



EDUCATIONAL ADMINISTRATION

Theory, Research, and Practice 6th Edition

WAYNE K. HOY CECIL G. MISKEL

უეინ კ. ჰოი
ოჰაიოს უნივერსიტეტი

სესილ გ. მისკელი
მიჩიგანის უნივერსიტეტი

განათლების სფეროს ადმინისტრირება თეორია, კვლევა და პრაქტიკა

ბოსტონი, ბერ რიჯი, ილ დუბიუკი, ია მედისონი, ნიუ იორკი, სან
ფრანცისკო, სენტ ლუისი, ბანგოკი, ბოგოტა, კარაკასი, ლისაბონი,
მადრიდი, მეხიკო, მილანი, ნიუ დელი, სეული, სინგაპური, სიდნეი, თაიბეი,
ტორონტო



ამ მასალის მომზადება შესაძლებელი გახდა ამერიკელი ხალხის კეთილი ნებითა და აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს მხარდაჭერით. მასალის შინაარსზე პასუხისმგებელია კემონიკს ინტერნეშენალი ინკ. და ლოს ანჯელესის უნივერსიტეტი კალიფორნიაში, და იგი არ წარმოადგენს აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოსა ან აშშ მთავრობის აზრს. ეს მასალა ითარგმნა და დაიბეჭდა აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს განათლების მართვის პროექტის ფარგლებში, რომელიც ხორციელდება საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროსა და ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტთან ერთად.

წიგნის პირველ ქართულენოვან გამოცემაზე მუშაობდნენ:

გამოცემის რედაქტორები:

ნინო ჩუბინიძე nchubinidze@gem.ge

მედეა კაკაჩია mkakachia@usaid.gov

მთარგმნელები:

ნათია ამირიძე natiaamiridze1@gmail.com

ნელი ფიცხელაური nel.pits@gmail.com

თარგმანის რედაქტორები:

ნინო ჩადუნელი nchaduneli@yahoo.com

მანანა ღუმბაძე manandumbadze@gmail.com

შინაარსის რედაქტორი:

თამუნა ბრეგვაძე tamar_bregvadze@iliauni.edu.ge

გრაფიკული დიზაინი და ფორმატირება:

გიორგი ალექსიძე georgealeksidze@hotmail.com

ნინო ესებუა nino.esebua.1@iliauni.edu.ge

სარჩევი

თავი 1.....	16
სკოლა როგორც სოციალური სისტემა.....	16
მოკლე მიმოხილვა	16
თეორია.....	18
თეორია და მეცნიერება.....	18
თეორია და რეალობა.....	20
თეორიის კომპონენტები.....	21
კონცეფცია	21
დაშვება და განზოგადება.....	22
თეორია და კვლევა.....	23
ჰიპოთეზა	24
თეორია და პრაქტიკა.....	26
სისტემები	28
რაციონალური სისტემა: მექანიკური მოდელი.....	29
მეცნიერული მართვა: დასაწყისი.....	29
თანამედროვე რაციონალური სისტემები: სტრუქტურული ხედვა.....	32
ბუნებრივი სისტემა: ორგანული მოდელი	35
ურთიერთობა ადამიანებს შორის: დასაწყისი.....	35
თანამედროვე ბუნებრივი სისტემები: ადამიანური რესურსები	39
ღია სისტემა: ინტეგრაცია	41
ღია სისტემის ძირითადი მახასიათებელი ნიშნები	44
სოციალური სისტემის მოდელი: ძირითადი დაშვებები.....	47
სკოლის სოციალური სისტემის ძირითადი ელემენტები.....	49
სტრუქტურა.....	50
ინდივიდი.....	52
კულტურა.....	54
პოლიტიკა.....	55
გარემო.....	56
შედგენი.....	57
უკუკავშირის ჯაჭვი ორგანიზაციის შიგნით არსებულ გარემოსთან.....	59
უკუკავშირის ჯაჭვი ორგანიზაციის გარეთ არსებულ გარემოსთან.....	60

სკოლა – ორგანიზაცია, რომელიც სწავლობს	61
ახალწარმოქმნილი არატრადიციული პერსპექტივები	63
თეორია პრაქტიკაში	64
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალა	67
თავი 2	70
ტექნიკური არსი: სწავლა და სწავლება	70
მოკლე მიმოხილვა	70
სწავლა განსაზღვრება	72
სწავლის ბიპევიორისტული პერსპექტივა	73
შედგები	73
განმტკიცება	73
დასჯა	75
წინაპირობები	76
ბიპევიორისტული მიდგომის გამოყენება	78
სწავლის მიზნები	79
დახელოვნებითი სწავლა	80
პირდაპირი ინსტრუქტირება	81
როზენშაინის სწავლების ექვსი ფუნქცია	82
პირდაპირი ინსტრუქტირების კრიტიკა	83
კოგნიტური პერსპექტივა	83
ცოდნა და სწავლა	84
ინფორმაციის დამუშავების მოდელი	87
სენსორული მეხსიერება	89
მუშა მეხსიერება	90
მოცულობა და შიგთავსი	90
ინფორმაციის შენარჩუნება მუშა მეხსიერებაში	91
ხანგრძლივი მეხსიერება	91
ხანგრძლივი მეხსიერების მოცულობა და ხანგრძლივობა	91
ხანგრძლივი მეხსიერების შიგთავსი	92
ხანგრძლივ მეხსიერებაში ინფორმაციის შენახვა და აღდგენა	94
ინფორმაციის აღდგენა ხანგრძლივი მეხსიერებიდან	95
დავიწყება და ხანგრძლივი მეხსიერება	96
მეტაკოგნიცია, რეგულირება და ინდივიდუალური განსხვავებები	97

მეტაკოგნიცია და რეგულირება.....	97
ინდივიდუალური განსხვავებები მეტაკოგნიციაში.....	97
კოგნიტური მიდგომის გამოყენება	98
ხაზგასმა ან გამოყოფა (აქცენტირება).....	99
ჩანაწერების გაკეთება	99
ვიზუალური საშუალებები.....	100
მნემონიკა.....	101
კონსტრუქტივისტული მიდგომა	102
კონსტრუქტივიზმის ტიპები.....	102
რაციონალური კონსტრუქტივიზმი	102
რადიკალური კონსტრუქტივიზმი.....	103
დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი	104
ცოდნა: სიზუსტე გამოსადგობის წინააღმდეგ	105
სიტუაციური სწავლა	105
კონსტრუქტივისტული მიდგომების გამოყენება	107
კვლევა და პრობლემებზე დაფუძნებული სწავლა	108
კოგნიტური შეგირდობა.....	110
კოლექტიური სწავლა	111
ჯიგსო.....	111
სცენარით თანამშრომლობა.....	112
თეორია პრაქტიკაში	116
შეჯამება	118
თავი 3.....	120
სკოლის სტრუქტურა.....	120
მოკლე მიმოხილვა	120
ბიუროკრატიის ვებერისეული მოდელი.....	122
შრომის განაწილება და სპეციალიზაცია.....	122
დეპერსონიფიცირებული მიდგომა	122
უფლებამოსილების/ძალაუფლების იერარქია	123
წესები და ინსტრუქციები.....	123
ორიენტაცია კარიერულ ზრდაზე	123
ეფექტიანობა	124
იდეალური ტიპის მოდელი.....	124

ბიუროკრატის ვებერსეული მოდელის კრიტიკა.....	125
მოდელის ფუნქციები და დისფუნქციები.....	125
წესების ფუნქციები და დისფუნქციები.....	126
არაფორმალური ორგანიზაციის უგულვებელყოფა	130
არაფორმალური ორგანიზაციის ჩამოყალიბება და განვითარება	131
სკოლის ჰიპოთეტური ილუსტრაცია.....	132
ბიუროკრატიული მოდელის ორმაგი სტრუქტურა.....	136
ბიუროკრატის კრიტიკა ფემინისტების მიერ.....	137
პირმპორნის პოსტმოდერნისტული კრიტიკა.....	139
ბიუროკრატიული პათოლოგიები	142
გაუცხობა.....	142
გადამეტებული მორჩილება	143
რეაგირების არარსებობა.....	144
სიმკაცრე.....	145
ბიუროკრატის ორი ტიპი.....	147
სკოლის ფორმალური სტრუქტურები.....	149
ჰოლი ბიუროკრატიული სტრუქტურის შესახებ.....	150
ორგანიზაციის ტიპები.....	151
სკოლის სტრუქტურის შეცვლა.....	153
მინცბერგი სტრუქტურის შესახებ.....	155
მაკორდინირებელი მექანიზმები	156
ძირითადი შემადგენელი ნაწილები.....	157
მინცბერგის ხედვის გამოყენება სკოლებთან მიმართებაში.....	160
სუსტი კავშირის პერსპექტივა	168
პროფესიული და ბიუროკრატიული ორგანიზაციის კონფლიქტი.....	172
სკოლის პროფესიული და ბიუროკრატიული ორიენტაციები.....	174
თეორია პრაქტიკაში.....	176
მოკლე მიმოხილვა და რეკომენდებული საკითხავი.....	179
თავი 4.....	183
ინდივიდები სკოლებში	183
მოკლე მიმოხილვა	183
მოთხოვნილებები.....	184
მოთხოვნილებათა იერარქია.....	186

მოთხოვნილებები და თანამშრომელთა კმაყოფილება.....	190
მიღწევის მოთხოვნილება.....	192
ავტონომიის მოთხოვნილება	194
მიზნები.....	196
მიზნის დასახვის თეორია.....	197
შეხედულებები	199
შეხედულებები მიზეზ-შედეგობრივი (კაუზალური) კავშირის შესახებ:	
ატრიბუციის თეორია.....	200
კაუზალობის განზომილებები	201
შეხედულებები უნარის შესახებ.....	203
შეხედულებები სამართლიანობის შესახებ: თანასწორობის თეორია.....	204
შეხედულებები შედეგების შესახებ: მოლოდინის თეორია.....	207
შეხედულებები შესაძლებლობების შესახებ: თვითეფექტიანობის თეორია.....	211
თვითეფექტიანობის განვითარება	212
მასწავლებლის ეფექტიანობა.....	214
მასწავლებლის ეფექტიანობის მოდელი	214
შინაგანი და გარე მოტივაცია.....	220
გარე მოტივაციის გამოყენება: პრემია	223
კვლევა და შეფასება.....	225
კიდევ ერთი გარე გამოყენება: მიზნებზე დაფუძნებული მართვა	226
კვლევა და შეფასება.....	227
შიდა მოტივაციის გამოყენება: სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი	229
კვლევა და შეფასება.....	231
ინტეგრირებული მიდგომა: კარიერის კიბე მასწავლებლებისთვის.....	232
კვლევა და შეფასება.....	235
თეორია პრაქტიკაში	237
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები.....	239
თავი 5.....	242
კულტურა და გარემო სკოლებში.....	242
მოკლე მიმოხილვა	242
ორგანიზაციული კულტურა.....	243
ორგანიზაციული კულტურის განსაზღვრება.....	244
ორგანიზაციული კულტურის დონეები.....	245
კულტურა როგორც საერთო ნორმები.....	245

კულტურა როგორც საერთო ღირებულებები	247
კულტურა როგორც ძირეული დაშვებები.....	249
ანალიზის დონეები.....	250
კულტურის ფუნქციები.....	251
კულტურის ტიპები.....	251
კულტურის საერთო ელემენტები.....	252
სკოლის კულტურა.....	254
კვლევა სკოლის კულტურის შესახებ.....	257
ორგანიზაციული მაგალითი.....	259
ორგანიზაციული კლიმატის განსაზღვრება.....	259
მასწავლებლისა და დირექტორის ქცევა: ღია და ჩაკეტილი.....	260
თავდაპირველი ორგანიზაციული კლიმატის აღწერის კითხვარის (OCDQ) კრიტიკა	261
რევიზირებული OCDQ დაწყებითი სკოლებისათვის.....	261
ღია კლიმატი.....	263
ჩართული კლიმატი.....	266
განცალკევებული კლიმატი.....	266
ჩაკეტილი გარემო.....	267
OCDQ: კვლევის ზოგიერთი შედეგი.....	267
ორგანიზაციული დინამიკა: ჯანსაღი და არაჯანსაღი გარემო.....	268
ორგანიზაციული სიჯანსაღის ანკეტა (OHI).....	270
ჯანსაღი სკოლის გარემო.....	273
არაჯანსაღი სკოლის გარემო.....	274
სიჯანსაღის ანკეტები საშუალო საფეხურისა და დაწყებითი სკოლებისათვის .	274
OHI: კვლევის შედეგების ზოგიერთი მონაცემი	275
მოსწავლეთა კონტროლის ორიენტაცია: იძულებითიდან ჰუმანისტურამდე.....	277
იძულებითი იძულებითი სკოლის გარემო.....	278
ჰუმანისტური სკოლის გარემო.....	278
მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგიის (PCI) ფორმა.....	279
PCI: კვლევის შედეგების ზოგიერთი მონაცემი	279
კულტურა თუ გარემო: შედარება.....	280
სკოლების კულტურისა და გარემოს შეცვლა.....	281
კლინიკური სტრატეგია.....	282
ზრდაზე ორიენტირებული სტრატეგია.....	283

ნორმების შეცვლის სტრატეგია.....	284
თეორია პრაქტიკაში.....	286
მოულოდნელობა სენკლერის საშუალო საფეხურის სკოლაში.....	287
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები.....	288
თავი 6.....	291
ძალაუფლება და პოლიტიკა სკოლებში.....	291
მოკლე მიმოხილვა	291
უფლებამოსილების წყაროები: ლეგიტიმური ძალაუფლება.....	293
უფლებამოსილება და ადმინისტრაციული ქცევა სკოლებში.....	295
ბიჰევიორისტული მიდგომის გამოყენება.....	298
ძალაუფლების ადმინისტრაციული გამოყენება.....	301
მინცბერგის პერსპექტივა ძალაუფლებაზე.....	304
ძალაუფლების პერსპექტივების შედარება და სინთეზი.....	307
ძალაუფლება და რაციონალურობა: კრიტიკული შეხედულება.....	311
ორგანიზაციული ძალაუფლება და პოლიტიკა	315
გარე კოალიციები.....	316
შიდა კოალიციები.....	317
ძალაუფლების თამაში.....	318
პოლიტიკური ტაქტიკა	320
პოლიტიკური თამაში	321
კონფლიქტის მენეჯმენტი.....	326
თეორია პრაქტიკაში	329
ახალი ინსპექტორი.....	329
განათლების საბჭო.....	330
პრობლემა.....	330
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები.....	333
თავი 7.....	336
სკოლების გარე გარემო.....	336
მოკლე მიმოხილვა	336
ინფორმაციული პერსპექტივა.....	339
საინფორმაციო გარემოთა ტიპოლოგია.....	340
გარემოს გაურკვეველობა	341
ინფორმაციული პერსპექტივის კვლევა და შეფასება.....	343

რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივა.....	344
რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივის კვლევა და შეფასება.....	346
ინფორმაციული და რესურსების გარემოს ადმინისტრირება.....	347
შიდა სტრატეგიები.....	348
ორგანიზაციათაშორისი თანამშრომლობის სტრატეგიები.....	353
ინსტიტუციური პერსპექტივა.....	356
კონცეპტუალური საფუძვლები.....	358
კონფორმიზმი და ინსტიტუციური გარემოები.....	359
განათლების მრავალფეროვნება და რთული ინსტიტუციური გარემოები.....	361
სტაბილურობა და ინსტიტუციური გარემოები.....	362
ინსტიტუციური პერსპექტივის კვლევა და შეფასება.....	363
ინსტიტუციური გარემოების ადმინისტრირება.....	366
ბუფერიზაციის სტრატეგიები.....	366
სახდვრების წაშლის სტრატეგიები.....	368
პოლიტიკის შემუშავება და განათლების გარემოთა შეცვლა.....	369
თეორია პრაქტიკაში.....	372
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები.....	374
თავი 8.....	376
სკოლების ხარისხი და ეფექტიანობა.....	376
მოკლე მიმოხილვა.....	376
სკოლების ორგანიზაციულ ეფექტიანობა.....	379
ორგანიზაციული ეფექტიანობის მიზნის მოდელი.....	380
დაშვებები და განზოგადებები.....	383
სისტემის რესურსზე ორიენტირებული მიდგომის კრიტიკა.....	384
მონაწილეთა სიმრავლე.....	386
მრავალგვაროვანი კრიტერიუმები.....	388
შედეგის სამი კრიტერიუმი.....	391
აკადემიური მოსწრება.....	391
დანახარჯების და შედეგების კვლევა.....	392
კვლევა მეთოდის –“დანახარჯები-ნაყოფიერი საქმიანობა (ტრანსფორმაცია) – შედეგები” – გამოყენებით.....	394
სკოლის დირექტორის გავლენა სკოლის საქმიანობაზე.....	398
სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე.....	400
სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის განსაზღვრება.....	400

სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის სიტუაციური მოდელი.....	401
ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმა.....	403
სკოლების ხარისხი.....	407
ხარისხის სრული მართვა (Total Quality Management /TQM).....	407
თეორია პრაქტიკაში.....	414
რეზიუმე და რეკომენდებული ლიტერატურა	415
თავი 9.....	419
გადაწყვეტილების მიღება სკოლებში	419
განათლების ადმინისტრირება.....	419
მოკლე მიმოხილვა	419
კლასიკური მოდელი:.....	421
ოპტიმალური გადაწყვეტილების ძიების სტრატეგია.....	421
ადმინისტრაციული მოდელი:	422
მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებელი სტრატეგია.....	422
ზოგიერთი საბაზისო დაშვება.....	422
გადაწყვეტილების მიღების პროცესი: მოქმედებათა ციკლი.....	426
ინკრემენტული მოდელი: თანმიმდევრული შეზღუდული შედარებების სტრატეგია (A Strategy of Successive Limited Comparisons).....	439
შერეული სკანირების მოდელი ადაპტაციის სტრატეგია.....	441
სიტუაციის შესაფერისი სტრატეგია.....	444
სანაკვე ყუთის მოდელი: ირაციონალური გადაწყვეტილების მიღება.....	447
ჯენის მანის კონფლიქტის თეორია: სტრესი და ირაციონალობა	450
მონაწილეობა გადაწყვეტილების მიღებაში.....	454
ჰოი-ტარტერის გადაწყვეტილების მიღების მონაწილეობითი მოდელი.....	455
გადაწყვეტილების მიღების სტრუქტურები.....	459
ლიდერის როლები	460
შეჯამება: ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების მოდელი.....	461
ჯგუფური აზროვნების ხელშემწყობი პირობები	465
ჯგუფური აზროვნებიდან თავის დაღწევა.....	466
თეორია პრაქტიკაში.....	467
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები.....	471
შეჯამება.....	474
თავი 10.....	476
კომუნიკაცია სკოლებში.....	476

მოკლე მიმოხილვა	476
კომუნიკაციის თეორიული მიდგომები	478
კომუნიკაციის პროცესის ზოგადი მოდელის კომპონენტები.....	480
ცალმხრივი კომუნიკაცია.....	481
ორმხრივი კომუნიკაცია.....	483
წყაროები კომუნიკაციის პროცესში: გამგზავნები და მიმღებები.....	490
კომუნიკაციის განხორციელება კონტექსტში.....	492
კომუნიკაციის ორგანიზაციული პერსპექტივა	495
ორგანიზაციული კომუნიკაცია და ქსელები.....	495
კომუნიკაციის მიზნები სასკოლო ორგანიზაციებში.....	498
კომუნიკაციის ოფიციალური ქსელები სკოლებში.....	499
კომუნიკაციის არაფორმალური არხები სკოლებში.....	502
შემავსებელი ქსელები: ოფიციალური და არაოფიციალური კომუნიკაცია	503
შინაარსი.....	504
მიმართულება	505
ორგანიზაციის გარემო და ორგანიზაციული კომუნიკაცია	507
კომუნიკაციის პროცესის გაუმჯობესება.....	508
თეორია პრაქტიკაში.....	513
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები.....	518
თავი 11	520
ლიდერი და სკოლა.....	520
მოკლე მიმოხილვა	520
ლიდერობის განმარტება.....	522
ადმინისტრაციული სამუშაოს ბუნება.....	524
ხასიათის თავისებურებები და ლიდერობა.....	526
ხასიათის თავისებურებების ადრეული კვლევები.....	526
სიტუაცია და ლიდერობა.....	531
ქცევა და ლიდერობა.....	532
ოჰაიოს შტატი და კვლევები ლიდერობის შესახებ.....	532
ლიდერის ქცევის ბოლოდროინდელი პერსპექტივა.....	534
ეფექტიანი ლიდერობა.....	536
ლიდერობის სიტუაციური მოდელი	536
ლიდერობის მოდელის შემცვლელი	540

გზის/მიზნის რეფორმულირებული თეორია	542
ლიდერობის პერსპექტივების ცვალებადობა	544
ახალი მოსაზრებები ლიდერობის შესახებ	545
ქარიზმატული ლიდერი	546
ჰაუზის ქარიზმატული ლიდერის თეორია	547
სიტუაციური ფაქტორები ქარიზმატულ ლიდერობაში.....	549
კვლევა და შეფასება.....	550
ტრანსფორმაციული ლიდერობა	551
ტრანსფორმაციული ლიდერობის სიტუაციური ფაქტორები.....	555
კვლევა და შეფასება.....	555
ლიდერობის გაძლიერება სკოლაში.....	558
ახალი ადმინისტრატორების შერჩევა შეფასების ცენტრების საშუალებით.....	559
ახალი თანამდებობის მიღება: თანამდებობის პირების ცვლა.....	561
შერჩევის პროცესი.....	561
თანამდებობრივი ცვლილების მიზეზი.....	562
ლიდერის შერჩევის წყარო.....	562
მოქმედების მანდატი.....	563
სათანადო სიტუაციის შექმნა.....	563
სკოლის ტრანსფორმაცია და მისი კულტურის გაძლიერება.....	564
თეორიის გამოყენება პრაქტიკაში	565
შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები.....	568
თავი 12.....	571
კიდევ ერთხელ სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის შესახებ	571
სინთეზის მოდელი.....	571
სკოლის სტრუქტურა.....	572
ინდივიდები სკოლაში	573
სკოლის კულტურა და კლიმატი	575
ძალაუფლება და პოლიტიკა სკოლაში.....	576
სწავლა და სწავლება სკოლაში.....	577
სკოლის გარეთ არსებული გარემო.....	579
სკოლის ეფექტურობა და ხარისხი.....	580
უკუკავშირის ჯაჭვი.....	581
გადაწყვეტილების მიღება სკოლაში	581

კომუნიკაცია სკოლაში.....	582
ლიდერობა სკოლაში.....	583
ადმინისტრაციული ქცევა	584
ორგანიზაციის დილემა	584
კოორდინაცია და კომუნიკაცია.....	585
ბიუროკრატიული დისციპლინა და პროფესიული ცოდნა.....	586
ადმინისტრაციული დაგეგმვა და ინდივიდუალური ინიციატივა.....	587
სწავლა – როგორც ქცევის ცვლილება ან კონცია.....	588
თეორია პრაქტიკაში.....	589
დასკვნა.....	594
ბიბლიოგრაფია.....	596

თავი 1

სკოლა როგორც სოციალური სისტემა

ჩვენი მთავარი მიზანი – რეალობის შესწავლა – არ ნიშნავს, რომ არ უნდა შევეცადოთ მის გაუმჯობესებას. თუკი კვლევებს მხოლოდ თეორიული, ჰიპოთეტური აზრების შემუშავებისთვის ვახორციელებთ, შეგვიძლია დარწმუნებით განვაცხადოთ, რომ მათი ფასი ნულის ტოლია. თეორიული პრობლემების პრაქტიკულისგან საგულდაგულო განცალკევება და გამოყოფა არ გულისხმობს, რომ უგულებელვყოფთ ამ უკანასკნელს, პირიქით, ამ გზით ვცდილობთ მათ უფრო მარტივად გადაწყვეტასა და მოგვარებას.

ემილ დურკჰაიმი

შრომის განაწილება საზოგადოებაში

მოკლე მიმოხილვა

1. ორგანიზაციული თეორია ურთიერთდაკავშირებული კონცეფციების, განსაზღვრებებისა და განზოგადებული ცნებების ერთობლიობაა, რაც სისტემურად ასახავს და ხსნის ორგანიზაციების ფუნქციონირების პროცესში არსებულ კანონზომიერ პრინციპებს.
2. თეორიის ფუნქციაა კვლევის ახსნა და მისი წარმართვა, რათა მოახდინოს ახალი ცოდნის გენერირება, რომელიც შემდეგ გამოყენებული იქნება პრაქტიკულ საქმიანობაში.
3. თეორია პრაქტიკას ინფორმაციას სამი მნიშვნელოვანი გზით აწვდის ინფორმაციას: აყალიბებს განსახილველი საკითხების ჩარჩოს; წარმოაჩენს ანალიზის ზოგად მოდელს; წარმართავს გადაწყვეტილების მიღების პროცესს.
4. ორგანიზაციული აზროვნებისა და თეორიის ევოლუციის განხილვა შესაძლებელია სამი კონკურენტული სისტემის ჭრილში. ეს სისტემებია: რაციონალური, ბუნებრივი და ღია.

5. რაციონალური სისტემის ჭრილში ორგანიზაცია განიხილება, როგორც ორგანიზაციული მიზნის მიღწევის ფორმალური ინსტრუმენტი, სადაც სტრუქტურას ყველაზე დიდი მნიშვნელობა აქვს.
6. ბუნებრივი სისტემის ჭრილში ორგანიზაცია განიხილება, როგორც ტიპური სოციალური ჯგუფების თვითგადარჩენის სურვილი, სადაც ცენტრალური ფიგურა ადამიანია.
7. ღია სისტემის ჭრილს აქვს რაციონალური და ბუნებრივი სისტემების ელემენტების გაერთიანებისა და უფრო სრული სურათის შექმნის პოტენციალი.
8. სკოლა ღია სოციალური სისტემაა, რომელსაც აქვს ოთხი მნიშვნელოვანი ელემენტი, ანუ ქვესისტემა: სტრუქტურული, ინდივიდუალური, კულტურული და პოლიტიკური. ორგანიზაციული ქცევა გახლავთ სწავლებისა და სწავლის პროცესში ამ ელემენტების ურთიერთქმედება და ურთიერთკავშირი.
9. სწავლება-სწავლის პროცესი სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის, ტექნიკური ბირთვია. ეს არის რთული პროცესი, რომლის განხილვა შესაძლებელია სამი პოზიციიდან. ეს პოზიციებია: ბიჰევიორისტული, კოგნიტური და კონსტრუქტივისტული.
10. ორგანიზაციის ცხოვრებასა და ფუნქციონირებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს გარემო, რომელიც, გარდა იმისა, რომ რესურსებით უზრუნველყოფს სისტემას, დამატებით სირთულეებსაც უქმნის და ახალ შესაძლებლობებსაც წარმოშობს.
11. ყველა სხვა თანაბარი პირობების შემთხვევაში, რაც უფრო დიდია ჰარმონია სისტემის სხვადასხვა ელემენტს შორის, მით უფრო ეფექტიანად ფუნქციონირებს სისტემა.
12. ჩვენ მიერ წარმოდგენილი სკოლის ღია სისტემის მოდელი ქმნის ორგანიზაციული ანალიზისა და ადმინისტრაციული პრობლემების დარეგულირებისა და გადაჭრის კონცეპტუალურ ბაზას.

განათლების სისტემის ადმინისტრირების სისტემური შესწავლა ისეთივე ახალი მიმდინარეობაა, როგორც თავად თანამედროვე სკოლა. სოფლის მეურნეობით დაკავებული ამერიკის ერთოთახიან სკოლას არ სჭირდებოდა პროფესიონალი ადმინისტრატორი. მართვასთან დაკავშირებული კვლევები და თეორიები ორგანიზაციის მართვის შესახებ შედარებით ახალი ფენომენია. სანამ განათლების ადმინისტრირების კონცეპტუალური პერსპექტივების გაანალიზებას შევუდგებოდეთ, საჭიროა ორგანიზაციული თეორიის არსისა და მნიშვნელობის გაგება და გააზრება. შესაბამისად, ამ თავს დავიწყებთ მეცნიერებისა და თეორიის განმარტებით, თეორიის მთავარი კომპონენტების

განსაზღვრით და თეორიას, კვლევასა და პრაქტიკას შორის არსებული ურთიერთკავშირის ანალიზით.

თეორია

თეორიასთან დაკავშირებული სკეპტიციზმი უმეტესად ეფუძნება მოსაზრებას, რომ განათლების სფეროს ადმინისტრირება ვერ გახდება მეცნიერება. სწორედ ამგვარი სკეპტიციზმი აფერხებს მეცნიერების განვითარებას. მეცნიერებაში თეორიას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება არა მხოლოდ იმიტომ, რომ იგი შეიცავს ზუსტ აღწერას, არამედ იმიტომაც, რომ აღწერს ისეთ იდეალურ ფენომენს, რომელიც პრაქტიკულ საქმიანობაშია გამოსადეგი.

ადამიანების უმეტესობა ფიქრობს, რომ მეცნიერები სწავლობენ ფაქტებს, ხოლო ფილოსოფოსები სწავლობენ და იკვლევენ თეორიებს. მართლაც, ბევრი ადამიანისთვის, ადმინისტრატორების ჩათვლით, ფაქტი და თეორია ანტონიმებია, რაც ნიშნავს იმას, რომ ფაქტი რეალობაა და მისი მნიშვნელობა ცხადია, ხოლო თეორია კი ოცნებაა, ფიქრია. თუმცა, თეორიას იგივე ფუნქცია აქვს განათლების ადმინისტრირების სფეროში, რა ფუნქციაც მას ეკისრება ფიზიკის, ქიმიის, ბიოლოგიისა და ფსიქოლოგიის სფეროში – ანუ თეორია აყალიბებს ზოგად განსაზღვრებებს და წარმართავს კვლევას.

თეორია და მეცნიერება

მეცნიერების ყველა დარგის მიზანი იმ სამყაროს შეცნობაა, სადაც ვცხოვრობთ და ვმუშაობთ. მეცნიერები აღწერენ, რასაც ხედავენ, ეძებენ კანონზომიერებას და ქმნიან თეორიებს (Babbie, 1990). ორგანიზაციული მეცნიერება აღწერს და ხსნის ორგანიზაციაში მომუშავე ინდივიდებისა და ჯგუფების ქცევას. ორგანიზაციის შემსწავლელ სფეროში მომუშავე მეცნიერები ეძებენ იმ მთავარ პრინციპებს, რომლებიც აყალიბებს ზოგად მოსაზრებას ორგანიზაციის სტრუქტურისა და დინამიკის შესახებ, რაც განათლების ადმინისტრირების შედარებით ახალი მიზანია (Roberts, Hulin and Rousseau, 1978).

ზოგიერთი მკვლევარის აზრით, მეცნიერება პრინციპების სტატიკური, ურთიერთდაკავშირებული სისტემაა, რომელიც ხსნის სამყაროს, რომელშიც ვცხოვრობთ. ჩვენ განვიხილავთ მეცნიერებას, როგორც ექსპერიმენტებისა და დაკვირვებების ქვეშ მიმდინარე განვითარების დინამიურ პროცესს. ამ ანალიზის შედეგია ახალი თეორიები, რომლებიც, თავის მხრივ, ითხოვს შემდგომ ექსპერიმენტებსა და დაკვირვებებს (Conant, 1951). ამ თვალსაზრისით, მეცნიერების მთავარი მიზანია ზოგადი ახსნების ანუ თეორიების მოძიება. თეორიებს აყალიბებენ მოაზროვნე ადამიანები, რომლებიც ცდილობენ,

გაიგონ მოვლენების არსი. თუმცა, არანაირი თეორია არ მოიაზრება, როგორც საბოლოო დასკვნა, რადგან ნებისმიერ დროს შეიძლება შეიქმნას უკეთესი თეორია. რა თქმა უნდა, მეცნიერების ერთ-ერთი უძლიერესი მხარე მისი თვითკრიტიკულობა და თვითკორექტირების უნარია (Willower, 1994, 1996). მეცნიერებისა და თეორიის ნორმები ორიენტირებულია ობიექტურობასა და მიუკერძოებლობაზე, ადამიანებს შორის ურთიერთობაზე, შედეგებზე და შეფასების ობიექტურ კრიტერიუმებზე (Zucker, 1987).

თეორიას, როგორც მეცნიერების საბოლოო მიზანს, სხვადასხვაგვარად განმარტავენ. დონალდ უილოუერი (1975) მას მაქსიმალურად მოკლედ განმარტავს: “თეორია არის ურთიერთდაკავშირებული და თანმიმდევრული განზოგადებების მთლიანობა, რომელიც გვეხმარება მოვლენის ახსნაში” (გვ. 78). გთავაზობთ თეორიის უფრო სრულყოფილ და ყოვლისმომცველ განმარტებას განათლების ადმინისტრირების სფეროსთვის, რომელიც შეიმუშავა ფრედ კერლინგერმა (1986): “თეორია არის ურთიერთდაკავშირებული კონცეფციების, დაშვებებისა და განზოგადებების ერთობლიობა, რომელიც მუდმივად აღწერს და ხსნის განათლების სფეროში მომუშავე ორგანიზაციების ქცევაში არსებულ კანონზომიერებებს”. აღნიშნული განმარტება სამ მნიშვნელოვან ასპექტს უსვამს ხაზს:

- თეორია ლოგიკურად მოიცავს კონცეფციებს, დაშვებებსა და განზოგადებებს;
- თეორიის მთავარი ფუნქციაა ქცევისათვის დამახასიათებელი კანონზომიერებების აღწერა, ახსნა და პროგნოზირება;
- თეორია ევრისტიკულია, ანუ დახმარებას გვიწევს სწავლის პროცესში. იგი იწვევს და წარმართავს ცოდნის შექმნისა და გადრმავეების სტიმულს.

თეორიები, როგორც წესი, ზოგადი და აბსტრაქტულია, არც ერთმნიშვნელოვნად მართალია და არც – ტყუილი. თეორიები სასარგებლოა იმდენად, რამდენადაც ხელს უწყობს მოვლენების პროგნოზირებას და გვეხმარება, გაგაანალიზოთ ქცევა და მოვახდინოთ მასზე ზეგავლენა. ალბერტ აინშტაინმა, ყველა დროის უდიდესმა თეორეტიკოსმა და ლეოპოლდ ინფელდმა (Einstein and Infeld, 1938) თეორიების შექმნის არსი შემდეგნაირად გამოხატეს:

“ჩვენს მცდელობაში, გავიაზროთ და ჩავწვდეთ რეალობას, იმ ადამიანს ვემსგავსებით, რომელიც ცდილობს, საათის გაუხსნელად გაიგოს მისი მექანიზმი. იგი ხედავს ციფერბლატს და ისრებს, ესმის წიკწიკი, მაგრამ არანაირი შესაძლებლობა არ აქვს, რომ გახსნას საათი. თუ ეს ადამიანი საკმარისად მოაზროვნე და გონებამახვილია, მას შეუძლია წარმოიდგინოს მექანიზმი, რომელიც ამუშავებს ყველა იმ დეტალს, რასაც ხედავს, მაგრამ ვერასოდეს იქნება დარწმუნებული, რომ წარმოსახული სურათი ჭეშმარიტებას

შეესაბამება. იგი ვერასოდეს მოახერხებს მის მიერ შექმნილი სურათის რეალურ მექანიზმთან შედარებას და ვერც წარმოიდგენს, თუ რა უნდა იყოს ასეთი შედარების შედეგი და რა მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს ამ შედარებას”.

თეორია და რეალობა

რეალობა არსებობს, მაგრამ მის შესახებ ჩვენი ცოდნა მუდამ მერყევი და ბუნდოვანია. არ არის გასაკვირი, რომ სხვადასხვა ადამიანი სხვადასხვა დასკვნას აკეთებს ერთსა და იმავე მოვლენაზე, რადგან ისინი იყენებენ მოვლენების ახსნასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა თეორიას (Carey and Smith, 1993). ჩვენი ცოდნა შედგება ჩვენივე თეორიებისგან. თეორიის ფორმა ნაკლებად მნიშვნელოვანია. უფრო მნიშვნელოვანია ის, თუ რა დონეზეა მასში გააზრებული მოვლენა პრაქტიკული თვალთახედვით. საბოლოო ჯამში, კვლევა და თეორია ფასდება იმით, თუ რამდენად შესაძლებელია მისი პრაქტიკაში გამოყენება (Griffiths, 1988).

ორგანიზაციის ანალიზის დროს აუცილებელია თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება. განათლების სფეროს ადმინისტრირების დამწყებმა სტუდენტმა, შესაძლოა, დასვას კითხვა: “არსებობს კი რეალურად ეს თეორიები და მოდელები?”. ჩვენი პოზიცია ამ საკითხზე მინცბერგის (1989) შეხედულებას ემთხვევა. მოდელები, თეორიები და კონფიგურაციები, რომლებიც წინამდებარე ნაშრომში გამოიყენება ორგანიზაციების აღწერის მიზნით, არა რეალობა, არამედ ფურცელზე არსებული სიტყვები და სურათებია. რეალურად კი, ორგანიზაცია ბევრად უფრო რთული ორგანიზმია. ფაქტიურად, ჩვენი კონცეპტუალური სქემები ორგანიზაციების გამარტივებული აღწერაა, სადაც ზოგიერთი მახასიათებელი არ არის სათანადოდ შეფასებული, ხოლო ზოგი – საერთოდ უგულებელყოფილი. ამრიგად, ხდება რეალობის დამახინჯება. პრობლემა მდგომარეობს იმაში, რომ თეორიების (თუ არა აშკარა და გაცხადებულის, შინაგანის მაინც) გარეშე ისევე შეუძლებელია ბევრი რამის ახსნა, როგორც შეუძლებელია მოგზაურის გადაადგილება უცნობ ადგილას რუკის გარეშე.

ჩვენ, როგორც წესი, არჩევანს ვაკეთებთ არა რეალობასა და თეორიებს შორის, არამედ ალტერნატიულ თეორიებს შორის. მინცბერგი ასე აღწერს ამ დილემას:

“რეალობა არავის თავში არ დევს, არავის აქვს ამდენად ტყვადი თავი. სამაგიეროდ, ჩვენს თავებში არის ჩვენივე შთაბეჭდილებები რეალობის შესახებ, რაც თეორიების ტოლფასია. ზოგჯერ მათ ემატება კონცეფციების განმსაზღვრელი და თეორიებთან დამაკავშირებელი სქემები. თეორიები სისტემური ძიების გზით, ან, სულ მცირე, გამოცდილების სისტემური გაანალიზების შედეგად ყალიბდება. ფაქტიურად, არსებობს გარკვეული ფენომენები, რომელთა გაგება შეუძლებელია ასეთი სახის მიდგომის გარეშე.

მაგალითად, როგორ უნდა შევიმუშავოთ ატომის ნაწილაკებად დაშლის თეორია?”

თეორიებს ვიყენებთ საკუთარი ქმედებების წარმართვის მიზნით. ეს თეორიები ზოგჯერ გაუცხადებელი, ხოლო ზოგჯერ აშკარაა და გაცხადებული. თუ ჯონ მეონარდ კეინის ნააზრევის პერიფრაზირებას მოვახდენთ, შეიძლება ითქვას, რომ პრაქტიკოსი ადმინისტრატორები, რომლებიც თვლიან, რომ თავისუფალნი არიან ყოველგვარი თეორიების ზეგავლენისგან, გამჭრალი თეორიების მონები ხდებიან. კარგ თეორიებსა და მოდელებს არსებობა არ შეუწყვეტიათ და თუ წინამდებარე ნაშრომში მიზანს მივალწევთ, ისინი იარსებებენ იქ, სადაც უნდა არსებობდეს სასარგებლო ცოდნა – ჩვენს გონებაში. რეალობა არავის თავში არ დევს, მაგრამ მისი გააზრება იწყება ჩვენი თეორიებისა და მოდელების განხორციელების, შესწორებებისა და სრულყოფის პროცესში (Selznick, 1992; Hoy, 1996).

თეორიის კომპონენტები

თეორიის არსის გაგება უკეთ შეიძლება, თუკი გავანალიზებთ მისი შემადგენელი კომპონენტების დანიშნულებასა და აზრს. ეს კომპონენტებია: კონცეფციები, დაშვებები და განზოგადება. ასევე, საჭიროა იმის გაგებაც, თუ როგორ არის ეს კომპონენტები ერთმანეთთან დაკავშირებული.

კონცეფცია

კონცეფცია არის ტერმინი, რომელსაც აქვს აბსტრაქტული, განზოგადებული მნიშვნელობა. ადმინისტრირების სფეროში კონცეფციის მაგალითებია: სტანდარტიზაცია, ლიდერობა, მოტივაცია, კულტურა, ძალაუფლება, უფლებამოსილება და ფორმალური და არაფორმალური ორგანიზაციები. მეცნიერები ქმნიან კონცეფციებს, რომლებიც მათ ეხმარებათ სისტემატურად შეისწავლონ და გაანალიზონ ესა თუ ის ფენომენი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ისინი იგონებენ ენას, რომლითაც აღწერენ ქცევას რეალურ სამყაროში. თეორიული კონცეფციების განსაზღვრას ორი მნიშვნელოვანი დადებითი მხარე აქვს (Reynolds, 1971): პირველი – ჩვენ ვთანხმდებით ტერმინებზე და მეორე – მათი აბსტრაქტულობა უზრუნველყოფს განზოგადების საშუალებას.

მიუხედავად იმისა, რომ თეორიები თავისი არსით აბსტრაქტულია, ამგვარ აბსტრაქტულობას აქვს გარკვეული დონეები (Willower, 1963). წარმოვიდგინოთ კონკრეტული ტერმინების აბსტრაგირების მაგალითს: ჯეფერსონის სახელობის დაწესებითი სკოლა – სკოლა - მომსახურების მიმწოდებელი ორგანიზაცია – ორგანიზაცია - სოციალური სისტემა - სისტემა. ყოველი მომდევნო ტერმინი უფრო ზოგადი და აბსტრაქტულია, ვიდრე მის წინ მდგომი. ზოგადად, ის ტერმინები, რითაც ხასიათდება კონკრეტული დრო ან ადგილი, დეტალურია და ნაკლებად გამოსადეგი თეორიების განვითარების მიზნით. წინამდებარე ნაშრომში განხილული კონცეფციების, განზოგადებებისა და თეორიების დიდი ნაწილი მიეკუთვნება საშუალო

დონეს, რაც ნიშნავს, რომ ისინი გარკვეულწილად შეზღუდულია და არ არის ყოველსმომცველი. აღნიშნული კონცეფციები, განზოგადებები და თეორიები ორგანიზაციების შესახებ ჩვენი ცოდნისა და ინფორმაციის განზოგადების მცდელობა კი არ არის, არამედ ორგანიზაციებში, ამ შემთხვევაში, სკოლებში არსებული კანონზომიერებების ახსნაა.

კონცეფციების განმარტება შესაძლოა, სულ მცირე, ორგვარად. პირველი: აგებულებითი განსაზღვრება კონცეფციას განიხილავს სიტყვებთან და სხვა კონცეფციებთან მიმართებაში. მაგალითად, მასწავლებლის სიმკაცრე შესაძლოა განვსაზღვროთ როგორც კონტროლის ინტენსიური ფორმა, რაც ნიშნავს, რომ სიმკაცრე განისაზღვრება “ინტენსიურობასთან” მიმართებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ხშირ შემთხვევაში ამგვარი გაგება უკეთ ხსნის ტერმინს, მეცნიერული თვალთახედვით, გაზომვადი ფორმით ის არაადეკვატურია. კონცეფციის მეორენაირი, ოპერაციული განსაზღვრება გამოიყენება მისი გაზომვის მიზნით. მაგალითად, შესაძლოა, სიმკაცრის ოპერაციული განსაზღვრება იყოს საკლასო ოთახიდან გასვლისა და ჰოლში ყოფნის შესახებ მასწავლებლის მიერ გაცემული წერილობითი ნებართვების რაოდენობით. ეს ნათელი და გასაგებია: ამ შემთხვევაში კონცეფციას გაზომვადი საქმიანობები აღწერს. აზროვნების სტანდარტული ოპერაციული განსაზღვრებაა ე.წ. ინტელექტის კოეფიციენტი, ხოლო ლიდერობის ოპერაციულ განსაზღვრებად გამოდგება ბასის მრავალფაქტორული კითხვარი ლიდერობის შესახებ (Bass, 1985). ოპერაციულობა გულისხმობს კონცეფციის იმგვარად განსაზღვრას, რომ მისი გაგება და გამოყენება სხვა მკვლევარებმაც შეძლონ.

კონცეფციას, რომელსაც აქვს ოპერაციული განსაზღვრება, ხშირად ცვლადს უწოდებენ. ბევრი მეცნიერი და მკვლევარი კონცეფციასა და ცვლადს ერთმანეთის შემცვლელ ტერმინებად მოიაზრებს. ტექნიკურად, ცვლადი წარმოადგენს კონცეფციის მახასიათებელს, რომელსაც მინიჭებული აქვს რიცხვებში გამოსახული სიდიდე. რიცხვი, შესაძლოა, მიგვანიშნებდეს კატეგორიაზე (მაგალითად, სქესი: მამრობითი ან მდედრობითი), მახასიათებლის სიდიდეზე (მაგალითად, ასაკი) ან მახასიათებლის არსებობა-არარსებობაზე (მაგალითად: მონაწილეობა – დიახ ან არა). ამრიგად, ცვლადი ის მახასიათებელია, რომელსაც აქვს სიდიდე.

დაშვება და განზოგადება

დაშვება არის განცხადება, რომელსაც ვუშვებთ და რომელიც განიხილება, როგორც სიმართლე. დაშვება, რომელიც მიიღება მტკიცებულების გარეშე, ყოველთვის არ არის თავისთავად ჭეშმარიტი. განვიხილოთ სწავლების პროცესთან დაკავშირებული ორი დაშვება:

1. არ არსებობს სწავლების ერთადერთი, საუკეთესო ფორმა;
2. სწავლების სხვადასხვა ფორმა არ არის ერთნაირად ეფექტიანი.

ეს დაშვებები კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს მოსაზრებას, რომ არსებობს ეფექტიანი სწავლების უნივერსალური პრინციპები. შემდეგი ორი დაშვება კიდევ უფრო მეტ ნათელს ჰფენს პირველ ორ დაშვებას:

3. სწავლების საუკეთესო ფორმა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა საგანს ვასწავლით და ცოდნის რა დონე აქვთ მოსწავლეებს;
4. სწავლების საუკეთესო ფორმა დამოკიდებულია მოსწავლის სწავლის სტილზე;

განზოგადება გახლავთ ისეთი განაცხადი, რომელიც მიუთითებს ორი ან მეტი კონცეფციის ურთიერთდამოკიდებულებაზე. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, განზოგადება აკავშირებს კონცეფციებს და ანიჭებს მათ მნიშვნელობას. თეორიებში ხშირად ვხვდებით შემდეგი სახის განზოგადებებს: (1) დაშვება ისეთი განზოგადებაა, რომელიც აკონკრეტებს ურთიერთდამოკიდებულებას ორ ან მეტ კონცეფციას შორის; (2) ჰიპოთეზა არის განზოგადება საკმარისი ემპირიული მტკიცებულებების გარეშე; (3) პრინციპი არის განზოგადება, რომელიც ეფუძნება საკმარის ემპირიულ მტკიცებულებას. თეორიის შემუშავებისა და კვლევის განხორციელების სხვადასხვა ეტაპზე ერთი და იგივე განზოგადება, გამომდინარე ემპირიული მტკიცებულების დონიდან, შესაძლოა, განვიხილოთ როგორც ჰიპოთეზა, ან როგორც პრინციპი.

თეორია და კვლევა

კვლევა თეორიასთან განუხრელ კავშირშია. ამიტომ, თეორიის მცდარ აღქმას და მის ბუნდოვანებას, ჩვეულებრივ, თან ახლავს კვლევის მიზნის, მნიშვნელობისა და შედეგის არასწორი ინტერპრეტაცია. კერლინგერი (1986) აყალიბებს ფორმალურ განმარტებას: “მეცნიერული კვლევა არის ჰიპოთეტური მოსაზრებების სისტემატური, კონტროლირებადი, ემპირიული და კრიტიკული ანალიზი, რომელიც კონცენტრირებულია ბუნებრივ ფენომენებს შორის არსებულ სავარაუდო ურთიერთობებზე”. აღნიშნული განმარტების მიხედვით, შეიძლება ვთქვათ, რომ კვლევა ხორციელდება ჰიპოთეზის გარშემო და ხდება მისი ემპირიული შემოწმება რეალობაზე განხორციელებული სისტემატიური დაკვირვების შედეგების გამოყენებით. შემდგომ ეტაპზე ხდება კვლევის შედეგების კრიტიკული ანალიზი სხვების მიერ.

შემთხვევითი, არასისტემატური დაკვირვებებიდან გამომდინარე დასკვნა, რომ ფაქტები თავად მეტყველებენ, არ არის მეცნიერული კვლევა. ფაქტიურად, ასეთ გადაუმოწმებელ მიდგომას შეუძლია რეალობის დამახინჯება და იგი არ უწყობს ხელს ცოდნის გაღრმავებას. ჰიპოთეზების დამტკიცებისკენ მიმართული, კარგად გააზრებული კვლევა, ხშირად, თეორიის ჩამოყალიბება-განვითარების კარგი საწყისი წერტილია. თუმცა, საბოლოო ჯამში, ცოდნა ღრმავდება იმ ჰიპოთეზების კვლევით, რომლებიც თავისმხრივ თეორიებიდან გამომდინარეობს. მოკლედ რომ ჩამოვაყალიბოთ, კვლევების შედეგად

გამოვლენილ ფაქტებს უფრო ნაკლები მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე მათგან გამომდინარე ზოგად მოდელებსა და განმარტებებს.

ჰიპოთეზა

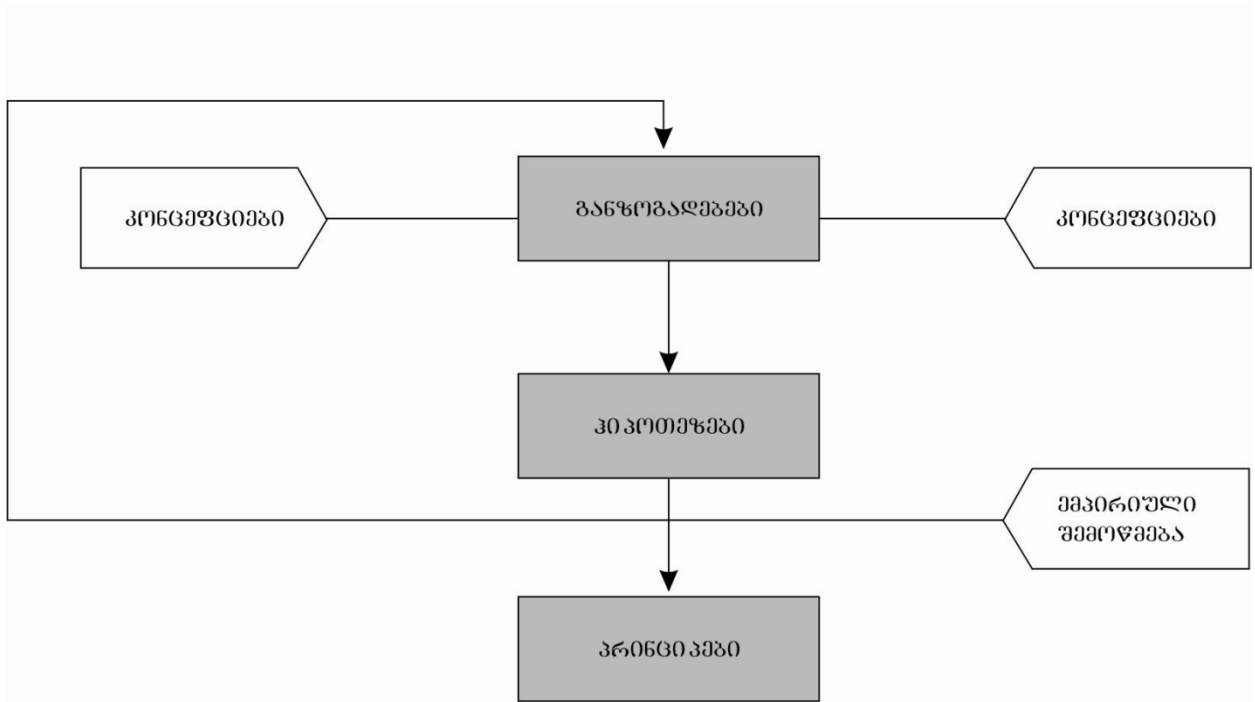
ჰიპოთეზა არის ვარაუდი, რომელიც მიგვანიშნებს, სულ მცირე, ორ ცვლადს შორის არსებულ ურთიერთდამოკიდებულებაზე. ნათქვამის საილუსტრაციოდ გამოდგება შემდეგი ორი მაგალითი:

- რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის კომპეტენტურობა, მით უკეთესია სკოლაში მათემატიკის სწავლება და მისი შედეგები;
- რაც უფრო დიდია ზეწოლა საზოგადოების მხრიდან, მით უკეთესია აკადემიური მოსწრება სკოლებში.

დავაკვირდეთ ამ ჰიპოთეზებს. პირველი: თითოეული მათგანი სულ მცირე, ორ ცვლადს შეიცავს. მეორე: თითოეული მათგანი ნათლად ასახავს ცვლადებს შორის დამოკიდებულებას. მესამე: შესაძლებელია თითოეული ჰიპოთეზის ცვლადების ემპირიული შემოწმება. მაგალითად, პირველი გამოხატავს ურთიერთდამოკიდებულებას ორ ცვლადს შორის – მასწავლებლის კომპეტენტურობასა და მათემატიკაში წარმატებებს შორის. იმ სკოლებში, სადაც მასწავლებლები გამოირჩევიან მაღალი კომპეტენტურობით, მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ მათემატიკაში. მსგავს ჰიპოთეზას შეუძლია იმ განსხვავებების გადალახვა, რომლებიც არსებობს თეორიასა და კვლევას შორის და გვაძლევს თეორიის რეალურ სიტუაციაში გადამოწმების საშუალებას. რეალურად, ასეთი ჰიპოთეზები გამომდინარეობს თეორიიდან. ჰიპოთეზა მკვლევრის მიკერძოების საგანია. თუ ის ეფუძნება თეორიას, მკვლევარი ფიქრობს, რომ მოიპოვებს დამამტკიცებელ მონაცემებს. ჰიპოთეზების შემოწმება, ცოდნის გაუმჯობესების მიზნით, მნიშვნელოვანია ნებისმიერ სფეროში. ჰიპოთეზების გამაგრება ემპირიული კვლევებით ამტკიცებს თეორიის, როგორც განმარტების, ვარგისიანობას. ფაქტმა, რომ ცოდნა ნაწილობრივ ეფუძნება გაუმყარებელ თეორიას და დაშვებას, არ უნდა გაგვიცრუოს იმედი. ორგანიზაციული კვლევის მიზანია ჩვენი დაშვებების და თეორიების კვლევა, განმარტებების დახვეწა-გაუმჯობესება და თეორიების ხელახალი ფორმულირება დამატებითი მონაცემების მოპოვებისა და გაანალიზების გზით.

ცოდნის ძირითადი ფორმა ყველა საგანში მსგავსია. იგი შედგება კონცეფციების, განზოგადებისა და თეორიებისგან, რომელთაგან მომდევნო ეფუძნება მის წინამორბედს (Willower, 1963). დიაგრამაზე 1.1- ჩამოთვლილია თეორიის ის ძირითადი კომპონენტები, რომლებიც აუცილებელია ცოდნის გასაღრმავებლად. ის გვიჩვენებს, რომ ხდება კონცეფციების განზოგადება, რაც ქმნის ჰიპოთეზების ლოგიკურ ჯაჭვს, რომელიც გვაძლევს მოვლენის ან ფენომენის ზოგად განმარტებას და ასხნას (თეორია). თეორია ემპირიულად მოწმდება მისგანვე გამომდინარე ჰიპოთეზებით. კვლევის შედეგები გვაძლევს

მონაცემებს. მათზე დაყრდნობით ვიღებთ, უარვეყოფთ, ახალ ფორმულირებას ვუკეთებთ ან ვაუმჯობესებთ და ვხვეწთ თეორიის ძირითად განზოგადებებს.



დიაგრამა 1.1 თეორიის სისტემა

დროთა განმავლობაში, მუდმივი ემპირიული მტკიცებულებებით და მათი გამყარებით, განზოგადება ყალიბდება პრინციპებად, რომლებიც გამოიყენება ფენომენის ასახსნელად. ორგანიზაციული თეორიის შემთხვევაში, პრინციპების შემუშავება და ჩამოყალიბება ხდება იმ მიზნით, რომ აიხსნას ორგანიზაციის სტრუქტურა, დინამიკა და მასში ადამიანის როლი. თეორია არის მეცნიერული კვლევის როგორც დასაწყისი, ისე დასასრული. ერთის მხრივ, იგი ის საფუძველია, საიდანაც წარმოიშევა ჰიპოთეზები, რომლებიც აღწერს ქცევას და ახდენს მის პროგნოზირებას, მეორეს მხრივ – ჰიპოთეზები ახალი თვითმყოფადი, დამოუკიდებელი თეორიის, ანუ უტყუარი და ჭეშმარიტი ზოგადი ახსნის შემუშავებაა, რაც ყველა მეცნიერული საქმიანობის საბოლოო მიზანია. სწორად ჩამოყალიბებული თეორიები, მარტივიდან დაწყებული, რთულით დამთავრებული, გვეხმარება პრობლემების გააზრებასა და გადაჭრაში.

თეორია და პრაქტიკა

თეორია პრაქტიკასთან პირდაპირ კავშირშია, სულ მცირე, სამი ფორმით. პირველი: თეორია აყალიბებს პრაქტიკოსისთვის საჭირო რეკომენდაციებისა და შენიშვნების ჩარჩოს. მეორე: თეორიის შემუშავების პროცესის დროს ხდება პრაქტიკული საქმიანობის ანალიზი. მესამე: თეორია წარმართავს გადაწყვეტილების მიღების პროცესს.

თეორია პრაქტიკოსებს აძლევს ანალიზისთვის საჭირო ინსტრუმენტებს, იმ რეკომენდაციებს და მითითებებს, რომლებიც მნიშვნელოვანია მათ წინაშე არსებული პრობლემების დაჯგუფებისა და მოგვარებისათვის (Dewey, 1933). ამგვარი საშუალებით აღჭურვილ ადმინისტრატორებს შეუძლიათ შეიმუშაონ პრაგმატული პრობლემების გადაწყვეტის ალტერნატიული გზები. თუმცა, არ იქნებოდა მართალი, გვეფიქრა, რომ სოციალური მეცნიერების ნებისმიერ თეორიას შეუძლია პრობლემების სწრაფი გადაწყვეტა. თეორია ვერ ახდენს პრაქტიკული პრობლემების გადაწყვეტის გზების პირდაპირ და სწრაფ გენერირებას. როგორც უილიამ ჯეიმსმა აღნიშნა (1983), თეორიის გამოსაყენებლად საჭიროა გამჭრიახი გონება და შემოქმედებითი მიდგომა.

თავად ადმინისტრატორები ადასტურებენ, რომ ყველაზე მნიშვნელოვანი მათი პროფესიისთვის კონცეფციების გამოყენების უნარია. თუმცა, არ იქნებოდა მართალი, გვეთქვა, რომ პრობლემას ავტომატურად გადაწყვეტს და დაარეგულირებს მისი ასპექტების სოციოლოგიის ან ფსიქოლოგიის სფეროებში არსებული თეორიული კონცეფციებით აღწერა. მაგალითად, თუ პრობლემა განსაზღვრულია, როგორც როლების კონფლიქტი, მას თავისთავად ვერ მოაგვარებს და ვერ გადაჭრის მიზნების შეცვლა და კოგნიტური ანალიზი.

თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთდამოკიდებულება ცდება პრობლემის კონცეფციებით აღწერის ამოცანას. მეცნიერული მიდგომა მოვლენების გააზრებასა და ანალიზს გულისხმობს, როგორც თეორეტიკოსებისათვის, ისე პრაქტიკოსებისათვის. მეცნიერული მიდგომა რაციონალური ძიების, აზროვნების პროცესია, იქნება ეს თეორიული ანალიზი, მეცნიერული კვლევა, ორგანიზაციაში გადაწყვეტილების მიღება თუ პრობლემის გადაწყვეტა პერსონალურ დონეზე. ამგვარი მიდგომის ზოგადი აღწერა მოცემულია ჯონ დიუის ნაშრომში, სახელწოდებით – „როგორ ვფიქრობთ“. პროცესი მოიცავს პრობლემების იდენტიფიკაციას, მათ კონცეპტუალიზაციას, განზოგადებას ისეთი თეორიების სახით, რომლებიც გვთავაზობს პასუხებს პრობლემებზე, დასკვნებს ჰიპოთეზების შედეგებსა თუ გავლენაზე და ჰიპოთეზის შემოწმებას.

მეცნიერული მიდგომების გამოყენებასა და განხორციელებაში თეორეტიკოსებს, მკვლევარებსა და პრაქტიკოსებს შორის ნამდვილად არსებობს განსხვავებები, ეს განსხვავებები გამომდინარეობს სიზუსტის და აბსტრაქციის ხარისხიდან. თეორეტიკოსები მუშაობენ აბსტრაქციისა და

განზოგადების უფრო მაღალი დონის გამოყენებით, ვიდრე მკვლევარები, რომლებიც ამოწმებენ ჰიპოთეზებს. მათზე დაბალ დონეს იყენებენ პრაქტიკოსები, რადგან უფრო მეტად კონცენტრირებულები არიან ორგანიზაციაში არსებულ კონკრეტულ პრობლემებსა და მოვლენებზე.

შესაბამისად, თეორეტიკოსები და მკვლევარები, როგორც წესი, მეცნიერულ მიდგომას უფრო განუხრელად იყენებენ, ვიდრე პრაქტიკოსები. თეორეტიკოსები, როგორც წესი, საკუთარ თეორიებს იწყებენ შემდეგი ფრაზით: “თუ ყველა სხვა პირობა თანაბარია”. მკვლევრები ცდილობენ აკონტროლონ ყველა ცვლადი, გარდა კვლევაში გამოყენებულისა. სამაგიეროდ, პრაქტიკოსები მუშაობენ რეალურ სამყაროში, სადაც არც ყველა სხვა პირობაა თანაბარი და არც ყველა ცვლადის გაკონტროლებაა შესაძლებელი. პრაქტიკოსის ქმედება შეზღუდულია მისი თანამდებობის, ვალდებულებების, უფლებამოსილებისა და პრობლემების მოულოდნელად წარმოქმნისა და სწრაფი გადაჭრის საჭიროების გამო. მიუხედავად იმისა, რომ პრაქტიკოსები არ ივიწყებენ თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების მნიშვნელობას, იძულებული არიან, იყენონ უფრო მოქნილები მეცნიერული მიდგომის გამოყენების დროს. მაგალითად, თეორეტიკოსებთან და მკვლევრებთან შედარებით, განათლების სფეროს ადმინისტრატორებს, ალბათ, ნაკლებად აღელვებთ განზოგადების საკითხი, ანუ ის, თუ რამდენად გამოადგებათ მათ მიერ მიღებული გადაწყვეტილება მუნიციპალიტეტში მომუშავე სხვა ადმინისტრატორებს. მიუხედავად ამისა, თეორეტიკოსების, მკვლევარებისა და მოაზროვნე პრაქტიკოსების მიდგომა ძირითადად მსგავსია: სისტემური და ანალიტიკური.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ თეორიასა და პრაქტიკას შორის კიდევ ერთი სახის ურთიერთობა – ადმინისტრაციული გადაწყვეტილების პროცესის წარმართვა თეორიის მიხედვით. ჩვენ შეგვიძლია განვმარტოთ ადმინისტრირება, როგორც ცოდნის გამოყენების ხელშეწყობა ადმინისტრაციული და ორგანიზაციული პრობლემების გადაწყვეტის პროცესში. არტურ ბლუმბერგი (1984, 1989) ამას ოსტატობას უწოდებს. ამგვარი განსაზღვრებები მიუთითებს, რომ ადმინისტრატორებს სჭირდებათ ის ცოდნა, რასაც გადაწყვეტილების მიღების პროცესი მოითხოვს. თუმცა, არ არსებობს ცოდნა თეორიის გარეშე, რადგან ყველა მნიშვნელოვანი კვლევა, ასევე, მოიცავს თეორიას. სამწუხაროდ, თეორია და კვლევა ნაკლებად არის გამოყენებული განათლების ადმინისტრირების პროცესში. თუმცა, ანალიტიკური გონების მქონე ადმინისტრატორები ცდილობენ, ისელებდნენ არა იმპულსებით, არამედ თუნდაც არასრულყოფილი თეორიებით. მცდარი მოსაზრებანი და მიკერძოება ყოველთვის იარსებებს, მაგრამ მათი გაკონტროლება შესაძლოა სადი მიდგომით, ჯანსაღი მსჯელობითა და არგუმენტაციით (Gilovich, 1991). თეორია ვერ შეცვლის აზროვნებას, მაგრამ ის არის პრინციპი, რითაც უნდა ვისელებდნენ პრობლემის გადაჭრისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესში.

ადმინისტრაციული თეორია ნამდვილად ახდენს გავლენას პრაქტიკაზე. ორგანიზაციული აზროვნებისა და თეორიის ევოლუცია ბოლო 90 წლის განმავლობაში შეიძლება მრავალგვარი ფორმით აღვწეროთ. განვიხილოთ ორგანიზაციული აზროვნების ისტორია სხვადასხვა სისტემის პრიზმაში.

სისტემები

სისტემის კონცეფციას მდიდარი ისტორია აქვს როგორც საბუნებისმეტყველო, ისე სოციალურ მეცნიერებაში. აღფრედ უაითჰედმა (1925) და ჯორჯ ჰომანსმა (1950) დაასკვნეს, რომ ორგანიზებული მთელის, ანუ სისტემის იდეა ძალზე მნიშვნელოვანია მეცნიერებისთვის.

განსხვავება ღია და დახურულ სისტემებს შორის მნიშვნელოვანი მიგნებაა ორგანიზაციული ქცევის ანალიზის სფეროში. სისტემის ადრეულ ანალიზში (Getzels and Guba, 1957) სკოლები განიხილებოდა, როგორც დახურული სისტემა, რაც ნიშნავს, რომ ისინი დაკეტილი იყო გარე სამყაროსთვის. განმარტებები კეთდებოდა მხოლოდ ორგანიზაციის შიდა სამუშაო პროცესზე და არანაირი ან ძალზე მცირე ყურადღება ეთმობოდა გარემოსგან გამომდინარე პრობლემებს. დღეისათვის, თანამედროვე ორგანიზაციული თეორიის მიმდევრები არ განიხილავენ ორგანიზაციას იმ მოვლენებისგან იზოლირებულად, რაც მის გარეთ ხდება. მარშალ მეიერი (1978) ამბობს: “გადაწყვეტილია ღია და დახურული ორგანიზაციების საკითხი. ეს თემა დაიხურა პირველის სასარგებლოდ”.

იკვეთება სამი კონკურენტული სახის სისტემა, რომელთაგან თითოეულს თავისი დამცველები და მიმდევრები ჰყავს. რიჩარდ სკოტი (1987, 1992, 1998) მათ უწოდებს რაციონალურ, ბუნებრივ და ღია სისტემებს. ორგანიზაციების ეს სამი პოპულარული ტიპი ერთმანეთისგან განსხვავებულია, თუმცა, ნაწილობრივ, წააგავს ერთმანეთს, ნაწილობრივ, ავსებს, ხოლო, ნაწილობრივ, ერთმანეთთან კონფლიქტშია. ასევე, თითოეულ მათგანს თავისი წინამორბედი ჰყავს ადრეულ ორგანიზაციულ აზროვნებაში. მოვიშველიებთ სკოტის (1992, 1998) ნაშრომებს და განვიხილავთ თითოეულ მათგანს შექმნისდაგვარად დეტალურად.

რაციონალური სისტემა: მექანიკური მოდელი

რაციონალური სისტემა განიხილავს ორგანიზაციას, როგორც კონკრეტული ორგანიზაციული მიზნების მიღწევის ფორმალურ ინსტრუმენტს. რაციონალიზმი არის ის საფუძველი, რასაც ეყრდნობა კონკრეტული საქმიანობების დაგეგმვა და განხორციელება განსაზღვრული მიზნის მაქსიმალურად ეფექტიანად მისაღწევად (Scott, 1992). რაციონალური მიდგომის ადრეული ფესვები მეცნიერული მართვის კლასიკურ ორგანიზაციულ აზროვნებაში ჯერ კიდევ დიდი ხნის წინ გამოიკვეთა.

მეცნიერული მართვა: დასაწყისი

ფრედერიკ ტეილორი, მეცნიერული მართვის მიმართულების მამამთავარი, ეძებდა ადამიანების ეფექტიანი გამოყენების გზებს წარმოებაში. მას ჰქონდა მუშად, კლერკად, მექანიკოსად, ზედამხედველად, კანცელარიის უფროსად, და ბოლოს, უფროს ინჟინრად მუშაობის გამოცდილება, რამაც განუმტკიცა რწმენა, რომ შესაძლებელია ადამიანების დაპროგრამება იმ მიზნით, რომ იმუშაონ, როგორც მუშაობენ ეფექტური მანქანები. მექანიზმის მეტაფორა არის მეცნიერული მართვის მიდგომის ძირითადი არსი.

ტეილორი და მისი კოლეგები ფიქრობდნენ, რომ მუშებს, რომლებიც მოტივირებულნი არიან ეკონომიკურად და ნაკლებად აინტერესებთ ფსიქოლოგია, მუდმივად სჭირდებათ მითითებების მიცემა. 1911 წელს ტეილორმა (1947) თავისი იდეები სრულად ჩამოაყალიბა ნაშრომში “მეცნიერული მართვა”. მისი იდეები თვალსაჩინოს ხდის მართვის თეორიის მისეულ მიდგომას. ტეილორი და მისი მომხრეები – საინჟინრო ფსიქოფიზიოლოგიის სპეციალისტები – ყურადღებას ამახვილებდნენ ფიზიკურ წარმოებაზე. დროისა და შრომითი საქმიანობების კვლევები მიმართული იყო მუშების ფიზიკური შესაძლებლობების ზღვრების შესწავლისკენ. ისინი აღწერდნენ დავალებული სამუშაოს შესრულების უსწრაფეს მეთოდს (Barnse, 1949: 556-557) და სჯეროდათ, რომ დავალებული სამუშაოსა და მის შესასრულებლად საჭირო დროის სისტემატური შესწავლა დაეხმარებოდათ სამუშაოს შესრულების ყველაზე ეფექტიანი გზის მოძიებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ტეილორის ნაშრომს საკმაოდ ვიწრო ფსიქოლოგიური ხედვა ჰქონდა და მასში არ იყო გამოყენებული ფსიქოლოგიური და სოციოლოგიური ცვლადები, ავტორმა მაინც მოახერხა დემონსტრირება იმისა, რომ შესაძლებელი იყო დიდი მოცულობის სამუშაოს უფრო ეფექტიანად შესრულება. იგი, ასევე, დაეხმარა ნაკლებად პროფესიონალ მუშას, გაეუმჯობესებინა საკუთარი პროდუქტიულობა და გაეზარდა საკუთარი ხელფასი თითქმის იმ დონემდე, რაც განსაზღვრული იყო პროფესიონალებისთვის (Drucker, 1968). ტეილორის საინჟინრო ფსიქოფიზიოლოგიის სპეციალისტები კვლევას იწყებდნენ ინდივიდუალური მუშიდან და იერარქიის მიხედვით ზევით მიიწევდნენ, ხოლო ადმინისტრაციული მენეჯერები, პირიქით – იწყებდნენ მთავარი მენეჯერით და ჩამოდიოდნენ ქვევით. ჰენრი ფეიოლი, ტეილორის მსგავსად, მეცნიერული

მართვის/ადმინისტრირების მიმდევარი გახლდათ. იგი იყო ფრანგი სამთო ინჟინერი, რომელმაც აღმასრულებელი დირექტორის წარმატებული გზა გაიარა და, მოგვიანებით, ადმინისტრირების საკითხებზე ლექციებსაც კითხულობდა. ფეიოლის მიხედვით, (Urwick, 1937: 119), ადმინისტრირება შედგება შემდეგი ხუთი ფუნქციისგან: დაგეგმვა, ორგანიზება, მითითებების მიცემა, კოორდინაცია და კონტროლი. ლუთერ გულიკმა, მოგვიანებით, თავის პასუხში კითხვაზე – “რა არის აღმასრულებელი დირექტორის ფუნქცია?” – კიდევ უფრო გაავრცო ეს ფუნქციები და მათი რიცხვი შევიდამდე გაზარდა: დაგეგმვა, ორგანიზება, თანამშრომლების შერჩევა, მითითებების მიცემა, კოორდინაცია, ანგარიშვალდებულება და ბიუჯეტის შედგენა.

ადმინისტრაციული მმართველისთვის შრომის განაწილება ორგანიზაციის ძირითადი პრინციპია. რაც უფრო დეტალურად განუმარტავენ ადამიანს შესასრულებელ სამუშაოს, მით უკეთ და ეფექტიანად განხორციელდება შრომის პროცესი. შრომის განაწილების პროცესის სრულყოფის მიზნით, სამუშაო დანაწილდა ამოცანებად, ხოლო შემდგომ ეტაპზე – განყოფილებების მიხედვით. მიუხედავად იმისა, რომ განაწილების კრიტერიუმებს შეეძლო მოთხოვნებს შორის გარკვეული კონფლიქტის წარმოშობა, შრომის განაწილებამ და სამუშაოს დაყოფამ განყოფილებების მიხედვით პროცესს მენეჯმენტის აუცილებელი ასპექტები შესძინა.

მეორე პრინციპი იყო კონტროლის მასშტაბი – კონტროლის ქვეშ მყოფი ადამიანების მაქსიმალური რაოდენობა, ანუ იმ მუშების რაოდენობა, რომლებიც პირდაპირ კონტროლდებიან. ყოველი ჯგუფი კონტროლდებოდა ზემოდან ქვემოთ, იერარქიის მიხედვით და მას კოორდინაციას უწევდა სხვა ჯგუფი. გაკეთდა დასკვნა, რომ 5-10 დაქვემდებარებული ადამიანი იყო მუშათა ის რაოდენობა, რომლის პირდაპირი კონტროლი და ზედამხედველობა ყველაზე ეფექტიან შედეგს იძლეოდა. ზემოაღნიშნული აღიარებული წესი დღესაც ფართოდ არის გამოყენებული სამშენებლო ადმინისტრაციულ ორგანიზაციებში. ერთი დირექტორი, რომლის ძალა და უფლებამოსილება ვრცელდება ზევიდან ქვევით, ხელმძღვანელობს პირამიდის ტიპის სტრუქტურას, რომელიც ამ მეორე პრინციპით საზრდოობს.

ადმინისტრაციული მმართველისთვის მესამე, მნიშვნელოვანი პრინციპია ე.წ. ჰომოგენურობის (ერთგვაროვნების) პრინციპი. გულიკის მიხედვით (1937), განყოფილების შექმნა შესაძლოა თანამდებობებით, რომლებიც შეირჩევა და დაჯგუფდება ოთხიდან ერთი პრინციპით: მთავარი მიზანი, პროცესი, მომხმარებელი და ადგილმდებარეობა.

- მთავარი მიზანი აერთიანებს საერთო ამოცანების მქონე ადამიანებს;
- პროცესი აერთიანებს მსგავს უნარ-ჩვევებსა და ტექნოლოგიებს;
- მომხმარებელი ან მასალა აჯგუფებს მათ, ვისაც აქვს მსგავს კლიენტებთან ან მასალასთან მუშაობის გამოცდილება;

- აღიღმდებარეობაზე, ანუ გეოგრაფიულ არეზე დაფუძნებული ორგანიზაცია აერთიანებს ადამიანებს, რომლებიც მუშაობენ ერთად, მიუხედავად განყოფილებებისა და ფუნქციებისა.

განყოფილებების ჩამოყალიბება ზემოაღნიშნული ოთხი გზის გამოყენებით წარმოშობს აშკარა პრობლემებს. მაგალითად, რომელ განყოფილებას უნდა ეკუთვნოდეს სკოლის ჯანმრთელობის დაცვა, განათლების თუ ჯანდაცვის? მმართველის მიერ ამ კითხვაზე გაცემული პასუხი განსაზღვრავს მომსახურებას. განყოფილებების გაერთგმაროვნება ოთხი გზიდან ერთ-ერთის მიხედვით სრული ერთგვაროვნების გარანტია არ არის. როგორც ჯეიმს თომფსონმა (1967: 57) აღნიშნა: “მთავარი ის კი არ არის, თუ რა კრიტერიუმები უნდა გამოვიყენოთ დაჯგუფების მიზნით, არამედ ის, თუ რა არის თითოეული კრიტერიუმის გამოყენების პრიორიტეტი”.

საინჟინრო ფსიქოფიზიოლოგიისა და, ასევე, მეცნიერული მენეჯმენტის სპეციალისტები ყურადღებას ფორმალურ, ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებზე ამახვილებდნენ. ისინი დაინტერესებულნი იყვნენ შრომის განაწილების, ძალაუფლების მინიჭებისა და თითოეული თანამდებობის შესაბამისი ფუნქციების აღწერის საკითხებით. ეს პერსპექტივა სრულიად უგულებელყოფდა ადამიანების ინდივიდუალურ, განმასხვავებელ ნიშან-თვისებებს და სამუშაო ადგილზე არსებულ სოციალურ დინამიკას. ეს თვალთახედვა, რომელსაც მოსწრებულად და ზუსტად ეწოდა “მექანიკური მოდელი”, მიანიშნებს, რომ ორგანიზაციების ჩამოყალიბება შესაძლოა ერთი შაბლონის მიხედვით, როგორც, მაგალითად, ხიდის აშენება ან ძრავის აწყობა (Worthy, 1950).

როგორც რონალდ კემბელმა და მისმა კოლეგებმა აღნიშნეს (1987), განათლების სისტემის ადმინისტრირების განვითარება, ზოგადად, ადმინისტრირების სფეროს განვითარების პარალელურად მიმდინარეობს. ტეილორის საინჟინრო ფსიქოფიზიოლოგიის სპეციალისტების მსგავსად, ადრეული პერიოდის განათლების სისტემის ადმინისტრირების სპეციალისტები (მაგალითად, Franklin Bobbit 1913), მიუხედავად იმისა, რომ აკლდათ საინჟინრო ფსიქოფიზიოლოგიის სპეციალისტების სწორხაზოვნება, ორგანიზაციულ ქცევას განიხილავდნენ სამუშაოს ანალიზის თვალთახედვითა და მის ჭრილში. ისინი აკვირდებოდნენ ადმინისტრატორებს სამუშაო ადგილზე, იკვლევდნენ კონკრეტულ, შესასრულებელ ამოცანებს და აძლევდნენ ორგანიზაციებს ეფექტიანობის გაზრდასთან დაკავშირებულ რეკომენდაციებს. რაიმონდ გალაჰანის (1962) მიერ განხორციელებული სკოლებისა და “ეფექტიანობის კულტის” ანალიზი მიუთითებს მეცნიერული მენეჯმენტის გავლენაზე 1910-1930 წლებში სკოლების შესახებ არსებულ ლიტერატურაში.

არ იქნებოდა მართებული ტეილორის მეცნიერული მენეჯმენტის, როგორც წარმატალი მოვლენის, განხილვა. მაგალითად, კენიგელი (1997) ამბობს, რომ “ტეილორიზმით გაუღენთილია როგორც თანამედროვე ორგანიზაციების სისტემა, ისე ამერიკული ცხოვრების სტილი”. ტეილორის კონცენტრირებამ დროის, წესრიგის, პროდუქტიულობისა და ეფექტიანობის ფაქტორებზე შედეგად მოიტანა ჩვენი დღევანდელი დამოკიდებულება ელექტრონული დღიურების, მობილური ტელეფონების, ავტომობილისა და ტექნიკის სხვა მიღწევების მიმართ, რაც გვეხმარება, ვიყოთ პროდუქტიულები და ეფექტიანები. ამჟამად, ინტელექტუალებისთვის ტეილორიზმი აღარ წარმოადგენს საინტერესო თემას, მაგრამ ცოტა თუ უარყოფს მის ხანგრძლივ ზეგავლენას ამერიკულ საზოგადოებაზე. დაბოლოს, კარგია ეს თუ ცუდი – ტეილორიზმი აგრძელებს არსებობას.

თანამედროვე რაციონალური სისტემები: სტრუქტურული ხედვა

მათთვის, ვინც რაციონალური სისტემების მომხრეა, ქცევა ორგანიზაციებში განიხილება, როგორც მიზანდასახული, დისციპლინური და რაციონალური საქმიანობა. რაციონალური სისტემის თეორიის მიმდევრები საკუთარ კონცეფციებსა და აზრებს გამოხატავენ ისეთი ტერმინებით, როგორებიცაა: “ეფექტიანობა, ოპტიმიზაცია, რაციონალურობა და დიზაინი”. ამრიგად, შესაძლებლობების, პრობლემების, ფორმალური უფლებამოსილების, წესების, შესაბამისობის და კოორდინაციის ცნებები წარმოადგენს რაციონალურობის ძირითად ელემენტებს. რაციონალური სისტემის თანამედროვე თეორეტიკოსები დიდ ყურადღებას ამახვილებენ მიზნის სპეციფიკურობასა და მის ნათლად განსაზღვრაზე, რადგან ეს ელემენტები გადამწყვეტ როლს თამაშობს ორგანიზაციის რაციონალურობასა და მის ეფექტიანობაში (Scott, 1998).

მიზანი გახლავთ ის სასურველი შედეგი, რომელიც წარმართავს ორგანიზაციულ ქცევას. კონკრეტული მიზნები წარმართავს გადაწყვეტილების მიღების პროცესს, ზეგავლენას ახდენს ორგანიზაციის სტრუქტურაზე, აკონკრეტებს ამოცანებს, განსაზღვრავს რესურსების განაწილებას და გადაწყვეტილების მიღებას. ბუნდოვანი მიზნები აფერხებს პროცესის რაციონალურობას, რადგან ნათლად განსაზღვრული მიზნის გარეშე შეუძლებელია ალტერნატივების მოძიება და რაციონალური არჩევნის გაკეთება. ამრიგად, მაშინაც კი, როდესაც ორგანიზაციის საერთო მიზნები ბუნდოვანია (რაც ხშირად ხდება განათლების სფეროში), ყოველდღიური საქმიანობები ხორციელდება კონკრეტულ ამოცანებზე დაყრდნობით. განათლების სისტემის პროფესიონალებს შეუძლიათ დაუსრულებლად იკამათონ პროგრესული თუ ტრადიციული განათლების სიკეთეზე, მაგრამ ყოველ სკოლაში სათითაოდ ხდება ისეთ საკითხებზე შეთანხმების მიღწევა, როგორებიცაა სკოლის დამთავრებისთვის საჭირო მოთხოვნები, დისციპლინის პოლიტიკა და სკოლის განაწესი.

წესებისა და ინსტრუქციების ფორმალური სისტემა, ანუ სამუშაო წესებისა და ინსტრუქციების შემუშავება კიდევ ერთი მახასიათებელია, რაც ორგანიზაციის ფუნქციონირებას რაციონალურს ხდის. ფორმალური სისტემის არსებობა შედეგად გვაძლევს სამუშაოს შესრულების პროცესისთვის საჭირო სტანდარტებისა და წესების შემუშავებას, იმ წესებისა, რომლებიც ზუსტად და ნათლად განსაზღვრავს ქცევას. ასევე, ზუსტად განისაზღვრება სამუშაო ფუნქციები ქცევის მისაღები წესების გათვალისწინებით, ფუნქციების ურთიერთობა თანამდებობის პირების დამახასიათებელი პერსონალური ნიშნებისგან დამოუკიდებლად და ზოგჯერ – საქმიანობის თანმიმდევრობის დეტალები. ფორმალური სისტემა არის ორგანიზაციის ხელთ არსებული საშუალება, რითაც მან უნდა შეძლოს ქცევის წინასწარ განსაზღვრა მისი სტანდარტიზაციისა და რეგულირების გზით. როგორც საიმონმა (1947:100) საფუძვლიანად განაცხადა: “ორგანიზაციები და ინსტიტუტები საშუალებას იძლევიან, რომ თითოეულ წევრს ჰქონდეს ზუსტი მოლოდინი იმისა, თუ როგორ მოიქცევა სხვა წევრი კონკრეტულ სიტუაციაში. მსგავსი სახის მოლოდინი მნიშვნელოვანი წინაპირობაა საქმიანობის შედეგების რაციონალური გარაუდისთვის სოციალური ჯგუფის კონტექსტში”.

ფორმალურ სისტემას, სხვადასხვა საშუალებით, ასევე, დიდი წვლილი შეაქვს რაციონალური ფუნქციონირების თვალსაზრისით (Scott, 1992). იგი ცხადყოფს ორგანიზაციის შიგნით არსებულ ურთიერთობებს. ამგვარად, მენეჯერებს, სამუშაო პროცესის გაუმჯობესებისთვის, შეუძლიათ სტრუქტურის შეცვლა. მიზნებზე დაფუძნებული მენეჯმენტი (MBO), დაგეგმვის, პროგრამირების და საბიუჯეტო სისტემები (PPBS), სტრატეგიული დაგეგმვა და შესრულებული სამუშაოს შეფასების მექანიზმები (PERT) იმ ტექნიკური ინსტრუმენტების მაგალითებია, რომლებსაც მენეჯერები იყენებენ რაციონალური გადაწყვეტილების მიღების ხელშეწყობის მიზნით.

ფორმალური/ოფიციალური სტრუქტურა, ასევე, ხელს უწყობს დისციპლინის არსებობას და გადაწყვეტილების მიღების ისეთ პროცესს, რომელიც ეყრდნობა ფაქტებს და არა ემოციებსა და გრძნობებს. ფაქტიურად, ფორმალური სისტემის არსებობა გარკვეულწილად ამცირებს თანამშრომლებს შორის როგორც დადებით, ისე, უარყოფით გრძნობებს. როგორც მერტონმა (1957: 100) აღნიშნა: “წესებისა და ინსტრუქციების ოფიციალურად არსებული სისტემა ხელს უწყობს თანამშრომლების ურთიერთდამოკიდებულებას, მიუხედავად მათი (შესაძლოა, მტრული) პირადი დამოკიდებულებისა ერთმანეთის მიმართ”. უფრო მეტიც, ფორმალური სისტემა საშუალებას აძლევს ორგანიზაციას, ნაკლებად იყოს დამოკიდებული კონკრეტულ პიროვნებებზე. პიროვნების შეცვლა ხდება იმგვარად, რომ სათანადო გამოცდილების მქონე თანამშრომლის ჩანაცვლება ხორციელდება განსაკუთრებული რყევების გარეშე. თავად

ხელმძღვანელობის და ინოვაციური საჭიროებების ცვლა კი რეგულირდება ოფიციალური სისტემის საშუალებით. როგორც სელდომ უოლინი ამბობს: “პროცედურების გამარტივებით და განსაზღვრული წესების დაცვით ორგანიზაციებს შეუძლიათ მინიმუმამდე დაიყვანონ მოთხოვნა აღმატებულად ნიჭიერ ადამიანზე. ყველაფერი ეფუძნება საშუალო ადამიანებს”.

მათთვის, ვისთვისაც ორგანიზაციული მიზნების მიღწევა მნიშვნელოვანია, რაციონალურობა, ფორმალური სისტემის არსებობა და ეფექტიანობა აუცილებელი კრიტერიუმებია. როგორ უნდა შეიქმნას სტრუქტურა, რომ ეფექტიანად განხორციელდეს სამუშაო? ეს რაციონალური სისტემის თეორეტიკოსების მთავარი კითხვაა. გთავაზობთ რაციონალური სისტემის მოდელის მოკლე შეჯამებას შემდეგი კონცეფციებისა და მოსაზრებების საშუალებით:

1. მიზნები: უპირველეს ყოვლისა, ორგანიზაციები არსებობს მიზნების მისაღწევად;
2. შრომის განაწილება: ნებისმიერი საქმიანობის დაყოფა ძირითად კომპონენტებად თანამშრომელთა მიერ სამუშაოს შესრულების ეფექტიანობის უზრუნველყოფის მიზნით;
3. სპეციალიზაცია: შედეგად გვაძლევს გამოცდილებისა და სამუშაოს შესრულების მაღალ დონეს;
4. სტანდარტიზაცია: ამოცანების დაყოფა შემადგენელ ნაწილებად საშუალებას გვაძლევს, ვიმუშაოთ დადგენილი წესებისა და პროცედურების დაცვით;
5. წესებისა და ინსტრუქციების ფორმალური სისტემის არსებობა: სტანდარტული სამუშაო პროცედურების ჩართვა წესებისა და ინსტრუქციების სისტემებში;
6. იერარქია: გადაწყვეტილების მიღების ცენტრალიზება ორგანიზაციის კოორდინაციისა და კონტროლის მიზნით, პასუხისმგებლობის დადგენილი პრინციპის გამოყენებით, რაც უზრუნველყოფს გადაწყვეტილების ერთპიროვნულობას.
7. კონტროლის მასშტაბი: კონტროლი და კოორდინაცია შესაძლებელია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ერთი ადამიანი ზედამხედველობას უწევს ადამიანების კონკრეტულ, შეზღუდულ რაოდენობას. მეცნიერული მენეჯერებისთვის ეს რიცხვი იყო ხუთიდან ათამდე;
8. განსაკუთრებულობის პრინციპი: თანამშრომლები მუშაობენ ყოველდღიურ საკითხებზე, ხოლო არსებული წესებით

გათვალისწინებულ განსაკუთრებულ სიტუაციებს აგვარებენ ზემდგომი თანამდებობის პირები;

9. კოორდინაცია: ადმინისტრაციული კონტროლი აუცილებელია ორგანიზაციის ეფექტიანი ფუნქციონირებისთვის;

10. ფორმალური ორგანიზაცია: შესაძლოა, რომ ორგანიზაციები ფუნქციონირებდეს ეფექტიანად და ეფექტურად, შესაბამისი იყოს მათი სტრუქტურაც, მაგრამ ყველაზე მნიშვნელოვანია ფორმალური სისტემის არსებობა.

მექანიკური თეორიის ყველაზე დიდი ნაკლია სწორხაზოვანი შეხედულება ორგანიზაციის შესახებ. როგორც ჯეიმს მარჩმა და ერბერტ საიმონმა (1958) აღნიშნეს, ორგანიზაციის სტრუქტურასა და ფუნქციონირებაზე გავლენას ახდენს როგორც გარე ფაქტორები, ისე ორგანიზაციის შიგნით ცუდად კოორდინირებული საქმიანობები. სამწუხაროდ, მათი წინასწარ დარეგულირება შეუძლებელია. თანამედროვე კრიტიკოსებიც აღნიშნავენ შემადგენელი ნაწილების და არა მთელის მნიშვნელობას. სენგი და მისი კოლეგები (Kofman and Senge, 1993; Senge, 1990), მაგალითად, აღნიშნავენ, რომ ორგანიზაციის შემადგენელი ნაწილების მიმართ ყურადღების გამკაცრება და თითოეულის ოპტიმალიზაცია, თავისთავად გამოიწვევდა მთელის მაქსიმალიზაციას. რა თქმა უნდა, ეს მიდგომა არასწორია, რადგან მასში გათვალისწინებული არ არის მთელის მნიშვნელობა, შემოაქვს ხელოვნური განსხვავებები და უარყოფს ორგანიზაციის სისტემურ ფუნქციონირებას.

ბუნებრივი სისტემა: ორგანული მოდელი

ბუნებრივი სისტემის თვალთახედვით, ორგანიზაციები რაციონალური სისტემისგან განსხვავებულ პერსპექტივაში განიხილება. ბუნებრივი სისტემის ფესვები წინა საუკუნის 30-იან წლებში განსაზღვრული ადამიანებს შორის ურთიერთობიდან იწყება. იგი განვითარდა, როგორც რეაქცია და პასუხი სამეცნიერო მენეჯერების დამოკიდებულებაზე და რაციონალური სისტემის არაადეკვატურობაზე.

ურთიერთობა ადამიანებს შორის: დასაწყისი

მერი პარკერ ფოლეტი ადამიანებს შორის ურთიერთობის კვლევის მიმართულების პიონერია. მას ეკუთვის შესანიშნავი ნაშრომების მთელი წყება, რომელიც ეხება ადმინისტრირების ჰუმანურ კომპონენტს. იგი ამტკიცებდა, რომ “ყველა ორგანიზაციის ფუნდამენტური პრობლემა დინამიური და ჰარმონიული ურთიერთობების ჩამოყალიბება და შენარჩუნებაა”. გარდა ამისა, ფოლეტი (1924: 300) ფიქრობდა, რომ “არ იყო აუცილებელი კონფლიქტის განხილვა, როგორც შეუთავსებლობის უშედეგო და უსარგებლო გამოხატულება. საჭირო იყო მისი განხილვა როგორც ნორმალური პროცესისა, რომელიც თავისთავად ავლენს სოციალურ ფასეულობებს, რაც კიდევ უფრო სრულყოფილს ხდის ყველა მონაწილე

მხარეს”. მიუხედავად ფოლექტის ნაშრომებისა და მისი წვლილისა, ადამიანებს შორის ურთიერთობის მიმართულების სათავეებად ითვლება ის კვლევები, რომლებიც ჩატარდა ჩიკაგოში, ჰოთორნის ქარხანაში. აღნიშნული კვლევები ყველაზე მნიშვნელოვანია არაფორმალური ჯგუფების აღწერის თვალსაზრისით, ხოლო არაფორმალური ჯგუფების შესწავლა სკოლების ანალიზის ქვაკუთხედი.

ჰოთორნის კვლევების (იხ. Roethlisberger da Dickson, 1939) განხორციელება დაიწყო სამი ექსპერიმენტით, რომელთა მიზანი იყო განათების ხარისხისა და სიძლიერის ურთიერთდამოკიდებულების დადგენა წარმოების ეფექტიანობასთან. პირველი ექსპერიმენტი ჩატარდა სამ განყოფილებაში. თითოეულ განყოფილებაში განათების სამძლავრე გაზარდეს გარკვეულ, დადგენილ დონემდე. შედეგი საოცარი აღმოჩნდა: წარმოების გაზრდილი დონე არანაირ კავშირში არ იყო განათების გაძლიერებასთან და არც მისი შემცირება იწვევდა დონის კლებას.

მეორე ექსპერიმენტის დროს ერთმანეთს შეადარეს ორი ჯგუფი, ერთში განათება იცვლებოდა, ხოლო მეორე, საკონტროლო ჯგუფში – უცვლელი იყო. ორივე ჯგუფში წარმოების დონე ერთნაირად გაიზარდა.

დაბოლოს, მესამე ექსპერიმენტი, რომლის დროსაც პირველ ჯგუფში შეამცირეს განათება, ხოლო მეორე, საკონტროლო ჯგუფში, იმავე დონეზე დატოვეს. ორივე ჯგუფის ეფექტიანობა გაიზარდა. უფრო მეტიც, პირველ ჯგუფში ეფექტიანობა იზრდებოდა მანამ, სანამ განთება იმდენად არ შეამცირეს, რომ მუშებმა პრეტენზია გამოთქვეს, ვერ ვხედავთ, რას ვაკეთებთო.

შედეგები არც ისე მარტივი და აშკარა იყო, როგორც ამას ექსპერიმენტის მოთავეები ვარაუდობდნენ. ორი დასკვნა საფუძვლიანი ჩანდა: პროდუქციის შექმნა არ იყო განათებასთან პირდაპირ კავშირში; ექსპერიმენტში არ იყო გაკონტროლებული ზედმეტი ცვლადები. მოულოდნელმა შედეგმა ბიძგი მისცა ახალი კვლევების ჩატარებას.

ჰარვარდის პროფესორებმა: ელტონ მეიომ, წარმოების ფსიქოლოგმა და ფრიც როეთლისბერგმა, სოციალურმა ფსიქოლოგმა, გააგრძელეს სამუშაოს ფიზიკური პირობებისა და პროდუქტიულობის ურთიერთდამოკიდებულების შესწავლა. კომპანია თვლიდა, რომ პროდუქტიულობაზე გავლენას ახდენდა როგორც ფსიქოლოგიური, ისე, ფიზიოლოგიური ფაქტორები. 1927-1932 წლებში ზემოაღნიშნულმა ორმა მკვლევარმა განახორციელა ჰოთორნის კვლევების სახელით ცნობილი ექსპერიმენტების მთელი წყება, რაც სოციალურ მეცნიერებაში დღემდე ითვლება კვლევების კლასიკურ მაგალითად. ერთი საერთო მახასიათებელი, ანუ განზოგადება, მაშინვე ნათელი გახდა: მუშების ქცევა არ შეესაბამებოდა სამუშაო ფუნქციების ოფიციალურ აღწერას. თვალსაჩინო გახდა არაფორმალური ორგანიზაციის არსებობა, რაც ზეგავლენას ახდენდა სამუშაოს შესრულებაზე.

არაფორმალური ორგანიზაცია ხასიათდება არაოფიციალური სოციალური სტრუქტურით, რომელიც თავს იჩენს იქ, სადაც არიან არაოფიციალური ლიდერები და სადაც, ასევე, არსებობს არაოფიციალური ნორმები, ფასეულობები, ემოციები და ურთიერთობის ფორმები.

მკვლევრებმა შენიშნეს, რომ აღნიშნული არაფორმალური ურთიერთობები შეიმჩნეოდა მაშინვე, როგორც კი ადამიანებს უხდებოდათ ერთად მუშაობა გარკვეული ამოცანის შესასრულებლად. ყალიბდებოდა მეგობრული ურთიერთობები და აშკარად გამოკვეთილი ჯგუფები. მსგავსი ფორმით ჩამოყალიბებული არაფორმალური ურთიერთობები იგრძნობოდა როგორც სამუშაო ადგილზე, ისე, მის გარეთ. მაგალითად, აშკარად გამოირჩეოდა ერთი ჯგუფი, რომელიც სამუშაო საათების შემდეგ ერთად ატარებდა დროს. არაფორმალური ნორმები მეტად მნიშვნელოვანი იყო ასეთი ჯგუფის ქცევისა და გაერთიანების თვალსაზრისით. სამუშაოს მოცულობის გაზრდის შემთხვევაში უეცრად იჩენდა თავს ადამიანი, რომელიც ზრდიდა ტემპს. სამუშაოს მოცულობის აშკარა შემცირებისას კი ყველა თანაბრად ყალთაბანდობდა. გაჩნდა კიდევ ერთი არაფორმალური ნორმა: უარი – ჭკობას. ჯგუფის არცერთ წევრს არ უნდა ეთქვა ისეთი რამ, რაც ავნებდა მეორეს. გაჩნდა სხვა ნორმაც, რაც ითვალისწინებდა ყოყონობის აკრძალვას: ჯგუფის წევრების ქცევა უნდა ყოფილიყო ჩვეულებრივი და არა ყურადღების მისაპყრობად თუ ლიდერობის მოსაპოვებლად გამიზნული.

ჯგუფის წევრებს პატივი უნდა ეცათ არაოფიციალური/დაუწერელი ნორმებისთვის, წინააღმდეგ შემთხვევაში, წევრი დაიმსახურებდა განდევნას, დაცინვას და გამოაშკარალებას. ამ დაუწერელი/არაოფიციალური ნორმების დაცვის უზრუნველყოფის ერთ-ერთი მექანიზმი გახლდათ მხარზე ხელის შემოკვრა. ეს იყო დარტყმა არა ფიზიკური დაზიანების მისაყენებლად, არამედ ჯგუფის უკმაყოფილების გამოსახატავი სიმბოლური ნიშანი.

ჯგუფში საქმიანობა არ ხორციელდებოდა ფორმალური წესების დაცვით. მუშები არ ასრულებდნენ სამუშაოს განსაზღვრული ფუნქციების მიხედვით. ისინი ხშირად ცვლიდნენ და ეხმარებოდნენ ერთმანეთს, ატარებდნენ არაოფიციალურ შეჯიბრებებს. ამავდროულად, ჯგუფი ასრულებდა გარკვეული მოცულობის სამუშაოს, რომლის ნორმა ხელმძღვანელობის მოლოდინზე დაბალი იყო, მაგრამ არც ისე დაბალი, რომ მიუღებელი ყოფილიყო. სამუშაოს დიდი ნაწილი დილის საათებში კეთდებოდა, შემდეგ სწრაფად მომუშავენი აგდებდნენ ტემპს ან წარდგენილ ანგარიშში აჩვენებდნენ სამუშაოს უფრო მცირე რაოდენობას, ვიდრე შესრულებული ჰქონდათ და შემონახულ პროდუქტს (შესრულებულ სამუშაოს) ინახავდნენ სხვა, ნაკლებად დატვირთული დღეებისთვის. წარმოების არაოფიციალური დონე უცვლელი რჩებოდა, თუმცადა, შესაძლებელი იყო მისი გაუმჯობესება. ვინაიდან ჯგუფის წევრების ანაზღაურება დამოკიდებული იყო წარმოებული პროდუქციის რაოდენობაზე, მეტი პროდუქტი ნიშნავდა მაღალ ხელფასს. აქედან გამომდინარე, ქცევას განსაზღვრავდა ჯგუფის ნორმები/წესები და არა

ეკონომიკური სტიმული. ჰოთორნის ქარხანაში განხორციელებულმა ექსპერიმენტებმა პირველად დააყენა კითხვის ნიშნის ქვეშ საინჟინრო ფსიქოფიზიოლოგიის სპეციალისტებისა და სამეცნიერო მენეჯერების მიერ გამოთქმული მრავალი ვარაუდი. ექსპერიმენტს ბევრი მკვლევარი გამოეხმაურა და დაადასტურა არაფორმალური ორგანიზაციის მნიშვნელობა.

ზემოაღნიშნული დასკვნები მე-20 საუკუნის 30-იან წლებშია გაკეთებული, მაგრამ დღესაც არ დაუკარგავს აქტუალობა, თუმცა, ადამიანებს შორის ურთიერთობის მიმართულებასაც ჰყავს კრიტიკოსები. ამითაი ატსიონი (1964) ამბობს, რომ ადამიანებს შორის ურთიერთობის მიმართულება მეტად ამარტივებს ორგანიზაციის კომპლექსურობას სამუშაო რეალობის შელამაზების გზით. ორგანიზაციებს აქვს როგორც მსგავსი, ასევე, ურთიერთგამომრიცხავი ღირებულებები და ინტერესები, რომლებიც როგორც გაუცხოების, ისე ადამიანური კმაყოფილების განცდის წყაროა. თანამშრომლების უკმაყოფილებას იწვევს ინტერესთა კონფლიქტიც და სიტუაციაში გაურკვეველობაც. მოკლედ რომ ვთქვათ, ორგანიზაცია არ არის ერთი დიდი “ბედნიერი ოჯახი”. ადამიანებს შორის ურთიერთობების მიმართულების თანამედროვე კრიტიკოსები (კლარკი და კოლეგები, 1994; სკოტი, 1998) ამტკიცებენ, რომ თანამშრომლების მიმართ გამოსატული ზრუნვა და წუხილი არ არის ნამდვილი (აუთენტური). უბრალოდ, ხელმძღვანელობა იყენებს ამას, როგორც ქვეშევრდომებზე ზემოქმედებისა და მანიპულაციის ინსტრუმენტსა და სტრატეგიას. მიუხედავად ამისა, ერთი რამ ცხადია: ადამიანებს შორის ურთიერთობის მიმართულებამ სამეცნიერო მენეჯერების ყურადღება გადაიტანა ორგანიზაციის სტრუქტურაზე, სადაც აქცენტი კეთდება თანამშრომლის მოტივაციაზე, მის დაკმაყოფილებაზე და ჯგუფის მორალზე.

დემოკრატიული ადმინისტრირების შემუშავების დროს აშკარად გამოიკვეთა ჰოთორნის კვლევების გავლენა სკოლებზე. “დემოკრატია” იყო ამ პერიოდის ყველაზე ბუნდოვნად განსაზღვრული სიტყვა – დემოკრატიული ადმინისტრირება, დემოკრატიული მონიტორინგი, გადაწყვეტილების მიღების დემოკრატიული პროცესი და დემოკრატიული სწავლება. როგორც როალდ კემბელმა (1971) აღნიშნა: ყურადღება ადამიანებს შორის ურთიერთობებზე და დემოკრატიულ მიდგომებზე ხშირად ნიშნავდა უამრავ მზა რეცეპტს იმის შესახებ, თუ როგორი უნდა იყოს პირობები და როგორ უნდა იქცეოდეს ადამიანი ორგანიზაციაში. შემუშავდა ადმინისტრირების მრავალი პრინციპი, მაგრამ, უმეტესად, ეს პრინციპები სხვა არაფერი იყო, თუ არა დაკვირვებები წარმატებული ადმინისტრატორების საქმიანობაზე ან კოლეგა პროფესორების დემოკრატიული იდეოლოგია. მე-20 ს-ის 40-50-იან წლებში, განათლების სფეროს ადმინისტრირება, როგორც დემოკრატიული მიდგომა, იყო მხოლოდ რიტორიკა, რომელიც განიცდიდა კვლევებისა და პრაქტიკული საქმიანობის ნაკლებობას (Campbell, 1971).

თანამედროვე ბუნებრივი სისტემები: ადამიანური რესურსები

რაციონალური სისტემის მიმდევრები ორგანიზაციას განიხილავენ როგორც სტრუქტურულ წყობას, რომელიც სპეციალურად კონკრეტული მიზნის მისაღწევად შეიქმნა, ბუნებრივი სისტემის დამცველები კი ფიქრობენ, რომ ორგანიზაცია არის პირველადი სოციალური ჯგუფი, რომელიც ცდილობს შეეგუოს კონკრეტულ სიტუაციას და გადარჩეს. ზოგადად, ბუნებრივი სისტემის ანალიტიკოსები ეთანხმებიან რაციონალური სისტემის მიმდევრებს, რომ ორგანიზაციებს უნდა ჰქონდეს როგორც კონკრეტული მიზანი, ისე, წესებისა და ინსტრუქციების ოფიციალური სისტემა, მაგრამ, ამავე დროს, ამბობენ, რომ სხვა მახასიათებლებს უფრო დიდი მნიშვნელობა აქვს. ფაქტიურად, ზოგი თვლის, რომ მიზანსა და სტრუქტურას ნაკლები კავშირი აქვს ორგანიზაციის საქმიანობასთან (Scott, 1998; Etzioni, 1975; Perrow, 1978).

ბუნებრივი სისტემა ყურადღებას ამახვილებს სოციალურ ჯგუფებს შორის არსებულ მსგავსებაზე. ამგვარად, ორგანიზაციების, ისევე, როგორც ყველა სოციალური ჯგუფის, ძირითადი მიზანია გადარჩენა, რაც, შესაძლოა, არ ემთხვეოდეს კონკრეტული ინსტიტუტების სოციალურად განსაზღვრულ მიზნებს. გოლდნერი (1959: 405) კარგად ასახავს ბუნებრივი სისტემის არსს შემდეგ გამონათქვამში: “ორგანიზაცია, ამ მოდელის მიხედვით, ცდილობს გადარჩეს და შეინარჩუნოს წონასწორობა. ამგვარი მცდელობა და სწრაფვა გრძელდება დასახული მიზნის წარმატებით მიღწევის შემდეგაც. გადარჩენისკენ ამგვარმა სწრაფვამ, შესაძლოა, ზოგჯერ ორგანიზაციის მიზნების დამახინჯება ან უგულვებელყოფაც კი გამოიწვიოს”. გამოდის, რომ გადარჩენა ყველაზე მაღალი მიზანია. ფორმალური ორგანიზაცია, ძირითადად, განიხილება არა როგორც კონკრეტული მიზნის მიღწევის საშუალება, არამედ კონკრეტული პიროვნებების ადამიანური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების ინსტრუმენტი. ადამიანი კი ორგანიზაციის მნიშვნელოვანი ფასეულობაა.

ბუნებრივი სისტემის ანალიტიკოსები არა მხოლოდ არ აღიარებენ მიზანს, როგორც ორგანიზაციის მნიშვნელოვან ატრიბუტს, არამედ ფორმალურ სტრუქტურასაც აღიქვამენ, როგორც მიზნის მიღწევის გზაზე არსებულ უმნიშვნელო დეტალს. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ცნობენ ფორმალური სტრუქტურების არსებობას, მაინც ამტკიცებენ, რომ ქცევა ორგანიზაციაში ძირითადად რეგულირდება იმ არაფორმალური სტრუქტურებით, რომლებიც წარმოიშევა ფორმალური სისტემის ტრანსფორმაციის მიზნით. ამგვარად, ბუნებრივი სისტემის კონცეფცია ყურადღებას ამახვილებს არაფორმალურ/არაოფიციალურ სტრუქტურაზე და არა ორგანიზაციის მოთხოვნებზე. ორგანიზაციის თანამშრომლები განიხილებიან არა როგორც, უბრალოდ, დაქირავებული მუშაკები, არამედ, როგორც ადამიანები, რომლებსაც ორგანიზაციაში მოაქვთ პროფესიონალიზმი და გულმოდგინება. ისინი ხდებიან ორგანიზაციის წევრები საკუთარი საჭიროებებით, რწმენით, ფასეულობებით და მოტივაციით. ისინი უკავშირდებიან სხვა ადამიანებს და ქმნიან ურთიერთობის არაფორმალურ წესებსა და ნორმებს, სტრუქტურებს,

იერარქიულ ურთიერთობებს, საკომუნიკაციო ქსელს და სამუშაოს შესრულების ფორმებს (Scott, 1992).

საბოლოო ჯამში, ორგანიზაციის განმასხვავებელი ნიშნები არ არის მხოლოდ მიზანი და სტრუქტურა; რეალურად, ორგანიზაციის ფორმალურ მახასიათებლებს ჩრდილავს და აფერმკრთალებს უფრო მეტად დამახასიათებელი ნიშნები: სისტემის სურვილი, რომ გადარჩეს, ინდივიდების მახასიათებელი ნიშნები და არაფორმალური ურთიერთობები. მაშინ, როცა რაციონალური სისტემა ხაზს უსვამს სტრუქტურის და არა პიროვნების მნიშვნელობას, ბუნებრივი სისტემა ყურადღებას ამახვილებს ჯერ პიროვნებაზე და შემდეგ სტრუქტურაზე. უორენ ბენისის (1959) სიტყვებით რომ გადმოვცეთ: “რაციონალური სისტემის ყურადღება გამახვილებულია სტრუქტურაზე ადამიანის გარეშე, მაშინ, როცა ბუნებრივი სისტემის აშკარად გამოკვეთილი პრიორიტეტი არის ადამიანი ორგანიზაციის გარეშე”.

შევაჯამოთ ბუნებრივი სისტემის მოდელი შემდეგი კონცეფციებისა და ვარაუდების გამოყენებით:

1. *გადარჩენა*: ორგანიზაცია მიზნის მიღწევის უბრალო ინსტრუმენტზე მეტია;
2. *ინდივიდები*: ადამიანი უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სტრუქტურა;
3. *საჭიროებები*: ინდივიდების საჭიროებები ორგანიზაციის ფუნქციონირების ძირითადი მოტივატორია; ორგანიზაცია ადამიანების საჭიროებების დაკმაყოფილების მექანიზმია;
4. *სპეციალიზაცია*: უკიდურესი სპეციალიზაცია წარმოშობს მოწყენილობას, ფრუსტრაციას და ამცირებს ეფექტიანობას;
5. *წესებისა და ინსტრუქციების ფორმალური სისტემა*: წესებისა და ინსტრუქციების ოფიციალური სისტემის უკიდურესი ფორმა შედეგად იძლევა წესების მკაცრ დაცვას. ინდივიდი კი, აქტიური ჰუმანური არსებაა და არა მანქანის პასიური კბილანა ან ჭანჭიკი;
6. *არაფორმალური ნორმები და წესები*: საქმიანობის განხორციელების მიზნით, ხშირად, არაოფიციალური პროცედურები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ოფიციალური;
7. *იერარქია*: არ მუშაობს იერარქიული ფორმა – ზემოდან ქვემოთ, რადგან იგი არ ცნობს და არ აღიარებს არსებულ ტალანტებს; უფრო ეფექტიანია მონაწილეობითი მენეჯმენტი;
8. *კონტროლის მასშტაბი*: ადამიანთა უმნიშვნელო რაოდენობის კონტროლი არ არის ეფექტიანი ზედამხედველობისა და კონტროლის

გარანტია; ფაქტიურად, მან შესაძლოა, არც იმუშაოს, რადგან ხელს უწყობს ზედამხედველობის ავტოკრატიულ ფორმას;

9. *კომუნიკაცია*: კომუნიკაციის არაფორმალური ქსელი ბევრად ეფექტიანია, ვიდრე ფორმალური;

10. *არაფორმალური ორგანიზაცია*: არაფორმალური სტრუქტურები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ფორმალური, ისევე, როგორც არაოფიციალური ლიდერები ხშირად უფრო მნიშვნელოვანი და პოპულარული არიან, ვიდრე ოფიციალური. თანამშრომლები იყენებენ არაფორმალურ/არაოფიციალურ ორგანოს, რათა თავი დაიცვან ხელმძღვანელობის შემთხვევითი/არბიტრალური გადაწყვეტილებებისგან, არა როგორც, უბრალოდ, ინდივიდებმა, არამედ – როგორც არაფორმალური სამუშაო ჯგუფის წევრებმა.

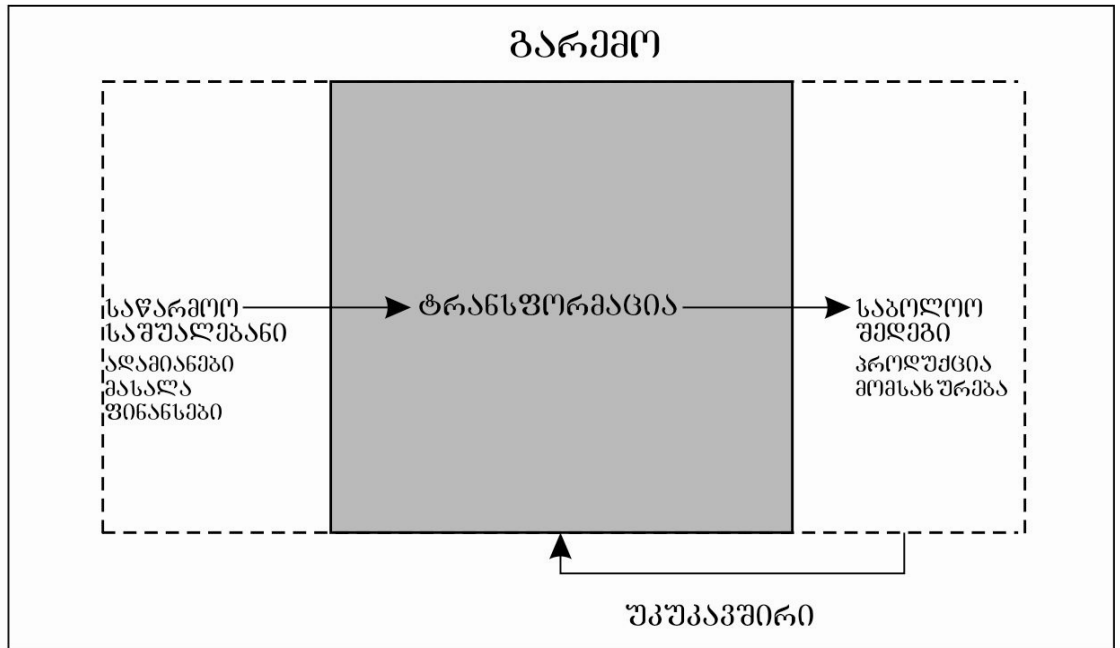
ღია სისტემა: ინტეგრაცია

ღია სისტემა რეაქციაა იმ არარეალისტურ ვარაუდზე, რომლის მიხედვითაც შესაძლებელია ორგანიზაციული ქცევის იზოლირება გარე ფაქტორებისგან. შეჯიბრი, რესურსები და პოლიტიკური ზეწოლა გააღწევენ ახდენს ორგანიზაციის ფუნქციონირებაზე. ღია სისტემის მოდელი ორგანიზაციას განიხილავს, როგორც არა მხოლოდ გარემოს გააღწევის ქვეშ მყოფ, არამედ მასზე დამოკიდებულ ერთეულს. ზოგადად, ორგანიზაცია ღია სისტემას უფრო ჰგავს. ორგანიზაცია საწარმოო საშუალებებს გარემოსგან იღებს, ახდენს მათ ტრანსფორმაციას და აწარმოებს საბოლოო პროდუქტს (იხ. დიაგრამა 1.2). მაგალითად, სკოლა სოციალური სისტემაა, რომელიც იყენებს ისეთ რესურსებს, როგორცაა შრომა, მოსწავლეები და ფული. შემდეგ ხდება ამ საწარმოო საშუალებების გამოყენება საგანმანათლებლო ტრანსფორმაციის პროცესში, რომლის მიზანია წერა-კითხვის მცოდნე და განათლებული მოსწავლეებისა და კურსდამთავრებულების გამოშვება.

მეცნიერული მენეჯმენტის მიმდევრები, რაციონალური სისტემის მიდგომის გამო, უარყოფდნენ ინდივიდუალური საჭიროებებისა და სოციალური ურთიერთობების მნიშვნელობას, ხოლო ადამიანებს შორის ურთიერთობების მიმდევრები, ბუნებრივი სისტემის მიხედვით, იგნორირებას უკეთებდნენ ფორმალურ/ოფიციალურ სტრუქტურას, რის შედეგადაც ორივე სისტემის ხედვა იყო შეზღუდული და არასრული. ცხადია, რომ როგორც ფორმალური და არაფორმალური სტრუქტურები, ისე, ადამიანები მნიშვნელოვანია ორგანიზაციის არსის გაგების მიზნით. ამის საშუალებას იძლევა ღია სისტემის მოდელი.

ჩესტერ ბერნარდი (1938) ერთ-ერთი პირველთაგანია, რომელმაც ორგანიზაციის ფუნქციონირების ანალიზში – *ადმინისტრაციის ფუნქციები*

- გაითვალისწინა ორივე მოსაზრება. ეს წიგნი, რომელიც შექმნილია ნიუ ჯერსის სატელეფონო კომპანიაში ბერნარდის მრავალი წლის განმავლობაში მუშაობისას მიღებული გამოცდილების შედეგად, გვთავაზობს ჩვეულებრივ ორგანიზაციაში თანამშრომლური ქცევის ყოველსმომცველ და სრულ თეორიას. შემოგვთავაზა რა ფორმალური და არაფორმალური ორგანიზაციების ორიგინალური განმარტებანი, ავტორმა, ასევე, დამაჯერებლად თვალსაჩინო გახადა გარდაუვალი ურთიერთკავშირი მათ შორის.



დიაგრამა 1.2 ლია სისტემა და მისი უკუკავშირის ჯაჭვი

ბერნარდმა (1940) თავად შეაჯამა საკუთარი ნაშრომის წვლილი სტრუქტურისა და დინამიკის კონცეფციებთან მიმართებაში. ქვემოთ მოყვანილია ის სტრუქტურული კონცეფციები, რომლებსაც იგი მნიშვნელოვნად თვლიდა: ინდივიდები, კოოპერაციული სისტემა, ფორმალური ორგანიზაცია, კომპლექსური ფორმალური ორგანიზაცია და არაფორმალური ორგანიზაცია. მის მიერ ჩამოთვლილი მნიშვნელოვანი დინამიური კონცეფციები შეიცავს თავისუფალ ნებას, თანამშრომლობას, კომუნიკაციას, უფლებამოსილებას, გადაწყვეტილების მიღების პროცესს და დინამიკურ წონასწორობას.

ჰერბერტ საიმონმა (1947) თავის ნაშრომში “ადმინისტრაციული ქცევა” კიდევ უფრო განავრცო ბერნარდის მოსაზრებანი და გამოიყენა ორგანიზაციული წონასწორობის კონცეფცია, როგორც სამუშაო მოტივაციის ფორმალური

თეორიის მნიშვნელოვანი მომენტი. ორგანიზაცია აღქმული იყო, როგორც გაცვლითი სისტემა/ბირჟა, სადაც ჯილდო იცვლება სამუშაოზე. თანამშრომლები რჩებიან ორგანიზაციაში მანამ, სანამ იციან, რომ ჯილდო შესრულებული სამუშაოს ადეკვატურია.

მიუხედავად იმისა, რომ ორგანიზაციას აქვს რაციონალური გადაწყვეტილების მიღებისთვის საჭირო სქემები, ინფორმაცია და ფასეულობები, მაინც შეზღუდულია მისი საშუალებები, მიიღოს და გადაამუშაოს ეს ინფორმაცია, მოიძიოს ალტერნატიული ვარიანტები და განჭვრიტოს სავარაუდო შედეგები. სწორედ ამიტომ, საკითხების გადაწყვეტა ხდება მინიმალური და არა მაქსიმალური ეფექტიანობით. საიმონის აზრით, არ შეიძლება არსებობდეს პრობლემის გადაწყვეტის საუკეთესო საშუალება. უბრალოდ, ზოგი გზა, სხვებთან შედარებით უკეთესი და უფრო მეტად დამაკმაყოფილებელია.

კიდევ ერთი საინტერესო ფორმულირება ორგანიზაციების შესახებ მაქს ვებერის (1947) ნაშრომებშია მოცემული. მიუხედავად იმისა, რომ ვებერის ბევრი მოსაზრება ემთხვევა სამეცნიერო სფეროში მოღვაწე მენეჯერების აზრებს, მისმა იდეებმა ბიუროკრატიისა და უფლებამოსილების თაობაზე საწყისი დაუდო თანამედროვე თეორეტიკოსების თეორიებს ორგანიზაციის, როგორც სოციალური სისტემის შესახებ, რომელიც დამოკიდებულია გარემოზე და მასთან მჭიდრო ურთიერთკავშირშია. თუმცა, ის, ვინც ყურადღება გაამახვილა გარემოს მნიშვნელობაზე და შემუშავა ორგანიზაციის, როგორც ღია სისტემის კონცეფცია – გარემოზე დამოკიდებული და მისი გავლენის ქვეშ მყოფი სოციალური სისტემა, თალკოტ პარსონსია (1960).

ღია სისტემის მოდელს აქვს რაციონალური და ბუნებრივი სისტემების სინთეზის პოტენციალი. ორგანიზაცია რთული და დინამიური ორგანიზმია. მას აქვს მიზნის მისაღწევად საჭირო ფორმალური სტრუქტურა და ჰყავს ადამიანები, რომლებსაც, ასევე, აქვთ საკუთარი საჭიროებები, ინტერესები და მოსაზრებები, რომლებიც ხშირად არ ემთხვევა ორგანიზაციის მოთხოვნებსა და მოლოდინებს. ამგვარად, ორგანიზაციას აქვს დაგეგმილი და დაუგეგმავი კომპონენტები, რაციონალური და ირაციონალური მახასიათებლები, ფორმალური და არაფორმალური სტრუქტურები. ზოგ ორგანიზაციაში რაციონალური კონცეფციები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ურთიერთობები, ზოგში კი ბუნებრივი და სოციალური ურთიერთობა დომინირებს. თუმცა, რაციონალური და ბუნებრივი ელემენტები თანაარსებობენ ყველა ორგანიზაციაში, როგორც სისტემაში, რომელიც გახსნილია გარემოს მიმართ.

ზოგი მეცნიერი ამტკიცებს, რომ თანამედროვე ორგანიზაციები ღია ბუნებრივი ან ღია რაციონალური სისტემებია, რაც გამოწვეულია სხვადასხვა გარემოსთან შეგუებით (Lawrence and Lorsch, 1967). ჩვენ ვფიქრობთ, რომ სკოლა

არის ღია სისტემა, სადაც არსებობს რაციონალური და ბუნებრივი ზეგავლენა, რომელიც იცვლება გარე ძალების ცვლილების მიხედვით. არამართებულია ბუნებრივი ან რაციონალური ელემენტების უგულვებელყოფა. ღია სისტემა ჩვენი მთავარი ინსტრუმენტია განათლების სისტემის ადმინისტრირების საკითხების გასარკვევად. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენს ანალიზში განხილულია უამრავი თეორია, ღია სისტემა არის ის ყოვლისმომცველი სქემა, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს სტრუქტურულ, კულტურულ, ინდივიდუალურ და პოლიტიკურ ქვესისტემებზე, რომელთა ურთიერთქმედება გავლენას ახდენს ორგანიზაციულ ქცევაზე.

ღია სისტემის ძირითადი მახასიათებელი ნიშნები

ღია სისტემაზე გავლენას ახდენს სტრუქტურა და პროცესი; ის სტაბილური და მოქნილი დინამიური სისტემაა, რომელსაც აქვს მჭიდრო, თავისუფალი და გახსნილი სტრუქტურული ურთიერთობები. ორგანიზაცია, როგორც ფუნქციებისა და ურთიერთობების სისტემა, არ არის სტატიკური. ორგანიზაციამ, გადარჩენის მიზნით, უნდა შექმნოს შეგუება და ამისთვის მას უნდა შეეძლოს განიცადოს ცვლილებები. ორგანიზაციისა და მისი გარემოს დამოუკიდებლობა ძალზე მნიშვნელოვანია. გარემო ზეგავლენის უგულვებელყოფის, როგორც ამას რაციონალური სისტემები აკეთებენ, ან მის მტრად აღქმის ნაცვლად, როგორც ეს ბუნებრივ სისტემებს სჩვევიათ, “ღია სისტემის მოდელი ყურადღებას ამახვილებს იმ ორმხრივ და უკუქმედების ძალის მქონე ურთიერთობაზე, რაც აკავშირებს ორგანიზაციას მის გარშემო არსებულ და მასზე ზეგავლენის მქონე ელემენტებთან” (Scott,1978: 91).

არსებობს გარკვეული სახის შეთანხმებები იმ ძირითადი ნიშნებისა და პროცესების ირგვლივ, რაც დამახასიათებელია თითქმის ყველა სოციალური სისტემისთვის. ჩვენ წარმოგიდგინთ და განვიხილავთ ცხრა ძირითად კონცეფციას. ღია სისტემა არის ურთიერთქმედებაში მყოფი ელემენტების მოდელი, რომელიც იღებს საწარმოო საშუალებას გარედან, გადაამუშავებს მათ და აწარმოებს საბოლოო პროდუქტს გარემოსთვის. ორგანიზაციის ტიპური საწარმოო საშუალებებია: ადამიანები, ნედლეული, ინფორმაცია და ფული. ტრანსფორმაციის პროცესში ხდება მათი სახეცვლილება, რის შედეგადაც ვიღებთ ფასეულობის მქონე პროდუქტს, რომელიც კვლავ უბრუნდება გარემოს. პროდუქტის ძირითადი სახეებია საქონელი და მომსახურება, მაგრამ, ის, ასევე, შესაძლოა, მოიცავდეს თანამშრომლების კმაყოფილებას და სხვა, ტრანსფორმაციის პროცესში მიღებულ დამატებით სარგებელს. სკოლის მნიშვნელოვანი საწარმოო საშუალებებია: საკლასო ოთახები, წიგნები, კომპიუტერები, ინსტრუქციები, მასწავლებლები და მოსწავლეები. იდეალურ შემთხვევაში, სკოლა მოსწავლეებს გარდაქმნის განათლებულ ადამიანებად, რომლებსაც შემდგომში საკუთარი წვლილი

შეაქვთ უფრო ფართო გარემოში, ანუ საზოგადოებაში. ღია სისტემის სწორედ ეს სამი ელემენტია (საწარმოო საშუალებები, ტრანსფორმაცია და პროდუქტი) წარმოდგენილი დიაგრამაში 1.2.

სისტემის უკუკავშირის უნარი ხელს უწყობს განმეორებად და ციკლურ სქემას: საწარმოო საშუალებები – ტრანსფორმაცია – საბოლოო შედეგი/პროდუქტი. სისტემის ფუნქციონირების შესახებ ინფორმაცია არის ის *უკუკავშირი*, რომელიც საშუალებას აძლევს სისტემას, შეიტანოს შესწორებები ფუნქციონირებაში. ფორმალური კომუნიკაციის სტრუქტურები – მშობელთა კომიტეტები და მასწავლებლებისა და მშობლების ასოციაციები, სხვა საკონსულტაციო სახის საბჭოები, ასევე, არაფორმალური, პოლიტიკური კონტაქტები ყალიბდება როგორც სკოლის შიგნით, ისე, მის გარეთ, რაც ხელს უწყობს უკუქმედებას, ანუ ეხმარება სკოლას, მიიღოს საჭირო ინფორმაცია. თუმცა, მექანიკური სისტემისგან განსხვავებით, სოციალური სისტემა ყოველთვის არ იცვლება ინფორმაციის გამოყენების შედეგად. სკოლის მენეჯერს, რომელიც იღებს ინფორმაციას ცოდნის შეფასების ტესტის ქულების დაწვევის ან იმ სირთულეების შესახებ, კურსდამთავრებულთა სამუშაოზე მოწყობასა თუ სასურველ კოლეჯში სწავლის გაგრძელებას რომ უკავშირდება, მისი გამოყენება შეუძლია სისტემის შიგნით არსებული იმ ფაქტორების დასადგენად, რომლებიც წარმოშობს ან აძლიერებს ამ პრობლემებს. მენეჯერს მათ გამოსასწორებლად ამ ინფორმაციის მეშვეობით გარკვეული ღონისძიებების გატარებაც შეუძლია, თუმცა, ყველა როდი მოქმედებს ასე. ამიტომ, მიუხედავად იმისა, რომ უკუკავშირი გვაძლევს თვითშესწორების საშუალებას, ეს პროცესი ყოველთვის არ არის სათანადოდ გამოყენებული.

სისტემებს აქვს *საზღვრები* – ანუ ის, რაც მათ გამოყოფს გარემოსგან. მიუხედავად იმისა, რომ საზღვრები ორივე სისტემაში არსებობს, დახურულთან შედარებით, ღია სისტემებისთვის ისინი ნაკლებად მკაცრად არის განსაზღვრული. არის თუ არა მშობელი სკოლის სისტემის ნაწილი? გააჩნია სკოლას: ზოგში – კი, ზოგში – არა. მიუხედავად იმისა, ითვლება თუ არა მშობელი სისტემის საზღვრებს შიგნით მოქცეულ კომპონენტად, სკოლები დიდ ენერჯიას ხარჯავენ საზღვრების გაფართოებისკენ მიმართული ისეთი ღონისძიებების განსახორციელებლად, როგორებიცაა მშობელთა და მასწავლებელთა კომიტეტების შექმნა, სოციალური მომსახურების პროექტები და მოზრდილების განათლების პროგრამები.

გარემო არსებობს სისტემის საზღვრებს მიღმა. იგი ან ზემოქმედებს სისტემის შიდა კომპონენტებზე, ან თავად სოციალური სისტემა ცვლის მას. კონკრეტული სკოლისთვის სკოლის გარემოში მოიაზრება სასკოლო ოლქის პოლიტიკა, ცენტრალური/საოლქო ადმინისტრაცია, სხვა სკოლები და თავად სოციალური. მიუხედავად იმისა, რომ, ჩვეულებრივ, ორგანიზაციის გარემოში მოიაზრება მის გარეთ არსებული პირობები, როცა ვსაუბრობთ ისეთ ღია სისტემაზე, როგორიცაა სკოლა, რეალურად შეუძლებელია ორგანიზაციის

სრული განცალკევება გარემოსგან. თუმცა, პრაქტიკაში, ზოგი ადმინისტრატორი ცდილობს, გააკონტროლოს სკოლის დიაოზა. მაგალითად, სკოლაში შესვლის უფლება ეძლევათ მხოლოდ გარკვეულ ადამიანებს, ქუჩიდან მოსულები შენობაში არ დაიშვებიან. აუცილებელია სტუმრების რეგისტრაცია.

პროცესს, რომლის საშუალებით მარეგულირებელთა ჯგუფი მოქმედებს სისტემის კომპონენტებს შორის სტაბილურობის შენარჩუნების მიზნით, ეწოდება ჰომეოსტაზი – წონასწორობის შენარჩუნება სოციალურ ჯგუფში და ადამიანებში. ბიოლოგიური ანალოგია წარმოშობს კონცეფციას: როცა ორგანიზმი გადაადგილდება თბილიდან ცივ გარემოში, ჰომეოსტაზის მექანიზმები ბიძგს აძლევს ისეთ რეაქციებს, რაც ხელს უწყობს სხეულის ტემპერატურის შენარჩუნებას. აღნიშნულის მსგავსად, სკოლის შენობებში ხდება ძირითადი კომპონენტებისა და საქმიანობების დაცვა, რათა შენარჩუნდეს საერთო სტაბილურობა. სისტემები, რომლებიც ასერხებენ გადარჩენას, მიიწვევენ წინ, მდგრადი მდგომარეობის – წონასწორობისკენ. თუმცა, ეს მდგრადი მდგომარეობა არ არის სტატიკური. მუდმივად ხდება ენერჯის მიღება გარემოსგან და მისი უკან დაბრუნება, ანუ იმპორტ-ექსპორტის პროცესი. ის ძალები, რომლებიც ცდილობენ სისტემის შენარჩუნებას, მუდმივად აწყდებიან ძალებს, დაშლით რომ ემუქრებიან მას. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, სისტემა მაინც ავლენს ზრდის დინამიკას. მოვლენები, რაც წონასწორობას აკარგვინებს სისტემას, რეგულირდება მისი ახალი წონასწორობის მდგომარეობაში გადაყვანისკენ გათვლილი ქმედებებით. ადმინისტრატორებმა კარგად იციან, რომ სერიოზული სტრესები მოქმედებს წონასწორობაზე და წარმოიშობა დროებითი პერიოდი, რომელიც ხასიათდება წონასწორობის დარღვევით. საზოგადოების ერთმა ჯგუფმა შესაძლოა, მოითხოვოს სქესობრივი განათლების კურსის ამოღება სასწავლო პროგრამიდან. ეს იწვევს წონასწორობის დარღვევას და, ამ დროს, სისტემა იცვლება, ნეიტრალდება მასზე ზემოქმედების მქონე დამანგრეველი ძალები, ანუ აღდგება წონასწორობა.

ნებისმიერი სისტემის ტენდენციას, დაასრულოს არსებობა, ენთროპია ეწოდება. ღია სისტემებს შეუძლიათ თავი დაადწიონ ენთროპიას გარემოსგან ენერჯის იმპორტის ხარჯზე. მაგალითად, ორგანიზაციები ცდილობენ, შეინარჩუნონ გარემოსთან ხელსაყრელი დამოკიდებულება მის ცვალებად მოთხოვნებთან ადაპტაციის გზით. განათლების სახელმწიფო დეპარტამენტის ზეწოლა ახალი პროგრამების შემოღებისა და განხორციელებისთვის, მიმართულია ასეთი მოთხოვნების შეგუება-მიღებისკენ, მიუხედავად იმისა, რომ ამის შედეგია მეტი გადასახადების დადგენა და რესურსების მოძიება სისტემის ფუნქციონირების მიზნით.

ექვიდასასრულის პრინციპის მიხედვით, სისტემამ შეიძლება მიადწიოს ერთი და იგივე საბოლოო შედეგს, მიუხედავად იმისა, თუ როგორი იყო საწყისი პოზიცია ან განვითარების გზა. ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, არ

არსებობს ორგანიზების ერთი რომელიმე გამორჩეული ფორმა ან შედეგის მიღწევის ერთადერთი საუკეთესო გზა. სკოლას შეუძლია, შეარჩიოს სხვადასხვა საშუალება (მაგალითად, დამოუკიდებელი პროექტები, ინტერაქტიული ტექნოლოგიები,) რათა გააუმჯობესოს მოსწავლეების კრიტიკული აზროვნების უნარი.

სოციალური სისტემის მოდელი: ძირითადი დაშვებები

სოციალური სისტემის ცნება საკმაოდ ზოგადია. ის მიესადაგება როგორც წინასწარ დაგეგმილ, ისე სპონტანურად წარმოქმნილ სოციალურ ორგანიზაციებს. სკოლა სოციალური ურთიერთობების სისტემაა; ის არის ორგანიზებული მთელი, რომელიც შედგება ურთიერთქმედებაში მყოფი ადამიანებისგან, რომელთა კავშირი ორგანულია (Waller, 1932). სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის, მახასიათებელი ნიშნებია: ურთიერთდამოკიდებული კომპონენტები, აშკარად განსაზღვრული პოპულაცია, განსხვავება გარემოსგან, სოციალური ურთიერთობების რთული ქსელი და მისი საკუთარი, უნიკალური კულტურა. სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის ანალიზი, მსგავსად ყველა ფორმალური ორგანიზაციის ანალიზისა, ყურადღებას ამახვილებს ორგანიზაციის ცხოვრების როგორც დაგეგმილ, ისე დაუგეგმავ, ფორმალურ და არაფორმალურ ასპექტებზე.

აქამდე, ჩვენს დისკუსიებში უკვე შემოვიტანეთ რამდენიმე იმპლისიტური დაშვება. ახლა კი, გავაანალიზოთ სკოლა, როგორც სოციალური სისტემა და გაგხადოთ ეს დაშვებები ექსპლისიტური. ეს დაშვებები ამოკრებილია სხვადასხვა ლიტერატურიდან, მაგრამ ძირითადი წყარო მაინც არის ჯეიკობ გეტზელისა და ეგონ გიუბას (1957); ჯეიკობ გეტზელის, ჯეიმს ლიპმანისა და დონალდ კემბელის (1968); ჩარლზ ბიდველისა (1965) და რიჩარდ სკოტის (1992; 1998) ნაშრომები:

- სოციალური სისტემა არის ღია. სკოლები, პოლიტიკისა და ისტორიის საშუალებით, განიცდიან საზოგადოებაში არსებული ფასეულობების გავლენას. მოკლედ, სკოლებზე ზემოქმედებს საზოგადოება და სოციალური ძალები;
- სოციალური სისტემა შედგება ადამიანებისგან. ისინი მოქმედებენ საკუთარი საჭიროებებიდან, როლიდან და სტატუსიდან გამომდინარე; ადამიანები სკოლებში ფუნქციონირებენ, როგორც ადმინისტრატორები, მასწავლებლები, მოსწავლეები და ა. შ.;

- სოციალური სისტემა შედგება დამოუკიდებელი ნაწილების, მახასიათებელი ნიშნების და იმ საქმიანობებისგან, რომელიც ავსებს მთელს და, იმავდროულად, იღებს მისგან. როცა ზემოქმედება ხორციელდება ერთ კომპონენტზე, ტალღა გადაეცემა სოციალურ სისტემას. მაგალითად, როცა დირექტორი აღმოჩნდება მშობლების მოთხოვნის წინაშე, შეიტანოს სკოლის პროგრამაში ახალი სასწავლო კურსი, ამით ზემოქმედება ხორციელდება არა მხოლოდ დირექტორზე, არამედ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებზეც;
- სოციალური სისტემა ორიენტირებულია მიზანზე, რომელიც ხშირად არაერთია. მოსწავლეების სწავლება და კონტროლი მრავალთაგან მხოლოდ ორი მიზანია, მთავარი კი ნებისმიერი სკოლისთვის მოსწავლეების ზრდასრულ ადამიანებად ჩამოყალიბებაა;
- სოციალური სისტემა სტრუქტურულია. კონკრეტული ფუნქციებისა და რესურსის გამოყოფის მიზნით, აუცილებელია სისტემის სხვადასხვა კომპონენტის არსებობა და ფუნქციონირება. სკოლის სისტემა, გარკვეულწილად, ბიუროკრატიულია. მისთვის დამახასიათებელია შრომის განაწილება (მაგალითად, ლიტერატურისა და მათემატიკის მასწავლებლები), სპეციალიზაცია (მაგალითად, მასწავლებლები, ფსიქოლოგები და ადმინისტრატორები) და იერარქია (მაგალითად, განათლების განყოფილების კოორდინატორი, დირექტორი, დირექტორის მოადგილე და მასწავლებლები);
- სოციალური სისტემა ნორმატიულია. ქცევას განსაზღვრავს როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური წესები და ინსტრუქციები. ყველა მონაწილემ კარგად იცის, თუ რა მოლოდინები არსებობს;
- სოციალური სისტემა იყენებს სანქციებს. ქცევის ნორმების პრაქტიკაში რეალურად განხორციელებას ხელს უწყობს წახალისებისა და დასჯის ფორმები. ფორმალური მექანიზმები მოიცავს: დროებით გარიცხვას, გარიცხვას, უვადო კონტრაქტსა და დაწინაურებას. არაფორმალური სანქციებია: სარკაზმი, ჯგუფიდან მოკვეთა და დაცინვა;
- სოციალური სისტემა პოლიტიკურია. ძალთა ურთიერთობა გადადის სოციალურ ურთიერთობებში;
- სოციალურ სისტემას განსხვავებული კულტურა, ანუ ღირებულებების განსაზღვრული სისტემა აქვს;
- სოციალური სისტემა კონცეპტუალური და შედარებითია. სოციალური სისტემის კონსტრუქცია/კონცეფცია ზოგადია, რომელიც შეესაბამება ნებისმიერ ორგანიზაციას, მიუხედავად, მისი ზომისა. ერთ შემთხვევაში კლასი შეიძლება განვიხილოთ როგორც სოციალური სისტემა, ხოლო მეორეში – სკოლა და სასკოლო ოლქი;

- ყველა ფორმალური ორგანიზაცია არის სოციალური სისტემა, თუმცა, ყველა სოციალური სისტემა არ არის ფორმალური ორგანიზაცია.

ზემოაღნიშნული დაშვებები/ვარაუდები მიუთითებს, რომ სკოლა შედგება ქვესისტემების ან მნიშვნელოვანი ელემენტებისგან, რომლებიც ზემოქმედებას ახდენს ორგანიზაციულ ქცევაზე.

სკოლის სოციალური სისტემის ძირითადი ელემენტები

ყველა სოციალურ სისტემაში არსებობს საქმიანობები და ფუნქციები, რომლებიც მუდმივად ხორციელდება. მაგალითად, იმ შემთხვევაში, თუ განვიხილავთ საზოგადოებას, როგორც სოციალურ სისტემას, რუტინული და იმპერატიული ფუნქციები: განათლება, დაცვა და მართვა ხორციელდება საგანმანათლებლო, სამართლებრივი და მმართველი ინსტიტუტების მიერ. ქცევის მოდელი ხდება მუდმივი და რუტინული, მუხედავად, სოციალური სისტემის ბუნებისა.

როდესაც მიზნის მიღწევა ითხოვს კოლექტიურ ძალისხმევას, ადამიანები აყალიბებენ ორგანიზაციას, რომელიც კოორდინაციას უწევს საქმიანობებს და სხვებსაც აძლევს სტიმულს, შემოუერთდნენ მას საერთო მიზნის მისაღწევად. ამგვარი ორგანიზაცია – კონკრეტული მიზნების მისაღწევად ექსპლისიტურად შექმნილი – არის ფორმალური. ჩვენი მიზანია, შევისწავლოთ სკოლის სოციალური სისტემა, როგორც ფორმალური ორგანიზაცია.

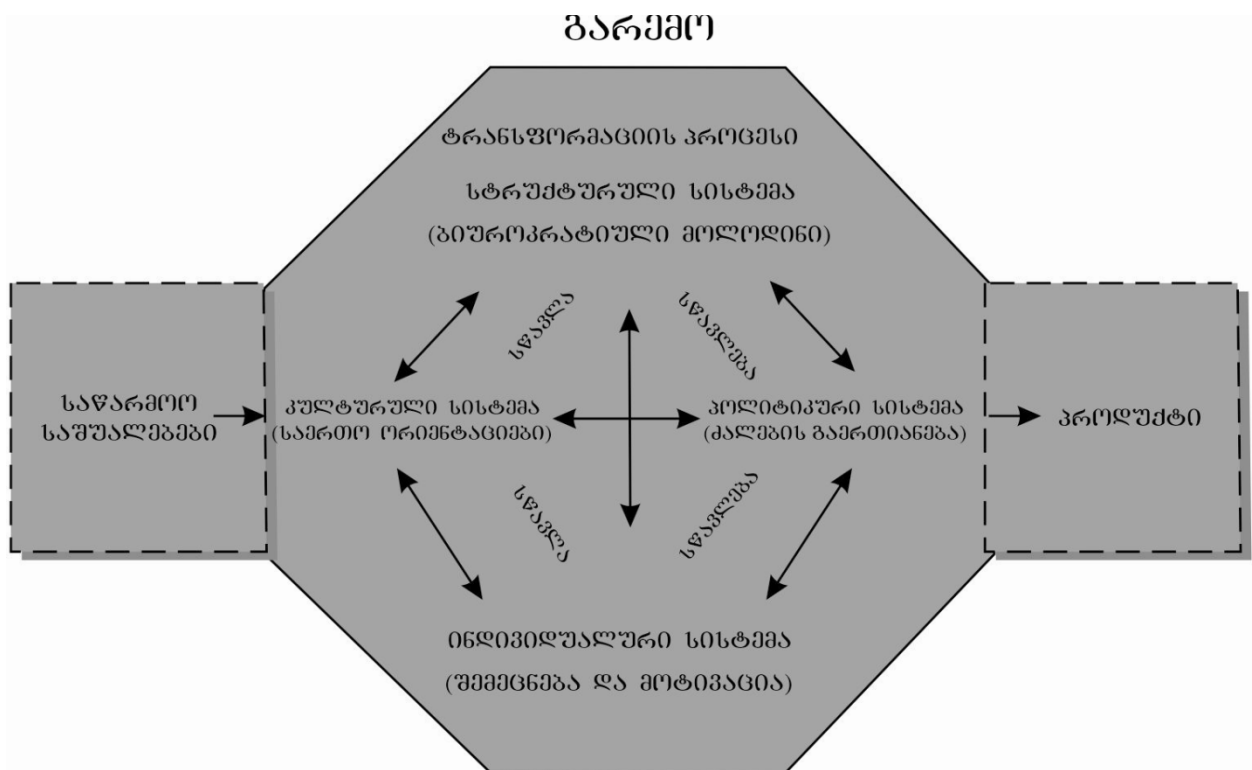
დიაგრამა 1.3 წარმოგვიდგენს სოციალური სისტემის ძირითად ელემენტებს, ანუ ქვესისტემებს. სტრუქტურა, ინდივიდები, კულტურა და პოლიტიკა ზეგავლენას ახდენს ფორმალური ორგანიზაციის ქცევაზე. *სტრუქტურა* განისაზღვრება, როგორც ფორმალური, ბიუროკრატიული მოლოდინი, რომელიც ყალიბდება ორგანიზაციის მიზნების მისაღწევად. *ინდივიდი* განიხილება საჭიროებებთან, მიზნებთან, რწმენასთან და სამუშაო ფუნქციების გაცნობიერებულ გააზრებასთან მიმართებაში. ინდივიდი უზრუნველყოფს ორგანიზაციას იმ ენერგიით, უნარ-ჩვევებითა და ცოდნით, რომლებიც საჭიროა ორგანიზაციის მიზნების მისაღწევად. *კულტურა* არის ორგანიზაციაში მომუშავე ადამიანების ის საერთო სამუშაო ორიენტაციები, რაც მათ საკუთარ იდენტობას უყალიბებს. ქცევის პრინციპები არის არაფორმალური ძალების ურთიერთობა, რომელიც წარმოიშობა იმ მიზნით, რომ წინააღმდეგობა გაუწიოს სხვა სისტემების მიერ კონტროლს. სისტემის შიგნით არსებული ყველა ელემენტი და ურთიერთობა იზღუდება მნიშვნელოვანი ძალების მიერ როგორც ტექნიკური პროცესის, ისე გარემოს მხრივ. სისტემა ღიაა. დაბოლოს, ფორმალურმა ორგანიზაციამ, როგორც

სოციალურმა სისტემამ, თუკი მას გადარჩენა და განვითარება უნდა, საჭიროა, გადაჭრას მნიშვნელოვანი პრობლემები: ადაპტაცია, მიზნის მიღწევა, ინტეგრაცია და ლატენტურობა.

ჩვენს მიერ შემოთავაზებული ფორმალური ორგანიზაციის მოდელი ითვალისწინებს ყველა ზემოაღნიშნულ ფაქტორს. დაეიწყებთ სისტემის შიდა ელემენტებით და შემდეგ განვიხილავთ გარემოს და ტექნიკური პროცესის (სწავლება-სწავლის პროცესი) ზემოქმედებას სკოლასა და მის შედეგებზე.

სტრუქტურა

ბიუროკრატიული მოლოდინები ორგანიზაციის მიერ დადგენილი ფორმალური მოთხოვნები და ვალდებულებებია. ისინი ორგანიზაციის სტრუქტურის ძირითადი სამშენებლო ბლოკია. ბიუროკრატიული როლები განისაზღვრება მოლოდინებით, რომელთა გაერთიანება ხდება ორგანიზაციის შიგნით არსებულ თანამდებობებსა და განყოფილებებში. სკოლაში დირექტორის, მასწავლებლების და მოსწავლეების როლი არის ყველაზე მნიშვნელოვანი და თითოეული მათგანი განისაზღვრება იმის მიხედვით, თუ რა მოლოდინები უკავშირდება მათ.



დიაგრამა 1.3
სისტემის შიდა კომპონენტები

ბიუროკრატიული მოლოდინი განსაზღვრავს თითოეული როლისა და თანამდებობის შესაფერის ქცევას. მასწავლებელს, მაგალითად, აქვს ვალდებულება, დაგეგმოს მოსწავლეების სწავლის პროცესი და, ასევე – მოვალეობა, ჩართოს მოსწავლეები პროცესში ეფექტიანი პედაგოგიური მეთოდის გამოყენებით. ბიუროკრატიული როლი და მოლოდინები წარმოადგენს მოქმედების ოფიციალურ სქემას, ორგანიზაციის მოცემულობას.

ზოგი ფორმალური მოლოდინი ძალზე მნიშვნელოვანი და სავალდებულოა, ზოგი კი – შედარებით მოქნილი. ყველა როლი არ არის დეტალურად აღწერილი, რაც იმის მიმანიშნებელია, რომ ბევრ თანამდებობასთან ასოცირებული მოლოდინები საკმაოდ ფართოა. თავისუფლების ასეთი ხარისხი შესაძლებელს ხდის, რომ სხვადასხვა პიროვნული თვისების მქონე მასწავლებლებმა ერთი და იგივე ფუნქცია უსარგებლო დაძაბულობისა და კონფლიქტის გარეშე შეასრულონ (Parsons and Shils, 1951). ფუნქციას მნიშვნელობას სძენს სისტემაში არსებული სხვა როლებიც და, ამ თვალსაზრისით, ის დამატებითია. მაგალითად, რთულია, თუ არა შეუძლებელი, განვსაზღვროთ მასწავლებლის ან მოსწავლის როლი/ფუნქცია მათ შორის ურთიერთობის დადგენის გარეშე. შესაბამისად, დირექტორის როლი/ფუნქცია დამოკიდებულია მის ურთიერთობაზე მასწავლებლის და მოსწავლის როლთან/ფუნქციასთან.

ბუნდოვანი და ურთიერთსაწინააღმდეგო მოლოდინების უდიდესი რაოდენობიდან ფორმალური ორგანიზაციები ირჩევენ რამდენიმე საერთო ბიუროკრატიულ მოლოდინს, ყველაზე მეტად თავსებადს ამ კონკრეტული ორგანიზაციის მიერ დასახულ მიზნებთან. ხშირად აღნიშნული მოლოდინები ყალიბდება წერილობითი ფორმით, ერთიანდება და მტკიცდება, როგორც ორგანიზაციის ფუნქციონირებისთვის დადგენილი წესები და ინსტრუქციები. ასეთ დოკუმენტებში განსაზღვრულია ისეთი დეტალები, როგორცაა სამსახურში გამოცხადების დრო, შენობის გამოყენების წესები და სამუშაო ფუნქციების აღწერილობა. სპეციალიზაცია – მოლოდინი, რომ თანამშრომლის ქცევა მისი პროფესიონალიზმის შესადარი უნდა იყოს – კიდევ უფრო სრულყოფილს ხდის წესებსა და ინსტრუქციებს. ამგვარად, მასწავლებლისგან ელიან, რომ მოიქცევა სათანადო და შესაფერისი ფორმით და რომ მისი ქცევა შესაბამისობაში იქნება სკოლის წესებთან და საქმიანობისთვის აუცილებელ პროფესიონალიზმთან.

მოკლედ რომ ვთქვათ, სკოლას, როგორც ფორმალურ ორგანიზაციას, აქვს სტრუქტურა, რომლის შემადგენლობაში შედის როგორც ბიუროკრატიული მოლოდინები, ისე როლები/ფუნქციები, იერარქია განყოფილებებისა და თანამდებობების მიხედვით, წესები, ინსტრუქციები და სპეციალიზაცია. ბიუროკრატიული მოლოდინები განსაზღვრავს ორგანიზაციის როლს. როლის გაერთიანება ხდება თანამდებობებისა და განყოფილებების მიხედვით, მათი

ორგანიზება – მინიჭებული უფლებებისა და სტატუსის მიხედვით. ასე დგინდება უფლებამოსილების ოფიციალური იერარქია. წესები და ინსტრუქციები იქმნება და გამოიყენება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში და საბოლოო გადაწყვეტილების მიღების მიზნით. მათი მეშვეობით იზრდება ორგანიზაციის რაციონალურობა, რის შედეგადაც შრომა ნაწილდება იმ ადამიანებში, რომლებიც საუკეთესონი არიან კონკრეტული ამოცანის შესასრულებლად. ზოგი სტრუქტურა ხელს უწყობს ორგანიზაციის ფუნქციონირებას, ზოგი კი პირიქით – ხელს უშლის მუშაობის პროცესს. ეჭვგარეშეა, რომ ორგანიზაციული ქცევა ნაწილობრივ განისაზღვრება სკოლის სტრუქტურული წყობით.

ინდივიდი

სოციალური ერთეულის ფორმალური შექმნისა და ჩამოყალიბების ფაქტი სრულიადაც არ ნიშნავს, რომ მისი წევრების ყველანაირი საქმიანობა და ურთიერთობა ზუსტად შეესაბამება სტრუქტურულ მოთხოვნებს – ოფიციალურ სქემას. ოფიციალური თანამდებობისა და ბიუროკრატიული მოლოდინების მიუხედავად, ორგანიზაციის წევრებს აქვთ საკუთარი, ინდივიდუალური საჭიროებები, რწმენა და მათ მიერ გასაკეთებელი სამუშაოს შეგნებული გააზრების უნარი.

როგორც ყველა მოლოდინი არ გამოდგება ორგანიზაციის ქცევის ანალიზისთვის, ასევე, ადამიანის ყველა საჭიროება არ შეესატყვისება ორგანიზაციულ საქმიანობას. ინდივიდის რომელი წახნაგები მოქმედებს ყველაზე მეტად ორგანიზაციულ ქცევაზე? აქვე მოვიყვანოთ ინდივიდისთვის დამახასიათებელ რამდენიმე მნიშვნელოვან ასპექტს: საჭიროებები, მიზნები, მრწამსი/შეხედულება და შემეცნება.

ფორმალური ორგანიზაციის თანამშრომლებისთვის სამუშაოს შესრულების მოტივაციას მათი საჭიროებები განსაზღვრავს. . ამაზე მოგვიანებით ვისაუბრებთ. ამ ეტაპისთვის კი, საჭიროებებს ვუწოდებთ ყველაანგარიშგასაწევი ძალის ერთობლიობას, რომლებიც სამუშაო ადგილზე თანამშრომლის ქცევას განსაზღვრავს.

კოგნიცია არის ადამიანის მიერ მენტალური მოდელების გამოყენება, რათა აღიქვას სამუშაო, გაიგოს, თუ რა ცოდნა სჭირდება მის შესრულებას და როგორია მოლოდინი ქცევასთან დაკავშირებით. თანამშრომლები, მიუხედავად სამუშაოს სირთულისა, ცდილობენ, შექმნან აზრიანი და ლოგიკური მენტალური მოდელები. საკუთარი ქცევის მონიტორინგისა და კონტროლის გზით ისინი იგებენ, თუ რას წარმოადგენს სამუშაო. მათი საჭიროებები, პერსონალური შეხედულებები, მიზნები და წინა პერიოდის გამოცდილება ხდება ის ბაზისი, რასაც ეყრდნობა ორგანიზაციული რეალობა და რის მიხედვითაც ხდება სამუშაოს აღქმა. მათ მოტივაციასა და კოგნიციაზე გავლენას ახდენს ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა: მოსაზრება პერსონალურ კონტროლსა და კომპეტენციაზე, ინდივიდუალურ მიზნებზე,

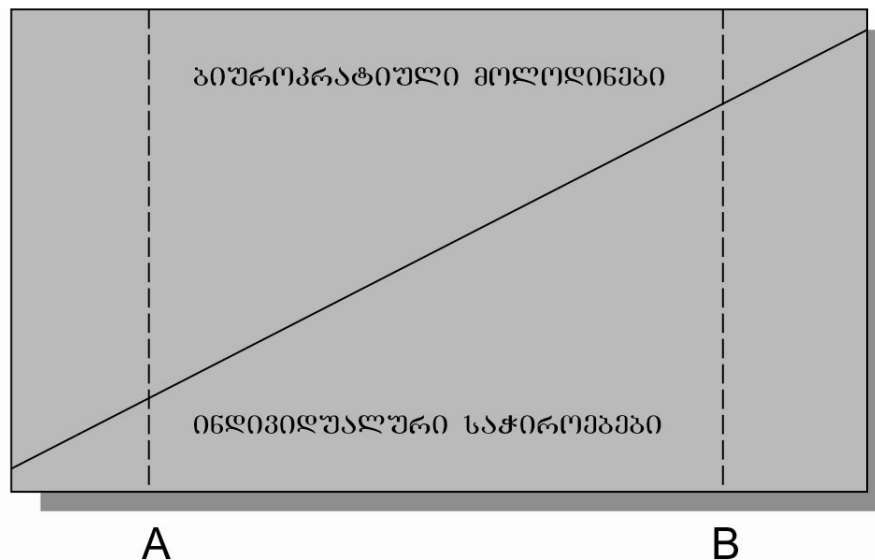
წარმატებისა და მარცხის პერსონალური აღქმა და სამუშაო მოტივაცია. მოკლედ, ინდივიდუალური სისტემის მნიშვნელოვანი ასპექტებია: პერსონალური საჭიროებები, შეხედულებები, მიზნები და სამუშაოს აღქმა (კოგნიტიური დამოკიდებულება სამუშაოს მიმართ).

მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ უკვე შევისწავლეთ სტრუქტურული (S) და ინდივიდუალური (I) კომპონენტების ზეგავლენა ცალ-ცალკე, ქცევა წარმოადგენს იმ ურთიერთქმედების ფუნქციას (f), რომელიც არსებობს ორგანიზაციის როლების ბიუროკრატიულ მოლოდინებსა და ორგანიზაციის თანამშრომლის სამუშაო ორიენტაციას შორის. $[B=f(S-I)]$. მაგალითად, მასწავლებელთა შეფასებაზე გავლენას ახდენს სასკოლო ოლქის პოლიტიკა და დირექტორის პიროვნული მოთხოვნები. წესებისა და ინსტრუქციების თანახმად, დირექტორმა თითოეული მასწავლებელი უნდა შეაფასოს გარკვეული პერიოდის ინტერვალით და შეფასებისას გამოიყენოს კონკრეტულად ამ პროცესისთვის განსაზღვრული ინსტრუმენტი. დირექტორი უნდა იქცეოდეს აღნიშნული პოლიტიკის შესაბამისად. თუმცა, სხვადასხვა დირექტორის ქცევა და მიდგომა შეფასების პროცესში განსხვავებულია. აღნიშნული, შესაძლოა, ინდივიდუალური კოგნიციისა და მოტივაციის შედეგი იყოს. მაგალითად, დირექტორმა, რომლის დიდი პიროვნული სურვილია, რომ ყველას მოსწონდეს, შეფასების პროცესი, შესაძლოა, გამოიყენოს არა იმდენად შესაფასებლად, არამედ მეგობრული საუბრებისთვის. სხვა დირექტორი, რომელსაც არ აწუხებს, თუ რამდენად მისაღებია იგი მასწავლებლებისთვის, მიჰყვება ინსტრუქციებს და შეფასების პროცესში იყენებს ანალიტიკურ აზროვნებას. თითოეულზე მოქმედებს ორივე ელემენტი, მაგრამ ერთზე მეტი გავლენა აქვს თანამშრომლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს, მეორეზე კი – როლის/ფუნქციის შესახებ ბიუროკრატიულ მოლოდინებს.

როლის/ფუნქციის შესახებ ბიუროკრატიული მოლოდინების შეფარდება თანამშრომლის ინდივიდუალურ საჭიროებებთან, რაც ნაწილობრივ განსაზღვრავს ქცევას, განსხვავდება ორგანიზაციის ტიპის, კონკრეტული სამუშაოსა და ინდივიდიდან გამომდინარე. დიაგრამა 14 წარმოგიდგინებს ამ ურთიერთობას. ვერტიკალური ხაზი (A) წარმოადგენს ჰიპოთეტურ სიტუაციას, რომელშიც ბიუროკრატიული სტრუქტურის მიერ კონტროლირებული ქცევის წილი შედარებით დიდია; მარჯვენა მხარეს განთავსებული ხაზი (B) წარმოადგენს სიტუაციას, რომელშიც ქცევას, ძირითადად, აკონტროლებს თანამშრომლის ინდივიდუალური საჭიროებები.

როგორც წესი, სამხედრო ორგანიზაციები წარმოადგენილია ხაზით – A, რაც ბიუროკრატიულ კონტროლს ნიშნავს, ხოლო კვლევითი და სამეცნიერო ორგანიზაციები – ხაზით B. ჩვენი აზრით, სკოლა ამ ორ უკიდურესობას შორის მდებარეობს. ღია, თავისუფალი ანუ მონტესორის მეთოდის მიმდევარი სკოლები უფრო ახლოს B ხაზთან არიან, რელიგიასთან დაკავშირებული

სკოლები კი, როგორც წესი, ითვლება, რომ A ხაზს მეტად უახლოვდებიან. სად არის ადმინისტრატორების და მოსწავლეების ადგილი? გააჩნიათ ადამიანებს: ზოგი, ვინც ისწრაფვის თავისუფლებისკენ, მიდრეკილია B ხაზისკენ, ზოგი კი, ბიუროკრატიისკენ მსწრაფი – A-სკენ. დირექტორების მიერ მასწავლებლების შეფასების პროცესის ჩვენს მიერ მოყვანილ მაგალითში პირველი, რომელსაც აქვს საჭიროება, მოეწონოს და მიიღოს სხვა ადამიანი, ხაზ B-სთან არის ახლოს, ხოლო მეორე, პირიქით – A-სთან.



დიაგრამა 1.4 ბიუროკრატიული და ინდივიდუალური ელემენტების ზემოქმედება ქცევაზე

კულტურა

სამუშაო ადგილას, ადამიანების ერთად ყოფნის პროცესში, თავს იჩენს დინამიური კონფლიქტი ბიუროკრატიული როლის მოთხოვნებსა და ინდივიდუალურ საჭიროებებს შორის. ორგანიზაციებში ყალიბდება განსაკუთრებული კულტურა. ორგანიზაციის წევრები ურთიერთობას აწყობენ ერთმანეთთან, ჩნდება საერთო ფასეულობები, ნორმები, შეხედულებები და აზროვნების სტილი. აღნიშნული საერთო ორიენტაციები მთლიანობაში ქმნის ორგანიზაციის კულტურას, რომელიც, რეალურად განასხვავებს ერთ ორგანიზაციას სხვებისგან. ამავდროულად, კულტურა თანამშრომლებს უყალიბებს ორგანიზაციული იდენტობის განცდას (Hellriegel, Slocum, and Woodman, 1992; Daft, 1994). სკოლაში, მასწავლებლებს შორის არსებული საერთო შეხედულებები და არაფორმალური ნორმები მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს მათ ქცევაზე. კულტურა ავითარებს საერთო შეხედულებებისა და ფასეულობების ერთგულებას, რაც თითოეული მათგანის ცალკე აღებულ შეხედულებაზე და ფასეულობაზე მეტია; ინდივიდები ერთიანდებიან ჯგუფში, რომელიც უფრო ძლიერია, ვიდრე თითოეული

მათგანი ცალ-ცალკე. რაც უფრო მყარია კულტურა, მით მეტად განიცდიან ჯგუფის წევრები მასთან იდენტურობას და, შესაბამისად, ძლიერია ჯგუფის გავლენა.

კულტურა წარმოადგენს ორგანიზაციის დაუწერელ, განცდის ფორმით არსებულ კომპონენტს (Daft,1994). კოლეგები ადვილად ახერხებენ გრძნობებით კომუნიკაციას. ეს, განსაკუთრებით, მეგობრებს ეხებათ. საერთო ორიენტაციები ადამიანებს ხელს უწყობს შეკავშირებაში, პერსონალურ ინტეგრაციაში, საკუთარი თავის პატივისცემასა და საზოგადოების ნაწილად აღქმაში. იმის გამო, რომ ურთიერთობების უმეტესი ნაწილი ორგანიზაციებში არაფორმალურია, ისინი პირადულია და არ ექვემდებარება თანამდებობისა და უფლებამოსილების გავლენას. არაფორმალური ურთიერთობები საშუალებას უქმნის ადამიანს, შეინარჩუნოს ინდივიდუალურობა და არ დაემორჩილოს ბიუროკრატიული ორგანიზაციის მიერ გამოვლენილ შთანთქმისა და, ხშირ შემთხვევაში, პიროვნული ნგრევის მცდელობებს (Barnard,1938). ჯგუფის წევრები ბევრ რამეს იღებენ ერთმანეთისგან და ჯგუფის მიერ დადგენილი ნორმა მნიშვნელოვნად წარმართავს მათ ქცევას. მაგალითად, მასწავლებლებს შორის, შესაძლოა, შეიქმნას და ჩამოყალიბდეს არაფორმალური პროცედურები, რომლებსაც ისინი გამოიყენებენ მოსწავლეების დისციპლინის გაუმჯობესებისთვის. ფაქტიურად, მოსწავლეების თავისუფალი მიმოსვლის აკრძალვის არაფორმალური წესი, რომელიც გამიზნულია მათი კონტროლისთვის, ბევრ სკოლაში “ეფექტიანი” სწავლების კრიტერიუმიც კი გახდა, სადაც კარგი კონტროლი კარგად სწავლების ექვივალენტურად ითვლება.

ფორმალურ ორგანიზაციაში ქცევაზე ზეგავლენას ახდენს არა მხოლოდ სტრუქტურული და ინდივიდუალური ელემენტები, არამედ ახალგამოკვეთილი ფასეულობები და საერთო ორიენტაციებიც. ორგანიზაციული კულტურა, მისი მნიშვნელოვანი ჯგუფური ნორმებით, ფასეულობებით და შეხედულებებით, კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ძალაა, რომელსაც გავლენა აქვს ორგანიზაციულ ქცევაზე.

პოლიტიკა

სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის, ფორმალური განზომილებაა სტრუქტურა, ხოლო სისტემის პერსონალური ასპექტი – ადამიანი. კულტურა სისტემის კოლექტიური განზომილებაა, რომელიც, საერთო ფასეულობების ჩამოყალიბების მიზნით, ერთმანეთს უხამებს ფორმალურსა და პიროვნულს. თუმცა, სწორედ პოლიტიკური განზომილება აძლევს დასაბამს და წარმოშობს არაფორმალურ ურთიერთობებს, რომლებიც ხშირად კონტროლის კანონიერი სისტემისთვის წინააღმდეგობის გაწევის მიზნით იქმნება. ადამიანებს, რომლებიც მუშაობენ გარკვეული სტრუქტურის, ჩამოყალიბებული კულტურისა და ინდივიდუალური სისტემების საზღვრებში, როგორც წესი, საკუთარი წვლილი შეაქვთ მთლიანად ორგანიზაციის საქმიანობებში. სტრუქტურა აყალიბებს ფორმალურ უფლებებს; კულტურა ქმნის

არაფორმალურ უფლება-ურთიერთობებს; ინდივიდს/ადამიანს კი ორგანიზაციაში მოაქვს საკუთარი ცოდნა და გამოცდილება. პოლიტიკა, პირიქით, სრულიად არაფორმალური, ხშირად ფარული და არალეგიტიმურია. იგი არალეგიტიმურია, რადგან ხშირად გულისმობს ინდივიდუალური ან ჯგუფური სარგებელის მიღებას ორგანიზაციის ხარჯზე. შესაბამისად, პოლიტიკა ხშირად წარმოშობს კონფლიქტსა და უთანხმოებას, განაწყოებს ინდივიდებს და ჯგუფებს ერთმანეთის და მთლიანად ორგანიზაციის წინააღმდეგ (Mintzberg, 1983).

თუმცა, პოლიტიკა ორგანიზაციის ფუნქციონირების განუყოფელი ნაწილია. ორგანიზაციაში ყოველთვის მოიძებნება ადამიანი, ვისაც სურს ძალაუფლების ხელში ჩაგდება საკუთარი საჭიროებების დაკმაყოფილების მიზნით. შესაძლოა ორგანიზაციის აღქმა, როგორც “კონკურენტული ძალაუფლების მქონე ჯგუფების ერთობლიობისა, რომელთაგან თითოეულისაკუთარი ინტერესების დაკმაყოფილებისაკენ მიისწრაფვის” (Strauss, 1964: 164). ძალთა ურთიერთობა სხვადასხვა ფორმით გამოიხატება: პოლიტიკური ტაქტიკა და თამაში, ვაჭრობა და კონფლიქტის დარეგულირება. ორგანიზაციის წევრებზე მუდმივად მიმდინარეობს ზეწოლა, რომ მონაწილეობა მიიღონ პოლიტიკურ ძალთა თამაშში. ალისონმა (1971: 168) ძალზე მოკლედ ჩამოაყალიბა “ძალაუფლება... ეს არის... უპირატესობებით ვაჭრობის, უნარისა და სურვილის ეფემერული ნაზავის გამოყენება უპირატესობებით ვაჭრობის პროცესში” მიუხედავად იმისა, რომ პოლიტიკა არაფორმალური, კონფლიქტის გამომწვევი და არალეგიტიმურია, იგი, უეჭველად, წარმოადგენს იმ მნიშვნელოვან ძალას, რომელიც ზეგავლენას ახდენს ორგანიზაციის ქცევაზე.

ორგანიზაციის ფუნქციონირების გააზრების მიზნით, უნდა განვიხილოთ ძალაუფლების როგორც ფორმალური და არაფორმალური, ისე კანონიერი და უკანონო ფორმები. ამ კუთხით, სტრუქტურა, ინდივიდი/ადამიანი, კულტურა და პოლიტიკა სოციალური სისტემის უმნიშვნელოვანესი ელემენტებია, რომელთა პრიზმაშიც შეიძლება ორგანიზაციის ქცევის განხილვა. აქვე უნდა გვახსოვდეს, რომ ქცევა არის ზემოაღნიშნული ელემენტების ურთიერთობის ფუნქცია/დანიშნულება.

გარემო

ზოგადი განმარტების თანახმად, ყველაფერი, რაც ორგანიზაციის გარეთ არის მოქცეული, გარემოა. თუმცა, ფიზიკური სისტემებისგან განსხვავებით, სოციალური სისტემა ღიაა და ამიტომ, მისი საზღვრები ბევრად ბუნდოვანი და არაზუსტია, რის გამოც გარემო მასში შედარებით ადვილად აღწევს. ეკვვარეშეა, რომ გარემო ძალზე მნიშვნელოვანია სკოლების ორგანიზაციული ფუნქციონირების თვალსაზრისით. გარემო არის სისტემის ენერჯის წყარო. იგი ქმნის რესურსს, ფასეულობას, ტექნოლოგიებს, მოთხოვნასა და ისტორიას, რომელთაგან თითოეული და ყველა ერთად ქმნის ორგანიზაციის ფუნქციონირებისთვის საჭირო შესაძლებლობებს და ხელისშემშლელ პრობლემებს.

გარემოს რომელ ფაქტორებს აქვს ყველაზე აშკარა გავლენა სკოლის საქმიანობაზე? აღნიშნულ კითხვაზე არ არსებობს სწრაფი და მარტივი პასუხი. როგორც ზოგადი, ისე კონკრეტული გარეფაქტორები გავლენას ახდენს სკოლის სტრუქტურაზე და მის საქმიანობაზე. ფართო სოციალურ, სამართლებრივ, ეკონომიკურ, პოლიტიკურ, დემოგრაფიულ და ტექნოლოგიურ ფაქტორებს პოტენციურად მძლავრი გავლენის მოხდენა შეუძლიათ სკოლაზე, მაგრამ ასეთი გარედაღების ზემოქმედება არ არის გამოკვეთილი. სამაგიეროდ, დაინტერესებული მოსწავლე/მასწავლებლები და მონაწილე მხარეები: მშობლები, გადასახადის გადამხდელები, პროფკავშირები, მარეგულირებელი სააგენტოები, საგანმანათლებლო ასოციაციები, კოლეჯები, უნივერსიტეტები, შტატის საკანონმდებლო ორგანო, აკრედიტაციის გამცემი სააგენტოები ის ორგანოებია, რომლებსაც მყისიერი და პირდაპირი გავლენა აქვთ სკოლაზე. უნდა გვახსოვდეს ისიც, რომ შედეგები გაურკვეველია.

გაურკვეველობის დონე, ორგანიზაციის სტრუქტურა და გარემოსთან ურთიერთობის ხარისხი განსაზღვრავს სკოლის რეაქციას და გარეფაქტორებზე მის საპასუხო ქმედებას. სკოლაში გადაწყვეტილების მიმღები პირები მონიტორინგს უწევენ გარემოს და მისგან მიღებულ ინფორმაციას. აღნიშნული პირების მიერ მიღებული ინფორმაციის აღქმა, დიდწილად, განსაზღვრავს ორგანიზაციის სამომავლო მიმართულებას. სკოლა, ყველა სხვა ორგანიზაციის მსგავსად, ცდილობს შეამციროს გაურკვეველობა და უკეთ აკონტროლოს გარემო. სწორედ ამ მიზნით, ხშირად, ადმინისტრატორები აყალიბებენ სტრატეგიას, რომლის მიზანია გარედან სავარაუდო ზემოქმედების მინიმუმამდე დაყვანა. უფრო მეტიც, თუ გარემოში არსებული ჯგუფები და ორგანიზაციები გამოირჩევიან უფრო მაღალი ორგანიზებულობით, ვიდრე სკოლა, მაშინ ეს უკანასკნელი დგება მკაცრი მოთხოვნებისა და დიდი პრობლემების წინაშე, რისი შედეგიც, სავარაუდოდ, იქნება შეგუება და დათმობა. საბოლოო ჯამში, სკოლა კონკურენტუნარიანია იმ გარემოში, სადაც ბევრი რესურსია. თუ რომელიმე, კონკრეტული სახის რესურსი მწირია, შიდა სტრუქტურა და საქმიანობა ვითარდება იმგვარად, რომ ხელი შეუწყოს მათ შექენას.

მოკლედ, სკოლა არის ღია სისტემა, რომელზეც ზეგავლენას ახდენს გარე ფაქტორები. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა თანხმდება გარემოს მნიშვნელობაზე, მისი სირთულე აძნელებს ანალიზს. ამიტომ საჭიროა, რომ ერთად და ცალ-ცალკე განვიხილოთ ის ფაქტორები, რომლებიც ქმნის იმ ძირითად გარე მოთხოვნებს, სირთულეებს და შესაძლებლობებს, რაზეც სკოლას რეაქცია უნდა ჰქონდეს.

შედეგი

ამგვარად, სკოლა შეგვიძლია განვიხილოთ, როგორც შემდეგი ელემენტების ერთობა : ინდივიდი, სტრუქტურა, კულტურა და პოლიტიკა. თუმცა, ორგანიზაციული ქცევა არის ელემენტებს შორის არსებული დინამიური ურთიერთობა. უფრო კონკრეტულად რომ ვთქვათ, ქცევა არის სტრუქტურის,

ინდივიდის, კულტურისა და პოლიტიკის ურთიერთობის ფუნქცია. იმისთვის, რომ გავიგოთ და განვჭვრიტოთ სკოლის ქცევა, საჭიროა, შევამოწმოთ, თუ რამდენად ჰარმონიულია ელემენტებს შორის ურთიერთობის ექვსი წყვილი. აქვე მოვიტანო შეთანხმების პოსტულატს: ყველა სხვა კომპონენტების თანაბარი მდგომარეობის შემთხვევაში, რაც უფრო ძლიერია ჰარმონია სისტემის ელემენტებს შორის, მით ძლიერია სისტემა. მაგალითად, რაც უფრო თავსებადია არაოფიციალური ნორმები და ფორმალური მოლოდინები, უფრო სავარაუდოა ორგანიზაციის მიერ დასახული მიზნის მიღწევა. ანალოგიურად, რაც უფრო ახლოს არის ერთმანეთთან ინდივიდის მოტივაცია და ბიუროკრატიული მოლოდინი, მით უფრო ეფექტიანია ორგანიზაციის საქმიანობა. ცხრილში 1.1 ჩამოთვლილია ის მნიშვნელოვანი კითხვები, რომელიც ეხება ძირითადი ელემენტების წყვილებს.

ცხრილი 1.1. თავსებადობა ძირითადი ელემენტების წყვილებს შორის

თავსებადი ურთიერთობა	მნიშვნელოვანი შეკითხვა
ინდივიდუალური – სტრუქტურული	რამდენად ახდენს ზეგავლენას ბიუროკრატიულ ინდივიდუალური საქმიანობები? მოლოდინებზე სამსახურებრივი
ინდივიდუალური – კულტურული	რამდენად შესაბამისობაშია ორგანიზაციული კულტურის საერთო ორიენტაციები ინდივიდუალურ სამსახურებრივ საქმიანობებთან?
ინდივიდუალური – პოლიტიკური	რამდენად ეწინააღმდეგება ერთმანეთს ძალების/უფლებამოსილებების ურთიერთობა და ინდივიდუალური სამსახურებრივი საქმიანობები?
სტრუქტურული – კულტურული	რამდენად ახდენს ზეგავლენას კულტურული სისტემის საერთო ორიენტაციებზე ბიუროკრატიული მოლოდინები ?
სტრუქტურული – პოლიტიკური	რამდენად უშლის ხელს ძალთა/უფლებამოსილებათა ურთიერთობა ბიუროკრატიულ მოლოდინებს?
პოლიტიკური – კულტურული	რამდენად წინააღმდეგობაშია ძალთა ურთიერთობა კულტურის საერთო ორიენტაციებთან და რამდენად ახდენს იგი მათზე ზეგავლენას?

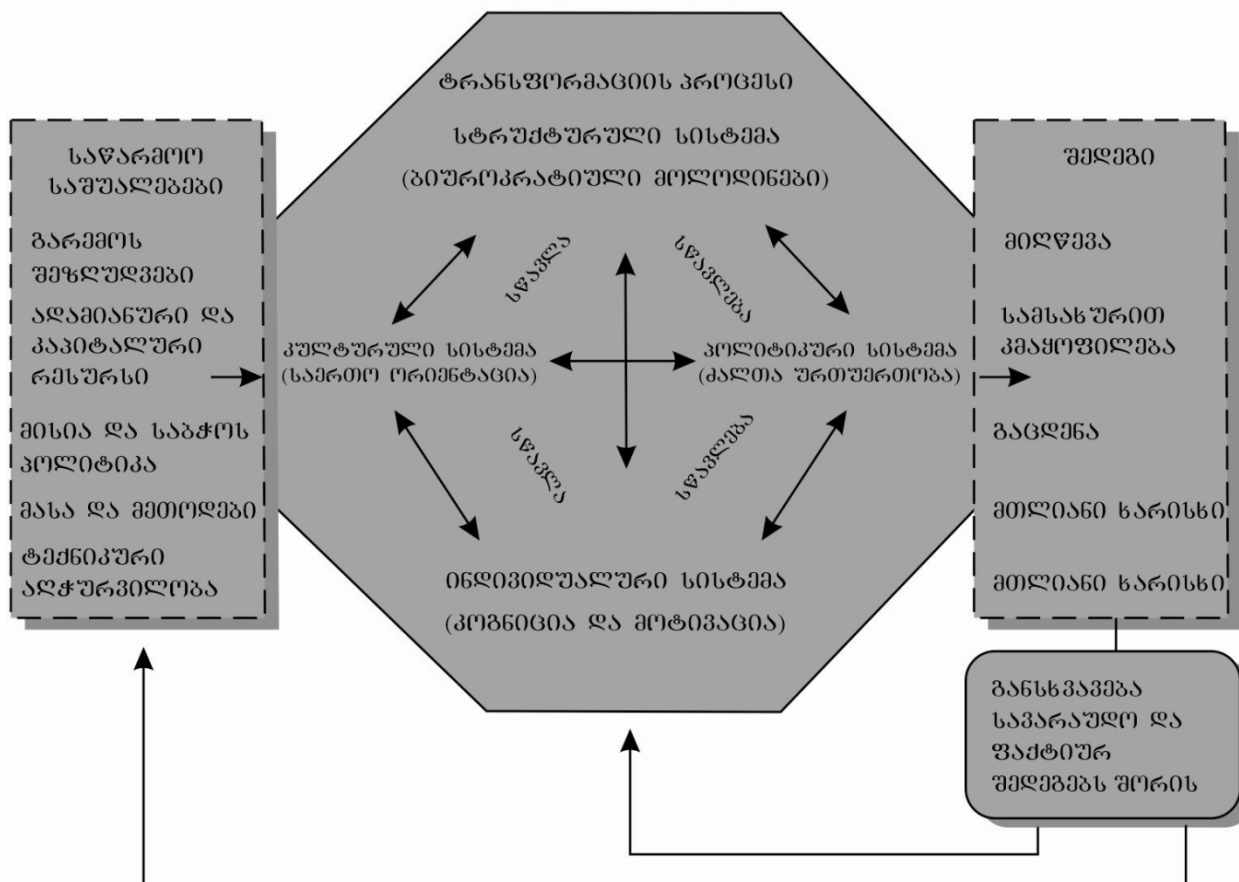
მიზნის მიღწევის ინდიკატორი არის შესრულებული სამუშაოს შედეგი. ის მოიცავს ისეთ ინდიკატორებს, როგორცაა: მიღწეული წარმატება, კმაყოფილების განცდა სამუშაოთი, გაცდენილი სამუშაო დღეები თუ საათები და შესრულებული სამუშაოს საბოლოო ხარისხი. ნებისმიერ შემთხვევაში, ქცევის ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტები განისაზღვრება სისტემის საბოლოო პროდუქტით. ზემოთ წარმოდგენილი მოდელის მიხედვით, სისტემის ელემენტებს შორის შესაბამისობის ფუნქციაა ქცევის შედეგის ეფექტიანობა (Abbott, 1965 b). ამრიგად, ორგანიზაცია ეფექტიანად ფუნქციონირებს მაშინ,

როცა მისი მუშაობის ფაქტიური შედეგი შეესაბამება სავარაუდოს, ანუ დაგეგმილს. ძირითადი ელემენტები, მათი ურთიერთქმედება, გარემოს მოთხოვნები, მისგან წარმოქმნილი პრობლემები და ბიჰევიორისტული-სამუშაო რეჟიმის შედეგები მოცემულია დიაგრამაში 1.5.

უკუკავშირის ჯაჭვი ორგანიზაციის შიგნით არსებულ გარემოსთან სოციალური სისტემის მოდელს, რომელიც წარმოდგენილია დიაგრამაში 1.5, აქვს ორივე, როგორც შიდა, ისე გარე უკუკავშირის მექანიზმი. მაგალითად გამოდგება სკოლის ფორმალური სტრუქტურა და არაფორმალური ჯგუფები, რომლებიც ცდილობენ, გავლენა მოახდინონ ინდივიდის ქცევაზე (Abbott, 1965 b). უკუკავშირით, ანუ რომელიმე მოვლენის შესახებ მიღებული ინფორმაციით ინდივიდი იგებს, თუ როგორ აფასებს ბიუროკრატიული სტრუქტურა და არაფორმალური ორგანიზაცია მის ქცევას. მიუხედავად იმისა, რომ ბიუროკრატიის მექანიზმები ფორმალურია, ხოლო სამუშაო ადგილას ჩამოყალიბებული ჯგუფისა – არაფორმალური, უკუკავშირის ჯაჭვის არსებობა ორივესთვის დამახასიათებელი ნიშანია.

სკოლის ფორმალური მხარე გვაწვდის თანამდებობის, იერარქიაში მისი ადგილის და ქცევის სასურველი მოდელის ოფიციალურ განსაზღვრებას. ფაქტიურად, ბიუროკრატიულ სტრუქტურას აქვს წახალისების ჩამოყალიბებული მოდელი, რაც უზრუნველყოფს სასურველი ქცევის მოდელის შენარჩუნებას და მის დაცვას. თუ სკოლის ბიუროკრატია აღიარებს კონკრეტული პიროვნების ქცევას და მოსწონს ის, მის მიმართ ჩნდება დადებითი დამოკიდებულება და ტარდება წამახალისებელი ზომები, რაც კიდევ უფრო განამტკიცებს ქცევას, ხოლო თუ ინდივიდის ქცევა დაბალ დონეზე ფასდება, თავს იჩენს უარყოფითი დამოკიდებულება და, შესაბამისად, მცირდება წახალისების მექანიზმები.

გარემო



დიაგრამა 1.5

სკოლის სოციალური სისტემის მოდელი

არაფორმალური ჯგუფი შესაბამის გავლენას ახდენს ქცევაზე. როგორც კოთორნის კვლევებმა გვიჩვენა, ჯგუფის მიერ დადგენილი ნორმები განსაზღვრავს ქცევას. სკოლის შენობაში ნორმები არსებობს და მოქმედებს ყველა, სხვადასხვა ნიშნით შექმნილ ჯგუფში. მაგალითად, მასწავლებლები მათი კოლეგებისგან ელიან ქცევას, რომელიც მიმართული იქნება მოსწავლეების სწავლებისა და კონტროლისკენ. იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი ვერ ამყარებს დისციპლინას საკლასო ოთახში, სხვა მასწავლებლებისგან ვლინდება სარკაზმი და ირონია, რასაც, შესაძლოა, დამანგრეველი შედეგი ჰქონდეს პიროვნებისთვის.

უკუკავშირის ჯაჭვი ორგანიზაციის გარეთ არსებულ გარემოსთან სკოლაში არსებული ქცევის ნორმების მონიტორინგი წარმოებს გარედან მიღებული რეაქციისა და ინფორმაციის საფუძველზე. საზოგადოებაში არსებული კულტურა აყალიბებს გარკვეულ შეზღუდვებს, რაც პირდაპირ ზემოქმედებას ახდენს ბიუროკრატიულ მოლოდინებზე, ჯგუფის ნორმებზე და

ორგანიზაციის მიერ დასახულ მიზნებზე, ხოლო არაპირდაპირ ზეგავლენას – ინდივიდუალურ საჭიროებებზე. მიუხედავად სკოლის მცდელობისა, იყოს იზოლირებული, ის მაინც ღია რჩება საზოგადოების, შტატისა და სახელმწიფო ინტერესებთან მიმართებაში. მაგალითად, სკოლის პროგრამაში შიდა შესახებ განათლების შეტანა არ შეიძლება შეუმჩნეველი დარჩეს საზოგადოებისთვის. რეალურად, ორგანიზებული საზოგადოებრივი ჯგუფები აქტიურად მონაწილეობენ და საკუთარი წვლილი შეაქვთ შიდა საგანმანათლებლო პროგრამის მიზნებისა და სავარაუდო შედეგების ჩამოყალიბებაში.

ამგვარად, სკოლაში არსებულ სოციალურ ქცევაზე ზეგავლენას ახდენს, სულ მცირე, ოთხი შიდა ელემენტი, ანუ ქვესისტემა: სტრუქტურა, ინდივიდი, კულტურა და პოლიტიკა. უფრო მეტიც, დიაგრამაში 1.5 აშკარად ჩანს, რომ გარედან და შიგნიდან მიღებული ინფორმაცია (გარე და შიდა უკუქმედება) ხელს უწყობს სათანადო ორგანიზაციული ქცევის მოდელის ჩამოყალიბებას. როდესაც აშკარად შესამჩნევი ხდება განსხვავება დაგეგმილ და ფაქტიურ შედეგს შორის, ამოქმედებას იწყებს უკუკავშირის ჯაჭვი და ამ განსხვავების შესახებ ინფორმაცია მიეწოდება სისტემის შიგნით და მის გარეთ არსებულ ინდივიდებსა და ჯგუფებს.

სოციალური სისტემის მოდელი სკოლას განიხილავს დინამიკაში. ეს ის მდგომარეობაა, როდესაც კარგი, ცუდი და ნეიტრალური მოვლენები მუდმივად იჩენს თავს. აღსანიშნავია, რომ სისტემის დინამიური ბუნება კიდევ უფრო აშკარად იკვეთება, როცა ვაკვირდებით და განვიხილავთ, თუ როგორ ზემოქმედებას ახდენენ ერთმანეთის ქცევაზე მოსწავლეები, მასწავლებლები და ადმინისტრატორები. სისტემის ანალიზი ცხადყოფს, თუ როგორ აღწევს მთლიანი სისტემა (ელემენტები და საქმიანობები) მიზანს. დინამიური შედეგის ზუსტი პროგნოზირება შეუძლებელია იმ დაუსრულებელი ცვლილებების გამო, რომელსაც ადგილი აქვს ბიუროკრატიის, ქვეჯგუფებისა და ინდივიდების მიერ მიზნების შეცვლისას, აგრეთვე, ფასეულობების გადაფასებისას და კომუნიკაციის, ხელმძღვანელობისა და გადაწყვეტილების მიღების შედეგად გავლენის მოხდენისას.

სკოლა – ორგანიზაცია, რომელიც სწავლობს

დღეისათვის სრულიად აშკარა უნდა იყოს, რომ ორგანიზაციის ფუნქციონირება, მისი ცხოვრება რთული პროცესია, რადგან იგი სოციალური ურთიერთობების კომპლექსური ქსელის ნაწილია. ნებისმიერი მოვლენის სრული მნიშვნელობის აღქმა შესაძლებელია მხოლოდ სისტემის კონტექსტში, რაც ნიშნავს, რომ უნდა განვიხილოთ მთელი და არა მისი შემადგენელი

ნაწილები. ზემოაღნიშნულ მიდგომას ეწოდება “სისტემური აზროვნება” (სენჯი, 1990). იგი სწორედ ის მიდგომაა, რომელიც საუკეთესოა სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის, განსახილველად.

სკოლა მომსახურების მიმწოდებელი ის ორგანიზაციაა, რომელიც მოწოდებულია, რომ ასწავლოს. სკოლაში მიმდინარეობს სწავლებისა და სწავლის პროცესი. სკოლის საბოლოო მიზანი არის ასწავლოს მოსწავლეებს. ფაქტიურად, სკოლის არსებობა ამ საქმიანობაზეა დამოკიდებული. შესაბამისად, სკოლა, უფრო მეტად, ვიდრე ნებისმიერი სხვა ორგანიზაცია, თავადაც უნდა წარმოადგენდეს ისეთ ორგანიზაციას, რომელიც მუდმივად სწავლობს და ვითარდება. ეს უნდა იყოს ადგილი, სადაც ყველა მონაწილე მხარე მუდმივად უნდა აძლიერებდეს საკუთარ შემოქმედებით და წარმატების მისაღწევად საჭირო შესაძლებლობებს, სადაც წახალისებული უნდა იყოს ნოვატორული აზროვნება, სადაც უნდა გაუფრთხილდნენ კოლექტიურ სწრაფვასა და შემართებას, სადაც ადამიანები სწავლობენ, თუ როგორ უნდა ისწავლონ ერთად, დაბოლოს, სადაც თავად ორგანიზაცია უნდა ცდილობდეს, გააძლიეროს ინოვაციების დანერგვის უნარი და პრობლემების მოგვარების შესაძლებლობა (Senge, 1990; Watkins and Marsick, 1993). სწავლაზე ორიენტირებული ორგანიზაცია არის ისეთი ორგანიზაცია, სადაც მონაწილე მხარეებს აქვთ საერთო მიზნები, რომელთა წარმატებით მიღწევისთვის ერთობლივ ძალისხმევას მიმართავენ, გუღმოდგინედ და ყურადღებით აფასებენ აღნიშნული მიზნების მნიშვნელობას, საჭიროების შემთხვევაში შეაქვთ ცვლილებები და თანაც მუდმივად, ეფექტურად ეძიებენ ამ მიზნების მისაღწევ გზებს (Leithwood and Louis, 1998).

მიუხედავად იმისა, რომ სენჯის მიერ პირველად ჩატარებული ანალიზის (1990) შემდეგ სწავლაზე ორიენტირებული ორგანიზაციების კონცეფციამ საკმაოდ დიდი პოპულარობა მოიპოვა ამ თემაზე გამოქვეყნებულ ლიტერატურაში გაცილებით მეტი თეორიული ანალიზი იყო, ვიდრე კვლევის შედეგები. სწორედ ამის გამო, უეიკმა და უესთლიმ (1996) აღნიშნეს: “არც იმდენი საჭიროება და საფუძველი არსებობს, რამდენიც კვლევა და განხილვა ჩატარდა სწავლაზე ორიენტირებული ორგანიზაციების შესახებ”. თუმცა, ემპირიული კვლევა, რომელიც ამყარებს სკოლების, როგორც სწავლაზე ორიენტირებული ორგანიზაციების, ძლიერ თეორიულ დასაბუთებას, მხოლოდ ახლა იწყება.

თუ სკოლას სურს, გახდეს ეფექტური სწავლაზე ორიენტირებული ორგანიზაცია, მან უნდა მოიძიოს ისეთი სტრუქტურის ჩამოყალიბების გზა, რომელიც მუდმივად შეუწყობს ხელს სწავლების და სწავლის პროცესს და გააძლიერებს ორგანიზაციის ადაპტაციის უნარს; ასევე, სკოლამ უნდა განავითაროს ორგანიზაციული კულტურა და გარემო, რომელიც იქნება გახსნილი, ერთიანი, შეკრული და თვითრეგულირებადი; უნდა მოიზიდოს სანდო, ძლიერი და ცვლილებებისადმი პოზიტიურად განწყობილი ადამიანები; ხელი უნდა შეუშალოს სწავლებისა და სწავლის მართებული პროცესის

ჩანაცვლებას არამართებული პოლიტიკით. ტრანსფორმაციული ლიდერობა, ღია და მუდმივი კომუნიკაცია და გადაწყვეტილების ერთობლივი მიღება არის ის საფუძველი და მექანიზმი, რომელსაც შეუძლია და უნდა გააძლიეროს სკოლაში მიმდინარე სწავლის პროცესი. სასწავლო ორგანიზაციის წინაშე არსებობს გამოწვევა, შეიქმნას ისეთი სკოლა, რომელსაც არა მხოლოდ მიმდინარე პრობლემების, არამედ სკოლის ეფექტიანობასთან დაკავშირებული ახალწამოჭრილი საკითხების მიმართ სწრაფი და ეფექტიანი რეაგირების უნარი აქვს.

ახალწარმოქმნილი არატრადიციული პერსპექტივები

ჩვენი დამოკიდებულება ორგანიზაციული აზროვნების მიმართ გამომდინარეობდა სტანდარტული სოციალური მეცნიერებიდან. ფაქტიურად, წინამდებარე წიგნი ყურადღებას ამახვილებს თეორიასა და კვლევაზე, რისი საფუძველიც სოციალური მეცნიერების ტრადიციებსა და მის მეცნიერულ მეთოდებში უნდა ვეძებოთ. თუმცა, ასევე, იკვეთება ორგანიზაციის განხილვის მნიშვნელოვანი ალტერნატიული მიდგომები. ეს მიდგომები, ერთად აღებული, წარმოადგენს ინტელექტუალურ გამოწვევას ორგანიზაციული ქცევის შესახებ უკვე არსებული ცოდნის მიმართ და საფუძველს უყრის დისკუსიას მნიშვნელოვან, მაგრამ ხშირად იგნორირებულ ორგანიზაციულ პრობლემებზე.

ზემოაღნიშნული, არატრადიციული, ახალწარმოქმნილი მიდგომები კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს როგორც მეცნიერულ დაშვებებს, ისე, მეთოდებს. უფრო კონკრეტულად რომ ვთქვათ, ისინი ხშირად უარყოფენ ობიექტურობას, მიზეზ-შედეგობრიობას, რაციონალურობას, მატერიალურ რეალობასა და კვლევის უნივერსალურ წესებს, რომელთაც იყენებს სოციალური მეცნიერება და მათ სუბიექტურობით, განუსაზღვრელობით, ირაციონალურობით, ილუზიით და პიროვნული ინტერპრეტაციით ცვლიან. ემოციებისადმი ნდობა ანაცვლებს მიუკერძოებელ დაკვირვებას, ფარდობითობა/რელატივიზმი უფრო მნიშვნელოვანი ხდება, ვიდრე ობიექტურობა, ფრაგმენტაცია – უფრო მისაღები, ვიდრე ერთი მთელი და უნიკალური – უფრო ყურადსაღები, ვიდრე რეგულარული (Rosenau, 1992). უფრო მეტიც, როგორც დევიდ კლარკმა და მისმა კოლეგებმა აღნიშნეს (1994), ალტერნატიული მოსაზრებები, ხშირად, ნეომარქსისტული მიდგომების შედეგად ვითარდებოდა, რომელთა მიხედვით ადამიანები მათივე სამყაროს შენების აქტიური აგენტები იყვნენ. ცოდნა და ძალაუფლება მჭიდროდ არის დაკავშირებული ერთმანეთთან და სოციალური სტრუქტურა ძალაუფლებას ზუსტად იმდენს, რამდენსაც წარმოაჩენს.

აღნიშნული გამოწვევები და კონტრმეტრიკები ქმნის ტრადიციული, ორგანიზაციული მეცნიერებისა და თეორიის საწინააღმდეგო ძალებს. მათზე შემდეგ თავებში გვექნება საუბარი

თეორია პრაქტიკაში

გაანალიზეთ თქვენი სკოლა:

- დაასახელეთ ის ადამიანები, ვინც დიდი ავტორიტეტით სარგებლობენ სკოლაში და გავლენა აქვთ მასწავლებლებზე. რა როლს ასრულებს თითოეული მათგანი? რა თანამდებობები უკავიათ და რა წოდებები აქვთ? რა დონის ფორმალური უფლებამოსილებით არიან აღჭურვილნი? მოიყვანეთ მაგალითები, თუ როგორ ახორციელებენ ამ უფლებამოსილებას. აღწერეთ შრომის განაწილება და სპეციალიზაცია. კონტროლის მასშტაბები დიდია, თუ შედარებით მცირე? რამდენად მტკიცე ან მოქნილია პროგრამა? რამდენად დამოუკიდებელია მასწავლებელი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში?
- დაასახელეთ ყველა, ვისაც აქვს არაფორმალური ძალაუფლება სკოლაში. რატომ აქვს თითოეულს ასეთი ძალაუფლება? როგორ/სად იღებენ ისინი ამ ძალაუფლებას? აღწერეთ თქვენს სკოლაში არსებული მნიშვნელოვანი არაფორმალური ნორმა. როგორ თანხმდებიან ერთმანეთში ფორმალური და არაფორმალური ლიდერები? მოიყვანეთ მათი თანამშრომლობის რამდენიმე მაგალითი. მასწავლებლების რა ჯგუფია ე. წ. “ჩვენნი”? ჰყავს თუ არა ჯგუფს კონკურენტი? როგორ ეწყობიან ერთმანეთს არაფორმალური ჯგუფები?
- რამდენად არსებობს კონფლიქტი იმ ადამიანებს შორის, ვისაც აქვს, ერთი მხრივ, ფორმალური და, მეორე მხრივ, არაფორმალური ძალაუფლება? რას ეხება ეს კონფლიქტები? მოიყვანეთ რამდენიმე მაგალითი.
- რა უფრო მნიშვნელოვანია თქვენს სკოლაში: ფორმალური თუ არაფორმალური ორგანიზაცია? რატომ? რა სფეროს აკონტროლებს თითოეული? რომელ ჯგუფს განეკუთვნებით თქვენ? დირექტორი რომ იყოს, რა ცვლილებებს შეიტანდით სკოლაში არსებული ფორმალური და არაფორმალური ძალების ურთიერთობაში? რატომ?
- ვინ არიან ის ადამიანები თქვენს სკოლაში, ვისი ხმაც ჩაიხშო? რატომ? არის თუ არა სკოლაში მარგინალთა ჯგუფი, რომელთა აზრს არავინ ითვალისწინებს და რომლებიც იჩაგრებიან. აღწერეთ ეს ადამიანები და მათი მდგომარეობა. რატომ ჩააჩუმეს ისინი?

- დაბოლოს, გაანალიზეთ თქვენი დირექტორის, როგორც ლიდერის ქცევა. რა ხარისხით ეყრდნობა ის ფორმალურ და არაფორმალურ ორგანიზაციებს საქმის კეთების მიზნით? როგორია ბალანსი ამ ორს შორის? რომელია უფრო მნიშვნელოვანი? თქვენი აზრით, ბალანსი კარგია, თუ საჭიროა მისი გაუმჯობესება? როგორ უნდა გაუმჯობესდეს ის?

განხილეთ შემდეგი მაგალითი

მოუფიქრებელი და ნაჩქარევი გადაწყვეტილება?

წარმოიდგინეთ, რომ ხართ ინდიანოლას სასკოლო ოლქის ზედამხედველი. ქალაქი ინდიანოლა არ არის ცენტრალური ქალაქი. იგი დიდი ქალაქიდან 10 მილის დაშორებით მდებარეობს და მისი მოსახლეობის რაოდენობა 30 000 კაცია. ბოლო ხანებში ქალაქში სულ უფრო მეტი პროფესიონალი გამოჩნდა, რომელთა რიგებში არიან ახალგაზრდები. ისინი კარგად ავსებენ ძველ თაობას, ძირითადად, მუშებსა და კანცელარიის თანამშრომლებს. დილით, საუზმის დროს, თქვენ ხელში აიღეთ დილის გაზეთი და გაოცდით, როდესაც წაიკითხეთ შემდეგი სტატია:

ქალაქ ინდიანოლას მეცხრეკლასელ მოსწავლეს აუკრძალა სკოლაში სიარული შვიდი დღით და იგი ამ დღეებს სახლში გაატარებს. მას ბრალად ედება მასწავლებლის მიმართ იარაღის, შხამიანი სუროს გამოყენება. მას შემდეგ, რაც მისმა თანაკლასელებმა გაამჟღავნეს ეს ამბავი, 14 წლის ანჯელა კიმმა აღიარა საკუთარი საქციელი მშობლებისა და სკოლის ხელმძღვანელობის წინაშე. მან თქვა, რომ წაუსვა მცენარე მასწავლებლის, ტომ ჯონსის სკამს. აღნიშნული ამბავი მოხდა საშუალო სკოლაში, რომელიც ოუკის ქუჩაზე მდებარეობს. “ანჯელა გაბრაზებული იყო მასწავლებელზე, რადგან, მისი აზრით, ტომ ჯონსი მას სხვებისგან გამოარჩევდა აზიური წარმომავლობის გამო”, – თქვა ანჯელას დედამ, ენჯი კიმმა. ოჯახი წარმოშობით კორეიდან არის.

ჯონსს ამის გამო აურზაური არ აუტეხავს, მაგრამ დირექტორი, კრის სმიტი თვლის, რომ სასკოლო ოლქის პოლიტიკის მიხედვით, თოფი, დანა, საშიში საგანი ან ქიმიური ნივთიერება იარაღია. დირექტორს უფლება აქვს, განათლების განყოფილებასთან კონსულტაციისა და შეთანხმების გარეშე, აუკრძალოს მოსწავლეს დროებით, შვიდი დღის განმავლობაში, სკოლაში სიარული და გააკეთილებზე დასწრება, რაც მან გააკეთა კიდევ გასულ ხუთშაბათს. “არ არის კარგი, როცა ისეთ რამეს აკეთებ, რასაც ზიანი მოაქვს სხვებისთვის, განსაკუთრებით, თუ ეს წინასწარ გაქვს განზრახული,” – აღნიშნა დირექტორმა.

დღეს ანჯელას მამა, ჰოპ კიმი ხვდება დირექტორს, რათა სთხოვოს სასჯელის გადახედვა. მისტერ კიმის თქმით, მისმა ქალიშვილმა ჯერ კიდევ კარგა ხნით ადრე გამოთქვა პრეტენზია მასწავლებლის მიმართ: “გოგონამ შემოგვიჩვენა, რომ მასწავლებელი არაკორექტულად მიმართავდა და მას სხვებივით არ ექცეოდა. მე ვუთხარი, რომ, შესაძლოა, თვითონ აღიქვამდა ასე მასწავლებლის საქციელს და შევეცადე, შეილი დამედანაშაულებინა. ავუსხენი, რომ პატივი უნდა სცეს მასწავლებლებს, მეტი ყურადღება დაუთმოს სწავლას და არა პირად კონფლიქტებს. ახლა კი ვფიქრობ, რომ სკოლაში მართლაც არ არის კარგი გარემო. როგორ გამოიყენა დირექტორმა ასეთი მკაცრი სასჯელი მშობლებთან გასაუბრების გარეშე და ჩემს გოგონას, რომელიც კარგი მოსწავლეა და არასოდეს ყოფილა შემჩნეული ცუდ საქციელში, როგორ აუკრძალა სკოლაში სიარული?!”

ბატონმა კიმმა ხაზი გაუსვა, რომ მას არ სურდა მედიის ყურადღების მიპყრობა და იქვე აღნიშნა, რომ ფრედ რეისმა, მისმა მეგობარმა, დაურეკა გაზეთს. რეისი, რომელიც ინდიანოლაში ცხოვრობს და იურისტია, თვლის, რომ სასჯელი გადამეტებულია და კიმების ოჯახი იბრძოლებს გადაწყვეტილების შესაცვლელად. იგი დარწმუნებულია, რომ სასჯელი ზოგადად არსებული სიტუაციით არის განპირობებული და მაგალითად მოჰყავს სასიკვდილო გასროლა კოლორადოს კოლეჯში.

“ასეთი მიდგომით არ მოგვარდება სკოლაში იარაღის ტარების პრობლემა. თუ უნდა დაისაჯოს ის, ვისაც ჯიბეში მიწის თხილი ან ფოთლები აქვს, სასჯელი დანაშაულის პროპორციული უნდა იყოს”, – ამბობს ის.

ოჯახის წევრებმა აღნიშნეს: “ანჯელამ სუროს ფოთლები სკოლასთან ახლოს მოაგროვა, რათა შური ეძია მასწავლებელზე, რომელიც არაფერს აკეთებდა, როცა კლასელები შეურაცხყოფდნენ და მეტიც, თვითონაც მონაწილეობდა მის ჩაგვრაში. ანჯელა კარგი გოგონაა. იგი სკოლის ჩემპიონია მართლწერაში. ის არასოდეს მოქცეულა ცუდად”. მშობლებს მიაჩნიათ, რომ გოგონა კარგად ვერ მოიქცა, მაგრამ წუხან მის უსაფრთხოებასა და ემოციურ მდგომარეობაზე: “ჩვენ გადმოვედით ინდიანოლაში, რადგან ვფიქრობდით, რომ ეს კარგი ადგილია შვილების აღსაზრდელად. სამწუხაროდ, აღმოჩნდა, რომ სკოლა ვერ ეგუება განსხვავებული რასისა და ფერის ადამიანებს”. დირექტორი სმიტი აღიარებს, რომ ანჯელა კიმი არ არის პრობლემური მოსწავლე, მაგრამ ამავე დროს, თვლის, რომ მან სერიოზული დანაშაული ჩაიდინა და იმსახურებს გამოტანილ სასჯელს. “ჩვენ ნულოვანი ტოლერანტობით ვუდგებით სკოლაში ძალადობას,” – აღნიშნა მან.

დირექტორმა უარყო ბრალდება რასიზმში და მას “უსაფუძვლო ფაბრიკაცია” უწოდა. “ანჯელა დავალებებს სახლში გააკეთებს”, – თქვა მან. ანჯელას მამა, თავის მხრივ, ამბობს, რომ სიტუაცია კონტროლს აღარ ექვემდებარება. იგი ადანაშაულებს მასწავლებელს და დირექტორს, რომ მათ მოსწავლეს

ცუდი მაგალითი უჩვენებს: “ეს ამერიკაა, ყველას უნდა მოვექცეთ თანაბრად და პატივისცემით”.

- თქვენ, როგორც ზედამხედველი, ჩაერთვებით ამ პროცესში?
- დაუკავშირდებით დირექტორს შეხვედრამდე, თუ არა?
- რაზე მიანიშნებს ეს ამბავი სკოლის სტრუქტურასთან და პროცედურებთან მიმართებაში? სასკოლო ოლქის პოლიტიკასთან მიმართებაში? მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთობასთან მიმართებაში?
- განიხილეთ ურთიერთობა მედიასა და სკოლას შორის. სწორია პრესის პოზიცია?
- შეიძლება თუ არა რასიზმი იყოს პრობლემა?
- შეუძლია თუ არა სკოლას, გამოვიდეს ისეთი ორგანიზაციის როლში, რომელიც თავადაც სწავლობს, ანუ გამოიტანოს გაკვეთილი ამ კონკრეტული შემთხვევიდან? როგორ?

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალა

თეორია მხოლოდ იდეალისტური აზროვნების ნაყოფი როდია, იგი არც საზოგადოებრივი აზრია. იმის გამო, რომ ფაქტებს დამტკიცება სჭირდება, საჭიროა იმ სქემის და ჩარჩოს მოძიება, რომელიც მათ მნიშვნელობას განსაზღვრავს. ასეთ სქემა-ჩარჩოსა და ფუნქციებს აყალიბებს ორგანიზაციული თეორია სწორედ იმგვარად, როგორც ამას აკეთებს თეორია საბუნებისმეტყველო და სხვა სოციალურ მეცნიერებებში. ორგანიზაციული თეორია აარსებს და გვთავაზობს განმარტებით სისტემას. ის აკავშირებს ისეთ ინფორმაციას, რომელსაც ასეთი სისტემის გარეშე ერთ მთლიანობად ვერ აღვიქვამთ. გარდა ამისა, თეორია გვაძლევს ემპირიული კვლევისთვის საჭირო მითითებებს, ახალ ცოდნას და წარმოადგენს ქმედებების განხორციელებისთვის საჭირო რაციონალურ სახელმძღვანელოს. თეორია იხვეწება კვლევის საშუალებით. თეორია გადადის პრაქტიკაში, როცა ხდება კვლევის შედეგად მიღებული დასკვნების გათვალისწინება და გამოყენება კონკრეტულ საქმიანობაში, რაც არ არის მარტივი – ამისათვის საჭიროა შემოქმედებითი მიდგომა.

ჩვენ განვიხილეთ ორგანიზაციული თეორიის ისტორია და გავარჩიეთ სამი სისტემის პერსპექტივა: რაციონალურის, ბუნებრივისა და ღია სისტემების.

რაციონალური სისტემა ორგანიზაციას განიხილავს, როგორც ფორმალურ ინსტრუმენტს, რომლის მიზნია ორგანიზაციის მიერ დასახული მიზნების მიღწევა; ასეთი ტიპის სისტემაში სტრუქტურა ყველაზე მნიშვნელოვანი კომპონენტია. ბუნებრივი სისტემა ორგანიზაციას განიხილავს, როგორც ტიპურ სოციალურ ჯგუფს, რომლის მიზანია გადარჩენა. ასეთი ტიპის სისტემაში ძირითადი კომპონენტი ადამიანია. დაბოლოს, ღია სისტემა აერთიანებს რაციონალური და ბუნებრივი სისტემების კომპონენტებს და აყალიბებს უფრო სრულყოფილ სისტემას.

ჩვენ მიერ შემოთავაზებული სოციალური სისტემის მოდელი ყურადღებას ამახვილებს ორგანიზაციის რაციონალურ და ბუნებრივ ასპექტებზე. თანამედროვე თეორია და კვლევა მიმართულია ამ მოდელის ისეთი კომპონენტების ჩამოყალიბებაზე, როგორებიცაა: ორგანიზაციული სტრუქტურა, ინდივიდი, კლიმატი და კულტურა, პოლიტიკა, სწავლება და სწავლა, გარემო და ეფექტიანობა. გარდა ამისა, ადმინისტრაციული პროცესები გამოიყენება სოციალური სისტემის ძირითად ელემენტებს შორის არსებულ ურთიერთკავშირზე ზეგავლენის მიზნით. საფუძვლიანი ცოდნა ბიძგს აძლევს გადაწყვეტილების მიღებას, კომუნიკაციასა და ხელმძღვანელობას. ჩვენი მიდგომა არის პრაგმატული, პლურალისტური და ემპირიული: ვცდილობთ, შევარჩიოთ საუკეთესო თეორიები (ტრადიციული და არატრადიციული), ჩარჩოები და კვლევები, რომლებიც დახმარებას გაუწევს ადმინისტრატორებს, უკეთ გაიაზრონ და ახსნან ორგანიზაციებისთვის დამახასიათებელი რთული ბუნება და სავარაუდო ცვლილებები.

ყველა სტუდენტმა უნდა წაიკითხოს სოციალური სისტემების ორი, კლასიკური ანალიზი: Getzels and Guba (1957) – “სკოლა, როგორც სოციალური სისტემა”; Katz and Kahn (1966) – “ღია სისტემის განვითარების თეორია”. სენჯის თანამედროვე ნაშრომი “მეხუთე დისციპლინა” (*The fifth discipline*, Senge, 1990) პოპულარული და შემეცნებითი დოკუმენტია, რომელშიც სისტემური აზროვნება გამოიყენება “სწავლაზე ორიენტირებული ორგანიზაციების” ჩამოყალიბების მიზნით. სკოტის (Scott, 1992) სისტემების ანალიზი საკმაოდ რთული ნაშრომია, მაგრამ ნამდვილად ღირს მისი წაკითხვა. დაბოლოს, დავასახელებთ თომას გრინფილდისა და პეტერ რიბინსის ორგანიზაციული თეორიისა და სოციალური სისტემის თეორიის კრიტიკულ ანალიზს (Thomas Greenfield, Petter Ribbins, 1993).

ასევე, რეკომენდებულია რამდენიმე სხვა ნაშრომი და კვლევა ორგანიზაციული თეორიის პრაქტიკაში გამოყენების შესახებ: DiMaggio (1959); Sutton and Staw(1995); Weick(1995, 1999); Calas and Smircich გვთავაზობენ საინტერესო წასაკითხ მასალას პოსტმოდერნისტული მენეჯმენტის თეორიის შესახებ. აღსანიშნავია, რომ ორგანიზაციულ აზროვნებას სრულყოფილად ასახავს სხვა მეცნიერების ნაშრომებიც, მათ შორისაა: Burrell and Morgan (1980); Gross and Etzioni (1985); Scott (1998); Clark et al. (1994). Gareth Morgan ავითარებს

ორგანიზაციების ალტერნატიულ, ნოვატორულ ხედვას. ორგანიზაციების აღწერის მიზნით ის იყენებს მეტაფორებს, რომლებიც, მართალია, ნაწილობრივ, მაგრამ ზუსტად აღწერენ მათ. თუმცა, თანამედროვე ორგანიზაციული თეორიები წარმოდგენელია კრიტიკოსების გარეშე (Greenfield and Ribbins 1993, 1994, 1998; Foster 1986, Maxey 1995). დაბოლოს, განათლების სისტემის ადმინისტრირების შესახებ ინფორმაციის სრულად გაცნობის მიზნით, წაიკითხეთ: Hoy, Astuto and Forsyth (1994); Donmoyer, Schurich and Imber (1994). მეცნიერული მენეჯმენტის გავლენის ისტორიული შეფასება იხილეთ ნაშრომში “ერთადერთი საუკეთესო გზა” (*The one best way*, Kanigel, 1997).

განათლების სისტემის ადმინისტრირების შესახებ კვლევების მოძიება შესაძლებელია ჟურნალებშიც: *Education Administration Quarterly*, *Journal of educational administration, Planning and Changing*, *The Journal of School Leadership*, *The Canadian Administrator*. ეს ჟურნალები ერთმანეთთან აკავშირებს ადმინისტრირების თეორიასა და კვლევებს. მათში მოცემულია თეორიისა და კვლევის პრაქტიკაში გამოყენების მაგალითები. დაბოლოს, ბევრ ჟურნალში იბეჭდება სტატიები ადმინისტრირების შესახებ. ასეთი ჟურნალებია: *Academy of Management Journal*, *Academy of Management Review*, *Administrative Science Quarterly*, *Journal of Management Inquiry*, *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, *Organizational Sciences* და *Personnel Psychology*.

თავი 2

ტექნიკური არსი: სწავლა და სწავლება

ცოდნა არ არის რეალობის ასლი. ობიექტის, მოვლენის ცოდნა არ ნიშნავს მისთვის უბრალოდ თვალის შევლებას და მისი გონებრივი ასლის ან გამოსახულების შექმნას. ობიექტის ცოდნა ნიშნავს მასზე ზემოქმედებას. ცოდნა ნიშნავს ობიექტის მოდიფიცირებას, ტრანსფორმირებას, ამ ტრანსფორმაციის პროცესის გააზრებას, და როგორც შედეგი, იმის გაგებას, თუ როგორ არის ეს ობიექტი აგებული.

ჟან პიაჟე

განვითარება და სწავლა

მოკლე მიმოხილვა

1. ყველა სკოლის ტექნიკური არსი არის სწავლება და სწავლა.
2. სწავლა ხორციელდება მაშინ, როცა გამოცდილება ქმნის სტაბილურ ცვლილებას ცოდნაში, ან ქცევაში.
3. არსებობს სწავლის სამი ძირითადი პერსპექტივა – ბიჰევიორისტული, კოგნიტური და კონსტრუქტივისტული.
4. ბევრი მოსწავლე ერთმანეთში ურევს ნეგატიურ განმტკიცებას და დასჯას; განმტკიცება აძლიერებს ქცევას, ხოლო დასჯა ახშობს, ან ასუსტებს ქცევას.
5. ბიჰევიორისტული მიდგომის სწავლის სწვლის პროცესში გამოყენების მაგალითებია მიზნებზე დაფუძნებული სწავლა, დახელოვნებითი სწავლა და პირდაპირი სწავლება (რაც ხშირად მოიცავს მიმოხილვას, პრეზენტაციას, ზედამხედველობას, შემოწმებას და დამოუკიდებელ პრაქტიკას).
6. სწავლის კოგნიტური განმარტებები ხაზს უსვამს წინასწარი ცოდნის მნიშვნელოვნებას ყურადღების კონცენტრირებაში, ახალი ინფორმაციის გაგებაში და ინფორმაციის დამახსოვრების ხელშეწყობაში.
7. ინფორმაციის დამუშავება არის მეხსიერების კოგნიტური თეორია, რომელიც აღწერს თუ როგორ ხდება ინფორმაციის მიღება, გადამუშავება, შენახვა და აღდგენა ხანგრძლივ მეხსიერებაში .
8. კოგნიტური მოდელების სწავლების პროცესში გამოყენების მაგალითებია: ხაზგასმა, გამოყოფა (აქცენტირება), ვიზუალური სქემების შექმნა.
9. კონსტრუქტივისტული შეხედულებები სწავლას განმარტავს ცოდნის ინდივიდუალური და სოციალური კონსტრუირების თვალსაზრისით. ცოდნის აღიარება ხდება არა იმდენად მისი სიზუსტის, არამედ მისი გამოსადგობის მიხედვით.

10. არსებობს სამი სახის კონსტრუქტივიზმი – რაციონალური, დიალექტიკური და რადიკალური.
11. სიტუაციური სწავლა ხაზს უსვამს იდეას, რომ ცოდნა სპეციფიურია იმ სიტუაციასთან მიმართებაში, რომელშიც მისი შექმნა ხდება და ცოდნის გადაცემა რთულია.
12. კონსტრუქტივისტული მიდგომის სწავლების პროცესში გამოყენების მაგალითებია კომპლექსური, რეალისტური ამოცანების დასახვა, სოციალურ ურთიერთმოქმედება, გაზიარებული პასუხისმგებლობა, შინაარსის სხვადასხვაგვარად წარმოჩენა და მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება.
13. კონსტრუქტივისტული მიდგომის გამოყენების სტრატეგიებია კვლევა ან პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა, კოგნიტური სწავლა და კოლექტიური სწავლა.

თაქვით პარსონსმა (1960) პირველმა შემოიტანა ორგანიზაციული სტრუქტურის სამი განსხვავებული დონის განსაზღვრება – ტექნიკური, სამენეჯერო და ინსტიტუციური. ტექნიკური დონე, ან ტექნიკური ბირთვი არის ორგანიზაციული საქმიანობის სისტემა, სადაც ორგანიზაციის ფაქტიური „პროდუქტი“ იწარმოება. სკოლების შემთხვევაში ეს პროდუქტია სწავლება და სწავლა. ადმინისტრაციული სისტემა– შემდგომი, ზედა საფეხური, პასუხისმგებელია ორგანიზაციათა შიდა საქმეების ადმინისტრირებაზე და ორგანიზაციასა და გარემოს შორის შუამავლობაზე. დაბოლოს, ყველაზე მაღლა დგას ინსტიტუციური დონე, რომლის ფუნქციაც არის ორგანიზაციის გარემოსთან დაკავშირება, განსაკუთრებით კი, ფართო სოციალური კონტექსტის ფარგლებში, ორგანიზაციის ლეგიტიმურობის უზრუნველყოფა. სკოლების შემთხვევაში, განათლების საბჭო არის ინსტიტუციური დონის ძირითადი ფორმალური მექანიზმი და მისი ფუნქციაა, ზოგადად, ლეგიტიმური გახადოს სკოლის აქტივობები თემთან მიმართებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ადმინისტრაციული დონე ამ წიგნში განხილვის მთავარი საგანია, სხვა დონეებიც მნიშვნელოვანია, რადგან ისინი უზრუნველყოფენ კავშირს სკოლასა და მის მოსწავლე-კლიენტებს შორის, ისევე როგორც სკოლასა და მის მოქალაქე-კლიენტებს შორის.

ზუსტად ისე, როგორც ინსტიტუციური დონე ყურადღებას აქცევს გარემოს ორგანიზაციულ ზეგავლენას (იხ. თავი 7), ტექნიკური დონე ხაზს უსვამს სწავლებისა და სწავლის მნიშვნელობას ადმინისტრაციული გადაწყვეტილების მიღებაში. სკოლების შემთხვევაში ტექნიკური ფუნქცია არის სწავლებისა და სწავლის ფუნქცია, ყველა საგანმანათლებლო ორგანიზაციის სული და გული. უყურადღებო ვიქნებით სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის ანალიზში, თუ არ გამოვიკვლევთ სკოლის ტექნიკურ არსს – სწავლა-სწავლების პროცესს – რადგან ის ფორმას ანიჭებს და მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს ბევრ ადმინისტრაციულ გადაწყვეტილებას (Rowan, 1998; Rowan, Raudenbush, and Cheong, 1993).

სწავლა განსაზღვრება

როცა გვეხმის სიტყვა „სწავლა“, ბევრი ჩვენგანი წარმოიდგენს საკუთარ თავს სკოლაში გამოცდისათვის მომზადების პროცესში, ან გაახსენდება თუ როგორ სწავლობდა მანქანის ტარებას, ან ახალ სიმღერას, ან ცდილობდა ახალი კომპიუტერული პროგრამის ათვისებას. ჩვენ ვსწავლობთ საგნებს, უნარებსა და შესაბამის ქცევას სხვადასხვა სოციალური სიტუაციისათვის. სწავლა ნამდვილად არ შემოიზღუდება მხოლოდ სკოლით, და მაინც, საბოლოო ანალიზში სკოლის არსი ეს არის. რა არის სწავლა? ფართო გაგებით, სწავლას ადგილი აქვს *მაშინ, როცა გამოცდილება ადამიანის ცოდნაში, ან ქცევაში წარმოშობს სტაბილურ ცვლილებას*. ცვლილება შესაძლოა იყოს, ან არ იყოს წინასწარ განზრახული, მაგრამ მისი როგორც სწავლის კვალიფიცირებისათვის ცვლილება უნდა მოხდეს ინდივიდის გარემოსთან ურთიერთქმედებისას შექმნილი გამოცდილების შედეგად. ცვლილებები მხოლოდ მომწიფების გამო, როგორცაა სიმადლეში ზრდა, ან გამელოტება არ წარმოადგენს სწავლის მაგალითებს. ასევე, დროებითი ცვლილებები ავადმყოფობის, გადაღლის ან დეპრეციაციის გამო არ წარმოადგენს სწავლის ნაწილს, მაგრამ, რა თქმა უნდა, ადამიანები სწავლობენ ასეთ პრობლემებთან გამკლავებას.

სწავლის ჩვენეული განმარტება მიუთითებს, რომ ინდივიდის ცოდნაში, ან ქცევაში ხდება ცვლილება. მიუხედავად იმისა, რომ სწავლის ექსპერტთა უმეტესი ნაწილი ამ ზოგად განსაზღვრებას ეთანხმება, ზოგიერთი ხაზს უსვამს ქცევას, ზოგიერთი კი ცოდნას. ჩვენი მოსაზრებით, სწავლა წარმოადგენს კომპლექსურ კოგნიტურ პროცესს და არ არსებობს სწავლის ერთადერთი საუკეთესო განმარტება. ფაქტიურად, სწავლის სხვადასხვა თეორიები გვთავაზობს სწავლის მეტ-ნაკლებად გამოსადეგ განმარტებებს, თუმცა განსხვავებული აქცენტებით. ჩვენ მიმოვიხილავთ სწავლის სამ ძირითად თეორიას, რომელთაგან თითოეული განსხვავებულ საკითხებზე ამახვილებს ყურადღებას:

- სწავლის ბიჰევიორისტული თეორია ყურადღებას ამახვილებს ქცევაში, უნარებსა და ზნე-ჩვეულებებში თვალსაჩინო ცვლილებებზე.
- სწავლის კოგნიტური თეორიები ხაზს უსვამს ისეთ შიდა მენტალურ აქტივობებს როგორცაა ფიქრი, დამახსოვრება, შემოქმედება და პრობლემის გადაწყვეტა.
- სწავლის კონსტრუქტივისტული თეორიების ინტერესს წარმოადგენს ის, თუ როგორ გაიაზრებენ ინდივიდები მოვლენებსა და აქტივობებს; ამდენად, სწავლა აღიქმება როგორც ცოდნის კონსტრუირება.

ამ თეორიულ პერსპექტივათაგან თითოეულის გამოყენებას სწავლებისათვის განსხვავებული შედეგები აქვს. ამგვარად, სწავლაზე ჩვენი დისკუსია ასევე მოიცავს სწავლების ანალიზსაც.

სწავლის ბიპევიორისტული პერსპექტივა

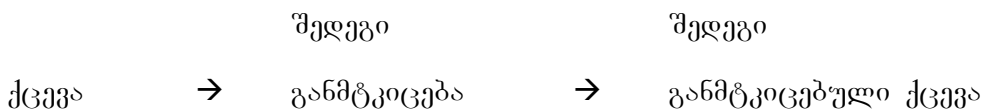
სწავლის შესახებ თანამედროვე ბიპევიორისტული მიდგომა წარმოიშვა სკინერის და მისი მიმდევრების ცოდნიდან, რომლებიც ხაზს უსვამდნენ ქცევის ცვლილებაში წინაპირობების და შედეგების მნიშვნელობას. ამ პერსპექტივის ფოკუსი, ცხადია, მიმართულია ქცევაზე. სწავლა განისაზღვრება როგორც ქცევითი ცვლილება, რომელიც გამოწვეულია გამოცდილებით და ნაკლები კავშირი აქვს აზროვნების მენტალურ თუ შიდა პროცესებთან. ქცევა არის უბრალოდ ის, რასაც პიროვნება აკეთებს მოცემულ სიტუაციაში. დაუფიქრდეთ ქცევაზე, როგორც გარემოს გავლენათა *ორ წყებას* შორის მოქცეულ ქმედებაზე: მის წინაპირობებზე, რომლებიც წინ უძღვის მას და მის შედეგებზე, რომლებიც მოსდევს მას (Skinner, 1950). ეს ურთიერთობა შეიძლება ნაჩვენები იქნას უბრალოდ როგორც წინაპირობა-ქცევა-შედეგი ან A-B-C. როდესაც ქცევა ხორციელდება, მოცემული შედეგი ტრანზორმირდება წინაპირობაში შემდგომი A-B-C თანმიმდევრობისთვის. შესაბამისად, ქცევა გამოწვეულია ცვლილებებით ან წინაპირობებში, ან შედეგებში, ან ორივეში ერთად. ადრეული კვლევები ბიპევიორისტული მიმართულებით ფოკუსირებული იყო შედეგებზე.

შედეგები

სწავლის ბიპევიორისტულ შეხედულებაში, ქცევის შედეგები დიდწილად განსაზღვრავს იმას, განმეორდება თუ არა ეს ქცევა. კერძოდ, შედეგის სახე და დროში განაწილება გააძლიერებს, ან დაასუსტებს ინდივიდის მიდრეკილებას, გაიმეოროს ქცევა. არსებობს ორი სახის შედეგი – ის, რომელიც აძლიერებს ქცევას და ის, რომელიც თრგუნავს და ასუსტებს ქცევას.

განმტკიცება

განმტკიცების ზოგადი მნიშვნელობაა დაჯილდოება, მაგრამ სწავლის თეორიაში განმტკიცებას აქვს სპეციფიური კონოტაცია. სტიმული არის შედეგი, რომელიც აძლიერებს და განამტკიცებს თავის მომდევნო ქცევას; ამგვარად, განსაზღვრებით, განმტკიცება ზრდის ქცევის სიხშირეს ან ხანგრძლივობას. შემდეგი დიაგრამა ამ პროცესს ასახავს:



კვლევა გვიჩვენებს, რომ საკვები მშვიერი ცხოველისათვის უდავოდ ძლიერი სტიმული არის, მაგრამ იგივეა იგი ადამიანებისთვისაც? როგორც მოსალოდნელია, ადამიანების შემთხვევაში ყველაფერი უფრო გართულებულია. არ ვიცით, რატომ მოქმედებს ესა თუ ის მოვლენა ინდივიდზე, როგორც სტიმული; ფაქტიურად, არსებობს მრავალი ურთიერთდაპირისპირებული თეორია, რომელიც ხსნის იმას, თუ

რატომ და როგორ ხდება ქცევის განმტკიცება ადამიანებში. მაგალითად, ზოგიერთ ფსიქოლოგს მიაჩნია, რომ სტიმულები აკმაყოფილებს მოთხოვნილებებს; სხვები ამტკიცებენ, რომ სტიმულები ამცირებს დაძაბულობას, ან ახდენს ტვინის ნაწილის სტიმულირებას (Rachlin, 1991). ის მასშტაბი, რომლითაც შედეგები ახდენენ განმტკიცებას, სავარაუდოდ, დამოკიდებულია პიროვნების მიერ მოვლენის აღქმაზე და ამ მოვლენის არსზე, რომელსაც ის ატარებს ამ პიროვნებისათვის. მაგალითად, გაკვეთილზე არასათანადო ქცევის გამო დირექტორის კაბინეტში ხშირმა გაგზავნამ შეიძლება განამტკიცოს ცუდი ქცევა ამ მოსწავლეებში, შეიძლება. ალბათ, ამ შედეგს (დირექტორის კაბინეტში გაგზავნა) რაღაც მნიშვნელობა აქვს, რაც მოსწავლეებში შესაბამისი ქცევის განმტკიცებას ახდენს, თუნდაც ეს სასჯელი ერთი შეხედვით მკაცრიც ჩანდეს მასწავლებლის თვალში. შეიძლება ეს იპყრობდეს საჭირო ყურადღებას, ან ქმნიდეს სტატუსს თანატოლ მოსწავლეთა შორის. ბიჰევიორისტები იტყობენ, რომ შედეგი (დირექტორთან გაგზავნა) გარკვეულწილად განამტკიცებს ცუდ ქცევას ამ მოსწავლეებში.

მოდით, უფრო დაწვრილებით განვიხილოთ განმტკიცების ფენომენი, არსებობს ორი ტიპის განმტკიცება – პოზიტიური და ნეგატიური. პოზიტიური განმტკიცება ხდება მაშინ, როცა ქცევა წარმოქმნის ახალ სტიმულს ან მასტიმულირებელ ძალას. მაგალითად, მოდური ჟაკეტის ჩაცმამ შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლეთა აღფრთოვანება და ბევრი კომპლიმენტი. კლასში „წაბორძიკებამ და დაცემამ“ კი შეიძლება გამოიწვიოს სიცილი. რა თქმა უნდა, თუ ეს „მოუქნელი როლი“ განმეორებითად შესრულდება, რასაც მოჰყვება კლასელების სიცილი და მოწონება, ამგვარი ქცევა შეფასდება როგორც „ყურადღების მიპყრობის“ საშუალება. ეს განმარტება ბიჰევიორალური განმარტებაა; მასწავლებლები იყენებენ პოზიტიური განმტკიცების პრინციპს, რათა განმარტონ ქცევა და ვარაუდობენ, რომ ყურადღება არის პოზიტიური სტიმული მოსწავლისათვის. მიაქციეთ ყურადღება, რომ ხდება მოსწავლის ქცევის განმტკიცება იმისმიუხედავად, რომ ის არ არის პოზიტიური მასწავლებლის პოზიციიდან. არასათანადო ქცევის პოზიტიური განმტკიცება ყველა მასწავლებლისათვის პოტენციურ პრობლემას წარმოადგენს, ვინაიდან ხშირად მასწავლებლები უნებლიეთ განამტკიცებენ მოსწავლეთა არასათანადო ქცევას. მოკლედ, როცა შედეგი აძლიერებს ქცევას სტიმულის *დამატების* უზრუნველყოფით, ადგილი აქვს პოზიტიურ განმტკიცებას.

ამისგან განსხვავებით, ნეგატიური განმტკიცება ხდება მაშინ, როცა შედეგი, რომელიც განამტკიცებს, ან აძლიერებს ქცევას, მიიღება სტიმულის გაბათილებით (*გამოკლებით*). როცა გარკვეულ ქცევას მიყვავართ ნეგატიური, ან ავერსიული სიტუაციის შეწყვეტამდე, ან თავიდან აცილებამდე, ეს ქცევა სავარაუდოდ განმეორდება, რადგან ინდივიდმა ისწავლა, როგორ აიცილოს თავიდან რაიმე ნეგატიური, ან არაკომფორტული სიტუაცია. მაგალითად, მანქანების მწარმოებლებმა აღჭურვეს თავიანთი მანქანები უსაფრთხოების ქამრებით, რომლებიც დამაგრებულია ბგერით სიგნალიზატორებზე. დაქოქეთ მანქანა და შემაწუხებელი სიგნალი ჩაირთვება, რომელიც მაშინვე შეწყდება, როგორც კი ჩაამაგრებთ თქვენს უსაფრთხოების ქამარს. ამგვარად, სავარაუდოდ, გაიმეორებთ „ქამრის დამაგრების“ მოქმედებას (ქცევა განმტკიცებულია), რადგან ის გაცილებით გაღიზიანებას (ნეგატიურ სტიმულს აქრობს). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ქცევა განმტკიცდება, ან ძლიერდება ნეგატიური, ან ავერსიული სტიმულის მოცილებით. წარმოიდგინეთ მშობელი, რომელიც მუდმივად უკმაყოფილოა მასწავლებლით და მოითხოვს

წინაპირობები

წინაპირობები (ანტეცედენტები) არის მოვლენები, რომლებიც წინ უსწრებს ქცევას. ისინი გვაძლევს ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რომელი ქცევები მიგვიყვანს პოზიტიურ და რომელი – ნეგატიურ შედეგებამდე ($A \rightarrow B \rightarrow C$). გამჭრიახი ადამიანები სწავლობენ სიტუაციების დიფერენცირებას; ანუ, ისინი სწავლობენ წინაპირობების ამოცნობას. როდის მოითხოვს დირექტორი უფრო მეტი რესურსების შესყიდვას ახალი სასწავლო გეგმის მასალებისათვის, ბიუჯეტში ცვლილების შემდეგ, თუ თქვენი სკოლის შესახებ ადგილობრივ გაზეთში პოზიტიური სტატიის გამოქვეყნების შემდეგ? ფოიეში მდგარი დირექტორი არის სიგნალი, რომელიც მოსწავლეებს ესმარება გამოიცნონ „ფოიეში სირბილის“ ან ბიჭების ტუალეტში „დამდგარი ბოლის“ სავარაუდო შედეგი. ადამიანები ამგვარ წინმსწრებ სიგნალებზე რეაგირებენ გაუცნობიერებლად, პროცესზე მთლიანობაში ფიქრის გარეშე. როგორც წესი, ადამიანები იმასაც ვერ აცნობიერებენ, თუ როგორი გავლენა აქვს ამ წინაპირობებს მათ ქცევაზე. ანტეცედენტები მინიშნების ფორმით შეიძლება წინასწარგანზრახვით იქნას გამოყენებული.

სიგნალირება არის სტიმულის უზრუნველყოფა ზუსტად გარკვეული ქცევის წინ. ეს განსაკუთრებით სასარგებლოა იმ ქცევისათვის მოსამზადებლად, რომელიც კონკრეტულ დროს არის მოსალოდნელი. სიგნალირება გვაწვდის ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რომელი ქცევა იქნება განმტკიცებული, ან დასჯილი გარკვეულ სიტუაციაში. ესტაკადაზე ან უბრალოდ, ავტომაგისტრალის გასწვრივ მყოფი პოლიციის მანქანა იძლევა დაუყოვნებლივ სიგნალს გადაჭარბებული სიჩქარით გამოწვეული შედეგების თაობაზე.

მასწავლებლები და დირექტორები მოსწავლეებს ხშირად ფაქტის შემდეგ აძლევენ შენიშვნას. მაგალითად, ისინი ამბობენ, „ვერ წარმომიდგენია, რომ შენ...“ პრობლემა, რა თქმა უნდა, არის ის, რომ არასათანადო ქცევა უკვე ჩადენილ იქნა.

ხელშეწყობილი ქცევა

ღატოგუნული ქცევა

წარმოდგენილი სტიმული

<p>პოზიტიური განმტკიცება</p> <ul style="list-style-type: none"> ● მაღალი ნიშნები ● საპატიო როლი ● სპორტის წერილი 	<p>პირდაპირი დასჯა</p> <ul style="list-style-type: none"> ● გკვეთილუბის უმღეუ ღატოგუნება ● დაბალი ნიშნები ● ზემღეუტი საწინაო დაგაღება
<p>ნეგატიური განმტკიცება</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ტმსტიღან გათაჰისუჰგება ● კლასტიღან გათაჰისუჰღება ● დაგაღებატიღან გათაჰისუჰღება 	<p>მოციღების დასჯა</p> <ul style="list-style-type: none"> ● მრთი კჰირთი აჰრბაღულია მანჰნის ტარება ● მრთი კჰირთი აჰრბაღულია უმსაურთი ● მრთი კჰირთი აჰრბაღულია აჰმანო

მოციღებული სტიმული

განმტკიცებას და დასჯას ხშირად ერთმანეთში ურევენ

დაიმახსოვრეთ:

განმტკიცება ყოველთვის ახდენს ქცევის წახალისებას და გაძლიერებას, დასჯა თრგუნავს, ან ასუსტებს ქცევას.

**გამოსახულება 2.1
განმტკიცებისა და დასჯის სახეები**

განმტკიცებას და დასჯას ხშირად ერთმანეთში ურევენ.

დაიმახსოვრეთ:

განმტკიცება ყოველთვის ახდენს ქცევის წახალისებას და გაძლიერებას.

დასჯა თრგუნავს, ან ასუსტებს ქცევას.

გამოსახულება 2.1 განმტკიცებისა და დასჯის სახეები

მოსწავლეს მხოლოდ რამდენიმე არჩევანი აქვს – პირობა დადოს, რომ ასე აღარ მოიქცევა, ან უფრო მეტად ეცადოს, ან გასცეს უფრო აგრესიული პასუხი როგორცაა, მაგალითად, „თავი დამანებე“. ამ რეაგირებებიდან არცერთი არ არის სასარგებლო, მაგრამ გვაგებინებს, რომ არაკრიტიკული სიგნალი შეიძლება დაგვეხმაროს მოსწავლესთან ნეგატიური კონფორტაციის თავიდან აცილებაში. მაგალითად, როცა მასწავლებლები და დირექტორები, უბრალოდ ესწრებიან სპორტულ შეჯიბრებას, სავარაუდოდ, მოსწავლეები უფრო მეტ სიმარჯვეს და მონდომებას გამოიჩენენ. უფრო მეტიც, როცა მოსწავლეები შესაბამისად მოქმედებენ ასეთი სიგნალის შემდეგ, მასწავლებლებს შეუძლიათ მოახდინონ მოსწავლეთა ქცევის სტიმულირება დასჯისათვის მიმართვის გარეშეც.

წაქეზება იძლევა დამატებით სიგნალს პირველი სიგნალის შემდეგ. ზოგჯერ აღამიანებს სჭირდებათ დამატებითი დახმარება სიგნალზე შესაბამისად რეაგირებისთვის. ბეკერმა და მისმა კოლეგებმა (1975) შემოიტანეს ორი პირინციპი სიგნალების და წაქეზებების გამოსაყენებლად:

- უზრუნველყავით, რომ გარემოს სტიმულს რომელიც გსურთ, რომ გახდეს სიგნალი, ადგილი ჰქონდეს ზუსტად თქვენს წაქეზებამდე, რათა მოსწავლე ისწავლოს სიგნალზე რეაგირება და არ დაეყრდნოს მხოლოდ წაქეზებას.
- შეამცირეთ წაქეზების როლი რაც შეიძლება სწრაფად; ნუ აქცევთ მოსწავლეებს მასზე დამოკიდებულად.

წაქეზების მაგალითია, როცა მასწავლებელი მოსწავლეებს აძლევს კითხვათა საკონტროლო ჩამონათვალს ან „შესასრულებელ საქმეთა ჩამონათვალს“, როცა ისინი წყვილებში მუშაობენ. მოსწავლეების მიერ ამ პროცედურების შესწავლასთან ერთად, კითხვათა საკონტროლო ჩამონათვალის როლი თანდათან მცირდება. როცა მოსწავლეებს შესწავლილი აქვთ პროცედურები, არანაირი წერილობითი, თუ სიტყვიერი წაქეზება საჭირო აღარ არის. მათ ნასწავლი აქვთ, როგორ მოახდინონ წყვილებში მუშაობის სიგნალზე შესაბამისად რეაგირება; მათ ნასწავლი აქვთ, როგორ იმუშაონ წყვილებში ტუტორინგის დროს. მასწავლებლებმა უნდა განაგრძონ პროცესის მონიტორინგი, შეაქონ კარგი მუშაობა და შეასწორონ შეცდომები. მასწავლებლის როლი ახლა არის მოსწავლეთა ინსტრუქტირების როლი, წყვილში მუშაობის უნარების გასაუმჯობესებლად.

ბიჰევიორისტული მიდგომის გამოყენება

გამოცდილი და პროფესიონალი მასწავლებლები კარგად იყენებენ ბიჰევიორისტულ თეორიას. ისინი ფრთხილად და მარჯვედ იყენებენ განმტკიცების და დასჯის ძირითად პრინციპებს თავიანთ სწავლებაში და გაკვეთილის მართვაში. სანამ მოვიყვანდეთ სწავლებასა და სწავლაში ბიჰევიორისტული თეორიის მიერ შეტანილი წვლილის მაგალითებს, ჯერ შევაჯამებთ რამდენიმე ძირითად პრინციპს:

- მკაფიოდ და სისტემატიურად შეაქეთ მოსწავლე, მაგრამ მხოლოდ მაშინ, როცა ის ამას იმსახურებს.
- აღიარეთ ნამდვილი მიღწევები.
- დაადგინეთ შექების სტანდარტები - ისინი უნდა განისაზღვროს ინდივიდუალური შესაძლებლობებისა და შეზღუდვების გათვალისწინებით.
- მოსწავლის წარმატება დაუკავშირეთ მის ძალისხმევას და შესაძლებლობებს, რათა მოიპოვოთ ნდობა.
- აღიარეთ დადებითი ქცევა იმ ფორმით, რომელსაც აფასებენ მოსწავლეები.
- წაახალისეთ მოსწავლეები, როცა ისინი ეჭიდებიან ახალ ცოდნას ან უნარებს.

- დასახეთ ნათელი და სპეციფიური მიზნები იმისათვის, რომ იცოდეთ, რა უნდა განამტკიცოთ.
- გამოიყენეთ სიგნალები, რაც დაგეხმარებათ ახალი ქცევის დამკვიდრებაში.
- გამოიყენეთ მრავალფეროვანი სტიმულები და მათი არჩევის საშუალება მიეცით მოსწავლეებს.
- შეეცადეთ სიტუაციის სტრუქტურირებას, რომ გამოიყენოთ ნეგატიური განმტკიცება, და არა დასჯა.
- არეგულირეთ დასჯა, რომ ის შეესაბამებოდეს არასათანადო ქცევას (Woolfolk, 1998).

სწავლის მიზნები, დახელვნებითი სწავლა და პირდაპირი ინსტრუქტირება წარმოადგენს გაკვეთლზე სწავლებისას ბიპვეიორისტული თეორიის გამოყენების სპეციფიურ მაგალითებს. ამგვარი მიდგომები განსაკუთრებით სასარგებლოა მაშინ, როცა ძირითადი მიზანი არის ახალი ტიპის ქცევის, ან ექსპლიციტური ინფორმაციის სწავლა და როცა სწავლა თანმიმდევრული, ან ფაქტობრივია.

სწავლის მიზნები

მიზნების ფორმულირებისათვის ბევრი სხვადასხვა მიდგომა არსებობს; თუმცა, ყველა მიდგომის თანახმად, უპირველეს ყოვლისა უნდა გადაწყდეს, თუ რა ცვლილება უნდა მოხდეს მოსწავლეში – რა არის სწავლების მიზანი. ინსტრუქციული მიზანი არის მოსწავლეთათვის მასწავლებლის საგანმანათლებლო მიზნების ნათელი და არაბუნდოვანი აღწერა.

რობერტ მეიჯერმა ქცევის ცვლილებასთან დაკავშირებული მიზნების ჩამოყალიბებისათვის ალბათ ყველაზე გავლენიანი სისტემა შეიმუშავა. მისი იდეის მიხედვით, მიზნებმა უნდა აღწეროს ის, თუ როგორ მოახდენენ მოსწავლეები მიღწევის დემონსტრირებას და როგორ მიხვდება მასწავლებელი, რომ მოსწავლეებმა მიაღწიეს დასახულ შედეგს (Mager, 1975). მეიჯერის მოსაზრებით, კარგი მიზანი სამი ნაწილისგან შედგება:

- ა) მიზანი აღწერს მოსწავლის სასურველ ქცევას – რა უნდა გააკეთოს მოსწავლემ?
- ბ) მიზანი ჩამოთვლის პირობებს, რომელშიც შესრულდება ქცევა – როგორ მოხდება მოსწავლის ქცევის შემოწმება?
- გ) მიზანი იძლევა კრიტერიუმებს ქცევის მისაღები შესრულებისათვის – რამდენად კარგად დაძლია მოსწავლემ დასახული ამოცანა?

მეიჯერი ამტკიცებს, რომ მოსწავლეები ხშირად საკუთარ თავს ასწავლიან იმ შემთხვევაში, თუ მათ კარგად ესმით მიზნები.

არის თუ არა მიზნები სასარგებლო? მიზნები შეიძლება სასარგებლო იყოს, თუმცა მხოლოდ გარკვეულ პირობებში. პირველი, მიზნები უფრო წარმატებულია სწავლის სტიმულირებისას ისეთ თავისუფლად სტრუქტურირებულ გარემოში როგორცაა ლექციები, ფილმები და კვლევითი პროექტები. სტრუქტურირებულ გარემოში, როგორცაა პროგრამული სწავლება, მიზნები ნაკლებად სასარგებლოა (Tobias and Duchastel, 1974). მეორე, თუ ინფორმაციის მნიშვნელოვნება ბუნდოვანია თავად სასწავლო მასალებიდან და აქტივობებიდან, სწავლების მიზნები ახდენს

მოსწავლეთა ყურადღების კონცენტრირებას და ამდენად, ზრდის მიღწევას (Duchastel, 1979). თუმცა, როცა სწავლების ამოცანა უბრალოდ შემოიფარგლება ტექსტის ნაწევრების გააზრებით, მიზნები ნაკლებად ეფექტიანია. ამ სიტუაციებში უკეთესია კითხვების გამოყენება, რომლებიც მოსწავლეს ტექსტის გააზრებაში დაეხმარება და უნდა დაისვას ტექსტის წაკითხვამდე (Hamilton, 1985).

დღესდღეობით, სასკოლო ოლქების უმეტესობა მასწავლებლებისგან კვლავ მოითხოვს იმგვარი საგაკვეთილო გეგმების შემუშავებას, სადაც მკაფიოდაა ჩამოყალიბებული სასწავლო მიზნები. კარგად და დეტალურად ჩამოყალიბებული სასწავლო მიზნები ხელს უწყობს სწავლის გაუმჯობესებას. მიზნები გამოიყენება არა მხოლოდ გაკვეთილებზე მოსწავლეებთან; ადმინისტრატორები მათ იყენებენ წარმატებულობის სხვადასხვა ხარისხით. მიზნებზე დამყარებული მართვა და მიზნების დასახვა (Locke and Latham, 1990) წარმოადგენს მუშაობის გასაუმჯობესებლად ბიჰევიორისტული თეორიის გამოყენების ორგანიზაციულ მცდელობებს. ზემოაღნიშნულ ორივე საკითხს მე-4 თავში განვიხილავთ.

როდესაც მიზნები დამათი მიღწევის საშუალებები მკაფიოდ არის ჩამოყალიბებული, მოსწავლესაც უფრო კარგად ესმის, თუ რას უნდა მიაღწიოს. დახელოვნებითი სწავლის მიდგომა შეესაბამება ბიჰევიორისტულ პრინციპებს.

დახელოვნებითი სწავლა

დახელოვნებითი სწავლა ეფუძნება იმ ვარაუდს, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეთა უმეტესობას, საკმარისი დროის მიცემით და შესაფერისი ინსტრუქტირებით შეუძლია დაძლიოს სწავლის ნებისმიერი მიზანი (Bloom, 1968; Guskey and Gates, 1986). დახელოვნებითი მიდგომის გამოყენებისას მასწავლებელმა შესასწავლი მასალა უნდა დაეყოს მცირე ნაწილებად. თითოეული ნაწილი მოიცავს სხვადასხვა სპეციფიურ მიზნებს. „დახელოვნება“ ჩვეულებრივ ნიშნავს 80-დან 90%-მდე შეფასებას შეფასების შესაბამის სკალაზე. მასწავლებელი ატყობინებს მოსწავლეებს მიზნებს და თითოეული მიზნის წარმატებით მიღწევის კრიტერიუმებს. მოსწავლე, რომელიც ვერ მიაღწევს დახელოვნების მინიმალურ დონეს, ან ვინც მიაღწევს ამ მინიმუმს, მაგრამ მონდომებს საკუთარი შედეგების გაუმჯობესებას (და ამგვარად საკუთარი ნიშნების გამოსწორებას), შეძლებს ტესტის ნაწილის ხელახლა ჩაბარებას. როდესაც მოსწავლე ჩათვლის, რომ მზად არის, ის სხვა, ახალტესტს მიიღებს. დახელოვნებითი სწავლის მიდგომის მიზანია, დავეხმაროთ იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც პირველ ჯერზე ვერ შეძლეს წარმატების მიღწევა.

დახელოვნებითი სწავლა ყველაზე მეტად სასარგებლოა მაშინ, როცა სწავლება მიმართულია ძირითადი კონცეფციების ან უნარების ათვისებაზე, რომლებიც წარმოადგენს საფუძველს შემდგომი სწავლისათვის. მათემატიკაში, მაგალითად, კომპლექსურ ამოცანებზე გადასვლისას ზოგი მოსწავლე სულ უფრო და უფრო ჩამორჩება და ვერ შეძლებს ახალი მასალის ათვისებას მანამ, სანამ ელემენტარულ ამოცანებს სრულყოფილად არ აითვისებს. თუ მათ სრულყოფილად არ ესმით წილადები, შესაბამისად ვერ გაიგებენ წილადების გაყოფას. დახელოვნებითი სწავლა წარმატებული იყო, როდესაც მოსწავლეებს ეძლეოდათ დამატებითი დრო და დახმარება – განსაკუთრებით კორექტიული ინსტრუქტირების მეშვეობით კლასში ან

მის გარეთ, თანატოლი ტუტორებისგან ან კოლექტიური სასწავლო ჯგუფის წევრებისგან (Kulik, Kulik, and Bangert-Drowns, 1990; Shuell, 1996).

პრაქტიკაში, დახელოვნებითმა სწავლამ არ წაშალა მიღწევის განსხვავებები მოსწავლეთა შორის, როგორც იმედოვნებდა ამ მეთოდის ბევრი ქომაგი. მუშაობის საკუთარ ტემპზე მინდობილი ზოგი მოსწავლე გაცილებით მეტს და უკეთესად სწავლობს, ვიდრე სხვა მოსწავლეები. ზოგი უფრო ბეჯითად შრომებს იმისათვის, რომ გამოიყენოს სწავლის შესაძლებლობები, ზოგიერთი იმედგაცრუებული რჩება, ნაცვლად იმისა, რომ მეორე შანსის გამოყენებით გამხსნევდეს (Grabe and Latta, 1981). არსებობს სხვა ბიჰევიორისტული მიდგომები, რომლებიც უფრო მეტად არის ორიენტირებული მასწავლებელზე, ვიდრე დახელოვნებითი სწავლა). ერთი ასეთი მიდგომაა პირდაპირი ინსტრუქტირება; მას უკეთესი შედეგი აქვს მაშინ, როდესაც მიზნები და მათი მიღწევის გზები ნათელია.

პირდაპირი ინსტრუქტირება

ამ ნაწილში აღწერილი პირდაპირი ინსტრუქტირების პროცედურები შეესაბამება სპეციფიურ ვითარებას, რადგან ისინი განვითარდა კვლევის სპეციფიური მიმართულებიდან. მკვლევრებმა ერთმანეთს შეადარეს მასწავლებლები, რომელთა მოსწავლეებმა ისწავლეს მოსალოდნელზე მეტი და ის მასწავლებლები, რომელთა მოსწავლეებმაც მოსალოდნელ, ან საშუალო დონეზე შეასრულეს ამოცანა. მკვლევრები ორიენტირებულნი იყვნენ ამერიკულ კლასებში არსებულ სწავლების პრაქტიკაზე. ეფექტურობა, ჩვეულებრივ, განსაზღვრული იყო როგორც საშუალო გაუმჯობესება სტანდარტიზებული აღწერდა დიდი ჯგუფების მიღწევას და არა თითოეული მოსწავლის მიღწევას. მაგალითად, როდესაც ჯგუფის საშუალო მიღწევა უმჯობესდება, ზოგიერთი ინდივიდის მიღწევა შესაძლოა გაუარესდეს (Brophy and Good, 1986; Good, 1996; Shuell, 1996).

ქვემოთ აღწერილი პირდაპირი ინსტრუქტირების მოდელები ყველაზე უკეთ მუშაობს ძირითადი უნარების სწავლებისას – მკაფიოდ სტრუქტურირებული ინფორმაციის გადაცემისა და საბაზო უნარების განვითარებისას, როგორცაა მეცნიერული ფაქტები, მათემატიკური გამოთვლები, კითხვის უნარი და გრამატიკის წესების გამოყენება (Rosenshine and Stevens, 1986). ეს უნარები მოიცავს ამოცანებს, რომლებიც შეიძლება ასწავლონ ნაბიჯ-ნაბიჯ და რომელთა შემოწმებაც შესაძლებელია სტანდარტიზებული ტესტებით. ერთი გაფრთხილება: ქვემოთ აღწერილი სწავლების მიდგომები ნაკლებად ეხმარება მოსწავლეს შემოქმედებითი აზროვნების ანკომპლექსური პრობლემების გადაწყვეტის უნარის განვითარებაში ან ემოციურად მომწიფებაში.

ფსიქოლოგებმა დაადგინეს ბიჰევიორისტული თეორიის შესაბამისი მიდგომა, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა სწავლის გაუმჯობესებას. ბარაკ როზენშაინი ამ მიდგომას უწოდებს პირდაპირ ინსტრუქტირებას (1979), ან *ექსპლიციტურ სწავლებას* (1988), მაშინ როცა ტომ გუდი (1983) მსგავსი მიდგომისათვის იყენებს ტერმინს *აქტიური სწავლება*. უაინერტი და ჰელმკე (1995) პირდაპირ ინსტრუქტირებას შემდეგნაირად აღწერენ:

(ა) მასწავლებლის მიერ გაკვეთილის მართვა განსაკუთრებით ეფექტიანია და მოსწავლეთა ხელისშემშლელი ქცევების შემთხვევები ძალზე ცოტაა; (ბ) მასწავლებელი ინარჩუნებს ძლიერ აკადემიურ ორიენტირს და ინტენსიურად იყენებს

სწავლებისათვის განკუთვნილ დროს მოსწავლეთა სასწავლო აქტივობების ფასილიტაციისათვის; (გ) მასწავლებელი უზრუნველყოფს, რომ რაც შეიძლება ბევრმა მოსწავლემ მიაღწიოს სწავლაში კარგ პროგრესს, რისთვისაც ფრთხილად ამოარჩევს შესაბამის ამოცანებს, გასაგებად წარმოადგენს საგნის არსს და გადაწყვეტის სტრატეგიებს, უწყვეტად განახორციელებს თითოეული მოსწავლის სწავლის პროგრესის და სირთულეების დიაგნოსტიკას, და აღმოუჩენს ეფექტიან დახმარებას კორექციული ინსტრუქტირების მეშვეობით. (გვ. 138)

როგორ იყენებენ მასწავლებლები ამ დასკვნებს პრაქტიკაში?

როზენშაინის სწავლების ექვსი ფუნქცია

როზენშაინმა და მისმა კოლეგებმა (Rosenshine, 1988; Rosenshine and Stevens, 1986) ეფექტიანი ინსტრუქტირების კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით შეიმუშავეს ექვსი რჩევა სწავლების პროცესის გაუმჯობესებისათვის. ეს ექვსი რჩევა – სწავლების ექვსი ფუნქცია ქმნის სტრუქტურას ძირითადი უნარების სწავლებისათვის:

1. *მიმოიხილეთ და შეამოწმეთ წინა დღის სამუშაო.* ხელახლა ასწავლეთ, თუ საჭიროა.
2. *წარუდგინეთ ახალი მასალა.* ასწავლეთ მცირე ნაბიჯებით, ბევრი მაგალითის და სხვა მასალის გამოყენებით.
3. *დაეხმარეთ მოსწავლეებს მასალის ათვისებაში.* დაუსვით შეკითხვები, მიეცით სავარჯიშო ამოცანები და მოუსმინეთ მათ არასწორ შეხედულებას. ხელახლა ასწავლეთ, თუ საჭიროა. განაგრძეთ *ზედამხედველობითი პრაქტიკა*, სანამ მოსწავლეები შეკითხვების 80%-ზე სწორ პასუხებს არ გაგცემენ.
4. *მიაწოდეთ უკუკავშირი და კორექტივები, მოსწავლეების პასუხების შესაბამისად.* ხელახლა ასწავლეთ, თუ საჭიროა.
5. *წახალისეთ დამოუკიდებელი მუშაობა.* საშუალება მიეცით მოსწავლეებს, დამოუკიდებლად გამოიყენონ ახალი ცოდნა, ინდივიდუალურად, ჯგუფებში, ან საშინაო დავალებაში. დამოუკიდებელი პრაქტიკის განმავლობაში წარმატების ხარისხი უნდა იყოს დაახლოებით 95%. ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეები კარგად უნდა იყენენ მომზადებული სამუშაოსათვის და რომ დავალებები არ უნდა იყოს მეტისმეტად რთული. მოსწავლეებმა უნდა ივარჯიშონ მანამ, სანამ უნარები ავტომატური არ გახდება და მოსწავლეები საკუთარ თავში არ დარწმუნდებიან.
6. *შეამოწმეთ ყოველკვირეულად და ყოველთვიურად.* გააერთიანეთ ცოდნა და ზოგიერთი ხელახლა შესამოწმებელი საკითხები ჩართეთ საშინაო დავალებაში. ხშირად ჩაატარეთ ტესტირება და ტესტებზე ხელახლა ასწავლეთ გამოტოვებული მასალა.

მასწავლებელი ბრმად არ უნდა მიყვეს ჩამოთვლილ ინსტრუქციებს, მაგრამ უნდა ახსოვდეს, რომ ისინი წარმატებული სწავლების პროცესის შემადგენელი მნიშვნელოვანი ელემენტებია. მაგალითად, უკუკავშირი, მიმოიხილვა, ხელახალი სწავლება უნდა ხდებოდეს მაშინ, როცა საჭიროა და უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლეების უნარებს. არსებობს პირდაპირი ინსტრუქტირების რამდენიმე მოდელი, მაგრამ მათი უმეტესობა ზემოთ წარმოდგენილ ელემენტებს იზიარებს. ჰანტერის *დახელოვნებით I სწავლების მიდგომა* (1982) გუდის, გროუსის და ებმაიერის *მისურის მათემატიკა* (1983) წარმოადგენს პირდაპირი ინსტრუქტირების სხვა მაგალითებს.

პირდაპირი ინსტრუქტირების კრიტიკა

კრიტიკოსები ამტკიცებენ, რომ პირდაპირი ინსტრუქტირება შემოიფარგლება დავალი დონის მიზნებით, ეფუძნება სწავლების მხოლოდ ტრადიციულ მეთოდებს, იგნორირებას უკეთებს ინოვაციურ მოდელებს და არ წაახალისებს მოსწავლეთა დამოუკიდებელ აზროვნებას და მოქმედებას. ზოგიერთი კრიტიკოსი უფრო შორს მიდის და ამტკიცებს, რომ პირდაპირი ინსტრუქტირება ეფუძნება სწავლის არასწორ თეორიას. მასწავლებლები ყოფენ მასალას მცირე სეგმენტებად, დეტალურად წარადგენენ თითოეულ სეგმენტს, განამტკიცებენ ან კორექტირებას უკეთებენ შეცდომების ნ და ამგვარად, უზრუნველყოფენ ინფორმაციის ზუსტად გადასცემას მასწავლებლიდან მოსწავლემდე. ამ კრიტიკოსთა მოსაზრებით, მოსწავლე აღიქმება როგორც „ცარიელი ჭურჭელი“, რომელიც ელოდება, როდის აავსებენ ცოდნით მაშინ როდესაც მოსწავლე თავად უნდა ახდენდეს საკუთარი ცოდნის კონსტრუირებას (Anderson, 1989a; Berg and Clough, 1991).

მაგრამ არსებობს საკმარისი მტკიცებულება იმისა, რომ პირდაპირი ინსტრუქტირება მოსწავლეებს აქტიურ და არა პასიურ სწავლაში ეხმარება. განსაკუთრებით, ახალგაზრდა და ნაკლებად გამოცდილი მოსწავლეების შემთხვევაში, სწავლამ მასწავლებლის ზედამხედველობისა და ინსტრუქტირების გარეშე შეიძლება მიგვიყვანოს მოსწავლეთა ცოდნაში სისტემატიურ დეფიციტამდე. ზედამხედველობის გარეშე ის წარმოდგენები, რასაც იყალიბებენ მოსწავლეები, ზოგჯერ არასრული და შეცდომაში შემყვანია (Weinert and Helmke, 1995). ღრმა წვდომა და იოლად შესრულება – იქნება ეს ცეკვა, მათემატიკური პრობლემების გადაწყვეტა, თუ კითხვა – ეყრდნობა ოსტატური შესრულების მოდელებს და სისტემატიურ პრაქტიკას უკუკავშირთან ერთად (Anderson, Reder, and Simon, 1995). ზედამხედველობითი და დამოუკიდებელი პრაქტიკა კონსტრუქციულ უკუკავშირთან ერთად წარმოადგენს პირდაპირი ინსტრუქტირების მოდელის ამოსავალს. შპეციფიური უნარების და ქცევის სწავლებისას სწავლების ბიჰევიორისტულ თეორიებს დიდი მნიშვნელობა ენიჭება.

კოგნიტური პერსპექტივა

კოგნიტური პერსპექტივის ფესვები მომდინარეობს ანტიკური ბერძენი ფილოსოფოსებისგან, რომლებიც მსჯელობდნენ ცოდნის ბუნებაზე, ინტელექტის მნიშვნელობასა და გონების არსზე (Hernshaw, 1987); თუმცა, კოგნიტური მეცნიერება თვლემდა ბიჰევიორიზმის გაფურჩქვნის პერიოდში 1900-იანი წლების დასაწყისსა და შუაში. მეორე მსოფლიო ომის დასასრულისთვის კოგნიტური კვლევა კვლავ განვითარდა. დაგრვდა ფაქტები, რომელთა თანახმადაც, ადამიანების რეაქცია ბევრად უფრო ფართოა, ვიდრე უბრალოდ რეაგირება განმტკიცებასა და დასჯაზე. მაგალითად, ადამიანები გეგმავენ საკუთარ პასუხებს, იყენებენ სისტემებს, რომლებიც მათ დამახსოვრებაში ეხმარება და ახდენენ თავიანთი ცოდნის ორგანიზებას (Miller, Galanter, and Pribram, 1960; Shuell, 1986). მეცნიერებში სულ უფრო მტკიცდებოდა აზრი, რომ სწავლა აქტიური ინტელექტუალური პროცესია,

შესაბამისად, განათლების ფსიქოლოგები დაინტერესდნენ იმით, თუ როგორ ფიქრობენ ადამიანები, როგორც სწავლობენ კონცეფციებს და წყვეტენ პრობლემებს (მაგ., Ausubel, 1963; Bruner, Goodnow, and Austin, 1956).

კონცეპტუალური სწავლისა და პრობლემის გადაწყვეტის საკითხებისადმი ინტერესმა მალე წარმოქმნა ახალი თავსატეხი - მეცნიერები დაინტერესდნენ, თუ როგორ ხდება ცოდნის წარმოდგენა და გახსენება. მეოცე საუკუნის 70-იან და 80-იან წლებში კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში კვლევის ძირითადი საკითხები გახლდათ დამახსოვრება და დავიწყება. მეხსიერების მიერ ინფორმაციის გადამუშავების მოდელი დომინირებდა კოგნიტურ მეცნიერებაში. დღეს, ინფორმაციის დამუშავების გარდა, არსებობს მეხსიერების სხვა მოდელები და მრავალ კოგნიტურ თეორეტიკოსს კვლავ გაუღვივდა ინტერესი სწავლის, აზროვნებისა და პრობლემების გადაწყვეტის საკითხების მიმართ.

ცოდნა და სწავლა

ამჟამინდელი კოგნიტური მიდგომების მიხედვით, სწავლის პროცესში ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ელემენტია ის, რაც ინდივიდებს მოაქვთ სასწავლო სიტუაციაში. ის, რაც უკვე ვიცით, განსაზღვრავს იმას, თუ რას მივაქცევთ ყურადღებას, აღვიქვამთ, ვისწავლით, დავიმახსოვრებთ და დავივიწყებთ (Alexander, 1996; Greeno, Collins, and Resnick, 1996; Resnick, 1981; Shuell, 1986). ფეთ ალექსანდერი (1996) ხსნის, რომ ის, რაც უკვე ვიცით – ჩვენი არსებული ცოდნის საფუძველი – „არის პლატფორმა, რაც წარმოადგენს საყრდენს მთელი მომავალი ცოდნის შესაქმნელად“ (გვ. 31). ამდენად, ცოდნა არის როგორც საშუალება, ისე მიზანი, უფრო მეტი, ვიდრე სწავლის წინა პროცესის პროდუქტი; იგი, აგრეთვე, არის სწავლის ახალი პროცესის წარმმართველი.

რეხტი და ლესლი (1988) გვიჩვენებენ ცოდნის მნიშვნელობას ახალი ინფორმაციის გაგებასა და დამახსოვრებაში. თავიანთ კვლევაში მათ შეარჩიეს არასრული საშუალო სკოლის ის მოსწავლეები, რომლებიც ძალიან ძლიერი, ან ძალიან სუსტი იყვნენ კითხვაში და ჩაატარეს მათი ტესტირება ცოდნაში ბეისბოლის შესახებ. ბეისბოლის ცოდნა არ იყო დაკავშირებული კითხვის უნართან. შემდეგ, მათ გამოყვეს მოსწავლეთა ოთხი ჯგუფი: კითხვაში კარგი/ბეისბოლის ძლიერი ცოდნა, კითხვაში კარგი/ბეისბოლში მცირეოდენი წარმოდგენა, კითხვაში ცუდი/ბეისბოლში ძლიერი ცოდნა, კითხვაში ცუდი/ ბეისბოლში მცირეოდენი წარმოდგენა. ყველა მოსწავლემ წაიკითხა ნაწყვეტი, რომელშიც აღწერილი იყო ბეისბოლის თამაში, მათი ტესტირება წარიმართა სხვადასხვა გზით იმისათვის, რომ დაედგინათ გაიგეს და დაიხსომეს თუ არა მათ წაკითხული მასალა.

შედეგებმა წარმოაჩინა არსებული ცოდნის მნიშვნელობა ახალი ცოდნის მიღებისათვის. კითხვაში სუსტმა მოსწავლეებმა, რომლებმაც ბეისბოლი იცოდნენ, დაიმახსოვრეს უფრო მეტი, ვიდრე ბეისბოლის მცირე ცოდნის მქონე კითხვაში ძლიერმა მოსწავლეებმა და თითქმის იმდენივე, რაც კითხვაში კარგმა მოსწავლეებმა, რომლებმაც ბეისბოლი იცოდნენ. კითხვაში სუსტმა მოსწავლეებმა, რომლებმაც ცოტა რამ იცოდნენ ბეისბოლის შესახებ, წაკითხულიდან დაიმახსოვრეს ყველაზე მცირე ნაწილი. ცოდნის კარგი საფუძველი შეიძლება უფრო მნიშვნელოვანი იყოს, ვიდრე სწავლის კარგი სტრატეგიები წვდომასა და დახსოვებაში – მაგრამ საფუძვლიანი ცოდნა კარგ სტრატეგიებთან ერთად კიდევ უკეთესია.

კოგნიტურ პერსპექტივაში, „ცოდნა გულისხმობს კონცეფციებისა და თეორიების არსის წვდომას და ზოგადი კოგნიტური უნარების არსებობას, როგორცაა მსჯელობა, დაგეგმვა, პრობლემების გადაწყვეტა, და განზოგადება” (Greeno, Collins, and Resnick, 1996, გვ. 16). ამგვარად, არსებობს სხვადასხვა სახის ცოდნა – ძირითადი და სპეციფიური:

- ზოგადი ცოდნა გამოიყენება სხვადასხვა სიტუაციებში. მაგალითად, იმის ცოდნა, თუ როგორ წავიკითხოთ, ან გამოვიყენოთ ტექსტური პროცესორი, სასარგებლოა ბევრ სიტუაციაში.
- სპეციფიური ცოდნა დაკავშირებულია გარკვეულ ამოცანასთან ან საგანთან. მაგალითად, იმის ცოდნა, რომ თამაშში ცხრა პერიოდია, სპეციფიურია ბეისბოლისათვის.

ცოდნის კატეგორიზების სხვა მოდელის თანახმად, არსებობს დეკლარაციული, პროცედურული, ან პირობითი ცოდნა (Pars and Cunningham, 1996; Paris, Lipson, and Wixson, 1983).

- დეკლარაციული ცოდნა არის „ცოდნა, რომელიც შეიძლება დეკლარირებულ იქნას, ჩვეულებრივ სიტყვებში, ლექციების, წიგნების, წერის, ვერბალური გაცვლის, ბრაილის შრიფტის, უესტური ენის, მათემატიკური ნოტაციის, და ა.შ. მეშვეობით” (Farnham-Diggory, 1994: 468).
- პროცედურული ცოდნა ნიშნავს „ვიცოდეთ როგორ” გავაკეთოთ რაღაც, როგორცაა მაგალითად, წილადების გაყოფა, ან კონდიციონერის რემონტი. შესაძლებელია პროცედურული ცოდნის დემონსტრირება.
- პირობითი ცოდნა ნიშნავს „ვიცოდეთ როდის და რატომ” გამოვიყენოთ დეკლარაციული და პროცედურული ცოდნა.

დეკლარაციული ცოდნა არის კონკრეტული შინაარსის ცოდნა. დეკლარაციული ცოდნის ფარგლები ძალზე ფართოა. თქვენ შეიძლება იცოდეთ ძალზე სპეციფიური ფაქტები (საშუალო ტვინს აქვს ერთ მილიარდზე მეტი ნეირონი), ან ზოგადი დებულებები (ზოგიერთ ხეს შემოდგომაზე ფოთლები სცვივა), ან პირადი უპირატესობები (მეზიზღება ბარდა), ან პირადი მოვლენები (რა მოხდა ჩემს პირველ პაემანზე), ან წესები (წილადების შეკრება - გაერთმნიშვნელიანება, შემდეგ მრიცხველების შეკრება და საერთო მნიშვნელის შენარჩუნება). დეკლარაციული ცოდნის მცირე ნაწილები ხშირად ორგანიზდება უფრო დიდი ნაწილებად; მაგალითად, განმტკიცების და დასჯის პრინციპები შეიძლება ორგანიზებულ იქნეს ბიჰევიორისტული სწავლის თეორიაში (Gagné, Yekovich, and Yekovich, 1993).

წილადების შეკრების წესის გამეორება გვიჩვენებს დეკლარაციულ ცოდნას – მოსწავლემ შეიძლება ჩამოაყალიბოს წესი, მაგრამ პროცედურული ცოდნის ჩვენებისათვის მოსწავლემ უნდა მოახდინოს ამ ცოდნის დემონსტრირება. წილადების შეკრებისას, მოსწავლემ უნდა შეასრულოს პროცედურები ზუსტად. მოსწავლეები და მასწავლებლები პროცედურული ცოდნის დემონსტრირებას ახდენენ მაშინ, როდესაც ისინი ხსნიან განტოლებას, ან სწორად თარგმნიან ნაწყვეტს ფრანგული ენიდან.

პირობითი ცოდნა ნიშნავს, „იცოდეთ როდის და რატომ“ გამოიყენოთ თქვენი დეკლარაციული და პროცედურული ცოდნა. მრავალი სახის მათემატიკურ პრობლემებში, საჭიროა პირობითი ცოდნა, რომ გავიგოთ, როდის გამოვიყენოთ ერთი გარკვეული ფორმულა და არა სხვა ფორმულა, მაგალითად, როდის გამოვითვალოთ ფართობი და როდის გამოვითვალოთ მოცულობა. საჭიროა პირობითი ცოდნა, რომ მივხვდეთ, როდის წავიკითხოთ ტექსტი დაწვრილებით და როდის გადავაგლოთ თვალი მას. პირობითი ცოდნა კომპლექსურია, რადგან ის მოითხოვს როგორც ფაქტების, ისე პროცედურების სწორ გამოყენებას. ხშირად მოსწავლეებმა ძალიან კარგად იციან ფაქტები და შეუძლიათ პროცედურების შესრულება, მაგრამ შესაბამის დროს არ იყენებენ მათ.

ცხრილი 2. 1

ცოდნის ექვსი სახე და მაგალითები

	ზოგადი ცოდნა	დარგისათვის სპეციფიური ცოდნა
დეკლარაციული	ბანკის სამუშაო საათები.	სტრიქონი შექსპირის „ჰამლეტიდან“.
	ავტომაგისტრალზე უსაფრთხოების წესები.	განათლების ლიდერობის განსაზღვრება.
პროცედურული	როგორ გამოვიყენოთ კომპიუტერი.	როგორ ამოხსნათ კვადრატული განტოლება.
	როგორ ვმართოთ მანქანა.	როგორ შევადგინოთ პროგრამა C++-ში.
პირობითი	როდის ჩავანაცვლოთ ერთი მიდგომა მეორე მიდგომით.	როდის გამოვიყენოთ მოცულობის ფორმულა.
	როდის გადავავლოთ თვალი ტექსტს და როდის წავიკითხოთ იგი დაწერილებით.	როდის მივირბინოთ ბადესთან ჩოგბურთის თამაშის დროს.

ცხრილი 2.1 აჯამებს და ახდენს ცოდნის აღწერის ორი სისტემის კომბინირებას. ცოდნა რომ გამოიყენოთ, იგი უნდა გახსოვდეთ. მაგრამ როგორ იმახსოვრებენ ადამიანები? რა ვიცი მესხიერების შესახებ?

ინფორმაციის დამუშავების მოდელი

ინფორმაციის დამუშავების მოდელი მესხიერების სტრუქტურის და მესხიერების პროცესის კოგნიტურ პერსპექტივას წარმოადგენს. მოდელი ეფუძნება ანალოგიასს გონებასა და კომპიუტერს შორის; მესხიერება მოიცავს ინფორმაციის შენახვის სამ სისტემას: სენსორულს, მუშა მესხიერებას (ასევე ეწოდება ხანმოკლე მესხიერება) და ხანგრძლივი მესხიერებას.

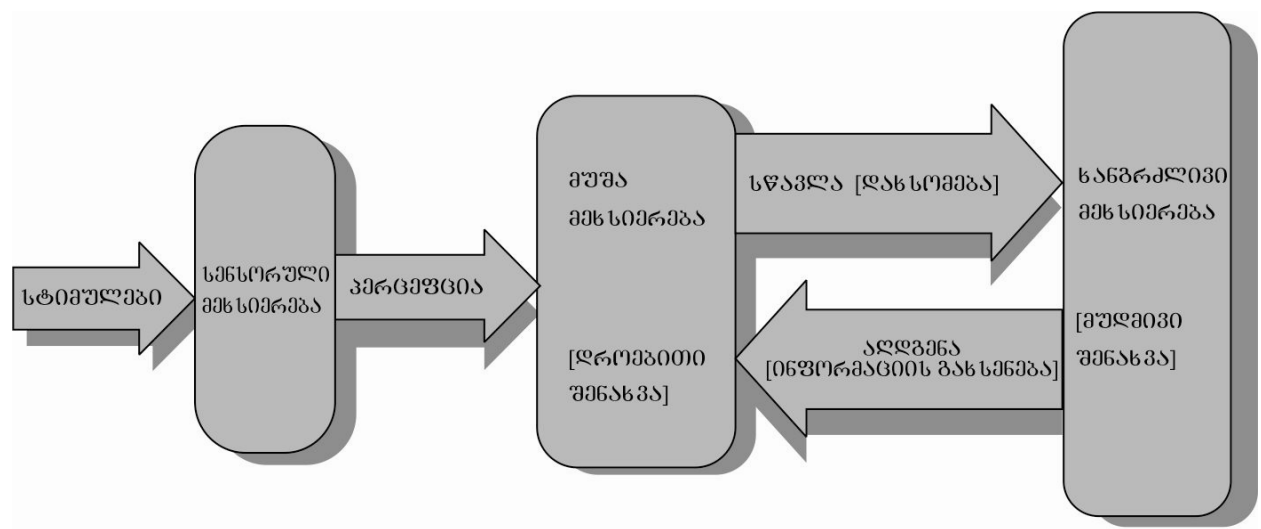
- სენსორული მესხიერება არის სისტემა, რომელიც ინარჩუნებს სტიმულებს მოკლე დროის მანძილზე, ისე, რომ შეიძლება

განხორციელდეს პერცეფციული ანალიზი (Bruning, Schraw, and Ronning, 1995).

- მუშა მესხიერება, ან ხანმოკლე მესხიერება ერთდროულად ინახავს ხუთიდან ცხრა ბიტამდე ინფორმაციას (დაახლოებით 20 წამის მანძილზე), რაც საკმარისია გადამუშავების განხორციელებისათვის. ინფორმაცია კოდირებულია და აღქმა ადგენს თუ რა დარჩება მუშა მესხიერებაში.
- ხანგრძლივი მესხიერება ინახავს უზარმაზარი რაოდენობის ინფორმაციას დროის ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში. ინფორმაცია შეიძლება იყოს კოდირებული სიტყვიერად, ვიზუალურად, ან ორივენაირად.

ზოგი ინფორმაცია ინახება ხანგრძლივ მესხიერებაში გამოსახულებებისა და სქემების სახით - ესაა მონაცემთა სტრუქტურები, რომლებიც საშუალებას გვაძლევს წარმოვიდგინოთ კომპლექსური ინფორმაციის დიდი რაოდენობა, გავაკეთოთ განზოგადებები და აღვიქვათ ახალი ინფორმაცია.

ინფორმაციის აღდგენა ხდება ხანგრძლივი მესხიერებიდან აქტივაციის საშუალებით; ანუ ერთი მოგონება სხვა მასთან დაკავშირებული ინფორმაციის აქტივაციას იწვევს. გაიხსენეთ, როგორ აღვიძებთ ერთი მოგონება მეორეს, როდესაც რაღაცაზე ფიქრობთ. გახსენება არის აღდგენა,



გამოსახულება 2.2 ინფორმაციის დამუშავების სისტემა

რასაც მიყვართ ზუსტ, ნაწილობრივად ზუსტ, ან არაზუსტ გახსენებამდე. ზუსტი აღდგენა დამოკიდებულია ნაწილობრივ იმაზე, თუ როგორ იყო ინფორმაცია ნასწავლი თავდაპირველად. სქემა 2.2 წარმოადგენს ინფორმაციის დამუშავების სისტემის ილუსტრაციას. მოდით, დაგაკვირდეთ ამ სისტემას უფრო სიღრმისეულად.

სენსორული მესხიერება

სენსორული მესხიერება არის საწყისი სისტემა, რომელიც დროებით ინარჩუნებს სტიმულებს, ისე, რომ შესრულდეს პერცეფციული ანალიზი. აღქმა (პერცეფცია) ეწოდება იმ მნიშვნელობას, რომელსაც ჩვენ ვანიჭებთ ჩვენი შეგრძნებების მეშვეობით მიღებულ ზოგად ინფორმაციას. მნიშვნელობა კონსტრუირდება როგორც ობიექტური რეალობიდან, ისე ჩვენი არსებული ცოდნიდან. თუ გკითხავენ, რომელი ასოა, თქვენ უპასუხებთ: “I”, ხოლო თუ გკითხავენ, რომელი რიცხვია, უპასუხებთ: „ერთი“. აქტიური ნიშანი იგივე რჩება; მისი აღქმა, ანუ მისი მნიშვნელობა კი იცვლება კონტექსტთან და მოლოდინთან ერთად, ამოიცნოთ ან რიცხვი ან ასო. ბავშვისათვის, რომელსაც არ აქვს ცოდნა რიცხვის, ან ასოს აღსაქმელად, ამ ნიშანს, სავარაუდოდ, არანაირი მნიშვნელობა არ ექნება (Smith, 1975). მოდულების და, ასევე, სპეციფიური დამახასიათებელი თვისებების სწრაფად ამოსაცნობად ჩვენ ვიყენებთ არსებულ ცოდნას სიტუაციის შესახებ, რათა დავადგინოთ მისი მნიშვნელობა.

თუკი ყველა ცვლილება ფერში, მოძრაობაში, ბგერაში, სუნსა და ტემპერატურაში, და ა.შ., ერთდროულად იქნებოდა აღსაქმელი, ცხოვრება შეუძლებელი გახდებოდა. ამგვარად, ჩვენ ყურადღებას ვაქცევთ ზოგიერთ სტიმულებს, ხოლო იგნორირებას ვუკეთებთ სხვა სტიმულებს; ვირჩევთ ყველა შესაძლებლობებიდან იმას, რომელსაც შემდეგ გადავამუშავებთ. ყურადღება არის შეზღუდული რესურსი, რადგან ჩვენ შეგვიძლია ერთ ჯერზე ყურადღება მივაქციოთ მხოლოდ ერთ რთულ ამოცანას (Anderson, 1995). მაგალითად, როდესაც პირველად ისწავლეთ მანქანის მართვა, განსაკუთრებით, თუ ეს იყო მექანიკური მართვის მანქანა, ალბათ იყო დრო, როდესაც არ შეგეძლოთ ერთდროულად რადიოსთვისაც გესმინათ და მანქანაც გემართათ. თუმცა, პრაქტიკის შედეგად შეძელით ერთდროულად მოსმენაც, სიამოვნების მიღებაც და, ამავდროულად, მანქანის მართვაც ყოველგვარი სირთულის გარეშე. ბევრი პროცესი, რომელიც თავიდან ყურადღებასა და კონცენტრაციას მოითხოვს, პრაქტიკასთან ერთად ავტომატური ხდება. თუმცა, ავტომატურობა ხარისხის საკითხია – ჩვენ არ ვართ სრულიად ავტომატური, არამედ მეტ-ნაკლებად ავტომატური ჩვენს მუშაობაში, გამომდინარე პრაქტიკის იმ მოცულობიდან, რაც გვქონია (Anderson, 1995). როდესაც სრული ყურადღება გადამწყვეტია, ჩვენ უნდა დავბლოკოთ სხვა სტიმულები.

ყურადღება პირველი ნაბიჯია სწავლისას. მოსწავლეებს არ შეუძლიათ იმ ინფორმაციის გადამუშავება, რომელსაც ისინი ვერ ამოიცნობენ, ან ვერ აღიქვამენ. გაკვეთილზე ბევრი ფაქტორი ახდენს გავლენას მოსწავლის ყურადღებაზე. დრამატულმა სცენებმა, ან მოქმედებებმა შეიძლება გაკვეთილის დასაწყისში მიიპყროს ყურადღება. მასწავლებელმა შეიძლება დაიწყოს ბუნებისმეტყველების გაკვეთილი ჰაერის წნევაზე ბალონიდან ჰაერის ამოტუმბვით, სანამ ის არ გასკდება. კაშკაშა ფერები, დაწერილი ან გამოთქმული სიტყვების ხაზგასმა, მოსწავლეების შემთხვევით გამოძახება, მოსწავლეების გაოცება, თავსატეხი კითხვების დასმა, დილემათა ფორმულირება, ამოცანებისა და სწავლების მეთოდების ცვლა, ასევე ხმის დონეში, განათებაში ან ტემპში ცვლილებები შესაძლოა დაგვეხმაროს მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობაში. მაგრამ მოსწავლეთა ყურადღების მიპყრობა საქმის მხოლოდ ნახევარია – ასევე უმნიშვნელოვანესია მათი ყურადღების და დავალებაზე ორიენტირებულობის შენარჩუნება.

მუშა მესხიერება

მას შემდეგ, რაც სტიმულები რეგისტრირდება და ტრანსფორმირდება გამოსახულებათა მოდელებში ან ბგერებში, ინფორმაცია სენსორულ მესხიერებაში ხელმისაწვდომია შემდგომი გადამუშავებისათვის. მუშა მესხიერება არის ის, სადაც ეს ახალი ინფორმაცია ინახება შემჭიდროებულად და კომბინირებულია ცოდნასთან ხანგრძლივი მესხიერებიდან. მუშა მესხიერებას ზოგჯერ უწოდებენ ხანმოკლე მესხიერებას, მაგრამ მას შემდეგ, რაც ინფორმაციის მოდელებში აქცენტი გადავიდა დაფიქსირების ფუნქციიდან გადამუშავების ფუნქციაზე, ტერმინმა „მუშა მესხიერება“ შეცვალა „ხანმოკლე მესხიერება“. მუშა მესხიერება გარკვეულწილად გვაგონებს კომპიუტერის ეკრანს – მისი შინაარსი აქტივირებული ინფორმაციაა – ის, რაზეც თქვენ მოცემულ მომენტში ფიქრობთ, თქვენი ცნობიერება.

მოცულობა და შიგთავსი

მუშა მესხიერების მოცულობა შეზღუდულია. ექსპერიმენტულ სიტუაციებში, მუშა მესხიერების მოცულობა არის დაახლოებით ხუთიდან ცხრამდე ახალი ერთეული (აზრიანი ინფორმაციის გამსხვილებული ერთეულები) (Miller, 1956). მაგალითად, როდესაც ინფორმაციიდან იღებთ ტელეფონის ნომერს, ჩვეულებრივ, მისი დამახსოვრება შეგიძლიათ იმ დრომდე, სანამ აკრეფთ ნომერს. ავიღოთ ტელეფონის ორი ნომერი (14 ციფრი) და უმეტესი ჩვენგანი დაიბნევა. ჩვენ უბრალოდ არ შეგვიძლია ამდენი ახალი ინფორმაციის გახსენება, რადგან არ შეგვიძლია მისი შეკავება მუშა მესხიერებაში. ყოველდღიურ მოქმედებებში ჩვენ ერთდროულად ვაკავებთ ინფორმაციის ცხრა ერთეულზე მეტს. ცნობარში ახლახან მოძებნილი შვიდციფრიანი ტელეფონის ნომრის აკრეფისას, სხვა ფიქრებითაც ხართ „დაკავებული“ თქვენს მესხიერებაში — მაგალითად, ვის ურეკავთ და რატომ. თქვენ არ გჭირდებათ ყურადღების მიპყრობა ასეთ რამეზე, რადგან ეს არ წარმოადგენს ახალ ცოდნას; ფაქტიურად, ზოგიერთი პროცესი, როგორცაა ნომრის აკრეფა, ავტომატური ხდება. მაგრამ წარმოიდგინეთ, რომ უცხო ქვეყანაში ხართ და ცდილობთ, გამოიყენოთ უცნობი სატელეფონო სისტემა, თქვენ შეიძლება პრობლემა შეგექმნათ ტელეფონის ნომრის დახსოვებისას, რადგან ცდილობდით ამავე დროს გარკვეულიყავით სატელეფონო სისტემაში.

ზოგიერთი თეორეტიკოსი ამტკიცებს, რომ მუშა მესხიერება შეზღუდულია არა ინფორმაციის ერთეულთა იმ რაოდენობით, რომლის შენახვაც მას შეუძლია, არამედ ინფორმაციის რაოდენობით, რომლის გამეორებაც შეგვიძლია (გამეორება საკუთარი თავისათვის) დაახლოებით 1.5 წამში (Baddeley, 1986). შვიდციფრიანი სატელეფონო ნომერი შეესაბამება ამ შეზღუდვას. თუმცა, თანამედროვე თეორიები აღნიშნავს, რომ არსებობს, ფაქტიურად, ორი მუშა მესხიერების სისტემა — ერთი — ენაზე დაფუძნებული ინფორმაციისათვის, და მეორე — არავერბალური, სივრცული, ვიზუალური ინფორმაციისათვის (Baddeley, 1986; Jurden, 1995). ერთი რამ ნათელია: ინფორმაციის ხანგრძლივობა მოკლეა მუშა მესხიერებაში, დაახლოებით 5-დან 20 წამამდე. შეიძლება იფიქროთ, რომ მესხიერების სისტემა 20-წამიანი დროის ლიმიტით გამოუსადეგარია. კიდევ დაფიქრდით. ამ ხანმოკლე მესხიერების გარეშე უკვე დაგავიწყდებოდათ ის, რაც წინადადების პირველ ნაწილში წაიკითხეთ, სანამ ამ ბოლო სიტყვებამდე მიხვიდოდით. სულ მცირე, წინადადებების გაგება რთული იქნებოდა.

ინფორმაციის შენარჩუნება მუშა მესხიერებაში

მუშა მესხიერება ძალიან ფაქიზია. მისი აქტიუობა შენარჩუნებული უნდა იყოს, სხვა შემთხვევაში ინფორმაცია დაიკარგება. 20 წამზე მეტი დროით მუშა მესხიერებაში ინფორმაციის აქტიუობის შესანარჩუნებლად, ადამიანთა უმეტესობას სჭირდება დამახსოვრების სპეციფიური სტრატეგიების გამოყენება. ამგვარი სტრატეგიების მაგალითია გამეორება.

არსებობს ორი ტიპის გამეორების (Craik and Lockhart, 1972) სტრატეგია –

შენახვა და ასოცირება. შენახვა არის ინფორმაციის გამეორება საკუთარ გონებაში. მანამ სანამ იმეორებთ ინფორმაციას, ის შეიძლება შენახული იყოს მუშა მესხიერებაში. ასეთი გამეორება სასარგებლოა ისეთი ინფორმაციის შესანარჩუნებლად, როგორცაა ტელეფონის ნომერი, რომლის ჯერ გამოყენებას და შემდეგ კი დავიწყებთ გეგმავთ. ასოცირება არის ახალი ინფორმაციის დაკავშირება ხანგრძლივ მესხიერებაში არსებულ ინფორმაციასთან. მაგალითად, თუ ხვდებით მოსწავლის მშობელს, რომლის სახელიც იგივეა, რაც თქვენი დირექტორის მოადგილისა, არ გჭირდებათ სახელის გამეორება, რომ შეინარჩუნოთ ის მესხიერებაში, თქვენ უბრალოდ უნდა მოახდინოთ სწორი ასოციაცია. ასოცირება არა მხოლოდ აუმჯობესებს მესხიერებას, არამედ ის გვეხმარება ინფორმაციის ხანმოკლე მესხიერებიდან ხანგრძლივ მესხიერებაში გადატანისას.

ინფორმაციის ბლოკების წარმოქმნა შეიძლება გამოვიყენოთ მუშა მესხიერების შეზღუდული მოცულობის გასაფართოებლად. მუშა მესხიერებისათვის შეზღუდვას წარმოადგენს ინფორმაციის ერთეულთა რაოდენობა, და არა თითოეული ერთეულის ზომა. უფრო მეტი ინფორმაციის შეინარჩუნებთ იმ შემთხვევაში, თუ შეგიძლიათ ინფორმაციის ცალკეული ერთეულების დაჯგუფება, ან გამსხვილება აზრიან ერთეულებად. მაგალითად, თუ ექვსი ციფრი გაქვთ დასახსომებელი: 1,5,1,8,2, და 0, უფრო ადვილია მათი სამ პორციად დაჯგუფება, რომელთაგანაც თითოეული ორ ციფრს მოიცავს (15, 18, 20) ან ორ ბლოკად (151, 820). თუ ამ ცვლილებას განახორციელებთ, მაშინ ერთ ჯერზე დასამახსოვრებელი გექნებათ ინფორმაციის მხოლოდ ორი ან სამი ბლოკი, ექვსის ნაცვლად.

ხანგრძლივი მესხიერება

მუშა მესხიერება ინარჩუნებს იმ ინფორმაციას, რაც დროებით აქტივირებულია, როგორცაა ტელეფონის ნომერი, რომელიც ასაკრეფად მოგცეს. ხანგრძლივი მესხიერება კი ინარჩუნებს ინფორმაციას, რომელიც ნასწავლი გაქვთ, მაგალითად, ტელეფონის ნომრები, რომლებიც უკვე იცით.

ხანგრძლივი მესხიერების მოცულობა და ხანგრძლივობა

ინფორმაცია მუშა მესხიერებაში ძალიან სწრაფად შედის, მაგრამ მის შენახვას ხანგრძლივ მესხიერებაში (მის დამახსოვრებას) გარკვეული ძალისხმევა სჭირდება. მუშა მესხიერების მოცულობა შეზღუდულია, მაგრამ ხანგრძლივი მესხიერების მოცულობა, ფაქტიურად, შეუზღუდავია. უმეტესი ჩვენგანი საკუთარი ხანგრძლივი მესხიერების მოცულობას სრულად ვერასოდეს იყენებს. მას შემდეგ, რაც ინფორმაცია უსაფრთხოდ შეინახება ხანგრძლივ მესხიერებაში, ის შეიძლება იქ დარჩეს განუსაზღვრელი ვადით. თეორიულად, უნდა შეგვეძლოს იმდენის დამახსოვრება, რამდენიც გვსურს, მაგრამ გახსენება პრობლემურია, ანუ საჭირო

ინფორმაციის მოძიება, როცა ეს გვსურს, საკმაოდ რთულია. ინფორმაციამდე მისვლა მოითხოვს დროსა და ძალისხმევას, რადგან უნდა ვეძებოთ ხანგრძლივ მეხსიერებაში არსებულ დიდი რაოდენობით ინფორმაციაში და რაც უფრო ნაკლებადაა ინფორმაცია გამოყენებული, მით უფრო რთულია მისი მოძებნა.

ხანგრძლივი მეხსიერების შიგთავსი

კოგნიტურ თეორეტიკოსთა უმეტესობა განასხვავებს სამი სახის ხანგრძლივ მეხსიერებას: ეპიზოდურს, პროცედურულს და სემანტიკურს. მეხსიერებას, რომელიც მოიცავს ინფორმაციას, რაც ასოცირდება გარკვეულ ადგილთან და დროსთან (მაგალითად, პირადი მოგონებები თქვენი საკუთარი ცხოვრების მოვლენებზე), ეწოდება *ეპიზოდური მეხსიერება*; სწორედ აქ ინახება საუბრების დეტალები, ხუმრობები, ჭორები, ან ფილმების სიუჟეტები. მეხსიერებას, რომელიც ინახავს ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ როგორ ვაკეთოთ ესა თუ ის ქმედება, ეწოდება *პროცედურული მეხსიერება*. საკმაოდ დრო შეიძლება დასჭირდეს პროცედურის შესწავლას – როგორცაა სკოლის ბიუჯეტის შედგენა, გოლფის ბურთის დარტყმა, ან სკოლის საბჭოს შეხვედრის ჩატარება – მაგრამ სწავლის შემდეგ, ამ ცოდნის დამახსოვრება ხდება დიდი ხნით. პროცედურული მოგონებები წარმოდგენილია როგორც პირობითი ფრაზები, როგორცაა, თუ ხდება A, მაშინ მოხდება B. მაგალითად, „თუ გსურთ შემცირდეს ინოვაციისადმი წინააღმდეგობა, ჩართეთ მონაწილეები გადაწყვეტილების მიღებაში“, ან „მოსწავლეთა მოსწრების გასაუმჯობესებლად ორიენტირებული იყავით აკადემიურ ამოცანაზე“. ადამიანებს შეიძლება გაუჭირდეთ თავიანთი პირობითი წესების ჩამოყალიბება, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ისინი მათზე მოქმედებს. რაც უფრო მეტი პრაქტიკა გამოიყენება პროცედურის ასათვისებლად, მით უფრო ავტომატურია მოქმედება (Anderson, 1995). *სემანტიკური მეხსიერება* ინახავს მნიშვნელობებს; ეს არის ძირითადი კონცეფციების, პრინციპებისა და მათი ასოციაციების მეხსიერება. სემანტიკურ მეხსიერებაში შენახვის ორი მნიშვნელოვანი სახეა გამოსახულებები და სქემები. მოდით, განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

გამოსახულებები არის ნახატები, რომლებიც ეფუძნება ვიზუალურ აღქმას – ინფორმაციის სტრუქტურას ან გარეგნულ სახეს (Anderson, 1995). როცა გამოსახულებების ფორმირებას ვახდენთ, ვცდილობთ დავიმახსოვროთ, ან ადვიდგინოთ ინფორმაციის ფიზიკური მახასიათებლები და სივრცული სტრუქტურა. მაგალითად, როდესაც გვეკითხებიან, რამდენი ფანჯარაა მოცემულ სკოლაში, ადამიანების უმეტესობა გონებაში „იწვევს“ სკოლის გამოსახულებას და ითვლის ფანჯრების რაოდენობას (Mendell, 1971). გამოსახულებები სასარგებლოა მრავალი პრაქტიკული გადაწყვეტილების მისაღებად, როგორცაა როგორ შეიძლება გამოიყურებოდეს მაგიდა თქვენს კაბინეტში, ან როგორ მივიდეთ მანქანით შემდეგ სკოლამდე. ამოსახულებები, ასევე, სასარგებლო შეიძლება იყოს აბსტრაქტული მსჯელობისას. ფიზიკოსები, როგორცაა ფაინმანი (Feynman) და ეინშტეინი, აცხადებდნენ, რომ ქმნიდნენ გამოსახულებებს კომპლექსურ ახალ პრობლემებზე სამსჯელოდ (Gagné, Yekovich, and Yekovich, 1993; Feynman, 1985).

სქემები (სქემატები) არის აბსტრაქტული ცოდნის სტრუქტურები, რომლებიც ახდენს დიდი რაოდენობის ინფორმაციის ორგანიზებას. სქემა არის მოდელი ან ორიენტირი მოვლენის, კონცეფციის ან უნარის შესაცნობად. განმტკიცების შესახებ ჩვენი გამარტივებული სქემა შეჯამებულია ბამოსახულება 2.3-ში; ეს გახლავთ

ნაწილობრივი წარმოდგენა განმტკიცების შესახებ; ის გეუბნებათ, რა მახასიათებლებია კატეგორიისათვის ტიპური, რას უნდა ელოდოთ. სქემა არის მოდელი, რომელიც ახდენს „სტანდარტული“ ურთიერთობების სპეციფიკაციას ობიექტისთვის, ან სიტუაციისთვის. მოდელს აქვს „ბზარები“, რომლებიც ივსება სპეციფიური ინფორმაციით, როდესაც ამ სქემას გარკვეულ სიტუაციაში ვიყენებთ. სქემები ინდივიდუალურია. მაგალითად, მასწავლებელს და დირექტორს შეიძლება ჰქონდეთ ძალზე განსხვავებული სქემები გადაწყვეტილების ერთობლივად მიღების თაობაზე – ვინ იღებს



გამოსახულება 2.3
მარტივი სქემა განმტკიცებისთვის

სკოლის რომელ გადაწყვეტილებას და როდის, სად და როგორ. მე-9 თავში, ჩვენ შევქმენით იდეალიზებული სქემა გადაწყვეტილების მიღებაში მონაწილეობისათვის (გამოსახულება 9.5); იგი ასახავს, როდის უნდა ჩავრთოთ მასწავლებლები, როგორ უნდა ჩავრთოთ ისინი თითოეულ სიტუაციაში, პროცესის სტრუქტურისა და დირექტორის სხვადასხვა როლების გათვალისწინებით.

სხვა ტიპის სქემა არის „ამბის ქარგა“ ან ამბის სტრუქტურა, რომელიც აღამიანებს ეხმარება ამბების გაგებასა და დამახსოვრებაში. „ამბის ქარგის“ სპეციფიური მაგალითია: გამოძღაუნდა ვანდალიზმი (საიდუმლო), დაიწყო სამხილების ძიება, თვითმხილველი მოიძებნა, დამნაშავე მოსწავლისა და თვითმხილველის ჩვენებები დაუპირისპირდა ერთმანეთს, მოსწავლემ აღიარა დანაშაულია – საიდუმლო ამოხსნილია! სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, „ამბის ქარგა“ წარმოადგენს ზოგად სტრუქტურას, რომელსაც შეიძლება შეესაბამებოდეს ბევრი სპეციფიური ამბავი. ამბის გასაგებად ჩვენ ვირჩევთ შესაბამის სქემას. ჩვენ ვიყენებთ ამ სტრუქტურას იმის გადასაწყვეტად, თუ რა არის მნიშვნელოვანი, რომელი დეტალი, რომელი ინფორმაციაა საჭირო დასამახსოვრებლად. სქემა არის შემოთავაზებული ახსნა იმისა, თუ რა უნდა მოხდეს ამბავში. იგი გვეხმარება, გავიგოთ ტექსტი სპეციფიური ინფორმაციის აქცენტირებით, რასაც ველით, რომ მოვნახავთ ტექსტში, იმისათვის რათა ჩავწედეთ ამბის აზრს. თუ ჩვენ მოვხდენთ ჩვენი „ვანდალიზმის საიდუმლოს სქემის“ აქტივირებას, მაშინ ჩვენ ვართ ფხიზლად სამხილებსა და თვითმხილველთან მიმართებაში (Resnick, 1981). კარგი სქემის გარეშე ნოველის, სახელმძღვანელოს, ან თუნდაც ლექციის გაგება რთული პროცესია, დაახლოებით ისევე, როგორც რუკის გარეშე უცნობ ადგილას გზის გაკვლევა.

სქემას, რომელიც წარმოადგენს მოვლენათა ტიპიურ თანმიმდევრობას ყოველდღიურ ცხოვრებაში, როგორცაა რესტორანში სადილობა, ეწოდება სცენარი და 3 წლის ბავშვებს უკვე აქვთ ძირითადი სცენარები თავიანთ ცხოვრებაში ნაცნობი მოვლენებისათვის (Nelson, 1996).

ხანგრძლივ მემორიზებაში ინფორმაციის შენახვა და აღდგენა

როგორ „ინახავენ“ ადამიანები ინფორმაციას პერმანენტულად, ანუ როგორ ქმნიან სემანტიკურ, ეპიზოდურ ან პროცედურულ მოგონებებს? როგორ შეგვიძლია ყველაზე ეფექტიანად გამოვიყენოთ სწავლისა და დამახსოვრების ჩვენი, ფაქტიურად, უსაზღვრო უნარი? თქვენი თავდაპირველი ცოდნა, ანუ ის, თუ როგორ ახდენთ თავიდან მის გადამუშავებას, როგორც ჩანს, გავლენას ახდენს მის გახსენებაზე. თუ თქვენ მოახდენთ ახალი მასალის ინტეგრირებას ხანგრძლივ მემორიზებაში უკვე შენახულ ინფორმაციასთან, გაგების ფორმირებისას, საგარაუდოდ, უფრო ადვილად დაიმახსოვრებთ. ამგვარ ინტეგრაციას ხელს უწყობს გადამუშავება, ორგანიზება და კონტექსტი.

გადამუშავება ახალ ინფორმაციას ამატებს მნიშვნელობას უკვე არსებულ ცოდნასთან დაკავშირების მეშვეობით. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ჩვენ ვიყენებთ საკუთარ სქემებს და მათ ვაგებთ არსებულ ცოდნაზე, ახალი მნიშვნელობის შესადგენად, როცა ვხვდებით საკუთარ არსებულ ცოდნას. ხშირად გადამუშავება ხდება ავტომატურად. მაგალითად, ახალი ინფორმაცია მასწავლებლის არსებულ გამოცდილებაზე ახდენს ამ მასწავლებლის შესახებ ჩვენი არსებული ცოდნის აქტივაციას და გვეხმარება ამ მასწავლებლის უკეთესად და უფრო სრულად შეცნობაში.

ინფორმაცია, რომელიც თავდაპირველი შესწავლისას არის გადამუშავებული, უფრო იოლად შეიძლება გავიხსენოთ, რადგან გამეორების ფორმა მუშა მემორიზებაში მასალას ინახავს აქტივირებულად საკმარისი დროით, რათა გაუმჯობესდეს ამ ინფორმაციის პერმანენტული შენახვის ალბათობა ხანგრძლივ მემორიზებაში. უფრო მეტიც, გადამუშავება ქმნის დამატებით კავშირებს არსებულ ცოდნასთან. რაც უფრო მეტად არის ინფორმაციის ერთი ერთეული ასოცირებული სხვებთან, მით უფრო მეტი საშუალებაა თავდაპირველი ერთეულის მოსაძებნად. მარტივად რომ ვთქვათ, გვაქვს რამდენიმე „ხელჩასაჭიდი“ ან აღდგენის სიგნალები, რომ ამოვიცნოთ ან „ამოვარჩიოთ“ ის ინფორმაცია, რომელსაც შესაძლოა ვეძებთ (Schunk, 1996a). რაც უფრო მეტად დააკონკრეტებენ ახალ იდეებს ადამიანები, უფრო მეტად „გაითავისებენ მათ“ მით უფრო გაუმჯობესდება მათი დამახსოვრების შანსები. ჩვენ ვეხმარებით მოსწავლეებს დამუშავებაში, როცა ვთხოვთ, საკუთარი სიტყვებით ინფორმაციის ჩამოყალიბებას და მაგალითების მოყვანას. რა თქმა უნდა, თუ მოსწავლეები დაამუშავებენ ახალ ინფორმაციას არასწორი კავშირების დამყარებისა და მცდარი განმარტებების ჩამოყალიბებით, სამწუხაროდ, ეს მცდარი წარმოდგენები ასევე შეინახება.

ორგანიზება, ასევე, აუმჯობესებს სწავლას. კარგად ორგანიზებული მასალა ადვილი სასწავლი და დასამახსოვრებელია, ვიდრე არაორგანიზებული ერთეულები და ნაწილები, განსაკუთრებით, როცა ინფორმაცია კომპლექსურია. კონცეფციების სტრუქტურაში მოთავსება გვეხმარება როგორც ზოგადი განსაზღვრებების, ასევე სპეციფიური მაგალითების სწავლასა და დამახსოვრებაში. სტრუქტურა ასრულებს

გზამკვლევის როლს იმ ინფორმაციის მოსაძიებლად, რომელიც გჭირდებათ. მაგალითად, ენერჯის ძირითადი განზომილებების ცოდნა გვეხმარება დავიმასხროთ ენერჯის ურთიერთობების ძირითადი ასპექტები და ასევე, თითოეული ასპექტის სპეციფიკური მაგალითები.

კონტექსტი გახლავთ გადაშუშავების კიდევ ერთი ელემენტი, რომელიც გავლენას ახდენს სწავლაზე. კონტექსტის ფიზიკური და ემოციური ასპექტები – ადგილები, ის, თუ როგორ ვგრძნობთ თავს ცალკეულ სიტუაციაში, ის, თუ ვინ არის ჩვენთან ერთად – შეითვისება სხვა ინფორმაციასთან ერთად. გაცილებით ადვილია რაიმე ინფორმაციის დამახსოვრება მაშინ, თუკი ამჟამინდელი კონტექსტი მსგავსია თავდაპირველი კონტექსტისა. ამგვარად, ტესტისათვის სწავლამ „ტესტისმაგვარ“ პირობებში შეიძლება გამოიწვიოს უკეთესი მოსწრება. რა თქმა უნდა ყოველთვის ვერ შეძლებთ იმ ადგილზე დაბრუნებას, სადაც რაღაც ისწავლეთ, მაგრამ თუ თქვენ ამ გარემოს წარმოიდგენთ, დღის მონაკვეთს, თქვენს თანმხლებ ადამიანებს, ხშირად შეძლებთ მესხიერების ამუშავებას.

ქრეიქისა და ლოქჰარტის (1972) მოსაზრებით, ინფორმაციის დამახსოვრების დროის ხანგრძლივობა განისაზღვრება იმით, თუ როგორ იყო ეს ინფორმაცია გაანალიზებული და ინტეგრირებული სხვა ინფორმაციასთან; რაც უფრო სრულად არის ინფორმაცია გადაშუშავებული, მით უფრო მეტი შანსი გვაქვს მის დასამახსოვრებლად. მაგალითად, თუ გთხოვენ ძაღლების სურათების დახარისხებას მათი ბეწვის ფერის მიხედვით, სურათები შეიძლება მოგვიანებით არც გახსოვდეთ, მაგრამ თუ გთხოვენ, დაადგინოთ, რამდენად სავარაუდოა, რომ თითოეული ძაღლი გამოგედევნოთ გაქცევის შემთხვევაში, სავარაუდოდ, უფრო მეტი სურათი გაგახსენდებათ, რადგან ყურადღებას მიაპყრობთ სურათის დეტალებს, დაუკავშირებთ ძაღლების შესახედაობას საფრთხესთან დაკავშირებულ მახასიათებლებს და ა.შ.

ინფორმაციის აღდგენა ხანგრძლივი მესხიერებიდან

როდესაც გჭირდება ინფორმაცია ხანგრძლივი მესხიერებიდან, ჩვენ მას ვეძებთ. ზოგჯერ ეს ძიება შეგნებულისა, მაგალითად, როდესაც ნაცნობ სახეს ხედავთ და იხსენებთ სახელს; სხვა დროს ძიება ავტომატურია, როდესაც ტელეფონზე ნომერს კრეფთ. ხანგრძლივი მესხიერება შეიძლება წარმოიდგინოთ უზარმაზარ, ხელსაწყოებით და სხვადასხვა მარაგებით სავსე ფარდულად, რომელიც მზად არის საჭირო დროს გამოსაყენებლად. ვინაიდან ფარდული (ხანგრძლივი მესხიერება) ძალზე დიდია და სავსე, ძნელია იმის მონახვა, რაც გჭირდებათ. სამუშაო მაგიდა (მუშა მესხიერება) პატარაა, მაგრამ ყველაფერი მზადაა დაუყონებლივი გამოყენებისათვის. თუმცა, სამუშაო მაგიდა შეიძლება აირიოს, ხოლო მარაგები (ინფორმაციის ერთეულები) შეიძლება დაიკარგოს, გაფუჭდეს ან დაიფაროს, როცა ინფორმაციის ერთი ერთეული შეერევა მეორე ერთეულს (Gagné, 1985).

მიუხედავად იმისა, რომ ხანგრძლივი მესხიერების სისტემა უზარმაზარია, მოცემულ დროს მხოლოდ მცირე არე შეიძლება იქნეს აქტივირებული, ანუ გააქტიურდეს ის ინფორმაცია, რომელსაც ამჟამად იყენებთ მუშა მესხიერებაში. ინფორმაცია აღდგება ამ სისტემაში აქტივაციის გავრცელებით. როდესაც ვფიქრობთ გარკვეულ ცნებაზე, ხშირად ასევე აქტივირდება სხვა დაკავშირებული ცოდნა და აქტივაცია მთელ სისტემაში ვრცელდება (Anderson, 1993; Gagné, Yekovich, and Yekovich,

1993). მაგალითად, თუ ფიქრობთ, „დღეს სიუზანს დამატებითი ტესტი უნდა ჩაუტარო“, ამასთან დაკავშირებული იდეები მოდის გონებაში, „ტესტში ზოგიერთი კითხვა უნდა შევცვალო“, და „სკოლაში წასვლამდე მანქანა უნდა გავახურო“. როცა აქტივაცია ვრცელდება „დამატებითი ტესტიდან“ „მანქანის გახურებამდე“, თავდაპირველი ფიქრი ქრება მუშა მეხსიერებიდან შეზღუდული მოცულობის გამო.

ხანგრძლივ მეხსიერებაში ინფორმაცია კვლავ ხელმისაწვდომია, მიუხედავად იმისა, რომ მასზე თქვენ არ ფიქრობთ. თუ აქტივაციის გავრცელება ვერ „მონახავს“ საჭირო ინფორმაციას, მაშინ ჩვენ მაინც შეგძლებოთ მის რეკონსტრუქციას ლოგიკის, სიგნალების, და სხვა ცოდნის მეშვეობით, რომელიც ავსებს ნაკლებ ნაწილებს. სამწუხაროდ, ზოგჯერ რეკონსტრუირებული ინფორმაცია არასწორია. მაგალითად, 1932 წელს ფ. ჩ. ბარტლემმა ჩაატარა ცნობილი კვლევების სერია მოთხრობების დამახსოვრებაზე. მან ამერიკელი ინდიელების კომპლექსური, უცნობი ზღაპრები წაუკითხა კემბრიჯის უნივერსიტეტის სტუდენტებს, ინგლისში. დროის სხვადასხვა პერიოდების შემდეგ მან სთხოვა სტუდენტებს, გაეხსენებინათ მოთხრობა. მათ გაიხსენეს მოთხრობები, რომელიც, ძირითადად, უფრო მოკლე იყო და რეკონსტრუირებული გახლდათ მათი კულტურის ცნებებსა და ენის კონტექსტში. მაგალითად, ბევრმა სტუდენტმა სელაპებზე ნადირობის შესახებ მოთხრობა გაიხსენა როგორც „სათევზაოდ წასვლა“, რაც უფრო შეესაბამებოდა მათ გამოცდილებასა და სქემებს.

დავიწყება და ხანგრძლივი მეხსიერება

ინფორმაცია, რომელიც იკარგება მუშა მეხსიერებიდან ნამდვილად ქრება; მას ვერ დააბრუნებთ უკან. მაგრამ ხანგრძლივ მეხსიერებაში დაკარგული ინფორმაცია ზოგჯერ შეიძლება მოიძებნოს შესაბამისი სიგნალების დახმარებით. ბოლო პერიოდამდე, ბევრ ფსიქოლოგს სჯეროდა, რომ ხანგრძლივი მეხსიერებიდან არასოდეს არაფერი იკარგებოდა. თუმცა, თანამედროვე კვლევა ამ შეხედულებას ეჭვქვეშ აყენებს (Schwartz and Reisberg, 1991). როგორც ჩანს, ინფორმაცია შეიძლება დაიკარგოს ხანგრძლივი მეხსიერებიდან ორი პროცენტის მეშვეობით: დროის ზემოქმედებით და ინტერფერენციით. მაგალითად, გაითვალისწინეთ კვლევის ეს საინტერესო მონაცემები. ესპანურ-ინგლისური ლექსიკის მახსოვრობა კლებულობს ადამიანის მიერ ესპანურში ბოლო კურსიდან მოყოლებული სამი წლის მანძილზე, შემდეგ დონე შენარჩუნებულია დაახლოებით 25 წლით, შემდეგ აგრძელებს ვარდნას შემდეგი 25 წლის მანძილზე. ნერვული კავშირები, კუნთების მსგავსად, შეიძლება დასუსტდეს გამოყენების გარეშე (Anderson, 1995). გარდა ამისა, შეიძლება შეერიოს უფრო ახალი მოგონებები, შეცვალოს ან ბუნდოვანი გახადოს ძველი მოგონებები, ხოლო ძველი მოგონებები შეიძლება შეერიოს ახალი მასალის მოგონებებს.

მიუხედავად ამისა, ხანგრძლივი მეხსიერების შესაძლებლობები გასაოცარია. სემბმა და ელისმა (1994) კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით დაასკვნეს, რომ „პოპულარული შეხედულების საწინააღმდეგოდ, მოსწავლეები ინარჩუნებენ გაკვეთილზე შეძენილი ცოდნის უმეტეს ნაწილს“ (გვ. 279). სწავლების სტრატეგიები, რომლებიც მოსწავლეთა ჩართულობას უწყობს ხელს და რომელთაც მივყავართ თავდაპირველი სწავლის უფრო მაღალ დონეებამდე (როგორიცაა ხშირი გადამეორებები და ტესტები, უკუკავშირი, მაღალი სტანდარტები, სრულყოფილი სწავლა და აქტიური ჩართულობა სასწავლო პროექტებში) ასოცირდება ინფორმაციის უფრო მეტი ხნით შენარჩუნებასთან.

მეტაკოგნიცია, რეგულირება და ინდივიდუალური განსხვავებები

რატომ სწავლობს და იმასსოვრებს ერთი ადამიანი სხვაზე უკეთესად? მათთვის, რომელნიც იზიარებენ ინფორმაციის დამუშავების შესხედულებას, ამ კითხვაზე პასუხი ნაწილობრივ განისაზღვრება იმით, თუ როგორ გადამუშავდება ინფორმაცია. ჩვენ უკვე განვიხილეთ განმეორების სტრატეგიები, ორგანიზება და დამუშავება. ამ პროცესებს ზოგჯერ უწოდებენ მეტაკოგნიტურ უნარებს, რადგან ეს პროცესები შეიძლება შეგნებულად გამოყენებულ იქნეს შემეცნების რეგულირებისათვის.

მეტაკოგნიცია და რეგულირება

მეტაკოგნიცია არის ინდივიდის ინფორმირებულობა ინფორმაციის საკუთარი კოგნიტური გადამუშავების შესახებ და იმის შესახებ, თუ როგორ მიმდინარეობს ეს პროცესი (Meichenbaum, Burland, Gruson, and Cameron, 1985). ინდივიდები იყენებენ საკუთარ ცოდნას იმისათვის, რომ აკონტროლონ და არეგულირონ საკუთარი კოგნიტური პროცესები, როგორც არის არგუმენტაცია, წვდომა, პრობლემების გადაწყვეტა, სწავლა და ა.შ. ვინაიდან ადამიანები თავიანთი მეტაკოგნიტური ცოდნითა და უნარებით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, ისინი ასევე განსხვავდებიან სწავლის ეფექტიანობის მიხედვით (Brown, Branford, Ferrara, and Campione, 1983; Morris, 1990).

დაგეგმვა, მონიტორინგი და შეფასება წარმოადგენს სამ გადამწყვეტ კოგნიტურ უნარს (Brown, 1987; Nelson, 1996). დაგეგმვა წყვეტს, რა დრო უნდა დაუთმოს ამოცანას, რომელი სტრატეგიები გამოვიყენოთ, როგორ დავიწყოთ, რა ინფორმაცია შევავსოთ, რა თანმიმდევრობას მივყვეთ, რას გადავაგლოთ თვალი, რაზე ვიყოთ კონცენტრირებული და ა.შ. მონიტორინგი არის ცოდნა იმის შესახებ, თუ როგორ ვუმკლავდებით ამ ამოცანებს. გასაგებია ყველაფერი? ძალზე ხომ არ ვჩქარობთ? უკვე ხომ არ მივალწიეთ მიზანს? შეფასება განაზოგადებს ფიქრისა და სწავლის შედეგებს. ხომ არ უნდა შევცვალოთ სტრატეგიები? ვეძებთ დახმარებას? ხელი ჩავიქნით ახლა? ეს ამოცანა (საპროექტო წინადადება, ბიუჯეტი, ფორმულა, მოდელი, სამოქმედო გეგმა, საზედამხედველო მოხსენება და ა.შ.) დასრულებულია თუ კიდევ დამატებით მუშაობას მოითხოვს? დაგეგმვის, მონიტორინგისა და შეფასების ბევრი პროცესი არ არის ცნობიერი, განსაკუთრებით მოზრდილებსა და ექსპერტებს შორის. ის ავტომატური ხდება; ფაქტიურად, ხშირად ექსპერტებს უჭირთ ახსნან ინფორმაციის გადამუშავების საკუთარი პროცესი (Schraw and Moshman, 1995).

ინდივიდუალური განსხვავებები მეტაკოგნიციაში

ზოგიერთი განსხვავება მეტაკოგნიტურ უნარებში გამოწვეულია განვითარების დონით. რაც უფრო იზრდებიან ბავშვები, მით უფრო მეტად შეუძლიათ განახორციელონ კონტროლი და გამოიყენონ სხვადასხვა სტრატეგიები. მათ ესმით, როდის გაიგეს ინსტრუქციები (Markman, 1977, 1979) ან როდის ისწავლეს საკმარისად, რომ დაემასოვრებინათ ესა თუ ის საკითხი (Flavell, Friedrichs, and Hoyt, 1970). უფროსი ბავშვები ინფორმაციის დასამასოვრებლად ავტომატურად იყენებენ უფრო ეფექტიან ტექნიკას, ვიდრე უმცროსი ბავშვები. მეტაკოგნიტური უნარები განვითარებას იწყებს

დაახლოებით 5-დან 7 წლამდე ასაკში და უმჯობესდება სკოლის პერიოდის განმავლობაში, მაგრამ ბავშვების უმეტესობა გადის გარდამავალ პერიოდს, როცა მათ შეუძლიათ გარკვეული სტრატეგიის გამოყენება შესწავლის შემთხვევაში, თუმცა არა დამოუკიდებლად (Flavell, 1985; Flavell, Greene, and Flavell, 1995; Garner, 1990).

მეტაკოგნიტურ უნარებში ყველა განსხვავების ახსნა შეუძლებელია ასაკით, ან მომწიფებით. ზოგიერთი ინდივიდუალური განსხვავება გამოწვეულია ბიოლოგიით, ან სხვადასხვა სასწავლო გამოცდილებებით. მოსწავლეები ძლიერ განსხვავდებიან გარემოში ინფორმაციისადმი ყურადღებით ყოფნის უნარებით; ბევრ მოსწავლეს, რომელსაც დასმული აქვს სწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზი, ფაქტიურად, აქვს ყურადღების დარღვევები (Hallahan and Kauffman, 1997). ყურადღებაზე ასევე გავლენას ახდენს ისეთი ინდივიდუალური და კულტურული განსხვავებები, როგორცაა სწავლის უნარები და უპირატესობები, კოგნიტური სტილები და კულტურული წარმომავლობა. მაგალითად, მოსწავლეებს, რომლებს დარგზე დამოკიდებულნი არიან, აქვთ მოდელში ელემენტების აღქმის სირთულე და აქვთ მთლიანზე ორიენტირების ტენდენცია. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს დიდი ცვალებადობა თუნდაც ერთსა და იმავე განვითარების დონეზე მყოფ მოსწავლეთა შორის, ამ განსხვავებათა დიდი ნაწილი, როგორც ჩანს, არ არის დაკავშირებული ინტელექტუალურ უნარებთან; ფაქტიურად, საუკეთესო მეტაკოგნიტურ უნარებს შეუძლიათ სხვა უნარების ნაკლებობის კომპენსირება (Swanson, 1990). საბედნიეროდ, მეტაკოგნიტური უნარების სწავლება შეიძლება; ამდენად ისინი წარმოადგენენ სწავლების მნიშვნელოვან საფუძველს.

კოგნიტური მიდგომის გამოყენება

გამოცდილი და პროფესიონალი მასწავლებლები კარგად იყენებენ ბიჰევიორისტულ თეორიას; ისინი, ასევე, კარგად იყენებენ კოგნიტურ მიდგომებს თავიანთ სწავლებაში. სწავლებასა და სწავლაში კოგნიტური თეორიის წვლილის მაგალითების მოყვანამდე, შევაჯამებთ ზოგიერთ წამყვან პრინციპს:

- აღქმა და ყურადღება მოქნილია, მაგრამ შეზღუდული.
- დარწმუნდით, რომ მოსწავლე ყურადღებით გისმენთ.
- აღქმა და ყურადღება ეყრდნობა ადრე არსებულ ცოდნას.
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს ყველაზე მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე კონცენტრირებაში.
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს, დააკავშირონ ახალი ინფორმაცია მათთვის უკვე ცნობილ ინფორმაციასთან.
- რესურსებისა და მონაცემების შეზღუდულობა ხელს უშლის სწავლას.
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს, მოახდინონ ინფორმაციის ორგანიზება აზრიან ერთეულებად.
- მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, გამოიყენონ როგორც ვერბალური, ისე ვიზუალური სტიმულები.
- უზრუნველყავით ინფორმაციის ხელახალი განხილვა და გამეორება.
- წარადგინეთ ინფორმაცია ძალზე ორგანიზებულად და გასაგებად.

- ორიენტირებული იყავით გაგებაზე, და არა დამახსოვრებაზე.
- დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს აქვთ საჭირო დეკლარაციული ცოდნა ახალი ინფორმაციის გასაგებად.
- მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ საკუთარი რესურსების მართვა, უნდა იცოდნენ საკუთარი კოგნიტური უნარების შესახებ, გამოიყენონ ისინი შეგნებულად, აკონტროლონ გააზრების პროცესი – ანუ, გახდნენ თვითრეგულირებადი (Bruning, Schraw, and Ronning, 1995; Woolfolk, 1998).

კოგნიტური თეორიების ყველაზე მნიშვნელოვანი პრაქტიკული დანიშნულებაა, ვასწავლოთ მოსწავლეებს სწავლა და დამახსოვრება სასწავლო ტაქტიკისა და სტრატეგიების გამოყენებით. სასწავლო სტრატეგიები არის ზოგადი გეგმები სასწავლო მიზნების მისაღწევად, მაშინ როცა ტაქტიკა არის უფრო სპეციფიური ტექნიკა, რომელიც გეგმის შემადგენელი ნაწილია (Derry, 1989). მაგალითად, თუ თქვენ ამ თავს კითხულობთ, ამ მასალის შესასწავლად თქვენი ზოგადი სტრატეგია შეიძლება მოიცავდეს მნიშვნელოვან გამოყენების ტაქტიკას ძირითადი ტერმინების დასამახსოვრებლად, თავის გადახედვის ტაქტიკას სტრუქტურის დასადგენად და სავარაუდოდ ესეც კითხვებზე სანიმუშო პასუხების წერის ტაქტიკას. მოდით, უფრო დეტალურად განვიხილოთ ზოგიერთი სასარგებლო სტრატეგია – ხაზგასმა, გამოყოფა (აქცენტირება), ჩანაწერების გაკეთება, ვიზუალური ასახვა, და მნიშვნელობა.

ხაზგასმა ან გამოყოფა (აქცენტირება)

სხვების მსგავსად, ალბათ, თქვენც ხაზს უსვამთ, ან გამოყოფთ ძირითად ფრაზებს სახელმძღვანელოში. სხვა ფერით აღნიშნავთ სიტყვებს, კონსპექტს აღგნებთ, ჩანაწერებს აკეთებთ. . . ხაზგასმა, ან გამოყოფა (აქცენტირება), სავარაუდოდ, ორი ყველაზე ხშირად გამოყენებული სტრატეგიაა სამაგისტრო პროგრამის სტუდენტთა შორის. თუმცა, ცოტამ თუ იცის ხაზგასმის ან გამოყოფის (აქცენტირების) საუკეთესო გზები, ასე რომ, არ არის გასაკვირი, თუ მრავალი სტუდენტი იყენებს არაეფექტიან სტრატეგიებს. რამდენჯერ გინახავთ ხაზგასმებით აჭრელებული მთლიანი გვერდი?

მოსწავლეთა უმეტესობა ამ ორ სტრატეგიას (ხაზგასმას ან გამოყოფას (აქცენტირებას) მეტისმეტად ხშირად იყენებს. გამოყოფის ტექნიკა ზომიერად უნდა გამოვიყენოთ, ხოლო შერჩევითობას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს გამოსაყოფი ინფორმაციის შერჩევას. კვლევებში, რომლებშიც შეზღუდული იყო მოსწავლეთა მიერ ხაზგასმის მასალის მოცულობა (მაგ., აბზაცში მხოლოდ ერთი წინადადება), სწავლა გაუმჯობესდა (Snowman, 1984). გარდა იმისა, რომ გამოყოფისას უნდა გამოვიყენოთ შერჩევითი მიდგომა, ასევე მნიშვნელოვანია ჩანაწერების გაკეთებისას ინფორმაციის პერიფრაზირება, ანუ საკუთარი სიტყვებით გადმოცემა. ნუ დაეყრდნობით წიგნის სიტყვებს. იფიქრეთ იმ კავშირებზე, რაც არსებობს მას შორის, რასაც კითხულობთ და რაც იცით. დახაზეთ დიაგრამები და ნახატები, რომ ასახოთ ურთიერთობები. დიაგრამები დაგეხმარებათ გამოტოვებული ადგილების მოძებნაში და ასევე, იმის სინთეზირებაში, რის შესწავლასაც ცდილობთ. დაბოლოს, ეძიეთ სტრუქტურა მასალაში და გამოიყენეთ მოდელები, რომლებიც მნიშვნელოვანი ინფორმაციის ხაზგასმაში დაგეხმარებათ (Irwin, 1991; Kiewra, 1988).

ჩანაწერების გაკეთება

კლასში ყოფნისას, როდესაც თქვენ ჩანაწერებს აკეთებთ და ცდილობთ, არ ჩამორჩეთ თქვენს პროფესორს, შეიძლება დაფიქრდეთ, აქვს კი ამას აზრი? პასუხი

არის „ღიახ“, რადგან ჩანაწერების გაკეთებას, სულ მცირე, ორი მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრია. პირველი, ჩანაწერების გაკეთება ახდენს ყურადღების კონცენტრირებას და გვეხმარება ინფორმაციის კოდირებაში, ამგვარად, მას აქვს ხანგრძლივ მემორიზებაში მოხვედრის უკეთესი შანსი. როდესაც ძირითად იდეებს თქვენი სიტყვებით ინიშნავთ – თარგმნით, აკავშირებთ, შეიმუშავებთ (აკონკრეტრებთ) და აწესრიგებთ – ეს გვეხმარებათ მასალის ღრმად გადამუშავებაში. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეები თავიანთ ჩანაწერებს არ გადახედავენ ხოლმე ტესტის წინ, უბრალოდ ჩანაწერების გაკეთება, როგორც ჩანს, მათ მაინც ეხმარებათ სწავლაში. ბევრი სხვა რამის მსგავსად, ჩანაწერების გაკეთება არის უნარი, რომელიც მოითხოვს პრაქტიკას. მოსწავლეები, მაგალითად, ფრთხილად უნდა იყვნენ, რომ ჩანაწერების გაკეთებამ არ შეუშალოს ხელი მოსმენაში და პრეზენტაციის გაგებაში (Kiewra, 1989; Van Metter, Yokoi, and Pressley, 1994). მეორე, ჩანაწერები წარმოადგენს დაფიქსირებულ ინფორმაციას, რომელსაც შეიძლება მივუბრუნდეთ და გადავხედოთ. მოსწავლეები, რომლებიც იყენებენ თავიანთ ჩანაწერებს სწავლისას, როგორც წესი, უკეთ აბარებენ ტესტებს, განსაკუთრებით, თუ აკეთებენ ისეთ ჩანაწერებს, რომელიც მოიცავს ძირითად იდეებს, კონკეფციებს და ურთიერთობებს (Kiewra, 1985, 1989).

კვლევა (Van Metter, Yokoi, and Pressley, 1994) გვიჩვენებს, რომ წვდომა საუკეთესოა მაშინ, როცა მოსწავლეები ჩანაწერებს აკეთებენ მნიშვნელოვანი იდეების აქცენტირების მიზნით. კურსის მიმდინარეობასთან ერთად, დაოსტატებული მოსწავლეები ჩანაწერებს შეუსაბამებენ მათ სავარაუდო გამოყენებას. გარდა ამისა, ისინი ტესტების ან დავალებების შემდეგ ახდენენ სტრატეგიების მოდიფიცირებას, იყენებენ პირად კოდირებას მასალაში სირთულეების მოსანიშნად, გამოტოვებული ადგილების მოსაძიებლად სხვა წყაროებში (თანაკლასელების ჩათვლით) და სიტყვასიტყვით ინიშნავენ ინფორმაციას (მხოლოდ მაშინ, როცა საჭიროა). ძირითადად, წარმატებული მოსწავლეები სტრატეგიულად უდგებიან ჩანაწერების გაკეთებისა და გამოყენებისას.

ვიზუალური საშუალებები

ხაზგასმისა და ჩანაწერების გაკეთების ეფექტიანი გამოყენება მოითხოვს სასწავლო მასალის სტრუქტურისა და ორგანიზაციის გაგებას. ამ თვალსაზრისით სასარგებლოა ვიზუალური ასახვა. გრაფიკული სურათის შექმნა, როგორცაა კონკეფციათა რუკები, დიაგრამები ან სქემები, უფრო ეფექტიანია, ვიდრე ტექსტის მონახაზის შექმნა (Robinson and Kiewra, 1995). მაგალითად, არმბრუსტერი და ანდერსონი (1981) მოსწავლეებს ასწავლიდნენ სპეციფიურ ტექნიკას ტექსტში იდეებს შორის ურთიერთობების დიაგრამირების ასაგებად და დაადგინეს, რომ ამ უნარმა ხელი შეუწყო სწავლის გააუმჯობესებას. ურთიერთობათა ასახვა მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების აღნიშვნით, შედარებებით და კონტრასტირებით, და მაგალითების მოყვანით, აუმჯობესებს გახსენებას. მაგალითად, სასარგებლოა, როცა მოსწავლეები ადარებენ ერთმანეთს „კონცეპტუალურ რუკებს“ და მსჯელობენ განსხვავებებზე. სხვა სასარგებლო ტექნიკა არის ვენის დიაგრამა, რომელიც უჩვენებს, თუ ნაწილობრივ როგორ ემთხვევიან (გადაფარავენ) ერთმანეთს იდეები ან ცნებები, და ხისებრი დიაგრამები, რომლებიც გვიჩვენებს, თუ როგორ განშტოვდებიან ერთმანეთისგან იდეები. ხისებრი დიაგრამები განსაკუთრებით სასარგებლოა, მაგალითად, გადაწყვეტილების მიღების სტრატეგიების შემუშავებისას (იხილეთ თავი 9).

მნემონიკა

მნემონიკა არის მესხიერების ი სისტემატური პროცედურები. მნემონიკის ბევრი სტრატეგია იყენებს წარმოსახვას (Levin, 1985; McCormick and Levin, 1987). მაგალითად, საკვები პროდუქტების სიის დასამახსოვრებლად, შეიძლება თქვენ თითოეული ჩამოთვლილი პროდუქტის ვიზუალიზაციას ახდენდეთ თქვენს სახლში განსაკუთრებით სამახსოვრო ადგილზე მათი წარმოდგენით – შეიძლება ბანანების შეკვრა სამზარეულოში, რძის პაკეტი მაცივარზე, ინდაური ღუმელის ზემოთ და ა.შ. ასე რომ, ყოველ ჯერზე, როცა სია გექნებათ დასამახსოვრებელი, გამოიყენეთ ერთი და იგივე დასაღები ადგილი, მაგრამ შეანაცვლეთ ახალი სიის საგნები.

აკრონიმები ადამიანებს ეხმარება დიდი ხნის მანძილზე ინფორმაციის დამახსოვრებაში. აკრონიმი წარმოადგენს აბრევიატურის ფორმას – სიტყვა იქმნება თითოეულ სიტყვაში ან ფრაზაში პირველი ასოებით, როგორცაა AASA (American Association of School Administrators [სკოლის ადმინისტრატორთა ამერიკული ასოციაცია]). POSDCoRB (Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting and Budgeting [დაგეგმვა, ორგანიზება, პერსონალის შერჩევა, მართვა, კოორდინირება, რეპორტირება და ბიუჯეტის შედგენა) წარმოადგენს აკრონიმს ადმინისტრატორის შიდა ფუნქციის გასახსენებლად. სხვა მეთოდი ქმნის ფრაზებსა და წინადადებებს სიაში თითოეული სიტყვის ან საგნის პირველი ასოებისგან. მაგალითად, შეკითხვა “How do I cause regularity?” კარგად გვახსენებს ბიუროკრატის ფუნდამენტურ მახასიათებლებს – *Hierarchy, Division of labor, Impersonality, Career orientation, and Rules and regulations* (იერარქიას, სამუშაოს განაწილებას, უპიროვნობას, კარიერის ორიენტაციას და წესებსა და ნორმატივებს). სხვა მიდგომაა ყველა დასამახსოვრებელი საკითხების ჩართვა რითმებში, მაგალითად, “i before e except after c” ([სიტყვებში, სადაც გვხვდება i და e, მათი თანმიმდევრობაა ie, გარდა იმ შემთხვევისა, როცა ie დგას c-ის შემდეგ) გვეხმარება გარკვეული სიტყვების სწორად დაწერაში.

მნემონიკური სისტემა, რაც ყველაზე ხშირად გამოიყენება სწავლებაში, არის საკვანძო სიტყვების მეთოდი. ადამიანმა, რომელიც, მაგალითად, უცხო სიტყვის დამახსოვრებას ცდილობს, შეიძლება პირველად აირჩიოს სიტყვა მშობლიურ ენაზე, სასურველია კონკრეტული არსებითი სახელი, რომელიც ჟღერს უცხო სიტყვის, ან მისი ნაწილის მსგავსად. მეორე ნაბიჯია უცხო სიტყვის მნიშვნელობის ასოცირება მშობლიური ენის სიტყვასთან გამოსახულების, ან წინადადების მეშვეობით. მაგალითად, ესპანური სიტყვა *carta* (ნიშნავს „წერილს“) ჟღერს ინგლისური სიტყვა “*cart*“-ის (ურიკა) მსგავსად. *Cart* ხდება საკვანძო სიტყვა: შემდეგ წარმოვიდგენთ წერილებით სავსე ურიკას, რომელიც მიაქვთ ფოსტისაკენ, ან შევადგენთ წინადადებას, როგორცაა „*The cart full of letters tipped over*” [„წერილებით სავსე ურიკა გადაყირავდა“] (Pressley, Levin, and Delaney, 1982).

სწავლის კოგნიტურ შეხედულებებზე დაფუძნებული სწავლების სტრატეგიები, კერძოდ, ინფორმაციის დამუშავება, ხაზს უსვამს ყურადღების, ორგანიზების, გამეორების (პრაქტიკის) და სწავლაში ინფორმაციის დამუშავების მნიშვნელობას. ზემოაღნიშნული გვაძლევს იმის საშუალებას, რომ მოსწავლეებს მივცეთ უფრო მეტი კონტროლი საკუთარ სწავლაზე, საკუთარი მეტაკოგნიტური სტრატეგიების

განვითარებისა და გაუმჯობესების გზით. კონცენტრირება ხდება იმაზე, თუ რა პროცესები მიმდინარეობს მოსწავლის გონებაში.

კონსტრუქტივისტული მიდგომა

კონსტრუქტივისტული თეორიები, როგორც ინფორმაციის დამუშავება, ადამიანის გონებას აღიქვამს როგორც სიმბოლოთა გადამუშავების სისტემას, რომელსაც გადაჰყავს სენსორული ინფორმაცია სიმბოლურ სტრუქტურებში (მაგალითად, გამოსახულებებში, სქემებში), შემდეგ გადაამუშავებს ამ სიმბოლურ სტრუქტურებს, რომ ცოდნა შენახულ იქნეს მესხიერებაში და აღდგენილ იქნეს საჭიროების შემთხვევაში. სწავლა არის შიდა სიმბოლური სტრუქტურების მოდიფიკაცია. გარე სამყარო წარმოადგენს ინფორმაციის წყაროს, მაგრამ მნიშვნელოვანი სწავლა მიმდინარეობს ინდივიდის „თავში“ (Schunk, 1996a). კონსტრუქტივისტული პერსპექტივები ეჭვქვეშ აყენებს სწავლაზე ასეთ შეხედულებებს.

კონსტრუქტივისტული თეორიები ეყრდნობა ჯონ დიუის განათლების ფილოსოფიას და პიაჟეს, ვიგოცკის და გეშტალტ ფსიქოლოგების ბარლეტის და ბრუნერის კვლევებს (მხოლოდ რამდენიმე ინტელექტუალური პიონერი რომ დავასახელოთ). არ არსებობს სწავლის მხოლოდ ერთი კონსტრუქტივისტული თეორია, არამედ არსებობს კონსტრუქტივისტული მიდგომები მეცნიერებასა და მათემატიკის სწავლებაში, განათლების ფსიქოლოგიაში, ანთროპოლოგიასა და კომპიუტერის გამოყენებით სწავლებაში. ზოგი კონსტრუქტივისტული შეხედულება ხაზს უსვამს ცოდნის ერთობლივ და სოციალურ კონსტრუირებას; სხვები სოციალურ ძალებს ნაკლებად მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1991; Driscoll, 1999; Perkins, 1991; Wittrock, 1992).

კონსტრუქტივიზმის ტიპები

დღესდღეობით ბევრი პედაგოგი იყენებს ტერმინს „კონსტრუქტივიზმი“, მაგრამ ყოველთვის ერთნაირად არა. ძირითადად, კონსტრუქტივიზმი მოიაზრებს, რომ ადამიანები ქმნიან და აღგენენ ცოდნას და არ შეითვისებენ მას გარე სამყაროსაგან. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ არსებობს მრავალი სხვადასხვა მიდგომა კონსტრუქტივიზმისადმი. სამი სხვადასხვა მიდგომის ორგანიზების მიზნით ჩვენ გამოვიყენებთ მოშმანის (Moshman, 1982, 1997) კატეგორიებს . , ეს კატეგორიებია რაციონალური, რადიკალური და დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი.

რაციონალური კონსტრუქტივიზმი

რაციონალური კონსტრუქტივიზმი ხაზს უსვამს იმ გზებს, რომლითაც ინდივიდები ახდენენ გარე რეალობის რეკონსტრუირებას. ისინი ქმნიან ზუსტ აზრობრივ წარმოდგენებს სქემებისა და პირობა-მოქმედების ტიპის წესების

გამოყენებით. ამგვარად, სწავლა წარმოქმნის ზუსტ მენტალურ სტრუქტურებს, რომელიც ასახავს საგნებს ისე, „როგორც ეს რეალურად არის“ გარე სამყაროში. ინფორმაციის დამუშავების ბევრი ასპექტი შეესაბამება კონსტრუქტივიზმის ამ შეხედულებას; ფაქტიურად, ზოგიერთი მეცნიერი კონსტრუქტივიზმის ამ სახეობას მიიჩნევს კოგნიტური პერსპექტივის, მაგალითად კოგნიტურ/რაციონალური შეხედულების ნაწილად (Greeno, Collins, and Resnick, 1996). კონსტრუქტივიზმის ეს შეხედულება აღიარებს ზოგიერთი წარმოდგენის სხვა წარმოდგენებზე უპირატესობას; შედეგად, პირდაპირი სწავლება, უკუკავშირი და განმარტება მიიჩნევა სწავლაზე გავლენის მქონე საშუალებებად. ცოდნის ათვისება ხდება მანამდე არსებული ცოდნის ტრანფორმირებით, ორგანიზებითა და რეორგანიზებით.

პიაჟეს თეორია კონსტრუქტივიზმის ამ ფორმისათვის ყველაზე ტიპურია. მას შემოაქვს განვითარების ეტაპების უნივერსალური თანმიმდევრობა, რომელთაგან თითოეული მოიცავს შემეცნების უფრო დახვეწილ და ფუნქციონალურ ფორმებს, წინა ეტაპთან შედარებით (Miller, 1993). პიაჟეს განსაკუთრებული ინტერესი მდგომარეობდა ლოგიკასა და აუცილებელ ცოდნაში, როგორცაა, მაგალითად, იმის ცოდნა, რომ სიმრავლეს ან კლასს უნდა ჰყავდეს, სულ მცირე, იმდენივე წევრი, რამდენიც მის ნებისმიერ ქვესიმრავლეს (Smith, 1993). მაგალითად, ვერ შევძლებთ დავადგინოთ, მოცემულ სკოლაში უფრო მეტი გოგონა სწავლობს, თუ უფრო მეტი ბიჭი, მათი ფარდობითი რაოდენობების ემპირიული დასაბუთების გარეშე, მაგრამ შეგვიძლია დარწმუნებული ვიყოთ, რომ, სულ მცირე, იმდენივე ადამიანია ნებისმიერ სკოლაში, რამდენი გოგონაცაა, რაიმე ემპირიული დასაბუთების გარეშე. პიაჟე ამტკიცებდა, რომ კლასების თავიანთ ქვეკლასებთან ურთიერთკავშირის შესახებ ცოდნა არ არის დამოკიდებული გარკვეული გარემოს შესახებ ცოდნაზე და ამ გარემოდან ამ ცოდნის შექმნა ვერ მოხდება. ასეთი ცოდნა ეფუძნება კლასიფიკაციის ძირეულ წესებს და შედგენილია (კონსტრუირებულია) ამ წესების კოორდინაციისა და მათი გააზრების მეშვეობით. მოკლედ, რაციონალური კონსტრუქტივიზმი კონსტრუირებას აღიქვამს როგორც რაციონალურ პროცესს, რომელიც დასაბუთებული შედეგების პროდუცირებას ახდენს (Moshman, 1997).

რადიკალური კონსტრუქტივიზმი

რადიკალური კონსტრუქტივიზმი ამტკიცებს, რომ ცოდნა არ არის გარე სამყაროს ამსახველი სარკე, იმ ფაქტის მიუხედავად, რომ გამოცდილება გავლენას ახდენს აზროვნებაზე, ხოლო აზროვნება გავლენას ახდენს ცოდნაზე. ცოდნის კონსტრუირება ხდება მეტწილად ინტერპერსონალური ურთიერთმოქმედებებით და კულტურისა და იდეოლოგიის ზეგავლენით. არ არსებობს რაიმე შეხედულების, როგორც სხვაზე უკეთესის თუ უარესისა შეფასების, ან ინტერპრეტირების საფუძველი. რადიკალური კონსტრუქტივისტები ამტკიცებენ, რომ ინფორმაციის გადამუშავება არის ტრივიალური კონსტრუქტივიზმი, რადგან ის საკმარისად არ ავითარებს ცოდნის კონსტრუირების იდეას (Derry, 1992; Garrison, 1995).

ბოლო წლებში რადიკალური კონსტრუქტივიზმი პოპულარული გახდა ამერიკის განათლების სისტემაში პოსტ-მოდერნისტული აზრისა და კრიტიკის ზრდასთან ერთად; ფაქტიურად, მას ეწოდა პოსტ-მოდერნიზმის ერთ-ერთი სახეობა (Moshman, 1997). ეს სიტუაცია განსაკუთრებით საგანგაშოა მათთვის, ვინც

დაინტერესებულია განვითარებითა და განათლებით. როგორ შეიძლება აზრიანად განხორციელდეს ცოდნის კონსტრუირება, როგორც განვითარების პროცესი, თუ არ არსებობს გარკვეული პროგრესი წვდომასა და არგუმენტირებაში? როგორ შეიძლება გავამართლოთ მოსწავლეებში ცოდნის კონსტრუირების წახალისების მცდელობები, თუკი არ ვაღიარებთ, რომ კონსტრუირებული ცოდნა აუმჯობესებს გაგებას (Moshman, 1997)? ჩვენ ვეთანხმებით იმ მეცნიერებს და მკვლევარებს (Chandler, 1997; Moshman, 1997; Phillips, 1997), რომლებიც ამ პერსპექტივისადმი კრიტიკულად არიან განწყობილნი. ბოლოს და ბოლოს, თუ ყველა იდეა და შეხედულება თანაბრად კარგია, რატომ შევიწუხოთ თავი – შეიძლება ასეთივე წარმატებით დავრთოთ მოსწავლეებს ნება, სწამდეთ ის, რაც სურთ.

დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი

დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი არის შუალედური პოზიცია, რომელიც ვარაუდობს, რომ ცოდნა იზრდება შიდა (კოგნიტური) და გარე (გარემოსა და სოციალური) ფაქტორების ურთიერთმოქმედების მეშვეობით. ერთი მხრივ, დიალექტიკურ კონსტრუქტივიზმს ცოტა რამ აქვს საერთო რადიკალურ შეხედულებასთან, გარდა იმ პერსპექტივისა, რომ ცოდნა კონსტრუირდება და რომ სოციალური ფაქტორები გავლენას ახდენს ამ კონსტრუირებაზე. მეორე მხრივ, ის არღვევს წმინდა რაციონალურ შეხედულებას, რადგან უარყოფს პიაჟესეულ შეხედულებას, რომ ცოდნის კონსტრუირება უნდა წარიმართოს რაციონალური პროცესის მეშვეობით გარკვეულ ბოლო ეტაპამდე. უპირატესად, დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი განიხილება როგორც პროცესი, რომელშიც რაციონალური მიდგომა ნიშანდობლივია რეფლექსიისა და კოორდინაციის პროცესებისათვის, შესაძლებელია, შეიქმნას ცოდნის მრავალგვარი კონსტრუქტები - ზოგი კონსტრუქტი სხვას სჯობია და ყველა კონსტრუქტი არ არის თანაბრად მართებული. ცოდნა არის გარე სამყაროს ხედვა, რომელიც გაფილტრულია კულტურის, ენის, რწმენებისა და სხვებთან ურთიერთქმედებების პრიზმაში.

ვიგოცკის თეორია, როგორც კოგნიტური განვითარების აღწერა მიკუთვნების, ინტერნალიზაციის და კულტურული საშუალებების (მაგალითად, ენის) გამოყენებით, დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმის კარგი მაგალითია (Bruning, Schraw, and Ronning, 1995). ვიგოცკი ამტკიცებს, რომ ცოდნა სოციალურად კონსტრუირდება, ანუ, ცოდნა შენდება ინდივიდუალურ და ჯგუფურ შენატანზე დაყრდნობით. ამგვარად, განვითარება განსხვავებულ კულტურულ კონტექსტებში შეიძლება სხვადასხვაგვარად წარიმართოს; სხვა სიტყვებით, სწავლა სიტუაციურია. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ყველა კონსტრუქტი თანაბრად მართებულია, მაგრამ ვიგოცკის თეორიის თანახმად შესაძლებელია რეალობის მრავალნაირად კონსტრუირება, სხვადასხვა არგუმენტებს განსხვავებული ძალა აქვთ სხვადასხვა სიტუაციაში. ვიგოცკი აღიარებს უნივერსალიების შესაძლებლობას, თუმცა არ ამბობს, რომ უნივერსალური ცოდნა აუცილებლად უფრო ფუნდამენტურია, ვიდრე შემეცნების კონტექსტისათვის სპეციფიური ასპექტები, ან რომ უნივერსალური თანამიმდევრობები წარმოადგენს ერთადერთ ჭეშმარიტ ევოლუციურ ცვლილებებს. დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი არის პლურალისტური და რაციონალური პერსპექტივა, რომელიც თავიდან იცილებს რადიკალური კონსტრუქტივისტების ექსტრემალურ რელატივიზმს, და ამასთანავე, რაციონალური კონსტრუქტივიზმისგან განსხვავებით, ცალსახად არ ემხრობა უნივერსალიზმის კონცეფციას (Moshman, 1997).

ცოდნა: სიზუსტე გამოსადეგობის წინააღმდეგ

კონსტრუქტივისტთა უმეტესობას სჯერა, რომ სამყარო შეცნობადია; არსებობს გარე რეალობა „სადღაც იქ“ და ადამიანს შეუძლია ისწავლოს მისი შეცნობა. შეცნობა შეიძლება იყოს მეტ-ნაკლებად ზუსტი – ცოდნის კონსტრუქციები შეიძლება შევსებული იყოს არასწორი წარმოდგენებით იმის თაობაზე, თუ როგორ მოქმედებს სამყარო. მაგალითად, ბავშვები ზოგჯერ აგებენ გამოკლების პროცედურას, რომელიც ასე ჟღერს, „გამოაკელი მცირე რიცხვი დიდ რიცხვს, არ აქვს მნიშვნელობა, რომელი რიცხვი დგას გამოსახულებაში პირველ ადგილზე“. რაციონალურ და დიალექტიკურ კონსტრუქტივისტებს აინტერესებთ რეალობის ზუსტი რეპრეზენტაციები.

მეორე მხრივ, რადიკალური კონსტრუქტივისტები არ ვარაუდობენ, რომ სამყარო შეცნობადია. ისინი მიიჩნევენ, რომ მთელი ცოდნა იგება და ეფუძნება არა მხოლოდ მანამდე არსებულ ცოდნას, არამედ ასევე კულტურულ და სოციალურ კონტექსტს. ისინი ამტკიცებენ, რომ ის, რაც ერთ დროსა და ადგილში ჭეშმარიტია – როგორცაა კოლუმბადელი „ფაქტი“, რომ დედამიწა ბრტყელია – მცდარი ხდება სხვა დროსა და ადგილში. ამ კონსტრუქტივისტებს არ აინტერესებთ სამყაროს ზუსტი, „ჭეშმარიტი“ რეპრეზენტაციები, არამედ აინტერესებთ მხოლოდ სასარგებლო კონსტრუქციები.

კონკრეტული ინდივიდუალური იდეები სასარგებლოა კონკრეტულ კონტექსტში. ახალი ცოდნის აღიარება ხდება იმის საფუძველზე თუ რამდენად მნიშვნელოვანია ეს ცოდნა არსებული პრაქტიკისათვის.

პრაქტიკის და არსებული კონტექსტის მნიშვნელოვნების იდეას მივყავართ სხვა, მასთან დაკავშირებულ იდეასთან სწავლის შესახებ. მ იდეას სიტუაციური სწავლა ეწოდება და ის უფრო და უფრო გავლენიანი ხდება სწავლებაში.

სიტუაციური სწავლა

ინფორმაციის დამუშავების პერსპექტივა და, ასევე, ისეთი რაციონალური კონსტრუქტივისტული პერსპექტივები, როგორცაა პიაჟეს ორიენტირება ინდივიდზე, როგორც ინფორმაციის დამამუშავებელზე. ცდილობენ ახსნან, თუ როგორ შეიმეცნებენ ადამიანები სამყაროს. ამგვარად, კოგნიტური ფსიქოლოგები სწავლობენ ინდივიდუალურ და განვითარების განსხვავებებს, მაგრამ ხშირად იგნორირებას უკეთებენ იმ სოციალურ სიტუაციას, რომელშიც სწავლა მიმდინარეობს. ამისგან განსხვავებით, ის ფსიქოლოგები, რომლებიც ხაზს უსვამენ ცოდნის სოციალურ კონსტრუქციას და სიტუაციურ სწავლას, მხარს უჭერენ პიაჟეს შეხედულებას, რომ სწავლა თავისი არსით სოციალურია და გარკვეულ კულტურულ გარემოში მიმდინარეობს. სწავლა რეალურ სამყაროში მარტივი არ არის და შეგირდობას გავს. ახალბედა მოსწავლეები, კვალიფიციური ხელმძღვანელის დახმარებითა და მაგალითით უფრო და უფრო მეტ პასუხისმგებლობას იღებენ, სანამ შეძლებდნენ ეფექტიანად და დამოუკიდებლად მუშაობას. ისინი შეზღუდული მონაწილეობიდან გადადიან ცენტრში მონაწილეობაზე. მათთვის, ვინც იზიარებს სიტუაციურ შეხედულებას, მნიშვნელოვანია ავთენტური სწავლა, ანუ იმის უზრუნველყოფა, რომ

სწავლა შეესაბამებოდეს რეალური სამყაროს გამოცდილებას – ქარხნებში, სასადილო მაგიდის ირგვლივ, საშუალო სკოლის დერეფნებში, ქუჩის ბანდებში, ბიზნეს-ოფისებში და სპორტულ მოედნებზე.

სიტუაციურ სწავლას ზოგჯერ უწოდებენ „ეთნოკულტურაციას“ ანუ გარკვეული თემის ნორმების, ქცევების, უნარების, შეხედულებების, ენისა და დამოკიდებულებების მიღებას. კონკრეტული გარემო თუ თემი, რომელშიც ინდივიდი სწავლობს, შეიძლება იყოს სრულიად სხვადასხვაგვარი: მათემატიკოსები, ბანდის წევრები, მერვეკლასელი მოსწავლეები, ან რესპუბლიკელები – ნებისმიერი ჯგუფი, რომელსაც აქვს აზროვნებისა და მოქმედების თავისებური, გარკვეული გზა. ამ საზოგადოებების პრაქტიკა (ურთიერთქმედებისა და მოქმედების გზები) და საშუალებები ქმნის ამ საზოგადოების ცოდნას. სწავლა ნიშნავს უფრო მეტ შესაძლებლობას ამ პრაქტიკაში მონაწილეობის მისაღებად და ამ გარკვეული საშუალებების გამოსაყენებლად (Derry, 1992; Garrison, 1995; Greeno, Collins, and Resnick, 1996; Palincsar, 1998).

ყველაზე ფუნდამენტურ დონეზე, „სიტუაციური სწავლა ... ხაზს უსვამს იდეას, რომ ნასწავლის უმეტესი ნაწილი იმ სიტუაციისთვისაა სპეციფიური, რომელშიც იგი შეისწავლება“ (Anderson, Reder, and Simon, 1995:5). ამგვარად, ზოგი კონსტრუქტივისტი ამტკიცებდა, რომ ანგარიშის სწავლა სკოლაში შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეებს უფრო მეტი სასკოლო ამოცანის შესრულებაში, მაგრამ შესაძლოა ვერ დაეხმაროს მათ ჩეკის წიგნაკის ბალანსის დადგენაში, რადგან ეს უნარები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს მხოლოდ იმ კონტექსტში, რომელშიც მათი შესწავლა მოხდა, კერძოდ, სკოლაში (Lave, 1988; Lave and Wenger, 1991). ერთი დასკვნის თანახმად, მოსწავლეებმა უნდა აითვისონ უნარები და ცოდნა რეალურ კონტექსტში, „რეალური ცხოვრების“ სიტუაციებთან კავშირში, რომელშიც ცოდნა და უნარები პრაქტიკული იქნება. კვლევა ადასტურებს, რომ ცოდნის ზოგიერთი ტიპი დაკავშირებულია სიტუაციებთან, რომელშიც ის იქნა შესწავლილი, მაგრამ, ზოგიერთი ტიპის ცოდნა შეიძლება გამოყენებული იქნას სხვადასხვა კონტექსტებში, რომლებიც არ ყოფილა თავდაპირველი სასწავლო სიტუაციის ნაწილი. მაგალითად, ადამიანები იყენებენ კითხვისა და გამოთვლის უნარს თავიანთი საშემოსავლო გადასახადის გამოსათვლელად, მიუხედავად იმისა, რომ საშემოსავლო გადასახადი არ ყოფილა მათი სასწავლო პროგრამის ნაწილი (Anderson, Reder, and Simon, 1995).

კონსტრუქტივისტული პერსპექტივების შიგნით ნაშრომების დიდი ნაწილი ფოკუსირებულია სწავლებაზე. სწავლების ბევრი ახალი სტანდარტიეფუძნება კონსტრუქტივისტულ ვარაუდებსა და მეთოდებს. სკოლების რეფორმირებისა და რესტრუქტურირების მრავალი მცდელობა სწავლებისა და სწავლის შესახებ კონსტრუქტივისტული პერსპექტივების ინტეგრირების მცდელობას წარმოადგენს.

კონსტრუქტივისტული მიდგომების გამოყენება

პროფესიონალი მასწავლებლები იყენებენ კარგ კონსტრუქტივისტულ თეორიებს, და ასევე საინტერესო ბიჰევიორისტულ და კოგნიტურ თეორიებს. სწავლებასა და სწავლაში კონსტრუქტივისტული მიდგომების წვლილის მაგალითების მოყვანამდე, შევაჯამებთ ზოგიერთ წამყვან პრინციპს:

- შეიმუშავეთ მრავალი სტრატეგია ინფორმაციის მოპოვებისა და შეფასებისათვის.
- ჩამოაყალიბეთ ამოცანები ისეთი პროცესების გამოყენებით, როგორც კლასიფიცირება, ანალიზი, პროგნოზირება და შექმნა.
- მოაწესრიგეთ ინსტრუქციები ცოდნის კონსტრუირების ხელშესაწყობად.
- გამოიყენეთ დაუმუშავებელი მონაცემები და პირველადი წყაროები, ასევე მანიპულაციური, ინტერაქტიული და ფიზიკური მასალები.
- შექმენით სააზროვნო და პრობლემების გადაწყვეტის გარემო.
- წახალისეთ მოსწავლეები, რომ მათ დიალოგი ჰქონდეთ როგორც მასწავლებელთან, ისე ერთმანეთთან.
- გამოიყენეთ წვრთნის და პლატფორმის შექმნის ტექნიკა გაგების გასაუმჯობესებლად.
- წახალისეთ და ხელი შეუწყეთ მოსწავლის ინიციატივასა და ავტონომიას.
- გააკეთებენ ურთიერთობის ძირითად წესებად შემოიღეთ გახსნილობა და ტოლერანტობა.
- შეცვალეთ სწავლების სტრატეგიები იმისათვის, რომ კლასში წარმმართველ ძალად შენარჩუნებული იყოს მოსწავლეების იდეები და პასუხები.
- სწავლების ძირითად მისიად აქციეთ მოსწავლის იდივიდუალური მიგნებების წახალისება. (Bruning, Schraw, and Ronning, 1995; Brooks and Brooks, 1993)

„მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს კონსტრუქტივისტული თეორიების სხვადასხვა ვერსია, მკვლევართა უმეტესობა თანხმდება, რომ კონსტრუქტივისტული მიდგომები სწავლასთან დაკავშირებით მნიშვნელოვნად იცვლება მასწავლებლის მცდელობებიდან მოსწავლის მცდელობებზე აქცენტის გადატანით (Prawat, 1992:357). მოდით უფრო დაკვირვებით განვიხილოთ კონსტრუქტივისტული სწავლების ზოგიერთი ფუნდამენტური ასპექტი.

კონსტრუქტივისტების მოსაზრებით, მოსწავლეს არ უნდა მიეცეთ ზოგადი უნარების სავარჯიშოები და მარტივი ან ხელოვნური პრობლემები, არამედ, ამის ნაცვლად, ისინი უნდა გამოეცადონ კომპლექსური სიტუაციებით და „კომპლექსური“ პრობლემებით; იმ სახის პრობლემებით, როგორც ისინი შეხვდებიან საკლასო ოთახის გარეთ როცა მიღებულ ცოდნას გამოიყენებენ რეალური სამყაროს პრობლემების გადასაჭრელად (Brown, 1990; Needles and Knapp, 1994).

ბევრი კონსტრუქტივისტი იზიარებს ვიგოცკის შეხედულებას იმის თაობაზე, რომ მაღალი მენტალური პროცესების შემუშავება ხდება სოციალური ინტერაქციის მეშვეობით; ამდენად, სწავლისას უმნიშვნელოვანესია თანამშრომლობა. ენის განვითარებისა და ჰიპერმედიის ჯგუფი მიიჩნევს, რომ სწავლების ძირითადი

მიზანია, განავითაროს მოსწავლეებში საკუთარი პოზიციის ჩამოყალიბებისა და დაცვის უნარი, სხვათა პოზიციების პატივისცემასთან ერთად; ეს არის მიზანი, რომელიც მოითხოვს ურთიერთობას – მოსწავლეებმა უნდა ისაუბრონ ერთმანეთთან.

როდესაც მოსწავლეები აწყდებიან შინაარსის მხოლოდ ერთ რეპრეზენტაციას – ერთ მოდელს, ერთ ანალოგიას, ან რთული შინაარსის გაგების ერთ გზას – ისინი ხშირად მეტისმეტად ამარტივებენ საკუთარ წარმოდგენებს და ცდილობენ ამ ერთი მიდგომის ყველა სიტუაციაში გამოყენებას. რიჩარდ სპიროსა და მისი კოლეგების (1991) მოსაზრებით, ერთი და იგივე მასალის ხელახალი გამეორება სხვადასხვა დროს, სხვადასხვა კონტექსტებში, სხვადასხვა მიზნებითა და განსხვავებული კონცეპტუალური პერსპექტივებიდან, არის პროგრესული ცოდნის დაუფლების საშუალება. ეს იდეა მაინცდამაინც ახალი არ გახლავთ. წლების წინ ჯერომ ბრუნერმა (1966) აღწერა სპირალური კურიკულუმის უპირატესობები, რომელსაც შემოაქვს ყველა საგნების ფუნდამენტური სტრუქტურა – „დიდი იდეები” – სკოლის დასაწყის წლებში და შემდეგ დროთა განმავლობაში ამ საგნებში მათი უფრო და უფრო კომპლექსური ფორმების გადამუშავებას ახდენს.

ჩვენი ვარაუდები, შეხედულებები და გამოცდილებები ფორმას აძლევს იმას, რაც „ვიციო”. განსხვავებულ ვარაუდებსა და გამოცდილებებს მივყავართ განსხვავებული დასკვნებისაკენ. კონსტრუქტივისტები აქცენტს აკეთებენ ცოდნის კონსტრუირების გაგების მნიშვნელოვნებაზე, ისე, რომ მოსწავლეებს ესმოდეთ იმ გავლენების მნიშვნელობა, რაც მათი აზროვნების ფორმირებას ახდენს. შემდეგ ისინი შეძლებენ შეარჩიონ, შეიმუშაონ და დაიცვან პოზიციები თვითკრიტიკული გზით, სხვათა შეხედულებების პატივისცემის პარალელურად.

სწავლებაში კონსტრუქტივისტული მიდგომების სამი მაგალითი, რომელიც შეესაბამება ამ წამყვან პრინციპებს, არის კვლევა და პრობლემებზე დაფუძნებული სწავლა, კოგნიტური შეგირდობა და კოლექტიური სწავლა.

კვლევა და პრობლემებზე დაფუძნებული სწავლა

1910 წელს ჯონ დიუიმ პირველად მოახდინა იმით სწავლის პროცესის აღწერა. მიუხედავად იმისა, რომ ამ სტრატეგიამ მრავალი ადაპტაცია განიცადა, მისი ფორმა, ჩვეულებრივ, მოიცავს შემდეგ ელემენტებს (Pasch et al., 1991): მასწავლებელი წარმოადგენს თავსატეხ მოვლენას, შეკითხვას ან პრობლემას, ხოლო მოსწავლეები:

- აყალიბებენ ჰიპოთეზებს ამ პრობლემის ასახსნელად.
- აგროვებენ მონაცემებს ჰიპოთეზის შესამოწმებლად.
- აკეთებენ დასკვნებს.
- ფიქრობენ თავდაპირველ პრობლემაზე და იმ პროცესებზე, რომელიც მის ამოსახსნელად არის საჭირო.

ზოგჯერ მასწავლებლები აყალიბებენ პრობლემას და მოსწავლეები სვამენ მარტივ კითხვებს მონაცემთა მოსაგროვებლად და ჰიპოთეზების შესამოწმებლად, ხოლო მასწავლებელი აკონტროლებს მოსწავლეთა აზროვნებას და უძღვება პროცესს.

გაითვალისწინეთ შემდეგი მაგალითი, რომელიც შემოგვთავაზეს პაშმა და მისმა კოლეგებმა (Pasch et al., 1991):

1. კითხვების დასმის ძირითადი წესების განმარტების შემდეგ, მასწავლებელი სულს ნაზად უბერავს 8 1/2 – 11 დუიმიანი ქაღალდის ფურცლის ზედაპირის გასწვრივ, ხოლო ქაღალდი იწევა. მასწავლებელი ავალებს მოსწავლეებს, გაარკვიონ, რატომ აიწია ქაღალდი.
2. მოსწავლეები სვამენ კითხვებს იმისათვის, რომ მოაგროვონ მეტი ინფორმაცია და გამოყონ შესაბამისი ცვლადები. მასწავლებელი პასუხობს მხოლოდ „დიახ“ და „არა“-ს. მოსწავლეები ეკითხებიან, არის თუ არა ტემპერატურა მნიშვნელოვანი? (არა). ეკითხებიან, არის თუ არა ქაღალდი განსაკუთრებული? (არა). კავშირშია თუ არა ამასთან ჰაერის წნევა? (დიახ). შემდეგში კითხვები.
3. მოსწავლეები აყალიბებენ და ამოწმებენ მიზეზ-შედეგობრივ ურთიერთობებს. ამ შემთხვევაში, ისინი ეკითხებიან, ჰაერის სწრაფი მოძრაობა წარმოქმნის თუ არა ნაკლებ წნევას ზედაპირზე (დიახ). შემდეგ ისინი საკუთარ იდეებს ამოწმებენ სხვა მასალებზე – მაგალითად, თხელ პლასტმასზე.
4. მოსწავლეები განაზოგადებენ (ჰიპოთეზები): „თუ ჰაერი ზედაპირზე მოძრაობს იმაზე სწრაფად, ვიდრე ჰაერი ზედაპირის ქვემოთ, მაშინ ჰაერის წნევა ზედაპირზე მცირდება, ხოლო ობიექტი ზემოთ იწევა“. შემდეგ გაკვეთილებზე მასწავლებელი აფართოებს მოსწავლეთა პრინციპებისა და ფიზიკის კანონების წვდომას შემდგომი ექსპერიმენტების მეშვეობით.
5. მასწავლებელი მოსწავლეებს წარმართავს მათი ანალიზისა და ფიქრის პროცესების შესახებ მსჯელობისას. რა იყო ძირითადი ცვლადები? როგორ დაადგინეს მათ მიზეზ-შედეგობრივი ურთიერთობები?

ძიების მიდგომას ბევრი საერთო აქვს ზედამხედველობით მიმდინარე აღმოჩენით სწავლასთან. ორივეს სჭირდება საფუძვლიანი მომზადება, ორგანიზება და მონიტორინგი იმისათვის, რომ უზრუნველყოფილი იყოს მოსწავლეთა ჩართვა (Pasch et al., 1991).

კომპიუტერი და ვიდეოტექნოლოგია შეიძლება დაეხმაროს ძიებასა და პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლას. შიმამცნებისა და ტექნოლოგიის ჯგუფმა მანდარბოლტის უნივერსიტეტში (CTGV 1990, 1993) ვიდეო დისკის დახმარებით შეიმუშავა სასწავლო მასალები მეხუთე და მეექვსე კლასელებისათვის. სერიები, *ჯასპერ ვუდბერის თავგადასავალი*, მოსწავლეებს აყენებდა კომპლექსური სიტუაციების წინაშე - პრობლემების გადასაჭრელად მათ უნდა განესაზღვრათ პრობლემა, დაესახათ მიზნები (ქვემიზნების ჩათვლით) და გამოეყენებინად ცოდნა მათემატიკიდან, საბუნებისმეტყველო საგნებიდან, ისტორიიდან და ლიტერატურიდან. სიტუაციები იყო კომპლექსური და რეალობის მსგავსი, მათი გადაჭრა შესაძლებელი იყოპირობაშივე ჩადებული მონაცემების გამოყენებით. ერთ თავგადასავალში, *ჯასპერი* იწყებს მოგზაურობას და პატარა მოტორიანი ნავით მიდის კონკრეტულ ადგილას, რომ შეამოწმოს ძველი კრუიზერი, რომლის ყიდვასაც აპირებს. გზადაგზა მან უნდა შეამოწმოს რუკები, გამოიყენოს თავისი საზღვაო რადიო, ამოწმოს საწვავი, გაუმკლავდეს (ნავის) შეკეთების პრობლემებს და საბოლოოდ, იყიდოს კრუიზერი. შესყიდვის შემდეგ, მან უნდა დაადგინოს, რჩება თუ არა საკმარისი

საწვავი და დრო იმისათვის, რომ თავისი ნაყიდი ნივთით სახლისკენ მზის ჩასვლამდე გაცუროს.

ვანდერბილტის ჯგუფი თავის პრობლემაზე დაფუძნებულ მიდგომას უწოდებს ანკერირებულ სწავლებას. მათი ანკერი არის მდიდარი, ავთენტური და გამოწვევებით სავსე სიტუაცია, რომელიც გვაძლევს მიზნების დასახვის, დაგეგმვისა და მათემატიკური საშუალებების გამოყენების შესაძლებლობას. მიზანი არის სასარგებლო და მოქნილი ცოდნის შემუშავება. თავდაპირველი კვლევა გვიჩვენებს, რომ ამ თავგადასავლებზე შეიძლება იმუშაონ მეოთხე კლასის მოსწავლეებმაც და საბაზო სკოლის მოსწავლეებმაც (CTGV, 1990). პრობლემების ამოსახსნელად მოსწავლეები მუშაობენ ჯგუფებში და ნაკლებად წარჩინებულმა მოსწავლეებმაც კი შეიძლება წვლილი შეიტანონ საქმეში, რადგან მათ შეუძლიათ ძირითადი ინფორმაცია შეამჩნიონ ვიდუოფირზე, ან ზოგჯერ შეიძლება შემოგეთავაზონ სიტუაციის გადაწყვეტის შემოქმედებითი გზები.

კოგნიტური შეგირდობა

შეგირდობა განათლების ეფექტური ფორმაა. კვალიფიციურ სპეციალისტთან და ზოგჯერ, სხვა შეგირდებთან მუშაობით ახალბედებს ხშირად აუთვისებიათ ბევრი უნარი, საქმე და ხელობა. რატომ არის სწავლის ეს ფორმა ეფექტური? იგი ინფორმაციის თვალსაზრისით მდიდარია, რადგან პროცესს წარმართავენ ღრმა ცოდნის მქონე ექსპერტები, მაგალითს იძლევიან, დემონსტრირებას აკეთებენ, შესწორებები შეაქვთ და ასევე, ქმნიან პირად კონტაქტს, რაც ქმნის მოტივაციას. ის მოქმედება, რაც მოსწავლეს მოეთხოვება, არის რეალური, მნიშვნელოვანი და მოსწავლის კომპეტენტურობის ზრდასთან ერთად უფრო და უფრო რთულდება (Collins, Brown, and Holum, 1991).

კოლინზი და მისი კოლეგები (1989) ამტკიცებენ, რომ სკოლაში ათვისებული ცოდნა და უნარები ხშირად არ შეესაბამება სკოლის გარეთ არსებულ სამყაროს. ამ პრობლემის მოსაგვარებლად, სკოლები ხშირად ირჩევენ შეგირდობით სწავლის ბევრ მეთოდს, მაგრამ ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს არა ძერწვასთან ან აგურების დალაგებასთან, არამედ კოგნიტურ მიზნებთან, როგორცაა წაკითხულის გაგება, მათემატიკური პრობლემების გადაწყვეტა, ან პროფესიული უნარების გამოყენება პრაქტიკაში. კოგნიტური შეგირდობის მოდელების უმეტესობას აქვს ექვსი საერთო მახასიათებელი:

- მოსწავლეები აკვირდებიან ექსპერტს (ჩვეულებრივ, მასწავლებელს) ამოცანის დემონსტრირებისას.
- მოსწავლეები იღებენ დახმარებას ინსტრუქტირების ან ტუტორინგის მეშვეობით – მინიშნებების, უკუკავშირის, მოდელების და შესხენებების სახით.
- კონცეპტუალური პლატფორმის შექმნას – განმარტებებს, შენიშვნებს, განსაზღვრებებს, ფორმულებს, პროცედურებს და ა.შ. – სწავლის პროცესის დასაწყისში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება, შემდეგ კი მისი როლი თანდათან მცირდება მოსწავლის კომპეტენტურობისა და ოსტატობის ზრდასთან ერთად.
- მოსწავლეები უწყვეტად ახდენენ ცოდნის ფორმულირებას – საკუთარ აზრს გადმოსცემენ საკუთარი სიტყვებით.

- მოსწავლეები ფიქრობენ საკუთარ პროგრესზე და პრობლემების საკუთარ გადაწყვეტას აღარებენ ექსპერტულ და თავიანთ ადრეულ გამოცდილებას.
- მოსწავლეები იკვლევენ ცოდნის გამოყენების ახალ საშუალებებს – იმს, რაც ჯერ არ განუხორციელებიათ ექსპერტის გვერდით ყოფნისას.

კოლექტიური სწავლა

თანამშრომლობას და კოლექტიურ სწავლას ამერიკულ განათლებაში დიდი ხნის ისტორია აქვს. 1900-იანი წლების დასაწყისში, ჯონ დიუიმ გააკრიტიკა განათლებაში შეჯიბრის გამოყენება და სთხოვა პედაგოგებს სკოლები ექციათ დემოკრატიულ სასწავლო თემებად. მისმა იდეებმა აღიარება მოიპოვა 1900-იანი წლების დასაწყისში; თუმცა, თანამშრომლობამ დაკარგა ეს მოწონება მეოცე საუკუნის 40-იან და 50-იან წლებში, როცა გაიზარდა კონკურენციის პოპულარობა. მეოცე საუკუნის 60-იან წლებში ყველაფერი დაუბრუნდა ინდივიდუალიზებული და კოლექტიური სწავლის სტრუქტურებს, რაც, ნაწილობრივ, განპირობებული იყო სამოქალაქო უფლებებსა და რასებს შორის ურთიერთობებზე ზრუნვით (Webb and Palincsar, 1996).

დღესდღეობით, სწავლის შესახებ განვითარებადი კონსტრუქტივისტული შეხედულებები ამდაგრებს ინტერესს თანამშრომლობისა და კოლექტიური სწავლისადმი. კონსტრუქტივისტული სწავლების ორი ძირითადი მახასიათებელია კომპლექსური, რეალური პირობები და სოციალური ინტერაქცია. პედაგოგები სწავლას წარმართავენ რეალურ კონტექსტებში, „გაზრდილია ინტერესი ისეთი სიტუაციების მიმართ, რომლებშიც ინფორმაციის დამუშავება, ინტერპრეტაცია, განმარტება და არგუმენტაცია ჯგუფის აქტივობათა განუყოფელი ნაწილია და სადაც სწავლას ხელს უწყობენ სხვა ინდივიდები“ (Webb and Palincsar, 1996: 844). მოდით, დავაკვირდეთ კოლექტიური სწავლის რამდენიმე პოპულარულ ტექნიკას.

ჯიგსო

კოლექტიური სწავლის ერთ-ერთი ფორმატი, ჯიგსო ხაზს უსვამს ძლიერ ურთიერთდამოკიდებულებას. ჯგუფის თითოეულ წევრს ეძლევა მთელი ჯგუფის მიერ შესასწავლი მასალის ნაწილი და იგი ამ ნაწილის „ექსპერტი“ ხდება. მოსწავლეები ერთმანეთს ასწავლიან, ამდენად ისინი ერთმანეთზე დამოკიდებულნი არიან და მნიშვნელოვანია თითოეული მათგანის წვლილი. უფრო თანამედროვე ვერსიას, ჯიგსო II-ს, შემოაქვს ექსპერტების შეხვედრები, რომელშიც მოსწავლეები, რომელთაც ერთი და იგივე მასალა აქვთ, კონსულტაციას გადიან, რომ დარწმუნდნენ, რამდენად კარგად ესმით მათთვის დავალებული ამოცანის ნაწილი და შემდეგ გვემავენ, როგორ ასწავლონ ჯგუფს ეს ინფორმაცია. ექსპერტების შეხვედრის შემდეგ, მოსწავლეები უბრუნდებიან თავიანთ ჯგუფებს და თავიანთი „ექსპერტიზა“ მიაქვთ სასწავლო შეხვედრებზე. დაბოლოს, მოსწავლეები აბარებენ ინდივიდუალურ ტესტს მთელ ამ მასალაზე და იღებენ ქულებს თავიანთი სასწავლო

გუნდისათვის. გუნდები მუშაობენ ჯილდოების, ან, უბრალოდ, აღიარებისთვის (Slavin, 1995).

სცენარით თანამშრომლობა

ღონაღდ დანსერომ და მისმა კოლეგებმა შეიმუშავეს წყვილებში სწავლის მეთოდი, რომელსაც ეწოდება სცენარით თანამშრომლობა. მოსწავლეები თანამშრომლობით მუშაობენ გარკვეულ ამოცანაზე – ტექსტის შერჩეულ ნაწილს კითხულობენ, მათემატიკურ პრობლემას ხსნიან, ან ნაწერს ასწორებენ. მაგალითად, კითხვისას, ორივე პარტნიორი კითხულობს ნაწევებს. შემდეგ ერთი აკეთებს ზეპირ შეჯამებას, ხოლო მეორე ამ შეჯამებაზე კომენტარს გამოთქვამს, აღნიშნავს გამოტოვებებსა და შეცდომებს. შემდეგ პარტნიორები თანამშრომლობენ ინფორმაციის დახვეწასა და გაუმჯობესებაზე – ქმნიან ასოციაციებს, სახეებს, მნემონიკას, წინა სამუშაოსთან კავშირებს, მაგალითებს, ანალოგიებს და ა.შ. შემდეგი ნაწილისათვის პარტნიორები ცვლიან როლებს წაკითხვასა და კომენტირებაში და დავალების დასრულებამდე აგრძელებენ ამგვარ მუშაობას (Dansereau, 1985; O'Donnell and O'Kelly, 1994).

არსებობს კოლექტიური სწავლის სხვა მრავალი ფორმა. კაგანი (1994) და სლაინი (1995) ბერს წერდნენ კოლექტიური სწავლის შესახებ; მათ შეიმუშავეს და დახვეწეს მრავალი ფორმატი. ფორმატის მიუხედავად, ჯგუფებში სწავლის ძირითადი ასპექტია მოსწავლეთა შორის დისკუსიის ხარისხი. ინტერპრეტაციული საუბარი – რაც აანალიზებს და განიხილავს განმარტებებს, დასაბუთებებს, მიზეზებსა და ალტერნატივებს – უფრო სასარგებლოა, ვიდრე მხოლოდ დესკრიფციული (აღწერითი) საუბარი. მასწავლებლები ასრულებენ მნიშვნელოვან როლს კოლექტიურ სწავლაში; ისინი წარმოადგენენ მნიშვნელოვან გზამკვლევებს. მასწავლებლებს დისკუსიაში შეაქვთ ახალი იდეები და ალტერნატივები, რომლებიც ბიძგს და სტიმულს აძლევს მოსწავლეთა აზროვნებას (Palincsar, 1998). იხილეთ ცხრილი 2.2 ამ თავში განხილული სწავლის პერსპექტივების შეჯამებისათვის.

ცხრილი 2.2.

სწავლის ოთხი პერსპექტივა

	ბიპევიორისტული	კოგნიტური	რაციონალური კონსტრუქტივიზმი	დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი
	სკინერი	ანდერსონი	პიაჟე	ვიგოცკო
ცოდნა	ასათვისებელია ცოდნის ფიქსირებული მოცულობა	ასათვისებელია ცოდნის ფიქსირებული მოცულობა	ცოდნის ცვალებადი მოცულობა, რომელიც ინდივიდუალურად არის კონსტრუირებული სოციალურ სამყაროში – მაგრამ ზოგიერთი კონსტრუქტი აშკარად სხვებზე უპირატესია	სოციალურად კონსტრირებული ცოდნა ასახავს გარე სამყაროს როგორც კულტურის, ენის, რწმენებისა და სხვებთან ურთიერთქმედებებით გაფილტრულს და მათი გავლენის ქვეშ მყოფს.
სწავლა	ფაქტების, უნარების, ცნებების ათვისება.	ფაქტების, უნარების, ცნებების	მანამდე არსებული ცოდნის აქტური	სოციალურად განსაზღვრული ცოდნისა და

		ათვისება.	კონსტრუირება და რეკონსტრუირება,	ღირებულებების თანამშრომლობითი კონსტრუირება.
სწავლება	გადაცემა – თხრობა	– გადაცემა – უფრო ზუსტი და სრული ინფორმაციის ათვისების ხელშეწყობა.	მოსწავლეების გამოწვევა და უფრო ზუსტი და სრული ინფორმაციის ათვისების ხელშეწყობა.	მასწავლებლისა და მოსწავლის ცოდნის თანაკონსტრუირება.
მასწავლებლის როლი	ზედამხედველი – არასწორი პასუხების შესწორება.	– გზამკვლევი – ადგენს ეფექტიან სტრატეგიებს და არასწორ წარმოდგენებში შესწორება შეაქვს.	– გზამკვლევი და ფასილიტატორი – ყურს უგდებს მოსწავლის იდეებს და აზროვნებას და წარმართავს მას.	– გზამკვლევი, ფასილიტატორი და პარტნიორი – აკვირდება სოციალურად კონსტრუირებულ ცოდნას და ეხმარება ცოდნის თანაკონსტრუირებაში.
თანაკლასელების როლი	არ არის აუცილებელი	არ არის აუცილებელი, მაგრამ შეუძლიათ ინფორმაციის დამუშავების ფასილიტაცია	არ არის აუცილებელი, მაგრამ შეუძლიათ დებატების სტიმულირება და საკითხების წამოჭრა.	ცოდნის კონსტრუირების პროცესის ნაწილი.
მოსწავლის	ინფორმაციის	ინფორმაციის	ცოდნის აქტიური	ცოდნის აქტიური

როლი	მიმღები; აქტიური პრაქტიკაში.	გადამამუშავებელი; სტრატეგიის გამომყენებელი.	კონსტრუქტორი; აქტიური მოაზროვნე და ინტერპრეტატორი	თანაკონსტრუქტორი; აქტიური სოციალური მონაწილე.
სწავლების მიდგომათა მაგალითი	მიზნებზე დაფუძნებული სწავლება; პირდაპირი სწავლება	ვიზუალური საშუალებები – გრაფიკები და სქემები; მნემონიკური სტრატეგიები.	კონცეპტუალური ცვლილების სწავლება; ძიებაზე დაფუძნებული სწავლა.	კოგნიტური შეგირდობა; ურთიერთსწავლება.

კოლექტიური სწავლა: ჯანსაღი პრაქტიკა, თუ სოციალური ექსპერიმენტი?

წელს თქვენთვის დირექტორობის მეორე წელია ჯექსონის მეორე საფეხურის სკოლაში (Middle School). პირველი წელი მნიშვნელოვანი ადაპტაციის წელი იყო თქვენთვის, რადგან თქვენ პირდაპირ მასწავლებლობიდან დირექტორობაზე გადახვედით და თქვენი ენერჯის უდიდესი ნაწილი კონცენტრირებული იყო სკოლის თანაბარზომიერად მართვაზე, მაგრამ ეს წელი განსხვავებულია. ამ წელს თქვენ გეგმავთ დაიწყოთ ჯექსონში სუსტი მოსწავლეების მოსწრების გაუმჯობესება. თქვენ ზომიერად დაიწყეთ და საშუალება მიეცით სამ მეექვსე კლასის მასწავლებელს, ყოფილიყვნენ მოხალისეები და თავიანთ კლასებში გამოეყენებინათ კოლექტიური სწავლა. გასულ ზაფხულს მასწავლებლები უნივერსიტეტში დაესწრნენ ორ კურსს კოლექტიურ სწავლაში და ახლა უკვე მეორე თვეა რაც ინოვაციას ახორციელებენ – იღებენ ამ გამოწვევას და სჯერათ, რომ ცვლილებებს მიაღწევენ.

ოდნავ გაღიზიანებული ხართ, რადგან თქვენმა სკოლის ინსპექტორმა, დოქტორმა ანიკა როდრიგესმა ახლახან დაგირეკათ. დოქტორი როდრიგესი ყოველთვის გეხმარებათ; ფაქტიურად, სწორედ მან დაგარწმუნათ, გამხდარიყავით დირექტორი. მაგრამ სატელეფონო საუბარი საგანგაშო იყო. ინსპექტორმა შეგატყობინათ, რომ მას და საბჭოს წევრებს ურეკავენ მშობლები „კოლექტიური სწავლის ექსპერიმენტთან“ დაკავშირებით, (როგორც მშობლები მას უწოდებენ). ინსპექტორი კვლავ გამოხატავდა საკუთარ მხარდაჭერას, მაგრამ სატელეფონო საუბარი დაასრულა იმ, რომ უბრალოდ, სურდა, გცოდნოდათ, რომ კოლექტიური სწავლის ექსპერიმენტს წინააღმდეგობა ჰქონდა და რომ მზად ყოფილიყავით პრობლემებისათვის.

მართლაც, თქვენც პირადად მოისმინეთ რამდენიმე მშობლის უკმაყოფილება კოლექტიური სწავლის პროგრამასთან დაკავშირებით, რომელიც უკუაგდეთ, როგორც ახალი პროგრამის საწყისი ეტაპის სირთულე. მაგალითად, ერთ მშობელს არ მოსწონდა, რომ კოლექტიური სწავლის პროგრამა იყო „კიდევ ერთი წარმავალი საგანმანათლებლო ახირება“ და სურდა, რომ მის შვილებს მიეღოთ კარგი საბაზო განათლება. იგი ბავშვობაში სწავლობდა სამრევლო სკოლაში და ამაცობდა თავისი სერიოზული განათლებით. მან საუბარი ასე დაასრულა: „სწავლა გართობა და თამაში არ არის – ეს სერიოზული საქმე და მძიმე შრომაა“. თქვენ სცადეთ მისი დარწმუნება იმაში, რომ მისი ვაჟი ისწავლიდა და შესაძლოა, სიამოვნება მიეღო სწავლის პროცესისგან, მაგრამ ის მაინც ვერ დარწმუნდა კოლექტიური სწავლის ეფექტურობაში. სხვა მშობელმა გამოთქვა გარკვეული შეშფოთება იმასთან დაკავშირებით, რომ სკოლა მის ქალიშვილზე „ექსპერიმენტს“ ატარებდა. ამ შემთხვევაში, კოლექტიური სწავლის ზოგიერთი ფაქტისა და მიზნის განხილვის შემდეგ, მიიჩნიეთ, რომ მოახერხეთ პრობლემის განმუხტვა – მშობელი ისე წავიდა, რომ გაცილებით მშვიდად გრძნობდა თავს სკოლასა და თავის ქალიშვილთან დაკავშირებით. თქვენს ურთიერთობებზე დაფიქრების შემდეგ, მიხვდით, რომ არსებობდა გაცილებით უფრო მეტი წინააღმდეგობა, ვიდრე ეს თავდაპირველად გეგონათ – როგორც ჩანს, ინსპექტორი და

საბჭო საჩივრებს იღებენ. თქვენ თავდადებით უჭერთ მხარს პროგრამას და სამ მოხალისე მასწავლებელს, რომლებიც ინოვაციის განხორციელებას აგრძელებენ.

მოხალისე მასწავლებლებთან მშობლების რეაქციის თაობაზე დალაპარაკება გადაწყვიტეთ. გაკვეთილების დასრულების შემდეგ სამ მასწავლებელთან დანიშნულმა შეხვედრამ, რომლის მიზანი იყო თემის წინააღმდეგობის შემოწმება და პროგრამის პროგრესის შეფასება, სიურპირიზი მოგიმზადათ: თქვენი მასწავლებლები უფრო მეტ საჩივარს იღებდნენ, ვიდრე ეს თქვენ იცოდით, მაგრამ კვლავ ენთუზიაზმითა და თავდადებით განაგრძობდნენ პროგრამის განხორციელებას. ისინი მიიჩნევენ, რომ რთული მდგომარეობა უკვე წარსულში დარჩა, რადგან მოსწავლეთა უმეტესობას ნამდვილად მოსწონდა ჯგუფური მუშაობა და მოსწავლეთა მოსწრება, განსაკუთრებით სუსტი მოსწავლეებისა, ნამდვილად უმჯობესდებოდა. რას მოიცავდა მშობლების კრიტიკა?

- აღნიშნული პროგრამა ჩამოარჩენს ჩემს შვილს; ბავშვი ჭკვიანია და არ სჭირდება დახმარება.
- არ მომწონს ჩემს შვილებზე თქვენ მიერ განხორციელებული ექსპერიმენტები.
- სწორედ კონკურენციის და არა თანამშრომლობის გამო არის ეს ქვეყანა ძლიერი. ბიზნესის სამყაროში დაუნდობელი კანონები მოქმედებს.
- ჩემი შვილი დაბალ ნიშნებს მიიღებს, რადგან იგი ჯგუფში სხვებმა დაასუსტეს.
- ბავშვები არ შრომობენ ბეჯითად; ისინი თამაშობენ, ეს კი დროის გაცდენაა;
- ჯგუფის მთელ სამუშაოს ჩემი ვაჟი ასრულებს, ეს არ არის სამართლიანი.
- მთელი ჩემი თავისუფალი დრო იმაზე დავხარჯე, რომ ჩემი ქალიშვილი მანქანით მეტარებინა თანაკლასელებთან ჯგუფურ პროექტებზე სამუშაოდ.
- ჩემი შვილი დამოუკიდებლადაც მშვენივრად სწავლობს; მას არ მოსწონს ჯგუფში მუშაობა.
- ჯგუფის ბავშვები ცუდად ექცევიან ჩემს ვაჟს, მას არ იკარებენ; მას სკოლა ეჯავრება.

თქვენ არ უარყოფთ, რომ ბევრ მშობელს არასწორი ინფორმაცია აქვს კოლექტიური სწავლის შესახებ და სჭირდებათ ცოდნის გადაცემა არა მხოლოდ ახალი პროგრამის მომზადების ძირითადი პრინციპების თაობაზე, არამედ ასევე სწავლის სხვა სტრატეგიების შესახებაც, რომლებიც გამოიყენება გაკვეთილზე. ამ მიზნით, თანახმა ხართ, რომ კოლექტიური სწავლის განმახორციელებელი მასწავლებლების დახმარებით, მოამზადოთ მოკლე სიტყვა სასკოლო კომიტეტის შემდეგი შეხვედრისათვის. სიტყვაში მიმოხილული იქნება კოლექტიური სწავლის ახალი პროგრამა, შეეხებით თითოეულ ჩამოთვლილ მნიშვნელოვან აზრს პროგრამის შესახებ და სკოლაში სწავლებისა და სწავლის პროგრამის ხელშეწყობის მიზნით, გამოიყენებთ ბიჰევიორისტული, კოგნიტური და კონსტრუქტივისტული პერსპექტივების სწავლისა და სწავლების პრინციპებს. თქვენი მიზანია აუდიტორიას მიაწოდოთ ინფორმაცია და შეამციროთ მშობლების შეშფოთება.

თქვენ ხართ მეორე საფეხურის სკოლის დირექტორი და თქვენ უნდა მოამზადოთ მოკლე მოხსენება. შეასრულეთ დავალება.

შეჯამება

სწავლება-სწავლის ფუნქცია წარმოადგენს სკოლის ტექნიკურ არსს, ბევრი აღიარებს, რომ სწავლა მიმდინარეობს მაშინ, როცა გამოცდილება იწვევს პიროვნების ცოდნაში, ან ქცევაში ცვლილებას. არ არსებობს სწავლების ერთადერთი საუკეთესო გზა და არ არსებობს სწავლის ერთადერთი საუკეთესო განმარტება. სწავლის სხვადასხვა თეორიები გვთავაზობს სხვადასხვა განმარტებებს.. სწავლის სამი პერსპექტივა – ბიჰევიორისტული, კოგნიტური და კონსტრუქტივისტული – განსაკუთრებით სასარგებლოა მასწავლებლებისა და განათლების ადმინისტრატორებისთვის.

სწავლაზე ბიჰევიორისტული შეხედულებები ხაზს უსვამს გარე მოვლენების როლს – წინაპირობებსა და შედეგებს – ქცევის ცვლილებაში. შედეგებს, რომლებიც განამტკიცებს ქცევას, ეწოდება სტიმული, მაშინ როცა დასჯა თრგუნავს ქცევას. სწავლებაში ბიჰევიორისტული მიდგომის გამოყენების ერთ-ერთი მაგალითია მიზნებზე დაფუძნებული სწავლება. სწავლის მიზნები დეტალურად აყალიბებს სწავლის შედეგებს, ისე, რომ ნათელია საბოლოო მიზნები, ან მოსწავლის სასურველი ქცევა. როცა მიზნები გასაგებია, მოსწავლეები და მასწავლებლები, სავარაუდოდ, უფრო ადვილად აღწევენ მათ (მიზნებს). დახელოვნებითი სწავლება კიდევ ერთი ბიჰევიორისტული მიდგომაა. მასწავლებელი მცირე ნაწილებად ყოფს სასწავლო მასალას, ისე, რომ თითოეული ნაწილი გულისხმობს დაოსტატებას (დახელოვნებას) სპეციფიურ მიზნებთან მიმართებაში. პირდაპირი ინსტრუქტირება ბიჰევიორისტული მიდგომის კიდევ ერთი მაგალითია. პირდაპირი სწავლების ერთი სისტემა მოიცავს წინა დღის სამუშაოს გადამეორებას, ახალი მასალის მიწოდებას, ზედამხედველობის პრაქტიკის, უკუკავშირსა უზრუნველყოფას და ყოველკვირულ და ყოველთვიურ შემოწმებას.

სწავლის კოგნიტური შეხედულებები ემყარება ადამიანის გონების უნარს – შეიმეცნოს სამყარო. ცოდნა ცენტრალური ძალაა კოგნიტურ პერსპექტივაში. ადამიანის მანამდე არსებული ცოდნა გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რას მიაქცევს იგი ყურადღებას, რას ამოიცნობს, გაიგებს, დაიმახსოვრებს და დაივიწყებს. ცოდნა შეიძლება იყოს ზოგადი, ან დარგისათვის სპეციფიური და დეკლარაციული, პროცედურული, ან პირობითი, მაგრამ იმისათვის, რომ სასარგებლო გახდეს, ცოდნას სჭირდება დამახსოვრება. ინფორმაციის დამუშავება წარმოადგენს ერთ-ერთ გავლენიან კოგნიტურ თეორიას. ეს მოდელი აღწერს იმას, თუ როგორ გადადის ინფორმაცია სენსორული მეხსიერებიდან (რომელიც ძალზე შემჭიდროებულია მოიცავს დიდი რაოდენობით შეგროვებებსა და გამოსახულებებს) მუშა მეხსიერებაში (სადაც ხდება ინფორმაციის დამუშავება და არსებულ ცოდნასთან დაკავშირება), ხოლო ბოლოს ხანგრძლივ მეხსიერებაში (სადაც ინფორმაცია შეიძლება შენარჩუნდეს ძალიან დიდი ხნის მანძილზე, გამომდინარე იქიდან, რამდენად კარგად იყო ეს ინფორმაცია შესწავლილი თავდაპირველად და როგორ იქნა ის დაკავშირებული სხვა ინფორმაციასთან). ადამიანები განსხვავდებიან იმის მიხედვით, თუ რამდენად კარგად სწავლობენ და იმახსოვრებენ, რაც, ნაწილობრივ, დამოკიდებულია მათ მეტაკოგნიტურ უნარებზე, დაგეგმონ, აკონტროლონ და არეგულირონ საკუთარი აზროვნება. კოგნიტური პერსპექტივა მრავალნაირად გამოყენება სწავლებაში. კონკრეტული სტრატეგიებია ხაზგასმამა, მნემონიკა, წარმოსახვა და სხვა.

სწავლისა და სწავლების კონსტრუქტივისტული პერსპექტივა (რაც უფრო და უფრო გაგლენიანი ხდება დღესდღეობით) ეფუძნება პიაჟეს, ბრუნერის, დიუის და ვიგოცკის კვლევებს. კონსტრუქტივისტული მიდგომის ძირითადი არსი არის ის, რომ იგი მოსწავლეთა მცდელობებს განათლების პროცესის ცენტრში ათავსებს. ძირითადად, კონსტრუქტივიზმი ვარაუდობს, რომ ადამიანები ქმნიან და აშენებენ ცოდნას და არ შეითვისებენ მას გარე სამყაროსაგან. არსებობს კონსტრუქტივიზმის მრავალი სხვადასხვა მიდგომა, რომელთაგან სამი ძირითადი მიდგომაა რაციონალური, რადიკალური და დიალექტიკური. რაციონალური კონსტრუქტივიზმი ხაზს უსვამს იმას, თუ როგორ ახდენენ ინდივიდები გარე რეალობის კონსტრუირებას აზრობრივი წარმოსახვების (რეპრეზენტაციების) გამოყენებით, როგორცაა სქემები. რადიკალური კონსტრუქტივიზმი უარყოფს იმ აზრს, რომ ცოდნა ასახავს გარე სამყაროს და მიიჩნევს, რომ ცოდნის კონსტრუირება ხდება ინტერპერსონალური ურთიერთქმედებით და კულტურისა და იდეოლოგიის ზეგავლენით. დიალექტიკური კონსტრუქტივიზმი არის შუალედური პოზიცია, რომელიც ვარაუდობს, რომ ცოდნა ყალიბდება შიდა (კოგნიტური) და გარე (გარემოს, კულტურული და სოციალური) ფაქტორების ურთიერთმოქმედების მეშვეობით. კონსტრუქტივისტების მოსაზრებით, მოსწავლეებს არ უნდა მიეცეთ დანაწევრებული, გამარტივებული პრობლემები და ზოგადი უნარების სავარჯიშოები, არამედ, ამის ნაცვლად, მათ უნდა განიხილონ კომპლექსური სიტუაციები და „კომპლექსური“, ცუდად სტრუქტურირებული პრობლემები. ძიებით სწავლა კონსტრუქტივიზმის თეორიის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოყენებაა. აქ მასწავლებლები წარადგენენ პრობლემას, ხოლო მოსწავლეები სვამენ კითხვებს მონაცემთა მოსაგროვებლად, აყალიბებენ და ამოწმებენ ჰიპოთეზებს, ამასობაში მასწავლებელი ამოწმებს მოსწავლეთა აზროვნებას და წარმართავს პროცესს. კოგნიტური შეგირდობა კონსტრუქტივისტული პერსპექტივის კიდევ ერთი გამოყენებაა. რეალური პირობების ამოცანათა შესასრულებლად, ღრმა ცოდნის მქონე ექსპერტები წარმართავენ პროცესს, ახდენენ მოდელირებას და დემონსტრირებას, შეაქვთ შესწორებები, ასევე იყენებენ პირად მოტივაციას. დაბოლოს, კოლექტიური სწავლა წარმოადგენს კიდევ ერთ კონსტრუქტივისტულ მიდგომას, რომელშიც მოსწავლეები ჯგუფებში თანამშრომლობენ კომპლექსულ რეალურ პირობებში არსებული პრობლემების გადასაჭრელად.

შენიშვნა

1. უეინ ქ. ჰოიმ და ანიტა ვულფოლკ ჰოიმ ერთად დაწერეს წინამდებარე თავი.

თავი 3

სკოლის სტრუქტურა

ადამიანების მიერ წარმოებული ყველა ორგანიზებული საქმიანობა, ქოთნის კეთებით დაწყებული, მთვარეზე დაშვებით დამთავრებული, უკავშირდება და დასაბამს აძლევს ორ ფუნდამენტურ, ერთმანეთის საწინააღმდეგო აუცილებელ პირობას: შესასრულებელი სამუშაოს დაყოფას ამოცანებად და შემდეგ მათი შესრულების კოორდინაციას საქმიანობის მთავარი მიზნის მისაღწევად. უფრო მარტივად, ორგანიზაციის სტრუქტურა შესაძლებელია განისაზღვროს, როგორც ორგანიზაციის მიერ შესასრულებელი სამუშაოს კონკრეტულ ამოცანებად დაყოფის ფორმების და მათი განხორციელების კოორდინაციის ღონისძიებების ერთობლიობა.

ჰენრი მინცბერგი,

ორგანიზაციის სტრუქტურა

მოკლე მიმოხილვა

1. მაქს ვებერისეულ კლასიკურ ბიუროკრატიას განსაზღვრავს ორგანიზაციის დამახასიათებელი ხუთი მთავარი ნიშანი: შრომის განაწილება, დეპერსონიფიცირებული მიდგომა, ძალაუფლების იერარქია, წესები და ინსტრუქციები, ორიენტაცია კარიერულ ზრდაზე.
2. მაქს ვებერის მოდელს ბევრი კრიტიკოსი ჰყავს არაფორმალური ორგანიზაციის პრინციპების უგულვებელყოფის, მოდელის შიდა შეუთავსებლობებისა და შეზღუდვების, ისევე როგორც გენდერული მიკერძობების გამო.
3. წესებს აქვს, როგორც დადებითი, ისე, უარყოფითი გავლენა ორგანიზაციის თანამშრომლებზე. ადმინისტრატორებმა ორივე უნდა გაითვალისწინონ.
4. უფლების მიმცემი და იძულებითი ბიუროკრატია ორი განსხვავებული სახის სტრუქტურაა: ერთია პროდუქტიული, ხოლო მეორე – არა.

5. ორგანიზაციის ბიუროკრატიული და პროფესიული განზომილებების კომბინაციის შედეგად მიიღება სკოლების ოთხი სტრუქტურული წყობა: ვებერისეული, ავტორიტარული, პროფესიული და ქაოტური.
6. არ არსებობს ორგანიზების მხოლოდ ერთი საუკეთესო გზა და საშუალება. ეფექტიანი სტრუქტურის შექმნა მოითხოვს სტრუქტურის შესაბამისი მიზნების დასახვას, გარემოს, ტექნოლოგიებს, ადამიანურ რესურსებს და სტრატეგიას.
7. ეფექტიანი ორგანიზაციული სტრუქტურის შესაქმნელად საჭიროა დაბალანსდეს უამრავი ურთიერთსაწინააღმდეგო ძალა, რომელთა არსებობას განაპირობებს ორგანიზაციის ძირითადი დილემა – როგორც წესრიგის, ისე თავისუფლების საჭიროება.
8. ორგანიზაცია მონიტორინგს უწევს და აკონტროლებს სამუშაო პროცესს ურთიერთკორექტირების, პირდაპირი მეთვალყურეობის, სამუშაოს სტანდარტიზაციის, პროდუქტის სტანდარტიზაციისა და უნარ-ჩვევების სტანდარტიზაციის გზით.
9. სტრუქტურის ძირითადი კომპონენტებია: სტრატეგიული მწვერვალი, საშუალო დონე, სამუშაოს შემსრულებელი ბირთვი, დამხმარე თანამშრომლები და ტექნოსტრუქტურა.
10. სკოლების სტრუქტურები ძალზე განსხვავებულია; ზოგიერთს მარტივი სტრუქტურა აქვს; ზოგი მექანიკურ ბიუროკრაციას, ზოგიც კი პროფესიულ ბიუროკრაციას განეკუთვნება; უმეტესობა ჰიბრიდია; ზოგიერთისთვის – პოლიტიზებული ორგანიზაციებისთვის – სტრუქტურა საერთოდ შეუფერებელია.
11. სტრუქტურული ელემენტები, შესაძლოა, მჭიდროდ და პირიქით – ნაკლებად უკავშირდებოდეს ერთმანეთს. სკოლაში არსებობს ასეთი კავშირის ორივე ფორმა, როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი შედეგებით.
12. ორგანიზაციებში მომუშავე პროფესიონალებისთვის კონფლიქტის წარმოშობის ძირითადი წყარო სოციალური კონტროლის სისტემებია, რომლებსაც იყენებენ როგორც პროფესიონალები, ისე, ბიუროკრატები.
13. ორგანიზაციები ამ კონფლიქტთან შეგუებას ახერხებენ სუსტი, ორმაგი უფლებამოსილების მქონე სტრუქტურებისა და პირადი ურთიერთობების ჩამოყალიბების გზით.

სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის სტრუქტურული ასპექტი ვლინდება მის ფორმალურ წყობაში. ბიუროკრაციის მაქს ვებერისეული (1947) მოდელი სკოლების ორგანიზაციული სტრუქტურის შესახებ ჩვენი მსჯელობის

ამოსავალი წერტილია, რადგან სწორედ ეს არის ყველაზე თანამედროვე შეხედულებების საფუძველი (მაგალითად, Blau and Scott, 1962; Hall, 1962; 1991; Perrow, 1986; Bolman and Deal, 1997; Scott, 1998).

ბიუროკრატიის ვებერისეული მოდელი

თითქმის ყველა თანამედროვე ორგანიზაციისთვის, სკოლების ჩათვლით, დამახასიათებელია ვებერის მიერ ჩამოთვლილი ნიშნები; შრომის განაწილება, დეპერსონიფიცირებული მიდგომა, ძალაუფლების იერარქია, წესები და ინსტრუქციები, ორიენტაცია კარიერულ ზრდაზე.

შრომის განაწილება და სპეციალიზაცია

ვებერის მიხედვით, შრომის განაწილება და სპეციალიზაცია ნიშნავს “რეგულარულ საქმიანობას, რომელიც აუცილებელია ბიუროკრატიული სტრუქტურის ფუნქციონირებისთვის, სადაც ოფიციალური პასუხისმგებლობები ფიქსირებულად არის გადანაწილებული (Gerth and Mills, 1946). იმის გამო, რომ თითქმის ყველა ორგანიზაციაში მისი ამოცანების განხორციელება ერთი ადამიანისთვის რთულია, შრომა ნაწილდება სხვადასხვა თანამდებობის მიხედვით, რაც აუმჯობესებს ორგანიზაციის ეფექტიანობას. სკოლებში, მაგალითად, შრომის განაწილება, ძირითადად, ხდება სასწავლო მიზნებისთვის. ამ დროს სპეციალისტები ჯგუფებიდან დონის (დაწყებითი და საშუალო) და საგნების (მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო და სხვ.) მიხედვით.

შედგად იზრდება ეფექტიანობა, რადგან შრომის განაწილება აძლიერებს სპეციალიზაციას, რაც, თავის მხრივ, აყალიბებს თანამშრომლებს, რომლებსაც უგროვდებათ დიდი ცოდნა და გამოცდილება მათთვის მიკუთვნებულ სფეროებში. შრომის ამგვარი განაწილება საშუალებას აძლევს ორგანიზაციას, დაიჭიროოს თანამშრომლები მათი ტექნიკური კვალიფიკაციიდან გამომდინარე. ამრიგად, შრომის განაწილებასა და სპეციალიზაციას მიყვარათ სკოლის თანამშრომლების პროფესიონალიზმის ამაღლებსკენ.

დეპერსონიფიცირებული მიდგომა

ვებერი (1947) ამტკიცებდა, რომ ბიუროკრატიული ორგანიზაციის სამუშაო გარემო უნდა უზრუნველყოფდეს დეპერსონიფიცირებულ ორიენტაციას, “ფორმალური დეპერსონიფიცირების განწყობას სიძულვილისა და სიყვარულის გარეშე და, ამგვარად, მიჯაჭვულობისა და ენთუზიაზმის გარეშე”. ბიუროკრატიული ორგანიზაციის თანამშრომელი გადაწყვეტილებებს უნდა იღებდეს ფაქტებიდან და არა გრძნობებიდან გამომდინარე. ადმინისტრატორებისა და მასწავლებლების დეპერსონიფიცირება უზრუნველყოფს თანაბარ მოპყრობას და ხელს უწყობს რაციონალური, საღი აზრის განვითარებას.

უფლებამოსილების/ძალაუფლების იერარქია

ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში უფლებამოსილება/ძალაუფლება ვერტიკალურია, რაც ნიშნავს, რომ “ყოველი ქვედა დონე ფუნქციონირებს ზემდგომი სტრუქტურის კონტროლისა და მეთვალყურეობის ქვეშ” (Weber, 1947), რაც წარმოშობს ძალაუფლების იერარქიას. ბიუროკრატიული ორგანიზაციის ეს მახასიათებელი ნიშანი აშკარად იკვეთება ორგანიზაციულ სტრუქტურაში, სადაც სკოლის ინსპექტორი არის სტრუქტურის თავში, ხოლო მოადგილეები, დირექტორები, მასწავლებლები და მოსწავლეები კი, შესაბამისად, მომდევნო, დაბალ დონეებზე.

იერარქია თანამედროვე ორგანიზაციების ყველაზე მეტად გავრცელებული, დამახასიათებელი ნიშანია. გამონაკლისის გარეშე, ყველა ორგანიზაცია აყალიბებს დამოკიდებულების ნათლად განსაზღვრულ სისტემას, რომლის მიზანია უზრუნველყოს მაღალი თანამდებობების პირთა მითითებების დისციპლინური აღსრულება, რაც აუცილებელია ორგანიზაციის სხვადასხვა ფუნქციისა და ამოცანის შესასრულებლად.

წესები და ინსტრუქციები

ვებერი (1947) ამტკიცებს, რომ ყოველ ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში არსებობს წესები და ინსტრუქციები – “აბსტრაქტული წესების თანმიმდევრული სისტემა, რომელიც გამიზნულად არის შემუშავებული. უფრო მეტიც, კანონის ადმინისტრირება კონკრეტულ შემთხვევებში ხდება ამ წესების გამოყენებით”. წესებისა და ინსტრუქციების სისტემაში შედის თითოეული თანამდებობის პირის უფლებები და მოვალეობები და ეს სისტემა ხელს უწყობს იერარქიის საქმიანობების კოორდინაციას. იგი, ასევე, უზრუნველყოფს საქმიანობების მუდმივობას თანამშრომლების ცვლის დროს. ამგვარად, წესები და ინსტრუქციები უზრუნველყოფს თანამშრომლების საქმიანობების სტაბილურობასა და ერთგვაროვნებას.

ორიენტაცია კარიერულ ზრდაზე

ვინაიდან ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში მუშაობა ეფუძნება ტექნიკურ კვალიფიკაციას, თანამშრომლები საკუთარ შრომას განიხილავენ, როგორც კარიერას. ვებერის აზრით (1947), ნებისმიერ შემთხვევაში, სადაც ასეთი კარიერული ორიენტაციაა, “ფუნქციონირებს წინსვლის სისტემა, რომელიც ეფუძნება გამოცდილებას, წარმატებას ან ორივეს ერთად. წინსვლაზე გადაწყვეტილებას იღებს ზემდგომი პირი - უფროსი”. ორგანიზაციის მიმართ ერთგულების ხელშეწყობის მიზნით, განსაკუთრებული უნარ-ჩვევების მქონე თანამშრომლები დაცული უნდა იყვნენ სამსახურიდან არბიტრარული გათავისუფლებისა და წინსვლაზე უარისგან. მათი დაცვა ხორციელდება ზემდგომების მიერ მიუკერძოებელი გადაწყვეტილების მიღებით. ამგვარად, ხდება ადამიანების დაცვის ინსტიტუციონალიზაცია ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში.

ეფექტიანობა

ვებერისთვის (1947) ბიუროკრატია აძლიერებს გადაწყვეტილების მიღების რაციონალურობას და ადმინისტრაციულ ეფექტიანობას: “გამოცდილება საყოველთაოდ ამტკიცებს, რომ წმინდა ბიუროკრატიული ტიპის ადმინისტრაციულ ორგანიზაციას... წმინდა ტექნიკური თვალსაზრისით, აქვს უნარი, მიაღწიოს ეფექტიანობის მაქსიმალურ დონეს”. შრომის განაწილება და სპეციალიზაცია აყალიბებს სპეციალისტებს და დეპერსონიფიცირებული სპეციალისტები იღებენ ტექნიკურად მართებულ, რაციონალურ გადაწყვეტილებებს, რომლებიც ეფუძნება ფაქტებს. რაციონალური გადაწყვეტილების მიღების შემდეგ, ძალაუფლების იერარქია უზრუნველყოფს ინსტრუქციების დაცვას და, წესებისა და მითითებების შესაბამისად, აღსრულების კარგად კოორდინირებული სისტემის ფუნქციონირებას, ორგანიზაციის საქმიანობის სტაბილურობასა და ერთგვაროვნებას. დაბოლოს, კარიერაზე ორიენტაცია სტიმულს აძლევს თანამშრომლებს, იყვნენ ორგანიზაციის ერთგული და დახარჯონ დამატებითი ენერგია. ზემოაღნიშნული მახასიათებლები ხელს უწყობს ადმინისტრაციის ეფექტიანობას, რადგან თავდადებული სპეციალისტები იღებენ რაციონალურ გადაწყვეტილებებს, რომელთა შესრულება ხდება კოორდინირებულად და დისციპლინის დაცვით.

იდეალური ტიპის მოდელი

მიუხედავად იმისა, რომ ბიუროკრატის ვებერისეული კონცეფცია არის იდეალური ტიპის მოდელი, რომელსაც შესაძლოა შევხვდეთ ან ვერ შევხვდეთ რეალურ სამყაროში, მასში მაინც კარგად არის გადმოცემული ორგანიზაციის ძირითადი ტენდენციები. ამგვარად, ანალიტიკური მიზნებისთვის, ასეთი ორგანიზაცია, როგორც იდეალური ტიპი, სრულიად მისაღებია. როგორც ელვინ გოლდნერი (1950) ამბობს, იდეალური ტიპის მოდელი გვეხმარება, განვსაზღვროთ, თუ როგორ ყალიბდება ბიუროკრატია ფორმალურ ორგანიზაციაში. ზოგი ორგანიზაცია სხვებთან შედარებით უფრო მეტად ბიუროკრატიული სტრუქტურისაა. ერთ ორგანიზაციაში რომელიმე მახასიათებელი, შესაძლოა, უფრო მეტად ბიუროკრატიული იყოს სხვა მახასიათებელთან შედარებით. მოდელი, როგორც კონცეპტუალური სქემა, სვამს მნიშვნელოვან კითხვებს ფორმალურ ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებთან დაკავშირებით. მაგალითად: როგორი უნდა იყოს ურთიერთობები ბიუროკრატიული ორგანიზაციის განზომილებებს შორის მისი ეფექტიანობის გაზრდისთვის? ბიუროკრატიული ორგანიზაციის განზომილებებს შორის არსებული რა სახის ურთიერთობა აფერხებს მის ეფექტიანობას?

ბიუროკრატიის ვებერისეული მოდელის კრიტიკა

ბიუროკრატიის ვებერისეული მოდელს რამდენიმე მიმართულებით აკრიტიკებენ: უპირველეს ყოვლისა, იმის გამო, რომ იგი ყურადღებას არ აქცევს მისეული მოდელის დისფუნქციურ მახასიათებლებს; მეორე – უგულებელყოფს არაფორმალურ ორგანიზაციას; მესამე – არ არეგულირებს მოდელის შიგნით, კომპონენტებს შორის არსებულ კონფლიქტებს/შეუთავსებლობებს. დაბოლოს, ფემინისტები უარყოფენ ამ მოდელს, როგორც გენდერულად მიკერძოებულს. ჩვენ სათითაოდ განვიხილავთ კრიტიკის თითოეულ არგუმენტს.

მოდელის ფუნქციები და დისფუნქციები

ბიუროკრატიის ვებერისეული მოდელი ფუნქციურია იმ გაგებით, რომ ამ მოდელის პრინციპების გამოყენება ხელს უწყობს ეფექტიანობას და მიზნის მიღწევას. თუმცა, არსებობს დისფუნქციის, ანუ ნეგატიური შედეგების შესაძლებლობაც, რომელსაც ვებერი ნაკლებ ყურადღებას აქცევს. განვიხილოთ თითოეული ზემოაღნიშნული პრინციპი, ანუ მახასიათებელი ფუნქციასა და დისფუნქციასთან მიმართებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ შრომის განაწილებას შეუძლია ჩამოაყალიბოს გამოცდილი და მცოდნე სპეციალისტები, მას, ასევე, შეუძლია რუტინის შექმნა. ლიტერატურაში მრავლად არის აღწერილი შემთხვევები, სადაც მსგავსი რუტინა იწვევს პროდუქტიულობის ვარდნას და თანამშრომლების მხრიდან სამუშაოს გახალისების გზების ძიებას. მართლაც, ძალზე მაღალი დონის ბიუროკრატიული ორგანიზაციები, სადაც გამოსცადეს შრომის ზედმეტად დანაწილების ნეგატიური შედეგები, აფართოებენ თანამშრომლების პასუხისმგებლობის სფეროებს მსგავსი რუტინის და მობეზრების თავიდან ასაცილებლად.

დეპერსონიფიცირებამ შესაძლოა, გააუმჯობესოს გადაწყვეტილების მიღების რაციონალურობა, მაგრამ, იმავედროულად, მას შეუძლია, ჩამოაყალიბოს სტერილური გარემო, სადაც ადამიანები ურთიერთობენ, როგორც “არა ინდივიდები”, რაც მორალურ დეგრადაციას იწვევს. მორალის დაბალი დონე კი, თავის მხრივ, ხშირად ხდება ორგანიზაციის არაეფექტიანობის სათავე.

ძალაუფლების იერარქია ნამდვილად აძლიერებს კოორდინაციას, მაგრამ, ხშირ შემთხვევაში, ეს ხდება კომუნიკაციის ხარჯზე. იერარქიის ორი, ყველაზე მნიშვნელოვანი დისფუნქცია არის კომუნიკაციის დამახინჯება და შეფერხება. იერარქიის ყველა დონეზე ხდება კომუნიკაციის გარკვეულად დაბლოკვა, რადგან ხელქვეითებს არ სურთ ისეთი ინფორმაციის გაერცვლება, რაც მათ არ წარმოაჩენს კარგად მათი კონტროლის ქვეშ მყოფი თანამშრომლების წინაშე; რეალურად, არსებობს ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც ვრცელდება მხოლოდ ის ინფორმაცია, რომელიც დადებითად ახასიათებს მათ, ან ის, რისი მოსმენაც, მათი აზრით, ესიამოვნებათ მათ ზემოთ მდგარ პირებს (Blau da Scott, 1962).

წესები და ინსტრუქციები, ერთი მხრივ, ნამდვილად უწყობს ხელს საქმიანობის განგრძობითობას, კოორდინაციას, სტაბილურობას და ერთგვაროვნებას, თუმცა, მეორე მხრივ, ხშირად ორგანიზაციის მოუქნელობის და მიზნების წანაცვლების

წყაროა. წესებსა და ინსტრუქციებზე ზედმეტად ორიენტაციამ, შესაძლოა, თანამშრომლებს დაავიწყოს, რომ ეს წესები მხოლოდ მიზნის მიღწევის საშუალებებია და არა თავად მიზანი. იერარქიულობის და, განსაკუთრებით, წესებისა და ინსტრუქციების დაცვა ხშირად იწვევს ორგანიზაციის მოუქნელობას და ადაპტაციის უნარის დაკარგვას. (Merton, 1957).

კარიერაზე ორიენტაცია ჯანსაღი მიდგომაა იმდენად, რამდენადაც იგი ავითარებს თანამშრომლების ლოიალურობას და უქმნის მათ ძალისხმევის გაზრდის მოტივაციას. თუმცა, წინსვლა დამოკიდებულია გამოცდილებასა და მიღწეულ წარმატებებზე, რომლებიც ყოველთვის სათანადო შედეგებს არ იძლევა. მაგალითად, მაღალი წარმატებების მქონე თანამშრომლის სწრაფი წინსვლა ხშირად იწვევს სხვა, ორგანიზაციის ერთგული, თავდადებული, სტაჟიანი თანამშრომლების უკმაყოფილებას, რომლებიც არ არიან ისეთივე შემოქმედებითი ბუნების ადამიანები, როგორც დაწინაურებული კოლეგა.

ვებერის იდეალური ტიპის მოდელი სათანადო ყურადღებას არ უთმობს ბიუროკრატის პოტენციურ დისფუნქციურ შედეგებს. მერტონი იყო ერთ-ერთი პირველთაგანი, რომელმაც აღნიშნა, რომ სტრუქტურულ წყობას – წესებს, დისციპლინას, ეტაპობრივ კარიერულ ზრდას, დეპერსონიფიცირებული გადაწყვეტილების მიღებას – მიმართულს საიმედოობისა და ეფექტიანობისკენ, ასევე, შეუძლია გამოიწვიოს წესების მნიშვნელოვნების გადაჭარბებული აღქმა, რაც იწვევს შებოჭილობასა და კონსერვატიზმს. ცხრილი 3.1. აჯამებს ვებერისეული მოდელის ზოგიერთ ფუნქციას და დისფუნქციას. ჩნდება კითხვა: რა პირობებია საჭირო, რომ თითოეულმა მახასიათებელმა ნიშანმა გამოიწვიოს დადებითი შედეგები? ამ კითხვაზე ნებისმიერი პასუხის შემთხვევაში, მოდელი მაინც ძალზე გამოსადეგია, როგორც ანალიტიკური ინსტრუმენტი და როგორც სამეცნიერო კვლევების სახელმძღვანელო.

წესების ფუნქციები და დისფუნქციები

ვებერის მოდელის მნიშვნელობის ილუსტრირებისთვის ანალიტიკური და კვლევითი მიზნით, ყურადღებას შევაჩერებთ გოლდნერის (1954) მსჯელობაზე ორგანიზაციის წესებთან დაკავშირებით. ყველა დიდ ორგანიზაციას, თითქმის გამონაკლისის გარეშე, აქვს წესებისა და ინსტრუქციების სისტემა, რაც საფუძვლად უდევს ორგანიზაციის ქცევას. მაგალითად, სასკოლო ოლქების უმეტესობას აქვს პოლიტიკის სახელმძღვანელო დოკუმენტი. წესები და ინსტრუქციები არის ყველგან, რადგან მათ მნიშვნელოვანი ფუნქცია აქვთ დაკისრებული.

ცხრილი 3.1. ვებერის მოდელის ფუნქციები და დისფუნქციები

ბიუროკრატის მახასიათებელი ნიშნები	დისფუნქცია	ფუნქცია
შრომის განაწილება	რუტინა	ცოდნა და გამოცდილება
დეპერსონიფიცირებული მიდგომა	მორალის ნაკლებობა	რაციონალურობა
ძალაუფლების იერარქია	კომუნიკაციის შეზღუდვა	დისციპლინებული შესრულება და კოორდინაცია
წესები და ინსტრუქციები	მოუქნელობა და მიზნების წანაცვლება	განგრძობითობა და ერთგვაროვნება
ორიენტაცია კარიერულ ზრდაზე	კონფლიქტი სტაჟისა და მიღწევების მქონე თანამშრომლებს შორის	სტიმული

ორგანიზაციაში დანერგილ წესებს აქვს განმარტებითი ფუნქცია, რაც ნიშნავს იმას, რომ ისინი საკმაოდ ნათლად და კონკრეტულად განმარტავენ დაქვემდებარებული თანამშრომლების კონკრეტულ ვალდებულებებს. წესების არსებობა თავიდან გვაცილებს მუდმივად ერთი და იმავე საკითხის გამეორებას; უფრო მეტიც, ისინი ნაკლებად ბუნდოვანი, ბევრად უფრო კარგად მოფიქრებული და ჩამოყალიბებულია, ვიდრე ნებისმიერი, ნაჩქარევად მიღებული სიტყვიერი ბრძანება. წესები და ინსტრუქციები გამოიყენება, როგორც კომუნიკაციის საშუალება ფუნქციის შესრულების მიზნით.

წესებისა და ინსტრუქციების მეორე ფუნქციაა შეკავება, რაც ნიშნავს ბუფერის როლის შესრულებას ადმინისტრატორსა და მის ქვეშევრდომებს შორის, წესები და ინსტრუქციები ეგალიტარული (გათანაბრებითი) ხასიათისაა, რადგან მოქმედებს ყველას მიმართ. ადმინისტრატორის მიერ ქვეშევრდომის თხოვნის უარყოფა შეიძლება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ წესით ასეა განსაზღვრული ყველასთვის, როგორც ქვეშევრდომისთვის, ისე უფროსისთვის. წესის დარღვევა აკრძალულია. სწორედ ამიტომ, ქვეშევრდომის გაბრაზების ადრესატი ხდება დეპერსონიფიცირებული წესი და ინსტრუქცია. როგორც გოლდნერი (1954) განმარტავს, წესები დეპერსონიფიცირებულად უჭერს მხარს უფლებამოსილ პირს იმგვარად, რომ ხელმძღვანელს არ უხდება პიროვნული ზემდგომობის ლეგიტიმაცია; პირიქით, წესები და ინსტრუქციები ნებას აძლევს ქვემდგომს, მიიღოს დირექტივები ისე, რომ არ შეილახოს მისი თანასწორობის განცდა ნებისმიერ სხვა პიროვნებასთან.

ორგანიზაციის წესებისა და ინსტრუქციების საშუალებით შესაძლებელია დასჯის ლეგიტიმაციაც. როდესაც თანამშრომლებს აძლევენ მკაცრ და ნათლად გამოკვეთილ გაფრთხილებას იმის შესახებ, თუ როგორ საქციელს შეიძლება მოჰყვეს სერიოზული სანქციები და თან უხსნიან ამ სანქციების შედეგებს, ხდება დასჯის ლეგიტიმაცია. როგორც გოლდნერი (1954) აღნიშნავს, ჩვენს კულტურაში არსებობს ღრმად ფესვგადგმული შეგრძნება, რომ დასჯა შესაძლებელია მაშინ, როცა დამნაშავეს წინასწარ აქვს ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რა არის აკრძალული და როგორ ქცევას მოჰყვება სასჯელი; მიუღებელია პოსტფაქტუმ სასჯელის დადგენა. ფაქტიურად, წესები და

ინსტრუქციები არა მხოლოდ ახდენენ სასჯელის ლეგიტიმაციას, არამედ დეპერსონიფიცირებულს ხდიან მის ადმინისტრირებას.

წესები და ინსტრუქციები, ასევე, ასრულებენ გარიგების, “გამოსავლის” ფუნქციასაც. გარიგების მიღწევის მექანიზმად ფორმალური წესების გამოყენების საშუალებით ზემდგომ პირს შეუძლია უზრუნველყოს არაფორმალური თანამშრომლობა ქვემდგომებთან. კონკრეტული წესებისა და ინსტრუქციების გამოყენებლობას შეუძლია გააძლიეროს ზემდგომის გავლენის სფერო და ძალაუფლება, ჩამოაყალიბოს კეთილგანწყობა ქვემდგომებს შორის. წესები გამოსადეგია და მუშაობს, რადგან ისინი ქმნიან ისეთ სისტემას, რომელიც შეიძლება გამოიყენო ან არ გამოიყენო.

აქამდე განხილული წესების ფუნქციურ მიღწევებს მივყავართ დისფუნქციურ შედეგებამდეც. მისაღები ქცევის მინიმალური დონის განსაზღვრით, წესები და ინსტრუქციები აძლიერებს აპათიურ განწყობას. ზოგი თანამშრომელი აპათიურ განწყობას ინარჩუნებს, რადგან იცის, თუ რა ცოტაა საჭირო იმისთვის, რომ არ დაკარგოს სამსახური. როდესაც ხდება აპათიის შერწყმა არაკეთილგანწყობასთან, იკვეთება “ორგანიზაციული საბოტაჟი”, რომელიც ჩნდება, როცა წესის ფორმალური აზრის დაცვა არღვევს და ამახინჯებს წესის მიზანს (Gouldner, 1954).

მიუხედავად იმისა, რომ წესები და ინსტრუქციები ზემდგომს გამოყოფს ქვემდგომისგან, გამოცალკევებისა და დაცვის ასეთი მექანიზმი შესაძლოა დისფუნქციური გახდეს. ხდება მიზნის წანაცვლება, ანუ მიზანი ხდება წესების განხორციელება. მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილების მისაღებად წესების გამოყენებისას ადმინისტრატორებს შეუძლიათ ყურადღების გამახვილება კონკრეტული წესების მნიშვნელობაზე, რაც ხშირად სხვა მიზნების ხარჯზე ხდება.

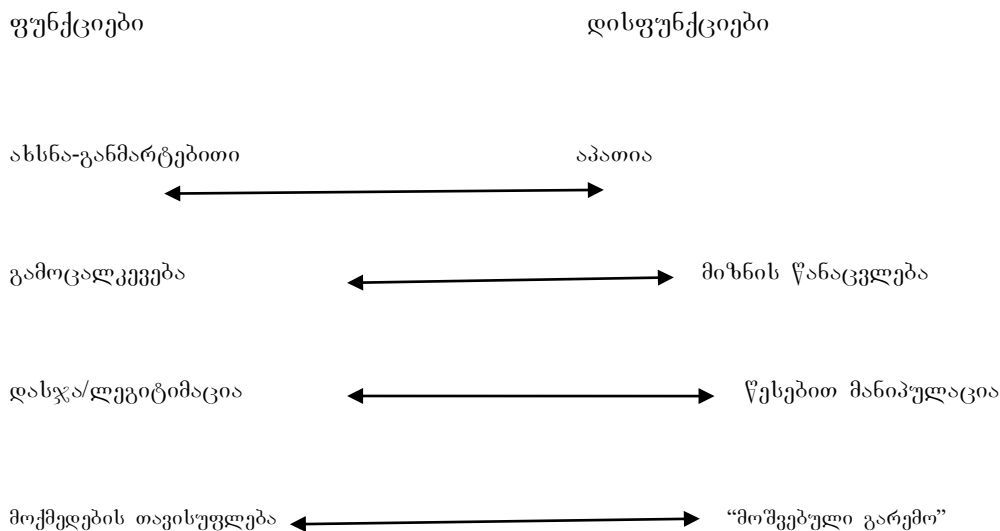
კიდევ ერთი პოტენციური დისფუნქციური შედეგი არის წესებით მანიპულირება, ე.წ. ლეგალიზმი. როდესაც წესები და დასჯა მოჭარბებულად გამოიყენება, ქვემეგრდომებს შეუძლიათ, დაიკავონ წესების მაქსიმალური დაცვის პოზიცია. რეალურად, ისინი ხდებიან “ფილადელფიელი ადვოკატები” (ადვოკატები, ცნობილი საკუთარი უნარით, ტექნიკურად მოიგონ ძალზე რთული და გაურკვეველი საქმეები). თანამშრომლებს შეუძლიათ, გამოიყენონ წესების დაცვა უმოქმედობის გამამართლებელ საბაზად ისეთ სფეროებში, რომლებსაც წესები არ ეხება. როცა ადამიანს ეკითხებიან, თუ რატომ არ ასრულებს იგი ამა თუ იმ დავალებას, მას შეუძლია უპასუხოს, რომ არცერთი წესი არ ავალდებულებს ამ საქმის გაკეთებას. წესებით ასეთი მანიპულირება სულ მცირე, არაჯანსაღ გარემოს ქმნის სკოლებში.

წესებით ვაჭრობა ნიშნავს წესების არგამოყენებას არაფორმალური თანამშრომლობის სანაცვლოდ. ამ შემთხვევაში არსებობს საშიშროება, რომ შეიქმნას ზედმეტად “მოშვებული” ატმოსფერო. ასეთი სიტუაციის კლასიკური მაგალითია წარმოდგენილი გოლდნერის კვლევაში, რომელშიც აღწერილია ქარხანა, სადაც ძალზე ცოტა წესი მოქმედებდა და, მიუხედავად იმისა, რომ

ზემდგომ-ქვემდგომების ურთიერთობა მეგობრული იყო, ქარხნის პროდუქტიულობა ზარალდებოდა. ცხრილი 3.2 გვიჩვენებს წესების ფუნქციებს და დისფუნქციებს.

სკოლის ადმინისტრატორები, რომლებმაც იციან ზემოაღნიშნული საკითხები, ახერხებენ თავიდან აიცილონ წესების დისფუნქციები, თუმცა ეს არც თუ ისე ადვილია. მაგალითად, შეუძლიათ რა, ისარგებლონ ბიუროკრატიული წესების გამოცალკევება/დაცვის ფუნქციით, ადმინისტრატორებს საშუალება ეძლევათ, მოიპოვონ და შეინარჩუნონ კონტროლი ორგანიზაციის საქმიანობაზე. ისინი ფიქრობენ, რომ ზოგადი და დეპერსონიფიცირებული წესები “კარგად მოქმედებს”, რადგან იძლევა მითითებებს და არ ქმნის განსხვავებებს სტატუსებს შორის. ამგვარად, კონტროლი ხორციელდება ბიუროკრატიული წესების გამოყენებით. თუმცა, მათ გამოყენებას შეუძლია გაუთვალისწინებელი შედეგის მოტანა. იმის გამო, რომ ბიუროკრატიული წესები გვაცნობს მინიმალურ მისაღებ სტანდარტებს (ახსნა-განმარტებითი ფუნქცია), გაუთვალისწინებელი შედეგი, შესაძლოა, იყოს მინიმუმის მაქსიმუმად ქცევა (აპათიის წარმოშობისა და მიზნების წანაცვლების დისფუნქცია) და აშკარად გამოკვეთილი განსხვავება მიზნის მისაღწევად მოქმედ ფაქტიურ და სავარაუდო ქცევებს შორის. მოკლედ, ბიუროკრატიული წესებით მიღწეული წონასწორობის დარღვევა ქმნის მოთხოვნას კიდევ უფრო ძლიერ კონტროლზე.

ცხრილი 3.2 ბიუროკრატიული წესების ორგანოვანი ბუნება



ამგვარად, მიუხედავად იმისა, რომ წესები და ინსტრუქციები გამოიყენება გარკვეული დაძაბულობისა და კონფლიქტის დარეგულირების მიზნით, მათ შეუძლიათ ასეთი კონფლიქტების გამოწვევაც. რეალურად, წესებით შესაძლებელია იმ დაძაბულობის გამძაფრება, რომელთა მოსაგვარებლადაც ისინი შეიქმნა. მაგალითად, მკაცრმა ზედამხედველობამ შესაძლოა, შესამჩნევი

გახადოს ძალთა ურთიერთობა და ძლიერი დაძაბულობა ადამიანებს შორის. თუმცა, დაძაბულობისა და კონფლიქტის მოგვარების მიზნით წესებისა და ინსტრუქციების გამოყენებამ, შეიძლება, გამოიწვიოს კიდევ უფრო მკაცრი, დამატებითი ზედამხედველობა და ასე განმეორდეს ციკლი. უნდა ითქვას, რომ დაბალი მოტივაცია და საქმისადმი გულგრილობა არ მოგვარდება დამატებითი წესების შემოღებით.¹

განათლების სფეროში მოღვაწე ადმინისტრატორები სწავლობენ, თუ როგორ უნდა აიცილონ თავიდან ბიუროკრატიული წესების ნეგატიური შედეგები. მათ უნდათ კითხვა: როგორ შეიძლება გაძლიერდეს წესების ფუნქციური შედეგები და შემცირდეს დისფუნქცია? გოლდნერის (1954) კვლევა გვაძლევს გარკვეულ პასუხებს ამ კითხვაზე. იგი ამბობს, რომ დასჯაზე ორიენტირებული წესები, სავარაუდოდ, უარყოფით შედეგებს იწვევს. ასეთი წესების ინიცირებას აკეთებენ მუშაკები ან ადმინისტრატორები, იმისთვის, რომ დაიმორჩილონ და დაიყოლიონ სხვა ჯგუფი, მაგრამ არა ერთიანი ძალებით. შედეგად ვიღებთ ერთი ჯგუფის დასჯას მეორე ჯგუფის მიერ მაშინ, როცა ირღვევა წესი, რაც წარმოქმნის დაძაბულობასა და კონფლიქტს.

მეორე მხრივ, წარმომადგენლობით წესებს ინიცირებას უკეთებენ და მხარს უჭერენ როგორც მუშაკები, ისე, ადმინისტრატორები. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი წესების განხორციელება ხდება ადმინისტრატორების მიერ და მას ემორჩილებიან დაქვემდებარებული პირები, მათი შედეგი არის განათლება, რადგან წესების დარღვევა აიხსნება, როგორც ინფორმაციის ნაკლებობა. რადგან წარმომადგენლობითი წესები ერთობლივად ყალიბდება, დისფუნქციური შედეგები არ გააჩნია; როგორც წესი, მათ მხარს უჭერენ პროცესში მონაწილე მხარეები; წარმომადგენლობითი წესები უფლებამოსილებას ანიჭებს დაქვემდებარებულ პირებს. ამიტომ, განსხვავებით დასჯაზე ორიენტირებული წესებისგან, სავარაუდოდ, მათ უფრო მეტი დადებითი შედეგები მოაქვთ.

არაფორმალური ორგანიზაციის უგულვებელყოფა

ორგანიზაციის ვებერისეულ მოდელს აკრიტიკებენ იმის გამოც, რომ იგი არაფერს ამბობს არაფორმალურ სტრუქტურაზე. არაფორმალური ორგანიზაცია არის ადამიანებს შორის ურთიერთობების სისტემა, რომელიც სპონტანურად იქმნება ყველა ფორმალურ ორგანიზაციაში. ეს გახლავთ სისტემა, რომელიც არ შედის ორგანიზაციის სტრუქტურულ დიაგრამასა და ოფიციალურ სქემაში. ეს არის ბუნებრივი წყობა და სტრუქტურა, რომელიც ყალიბდება სამუშაო პროცესში, გამომდინარე მონაწილეთა საჭიროებებიდან. მასში შედის სტრუქტურული, ნორმატიული და ქცევითი განზომილებები, რაც ნიშნავს, რომ იგი მოიცავს არაფორმალურ სტრუქტურას, არაფორმალურ ნორმებს და ლიდერობის არაფორმალურ ფორმებს (Scott, 1992). მასწავლებლები, ადმინისტრატორები და მოსწავლეები სკოლის შიგნით ქმნიან სტატუსის და ძალაუფლების, კომუნიკაციის და სამუშაო გარემოს საკუთარ არაფორმალურ სისტემებს.

არაფორმალური ორგანიზაციის ჩამოყალიბება და განვითარება

ადამიანები ურთიერთობებს აყალიბებენ ორგანიზაციის შიგნით და ქმნიან არაფორმალური ურთიერთობების ქსელებს, რომლებსაც მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს ქცევაზე: ფორმალური და არაფორმალური როლები, ნორმები, ღირებულებები და ლიდერები აყალიბებენ ინდივიდის ქცევას. არაფორმალური ურთიერთობები შეიცავს სოციალური ურთიერთობების ისეთ ფორმებს, როგორებიცაა: კომუნიკაცია, თანამშრომლობა და კონკურენცია. როცა ადამიანები ერთიანდებიან არაფორმალურ ორგანიზაციაში, იწყება არაფორმალური ურთიერთობები. ადამიანები ერთმანეთს ესაუბრებიან პირადულ და სოციალურ საკითხებზე, რის შედეგადაც ზოგნი ეწყობიან ერთმანეთს, ზოგნი კი – ვერა. როგორც წესი, ადამიანები ცდილობენ, დაამყარონ ხანგრძლივი ურთიერთობები მათთან, ვინც მოსწონთ და აირიდონ ურთიერთობებები მათთან, ვინც არ მოსწონთ. ამგვარი არაფორმალური, ყოფითი ურთიერთობები წარმოშობს განსხვავებებს ჯგუფის წევრების სოციალურ ურთიერთობებში და, რაც მთავარია, განსაზღვრავს ჯგუფის არაფორმალური სტატუსის სტრუქტურას.

ჯგუფის წევრის სტატუსი დამოკიდებულია სხვებთან ურთიერთობების ფორმაზე, სიხშირეზე, ხანგრძლივობასა და სახეობაზე და იმაზე, თუ რამდენად სცემენ ამა თუ იმ პიროვნებას პატივს ჯგუფის სხვა წევრები. შესაბამისად, ჯგუფის ზოგი წევრი ბევრად მისაღებია, ვიდრე სხვა; ზოგს აღმერთებენ, სხვებს – არა; ზოგი ლიდერად იკვეთება, სხვები მას მიჰყვებიან და, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგი იზოლაციაში ექცევა, ძირითადად, ხდება ადამიანების ინტეგრირება ჯგუფებში.

არაფორმალური ურთიერთობები წარმოშობს ქვეჯგუფებს; ჯგუფებს შიგნით იკვეთება პატარა ფრაქციები, რომელთაგან ზოგს აქვს უფრო მაღალი სტატუსი, ძალაუფლება და დანიშნულება, ვიდრე სხვებს. ფრაქციის წევრობა ქმნის სტატუსს უფრო დიდი ჯგუფის მასშტაბით და ეს სტატუსი დამოკიდებულია სწორედ ამ ფრაქციის პრესტიჟზე. მოკლედ, ინდივიდებსა და ჯგუფებს შორის ჩამოყალიბებული ურთიერთობების დიფერენცირებული ფორმები და მათთვის დამახასიათებელი სტატუსი განსაზღვრავს არაფორმალური ორგანიზაციის სოციალურ სტრუქტურას.

გარდა სოციალური სტრუქტურისა, წარმოიშობა ნორმატიული ორიენტაცია, რომელიც წარმოადგენს ქცევის ე.წ. კოდქსს. როცა ინდივიდი ებმება სოციალურ ურთიერთობებში, ჩნდება მისაღები და სასურველი ქცევის ზოგადი კონცეფცია. ასევე, ჩნდება საერთო ფასეულობები, რაც განსაზღვრავს იდეალურ მდგომარეობას; წარმოიშობა სოციალური ნორმები, რაც ადგენს, თუ რა უნდა გააკეთოს ადამიანმა კონკრეტულ სიტუაციაში და, ასევე, განსაზღვრავს იმ შედეგებს, რაც მოჰყვება ამ დადგენილი ნორმებიდან გადახრას. ნორმები შეიცავს ორ მნიშვნელოვან მახასიათებელს: საერთო შეთანხმებას შესაფერის ქცევაზე და მოლოდინების შესრულების მექანიზმებს. ზოგჯერ, განსხვავება ნორმებსა და ღირებულებებს შორის ძალზე უმნიშვნელოა, მაგრამ, ზოგადად, ღირებულებები განსაზღვრავს ადამიანის ქცევის შედეგებს, ხოლო სოციალური ნორმები გვაწვდის ამ შედეგების მიღწევის ლეგიტიმურ და კონკრეტულ

საშუალებებს (Blau da Scott, 1962). დაბოლოს, გარდა საერთო ღირებულებებისა და ნორმებისა, რომელთა გაზიარება და პატივისცემა აუცილებელია ჯგუფში ინტეგრაციის მიზნით, ხდება მოლოდინების დიფერენციაცია ჯგუფის წევრების როლის ან სტატუსის შესაბამისად. მაგალითად, “დავლების გამანაწილებლის” როლი ფრიად განსხვავებულია “ჯგუფის კომიკოსის” როლისგან, ჯგუფის ლიდერის როლი კი – “მიმდევრის” როლისგან. მოკლედ, არაფორმალური ორგანიზაციის ძირითადი კომპონენტებია ჯგუფის სოციალური სტრუქტურა და მისი ორიენტაცია.

სკოლის პიპოთეტიური ილუსტრაცია

წარმოიდგინეთ სიტუაცია ახალ სკოლაში, სადაც სკოლის ინსპექტორი ქირაობს ახალ დირექტორს, რომელიც, თავის მხრივ, ქირაობს მასწავლებლების სრულიად ახალ შტატს. თანამშრომლები ერთმანეთს არ იცნობენ. ახალი სასწავლო წლის დასაწყისისთვის დგება ჯგუფი ადამიანებისა, რომლებსაც ერთმანეთთან აკავშირებთ სკოლის მიერ განსაზღვრული ფორმალური მოთხოვნები და სამუშაო. მიუხედავად ამისა, თანამშრომლების ეს პროფესიული ნაწილი სწრაფად ახერხებს გახდეს უფრო მეტი, ვიდრე ადამიანების უბრალო კრებული. მათ ქცევას განსაზღვრავს არა მხოლოდ სკოლის ფორმალური მოლოდინები, არამედ არაფორმალური ორგანიზაციაც, რომელიც სპონტანურად ფორმირდება პროცესში მონაწილე მხარეების ურთიერთობის შედეგად.

სასწავლო წლის დაწყებისთანავე ფაკულტეტები და თანამშრომლები იწყებენ ერთად მუშაობას, ესწრებიან შეხვედრებს, ერთად სადილობენ, ურთიერთობენ დასასვენებელ ოთახში და გეგმავენ სკოლის საქმიანობებს. მასწავლებლების ურთიერთობები, ნაწილობრივ, განისაზღვრება: სკოლის ფიზიკური მახასიათებლებით – დასასვენებელი და სასადილო ოთახები, ბიბლიოთეკა და საკლასო ოთახები; სამუშაოს ტექნიკური ასპექტით – დეპარტამენტების სტრუქტურა, გუნდური სწავლება და სასწავლო პროგრამის დამატებითი ვალდებულებები; სოციალური ფაქტორებით – ზედამხედველის/სკოლის ინსპექტორის და დირექტორის ხელმძღვანელობის სტილი. სკოლაში მასწავლებლებს შორის საწყისი ურთიერთობა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ფორმალური საქმიანობა და ურთიერთობა. მასწავლებლების ინტერესებში შედის სამსახურის შენარჩუნება; ფორმალური ორგანიზაციის ჩამოყალიბება სწორედ სკოლის სასწავლო მიზნების მიღწევას ემსახურება. ამისთვის ორგანიზაციაში იქმნება და ვითარდება ძალაუფლების იერარქია, შრომის განაწილება, ფორმალური წესები და ინსტრუქციები, დეპერსონიფიცირება და კომუნიკაციის ფორმალური სტრუქტურა.

საწყისი, ფორმალური ურთიერთობების ჩამოყალიბება იწვევს გარკვეულ შედეგებს. წარმოიშობა ახალი სენტიმენტები, რომლებიც განსხვავდება სამუშაოთი გამოწვეული განწყობებისგან. ეს განცდები ერთმანეთთან აკავშირებს მასწავლებლებს. ახალწარმოშობილი განწყობები უკავშირდება სკოლაში არსებული ზოგიერთი ჯგუფისა და მასწავლებლის მოწონებას ან პირიქით. ზოგი მასწავლებელი ხდება ყველასთვის მოსაწონი და პატივსაცემი, მათ კოლეგები ხშირად მიმართავენ რჩევისთვის, რასაც იღებენ კიდევ. მსგავსი

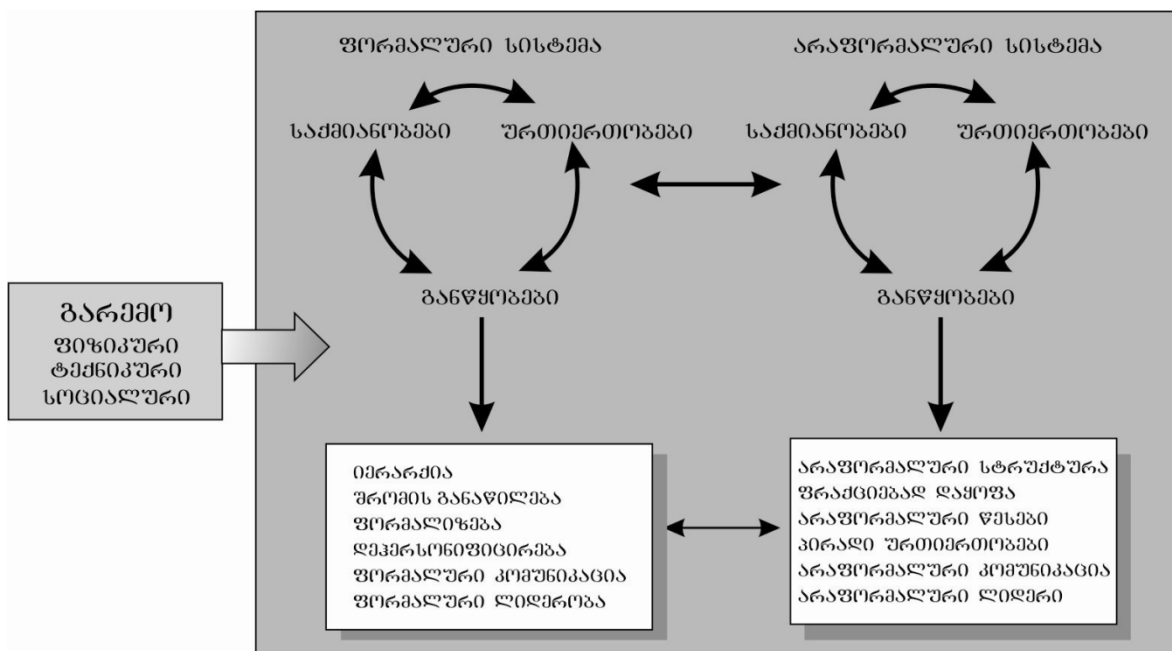
განწყობები და ქცევა წარმოადგენს ზუსტად იმ საფუძველს, რომლის მიხედვითაც ხდება ინდივიდებისა და ჯგუფების არაფორმალური რანჟირება. უფრო მეტიც, ვითარდება ახალი, არაფორმალური ურთიერთობები და საქმიანობები, რომელთაგან ზოგი სწორედ პირადაპირი პასუხი და რეაქციაა ფორმალური ორგანიზაციის ქმედებებზე. მაგალითად, ფაკულტეტის უუნარობა, გავლენა იქონიოს პოლიტიკაზე ფორმალური სტრუქტურების საშუალებით, წარმოშობს არაფორმალურ საქმიანობას, საუბრებს და ინიციატივებს. სკოლებში თავისთავად ჩნდება ურთიერთობების ახალი ფორმები, როგორებიცაა ფრაქციებად გაერთიანება, კომუნიკაციის არაფორმალური ქსელი, საგნობრივი ქსელები, რომლებიც ხელში იღებენ ლიდერობას. ზოგი ჯგუფი ხდება უფრო პრესტიჟული და გავლენიანი, ვიდრე სხვები.

გარდა ამგვარად ჩამოყალიბებული არაფორმალური სოციალური სტრუქტურისა, ფორმირდება არაფორმალური საერთო ღირებულებები და შეხედულებები, ანუ ნორმატიული ორიენტაციები. ფაკულტეტი განსაზღვრავს იდეალურ და სათანადო ქცევას. მათი იდეალი, მაგალითად, შესაძლოა იყოს სკოლა, სადაც ყველა მუშაობს და იღვწის ძალიან ბევრს, სადაც უპირველესი მიზანია აკადემიური მოსწრება და მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის პოზიტიური ურთიერთობები. ამ მიზნით, ყალიბდება ნორმები, რომლებიც ეხმარება მასწავლებლებს ქცევის საკითხებთან დაკავშირებით: ნაკლები მოსწავლეების გაგდება გაკვეთილებიდან, სერიოზული და აზრიანი საშინაო დავალებები, წესრიგი და სამუშაო გარემო საკლასო ოთახში, მასწავლებლების მზადყოფნა, ნებისმიერ დროს გაუწიონ მოსწავლეებს დამატებითი დახმარება. თუ მასწავლებლები არღვევენ ამ ნორმებს, ისინი კარგავენ კოლეგების პატივისცემას და ხდება სოციალური სანქციების გამოყენება. ასეთი მასწავლებლები, შესაძლოა, აღმოჩნდნენ იზოლირებული და გარიყული მათივე კოლეგების მიერ. მასწავლებლები, ასევე, ითავსებენ კონკრეტულ, არაფორმალურ ფუნქციებს; ერთი მასწავლებელი, არის არაოფიციალური სპიკერი, ადამიანი, რომელიც კისრულობს მედიატორის როლს მასწავლებლებსა და დირექტორს შორის; მეორე მასწავლებელს შესაძლოა, დაეკისროს სკოლის პოლიტიკის შესწავლა და კრებაზე კრიტიკით გამოსვლა, სხვას – სოციალური საქმიანობების ორგანიზება; ასევე, შესაძლოა, ამა თუ იმ მასწავლებელმა მოირგოს სიტუაციის განმმუხტავის როლი, განსაკუთრებით, ისეთ დროს, როცა მდგომარეობა დაძაბულია.

არაფორმალური ორგანიზაცია წარმოიშობა ფორმალური ორგანიზაციის საფუძველზე და პასუხობს მის ქცევას. ჯგუფის ნორმების შემუშავება, ფრაქციებად დაყოფა, ჯგუფებისა და ინდივიდების რანჟირება პირდაპირ არის განპირობებული ფორმალური სტრუქტურითა და სკოლაში არსებული გარემოთი. ამგვარად, ჩვენ შეგვიძლია დავიწყოთ სკოლის ფორმალური სისტემით და ვამტკიცოთ, რომ არაფორმალური წარმოიშობა მისგან და ახორციელებს მასზე მუდმივ ზეგავლენას. ფორმალური და არაფორმალური სისტემები ერთად, პარალელურ რეჟიმში არსებობენ, მაგრამ რეალურად არსებობს ერთი ორგანიზაცია. თუმცა, აუცილებელია განსხვავების ცოდნა, რადგან ეს განსხვავება ყურადღებას ამახვილებს სკოლის ტიპის ორგანიზაციის დინამიურ

ბუნებასა და მასში მიმდინარე განვითარების, დიფერენციაციის და უკუკავშირის მუდმივ პროცესზე. არაფორმალური ორგანიზაციის დინამიური ბუნება და მისი თანაარსებობა ფორმალურ ორგანიზაციასთან წარმოდგენილი და შეჯამებულია დიაგრამაში 3.1.

არაფორმალური ორგანიზაციის გაგენა ფორმალურ ორგანიზაციაზე, შესაძლოა, იყოს როგორც კონსტრუქციული, ისე დესტრუქციული. მაგალითად, ჰოთორნის კვლევა (იხ. თავი 1) გვიჩვენებს, რომ არაფორმალურმა ორგანიზაციამ შეზღუდა წარმოება. თუმცა არსებობს იმის მტკიცებულებაც, რომ არაფორმალურ ორგანიზაციას შეუძლია იყოს ბიუროკრატიული ორგანიზაციის კონსტრუქციული ძალა და ცვლილებების გამომწვევი მექანიზმი. ჩესტერ ბერნარდი (1938) თავის კლასიკურ თეორიულ ანალიზში ორგანიზაციის შესახებ ამბობს, რომ არაფორმალურ ორგანიზაციას აქვს, სულ მცირე, სამი მნიშვნელოვანი ფუნქცია: კომუნიკაციის ეფექტიანი განხორციელება, ერთიანობის ჩამოყალიბება და ინდივიდების ინტეგრირებულობის მექანიზმების შექმნა.



დიაგრამა 3.1
ფორმალური და არაფორმალური ორგანიზაციების კომპონენტები

ფორმალური კომუნიკაციის სისტემები ისეთ ორგანიზაციებში, როგორც სკოლაა, როგორც წესი, არ არის საკმარისი და აუცილებლად ემატება არაფორმალური კომუნიკაცია; ფაქტიურად, კომუნიკაციის არაფორმალური სისტემა, ე.წ. “ინფორმაციის საიდუმლო გადაცემის საშუალება” ყველა ორგანიზაციაში არსებობს, მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად დახვეწილია კომუნიკაციის ფორმალური სისტემა (Lannaconne, 1962; Hoy and Forsyth, 1986;

Robbins, 1991) და კონსტრუქციულად გამოიყენება ეფექტიან ორგანიზაციებშიც (Peters and Waterman, 1982). არაფორმალური სტრუქტურა უზრუნველყოფს დადგენილი წესებისა და ინსტრუქციების გვერდის ავლის გზებს. ხშირად, ფორმალური ორგანიზაციის შიგნით წარმოიშობა ისეთი პრობლემები, რომელთა შესახებ კომუნიკაცია და რომელთა გადაჭრა შეუძლებელია ამ ორგანიზაციის პირობებში. სწორედ ამიტომ დამატებით მნიშვნელობას იძენს არაფორმალური ორგანიზაცია. ოფიციალური კომუნიკაცია ხდება “ინსტანციების ჯაჭვის” საშუალებით, რომელიც, ხშირად, ხანგრძლივი პროცესია. სწორედ ამიტომ, კომუნიკაციის ოფიციალური გზების გვერდის ავლა “ინფორმაციის საიდუმლო გადაცემის საშუალების” გამოყენებით სწორედ ის არის, რაც საჭიროა სერიოზული პრობლემების გადასაწყვეტად (Page, 1946; Peters and Waterman, 1982). მცოდნე და მოქნილი ადმინისტრატორი კარგად იყენებს “ინფორმაციის საიდუმლო გადაცემის საშუალებას” და ამით თავიდან იცილებს ისეთი ადამიანების ბიუროკრატიულ ფრუსტრაციებს, რომლებიც მხოლოდ წიგნის მიხედვით მოქმედებენ. “ინფორმაციის საიდუმლო გადაცემის საშუალება”, როგორც კომუნიკაციის გზა, ხშირად ძალზე ეფექტურია. საერთოდ, არაფორმალური ორგანიზაცია არის ორგანიზაციის მნიშვნელოვანი მიზნების განხორციელების მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი.

არაფორმალურ ორგანიზაციას შეუძლია ხელი შეუწყოს ადამიანების შეკავშირებას. სოციალური ურთიერთობების ფორმები, როგორც წესი, ეფუძნება მეგობრობას, თანამშრომლობას და ჯგუფურობას. არაფორმალური ჯგუფები ყალიბდება სპონტანურად და ეფუძნება საერთო ინტერესებსა და მეგობრობას. ისინი, შესაძლოა, ჩამოყალიბდეს ისეთი მარტივი მოვლენების შედეგად, როგორებიცაა: გაკვეთილი, ვიდაცის მოწონება, ერთად სადილად გასვლა და სხვა წვრილმანები. მსგავსი სიტუაციები და თანმდევი სოციალური ურთიერთობები ქმნიან სოციალურ კავშირს, რომელიც აძლიერებს ურთიერთობებს გულახდილობისა და მეგობრობის საშუალებით, რაც ადამიანებში აჩენს შეგრძნებას, რომ ისინი ჯგუფის წევრები არიან (Boyan, 1951; Robbins, 1991).

არაფორმალური ორგანიზაცია ფუნქციონირებს და ავითარებს პერსონალურ ინტეგრირებულობას, საკუთარი თავის პატივისცემასა და ინდივიდების დამოუკიდებლობას (Barnard, 1938). ფორმალური ორგანიზაციისგან განსხვავებით, იერარქია, დეპერსონიფიცირება და ფორმალური უფლებამოსილება არ წარმოადგენს არაფორმალური ორგანიზაციის დომინანტ კომპონენტებს. არაფორმალური ორგანიზაცია არის საშუალება, რომლითაც მასწავლებლებს შეუძლიათ შეინარჩუნონ ინდივიდუალურობა, მიუხედავად ორგანიზაციის მოთხოვნისა, რომ მოხდეს ინდივიდების დეპერსონიფიცირება (Hoy and Forsyth, 1986).

არაფორმალური ორგანიზაცია არსებობს. ის არ არის მტერი, რომელიც უნდა გავანადგუროთ. პირიქით, ის შეიძლება ძალზე გამოსადეგიც იყოს ეფექტიანობის გაზრდის თვალსაზრისით. არარაციონალურია ისეთი არაფორმალური ორგანიზაციის ადმინისტრირება, როგორიცაა სკოლა იმ ტექნიკური

განმარტებით, რასაც რაციონალურობა ეწოდება, რადგან იგი უარყოფს არაფორმალური ორგანიზაციის ირაციონალურ ასპექტს (Blau, 1956). თეორიული თვალთახედვით, ჩვენი პოზიცია გახლავთ ის, რომ ადმინისტრაციული საქმიანობა ძლიერდება, როცა ვიყენებთ სკოლის ფორმალურ (რაციონალურ) და არაფორმალურ (ირაციონალურ) ასპექტებს.

ბიუროკრატიული მოდელის ორმაგი სტრუქტურა

ვებერისეული მოდელის კრიტიკის კიდევ ერთი მიმართულება ეხება ორგანიზაციის კონკრეტულ პრინციპებს შორის არსებულ წინააღმდეგობებს. ვებერის მიხედვით, მისეული იდეალური ტიპის მოდელის ყველა დამახასიათებელი ნიშანი ლოგიკურად თანმიმდევრულია და ერთმანეთთან ურთიერთობს ორგანიზაციის ეფექტიანობის მაქსიმალურად გაზრდის მიზნით; თუმცა, როგორც თეორიული, ისე ემპირიული ანალიზი გვიჩვენებს, რომ რეალურად, ორგანიზაციული ფუნქციონირების კუთხით, ყველაფერი ასე დალაგებული და ინტეგრირებული არ არის.

ტალკოტ პარსონსი (1947) და გოლდნერი (1954) სვამენ კითხვას: რა არის ბიუროკრატიის მთავარი პრინციპი – ტექნიკურ კომპეტენციებსა და ცოდნაზე დაფუძნებული უფლებამოსილება თუ უფლებამოსილება, რომელიც ეფუძნება სამართლებრივად განსაზღვრულ ძალაუფლებასა და დისციპლინას? ვებერი (1947) ამტკიცებს, რომ “ბიუროკრატიული ადმინისტრაცია ფუნდამენტურად ნიშნავს კონტროლის განხორციელებას ცოდნის საფუძველზე”. მეორე მხრივ, იგი წერს, რომ “დისციპლინის არსი არის მიღებული დავალების რაციონალიზებული, მეთოდოლოგიურად გამართული და ზუსტი განხორციელება, რომლის დროსაც ყველანაირი პიროვნული კრიტიკა უპირობოდ არის დაუშვებელი და დავალების მიმღები პირი ექსკლუზიურად და განუხრელად არის მომართული ბრძანების შესასრულებლად” (Gerth and Mills, 1946). ამრიგად, ვებერი გვთავაზობს დისციპლინასა და ცოდნას, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვან ელემენტებს. რას ეფუძნება, ძირითადად, ბიუროკრატიული ადმინისტრაცია – ცოდნას, თუ მიღებული ბრძანების მორჩილ შესრულებას? მანამ, სანამ ვინმე დაუშვებს, რომ არ იქნება არანაირი კონფლიქტი “ტექნიკურ კომპეტენტურობასა და ცოდნაზე” დაფუძნებულ უფლებამოსილებასა და “იერარქიაში თანამდებობაზე ყოფნას” შორის, კონფლიქტისა და წინააღმდეგობების საფუძველი მუდმივად იქნება უფლებამოსილების ეს ორი წყარო, რომლებიც ახასიათებს ვებერის მოდელს. ფაქტიურად, გოლდნერმა (1954) და კონსტასმა (1958) თქვეს, რომ, შესაძლოა, ვებერი აღწერდა არა ერთ, არამედ ორი ტიპის ბიუროკრაციას, რასაც რეალურად ადასტურებდა რამდენიმე ემპირიული კვლევა (Stinchcombe, 1959; Udy, 1959);

ამის მსგავსად, ბლაუს და სკოტის (1962) ვებერისეული მოდელის ორმაგი ბუნების ანალიზმა, ასევე, აჩვენა, რომ ვებერმა ვერ მოახერხა განესხვავებინა ბიუროკრატიული და პროფესიული პრინციპები. ისინიც ამბობენ, რომ ბიუროკრატიული დისციპლინა და პროფესიული ცოდნა-გამოცდილება არის სიტუაციის დარეგულირების ალტერნატიული მეთოდები. პრობლემის წყაროა ის,

რომ ხშირ შემთხვევაში ბიუროკრატიული ორგანიზაციის თანამშრომლები არიან პროფესიონალები და ამიტომ, რაციონალობის ეს ორი, ალტერნატიული მოდელი ერთმანეთში ირევა და წარმოქმნის დაძაბულობასა და კონფლიქტს. ამის ტიპური მაგალითია სკოლის დირექტორი. რას ეფუძნება მისი უფლებამოსილება – ბიუროკრატიული ორგანიზაციის სტრუქტურას თუ პროფესიულ ცოდნას? აშკარად იკვეთება ორივეს არსებობა, რაც წარმოშობს გარკვეულ კონფლიქტს.

ბიუროკრატიის კრიტიკა ფემინისტების მიერ

ხშირად ფემინისტები საკმაოდ სერიოზულად და ფუნდამენტურად აკრიტიკებენ ბიუროკრატიულ ორგანიზაციას, რაც სცილდება ასეთი ორგანიზაციის მიმართ ზოგადად არსებული ბრალდებების ფარგლებს იმის შესახებ, რომ პროფესიონალ ქალებს თანამედროვე ორგანიზაციებში არა აქვთ იგივე პრივილეგიები და კომპენსაციები, რაც მამაკაცებს (Scott, 1992; 1998). ვებერი, როცა აღწერს ცოდნაზე დაფუძნებულ ადმინისტრირებას, ამბობს, რომ ბიუროკრატიის დამახასიათებელი ნიშნების ანალიზის მიხედვით ასეთი ორგანიზაცია გენდერულად ნეიტრალური და ერთგვაროვანია. მაგრამ, ჯონ მარტინი (1990) ამტკიცებს, რომ, მიუხედავად ვებერის მოსაზრებებისა, ქალები მაინც დისკრიმინირებული არიან. ბიუროკრატიული ორგანიზაციის ფოკუსირება სრულ შტატზე და ხანგრძლივ ტრენინგებზე, რაც სამუშაო ადგილის შენარჩუნებისთვის აუცილებელი პირობაა, აფერხებს და ართულებს ქალების სრულფასოვნად მონაწილეობას, რადგან მათ მუდმივად უხდებათ ოჯახსა და სამსახურს შორის არსებულ ურთიერთსაწინააღმდეგო მოთხოვნებთან გამკლავება. ამიტომ, ისინი ხშირად ვერ იღებენ მონაწილეობას ტრენინგებში და მსგავს პროგრამებსა და დისკუსიებში, სადაც მიმდინარეობს მსჯელობა სამსახურისა და ოჯახის მიმართ პასუხისმგებლობის საკითხის შესახებ. ქალები თავადვე განიხილავენ სამსახურს, როგორც საჯარო და მამაკაცების საქმეს, ხოლო ოჯახს – როგორც კერძო საქმეს და მათ ძირითად დატვირთვას (Bose, Feldberg, and Sokoloff, 1987; Martin, 1990a). სწორედ აქედან გამომდინარე, ბიუროკრატიული ორგანიზაციები გენდერულად მიკერძოებულია არა მხოლოდ თანამდებობაზე დანიშვნისა და წინსვლის კრიტერიუმებით, არამედ ამ კრიტერიუმების შერჩევის სტილითაც (Scott, 1992).

ფემინისტები, ასევე, ამტკიცებენ, რომ ბიუროკრატიული სტრუქტურები ხელს უწყობს სისტემაში მამაკაცის დომინირებას. ფერგიუსონი (1984) ამბობს, რომ ბიუროკრატია, თავისი აქცენტებით უფლებამოსილებაზე, წესებსა და ინსტრუქციებზე და რაციონალურობაზე ხელახლა აყალიბებს პატრიარქალურ სისტემას. ბიუროკრატიული ორგანიზაციის სტრუქტურები პრიორიტეტს ანიჭებს მამრობითი სქესის ღირსებებს, შესაძლებლობებსა და ღირებულებებს. სკოტი (1992) წერს: “პრინციპები, რომელთა მიხედვითაც ხდება ორგანიზაციის სტრუქტურის ჩამოყალიბება – უთანასწორობა, იერარქია, დეპერსონიფიცირება – აუფასურებს ალტერნატიულ მოდელებს, რომლებიც, შესაძლოა, მეტად არის მდებარეობითი სქესის წარმომადგენლების ღირებულებების მატარებელი, რის გამოვლენაც ხდება თანასწორობისთვის მეტად და პერსონიფიცირებულ ორგანიზაციებში”. ფერგიუსონი ამტკიცებს, რომ ბიუროკრატიული კონტროლი

იჭრება სოციალურ ურთიერთობებში პროცესში მონაწილე მხარეების “ფემინიზაციის” გზით, რაც ნიშნავს იმას, რომ პროცესში მონაწილე მხარეებს, მიუხედავად სქესისა, ხდიან დამოკიდებულებს და და საკუთარ თავში დაურწმუნებლებს; ფაქტიურად, ქალების ხვედრი ხდება დამხმარე როლი სტრუქტურაში, სადაც ქალი განიხილება, როგორც მეორეხარისხოვანი, ხოლო მამაკაცი – დომინანტი. მამაკაცის მახასიათებლები: დამოუკიდებლობა, რაციონალურობა და კონკურენტუნარიანობა – ბიუროკრატიის ძირითადი მახასიათებლებია, მაშინ, როცა უფრო ფემინისტური მახასიათებლები: დამოკიდებულ მდგომარეობაში ყოფნა, ემოციურობა და თანამშრომლობა – მეორეხარისხოვანია ბიუროკრატიული ორგანიზაციისთვის. წარმატებების კრიტერიუმი – დამოუკიდებლობა და კონკურენცია – ძალზე განსხვავებულია ფემინისტური სტილის ექსპრესიული ქცევისგან (Gilligan, 1982; Ferguson, 1984). ფაქტიურად, ფემინისტური მხარე ხშირად რეპრესირებული და გაუფასურებულია ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში, რაც შედეგად იძლევა მდებარეობითი სქესის დაჩაგვრასა და დისკრიმინაციას. ბიუროკრატია არ წარმოადგენს მზრუნველ ორგანიზაციას; იგი პატრიარქატის და დომინირების ფორმების ხელახალი შემოქმედია (Clarck, 1994).

ფემინისტური კრიტიკოსები კითხვის ქვეშ აყენებენ ბიუროკრატიულ თეორიას, რომ დომინირება უფლებამოსილების იერარქიის საშუალებით მნიშვნელოვანი ატრიბუტია სერიოზული მიზნების მისაღწევად. ფაქტიურად, ისინი ამტკიცებენ, რომ იერარქია, როგორც წესი, ზღუდავს ჯგუფისა და ინდივიდის ზრდასა და განვითარებას (Denhardt and Perkins, 1976). უფრო მეტიც, შრომის იერარქიული განაწილების დაცვა, როგორც ეფექტიანობისა და კვალიფიკაციის გამაძლიერებელი აუცილებელი სტრუქტურული ინსტრუმენტისა, განიხილება, როგორც იერარქიის მაკონტროლებელი ფუნქციის დაფარვის მცდელობა. უკლებლივ ყველა მუშაკი, განსაკუთრებით, ქალები, იზოლირებული, გაუცხოებული და დეპერსონიფიცირებულია, რადგან კომუნიკაცია მისტიფიცირებულია და სახეზეა ბიუროკრატიული კონტროლი. რადიკალი ფემინისტები ნათლად აცხადებენ, რომ ისინი ითხოვენ ანტიბიუროკრატიულ სტრუქტურას, სადაც:

- ჯგუფები დეცენტრალიზებულია;
- პერსონალური, პირდაპირი ურთიერთობები ცვლის დეპერსონიფიცირებულ წესებსა და ინსტრუქციებს;
- ურთიერთობები ყალიბდება თანასწორობის და არა იერარქიულობის პრონციპით;
- ხდება ცოდნისა და გამოცდილების გაზიარება და არა მათი გასაიდუმლოება (Ferguson, 1984).

ჰირშჰორნის პოსტმოდერნისტული კრიტიკა

ლარი ჰირშჰორნი (1997) ამტკიცებს, რომ ამერიკა არის პოსტინდუსტრიული რევოლუციური ქვეყანა, რომელიც მოუწოდებს პოსტმოდერნისტულ ორგანიზაციებს, შეცვალონ ტრადიციული ბიუროკრატიები. ორგანიზაციები აღმოჩნდა კომპიუტერული რევოლუციების, საინფორმაციო ტექნოლოგიების, საინფორმაციო ტრაფიკის, გაზრდილი ურთიერთდამოკიდებულებებისა და საინფორმაციო სიახლეების წინაშე. აღნიშნული ცვლილებები ნიშნავს, რომ ორგანიზაციებს სჭირდება მეტი ინფორმაცია გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, მეტად დეცენტრალიზებული სტრუქტურები, მეტი ღიაობა, მეტი დოზით მონაწილეობა და თანამშრომლობა, მეტი პერსონალური პასუხისმგებლობა.

ჰირშჰორნი აკრიტიკებს ბიუროკრატიულ ორგანიზაციას რამდენიმე საკითხში. პირველი – ცენტრალიზებული უფლებამოსილება დისფუნქციურია, რადგან აღმავალი იდენტიფიკაცია აღარ წარმოადგენს საკმარის პირობას თანამედროვე ორგანიზაციაში. რაც უფრო დიდია მაღალი თანამდებობის პირების წინაშე არსებული ტექნოლოგიური, ეკონომიკური და სოციალური ცვლილებები, მით უფრო რთულია მათთვის გარკვეულობის, რწმენისა და ძალაუფლების შენარჩუნება, რის გამოც სწრაფად ხდება დაქვემდებარებული პირების იმედგაცრუება ზემდგომის, როგორც ხელმძღვანელის შესაძლებლობებში.

მეორე – თანამედროვე ორგანიზაცია ახდენს ინდივიდების დეპერსონიფიცირებას მათთვის იერარქიული ფუნქციის მინიჭებით და ავტონომიის და უფლებამოსილებების შეზღუდვით. თანამედროვე საწარმო თანამშრომლებს გარკვეულობისა და “სიმშვიდის” სანაცვლოდ სთავაზობს ეშმაკთან ფსიქოლოგიურ გარიგებას: მათ აიძულებენ განდევნონ “ფსიქოლოგიური ასპექტები” საკუთარი სამუშაო პროცესიდან (Hirschhorn, 1997).

მესამე – თანამედროვე ორგანიზაცია წესებსა და ინსტრუქციებს ცვლის მსჯელობებითა და ურთიერთობებით. ბიუროკრატია დეპერსონიფიცირებულს ხდის გადაწყვეტილების მიღებას იმგვარად, რომ სხვადასხვა დონეზე მომუშავე ადამიანების ერთადერთი მოვალეობა არის წესების დაცვა. თუმცა, ამგვარი მიდგომით იკარგება გადაწყვეტილებაზე პიროვნული პასუხისმგებლობის შეგრძნება, რის გამოც ადამიანები ნაკლებად გრძნობენ საკუთარ პასუხისმგებლობას ასეთი გადაწყვეტილების განხორციელების დროს მიღებული უარყოფითი შედეგების გამო. ბოლოს და ბოლოს, მათ თავიანთი ფუნქცია შეასრულებს – ზუსტად დაიცვენ წესები და ინსტრუქციები. იმდენად, რამდენადაც უფლებამოსილება და ძალაუფლება იქმნება წესებსა და ინსტრუქციებზე დაყრდნობით და არა ურთიერთობებზე, ხდება სპონტანურობისა და პასუხისმგებლობის გრძნობის განდევნა და შევიწროება.

მეოთხე – შრომის განაწილებას შედეგად მოაქვს პროფესიონალიზმის ზრდა, მაგრამ წარმოქმნის სირთულეებსაც. ხანში შესული ადამიანები, რომლებიც ბევრს მუშაობდნენ იმისთვის, რომ მიეღოთ ცოდნა, გამოცდილება და გამოემუშავებინათ საჭირო უნარ-ჩვევები, უარყოფითად არიან განწყობილი ახალგაზრდა თანამშრომლების მიმართ, რადგან ისინი უგულვებლყოფენ მათ

ცოდნასა და გამოცდილებას, როგორც მოძველებულს; სწორედ ასევე, ახალგაზრდების განწყობაც უარყოფითია ძველი თანამშრომლებისადმი, რომლებიც ყურადღებას არ აქცევენ მათ აქტიურობას და უგულვებელყოფენ მათ იდეებსა და პოზიციებს. ამ სახის ფრაგმენტული და ხანმოკლე ურთიერთობები ორგანიზაციის შიგნით წარმოშობს დაძაბულ დამოკიდებულებას, რისი მოგვარებაც მოითხოვს ცოდნას, თანამშრომლობასა და მოქნილობას.

დაბოლოს, სამუშაოს მუდმივობას აქვს თავისი ფარული ფასი, რომელიც უნდა გადაიხადო, თუ გინდა სამსახურის შენარჩუნება. ეს ფასი – ორგანიზაციის ქცევის კოდექსის ზედმიწევნით დაცვა – ბევრმა ადამიანმა გადაიხადა ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში წარმატების საფეხურებზე ასვლისთვის. ეს მოთხოვნებია: არ უნდა შექმნა საშიში და კონფლიქტური სიტუაციები, უნდა გეცვას შესაბამისად, სათანადო პატივისცემით უნდა მოექცე სხვებს, მონაწილეობა უნდა მიიღო შეხვედრებში, არ უნდა გამოამჟღავნო განსხვავებული აზრი და უნდა იყო ლოიალური. საკითხი სრულიად ნათელია. ორგანიზაცია დაიცავს ინდივიდებს, მაგრამ მათ უნდა მოახერხონ საკუთარი ინდივიდუალურობის დათრგუნვა. თუმცა, პოსტინდუსტრიულ საზოგადოებად ჩამოყალიბებასთან ერთად, თანამედროვე ორგანიზაციები ასუსტებენ მამობრივ დამოკიდებულებას. კარიერა აღარ არის ადრინდებულად უსაფრთხო და დაცული და სკოლებშიც კი საუბარია უვადო კონტრაქტების სისტემის გაუქმებაზე.

ახლა განვიხილოთ, როგორია ჰირშორნის პოსტმოდერნისტული ორგანიზაციის სტრუქტურა: ცენტრალიზებულ უფლებამოსილებას ცვლის უფლებამოსილების ბევრი ცენტრი. ორგანიზაციული ძალაუფლება ხდება დეკონცენტრირებული, რაც ნიშნავს, რომ ჩნდება ინდივიდუალური პასუხისმგებლობების ქსელი, რაც ცვლის ორგანიზაციის უფლებამოსილების ერთ ცენტრს. თუმცაღა, ზუსტად აქ ვლინდება პარადოქსი. დეცენტრალიზაციას მოაქვს გაზრდილი ავტონომია გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, მაგრამ აძლიერებს თანამშრომლობასა და ურთიერთდამოკიდებულებას.

ასეთი პოსტმოდერნისტული ორგანიზაცია იქმნება ინდივიდების მიერ, რომლებსაც აქვთ საკუთარი თავისადმი ეჭვნარევი დამოკიდებულება, რაც უბიძგებთ ცოდნის გამდიდრებისკენ და გახსნილებს ხდის სხვების საქმიანობისა და სტიმულირების მიმართ. ხდება ზემოაღნიშნული ეჭვის არა შელამაზება და დაფარვა, არამედ მისი აღიარება. ინდივიდი არის გახსნილი, მაგრამ გახსნილობა, ამავდროულად, ნიშნავს, გახდეს ადვილად მანიპულირებადი სხვებისთვის. ადამიანები სწავლობენ საკუთარ შეცდომებზე. თუმცა, კითხვა, რომელიც მუდმივად არსებობს, შემდეგია: “თუკი მე მგონია, რომ ჩემი მოსაზრება კარგია, მაგრამ სხვები არ იზიარებენ ჩემს პოზიციას, რას იფიქრებენ ისინი, სულელად ჩამთვლიან, თუ საკმაოდ გაბედულ ადამიანად, თუკი ვაღიარებ საკუთარ შეცდომას?” პოსტმოდერნისტული ორგანიზაციის მნიშვნელოვანი მახასიათებელია სხვების მიმართ ღიაობა, რაც ნიშნავს, რომ ლიდერები, მათი მიმდევრები და კოლეგები იმდენად ენდობიან ერთმანეთს, რომ შეუძლიათ ბოლომდე გაიხსნან.

პოსტმოდერნისტულ ორგანიზაციებში პიროვნული ავტორიტეტი წარმატებული ურთიერთობების დამყარების მთავარი კრიტერიუმია. ინდივიდებმა უნდა ისწავლონ, უფრო მეტად ენდონ საკუთარ გაცნობიერებულ შესაძლებლობებს და არ იყვნენ დამოკიდებული ორგანიზაციაზე. როცა ადამიანები ეყრდნობიან საკუთარ ავტორიტეტს და არა ორგანიზაციისას, ისინი უფრო მეტად იხსნებიან და მეტს აკეთებენ თავიანთი უნარ-ჩვევებით, ცოდნით, ემოციებითა და ფასეულობებით ორგანიზაციის მიზნების შესასრულებლად. ეს კი ნიშნავს, რომ ადამიანებს უწევთ დიდი შრომა ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით; უწევთ, ისწავლონ, მიიღონ სხვების აზრი და დაძლიონ უხერხულობა, თუკი დაუშვებენ შეცდომებს პრობლემის შემოქმედებითად გადაწყვეტის პროცესში.

ურთიერთობები პოსტმოდერნისტულ ორგანიზაციებში პერსონიფიცირებულია, რაც ნიშნავს როლებისა და ფუნქციების მკაცრი განსაზღვრის შესუსტებას და ადამიანებისთვის თავისუფლების მინიჭებას, აწარმოონ მოლაპარაკებები საკუთარ ფუნქციებზე და გამოამუღავნონ ნიჭი სხვადასხვა შემოქმედებითი მიდგომის საშუალებით. ლიდერებმა უნდა ისწავლონ, როგორ მოახდინონ საკუთარი ფუნქციებისა და როლის პერსონიფიცირება ისე, რომ დაეხმარონ მიმდევრებს, თავადაც იგივე გააკეთონ. ლიდერები უნდა იქცეოდნენ ღიად და პირუთვნელად, ისე, რომ ყველამ გაიგოს, რა არის მნიშვნელოვანი და რატომ. ღიაობა უფრო ტრანსპარანტულს და დაუცველს ხდის ლიდერს, მაგრამ ამავდროულად მოაქვს ნდობის უფრო დიდი მანდატი. ლიდერების დიდი ნაწილის ცდუნებაა, ამოეფაროს უფლებამოსილების ნიღაბს და შეეცადოს, მოახდინოს ურთიერთობების დეპერსონიფიცირება. ლიდერები ხშირად ივიწყებენ, რომ მთავარია ურთიერთობების პერსონიფიცირება და არა დეპერსონიფიცირება.

მიუხედავად იმისა, რომ ორგანიზაციას არ შეუძლია ბოლომდე აიცილოს თავიდან იერარქია, პოსტმოდერნისტული ორგანიზაცია ახერხებს სტრუქტურებში ემოციებისა და ენთუზიაზმის გაერთიანებას და შემდეგ მისთვის სულის შთაბერვას დელეგირებისა და მონაწილეობის გზით. ლიდერები ახდენენ ხელმძღვანელობისა და უფლებამოსილებების დელეგირებას, მაგრამ არ იხსნიან პასუხისმგებლობას. ეს კი ნიშნავს, რომ ისინი არასოდეს მიატოვებენ დაქვემდებარებულ თანამშრომლებს წესებისა და ინსტრუქციების იმედად და არ ამოეფარებიან უფლებამოსილების ნიღაბს. პირიქით, ისინი მუშაობენ დაქვემდებარებულ კადრებთან ერთად ისე, რომ თითოეული ინარჩუნებს საკუთარი როლის და მოქმედებს მის ფარგლებში, ამასთანავე, ყველა ერთად ჩართულია ერთი პრობლემის კოლექტიური მოგვარების პროცესში.

პარადოქსია, რომ პოსტმოდერნისტული ორგანიზაცია არის “ფრაგმენტაციისა და დეზინტეგრაციის გამომწვევიც და სოციუმის ფსიქოლოგიური აზროვნების განვითარების ადგილიც” (Hirschhorn, 1997). ამ პარადოქსის წარმატებით დასაძლევად პოსტმოდერნისტული ორგანიზაციის წევრებმა უნდა დაამკვიდრონ ღიაობის კულტურა, რითაც ისინი ისწავლიან, თუ როგორ უნდა ჩამოაყალიბონ სამსახურში კარგი და ღრმა ურთიერთობები, პერსონალური ავტორიტეტი და მათთვის დამაკმაყოფილებელი პირობები. მოკლედ: ჰირშჰორნის (1997) პოსტმოდერნისტული ორგანიზაციის ძირითადი მახასიათებლებია:

- უფლებამოსილებების დეცენტრალიზაცია;
- ღიაობის კულტურა;
- პიროვნული ავტორიტეტი;
- ურთიერთობების პერსონიფიცირება;
- როლებისა და ფუნქციების მოქნილობა;
- უფლებამოსილებების დელეგირება;
- სტრუქტურის გამდიდრება ემოციებით და ჩართულობით.

ბიუროკრატიული პათოლოგიები

ორგანიზაციულ საკითხებზე მომუშავე თეორეტიკოსები აღნიშნავენ ბიუროკრატიული სტრუქტურის სხვა პათოლოგიებსაც. სკოტი (1998), მაგალითად, ამტკიცებს, რომ არსებობს კავშირი ორგანიზაციული სტრუქტურების საუკეთესო და ყველაზე ცუდ მახასიათებლებს შორის. ზოგჯერ, როგორც უკვე ვნახეთ, მსგავსი, ოდნავ განსხვავებული პროცესები აყალიბებენ ორგანიზაციის როგორც ძლიერ, ისე, სუსტ მხარეებს. მაგალითად, წარმომადგენლობითი წესები უფლებამოსილებას ანიჭებს მუშაკებს მაშინ, როცა დასჯაზე ორიენტირებული წესები ხელს უწყობს მათ დაქვემდებარებასა და გაუცხოებას. სკოტი (1998) გვთავაზობს ბიუროკრატიული ორგანიზაციის ოთხ პათოლოგიას: გაუცხოება, გადამეტებული მორჩილება, რეაგირების არარსებობა და სიმკაცრე.

გაუცხოება

გაუცხოება რჩება მუდმივ პრობლემად საზოგადოებაში ზოგადად და ორგანიზაციაში, კერძოდ. ბევრი დრო და ძალისხმევა დაიხარჯა ორგანიზაციის გავლენის შესასწავლად ინდივიდებსა და ქცევაზე. მარქსმა, სხვა თეორეტიკოსებზე ადრე, გაუსვა ხაზი მუშაკის გაუცხოების ფაქტს. მარქსისთვის მუშების შრომის შედეგისგან, ანუ მათ მიერ შექმნილი პროდუქტისგან და საწარმოო პროცესისგან გაუცხოება იწვევს ერთმანეთისგან გაუცხოებასაც (Marx, 1963). სამუშაო არ არის ერთადერთი, რაც აუცხოებს ადამიანებს; ამასვე უწყობს ხელს ძალაუფლების არასწორი გამოყენება (Scott, 1998). ხდება ასეთი ძალაუფლების და, შესაბამისად, ექსპლუატაციის ინსტიტუციონალიზაცია კაპიტალისტური საზოგადოების ფორმალურ ორგანიზაციებში.

მოუქნელი ბიუროკრატიული სტრუქტურები აუცხოებს მუშებს (Aiken and Hage, 1968; Kakabadze, 1986) და წარმოშობს უკმაყოფილებას (Arches, 1991), აფერხებს ინოვაციას (Bennis 1966; Beylin 1985), ხელს უწყობს კლიენტების არასწორ მომსახურებას (Mintzberg, 1979), ზრდის გაცდენების რაოდენობას, ხელს უწყობს გაფიცვებს და საბოტაჟის მცდელობებს (Rousseau, 1978; Goldner, 1954). უფრო მეტიც, ინდივიდი ნაკლებად თავისუფალი, ნაკლებად კრიტიკულია საკუთარი თავის მიმართ, მეტად ავლენს კონფორმიზმს, არ არის დარწმუნებული საკუთარ თავში და ნაკლებად ემორჩილება მორალური სტანდარტებს (Spenner, 1988). უეჭველია, რომ კვლევებსა და ლიტერატურაში შეგვიძლია მივაგნოთ მტკიცებულებას,

რომელიც ამბობს, რომ ბიუროკრატიული ორგანიზაცია არის მონაწილე მხარეების/თანამშრომლების გაუცხოების წყარო. თუმცა, გაუცხოება ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში პრობლემის მხოლოდ ერთი ნაწილია, რადგან, ასევე, შეიძლება მივაგნოთ საწინააღმდეგო მტკიცებულებას. ამ საკითხს მოგვიანებით დავუბრუნდებით. მანამდე კი, დავფიქრდეთ ჰირშჰორნის დასკვნაზე, რომელიც ამბობს, რომ “გამართულად ფუნქციონირებად ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში ლიდერი თავის თავზე იღებს საწარმოს მართვასთან დაკავშირებულ ძირითად რისკებს და შემდეგ ახდენს შედარებით ნაკლები მოცულობის, მაგრამ რთული და მნიშვნელოვანი ამოცანების განხორციელებისთვის საჭირო უფლებამოსილებისა და ანგარიშვალდებულების დელეგირებას სხვებზე. ლიდერი თავისი ფუნქციითა და როლით წარმოადგენს ორგანიზაციას, როგორც მთელს და ახდენს მისი ცალკეული ერთეულების ინტეგრირებას (Hirschhorn,1997).

გადამეტებული მორჩილება

ჩვენ უკვე განვიხილეთ, რომ ბიუროკრატიული სტრუქტურები იწვევს გადამეტებულ მორჩილებას და წესებისა და ინსტრუქციების ზედმიწევნით მკაცრად დაცვას. ეფექტიანობის მომცემი ელემენტები გარკვეულ შემთხვევებში, ხდება არაეფექტიანობის საფუძველი (Merton, 1957). წესებმა, დისციპლინამ და საფეხურებრივმა კარიერულმა ზრდამ, შესაძლოა, შედეგად მოგვცეს ბიუროკრატიული პროცედურების მკაცრი და განუხრელი დაცვა, რაც, საბოლოო ჯამში, იწვევს გადამეტებულ მორჩილებასა და ტექნიკურ მიდგომას. მაგალითად, ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში აშკარად გვხვდება მიზნების წანაცვალეობა და ადმინისტრატორების მიდრეკილება, წარმოაჩინონ საშუალებები, როგორც საბოლოო მიზანი (Selznick, 1949; Gouldner, 1954; Dalton 1959). დისციპლინაზე ფოკუსირებულ სკოლის მასწავლებლებს ავიწყდებათ, რომ წესრიგი არის მხოლოდ საშუალება წარმატებული სწავლებისა და სწავლის მისაღწევად, მაგრამ, სამწუხაროდ, დისციპლინა და წესრიგი თავად ხდება მიზანი და არა საშუალება მთავარი მიზნის მიღწევის გზაზე. გარდა ამისა, მასწავლებლები, რომლებსაც სურთ წინსვლა და ადმინისტრატორებად დაწინაურება, უფრო მეტ ყურადღებას კანონისა და წესის ფორმალურ შინაარსზე ამახვილებენ, ზედმიწევნით იცავენ ადმინისტრაციულ წესებსა და ინსტრუქციებს, რათა ერთგულებასა და ლოიალურობაში დაარწმუნონ დირექტორები.

წესებისა და ინსტრუქციების დაცვის ყველაზე შემაშფოთებელი დასკვნები კარგად არის გადმოცემული მილგრემის კლასიკურ, ექსპერიმენტულ კვლევაში (1963, 1974). იმისთვის, რომ დავადგინოთ, დაემორჩილებიან თუ არა ადამიანები უცნობი პირის ბრძანებებს, მილგრემმა შეიმუშავა საკმაოდ გონებამახვილური კვლევების სერია. მონაწილეებს უთხრეს, რომ ტარდებოდა კვლევა სწავლაზე დასჯის ზეგავლენის გამოსარკვევად. მათი ფუნქცია იყო, გამოეყენებინათ (მკვლევარის თანხმობით) ელექტროშოკი მამრობითი სქესის მოსწავლის მიმართ ყოველთვის, როცა იგი არასწორად უპასუხებდა დასმულ კითხვას. კვლევის მანძილზე ელექტროშოკის გამოყენების ინტენსიურობა გაიზარდა 15-დან 450-მდე. მოსწავლეებიც და მასწავლებლებიც იყვნენ მსახიობები და, რა თქმა უნდა, არც ელექტროშოკის გამოყენება ხდებოდა მთელი სიმძლავრით. მუშაობდა

მხოლოდ ის ღილაკი, რომელიც მცირე პულსაციას იძლეოდა ნამდვილი ელექტროდარტყმის შთაბეჭდილების შესაქმნელად. ალბათ იფიქრეთ, რომ მონაწილეთა უმეტესობა უარს იტყვოდა ელექტროშოკის გამოყენებაზე, მაგრამ შეცდით. ფაქტიურად, მონაწილეთა 65 პროცენტი სრულიად დაემორჩილა შოკის გამოყენების ბრძანებას, რომლის სიმძლავრე ვითომდა 450 ვოლტი იყო. რა თქმა უნდა, ბევრმა მონაწილემ გამოხატა პროტესტი და შეშფოთება და ბრძანება კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენა, მაგრამ უმეტესობა დაემორჩილა მოთხოვნას, მიუხედავად იმისა, რომ მსხვერპლი კედლებსაც კი ეჯახებოდა თითქოსდა ტკივილისგან.

კვლევის შედეგები რეალურად სრულიად იდენტური იყო, მიუხედავად იმისა, თუ ვინ იღებდა მონაწილეობას – იელის უნივერსიტეტის სტუდენტი თუ უკვე პროფესიონალი. უფლებამოსილება და ავტორიტეტი ძლიერ ძალად მოგვევლინა ადამიანებში მორჩილების გამოსაწვევად. როცა ექსპერიმენტს დეტალურად განვიხილავთ, ვნახავთ, რომ მას ბიუროკრატიული ორგანიზაციისთვის დამახასიათებელი ბევრი ნიშანი აქვს – ერთპიროვნული ავტორიტეტი, წესები, დისციპლინური მორჩილება და შეთანხმება, რომ განახორციელონ უფროსის ბრძანება. ამგვარად, შედეგები შეესაბამება სხვა შედეგებს, რომელთა მიხედვითაც ძალაუფლება იწვევს მორჩილებასა და წესებთან შეგუებას. მიღგრემი ამბობს, რომ ადამიანები პასუხისმგებლობას გრძნობენ უფლებამოსილი პირების მიმართ, მაგრამ არანაირ პასუხისმგებლობას არ გრძნობენ იმ საქმიანობების შედეგებზე, რომლებსაც ისინი ასრულებენ ზემდგომთა განკარგულებით. იგი ასკვნის: “მორალი არ ქრება – იგი რადიკალურად იცვლის ფორმას: დაქვემდებარებული პირი ამაყი ან შერცხვენილია იმისდა მიხედვით, თუ რამდენად ადეკვატურად შეასრულა მან ზემდგომის ბრძანება” (1973).

რეაგირების არარსებობა

ყველა ორგანიზაცია, თუკი მას უნდა, რომ გააგრძელოს ფუნქციონირება, უნდა იძლეოდეს გარკვეულ სარგებელს მის გარეთ არსებული საზოგადოებისთვის – მომხმარებლის, კლიენტისა და, ზოგადად, მოქალაქისთვის (Scott, 1998). მომსახურების მიმწოდებელი ორგანიზაციისთვის, როგორც სკოლაა, არსებობს კონკრეტული პრობლემა – მას უნდა ჰქონდეს სწორი რეაგირება საზოგადოების მოთხოვნებზე. ბოლოს და ბოლოს, საზოგადოება და მოსწავლეები არიან სკოლის მიერ გაწეული მომსახურების პირველადი ბენეფიციარები.

თავად ვებერი აფრთხილებდა საზოგადოებას იმ პოტენციური პრობლემის შესახებ, რომელიც მოყვებოდა ბიუროკრატიის გაძლიერებას და ეს პრობლემა არაეფექტიანობითა და არასწორი მენეჯმენტით კი არ იქნებოდა გამოწვეული, არამედ, პირიქით, ეფექტიანობით და საიმედოობით. ბიუროკრატიის ზრდასთან ერთად, არსებობდა საჯარო მოხელეების ძალაუფლების გაზრდის შესაძლებლობა. ვებერი გვაფრთხილებდა:

“ჩვეულებრივ სიტუაციასა და პირობებში განვითარებულ ბიუროკრატიაში ძალაუფლების ძალმოსილობა მდგომარეობს საკუთარი შესაძლებლობების გადაჭარბებულ შეფასებასა და ძალაუფლების ერთ ადგილას თავმოყრაში.

“პოლიტიკური ლიდერი” აღმოჩნდება “დილექტანტის” მდგომარეობაში, თუ დგას “პროფესიონალის”, განსწავლული პირის წინაშე, რომელიც არის ადმინისტრაციის წევრი”.

საზოგადოებას სურს, რომ სკოლა იყოს რეაგირებადი და ამაში მონაწილეობა მიიღოს განათლების საბჭომ; თუმცა, ჩვეულებრივ მოქალაქეს ხშირად უჭირს საქმე იქონიოს ურეაქციო ორგანიზაციასთან და მის უზარმაზარ იერარქიასთან. უფრო მეტიც, სკოლის ინსპექტორი და საბჭოს წევრები ხშირად აყალიბებენ ადმინისტრაციულ ოლიგარქიას და აკონტროლებენ ორგანიზაციის საქმიანობას. მიუხედავად იმისა, რომ თითქოსდა ძალაუფლება საზოგადოების ხელშია, სინამდვილეში რეალური უფლებამოსილებები აქვთ ადმინისტრაციასა და საბჭოს ძირითად წევრებს და სწორედ ისინი იღებენ ზომებს იმ საკითხებთან დაკავშირებით, რაც უზრუნველყოფს მათ კონტროლსა და გავლენას, ეს კი ხშირად საზოგადოების ინტერესების ხარჯზე ხდება. მიჩელი (1949) ამ ზოგად ტენდენციას, რომელიც მიმართულია კონტროლის ცენტრალიზაციის გაძლიერებისკენ და, რომელშიც, ასევე, იგულისხმება ხელმძღვანელობის სურვილი, შეინარჩუნოს და განამტკიცოს საკუთარი ძალაუფლება, უწოდებდა “ოლიგარქიის რკინის წესს”. მსგავსი ტენდენციების გამო ბიუროკრატიული ორგანიზაციები არ რეაგირებენ საზოგადოების მოთხოვნებსა და მტკივნეულ საკითხებზე, რაც სკოლებისა და პროფესიული ასოციაციების მუდმივი პრობლემაა.

სიმკაცრე

საზოგადოებისთვის მომსახურების გამწვევი ორგანიზაციების კიდევ ერთი პრობლემაა მკაცრი ორგანიზაციული ქცევა. სკოტი (1998) ამბობს, რომ ეს სიმკაცრე გამოწვეულია არა ორგანიზაციის არასწორი ფუნქციონირებით, არამედ ეს მისი საქმიანობების “ჩვეულებრივი” პათოლოგიაა.

ჯეიმს კოლმანს აქვს გამოსადეგი, შემეცნებითი ხასიათის ანალიზი. კოლმანი ახასიათებს და განასხვავებს ადამიანებს – თქვენს და ჩემს მსგავსს და კორპორატიულ მოთამაშეებს, ანუ ორგანიზაციებს. ორგანიზაციები შედგება არა ადამიანებისგან, არამედ ფუნქციებისა და თანამდებობებისგან. ადამიანის თვალთახედვით, ორგანიზაცია არის სასურველი მიზნის მიღწევის აგენტი; ხოლო კორპორატიული მოთამაშის – ორგანიზაციის თვალთახედვით კი, ადამიანები არიან აგენტები, რომლებიც დაქირავებული არიან კორპორატიული მოთამაშის მიზნების მისაღწევად (Scott, 1998). კოლმანი ამბობს: კორპორატიული მოთამაშეები, ანუ ორგანიზაციები, რომლებიც თანამედროვე საზოგადოების სოციალური სტრუქტურის მთავარი მოთამაშეები არიან, ძალაუფლებას ადამიანებისგან იღებენ და მას კორპორატიული მიზნებისთვის იყენებენ. რა არის ამგვარი სისტემის შედეგები? იგი წარმოშობს კონკრეტული, უჩვეულო სახის მიკროძოებას სოციალურ და ეკონომიკურ საქმიანობებთან მიმართებაში. ადამიანების მრავალფეროვან ინტერესებს შორის საზოგადოებაში დომინირებს ის ინტერესები, რომლებმაც ჩამოაყალიბეს კორპორატიული მოთამაშეები. უფრო მეტიც, ინდივიდების არაორგანიზაციული ინტერესები, უბრალოდ,

უგულებელყოფილი და იგნორირებულია საზოგადოებაში, სადაც ორგანიზაციაა დომინანტი.

ორგანიზაციის წევრები, ადმინისტრატორების ჩათვლით, იზღუდებიან ორგანიზაციის მიზნებითა და ფუნქციებით. ადმინისტრატორებისგან ელიან, რომ იმოქმედებენ, როგორც ორგანიზაციის აგენტები; ორგანიზაცია ხშირად მკაცრი და შეუბრალებელია, როცა ცდილობს საკუთარი ვიწრო მიზნების მიღწევას. მაგალითად, პენტაგონის ფუნქციაა თავდაცვისუნარიანობის გაძლიერება და ის ამას აკეთებს კიდევ ისე, რომ დიდ ყურადღებას არ აქცევს, თუ რა გრძელვადიანი შედეგი მოაქვს მის საქმიანობას ქვეყნის ეკონომიკასა ან, ზოგადად, კაცობრიობაზე. ანუ, ორგანიზაციები არიან ფოკუსირებული კონკრეტული მიმართულებით, ისინი განუხრელად იღვწიან საკუთარი მიზნების მისაღწევად და, ხშირად, არანაირად არ ითვალისწინებენ იმას, თუ რა შედეგი შეიძლება მოჰყვეს მათ საქმიანობას, როგორ გავლენას იქონიებს ის სხვა ორგანიზაციებსა და ადამიანებზე; მათ არც ის აღელვებთ, რა იქნება მათი ამჟამინდელი ქმედების საბოლოო შედეგი ხანგრძლივი დროის გასვლის შემდეგ და არც სხვა ღირებულებების გამო წუხან. ჩვენ უნდა დავფიქრდეთ “ორგანიზაციის იმპერატივზე”, რომლის მიხედვითაც “ის, რაც კარგია ადამიანისთვის, მიიღწევა მხოლოდ თანამედროვე ორგანიზაციის საშუალებით” და “ამიტომ ყველა ქცევა მიმართული უნდა იყოს ასეთი, თანამედროვე ორგანიზაციის გაჯანსაღებისკენ” (Hart and Scott, 1975). ბიუროკრატიული ორგანიზაციისთვის დამახასიათებელი სპეციალიზაცია, ფოკუსირება და დეპერსონიფიცირება არის ის, რაც ასე შეუბრალებელს და მკაცრს ხდის მას საკუთარი ვიწრო მიზნების მისაღწევად. ამ მიზნებს კი, ხშირად, უარყოფითი ზემოქმედება აქვს საზოგადოების სხვა სეგმენტებზე.

ოცი წლის წინ კოლმანი ამტკიცებდა, რომ ადამიანები სწრაფად კარგავენ ძალაუფლებას ორგანიზაციებთან მიმართებაში, რაც იწვევს ასე ფართოდ გავრცელებულ უსუსურობის განცდას. იმის გამო, რომ მოვლენათა შედეგები ძალზე მცირედ განისაზღვრება ინდივიდების ინტერესებისა და სურვილების მიხედვით, საზოგადოება ნაკლებად ფუნქციონირებს საკუთარი ინტერესებიდან გამომდინარე, არადა ეს საზოგადოება რეალურად სწორედ ამ ინდივიდებისგან შედგება. სკოტი (1998) თავის ნაშრომში ასკვნის, რომ თანამშრომლისთვის ძალაუფლების გამოცლა გაუცხოების მაქსიმალური ფორმაა; ერთი ადამიანის მიერ დაკარგული ძალაუფლება არ მოიპოვება მეორის მიერ; ეს ძალაუფლება შეისრუტება კორპორატიული მოთამაშის მიერ და გამოიყენება მისი კონკრეტული მიზნების მისაღწევად.

მოკლედ, ორგანიზაციებში, განსაკუთრებით, ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში ხშირად ვლინდება ისეთი პათოლოგიები, როგორებიცაა გაუცხოება, გადამეტებული მორჩილება, სიმკაცრე და რეაგირების არარსებობა. ეს პირობები არ არის გარდაუვალი ან უცვლელი; წინამდებარე თავის შემდეგ ნაწილში შემოგთავაზებთ ამ პრობლემებისა და სირთულეების შემსუბუქებისა და დაძლევის სტრატეგიებსა და სტრუქტურებს.

ბიუროკრატის ორი ტიპი

ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში ხდება კონკრეტული მონაწილეების გაუცხოება; თუმცა, კვლევა გვიჩვენებს, რომ ასეთ ორგანიზაციას, ამავდროულად, შეუძლია თანამშრომლების კმაყოფილების დონის გაზრდა (Michaels, Cron, Dubinsky, and Joachimsthaler, 1988

), ინოვაციის გაუმჯობესება (Damanpour, 1991; Craig, 1995), კონფლიქტის შემცირება (Senatra, 1980) და გაუცხოების შეგრძნების შესუსტება (Jackson and Schuler, 1985). მართლაც, ორგანიზაციულ კვლევებს ორ ურთიერთსაწინააღმდეგო აზრამდე მიყვავართ ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებთან დაკავშირებით. ნეგატიური მოსაზრების მიხედვით, ბიუროკრატიული ორგანიზაცია აძლიერებს უკმაყოფილებას, ზღუდავს შემოქმედებითობას, აუცხობს თანამშრომლებს და უკარგავს მათ მოტივაციას, ხოლო დადებითი მოსაზრების თანახმად, ბიუროკრატიული ორგანიზაცია უზრუნველყოფს საჭირო ხელმძღვანელობას, აზუსტებს პასუხისმგებლობებს, ამცირებს ფუნქციებთან დაკავშირებულ სტრესებს და ეხმარება ადამიანებს, გაზარდონ ეფექტურობა (Adler and Boris, 1996). როგორ შეიძლება ამ ორი მოსაზრების შეთავსება?

პოლ ადლერი და ბრაიან ბორისი (1996) გვთავაზობენ შესაძლო პასუხს და ორგანიზაციაში ფორმალური წესებისა და პროცედურების დანერგვას (ფორმალიზაციას) განიხილავენ, როგორც ორგანიზაციულ ტექნოლოგიას; ისინი განასხვავებენ წესებისა და პროცედურების ორ ტიპს – უფლების მიმცემი და იძულებითი. ვებერის აზრით, წესები და პროცედურების დანერგვა (ფორმალიზაცია) ნიშნავს წერილობითი ფორმით შემუშავებულ წესებს, ინსტრუქციებს, პროცედურებსა და მითითებებს. უფლების მიმცემი და იძულებითი წესებისა და პროცედურების ცნება არ არის ძალიან განსხვავებული გოლდნერის (1954) წარმომადგენლობითი და დასჯაზე ორიენტირებული წესებისგან, მაგრამ ადლერი და ბორისი (1996) გვაწვდიან უფრო დეტალურ თეორიულ ანალიზს იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს ფორმალიზაციის ამ ორი ტიპის ფორმები, მახასიათებლები და განხორციელება სამუშაო პროცესზე.

დავიწყოთ ფორმალიზაციის ორი ტიპის განმარტებით. უფლების მიმცემი ფორმალიზაცია წარმოადგენს პროცედურების ნაკრებს, რომელიც ეხმარება თანამშრომლებს გარდაუვალ პრობლემებთან გამკლავებაში. წესებისა და პროცედურების შემუშავება არ ხდება იმისთვის, რომ ყველაფერი ყველასთვის გასაგები გახდეს; ეს არ არის ფორმალიზაციის მიზანი. ამით ხდება მოქნილი სახელმძღვანელო პრინციპების და საუკეთესო პრაქტიკის დადგენა, რაც საშუალებას აძლევს თანამშრომელს, უფრო ეფექტიანად გაუმკლავდეს ყველა მოულოდნელობასა და სიახლეს. მაგალითად, წესი, რომელიც ამბობს, რომ არანაირი ქმედება არ უნდა განხორციელდეს მანამ, სანამ არ შეგროვდება ყველა საჭირო მონაცემი, ქმნის გარკვეულ სტიმულს პრობლემის მოსაგვარებლად, ატარებს უფრო საშუალებისა და უფლების მიცემის და არა შეზღუდვის ხასიათს. მეორე მხრივ, გაკვეთილების შემდეგ მოსწავლის სკოლაში დატოვება მასწავლებელთან შელაპარაკების გამო, დასჯის ერთგვარი ფორმაა და არ აძლევს მოსწავლეს გამოსწორების საშუალებას.

იძულებითი ფორმალიზაცია წესებისა და პროცედურების ნაკრებია, რომელიც გათვლილია დასჯაზე და ურჩი ქვემდგომების დამორჩილებაზე. წესები და პროცედურები ხდება ვალდებულება და არა ამ უკანასკნელის დამაზუსტებელი განმარტება. იმის მაგივრად, რომ თანამშრომელს მიეცეს საშუალება, გაეცნოს ორგანიზაციის აკუმულირებულ ცოდნას და საუკეთესო პრინციპებს, იძულებითი პროცედურები მოითხოვს მორჩილებას და მიმართულია დაუმორჩილებლობის მცდელობის აღკვეთისკენ.

აშკარაა ფორმალიზაციის ორი ტიპის განმასხვავებელი ნიშნები. უფლების მიმცემი ფორმალიზაცია მოიცავს ორმხრივ კომუნიკაციას, პრობლემების განხილვას, როგორც სწავლის მეთოდსა და შესაძლებლობას, თანამშრომლობას, განსხვავებული აზრის წახალისებას, ღიაობას, ნდობას, სიახლისადმი მზაობას და შეცდომების გამოსწორების დაშვებას. იძულებითი ტიპის ფორმალიზაცია, როგორც წესი, ხასიათდება ერთმხრივი კომუნიკაციით (ზევიდან ქვევით), პრობლემები განიხილება, როგორც დაბრკოლება, არ არის მიღებული განსხვავებული აზრი, სუფევს უნდობლობა, არსებობს შიში მოულოდნელი, ახალი მოვლენების წინაშე და შეცდომების დაშვება ისჯება.

ამ ორი ტიპის ფორმალიზაციის ფორმირებაც საკმაოდ განსხვავებულია. უფლების მიმცემი ფორმალიზაციის სტრატეგიის შემუშავება ხდება თანამშრომლობის საფუძველზე: ერთად მუშაობენ მასწავლებლები და დირექტორი და ეძებენ პრობლემის მოგვარების გზებს ორივე მხარისთვის მისაღები ფორმით. ნდობა არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, ხოლო გაუმჯობესება – მიზანი. ამის საწინააღმდეგოდ, იძულებითი ფორმალიზაცია ხდება ერთპიროვნულად, ზევიდან ქვევით და ორიენტირებულია დაქვემდებარებულების კონტროლზე. მაგალითად, დირექტორი მუდმივად უთვალთვალებს და აკონტროლებს მასწავლებლებს. ზემდგომები, უბრალოდ, არ ენდობიან ქვემდგომებს; შესაბამისად, პროცესის მთავარი კომპონენტებია: ეჭვი, უნდობლობა, კონტროლი და დასჯა. კვლევა (Hoy and Sweetland, 2000) გვიჩვენებს, რომ სკოლებში არსებობს უფლების მიმცემი და იძულებითი ბიუროკრატია; არ უნდა იყოს გასაკვირი, რომ უფლების მიმცემი ფორმალიზაცია ნამდვილად აუმჯობესებს სკოლის ადმინისტრირებას.

საბოლოო ჯამში, კარგ და ცუდ პროცედურებს სხვადასხვა მახასიათებელი აქვს, მათი შემუშავება განსხვავებული სტრატეგიით მიმდინარეობს და გამოიყენება განსხვავებულ ორგანიზაციულ კონტექსტებში (იხ. ცხრილი 3.3). გარდა ამისა, ფორმალიზაციის ზემოაღნიშნული კონცეფცია გვაძლევს პოტენციურ ახსნას იმ კონფლიქტური დასკვნების შესახებ, რომლებიც ეხება ბიუროკრატული ორგანიზაციის გავლენას პროცესში მონაწილე მხარეებზე, კერძოდ, ბიუროკრატის ნეგატიურ გავლენას ხსნის ფორმალიზაციის ტიპი და არა მისი გამოყენების ხარისხი. უფლებამოსილების/ნებართვის მიმცემი პროცედურები დადებით შედეგებს იძლევა, ხოლო იძულებითი – უარყოფითს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, უფლებამოსილების/ნებართვის მიმცემი ფორმალიზაცია ფუნქციურია, ხოლო იძულებითი – დისფუნქციური.⁴

სკოლის ფორმალური სტრუქტურები

სკოლა ფორმალური ორგანიზაციაა, რომელსაც ბიუროკრატიის ბევრი ნიშან-თვისება ახასიათებს. მაქს აბოტი (1965), მაგალითად, ვებერისეული მოდელის მახასიათებლების გამოყენებით, რომელზეც უკვე ვისაუბრეთ, ასკვნის: “როგორც ამ დროისთვის უკვე ცნობილია, სკოლა შეიძლება ზუსტად განვსაზღვროთ, როგორც მაღალგანვითარებული ბიუროკრატიული ორგანიზაცია. მასში თავმოყრილი და გამოყენებულია სამხედრო, ინდუსტრიული და სამთავრობო ორგანიზაციების ბევრი მახასიათებელი ნიშან-თვისება. სკოლების ადმინისტრატორები იყენებენ ბიუროკრატიულ მოდელს. სწორედ ეს გამოდგება იმის ასახსნელად, თუ რატომ ვიყენებთ ამ მოდელს სკოლებში ქცევის ანალიზის მიზნით” (Abbott, 1965a; Miles, 1965; Firestone and Herriott, 1981; Abbott and Caratheo, 1988; Corwin and Borman, 1988).

ცხრილი 3.3. ფორმალიზაციის ორი ტიპი: უფლების მიმცემი და იძულებითი

	უფლების მიმცემი	იძულებითი
მახასიათებელი ნიშნები	ორმხრივი კომუნიკაცია	ერთმხრივი/ზევიდან ქვევით კომუნიკაცია
	პრობლემა განიხილება, როგორც სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობა	პრობლემა განიხილება, როგორც დაბრკოლება
	პრობლემის ორმხრივი მოგვარება	იძულებითი კონსენსუსი
	განსხვავებული აზრის წახალისება	განსხვავებული აზრის შეზღუდვა
	ღიაობა	სიფრთხილე, უნდობლობა
	მოულოდნელობის/სიახლის მიღება	შიში მოულოდნელობის/სიახლის მიმართ
	შეცდომების გამოსწორებისადმი სწორი მიდგომა	დასჯა შეცდომისთვის
დიზაინის პროცესი	მონაწილეობითი პროცესი პრობლემის გადაწყვეტაში	გადაწყვეტილების ერთპიროვნული მიღება
	ყურადღება გამახვილებულია პრობლემის მოგვარებაზე	ყურადღება გამახვილებულია უფლებამოსილებაზე
განხორციელებისთვის საჭირო კონტექსტი	მოქნილი კონტექსტი: <ul style="list-style-type: none"> • თანამშრომელთა უსაფრთხოება • პროფესიონალი (თვითრეგულირებადი) თანამშრომლები • შეკრული სამუშაო ჯგუფები • მენეჯმენტსა და თანამშრომლებს შორის მცირე კონფლიქტები • ორგანიზაციული საჭიროებების გათავისება • უსმენენ თანამშრომლების აზრს • მნიშვნელოვანია თანამშრომლების კვალიფიკაცია და პროფესიონალიზმი 	მოუქნიელი კონტექსტი: <ul style="list-style-type: none"> • არ არსებობს თანამშრომელთა უსაფრთხოება • არ არსებობენ თვითრეგულირებადი თანამშრომლები • კონფლიქტი სამუშაო ჯგუფებში • კონფლიქტები მენეჯმენტსა და თანამშრომლებს შორის • ინდიფერენტული განწყობა • თანამშრომლების აზრს არ უსმენენ • თანამშრომელთა კვალიფიკაცია და პროფესიონალიზმი

	<ul style="list-style-type: none"> • პროცესის კონტროლი 	<ul style="list-style-type: none"> • დაბალია პროცესზე კონტროლი სუსტია
--	---	--

ძირითადი დაშვება ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებში არის ის, რომ ყველა ქვემდგომ პირს აქვს უფრო დაბალი ტექნიკური პროფესიონალიზმი და ცოდნა, ვიდრე მის ზემდგომს. მსგავსი დაშვება, რა თქმა უნდა, არ მოქმედებს სკოლებში, არც სხვა პროფესიულ ორგანიზაციებში. პირიქით, თანამშრომლებს, ხშირად, ბევრად მეტი პროფესიონალიზმი და ღრმა ცოდნა აქვთ, ვიდრე ადმინისტრატორებს, რომლებსაც მაღალი თანამდებობები უჭირავთ ორგანიზაციაში. შესაბამისად, არ არის გასაკვირი, როცა სკოლაში ვაწყდებით კონფლიქტურ სიტუაციებსა და დაძაბულობას მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს შორის.

ნაცვლად იმისა, რომ შევაფასოთ სკოლა, როგორც ბიუროკრატიული ან არაბიუროკრატიული ორგანიზაცია, ბევრად სასარგებლო მიდგომა იქნება, განვსაზღვროთ ბიუროკრატიის დონე ვებერისეული მოდელის მნიშვნელოვან კომპონენტებში. ამგვარი მიდგომა გამოყოფს ორგანიზაციული სტრუქტურების ტიპებს და გვაძლევს მექანიზმებს, რომელთა საშუალებით შეგვიძლია ემპირიულად შევამოწმოთ, თუ რამდენად შესაბამისობაშია მოდელის თეორიული კომპონენტები. Richard H. Hall (1962, 1987, 1991), Lee Bolman and Terrence Deal (1991, 1997), and Henry Mintzberg (1979, 1989) არიან სწორედ ის თეორეტიკოსები და მკვლევრები, რომლებმაც სისტემურად შეაფასეს ეს სტრუქტურა.

ჰოლი ბიუროკრატიული სტრუქტურის შესახებ

ბიუროკრატიზაციის დონის შეფასების მცდელობაში ერთ-ერთი პირველი იყო ჰოლი, რომელმაც განახორციელა ორგანიზაციის სტრუქტურის შეფასება და განსაზღვრა ბიუროკრატიული სტრუქტურის ექვსი ძირითადი მახასიათებელი: (1) უფლებამოსილებების იერარქია; (2) სპეციალიზაცია; (3) წესები და ინსტრუქციები თანამშრომლებისთვის; (4) პროცედურების დეტალური განმარტება; (5) დეპერსონიფიცირება; (6) ტექნიკური კომპეტენცია. მაკკეიმ (1964) შემდგომში განახორციელა ამ ჩამონათვალის გარკვეული მოდიფიკაცია თავის ნაშრომში, რომელიც ეხება სკოლების ბიუროკრატიზაციას. სკოლის ორგანიზაციული შეფასების გამოყენებით, რომელიც წარმოადგენს კითხვარს, სადაც გამოყენებულია ექვსივე განზომილება, მან განსაზღვრა სკოლაში არსებული ბიუროკრატიის ფორმები.

ემპირიულად იქნა შესწავლილი სკოლაში ბიუროკრატიის დამახასიათებელი ნიშნების ურთიერთდამოკიდებულება (Kolesar, 1967; Isherwood and Hoy, 1973; Abbott and Caracheo, 1988). კვლევები მიანიშნებს, რომ არსებობს რაციონალური ორგანიზაციის ორი განსხვავებული და არა ერთი, მთლიანად ბიუროკრატიული ფორმა. უფლებამოსილებების იერარქია, წესები და ინსტრუქციები თანამშრომლებისთვის, დეტალური პროცედურები და დეპერსონიფიცირება ერთნაირად იცვლება; ასევე, ერთნაირად იცვლება სპეციალიზაცია და

ტექნიკური კომპეტენცია. თუმცა, ეს ორი ჯგუფი ან სრულიად დამოუკიდებელია ერთმანეთისგან, ან მათი დამოკიდებულება უკუპროპორციულია.

ორგანიზაციის ტიპები

სკოლაში, როგორც სხვა ორგანიზაციებში, ვებერის იდეალური ტიპის მოდელის კომპონენტები ყოველთვის მსგავსი არ არის, ანუ ცვლადები ყოველთვის არ ჰგავს ერთმანეთს. არსებობს რაციონალური ორგანიზაციების განსხვავებული ტიპები, რაც კარგად არის მოცემული ცხრილში 3.4.

ცხრილი 3.4. სასწავლო გარემოსთვის დამახასიათებელი რაციონალური ორგანიზაციის ორი ტიპი

ორგანიზაციის მახასიათებლები	ორგანიზაციის ტიპი
<p>უფლებამოსილებების იერარქიულობა</p> <p>წესები და ინსტრუქციები თანამშრომლებისთვის</p> <p>დეტალური პროცედურები</p> <p>დეპერსონიფიცირება</p>	<p>ბიუროკრატიული</p>
<p>ტექნიკური კომპეტენცია</p> <p>სპეციალიზაცია</p>	<p>პროფესიული</p>

ცხრილში 3.4 მოცემულია ორგანიზაციის ბიუროკრატიული და პროფესიული ტიპები. განსხვავება კიდევ ერთხელ მიგვაქცევინებს ყურადღებას პოტენციურ კონფლიქტზე: ერთი მხრივ, ტექნიკურ კომპეტენციასა და ცოდნაზე და მეორე მხრივ, იერარქიაზე დაფუძნებულ უფლებამოსილებებს შორის და იმ შეუთავსებლობაზე, რომელიც არსებობს პროფესიონალიზმსა და ბიუროკრატიზაციას შორის. ბიუროკრატიული და პროფესიული მოდელის გაერთიანება ბიუროკრატიის ერთ მოდელში გაუგებარს ხდის სკოლებს შორის არსებულ მნიშვნელოვან განსხვავებებს, ხოლო რაციონალური ორგანიზაციის ამ ორი ტიპის განცალკევება კი შესაძლებელს ხდის მათი კომბინაციის შესწავლას. მაგალითად, თუ თითოეულ ტიპს გავეყოფთ ორ ნაწილად, როგორც ეს ნაჩვენებია დიაგრამაში 3.2, მივიღებთ ოთხი ტიპის ორგანიზაციას.

სკოლის ვებერისეული სტრუქტურა არის ერთ-ერთი, სადაც პროფესიონალიზმი და ბიუროკრატიზმი ერთმანეთს ავსებს: ორივე მაღალ დონეზეა. ეს ტიპი ძალიან ჰგავს ვებერის მიერ აღწერილ იდეალური ტიპის მოდელს, ამიტომ მას ვებერისეულ სტრუქტურას ვუწოდებთ.

ავტორიტარული სტრუქტურა პროფესიონალიზმის ნაცვლად ხაზს უსვამს ბიუროკრატიულ უფლებამოსილებას. უფლებამოსილება დამოკიდებულია თანამდებობაზე და იერარქიაზე. წესებისა და ინსტრუქციების განუხრელი დაცვა, პროცედურები და მითითებები ფუნქციონირების მთავარი კომპონენტებია. ძალაუფლება კონცენტრირებულია ზევით და გადაეცემა ქვედა დონეზე. წესები და ინსტრუქციები გამოიყენება დეპერსონიფიცირებულად. ზემდგომის სიტყვა

ყოველთვის საბოლოოა. გარდა ამისა, ადმინისტრაციულ თანამდებობაზე დაწინაურება ადვილია მხოლოდ მათთვის, ვინც ორგანიზაციისა და ზემდგომის ერთგულია. ბევრ ასპექტში, ავტორიტარული სტრუქტურა გოლდნერის მიერ აღწერილი, დასჯაზე ორიენტირებული ბიუროკრატის მსგავსია.

		პროფესიული ტიპი	
		მაღალი დონე	დაბალი დონე
ბიუროკრატიული ტიპი	მაღალი დონე	ვეპერისეული	ავტორიტარული
	დაბალი დონე	პროფესიული	აოტური

სქემა 3.2 სკოლის ორგანიზაციული სტრუქტურის ტიპოლოგია

პროფესიულ სტრუქტურაში მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილების მიღების დელეგირება ხდება პროფესიონალებზე. თანამშრომლები განიხილებიან, როგორც სპეციალისტები, რომლებსაც აქვთ ცოდნა და გამოცდილება იმისთვის, რომ მიიღონ სერიოზული ორგანიზაციული გადაწყვეტილებები. წესები და ინსტრუქციები გამოიყენება, როგორც სახელმძღვანელო პრონციპები და არა მკაცრი ფორმატი, რომელსაც ყველა განუხრელად უნდა დაემორჩილოს. მასწავლებლებს აქვთ მეტი უფლებამოსილება ორგანიზაციის შიგნით გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. მოკლედ, გადაწყვეტილებებს იღებენ ისინი, რომლებსაც აქვთ ამისთვის საჭირო, საკმარისი ცოდნა და გამოცდილება.

დაბოლოს, ქაოტურ სტრუქტურას აქვს როგორც ბიუროკრატის, ისე პროფესიონალიზმის დაბალი დონე, რის გამოც გაურკვეველობა და კონფლიქტი ყოველდღიური ფუნქციონირებისთვის დამახასიათებელი ნიშანია. ასეთ სტრუქტურაში დომინირებს არათანმიმდევრობა, წინააღმდეგობრიობა და არაეფექტიანობა. როგორც წესი, ჩნდება ძლიერი აუცილებლობა, რომ ასეთი ორგანიზაცია გადაიხაროს სხვა სტრუქტურული ტიპის ჩამოყალიბებისკენ.

ზემოაღნიშნული ტიპოლოგია წარმოგვიდგენს სკოლის პოტენციურ ოთხ სტრუქტურას, რომლებიც საკმაოდ განსხვავებულია და შედეგებიც სხვადასხვაგვარი აქვს როგორც მოსწავლეებისთვის, ისე მასწავლებლებისთვის. ჰენრი კოლესარმა (1967), მაგალითად, აღმოაჩინა, რომ მოსწავლეთა მხრიდან

უფლებობის განცდა პროფესიულთან შედარებით მნიშვნელოვნად ძლიერი იყო ავტორიტარულ ორგანიზაციაში. ჯეფრი იშერვუდი და უეინ ჰოი (1973) იგივე დასკვნას აკეთებენ მასწავლებლებთან მიმართებაში სკოლების ორ ტიპში. მთლიანობაში, მასწავლებლების მხრიდან უფლებობის განცდა ბევრად მაღალია ავტორიტარულ სტრუქტურაში. თუმცა, ორგანიზაციულად და სოციალურად ორიენტირებულ მასწავლებლებს (მათ, ვინც საკუთარ იდენტიფიკაციას ახდენს ორგანიზაციის, ოჯახისა და მეგობრების ღირებულებებთან და მიზნებთან) ნაკლებად აქვთ უფლებობის განცდა ავტორიტარულ ორგანიზაციაში, ვიდრე პროფესიონალიზმზე ორიენტირებულ მასწავლებლებს. აშკარაა, რომ ინდივიდუალური ორიენტაცია განსაზღვრავს ურთიერთობას ორგანიზაციულ სტრუქტურასა და გაუცხოებას შორის. ორგანიზაციული ორიენტაციის მქონე მასწავლებლები არ განიცდიან გაუცხოებას ავტორიტარული სტრუქტურებისა და პროცედურების გამო და, შესაძლოა, კმაყოფილებიც იყვნენ. ჯერალდ მოელერისა და ჩარტერსის (1966) დასკვნაა, რომ მაღალი დონის ბიუროკრატიულ სისტემებში მასწავლებლებს აქვთ ძალაუფლების მეტი შეგრძნება, ვიდრე ნაკლებად ბიუროკრატიულ სისტემებში.

ასევე, მართალია, რომ სკოლის ორგანიზაციული სტრუქტურის ტიპს შეუძლია გავლენა მოახდინოს მოსწავლეების წარმატებებზე. მაკკეის (1964), ანდერსონის, 1971, მაკკინონის და ბრაუნის (1994) კვლევის შედეგად გამოიკვეთა ვარაუდი, რომ მაღალბიუროკრატიულ სტრუქტურებს შესაძლოა, ჰქონდეს ნეგატიური გავლენა მოსწავლეების წარმატებებზე და ინოვაციებზე. დაბოლოს, მტკიცებულებები გვიჩვენებს, რომ სპეციალიზაცია (პროფესიული ტიპი) და ცენტრალიზაცია (ბიუროკრატიული ტიპი) სუსტად, მაგრამ მაინც ნეგატიურად უკავშირდება ერთმანეთს (Hage, 1980; Corwin and Herriott, 1988; Hall, 1991).⁵

სკოლის სტრუქტურის შეცვლა

სკოლის სტრუქტურის კლასიფიცირება ზემოაღნიშნულ ოთხ სტრუქტურულ სახედ ნამდვილად სასარგებლოა. ფაქტიურად, ტიპოლოგია წარმოადგენს სკოლის განვითარების თეორიის ერთგვარ საფუძველს. ქაოტური სტრუქტურები არაეფექტურია. განათლების საბჭო დიდი წნეხის ქვეშ ექცევა, როგორც შიგნით, ისე მის გარეთ არსებული ძალებისგან, რომლებიც ამ ქაოსის მოწესრიგებას ითხოვენ. აღნიშნულ მდგომარეობაზე ტიპური პასუხია “ახალი ხელმძღვანელობა”. ახალი ხელმძღვანელობა, წესრიგის დამყარების მიზნით, უცილობლად ირჩევს აშკარად გამოკვეთილ ბიუროკრატიულ და ავტორიტარულ პროცედურებს, ანუ ხდება ქაოტური სტრუქტურის ბიუროკრატიულ სტრუქტურად გარდაქმნა.

ავტორიტარული სტრუქტურა მექანიკურ ერთეულს წარმოადგენს, სადაც ძალაუფლება და უფლებამოსილება ექსკლუზიურად მჭიდროდ შეკრულ ორგანიზაციულ სტრუქტურას აქვს ხელში ადებული. ადმინისტრატორები ერთპიროვნულად იღებენ გადაწყვეტილებებს და მასწავლებლებს მოეთხოვებათ მათ მიერ გაცემული მითითებებისა და ინსტრუქციების უპირობო დამორჩილება და შესრულება. ურთიერთობები მკაცრად ფორმალური, დეპერსონიფიცირებული

და ვერტიკალურია. ბიუროკრატიული ხელმძღვანელობის მიერ დასახული, აშკარად გამოკვეთილი და ფორმალური მიზნები განსაზღვრავს ორგანიზაციულ ქცევას. ინსტრუქციების კოორდინაცია ხორციელდება ადმინისტრაციის მიერ განრიგის, წესებისა და პროცედურების შესრულების დაცვის გზით. ასეთ სიტუაციაში კონფლიქტი ნაკლებად მოსალოდნელია – მისი წარმოშობის შესაძლებლობა დაბალია, ვიდრე ქაოტური სტრუქტურის დროს, თუმცა მაღალია ვებერისეულ და პროფესიულ სტრუქტურებთან შედარებით. ამავდროულად, სკოლის მოსალოდნელი, საშუალო დონის ეფექტიანობისთვის საჭიროა შესაბამისი ხელშემწყობი, სტაბილური გარემო.

სკოლის სტრუქტურის ევოლუციური განვითარების შემდეგი ლოგიკური ეტაპია ვებერისეული კონფიგურაცია, სადაც დაბალანსებულია ცენტრალიზაციისა და სპეციალიზაციის სასარგებლოდ მოქმედი ძალები. ბიუროკრატიის დამახასიათებელი ნიშნები, იერარქიულობა, წესები და ინსტრუქციები, პროცედურები და დეპერსონიფიცირება ავსებს მასწავლებლების ტექნიკურ კომპეტენციასა და სპეციალიზაციას. ადმინისტრატორები და მასწავლებლები ერთად მონაწილეობენ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში და ორივე ჯგუფის ყურადღება მიმართულია საერთო ინტერესებისა და საერთო მიზნებისკენ. კონფლიქტის წარმოშობის შესაძლებლობა მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს შორის დაბალია; თუმცა, კავშირი ორგანიზაციის შემადგენელ ერთეულებს შორის საშუალო დონეზეა. მოკლედ, არსებობს ფორმალური და არაფორმალური მახასიათებლების ინტეგრაცია. სკოლის ეფექტიანობის შესაძლებლობა მაღალია; ასეთი სტრუქტურა ყველაზე ეფექტიანად ფუნქციონირებს მარტივ და სტაბილურ გარემოში.

ყველა ადამიანი ქაოსს წესრიგს ამჯობინებს; ამიტომაც, ქაოტურიდან ავტორიტარულად გარდაქმნა შედარებით სწორი მიმართულებაა. თუმცა, სკოლის ავტორიტარული სტრუქტურის ვებერისეულ სტრუქტურად გარდაქმნა ბევრად უფრო რთული საკითხია. ჩვენი გამოცდილება და კვლევები (Isherwood and Hoy, 1973; Firestone and Herriott, 1982; Hoy, Blazovsky, and Newland, 1983; Abbott and Carecheo, 1988) გვიჩვენებს, რომ სკოლების უმრავლესობა ავტორიტარულ სტრუქტურას წარმოადგენს და არ არის მონდომებული, გარდაიქმნას ვებერისეულ სტრუქტურად. მიუხედავად ამისა, ვფიქრობთ, რომ, როცა განათლების სფეროში განხორციელებული რეფორმა მოითხოვს მასწავლებლების უფლებამოსილებების გაზრდას (Casner-Lotto, 1988; Maeroff, 1988; Sickler, 1988; Goidring and Chen, 1992), განათლებაზე დაფუძნებულ მენეჯმენტს (Sirotnik and Clark, 1988; Malen, Ogawa, and Kranz, 1990; Malen and Ogawa, 1992), დეცენტრალიზაციას (Brown, 1990; Hill and Bonan, 1991; Bimber, 1993) და სკოლების საერთო რესტრუქტურისაციას (Cohen, 1987; Elmore, 1988; David, Purkev. and White, 1989; Clune and White, 1990), გაჩნდება გარკვეული ზეწოლა ვებერისეულ და პროფესიულ სტრუქტურებად ჩამოყალიბების მიზნით.

როცა სწავლება უფრო პროფესიული გახდება, ბევრი სკოლა ვებერისეულიდან პროფესიულ სტრუქტურაზე გადავა. პროფესიული სტრუქტურა უფრო თავისუფალი, არაფორმალური და ფლუიდურია. პროფესიონალი მასწავლებლები აკონტროლებენ გადაწყვეტილების მიღების პროცესს. მასწავლებლები

წარმოადგენენ ძალაუფლების დომინანტ წყაროს. ადმინისტრატორები დამოკიდებული არიან მასწავლებლებზე და მათი მთავარი ფუნქციაა, დაეხმარონ მასწავლებლებს სწავლება-სწავლის პროცესის სწორად წარმართვაში. სკოლის საქმიანობების ინტეგრირების ტვირთი აწევთ პროფესიონალ მასწავლებლებს. პროფესიული სტრუქტურები კომპლექსური ორგანიზაციებია, სადაც მუშაობენ მაღალკვალიფიციური პროფესიონალები, სადაც არსებობს მიზნები, მასწავლებლების დამოუკიდებლობის მაღალი ხარისხი და ჰორიზონტალური და არა ვერტიკალური ურთიერთობები. საბოლოო ჯამში, ასეთი ორგანიზაციის ეფექტიანობა დამოკიდებულია მასწავლებლების პროფესიონალიზმზე, მათ თავდადებასა და მომსახურებაზე. სტაბილური და კომპლექსური გარემოს პირობებში, პროფესიულ ორგანიზაციებს აქვს მაღალპროფესიულ ორგანიზაციებად ჩამოყალიბების პოტენციალი.

ჩვენ წარმოვადგინეთ სკოლის განვითარების მოდელი, რომლის მიხედვითაც სკოლები პროგრესულად ყალიბდებიან ქაოტურიდან ბიუროკრატიულ, შემდეგ ვებერისეულ და პროფესიულ სტრუქტურებად. ევოლუციის დროს ყველაფერი იცვლება; ჩვენი აზრით, ახლო მომავალში რთული იქნება სკოლებისთვის ვებერისეულ და პროფესიულ სტრუქტურებად ჩამოყალიბება. უფრო მეტიც, სავარაუდოდ, ტურბულენტური გარემოს პირობებში, ბევრი სკოლის სტრუქტურა კიდევ უფრო ღრმად ჩაიძირება ქაოსში. თუმცა, უნდა გვახსოვდეს, რომ არსებობს ოთხი, იდეალური ტიპის სტრუქტურა. მიუხედავად ამისა, სტრუქტურისა და სისტემის ჩარჩო/მონახაზი ნამდვილად გამოსადეგი იქნება სკოლების ადმინისტრატორებისა და მოსწავლეებისთვის, რადგან სწორედ იგი აანალიზებს და ცდილობს, შეცვალოს სკოლის სტრუქტურა და გაზარდოს მასწავლებლების უფლებამოსილება. ცხრილი 3.5 აჯამებს სკოლის სტრუქტურების მახასიათებელ ნიშნებს და აკეთებს სავარაუდო შედეგების პროგნოზს.

მინცბერგი სტრუქტურის შესახებ

ჰენრი მინცბერგი (1979; 1980; 1981; 1983; 1989) გვაწვდის ორგანიზაციული სტრუქტურის ანალიზის განსხვავებულ, კიდევ უფრო სრულყოფილ კონცეპტუალურ მიდგომას. იგი განსაზღვრავს სტრუქტურას, როგორც იმ საშუალებებს, რომელთა გამოყენებითაც ორგანიზაცია ყოფს შესასრულებელ სამუშაოს ამოცანებად და შემდეგ კოორდინაციას უწევს მათ შესრულებას. მისი აზრით, არის ხუთი ძირითადი მაკოორდინირებელი მექანიზმი, ის ფუნდამენტური საშუალებები, რომლებსაც ორგანიზაცია იყენებს სამუშაოს მონიტორინგისა და კონტროლის მიზნით. ესენია: ურთიერთმორგება; პირდაპირი ზედამხედველობა, სამუშაო პროცესის სტანდარტიზაცია, შედეგების სტანდარტიზაცია და თანამშრომლების უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის სტანდარტიზაცია.

მაკოორდინირებელი მექანიზმები

ურთიერთმორგება არის კოორდინაცია, რომელიც ხორციელდება კომუნიკაციის მარტივი, არაფორმალური პროცესის საშუალებით. თანამშრომლები კოორდინაციას უწევენ საკუთარ ძალისხმევასა და მუშაობას არაფორმალური მსჯელობებისა და ერთმანეთის საქმიანობის შესაბამისობაში მოყვანის გზით. ურთიერთმორგება არის პირდაპირი და ძირითადი პროცესი. იგი საჭიროა არა მხოლოდ მარტივი, არამედ ყველაზე რთული სტრუქტურის ორგანიზაციებშიც კი.

პირდაპირი ზედამხედველობა არის კოორდინაცია, რომელსაც ახორციელებენ თანამშრომლები მითითებების გზით. ერთი ადამიანი პასუხისმგებელია სხვების მიერ სამუშაოს შესრულების მონიტორინგსა და კონტროლზე. ორგანიზაციის ზომის ზრდასთან ერთად, ნაკლებად ეფექტიანი ხდება ურთიერთმორგება და მეტი მნიშვნელობა ენიჭება პირდაპირ ზედამხედველობას. თუმცა, საქმიანობის სირთულის ზრდასთან ერთად საკმარისი არ არის არც ურთიერთმორგება და არც პირდაპირი რეგულირება. ამიტომ ხდება სამუშაოს სტანდარტიზაცია; კომპონენტების კოორდინაცია მიიღწევა ყურადღებით დაგეგმილი პროგრამების საშუალებით. არსებობს ორგანიზაციაში სტანდარტიზაციის განხორციელების სამი გზა: სამუშაო პროცესის, შედეგებისა და უნარ-ჩვევების/ცოდნის სტანდარტიზაცია.

ცხრილი 3.5. სკოლის ტიპები და მახასიათებელი ნიშნები

ორგანიზაციის დამახასიათებელი ნიშანი	ქოტური სტრუქტურა	ავტორიტარული სტრუქტურა	ვებერისეული სტრუქტურა	პროფესიული სტრუქტურა
ინტეგრირების პრინციპი	არანაირი	ფორმალური მიზნები და ბიუროკრატიული ავტორიტეტი	ბიუროკრატიული და პროფესიული ავტორიტეტი	პროფესიული ავტორიტეტი
მიზნები	შეუსაბამო	ფორმალური მიზნების აშკარად გამოკვეთილი წყება	საერთო მიზნების აშკარად გამოკვეთილი წყება	სხვადასხვა მიზნები
უფლებამოსილების დომინანტი წყარო	პოლიტიკური	ბიუროკრატიული	ბიუროკრატიული და პროფესიული	პროფესიული
გადაწყვეტილების მიღების პროცესი	არარაციონალური და ინდივიდუალისტური	ზევიდან ქვევით და რაციონალური	პრობლემების რაციონალური და ერთობლივი გადაწყვეტა	ჰორიზონტალური-რაციონალური და ინკრემენტული
ინსტრუქციების კოორდინაცია	არანაირი	წესები და ინსტრუქციების ადმინისტრაციული განხორციელება	წესები და ინსტრუქციების პროფესიული სტანდარტიზაცია	ტრენინგების სტანდარტიზაცია
კონფლიქტის მოსალოდნელი დონე	მაღალი	საშუალო	შეზღუდული	დაბალი
კავშირი	ბუნდოვანი, გაურკვეველი	მჭიდრო	საშუალოდ მჭიდრო	ბუნდოვანი, გაურკვეველი
პროგნოზირებადი ეფექტიანობა	დაბალი	საშუალო	მაღალი	მაღალი
მოსალოდნელი გარემო	მტრული და დინამიკური	მარტივი და სტაბილური	მარტივი და სტაბილური	რთული და სტაბილური

სამუშაოს სტანდარტიზაცია მიიღწევა შესასრულებელი სამუშაოს შინაარსის დაკონკრეტებითა და პროგრამებად დაყოფით. გაკვეთილის გეგმის შესამუშავებელი წერილობითი მითითებები სწორედ ამის მაგალითს წარმოადგენს. გეგმის შემუშავების პროცესი ნაბიჯ-ნაბიჯ არის აღწერილი დეტალურ ინსტრუქციებში.

შედგების სტანდარტიზაცია მიიღწევა სამუშაოს შესრულების შედეგების დაკონკრეტებით; კეთდება პროდუქტის და შესრულებული სამუშაოს შედეგების ფუნდამენტური განზომილებების ჩამონათვალი. ტაქსის მძღოლებს არ ვეუბნებით მარშრუტს, უბრალოდ, ვეუბნებით მისამართს, ანუ საბოლოო ადგილს. ზუსტად ასევე, მასწავლებლებს ეუბნებიან, თუ რა უნდა იცოდეს მოსწავლემ გარკვეულ სფეროში, ხოლო ის საშუალებები, რომლითაც მასწავლებელმა ამას უნდა მიაღწიოს, შესაძლოა, მასზე იყოს დამოკიდებული. სამუშაოს შედეგები დეტალურად უნდა აღიწეროს, ჩამოყალიბდეს და მასწავლებლებმა უნდა მიაღწიონ დასახულ სტანდარტებს.

უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის სტანდარტიზაცია არის მაკორდინირებელი მექანიზმი, რომელიც უზრუნველყოფს სამუშაოს შესრულების არაპირდაპირ კონტროლს. ტრენინგი, რომელიც აუცილებელია სამუშაოს შესასრულებლად, უზრუნველყოფს ცოდნისა და უნარ-ჩვევების სტანდარტიზაციას. ტრენინგი აძლევს თანამშრომლებს საჭირო ცოდნას იმ სამუშაოს შესახებ, რომლის შესრულებაც მათ მოუხდებათ და ამ სამუშაოს კოორდინირების საბაზისო ცოდნას. მინცბერგი ამბობს, რომ, როცა ანესთეზიოლოგი და ქირურგი ერთმანეთს ხვდებიან საოპერაციო კაბინეტში, მათი კომუნიკაცია ძალზე შეზღუდულია; განვლილი ტრენინგის წყალობით, მათ კარგად იციან საკუთარი ფუნქციები და ის, თუ რას უნდა ელოდნენ ერთმანეთისგან. სწორედ მათი სტანდარტიზებული უნარ-ჩვევები და ცოდნა უზრუნველყოფს მათ შორის ზუსტ კოორდინაციას.

ძირითადი შემადგენელი ნაწილები

მიუხედავად იმისა, რომ ნებისმიერი ზომის თითქმის ყველა ორგანიზაცია იყენებს კოორდინაციის ხუთივე საშუალებას, თითოეულ მათგანს მაინც აქვს ერთ-ერთის უფრო ხშირად გამოყენების ტენდენცია, რასაც მნიშვნელოვანი შედეგები მოაქვს ორგანიზაციის ძირითადი სტრუქტურებისთვის. მინცბერგი, ასევე, განსაზღვრავს ორგანიზაციის ხუთ ძირითად კომპონენტს (იხ, დიაგრამა 3.3), რომლებიც სტრუქტურის საგულისხმო ასპექტებია და თითოეულს მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრია.

სამუშაო ბირთვი შედგება იმ ადამიანებისგან, ვინც ასრულებს ძირითად სამუშაოს – ანუ ეწევა ისეთ საქმიანობას, რომელიც პირდაპირ არის დაკავშირებული პროდუქტის წარმოებასთან ან მომსახურების გაწევასთან. ბირთვი არის ორგანიზაციის გული და იგი ქმნის ძირითად პროდუქციას. სკოლებში მასწავლებლები წარმოადგენენ ბირთვს, ხოლო სწავლება და სწავლა კი – შედეგს.

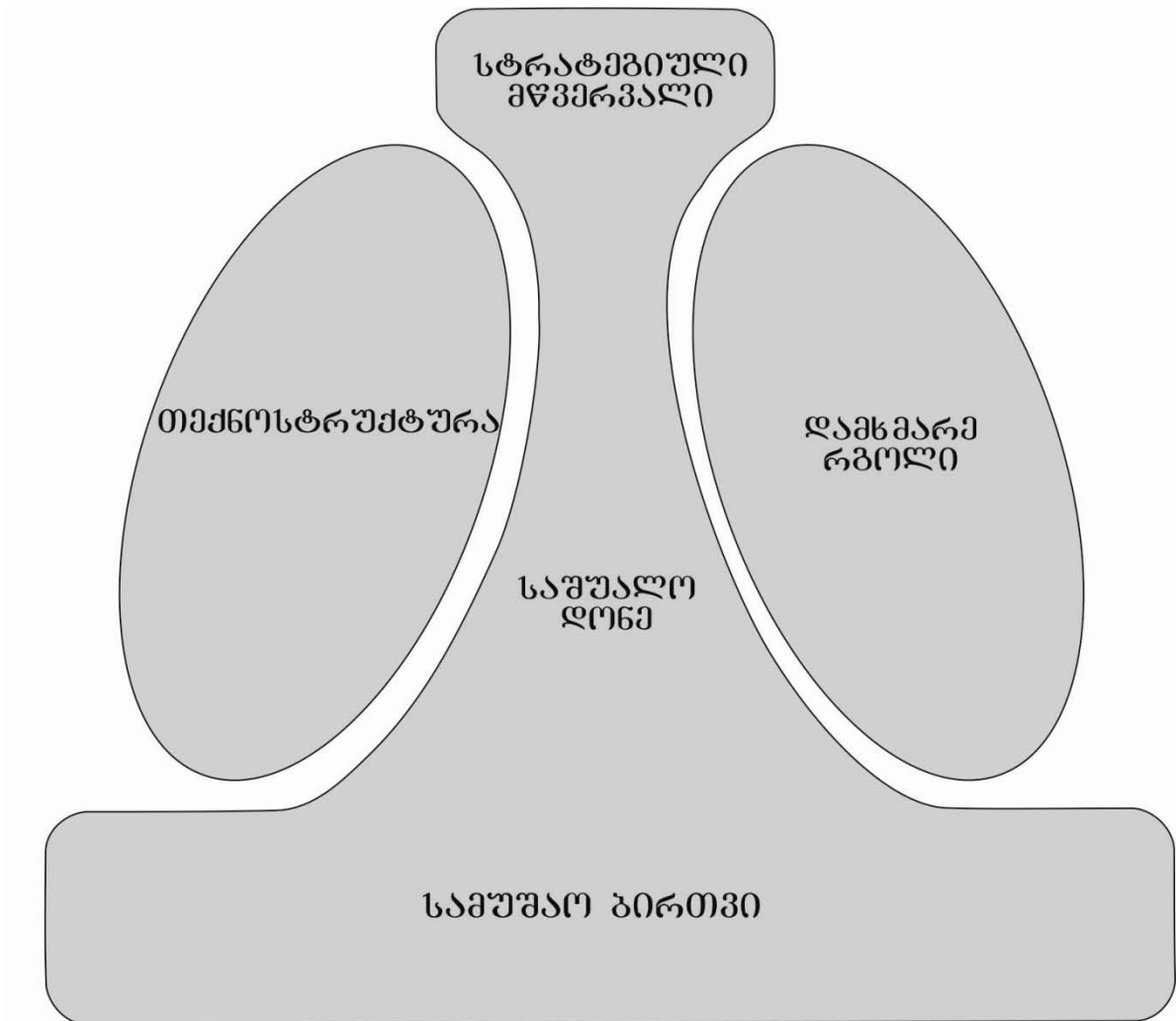
ორგანიზაციის ადმინისტრაციული კომპონენტი სამი ნაწილისგან შედგება. პირველი – სტრატეგიული მწვერვალი შედგება მაღალი თანამდებობის ადმინისტრაციული თანამშრომლებისგან (ინსპექტორი და მოადგილეები), რომელთა პასუხისმგებლობის სფეროს განეკუთვნება ორგანიზაციის მიერ მისი ეფექტიანი განხორციელება. ადმინისტრატორები, რომლებიც ფორმალური უფლებამოსილების სტრუქტურის საშუალებით აკავშირებენ სტრატეგიულ წვეროს და სამუშაო ბირთვს, წარმოადგენენ საშუალო დონეს. სკოლის სისტემაში საშუალო დონის მენეჯერები დირექტორები არიან. ორგანიზაციაში, სადაც კონტროლისა და კოორდინაციის მიზნით პირდაპირი ზედამხედველობა პირველადია, საშუალო დონე არის მრავალრიცხოვანი. ტექნოსტრუქტურა ადმინისტრაციის კომპონენტია, რომლის პასუხისმგებლობის სფეროს წარმოადგენს დაგეგმვა. იგი შედგება ანალიტიკოსებისგან, რომლებიც ახდენენ სხვების მიერ შესასრულებელი სამუშაოს სტანდარტიზაციას და იყენებენ საკუთარ ანალიტიკურ მონაცემებს იმისათვის, რომ ორგანიზაცია მაქსიმალურად უმტკივნეულოდ შეეგუოს გარემოს.

ზემოაღნიშნული ანალიტიკოსები გეგმავენ, აკეთებენ დიზაინს და ატარებენ ტრენინგებს, მაგრამ პირდაპირ არ ერევიან მართვაში. სასწავლო პროგრამის კოორდინატორები და ინსტრუქციების ზედამხედველები, ხშირად, გვევლინებიან სკოლის ტექნოსტრუქტურის წევრებად. მათი როლია, დაეხმარონ მასწავლებლებს, შეიმუშაონ და დაგეგმონ ინსტრუქციები და უზრუნველყონ ისინი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებით ორგანიზაციის შიგნით.

დაბოლოს, მეხუთე კომპონენტია დამხმარე რგოლი, რომელიც შედგება კონკრეტული ერთეულებისგან და დახმარებას უწევს სამუშაოს მოწესრიგებულ წარმართვას. სკოლებში, მაგალითად, ასეთებია: საექსპლუატაციო განყოფილება, კაფე და საბუღალტრო განყოფილება. ისინი არ წარმოადგენენ სამუშაო ბირთვს, მაგრამ უწევენ სკოლებს არაპირდაპირ დახმარებას.

ორგანიზაციის ზემოაღნიშნული ხუთი კომპონენტი და კოორდინაციის ხუთი მექანიზმი, რომელიც ამ კომპონენტებს ერთმანეთთან აკავშირებს, წარმოადგენს ხუთი კონფიგურაციის საფუძველს:

- *მარტივი სტრუქტურა*: სტრატეგიული მწვერვალი ძირითადი კომპონენტია, ცენტრალური მაკოორდინირებელი მექანიზმი – პირდაპირი ზედამხედველობა;
- *მექანიკური ბიუროკრატია*: ძირითადი კომპონენტია ტექნოსტრუქტურა, ცენტრალური მაკოორდინირებელი მექანიზმი – სამუშაოს სტანდარტიზაცია;
- *პროფესიული ბიუროკრატია*: სამუშაო ბირთვი ძირითადი კომპონენტია, ცენტრალური მაკოორდინირებელი მექანიზმი – ცოდნისა და უნარ-ჩვევების სტანდარტიზაცია;



დიაგრამა 3.3
ორბანიზაციის ძირითადი კომპონენტები

წყარო: მინცბერგი (1979 წ. გვ. 20). საავტორო უფლებები 1979. გადმობეჭდილია "Prentice Hall"-ის ნებართვით; Upper Saddle River, N.J.

- *დანაწევრებული ფორმა*: საშუალო დონე ძირითადი კომპონენტი, ცენტრალური მაკორდინირებელი მექანიზმი – სტანდარტიზირებული შედეგები;
- *ედჰოკრატია* – დამხმარე რგოლი არის ძირითადი კომპონენტი, ცენტრალური მაკორდინირებელი მექანიზმი – ორმხრივი კორექტირება;

ჩვენ ყურადღებას გავამახვილებთ იმ ფორმებზე, რომლებიც ყველაზე ხშირად გვხვდება სკოლაში.

მინცბერგის ხედვის გამოყენება სკოლებთან მიმართებაში

მინცბერგის მიერ ჩამოყალიბებული კონფიგურაციები აბსტრაქტული იდეალური შემთხვევებია, თუმცა რთული სტრუქტურების ეს გამარტივებული სახეები რეალურად გვხვდება სკოლებში. სკოლებზე მოქმედებს ის ძირითადი ძალები, რომლებიც ქმნიან აღნიშნულ კონფიგურაციებს:

უმაღლესი მენეჯმენტის სწრაფვა ცენტრალიზაციისკენ; ტექნოსტრუქტურების სწრაფვა ფორმალიზაციისკენ; მასწავლებლების სწრაფვა პროფესიონალიზმისკენ.⁷ იქ, სადაც ერთი სახის სწრაფვა დომინირებს, სკოლის ორგანიზება უახლოვდება მინცბერგის იდეალურ კონფიგურაციებს, რაც ნიშნავს, რომ სწრაფვას ფორმალიზაციისკენ ორგანიზაცია მიჰყავს მექანიკური ბიუროკრატისკენ; ცენტრალიზაციისკენ სწრაფვა შედეგად იძლევა მარტივ სტრუქტურას, ხოლო პროფესიონალიზმისკენ სწრაფვის შედეგი – პროფესიული ბიუროკრატიაა (იხ. დიაგრამა 3.4). თუმცა, ერთი ტიპის სწრაფვა ყოველთვის არ დომინირებს და ძირითად პროცესებსაც დაბალანსებული თანაარსებობა უწევს. მარტივ, პროფესიულ ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში პროფესიონალი მასწავლებლების მცდელობებს, ხშირად, მნიშვნელოვანწილად ადმინისტრატორი აკონტროლებს. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთმა სისტემამ, შესაძლოა, კარგად იფუნქციოს მოკლე პერიოდის განმავლობაში, საბოლოოდ, ვითარდება კონფლიქტი ადმინისტრატორსა და მასწავლებლებს შორის. განვიხილოთ სტრუქტურული კონფიგურაციები, რომლებსაც ვხვდებით სკოლებში.

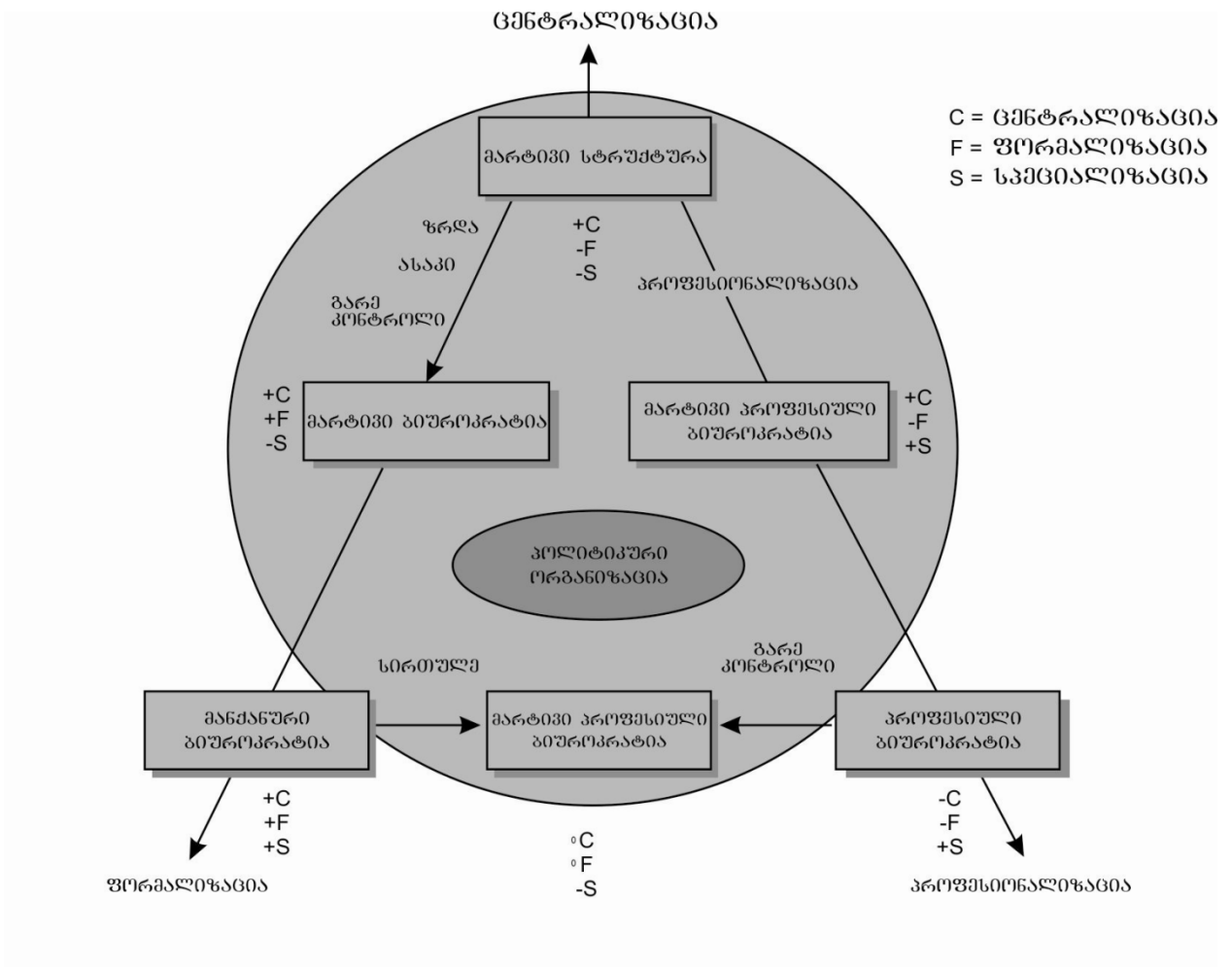
მარტივი სტრუქტურა: ეს არის მაღალ დონეზე ცენტრალიზებული ორგანიზაცია, სადაც კოორდინაცია ხდება მაღალი ხარისხის პირდაპირი ზედამხედველობის საშუალებით; სადაც სტრატეგიული მწვერვალი საკმაოდ მცირერიცხოვანია და თითქმის რეალურად არ არსებობს საშუალო რგოლი; ასეთ ორგანიზაციაში სუსტია ტექნოსტრუქტურა, მცირერიცხოვანია დამხმარე რგოლი, სუსტად ხორციელდება შრომის განაწილება და სპეციალიზაცია და ადმინისტრაციული იერარქიის დონეც დაბალია.

იმის გამო, რომ მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების უფლება ცენტრალიზებული და უმაღლესი მენეჯმენტის ხელშია, სტრატეგიული მწვერვალი ორგანიზაციის ძირითადი კომპონენტია. მარტივ სტრუქტურაში სტანდარტიზაცია არ არის აუცილებელი, რადგან პრობლემების გადაწყვეტა ხდება მათი წამოჭრის შემდეგ. პროცესში მონაწილე მხარეებს შორის კავშირი და ურთიერთობა არაფორმალური და თავისუფალია. ამიტომ, ინფორმაციის გავრცელება ხდება არაფორმალური საშუალებებით და ძირითადად მენეჯერსა და დანარჩენებს შორის. სტრუქტურის სახელი ამართლებს მის შინაარსს – სტრუქტურა მარტივია.

ახალი ორგანიზაციები, როგორც წესი, მარტივად იწყებენ ფუნქციონირებას და ზრდა-განვითარებასთან ერთად აწყობენ საკუთარ ადმინისტრაციულ სტრუქტურას. ბევრი მცირე ზომის ორგანიზაცია ინარჩუნებს მარტივ სტრუქტურას; მოქმედებს არაფორმალური კომუნიკაცია და ერთკაციანი სტრატეგიული მწვერვალი ახორციელებს კოორდინაციას. არსებობს მარტივი სტრუქტურის სხვადასხვა ვარიანტი. მაგალითად, *ავტოკრატიული ორგანიზაცია*

არის მარტივი სტრუქტურა, სადაც უმაღლესი ადმინისტრატორი ფლობს უფლებამოსილებას და მართავს ორგანიზაციას მითითებების საშუალებით. ქარიზმატული ორგანიზაცია ის ვარიანტია, სადაც ლიდერს იგივე უფლებამოსილებები აქვს არა იმიტომ, რომ დაუგროვდა ისინი, არამედ იმის გამო, რომ თანამშრომლები აძლევენ მას ამის საშუალებას. მარტივი სტრუქტურის ძირითადი ძალა მისი მოქნილობაა.

მარტივი სტრუქტურა საინტერესოა ჩვენთვის იმდენად, რამდენადაც ბევრ სკოლაში, განსაკუთრებით, პატარა, დაწყებით სკოლებში, სწორედ ასეთი სტრუქტურაა. ავტოკრატიული და ქარიზმატული დირექტორები რკინის ხელით მართავენ ასეთ სკოლებს.



დიაგრამა 3.4
სკოლის სტრუქტურის კონფიგურაცია

მიუხედავად იმისა, რომ ზოგი მასწავლებელი უპირატესობას ანიჭებს მცირე ზომის სკოლას, სადაც ქარიზმატულ ლიდერს მიჰყავს პროცესი, სხვებისთვის მარტივი სტრუქტურა ავტოკრატიული და შემზღუდავია. მსგავსი სტრუქტურები დამოკიდებულია დირექტორის ცოდნაზე, წარმოსახვის უნარსა და ენერჯიაზე. დირექტორის წასვლასთან ერთად, ქრება ორგანიზაციაც. ესენი არიან მნიშვნელოვნად ცენტრალიზებული სტრუქტურები, სადაც უმაღლესი

ადმინისტრატორის მიერ ხდება ყველა სერიოზული გადაწყვეტილების მიღება და უფლებამოსილებაც მხოლოდ ერთი მიმართულებით – ზევიდან ქვევით არის მიმართული. მარტივი სტრუქტურის სკოლები განსაკუთრებით სერიოზულ პრობლემებს აწყდებიან ადმინისტრაციის ცვლის და ორგანიზაციის ზრდის დროს, რადგან პირდაპირი ზედამხედველობა არასაკმარისი ხდება. მარტივი სტრუქტურა შესაძლოა იყოს შედარებით ხანგრძლივი ან ფუნქციონირებდეს ორგანიზაციის მომწიფებისა და განვითარების მხოლოდ გარკვეულ ფაზაში. მინცბერგი (1979, 1978) ბიუროკრატიულ ორგანიზაციებად განსაზღვრავს ისეთ სტრუქტურებს, რომლებიც კოორდინაციის მიზნით დამოკიდებულია სტანდარტიზაციის ნებისმიერ ფორმაზე. მინცბერგის ფორმულირებიდან გამომდინარე, სკოლის კონფიგურაციებს შორის მარტივი სტრუქტურა ერთადერთია, რომელიც არ არის ბიუროკრატიული, მისი სტრუქტურა ორგანულია.

მექანიკური მოდელი. ორგანიზაცია, რომელიც კარგად არის აწყობილი და სტანდარტიზებული და ფუნქციონირებს, როგორც ინტეგრირებული, დარეგულირებული მექანიზმი, წარმოადგენს მექანიკურ ბიუროკრაციას. ასეთ ორგანიზაციაში სამუშაო პროცესი რუტინული და სტანდარტულია. მართლაც, სამუშაოს სტანდარტიზაცია მთავარი მაკოორდინირებელი მექანიზმია და მისი ძირითადი კომპონენტია ტექნოსტრუქტურა, რადგან მასში შედიან ანალიტიკოსები, რომლებიც აწარმოებენ სტანდარტიზაციას. ასეთ ორგანიზაციებში, ცენტრალიზაციის მაღალი დონე შენარჩუნებულია ფორმალისაციის საგრძნობად მაღალი ხარისხით: ყველაფერი აგებულია წესებზე, ინსტრუქციებსა და პროცედურებზე; ფორმალური კომუნიკაცია დომინირებს ყველა დონეზე; გადაწყვეტილების მიღება ხდება უფლებამოსილებების იერარქიულობის მიხედვით.

ეს არის ბიუროკრატის ვებერისეული სტრუქტურა – სტანდარტიზებული პასუხისმგებლობები, ტექნიკური კვალიფიკაცია, კომუნიკაციის ფორმალური არხები, წესები და ინსტრუქციები და უფლებამოსილების იერარქიულობა. ეს არის სტრუქტურა, რომელიც იღვწის სიზუსტის, სისწრაფის, სიცხადის, მუდმივობის, ერთიანობის, დაქვემდებარებულობისა და ეფექტიანობისთვის. მექანიკური ბიუროკრატია შეპყრობილია კონტროლის იდეით; კონტროლზე ორიენტირებული მენტალიტეტი ყალიბდება ზედა და ქვედა ეშელონებში. როგორც მინცბერგი აღნიშნავს: “მექანიკურ ბიუროკრატიაში პრობლემას არ წარმოადგენს გულწრფელი გარემოს შექმნა, სადაც ადამიანებს შეუძლიათ კონფლიქტების განხილვა. პრობლემა მდგომარეობს დახურული, მნიშვნელოვნად კონტროლირებული გარემოს შექმნაში, სადაც სამუშაო კარგად შესრულდება, მიუხედავად ამ კონფლიქტების არსებობისა”.

სტრატეგიული მწვერვალის ადმინისტრატორებს აქვთ ძირითადი უფლებამოსილებანი; რეალურად, მათთან ერთად გარკვეულ უფლებამოსილებას ფლობენ ტექნოსტრუქტურის ანალიტიკოსები, რადგან მათი ფუნქციაა ორგანიზაციაში სამუშაო პროცესის სტანდარტიზაცია. მექანიკური სტრუქტურა საუკეთესოდ ფუნქციონირებს რუტინული სამუშაოს პირობებში, ანუ, როცა

საჭიროა მარტივი, მსგავსი ამოცანების ზუსტი და თანმიმდევრული განხორციელება (Mintzberg, 1979).

სკოლების საკმაოდ მნიშვნელოვანი რაოდენობა ფუნქციონირებს, როგორც მექანიკური ბიუროკრატები. ასეთი სკოლები და სასკოლო ოლქები, სადაც არსებული ტექნოსტრუქტურები ცდილობს სამუშაოს სტანდარტიზებას, საკმაოდ დიდი ზომისაა. ქვეყნის ფორმის განსაზღვრა ხდება წესებისა და ინსტრუქციების და სამუშაო ფუნქციების აღწერილობის საშუალებით. ძალაუფლება არის ცენტრალიზებული და უფლებამოსილება მოძრაობს ზევიდან ქვევით. თუმცა, ბევრი სკოლა არ ფუნქციონირებს, როგორც წმინდა მანქანური სახის ბიუროკრატია, რადგან მათში არ არსებობს ადმინისტრაციის კარგად ჩამოყალიბებული სტრუქტურა, საშუალო დონე და, ასევე, კარგად განვითარებული ტექნოსტრუქტურა. ფაქტიურად, ბევრი საჯარო სკოლის სტრუქტურა დგას მარტივი და მანქანური სტრუქტურების მიჯნაზე, რასაც მინცბერგი უწოდებს მარტივ ბიუროკრატიას.

პროფესიული ბიუროკრატია. ბიუროკრატული სტრუქტურა შესაძლოა, განისაზღვროს იმის მიხედვით, თუ “რამდენად წინასწარ განსაზღვრული ან პროგნოზირებადი, ანუ სტანდარტიზებულია ქცევა” (Mintzberg, 1979). ამრიგად, ორგანიზაციები შესაძლოა იყოს ბიუროკრატული, მაგრამ არ იყოს ცენტრალიზებული. პროფესიული ბიუროკრატია არის სტრუქტურა, რომელშიც თანაარსებობენ დეცენტრალიზაცია და სტანდარტიზაცია. ეს ორგანიზაციები იყენებენ ცოდნისა და უნარ-ჩვევების სტანდარტიზაციას, როგორც კოორდინაციის ძირითად საშუალებას; სამუშაო ბირთვი ორგანიზაციის მნიშვნელოვან კომპონენტია, ხოლო პროფესიონალიზაცია – გადამწყვეტი პროცესი. ასეთი სტრუქტურების ეფექტიანი ფუნქციონირება ეფუძნება პროფესიონალების ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს.

პროფესიულ ბიუროკრატიაში კოორდინაცია ხდება არაპირდაპირი გზით, რაც გამოიხატება პროფესიონალების მიერ ტრენინგების საშუალებით მიღებული ცოდნისა და უნარ-ჩვევების სტანდარტიზაციაში; ამიტომ, არც არის გასაკვირი, რომ ასეთ ორგანიზაციებში ურთიერთობები ბევრად თავისუფალია, ვიდრე მექანიკურ ან მარტივ ბიუროკრატებში. სამსახურში იყვანენ პროფესიონალებს, რომლებიც თავად განსაზღვრავენ საკუთარ საქმიანობას. ბევრი პროფესიონალი მუშაობს საკუთარი კოლეგებისგან დამოუკიდებლად, მაგრამ კლიენტებთან მჭიდრო კავშირში. მაგალითად, მასწავლებლის ავტონომია უპირობოა ზოგ სკოლაში. მასწავლებლები მარტო იმყოფებიან საკუთარ კლასებში, მათი მეთვალყურეობა ნაკლებად ხდება კოლეგებისა და ზედამხედველების მიერ და მათ დიდი ავტონომია აქვთ (Bidwell 1965). სკოლის ასეთი, თავისუფალი სტრუქტურა ხელს უწყობს ორგანიზაციის პროფესიული საფუძვლის შექმნას; თუმცა, პროდუქტის ერთგვაროვნების მოთხოვნა, ასაკის მიხედვით მოსწავლეების გადასვლა კლასიდან კლასში და სკოლიდან სკოლაში და, ასევე, სწავლის ხანგრძლივი პროცესი ითხოვს საქმიანობის სტანდარტიზაციას და, შესაბამისად, სკოლის ბიუროკრატულ საფუძველს (Mintzberg, 1979).

პროფესიული ბიუროკრატის ადმინისტრაციული სტრუქტურა შედარებით ჰორიზონტალურია. მას არ სჭირდება კარგად ჩამოყალიბებული იერარქია იმისათვის, რომ სამუშაო სტანდარტების შექმნის მიზნით გააკონტროლოს და გაუწიოს კოორდინაცია ტექნოსტრუქტურას. პროფესიონალები თავად აკონტროლებენ საკუთარ საქმიანობას და, გარკვეულწილად, შეიმუშავენ სამუშაო სტანდარტებს. პროფესიული ბიუროკრატის სტანდარტები დიდწილად სტრუქტურის გარეთ, იმ პროფესიულ ასოციაციებში ყალიბდება, რომლებსაც კონკრეტული პროფესიონალები მიეკუთვნებიან. ასეთი ასოციაციები შეიმუშავენ ზოგად სტანდარტებს, რომლებსაც ასწავლიან უნივერსიტეტებში და, რომლებიც გამოიყენება ორგანიზაციების მიერ. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ორი წყარო განსაზღვრავს ორგანიზაციულ უფლებამოსილებას. მექანიკური და მარტივი ბიუროკრატია დამყარებულია თანამდებობასა და ორგანიზაციულ ავტორიტეტზე, ხოლო პროფესიული ბიუროკრატია – ცოდნასა და პროფესიონალიზმზე.

პროფესიული ბიუროკრატია დეცენტრალიზებულია; უფლებამოსილების დიდი წილი გადანაწილებულია პროფესიონალებზე და სამუშაო ბირთვზე. შესასრულებელი სამუშაო ძალზე რთულია იმისათვის, რომ პირდაპირ მოხდეს მისი ზედამხედველობა მენეჯერების ან სტანდარტიზაციის ანალიტიკოსების მიერ; ამიტომ, პროფესიონალებს შეუძლიათ თავად გადაწყვიტონ, თუ რა და როგორ უნდა აკეთონ. პროფესიონალებს მჭიდრო სამუშაო ურთიერთობები აქვთ კლიენტებთან და შედარებით ნაკლები – საკუთარ კოლეგებთან. ეს ადამიანები მეტს ფიქრობენ პროფესიულ და არა ინტეგრირებულ ორგანიზაციულ სტრატეგიაზე. ზოგ სკოლას ახასიათებს პროფესიული ბიუროკრატის ნიშნები – პროფესიონალებისგან შემდგარი სამუშაო ბირთვი, სტანდარტიზებული სამუშაო უნარ-ჩვევები, პროფესიული ნორმები და ავტონომია, პროფესიული ასოციაციები, სტრუქტურული თავისუფლება და ჰორიზონტალური ადმინისტრაციული სტრუქტურა. ასეთი სკოლები დაკომპლექტებულია მაღალკვალიფიციური და კარგად მომზადებული მასწავლებლებით, რომლებიც აკონტროლებენ საკუთარ სამუშაოს და ცდილობენ, გააკონტროლონ კოლექტიური გადაწყვეტილებები, რომლებიც ზეგავლენას ახდენს მათზე.

ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ზოგი მცირე ზომის დაწყებითი სკოლა წარმოადგენს მარტივ ბიუროკრატias; ისინი ცენტრალიზებული, არაფორმალური სტრუქტურებია. არაფორმალურ გარემოში, სადაც არ დომინირებს წესები და ინსტრუქციები, მთავარი აღმასრულებელი მოქმედებს მკაცრი (ხშირად ავტოკრატიული) მეთოდებით. ზოგი სკოლა მექანიკური ტიპის ბიუროკრატias განეკუთვნება და ყველაზე ხშირად დიდ სასკოლო ოლქებში გვხვდება, სადაც კარგად განვითარებული ტექნოსტრუქტურა ცდილობს, მოახდინოს სამუშაოს სტანდარტიზაცია, ან ისეთ შტატებში, სადაც, ასევე, კარგად არის განვითარებული ტექნოსტრუქტურა. ქვევის დარეგულირება ხდება წესებისა და ინსტრუქციების, პროცედურებისა და სამუშაო ფუნქციების აღწერილობის საშუალებით; უფლებამოსილება ცენტრალიზებულია სტრატეგიულ მწვერვალში და ძალაუფლების მოძრაობა ხდება დადმავალი მიმართულებით. არის სკოლებიც, რომლებიც პროფესიულ ბიუროკრატias წარმოადგენენ. აქ მაღალი

კვალიფიკაციის პროფესიონალები მუშაობენ, რომლებიც თავად აკონტროლებენ საკუთარ საქმიანობას; სტრუქტურა დეცენტრალიზებულია, ხოლო პროფესიონალებს შორის დემოკრატიული ურთიერთობები ყალიბდება. მიუხედავად იმისა, რომ ყველა კონფიგურაციას რამდენიმე სკოლა განეკუთვნება, სკოლების უმეტესობა მაინც სამი “იდეალური ტიპის” ჰიბრიდული ხასიათისაა, რომლებზეც უკვე ვისაუბრეთ.

მარტივი ბიუროკრატია. მარტივ ბიუროკრატიას აქვს როგორც მარტივი სტრუქტურის, ისე მექანიკური ბიუროკრატის ძირითადი მახასიათებლები: ეს არის ცენტრალიზებული და მძლავრი ბიუროკრატიული ორგანიზაცია შედარებით ჰორიზონტალური ადმინისტრაციული სტრუქტურით. მიუხედავად ამისა, კონტროლი ძირითადი მიმართულებაა; ასეთ ორგანიზაციებს ახასიათებს ბევრი ბიუროკრატიული დისფუნქცია, რომლებიც განვიხილეთ ვებერისეულ მოდელზე საუბრის დროს. ვინაიდან საზოგადოების მოთხოვნას სკოლების მიმართ კონტროლი, ანგარიშვალდებულება, საგანმანათლებლო სისტემის სტანდარტიზებული შედეგები და დაბალფასიანი მომსახურებაა, მარტივი ბიუროკრატიული სტრუქტურა იქნება სკოლებში ყველაზე მეტად გავრცელებული კონფიგურაცია.

მიუხედავად იმისა, რომ მარტივ ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში არის ცენტრალიზაციისა და ფორმალიზაციის მაღალი დონე, სპეციალიზაცია მაინც შეზღუდულია. ფაიერსტოუნი და ჰერიოტი (1981, 1982) სკოლების ასეთ სტრუქტურას უწოდებენ რაციონალურ ბიუროკრატიას და მათი კვლევის თანახმად, დაწყებითი სკოლების დიდი ნაწილი, სავარაუდოდ, თითქმის ყველა, სწორედ მარტივ ბიუროკრატიულ ტიპს განეკუთვნება, სადაც ორგანიზაციულ ქცევას განსაზღვრავს შეთანხმებული მიზნები. ასეთ ორგანიზაციაში დომინანტია დირექტორის უფლებამოსილება და ავტორიტეტი. ინსტრუქციები და სასწავლო პროგრამა სტანდარტიზებულია და მასწავლებლებს ზედამხედველობას უწევს დირექტორი. მასწავლებლების საქმიანობა, ძირითადად, კონტროლდება დირექტორის მიერ, ხოლო კოორდინაცია ხდება შემუშავებული წესების სისტემის, პროცედურებისა და ადმინისტრაციის საშუალებით.

მარტივი, პროფესიული ბიუროკრატია. მარტივი, პროფესიული ბიუროკრატია, კიდევ ერთი ჰიბრიდული ტიპი, უფრო ხშირად გვხვდება საშუალო და არა დაწყებით სკოლაში. ეს გახლავთ მარტივი და პროფესიული ბიუროკრატის კომბინაცია. ასეთ ორგანიზაციებში მაღალია, როგორც ცენტრალიზაციის, ისე სპეციალიზაციის დონე. მაღალკვალიფიციური, პროფესიონალი მასწავლებლები, რომლებსაც მიჰყავთ სწავლების პროცესი, ხშირად ძლიერი დირექტორისგან დამოუკიდებლად მოქმედებენ. თუმცა, დირექტორის ფორმალურ უფლებამოსილებას ავსებს მასწავლებლების კომპეტენტურობა. ფაქტიურად, დირექტორის უფლებამოსილება ძლიერია მანამ, სანამ მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ მათი და მოსწავლეების ინტერესები დაცულია. მასწავლებლებს და ადმინისტრატორებს აქვთ საერთო მიზნები, ხოლო მასწავლებლების კეთილი ნება და მათ შორის თანამშრომლობა ძალზე მნიშვნელოვანია. ასეთი კონფიგურაციის დროს სკოლა წააგავს სიმფონიურ ორკესტრს,

დაკომპლექტებულს პროფესიონალი მუსიკოსებით, რომლებსაც უძღვებათ მაღალი კლასის ღირიჟორი. ასევე სკოლაში, სადაც პროფესიონალი მასწავლებლები ასწავლიან სტანდარტიზებული სასწავლო გეგმის მიხედვით, სწავლის პროცესს თვალყურს ადევნებს ძლიერი და ზოგჯერ დიქტატორი ღირექტორი. ღირექტორი არის ადამიანი, რომელსაც აქვს პროფესიული ორგანიზაციის გაძღოლის აღიარებული უნარი.

ნახევრადპროფესიული ბიუროკრატია. ორგანიზაციული სტრუქტურის კიდევ ერთი ჰიბრიდია ნახევრადპროფესიული ბიუროკრატია, მექანიკური და პროფესიული ბიუროკრატის კომბინაცია. ნახევრადპროფესიული ბიუროკრატია არ არის ისე ცენტრალიზებული და ფორმალიზებული და არც ისე თავისუფალი, როგორც მექანიკური და პროფესიული ბიუროკრატები. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო პროგრამისა და ინსტრუქციების გარკვეული ნაწილები სტანდარტიზებულია, პროფესიონალი მასწავლებლები ინარჩუნებენ გარკვეულ ავტონომიას სწავლების პროცესში.

ორგანიზაციაში არსებობს უმარავი სახის პრობლემა, მაგრამ მასწავლებლებს აქვთ თავისუფლება, თავად დასახონ მიზნები. მიუხედავად ღირექტორების მაღალი ხარისხის უფლებამოსილებისა ასეთი სახის ორგანიზაციაში, ისინი გარკვეული უფლებების დედეგირებას ახდენენ მასწავლებლებზე და გადაწყვეტილების მიღებაც ერთობლივად ხდება. სწავლებისა და სწავლის კომპლექსურობა და სკოლის სოციუმის მოთხოვნა ანგარიშვალდებულების განხორციელების მიმართ ის გამაწონასწორებელი ძალებია, რომლებიც ხელს უწყობს ამ კონფიგურაციის არსებობას. ეს კონფიგურაცია ზურგს უმაგრებს პროფესიონალიზმის განვითარებას დაბალანსებული კონფიგურაციის პირობებში, რომელსაც ზოგჯერ ვხვდებით საშუალო სკოლაში, სადაც არიან მაღალპროფესიული მასწავლებლები და ადმინისტრატორები, რომლებიც ყველაფერს აკეთებენ სკოლის პროფესიული განვითარებისთვის.

პოლიტიკური ორგანიზაცია. პოლიტიკურ ორგანიზაციაში გამოკვეთილია ძალაუფლება და არა სტრუქტურა. პოლიტიკა ყველა ორგანიზაციაში იგრძობა, მაგრამ ზოგჯერ იმდენად ჭარბად, რომ ქმნის საკუთარ კონფიგურაციას. რეალურად, იგი მთლიანად შთანთქავს ორგანიზაციას და მისი დომინანტი ფაქტორი ხდება. ასეთ სიტუაციაში, ძალაუფლების განხორციელება არაღეგიტმურად ხდება, არ არსებობს კოორდინაციის დადგენილი მეტოდები, ორგანიზაციის ძირითადი, დომინანტი კომპონენტი და დეცენტრალიზაცია; ყველაფერი დამოკიდებულია არაფორმალურ ძალაუფლებაზე და პოლიტიკაზე, რომელთა გამოყენება ხდება კონკრეტული საკითხების მოსაგებად (Mintzberg,1989).

იქ, სადაც ძალაუფლებაა დომინანტი, კოორდინაცია და ფორმალური სტრუქტურა აღარ არის საჭირო; ფაქტიურად, პოლიტიკა, უწყსრიგობის ხელშეწყობით, კოორდინაციის წინააღმდეგ მუშაობს. მოლაპარაკებები, კოალიციები და პოლიტიკური თამაშები ხდება ის, რისი საშუალებითაც შესაძლოა, გავიგოთ, თუ რა ხდება ასეთ სტრუქტურაში. მართლაც, პოლიტიკური აქტივობა წარმოადგენს გავლენის ლეგიტიმური სისტემის

შემცვლელს, რასაც ვხვდებით ტრადიციულ, კონსერვატიულ კონფიგურაციაში. ძალაუფლება და პოლიტიკა განხილულია მე-6 თავში.

პოლიტიკურ ორგანიზაციაში, როგორც წესი, მაღალია კონფლიქტის შესაძლებლობა და ამიტომ დიდი მოთხოვნილებაა მოლაპარაკებასა და კოალიციის შექმნაზე. პოლიტიკური ორგანიზაცია სკოლებისთვის არის დისფუნქციური კონფიგურაცია, რადგან იგი აფერხებს სწავლებისა და სწავლის პროცესს. ძალზე დიდი ენერჯია და საქმიანობაა მიმართული თამაშზე, მოლაპარაკებაზე და პოლიტიკურ მაქინაციებზე. სწავლება და სწავლა მეორეხარისხოვანი ხდება. ხშირია სკოლების პოლიტიზება და ზოგჯერ ყალიბდება პოლიტიკური ორგანიზაცია, მაგრამ ასეთი სტრუქტურები სკოლაში ძალზე მოკლევადიანია მათი არაეფექტიანობის გამო.

ზემოაღნიშნული შვიდი კონფიგურაციიდან, სკოლებისთვის ჩვენ ვემხრობით პროფესიულ მოდელს, თუმცა მტკიცებულებები ცხადყოფს (ფაიერსტოუნი და ჰერიოტი, 1981, 1982; ჰოი, ბლასოვსკი და ნიულენდი, 1983), რომ სკოლების უმეტესობა არ არის პროფესიული ორგანიზაციები. უფრო მეტიც, არ არის მოსალოდნელი, რომ სკოლები მნიშვნელოვნად გადაინაცვლებენ იმ კონფიგურაციისკენ, რომელსაც მინცბერგი პროფესიულ ბიუროკრატიას უწოდებს; თუმცა, უბრალოდ გადახრა ნახევრად პროფესიული ან პროფესიული ბიუროკრატიაში არაა მხოლოდ შესაძლებელი, არამედ სასურველიცაა, განსაკუთრებით კი, თუ გვინდა, რომ სკოლები და სწავლების პროცესი გახდეს უფრო პროფესიული.

ასეთ სიტუაციაში სხვადასხვა ელემენტი გავლენას ახდენს სკოლების კონკრეტულ კონფიგურაციებზე. მაგალითად, სკოლის ასაკი და სიდიდე გავლენას ახდენს სტრუქტურაზე. რაც უფრო დიდია სკოლის ასაკი და ზომა, სავარაუდოდ, მით უფრო მეტია შესაძლებლობა, რომ არაფორმალური ურთიერთობები და პირდაპირი ზედამხედველობა შეიცვალოს ფორმალური წესებით, ინსტრუქციებითა და ბიუროკრატული კონტროლით. როდესაც ტექნიკური სისტემა კომპლექსურია (მაგალითად, სწავლება, როგორც კომპლექსური პროცესი ითხოვს ინდივიდუალურ მიდგომას და მრავალფეროვან, ცვლად სტრატეგიებს), მაშინ საჭირო ხდება მაღალკვალიფიციური სამუშაო ძალა და გადაწყვეტილების მიღების დეცენტრალიზაცია. მეორე მხრივ, როცა ტექნიკური სისტემა რუტინულია (მაგალითად, სწავლება განიხილება, როგორც სტანდარტული და მარტივი, მინიმალური უნარ-ჩვევების შემქმნელი რუტინული პროცესი), მაშინ ტექნიკური სისტემის რეგულირება შესაძლებელი ხდება ბიუროკრატული პროცედურებით. უფრო მეტიც, რაც უფრო მეტად კონტროლდება ორგანიზაცია გარედან, მით უფრო ცენტრალიზებული და კონტროლირებადი ხდება ის. მინცბერგი ამბობს, რომ ორგანიზაციის გარედან კონტროლის ორი, ყველაზე მეტად ეფექტიანი საშუალებაა პასუხისმგებლობის მინიჭება გადაწყვეტილების მიმღებისთვის და კონკრეტული სტანდარტების გაუმჯობესება წესებისა და ინსტრუქციების საშუალებით.

იმდენად, რამდენადაც სკოლები დგანან ახალი გამოწვევების წინაშე (მეტი ანგარიშვალდებულება, სტანდარტიზებული ტესტები) სკოლების რეგულირებისა

და კონტროლის მიზნით, განვითარების მიმართულება იცვლება მეტი ფორმალიზაციის, ცენტრალიზაციის, ნაკლები პროფესიონალიზმის და უფრო ძლიერად განვითარებული ტექნოსტრუქტურებისკენ. მეორე მხრივ, სკოლის რეფორმატორები აგრძელებენ ბიუროკრატიული კონტროლის მიმე შედეგების გამოააშკარავებას და ითხოვენ სკოლების სტრუქტურის შეცვლას და კეთილგანწყობას პროფესიონალი, გამოცდილი მასწავლებლებისადმი (Darling-Hammond, 1985; Darling-Hammond and Wise, 1985; McNeil, 1986, 1988a, 1988b; Elmore, 1988; Wise, 1988; Prestine, 1991). ასეთ შემთხვევაში მიმართულება იცვლება ფორმალური წესებიდან მეტი დეცენტრალიზაციისა და პროფესიონალიზმისკენ.

სუსტი კავშირის პერსპექტივა

თეორია და კვლევა კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს ზოგიერთ მოსაზრებას სკოლის, როგორც ბიუროკრატიული სტრუქტურის შესახებ. მკვლევარები ეჭვქვეშ აყენებენ დაშვებას, რომ პროცესსა და სტრუქტურას კავშირი აქვს ორგანიზაციის მიზნებთან. ტერენს დიალი და ლინ კელოტი (1980) ამბობენ, რომ სკოლის ფორმალური ორგანიზაცია და ადმინისტრაცია მნიშვნელოვან გავლენას არ ახდენს კლასში სწავლების პროცესზე. ჯეიმს მარჩი და იოჰან ოლსენი (1976) საგანმანათლებლო ორგანიზაციებს უწოდებენ “ორგანიზებულ ანარქიას”. კარლ უიკი და ჰოვარდ ალდრიჰი (1979) თვლიან, რომ ორგანიზაციის ელემენტები ანუ ქვესისტემები ხშირად სუსტად არის ურთიერთდაკავშირებული და ამტკიცებენ, რომ საგანმანათლებლო ორგანიზაცია წარმოადგენს სუსტად დაკავშირებული სისტემების კარგ მაგალითს. დაბოლოს, ჯონ მეიერი და მისი კოლეგები (Meyer and Rowan, 1977, 1978; Rowan, 1982) გვთავაზობენ სკოლებში სუსტი კავშირის ინსტიტუციურ განმარტებას და ამბობენ, რომ ბიუროკრატიული სტრუქტურა და ინსტრუქცია არ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული. მოკლედ, სკოლა განიხილება, როგორც ბუნდოვანი მიზნის, გაურკვეველი ტექნოლოგიის, ფლუიდური მონაწილეობის, არაკოორდინირებული საქმიანობების, სუსტად დაკავშირებული სტრუქტურული ელემენტებისა და შედეგებზე ნაკლებგავლენიანი სტრუქტურების მქონე ორგანიზაცია. ასეთი ტიპის ანალიზი წარმოადგენს სუსტი კავშირის პერსპექტივას და მუშაობს სტანდარტული ბიუროკრატიული თეორიის სასარგებლოდ.

ჩარლზ ბიდუელმა (1965) გააკეთა სკოლებში სტრუქტურული კავშირის ანალიზი. მან აღნიშნა, რომ მოსწავლეთა შორის არსებული განსხვავებული შესაძლებლობების დარეგულირების მიზნით, მასწავლებლებს სჭირდებათ თავისუფლება პროფესიული გადაწყვეტილებების მისაღებად. პროფესიული ავტონომია შეუცვლელია სკოლებში. მასწავლებლები მარტო მუშაობენ საკლასო ოთახებში, ისინი შედარებით ნაკლები ზედამხედველობის ქვეშ იმყოფებიან

კოლეგებისა და ადმინისტრატორების მხრიდან და აქვთ მაღალი ავტორიტეტი საკუთარ მოსწავლეებში. შედეგი არის სუსტი სტრუქტურული კავშირი სკოლაში. ასეთივე სუსტი სტრუქტურული კავშირია სკოლის განყოფილებებს შორის. ადმინისტრატორებს და მასწავლებლებს აქვთ დიდი ძალაუფლება სასწავლო გეგმასთან, სწავლების მეთოდებთან და მასწავლებლების შერჩევასთან დაკავშირებით. მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ სისტემა ქირაობს მასწავლებლებს, მათი განაწილება სკოლებში ხდება დირექტორის თანხმობით.

სკოლაში სუსტი სტრუქტურული კავშირი აძლიერებს პროფესიონალიზმს; თუმცა, პროდუქტის ერთიანობის მოთხოვნა, მოსწავლეების გადანაცვლების საჭიროება კლასიდან კლასში და სკოლიდან სკოლაში მოითხოვს რუტინული საქმიანობის ხანგრძლივ პერიოდს, რომელიც საჭიროა სწავლის პროცესისთვის და, შესაბამისად, სკოლის ორგანიზაციის ბიუროკრატიული საფუძველია. ბიდუელი (1965) აღწერს სკოლას, როგორც ბიუროკრატიისა და სუსტი სტრუქტურული კავშირის გამორჩეულ კომბინაციას.

სუსტი კავშირის (Weick, 1976; Aldrich, 1979) და ორგანიზაციის თეორეტიკოსები (Meyer, 1978; Meyer and Rowan, 1977, 1978; Rowan, 1982) ყურადღებას ამახვილებენ ორგანიზაციის ქცევისა და შედეგების განცალკევებაზე. უეიკი (1976) გვაძლევს სუსტი კავშირის კონცეფციის ყველაზე თანმიმდევრულ ანალიზს. სუსტ კავშირში იგი გულისხმობს, რომ “დაწყვილებული მოვლენების რეაქცია ძლიერია, მაგრამ თითოეული მოვლენა ინარჩუნებს საკუთარ იდენტობას და ფიზიკური თუ ლოგიკური დამოუკიდებლობის გარკვეულ ფორმას” (Weick, 1976). სუსტი კავშირი ნიშნავს მინიმალურად ურთიერთდამოკიდებულ ელემენტებს შორის სუსტ და ნაკლებად ხშირ კავშირს.

ორგანიზაციების უმეტესობას აწუხებს ის, თუ ვინ და რამდენად კარგად ასრულებს სამუშაოს. უეიკი (1976) ამბობს, რომ სკოლებში სუსტად კონტროლდება, თუ რამდენად კარგად კეთდება საქმე. სასწავლო საქმიანობის შემოწმება არ ხდება ხშირად და მაშინაც კი, როცა მოწმდება, როგორც წესი – ზედაპირულად. ამ პირობებში, მტკიცე ორგანიზაციული კონტროლი, თუ ვინ და როგორ ასრულებს სამუშაოს, ხორციელდება დაქირავების, სერტიფიცირებისა და დაგეგმვის საშუალებით.

მეიერი და როუანი (1977) კიდევ უფრო აღრმავენ უეიკის თეზისს. ისინი ამბობენ, რომ განათლების სფეროს მუშაკები, როგორც წესი, “გამოყოფენ” ორგანიზაციულ სტრუქტურას სასწავლო საქმიანობისა და შედეგებისგან და ხშირად მიმართავენ ნდობის ლოგიკას. მათი არგუმენტი არის ის, რომ სკოლები, ძირითადად, მასერტიფიცირებელი დაწესებულებაა, რომელიც საზოგადოების ნდობით სარგებლობს. სტანდარტიზებული სასწავლო პროგრამები და სერტიფიცირებული და ნდობით აღჭურვილი მასწავლებლები ქმნიან სტანდარტული ტიპის სკოლადამთავრებულებს, რომლებიც საკუთარი სერტიფიცირებული განათლებიდან გამომდინარე, იკავებენ გარკვეულ ადგილს როგორც ეკონომიკურ, ისე სოციალურ სისტემაში. საგანმანათლებლო ორგანიზაციების მკაცრად სტრუქტურირებულ სისტემას ქმნის ისეთი ზოგადად

მიღებული კლასიფიკაცია, როგორცაა დაწყებითი კლასების მასწავლებელი, ინგლისური ენის პედაგოგი, დირექტორი, მეოთხეკლასელი ან აბიტურიენტი და სხვა. სკოლებს აქვთ საზოგადოების მხარდაჭერა და ლეგიტიმაცია, რადგან იცავენ ფართო საზოგადოების სამართლებრივ და ნორმატიულ სტანდარტებს. ნაკლები სიმკაცრით კონტროლდება სასწავლო პროცესი, რადგან მკაცრი ზედამხედველობისა და შეფასების შედეგად, შესაძლოა, ნათლად გამოიკვეთოს სასწავლო პროგრამის ძირითადი უარყოფითი მხარეები და ნაკლი და განდგეს ექვის საფუძველი. ბევრად ადვილია აბსტრაქტულ, რიტუალურ კლასიფიკაციასთან სრული შესაბამისობის დემონსტრირება, ვიდრე სწავლება-სწავლის პროცესის ეფექტიანობის შეფასება. ამიტომაც, სკოლა აცალკევებს და გამოყოფს რიტუალურ/ტრადიციულ სტრუქტურას საგანმანათლებლო საქმიანობისგან (Okeafor and Teddlie, 1989). საზოგადოებას სჯერა და ენდობა განათლების საბჭოს, რომლებიც, თავის მხრივ, ნდობას უცხადებენ მასწავლებლებს. ნდობის ამგვარ, მრავალმხრივ გაშლას ხელს უწყობს იმ პროცესისადმი ურყევი რწმენა, რომლის მიხედვითაც ხდება სკოლის თანამშრომლების პროფესიონალებად სერტიფიცირება.

სკოლებში სუსტი კავშირების არსებობის, მისი ხარისხისა და ფორმის დამადასტურებელი ემპირიული მტკიცებულებები შერეული ხასიათისაა. ერთი მხრივ, კვლევების გარკვეული რაოდენობა გვიჩვენებს, რომ სკოლა მაღალ დონეზე ფორმალიზებული და ცენტრალიზებული ორგანიზაციაა; ფაქტიურად, ნიუ-ჯერსის საშუალო სკოლების ერთ-ერთი ყველაზე მეტად დამახასიათებელი ნიშანი სწორედ უფლებამოსილების მკაცრი იერარქიულობაა (Hoy, Newland, and Blazovsky, 1977; Hoy, Blazovsky, and Newland, 1980, 1983); საშუალო სკოლის მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ მათ სჭირდებათ “ნებართვა” და თანხმობა, სამუშაოს ისინი ნაკლებად აღიქვამენ, როგორც “საკუთარ საქმეს”; უმნიშვნელო საკითხებიც კი შეთანხმებული უნდა იქნეს ხელმძღვანელთან და მხოლოდ ამის შემდეგ ხდება გადაწყვეტილების მიღება (Hoy, Newland, and Blazovsky, 1977).

მეორე მხრივ, მეიერისა და როუანის მიერ აღწერილი სკოლები (1978) განსხვავდება სხვა სკოლებისგან (Abramowitz and Tenenbaum, 1975; Deal and Celotti, 1980; Meyer, 1978). ეს მკვლევრები სკოლებს აღწერენ, როგორც სუსტი კავშირის სისტემებს, სადაც სასწავლო პროცესი, ძირითადად, არ კონტროლდება ორგანიზაციული სტრუქტურის მიერ. შესაძლოა, როცა მასწავლებლები ამბობენ, რომ მათ სჭირდებათ ნებართვა იმისათვის, რომ გააკეთონ საკუთარი საქმე, ისინი არ გულისხმობენ სასწავლო პროცესს.

უილიამ ფაიერსტონისა და მისი კოლეგების მიერ ჩატარებული რამდენიმე კვლევა სკოლის იმიჯის შესახებ (Firestone and Herriott, 1981, 1982; Firestone and Willson, 1985; Herriott and Firestone, 1984) განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევს სკოლების კონტრასტულ სტრუქტურებს. მათი შრომების მიხედვით, სკოლები, შესაძლოა, დაიყოს ორ ჯგუფად: რაციონალური ბიუროკრატია და ანარქია, ანუ სუსტი კავშირის სისტემები. დაწყებითი სკოლები რაციონალურ ბიუროკრაციას განეკუთვნება და მათთვის დამახასიათებელია კონსენსუსი მიზანთან დაკავშირებით, უფლებამოსილების იერარქიულობა, ცენტრალიზაცია,

ფორმალიზაცია და მასწავლებლების შეზღუდული ავტონომია. საშუალო სკოლა სუსტი კავშირის სისტემაა, სადაც მასწავლებლებს აქვთ მეტი ავტონომია, სადაც სუსტად არის გამოხატული ცენტრალიზაცია და მიზანთან დაკავშირებული კონსენსუსი.

ბიუროკრატია და სუსტი კავშირის მქონე სისტემებს შორის არსებული ბუნდოვანი განსხვავება, შესაძლოა, ცოტა დამაბნეველი და კონტრპროდუქტიული აღმოჩნდეს (Corwin and Borman, 1988). დაწყებითი სკოლების უმეტესობა უფრო ძლიერი კავშირებით ხასიათდება, ვიდრე საშუალო სკოლები, მაგრამ განსხვავება არის კავშირის ხარისხში. საშუალო სკოლაში რუტინული ამოცანები და ფუნქციები ბიუროკრატულად არის ორგანიზებული. რეალურად, საჯარო საშუალო სკოლების და საციალური უზრუნველყოფის სააგენტოების შედარებითი ანალიზი, რომელიც ჰოიმ და მისმა კოლეგებმა განახორციელეს (Hoy, Blazovsky and Newland, 1983) გვიჩვენებს, რომ სკოლები ბევრად უფრო ფორმალური და ცენტრალიზებულია, ვიდრე სოციალური უზრუნველყოფის სააგენტოები. სოციალური დაცვის არცერთ სააგენტოს არა აქვს ისეთი იერარქიული კონტროლი და წესების დაცვის სიმკაცრე, როგორც არის ყველაზე ნაკლებად ფორმალურ და ცენტრალიზებულ საშუალო სკოლაში. დაბოლოს, სუსტი კავშირების შესახებ არსებული ლიტერატურის ყურადღებით მიმოხილვის შემდეგ, ინგერსოლი (1993) ამბობს, რომ “სუსტი კავშირების” პერსპექტივა გვაძლევს არასრულ და არასწორ წარმოდგენას სკოლის ორგანიზაციის შესახებ”.

მაშ, ასე: საჯარო სკოლა წარმოადგენს მკაცრ ბიუროკრატულ ორგანიზაციას, რომელსაც სჭირდება მეტი თავისუფლება თუ ორგანიზაციულ ანარქიას, რომელსაც სჭირდება მეტი სიმკაცრე? ჩვენს მიერ ჩატარებულ ანალიზს მიყვარათ დასკვნამდე, რომ არის, სულ მცირე, ორი ძირითადი ორგანიზაციული განზომილება: *ბიუროკრატული*, რომელშიც მოიაზრება ინსტიტუციური და მენეჯერული ფუნქციების მედიატორობა სკოლასა და საზოგადოებას შორის, კანონის დაცვა, შიდა საქმეების ადმინისტრირება, აუცილებელი რესურსების შესყიდვა და განაწილება და მედიატორობა მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის; *პროფესიული*, რომელშიც მოიაზრება სწავლებისა და სწავლის რეალური, ტექნიკური პროცესი⁸. ბიუროკრატული განზომილება არის მჭიდროდ შეკავშირებული და ერთიანი სტრუქტურა, ზოგჯერ ფრიად მკაცრი, რომელიც არანაირად არ უწყობს ხელს ადაპტაციას და იწვევს გაუცხოებას მასწავლებლებს შორის. პროფესიული განზომილება არის ბევრად თავისუფალი სტრუქტურა, სადაც პროფესიული გადაწყვეტილების მიღების სფეროში (სწავლება-სწავლის პროცესი) მასწავლებლებს აქვთ ბევრად მაღალი ხარისხის დამოუკიდებლობა; ზოგჯერ, ზედმეტი დამოუკიდებლობა იწვევს კონფლიქტურ სიტუაციებს, გაურკვევლობას და კოორდინაციის პრობლემას, რაც ამცირებს პროდუქტიულობას და ხელს უშლის ეფექტიან მუშაობას.⁹ სკოლებზე გავლენას ახდენს გარემო პირობები. ასეთი სკოლები არის ღია. საზოგადოებაში ძალების ცვლასთან ერთად, იცვლება ზეწოლა ორგანიზაციაზე. ცხადია, რომ ადმინისტრატორებს სჭირდებათ იცოდნენ, თუ როგორია მათი ორგანიზაცია და კარგად ჰქონდეთ გათვითცნობიერებული როგორც მტკიცე, ისე თავისუფალი

კავშირების ნეგატიური შედეგები. საერთოდ, საჯარო სკოლა არის ბიუროკრატიული და პროფესიული კომპონენტების გამორჩეული კომბინაცია, რომელსაც დეტალურად განვიხილავთ

პროფესიული და ბიუროკრატიული ორგანიზაციის კონფლიქტი

პროფესიონალები და ნახევრად პროფესიონალები, რომლებიც მუშაობენ ფორმალურ ორგანიზაციაში, აწყდებიან კონფლიქტს პროფესიულ ღირებულებებსა და ბიუროკრატიულ მოლოდინებს შორის. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი საერთოა ბიუროკრატიულ და პროფესიულ პრინციპებს შორის, ყოველთვის არის კონფლიქტის წარმოშობის შესაძლებლობა მათ შორის არსებული განსხვავებების გამო. ძირითადი მსგავსებები და განსხვავებები მოცემულია ცხრილში 3.6.

როგორც ბიუროკრატებისგან, ისე პროფესიონალებისაგან მოითხოვება ტექნიკური ცოდნა კონკრეტულ სფეროში, ობიექტური შეფასება და მიუკერძოებლობა.

ცხრილი 3.6. პროფესიული და ბიუროკრატიული ორიენტაციების ძირითადი მახასიათებელი ნიშნები: მსგავსება და განსხვავება

პროფესიული ორიენტაცია	ბიუროკრატიული ორიენტაცია
ტექნიკური ცოდნა და გამოცდილება	ტექნიკური ცოდნა და გამოცდილება
ობიექტური ხედვა/პერსპექტივა	ობიექტური ხედვა/პერსპექტივა
მიუკერძოებელი და დეპერსონიფიცირებული მიდგომა	მიუკერძოებელი და დეპერსონიფიცირებული მიდგომა
მომსახურების გაწევა კლიენტებისთვის	მომსახურების გაწევა კლიენტებისთვის
კონფლიქტის ძირითადი წყარო	კონფლიქტის ძირითადი წყარო
კოლეგებისგან შემდგარი ჯგუფი	იერარქიული ორიენტაცია
ავტონომია გადაწყვეტილების მიღების პროცესში	მითითებების მორჩილება
კონტროლის თვითდაწესებული სტანდარტები	ორგანიზაციული სუბორდინაცია

პროფესიონალებს მოეთხოვებათ კლიენტების სურვილის დაკმაყოფილება, ხოლო ბიუროკრატებს – ორგანიზაციული ინტერესებისა. კლიენტებისა და ორგანიზაციის ინტერესებს შორის აშკარად გამოკვეთილი ეს კონფლიქტი გარკვეულ პრობლემებს ქმნის ბევრი ფორმალური ორგანიზაციისთვის, მაგრამ

იგი არ არის მთავარი დილემა მომსახურების გამწვევი ორგანიზაციებისთვის, როგორებიცაა სკოლა, სოციალური უზრუნველყოფის სააგენტო და საავადმყოფო. მომსახურების გამწვევი ორგანიზაციისთვის მთავარი ბენეფიციარი არის კლიენტი. ამიტომ, როგორც ბიუროკრატიული, ისე პროფესიული მომსახურების გამწვევი ორგანიზაციის ძირითადი ამოცანა ერთგვაროვანია – კლიენტის მომსახურება.

პროფესიულ-ბიუროკრატიული ორგანიზაციების კონფლიქტის ფუნდამენტური წყარო არის სოციალური კონტროლის სისტემა, რომელსაც ბიუროკრატიული და პროფესიული ორგანიზაციები იყენებენ. პროფესიული ორგანიზაციები ცდილობენ, გააკონტროლონ სამუშაოსთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები; თანამშრომლებმა უნდა გაითავისონ ეთიკის კოდექსი, რომლის მიხედვითაც ყალიბდება ქცევა. პროფესიონალები, ძირითადად, პასუხისმგებლები არიან საკუთარ პროფესიულ საქმიანობაზე და დროდადრო, შესაძლოა, ისინი გააკრიტიკონ საკუთარმა კოლეგებმა. მეორე მხრივ, ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში კონტროლი არ არის კოლეგების საქმიანობის სფერო; დისციპლინის დამცველად გვევლინება უფლებამოსილების მატარებელი დონე. როგორც ბლაუ და სკოტი ამბობენ (1962): “შესრულებული სამუშაო კონტროლდება ზემდგომისგან მიღებული მითითებების და არა თვითდაწესებული სტანდარტების და კოლეგების შემოწმების საფუძველზე, როგორც ეს ხდება პროფესიონალებს შორის”.

თუმცა, არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავებები სხვადასხვა პროფესიულ ჯგუფებს შორის. მაგალითად, დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებლები შედარებით ნაკლები უფლებამოსილებით სარგებლობენ, ვიდრე ექიმები და მეცნიერები (Scott, 1981). პროფესიულ ქცევას მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს პროფესიონალიზმის დონე – ცოდნა; თუმცა, საბოლოო ჯამში, ის, რითიც ხდება ბიუროკრატიული ორგანიზაციის გამართლება, არის ორგანიზაციული წესების დაცვა და ზემდგომის მიერ საქმიანობების დამტკიცება. ზუსტად აქ არის ორგანიზაციასა და პროფესიონალებს შორის კონფლიქტის მთავარი წყარო – კონფლიქტი “პროფესიულ ცოდნასა და ავტონომიას” და “ბიუროკრატიულ დისციპლინასა და კონტროლს” შორის.

სკოტი (1981, 1987, 1992) ამბობს, რომ მიუხედავად გარკვეული კონფლიქტებისა ბიუროკრატიულ და პროფესიულ პრინციპებს შორის, ეს ორი სისტემა არ არის მთლიანად შეუთავსებელი. ორივე წარმოადგენს მოქმედების რაციონალიზაციის ალტერნატიულ გზებს და მთლიანობაში, ეს ორი ორიენტაცია თავსებადია, თუმცა, დაძაბულია ურთიერთობა ბიუროკრატებსა და პროფესიონალებს შორის. მასწავლებლები ვერ ეგუებიან მითითებებს და ჩარევას ადმინისტრაციის მხრიდან და მხარს უჭერენ სკოლის ერთობლივ მართვას. ზოგ ორგანიზაციაში ხდება სერიოზული სტრუქტურული ცვლილებები; ზოგში პროფესიონალები აყალიბებენ მიმართულებებს, რომლებიც თავსებადია ბიუროკრატიული ორგანიზაციის მოთხოვნებთან.

სკოლის პროფესიული და ბიუროკრატიული ორიენტაციები

განსჯის საგანს წარმოადგენს ის, არის თუ არა სწავლება პროფესია. თუმცა, ცოტა ადამიანი თუ მოიძებნება, რომლებიც არ დაეთანხმებიან მოსაზრებას, რომ მასწავლებლები ისეთივე პროფესიონალები არიან, როგორც ცისფერ ან თეთრსაყელიანი თანამშრომლები, იურისტები ან ექიმები. სწავლების შესახებ თეორიისა და ცოდნის გაღრმავება, მზარდი მოთხოვნა მასწავლებლის განათლების მიმართ, მასწავლებლების პასუხისმგებლობა მოსწავლეების კეთილდღეობაზე, ძლიერი პროფესიული ასოციაციები და ავტონომიის მზარდი მოთხოვნა ქმნის საფუძველს, რომ განვიხილოთ სწავლება, როგორც პროფესია. სწავლების პროფესიად განხილვის სურვილის მიღმა არის მეორე სურვილი, რაც გამოიხატება მყარ სტატუსსა და სამუშაოზე მეტ კონტროლში იმისათვის, რომ მივიღოთ მეტი პასუხისმგებლობა და მეტი ავტორიტეტი თუ უფლებამოსილება. მრავალი წლის განმავლობაში მასწავლებლებს სჯეროდათ, რომ მათ ჰქონდათ პროფესიული ვალდებულებები, როგორცაა, მაგალითად, გაკვეთილების შემდეგ სკოლაში დარჩენა მოსწავლეების დასახმარებლად; ახლა ისინი ითხოვენ პროფესიულ უფლებებსაც, მაგალითად, საკუთარი კოლეგების შერჩევას.

როგორც უკვე განვიხილეთ, ბიუროკრატიული ორგანიზაციების დამახასიათებელი ნიშან-თვისებებები მთლიანად თავსებადი არ არის პროფესიულ პრინციპებთან. დასკვნა, რომ სკოლაში კონფლიქტების დიდი წილი წარმოიშობა სწორედ უფრო დიდი კონფლიქტის – ბიუროკრატიული და პროფესიული პრინციპების შეჯახების შედეგად, არ უნდა იყოს გასაკვირი. მაგალითად, რონალდ კორუინმა (1965) შეისწავლა მასწავლებლებს შორის არსებული კონფლიქტები სკოლაში და აღმოაჩინა, რომ მათ ნახევარზე მეტში მონაწილეობდნენ მასწავლებლები, რომლებიც არ ეთანხმებოდნენ და ეწინააღმდეგებოდნენ ადმინისტრაციას. რაც უფრო მაღალია პროფესიული ორიენტაციის ხარისხი, მით მეტია კონფლიქტების რიცხვი. დიპაოლამ და ჰოიმ (1994) მასწავლებლების კვლევის დროს აღმოაჩინეს, რომ პროფესიული ორიენტაცია კავშირშია მასწავლებლების მეტროლ და აგრესიულ ხასიათთან.

ზოგი ადმინისტრატორი ტერმინს “პროფესიონალიზმი” იყენებს, როგორც მოწოდებას გარკვეული გადაწყვეტილების მხარდასაჭერად. მაგალითად, ერთ-ერთ სკოლაში ინიციატივას, რომელიც გულისხმობდა წამახალისებელ დანამატს ხელფასზე, თაბ ახლდა წერილი ყველა მასწავლებლისთვის, სადაც განსაზღვრული იყო მათი ხელფასი და ატყობინებდნენ, რომ “ხელფასი არის ინდივიდუალური და კონფიდენციალური საკითხი. თქვენი პროფესიული ვალდებულებაა, არ განიხილოთ თქვენი ხელფასი სხვა მასწავლებლებთან”. ბევრ ადმინისტრატორს აქვს წარმოდგენა, რომ “პროფესიონალია” ისეთი მასწავლებელი, რომელიც ლოიალურია ადმინისტრაციისა და ორგანიზაციის მიმართ – ეს კი მის ბიუროკრატიულ ორიენტაციას ნიშნავს.

სკოლების ბიუროკრატიზაციისა და მასწავლებლების მზარდი პროფესიონალიზმის გათვალისწინებით, სავარაუდოდ, კონფლიქტები გაგრძელდება. სწავლების პროცესში კონფლიქტური საკითხები წარმოიშობა ისეთი თემების ირგვლივ, როგორცაა: კონტროლის რა დონე უნდა ჰქონდეთ

მასწავლებლებს სახელმძღვანელოების შერჩევის, სასწავლო პროცედურებისა და მეთოდების დადგენის, სასწავლო გეგმის რეფორმირებისა და შედგენის პროცესში. თუმცა, კონფლიქტის მთავარი თემა არც სწავლების საკითხია და არც სკოლის ორგანიზაცია. კონფლიქტი არსებობს პროფესიულ ცოდნასა და ავტონომიას და ბიუროკრატიულ დისციპლინასა და კონტროლს შორის.

მანამ, სანამ სკოლის ძირითადი ბიუროკრატიული სტრუქტურა მიდრეკილია ავტორიტარულობისკენ, მასწავლებლის უფლებამოსილება მუდამ იქნება დაძაბულობის წყარო. თუ სკოლის ორგანიზაციული სტრუქტურა გახდება უფრო პროფესიული, კონფლიქტისა და დაძაბულობის განტვირთვის შესაძლებლობები მნიშვნელოვნად გაიზრდება. ფაქტიურად, მასწავლებლების ორმაგი ორიენტაცია (ადგილობრივ-კოსმოპოლიტური) წესი უფროა, ვიდრე გამონაკლისი. პროფესიულ სტრუქტურაში მასწავლებლებს პასუხისმგებლობა აქვთ როგორც ორგანიზაციის, ისე პროფესიის მიმართ. ზოგიერთი კვლევა ადასტურებს, რომ მასწავლებლების პროფესიული და ბიუროკრატიული დამოკიდებულებები კონფლიქტური ადაე იქნება, თუ სკოლებში გაიზრდება მასწავლებლების პროფესიული ავტონომია (Marjoribanks, 1977; DiPaola da Hoy, 1994).

არსებობს სხვა კვლევები მასწავლებელთა ორიენტაციის შესახებ. ედუარდ კულმანმა და უეინმა (1974) შეისწავლეს სკოლის ახალი მასწავლებლების ბიუროკრატიული სოციალიზაცია. საინტერესო იყო, თუ როგორ იცვლებოდა დაწყებითი სკოლის მასწავლებლების პროფესიული და ბიუროკრატიული ორიენტაციები სოციალიზაციის პირველი მცდელობების შედეგად. მათი თეორიით, სოციალიზაციის შედეგად ჩამოყალიბდებოდა ორმაგი – პროფესიულ-ბიუროკრატიული ორიენტაცია. თუმცა, სწავლების პირველი წლის განმავლობაში ორმაგი ორიენტაცია არ ჩამოყალიბდა. პირიქით, საშუალო სკოლის მასწავლებლები გახდნენ უფრო ბიუროკრატიული და ნაკლებ პროფესიული. დაწყებითი სკოლის დამწყები მასწავლებლების ორიენტაცია შედარებით სტაბილური დარჩა, თუმცა, როგორც ჯგუფი, ისინი უფრო ბიუროკრატიული იყვნენ, ვიდრე საშუალო სკოლის მასწავლებლები. ჰიპოთეზა, რომ სწავლების საწყის ეტაპზე თავს იჩენდა ორმაგი ორიენტაცია, არ გამართლდა. კვლევამ არ დაადასტურა აროდლ უილენსკის მიერ შემუშავებული ბიუროკრატიული და პროფესიული კულტურის ინტერპრეტაცია.

საშუალო სკოლების უმეტესობაში ძლიერია ბიუროკრატიული სოციალიზაციის ძალები. ბევრ სკოლაში დაუყოვნებლივ იწყება ახალმოსულების შეყვანა როლში, რომლის დანიშნულებაც სტაბილურობის შენარჩუნება, სუბორდინაციის წახალისება და ორგანიზაციის მიმართ ლოიალობის ხელშეწყობა. ფაქტიურად, სოციალიზაციის პროცესი იწყება მასწავლებლად ჩამოყალიბების პროცესთან ერთად. ახალი მასწავლებლები, სწავლების პრაქტიკის მიღებასთან ერთად, უფრო ბიუროკრატიულად ყალიბდებიან (Hoy and Rees, 1977). მსგავსი სოციალიზაციის ძალები და შედეგები დაფიქსირდა სხვა სფეროებშიც, განსაკუთრებით, სოციალურ სფეროში (Enoch, 1989).

საბოლოო ჯამში, კვლევები გვიჩვენებს, რომ სკოლები, როგორც მომსახურების გამწვევი ორგანიზაციები, ძირითადად დაკომპლექტებულია პროფესიონალებით და

ნახევრად პროფესიონალებით. სკოლის სტრუქტურა, ძირითადად, ბიუროკრატიულია და ახასიათებს ავტორიტარული მიდრეკილება. ახალმოსული მასწავლებლების ჯგუფი ხდება უფრო პროფესიული და აქტიური, თუმცა, ბიუროკრატიული სტრუქტურა, განსაკუთრებით, საშუალო სკოლაში, ძალზე ეფექტურად ახერხებს ახალი წევრებისთვის ბიუროკრატიული პოზიციის გაცნობას, რაც ხშირად პროფესიული პოზიციების ხარჯზე ხდება. ამგვარად, სკოლის გარემოში არსებობს დამაბაღანსებელი ძალები. ვიმედოვნებთ, რომ ადმინისტრატორები და მასწავლებლები ერთნაირად იღვწიან სკოლაში მეტი პროფესიონალიზმისა და ნაკლები ავტორიტარიზმის დასამკვიდრებლად. ასეთ ორგანიზაციებში დიდია ორმაგი ორიენტაციის გაძლიერების შესაძლებლობა, სადაც მასწავლებლები ერთნაირად არიან მონდომებულნი, რომ ამაღლდეს პროფესიული დონე და გაძლიერდეს სკოლა.¹⁰

თეორია პრაქტიკაში

სკოლის პრობლემები

თქვენ ახლახან დაგნიშნეს სკოლის დირექტორად. სკოლაში სწავლობს 1 150 მოსწავლე, მუშაობს 85 მასწავლებელი, ერთი დირექტორის თანაშემწე, ოთხი მდივანი და ორი მრჩეველი. აღმოსავლეთ სანაპიროზე მდებარე სკოლა უფროსკლასელთათვის ერთ-ერთია საშუალო ზომის სკოლების სისტემაში შემავალი ორი სკოლიდან. სასკოლო ოლქი განათლების მხარდაჭერის თვალსაზრისით საშუალო დონეზეა, ერთ სულ მოსწავლეზე გამოყოფილი ხარჯების მიხედვით კი – 48-ე ადგილზე. დირექტორად დანიშნვამდე თქვენ მუშაობდით სკოლის მასწავლებლად და დირექტორის თანაშემწედ სკოლაში, რომელიც ჩრდილოეთით, 75 მილის დაშორებით მდებარეობს. როცა დირექტორის ვაკანსია გამოჩნდა, თქვენ შეიტანეთ განაცხადი, აგიყვანეს ამ თანამდებობაზე და გსურთ, მიაღწიოთ წარმატებებს ამ თანამდებობაზე. აღნიშნული სამუშაო დაწინაურებაა თქვენთვის, რაც იმავედროულად მაღალ ხელფასს ნიშნავს. უფრო მეტიც, ახალი სკოლა ახლოს არის უნივერსიტეტთან, სადაც თქვენ სადოქტორო დისერტაციაზე მუშაობთ და, რომელიც ახლა, შესაძლოა, დროში ცოტა გაიწელოს.

თქვენი წინამორბედი ამ სკოლაში ფრიად პოპულარული დირექტორი იყო, რომელმაც ოცდაათი წელი იმუშავა და პენსიაზე გავიდა. ვეტერანი მასწავლებლების უმრავლესობას მოსწონდა მისი მოკრძალებული მართვის სტილი, რომელიც უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, მოთმენას ეყრდნობოდა. იგი მასწავლებლებს ყველაფრის კეთების უფლებას აძლევდა, თუკი ეს რაიმე პრობლემას არ იწვევდა სოციუმში, ხოლო სოციუმში, ხშირ შემთხვევაში, აპათიურად იყო განწყობილი. იშვიათად თუ დარეკავდა რომელიმე მოქალაქე და იკითხავდა, რატომ იყო ესა თუ ის მასწავლებელი ბანკში ან კაფეში

გაკეთილებების დროს. “კეთილი ბობი”, როგორც მას სიყვარულით ეძახდნენ მასწავლებლები, ყოველთვის იცავდა მათ. “ისინი სკოლის საქმეზე არიან,” – იყო მისი პასუხი. ობი იმდენ ხანს იყო დირექტორად, რომ მისი მოსწავლეები ახლა უკვე მშობლები იყვნენ და თავიანთ შვილებს ატარებდნენ იმავე სკოლაში. მიუხედავად იმისა, რომ ბობი სკოლის განუყოფელი ნაწილი იყო, ცოტა ვინმე თუ აღიქვამდა მას ლიდერად, მაგრამ, ძირითადად, კმაყოფილები იყვნენ. როცა საუბარი ცვლილებებს შეეხებოდა, რეაქცია ასეთი იყო: რატომ უნდა ავამღვრიოთ წყალი? ბობი მშვიდად ცხოვრობდა დირექტორის როლში. მას ჰყავდა თანაშემწე, პიტ მარშალი, რომელიც საჭიროების შემთხვევაში აგვარებდა საკითხებს და, ასევე, ერთგული მასწავლებლები.

თუმცა, ყველაფერი იცვლება. შტატში ჩატარებულმა ტესტირებამ გამოავლინა სასწავლო პროგრამის გარკვეული არაადეკვატურობა. მოსწავლეებიც სულ უფრო ხშირად აწყდებოდნენ სირთულეებს სკოლასა და მის გარეთ. ისინი კონტროლს აღარ ემორჩილებოდნენ – გაცდენების, ჩხუბის და აკადემიურის აღების რიცხვი იზრდებოდა. მშობლები ითხოვდნენ შვილების გადაყვანას ოლქის მეორე სკოლაში – სადაც მოსწავლეებს ბევრად უკეთესი მოსწრება ჰქონდათ, დისციპლინაც უკეთესი იყო და სკოლაც უფრო სუფთა და მოწესრიგებული გახლდათ. მეორე სკოლის ადმინისტრაცია თანმიმდევრულად მკაცრი და, ზოგჯერ, უხეშიც კი იყო მოსწავლეებისა და მასწავლებლების მიმართ. ბევრი მშობელი მეორე სკოლის მკაცრი დისციპლინის მომხრე იყო. თუმცა, კრიზისი არ იყო და ამდენად, ბობიც და მასწავლებლებიც კმაყოფილნი აგრძელებდნენ მუშაობას.

ორი წლის წინ სკოლის ოლქმა ახალი ინსპექტორი, რებეკა გოლბერგი დაიქირავა. მას შემდეგ დაუბერა ცვლილებების სიომ. რებეკა და ბობი დასაწყისშივე მტრულად განეწყვნენ ერთმანეთის მიმართ. რებეკას საკუთარი ხედვა ჰქონდა და უნდოდა, რომ ოლქში ყოფილიყო საუკეთესო სკოლები, მაღალი ქულები ტესტებში, მშობლების მეტი ჩართულობა პროცესებში, ახალი სასწავლო პროგრამები და ნაკლები გაცდენები. ბობმა ორი წელი გაუძლო ამ მოთხოვნებს. სამოცდაორი წლის ასაკში იგი გადადგა თანამდებობიდან და დაემშვიდობა თავის მეგობრებს. მან უარი განაცხადა, დამორჩილებოდა ახალი ინსპექტორის სურვილებს. ბობის მომხრე მასწავლებლები შოკირებული და გაოცებული დარჩნენ, როცა მან კარიერა დაასრულა და გადადგა. იგი ხომ ძალზე კეთილად ექცეოდა მასწავლებლებს, არად აგდებდა ბიუროკრატიულ წესებს და პროცედურებს, რადგან ისინი ხელს უშლიდა მისი პროფესიონალი თანამშრომლების საქმიანობას. იგი ჩაურევლობის პრინციპით ხელმძღვანელობდა. არასოდეს იყენებდა საკუთარ თანამდებობას და ძალაუფლებას. ნებისმიერ დროს, როცა ვინმეს რამე სჭირდებოდა, ბობის იმედი ჰქონდა. მას ძალიან კარგი ურთიერთობა ჰქონდა ყოფილ ინსპექტორთან, ისინი ოცი წლის მეგობრები იყვნენ და სწორედ იმ დროიდან ჩამოყალიბდა ბობის მეგობრული და კეთილგანწყობილი დამოკიდებულება მასწავლებლებთან. არავის ახსოვდა, რომ რომელიმე ახალ მასწავლებელს არ მიეღო სამუშაო ადგილი ბობის სკოლაში. ფაქტიურად, ერთადერთი გზა სამუშაოს მისაღებად ბობთან ნაცნობობა იყო. ბობს აყავდა მასწავლებლები, ინსპექტორი და საბჭო

კი ყოველთვის ამტკიცებდა მათ – ასე იყო ორი წლის წინ. ახალ ინსპექტორს სულ სხვა პოზიცია ჰქონდა. საბჭომ რებეკა გოლდბერგი ცვლილებების განსახორციელებლად და სასკოლო ოლქის მდგომარეობის გასაუმჯობესებლად დაიქირავა. ზოგი იმასაც ამბობდა, რომ ბობი აიძულეს, დაეტოვებინა სამსახური. მოკლედ, რაც იყო, იყო; ბობი წავიდა, დატოვა სკოლაც და მასწავლებლებიც.

ბობი შემცველად თავისივე თანაშემწეს, პიტ მარშალს ამზადებდა, ასწავლიდა, როგორ აეღო ხელში მართვის სადავეები. პიტი ათი წელი მუშაობდა ბობის თანაშემწედ და ბობის აფეთქებასავით იყო, როცა სკოლაში გაიგეს, რომ დირექტორს გარედან მოიყვანდნენ. საბჭომ თქვენ შეგარჩიათ სკოლის შესახებ თქვენი ხედვის გამო, რაც გამოიხატებოდა მაღალ აკადემიურ სტანდარტებში. საბჭომ მოიწონა თქვენი პროგრესული იდეები და ენერჯია. როგორც საბჭომ, ისე, ინსპექტორმა გზა გაგიხსნეს ცვლილებებისკენ. თქვენ სკოლაში სასწავლო წლის დაწყებამდე ერთი თვით ადრე ჩახვედით და უკვე ორი თვეა იქ ხართ. გჯერათ, რომ ნამდვილად შეძლებთ ცვლილებების განხორციელებას, მაგრამ უკვე ისიც იცით, რომ ეს არ იქნება ისე ადვილი, როგორც გეგონათ. თქვენ მემკვიდრეობით მიიღეთ ლოიალური მასწავლებლები, თუმცა, სამწუხაროდ, ისინი ლოიალურები იყვნენ ბობისა და მისი თანაშემწის მიმართ. ჩანს, რომ წინააღმდეგობას აწყდებით ყველა საკითხთან დაკავშირებით. რეალურად, სკოლაში არ არსებობს სამუშაო პროცედურები; მასწავლებლები იმას აკეთებენ, რაც სურთ და შედეგი თითქმის ქაოტურია. როდესაც კითხვას უსვამთ მასწავლებელს ნებისმიერ საკითხზე, პასუხი ყოველთვის ერთი და იგივეა: “ჩვენ ყოველთვის ასე ვაკეთებდით”. როცა თქვენ სთავაზობთ, რომ ცვლილებაა საჭირო სიტუაციის გასაუმჯობესებლად, პასუხი ასეთია: “ბობი ასე არ აკეთებდა”.

პიტი, თქვენი მოადგილე, დისტანციას ინარჩუნებს და დიდად არ გეხმარებათ, რაც ართულებს სიტუაციას; რეალურად, გაგიჩნდათ აზრი, რომ ის თქვენს საწინააღმდეგოდ მუშაობს. გასულ კვირას, მის ოფისთან როცა გაიარეთ, გაიგონეთ, როგორ უთხრა მან ერთ-ერთ მშობელს, რომ არასოდეს არ ხართ სკოლაში. ცდილობთ, დაეხმაროთ პიტს და დაარწმუნოთ, იმუშაოს თქვენთან ერთად, რადგან იცით, რომ იმედგაცრუებულია, დირექტორად რომ არ დანიშნეს. ალბათ, უნდა გეთხოვათ ინსპექტორისთვის, პიტი მეორე სკოლაში გადაეყვანათ, რადგან პრობლემები მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთანაც საკმარისად გაქვთ, რომ კიდევ იმაზე არ იფიქროთ, თანაშემწე როდის და სად დაგიდებთ ფეხს. ეს კავშირების პატივისმცემელი სკოლაა, თქვენ კი გარედან ხართ მოსული. საბჭო და ინსპექტორი შედეგებს და ცვლილებებს ელიან, თქვენ კი ყველა კარი ჩაკეტილი გხვდებათ. მასწავლებლები ვერ იტანენ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ შეხვედრებს, რომელიც თქვენ დანერგეთ; ისინი ეწინააღმდეგებიან ნებისმიერ ცვლილებას; თქვენ არ შეგიძლიათ დაეყრდნოთ თანაშემწეს, უბრალოდ, ვერ ენდობით მას. თქვენი მდივანიც კი (ბობის ყოფილი მდივანი) არ არის სანდო. ის კვლავ ბობს აღმერთებს.

თქვენ უკვე ძალიან დაიღალეთ იმის მოსმენით, თუ რა კარგად მუშაობდა ბობი; ისიც იცით, რომ ეს არ არის მართალი; ფიქრობთ, რომ გამუდმებით ბობის

სსენება თქვენს საწინააღმდეგოდ მიმართული პროტესტის ფორმაა. შეწუხებული და დაბნეული ხართ, მაგრამ გრძნობთ, რომ რადიკალური ცვლილებებია საჭირო. სასწავლო წელი მხოლოდ ერთი თვის დაწყებულია, რაღაც უნდა იღონოთ, პასუხისმგებლობა თქვენზეა; ამასთანავე, საბჭო და ინსპექტორი მხარს თქვენ გიჭერენ; უნდა იმოქმედოთ, მაგრამ გჭირდებათ დახმარება, მხარში დგომა და გეგმა. სკოლაში ცვლილებების დროა; ამოიხსნეთ, ტელეფონის ყურმილი აიღეთ, რომ ინსპექტორთან შეხვედრა დანიშნოთ. იცით, რომ ცოტა დრო გაქვთ იმისთვის, რომ სამოქმედო გეგმა ჩამოაყალიბოთ; ისიც იცით, რომ ინსპექტორი თანაგრძნობით არის განწყობილი.

- უნდა ითხოვოთ თუ არა, რომ პიტ მარშალი სხვაგან გადაიყვანონ?
- როგორ შეიძლება მოახერხოთ, რომ გყავდეთ გვერდში მდგომი მდივანი?
- როგორ შეიძლება გამოიყენოთ თქვენი თანამდებობის ავტორიტეტი ცვლილებების განსახორციელებლად?
- ხომ არ არის საჭირო ერთპიროვნული გადაწყვეტილება ცვლილებების შესახებ ზევიდან ქვევით?
- ხომ არ არის წესების, ინსტრუქციებისა და პროცედურების დანერგვის და ამუშავების დრო? როგორ განახორციელებთ ამას?
- გჭირდებათ თუ არა კადრების შეცვლა სტრატეგიულ თანამდებობებზე?
- ხომ არ არის დრამატული რესტრუქტურის დრო?
- რამდენად რეალურად მიგაჩნიათ ამ სიტუაციაში დემოკრატიული მმართველობა?

ეს ის კითხვებია, რომლებსაც პასუხები მანამ უნდა გასცეთ, ვიდრე ინსპექტორს დაურეკავთ. თქვენ ხართ დირექტორი; გაქვთ ზემდგომების მხარდაჭერა, ზემდგომების, მაგრამ არა დაქვემდებარებული თანამშრომლების; ზემდგომები ელიან ნაბიჯებს ცვლილებებისკენ; სკოლას სჭირდება ცვლილებები; თქვენ გჭირდებათ სამოქმედო გეგმა.

მოკლე მიმოხილვა და რეკომენდებული საკითხავი

რეალურად, ყველა ორგანიზაციას ახასიათებს ბიუროკრატიის ნიშნები – შრომის განაწილება, სპეციალიზაცია, დეპერსონიფიცირება, უფლებამოსილების იერარქიულობა, წესები და ინსტრუქციები და კარიერაზე ორიენტაცია – ეს ის

ნიშნებია, რომლებიც მაქს ვებერმა ჩამოაყალიბა თავის თეორიაში ბიუროკრატიის შესახებ. ვებერის მოდელი ბევრმა გააკრიტიკა, რადგან იგი არასაკმარის ყურადღებას აქცევს თითოეული კომპონენტის შესაძლო დისფუნქციურ შედეგებს, უგულებელყოფს არაფორმალური ორგანიზაციის მნიშვნელობას, კონფლიქტს დისციპლინირებულ მორჩილებასა და კომპეტენტურობას შორის, არის გენდერულად მიკერძოებული და მის თეორიას აქვს თანდაყოლილი პათოლოგიები. გარდა ამისა, პოსტმოდერნისტები სერიოზულად აკრიტიკებენ ბიუროკრატიული ორგანიზაციის ძირითად სტრუქტურას, როგორც შეუსაბამოს და დამთრგუნავს. მიუხედავად ამისა, ვებერისეული მოდელი აყალიბებს სკოლის სტრუქტურის შესწავლისთვის საჭირო ძლიერ კონცეპტუალურ საფუძველს, რადგან სკოლების უმეტესობა ბიუროკრატიული ნიშან-თვისებების მატარებელია.

ჩვენ განვიხილეთ ორი, თანამედროვე შეხედულება ორგანიზაციულ სტრუქტურასთან დაკავშირებით. პირველი: სკოლის მიხედვით სკოლის სტრუქტურის ოთხი ტიპის გამოყოფა შეიძლება. ეს ტიპებია: ვებერისეული, ავტორიტარული, პროფესიული და ქაოტური. ისინი სრულიად განსხვავებულია ერთმანეთისგან და, ასევე, განსხვავებული შედეგები აქვთ მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისთვის. ეს ტიპოლოგია, თავისმხრივ, გამოყენებულია სკოლაში სტრუქტურული განვითარების თეორიის შექმნის მიზნით. მეორე: ორგანიზაციის სტრუქტურის უფრო სრულყოფილი ანალიზი გააკეთა მინცბერგმა. იგი აღწერს სტრუქტურას, როგორც საშუალებას, რომლითაც ორგანიზაცია ყოფს სამუშაოს ამოცანებად და იღვწის ამ ამოცანების კოორდინაციისთვის. მინცბერგის სქემის სკოლებში გამოყენების შედეგად ვიღებთ სკოლის სტრუქტურის თანამედროვე კონფიგურაციებს და მის პოლიტიკურ მოდელს.

სუსტი კავშირების პერსპექტივა სასარგებლო, დამატებით ინფორმაციას გვაძლევს ბიუროკრატიული და სტრუქტურული თეორიებისთვის. ეს მიმართულება კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს ბიუროკრატიული თეორიების ბევრ მოსაზრებას და სკოლას აღწერს, როგორც ბიუროკრატიისა და სუსტი სტრუქტურული კავშირების განსხვავებულ კომბინაციას, სადაც ორგანიზაციული სტრუქტურა გამოცალკევებულია ორგანიზაციული საქმიანობებისგან. ბიუროკრატიული და პროფესიული კომპონენტების ბუნებრივი მიდრეკილება კონფლიქტისკენ, როგორც სკოლის სტრუქტურას, ისე თითოეულ მასწავლებელს შეგუებისა და შეცვლის გამოწვევის წინაშე აყენებს.

ჩვენი რეკომენდაციაა, ყველა სტუდენტმა წაიკითხოს მარჩისა და საიმონის კლასიკური ანალიზი – *ორგანიზაციები* (Organizations, March and Simon, 1958, 1993). წიგნში განხილულია იერარქიული სტრუქტურები და რაციონალური გადაწყვეტილების მიღება. სტუდენტებისთვის, რომლებსაც აინტერესებთ ბიუროკრატიის წყობა, ვთავაზობთ ვებერს (1947); ორგანიზაციული სტრუქტურით დაინტერესებულებს – მინცბერგის კარგ ნაშრომს – *მინცბერგი მენეჯმენტის შესახებ* (Mintzberg on Management, Mintzberg, 1989); ასევე, კარგია ბოლმანისა და დიალის (1977) ორგანიზაციული სტრუქტურის ანალიზი; ყველამ უნდა წაიკითხოს ფერგიუსონის *ფემინისტების საქმე ბიუროკრატიის წინააღმდეგ* (The

Feminist Case Against Bureaucracy, Ferguson, 1984); პოსტმოდერნისტული ანალიზის მოყვარულებმა უნდა წაიკითხონ ჰირშჰორნის *უფლებამოსილების შეცვლა: პოსტმოდერნისტული ორგანიზაციის ხელმძღვანელობა და მასში მონაწილეობა* (*Reworking Authority: Leading and Following in the Post-Modern Organization*, Hirschhorn, 1977); დაბოლოს, კათოლიკური სკოლების კვლევა (Coleman, 1990; Bryk, Lee and Holland, 1993) კარგი დასაწყისია იმისათვის, რომ გავიგოთ, თუ როგორ მოქმედებს ორგანიზაციული სტრუქტურა სკოლის მიზნების მიღწევაზე.

შენიშვნები

1. კონტროლის განხორციელების მიზნით, წესების გამოყენების სავარაუდო თუ მოულოდნელი შედეგები აღწერილია გოლდნერის მოღელში და უფრო დეტალურად განხილულია მარჩისა და საიმონის ნაშრომში (1993);
2. რადიკალი პოსტმოდერნისტები, სავარაუდოდ, უარყოფენ ჰირშჰორნის (1977) პოსტმოდერნისტული ორგანიზაციის ანალიზს, როგორც არასკმარისად რადიკალურს. ჰირშჰორნი არა მხოლოდ ანგრევს ბიუროკრაციას, არამედ გვაძლევს გარკვეულ პრინციპებს პოსტმოდერნისტული ორგანიზაციის აღსადგენად, რასაც გაურბიან რადიკალი პოსტმოდერნისტები;
3. პათოლოგიების განხილვის ეს ნაწილი ძირითადად ეყრდნობა სკოტის (1998) მოსაზრებებს;
4. ადლერი და ბორისი (1996) გვაწვდიან ბიუროკრატიული ორგანიზაციის ამ ორი ტიპის ბევრად დეტალურ და დახვეწილ ანალიზს;
5. ასტონის კვლევა, რომელიც ჩაატარეს პუჰმა და მისმა კოლეგებმა (1968, 1969, 1976) ასტონის უნივერსიტეტში, ინგლისი, გახლავთ ბიუროკრატიული ორგანიზაციის სრულყოფილი კვლევების სერია ინტერვიუების გამოყენებით, რომლის მიზანი იყო ორგანიზაციის სტრუქტურის და არა კითხვარების შეფასება. კვლევის ეს ტექნიკა საგანმანათლებლო ორგანიზაციების შესწავლის მიზნით გამოიყენეს ალბერტას უნივერსიტეტში კანადელმა მკვლევრებმა (Newberry, 1971; Kelsey, 1973; Holdaway et al., 1975; Sackney, 1976).
6. საწყის ეტაპზე დადგენილ ხუთ კონფიგურაციას მინცბერგმა (1989) დაუმატა კიდევ ორი – მისიონერული და პოლიტიკური ორგანიზაციები. ზოგჯერ, იდეოლოგია და პოლიტიკა იმდენად ძლიერია, რომ ძღვევენ სტანდარტულ კონფიგურაციას და ქმნიან საკუთარს. როცა ორგანიზაციის იდეოლოგია (კულტურა) ხდება ისეთი ძლიერი, რომ მასზე ეწყობა სტრუქტურა, მინცბერგი მას უწოდებს მისიონერული კონფიგურაციის ორგანიზაციას, ხოლო თუ პოლიტიკაა გადამწყვეტი – პოლიტიკური კონფიგურაციის ორგანიზაციას. თუმცა, პოლიტიკა და იდეოლოგია სტანდარტული ფორმის კომპონენტებია, რომლებიც ახლავს ხუთივე კონფიგურაციას.

7. მინცბერგი (1979), ასევე, ხაზს უსვამს შუა რგოლის მენეჯერების სწრაფვას ბალკანიზაციისკენ (დანაწევრებისაკენ) და დამხმარე პერსონალის სწრაფვას თანამშრომლობისკენ, რაც ნაკლებად შესაძინებია სკოლებში, მაგრამ საკმაოდ გავრცელებული – დანაწევრებულ სტრუქტურებში და ედჰოკრატებში;
8. პარსონსი (1976) დეტალურად აღწერს ორგანიზაციულ, მენეჯერულ და ტექნიკურ ფუნქციებს სკოლაში;
9. დირექტორებისა და მასწავლებლების კონტროლის განსხვავებულ სფეროებზე ინფორმაციისა და მსჯელობისთვის წაიკითხეთ ლორტი (1969);
10. კარლსონი (1962) გვაწვდის ლოკალურ-კოსმოპოლიტური ორიენტაციების კვლევის საინტერესო ანალიზს ინსპექტორებისთვის, რადგან ისინი გავლენას ახდენენ ადმინისტრატორის ქცევაზე; ჰოიმ და აჰომ (1973) და განზმა და ჰოიმ (1977) იგივე გააკეთეს საშუალო და დაწვებითი სკოლების დირექტორებისთვის. ასევე, იხილეთ გოლდნერის (1958) კლასიკური კვლევა ლოკალურ-კოსმოპოლიტური ორიენტაციების შესახებ.

თავი 4

ინდივიდები სკოლებში

თვითეფექტურობის რწმენა ყველაზე მნიშვნელოვანი და ყოვლისმომცველი მექანიზმია. თუ ადამიანებს არ სწამთ, რომ თავიანთი ქმედებებით სასურველი შედეგების მიღწევა შეუძლიათ, მათ სამოქმედოდ მცირე სტიმული აქვთ.

ალბერტ ბანდურა

თვითეფექტურობა: კონტროლის განხორციელება

მოკლე მიმოხილვა

1. ინდივიდები სკოლაში მოტივირებული არიან საკუთარი მოთხოვნილებებით, მიზნებითა და რწმენებით.
2. მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქიის თეორია წარმოგვიდგენს მოთხოვნილებათა ხუთ ძირითად კატეგორიას, რომელთა თანმიმდევრობა/იერარქია მათი დომინირების მიხედვითაა განსაზღვრული. ეს მოთხოვნილებებია: ფიზიოლოგიური, უსაფრთხოების, მიკუთვნების, პატივისცემისა და თვითაქტუალიზაციის.
3. ჰერცბერგის ჰიგიენური და მოტივაციის ფაქტორების თეორია წარმოგვიდგენს მოთხოვნილებათა ორ განსხვავებულ კატეგორიას, რომლებიც კმაყოფილებასა და უკმაყოფილებას განაპირობებენ.
4. მიღწევისა და ავტონომიის მოთხოვნილებები ასევე ძლიერ მასტიმულირებელ ძალებს წარმოადგენს ბევრი ინდივიდისათვის.
5. მიზნის დასახვის თეორია გვეუბნება, რომ როდესაც ინდივიდი ითავისებს სპეციფიკურ, რეალისტურ და გამომწვევ მიზნებს, მისი მოტივაცია ძლიერია, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ მოსალოდნელია მისი მიღწევის პროგრესის შეფასება.
6. ატრიბუციის თეორია ხსნის, რომ მოტივაცია ძლიერია მაშინ, როდესაც შედეგის განმაპირობებელი მიზეზები ინდივის მიერ აღიქმება როგორც შინაგანი, ცვლილებისადმი მოქნილი და კონტროლირებადი.
7. სამართლიანობის თეორია მიიხსნის, რომ ინდივიდები იმუშავენ მთელი ძალისხმევით, როდესაც დარწმუნდებიან, რომ მათ სამართლიანად ექცევიან – რაც ნიშნავს, რომ ისინი შესაბამის ჯილდოს იღებენ, ჯილდოთა განაწილება სამართლიანია და რომ მათ პატივისცემით ექცევიან.
8. მოლოდინის თეორია თვლის, რომ ინდივიდები იმუშავენ მთელი ძალით, თუ მათი მხრიდან გაწეული დამატებითი ძალისხმევა გააუმჯობესებს მათ მუშაობას,

- კარგი მუშაობა შემჩნეული და დაჯილდოებული იქნება, ხოლო ჯილდო კი - ფასეული.
9. თვითფექტურობას წვლილი შეაქვს მოტივაციაში, რადგანაც განაპირობებს იმას, თუ რა მიზნებს ისახავენ ინდივიდები, რა ძალისხმევას გასწევენ მათ მისაღწევად, რა ხნის მანძილზე შეუძლიათ სირთულეებთან ბრძოლა, როგორ ასერხებენ წარუმატებლობასთან გამკლავებას.
 10. შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია ინდივიდთა მამოტივირებელი ორი განსხვავებული სტრატეგიაა .
 11. პრემირება და მიზნებით მართვა გარე მოტივაციის ორი გამოყენებაა, რაც მასწავლებლების მოტივირებას ახდენს.
 12. სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი კარგად გვიჩვენებს სამუშაოს დიზაინში შინაგანი მოტივაციის გამოყენებას.
 13. კარიერის კიბე (კარიერული ზრდის კიბე) მასწავლებლებისათვის მოტივაციური მცდელობის კარგ მაგალითს წარმოადგენს, რომელიც როგორც შინაგანი ასევე გარე სტრატეგიების კომბინირებას ახდენს.

საკუთარი ორგანიზაციების ანალიზისას, ადმინისტრატორები ზოგჯერ, ინდივიდის საზიანოდ, სტრუქტურაზე არიან ორიენტირებულნი. მაგრამ ორგანიზაციები იმისთვის არსებობს, რომ მოემსახუროს როგორც ადამიანების საჭიროებების დაკმაყოფილებას, ისევე ორგანიზაციული მიზნების მიღწევას. სკოლის სოციალური სისტემის სტრუქტურული ან ინდივიდუალური ელემენტის უგულვებელყოფა არაშორსმჭვრეტელი და არასრულყოფილია. როგორც ადრე ვნახეთ (იხილეთ თავი 1), მოსწავლეებს, მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს აქვთ მოთხოვნილებები, ისინი ივითარებენ საკუთარ პიროვნულ ორიენტაციებსა და საკუთარი როლების კოგნიტურ გაგებას. ინდივიდის რომელი თავისებურებები განაპირობებს სამუშაო და სხვა ქცევებს სკოლებში ყველაზემეტად? ინდივიდის რომელი თვისებები ახდენს ქცევის მოტივირებას სკოლაში? ასეთ შეკითხვებზე პასუხების ფორმულირება მრავალგვარად შეიძლება, რადგან ადამიანები ძალზე კომპლექსურნი არიან და ადამიანის ქცევა ეყრდნობა მრავალ პერსპექტივასა და დისციპლინას. მოსწავლეებში, მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებში, როგორც სკოლის სოციალურ სისტემაში მყოფ პიროვნებებში გასარკვევად, ვფიქრობთ, ძლიერი საშუალება მათი მოთხოვნილებების, მიზნების, შეხედულებებისა და მოტივაციების დადგენა.

მოთხოვნილებები

მიუხედავად იმისა, რომ ადამიანები ასრულებენ როლებს და უკავიათ პოზიციები სკოლებში, ისინი არ არიან უნიკალური მოთხოვნილებებისგან თავისუფალი უბრალო აქტორები; ფაქტიურად, ადამიანური მოთხოვნილებები და მოტივაციები წარმოადგენს ძირითად ელემენტებს იმის დასადგენათ, თუ როგორ იქცევიან ადამიანები ორგანიზაციებში. ორგანიზაციებში მომუშავე ინდივიდები ყოველთვის საკუთარი სამუშაოს შესრულებისას დაინტერესებული არიან საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებით . მშობლები დაინტერესებულნი არიან თავიანთი შვილების მოთხოვნილებებით, პოლიტიკოსები აწყობილნი არიან თავიანთი ამომრჩეველების საჭიროებებზე, მასწავლებლები ცდილობენ თავიანთი მოსწავლეების მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას, და დირექტორთა უმეტესობა თავიანთი მასწავლებლების

საჭიროებებისადმი ყურადღებიანია. ეჭვგარეშეა, რომ ინდივიდთა მოთხოვნები ორგანიზაციებში მნიშვნელოვანია. ადამიანებს სხვადასხვა პიროვნული მოთხოვნები აქვთ, რაც მათი ქცევის ფორმირებას ახდენს. რამდენადაც ეს შესაძლებელია, ადამიანთა უმეტესობა ცდილობს საკუთარი როლების პერსონალიზებას ორგანიზაციაში; ანუ მიუსადაგებენ თავიანთი ქცევის ტიპს მოსალოდნელ როლებს, ახორციელებენ ქცევას, რომელიც შეესაბამება მათ საკუთარ მოთხოვნებს. ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომ იქცევიან ასე განსხვავებულად ერთი და იგივე როლების შემსრულებელი ადამიანები, არის ის, რომ თითოეულ მათგანს აქვს საკუთარი სტილი. მასწავლებლებს სხვადასხვა სტილი აქვთ, ასევე მოსწავლეებს და ადმინისტრატორებსაც.

მიუხედავად იმ ფაქტისა, რომ მოთხოვნები ასე ხშირად გვხვდება ჩვენს ანალიზსა და საუბრებში, ცნების ფორმალური დეფინიცია არ არის ასე მარტივი, როგორც ეს ერთი შეხედვით შეიძლება ჩანდეს. ზოგი თეორეტიკოსი, ფაქტიურად, ამტკიცებს, რომ ტერმინი მეტისმეტად ბუნდოვანია და რთული გასაგები (Bolman and Deal, 1997). მიუხედავად ამისა, ადამიანებს ნამდვილად აქვთ მოთხოვნები, მაგალითად, მათ უდავოდ სჭირდებათ ჰაერი, საკვები და ძილი. სხვა ადამიანური მოთხოვნები, მეგობრობის, სოციალური ინტერაქციებისა და პატივისცემის, უფრო საკამათოა. ამტკიცებენ, რომ ასეთი სოციალური მოთხოვნები, იმდენად განიცდის გარემოს, სოციალიზაციისა და კულტურის გავლენას, რომ ისინი ბევრს ვერაფერს ჰმატებს ქცევის ახსნას.

ედვინ ა. ლოქე (1991) გამოთქვამს აზრს, რომ მოთხოვნები თავისუფლად გამოიყენება ყოველდღიურ საუბრებში, მაგრამ თავიანთ ბიოლოგიურ კონტექსტში მოთხოვნები აუცილებელია ორგანიზმის გადარჩენისა და კეთილდღეობისათვის. უფრო ფორმალურად, მოთხოვნები არის წონასწორობის დარღვევის შინაგანი მდგომარეობა, რაც აიძულებს ადამიანებს, მიჰყვნენ მოქმედების გარკვეულ კურსს, რათა აღიდგინონ შინაგანი წონასწორობა (Steers and Porter, 1991). ან როგორც ქრისტოფერ პოჯქინსონი (1991: 94) აყალიბებს: “საჭიროების განსაზღვრა შეუსაბამობისა და არასასურველი დისბალანსის არსებობის იდეას ეფუძნება. საჭიროებები იწვევს დაძაბულობასა და დისბალანსს და ბიძგს აძლევს მოქმედების სიტუაციის გამოსწორებისათვის”. შედეგად, მიზანზე ორიენტირებული მოქმედების საბოლოო მიზანია მოთხოვნების დაკმაყოფილება ან დისბალანსის შემცირება. მოთხოვნების ცნება ყველაზე ბაზისურ დონეზე განმარტავს ცოცხალი ორგანიზმების ქცევას და წარმოადგენს სტანდარტს იმის დასადგენად, ჯანსაღია თუ არა სპეციფიკური მოქმედება. ლოქე (1991) გვთავაზობს შემდეგ დაკვირვებებს მოთხოვნებათა ბუნებაზე და მოქმედებაზე:

- მოთხოვნები არ წარმოადგენს ინდივიდუალური განსხვავებების საფუძველს, რადგან ადამიანებს აქვთ ერთი და იგივე მოთხოვნები, მაგალითად, ყველას სჭირდება საკვები, წყალი, საკუთარი ღირსების გრძნობა.
- მოთხოვნები მოქმედებს ციკლურად და არასოდეს არ არის პერმანენტულად დაკმაყოფილებული.
- მოთხოვნები არსებობს მაშინაც, თუკი ინდივიდი ვერ აცნობიერებს მათ არსებობას (მაგალითად, გარკვეული საკვები ელემენტების მოთხოვნები).
- მოთხოვნებებმა შეიძლება გამოიწვიოს ბევრი სხვადასხვა მოქმედება (მაგალითად, ინდივიდები ცდილობენ ბევრი რამის გაკეთებას, რომ მიღებულნი იყვნენ თავიანთი თანატოლებისაგან).

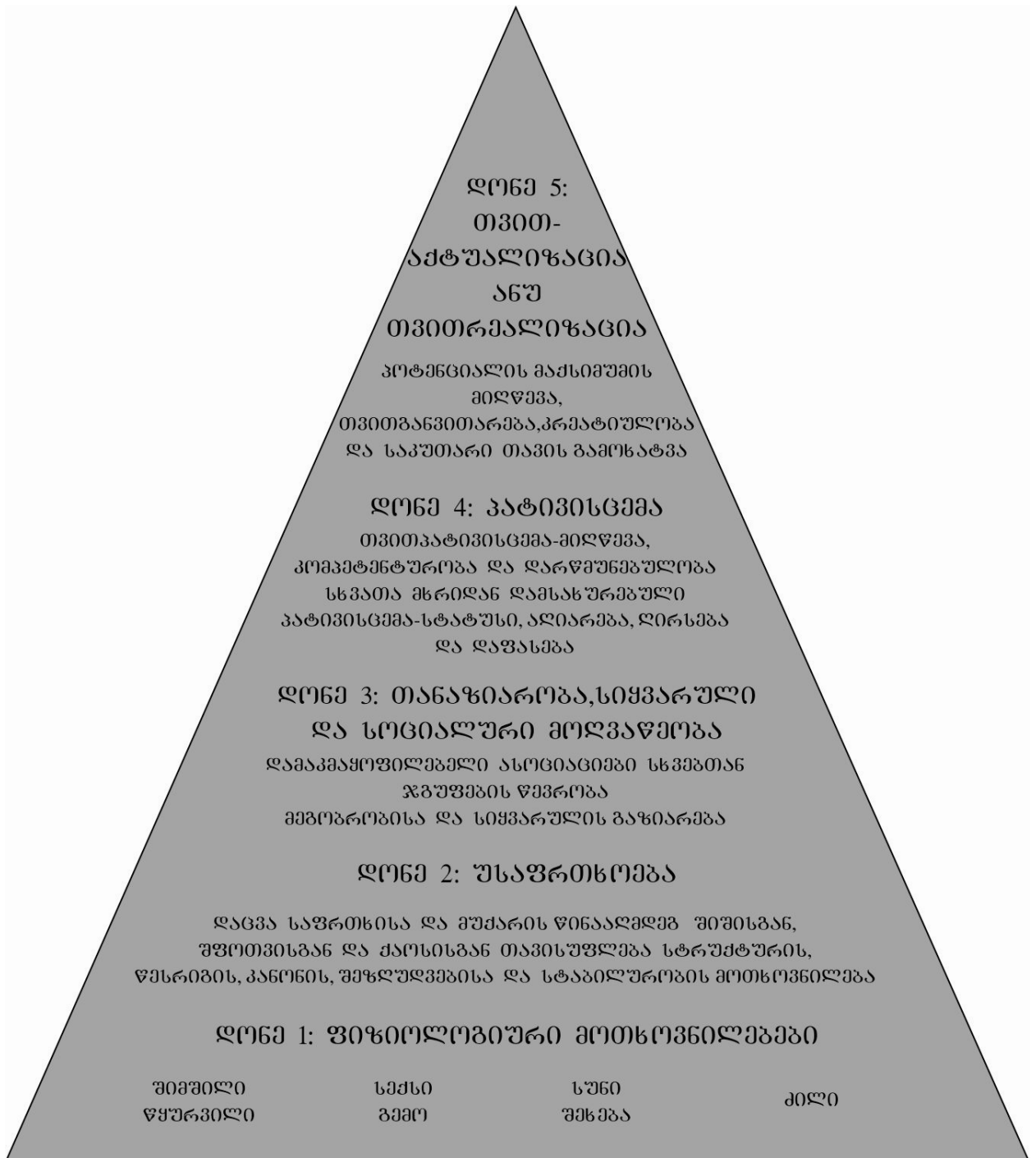
- ცალკეული ქცევა შეიძლება გამომდინარეობდეს ერთზე მეტი მოთხოვნილებიდან (მაგ., ფულის გამოუშვება შეიძლება უკავშირდებოდეს ბევრ სხვადასხვა მოთხოვნილებას).
- მოთხოვნილებები ადამიანის წინაშე აყენებს მოქმედების საჭიროებას რთულ სიტუაციებში, თუ მათი არჩევანია სიცოცხლე.

მოთხოვნილებათა იერარქია

ჰუმანისტური ფსიქოლოგიის წარმომადგენელმა, აბრაამ მასლოუმ (1970) შეიმუშავა შესანიშნავი თეორია ადამიანური მოთხოვნილებების შესახებ; ფაქტიურად, მოთხოვნილებათა იერარქიის მისი მოდელი გახდა ფართო მსჯელობის საგანი და ადამიანური მოტივაციის ყველაზე მეტად გავლენიანი მიმართულება. ეს მოდელი თავდაპირველად წამოვიდა მასლოუს, როგორც კლინიკური ფსიქოლოგის გამოცდილებიდან და არა სისტემატური კვლევიდან (Campbell and Pritchard, 1976; Steers and Porter, 1983). მისი თეორია წარმოგვიდგენს მოთხოვნილებათა იერარქიას – იერარქიული რიგით განლაგებულ ძირითად თანდაყოლილ ადამიანურ მოთხოვნილებებს (Kanfer, 1990).

მოთხოვნილებათა ხუთი ძირითადი კატეგორია, განლაგებული იერარქიულ დონეებად (იდენტიფიცირებული და აღწერილი გამოსახულება 4.1-ში) შეადგენს მასლოუს (1970) მოდელის საფუძველს:

- იერარქიის პირველ დონეზე ფიზიოლოგიური მოთხოვნილებებია, რომელიც შედგება ისეთი ფუნდამენტური ბიოლოგიური ფუნქციებისაგან, როგორიცაა შიმშილი და წყურვილი.
- უსაფრთხოებისა და დაცვის მოთხოვნილება, მეორე დონე, მოდის მშვიდობიანი, მწყობრად ფუნქციონირებადი, სტაბილური საზოგადოების არსებობის სურვილისაგან.
- მესამე დონეზე, მიკუთვნებულობა, სიყვარული და სოციალური მოთხოვნილებები უკიდურესად მნიშვნელოვანია თანამედროვე საზოგადოებაში. მასლოუ ამტკიცებს, რომ ცუდი ადაპტაცია ამ მოთხოვნილებების დარღვევისგან მოდის. მას სჯერა, რომ
- ახალგაზრდული ამბოხის გარკვეული პროპორცია, მაგალითად, მოტივირებულია ჯგუფისადმი მიკუთვნებულობის აბსოლუტური მოთხოვნილებით.
- პატივისცემის მოთხოვნილებები, მეოთხე დონეზე, ასახავს სხვა ადამიანების მხრიდან პატივისცემის არსებობის სურვილს. მიღწევა, კომპეტენტურობა, სტატუსი და აღიარება პატივისცემის მოთხოვნილებებს აკმაყოფილებს.
- დაბოლოს, მასლოუ ამტკიცებს, რომ დაუკმაყოფილებლობა და შფოთვა ვითარდება, თუკი ადამიანები არ აკეთებენ იმას, რის კეთებასაც ისინი ყველაზე უკეთ შეეფერებიან – ანუ, თუ ვერ იკმაყოფილებენ თავიანთ თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნას, მეხუთე დონეზე. თვითაქტუალიზაციის მნიშვნელობა დისკუსიის საგანს წარმოადგენს. თვითაქტუალიზაციის მოკლე და მარტივი დეფინიციის თანახმად, ეს არის ინდივიდის მოთხოვნილება, იყოს ის, რაც მას სურს, მიადწიოს ცხოვრებისეული მიზნების შესრულებას, და მოახდინოს საკუთარი პიროვნების პოტენციალის რეალიზაცია (Campbell and Pritchard, 1976). თვითაქტუალიზაციას მასლოუ თვლიდა პროცესად, და არა საბოლოო მდგომარეობად. ინდივიდები უწყვეტად იმყოფებიან პროცესში, რომლის დროსაც ხდებიან ისინი, რად გახდომის უნარიც მათ უნიკალურად აქვთ (Cherrington, 1991).



გამოსახულება 4.1

მასლოუს მოთხოვნისგან იერარქიის თეორია

მასლოუს მოთხოვნისგან იერარქიის თეორია დაკავშირებულია და განლაგებულია დომინირების იერარქიის, ან ინდივიდის გადარჩენისათვის აუცილებლობის მხედვით. რაც უფრო დომინანტურია მოთხოვნისგან, მით უფრო უსწრებს სხვა მოთხოვნისგან ადამიანის ცნობიერებაში და მით უფრო მეტად ითხოვს დაკმაყოფილებას. დაკვირვებას მასლოუს თეორიის ფუნდამენტური პოსტულატისგან მიყვარათ: *მაღალი დონის მოთხოვნისგან აქტიურდება მას შემდეგ, რაც დაბალი დონის მოთხოვნისგან დაკმაყოფილებულია*. ამგვარად, მასლოუს ასკენის, რომ ადამიანი ცხოვრობს მხოლოდ და მხოლოდ პურით, როცა პური არ გააჩნია. მაგრამ როცა პური ჭარბად აქვს,

წარმოიშობა სხვა, უფრო მაღალი მოთხოვნილებები. ისინი, თავის მხრივ, დომინირებს პიროვნებაში და, დაკმაყოფილების შემთხვევაში, სხვა მოთხოვნილებებს უთმობს ადგილს. შედეგი – გაზრდილი დაკმაყოფილება, შემცირებული მნიშვნელოვნება, შემდგომი უფრო მაღალი დონის მოთხოვნილებათა გაზრდილი მნიშვნელოვნება – მეორდება მანამ, სანამ იერარქიის უმაღლესი დონე არ მიიღწევა. ამდენად, ინდივიდუალური ქცევა მოტივირებულია მოცემულ მომენტში უმნიშვნელოვანესი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების მცდელობით (Lawler, 1973).

უფრო მაღალი მოთხოვნილებების თანმიმდევრული წარმოშობა შეზღუდულია, ვინაიდან უფრო დაბალი დონის მოთხოვნილებები არასდროს არის სრულად დაკმაყოფილებული; უფრო მეტიც, თუ ინდივიდი ვერ ახერხებს მოცემულ დონეზე მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას დროის ნებისმიერი პერიოდით, ეს მოთხოვნილებები კვლავ პოტენციური მოტივატორები ხდებიან. სრულად დაკმაყოფილებული მოთხოვნილება არ წარმოადგენს ეფექტიან მოტივატორს. შედეგად, დაკმაყოფილება ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც დეპრივაცია. მასლოუ მსჯელობს, რომ დაკმაყოფილება ათავისუფლებს ადამიანს ერთი მოთხოვნილების დომინირებიდან, და უფრო მაღალი დონის მოთხოვნილების წარმოშობის საშუალებას იძლევა. პირიქით, თუ დაბალი დონის მოთხოვნილება დაუკმაყოფილებელი რჩება, ის კვლავ წარმოიშობა და ქცევის დომინირებას ახდენს.

მასლოუს თეორიასთან დაკავშირებული ერთი არასწორი შეხედულებაა ის, რომ ერთი მოთხოვნილება აუცილებლად უნდა დაკმაყოფილდეს მანამ, სანამ წარმოიშობა მოთხოვნილებათა შემდეგი დონე მასლოუ ამტკიცებს, რომ ნორმალური ინდივიდები, ჩვეულებრივ, მხოლოდ ნაწილობრივ დაკმაყოფილებულნი არიან ყველა თავიანთ მოთხოვნილებებთან მიმართებაში. მოთხოვნილებათა სტრუქტურის უფრო რეალისტური აღწერაა ის, რომ დაკმაყოფილების პროცენტულობა მცირდება, რაც უფრო მაღლა ადის ადამიანი დომინირების იერარქიაში. მასლოუ ამტკიცებს, რომ ადამიანთა უმრავლესობისთვის, პირველ სამ დონეზე არსებული მოთხოვნილებები რეგულარულად დაკმაყოფილებულია და დიდი მოტივაციური ეფექტი მეტად ადარ აქვთ; თუმცა, პატივისცემისა და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებების სრულად დაკმაყოფილება იშვიათად ხდება. უფრო მაღალი დონის მოთხოვნილებები უწყვეტად ახდენს მოტივირებას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ქცევათა უმეტესი ნაწილი მოტივირებულია იერარქიაში ერთზე მეტი დონის მოთხოვნილებებით და ახალი მოთხოვნილების მდგომარეობები არ წარმოიშობა “ყველაფერი ან არაფერი”-ს პრინციპით (Pinder, 1984).

საგანმანათლებლო ორგანიზაციებში მუშაობის შესახებ მრავალი დაკვირვება შეიძლება გაკეთდეს მასლოუს თეორიის გამოყენებით. პირველი, მიუხედავად იმისა, რომ ფიზიოლოგიური მოთხოვნილებები საკმაოდ კარგად დაკმაყოფილებული ჩანს პედაგოგებისთვის, ზოგიერთ მოსწავლეს შეიძლება არ ჰქონდეს დაკმაყოფილებული (განიცდიდეს დეპრივაციას) თუნდაც ყველაზე ძირითადი მოთხოვნილება და, ამდენად, წარმოადგენდეს პოტენციურ მოტივაციურ პრობლემას. უფრო მეტიც, უსაფრთხოების მოთხოვნილებები, მეორე იერარქიულ დონეზე, ნამდვილად შეიძლება გახდეს ერთნაირად მამოტივირებელი ფაქტორი სკოლის როგორც თანამშრომლებისთვის, ისე მოსწავლეთათვის. ძალადობა სკოლიდან და სკოლასთან მიმართებაში, და სკოლის ფარგლებში უფრო და უფრო მეტად ხდება ცხოვრების წესი ზოგიერთი მოსწავლისათვის. ძნელია კონცენტრირებული იყო სწავლაზე ან სწავლებაზე, როცა გეშინია. ადმინისტრაციულმა ქმედებებმა, რომელიც წარმოშობს გაურკვეველობას უწყვეტ დასაქმებასთან ან დისკრიმინაციასთან დაკავშირებით შეიძლება გააღებინა იქონიოს თითოეულ ინდივიდზე, მცველიდან დირექტორამდე. უფრო მეტიც, მასლოუ

თეორიულად მსჯელობს, რომ უსაფრთხოების ძიების მცდელობის ფართო ასპექტები ჩანს იმაში, რომ ბევრი ადამიანის უპირატესობას ანიჭებს ნაცნობ და არა უცნობ საგნებს, ცნობილ და არა უცნობ მოვლენებს. სკოლებში, ადამიანებმა, რომელთაც უსაფრთხოების მაღალი მოთხოვნილება აქვთ, შეიძლება გამოიჩინონ ცვლილებისადმი რეზისტენტულობა და მოისურვონ დასაქმებულობის გარანტია, ზარალის კომპენსაციის გეგმები და საპენსიო უზრუნველყოფის პროგრამები, ამ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად.

მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება აიძულებს ადამიანს, ეძიოს ურთიერთობები თანამშრომლებთან, თანატოლებთან, ზემდგომებთან და ქვემდგომებთან. პედაგოგებისათვის, მეგობრული კავშირები, არაფორმალური სამუშაო ჯგუფები, პროფესიული კავშირების წევრობა და სკოლის წევრობა ამ მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს. პატივისცემისა და სტატუსის მოთხოვნილება, იერარქიის მეოთხე დონე, იწვევს პედაგოგის მიერ კონტროლის, ავტონომიის, სხვების მიმართ და სხვების მხრიდან პატივისცემისა და პროფესიული კომპეტენციის ძიების სურვილს. დაბოლოს, თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილება პედაგოგებს მოტივაციას აძლევს, იყვნენ საუკეთესო, მათი შესაძლებლობების ფარგლებში. თუმცა, ეს მოთხოვნილება ხშირად ყველაზე ნაკლებადა გამოაშკარავებული, სხვა მოთხოვნილებებთან შედარებით, რადგან ბევრი ადამიანი ისევ დაბალი დონის მოთხოვნილებებითაა დაკავებული. მიუხედავად ამისა, მასლოუ (1965) ნათლად ამტკიცებს, რომ სკოლების მსგავსმა ორგანიზაციებმა უნდა უზრუნველყონ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების შესაძლო უმაღლესი დონე, რადგან ის სტუდენტები, მასწავლებლები და ადმინისტრატორები, რომლებიც აღწევენ თვითაქტუალიზაციას, არიან საუკეთესო შემსრულებლები.

მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქიის თეორია, ეყრდნობა სამ ფუნდამენტურ პოსტულატს (Cherrington, 1991):

- ინდივიდუალური მოთხოვნილებები უნივერსალურია და განლაგებულია იერარქიულად.
- დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილებები იწვევს მთლიანად ამ მოთხოვნილებებზე ინდივიდთა ორიენტირებას
- დაბალი დონის მოთხოვნილებები უნდა ძირითადად დაკმაყოფილდეს იმისათვის, რომ ინდივიდმა შეიგრძნოს და ისწრაფოდეს უფრო მაღალი დონის მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად.

მასლოუს თეორიის ასეთი პოპულარულობის ერთ-ერთი მიზეზი ის არის, რომ ის ინტუიციურად მიმზიდველია, მაგრამ მის შესამოწმებლად შემუშავებული კვლევა შერეულ შედეგებს იძლევა (Baron, 1998). არ არსებობს აშკარა დასაბუთება, რაც გვიჩვენებს, რომ ადამიანის მოთხოვნილებები კლასიფიცირებულია ხუთ განსხვავებულ კატეგორიად, ან რომ ეს კატეგორიები სტრუქტურირდება რაიმე განსაკუთრებულ იერარქიაში. ფაქტიურად, მრავალი კვლევის მონაცემები არ ამტკიცებს დომინირების იერარქიის ფუნდამენტურ ვარაუდს; სხვა კვლევები კი ნაწილობრივ ეთანხმება მას (Miner, 1980; Steers and Porter, 1983; Landy and Becker, 1987; Cherrington, 1991). 1980 წლიდან გამოქვეყნებული სამი კვლევიდან ერთი ძლიერ ეჭვქვეშ აყენებს ამ თეორიას (Rauschenberger, Schmitt, and hunter, 1980); ხოლო ორი მხოლოდ ნაწილობრივ ადასტურებს მას (Betz, 1984; Lefkowitz, Somers, and Weinberg, 1984).

ფრანსის მ. თრასტის და თომას ჯ. სერჯოვანის (1966) ადრეული კვლევა ამტკიცებს, რომ საგანმანათლებლო გარემოში, პროფესიონალი პედაგოგებისათვის

ყველაზე დეფიციტური იყო პატივისცემის და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება. მერი მეთ გ. ანდერსონის და ედუარდ ფ. ივანიცის (1984) შედარებით ბოლოდროინდელ კვლევაში მიღებული მონაცემები მხარს უჭერს თრასთის და სერჯოვანის. თუმცა, შემდგომმა კვლევამ აჩვენა უსაფრთხოების მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების დეფიციტის გაცილებით დიდი ზრდა. თრასთიმ და სერჯოვანიმ ასევე დაადგინეს, რომ ადმინისტრატორებს, მასწავლებლებთან შედარებით, აქვთ პატივისცემის მოთხოვნილების უფრო ნაკლები დეფიციტი და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილების უფრო მეტი დეფიციტი. ავტორები ასკვნიან, რომ მასწავლებელთათვის საკუთარი ღირსების გრძნობის ნაკლებობა მოთხოვნილებათა დეფიციტის უდიდეს წყაროს წარმოადგენს. ამის მსგავსად, გრეის ბ. ჩისოლმის და მისი კოლეგების (1980) კვლევამ აჩვენა, რომ ადმინისტრატორები, მასწავლებლებთან შედარებით ამჟღავნებენ მოთხოვნილებათა ნაკლებ დეფიციტს ხუთივე ქვეშეკალაზე – უსაფრთხოების, სოციალური, პატივისცემის, ავტონომიისა და თვითაქტუალიზაციის.

მოკლედ, ადამიანის მოთხოვნილებების ეს მიმზიდველი ანალიზი უნდა განვიხილოთ როგორც საინტერესო, მაგრამ შეუმოწმებელი პერსპექტივა ქცევის შესასწავლად და ასახსნელად.

მოთხოვნილებები და თანამშრომელთა კმაყოფილება

ფრედერიკ ჰერცბერგმა და მისმა კოლეგებმა (Herzberg, Mausner, and Snyderman, 1959) შეიმუშავეს მოტივაციისა და სამუშაოთი კმაყოფილების თეორია, რომელიც ინჟინრებსა და ბუღალტრებზე ჩატარებულ მათი ამჟამად ცნობილი კვლევის მონაცემებს ეყრდნობა. შედეგებმა საშუალება მისცა დაესკვნათ, რომ სამუშაოსადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების გამომწვევი ფაქტორები (მოტივატორები) ასე იმიტომ მოქმედებენ, რომ აქვთ პოტენციალი, დააკმაყოფილონ თვითაქტუალიზაციის ინდივიდუალური მოთხოვნილება, ან ჰერცბერგის ტერმინებით, ხელს უწყობენ ფსიქოლოგიურ ზრდას. პირიქით, ფაქტორთა ცალკე აღებული ჯგუფი, ჰიგიენური ფაქტორები, დაკავშირებულია ფიზიოლოგიურ, უსაფრთხოებისა და სოციალურ მოთხოვნილებებთან. მასლოუს ორინეტირებულია ფსიქოლოგიური პიროვნების ზოგად ადამიანურ მოთხოვნილებებზე, მაშინ როცა ჰერცბერგი (1982) კონცენტრირებას ახდენს ფსიქოლოგიურ პიროვნებაზე, ძირითად მოთხოვნილებებზე სამუშაოს გავლენის თვალსაზრისით.

ეს თეორია, რომელსაც ეწოდა მოტივაციურ-ჰიგიენური თეორია, ორფაქტორიანი თეორია, ორმაგფაქტორიანი თეორია, და, უბრალოდ, ჰერცბერგის თეორია, ფართოდ არის მიღებული ადმინისტრატორების და პოლიტიკის შემუშავებელთა მიერ. ჰერცბერგმა და მისმა კოლეგებმა დაადგინეს, რომ პოზიტიურ მოვლენებში დომინირებდა კავშირი ისეთ ფაქტორებთან, როგორცაა მიღწევა, აღიარება (მიღწევისათვის), თავად სამუშაო (რთული, გამომწვევი), პასუხისმგებლობა და პროგრესი (დაწინაურება). ნეგატიურ მოვლენებში დომინირებდა კავშირი ისეთ ფაქტორებთან, როგორცაა ზემდგომებთან და კოლეგებთან ინტერპერსონალური ურთიერთობები, ტექნიკურ ზედამხედველობა, კომპანიის პოლიტიკა და ადმინისტრირება, სამუშაო პირობები, ანაზღაურება და პირადი ცოვრება. მათ დაასკვნეს, რომ სამუშაო გარემოში გარკვეული ფაქტორების არსებობა ზრდის ინდივიდის სამუშაოთი კმაყოფილებას, მაგრამ ამავე ფაქტორების არარსებობა, ერთმნიშვნელოვნად, არ წარმოქმნის სამუშაოთი უკმაყოფილებას. თეორია ეყრდნობა რამდენიმე ძირითად გარაუდს:

- არსებობს ფაქტორების ორი ცალკეული ჯგუფი სამუშაოთი კმაყოფილებისა და სამუშაოთი უკმაყოფილების ასახსნელად.
- მოტივატორები, ტენდენციისამებრ, იწვევენ დაკმაყოფილებას; ხოლო ჰიგიენური ფაქტორები, ტენდენციისამებრ, იწვევენ დაუკმაყოფილებლობას.
- სამუშაოთი კმაყოფილება და უკმაყოფილება არ წარმოადგენს წინააღმდეგობას, არამედ ეს არის ცალკე აღებული და განსხვავებული განზომილებები.

მოტივაციურ-ჰიგიენური თეორია პოსტულატად მიიჩნევა, რომ მოტივატორებად (რაც არის მიღწევა, აღიარება, თავად სამუშაო, პასუხისმგებლობა და დაწინაურება) წოდებულ, გარკვეულ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება, ზრდის კმაყოფილებას, მაგრამ როდესაც ეს მოტივატორები არ არის დაკმაყოფილებული, შედეგად ვიღებთ მხოლოდ მინიმალურ უკმაყოფილებას. მეორე მხრივ, როცა ფაქტორები, რომელთაც ეწოდება ჰიგიენური (როგორც არის ინტერპერსონალური ურთიერთობები, ზედამხედველობა, პოლიტიკა და ადმინისტრირება, სამუშაო პირობები, ანაზღაურება და პირადი ცხოვრება), არ არის დაკმაყოფილებული, იქმნება ნეგატიური დამოკიდებულებები, რაც იწვევს სამუშაოთი უკმაყოფილებას. ჰიგიენური ფაქტორების დაკმაყოფილება იწვევს მხოლოდ მინიმალურ კმაყოფილებას სამუშაოთი. მაგალითად, თუ არ მოგცემენ ნებას, რომ სკოლის ქსეროასლების აპარატზე გააკეთოთ ასლები, ეს სავარაუდოდ გამოიწვევს უკმაყოფილებას, მაგრამ ასეთი მომსახურების ხელმისაწვდომობა, სავარაუდოდ, არ შეუწყობს ხელს სამუშაოთი ძლიერ კმაყოფილებას. სამუშაოთი კმაყოფილება უფრო მეტად უკავშირდება ავტონომიას, პასუხისმგებლობას და თავად სამუშაოს გამოწვევებს. მოკლედ, მოტივატორები, ტენდენციისამებრ, ქმნიან სამუშაოთი კმაყოფილებას, მაშინ როცა ჰიგიენური ფაქტორები, ტენდენციისამებრ, წარმოქმნიან სამუშაოთი უკმაყოფილებას. რატომ ეწოდება უკმაყოფილების გამომწვევ ფაქტორებს ჰიგიენური და რატომ არის ისინი შედარებით უმნიშვნელო კმაყოფილების ხელშეწყობაში? ეს შუალედური მეტაფორა გახლავთ: მიუხედავად იმისა, რომ ჰიგიენა ძალზე მნიშვნელოვანია სერიოზული ინფექციების პრევენციისათვის, თავად ჰიგიენა, ტიპიურად, არ გვთავაზობს მკურნალობას, ისევე როგორც ცალკე აღებული ჰიგიენური ფაქტორები არ წარმოქმნიან კმაყოფილების მაღალ დონეებს.

მაინერი (1980) აკვირდება, რომ ხუთი მამოტივირებელი ფაქტორი კონცეპტუალურად და ემპირიულად დაკავშირებულია. როდესაც ეს ელემენტები არსებობს სამუშაოში, ინდივიდის პიროვნული ზრდისა და თვითაქტუალიზაციის ძირითადი მოთხოვნილებები დაკმაყოფილებული იქნება; ხოლო ამის შედეგად მიიღება პოზიტიური გრძნობები და გაუმჯობესებული მუშაობა. როცა, შესაბამისად, უზრუნველყოფილია ჰიგიენური ფაქტორები, ეს ემსახურება უკმაყოფილების არიდებას და მუშაობის გაუმჯობესებას გარკვეულ დონემდე. მაგრამ ჰიგიენური ელემენტები არ წარმოქმნიან ისეთივე პოზიტიურ გრძნობებს ან მუშაობის ისეთივე მაღალ დონეებს, როგორც ეს პოტენციურად შესაძლებელია.

მიუხედავად იმისა, რომ ჰერცბერგის თეორია საკმაოდ საკამათო გახდა, მას დიდი გავლენა ჰქონდა შრომითი მოტივაციისა და სამუშაო დიზაინის (თანამდებობების ფორმირებისა და სამუშაოს განაწილების) დარგზე. სთირსი და პორტერი (1991) ამტკიცებენ, რომ ჰერცბერგი აღიარებას იმსახურებს. სამუშაო ორგანიზაციებში მოტივაციის როლის უკეთესად წვდომის საჭიროებისადმი ყურადღების მიპყრობით მან 1950-იან წლების ბოლოს ვაკუუმში შეავსო. მისი მიდგომა სისტემურია, ხოლო ენა - გასაგები. მან წარმოადგინა თეორია, რომელიც ადვილად აღსაქმელია, ეფუძნება ემპირიულ მონაცემებს და ადმინისტრატორებს სთავაზობს სპეციფიურ სამოქმედო რეკომენდაციებს. ფინდერი (1984) გვთავაზობს ამ მოდელის კიდევ უფრო ძლიერ დაცვას.

იგი ამტკიცებს, რომ სამუშაო დიზაინის (თანამდებობების ფორმირებისა და სამუშაოს განაწილების) შესახებ ჰერცბერგის იდეებს მნიშვნელოვანი საფუძველი და პრაქტიკული გამოყენება აქვს.

მოკლედ, ადმინისტრატორები, პედაგოგის სამუშაოს ფორმირების და გამდიდრების მცდელობისას, უნდა იცნობდნენ ორივე წყების ფაქტორებს, იმისათვის, რომ ის მოიცავდეს გამოწვევებს და იყოს საინტერესო, ასევე იმისათვისაც, რომ გამორიცხოს სამუშაოს ის ასპექტები, რომლებიც, სავარაუდოდ, უკმაყოფილებას იწვევს. მნიშვნელოვანია როგორც ჰიგიენური, ისე მოტივაციური ფაქტორები, თუმცა სხვადასხვა მიზეზების გამო. იხილეთ ცხრილი 4.1.

მიღწევის მოთხოვნილება

დევიდ ს. მაკკლელანდის (1961, 1965, 1985) მიღწევის მოტივაციის თეორიას ჩვეულებრივ ეწოდება მიღწევის მოთხოვნილება ან *n*-მიღწევის (*n*-achievement) თეორია. რთული დავალებების შესრულების, სირთულეებისა და წინააღმდეგობების დაძლევის, და წარჩინებულობის მოთხოვნილება წარმოადგენს მიღწევის მოთხოვნილებას. ინდივიდები, ვინც ნებისმიერ დარგში წარჩინებისკენ ისწრაფვიან მიღწევის გამო, და არა სხვა ჯილდოების გამო, მიიჩნევიან მიღწევის მაღალი მოთხოვნილების მქონე პირებად. მასლოუს ფიქსირებული იერარქიისა და თანდაყოლილი მოთხოვნილებებისგან განსხვავებით, მაკკლელანდის სისტემა ამტკიცებს, რომ მოტივები არის დასწავლილი; მოტივები ლაგდება ქცევაზე გავლენის მომხდენი პოტენციალის იერარქიის მიხედვით; და ის ყოველ პიროვნებაში განსხვავებულია. ადამიანები, განვითარებასთან ერთად, სწავლობენ პოზიტიური და ნეგატიური გრძნობების ასოცირებას გარკვეულ მოვლენებთან, რომლებიც მათ ირგვლივ ხდება. შესაბამისად, მიღწევის ღირებულების შეცნობა ხდება მაშინ, როცა კონკურენციის შესაძლებლობები წარჩინებულობის სტანდარტებთან მიმართებაში ასოცირებულია პოზიტიურ შედეგებთან (Pinder, 1984). ინდივიდისათვის, მიღწევა მიმართულია მოტივების იერარქიის მწვერვალისკენ და მოითხოვს მხოლოდ მიღწევის მინიმალურ სიგნალებს სიამოვნების მოლოდინის აქტივაციისათვის. ამგვარად, მიღწევის სწრაფვის ალბათობა გაზრდილია. ასეთ ვითარებაში უფრო სუსტი მოტივები, სავარაუდოდ, გზას დაუთმობს მიღწევას და შეასრულებს გარკვეულ მეორად როლს ქცევაზე ზეგავლენისას (Miner, 1980).

მაკკლელანდი (1961, 1985) აყენებს ჰიპოთეზას, რომ მიღწევის მაღალი მოტივაციის მქონე ინდივიდებს აქვთ სამი ძირითადი მახასიათებელი:

- პირველი, მათ აქვთ ამოცანის შესრულების ან პრობლემის გადაწყვეტისათვის *პირადი პასუხისმგებლობის ადების ძლიერი სურვილი*. შედეგად, ისინი, ტენდენციისამებრ, მუშაობენ დამოუკიდებლად, და არა სხვებთან ერთად. თუ სამუშაო მოითხოვს სხვებსაც, ისინი, ტენდენციისამებრ, თანამშრომლებს ირჩევენ მათი კომპეტენციის, და არა მეგობრობის საფუძველზე. მიღწევის მაღალი მოტივაციის მქონე ინდივიდები ამჯობინებენ ისეთ სიტუაციებს, რომლებიც მათ პირადი პასუხისმგებლობის ადების და შედეგებზე პირადად სახელი მოხვეჭის საშუალებას აძლევს (Miner, 1980). მაგალითად, მიღწევის მაღალი მოტივაციის მქონე ადამიანებს, დაბალი მოტივების მქონე ადამიანებთან შედარებით, უფრო მოწონთ შესრულების მიხედვით მოქმედი დაჯილდოების სისტემები (Turban and Keon, 1993).

ცხრილი 4.1

პერცეპტუალური მოტივაციური-პიგიენური თეორია

პიგიენური

- ინტერპერსონალური ურთიერთობები (ქვემდგომებთან)
- ინტერპერსონალური ურთიერთობები (თანატოლებთან)
- ზედამხედველობა (ტექნიკური)
- პოლიტიკა და ადმინისტრირება
- სამუშაო პირობები
- პირადი ცხოვრება



უკმაყოფილება

მოტივატორები

- მიღწევა
- აღიარება
- თავად სამუშაო
- პასუხისმგებლობა
- დაწინაურება



კმაყოფილება

- მეორე, მიღწევის მაღალი მოთხოვნილებების მქონე ადამიანები, ტენდენციისამებრ, სახავენ ზომიერად რთულ მიზნებს და მიდიან შუალედური დონის რისკზე. იქ, სადაც ამოცანები მეტისმეტად რთულია, წარმატების შანსი და დაკმაყოფილების ალბათობა დაბალია. ადვილი ამოცანების შესრულება ნებისმიერს შეუძლია, ამდენად მათი განხორციელების შემთხვევაში კმაყოფილება მცირეა. მაღალი მიღწევის ადამიანები, ტენდენციისამებრ, ითვლიან რისკებს და არჩევენ ისეთ სიტუაციებს, სადაც გრძნობენ, რომ გამოწვევები ოდნავ, და არა მეტისმეტად, რთულია (Miner, 1980).
- მესამე, მიღწევის მაღალი მოთხოვნილებების მქონე ადამიანებს *სამუშაოს შესრულების შესახებ უკუკავშირის მიღების ძლიერი სურვილი აქვთ (have a strong desire for performance feedback)*. ამ ინდივიდებს სურთ, იცოდნენ, რამდენად კარგად იმოქმედეს და ისწრაფვიან შედეგების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად, იმისდა მიუხედავად, წარმატებას მიაღწიეს თუ წარუმატებელი იყვნენ (Cherrington, 1991). მიღწევის დაკმაყოფილებისათვის მცირე შესაძლებლობები არსებობს, როცა ადამიანს არ შეუძლია წარმატების წარუმატებლობისაგან გამიჯვნა.

მიღწევის მაღალი მოთხოვნილებების მქონე ადამიანებს ახასიათებთ ამოცანის შესრულებაზე მიზანმიმართული კონცენტრირება (Cherrington, 1991). შედეგად, მიღწევის მოთხოვნილება მნიშვნელოვანი მოტივია სკოლაში, რადგან მოსწავლეები, მასწავლებლები და ადმინისტრატორები, რომელთაც ახასიათებთ მიზანმიმართული, მეტისმეტი ზრუნვა, ხშირად აღწევენ წარმატებას. თავისი კვლევიდან მაკკელვანდი ასკვნის, რომ, როგორც ჩანს, მიღწევის მოტივაციის დასწავლა ხდება ადრეულ ასაკში

და იგი განიცდის ბავშვის აღზრდისა და მშობლების სხვა ზემოქმედების მიშენელოვან გავლენას. ბავშვები, რომლებიც ხედავენ, რომ მათ მოქმედებებს მნიშვნელოვანი გავლენა აქვთ მათ წარმატებაზე და რომელთაც ასწავლიან კარგი შესრულების გამოცნობას, სავარაუდოდ, იზრდებიან წარჩინების მიღწევის სურვილით (Schunk, 1996a).

თუმცა, სხვა თეორეტიკოსები მიღწევის მოტივაციას აღიქვამენ როგორც ცნობიერი შეხედულებების წყებას და ღირებულებებს, რომელიც ფორმირებულია წარმატებისა და წარუმატებლობის ბოლოდროინდელი გამოცდილებებით და ისეთი ფაქტორებით უშუალოდ სიტუაციაში, როგორცაა ამოცანის სირთულე და ხელმისაწვდომი სტიმულები. ამგვარად, მასწავლებელს შეიძლება ჰქონდეს დიდი მოტივაცია თავის გაკვეთილზე აღგებრაში, რადგან ის კარგად უძღვება კლასს, მაგრამ ჰქონდეს დაბალი მოტივაცია გეომეტრიის საგანთან დაკავშირებით, რადგან კლასს ინტერესის ნაკლებობა აქვს და უწევს ბრძოლა (Stipek, 1993).

მიღწევის არსებული მოთხოვნილების გამოყენება მასწავლებლებსა და მოსწავლეებში ერთი საქმეა, მაგრამ მიღწევის მოთხოვნილების განვითარება მათში, ვისაც ის არ აქვს, საკმაოდ განსხვავებული გამოწვევაა. მაკკელანდი (1965) გვთავაზობს გარკვეულ დასაბუთებას იმის თაობაზე, რომ მიღწევის მოთხოვნილების განვითარებაზე ორიენტირებულ ტრენინგის პროგრამებს შეუძლია გამოიწვიონ სამეწარმო ქცევა იმ მოზრდილებში, რომელთაც ეს მანამდე არ ახასიათებდათ; შედეგად, მოტივების შეცვლის ერთი ძირითადი სტრატეგია მდგომარეობს განათლებაში და ტრენინგში (Katzell and Thompson, 1990). მიღწევის მოტივაციის შეტანის მცდელობები, სავარაუდოდ, უნდა ხასიათდებოდეს შემდეგით:

- სიტუაციებით, რომელშიც ადამიანებს შეუძლიათ წარმატების მიღწევა.
- ზომიერი და მიღწევადი მიზნების დასახვაზე აქცენტით.
- შესრულებაზე პირადი პასუხისმგებლობის აღებით.
- შესრულებაზე გასაგები უკუკავშირის უზრუნველყოფით.

მიღწევის მოტივაცია შეიძლება გაძლიერდეს სკოლებში და სხვა გარემოში ტრენინგის საშუალებით, მომავალი წარმატებისათვის შესაბამისი შედეგების დადგომის უზრუნველყოფით. მიღწევის მოთხოვნილება, იმის ნაცვლად, რომ დაკმაყოფილდეს მიღწევის შემთხვევაში, როგორც ჩანს, კი არ მცირდება, არამედ იზრდება (Wood and Wood, 1999). ერთი შენიშვნა: მაკკელანდის კვლევის მონაცემთა უმეტესობა ეხება ბიჭებს და მამაკაცებს, ასე რომ, მისი თეორია ამჟამად მამაკაცებით შემოიფარგლება; ფაქტიურად, ქალებზე ამ თეორიის განზოგადების მცდელობები ნაკლებად წარმატებული გახლდათ (Pinder, 1984).

ავტონომიის მოთხოვნილება

ავტონომიის ან დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება არის სურვილი, გექონდეს არჩევანის საშუალება იმაში, რასაც ვაკეთებთ და როგორც ვაკეთებთ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ეს არის დამოუკიდებლად მოქმედების სურვილი, ნაცვლად იმისა, რომ გარე ზეწოლებმა და ჯილდოებმა განსაზღვროს ჩვენი ქმედებები (Deci and Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, and Ryan, 1991). ადამიანები ისწრაფვიან, რომ იყვნენ საკუთარ ქცევაზე პასუხისმგებელნი. ფაქტიურად, პორტერი (1961) ამტკიცებს, რომ დამოუკიდებლად აზროვნებისა და მოქმედების, ავტონომიის მოთხოვნილება, არის ძირითადი მოთხოვნილება. ადამიანები წინააღმდეგობას უწევენ და იბრძვიან გარე ძალების ზეწოლის წინააღმდეგ, როგორცაა მათთვის დაკისრებული წესები, ნორმები,

ბრძანებები და, რადგან ის ხელს უშლის მათი ავტონომიის მოთხოვნილებას. ზოგჯერ დახმარებას უარყოფენ კიდევ, რომ შეინარჩუნონ კონტროლი (deCharms, 1976, 1983).

რიშარ დეშარმა (1976, 1983) გამოიყენა ინდივიდთა შესახებ მეტაფორა, “წყაროები” და “პაიკები”, რომ დაენახებინა დამოუკიდებლობისა და შეუპოვრობის მქონე ადამიანებს შორის განსხვავება. “წყაროები” საუთარ თავს აღიქვამენ როგორც მოქმედების შესახებ საკუთარი გადაწყვეტილებების საწყისს ან წყაროს. პაიკები საკუთარ თავს ხედავენ თამაშში, რომელიც სხვების მიერ კონტროლდება და ძალა არ შესწევთ, განსაზღვრონ საკუთარი მოქმედებები. როდესაც ადამიანები პაიკები არიან, თამაში შრომად იქცევა, დასვენება ვალდებულებად, ხოლო შინაგანი ხდება გარე მოტივაციად (Lepper and Greene, 1978). მაგალითად, თქვენ, როგორც დირექტორს შეიძლება გქონდეთ გამოცდილება, როცა აპირებდით, ჩაგერთოთ მასწავლებლები გადაწყვეტილების მიღებაში, მაგრამ თქვნი მოტივაცია შემცირდა სკოლის ინსპექტორის გამო, რომელიც დაჟინებით ითხოვს მკაფიო სტრუქტურის მქონე ადგილზე დაფუძნებულ მენეჯმენტს. წყაროდ ყოფნის თქვენი შანსი ჩაიშალა თქვენი გაკონტროლების იერარქიული მცდელობის გამო. თქვენ არ გაქვთ ზემოდან ნაბრძანები ადგილზე დაფუძნებული მენეჯმენტის განხორციელების დიდი სურვილი, რადგან თქვენი დამოუკიდებლობის გრძნობა გაითელა; რა თქმა უნდა, მასწავლებლები, სავარაუდოდ, იმავეს გრძნობენ, დირექტორების მხრიდან დადამავალი მცდელობების დროს (Woolfolk, 1998).

მოსწავლეების კვლევამ დეშარმს გააკეთებინა დასკვნა, რომ მოსწავლეები მეტისმეტად ნაკლებად კონტროლდებიან საკუთარი შინაგანი მოტივაციით და არიან მეტისმეტად სუსტნი საკუთარი მოქმედებების გაკონტროლების თვალსაზრისით. ისინი უფრო ხშირად პაიკები არიან, ვიდრე წყაროები. როგორც ჩანს, სავარაუდოდ, რომ იმავე შედეგებს განიცდიან მასწავლებლები და ადმინისტრატორები, შესაძლოა უფრო ძლიერად, როდესაც საკუთარ თავს პაიკად აღიქვამენ – ისინი ხდებიან პასიური და მცირე პასუხისმგებლობას იღებენ საკუთარ სამუშაოზე. ინდივიდუალური ავტონომიის განვითარება შეიძლება იმ აქტივობებითა და პროგრამებით, რომელიც აქცენტს აკეთებს რეალისტური მიზნების დასახვაზე, მიზნების პერსონალურად დაგეგმვაზე, მოქმედებებზე პირადი პასუხისმგებლობის აღებაზე და თავდაჯერებულობის განვითარებაზე (Woolfolk, 1998). ზოგიერთი კვლევის შედეგი გვიჩვენებს, რომ როდესაც ადამიანები თავს გრძნობენ უფრო წყაროებად, და არა პაიკებად, მათ აქვთ უფრო მაღალი საკუთარი ღირსების გრძნობა, თავს გრძნობენ უფრო კომპეტენტურად, და აღწევენ უმაღლესი დონის შესრულებას (deCharms, 1976; Ryan and Grolnick, 1986). ავტონომიისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებები შეიძლება გაიზარდოს ინდივიდთა წახალისებით, გააკეთონ საკუთარი არჩევანი, დაგეგმონ საკუთარი მოქმედების მიმართულებები, და აიღონ პასუხისმგებლობა საკუთარ არჩევანზე. როგორც ჩანს, ზრდასთან, განვითარებასა და მომწვებასთან ერთად, ავტონომიის მოთხოვნილება უფრო და უფრო მნიშვნელოვანი ხდება.

მიღწევის, ავტონომიის, სოციალური ურთიერთობების, საკუთარი ღირსების გრძნობისა და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილება წარმოადგენს იმ ძირითად მოთხოვნილებებს, რაც ახდენს მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების მოტივირებას და გავლენას ახდენს მათ მიერ საკუთარი ორგანიზაციული როლების აღქმასა და ინტელექტუალურ წვდომაზე. ინდივიდის ქცევაზე გავლენის მომხდენი სხვა მამოძრავებელი ძალაა მიზნები.

მიზნები

მიზანი არის სამომავლო მდგომარეობა, რომლის მიღწევასაც ესწრაფვის ინდივიდი. წარმოიდგინეთ, რომ დიდი გამოცდისათვის ემზადებით. ეუბნებით საკუთარ თავს, რომ არ შეწყვეტთ სწავლას მანამ, სანამ არ წაიკითხავთ ბევრს, მთლიანად დაიხსომებთ თქვენს ჩანაწერებს, გააკეთებთ ბევრ სავარჯიშოებს და შეასრულებთ რამდენიმე სავარჯიშო ტესტს? თუ სერიოზული მოსწავლე ხართ, დაისახავდით მსგავსი მიზნების წყებას ამ მნიშვნელოვანი მოვლენისათვის მოსამზადებლად. ადამიანთა უმეტესობა თავისთვის ისახავს კონკრეტულ მიზნებს, რადგანაც მიზნები ეხმარება იმ განსხვავების აღმოფხვრაში, რაც არსებობს ამჟამინდელ და სასურველ მდგომარეობებს შორის. მიზნების დასახვა ჩემზე კარგად მოქმედებს. ერთი მიზეზი, თუ რატომ მოვახერხებ წარმატებით ამ წიგნის დაწერა არის ის, რომ საკუთარ თავს დავუსახე რეალისტური მიზნები. მაგალითად, დღეში ვწერდი, სულ მცირე, ერთ გვერდს. მივეყვი ამ წესს და ახლა თქვენ ამის შედეგს ხედავთ.

მიზნები არის განზრახვა ან შედეგი, რომლის მიღწევაც სურს ინდივიდს. ისინი ინდივიდისათვის განსაზღვრავენ შესრულების მისაღებ დონეს ან მოქმედების მიმართულებას. ინდივიდუალური მოტივაციის თვალსაზრისით, მიზნები ყოველთვის პიროვნების შიგნით არსებობს, თუმცა ისინი ხშირად ფორმირდება კონტექსტუალური ინფორმაციიდან (Ford, 1992). მაგალითად, მასწავლებლები ზოგადად იღებენ მიზნებს, რომელიც გაზიარებულია სხვა მასწავლებლების მიერ ან შემუშავებულია სკოლის მიერ. ლოქე და ლეთამი (1990) ვარაუდობენ მიზნების ორი ძირითადი განზომილების არსებობას – მათი შინაარსისა და ინტენსიურობის.

მიზნის შინაარსი არის მისაღწევი ობიექტი ან შედეგი, რომელიც ცვალებადია სპეციფიკურიდან აბსტრაქტულამდე. კონკრეტული ან სპეციფიკური მიზნის შინაარსის მაგალითები მოიცავს 10 ფუნტის დაკლებას მომდევნო ორი თვის მანძილზე, მომდევნო ტესტზე უმაღლესი შედეგის მიღებას, ახალ კურიკულუმს ან სწავლების გაუმჯობესებულ უნარებს. უფრო აბსტრაქტული შინაარსის მაგალითები შეიძლება მოიცავდეს მაღალ მოსწრებას ან საკუთარი ღირსების უფრო მეტ გრძნობას. მიზნის შინაარსი სხვადასხვაა ინდივიდთათვის არა მხოლოდ სპეციფიკურობის თვალსაზრისით, არამედ ასევე დროის პერსპექტივით (მოკლევადიანი და გრძელვადიანი), სირთულით (იოლი ან რთული) და რაოდენობით (ცოტა ან ბევრი).

მიზნის ინტენსიურობა არის მცდელობა, რაც საჭიროა მიზნის ფორმირებისათვის, მნიშვნელოვნება, რასაც პიროვნება მიზანს ანიჭებს, და თავდადება მიზნისადმი. თავდადება არის ის, რამდენადაც მნიშვნელოვნად მიიჩნევს მიზანს ინდივიდი, მოწოდებულია მის მისაღწევად და ინარჩუნებს მას სირთულეებისა და წინააღმდეგობების მიუხედავად. ფაქტორები, რომელიც ზრდის თავდადებას ის ფაქტორებია, რომელიც არწმუნებს ადამიანებს, რომ მიზნის მიღწევა შესაძლებელია და მნიშვნელოვანია ან შესაბამისია (Latham and Locke, , 1991). თავდადება გაგლენას ახდენს და არეგულირებს მიზნისკენ მისწრაფებას, რადგან მნიშვნელოვანი მიზნები, სავარაუდოდ უფრო მისაღებია, იწვევს ინტენსიურ ჩართულობას და ხელს უწყობს შეუპოვარ ქმედებებს (Miner, 1980). აქსიომაა, რომ თუ არ არსებობს მიზნებისადმი თავდადება, ისინი არ სრულდება (Locke, Latham, and Erez, 1988).

მიზნის დასახვის თეორია

მიუხედავად იმისა, რომ მიზნების, როგორც მოტივაციის მნიშვნელოვანი ასპექტების ისტორიული საწყისი მეთორმეტე საუკუნეშია, ედვინ ა. ლოქე და მისი კოლეგა გარი პ. ლეთამი (Locke, 1968; Locke and Latham, 1984, 1990), ძირითადად, აღიარებული არიან მიზნის დასახვის თანამედროვე თეორიის შემუშავებისათვის. ფაქტიურად, მიზნის დასახვის თეორია არ დაწყებულა როგორც თეორია, არამედ ეს იყო იმ შემთხვევათაგანი, რომელშიც საინტერესო კვლევამ გამოიწვია განმარტების და – შედეგად, მიზნის დასახვის თეორიის მნიშვნელოვნების ძიება (Baron, 1998). კვლევის მონაცემები მარტივი, ნათელი და შთამბეჭდავი იყო. მოდით, განვიხილოთ კვლევის დეტალები, რომელის ითხოვდა განმარტებას. ლეთამმა და ბეილდსმა (1975) შეისწავლეს ხე-ტყის დამამუშავებელი დასახლების მუშათა ჯგუფები, რომლებსაც გადაჰქონდათ მორები ახლომდებარე ხის სახერხ ქარხანაში. კვლევის დაწყებამდე ჯგუფებმა დატვირთეს დიდი ხე-ტყის სახიდი მანქანების მოცულობის დაახლოებით 60 პროცენტი, რაც არაეკონომიური იყო, რადგან დიდი სატვირთოებისთვის საშინელ დანახარჯს იწვევდა – ერთ მილზე გაღონები იყო საჭირო, რამდენიმე მილზე ერთი გაღონის ნაცვლად. სიტუაციის გასაუმჯობესებლად, ლეთამმა და ბეილდსმა მუშები პრობლემის შესახებ დისკუსიაში ჩართეს. ერთად მათ სპეციფიკური მიზანი დაისახეს: ხის სახერხ ქარხანაში მორების ტრანსპორტირებამდე ყველა სატვირთოს დატვირთვა მოცულობის 94%-ით. რა მოხდა? შესრულების დონეები მკვეთრად გაიზარდა და გაზრდილი შესრულება შენარჩუნდა; ფაქტიურად, მომდევნო კვლევაში შვიდი წლის შემდეგ ჯგუფები ისევ ტვირთავდნენ სატვირთოებს მსგავსი მოცულობით, რადგან მიზანი მისაღები გახდა და ახლა წარმოადგენდა სამუშაოს რეგულარულ ნაწილს (Baron, 1998).

რატომ აუმჯობესებენ ხშირად მიზნები ჩვენს მუშაობას? ლოქემ და ლეთამმა (1990) ივარაუდეს, რომ მიზნის წარმატებული შესრულება ოთხ პირობას აკმაყოფილებს:

- პირველი, მიზნები უნდა იყოს *სპეციფიკური*.
- მეორე, მიზნები უნდა იყოს *გამომწვევი*.
- მესამე, მიზნები უნდა იყოს *მიღწევადი*.
- დაბოლოს, ინდივიდები მიზნებისათვის *თავდადებულნი* უნდა იყვნენ.

კვლევის მონაცემებმა (Mento, Locke, and Klein, 1992; Wright et al., 1994) აჩვენა, რომ როცა ეს ოთხი პირობა სრულდება, მიზნის დასახვა წარმოადგენს მოტივაციისა და შესრულების გაზრდის ეფექტიან გზას.

რა განაპირობებს იმას, რომ მიზნის დასახვა ასე ეფექტიანია? ამ თეორიის ძირითადი პოსტულატია ის, რომ მიზნის მიღწევის განზრახვა არის ქცევის ძირითადი მამოტივირებელი ძალა. მიზნები მიმართულებას აძლევენ ინდივიდების როგორ მენტალურ, ისე ფიზიკურ ქმედებებს. ლოქე და ლეთამი (1990) მოქმედებაზე მიზნების პოზიტიური გავლენის ასახსნელად იყენებენ მიზნის ოთხ მექანიზმს. პირველი, მიზნები *ყურადღებას ზრდის უახლოესი ამოცანების მიმართ*; ანუ ისინი გავლენას ახდენს არჩევანზე იმით, რომ ადამიანებს ეხმარებიან ფოკუსირებაში. მეორე, მიზნები *ზრდის მცდელობას*, რაც გადადის მოქმედებებზე; ისინი ეხმარება ადამიანებს, იმოქმედონ მიზნის შესაბამისი აქტივობებით, და თავიდან აიცილონ არარელევანტური აქტივობები. მესამე, მიზნები *ზრდის შეუპოვრობას*, რადგან თავის დანებების ნაკლები ცდუნებაა მას შემდეგ, რაც მიზანი მკაფიოდ ჩამოყალიბდება. როგორც კი ადამიანი დაისახავს მიზანს, ეს სამი მექანიზმი შედარებით ავტომატური ხდება. დაბოლოს, მიზნის დასახვა *ზრდის მოტივაციას და შესრულებას ამოცანის სპეციფიკური სტრატეგიების ანუ, ამოცანის*

შესრულების გზების შემუშავების ხელშეწყობით. ამოცანის სტრატეგიები ცნობიერი და წინასწარ განზრახული გეგმებია, რომელსაც ინდივიდი შეიმუშავებს მიზნების მისაღწევად. ამგვარად, როცა ყურადღება, მცდელობა და შეუპოვრობა მიზნის დასახვის საკმაოდ ავტომატური შედეგი ხდება, ამოცანის სტრატეგიების დასახვა ცნობიერ, წინასწარ განზრახულ და კრეატიულ შედეგს წარმოადგენს.

უკუკავშირი ასევე მნიშვნელოვანია იმისათვის, რომ მიზნის დასხვა გახდეს ეფექტიანი მამოტივირებელი ძალა. იმისათვის რომ მოტივირებული იყოს, ადამიანს სჭირდება ზუსტი შეგრძნება იმისა, თუ “სად იმყოფება იგი” და “სად არის სასურველი მდგომარეობა”. უკუკავშირი ადამიანებს ეხმარება, შეაფასონ თავიანთი პროგრესი.

წარუმატებლობის შემთხვევაში, მათ შეუძლიათ მეტი მცდელობის გაწევა ან სხვა სტრატეგიის ცდა. როცა უკუკავშირი ხაზს უსვამს მიღწევას, ტენდენცია მიმართულია ინდივიდის დარწმუნებულობის, ანალიტიკური აზროვნების და შესრულების გაუმჯობესებისადმი (Bandura, 1993).

ლოქეს იდეების საფუძველი მდგომარეობს მრავალ კარგად შემოწმებულ ლაბორატორიულ ექსპერიმენტში. ამ კვლევათაგან უმეტესში კოლეჯის სტუდენტები იყვნენ ჩართული, რომლებიც შედარებით მარტივ ამოცანებს ასრულებდნენ დროის მოკლე პერიოდის განმავლობაში. ვინაიდან თეორია თავდაპირველად ეყრდნობოდა გამოგონილი სიტუაციების დასაბუთებას, თეორიის მომხრეები შეეცადნენ შემდეგ შეკითხვებზე გაეცათ პასუხი: შეიძლება, რომ იმდენად მარტივმა პრაქტიკამ, როგორცაა სპეციფიკური, რთული მიზნების დასახვა, გაზარდოს პერსონალის შესრულება ბუნებრივ ორგანიზაციულ გარემოში, სადაც არ არსებობს ექსპერიმენტული ეფექტები და მიზნების მიღება ადვილად არ მიიღწევა? დიახ, რეალურ პირობებში კვლევები მიუთითებს, რომ მიზნის დასახვის თეორია მოქმედია პერსონალის ქცევის გაუმჯობესების თვალსაზრისით ისეთ ორგანიზაციებში, როგორც სკოლებია (Latham and Yukl, 1975; Locke and Latham, 1990).

კერძოდ, მიზნის თეორიის სამი განზოგადება კვლავ მნიშვნელოვან კვლევით მხარდაჭერას იღებს (Locke and Latham, 1990). პირველი, *რთული მიზნები, თუ მიღებული იქნება, შედეგად შესრულების უმაღლეს დონეებს იძლევა, ვიდრე მარტივი მიზნები*. მიზნის სირთულის ეფექტის განმარტება არის ის, რომ რთული მიზნებს, მიღების შემთხვევაში, მიყვარათ უფრო დიდი მცდელობისაკენ და შეუპოვრობისაკენ, ვიდრე მარტივ მიზნებს. ამის მსგავსად, რთული მიზნები თვითკმაყოფილებას წარმოშობს შესრულების უფრო მაღალ დონეზე, ვიდრე მარტივი მიზნები.

მეორე, *სპეციფიკური მიზნები იწვევს შესრულების უფრო მაღალ დონეებს, ვიდრე ისეთი ბუნდოვანი მიზნები, როგორცაა “რაც შეგიძლია უკეთ იმოქმედე” ან საერთოდ უმიზნობა*. ზოგადი მიზნები, თავის თავში ბუნდოვანია და ადამიანები საკუთარი შესრულების შეფასებისას სიტყვაზე ენდობიან; ისინი ვარაუდობენ, რომ მიაღწიეს “რაც შეგიძლია უკეთ იმოქმედე” კრიტერიუმს. მიზნის დასახვის თეორიის თვალსაზრისით, სპეციფიკური რთული მიზანი ადამიანს განუმარტავს, რისგან შედეგება ეფექტიანი შესრულება, და ადამიანს აღარ შეუძლია შესრულების ფართო სპექტრის დონეების ინტერპრეტირება როგორც ბრწყინვალე შესრულების ამსახველი დონეებისა (Latham and Locke, 1991). დაწყებითი სკოლის მოსწავლეთა სწავლების საშუალებების თანამედროვე კვლევა (Audia, Kristof-Brown, Brown, and Locke, 1996) ხაზს უსვამს რაოდენობრივი და არა ხარისხობრივი მიზნების მნიშვნელობას. რაოდენობრივმა მიზნებმა (სპეციფიკურად განსაზღვრულ დორში ხუთი პროდუქტის შექმნა) და არა ხარისხობრივმა მიზნებმა

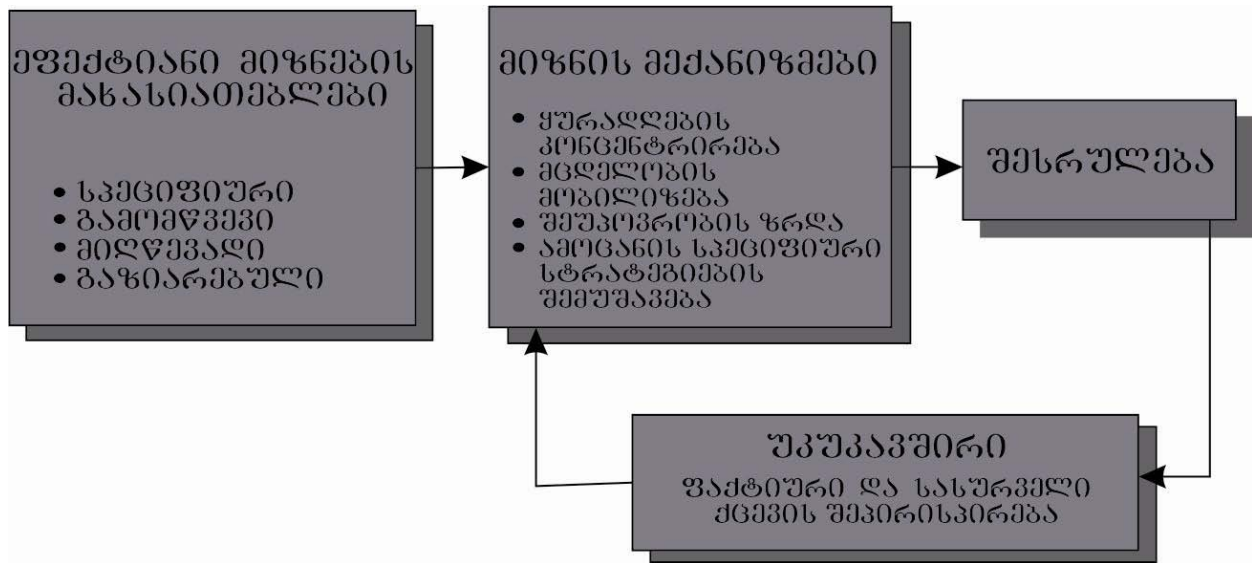
(პროდუქციის შექმნა დეფექტის გარეშე) გაზარდა მონაწილეთა ტენდენციები, გამოეყენებინათ ამოცანის ის სტრატეგიები, რომელმაც გაზარდა პროდუქცია. კიდევ ერთხელ, ვხედავთ, რომ სპეციფიკური მიზნები უფრო შედეგიანია, ვიდრე ზოგადი მიზნები.

მესამე და საკამათო განზოგადება ეხება მიზნების წყაროს, თავდადებას და შესრულებას. მიზნები შეიძლება დასახულ იქნას სამგვარად: ინდივიდებმა შეიძლება აირჩიონ საკუთარი მიზნები, მიზნები შეიძლება ერთობლივად იქნას დასახული, ან სხვებმა შეიძლება დაგვისახონ მიზნები. კვლევის ურთიერთსაწინააღმდეგო მონაცემების გამო, ლოქემ და ლეთამმა (1990) შექმნეს რთული კვლევითი პროექტების წყება, რომელიც იკვლევს მიზნის დასახვაში მონაწილეობის გავლენას თავდადებასა და შესრულებაზე. შედეგები გვჩვენებს, რომ მიზნისადმი ძლიერი თავდადებისა და მისი მომდევნო შესრულების მისაღებად, სხვათა მიერ დასახული მიზნების მოტივაციური ეფექტი შეიძლება ისეთივე მძლავრი იყოს, როგორც ერთობლივად დასახული მიზნებისა. ამის მსგავსად, ინდივიდის მიერ დამოუკიდებლად დასახული მიზნები, მიზნის დასახვის სხვა მეთოდებთან შედარებით, არ არის შესაბამისად უფრო ეფექტიანი მიზნისადმი თავდადების გამოწვევის თვალსაზრისით ან შესრულების გაზრდის თვალსაზრისით. *ეფექტიანი მოტივაციის ძირითადი გასაღები, როგორც ჩანს, არის ის, თუ რამდენად იღებენ ინდივიდები მიზნებს, მათი წარმომავლობის მიუხედავად.* ადამიანები, ძირითადად, უფრო იღებენ და ითავისებენ მიზნებს, თუ ისინი რეალისტურია, გონივრულად რთული და აზრიანი (Erez and Zidon, 1984).

რომ შევაჯამოთ, მიზნის დასახვის თეორია ამტკიცებს, რომ სპეციფიკური და გამომწვევი, მაგრამ მიღწევადი მიზნებს შეუძლია გაზარდოს და ხშირად ზრდის მოტივაციას, რადგან ასეთი მიზნები იწვევს გაზრდილ კონცენტრირებას, მცდელობას და შეუპოვრობას და, ასევე, ამოცანის სპეციფიკური სტრატეგიების შემუშავებას მიზნის მისაღწევად. უკუკავშირი მიზნის მიღწევაზე პროგრესის თაობაზე აძლიერებს კონცენტრირებას, მცდელობას და შეუპოვრობას ან იძლევა ინფორმაციას სტრატეგიის დახვეწის ან შეცვლის შესახებ, რომ იგი უფრო ეფექტიანი გახდეს (იხილეთ გამოსახულება 4.2). მიზნის დასახვის თეორიის ეფექტიანობის დასაბუთება უამრავია (Loce and Latham, 1990; Baron, 1998). შემდეგ განვიხილავთ იმას, თუ როგორ ახდენს შეხედულებები ქცევის მოტივირებას და მასზე ზეგავლენას.

შეხედულებები

ინდივიდები, ასევე, საკუთარი შეხედულებებისამებრ იქცევიან. შეხედულებები არის სამყაროს შესახებ ზოგადი გაგება ან განზოგადება; მათ ინდივიდები თვლიან ჭეშმარიტებად. შეხედულებები, ტიპიურად, მტკიცებებია ისეთის არსებობის შესახებ, როგორცაა ინტელექტი ან მიზეზი; ისინი, ასევე ხშირად ასოცირდება იდეალურ წარმოსახვასთან, რაც უპირისპირდება არსებულ მდგომარეობას; ისინი ხშირად აღსივრდება იმის შეფასებასთან, თუ რა უნდა იყოს, მაგალითად, სკოლის წესების სამართლიანობა; და ისინი ხშირად დაკავშირებულია მეხსიერებაში არსებულ ეპიზოდებთან და მოვლენებთან, მაგალითად, სკოლის წესების უსამართლობასთან, რომელიც უკავშირდება სკოლაში მომხდარ სამწუხარო ეპიზოდს (Nespor, 1987).



გამოსახ ულება 4.2 მიზნის დასახვის თეორია

შეხედულებები ასრულებს გადამწყვეტ როლს ინდივიდთა მოქმედების მოტივირებაში. ინდივიდის შეხედულებები მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის, პატიოსნების, ინტელექტის, საკუთარი მოქმედებების შედეგების და ადამიანის მიერ საკუთარი ბედის მართვის უნარის შესახებ არის რამდენიმე გადამწყვეტი შეხედულება, რაც ქცევაზე გავლენას ახდენ. ჩვენ მივმართავთ მოტივაციის განმარტებებს, რომელიც ჩადებულია შეხედულებებში.

შეხედულებები მიზეზ-შედეგობრივი (კაუზალური) კავშირის შესახებ: ატრიბუციის თეორია

ინდივიდები ხედავენ, რომ მათ და სხვებსაც რაღაცეები ემართებათ, ისინი სვამენ კითხვას, რატომ? და შემდეგ აკეთებენ დასკვნას ან ატრიბუციას მიზეზების შესახებ. მაგალითად, მოსწავლეები კითხულობენ: ბოლო გამოცდაზე რატომ ჩავიჭერი? ეს მცდელობის ნაკლებობის გამო მოხდა? ან იქნებ საკმარისად ჭკვიანი არ ვარ, რომ ეს მასალა მესმოდეს? ასეთ დაკვირვებებზე და შეკითხვებზე დაყრდნობით, ბერნარდ ვაინერი (1972, 1985, 1986, 1992, 1994a, 1994b) იყენებს ატრიბუციის ცნებას მოტივაციის მოდელის შესაქმნელად. თავისი არსით, ატრიბუციის თეორია ეხება იმ კაუზალურ განმარტებებს, რომელსაც ადამიანები აკეთებენ წარსული ქცევების შესახებ, განსაკუთრებით მიღწევის მცდელობებთან და მოლოდინთან დაკავშირებით. ატრიბუციის თეორეტიკოსები ვარაუდობენ, რომ ინდივიდები ბუნებრივად ეძიებენ იმის გაგებას, თუ რატომ ხდება მოვლენები, განსაკუთრებით, როცა შედეგები მნიშვნელოვანია ან მოულოდნელი (Stipek, 1993). ადამიანები მიაწერენ წარმატებას და წარუმატებლობას ისეთ ფაქტორებს, როგორცაა უნარიანობა, იღბლიანობა, მცდელობა, განწყობა,

ინტერესი და უპატიოსნო პროცედურები. როცა ადამიანები კაუზალურ ატრიბუციას ახდენენ, ისინი არსებითად ეძიებენ ან ქმნიან შეხედულებებს იმის შესახებ, თუ რა მოხდა და რატომ. მას შემდეგ რაც განმარტება შეიქმნება, ინდივიდები მას ხშირად გამოიყენებენ, რათა უკეთ მოახდინონ საკუთარი თავისა და თავიანთი გარემოს მართვა.

კაუზალობის განზომილებები

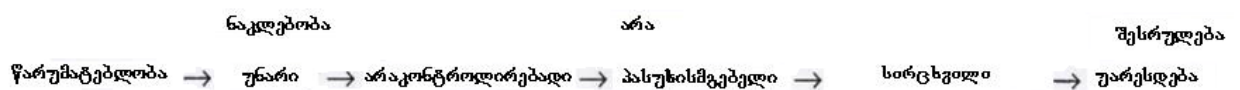
ვაინერი (1985, 1986, 1992, 1994a, 1994b) ამტკიცებს, რომ მიზეზების უმეტესობა, რომელზეც ინდივიდები ახდენენ თავიანთი წარმატებებისა და წარუმატებლობების ატრიბუციას, შეიძლება დახასიათდეს კაუზალობის სამი განზომილების თვალსაზრისით – ლოკუსი, სტაბილურობა და პასუხისმგებლობა.

- ლოკუსი (შიდა / გარე) განსაზღვრავს მიზეზის ლოკაციას (მდებარეობას). უნარი და მცდელობა ლოკუსის განზომილების ყველაზე გავრცელებული შიდა ფაქტორებია. ამოცანის სირთულე და ილბლიანობა არის შედეგების ყველაზე გავრცელებული გარე დეტერმინანტები.
- სტაბილურობა (სტაბილური / არასტაბილური) განსაზღვრავს მიზეზებს, როგორც დროთა განმავლობაში მუდმივს ან ცვალებადს. უნარი სტაბილურია, რადგან ამოცანისათვის ადამიანის მზადყოფნა ითვლება შედარებით ფიქსირებულად, მაშინ როცა მცდელობა არასტაბილურია, რადგან ადამიანებს შეუძლიათ ცვალონ თავიანთი შრომა ერთი სიტუაციიდან მეორეში.
- პასუხისმგებლობა (კონტროლირებადი / არაკონტროლირებადი) ეხება პერსონალურ პასუხისმგებლობას, ანუ იმას, შეუძლია თუ არა პიროვნებას მიზეზის კონტროლი. მცდელობა კონტროლირებადია, რადგან ითვლება, რომ ინდივიდები, პასუხისმგებელნი არიან თავიანთი მცდელობის ინტენსივობაზე. ამისგან განსხვავებით, უნარი და ილბლიანობა ძირითადად ითვლება პირადი კონტროლის ფარგლებს გარეთ მყოფად (Weiner, 1986; Kanfer, 1990; Graham, 1991).

ამ სამი განზომილებიდან თითოეულს მნიშვნელოვანი შედეგები აქვს მოტივაციისთვის, რადგან ისინი, ტენდენციისამებრ, წარმოშობენ ემოციურ რეაქციებს წარმატებასა და წარუმატებლობაზე. მაგალითად, შიდა და გარე ლოკუსი, როგორც ჩანს, მჭიდრო კავშირშია საკუთარ თავში დარწმუნებულობასთან. თუ წარმატება ან წარუმატებლობა მიეწერება შიდა ფაქტორებს, მაშინ წარმატება, ტიპიურად, წარმოშობს სიამაყეს, მაშინ როცა წარუმატებლობა აკნინებს საკუთარ თავში დარწმუნებულობას. სტაბილურობის განზომილება უკავშირდება იმ ემოციებს, რომელიც გულისხმობს მომავალ მოლოდინებს. მაგალითად, წარუმატებლობის სტაბილური მიზეზები წარმოშობს უიმედობას, აპათიას და მორჩილებას. პასუხისმგებლობის განზომილება უკავშირდება სოციალურ ემოციათა წყებას, რომელიც მოიცავს დანაშაულის გრძნობას, სირცხვილს, შეცოდებას და სიბრაზეს. ჩვენ დამნაშავედ ვგრძნობთ თავს, როცა პირადი წარუმატებლობის მიზეზები იმ ფაქტორებს უკავშირდება, რომელიც ჩვენს კონტროლს ექვემდებარება, როგორცაა მცდელობის ნაკლებობა და მოქმედებაზე პასუხისმგებლობის ადებაზე უარი; ამაყად ვგრძნობთ თავს, თუ წარმატებას ვაღწევთ. სირცხვილი ან სიბრაზე, სავარაუდოდ, უფრო გამოწვეულია არაკონტროლირებადი ფაქტორების მიერ, როგორცაა უნარი ან ამოცანის სირთულე, მაშინ როცა წარმატება იწვევს ილბლიანობის შეგრძნებას ან უბრალოდ, მადლიერების გრძნობას. ასევე, საკუთარი ბედის მართვის შეგრძნება, როგორც ჩანს, დაკავშირებულია უფრო რთული ამოცანების არჩევასთან, უფრო ბეჯითად შრომასთან და უფრო ხანგრძლივ შეუპოვრობასთან (Schunk, 1996a, Weiner, 1994a).

სამ ატრიბუციულ განზომილებასთან ემოციების დაკავშირებით, შედეგები, რომელიც აღიქმება როგორც შიდა და არასტაბილური მიზეზების მქონდე, მაინც ხვდება ინდივიდის პასუხისმგებლობისა და არჩევანის ფარგლებში (Kanfer, 1990). მაგალითად, თუ ახალბედა მასწავლებლები საკლასო პროექტში მოსწავლეთა ჩართვის საკუთარ წარუმატებლობის მიზეზად თვლიან მომზადების ნაკლებობას, მაშინ მათ ექნებათ საკუთარი ღირსების დაბალი გრძნობა და ბრალის შეგრძობა ცუდი შესრულების გამო. მიზეზის, როგორც შიდა, არასტაბილური და კონტროლირებადის მათეული აღქმა, ანუ მათ ძალებს დაქვემდებარებული ცვლილების შესაძლებლობით – საშუალებას აძლევს მათ, მომავალი წარმატებისადმი ოპტიმისტურად განეწყონ. თუმცა, ძალზე გამოცდილი მასწავლებლები, რომლებიც განმეორებითად წარუმატებელი იყვნენ მოსწავლეთა საკლასო პროექტებში ჩართვაში, სავარაუდოდ, საკუთარი წარუმატებლობის მიზეზს ხსნიან უნარის ნაკლებობით – ანუ, მიზეზი არის შიდა, სტაბილური და არაკონტროლირებადი. ასეთი მასწავლებლები ელიან განმეორებით წარუმატებლობას, უიმედობას, საკუთარი ღირსების დაბალი გრძნობას და სირცხვილს. მათ დაბალი მოტივაცია აქვთ გაკვეთილზე წარმატებისათვის. წარუმატებლობაზე მიწერილი მიზეზები სხვადასხვაა და გამომდინარეობს სამი განზომილების კომბინაციებიდან.

ვაინერი (1994a) შემდეგნაირად აჯამებს მოტივაციის თანმიმდევრობას, როცა წარუმატებლობა მიეწერება უნარის ნაკლებობას:



თუმცა, როდესაც წარუმატებლობა მიეწერება მცდელობის ნაკლებობას, თანმიმდევრობა შემდეგნაირია:



ზოგი აკრიტიკებს ატრიბუციის თეორიას, და თვლის მას მხოლოდ საღ აზრად (Graham, 1991). მაგალითად, ჩვენ გვეცოდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანები, მაგრამ ვბრაზობთ ზარმაც ადამიანებზე, რომელთაც არ სურთ შრომა, ან ველით განმეორებით წარმატებებს, როცა გვაქვს დიდი უნარი. ზოგმა შეიძლება ამტკიცოს, რომ ამგვარი კაუზალური ატრიბუციები ჩვენი გაზიარებული აზროვნების ნაწილია ჩვენი სოციალური სამყაროს შესახებ და არა მეცნიერული ცოდნა. თუმცა, ატრიბუციის თეორეტიკოსები ამტკიცებენ, რომ მნიშვნელოვანი მიზანია ჩვენთვის ცნობილი საღი აზრის სისტემატიზაცია და მისი განთავსება კონცეპტუალურ სისტემაში, რომელიც განმარტავს სოციალურ ფენომენტა ფართო სპექტრს. კვლევა საკმარისად ადასტურებს ატრიბუციის მექანიზმებს და მომავალი შესრულების მოლოდინის შედეგებს (Miner, 1980; weiner, 1986, 1994a, 1994b; Kanfer, 1990).

ატრიბუციის თეორიის ძირითადი შემადგენლები შეიძლება შეკითხვების ჩამონათვალით შეჯამდეს:

- კაუზალური შეკითხვა: რა არის ამ შედეგის მიზეზები?
- ლოკუსის შეკითხვა: მიზეზი შიდაა (უნარი, მცდელობა) თუ გარეა (ამოცანის სირთულე, ილბლიანობა)?
- სტაბილურობის შეკითხვა: მიზეზები უცვლელია თუ ცვალებადი?
- პასუხისმგებლობის ან კონტროლირებადობის შეკითხვა: შემძლია მიზეზების კონტროლი?

მოსწავლეები, მასწავლებლები და ადმინისტრატორები ძლიერ მოტივირებული იქნებიან, როცა ეცოდინებათ შედეგების მიზეზები; მიზეზები შინაგანია; მიზეზები ექვემდებარება ცვლილებას; და მიზეზები მათი კონტროლის ფარგლებში შედის.

შეხედულებები უნარის შესახებ

ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი ატრიბუცია, რაც გავლენას ახდენს მოტივაციაზე და ქცევაზე არის შეხედულებები უნარის შესახებ. თუ განვიხილავთ ამ შეხედულებებს, ჩვენ გავიგებთ, თუ რატომ ისახავენ ადამიანები შეუსაბამო და არამოტივირებულ მიზნებს, რატომ ჩაიქნევს ხელს ზოგიერთი მასწავლებელი და რატომ იღებენ მოსწავლეები მიუღწევად სტრატეგიებს.

ზრდასრულ ადამიანებს უნარის შესახებ ორი ზოგადი შეხედულება აქვთ – სტაბილური და მზარდი. სტაბილური შეხედულება (ზოგჯერ მას ეწოდება ობიექტის შეხედულება) უნარზე ვარაუდობს, რომ უნარი არის სტაბილური და კონტროლირებადი თვისება, ანუ ინდივიდის თვისება, რომელიც არ შეიძლება შეიცვალოს (Dweck and Bempechat, 1983). ამის შესაბამისად, ზოგ ადამიანს უფრო მეტი უნარი აქვს, სხვებთან შედარებით და უნარის დონე ფიქსირებულია. მეორე მხრივ, უნარზე მზარდი შეხედულება ვარაუდობს, რომ უნარი არასტაბილურია და კონტროლირებადია – ცოდნისა და უნარების ზრდადი რეზერვუარია. ამგვარად, მზარდი შეხედულების მქონე ადამიანებს სჯერათ, რომ ბეჯითმა შრომამ, შეუპოვრობამ, სწავლამ და პრაქტიკამ შეიძლება გაზარდოს ცოდნა და გააუმჯობესოს უნარი.

პატარა ბავშვებს თითქმის უმეტესად მზარდი შეხედულება აქვთ უნარის შესახებ (Nicholls and Miller, 1984). დაწყებითი სკოლის დასაწყის კლასებში, მაგალითად, მოსწავლეთა უმეტესობას სჯერა, რომ მცდელობა იგივეა, რაც ინტელექტი. ჭკვიანი ადამიანები ბევრს შრომობენ და სწორედ ბევრი შრომა გაქცევთ ჭკვიანად. ასე რომ, თუ არ ხართ წარმატებული, არ ყოფილხართ ჭკვიანი, რადგან საკმარისად არ ეცადეთ. თუ წარმატებას აღწევთ, ჭკვიანი უნდა იყოთ და მშრომელი (Stipek, 1993). თუმცა, 12 წლის ასაკისათვის მოსწავლეები იწყებენ მცდელობისა და უნარის გამიჯვნას. მოსწავლეები იწყებენ იმის შეცნობას, რომ ზოგიერთი ადამიანი შედეგს ბეჯითი შრომის გარეშე აღწევს და ეს ადამიანები ჭკვიანები არიან. ამ ეტაპზე, უნარის შესახებ შეხედულებები იწყებენ მოტივაციაზე გავლენის მოხდენას (Anderman and Maehr, 1994).

ადამიანები, რომელსაც სჯერათ ინტელექტის სტაბილურობისა, ტენდენციისამებრ, ისახავენ შესრულების მიზნებს. ისინი ეძებენ ისეთ სიტუაციებს, სადაც ისინი კარგად გამოიყურებიან და იცავენ საკუთარი ღირსების გრძნობას. ისინი ხშირად განაგრძობენ იმის კეთებას, რაშიც ძლიერი არიან, და არ იყენებენ დიდ მცდელობას და არ რისკავენ, რომ არ იყვნენ წარუმატებლები, რადგან ბეჯითად შრომა და წარუმატებლობა მათთვის დაბალ უნარიანობას ნიშნავს. უფრო მეტიც, ბეჯითი

შრომა და წარუმატებლობა მათი თვითდაჯერებულობისათვის და უნარიანობის შეგრძნებისათვის დამანგრეველია. ასეთი ადამიანები უფრო არ განახორციელებენ მცდელობას, რომ არ იგემონ წარუმატებლობა; ფაქტიურად, თუ არ ეცდები, ვერავინ დაგარწმუნებს, რომ სულელი ხარ. როცა წარუმატებელი ხარ, მიზანი თვალსაჩინოა – კარგად არ მომზადებულხარ ან უფრო მეტად სცადე. ასე რომ, მცდელობის უარყოფა ან მომზადება იქცევა საკუთარი თავის დაცვის სტრატეგიად, იმისათვის, რომ თავიდან ავიცილოთ წარუმატებლობა ან არ გამოვჩნდეთ სულელად. ყველას შეგვხვედრია ისეთი მოსწავლეები, რომლებიც კმაყოფილი არიან საშუალო შეფასებით ან მხოლოდ ჩათვლით. ზოგჯერ “თავის ძლივს გართმევა” არის სტრატეგია, რომ არ გამოვჩნდეთ ცუდად. მოსწავლე, რომელიც უმაღლეს შეფასების მიღებას ცდილობს, მაგრამ იღებს საშუალოს, მიდის რისკზე, რომ ჰქონდეს არაადეკვატური შეგრძნებები – ამიტომაც, რატომ ვცადოთ, გავრისკოთ და თავი ვიგრძნოთ დამცირებულად, როცა უსაფრთხოა თავის ძლივს გართმევა. ასეთი სტრატეგიები ნამდვილად იცავს საკუთარი თავის ღირსების გრძნობას, მაგრამ ცოდნას არ ზრდის.

ამისგან განსხვავებით, ადამიანები, რომელთაც ინტელექტზე მზარდი შეხედულება აქვთ, ტენდენციისამებრ, ისახავენ სასწავლო მიზნებს და ეძიებენ ისეთ სიტუაციებს, სადაც მათ შეუძლიათ ისწავლონ და მიაღწიონ პროგრესს, რადგან გაუმჯობესება მათთვის უნარის ზრდას ნიშნავს. ასეთი ადამიანებისათვის, ბავშვები იქნებიან ისინი თუ მოზრდილები, წარუმატებლობა არ არის დამანგრეველი; ის უბრალოდ მიუთითებს მათ, რომ უფრო მეტი მუშაობაა საჭირო გასაუმჯობესებლად. უნარი არ ზიანდება წარუმატებლობით; ფაქტიურად, ხშირად წარუმატებლობა მიიღება გამოწვევად უფრო ბეჯითად შრომისათვის (Woolfolk, 1988). ადამიანები, რომელთაც უნარზე მზარდი შეხედულება აქვთ, სავარაუდოდ, ისახავენ უფრო გამომწვევ, მაგრამ რეალისტურ მიზნებს და, როგორც ვნახეთ, ასეთი მიზნები ეფექტიანი მოტივატორებია.

მოკლედ, ადამიანის შეხედულებები უნარზე მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მოტივაციასა და შესრულებაზე მოსწავლეებში, მასწავლებლებში თუ ადმინისტრატორებში. ის ინდივიდები, რომელთაც სჯერათ, რომ მათ შეუძლიათ საკუთარი უნარის გაუმჯობესება, სავარაუდოდ, ისახავენ ისეთ მიზნებს, რომელიც საშუალო სირთულისა და გამოწვევების შემცველია, და მიმართულია ამოცანის ათვისებისკენ დაუყოვნებლივ. პირიქით, ის ადამიანები, რომლებსაც აქვთ უნარზე სტაბილური, ფიქსირებული შეხედულება, სავარაუდოდ, ისახავენ შესრულების ისეთ მიზნებს, რომელიც არის ან ძალიან ადვილი ან ძალიან რთული, რადგან მათ აწუხებთ მათ შესახებ სხვების შეხედულება; მათ სურთ, კარგად გამოიყურებოდნენ და თავიდან აიცილონ ნებისმიერი რამ, რაც ამ იმიჯს დაემუქრება. რა თქმა უნდა, ისინი ხშირად უთანაბრებენ დიდ მცდელობებს დაბალ შესაძლებლობებს.

შეხედულებები სამართლიანობის შესახებ: თანასწორობის თეორია

მოსწავლეებს, მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს, როგორც ადამიანთა უმეტესობას ჩვენს საზოგადოებაში, ზოგადი სამართლიანობის საკითხები აწუხებს. ყველა ვიცნობთ მასწავლებლებს, რომლებიც თავიანთი სამუშაოს მინიმუმს ძლივს ასრულებენ. ისინი ხშირად აგვიანებენ, ცოტა ტესტებს ატარებენ, არასოდეს არიან მოხალისეები, სწრაფად მიდიან სასკოლო დღის დასრულებისას, თავიდან იცილებენ ყველანაირ შეხვედრებს, და თავიანთ სამუშაოს სხვას გადააბარებენ. წარმოიდგინეთ ახალგაზრდა, ახალი მასწავლებლების გულისტკივილი, რომლებიც ყველანაირად ცდილობენ მოსწავლეთა დახმარებას სკოლს შემდეგ, ბეჯითად ემზადებიან თითოეული გაკვეთილისათვის, და ეხმარებიან სკოლისგარეშე აქტივობებში, აღმოაჩენენ, რომ

სიმულაციების მოყვარული მათი კოლეგები მათზე ორჯერ მეტ ანაზღაურებას იღებენ, ხოლო სამუშაოს მხოლოდ ნახევარს ასრულებენ.

სამუშაო ადგილზე ზოგადი უსამართლობა არის ის, რასაც ზოგიერთი თეორეტიკოსი (Greenberg, 1993a; Tyler, 1994) უწოდებს უთანასწორობას, და იგი იძლევა კიდევ ერთ პერსპექტივას მოტივაციის შესახებ, რასაც ეწოდება თანასწორობის თეორია, რომელიც კონცენტრირებულია აღქმად სამართლიანობაზე – ინდივიდთა შეხედულებაზე, სამართლიანად ექცევიან მათ თუ არა. თეორია ვარაუდობს, რომ ადამიანებს ძალიან აწუხებთ სამუშაოზე სამართლიანობის საკითხი. როგორ ადგენენ ადამიანები, სამართლიანად ექცევიან მათ თუ არა? თანასწორობის თეორია ვარაუდობს, რომ ამგვარი დასკვებისათვის ძირითადი მექანიზმია სოციალური შედარება; ჩვენ ვადარებთ საკუთარ თავს და ჩვენს მდგომარეობას სხვებთან. უფრო ტექნიკური ტერმინით რომ ვთქვათ, ჩვენ ვადარებთ ჩვენი შენატანის (ყველაფერი რასაც გავიღებთ) და პროდუქტის (ყველაფერს, რასაც ვიღებთ) კოეფიციენტს სხვათა შენატანის/პროდუქტის კოეფიციენტს (Kulik and Ambrose, 1992). ასეთი შედარებისათვის არ ვირჩევთ ნებისმიერ ადამიანს, არამე ვირჩევთ მათ, ჩვენი მსგავსი მრავალი თვალსაზრისით. ზემოთ მოყვანილ მაგალითში, ახალგაზრდა მასწავლებლები საკუთარ თავს ადარებენ ასაკიან მასწავლებლებს. ორი რამ უნდა ითქვას. როგორც ახალგაზრდა, ასევე ასაკიანი მასწავლებლები ასრულებდნენ ერთსა და იმავე როლს, მაგრამ ასაკიან პედაგოგებს მეტი სტაჟი ჰქონდათ. უთანასწორობა კიდევ უფრო შესამჩნევი იქნებოდა, შედარება რომ გაკეთებულიყო მსგავსი გამოცდილებისა და ასაკის ადამიანებს შორის (იხილეთ გამოსახულება 4.3). ზემოთ მოყვანილ მაგალითში, განსხვავების გარკვეული რაციონალიზაცია შეიძლება მოხდეს, ასაკიანი მასწავლებლების მეტი გამოცდილების გამო.

თანასწორობის თეორია ხსნის, რომ თუკი შენატანი/პროდუქტის კოეფიციენტი დაახლოებით იგივეა, რაც იმ ადამიანებისა, ვისაც საკუთარ თავს ვადარებთ, მაშინ ჩვენდამი დამოკიდებულებას ვაფასებთ, როგორც სამართლიანს. თუმცა, თუ კოეფიციენტები არ არის დაახლოებით თანაბარი, მივიჩნევთ, რომ არ გვექცეოდნენ სამართლიანად და უთანასწორობის შეგრძნება გვიჩნდება. უთანასწორობა გამაღიზიანებელია და ვცდილობთ მის აღმოფხვრას. უთანასწორობის შეგრძნების ერთ-ერთი პოტენციური შედეგია შემცირებული მოტივაცია. ბარონი (1998) განმარტავს, რომ უთანასწორობის გრძნობები ხელს უშლის შრომის მოტივაციას და ადამიანები ცდილობენ ასეთი გრძნობები შეიმცირონ სამი საშუალებით:

- ისინი ცდილობენ გაზარდონ საკუთარი შედეგები – ეძიებენ მეტ სარგებელს, როგორცაა დაწინაურება ან სხვა ჯილდო.
- ისინი ცდილობენ წასვლას – მიტოვებას და სხვა სამუშაოს მონახვას.
- ისინი ამცირებენ საკუთარ შენატანს– უფრო ნაკლებ მცდელობას იმეტებენ სამუშაოზე.

**დააკვირდით
უთანაწირობას
ამ ორ კომპონენტში**

**ჩემი ვფლილი
შედარებით დიდი**

(მეტი საათები,
დამატებითი კომიტეტები,
ყველაზე რთული
მოსწავლეების სწავლება,
ხუთი სხვადასხვა
კურსის მომზადება)

**სხვა მოსწავლეების
ვფლილი**

უფრო მცირე
(ნაკლები საათები,
ცოტა კომიტეტები,
საუკეთესო
მოსწავლეების სწავლება,
მხოლოდ ერთი
კურსის მომზადება)

**ჩემი შედეგები
შედარებით მცირე**

(მაგ: მინიმალური
ანაზღაურება)

**სხვა მოსწავლეების
შედეგები**

უფრო მეტი
(უფრო დიდი ანაზღაურება,
უკეთესი ოთახი,
უკეთესი ცხრილი,
უფრო მეტი თავისუფალი
კერიოლები.)

**გამოსახულება 4.3
უთანასწორობის მაგალითი**

ეს უკანასკნელი ტაქტიკა საკმაოდ გავრცელებული ჩანს იმ ინდივიდუალების, ვინც თვლიან, რომ იღებენ არასაკმარის ჯილდოს, ანუ იღებენ იმაზე ნაკლებს, ვიდრე იმსახურებენ. ისინი ხშირად ამცირებენ საკუთარ მცდელობებს, იმათ მსგავსად, ვისაც თვლიან, რომ სამართლიანად ექცევიან (Harder, 1992). შემცირებული მუშაობა არ არის დადაბლებული მოტივაციის ერთადერთი დემონსტრირება. მაგალითად, ზოგიერთი თანამშრომელი ჩართულია საიდუმლო ქმედებებში, რაც შედეგად იძლევა დამატებით სარგებელს, ქურდობის ჩათვლით (Greenberg and Scott, 1995; Greenberg, 1993b).

კიდევ სამი საკითხი არის აღსანიშნავი ამ თეორიასთან დაკავშირებით. პირველი, სამართლიანობაზე ინდივიდუალური მსჯელობა სუბიექტურია; ეს მსჯელობა ინდივიდის თვალსაზრისს წარმოადგენს. პიროვნება აკეთებს შედარებას და გამოთქვამს აზრს

თანასწორობის შესახებ. მეორე, ინდივიდები უფრო მგრძობიარენი არიან მაშინ, როცა დამსახურებულზე ნაკლებს იღებენ, ვიდრე დამსახურებულზე მეტის მიღების შემთხვევაში (Greenberg, 1993a). უფრო ადვილია მეტის მიღების რაციონალიზება, ვიდრე დამსახურებულზე ნაკლების მიღებისა. მესამე, თანასწორობა და სამართლიანობა მნიშვნელოვანი მამოტივირებელი ძალებია ბევრი ინდივიდისათვის. მოკლედ, როცა მოსწავლეები, მასწავლებლები ან ადმინისტრატორები ასკენიან, რომ მათ უსამართლოდ მოექცნენ, მათი მუშაობის მოტივაცია ხშირად მნიშვნელოვნად მცირდება, და მათ შეიძლება დააპირონ კიდევ “ანგარიშის გასწორება” მოტყუებით ან სხვა საექსპლუატაციო ქმედებებში ჩართვით. ამგვარად, არსებობს მნიშვნელოვანი პრაქტიკული, და, ასევე, ეთიკური მიზეზები იმის უზრუნველსაყოფად, რომ სკოლებში და სხვა სამუშაო ორგანიზაციებში სამართლიანობა იყოს სტანდარტული მოქმედი პროცედურა (Baron, 1998).

შეხედულებები შედეგების შესახებ: მოლოდინის თეორია

ერთ-ერთი ყველაზე სანდო და დასაბუთებული განმარტება იმის თაობაზე, თუ რა აძლევს მოტივაციას ადამიანებს მუშაობისთვის, გახლავთ მოლოდინის თეორია. მიუხედავად იმისა, რომ მოლოდინის მოდელებს დიდი ისტორია აქვთ ფსიქოლოგიაში, ეს მიდგომა პოპულარიზებული და მოდიფიცირებული იყო სპეციფიურად სამუშაო გარემოთათვის 1960-იანი წლების განმავლობაში ვიქტორ ვრუმის (Victor Vroom, 1964) და სხვათა მიერ (Graen, 1963; Galbraith and Cummings, 1967; Porter and Lawler, 1968). ფაქტიურად, ვრუმმა (1964) თავისი მოლოდინის თეორიის ფორმულირებით კვლევას ჩაუყარა საფუძველი. მისი მოდელი შემუშავდა, რომ მოეხდინა არჩევანთა პროგნოზირება სამუშაოებს, ამოცანებს და მცდელობათა დონეებს შორის, რომლებიც შედეგად მაქსიმალურ მოსალოდნელ სარგებელს იძლევა (Kanfer, 1990). 1960-იანი წლების ბოლოდან 1980-იანი წლების დასაწყისამდე პერიოდში, ლიტერატურაში მოლოდინის თეორიის დომინირება ნათლად მიუთითებს ორგანიზაციებში მოტივაციის კვლევისათვის მისმნიშვნელობაზე. მიუხედავად იმისა, რომ პუბლიკაციის სიხშირე შემცირდა, მისი გამოყენება გრძელდებოდა (Miller and Grush, 1988). მოლოდინის თეორია წარმოადგენს კომპლექსურ შეხედულებას ინდივიდებზე ორგანიზაციაში. მოლოდინის თეორიის ძირითადი ვარაუდები, ცნებები და განზოგადება ადვილად ამოსაცნობი და განსამარტავია.

მოლოდინის თეორია ეყრდნობა ორ ფუნდამენტურ წინაპირობას. პირველი, ინდივიდები იღებენ გადაწყვეტილებებს ორგანიზაციებში საკუთარი ქცევის შესახებ, ფიქრის, მსჯელობისა და მომავალი მოვლენების განჭვრეტის საკუთარი უნარის გამოყენებით. მოტივაცია არის შეგნებული და კოგნიტური პროცესი. ადამიანები სუბიექტურად აფასებენ მათი ქმედებების შედეგად მიღებული შედეგების ან პერსონალური ანაზღაურების მოსალოდნელ ღირებულებას, და შემდეგ ირჩევენ, როგორ მოიქცნენ. მეორე, ინდივიდუალური ღირებულებები და დამოკიდებულებები ურთიერთქმედებაშია გარემოს კომპონენტებთან, როგორიცაა როლის მოლოდინები და სკოლის კულტურა, ქცევაზე გავლენის მოსახდენად. ეს მეორე ვარაუდი არ არის უნიკალური მოლოდინის თეორიისთვის, და, ფაქტიურად, იგი ჩამოყალიბებული იყო თავი 1-ში, როგორც სოციალური სისტემების თეორიის განზოგადება.

მოლოდინის თეორია აიგება ამ ვარაუდებზე სამ ფუნდამენტურ ცნებასთან ერთად – მოლოდინი, ინსტრუმენტალობა, ვალენტურობა.

მოლოდინი არის ის, რამდენადაც ინდივიდს სჯერა, რომ ბეჯითი შრომა მოტანს მას გაუმჯობესებულ შესრულებას. მოლოდინის შეკითხვა არის შემდეგი: თუ ბევრს

ვიშრობ, ვიქნები წარმატებული? მაგალითად, თუ მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ მოსწავლეთა გაუმჯობესებული მოსწრების დიდი ალბათობა არსებობს თავიანთი საკუთარი მცდელობების გაზრდით, მაშინ მათ აქვთ მოლოდინის მაღალი დონე. თუ მოსწავლეებს მტკიცედ სჯერათ, რომ მათ შეუძლიათ შეადგინონ და განახორციელონ პროექტი საბუნებისმეტყველო საგნებში, მაშინ მოსწავლეებს აქვთ მაღალი მოლოდინის დონეები.

ინსტრუმენტალობა არის აღქმული ალბათობა იმისა, რომ კარგი მუშაობა შეძენილი და დაჯილდოებული იქნება. ინსტრუმენტალობა მაღალია, როცა ინდივიდები აღიქვამენ ძლიერ ასოციაციას და მუშაობასა და დაჯილდოებას შორის. ინსტრუმენტალობის შეკითხვა არის შემდეგი: თუ მივალწევ წარმატებას, რას მივიღებ ამის სანაცვლოდ? თუ მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ მათ გაკვეთილებზე მოსწავლეთა მაღალი მოსწრება, სავარაუდოდ, გამოიწვევს მათი პედაგოგიური უნარის საჯარო აღიარებას, მაშინ ინსტრუმენტალობა მაღალია. ამის მსგავსად, თუ მოსწავლეები შეიგნებენ, რომ საბუნებისმეტყველო საგნებში პროექტის წარმატებით შედგენა და განხორციელება გაზრდის მათ ცოდნას მეცნიერების შესახებ, მაშინ მათი ინსტრუმენტალობა მაღალია.

ვალენტურობა არის ჯილდოს მიმზიდველობის აღქმული ღირებულება. ვალენტურობის არსი ღირებულების არსის მსგავსია – ანუ, რასაც ადამიანები მიიხევენ ან თვლიან სასარგებლო საკუთარი კეთილდღეობისათვის ან თავისთავად მნიშვნელოვნად. ეს არის პიროვნების სურვილის სიძლიერე გარკვეულ ჯილდოსთან მიმართებაში. ვალენტურობის შეკითხვაა: ჩემი მცდელობებისათვის დაჯილდოებას როგორ აღვიქვამ? მაგალითად, კომპეტენტურობა, ავტონომია, აღიარება, მიღწევა, კრეატიულობა წარმოადგენს შრომის ღირებულ შედეგებს პედაგოგთათვის და წარმოქმნის კმაყოფილების მაღალ დონეებს.

ძირითადად, განსაზღვრული ქცევის მოტივაცია ყველაზე მაღალია, როცა ინდივიდს სჯერა, რომ:

- მას აქვს უნარი, შეასრულოს სამუშაო სასურველ დონეზე (მაღალი მოლოდინი).
- ქცევა მიიყვანს მას მოსალოდნელ შედეგებამდე და ჯილდოებამდე (მაღალი ინსტრუმენტალობა).
- ამ შედეგებს აქვს პოზიტიური პერსონალური ღირებულებები (მაღალი ვალენტურობა).

როდესაც ინდივიდი დგას ქცევაზე არჩევანის წინაშე, იგი იმყოფება სამი შეკითხვის გათვალისწინების პროცესში:

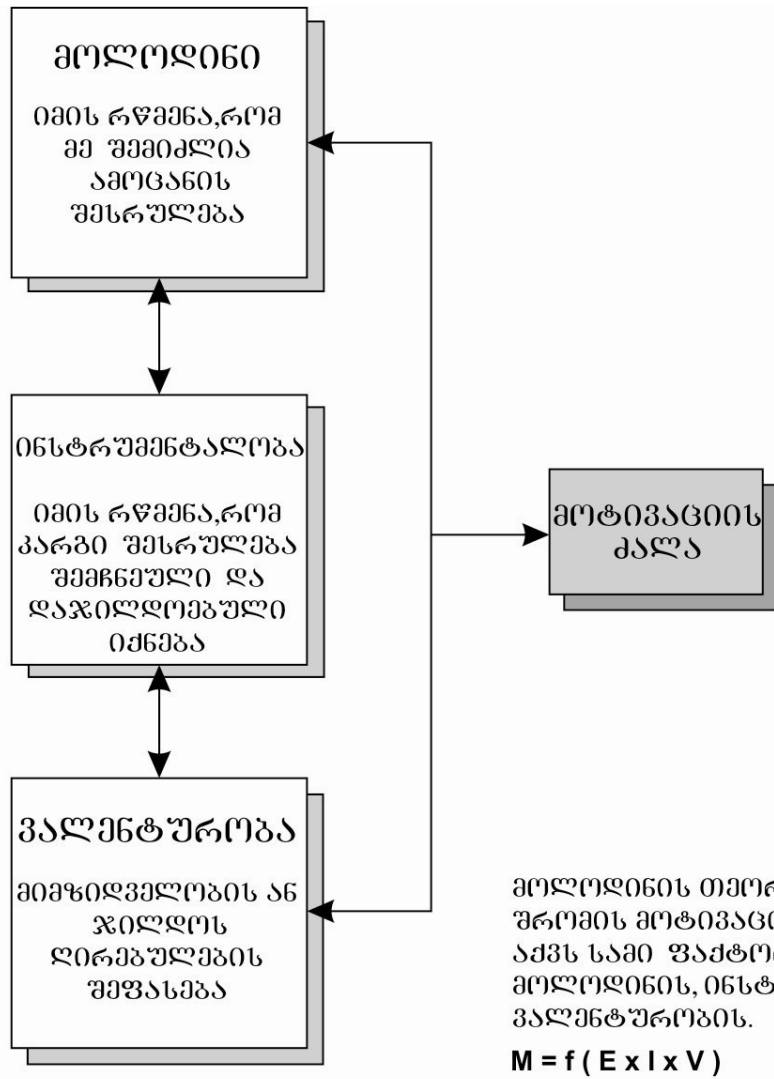
- მოლოდინის შეკითხვა: შემიძლია შევასრულო ამოცანა, თუ ბეჯითად ვიშრომებ?
- ინსტრუმენტალობის შეკითხვა: თუ სასურველ დონეზე შევასრულებ, რა შედეგები მოყვება ამას?
- ვალენტურობის შეკითხვა: რამდენად მომწონს ეს შედეგები?

შემდეგ ინდივიდი იღებს გადაწყვეტილებას, როგორც ჩანს, სასურველი შედეგების მიღების საუკეთესო შანსის შესაბამისად (Nadler and Lawler, 1977). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ინდივიდები ითვალისწინებენ ალტერნატივებს, აფასებენ დანახარჯებსა და შედეგებს, და მაქსიმალურად პრაქტიკული მოქმედების გზას (Landy and Becker, 1987).

ეს თეორია შეჯამებულია გამოსახულებაში 4.4. დააკვირდით, რომ მოტივაციის სიძლიერე არის მოლოდინის, ინსტრუმენტალობისა და ვალენტურობის ურთიერთქმედების ფუნქცია. ეს ურთიერთქმედება გულისხმობს, რომ მოტივაცია არ იქნება ძლიერი, თუ ამ სამ ელემენტთან რომელიმე ნულს უახლოვდება. მგალითად, თუ ვთვლი, რომ არ არსებობს ჩემი შესრულების გაუმჯობესება, თუნდაც ბეჯითი შრომის შემთხვევაში, მაშინ ჩემი მოტივაცია დაბალი იქნება, მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად მსურს შედეგი და მისი ჯილდო. ამის მსგავსად, თუ მჯერა, რომ ჩემი მიზნის მიღწევა ბევრი შრომით შემოიქცევა, მაგრამ ვთვლი, რომ ჩემი შრომა ან არ იქნება დაჯილდოებული ან ჯილდო უმნიშვნელო იქნება, ჩემი მოტივაციის სიძლიერე დაბალი დარჩება. მოდით დავაკვირდეთ სპეციფიურ მაგალითს. იმისათვის, რომ შეძლოთ თქვენი მასწავლებლების მოტივირება, განახორციელონ ახალი კურიკულუმი, თავდაპირველად უნდა დაარწმუნოთ ისინი, რომ დამატებითი მცდელობით შესაძლებელია პროგრამის განხორციელება. შემდგომ, მათ უნდა დაიჯერონ, რომ ახალი პროგრამის შედეგები შემჩნეული და აღიარებული იქნება, დაბოლოს, რომ ჯილდოები ღირსეული იქნება – ამ შემთხვევაში ის, რომ მათი მოსწავლეები გაცილებით უკეთ ჩააბარებენ საშუალო სკოლის საკვალიფიკაციო გამოცდებს.

სხვადასხვა ავტორები (Heneman and Schwab, 1972; Mitchell, 1974; Campbell and Pritchard, 1976) სისტემატურად მიმოიხილავდნენ კვლევით ლიტერატურას მოტივაციის მოლოდინის თეორიაზე და მათი დასკვნები ერთმანეთის მსგავსია. მოტივაციის სიძლიერე მოლოდინის მოდელში პოზიტიურ კორელაციაშია სამუშაოთი კმაყოფილებასთან, მცდელობასთან და შესრულებასთან მრავალ სხვადასხვა გარემოში. მიუხედავად იმისა, რომ დამოკიდებულება მოტივაციის სიძლიერეს და მცდელობისა და შესრულების დამოუკიდებელ შეფასებებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო, კავშირი ისეთივე ძლიერი არ ყოფილა, როგორც თავდაპირველად იყო მოსალოდნელი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოლოდინის მოტივაცია მნიშვნელოვანი ფაქტორია მცდელობასა და შესრულებაში, მაგრამ გარემოში არსებული სხვა ფაქტორებსაც მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვთ. ფაქტიურად, მოლოდინის თეორიამ მეტი მხარდაჭერა მიიღო სამუშაოს არჩევანის გათვლასთან მიმართებაში, ვიდრე ამოცანის მიღწევისა და სამუშაოს შესრულების თვალსაზრისით (Kanfer, 1990). უფრო თანამედროვე კვლევები ასევე აგრძელებს ამ თეორიის დადასტურებას (Tubbs, Boehne, and Dakl, 1993; Van Erde and Thierry, 1996).

კვლევებმა, რომელიც ჩატარდა საგანმანათლებლო ორგანიზაციებზე მოლოდინის თეორიის საფუძველზე, მსგავსი შედეგები აჩვენა. რიჩარდ მოუდეიმ (1978) (Richard T. Mowday, 1978) დაადგინა, რომ მაღალი მოლოდინის მოტივაციის მქონე დირექტორები უფრო აქტიური არიან ოლქის გადაწყვეტილებებზე ზემოქმედების მცდელობის თვალსაზრისით, ვიდრე დაბალი მოლოდინის მოტივაციის მქონე დირექტორები. კვლევაში, რომელიც შეისწავლიდა დამოკიდებულებას სკოლის სტრუქტურასა და მასწავლებლის მოტივაციას შორის, ჰ. სკოტ ჰერიკმა (1973) დაადგინა ძლიერი ნეგატიური კორელაცია მოლოდინის მოტივაციურ ძალას და ცენტრალიზაციასა და სტრატეგიურობას შორის. ამგვარად, სკოლები, რომლებიც ძლიერ ცენტრალიზებული და სტრატეგიციკრებული იყო, შედეგობდა მოლოდინის მოტივაციის სუსტი ძალების მქონე მასწავლებლებისგან.



გამოსახულება 4.4 მოლოდინის თეორია

საშუალო სკოლების მასწავლებლებზე კვლევაში, სესილ მისკელმა, ჯონ დეფრინმა და ქეი უილკოქსმა (1980) დაუკავშირეს მოტივაციის ძალა სამუშაოთი კმაყოფილებას და სამუშაოს აღქმულ შესრულებას. მოტივაციის ძალა მნიშვნელოვნად იყო დაკავშირებული სამუშაოთი კმაყოფილებასა და სამუშაოს აღქმულ შესრულებასთან ორივე ჯგუფისათვის. ამის მსგავსად, მისკელმა და მისმა კოლეგებმა დევიდ მაკდონალდმა და სიუზან ბლუმმა (1983) დაადგინეს, რომ მასწავლებლების მოლოდინის მოტივაცია თანმიმდევრულად უკავშირებოდა მასწავლებლის სამუშაოთი კმაყოფილებას, მოსწავლის დამოკიდებულებას სკოლის მიმართ, და სკოლის აღქმულ ეფექტიანობას. რობერტ ქოთქამფმა და ჯონ ა. მულერნმა (1987) დაადგინეს, რომ მოლოდინი პოზიტიურად უკავშირდება როგორც სკოლის კლიმატის ღიაობას, ასევე ჰუმანურობას მოსწავლეთა კონტროლის იდეოლოგიაში. ლინდა გრემმა (1980) დაადგინა, რომ მოლოდინის თეორია აკეთებდა კოლეჯის მოსწავლეთა კმაყოფილების, აქტივობებში მონაწილეობის და მიღწევების პროგნოზირებას.

რომ შევაჯამოთ, მოლოდინის თეორიამ წარმოშვა დიდი რაოდენობის კვლევები როგორც საგანმანათლებლო, ასევე ბიზნეს გარემოებებში. შედეგები, ძირითადად,

თეორიას ადასტურებს. ფინდერი (1984) ასკვნის, რომ არსებობს ოპტიმიზმის საფუძველი იმასთან დაკავშირებით, რომ ეს თეორია წარმოადგენს სამუშაო ქცევის მიზეზების საკმაოდ დასაბუთებულ მოდელს. შემდეგი დასკვნები დასაბუთებულია ლიტერატურიდან:

- მოლოდინის თეორია სამუშაოთი კმაყოფილების პროგნოზირების ბრწყინვალე საშუალებაა.
- მოლოდინის თეორია ახდენს შესრულების პროგნოზირებას, თუმცა არა კმაყოფილების პროგნოზირებაზე უკეთ.
- მოლოდინის თეორია გვიჩვენებს, რომ ადამიანები უფრო მეტს შრომობენ, როცა თვლიან, რომ ბევრი შრომა, სავარაუდოდ, სასურველ შედეგებს მისცემს.

შეხედულებები შესაძლებლობების შესახებ: თვითეფექტიანობის თეორია

საკუთარი თავის ცოდნისა და თვითრეგულაციის ყველა ასპექტთა შორის, პიროვნული ეფექტიანობა ალბათ ყველაზე გავლენიანია ყოველდღიურ ცხოვრებაში. თვითეფექტიანობა არის პიროვნების დასკვნა, შესრულების გარკვეულ დონეზე მიღწევისათვის საჭირო მოქმედების ორგანიზაციისა და განხორციელებისათვის საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ (Bandura, 1986, 1991, 1997). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ეს არის ამოცანის შესრულებისათვის საჭირო საკუთარი შესაძლებლობის მთლიანი შეფასება. მაგალითად, მათემატიკის მასწავლებლის რწმენა, რომ მას შეუძლია მათემატიკის წარმატებით სწავლება მეთორმეტე კლასელი მოსწავლეებისათვის, არის ეფექტიანობის შეფასება. ამის მსგავსად, მაღალი თვითეფექტიანობის დირექტორებს შესაძლოა სჯეროდეთ, რომ მათ დადებითი გავლენა შეიძლება ჰქონდეთ მოსწავლეთა მოსწრებაზე ან რომ შეიძლება გაზარდონ სკოლებში აკადემიურ სწავლაზე აქცენტი. დააკვირდით, რომ კაუზალური ატრიბუციებისგან განსხვავებით, სადაც აქცენტი წარსულზეა, თვითეფექტიანობის აღქმა წარმოადგენს მოლოდინებს შესრულების გარკვეული დონეების მიღწევის თაობაზე.

თვითეფექტიანობის შეხედულებებს წვლილი შეაქვთ მოტივაციაში, იმიტომ, რომ ისინი განსაზღვრავენ ინდივიდთა მიერ საკუთარი თავისთვის დასახულ მიზნებს, გაწეული ძალისხმევის სიდიდეს, სირთულეთა მიუხედავად მცდელობათა ხანგრძლივობას და მათ მოქნილობას წარუმატებლობათა შემთხვევაში (Wood and Bandura, 1989; Bandura, 1993). უფრო ძლიერ ადამიანებს უფრო მეტად სჯერათ საკუთარი შესაძლებლობების, მათი ძალისხმევა მიზნის მისაღწევად უფრო დიდია. ადამიანები, როგორც წესი, ცდილობენ თავიდან აიცილონ ამოცანები და სიტუაციები, რომლებიც აჭარბებს მათ შესაძლებლობებს; ისინი ეძიებენ ისეთ აქტივობებს, რომელთა დაძლევისას შესაძლებლად თვლიან. მაღალი თვითეფექტიანობის შედეგები – ამოცანის მოგვარებისა და მასზე კონცენტრირების სურვილი, ამოცანისა და სიტუაციის შერჩევა, პრობლემის გადაწყვეტის სტრატეგიებზე კონცენტრირება, შემცირებული შიში და ღელვა, პოზიტიური ემოციური გამოცდილებები – გავლენას ახდენს მიღწევის შედეგებზე (Stipek, 1993). შესაბამისად, ადამიანებმა, რომლებსაც აქვთ ერთი და იგივე უნარები, მაგრამ თვითეფექტიანობის განსხვავებული დონეები, შეიძლება სხვადასხვაგვარი წარმატებით მიაღწიონ მიზანს, იმის გამო, რომ ისინი სხვადასხვაგვარად იყენებენ საკუთარ პოტენციალს ცვალებად კონტექსტში (Gist and Mitchell, 1992).

თვითეფექტიანობის განვითარება

თვითეფექტიანობის მოლოდინები ვითარდება სხვადასხვა წყაროებიდან შესრულების უკუკავშირის, წინა გამოცდილებისა და სოციალური გავლენის ჩათვლით. თუმცა, ითვლება, რომ თვითეფექტიანობას განაპირობებს ოთხი ძირითადი წყარო – გამოცდილება, მოდელირება, ვერბალური დარწმუნება და ფიზიოლოგიური ტონუსი.

გამოცდილება არის თვითეფექტიანობის ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი წყარო. ამოცანების შესრულებისას წარმატებები და წარუმატებლობები (ანუ, ფაქტიური გამოცდილება) ძლიერ გავლენას ახდენს თვითეფექტიანობაზე. განმეორებითი წარმატებები ამაღლებს ეფექტიანობის აღქმას; რეგულარული წარუმატებლობები წარმოქმნის საკუთარ თავზე ეჭვებს და ამცირებს თვითეფექტიანობას, განსაკუთრებით თუკი წარუმატებლობა ამოცანის შესრულების ადრეულ ეტაპზე გვხვდება და არ უკავშირდება ძალისხმევის ნაკლებობას ან საპირისპირო გარე გავლენებს. ეფექტიანობა ძლიერდება, როცა თანდათანობითი მიღწევები წარმოქმნის ამოცანის შესრულებისთვის საჭირო უნარებს, დაძლევის შესაძლებლობებს და რისკს.

მოდელირება და სხვის შეცდომებზე სწავლის გამოცდილება ეფექტიანობის თვითაღქმაზე ორი პროცესის მეშვეობით ახდენს გავლენას. პირველი, ის იძლევა ცოდნას. ექსპერტზე დაკვირვება, როცა ის ამოცანას ასრულებს, გადმოგვცემს ეფექტიან სტრატეგიებს მსგავსი ამოცანების დაძლევისათვის სხვადასხვა სიტუაციებში. მეორე, ადამიანები ნაწილობრივ მსჯელობენ საკუთარ შესაძლებლობებზე სოციალური შედარებების გამოყენებით. დანახვამ ან ვიზუალიზაციამ საკუთარი თავის მსგავსი ადამიანებისა, რომლებიც წარმატებით ასრულებენ ამოცანას, შეიძლება გაზარდოს ადამიანის შეხედულებები საკუთარ თვითეფექტიანობაზე. გარკვეული ქცევითი მოდელების განმხორციელებელ ადამიანებზე დაკვირვებით, ინდივიდები საკუთარ თავს არწმუნებენ, რომ თუ სხვებს შეუძლიათ ამის გაკეთება, თავადაც შეძლებენ საკუთარ მუშაობაში გარკვეული გაუმჯობესების მიღწევას. გამოცდილებების მოდელირება ყველაზე გავლენიანია ინდივიდთათვის იმ სიტუაციებში, სადაც მათ ამოცანასთან დაკავშირებით აქვთ შეზღუდული პირადი გამოცდილება.

ვერბალური დარწმუნება ფართოდ გამოიყენება ადამიანების დასარწმუნებლად, რომ მათ აქვთ უნარი, მიაღწიონ იმას, რისი მიღწევაც სურთ. მხოლოდ სოციალურ დარწმუნებას შეზღუდული ძალა აქვს თვითეფექტიანობის გრძელვადიანი ზრდის უზრუნველსაყოფად, მაგრამ მან შეიძლება წვლილი შეიტანოს წარმატებულ შესრულებაში, თუ ამაღლებული შეფასება რეალისტურ ფარგლებშია მოქცეული. რამდენადაც თვითეფექტიანობა წახალისებელია ვერბალური დარწმუნების საშუალებით და რამდენადაც დაჟინებით ცდილობენ ადამიანები წარმატების მიღწევას, ვერბალურმა დარწმუნებამ შეიძლება ხელი შეუწყოს უნარებისა და თვითეფექტიანობის შეგრძნების განვითარებას (Bandura, 1986; Gist, 1987; Wood and Bandura, 1989).

ადამიანები, ასევე, ნაწილობრივ ეყრდნობიან საკუთარ ფიზიოლოგიურ მდგომარეობაზე ინფორმაციას, რათა შეაფასონ საკუთარი შესაძლებლობები. ინდივიდები მოსალოდნელ შესრულებას აფასებენ პოზიტიური აქტივობის საფუძველზე, როგორცაა აღფრთოვანება და ენთუზიაზმი, და ნეგატიური ფაქტორების საფუძველზე, როგორცაა შიში, დაქანცვა, სტრესი და შფოთვა. ზოგადად ფიზიკურმა მდგომარეობამ, პიროვნულმა ფაქტორებმა (ტიპი A), და განწყობამ შეიძლება გამოიწვიოს აქტივობა (Gist, 1987). აქედან გამომდინარე, ინდივიდთათვის თვითეფექტიანობაზე რწმენის შეცვლის სხვა გზაა საკუთარი ფიზიკური მდგომარეობის გაუმჯობესება და სტრესის შემცირება (Wood and Bandura, 1989).

ჯისტი და მიჩელი (1992) ვარაუდობენ, რომ გამოცდილების ოთხ ტიპსა და თვითეფექტიანობას შორის დამოკიდებულებები რეგულირდება ამოცანის სიტუაციისა და კაუზალური ატრიბუციების ანალიზით. სიტუაციის ანალიზი ამოცანის მოთხოვნების, ადამიანური რესურსებისა და სკოლის ორგანიზაციის თვალსაზრისით, გვიქმნის წარმოდგენას იმის თაობაზე, თუ რა იქნება საჭირო ამოცანის წარმატებით შესრულებისათვის. მაგალითად, მეთორმეტე კლასელებისათვის მათემატიკის სწავლებისათვის მომზადებისას, მასწავლებელი დაადგენს მოსწავლეთა მათემატიკურ უნარებს და მოტივაციის დონეებს; სწავლების წყაროების ხელმისაწვდომობას, როგორცაა წიგნები; გარე ტუტორებს და კომპიუტერულ დახმარებას; და მოსწავლეთა მოსწრებაზე გარემოს გავლენას. მსგავს სიტუაციებში ადრე არსებული გამოცდილებებიდან კაუზალური ატრიბუციების ანალიზი, სავარაუდოდ, გავლენას მოახდენს ეფექტიანობის შესახებ მსჯელობაზე. რამ წარმოშვა ადრინდელი წარმატება? მეთორმეტეკლასელებისათვის მათემატიკის სწავლების მაგალითში, მასწავლებლის ფაქტიური გამოცდილებები წინა წლებში, ახალი მოდელირების გამოცდილებები, დირექტორისა და კოლეგების მიერ მისი დარწმუნება, და მისი ფიზიკური მდგომარეობა გაიფილტრება ლოკუსის, სტაბილურობისა და კონტროლირებადობის განზომილებების მეშვეობით. ჯისტსა და მიჩელს სჯერათ, რომ სიტუაციის ანალიზის ეს პროცესები და ატრიბუციები გამოიწვევს შემაჯამებელი დონის დასკვნებს, რაც განსაზღვრავს თვითეფექტიანობას.

ორგანიზაციისა და მენეჯმენტის შესახებ არსებულ ლიტერატურაში თვალსაჩინოა თვითეფექტიანობის ემპირიული კვლევების შედეგები. თვითეფექტიანობა დაკავშირებულია სამუშაოს ისეთ ასპექტებთან, როგორცაა პროდუქტიულობა, რთული ამოცანების დაძლევა, კარიერის არჩევანი, სწავლა და მიღწევა და ახალი ტექნოლოგიის მიმართ ადაპტაციის უნარი (Gist and Mitchell, 1992). მსგავსი შედეგებია საგანმანათლებლო გარემოშიც. თვითეფექტიანობის კვლევა სკოლებში, ჩვეულებრივ, ორიენტირებულია ორ სფეროზე ან მიდგომაზე. კვლევების პირველი ჯგუფი ამოწმებს მოსწავლისა და მასწავლებლის თვითეფექტიანობის გავლენას მოტივაციურ და მიღწევის სხვადასხვა ინდიკატორებზე. კვლევა ძირითადად ადგენს, რომ თვითეფექტიანობა პოზიტიურად უკავშირდება მოსწავლის მიღწევას (Armor et al., 1976), ნიშნებს (Pintrich and Garcia, 1991), მოსწავლეთა მოტივაციას (Midgley, Feldlaufer, and Eccles, 1989), მასწავლებლების მიერ ინოვაციების მიღებას (Berman et al., 1977; Smylies, 1988), მასწავლებლის კომპეტენტურობის დირექტორისეულ შეფასებას (Trentham, Silvern, and Brogdon, 1985) და მასწავლებლთა მიერ გაკვეთილის მენეჯმენტის სტრატეგიებს (Ashton and Web, 1986). უფრო მეტიც, ექსპერიმენტულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ თვითეფექტიანობის დონის შეცვლამ შეიძლება გამოიწვიოს კოგნიტური სტრატეგიების უკეთესი გამოყენება და უფრო მაღალი აკადემიური მოსწრება მათემატიკაში, კითხვისა და წერის ამოცანებში (Schunk, 1991).

რომ შევაჯამოთ, თვითეფექტიანობა მნიშვნელოვანი მოტივაციური ფაქტორია, რომელიც გავლენას ახდენს ქცევისა და შესრულების ბევრ შედეგზე. თვითეფექტიანობის ფორმირება ხდება მრავალფეროვანი გამოცდილებების მეშვეობით და არის დინამიური პროცესი; ის შეიძლება შეიცვალოს დროთა განმავლობაში ახალი ინფორმაციისა და გამოცდილებების ათვისებისას. ჯერ კიდევ კვლევის საგანია ის, თუ რამდენად შეიძლება ამადღდეს თვითეფექტიანობა და შესრულება, და თვითეფექტიანობის მთლიანი ელასტიურობა (Gist and Mitchell, 1992). ჩვენი მსჯელობიდან შეიძლება გაკეთდეს ოთხი ძირითადი დასკვნა:

- ინდივიდები, ვისაც აქვს ძლიერი რწმენა საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ, არიან უფრო წარმატებულნი და თანმიმდევრულნი თავიანთ მცდელობებში.
- ინდივიდები თავიდან იცილებენ ამოცანებსა და სიტუაციებს, რომელებიც მათ შესაძლებლობებს აჭარბებს.
- ინდივიდები ეძებენ ისეთ აქტივობებს, რომელთა დაძლევის უნარიც, თვლიან, რომ აქვთ.
- ინდივიდებს უვითარდებათ თვითეფექტიანობა გამოცდილების, მოდელირების, დარწმუნების და ფიზიოლოგიური აქტივობის გზით.

მასწავლებლის ეფექტიანობა

ბოლო 20 წლის მანძილზე, მასწავლებლის ეფექტიანობის მოდელი განვითარდა ჯ. ბ. როთერის (1966) ლოკუს კონტროლის თეორიიდან და ალბერტ ბანდურას (1977, 1986, 1997) სოციალური კოგნიტური თეორიიდან. თუმცა, მასწავლებლის ეფექტიანობის მნიშვნელობამ წარმოშვა მნიშვნელოვანი დებატები და გაურკვევლობა მეცნიერთა და მკვლევართა შორის (Ashton, Olejnik, Crocker, and McAuliffe, 1982; Gibson and Dembo, 1984; Guskey, 1987; Guskey and Passaro, 1994; Pajares, 1996, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, and Hoy, 1998).

როთერის (1966) თეორიული პერსპექტივის გამოყენებით, Rand Coproration-ის მკვლევარებმა, რომლებიც შეისწავლიდნენ კითხვის სწავლების ეფექტიანობას, პირველად განიხილეს მასწავლებლის ეფექტიანობა, როგორც ის თუ რამდენად სწამდათ მასწავლებლებს, რომ შეძლებდნენ საკუთარი საქმიანობის გაუმჯობესებას. მასწავლებლები, რომელთაც სჯეროდათ, რომ შეძლებდნენ მოსწავლის მოსწრებასა და მოტივაციაზე გავლენის მოხდენას (შიდა ლიკუსი), უფრო ეფექტიანები იყვნენ, ვიდრე ისინი, ვინც ფიქრობდნენ, რომ გარე ძალების გადალახვა შეუძლებელი იქნებოდა. მეორე, უფრო თანამედროვე კონცეპტუალური თეორია განვითარდა ბანდურას შრომიდან (1977). მან განსაზღვრა მასწავლებლის ეფექტიანობა, როგორც თვითეფექტიანობის ტიპი – კოგნიტური პროცესის შედეგი, რომლის საშუალებითაც ადამიანები იქმნიან რწმენებს საკუთარი შესაძლებლობის შესახებ. თვითეფექტიანობის ეს რწმენები გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რამდენ ძალისხმევას ხარჯავენ ადამიანები, სირთულეების მიუხედავად, რა ხნის მანძილზე განაგრძობენ მცდელობებს, მათ მოქნილობაზე წარუმატებლობების გადატანისას, და სტრესზე, რომელსაც ისინი განიცდიან დიდი დატვირთვით გამორჩეულ სიტუაციებში (Bandura, 1997). ორი ცალკეული, მაგრამ ურთიერთდაკავშირებული კონცეპტუალური ელემენტის არსებობამ, რაც გამომდინარეობს ორი თეორიული პერსპექტივიდან, წარმოშვა გარკვეული დაბნეულობა მასწავლებლის ეფექტიანობის არსზე; თუმცა, აღქმული თვითეფექტიანობა არის ქცევის პროგნოზირების უფრო ძლიერი საშუალება, ვიდრე ლოკუსის კონტროლი (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, and Hoy, 1998).

მასწავლებლის ეფექტიანობის მოდელი

მასწავლებლის ეფექტიანობასთან დაკავშირებული კონცეპტუალური დაბნეულობის საპასუხოდ, და კვლევის მასალებზე დაყრდნობით, მეგან ჩანენ-მორანმა, ანიტა ვულფოლკ ჰოიმ და უეინ ქ. ჰოიმ (1998) შეიმუშავეს მასწავლებლის ეფექტიანობის ინტეგრირებული მოდელი. მასწავლებლის ეფექტიანობა არის მასწავლებლის რწმენა საკუთარ შესაძლებლობებთან დაკავშირებით, რომ მათ შეუძლიათ მოახდინონ მოქმედების გარკვეულ კურსის განხორციელება, რათა წარმატებით დაძლიონ სპეციფიური ამოცანა გარკვეულ კონტექსტში. სოციალურ კოგნიტური თეორიიდან გამომდინარე (Bandura, 1986,

1997), ეფექტიანობა ყალიბდება ინფორმაციის ოთხი წყაროს ატრიბუციული ანალიზისა და ინტერპრეტაციის შედეგად. ეს წყაროები გამოცდილება, სხვის შეცდომებზე სწავლა (მოდელირება), ვერბალური დარწმუნება და ფიზიოლოგიური ტონუსი. ეს ოთხივე წყარო მნიშვნელოვანია ინფორმაციის ინტერპრეტაციასა და კოგნიტურ დამუშავებაში.

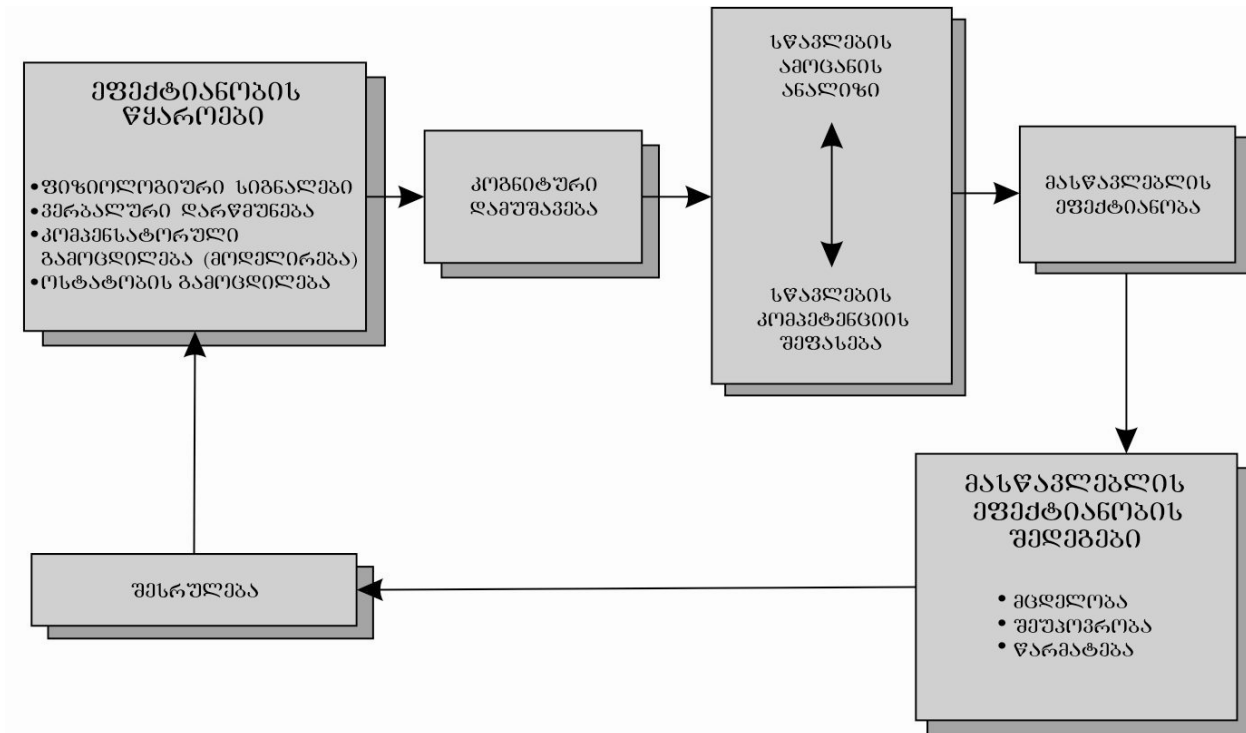
მასწავლებლის ეფექტიანობა არის კონტექსტზე დამოკიდებული და სპეციფიური; მასწავლებლები არ გრძნობენ თავს თანაბრად ეფექტიანად სწავლების ყველა სიტუაციაში. მასწავლებლები ეფექტიანად გრძნობენ თავს გარკვეული საგნების სწავლებისას გარკვეული მოსწავლეებისათვის სპეციფიურ გარემოში. თუნდაც კლასის ერთი პერიოდიდან მეორემდე, მასწავლებლის ეფექტიანობის დონე შეიძლება იცვლებოდეს (Ross, Cousins, and Gadalla, 1996; Raudenbush, Rowen, and Cheong, 1992). ამდენად, ეფექტიანობის შეფასებისას, საჭიროა სწავლების ამოცანისა და მისი კონტექსტის გათვალისწინება და, ასევე, საკუთარი ძლიერი და სუსტი მხარეების შეფასება შესასრულებელი ამოცანის მოთხოვნებთან მიმართებაში.

სწავლების ამოცანისა და მისი კონტექსტის ანალიზისას, მასწავლებელი ერთმანეთს შეუფარდებს ხელშემწყობ ფაქტორებს და რესურსებს ხელისშემშლელ გარემოებებსა და ფაქტორებს. მასწავლებლის კომპეტენციის თვითაღქმის შეფასებისას, მასწავლებელი თავის პირად შესაძლებლობებს, როგორცაა უნარები, ცოდნა, სტრატეგიები ან პირადი თავისებურებები, აფასებს პირად სუსტ მხარეებთან ან პასუხისმგებლობებთან მიმართებაში სწავლების ამ კონკრეტულ კონტექსტში. ამ ორი კომპონენტის ურთიერთობას მივყავართ სწავლების არსებული ამოცანისათვის თვითეფექტიანობის შესახებ კონკრეტული შეხედულების ჩამოყალიბებამდე. ეს მოდელი შეჯამებულია გამოსახულებაში 4.5.

მასწავლებლის ეფექტიანობას აძლიერებს მისი ციკლური ბუნება. როგორც მითითებულია გამოსახულებაში 4.5, შესრულების პროფესიონალური დონე ქმნის ახალ გამოცდილებას, რაც გვაძლევს ახალ ინფორმაციას (უკუკავშირი), რომელიც გადაიშავდება, რომ ფორმა მისცეს ეფექტიანობის მომავალ შეხედულებებს. მაღალ ეფექტიანობას მივყავართ ძლიერ ძალისხმევამდე, რაც იწვევს უკეთეს შესრულებას, რომელიც, თავისმხრივ, უფრო მეტ ეფექტიანობას გვაძლევს. საწინააღმდეგო მტკიცებაც ჭეშმარიტია. დაბალი ეფექტიანობა იწვევს ნაკლებ ძალისხმევას და საქმის იოლად მიტოვებას, რასაც მივყავართ სწავლების ცუდ შედეგებამდე, რაც შემდგომ წარმოქმნის შემცირებულ ეფექტიანობას. ამგვარად, შემსრულებლის ეფექტიანობის შეგრძნებაზე გავლენას ახდენს შესრულებული სამუშაო, ხოლო თავად შესრულების ეფექტიანობის აღქმა გავლენას ახდენს სამუშაოს შემდგომი შესრულების ეფექტიანობაზე. დროთა განმავლობაში ეს პროცესი სტაბილიზაციას განიცდის და გადაიზრდება ეფექტიანობის შეხედულებებში შედარებით ხანგრძლივი პერიოდისათვის.

ეფექტიანობის მოდელი გავლენას ახდენს მასწავლებლის საქმიანობებზე, როგორც თეორიული ისე პრაქტიკული თვალსაზრისით. როგორც სწავლების კომპეტენციის თვითაღქმას (შიდა რესურსებისა და შეზღუდვების შეფასების ჩათვლით), ისე შეხედულებებს ამოცანის მოთხოვნების შესახებ სწავლების გარკვეულ სიტუაციაში (იმ რესურსებისა და შეზღუდვების შეფასების ჩათვლით, რომლებიც მასწავლებლისათვის წარმოადგენს გარე რესურსებსა და შეზღუდვებს), წვლილი შეაქვთ მასწავლებლის ეფექტიანობაში და იმ შედეგებში, რაც გამომდინარეობს ეფექტიანობის შეხედულებებიდან. სტაბილიზების შემდეგ, შეხედულებები როგორც სწავლების ამოცანის, ისე სწავლების პირადი კომპეტენციის შესახებ, სავარაუდოდ,

უცვლელი რჩება, თუკი “დამაჯერებელი დასაბუთება” არ გამოჩნდება მათი ხელახალი გადაფასებისათვის (Bandura, 1997). შედეგად,



ბამოსას ულება 4.5 მასწავლებლის ეფექტიანობის მოდელი

წყარო: ადაპტირებულია წიგნიდან: Tchannen-Moran, Woolfolk Hoy, and Hoy, 1998.

მასწავლებლების დახმარება, რათა მათ შეძლონ გამოიმუშაონ საკუთარ ეფექტიანობაზე მაღალი წარმოდგენა მათი კარიერის დასაწყისში, დიდი ხნის მანძილზე მოგვეცემს დივიდენდებს.

გასული ორი ათწლეულის განმავლობაში მკვლევარებმა დაადგინეს ძლიერი კავშირი მასწავლებლის ეფექტიანობასა და მასწავლებლის ქცევას შორის, რაც ხელს უწყობს მოსწავლის მიღწევებს (Allinder, 1994; Ashton and Webb, 1986; Gibson and Dembo, 1984; Hoy and Woolfolk, 1990; Hoy and Woolfolk, 1993; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, and Hoy, 1998; Woolfolk and Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff, and Hoy, 1990). სწავლების წარმატება, ძალისხმევის მოცულობა და სისტემატიურობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად დარწმუნებულია მასწავლებელი საკუთარ ძალებში კონკრეტულ სიტუაციაში კონკრეტულ მიზანთან დაკავშირებით. ამგვარად, ეფექტიანობის ძირითადი კითხვები მასწავლებლებისთვის არის:

- *სწავლების ამოცანის შეკითხვა:* რამდენად რთულია სწავლების არსებული საკითხი და შემძლია თუ არა მისი დაძლევა?
- *სწავლების კომპეტენციის შეკითხვა:* ამოცანისა და სიტუაციის გათვალისწინებით, მაქვს თუ არა საჭირო უნარები და ცოდნა?

ამ ორ შეკითხვაზე დადებითი პასუხი გვიჩვენებს მასწავლებლის ძლიერ ეფექტიანობას.

მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის მოდელი

მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების საერთო შეხედულებები გავლენას ახდენს სკოლების სოციალურ გარემოზე. მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობა არის სკოლაში მასწავლებელთა გაზიარებული აღქმა იმაზე, რომ პედაგოგიური კოლექტივის, როგორც მთლიანის, მცდელობას პოზიტიური გავლენა ექნება მოსწავლეებზე. ბანდურას (1993, 1997) მიხედვით, მასწავლებლების კოლექტიური ეფექტიანობა წარმოადგენს სკოლის მნიშვნელოვან მახასიათებელს. ისევე როგორც ცალკე აღებული მასწავლებლის ეფექტიანობა ნაწილობრივ განმარტავს მასწავლებლების გავლენას მოსწავლეთა მოსწრებაზე, ორგანიზაციული პერსპექტივიდან, მასწავლებლების კოლექტიური ეფექტიანობა გვეხმარება, ავხსნათ ის ზოგადი გავლენა, რაც სკოლებს აქვთ მოსწავლის მოსწრებაზე. ბანდურა (1997) აკვირდება, რომ ვინაიდან სკოლები მასწავლებლების წინაშე აყენებს უნიკალურ გამოწვევათა წყებას, რაც მოიცავს ისეთ საკითხებს, როგორიცაა საჯარო ანგარიშგაღებულება, ერთობლივი პასუხისმგებლობა მოსწავლეთა შედეგებზე, და სამუშაო გარემოზე მინიმალური კონტროლი, მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის მაღალი დონის შემუშავება რთულია, მაგრამ შესაძლებელი.

კოლექტიურ დონეზე, ეფექტიანობის შეხედულებები არის სოციალური აღქმები, რომლებიც კი არ იფიქრება, არამედ ძლიერდება გამოყენებასთან ერთად. რადგან მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობა პოზიტიურად ასოცირდება მოსწავლის მიღწევასთან, ამდენად არსებობს ძლიერი საფუძველი, რომ სკოლები წავიყვანოთ იმ მიმართულებით, რომელიც სისტემარუტად განავითარებს მასწავლებლის ეფექტიანობას. ასეთი მცდელობების სამაგიეროდ, რა თქმა უნდა, შესაძლებელია მივიღოთ არა მხოლოდ მასწავლებლის ეფექტიანობის, არამედ ასევე მოსწავლის მიღწევების უწყვეტი ზრდა.

ორგანიზაციები, ინდივიდთა მსგავსად, სწავლობენ (Cohen and Sproull, 1996); ფაქტიურად, ორგანიზაციები იყენებენ პროცესებს, რომლებიც ინდივიდებში სწავლის პროცესის მსგავსია (Cook & Yanon, 1996). სკოლები მიზანდასახულად მოქმედებენ თავიანთი საგანმანათლებლო მიზნებისაკენ სწრაფვისას. მაგალითად, ერთი სკოლა შეიძლება იღწვოდეს მოსწავლეთა ტესტის შეფასებების გასაზრდელად, მაშინ როცა სხვა სკოლა მუშაობს მშობლების ჩართულობის დონისა და ხარისხის გაზრდაზე. ორგანიზაციული ფუნქციონირება დამოკიდებულია ცოდნაზე, სხვის შეცდომების გათვალისწინებაზე, საკუთარი პიროვნული თვისებებისა და შესაძლებლობების ანალიზზე და ცალკეული წევრების თვითრეგულირების უნარზე. მაგალითად, სკოლა, რომელიც რეაგირებას ახდენს ტესტის შედეგების კლებაზე, და ამისათვის ახორციელებს კურიკულუმის რეფორმას, რომელიც ეფექტიანი იყო მეზობელ ოლქში, ჩართულია თვითრეგულირების პროცესში, რაც განპირობებულია შეცდომების გაცნობიერებით. ასეთი მაგალითები გვიჩვენებს შეცდომების გათვალისწინებით სწავლის და ორგანიზაციულ დონეზე თვითრეგულირების მნიშვნელობას, თუმცა, უნდა ვაღიაროთ, რომ ორგანიზაციები სწორედ ინდივიდებზე დაყრდნობით მოქმედებენ. როგორც ვნახეთ, თვითეფექტიანობის ინფორმაციის ოთხი ძირითადი წყარო არის გამოცდილება, სხვის შეცდომებზე სწავლა, სოციალური დარწმუნება და ემოციური ტონუსი. ეს წყაროები რამდენადაც მნიშვნელოვანია ინდივიდთათვის, იმდენადვე ფუნდამენტურია ისინი მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის განსავითარებლად.

გამოცდილება ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორია ორგანიზაციებისათვის. მასწავლებლებს, როგორც ჯგუფს, აქვს წარმატების და წარუმატებლობის გამოცდილება. წარმატება ქმნის ძლიერ რწმენას პედაგოგიური კოლექტივის კოლექტიური ეფექტიანაში; წარუმატებლობები კი – ამცირებს კოლექტიური ეფექტიანობას. თუ წარმატება ხშირია და მეტისმეტად ადვილი მოსაპოვებელია, წარუმატებლობა, სავარაუდოდ, წარმოშობს გულის გაცრუებას. კოლექტიური ეფექტიანობის მოქნილი შეგრძნება მოითხოვს სირთულეების გადალახვის გამოცდილებას თანმიმდევრული ძალისხმევის საშუალებით. რა თქმა უნდა, ორგანიზაციები სწავლობენ გამოცდილების საფუძველზე, და, ამდენად, სავარაუდოდ, წარმატებულნი იქნებიან თავიანთი მიზნების მიღწევისას (Huber, 1996; Levitt and March, 1996).

ვერბალური დარწმუნება არის კიდევ ერთი საშუალება პედაგოგიური კოლექტივის იმაში დასარწმუნებლად, რომ მათ აქვთ უნარი, მიაღწიონ დასახულ მიზანს. მასწავლებლები შეიძლება შეიცვალონ საუბრებით, სემინარებით, პროფესიული განვითარების აქტივობებით, და მიღწევების შესახებ უკუკავშირით. ფაქტიურად, რაც უფრო შეკრულია პედაგოგიური კოლექტივი, მით უფრო სავარაუდოა, რომ ჯგუფზე პოზიტიურად იმოქმედებს საფუძვლიანი არგუმენტები. თუმცა, მხოლოდ ვერბალური დარწმუნება, სავარაუდოდ, ვერ იქნება ცვლილების გამომწვევი, მაგრამ წარმატების მოდელებთან და პოზიტიურ პირდაპირ გამოცდილებასთან კომბინაციაში მას შეუძლია კოლექტიურ ეფექტიანობაზე გავლენის მოხდენა. დარწმუნებამ შეიძლება ხელი შეუწყოს დამატებითი ძალისხმევის მობილიზებას, რომელსაც მიყვავართ პრობლემათა გადაწყვეტისაკენ.

ორგანიზაციებსაც ახასიათებთ აფექტური მდგომარეობები. ინდივიდების ანალოგიურად, ორგანიზაციებიც რეაგირებენ სტრესზე. ეფექტიანი ორგანიზაციები წარმატებით გადალახავენ კრიზისს და განაგრძობენ ეფექტიანად ფუნქციონირებას; ფაქტიურად, ისინი სწავლობენ, როგორ მოახდინონ ადაპტაცია და დაძლიონ დამანგრეველი ძალები. ნაკლებ ეფექტიანი ორგანიზაციები, ამგვარ პრობლემებთან შეჯახებისას, რეაგირებენ დისფუნქციონალურად, რაც ხშირად აძლიერებს წარუმატებლობისადმი მათ ძირითად მიდრეკილებებს. ისინი სტიმულების არასწორ ინტერპრეტაციას ეწევიან – ზოგჯერ მეტისმეტად რეაგირებენ, ხოლო ზოგჯერ არასაკმარისად ან საერთოდ არ რეაგირებენ წარუმატებლობებზე. ორგანიზაციის აფექტური მდგომარეობა დიდად არის იმასთან კავშირში, თუ როგორ ახდენენ ორგანიზაციები გამოწვევების ინტერპრეტაციას.

მიუხედავად იმისა, რომ ინფორმაციის ეს ოთხივე წყარო ძირითადია მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის შესაქმნელად, მაინც გადამწყვეტი გახლავთ ინფორმაციის დამუშავება და ინტერპრეტაცია. მასწავლებლის ეფექტიანობის აღწერილი მოდელის შესაბამისად, მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის განვითარებაში ორი ძირითადი ელემენტია *სწავლების ამოცანის ანალიზი* და *სწავლების კომპეტენციის შეფასება*.

მასწავლებლები აფასებენ, თუ რა იქნება საჭირო სწავლების პროცესის წარმართვისათვის; ჩვენ ამ პროცესს ვუწოდებთ სწავლების ამოცანის ანალიზს. ასეთი ანალიზი ხდება ორ – ინდივიდუალურ და სკოლის დონეზე. სკოლის დონეზე, ანალიზი წარმოშობს დასკვნებს ამ სკოლაში სწავლების გამოწვევების შესახებ ანუ რა დასჭირდება სკოლას წარმატების მისაღწევად. მოსაზრებები მოიცავს მოსწავლეთა უნარებსა და მოტივაციას, სასწავლო მასალების არსებობას, თემის შეზღუდვებს,

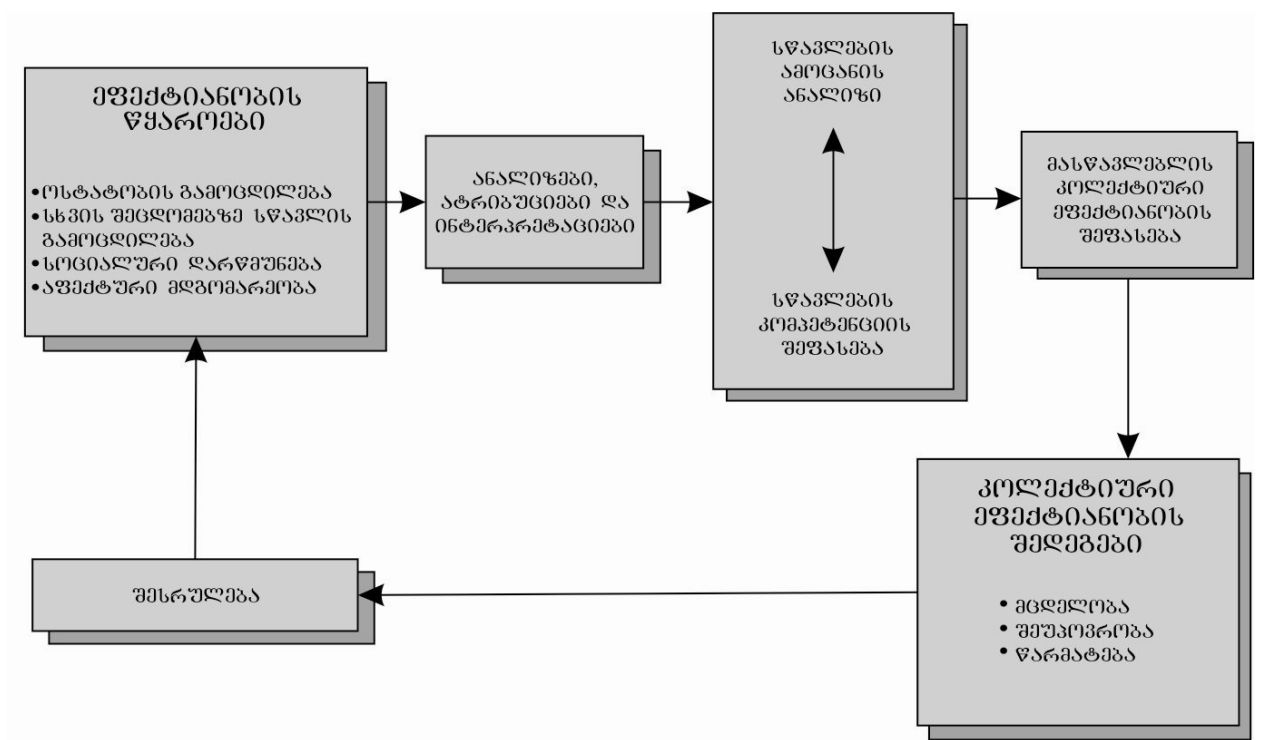
სკოლის ფიზიკური აღჭურვილობის (საშუალებების) ხარისხს, და ასევე, სკოლის შესაძლებლობების შესახებ ზოგად ოპტიმიზმს ნეგატიური სიტუაციების მოგვარების თვალსაზრისით, როგორც მოსწავლის ოჯახში, ასევე სკოლაში. მასწავლებლები აანალიზებენ იმ საშუალებებს, რაც საჭიროა სკოლის წარმატებისათვის, გადასალახავ ბარიერებს და შეზღუდვებს, და ხელმისაწვდომ რესურსებს.

მასწავლებლები, აგრეთვე, აფასებენ სწავლების ამოცანას პედაგოგიური კოლექტივის და საკუთარი კომპეტენციების შეფასებასთან მიმართებაში; ფაქტიურად, მასწავლებლები აკეთებენ ექსპლიციტურ შეფასებებს თავიანთი კოლეგების კომპეტენციების შესახებ, კომპეტენციების ანალიზს მიყვავართ პედაგოგიური კოლექტივის ცოდნის, უნარების, მეთოდების და კვალიფიკაციის შესახებ დასკვნებამდე. სწავლების კომპეტენციაზე დასკვნები შეიძლება მოიცავდეს პედაგოგიური კოლექტივის შეხედულებებს მათი სკოლის ყველა მოსწავლის შესაძლებლობებზე. რადგან ამოცანისა და კომპეტენციის ანალიზი ერთდროულად ხდება, რთულია მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის ამ ორი სფეროს განცალკევება. ისინი ურთიერთქმედებენ ერთმანეთთან მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის წარმოშობისას.

ამ მოდელის კვლევითი საფუძველი შემოიფარგლება ორი კვლევით. თავის ძირითად კვლევაში მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის და მოსწავლეთა მოსწრების შესახებ, ბანდურამ (1993) აღმოაჩინა ორი მნიშვნელოვანი მონაცემი: (ა) მოსწავლეთა მოსწრება (მთლიანობაში სკოლის დონეზე) მნიშვნელოვნად და პოზიტიურად დაკავშირებული იყო კოლექტიურ ეფექტიანობასთან, და (ბ) კოლექტიურ ეფექტიანობას უფრო დიდი გავლენა ჰქონდა მოსწავლის მოსწრებაზე, ვიდრე მოსწავლის სოციო-ეკონომიურ სტატუსს (მთლიანობაში სკოლის დონეზე). როჯერ გოდარმა და მისმა კოლეგებმა (Goddard, Hoy, and Woolfolk Hoy), ასევე, მხარი დაუჭირეს ამ მოდელს და კიდევ ერთხელ დაადასტურეს მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის მნიშვნელობა მოსწავლეთა მაღალი მოსწრების ხელშეწყობაში.

რომ შევაჯამოთ, მასწავლებლის კოლექტიურ ეფექტიანობაზე ძირითად გავლენად მიიჩნევა ინფორმაციის ოთხი წყაროს – პირადიგამოცდილების, სხვის შეცდომებზე სწავლის გამოცდილების, სოციალური დარწმუნებისა და ემოციური ტონუსის – ანალიზი და ინტერპრეტაცია. ამ პროცესებში ორგანიზაციის ყურადღება კონცენტრირებულია ორ ურთიერთდაკავშირებულ სფეროზე: სწავლების ამოცანაზე და სწავლების კომპეტენციაზე. ორივე სფეროს შეფასება ხდება იმ თვალსაზრისით, აქვს თუ არა ორგანიზაციას პოტენციალი მიაღწიოს წარმატებას მოსწავლეთა სწავლებაში. ამ შეფასებათა ურთიერთმოქმედებას მიყვავართ სკოლაში მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის ფორმირებისკენ. მასწავლებლის ძლიერი კოლექტიური ეფექტიანობის შედეგები იქნება გამომწვევი მიზნების მიღება, ძლიერი ორგანიზაციული ძალისხმევა, რაც იწვევს საქმიანობის გაუმჯობესებას. რა თქმა უნდა, საწინააღმდეგო მტკიცებაც ჭეშმარიტია. დაბალი კოლექტიური ეფექტიანობა იწვევს ნაკლებ ძალისხმევას, მიდრეკილებას საქმისათვის თავის მიზნებისკენ, და საქმიანობის ხარისხის შემცირებას. მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის პროცესი და კომპონენტები მსგავსია მასწავლებლის ეფექტიანობის პროცესისა და კომპონენტებისა, რომლებიც მოცემულია გამოსახულებაში 4.6. როგორც გამოსახულებაში ჩანს, შესრულების ეფექტიანობა ორგანიზაციას აძლევს უკუკავშირს, რაც წარმოადგენს ახალ ინფორმაციას, რომელიც სკოლის მასწავლებლის კოლექტიური ეფექტიანობის შემდგომ ფორმირებას მოახდენს. თუმცა, შეხედულებები როგორც სწავლების ამოცანის, ისე სწავლების კომპეტენციის შესახებ, სავარაუდოდ, უცვლელი რჩება, თუკი რაიმე განსაკუთრებული არ მოხდა;

ამდენად, ფორმირების შემდეგ, სკოლის კოლექტიური ეფექტიანობა შედარებით სტაბილური მახასიათებელია, რომლის ცვლილებისათვის ძალისხმევაა საჭირო.



გამოსახულება 4.6 კოლექტიური ეფექტიანობის მოდელი

აქამდე განხილული ყველა თეორიის ძირითადი მამოტივირებელი მახასიათებლების შეჯამებისათვის, იხილეთ ცხრილი 4.2.

შინაგანი და გარე მოტივაცია

ჩვენ ვნახეთ, თუ რა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოტივაციაზე საჭიროებები, შეხედულებები და მიზნები. მოტივაცია, ძირითადად, განისაზღვრება როგორც შიდა მდგომარეობა, რომელიც ახდენს ქცევის სტიმულირებას, წარმართავს და ინარჩუნებს მას. ფსიქოლოგები, რომლებიც შეისწავლიან მოტივაციას, კონცენტრირებულნი არიან ხუთ ძირითად ასპექტზე: არჩევანზე, ინიცირებაზე, ინტენსიურობაზე, მიზანმიმართულებასა და რეაგირებაზე (Graham and Weiner, 1996). ახლა გადავალთ ორ მნიშვნელოვან განსხვავებაზე მოტივაციის (შინაგანი და გარე) თეორიების კვლევისას. მოტივირებულობა ამოცანების ენერგიულად გადაწყვეტის საწინდარია. ასევე ვიცით, რა რთულია ბეჯითი შრომა, იმის მიუხედავად, რომ ამოცანა არ არის საინტერესო. რა აძლევს ენერგიას და რა წარმართავს ჩვენს ქცევას? ზოგიერთი განმარტება ამტკიცებს,

რომ მოტივაცია არის პირადი და შინაგანი, და ეფუძნება საჭიროებებს, ინტერესებს, ცნობისმოყვარეობას და სიამოვნებას. სხვა განმარტებები დაკავშირებულია გარე და გარემოს ფაქტორებთან, როგორცაა სტიმულები, ჯილდოები, ზეწოლა, დასჯა და ა.შ. ჩვენ გვინტერესებს მუშაობის მოტივაცია, “ძალა ან ენერჯია, რომელიც წარმოიშობა ინდივიდის როგორც შიგნით, ასევე მის გარეთ, რომ მოახდინოს სამუშაოსთან დაკავშირებული ქცევის ინიცირება, და რომ დაავადგინოთ მისი ფორმა, მიმართულება, ინტენსიურობა, და ხანგრძლივობა” (Pinder, 1984:8). ადმინისტრატორებისთვის გამოწვევაა მოტივირებული მასწავლებლების ჩამოყალიბება, რომლებიც აქტიურად იქნებიან ჩართულნი სწავლებასა და სწავლაში, გახსნილი იქნებიან ახალი იდეებისა და მიდგომებისადმი, თავდადებულად მოემსახურებიან მოსწავლეებს და მუდმივად განვითარდებიან თავიანთი პედაგოგიური კარიერის მანძილზე.

მოტივაციას, რომელიც მოდის ისეთი ფაქტორებიდან, როგორცაა ინტერესი და ცნობისმოყვარეობა, შინაგანი მოტივაცია ეწოდება(Woolfolk, 1998). შინაგანი მოტივაცია არის

ცხრილი 4.2

შეჯამება: როგორ ახდენენ საჭიროებები, მიზნები და შეხედულებები მოტივირებას

საჭიროებების თეორია

ვარაუდობს, რომ ადამიანები უფრო ბეჯითად შრომობენ როცა:

- ჯგუფის საბაზო მოთხოვნილებები დაკმაყოფილებულია – ფიზიოლოგიური, უსაფრთხოების და მიკუთვნებულობის მოთხოვნილებები.
- ჯგუფის მაღალი მოთხოვნილებები წარმოადგენს გამოწვევას – პატივისცემის და თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებები.

მოტივაცია-ჰიგიენის თეორია

ვარაუდობს, რომ:

- დაუკმაყოფილებელი დაბალი დონის მოთხოვნილებები იწვევს სამუშაოთი უკმაყოფილებას.
- დაკმაყოფილებული მაღალი დონის მოთხოვნილებები იწვევს სამუშაოთი კმაყოფილებას.

მიზნის დასახვის თეორია

ვარაუდობს, რომ ადამიანები უფრო ბეჯითად შრომობენ, როცა:

- მათ აქვთ რეალისტური, სპეციფიური და გამომწვევი მიზნები.
- თავდადებული არიან მიზნებისადმი.
- იღებენ უკუკავშირს მიზნებთან მიმართებაში პროგრესის შესახებ.

ატრიბუციის თეორია

ვარაუდობს, რომ ადამიანები ბეჯითად შრომობენ, თუ სჯერათ, რომ წარმატების მიზეზები არის:

- შინაგანი – შესაძლებლობისა და მცდელობის გამო.
- არაფიქსირებული – მაგალითად, მცდელობა შეიძლება იცვლებოდეს ერთი სიტუაციიდან მეორეში.
- კონტროლირებადი – მიზეზები შეიძლება გაკონტროლდეს ბეჯითი შრომით, სათანადო სტრატეგიის გამოყენებით და ა.შ.

თანასწორობის თეორია

ვარაუდობს, რომ ადამიანები ბეჯითან შრომობენ, როცა თვლიან, რომ მათ სამართლიანად ექცევიან და:

- მათ აძლევენ იმ ჯილდოს, რომელსაც ისინი იმსახურებენ
- ჯილდოების განაწილება სამართლიანია.
- მათ ექცევიან პატივისცემითა და თავაზიანად.

მოლოდინის თეორია

ვარაუდობს, რომ ადამიანები ბეჯითად შრომობენ, როცა:

- სჯერათ, რომ დამატებითი მცდელობა გააუმჯობესებს შესრულებას.
- კარგი შესრულება შემჩნეული და დაჯილდოებული იქნება.
- ჯილდოები ფასეულია.

თვითეფექტიანობის თეორია

ვარაუდობს, რომ ადამიანები ბეჯითად შრომობენ, როცა:

- თვლიან, რომ მათ აქვთ შესაძლებლობები, რომ იყვნენ წარმატებულნი.
- თვლიან, რომ ამოცანა არ არის მეტისმეტად რთული.
- მათ ჰქონიათ წარმატება მსგავსი ამოცანების განხორციელებისას.
- მათ აქვთ წარმატების კარგი მოდელები.

გამოწვევების ძიებისა და მიღების ბუნებრივი ტენდენცია, ჩვენი პირადი ინტერესებისაკენ სწრაფვისას და შესაძლებლობების განხორციელებისას (Deci and Ryan, 1985; Reeve, 1996). დასჯა და ჯილდოები არ არის საჭირო, რადგან თავად აქტიუობა წარმოადგენს ჯილდოს (წახალისებას). მარტივად რომ ჩამოვაცალიბოთ, შინაგანი მოტივაცია არის ის, რაც ახდენს ჩვენს სტიმულირებას, ვაკეთოთ რამე, როცა არ ვართ ვალდებული (Raffini, 1996). გარე მოტივაცია, ამისგან განსხვავებით, ეფუძნება ჯილდოებს და დასჯას. ჩვენ ვმოქმედებთ, რომ მივიღოთ მაღალი ნიშანი ან პრემია ან დაწინაურება ან თავიდან ავიცილოთ საყვედური. ჩვენ გვაინტერესებს არა თავად აქტიუობა, არამედ ის, თუ რას მოგვიტანს ეს აქტიუობა. გარე მოტივაცია არის ბიჰევიორისტული პერსპექტივა მოტივაციის შესახებ, რადგან მოტივაცია და ქცევა აიხსნება ჯილდოებისა

და დასჯის თვალსაზრისით. გარე მოტივაცია ჩვენს სტიმულირებას ახდენს, ვიმოქმედოთ სტიმულების გათვალისწინებით.

შინაგან და გარე მოტივაციას შორის ძირითადი განსხვავებას წარმოადგენს ინდივიდის მოქმედების მიზეზი. მოქმედების ლოკუსი შინაგანი თუ გარეგანი? თუ ადამიანი ირჩევს მოქმედებას პირადი მიზეზების საფუძველზე, მიზეზი შინაგანი და მოტივაციაც შინაგანია. შიდა და გარე მოტივაციად დაყოფა მეტისმეტად მარტივია, რადგან ძალზე ბევრ მოქმედებას აქვს ორივე სახის მოტივაციის კვალი. მაგალითად, ის, რაც გარე მოტივაციით იწყება, კარგი ნიშნების მისაღებად სწავლა, შეიძლება შინაგან მოტივაციად იქცეს, როცა ცნობისმოყვარეობა მძლავრობს. უფრო მეტიც, ზოგმა ადამიანმა შეიძლება აირჩიოს ბეჯითი შრომა ისეთ საქმეში, რომელიც მაინცდამაინც არ სიამოვნებს, რადგან იცის, რომ ეს აქტივობები მნიშველოვანია ღირებული მიზნის მისაღწევად, მაგალითად, როგორცაა ღირეპტორის სერტიფიკატის მოპოვება. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში, პიროვნებამ შინაგანად აქცია გარე მიზეზი და მოტივაცია “შუალედურია”, ანუ, პიროვნებამ თავისუფლად აირჩია გარე მიზეზზე რეაგირება. მიუხედავად ზოგ შემთხვევაში ამ ორი სახის მოტივაციის შერევისა (დიქოტომია ხდება კონტინუმი), განსხვავება შინაგან და გარე მოტივაციას შორის სასარგებლოა და გვეხმარება, გავიგოთ სკოლებში მოტივაციის სქემების საფუძვლები. ცხრილი 4.3 აჯამებს მოტივაციის მრავალ ელემენტს, რომლებიც მნიშველოვანია მასწავლებლების და ადმინისტრატორების მოტივაციის ფორმირებისათვის.

ახლა ჩვენ განვიხილათ სკოლებში გამოყენებული გარე მოტივაციის სქემების რამდენიმე მაგალითს, შემდეგ შინაგანი მოტივაციის გამოყენების მაგალითს, და ბოლოს, მაგალითს, რომელიც როგორც შინაგანი, ისე გარე სტრატეგიების კომბინირებას წარმოადგენს.

გარე მოტივაციის გამოყენება: პრემია

სკოლებში გარეგანი ჯილდოების ყველაზე საკამათო გამოყენება არის პრემია. თავისი წმინდა ფორმით, პრემია არის კომპენსაციის სისტემა, რომელშიც ანაზღაურება ეფუძნება ინდივიდის მუშაობას. კარგი შემსრულებლები იღებენ მეტ ფულს; სუსტი შემსრულებლები იღებენ ნაკლებ ფულს. ძირითადი პრინციპი არის ის, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი ან ადმინისტრატორი გამოიმუშავენ სხვებზე მეტს იგივე სამუშაოს – ოღონდ კარგად შესრულებისას (Firestone, 1991). თუმცა, როგორც სკოლის გარემოში ხდება, პრემია ემატება ხელფასის სტანდარტულ განრიგს და შეადგენს დაქირავებულის ანაზღაურების მხოლოდ მცირე ნაწილს (Hatry and Greiner, 1985; Hajnal and Dibski, 1993).

1900-იანი წლების დასაწყისიდან პედაგოგთათვის პრემიის მრავალი გეგმა იქნა შემოღებული ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ამ მიმართულებით მოქმედება განსაკუთრებით გააქტიურდა

ცხრილი 4.3

შრომის მოტივაციის ოპტიმიზაციის ძირითადი ელემენტების შეჯამება

	შრომის მოტივაციის ოპტიმალური მახასიათებლები	მახასიათებლები, რომლებიც ამცირებს შრომის ძლიერ მოტივაციას
მოთხოვნილებები	სამუშაო აკმაყოფილებს მაღალი დონის მოთხოვნილებებს სპეციფიური	სამუშაო აკმაყოფილებს დაბალი დონის მოთხოვნილებებს ზოგადი
მიზნის ტიპი	რეალისტური, გამომწვევი მიზნები	ძალიან რთული ან ძალიან ადვილი მიზნები
ატრიბუციები	წარმატებები და წარუმატებლობები მიეწერება კონტროლირებად მცდელობას და უნარს	წარმატებები და წარუმატებლობები მიეწერება არაკონტროლირებად მიზეზებს
მიღწევის მოტივაცია	მოტივაცია მიღწევით	მოტივაცია წარუმატებლობის თავიდან ასაცილებლად
ჩართვის ტიპი	ამოცანაში ჩართულობა: სამუშაოში დაოსტატებით დაინტერესებული	ეგოში ჩართულობა: დაინტერესებულია სხვების თვალში საკუთარი თავით
შეხედულებები თანასწორობაზე	სამართლიანი და თავაზიანი მოპყრობა	უსამართლო და უპატივცემული მოპყრობა
შეხედულებები უნარზე	ზრდის შეხედულება: რწმენა, რომ უნარი შეიძლება გაუმჯობესდეს ბეჯითი შრომით და დამატებითი ცოდნითა და უნარებით	სტაბილური შეხედულება: რწმენა, რომ უნარი სტაბილური, თანდაყოლილი თვისებაა
თვითეფექტიანობა	მაღალი თვითეფექტიანობა და კოლექტიური ეფექტიანობა	დაბალი თვითეფექტიანობა და კოლექტიური ეფექტიანობა
მოტივაციის წყარო	შინაგანი: თავად სამუშაოს ბუნება არის გამომწვევი,	გარე: გარემო ფაქტორები, როგორცაა ჯილდოები,

	საინტერესო და სასიამოვნო	სოციალური პრესი და დასჯა
--	--------------------------	--------------------------

1980-იანი წლების შუაში. დერეკ ბოკი (1993) ამ განახლებული ინტერესის ორ მიზეზს ვარაუდობს. პირველი არის მასწავლებლების მოტივაციის გაზრდის იმედია – პრემია უბიძგებს მასწავლებლებს მეტი მუშაობისა და პროდუქტიულობის გაზრდისკენ. მეორე მიზეზს საფუძვლად ედო დაშვება, რომ , რომ ბევრი პედაგოგი არც ნიჭიერი იყო და არც ეფექტიანი. იდუის არსი მდგომარეობდა იმაში, რომ მოექცნათ ხელფასის გაზრდის გზები, რათა დაეჯილდოებინათ უკეთესი მასწავლებლები და მოეხიდათ ახალბედა პედაგოგები, არაეფექტიან მასწავლებლებზე დიდი თანხების დახარჯვის გარეშე.

კვლევა და შეფასება

თავიანთ კვლევაში მარკ ა. სმაილიმ და ჯონ ს. სმარტმა (1990) დაადგინეს, რომ მასწავლებლების მიერ პრემიული ანაზღაურების სქემის მხარდაჭერა დამოკიდებულია პრემიის გაველენაზე კოლეგიალურ ურთიერთობებზე მასწავლებლებს შორის. პრემიის მიმართ წინააღმდეგობა ყველაზე დიდია იმ მასწავლებლებს შორის, ვინც თვლის, რომ პრემიის სისტემები ზრდის კონკურენციას და ამცირებს კოლეგებს შორის თანამშრომლობას. ფაიერსონმა (1991) ამის მსგავსი დასკვნები გააკეთა.

ბეთი მალენის, მაიქლ ჯ. მარფის და ენ ვ. ჰართის (1988) მიხედვით, პრემიის მიღების კრიტერიუმები, ჩვეულებრივ, მოიცავს ბწრყინვალე მასწავლებლად შეფასებას (მაგალითად, დადგენილი პედაგოგიური ჩვევების გამოვლენა, მოსწავლეთა ტესტის გაუმჯობესებული შედეგები) ან დამატებითი სამუშაოს შესრულებას დამატებითი გადასახადისათვის (მაგ., მენტორული სამუშაოს შესრულება, სკოლისგარეშე აქტივობების წარმართვა, სამუშაოდან მოუწყვეტლად სემინარების გამართვა).

პრემიის ორი გავრცელებული ტიპია ხელფასის ბონუსი და გაზრდილი სტატუსი მაღალი ხარისხის შესრულების საჯარო აღიარებით. მათ დაადგინეს, რომ პრემიის სისტემები მნიშვნელოვნად არ ცვლის არცერთ მოსალოდნელ ჯილდოს. როგორც ხელფასის სარგებელი, პრემია გამოიყენება რომ გაკეთდეს დანამატი, და არ შემცირდეს ხელფასის ძირითადი ფონდი. თუნდაც პრემიის არსებობის პირობებშიც, პედაგოგის ანაზღაურების ძირითად წილს კვლავ მისი ხელფასი შეადგენს, რაც დადგენილია განათლების გამოცდილების საფუძველზე. უფრო მეტიც, პრემიები ამა თუ იმ სახით ფართოდ უნაწილდება ყველას ან თითქმის ყველას, ვინც შეიტანს მასზე განაცხადს. ასეთ შემთხვევებში, პრემია აღიქმება, როგორც ძირითადი ხელფასის ზრდა ყველა პედაგოგისათვის. რაც შეეხება სტატუსს, პროცედურული და კოლეგათა მხრიდან პრესი განაპირობებს იმას, რომ ამგვარი პრემიების რეციპიენტები და ჯილდოები, ძირითადად, საიდუმლოდ ინახება. იმ შემთხვევებში, როცა ხდება საჯარო გამოქვავება, სარგებელი კომპენსირდება კოლეგების სანქციებით.

მიუხედავად იმისა, რომ პრემიის ათწლეულების მანძილზე იქმნებოდა, უქმდებოდა და ხელახლა იქმნებოდა პრემიალური სქემების მთელი მრავალფეროვნება, მხოლოდ მცირე მათგანმა გაუძლო დროს (Malen, Murphy, and Hart, 1988). პრემია არ წარმოადგენს ეკონომიკური თუ სტატუსის ჯილდოების გადანაწილების

სიცოცხლისუნარიან მიდგომას სკოლის გარემოში. ხელშემწყობ გარემოებათა არსებობის პირობებშიც კი პრემიის სქემების უმეტესობა, სავარაუდოდ, ვერ იქნება წარმატებული (Astuto and Clark, 1985a; Johnson, 1986) და არ წარმოადგენს სტიმულების გაძლიერების პერსპექტიულ გზას სკოლებში (Bok, 1993). უმეტესად, მასწავლებლები წინააღმდეგნი არიან პრემიალური სქემების შემოღებისა, რადგან ისინი, როგორც წესი, იწვევს განხეთქილებას, კონკურენციას და კონფლიქტს მასწავლებელთა შორის (Firestone, 1991).

კიდევ ერთი გარე გამოყენება: მიზნებზე დაფუძნებული მართვა

მიზნებზე დაფუძნებული მართვა (MBO) წარმოადგენს მენეჯმენტის ერთ-ერთ სტრატეგიას, რომელიც ეფუძნება გარე მოტივაციას. მიზნებზე დაფუძნებული მართვის მოდელი ცნობილი გახდა პიტერ დრუკერმა (1954) 1950-იანი წლების განმავლობაში. მისი პოპულარიზაციის შემდეგ, მიზნებით მართვისა და მიზნებით მართვის მსგავსი პროგრამები განხორციელდა და მოწონება დაიმსახურა სხვადასხვა ინდუსტრიულ ორგანიზაციებში. ამ ტექნიკის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ქომაგი, ჯორჯ ს. ოლიორნი (1979) ამტკიცებს, რომ მიზნებზე დაფუძნებული მართვა აქტიურად იქნა გამოყენებული სხვადასხვა ორგანიზაციულ გარემოში, მრავალი საგანმანათლებლო ორგანიზაციის ჩათვლით.

მიზნებზე დაფუძნებული მართვა არის ადმინისტრაციული პროცესი, რომელიც განსაზღვრავს და ახორციელებს ორგანიზაციულ მიზნებს ზემდგომებისა და ქვემდგომების გაერთიანებით ერთობლივად შეთანხმებული მიზნებისკენ სწრაფვაში. შეთანხმებული მიზნები უნდა იყოს სპეციფიური, გაზომვადი, ვადებით ლიმიტირებული და სამოქმედო გეგმაზე მიბმული. პროგრესი და მიზნის მიღწევა ფასდება და კონტროლდება შეფასების შეხვედრებზე და ორიენტირებულია ერთობლივად დადგენილ შესრულების სტანდარტებზე (McConkie, 1979). საგანმანათლებლო გარემოში, მიზნებზე დაფუძნებული მართვა არის საერთო მიზნების მიღწევისათვის სკოლის თანამშრომლების ძალისხმევის მოტივაციისა და ინტეგრაციის სტრატეგია. ძოგადი მიზნები განისაზღვრება ოლქის დონეზე, და შემდეგ მიიღება ოლქში შემავალი თითოეული ორგანიზაციის დონეზე. მიზნების იერარქიულად ქვემოთ კასკადირებისას, ისინი ხდებიან იერარქიული დონეების შესაბამისი და უფრო სპეციფიური თითოეული უფრო ქვედა დონისათვის. შეფასება და მონიტორინგი თითოეულ დონეზე მიმდინარეობს, ხოლო შედეგები ერთიანდება და გადაეცემა ზემოთ იერარქიაში. შემდეგ თითოეული დონე ეხმარება მიზნის მიღწევაში თავის უახლოეს ზემდგომ დონეს და საბოლოოდ მთლიან სასკოლო ოლქს. სკოლაში მიზნებზე დაფუძნებული მართვის მოდელის შემუშავებისა და დაწყების ტიპური სქემა შემდეგ ხუთ საფეხურს მოიცავს:

- ზოგადი საგანმანათლებლო მიზნების შემუშავება სასკოლო ოლქისათვის.
- მიზნების დადგენა თითოეული სამუშაოსათვის.
- სხვადასხვა პოზიციების მიზნების ინტეგრირება ისე, რომ სასკოლო ოლქის თითოეული დანაყოფი მუშაობდეს ერთი და იგივე საერთო მიზნების მისაღწევად.
- მიზნის მისაღწევი გეგმების, შედეგების გაზომვის მეთოდების, და შეფასებისა და უკუკავშირის პროცედურების დადგენა.
- მიზნებზე დაფუძნებული მართვის პროგრამის განხორციელება.

მიუხედავად იმისა, რომ მიზნებით მართვას აქვს მონაწილეობის ელემენტები, იგი ძირითადად დადგენილი ადმინისტრაციული მიდგომაა, რომელიც ცდილობს სკოლის

მონაწილეების ძალისხმევით მოხდა ინტეგრირება იმ საერთო მიზნების მიღწევისათვის, რომლებიც დადგენილია ორგანიზაციის უმაღლეს დონეებზე. ამდენად, მიზნები თავდაპირველად არის გარე, მაგრამ ქვემდგომებმა უნდა გაითავისონ ისინი. მიზნების მიღწევას ხშირად უკავშირდება შესაბამისი ჯილდოები. გარე ჯილდოების ტიპოლოგია მრავალფეროვანია - პოზიტიური შეფასებებიდან და დაწინაურებებიდან ბონუსებამდე და ხელფასის ზრდამდე.

კვლევა და შეფასება

1980-იანი წლების განმავლობაში განხორციელდა მიზნებზე დაფუძნებული მართვის მოდელის კვლევითი ლიტერატურის ინტენსიური ანალიზი ჯეკ ნ. კონდრასუკის (1981), სტეფან ჯ. ქეროლის (1986) და რ.ც. როჯერსის და ჯ.ე. ჰანთერის (1989) მიერ. სხვადასხვა გარემოში განხორციელებული 185 კვლევის განხილვის შემდეგ, კონდრასუკი (1981) ასკვნის, რომ კვლევის შედეგები ჯერ-ჯერობით სათანადოდ ვერ ამყარებს მოდელის თეორიულ საფუძველს. მიუხედავად ამისა, ამ კვლევათა 90% ადგენს მიზნებით მართვის პროგრამების დადებით შედეგებს. საინტერესოა, რომ კვლევის დიზაინის გამართულობა უკუპროპორციულად არის დაკავშირებული მოდელის პოპულარობასთან. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, კვლევის მეთოდების დახვეწის შემცირებასთან ერთად მოდელის მხარდაჭერა გაიზარდა. კონკრეტულ შემთხვევათა (case study) კვლევები ხელშემწყობი იყო; ნამდვილი ექსპერიმენტები, საუკეთესო შემთხვევაში, ნაწილობრივ ხელშემწყობი გახლდათ. კონდრასუკი შემდგომ ასკვნის, რომ კვლევა მიზნებით მართვის ეფექტიანობის გარკვეულ დასაბუთებას, მაგრამ არა საბოლოო დამტკიცებას გვთავაზობს. ქეროლის (1986) და როჯერსისა და ჰანთერის (1989) ანალიზმაც მსგავსი შედეგები აჩვენა. მოკლედ, კვლევა მიგვანიშნებს მიზნებზე დაფუძნებული მართვის სტრატეგიის ეფექტურობაზე, თუმცა საბოლოოდ არ ადასტურებს ამას.

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევის შედეგები, ძირითადად, პოზიტიურია, ამ მოდელის საგანმანათლებლო გარემოში გამოყენების ეფექტურობა სათუთაა, პროგრამის შემოღების ხარჯებისა და სირთულეების გამო. სანამ უფრო მეტი კვლევა იქნება ხელმისაწვდომი, ადმინისტრატორებს მოუწევთ თავად განსაზღვრა, განახორციელონ თუ არა მიზანზე დაფუძნებული მართვის პროგრამები. თუმცა, ამ ტიპის პროგრამის დაწყებამდე, სასურველია გავითვალისწინოთ კონდრასუკის (1981) სამი ძირითადი დასკვნა:

- მიზნებზე დაფუძნებული მართვა, სავარაუდოდ, უფრო წარმატებულია კერძო სექტორში, და არა სახელმწიფო სექტორში.
- მიზნებზე დაფუძნებული მართვა, სავარაუდოდ, უფრო წარმატებულია ადმინისტრაციულ, და არა განათლების პერსონალთან.
- მიზნებზე დაფუძნებული მართვა, სავარაუდოდ, უფრო წარმატებულია დროის ახლო პერიოდში, ვიდრე გრძელვადიანად.

ცხრილი 4.4. ასახავს ამ პროცედურის მხარდამჭერ და საწინააღმდეგო შეხედულებებს
ცხრილი 4.4.

ურთიერთსაწინააღმდეგო შეხედულებები

მიზნებზე დაფუძნებული მართვის მოდელთან დაკავშირებით

მიზნებზე დაფუძნებული მართვის მომხრეთა შეხედულებები	საწინააღმდეგო მტკიცებები მიზნებით მართვის კრიტიკოსების მხრიდან
ზრდის ინდივიდუალურ შრომის მოტივაციას უფრო მაღალი დონის საჭიროებებზე მითითებით	ამტკიცებს, რომ ყველა ინდივიდი მზად არის მიიღოს გაზრდილი პასუხისმგებლობა და გამოიჩინოს თვითდისციპლინა
აიოლებს კომინიკაციას ზემდგომთა და ქვემდგომთა შორის	დაბალ დონეზე პერსონალს არ აძლევს მიზნების დასახვაში სრული მონაწილეობის საშუალებას
ორიენტირებულია ორგანიზაციული მიზნების მიღწევაზე	ზრდის საკანცელარიო სამუშაოს
აფასებს შედეგებს, და არა პიროვნებებს ან პოლიტიკას	ხაზს უსვამს მხოლოდ საგრძნობი შედეგების რაოდენობრივ შეფასებებს
სამუშაოს გაუმჯობესების და პიროვნული ზრდის საშუალებას იძლევა	წარმოშობს დამატებით სამუშაოს ადმინისტრატორთათვის
ცხადს ხდის ზოგად ორგანიზაციულ მიზნებს	განაპირობებს ბუნდოვანი და აბსტრაქტული მიზნების ჩამოყალიბებას

ადამიანების ძალისხმევის მიმართვა სპეციფიური, შედარებით რთული ამოცანების შესრულებისკენ და ორგანიზაციის ერთიანი მიზნის განხორციელებისაკენ არ არის მარტივი(Miner, 1980). მიზნების კასკადის პრინციპით გადაცემა, სასკოლო ოლქის დონიდან ქვემოთყოველთვის გარანტირებულად არ წარმოშობს ინტეგრირებულ ხედვას ამ მიზნებთან დაკავშირებით. სკოლის გარემოში, სუსტად დაკავშირებული ორგანიზაციული ერთეულების არსებობის პირობებში, ინდივიდების მიერ მიზნების ფორმულირების პროცესის შედეგად შეიძლება წარმოიქმნას სრულიად განსხვავებული, ნაკლებად რელევანტური ამოცანები.

და ბოლოს, პოლიტიკურმა და ძალაუფლებისათვის ბრძოლამ განხორციელების ეტაპზე შეიძლება გამოიწვიოს წარუმატებლობა (Pinder, 1984). ჩვეულებრივ, სასკოლო ოლქები პოლიტიზირებულია და წარმოადგენს ძალაუფლებისათვის, გავლენისა და რესურსებისათვის ინდივიდთა და კოალიციათა შორის ბრძოლის ასპარეზს. პოლიტიკური ფაქტორების ამოცნობისა და დაძლევის შეუძლებლობა განხორციელების პერიოდში გამოიწვევს ინტერვენციის წარმატების შეზღუდვას. მაგალითად, მიზნებზე დაფუძნებული მართვა, თუ შესაბამისად ტარდება, მიზნების დასახვას, ძალაუფლების

განაწილებას და მონაწილეობას ავალდებულებს საზოგადოებას, განათლების საბჭოს, ადმინისტრატორებსა და მასწავლებლებს. ეს არის საკითხებისა და მონაწილეების ნარევი, რომელიც აუცილებლად შემქნის პოლიტიკურ კონფლიქტს.

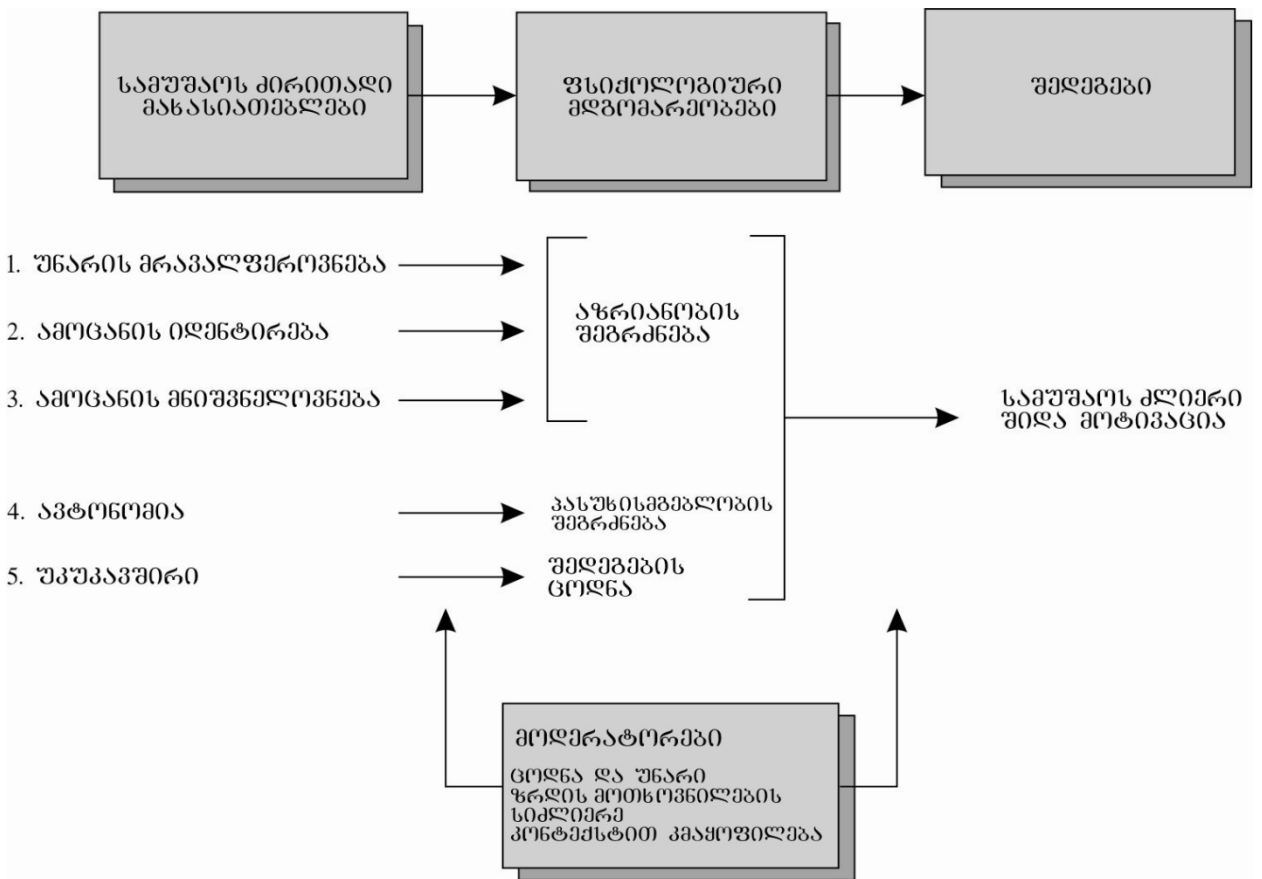
მთლიანი შეფასების მიხედვით, მიზნებზე დაფუძნებული მართვის მოდელს ახლა აქვს ძლიერი თეორიული და გარკვეული კვლევითი საფუძველი, განსაკუთრებით კერძო სექტორში. საგანმანათლებლო ორგანიზაციებისთვის, მიზნებზე დაფუძნებული მართვის გრძელვადიანი პროგრამების განხორციელება და შენარჩუნება მოითხოვს დიდ ინვესტიციებს და მათი წარმატება ცალსახად გარანტირებული არ არის.

შიდა მოტივაციის გამოყენება: სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი

სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი (Hackman and Oldhan, 1975, 1976, 1980) წარმოადგენს შინაგანი მოტივაციის გამოყენების კარგ მაგალითს. მოდელი გვთავაზობს გზებს სამუშაოს დიზაინისათვის, რომ იგი უფრო აზრიანი და საინტერესო იყოს – სამუშაოს დიზაინის კლასიკური მიზანი. 1970-იანი წლების ბოლოდან, სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი დომინანტური პერსპექტივა იყო სამუშაოს დიზაინის სფეროში (Staw, 1984; Fox and Feldman, 1988). რიკი ვ. გრიფინი მსჯელობს, რომ მისი პოპულარობის მიზეზები არის მისი აკადემიურად გამყარებული მოდელი, ადვილად გამოსაყენებელი გაზომვის ინსტრუმენტები, პრაქტიკოს სპეციალისტზე ორიენტირებული იმპლემენტაციის გზამკვლევა პაკეტი და მანამდე არსებული ემპირიული საფუძველი. სამუშაოს მახასიათებლების მოდელის ცნებები და განზოგადებები შეჯამებულია გამოსახულებაში 4.7. ამ მოდელის მიხედვით, სამუშაოს მამოტივირებელი პოტენციალი წარმოადგენს აზრიანობის, ავტონომიისა და უკუკავშირის შედეგს. თეორია განმარტავს, რომ თანამშრომელი განიცდის შინაგან და გარე მოტივაციას, როცა სამუშაო ეფუძნება ამ სამ უმნიშვნელოვანეს ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას.

პირველი, *სამუშაოს აზრიანობის შეგრძნება* არის, თუ რამდენად ღირებულად და აზრიადან აღიქვამს სამუშაოს ინდივიდი. სამუშაო რომ აზრიანი იყოს, სამი აუცილებელი მახასიათებელია მნიშვნელოვანი: უნართა მრავალფეროვნება (სამუშაო მოიცავს მრავალ აქტივობას, რასაც სჭირდება სხვადასხვა უნარები და ნიჭი), ამოცანის იდენტიფიკაცია (სამუშაო მოითხოვს სამუშაოს მთლიანი სეგმენტის დასრულებას), და ამოცანის მნიშვნელოვნება (სამუშაოს მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს სხვა ადამიანთა ცხოვრებაზე). ამდენად, აზრიანობა არის უნართა მრავალფეროვნების, ამოცანის იდენტიფიკაციისა და ამოცანის მნიშვნელოვნების ფუნქცია.

მეორე, *სამუშაოს ავტონომიურობა* არის ის, თუ რამდენად პირადად ანგარიშვალდებულად თვლის ინდივიდი საკუთარ თავს იმ სამუშაოს შედეგებზე, რომელსაც იგი ასრულებს. ავტონომიურობა სამუშაოს ის მახასიათებელია, რომელიც განსაზღვრავს პასუხისმგებლობის გრძობას. ავტონომია დამოკიდებულია თავისუფლების, დამოუკიდებლობის ხარისხზე და უფლებამოსილებაზე, რითაც ინდივიდმა უნდა დაგეგმოს სამუშაო და დაადგინოს გამოსაყენებელი პროცედურები. საგანმანათლებლო გარემოსათვის, მნიშვნელოვანია ავტონომიისა და იზოლაციის ცნებების გამოჯვანა (Hart, 1990b). ავტონომია არის დროის, გადაწყვეტილებების, მნიშვნელოვანი რესურსებისა და სამუშაოს განხორციელებისათვის საჭირო ინფორმაციის კონტროლი. იზოლაცია არის მარტოობა და კოლეგებთან ურთიერთობის ნაკლებობა.



გამოსახულება 4.7
სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი

წყარო: ადაპტირებულია წიგნიდან: J. Richard Hackman and Greg R. Oldham, *Work Redesign* (Reading, MA. Addison-Wesley, 1980), გვ. 83.

მესამე, უკუკავშირი არის ის, თუ რამდენად ფლობს ინდივიდი ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ როგორ ასრულებს იგი სამუშაოს. კონცენტრირება ხდება პირდაპირ, უშუალო უკუკავშირზე – მაგალითად, როცა მასწავლებელი მოსწავლეებს ასწავლის და აკვირდება სწავლის პროცესის შედეგებს. ამ შემთხვევაში შედეგების ცოდნა მოდის თავად სამუშაო აქტივობებიდან და არა სხვა პირისგან, როგორცაა ადმინისტრატორი ან კოლეგა, რომელიც აგროვებს და აფასებს მონაცემებს, თუ რამდენად კარგად ხდება სამუშაოს განხორციელება.

ეს სამი ფსიქოლოგიური მდგომარეობა არის ინდივიდის შინაგანი მდგომარეობები და, ამდენად, სამუშაოს დიზაინისას რთულია ამ ფსიქოლოგიური მდგომარეობებით მანიპულირება, მაგრამ სამუშაოს ხუთი მახასიათებელი ობიექტურია და შეიძლება შეიცვალოს ისე, რომ შექმნას აუცილებელი შინაგანი მდგომარეობა, რათა წარმოიქმნას სამუშაო მოტივაცია. მაღალი მოტივაციური პოტენციალის მქონე სამუშაოები სტიმულს აძლევს თანამშრომლებს, უკეთ შეასრულონ სამუშაო (Hackman and Oldham, 1980). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სამუშაოს მახასიათებლები ქმნის საფუძველს შინაგანი მოტივაციისთვის ან პოზიტიურ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას

ინდივიდუალის. ამდენად, თანამშრომლების მოტივაციის ზრდათან ერთად, შედეგებიც (შინაგანი სამუშაო მოტივაცია, განვითარებით კმაყოფილება, სამუშაოთი კმაყოფილება და მუშაობის ეფექტიანობა) ასევე იზრდება.

თუმცა, იმისათვის რომ დამყარდეს ამ კომპონენტებს (სამუშაოს მახასიათებლებს, ფსიქოლოგიური მდგომარეობებსა და შედეგებს) შორის ურთიერთობები, უნდა იქნას დაკმაყოფილებული სამი შუალედური პირობა (Hackman and Oldham, 1980; Gardner and Cummings, 1988). პირველი, თანამშრომლები უნდა ფლობდნენ სათანადო ცოდნას და უნარებს გამრავალფეროვნებული სამუშაოს შესასრულებლად. მეორე, ინდივიდები კმაყოფილნი უნდა იყვნენ სამუშაოს კონტექსტის ფაქტორებით, როგორცაა კომპენსაცია, სამუშაოს უსაფრთხოება და კოლეგებთან ურთიერთობები. მესამე, თანამშრომლებს უნდა ჰქონდეთ პიროვნული მიღწევის, სწავლისა და განვითარების ძლიერი მოთხოვნილება, – ანუ ზრდის მოთხოვნილება. თუ შუალედური პირობები დაკმაყოფილებულია, მაშინ კომპონენტთა შორის პოზიტიური ურთიერთობები უნდა გაძლიერდეს. ეს მოდელი ასახულია გამოსახულებაში 4.7.

კვლევა და შეფასება

სამუშაოს მახასიათებლების მოდელის ძირითადი სიძლიერეა ის, რომ ძირითადი მახასიათებლების შეფასება შედარებით იოლი განსახორციელებელია. პირველადი ცვლადების გასაზომად, ჰექმანმა და ოლდემმა შეიმუშავეს სამუშაოს დიაგნოსტიკების შემოწმების კითხვარი (Hackman and Oldham, 1975, 1980), რომელიც ბოლო დროს გადამუშავდა (Cordery and Sevastos, 1993). ჰექმანისა და ოლდემის თავდაპირველი საველე კვლევა (1976) მხარს უჭერს თეორიის ძირითად პოსტულატებს. მოგვიანებით განხორციელებული კვლევები შერეულ მხარდაჭერას იძლევა. 31 კარგად შემუშავებული კვლევის ბოლოდროინდელ მიმოხილვაში ჯონ ქელიმ (1992) ასევე აჩვენა სამუშაოს მახასიათებლების მოდელისადმი შეზღუდული მხარდაჭერა. იგი ასკვნის, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სამუშაოს მახასიათებლების მოდელის მიხედვით ჩატარებულმა სამუშაოს ხელახალმა დიზაინმა, როგორც ჩანს, გაზარდა სამუშაოთი კმაყოფილება, მაინც ვერ მივიღეთ საფუძვლიანი დასაბუთება იმის თაობაზე, რომ ის ახდენს უფრო უკეთესი შესრულების მოტივირებას. მიუხედავად გრიფინი (1991), ზოგადად, ეთანხმება ამ დასკვნას. მისი საკუთარი კვლევა ადასტურებს შესრულებასა და სამუშაოს მახასიათებლების მოდელის გამოყენებას შორის, თუმცა შესრულების გაუმჯობესების გამოვლინებას მის კვლევაში ოთხი წელი დასჭირდა.

საგანმანათლებლო გარემოში, მოდელი ძირითადად გამოიყენებოდა პედაგოგის მოტივაციის პოტენციალის შესასწავლად. ამისგან განსხვავებით, ლარი ფრეიზი და მისი კოლეგები მუშაობდნენ რამდენიმე სასკოლო ოლქთან, რომ დახმარებოდნენ მათ პედაგოგის სამუშაოს ხელახალი დიზაინის პროცესში, სამუშაოს მახასიათებლების მოდელის გამოყენებით. ამ კვლევების შედეგები, ძირითადად, მხარს უჭერს მოდელს.

ჰექმანმა და ოლდემმა (1980) აღიარეს თავიანთი თეორიის რამდენიმე ნაკლი. ადამიანთა შორის არსებობს ინდივიდუალური განსხვავებები, და ამ ინდივიდუალური განსხვავებების გათვალისწინება მოდელს ჯერ-ჯერობით არ ხერხდება. ამის მსგავსად, კავშირები სამუშაოს მახასიათებლებსა და ფსიქოლოგიურ მდგომარეობებს შორის, როგორც ჩანს, ისეთი ძლიერი არ არის, როგორც ეს თავიდან იყო მოსალოდნელი. სხვა პრობლემაა სამუშაოს მახასიათებლების ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლობის ნაკლებობა. მოდელი განიხილავს მათ როგორც ერთმანეთისგან დამოუკიდებელს, მაგრამ სამუშაოები, რომელთაც ერთი მახასიათებელი მაღალი აქვთ, ტენდენციისამებრ, სხვა მახასიათებლებშიც მაღალი მაჩვენებლები აქვთ. უკუკავშირის ცნება, როგორც ეს

მოდელშია გამოყენებული, არ არის ადეკვატურად განსაზღვრული. რთულია იმის დადგენა, თუ რა არის ან არ არის სამუშაოზე დაფუძნებული უკუკავშირი. ბოლოს, არ არის ნათელი რა სახის ურთიერთკავშირი არსებობს სამუშაოს ობიექტურ მახასიათებლებსა და ამ მახასიათებლების ადამიანთა მიერ აღქმებს შორის. მოდელი არ ითვალისწინებს იმ რეალობას, რომ თანამშრომლები თავიანთ აღქმაში გარდაქმნიან და რეფორმულირებას უკეთებენ სამუშაო ამოცანებს იმისთვის, რომ შეუსაბამონ ისინი საკუთარ მოთხოვნილებებს, ღირებულებებსა და დამოკიდებულებებს.

მიუხედავად შეზღუდვებისა, სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი ნამდვილად იძლევა საინტერესო ინსტრუმენტებსა და ინსტრუქციებს პროფესიონალი თანამშრომლებისათვის სამუშაოს ხელახალი დიზაინისათვის და განხორციელებისათვის (Miner, 1980; Oldham and Kulik, 1984). ამ მოდელში, სამუშაოს ხელახალი დიზაინი აუცილებლად მოიცავს სამუშაოს ხუთი ძირითადი მახასიათებლის გაუმჯობესებას, ან სამუშაოს მთლიანი მამოტივირებელი პოტენციალის ზრდას. ჩვეულებრივ, განსაზღვრულია ექვსი რეკომენდაცია სამუშაოს ხელახალი დიზაინისათვის(Hackman and Suttle, 1977):

- განახორციელეთ სამუშაო სისტემის დიაგნოსტიკა, რომ დაადგინოთ სისტემური ცვლილების საჭიროება სამუშაოს ძირითად მახასიათებლებში.
- მოახდინეთ ხელახალი დიზაინის ორიენტირება თავად სამუშაოზე, ანუ უნარების მრავალფეროვნებაზე, ამოცანის იდენტურობაზე, ამოცანის მნიშვნელოვან ავტონომიაზე და უკუკავშირზე.
- მოამზადეთ გაუთვალისწინებელ შემთხვევებში მოქმედების გეგმა წინასწარ გაუთვალისწინებელი პრობლემებისა და თანამდევნი გავლენებისათვის.
- მუდმივად აკონტროლეთ და შეაფასეთ სამუშაოს ხელახალი დიზაინის პროცესი, რომ დაადგინოთ, ხორციელდება თუ არა მოსალოდნელი ცვლილებები.
- შეეჭიდეთ რთულ პრობლემებს პროექტში რაც შეიძლება ადრე.
- შეიმუშავეთ ცვლილების პროცესები ისე, რომ ისინი შეესაბამებოდეს სამუშაოს ხელახალი დიზაინის პროგრამის მიზნებს.

ჰართი (1990b) ვარაუდობს, რომ სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი სასარგებლო სისტემაა იმისათვის, რომ ვიკვლიოთ მასწავლებლის ამოცანები, ავტონომია, და უკუკავშირის სტრუქტურები სკოლებში და მათი მზარდი გავლენა მასწავლებლის მოტივაციაზე, დამოკიდებულებებზე და შესრულებაზე. ჩვენ ამას ვეთანხმებით. მთლიანობაში, სამუშაოს ხელახალ დიზაინს დიდი პოტენციალი აქვს დადებითი შედეგების შექმნის თვალსაზრისით საგანმანათლებლო ორგანიზაციებში მაგრამ იმის გათვალისწინებით, რომ ცვლილებების განხორციელება რთულია, წარმატება ადვილად მისაღწევია არ იქნება.

ინტეგრირებული მიდგომა: კარიერის კიბე მასწავლებლებისთვის

კარიერის კიბეები წარმოადგენს მოტივაციის თეორიის გამოყენების კარგ მაგალითს, რომელიც ერთდროულად მოიცავს როგორც გარე ისე შინაგან სტრატეგიებს. კარიერის კიბეები გახდა ერთ-ერთი ყველაზე ფართოდ მხარდაჭერილი მიდგომა სასკოლო განათლების სფეროში 1980-იანი წლების განმავლობაში (Bacharach, Conley, and Shedd, 1986). 1987 წელს, მაგალითად, დაახლოებით 40 შტატი იყენებდა ან უკვე დანერგილი ჰქონდა კარიერის კიბე ან მასწავლებელთა სტიმულირების სხვა პროგრამები (Hart, 1987). მასწავლებლების კარიერის კიბეში ჩადებული გარე სტიმულები მოიცავს რანგისა და

სტატუსის ფორმალიზაციას, დაწინაურებასა და გაზრდილ ანაზღაურებას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, შექმნილია მასწავლებლების მოტივირების სისტემა კარიერის შესაძლებლობების სტრუქტურირებით ისე, რომ მასწავლებლებს შეუძლიათ მოიპოვონ უფრო მეტი სტატუსი, დაწინაურდნენ, და გამოიმუშაონ მეტი ფული. შინაგანი მოტივაციის თვალსაზრისით, მოდელი ითვალისწინებს, სამუშაოს გამრავალფეროვნებასა და მასწავლებლების განვითარებას, კარიერის კიბეზე აღმასვლასთან და უფრო მეტი პასუხისმგებლობის აღებასთან ერთად.

ძოგადად, ხოლმე კარიერის კიბის პროგრამების შექმნის ლოგიკურ დასაბუთებად სამი არგუმენტი მოყავთ. პირველი ეფუძნება კვლევის მონაცემებს, რომელთა მიხედვითაც საუკეთესო მასწავლებელთა უმეტესობა ტოვებს თავის პედაგოგიურ კარიერას სწავლების მოკლე პერიოდის შემდეგ. ისტორიულად, პედაგოგთა კოჰორტის დაახლოებით 50 პროცენტი ტოვებს მასწავლებლობას პირველი ხუთი-ექვსი წლის მანძილზე (Chapman and Hutcherson, 1982; Darling-Hammond, 1984; Mark and Anderson, 1985; Murnane, 1987). უფრო მეტიც, სკოლიდან წასული მასწავლებლების ძალიან დიდი პროცენტი შედგება აკადემიურად ყველაზე ნიჭიერი ადამიანებისგან (Vance and Schlechty, 1981, 1982). ეს მონაცემები გვიჩვენებს, რომ ახალბედა მასწავლებლებს არ აქვთ საკმარისი კარიერული ორიენტაცია, ხოლო სკოლები პედაგოგთა სამუშაო ძალის შენარჩუნებაში დამოკიდებული ხდება ახალ, სკოლიდან სწრაფად წამსვლელ კოლეჯის კურსდამთავრებულებზე.

მეორე არგუმენტი ეყრდნობა დაკვირვებას, რომლის მიხედვითაც დაწყებითი და საშუალო სკოლების მასწავლებლის კარიერული ხაზი ბრტყელია და “არასაფეხურებრივი” (Lortie, 1975). მასწავლებლებს აქვთ განვითარების შეზღუდული შესაძლებლობები თავიანთ პედაგოგიურ პოზიციაზე. ახალ და გამოცდილ მასწავლებლებს ერთი და იგივე როლური მოლოდინები აქვთ. დაწინაურების ან ახალი პასუხისმგებლობების აღების მოტივაციის მქონე მასწავლებლებს, ძირითადად, აქვთ ორი არჩევანი – შეუძლიათ დარჩნენ გაღიზიანებულნი თავიანთ იზოლირებულ კლასებში ან წავიდნენ.

მესამე არგუმენტი, რომელიც კარიერის კიბის საჭიროებას უჭერს მხარს, არის ის, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სწავლება რთული სამუშაოა, რომელიც მოითხოვს შემოქმედებითობასა და მრავალმხრივობას, ის არის განმეორებადი. მიუხედავად საკლასო ოთახის გამოწვევებისა და მიღწევებისა, ერთი წელი შეიძლება ძალზე ჰგავდეს შემდეგ წელს და მოდელის წლიდან წლამდე შეცვლის ალბათობა დაბალია (Johnson, 1986). შედეგად, კარიერის კიბის პროგრამებს აღიქვამდნენ, როგორც ძალზე ნიჭიერი ინდივიდების განათლების სექტორში მოზიდვისა და შენარჩუნების საშუალებად.

კარიერის კიბის პროგრამა გულისხმობს მასწავლებლის სამუშაოს ხელახალ დიზაინს, რომ მისცეს ინდივიდებს დაწინაურების საშუალება, მოახდინოს სტატუსის, რანგის ფორმალიზება, შეუსაბამოს მასწავლებლის უნარები სამუშაო ამოცანებს და გაუნაწილოს სკოლის პროფესიონალ პერსონალს სკოლისა და პედაგოგიური კოლექტივის საქმიანობის გაუმჯობესების პასუხისმგებლობა (Murphy, 1985). არსობრივად, კარიერის კიბის პროგრამების მიზანია მასწავლებლის სამუშაოს გამრავალფეროვნება/გამდიდრება და მასწავლებლის უფლებამოსილების გაფართოება (Johnson, 1986). სამუშაოს გამდიდრება გულისხმობს სამუშაოს უფრო რთული და საინტერესო ამოცანებით გამრავალფეროვნებას. კარიერის კიბეები, მსგავსად სამუშაოს გამდიდრების მოდელებისა, მოიცავს უფრო მაღალ რანგზე დაწინაურებას, ყოველ

შემდგომ მაღალ საფეხურზე დამატებითი პასუხისმგებლობების მიღებით – მაგალითად, ახალბედა მასწავლებლების მენტორობა და ზედამხედველობა, კურიკულუმის მასალების შემუშავება და პროგრამის შეფასება. ანუ, კარიერის კიბეების ცენტრალური კონცეპტუალური მახასიათებლები არის პასუხისმგებლობების დიფერენციაცია მასწავლებელთა შორის და სამუშაოს გამდიდრება (Bacharach, Conley, and Shedd, 1986).

სამუშაოს გამდიდრების სტრატეგიების გამოყენებით, კარიერის კიბის პროგრამებმა შეიძლება პასუხი გასცეს პედაგოგიურ სამუშაოსთან დაკავშირებულ ზოგიერთ პრობლემას. ასეთმა პროგრამებმა შეიძლება მასწავლებლებს პროფესიული ზრდის საშუალებები და სტიმული მისცეს, რომ განივითარონ ახალი უნარები, გაზარდონ სამუშაოს მრავალფეროვნება და პასუხისმგებლობა, მიიღონ ახალი გამოწვევები და ხელი შეუწყონ კოლეგიალურობის ატმოსფეროს დამკვიდრებას სკოლაში. ეს ინოვაცია, ასევე, ზრდის მასწავლებლის ჩართულობას სასკოლო განათლების პროფესიონალურ ასპექტებში - ანუ, უფლებამოსილება გადაწყვეტილების მიღების პროცესზე საკუთარი კლიენტებისათვის. კარიერის კიბის გეგმები ორიენტირებულია მასწავლებელთა სამუშაოზე აყვანის, შენარჩუნების და შესრულების სტიმულზე, რომ გაზარდოს სწავლების პროცესის მიმზიდველობა. საუკეთესო შემთხვევაში, სამუშაოს ხელახალი დიზაინსადმი ეს მიდგომა ასახავს იმ შეხედულებას, რომლის თანახმადაც გონიერი და შემოქმედებითი მასწავლებლები შეიძლება მოვიხილოთ პერდაგოგიკაში და რომ პედაგოგიური სამუშაო ძალის მთლიანი ხარისხი შესაძლებელია გაუმჯობესდეს საფეხურებრივი (ეტაპობრივი) კარიერის საშუალებით პერსონალის განმასხვავებელი პასუხისმგებლობებით და ჯილდოთა განაწილებით.

კარიერის კიბის გეგმების ძირითადი დამახასიათებელი ნიშანია \ სამუშაოს კატეგორიების იერარქია, ჩვეულებრივ, სამი ან ოთხი დონე, რომელთაგან თითოეულს საკუთარული როლური მოლოდინი უკავშირდება. კარიერის კიბის პროგრამა შეიძლება მოიცავდეს ქვემოთ ჩამოთვლილ საფეხურებს:

სტატუსი I: დამწყები ან ახალბედა მასწავლებლები. იღებენ პირველად პასუხისმგებლობას მოსწავლეთა სხვადასხვა ჯგუფების სწავლებაზე, მუშაობენ ზედამხედველებისა და მენტორების მეთვალყურეობის ქვეშ და ასრულებენ პრობაციულ პერიოდს.

სტატუსი II: კლასის პროფესიონალი მასწავლებლები. ავტონომიური მასწავლებლები, რომელთაც აქვთ კვალიფიკაცია, რომ სრული პასუხისმგებლობა აიღონ საგნების სწავლებაზე და მოსწავლეებზე პროფესიული კვალიფიკაციის თავიანთ სფეროებში.

სტატუსი III: ჩვეულებრივი კლასის მასწავლებლის სამუშაოს მარტივი გაფართოება. მასწავლებელს აქვს წახალისება იმისათვის, რომ პასუხისმგებლობა აიღოს სპეციალურ პროექტებზე დამატებითი კომპენსაციით. მაგალითად, მან შეიძლება პასუხისმგებლობა აიღოს სამუშაოდან მოუწყვეტლად ჩასატარებელი სემინარის შემუშავებაზე ან შეადგინოს ახალი სასწავლო მასალები.

სტატუსი IV: ყველაზე მაღალი დონე, ჩვეულებრივ, ეწოდება მასწავლებელი ლიდერი ან უფროსი მასწავლებელი. ეს სტატუსი შემონახულია იმ მასწავლებლებისთვის, ვისი პასუხისმგებლობაც სცდება ერთი კლასის ფარგლებს (მაგალითად, ისინი აფასებენ სასწავლო მასალებს, ზედამხედველობენ ახალბედა

მასწავლებლებს თავიანთ სკოლებში და ოლქის მასშტაბით, ეწევიან კვლევას, შეიმუშავენ და ახორციელებენ პროექტებს სამუშაოდან მოუწვევებლად, და მუშაობენ როგორც კურიკულუმის სპეციალისტები). ჩვეულებრივ, ეს მასწავლებლები განაგრძობენ მუშაობას როგორც კლასის მასწავლებლები, მაგრამ შემცირებული სასწავლო დატვირთვით.

როგორც სამუშაოს ხელახალი დიზაინის ტიპი, კარიერის კიბის პროგრამები წარმოადგენს კომპლექსურ ორგანიზაციულ ინტერვენციას (Hart, 1995). მაგალითად, ჰართი და მერფი (1990) ამტკიცებენ, რომ რესტრუქტურირება მოითხოვს მკაფიოდ განსაზღვრულ გადაწყვეტილებებს ხელახალი დიზაინის ამოცანების, პასუხისმგებლობების, ზედამხედველობის, კოლეგიალური და მმართველობის ურთიერთობების, და საკომპენსაციო მოდელის შესახებ. უფრო სპეციფიურად, ახალი ორგანიზაციული პოზიციების და იერარქიის დონეების შექმნასთან ერთად, უნდა განიხილდეს სწავლების ფაქტიური შინაარსი, პროცესები, ვადები, და კომპენსაციის ოდენობა ახალი როლებისთვის; მასწავლებლების, დირექტორის და კურიკულუმის ზედამხედველთა არსებული როლის დეფინიციებიც, ასევე, ახალ ფორმულირებას მოითხოვს. უფრო მეტიც, კარიერის კიბის პროგრამის განხორციელება, სავარაუდოდ, შექმნის გაურკვევლობას, კონფლიქტსა და დამატებით სამუშაოს ყველასათვის სკოლის სისტემაში. მიუხედავად იმისა, რომ პოტენციური წინააღმდეგობები დიდია, სამუშაოს ასეთ ხელახალ დიზაინს აქვს პოტენციალი, ფართოდ გამოიყენოს პროფესიონალური გამოცდილება და უზრუნველყოს მასწავლებლები მამოტივირებელი სამუშაო და კარიერის გამოცდილებებით (conley and Levinson, 1993).

კვლევა და შეფასება

კარიერის კიბის პროგრამების კვლევის მონაცემების შედეგები არაერთგვაროვანია. მალენი, მერფი და ჰართი (1988) კარიერის კიბის პროგრამების ემპირიული კვლევების ალბათ ყველაზე ფართო სერიის ავტორები არიან. კომპლექსურ ანალიზში მათ დაასკვნეს, რომ სამუშაოს გაფართოება და სამუშაოს ხელახალი დიზაინი კარიერის კიბის პროგრამებში შეიძლება წარმატებით განხორციელდეს. მიუხედავად იმისა, რომ კარიერის კიბის ინტერვენციები არც სწრაფია და არც ადვილი, მათ საკმაოდ დიდი პოტენციალი აქვთ მასწავლებლის მუშაობის გასაუმჯობესებლად და მასწავლებელთა სამუშაო ადგილზე შესანარჩუნებლად. ხუთი წლის ან ნაკლები გამოცდილების მქონე მასწავლებლების კვლევაში ჰართმა და მერფიმ (1990) დაადგინეს, რომ ყველაზე ნიჭიერ მასწავლებლებს უფრო კეთილგანწყობილი დამოკიდებულებები ჰქონდათ კარიერის კიბის პროგრამების მიმართ, ვიდრე მათ ნაკლებად ნიჭიერ კოლეგებს. კერძოდ, ნიჭიერმა ჯგუფმა გამოამჟღავნა შედარებით დიდი ინტერესი პროფესიონალიზმის, ძალაუფლებისა და ლიდერობის მიმართ. ისინი, ასევე, ნაკლებად შეზღუდულად გრძნობდნენ თავს თავიანთი მომავალი კარიერის ალტერნატივებში და ახალი როლების პერსპექტივამ მათი მოლოდინები გაზარდა.

ჰართი (1987, 1990a), ასევე, გვატყობინებს კარიერის კიბის პროგრამების ორი კვლევის შესახებ. ამ კვლევების თანახმად, მასწავლებლები კოლეგიალურობას მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ. პროგრამაში მონაწილე მასწავლებლებს უფრო პოზიტიური დამოკიდებულებები ჰქონდათ ინტერვენციების მიმართ, ვიდრე არამონაწილეებს, და გამოცდილი მასწავლებლები, ტენდენციისამებრ, ნაკლებად ჩართულნი და უფრო კრიტიკულნი იყვნენ, ვიდრე ნაკლებად გამოცდილი მასწავლებლები. ჰართმა, ასევე, დაადგინა, რომ პედაგოგიური სამუშაოსათვის ჩვეული ნორმები, შეხედულებები და ღირებულებები გავლენას ახდენდა სამუშაოს ხელახალ დიზაინზე ორივე სკოლაში. თანასწორობის, გულთაძობის და პირადი ცხოვრების მოლოდინები გავლენას ახდენს

იმაზე, თუ როგორ განმარტავენ მასწავლებლები კარიერის კიბის ინტერვენციებს. როცა ეს ღირებულებები ირღვევა, ინტერვენციისადმი მხარდაჭერა მცირდება, და სადაც ლიდერები პოზიტიურად იყვნენ განწყობილნი, ინტერვენცია უფრო წარმატებულად განხორციელდა.

უილიამ ა. ფაიერსტონმა და მისმა კოლეგამ ბეთ დ. ბეიდერმა (Firestone, 1991; Firestone and Bader, 1992) კარიერის კიბის პროგრამების შეფასება განახორციელეს სამ სასკოლო ოლქში. მათი მონაცემები გვიჩვენებს, რომ სამუშაოს გამსხვილების პროგრამებს შეუძლია მასწავლებლის მოტივაციის გაზრდა. გამომდინარე დიზაინისა და განხორციელების პროცესებიდან, შედეგები მნიშვნელოვნად იცვლებოდა ამ სამი ოლქის ფარგლებში. მათი და სხვების კვლევა (Rowan, 1990; Smylie, 1994) ეთანხმება იმ აზრს, რომ პროფესიონალური ცვლილებები, როგორცაა სამუშაოს გამრავალფეროვნება, მასწავლებლის მონაწილეობა და დეცენტრალიზაცია უფრო ეფექტიანი იყო, ვიდრე პრემიის, დადმავალი მენეჯმენტის ბიუროკრატიული ტექნიკა და ორგანიზაციაზე დაყრდნობა ინოვაციების განსახორციელებლად.

ებმაიერი და ჰართი (1992) მიუთითებენ, რომ კარიერის კიბის პროგრამების მქონე სკოლების მასწავლებლები უფრო პოზიტიურ დამოკიდებულებებს ამჟღავნებენ, ვიდრე იმ სკოლების მასწავლებლები, სადაც ასეთი პროგრამები არ ხორციელდება. სმაილიმ და სმარტმა (1990) დაადგინეს, რომ მასწავლებლების მიერ კარიერის კიბის პროგრამების მხარდაჭერა ყველაზე ძლიერია, როცა ისინი აცნობიერებენ, რომ ხელახალი დიზაინი ხელს უწყობს პროფესიონალურ სწავლას და კოლეგიალურ ურთიერთობებს. მიკროპოლიტიკური პერსპექტივის გამოყენებით, სმაილიმ და ბროუნლი-ქონიერსმა (1992) დაასკვნეს, რომ ღირებულებები და ლიდერი მასწავლებლები ესწრაფვიან ბუნდოვანებისა და გაურკვევლობების შემცირებისკენ, ცდილობენ განსაზღვრონ საკუთარი როლები და ურთიერთობები და გამოიყენონ ის სტრატეგიები, რაც გაველენას ახდენს ახალ როლებზე. ამისგან განსხვავებით, ქონლიმ და ლევენსონმა (1993) დაადგინეს, რომ კარიერის კიბის პროგრამებში მონაწილეობა პოზიტიურად უკავშირდება კმაყოფილებას მხოლოდ უფრო გამოცდილი მასწავლებლებისათვის. ბოლოს, სტიმულის პოლიტიკის შესახებ ლიტერატურის კომპლექსური მიმოხილვის შემდეგ, ფაიერსტონმა და ფენელმა (1993) დაასკვნეს, რომ მასწავლებლები ამჯობინებენ სტიმულის პროგრამებს შინაგანი სტიმულებით, და არა მათ გარეშე, და ამჯობინებდნენ კარიერის კიბის პროგრამებს და არა პრემიის პროგრამებს.

მთლიანობაში, კვლევის მონაცემები გვიჩვენებს, რომ კარიერის კიბის პროგრამები, როგორც სკოლაში სამუშაოს ხელახალი დიზაინის მაგალითები, კონცეპტუალიზდება და ხორციელდება წარმატების სხვადასხვა ხარისხით. წარმატებით დაგეგმვისა და განხორციელების შემთხვევაში, ამ მიდგომას შეიძლება ჰქონდეს დადებითი გავლენა სკოლის პროგრამებზე, კურიკულუმებზე და სწავლებაზე. უფრო მეტიც, მან შეიძლება ხალი შეუწყოს მასწავლებლისა და ადმინისტრატორის კმაყოფილებას და მოტივაციას, უფრო საინტერესო გახადოს მათი სამუშაო, გაზარდოს ავტონომია და პასუხისმგებლობა და გაზარდოს მოლოდინები.

მოტივაციური გამოწვევა: ინსპექტორი აკვირდება

თქვენ ეს-ეს არის დირექტორად დაიწვეთ მუშაობა მარტინ ლუთერ კინგის დაწვევით სკოლაში. ეს თქვენი, როგორც დირექტორის, პირველი სამუშაოა. ახლომდებარე დაწვევით სკოლაში მუშაობის შემდეგ, პირველად მასწავლებლად, ხუთი წლის განმავლობაში, ხოლო შემდეგ დირექტორის მოადგილედ ერთი წლით, მოგეცათ შანსი, გამხდარიყავით თქვენი საკუთარი სკოლის დირექტორი. მარტინ ლუთერ კინგის დაწვევითი (K - 4) სკოლა შედარებით პატარა სკოლაა, რომელსაც მხოლოდ 15 მასწავლებელი ჰყავს. ეს გახლავთ ქალაქის სკოლა მოსწავლეთა მრავალფეროვანი პოპულაციით – მოწავლეთა დაახლოებით 30% აფროამერიკელია, 30% - ლათინოამერიკელი, 30% თეთრკანიანი, ხოლო დანარჩენი – აზიური წარმოშობის. სკოლის ქულები შტატის მასშტაბით საშუალოზე ოდნავ დაბალია, ორმოცდაორი პროცენტი.

სკოლის პირველი ორი თვე ყველასათვის სწრაფად გავიდა – განსაკუთრებით თქვენთვის. თქვენი დროის უმეტეს ნაწილს ხარჯავთ იმაზე, რომ გაიცნოთ თქვენი მოსწავლეები და მასწავლებლები და უზრუნველყოთ სკოლის შეუფერხებელი მუშაობა. თქვენი აზრით, ამ მომენტისათვის საქმე კარგად მიდის. ყოველთვის არის რუტინული პრობლემები, რაც დაკავშირებულია მოსწავლეების დისციპლინასთან, უკმაყოფილო მშობლებთან, მასწავლებელთა დაძაბულობასთან, სასკოლო კომიტეტის ინიციატივებთან და ბიუროკრატიულ დირექტივებთან, მაგრამ ამ ფრონტზე კარგად გრძნობთ თავს. ბევრი დაეთანხმება იმას, რომ თქვენი სკოლა კარგად იმართება.

მიუხედავად ამისა, თქვენ ნამდვილად გაწუხებთ და გაინტერესებთ ის, თუ რა ხდება გაკვეთილებზე და რამდენად დიდია მოსწავლეთა პროგრესი კითხვის, წერის და მათემატიკის ძირითადი უნარების სფეროებში. თქვენ კარგად გახსოვთ საუბარი ინსპექტორთან, დოქტორ როზა იანგთან იმ სადამოს, როცა აგიყვანეს სამუშაოზე. იგი პირდაპირ გამოხატავდა თავის სათქმელს. ერთი მხრივ, იგი დარწმუნებული იყო თქვენს უნარში, გაგეუმჯობესებინათ მოსწავლეთა მოსწრება მარტინ ლუთერ კინგის სკოლაში, მაგრამ, მეორე მხრივ, ის ნათლად მიგანიშნებდათ, რომ მხოლოდ ორი წელი გქონდათ ქულებისა გაუმჯობესებისათვის, სხვა შემთხვევაში იგი შემოიღებდა კითხვისა და მათემატიკის ახალ პროგრამებს, რაც, მისი რწმენით, შეცვლიდა მდგომარეობას. თქვენ მიიღეთ ეს გამოწვევა იმ სადამოს და ახლა გახსენდებთ საკუთარი სიტყვები. “არ იქნება პრობლემა!” წარმოთქვით და ხელი ჩამოართვით დოქტორ იანგს. ერთი თვის შემდეგ გაგიკვირდათ, როცა პერსონალური მოხსენებით ბარათი გამოგიგზავნათ, რომელშიც წაგახალისათ “ცვლილების განხორციელებასთან დაკავშირებით”. უფრო მეტიც, ფულად დახმარებას გთავაზობდათ თქვენი სკოლის მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისათვის. “არ არის პრობლემა, ყველაფერს შევცვლით”, განაგრძობდით ფიქრს.

ამჟამად, გამოწვევის რეალობა თქვენს ფიქრებში მუდმივად გახსენებთ თავს. “რა თქმა უნდა, შევცვლით სიტუაციას”. დროა გადახვიდეთ ორგანიზაციის დაცვიდან მოქმედების ინიცირებაზე, რასაც პოზიტიური გავლენა ექნება თქვენი სკოლის მასწავლებლებსა და მოსწავლეებზე. თქვენი სკოლის მასწავლებლები, პირობითად, სამ ჯგუფად შეიძლება გააერთიანოთ. ერთი ჯგუფი შედგება ხუთი მასწავლებლისგან,

რომლებიც მეორე ან მესამე წელია მუშაობენ მასწავლებლად, და კიდევ ორი ახალი მასწავლებელი, რომელთა შერჩევაშიც თქვენ შეიტანეთ წვლილი. შვიდივე მათგანი ენერგიული და ენთუზიასტია და მათთან ადვილია მუშაობა. დანარჩენი სხვა ხუთი თანამშრომელი კარგი პედაგოგია, მაგრამ ახალი იდეებისა თუ ინოვაციური პროგრამების მიმართ ინდიფერენტულნი ჩანან; ისინი მხოლოდ თავის სამუშაოს ასრულებენ. დბოლოს, სკოლების უმეტესობის მსგავსად, გყავთ სამი მასწავლებელი, რომლებიც “ძველ გვარდიას” მიეკუთვნებიან. ამ სამ პედაგოგს 73 წლის სწავლების გამოცდილება აქვს, რომლის უმეტესი ნაწილი ამავე შენობაში გავიდა, ჯერ კიდევ იმ დროიდან, როცა სკოლას უბრალოდ ერქვა მეოთხე რაიონის დაწყებითი სკოლა, და მოიცავდა უმეტესად თეთრკანიან მოსახლეობას. ეს ძველი გვარდია ნეგატიური ჯგუფია. რაც არ უნდა მოხდეს, ისინი ყოველთვის ამბობენ, რომ “ამით არაფერი შეცვლება. ჩვენ ეს უკვე გაგვიკეთებია”. ინდიფერენტული ჯგუფი, ჩვეულებრივ, მხოლოდ მხრებს აიჩეჩავს ხოლმე, ახალი ჯგუფის მიერ საქმეთა მოგვარების განსხვავებული მეთოდების შემოთავაზებისას.

პედაგოგიური კოლექტივის ბოლო შეხვედრისას, თქვენ შესთავაზეთ მათ, თითოეული კლასის დონეზე დაესახათ მიზნები კითხვის გაუმჯობესებისათვის. თქვენს შეთავაზებას წინააღმდეგობა შეხვდა. “ეგ რვა წლის წინ ვცადეთ და არაფერი შეცვლილა”, ეს იყო პირველი პასუხი ძველი გვარდიის ლიდერის, სემ ჰორთონისგან. შემდეგი 30 წუთის მანძილზე ამ ფრაზას მოჰყვა ზოგადი კრიტიკა მოსწავლეთა დაბალი მანქენებლების და ინდიფერენტულობის, არასაკმარისი დროის, არასაკმარისი მასალებისა და სწავლების საშუალებების შესახებ და ა.შ. მთელმა შეხვედრამ ფიასკო განიცადა. ძველი გვარდია “არაფრის შეცვლის” პოზიციაზე იდგა; ინდიფერენტული ჯგუფიც მათ აჰყვა; და ახალი ჯგუფი ბევრს არაფერს ამბობდა და პროტესტს არ გამოთქვამდა. ეს არ იყო ის, რაც წარმოგედგინათ, მაგრამ ჩანდა აპათიის, ინდიფერენტულობისა და ცვლილებისადმი ოპოზიციის ნიშნები. შვიდ ახალ მასწავლებელს შეუძლია და უნდა კიდევ საქმის დაწყება, მაგრამ გეშინიათ, რომ მათზე გავლენას მოახდენენ უფრო გამოცდილი მასწავლებლები, უფრო პესიმისტური და არა ოპტიმისტური აზროვნების თვალსაზრისით.

თქვენ გჭირდებათ გეგმა, რომ რაც შეიძლება უკეთ შეძლოთ მასწავლებლების მოტივირება. კითხვისა და მათემატიკის სწავლების პროგრამები ადეკვატურია. თითოეულ კლასს ჰყავს არასრულ სამუშაო დღეზე მომუშავე დამხმარე პირი. კლასის ზომა მისაღებია. სასწავლო მასალები უამრავია; მასწავლებლებს აქვთ ყველაფერი, რაც სჭირდებათ. ძირითადად, მასალები და კურიკულუმი წესრიგშია. რაც აკლია, თქვენი აზრით, არის ძლიერი მოტივაცია ზოგიერთი მასწავლებლის მხრიდან. გადაწყვიტეთ, რომ ახალ მასწავლებლებს წახალისება და მხარდაჭერა სჭირდებათ, ინდიფერენტულებს – სტიმულირება, რომ წვლილი შეიტანონ ზოგიერთ ახალ მიზანსა და პროცედურაში, ხოლო ძველ გვარდიას – იზოლირება, და ამასთან ერთად, თითოეულთან ცალ-ცალკე მუშაობა, რომ თავიანთი მოსწავლეების მოსწრება გააუმჯობესონ. თქვენ გაქვთ რესურსები, რაც გჭირდებათ თქვენი მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაში ჩაბმისათვის, ანუ პროფესიული განვითარების დღეები და ფული. რას იზამთ? განსხვავებულ მოტივაციურ სტრატეგიებს შეიმუშავეთ თითოეული ჯგუფისათვის – ახალი მასწავლებლების, ინდიფერენტულებისა და ძველი გვარდიისათვის? თქვენ განიხილავთ შემდეგ სტრატეგიებს მოსწავლეებისა და მასწავლებლების მოტივირებისთვის მარტინ ლუთერ კინგის დაწყებით სკოლაში.

- კოლექტიური ეფექტიანობის გაუმჯობესება ახალ მასწავლებლებსა და ინდიფერენტულთა შორის. რა გამოცდილებებია საჭირო და როგორ მოახდენთ

მათ იდენტიფიცირებას? რა ტიპის მოდელები ან ტიპიური გამოცდილებები უნდა აქონდეთ თქვენს მასწავლებლებს? რა ტიპის აქტივობები იქნება სასარგებლო მასწავლებლების დასარწმუნებლად, რომ მათ შეუძლიათ თავიანთი მოსწავლეების სწავლის შედეგების გაუმჯობესება? რა სახის აფექტური მდგომარეობაა საჭირო თქვენს სკოლაში, რომ გამოიმუშავდეს ის კოლექტიური ეფექტიანობა, რაც გჭირდებათ? როგორ მიადწევთ ამ მდგომარეობას?

- თქვენი მასწავლებლების წახალისება, რომ მათ დასახონ რამდენიმე რეალისტური შესრულების მიზანი საკუთარი მოსწავლეებისათვის. მიზნები უნდა იყოს სპეციფიური, გამომწვევი და მიღწევადი. ასევე უნდა მოინახოს გზები, რომ მასწავლებლები მიზნებზე ორიენტირებულნი იყვნენ.
- ცალკეულ მასწავლებლებში მაღალი დონის მასწავლებლის ეფექტიანობის წარმოქმნა. როგორ შეძლებთ მასწავლებლებში იმ რწმენის შექმნას, რომ მათ აქვთ უნარი მოქმედების კურსის ორგანიზებისა და განხორციელებისა, რაც საჭიროა მათი მოსწავლეების კითხვის დონის წარმატებით გასაუმჯობესებლად? როგორ შეძლებთ, რომ მათი ამოცანა მიღწევადი გახადოთ? რა სახის უნარები და ცოდნა სჭირდებათ მათ?
- ძველი გვარდიის მასწავლებლების მოტივირება. როგორი სახის მოტივაცია უფრო იმუშავებს – შინაგანი თუ გარე? რა ალტერნატივები გაქვთ თითოეულ სფეროში? რა დრო დაგჭირდებათ ამ მასწავლებლებში შედეგის მისაღწევად? ან იქნებ უნდა დაივიწყოთ ეს მასწავლებლები და მთელი თქვენი ენერჯია სხვებზე მიმართოთ? რას იზამთ მოსწავლეებთან დაკავშირებით?

ტელეფონის წკრიალი უცებ წყვეტს თქვენს ფიქრებს და თქვენი მდივანი გატყობინებთ, რომ ინსპექტორი იანგი გირეკავთ. გაოცებული ხართ. თუმცა, ეს თავად დოქტორი იანგი კი არა, მისი ასისტენტია, რომელსაც უნდა გითხრათ, რომ ინსპექტორის ოფისი მზად არის ყველანაირი დახმარებისთვის, რათა მომავალ წელს შეძლოთ კითხვის ტესტის ქულების გაზრდა. შემდგომი საუბარი მეგობრულია და, თუმცა დაძაბულობაც შეინიშნება. თქვენ გესმით, რომ თუ ქულები არ გაუმჯობესდება, ინსპექტორის ოფისი ცვლილებებს განახორციელებს. უეჭველია, გვემა გჭირდებათ მასწავლებლებისა და მათი მოსწავლეების მოტივირებისათვის, გაუმჯობესების მისაღწევად. ეს-ეს არის დაიწყეთ ფიქრი, მოტივაციის რომელ სტრატეგიას აირჩევთ. ვისთან უნდა გქონდეთ კონსულტაციები? მოტივირების რომელი პერსპექტივაა ყველაზე სასარგებლო? რა იქნება თქვენი პირველი ნაბიჯი? თქვენი სამუშაო მკაფიოა: *შეიმუშავეთ გვემა და განახორციელოთ სტრატეგია, რომ შეძლოთ თქვენი მასწავლებლების მოტივირება, გააუმჯობესონ თავიანთი მოსწავლეების კითხვის დონე.* უბრალოდ შეუდექით საქმეს.

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები

ინდივიდი წარმოადგენს ყველა სოციალური სისტემის ძირითად ელემენტს. მოსწავლეებს, მასწავლებლებს და ადმინისტრატორებს აქვთ ინდივიდუალური მოთხოვნილებები, მიზნები და შეხედულებები, პირადი ორიენტაციები და თავიანთი როლების აღქმა. როგორც სტრუქტურა გვეხმარება სკოლაში ქცევის ფორმირებაში, ისევე გვეხმარება ინდივიდთა საჭიროებები, მიზნები და შეხედულებები. მასლოუ აღწერს ძირითად მოთხოვნილებათა იერარქიას, რაც ქცევის მოტივირებას ახდენს, ბიოლოგიური მოთხოვნილებებიდან თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებებამდე.

ხოლო ჰერცბერგი განასხვავებს მოთხოვნილებებს, რომლებიც ქმნიან თანამშრომლის კმაყოფილებას იმ მოთხოვნილებებისგან, რომლებიც იწვევს უკმაყოფილებას. მიღწევის მოთხოვნილება და ავტონომიის მოთხოვნილება სხვა ორი ძლიერი მამოტივირებელი ძალაა ინდივიდებში.

ინდივიდუალური მიზნები და მიზნის დასახვა, ასევე, ძირითადი მომენტებია პიროვნულ მოტივაციაში, განსაკუთრებით, როცა მიზნები გაზიარებულია ინდივიდთა მიერ და სპეციფიურია, გამომწვევი და მიღწევადი. ამის მსგავსად, შეხედულებები წარმოადგენს მნიშვნელოვან მამოტივირებელ ძალას. ადმინისტრატორები, მასწავლებლები და მოსწავლეები, სავარაუდოდ, ბევრს იშრომებენ, თუ სჯერათ, რომ წარმატება, უმთავრესად, გამომდინარეობს მათი უნარისა და მცდელობისაგან, რომ შედეგთა მიზეზები მათი კონტროლის სფეროშია, რომ დამატებითი ძალისხმევა გააუმჯობესებს შესრულებას, რომ კარგი შესრულება შემჩნეული და დაჯილდოებული იქნება, რომ ჯილოები ღირებულია და რომ მათ სამართლიანად და პატივისცემით მოექცევიან მათი ზემდგომები. უფრო მეტიც, ეფექტიანი შესრულება მჭიდრო კავშირშია თვითეფექტიანობასთან, რწმენასთან, რომ ადამიანს აქვს უნარი, მოახდინოს მოქმედების კურსის ორგანიზება და განხორციელება, რაც საჭიროა შესრულების სასურველი დონის მისაღწევად.

მოტივაცია, რომელიც გამომდინარეობს სამუშაოსადმი ინტერესიდან, არის შინაგანი, მაშინ როცა გარე მოტივაცია ეფუძნება ჯილდოებსა და დასჯას. მიუხედავად იმისა, რომ ორივეს შეუძლია მოტივირება, შინაგანი მოტივაცია უფრო ეფექტურია. პრემია და მიზნებით მართვა წარმოადგენს ორ მცდელობას, შეიქმნას მოტივირების სისტემები გარე ჯილდოებზე დაყრდნობით. სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი შინაგანი მოტივაციის გამოყენებას ეყრდნობა. დაბოლოს, მასწავლებლებისათვის კარიერის კიბის პროგრამა წარმოადგენს მოტივაციის შინაგანი და გარე სტრატეგიების კომბინირების მცდელობას ერთ გეგმაში, რომლითაც უნდა მოხდეს სკოლის სამუშაო გარემოს ხელახალი დიზაინი და რეფორმირება.

მოტივაციის თემაზე კლასიკურ ნაშრომს წარმოადგენს მასლოუს (1970) *მოტივაცია და პიროვნება*. მოტივაციის თეორიისა და კვლევის უფრო თანამედროვე ანალიზისათვის იხილეთ კანფერის (1990) დეტალური რეცენზია და კრიტიკა. სთირსისა და პორტერის (1991) მასალათა კრებული ასევე ინფორმაციულია და გვთავაზობს დიდი რაოდენობით კონკურენტულ მოდელებს. ბოლოს, ორი წიგნი მოტივაციის შემსწავლელი ყველა სტუდენტისათვის აუცილებელი წასაკითხი მასალა ორი წიგნი: Locke and Latham (1990) *A Theory of Goal Setting and Task Performance*; Bandura (1997) , *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. ლოქე და ლეთამი გვთავაზობენ მიზნის დასახვის თეორიის დეტალებს და ასევე ლიტერატურის ზედმიწევნით მიმოხილვას. ბანდურას ტრაქტატი \ აჯამებს ოცწლიან კვლევასა და თეორიულ მსჯელობას თვითეფექტიანობის თემაზე. მიზნის დასახვის თეორია და თვითეფექტიანობის თეორია არის მოტივაციის ყველაზე მნიშვნელოვანი თანამედროვე მიდგომები. იხილეთ *The Journal of Applied Psychology* და *Academy of Mangement Review*, რომლებიც ხშირად ბეჭდავენ სტატიებს მოტივაციის შესახებ.

შენიშვნები

1. Campbell, Dunnette, Lawler, and Weick (1970)-ის მიხედვით, მაკკლელანდს სურდა დაეხვეწა და გამოეკვლია მოტივების ქვესიმრავლე ჰ. ა. მარის მიერ შემუშავებული მოტივების უფრო გრძელი ჩამონათვალიდან. სამმა მოტივმა დაიმსახურა ყველაზე მეტი ყურადღება – მიღწევის მოთხოვნილება, ძალაუფლების მოთხოვნილება და მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება. მიღწევის მოტივაციის თემა ფორმალისტულ იქნა მოსალოდნელი მიღწევის მოტივაციის თეორიაში. ამჟამინდელი მიზნებისათვის, ჩვენს მიმოხილვას შემოესაზღვრავთ ამ თეორიის მხოლოდ ღირებულებითი ნაწილით.
2. კვლევები, რომლებიც ამ თეორიისადმი მხარდაჭერას გამოხატავენ, მოიცავენ: Oldham and Miller (1979); Orpen (1979); Bhagat and Chassie (1980); Kiggundu (1980); Johns, Xie, and Fang (1992). ნაწილობრივი მხარდაჭერის გამომხატველი კვლევები მოიცავენ: Evans, Kiggundu, and House (1979), და Griffeth (1985)-ს; კვლევები, რომლებიც მცირედ ემხრობა ან საერთოდ არ ემხრობა ამ თეორიას, მოიცავენ: Arnold and House (1980); Adler, Skov, and Salvemini (1985); და Tiegs, Tetrick, and Fried (1992).
3. იხილეთ, მაგალითად, Gorsuch (1977), Pastor and Erlandson (1982), Mennuti and Kottkamp (1986), და Barnabe and Burns (1994).

თავი 5

კულტურა და გარემო სკოლებში

ჯგუფის ქცევის წინასწარი განსაზღვრა შეუძლებელია მხოლოდ თითოეული წევრის ინდივიდუალობის მიხედვით. მნიშვნელობა აქვს სხვადასხვა სოციალური პროცესებს... ჯგუფი ავითარებს „განწყობას“, „ატმოსფეროს“. ორგანიზაციის კონტექტსში, ვსაუბრობთ „სტილზე“, „კულტურაზე“, „ხასიათზე“.

ჰენრი მინცბერგი

ძალაუფლება ორგანიზაციებში და მათ გარშემო

მოკლე მიმოხილვა

1. ორგანიზაციული კულტურა და ორგანიზაციული გარემო წარმოადგენს ორ თანამედროვე პერსპექტივას სკოლების თვითმყოფადი ხასიათის შესასწავლად; ისინი ნაწილობრივ მეტოქეობას უწევენ ერთმანეთს, ნაწილობრივ კი – ურთიერთშემავსებელნი არიან.
2. ორგანიზაციული კულტურა გამოიხატება ნორმებში, საერთო ღირებულებებში და ძირეულ დაშვებებში, რომელთაგან თითოეული გვხვდება აბსტრაქციის სხვადასხვა დონეზე.
3. ძლიერმა ორგანიზაციულმა კულტურამ შეიძლება გააუმჯობესოს ან ხელი შეუშალოს ორგანიზაციის ეფექტიანობას;
4. სკოლის კულტურების ინტერპრეტაცია შესაძლებელია მათი სიმბოლოების, არტიფაქტების, წეს-ჩვეულებების, ცერემონიების, გამოსახულებების, გმირების, მითების, რიტუალებისა და ლეგენდების ანალიზით.
5. ხშირად ორგანიზაციებში განვითარებულ მოვლენებთან დაკავშირებით ყველაზე მნიშვნელოვანი ის კი არ არის, რა მოხდა, არამედ ის, თუ რა მნიშვნელობა ჰქონდა ამ მოვლენებს.
6. ორგანიზაციული გარემო წარმოადგენს სკოლის შედარებით მდგრად თვისებას, რაც მუდამდებია ორგანიზაციული ქცევის შესახებ მასწავლებლების კოლექტიურ აღქმებში.
7. სკოლის გარემო შეიძლება აღვიქვათ დაკვირვების სხვადასხვა წერტილიდან; სამი სასარგებლო პერსპექტივაა ქცევის ღიაობა, თანამშრომლებს შორის არსებული ურთიერთობების სიჯანსაღე და მოსწავლეთა კონტროლის იდეოლოგიების ჰუმანურობა.
8. გარემოს ამ პერსპექტივათაგან თითოეული შეიძლება შეფასდეს (გაიზომოს) კვლევის შესაბამისი ინსტრუმენტის გამოყენებით.

9. სკოლის ღიაობა და სიჯანსაღე უკავშირდება რამდენიმე მნიშვნელოვან ორგანიზაციულ შედეგს, სკოლის ეფექტიანობის აღქმებისა და მოსწავლეთა მიღწევის ჩათვლით.
10. მოსწავლეთა კონტროლის იდეოლოგიაში ჰუმანურობა უკავშირდება მასწავლებლის ეფექტიანობას და ასევე მოსწავლის ისეთ შედეგებს, როგორცაა უფრო მაღალი თვითაქტუალიზაცია და ნაკლები გაუცხოება.
11. არ არსებობს სწრაფი და მარტივი გზა სკოლების კულტურის, ან გარემოს შესაცვლელად, გრძელვადიანი დაგეგმვა, სავარაუდოდ, უფრო წარმოქმნის ცვლილებას, ვიდრე მოკლევადიანი ინიციატივები.
12. ორგანიზაციული ცვლილების სამი დამატებითი სტრატეგიაა ანალიტიკური შეხედულება, ზრდაზე ორიენტირებული მიდგომა და ნორმის შეცვლის გეგმა.

ორგანიზაციული ქცევა არ არის მხოლოდ ფორმალური მოლოდინების და ინდივიდუალური მოთხოვნების ურთიერთქმედების შედეგი. ამ ელემენტთა შორის დამოკიდებულება დინამიურია. მონაწილეებს სამუშაო ადგილზე მიაქვთ ღირებულებების, მოთხოვნების, მიზნებისა და რწმენის უნიკალური კომბინაცია. ეს ინდივიდუალური თვისებები ერთმანეთთან აკავშირებს ორგანიზაციული ცხოვრების რაციონალურ ასპექტებს. უფრო მეტიც, წარმოიშობა იდენტობის კოლექტიური გრძნობა, რაც ინდივიდთა მარტივ ერთობლიობას სამუშაო ადგილის განსაკუთრებულ გარემოდ და კულტურად გარდაქმნის.

სამუშაო გარემოს ანალიზისას და შესწავლისას სხვადასხვა ტერმინებს იყენებენ: „ორგანიზაციული ხასიათი“, „ატმოსფერო“, „იდეოლოგია“, „კლიმატი“, „კულტურა“, „სპონტანური სისტემა“ და „არაფორმალური ორგანიზაცია“. სამუშაო ადგილის შიდა გარემოს ჩვენეული ანალიზი ორიენტირებული იქნება ორ ურთიერთდაკავშირებულ ცნებაზე – ორგანიზაციულ კულტურაზე და ორგანიზაციულ კლიმატზე. ეს ცნებები ხაზს უსვამს ორგანიზაციის ბუნებრივ, სპონტანურ და ჰუმანურ ასპექტებს; თითოეული გულისხმობს, რომ მთლიანი ორგანიზაციული სისტემა უფრო მეტია, ვიდრე მისი ნაწილების უბრალო ჯამი; და თითოეული ცდილობს განმარტოს დაუწერელი კანონები, რომლებიც ორგანიზაციულ ქცევას განაპირობებს.

ორგანიზაციული კულტურა

სამუშაო ჯგუფის კულტურით დაინტერესება ახალი მოვლენა არ არის. როგორც ვნახეთ, მეოცე საუკუნის 30-იან და 40-იან წლებში, როგორც ელტონ მაიო (1945), ისე ჩესტერ ბარნარდი (1938) არაფორმალური ორგანიზაციის ბუნებისა და ფუნქციების აღწერისას ხაზს უსვამდნენ სამუშაო ჯგუფის ნორმების, განწყობების, ღირებულებებისა და ახალი ურთიერთობების მნიშვნელობას სამუშაო ადგილზე. ფილიპ სელზნიკმა (1957) ორგანიზაციები ინსტიტუციებად და არა მხოლოდ რაციონალურ ორგანიზაციებად წარმოაჩინა, რითაც კიდევ უფრო განავრცო ორგანიზაციული გარემოს ანალიზი. სელზნიკის (1957:14) მიხედვით, ინსტიტუციები „ გარდა გადაუდებელი ტექნიკური მოთხოვნებისა, ორგანიზაციების შთაგონების წყაროა ღირებულებები“. ღირებულების ზეგავლენით წარმოქმნება ორგანიზაციის *განსაკუთრებული იდენტობა*; იგი განსაზღვრავს ორგანიზაციის ხასიათს. სელზნიკის (1957) მოსაზრებით:

როდესაც ინდივიდები ხდებიან მიჯაჭვულნი ორგანიზაციაზე, ან საქმის კეთებაზე როგორც პიროვნებები და არა ტექნიკური მუშაკები, ამგვარი მუშაობის შედეგი თავისთავად წარმოადგენს ღირებულებას. თავდადებული ადამიანის პოზიციიდან, ორგანიზაცია უბრალო ინსტრუმენტიდან პიროვნული დაკმაყოფილების საშუალებად იქცევა. ორგანიზაციებში, სადაც ინსტიტუციონალიზირებულია და ერთმანეთთან შესამეზობელია განსხვავებული შეხედულებები, წეს-ჩვეულებები და ვალდებულებები, ადამიანებს სოციალურ ინტეგრაციის შესაძლებლობა ექმნებათ, რაც სცილდება ფორმალური კოორდინაციისა და მმართველობის ფარგლებს. (გვ. 14)

სწორედ ამგვარად ახდენს სელზნიკი ორგანიზაციების, როგორც ინსტიტუციების ფორმულირებას - თითოეულ ორგანიზაციას განსაკუთრებული კომპეტენცია და “ხასიათი” აქვს. სელზნიკის თვალთახედვა ორგანიზაციების, როგორც კულტურების თანამედროვე ანალიზის საფუძველია (Peters and Waterman, 1982).

ორგანიზაციული კულტურის ანალიზი არის ორგანიზაციის არსში, ატმოსფეროში, ხასიათსა თუ იმიჯში გარკვევის მცდელობა. იგი იყენებს ისეთ ცნებებს, როგორიცაა: არაფორმალური ორგანიზაცია, ნორმა, ღირებულება, იდეოლოგია და სისტემური აზროვნება. ტერმინის „ორგანიზაციული კულტურა“ პოპულარობას, ნაწილობრივ, ხელი შეუწყო გამოცემებმა წარმატებული ბიზნეს კორპორაციების შესახებ, რომლებიც გასული საუკუნის 80-იან წლებში გამოიცა (Peters and Waterman, 1982; Deal and Kennedy, 1982; Ouchi, 1981). ამ გამოცემების ძირითადი თემა იყო ის, რომ ეფექტიან ორგანიზაციებს ძლიერი და გამორჩეული კორპორატიული კულტურა ახასიათებთ და რომ აღმასრულებელი ლიდერობის ძირითადი დანიშნულება ორგანიზაციის კულტურის ფორმირებაა.

ორგანიზაციული კულტურის განსაზღვრება

კულტურის ცნებას თან ახლავს კონცეპტუალური კომპლექსურობა და გაურკვეველობა. ანთროპოლოგიაში არ არსებობს კულტურის ერთმნიშვნელოვანი განსაზღვრება; პირიქით, გვხვდება მისი უამრავი, მრავალფეროვანი შესატყვისი. ამდენად, გასაკვირი არ უნდა იყოს, რომ არსებობს ორგანიზაციული კულტურის მრავალი განსაზღვრება. მაგალითად, უილიამ ოუჩი (1981:41) ორგანიზაციულ კულტურას განსაზღვრავს როგორც „სიმბოლოებს, ცერემონიებსა და მითებს, რომლებიც ორგანიზაციის ძირეულ ღირებულებებსა და რწმენებს მის თანამშრომლებს გადასცემს.“ მეორე მხრივ, ჯეი ლორში (1985:84) კულტურას უწოდებს „კომპანიაში უმაღლესი დონის მენეჯერების მიერ გაზიარებულ რწმენებს იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა მართონ საკუთარი თავი და სხვა თანამშრომლები და როგორ უნდა წარმართონ თავიანთი ბიზნესი“. ჰენრი მინცბერგი (1989:98) კულტურას იხსენიებს, როგორც ორგანიზაციის იდეოლოგიას, ან „ორგანიზაციის ტრადიციებსა და რწმენებს, რომლებიც განასხვავებს მას სხვა ორგანიზაციებისგან და მის სტრუქტურულ ჩონჩხს აცოცხლებს.“ ალან უილკინსისა და კერი პეტერსონის (1985:265) მტკიცებით, „ორგანიზაციის კულტურა არის ადამიანების რწმენა რეალისტურისა და არარეალისტურის შესახებ“ მაშინ, როცა ჯოან მარტინი (1985:95) ამტკიცებს, რომ „კულტურა არის ადამიანების ყველაზე ღრმა მოთხოვნილებების გამოსატყულება, მათი გამოცდილებების აზრით დატვირთვის საშუალება.“ სტეფან რობინსი (1998:595) ორგანიზაციულ კულტურას განსაზღვრავს, როგორც „წევრების მიერ გაზიარებული მნიშვნელობის სისტემას, რაც ამ

ორგანიზაციას სხვა ორგანიზაციებისგან განასხვავებს. ჯერაღდ გრინბერგი და ტობერტ ბარონი (1997:471) ორგანიზაციულ კულტურას აღწერენ როგორც „კოგნიტურ სისტემას, რომელიც შედგება ორგანიზაციის წევრების მიერ გაზიარებული დამოკიდებულებებისგან, ღირებულებებისგან, ქცევის ნორმებისა და მოლოდინებისაგან.“ ედვარ შაინი (1992, 1999) ამტკიცებს, რომ კულტურა „სიღრმისეული დაშვებების, ღირებულებებისა და რწმენების ერთობლიობაა“, რომელთა გამოაშკარაება და გათავისება ორგანიზაციის ორგანიზაციის განვითარებასთან ერთად ხდება.

ასევე, ორგანიზაციული კულტურა გაზიარებული ორიენტაციების თვალსაზრისითაც განისაზღვრება. ეს ორიენტაციები ერთად კრავს სხვადასხვა ერთეულს და ამ მთლიანობას განსაკუთრებულ იდენტობას ანიჭებს. თუმცა, მეცნიერები ვერ თანხმდებიან იმასთან დაკავშირებით, თუ რა არის გაზიარებული – ნორმები, ღირებულებები, ფილოსოფიები, პერსპექტივები, რწმენები, მოლოდინები, დამოკიდებულებები, მითები თუ ცერემონიები. მეორე პრობლემაა ორგანიზაციის წევრების მიერ გაზიარებული ორიენტაციების ინტენსიურობის განსაზღვრა. ორგანიზაციებს ერთი ძირითადი კულტურა აქვთ თუ ბევრი სხვადასხვა კულტურა? უფრო მეტიც, არსებობს უთანხმოება იმის თაობაზე, თუ რომელი კულტურა არის ცნობიერი და აშკარა, ან შეუცნობელი და ფარული.

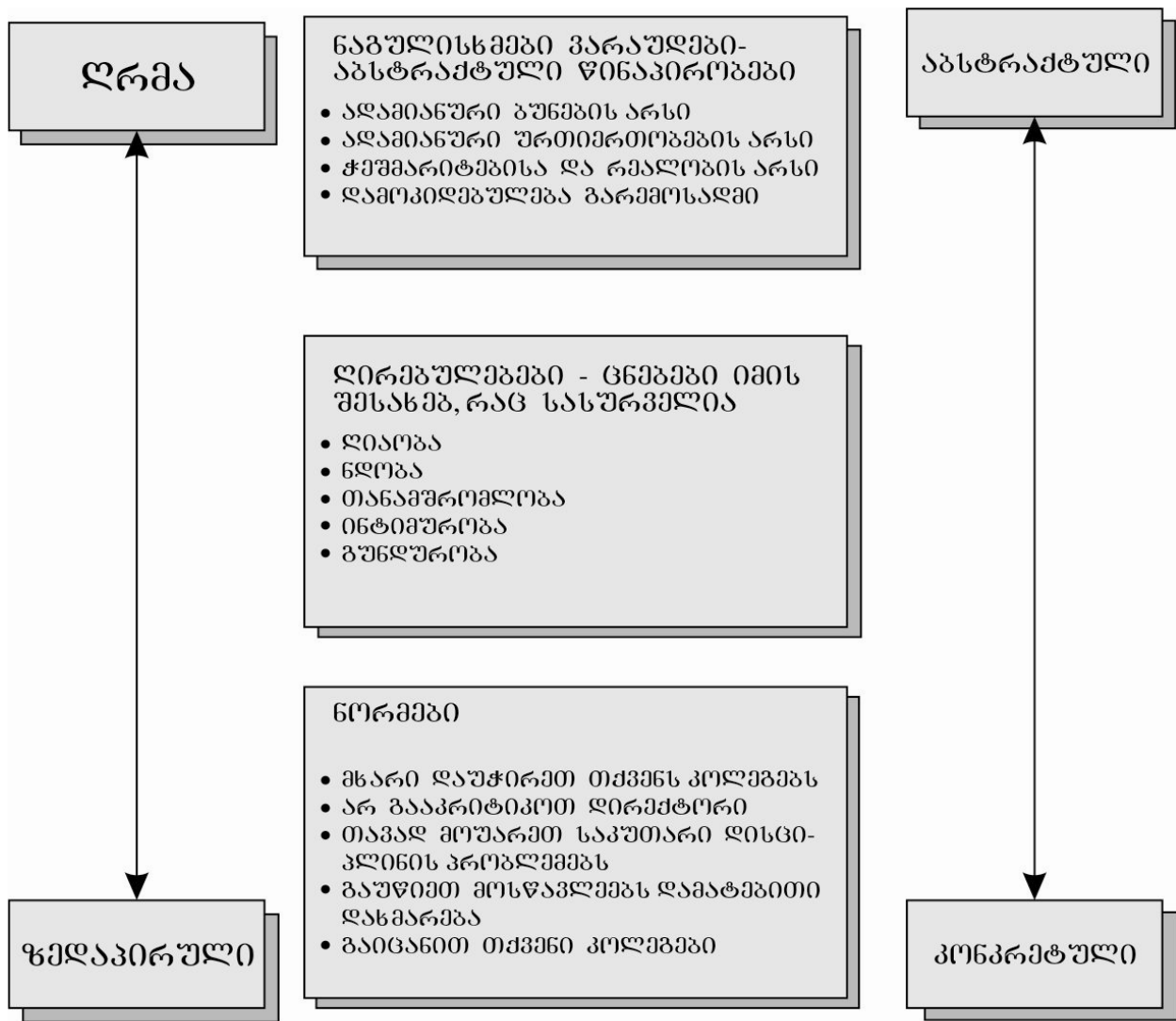
ორგანიზაციული კულტურის დონეები

ტერმინის დეფინიციასთან დაკავშირებული ზოგიერთი პრობლემის გარკვევის ერთ-ერთი საშუალებაა კულტურის სხვადასხვა დონეზე განხილვა. როგორც ნაჩვენებია გამოსახულება 5.1-ში, კულტურა ვლინდება ნორმებში, საერთო ღირებულებებში და ძირითად დაშვებებში, რომელთაგან თითოეული გვხვდება აბსტრაქციის სხვადასხვა დონეებზე.

კულტურა როგორც საერთო ნორმები

ანალიზის ზედაპირულ დონეზე კულტურის განმსაზღვრელ ძირითად ელემენტებს ქცევის ნორმები წარმოადგენს (იხილეთ სქემა 5.1). ნორმები, ჩვეულებრივ, არის დაუწერელი და არაფორმალური მოლოდინები, რომლებიც გაცილებით მეტად თვალშისაცემია, ვიდრე ღირებულებები ან ფარული დაშვებები. ნორმები პირდაპირ გავლენას ახდენს ქცევაზე. შედეგად, ისინი დიდ ინფორმაციას გვაწვდიან ორგანიზაციული ცხოვრების კულტურული ასპექტების გასაგებად. თუ გვანტერესებს ორგანიზაციული ქცევის დინამიკა, მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ და გვესმოდეს ამ ორგანიზაციის კულტურის ნორმები. როგორც ალენი და კრაფტი (1982) დამაჯერებლად აღნიშნავენ:

ნორმები უნივერსალურ ფენომენებს წარმოადგენენ. ისინი საჭიროა, მყარია, მაგრამ ამავე დროს, უკიდურესად მოქნილი. ნორმები ინფორმაციის მნიშვნელოვანი წყაროა, როცა გვსურს ცვლილების პროცესზე დაკვირვება, ვინაიდან ისინი ძალიან სწრაფად და ადვილად იცვლებიან. ნებისმიერ ჯგუფს, ზომის მიუხედავად (თუკი საკუთარ თავს კულტურულ იდენტობად აღიქვამს), შეუძლია დაგვემოს საკუთარი ნორმები - შექმნას პოზიტიური ნორმები, რომლებიც მას დაეხმარება საკუთარი მიზნების მიღწევაში, ისევე როგორც მოახდინოს ნეგატიური ნორმების მოდიფიცირება ან გაუქმება. (გვ. 7-8)



სქემა 5.1
კულტურის დონეები

ნორმები, ასევე, გადაეცემა ისტორიებითა და ცერემონიებით, რომლებიც უფრო თვალსაჩინოს ხდის ორგანიზაციის არსს. ზოგჯერ ადამიანთა შესახებ ისტორიები ორგანიზაციის ძირითადი ნორმების გამტკიცებისათვის იქმნება. დირექტორი, რომელიც მხარს უჭერდა მასწავლებელს, მიუხედავად მშობლებისა და ზემდგომების მხრიდან განხორციელებული დიდი ზეწოლისა, იქცევა შეკავშირებულობისა და ღოიადობის სიმბოლოდ სკოლის კულტურაში; ამ ამბავს ბევრჯერ მოუთხრობენ ახალ მასწავლებლებს. მასწავლებლები სწრაფად სწავლობენ ნორმებს: „სკოლის ამბები გარეთ არ გაიტანოთ,” „მხარი დაუჭირეთ თქვენს კოლეგებს,” და „მხარი დაუჭირეთ თქვენს დირექტორს.” ნორმები ადგენს ადამიანების ჩაცმისა და მეტყველების წესებს; იმას, თუ როგორ რეაგირებენ მონაწილეები ძალაუფლებაზე, კონფლიქტსა და ზეწოლაზე; იმას, თუ როგორ აბალანსებენ ადამიანები საკუთარ ინტერესებს ორგანიზაციულ ინტერესებთან. ნორმების სხვა მაგალითებია: ნუ დაარღვევთ წონასწორობას; არ გააკრიტიკოთ კოლეგა მასწავლებელი მოსწავლეებთან ან მშობლებთან; ადამიანები ერთმანეთისგან არ განსხვავდებიან; თავად მოუარეთ საკუთარი დისციპლინის პრობლემებს; არ გაუშვათ მოსწავლეები კლასიდან ზარის

დარეკვამდე; ხშირად ცვალებად განცხადებათა დაფა. როგორც პირველ თავში იყო აღნიშნული, ნორმები მყარდება სანქციებით; ადამიანებს აჯილდოებენ, ან წაახალისებენ, როცა ისინი ნორმებს ემორჩილებიან, ხოლო უპირისპირდებიან, აძევებენ ან სჯიან, როცა ისინი ჯგუფის კულტურულ ნორმებს არღვევენ. მოკლედ, სამუშაო ჯგუფის ნორმები მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს ორგანიზაციის კულტურას.

კულტურა როგორც საერთო ღირებულებები

აბსტრაქციის საშუალო დონეზე, კულტურა განისაზღვრება როგორც საერთო ღირებულებები. ღირებულებები არის კონცეფციები იმის შესახებ, რაც სასურველია. ისინი წარმოადგენს მოსაზრებებს კულტურის საფუძველში მყოფ დაშვებებზე. ღირებულებები ხშირად განსაზღვრავს იმას, თუ რა უნდა აკეთონ წევრებმა, რომ ორგანიზაციაში წარმატებულნი იყვნენ. როდესაც ვთხოვთ ადამიანებს, აგვისხნან, რატომ იქცევიან ისე, როგორც იქცევიან, შესაძლებელია აღმოვაჩინოთ ორგანიზაციის ცენტრალური ღირებულებები. საერთო ღირებულებები განსაზღვრავს ორგანიზაციის ძირითად ხასიათს და ორგანიზაციას იდენტურობის შეგრძნებას ანიჭებს. თუ წევრებს ესმით, რა ღირებულებებს ეყრდნობა მათი ორგანიზაცია, მათ შეუძლიათ ისეთი გადაწყვეტილებების მიღება, რომელიც ამ სტანდარტების შესაბამისი იქნება. ეს ადამიანები, ჩვეულებრივ, თავს ორგანიზაციის სრულფასოვან წევრებად აღიქვამენ და ორგანიზაციულ ცხოვრებას ძალიან დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ.

უილიამ ოუენის (1981) წიგნი იაპონური კორპორაციების წარმატების შესახებ იყო კორპორაციული კულტურის ერთ-ერთი პირველი თანამედროვე ანალიზი. ოუენი ამტკიცებდა, რომ ეფექტიანი კორპორაციების წარმატება როგორც იაპონიაში, ისე ამერიკის შეერთებულ შტატებში განპირობებული იყო განსაკუთრებული კორპორაციული კულტურის არსებობით, რომელიც თავისმხრივ, ეყრდნობოდა ინტიმურობის, ნდობის, თანამშრომლობის, გუნდური მუშაობისა და ეგალიტარიანიზმის პრინციპებს. ამ ორგანიზაციების წარმატება იყო არა იმდენად ტექნოლოგიის, არამედ ადამიანების დამსახურება. მან ამ ღირებულებების მქონე ამერიკულ ორგანიზაციებს თეორია ზეტის კულტურები დაარქვა (Theory Z cultures).

თეორია ზეტის ორგანიზაციებს აქვთ რამდენიმე დამახასიათებელი თვისება, რაც ხელს უწყობს ამ განსაკუთრებულ კულტურას (იხილეთ ცხრილი 5.1). გრძელვადიანი დასაქმების შესაძლებლობები თანამშრომლებში ქმნის უსაფრთხოების გრძნობასა და ორგანიზაციისადმი თავდადებას; თითოეული თანამშრომელი ორგანიზაციის მნიშვნელოვანი რესურსია. დაწინაურების ნელი პროცესი ქმნის გამოცდილების გაფართოებისა და კარიერის სხვადასხვა გზით წარმართვის საშუალებებს, როცა თანამშრომლები ასრულებენ სხვადასხვა ფუნქციებს და აქვთ სხვადასხვა როლები. ეს ხელს უწყობს კომპანიისათვის მნიშვნელოვანი სპეციფიური უნარების განვითარებას და თანამშრომლების კარიერულ ზრდას. მონაწილეობითი და შეთანხმებული გადაწყვეტილების მიღება მოითხოვს თანამშრომლობას და გუნდურ მუშაობას, ისევე როგორც გაზიარებულ ღირებულებებს. ინდივიდუალური პასუხისმგებლობა კოლექტიური გადაწყვეტილების მიღების თაობაზე მოითხოვს ნდობისა და ურთიერთხელშეწყობის ატმოსფეროს. დაბოლოს, პიროვნების ინდივიდუალური თავისებურებების პატივისცემა წარმოადგენს სამუშაო ურთიერთობის ბუნებრივ ნაწილს. ეს უთიერთობები, მეტწილად, არაფორმალურია და ყურადღებას ამახვილებს პიროვნებაზე და არა მხოლოდ ინდივიდუალურ სამუშაო როლზე. ეს ერთიანი პერსპექტივა ხელს უწყობს ძლიერ ეგალიტარიანულ ატმოსფეროს, თანასწორუფლებიანთა ერთობას, რომელიც თანამშრომლობით მუშაობს საერთო მიზნებზე და არ ენდობა ფორმალურ იერარქიას. ამგვარად, თეორია ზეტის

ორგანიზაციები იმგვარადაა სტრუქტურირებული, რომ ხელი შეუწყოს ინტიმურობის, ნდობის, თანამშრომლობისა და ეგალიტარიანიზმის პრინციპების განხორციელებას. კულტურის ეს ძირითადი ღირებულებები დომინანტური ღირებულებებია – ისინი მიღებული და გაზიარებულია ორგანიზაციის წევრთა უმეტესობის მიერ და გავლენას ახდენს ორგანიზაციული ცხოვრების თითქმის ყველა ასპექტზე.

წარმატებული კორპორაციების მრავალი სხვა კვლევა (Deal and Kennedy, 1982; Peters and Waterman, 1982) ასევე აღნიშნავს ძლიერი ორგანიზაციული კულტურის გადამწყვეტ მნიშვნელობას ეფექტიანობის ხელშეწყობაში. დილი და კენედი (1982) მიიხსენებენ, რომ წარმატებულ ორგანიზაციებს აქვთ გარკვეული საერთო კულტურული მახასიათებლები. ისინი ამტკიცებენ, რომ ასეთ ორგანიზაციებს აქვს:

- ფართოდ გაზიარებული ორგანიზაციული ფილოსოფია.
- ინტერესი ინდივიდებისადმი, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ფორმალური წესები და პოლიტიკა.
- რიტუალები და ცერემონიები, რაც ქმნის ზოგად იდენტურობას.
- არაფორმალური წესებისა და გამონაკლისების მნიშვნელობის აღიარება.
- იმის რწმენა, რომ რასაც თანამშრომლები აკეთებენ, მნიშვნელოვანია სხვებისთვისაც.

ცხრილი 5.1

თეორია ზეტის ორგანიზაცია და კულტურა

ორგანიზაციული მახასიათებელი	ძირითადი ღირებულებები
1. გრძელვადიანი დასაქმება	ორგანიზაციული ვალდებულება
2. ნელი დაწინაურება	კარიერის ორიენტაცია
3. მონაწილეობითი გადაწყვეტილების მიღება	თანამშრომლობა და გუნდურობა
4. ინდივიდუალური პასუხისმგებლობა ჯგუფის გადაწყვეტილებებზე	ნდობა და ჯგუფის დღიადობა
5. ერთიანი ორიენტაცია	ეგალიტარიანიზმი

ამდენად, ინფორმაციისა და იდეების გაზიარება წახალისებულია.

თომას ჯ. პეტესმა და რობერტ ჰ. უოთერმანმა (1982:15) დაადგინეს, რომ ბრწყინვალე კომპანიებს შესანიშნავი ღირებულებები უდევს საფუძვლად: „ინსტრუმენტები არ ჩაანაცვლებს აზროვნებას, ინტელექტი არ გადაწონის სიბრძნეს. ანალიზი არ ართულებს მოქმედებას. ეს კომპანიები ბევრს შრომობენ იმისათვის, რომ მარტივად იმუშაონ კომპლექსურ სამყაროში.” ეფექტიანი კომპანიები თავდაუზოგავად მუშაობენ და წარმატებას აღწევენ, რადგან ძლიერი კულტურა აქვთ. ეს კულტურა კი, თავისმხრივ, შემდეგ ღირებულებებს ეყრდნობა:

- მოქმედება: დაგეგმვა არ არის მოქმედების შემცველი.
- კლიენტზე ორიენტირება: მოვემსახუროთ მომხმარებლებს.

- ინოვაციურობა: პატივი ვცეთ ავტონომიას და მეწარმეობას.
- ადამიანებზე ზრუნვა: პროდუქტიულობა მიიღწევა ადამიანების საშუალებით.
- მიღწევისკენ სწრაფვა: აუცილებელია მაღალი ხარისხის პროდუქცია.

ძლიერ კულტურებში რწმენა და ღირებულებები მტკიცეა, ფართოდ გაზიარებულია და წარმართავს ორგანიზაციულ ქცევას. ერთი შეხედვით შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ ორგანიზაციის წარმატებას სწორედ ღირებულებათა სპეციფიური სისტემა განსაზღვრავს, მაგრამ ეს ნახქარევი დასკვნაა. ის, რაც ხელს უწყობდა წარმატებას გუშინ, აუცილებლად როდი განაპირობებს მას დღეს ან ხვალ (Aupperle, Acar, and Booth, 1986; Hitt and Ireland, 1987). ძლიერი კულტურა შესაძლოა ხელისშემშლელიც გახდეს სწრაფი ცვლილების პერიოდებში, რადგან ორგანიზაციის კულტურა ზოგჯერ იმდენად ძნელად შესაცვლელია, რომ ხელს უშლის ახალ პირობებთან ადაპტაციას. ჰანსონი (1991) შენიშნავს, რომ მრავალი თვალსაზრისით, კავშირი კულტურასა და ეფექტიანობას შორის იგივეა, რაც სტრუქტურასა და ეფექტიანობას შორის. როგორც კულტურას, ისე სტრუქტურას შეუძლია ხელი შეუშალოს გარკვეული ამოცანების განხორციელებას სისტემის სტაგნაციით ან მოშლით, მოუქნელობით, კონფლიქტებითა და ფარული მოტივებით.

კულტურა როგორც ძირეული დაშვებები

ანალიზის ყველაზე ღრმა დონეზე კულტურა განიხილება, როგორც ძირეული დაშვებებისა და ვარაუდების კოლექტიური გამოვლინება. კულტურა არსებობს მაშინ, როდესაც ორგანიზაციის წევრები იზიარებენ შეხედულებას მათ გარშემო არსებული სამყაროს შესახებ და ამ სამყაროში თავიანთი ადგილის შესახებ. ამგვარი ძირეული დაშვებების მოდელი იქმნება ორგანიზაციის არსებობის პროცესში, გარემოსთან ადაპტაციისა და შიდა ინტეგრაციის პრობლემების დაძლევისას. ორგანიზაციაში თანდათანობით ყალიბდება აზრი, რომ დაშვებების ეს მოდელი საკმაოდ კარგად მუშაობს და მართებულია; მას ასწავლიან ახალ წევრებს როგორც აღქმის, აზროვნებისა და პრობლემების გააზრების სწორ გზას. ვინაიდან ეს ვარაუდები მოქმედებს განმეორებითად, ისინი ხდება იმდენად ბაზისური, რომ თავისთავად ცხადად მიიჩნევა; როგორც წესი, დაშვებების ჩამოყალიბებულ მოდელში ეჭვი აღარავის შეაქვს და ის ცვლილებისადმი ძალიან მდგრადი ხდება. შესაბამისად, ორგანიზაციული კულტურის გაგებისათვის მნიშვნელოვანია წევრთა საერთო სიდრმისეული დაშვებების გაშიფვრა და იმის დადგენა, თუ როგორ ერთიანდება ეს ვარაუდები კულტურულ ჭრილში ან პარადიგმაში.

ძირეული დაშვებები არის აბსტრაქტული წინაპირობები ადამიანური ურთიერთობების, ადამიანის ბუნების, ჭეშმარიტების, რეალობისა და გარემოს შეცნობისათვის (Dyer, 1985). მაგალითად, ადამიანის ბუნება ზოგადად კეთილია, ბოროტი თუ ნეიტრალური? როგორ დგინდება ჭეშმარიტება – გამოაშკარავებით თუ აღმოჩენით? რა არის ჯგუფის წევრებს შორის დასაშვები ურთიერთობები – უპირატესად იერარქიული, თანამშრომლობითი თუ ინდივიდუალისტური? როცა ორგანიზაციები შეიმუშავებენ თანმიმდევრულ და მკაფიოდ ფორმულირებულ ძირეულ დაშვებებს, მათ აქვთ ძლიერი კულტურა.

წარმოიდგინეთ სკოლის კულტურის ორი კონტრასტული ტიპი. პირველ სკოლა ეყრდნობა შემდეგ ძირეულ დაშვებებს:

- თითოეული მასწავლებლის აზრი ძალიან მნიშვნელოვანია სკოლის მართვისას

- მასწავლებლებს აქვთ პასუხისმგებლობის გრძნობა, მოტივაცია და საკუთარი თავის მართვის უნარი; მათ შეუძლიათ მიიღონ გადაწყვეტილებები თავიანთი მოსწავლეების ინტერესების სასარგებლოდ.
- ჭეშმარიტება დგინდება კამათში, რომელიც ხშირად იწვევს კონფლიქტსა და იდეების გამოცდას ღია განხილვის პროცესში.
- მასწავლებლები წარმოადგენენ ერთ ოჯახს; ისინი პატივს სცემენ ერთმანეთის აზრს და ზრუნავენ ერთმანეთზე.

ეს ძირეული დაშვებები წარმოშობს ისეთ საერთო ღირებულებებს, როგორცაა ინდივიდუალიზმი, ავტონომია, გახსნილობა, პროფესიონალიზმი და ცოდნის ავტორიტეტულობა.

ამისგან განსხვავებით, მეორე სკოლა იმართება შემდეგი დაშვებებით:

- პირველ რიგში ყურადსაღებია ადმინისტრატორებისა და გამოცდილი მასწავლებლის აზრი.
- მასწავლებელთა უმეტესობა თავდადებულია და ლოიალური სკოლის მიმართ. (ისინი კარგი „მუშაკები“ არიან).
- ურთიერთობები სკოლაში, ძირითადად იერარქიულია.
- თუმცა, მასწავლებლები პატივს სცემენ ერთმანეთის ავტონომიას გაკვეთილზე.
- მასწავლებლები წარმოადგენენ ერთ ოჯახს, რომლის წევრებიც ზრუნავენ ერთმანეთზე.

ამ სკოლაში ძირითადი დაშვებები წარმოქმნის ისეთ ღირებულებებს, როგორცაა პატივისცემა მმართველი რგოლის მიმართ, ტერიტორიის პატივისცემა და კონფლიქტის თავიდან აცილება.

არ არსებობს მარტივი გზა დაშვებათა იმ ძირეული მოდელის გამოსამუდგენებლად, რომელიც ადამიანების ქცევას განაპირობებს. შაინმა (1992, 1999) შეიმუშავა პროცედურათა ერთობლიობა ორგანიზაციის კულტურის გაშიფვრისათვის. ეს არის მიდგომა, რომელიც ახდენს ანთროპოლოგიურ და ანალიტიკურ ტექნიკათა კომბინირებას და გულისხმობს შეხვედრებისა და ერთობლივი კვლევების ორგანიზებას მკვლევარისა და სხვადასხვა მოტივირებული ინფორმანტების მონაწილეობით, რომლებიც ორგანიზაციის ცხოვრებით ცხოვრობენ და ამ ორგანიზაციის კულტურის განსხეულებას წარმოადგენენ. ერთობლივი ძალისხმევით ისინი აგროვებენ ინფორმაციას ორგანიზაციის ისტორიის, უმნიშვნელოვანესი მოვლენების, ორგანიზაციული სტრუქტურის, მითების, ლეგენდების, ამბებისა და ცერემონიების შესახებ. შაინი (1992, 1999) თავს არიდებს კითხვარებს, როგორც ძირეული დაშვებების დადგენის მექანიზმს; იგი ამტკიცებს, რომ საუკეთესო შემთხვევაში, ასეთი ინსტრუმენტებით ჯგუფის წევრების მიერ გაზიარებული მხოლოდ ზოგიერთი ღირებულების დადგენაა შესაძლებელი. თუმცა, რამდენიმე მკვლევარმა (O'Reilly, Chatman and Caldwell, 1991; Chatman and Jehn, 1994; Cameron and Quinn, 1999) სცადა, შეეფასებინა კულტურის საერთო ღირებულებები რაოდენობრივი ინსტრუმენტების გამოყენებითაც.

ანალიზის დონეები

კულტურის ყველაზე კომპლექსური განსაზღვრებები ხაზს უსვამს ადამიანის ბუნების ღრმა დონეებს - ეხება საერთო იდეოლოგიას, რწმენებს და ღირებულებებს (Kilmann, Saxton, and Serpa, 1985). თეორეტიკოსები, რომლებსაც აინტერესებთ კულტურის არსის და არა მისი მართვის პრინციპების შეცნობა, მხარს უჭერენ ასეთ განსაზღვრებებს. თუმცა, ორგანიზაციის წევრებს ჩვეულებრივ უჭირთ თავიანთი ძირეული ვარაუდების ღიად ჩამოყალიბება ან მათზე მსჯელობა; კულტურის უფრო

ზედაპირული განსაზღვრებები კონცენტრირებულია ქცევით ნორმებზე, ისინი უფრო სასარგებლოა კონსულტანტებისა და პრაქტიკანტებისათვის, რომლებიც დაინტერესებულნი არიან ორგანიზაციული კულტურების შეფასებითა და შეცვლით. კილმანისა და მისი კოლეგების (1985) მოსაზრებით, ორგანიზაციის წევრებს კულტურის ნორმების იდენტიფიცირება და მათზე საუბარი უფრო უადვილდებათ, ვიდრე ღირებულებებსა და დაშვებებზე. ამიტომ კულტურის სიღრმისეულ ჭრილში განხილვა პრაქტიკაში ნაკლებად გამოსადეგია; ზედაპირული მიდგომები კი ნაკლებ ინფორმაციას გვაძლევენ კულტურის კომპლექსური ბუნების შესახებ. ცხადია, კულტურის კვლევის მიმართულებით კიდევ ბევრი რამ არის გასაკეთებელი. ამდენად, ორგანიზაციული კულტურის ცნების განვითარების ამ მომენტისათვის, სასარგებლოა, დავაკვირდეთ და შევისწავლოთ კულტურა სამივე დონეზე – ანუ, ნორმების, ძირითადი ღირებულებებისა და ძირეული დაშვებების ჭრილში.

კულტურის ფუნქციები

მიუხედავად იმისა, რომ არ არსებობს ერთადერთი საუკეთესო კულტურა, ძლიერი კულტურები ხელს უწყობს ერთიანობას, ლოიალურობასა და თავდადებას. ეს კი, თავისმხრივ, ამცირებს წევრების მიერ ორგანიზაციის დატოვების ტენდენციას (Mowday, Porter, and Steers, 1982). რობინსი (1991) აჯამებს რამდენიმე მნიშვნელოვან ფუნქციას, რომელსაც ორგანიზაციის კულტურა ასრულებს:

- კულტურას აქვს საზღვრის დადგენის ფუნქცია; იგი ქმნის განსხვავებას ორგანიზაციებს შორის.
- კულტურა ორგანიზაციას თვითმყოფადობას ანიჭებს.
- კულტურა ხელს უწყობს ჯგუფისადმი თავდადების განვითარებას.
- კულტურა ზრდის სტაბილურობას სოციალურ სისტემაში.
- კულტურა არის სოციალური დამაკავშირებელი ელემენტი, რომელიც კრავს ორგანიზაციას; იგი განაპირობებს ქცევის შესაბამის სტანდარტებს.

კულტურა წარმართავს და ფორმას აძლევს ორგანიზაციის წევრთა დამიკიდებულებებსა და ქცევას. თუმცა, მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ძლიერი კულტურა შეიძლება იყოს ფუნქციონალური ან დისფუნქციური – ანუ მას შეუძლია ხელი შეუწყოს, ან ხელი შეუშალოს ორგანიზაციის ეფექტიანობას.

კულტურის ტიპები

ორგანიზაციული კულტურის ტიპები მრავალფეროვანია. მაგალითად, დენ დენისონის (1990) კორპორაციული კულტურისა და ეფექტიანობის კვლევაში აღნიშნულია, რომ ეფექტიანი ორგანიზაციები ისეთი ორგანიზაციებია, რომლებშიც არსებობს შესაბამისობა სტრატეგიას, გარემოსა და კულტურას შორის. თეორეტიკოსებმა მრავალგვარი თეორიული ჩარჩოები შეიმუშავეს კულტურის შესწავლისათვის (Kets de Vries and miller, 1986; Denison, 1996; Martin, 1992), მაგრამ ჩვენ უპირატესობას ვანიჭებთ კამერონისა და ქუინის (1999) მოდელს- კონკურენტული ღირებულებების სისტემას.

ამ სისტემას განსაზღვრავს ორი ძირითადი პარამეტრი: (1) მოქნილობისა და მოქმედების თავისუფლების ხარისხი და (2) ის, თუ რამდენად იყენებენ ორგანიზაციები ეფექტიანობის შიდა და გარე კრიტერიუმებს. ეს ორი პარამეტრი ერთად ქმნის ორგანიზაციის ოთხ ტიპს, რომელთაგან თითოეულს აქვს საკუთარი ინდიკატორები ორგანიზაციის ეფექტურობის შესაფასებლად. ღირებულებები და დაშვებები, რომლებიც ორგანიზაციის ამ ოთხ ტიპს უძევს საფუძვლად კულტურის ოთხ ფორმას წარმოქმნის:

იერარქიულ კულტურას, საბაზრო კულტურას, კლანის კულტურასა და ედჰოკრატის კულტურას (Cameron and Quinn, 1999).

იერარქიული კულტურა ხასიათდება სტაბილურობაზე, კონტროლზე, ინტეგრაციასა და შიდა რესურსებზე კონცენტრირებით. ამ ტიპის ორგანიზაციის მიზანია შექმნას საქონელი და მომსახურება ეფექტიანად, ვებერის კლასიკური ბიუროკრატიული მოდელის ტრადიციის შესაბამისად (იხილეთ თავი 3). ეფექტიანობა, სტაბილურობა, პროგნოზირებადობა და ჰარმონია წარმოადგენს ძირითად ღირებულებებს. ლიდერები ამაყობენ გაწონასწორებულად და ეფექტიანად ფუნქციონირებადი ორგანიზაციით.

საბაზრო კულტურა განისაზღვრება სტაბილურობაზე, კონტროლზე, დიფერენციაციასა და გარე ძალებზე კონცენტრირებით. ამ ტიპის ორგანიზაციის მიზანია გარემოში არსებულ ცვლილებებზე სწრაფი რეაგირება ისე, რომ არ დაკარგოს საკუთარი კონკურენტული უპირატესობა. კონკურენცია, ეფექტიანობა, მიზნის მიღწევა და გამარჯვება ძირითადი ღირებულებებია. ლიდერობა რთული და კონკურენტულია, ხოლო ორგანიზაციას ჰყავს ლიდერები, რომლებსაც ორგანიზაცია მიჰყავთ მისი მიზნებისაკენ.

კლანის კულტურა ხასიათდება მოქნილობაზე, მოქმედების თავისუფლებაზე, ინტეგრაციასა და შიდა რესურსებზე კონცენტრაციით. ამ ტიპის ორგანიზაცია არის გუნდის, ან ოჯახის მსგავსი ორგანიზაცია, სადაც უმნიშვნელოვანესია მეგობრული ატმოსფერო და ადამიანებზე ზრუნვა. თანამშრომლობა, ერთობა, მონაწილეობა და ლოიალურობა ძირითად ღირებულებებს წარმოადგენს, ლიდერობა არაფორმალურია, მეგობრული და ადამიანებზე ორიენტირებული.

ედჰოკრატული კულტურა განისაზღვრება მოქნილობაზე, მოქმედების თავისუფლებაზე, დიფერენციაციასა და გარე პირობებზე კონცენტრაციით. ამ ტიპის ორგანიზაციის მიზანია, განავითაროს ახალი და ინოვაციური პროდუქცია და მომსახურება. შემოქმედებითობა, რისკის გაწევა, ცვლილება და ზრდა ძირითად ღირებულებებს წარმოადგენს. ამგვარი ორგანიზაციის ლიდერი მეოცნებე და ინოვაციურია.

თითოეული კულტურული ტიპი შესაბამის გარემოებაში შეიძლება ეფექტიანი იყოს. კამერონი და ქუინი (1999) გეთავაზობენ ორგანიზაციული კულტურის გაზომვისა და დიაგნოსტიკის დახვეწილ მეთოდს ამ სისტემის გამოყენებით. ეს ოთხი კულტურა შეჯამებულია სქემაში 5.2.

კულტურის საერთო ელემენტები

ნებისმიერი ორგანიზაციული კულტურას საფუძვლად უდევს საერთო ღირებულებები. ბიზნეს-კორპორაციების რამდენიმე თანამედროვე კვლევაში (O'Reilly, Chatman, and Caldwell, 1991; Chatman and Jehn, 1994) აღნიშნულია, რომ არსებობს შვიდი ძირითადი ელემენტი, რომელიც ორგანიზაციათა უმეტესობის კულტურის ფორმას ქმნის:

1. *ინოვაცია*: ის, თუ რამდენად მოელიან თანამშრომლებისაგან შემოქმედებით მიდგომასა და რისკზე წასვლას.
2. *სტაბილურობა*: ის, თუ რამდენად არის ორიენტირებული ორგანიზაცია არსებული მდგომარეობის შენარჩუნებაზე და არა ცვლილებაზე.
3. *ყურადღება დეტალებისადმი*: ის, თუ რამდენად ზრუნავენ სიზუსტესა და დეტალებზე.
- 4.

	შიდა კონცენტრირება და ინტეგრაცია	გარე კონცენტრირება და ღიფემენციაცია
მოქნილობა და მოქმედების თავისუფლება	<p>კლანის კულტურა</p> <p>პირითადი ღირებულებები</p> <ul style="list-style-type: none"> • თანამშრომლობა • მონაწილეობა • მართიანობა • ლოიალურობა 	<p>ადჰოკრატული კულტურა</p> <p>პირითადი ღირებულებები</p> <ul style="list-style-type: none"> • უმომხედებითობა • რისკიანობა • ცვლილება • ზრდა
სტაბილურობა და კონტროლი	<p>იმპარჩიული კულტურა</p> <p>პირითადი ღირებულებები</p> <ul style="list-style-type: none"> • ეფექტიანობა • სტაბილურობა • პროგნოზირებადობა • ჰარმონია 	<p>საბაზრო კულტურა</p> <p>პირითადი ღირებულებები</p> <ul style="list-style-type: none"> • კონკურენცია • ეფექტიანობა • მიღწევა • გამარჯვება

სქემა 5.2 კულტურათა ტიპოლოგია

5. შედეგზე ორიენტაცია: ის, თუ რამდენად ამახვილებს ყურადღებას მენეჯმენტი შედეგებზე.
6. ადამიანებზე ორიენტაცია: ის, თუ რამდენად იხენს გულისხმიერებას მენეჯმენტი ადამიანების მიმართ.
7. გუნდზე ორიენტაცია: ის, თუ რამდენად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება თანამშრომლობასა და გუნდურ მუშაობას.
8. აგრესიულობა: ის, თუ რამდენად მოელიან თანამშრომლებისაგან კონკურენციას და არა ტოლერანტობას.

ამ ელემენტების გამოყენებით შეიძლება აღიწეროს თითქმის ყველა ორგანიზაციის კულტურა. თუმცა, შაინი (1999) იძლევა სამ გაფრთხილებას. პირველი, კულტურები ღრმაა და არა ზედაპირული; ამდენად, თუ იფიქრებთ, რომ შეძლებთ მისით მანიპულირებას, სავარაუდოდ, წარმატებას ვერ მიაღწევთ. მეორე, კულტურა ფართოა, რადგან იგი შედგენილია ორგანიზაციის ყოველდღიური ცხოვრების შესახებ რწმენებისა და ვარაუდებისაგან; აქედან გამომდინარე, კულტურის გაშიფვრა მარტივი არ არის. მესამე, კულტურა სტაბილურია, რადგან იგი გარკვეულ მნიშვნელობას სძენს და პროგნოზირებადს ხდის ცხოვრებას; შედეგად, მისი შეცვლა რთულია.

სკოლის კულტურა

მიუხედავად იმისა, რომ ორგანიზაციული კულტურის ანალიზი განათლებაში მოდურ ტენდენციად იქცა, სკოლის კულტურის შესახებ მიმდინარე მსჯელობა ძირითადად ანალიტიკური, ფილოსოფიური და რიტორიკულია, და არა ემპირიული (იხილეთ Cusick, 1987). ეფექტიანი სკოლის კულტურის აღწერისათვის შესაძლოა გამოვიყენოთ კორპორაციული კულტურების კვლევა (Ouchi, 1981; Deal and Kennedy, 1982; Peters and Waterman, 1982) და ეფექტიანი სკოლების კვლევა (Brookover et al., 1978; Rutter et al., 1979; Clark, Lotto, and Astuto, 1984) . ტერენს დილს (1985) მიაჩნია, რომ ეფექტიან სკოლებს აქვთ ძლიერი კულტურა შემდეგი მახასიათებლებით:

1. საერთო ღირებულებები და კონსენსუსი იმის თაობაზე თუ „როგორ ვიმუშაოთ“.
2. ღირებულებები როგორც გმირი, რომელიც განასახიერებს გაზიარებულ ღირებულებებს.
3. განსაკუთრებული რიტუალები, ღირებულებებს.
4. პერსონალი როგორც სიტუაციური გმირები.
5. აკულტურაციის რიტუალები და კულტურული განახლება.
6. მნიშვნელოვანი რიტუალები ძირითადი ღირებულებების აღნიშვნისა და ტრანსფორმირებისათვის.
7. ბალანსი ინოვაციასა და ტრადიციას, და ავტონომიასა და კონტროლს შორის.
8. კულტურულ რიტუალებში მონაწილეობის მაღალი ხარისხი.

რომელი ღირებულებები გარდაქმნის სკოლას ეფექტიან ინსტიტუტად? სკოლები მოსწავლეთათვის არსებობს; სწავლების პროცესში მნიშვნელოვანია ინოვაციები; სწავლება და სწავლა თანამშრომლობითი პროცესებია; მნიშვნელოვანია მოსწავლეებთან სიახლოვე და სწრაფვა აკადემიური სრულყოფისაკენ; მიზნები უნდა იყოს მაღალი, მაგრამ რეალისტური; მნიშვნელოვანია გახსნილი ქცევა და კომუნიკაცია, კოლეგებისადმი ნდობა და პროფესიონალიზმი. ეს ძირითადი ღირებულებებია თუ ცარიელი ღოზუნგები? თუ ეს შეხედულებები გაზიარებულია და საყოველთაოდ დადგენილი, მაშინ ამ მოწოდებებს შეუძლია განსაზღვროს სკოლის ძლიერი კულტურა. სამწუხაროდ, სკოლების ინსტიტუციურ კულტურის კვლევის კუთხით ჯერ-ჯერობით დიდი გამოცდილება არ არსებობს.

საჭიროა სკოლის კულტურების ანთროპოლოგიური და სოციოლოგიური კვლევა. სკოლების კულტურის განმსაზღვრელი ძირითადი დაშვებებისა და საერთო ღირებულებების განსასაზღვრად უნდა ჩატარდეს კომპლექსული ხარისხობრივი კვლევები. განათლების მკვლევრებმა უნდა აღიქვან სკოლა, როგორც კომპლექსური სისტემა და გააანალიზონ, თუ როგორც უკავშირდება მისი პრაქტიკა, რწმენები და სხვა კულტურული ელემენტები სოციალურ სტრუქტურას და სოციალურ ცხოვრებას. კულტურის გასაგებად ადამიანი ღრმად უნდა ჩაწვდეს სიმბოლოთა რთულ კლასტერებს, რომელთაც ადამიანები საკუთარი სამყაროსათვის მნიშვნელობის მისანიჭებლად იყენებენ. გეერცი (1973) ამტკიცებს:

თუ დაგუჯერებთ მაქს ვებერს, ადამიანი არის ცხოველი, რომელიც გაბმულია მისთვის მნიშვნელოვანი პირობების ქსელში, რომელიც თავადვე შექმნა. მე ვიღებ კულტურას როგორც ამ ქსელს, ხოლო მისი ანალიზი, ამდენად, უნდა იყოს არა კანონების მოსაძიებელი ექსპერიმენტული მეცნიერება, არამედ მეცნიერება, რომელიც იძლევა ინტერპრეტაციას არსის ძიებისას. (გვ. 5)

უილიამ ფაიერსტონი და ბრიუს უილსონი (1985) დასაწყისისათვის გეთავაზობენ სასარგებლო სისტემას სკოლების ორგანიზაციული კულტურების კვლევისათვის. ისინი მიიხევენ, რომ სკოლის კულტურის ანალიზი შეიძლება განხორციელდეს მისი შინაარსის, კულტურის გამოსატყობისა და ძირითადი საკომუნიკაციო მოდელების შესწავლით.

სიმბოლოები, რომელთა მეშვეობითაც გამოიხატება კულტურა, ხშირად გვეხმარება მნიშვნელოვანი კულტურული თემების დადგენაში. სიმბოლოთა სამი სისტემა გადმოგვცემს სკოლის კულტურის შინაარსს: ისტორიები, გამოსახულებები და რიტუალები.

- ისტორიები არის ნარატივები, რომლებიც ეფუძნება ნამდვილ მოვლენებს, მაგრამ მათში ხშირად შერწყმულია სინამდვილე და მონაგონი.
- მითები არის მოთხრობები, რომლებიც გვიმყარებს რწმენას, რომლის დადასტურებაც ფაქტებით ვერ ხდება.
- ლეგენდები არის მოთხრობები, რომელთაც განმეორებით ყვებიან და ამდიდრებენ გამოგონებული დეტალებით.

მაგალითად, დირექტორი, რომელსაც თავისი მასწავლებლების მხარე ეჭირა, (მიუხედავად მშობლებისა და ზემდგომების მხრიდან განხორციელებული დიდი ზეწოლისა) იქცევა შეკავშირებულობის და ლოიალობის სიმბოლოდ სკოლის კულტურაში. ეს არის ამბავი, რომელსაც მრავალჯერ უყვებიან ახალ მასწავლებლებს, ამბავი, რომელიც იძენს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას, ვინაიდან ინტერპრეტირდება და ემატება საინტერესო დეტალები. ისტორიები ხშირად შეეხება ორგანიზაციის გმირებს, რომლებიც ბრწინვალე მაგალითს წარმოადგენენ; ისტორიები წარმოდგენას გვიქმნის ორგანიზაციის ძირითადი ღირებულებების შესახებ. გამოსახულებები და რიტუალებიც ასევე მნიშვნელოვანია.

- გამოსახულებები არის ფიზიკური არტიფაქტები, რომლებიც გამოიყენება კულტურის გადასაცემად (ემბლემები, დევიზები, ჯილდოები).
- რიტუალები არის რუტინული ცერემონიები და წეს-ჩვეულებები, რომლებიც გამოხატავს იმას, რაც ორგანიზაციისათვის მნიშვნელოვანია.

ჯენის ბეიერსა და ჰარისონ თრაისს (1987) მოჰყავთ რამდენიმე რიტუალის მაგალითი, რომლებიც სკოლის ორგანიზაციული კულტურის განსავითარებლად და შესანარჩუნებლად გამოიყენება. ეს რიტუალებია: გადასვლის, დეგრადაციის, გაძლიერებისა და ინტეგრაციის რიტუალები. ცხრილი 5.2 ასახავს სკოლის ამ ოთხი ტიპის რიტუალის ზოგიერთ მაგალითს და მათ მოსალოდნელ შედეგს. სკოლის კულტურის დიდი ნაწილი შეიძლება კონსტრუირებულ იქნეს არტიფაქტებიდან, წეს-ჩვეულებებიდან, რიტუალებიდან და ცერემონიებიდან, რომლებიც უკავშირდება შეკრებებს, პედაგოგიური კოლექტივის შეხვედრებს, სპორტულ შეჯიბრებებს, სათემო აქტივობებს, კაფეტერიას, ტაბელს, ჯილდოებს და პრიზებს, საგაკვეთილო გეგმებსა და სკოლის ზოგად დეკორს.

არაფორმალური საკომუნიკაციო სისტემის შესწავლა ასევე მნიშვნელოვანია სკოლის კულტურული ანალიზის დროს. საკომუნიკაციო სისტემა არის თავად კულტურული ქსელი (Bantz, 1993; Mohan, 1993). როგორც დილმა და კენედიმ (1982) დაადგინეს, ამბის მიმტანები, ჯაშუშები, ქურუმები, ინტრიგების მომწიფონი და

ჭორიკნები სკოლის შიგნით ძალაუფლების ფარულ იერარქიას ქმნიან და ორგანიზაციის ძირითადი ღირებულებების რეალიზაციას ახდენენ.

ცხრილი 5.1

სკოლის წეს-ჩვეულებების, ცერემონიებისა და შედეგების მაგალითები

ტიპი	მაგალითები	შესაძლო შედეგები
გადასვლის რიტუალი	პრაქტიკა სკოლაში რთული კლასები დამწყები მასწავლებლებისთვის, პენსიაზე გასვლა	ხელს უწყობს ახალ როლში გადასვლას; სოციალიზაცია
დეგრადაციის რიტუალი	ნეგატიური შეფასება, საჯარო საყვედური	ამცირებს ძალაუფლებას; ხელახლა განაამტკიცებს მართებულ ქცევას
გაძლიერების რიტუალი	შეკრებებზე აღიარება: წლის პედაგოგი დებატების გუნდის ჩემპიონი ფეხბურთის ჩემპიონი	აძლიერებს ძალაუფლებას; აძლიერებს მართებულ ქცევას
ინტეგრაციის რიტუალები	წვეულება ყავის ჯგუფი მასწავლებლების დასასვენებელი ოთახი	ხელს უწყობს ერთობლივ გამოცდილებას, რაც ჯგუფს ერთად კრავს

მითების შემქმნელები არიან ამბების გადამცემნი, რომლებიც იმდენად ეფექტიანები არიან არაფორმალურ კომუნიკაციაში, რომ ქმნიან ორგანიზაციის მითებს. კულტურის სრული გაგებისათვის მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ამ მითების, არამედ ასევე მათი შექმნის პროცესის იდენტიფიკაცია.

ორგანიზაციული კულტურის კვლევები ხშირად ცდილობს შეეხოს კულტურის არსს მეტაფორების გამოყენებით: მაგალითად, სკოლის კულტურათა დასახასიათებლად გამოყენება შემდეგი მეტაფორები:

- *აკადემია*: სკოლა აღიქმება ადგილად, სადაც სწავლა დომინანტურია და ღირეპტორი არის უფროსი მასწავლებელი, რომელიც თავადაც სწავლობს.

- *ციხე*: სკოლა არის თავისუფლების აღკვეთის ინსტიტუტი მოსწავლეებისთვის, რომელთაც სჭირდებათ კონტროლი და დისციპლინა, დირექტორი კი არის სატუსაღოს უფროსი.
- *კლუბი*: სკოლა არის სოციალური კლუბი, სადაც ყველა ერთობა, ხოლო დირექტორი წარმოადგენს სოციალურ დირექტორს.
- *თემი*: სკოლა არის აღზრდის გარემო, სადაც ადამიანები სწავლობენ ერთმანეთისგან და ეხმარებიან ერთმანეთს, ხოლო დირექტორი არის თემის ლიდერი.
- *ქარხანა*: სკოლა არის კონვეიერი, რომელიც აწარმოებს კარგად აწყობილ მოსწავლე-მანქანებს, დირექტორი კი არის ბრიგადირი.

ამის მსგავსად, დილმა და უაიზმა (1983) გამოიყენეს ქარხნების, ჯუნგლებისა და ტაძრების მეტაფორები იმისათვის, რომ აღეწერათ სკოლები, რომელთა დირექტორები იყვნენ გენერალური მენეჯერები, ლომების მომთვინიერებლები და გურუები.

კვლევა სკოლის კულტურის შესახებ

სკოლის კულტურის თაობაზე კარგი თანამედროვე კვლევა საკმაოდ იშვიათია – ეს დასკვნა დაასაბუთეს ფაიერსტონმა და ლუისმა (1999) თავიანთ ბოლოდროინდელ მიმოხილვაში, რომელიც ეხებოდა სკოლის კულტურაზე შექმნილ ლიტერატურას. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს კორპორაციული კულტურების უამრავი ანალიზი და ამ მონაცემთა ექსტრაპოლაცია საჯარო სკოლებზე, განათლების ცოტა მკვლევარმა თუ შეამოწმა ეს მონაცემები უშუალოდ სკოლებში. არსებობს მრავალი მნიშვნელოვანი თეორიული და პრაქტიკული საკითხი, რომელიც განხილულ უნდა იქნეს სკოლის კულტურის კვლევაში. ვფიქრობთ, რომ კონცეპტუალური სისტემები, რომლებიც შემუშავებულია ფაიერსტონისა და უილსონის (1985) და დილის (1985) მიერ, გამოსადეგია სკოლის კულტურების ანალიზისას. თუმცა, ბეითსი (1987) ამტკიცებს, რომ ამგვარი ფორმულირებები ორგანიზაციულ კულტურას განიხილავს როგორც სამენეჯერო კულტურასთან სინონიმურს და არის გაცილებით ვიწრო საიმისოდ, რომ ჩაწვდეს კულტურის არსს. ამ დაკვირვებას მიყვაროთ უფრო ზოგად საკითხამდე, კერძოდ: სკოლების უმეტესობას კულტურა აქვთ თუ სუბკულტურათა მრავალფეროვნება. იმის მოლოდინი, რომ სკოლებს უნდა ჰქონდეთ უნიკალური და ერთიანი კულტურა, შეიძლება არის უფრო იმედი, ვიდრე ფაქტი, მაგრამ ეს საკითხი, საბოლოოდ, ემპირიული საკითხია.

მწვავე საკამათო თემას წარმოადგენს ისიც, შესაძლებელია თუ არა კულტურის მიზანმიმართულად მართვა. სკოლის კულტურების შესახებ არსებული ადრეული ლიტერატურის უმეტესი ნაწილი მიმართულია ცვლილებასა და სკოლის გაუმჯობესებაზე და ვარაუდობს, რომ კულტურის გაგება არის სკოლების ეფექტიანობის წინაპირობა (Deal, 1985; Metz, 1986; Rossman, Corbett, and Firestone, 1988; Deal and Peterson, 1990). კულტურული ცვლილების წარმატება და მისი გავლენა ეფექტიანობაზე კვლევის მნიშვნელოვან საკითხებს წარმოადგენს. ერთი არგუმენტის მიხედვით, ორგანიზაციის კულტურის შრეები გავლენას ახდენს კულტურის ცვლილების პროცესზე. მაგალითად, ნორმების ცვლილება, საგარაუდოდ, უფრო მარტივია, ვიდრე ცვლილება ღირებულებებში, ან ძირეულ დაშვებებში.

სხვები ამტკიცებენ, რომ ნებისმიერი ცვლილება რთულია და ეთიკური დილემების შემცველი. მაგალითად, შაინი (1985) დაჟინებით ამტკიცებს, რომ ორგანიზაციის კულტურა მეტწილად იმ წესების ერთობლიობაა, რომლებიც ორგანიზაციის წევრებმა შფოთვის შესამცირებლად გამოიგონეს; ამდენად, კულტურის

შეცვლის მცდელობები შეიძლება იმის ტოლფასი იყოს, ადამიანებს თავიანთი სოციალური დაცვის მექანიზმების დათმობა რომ ვთხოვოთ. შაინისათვის კულტურის ცვლილების საკითხი ეთიკურ საკითხად იქცევა. გარკვეულწილად ამის მსგავსად ბეითსი (1987) ამტკიცებს, რომ ძლიერი ორგანიზაციული კულტურების დამცველები კულტურის ანალიზს მენეჯერების სახელით ახორციელებენ. ის, რაც კარგია მენეჯმენტისათვის, მაინცდამაინც კარგი არ არის მუშაკებისთვის (Hoy, 1990).

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლის კულტურის შესწავლისათვის საერთო ღირებულებების, რწმენებისა და იდეოლოგიების თვალსაზრისით ხელმისაწვდომია სხვადასხვა თეორიული ჩარჩოები, კულტურის დადგენა ანალიზის ამ დონეზე ადვილი არ არის. ჯგუფის ან სკოლის ძირითადი ღირებულებები შესაძლოა უფრო ადვილი დასადგენი იყოს, ვიდრე ძირეული დაშვებები, მაგრამ ანალიზი მაინც რთულია და დიდ დროს მოითხოვს. იმ შემთხვევაში, თუ უნდა დავიწყოთ სკოლების კულტურის შეფასება, აუცილებელია სკოლების ანთროპოლოგიური კვლევების ჩატარება, რომლებიც ეთნოგრაფიულ მეთოდსა და ლინგვისტურ ანალიზს იყენებს.

კულტურის თვალსაზრისით სკოლების ანალიზი ჩვენს ყურადღებას მიაპყრობს სკოლებში სოციალური ინტერაქციების სიმბოლურ ბუნებას (Bolman and Deal, 1997; Cunningham and Gresso, 1993). ხშირად, ცალკეული ქმედება ან სიტყვა არ არის ისეთივე მნიშვნელოვანი, როგორც მისი სიმბოლური მნიშვნელობა. სკოლების კულტურის კვლევა ნაკლებად რაციონალურ, უფრო გაურკვეველ და ნაკლებად სწორხაზოვან შეხედულებას გვიქმნის ორგანიზაციის შესახებ, ვიდრე სტრუქტურული, რაციონალურობის ან ეფექტიანობის პერსპექტივები.

ლი ბოლმანი და ტერენს დილი (1997) კულტურის პერსპექტივას უწოდებენ ორგანიზაციათა განხილვის „სიმბოლურ ჩარჩოს“. ისინი ამტკიცებენ, რომ ეს ჩარჩო ეფუძნება შემდეგ არატრადიციულ დაშვებებს ორგანიზაციებისა და ქცევის ბუნების შესახებ:

- ორგანიზაციაში განვითარებულ მოვლენებთან დაკავშირებით ყველაზე მნიშვნელოვანი არის არა ის, თუ რა მოხდა, არამედ, ის თუ რას ნიშნავს მოვლენა. შინაარსი ხშირად უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ფაქტი.
- თუმცა, მოვლენები და მნიშვნელობები ხშირად ბუნდოვანია, რადგან მოვლენებს სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს სხვადასხვა ადამიანისთვის. ინდივიდები იყენებენ სხვადასხვა სქემებს საკუთარი გამოცდილებების ინტერპრეტირებისთვის. მნიშვნელობა რთულად მისაწვდომია და ხშირად არ არის გაზიარებული.
- ვინაიდან მოვლენები, ჩვეულებრივ, ბუნდოვანია და გაურკვეველი, ძნელია იმის გაგება, რა მოხდა, რატომ მოხდა და რა მოხდება შემდეგ. განმარტება რთულია.
- რაც უფრო დიდია ბუნდოვანება და გაურკვეველობა მოვლენებში, მით უფრო რთულია ორგანიზაციულ ანალიზში რაციონალური მიდგომების გამოყენება. რაციონალურობას, ცხადია, აქვს საზღვრები.
- ბუნდოვანებასა და გაუგებრობასთან შეხვედრისას, ადამიანები ქმნიან სიმბოლოებს და ისტორიებს დაბნეულობის თავიდან ასაცილებლად და აღქმის გასამარტივებლად. ისტორიებს შემოაქვს სიცხადე.
- ამდენად, ბევრი ორგანიზაციული მოვლენის მნიშვნელოვნება მდგომარეობს იმაში, რასაც ისინი გამოხატავენ, და არა იმაში, რასაც ისინი რეალურად წარმოადგენენ; საერო მითები, რიტუალები, ცერემონიები და საგნები ადამიანებს იმ ახსნის მოძებნაში ეხმარებიან, რომელსაც ისინი ეძებენ.

ორგანიზაციულ კულტურაზე შექმნილი ლიტერატურიდან შეგვიძლია გამოვიტანოთ ერთი დასკვნა: ბევრი რამ, რაც სასკოლო ორგანიზაციებში ხდება, უნდა განიმარტოს სკოლის კულტურის კონტექსტში.

ორგანიზაციული მაგალითი

მიუხედავად იმისა, რომ ტერმინი „ორგანიზაციული კულტურა“ ამჟამად საკმაოდ პოპულარულია, ორგანიზაციული კლიმატის თემაზე გაცილებით მეტი კვლევაა განხორციელებული; ბოლო პერიოდამდე ორგანიზაციული თეორეტიკოსების უმეტესობა სწორედ ორგანიზაციულ კლიმატს იკვლევდა იმისათვის, რომ სკოლების ზოგადი ატმოსფეროს აღსაწერად. კულტურისაგან განსხვავებით, ორგანიზაციული კლიმატის გასაზომად ინსტრუმენტების შემუშავების პროცესს თავიდანვე დიდი ყურადღება ექცეოდა (Pace and Stern, 1958; Halpin and Croft, 1963, Denison, 1996; Hoy, 1997). ორგანიზაციული კლიმატის თემას აქვს თავისი ისტორიული ფესვები სოციალური ფსიქოლოგიისა და ინდუსტრიული ფსიქოლოგიის დისციპლინებში, და არა ანთროპოლოგიაში ან სოციოლოგიაში.

ორგანიზაციული კლიმატის განსაზღვრება

კლიმატი თავდაპირველად აღიქმებოდა, როგორც ზოგადი ცნება ორგანიზაციული ცხოვრების ხარისხის გამოსახატად. რენატო ტაგუირი (1968:23) აღნიშნავს, რომ „ეკოლოგიის, გარემოს, სოციალური სისტემისა და კულტურის მდგრადი მახასიათებლების გარკვეული კონფიგურაცია შეადგენს კლიმატს, ისევე როგორც პიროვნული მახასიათებლების გარკვეული კონფიგურაცია შეადგენს პიროვნებას.“

ბ. ჰ. გილმერი (1966:57) განსაზღვრავს ორგანიზაციულ კლიმატს, როგორც „იმ მახასიათებლებს, რომელიც განარჩევს ამ ორგანიზაციას სხვა ორგანიზაციებისგან და რაც გავლენას ახდენს ადამიანების ქცევაზე ორგანიზაციებში“. ჯორჯ ლიტვინი და რობერტ სორინგერი (1968:1) თავიანთ განსაზღვრებაში კლიმატს შემდეგნაირად ახასიათებენ – „კლიმატი არის სამუშაო ატმოსფეროს გაზომვადი მახასიათებლების წყება, რომლებიც ეფუძნება იმ ადამიანების კოლექტიურ აღქმებს, ვინც ცხოვრობენ და მუშაობენ ამ კლიმატში და რომლებიც გავლენას ახდენს მათ ქცევაზე“. წლების მანძილზე, ორგანიზაციული გარემოს ძირითად მახასიათებლებზე არსებობდა გარკვეული კონსენსუსი. მარშალ ფული (1985) ამ შეთანხმებას შემდეგნაირად აჯამებს:

- ორგანიზაციული კლიმატი ვრცელდება დიდ ერთეულებზე; იგი ახასიათებს მთლიანად ორგანიზაციას, ან დიდ ქვეერთეულებს.
- ორგანიზაციული კლიმატი აღწერს ორგანიზაციის ერთეულს და არ აფასებს მას, ან არ გამოხატავს ემოციურ რეაგირებას მასზე.
- ორგანიზაციული კლიმატი წარმოიშობა რუტინული ორგანიზაციული პრაქტიკიდან, რომელიც მნიშვნელოვანია ორგანიზაციისა და მისი წევრებისათვის.
- ორგანიზაციული კლიმატი გავლენას ახდენს წევრების ქცევაზე და მათ დამოკიდებულებებზე.

სკოლის კლიმატი საკმაოდ მრავლისმომცველი ტერმინია, რომელიც აღნიშნავს მასწავლებლების აღქმებს სკოლის ზოგად სამუშაო გარემოზე; მასზე გავლენას ახდენს ფორმალური ორგანიზაცია, არაფორმალური ორგანიზაცია, მონაწილეთა პიროვნული თვისებები და ორგანიზაციული ლიდერობა. მარტივად რომ ვთქვათ, შიდა მახასიათებლების წყება, რაც განასხვავებს ერთ სკოლას მეორისაგან და გავლენას ახდენს სკოლის თითოეულ წევრზე, არის სკოლის ორგანიზაციული კლიმატი. უფრო

კონკრეტულად, სკოლის კლიმატი არის სკოლის ატმოსფეროს შედარებით მდგრადი მახასიათებელი, რომელსაც გრძნობენ მონაწილეები, რომელიც გავლენას ახდენს მათ ქცევაზე და რომელიც ეფუძნება სკოლებში ქცევის კოლექტიურ აღქმებს. ორგანიზაციული კლიმატის, როგორც შიდა მახასიათებლების წყების განსაზღვრება გარკვეულწილად ჰგავს პიროვნების ცნების ადრეულ განსაზღვრებებს. სკოლის კლიმატი შესაძლებელია უხეშად აღქმული იყოს, როგორც სკოლის “პიროვნება” – ანუ პიროვნება ინდივიდისათვის იგივეა, რაც კლიმატი ორგანიზაციისათვის.

მიუხედავად იმისა, რომ კლიმატისა და კულტურის განსაზღვრებები ბუნდოვანია და გარკვეულწილად ფარავს ერთმანეთს, ერთი შესაძლო განსხვავება ისაა, რომ კულტურა მოიცავს გაზიარებულ დაშვებებს, ღირებულებებს ან ნორმებს, მაშინ როცა კლიმატი განისაზღვრება ქცევის გაზიარებული აღქმებით (Ashforth, 1985).

რადგან სკოლის ატმოსფეროს მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს ორგანიზაციულ ქცევაზე და რადგან ადმინისტრატორებს შესაძლოა ჰქონდეთ პოზიტიური გავლენა სკოლის განვითარებაზე, მნიშვნელოვანია აღიწეროს და გაანალიზდეს სკოლის კლიმატი. კლიმატი შეიძლება შევიცნოთ სხვადასხვა კუთხიდან (იხილეთ Anderson, 1982; Miskel and Ogawa, 1988), მაგრამ წინამდებარე თავში აღწერილია მხოლოდ სამი პერსპექტივა. თითოეული მათგანი მოსწავლესა და პრაქტიკოს ადმინისტრატორს აწვდის ღირებულ კონცეპტუალურ კაპიტალს და გაზომვის ინსტრუმენტებს სკოლების სამუშაო კლიმატის გაანალიზების, გაგების, დაგეგმვისა და შეცვლისათვის.

მასწავლებლისა და დირექტორის ქცევა: ღია და ჩაკეტილი

სკოლებში ორგანიზაციული კლიმატის კონცეპტუალიზაციისა და გაზომვის თვალსაზრისით ერთ-ერთი პირველი მნიშვნელოვანი კვლევა ენდრიუ ვ. ჰალპინისმა და დონ ბ. კროფტმა (1962) განახორციელეს დაწყებით სკოლებში. მათ დაიწყეს სკოლების ორგანიზაციული კლიმატის სქემის შედგენა, როდესაც ნახეს, რომ (1) სკოლები შესაძლებელია განსხვავდებიან თავიანთ ატმოსფეროთი, (2) მორალის ცნება არ იძლევა ამ ატმოსფეროს ახსნის შესაძლებლობას, (3) „იდეალურ“ დირექტორებს, რომელიც დანიშნული არიან იმ სკოლებში, სადაც საჭიროა გაუმჯობესება, აფერხებთ პედაგოგიური კოლექტივი, და (4) ორგანიზაციული კლიმატის საკითხი იწვევს ინტერესს.

მათ მიერ გამოყენებული მიდგომა მოიცავდა აღწერითი კითხვარის შემუშავებას მასწავლებელი-მასწავლებლის და მასწავლებელი-დირექტორის ურთიერთობათა მნიშვნელოვანი ასპექტების დასადგენად. კითხვარი თითქმის 1000 პუნქტს შეიცავდა, რომელთაგან თითოეული შექმნილი იყო ერთ ძირითად კითხვაზე პასუხის გასაცემად: რამდენად შეესაბამება ეს სიმართლეს თქვენს სკოლასთან მიმართებაში? პუნქტების ამ თავდაპირველი წყებიდან მათ შეიმუშავეს 64 პუნქტიანი საბოლოო დოკუმენტი, რომელსაც ეწოდა ორგანიზაციული კლიმატის აღწერის კითხვარი (Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)). OCDQ, ჩვეულებრივ, მისცეს თითოეული სკოლის მთელ პროფესიონალ პერსონალს და რესპონდენტებს სთხოვეს აღეწერათ, რამდენად შეესაბამებოდა თითოეული დებულება მის სკოლას. პასუხები თითოეული პუნქტის მიხედვით სკალირებულია ოთხქულიან კონტინუუმში: იშვიათად, ზოგჯერ, ხშირად და ძალიან ხშირად.

ჰალპინმა და კროფტმა თავიანთ თავდაპირველ ნიმუშში არა მხოლოდ სქემაზე დაიტანეს გარემოს პროფილები 71 დაწყებითი სკოლიდან, არამედ ასევე, ფაქტორული ანალიზის საფუძველზე გამოყვეს პროფილთა ექვსი ძირითადი კლასტერი – ანუ, ექვსი

ძირითადი სკოლის გარეშე, რომელიც განლაგებულია კონტინუუმში ღიადან ჩაკეტილ სისტემებამდე.

თავდაპირველი ორგანიზაციული კლიმატის აღწერის კითხვარის (OCDQ) კრიტიკა

მიუხედავად იმისა, რომ ორგანიზაციული კლიმატის აღწერის კითხვარი (OCDQ) ხშირად გამოიყენებოდა სკოლის კლიმატის გასაზომად, მას აქვს რამდენიმე შეზღუდვა. პაულა სილვერი (1983) აკრიტიკებს OCDQ-ის კონცეპტუალურ საფუძვლებს; იგი ამტკიცებს, რომ სისტემას აკლია გასაგები საბაზო ლოგიკა, არ არის ეფექტიანი და ნაკლებად ეკონომიურია. სხვა კრიტიკოსებიც აღნიშნავენ, რომ ინსტრუმენტს აქვს კონცეპტუალური პრობლემებისა. ჰალპინი და კროფტი (1962) თავადაც გამოთქამენ ეჭვს, რომ ერთი საზომის გამოყენებით რამდენიმე განსხვავებულ კონცეფციას ზომავდნენ.

ორგანიზაციული კლიმატის აღწერის კითხვარის (ჩ) შეფასების დეტალურ ემპირიულ მცდელობაში, ენდრიუ ჰეიზი (1973) ითხოვდა ამ ინსტრუმენტის რევიზიას. მისი ანალიზი მტკიცედ ასაბუთებდა, რომ OCDQ-ს ბევრი პუნქტი აღარ ზომავდა იმას, რისი გაზომვისათვისაც იყო შედგენილი; ზოგი სუბტესტი საერთოდ აღარ იყო მოქმედი სუბტესტების ნაწილის სანდოობა დაბალი იყო და რომ ინსტრუმენტს საფუძვლიანი რევიზია სჭირდებოდა. ორგანიზაციული კლიმატის აღწერის კითხვარის (OCDQ) უფრო თანამედროვე რევიზიები პასუხობდა თავდაპირველი ინსტრუმენტის კრიტიკის დიდ ნაწილს (იხილეთ Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991; Hoy, Hoffmand, Sabo, and Bliss, 1994; Hoy and Sabo, 1998); ფაქტიურად, OCDQ-ის სამი ახალი და გამარტივებული ვერსია იქნა ფორმულირებული სამივე საფეხურის სკოლებისათვის – OCDQ-RE, OCDQ-RM, და OCDQ-RS.

რევიზირებული OCDQ დაწყებითი სკოლებისათვის

რევიზირებული ინსტრუმენტი დაწყებითი სკოლებისათვის (OCDQ-RE) არის 42 პუნქტიანი საზომი ექვსი სუბტესტით, რომელიც აღწერს დაწყებითი სკოლის მასწავლებლებისა და დირექტორების ქცევას (Hoy and Clover, 1986; Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991). დადგინდა დირექტორის ქცევის სამი პარამეტრი – ხელშემწყობი, დირექტიული და შემზღუდველი. ხელშემწყობი ქცევისათვის დამახასიათებელია მასწავლებლებზე ჭეშმარიტი ზრუნვა ს. ამისგან განსხვავებით, დირექტიული ტიპის დირექტორის ქცევა მთლიანად ორიენტირებულია ამოცანაზე, მასწავლებლების პიროვნული მოთხოვნილებების ნაკლები გათვალისწინებით. შემზღუდველი ქცევა კი შეფერხებებს ქმნის მასწავლებლებისათვის, როცა ისინი თავიანთი სამუშაოს შესრულებას ცდილობენ. ამის მსგავსად, გამოყოფილია მასწავლებლის ქცევის სამი უმნიშვნელოვანესი ასპექტი – კოლეგიალური, ახლობლური და განცალკევებული. კოლეგიალური ქცევა ხელშემწყობი და პროფესიონალური ურთიერთობაა მასწავლებელ კოლეგებს შორის, მაშინ როცა ახლობლური ქცევა მოიცავს მასწავლებელთა ახლო პირად ურთიერთობებს არა მხოლოდ სკოლაში, არამედ მის გარეთაც. განცალკევებული ქცევა კი ასახავს განცალკევებისა და დაშორების ზოგად გრძნობას მასწავლებლებს შორის სკოლაში. ასევე საინტერესოა იმის აღნიშვნა, რომ დაწყებითი სკოლებისათვის OCDQ-ს ავსტრალიურ ვერსიას აქვს მხოლოდ ოთხი ასპექტი, რომელიც ხელშემწყობი, დირექტიული, განცალკევებული და ახლობლური ასპექტების მსგავსია (Thomas and Slater, 1972; Brady, 1985).

თავდაპირველი OCDQ-ის ტრადიციით, ორგანიზაციული გარემოს ექვსი ასპექტი იზომება იმის მეშვეობით, რომ მასწავლებლებს სთხოვენ დაახასიათონ მასწავლებელთა შორის, და მასწავლებლებსა და დირექტორს შორის არსებული ურთიერთობები. OCDQ-RE-ის ექვსი ასპექტი და თითოეულისათვის ნიმუშის პუნქტები მოცემულია ცხრილში 5.3.

OCDQ-RE-ის სუბტესტების ფაქტორულმა ანალიზმა გამოამჟღავნა, რომ გარემოს კონცეპტუალიზაცია და გაზომვა ეყრდნობოდა ორ ძირითად ზოგად ფაქტორს. მასწავლებლის განცალკევებული, ახლობლური და კოლეგიალური ქცევა აყალიბებდა პირველ ფაქტორს; შემზღვეველი, დირექტიული და ხელშემწყობი ქცევა განსაზღვრავდა მეორე ფაქტორს. კონკრეტულად, პირველ ფაქტორს ახასიათებდა მასწავლებლების ურთიერთობები, რომლებიც გონივრული და ტოლერანტულია (სუსტად განცალკევებული); მეგობრული, ჩაკეტილი და ხელშემწყობია (ძლიერ ახლობლური); ენთუზიასტური, მიმღები და ორმხრივად პატივსაცემია (ძლიერ კოლეგიალური ურთიერთობები). ძირითადად, ეს ფაქტორი აღნიშნავს ღიაობას და ფუნქციონალურ მოქნილობას მასწავლებლის ურთიერთობებში. შესაბამისად, მას ეწოდა პედაგოგიური კოლექტივის ურთიერთობების ღიაობა, ხოლო ღიაობის ინდექსი შეიძლება შეიქმნას კოლეგიალური, ახლობლური და განცალკევებული ქულების კომბინირებით.

მეორე ფაქტორი განისაზღვრება დირექტორის ქცევით, რაც ხასიათდება მასწავლებლებისათვის უაზრო რუტინისა და მძიმე ვალდებულებების დავალებით (ძლიერ განცალკევებული); მკაცრი, მჭიდრო და მუდმივი კონტროლით მასწავლებლებზე (ძლიერ დირექტიული); ზრუნვის, მასწავლებლებისადმი და მათი იდეებისადმი ღიაობის ნაკლებობით (სუსტად ხელშემწყობი). ძირითადად, მეორე ფაქტორი ასახავს დირექტორის ქცევას ღიადან ჩაკეტილამდე კონტინუუმის გასწვრივ, ერთ პოლუსზე ფუნქციონალური მოქნილობითა და ღიაობით, ხოლო მეორე პოლუსზე ფუნქციონალური სიმკაცრითა და ჩაკეტილობით; აქიდან, მეორე ძირითადი ფაქტორი არის ღიაობის (ან ჩაკეტილობის) ხარისხი დირექტორის ქცევაში, ხოლო დირექტორის ქცევაში ღიაობის ინდექსი შეიძლება შეიქმნას ხელშემწყობობის, შემზღვეველობისა და დირექტიულობის ქულების კომბინირებით.

OCDQ-RE-ის კონცეპტუალური საფუძვლები მკაფიოა. ინსტრუმენტს აქვს ორი ძირითადი ფაქტორი – ერთი არის მასწავლებელთა ურთიერთობების ღიაობის საზომი, ხოლო მეორეა მასწავლებელსა და დირექტორს შორის ურთიერთობების ღიაობის (ჩაკეტილობის) საზომი. უფრო მეტიც, ღიაობის ეს ორი ფაქტორი დამოუკიდებელია. ანუ, სავსებით შესაძლებელია, რომ არსებობდეს პედაგოგიური კოლექტივის ღია ურთიერთობები, ხოლო დირექტორთან ჩაკეტილი ურთიერთობები და პირიქით. ამდენად, თეორიულად, შესაძლებელია სკოლის გარემოს ოთხი კონტრასტული ტიპის არსებობა. პირველი, ორივე ფაქტორი შეიძლება იყოს ღია, რაც ქმნის შესაბამისობას დირექტორისა და მასწავლებლების ქცევას შორის. მეორე, ორივე ფაქტორი შეიძლება ჩაკეტილი იყოს, რაც ქმნის ჩაკეტილობის შესაბამისობას. გარდა ამისა, არსებობს ორი შეუსაბამო მოდელი: დირექტორის ქცევა შეიძლება ღია იყოს პედაგოგიურ კოლექტივთან, მაგრამ მასწავლებლები ჩაკეტილი იყვნენ ერთმანეთის მიმართ; ან დირექტორი შეიძლება ჩაკეტილი იყოს მასწავლებლების მიმართ, მაშინ როცა მასწავლებლები ერთმანეთთან გახსნილნი არიან (იხილეთ გამოსახულება 5.3). ცხრილი 5.4 ახდენს კლიმატის ოთხი პროტოტიპის მოდელის შეჯამებას. ამ ინფორმაციის გამოყენებით შეიძლება შევქმნათ თითოეული გარემოს ბიჰევიორისტული სურათი.

ღია კლიმატი

ღია კლიმატის განმასხვავებელი მახასიათებლებია თანამშრომლობა და პატივისცემა, რომელიც არსებობს პედაგოგიური კოლექტივის შიგნით და პედაგოგიურ კოლექტივსა და დირექტორს შორის. ეს კომბინაცია გვთავაზობს გარემოს, რომელშიც დირექტორი უსმენს და იღებს მასწავლებლების რჩევებს, იძლევა ნამდვილ და ხშირ შეფასებებს და პატივს სცემს პედაგოგიური კოლექტივის პროფესიონალურ კომპეტენციას (ძლიერი ხელშეწყობა). ირექტორები, ასევე, თავიანთ მასწავლებლებს აძლევენ თავისუფლებას, იმუშაონ მკაცრი კრიტიკული კონტროლის გარეშე (სუსტი დირექტიულობა)

ცხრილი 5.3

OCDQ-RE-ის ექვსი ასპექტი

	აღწერა	ნიმუშის პუნქტები
დირექტორის ქცევა		
1. ხელშემწყობი ქცევა	ასახავს მასწავლებლებზე ზრუნვას. დირექტორი უსმენს და გახსნილია მასწავლებლების რჩევების მიმართ. შეფასება ხორციელდება ხშირად, ხოლო კრიტიკა კონსტრუქციულია. ხელშემწყობი დირექტორები პატივს სცემენ თავიანთი პედაგოგიური კოლექტივების პროფესიონალურ კომპეტენციას და თითოეული მასწავლებლის მიმართ გამოხატავენ როგორც პირად, ისე პროფესიონალურ ინტერესს.	დირექტორი იყენებს კონსტრუქციულ კრიტიკას. დირექტორი კომპლიმენტებს ეუბნება მასწავლებლებს. დირექტორი უსმენს და იღებს მასწავლებელთა რჩევებს.
2. დირექტიული ქცევა	მოითხოვს ზედმიწევნით მკაცრ ზედამხედველობას. დირექტორი ინარჩუნებს მუდმივ კონტროლს მასწავლებლისა და სკოლის ყველა აქტივობაზე.	დირექტორი ასორციელებს ყველაფრის მონიტორინგს, რასაც კი მასწავლებლები აკეთებენ. დირექტორის მმართველობა რკინის მუშტით

	უმცირეს დეტალებამდე.	ხასიათდება. დირექტორი ამოწმებს საგაკვეთილო გეგმებს.
3. შემზღვეველი ქცევა	ხელს კი არ უწვობს მასწავლებლების მუშაობას, არამედ, პირიქით. უშლის ხელს. დირექტორი ცვირთავს მასწავლებლებს საკანცელარიო სამუშაოთი, კომიტეტის მოთხოვნებით, რუტინული მოვალეობებითა და სხვა მოთხოვნებით, რაც ხელს უშლის მათ პედაგოგიურ მოღვაწეობას.	მასწავლებლები დატვირთულნი არიან უსარგებლო სამუშაოთი. რუტინული ვალდებულებები ხელს უშლის პედაგოგიურ სამუშაოს. მასწავლებლებს მეტისმეტად ბევრი რუტინული მოთხოვნები აქვთ.
მასწავლებლების ქცევა		
4. კოლეგიალური ქცევა	ხელს უწვობს მასწავლებლებს შორის ღია და პროფესიონალური ურთიერთობების განვითარებას. მასწავლებლები ამაყად გრძნობენ თავს საკუთარი სკოლის გამო, სიამოვნებას იღებენ თავიანთ კოლეგებთან მუშაობით და არიან ენთუზიასტი, მიმღები და ურთიერთპატივისმცემი თავიანთი კოლეგების პროფესიონალური კომპეტენციის მიმართ.	მასწავლებლები ეხმარებიან და მხარს უჭერენ ერთმანეთს. მასწავლებლები პატივს სცემენ საკუთარი კოლეგების პროფესიონალურ კომპეტენციას. მასწავლებლები ასრულებენ თავიანთ სამუშაოს ენთუზიასით, ენერგიითა და სიამოვნებით.
5. ახლობლური ქცევა	ასახავს პედაგოგიური კოლექტივის შიგნით სოციალური მხარდაჭერის შეკრულ და ძლიერ სისტემას. მასწავლებლები კარგად იცნობენ ერთმანეთს, არიან ახლო მეგობრები, რეგულარულად ხვდებიან და ყოველთვის მხარს უჭერენ ერთმანეთს.	მასწავლებლები ხვდებიან ერთმანეთს. მასწავლებლების უახლოესი მეგობრები ხშირად ამ სკოლის პედაგოგიური კოლექტივის წევრები არიან. მასწავლებლებს ხშირად ერთად აქვთ წვეულებები.
6. განცალკევებული ქცევა	მასწავლებლებს უბრალოდ გაჰყავთ დრო და არაპროდუქტიულნი არიან	პედაგოგიური კოლექტივის შეხვედრები უსარგებლოა.

	<p>ჯგუფურ ინიციატივებში ან გუნდის შექმნაში; მათ არ აქვთ საერთო მიზანზე ორიენტაცია. მათი ქცევა ხშირად ნეგატიურია და კრიტიკულია თავიანთ კოლეგებთან და ორგანიზაციასთან მიმართებაში.</p>	<p>არსებობს მასწავლებელთა ჯგუფი, რომელიც ყოველთვის წინააღმდეგობას უწევს უმრავლესობას.</p> <p>მასწავლებლები პედაგოგიური კოლექტივის შესვედრებზე ლაპარაკის დროს საგნიდან საგანზე ხტებიან.</p>
--	--	--

ცხრილი 5.4

გარემოს ტიპთა პროტოტიპიური პროფილები

გარემოს

ასპექტი

გარემოს ტიპი

	ღია	ჩართული	განცალკევებული	ჩაკეტილი
ხელშემწყობი	ძლიერი	სუსტი	ძლიერი	სუსტი
ღირექტიული	სუსტი	ძლიერი	სუსტი	ძლიერი
შემზღუდველი	სუსტი	ძლიერი	სუსტი	ძლიერი
კოლეგიალური	ძლიერი	ძლიერი	სუსტი	სუსტი
ახლობლური	ძლიერი	ძლიერი	სუსტი	სუსტი
განცალკევებული	სუსტი	სუსტი	ძლიერი	ძლიერი

და სთავაზობენ ხელშემწყობი ლიდერობის ქცევას, რომელიც თავისუფალია ბიუროკრატიული წერილმანებისგან (სუსტი შემზღუდველობა). ამის მსგავსად, მასწავლებლის ქცევა ხელს უწყობს ღია და პროფესიონალურ ურთიერთობებს (ძლიერ კოლეგიალურ ურთიერთობებს) პედაგოგიურ კოლექტივში. მასწავლებლები კარგად იცნობენ ერთმანეთს და არიან ახლო მეგობრები (ძლიერი ახლობლური ურთიერთობები). ისინი თანამშრომლობენ და თავდადებულნი არიან საკუთარი

სამუშაოს მიმართ (დაბალი განცალკევებულობა). მოკლედ, როგორც დირექტორის, ისე პედაგოგიური კოლექტივის ქცევა არის ღია და ავთენტური.

ჩართული კლიმატი

ჩართულ კლიმატს ახასიათებს, ერთი მხრივ, კონტროლის არაეფექტიანი მცდელობები დირექტორის მხრიდან და მეორე მხრივ, მასწავლებლების მაღალი პროფესიონალური მუშაობა. დირექტორი არის მკაცრი და ავტოკრატიული (ძლიერი დირექტიულობა) და არ სცემს პატივს პედაგოგიური კოლექტივის არც პროფესიონალურ კომპეტენციას და არც პიროვნულ მითხოვნილებებს (სუსტი ხელშეწყობა). უფრო მეტიც, დირექტორი ხელს უშლის მასწავლებლებს მძიმე აქტივობებითა და უსარგებლო საკმეების დავალებით (ძლიერი შემზღვეველობა). თუმცა, მასწავლებლები იგნორირებას უკეთებენ დირექტორის ქცევას და იქცევიან როგორც ნამდვილი პროფესიონალები. ისინი პატივს სცემენ და ხელს უწყობენ ერთმანეთს, ეამაყებათ საკუთარი კოლეგები

		დირექტორის ქცევა	
		ღია	ჩაკეტილი
მასწავლებლის ქცევა	ღია	ღია კლიმატი	ჩართული კლიმატი
	ჩაკეტილი	განცალკევებული კლიმატი	ჩაკეტილი კლიმატი

**სქემა 5.3
სკოლის კლიმატის ტიპოლოგია**

და სიამოვნებას იღებენ საკუთარი სამუშაოთი (ძლიერ კოლეგიალური). უფრო მეტიც, მასწავლებლები არა მხოლოდ პატივს სცემენ ერთმანეთის კომპეტენციას, არამედ მათ პიროვნული თვალსაზრისითაც მოსწონთ ერთმანეთი (ძლიერ ახლობლური) და მჭიდროდ თანამშრომლობენ ერთმანეთთან ცალკეული ამოცანების განხორციელებისას (ძლიერი ჩართულობა). მოკლედ, მასწავლებლები არიან პროდუქტიული პროფესიონალები მიუხედავად დირექტორის სუსტი ლიდერობისა; პედაგოგიური კოლექტივი შეკრულია, თავდადებული, ხელშემწყობი და გახსნილი.

განცალკევებული კლიმატი

განცალკევებული კლიმატი ჩართული გარემოსაგან მკვეთრად განსხვავდება. დირექტორის ქცევა არის ღია, მზრუნველი და ხელშემწყობი. დირექტორი უსმენს და გახსნილია მასწავლებლების მიმართ (ძლიერი ხელშეწყობა), თავისუფლებას აძლევს პედაგოგიურ კოლექტივს, იმოქმედონ თავიანთი პროფესიონალური ცოდნით (სუსტი

დირექტიულობა) და ათავისუფლებს მასწავლებლებს მათი საკანცელარიო სამუშაოსა და კომიტეტის დავალებების სიმძიმის დიდი ნაწილისგან (სუსტი შემზღვევლობა). მიუხედავად ამისა, პედაგოგიურ კოლექტივს არ სურს ამ დირექტორის მიღება. უარეს შემთხვევაში, პედაგოგიური კოლექტივი აქტიურად მუშაობს იმისათვის, რომ შეაჩეროს და საბოტაჟი მოუწიოს დირექტორის ლიდერობის მცდელობებს; საუკეთესო შემთხვევაში, პედაგოგიური კოლექტივი უბრალოდ იგნორირებას უკეთებს დირექტორს. მასწავლებლებს არა მხოლოდ არ მოსწონთ დირექტორი, არამედ მათ ასევე არც მოსწონთ და არც პატივს სცემენ ერთმანეთს, როგორც ამხანაგებს (სუსტი ახლობლობა) თუ პროფესიონალებს (სუსტი კოლეგიალური ურთიერთობები). პედაგოგიური კოლექტივი უბრალოდ განცალკევებულია ამოცანისგან. რომ შევაჯამოთ, მიუხედავად იმისა, რომ დირექტორი ხელშემწყობი, მზრუნველი, მოქნილი, დამხმარე და არამაკონტროლებელია (ანუ ღია არის), პედაგოგიური კოლექტივი მიდრეკილია უთანხმოებისაკენ, არატოლერანტული და არათავდადებულია (ანუ ჩაკეტილი).

ჩაკეტილი გარემო

ჩაკეტილი გარემო ფაქტიურად ღია გარემოს საწინააღმდეგოა. დირექტორი ყურადღებას ამახვილებს რუტინულ წერილმანებსა და უსარგებლო საქმეებზე (ძლიერი შეზღვევლობა), ხოლო მასწავლებლები მინიმალურად რეაგირებენ და აჩვენებენ მცირე თავდადებას საქმისადმი (ძლიერი განცალკევებულობა). დირექტორის არაეფექტიანი ლიდერობა შემდგომ აღიქმება როგორც მაკონტროლებელი და მკაცრი (ძლიერი დირექტიულობა) და ასევე არათანამგრძობი, არამზრუნველი და არაგულისხმიერი (სუსტი ხელშემწყობი). ამ მცდარ ტაქტიკას თან ახლავს არა მხოლოდ იმედის გაცრუება და გულგრილობა, არამედ ასევე მასწავლებლების ზოგადი ეჭვი და პატივისცემის ნაკლებობა ერთმანეთის, როგორც მეგობრებისა თუ პროფესიონალების მიმართ (სუსტი ახლობლობისა და არაკოლეგიალური ურთიერთობები). ჩაკეტილ გარემოში დირექტორები არიან არახელშემწყობი, მოუქნელი, შემფერხებელი და მაკონტროლებელი, ხოლო პედაგოგიური კოლექტივი არის უთანხმოების გამომწვევი, არატოლერანტული, საქმისადმი გულგრილი და არათავდადებული.

OCDQ: კვლევის ზოგიერთი შედეგი

OCDQ-ის რევიზირებული ვერსიები სამივე საფეხურის სკოლებისათვის მხოლოდ ახლახან შეიქმნა. მიუხედავად ამისა, მათ დიდი ინტერესი გამოიწვიეს და თანამიმდევრული კვლევების მთელ წყებას ჩაუყარეს საფუძველი. მაგალითად, ჩვენ ვიცით, რომ ღიაობის ინდექსი თავდაპირველი OCDQ-დან ძლიერ შეესაბამება იმ ახალ და დახვეწილ სუბტესტებს, რომლებიც ზომავს ღიაობას. უფრო მეტიც, გარემოში ღიაობა პოზიტიურად არის დაკავშირებული მასწავლებლისა და დირექტორის ღია და ავთენტურ ქცევასთან (Hoy, Hoffman, Sabo, and Bliss, 1994). ამდენად, მოსალოდნელია, რომ ადრეული კვლევების შედეგების დიდი ნაწილი განმეორდეს და დაკონკრეტებულ იქნეს ახალი ასპექტებით.

OCDQ-ის ადრეულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ სკოლის გარემოს ღიაობა სკოლის ემოციურ კლიმატთან იყო დაკავშირებული. ღია გარემოს მქონე სკოლებში სკოლისადმი მოსწავლეთა და სკოლის პერსონალის გაუცხოება ნაკლებია, ჩაკეტილი გარემოს სკოლებთან შედარებით (Hartley and Hoy, 1972). კვლევები, რომელიც სწავლობს დირექტორის მახასიათებლებსა და სკოლის გარემოს შორის დამოკიდებულებებს, ხშირად აღნიშნავს, რომ ჩაკეტილ სკოლებთან შედარებით ღია სკოლებს ჰყავს ძლიერი დირექტორები, რომლებიც არიან უფრო გაბედული, თავდაჯერებული, ხალისიანი,

გუღლია და საზრიანი (Anderson, 1964). უფრო მეტიც, მასწავლებლებს, რომლებიც მუშაობენ ასეთი დირექტორების გვერდით ღია გარემოს სკოლებში, აქვთ ძლიერი რწმენა საკუთარი თავის და სჯერათ სკოლის ეფექტიანობის (Andrews, 1965). ასეთ დირექტორებს ჰყავთ უფრო ლოიალური და კმაყოფილი მასწავლებლები (Kanner, 1974).

რგანიზაციული კლიმატის საზომი ახალი ინსტრუმენტებით განხორციელებული უფრო თანამედროვე კვლევა (Tarter and Hoy, 1988; Reiss, 1994; Reiss and Hoy, 1998) გვიჩვენებს, რომ ჩაკეტილ გარემოსთან შედარებით, სკოლის ღია გარემოს ახასიათებს მაღალი დონის ლოიალობა და ნდობა, ასევე პედაგოგიური კოლექტივის ნდობა როგორც დირექტორის, ისე კოლეგების მიმართ. ღია სკოლებში დირექტორები ასევე ხელს უწყობენ უფრო მეტი ორგანიზაციული თავდადების ატმოსფეროს შექმნას სკოლის მიმართ – ანუ იდენტობის განმტკიცებასა და სკოლაში ჩართულობას – ვიდრე დირექტორები ჩაკეტილ გარემოში (Tarter, Hoy, and Kottkamp, 1990). გარემოს ღიაობა პოზიტიურად უკავშირდება მასწავლებლის მონაწილეობას გადაწყვეტილების მიღებაში (Barnes, 1994) ასევე, სკოლის ეფექტიანობის რეიტინგებს (Hoy, Tarter, and Kottkamp) საშუალო საფეხურის სკოლაში მოსწავლის მოსწრებას მათემატიკაში, კითხვასა და წერაში, და ასევე მთლიან ეფექტიანობასა და ხარისხს (Hoy and Sabo, 1998).

დასკენის სახით, სკოლის სამივე საფეხურისათვის OCDQ-ის სამი ვერსია წარმოადგენს სასარგებლო მექანიზმს სკოლის კლიმატის სქემის შესადგენად მასწავლებლებს შორის და მასწავლებელსა და დირექტორს შორის ურთიერთობების თვალსაზრისით. თითოეული ინსტრუმენტის სუბტესტები, როგორც ჩანს, არის სკოლის გარემოს მნიშვნელოვანი ასპექტების მართებული და სანდო საზომი; სუბტესტებმა შეიძლება მოგვცეს კლიმატის პროფილი, რომელიც შესაძლებელია გამოვიყენოთ სამუშაოსგან მოუწყვეტლად კვლევის, შეფასების, ან თვითანალიზისათვის. გარდა ამისა, ღიაობის ინდექსები გვაძლევს სკოლების შესწავლის საშუალებებს ღია-ჩაკეტილ კონტინუუმთან მიმართებაში. ჰალპინი და კროფტი მიიჩნევენ, რომ ღიაობა შესაძლოა სკოლის ეფექტიანობის უკეთესი კრიტერიუმი იყოს, ვიდრე ბევრი ის კრიტერიუმი, რომელიც გამოიყენება განათლების ადმინისტრირების სფეროში. ღიაობა, სავარაუდოდ, წარმოადგენს მნიშვნელოვან პირობას ეფექტიანი ორგანიზაციული ცვლილების ხელშეწყობისათვის. ამის მსგავსად, დირექტორები, რომლებსაც სურთ სწავლების ეფექტიანობა, სავარაუდოდ, უფრო წარმატებულნი იქნებიან, თუ თავიდანვე შექმნიან ღია და ნდობით აღსავსე გარემოს (Hoy and Forsyth, 1987). მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი კამათია იმის თაობაზე, თუ რა განაპირობებს სკოლის ეფექტიანობას (იხ. თავი 8), ნაკლები ეჭვი არსებობს იმის შესახებ, რომ OCDQ-ის ასპექტები გვაძლევს სკალათა სასარგებლო კომპლექტს დიაგნოსტიკური და პრესკრიფციული მიზნებისათვის.

ორგანიზაციული დინამიკა: ჯანსაღი და არაჯანსაღი გარემო

სკოლის ორგანიზაციული სიჯანსაღე წარმოადგენს კიდევ ერთ სისტემას სკოლის ზოგადი ატმოსფეროს კონცეპტუალიზაციისათვის (Hoy and Feldmand, 1987; Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991; Hoy and Sabo, 1998). ორგანიზაციული სიჯანსაღის იდეა არ არის

ახალი და იგი ყურადღებას აქცევს იმ პირობებს, რომელიც ხელს უწყობს ზრდასა და განვითარებას და ასევე, იმ პირობებს, რომელიც აფერხებს ჯანსაღ ორგანიზაციულ დინამიკას.

მეთიუ მაილსი (1969:378) განსაზღვრავს ჯანსაღ ორგანიზაციას, როგორც ორგანიზაციას, რომელიც „არა მხოლოდ გადარჩება თავის გარემოში, არამედ ხანგრძლივი დროის მანძილზე ადეკვატურად გააგრძელებს არსებობას და უწყვეტად განავითარებს და გააფართოებს საკუთარ ადაპტაციურ უნარებს.“ ამ განსაზღვრებაში იგულისხმება ის აზრი, რომ ჯანსაღი ორგანიზაციები წარმატებით ეწინააღმდეგებიან დამანგრეველ გარე ძალებს და ამავე დროს, ეფექტიანად მიმართავენ საკუთარ ენერჯიას ორგანიზაციის მთავარი მიზნებისაკენ. მოცემულ მომენტში მოქმედებები შესაძლოა ეფექტიანი, ან არაეფექტიანი იყოს, მაგრამ გრძელვადიანი პროგნოზი ხელსაყრელი უნდა იყოს ჯანსაღ ორგანიზაციებში.

ზრდისა და განვითარების ყველა სოციალური სისტემა უნდა წარმატებით გაუმკლავდეს ოთხ ძირითად პრობლემას – ადაპტაციას, მიზნის მიღწევას, ინტეგრაციასა და ლატენტურობას (Parsons, Bales, and Shils, 1953). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ორგანიზაციებმა წარმატებით უნდა გადაჭრან (1) საკმარისი რესურსების მოძიებისა და თავიანთ გარემოსთან ადაპტაციის პრობლემა, (2) მიზნების დასახვისა და მიღწევის პრობლემა, (3) სისტემის შიგნით სოლიდარობის შენარჩუნების პრობლემა და (4) სისტემის უნიკალური ღირებულებების შექმნისა და შენარჩუნების პრობლემა. ამგვარად, ორგანიზაცია უნდა ზრუნავდეს ადაპტაციისა და მიზნის მიღწევის ინსტრუმენტალურ საჭიროებებზე; და ასევე სოციალური და ნორმატიული ინტეგრაციის ექსპრესიულ საჭიროებებზე; ფაქტიურად, პოსტულატად მიჩნეულია, რომ ჯანსაღი ორგანიზაციები წარმატებით აკმაყოფილებენ მოთხოვნილებათა ორივე ტიპს. თაქტით პარსონსის (1967) მოსაზრებით, სკოლების მსგავსი ფორმალური ორგანიზაციები იმუშავებენ საკუთარ მოთხოვნილებებზე პასუხისმგებლობისა და კონტროლის სამ განსხვავებულ დონეს – ტექნიკურ, ადმინისტრაციულ და ინსტიტუციურ დონეებს.

ტექნიკური დონე ქმნის პროდუქციას. სკოლებში, ტექნიკურ პროცესს წარმოადგენს სწავლება-სწავლის პროცესი და მასწავლებლები უშუალოდ პასუხისმგებელი არიან ამ პროცესზე. განათლებული მოსწავლეები წარმოადგენენ სკოლის პროდუქციას, ხოლო მთლიანი ტექნიკური ქვე-სისტემა ეფექტიან სწავლასა და სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემების გადაჭრას ემსახურება.

ადმინისტრაციული დონე არეგულირებს და აკონტროლებს ორგანიზაციის შიდა ძალისხმევას. ადმინისტრაციული პროცესი წარმოადგენს ადმინისტრაციულ ფუნქციას, პროცესს, რომელიც ხარისხობრივად განსხვავდება სწავლებისაგან. დირექტორები არიან ძირითადი ადმინისტრაციული თანამდებობის პირები სკოლებში. მათ უნდა მონახონ გზები მასწავლებლის ლოიალობისა და ნდობის შესაქმნელად, უნდა წაახალისონ მასწავლებლის მცდელობები და კოორდინაცია გაუწიონ სამუშაოს. ადმინისტრაცია აკონტროლებს და ემსახურება ტექნიკურ ქვე-სისტემას ორი მნიშვნელოვანი გზით: პირველი, იგი შუამავლის როლს ასრულებს მასწავლებლებსა და მომსახურების მიმღებებს (მოსწავლეთა და მშობელთა) შორის; და მეორე, იგი უზრუნველყოფს საჭირო რესურსებს ეფექტიანი სწავლებისათვის. ამდენად, მასწავლებლის საჭიროებები წარმოადგენს ადმინისტრაციის ძირითად საზრუნავს.

ინსტიტუციური დონე ორგანიზაციას აკავშირებს მის გარემოსთან. სკოლებისათვის მნიშვნელოვანია ლეგიტიმურობა და თემში მხარდაჭერა.

ადმინისტრატორებსა და მასწავლებლებს სჭირდებათ მხარდაჭერა იმისათვის, რომ შეასრულონ თავიანთი შესაბამისი ფუნქციები ჰარმონიულად, სკოლის ფარგლებს გარეთ არსებული ჯგუფებისა და ინდივიდების მხრიდან ზეწოლისა და ხელის შეშლის გარეშე.

პარსონსის ეს სისტემა გვაწვდის ზოგად სქემას სკოლის ორგანიზაციული სიჯანსაღის კონცეპტუალიზაციისა და გაზომვისათვის. უფრო კონკრეტულად, ჯანსაღი ორგანიზაცია არის ის ორგანიზაცია, რომელშიც ტექნიკური, ადმინისტრაციული და ინსტიტუციური დონეები ჰარმონიაში იმყოფება. ორგანიზაცია აკმაყოფილებს როგორც საკუთარ ინსტრუმენტულ, ისე ექსპრესიულ საჭიროებებს, წარმატებით უმკლავდება გარე ძალებს და საკუთარ ენერჯიას თავისი მისიის შესასრულებლად მიმართავს.

ორგანიზაციული სიჯანსაღის ანკეტა (OHI)

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ორგანიზაციული სიჯანსაღე განისაზღვრება სკოლებში ინტერაქციის შვიდი სპეციფიური კომპონენტით (Hoy and Feldman, 1987, 1999). ეს ძირითადი კომპონენტები ეხმიანება სოციალური სისტემის როგორც ინსტრუმენტულ, ისე ექსპრესიულ საჭიროებებს და ასევე, ასახავს პასუხისმგებლობისა და კონტროლის სამ დონეს სკოლის შიგნით.

ინსტიტუციური დონის შეფასება ხდება სკოლის შეკავშირებულობისა და მთლიანობის ხარისხით. ანუ, ინსტიტუციური შეკავშირებულობა არის სკოლის გარემოსთან ადაპტაციისა და იმგვარად ფუნქციონირების უნარი, რომ შენარჩუნებული იყოს მისი საგანმანათლებლო პროგრამების სიჯანსაღე. შეკავშირებული სკოლები ჰარმონიულად ურთიერთქმედებენ თემთან და ოჯახთან და ინარჩუნებენ პრინციპებსა და თვითმყოფადობას.

ადმინისტრაციული დონის შეფასებისათვის გამოიყენება ოთხი ძირითადი ასპექტი – დირექტორის გავლენა, გულისხმიერება, სტრუქტურის მართვა და რესურსებით დახმარება. გავლენა არის დირექტორის უნარი, ზემოქმედება მოახდინოს გადაწყვეტილებებზე. გულისხმიერება არის დირექტორის ქცევა, რომელიც არის ღია, მეგობრული და ხელშემწყობი, ხოლო სტრუქტურის მართვა სამუშაო მოლოდინების, შესრულების სტანდარტებისა და პროცედურების ნათლად განსაზღვრას. დაბოლოს, რესურსებით დახმარება არის ის, თუ როგორ უზრუნველყოფს დირექტორი მასწავლებლებს საჭირო დამხმარე რესურსებით.

ტექნიკური დონის ორ ძირითად ელემენტია მორალი და აკადემიური მიდგომა. მორალი არის ნდობა, ენთუზიაზმი, თავდაჯერებულობა და მიღწევისკენ სწრაფვა, რომლითაც გამსჭვალულია პედაგოგიური კოლექტივი. აკადემიურ მიდგომაში იგულისხმება სკოლის სწრაფვამოსწავლეთა მოსწრების გაუმჯობესებისაკენ. ორგანიზაციული სიჯანსაღის ეს შვიდი ასპექტი შეჯამებულია პასუხისმგებლობისა და ფუნქციონალური საჭიროების დონის მიხედვით ცხრილში 5.5. ორგანიზაციული სიჯანსაღის ანკეტა ანუ OHI, არის 44 პუნქტიანი აღწერითი კითხვარი, რომელიც შედგება შვიდი სუბტესტისაგან და ზომავეს ორგანიზაციული სიჯანსაღის თითოეულ ძირითად ასპექტს. OCDQ-ის მსგავსად, OHI-ს ადმინისტრირებისას, მასწავლებლებს სთხოვენ, აღწერონ, რამდენად ახასიათებს თითოეული პუნქტი მათ სკოლას ოთხქულიან სკალაზე: იშვიათად, ზოგჯერ, ხშირად თუ ძალიან ხშირად. OHI-ის ნიმუშის პუნქტები, რომელიც დაჯგუფებულია სუბტესტების მიხედვით მოცემულია ცხრილში 5.5.

სქემაზე 5.4 გრაფიკის სახით ასახულია სამი სკოლის სიჯანსაღის პროფილი . სკოლა A წარმოადგენს სკოლას, შედარებით ჯანსაღი გარემოთი; სიჯანსაღის ყველა ასპექტი საშუალოზე არსებითად მაღალია. სკოლა C, ამისგან განსხვავებით, საშუალოზე დაბალია სიჯანსაღის ყველა ასპექტის თვალსაზრისით, ხოლო სკოლა B წარმოადგენს ტიპურ სკოლას – დაახლოებით საშუალოა ყველა ასპექტით.

OHI-ის სუბტესტები ერთმანეთთან საშუალო დონის კორელაციაშია; ანუ თუ სკოლის ქულები ერთ სუბტესტში მაღალია, არსებობს გარკვეული ტენდენცია, რომ ქულები მაღალი იყოს ზოგიერთ სხვა სუბტესტშიც. უფრო მეტიც, სუბტესტების ფაქტორულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ ერთი ძირითადი ფაქტორი, რომელსაც ეწოდება სკოლის სიჯანსაღე, განმარტავს სუბტესტებში ცვლილებათა უმეტესობას. ნიმუშში მოცემული სამოცდათერთმეტი (78) საშუალო სკოლა განლაგებულია კონტინუუმის გასწვრივ, სადაც რამდენიმე სკოლას აქვს ძალიან ჯანსაღი ორგანიზაციული პროფილი, რამდენიმეს – ძალიან არაჯანსაღი პროფილი, ხოლო სკოლების უმეტესობას აქვს შერეული პროფილი უკიდურესობებს შორის დაახლოებით შუაში. სიჯანსაღის ინდექსი შეიძლება შემუშავდეს მარტივად, შვიდი სუბტესტის ქულების კომბინირებით; რაც უფრო მაღალია ჯამი, მით უფრო ჯანსაღია სკოლის დინამიკა (Hoy, Tartar, and Kottkamp, 1991; Hoy and Tarter, 1997b; Hoy and Feldman, 1999). შესაძლებელია კონტინუუმის თითოეული პოლუსისათვის ბიჰევიორისტული სურათის მონახაზის შექმნა – ანუ, პროტოტიპების შექმნა ძალიან ჯანსაღი და არაჯანსაღი სკოლის გარემოსათვის.

ცხრილი 5.5

ორგანიზაციული სიჯანსაღის ასპექტები

	აღწერა	ნიმუშის პუნქტები
	ინსტიტუციური დონე	
1. ინსტიტუციური შეკავშირებულობა	სკოლა არ ექცევა თემის და მშობელთა ვიწრო, უსაფუძვლო მოთხოვნების გავლენის ქვეშ. სკოლას უნარი აქვს, წარმატებით დაძლიოს დესტრუქციული გარე ძალები (ინსტრუმენტული საჭიროება).	მასწავლებლები დაცულნი არიან თემისა და მშობლების უსაფუძვლო მოთხოვნებისგან. სკოლა დაუცველია გარე ზეწოლებისგან.* მოქალაქეთა ჯგუფებს გაგლენა აქვს საბჭოზე.*

	ადმინისტრაციული დონე	
2. დირექტორის გავლენა	<p>ეხება დირექტორის უნარს, გავლენა იქონიოს ზემდგომთა მოქმედებებზე. გავლენიანი დირექტორი არის დამაჯერებელი, წარმატებით მუშაობს უფროს ინსპექტორთან, მაგრამ ამავედროულად დამოუკიდებელია აზროვნებასა და მოქმედებაში (ინსტრუმენტული საჭიროება)</p>	<p>დირექტორი იღებს იმას, რასაც ითხოვს ზემდგომებისგან.</p> <p>დირექტორს შეუძლია კარგად მუშაობა უფროს ინსპექტორთან ერთად.</p> <p>დირექტორს ხელს უშლიან ზემდგომები.*</p>
3. გულისხმიერება	<p>დირექტორის ქცევა მეგობრულია, ხელშემწყობი, ღია და კოლეგიალური (ექსპრესიული საჭიროება).</p>	<p>დირექტორი გულღიაა და მეგობრული.</p> <p>დირექტორი ითვალისწინებს პედაგოგიური კოლექტივის მიერ გამოთქმულ რჩევებს.</p> <p>დირექტორი უფროსილდება პედაგოგიური კოლექტივის პირად კეთილდღეობას.</p>
4. სტრუქტურის მართვა	<p>დირექტორის ქცევა არის ამოცანაზე და მიღწევაზე ორიენტირებული.</p> <p>დირექტორი მკაფიოდ განუმარტავს საკუთარ დამოკიდებულებებსა და მოლოდინებს პედაგოგიურ კოლექტივს და ინარჩუნებს შესრულების განსაზღვრულ სტანდარტებს (ინსტრუმენტული საჭიროება).</p>	<p>დირექტორი პედაგოგიურ კოლექტივს საშუალებას აძლევს, იცოდნენ, რას მოელოდნენ მათგან.</p> <p>დირექტორი ინარჩუნებს შესრულების განსაზღვრულ სტანდარტებს.</p> <p>დირექტორი ახორციელებს შესასრულებელი სამუშაოს დაგეგმვას.</p>
5. რესურსებით დახმარება	<p>სკოლაში ხელმისაწვდომია ადეკვატური საგაკვეთილო მარაგები და სასწავლო მასალები და ადვილად მოიპოვება დამატებითი მასალები (ინსტრუმენტული საჭიროება).</p>	<p>დამატებითი მასალები ხელმისაწვდომია მაშინ, როცა მოითხოვენ.</p> <p>მასწავლებლები უზრუნველყოფილნი არიან გააკვეთილებისათვის საჭირო მასალებით.</p>

		მასწავლებლებისათვის ხელმისაწვდომია საჭირო სასწავლო მასალები.
	ტექნიკური დონე	
6. მორალი	მასწავლებლების ურთიერთდამოკიდებულება ხასიათდება ნდობით, მტკიცე რწმენით, ენთუზიაზმითა და მეგობრულობით. მასწავლებლებს ერთმანეთის მიმართ დადებითი გრძნობები აქვთ და ამავე დროს, საკუთარი სამუშაოსაგან იღებენ კმაყოფილების გრძნობას (ექსპრესიული საჭიროება).	ამ სკოლაში მასწავლებლებს ერთმანეთი მოსწონთ. მასწავლებლები თავიანთ სამუშაოს ახორციელებენ ენთუზიაზმით. მასწავლებლების მორალი მაღალია.
7. აკადემიური აქცენტი	მოსწავლეებისათვის დგინდება მაღალი, თუმცა მისაწვდომი მიზნები; სასწავლო გარემო მოწესრიგებულია და სერიოზული; მასწავლებლებს სჯერათ თავიანთი მოსწავლეების მიღწევის უნარის; მოსწავლეები ბევრს შრომობენ და პატივს სცემენ მათ, ვინც წარმატებულია აკადემიური თვალსაზრისით (ინსტრუმენტული საჭიროება).	სკოლა ადგენს მაღალ სტანდარტებს აკადემიური მუშაობისათვის. მოსწავლეები პატივს სცემენ მათ, ვინც კარგ ნიშნებს იღებს. მოსწავლეები ბეჯითად ცდილობენ, გამოასწორონ ადრე შესრულებული სამუშაო.

* დებულება საპირისპიროა.

ჯანსაღი სკოლის გარემო

ჯანსაღი სკოლა დაცულია თემისა და მშობლების უსაფუძვლო მოთხოვნებისგან. საბჭო წარმატებით უწევს წინააღმდეგობას სხვადასხვა ჯგუფების ყველა ვიწრო მცდელობას, გავლენა მოახდინონ პოლიტიკაზე. ჯანსაღი სკოლის დირექტორი ახორციელებს დინამიურ ლიდერობას – ლიდერობას, რომელიც არის როგორც ამოცანაზე, ისე ურთიერთობებზე ორიენტირებული. ასეთი ქცევა მხარს უჭერს მასწავლებლებს და ამავე დროს, განსაზღვრავს მკაფიო მიზანს და შესრულების მაღალ სტანდარტებს. უფრო მეტიც, დირექტორს გავლენა აქვს თავის ზემდგომეებზე და აქვს დამოუკიდებელი აზროვნებისა და მოქმედების უნარი. ჯანსაღ სკოლაში მასწავლებლები თავდადებულნი

არიან სწავლებისა და სწავლისათვის. ისინი სახავენ მაღალ, თუმცა მისაწვდომ მიზნებს; ინარჩუნებენ შესრულების მაღალ სტანდარტებს; ხოლო სასწავლო გარემო მოწვევრიგებულია და სერიოზული. უფრო მეტიც, მოსწავლეები ბევრს შრომობენ აკადემიურ საკითხებზე, აქვთ ძლიერი მოტივაცია და პატივს სცემენ მათ, ვინც აკადემიური თვალსაზრისით წარმატებულია. რესურსები და სასწავლო მასალები ხელმისაწვდომია. დაბოლოს, ჯანსაღ სკოლაში მოსწავლეებს მოსწონთ ერთმანეთი, ენდობიან ერთმანეთს, ენთუზიაზმით არიან განწყობილნი სამუშაოსადმი და ამაყობენ თავიანთი სკოლით.

არაჯანსაღი სკოლის გარემო

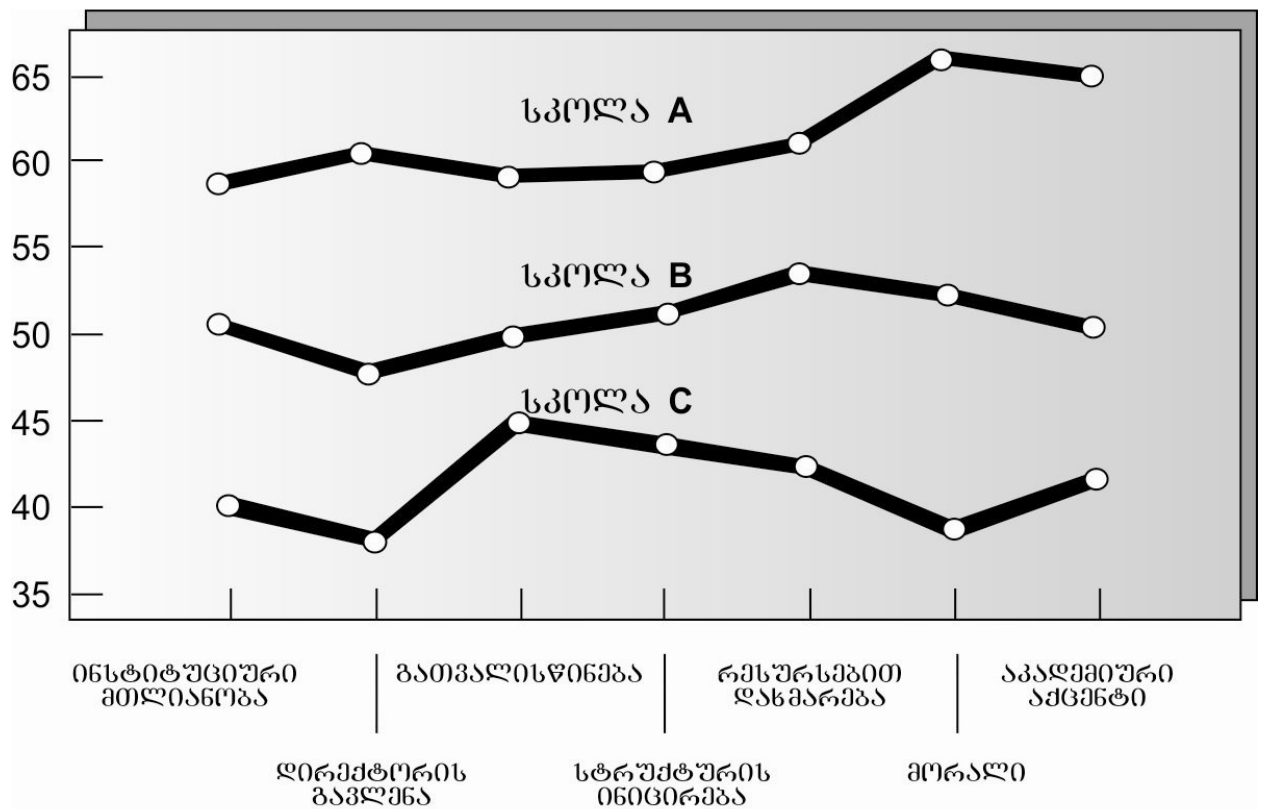
არაჯანსაღი სკოლა დაუცველია დესტრუქციული გარე ძალებისაგან. მოსწავლეებსა და ადმინისტრატორებს თავს ესხმიან უსაფუძვლო მოთხოვნებით მშობლები და სათემო ჯგუფები. დირექტორი ვერ ახორციელებს ლიდერობას: მართვა სუსტია, მოსწავლეების რჩევის გათვალისწინება არ ხდება, მოსწავლეების მხარდაჭერა შეზღუდულია და ფაქტიურად, არ არსებობს ზემდგომეზე ზეგავლენა. მოსწავლეებს არა აქვთ დადებითი გრძნობები არც ერთმანეთის და არც სამუშაოს მიმართ. ისინი მოქმედებენ გულცივად, ნდობის გარეშე და თავდაცვითი პოზიციით. დაბოლოს, აკადემიურ სრულყოფაზე აქცენტი არ კეთდება. ყველა უბრალოდ „დროში ეტევა“.

სიჯანსაღის ანკეტები საშუალო საფეხურისა და დაწყებითი სკოლებისათვის

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სხვადასხვა საფეხურის სკოლებს შორის არსებული განსხვავებებიდან გამომდინარე, გასაკვირი არ უნდა იყოს, რომ არსებობს სიჯანსაღის ანკეტის სხვადასხვა ვერსიები. კონცეპტუალური საფუძვლები ყველა ვერსიისათვის ერთი და იგივეა, მაგრამ პუნქტები და სკოლის სიჯანსაღის გასაზომად გამოყენებული ასპექტები ოდნავ განსხვავდება, გამომდინარე სკოლის ტიპიდან (Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991; Hoy and Sabo, 1998).

ორგანიზაციული სიჯანსაღის ანკეტას დაწყებითი სკოლებისათვის (OHI-E) (Podgurski, 1990; Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991; Hoy and Tarter, 1997a) და საშუალო საფეხურის სკოლებისათვის (OHI-RM) (Barnes, 1994; Hoy and Tarter, 1997b; Hoy and Sabo, 1998) აქვს ისეთივე ძლიერი ფსიქომეტრული მახასიათებლები, როგორც თავდაპირველ OHI-ს ბოლო საფეხურის სკოლებისათვის. ყველა საზომი სანდოა და სარწმუნო.

ბოლო საფეხურის სკოლებთან შედარებით დაწყებით სკოლებს გაცილებით მარტივი სტრუქტურები აქვთ. შედეგად, როცა გადავდივართ დაწყებითიდან საშუალო საფეხურის სკოლაში და ბოლო საფეხურის სკოლაში, სტრუქტურების კომპლექსურობის ზრდასთან ერთად გარემოს ასპექტები ხდება უფრო და უფრო დიფერენცირებული. სკოლის სამივე საფეხურის კითხვარი მოიცავს ინსტიტუციური მთლიანობის, აკადემიურ აქცენტისა და მოსწავლეების მორალის კომპონენტებს, მაგრამ, უფრო მაღალი საფეხურის სკოლების კითხვარებში დირექტორის ლიდერობის კომპონენტი უფრო დიფერენცირებულია, ვიდრე დაწყებითი სკოლის კითხვარში – იგი მოიცავს უფრო მეტ ქვეასპექტს.



გამოსახულება 5.4
სამი სკოლის სიჯანსაღის პროფილები

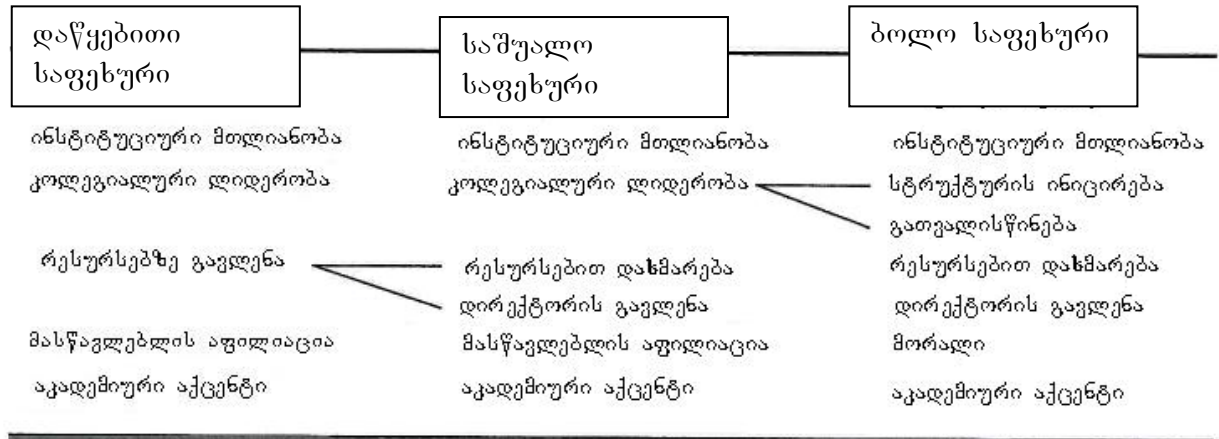
სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, დაწყებითი და საშუალო საფეხურის სკოლის დირექტორებს, ჩვეულებრივ, აქვთ ლიდერობის უფრო ინტეგრირებული მიდგომები. დაწყებით დონეზე, დირექტორის გავლენა და რესურსებით დახმარება ინტეგრირებულია ერთ როლში, ხოლო საშუალო საფეხურის დონეზე, სტრუქტურის ინიცირება და გათვალისწინება არის კომბინირებული და ქმნის ერთიან კოლექციურ მიდგომას მასწავლებლების ხელმძღვანელობისათვის. შედეგები გვარწმუნებს, რომ ძირითადად, ბოლო საფეხურის სკოლების ლიდერობა უფრო კომპლექსურია, ვიდრე დაწყებითი სკოლებისა.

OHI: კვლევის შედეგების ზოგიერთი მონაცემი

OHI წარმოადგენს ახალ ინსტრუმენტს, ჯერ-ჯერობით მისი გამოყენებით ბევრი კვლევა არ არის განხორციელებული. მიუხედავად ამისა, OHI არის სასარგებლო საშუალება, რომელსაც აქვს სამი ვერსია – თითო ვერსია დაწყებითი, საშუალო საფეხურისა და ბოლო საფეხურის სკოლებისათვის. ინსტრუმენტები ზომავს სკოლების ორგანიზაციული სიჯანსაღის ძირითად ასპექტებს. უფრო მეტიც, კონცეპტუალური საფუძვლები შეესაბამება ეფექტიანი სკოლების ბევრ მახასიათებელს. დამატებით, ბოლო საფეხურის სკოლების კვლევამ ტაივანში აჩვენა სტიბილურობა OHI-ის ფაქტორების სტრუქტურაში ინტერკულტურულ კონტექსტში (Liao, 1994).

ცხრილი 5.6

სიჯანსაღის ელემენტების შედარება სკოლის დონეებზე



იმ კვლევების შედეგები, რომელიც იყენებს OHI-ის, დამაიმედებელია. როგორც მოსალოდნელი იყო, რაც უფრო ჯანსაღია ორგანიზაციული დინამიკა, მით უფრო დიდია პედაგოგიური კოლექტივის ნდობა დირექტორის, კოლეგებისა და თავად ორგანიზაციის მიმართ (Tarter and Hoy, 1988; Hoy, Tarter, and Wiskowskie, 1992). ასევე, არ არის გასაკვირი, რომ არსებობს კორელაცია სკოლის ღიაობასა და სიჯანსაღეს შორის; ჯანსაღ სკოლებს ახასიათებს ძლიერი დნობა, დიდი სიცოცხლისუნარიანობა და სუსტი განცალკევებულობა (Hoy and Tarter, 1990). მოკლედ, ღია სკოლები, ტენდენციისამებრ, ჯანსაღია, ხოლო ჯანსაღი სკოლები, ტენდენციისამებრ, ღიაა. სიჯანსაღე ასევე დაკავშირებულია მასწავლებლების ორგანიზაციულ თავდადებასთან თავიანთი სკოლების მიმართ; ჯანსაღ სკოლებს ჰყავს უფრო მეტი თავდადებული მასწავლებელი (Tarter, Hoy, and Bliss 1989; Tarter, Hoy, and Kottkamp, 1990).

კვლევის შედეგები ასევე გვიჩვენებს, რომ ორგანიზაციული სიჯანსაღე პოზიტიურად უკავშირდება მოსწავლეთა მოსწრებას; რაც უფრო ჯანსაღია სკოლის გარემო, მით უფრო მაღალია მათემატიკაში და კითხვაში საშუალო სკოლის მოსწავლეთა მოსწრების მაჩვენებლები (Hoy and Tarter, 1990); და რაც უფრო ჯანსაღია სკოლების გარემო, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა მოსწრება მათემატიკის, კითხვისა და წერის სტანდარტიზებულ ტესტებში (Hoy and Hannum, 1997; Hoy, Hannum, and Tschannen-Moran, 1998; Hoy and Sabo, 1998; Goddard, Sweetland, and Hoy, 2000). დაწვებითი სკოლის მასწავლებლების კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ ჯანსაღი სკოლის გარემო ხელს უწყობდა მასწავლებლის ეფექტიანობის განვითარებას, იმ რწმენის განვითარებას, რომ მათ შეუძლიათ პოზიტიური გავლენა იქონიონ მოსწავლეთა სწავლაზე (Hoy and Woolfolk, 1993). ჩვენი საკუთარი კვლევა განაგრძობს იმის დემონსტრირებას, რომ სკოლის სიჯანსაღე უკავშირდება სკოლის სხვა მნიშვნელოვანი ცვლადების წყებას. მაგალითად, იგი პოზიტიურად უკავშირდება ჰუმანურობას, მასწავლებლების მონაწილეობას გადაწყვეტილების მიღებაში, სკოლის ძლიერ კულტურას და სკოლის ეფექტიანობის სხვადასხვა საზომებს. დაბოლოს, სავარაუდოა, რომ სკოლის სიჯანსაღე მნიშვნელოვნად იყოს დაკავშირებული მოსწავლეთა ნაკლებ გაუცხოებასთან,

მოსწავლეთა მიერ სკოლის მიტოვების უფრო დაბალ პროცენტთან და მოსწავლეთა უფრო ძლიერ თავდადებასთან.

რომ შევაჯამოთ, სკოლის სიჯანსაღე შეიძლება სანდოდ დადგინდეს OHI-ის შესაბამისი ინსტრუმენტის გამოყენებით. უფრო მეტიც, სკოლის ცხოვრებაში ჯანსაღი ინტერპერსონალური დინამიკა მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ როგორც მიზანი თავისთავად, არამედ იგი ახდენს სკოლის ეფექტიანობის, მოსწავლეთა მოსწრების, ორგანიზაციული თავდადების, მასწავლებლის დამოკიდებულებათა ჰუმანურობის და კოლეგებისა და დირექტორისადმი პედაგოგიური კოლექტივის ნდობის პროგნოზირებას. ჯანსაღ სკოლებს, სავარაუდოდ, ჰყავს თავდადებული მასწავლებლები, რომლებიც ენდობიან ერთმანეთს, ენდობიან დირექტორს, აქვთ მაღალი აკადემიური სტანდარტები, არიან ღია და ჰყავთ მოსწავლეები, რომელთა მოსწრება მაღალი დონისაა. ასეთ სკოლებში სწავლების გაუმჯობესება და მასწავლებელთა და ადმინისტრატორთა უწყვეტი პროფესიონალური განვითარება მიღწევადი მიზნებია.

მოსწავლეთა კონტროლის ორიენტაცია: იძულებითიდან ჰუმანისტურამდე

სკოლის სოციალური გარემოს კონცეპტუალიზაციის სხვა გზა არის კონტროლი დომინანტურ მექანიზმებზე დაკვირვება, რომელთაც მასწავლებლები და დირექტორები იყენებენ მოსწავლეთა კონტროლისათვის. უილარდ უოლერი (1932) სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის, ერთ-ერთ პირველ სისტემურ კვლევაში ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლის კონტროლის მნიშვნელობაზე სკოლის კულტურის როგორც სტრუქტურულ, ისე ნორმატიულ ასპექტებთან დაკავშირებით. ფაქტიურად, კვლევათა უმეტესობა, რომელიც კონცენტრირებულია სკოლაზე, როგორც სოციალურ სისტემაზე, აღწერს მოსწავლეთა ანტაგონისტურ სუბკულტურებს, თანმხლებ კონფლიქტსა და მოსწავლეთა პრობლემებს (Gordon, 1957; Coleman, 1961; Willower and Jones, 1967). დონალდ ჯ. უილოვერმა და რონალდ გ. ჯონსმა (1967) აღწერეს მოსწავლის კონტროლი, როგორც „დომინანტური მოტივი“ სკოლის სოციალური სისტემის შიგნით -

გამჭოლი თემა, რომელიც აზრს სძენს მასწავლებლებს შორის და მასწავლებელსა და დირექტორს შორის ურთიერთობების მოდელებს.

კონტროლი ის პრობლემაა, რომელიც ყველა ორგანიზაციის წინაშე დგას. რიჩარდ ო. კარლსონმა (1964) ჩაატარა ანალიზი სერვისორგანიზაციისა და კლიენტის კავშირის შესახებ. ანალიზი გვიჩვენებს, რომ საჯარო სკოლები არის იმ ტიპის სერვის ორგანიზაციები, რომლებშიც კონტროლი, სავარაუდოდ, წარმოადგენს ყველაზე მწვავე პრობლემას. საჯარო სკოლები, ციხეებთან და საჯარო ფსიქიატრიულ საავადმყოფოებთან ერთად, წარმოადგენენ სერვის ორგანიზაციებს, რომელთაც არა აქვთ არჩევანი კლიენტების შერჩევისას, ხოლო კლიენტები (იურიდიული თვალსაზრისით) მონაწილეობას უნდა იღებდნენ ორგანიზაციაში. ამ ორგანიზაციებს შეიძლება დაუპირისპირდნენ კლიენტები, რომელთაც მცირე სურვილი აქვთ, ან საერთოდ არა აქვთ ორგანიზაციის სერვისის მიღების სურვილი; ეს გახლავთ ის ფაქტორი, რომელიც ხაზს უსვამს კლიენტის კონტროლის პრობლემას. გაფრთხილების

სახით უნდა აღინიშნოს, რომ უნდა გაკეთდეს მნიშვნელოვანი განსხვავებები მაშინ, როდესაც საჯარო სკოლებს ვადარებთ ციხეებსა და საჯარო ფსიქიატრიულ საავადმყოფოებს. მაგალითად, ციხეები და საჯარო ფსიქიატრიული საავადმყოფოები წარმოადგენს „ტოტალურ ინსტიტუტებს“ (Goffman, 1957), ხოლო სკოლები – არა. უფრო მეტიც, სკოლები, ჩვეულებრივ, იყენებენ გაცილებით ნაკლებად ინტენსიურ იძულებით პრაქტიკას. საქმე იმაშია, რომ მიუხედავად იმისა, რომ კონტროლი წარმოადგენს ყველა ჯგუფის ცხოვრების აუცილებელ შემადგენელ ნაწილს, იგი ასევე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სერვის ორგანიზაციებში, რომლებშიც კლიენტების შერჩევა არ ხდება და რომლებშიც მონაწილეობა სავალდებულოა.

როგორც ემპირიულ, ისე კონცეპტუალურ მოსაზრებებს მივყავართ ერთსა და იმავე დასკვნისაკენ: მოსწავლის კონტროლი სკოლის ცხოვრების ცენტრალური ასპექტია. მისი დამახასიათებელი თავისებურებიდან გამომდინარე, ეს ცნება შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სკოლის გარემოს განსასხვავებლად. მოსწავლის კონტროლის კონცეპტუალიზაცია და კვლევა, რომელიც წამოიწიეს დონალდ ჯ. უილოვერმა, ტერი ი. ეიდელმა და ჰოიმ (1967) პენსილვანიის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, წარმოადგენს ამგვარი პერსპექტივის საფუძველს. პენსილვანიის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მკვლევრებმა განსაზღვრეს მოსწავლის კონტროლის კონტინუმი იძულებითი იძულებითიდან ჰუმანისტურამდე. ამ ორი უკიდურესობის პროტოტიპები ქვემოთ მოკლედ არის შეჯამებული.

იძულებითი იძულებითი სკოლის გარემო

იძულებითი პროტოტიპის მოდელი არის ტრადიციული სკოლა, რომელიც უზრუნველყოფს მკაცრი და ძლიერ კონტროლირებული გარემოს შექმნას და რომელშიც უმთავრესია წესრიგის შენარჩუნება. მოსწავლეები პირობითად იყოფიან გარეგნობის, ქცევისა და მშობლების სოციალური სტატუსის მიხედვით. მასწავლებლები, რომლებსაც აქვთ იზოლირების ორიენტაცია, აღიქვამენ სკოლას, როგორც მოსწავლე-მასწავლებლის სტატუსის მკაცრი იერარქიის მქონე ავტოკრატიულ ორგანიზაციას. ძალაუფლებისა და კომუნიკაციის ნაკადი ცალმხრივია და დადმავალი; მოსწავლეებმა ყველანაირი ეჭვის გარეშე უნდა მიიღონ თავიანთი მასწავლებლების გადაწყვეტილებები. მასწავლებლები არ ცდილობენ, გაიგონ მოსწავლის ქცევა, ამის ნაცვლად, არასათანადო ქცევას პირად შეურაცხყოფად აღიქვამენ. ისინი მოსწავლეებს აღიქვამენ უპასუხისმგებლო და უდისციპლინო პიროვნებებად, რომლებიც უნდა გაკონტროლდნენ დამსჯელი სანქციების მეშვეობით. დეპერსონიფიცირება, ცინიზმი და ფრთხილი უნდობლობა იძულებითავე სკოლის ატმოსფეროს.

ჰუმანისტური სკოლის გარემო

ჰუმანისტური პროტოტიპის მოდელი არის სკოლა, რომელიც აღიქმება როგორც საგანმანათლებლო თემი, რომელშიც მოსწავლეები სწავლობენ თანამშრომლობითი ურთიერთობებისა და გამოცდილების მეშვეობით. სწავლა და ქცევა განიხილება ფსიქოლოგიური და სოციოლოგიური თვალსაზრისით. თვითდისციპლინა ცვლის მასწავლებლის მკაცრ კონტროლს. ჰუმანისტური ორიენტაცია ქმნის დემოკრატიულ ატმოსფეროს, რომელშიც ხორციელდება ორმხრივი კომუნიკაცია მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის და იზრდება დამოუკიდებლობის ხარისხი. ტერმინი „ჰუმანისტური ორიენტაცია“ გამოიყენება ერის ფრომის მიერ შემოთავაზებული (1948) სოციოფსიქოლოგიური გაგებით; იგი ხაზს უსვამს როგორც ინდივიდის, ისე იმგვარი ატმოსფეროს შექმნას მნიშვნელობას, რომელიც აკმაყოფილებს მოსწავლის საჭიროებებს.

მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგიის (PCI) ფორმა

უილოვერმა, ეიდელმა და ჰოიმ (1967:47-48) შეიმუშავეს მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგიის (PCI) ფორმა იმისათვის, რომ გაიზომოს მოსწავლეთა კონტროლის ორიენტაცია იძულებით-ჰუმანისტურ კონტინიუმზე. PCI წარმოადგენს 20-საკითხიან კითხვარს, რომელშიც თითოეული საკითხისათვის არსებობს პასუხის ხუთი კატეგორია, „სრულიად ვეთანხმები“-დან „სრულიად არ ვეთანხმები“-მდე ფარგლებში. კონკრეტულ საკითხთა ნიმუში ასეთია:

- სასურველია, მოსწავლეებს მოვთხოვოთ, შეხვედრებისას ისხდნენ განსაზღვრულ ადგილებზე.
- უტიფარი მოსწავლის მიმართ სარკასტული შენიშვნების გამოყენება კარგი დისციპლინარული ტექნიკაა.
- მოსწავლეებს არ უნდა მიეცეთ კლასში მასწავლებლისათვის სიტყვის შებრუნების უფლება.
- მოსწავლის დროის მეტისმეტად დიდი ნაწილი იხარჯება ხელმძღვანელობასა და აქტივობებზე და მეტისმეტად ცოტა – აკადემიურ მომზადებაზე.

PCI ინსტრუმენტის სანდოობის კოეფიციენტები საკმაოდ მაღალია (Packard and Willower, 1972; Packard, 1988). ამის მსგავსად, მრავალი კვლევა, აგრეთვე, ადასტურებს ინსტრუმენტის კონსტრუქტულ ვალიდობას (Hoy, 1967, 1968; Willower, Eidel, and Hoy, 1967; Appleberry and Hoy, 1969; Hoy and Woolfolk, 1989).

PCI: კვლევის შედეგების ზოგიერთი მონაცემი

PCI ინსტრუმენტი არ არის არც OCDQ-ს და არც OHI-ის კომპლექსური საზომი. მიუხედავად ამისა, მოსწავლის კონტროლის კონცეფცია და მისი გაზომვა საშუალებას გვაძლევს დავინახოთ სკოლის გარემოს სხვა, ახალი ასპექტი - მასწავლებელი-მოსწავლის ურთიერთობები. შესაძლოა PCI არის კულტურის უკეთესი საზომი, ვიდრე გარემოსი, რადგან იგი პირდაპირ ეხება გაზიარებულ იდეოლოგიებს და არა ქცევის გაზიარებულ აღქმებს. ნებისმიერ შემთხვევაში, მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგიის ცნება არის სკოლის ატმოსფეროს პროგნოზირების მძლავრი პარამეტრი. ეფლბერიმ და ჰოიმ (1969) და ჰოიმ და ქლოვერმა (1986) დაადგინეს, რომ მოსწავლის კონტროლის ორიენტაციაში ჰუმანიზმი და სკოლების ორგანიზაციული გარემოს ღიაობა ძლიერ ურთიერთკავშირშია. უფრო მეტიც, იმისათვის, რომ შეემოწმებინათ იძულებითი-ჰუმანისტური სისტემის, როგორც სკოლის გარემოს ინდექსის გამოსადეგობა, ჰოიმ და ეფლბერიმ (1970) გამოიყენეს OCDQ-ს ცვლადები, რომ შეედარებინათ ყველაზე ჰუმანისტური სკოლები და ყველაზე იძულებითი სკოლები მათი გარემოს პროფილების თვალსაზრისით. სკოლებს, რომლებსაც ჰქონდათ, მოსწავლის კონტროლის იძულებითი ორიენტაცია, ახასიათებდათ მნიშვნელოვნად ძლიერი განცალკევება, ნაკლები სიცოცხლისუნარიანობა, მეტი გაუცხოება და ნაკლები მისწრაფება, ვიდრე მოსწავლის კონტროლის ჰუმანისტური ორიენტაციის მქონე სკოლებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ჰუმანისტურ სკოლებს, როგორც ჩანს, იძულებით სკოლებთან შედარებით უფრო ხშირად აქვთ შემდეგი მახასიათებლები:

- მასწავლებლები კარგად მუშაობენ ერთად სწავლება-სწავლის ამოცანასთან დაკავშირებით.
- მასწავლებლებს აქვთ მაღალი მორალი და კმაყოფილების გრძნობა..
- ღირეპტორები მასწავლებლებს ექცევიან არაფორმალურად, პირისპირ ურთიერთობებში და არა „მკაცრად ინსტრუქციების მიხედვით“.

- დირექტორები მკაცრ კონტროლს კი არ ახორციელებენ, არამედ, ამის ნაცვლად, პირადი მაგალითით ზრდიან მოტივაციას.
- არემო ღიაა და ავთენტური

მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლის კონტროლის ორიენტაციაში ჰუმანიზმი და ნორმების ღიაობა სკოლის გარემოს სხვადასხვა ელემენტებია, ისინი როგორც ჩანს, არის ძალიან ურთიერთშეთავსებადი.

სკოლის მოსწავლის კონტროლის ორიენტაცია უკავშირდება სკოლის ცხოვრების ბევრ მნიშვნელოვან ასპექტს. კვლევების შედეგების თანახმად:

- იძულებით სკოლებს ჰყავს უფრო მეტი გაუცხოებული მოსწავლე, ვიდრე ჰუმანისტურ სკოლებს; მოსწავლეები განიცდიან უსუსურობის მძაფრ შეგრძნებას და ნორმების არარსებობას იძულებით სკოლებში (Hoy, 1972).
- ჰუმანისტური სკოლები უზრუნველყოფს ჯანსაღ სოციალურ გარემოს მოსწავლეთა მომწიფებელი თვითმიჯის განვითარებისათვის: რაც უფრო მეტია სკოლის მოსწავლის კონტროლის ჰუმანისტური ორიენტაცია, მით მეტი მით უფრო მეტი შანსი აქვთ უფროსკლასელებს, წარმატებით მოახდინონ თვითაქტუალიზაცია (Diebert and Hoy, 1977).
- ჰუმანისტური სკოლის გარემოს მოსწავლისეული აღქმები პოზიტიურად არის დაკავშირებული მათ მოტივაციასთან, პრობლემების გადაწყვეტასთან და სწავლისადმი სერიოზულ დამოკიდებულებასთან (Lunenburg, 1983).
- იძულებითი გარემო ნეგატიურად არის დაკავშირებული სკოლის ცხოვრების ხარისხის მოსწავლეებისეულ აღქმებთან (Lunenburg and Schmidt, 1989).
- მოსწავლის კონტროლი მომავალ მასწავლებლებში ეფექტიანობის გრძობის განვითარების მნიშვნელოვანი ფაქტორია (Woolfolk and Hoy, 1990).
- რაც უფრო იძულებითია სკოლის გარემო, მით უფრო მეტი ვანდალიზმია სკოლაში, მით უფრო ხშირად ხდება ძალადობრივი ინციდენტები (Finkelstein, 1998).

კვლევის შედეგები მიუთითებს ისეთი საჯარო სკოლების საჭიროებაზე, რომლებიც ნაკლებად იძულებითია, უფრო ჰუმანურია და უფრო ღია გარემოთი ხასიათდება, რადგან ასეთ სკოლებს ჰყავს ნაკლებად გაუცხოებული, უფრო კმაყოფილი და უფრო პროდუქტიული მოსწავლეები. თუმცა, ჰუმანისტური მიმართულებით ცვლილებები უფრო ადვილად აღიწერება, ვიდრე ხორციელდება – ეს ცვლილებები ნელა ხორციელდება და ხშირად წარუმატებელია; მიუხედავად ამისა, მცდელობები მაინც უნდა განხორციელდეს.

კულტურა თუ გარემო: შედარება

ჩვენ შევიმუშავეთ ორი ძირითადი პერსპექტივა – ორგანიზაციული კულტურა და ორგანიზაციული გარემო იმისათვის, რომ აღგვეწერა სამუშაო ადგილის ხასიათი. ორივე სისტემა ცდილობს ჩაწვდეს ორგანიზაციული ცხოვრების არახელშესახებ ასპექტებს. ცალკეული სკოლები შეიძლება ემსახურებოდნენ ერთსა და იმავე მისიას, მაგრამ მათი ტრადიციები და ორგანიზაციული იდეოლოგიები ყოველთვის განსხვავებული იქნება.

კულტურა მოდური ტერმინია. ორგანიზაციული კულტურის მკვლევარები ყველაზე ხშირად იყენებენ ანთროპოლოგიის ხარისხობრივ და ეთნოგრაფიულ მეთოდებს ორგანიზაციის ხასიათის შესასწავლად. ისინი დაინტერესებულნი არიან დეტალური აღწერებით, რომელიც დაეხმარებათ ორგანიზაციული გარემოს არსის გაგებაში. ისინი ხაზს უსვამენ ორგანიზაციას როგორც მთლიანს, როგორც ბუნებრივ სისტემას. კვლევარების ინტერესის საგანია, თუ როგორ მოქმედებენ ერთად პრაქტიკა, რწმენები და კულტურული ელემენტები სოციალური სტრუქტურის შესანარჩუნებლად (Ouchi and Wilkins, 1985). ამგვარად, კულტურა განისაზღვრება სიმბოლური სისტემების თვალსაზრისით და მისი ანალიზი აბსტრაქტული და ინტერპრეტაციული ხდება მნიშვნელობის ძიებისას.

ამისგან განსხვავებით, ორგანიზაციული გარემოს მკვლევრები, ჩვეულებრივ, იყენებენ რაოდენობრივ ტექნიკას და მულტივარიაციულ ანალიზს, რომ დაადგინონ ორგანიზაციებში არსებული ქცევის მოდელები. გარემოს მკვლევრები, ჩვეულებრივ, ვარაუდობენ, რომ ორგანიზაციები არის რაციონალური ინსტრუმენტები მიზნის მისაღწევად; აქედან გამომდინარე, ისინი სწავლობენ ქცევის უმნიშვნელოვანეს მოდელებს. გარემოს კვლევის ისტორიული ფესვები, ძირითადად, მოდის სოციალური და ინდუსტრიული ფსიქოლოგიიდან და არა ანთროპოლოგიიდან ან სოციოლოგიიდან. კვლევის მეთოდები და მულტივარიაციული ანალიზის მეთოდი გამოიყენება ქცევის იმ მოდელების დასადგენად, რომლებიც მნიშვნელოვანია ორგანიზაციის შედეგებზე გავლენის მოხდენისას. აქცენტი კეთდება ორგანიზაციის ცხოვრების ბიჰევიორისტულ, ქცევით ატრიბუტებზე. ამ პერსპექტივების ძირითადი მსგავსებები და განსხვავებები შეჯამებულია ცხრილში 5.7.

ნაადრევეა კულტურის განსაზღვრა გარემოს ასპექტად (Anderson, 1982; Miskel and Ogawa, 1988) ან გარემოს განსაზღვრა კულტურის შედეგად (Ouchi and Wilkins, 1985; Schein, 1985; Moran and Volkwein, 1992). უფრო მეტიც, არეულობა იქცევა ქაოსად, როცა „სკოლის ეფექტიანობის“ კვლევა შენიღბულია როგორც გარემოს, ან კულტურის კვლევა (Hoy, 1990). ძალიან მნიშვნელოვანია კულტურის და გარემოს ერთმანეთისგან გამოიჯვანა; იგი პრაქტიკოსებსა და მოსწავლეებს აძლევს კონკურენტულ კონცეპტუალურ სქემებს სკოლის ცხოვრების დინამიკის წვდომისათვის. ამ კონტრასტულ პერსპექტივებს მოაქვს ბუნებრივი დაძაბულობა, რომელსაც შეუძლია სკოლების კვლევას შთაბეროს ახალი სიცოცხლე.

სკოლების კულტურისა და გარემოს შეცვლა

სკოლის სამუშაო ადგილის შეცვლის კომპლექსურ პრობლემებზე მცირე ინფორმაცია არსებობს (რომ არაფერი ვთქვათ პასუხებზე). თუმცა, ორი რამ ცხადია. არ არსებობს სწრაფი და მარტივი გზა სკოლების კულტურისა თუ გარემოს შესაცვლელად. საგარეოდ, გრძელვადიანი სისტემური მცდელობა უფრო მეტ ცვლილებას გამოიწვევს, ვიდრე მოკლევადიანი ინიციატივები.

ცხრილი 5.7

ორგანიზაციული კულტურისა და ორგანიზაციული გარემოს კონტრასტული მახასიათებლები

	ორგანიზაციული კულტურა	ორგანიზაციული გარემო
დისციპლინა	ანთროპოლოგია და სოციოლოგია	ფსიქოლოგია და სოციალური ფსიქოლოგია
მეთოდი	ეთნოგრაფიული მეთოდი ლინგვისტური ანალიზი	კვლევა გამოკითხვის საფუძველზე მულტივარიაციული ანალიზი
აბსტრაქციის დონე	აბსტრაქტული	უფრო კონკრეტული
გაზიარებული ორიენტაციები	დაშვებები და იდეოლოგია	ქცევის აღქმები

ჩვენ განვიხილავთ ცვლილების სამ ძირითად სტრატეგიას. ალან ბრაუნის (1965) კლინიკურ სტრატეგიას, ზრდაზე კონცენტრირებულ მიდგომას და რალფ კილმანის (1984) ორგანიზაციების ნორმატიული კულტურის ცვლილების პროცედურას. ეს სამი სტრატეგია არ არის ერთმანეთის ალტერნატივა; ისინი შეიძლება ერთდროულად იქნეს გამოყენებული და, რა თქმა უნდა, ყველა მათგანი აუცილებელია ეფექტიანი ცვლილების განხორციელებისათვის. ანალიტიკური სტრატეგია კონცენტრირებულია სკოლის ქვეჯგუფებს შორის ურთიერთობების ბუნებაზე; ზრდაზე ორიენტირებული სტრატეგია დაინტერესებულია სკოლაში ინდივიდუალური განვითარების დინამიკით; ხოლო ნორმატიული პროცედურა გამოიყენება ორგანიზაციული ნორმების შესაცვლელად. ცვლილების ამ სტრატეგიათაგან თითოეული პოტენციურ ინსტრუქციებს სთავაზობს პრაქტიკოს ადმინისტრატორს და თითოეული მათგანი ქვემოთ მოკლედ იქნება განხილული.

კლინიკური სტრატეგია

ჯგუფთაშორისი და ინტერპერსონალური ურთიერთობებით მანიპულაციამ შეიძლება ხელი შეუწყოს ცვლილების განხორციელებას. ცვლილების ასეთი ანალიტიკური სტრატეგია შეიძლება განხორციელდეს შემდეგი ნაბიჯების მეშვეობით.

1. *ორგანიზაციის შესახებ ინფორმაციის მოპოვება:* ეს მიდგომა იწყება სკოლის ორგანიზაციის დინამიკის დაწვრილებითი შესწავლით. ასეთი ცოდნა, რა თქმა უნდა, მიიღება საგულდაგულო დაკვირვებით, ანალიზითა და შესწავლით. დირექტორმა შეიძლება ამ ცოდნის დიდი ნაწილი აითვისოს გამოცდილების

- საშუალებით, მაგრამ, ჩვეულებრივ, უფრო სისტემატური ანალიზი უფრო მეტ ცოდნას იძლევა. ასეთი კვლევის წინ დირექტორს უნდა ესმოდეს ორგანიზაციული ცხოვრების დამახასიათებელი ასპექტები, პედაგოგიური კოლექტივის ძირითადი ნორმებისა და ღირებულებების ჩათვლით. ისეთი ინსტრუმენტების მიერ მოწოდებულ კონცეპტუალურ პერსპექტივებს, როგორცაა **OCDO, OHI** და **PCI**, შეუძლია მნიშვნელოვანი დახმარების გაწევა სკოლის ორგანიზაციის შესახებ ინფორმაციის დაგროვებაში.
2. *დიაგნოზი*: ამ პროცესში მეორე საფეხური დიაგნოსტიკურია. აქ სხვადასხვა კონცეპტუალური სქემების გამოყენებით შეიძლება დადგინდეს პრობლემური სფეროები. სუსტი სიცოცხლისუნარიანობა, ძლიერი განცალკევებულობა, იზოლირებულობა, დამახინჯებული კომუნიკაცია, გადაწყვეტილების ცალმხრივად მიღება, სუსტი მოტივაცია და დაბალი აკადემიური მოლოდინები წარმოადგენს ასეთი კონცეპტუალური პრობლემური სფეროების მაგალითებს. დიაგნოზის დასმის ეფექტიანობას არეგულირებს ის, თუ რამდენად ცხადად არის ეს კონცეფციები განსაზღვრული პრაქტიკოსის გონებაში.
 3. *პროგნოზი*: მესამე ნაბიჯზე ხდება პრობლემების სიმწვავის ანალიზი და პრიორიტეტების დასახვა სიტუაციის გასაუმჯობესებლად.
 4. *რეკომენდაცია*: პრობლემის მოგვარების გზა ხშირად ნათელი და ცალსახა არ არის. დავუშვათ, გადავწყვიტეთ, რომ სკოლის გარემო მეტისმეტად მკაცრია მოსწავლის კონტროლის ორიენტაციაში. როგორ შეიძლება ამ სიტუაციის მოგვარება? შეგვიძლია შევცვალოთ რამდენიმე „მკაცრი“ მასწავლებელი ახალგაზრდა „ჰუმანისტი“ მასწავლებლით. თუმცა, კვლევა გვიჩვენებს, რომ დამწყები მასწავლებლების მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგია ხდება მნიშვნელოვნად უფრო მკაცრი, მათი მასწავლებლის სუბკულტურასთან შეწყობის შემდეგ (Hoy, 1967, 1968, 1969; Hoy and Woolfolk, 1989,). ასევე, ნაკლებად შედეგიანი იქნება მკაცრი მასწავლებლის უბრალოდ გათავისუფლება, თუ კი ამ ფაქტს არ მოჰყვა მოსწავლის კონტროლის შესახებ მასწავლებლის ძირითადი ნორმების შეცვლა. მასწავლებლის ძირითადი ნორმების შეცვლა მოითხოვს უფრო დახვეწილ სტრატეგიას (იხილეთ ქვემოთ). ასეთ სტრატეგიაში პირველი ნაბიჯი არის პედაგოგთა და ადმინისტრატორთა საერთო არასწორი წარმოდგენების აღმოფხვრა მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგიასთან დაკავშირებით. ძირითადად, მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ დირექტორები უფრო მკაცრნი არიან მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგიაში, ვიდრე თავად მასწავლებლები და პირიქით, დირექტორები, ჩვეულებრივ, ფიქრობენ, რომ მასწავლებლები უფრო მკაცრი არიან მოსწავლის კონტროლის ორიენტაციაში, ვიდრე ამას თავად საკუთარ თავზე აცხადებენ (Packard and Willower, 1972). ეს ზოგადი არასწორი წარმოდგენები უნდა აღმოიფხვრას, რომ მიღწეულ იქნეს უფრო ჰუმანისტური პერსპექტივა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, რეკომენდაციების შემუშავება, თავდაპირველად, საკმაოდ იოლი ჩანს, მაგრამ გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ სკოლის სხვადასხვა პრობლემების გადაწყვეტა, ჩვეულებრივ, მეტისმეტად გამარტივებულია და ხშირად არარეგულარულია. თუკი ადმინისტრატორები აპირებენ წარმატების მიღწევას სკოლის გარემოსა და კულტურის შეცვლაში, მაშინ მათ უნდა შეცვალონ მასწავლებლების სუბკულტურის ნორმები და ღირებულებები და პედაგოგიური კოლექტივისა და ადმინისტრაციის ძირეული დაშვებები.
 5. *შეფასება*: სტრატეგიაში ბოლო ნაბიჯია იმის შეფასება, თუ რამდენად მოხდა რეკომენდაციების გათვალისწინება და რამდენად წარმატებულია ისინი. რადგან დაგეგმილი ცვლილება სოციალურ სისტემებში ხშირად ძალიან ნელა ხორციელდება, საჭირო არის უწყვეტი მონიტორინგი და შეფასება.

ზრდაზე ორიენტირებული სტრატეგია

ზრდაზე ორიენტირებული სტრატეგია მოიცავს სკოლის პერსონალის განვითარების შესახებ დაშვებების მიღებას და ამ დაშვებათა გამოყენებას ადმინისტრაციული გადაწყვეტილების მიღების საფუძველად. დაშვებები შემდეგია:

1. ცვლილება წარმოადგენს ჯანსაღი სკოლის ორგანიზაციის მახასიათებელს. დირექტორი უნდა ხედავდეს ორგანიზაციებს და შედეგად, ორგანიზაციულ გარემოს, მუდმივი უწყვეტი ცვლილების მდგომარეობაში.
2. ცვლილებას აქვს მიმართულება. ცვლილება შეიძლება იყოს პოზიტიური ან ნეგატიური, პროგრესული და რეგრესული.
3. ცვლილება უნდა გულისხმობდეს პროგრესს. ცვლილება უნდა უზრუნველყოფდეს ორგანიზაციის მოძრაობას მისი მიზნების მიმართულებით. რა თქმა უნდა, ყველა ცვლილება არ წარმოადგენს პროგრესს; მიუხედავად ამისა, დირექტორის პოზიცია არის პროგრესზე ორიენტირებული.
4. მასწავლებლებს დიდი პოტენციალი აქვთ ცვლილების განვითარებისა და განხორციელებისათვის. დირექტორები ყოველთვის მზად არიან, უზრუნველყონ მასწავლებლები უფრო მეტი თავისუფლებითა და პასუხისმგებლობით სკოლის მუშაობაში.

ძირითადი ვარაუდები, თუ ზომებს მივიღებთ, მოგვცემს ზრდის პოლიტიკის გატარების საშუალებას, რასაც, თავის მხრივ, მიყვავართ პროფესიული განვითარების უფრო მეტი საშუალებებისკენ. ამ პერსპექტივიდან, ადმინისტრატორებმა უნდა მოაცილონ წინააღმდეგობები პროფესიული ზრდის გზიდან და არ მოახდინონ ადამიანების მანიპულირება. დაბოლოს, ეს მიდგომა უნდა დაგვეხმაროს მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს შორის ურთიერთნდობისა და პატივისცემის გარემოს ჩამოყალიბების ხელშეწყობაში.

ანალიტიკური და ზრდაზე ორიენტირებული მიდგომები ერთმანეთს არ ეწინააღმდეგება თავის ვარაუდებში, თუმცა მათ სხვადასხვა ორიენტირი აქვთ – ორგანიზაციული და ინდივიდუალური. გამჭრიახი ადმინისტრატორი სკოლის გარემოს შესაცვლელად ორივე სტრატეგიას ითვალისწინებს.

ნორმების შეცვლის სტრატეგია

ორგანიზაციის წევრთა უმეტესობას შეუძლია ჩამოთვალოს ის ნორმები, რომელიც მოქმედებს მათ სამუშაო ჯგუფში; მათ ისიც კი შეუძლიათ, რომ შემოგვთავაზონ ახალი ნორმები, რომლებიც უფრო ეფექტიანი იქნებოდა პროდუქტიულობისა თუ მორალის გასაუმჯობესებლად (Kilmann, Saxton, and Serpa, 1985). ფაქტიური ნორმების დასადგენად შეგვიძლია გამოვიყენოთ რამდენიმე გზა, მაგრამ მონაწილეები, ჩვეულებრივ, უხალისოდ ასახელებენ ნორმებს, გარდა იმ შემთხვევისა, თუ დარწმუნებული არიან, რომ ეს ინფორმაცია არ იქნება გამოყენებული ორგანიზაციის, ან მათ წინააღმდეგ. ამგვარად, რესპონდენტების ანონიმურობა და კონფიდენციალურობა გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა ორგანიზაციაში არსებული დამახასიათებელი ნორმების იდენტიფიცირებისას.

კილმანმა და მისი კოლეგებმა (1985) წარმატებით გამოიყენეს დისკუსიები მცირე ჯგუფებში, როგორც მეთოდი ნორმების გამოსავლენად. კილმანი ამბობს, რომ ჯგუფის წევრებმა სწრაფად დაიწყეს ბევრი ნორმის ჩამოთვლა; ფაქტიურად, ისინი დიდ სიამოვნებას იღებდნენ იმის გამოთქმით, რაც მანამდე ფორმალურად ჩამოყალიბებული არ ყოფილა და იშვიათად განუხილავთ.

გაბატონებული ნორმები აღნიშნავენ, თუ „როგორ არის მოწყობილი“ ორგანიზაცია. რა თქმა უნდა, ნორმის ფორმულირებები ხშირად იწყება სიტყვით „აქ“. მაგალითად, „აქ შეცდომების აღიარება ნორმალურია, თუკი მათ ხელახლა არ ჩაიდენთ“. ორგანიზაციის ძირითადი ნორმები, ჩვეულებრივ, დაკავშირებულია ისეთ მნიშვნელოვან სფეროებთან, როგორცაა კონტროლი, მხარდაჭერა, ინოვაცია, სოციალური ურთიერთობები, ჯილდოები, კონფლიქტები და სრულყოფილების სტანდარტები. სკოლის ნორმების იდენტიფიცირების დასაწყებად, მასწავლებლებს შეიძლება სთხოვონ სკოლის შესახებ მათი შეხედულებების ჩამოთვლა წინადადებებზე, იმ თვალსაზრისით, თუ რა ხდება „აქ“. მაგალითად, მათ მოეთხოვებათ დაასრულონ შემდეგი წინადადებები:

1. პედაგოგიური კოლექტივის ტიპური შეხვედრის დასრულებისას ყველანი _____.
2. აქ ჯილდოს ნამდვილი საფუძველი არის _____.
3. აქ მოსწავლეთა კონტროლი _____.
4. აქ გადაწყვეტილებები მიიღწევა _____.
5. აქ რისკის გაწევა _____.
6. აქ _____ შეხედულებებში _____ განსხვავებები _____ რეგულირდება _____.
7. აქ მიღწევის სტანდარტები _____.
8. აქ ჩვენ პრობლემებს ვუმკლავდებით _____.

ძირეული დაშვებებისაგან განსხვავებით, ნორმების გამოძღვანება სავსებით შესაძლებელია სწორად შედგენილი კითხვარის საშუალებით. მაგალითად, კილმან-საქსტონის კულტურის განსხვავებულობის კვლევა (Kilman and Saxton, 1983) გამოიყენებოდა არა მხოლოდ ფაქტიური ნორმების, არამედ ასევე ორგანიზაციების სასურველი ნორმების დასადგენად. ეს ინსტრუმენტი მოიცავს 28 ნორმის წყვილებს ამოცანის მხარდაჭერის, ამოცანის ინოვაციის, სოციალური ურთიერთობებისა და პიროვნული თავისუფლების სფეროებში. გამოკვლევიდან ნორმის წყვილის მაგალითია შემდეგი: „(ა) გაუზიარეთ ინფორმაცია მხოლოდ მაშინ, როცა ეს სასარგებლოა თქვენი სამუშაო ჯგუფისათვის, შემდეგის საპირისპიროდ (ბ) გაუზიარეთ ინფორმაცია, რომ დაეხმაროს ორგანიზაციას უკეთესი გადაწყვეტილებების მიღებაში.“ წევრებს სთხოვენ, აღწერონ როგორც ფაქტიური, ისე სასურველი ნორმები. შემდეგ დგინდება არსებული ნორმატიული კულტურა და ასევე სასურველ და ფაქტიურ ნორმათა შორის განსხვავება.

კილმანი (1984) იძლევა შემდეგი ხუთნაბიჯიანი პროცედურის, როგორც ნორმის შემცველი სტრატეგიის, რეკომენდაციას:

- *გამოამუშავეთ ნორმები.* მასწავლებლები, ჩვეულებრივ სემინარის გარემოში, ახდენენ იმ ნორმების იდენტიფიცირებას, რომლებიც წარმართავს მათ დამოკიდებულებებსა და ქცევას.
- *გამოთქვით ახალი მიმართულებები.* მასწავლებლები განიხილავენ, თუ საით მიემართება სკოლა და აღგენენ პროგრესისათვის საჭირო ახალ მიმართულებებს.
- *დააფუძნეთ ახალი ნორმები.* მასწავლებლები ახდენენ იმ ახალი ნორმების იდენტიფიცირებას, რომლებიც, მათი რწმენით, გამოიწვევს გაუმჯობესებას და ორგანიზაციულ წარმატებას.
- *მოახდინეთ ძველ და ახალ ნორმებს შორის განსხვავების იდენტიფიცირება.* შეისწავლეთ ფაქტიურ ნორმებსა (ნაბიჯი 1) და სასურველ ნორმებს (ნაბიჯი 3) შორის არსებული განსხვავება. რაც უფრო

დიდია განსხვავება, მით უფრო სავარაუდოა, რომ არსებული ნორმები დისფუნქციურია.

- *მინიმუმამდე დაიყვანეთ ეს განსხვავება.* ახალი ნორმების ჩამოთვლის აქტი ხშირად ჯგუფის ბევრ წევრში იწვევს ახალი და სასურველი ნორმების მიღებას (kilman, 1984). მაგრამ მასწავლებლები, როგორც ჯგუფი, ასევე უნდა შეთანხმდნენ, რომ სასურველი ნორმები შეცვლის ძველ ნორმებს და რომ ცვლილება გაკონტროლდება და განმტკიცდება. მასწავლებელთა შემდგომი შეხვედრები შეიძლება მომავალში გამოყენებულ იქნეს ახალი ნორმების განსამტკიცებლად და ძველი ნორმების და პრაქტიკისაკენ რეგრესიის თავიდან ასაცილებლად.

ჯონ მაინერი (1988) აღნიშნავს, რომ ეს პროცესი განსაკუთრებით სასარგებლოა ორგანიზაციის კულტურის ნეგატიური ასპექტების იდენტიფიცირებისა და შეცვლისათვის. მაგალითად, ნეგატიური ნორმები, რომელიც გამოვლინდა პირველ ნაბიჯზე, შეიძლება შეცვლილ იქნეს მესამე ნაბიჯზე იდენტიფიცირებული უფრო სასურველი ნორმებით, შემდეგნაირად:

- *ძველი ნორმები:* ნუ დაარღვევთ წონასწორობას; ნუ იქნებით მოხალისე, რაიმე ზედმეტის გასაკეთებლად; არ გაუზიაროთ ინფორმაცია; არ უთხრათ თქვენს კოლეგებს ან ზემდგომებს, რისი მოსმენაც მათ არ სურთ.
- *ახალი ნორმები:* აწარმოეთ ექსპერიმენტები ახალი იდეებით; დაეხმარეთ სხვებს მაშინ, როცა მათ დახმარება ესაჭიროებათ; თქვენს კოლეგებთან გაქონდეთ ღია ურთიერთობა; დაუინებოთ ეცადეთ პრობლემების დადგენას.

მაინერი (1988) ამტკიცებს, რომ ჯგუფის ეს მიდგომა კულტურული ცვლილების მიმართ შეიძლება უფრო სასარგებლო იყოს კულტურის დისფუნქციური ასპექტების ინდენტიფიკაციისათვის, ვიდრე ნამდვილი ცვლილების გამოწვევისათვის; ხოლო შაინი (1985) მიუთითებს, რომ ეს პროცესი ეხება, საუკეთესო შემთხვევაში, კულტურის ზედაპირულ ასპექტებს. მიუხედავად ამისა, კილმანის ხუთნაბიჯიანი პროცესი სასარგებლო საშუალება ჩანს მასწავლებელთა ჯგუფების დასახმარებლად იმისათვის, რომ მათ მიიღონ სპეციფიური ინფორმაცია თავიანთი სამუშაო ადგილის ხასიათის უკეთ გაგებისათვის და ცვლილების დაგეგმვისათვის. ეს პროცესი, კლინიკურ და ზრდაზე ორიენტირებულ მიდგომებთან ერთად მასწავლებლებს და ადმინისტრატორებს უზრუნველყოფს სპეციფიური ტექნიკითა და პროცედურებით სამუშაო ადგილის ხასიათის შესაცვლელად.

თეორია პრაქტიკაში

როგორია თქვენი სკოლის ორგანიზაციული კულტურა?

გააკეთეთ თქვენი სკოლის ორგანიზაციული კულტურის მონახაზი კულტურის იმ ზოგადი ელემენტების გამოყენებით, რომელიც ამ თავშია მოცემული. ანუ, აღწერეთ ის, თუ რამდენად არის თქვენი სკოლა ინოვაციური, შემოქმედებითი, დეტალებისადმი ყურადღებიანი, შედეგზე ორიენტირებული, გუნდზე ორიენტირებული და აგრესიული. მოიყვანეთ, სულ მცირე, ერთი მაგალითი თითოეული ელემენტისათვის, რაც მოიცავს თქვენი სკოლის კულტურის არსს. შემდეგ ასე მოიქცით:

- დაასახელებთ თქვენი სკოლის კულტურის ძირითადი ღირებულებები.
- რომელი კულტურული ტიპია თქვენი სკოლა? კლანის, იერარქიული, საბაზრო, ადპოკრატია თუ სხვა?
- შეაფასეთ კულტურა სუსტი და ძლიერი მხარეების თვალსაზრისით.
- რამდენად ფუნქციონალურია კულტურა მოსწავლის ზრდისა და მიღწევებისათვის?
- რამდენად ძლიერია თქვენი სკოლის კულტურა?
- დირექტორი რომ გახდეთ, რას გააკეთებდით კულტურის გასაუმჯობესებლად?
- აღწერეთ ცვლილების თქვენი მოკლე და გრძელვადიანი სტრატეგიები.

მოულოდნელობა სენკლერის საშუალო საფეხურის სკოლაში

ერთ წელიწადზე მეტია, რაც თქვენ ხართ სენკლერის საშუალო საფეხურის სკოლის დირექტორი. სენკლერი არის ერთ-ერთი სკოლა საშუალო საფეხურის სამი სკოლიდან ისტ კემპტონში, რომელიც გახლავთ საშუალო კლასის თემი 30 000 მცხოვრებით. საშუალო საფეხურის სკოლას (V-VIII კლასები) ჰყავს 20 მასწავლებელი და 600-ზე ოდნავ მეტი მოსწავლე. გჯერათ, რომ გაქვთ კარგი სკოლა და გყავთ კარგი პედაგოგიური კოლექტივი, მაგრამ გაუმჯობესება ნამდვილად საჭიროა. სენკლერში მოსვლის შემდეგ თქვენ ძალიან ბევრი იშრომეთ იმისათვის, რომ გაგეცნოთ თქვენი მასწავლებლები. ეს თქვენი პირველი სამუშაო ადმინისტრატორის როლში. მანამდე შეიძინე წლის მანძილზე მასწავლებლად მუშაობდით საშუალო საფეხურის სკოლაში ისეთ თემში, რომელიც ჰყავს ისტ კემპტონს, მაგრამ მისგან 100 მილით დასავლეთითაა განლაგებული. თქვენ კომფორტულად გრძნობთ თავს თქვენს ახალ როლში და მიგაჩნიათ, რომ ახალ ლიდერად მიგიღეს სენკლერში.

თქვენ გჯერათ კოლეგიალური ადმინისტრირების და გადაწყვეტილებას იღებთ მასწავლებლებთან ერთად; საბოლოო ჯამში, განათლება, თქვენი აზრით, არის გუნდური ძალისხმევა, რაც უნდა მოიცავდეს მოსწავლეებს, მასწავლებლებს, ადმინისტრატორებსა და მშობლებს. „როგორ გამოძის საქმე?“ – ხშირად უსვამთ ამ კითხვას საკუთარ თავს. ყველაფერი კარგადაა, მაგრამ თავს ხომ არ ატყუებთ? ფიქრობთ, რომ არა. თქვენ გადაწყვიტეთ, რომ მიიღოთ უფრო ობიექტური, მასწავლებლების თვალთ დახახული შეხედულება სამუშაო ადგილის შესახებ.

თქვენს გეგმაში შედის შემდეგ შეხვედრაზე პედაგოგიური კოლექტივისათვის ორგანიზაციული სიჯანსაღის ანკეტის (OHI) მიცემა; ანონიმური კითხვარები უნდა შეივსოს მხოლოდ 10 წუთში და ქულები სწრაფად უნდა დაიწეროს. თავად თქვენც გადაწყვიტეთ შეავსოთ კითხვარი და შემდეგ სკოლის გარემოს თქვენეული აღქმა მასწავლებლების აღქმას შეადაროთ.

კატეგორიები	მასწავლებლების აღქმა	თქვენი აღქმა
ინსტიტუციური მთლიანობა	480 (საშუალოზე ოდნავ მაღალი)	600 (მაღალი)
კოლეგიალური ლიდერობა	509 (საშუალო)	680 (ძალიან მაღალი)
დირექტორის გავლენა	520 (საშუალოზე მაღალი)	580 (მაღალი)

რესურსებით დახმარება	600 (მაღალი)	720 (ძალიან მაღალი)
მასწავლებლების თავდადება	600 (მაღალი)	660 (ძალიან მაღალი)
აკადემიური აქცენტი	590 (მაღალი)	680 (ძალიან მაღალი)
სკოლის მთლიანი სიჯანსაღე	549 (საშუალოზე მაღალი)	653 (ძალიან მაღალი)

მართალი ბრძანებით – მასწავლებლები გახარებულნი ჩანან, რომ ავსებენ ორგანიზაციული სიჯანსაღის ანკეტას (OHI); ამას მხოლოდ 10 წუთი სჭირდება, და უკმაყოფილებაც არ გამოუთქვამთ. თუმცა, საკმაოდ გაგიკვირდათ შედეგები. რა თქმა უნდა, გააკვირვება შეიძლება არაზუსტი სიტყვა იყოს, შეცბუნება უფრო შეეფერება ამას. ცხადია, თქვენი შეხედულება სკოლის გარემოზე გაცილებით უფრო ოპტიმისტურია, ვიდრე მასწავლებლებისა. ეს მონაცემები იძლევა რეალურ მონაცემთა შემოწმების საშუალებას.

- არსებობს პრობლემა? თუ არსებობს, რაში მდგომარეობს იგი?
- როგორ უნდა გააცნოთ თქვენი მონაცემები თქვენს მასწავლებლებს? ან უნდა გააცნოთ კი საერთოდ?
- რატომ განსხვავდება თქვენი და თქვენი მასწავლებლების ინსტიტუციური მთლიანობისა და კოლეგიალური ლიდერობის აღქმები?
- როგორ უნდა მოიქცეთ შემდეგ?
- უნდა გამოიყენოთ ზრდაზე ორიენტირებული სტრატეგია? კლინიკური სტრატეგია?
- თქვენ გეგმა გჭირდებათ, მაგრამ როგორი?

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები

სამუშაო ადგილის ხასიათის გასაანალიზებლად გამოიყენება ორი ურთიერთდაკავშირებული პერსპექტივა, რომელიც ნაწილობრივ ემთხვევა ერთმანეთს. ორივე, ორგანიზაციული კულტურა და ორგანიზაციული გარემო სცდება ორგანიზაციული ცხოვრების ფორმალურ და ინდივიდუალურ ასპექტებს. თითოეული ცნება ეხება ორგანიზაციის ბუნებრივ, სპონტანურ და ადამიანურ მხარეს, როცა ხორციელდება მცდელობები იმ საერთო მნიშვნელობებისა და დაუწერელი კანონების ამოცნობისა, რომელიც გავლენას ახდენს ქცევაზე.

ორგანიზაციული კულტურა წარმოადგენს საერთო ორიენტაციების წყებას, რომელიც ერთად კრავს ერთეულს და აძლევს მას განმასხვავებელ იდენტობას. მიუხედავად იმისა, რომ გარემო, ტენდენციისამებრ, ორიენტირებულია ქცევის საერთო აღქმებზე, კულტურა განისაზღვრება საერთო ვარაუდების, ღირებულებებისა და ნორმების თვალსაზრისით. კულტურის ეს სამი დონე - საერთო ვარაუდები,

ღირებულებები და ნორმები – განიხილება როგორც სკოლის კულტურების აღწერისა და გაანალიზების ალტერნატიული საშუალებები. კულტურის ამჟამინდელი პოპულარობა წარმოადგენს ბიზნეს-ლიტერატურის პროდუქტს, რომელიც გვიჩვენებს, რომ ეფექტიან ორგანიზაციებს აქვთ კორპორაციული კულტურები.

ორგანიზაციული გარემო არის ფართო ცნება, რომელიც აღნიშნავს წევრთა საერთო აღქმებს სამუშაო ადგილის ტონისა თუ ხასიათის შესახებ; ეს არის შიდა მახასიათებლების წყება, რომელიც განასხვავებს ერთ სკოლას მეორე სკოლისგან და გავლენას ახდენს სკოლებში ადამიანთა ქცევაზე. განხილული იყო სკოლის გარემოს სამი მნიშვნელოვანი კონცეპტუალიზაცია. მასწავლებელთა შორის ურთიერთობების გარემო შეიძლება აღიწეროს ღიადან ჩაკეტილამდე კონტინუუმის საშუალებით და შეიძლება გაიზომოს შესაბამისი ორბანიზაციული ბარემოს აღწერის კითხვარით (OCDO). გარემოს მეორე კონცეპტუალიზაცია შეისწავლის სკოლების ორგანიზაციულ სიჯანსაღეს – ანუ, იმას, თუ რამდენად აკმაყოფილებს სკოლა თავის, როგორც მნიშვნელოვან, ისე ექსპრესიულ საჭიროებებს, როცა, ამავე დროს, საკუთარი მისიის შესასრულებლად უმკლავდება გარე დამანგრეველ ძალებს. სკოლის სიჯანსაღე შეიძლება სქემაზე იქნას დატანილი შესაბამისი ორგანიზაციული სიჯანსაღის ანკეტის (OHI) გამოყენებით; არსებობს OHI-ის ცალკეული და სანდო ვერსიები დაწყებითი, საშუალო საფეხურისა და საშუალო სკოლებისათვის. დაბოლოს, კიდევ ერთი პერსპექტივა განიხილავს სკოლის გარემოს მოსწავლეებზე იზოლირებულიდან ჰუმანისტურამდე კონტროლის კონტინუუმში, ხოლო გაზომვა ხდება მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგიის (PCI) ფორმით.

წინამდებარე თავი სრულდება სამი სტრატეგიით, რომლებიც შეიძლება გამოიყენონ პრაქტიკოსებმა სკოლის სამუშაო ადგილის ხასიათის შეცვლის მიზნით. ანალიტიკური სტრატეგია განიხილავს სკოლის ქვეჯგუფებს შორის ურთიერთობების ხასიათს; ზრდაზე ორიენტირებული სტრატეგია ხაზს უსვამს სკოლაში ინდივიდუალური განვითარების ხასიათს; ხოლო ჯგუფის პროცედურა გვთავაზობს ორგანიზაციული ნორმების შეცვლის სტრატეგიას.

ედგარ შაინის (1992) წიგნი, „ორგანიზაციული კულტურა და ლიდერობა“, რჩება ორგანიზაციული კულტურის ერთ-ერთ ყველაზე კომპლექსურ ანალიზად. კულტურაზე მრავალფეროვანი შეხედულებისათვის თანამედროვე კრებული *ორგანიზაციული კულტურის ხელახალი წარმოსახვა* მკითხველებს სთავაზობს კულტურის კვლევის მაგალითებს, ასევე კრიტიკას, კომენტარებსა და განმარტებებს (Frost et al., 1991). კორპორაციული კულტურებით დაინტერესებულთათვის პეტერსისა და უოთერმანის (1982) და ოუჩის (1981) ადრეული ნაშრომებია ფასეული და წარმოადგენს შესანიშნავ ფონს კამერონისა და ქუინის (1999) ნაშრომისათვის – *ორგანიზაციული კულტურის დიაგნოსტიკა და შეცვლა*.

სტუდენტებმა სკოლის გარემოს შესწავლა უნდა დაიწყო ენდრიუ ჰალპინისა და დონ კროფტის (1963) კვლევით *სკოლების ორგანიზაციული გარემო*. ორი უფრო თანამედროვე წიგნი, *ღია სკოლები/ჯანსაღი სკოლები* (Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991) და *ხარისხიანი შუა საფეხურის სკოლები* (Hoy and Sabo, 1998) აჯამებს სკოლის გარემოს შესახებ კვლევის ორ ათწლეულს. ეს უკანასკნელი ორი წიგნი მკვლევრებს სთავაზობს ექვს დასაბუთებულ და სანდო ინსტრუმენტს სკოლის გარემოს შესასწავლად და პრაქტიკოსებს აძლევს საშუალებებს, მოახდინონ პრობლემების დიაგნოსტიკა და თავიანთი სკოლების გარემოს ანალიზი. დეტალურად ილუსტრირებულია ინსტრუმენტები, ნორმები, ქულებით შეფასების ინსტრუქციები, შედეგების განმარტებები

და ცვლილების სტრატეგიები. დაბოლოს, *სკოლა და მოსწავლის კონტროლის იდეოლოგია* (Willower, Eidell, and Hoy, 1967) წარმოადგენს სკოლებში კონტროლის შესახებ ძირითად ნაშრომს.

შენიშვნები

1. არაფორმალური ორგანიზაცია არის კიდევ ერთი ცნება, რომელიც აღწერს სამუშაო ადგილის ხასიათს სოციალური სტრუქტურისა და სამუშაო ჯგუფის კულტურის თვალსაზრისით. შეიძლება სასარგებლოდ მივიჩნიოთ მესამე თავში მოცემული დისკუსიის განხილვა არაფორმალური ორგანიზაციის შესახებ.
2. ღიაობის ინდექსების გამოთვლის სპეციფიკა მოცემულია ნაშრომში – hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991.
3. ჩვენ განვიხილავთ ტექსტში მხოლოდ OCDQ-ს დაწვებითის ვერსიას, მაგრამ სხვა ვერსიების სრული აღწერა სხვაგანაც არის ხელმისაწვდომი. საშუალო სკოლის ვერსიისათვის იხილეთ Kottkamp, Mulhern, and Hoy, 1987; Hoy, Tarter, and Kottkamp, 1991; Hoy and Tarter, 1997b. საშუალო საფეხურის სკოლისათვის იხილეთ Hoy, Hoffman, Sabo, and Bliss, 1994; Hoy and Tarter, 1997a; Hoy and Sabo, 1998.
4. ამ დიდი მოცულობის კვლევის უმეტესი ნაწილი შეიძლება მოინახოს – Pupil Control Studies Archives, The Pennsylvania State University, Pattee Library, University Park, PA 16802.

თავი 6

ძალაუფლება და პოლიტიკა სკოლებში

პოლიტიკური რეალისტები სამყაროს ასე ხედავენ: სამყარო ძალაუფლების პოლიტიკის არენაა, სადაც ძირითადი მამოძრავებელი ძალა უშუალო პირადი ინტერესია, ხოლო მორალი - მიზანშეწონილი ქმედებისა და პირადი ინტერესის რიტორიკული საფუძველი. ეს გახლავთ არა ანგელოზების, არამედ პოზიციების სამყარო, რომელშიც ადამიანები საუბრობენ მორალურ პრინციპებზე, მაგრამ მოქმედებენ ძალაუფლების პრინციპებით.

საულ ალინსკი

წესები რადიკალებისათვის

ვინაიდან ჩემი განზრახვაა ვთქვა ის, რაც პრაქტიკულად გამოადგება მკვლევარს, მართებულად მივიჩნე, ვითარება წარმომედგინა ისე, როგორც ეს სინამდვილეშია, და არა წარმოსახვაში.

ნიკოლო მაკიაველი

მთავარი

მოკლე მიმოხილვა

1. ძალაუფლება ფართო ცნებაა, რომელიც მოიცავს მორჩილების უზრუნველყოფის როგორც ლეგიტიმურ, ისე არალეგიტიმურ მეთოდებს.
2. ძალაუფლება შეიძლება დაიყოს არა მხოლოდ როგორც ლეგიტიმური, ან არალეგიტიმური, არამედ, ასევე, როგორც ფორმალური, ან არაფორმალური; შესაბამისად, ორგანიზაციული ძალაუფლების ოთხი ძირითადი სახე არსებობს: ლეგიტიმური ძალაუფლების ორი ფორმა – ფორმალური და არაფორმალური უფლებამოსილება – და ორი სახის არალეგიტიმური ძალაუფლება – იძულებითი და პოლიტიკური.
3. ლეგიტიმური ძალაუფლება, სავარაუდოდ, ხელს უწყობს თავდადებას და მორჩილებას, ხოლო არალეგიტიმური ძალაუფლება წარმოშობს კონფლიქტს და გაუცხოებას.
4. ორგანიზაციები წარმოადგენენ პოლიტიკურ არენებს, რომლებშიც ცენტრალური ადგილი ძალაუფლებას და პოლიტიკას უჭირავთ.
5. ინდივიდთა და ჯგუფთა კოალიციები თანხმდებიან ძალაუფლების განაწილების წესზე ორგანიზაციებში.
6. გარე კოალიცია შეიძლება იყოს დომინირებული, დანაწევრებული, ან პასიური. გარე კოალიცია გაგლენას ახდენს შიდა კოალიციაზე.

7. შიდა კოალიციები შეიძლება იყოს პერსონალიზებული, ბიუროკრატიული, იდეოლოგიური ან პოლიტიზებული და მათ შეუძლიათ გავლენის მოხდენა ძალაუფლების განაწილებაზე.
8. ძალაუფლება ხშირად განაპირობებს რეალობას და არა პირიქით.
9. ძალაუფლება და პოლიტიკა წარმოადგენს ორგანიზაციული ცხოვრების რეალობას და ისინი ხშირად ხელს უშლიან რაციონალურობას.
10. მიუხედავად იმისა, რომ პოლიტიკის საშუალებები არალეგიტიმურია, აუცილებელი არ არის, რომ პოლიტიკის მიზნებიც არალეგიტიმური იყოს; პოლიტიკა შეიძლება იყოს უღმობელი და დესტრუქციული, ან ყურადღებიანი და კონსტრუქციული.
11. მოწონების ცდა, ქსელების შექმნა, ინფორმაციის მენეჯმენტი, შთაბეჭდილების მენეჯმენტი, კოალიციების შექმნა და „განტყვევის ვაცის“ ძიება წარმოადგენს გავრცელებულ პოლიტიკურ ტაქტიკას, რომელსაც იყენებენ ორგანიზაციის წევრები უპირატესობის მოსაპოვებლად.
12. პოლიტიკური თამაშები ხორციელდება ძალაუფლებისათვის წინააღმდეგობის გასაწევად, ძალაუფლებისადმი რეზისტენტულობის ასაცილებლად, ძალაუფლების საფუძვლების შესაქმნელად, კონკურენტების დასამარცხებლად და ორგანიზაციული ცვლილების განსახორციელებლად.
13. შეჯიბრების, თანამშრომლობის, შეგუების, კომპრომისის, ან განრიდების სტრატეგიები კონფლიქტის მართვაში გვეხმარება (სიტუაციიდან გამომდინარე).

ყველა სოციალური ორგანიზაცია აკონტროლებს საკუთარ მონაწილეებს, მაგრამ კონტროლის პრობლემა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ფორმალურ ორგანიზაციებში; ორგანიზაციული კონტროლის არსი კი არის ძალაუფლება. კლასიკური განსაზღვრების მიხედვით, ძალაუფლება არის უნარი, გააკეთებინო სხვებს ის, რაც გსურს, ან როგორც ვებერი (1947:152) განმარტავს, „იმის ალბათობა, რომ სოციალურ ურთიერთობაში მყოფი ერთი მოქმედი პირი იქნება იმ პოზიციაში, რომ განახორციელოს საკუთარი ნება მიუხედავად წინააღმდეგობისა“. ჩვენი მიზნისათვის ძალაუფლება არის ზოგადი და კომპლექსური ტერმინი. იგი მოიცავს კონტროლს, რომელიც არის მთლიანად იძულებითი, ასევე კონტროლს, რომელიც ეფუძნება დარწმუნებას და რჩევას. უფლებამოსილებას აქვს უფრო ვიწრო მოქმედების არეალი, ვიდრე ძალაუფლებას. ვებერი (1947:324) განსაზღვრავს უფლებამოსილებას როგორც „ალბათობას იმისა, რომ გარკვეულ სპეციფიურ განკარგულებებს (ან ყველა განკარგულებას) მოცემული წყაროდან დაემორჩილება პიროვნებათა მოცემული ჯგუფი.“ ვებერი გონივრულად აღნიშნავს, რომ უფლებამოსილება არ მოიცავს ძალაუფლების, ან გავლენის სხვა პირებზე განხორციელების ყველა ტიპს. იგი მიიჩნევს, რომ ლეგიტიმურ განკარგულებებთან ასოცირდება ნებაყოფლობითი დათმობის გარკვეული ხარისხი .

ორგანიზაციები იქმნება და კონტროლდება ლეგიტიმური უფლებამოსილი ორგანოების მიერ, რომლებიც სახავენ მიზნებს, ქმნიან სტრუქტურებს, ქირაობენ და მართავენ პერსონალს და ახდენენ აქტივობების მონიტორინგს იმისათვის, რომ უზრუნველყონ ქცევის შესაბამისობა ორგანიზაციის მიზნებთან. უფლებამოსილების ეს ოფიციალური ორგანოები აკონტროლებენ დაწესებულებისა თუ პოზიციების ლეგიტიმურ ძალაუფლებას, მაგრამ ისინი წარმოადგენენ ორგანიზაციებში ძალაუფლების სხვა ფორმების მრავალ პრეტენდენტთან ერთ-ერთს (Bolman and Deal, 1997). თავდაპირველად განვიხილავთ ძალაუფლების ლეგიტიმურ ფორმებს, ხოლო შემდეგ გადავალთ არალეგიტიმურ ფორმებზე.

უფლებამოსილების წყაროები: ლეგიტიმური ძალაუფლება

ძალაუფლების ურთიერთობები წარმოადგენს სკოლების ცხოვრების განუყოფელ ნაწილს. ძალაუფლება არის მოსწავლე-მასწავლებლის, მასწავლებელი-ადმინისტრატორისა თუ ქვემდგომი-ზემდგომის ურთიერთობის საფუძველი. სამწუხაროდ, მრავალი ინდივიდი ძალაუფლებასა და ავტორიტარიზმს ერთმანეთის სინონიმებად მიიჩნევს. ვინაიდან ეს ასე არ არის, უფლებამოსილება, როგორც თეორიული ცნება, გარკვევით უნდა განისაზღვროს.

ზოგიერთი პოპულარული შეხედულების საწინააღმდეგოდ, სკოლაში უფლებამოსილების განხორციელება, ჩვეულებრივ, არ მოიცავს იძულებას. ჰერბერტ ა. საიმონმა (1957a: 126-27) ივარაუდა, რომ უფლებამოსილება განსხვავდება სხვა სახის გავლენის, ან ძალაუფლებისაგან იმით, რომ ქვემდგომი „ალტერნატივებს შორის არჩევისას არ მიმართავს საკუთარ კრიტიკულ უნარებს და იყენებს განკარგულების, ან სიგნალის მიღების ფორმალურ კრიტერიუმს როგორც არჩევანის მისეულ საფუძველს“. ამდენად, უფლებამოსილების ორი კრიტერიუმი გადაწყვეტი მნიშვნელობისაა სკოლებში ზემდგომსა და ქვემდგომს შორის ურთიერთობებში: (1) ლეგიტიმურ განკარგულებათა ნებაყოფლობითი შესრულება; და (2) გადაწყვეტილების მიღებისათვის საკუთარი კრიტერიუმების უგულებელყოფა და ორგანიზაციული განკარგულების მიღება.

პეტერ ბლაუ და ვ. რინარდ სკოტი (1962) ამტკიცებენ, რომ უნდა დაემატოს მესამე კრიტერიუმი იმისათვის, რომ უფლებამოსილება განვასხვავოთ სოციალური კონტროლის სხვა ფორმებისაგან. მათი მოსაზრებით, ჯგუფის კონტექსტში წარმოიშობა გარკვეული ფასეულობითი ორიენტაცია, რომელიც განსაზღვრავს სოციალური კონტროლის, როგორც ლეგიტიმური საშუალების გამოყენებას. უფლებამოსილების ლეგიტიმაცია ხდება ჯგუფის ღირებულებებით. ბლაუ და სკოტი ასკენიან, რომ უფლებამოსილების ურთიერთობის ძირითადი მახასიათებელი არის ქვემდგომების მზადყოფნა – არ გამოიყენონ გადაწყვეტილების მიღების საკუთარი კრიტერიუმები და შეასრულონ ზემდგომის დირექტივები. ეს მზადყოფნა მეტწილად არის იმ სოციალური შეზღუდვების შედეგი, რომლებიც განპირობებულია სოციალური კოლექტივის (მასწავლებლები და მოსწავლეები) ნორმებით და არა იმდენად ძველდგომის (ადმინისტრატორის) ძალაუფლებით. ასეთი სოციალური შეზღუდვები იძულებითი ძალაუფლებისათვის და სხვა ტიპის სოციალური გავლენისათვის არ არის ტიპური. სკოლებში უფლებამოსილების ურთიერთობებს აქვს სამი ძირითადი მახასიათებელი: (1) შესრულებისათვის ქვემდგომთა მზადყოფნა; (2) ქვემდგომის მიერ გადაწყვეტილების მიღების საკუთარი კრიტერიუმების დათრგუნვა პირდაპირი დირექტივის მიღებამდე; და (3) ძალაუფლების ურთიერთობის ლეგიტიმაცია ჯგუფის ნორმების საფუძველზე.

უფლებამოსილება არსებობს მაშინ, როცა სკოლაში შეხედულებების (ნორმების) ერთობლიობა ახდენს ძალაუფლების, როგორც „სამართლიანის და მართებულის“ ლეგიტიმაციას. ვებერი განასხვავებს სამი ტიპის უფლებამოსილებას – ქარიზმატულს, ტრადიციულს და ლეგალურს – ლეგიტიმურობის ფორმის მიხედვით, რომელიც ტიპურად თითოეულს ახასიათებს.

ქარიზმატული უფლებამოსილება ეყრდნობა ერთგულებას იმ საოცარი ინდივიდის მიმართ, რომელიც არის ლიდერი პირადი ნდობის, ან სამაგალითო თვისებების გამო. ქარიზმატული უფლებამოსილება, ტენდენციისამებრ, არის არარაციონალური, ავექტური, ან ემოციური და ეფუძნება უმეტესწილად ლიდერის პიროვნულ თვისებებს

და მახასიათებლებს. ქარიზმატული ლიდერის უფლებამოსილება გამოწვეულია უბირატესად ლიდერის განსაცვიფრებელი პიროვნული მიმზიდველობით; ჩვეულებრივ, ჯგუფის შიგნით წარმოიშობა ზოგადი ფასეულობითი ორიენტაცია, რომელიც განაპირობებს ინტენსიურ ნორმატიული თავდადებას ამ პიროვნებისადმი და მასთან იდენტიფიცირებას. ამგვარად, მოსწავლეები შეიძლება დაემორჩილონ გაკვეთილის დირექტივებს მასწავლებლის პიროვნული „ხიბლის“ გამო.

ტრადიციული უფლებამოსილება ემყარება ჩამოყალიბებულ რწმენას იმ ადამიანთა სტატუსის ხელშეუხებლობის შესახებ, რომლებიც ახორციელებდნენ უფლებამოსილებას წარსულში. მორჩილება გამოწვეულია უფლებამოსილების ტრადიციული ხელშეუხებელი *პოზიციისგან*, ხოლო პიროვნება, რომელსაც უკავია ეს პოზიცია, მემკვიდრეობით იღებს ჩვეულებით დაფუძნებულ უფლებამოსილებას. მაგალითად, სკოლაში მოსწავლეებმა შეიძლება მიიღონ მასწავლებლის უფლებამოსილება, რადგან მანამდე ასე იქცეოდნენ მათი მშობლები და მშობლების მშობლები.

ლეგალური უფლებამოსილება ეფუძნება კანონმდებლობას, რომელიც შეიძლება შეიცვალოს ფორმალურად კორექტული პროცედურებით. მორჩილება არ არის გამოწვეული უშუალოდ პიროვნების ან პოზიციის მიერ, არამედ გამოწვეულია კანონების მიერ, რომლებიც მიუთითებენ, ვის უნდა დაემორჩილონ ადამიანები. ამგვარად, ლეგალური უფლებამოსილება ვრცელდება მხოლოდ იმ ფარგლებში, რომელსაც კანონი ანიჭებს დაწესებულებას. სკოლებში მორჩილება ხორციელდება ზოგადი, დეპერსონიფიცირებული პრინციპებით, რომლებიც არეგულირებს ორგანიზაციების მუშაობას.

სხვა მკვლევრებმა და ორგანიზაციულმა თეორეტიკოსებმა გააფართოეს უფლებამოსილების ეს ძირითადი კონცეფციები. რობერტ ფიბოლი (1962) განასხვავებს ფორმალური უფლებამოსილების საფუძველს – ლეგიტიმურობას და პოზიციას – ფუნქციონალური უფლებამოსილების საფუძველისაგან – კომპეტენციას და ურთიერთობის უნარს, მაშინ როცა ბლაუ და სკოტი (1962) უბრალოდ განასხვავებენ ფორმალურ, არაფორმალურ უფლებამოსილებას, გამომდინარე ძალაუფლების ლეგიტიმურობის წყაროდან.

ფორმალური უფლებამოსილება წარმოიქმნება ორგანიზაციის ფარგლებში და ეყრდნობა პოზიციებს, წესებსა და პროცედურებს. ორგანიზაციაში შესვლით თანამშრომლები ეგუებიან ზემდგომის უფლებამოსილებას, რადგან თანახმა არიან, გარკვეულ ფარგლებში, მიიღონ დირექტივები თავიანთი ზემდგომებისგან; ორგანიზაციას აქვს უფლება გასცეს განკარგულება, ხოლო თანამშრომლები ვალდებული არიან, დაემორჩილონ მას (March and Simon, 1958). ფორმალური უფლებამოსილების საფუძველი ორგანიზაციასა და თანამშრომლებს შორის ლეგალურად დამკვიდრებულ შეთანხმებას ეფუძნება.

ფუნქციონალურ უფლებამოსილებას აქვს მრავალი წყარო - მათ შორისაა პიროვნების უფლებამოსილება და კომპეტენციებზე დაფუძნებული უფლებამოსილება. მიუხედავად იმისა, რომ ვებერი განიხილავს კომპეტენციის უფლებამოსილებას როგორც ბიუროკრატიის ლეგალურ-რაციონალური მოდელის ნაწილს, კომპეტენცია ყოველთვის არ შემოიფარგლება პოზიციით. ტექნიკურმა კომპეტენციამ შეიძლება უზრუნველყოს ლეგიტიმური კონტროლისა და დირექტივების უფლებამოსილება ფორმალურ ორგანიზაციაში, მიუხედავად დაკავებული სპეციფიური პოზიციისა. ეს ფაქტი წარმოშობს დილემას და კონფლიქტს პროფესიონალებისათვის.

არაფორმალური უფლებამოსილება ლეგიტიმური კონტროლის კიდევ ერთი წყაროა, რომელიც გამომდინარეობს ინდივიდთა პირადი ქცევიდან და თვისებებიდან. ფორმალური პოზიციის მიუხედავად, ორგანიზაციის ზოგიერთი წევრი ქმნის ერთგულებისა და თავიანთი კოლეგების მხრიდან დახმარების ნორმებს. ეს არაფორმალური ნორმები წარმოადგენს საყრდენს, ახდენს მათი ძალაუფლების ლეგიტიმაციას და უზრუნველყოფს არაფორმალურ უფლებამოსილებას.

უფლებამოსილება და ადმინისტრაციული ქცევა სკოლებში

უფლებამოსილება სკოლის ცხოვრების ძირითადი მახასიათებელია, რადგან იგი უზრუნველყოფს საფუძველს ადმინისტრატორთა, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ლეგიტიმური კონტროლისათვის. კონტროლის უმთავრესი წყარო არის ფორმალური უფლებამოსილება, რომელსაც ფლობს დაწესებულება, ან პოზიცია და არა გარკვეული პირი, რომელიც ასრულებს ოფიციალურ როლს (Merton, 1957). როდესაც ადმინისტრატორები, მასწავლებლები და მოსწავლენი შედიან ორგანიზაციაში, ისინი იზიარებენ ფორმალური უფლებამოსილების მოდელს. ისინი თანახმა არიან, გარკვეულ საზღვრებში, შეასრულონ დირექტივები, რომელთაც ოფიციალური პირები გამოსცემენ სკოლისათვის. მოკლედ, სკოლის წევრები შედიან საკონტრაქტო შეთანხმებაში, რომლის თანახმადაც, ისინი იღებენ განკარგულებების დამორჩილების ვალდებულებას (Commons, 1924).

ფორმალურ სანქციებზე გამყარებულ და დაყრდნობილ ფორმალურ უფლებამოსილებას აქვს გარკვეულწილად შეზღუდული ფარგლები. ორგანიზაციაში ისეთი გარემოს არსებობა, რასაც ჩესტერ ბარნარდი (1938) ბიუროკრატიულ „ინდიფერენტულობის ზონას“ უწოდებს (ქვემდგომები, ადმინისტრატორისა და პროფესიონალ მასწავლებელთა ჩათვლით, იღებენ ბრძანებებს ყოველგვარი დატყვევის გარეშე) შეიძლება დამაკმაყოფილებელი იყოს გარკვეული მინიმალური სტანდარტების დასაკმაყოფილებლად, მაგრამ სავარაუდოდ, ამას არ მიეყვარათ ეფექტიანი მუშაობისკენ. ფორმალური უფლებამოსილება ხელს უწყობს დირექტივებისა და დისციპლინისადმი დამორჩილებას, მაგრამ იგი არ წახალისებს თანამშრომლებს მიმართონ მეტი ძალისხმევა მიზნების მისაღწევად, აიღონ პასუხისმგებლობა, ან გამოიჩინონ ინიციატივა (Blau and Scott, 1962; Kotter, 1985). ამდენად, ძირითადი გამოწვევა, რაც დგას ყველა ადმინისტრატორის და, მათ შორის დირექტორის წინაშე დგას, არის ისეთი თავიანთ პროფესიონალ პერსონალზე გავლენის გაფართოებისათვის ისეთი მეთოდების მოძებნა, რომლებიც სცდება პოზიციის ფორმალური უფლებამოსილების ვიწრო ფარგლებს.

ჰოიმ და უილიამსმა (1971) და ჰოიმ და რიზმა (1974) შეიმუშავეს და ემპირიულად შეამოწმეს ეს იდეები. მათ დაასაბუთეს, რომ სკოლის ბევრ ადმინისტრატორს აქვს მხოლოდ და მხოლოდ საკუთარი დაწესებულებების ძალაუფლება და უფლებამოსილება იმ თვალსაზრისით, რომ ისინი არიან ბიუროკრატები და არა ლიდერები. ბარნარდი (1938) მიიჩნევს, რომ მხოლოდ მაშინ, როდესაც ლიდერობის უფლებამოსილება ერწყმის პოზიციის უფლებამოსილებას, ზემდგომები ეფექტიანად შეიძლება ქვემდგომების მხრიდან დირექტივებისადმი მორჩილების გამოწვევას არა მხოლოდ ბიუროკრატიული ინდიფერენტულობის ზონის ფარგლებში, არამედ მის გარეთაც. რა თქმა უნდა, როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური უფლებამოსილების ფლობა ფორმალურ ლიდერებს მოხელეებისა და არაფორმალური ლიდერებისგან გამოარჩევს. სქემა 6.1 ასახავს ამ ურთიერთობებს.

როგორ შეუძლიათ სკოლის ადმინისტრატორებს, გააფართონ თავიანთი უფლებამოსილების ფარგლები და გაზარდონ თავიანთი ლიდერობის გავლენა? არაფორმალური ორგანიზაცია უფლებამოსილების მნიშვნელოვანი წყაროა, რაც ხშირად გამოუყენებელი რჩება. თუკი ლეგალური კონტრაქტები და პოზიცია ფორმალური უფლებამოსილების ლეგიტიმაციას ახდენს, საყოველთაო ღირებულებები და გრძობები, რაც წარმოიშობა სამუშაო ჯგუფში, ახდენს არაფორმალური უფლებამოსილების ლეგიტიმაციას. კერძოდ, არაფორმალური უფლებამოსილება წარმოიშობა იმ ლოიალურობისგან, რომელსაც ზემდგომი მოითხოვს ჯგუფის წევრებისგან (Blau and Scott, 1962)..

მიუხედავად იმისა, რომ ავტორიტარული ღირეპქტორის ქცევა და მასწავლებლების ლოიალურობა ღირეპქტორთა მიმართ, სავარაუდოდ, შეუთავსებელია, ერთი სტრატეგია, რომელსაც ზოგიერთი ადმინისტრატორი იყენებს ქვემდგომებზე ფორმალური უფლებამოსილების ფარგლების გასაფართოებლად, არის ბრძანებლობა (Blau and Scott, 1962). მაგალითად, ავტორიტარული ადმინისტრატორები ფორმალური სანქციების გამოყენებით, ან ამ სანქციების გამოყენების მუქარებით ცდილობენ კონტროლის გაზრდას; თუმცა, მათი გახანგრძლივებული გამოყენება, ტენდენციისამებრ, ანგრევს მათ ავტორიტეტს. ქვემდგომებს, განსაკუთრებით პროფესიონალებს, აღაშფოთებთ ზემდგომებზე საკუთარი დამოკიდებული მდგომარეობის მუდმივი შესხენებები, განსაკუთრებით ევალიტარულ კულტურებში. ბრძანებლობისა და მკაცრი ზედამხედველობის სტრატეგიის გათვალისწინებით, ავტორიტარული ადმინისტრატორები, სავარაუდოდ, პროფესიონალთაგან იოლად ვერ მიიღებენ ლოიალურობასა და მხარდაჭერას. ბლაუმ (1955) ამას *ბიუროკრატული უფლებამოსილების დილემა* უწოდა. ძალაუფლება დამოკიდებულია სანქციის ძალაზე, მაგრამ სუსტდება სანქციების ხშირი გამოყენებისას. ფაქტიურად, არაავტორიტარული და ხელშემწყობი ზედამხედველები, სავარაუდოდ, როგორც ჩანს, კონტრასტულ სტრატეგიას ირჩევენ – ლიდერობის სტრატეგიას, რომელშიც ქვემდგომებს მიეწოდებათ სერვისი და დახმარება. სპეციალური შედავათების, მომსახურებებისა და ხელშემწყობის გასაწევად ფორმალური უფლებამოსილების გამოყენებამ შეიძლება შექმნას სოციალური ვალდებულებები და კეთილი ნება ქვემდგომთა შორის. შედეგი უნდა იყოს ქვემდგომთა ლოიალურობის გაზრდა და არაფორმალური უფლებამოსილების გაფართოება.

სკოლებში ზედამხედველობის ხასიათი კონცენტრირებული უნდა იყოს მასწავლებლების დახმარებაზე და არა უბრალოდ მართვაზე სწავლების შედეგების გაუმჯობესებისათვის ეს რამდენიმე მიზეზის გამო არის მნიშვნელოვანი. მასწავლებლები მუშაობენ ჩაკეტილ ოთახებში და მათზე დაკვირვება არ არის ადვილი. უფრო მეტიც, მასწავლებლები ხშირად დაჟინებით მოითხოვენ პროფესიონალურ ავტონომიას და როგორც ჩანს, მკაცრ ზედამხედველობას ამ ავტონომიის დარღვევად აღიქვამენ. დაბოლოს, მასწავლებლები დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ პროფესიონალურ კომპეტენციაზე დაფუძნებულ უფლებამოსილებას – უფრო მეტს, ვიდრე ისეთი პროფესიული ჯგუფები, როგორიცაა სოციალური მუშაკები (Peabody, 1962). ამდენად, არ უნდა იყოს გასაკვირი ის გარემოება, რომ კვლევა თანმიმდევრულად მიუთითებს შემდეგზე: ავტორიტარული ღირეპქტორები სკოლებში არ არიან წარმატებული მასწავლებლის ნდობისა და ლოიალურობის მოპოვების თვალსაზრისით, მაშინ როცა დამხმარე ღირეპქტორები ძალზე წარმატებულნი არიან (Hoy and Rees, 1974; Isaacson, 1983; Mullins, 1983; Hoffmand, Sobo, Bliss, and Hoy, 1994; Reiss, 1994; Reiss and Hoy, 1998). მასწავლებლების მკაცრი, ავტორიტარული კონტროლი არ განაპირობებს არაფორმალურ უფლებამოსილებას; ხოლო ხელშემწყობი და დამხმარე ზედამხედველობა ხელს უწყობს არაფორმალური უფლებამოსილების გაფართოებას

		ფორმალური უფლებამოსილება	
		დიახ	არა
არაფორმალური უფლებამოსილება	დიახ	ფორმალური ლიდერი	არაფორმალური ლიდერი
	არა	მოსვლე	მომხრე

სქემა 6.1 უფლებამოსილების კოზიციითა ტიპები

ემოციური მიუკერძოებლობა და იერარქიული დამოუკიდებლობა წარმოადგენს დირექტორისა და მასწავლებლის ურთიერთობის ორ სხვა მნიშვნელოვან მახასიათებელს. ემოციური მიუკერძოებლობა არის ადმინისტრატორების უნარი შეინარჩუნონ სიმშვიდე და ობიექტურობა რთულ სიტუაციებში; ხოლო იერარქიული დამოუკიდებლობა გამოიხატება ადმინისტრატორის ავტონომიურობას, ზემდგომებისგან დამოუკიდებლობას მასწავლებლებთან ურთიერთობის პროცესში. დირექტორები დგანან შუაში – ერთ მხარეზე უფრო მაღალი რგოლის ადმინისტრაციაა და მეორე მხარეზე პროფესიონალური პედაგოგიური კოლექტივი. მათი ეფექტიანობა დამოკიდებულია იმ დახმარებაზე, რომელსაც ისინი იღებენ ორივესაგან, თუმცა, სავარაუდოდ, შესაძლოა თავად იყვნენ ორივე ჯგუფის მხრიდან კონფლიქტური ზეწოლის ობიექტები. შედეგად, ემოციური მიუკერძოებლობა ქვემდგომებთან ურთიერთობისას და ზემდგომებისაგან დამოუკიდებლობა მნიშვნელოვანია დირექტორთათვის მასწავლებლის მხრიდან სოციალურ მხარდაჭერის მოპოვებისათვის. რა თქმა უნდა, კვლევამ გვიჩვენა ორივეს მნიშვნელოვნება, მაგრამ განსაკუთრებით აღსანიშნავია ემოციური მიუკერძოებლობის მნიშვნელობა დირექტორებისადმი მასწავლებელთა ლოიალურობის შექმნისათვის (Hoy and Williams, 1971; Hoy and Rees, 1974; Isaacson, 1983; Mullins, 1983).

ამის მსგავსად, იერარქიული გავლენა ადმინისტრატორთა კიდევ ერთი ატრიბუტია, რომლებიც, სავარაუდოდ, მასწავლებელთა არაფორმალურ ჯგუფებში ძალაუფლების გაფართოებაზე ახდენს გავლენას. ადმინისტრატორები, რომლებსაც შეუძლიათ და სურთ მასწავლებლების სახელით ზემდგომებზე საკუთარი გავლენების გავრცობა, მასწავლებლების ნდობით, მხარდაჭერითა და პატივისცემით სარგებლობენ. (Isaacson, 1983; Mullins, 1983).

დაბოლოს, დირექტორის ავთენტურობა მასწავლებლებთან დამოკიდებულებაში წარმოადგენს ადმინისტრაციული პროცესის უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს, რაც საშუალებას აძლევს დირექტორებს, მოიპოვონ მასწავლებლების ლოიალურობა და

არაფორმალური უფლებამოსილება. ლიდერის ავთენტურობა ბუნდოვანი ცნებაა. ადამიანები ენამჭკვერულად საუბრობენ ნამდვილ, რეალურ და ავთენტურ ქცევაზე, და მაინც, ზუსტი განსაზღვრება არ არსებობს. ჰენდერსონისა და ჰოის (1983) და ჰოისა და ჰენდერსონის (1983) შრომაზე დაყრდნობით, დირექტორის ავთენტურობა განისაზღვრება როგორც დირექტორის უნარი, პასუხი აგოს საკუთარ გადაწყვეტილებებზე, შეიტანოს პიროვნული შტრიხები ფორმალურ როლში და იყოს მაქსიმალურად გულახდილი. ამისგან განსხვავებით, არაავთენტური დირექტორები აღიქმებიან როგორც ადამიანები, რომლებიც სხვას აკისრებენ საკუთარ პასუხისმგებლობას, საკუთარ წარუმატებლობას აბრალებენ სხვა ადამიანებსა და გარემოებებს, ახორციელებენ მასწავლებლებით მანიპულირებას და საკუთარი ფორმალური პოზიციის უკან იმალებიან. ავთენტურობა ძლიერ კორელაციაშია მასწავლებლის ნდობასა და ლოიალურობასთან (Hoffman, 1993).

ამ ემპირიული კვლევების შედეგები ნათელია. თუ განათლების სფეროს ადმინისტრატორების მიზანია არაფორმალური უფლებამოსილების განმტკიცება, მაშინ მათ სჭირდებათ მასწავლებლთა კეთილგანწყობის მოპოვება. ამ თვალსაზრისით, ავტორიტარული ქცევა განწირულია წარუმატებლობისთვის. ამის საწინააღმდეგოდ, ადმინისტრატორები უნდა იყვნენ ხელშემწყობი, დამოუკიდებელი და თავიანთი გავლენა უნდა გამოიყენონ მასწავლებლების დასახმარებლად. უფრო მეტიც, რთულ სიტუაციებშიც კი, ადმინისტრატორთა ქცევა უნდა იყოს ემოციურად დარეგულირებული, მშვიდი და ყურადღებიანი. ალბათ ყველაზე მნიშვნელოვანია დირექტორების ავთენტურობა; მათ უნდა გამოხატონ პასუხისმგებლობის განაწილების მზაობა, არ უნდა მიმართავენ მასწავლებლებით მანიპულირებას და უნდა იყვნენ თავისუფალი ბიუროკრატიული როლის მოთხოვნებისგან (Blau and Scott, 1962; Hoffman, 1993; Reiss, 1994; Reiss and Hoy, 1998).

ბიჰევიორისტული მიდგომის გამოყენება

მიუხედავად იმისა, რომ უფლებამოსილება გულისხმობს ლეგიტიმურობას, ყველა ძალაუფლება არ არის ლეგიტიმური. ინდივიდებს, ჯგუფებს ან ორგანიზაციებს შეუძლიათ ძალაუფლების გამოყენება. მაგალითად, დეპარტმენტს, ან ჯგუფს შეიძლება ჰქონდეს ძალაუფლება, რაც გვეუბნება იმას, რომ მას აქვს შესაძლებლობა გავლენა მოახდინოს სხვა ინდივიდთა, ან ჯგუფთა ქცევაზე, აგრეთვე პერსონალის ან ბიუჯეტის შედგენის შესახებ გადაწყვეტილებაზე. ამის მსგავსად, ინდივიდს შეიძლება ჰქონდეს ძალაუფლება, რომლის მეშვეობითაც ის გავლენას ახდენს სხვა ადამიანების ქცევაზე. ლიდერებს აქვთ ძალაუფლება; ისინი სხვებს აიძულებენ, დაემორჩილონ მათ დირექტივებს. როგორც ვნახეთ, იმის მიუხედავად, არიან თუ არა ლიდერები, ადმინისტრატორთა უმეტესობას აქვს ძალაუფლება (უბრალოდ როგორც ორგანიზაციის წარმომადგენლებს, მათ აქვთ ორგანიზაციული ძალაუფლება). მაგრამ ადმინისტრატორებს შეუძლიათ ძალაუფლების სხვა პირადი თუ ორგანიზაციული წყაროებიდან ; ისინი, ვინც ფლობენ ძალაუფლებას, გავლენას ახდენენ სხვების

ქცევაზე. ძალაუფლების წყაროების გაანალიზების ერთ-ერთი პირველი მცდელობა იყო ჯონ რ. პ. ფრენჩის და ერტრამ ჰ. რეივენის (1968) ნოვატორული შრომა. ისინი იკვლევდნენ ინტერპერსონალური ძალაუფლების საფუძვლებს, რამაც საშუალება მისცა მათ გამოეყოთ ხუთი სახის ძალაუფლება: დაჯილდოების, იძულებითი, ლეგიტიმური, რევერენციული და ექსპერტის. ინტერპერსონალური ძალაუფლების მათეული ტიპოლოგია ორგანიზაციულ თეორიაზეც გავრცელდა.

დაჯილდოების ძალაუფლება არის ადმინისტრატორის უნარი, გავლენა მოახდინოს ქვემდგომებზე სასურველი ქცევის წახალისების გზით. ამ ტიპის ძალაუფლების მასშტაბი დამოკიდებულია ჯილდოს მიმზიდველობაზე და ადმინისტრატორის უნარზე აკონტროლოს წახალისების მექანიზმები. მაგალითად, დირექტორი, რომელიც აკონტროლებს მასწავლებელთა დავალებებისა თუ პედაგოგიური ინოვაციებისთვის განვითარების გრანტების განაწილებას, ან რომელსაც შეუძლია გაათავისუფლოს მასწავლებლები რუტინული სამსახურეობრივი მოქმედებებისგან, აქვს დაჯილდოების ძალაუფლება. მასწავლებლები შეიძლება დაემორჩილონ დირექტორის თხოვნებს, რადგან ელიან, რომ დაჯილდოვდებიან მორჩილებისათვის. თუმცა, მნიშვნელოვანია, რომ ჯილდოები დაკავშირებული იყოს მორჩილებასთან და რომ გავლენის მცდელობები სათანადო და ეთიკური იყოს. ფილიპ კიუსიკი (1981) აღწერს ერთი დირექტორის მცდელობას, გამოეყენებინა დაჯილდოების ძალაუფლება ცხრილის მართვის, დამატებითი დავალებების და გაუნაწილებელი რესურსების მეშვეობით. დირექტორი აკონტროლებდა მასწავლებლებისათვის მნიშვნელოვან და სასურველ რესურსებს. მასშეძლო დაეჯილდოებინა დეპარტამენტის უფროსი თავისუფალი პერიოდით, საუკეთესო კლასით, ლანჩის ორმაგი პერიოდით, საპატიო დავალებით ან ახალი აქტივობის მხარდაჭერით.

იძულებითი ძალაუფლება არის ადმინისტრატორის უნარი, გავლენა მოახდინოს ქვემდგომებზე არასასურველი ქცევის დასჯით. იძულებითი ძალაუფლების მასშტაბი დამოკიდებულია დასჯის სიმწვავეზე და მისი გარდაუვალობის აღქმაზე. დასჯამ მრავალი ფორმა შეიძლება მიიღოს – ოფიციალური საყვედურები, არასასურველი სამუშაო დავალებები, მკაცრი ზედამხედველობა, წესებისა და ნორმების უფრო მკაცრი გატარება, ხელფასის დანამატებზე უარის თქმა, ან საერთოდ კონტრაქტის შეწყვეტა. დასჯას შეიძლება მოჰყვეს ნეგატიური შედეგები. თუ მასწავლებელს სკოლიდან ადრე წასვლისათვის საყვედურს გამოეუცხადებთ, შეიძლება ის სამსახურში ყოფნის დროს ნაკლები გულსყურით მოეკიდოს სამუშაოს, უარი თქვას მოსწავლეთათვის დამატებითი დანხარების გაწევაზე და მხოლოდ ის მინიმალური ვალდებულებები შეასრულოს, რომლებიც მკაფიოდაა გაწერილი კონტრაქტში. საინტერესოა, რომ ერთი და იგივე ურთიერთობა შეიძლება აღიქმებოდეს დაჯილდოების ძალაუფლებად ერთ სიტუაციაში და იძულებით ძალაუფლებად – მეორეში. მაგალითად, თუ მასწავლებელი ემორჩილება დირექტორს დასჯის შიშით, ეს იძულებითი ძალაუფლებაა; მაგრამ თუ სხვა მასწავლებელი ემორჩილება მას მომავალი დაჯილდოების მოლოდინით, ეს უკვე დაჯილდოების ძალაუფლებაა.

ლეგიტიმური ძალაუფლება არის ადმინისტრატორის უნარი, გავლენა მოახდინოს ქვემდგომების ქცევაზე უბრალოდ ფორმალური პოზიციის მეშვეობით. ქვემდგომები აცნობიერებენ, რომ ადმინისტრატორს აქვს დირექტივების გაცემის უფლება და რომ მათ აქვთ მისდამი მორჩილების ვალდებულება. თითოეულ ადმინისტრატორს ორგანიზაციის მიერ მინიჭებული აქვს იმის ძალაუფლება, რომ მიიღოს გადაწყვეტილებები პასუხისმგებლობის სპეციფიურ სფეროში. პასუხისმგებლობის ეს სფერო განსაზღვრავს იმ აქტივობებს, რომელზეც ადმინისტრატორს აქვს ლეგიტიმური

ძალაუფლება. რაც უფრო შორს არის დირექტივა ადმინისტრატორის პასუხისმგებლობის სფეროდან, მით სუსტია მისი ლეგიტიმური ძალაუფლება. როცა ადმინისტრატორის დირექტივები მიიღება ყოველგვარი ეჭვის გარეშე, ისინი ხვდება ქვემდგომის ინდიფერენტულობის ზონის ფარგლებში. ასეთი წესრიგი იმ ფარგლებშია, რომელიც მოსალოდნელი იყო თანამშრომლის მიერ ორგანიზაციასთან კონტრაქტის გაფორმებისას და თანამშრომლის მიერ აღიქმება როგორც ლეგიტიმური ვალდებულება. მაგალითად, მასწავლებლებს მოეთხოვებათ გამოითვალონ ნიშნები და დროულად ჩააბარონ ნიშნების ფურცელი. თუმცა, ამ ზონის გარეთ ლეგიტიმური ძალაუფლება სწრაფად ქრება. ერთია დირექტორის მიერ ნიშნების სწრაფად გამოთვლისა და დაწესებულებაში ჩაბარების მოთხოვნა; და სავსებით სხვა საქმეა ნიშნის შეცვლის მოთხოვნა მასწავლებლისათვის. პირველი თხოვნის ლეგიტიმურობა ცხადია, მაგრამ ეს ასე არ არის მეორე თხოვნის შემთხვევაში; რეფერენციული ძალაუფლება არის ადმინისტრატორის უნარი, გავლენა მოახდინოს ქცევაზე, რაც ეფუძნება ქვემდგომების მიერ ადმინისტრატორის მოწონებას და მისადმი ნდობას. რეფერენციული ძალაუფლების მქონე ინდივიდი უყვართ, პატივს სცემენ და იგი ასრულებს მისაბაძი მოდელის როლს. რეფერენციული ძალაუფლების ეს წყარო ეყრდნობა ინდივიდის განსაკუთრებულ პიროვნებასა და ინტერპერსონალურ უნარებს. მაგალითად, ახალგაზრდა მასწავლებლები, რომლებიც საკუთარ თავს დირექტორთან აკავშირებენ, ცდილობენ მიბაძონ უფრო გამოცდილი და მოწონებული დირექტორის პირად ქცევასა და შესაძლოა, ლიდერობის სტილს. ამ ტიპის ძალაუფლება შეიძლება ჰქონდეს არა მხოლოდ ინდივიდებს, არამედ ჯგუფებსაც. ორგანიზაციის ფორმალური ძალაუფლებით აღჭურვილი პირები ყოველთვის როდი ფლობენ რეფერენციულ ძალაუფლებას. რეფერენციული ძალაუფლება შეიძლება ჰქონდეთ არა მხოლოდ დირექტორებს, არამედ მასწავლებლებსაც; ფაქტიურად, ნებისმიერ ძლიერ მიმზიდველ ინდივიდს, რომელიც იმსახურებს პატივისცემას, ნდობასა და ლოიალურობას კოლეგებს შორის, სავარაუდოდ, აქვს ასეთი ძალაუფლება.

ექსპერტის ძალაუფლება არის ადმინისტრატორის უნარი, გავლენა იქონიოს ქვემდგომების ქცევაზე სპეციალიზებული ცოდნისა და უნარების გამოყენებით. ქვემდგომებზე ხორციელდება გავლენა, რადგან მათ (ქვემდგომებს) სჯერათ, რომ ინფორმაცია და კომპეტენცია, რომელსაც ფლობს დირექტორი, რელევანტურია, სასარგებლოა და არის ის, რასაც თავად არ ფლობენ. რეფერენციული ძალაუფლების მსგავსად, ექსპერტის ძალაუფლება არის პირადი მახასიათებელი და არ არის დამოკიდებული ფორმალურ პოზიციაზე. თუმცა, ექსპერტის ძალაუფლება თავისი მასშტაბით უფრო ვიწროა, ვიდრე რეფერენციული ძალაუფლება. სასარგებლო ცოდნა განსაზღვრავს ექსპერტის ძალაუფლების საზღვრებს. ახალ ადმინისტრატორებს, სავარაუდოდ, ექნებათ დროში შეფერხება ექსპერტის ძალაუფლების მოპოვების თვალსაზრისით, რადგან დროა საჭირო იმისათვის, რომ ქვემდგომებმა სცნონ და მიიღონ მათი კომპეტენტურობა. ახალმა დირექტორებმა უნდა აჩვენონ, რომ შესწევთ საკუთარი ადმინისტრაციული ფუნქციების კარგად შესრულების უნარი.

ძალაუფლების ეს ხუთი ტიპი შეიძლება დაჯგუფდეს ორ ფართო კატეგორიად – ორგანიზაციულ და პერსონალურ კატეგორიად. დაჯილდოების, იძულებითი და ლეგიტიმური ძალაუფლება უკავშირდება ორგანიზაციულ პოზიციას. რაც უფრო მაღალია პოზიცია, მით მეტია ძალაუფლების პოტენციალი. ამისგან განსხვავებით, ეტალონისა და ექსპერტის ძალაუფლება უფრო მეტად დამოკიდებულია ადმინისტრატორის პირად მახასიათებელზე, როგორცაა მისი პიროვნება, ლიდერობის სტილი, ცოდნა და ინტერპერსონალური კომუნიკაციის უნარი. მოკლედ, ძალაუფლების

ზოგიერთი წყარო უფრო მეტად ექვემდებარება ორგანიზაციულ კონტროლს, მაშინ როცა სხვა წყაროები უფრო დამოკიდებულია პირად მახასიათებლებზე.

ძალაუფლების ადმინისტრაციული გამოყენება

ნებისმიერი ადმინისტრატორის დროის დიდი ნაწილი ეთმობა „ძალაუფლებაზე ორიენტირებული“ ქცევის განხორციელებას – ანუ, „ქცევა უმთავრესად მიმართულია ისეთი ურთიერთობის შექმნასა და გამოყენებაზე, რომელშიც ადამიანებს გარკვეულწილად სურთ დაემორჩილონ სხვის სურვილებს“ (Kotter, 1978: 27). ადმინისტრატორებს ფლობენ სხვადასხვა ტიპის ძალაუფლებას, სხვადასხვა კომბინაციითა და ხარისხით. „უფრო მეტიც, ის, თუ როგორ იყენებენ ადმინისტრატორები ერთი ტიპის ძალაუფლებას, შეიძლება ხელს უშლიდეს, ან ხელს უწყობდეს სხვა ტიპების ძალაუფლების ეფექტურად გამოყენებას.

დაჯილდოების ძალაუფლება, სავარაუდოდ, წარმოქმნის დადებით გრძნობებს და ხელს უწყობს რეფერენციული ძალაუფლების გავითარებას, იძულებით ძალაუფლებას კი საპირისპირო შედეგი მოაქვს (Huber, 1981). კომპეტენტური ადმინისტრატორი ქვემდგომებმა შეიძლება უფრო მეტი ლეგიტიმური ძალაუფლების მქონე პიროვნებად აღიქვან. ძალაუფლების ყველაზე სტაბილური ფორმად შეიძლება ჩავთვალოთ ექსპერტის ძალაუფლება. ერთ კვლევაში, ორგანიზაციის სტრატეგიაში განხორციელებულმა ცვლილებებმა გაზარდა იძულებითი ძალაუფლების მასშტაბი, შეამცირა დაჯილდოების, ლეგიტიმური და რეფერენციული ძალაუფლების მასშტაბი, მაგრამ ექსპერტული ძალაუფლება კვლავ სტაბილური დარჩა (Greene and Podsakoff, 1981).

გარი იუკლი (1981) ადმინისტრატორებს სთავაზობს ხუთი ტიპის ძალაუფლებიდან თითოეულის შექმნისა და გამოყენების ზოგიერთ წესს. ძალაუფლების გამოყენების სავარაუდო შედეგები ადმინისტრატორთათვის ძალიან მნიშვნელოვანია.

ცხრილი 6.1

ქვემდგომების სავარაუდო რეაგირებები ძალაუფლებაზე

	ქვემდგომების სავარაუდო რეაგირებები ძალაუფლებაზე		
ძალაუფლების ტიპი	თავდადება	უბრალო მორჩილება	წინააღმდეგობა
რეფერენციული	XXX	XX	X

ექსპერტის	XXX	XX	X
ლეგიტიმური	XX	XXX	X
დაჯილდოების	XX	XXX	X
იძულებითი	X	XX	XXX

XXX – უფრო შესაძლებელია.

XX – ნაკლებად შესაძლებელია.

X – ყველაზე ნაკლებად შესაძლებელია.

ცხრილი 6.1 აჯამებს თითოეული ფორმის ძალაუფლების შესაძლო შედეგებს თავდადების, უბრალო მორჩილებისა, თუ წინააღმდეგობის თვალსაზრისით. მაგალითად, რეფერენციული ძალაუფლების გამოყენებამ, ყველაზე მეტად სავარაუდოა, რომ ხელი შეუწყოს თავდადებას, შემდეგ ყველაზე მეტად სავარაუდოა გამოწვეულ იქნას უბრალო მორჩილება, ხოლო ყველაზე ნაკლებად მოსალოდნელია წინააღმდეგობის შექმნა და გაუცხოების განვითარება. თავდადება ყველაზე მეტად შესაძლებელია რეფერენციული და ექსპერტის ძალაუფლების გამოყენებისას; ლეგიტიმურმა და დაჯილდოების ძალაუფლებამ, ყველაზე მეტად სავარაუდოა, რომ ხელი შეუწყოს უბრალო მორჩილებას; ხოლო იძულებითი ძალაუფლება, სავარაუდოდ, გამოიწვევს წინააღმდეგობას და საბოლოო გაუცხოებას. ამითაი ეციონი (1975) მსგავს დასკვნებს აკეთებს ძალაუფლების გამოყენების შედეგების ანალიზისას ორგანიზაციულ კონტექსტში.

რეფერენციული ძალაუფლება დამოკიდებულია ადმინისტრატორისადმი პირად კეთილგანწყობაზე, რაც ვითარდება დროის შედარებით ხანგრძლივი პერიოდის მანძილზე. საკუთარი ზემდგომისადმი კეთილგანწყობისა და ნდობის განვითარება არის სოციალური გაცვლის პროცესი, რომელიც უმჯობესდება მაშინ, როცა ადმინისტრატორები გამოხატავენ დაინტერესებას, ნდობას და სიყვარულს საკუთარი ქვემდგომების მიმართ. ასეთი მიმდებლობა და ნდობა ხელს უწყობს კეთილ ნებას და ზემდგომებისადმი სიმპათიას, რაც თავის მხრივ, ქმნის ძლიერ ლოიალურობასა და თავდადებას. რეფერენციული ძალაუფლება ყველაზე ეფექტიანია მაშინ, თუ ადმინისტრატორები შეარჩევენ იმ ქვემდგომებს, რომელთაც სავარაუდოდ ყველაზე მეტად აქვთ მათ მიმართ სიმპათია, ხშირად იყენებენ პირად მიმზიდველობას და ქმნიან როლის შესაბამისი ქცევის მაგალითს – ანუ წინ მიუძღვებიან მაგალითის მეშვეობით.

თავისთავად კომპეტენცია, ჩვეულებრივ, არ არის საკმარისი ქვემდგომების თავდადების გარანტიისათვის. ექსპერტის ძალაუფლების წარმატებით გამოყენება მოითხოვს, რომ ქვემდგომებმა აღიარონ ადმინისტრატორის ცოდნა და ამ კომპეტენციების გამოყენება სასარგებლოდ აღიქვან. ამდენად, ადმინისტრატორებმა უნდა გამოამჟღავნონ საკუთარი ცოდნა დამაჯერებლად, სარწმუნოების, ინფორმირებულობის, გადამწყვეტი მოქმედების, ქვემდგომთა საჭიროებების აღიარებისა და ქვემდგომების ღირსების გრძნობის შელახვის თავიდან აცილების მეშვეობით. მოკლედ, ადმინისტრატორებმა ხელი უნდა შეუწყონ კომპეტენტური ადამიანის იმიჯის ჩამოყალიბებას.

უფლებამოსილება ხორციელდება ლეგიტიმური ძალაუფლების მეშვეობით. ლეგიტიმური მოთხოვნები შესაძლოა გამოიხატოს ბრძანებებით, განკარგულებებით, დირექტივებითა და ინსტრუქციებით. ადმინისტრატორის მოთხოვნის შედეგი შესაძლოა იყოს თავდადებული მორჩილება, უბრალო მორჩილება, წინააღმდეგობა ან გაუცხოება, გამომდინარე მოთხოვნის ხასიათიდან და მანერიდან. წინააღმდეგობა და გაუცხოება ნაკლებად წარმოიშვება მაშინ, როდესაც ადმინისტრატორი მოთხოვნას აყენებს ზრდილობიანად და ნათლად, განმარტავს მოთხოვნის მიზეზებს, არის ქვემდგომთა პრობლემებისადმი ყურადღებიანი და რუტინულად იყენებს ლეგიტიმურ უფლებამოსილებას (Yukl, 1981, 1994).

დაჯილდოების ძალაუფლების გამოყენება გავრცელებული ადმინისტრაციული ტაქტიკაა ორგანიზაციული წესების, ან ლიდერის სპეციფიური მოთხოვნებისადმი მორჩილების მისაღწევად. ჯილდო შეიძლება იყოს გამოხატული ან ნაგარაუდები, მაგრამ მნიშვნელოვანია, რომ დაჯილდოება ხდებოდეს მხოლოდ ადმინისტრაციული დირექტივებისადმი მორჩილების შემთხვევაში. მორჩილება ყველაზე მეტად შესაძლებელია მაშინ, როცა მოთხოვნა შესრულებადია, სტიმული მიმზიდველია, ადმინისტრატორი ჯილდოს სარწმუნო წყაროა, მოთხოვნა სათანადო და ეთიკურია, ხოლო მოთხოვნისადმი მორჩილება კი, შესაძლებელია შემოწმდეს. არსებობს გარკვეული საფრთხე ჯილდოების გამოყენებისას: ზოგადად, ქვემდგომების დაჯილდოების ძალაუფლებას აღიქვამენ, როგორც მანიპულირებას, რაც ქვემდგომის წინააღმდეგობის და მტრობის გავრცელებული მიზეზია. უფრო მეტიც, დაჯილდოების ძალაუფლების ხშირმა გამოყენებამ ადმინისტრაციული ურთიერთობები შეიძლება განსაზღვროს წმინდა ეკონომიკური თვალსაზრისით; ამდენად, ქვემდგომები რეაგირებენ გამოთვლილი მატერიალური სარგებელის საფუძველზე. მაშინ როცა ჯილდოებმა უბრალოდ უნდა გამოხატონ ადმინისტრატორის პირადი მადლიერება კარგად შესრულებული სამუშაოსათვის, აღნიშნული (ჯილდოები) შეიძლება იქცეს რეფერენციული ძალაუფლების ზრდის წინაპირობა. ზემდგომები, რომლებიც განმეორებით უზრუნველყოფენ სტიმულების გაცემას ქვემდგომებისათვის მისაღები წესით, თანდათან უფრო მეტად მოწონთ ჯილდოების მიმღებ ინდივიდებს (French and Raven, 1968).

ყველაზე წარმატებული ადმინისტრატორები ცდილობენ თავიდან აიცილონ იძულებითი ძალაუფლების გამოყენება, რადგან ის, ჩვეულებრივ, აფერხებს რეფერენციული ძალაუფლების გაფართოებას და წარმოშობს მტრობას, გაუცხოებას და აგრესიას ქვემდგომებში. სამსახურეობრივი გულგრილობა, საბოტაჟი, ქურდობა, სამუშაო აქციები და გაფიცვები წარმოადგენს გადამეტებულ ძალდატანებაზე გავრცელებულ რეაგირებას. იძულების გამოყენება, ჩვეულებრივ, შესაძლებელია, როცა არსებობს დისციპლინის პრობლემა და ყველაზე მიზანშეწონილია ორგანიზაციისათვის საზიანო ქცევის აღსაკვეთად – მაგალითად, ქურდობის, საბოტაჟის, წესების დარღვევის, ჩხუბის და ლეგიტიმური დირექტივებისადმი პირდაპირი დაუმორჩილებლობისას (Yukl, 1981, 1994). აუცილებელია წესების დარღვევებისა და ჯარიმების შესახებ ქვემდგომთა ინფორმირება. არ არსებობს იძულება გაუცხოების პოტენციალის გარეშე; ამდენად, დისციპლინა უნდა დამყარდეს სწრაფად, ადეკვატურად და სამართლიანად. ადმინისტრატორმა უნდა შეინარჩუნოს ნდობა, სიმშვიდე, არ უნდა ჩანდეს მტრული და უნდა გამოიყენოს გამოზომილი და შესაბამისი სასჯელი. ადმინისტრატორთათვის სასარგებლო უნდა იყოს შემდეგი სამი რჩევა:

- თავიდან აიცილეთ იძულებითი ძალაუფლების გამოყენება: იძულება იწვევს გაუცხოებას.

- გამოიყენეთ ორგანიზაციული ძალაუფლება პიროვნული ძალაუფლების შესაქმნელად.
- გამოიყენეთ პიროვნული ძალაუფლება თანამშრომელთა მოტივაციის და თავდადების გასაზრდელად.

ძალაუფლება არ უნდა წარმოვიდგინოთ როგორც ქვემდგომთა შემზღვეველი ძალა. უფლებამოსილების გაფართოება (Empowerment) არის პროცესი, რომლითაც ადმინისტრატორები უზიარებენ ძალაუფლებას და ეხმარებიან სხვებს მის კონსტრუქციულად გამოყენებაში (Schermerhorn, Hunt, and Osborn, 1994). ადმინისტრატორები და რეფორმატორები უფრო ძლიერ, ვიდრე ოდესმე, ცდილობენ მასწავლებლების უფლებამოსილების გაფართოებას (Conley and Bacharach, 1990; Midgley and Wood, 1993; Rice and Schneider, 1994; Marks and Louis, 1997; Rinehart, Short, and Johnson, 1997; Rinehart, Short, Short, and Eckley, 1998). უფლებამოსილების გაფართოება გამოიხატება გადაწყვეტილების ერთობლივად მიღებაში, უფლებამოსილების დელეგირებაში, გუნდური მუშაობასა და ადგილზე დაფუძნებულ მენეჯმენტში (იხილეთ თავი 9). ნაცვლად იმისა, რომ ძალაუფლება აღქმულ იქნეს როგორც ადმინისტრატორების სფერო, ის უფრო და უფრო აღიქმება როგორც ყველას მიერ გასაზიარებელი სფერო (განსაკუთრებით კოლეგიალურ ორგანიზაციებში) (Lugg and Boyd, 1993). როცა მასწავლებლების უფლებამოსილება გაზრდილია, დირექტორები, სავარაუდოდ, ნაკლებად უფროსობენ და მბრძანებლობენ (იხილეთ იძულებითი ძალაუფლება) და უფრო მეტად მოქმედებენ როგორც ფასილიტატორები, რომლებიც ხელმძღვანელობენ მასწავლებელთა გუნდებს თავიანთი ცოდნისა და კომპეტენციის გამოყენებით (ექსპერტის ძალაუფლება). დირექტორები უფრო და უფრო ნაკლებად შეძლებენ დაეყრდნონ საკუთარ პოზიციას (ლეგიტიმური ძალაუფლება) ქვემდგომების სამართავად; ფაქტიურად, მასწავლებლების უფლებამოსილების გაზრდით, კომპეტენცია გახდება ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტი მასწავლებლებსა და დირექტორებს შორის ძალაუფლების ურთიერთობებში. დაბოლოს, თანდათან ჩნდება საფუძველი, რომელიც გეიხვენებს, რომ მასწავლებლებისათვის უფლებამოსილების გაზრდა კურიკულუმის საკითხებში უკავშირდება მოსწავლეთა გაუმჯობესებულ მოსწრებას (Sweetland and Hoy, 2000a).

მინცბერგის პერსპექტივა ძალაუფლებაზე

ჰენრი მინცბერგი (1983 a) გეთავაზობს ძალაუფლების გაანალიზების სხვა გზას ორგანიზაციებში და მათ გარეთ. მისი აზრით, ორგანიზაციებში ძალაუფლება ეფუძნება რესურსების კონტროლს, ტექნიკურ უნარებს ან ცოდნას. თუმცა, ყველა შემთხვაში, იმისათვის რომ წარმოადგენდეს ძალაუფლების საფუძველს, რესურსი, უნარი, ან ცოდნა უნდა იყოს ორგანიზაციის ფუნქციონირებისათვის მნიშვნელოვანი; ის უნდა არსებობდეს მცირე რაოდენობით; და მისი შეცვლა ადვილად არ უნდა იყოს შესაძლებელი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ორგანიზაციას უნდა სჭირდებოდეს რაღაც, რისი უზრუნველყოფაც მხოლოდ რამდენიმე ადამიანს შეუძლია. მაგალითად, დირექტორს, რომლის უმთავრესი პასუხისმგებლობაა მასწავლებლების თანამდებობაზე ყოფნის კონტროლი, აქვს რესურსის ძალაუფლება. ძალაუფლება გააჩნია ასევე დირექტორის მოადგილეს, რომელსაც აქვს ინტერპერსონალური უნარები იმისათვის, რომ წარმატებით იურთიერთოს გაბრაზებულ მშობლებთან, მოსწავლეებთან და

მასწავლებლებთან; ისევე ძალაუფლება აქვს იმ ერთადერთ მასწავლებელს, ვისაც კარგად ესმის ახალი სასწავლო გეგმის დეტალები.

ძალაუფლების მეოთხე ძირითადი საფუძველი არის *ლეგალური პრეროგატივა*, რომელიც ზოგ ინდივიდს აძლევს არჩევანის გაკეთების ექსკლუზიურ უფლებას. სკოლის საბჭოებს აქვთ ლეგალური უფლება, დაიქირაონ, ან გაათავისუფლონ ადმინისტრატორები და მასწავლებლები; მათ ასეთი ძალაუფლება მინიჭებული აქვთ შტატის კანონით. თავის მხრივ, სკოლის ადმინისტრატორებს ხშირად შტატის კანონით მოეთხოვებათ არასაშტატო მასწავლებლების კომპეტენციის შეფასება. დაბოლოს, ძალაუფლება ხშირად აქვთ მათ, ვინც თავისმხრივ კავშირშია ძალაუფლების მქონე სხვა ადამიანებთან. დირექტორთა მდივნებს ხშირად აქვთ ძალაუფლება, რადგან დირექტორთან მიახლოებული პირები არიან. ამის მსგავსად, საბჭოს პრეზიდენტის, ინსპექტორისა თუ დირექტორის მეგობრები ხშირად გავლენას ახდენენ გადაწყვეტილებებზე.

მინცბერგი ასევე გვთავაზობს შიდა ძალაუფლების ოთხ სისტემას, რომელიც წარმოადგენს ორგანიზაციული ცხოვრების კონტროლის ძირითად წყაროებს: უფლებამოსილების სისტემა, იდეოლოგიის სისტემა, კომპეტენციის სისტემა და პოლიტიკის სისტემა. უფლებამოსილების სისტემას წვლილი შეაქვს ორგანიზაციის ფორმალური მიზნების მიღწევაში; იდეოლოგიის სისტემას წვლილი შეაქვს არაფორმალური მიზნების მიღწევაში, რომელიც ორგანიზაციის მიერ თავისი კულტურის განვითარებისას წარმოიშობა; კომპეტენციის სისტემა აკონტროლებს პროფესიონალთა ქცევას, როცა ისინი აფასებენ საკუთარ თავს საკუთარი პროფესიული მომზადების სტანდარტების მიხედვით. კონტროლის ამ სამ სისტემას, ჩვეულებრივ, წვლილი შეაქვს ორგანიზაციის საჭიროებების დაკმაყოფილებაში, ანუ ლეგიტიმურია. მაგრამ ძალაუფლების მქონე ადამიანებსაც აქვთ პირადი მოთხოვნილებები. ორგანიზაციის ფართო საჭიროებების დაკმაყოფილებისკენ სწრაფვის პროცესში ინდივიდები არკვევენ, რომ მათ აქვთ მოქმედების თავისუფლება, ეს კი გზას უხსნის პოლიტიკურ ძალაუფლებას. ამგვარად, ჩნდება პოლიტიკური ძალაუფლების სისტემა, რომელიც არც ფორმალური უფლებამოსილებას ემყარება, არც იდეოლოგიას და არც კომპეტენციას; პოლიტიკური ძალაუფლება არაღეგტიმურია და ხშირად განხეთქილების წყაროა.

უფლებამოსილების სისტემა არის ფორმალური ძალაუფლების დინება ლეგიტიმურ არხებში. აქ არსებობს კონტროლის ორი ქვესისტემა – პერსონალური და ბიუროკრატიული. *პერსონალური კონტროლი* გულისხმობს ბრძანებების გაცემას, გადაწყვეტილების წინაპირობების დადგენას, გადაწყვეტილების გადახედვას და რესურსების განაწილებას. კონტროლის ეს ოთხი საშუალება ერთად ადმინისტრატორებს მნიშვნელოვან ძალაუფლებას ანიჭებს იმისათვის, რომ მოახდინონ ქვეშევრდომების მართვა. მეორე მხრივ, *ბიუროკრატიული კონტროლი* მდგომარეობს ობიექტური სტანდარტების შემოღებაში, რომლებიც დადგენილია იმისათვის, რომ წარმართოს მასწავლებლების ზოგადი ქცევა სხვადასხვა სფეროებში – მაგალითად, დრო, როდესაც ყოველდღიურად უნდა იყვნენ სკოლაში, ბუფეტის მორიგეობა, შეფასებისა და საშინაო დავალებების მოთხოვნები და სხვა.

იდეოლოგიის სისტემა წარმოადგენს მასწავლებელთა შორის არაფორმალურ შეთანხმებებს სკოლისა და სხვა ჯგუფებთან მათი ურთიერთობების შესახებ. სამუშაო ჯგუფის კლიმატი და კულტურა ის ტერმინებია, რომელსაც ვიყენებთ ამ ტექსტში (იხილეთ მე-5 თავი), რომ ჩავწვდეთ იდეოლოგიის სისტემის არსს. კლიმატის ღიაობა და

სკოლის კულტურის ძირითადი ღირებულებები წარმოადგენს ძალაუფლებისა და კონტროლის მძლავრ წყაროებს.

კომპეტენციის სისტემა არის ექსპერტთა, ან პროფესიონალები შორის ურთიერთქმედება იმ უმნიშვნელოვანესი პრობლემების გადაწყვეტისათვის, რომელიც დგება ორგანიზაციის წინაშე. სწავლებისა და სწავლის კომპლექსური ამოცანების წინაშე დადგომისას, სკოლები ქირობენ სპეციალისტებს (მაგალითად, მასწავლებლებს, კონსულტანტებს, ფსიქოლოგებსა და ადმინისტრატორებს) თავიანთი ძირითადი მიზნების მისაღწევად. პროფესიონალური გადაწყვეტილებების მისაღებად ავტონომიის მოთხოვნა ხშირად კონფლიქტშია ფორმალური უფლებამოსილების სისტემასთან, ეს კონფლიქტი ბიუროკრატიულ სტრუქტურებში პროფესიონალების მუშაობის გარდაუვალი თანმდევი მოვლენაა (იხილეთ მე-3 თავი). მასწავლებლების პროფესიონალიზმის ზრდასთან ერთად მოსალოდნელია ავტონომიისა და ძალაუფლების მოთხოვნის გაზრდა, ხოლო ასეთი ძალაუფლების მიცემა, სავარაუდოდ, ფორმალური უფლებამოსილების სისტემის ხარჯზე ხორციელდება.

პოლიტიკის სისტემა სხვა ჩამოთვლილი სისტემებისაგან განსხვავებით, ეს სისტემა არ არის ლეგიტიმური. ამ სისტემაში, აგრეთვე, ნაკლებად არის კონსენსუსი და წესრიგი. არ არსებობს ერთიანობის შეგრძნება, ან თანამშრომლობა საერთო კეთილდღეობისათვის. ეს სისტემა შეიძლება აღიწეროს როგორც პოლიტიკური თამაშების ერთობლიობა, რომელსაც ძალაუფლების მფლობელები თამაშობენ. ეს თამაშები შეიძლება თანაარსებობდეს ლეგიტიმურ სისტემებთან, იყოს ანტაგონისტური ამ სისტემების მიმართ, ან იყოს კონტროლის ლეგიტიმური სისტემების შემცველი.

სკოლის ადმინისტრატორებმა უნდა ამოიციონ გავლენის ეს სისტემები, უნდა იცოდნენ, როგორ ისარგებლონ ამ სისტემებით და გამოიყენონ ისინი. ცხადია, უფლებამოსილების სისტემა არის ამოსავალი ადმინისტრატორებისათვის. მათ თანამდებობებიდან აღჭურვილია ძალაუფლებით, მაგრამ ამ თანამდებობის პიროვნული და ბიუროკრატიული კონტროლი, ჩვეულებრივ, არ არის საკმარისი მასწავლებლების მოტივირებისათვის (იმისთვის, რომ შეასრულონ დამატებითი დავალებები, ან იყვნენ შემოქმედებითნი). სკოლის ადმინისტრატორისთვის საფრთხეს წარმოადგენს უფლებამოსილების სისტემაზე გადამეტებული დაყრდნობა, რადგან ამგვარმა ქცევამ შეიძლება გამოიწვიოს სამსახურეობრივი გულგრილობა მასწავლებლების წინააღმდეგობა და გაუცხოება.

ის, რასაც მინცბერგი უწოდებს იდეოლოგიის სისტემას, ჰგავს იმას, რასაც სხვები უწოდებენ სკოლის კულტურას, ან კლიმატს (იხილეთ მე-5 თავი). ორგანიზაციულმა იდეოლოგიამ თავის წევრებს შორის შეიძლება წარმოქმნას მისიის შეგრძნება. პირველი დონის ადმინისტრატორები, როგორცაა დირექტორები, წარმოადგენენ ძირითად აქტორებს იდეოლოგიის განვითარებაში. მიზანი არის ის, რომ მასწავლებლებსა და მოსწავლეებში შეიქმნას რწმენა იმისა, რომ სკოლა განსაკუთრებულია, რომ მას აქვს განმასხვავებელი ინდივიდუალურობა, ან უნიკალური კულტურა. ჩვენ უკვე განვიხილეთ ზოგიერთი გზა, რომელიც შეიძლება გამოიყენონ დირექტორებმა არაფორმალურ ორგანიზაციაში, შექმნან კეთილგანწყობა და ნდობა და გაზარდონ თავიანთი უფლებამოსილების ფარგლები. თუმცა, არაფორმალური ძალაუფლების მოპოვება რთული გზის მხოლოდ დასაწყისია გ. საბოლოოდ, დირექტორი უნდა გასცდეს პირადი ურთიერთობების საზღვრებს და მოახდინოს ორგანიზაციული თავდადების ფორმირება, რომელშიც მასწავლებლები ღლიაღურად იქნებიან სკოლისადმი განწყობილი და იამაყებენ მისით. რა თქმა უნდა, ძლიერი

იდეოლოგიის შედეგი არის ძალაუფლების გადანაწილება; ანუ, ძალაუფლება უფრო თანაბრად გადანაწილებულია პედაგოგთა შორის.

მიუხედავად იმისა, რომ უფლებამოსილებისა და იდეოლოგიის სისტემები ხელს უწყობს კოორდინაციასა და შესრულებას, ისინი იშვიათად არის საკმარისი. როცა სამუშაო კომპლექსურია, საჭიროა ექსპერტების, ან პროფესიონალების ჩართვა, მათთან ერთად კი ჩნდება პროფესიონალური მოსახრებების საფუძველზე (და არა უფლებამოსილებისა თუ იდეოლოგიის საფუძველზე) გადაწყვეტილებების მიღების ავტონომიის მოთხოვნა. ადმინისტრატორების ძალაუფლება განაწილებული უნდა იყოს პროფესიონალებთან. როდესაც სწავლება განიხილება როგორც პროფესია, მასწავლებლების უფლებამოსილების გაზრდა, სავარაუდოდ, იქცევა რეალობად, და არა მხოლოდ ღოზუნგად. უფრო და უფრო მეტ სკოლას შეექმნება მოტივაცია იქცეს ორგანიზაციულ სტრუქტურად, რომელიც პროფესიონალურ ბიუროკრატიას წარმოადგენს (იხილეთ მე-3 თავი).

ჩვენი დისკუსია მინცბერგის ძალაუფლების სისტემების შესახებნათლად მიანიშნებს ადმინისტრატორებს ძალაუფლების გადანაწილების აუცილებლობაზე. ისინი, ვინც აგროვებენ ძალაუფლებას, სავარაუდოდ, მასწავლებლისა და მოსწავლის უკმაყოფილების, გაუცხოებისა და მტრობის მსხვერპლნი გახდებიან. უფრო მეტიც, კონტროლის სისტემების არაადეკვატურობა, სავარაუდოდ, გზას გაუხსნის სკოლებში უფრო ფარული ხასიათის არაფორმალური ძალაუფლების თამაშს – ანუ, პოლიტიკურ ძალაუფლებას, საკითხს, რომელსაც დაეუბრუნდებით ამ თავის დასასრულს. ამ ნაწილს ვაჯამებთ ოთხი იმპერატივით, რომლებიც განკუთვნილია წარმატებული ადმინისტრატორებისათვის:

- გააფართოეთ თქვენი უფლებამოსილების სისტემა; ლიდერობისათვის ფორმალური უფლებამოსილება არ არის საკმარისი.
- გამოიყენეთ იდეოლოგიის სისტემა; ორგანიზაციის კულტურა წარმოადგენს უფლებამოსილების ალტერნატიულ წყაროს.
- გამოიყენეთ კომპეტენციის სისტემა; გაუნაწილეთ ძალაუფლება თქვენს მასწავლებლებს.
- იცოდეთ და გესმოდეთ პოლიტიკის სისტემა და შეზღუდეთ იგი.

ძალაუფლების პერსპექტივების შედარება და სინთეზი

უფლებამოსილებისა და ძალაუფლების ჩვენმა ანალიზმა მოიცვა რამდენიმე კონცეპტუალური შეხედულება (იხილეთ ცხრილი 6.2). ეს პერსპექტივები შეიძლება შედარებულ იქნეს იმ თვალსაზრისით, თუ რამდენად ლეგიტიმურია/ არალეგიტიმურია ან რამდენად ფორმალურია/ არაფორმალურია ძალაუფლება. განსაზღვრების მიხედვით, უფლებამოსილების მხოლოდ სამი ფორმა ეყრდნობა ლეგიტიმურ ძალაუფლებას. ამისგან განსხვავებით, ძალაუფლების ფორმები მოიაზრებს როგორც ლეგიტიმურ, ისე არალეგიტიმურ კონტროლს და ფორმალურ და არაფორმალურ ძალაუფლებას, მაგრამ არცერთი სისტემა არ არის იმდენად კომპლექსური, რომ ძალაუფლების ოთხივე კომბინაცია გაითვალისწინოს; ამდენად, ჩვენ შევეცდებით მოვახდინოთ ამ განსხვავებულ შეხედულებათა სინთეზი. ფრენჩისა და რეივენის (1968) ტიპოლოგია გვაწვდის ინტერპერსონალური ძალაუფლების კლასიკურ ანალიზს, მაშინ როცა მინცბერგი (1983ა) კონცენტრირებულია ორგანიზაციული ძალაუფლების საკუთარ ანალიზზე და ავითარებს გავლენის ოთხ სისტემას იმისათვის, რომ მიმოიხილოს

ძალაუფლების კონფიგურაციები ორგანიზაციებში და მათ გარეთ. მხოლოდ მინცბერგის ფორმულირება ითვალისწინებს ძალაუფლებას, რომელიც არის როგორც არალეგიტიმური, ისე არაფორმალური – შიდა პოლიტიკის სისტემა. ჩვენ გთავაზობთ ძალაუფლების ურთიერთობათა სინთეზს, რომელიც მოიცავს ფორმალურ და არაფორმალურ უფლებამოსილებას (ლეგიტიმური ძალაუფლება), და იძულებით და პოლიტიკურ ძალაუფლებას (არალეგიტიმური). იხილეთ გამოსახულება 6.2.

ცხრილი 6.2

ძალაუფლებისა და უფლებამოსილების წყაროთა შედარება

	Peabody (1962)	Blau and Scott (1962)	Weber (1947)	French and Raven (1968)	Mintzberg (1938a)
ლეგიტიმური ფორმალური ძალაუფლება	ფორმალური უფლებამოსილება	ფორმალური უფლებამოსილება	ბიუროკრატიული უფლებამოსილება	დაჯილდოების ძალაუფლება და ლეგიტიმური ძალაუფლება	უფლებამოსილების სისტემა
ლეგიტიმური არაფორმალური ძალაუფლება	ფუნქციონალური უფლებამოსილება	არაფორმალური უფლებამოსილება	ქარიზმატული და ტრადიციული უფლებამოსილება	რეფერენციული ძალაუფლება და ექსპერტის ძალაუფლება	იდეოლოგიის სისტემა და კომპეტენციის სისტემა
არალეგიტიმური ფორმალური ძალაუფლება				იძულებითი ძალაუფლება*	
არალეგიტიმური არაფორმალური ძალაუფლება					პოლიტიკის სისტემა*

* ძალაუფლება შეიძლება იყოს ლეგიტიმური, მაგრამ იგი, ჩვეულებრივ, არ არის ასეთი.

ძალაუფლების ანალიზისას, სტრუქტურული პერსპექტივა ყურადღებას ამახვილებს უფლებამოსილებაზე – დაწესებულების ან პოზიციის ლეგიტიმურ, ფორმალურ ძალაუფლებაზე (იხილეთ მე-3 თავი). კულტურული პერსპექტივა ხაზს უსვამს ორგანიზაციული კულტურის ლეგიტიმურ, არაფორმალურ ძალაუფლებას (იხილეთ მე-5 თავი). ინდივიდუალური პერსპექტივა ხაზს უსვამს ძალაუფლების დაგროვებაში კომპეტენციისა და ცოდნის ლეგიტიმურ, არაფორმალურ როლს (იხილეთ მე-4 თავი). მაგრამ პოლიტიკური პერსპექტივა ყურადღებას ამახვილებს არალეგიტიმურ, არაფორმალურ ძალაუფლებაზე, რომელიც დამახასიათებელია ორგანიზაციებისთვის.

		ძალაუფლების წყარო	
		ფორმალური	არა-ფორმალური
ძალა-უფლების ლეგიტიმურობა	ლეგიტიმური	ფორმალური უფლებამოსილება	არა-ფორმალური უფლებამოსილება
	არალეგიტიმური	იქმულებითი ძალაუფლება*	პოლიტიკური ძალაუფლება*

ძალაუფლება უმეტესად იკოს ლეგიტიმური, მაგრამ, ჩვეულებრივ, ასე არ არის

სქემა 6.2
ძალაუფლების ურთიერთობათა სინთეზი

ძალაუფლება და რაციონალურობა: კრიტიკული შეხედულება

ძალაუფლება ხშირად ბუნდოვანს ხდის განსხვავებას რაციონალურობასა და რაციონალიზაციას შორის. რაციონალურობა არის არგუმენტების გამოყენება გადაწყვეტილების მისაღებად და პრობლემების გადასაწყვეტად, მაშინ როცა რაციონალიზაცია არის უკვე მიღებული გადაწყვეტილების რაციონალურად წარმოჩენის მცდელობა. რაციონალიზაცია ნიღბავს, ხოლო რაციონალურობა შეიძლება ძირითადი სტრატეგია იყოს ძალაუფლების განხორციელებისას. კანტი (1794) იყო ერთ-ერთი პირველი, ვინც ამტკიცებდა, რომ ძალაუფლების ფლობა ხელს უშლის არგუმენტების თავისუფალ გამოყენებას (აზრი, რომელიც მრავალჯერ იქნა დემონსტრირებული სხვადასხვა კონტექსტებში). ბევრ ჩვენგანს გამოგვიცდია, თუ როგორ ხდება ზემდგომის (ინსპექტორის, დეკანის ან დირექტორის) შეხედულების ერთადერთ “ჭეშმარიტებად” ინტერპრეტირება ან რეინტერპრეტირება. ძალაუფლებას შესწევს უნარი, მოახდინოს რეალობის მისეული ინტერპრეტირება; რა თქმა უნდა, ძალაუფლების მქონე ადამიანები ხშირად ამახინჯებენ სიმართლეს ისე, როგორც ეს მათი მიზნებისთვის იქნებოდა სასარგებლო (Sweetland and Hoy, 2000b).

პოლიტიკის, ადმინისტრირებისა და დაგეგმვის თვისებრივი კვლევის საფუძველზე დანიის ქალაქ აალბორგში ბენტ ფლუგბერგმა (1998) წამოაყენა ძალაუფლებისა და რაციონალურობის თეორია, რომელიც საკმაოდ დამაინტრიგებელი და ყურადსაღებია. მისი თეორიის აზრი შეიძლება შეჯამდეს 10 დებულებად და იგი აგებულია მაკიაველის პრაქტიკულ პოლიტიკაზე (1984), ნიცშეს ფილოსოფიაზე (1968) და ფუკოს პოსტმოდერნისტულ აზროვნებაზე (1984). მიუხედავად იმისა, რომ ეს დებულებები გამომდინარეობს ერთი კონკრეტული კვლევიდან და საჭიროებს შემდგომ შემოწმებასა და დახვეწას, ისინი მაინც ყურადსაღებია ადმინისტრატორებისა და სკოლის სხვა თანამშრომლებისათვის. დებულებების არსი შემდეგში მდგომარეობს.

დებულება 1: *ძალაუფლება ზღუდავს რეალობას.* ძალაუფლება დაინტერესებულია რეალობის ინტერპრეტირებით, და არა შესწავლით. ძალაუფლება თავად განსაზღვრავს, თუ რა მიიჩნევა რაციონალურ ქცევად ან ცოდნად, აქედან გამომდინარე იგი განსაზღვრავს რეალობას. ძალაუფლების მქონე პირები ყოველთვის ახდენენ რეალობის ინტერპრეტირებას ან რეინტერპრეტირებას. ნიცშემ (1968) შესანიშნავად თქვა, „ინტერპრეტაცია თავად არის საშუალება ძალაუფლების მოპოვებისათვის, ხოლო ძალაუფლების მოპოვება მოითხოვს ახალ ინტერპრეტაციას” (გვ. 342). როცა ბელადი განმარტავს, ტომი უსმენს.

დებულება 2: *რაციონალურობა დამოკიდებულია კონტექსტზე, ხოლო რაციონალურობის კონტექსტი არის ძალაუფლება, რომელიც გაურკვეველს ხდის განსხვავებას რაციონალურობასა და რაციონალიზაციას შორის.* ვინაიდან რაციონალურობა ეყრდნობა ძალაუფლებას, ინსპექტორის ან დირექტორის რწმენები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს იმ გადაწყვეტილებებზე, რომლებიც მიიღება სკოლაში. ფარული

კონტროლი, რაციონალიზაცია და ძალაუფლების გამოყენება ტიპიურად უფრო ძლიერი ტაქტიკაა, ვიდრე რაციონალური არგუმენტი. რა თქმა უნდა, როცა ძლევამოსილ მონაწილეებს სჭირდებათ რაციონალიზაცია, სწორედ რაციონალიზაცია ჭარბობს, და არა რაციონალურობა.

დებულება 3: *რაციონალიზაცია, რომელიც წარმოდგენილია როგორც რაციონალურობა, არის ძალაუფლების განხორციელების ძირითადი სტრატეგია.* პრაქტიკის სამყაროში, რთულია რაციონალურობასა და რაციონალიზაციას შორის განსხვავების პოვნა. საზოგადოებრივი მიზნებით, რაციონალურობა დომინირებს, მაგრამ მხოლოდ ერთი ზედაპირული შეხედვით. რაციონალურობა არის უფრო ლეგიტიმური და მისაღები. მაგრამ ეს „მოჩვენებითი რაციონალურობა“ მხოლოდ ფასადის შესაღამაზებლად არსებობს. კულისებში, საჯარო კრიტიკისგან მალულად, დომინირებს ძალაუფლება და რაციონალიზაცია. რაციონალიზებული რეალობაყოველთვის ყალბი არ გახლავთ, რადგან ბევრ ინდივიდსა და ორგანიზაციას მართლაც სჯერა საკუთარი რაციონალიზაციებისა. ფაქტიურად, ეს თავის მოტყუება შეიძლება იყოს ძალაუფლებისკენ სწრაფვის ნაწილი (Nietzsche, 1968). არ არის გასაკვირი, რომ ბევრ ადმინისტრატორს ჭეშმარიტად სჯერა საკუთარი რაციონალიზაციისა; ისინი საკუთარ თავს არწმუნებენ საკუთარი რაციონალიზაციის რაციონალურობაში.

მტკიცება 4: *რაც უფრო მეტია ძალაუფლება, მით ნაკლებია მოქმედებათა რაციონალურობა.* მაკიაველი ამტკიცებს, რომ „უნდა განვასხვავოთ ისინი, ვინც ახდენს საკითხის ფორსირებას მათგან, ვინც ცდილობს სხვათა დარწმუნებას საკითხის მნიშვნელოვნებაში. მეორე შემთხვევაში, ისინი ყოველთვის ხიფათში იგდებენ თავს.“ (1984: 51-52). ძალაუფლება მართლაც აძლევს ლიდერს საშუალებას, განსაზღვროს და შექმნას რეალობა; აქედან, რაც უფრო დიდია ძალაუფლება, მით ნაკლებია რეალობის გამოაშკარავების საჭიროება, რადგან ლიდერმა შეიძლება თავად შექმნას იგი. უფრო მეტიც, რაც უფრო დიდია ძალაუფლება, მით მეტია რეალობის შექმნის ცდუნება და სავარაუდოდ, ეს ახლად შექმნილი რეალობა უფრო დამაჯერებლად გამოიყურება. ის, რომ ლიდერს არ სურს, წარმოადგინოს რაციონალური მსჯელობა, ან დოკუმენტაცია, შეიძლება უბრალოდ მაჩვენებელი იყოს მისი ძალაუფლებისა. ძალაუფლება ხშირად უმეცრებას, თვალთმაქცობას, რაციონალიზაციასა და ტყუილებს უფრო სასარგებლოდ მიიჩნევს, ვიდრე ჭეშმარიტებას, ან რაციონალურობას. ზოგჯერ თვალთმაქცობასა და ტყუილებზე დაფუძნებული რეალობის შექმნა მარცხს იწვევს, თუმცა ყოველთვის ასე არ არის. ანუ, ზოგიერთი ლიდერი წარმატებით იყენებს პოლიტიკას იმ რეალობის შესაქმნელად, რომელსაც იგი ამჯობინებს. განსხვავება იმას შორის, რაც „უნდა იყოს“ და „რაც არის“, პოლიტიკური ცხოვრების ფაქტს წარმოადგენს.

დებულება 5: *პოლიტიკასა და ადმინისტრირებაში უფრო გავრცელებულია ძალაუფლების სტაბილური ურთიერთობები, ვიდრე ანტაგონისტური კონფრონტაცია.* მიუხედავად იმისა, რომ ფუკო ახასიათებს ძალაუფლების ურთიერთობებს როგორც დინამიურსა და ორმხრივს, ძალაუფლების სტაბილური ურთიერთობები ორგანიზაციებში უფრო გავრცელებულია, ვიდრე ანტაგონისტური ურთიერთობები, ნაწილობრივ ანტაგონიზმისათვის საჭირო დამატებითი დაძაბვის გამო. ფაქტიურად,

ანტაგონისტურ კონფრონტაციებს, უმეტეს შემთხვევაში, აქტიურად იცილებენ თავიდან და როცა ადგილი აქვს ასეთ კონფრონტაციებს, ისინი სწრაფად გარდაიქმნება ძალაუფლების სტაბილურ ურთიერთობებად (ფლუგბერგი, 1998). კონფლიქტი და ანტაგონიზმი ყურადღებას იპყრობს, რადგან არ არის ჩვეულებრივი მოვლენა; ისინი აღელვებს იწვევს ორგანიზაციაში, რაც წარმოადგენს ჭორებისა და ინსინუაციების წყაროს. ადმინისტრატორთა უმეტესობა ირჩევს ჰარმონიასა და სტაბილურობას ანტაგონიზმისა და არასტაბილურობის ნაცვლად და ცდილობს თავიდან აიცილოს კონფლიქტი და მოიპოვოს მოხვედრებითი ჰარმონიული წონასწორობა.

მტკიცება 6: *ძალაუფლების ურთიერთობები მუდმი შემუშავების და გადამუშავების პროცესშია.* ძალაუფლების თუნდაც ყველაზე სტაბილური ურთიერთობებიც კი, არ გახლავთ უცვლელი; ისინი განიცდის ცვლილებას. ძალაუფლება საჭიროებს ხელშეწყობას, გაუმჯობესებას და რეპროდუცირებას. ჩნდებიან ახალი ლიდერები, ვითარდება ახალი კოალიციები და მიიღწევა ახალი კომპრომისები. ადმინისტრატორს, რომელიც სათანადო ყურადღებით არ ეპყრობა ორგანიზაციაში ძალაუფლების ურთიერთობებს, მალე გააოცებს ახალი სტრუქტურებისა და ძალაუფლების განსხვავებული ფიგურების გამოჩენა. ძალაუფლება დინამიურია.

მტკიცება 7: *ძალაუფლების რაციონალურობას გაცილებით დიდი ხნის ისტორია აქვს, ვიდრე რაციონალურობის ძალაუფლებას.* ისტორიული პერსპექტივიდან, რაციონალურობისა და დემოკრატიის ცნებები ახალგაზრდა და სუსტია კლასისა და კლასობრივი პრივილეგიების კონცეფციებისაგან განსხვავებით. უმეტეს ორგანიზაციებში პოლიტიკა და ადმინისტრირება ისევე ხასიათდება კლასის ტრადიციებითა და პრივილეგიით, როგორც რაციონალურობითა და დემოკრატიით. კლასის ტრადიციები და პრივილეგია იმდენად მტკიცედ ფესვადგმულია ჩვენი სოციალური ინსტიტუტების ყოველდღიურ პრაქტიკაში, რომ მათი გამორიცხვის, ან შესუსტების მცდელობები უმეტესად წარუმატებელია. რაციონალურობისა და დემოკრატიის ძალაუფლება, უმეტესწილად წარმოადგენს იდეალებს, რომლებიც არასოდეს ხორციელდება ერთხელ და სამუდამოდ. თუმცა, ძალაუფლების რაციონალურობა ძლიერი და აქტიურია ყველა თანამედროვე ორგანიზაციაში. ძალაუფლება და პოლიტიკა წარმოადგენს ორგანიზაციული ცხოვრების თანმდევ ასპექტებს.

მტკიცება 8: *ღია კონფრონტაციაში, ძალაუფლება აუცილებლად იმარჯვებს რაციონალურობაზე.* ღია ანტაგონისტურ კონფრონტაციაში არ არსებობს შეჯიბრი. იმარჯვებს ძალაუფლება. ცოდნას და რაციონალურობას მცირე წონა აქვს ამ ტიპის კონფრონტაციებში; რა თქმა უნდა, დასტურდება ანდაზა – „ომის პირველი მსხვერპლი სიმართლეა“. ფლუგბერგი წვდება ამ მტკიცების არსს როცა განმარტავს, რომ ასეთ კონფრონტაციებში „ძალაუფლების უმარტივესი ფორმის გამოყენება, როგორც წესი, უფრო ეფექტიანია, ვიდრე ობიექტურობის, ფაქტების, ცოდნის ან რაციონალურობის ნებისმიერი გამოვლინების, მიუხედავად იმისა, რომ ამ უკანასკნელის ყალბი ვერსიები შეიძლება ძალაუფლების ლეგიტიმაციასაც ახდენდეს (გვ. 232).“ ძალაუფლება შეიძლება ხორციელდებოდეს თავისუფლად და ეფექტიანად.

მტკიცება 9: რაციონალურობა-ძალაუფლების ურთიერთობები უფრო ტიპიურია ძალაუფლების სტაბილური ურთიერთობებისათვის, ვიდრე ანტაგონისტური კონფრონტაციებისათვის. რაციონალურობისა და ძალაუფლების ურთიერთქმედება, ჩვეულებრივ, სტაბილურობას მატებს ძალაუფლების ურთიერთობებს, რადგან რაციონალურობა წარმოქმნის ლეგიტიმურობას და კონსენსუსის უფრო მაღალ დონეს, ვიდრე ძალაუფლების განხორციელება. თუმცა, ძალაუფლების სტაბილური ურთიერთობები, ხშირად, არ ნიშნავს დაბალანსებულ ან თანასწორ ურთიერთობებს. ეს სარის სიტუაცია, სადაც მხარეები რეალურად კი არ ფლობენ ერთნაირ ძალაუფლებას, არამედ იქცევიან, როგორც თანაბარი ძალაუფლების მქონე მხარეები. სტაბილურობა არ გულისხმობს არც სამართლიანობას და არც ძალდატანების არარსებობას; ფაქტიურად, სტაბილურობას შეიძლება განაპირობებდეს მარტივი კონსენსუსი არათანაბარი გავლენისა და ძალაუფლების მქონე მხარეებს შორის. მაგრამ იქ, სადაც რაციონალური მოსაზრებები თამაშობენ გარკვეულ როლს, ისინი მოქმედებენ ძალაუფლების სტაბილური ურთიერთობების კონტექსტში. ამგვარად, ძალაუფლების ურთიერთობებში სტაბილურობა არ იძლევა რაციონალურობის გარანტიას, მაგრამ რაციონალურობა უფრო გავრცელებულია ძალაუფლების სტაბილურ ურთიერთობებში. სტაბილურ სიტუაციებში ადმინისტრატორები, უფრო მეტად გახსნილი არიან რაციონალური მსჯელობისათვის, ვიდრე ანტაგონისტურ, ან კონფრონტაციულ სიტუაციებში.

დებულება 10: რაციონალურობის ძალაუფლება (არგუმენტირების ძალა) ფესვადგმულია ძალაუფლების სტაბილურ ურთიერთობებში და არა კონფრონტაციულ სიტუაციებში. ეს დებულება შესაძლებელია აღიქმებოდეს როგორც წინა დებულების იდენტური. თუმცა, კონფრონტაციები წარმოადგენს ძალაუფლების რაციონალურობის, მაგრამ არა რაციონალურობის ძალაუფლების ბუნებრივ ნაწილს. რაციონალურობის ძალა ანუ არგუმენტირების ძალა ყველაზე ეფექტიანია ძალაუფლების სტაბილურ ურთიერთობებში, რომელიც საჭიროებს მოლაპარაკებასა და კონსენსუსს. ფაქტიურად, არგუმენტებს ძალა აქვთ მხოლოდ მაშინ, როცა ძალაუფლების ურთიერთობები სტაბილური და არაანტაგონისტურია. ადმინისტრატორები, სავარაუდოდ, ყურს უფრო უგდებენ არგუმენტს, როცა სხვებთან (მაგალითად, მასწავლებლებთან) ურთიერთობები მტრული არ გახლავთ. რაციონალურობის ძალა ყველაზე ეფექტიანია და ყველაზე ხშირად, წარმოიშობა კონფრონტაციის არარსებობისას; რაციონალურობის ძალა სუსტია ანტაგონისტურ სიტუაციებში.

მოკლედ, ეს პერსპექტივა ამჟღავნებს, რომ ძალაუფლება შეიძლება იყოს როგორც რაციონალური, ისე ირაციონალური. თავს ვერ ავარიდებთ იმ ფაქტს, რომ ორგანიზაციული ქცევის უმეტესი ნაწილი ირაციონალურია და ფაქტიურად, ძალაუფლება და პოლიტიკა ხშირად ძირს უთხრის რაციონალურობას. მიუხედავად იმისა, რომ ბეკონის (1597) ცნობილი გამონათქვამი „ცოდნა ძალაა“ ჭეშმარიტია, სწორია ასევე გამონათქვამი „ძალაუფლება ცოდნაა“. ძალაუფლება განამტკიცებს იმ ცოდნას, რომელიც მხარს უჭერს მის მიზნებს; და იგრონირებას აკეთებს, ან თრგუნავს იმ ცოდნას, რომელიც მის მიზნებს მხარს არ უჭერს. ამტკიცებენ, რომ შეხედულება – „ძალაუფლება ცოდნაა“ უფრო მნიშვნელოვანია ორგანიზაციებში ქცევის დასადგენად,

ვიდრე „ცოდნა ძალაა“ შეხედულება. ფლუბერგის პერსპექტივა ძალაუფლებასა და რაციონალურობაზე წარმოშობს დამაინტრიგებელი კითხვების წყებას, მაგალითად:

- ნუთუ რაციონალურობა იმდენად სუსტი ფორმის ძალაუფლებაა, რომ რაციონალურობაზე დაფუძნებული ორგანიზაციები მარცხს განიცდის?
- რა პირობებში შეუძლია დემოკრატისა და რაციონალურობას ორგანიზაციებში წარმატების მიღწევა?
- რაციონალურობაზე აქცენტი არ გვაძლევს იმის საშუალებას, რომ ვიცოდეთ თუ როგორ მოქმედებს პოლიტიკა და ძალაუფლება სკოლებში?
- დემოკრატიაზე აქცენტი სკოლის მონაწილეებს ხდის უფრო დაუცველს ძალაუფლების მქონეთა მიერ მანიპულაციისადმი?
- სკოლებში პრობლემების გადასაწყვეტად დემოკრატია და რაციონალურობა არასაკმარისი საშუალებებია?

მოდით, დავუბრუნდეთ მაკიაველის (1984:91) გაფრთხილებას ძალაუფლების საფრთხეებისა და რეალობის შესახებ: „ადამიანი, რომელიც უარყოფს ფაქტიურად გაკეთებულს, იმის სანაცვლოდ, რაც უნდა გაკეთდეს, ითვისებს თვითგანადგურების გზას“. ჩვენ უნდა დავინახოთ და შევიმეცნოთ ორგანიზაციული ცხოვრება ისე, როგორც ის არსებობს, რომ გვქონდეს შანსი განვათავსოთ ის ისე, როგორც საჭიროა. ძალაუფლება და პოლიტიკა ასეთ წარმოწყობაში უმნიშვნელოვანეს ელემენტებს წარმოადგენს.

ორგანიზაციული ძალაუფლება და პოლიტიკა

პოლიტიკა არის „ინდივიდის ან ჯგუფის ქცევა, რომელიც არის არაფორმალური, ტიპიურად აზრთა სხვადასხვაობის გამომწვევი და რაც მთავარია, ტექნიკური თვალსაზრისით არალეგიტიმური – მას არც ფორმალური უფლებამოსილება, არც იდოლოგია და არც კომპეტენციები არ ამყარებს“ (Mintzberg, 1983a:172). მიუხედავად იმისა, რომ არსებობენ ძალაუფლების მქონე ინდივიდები, ორგანიზაციათა პოლიტიკური არენები შედგება ინდივიდთა კოალიციებისგან – ჯგუფებისგან, რომლებიც გარიგებას აწარმოებენ ერთმანეთთან, რომ დაადგინონ ძალაუფლების განაწილების წესი (Cyert and March, 1963). ორგანიზაციული მიზნების საკეთილდღეოდ ინდივიდუალური საჭიროებების ინტეგრირების ყველა მცდელობის მიუხედავად, ინდივიდებს კვლავ რჩებათ დაუკმაყოფილებელი პირადი ინტერესები და საჭიროებები. გარდაუვალია, რომ ისინი ერთგვებიან მცდელობებში, დაიკმაყოფილონ საკუთარი უფრო ვიწრო მოთხოვნილებები და ამ პროცესში, ისინი ქმნიან კოალიციებს სხვებთან, რომელთაც მსგავსი მისწრაფებები აქვთ. ეს ძირითადი დაინტერესებული ჯგუფები სხვადასხვა და მრავალფეროვანია; მაგალითად, ისინი წარმოადგენენ დეპარტამენტების, პროფესიონალურ, გენდერის და ეთნიკურ ჯგუფებს, ასევე წარმოადგენენ შიდა და გარე ინტერესებს. უფრო მეტიც, ამ კოალიციათა შორის არსებობს გასხვავებები ღირებულებებში, შეხედულებებში, ცოდნასა და აღქმებში. ეს განსხვავებები სტაბილურია, ნელა იცვლება და წარმოადგენს დიდი დაძაბულობისა და კონფლიქტის წყაროებს. ყველაზე მნიშვნელოვან ორგანიზაციულ გადაწყვეტილებათაგან ბევრი ეხება მწირობის რესურსების განაწილებას. ამგვარად, დგება კრიტიკული საკითხი: როგორ

გამოსატავს თითოეული კოალიცია თავის უპირატესობებს და როგორ ახდენს ძალაუფლების მობილიზებას რესურსების მოსაპოვებლად (Bolman and Deal, 1997)?

გარე კოალიციები

სკოლაზე მნიშვნელოვანი გარე გავლენის მქონედ ითვლება მრავალი ჯგუფი, როგორცაა მაგალითად, მასწავლებელთა ასოციაციები, კავშირები, მშობელთა და მასწავლებელთა ასოციაციები, გადასახადის გადამხდელთა ჯგუფები, განათლების სახელმწიფო დეპარტამენტები, კოლეჯებისა და უნივერსიტეტების კონსორციუმები, პროფესიული ორგანიზაციები, მედია და სპეციალურ ინტერესთა დამცველი ორგანიზებული ჯგუფები (იხილეთ თავი 7). ამ გარე გავლენის ჯგუფთა უმეტესობა ცდილობს, შემოიტანოს საკუთარი ინტერესები და გარე ძალაუფლება იმისათვის, რომ შეხება ჰქონდეს სკოლის აქტივობებთან. მათი პრობლემა, რა თქმა უნდა, არის იმის გამოცნობა, თუ როგორ მიაღწიონ სასურველ შედეგებს, როცა ფუნქციონირებენ გადაწყვეტილების მიღების ოფიციალური სტრუქტურის გარეთ. მინცბერგი (1983ა) აღნიშნავს, რომ ორგანიზაციაზე გარე კოალიციის გავლენა მნიშვნელოვნად იცვლება და იგი გეთავაზობს გარე კოალიციების სამ კონტინიუმს – დომინანტურს, დანაწევრებულს და პასიურს.

დომინანტური გარე კოალიცია შედგება ერთი გავლენიანი, განსაკუთრებული, ძლიერი სუბიექტისგან, ან რამდენიმე გავლენიანი სუბიექტისგან, რომლებიც ერთდროულად მოქმედებენ. ასეთ შემთხვევებში გარე კოალიცია იმდენად ძლიერია, რომ იგი დომინირებას ახდენს არა მხოლოდ შიდა კოალიციაზე, არამედ ასევე განათლების საბჭოზე და ინსპექტორზეც. რა თქმა უნდა, საბჭო და ინსპექტორი წარმოადგენს მხოლოდ ინსტრუმენტებს გარე კოალიციისათვის. მაგალითად, ზოგჯერ, თემის საკითხი, როგორცაა „დაეუბრუნდეთ საფუძვლებს“, შეიძლება გახდეს ისე პოპულარული, რომ გარე გავლენის მომხდენთა ორგანიზებული ჯგუფის ერთობლივი მცდელობები, წინააღმდეგობის არარსებობის პირობებში, შესაძლებელია დომინანტური გახდეს არა მხოლოდ კურიკულუმის შეცვლაში, არამედ სკოლის ძირითად პოლიტიკასა და აქტივობებში.

დომინანტური კოალიციები არ რჩება საწინააღმდეგო აზრის გარეშე; როგორც ჩანს, ეს მხოლოდ დროის საკითხია, სანამ სხვა ჯგუფები და ინდივიდები გაერთიანდებიან და იმოქმედებენ. ძალაუფლების გარე დომინანტური კოალიციის გარეშე ორგანიზაციის ძალაუფლების სისტემა ფუნდამენტურად იცვლება. როდესაც გარე კოალიცია დანაწილებულია დამოუკიდებელ და დაპირისპირებულ გარე ინდივიდთა, ან გავლენის მომხდენ ჯგუფთა შორის, ორგანიზაცია ურთიერთდაპირისპირებულ ზეწოლებზე რეაგირების მცდელობისას მრავალი მიმართულებით იხლიჩება.

დანაწევრებული გარე კოალიცია არსებობს მაშინ, როდესაც ჩნდება რამდენიმე (ჩვეულებრივ, ორი ან სამი), გავლენის მომხდენთა ჯგუფი და დაპირისპირებულ ჯგუფთა შორის არსებობს გავლენის თითქმის თანაბარი ბალანსი. მაგალითად, სკოლის თემებში ალიანსი შეიძლება იყოს ორ გარე კოალიციას შორის, რომელთაგან ერთი კონსერვატიულია, მეორე – პროგრესული. კურიკულუმი და სასწავლო პროგრამები ხშირად წარმოადგენს ბრძოლის ველს კონტროლის მოსაპოვებლად კოალიციათა შორის. ძალაუფლებისათვის მათი ბრძოლა აისახება განათლების საბჭოზე და აუცილებლად გადაიზრდება შიდა კოალიციებში სკოლის შიგნით. ფაქტიურად,

მინცბერგი (1983a) ამტკიცებს, რომ დანაწევრებულ გარე კოალიციას ხშირად აქვს საბჭოსა და შიდა კოალიციის პოლიტიზირების ძალა.

პასიური გარე კოალიცია წარმოიქმნება მაშინ, როდესაც გარე გავლენის მომხდენთა რამდენიმე გარე ჯგუფი განაგრძობს ზრდას იმ მომენტამდე, სანამ თითოეული მათგანის ძალაუფლება ბუნდოვანი და შეზღუდული გახდება. გარე კოალიცია ხდება პასიური, ხოლო ძალაუფლება კონცენტრირებულია ორგანიზაციის შიგნით. აპათია ხდება ბუნებრივი სტრატეგია ფართო, გაფანტული ჯგუფისათვის (Olsen, 1965, 1968). გარე გარემო შედარებით სტაბილური და მშვიდია, როცა გავლენის მომხდენნი რჩებიან გაფანტულნი და პასიურნი; ასეთი გარემო სასურველია მრავალი ადმინისტრატორისათვის.

შიდა კოალიციები

ორგანიზაციაზე გავლენა შეიძლება იქონიონ როგორც გარე კოალიციებმა, ასევე შიდა ჯგუფებმა, რომლებიც ერთიანდებიან საერთო მიზნის შიდა კოალიციებად. გარე კოალიცია ფორმას აძლევს წარმოქმნილი შიდა კოალიციების ტიპს. დომინანტური გარე კოალიცია, როგორც წესი, ასუსტებს შიდა კოალიციებს; დანაწევრებული გარე კოალიცია, ჩვეულებრივ, შიდა კოალიციების პოლიტიზირებას ახდენს; ხოლო პასიური გარე კოალიცია გაფურჩქნის შანსს აძლევს შიდა კოალიციებს. მაგრამ გარე კოალიციის ტიპის მიუხედავად, სწორედ შიდა კოალიციების მცდელობების მეშვეობით ფუნქციონირებს ორგანიზაცია. შეიძლება განვითარდეს შიდა კოალიციების ხუთი გავრცელებული ტიპი – პერსონალიზებული, ბიუროკრატიული, იდეოლოგიური, პროფესიონალური და პოლიტიზირებული (Mintzberg, 1983a).

პერსონალიზებული შიდა კოალიცია არის კოალიცია, რომელშიც ძალაუფლება კონცენტრირებულია უფლებამოსილების იერარქიაში მთავარი ადმინისტრატორის ხელში, რომელიც მართავს შიდა კოალიციას. ინსპექტორი, მაგალითად, აკონტროლებს სკოლის უმნიშვნელოვანეს გადაწყვეტილებებსა და ფუნქციებს ასეთ სიტუაციაში. ამ შემთხვევაში შიდა ძალები ნაკლებად არიან ჩართულნი პოლიტიკურ თამაშებში.

ბიუროკრატიულ შიდა კოალიციაში ძალაუფლება ასევე კონცენტრირებულია უფლებამოსილების ფორმალურ სისტემაში, მაგრამ აქ მისი ფოკუსი მიმართულია ბიუროკრატიულ კონტროლზე – წესებზე, რეგულაციებსა და პროცედურებზე. მიუხედავად იმისა, რომ ბიუროკრატიული კონტროლი, ჩვეულებრივ, ზღუდავს პოლიტიკას, პოლიტიკური თამაშები მაინც მიმდინარეობს – მაგალითად, მმართველობასა და პერსონალს ან დირექტორთა შორის, როცა ისინი ცდილობენ იმპერიების შექმნას და საკუთარი სკოლის ბიუჯეტების გაფართოებას, ჩვეულებრივ, ოლქში არსებული სხვა სკოლების ხარჯზე.

იდეოლოგიური შიდა კოალიცია ზოგჯერ აკონტროლებს ორგანიზაციას; იდეოლოგიის სისტემა ისეთი მასშტაბურია, რომ იგი დომინირებს. მაგალითად, თუ სკოლის კულტურა საკმაოდ ძლიერი და ერთიანია, მასწავლებლები არა უბრალოდ იღწვიან მიზნებისთვის, არამედ იზიარებენ მათ, როგორც თავიანთ საკუთარს. ადმინისტრატორს დიდი ძალაუფლება აქვს, რადგან იგი განასახიერებს კულტურას, მაგრამ, ამასთანავე, შეხედულებათა გაზიარებისას ყველა ინაწილებს ძალაუფლებას. ჭარბობს კოლეგიალობა და ეგალიტარიანიზმი (Sergiovanni, 1992), ხოლო შიდა პოლიტიკა შეხედულებათა გაზიარების გამო ძალიან შეზღუდულია.

პროფესიონალურ შიდა კოალიციაში დომინირებს პროფესიონალური ცოდნის სისტემა. საუკეთესო ექსპერტები – პროფესიონალები უთმობენ დიდ ძალაუფლებას საკუთარ ორგანიზაციებს და ინსტიტუტებს, რომლებიც მათ ამზადებენ (Mintzberg, 1983a).

აქ პოლიტიკა, ჩვეულებრივ, არსებითაა უფლებამოსილებისა და პროფესიული ცოდნის სისტემებს შორის კონფლიქტის გამო – რაც განვიხილეთ როგორც პროფესიონალურ-ბიუროკრატიული კონფლიქტი მესამე თავში. პროფესიონალური შიდა კოალიცია არის პოლიტიკური თამაშების ფართო სპექტრის მოქმედების ასპარეზი, მიუხედავად ამისა, პოლიტიკა კონტროლდება პროფესიონალური ცოდნის მიერ.

პოლიტიზირებულ შიდა კოალიციაში ძალაუფლება ეყრდნობა პოლიტიკას. აქ ანტაგონისტური, პოლიტიკური თამაშები დომინირებს ორგანიზაციაში და ენაცვლება, ან გამოდევნის ლეგიტიმურ ძალაუფლებას. იმის მიუხედავად, ორგანიზაცია პოლიტიზირებულია თუ არა, პოლიტიკური თამაში ყველა ორგანიზაციაში ხორციელდება, და სკოლებიც არ წარმოადგენს გამონაკლისს.

ძალაუფლების თამაში

ძალაუფლებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს; იგი გავლენას ახდენს როგორც ორგანიზაციულ, ისე ინდივიდუალურ ქცევაზე. ჰირშმანი (1970), თავის კლასიკურ ნაშრომში, *განრიდება, ხმის ამადლება და ლოიალურობა*, გამოთქვამს აზრს, რომ ნებისმიერ სისტემაში მონაწილეებს სამი ძირითადი არჩევანი აქვთ:

- წავიდნენ; მონახონ სხვა ადგილი – განრიდება.
- დარჩნენ და ითამაშონ; ეცადონ სისტემის შეცვლას – ხმის ამადლება.
- დარჩნენ და შეიტანონ წვლილი, როგორც მოსალოდნელი იყო; იყვნენ ლოიალური წევრები – ლოიალურობა.

ის წევრები, რომლებიც მიდიან ორგანიზაციიდან, აღარ არიან გავლენის მომხდენი პირები; ისინი, ვინც ლოიალურები არიან, ირჩევენ, არ მიიღონ მონაწილეობა, როგორც აქტიურმა გავლენის მომხდენებმა; მაგრამ, ისინი, ვინც ამჯობინებენ დარჩენას და ხმის ამადლებას, ძალაუფლების თამაშის მონაწილეები ხდებიან. თუმცა, თავისთავად ძალაუფლებაზე ხელმისაწვდომობა არ არის საკმარისი. ძალაუფლების მოთამაშეებს ასევე უნდა ჰქონდეთ თამაშის ნებისყოფა, რაც იმას ნიშნავს, რომ მათ უნდა სურდეთ ენერჯის დახარჯვა წარმატების მიღწევისათვის, ასევე *უნარი*, იმოქმედონ სტრატეგიულად და ტაქტიკურად, როცა საჭიროა. ძალაუფლება არის მოლაპარაკებების წარმოების და მოლაპარაკებების შედეგების გამოყენების უნარების კომბინაციის შედეგი (Allison, 1971).

პოლიტიკა არის ორგანიზაციის ცხოვრების ფაქტი. მინცბერგის (1983a,b) მტკიცებით, შიდა პოლიტიკა, ტიპიურად, ფარულია და არალეგიტიმური, რადგან შემუშავებულია ინდივიდის, ან ჯგუფისათვის სარგებლობის მოტანის მიზნით,

ჩვეულებრივ, ორგანიზაციის ხარჯზე; ამდენად, პოლიტიკის ყველაზე გავრცელებული შედეგებია უთანხმოება და კონფლიქტი. კონფლიქტი ყოველთვის ცუდი არ არის; ზოგჯერ იგი კონტროლის ლეგიტიმურ სისტემებში არსებულ პრობლემებზე მიგვაპყრობინებს ყურადღებას. თუმცა, დაიმასსოვრეთ, რომ პოლიტიკის სანქცირება, ჩვეულებრივ, არ ხდება ფორმალური უფლებამოსილების, იდეოლოგიისა თუ ექსპერტიზის მიერ; ფაქტიურად, იგი წარმოიშობა გავლენის სხვა სისტემების სისუსტის გამო, ან იმ მიზნით, რომ წინააღმდეგობა გაუწიოს, ან გამოიყენოს სხვები, ვის ხელშიც არის კონტროლი. მიუხედავად ლეგიტიმურობის ნაკლებობისა, პოლიტიკას, ძალაუფლების ყველა ფორმების მსგავსად, შეუძლია გადაწყვიტოს მნიშვნელოვანი ორგანიზაციული პრობლემები (Mintzberg, 1983a):

- პოლიტიკა უზრუნველყოფს, რომ ორგანიზაციის უძლიერესი წევრები მოვიდნენ მმართველ პოზიციებზე.
- პოლიტიკა უზრუნველყოფს, რომ საკიხის ყველა მხარე იქნას განხილული; უფლებამოსილების, იდეოლოგიისა და პროფესიონალური ცოდნის სისტემები, ჩვეულებრივ, მხარს უჭერს მხოლოდ ერთ მხარეს.
- პოლიტიკა ხშირად აუცილებელია იმისათვის, რომ ხელი შეეწყოს ცვლილებას, რაც ფორმალური ორგანიზაციების მიერ არის ბლოკირებული.
- პოლიტიკამ შეიძლება გააადვილოს გადაწყვეტილებების აღსრულება; ადმინისტრატორები მონაწილეობენ პოლიტიკურ თამაშებში იმისათვის, რომ შეძლონ საკუთარი გადაწყვეტილებების განხორციელება.

არ არსებობს იმის გარანტია, რომ ძალაუფლებას მისი მფლობელები რაციონალურად, ან სამართლიანად გამოიყენებენ, მაგრამ ძალაუფლება და პოლიტიკა ყოველთვის არ არის დამამცირებელი და დესტრუქციული. პოლიტიკა შეიძლება იყოს კეთილშობილი მიზნების მიღწევის საშუალება (Bolman and Deal, 1997).

ჯორჯ სტრაუსის (1964) მოსაზრებით, იქ, სადაც ფორმალური სისტემა, ჩვეულებრივ, ძლიერ ორგანიზებულ სტრუქტურას წარმოადგენს, პოლიტიკური სისტემა არის ძალაუფლების დაპირისპირებულ ჯგუფთა მასა, რომელთაგან თითოეული ცდილობს გავლენა მოახდინოს ორგანიზაციულ პოლიტიკაზე საკუთარი ინტერესებისათვის, ან, სულ მცირე, ორგანიზაციის ინტერესის მათეული დამახინჯებული იმიჯის შესაბამისად. წარმატებული პოლიტიკა ორგანიზაციის წევრებისაგან მოითხოვს გარიგებას, მოლაპარაკებას, მიზნის მიღწევის საშუალებებით მანიპულირებას და სხვადასხვა პოლიტიკურ თამაშში, სტრატეგიასა და ტაქტიკაში ჩართვას თავისი ორგანიზაციის მიზნებზე და გადაწყვეტილებებზე გავლენის მოხდენისათვის. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სხვადასხვა პოლიტიკა შეიძლება თანაარსებობდეს ძალაუფლების სხვა უფრო ლეგიტიმურ ფორმებთან ერთად, იყოს ლეგიტიმური ძალაუფლების ოპოზიცია, ან გახდეს კონტროლის სუსტი ლეგიტიმური სისტემების შემცველი. ამ თვალსაზრისით, ჩვენ განვიხილავთ სამ მნიშვნელოვან საკითხს – პოლიტიკურ ტაქტიკას, პოლიტიკურ თამაშებსა და კონფლიქტის მენეჯმენტს.

პოლიტიკური ტაქტიკა

ორგანიზაციის ყველა წევრს შეუძლია ორგანიზაციულ პოლიტიკაში ჩართვა. ფაქტიურად, ორგანიზაციის ყველა წევრი, მიუხედავად რანგისა და თანამდებობისა ამა თუ იმ სახით მონაწილეობს პოლიტიკურ თამაშში. ამგვარად, ჩვენ განვიხილავთ პოლიტიკური ტაქტიკის სახეებს, რომლებსაც, ჩვეულებრივ, თანამშრომლები ყველა დონეებზე იყენებენ (Vecchio, 1988).

მოწონების მცდელობა არის ტაქტიკა, რომელიც გამოიყენება სხვა ადამიანის კეთილგანწყობის მოსაპოვებლად დახმარების, ყურადღებით მოპყრობის და მხარდაჭერის საშუალებით. აღნიშნული ეყრდნობა იმას, რასაც სოციოლოგები უწოდებენ „ერთმანეთისათვის სამსახურის გაწევის ნორმას“ და რომელიც საკმაოდ გავრცელებული ნორმაა ამერიკულ საზოგადოებაში. დაეხმარეთ კოლეგას ან ზემდგომს და ეს პიროვნება ვალდებულად ჩათვლის თავს, საპასუხოდ გაგიწიოთ სამსახური, ან პოზიტიური ქმედებისათვის სამაგიერო გადაგიხადოთ. მასწავლებლები ხშირად ცდილობენ თავიანთი კოლეგებისა და დირექტორის კეთილგანწყობის მოპოვებას იმით, რომ სცდებიან საკუთარი მოვალეობების ფარგლებს სხვების დახმარებისას. დანიელ გრიფიტსმა და მისმა კოლეგებმა (1965) ნიუ იორკში მასწავლებელთა მობილობის კვლევაში აღწერეს, თუ როგორ იყენებდნენ აღნიშნულ ტაქტიკას მასწავლებლები, რომლებსაც ადმინისტრატორის თანამდებობის დაკავება სურდათ. მასწავლებელთა დიდი ნაწილი სიამოვნებით თანხმდებოდა ისეთ სამუშაოზე, რომელსაც მასწავლებელთა უმეტესობა გამაღიზიანებლად აღიქვამდა: მასწავლებელი, რომელსაც ევალებოდა ბუფეტის ზედამხედველობა, ყოველწლიური სპორტული ღონისძიების ადმინისტრატორი, სკოლის სტუდენტ-პრაქტიკანტთა კოორდინატორი, ან სკოლის მორბენალთა გუნდის ტრენერი. ამ სამუშაოთაგან არცერთი არ იყო ანაზღაურებადი, მაგრამ ისინი ზემდგომთა კეთილგანწყობისა და ყურადღების მომტანი იყო მასწავლებლებისათვის და ხშირად ეხმარებოდა მათ უფრო მნიშვნელოვანი პოზიციების დაკავებაში, როგორცაა დირექტორის მოადგილე, ან დეპარტამენტის ხელმძღვანელის მოვალეობის შემსრულებელი.

ქსელური მუშაობა არის გავლენის მქონე ადამიანებთან ურთიერთობების ფორმირების პროცესი. ასეთი ადამიანები შეიძლება იყვნენ და შეიძლება არც იყვნენ მნიშვნელოვანი პოზიციებზე, მაგრამ მათ ხშირად ხელი მიუწვდებათ საჭირო ინფორმაციაზე. მასწავლებლებს, რომლებსაც ახლო, მეგობრული ურთიერთობა აქვთ მასწავლებელთა კავშირის წარმომადგენელთან, ან დირექტორთან, ჩვეულებრივ, ხელი მიუწვდებათ მნიშვნელოვანი ინფორმაციაზე. ამის მსგავსად, მასწავლებლები, რომელთაც კონტაქტი აქვთ საბჭოს პრეზიდენტის მეუღლესთან, ან ვისაც არაპირდაპირი კავშირი აქვს ინსპექტორთან, ან კავშირის ხელმძღვანელთან, ასევე, სავარაუდოდ, მოიპოვებენ ფასეულ შიდა ინფორმაციას.

ინფორმაციის მენეჯმენტი არის ტაქტიკა, რომელსაც იყენებენ ის ინდივიდები, რომელთაც სურთ სხვების კონტროლი, ან საკუთარი სტატუსის შექმნა. მიუხედავად იმისა, რომ გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონე ინფორმაციის ფლობა თავისთავად სასარგებლოა, ინფორმაციის გავრცელების ტექნიკამ შესაძლოა გაამყაროს ადამიანის პოზიციები როგორც ფორმალურ, ისე არაფორმალურ ორგანიზაციებში. მნიშვნელოვანი ინფორმაციის გამჟღავნებამ, შეიძლება ხელი შეუწყოს პირად სარგებელს და დაამარცხოს სხვათა ამბიციები. ინფორმაციის მენეჯმენტის უმნიშვნელოვანესი ელემენტია თავდაპირველად გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონე ინფორმაციის მოპოვება

(ქსელური მუშაობა), ხოლო შემდეგ მისი ოსტატურად გამოყენება; სხვებს ინფორმაცია ისე უნდა მიაწოდოთ, რომ გაიზარდოს მათი თქვენზე დამოკიდებულება, ხოლო თქვენ ისეთი ადამიანის რეპუტაციაზე გეგმნათ, რომელმაც „ნამდვილად იცის“ რა ხდება. მასწავლებლები, რომელთაც აქვთ ქსელები (რომელიც მათ უგროვებს მნიშვნელოვან ინფორმაციას), ჩვეულებრივ, არიან სკოლის პოლიტიკური ცხოვრების ძირითადი აქტორები; ხოლო მათ მიერ ამ ცოდნის სწორად გამოყენება ზრდის მათ როლს და გავლენას პოლიტიკურ თამაშებში. შთაბეჭდილების მენეჯმენტი არის მარტივი ტაქტიკა, რომელსაც დროდადრო თითქმის ყველა იყენებს იმისათვის, რომ შექმნას სასურველი იმიჯი. ტაქტიკა მოიცავს შესაბამის ჩაცმის სტილს და ქცევას, საკუთარი მიღწევების ხაზგასმას, აღიარების მოთხოვნას ყველა შემთხვევაში, როცა შესაძლებელია და საკუთარი პიროვნების მნიშვნელოვნების ხაზგასმას. მთავარია ისეთი იმიჯის შექმნა, რომ სხვებმა დაგინახონ როგორც მცოდნე, კომპეტენტური, გონიერი, მგრძობიარე და სოციალურად გამოცდილი.

კოალიციის შექმნა არის პროცესი რომელშიც ინდივიდები ერთიანდებიან საერთო მიზნების მისაღწევად. მასწავლებლები ხშირად აერთიანებენ ძალისხმევას, რომ დაუპირისპირდნენ შემოთავაზებულ პოლიტიკას, წინააღმდეგობა გაუწიონ შემოთავაზებულ ცვლილებას, ან მოახდინონ ცვლილების ინიცირება. კურიკულუმის ცვლილება ხშირად წარმატებულია იქიდან გამომდინარე, თუ მასწავლებელთა რომელი კოალიციები უჭერს მას მხარს, ან რომელი უპირისპირდება. გავლენის მოხდენის თვალსაზრისით, ცალკე მყოფი ინდივიდები გაცილებით ნაკლებად წარმატებულნი არიან, ვიდრე ჯგუფები; და შედარებით ნაკლებ გავლენიანი ჯგუფები ძლიერდებიან, თუ შექმნიან კოალიციაში ერთად მოქმედებას. ის მასწავლებლები, რომლებიც წარმატებულნი არიან შიდა კოალიციების ორგანიზებაში, ხშირად წარმოადგენენ პოლიტიკური თამაშის მნიშვნელოვან მონაწილეებს.

„განტყვევების ვაცის“ ძიება არის სხვებზე გადაბრალება და იერიშის მიტანა მაშინ, როცა საქმე უარესდება, ან ძალიან ფუჭდება. დირექტორები ხშირად მასწავლებლებს ადანაშაულებენ მაშინ, როცა მათი ქულები შტატის მასშტაბის საკვალიფიკაციო გამოცდებზე დაბალია; მასწავლებლებიც პოულობენ ვინმეს გადასაბრალებლად: ადმინისტრაციას, სკოლის საბჭოს, მშობლებს, ან სხვა მასწავლებელს. ნაკლოვანების სხვაზე გადაბრალება გავრცელებულია ყველა ორგანიზაციაში, ამ შემთხვევაში სკოლები გამონაკლისს არ წარმოადგენენ. „განტყვევების ვაცის“ მონახვამ შეიძლება საშუალება მისცეს პოლიტიკურად გამჭრიახ ინდივიდებს, თავიდან აირიდონ ყურადღება და „გამოძვინდნენ“, მათ ნაცვლად დასასჯელი სხვა ინდივიდის მონახვით.

ზოგი ტაქტიკა ბუნებრივი და ლეგიტიმურია; სხვა ტაქტიკა კი – არალეგიტიმური.

პოლიტიკური თამაში

ძალაუფლების თამაშები არის ბრძოლა ძალაუფლების გამყარებისათვის. თამაში იმპერიის შექმნისათვის ძალაუფლებისათვის ბრძოლის ერთ-ერთი ფორმაა. იმპერიის შექმნის მიზნით მიმდინარეობს ბრძოლა ტერიტორიისათვის. სასკოლო სისტემებში, იმპერიის შექმნა წარმოადგენს ბრძოლას უკეთესი ბიუჯეტისთვის. დირექტორებს უნდათ არაპროპორციული წილი მთლიანი ბიუჯეტიდან. არსებობს კონკურენცია და შუღლი დირექტორთა შორის მწირი რესურსებისათვის ბრძოლისას; მათ სურთ მეტი მასწავლებელი, მეტი დამხმარე პერსონალი, მეტი კომპიუტერი, მეტი ფართობი, ყველაფერი მეტი, ვიდრე მათ კონკურენტებს აქვთ. თამაშის მიზანი მარტივია: მოიპოვეთ

ყველაზე დიდი შესაძლო წილი თქვენი სკოლისათვის. სტრატეგიებიც საკმაოდ ნათელია: ყოველთვის მოითხოვეთ იმაზე მეტი, ვიდრე გჭირდებათ, რადგან მოთხოვნა შეკვეცილი იქნება; ხაზი გაუსვით იმ ყველა რაციონალურ არგუმენტს, რომელიც მხარს უჭერს დიდ ბიუჯეტს, ხოლო საპირისპირო არგუმენტები თავიდან აიცილეთ; და აუცილებლად დახარჯეთ მთელი წლიური ბიუჯეტი, თუნდაც ნაწილი ტყუილუბრალოდ დაიხარჯოს. ფაქტიურად, ზოგ ადმინისტრატორს მოსწონს „ვალებში ყოფნა“ იმისათვის, რომ აჩვენოს – მათი წილი არასაკმარისი იყო. ეს საკმაოდ სარისკო სტრატეგიაა, რომელმაც შესაძლოა გამოიწვიოს ხარჯების შემოწმება.

ექსპერტიზა არის კიდევ ერთი საფუძველი ძალაუფლების დასაყრდნობად. *ექსპერტიზაზე დაფუძნებულ თამაშს* თამაშობენ ის პროფესიონალები, რომლებმაც განივითარეს ორგანიზაციისათვის საჭირო უნარები და ცოდნა. ისინი აგრესიულად იბრძვიან ძალაუფლებისათვის, თავიანთი ცოდნის მაქსიმალური გამოყენებით – ხაზს უსვამენ საკუთარი ნიჭის უნიკალურობასა და მნიშვნელოვნებას და ორგანიზაციის მიერ ამ უნიკალური თვისებების ჩანაცვლების უუნარობას. ამავე დროს, ისინი ცდილობენ წარმოაჩინონ საკუთარი უნარები და ნიჭი, როგორც უნიკალური, მათი რაციონალიზაციის ნებისმიერი მცდელობების ჩახშობის გზით. ხშირად უფროს მასწავლებელს ოლქში ექმნება ნამდვილად ცნობილი მასწავლებლის რეპუტაცია. ასეთ მასწავლებელს აქვს უპირატესობა ძალაუფლების საფუძველის განვითარებაში, არა მხოლოდ პროფესიონალური ცოდნის საფუძველზე, არამედ ალიანსებისა და სპონსორების კეთილგანწყობის საფუძველზე. უფრო მეტიც, დირექტორებს, რომლებიც ამჟღავნებენ იშვიათ ადმინისტრაციულ და ლიდერობის უნარებს, შეუძლიათ ეს ძალაუფლება გამოიყენონ საფუძველად ალიანსებში და იმპერიის მშენებლობაში და ასევე სპონსორობაში ჩართვისათვის. რა თქმა უნდა, დირექტორები, რომლებიც წარმატებულნი არიან ძალაუფლების ძლიერი საფუძველის შექმნაში, ხდებიან ინსპექტორობის მნიშვნელოვანი კანდიდატები.

ძალაუფლების შექმნის ბოლო თამაში არის *ბატონობა*, რომელშიც ლეგიტიმური ძალაუფლების მქონე ადამიანები „ბატონობენ“ მათზე, რომლებიც მათი ქვემდგომები არიან, და ამგვარად, ექსპლუატაციას უწევენ მათ არალეგიტიმური საშუალებებით. შეზღუდული ძალაუფლების მქონე ინდივიდებს იზიდავს ბატონობის თამაში. კანტერი (1977: 189) ამტკიცებს, რომ „როდესაც ადამიანის მიერ ძალაუფლების გამოყენება ფერხდება ან იბლოკება, როდესაც ადამიანები ძალაუფლების გარეშე რჩებიან ფართო ასპარეზზე, ისინი, ჩვეულებრივ, ძალაუფლების საკუთარი მოთხოვნილებების კონცენტრირებას ახდენენ მათზე, ვისზეც ვრცელდება მათი თუნდაც უმცირესი უფლებამოსილება“. მასწავლებლებმა, რომლებიც გაღიზიანებულნი არიან ძლიერი ბიუროკრატიული კონტროლითა და ავტორიტარული დირექტორით, შეიძლება გადაანაცვლონ კონტროლი დაღმავალი მიმართულებით მოსწავლეებზე, ამით გამოხატონ ის, რომ მათაც შეუძლიათ საკუთარი ძალაუფლება მიმართონ მოსწავლეებზე. ამის მსგავსად, დირექტორს, რომელსაც ინსპექტორი რკინის მუშტით მართავს, შეიძლება იზიდავდეს მასწავლებლებზე ბატონობა. ასეთმა ქცევამ შეიძლება მოთამაშეებს მიანიჭოს სხვაზე ძალაუფლების შეგრძნება, მაგრამ მიუხედავად ამისა, აღნიშნული არ წარმოადგენს ძალაუფლების მნიშვნელოვანი საფუძველის შექმნის საშუალებას.

მეტოქეობის თამაშები არის კონკურენტთა დასამარცხებელი თამაშები. *მმართველობისა და პერსონალის თამაში* არის კლასიკური კონფრონტაცია ფორმალური უფლებამოსილების მქონე შუა რგოლის მენეჯერებსა და სპეციალიზირებული

კომპეტენციის მქონე პერსონალის მრჩეველებს შორის. სკოლებში ხშირად ეს გახლავთ კონფლიქტი სკოლის დირექტორსა და კურიკულუმის საოლქო კოორდინატორს შორის. კურიკულუმის კოორდინატორი პირდაპირ ინსპექტორის წინაშე ახდენს რეპორტირებას, ამასვე ახორციელებს დირექტორი. გარკვეული თვალსაზრისით, მოთამაშეები თანასწორნი არიან. თამაშის მიზანია სკოლაში ქცევის გაკონტროლება. კურიკულუმის კოორდინატორი ექსპერტია, მაგრამ დირექტორი ფორმალურ უფლებამოსილებას ფლობს. თამაში გადაიქცევა ხელმძღვანელობის ფორმალური უფლებამოსილების თამაშად კომპეტენციის არაფორმალური უფლებამოსილების წინააღმდეგ. ბრძოლა მიმდინარეობს ცვლილების საკითხების თაობაზე. პერსონალი დაინტერესებულია ცვლილებით და გაუმჯობესებით. კურიკულუმის კოორდინატორს სურს კურიკულუმში ცვლილებები. მაგრამ ცვლილება ხშირად წარმოშობს კონფლიქტსა და არეულობას. დირექტორები როგორც პოლიტიკის განმსაზღვრელი ადმინისტრატორები პასუხისმგებელი არიან ორგანიზაციათა გაწონასწორებულ მუშაობაზე და ცდილობენ, შეინარჩუნონ სტაბილურობა. თითოეული მხარე შეიმუშავებს საკუთარ არგუმენტაციას და ახდენს პოლიტიკური მომხრეების მობილიზებას.

დაპირისპირებულ ბანაკთა თამაში ხდება მაშინ, როცა ორი და მხოლოდ ორი ძირითადი ალიანსი უპირისპირდება ერთმანეთს. ასეთ თამაშში უკან არაფერზე დაიხვეწენ და მასში ყოველთვის არსებობს მოგებული და წაგებული. ეს თამაში შეიძლება მიმდინარეობდეს ორ ინდივიდს შორის, ორ განყოფილებას შორის, ან სტაბილურობისა და ცვლილების მომხრე ძალებს შორის. შემოთავაზებულმა ცვლილებებმა, მაგალითად, შეიძლება გახლიჩოს ორგანიზაცია ორ ფრაქციად – ძმულ ბვარდიან და ახალ ბვარდიან. ჩვეულებრივ, ბრძოლის გადაწყვეტა ხდება ერთი ჯგუფის მოგებით. მაგრამ ზოგჯერ არცერთი ჯგუფი არ იმარჯვებს საბოლოოდ. სკოლებმა ხშირად უნდა შეინარჩუნონ ბალანსი საკვანძო კომპეტენციების სწავლების ტრადიციულ მიზნებსა და სოციალური და ემოციური განვითარების პროგრესულ მიზნებს შორის. ასე რომ, როგორც კი წონასწორობა ერთი მხარის სასარგებლოდ გადაინაცვლებს, ბრძოლა განახლდება.

ცვლილების თამაშები გამიზნულია ორგანიზაციის და მისი სამუშაო პრაქტიკის შესაცვლელად. *სტრატეგიული კანდიდატების თამაში* შეიძლება ითამაშოს ნებისმიერმა პირმა ორგანიზაციაში. საჭიროა მხოლოდ, რომ ინდივიდი, ან ჯგუფი ესწრაფოდეს სტრატეგიული ცვლილების განხორციელებას უფლებამოსილების ლეგიტიმური სისტემის გამოყენებით, რომ ხელი შეუწყოს წინადადებას, ან პროექტს – თავის „სტრატეგიულ შემოთავაზებას“. ისინი, ვინც წარმატებით ახერხებენ მნიშვნელოვანი ცვლილების ინიცირებას, მოიპოვებენ ძლიერ ძალაუფლებას ორგანიზაციაში. ვინაიდან ბევრი სტრატეგიული გადაწყვეტილება კეთდება ფუნდამენტურად არასტრუქტურირებული საშუალებებით, ისინი ქმნიან სხვადასხვა ალიანსებსა და ფრაქციებს საკუთარი მიზნებისათვის – (Mintzberg, Raisinghani, and Theoret, 1976). სტრატეგიული შეთავაზების თამაში მოიცავს თამაშის სხვა ტიპების ელემენტებს. ამ პროცესს მინცბერგი (1983a) ასე აღწერს:

სტრატეგიულ შეთავაზება ხშირად ხელს უწყობს იმპერიების შექმნას, ამისათვის ხშირად საჭიროა ალიანსების შექმნა; მეტოქეობა ხშირად წარმოიშობა ხელმძღვანელობასა და პერსონალს, ან დაპირისპირებულ ბანაკებს შორის თამაშის განმავლობაში; ამ თამაშში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს კომპეტენცია, ხოლო უფლებამოსილება ბატონობს მათზე, ვისაც იგი არ

გააჩნია; ზოგჯერ აჯანყებები წარმოიშობა როგორც თანაპროდუქტი და ხდება მათი მოგერიება; კაპიტალური ბიუჯეტები გამოიყენება როგორც საშუალება, რომლითაც ხდება სტრატეგიული შეთავაზებების განხორციელება; ხოლო სპონსორობა ხშირად წარმატების გასაღებია ამ თამაშში. (გვ. 206)

სიგნალის მიცემის თამაში უფრო და უფრო გავრცელებული ხდება ყველა ორგანიზაციაში. მისი მიზანია, გამოიყენოს გარკვეული ქცევის შესახებ შიდა ინფორმაცია, რომელიც ინდივიდს მნიშვნელოვანი ნორმის ან, შესაძლოა, კანონის დარღვევად მიაჩნია. მოთამაშე იძლევა სიგნალს გარე უფლებამოსილი პირების ინფორმირებით არაკანონიერი ქცევის შესახებ. რადგან ინფორმატორი გვერდს უვლის კონტროლის ლეგიტიმურ არსებს, იგი, ჩვეულებრივ, ცდილობს კონტაქტი საიდუმლოდ შეინახოს. მაგალითად, ამბავი შეიძლება დაიბეჭდოს გაზეთში და უცნობ წყაროს მიეწეროს. სიგნალის მიცემა ხშირად დრამატული მოვლენაა, რაც ნამდვილად იწვევს ცვლილებას ორგანიზაციაში, მაგრამ ეს მაღალი რისკის შემცველი თამაშია. სიგნალის მიმცემი ადამიანები, ჩვეულებრივ, არ უყვართ.

ყველა თამაშებიდან ალბათ ყველაზე ინტენსიურია ე.წ. *“ახალგაზრდა თურქების თამაში”*. რისკი დიდია; მიზანი - „იმდენად ფუნდამენტური ცვლილების გამოწვევა, რომ მან შეცვალოს მოცემული ლეგიტიმური ძალაუფლება” (Mintzberg, 1983a: 210). ახალგაზრდა თურქები უპირისპირდებიან ორგანიზაციის ძირითად საყრდენს და ცდილობენ დაამხონ მისი მისია, შეცვალონ მისი კომპეტენციის ძირითადი სეგმენტი, შეცვალონ მისი ძირითადი იდეოლოგია, ან გადააყენონ მისი ხელმძღვანელობა. ეს არის დიდი აჯანყება და შედეგები სასტიკია. კურიკულუმის რეფორმა ის სფეროა სკოლებში, რომელშიც ახალგაზრდა თურქების თამაში ხორციელდება. იქმნება ალიანსები და გადამწყვეტი შერკინება ინტენსიურ ბრძოლაში გადადის, რომელშიც მასწავლებლები, პერსონალი და ადმინისტრატორები აღმოჩნდებიან ერთსა და იმავე, ან ორ დაპირისპირებულ ბანაკში, ცვლილების მომხრედ ან მოწინააღმდეგედ. თუ არსებული ლეგიტიმური ძალაუფლება გადაეცემა ახალგაზრდა თურქებს, ძველ გვარდიას არასოდეს ექნება იგივე უფლებამოსილება; რა თქმა უნდა, ორგანიზაცია ისეთივე აღარასოდეს იქნება, რადგან მოსალოდნელია, რომ ახალგაზრდა თურქები მიიღებენ ძალაუფლებას. თუ ახალგაზრდა თურქები დამარცხდებიან, მეორე მხრივ, ისინი სამუდამოდ დასუსტდებიან. ისინი ხშირად ტოვებენ ორგანიზაციას და ზოგჯერ ორგანიზაციის შიგნით განხეთქილება წარმოიშობა. ეს ხშირად არის „ყველაფერი ან არაფერი” ტიპის თამაში – სრული მოგება, ან სრული დამარცხება.

პოლიტიკური თამაშების მინცბერგის სისტემა შეჯამებულია ცხრილში 6.3. ფაქტიურად, არ არსებობს კვლევითი ლიტერატურა, რომელიც იკვლევს ურთიერთკავშირს პოლიტიკურ თამაშებს შორის, მაგრამ არსებობს არასაგანმანათლებლო ორგანიზაციების რამდენიმე კვლევა.

ცხრილი 6.3

პოლიტიკური თამაშების შეჯამება

თამაში	მიზანი	ძირითადი მოთამაშეები
ამბოხება	უფლებამოსილებისათვის წინააღმდეგობის გაწევა	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები/ პერსონალი
ამბოხების სადამსჯელო აქცია	უფლებამოსილებისათვის წინააღმდეგობის გაწევის კონტრქმედებები	ადმინისტრატორები
სპონსორობა	ძალაუფლების საფუძვლის შექმნა	დასაწინაურებელი ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები
ალიანსის შექმნა	ძალაუფლების საფუძვლის შექმნა	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები
იმპერიის შექმნა	ძალაუფლების საფუძვლის შექმნა	ადმინისტრატორები
ბიუჯეტის შედგენა	ძალაუფლების საფუძვლის შექმნა	ადმინისტრატორები
კომპეტენცია	ძალაუფლების საფუძვლის შექმნა	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები
ბატონობა	ძალაუფლების საფუძვლის შექმნა	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები
ხელმძღვანელობა პერსონალის წინააღმდეგ	მეტოქეების დამარცხება	ადმინისტრატორები/ პერსონალი
დაპირისპირებული ბანაკები	მეტოქეების დამარცხება	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები
სტრატეგიული შეთავაზებები	ცვლილების გამოწვევა	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები

ხიგნალის მიცემა	ცვლილების გამოწვევა	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები/ პერსონალი
ახალგაზრდა თურქები	ცვლილების გამოწვევა	ადმინისტრატორები/ მასწავლებლები

კონფლიქტის მენეჯმენტი

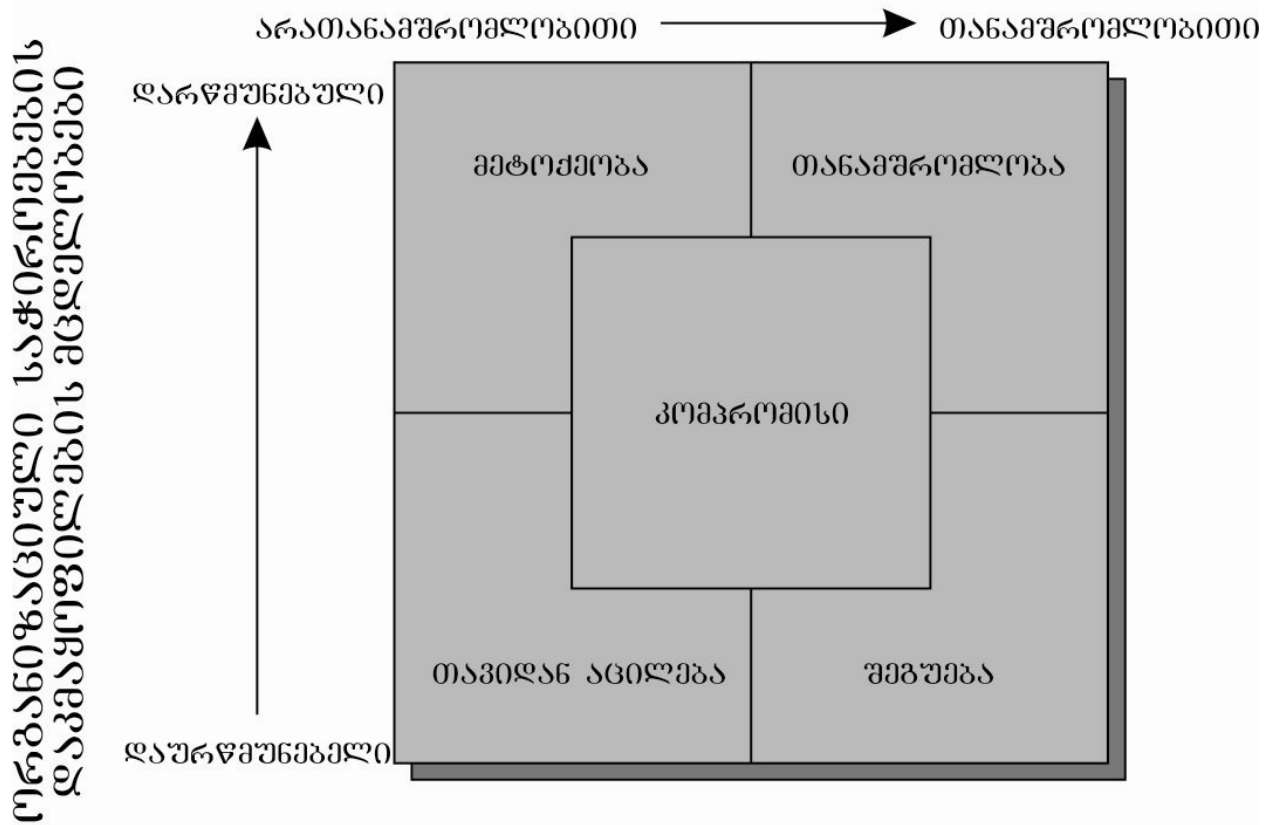
ვინაიდან ძალაუფლება და ორგანიზაციული პოლიტიკა აუცილებლად წარმოშობს კონფლიქტს, ძალაუფლების ჩვენებულ ანალიზს ვასრულებთ მოკლე დისკუსიით კონფლიქტის მენეჯმენტზე. ადმინისტრატორები დგანან ინდივიდუალური საჭიროებებისა და ორგანიზაციული მოლოდინების კლასიკური კონფრონტაციის წინაშე; შედეგად, ისინი დროის მნიშვნელოვან პერიოდს ხარჯავენ კონფლიქტის მოგვარების მცდელობაზე. კენეტ თომასი (1976) გვთავაზობს სასარგებლო ტიპოლოგიას კონფლიქტის მენეჯმენტის ხუთი სტილის შესწავლისათვის. იგი გამოყოფს ქცევის ორ ძირითად ასპექტს, რომელსაც შეუძლია კონფლიქტის წარმოშობა: საკუთარი საზრუნავის მოგვარების მცდელობა (ორგანიზაციული საჭიროებები, ადმინისტრატორთა შემთხვევაში) და სხვათა საზრუნავის მოგვარების მცდელობა (წევრთა ინდივიდუალური საჭიროებები). ორგანიზაციული საჭიროებების დაკმაყოფილების მცდელობა შეიძლება განხილული იქნას კონტინიუმზე – ასერტიული/არაასერტიული; ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილება შეიძლება კონცეპტუალიზებული იქნას კონტინიუმზე თანამშრომლობითი/არათანამშრომლობითი. სქემა 6.3 გვიჩვენებს კონფლიქტის მენეჯმენტის ხუთ წარმოქმნილ სტილს.

განრიდების სტილი არის როგორც არაასერტიული, ისე არათანამშრომლობითი. აქ ადმინისტრატორი იგნორირებას უკეთებს კონფლიქტებს იმ იმედით, რომ ისინი თავად გამოსწორდება. პრობლემების მოგვარება უბრალოდ დროებით შეჩერებულია. მათი გათვალისწინებისას კი გამოიყენება გახანგრძლივებული პროცედურები კონფლიქტის ჩასახშობად, ხოლო კონფიდენციალურობა გამოიყენება კონფრონტაციის თავიდან აცილების საშუალებად. ხშირად ადმინისტრატორი ბიუროკრატიულ წესებს მიმართავს იმისათვის, რომ გადაწყვიტოს კონფლიქტი.

კომპრომისული სტილი წარმოადგენს ბალანსს ორგანიზაციისა და ინდივიდის საჭიროებებს შორის. ამ სტილის ორიენტირი გახლავთ მოლაპარაკება, ორ უკიდურეს პოზიციათა შორის საერთოს მონახვა, კომპრომისული გარიგებები და ისეთი გადაწყვეტების ძიება, რომელიც დამაკმაყოფილებელი, ან მისაღები იქნება ორივე მხარისათვის.

მეტოქეობის სტილის გამოყენება ქმნის მოგება-წაგების სიტუაციებს. ადმინისტრატორი ასერტიულია და არ თანამშრომლობს კონფლიქტის გადაწყვეტის მცდელობებში. მეტოქეობა ყოველთვის იწვევს დაპირისპირებას, რომლის დროსაც სხვათა ხარჯზე უნდა მოხდეს მიზნების მიღწევა. ძალაუფლება გამოიყენება დამორჩილების მისაღწევად – გამარჯვებისათვის.

ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილების მცდელობები



სქემა 6.3 კონფლიქტის მენეჯმენტის სტილები

შეგუების სტილი ნაკლებად ასერტიული და თანამშრომლობითია. ადმინისტრატორი ქვედგომთა მოთხოვნებისადმი წინააღმდეგობას წყვეტს; ეს გახლავთ მორჩილებითი და დამთმობი მიდგომა.

თანამშრომლობითი სტილი ასერტიული და თანამშრომლობითია. ეს გახლავთ პრობლემის გადაწყვეტის მიდგომა. პრობლემები და კონფლიქტები აღიქმება, როგორც გამოწვევები. განსხვავებებს თვალს უსწორებენ და ხდება იდეებისა და ინფორმაციის გაზიარება. ძალისხმევა გაერთიანებულია შეჯერებული გადაწყვეტილებების მისაღებად, რომლის შედეგადაც ყველა მოგებული რჩება.

თომასი (1977) ვარაუდობს, რომ ამ ხუთი სტილიდან თითოეული შეიძლება იყოს ეფექტიანი, გამომდინარე სიტუაციიდან; ძალიან ბევრი აღმასრულებელი პირისგან

შეგროვებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, იგი კონფლიქტის მენეჯმენტის ხუთ სტილს შესაბამის სიტუაციებს მიუსადაგებს:

მეტოქეობა

- როცა სწრაფი, გადამწყვეტი ქმედებაა აუცილებელი – მაგალითად, გაუთვალისწინებელ შემთხვევებში.
- როცა უმნიშვნელოვანესი საკითხები მოითხოვს არაპოპულარულ ქმედებას – მაგალითად, ხარჯების შემცირებას.
- როცა საკითხები სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა ორგანიზაციის კეთილდღეობისათვის.
- იმ ინდივიდთა წინააღმდეგ, ვინც უპატიოსნოდ სარგებლობს სხვა ადამიანების კეთილგანწყობით.

თანამშრომლობა

- როცა ორივე ტიპის საზრუნავი იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ მხოლოდ შეჯერებული გადაწყვეტაა მისაღები; კომპრომისი არადაამაკმაყოფილებელია.
- როცა მიზანია სწავლა.
- როცა მნიშვნელოვანია სხვადასხვა ინდივიდთა შეხედულებების ინტეგრირება.
- როცა მნიშვნელოვანია კონსენსუსი და თავდადება.
- იმ უარყოფითი შეგრძნებების დასაძლევად, რომელიც ხელს უშლის ურთიერთობებს.

კომპრომისი

- როცა მიზნები მნიშვნელოვანია, მაგრამ არ ღირს პოტენციურ დესტრუქციად.
- როცა „ჩიხი“ წარმოიქმნება.
- კომპლექსური პრობლემების დროებითი გადაწყვეტისათვის.
- ქმედებების დასახქარებლად, როცა დრო მნიშვნელოვანია.
- როცა თანამშრომლობა, ან მეტოქეობა წარუმატებელია.

თავიდან აცილება

- როცა საკითხი ტრივიალურია.
- როცა ხარჯები აჭარბებს გადაწყვეტის სარგებლიანობას.
- სიტუაციის „განმუხტვისათვის“.
- როცა აუცილებლობას წარმოადგენს მეტი ინფორმაციის მიღება.
- როცა სხვებს პრობლემის უფრო ეფექტიანად გადაწყვეტა შეუძლიათ.
- როცა პრობლემა წარმოადგენს სიმპტომს და არა მიზეზს.

შეგუება

- როცა აღმოაჩენთ, რომ შეცდომა დაუშვით.
- როცა საკითხები უფრო მნიშვნელოვანია სხვათათვის.
- მოტივაციის შესაქმნელად სხვა უფრო მნიშვნელოვანი საქმეებისათვის.
- დანაკარგების მინიმუმამდე შესამცირებლად, როცა დამარცხება გარდაუვალია.
- როცა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჰარმონია და სტაბილურობა.
- ქვემდგომებისათვის იმ შანსის მისაცემად, რომ ისწავლონ საკუთარ შეცდომებზე.

ისევე როგორც სხვა მრავალ საკითხში, არ არსებობს კონფლიქტის მართვის ერთადერთი სწორი გზა. პირიქით, კონფლიქტის წარმატებული მენეჯმენტი არის სიტუაციასთან სტილის ფრთხილად დაკავშირება, საკითხი, რომელსაც მივუბრუნდებით ლიდერობის შესახებ ჩვენს დისკუსიაში (იხ. მე-11 თავი).

თეორია პრაქტიკაში

სასამართლო პროცესი, რელიგია და პოლიტიკა

ვაშინგტონის სასკოლო ოლქი არის სრული ზოგადი განათლების სისტემა 4500 მოსწავლით, რომელიც შეიქმნა დესეგრეგაციის ხანგრძლივი სასამართლო საქმის შედეგად. განათლების კომისარმა ბრძანება გასცა ვაშინგტონის რაიონის თეთრკანიანთა სკოლის სისტემის ვაშინგტონის უმცირესობების სკოლებთან შერწყმის თაობაზე. ეს საქმე გამოწვეული იყო ვაშინგტონის რაიონის არასრული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სისტემის მცდელობით, ვაშინგტონის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლიდან წამოეყვანა უფროსი ასაკის მოსწავლეები და შეექმნა საკუთარი სრული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა. გაერთიანებას შესაძლოა შედეგად მოეტანა ვაშინგტონის სრულ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში უმცირესობის რაოდენობის ზრდა 20-დან 70%-მდე. განათლების კომისარმა არა მხოლოდ უარყო ეს მოთხოვნა, არამედ დაადგინა, რომ ბავშვების ინტერესების დაცვისათვის, საუკეთესო იქნებოდა ორივე სკოლის სისტემის შერწყმა ერთ დესეგრეგირებულ სრულ ზოგადსაგანმანათლებლო სასკოლო სისტემად, ეს გახლდათ გადაწყვეტილება, რომელსაც მხარი დაუჭირა შტატის უზენაესმა სასამართლომ.

ბევრი მშობლისა და ვაშინგტონის რაიონის განათლების საბჭოს რეაქცია იყო ძალიან უარყოფითი; გაისმოდა მუქარა ახალი სასკოლო სისტემის ბოიკოტირების მისამართით. ფაქტიურად, მშობლების 20%-ზე მეტმა გადაიყვანა თავიანთი შვილები კერძო, ან სამრევლო სკოლებში. რადგან ვაშინგტონის რაიონის სკოლებში თითქმის ყველა მოსწავლე თეთრკანიანი იყო, განხორციელდა შტატის დესეგრეგაციის გეგმა, რომლითაც შეიქმნა დაწყებითი სკოლის ოთხი ზონა (რომელთგან თითოეული საჯარო იყო), და ასევე ოთხი დაწყებითი კათოლიკური სკოლა.

ახალი ინსპექტორი

დოქტორი ლორენს ეპშტეინი მაშინ დანიშნეს გაერთიანებული ოლქის ინსპექტორად, როდესაც ყოფილი ინსპექტორი გადადგა თანამდებობიდან; ამ უკანასკნელს კი მნიშვნელოვანი როლი ჰქონდა შესრულებული ახალი ოლქის შექმნაში. მიუხედავად იმისა, რომ ეს დოქტორი ეპშტეინის პირველი ინსპექტორობა იყო, მას ვაშინგტონამდე ჰქონდა ძლიერი კარიერა, ნამუშევარი იყო მასწავლებლად, მართვის დირექტორად, დირექტორად და ინსპექტორის ასისტენტად; ფაქტიურად, მას ჰქონდა

როგორც ქალაქის, ისე საგარეუბნო სკოლაში მასწავლებლად და ადმინისტრატორად მუშაობის 21 წლიანი გამოცდილება.

განათლების საბჭო

ვინაიდან ეს შერწყმული სასკოლო ოლქია, საბჭოს შემადგენლობა დგინდება იმ მოსწავლეთა პროცენტულობის საფუძველზე, რომლებიც სწავლობენ ოლქში, არიან ვაშინგტონის რაიონიდან, ან თავად ქალაქ ვაშინგტონიდან. ინსპექტორ ეპშტეინს დახვდა საბჭო, რომელშიც შედიოდა ხუთი წევრი ვაშინგტონის რაიონიდან და დანარჩენი ოთხი წევრი ქალაქ ვაშინგტონიდან. შერწყმული ოლქი ახლა უკვე ათი წლისაა და ბევრი ის შიში, რომლის გამოც მშობლებმა წაიყვანეს თავიანთი შვილები მაშინდელი ახალი სასკოლო ოლქიდან, არ გამართლდა და საბედნიეროდ, სასკოლო ოლქის რეპუტაცია მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა. ვაშინგტონის საშუალო სკოლა ითვლება ერთ-ერთ საუკეთესო სკოლად შტატში და იგი ამაყობს საკუთარი ეთნიკური და რასობრივი მრავალფეროვნებით. საბჭოს წევრებიც ამაყობენ თავიანთი სკოლებით და კმაყოფილნი არიან ახალი ინსპექტორით. საბჭოს წევრებს აღარ უწევთ ხმის მიცემა თავიანთი საცხოვრებელი ადგილის წარმოსადგენად, მაგრამ ისინი გრძნობენ საკუთარ პასუხისმგებლობას მთელი ოლქის წინაშე. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი მრავალფეროვან ჯგუფს წარმოადგენენ, მათ ყველას განათლება მიღებული აქვს კოლეჯში, წარმატებული კარიერა აქვთ და მათი შვილები სწავლობენ, ან ადრე სწავლობდნენ შერწყმულ სასკოლო ოლქში. ისინი კარგად მუშაობენ ერთად და წარმოადგენენ გაერთიანებულ ფრონტს საზოგადოებისა და პერსონალისათვის.

პრობლემა

ლოქტორი ეპშტეინის მიერ ინსპექტორის თანამდებობის მიღებიდან სამი თვის შემდეგ მას დაურეკა სამრევლო სკოლის განრისხებულმა მშობელმა, რომელიც პროტესტს გამოთქვამდა ოლქის ტრანსპორტის კოორდინატორის შეტყობინების გამო იმის თაობაზე, რომ მის შვილებს აღარ ჰქონდათ უფლება ესარგებლათ „უფასო ავტობუსით“. შტატის მოთხოვნა მოსწავლეთა ტრანსპორტირების შესახებ ძირითადად ეფუძნება ორი მილის მინიმალურ დისტანციას მოსწავლის სახლიდან განსაზღვრულ დაწყებით სკოლამდე. დაწყებითი სკოლების ბევრი მოსწავლე ცხოვრობს ორ მილზე ნაკლებ მანძილზე თავიანთი სკოლებიდან, მათი ტრანსპორტირება ხდება განათლების საბჭოს პოლიტიკის თანახმად, რომელსაც ეწოდება „უფასო ავტობუსით მგზავრობა“. როდესაც განათლების საბჭო იღებს გადაწყვეტილებას იმ მოსწავლეთა ტრანსპორტირების თაობაზე, რომლებიც ცხოვრობენ ორ მილზე ნაკლებ მანძილზე თავიანთი სკოლებიდან, ოლქი ამ მოსწავლეებისათვის არ იღებს არანაირ ფინანსურ ანაზღაურებას შტატიდან. „უფასო ავტობუსით მგზავრობა“ შემდგომ კიდევ რთულდება ამ შტატში განათლების კომისრების მიერ მიღებული გადაწყვეტილებებით; კომისართა ბრძანებით განათლების საჯარო საბჭოებმა უნდა უზრუნველყონ კერძო და სამრევლო სკოლების მოსწავლეთა ტრანსპორტირება იმავე საფუძველზე, რაზეც ხორციელდება მათი საჯარო სკოლის მოსწავლეთა ტრანსპორტირება.

ინსპექტორმა მოთმინებით მოუსმინა მშობლის საჩივარს და დაპირდა, რომ შემთხვევას შეისწავლიდა და მას დაუკავშირდებოდა. ინსპექტორმა დაურეკა მერილინ რიკოს, თავის ტრანსპორტის კოორდინატორს და სთხოვა იმ პოლიტიკის ან, საფუძვლის განმარტება, რომლის თანახმადაც მოხდა ამ მშობლის შვილების „უფასო ტრანსპორტირების“ სიიდან ამოღება. მერილინ რიკომ განმარტა, რომ ჯიმ რაიანს, მშობელს, რომელიც აღნიშნულ გადაწყვეტილებას აპროტესტებდა, აღარ ეკუთვნოდა

„უფასო ავტობუსით მგზავრობა“. ბატონმა რაიანმა დირექტორთან კამათის გამო თავისი შვილები ერთი სამრევლო სკოლიდან მეორეში სამრევლო სკოლაში გადაიყვანა. მშობლის გადაწყვეტილებამ, გადაეყვანა თავისი შვილები სამრევლო სკოლიდან დაწყებითი სკოლის ერთ-ერთ ოლქში (რომელიც შეიქმნა დესეგრეგაციის გეგმის საფუძველზე), გამოიწვია „უფასო ავტობუსით მგზავრობის“ უფლების დაკარგვა. ინსპექტორმა განმარტება გონივრულად მიიჩნია, განსაკუთრებით მაშინ, როცა რიკომ შენიშნა, რომ ყველა მსგავსი შემთხვევა ასევე გადაწყდა.

ამ ინფორმაციით შეიარაღებულმა ინსპექტორმა ეპშტეინმა დაურეკა ჯიმ რაიანს, რომ ეთქვა, თუ რატომ უჭერდა იგი მხარს თავისი ტრანსპორტის კოორდინატორის გადაწყვეტილებას. რაიანი აფეთქდა და გაბრაზებული დაემუქრა სასამართლოში ჩივილით, რადგან მას დამადასტურებელი საბუთები ჰქონდა იმასთან დაკავშირებით, რომ მსგავსი გარემოებების მქონე სამრევლო სკოლის რამდენიმე მოსწავლე მაინც სარგებლობდა უფასო ტრანსპორტით. ინსპექტორი ეპშტეინი შეეცადა, განემუხტა სიტუაცია და განაცხადა, რომ თუ მოაწოდებდნენ ამ მოსწავლეთა სახელებსა და მისამართებს, მაშინ იგი მათთან დაკავშირებითაც მიიღებდა გადაწყვეტილებას. მაგრამ მშობელმა უარი თქვა მეგობრების შესახებ ინფორმაციის მიწოდებაზე. „უბრალოდ დაიმახსოვრეთ ჩემი სიტყვები“, უთხრა მან. საუბარი მშვიდობიანად დასრულდა და ორივე შეთანხმდა მომავალში ყურადღებით ყოფილიყვნენ.

ბატონმა ეპშტეინმა დაუყოვნებლივ და დამოუკიდებლად დაიწყო ამ ფაქტების გამოკვლევა, და სრულიად არ მოეწონა ის, რაც აღმოაჩინა. პირველი: სიმართლეს შეესაბამებოდა ის, რომ ხშირი იყო მსგავსი შემთხვევა; მშობელი მართალი იყო. მეორე: მშობელს გაეღენა ჰქონდა თემში და იგი მშობელთა სამოქმედო ჯგუფის მობილიზებას ახდენდა. მესამე: მერიდინ რიკო, მისი ტრანსპორტის კოორდინატორი, ტრანსპორტირების პოლიტიკის ადმინისტრირების თვალსაზრისით, უპატიოსნოდ იქცეოდა. როდესაც იგი წააწყდა თორმეტზე მეტ ისეთ შემთხვევას, სადაც სამრევლო სკოლის მოსწავლეები უფასო ტრანსპორტით სარგებლობდნენ საბჭოს პოლიტიკის დარღვევის საფუძველზე, მან გადაწყვიტა ცვლილებების განხორციელება, მაგრამ ეცადა დაესაბუთებინა საკუთარი გადაწყვეტილება. დაბოლოს, ეს საქმე, როგორც ჩანს, აისბერგის მხოლოდ წვერი იყო. შედეგად, გამოვლინდა ასოცდაათზე მეტი მოსწავლე, რომლებსაც არ ეკუთვნოდა უფასოდ მგზავრობა; მაგრამ ისინი მაინც სარგებლობდნენ ამით, რაც ოლქის მნიშვნელოვან ხარჯებთან იყო დაკავშირებული.

ამ ინფორმაციის გაგების შემდეგ ინსპექტორმა საბჭოს პრეზიდენტს საბჭოს განსაკუთრებული დახურული სესიის მოწვევა სთხოვა. სესია დახურული იყო, რადგან არსებობდა პოტენციური სასამართლო პროცესის ალბათობა. საბჭოს წევრებმა გამოხატეს შეშფოთება იმ პრაქტიკის გამო, რაც გრძელდებოდა მრავალი წლის მანძილზე და ერთხმად შეთანხმდნენ, რომ სამრევლო სკოლის ასზე მეტი მოსწავლე, რომელსაც არ ეკუთვნოდა უფასო მგზავრობა, ავტობუსებით მომსახურების სიიდან ამოეღოთ. საბჭომ დაავალა ინსპექტორს ორი რამ: დაედგინა დისციპლინური ზომა მერიდინ რიკოსათვის და შეეტყობინებინა სამრევლო სკოლის ამ მოსწავლეთა მშობლებისათვის, რომ მათი შვილების უფასო მგზავრობა შეწყდებოდა.

ინსპექტორს უნდა მიეღო მნიშვნელოვანი გამოწვევა: თუ ეფექტიანად არ გადაწყვეტდა პრობლემას, ეს მის მმართველობას გაანადგურებდა. მან მოიწვია ყველა სამრევლო სკოლის დირექტორთა შეხვედრა, რომ გადაეცა მათთვის საბჭოს გადაწყვეტილების შესახებ წინასწარი შეწყობინება და ყურადღებით მოუსმინა მათ

რეაქციებს და რჩევებს. მიუხედავად იმისა, რომ შეხვედრა გულითადი იყო, სასამართლო პროცესი გარდაუვალი გახლდათ. მან შეხვედრის შედეგების შესახებ შეატყობინა როგორც საბჭოს ადვოკატს, ისე მის წევრებს. ადვოკატმა განუმარტა საბჭოს, რომ ამ საქმეთა ისტორიიდან გამომდინარე, საბჭოს პოზიცია შესაძლოა არ ყოფილიყო დაკმაყოფილებული; თუმცა, იგი დაპირდა, რომ შეისწავლიდა შტატის უზენაესი სასამართლოს გადაწყვეტილებებს მსგავს საქმეებთან დაკავშირებით და საბჭოს მომდევნო შეხვედრაზე გააცნობდა. ამასობაში ინსპექტორს დაავალეს მშობლების წერილობით ინფორმირება, რომ მომდევნო სასწავლო წელს ავტობუსით ტრანსპორტირება აღარ იქნებოდა ხელმისაწვდომი.

წერილების გაგზავნიდან ერთი კვირის შემდეგ განათლების საბჭომ მიიღო შეტყობინება, რომ დაზარალებული ბავშვების მშობლებმა დაიქირავეს ადვოკატი და საბჭოს გადაწყვეტილების შესაცვლელად სასამართლოში სარჩელი შეიტანეს. ეს რეაქცია არ იყო გასაკვირი, მაგრამ საბჭოს ადვოკატის ანგარიში საკმაოდ დამაინტრიგებელი გახლდათ. ჩატარებული კვლევის საფუძველზე, იგი დარწმუნებული იყო, რომ საბჭო არა მხოლოდ გაიმარჯვებდა გარდაუვალ სასამართლო დავაში, არამედ ყველას დაარწმუნებდა, რომ „უფასო ავტობუსით მგზავრობა“ ნებისმიერ კერძო თუ სამრევლო სკოლის მოსწავლისათვის საჭიროებას არ წარმოადგენდა. ადვოკატის განცხადებით, ტრანსპორტირება, რომელიც ხელმისაწვდომი იყო კერძო და სამრევლო სკოლების ყველა მოსწავლისათვის, არ იყო საჭირო, გარდა იმ მოსწავლეებისა, რომელთა საცხოვრებელი სკოლიდან ორ მილზე მეტი მანძილით იყო დაშორებული.

მისი მონაცემები ყველასათვის მოულოდნელი იყო, რადგან საბჭო ფიქრობდა, რომ ეს საკითხი მოგვარებული იყო განათლების კომისრისა და შტატის განათლების საბჭოს რამდენიმე გადაწყვეტილების საფუძველზე. ადვოკატმა საბჭოს შეატყობინა, რომ კერძო და სამრევლო სკოლის მოსწავლეთათვის „უფასო ავტობუსით მგზავრობის“ საკითხი არასოდეს წარმდგარა შტატის უზენაესი სასამართლოს წინაშე, და იგი დარწმუნებული იყო, რომ საბჭო წარმატებას მიაღწევდა, თუ გადაწყვეტდნენ საქმის გაგრძელებას. საბჭოს წევრები ბედნიერნი იყვნენ, რადგან შესაძლებელი იქნებოდა წელიწადში \$600,000-ზე მეტის დაზოგვა, თუ ადვოკატის გამოთვლები სწორი იყო. საბჭოს ზოგი წევრი ენთუზიაზმით იყო სავსე სხვა მიზეზების გამო, გარდა ფინანსურისა. მათ სჯეროდათ, რომ ძლიერ მხარდაჭერას მიიღებდნენ სხვა საბჭოებისგან, რომელთაც ახლა უკვე ექნებოდათ მნიშვნელოვანი თანხების დაზოგვის შესაძლებლობა, თავიანთ პროგრამებზე ნეგატიური გავლენის მოხდენის გარეშე. ვაშინგტონის ოლქი და მისი განათლების საბჭო კვლავ მიიპყრობს ყურადღებას შტატის მასშტაბით, როგორც მაშინ, როდესაც საბჭო პირველი იყო და უპირატესად შექმნილი გახლდათ დესეგრეგაციის დილემის გადასაწყვეტად.

ინსპექტორმა ეპიტეინმა აწონ-დაწონა მომავალი ერთი, ან ორი წელი, რომელიც გაივლიდა სასამართლო საქმისათვის მომზადებაში და ასევე იმ ყოველდღიური ნეგატიური რეაქციების შედეგების გამკლავებაში, რაც აუცილებლად წამოვიდოდა ოლქში არსებული სამრევლო სკოლებიდან, ეკლესიებიდან, მშობლებისა და მასწავლებლებისგან. მან იცოდა, რომ როგორც თავად, ასევე საბჭოს წევრები იქნებოდნენ მახინჯი რიტორიკისა და ბოროტი თავდასხმების სამიზნეები. საბჭომ მიმართა მას რეკომენდაციებისათვის, რადგან სურდათ ინსპექტორის რჩევის უსაფრთხოება. ვინაიდან იგი და საბჭოს ოთხი წევრი არ იყვნენ კათოლიკეები, ისინი შემდეგი რამდენიმე თვის მანძილზე განსაკუთრებული სამიზნეები გახდებოდნენ. მას განსაკუთრებით აწუხებდა ის გარემოება, რომ საბჭოს კათოლიკე წევრებს ხეწოლა

ექნებოდათ ეკლესიისა და მათი მრავალი მეგობრის მხრიდან. დაკარგავდნენ თუ არა ისინი სიმტკიცეს გარდაუვალი იერიშების მოგერიებისას? მან იცოდა, რომ ა საბჭოსთან ერთად უმნიშვნელოვანესი გადაწყვეტილება უნდა მიეღო, თანაც დროულად. და კიდევ, მისი ტრანსპორტის კოორდინატორი, მერილინ რიკო - საჭირო იყო მისი გათავისუფლება. მას სჭირდებოდა გეგმა და განრიგი სამოქმედოდ. წარმოიდგინეთ საკუთარი თავი ინსპექტორის ადგილზე.

- არსებობს გზა, რომლითაც თემის პოლარიზების თავიდან აცილება შესაძლებელია?
- სასამართლო დავა გარდაუვალია? თუ არა, როგორ შეიძლება მისი თავიდან აცილება?
- რომელი ტიპის გარე კოალიციაა სავარაუდო? რა შედეგებს მივიღებთ?
- შესაძლებელია, რომ ამ საკითხმა შეაღწიოს სკოლაში და გავლენა იქონიოს მოსწავლეებსა და მასწავლებლებზე? როგორ?
- სავარაუდოდ რომელი ტიპის პოლიტიკური თამაშები და ტაქტიკა იქნება გამოყენებული?
- რომელი ტიპის კონფლიქტის მენეჯმენტის სტილებია საჭირო? რატომ?
- როგორ მოიქცეოდით მერილინ რიკოსთან დაკავშირებით?
- ჩამოაყალიბეთ მოქმედების გონივრული გეგმა. როგორია თქვენი მოკლევადიანი მიზნები? გრძელვადიანი მიზნები?

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები

ძალაუფლება წარმოადგენს ორგანიზაციული ცხოვრების ძირითად ელემენტს. იგი შეიძლება იყოს ლეგიტიმური და ნებაყოფლობით მიღებული ქვემდგომების მიერ, ან შეიძლება იყოს იძულებითი, არალეგიტიმური და მას შეიძლება შეხვდეს წინააღმდეგობა. ჩვენი ანალიზი იწყება ლეგიტიმური ძალაუფლების – უფლებამოსილების კვლევით. ვებერი გამოყოფს უფლებამოსილების სამ ტიპს ლეგიტიმურობის წყაროზე დაყრდნობით: ქარიზმას, ტრადიციას, ან კანონს. ფიბოდი აფართოებს ამ ცნებას. იგი გამოყოფს ფორმალური უფლებამოსილების საფუძვლებს – ლეგიტიმურობასა და თანამდებობას, ისევე როგორც ფუნქციონალური უფლებამოსილების საფუძვლებს – კომპეტენციასა და ურთიერთობის უნარს. დაბოლოს, ბლაუ და სკოტი ამარტივებენ ორგანიზაციებში ლეგიტიმური ძალაუფლების საფუძვლებს უფლებამოსილების ფორმალურ და არაფორმალურ უფლებამოსილებად კლასიფიცირების საშუალებით.

შემდეგ, წარმოდგენილია ძალაუფლების ზოგადი ანალიზი ფრენჩის და რეივენის ინტერპერსონალური ძალაუფლების – დაჯილდოების, იძულებითი, ლეგიტიმური, რეფერენციული და ექსპერტის – საფუძვლების გამოყენებით და მათი სისტემის ორგანიზაციულ დონეზე გავრცელებით. ძალაუფლების სხვა ფორმულირებაში, მინცბერგი გვთავაზობს სხვა თვალსაზრისს ძალაუფლებაზე და აღწერს ძალაუფლების ოთხ სისტემას: უფლებამოსილებას, იდეოლოგიას, კომპეტენციას და პოლიტიკას. მისი სისტემა ხაზს უსვამს ორგანიზაციული პოლიტიკის მნიშვნელოვნებას. მოკლედ,

არსებობს ორგანიზაციული ძალაუფლების ოთხი ძირითადი სახე: ლეგიტიმური ძალაუფლების ორი ფორმა – ფორმალური და არაფორმალური უფლებამოსილება – და არალეგიტიმური ძალაუფლების ორი სახე – იძულებითი და პოლიტიკური.

ძალაუფლების კრიტიკული პერსპექტივა მიიჩნევს, რომ ძალაუფლება განსაზღვრავს რეალობას იმის ფორმულირებით, თუ რა ითვლება რაციონალურობად და ცოდნად. რეალობის ინტერპრეტირება ძალაუფლების მქონეთა მიერ ისე ხდება, როგორც ეს მათთვის არის სასარგებლო. ვერ ავიცილებთ იმ ფაქტს, რომ ძალაუფლება არის როგორც რაციონალური, ისე ირაციონალური და რომ ძალაუფლება და პოლიტიკა ხელს უშლის რაციონალურობას.

პოლიტიკა არის ორგანიზაციული ცხოვრების ფაქტი. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობენ ძალაუფლების მქონე ინდივიდები, ორგანიზაციათა პოლიტიკური არენები შედგება ინდივიდთა და ჯგუფთა კოალიციებისგან, რომლებიც აწარმოებენ ერთმანეთს შორის გარიგებებს, რომ დაადგინონ რესურსების განაწილების წესი. როგორც გარე, ისე შიდა კოალიციები გავლენას ახდენს ორგანიზაციულ პოლიტიკაზე. პოლიტიკური ტაქტიკა წარმოადგენს პოლიტიკური თამაშების სისტემის საფუძვლებს, რომელსაც თამაშობენ უფლებამოსილებისათვის წინააღმდეგობის გასაწევად, უფლებამოსილ პირებთან ან სტრუქტურებთან დასაპირისპირებლად, ძალაუფლების საფუძვლების შესაქმნელად, ოპონენტების დასამარცხებლად და ორგანიზაციის შესაცვლელად. პოლიტიკის სისტემა ტიპიურად თანაარსებობს გავლენის უფრო ლეგიტიმურ სისტემებთან, დომინირების გარეშე. რადგან ძალაუფლება და პოლიტიკა ხშირად იწვევს კონფლიქსს, ჩვენი ანალიზი სრულდება კონფლიქტის მენეჯმენტის მოდელით.

ადმინისტრირების ყველა სტუდენტმა უნდა წაიკითხოს ნიკოლო მაკიაველის კლასიკური ნაწარმოები, *მთავარი*. ლი ბოლმანი და ტერი დილი (1997) წარმოგვიდგენენ ორგანიზაციის პოლიტიკური სისტემის შესანიშნავ მიმოხილვას თავიანთ წიგნში, *ორგანიზაციების ხელახალი ფორმირება*. ორგანიზაციებში ძალაუფლების ორ საინტერესო ანალიზს წარმოგვიდგენს ამითაი ეციონის (1975) *კომპლექსური ორგანიზაციების შედარებითი ანალიზი* და ჰენრი მინცბერგის (1983a) *ძალაუფლება ორგანიზაციებში და მათ გარეთ*. ეციონი იყენებს ძალაუფლების ცნებას ორგანიზაციების ამომწურავი თეორიის შესაქმნელად. მინცბერგი ავითარებს ორგანიზაციებში ძალაუფლებისა და პოლიტიკის თეორიას. ჩვენი თვალსაზრისით, ძალაუფლებისა და პოლიტიკის მინცბერგისეული მიდგომა ყველაზე ამომწურავია. ორგანიზაციებით დაინტერესებულმა არცერთმა პიროვნებამ არ უნდა გამოტოვოს იგი. დაბოლოს, როზაბეთ მოს კანტერი (1977) იკვლევს ორგანიზაციულ პოლიტიკას ნაშრომში *კორპორაციის კაცები და ქალები* და ბენტ ფლუბერგი (1998) წარმოგვიდგენს ძალაუფლებისადმი კრიტიკულ და პოსტ-მოდერნისტულ მიდგომას ნაშრომში *რაციონალურობა და ძალაუფლება: დემოკრატია პრაქტიკაში*.

შენიშვნები

1. ეს ნაწილი მნიშვნელოვნად ეყრდნობა მინცბერგის (1983a) ძალაუფლების ანალიზს.
2. ეს შემთხვევა დაიწერა ამ წიგნისათვის დოქტორ ჰარი გალინსკის (პარამასი, ნიუ ჯერსი) მიერ.

სკოლების გარე გარემო

ნათელი ხდება, რომ ორგანიზაციების გაფართოების არჩევანი ამა თუ იმ განყოფილების დამატების შესახებ არ არის შემთხვევითი, არამედ ნაწილობრივ განსაზღვრულია პირობებით ინსტიტუციურ გარემოში.

ბრაიან როანი

„ორგანიზაციული სტრუქტურა და ინსტიტუციური გარემო:

საჯარო სკოლების შემთხვევა”

მოკლე მიმოხილვა

1. სკოლები ღია სისტემებია და მათი გადარჩენა დამოკიდებულია გარემოს ელემენტებთან ურთიერთქმედებაზე.
2. საზოგადოება მთლიანობაში ქმნის გარემოს, რომელიც გავლენას ახდენს იმაზე, რაც ხდება სკოლაში.
3. ამ თავში გაანალიზებულია გარემოს ორი ძირითადი პერსპექტივა – ამოცანის პერსპექტივა და ინსტიტუციური პერსპექტივა.
4. ამოცანის პერსპექტივა მოიცავს როგორც ინფორმაციულ, ასევე რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიებს. ეს თეორიები განსაზღვრავს ამოცანის გარემოს, როგორც გარე გარემოს ასპექტების ერთობლიობას, რომლებიც, პოტენციურად, გავლენას ახდენს მიზნის დასახვის, მიზნის მიღწევის, ეფექტიანობისა და გადარჩენის ამოცანების განხორციელებაზე.
5. ინფორმაციის პერსპექტივა გარე გარემოს განიხილავს, როგორც ინფორმაციის წყაროს გადაწყვეტილების მიმდებთანავე. კომპლექსურობა, სტაბილურობა და გაურკვეველობა ამ მოდელის ძირითადი ცნებებია.
6. რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივა გარემოს განიხილავს როგორც მწირი რესურსების (მაგალითად, ფისკალური, პერსონალის, ინფორმაციისა და ცოდნის, და პროდუქტებისა და მომსახურების) მოპოვების ადგილს სკოლების ტექნიკური პროცესების ხელშესაწყობად.
7. ამოცანის პერსპექტივის საპირისპიროდ, ინსტიტუციური თეორიის მიხედვით, გარემო ახდენს სკოლების წახალისებას იმ მიმართულებით, რომ დაემორჩილონ წესებსა და მოთხოვნებს, რომლებიც დადგენილია ორგანიზაციების ლეგალური, სოციალური, პროფესიონალური და პოლიტიკური კონტექსტებით.
8. ინსტიტუციური თეორია ამტკიცებს, რომ სკოლის სტრუქტურა და პროცესები ასახავს საზოგადოებაში ინსტიტუციონალიზებულ ნორმებს, ღირებულებებსა და

იდეოლოგიებს. ამ თეორიის არსი ის გახლავთ, რომ სკოლების ინსტიტუციური გარემო უფრო მეტად ფორმაზე ამახვილებს ყურადღებას, ვიდრე შინაარსზე.

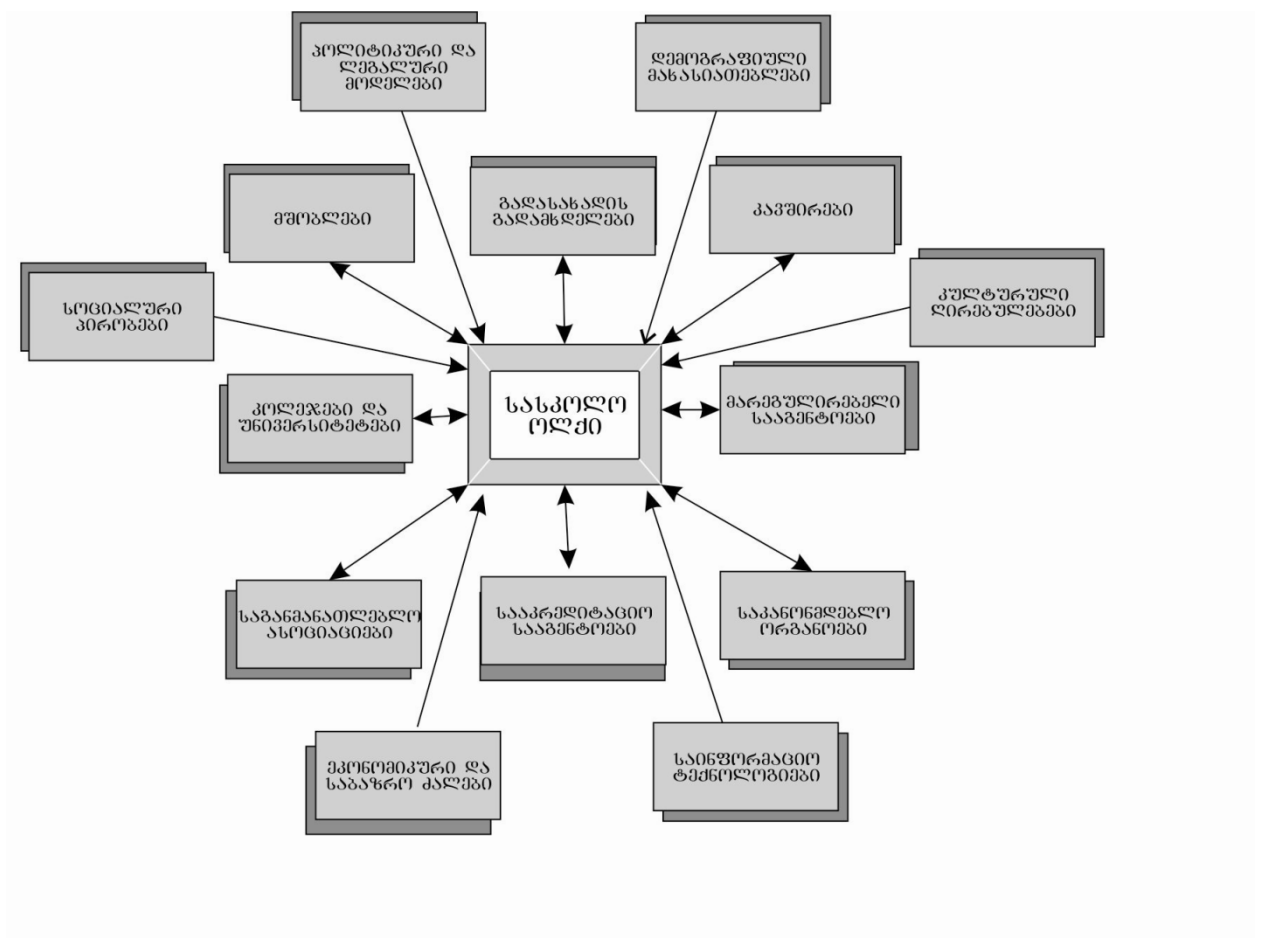
9. სკოლის ორგანიზაციები არ უნდა იყოს გარე გარემოს პასიური ინსტრუმენტები; გარემოს მართვისათვის შეიძლება გამოყენებული იქნას როგორც შიდა, ისე გარე სტრატეგიები.
10. სკოლის გარემოში, შესაძლოა, აქცენტმა ინსტიტუციური ასპექტებიდან ამოცანაზე ორიენტირებულ ასპექტებზე გადაინაცვლოს. ეს ფუნდამენტური ცვლილებაა გარემოში, რომელსაც დიდი ზეგავლენა აქვს ორგანიზაციაზე.

ღია სისტემების ცნება (თავი I) ხაზს უსვამს ორგანიზაციებისა და მათი გარემოს დაუცველობას და ურთიერთდამოკიდებულებას. გარე გარემო მნიშვნელოვანია, რადგან ის გავლენას ახდენს ორგანიზაციის შენატანზე, შიდა სტრუქტურებსა და პროცესებზე და ორგანიზაციის პროდუქციაზე. მაშასადამე, ადამიანი იძულებულია დააკვირდეს ორგანიზაციას როგორც შიგნიდან, ასევე გარედან იმისათვის, რომ ახსნას ქცევა სკოლის ორგანიზაციებში. რა თქმა უნდა, ყველა ფართო სოციალური, კულტურული, ეკონომიკური, დემოგრაფიული, პოლიტიკური და ტექნოლოგიური ტენდენცია გავლენას ახდენს სკოლებისა და ოლქების შიდა ოპერაციებზე. ვინაიდან სკოლის ორგანიზაციები კონცეპტუალიზდება როგორც მთლიანი სამყაროსა, თუ გარემოს ნაწილი, ნებისმიერ მოვლენას, რაც ხდება გარემოში, შესაძლოა გავლენა ჰქონდეს სკოლაზე და პირიქით. მაგალითად, საკმარისია დავაკვირდეთ სკოლის ოლქების მიერ განხორციელებულ პერსონალური კომპიუტერებისა და სხვა საინფორმაციო ტექნოლოგიების შესყიდვის ტემპს იმისათვის, რომ დავინახოთ ის გავლენა, რაც თანამედროვე ტექნოლოგიებს ჰქონდა სკოლების შიდა პროცესებზე. ამის მსგავსად, რამდენიმე სკოლაში მომხდარმა ძალადობის შემთხვევებმა (განსაკუთრებით ლითლონსა და კოლორადოში მომხდარმა ფაქტებმა), ეროვნული მედიის, ქვეყნისა და შტატის პოლიტიკური ლიდერების ყურადღება მიიპყრო. შედეგად კი, ის სკოლები, რომლებშიც არ მომხდარა ძალადობრივი ქმედებები, ამზადებენ გეგმებს სხვადასხვა გაუთვალისწინებელი სიტუაციებისათვის, ქირაობენ უსაფრთხოების ოფიცრებს და ამონტაჟებენ იარაღის დეტექტორებს.

როგორც ნაჩვენებია სქემაში 7.1, გარემო შედგება საზოგადოების სხვადასხვა დონეებისაგან და, მთლიანობაში, იგი დიდ გავლენას ახდენს სკოლებში მიმდინარე პროცესებზე. ტექნოლოგიური და ინფორმაციული პროგრესი, პოლიტიკური სტრუქტურები და ფორმალურ ნორმათა მოდელები, სოციალური პირობები და კულტურული ღირებულებები, ეკონომიკური და ბაზრის ფაქტორები და მოსახლეობისა და დემოგრაფიული მახასიათებლები გავლენას ახდენს სკოლის სტრუქტურებსა და პროცესებზე. სპეციფიური დასახლებული პუნქტის შიგნით მრავალი დაინტერესებული ჯგუფი ასრულებს გადამწყვეტ როლს საგანმანათლებლო პრაქტიკაზე ზეგავლენაში – მაგალითად, სკოლის პოლიტიკაზე გავლენას ახდენენ ცალკეული მშობლები, გადასახადის გადამხდელთა ასოციაციები, ბიზნეს-ჯგუფები, საკანონმდებლო ორგანოები და სააკრედიტაციო სააგენტოები.

ადმინისტრატორები, ჩვეულებრივ, მონიტორინგისა და დაგეგმვის პროცესების ორიენტირებას ლოკალური გარემოს ელემენტებზე ახდენენ და ხშირად ვერ აცნობიერებენ, რომ გარე გარემოს ფაქტორები, ასევე, გავლენას ახდენენ არა მხოლოდ მათ სკოლებზე, არამედ ლოკალურ გარემოებზე. დემოგრაფიული მანკვებლების ცვლილება – მაგალითად, ასაკის, სქესის, რასის და ეთნიკური მახასიათებლების განაწილება მოსახლეობაში – სავარაუდოდ, ცვლილების განხორციელების უზარმაზარ

საჭიროებას შექმნის ამერიკის თითქმის ყველა სკოლაში. მაგალითად, განათლების მიღების თვალსაზრისით, არახელსაყრელი პირობების მქონე ბავშვების უფრო და უფრო მეტ პროცენტულ რაოდენობას, აქვს მნიშვნელოვნად დაბალი შედეგები სწავლაში მიღწევების თვალსაზრისით (Pallas, Natriello, and McDill, 1989). ეს ის მოსწავლეები არიან, რომელთა სკოლებსაც, ტრადიციულად, არ შეეძლოთ ეფექტიანი მომსახურების გაწევა. ანუ, მოსწრების დაბალი დონე, ხშირი გაცდენები და სკოლის მიტოვების მაღალი პროცენტი



გამოსახულება 7.1
შერჩეული გარე გავლენები და დაინტერესებული მხარეების სასკოლო ოლქებისათვის

ახსიათებს განათლების მიღების თვალსაზრისით არახელსაყრელი პირობების მქონე ადამიანების აკადემიურ კარიერას. იმ შემთხვევაში, თუ არ განხორციელდება სკოლებისა და სხვა ორგანიზაციების მეთოდებში (რომლითაც ისინი განათლებას აძლევენ ბავშვებს) ფუნდამენტური ცვლილებების შეტანა, მნიშვნელოვნად გაიზრდება სკოლის ეფექტიანობის პრობლემები და სკოლებზე ზეწოლა. ამგვარად, დემოგრაფიული ტენდენციები გვიჩვენებს, რომ სკოლების გარე გარემოები ხასიათდება მზარდი გაურკვევლობით და მნიშვნელოვნებით.

აქცენტი სკოლის ორგანიზაციების გარე გარემოებზე ახალი არ არის. თუმცა, გარე გარემოების ორგანიზაციაზე ზეგავლენა საკმარისი სისრულით არ არის შესწავლილი.(Scott and Meyer, 1991). ვ. რიჩარდ სკოტი (W. Richard Scott) (1998) ხაზს უსვამს, რომ მთავარი იდეა, რასაც იძლევა ღია სისტემების თეორია, არის ის, რომ ყველა ორგანიზაცია დამოკიდებულია გარემოში სხვა ორგანიზაციებთან ურთიერთქმედებაზე, რაც ორგანიზაციის თვითგადარჩენის პირობას წარმოადგენს. უილიამ რ. დილმა (1958) შემოიტანა სამუშაო გარემო როგორც მნიშვნელოვანი ცნება ორგანიზაციაზე გარე გავლენის გასაგებად. სამუშაო გარემო მოიცავს გარე გარემოს ყველა ასპექტს, რაც პოტენციურად უკავშირდება მიზნის დასახვას, მიზნის მიღწევას, ეფექტიანობას და გადარჩენას. ეს კონცეფცია ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ ორგანიზაციათა უმეტესობა შექმნილია გარკვეული ტიპის სამუშაოს შესასრულებლად და მიზნების მისაღწევად. როგორც სკოტი (1998) აღნიშნავს, სამუშაო გარემოს თავისებურებები ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ ისეთი ორგანიზაციები, როგორც სკოლებია, წარმოადგენენ პროდუქტიულ სისტემებს – ისინი შენატანს აქცევენ შედეგად – და ამისათვის სჭირდებათ მასალისა და ენერჯის შენატანი და ბაზრები ან მყიდველები, რომლებიც მიაწოდებენ რესურსებს წარმოების შედეგის სანაცვლოდ. ამდენად, ორგანიზაციები არ არიან ეკონომიკურად დამოუკიდებელი და უნდა ჩაერთონ გარე გარემოსთან გაცვლა-გამოცვლაში, რომ მიიღონ გადარჩენისათვის საჭირო ინფორმაცია და რესურსები. ინფორმაციული და რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივები წარმოადგენს სამუშაო გარემოს თეორიების ყველაზე ცნობილ მაგალითებს. ამ მოდელებში გარემო აღიქმება, როგორც ინფორმაციის წყარო და ინფორმაციის მარაგი. ეს თეორიული მოდელი, ასევე, ხაზს უსვამს იმას, თუ როგორ აღწევენ ორგანიზაციები წარმატებას სამუშაო პროცესების კოორდინირებით, კონტროლითა და გარემოს მოთხოვნების რეგულირებით (Scott, 1992; Meyer, Scott, and Deal, 1992). გარე გარემოების ინტერპრეტირების მეორე მიდგომა არის ინსტიტუციური პერსპექტივა. ამ მოდელში ნაკლები აქცენტია გაკეთებული ამოცანებზე, ეფექტიანობასა და პროდუქტიულობაზე. სამაგიეროდ, ძირითადი წინაპირობაა ის, რომ ორგანიზაციის გადარჩენის შანსები ყველაზე მეტია მაშინ, როცა სკოლის სტრუქტურები და პროცესები ასახავს საზოგადოებაში ინსტიტუციონალიზებულ ნორმებს, ღირებულებებსა და იდეოლოგიებს (Rowan, 1993). ამ თავში ინფორმაციული, რესურსებზე დამოკიდებულებისა და ინსტიტუციური პერსპექტივები განხილული, შეფასებული და მისადაგებული იქნება სასკოლო გარემოებზე.

ინფორმაციული პერსპექტივა

ინფორმაციულ პერსპექტივაში გარე გარემო წარმოადგენს ინფორმაციის წყაროს, რომელსაც გადაწყვეტილების მიმღებნი იყენებენ თავიანთ ორგანიზაციებში შიდა სტრუქტურებისა და პროცესების შენარჩუნებისას, ან შეცვლისას. ამ სისტემაში გარე გარემო განსაზღვრულია, როგორც გარე ფაქტორების შესახებ არსებული ინფორმაცია (როგორც ეს აღიქმება ორგანიზაციის მონაწილეთა მიერ). გადაწყვეტილების მიმღებთა

მიერ ინფორმაციის აღქმა გარე გარემოს უკავშირებს ორგანიზაციაში მონაწილეთა მიერ განხორციელებულ ქმედებებს (Aldrich and Mindlin, 1978). ორგანიზაციული ცვლილებები აიხსნება ცვლილებებით გადაწყვეტილებების მიმდებთან აღქმულ ინფორმაციაში გარე გარემოს შესახებ (Koberg and Ungson, 1987). მაგალითად, რამდენად მნიშვნელოვანად აღიქვამს ინსპექტორი განათლების სახელმწიფო დეპარტამენტის ოფიციალურ პირთა ინფორმაციას ახალ სახელმწიფო კურიკულუმის სისტემათა განხორციელების საჭიროების შესახებ, ნაწილობრივ განსაზღვრავს იმას, თუ რამდენად მნიშვნელოვან მცდელობას განახორციელებს ოლქი მათი სასწავლო პროგრამების შესაცვლელად.

ორგანიზაციული ქცევა ეფუძნება გარემოს ადმინისტრატორისეულ და მასწავლებლისეულ აღქმას, თუმცა, ეს აღქმები, სავარაუდოდ, განსხვავდება, ინდივიდუალური და ორგანიზაციული თავისებურებებიდან გამომდინარე (Aldrich and Pfeffer, 1976). ხდება სხვადასხვა სოციალური პროცესების კომბინირება იმისათვის, რომ შეიქმნას მსგავსი აღქმები. მაგალითად, მსგავსი სამუშაო გამოცდილების მქონე პედაგოგების დაქირავება, სხვა სკოლების პროგრამების იმიტირება და პროფესიული ნორმებისა და სამთავრობო რეგულაციების შესრულება ხელს უწყობს შეხედულებების ზოგადი სისტემის შექმნას გარემოს ინფორმაციის აღსაქმელად.

საინფორმაციო გარემოთა ტიპოლოგია

ინფორმაციული პერსპექტივის სპეციფიური ფორმულირებები, ჩვეულებრივ, ეფუძნებოდა მსგავს ტიპოლოგიებს გარეგნულად მსგავსი სხვადასხვა ასპექტების, კონცენფციების, ან კომპლექსურობის, სტაბილურობისა და გაურკვევლობის კონტინუუმების გამოყენებით. მაგალითები მოიცავს ფრედ იემერისა და ერიკ ლ. თრისთის (1965), ჯეიმს დ.ტომპსონის (1967), პოლ ლ.ლოურენსის და ჯეი ვ. ლორშის (1967), რობერტ ბ.დუნკანის (1972) და რეი იურკოვიჩის (1974) მიერ შედგენილ ტიპოლოგიებს. იმისათვის, რომ შეგვეტანა გარკვეულობა და გაგვეადვილებინა მათი იდეების გაგება, ჩვენ ეს კონცეფციები ორი კონტინუუმის ფარგლებში დავაჯგუფეთ: გარემოს სირთულის კონტინუუმზე (მარტივიდან რთულამდე) და გარემოს სტაბილურობის კონტინუუმზე (სტაბილურიდან არასტაბილურამდე).

გარემოს სირთულის კონტინუმი, დიაპაზონით მარტივიდან რთულამდე, ასახავს იმ ელემენტთა რაოდენობას, მსგავსებას და კავშირს, რომელთანაც დაკავშირებული უნდა იყოს ორგანიზაციები. მარტივი გარემო ხასიათდება ერთგვაროვანი ელემენტების მცირე რაოდენობით, რომელთაც ერთმანეთთან სუსტი კავშირი აქვთ. ასეთი გარემო შედარებით სუსტ გავლენას ახდენს ორგანიზაციებზე. რთულ გარემოს ახასიათებს მრავალფეროვანი, დაკავშირებული ერთეულების დიდი რაოდენობა. ასეთი გარემო ორგანიზაციებზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს. რამდენადაც იზრდება გარემოს სირთულე, იმდენად იზრდება პოზიციათა და ერთეულთა რაოდენობა ორგანიზაციის შიგნით, რაც თავის მხრივ, ზრდის ორგანიზაციის შიდა კომპლექსურობას (Daft, 1989). მაგალითად, სკოლებში ე.წ. რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვების რაოდენობა და ტიპები წარმოადგენს გარემოს სირთულის ინდიკატორებს. ვინაიდან სკოლებმა შექმნეს ადაპტირება ბავშვთა სულ უფრო და უფრო მრავალფეროვანი ჯგუფებისათვის განათლების მიცემის თვალსაზრისით, განვითარდა სპეციალური მასწავლებლების, მეტყველების თერაპევტების, სკოლის ფსიქოლოგებისა და კონსულტანტების, და ასევე, სოციალური მუშაკების სხვადასხვა კატეგორიები.

გარემოს სტაბილურობის კონტინუუმი, დიაპაზონით სტაბილურიდან არასტაბილურამდე, ასახავს იმას, თუ რამდენად იცვლება, ან დინამიურია გარემოში არსებული ელემენტები. სტაბილური გარემო განიცდის უმნიშვნელო ცვლილებას; არასტაბილური გარემო კი განიცდის მკვეთრ და სწრაფ ცვლილებას. სტაბილურობა გვხვდება იმ სიტუაციებში, რომლებშიც ელემენტთა შორის ურთიერთობები რჩება მუდმივი, და სიტუაციებში, რომლებიც არ იცვლება ან ნელა იცვლება. არასტაბილურობა წარმოიშობა გაურკვეველ და არამყარ სიტუაციებში. არასტაბილურ სიტუაციებში მოულოდნელად იცვლება გარემოს ელემენტების როგორც მნიშვნელობა, ისე ტიპები (Jurkovich, 1974). სკოლებში ადმინისტრატორებისათვის უმნიშვნელოვანესია სტაბილურობის შეგრძნების შექმნა იმისათვის, რათა შეინარჩუნონ ეფექტიანი ხელმძღვანელობის იმიჯი. სტაბილურობის შენარჩუნების მოთხოვნა მუდმივ სოციალურ ზეწოლას წარმოადგენს (McCabe and Dutton, 1993).

სხვადასხვა თეორეტიკოსები გარემოს სტაბილურობისა და სირთულის განზომილებების აღსაწერად განსხვავებულ ტერმინებს იყენებდნენ. მაგალითები მოიცავს:

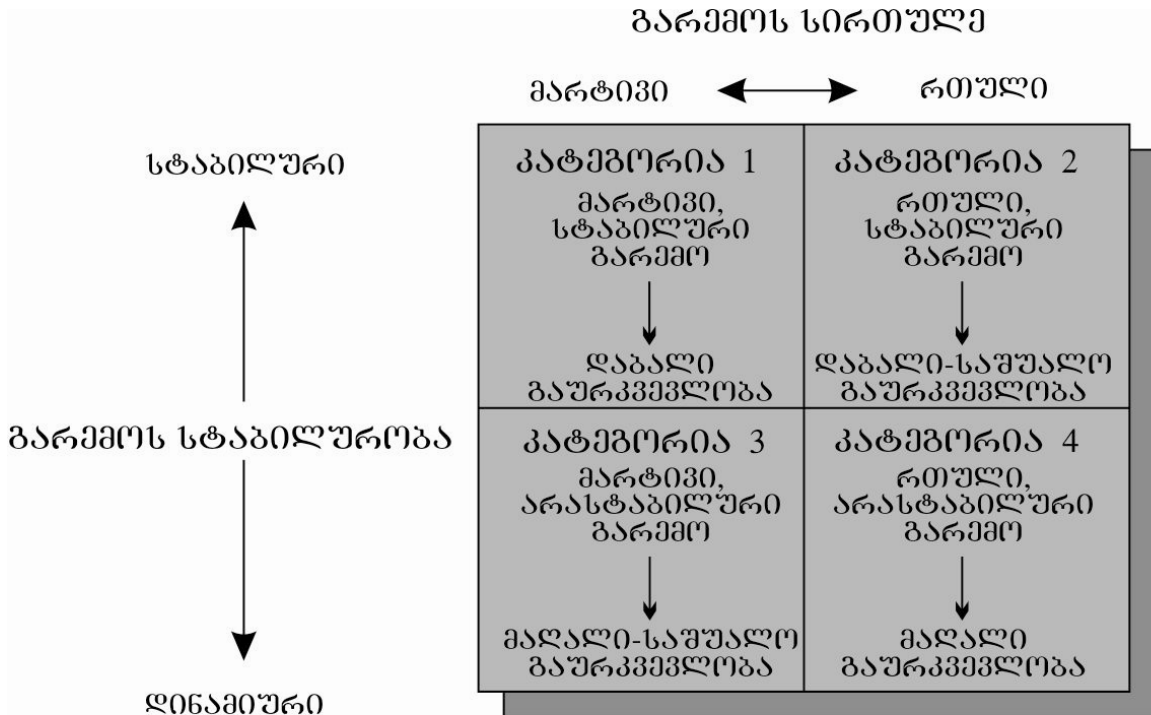
- *მარტივიდან რთულამდე ღერძი*: ერთფეროვანიდან მრავალფეროვანამდე, დაქსაქსულიდან დაკავშირებულამდე, შემთხვევითიდან კლასტერიზებულამდე, მცირე რაოდენობის ელემენტების შემცველიდან კომპლექსურამდე.
- *სტაბილურიდან არასტაბილურამდე ღერძი*: სტატიკურიდან ცვალებადამდე, მშვიდიდან არასტაბილურამდე, არადინამიურიდან დინამიურამდე, პროგნოზირებადიდან არაპროგნოზირებადამდე, და უცვლელიდან ცვალებადამდე.

ამ ორი ასპექტის – სირთულისა და სტაბილურობის – კომბინირება წარმოქმნის ოთხი კატეგორიისაგან შემდგარ ტიპოლოგიას, რომელიც ნაჩვენებია სქემაში 7.2. თითოეული კატეგორია, ასევე, ასახავს გაურკვეველობის ხარისხს, რომელიც გარემოშია მოსალოდნელი.

გარემოს გაურკვეველობა

ინფორმაციული პერსპექტივის მთავარ ინტერესს წარმოადგენს გაურკვეველობა. გარემოს გაურკვეველობა არის ორგანიზაციაში გადაწყვეტილების მიმღებთა მხრიდან ზუსტი პროგნოზების გაკეთების უუნარობა, ვინაიდან გარე გარემოში არსებული პირობები მათ ხელს უშლის ადეკვატური ინფორმაციის მოპოვებაში (Milliken, 1987; McCabe and Dutton, 1993). ორგანიზაციებისათვის გაურკვეველობა ფუნდამენტურ პრობლემას წარმოადგენს და ამის მოგვარება არის ადმინისტრაციული პროცესის არსი (Thompson, 1967). როგორც ნაჩვენებია სქემაზე 7.2., დუნკანმა გამოთქვა ჰიპოთეზა, რომ კატეგორია 1-დან (მარტივი, სტაბილური) კატეგორია 4-მდე (რთული, არასტაბილური) გარემოთა კლასიფიცირებაში გაურკვეველობის ხარისხი იზრდება. მაგალითად, არასტაბილურ და რთულ გარემოთაგან მოგროვილ ინფორმაციას, სავარაუდოდ, აქვს საეჭვო და ბუნდოვანი კომუნიკაციის ფორმა. შესაბამისად, რაც უფრო რთული და არასტაბილური ხდება გარემო, ორგანიზაციაში გაურკვეველობაც იზრდება.

გაურკვეველობის დონე დგინდება იმ ინფორმაციის სახეების, სიციხადისა და მოცულობის საფუძველზე, რომელსაც ორგანიზაციის გადაწყვეტილების მიმღებნი გარემო პირობებში ტენდენციებისა და ცვლილებების თაობაზე ფლობენ. ამგვარად, როცა გაურკვეველობა მაღალია, ადმინისტრატორებს შეიძლება შეექმნათ, სულ მცირე, ხუთი პრობლემური სიტუაცია.



გამოსახულება 7.2
ორბანიზაციულ გარემოთა და გაურკვევლობის ინტეგრირებული ტიპოლოგია

- გარემოდან მიღებული ინფორმაციის გასაგებად საჭიროა დამატებითი ან ახალი ინფორმაციის კატეგორიები.
 - შესაძლო შედეგების უპირატესობები ნაკლებად ცხადი ხდება.
 - მოქმედების ალტერნატიული კურსი და ამ კურსის შედეგები ხდება უფრო და უფრო არაპროგნოზირებადი და სარისკო.
 - სტრატეგიები და ტაქტიკა ხდება შედარებით რთულად ასახსნელი და განსახორციელებელი.
 - გადაწყვეტილების პოტენციური შედეგები უცნობია.
- პედაგოგები და სკოლები გარემოს გაურკვევლობასთან გამკლავებას სპეციალური ერთეულების, ან პროგრამების შექმნით ცდილობენ (Thompson, 1967). სკოლები ცდილობენ, შიდა სტრუქტურა გარე გარემოს მიუსადაგონ– ანუ, შეუსაბამონ საკუთარი სტრუქტურები და პროცესები მათ მიერ აღქმულ გარე გარემოებს (Miller, 1992; Pennings, 1992). რაც უფრო მეტი და მრავალფეროვანი ჯგუფები ინტერესდება განათლებით (მაგალითად, სპეციალური განყოფილებები, როგორცაა საჯარო ინფორმაციის, სამთავრობო ორგანოებთან ურთიერთობის, თემის მონაწილეობის, სპეციალური განათლების, საინფორმაციო ტექნოლოგიების და ბიზნეს დაწესებულებები), მით უფრო მეტი პარტნიორული ქსელი იქმნება, რათა განხორციელდეს დაინტერესებული მხარეების აქტივობების მონიტორინგი და ამ ჯგუფების ჩართვა ინფორმაციის მიმოცვლის პროცესში.

ინფორმაციული პერსპექტივის კვლევა და შეფასება

ჯენ კარპერმა და უილიამ ლოუ ბოიდმა (1988) შეისწავლეს სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკის ფორმირების პროცესი გარემოს მზარდი არასტაბილურობის პერიოდის განმავლობაში. მათ გამოიკვლიეს განათლების ხარისხის გაზრდისკენ მიმართული ცვლილებები პოლიტიკაში, რომლებიც შედეგად მოჰყვა ანგარიშს „რისკის წინაშე მდგარი ერო“ (National Commission on Excellence in Education, 1983). კარპერმა და ბოიდმა შენიშნეს, რომ ბევრმა გუბერნატორმა აიტაცა საგანმანათლებლო რეფორმის ინიციატივა. შედეგად, გარემოს გაურკვეველობა სკოლებისა და საგანმანათლებლო სააგენტოებისთვის მნიშვნელოვნად გაიზარდა. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ მეოცე საუკუნის 80-იანი წლების შუა პერიოდამდე უჩვეულო ცვლილება მოხდა მთავარ საგანმანათლებლო სპეციალურ ინტერესთა ჯგუფებს შორის ურთიერთობებში. ეს ჯგუფები კონფლიქტიდან და კონკურენციიდან თანამშრომლობამდე მივიდნენ, შექმნეს რა ახალი ფართო კოალიცია დაფინანსების სქემების განსავითარებლად და დასაცავად. ვინაიდან გარემო გახდა მშფოთვარე (კატეგორია 4), კონკურენტული ოპერაციებიდან მრავალმხრივ შეთანხმებებზე გადასვლით მოხდა ორგანიზაციების ახალ პირობებთან მისადაგება.

გარემოს სტაბილურობის სხვადასხვა პირობების შესასწავლად, ლოურენსმა და ლორშმა (1967) შეისწავლეს ორგანიზაციაში გადაწყვეტილების მიღება ალქმები გარემოს შესახებ სამ განსახვავებულ წარმოებაში. მკვლევრებს აინტერესებდათ ალქმული გარემოს სირთულე და ეფექტიანობა. მათი კვლევის მონაცემებმა და დასკვნებმა დაადასტურა დილის (Dill, 1958) ადრეული მონაცემები. როდესაც ორგანიზაციები დგებიან რთულ და დინამიურ გარემოთა წინაშე, მათ შეუძლიათ შეინარჩუნონ, ან გაზარდონ საკუთარი ეფექტიანობა თავიანთ სტრუქტურულ კონფიგურაციებში დამატებითი მოქნილობის შეტანის მეშვეობით. ამის მსგავსად, დეცენტრალიზაცია არის გაზრდილ გაურკვეველობაზე შესაბამისი რეაგირება, რადგან რაც უფრო გაურკვეველი ხდება გარემო, მით უფრო იზრდება ინფორმაციის მოთხოვნილება (Govindarajan, 1988). ამ სიტუაციის მოგვარების ეფექტიანი გზა არის გადაწყვეტილების მიღების დონის გადაადგილება იქ, სადაც არსებობს ინფორმაცია, და არა იერარქიაში აღმავეალი მიმართულებით.

რობერტ ბ.დუნკანმა (1972) შეიმუშავა და ემპირიულად შეამოწმა ტომპსონის და ლოურენსისა და ლორშის ტიპოლოგიები. მან დაადასტურა ჰიპოთეზა, რომ ორგანიზაციებისათვის გაურკვეველობის დონეები მნიშვნელოვნად იზრდება თითოეული კატეგორიაში 1-დან 2-მდე, 3-მდე, 4-მდე (იხილეთ გამოსახულება 7.2). მარტივი, სტაბილური გარემო ქმნის ყველაზე მეტ გარკვეულობას ორგანიზაციებისათვის, ხოლო რთული, არასტაბილური გარემო – ყველაზე მეტ გაურკვეველობას. უფრო მეტიც, არასტაბილურობას უფრო მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს გარემოს გაურკვეველობაში, ვიდრე სირთულეს. თუმცა, ორივე განზომილება ურთიერთმოქმედებს, რომ წარმოქმნას გარემოს გაზრდილი გაურკვეველობა. ამის მსგავსად, კვლევის ერთ-ერთი დასკვნაა ის, რომ ორგანიზაციული ინოვაცია პოზიტიურად უკავშირდება გარემოს გაურკვეველობას. ეს შეიძლება აიხსნას იმით, რომ გაურკვეველობის მაღალი დონე წარმოქმნის მეტ ინოვაციებს შესაძლებლობების ძიებისა და ცვლილებისადმი ადაპტირების საშუალებით, ხოლო ინოვაციის გაზრდილი დონე ქმნის გაურკვეველობის ალქმას ადმინისტრატორთა შორის (Russell and Russell, 1992). გაურკვეველობისა თუ გარკვეულობის ალქმებს აქვს ნაკლები გავლენა მეწარმის ტიპის მენეჯერ ადმინისტრატორებზე, ვიდრე კონსერვატორ ადმინისტრატორებზე (Dickson and Weaver, 1997).

რომ შევაჯამოთ, ინფორმაციულ პერსპექტივას სამი ძირითადი მახასიათებელი აქვს:

- აქცენტი კეთდება გადაწყვეტილების მიმღებთა მიერ საკუთარი გარემოს აღქმებზე და არა ფაქტიურ მახასიათებლებზე. შედეგად, შიდა სტრუქტურები და პროცესები განიცდის გავლენას, მაგრამ მთლიანად გარე გარემოთი არ განისაზღვრება.
- გარემოს გაურკვეველობის აღქმა გავლენას ახდენს ორგანიზაციების მოქნილობის ხარისხზე და ბიუროკრატიულ არსზე. რაც უფრო მეტად გაურკვეველი ხდება გარემო, მით უფრო მოქნილი და ორგანული ხდება ორგანიზაციები, ანუ ნაკლებად ფორმალიზებული და ნაკლებად ცენტრალიზებული.
- ინფორმაციულ პერსპექტივაზე დაფუძნებული ემპირიული კვლევები, ჩვეულებრივ, გარემოს ფაქტორებს ზომავს ორგანიზაციის წევრების სუბიექტური აღქმების გამოყენებით. კვლევის მონაცემები, ზოგადად, ეთანხმება ინფორმაციულ პერსპექტივას.

რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივა

ინფორმაციული პერსპექტივისგან განსხვავებით, რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივა აღიქვამს გარემოს, როგორც ორგანიზაციის მიზნისა და ტექნიკური პროცესებისათვის მწირი რესურსების მოპოვების საშუალებას. ჩვეულებრივ, გამოიყოფა გარემოს რესურსების ოთხი ძირითადი ტიპი – ფისკალური, პერსონალი (მაგ., მოსწავლეები, მასწავლებლები, ადმინისტრატორები, სკოლის მოხალისეები და საბჭოს წევრები), ინფორმაცია და ცოდნა (მაგ., კვლევის, განვითარებისა და შეფასების პროექტების შედეგები), და პროდუქცია და მომსახურება (მაგ., სასწავლო მასალები და ტესტების შეფასების მომსახურება) (Aldrich, 1972; Benson, 1975). გარემო რესურსებისათვის ორგანიზაციები როგორც ეჯიბრებიან ერთმანეთს, ისე უზიარებენ მათ ერთმანეთს.

გარემოს რესურსები, ზოგადად, კონცეპტუალიზდება სიმწირე – სიჭარბის კონტინიუმზე – ეს კონტინიუმი ასახავს რესურსების მოცულობას და გარემოს უნარს, უზრუნველყოს ორგანიზაცია იმ რესურსებით, რომლებიც სტაბილურობისა და მდგრადი განვითარებისათვისაა საჭირო. გარემოში რესურსების შედარებითი სიჭარბე წარმოადგენს საკმარისი შენატანის ძირითად დეტერმინანტს ნებისმიერი ორგანიზაციისათვის. როდესაც რესურსები ჭარბია, გადარჩენა შედარებით ადვილია, ხოლო ფართო დიაპაზონის მიზნების შესრულება შესაძლებელი ხდება (Castrogiovanni, 1991). მაგალითად, მდიდარ გარემოში მყოფ სასკოლო ოლქებში ქონება ძვირია, რაც იწვევს შედარებით დიდ საგადასახადო შემოსავლებს მცირე გადასახადების შემთხვევაში. ასეთ სკოლებს მეტი რესურსები აქვთ, მაგალითად, მრავალფეროვანი კურიკულუმისა და ექსტრაკურიკულარული პროგრამების შესამუშავებლად და ასამოქმედებლად. შეზღუდული სიმძლავრისა თუ სიმწირის პირობებში, ქვეჯგუფთა შორის რესურსებისათვის კონკურენციამ შეიძლება მიიღოს ნულოვანი ჯამის თამაშის ფორმა, რომელშიც თითოეულ ქვეჯგუფს შეზღუდული რესურსების საკუთარი წვლილი

უფრო ადარდებს, ვიდრე ორგანიზაციის მთლიანი შემოსავალი. მაგალითად, მწირ გარემოში სასკოლო ოლქები შეზღუდულნი იქნებიან საბაზო აკადემიური კურიკულუმით, ხოლო ექსტრაკურიკულარული პროგრამებისათვის იქნება კონკურენცია ნარჩენ რესურსებზე.

რესურსებზე დამოკიდებულება განისაზღვრება როგორც რესურსის მნიშვნელოვნებით, ისე მისი ხელმისაწვდომობით (ანუ სიმწირით / სიჭარბით) გარემოში. საგანმანათლებლო ორგანიზაციებისათვის, რესურსებზე დამოკიდებულება პირდაპირ უკავშირდება სხვა ორგანიზაციების კონტროლის ქვეშ მყოფი რესურსების საჭიროებას და, პირიქით, სხვა ორგანიზაციებისათვის რესურსების ხელმისაწვდომობას. ანუ, თუ სკოლის ორგანიზაციებს არ შეუძლიათ შეასრულონ თავიანთი მიზნები სხვა ორგანიზაციების მიერ კონტროლირებადი რესურსების გარეშე და არ შეუძლიათ მათი სხვაგან უზრუნველყოფა, ისინი დამოკიდებულნი ხდებიან სხვა ორგანიზაციებზე. და პირიქით, რესურსების მიწოდებისას მიმწოდებლები მოიპოვებენ ძალაუფლებას სკოლებზე. ამ ძალაუფლებით მომწოდებელ ორგანიზაციებს აქვთ კონტროლის ორი ძირითადი საშუალება – გადაწყვეტისა, მიიღებენ თუ არა სკოლები მათთვის საჭირო რესურსებს და დადგენისა, შეუძლიათ თუ არა სკოლებს, გამოიყენონ ეს რესურსები ისე, როგორც მათ სურთ (Froosman, 1999). რესურსებისათვის კონკურენციის ძირითადი შედეგი არის ორგანიზაციებს შორის დამოკიდებულებების შექმნა გარემოში. მიაქციეთ ყურადღება, რომ დამოკიდებულება წარმოადგენს ორგანიზაციებს შორის ურთიერთობის ატრიბუტს და არა იზოლაციაში მყოფი ინდივიდუალური ორგანიზაციების ატრიბუტს (Aldrich and Mindlin, 1978; Sutcliffe, 1994). აქედან გამომდინარე, რაც უფრო დიდია რესურსებზე დამოკიდებულება, მით უფრო მეტად აქვთ ორგანიზაციებს ერთმანეთთან ურთიერთობა (Van de Ven and Ferry, 1980).

სკოლის ფინანსებთან დაკავშირებული მოვლენები ასახავენ დამოკიდებულების არსს. როდესაც ადგილობრივი ქონების გადასახადებიდან და ფედერალური გრანტებიდან მცირდება ფისკალური რესურსები, სასკოლო ოლქებს უძლიერდებათ საჭიროება, იშოვნონ დამატებითი ასიგნებები შტატის საკანონმდებლო ორგანოებიდან. ვინაიდან მათი ბიუჯეტების დიდი პროცენტის უზრუნველყოფა ხდება შტატის მიერ, მნიშვნელოვნად იზრდება სასკოლო ოლქების დამოკიდებულება შტატის მთავრობებზე. ანალოგიურად, შტატის ძალაუფლება ადგილობრივ სასკოლო ოლქებზე ფართოვდება და შტატის საკანონმდებლო ორგანოსა და განათლების ფედერალურ სამმართველოებს საშუალება ეძლევათ, უკარნახონ საგანმანათლებლო რეფორმები სასკოლო ოლქებს – უკარნახონ, მაგალითად, კურიკულუმის სტანდარტები და ტესტირების პროგრამები.

რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიის ფუნდამენტური აზრი არის ის, რომ თუ ორგანიზაციებს არ შეუძლიათ თავად მოახდინონ რესურსების გენერირება საკუთარი თავის გადასარჩენად, ისინი უნდა ჩაერთონ გარემოს ელემენტებთან ურთიერთობაში, რათა მოიპოვონ საჭირო რესურსები. რესურსებისათვის ბრძოლაში, გარე ორგანიზაციებს შეუძლიათ არა მხოლოდ მოიხმარონ ორგანიზაციათა პროდუქცია, არამედ ორგანიზაციისგან მოითხოვონ გარკვეული ქმედებები, ან ცვლილებები. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ორგანიზაციები კარგავენ გარკვეულ ავტონომიას და შებოჭილნი ხდებიან სხვა ორგანიზაციებზე ურთიერთდამოკიდებულებების სისტემით. მაგალითად, ადამიანებს, რომლებსაც თავადაც მიღებული აქვთ სასკოლო განათლება, თავიანთი საქმიანობით წვლილი შეაქვთ საზოგადოებაში, ხოლო საზოგადოება

მოითხოვს, რომ სკოლებს ჰქონდეთ გარკვეული ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამები. მაშასადამე, ძირითადი ჰიპოთეზა იმაში მდგომარეობს, რომ ორგანიზაციული ცვლილებები აიხსნება კონკურენტი ორგანიზაციების უნარით, მოიპოვონ და აკონტროლონ უმნიშვნელოვანესი რესურსები (Koberg and Ungson, 1987).

ვინაიდან ყველა ორგანიზაცია დამოკიდებულია საკუთარ გარემოზე, ორგანიზაციული ქცევის გარე კონტროლი შესაძლებელია, ხოლო შეზღუდვა – გარდაუვალი. თუკი ორგანიზაციები არ რეაგირებენ საკუთარი გარემოს მოთხოვნებზე, ისინი ვერ შეძლებენ წარმატების მიღწევას. ამდენად, რესურსებზე დამოკიდებულების მოდელი ხაზს უსვამს იმას, რომ ორგანიზაციები ადაპტირებას ახდენენ საკუთარ გარემოსთან და რომ მათ შეუძლიათ იმოქმედონ გადარჩენის საკუთარი შანსების გასაუმჯობესებლად (Scott, 1998). მაგრამ მოთხოვნებს შორის ხშირად თავს იჩენს კონფლიქტი; ამგვარად, ორგანიზაციები ვერ შეძლებენ წარმატების მიღწევას, ან თუნდაც გადარჩენას გარემოს თითოეულ მოთხოვნაზე უბრალოდ რეაგირების მეშვეობით. სკოლის გადაწყვეტილების მიმდებთათვის გამოწვევას წარმოადგენს იმის დადგენა, თუ რამდენად შეუძლიათ და რამდენად უნდა მოახდინონ ადაპტაცია მათმა სკოლებმა გარემოს სხვადასხვა მოთხოვნებისადმი და როგორი იქნება ამ რეაგირებების შედეგები მათი ორგანიზაციებისათვის.

იმის გათვალისწინებით, რომ ორგანიზაციები დამოკიდებულნი უნდა იყვნენ თავიანთ გარემოზე, ისინი მიისწრაფიან რესურსებზე კონტროლის მოპოვებისკენ, რათა თავიდან აიცილონ სხვებზე დამოკიდებული არსებობა და სხვები აქციონ მათზე დამოკიდებულად. ამდენად, რესურსებზე დამოკიდებულების მოდელი ასევე აღწერს ორგანიზაციებს, როგორც აქტიურს და თავიანთი გარემოს შეცვლისა და მასზე რეაგირების უნარის მქონეს. ადმინისტრატორები მართავენ თავიანთ გარემოს და, ასევე, თავიანთ ორგანიზაციებს; კერძოდ, პეფერერი (1976) ამტკიცებს, რომ გარემოს მართვა შეიძლება უფრო მნიშვნელოვანი იყოს, ვიდრე ორგანიზაციის მართვა. ორგანიზაციის წევრები ახორციელებენ აქტიურ, დაგეგმილ და შეგნებულ რეაგირებას გარემოს გაუთვალისწინებელ გარემოებებზე. ორგანიზაციები ცდილობენ შეამცირონ გაურკვევლობა და ურთიერთდამოკიდებულება სრულად, შერწყმის ან კონსოლიდაციის მეშვეობით, ან ნაწილობრივ, კოოპტაციის ან ორგანიზაციათა შორის პერსონალის გადაადგილების მეშვეობით. აგრეთვე, ხორციელდება მცდელობები სხვა ორგანიზაციებთან ურთიერთობების სტაბილიზაციისათვის, რისთვისაც ორგანიზაციები იყენებენ სხვადასხვა ტაქტიკას, არაფორმალური შეთანხმებებიდან ფორმალური კონტრაქტების გაფორმებამდე. მაგალითად, საგანმანათლებლო ორგანიზაციები ქმნიან გარე საკონსულტაციო ჯგუფებს, რომლებიც შედგება მათთან დაკავშირებული ორგანიზაციების ან საზოგადოების ცნობილი წარმომადგენლებისაგან, იმისათვის, რომ მოახდინონ თავიანთი ურთიერთობების სტაბილიზება სხვა მნიშვნელოვან მხარეებთან.

რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივის კვლევა და შეფასება

კვლევაში, რომელიც ეფუძნება რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიას, მაიკლ აიკენი და ჯერალდ ჰეიჯი აყენებენ ჰიპოთეზას, რომ ორგანიზაციათა შორის ურთიერთდამოკიდებულების ჩამოყალიბებისას მატულობს შიდა კოორდინაციისა და კონტროლის პრობლემები. მათი კვლევის მონაცემები გვიჩვენებს, რომ ორგანიზაციები, რომელთაც აქვთ მეტი ერთობლივი პროგრამები, და, ამგვარად, გარემოზე დამოკიდებულების უფრო მეტი ხარისხი, უფრო კომპლექსურები არიან, აქვთ გადაწყვეტილების მიღების გარკვეულწილად ნაკლებად ცენტრალიზებული პროცესები,

უფრო ინოვაციური არიან, ახასიათებთ უფრო ინტენსიური და ხშირი შიდა კომუნიკაცია და, ჩვეულებრივ, ნაკლებ ფორმალიზებული არიან, ვიდრე ნაკლები ერთობლივი პროგრამების მქონე ორგანიზაციები. აიკენისა და ჰეიჯის შრომას მხარს უჭერს მინდლინისა და ოლდრინის (1975) კვლევით მიღებული მონაცემები. ამ კვლევის მიხედვით, რაც უფრო მაღალია სხვა ორგანიზაციებზე დამოკიდებულება, მით დაბალია ორგანიზაციული სტრუქტურის ფორმალიზაცია და სტანდარტიზაცია.

ჯონ ჰერიმანის (1979) კვლევა გვიჩვენებს, თუ როგორ ახდენს გავლენას რესურსების ცვლილება გადაწყვეტილების მიღებაზე. როდესაც ჩარიცხულთა რაოდენობა ან ბიუჯეტები მკვეთრად მცირდება, საჭიროა რაციონალური გადაწყვეტილებების მიღება იმ პროგრამებისა და პერსონალის თაობაზე, რომელიც უნდა შეიკვეცოს ან გაუქმდეს. თუმცა ფრიმანმა დაადგინა, რომ რაციონალურობა არ წარმოადგენდა გადაწყვეტილების მიღების უმთავრეს კრიტერიუმს. ფედერალური მთავრობის და სპეციალური ინტერესთა ჯგუფებისათვის გამიზნული (თუნდაც შეზღუდული მნიშვნელობის მქონე) პროგრამების შეკვეცა შეუძლებელი იყო. ადგილობრივ სასკოლო ოლქში მიღებული გადაწყვეტილებები ასახავდა გარე ზეწოლებს და არა იმ სკოლის ოფიციალური პირების მიერ დამოუკიდებლად და რაციონალურად მიღებულ გადაწყვეტილებებს.

რომ შევაჯამოთ, რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიის არსს წარმოგვიდგენს სამი განზოგადება (Aldrich and Mindlin, 1978):

- ორგანიზაციები ხდებიან უფრო და უფრო დამოკიდებულნი საკუთარ გარემოზე რესურსების მოსაპოვებლად, მათ სჭირდებათ და, როგორც წესი, ისინი ქმნიან კიდევ უფრო მოქნილ და ადაპტურ სტრუქტურებს, რომლებიც უფრო არაფორმალური, ნაკლებად სტანდარტიზებული და დეცენტრალიზებულია.
- რესურსებისათვის გარე ელემენტებზე დამოკიდებულებას ხშირად მიყვარათ ორგანიზაციათა შორის ურთიერთობებამდე, როგორცაა ერთობლივი პროგრამები და კოოპტაცია.
- ამ პერსპექტივაზე დაფუძნებული კვლევა მონაცემთა შეგროვების მიზნით იყენებს დოკუმენტების ანალიზის, დაკვირვებისა და სხვა „ობიექტურ“ მეთოდებს.

ინფორმაციული პერსპექტივის იდეებთან რესურსებზე დამოკიდებულების ამ იდეების კომბინირებით, ადმინისტრატორთა წინაშე დგება არსებითი კითხვა: „როგორ შეიძლება გარემოს გაურკვევლობის შემცირება დამოკიდებულების გაზრდის გარეშე?“ (Wood and Gray, 1991:141).

ინფორმაციული და რესურსების გარემოს ადმინისტრირება

ვინაიდან გარემოს ფაქტორებმა შეიძლება საფრთხის წინაშე დააყენოს ან შეზღუდოს სკოლის ავტონომია და ეფექტიანობა, ადმინისტრატორები ხშირად ცდილობენ სკოლის შიდა ოპერაციებზე გარე ეფექტების მინიმუმამდე დაყვანას. ასეთი მცდელობები წარმოშობს კითხვებს იმის თაობაზე, თუ რამდენად აკონტროლებენ, ან ქმნიან სკოლები საკუთარ გარემოს (Bowditch and Buono, 1985). ახდენენ თუ არა ორგანიზაციები რეაგირებას გარემოზე და უმკლავდებიან თუ არა გარე გამოწვევებს იმდენად ეფექტიანად, რამდენადაც შეუძლიათ? სხვაგვარად, აკონტროლებენ თუ არა ისინი საკუთარ გარემოს, აღწევენ თუ არა გავლენასა და პროგნოზირებადობას? ამ კითხვებზე პასუხი არ არის მარტივი. სიტუაციები იმდენად დინამიურია, რომ კონტროლი, თუნდაც მისი მიღწევის შემთხვევაში, ადვილად შეიძლება დაიკარგოს

(Gross and Etzioni, 1985). ამ ამოცანის პერსპექტივიდან გარემოს გავლენის შემცირების მცდელობები შეიძლება დაჯგუფდეს შიდა ან ინტერ-ორგანიზაციულ (ორგანიზაციათაშორის) სტრატეგიებად. ორივე ტიპის სტრატეგიები შექმნილია ძირითადი პროცესების გარემოს გავლენებისგან დასაცავად, გარკვეულობის გაზრდისა და დამატებითი რესურსების მოპოვებისათვის.

შიდა სტრატეგიები

სკოლისმაგვარ ორგანიზაციებს გარემო უქმნის ამოცანის შესრულებასთან დაკავშირებულ ან ტექნიკურ შეზღუდვებს. სამუშაო გარემოს ზეწოლებზე რეაგირებით ორგანიზაციები ავითარებენ საკუთარ შესაძლებლობებს ეფექტიანი კონტროლისა და სამუშაო პროცესების კოორდინაციისათვის (Fennell and Alexander, 1987). გარდა ამისა, ორგანიზაციები ცდილობენ გარე გავლენებისგან თავიანთი ძირითადი ტექნიკური პროცესების (მაგალითად, სკოლაში სწავლებისა და სწავლის აქტივობების) იზოლირებას. ბუფერიზაცია, დაგეგმვა და პროგნოზირება, ორგანიზაციული საზღვრების წაშლა და შიდა ოპერაციების რეგულირება წარმოადგენს სტრატეგიებს, რომლებიც ფართოდ გამოიყენება სკოლის ორგანიზაციებში.

ბუფერიზაცია იზოლირების ეს სტრატეგია ეფუძნება ვარაუდს, რომ ეფექტიანობა მაქსიმუმამდე შეიძლება გაიზარდოს მხოლოდ მაშინ, როდესაც ძირითად ტექნიკურ პროცესებს, მაგალითად, სკოლაში სწავლებას, ხელს არ უშლის გარე გაურკვევლობები. *ბუფერიზაცია* იყენებს სტრუქტურასა და პროცესებს იმისათვის, რათა მოახდინოს იზოლირება, ან შემოსაზღვროს შიდა აქტივობები და შთანთქმას გარემოს დაბრკოლებები. ბუფერიზაცია ქმნის დამცავ ფენას ორგანიზაციასა და მის გარემოს შორის (Miner, Amburgey, and Stearns, 1990; Pennings, 1992). ამგვარად, სკოლებში იქმნება სპეციალური დეპარტამენტები, როლები და პროცესები გაურკვევლობასთან და გარემოს სხვადასხვა ელემენტებზე დამოკიდებულებასთან გასამკლავებლად. შესყიდვის, დაგეგმვის, ადამიანური რესურსების, კურიკულუმისა და აღჭურვილობის დეპარტამენტები იქმნება, რათა დაიცვას მასწავლებლები სკოლის გარემოს ფაქტორებისგან. ეს დეპარტამენტები ახდენენ მასალების, სერვისების, ინფორმაციისა, ფულისა და სხვა რესურსების გადაადგილებას გარემოსა და სკოლას შორის. გარდა ამისა, დირექტორების უმთავრეს როლს წარმოადგენს მასწავლებელთა შესახებ მშობლების საჩივრების განხილვა. ბუფერიზაციის მიზანი არის ტექნიკური ნაწილის, რამდენადაც ეს შესაძლებელია, დახურულ სისტემად ქცევა და, ამგვარად, ეფექტიანობის გაზრდა (Daft, 1989).

დაგეგმვა და პროგნოზირება არასტაბილურ გარემოებში და დამოკიდებულების მაღალი დონეების შემთხვევაში, ბუფერიზაციის სტრატეგიებს, სავარაუდოდ, არ შეუძლია სასწავლო პროგრამებისათვის ადეკვატური დაცვის უზრუნველყოფა. მაღალი გაურკვევლობისა და დამოკიდებულების პირობებში სკოლის ორგანიზაციებს შეუძლიათ, სცადონ გარემოს არამდგრადობის გაკონტროლება დაგეგმვისა და პროგნოზირების სტრატეგიების მეშვეობით. ეს სტრატეგიები არიდებენ ორგანიზაციას გარემოს ცვლილებით გამოწვეულ რყევებს და არასასურველ შედეგებს. ამ პირობებში ხშირად ფუძნდება დაგეგმვის ცალკე დეპარტამენტი. გაურკვეველ და დამოკიდებულ სიტუაციებში, დამგეგმავებმა უნდა დაადგინონ გარემოს მნიშვნელოვანი ელემენტები, გააანალიზონ სხვა ორგანიზაციების პოტენციური ქმედებები და კონტრქმედებები. დაგეგმვა უნდა იყოს ფართომასშტაბიანი და უნდა ახდენდეს სხვადასხვა სცენარების პროგნოზირებას. პირობების ცვლასთან ერთად უნდა განახლდეს გეგმები. რამდენადაც

სკოლას შეუძლია მოახდინოს გარემოს რყევების პროგნოზირება, იმდენად მას აქვს გაურკვეველობის შემცირების პოტენციალი (Robbins, 1983).

ორგანიზაციული საზღვრების წაშლა ორგანიზაციული საზღვრების წაშლა ქმნის შიდა როლებს კროს-ორგანიზაციული თანამშრომლობისათვის და საზღვრების წაშლისთვის და აკავშირებს სკოლებს გარე გარემოში არსებულ ელემენტებთან. ესეც მნიშვნელოვანი სტრატეგიაა გაურკვეველობისა და დამოკიდებულების დასაძლევად. საზღვრების წაშლის როლი გულისხმობს ორი ტიპის ფუნქციის შესრულებას: გარე გარემოში ცვლილებების შესახებ ინფორმაციის მოპოვებას და გარემოსათვის ორგანიზაციის წარდგენას (Aldrich and Herker, 1977).

პირველი ფუნქციისათვის ე.წ. მესაზღვრეები ყურადღებას ამახვილებენ გარემოსა და სკოლებს შორის ინფორმაციის გადაცემაზე. ისინი ახდენენ გარემოში არსებული იმ მოვლენების სკანირებას და მონიტორინგს, რომლებსაც შეუძლია შექმნას მკვეთრი ცვლილებები და გრძელვადიანი ტენდენციები, და ამ ინფორმაციას გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს გადასცემს (Daft, 1989). ახალი ტექნიკური პროგრესის, კურიკულუმის ინოვაციების, რეგულაციებისა და დაფინანსების მოდელების დადგენით საზღვრის პერსონალი იძლევა მონაცემებს, რაც სკოლებს საშუალებას აძლევს, შექმნან გეგმები და განახორციელონ პროგრამების რეგულირება. ბუფერიზაციის პერსონალისგან განსხვავებით, საზღვრების წაშლის პერსონალი მოქმედებს ისე, რომ სკოლის ორგანიზაციები შეინარჩუნონ ღია სისტემებად თავიანთ გარემოებთან ჰარმონიაში. სკოლებში რამდენიმე ინდივიდი – მაგალითად, ინსპექტორები და დირექტორები – ასრულებენ როგორც ბუფერიზაციის, ისე საზღვრების წაშლის როლებს. საზღვრების წაშლის და სხვა როლები მოიცავს ადმინისტრატორებს საჯარო ინფორმაციის, სამთავრობო ურთიერთობების და კვლევის, შეფასებისა და განვითარების დეპარტამენტებში.

რეპრეზენტაციის ფუნქციისათვის, საზღვრების წაშლის პერსონალი ინფორმაციას ორგანიზაციიდან გარემოში გზავნის. აღნიშნულის განხორციელება მიზნად ისახავს ორგანიზაციის შესახებ სხვა ადამიანების წარმოდგენაზე გავლენის მოხდენას. სკოლებს ხშირად აქვთ საჯარო ინფორმაციის განყოფილებები, რომელთა კონკრეტული მიზანია დაინტერესებულ მხარეთათვის ინფორმაციის გადაცემა. ამ ფუნქციის შესრულება, ასევე, შეუძლია სხვა საოლქო განყოფილებებსაც. მაგალითად, სათემო და ზრდასრულთა განათლების პროგრამებმა, რომლებიც უმთავრესად იზიდავს გადასახადის გადამხდელებს, შეიძლება წარმოდგენა შეგვიქმნას სასწავლო პროგრამების ხარისხის შესახებ. ბიზნესისა და იურიდიულმა დეპარტამენტებმა შეიძლება კანონმდებლებს მიაწოდონ ინფორმაცია სკოლის საჭიროებებზე ან პოლიტიკურ შეხედულებებზე. ამის მსგავსად, განათლების საბჭოები და სკოლის საკონსულტაციო კომიტეტები თავიანთ სკოლებს აკავშირებენ მნიშვნელოვან დაინტერესებულ მხარეებთან რათა შექმნან შთაბეჭდილება (თუ არა ყოველთვის შესაძლებლობა) სხვადასხვა ინტერესების გამოსახატად. ამგვარად, სულ უფრო და უფრო იზრდება იმ ქალების, უმცირესობათა ჯგუფის წევრებისა და მოსწავლეების რაოდენობა, რომლებიც ინიშნებიან სხვადასხვა საკონსულტაციო კომიტეტებში (Aldrich and Herker, 1977). სკოლის პოზიტიური იმიჯის შექმნის ხელშეწყობამ შეიძლება შეამციროს გაურკვეველობა და გარემოში სხვადასხვა ელემენტებზე დამოკიდებულება. შესაბამისად, საზღვრების წაშლელები წამყვან როლებს ასრულებენ ორგანიზაციათა შორის ურთიერთობებში (Friedman and Podolny, 1992) და შეიძლება

ძლიერი გავლენა მოახდინონ ორგანიზაციაში გადაწყვეტილების მიღება პირებზე (At-Twajri and Montanari, 1987).

შიდა ოპერაციების რეგულირება ინფორმაციული და რესურსებზე დამოკიდებულების პერსპექტივები გვთავაზობს სიტუაციურ მიდგომას ორგანიზაციული მოწყობის საკითხებისადმი (Aldrich and Mindlin, 1978; Pennings, 1992). ის, თუ როგორ უნდა იყოს ორგანიზაცია მოწყობილი, ნაწილობრივ დამოკიდებულია მის გარემოზე. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, არ არსებობს ერთადერთი საუკეთესო გზა სკოლების ორგანიზებისათვის. შკოლის ეფექტური სტრუქტურა მიესადაგება მისი გარემოს მნიშვნელოვან ელემენტებს.

პირველი მკვლევრები, რომლებმაც აღნიშნეს, რომ ორგანიზაციული სტრუქტურის სხვადასხვა ტიპები შეიძლება სხვადასხვა გარემოებში იყოს ეფექტიანი, იყვნენ ტომ ბერნსი და გ. მ. სტალკერი (1961). მათ დაადგინეს, რომ სტრუქტურის ტიპები, რომლებიც არსებობდა დინამიურ გარემოებში, განსხვავდებოდა სტაბილურ გარემოებში არსებული ტიპებისაგან. როდესაც გარე გარემო სტაბილური იყო, შიდა ორგანიზაციები იყო „მექანიკური“ ან ძალზე ბიუროკრატიული – ანუ ხასიათდებოდა ფორმალური შინაგანაწესითა და ცენტრალიზებული გადაწყვეტილების მიღებით; ინტერპერსონალური ურთიერთობები იყო ფორმალური, ობიექტური, მკაცრი და მკვეთრად განსაზღვრული. დაპროგრამებულ ქცევაზე ძლიერ მინდობილი მექანიკური ორგანიზაციები რუტინულ ამოცანებს ეფექტიანად და რაციონალურად ასრულებდნენ, მაგრამ შედარებით ნელა რეაგირებდნენ უცნობ მოვლენებზე.

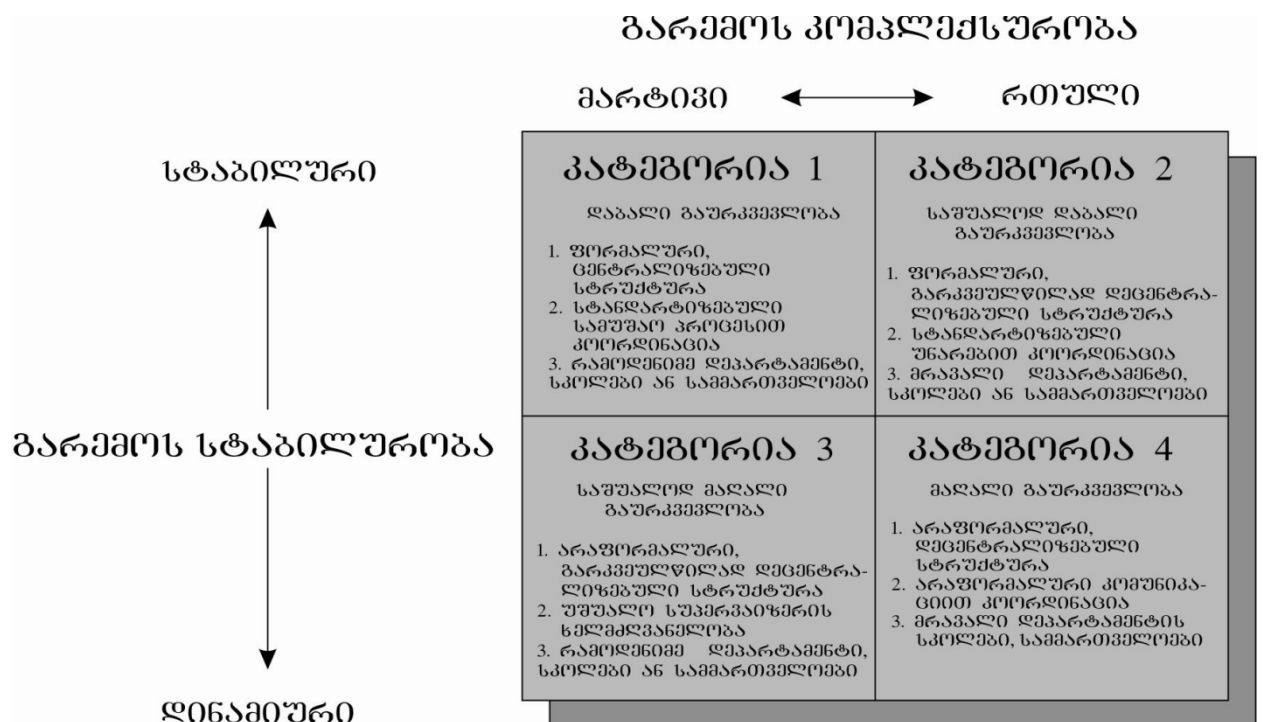
ძალიან არასტაბილურ გარემოებში შიდა ორგანიზაცია იყო „ორგანული“, ან არაფორმალური – ანუ მას ჰქონდა მცირე რაოდენობის წესები, არაფორმალური შეთანხმებები მუშაობის პროცედურების შესახებ და გადაწყვეტილების მიღება იყო დეცენტრალიზებული; ინტერპერსონალური ურთიერთობები იყო არაფორმალური, პერსონალური, მოქნილი და გარკვეულწილად ბუნდოვანი. ბერნსმა და სტალკერმა ის კი არ დაასკვნეს, რომ მექანიკური მოდელი ორგანულ მოდელზე უარესია, არამედ ის, რომ ყველაზე ეფექტიანია ის სტრუქტურა, რომელიც გარემოს მოთხოვნებს ესადაგება – მექანიკური სტრუქტურა სტაბილურ გარემოში და ორგანული ფორმა არასტაბილურ გარემოში. დენი მილერმა (1992) კიდევ უფრო განავითარა სიტუაციური ან გარემოს შესაბამისობის მოდელი. ორგანიზაციებში, რომლებიც გარე გაურკვევლობასთან საუკეთესო შესაბამისობას აღწევენ, შიდა სტრუქტურებსა და პროცესებს შორის სუსტი ურთიერთდამოკიდებულება აღინიშნება. ამისგან განსხვავებით, იმ ორგანიზაციებს, რომლებსაც უჭირთ გარემოსთან ადაპტირება, სტრუქტურებსა და პროცესებს შორის ყველაზე ძლიერი ასოციაციები აქვთ.

ასევე, შემოთავაზებულ იქნა ორგანიზაციული სტრუქტურები გაურკვევლობის ტიპოლოგიის გარემოს თითოეულ პირობასთან შესაბამისობისათვის. შემოთავაზებულ კონფიგურაციათა სინთეზი შეჯამებულია გამოსახულებაში 7.3. ღუნკანმა (1979) და მინცბერგმაც (1979) მსგავსი რეკომენდაციები ჩამოაყალიბეს.

ცალ-ცალკე აღებული ეს ორი ასპექტი გვიჩვენებს განსხვავებულ ორგანიზაციულ კონფიგურაციას. როდესაც გარემო მარტივია, შიდა სტრუქტურები და პროცესებიც მარტივია. თუმცა, სირთულის ზრდასთან ერთად, ორგანიზაციებს სჭირდებათ მეტი დეპარტამენტები იმისათვის, რომ გააანალიზონ და კავშირში იყვნენ თავიანთ გარემოში არსებულ ელემენტებთან და ინფორმაციასთან. როდესაც გარემო

სტაბილურია, შიდა სტრუქტურები, ჩვეულებრივ, რუტინული, ფორმალური და ცენტრალიზებულია – ანუ უფრო მექანიკურია. არასტაბილურობის ზრდასთან ერთად სტრუქტურები და პროცესები ნაკლებად ფორმალური და უფრო დეცენტრალიზებული ხდება – ანუ, უფრო ორგანული. უფრო მეტიც, განსაკუთრებულ მნიშვნელოვნებას იძენს დაგეგმვა, რადგან მომავალი ცვლილებების განჭვრეტით ორგანიზაცია ამცირებს გაუკვევლობას.

მარტივი, სტაბილური გარემოები წარმოქმნიან ცენტრალიზებულ ბიუროკრატიულ სტრუქტურებს, რომლებიც ეფუძნება სტანდარტიზებულ სამუშაო პროცესებს. მაგალითად, მარტივ, სტაბილურ გარემოში სასკოლო ოლქებს ექნებოდათ მკაცრად გაწერილი სასწავლო გეგმა და ყველა მასწავლებელი ვალდებული იქნებოდა, დამორჩილებოდა ამ წესებს. ამისგან განსხვავებით, რთულ, სტაბილურ გარემოს მიყვავართ გარკვეულწილად დეცენტრალიზებულ სტრუქტურებამდე. სასკოლო ოლქები რთულ, სტაბილურ გარემოში სასწავლო პროგრამის კოორდინირებას მასწავლებლების სტანდარტული უნარების მეშვეობით ცდილობენ.



დიაგრამა 7.3
გარემო გაურკვევლობისა და სკოლების სტრუქტურის კონტიგენტური მოდელი

ამგვარი სკოლები ბიუროკრატიული ტიპის ორგანიზაციებს წარმოადგენენ, რასაც განაპირობებს სტანდარტული ცოდნა და პროცედურები, რომელთა ათვისება ხდება გადამზადების ფორმალური პროგრამების საშუალებით და რომელთაც განამტკიცებენ სერტიფიკაციისა და აკრედიტაციის სააგენტოების მოთხოვნები (Mintzberg, 1979).

მარტივი, არასტაბილური გარემო წარმოქმნის გარკვეულ მოქნილობას ბიუროკრატიულ სტრუქტურაში, მაგრამ გადაწყვეტილებები ცენტრალიზებული რჩება.

ამ ტიპის გარემოში სკოლები იყენებენ პირდაპირ ზედამხედველობას სასწავლო პროგრამის კოორდინირებისათვის – ანუ ადმინისტრატორები აქცენტს აკეთებენ გაკვეთილზე დაკვირვებასა და შეფასების პროცედურებზე. რთულ, არასტაბილურ გარემოს მიყვავართ მოქნილ, არაფორმალურ და დეცენტრალიზებულ სტრუქტურებამდე. რთულ არასტაბილურ გარემოში სკოლის ორგანიზაციებმა დეცენტრალიზებული უნდა გახადონ გადაწყვეტილებები ადმინისტრატორთათვის, სპეციალისტთა და მასწავლებელთათვის. სკოლა რეაგირებას უნდა ახდენდეს ისეთ ცვლილებებზე, რომელთა წინასწარ განჭვრეტა შეუძლებელია. მაშინ, როცა ინდივიდებსა და ჯგუფებს უწევთ გაურკვეველ გარემოსთან გამკლავება, არაფორმალური კომუნიკაცია ხდება ძირითადი მაკოორდინირებელი მექანიზმი. ამდენად, ძირითადი პოსტულატია ის, რომ სირთულისა და არასტაბილურობის ზრდასთან ერთად სკოლის ორგანიზაციაში იზრდება პოზიციათა და დეპარტამენტთა რაოდენობა. როგორც ღია სისტემების თეორია გვთავაზობს, გარემოში არსებულ თითოეულ ძირითად ელემენტს სჭირდება თანამშრომელი ან დეპარტამენტი, რომელიც მასზე იმუშავებს (Daft, 1989). მაგალითად, პერსონალის დეპარტამენტი ქირაობს ადამიანებს, რომლებსაც სურთ ოფისში მუშაობა; სამთავრობო ურთიერთობების პერსონალი მოლაპარაკებებს აწარმოებს შტატის კანონმდებლებთან და საგანმანათლებლო სისტემის ოფიციალურ წარმომადგენლებთან; ხოლო ფინანსურ დეპარტამენტთა თანამშრომლებს საქმე აქვთ ბანკებთან.

ინფორმაციული პერსპექტივის მსგავსად, რესურსებზე დამოკიდებულების მოდელიც გვთავაზობს სტრუქტურულ სიტუაციურ მიდგომას. რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიის მიხედვით, გარემო არ აყენებს მკაცრ მოთხოვნებს გადარჩენისათვის. ამდენად, ორგანიზაციას აქვს როგორც შესაძლო ქმედებების, ისე შესაძლო სტრუქტურების არჩევის შესაძლებლობა; კრიტერიუმები, რომლებზეც დამოკიდებულია გადაწყვეტილებები და რომლებიც განსაზღვრავს სტრუქტურებს, ერთდროულად მნიშვნელოვანიცაა და პრობლემატურიც. განსაკუთრებულ დატვირთვას იძენს ძალაუფლების შიდა განსხვავებები, რადგან არცერთ ცალკეულ ოპტიმალურ სტრუქტურას, ან მოქმედებათა წყებას ორგანიზაცია არ მოჰყავს მის გარემოსთან შესაბამისობაში. გარე დაინტერესებულ მხარეთა მოთხოვნებთან ურთიერთმოქმედებით, სხვადასხვა შიდა დაინტერესებული მხარეების გაველენამ შეიძლება მნიშვნელოვანწილად განსაზღვროს ორგანიზაციის რეაგირება. რესურსებზე დამოკიდებულების თეორია ხაზს უსვამს გარემოს ფაქტორების მნიშვნელოვნებას ორგანიზაციის გადაწყვეტილებებისა და მოქმედებების ხელის შეწყობასა და შეზღუდვაში და, ამავე დროს, ტოვებს იმის საშუალებას, რომ ორგანიზაციის წევრების მიერ განხორციელდეს სტრატეგიული არჩევანი ცნობილ და უცნობ კონტექსტებში მანევრირებისას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, რესურსებზე დამოკიდებულების მოდელი ამტკიცებს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ გარემოს გავლენები მნიშვნელოვანია, გარემოს შეზღუდვებს სტრუქტურის მხოლოდ ერთ მისაღებ ფორმამდე არ მიყვავართ. გადარჩენის მიზანი სხვადასხვაგვარი შიდა სტრუქტურის პირობებში მიიღწევა, რაც იმას ნიშნავს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ორგანიზაციას შესაძლოა ჰქონდეს გადარჩენის მიზანი, გადარჩენა არ გულისხმობს მხოლოდ ერთ სტრუქტურულ ფორმას, ან სტრუქტურულ ფორმათა ძალზე შეზღუდულ რაოდენობას (Aldrich and Pfeffer, 1976).

გაფრთხილების სახით უნდა აღინიშნოს, რომ სტრუქტურული და პროცესუალური სახესხვაობები ხშირად სკოლების მიერ გარემოს შეცვლის მცდელობების შედეგია. ბოიდი (1976) ამტკიცებს, რომ სკოლები არ წარმოადგენენ არც იმ საზოგადოების „სარკულ გამოსახულებას“, რომელსაც ისინი ემსახურებიან და არც

სრულად იზოლირებულ ბასტიონებს, რომელთაც მართავენ გულგრილი პროფესიონალი პედაგოგები. მნიშვნელოვანწილად, სკოლის ორგანიზაციებს შეუძლიათ საკუთარი გარემოს ფორმირება იმისათვის, რომ იგი შეესაბამებოდეს მათ შესაძლებლობებს.

ორგანიზაციათაშორისი თანამშრომლობის სტრატეგიები

აქამდე ჩვენ აღვწერთ, თუ როგორ შეუძლიათ სკოლის ორგანიზაციებს შინაგანად მოახდინონ გარე გარემოსთან ადაპტირება. სკოლები, ასევე, თავადაც ცვლიან საკუთარ გარემოს. ჯეიმს გ. მარჩი (1981) იმასაც კი ამტკიცებს, რომ ორგანიზაციები, ნაწილობრივ, ქმნიან საკუთარ გარემოს. გარე გარემოს მართვისათვის გამოიყენება ორი ტიპის სტრატეგია – ხელსაყრელი კავშირების შექმნა და გარემოს ელემენტების ფორმირება. გარემოს გაკონტროლების მცდელობებთან დაკავშირებით, უნდა დავიმახსოვროთ ის, რომ გარემოს, აგრეთვე, აქვს გარკვეული ორგანიზებული ხასიათი და კონტრშეტვის უნარი (Katz and Kahn, 1978).

ხელსაყრელი კავშირების შექმნა არის სხვა ორგანიზაციებთან კავშირების დამყარების საშუალება, რომლითაც ორგანიზაციები ცდილობენ თავიანთი გარემოს გაკონტროლებას (Gross and Etzioni, 1985). ორგანიზაციათაშორისი კავშირები მნიშვნელოვანია, რადგან ისინი ზრდიან ორგანიზაციულ ძალაუფლებას, ამცირებენ გაურკვევლობას, ზრდიან ეფექტიანობას უმნიშვნელოვანესი რესურსების სტაბილური ნაკადის უზრუნველყოფით და იცავენ ორგანიზაციებს გარემოს გაურკვევლობისა და სიმწირის ნეგატიური ეფექტებისაგან (Stearns, Hoffman, and Heide, 1987). უფრო მეტიც, სხვა ორგანიზაციებთან მყარი კავშირები ხელს უწყობს ადაპტაციას და ინოვაციას კომუნიკაციის გაზრდით, ინფორმაციის გაცვლითა და მოქნილობის სტრატეგიების დანერგვით (Goes and Park, 1997; Kraatz, 1998). კავშირებს ხშირად ქსელის სახე აქვთ. ეს ქსელი არეგულირებს ინფორმაციის ნაკადს და ამცირებს გაურკვევლობას. ორგანიზაციები კავშირებს ქმნიან ინფორმაციის, პერსონალის, ფინანსების, აღჭურვილობის და სხვა საჭირო რესურსების გაცვლით. მოკლედ, რესურსების გაცვლა გარემოს გაკონტროლების მიზნით ხორციელდება.

ბიზნეს-ორგანიზაციებში კონკურენციისა და დამოკიდებულების შემცირებისათვის გამოიყენება ე.წ. შერწყმის სტრატეგია. თუკი ნედლეულის მომარაგების საკითხი გაურკვეველია, მომწოდებლის შესყიდვა ამცირებს ნედლეულის ელემენტზე დამოკიდებულებას. მიუხედავად იმისა, რომ საგანმანათლებლო ორგანიზაციებს არ შეუძლიათ შერწყმაზე დაყრდნობა, ისინი, სხვა ორგანიზაციებთან ერთად, ერთობლივ საქმიანობაში მაინც ერთვებიან. სასკოლო ოლქები ქმნიან პარტნიორულ გაერთიანებებს კერძო დაწესებულებებთან, უნივერსიტეტებთან და ფედერალურ და შტატის მთავრობებთან იმისათვის, რომ გაინაწილონ რისკები და ხარჯები, რომლებიც უკავშირდება ფართომასშტაბიან ინოვაციებსა და კვლევით პროექტებს. გაერთიანებების თანამედროვე მაგალითები მოიცავს Headstart-ს, Follow Through-ს, Individually Guided Education-ს, სპეციალური განათლების პროგრამებს და პროფესიულ განათლებას. გაერთიანებების რაოდენობა გარკვეულწილად ასახავს ორგანიზაციის გავლენის მასშტაბს გარემოზე (Boje and Whetten, 1981). ხელსაყრელი კავშირების შექმნის კიდევ ერთ სტრატეგიას წარმოადგენს კოოპტაცია. კოოპტაცია ნიშნავს გარემოში არსებული მნიშვნელოვანი ელემენტებიდან ლიდერების მოზიდვას სკოლის ორგანიზაციის პოლიტიკისა და გადაწყვეტილების სტრუქტურებში. კოოპტაციის მაგალითებია

გავლენიანი მოქალაქეების დანიშვნა განათლების საბჭოებში, ან საკონსულტაციო კომიტეტებში. პფეფერის (1997) მოსაზრებით, მაშინ როდესაც შეუძლებელია პირდაპირი კოოპტაციის ჩამოყალიბება, ზოგჯერ ეფექტიან სტრატეგიას წარმოადგენს ხელსაყრელი კავშირების შექმნა მათთან, ვისაც, თავისმხრივ, გავლენა აქვთ გავლენიან ადამიანებზე. თუმცა, საკონსულტაციო საბჭოების მეშვეობით ორგანიზაციების გავლენის გაზრდასთან დაკავშირებით მკვლევარების აზრი ორად იყოფა. ზოგი კვლევა მხარს უჭერს აღნიშნულს (პფეფერი (1972); ზოგი კი – არა (Boje and Whetten, 1981).

კოოპტაციის სხვა ტიპური მაგალითია აქტივისტი მასწავლებლების და სხვა აქტივისტების აყვანა ადმინისტრაციულ პოზიციებზე. ამ როლებში კოოპტირებული ინდივიდები დაინტერესებულნი არიან სკოლით და ეცნობიან ოლქის საჭიროებებს. შედეგად ისინი, სავარაუდოდ, უფრო ჩართავენ ოლქის ინტერესებს საკუთარი გადაწყვეტილებების მიღებაში და ნაკლებად კრიტიკულნი იქნებიან იმ გადაწყვეტილების მიღებისას, რომლებშიც თავად მონაწილეობენ.

გარემოს ელემენტების ფორმირება. პოლიტიკური აქტივობა გარემოს ელემენტების ფორმირების ძირითადი მეთოდია სასკოლო ოლქებისა და სხვა დაინტერესებული ჯგუფებისათვის. სკოლის ოფიციალური პირები და დაქირავებული ლობისტები გავრცელებული საშუალებების, ან ტაქტიკის გამოყენებით ახდენენ საკუთარი ინტერესებისა და შეხედულებების დემონსტრირებას ადგილობრივ, შტატისა და ფედერალური პოლიტიკის მწარმოებლების წინაშე (Kollman, 1998). როგორც ნაჩვენებია ცხრილში 7.1-ს, ბაუმგარტნერი და ლეხი (1998) აღწერენ გავლენის ტაქტიკების 12 ტიპს. თანამედროვე საინფორმაციო ტექნოლოგიები, როგორცაა ელექტრონული ფოსტა, ინტერნეტის საძიებო სერვერები, ვებ-გვერდები და კომპიუტერიზებული ფაქსის აპარატები აფართოებს გავლენის ამ მცდელობათა როგორც აუცილებლობას, ისე მასშტაბს. საჯარო პოლიტიკაზე ზეგავლენის მოხდენის მიზნით ამ ტაქტიკების გამოყენებას ლობირება ეწოდება.

ნაცვლად იმისა, რომ სცადონ განათლების პოლიტიკის შედეგების კონტროლი, პედაგოგები და ინტერესთა სხვა ჯგუფები ხშირად ცდილობენ გავლენა იქონიონ პოლიტიკის ფორმირებაზე როგორც პოზიტიური, ისე ნეგატიური მეთოდების გამოყენებით (Heinz, Laumann, Nelson, and Salisbury, 1993). ინტერესთა ჯგუფები არა მხოლოდ ხელს უწყობენ ახალი, მათთვის მნიშვნელოვანი საკითხების შეტანას და შენარჩუნებას პოლიტიკის დღის წესრიგში, ისინი, ასევე, მუშაობენ არახელსაყრელი ალტერნატივების დასაბლოკად. მაგალითად, საჯარო სკოლები აქტიურად ჩაერთნენ იმ ქმედებებში, რომელიც მიზნად ისახავდა კერძო სკოლებისთვის შტატისა და ფედერალური დახმარებების დაბლოკვას. ინტენსიური ლობირების კამპანიები მიმართული იქნა ისეთ ინიციატივების წინააღმდეგ, როგორცაა სწავლის გადასახადის კრედიტები, სკოლების არჩევა და საგანმანათლებლო ვაუჩერები.

ცხრილი 7.1

ინტერესთა ჯგუფების გავლენის ტაქტიკები

-
- ჩვენების მიცემა საკანონმდებლო, ან სააგენტოს საქმის მოსმენებზე
 - კანონმდებლებთან და სხვა ოფიციალურ პირებთან პირდაპირ დაკავშირება
 - არაფორმალური კავშირის დამყარება კანონმდებლებთან და სამთავრობო ოფიციალურ პირებთან
 - პროცესში მონაწილე მხარედ გამოსვლა (litigating)
 - პროტესტის გამოხატვა და დემონსტრაციები
 - კვლევის შედეგების წარმოდგენა
 - მონიტორინგი, შეხვედრებზე გავლენის მოხდენა და ოფიციალურ პირთათვის სამსახურის გაწევა
 - კანონპროექტებისა და რეგულაციების პროექტების შექმნა და კომისიებში მუშაობა
 - მასმედიის ჩართვა
 - პოლიტიკური მოკავშირეების შერჩევა
 - კოალიციების შექმნა
-

გარე გარემოს ფორმირების კიდევ ერთ სტრატეგიას წარმოადგენს რესურსების გაერთიანება. საგანმანათლებლო ასოციაციებს, ჩვეულებრივ, აქვთ როგორც პროფესიონალური, ისე პოლიტიკური მისიები. მაგალითები მოიცავს მშობელთა და მასწავლებელთა ასოციაციას, ეროვნული განათლების ასოციაციას, მასწავლებელთა ამერიკულ ფედერაციას, სკოლის ადმინისტრატორთა ამერიკულ ასოციაციას, ამერიკული კერძო განათლების საბჭოს, განსაკუთრებულ ბავშვთა საბჭოს და შტატის სკოლების მთავარ თანამდებობის პირთა საბჭოს. სრული სია საკმაოდ გრძელია. უფრო მეტიც, ინდივიდუალური ჯგუფები პოლიტიკის გარემოში იზოლირებულნი არ რჩებიან. ისინი აქტიურად ეძებენ მოკავშირეებს დახმარებისათვის და საკუთარი იდეების პროპაგანდისათვის. სამთავრობო პერსონალი (რომელსაც ეხება საგანმანათლებლო პოლიტიკა) და განათლების ინტერესთა ჯგუფები ერთმანეთს ეძებენ კონსულტაციისა და რჩევისათვის (Baumgartner and Walker, 1989). თუმცა, პიუ პიკლო (1978) ამტკიცებს, რომ მონაწილეთა მცირე წრეები აღარ აკონტროლებენ პოლიტიკის შემუშავებას. სამთავრობო ბიუროკრატისა და ინტერესთა ჯგუფების სისტემის ზრდასთან ერთად, პოლიტიკის შემუშავება ამჟამად ხორციელდება შედარებით ფართო პოლიტიკურ ქსელებში. ეს სისტემები – როგორც პოლიტიკის გარკვეული სფეროს მცოდნე ადამიანთა კომუნიკაციის ქსელები – ხშირად მოიცავს სამთავრობო ოფიციალურ პირებს, კანონმდებლებს, ბიზნესის წარმომადგენლებს, ლობისტებს, აკადემიური წრის წარმომადგენლებს და ჟურნალისტებს (McFarland, 1992). ცალკეულ პედაგოგებს, ან საგანმანათლებლო ორგანიზაციებს რესურსების გაერთიანებით შეუძლიათ ადამიანებს გადაუხადონ ისეთი აქტივობების განხორციელებისათვის, როგორცაა ლობირება,

ახალი საკანონმდებლო ცვლილებების გატანა, ახალი საგანმანათლებლო პროგრამების დანერგვის ხელშეწყობა და საზოგადოებასთან ურთიერთობის კამპანიების წარმოება.

ჰარპერი და ბოიდი (1988) აღწერენ, თუ როგორ იზრდება კოალიციათა ფორმირება და ლობისტური აქტივობები მზარდი გაურკვეველობის პერიოდების განმავლობაში. მეოცე საუკუნის 80-იანი წლების შუაში განათლების ინტერესთა ჯგუფებმა პენსილვანიაში მნიშვნელოვნად გაზარდეს თავიანთი ლობისტების რაოდენობა, გააფართოვეს მათი სპეციალიზაცია და შექმნეს დიდი კოალიცია. ინფორმაციული პერსპექტივის მიხედვით რომ ვიმსჯელოთ, ამ ჯგუფების მიზანი იყო, გაეზარდათ მათ ხელთ არსებული ინორმაციის მოცულობა. თავის მხრივ, ინფორმაციის საჭიროებამ ხელი შეუწყო სპეციალიზაციის და სრულყოფის ზრდას ლობისტთა ჯგუფებში. ჯგუფებმა გაზარდეს კვლევის საკუთარი შესაძლებლობები, ჩაერთვნენ პოლიტიკის ანალიზში და გამოიყენეს ახალი ტექნოლოგიები.

თიმ ლ. მაზონი და ბეთი მალენი (1985) თავიანთ ნაშრომში აღწერენ წარმატებული კოალიციური საქმიანობის მაგალითებს განათლების სფეროში. მათ გააანალიზეს კონკრეტული შემთხვევა, რომელიც ეხებოდა შტატის საგანმანათლებლო პოლიტიკაზე გავლენის მოხდენის მიზნით დაინტერესებულ მხარეთა მობილიზაციას. ალიანსს (რომელიც შედგებოდა მინესოტას კათოლიკური კონფერენციისა და მოქალაქეები ბანათლენში თავისუფლებისათვის-გან) სურდა, რომ კანონმდებლებს კერძო სკოლის მოსწავლეთა მშობლებისათვის საგადასახადო შეღავათი მიეცა. როგორც საარჩევნო, ისე ლობირების ტაქტიკების გამოყენებით, ალიანსმა შეძლო დაერწმუნებინა კანონმდებლები საგადასახადო შეღავათის პაკეტის დამტკიცების აუცილებლობაში. ალიანსი ამ საკითხს საკანონმდებლო დღის წესრიგში უწყვეტად ინარჩუნებდა, მუდმივი კავშირი ქონდა საკითხისადმი ლოიალურად განწყობილ, მოკავშირე კანონმდებლებთან და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, მოახდინა თანამოაზრეთა დიდი ჯგუფების მობილიზება იმისათვის, რომ გავლენა ჰქონოდა კანონმდებლებზე. მაზონიმ და მალენმა დაასკვნეს, რომ დაინტერესებული მხარეების მობილიზების ამ კონკრეტულ სტრატეგიას ჰქონდა მნიშვნელოვანი ზემოქმედება ამ პოლიტიკურ საკითხზე.

ზოგადი დასკვნა ის არის, რომ სკოლის ორგანიზაციები არ უნდა იყვნენ გარე გარემოს მარტივი, პასიური ინსტრუმენტები. თავის გართმევის როგორც შიდა, ისე გარე სტრატეგიები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს გარემოს გავლენების ბუფერიზაციისა და ფაქტიურად, მოთხოვნების შეცვლისათვის. განათლების ადმინისტრატორებმა შეიძლება გამოიყენონ სტრუქტურები, პროგრამები და პროცესები თავიანთი სკოლის ორგანიზაციების გარემოთა სამართავად.

ინსტიტუციური პერსპექტივა

მიუხედავად იმისა, რომ ორგანიზაციებისათვის სამუშაო გარემოს მნიშვნელოვანი ელემენტები არის მასალასა და რესურსებზე დაფუძნებული, ინსტიტუციურ გარემოებში პირველადი ფაქტორები არსით სიმბოლურია და კულტურული (Scott, 1998). უფრო

მეტიც, ინსტიტუციური პერსპექტივა გახდა წამყვანი მიდგომა ორანიზაციების და მათი გარემოების შესწავლისათვის (Mizruchi and Fein, 1999). ბრაიან როანი (1993) ახასიათებს მას, როგორც დღესდღეობით ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან მიდგომას ორანიზაციულ თეორიაში. ინსტიტუციური თეორიის საფუძვლები ჩამოყალიბებულია ფილიპ სელზნიკის (1949, 1957) ნაშრომებში. მისი იდეები გაცოცხლდა და გადამუშავდა მეიერისა და როანის (1977) „ახალ“ ინსტიტუციურ თეორიაში. მეოცე საუკუნის 70-იანი წლების ბოლოდან ინსტიტუციურმა თეორიამ მკვლევართა დიდი ინტერესი დაიმსახურა. იგი სკოლების შესახებ ღირებულ კონცეპტუალურ და პრაქტიკულ ინფორმაციას იძლევა.

როანის და მისკელის (1999) მიხედვით, ინსტიტუციური თეორიის მიზანს წარმოადგენს იმის ახსნა, თუ როგორ წარმოიშობა სოციალურად ორანიზებული გარემოები და როგორ ახდენენ ისინი გავლენას სოციალურ ქმედებაზე. არსობრივად, ყველა ტიპის სოციალური აქტორები – ინდივიდები, ადმინისტრატორები, მასწავლებლები, ინტერესთა ჯგუფები და სკოლები – აღიქმება, როგორც სოციალურად ორანიზებული გარემოების შემადგენელი ნაწილები. სოციალური გარემო აყალიბებს წესებს, რეგულაციებს, ნორმებს და დეფინიციებს, ზღუდავს ქცევას და ახდენს მის ფორმირებას. ინსტიტუციური მოწყობა, ფაქტიურად, სოციალური სისტემების ყველა დონეზე არსებობს (მაგალითად, საზოგადოებრივი, ინდივიდუალური ორანიზაციები, და მცირე ჯგუფები); ინსტიტუციური მოწყობას განაპირობებს რეგულაციური, ნორმატიული და კოგნიტური საფუძვლები (Scott, 1995); ინსტიტუტებსახასიათებთ სტაბილური და განმეორებითი აქტივობები და ფუნქციები..

ინსტიტუტები შეიძლება იყოს ფორმალური ორანიზაციები, მაგრამ ეს სავალდებულო არ არის. ზოგიერთი ინსტიტუტი ეფუძნება ფორმალურ, წერილობით ქცევის კოდექსს – ანუ, კანონებს, კონსტიტუციებს, სტანდარტულ სამუშაო პროცედურებს და ა.შ. – რისი განხორციელებაც ხდება სოციალური სააგენტოების იძულებითი ძალაუფლების მიერ. სხვა ინსტიტუტები არსებობენ ნაკლებ ფორმალურად, როგორც ნორმები და ღირებულებები, ანუ აღქმული ვალდებულებები, რომლებიც აითვისება სოციალიზაციის მეშვეობით. ზოგიერთი ინსტიტუტი არსებობს, როგორც კოგნიტური სქემა – ანუ, როგორც სიტუაციის შედარებით ნაგულისხმები, თავისთავად ცხადი, წესისმაგვარი გაგება. მაგალითად, ამგვარი ინსტიტუტების მაგალითებია ქორწინება, ოჯახი, არჩევნები, ფორმალური ორანიზაციები, სკოლები, სკოლაში სიარული, სწავლება, მასწავლებლის პროფესია, აკადემიური თანამდებობა, სკოლის ღირეპტორი, პროფკავშირები და სასკოლო განათლება (Rowan and Miskel, 1999). ინსტიტუციური სტრუქტურების ამ მრავალფეროვნების აღსაქმელად პიტერ აბელი (1995) ინსტიტუტს განსაზღვრავს, როგორც მეტ-ნაკლებად შეთანხმებული წესების ერთობლიობას, რომელიც კონკრეტული მნიშვნელობის მატარებელია აქტორთა გარკვეული პოპულაციისათვის და რომელიც განსაზღვრავს ამ აქტორთა ქმედებებს.

ჯეფერსონი (1991) შემდგომ აღნიშნავს, რომ ყველა ინსტიტუტები ერთდროულად ძალაუფლების მომნიჭებელნიც არიან და მოკონტროლებელნიც; ისინი გვაძლევენ მოქმედების თავისუფლებას გარკვეულ შეზღუდვათა ფარგლებში. ყველა ინსტიტუტი წარმოადგენს პროგრამების და წესების სისტემებს, რომელიც აყალიბებს იდენტობას და მოქმედების სქემებს ამ იდენტობისათვის. მაგალითად, სკოლა, რომელიც მიიჩნევა ინსტიტუტად, წარმოადგენს სოციალური ტექნოლოგიის პაკეტს, თანამდევნი წესებითა და ინსტრუქციებით, რომლებიც საჭიროა სოციალურ გარემოში მისი ასიმილაციისა და

ამუშავებისათვის. შემდგომ, ინსტიტუტები ახორციელებენ ზოგად ქმედებებს, ან სტანდარტიზებულ აქტივობებს. სკოლები, როგორც ინსტიტუტები აღიქმება, როგორც თავისთავად ცხადი, იმ თვალსაზრისით, რომ მათ განიხილავენ როგორც დადგენილ სიდიდეს სოციალურ გარემოში და მათ განმარტავენ, როგორც ამ გარემოში ფუნქციის შემსრულებელს.

მაშასადამე, ინსტიტუციური გარემო ხასიათდება წესებისა და მოთხოვნებით, რომელთაც უნდა დაემორჩილონ ორგანიზაციები, თუ მათ სურთ დახმარების მიღება და ლეგიტიმაცია. თანამედროვე საზოგადოებებში გარემოს მოთხოვნები (მაგ., წესები, ნორმები, ღირებულებები და იდეოლოგიები) ფორმით რაციონალურია, ხოლო მათი რაციონალიზაციის მთავარი წყაროებია მთავრობები და პროფესიები. შტატისა და ფედერალური განათლების სააგენტოებს მოსწონთ ბიუროკრატიული სქემების შექმნა, რაც ახდენს გადაწყვეტილების მიღების უფლების ცენტრალიზებას და შეზღუდულ ავტონომიას აძლევს ადგილობრივ პრაქტიკოსებს. პროფესიონალები და მათი ასოციაციები ამჯობინებენ უფრო სუსტ და უფრო დეცენტრალიზებულ სტრუქტურებს, რაც მოქმედების მაქსიმალურ თავისუფლებას ანიჭებს ადგილობრივ პედაგოგებს. თუმცა, წყაროს მიუხედავად, ორგანიზაციები ჯილდოვდებიან ამ ინსტიტუციური წესების, შეხედულებებისა და იდეოლოგიების მიმართ მორჩილებისათვის (Meyer and Rowan, 1977; DiMaggio and Powell, 1991; Scott, 1995; Scott and Meyer, 1991).

ინსტიტუციებისა და მათი გარემოების შესახებ დისკუსიისას ხშირად გამოიყენება რაციონალიზებული მითი. მითები არის ფართოდ გავრცელებული რწმენები, რომლებიც არ არის ობიექტურად შემოწმებული. მითები მართალია, რადგან მათ იჯერებენ. მითები ხდება რაციონალიზებული, როცა ისინი იღებენ ბიუროკრატიული, ან პროფესიონალური წესების ფორმას, რომლებიც დეტალურად აღწერს მიზნის მიღწევისათვის საჭირო პროცედურებს (Scott, 1992). მაშასადამე, რაციონალიზებული მითები არის წესები, რომლებიც ადგენს შედეგის მისაღწევ პროცედურებს გარკვეული რწმენების საფუძველზე. ეს რწმენები მიიჩნევა ჭეშმარიტად და თავისთავად ცხადად. მაგალითად, რაციონალიზებული მითი არის ფსიქოლოგიური ტესტებისა და კლასიფიკაციის სისტემა, რომელიც გამოიყენება მოსწავლეთა სპეციალური განათლების კლასებში განსათავსებლად. ეს დიაგნოსტიკური მიდგომები რაციონალურია, რადგან ისინი იძლევა ინტელექტუალური და ემოციური პროცესების შეფასების პროცედურებს. ამავე დროს, ისინი წარმოადგენენ მითებს, რადგან მათი გამოყენება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული პროფესიული ასოციაციების, აკრედიტაციის ორგანოების და დამფინანსებელი სააგენტოების მხარდაჭერაზე (D'Aunno, Sutton, and Price, 1991).

კონცეპტუალური საფუძველები

ინსტიტუციური თეორია სამუშაო გარემოს, ინფორმაციული და რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიების მსგავსია. როგორც ინსტიტუციური, ისე სამუშაო გარემოს თეორიები ფოკუსირებულია ორგანიზაციისა და გარემოს ურთიერთობებზე, და არა შიდა გავლენებზე. თუმცა, სამუშაო გარემოს თეორიებში აქცენტი კეთდება სამუშაო, ან ტექნიკური გარემოდან ინფორმაციისა და რესურსების მოპოვების მნიშვნელოვნებაზე, ხოლო ინსტიტუციურ გარემოსთან ურთიერთქმედებისას ყველაზე მნიშვნელოვანია იმ წესებისა და მოთხოვნებისადმი კონფორმულობა, რომლებიც იქმნება ორგანიზაციების იურიდიული, სოციალური, პროფესიონალური და პოლიტიკური კონტექსტების

ზეგაელებით (Fennell and Alexander, 1987). როგორც ინსტიტუციური, ისე სამუშაო გარემოს, თეორიების ამოსავალია „რაციონალური“ ორგანიზაციული ფორმები.

ტექნიკურ გარემოსთან მიმართებაში რაციონალური მიდგომა წარმოადგენს წინასწარ განსაზღვრული რეცეპტების ერთობლიობა, რომლებიც გვეხმარება საშუალებებისა და მიზნების დაკავშირებაში და ხელს უწყობს სასურველი და პროგნოზირებადი შედეგების მიღწევას. მეიერი, სკოტი და დილი (1992) ასკენიან, რომ ტექნიკური თვალსაზრისით, სკოლები წარმოადგენენ განსაკუთრებით არაეფექტიან ორგანიზაციებს. სკოლებს არ აქვთ კარგად ჩამოყალიბებული, ეფექტიანი ტექნოლოგიები და ისინი ადეკვატურად არ აკონტროლებენ თავიანთ სამუშაო პროცესებს, განსაკუთრებით კი იმ პროცესებს, რომლებიც სწავლებასა და სწავლას უკავშირდება. ინსტიტუციურ გარემოსთან მიმართებაში რაციონალურობა ნიშნავს წარსული ქმედებების მიზანშეწონილების დასაბუთებას.

ინსტიტუციური თეორიის თანამედროვე ვერსიები გაცხდა ზედმეტად გამარტივებულ შეხედულებას იმის შესახებ, რომ ინსტიტუციური წესები ყოველთვის კონფლიქტშია ორგანიზაციულ ეფექტიანობასთან (Rowan and Miskel, 1999). ტექნიკური და ინსტიტუციური გარემოები არ უნდა განიხილებოდეს, როგორც ურთიერთგამომრიცხავი ფაქტორები, რადგან მათ შეუძლიათ და ახერხებენ კიდევ თანაარსებობას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ტექნიკური და ინსტიტუციური ფაქტორები დიქტომიური კი არ არის, არამედ წარმოადგენს განცალკევებულ ასპექტებს.. სკოლები მუშაობენ შედარებით ძლიერ ინსტიტუციურ, მაგრამ სუსტ ტექნიკურ გარემოებში (Powell, 1991; Scott, 1998; Scott and Meyer, 1999). ამის შედეგად, სკოლები, როგორც წესი, ჯილდოვებისა და უპირველესად პროფესიონალური სტანდარტებისა და იურიდიული მოთხოვნებისადმი მორჩილებისათვის და არა მიღწეული შედეგების ხარისხისათვის. კურიკულუმის სისტემებისა და ტესტირების პროგრამების დაკავშირების თანამედროვე მცდელობებთან ერთად, სკოლების ტექნიკური გარემო შეიძლება შედარებით გაძლიერდეს და მოახდინოს სკოლებზე დამატებითი ზეწოლა მინიმალური შედეგის კრიტერიუმების დასაკმაყოფილებლად (Scott, 1998). ინსტიტუციური თეორიის მნიშვნელოვანი იდეებია კონფორმიზი, მრავალფეროვნება და სტაბილურობა.

კონფორმიზმი და ინსტიტუციური გარემოები

ინსტიტუციური თეორია ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ ორგანიზაციები ღია სისტემებია, რომლებზეც ძლიერ გავლენას ახდენს მათი გარემოები. უფრო მეტიც, ორგანიზაციული ქცევის წესს განსაზღვრავს არა იმდენად საქმიანობის შედეგების გაუმჯობესების რაციონალური მოთხოვნები, არამედ სოციალური ზეწოლა, რომელიც კონკრეტული წესებისადმი დამორჩილების უზრუნველყოფისათვის ხორციელდება. (Scott, 1992). მაშასადამე, ინსტიტუციური თეორიის ძირითადი წინაპირობა არის ის, რომ ორგანიზაციული სტრუქტურები და პროცესები ასახავენ იმ ნორმებს, ღირებულებებსა და იდეოლოგიებს, რომლებიც ინსტიტუციონალიზებულია საზოგადოებაში. შესაბამისად, ორგანიზაციები ემორჩილებიან ინსტიტუციონალიზებულ წესებსა და პროცედურებს იმისათვის, რომ მოიპოვონ ლეგიტიმურობა – ანუ კულტურული მხარდაჭერა ორგანიზაციისათვის. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ინსტიტუციური მორჩილება ხელს უწყობს ორგანიზაციის უდავო წარმატებას და გრძელვადიან გადარჩენას. ინსტიტუციური გარემოს მოთხოვნებისადმი მისადაგებელი ფორმალური სტრუქტურის შექმნით (ორგანიზაცია ახდენს იმის დემონსტრირებას, რომ იგი მოქმედებს კოლექტიურად აღიარებული მიზნების შესაბამისად და ახორციელებს

ადეკვატურ ქმედებებს (Meyer and Rowan, 1977; Rowan, 1993). ეს თეზისი განსაკუთრებით დამახასიათებელია პედაგოგებისათვის, რადგან ორგანიზაციები, რომელთაც არ აქვთ სათანადო ტექნოლოგიები და არ მუშაობენ კონკურენტულ ბაზრებზე – ანუ საჯარო სკოლის სისტემები – სავარაუდოდ, განსაკუთრებით ითვისებენ ინსტიტუციონალიზებულ ელემენტებს და ემორჩილებიან ინსტიტუციურ გარემოს (DiMaggio, 1988).

ამის მსგავსად, პოლ დიმაჯიო და უოლტერ ვ. ფაუელი (1983, 1991) ამტკიცებენ, რომ ორგანიზაციული ცვლილება ინსტიტუციურ გარემოებში ორგანიზაციებს ერთმანეთის მსგავსად აქცევს და ხელს არ უწყობს მათი ეფექტიანობის ზრდას. ორგანიზაციები ერთსა და იმავე ინსტიტუციურ გარემოებში, ჩვეულებრივ, ჰომოგენური არიან. მაგალითად, საჯარო სკოლები ერთ რომელიმე ქვეყანაში ერთმანეთს ჰგავს. მათი შენობები, სწავლებისა მეთოდები და კლასების სტრუქტურა მსგავსია. დიმაჯიო და პაუელი გამოყოფენ სამ მექანიზმს, რაც ხელს უწყობს ინსტიტუციურ კონფორმიზმს.

იძულებითი მორჩილება გამომდინარეობს პოლიტიკური გავლენიდან და ლეგიტიმურობის პრობლემებიდან. იძულებითი მორჩილება გამოიხატება სამთავრობო სააგენტოების მიერ შექმნილი წესებისადმი მორჩილებაში, რაც განაპირობებს ორგანიზაციების სტრუქტურებისა თუ პროცესების მსგავსებას (Rowan and Miskel, 1999). იძულებითი ზეწოლის გავრცელებული ინსტრუმენტებია სამთავრობო მანდატები და სტიმულები. მაგალითად, როგორც ფედერალური, ისე შტატის რეგულაციების საფუძველზე, სკოლები ახლა ქირაობენ სპეციალური განათლების პედაგოგებს სპეციალური საჭიროებების ბავშვთა მომსახურებისათვის, შეიმუშავენ სტანდარტების შესაბამის სასწავლო მასალებს, ქმნიან სტანდარტების შესაბამის სტრუქტურას და იყენებენ ისეთ შესარჩევ ტესტებს, რომელიც აკმაყოფილებს სამთავრობო სტანდარტებს. იძულებითი პოლიტიკის ინსტრუმენტების ძირითადი პროლემა ის არის, რომ ისინი ხშირად ზრდიან განხორციელების ხარჯებს, რაც ყოველთვის არ განაპირობებს ეფექტიანობისა და პროდუქტიულობის პროგნოზირებულ გაუმჯობესებას.

იმიტაციური მორჩილება იწყება გაურკვევლობის შემცირების მიზნით სხვა წყაროებიდან სტანდარტული პასუხების გადაღებით. ეს პროცესი ჰგავს მეიერისა და როანის (1977) კონცეფციას რაციონალიზებული მითების შესახებ, სადაც ორგანიზაციები ახდენენ წარმატებული და პრესტიჟული ორგანიზაციების იმიტაციას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, როცა ორგანიზაციებს, როგორცაა სკოლები, აქვთ სუსტი ტექნოლოგიები და ბუნდოვანი მიზნები, მათ შეიძლება საკუთარი თავი ააწყონ სხვა ორგანიზაციის მოდელებზე, რომელსაც ისინი აღიქვამენ უფრო ლეგიტიმურად და წარმატებულად. როდნი თ. ოგავა (1992) გეთავაზობს იმიტაციური პროცესის შემდეგ მაგალითს: სკოლა იღებს ახალ სტრუქტურას ეფექტიანობის გასაუმჯობესებლად. თუ ახალი სტრუქტურა აღიქმება ისე, რომ თითქოს აუმჯობესებს შესრულებას, სხვებმა შეიძლება გადაიღონ იგი. დროთა განმავლობაში სკოლებმა შეიძლება მიიღონ ახალი სტრუქტურა, არა ეფექტიანობის გაუმჯობესების ტექნიკური მიზნის გამო, არამედ ლეგიტიმურობის მოპოვების ინსტიტუციური მიზნის გამო. იმიტაციური კონფორმულობის მაგალითია სკოლის დონეზე დამოუკიდებელი მართვის მოდელის მიღება ქალაქის რამდენიმე სასკოლო ოლქის მიერ. ეს მოდელი თავდაპირველად შეიქმნა სპეციფიური საკითხების დაბალი აკადემიური მოსწრებისა და მწირი ბიუჯეტის პრობლემების მოსაგვარებლად. როდესაც გავრცელდა ამბავი ამ მოდელის წარმატების შესახებ ცალკეულ ოლქებში, სხვა ოლქებმაც კრიტიკის გარეშე

განახორციელეს ეს ინოვაცია, მიუხედავად იმისა, რომ მათ არ ჰქონდათ იგივე პრობლემები, რაც ინოვაციის თავდაპირველ განმხორციელებლებს გააჩნდათ. ბეთი მალენი (1993) ასკვნის, რომ ამ მოდელის არჩევა სხვა სკოლების მიერ განპირობებულია შეხედულებით, რომ ნებისმიერ “ინოვაცია” კარგია. მოდელის გადმოღებით სასკოლო ოლქები ცდილობენ, შეინარჩუნონ საკუთარი რეპუტაცია, როგორც პროგრესულმა სისტემებმა.

ნორმატიული მორჩილება წარმოიშობა მაშინ, როცა პერსონალი (რომელთა სოციალიზაცია და განათლება ხდებოდა პროფესიული სტანდარტების შესაბამისად) ორგანიზაციების მასშტაბით ავრცელებს საკუთარ პროფესიულ კოდექსს (Rowan and Miskel, 1999). სკოლის ორგანიზაციებში მორჩილების შესაქმნელად განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პროფესიონალიზმის ორი ასპექტი. პირველ ასპექტს წარმოადგენს ფორმალური განათლება და კოგნიტური ცოდნა. პროფესიონალები სწავლობენ სტანდარტულ მეთოდებს და ნორმატიულ წესებს შესაბამისი ქცევის შესახებ. მეორე ასპექტს ქმნის პროფესიული ქსელებისა და ასოციაციების ზრდა და სრულყოფა, რაც აერთიანებს ორგანიზაციებს და ამ ქსელებში ახალი მოდელების შესახებ ინფორმაციის სწრაფად გავრცელების საშუალებას იძლევა. მაგალითად, ასოციაციები ან მასწავლებელთა და ადმინისტრატორთა პროფკავშირები ხელს უწყობს ინფორმაციის გაცვლას პროფესიონალთა შორის და უზრუნველყოფს კონკრეტული პოლიტიკისა და პრაქტიკის გავრცელებას. კონფორმიზმის ამ ძალების მეშვეობით სკოლები ქმნიან მსგავს სტრუქტურებსა და მომსახურებას და ერთმანეთს ემსგავსებიან. ისინი, ჩვეულებრივ, ძალზე ჰგვანან ერთმანეთს (Ogawa, 1992). ფაქტიურად, კონფორმიზმის განმაპირობებელი ზეწოლა წარმოქმნის საოცარ ერთგვაროვნებას ამერიკული საჯარო სკოლების სისტემაში. მეიერმა, სკოტმა და დილმა (1992) დაადგინეს, რომ სკოლები ყველაფერს აკეთებენ იმისათვის, რომ, როგორც სკოლებმა, შეინარჩუნონ თავიანთი ლეგიტიმური სტატუსი. ისინი მოიპოვებენ აკრედიტაციას დადგენილი წესების შესრულებით და განსაზღვრული მეთოდების გამოყენებით. ისინი ქირაობენ ლიცენზირებულ მასწავლებლებს, გარკვეული წესის მიხედვით ანაწილებენ მოსწავლეებს კლასებში, კლასებს, თავისმხრივ, მინიჭებული აქვთ სტანდარტიზებული მნიშვნელობები მთელი ქვეყნის მასშტაბით, მასწავლებლები და მოსწავლეები იყენებენ კურიკულუმს, რომელიც ორგანიზებულია საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების, ინგლისურისა და მათემატიკის სტანდარტიზებულ კატეგორიებად. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ინდივიდუალური სკოლები შეზღუდულნი არიან ინსტიტუციური წესებით, რომელთაც სკოლას განუსაზღვრავს საზოგადოება; სკოლებისგან მოელიან იმას, რომ ისინი ასახავენ ფართო საზოგადოების მიზნებს, ღირებულებებსა და კულტურას (Bacharach and Mundell, 1993).

განათლების მრავალფეროვნება და რთული ინსტიტუციური გარემოები

მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს მორჩილების მისაღწევი გარემოსეული ძლიერი ზეწოლები, ასევე თვალსაჩინოა მნიშვნელოვანი მრავალფეროვნება სრული საშუალო განათლების ფართო საგანმანათლებლო სექტორში. მრავალ ქვეყანაში ძლიერ ცენტრალიზებული სისტემებისგან განსხვავებით, ამერიკული სკოლების ინსტიტუციური გარემოები რთულია და აქვს მრავალი ფენა. ამერიკული სკოლები მუშაობენ სხვადასხვა ტიპის ზეწოლის პირობებში, რომელიც მომდინარეობს მშობლებისგან, თემის ჯგუფებისაგან და ადგილობრივი მთავრობებისგან, ფედერალური და შტატის

მთავრობათა ბევრი სააგენტოსგან და მრავალი პროფესიონალური და სპეციალური ინტერესის ჯგუფებისაგან საზოგადოების ყველა დონეზე (Meyer, Scott, and Strang, 1987).

ბევრმა პოლიტიკოსმა, მოქალაქემ, მშობელმა, მკვლევარმა და პედაგოგმა ვერ შეიცნო და სერიოზულად არ მიიღო სრული საშუალო განათლების სექტორის მრავალფეროვნება. როდესაც განიხილავენ სრულ საშუალო განათლებას ამერიკის შეერთებულ შტატებში, ისინი უპირველესად ხედავენ ყოველისმომცველ საჯარო სკოლის სისტემას. გარდა ამისა, სრული საშუალო განათლების საჯარო ქვესექტორთან ერთად, ან მის შიგნით, ასევე არსებობს კერძო, პროფესიული, სკოლამდელი აღზრდის კარგად განვითარებული ქვესექტორები და ალტერნატიული მიდგომები. საბაზრო მიდგომის პოპულარობის ზრდასთან ერთად განათლების სექტორში (მაგ., საჯარო და კერძო არჩევანი, ალტერნატიული სკოლები და გაუჩერული სკემები) იზრდება ინტერესი განათლების კერძო და ალტერნატიული ფორმებისადმი. ამ მრავალფეროვნების ანალიზისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ საშუალო განათლების თითოეული ქვესექტორისათვის შეიძლება არსებობდეს განსხვავებული ინსტიტუციური გარემო, განსხვავებული გარემოები კი, თავისმხრივ, შეიძლება ქმნიდნენ განსხვავებულ საგანმანათლებლო სტრუქტურებსა და პროცესებს.

როანის (1993) მტკიცებით, რთული არ არის იმის დასაბუთება, რომ თითოეულ ქვესექტორს აქვს ასე თუ ისე უნიკალური ინსტიტუციური გარემო. იგი ასევე მიიჩნევს, რომ თავიანთი ინსტიტუციური კუთვნილების წყლობით, საჯარო სკოლები იძულებულნი იყვნენ, განესაზღვრათ უფრო ფართო მისია და ყოფილიყვნენ უფრო რაციონალურნი. კერძო სკოლებმა, საპირისპიროდ, შეძლეს უფრო ვიწრო მისიის განსაზღვრა და ისინი ნაკლებად ექვემდებარებიან ზეწოლათა იმ ტიპებს, რომლებთან გამკლავებაც უწევთ საჯარო სკოლებს. ამდენად, გონივრული ჰიპოთეზაა ის, რომ საჯარო სკოლებთან შედარებით, კერძო სკოლებს აქვთ განსხვავებული ინსტიტუციური გარემოები, რაც აისახება განსხვავებულ სტრუქტურებსა და პროცესებში – მაგალითად, მცირე ზომა, ნაკლები ბიუროკრატიზაცია, ნაკლები აქცენტი პროფესიულ განათლებაზე ან მისი საერთოდ არარსებობა, ნაკლები მრავალფეროვნება სასწავლო გეგმაში, მართვის განსხვავებული მოდელები. ამ ჰიპოთეზის ემპირიული მხარდაჭერა მოცემულია ანტონი ს. ბრაიკის, ვალერი ი. ლის და პიტერ ბ. ჰოლანდის ნაშრომებში (1993).

სტაბილურობა და ინსტიტუციური გარემოები

იმ ზოგადი შეხედულებისგან განსხვავებით, რომლის მიხედვითაც გაურკვეველობა მუდმივად იზრდება, მეიერი და როანი (1977) აგებენ თეორიას იმის შესახებ, რომ ინსტიტუციურ გარემოებს შეუძლიათ შიდა და გარე ურთიერთობების სტაბილიზაცია. მათი მოსაზრებით, ცენტრალიზებული მთავრობები, პროფესიონალური ასოციაციები და კოალიციები ორგანიზაციებს შორის სტანდარტიზებულ სამუშაო პროცედურებსა და სტაბილურობას განსაზღვრავენ. გარემოს მოთხოვნები, სკოლების წვლილისა და შედეგების მახასიათებლები და ტექნიკური პროცესები მოქცეულია ინსტიტუციური არსისა და კონტროლის იურისდიქციის ქვეშ. მხარდაჭერა გარანტირებულია შეთანხმებებით, ნაცვლად იმისა, რომ დამოკიდებული იყოს შესრულებაზე. მიუხედავად იმისა, აძლევენ თუ არა სკოლები მოსწავლეებს განათლებას, ადამიანები ინარჩუნებენ სკოლებისადმი ერთგულებას და უწყვეტი ფინანსირება თითქმის ავტომატური ხდება. უფრო მეტიც, მეიერი და როანი ამტკიცებენ, რომ ინსტიტუციური გარემოები ახდენენ ორგანიზაციების ბუფერიზაციას არეულობისაგან და ხელს უწყობენ სტაბილურ კონფორმისტულ ურთიერთობებს. ცვლილებები ხდება უფრო ნელა შეთანხმებათა

რიცხვის ზრდასთან ერთად. ფაქტიურად, ორგანიზაციათა შორის ყოველსმომცველი კოლექტიური შეთანხმებები თითქმის მონოპოლიებს წარმოქმნიან და უზრუნველყოფენ კლიენტურის მიწოდებას ისეთი ორგანიზაციებისათვის, როგორცაა სკოლები და პროფესიონალური ასოციაციები. ამგვარად, ამერიკული სასკოლო ოლქები მონოპოლიებს წარმოადგენენ. ამ ლეგიტიმურობის საფასურს წარმოადგენს მოსწავლეთა და მასწავლებელთა მიერ მუდმივადმზარდი რაოდენობის წესების შესრულება. სანაცვლოდ, სასკოლო ოლქები დაცული არიან წესებით, რომლებიც განათლებას (როგორც განსაზღვრულია ინსტიტუციური კლასიფიკაციებით) სავალდებულოს ხდის. მსჯელობის საკითხია ის, თუ რამდენად სტაბილური იქნება ეს ინსტიტუციური გარემო მომავალში. მოქალაქეთა, პოლიტიკის მწარმოებელთა და ბიზნეს წარმომადგენელთა მხრიდან ალტერნატიული სკოლების შექმნის მოთხოვნა და გაზრდილი ყურადღება ტექნიკური შესრულების მიმართ გვაფიქრებინებს, რომ არსებული ინსტიტუციური შეთანხმებები შეიძლება შეიცვალოს. ჩვენ ამ საკითხს მოგვიანებით ამავე თავში მიუხებრუნდებით.

რომ შევაჯამოთ, ინსტიტუციური თეორია იძლევა არსობრივად განსხვავებულ ხედვას სკოლის ორგანიზაციებისა და გარემოს ურთიერთობებზე, ვიდრე ინფორმაციული და რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიები. სკოლები ემორჩილებიან ინსტიტუციონალიზებულ წესებს, იზიარებენ აღიარებულ იდეოლოგიას და უმნიშვნელო ქმედებებს ახორციელებენ სწავლების პროცესისა და შედეგების მონიტორინგისა და კოორდინირებისათვის. იდგომის არსიაფორმის უპირატესობა არსზე (Ingersoll, 1993). ინსტიტუციური თეორიის საფუძვლებიდან მოყოლებული (მეოცე საუკუნის 70-იანი წლების შუა პერიოდიდან) საგანმანათლებლო გარემოს კვლევის მნიშვნელოვანი გამოცდილება დაგროვდა.

ინსტიტუციური პერსპექტივის კვლევა და შეფასება

სამუელ ბაკარახი და ბრაიან მანდელი (1993) მიიჩნევენ, რომ ინსტიტუციური თეორიის გამოყენებით შეიძლება საგანმანათლებლო პოლიტიკის შესახებ არსებული კვლევითი ლიტერატურის ხელახალი ინტერპრეტაცია. ბევრი კვლევა, რომელიც ეხება ადგილობრივ, შტატისა და ფედერალურ ინტერესთა ჯგუფებს, შეიძლება განიმარტოს, როგორცინტერესთა ჯგუფების მცდელობა, დაუდგინონ სკოლებს წესებისა და იდეოლოგია, ასევე, საინტერესოა, თუ როგორც ითვისებენ სკოლები ამ წესებს, ან როგორ იცავენ თავს რაციონალიზებული მითებისაგან. პოლიტიკური პროცესების კვლევის გარდა, საგანმანათლებლო გარემოებში განხორციელდა რამდენიმე კვლევა, რომელიც უშუალოდ ინსტიტუციურ თეორიას იყენებს.

მეიერი (1992) ადგენს, რომ ამერიკის განათლების სისტემის განმასხვავებელი ნიშანია ფინანსირების და კონტროლის დეცენტრალიზაცია შტატისა და ადგილობრივ დონეებზე. ფედერალურ მთავრობას აქვს მცირე კონსტიტუციური უფლებამოსილება იმისათვის, რომ არეგულიროს განათლება, ასეთი უფლებამოსილების მოპოვების მცდელობები კი საკმაოდ წარუმატებელი გახლდათ. მიუხედავად იმისა, რომ ფედერალური როლი გაიზარდა, ეს როლი დღესაც ძლიერ შეზღუდულია და მოიცავს ფინანსირებას და უფლებამოსილებას სპეციალური განათლების პროგრამების სფეროში, რომელიც განაწილებულია მრავალ ფედერალურ სააგენტოზე. შედეგად, საჯარო განათლების ინსტიტუციური გარემო ფედერალურ დონეზე მოიცავს ფინანსირების ცენტრალიზაციას მნიშვნელოვანი უფლებამოსილების გარეშე; ხოლო კავშირები ადგილობრივ, შტატისა და ეროვნულ დონეებზე, ჩვეულებრივ, თავისუფალი,

შემოვლითი და არაპირდაპირია. მეიერი ამ მოდელს უწოდებს ფრაგმენტირებულ ცენტრალიზაციას. ამ თემას განაგრცობენ მეიერი, სკოტი და სორენგი (1987) და ამტკიცებენ, რომ სასკოლო ოლქებს აქვთ ფინანსების მოპოვების აშკარა ინტერესი, ფედერალური იურიდიული მოთხოვნების დაკმაყოფილების საფუძველზე. ერთი გზაა ადმინისტრაციული სისტემის შემუშავება, რომელსაც აქვს იმის კომპეტენცია, რომ მოიძიოს დაფინანსების პერსპექტივები, დაადგინოს თუ როგორ შეასრულოს პროგრამებისა და ანგარიშგების მოთხოვნები და მოაგვაროს მთელი პროცესი. არსებობს დასაბუთება ჰიპოთეზისათვის, რომ ფედერალური დაფინანსების ზრდა, შტატის, ან ადგილობრივი შემოსავლების მატებასთან შედარებით, უფრო მეტად იწვევს სასკოლო ოლქების ადმინისტრაციული პერსონალის რაოდენობის ზრდას. ეს დასკვნა ეხმიანება ძირითად ინსტიტუციურ თეორიას.

ინსტიტუციური თეორია, ასევე, იძლევა სასკოლო ოლქის კონსოლიდაციის (ანუ ორი, ან მეტი ოლქის ერთ ოლქად შერწყმის) განმარტებას. დევიდ სორენგი (1987) იკვლევდა სასკოლო ოლქის კონსოლიდაციას 1938 წლიდან 1980 წლამდე. ამ პერიოდის განმავლობაში 100000 სასკოლო ოლქზე მეტმა ვერ შეძლო არსებობის შენარჩუნება. მნიშვნელოვანწილად, ამ შედეგზე გავლენა მოახდინა ინსტიტუციურმა გარემომ – ანუ შეიცვალა იდეოლოგია სკოლების სათანადო ზომისა და სტრუქტურასთან დაკავშირებით. კონსოლიდირებულ ოლქებში შენარჩუნებულია ადგილობრივი კონტროლი, მაგრამ, ძირითადად, უფრო დიდ და უფრო ბიუროკრატიულ ოლქებში. ამავ დროს, ადგილობრივი სკოლის ადმინისტრატორები კონსოლიდირებულ ოლქებში უფრო მეტი ყურადღებით უნდა მოეპყრან შტატისა და ეროვნულ პოლიტიკას, ვიდრე შერწყმამდე. მაგალითად, სორენგმა დაადგინა, რომ რაც უფრო ცენტრალიზებული იყო შტატის კონტროლი განათლებაზე, მით უფრო თვალსაჩინო იყო კონსოლიდაცია. ახალი კონსოლიდირებული ოლქები იყო უფრო დიდი და უფრო რთული ორგანიზაციები, რომლებიც უფრო მეტ ლოიალურობას ამჟღავნებდნენ ცენტრალური ინიციატივებისადმი.

იმ ვარაუდზე დაყრდნობით, რომ სტრუქტურული ელემენტები თავდაპირველად ჯერ გარემოში ხდებიან ლეგიტიმური და მხოლოდ შემდეგ მიიღებიან ადგილობრივი ორგანიზაციების მიერ, როანი (1982) დააკვირდა სამი პროფესიის გაერთიანებას კალიფორნიის სასკოლო ოლქის სტრუქტურებში. მან აღწერა, თუ როგორ მოხდა ჯანდაცვის, ფსიქოლოგიური და კურიკულუმის სერვისებისა ლეგიტიმაცია და ინსტიტუციონალიზაცია შტატის სააგენტოების, კანონმდებლებისა და პროფესიონალური ჯგუფების წესებით, შემდეგ კი როგორ გაერთიანდა ეს სამი სამუშაო პოზიცია ადგილობრივი სასკოლო ოლქების სტრუქტურაში. 1909 წელს მიიღეს კანონი, რომელიც სკოლის პერსონალს ბავშვების სამედიცინო შემოწმების ნებას რთავდა. შემოწმების თავდაპირველი მიზანი იყო ინფექციური დაავადებების გავრცელებასთან ბრძოლა. კანონის მიღების შემდეგ კამპანიის მონაწილეები ჩაერთვნენ ინსტიტუციის „მშენებლობაში“. შედეგად, 1935 წლისათვის ყოველწლიური სამედიცინო შემოწმებები დაშვებულ იქნა *სკოლის კოდექსით*. დიდ სასკოლო ოლქებს, სავარაუდოდ, მცირე ოლქებზე მეტად უადვილდებოდათ სამუშაო პოზიციების დამატება, მაგრამ ზომის მიუხედავად, ოლქები მაინც ზრდიდნენ ან ამცირებდნენ პოზიციების რაოდენობას, ინსტიტუციურ გარემოში საკითხისადმი მხარდაჭერის ზრდისა და კლების შესაბამისად. ყველაზე წარმატებული გახლდათ ჯანდაცვის სერვისის ინტეგრირება სასკოლო სტრუქტურაში, ხოლო ყველაზე წარუმატებელი - კურიკულუმის სერვისის ინტეგრირება. ეს საკმაოდ საინტერესო ფაქტია, რადგან ჯანდაცვის მომსახურება ყველაზე შორს დგას სწავლების ტექნიკური არსისგან, ხოლო კურიკულუმისა კი – ყველაზე ახლოს.

ოგავა (1994) მიიხნევს, რომ თანამედროვე რეფორმების ტალღის მიზანი ამერიკის შეერთებულ შტატებში არის არსებული სტრუქტურებში ფუნდამენტური ცვლილებების შეტანა და არა მათი განახლება და გაუმჯობესება. ინსტიტუციური თეორიის გამოყენებით, იგი იკვლევდა საკმაოდ პოპულარულ რეფორმას, რომელსაც ეწოდება მენეჯმენტი სკოლის დონეზე. ამ რეფორმაში ძირითადი იდეა არის ოლქის მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების დელეგირება სკოლის დონეზე. კვლევის მონაცემების თანახმად, სკოლის დონეზე მართვის იდეა თავდაპირველად ინსტიტუციონალიზირებული იქნა გარემოში. იდეის ძირითადი მომხრეები – გუბერნატორთა ეროვნული ასოციაცია, კარნეგის ფორუმი განათლებისა და ეკონომიკის საკითხებზე, მასწავლებელთა ამერიკული ფედერაცია და აკადემიური წრის სხვადასხვა წარმომადგენლები – ძირითადად, წარმომადგენლენ განათლების პროფესიის ინტერესებს. ჯგუფებმა ჩამოაყალიბეს ორი ძირითადი მიზანი: პირველი, საჯარო სკოლების ეფექტიანობის გაუმჯობესება; და მეორე, მასწავლებლების პროფესიონალური სტატუსის ზრდა. ოგავას დაკვირვებით, ეს მიზნები მიმართული იყო იმისკენ, რომ მასწავლებლებს ჰქონოდათ კონტროლის მეტი ბერკეტი და გაზრდილიყო საჯარო განათლების მნიშვნელობა. ერთი შეხედვით, ეს მიზნები შეიძლება აღვიქვათ, როგორც სამუშაო ან ტექნიკური ეფექტიანობის გაუმჯობესებისაკენ სწრაფვა. თუმცა, როდესაც ჯგუფებს სთხოვეს, განემარტათ სკოლაზე დაფუძნებული მენეჯმენტის იდეის მხარდაჭერის მიზეზი, მათ დაასახელეს ფართო საზოგადოებრივი ინტერესები და მოახდინეს შედარებით ვიწრო თუ პირადი მიზნების იგნორირება. აქიდან, ოგავა ასკვნის, რომ კვლევის მონაცემები შეესაბამება ინსტიტუციურ თეორიას. მომხრეები ასაბუთებენ თავიანთ პოზიციას ფართოდ გაზიარებულ კულტურულ შეხედულებებსა თუ ინსტიტუციურ ღირებულებებზე დაყრდნობით.

დევიდ ქოენისა და ჯეიმს სპილანის (1992) მასწავლებლის სამუშაოზე ინსტიტუციონალიზებული წესების ზეგავლენის ანალიზის გამოყენებით, სპილანმა და ნენსი ჯენინმა (1997) გამოიკვლიეს კურიკულუმის რეფორმები სასკოლო ოლქში, რომელსაც სწავლების საკუთარი მწყობრი პოლიტიკა ჰქონდა ჩამოყალიბებული. პოლიტიკა მიზნად ისახავდა წერა-კითხვის სწავლების ახალი, ამბიციური მოდელის ხელშეწყობას. მკვლევარებმა დაადგინეს, რომ როდესაც პოლიტიკა ყველასათვის გასაგები და ნათელი იყო, შესაძლებელი იყო ამ პოლიტიკის განხორციელება ძალიან უმნიშვნელო ვარიაციებით სკოლის დონეზე. თუმცა, როდესაც პრაქტიკის თაობაზე პოლიტიკა ბუნდოვანი იყო, განხორციელებაც არ იყო ერთგვაროვანი, ვინაიდან მასწავლებლების პრაქტიკაზე გავლენას ახდენდა მათი ადრეული გამოცდილება და პოლიტიკის ინდივიდუალური ინტერპრეტაციები. ეს კვლევა ადასტურებს, რომ სიცხადეს და თანმიმდევრულობას ინსტიტუციური წესების შექმნისას მიყვავართ თვალსაჩინო შედეგებამდე სკოლების ტექნიკურ კომპონენტში.

ინსტიტუციური თეორიის კრიტიკის თანახმად, ამ თეორიის გადაჭარბებულმა აქცენტმა კონფორმულობის პროცესებზე გამოიწვია ორგანიზაციისა და გარემოს ურთიერთობებში აქტიური აგენტებისა და რეზისტენტულობის მნიშვნელობის დაკნინება (Goodstein, 1994). კონფორმიზმის პროცესებზე ვიწრო აქცენტი თეორიულ ინტერესის მიღმა ტოვებს ისეთ სიტუაციებს, სადაც ინსტიტუციონალიზაცია სადავო, ან არასრულია. ისეთმა ორგანიზაციებმა, როგორცაა სკოლები, შეიძლება გარკვეული არჩევანი გააკეთონ ინსტიტუციურ ზეწოლებზე რეაგირებისას. მაგალითად, სასკოლო ოლქები ძალზე განსხვავდებიან ერთმანეთისგან შტატის პოლიტიკის ინიციატივებზე თავიანთი რეაგირებებით (Firestone, Rosenblum, Bader and Massell, 1991). ინსტიტუციური

თეორიის კრიტიკა (რომ იგი წარმოაჩენს ორგანიზაციებს, როგორც შედარებით პასიურ აქტორებს, რომლებიც მარტივად ემორჩილებიან საკუთარ გარემოებს) ნამდვილად ყურადსადგობია და საჭიროებს დამატებით კონცეპტუალურ განვითარებას და ემპირიულ შემოწმებას.

მიუხედავად ამისა, კვლევის მნიშვნელოვანი ნაწილი ადასტურებს ინსტიტუციური თეორიის ძირითად იდეებს. დროთა განმავლობაში, ინსტიტუციური სექტორი ამერიკაში და, ასევე, მსოფლიო მასშტაბით, საკმაოდ განვითარდა და მნიშვნელოვან როლს ასრულებს საგანმანათლებლო ორგანიზაციების ფორმირებასა და სტანდარტიზებაში (Rowan and Miskel, 1999). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, კვლევა მხარს უჭერს ინსტიტუციური თეორიის იმ ძირითად წინაპირობას, რომლის მიხედვით, ორგანიზაციული სტრუქტურები რეაგირებას ახდენენ ინსტიტუციურ გარემოში არსებულ ტენდენციებზე. ინსტიტუციური თეორიის ყველაზე მნიშვნელოვანი წვლილი ალბათ ის არის, რომ იგი ორგანიზაციული გარემოების ალტერნატიულ კონცეპტუალიზაციას გვთავაზობს. მეიერისა და როანის (1977) სტატიამ ყურადღება გაამახვილა გარემოთა ისეთ ასპექტებზე, რომლებზეც ადრე ყურადღებას არ ამახვილებდნენ: ინსტიტუციონალიზებულ, ან სიმბოლურ ელემენტებს, როგორცაა შეხედულებები, წესები და როლები, რესურსების ნაკადებისა და ტექნიკური მოთხოვნებისაგან დამოუკიდებლად, დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლიათ ორგანიზაციულ ფორმებზე.

ინსტიტუციური გარემოების ადმინისტრირება

სკოტის (1992) დაკვირვებით, ორგანიზაციები განსხვავებულად რეაგირებენ გარემოს ტექნიკურ (ანუ ინფორმაცია და რესურსები) და ინსტიტუციურ ასპექტებზე. ტექნიკურ გარემოებთან ურთიერთქმედება, ძირითადად, მოიცავს ინფორმაციისა და რესურსების გაცვლას. მიუხედავად იმისა, რომ ინსტიტუციურ გარემოსთან ურთიერთქმედებაც, გარკვეულწილად, ეყრდნობა გაცვლის სტრატეგიას (განსაკუთრებით, ინფორმაციის გაცვლის სტრატეგია), ინსტიტუციური პერსპექტივა პოსტულატად აყალიბებს, რომ ორგანიზაციები ფორმირდება გარემოებიდან მიღებული ელემენტებისაგან. ინსტიტუციური თეორია ახალგაზრდა თეორიაა, ამიტომ იმის შესახებ, თუ კონკრეტულად როგორ არიან დაკავშირებული ორგანიზაციები საკუთარ ინსტიტუციურ გარემოებთან, დღეისათვის ცოტა რამ არის ცნობილი (Scott, 1992). მთავარი იდეა ინსტიტუციური გარემოების ადმინისტრირებაში არის ის, რომ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ლეგიტიმურ რეპუტაციას (Elsbach and Sutton, 1992). რაც შეეხება ინფორმაციულ და რესურსებზე დამოკიდებულების სტრატეგიას, ბუფერიზაციისა და საზღვრების წაშლის მოდელებს, მათი გამოყენება ასევე სასარგებლოა ინსტიტუციურ გარემოთა მართვისას.

ბუფერიზაციის სტრატეგიები

ჩვენი ადრინდელი დისკუსიიდან გაიხსენეთ, რომ ბუფერები წარმოადგენს სტრუქტურებსა და პროცესებს, რომლებიც ახდენს შიდა აქტივობების იზოლირებას ან შემოსაზღვრას და შთანთქავს გარემოს დაბრკოლებებს. ბუფერიზაცია, ჩვეულებრივ, წარმოქმნის დამცავ ფენას ორგანიზაციისა და მის გარემოს შორის. ბუფერიზაციის მექანიზმების მიერ გადასაწყვეტი ძირითადი პრობლემა არის ტექნიკური ეფექტიანობისა და ინსტიტუციური წესების ზეწოლებს შორის წარმოქმნილი კონფლიქტების დარეგულირება. ინსტიტუციური პერსპექტივიდან, სკოლის ორგანიზაციების გარემოთაგან ბუფერიზაციის ორი შესაძლო გზა არის გამიჯვნა და იმიჯის მართვა.

გამიჯვნა მეიერი და როანი (1977) აღნიშნავენ, რომ ეფექტიანობაზე ორიენტირებული ორგანიზაციები ცდილობენ თავიანთ სტრუქტურებსა და ტექნიკურ აქტივობებს შორის ზუსტი შესაბამისობის შენარჩუნებას. ინსტიტუციონალიზებულ გარემოებში, პირიქით, ამგვარი ზუსტი შესაბამისობა უფრო თვალსაჩინოს ხდის არაეფექტიანობისა და შეუსაბამობის ფაქტებს. შედეგად, ინსტიტუციონალიზებულ გარემოებში მომუშავე ორგანიზაციები ცდილობენ თავიანთი ინსტიტუციური სტრუქტურებისა და ტექნიკური აქტივობების გამიჯვნას. გამიჯვნა სამუშაო პროცესების ადეკვატური კონტროლის განზრახ უარყოფა (Ingersoll, 1993). გამიჯვნა ორგანიზაციებს ორ ნაწილად ჰყოფს: ერთი უპირველესად უკავშირდება ინსტიტუციურ გარემოს, ხოლო მეორე – წარმოქმნის ტექნიკურ აქტივობებს. ამგვარად, ტექნიკური ნაწილი მიმართულია შიგნით საკუთარი ტექნიკური ნაწილისკენ და ზურგს აქცევს გარემოს, მაშინ როცა ინსტიტუციური ნაწილი ზურგს აქცევს ტექნიკურ ნაწილს, რათა კონცენტრირება მოახდინოს ინსტიტუციური გარემოსადმი მორგებაზე (Meyer, Scott, and Deal, 1992).

გამიჯნული სკოლის ორგანიზაციები რამდენიმე თვისებას ამჟღავნებენ. მაგალითად, აქტივობები ხორციელდება ადმინისტრატორთა ხედვის არედან მოცილებით და ხდება პროფესიონალიზმის აქტიური ხელშეწყობა. მიზნები ბუნდოვანია და კატეგორიულ მიზნებს ცვლის ტექნიკური მიზნები – ანუ სკოლების პროდუქტია მოსწავლეები, და არა აკადემიური სასწავლო პროცესი (Meyer and Rowan, 1977). ორგანიზაციები რამდენიმე მიზეზის გამო ახორციელებენ გამიჯვნას. გამიჯვნა ნიღბავს, ან ახდენს შეუსაბამობების, ირაციონალურობების და სამუშაოს ცუდი შესრულების ბუფერიზაციას, რამაც შეიძლება დაახიანოს ორგანიზაციისადმი საზოგადოების რწმენა. უფრო მეტიც, გამიჯნულმა ორგანიზაციებმა შეიძლება წარმოქმნას ისეთი სტრუქტურული ელემენტები, რომლებიც, ერთის მხრივ, ემორჩილება ინსტიტუციონალიზებულ შეთანხმებებს და მაინც ინარჩუნებს მოქმედების გარკვეულ ავტონომიას. შეუსაბამო, ან კონფლიქტურ გარემოებში გამიჯვნა განსაკუთრებით სასარგებლო სტრატეგიას წარმოადგენს (Scott, 1992).

იმიჯის მართვა. ეს სტრატეგია გულისხმობს შთაბეჭდილების მენეჯმენტს სტრუქტურებისა და ქმედებების იმგვარად წარმოსაჩენად, რომ მარტივად მოხდეს მხარდაჭერის მოპოვება (Elsbach and Sutton, 1992). შთაბეჭდილების მენეჯმენტი უხვად იყენებს სიმბოლურ კატეგორიებსა და კოდირების წესებს. კოგნიტური სქემების მსგავსად (იხ. თავი 4), ორგანიზაციის მიერ პროდუცირებული შედეგების იდენტიფიცირების, კლასიფიცირებისა და რომელიმე კატეგორიისადმი მიკუთვნებისათვის იქმნება სპეციალური სიმბოლური კატეგორიები. ინსტიტუციური სისტემის არსს კოდირების წესები წარმოადგენს; ისინი განმარტავს განსხვავებებს საკითხებსა და ადამიანებს შორის და ქმნის ხელსაყრელ გარემოს სტანდარტული ან თავისთავად ცხადი პროცედურების გამოყენებისათვის (Scott, 1992). მეიერი და როანი (1977), მაგალითად, შენიშნავენ, რომ ხარჯთეფექტურობის ანალიზის ინსტიტუციონალიზირებული ნორმის გამოყენებით სკოლებმა შეიძლება წარმატებულად წარმოაჩინონ არსით წარუმატებელი პროექტები. ადმინისტრატორებმა, რომელთა გეგმებმაც მარცხი განიცადა, შეიძლება უჩვენონ სხვა ადმინისტრატორებს, მასწავლებლებს, განათლების საბჭოს და საზოგადოებას, რომ ეს პროცედურები გონივრული იყო და მათი გადაწყვეტილებები რაციონალურად იყო მიღებული.

მაშასადამე, ინსტიტუციონალიზებული პრაქტიკა და შთაბეჭდილების მენეჯმენტი ეხმარება ადმინისტრატორებს მათი ქმედებების დასაბუთებაში და დაინტერესებული მხარეების თვალში პოზიტიური იმიჯის შექმნაში. ასეთმა სიმბოლურმა აქტივობებმა შეიძლება წარმოქმნას საერთო მნიშვნელობები და ღირებულებები, რაც, თავისმხრივ, შედეგად იძლევა ერთგულებას, მხარდაჭერასა და სკოლის ორგანიზაციის ლეგიტიმურობას (Ogawa, 1992).

საზღვრების წაშლის სტრატეგიები

წინამდებარე თავის დასაწყისში საზღვრების წაშლა, ან დაკავშირება განსაზღვრული იყო როგორც აქტივობები, რომლებიც აკავშირებს სკოლის ორგანიზაციას გარე გარემოში არსებულ ელემენტებთან. მეიერმა და როანმა (1977), დიმაჯიომ და პაუელმა (1991) და სკოტმა (1992) შემოიტანეს კონფორმულობის სტრატეგია, როგორც საზღვრების წაშლის ძირითადი სტრატეგია ინსტიტუციურ გარემოებში. ინსტიტუციური წესების, შეხედულებებისა და იდეოლოგიების შემოტანით თავიანთ სტრუქტურებში, ორგანიზაცია ხდება უფრო ერთგვაროვანი და აღწევს ლეგიტიმურობას. სკოტი გვთავაზობს დაკავშირების სტრატეგიათა სამ ტიპს, რომელიც შეიძლება გამოვიყენოთ ინსტიტუციურ გარემოთა მართვაში.

კატეგორიული კონფორმიზმი სკოტის (1992) მიხედვით, არის ფართო და ზოგადი სტრატეგია. ეს, ძირითადად, არის პროცესი, რომლის მეშვეობითაც ინსტიტუციური წესები განსაზღვრავს განსხვავებებს ერთეულებს შორის და ქმნის საფუძველს შესაბამისი სტრუქტურის შექმნისათვის. ეს განსხვავებები წარმოადგენს ფართოდ გაზიარებული კოგნიტური სქემის მაგალითებს. კოგნიტური სტრუქტურები ჩვენს ენაში იდგამს ფესვებს და მათ ყველა იზიარებს. მეიერი და როანი (1978) მას უწოდებენ რიტუალური კატეგორიების სისტემას. არსებობს ზედმიწევნით შემუშავებული წესები მასწავლებლების კლასიფიკაციისათვის – მაგალითად, დაწყებითი ან საშუალო საფეხურის მასწავლებელი – და თითოეულ კატეგორიას აქვს საკუთარი სპეციფიკაციები და უფლებამოსილებები. მოსწავლეებიც, ამის მსგავსად, კატეგორიებად იყოფიან კლასის, უნარების დონის და გავლილი კურსების მიხედვით. სტანდარტული კატეგორიები და რიტუალური კლასიფიკაციის პროცედურები მოიცავს არა მხოლოდ პედაგოგებს და მოსწავლეებს, არამედ ასევე კურიკულუმის საკითხებს და სკოლებს (მაგალითად, ალტერნატიული და ტრადიციული). სკოლები, რომლებიც ითვისებენ ამ საერთო კოგნიტური შეხედულებების სისტემებს – ანუ ამჟღავნებენ კატეგორიულ კონფორმიზმს – აძლიერებენ საკუთარ ლეგიტიმურობას და ზრდიან საკუთარი რესურსების მოცულობას.

სტრუქტურული კონფორმიზმი ზოგჯერ ინსტიტუციური გარემოები სკოლებს უწესებს ძალიან სპეციფიურ სტრუქტურულ მოთხოვნებს, როგორც აღიარებისა და მხარდაჭერის პირობას (Scott, 1992). გარე განკარგულებები აიძულებს სკოლებს, განახორციელონ ახალი პროგრამები. გასულ სამ ათწლეულში, სპეციალური განათლების ბევრი პროგრამა – მაგალითად, შეძრუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებისათვის – იქნა შეტანილი საგანმანათლებლო ორგანიზაციებში სხვადასხვა კანონების, ადმინისტრაციული წესებისა და მშობელთა შეხედულებების დასაკმაყოფილებლად. სხვადასხვა სქემების გამოყენებით, სკოლებმა შეიმუშავეს სტრუქტურები სპეციალური საჭიროებების იმ კატეგორიებისადმი შესაბამისობის მისაღწევად, რაც განსაზღვრულია ინსტიტუციურ გარემოებში. ადმინისტრატორებს კარგად ესმით, რომ წარმატება მოდის ინსტიტუციური მოთხოვნების დაკმაყოფილებასთან ერთად და არა როგორც სწავლების

ეფექტურობის შედეგი (Rowan, 1981). როგორც ადრე იყო ნახსენები, გაუკვევლობასთან პირისპირ აღმოჩენისას სკოლები ხშირად \ ახდენენ წარმატებული სტრუქტურული ფორმების იმიტაციას და კოპირებას. ამგვარად, არჩევანითა და იძულებით, სკოლები ხშირად იყენებენ სტრუქტურულ კონფორმიზმს, როგორც გარემოში ადაპტირების მექანიზმს (Scott, 1992).

პროცედურული კონფორმიზმი მეიერი და როანი (1977) აკვირდებიან, რომ ტექნიკური აქტივობების კოორდინაციისა და კონტროლის ნაკლებობის მიუხედავად, სკოლები არ წარმოადგენენ ანარქიებს. ყოველდღიური აქტივობები სკოლებში ორგანიზებულად ხორციელდება. ფაქტიურად, ინსტიტუციური გარემოები ზეწოლას ახდენენ სკოლებზე, რათა მათ სპეციფიურად შეასრულონ აქტივობები. სკოლის ორგანიზაციებს შეუძლიათ რეაგირება რაციონალური მითებით, რომლებიც დეტალურად აღწერს ნაბიჯებს სხვადასხვა ტიპის პროცედურების განხორციელებისას. მაგალითად, სკოლები მკაცრად აკონტროლებენ ისეთ პროცესებს, როგორცაა შესაბამისი კომპეტენციის მქონე მასწავლებლების სამუშაოზე აყვანა, მოსწავლეების კლასებში გადანაწილება და ღონისძიებების დაგეგმვა (Meyer and Rowan, 1978). პროცედურული სპეციფიკაციების შესრულება არის მეთოდი, რომლითაც შესაძლებელია სკოლის სტაბილური სტრუქტურული ფორმების შექმნა და ლეგიტიმაცია ინსტიტუციურ გარემოებში სამუშაოდ. სადავო აქტივობების განსახორციელებლად სოციალურად მისაღები პროცედურების გამოყენებით, სკოლებს შეუძლიათ შეინარჩუნონ შეხედულება, რომ რაციონალური და ლეგიტიმური არიან თავიანთ ქმედებებში (Scott, 1992).

რომ შევაჯამოთ, სკოლების ინსტიტუციურ გარემოთა ადმინისტრირების პრაქტიკული მეთოდები რამდენადმე განუვითარებელი რჩება. ბუფერიზაციისა და დაკავშირების სტრატეგიები, როგორც ჩანს, საკმაოდ საფუძველს ქმნის სპეციფიური ტაქტიკების შესამუშავებლად, სკოლების ინსტიტუციურ გარემოთა მართვისათვის.

პოლიტიკის შემუშავება და განათლების გარემოთა შეცვლა

სამთავრობო წესების მრავალდონიანმა ქსელმა, პროფესიონალური ასოციაციების ნორმებმა და საზოგადოების იდეოლოგიურმა კონსენსუსმა იმის თაობაზე, თუ როგორი უნდა იყოს სკოლები და როგორ უნდა მოქმედებდნენ ისინი, წარმოშვა შედარებით სტაბილური ინსტიტუციური გარემო სასკოლო განათლებისათვის. სასკოლო განათლების ინსტიტუციური გარემო ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამჟამად ცვლილების პროცესშია. ანუ, ეჭვქვეშ დგება არსებული ინსტიტუციური განმარტებები. მსოფლიო ბაზრებზე ეკონომიკური კონკურენციის გამო შეშფოთებული ამერიკელი პოლიტიკოსები და ბიზნესის წარმომადგენლები სადავოს ხდიან გამიჯვნის სტრატეგიასა და რაციონალიზებულ მითებს სწავლებისა და ინსტრუქტირების შესახებ. საგანმანათლებლო რეფორმის მოთხოვნის ხანგრძლივობა, ინტენსიურობა და მრავალფეროვნება შეიძლება ასახავდეს იმას, რომ საზოგადოებრივი კონსენსუსი იკლებს და ახდენს ინსტიტუციური გარემოს დესტაბილიზაციას. მაგალითად, სუზან ჰ. ფარმენი, რიჩარდ ფ. ელმორი და დაიან მასელი (1993) ამტკიცებენ, რომ სკოლების გაუმჯობესებული და უფრო შესაბამისი შედეგების მისაღწევად ზეწოლა მოიმატებს. კერძოდ, სისტემური რეფორმების მოთხოვნებმა და ზოგად განათლებაში კონკურენტულმა ბაზრებმა შეიძლება გამოიწვიოს აქცენტის გადანაცვლება ინსტიტუციურიდან ტექნიკურ გარემოზე.

მეოცე საუკუნის 80-იანი წლების დასაწყისიდან რეფორმატორული მოძრაობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში ხასიათდებოდა ტალღის მეტაფორით – პირველი, მეორე და მესამე ტალღები. მარშალ სმიტისა და ჯენიფერ ო'დის (1990) კონცეფციის თანახმად, ამჟამინდელი ტალღა, რომელსაც ეწოდება სისტემური რეფორმა, მძლავრი ძალაა საგანმანათლებლო ცვლილებისათვის. სისტემური რეფორმა არის ყოვლისმომცველი ცვლილების პროგრამა, რომელიც შედგენილია სკოლების თანმიმდევრული და კოორდინირებული მოდიფიცირებისათვის, რათა მიღწეულ იქნას მკაფიოდ ჩამოყალიბებული საგანმანათლებლო შედეგები (Fuhrman, Elmore, and Massell, 1993). ფედერალური მთავრობის მიერ მიზნები 2000 პროგრამის ამოქმედებამ მნიშვნელოვანი იმპულსი შექმნა სისტემური რეფორმის მოძრაობისათვის ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ბიზნესის, პოლიტიკური და სამთავრობო ჯგუფები განაგრძობენ სისტემური რეფორმების პროგრამების მხარდაჭერას. სისტემური რეფორმის ძირითადი პრიორიტეტი არის კურიკულუმის შინაარსის მოდიფიცირება, ძირითად აკადემიურ საგნებში მოსწრების სტანდარტების შექმნა და შეფასების პროგრამასთან მიზნების მჭიდროდ დაკავშირება. კურიკულუმის შინაარსისა და მოსწრების სტანდარტების შეფასების პროცედურებთან მისადაგება ქმნის ანგარიშვალდებულების სისტემას სკოლების ეფექტიანობისა და პროდუქტიულობის მონიტორინგისათვის. სისტემური რეფორმების მომხრეები გეგმავენ ანგარიშვალდებულების სისტემის გაზრდას პედაგოგის მომზადებასა და პრაქტიკაში, სასწავლო მასალებში, მართვასა და ფინანსებში ცვლილებების შეტანით. გარემოს თეორიის პერსპექტივიდან, ჩვენ გამოვთქვამთ ჰიპოთეზას, რომ სასკოლო განათლების სისტემური რეფორმის მიზანია ტექნიკურ გარემოთა გავლენის გაზრდა და ინსტიტუციურ გარემოთა გავლენის შემცირება.

როგორც ოგავა (1994) საკუთარ ნაშრომში აღნიშნავს, გადამწყვეტი მომენტი სისტემურ რეფორმებში არის ის, თუ რას უწყობს ხელს ამჟამინდელი ინიციატივები? ხელს უწყობს ტექნიკურ ეფექტიანობასა და პროდუქტიულობას, თუ სოციალურ პოლემიკას, შემდგომ სამთავრობო სტანდარტიზაციას და პროფესიონალურ კონტროლს. თუკი სისტემური რეფორმატორების მიზნები მიღწეულ იქნება, ტექნიკური გარემოები უნდა გახდეს დომინანტური ფორმა სკოლებისათვის და მჭიდრო კავშირები უნდა შეიქმნას ანგარიშვალდებულების, ეფექტიანობისა და პროდუქტიულობისათვის. თუ არ მოხდება ტექნიკურ გარემოზე გადასვლა, სისტემური რეფორმების მცდელობებმა შეიძლება შექმნას რაციონალიზებული მითების ახალი, უფრო რთული ქსელი. რაციონალიზებულ მითებზე შემდგომმა დაყრდნობამ] შეიძლება გამოიწვიოს განხეთქილება საჯარო განათლების მონოპოლიაში და წარმოქმნას კონკურენტული ბაზარი.

პოლ ი. პეტერსონი (1989) ამტკიცებს, რომ საჯარო განათლების „კვაზი მონოპოლია“ იმდენად ფართოდ გავრცელებული ფაქტია ამერიკის შეერთებულ შტატებში, რომ მისი არსებობა ითვლება თავისთავად ცხადად. გასული საუკუნის განმავლობაში საჯარო განათლებამ ყურადღება მიაპყრო ლეგიტიმაციის მძლავრ სიმბოლოებს – სოციალურ დემოკრატიას, თანაბარ შესაძლებლობებს და ჰომოგენიზირების ზოგად გამოცდილებას პლურალისტურ საზოგადოებაში. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მოხდა სკოლების ინსტიტუციონალიზაცია და მათ მიიღეს თითქმის მონოპოლიური პოზიცია.

ამერიკული საჯარო სკოლების აკადემიური მოსწრების ინტენსიურმა კრიტიკამ და კერძო და უცხოური სკოლების პოზიტიური მიღწევების ხაზგასმამ (Stevenson and Stigler, 1992; Bryk, Lee, and Holland, 1993) გამოიწვია ის, რომ ბევრმა ექსპერტმა დააყენა საჯარო სკოლების მონოპოლისტური პოზიცია. ჯონ ი. ჩაბი და ტერი მ. მოუ (1990) განსაკუთრებული თავგამოდებით ამტკიცებდნენ, რომ ამერიკული სკოლების გაუმჯობესების საუკეთესო გზა იყო მათი გათავისუფლება კონკურენტულ ბაზრებზე. კონკურენტული ბაზარი ნიშნავს იმას, რომ ადამიანები ირჩევენ სკოლას და განათლების იმ ტიპს, რომელიც ყველაზე მეტად შეესაბამება მათ საგანმანათლებლო საჭიროებებს. თავისუფალი ბაზრის მომხრეებს სჯერათ, რომ კონკურენციის ძალები შექმნის უკეთეს საგანმანათლებლო სერვისს, ვიდრე მონოპოლიზირებული რეაგირებები და გამოათავისუფლებს ძლიერ სტიმულებს სკოლის რეფორმისათვის. კონკურენტულ ბაზარზე მშობლები და მოსწავლეები ამოირჩევენ იმ საჯარო ან კერძო სკოლას, რომელსაც ყველაზე ეფექტიანად და პროდუქტიულად მიიჩნევენ. თუ მომხმარებლები არ იქნებიან კმაყოფილნი შედეგებით, მათ შეეძლებათ სხვა სკოლის არჩევა, რითაც პედაგოგები მიიღებენ სიგნალს სკოლის მუშაობის დონის შესახებ. ამგვარი უკუკავშირის გარეშე, გაუმჯობესების სტიმულები სუსტი რჩება და მონოპოლისტური ინდიფერენტულობა მეფობს (Boyd and Walberg, 1990). კონკურენტული განათლების ბაზრის შექმნისაკენ მიმართული მეთოდები მოიცავს მშობლებისათვის არჩევანის უფლების მინიჭებას და ალტერნატიული სკოლების დაარსებას როგორც საჯარო, ისე კერძო გარემოებში; ჩარტერული სკოლების შექმნას და მთავრობის მიერ გაცემული სასწავლო ვაუჩერების ან სტიპენდიების შეთავაზებას, რომლებიც შეიძლება გამოყენებული იქნეს მოსწავლის განათლების ხარჯების დასაფარად.

რაც შეეხება სისტემურ რეფორმებს, კონკურენტული ბაზრის სტრატეგიების ლოგიკური საფუძველი არის ტექნიკურ გარემოთა ინსტიტუციურ გარემოებზე წინ დაყენება. კონკურენტული ბაზრის მომხრეები გამოთქვამენ ჰიპოთეზას რომლის მიხედვით, მშობლები და მოსწავლეები აირჩევენ ამბიციური აკადემიური მიზნების მქონე სკოლებს, უკეთეს მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს, უკეთეს სასწავლო მასალებს, მაღალ ეფექტიანობასა და პროდუქტიულობას და ანგარიშვალდებულების ძლიერ სისტემებს. ბაზრის მიერ მართული სკოლების სიმრავლის პირობებშიც კი, ინსტიტუციურ გარემოში არსებული ძალები, სავარაუდოდ, შეეწინააღმდეგებიან ტექნიკური გარემოების გაუმჯობესების ტენდენციას. მაგალითად, ბაზრის მიერ მართული სკოლები, სავარაუდოდ, შექმნიან საკუთარ რაციონალიზებულ მითებს, იმოქმედებენ გარემოებში, რომელიც ინსტიტუციონალიზებულია სამთავრობო სააგენტოებისა და პროფესიონალური ასოციაციების მიერ და ძლიერი წინააღმდეგობა შეხვდებათ სასკოლო განათლების მონოპოლიის ამჟამინდელი მპყრობელების მხრიდან.

რომ შევაჯამოთ, ჩვენ ვეთანხმებით როანისა და მისკელის (1999) დასკვნას. ბოლო სამი ათწლეულის მანძილზე პროფესიონალური ასოციაციების, სამთავრობო სააგენტოებისა და კერძო სექტორის ორგანიზაციების მიერ ინსტიტუციის შეთანხმებული მშენებლობა ავითარებს სასკოლო განათლების ტექნიკურ გარემოს. გაუმჯობესებული ტექნიკური გარემო ეყრდნობა განათლების პროდუქტიულობის მოდელს და სკოლის საგანმანათლებლო შედეგების შემოწმების ტექნიკურ შესაძლებლობას. შედეგად კი, წარსულთან შედარებით, სკოლებში ირდება ტექნიკური ხასიათის მოთხოვნები, მაგრამ, ამავე დროს, არ მცირდება ინსტიტუციური კონფორმიზმის მოთხოვნებიც. შესაბამისად, გარემოს შეცვლა უმთავრესად ინსტიტუციურიდან როგორც ინსტიტუციურისკენ, ისე ტექნიკურისკენ, წარმოადგენს

ფუნდამენტურ ცვლილებას და, სავარაუდოდ, მას ექნება არსებითი გავლენა სკოლების მუშაობაზე.

თეორია პრაქტიკაში

ობი კითხვისათვის

დაახლოებით შვიდი წელია, რაც თქვენ ხართ დირექტორი გუდლაიონის დაწყებით სკოლაში. სკოლაში პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით 720 მოსწავლე სწავლობს. თქვენს თანამშრომლებს შორის არის 32 მასწავლებელი, 6 მასწავლებლის დამხმარე პირი, დირექტორის მოადგილე და 2 მდივანი. შტატის მასშტაბით თითოეულ მოსწავლეზე ხარჯების მიხედვით 75-ე პროცენტზე მეტი გუდლაიონი ერთ-ერთი ექვს დაწყებით სკოლათაგან, საშუალო კლასის გარეუბნის სკოლების სისტემაში, სამხრეთ-დასავლეთში. მშობლები, ძირითადად, მაღალი სოციალური კლასისაკენ მიისწრაფიან და თავიანთი შვილების მიღწევებს დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ. თქვენ მეხუთე კლასის მასწავლებლად მუშაობდით 10 წლის განმავლობაში, ასევე, დირექტორის მოადგილედ ოლქში ერთი წლის მანძილზე, სანამ გუდლაიონში მიიღებდით სამუშაოს. მასწავლებლად და დირექტორის მოადგილედ მუშაობის განმავლობაში თქვენ მაგისტრის ხარისხი მიიღეთ და განათლების ადმინისტრირების, კურიკულუმისა და ფილოსოფიის განხრით. განსაკუთრებით მოგწონდათ ჯონ დიუის იდეები. მასწავლებლობისა და სწავლისას, ამაყობდით იმით, რომ იყავით წარმატებული და პროგრესული პედაგოგი. იყენებდით პროექტზე დაფუძნებულ მეთოდებსა და სხვა კონსტრუქტივისტულ მიდგომებს სწავლებისას და კლასში. თქვენი დირექტორი, კოლეგა მასწავლებლები, ოლქის ადმინისტრატორები და მშობლები სამაგალითო მასწავლებლად მიგიჩნევდნენ. როდესაც შესაძლებლობა გამოჩნდა, შეიტანეთ განაცხადი და აგიყვანეს გუდლაიონის დაწყებითი სკოლის დირექტორად. დიდი სურვილი გქონდათ, გემუშავათ მასწავლებლებთან იმისათვის, რომ შეგექმნათ სკოლა, სადაც გამოყენებული იქნებოდა სწავლებისა და სწავლის საუკეთესო კონსტრუქტივისტული პრაქტიკა.

ოთხი წლის შემდეგ, გუდლაიონის ადრეული კითხვის პროგრამას აქვს ენის მთლიანობაში შესწავლის ყველა საუკეთესო თვისება. თქვენ განსაკუთრებით გეამაყებათ, რომ თქვენს სკოლაში არის წიგნიერების განვითარების ხელშემწყობი მდიდარი გარემო. მოსწავლეებს ბევრს უკითხავენ ხმამაღლა, ხშირია ზეპირი დისკუსიები ავთენტურ საკითხებზე, ბავშვები ჩართულნი არიან ინდივიდუალური კითხვისა და წერის პროექტებში, გამოიყენება სპეციალურად შერჩეული ტექსტები, პროგრამა ნაკლებად ეყრდნობა კითხვის შესასწავლ ბაზისურ წიგნებს და შესარჩევ ტესტებს. ფონეტიკის სწავლება პირდაპირ არ ხდება და იგი ჩანერგილია ავთენტურ მდიდარ ლიტერატურაში. თქვენი დაკვირვებებიდან და მასწავლებლების ანგარიშებიდან ჩანს, რომ კითხვა ბავშვებს ძალიან უყვართ, თუმცა ზოგიერთ მოსწავლეს გარკვეული სირთულე აქვს კითხვისას. თქვენი აზრით, თქვენ წარმატებით აღადგინეთ ურთიერთობები მოსწავლეებს, მასწავლებლებსა და თქვენს შორის. ბავშვებს

საშუალება ეძლევათ, თავიანთი სწავლა თავად წარმართონ; მასწავლებლები უფლებამოსილნი არიან, თავად განსაზღვრონ სასწავლო პროცესი, მათ ხელს არ უშლით კითხვის შესასწავლი ბაზისური წიგნები. თქვენი და მასწავლებლების გადასახედიდან, კითხვის სწავლების ახალი მიდგომა ეფექტიანია და მისი გამოყენების მიზანშეწონილება ეჭვს არ იწვევს.

მაშინ, როდესაც კითხვის ეს პროგრამა მუშავდებოდა, შტატის პოლიტიკურ გარემოში დრუბლები შეიყარა. არჩეულ იქნა შედარებით კონსერვატორი გუბერნატორი. კამპანიის ცენტრალური პუნქტი გახლდათ განათლების ბაზისურ მოდელზე დაბრუნება სისტემური რეფორმის მეშვეობით. გუბერნატორის პროგრამის ძირითადი კომპონენტებია მაღალი სტანდარტები და ტესტები. თქვენი დირექტორობის მეშვიდე წლის შემოდგომაზე და კითხვის პროგრამის სრულად განხორციელების სამი წლის შემდეგ შტატის ყველა საჯარო სკოლაში ტესტირება განხორციელდა. ტესტის შედეგი გუდლაიონის დაწყებითი სკოლისათვის იყო 50-ე პროცენტილი.

თქვენი შეხედულების გათვალისწინებით (რომლის თანახმადაც, სტანდარტიზებული ტესტები არ არის მოსწავლის ცოდნისა და სკოლის მუშაობის სათანადო ინდიკატორები), თქვენ მაინცდამაინც არ შეწუხდით შედეგების გამო. საკუთარი თავი დაარწმუნეთ, რომ თქვენმა ხარისხობრივმა შეფასებებმა გიხვეწათ შემდეგი: მოსწავლეები მოტივირებულნი არიან კითხვისას, უფრო კითხვა და მიაღწიეს ისეთ შედეგებს, რომლებიც რაოდენობრივი ტესტით არ იზომება. თქვენი პოზიტიური დასკვნები გამყარდა მასწავლებლების კმაყოფილების გამოხატვისა და ენის მთლიანობაში შესწავლის პროგრამის მხარდაჭერის საშუალებით.

დედაქალაქის გაზეთის პირველ გვერდზე მოთავსებულ სტატიაში ტესტის შედეგების შესახებ თქვენ აღმოაჩინეთ, რომ დაიბეჭდა ყველა სკოლის ტესტირების ქულები და ისინი ჩამოთვლილია და კლასიფიცირებულია ოლქების მიხედვით. უფრო მეტიც, გუბერნატორის ვებგვერდი მოიცავს ქულების სრულ ჩამონათვალს მოსწავლის ტაბელის ფორმით შტატის მასშტაბით. გუდლაიონი კლასიფიცირებულია ოლქში ექვსი დაწყებითი სკოლიდან მეხუთე სკოლად და გუბერნატორის მიერ მინიჭებული აქვს დამაკმაყოფილებელი შეფასება. თქვენ ემზადებით მშობლების ზარებისათვის, რომლებიც მოითხოვენ განმარტებას დაბალი ქულების გამო. გაოცებული ხართ, როცა ზოგიერთი მშობელი გაბრალებთ ბავშვებისათვის ზიანის მიყენებას ენის მთლიანობაში შესწავლის პროგრამის მეშვეობით. ადგილობრივი სავაჭრო პალატის და რეალტორების ასოციაციის დახმარებით, მშობლები სწრაფად ახდენენ ორგანიზებას და პეტიციით მიმართავენ ინსპექტორსა და განათლების საბჭოს გუდლაიონის კითხვის პროგრამის შეცვლის თაობაზე, რათა პროგრამა ორიენტირებული იყოს სხვა პრინციპებზე. თუ დაეთანხმებით ამ პრინციპებს, კითხვის თქვენი პროგრესული პროგრამა ჩაიშლება.

- როგორ წარმოიშვა ეს პრობლემა ისე, რომ არ იცოდით პოტენციური პრობლემის არსებობა?
- ვინ არიან გუდლაიონის დაწყებითი სკოლის დაინტერესებული მხარეები, ან დაინტერესებული პირები?
- რა თვალსაზრისით გაიზარდა გარემოს გაურკვეველობა გუდლაიონის დაწყებითი სკოლისათვის? ან გაიზარდა კი იგი?
- შეიძლება თუ არა გამოყენებულ იქნეს ინფორმაციული პერსპექტივა იმისათვის, რომ გავერკვეთ, როგორ წარმოიშვა მოვლენათა ეს ჯაჭვი?
- რომელი რესურსები შეიძლება მოიპოვოთ/დაკარგოთ მშობლების მოთხოვნების დაკმაყოფილებით/იგნორირებით?

- რომელი ტაქტიკის გამოყენებაა შესაძლებელი მშობლების გავლენის შესაზღვრად?
- რომელი ტაქტიკის გამოყენებაა შესაძლებელი მასწავლებლებზე ზეგავლენის მინიმუმამდე დასაყვანად?
- დადგა დრო იმისათვის, რომ შეაფასოთ თქვენი კითხვის პროგრამა?
- დადგა დრო იმისათვის, რომ მოახდინოთ კითხვის პროგრამის დენსტიტუციონალიზაცია? როდესმე ყოფილა იგი დენსტიტუციონალიზებული?

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები

ღია სისტემების თეორია ხაზს უსვამს სკოლის ორგანიზაციებისა და მათი გარემოების დაუცვლობას და ურთიერთდამოკიდებულებას. გარე გარემო მნიშვნელოვანია, რადგან ის გავლენას ახდენს ორგანიზაციათა შიდა სტრუქტურებსა და პროცესებზე. წინამდებარე თავში წარმოდგენილი იყო გარემოს სამი პერსპექტივა. პირველი ორი – ინფორმაციული და რესურსებზე დამოკიდებულების თეორია – ძირითადად ინტერესდება გარე გარემოს სამუშაო და ტექნიკური ელემენტებით, რომლებიც პოტენციურად უკავშირდება მიზნის დასახვას, მიზნის მიღწევას, ეფექტიანობასა და გადარჩენას. ეს მოდელები ხაზს უსვამს იმას, რომ სკოლები იქმნება გარკვეული ტიპის სამუშაოს შესასრულებლად და მიზნების მისაღწევად. ინფორმაციული პერსპექტივა ვარაუდობს, რომ გარემო წარმოადგენს ორგანიზაციული გადაწყვეტილებების მიმღებთა მიერ გამოსაყენებელი ინფორმაციის წყაროს. რესურსებზე დამოკიდებულების მიდგომა ვარაუდობს, რომ ორგანიზაციებს არ შეუძლიათ რესურსების შიგნითვე წარმოება და რომ რესურსები უნდა მოდიოდეს გარემოდან. ამისგან განსხვავებით, მესამე პერსპექტივა – ინსტიტუციური თეორია – ვარაუდობს, რომ გარემო ხელს უწყობს სკოლებს წესებისა და მოთხოვნების აღიარებაში, რომელიც დაწესებულია ორგანიზაციათა იურიდიული, სოციალური, პროფესიონალური და პოლიტიკური კონტექსტებით. ინსტიტუციური თეორიის არსი არის ის, რომ სკოლების გარემო აქცენტს აკეთებს უფრო ფორმალურ, ვიდრე შინაარსზე. სკოლები ახლა ფუნქციონირებენ შედარებით ძლიერ ინსტიტუციურ, მაგრამ სუსტ ტექნიკურ გარემოებში. სისტემური რეფორმებისა და საბაზრო მიდგომის პოპულარობა, განაპირობებს აქცენტის გადანაცვლებას ინსტიტუციურიდან ტექნიკურ გარემოზე. ინსტიტუციურიდან უმთავრესად ტექნიკურ გარემოებზე გადართვა გააქარწყლებს რაციონალიზებულ მითებს და გამოიწვევს ფუნდამენტურ ცვლილებებს სკოლებში. გადართვას სასტიკად შეებრძოლებიან ამჟამინდელი ინსტიტუციური ძალები.

რადგან გარე გარემოებმა შეიძლება საფრთხე შეუქმნან ორგანიზაციულ ავტონომიას და ეფექტიანობას, ადმინისტრატორები ხშირად ცდილობენ მინიმუმამდე დაიყვანონ გარე ეფექტები სკოლის შიდა ოპერაციებზე. მათი რეაგირებები შეიძლება კლასიფიცირდეს შიდა და გარე სტრატეგიებად. შიდა სტრატეგიები მოიცავს ტექნიკური ნაწილის ბუფერიზაციას, დაგეგმვასა და პროგნოზირებას, შიდა პროცესების რეგულირებას, გარემოს მოლოდინებისადმი მორჩილებას და ორგანიზაციული საზღვრების წაშლას. ორგანიზაციათაშორისი თანამშრომლობის სტრატეგიები მოიცავს მნიშვნელოვან გარე დაინტერესებულ მხარეებთან ხელსაყრელი კავშირების დამყარებას და ი მეშვეობით გარემოს ელემენტების ფორმირებას. ამ სტრატეგიების გამოყენებით

ადმინისტრატორებს შეუძლიათ, გარკვეულწილად, მართონ საკუთარი სკოლების გარემო.

ინფორმაციული პერსპექტივის სიღრმისეულად გამოკვლევისათვის, რამდენიმე კლასიკურ წყაროს უნდა მივმართოთ – მაგალითად, Emery and Trist (1965), Thompson (1967), Lawrence and Lorsch (1967), და Terreberry (1968). რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიის გასაგებად საჭიროა პფეფერის (1972, 1981, 1982) ნაშრომების წაკითხვა. ამ პერსპექტივისათვის, ალბათ, ყველაზე კარგად ციტირებული წყარო არის Pfeffer and Salancik (1978). ინტერესთა ჯგუფებზე და გავლენის პროცესებზე ლიტერატურის გასაცნობად გირჩევთ Baumgartner and Leech (1998)–ს და Kollman (1998)–ს. ინსტიტუციური თორიისათვის ბრწყინვალე წყაროებია შემდეგი ავტორების ანთოლოგიები: Meyer and Scott (1983) და Powell and DiMaggio (1991). ეს უკანასკნელი კრებული მოიცავს მეიერის და როანის (1997) კლასიკურ სტატიას და DiMaggio and Powell (1983)-ის კლასიკის განახლებულ ვერსიას. განათლებაში განსაკუთრებით გამოსადეგია შემდეგი ავტორების ნაშრომები: Rowan (1981, 1982, 1993), Rowan and Miskel (1999), Ogawa (1994), Malen (1993). მიუხედავად იმისა, რომ მეცნიერული ნაშრომები მრავლადაა სამივე მოდელისათვის, თეორიული განვითარება და კვლევა ყველაზე ინტენსიურია ინსტიტუციური თეორიის ფარგლებში.

შენიშვნა

1. რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიის უმთავრესი დამცველი იყო ჯეფრი პფეფერი (1976). მისი ნაშრომები მოიცავს შემდეგს: Pfeffer (1972, 1981, 1982, 1997); Pfeffer and Salancik (1978); Pfeffer and Leblebici (1973), Aldrich and pfeffer (1976). წინამდებარე მსჯელობა რესურსებზე დამოკიდებულების თეორიის შესახებ, ძირითადად, ამ წყაროებიდან გამომდინარეობს.

თავი 8

სკოლების ხარისხი და ეფექტიანობა

30 წლის წინ გავრცელებული იყო მოსაზრება, რომლის თანახმად “სკოლების საქმიანობა რეალურად არაფერს ცვლიდა საზოგადოებაში”. დღეს კი მთელი მსოფლიო თანხმდება იმაზე, რომ სკოლები ნამდვილად ახდენენ ზეგავლენას ბავშვის განვითარებაზე, სკოლებში მოქმედებს ის ყურადსადები კანონზომიერებები, რომლებიც ქმნიან “დამატებით ღირებულებას” და რომ საგანმანათლებლო პოლიტიკის ამოცანა სწორედ სკოლების გაუმჯობესებაა . . .

დევიდ რეინოლდსი და ჩარლზ თედლი
სკოლების ეფექტიანობის საერთაშორისო ცნობარი

მოკლე მიმოხილვა

1. ორგანიზაციული ეფექტიანობა და ხარისხი ღია სისტემების თეორიის საკვანძო კონცეფციებია;
2. სკოლების ეფექტიანობის მისაღწევად საჭირო ქმედებების განხორციელება და შესაბამისი გადაწყვეტილებების მიღება ემყარება ორ თეორიულ საფუძველს – მიზნის მოდელს და სისტემის რესურსის მოდელს;
3. მიზნის მოდელის შემთხვევაში, სკოლას ეფექტიანად მიიჩნევენ, თუ მისი საქმიანობის შედეგი წინასწარ განსაზღვრულ მიზნებს შეესაბამება ან აჭარბებს კიდევ მათ;
4. სისტემის რესურსის მოდელის შემთხვევაში, სკოლა ეფექტიანია, თუ მას სხვა სკოლებთან შედარებით ხელსაყრელი პოზიცია უკავია და შეზღუდული და ძვირადღირებული რესურსების პირობებში, ამ რესურსების გამოყენების თვალსაზრისით, მეტი პრივილეგიით სარგებლობს;
5. ორგანიზაციული ეფექტიანობის ინტეგრირებული მოდელის (ანუ მიზნის და სისტემის რესურსის ერთობლივი მოდელის) შემთხვევაში, აქცენტი კეთდება როგორც ეფექტიანობაზე, ისე ხარისხზე, სისტემის ყველა

- ასპექტში. ამ მოდელის მნიშვნელოვან განზომილებებს მიეკუთვნება, ასევე, დრო და მრავალრიცხოვანი მონაწილეები;
6. სკოლების ნაყოფიერი მოღვაწეობის სამი მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია: აკადემიური მოსწრება, შრომით დაკმაყოფილებული სკოლის თანამშრომლები და სკოლის ორგანიზაციული ეფექტიანობა;
 7. ხარისხის შესახებ პრაგმატული ხასიათის დისკუსიები ნელ-ნელა ანაცვლებს ორგანიზაციული ეფექტიანობის თეორიულ ანალიზს, თუმცა, ორივე შემთხვევაში გამოიყენება კონსტრუქციული ელემენტები, რომლებიც არათუ ეწინააღმდეგება, არამე ავსებს კიდევ ერთმანეთს.
 8. ხარისხის მიმართ ყველაზე ფართოდ გავრცელებული მიდგომა ხარისხის სრული მართვაა – ხსმ (TQM- Total Quality Management);
 9. ხარისხზე ორიენტირებული სკოლები მიზნად სწავლებისა და სწავლის პროცესების მუდმივ სრულყოფას ისახავენ;
 10. ხარისხზე ორიენტირებული სკოლების ადმინისტრატორები ყველაფერს აკეთებენ იმისთვის, რომ სკოლაში დამკვიდრებული კულტურა ისეთ ფასეულობებს ეფუძნებოდეს, როგორცაა: თანამშრომლობა, ნდობა, ღია ურთიერთობები და სრულყოფისკენ მუდმივი სწრაფვა.

ორგანიზაციული ეფექტიანობა და ხარისხი ის ფუნდამენტური ხასიათის პრობლემებია, რომლებსაც სკოლების ადმინისტრაცია პრაქტიკულ საქმიანობაში აწყდება. როდესაც პედაგოგები, სკოლების მესვეურები (დონორები), ან განათლების პოლიტიკის განმსაზღვრელი პირები იკრიბებიან, მათი საუბრის მთავარ თემა, უმეტესად, სკოლის ხარისხი და ეფექტიანობაა. მათი დისკუსიები ისეთი ტერმინებითაა გაჯერებული, როგორცაა: “ანგარიშგაღებულება”, “აკადემიური მოსწრება”, “სწავლის სტანდარტები”, “ტესტირების ქულები”, “მასწავლებლის ფუნქციის შესრულება”, “მოსწავლეთა გაცხრილვის მაჩვენებელი”. “სამუშაოთი კმაყოფილება” და “პროდუქტიული სწავლის კულტურა”. განათლების სისტემა ნამდვილად არ არის მოკლებული ისეთ მაჩვენებლებს, როგორცაა ეფექტიანობა და ხარისხი. პედაგოგები და საზოგადოება თანხმდებიან იმაზე, რომ მოსწავლეთა მსგავსი კონტიგენტის პირობებშიც კი, სხვადასხვა სკოლა სხვადასხვა დონის წარმატებას აღწევს. რეალური და წარმოსახვითი ინფორმაციის საფუძველზე მშობლები თავიანთი შვილებისათვის კონკრეტულ სკოლებს არჩევენ. მაგალითად, მათ იციან, რომ უილიამ ბენეტის დაწყებითი სკოლა ყურადღებას საბაზისო უნარ-ჩვევებზე ამახვილებს და მოსწავლეებისაგან მაღალ აკადემიურ მაჩვენებლებსა და სტანდარტებს ითხოვს მაშინ, როდესაც ჯონ დევის დაწყებითი სკოლა მაღალი ხარისხის მოტივაციისა და აქტიური სწავლების მეთოდებს იყენებს. მეტიც, სკოლები მიღწეულ შედეგებზე საზოგადოებას ანგარიშს აბარებენ, რაც პედაგოგთა რწმენით, მათ მიერ განხორციელებულ საქმიანობას და სხვადასხვა ინოვაციურ პრაქტიკას წარმოაჩენს. სკოლების მეურვეებს (დონორებს) იწვევენ ხელოვნების გამოფენებზე, მუსიკალურ დადგმებზე, სამეცნიერო პროექტების ბაზრობებზე და სხვადასხვა სპორტულ ღონისძიებებზე, სადაც სკოლის ხარისხი

და პროდუქტიულობა წარმოჩინდება. სკოლებში იციან ეფექტიანობისა და ხარისხის მაჩვენებლები და მათ პრაქტიკაში იყენებენ.

სკოლების ეფექტიანობის და ხარისხის მიმართ პრაქტიკული ინტერესი 80-იან წლებში კიდევ უფრო ინტენსიური გახდა. 1983 წელს გამოქვეყნებულმა მოხსენებამ “რისკის წინაშე მდგარი ნაცია” ამერიკელებს, განსკუთრებით ბიზნესის წრეების გავლენიან წრემომადგენლებს და მაღალი რანგის პოლიტიკოსებს, თვალნათლივ დაანახა სკოლების საქმიანობაში არსებული პრობლემები. საზოგადოება იძულებული გახდა ელიარებინა, რომ მსოფლიოს ეკონომიკა მეტად კონკურენტული, ურთიერთდამოკიდებული და ცოდნაზე დამყარებული გახდა მაშინ, როდესაც აკადემიური მოსწრების დონით ამერიკის სკოლები ვერ უძლებდნენ საერთაშორისო კონკურენციას, ხოლო ქვეყნის დემოგრაფიული მაჩვენებლები არსობრივ ცვლილებას განიცდიდა – მაგალითად, ასაკში შესული მოსახლეობა და განსხვავებული კულტურული წარმომავლობის მქონე უფრო ახალგაზრდა სამოქალაქო საზოგადოება. ყოველივე აღნიშნულიდან გამომდინარე, მეტი ყურადღება დაეთმო სკოლების საქმიანობას და უნდა აღინიშნოს, რომ საზოგადოებისათვის ეს პრობლემა დღესაც აქტუალურია.

ორგანიზაციული ეფექტიანობისა და ხარისხის საკითხები ღია სისტემების თეორიის ძირითადი კონცეფციებია. პირველ თავში (იხ. შქემები 1.2 და 1.5) ჩვენ შემოგთავაზეთ სკოლის ორგანიზაციის ღია ტიპის სოციალური სისტემების სტრუქტურა, რომელშიც გამოყენებული იყო სამი კომპონენტი: საწყისი შენატანი (რესურსები), პროცესი და შედეგი. მე-2 – მე-7 თავებში დეტალურად გავაანალიზეთ შიდა პროცესის ხუთი ელემენტი (სწავლა და სწავლება, სტრუქტურული, ინდივიდუალური, კულტურული და პოლიტიკური) და სკოლების გარე (ექსტერნალური) გარემო. ღია სისტემების თეორიის განზოგადების შედეგად ჩვენ განვაცხადეთ, რომ სკოლების საქმიანობის შედეგი სტრუქტურის, ინდივიდის, კულტურისა და პოლიტიკის ურთიერთქმედების შედეგია, რასაც გარეშე ძალები აყალიბებს და განსაზღვრავს. მეტიც, სკოლების საქმიანობის შედეგები მოსწავლეების, მასწავლებლების და ადმინისტრატორების საქმიანობის შედეგებს აყალიბებენ. ეს უკანასკნელი კი, შეიძლება გამოვიყენოთ სკოლის ორგანიზაციული ეფექტიანობის მაჩვენებლად და ხარისხობრივი კუთხით შევაფასოთ.

მე-20 საუკუნის უკანასკნელი ორი ათწლეულის განმავლობაში ორგანიზაციული ეფექტიანობა ორგანიზაციის თეორიის ამოსავალ კონცეფციად დამკვიდრდა. თუმცადა, როგორც კიმ ს. კამერონმა და დევიდ ა. ვეთენმა (1996) შენიშნეს, საორგანიზაციო მეცნიერებაში ეფექტიანობის გაბატონებული პოზიცია ექვეშ დააყენა ხარისხის კონცეფციამ. მოდური, და სავარაუდოდ ხანმოკლე ორგანიზაციული საქმიანობის კონცეფციის განხილვით, კამერონმა და ვეთენმა დოკუმენტურად დაასაბუთეს ფუნდამენტური ძვრა ეფექტიანობიდან ხარისხისაკენ. ეს შემოტრიალება კარგად ჩანს ისეთ პოპულარულ ნაშრომებში, როგორიცაა: “Z თეორია” (Ouchi, 1981); “კრიზისის გარეშე” (Deming 1986); “სრულყოფილების ძიებაში” (Peters and Waterman, 1982). აღნიშნულ ნაშრომებში ყურადღება გამახვილებულია ისეთ სიტყვებზე, როგორიცაა ”ხარისხი”, “საუკეთესო”, “მუდმივი სრულყოფა” და “ტრანსფორმაცია” და არ არის საუბარი

ორგანიზაციულ ეფექტიანობაზე. კამერონისა და ვეთენის მიხედვით, ხარისხზე აქცენტის გადატანა ნაწილობრივ იმით შეიძლება აიხსნას, რომ ეფექტიანობის აბსტრაქტული ხასიათის თეორიული ფორმულირებების ნაცვლად, ფოკუსში ხარისხის პრაქტიკული გამოყენება მოექცა, რაც ორგანიზაციული ხასიათის კვლევებშია გაშუქებული. მაგალითად, ეკონომიკური კონკურენტუნარიანობის დაკარგვით და სკოლებში არადამაკმაყოფილებელი აკადემიური მოსწრებით გამოწვეულმა პრობლემებმა დამატებითი სტიმული მისცა იმ გზებისა და მეთოდების ძიებას, რაც სკოლების ხარისხის გაუმჯობესებას უზრუნველყოფდა.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ უმაღლესი განათლების თანამედროვე სისტემა და ადმინისტრაციული პრაქტიკა მხოლოდ თვით ფრაზას – “ორგანიზაციული ეფექტიანობა” ნაკლებ ყურადღებას უთმობს. შედეგების შეფასების და საუკეთესო გამოცდილების შესწავლის საჭიროება კი კვლავაც აქტუალური რჩება. ის, რომ უკანასკნელ პერიოდში განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა შეფასებასა და სტანდარტებს, როგორც სისტემური რეფორმის გამტარებელი სკოლების საქმიანობის შემადგენელ ნაწილს, იმაზე მიგვანიშნებს, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულებები სულ უფრო ინტენსიურად ისწრაფვიან ეფექტიანობისკენ. მიუხედავად იმისა, რომ “ეფექტიანობა” და “ხარისხი” სინონიმები არ არის, თითოეული მათგანი ორგანიზაციული ტიპის საქმიანობას აღწერს და განმარტავს. აქედან გამომდინარე, ჩვენ დავრწმუნდით, რომ აღნიშნული ტერმინები სკოლების საქმიანობის განსხვავებული, მაგრამ, ამავე დროს, ურთიერთშემავსებელი კუთხით წარმოაჩენენ. შესაბამისად, იმისათვის, რომ წარმოვადგინოთ ორგანიზაციული ეფექტიანობისა და ხარისხის კონცეფციების ძირითადი თეორიული ფორმულირებები და მათთან ასოცირებული კვლევის შედეგები, ჩვენ ღია ტიპის სოციალური სისტემების სტრუქტურას გამოვიყენებთ.

სკოლების ორგანიზაციულ ეფექტიანობა

ეფექტიანობის კონცეფციას, ორგანიზაციულ ანალიზში ერთდროულად უკავია როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი, ისე უმნიშვნელო პოზიცია. ეფექტიანობის კონცეფცია მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც ორგანიზაციული და ადმინისტრაციული საქმიანობის ნებისმიერი ტიპის თეორია, საბოლოოდ, მიზნად ეფექტიანი საქმიანობის იდენტიფიცირებას და მის შესრულებას ისახავს. ამავე დროს, ეფექტიანობის კონცეფცია ნაკლებად მნიშვნელოვანია, ვინაიდან ორგანიზაციული ეფექტიანობის თეორიები და კრიტერიუმების ჩამონათვალი არ არის არც აუცილებელი და არც საკმარისი იმისათვის, რომ კონცეფციის შეფასება შევძლოთ (Cameron, 1984). სკოლებისათვის სრულიად აშკარაა ორგანიზაციული ეფექტიანობის განსაკუთრებული მნიშვნელობა, მაგრამ, ამავე დროს, ისინი იმასაც ამჩნევენ, თუ რა გაურკვევლობასთანაა დაკავშირებული აღნიშნული კონცეფცია. მაგალითად,

როდესაც ეფექტიანობასთან დაკავშირებით კონკრეტულ კითხვებს ვსვამთ, მაშინვე ჩნდება ურთიერთსაწინააღმდეგო შეკითხვები: რა არის ეფექტიანობის კრიტერიუმები? როგორ უნდა განისაზღვროს კრიტერიუმები? ვინ განსაზღვრავს კრიტერიუმებს? როგორ უნდა გაიზომოს ინდიკატორები? როგორი ფენომენია ეფექტიანობა? - გრძელვადიანი, თუ მოკლევადიანი? როგორ ქმნით ეფექტიან სკოლებს?

ამასთანავე უნდა აღინიშნოს, რომ ნაკლები ღირებულების მატარებელია ის გლობალური ტიპის შეკითხვები, რომელთა მიზანი სკოლის ეფექტიანობის ხარისხის გარკვევაა. ეფექტიანობა არ არის ერთი ცალკე აღებული საგანი. შესაბამისად, ერთგანზომილებიანი განსაზღვრების გამოყენება არ იქნება გამართლებული. მეტიც, სკოლა, თუ ნებისმიერი სხვა ორგანიზაცია შეიძლება ერთდროულად იყოს როგორც ეფექტიანი, ისე არაეფექტიანი. თეორიული სახელმძღვანელო პრინციპების გარეშე უაზრობაა იმის მტკიცება, რომ ერთი სკოლა მეორეზე უფრო ეფექტიანია, ან იმის გაცხადება, რომ ეფექტიანობა კონკრეტული ინდიკატორით იზომება, ან ისეთი ღონისძიებების შემუშავება, რომლებიც სკოლის ეფექტიანობას გაზრდიან. მიზნის მოდელი და სისტემის რესურსის მოდელი ის ორი თეორიული საფუძველია, რომელიც ასეთ შემთხვევებში საჭირო გადაწყვეტილებების მიღების და საჭირო ქმედებების განხორციელების საშუალებას იძლევა, რაც თავის მხრივ, სკოლების ეფექტიანობის ამაღლებაზე ორიენტირებული სამუშაოს განხორციელებას უზრუნველყოფს.

ორგანიზაციული ეფექტიანობის მიზნის მოდელი

ტრადიციულად, ორგანიზაციულ ეფექტიანობას მიზნის მიღწევის ხარისხი განსაზღვრავს. მე-4 თავში განხილული ინდივიდუალური მიზნების განსაზღვრების მსგავსად, ორგანიზაციული მიზნებიც, მარტივად რომ ვთქვათ, ის სასურველი მდგომარეობაა, რომლის მიღწევასაც ორგანიზაცია ცდილობს. მიზნის მოდელის შემთხვევაში, თვით მიზნები და ამ მიზნების ფარდობითობა ორგანიზაციული ეფექტიანობის განსაზღვრაში უმნიშვნელოვანეს როლს ასრულებს. მიზნები აჩვენებენ მიმართულებას და მონაწილეებისათვის გაურკვევლობისა და არამდგრადობის ხარისხს ამცირებენ, ისინი იმ სტანდარტებსაც განასახიერებენ, რომელთა საფუძველზეც ორგანიზაციის საქმიანობა უნდა შეფასდეს. მიზნის მოდელის შემთხვევაში, სკოლას ეფექტიანად მიიჩნევენ, თუ მისი საქმიანობის შედეგი წინასწარ განსაზღვრულ მიზნებს შეესაბამება ან აჭარბებს მათ.

მიზნის ტიპები

ორგანიზაციული ეფექტიანობის მიზნის მოდელის შემთხვევაში ერთმანეთისაგან უნდა განვასხვავოთ ოფიციალური და ოპერატიული მიზნები (Steers, 1977). ოფიციალური მიზნები განათლების საბჭოს მიერ იმ მიზნის ოფიციალურ დეკლარირებაა, რომელიც სკოლის მისიის ხასიათს უკავშირდება. ასეთი ტიპის განაცხადები იბეჭდება ხოლმე განათლების საბჭოს პუბლიკაციებში, აგრეთვე, მასწავლებლებისა და სკოლის თანამშრომლებისათვის განკუთვნილ სახელმძღვანელო მითითებებში.

ოფიციალური მიზნები, ძირითადად, აბსტრაქტული და ამბიციური ხასიათისაა. (მაგ., ყველა მოსწავლე სრულად გამოიყენებს თავის პოტენციალს). ისინი, ჩვეულებრივ, დროში არაა განსაზღვრული და უფრო საზოგადოების მხრიდან სკოლების მხადაჭერისა და ლეგიტიმაციის მოპოვებას ემსახურება, ვიდრე პროფესიონალი პედაგოგების ქცევისა და საქმიანობის მართვას.

ოფიციალური მიზნებისაგან განსხვავებით, ოპერატიული მიზნები სკოლის ორგანიზაციის ჭეშმარიტ განზრახვებს ასახავენ. ოპერატიული მიზნები წარმოაჩენენ სკოლის წინაშე მდგარ რეალურ ამოცანებს და იმ საქმიანობას, რომელსაც, ფაქტობრივად, სკოლა, გაკეთებული განცხადებების მიუხედავად ახორციელებს. აქედან გამომდინარე, სკოლის ოფიციალური მიზნები შესაძლოა იყოს ოპერატიული ან არაოპერატიული, რაც დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ზუსტად წარმოაჩენენ ეს მიზნები პრაქტიკაში განხორციელებულ სასწავლო პროცესს. ზოგიერთი ოპერატიული მიზნის შესახებ ინფორმაცია საზოგადოებისათვის ადვილი მისაწვდომია (მაგ., სხვადასხვა სახის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ჩართვა საერთო სასწავლო პროცესში), ზოგიც არ არის ცნობილი ფართო წრეებისათვის (მაგ., მოსწავლეებისათვის სამეურვეო ზედამხედველობის მცდელობა დღეში 6-8 საათი). ფაქტობრივად, ზოგი სასკოლო ოლქი მიმზიდველ ოფიციალურ მიზნებს ისეთი ნაკლებ მიმზიდველი ოპერატიული მიზნების მისაღწევად იყენებს, როგორცაა, მაგალითად, რასისტული და გენდერული თანასწორუფლებიანობა.

დაშვებები და განზოგადებები

ორგანიზაციული ეფექტიანობის მიზნის მოდელის შემთხვევაში ვვარაუდობთ, რომ არსებობს შემდეგი პირობები:

- მიზნებს ადგენს გადაწყვეტილების მიმღები პირებისაგან შემდგარი რაციონალური ჯგუფი;
- მიზნების რაოდენობა შეზღუდულია და, შესაბამისად, შესაძლებელია მათი ადმინისტრირება;
- მიზნები მკაფიოდაა განსაზღვრული და გასაგებია მონაწილეებისათვის;
- მიზნები განაპირობებენ ეფექტიანობის შესაფასებელი კრიტერიუმების დადგენას (Cambell, 1977; Scott, 1992).

მიუხედავად იმისა, რომ გადაწყვეტილების მიმღები პირები ხშირად არ აზროვნებენ ზედმიწევნით რაციონალურად, მათგან გამომდინარე ზემოთ აღნიშნული დაშვებები და განზოგადებები საფუძვლიანი გაანალიზების გარეშე არ უნდა უარყოფთ. ადმინისტრაციული საქმიანობა, ფაქტობრივად, მიზნის სპეციფიკაციის სრულყოფას და ამ მიზნის მიღწევას ემსახურება. მაგალითად, ამა თუ იმ სასწავლო კურსისათვის ინდივიდუალური მიზნების (იხ. მე-4 თავი) თუ სასწავლო ამოცანების დასახვა გამოიყენება იმ მიზნებისა და კრიტერიუმების დასადგენად, რომელთა საფუძველზე ამ მიზნების მიღწევის შეფასება მოხდება. ანალოგიურად, განათლების ადგილობრივი და შტატის საბჭოები მიზნის მიღწევის მაჩვენებლების გაზრდას ისეთი საშუალებებით ცდილობენ, როგორცაა სკოლების ცენტრალიზაცია და ფორმალიზება,

სასწავლო პროგრამის სტანდარტების შემოღება, შეფასების კრიტერიუმების და კრიტერიუმებზე დაფუძნებული ტესტირების მეთოდების გამოყენება. თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს ის ნაკლოვანებებიც, რომლებიც მიზნის კონცეფციისა და მიზნის მოდელს ახასიათებს.

მიზანზე ორიენტირებული მიდგომის კრიტიკა

კამერონი (1978) დეტალურად აღწერს იმ უარყოფით მხარეებს, რომლებიც ორგანიზაციული ეფექტიანობის შესაფასებლად მიზნების გამოყენებისას ვლინდება:

- ძალიან ხშირად აქცენტი კეთდება ადმინისტრატორების მიერ დადგენილ მიზნებზე და არა იმ მიზნებზე, რომლებსაც მასწავლებლები, მოსწავლეები და სხვა მონაწილეები განსაზღვრავენ;
- განსხვავებული მიზნების წინააღმდეგობრივი ხასიათი ხშირად ყურადღების მიღმა რჩება. მაგალითად, მასწავლებლებს მოეთხოვებათ უსაფრთხო და მოწესრიგებული გარემოს შენარჩუნება სკოლებში, და იმავედროულად ისეთი ფასეულობების დამკვიდრება, როგორცაა ნდობა, ჯგუფისადმი ერთგულება და მოსწავლეების ერთმანეთზე ზრუნვა;
- ორგანიზაციული მიზნები რეტროსპექტიული ხასიათისაა. ისინი ემსახურებიან მხოლოდ სკოლისა და მასწავლებლების ქმედებების დასაბუთებას და არა ამ ქმედებების საჭირო მიმართულებით წარმართვას;
- ორგანიზაციული მიზნები დინამიურია მაშინ, როცა მიზნის მოდელი – სტატიკური. მიზნები იცვლება სიტუაციისა და ქცევის ცვლილების კვალდაკვალ, მოდელი კი, უცვლელი რჩება;
- ორგანიზაციის ოფიციალური მიზნები შესაძლოა განსხვავებოდეს ამავე ორგანიზაციის ოპერატიული მიზნებისაგან.

აღნიშნული ნაკლოვანებებიდან გამომდინარე, ყალიბდება დამაჯერებელი არგუმენტი, რომლის თანახმადაც ორგანიზაციული ეფექტიანობის მიზნის მოდელი არ არის სრულყოფილი. მართლაც, სისტემის რესურსის მოდელს ორგანიზაციული ეფექტიანობის კონცეფციის მიმართ ალტერნატიულ მიდგომად განიხილავენ.

ორგანიზაციული ეფექტიანობის სისტემის რესურსის მოდელი გარე ფაქტორების შესახებ მოსაზრება, რომელიც განხილული იყო წიგნის მე-7 თავში, რესურსებზე დამოკიდებულების იდეას ეფუძნებოდა. ანალოგიურად, სისტემის რესურსის მოდელი ეფექტიანობას განსაზღვრავს ორგანიზაციის უნარად, დაიმკვიდროს ხელსაყრელი პოზიცია მოლაპარაკებების წარმართვის პროცესში და გამოიყენოს ეს პოზიცია შეზღუდული და ძვირადღირებული რესურსების პირობებში, ამ რესურსების მნიშვნელოვანი ნაწილის მოსაპოვებლად (Yuchtman and Seashore, 1967). მოლაპარაკებების პროცესში ხელსაყრელი პოზიციის მოპოვების კონცეფცია გულისხმობს იმას, რომ კონკრეტული მიზნები საბოლოო ეფექტიანობის შეფასების კრიტერიუმებად არ განიხილება. სისტემის რესურსის მოდელი ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ რა ზოგადი შესაძლებლობები აქვს ორგანიზაციას აქტივების შესაძენად. საბოლოო ჯამში, ეფექტიანობის ასეთი განმარტება ხაზს უსვამს შეზღუდული

და ძვირადღირებული რესურსების პირობებში კონკურენციისა და რესურსების ურთიერთგაცვლის მუდმივი და უწყვეტი პროცესების არსებობას. ეს პროცესი განსაკუთრებით თვალნათელი ხდება მაშინ, როდესაც შტატის კანონმდებელი სკოლების გადასახადების საკითხის განხილვას იწყებს. სასწავლო დაწესებულებები, შტატის მოქმედი პოლიტიკის პირობებში, მნიშვნელოვანი სახელმწიფო დახმარების მოსაპოვებლად, მეტოქეობას უწევენ ტრანსპორტის, სოციალური უზრუნველყოფის, სასჯელაღსრულების თუ სხვა სააგენტოებსა და ორგანიზაციებს. ფართო არჩევანის პირობებში, როცა არსებობს საგარანტიო, შეღავათიანი და სხვა სახის ალტერნატიული სკოლები, საჯარო და კერძო სკოლებს შორის, სვარაუდოდ, კონკურენცია იზრდება. როცა საჯარო სკოლებში რეგისტრაციის მსურველთა რაოდენობა კლებულობს და მასწავლებელთა დასაქმების შესაძლებლობა მცირდება, კიდევ უფრო მწვავედება კონკურენცია მოსწავლეთა მოსაზიდად. სისტემის რესურსის მოდელის თანახმად, ყველაზე ეფექტიანი სკოლები მუდმივად ინარჩუნებენ ზრდის ტენდენციას ან მინიმუმამდე დაჰყავთ დაღმასვლის პროცესი იმ ხელსაყრელი პოზიციის წყალობით, რომელიც მშობლებთან, მოსწავლეებთან და კანონმდებლებთან მოლაპარაკებების პროცესში დაიკავეს. ამდენად, ეფექტიანობის კრიტერიუმად გვევლინება ორგანიზაციის უნარი, რომელსაც იგი რესურსების შექმნისა და მოპოვების საქმეში ავლენს.

დაშვებები და განზოგადებები

სისტემის რესურსის მოდელის შემთხვევაში რიგი დაშვებები მოქმედებს (Yuchtman and Seashore, 1967; Campbell, 1977; Goodman and Pennings, 1977):

- ორგანიზაცია ღია ტიპის სისტემაა, რომელიც გარე ფაქტორებს იყენებს;
- სისტემის შიგნით არსებული ჰარმონია ხელს უწყობს საქმიანობის მაჩვენებლების გაუმჯობესებას;
- ორგანიზაციები ერთმანეთს შეზღუდული რესურსების გადანაწილებაში ეჯიბრებიან;
- ორგანიზაცია, მისი სიდიდის მიუხედავად, საკმაოდ რთულ მოთხოვნებს აწყდება, რაც, სავარაუდოდ, შეზღუდული რაოდენობის მიზნების დასახვის შესაძლებლობას გამორიცხავს.

აღნიშნული დაშვებებიდან გამომდინარე, იმისათვის რომ ამაღლდეს ორგანიზაციის ეფექტიანობის ხარისხი, საჭიროა ბიუროკრატიული მოლოდინის შიდა ელემენტების, ჯგუფური კულტურის, პოლიტიკური ვარაუდების და ინდივიდუალური პირების ჰარმონიული ურთიერთქმედება გარეშე ფაქტორების მოხმარების მიზნით. მაგალითად, განათლების სისტემის ადმინისტრატორები უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებენ ჰარმონიის შენარჩუნებას, ვინაიდან ნებისმიერი სახის კონფლიქტი თრგუნავს სისტემის მიერ საჭირო რესურსების დაგროვების შესაძლებლობას. სკოლებში, ისევე როგორც ყველა სხვა ორგანიზაციაში, შიდა პროცესების ხარისხის მაჩვენებლები და საქმიანობის შედეგები აშკარად არის დაკავშირებული ერთმანეთთან (Cameron and Whetten, 1996).

ვინაიდან ორგანიზაციები გარემო ძალებზე არიან დამოკიდებული, მკაცრი კონკურენციის პირობებში რესურსების მოსაპოვებლად მათ კონცენტრირება საადაპტაციო საქმიანობაზე უნდა მოახდინონ. სისტემის რესურსის კონცეფციიდან გამომდინარე, ეფექტიანად მიიწვევენ იმ ორგანიზაციებს, რომლებსაც მონიტორინგის მგრძობიარე მექანიზმები აქვთ, ხოლო ეს მექანიზმები, თავის მხრივ, ინფორმაციას ფლობენ იმის თაობაზე, თუ რა ტიპის მოქმედებებით შეძლებს ორგანიზაცია მეტი აქტივების შექმნას. აქედან გამომდინარე, სისტემის რესურსის მიდგომის თვალსაზრისით, ორგანიზაციული ეფექტიანობის შეფასების უმთავრესი კრიტერიუმებია: შიდა პროცესებისა და სტრუქტურების თანმიმდევრულობა; გარემო შეზღუდვების მონიტორინგისა და ამ შეზღუდვებისადმი ადაპტაციის უნარი.

სისტემის რესურსზე ორიენტირებული მიდგომის კრიტიკა

ორგანიზაციული ეფექტიანობის სისტემის რესურსზე ორიენტირებულ მოდელს რიგი ნაკლოვანებებიც გააჩნია. განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როცა აღნიშნულ მოდელს სასწავლო დაწესებულებების მიმართ იყენებენ (Cameron, 1978; Scott, 1977; Steers, 1977; Kirchoff, 1977):

- რესურსების მოპოვების მიზნით გაწეულმა გადამეტებულმა ძალისხმევამ შეიძლება ზიანი მიაყენოს სკოლის საქმიანობის შედეგებს. მაგალითად, სკოლებში მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირების გამო, საჯარო და კერძო სკოლებს შორის შეიძლება მძაფრი და ძვირადღირებული კონკურენცია გაიმართოს მოსწავლეების მოსაზიდად. ეს კი, თავის მხრივ, საფრთხეს შეუქმნის სასწავლო პროგრამის ხარისხისა და სიზუსტის მდგრადობას.
- ზედმეტი აქცენტის გაკეთება დანახარჯებზე ნიღბავს საქმიანობის შედეგების მნიშვნელობას.
- სისტემის რესურსის მოდელი, ფაქტობრივად, იგივეა რაც მიზნის მოდელი, რომლის უპირველესი მიზანი რესურსების მოპოვებაა. ამდენად, მიზანზე და სისტემის რესურსზე ორიენტირებულ მიდგომებს შორის განსხვავება შეიძლება მიზნებსა და სემანტიკაზე კამათის საგანი გახდეს.

სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სისტემის რესურსის მოდელი, ფაქტობრივად, ოპერატიული მიზნის კონცეფციას ადასტურებს, ხოლო ზემოთ აღწერილი ორი მიდგომა ერთმანეთის შემავსებელია (Steers, 1977). და მართლაც, შესაძლებელ და სასურველ მიდგომად ზემოთ აღწერილი ორი ხედვის კომბინაციით მიღებული მიდგომა გვესახება.

მიზნის და სისტემის რესურსის ინტეგრირებული მოდელის ეფექტიანობა როგორც მიზნის, ისე სისტემის რესურსის მოდელის შემთხვევაში მოქმედებს გადამწყვეტი მნიშვნელობის ვარაუდი, რომლის თანახმადაც შეფასების კრიტერიუმების მხოლოდ ერთი ვარიანტის შემუშავებაა შესაძლებელი და სასურველი, ანუ, ორგანიზაციული ეფექტიანობის მხოლოდ

ერთი ფორმულირების მიღება (Connolly, Conlon, and Deutsch, 1980). რესურსის მოდელი, რომელიც ღია ტიპის სისტემების კონცეფციას ეფუძნება, დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს ორგანიზაციის შიდა კომპონენტების ჰარმონიულ ოპერირებას; ორგანიზაციის უნარს აწარმოოს გარემოს მონიტორინგი და მოახდინოს მასთან ადაპტაცია. ასევე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ორგანიზაციის ადმინისტრაციული პროცესების ოპტიმიზაციას (გადაწყვეტილებების მიღება, კომუნიკაცია, ადამიანების მოტივირება და მათი საქმიანობის მართვა).

ზოგი თეორეტიკოსი (Goodman and Pennings, 1977; Steers, 1977;) ორი მიდგომის ინტეგრირებას შეეცადა და მიუხედავად იმისა, რომ მათი იდეები გარკვეულად განსხვავდება ერთმანეთისგან, ისინი თანხმდებიან იმაზე, რომ ორგანიზაციული ეფექტიანობის საკითხის განხილვისას შეუძლებელია თავი ავარიდოთ მიზნების გამოყენებას. მოქმედებას, პირდაპირ თუ ირიბად, ყოველთვის მიზანი წარმართავს და ორგანიზაციის ფუნქციონირებაც ამ მხრივ გამონაკლისი არ არის. თუმცადა, სისტემის რესურსის მოდელის ფარგლებში მიზნები უფრო დინამიური და დივერსიფიცირებულია – არც სტატიკური და არც საბოლოო. პირიქით – ისინი ხშირად და შედარებით მოკლე ვადებში იცვლებიან. მეტიც, ზოგიერთი მოკლევადიანი მიზნის მიღწევა შეიძლება შემდგომი მიზნების მიღწევის ახალი რესურსიც გახდეს. ამდენად, სისტემის რესურსის ჩარჩოებში, მიზნებს ციკლური, ანუ პერიოდული მონაცვლეობა ახასიათებს.

იმისათვის, რომ შესაძლებელი იყოს ორგანიზაციული ეფექტიანობის ზოგიერთი ძნელადშესამჩნევი ნიუანსის კარგად გაგება, ინტეგრირებული მოდელის შემთხვევაში ყურადღება უნდა დავუთმოთ სამ მნიშვნელოვან მახასიათებელს. ესენია: დრო, მონაწილეთა მრავალფეროვნება და არაერთგვაროვანი კრიტერიუმები.

დრო

დრო ისეთი ფაქტორია, რომელსაც ორგანიზაციების შესწავლის და მათი ეფექტიანობის შეფასების პროცესში ყველაზე ნაკლები ყურადღება ეთმობა. მიუხედავად ამისა, დროის საკითხს, ორგანიზაციული ეფექტიანობის თვალსაზრისით, არსებითი მნიშვნელობა აქვს. მარტინ ბურლინგეიმი (1979) სეზონების რითმის შესახებ გვესაუბრება, ანუ, სკოლის კალენდარს ახასიათებს მკაფიოდ გამოხატული პერიოდულობა – სასწავლო წელი შემოდგომაზე იწყება, შემდეგ, წყდება ზამთრის არდადეგების დროს და გვიან გაზაფხულზე მთავრდება. განათლების სფეროს მუშაკებმა იციან, რომ, სასწავლო წლის გარკვეული პერიოდები კრიზისული სიტუაციის წარმოქმნის, სისტემის მოშლის და დასახული ამოცანების შეუსრულებლობის მეტი ალბათობით ხასიათდება. მაგალითად, სასწავლო წლის მიწურულს, ბოლო რამდენიმე დღე, ქაოსის შექმნის ყველა პირობა არსებობს. მაგრამ, პედაგოგებმა იციან ამ ციკლის შესახებ და ხანმოკლე პრობლემების დასაძლევად ისეთ მექანიზმებს მიმართავენ, როგორცაა: დისციპლინის წესების ინტერპრეტაცია, ექსკუსიების მოწყობა და სხვა სპეციალური ღონისძიებები.

ორგანიზაციული ეფექტიანობის მოდელის შემთხვევაში, დროის განზომილების კონცეპტუალიზაცია შესაძლებელია იმ ჯამური წარმატებით, რომელიც მოკლევადიანი პერიოდიდან გრძელვადიან პერიოდამდე უწყვეტ

ციკლში მიიღწევა. სკოლების მოკლევადიანი ეფექტიანობის დამახასიათებელი მაჩვენებლებია, მაგალითად, მოსწავლეთა ტესტირების ქულები, პედაგოგების განწყობა და სამუშაოთი მათი დაკმაყოფილება. შუალედური წარმატების კრიტერიუმები მოიცავს სკოლის ადაპტაციის უნარს და სასწავლო პროგრამებს, პედაგოგების კარიერულ წინსვლას და ყოფილი მოსწავლეების წარმატებას შემდგომ ასპარეზზე. სისტემის რესურსზე ორიენტირებული მიდგომის თვალსაზრისით, საბოლოო გრძელვადიანი კრიტერიუმი ორგანიზაციის გადარჩენაა. მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირება, სკოლების დახურვა და მცირე ზომის სასკოლო ოლქების კონსოლიდაცია გადარჩენის გრძელვადიან პრობლემებს განასახიერებს. აღნიშნულის საილუსტრაციოდ ემილ ჯ. ჰალერისა და დევიდ ჰ. მონკის (1988) კვლევის მონაცემი გამოდგება. მის თანახმად 1930 წლიდან 1988 წლამდე ამერიკის შეერთებულ შტატებში სასკოლო ოლქების რაოდენობა 128 000-დან 14000-მდე შემცირდა. მხოლოდ 60-იან წლებში მოხდა სასკოლო ოლქების რაოდენობის განახევრება.

დროის ზეგავლენის კიდევ ერთი ასპექტი გამოიხატება იმაში, რომ ორგანიზაციული ეფექტიანობის კრიტერიუმები არ არის დროში უცვლელი. მონაწილე მხარეების პრიორიტეტების ცვლის შედეგად წარმოიქმნება ახალი შეზღუდვები და ჩნდება სკოლის ეფექტიანობის განმსაზღვრელი ახალი მოლოდინი. მაგალითად, 70-იან წლებში სკოლები განსაკუთრებულ აქცენტს მოსწავლეთა სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე და თანასწორუფლებიანობაზე აკეთებდნენ, მაგრამ 80-იან წლებში გატარებული რეფორმის ანგარიშები ცხადყოფდა, რომ საზოგადოება ყურადღების გადატანას ისეთ მაჩვენებლებზე ითხოვდა, როგორცაა ეფექტიანობა, აკადემიური მიღწევები, და სკოლაში დასაქმებულთა უნარ-ჩვევები (ბაჩარაჩი, 1988; ვიმპელბერგი, ტედლი და სტრინგფილდი, 1989). შტატის სასწავლო პროგრამის სტანდარტებსა და ტესტებზე დაყრდნობით, ბევრი სკოლა დღეს განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს საბაზისო უნარ-ჩვევების განვითარებას და პრობლემის გადაჭრის უნარის გამომუშავებას. ეს იმიტომ, რომ ოცდამეერთე საუკუნეში სკოლადამთავრებულებმა ამერიკელი ხალხის მიერ დასახული პრაგმატული ეკონომიკური მიზნების მიღწევაში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანონ.

საბოლოო ჯამში, საქმიანობა რომელიც დღეს ნაყოფიერად ითვლება, ხვალ ალბათ აღარ იქნება ეფექტიანი, რადგან იცვლება შეზღუდვები და მონაწილეთა მოთხოვნები (Cameron, 1984). აქედან გამომდინარე, ეფექტიანი სკოლის მიზანი ეფექტიანი სკოლის სტატუსის დაფიქსირება კი არაა, არამედ – ეფექტიანობისკენ მუდმივი სწრაფვა (Zammuto, 1982). შესაბამისად, სკოლის ეფექტიანობის საკითხის განხილვისას, სათანადო ყურადღება ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს კომპონენტს, დროის განზომილებას უნდა დაეთმოს.

მონაწილეთა სიმრავლე

მონაწილეები იმ პირთა ჯგუფებს წარმოადგენენ, რომლებსაც ორგანიზაციის შიგნით თუ მის გარეთ, ორგანიზაციის საქმიანობისა და

შედგების თვალსაზრისით, მსგავსი ინტერესები და პრიორიტეტები გააჩნიათ (Cameron, 1978; Tsui 1990). ეფექტიანობის კრიტერიუმები ყოველთვის ასახავენ მრავალრიცხოვანი მონაწილეების ან დაინტერესებული მხარეების ფასეულობებსა და მიდრეკილებებს. სკოლები ისეთ ორგანიზაციებს წარმოადგენენ, რომელთა საქმიანობაში მრავალი მონაწილეა ჩართული. აქედან გამომდინარე, სკოლების შემთხვევაში ეფექტიანობის კრიტერიუმებს საერთო ინტერესების მქონე მრავალი ჯგუფი განსაზღვრავს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სხვადასხვა დაინტერესებული მხარეები გადამწყვეტ როლს ასრულებენ მიზნების განსაზღვრასა და მათ შეფასებაში (Connolly, Conlon, and Deutsch, 1980). სკოლების ეფექტიანობის განსაზღვრის მიზნით გამართულ დისკუსიებში მონაწილეობას იღებენ მშობლები, ადმინისტრატორები, მოსწავლეები, მასწავლებლები, სასკოლო საბჭოს წევრები, ბიზნესმენები, პოლიტიკოსები, თანამდებობის პირები, მედიის წარმომადგენლები და გადასახადების გადამხდელები. გადაჭარბების გარეშე შეიძლება ითქვას, რომ აღნიშნული სია მრავალფეროვანი ინტერესების მქონე ჯგუფების ნაკრებს წარმოაჩენს. პოლიტიკური მოდელის ორგანიზაციების თვალსაზრისით (Kanter and Brinkerhoff , 1981), სკოლა შეიძლება ბრძოლის არენად განვიხილოთ, სადაც ყოველი დაინტერესებული მხარე ეფექტიანობის განსაზღვრის ისეთი კრიტერიუმების დადგენას ცდილობს, რომლებიც ამ მხარის ინტერესებს უკეთ ასახავს. საბოლოოდ, ეფექტიანობა მეცნიერული ხასიათის კონცეფციიდან უფრო პოლიტიკური ხასიათის კონცეფციად იქცევა.

კიდევ ერთი დამატებითი ფაქტორი, რომელიც საკითხს ართულებს ისაა, რომ მონაწილეთა ჯგუფები სულ უფრო აქტიურად იხრებიან ეფექტიანობის განსაზღვრის განსხვავებული კრიტერიუმებისკენ (Hall, 1980; Kanter and Brinkerhoff, 1981; Scott, 1992). მაგალითად, ადმინისტრატორები და განათლების საბჭოს წევრები ყურადღებას ამახვილებენ საწყის რესურსებზე და ეფექტიანობის სტრუქტურულ ინდიკატორებზე, როგორცაა არსებული მოწყობილობები, საშუალებები და მათი გამოყენების დონე, ფინანსური რესურსების რაოდენობა და საკადრო პოლიტიკა. აღნიშნული ინდიკატორები გარკვეულწილად მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც ისინი წარმოაჩენენ ფაქტორებს, რომლებზეც ადმინისტრაციული კონტროლი ხორციელდება. ადმინისტრატორებისაგან და განათლების საბჭოს წევრებისაგან განსხვავებით, მასწავლებლები აქცენტს ეფექტიანი სწავლების პროცესებზე აკეთებენ. ისინი ამტკიცებენ, რომ ეფექტიანობა დანახული უნდა იქნეს იმ მეთოდების ხარისხისა და მიზანშეწონილობის პრიზმაში, რომლებსაც მასწავლებლები სწავლების პროცესში იყენებენ. მოსწავლეები, გადასახადების გადამხდელები და პოლიტიკოსები კი უპირატესობას, ძირითადად, შედეგებს და ეფექტიანობის მაჩვენებლებს ანიჭებენ. ისინი სკოლებს აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლების, კურდამთავრებულთა ფასეულობების და ერთ მოსწავლეზე გაწეული ხარჯის მიხედვით აფასებენ.

აღნიშნულიდან გამომდინარე, მიზნის და სისტემის რესურსის მოდელის გაერთიანება იმ მრავალრიცხოვან მონაწილეთა გათვალისწინებას მოითხოვს, რომლებიც სკოლების ეფექტიანობის განსაზღვრისა და შეფასებისთვის

არაერთგვაროვან კრიტერიუმებს იყენებენ. რელატივისტური მიდგომა (Keeley, 1984) გულისხმობს, რომ ორგანიზაციული ეფექტიანობის სხვადასხვაგვარი ფორმულირება არათუ შესაძლებელი – აუცილებელიცაა, რადგან სკოლის შიგნით თუ გარეთ არსებული მრავალი დაინტერესებული ჯგუფი სკოლების ეფექტიანობის შესაფასებლად, განსხვავებული ტიპის კრიტერიუმების დადგენას ითხოვს. ეფექტიანობის არცერთი ცალკე აღებული ინდიკატორი ან ასეთ ინდიკატორთა ზოგადი ჩამონათვალი არასოდეს იქნება საკმარისი (Kanter and Brinkerhoff , 1981) და უნდა აღინიშნოს, რომ პოლიტიკური ძალაუფლება დიდად განაპირობებს იმას, თუ როგორ განისაზღვროს და რა კრიტერიუმებით შეფასდეს ეფექტიანობა.

მრავალგვაროვანი კრიტერიუმები

ორგანიზაციული ეფექტიანობის თაობაზე დისკუსიის თანმდევი ძირითადი პირობა ისაა, რომ იგი მრავალწახნაგოვან კონცეფციას წარმოადგენს, ანუ, მოდელები თავის თავში მრავალგვაროვან კრიტერიუმებს მოიცავენ. ერთი ცალკე აღებული კრიტერიუმით, როგორცაა მაგალითად, მოსწავლის აკადემიური მოსწრება ან სკოლის საქმიანობის საერთო შედეგი, სკოლის ეფექტიანობის რთული ბუნების სრულად ასახვა შეუძლებელია. ამიტომ, გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება ეფექტიანობის ყველაზე შესაფერისი და წარმომადგენლობითი ხასიათის ცვლადი მაჩვენებლის შერჩევას. მაგალითად, ჯონ პ. კემბელმა (1977) ორგანიზაციული ეფექტიანობის ინდიკატორების სრული სიის შესადგენად 30 კატეგორია გამოიყენა.

ორგანიზაციული ეფექტიანობის მრავალგანზომილებიანი ინდექსის ან კრებითი საზომის შემუშავება საკვანძო მნიშვნელობის მქონე კონცეფციების შერჩევას მოითხოვს. მიზნის და სისტემის რესურსზე ორიენტირებული ხედვების კომბინირებული მოდელის შემთხვევაში, ეფექტიანობის მიზნების და შეფასების კრიტერიუმების შესარჩევად, ღია ტიპის სისტემის ხედვის პერსპექტივა შეიძლება გამოვიყენოთ (ის, რომელიც წიგნის პირველ თავში იყო განხილული). ღია სისტემის ციკლის თითოეული ფაზისათვის შესაძლებელია სწორედ ამ ფაზისათვის შესაფერისი ეფექტიანობის ინდიკატორების დადგენა – საწყისი დანახარჯები (ადამიანური და ფინანსური რესურსები), გარდაქმნა (შიდა პროცესები და სტრუქტურები), და რეზულტატი (საქმიანობის შედეგები). აღნიშნულის საილუსტრაციოდ, განვიხილოთ ღია სისტემის ციკლის თითოეული ფაზა, როგორც ეფექტიანობის ინდიკატორების ერთი კატეგორია.

საქმიანობის შედეგებს შეადგენს იმ მომსახურებისა და პროდუქტების რაოდენობა, რომელსაც სკოლა აწვდის მოსწავლეებს, მასწავლებლებს და სხვა მონაწილეებს, ასევე, თითოეული შედეგის ხარისხი. შედეგები ორგანიზაციის ეფექტს განსაზღვრავენ. შედეგების ინდიკატორების მაგალითებია აკადემიური მოსწრება, სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ურთოერთდამოკიდებულება, მოსწავლეთა გაცხრილვის პროცენტი, მასწავლებელთა მიერ გაცდენილი საათების ფარდობითი მაჩვენებელი,

დასაქმებულთა პასუხისმგებლობის ხარისხი და საზოგადოების აზრი სკოლის ეფექტიანობაზე. სკოტის (1992) დაკვირვებით, შედეგები ხშირად ეფექტიანობის შეფასების კვინტესენციურ კრიტერიუმად განიხილება.

სტრუქტურის და პროცესის კრიტერიუმებია რაოდენობა, ხარისხი და შიდა პროცესებისა და სტრუქტურების ჰარმონიულობა, რაც შენატანის გარდაქმნას და მათ შედეგებად ქცევას განაპირობებს. შიდა ელემენტებს შორის სისტემური ჰარმონიის არსებობას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს გარე რესურსების მოპოვების და ამ რესურსების შედეგებად გარდაქმნის თვალსაზრისით. საქმიანობის შედეგები მოქმედების ეფექტურობას ასახავენ, ტრანსფორმაციის პროცესი კი – მცდელობას (Scott, 1992; Cameron and Whetten, 1996). სტრუქტურული კრიტერიუმის მაგალითს წარმოადგენს ორგანიზაციულ, ინდივიდუალურ, კულტურულ და პოლიტიკურ სისტემებს შორის შეთანხმებულობა. პროცესის კრიტერიუმები მოიცავს შიდა კლიმატის სიჯანსაღეს, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების მოტივირების დონეს, მასწავლებლისა და ადმინისტრატორის ლიდერობის ხარისხს და ხარისხის კონტროლის პროცედურებს, როგორცაა ჩატარებული ტესტირებების რაოდენობა, სწავლების ხარისხი, სასწავლო ტექნოლოგიების გამოყენება და პერსონალის შეფასება. ეს კრიტერიუმები უშუალოდ დააკავშირებული საქმიანობის შედეგებთან. აქედან გამომდინარე, თუ სკოლა პოზიტიური შიდა მაჩვენებლებით ხასიათდება, მან, შესაბამისად, საქმიანობის მაღალი შედეგები უნდა აჩვენოს (Ostroff and Schmitt, 1993).

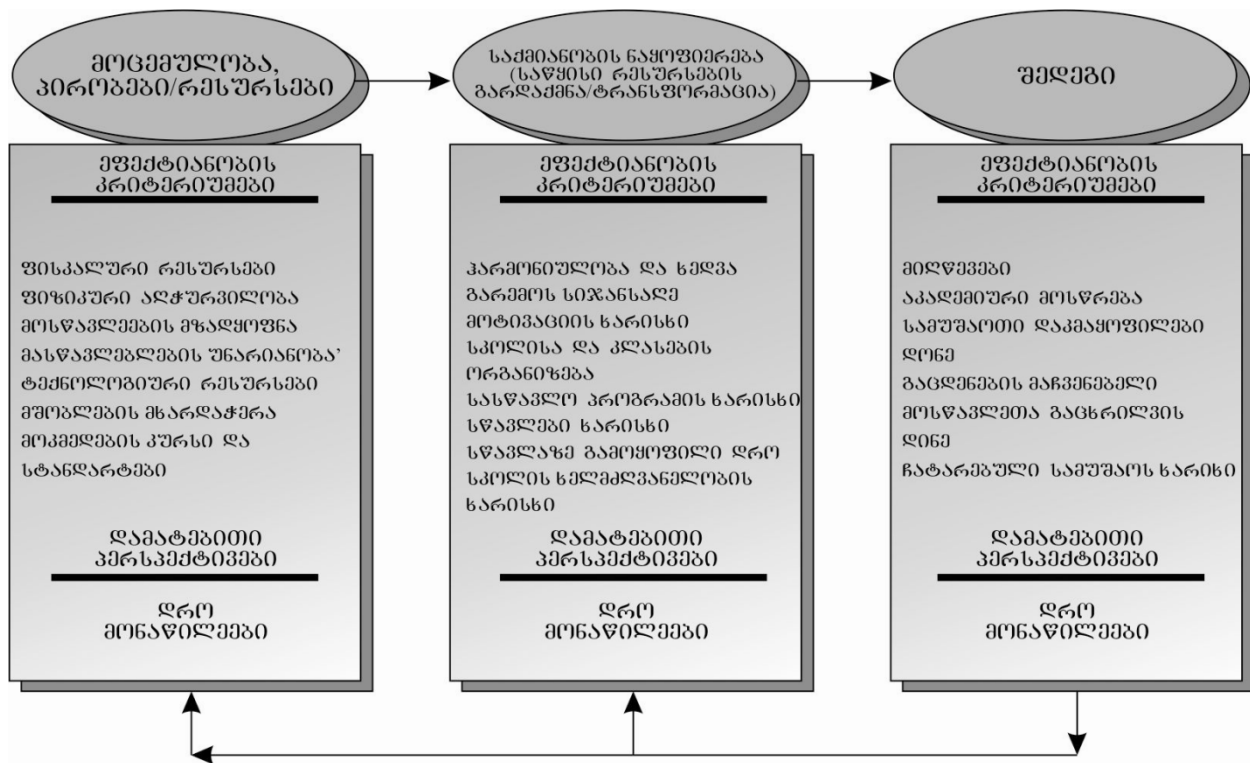
საწყისი შენატანის (რესურსების)კრიტერიუმები (იხ სურათი 1.5) ის შესაძლებლობებია, რომელთაც სკოლა ფლობს საწყის ეტაპზე, აგრეთვე, ის პოტენციალი, რომელიც მას ეფექტური საქმიანობის განსახორციელებლად გააჩნია. ეს კრიტერიუმები მოიცავს ყველა სახის გარეშე შეზღუდვებს, კერძოდ ისეთს, როგორცაა სახელმწიფო და ადგილობრივი საგანმანათლებლო პოლიტიკა და სტანდარტები, ორგანიზაციის თავისებურებები ან მონაწილეთა დამახასიათებელი ნიშან-თვისებები, რომლებიც მოქმედებენ ორგანიზაციულ ეფექტიანობაზე (Scott, 1992). შენატანის კრიტერიუმების მაგალითებია სასკოლო ოლქის კეთილდღეობა, მოსწავლეთა უნარ-ჩვევები, მასწავლებელთა და ადმინისტრაციის პროფესიული შესაძლებლობები, მშობლების მხარდაჭერა, ბიბლიოთეკის აღჭურვის დონე, სასწავლო ტექნოლოგიების რაოდენობა და ხარისხი და ფიზიკური აღჭურვილობის მდგომარეობა. შენატანის კრიტერიუმები არ მიუთითებს არც შესრულებული სამუშაოს რაოდენობაზე და არც მის ხარისხზე, მაგრამ ისინი გარკვეულ შეზღუდვებს უქმნიან ტრანსფორმაციისა და შედეგის ფაზებს.

პრაქტიკულად, შენატანის, ტრანსფორმაციისა და შედეგის თითოეული მაჩვენებელი შეიძლება გამოვიყენოთ და აკი იყენებენ კიდევ, მიზნის ან რესურსის ეფექტიანობის ინდიკატორად. შემდეგი ნაბიჯია დროის, მონაწილეების და ეფექტიანობის კრიტერიუმების ერთ მკაფიო ფორმულირებაში გაერთიანება.

დროის, მრავალრიცხოვანი მონაწილეების და მრავალგვაროვანი კრიტერიუმების ინტეგრირება: მიზნისა და სისტემის რესურსის მოდელი

ეფექტიანობის ზოგადი განზომილებების, კონკრეტული კრიტერიუმების ან ინდიკატორების და სხვა პერსპექტივების შერწყმის შედეგები 8.1. სქემაზეა შეჯამებული. საბოლოოდ, მიზნისა და სისტემის რესურსის ინტეგრირებული მოდელი ოპერატიულ მიზნებად შენატანის, პროცესის ან შედეგის კონკრეტულ ინდიკატორებს იყენებს და მათ თითოეული ინდიკატორის შესაფერის დროის ინტერვალთან და მონაწილეთა ჯგუფთან აერთიანებს.

როგორც 8.1. სქემიდან ჩანს, შედეგი სკოლების ხარისხისა და ეფექტიანობის განსაზღვრის უფრო სრულყოფილი თეორიული ფორმულირებაა. იმისათვის, რომ ორგანიზაციული ეფექტიანობის ინტეგრირებული მოდელი სკოლებს მიუყვანდეთ, რიგი ქმედებების განხორციელება აუცილებელია.



სქემა 8.1
ორგანიზაციული ეფექტიანობის ინტეგრირებული მოდელი

- უნდა დადგინდეს ის მონაწილეები, რომლებიც მნიშვნელოვან ოპერატიულ მიზნებს განსაზღვრავენ;
- ზუსტად უნდა განისაზღვროს დროის განზომილებები (მაგ. მოკლევადიანი, საშუალოვადიანი და გრძელვადიანი პერიოდები);
- სისტემის სამივე ფაზისათვის უნდა შეირჩეს კრიტერიუმების ინდიკატორები;

მაგალითად, მოკლევადიან და საშუალოვადიან პერიოდებში, მოსწავლის პოზიციიდან სკოლის ეფექტიანობის შესაფასებლად შესაძლებელია ისეთი ინდიკატორების გამოყენება, როგორცაა მასწავლებლის პროფესიონალიზმის

დონე, კულტურის დონე, აკადემიური მოსწრება და სწავლების დონით მოსწავლის დაკმაყოფილების ხარისხი.

შედეგის სამი კრიტერიუმი

წიგნის წინა თავებში დეტალურად იყო განხილული ორგანიზაციული ეფექტიანობის ინდიკატორებად გამოსადეგი სხვადასხვა კონცეფციები. თუმცა, ჯერჯერობით არ გვისაუბრია სკოლების საქმიანობის შედეგის სამი მნიშვნელოვანი ინდიკატორის - აკადემიური მოსწრების, სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის და სკოლის ეფექტიანობის საერთო აღქმის თაობაზე. აღნიშნული კონცეფციები მეთოდურად იქნება განხილული ტექსტის მომდევნო ნაწილში.

აკადემიური მოსწრება

ბევრ მოქალაქეს, მშობელს, სამთავრობო პოლიტიკის განმსაზღვრელ პირებსა და სკოლების აღსაზრდელებს ორგანიზაციულ ეფექტიანობაზე შეხლდნული წარმოდგენა აქვთ. ისინი სკოლების ეფექტიანობას აკადემიურ მოსწრებასთან აიგივებენ. მართალია, ბევრი მათგანი აღიარებს სხვა კრიტერიუმების არსებობასაც, მაგრამ როგორც წესი, ისინი სათანადოდ არ აფასებენ იმ როლს, რომელიც სკოლამ უნდა შეასრულოს ბავშვის შემოქმედებითი თვისებების, თვითდაჯერებულობის და მისწრაფებების გამოქვეყნებაში, აგრეთვე, მისი მომავალი გეგმების ჩამოყალიბებაში. ეს ძალზე მნიშვნელოვანია წარმატების მისაღწევად როგორც სკოლაში, ისე სკოლის შემდგომ ცხოვრებაში. ორი აშკარად გამოხატული მიზეზია იმისა, რაც სტანდარტული ტესტებისათვის გადაჭარბებული მნიშვნელობის მინიჭებას განაპირობებს. პირველი მიზეზი პოლიტიკური ხასიათისაა, მეორე - პრაქტიკული. პოლიტიკური კუთხით, განათლების სისტემის ზოგიერთი მნიშვნელოვანი მონაწილე, მაგალითად მოსწავლეები, მშობლები და ბიზნესის გავლენიანი წარმომადგენლები მიიჩნევენ, რომ ტესტირების ქულები ყველაზე ფასეულია. პრაქტიკული კუთხით, იმ პირობებში, როცა მოქმედების კურსი სასწავლო პროგრამის სტანდარტებზე და შეფასებებზეა აღებული, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მონაცემები საზოგადოების ფართო წრეებისათვის უფრო ხელმისაწვდომი და ადვილად გასაზომია. მიუხედავად იმისა, რომ სკოლების ეფექტიანობის შესწავლის პროცესს უფრო ხშირად წარმართავს რაციონალური და არა თეორიული მოსაზრებები, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება კვლავ სკოლის საქმიანობის ერთ-ერთ მთავარ ინდიკატორად რჩება და მისი უგულებელყოფა არაა გამართლებული. შემეცნების წარმატებულობის შესწავლისას კვლევის ორი ძირითადი მიდგომა იკვეთება.

დანახარჯების და შედეგების კვლევა

დანახარჯებისა და შედეგების, ან საქმის წარმოების ფუნქციის კვლევა 60-იან წლებში გახდა პოპულარული. კვლევა შეიმუშავეს ეკონომისტებმა, რათა საწყისი ცვლადის შენატანის (პირობების) გარკვეული ჯგუფების მეშვეობით სისტემის შედეგის პროგნოზი გაეკეთებინათ. აღნიშნულ კვლევას საკმაოდ მარტივი მოდელი უდევს საფუძვლად (Hanushek, 1989). საქმის წარმოების ფუნქციის მოდელის არსი ისაა, რომ საგანმანათლებლო პროცესის განხორციელების შედეგი უშუალოდ დაკავშირებული საწყის შენატანთან (პირობებთან). სკოლების შემთხვევაში, საწყისი შენატანი შემდეგ ჯგუფებადაა კლასიფიცირებული: ოჯახის შესაძლებლობები, სკოლის მარაგები, საზოგადოების მახასიათებლები, მოსწავლეთა შესაძლებლობები, ასაკობრივი ჯგუფებისათვის დამახასიათებელი თვისებები, ხოლო შედეგს, მოსწავლეთა ტესტირების ქულები გვიჩვენებს (Lau, 1978). საქმის წარმოების ფუნქციის კვლევის მიზანი რეზულტატის პროგნოზირებაა და არა ამ რეზულტატის მიღების პროცესის დასაბუთება. ღია ტიპის სისტემის მოდელის შემთხვევაში, საქმის წარმოების ფუნქციის კვლევის მეთოდი უგულბელებფოფს სისტემის შიდა ტრანსფორმაციის პროცესს და რეზულტატის პროგნოზირებისათვის მხოლოდ საწყის შენატანს იყენებს.

ჯეიმს ს. კოლმანმა და მისმა კოლეგებმა ზემოთ აღწერილი მეთოდის გამოყენებით საგანმანათლებლო პროცესის მეტად მნიშვნელოვანი კვლევა – “სასწავლო შესაძლებლობების თანასწორობა” – ჩაატარეს. ეს კვლევა კოლმანის ნაშრომის სახელითაა ცნობილი და ამერიკის საჯარო განათლების სფეროს შესწავლის ყველაზე მასშტაბური ტიპის დოკუმენტს წარმოადგენს. კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, მთელი ქვეყნის მასშტაბით განხორციელდა 645,000 მოსწავლის ტესტირება სტანდარტულ უნარ-ჩვევებში. ამდენივე მოსწავლემ თავიანთი ოჯახური წარმომავლობის აღსაწერად სპეციალური ფორმები შეავსო. დაახლოებით 60,000-მა მოსწავლელმა შეავსო კითხვარი, მათი პედაგოგიური გამოცდილების, პედაგოგიური სტაჟის, განწყობის (კონკრეტული საკითხებისადმი დამოკიდებულების) და ვერბალური შესაძლებლობების შესახებ ინფორმაციის მოსაპოვებლად. გარდა ამისა, 4,000-ზე მეტი სკოლის ბაზაზე შეგროვდა ინფორმაცია სხვადასხვა საწყისი ორგანიზაციული შენატანების (პირობების) თუ შესაძლებლობების შესახებ (კლასების სიდიდე, სკოლის ორგანიზაცია, ბიბლიოთეკების და ლაბორატორიების ტექნიკური აღჭურვილობა). კვლევის ერთ-ერთი ყველაზე საინტერესო ასპექტი იყო იმ როლის წარმოჩენა, რომელსაც სკოლის შესაძლებლობების ცვლადი მაჩვენებლები მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების პროგნოზირებაში ასრულებდა. ოჯახური წარმომავლობის მაჩვენებლების შემოწმებისას აღმოჩნდა, რომ სკოლასთან ასოცირებული ფაქტორები ნაკლებად იყო დაკავშირებული ტესტირების შედეგებთან. კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ ყველაზე დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა არა სკოლის მახასიათებლებს, არამედ იმ საფუძველს, რომელსაც ოჯახი ბავშვს სკოლაში წასვლამდე უქმნიდა. არანაკლები მნიშვნელობა ჰქონდა თანაკლასელი ბავშვების თავისებურებებსაც.

კოლმანის ნაშრომის გამოქვეყნების შემდეგ, საქმის წარმოების ფუნქციის მეთოდის გამოყენებით მრავალი კვლევა ჩატარდა. და მართლაც, ამ კვლევების შედეგების ანალიზის გასაცნობად, ბევრი საინტერესო მიმოხილვითი ნაშრომია ხელმისაწვდომი. ერიკ ა. ჰანუშეკის (1989) დასკვნის თანახმად, ოცი წლის განმავლობაში, საქმის წარმოების ფუნქციის მეთოდით განათლების სისტემის კვლევამ საოცრად თანმიმდევრული შედეგი აჩვენა – სკოლის დანახარჯების ცვლილებები ყოველთვის არ შეესაბამება მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების ცვლილებებს. მან შეამოწმა ისეთი ფაქტორები, როგორცაა: მასწავლებელთა და მოსწავლეთა რაოდენობრივი თანაფარდობა, მასწავლებლის მომზადების დონე, მასწავლებლის გამოცდილება, მასწავლებლის ხელფასი, ერთ მოსწავლეზე გაწეული დანახარჯები, ადმინისტრაციული დანახარჯები და სკოლის აღჭურვილობა. ადრეულ ეტაპზე გაკეთებული მიგნებების გადასინჯვის შემდეგ, ჰანუშეკი (1997) იგივე დასკვნამდე მივიდა – სკოლები ეფექტიან ორგანიზაციები არ არიან, ვინაიდან არ არსებობს მტკიცე და თანმიმდევრული კავშირი სკოლის რესურსების ცვალებადობასა და აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლების ცვლილებებს შორის. მარტივად რომ ვთქვათ, საქმის წარმოების ფუნქციის მეთოდით ჩატარებული კვლევის შედეგებით ვერ დასტურდება ის მოსაზრება, რომ მოქმედი სკოლები, დამატებითი ფინანსური რესურსის დახარჯვით მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლების გაუმჯობესებას შეძლებენ.

ჰანუშეკის მიერ გაკეთებული დასკვნების გადამოწმების კვალდაკვალ, ალბერტ შანკერი (1989) ამტკიცებს, რომ მსგავსი ტიპის კვლევას არგუმენტი – “ფაქტი ჯიუტია” – არ მიესადაგება. ჰანუშეკის მიერ მოსწავლეთა და მასწავლებელთა რაოდენობრივი თანაფარდობის ფაქტორის არასათანადო მნიშვნელობაზე გაკეთებული დასკვნის საპასუხოდ, შანკერი განმარტავს, რომ აღნიშნული თანაფარდობა კლასის სიდიდესთან არ უნდა გავაიგივოთ. ბევრ მასწავლებელს ბავშვებთან რეგულარული მუშაობა არ უწევს, ვინაიდან მათ ისეთი ფუნქციების შესრულება უწევთ, რომელსაც მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე უშუალო ზეგავლენა არა აქვს. როგორც ჯ.დ. ფინი და ჩარლზ მ. აჩილესი (1999) აღნიშნავენ, ტენესის პროექტის “სტარის” (STAR) მიერ გამოვლენილი არგუმენტები ცხადყოფენ, რომ მცირეწლოვან ბავშვებთან (დაწყებული საბავშვო ბაღის ასაკიდან, დამთავრებული დაწყებითი სკოლის მე-3 კლასით) მუშაობისას, მცირე ზომის კლასების ფორმირება, აკადემიური თვალსაზრისით, უფრო ნაყოფიერია. ეს განსაკუთრებით აქტუალურია იმ ბავშვებისათვის, რომლებიც უმცირესობათა ჯგუფებს წარმოადგენენ ან ქალაქის მჭიდროდ დასახლებულ ცენტრალურ უბნებში ცხოვრობენ. საქმის წარმოების ფუნქციის მეთოდით განხორციელებულ კვლევებთან დაკავშირებით, შანკერი ორ დასკვნას აკეთებს: 1) აღნიშნული კვლევები არ ასაბუთებენ იმას, რომ ფინანსური და სხვა ტიპის რესურსები განათლების სისტემაში უმნიშვნელო ფაქტორებია; და 2) აღნიშნული კვლევების შედეგად გაკეთებულ დასკვნებს სათანადო ყურადღება უნდა დაეთმოს. მეტიც, შანკერს მიაჩნია, რომ აღნიშნულმა კვლევებმა უნდა დააფიქროს ისინი, ვინც დაუინებით ამტკიცებს, რომ მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესება შესაძლებელია, თუ ერთსა და იმავე საქმის კეთებაზე, ერთი და იგივე გზით მეტი ფული დაიხარჯება.

აღნიშნულის საპირისპიროდ, შანკერი და ჰანუშეკი მყარად დგანან საკუთარ პოზიციებზე, რომ ორგანიზაციული ეფექტიანობის მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება მოხდება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ სკოლების ორგანიზებისა და მათი ფუნქციონირების კუთხით ფუნდამენტური ცვლილებები განხორციელდება.

მიუხედავად იმისა, რომ საქმიანობის ფუნქციის მეთოდით განხორციელებულ კვლევებს ბევრი ალოგიკური და ნაკლებად მნიშვნელოვანი შედეგიც მოჰყვა (Monk, 1992), აღნიშნული კვლევები ეჭვსაც აღარ გვიტოვებს იმის თაობაზე, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია ოჯახურ გარემოში ცოდნის შექმნა. ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკურ მახასიათებლებს შორის განსხვავება, მიუხედავად იმისა, თუ რა მეთოდით არის შეფასებული ეს მახასიათებლები, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლებს შორის სხვაობას განაპირობებს. უფრო სარწმუნო ინტერპრეტაციის მიხედვით, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის საზომი ოჯახური გარემოს ხარისხს ადგენს და გვიჩვენებს რა ცოდნის მიღება შეუძლია ბავშვს ასეთ გარემოში. გარემოს მახასიათებლებია: კვება, ფიზიკური გარემო, მშობელთა განწყობა, მშობელთა განათლების დონე და ა. შ. მიუხედავად აღნიშნულისა, ეჭვგარეშეა, რომ ის განსხვავება, რომელიც არსებობს სხვადასხვა სკოლას და სხვადასხვა პედაგოგებს შორის, მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლებშიც განსხვავებას წარმოშობს. სკოლები ერთმანეთისგან განსხვავდება მოსწავლეებზე ზემოქმედებით, ასევე, იმ დონისძიებათა ეფექტურობით, რომლებიც მიზნად მოსწავლეთა ტესტირების შედეგების გაუმჯობესებას ისახავს. როგორც სტივენ ტ. ბოსერტი (1988) აღნიშნავს, კვლევები, რომლებიც შენატანის (საწყისი რესურსების) და შედეგების მეთოდს იყენებს, ჩვეულებრივ არ ითვალისწინებს იმ ფაქტორს, რომ სკოლაში არსებულ რესურსებს მოსწავლეებზე იყენებენ. შანკერისა და ბოსერტის არგუმენტაციისა და მათი მსგავსი მოსაზრებების საფუძველზე გაჩნდა კვლევის ახალი მიმართულება, რომელიც ხსნის, რა ზეგავლენა აქვს ოჯახის, სკოლის და სისტემის შიდა ფაქტორებს მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე.

კვლევა მეთოდის –“დანახარჯები-ნაყოფიერი საქმიანობა (ტრანსფორმაცია) – შედეგები” – გამოყენებით

თუ ვაღიარებთ საქმის წარმოების ფუნქციის მეთოდით ჩატარებული კვლევის შედეგებს, რომელთა თანახმად, ოჯახის ფაქტორები არათუ ხსნიან, არამედ წინასწარ განჭვრეტენ მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებას, უკიდურესად რთული იქნება ისეთი დამატებითი გარე რესურსების მოზიდვის აუცილებლობის დასაბუთება, როგორცაა: მეტი რაოდენობის მასწავლებლები, უკეთესი აღჭურვილობა, ახალი სასწავლო პროგრამა და თანამშრომელთა კვალიფიკაციის ამაღლება. აღნიშნული გარემოების გათვალისწინებით და იმ დაბალშემოსავლიანი სკოლების აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლების გაუმჯობესების მიზნით, სადაც ძირითადად ეროვნულ უმცირესობათა წარმომადგენელი ბავშვები სწავლობენ, განათლების სფეროს მკვლევარებმა 70-იანი წლების შუა პერიოდში კვლევის ახალი მიმართულება შეიმუშავეს (Cuban,

1984; Reynolds and Teddlie, 2000). იყენებს რა სისტემის პერსპექტივას, კვლევა “დანახარჯები-ნაყოფიერი საქმიანობა (ტრანსფორმაცია) – შედეგები” არა მხოლოდ საწყის დანახარჯებს/რესურსებს ითვალისწინებს, არამედ ისეთ ნაყოფიერ საქმიანობას, როგორცაა, მაგალითად, სწავლების პრაქტიკა (სწავლების მეთოდები, გაკვეთილების ორგანიზება, სწავლის შესაძლებლობები, სწავლისათვის საჭირო დრო), სკოლის გარემო და კულტურა, ორგანიზაციული საქმიანობა და პოლიტიკური ურთიერთობები, სხვადასხვა შედეგებთან აკავშირებს, მაგალითად, მოსწავლეთა სტანდარტული ტესტირების ქულებთან. აღნიშნულ ზოგად მიდგომას სხვადასხვა სახელი ეწოდა, მათ შორის “პროცესისა და პროდუქტის კვლევა”, “სისტემის კვლევა”, “ორგანიზაციული კვლევა”, მაგრამ ყველაზე ხშირად მას “ეფექტიანი სკოლების კვლევის” სახელით მოიხსენიებენ. აღნიშნულთან დაკავშირებით გამოქვეყნებულია მრავალი შესანიშნავი ნაშრომი, რომელშიც გადმოცემულია კვლევის მიმოხილვა და ანალიზი.

განათლების სფეროში მოღვაწე მეცნიერებმა დაადგინეს რამდენიმე სკოლასთან ასოცირებული კრიტიკული ფაქტორი, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა სტანდარტული ტესტირების მაჩვენებლების გაუმჯობესებას.

მასწავლებლებისათვის კარგად არის ცნობილი რონალდ ედმონდსის (1979) ეფექტიანი სკოლების ხუთი ფაქტორის ფორმულა:

- სკოლის დირექტორი – ძლიერი ხელმძღვანელი, განსაკუთრებით სასწავლო დარგში;
- მასწავლებლების მაღალი მოლოდინი მოსწავლეთა მიღწევების მიმართ;
- აქცენტი საბაზისო უნარ-ჩვევებზე;
- მოწესრიგებული გარემო;
- მოსწავლეთა ხშირი და მეთოდური შემოწმება.

ბოსერტი (1988); ტერი ა. ასტუტო და დევიდ ლ.კლარკი (1985 ბ);

ვიმპელბერგი, ტედლი, სტრინგფილდი (1989) და ჯაპ შირენსი და როელ ბოსკერი (1997) გეთავაზობენ სკოლასთან ასოცირებული ფაქტორების მსგავს ჩამონათვალს. შ.ქ. პურკიმ და მარშალ ს. სმიტმა (1983) კი მეტი როდენობის ფაქტორები გამოავლინეს. ედმონდსის, პურკის და სმიტის, აგრეთვე, შირენსისა და ბოსკერის ანალიზის შედეგად მიღებული ფაქტორები 8.1 ცხრილშია განზოგადებული.

ცხრილი 8.1

ეფექტიანი სკოლების ფორმულა, ფაქტორთა სამი ჯგუფი

ედმონდსი	სმიტი და პურკი	შირენსი და ბოსკერი
<ul style="list-style-type: none"> • დირექტორი, როგორც ძლიერი 	<ul style="list-style-type: none"> • ხელმძღვანელობა სასწავლო დარგში. • დაგეგმილი და მიზანზე 	<ul style="list-style-type: none"> • მიღწევაზე ორიენტირება. • საგანმანათლებლ

<p>ხელმძღვანელი.</p> <ul style="list-style-type: none"> • აქცენტი საბაზისო უნარ-ჩვევებზე. • მაღალი მოლოდინი მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მიმართ. • მოსწავლეთა ხშირი და მეთოდური შეფასება. • მოწესრიგებული გარემო. 	<p>ორიენტირებული სასწავლო პროგრამა.</p> <ul style="list-style-type: none"> • მკაფიო გეგმები და მაღალი მოლოდინი. • ამოცანის განხორციელების დაწყების დრო. • აკადემიური მიღწევის აღიარება. • მოწესრიგებული გარემო. • საზოგადოების განწყობა. • თანამშრომელთა კვალიფიკაციის ამღლება. • თანამშრომელთა სტაბილურობა. • ზიარ პასუხისმგებლობაზე დაფუძნებული ერთობლივი დაგეგმვა. • სკოლის ტერიტორიის მენეჯმენტი. • მშობელთა მხარდაჭერა და ჩართულობა. • პირდაპირი ხელშეწყობა. 	<p>ო</p> <p>წინამძღოლობა.</p> <ul style="list-style-type: none"> • კონსენსუსი და ერთიანობა. • სასწავლო პროგრამის ხარისხი/სწავლის შესაძლებლობა. • სკოლის გარემო. • კლასის გარემო. • მშობელთა ჩართულობა. • შეფასებითი პოტენციალი. • სწავლის ეფექტური დრო. • სისტემური სწავლება. • დამოუკიდებელი შესწავლა. • ადაპტიური სწავლება. • უკუგება და გაძლიერება.
--	--	---

“ეფექტიანი სკოლების კვლევა” 80-იან წლებში სკოლების საქმიანობაზე უდიდესი ზემოქმედება იქონია და უნდა აღინიშნოს, რომ აღნიშნული კვლევის ეფექტი დღესაც იგრძნობა. გუდი და ბროფი (1986) და სტედმანი (1987) სკოლის გაუმჯობესების რამდენიმე პროგრამის მოკლე მიმოხილვას გვთავაზობენ. მაგალითად, პროექტი “რაიზი” (RISE “ეფექტიანი სკოლების” კვლევის მეთოდს ეფუძნებოდა. მრავალი სხვა პროგრამა განხორციელდა ატლანტაში, ჩიკაგოში, მინეაპოლისში, პიტსბურგში, სან დიეგოში, სენტ ლუისში, ვაშინგტონში და კიდევ ბევრ, შედარებით მცირე სასკოლო ოლქებში (კუბანი, 1984). და მაინც, უნდა აღინიშნოს, რომ აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესების მიზნით, შეზღუდული რაოდენობის სკოლის ფაქტორების კონკრეტული ფორმულით შეცვლის მცდელობამ არაერთგვაროვანი შედეგები მოიტანა. ბროფისა და გუდის თანახმად, “რაიზის” პროექტმა გარკვეულ წარმატებას მიაღწია. მთლიანობაში გაუმჯობესდა ტესტირების ქულები, თუმცა ეს გაუმჯობესება მხოლოდ რამდენიმე სკოლაში აღინიშნა, თანაც, მხოლოდ ისეთ საგანში, როგორცაა მათემატიკაში. სტედმანი აღნიშნული პროექტის მიმართ უფრო კრიტიკულ პოზიციას იჭერს. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთ სკოლაში ნამდვილად

ამაღლდა მათემატიკაში ჩატარებული ტესტირების ქულები, “რაიზის” პროექტზე მომუშავე სკოლათა უნეტესობაში კვლავ დაბალი იყო ლიტერატურაში ჩატარებული ტესტის მაჩვენებლები. მეტიც, სკოლებში, სადაც აკადემიური მოსწრება გაუმჯობესდა, წარმატება განაპირობა იმან, რომ ბავშვებს წინასწარ შეასწავლეს ტესტებით გათვალისწინებული მასალა. კვლევისადმი იგივე განწყობას ავლენს კუბანი (1983, 1984). იგი გვიჩვენებს, ფრთხილად მოვეკიდოთ იმ ცვლილებებს, რასაც ეფექტიანი სკოლების კონცეფციის დამცველები გვთავაზობენ, რადგან აღნიშნული ცვლილებების განხორციელებას შეიძლება სერიოზული პრობლემები და გაუთვალისწინებელი შედეგები მოყვეს.

როგორც ჩარლზ ტედლი და დევიდ რეინოლდსი (2000) იტყობინებიან, ეფექტიანი სკოლების არსის გაგების და განმარტების თვალსაზრისით, უკანასკნელი ათწლეულის განმავლობაში არსებითი კონცეფტუალური და ემპირიული პროგრესი იქნა მიღწეული. ახალი თეორიული მოდელები უფრო დეტალურად წარმოაჩენენ საწყის დანახარჯებს (რესურსებს) და გარდაქმნის პროცესებს, ითვალისწინებენ მათ ურთიერთქმედებას სკოლის გარემოში და იმასაც, თუ როგორ ვარირებს მათი კავშირი სისტემის ბოლო ფაზასთან – რეზულტატთან, გარემოსა და კონტექსტის შეცვლის ფონზე. უფრო კონკრეტულად რომ ვთქვათ, მნიშვნელოვნად გაფართოვდა კონტექსტის ცნება. სკოლების ეფექტიანობის შესწავლისას აქცენტი აღარ კეთდება მხოლოდ ქალაქის ცენტრალურ, მჭიდროდ დასახლებულ უბნებში მდებარე სკოლებზე. ეფექტიანი სკოლების კვლევა ამჟამად მოიცავს როგორც დაწყებით, ისე საშუალო, საჯარო და კერძო ტიპის სკოლებს, რომლებშიც სწავლობენ ქალაქის ცენტრალურ რაიონებში, გარეუბნებში და სოფლის ტიპის დასახლებებში მცხოვრები ყველა სოციალური კლასის წარმომადგენელი ბავშვები და რომლებიც სარგებლობენ სხვადასხვა დონის ხელშეწყობით. დღეს, ეფექტიანი სკოლების კვლევა და შესაბამისი მოდელები ყურადღებას ამახვილებენ არა მხოლოდ ყველა ტიპის მოსწავლეზე, რომელიც სწავლობს ნებისმიერი ტიპის გარემოში, არამედ იმაზეც, თუ როგორია სკოლების გაუმჯობესების მაჩვენებლები კონტექსტის ცვლის მიხედვით. მეტიც, კვლევის უფრო დახვეწილი მეთოდებით გაკეთებული მიგნებები ცხადყოფს, რომ სკოლაზე ნამდვილად ბევრი რამ არის დამოკიდებული.

მართლაც, სკოლების ეფექტიანობის კონცეფცია თანდათანობით წარმოიხდება როგორც ცვლადი მაჩვენებლების გარკვეული ჯგუფების ურთიერთქმედება, როგორც ეს ნაჩვენებია ორგანიზაციული ეფექტიანობის ინტეგრირებულ მოდელში (იხ. სურათი 8.1) და შირენსისა და ბოსკერის (1997) მიერ განხილულ ზოგიერთ სხვა მოდელში. ჩვენ კარგად ვიცით, რომ მოსწავლეები ძლიერ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ისეთი ფაქტორებით, როგორცაა საწყისი განათლება, ოჯახის შემადგენლობა და სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი. პიტერ მორტიმორი (1998) ამტკიცებს, რომ როდესაც ერთმანეთს ადარებენ იმ ზეგავლენას, რასაც კონკრეტული სკოლები თავიანთი მოსწავლეების განვითარებაზე და მათ წარმატებებზე ახდენენ, ეფექტიანობის კვლევა და შესაბამისი მოდელები აუცილებლად სრულად უნდა იღებდნენ მხედველობაში მოსწავლეთა შორის არსებულ საწყის განსხვავებას. იმდენად,

რამდენადაც კვლევის ახალი მეთოდები მოსწავლეების საწყის განსხვავებათა გათვალისწინების შესაძლებლობას იძლევა, მორტიმორი აცხადებს, რომ ეფექტიანად ის სკოლა უნდა ჩაითვალოს, რომელიც წარმატებას მოსწავლის აკადემიური მოსწრებით მიაღწევს, და მნიშვნელობა არა აქვს, როგორი საწყისი მაჩვენებლები ჰქონდა ამ მოსწავლეს. ანუ, მორტიმორი (1993) ეფექტიანს უწოდებს ისეთ სკოლას, რომელშიც მოსწავლეები სწავლის მხრივ იმაზე მეტს აღწევენ, ვიდრე ეს მათი საწყისი მახასიათებლებიდან იქნებოდა ნავარაუდები. ანალოგიურად, იმისათვის, რომ ნათელი გამხდარიყო, რამდენად უწყობენ ხელს აღნიშნული პროცესები სწავლას, სპეციალისტებმა საფუძვლიანად გააანალიზეს გარდაქმნის (ტრანსფორმაციის) პროცესები. მაგალითად, აღზრდისა და სწავლების ხარისხი კონკრეტულ სკოლაში დამოკიდებულია ისეთ ფაქტორებზე, როგორცაა: მასწავლებლის მოლოდინი მოსწავლის აკადემიური მოსწრების მიმართ; ასევე, რამდენად სწორად და ეფექტურად იყენებს მასწავლებელი ცოდნას (მაგ: საგნის, პროგრამის, პედაგოგიურ) და უნარ-ჩვევებს (მაგ: პრეზენტაციის, კლასის მენეჯმენტის, შეფასების) კლასებში გაკვეთილების ჩატარების დროს. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ძლიერი და პოზიტიურად განწყობილი ხელმძღვანელის ფაქტორსაც. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ უკანასკნელი პერიოდის კვლევების მიხედვით, სკოლის დირექტორი იმდენად აღარ ახდენს უშუალო ზეგავლენას სკოლის ეფექტიანობაზე, როგორც ეს აღწერილი იყო შედარებით ადრინდელი მკვლევარების, მაგალითად, ედმონდსის ნაშრომებში.

სკოლის დირექტორის გავლენა სკოლის საქმიანობაზე

ბოსერტი (1988) ეფექტიანი სკოლების დირექტორებისათვის დამახასიათებელ ოთხ ძირითად ფაქტორს გამოჰყოფს. ეს ფაქტორებია: მიზნების დასახვა და აქცენტის გადატანა საქმიანობის ნაყოფიერებაზე; ძალაუფლება და პრინციპული გადაწყვეტილებების მიღების უნარი; ეფექტური მენეჯმენტის განხორციელება და ადამიანებთან ურთიერთობის გამორჩეული უნარი. შედეგების თვალსაზრისით ბოსერტის კვლევა არ იძლევა ისეთ ნათელ სურათს, როგორსაც ეფექტიანი სკოლების კონცეფციის მომხრეები ითხოვენ. მაგალითად, გუდი და ბროფი (1986) ასაბუთებენ, რომ ეფექტიანი სკოლების მეთოდით განხორციელებული თითქმის ყველა კვლევა აღიარებს სკოლის დირექტორის როლის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას. ამავე დროს, ისინი აღნიშნავენ, რომ მეტად შეზღუდული ინფორმაცია მოიპოვება იმ პრაქტიკისა და საქმიანობის სტილის შესახებ, რომელსაც იყენებენ მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე სკოლების ხელმძღვანელები. ბოსერტი (1988) კიდევ უფრო მკაცრ შეფასებას იძლევა, როდესაც აღნიშნავს, რომ ეფექტიანი სკოლების მეთოდით განხორციელებული კვლევებით მოხდა ბიუროკრატიული იდეალების აღორძინების მცდელობა, რადგან აღნიშნული კვლევები სკოლების ეფექტიანი მოწყობის თვალსაზრისით, ძლიერი ხელმძღვანელის არსებობის გარდაუვალ აუცილებლობას აღიარებენ. თუმცა, კვლევა არაფერს ამბობს იმის თაობაზე, თუ რა პროცესები მოითხოვს სისტემატიზაციას და რა ტიპის ორგანიზაციული

მოწყობაა საჭირო წარმატების მისაღწევად. ანალოგიურად, ფილიპ ჰალინგერი და რონალდ ჰ. ჰეკი (1996, 1998) ასკენიან, რომ შესაძლებელია იმ ზეგავლენის გაზომვა, რომელსაც დირექტორი ახდენს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. თუმცა, შედეგები პირდაპირი არაა და ჩნდება მაშინ, როცა დირექტორები სკოლის შიდა სტრუქტურით, იმ პროცესებითა და ხედვით მანიპულირებენ, რომელიც უშუალოდ დაკავშირებული სწავლის პროცესთან. ჰალინგერი და ჰეკი ასევე ასაბუთებენ, რომ დირექტორის ეფექტურობაზე სკოლის სხვა ფაქტორების ზეგავლენის მიუხედავად, დირექტორის წვლილი სკოლის ეფექტიანობაში არ მცირდება.

ეფექტიანი სკოლების კვლევების საფუძველზე, დირექტორის როლთან დაკავშირებით ორი განზოგადების გაკეთება შეიძლება: 1) ადმინისტრაციული საქმიანობა მნიშვნელოვანია სკოლის ეფექტიანობის თვალსაზრისით; 2) არ არსებობს ხელმძღვანელობის ერთი კონკრეტული სტილი, რომელიც შესაფერისი იქნება ყველა სკოლისათვის (Bossert, Dwyer, Rowan and Lee, 1982). ეფექტიანობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად კარგად ერწყმიან ერთმანეთს სიტუაციური ცვლადი მაჩვენებლები (ადმინისტრაციული იერარქიის ტიპი და სასწავლო პროგრამის ორგანიზება) და დირექტორის ხელმძღვანელობის სტილი. უფრო კონკრეტულად, ვალერი ე. ლი, ენტონი ს. ბრიკი და ჯულია ბ. სმიტი (1993) გვთავაზობენ სამ ფუქციურ როლს, რომელიც საშუალო სკოლის დირექტორმა, ეფექტიანი საქმიანობის უზრუნველსაყოფად უნდა შეასრულოს. ესენია:

- ადმინისტრირება: რესურსების განაწილება, სტრატეგიისა და სამუშაო პროცედურების შემუშავება და განხორციელება, მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლებაზე ზედამხედველობის გაწევა;
- სხვადასხვა რგოლს შორის კავშირის უზრუნველყოფა- მედიაცია: შიდა და გარე მონაწილეებთან კომუნიკაციის ხელშეწყობა, მასწავლებელთა დაცვა გარეშე ფაქტორების ზემოქმედებისაგან;
- ლიდერობა: სკოლის მიზნების განსაზღვრა და სწავლების პროცესების მართვა.

მართალია სტანდარტული შეფასების ტესტები თავის თავში სხვადასხვა კონცეფტუალური, პრაქტიკული, თუ პოლიტიკური (საზოგადოებრივი) ხასიათის შეხედულებებს მოიცავს, ისინი, ამავე დროს, სკოლის ეფექტიანობის მნიშვნელოვან კომპონენტს წარმოადგენენ. გარდა ამისა, უკიდურესად რთული ურთიერთკავშირია სისტემის ფაზებს, ანუ საწყის შენატანს (რესურსებს), გარდაქმნის პროცესსა და ისეთ შედეგს შორის, როგორცაა აკადემიური მოსწრება. სკოლის საქმიანობის კიდევ ერთ შედეგი სამუშაოთი დაკმაყოფილების ხარისხია. ეს უკანაენელი, ნაკლები დისკუსიის საფუძველს იძლევა, თუმცა აკადემიური მოსწრების კონცეფციის მსგავსად – მეტ შესწავლას მოითხოვს.

სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე

ოფიციალურად, სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის კონცეფციის შესწავლა 30-იანი წლების დასაწყისში დაიწყო და ჰავთორნის კვლევის სახელით არის ცნობილი. (იხ. პირველი თავი). თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ მეცნიერული მართვის მიმდევრები, “დასაქმებულის გადაღლილობის” ფაქტორთან ერთად, სავსებით აღიარებდნენ აღნიშნულ კონცეფციას. სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის კონცეფცია ორგანიზაციული მეცნიერების მიმართულებაა, რომელსაც 30-იანი წლებიდან მოყოლებული, ყველაზე მასშტაბურად და დიდი ინტერესით სწავლობენ. ს.ჯ.კრენის, პატრიცია კეინ სმიტის და იუჯინ ფ. სტონის (1992) გათვლებით, სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის თემაზე 5000-ზე მეტი სტატია, წიგნი და ნაშრომი გამოქვეყნებული. 1984-1996 წლებში ყოველწლიურად 300-ზე მეტი ნაშრომს აქვეყნებდნენ (Spector, 1997).

რა არის იმის მიზეზი, რომ სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე დღესაც საყოველთაო ინტერესის საგანია? პოლ ე. სპექტორი (1997) ასახელებს სამ მიზეზს – პრაგმატულს, ადამიანურს და ორგანიზაციულ ეფექტიანობასთან დაკავშირებულს. ადრე, ადამიანთა შორის ურთიერთობის კონცეფციის მხარდამჭერები ასაბუთებდნენ, რომ ბედნიერი თანამშრომლის მოქმედება არის პოზიტიური, ხოლო მისი საქმიანობა – პროდუქტიული. 60-70-იან წლებში გაჩნდა ყველასათვის საერთო პრობლემა, რომელიც დაკავშირებული იყო ადამიანის შრომითი მოღვაწეობის ხარისხთან და კეთდებოდა განხცხადებები იმის თაობაზე, რომ ადამიანები იმსახურებენ პატივისცემას და სამართლიან მოპყრობას. (ამერიკის ჯანდაცვის, განათლების და სოციალური კეთილდღეობის დეპარტამენტი, 1973). გარკვეული გაგებით, სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე თანამშრომლებთან კარგი მოპყრობის ინდიკატორია. სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის მაჩვენებელს შეუძლია იმის ასახვაც, თუ რამდენად ეფექტურად ფუნქციონირებს სკოლა. სკოლებს შორის მასწავლებლების სამუშაოთი დაკმაყოფილების ხარისხის სხვაობა, კონკრეტულ სკოლაში პოტენციური პრობლემების პროგნოზირების საშუალებად შეიძლება გამოვიყენოთ.

სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის განსაზღვრება

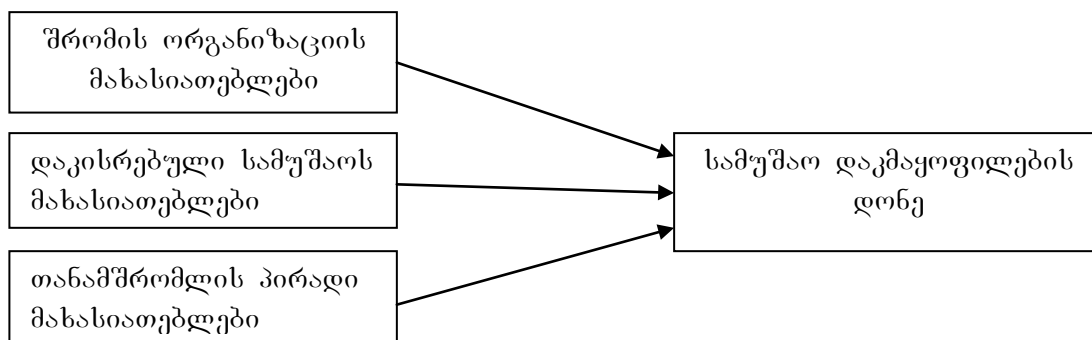
რობერტ ჰოპოკმა 1935 წელს შემოიღო სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის კონცეფციის კლასიკური განსაზღვრება. მან ისიც აღნიშნა, რომ საკითხზე მწირი ცოდნის არსებობის პირობებში, საკმაოდ რთული იყო ადეკვატური განსაზღვრების ფორმულირება. მისი განსაზღვრების თანახმად, სამუშაოთი დაკმაყოფილებების დონე არის ფსიქოლოგიური, ფიზიოლოგიური და გარემო პირობების ნებისმიერი კომბინაცია, რაც ადამიანს ათქმევინებს – “მე კმაყოფილი ვარ ჩემი სამუშაოთი”. ანუ, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სამუშაოთი დაკმაყოფილება ნიშნავს ადამიანის მიერ საკუთარი სამუშაოს მოწონების ხარისხს (Spector, 1997). საბოლოოდ, მეცნიერები შეთანხმდნენ იმაზე, რომ სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე/ხარისხი არის მუშაკის აფექტური ან

ემოციური რეაგირება სამუშაოზე, რაც მის მიერ ფაქტობრივად მიღებული შედეგის, სასურველ, დაგეგმილ ან დამსახურებულ შედეგთან შედარებითაა განპირობებული (Cranny, Smith and Stone, 1992).

სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის სიტუაციური მოდელი

სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის სიტუაციური მოდელი ამყარებს კავშირს სამუშაოს, ორგანიზაციული და პერსონალური ცვლადი მაჩვენებლების სხვადასხვა კომბინაციასა და სამუშაოთი დაკმაყოფილების ხარისხის ინდიკატორებს შორის. (Glisson and Durick, 1988; Quarstein, McAfee, and Glassman, 1992; Agho, Mueller, and Price, 1993). როგორც 8.2 სურათიდან ჩანს, მაჩვენებლების დაკავშირებაზე დაფუძნებული მიდგომა ითვალისწინებს მაჩვენებლების სამ ჯგუფად დაყოფას: (1) შრომის ორგანიზაციის მახასიათებლები (მაგ. ცენტრალიზაციის დონე, პროფესიონალიზმის დონე, ხელმძღვანელობის ხარისხი, უკუკავშირი, კულტურა, კომუნიკაცია); (2) დაკისრებული სამუშაოს მახასიათებლები (მაგ: დამოუკიდებლობის ხარისხი, ხელფასი და სხვა შეღავათები, სამუშაოს მნიშვნელობა, სირთულეები, მრავალფეროვნება); და (3) დასაქმებულის პირადი მახასიათებლები (მაგ: ასაკი, სქესი, განათლების დონე, მოტივაციის ხარისხი, უნარი, წინასწარი განწყობა). ზოგადი ჰიპოთეზა, სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონეს ხსნის იმ კრიტიკული მნიშვნელობის მქონე მაჩვენებლების კომბინირებით, რომელსაც სოციალური სისტემების მოდელი ითვალისწინებს (იხ. პირველი თავი). არსებობს არაერთი შესანიშნავი მიმოხილვა, რომელიც ზოგადი სიტუაციური მოდელის კვლევის შედეგებს აშუქებს. (Locke 1976; Holdaway 1978a, 1978b; Rice 1978). დევიდ პ. ტომპსონმა, ჯეიმს ფ. მაკანამარამ და ჯონ ჰოილმა (1997) მხარი დაუჭირეს სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის სიტუაციურ მოდელს. მომდევნო ტექსტში მოკლედ არის აღწერილი კვლევის შედეგად გამოვლენილი რამდენიმე მიგნება.

სურათი 8.2 სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის სიტუაციური მოდელი



შესაბამისი ლიტერატურის გაცნობის შედეგად, რატსოი (1973) იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ზოგადად, მასწავლებელთა სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე უფრო დაბალია იმ სკოლებში, სადაც მათი შეხედულებით, მაღალია ბიუროკრატიის ხარისხი. თუმცა, არსებობს იმის დამადასტურებელი ნიშნები, რომ ასეთი განაცხადი ზედმეტად ზოგადი ხასიათისაა. როდესაც სკოლის კონკრეტულ ბიუროკრატიულ პარამეტრს და სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონეს ერთმანეთთან ვაკავშირებთ, საკმაოდ რთულ სურათს ვიღებთ. ისეთი ბიუროკრატიული ფაქტორები, რომლებიც პროფესიონალების სტატუსს შორის (მაგ: უფლებამოსილების იერარქია და ცენტრალიზაცია) განსხვავებას ზრდიან, კმაყოფილების დაბალ დონეს განაპირობებენ. ხოლო ისეთი ფაქტორები, რომლებიც მკაფიოდ წარმოაჩენენ სამუშაოს ხასიათს და სკოლის ყველა თანამშრომლის მიმართ თანაბარი პოლიტიკის გატარებას უწყობენ ხელს, კმაყოფილების მაღალ დონეს განაპირობებენ (Carpenter, 1971, Gerhardt, 1971, Grassi and Carss, 1973ი, 1979). ბოლო პერიოდის ერთ-ერთი კვლევა მიანიშნებს იმაზე, რომ როლური კონფლიქტი და როლის გაურკვევლობა ყველაზე ძლიერი და ნეგატიური ფაქტორებია. ისინი მასწავლებლის სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონეს განსაზღვრავენ (Thompson, McNamara and Hoyle, 1997). როგორც რიჩარდ რ. ვერდუგომ და მისმა კოლეგებმა (1997) შენიშნეს, მასწავლებელთა კმაყოფილების დონე პირდაპირ არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად სწორად და სამართლიანად მიიჩნევენ მასწავლებელი მის სკოლაში მოქმედ მართვის სტრუქტურას.

სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის მაჩვენებელზე ზეგავლენას ხელმძღვანელობის ტიპი და გადაწყვეტილების მიღებისა და კომუნიკაციური პროცესების ხასიათიც ახდენს. ძლიერი კორელაციაა მასწავლებლის სამუშაოთი დაკმაყოფილების ხარისხსა და ისეთ ფაქტორებს შორის, როგორცაა მასწავლებელსა და ადმინისტრატორებს შორის ურთიერთობის ხასიათი და სკოლის ხელმძღვანელობის ხარისხი. გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მეტი ჩართულობა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც საქმე სწავლების მეთოდებს ეხება, უდავოდ ხელს უწყობს სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის ამაღლებას (Belasco and Allutto, 1972; Mohrman, Cooke, and Mohrman, 1978). მეტიც, გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის შეზღუდული შესაძლებლობები ან მათი არარსებობა, მასწავლებლის უკმაყოფილების სერიოზული წყაროა (Holdaway, 1978b). კომუნიკაციური პროცესების ხარისხი, ასევე, დაკავშირებულია მასწავლებლის სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის საერთო მაჩვენებელთან (Nicholson, 1980). მაგალითად, მასწავლებლის სამუშაოთი დაკმაყოფილების ხარისხზე პოზიტიურად მოქმედებს მასზე დაკისრებული მოვალეობების შესახებ მკაფიო ინფორმაციის მიწოდება, აგრეთვე, იმის ჩვენება, თუ როგორ უკავშირდება მისი საქმიანობა სკოლის მიზნებს და როგორ ხდება ამ საქმიანობის შეფასება.

მასწავლებლების და ადმინისტრატორების სამუშაო და მათ წინაშე მდგარი ამოცანები, თავისი ბუნებით, რთული და მრავალფეროვანია. არსებობს იმის

შესაძლებლობა, რომ ეს სამუშაო საინტერესო და კმაყოფილების მომტანი გახდეს. სასწავლო დაწესებულებებში იშვიათად ჩაუტარებიათ კონკრეტული სამუშაოს ხასიათისა და სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის შემსწავლელი კვლევები. თუმცა, სპექტორი (1997) აღნიშნავს, რომ ჰეკმენისა და ოლდჰემის თეორია (იხ. მე-4 თავი) სამუშაოს ხასიათის და სამუშაოთი დაკმაყოფილების დაკავშირების ახალ გზას გვთავაზობს. შედარებით ძლიერი მხარდაჭერა მოიპოვა იმ ჰიპოტეზამ, რომ ჰეკმენისა და ოლდჰემის მიერ შემოთავაზებული სამუშაოს ხუთი მახასიათებელი (დამოუკიდებლობა, უკუკავშირი, სხვადასხვა უნარების გამოყენების საჭიროება, სამუშაოს გამორჩეულობა, სამუშაოს მნიშვნელოვნება) პოზიტიურ დამოკიდებულებაშია სამუშაოთი დაკმაყოფილების ხარისხთან.

სამუშაოს მოტივაცია კავშირშია სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის მაჩვენებელთანაც. სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონე მოლოდინის მოტივაციაზეა დამოკიდებული. მასწავლებლებს, რომლებსაც სჯერათ, რომ დაკისრებული მოვალეობების შესრულება ხელეწიფებათ და იმედი აქვთ, რომ მათი ძალისხმევა დადებით ნაყოფს გამოიღებს, ზოგადად, მეტი კმაყოფილების გრძნობა უჩნდებათ (Miskel, DeFrain, and Wilcox, 1980; Miskel, McDonald, and Bloom, 1983). ანალოგიურად, მასწავლებელთა კმაყოფილების დონე იზრდება იმის მიხედვით, რაც უფრო ღია და ხელმისაწვდომი ხდება სკოლის ორგანიზაციულ გარემოში (იხ. მე-5 თავი) მასწავლებელთა ჩართულობის შესაძლებლობა (Grassie and Carss, 1973; Miskel, Fevurly, and Stewart, 1979). სპექტორის (1997) დასკვნების მსგავსად, ტომპსონი, მაკნამარა, და ჰოილიც ადასტურებენ, რომ არსებობს უმნიშვნელო კავშირი სამუშაოთი დაკმაყოფილების ხარისხსა და დემოგრაფიულ მაჩვენებლებს (მაგ. ასაკი, სქესი) შორის.

ზემოთ აღწერილი მოკლე მიმოხილვიდან შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ განათლების ადმინისტრირების შემსწავლელ მეცნიერებს შორის დიდ ინტერესს იმსახურებს სამუშაოთი დაკმაყოფილების დონის კონცეფცია. აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით, ხელმისაწვდომია ბევრი საინტერესო მოდელი და ფართო გამოყენებისათვის ვარგისი დასკვნები თუ მონაცემები. ისინი ხელს უწყობენ საკითხის ღრმად შესწავლას და ამდიდრებენ ადმინისტრაციული საქმიანობის პრაქტიკას.

ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმა

ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმის მოდელის შემუშავების მიზნით, პოლ ე. მოტმა (1972) გააერთიანა სკოლის საქმიანობის რამდენიმე მნიშვნელოვანი შედეგი - მიღებული პროდუქტის რაოდენობა, მიღებული პროდუქტის ხარისხი, ეფექტურობა, ადაპტაციის უნარი და ელასტიურობა. როგორც მოტმა დაასაბუთა, აღნიშნული ხუთი კრიტერიუმი განსაზღვრავს ორგანიზაციის უნარს, მოახდინოს ძალების მობილიზება, რათა შეძლოს დასახული მიზნების მიღწევა და შექმნილ გარემოებებთან ადაპტაცია. ეფექტიანი სკოლები აღწევენ მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების მაღალ მაჩვენებლებს, ხელს უწყობენ მოსწავლეებში პოზიტიური განწყობის შექმნას,

უკეთ ეგუებიან გარემოს შეზღუდვებს, და ბოლოს, უფრო ეფექტურად უძლავდებიან შიდა პრობლემებს. მოტის ხედვა აშკარად მიესადაგება ორგანიზაციული ეფექტიანობის ინტეგრირებულ მოდელს (მიზნისა და სისტემის რესურსის), რომელიც განხილულია წინამდებარე თავში.

ეფექტიანობის განსაზღვრის თვალსაზრისით, ჩვენ მართალია თავს ვარიდებთ ერთეული, ცალკე აღებული ინდიკატორების გამოყენებას, მაგრამ მოდელს, რომელსაც ახლა განვიხილავთ, მტკიცედ აქვს გადგმული ფესვები თეორიულ მოდელს, იგი სხვა ინსტრუმენტებთან ერთად გამოიყენება და შესწევს იმის უნარი, რომ სრულყოს ორგანიზაციული ეფექტიანობის ჩვენეული ხედვა. მოტმა შეიმუშავა რვა-პუნქტიანი საზომი, რომლის გამოყენება შესაძლებელია სხვადასხვა ორგანიზაციულ გარემოში. სკოლის გარემოში ეფექტიანობის კვლევის ჩატარების მიზნით, მოხდა აღნიშნული საზომის მოდიფიცირება (Miskel, Fevurly, and Stewart 1979; Miskel, Bloom, and McDonald, 1983).

შედგად მიღებული ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმის ინდექსი (IPOE) ნაჩვენებია ცხრილში 8.2. აღნიშნული ინდექსი სრულად იქნა ადაპტირებული სკოლის გარემოსთან, რის გამოც შესაძლებელია მისი აბსოლუტურ საზომად გამოყენება მომავალ კვლევებში. ფაქტიურად, მოტი მიდის იმ დასკვნამდე, რომ მასწავლებლების სუბიექტური შეფასება, წარმოადგენს სკოლის ორგანიზაციული ეფექტიანობის სამართლიან და მოცულობით საზომს. ამ დასკვნის კვალდაკვალ, ვეინ კ. ჰოიმ და ჯუდი ფერგუსონმა (1985) შენიშნეს, რომ საშუალო სკოლებში, საერთო ეფექტიანობის აღქმა მნიშვნელოვნად იყო დაკავშირებული სკოლის შედეგების ცვლადი მაჩვენებლების ოთხ ჯგუფთან.

ცხრილი 8.2

ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმის ინდექსი

ყოველი მასწავლებელი პროფესიული საქმიანობის პროცესში ქმნის რაიმე “პროდუქტს” ან “მომსახურებას”. ქვემოთმოყვანილი ჩამონათვალი არასრულად წარმოაჩენს იმ მრავალრიცხოვან პროდუქტს თუ მომსახურებას, რაც მოჰყვება შედეგად სასწავლო პროცესის განხორციელებას.

გაკვეთილის გეგმა

საზოგადოებრივი პროექტები

ახალი სასწავლო კურსი

სწავლა

სწავლება

მასწავლებლის შეხვედრა მშობლებთან

მოსწავლეთა ფიზიკური განვითარება

ხელოვნების პროგრამები

საკლასო აქტივობები (კლასებში ჩასატარებელი საქმიანობა)

1.	როგორია თქვენს სკოლაში მოღვაწე იმ ადამიანების მწარმოებლურობა (ანუ მათი შრომით შექმნილი პროდუქტისა თუ მომსახურების რაოდენობა), რომლებსაც თქვენ უშუალოდ იცნობთ? ?	5.	რამდენად კარგად არიან თქვენს სკოლაში მოღვაწე ადამიანები ინფორმირებული იმ ინოვაციების შესახებ, რომელთაც შეუძლიათ ზეგავლენის მოხდენა მათ საქმიანობაზე ?
<ul style="list-style-type: none"> ----- დაბალი ----- მაღალი ----- ძალიან მაღალი ----- საშუალო ----- საკმაოდ დაბალი 		<ul style="list-style-type: none"> ----- არ არიან ინფორმირებული ----- ინფორმირებული არიან ----- არიან საშუალოდ ინფორმირებული ----- არიან ძალიან კარგად ინფორმირებული ----- არიან გარკვეულწილად ინფორმირებული 	
2.	როგორია თქვენს სკოლაში მოღვაწე იმ ადამიანების საქმიანობის შედეგების (პროდუქტი, მოსახურება) ხარისხი, რომლებსაც თქვენ უშუალოდ იცნობთ ?	6.	როდესაც თქვენს სკოლაში ხდება მეთოდების, დადგენილი პროცედურების ან ტექნიკური აღჭურვილობის შეცვლა, რამდენად სწრაფად იღებენ ან ერგებიან ადამიანები შესაბამის სიახლეს ?
<ul style="list-style-type: none"> ----- ცუდი ----- კარგი ----- შესანიშნავი ----- დამაკმაყოფილებელი ----- დაბალი 		<ul style="list-style-type: none"> ----- ძალიან ნელა ----- სწრაფად ----- მაშინათვე ----- საკმაოდ სწრაფად ----- შედარებით ნელა 	
3.	აღწევინ თუ არა თქვენს სკოლაში მოღვაწე ადამიანები მაქსიმალურ შედეგს სკოლაში არსებული რესურსების (ფინანსური, ადამიანური, ტექნიკური) სრულად გამოყენების თვალსაზრისით ? ანუ, რამდენად ეფექტურად ასრულებენ ისინი დაკისრებულ ფუნქციებს ?	7.	თქვენს სკოლაში მოღვაწე ადამიანების რა რაოდენობა ავლენს მზადყოფნას ცვლილებების მიღების და მათთან ადაპტაციის თვალსაზრისით ?
<ul style="list-style-type: none"> ----- არაეფექტურად ----- მისაღები ----- ეფექტიანობით ----- არც ისე ეფექტიანად ----- ძალიან ეფექტიანად ----- უკიდურესი ეფექტიანობით 		<ul style="list-style-type: none"> ----- ნახევარზე ბევრად ნაკლები ----- თითქმის ყველა ----- უმეტესობა ----- ნახევარზე ნაკლები ----- ნახევარზე ბევრად მეტი 	

4.	რამდენად კარგად ართმევენ თავს თქვენს სკოლაში მოღვაწე ადამიანები შესაძლო პრობლემების პროგნოზირებას და მათ პრევენციას, ან რამდენად კარგად გამოხდით მათ ასეთი პრობლემების ზემოქმედების მინიმიზაცია ?	8.	რამდენად კარგად ართმევენ თავს თქვენი კოლეგები გაუთვალისწინებელ შემთხვევებში, ან მუშაობის წყვეტის/ჩაშლის დროს წარმოქმნილი სირთულეების დაძლევას ?
	<ul style="list-style-type: none"> ----- ცუდად ----- ძალიან კარგად ----- შესანიშნავად ----- დამაკმაყოფიებლად ----- აღექვატურად 		<ul style="list-style-type: none"> ----- ცუდად ----- კარგად ----- შესანიშნავად ----- დამაკმაყოფილებლად ----- აღექვატურად

მოტის ნაშრომებში მრავალმხრივი ასახვა ჰპოვა ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმის მაჩვენებელმა. იმ ორგანიზაციებში სადაც მაღალი იყო ცენტრალიზაციის დონე, ეფექტიანობა კლების ტენდენციას იჩენდა. სანაცვლოდ, მაღალი ეფექტიანობით ხასითდებოდა ის ორგანიზაციები, რომელთა ორგანიზაციული წყობა ხელს უწყობდა უფლებამოსილების განაწილებას და სადაც ღია სამუშაო გარემო არსებობდა. მოტის დასკვნებს ადასტურებს მისკელის, ფეგარლის და სტიუარტის მიერ სკოლის გარემოში ჩატარებული კვლევების მონაცემები. რთული ორგანიზაციული სტრუქტურა, ფორმალური პორცდურების დანერგვა და თანამონაწილეობაზე ორიენტირებული გარემო - ის ფაქტორებია, რომლებიც ხელს უწყობენ სკოლების ორგანიზაციული ეფექტიანობის ამაღლებას. ანალოგიურად, მისკელი, მაკდონლადი და ბლუმი (1983) მივიდნენ იმ დასკვნამდე, რომ მასწავლებლების მიერ სკოლის ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმა ასოცირებულია ისეთ მაჩვენებლებთან და ფაქტორებთან, როგორცაა დისციპლინის საკითხებზე მყარი კავშირის არსებობა სკოლის დირექტორთან, “სპეციალური განათლების” ექსპერტების მხრიდან მხარდაჭერის აღმოჩენა, კლასებში ჩასატარებელ საქმიანობაზე გამოყოფილი დრო და მაღალი მოლოდინის მოტივაცია. ზემოთაღნიშნული კვლევების შედეგების კვალდაკვალ, კონი ს. ლოგანმა, ჩედ დ. ელემბა, და ჯოზეფ ლიკატამ (1993) შენიშნეს, რომ ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმის ინდექსის მიხედვით, არსებობდა გარკვეული კავშირი ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმასა და ისეთ მაჩვენებლებს შორის, როგორცაა სკოლის სტრუქტურა, ჯანსაღი კლიმატი, აკადემიური მოსწრება და გაკვეთილებზე დასწრება. საბოლოოდ, ცინტია ლ. ულინი, დენიელ მ. მილერი, და მეგან ჩანენ-მორანი (1998) მივიდნენ იმ დასკვნამდე, რომ ექსპრესიული მაჩვენებლები (ანუ მასწავლებლის ნდობა კოლეგების და დირექტორის მიმართ და ჯანსაღი სასკოლო გარემო) და ინსტრუმენტული მაჩვენებლები (აკადემიური მოსწრება მატემატიკაში, წერა-კითხვაში) დაკავშირებულია სკოლების ორგანიზაციული ეფექტიანობის აღქმასთან.

ყოველივე ზემოთქმულიდან ცხადია, რომ სკოლის ეფექტიანობაზე ორგანიზაციული და ადმინისტრაციული პროცესების არაერთგვაროვანი ზემოქმედების ადეკვატურად შეფასებისათვის საჭიროა მრავალი მაჩვენებლის გამოყენება. მიუხედავად იმისა, რომ ორგანიზაციული ეფექტიანობის კონცეფცია ჯერ კიდევ არ არის სრულყოფილად შესწავლილი, არსებული ცოდნის განვრცობას არაპირდაპირი გზით უწყობს ხელს ორგანიზაციის ხარისხის საკითხისადმი გამოვლენილი უზარმაზარი ყურადღება.

სკოლების ხარისხი

იმის მიხედვით თუ რა პერსპექტივიდან შევხედავთ საკითხს, შეიძლება იმის თქმა, რომ ხარისხის მოდელებმა დაიწყეს ორგანიზაციული ეფექტიანობის თეორიების ჩანაცვლება ან ამ თეორიების შემდგომი სრულყოფა. ფართოდ გავრცელებული განმარტების თანახმად, ხარისხი აჩვენებს თუ რამდენად აკმაყოფილებს ან აჭარბებს ესა თუ ის პროდუქტი ან მომსახურება მომხმარებლის ან კლიენტის მოლოდინს (Reeves and Bednar, 1994). იმ ადამიანების გადმოსახედიდან, რომლებიც განსაზღვრავენ განათლების პოლიტიკას, სკოლების შემთხვევაში ხარისხი აჩვენებს თუ რა დონეზეა დაკმაყოფილებული ან გადაჭარბებული ის სახელმწიფო სტანდარტები, რომლებიც მოწოდებულია აკადემიური მოსწრების ასამაღლებლად. ეფექტიანობის ინტეგრირებული მოდელის მსგავსად (იხ. სურათი 8.1), ხარისხის ცნება გაცილებით მეტია, ვიდრე მხოლოდ შედეგი და საბოლოო პროდუქტი. ხარისხი მთელი სისტემის, და მისი ყველა კომპონენტის ხარისხს გულისხმობს. აქედან გამომდინარე, მკვლევარებს და პრაქტიკოს სპეციალისტებს აინტერესებთ არა მხოლოდ შედეგების ხარისხი, არამედ საწყისი დანახარჯების (რესურსების) და პროცესების ხარისხიც. ხარისხის კონცეფციის განვითარების ყველაზე პოპულარულ მაგალითს ხარისხის სრული მართვა TQM წარმოადგენს.

ხარისხის სრული მართვა (Total Quality Management /TQM)

ბარბარა ა. სპენსერი (1994) ხარისხის სრულ მართვას (TQM) ახასიათებს როგორც მართვის იდეების ყოველმხრივ სისტემას, რომელიც განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს ორგანიზაციის ხარისხს და ხელს უწყობს მის ამაღლებას. ხარისხის სრული მართვის მიზანს წარმოადგენს ხარისხის ამაღლების გადაქცევა ორგანიზაციის მართვის პრიორიტეტად და იმ სასიცოცხლო მნიშვნელობის ფაქტორად, რომელიც უზრუნველყოფს ორგანიზაციის გრძელვადიან და ეფექტიან ფუნქციონირებას, რაც თავის მხრივ მიესადაგება ორგანიზაციული ეფექტიანობის სისტემის რესურსის მოდელს. TQM, ასევე, არღვევს საზღვრებს ორგანიზაციებსა და გარემოს შორის და

ითვალისწინებს იმ მონაწილეების ჩართულობას ორგანიზაციულ პროცესებში, რომლებიც ადრე აუტსაიდერებად ითვლებოდნენ (მაგ. მშობლები, პოლიტიკის განმსაზღვრელები).

ხარისხის მართვის კონცეფციის შექმნასა და განვითარებაში უდიდესი წვლილი მიუძღვით ვ. ედუარდს დემინგს (1986), ჯოზეფ მ. იურანს (1989), და კაორუ იშიკავას (1985). ჯ. რიჩარდ ჰეკმენის და რუთ ვეიგმანის (1995) აზრით, კონცეფციის ხსენებული ქომაგები თანხმდებიან იმაზე, რომ ორგანიზაციის უმთავრეს მიზანს გადარჩენა და გრძელვადიანი ფუნქციონირება წარმოადგენს. ფიზიკური გადარჩენა და ოპერირების შესაძლებლობა აძლევს ორგანიზაციას იმის საშუალებას, რომ ხელი შეუწყობს საზოგადოებაში სტაბილურობის ამაღლებას, აწარმოოს კლიენტებისა და მომხმარებლებისათვის სასარგებლო პროდუქტი და მომსახურება, უზრუნველყოს თანამშრომელთა პროფესიული განვითარება და მათი კმაყოფილების დონის ზრდა. ისახავს რა მიზნად აღნიშნული ნორმატიული მიზნების მიღწევას, ხარისხის სრული მართვის სტრატეგია ეფუძნება ოთხ ურთიერთდაკავშირებულ დაშვებას (პირობას). ჰეკმენმა და ვეიგმენმა თავიანთ ნაშრომებში ჩაოყალიბეს ეს პირობები:

- ხარისხის დაცვა უფრო იაფი უჯდება ორგანიზაციას, ვიდრე დაბალი კვალიფიკაციის სამუშაო ძალის შენახვა
- იმ შემთხვევაში, როდესაც თანამშრომლები უზრუნველყოფილი არიან შესაფერისი მეთოდოლოგიით, ტექნოლოგიით და საჭირო ტრენინგებით, ისინი ბუნებრივად იწყებენ ზრუნვას სამუშაოს ხარისხზე და შეიმუშავენ ხარისხის ასამაღლებელ ინიციატივებს.
- ურთიერთგადაჯაჭვული კომპონენტებისაგან შედგარი სისტემის მსგავსად, ორგანიზაციას უმთავრესი პრობლემები თავის თავში მოიცავენ ტრადიციული ფუნქციონალური მოვალეობების გადაკვეთას. მაგალითად, მაღალი ხარისხის სასწავლო მასალის შემუშავებისათვის აუცილებელია სასწავლო კურსის დიზაინის სპეციალისტისა და მასწავლებლის ერთობლივი ძალისხმევა.
- საბოლოო ჯამში, ხარისხის შენარჩუნება და სრულყოფა მართვის უმაღლესი რგოლის პასუხისმგებლობის სფეროს განეკუთვნება. აქედან გამომდინარე, ხარისხის სრული მართვა ითვალისწინებს სკოლების “დაღმავალი” (ზევიდან-ქვევით) პრინციპით ადმინისტრირებას.

ჯეიმს ვ. დინი და დევიდ ი. ბოენი (1994) წარმოგვიდგენენ ხარისხის სრულ მართვასთან დაკავშირებულ ცალკეულ, ზოგჯერ სრულიად განსხვავებულ მოსაზრებებს. ისინი განიხილავენ ხარისხის სრულ მართვას როგორც მიდგომას, რომელიც ცვლილების სამ პრინციპს მოიცავს – მომხმარებლის ან კლიენტის ყურადღების ცენტრში მოქცევა (ყველაზე მნიშვნელოვანი), მუდმივი სრულყოფა, და გუნდური მუშაობა. თითოეული პრინციპის განხორციელება ხდება შესაბამისი საქმიანობის და მეთოდოლოგიის გამოყენებით. ვუსადაგებთ რა დინისა და ბოენის იდეებს განათლების სფეროს, შედეგად ვიღებთ პრინციპების, საქმიანობისა და მეთოდოლოგიის ქვემოთჩამოთვლილ მოდულებს:

- *კლიენტის ყურადღების ცენტრში მოქცევა* სკოლის გარემოში გულისხმობს მოსწავლეთა სასწავლო და ემოციონალური საჭიროებების დაკმაყოფილებას. იყენებენ რა ისეთ მეთოდებს, როგორცაა გამოკითხვები და ფოკუს-ჯგუფები, სკოლის ადმინისტრატორების და მასწავლებლების საქმიანობა მოიცავს მოსწავლეთა საჭიროებების შესახებ ინფორმაციის შეგროვებას და ამ ინფორმაციის გამოყენებას არსებული სასწავლო პროგრამების მოდიფიცირების ან ახალი სასწავლო კურსების და არასავალდებულო (ფაკულტატიური) პროგრამების შემუშავების მიზნით.

- *მუდმივი სრულყოფა* გულისხმობს სასწავლო და ადმინისტრაციული პროცესების გაუმჯობესებას რეგულარული ან მუდმივი შემოწმების გზით. იყენებენ რა ისეთ მეთოდებს, როგორცაა სტატისტიკური ანალიზი და საინფორმაციო ნაკადების სქემები, სკოლის ადმინისტრატორების და მასწავლებლების საქმიანობა მოიცავს სასწავლო და მართვის პროცესებისა და პროგრამების ანალიზსა და რეორგანიზაციას, და წარმოქმნილი პრობლემების გადაჭრას.

- *გუნდური მუშაობა* გულისხმობს სკოლის ადმინისტრატორებისა და მასწავლებლების, სკოლის სტრუქტურული დანაყოფების, როგორცაა სხვადასხვა სასწავლო საფეხური და დეპარტამენტები, მოსწავლეებისა და სკოლის თანამშრომლების ერთობლივ მუშაობას. იყენებენ რა ისეთ მეთოდოლოგიას, როგორცაა ორგანიზაციული განვითარების მეთოდები (მაგ. ჯგუფური პროცესი) და გუნდის ჩამოყალიბების სავარჯიშოები (მაგ. როლის განმარტება და ჯგუფის მიერ შეფასების გაკეთება), სკოლის ადმინისტრატორების და მასწავლებლების საქმიანობა მოიცავს ისეთი ღონისძიებების შემუშავებას, რომლებიც სასარგებლოა სკოლის ყველა დანაყოფისათვის, ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი ყველა გუნდისათვის და იმ სამუშაო ჯგუფებისათვის, რომლებიც კონკრეტული პრობლემის გადაჭრის მიზნით არის შექმნილი. ჩამოთვლილი საქმიანობა და პრინციპები მჭიდრო ურთიერთკავშირშია და აძლიერებს ერთმანეთს.

როგორც პრაქტიკამ აჩვენა, სპეციალისტები უპირატესობას ანიჭებენ ხარისხის სრული მართვის ზოგიერთ კონკრეტულ მეთოდს. ჰეკმენმა და ვეიგმენმა (1995) შენიშნეს, რომ ხარისხის სრული მართვის განხორციელებისას ადმინისტრატორები ყველაზე ხშირად მიმართავენ ხუთ მეთოდს, ესენია: პრობლემის გადაჭრის მოკლევადიანი სამუშაო გუნდი, ტრენინგი, საქმიანობის დადგენილი (ზევიდან-ქვევით) პრინციპით განხორციელება, მომწოდებლებთან თანამშრომლობა და კლიენტების შესახებ ინფორმაციის შეგროვება. ამერიკის შეერთებულ შტატებში, კონკურენტუნარიანობის (ეფექტიანობის) შედარება და თანამშრომელთა ჩართულობა ასევე წარმოადგენს ხარისხის სრული მართვის პროგრამების დამახასიათებელ თავისებურებას. ზოგიერთი აღმოჩენა წინააღმდეგობაში მოდის ხარისხის სრული მართვის ფილოსოფიასთან. მაგალითად, ადმინისტრატორები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ ჯგუფური პროცესის მეთოდოლოგიას და ადამიანებს შორის ურთიერთობების უნარ-ჩვევებს, მაშინ როდესაც ნაკლებად ენდობიან ხარისხის სრული მართვის

მეცნიერულ მეთოდებს. გარდა ამისა, ისინი აკავშირებენ ორგანიზაციის საქმიანობის შეფასებას და კოლექტიური წახალისების სისტემას კონკრეტული ხარისხობრივი მიზნების მიღწევასთან, რასაც გამოხსნის დემინგი.

დემინგის ნაშრომებს (1983, 1986, 1993) უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება. მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ, დემინგმა და მისმა მართვის ფილოსოფიამ სრული გადატრიალება მოახდინეს იაპონიის სამრეწველო სფეროში, რის შედეგადაც იაპონია იქცა ბიზნესის გაბატონებულ ძალად ომის შემდგომი პერიოდის მსოფლიოში. იაპონიამ ახალი სტანდარტები დააწესა მრეწველობისა და ბიზნესის სფეროებში წარმატების მიღწევის თვალსაზრისით, და 80-იანი წლების დამდეგს, ამერიკაში სულ უფრო მეტმა კომპანიებმა, სამთავრობო და მომსახურების სფეროს დაწესებულებებმა დაიწყეს დემინგის სწავლების, მისი ხედვისა და პრინციპების გამოყენება ხარისხის სრული მართვის დანერგვის მიზნით. 90-იანი წლების დამდეგს, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ხარისხის სრულ მართვას განსაკუთრებული ადგილი დაეთმო როგორც ბიზნესის, (Scherkenbach, 1991, 1992), ისე სასწავლო დაწესებულებების (AASA, 1991) მართვაში. დემინგმა ჩამოაყალიბა ორგანიზაციების და მათი ადმინისტრირების ტრანსფორმირებისა და გაუმჯობესების თოთხმეტი პრინციპი, რომლებიც ფაქტიურად განაზოგადებენ ხარისხის სრული მართვის დემინგისეულ ხედვას. ტრანსფორმაციის ეს პრინციპები წარმოადგენს იმ ურთიერთდაკავშირებული წესების დირექტიული ხასიათის ნაკრებს, რომლებიც ჩამოყალიბებულია ბრძანებათა სერიის სახით. აღნიშნული თოთხმეტი პრინციპი მოცემულია 8.3 ცხრილში.

დემინგის მიერ ჩამოყალიბებული ხედვის ზოგიერთი საკვანძო იდეა შეჯამებულია ხუთ განაცხადში, რომელთა გამოყენება შესაძლებელია იმ სავარაუდო თეორიული სქემის შესამუშავებლად, რომელიც ახსნის ხარისხის სრული მართვის წარმატების მიზეზს (Anderson, Rungtusanatham, and Schroeder, 1994). ეს განაცხადებია:

განაცხადი 1: ტრანსფორმაციული ლიდერობა იძლევა ისეთი ორგანიზაციის შექმნის შესაძლებლობას, რომელიც ერთდროულად იქნება კოოპერატიულიც და სწავლაზე ორიენტირებულიც.

განაცხადი 2: ორგანიზაცია, რომელიც ერთდროულად უწყობს ხელს კოოპერაციას და პროფესიულ განვითარებას, აფართოებს პროცესის მენეჯმენტის განხორციელების შესაძლებლობებს და ზღუდავს შედეგებზე ორიენტირებულ მართვას.

განაცხადი 3: პროცესის მენეჯმენტის პრაქტიკა ერთდროულად ამახვილებს ყურადღებას მუდმივ სრულყოფაზე და თანამშრომლების რეალიზაციაზე.

განაცხადი 4: ორგანიზაციის ძალისხმევა, რომელიც ერთდროულად არის მიმართული როგორც მუდმივ სრულყოფაზე, ისე თანამშრომლების ფუნქციური მოვალეობების შესრულებაზე, განაპირობებს კლიენტის კმაყოფილების ხარისხის ზრდას.

განაცხადი 5: ორგანიზაციის ძალისხმევა, რომელიც ერთდროულად არის მიმართული როგორც მუდმივ სრულყოფაზე, ისე თანამშრომლების ფუნქციური მოვალეობების შესრულებაზე, განაპირობებს პროცესების, გაწეული მომსახურების და პროდუქტის ხარისხის ზრდას.

რამდენად მიესადაგება დემინგის პრინციპები სკოლებს? განათლების მართვის ბევრი ადმინისტრატორი და ექსპერტი თვლის, რომ მიესადაგება. (Glaub, 1990, Rhodes, 1990, AASA 1991, Leonard 1991, Meany, 1991, Bonstingl, 1992), ზოგიც სკეპტიციზმს გამოხატავს ამ თვალსაზრისით (Capper and Jamison, 1993). მაგრამ როგორც ჩანს, სკოლის გარემოშიც არის შესაძლებელი მართვის დემინგისეული პრინციპების გამოყენება. ეს პრინციპები თანმიმდევრულ კავშირშია “სისტემების მიდგომასთან”, რომელიც განხილულია წინამდებარე სახელმძღვანელოში. ფაქტიურად, ისინი აძლიერებენ ბევრ იმ მოსაზრებას, რომელიც ჩვენს მიერ იყო შემოთავაზებული ტექსტის წინა ნაწილში, მაგალითად: აზროვნების, ჩართულობის, მოტივაციის, რაციონალური გადაწყვეტილების მიღების, კულტურის და ტრასფორმაციული ლიდერობის სისტემების გადამწყვეტი როლი. ასევე აღინიშნა მჭიდრო კავშირი ხარისხის სრულ მართვასა და სისტემების თეორიას შორის (Spencer, 1994). ხარისხის სრული მართვის კონცეფცია არ ამბობს უარს რაციონალური სისტემების მიდგომაზე და არ ანიჭებს უპირატესობას ბუნებრივ სისტემებს, არამედ, ის უფრო ჰარმონიზებული ფორმით წარმოაჩენს ორივე მიდგომას ღია სისტემების ჭრილში. მაგალითად, დემინგი აღწერს ორგანიზაციებს როგორც სისტემებს, რომლებიც ჩანერგილია საერთო ღია გარემოში, და რომლებიც ამავე დროს, ზრუნავენ რაციონალური გადაწყვეტილებების მიღებაზე, თანამონაწილეობის კულტურის დამკვიდრებაზე და თანამშრომლებს შორის ნდობის ჩამოყალიბებაზე.

ცხრილი 8.3

ხარისხის სრული მართვა, დემინგის თოთხმეტი პრინციპი

-
- მუდმივი სრულყოფის მიზნის შეუქცევადობის მიღწევა
 - ახალი ფილოსოფიის მიღება
 - მიზნის მისაღწევად, ინსპექტირებაზე და რეიტინგებზე დამოკიდებულების აღკვეთა
 - ისეთი პრაქტიკის აღკვეთა, როდესაც ბიზნესს მხოლოდ ფასის მიხედვით ასტიმულირებენ
 - ორგანიზაციის თითოეული სისტემის მუდმივი გაუმჯობესება პროდუქტისა და მომსახურების ხარისხის ამაღლების მიზნით
 - სამუშაო ადგილებზე ტრენინგების ჩატარების სისტემის შემოღება
 - ლიდერობის სისტემის შექმნა

- იმ ბარიერების მოშლა, რომლებიც უკარგავს ადამიანებს სამუშაოთი სიამაყის შეგრძნებას
- დეპარტამენტებს შორის არსებული ბარიერების მოშლა
- თანამშრომლებისათვის შექმნილი დევიზების, მოწოდებების და ორიენტირების გაუქმება
- სამუშაო სტანდარტების მოშლა და ციფრებზე ორიენტირებული მართვის გაუქმება
- სწავლის და თვით-განვითარების პროგრამის შემოღება
- თითოეული თანამშრომლის ჩაბმა ორგანიზაციის ტრანსფორმირების პროცესში

თეორია, კვლევა და პრაქტიკა: ზოგიერთი დაკვირვების შედეგი

80-იანი წლების შუა პერიოდში, ხარისხის სრული მართვის საკვანძო იდეების დამკვიდრების შემდეგ, აღნიშნულმა კონცეფციამ უფრო სოციალური მოძრაობის ხასიათი მიიღო. იგი გავრცელდა ეკონომიკის თითქმის ყველა სექტორზე, და განათლების დარგიც მოიცვა; კონცეფციას დიდი ყურადღება ეთმობოდა პოპულარულ პრესაში და დიდი რაოდენობით ტრენინგები, კონსულტანტები და ორგანიზაციები უცხადებდნენ თანადგომას მის ფართოდ დანერგვას. ამავე დროს, ხარისხის სრული მართვის ავ-კარგიანობაზე მსჯელობდა ბევრი სკეპტიკოსი, განსაკუთრებით ჰუმანიტარული დარგის მეცნიერები, რომლებიც ეჭვქვეშ აყენებდნენ აღნიშნული კონცეფციის დადებით ეფექტს და გამოთქვამდნენ ვარაუდს, რომ ხარისხის სრული მართვა წარმოადგენდა ფანტაზიის მორიგ ნაყოფს და წააგავდა ისეთ ინიციატივებს, როგორიც იყო მაგალითად, t-ჯგუფები (აღამინთა ჯგუფი, რომელსაც უტარდება თერაპია ან ტრენინგი კონკრეტული მიზნით), ხარისხის წრეები, მიზნებზე დაფუძნებული მართვა, და სამუშაოს გამდიდრება (Hackman and Wageman, 1995).

მართალია ზოგი მეცნიერი (Gartner and Naughton, 1988) მართვის საკითხისადმი დემინგის მიერ შემუშავებულ მიდგომას ნათლავს როგორც მისეულ “მართვის თეორიას”, მაგრამ ასეთი მეცნიერების უმეტესობა თანხმდება იმაზე, რომ დემინგის თოთხმეტ პროცენტს უფრო მიესადაგება ტერმინი “მენეჯმენტის ფილოსოფია” (Lawler, 1994; Dean and Bowen, 1994) ან “მენეჯმენტის მეთოდი”, რომელიც მიზნად ისახავს ადმინისტრაციული საქმიანობის სრულყოფას (Andersor, Rungtusanatham, and Schroeder, 1994). მიუხედავად აღნიშნულისა, დემინგის, იურანის, იშიკავას და სხვათა შეხედულებები ხარისხისა და ხარისხის სრული მართვის შესახებ გვთავაზობს ისეთ კონცეფციებსა და პროცესებს, რომლებიც შესაძლოა ჩამოყალიბდეს მართვის თეორიად. სირთულეს წარმოადგენს იმ ემპირიული კვლევის წარმოება, რომელიც მიზნად დაისახავს ხარისხის მართვის თეორიული საფუძვლის აღმოჩენასა თუ შექმნას. ასეთი თეორიული საფუძველი აღწერს, განმარტავს და წინასწარ გათვლის ხარისხის მართვის მეთოდების დანერგვის შესაძლო ეფექტს (Anderson, Rungtusanatham, and Schroeder, 1994).

ხარისხის მართვის მიდგომის მეთოდური კვლევები არ ჩატარებულა იმ რაოდენობით, ხოლო კვლევების შედეგები არ არის ისეთი არაკრიტიკული, როგორც შთაბეჭდილებაც რჩება ხარისხის მართვის კონცეფციის ფართოდ გამოყენების გამო (Lawler, 1994). ჰეკმენი და ვეიგმენი (1995) მივიდნენ იმ დასკვნამდე, რომ ხარისხის სრული მართვის დადებითი ზემოქმედების შესწავლა ძირითადად გლობალურ შედეგებზე და პოზიტიურ რეზულტატებზე ამახვილებდა ყურადღებას და უმეტესად პრაქტიკულ მაგალითებს ეფუძნებოდა. ისინი ამტკიცებენ, რომ ასეთი კვლევების შედეგები არცთუ იმდენად ფასეულია, ვინაიდან თითქმის ყველა მათგანი არსებითი მნიშვნელობის ნაკლოვანებებით ხასიათდება. ჰეკმენი და ვეიგმენი თვლიან, რომ ხარისხის სრული მართვის ადეკვატური შეფასება სამ შეკითხვას უნდა პასუხობდეს. ხარისხის სრული მართვის მთლიანი კონცეფციის რა ნაწილია რეალურად განხორციელებული პრაქტიკაში? ამადლდა თუ არა ეფექტიანობა სამუშაო პროცესის კრიტერიუმის თვალსაზრისით? (მაგ. ძალისხმევა, ცოდნა და უნარი, საქმიანობის სტრატეგია) ამადლდა თუ არა ეფექტიანობა შედეგების კრიტერიუმის თვალსაზრისით? (მაგ. აკადემიური მოსწრება და მოსწავლეთა გაცხრილვის დონე). ერთერთი კვლევის შედეგად, რომელიც ფართომასშტაბიანი შერჩევის საფუძველზე განხორციელდა, ტომას კ. პაუველმა (1995) დაადგინა, რომ ის ორგანიზაციული მახასიათებლები, რომლებიც ასოცირებულია ხარისხის სრული მართვის პროგრამებთან, არ იწვევენ ეფექტიანობის მნიშვნელოვან ზრდას.

ხარისხის სრული მართვის პროგრამებს ძირითადად პრაქტიკოსი ადმინისტრატორები უჭერენ მხარს. ნიმუშად გამოდგებიან ბიზნეს კორპორაციების მენეჯერები, რომლებიც ხარისხის მართვის განხორციელებით მიღწეული გასაოცარი წარმატების ფაქტებს ასახელებენ. ყველასათვის ცნობილია, რომ იაპონური კორპორაციები, როგორცაა ჰონდა, ტოიოტა და სონი აწარმოებდნენ უმაღლესი ხარისხის პროდუქციას 80-იან წლებში. შედარებით არაშორეულ წარსულში, ხარისხის სრული მართვა მენეჯმენტის პოპულარულ მეთოდად იქცა ამერიკის ცნობილი სავაჭრო ნიშნის Fortune 500-ის ბევრ კომპანიაში. მათ შორის იყვნენ ის კომპანიებიც, რომლებმაც მოიპოვეს პრესტიჟული ჯილდო – მალკოლმ ბელდრიჯის ნაციონალური ხარისხის პრემია. (Blackburn and Rosen, 1993; Lawler, 1992,1994). და მაინც, მკვლევარი მეცნიერები სკეპტიკურად არიან განწყობილი და მიიჩნევენ, რომ ხარისხის სრული მართვის კონცეფცია წარუმატებლობისათვის არის განწირული. სხვადასხვა სიტუაციებში ხდება იმ დამაჯერებელი იდეების იმიტირებული ვარიანტების განხორციელება, რომლებსაც გვთავაზობენ დემინგი, იურანი ადა იშიკავა ხარისხის გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით (Hackman and Wageman, 1995). სხვა მეცნიერებიც (მაგ. Westphal, Gulati, and Shortell, 1997; Zbaracki, 1998) თავიანთ ნაშრომებში მიუთითებენ ხარისხის სრული მართვის ტექნიკურ და რიტორიკულ ვერსიებზე. ზოგადად ისინი აკეთებენ დასკვნას, რომ მათ მიგნებებსა და შეფასებებს ხარისხის სრული მართვის პროგრამების განხორციელების შესახებ ყველაზე კარგად განმარტავს ინსტიტუციური თეორია. “ადრიანი მიმდევრები”, ეძიებენ რა თავიანთი ორგანიზაციების ეფექტიანობის ამადლების გზებს, მეტ ერთგულებას იჩენენ ხარისხის სრული მართვის იდეების მიმართ. მათგან განხვავებით, “გვიანი

მიმდევრები”, რომლებიც ნაკლებად ზრუნავენ ეფექტიანობაზე, მართვის საყოველთაოდ აღიარებული და სასურველი პრაქტიკის იმიტაციის გზით, უფრო სამართლებრივ ასპექტებზე ამახვილებენ ყურადღებას.

მოკლედ რომ ვთქვათ, ხარისხის სრული მართვა გვთავაზობს ახლებურ ხედვას ორგანიზაციების მიმართ “სისტემებზე დაფუძნებული მიდგომის” თვალსაზრისით. ახლებური ხედვა იმაში მდგომარეობს, რომ ყურადღება, შედეგების ეფექტიანობიდან სისტემის თითოეული ასპექტის ხარისხზე არის გადატანილი. მიუხედავად იმისა, რომ ცნობილია ფორმულირების მეთოდური შესწავლის არცთუ ბევრი შემთხვევა, აღნიშნული ფორმულირება დღესაც პოპულარულია, განსაკუთრებით - პრაქტიკოს სპეციალისტებში. და ბოლოს, ის მოსაზრებები, რაც საფუძვლად უდევს ხარისხის სრულ მართვას, მკვლევარებსა და თეორეტიკოსებს იმ კონცეპტუალურ კაპიტალს სთავაზობს, რაც მენეჯმენტის თეორიის შესამუშავებლად არის გამოსადეგი.

თეორია პრაქტიკაში

მანდატი ტესტირების მაღალი ქულების მისაღწევად

თქვენ ცოტა ხნის წინ დაგნიშნეს ახალი ცენტრალური უმაღლესი სკოლის დირექტორად (New Central High School, NCHS), რომლის გახსნა მომავალ შემოდგომაზე იგეგმება. სკოლა ჩრდილოაღმოსავლეთის ერთერთი დიდი რაიონის ცენტრალურ დამაკავშირებელ ქუჩაზე მდებარეობს. სკოლის შენობას, როგორც საუკეთესო არქიტექტურულ ნამუშევარს მიაკუთვნეს სპეციალური ჯილდო. შენობა აღჭურვილია უახლესი სასწავლო და უსაფრთხოების ტექნიკით. სავარაუდოდ, სკოლაში 2500 მოსწავლე ისწავლის, რომლებიც მანამდე ორ ახლომდებარე სკოლაში - აღმოსავლეთ და დასავლეთ ნაწილის უმაღლეს სკოლებში სწავლობდნენ. ეს სკოლები სასწავლო წლის დასრულებისთანავე დაიხურა. მოსწავლეები ძირითადად დაბალშემოსავლიან და კულტურულ უმცირესობათა წარმომადგენელ ოჯახებს მიეკუთვნებიან. უკანასკნელ პერიოდში, ორივე სკოლაში შეიმჩნეოდა მოსწავლეთა რაოდენობის კლება, მაღალი გაცხრილვის დონე და დაბალი აკადემიური მოსწრება შტატის (სახელმწიფო) სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული ტესტირებისას მიღებული ქულების თვალსაზრისით. სიტუაციას ისიც ართულებს, რომ დასავლეთ და აღმოსავლეთ ნაწილში მდებარე სკოლები მრავალი ნიშნით განხვავდება ერთმანეთისგან. აღმოსავლეთ ნაწილის სკოლაში მოსწავლეთა დაჯგუფება ხდებოდა სხვადასხვა უნარების კომბინირების მეთოდის საფუძველზე, ხოლო დირექტორი ინკლუზიური სწავლების პრინციპს უჭერდა მხარს. დასავლეთ ნაწილში მდებარე სკოლაში კი, მოსწავლეებს ერთი კონკრეტული უნარის მიხედვით აჯგუფებდნენ. სკოლის დირექტორი კი მართვის ავტორიტარულ სტილს მისდევდა. იმდენად რამდენადაც ფედერალურმა სასამართლომ მიიღო გადაწყვეტილება, რომ

სახელმწიფომ (შტატმა) უნდა განახორციელოს სპეციალური საკომპენსაციო პროგრამები (რაც ითვალისწინებს მცირე ზომის კლასებთან მუშაობას), ახალ სკოლაში ასორმოდდაათი მასწავლებელი იმუშავენ. თქვენ გაქვთ იმის შესაძლებლობა, რომ თავად შეარჩიოთ ადმინისტრაციის თანამშრომლები და ასევე მოახდინოთ ზეგავლენა მასწავლებლების შერჩევაზე. თუმცადა, მასწავლებელთა პროფკავშირებთან დადებული შეთანხმების თანახმად, ახალ სკოლაში ბევრი მასწავლებელი სამუშაო სტაჟის საფუძველზე უნდა დაინიშნოს. მიუხედავად იმისა, რომ ადრე ორივე სკოლას სერიოზული პრობლემები ჰქონდა მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების თვალსაზრისით, ახალ სკოლაში ჩადებული დიდი ინვესტიცია, უმაღლესი დონის ტექნიკური აღჭურვილობა, ფედერალური სასამართლოს მკაფიო მითითება ხარისხიანი სასწავლო პროგრამების განხორციელების შესახებ და მომავლის ახლებური ხედვა მოსწავლეთა და მშობელთა მხრიდან, განაპირობებს მაღალ მოლოდინს ახალი სკოლის მიმართ. აშკარაა, რომ სწორედ თქვენ დაგეგმისრებათ პასუხისმგებლობა იმაზე, რომ სკოლამ თავისი ეფექტიანი საქმიანობით გაამართლოს საზოგადოებაში არსებული მაღალი მოლოდინი.

- რა შედეგების მიღწევა იქნება ყველაზე მნიშვნელოვანი მოკლევადიან, საშუალოვადიან და გრძელვადიან პერიოდებში ?
- ვინ უნდა მიიღოს მონაწილეობა იმის განსაზღვრაში, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია ეფექტიანობის ესა თუ ის კრიტერიუმი ?
- სავარაუდოდ რომელი გარემო/სიტუაციური ფაქტორები მოახდენენ მეტ ზეგავლენას შედეგების შეფასების კრიტერიუმებზე ? პირადად თქვენ რომელ კრიტერიუმებზე შეგიძლიათ ზეგავლენის მოხდენა ?
- შედეგებისა და გარემო/სიტუაციური ფაქტორების გათვალისწინებით, თქვენი აზრით გარდაქმნის პროცესების რომელ მახასიათებლებს უნდა მიენიჭოს უპირატესობა ? თქვენი მხრიდან განხორციელებული რომელი ქმედებები შეუწყობს ხელს ამ პროცესების ეფექტიანად წარმართვას ?
- რა დადებითი და უარყოფითი მხარეები ექნება ახალ სკოლაში ხარისხის სრული მართვის პროგრამის განხორციელებას ?

რეზიუმე და რეკომენდებული ლიტერატურა

ბოლო პერიოდში ძალიან გაიზარდა ორგანიზაციული ეფექტიანობის და ხარისხის როლი განათლების დარგის თეორიასა და პრაქტიკაში. აქედან გამომდინარე, მეტად მნიშვნელოვანია ამ კონცეფციების სიღრმისეული გაგება. მიზანზე ორიენტირებული მიდგომა და სისტემის რესურსის მოდელი ის ორი ძირითადი ხედვაა, რომელიც დომინირებს ორგანიზაციული ეფექტიანობის კვლევებში. ეფექტიანობის მსგავსად, ხარისხიც მრავალგანზომილებიანი კონცეფციაა, რომელიც მიუთითებს მუდმივ სრულყოფაზე სისტემის ყველა ფაზაში. დისკუსიები ორგანიზაციული ეფექტიანობის შესახებ ნელნელა

შეცვალა ხარისხის თემაზე ატეხილმა პოლემიკამ. ეს ახალი აქცენტი ორგანიზაციული საკითხებისდმი მიძღვნილ ლიტერატურაში დასაბამს იღებს ვ. ედუარდს დემინგის ნაშრომებიდან და იმ წარმატებიდან, რომელსაც მიაღწია იაპონიის ინდუსტრიამ 80-იან წლებში. ეფექტიანობა უფრო აბსტრაქტული და თეორიული კონცეფციაა, მაშინ როდესაც ხარისხი შედარებით პრაგმატული ხასიათის მიდგომას წარმოადგენს ორგანიზაციის წარმატების მიმართ. ფაქტიურად, ეფექტიანობა და ხარისხი ერთი და იგივე მონეტის ორი მხარეა.

ეფექტიანობის და ხარისხის თეორიისა და კვლევის ჩვენს მიერ შემოთავაზებული განხილვის შედეგად მივდივართ იმ დაკვნამდე, რომ ორგანიზაციის შედეგების მარტივად გაზომვა არ წარმოადგენს საკმარის ინდიკატორს იმისათვის, რომ ვიმსჯელოთ ორგანიზაციის ეფექტიანობაზე ან ხარისხზე. აღნიშნულმა შეფასებამ არ უნდა გააკვირვოს ისინი, ვინც ორგანიზაციული საქმიანობის შესასწავლად “სისტემების მიდგომას” იყენებენ. შედეგები, ანუ რეზულტატი წარმოადგენს სისტემის მხოლოდ ერთ ნაწილს და შესაძლოა, არცთუ ყველაზე მნიშვნელოვანს. სისტემის დანარჩენ ელემენტებს წარმოადგენს საწყისი შენატანი და გარდაქმნის პროცესები, რომლებიც ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ სკოლების ეფექტიანობისა და ხარისხის განსაზღვრის საქმეში.

ჩვენ შემოთავაზეთ სკოლების საქმიანობის ინტეგრირებული, ანუ მიზნის და სისტემის რესურსის მოდელი. აღნიშნული ხედვა ითვალისწინებს სოციალური სისტემის ყველა ასპექტის მნიშვნელობას, ანუ მოიცავს როგორც საწყისი შენატანის და გარდაქმნის პროცესების, ისე შედეგების ეფექტიანობასა და ხარისხს. სისტემის ასეთი თანმიმდევრობა და გარემოს, სტრუქტურის, ინდივიდის, კულტურის და პოლიტიკის ელემენტები თავდაპირველად წარმოდგენილი იყო სახელმძღვანელოს პირველ თავში. მე-2-მე-7 თავებში სისტემის აღნიშნული ელემენტები დეტალურად იქნა განხილული. წინამდებარე თავში წარმოდგენილი ეფექტიანობის და ხარისხის კონცეფციები ასრულებენ თანმიმდევრობას და უზრუნველყოფენ იმ სასურველ ფინალს, რომლის მისაღწევად ხდება სისტემის ყველა ელემენტის, როგორც საშუალების გამოყენება.

სკოლის ადმინისტრატორებს შეუძლიათ გაზარდონ სკოლების ეფექტიანობა და ხარისხი სხვა ისეთი ტექნოლოგიური პროცესების გამოყენებითაც, როგორცაა მაგალითად, გადაწყვეტილების მიღების პროცესი, კომუნიკაცია და ლიდერობა. ეს ის ადმინისტრაციული პროცესებია, რომლებიც ეფექტურად უნდა გამოიყენონ სკოლების მესვეურებმა, თუკი სურთ ხელი შეუწყონ ხარისხიანი სკოლების ჩამოყალიბების პროცესს. მე-9 - მე-11 თავებში დეტალურად არის გაანალიზებული ადმინისტრაციული პროცესების თეორიული და პრაქტიკული მხარეები, აგრეთვე ამ მიმართულებით ჩატარებული კვლევის შედეგები.

ორგანიზაციული ეფექტიანობის შესახებ ცოდნის გასადრმაველად მრავალი წყარო მოიპოვება. საკითხის შესწავლისა და გაანალიზების ორ კლასიკურ ნიმუშს წარმოადგენს გუდმენის და პენინგის (1997) *“ორგანიზაციული ეფექტიანობის ახალი პერსპექტივები”* და კამერონის და

ვეთენის (1983) *“ორგანიზაციული ეფექტიანობა”*. აღნიშნულ ნაშრომებში შესანიშნავად არის გადმოცემული ორგანიზაციული ეფექტიანობის კონცეფციის თეორიული საფუძველი. სამუშაოთი დაკმაყოფილებულობის თანამდეროვე ხედვის თვალსაზრისით, ღირებულ წყაროებს წარმოადგენს გრენის, სმიტის, და სტოუნის (1992) და პოლ ე. სპექტორის (1997) ნაშრომები. ეფექტიანობის ხარისხით ჩანაცვლების იდეა დასაბამს იღებს ვ. ედუარდს დემინგის კვლევებიდან (1986). მისი ნაშრომი - *“კრიზისის მიღმა”*, დროთა განმავლობაში იქცა მთავარ წიგნად, ხარისხის სრული მართვის კონცეფციის ქომაგებისთვის. *მენეჯმენტის სამეცნიერო საზოგადოების მიმოხილვამ* ერთი მთლიანი გამოცემა მიუძღვნა ხარისხის მართვის თემას. ს.კ. პურკეს და მარშალ სმიტის (1983) მიმოხილვა დღესაც წარმოადგენს სავალდებულო საკითხავს იმ სტუდენტებისათვის, რომლებიც დაინტერესებული არიან სკოლის ეფექტიანობის საკითხით. ასევე შესანიშნავ წყაროს წარმოადგენს შირენსის და ბოსკერის (1997) და მორტიმორის (1998) შედარებით ახლო პერიოდის ნაშრომები. ჩვენ განსაკუთრებულად ვუწევთ რეკომენდაციას ტედლისა და რეინოლდსის (2000) წიგნს, რომელიც არაშორეულ წარსულში გამოქვეყნდა და რომელიც გეთავაზობს სკოლების ეფექტიანობის თემაზე შექმნილი ნაშრომების ყოვლისმომცველ, სიღრმისეულ და შედარებით მიმოხილვას. და ბოლოს, კიმ კამერონისა და დევიდ ვეთენის (1996) ნაშრომში გადმოცემულია იმ კვლევების წინასწარი ხედვა, რომლებიც მომავალში განხორციელდება ეფექტიანობისა და ხარისხის შესწავლის მიზნით.

შენიშვნები

1. კამერონი და ვეთენი (1996) ასახელებენ ორგანიზაციის ეფექტიანობის შვიდ საერთო მოდელს. ორგანიზაციული ეფექტიანობის ჩვენს მიერ შემოთავაზებული ინტეგრირებული მოდელი იყენებს შვიდიდან ოთხს - მიზნის, სისტემის რესურსის, შიდა პროცესების, და სტრატეგიული მონაწილეების (პარტნიორების).
2. ეფექტიანობის ინდიკატორების დასადგენად ღია სისტემების თეორიის ისეთი ფაზების გამოყენება, როგორცაა საწყისი დანახარჯები (რესურსები), გარდაქმნა და შედეგები წარმოადგენს სკოტისეული (1992) მიდგომის ანალოგს, რომელიც ეფექტიანობის შეფასების მიზნით იყენებს სტრუქტურულ შესაძლებლობებს, პროცესებსა და შედეგებს.
3. საწარმოო ფუნქციის თემაზე შექმნილი ნაშრომების მიმოხილვის გაცნობის მიზნით რეკომენდირებულია ისეთი გამოცემების გაცნობა, როგორცაა: Averich et al (1972); Jamison, Suppes, and Wells (1974); Hanushek (1989, 1997); Murnane (1981); MacKensie (1983); Rowen, Bossert, and Dwyer (1983); Monk (1992); Teddlie and Reynolds (2000).
4. იხილეთ აგრეთვე შემდეგი წყაროები: Brookover et al. (1978); Edmonds (1979); Madaus, Airasian, and Kellaghan (1980); Purkey and Smith (1983); Clark, Lotto, and

Astuto (1984); Brophy and Good (1986); Good and Brophy (1986); Bossert (1988); Bryk (1993); Lee, Bryk, and Smith (1993); Mortimore (1998); and Scheerens and Bosker (1997).

თავი 9

გადაწყვეტილების მიღება სკოლებში

განათლების ადმინისტრირება

„გადაწყვეტილების მიღების“ მიზნითაა გამსჭვალული მთელი ადმინისტრაციული ორგანიზაცია. ადმინისტრირების ზოგადმა თეორიამ უნდა მოიცვას ორგანიზაციის პრინციპები, რომლებიც უზრუნველყოფენ სწორი გადასწყვეტილების მიღებას და ეფექტიან მოქმედებას.

ჰერბერტ ა. საიმონი

ადმინისტრაციული ქცევა

მოკლე მიმოხილვა

1. ადმინისტრაციული გადაწყვეტილების მიღება დინამიური პროცესია, რომელიც წყვეტს ზოგიერთ საორგანიზაციო პრობლემას და ამ პროცესში ხშირად სხვა პრობლემებს წარმოქმნის.	7. გადაწყვეტილების მიღების ადაპტიური სტრატეგია რაციონალიზმსა და მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების სისრულეს ინკრემენტული მოდელის მოქნილობასთან და სარგებლიანობასთან აერთიანებს.
2. გადაწყვეტილების მიღება – მოქმედების ზოგადი მოდელია, რომელიც ორგანიზაციების ყველა ფუნქციონალურ სფეროში გვხვდება.	8. თუმცა ისევე, როგორც კომპლექსური პროცესების უმეტესობა, არ არსებობს გადაწყვეტილების მიღების ერთადერთი საუკეთესო გზა; საუკეთესო მიდგომა ის მიდგომაა, რომელიც უკეთ მისადაგება გარემოებას. ასეთად სიტუაციურ მიდგომას
3. ფასეულობები გადაწყვეტილების მიღების განუყოფელი ნაწილია.	

<p>4. გადაწვევებილების მიღების კლასიკური მოდელი მიზნების მისაღწევად ოპტიმიზაციის სტრატეგიას იყენებს, თუმცა, მოდელი პრაქტიკის იდეალური და არა ფაქტიური აღწერაა.</p> <p>5. მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილება გადაწვევებილების მიღების ის პრაგმატული სტრატეგიაა, რომელსაც ზოგიერთი ადმინისტრატორი პრაქტიკული პრობლემების გადასაწვევად იყენებს.</p> <p>6. ადმინისტრატორების უმეტესობა სავარაუდოდ გადაწვევებილების მიღების ინკრემენტულ/ეტაპობრივ მოდელს იყენებს; ისინი “საქმის გადაგორების” ტაქტიკას მიმართავენ.</p>	<p>გვთავაზობენ.</p> <p>9. ყველა საორგანიზაციო გადაწვევებილება რაციონალური როდია; „ნაგვის ყუთის“ (გადაწვევებილების კოლექტიურად მიღების) მოდელი ირაციონალური გადაწვევებილების მიღების ახსნას უწყობს ხელს.</p> <p>10. გადაწვევებილების მიღების ირაციონალობა ხშირად სტრესითაა გამოწვეული; ჯენის-მანის (Janis-Mann) კონფლიქტების მოდელი ნაკლოვანი გადაწვევებილების მიღების პროცესის შეცდომებს (მახეებს) აღწერს.</p> <p>11. ზოგჯერ მინაწილეობა გადაწვევებილების ხარისხს აუმჯობესებს, ზოგჯერ – არა. ჰოი-ტარტერის (Hoy-Tarter) მოდელი გვიჩვენებს, როდის და როგორ უნდა ჩაერთონ ხელქვეითები გადაწვევებილების მიღების პროცესში.</p> <p>12. გუნდური წესით გადაწვევებილების მიღების ერთ-ერთი საფრთხე ე.წ. ჯგუფური აზროვნებაა, საერთო ილუზიები ჯგუფის მიზნების სისწორისა და უვნებლობის შესახებ.</p> <p>13. ჯგუფური აზროვნებისაგან თავის დაღწევა შესაძლებელია მისი მიზეზების გაგებით და გუნდური წესით გადაწვევებილების მიღების პროცესის სათანადო სტრუქტურირებით.</p>
--	---

გადაწვევებილების მიღება ყველა ადმინისტრატორის მთავარი პასუხისმგებლობაა. მაგრამ, ვიდრე გადაწვევებილება მოქმედებად გარდაიქმნება, იგი ჯერ კიდევ მხოლოდ კეთილი განზრახვაა. გადაწვევებილები საგანმანათლებლო ადმინისტრაციის აუცილებელი კომპონენტია, ვინაიდან სკოლა, ყველა სხვა ფორმალური ორგანიზაციის მსგავსად, ძირითადად, გადაწვევებილების მიმღები სტრუქტურაა. ჩვენი ანალიზი გადაწვევებილების მიღების კლასიკური მოდელის განხილვით იწყება.

კლასიკური მოდელი:

ოპტიმალური გადაწყვეტილების ძიების სტრატეგია

გადაწყვეტილების კლასიკური თეორია გულისხმობს, რომ გადაწყვეტილებები სრულიად რაციონალური (ლოგიკური) უნდა იყოს; დასახული მიზნებისა და ამოცანების მისაღწევად, იგი ოპტიმალური გადაწყვეტილების ძიების სტრატეგიას იყენებს და საუკეთესო შესაძლო ალტერნატივას ეძებს. კლასიკური მოდელის შესაბამისად, გადაწყვეტილების მიღების პროცესი მთელ რიგ თანმიმდევრულ ნაბიჯებს მოიცავს:

1. პრობლემა გამოვლენილია;
2. მიზნები და ამოცანები დადგენილია;
3. ყველა შესაძლო ალტერნატივა გენერირებულია;
4. ყოველი ალტერნატივის შედეგები განხილულია;
5. ყველა ალტერნატივა შეფასებულია დასახული მიზნებისა და ამოცანების თვალსაზრისით;
6. საუკეთესო ალტერნატივა შერჩეულია – ანუ ის ალტერნატივა, რომელიც ხელს უწყობს დასახული მიზნებისა და ამოცანების მიღწევას;
7. დაბოლოს, გადაწყვეტილება შესრულებული და შეფასებულია.

კლასიკური მოდელი არის იდეალური (ნორმატიული მოდელი) და არა აღწერილობითი, ანუ იგი არ აღწერს იმას, თუ როგორ ფუნქციონირებს გადაწყვეტილების მიმღებთა უმეტესობა. ბევრი მეცნიერი კლასიკურ მოდელს უტოპიურ იდეალად, გულუბრყვილოდაც კი მიიჩნევს. გადაწყვეტილების მიმღებებისთვის ყველა შესაბამისი ინფორმაცია, პრაქტიკულად, არასოდეს არის მისაწვდომი. უფრო მეტიც, ყველა შესაძლო ალტერნატივისა და მათი შედეგების გენერირება შეუძლებელია. სამწუხაროდ, მოდელი გულისხმობს ინფორმაციის დამუშავების შესაძლებლობებს, რაციონალურობას და ცოდნას, რომლებსაც გადაწყვეტილების მიმღები პირები, უბრალოდ, არ ფლობენ. შესაბამისად, მოდელი ნაკლებად სასარგებლოა პრაქტიკოსი ადმინისტრატორებისთვის.

ადმინისტრაციული მოდელი:

მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებელი სტრატეგია

კლასიკური მოდელის მკაცრი შეზღუდვების გათვალისწინებით სავსებით ბუნებრივია, რომ ორგანიზაციებში გადაწყვეტილების მიღებისადმი უფრო რეალისტური კონცეფტუალური მიდგომები განვითარდა. უმეტესი საორგანიზაციო პრობლემების სირთულე და ადამიანის გონების შეზღუდული შესაძლებლობა ფაქტობრივად შეუძლებელს ხდის ოპტიმალური გადაწყვეტილების ძიების სტრატეგიის გამოყენებას უკლებლივ ყველა პრობლემასთან მიმართებაში, თუ არ ჩავთვლით, უმარტივეს პრობლემებს. ჰერბერტ საიმონმა (Herbert Simon) (1947) პირველმა შემოიღო გადაწყვეტილების მიღების ადმინისტრაციული მოდელი, რათა წარმოედგინა უფრო ზუსტი აღწერილობა იმისა, თუ როგორ იღებენ და როგორ უნდა მიიღონ ადმინისტრატორებმა საორგანიზაციო გადაწყვეტილებები.¹ ძირითადი მიდგომა მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებელსა, ანუ, საუკეთესო გადაწყვეტილების ნაცვლად, დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილების მიგნება. სანამ მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილების სტრატეგიის დეტალურ ანალიზს შევუდგებოდეთ, განვიხილოთ საბაზისო დაშვებები, რომლებსაც ეს მოდელი ემყარება.

ზოგიერთი საბაზისო დაშვება

დაშვება 1. *ადმინისტრაციული გადაწყვეტილების მიღება დინამიური პროცესია, რომელიც წყვეტს ზოგ საორგანიზაციო პრობლემას და სხვა პრობლემებს ქმნის.*

კონკრეტული გადაწყვეტილებები, რომლებიც ორგანიზაციის მიზნების მიღწევას უწყობენ ხელს, ხშირად სხვა, აგრეთვე მნიშვნელოვან პირობებს წარმოქმნის. პიტერ მ. ბლაუს და უ. რიჩარდ სკოტის (Peter M. Blau and W. Richard Scott) (1962:250-51) განმარტებით, გადაწყვეტილების მიღების პროცესი დიალექტიკურია: „პრობლემები სულ ჩნდება და ვიდრე მათი გადაწყვეტის პროცესს ახალი პრობლემების გაჩენის ტენდენცია აქვს, გამოცდილება და ცოდნა, რომელსაც ვიძენთ, ახალი გამოწვევების გამკლავების შესაძლებლობაზე ახდენს გავლენას“. ამრიგად, საუკეთესო შემთხვევაში, დაკვირვებული და გამოცდილი ღირებულებები და მათი ქვეშევრდომები უფრო რაციონალური გადაწყვეტილებებისკენ უნდა ილტვოდნენ. თუმცა, პრაქტიკაში ეს ხშირადე ას ეარ არის. ორგანიზაციების კომპლექსური ხასიათი, ჩვეულებრივ, აფერხებს ამის შესაძლებლობას.

დაშვება 2. *შეუძლებელია სრული რაციონალურობა გადაწყვეტილების მიღებაში; ამიტომ, ადმინისტრატორები ცდილობენ მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებელს, ვინაიდან მათ არა აქვთ გადაწყვეტილების მიღების პროცესის სრულყოფის არც უნარი და არც კოგნიტური შესაძლებლობა.*

ეფექტიანი ადმინისტრირება მოითხოვს რაციონალურ გადაწყვეტილებას. გადაწყვეტილებები რაციონალურია მაშინ, როდესაც ისინი კონკრეტული მიზნების მიღწევას შეესაბამება, და

ადამიანები, როგორც წესი, ცდილობენ კიდევ რაციონალური გადაწყვეტილებების მიღებას) (Tversky, 1969; Payne, Bettman, and Johnson, 1988). ადმინისტრაციული გადაწყვეტილებები ხშირად უაღრესად რთულია, და მათი რაციონალურობა შეზღუდულია შემდეგი ტიპის გარემოებების გამო:

- შეუძლებელია ყველა ალტერნატიული ვარიანტის განხილვა, რადგან მათი სიმრავლის გამო ყველა არ გახსენდება.
- შეუძლებელია ყოველი ცალკეული ალტერნატივის ყველა სავარაუდო შედეგის წინასწარ განჭვრეტა, ვინაიდან ვერ იწინასწარმეტყველებ და შეაფასებ მომავალ მოვლენებს.
- დაბოლოს, რაციონალურობა იზღუდება როგორც ადმინისტრატორთა ინფორმაციის დამუშავების შესაძლებლობებით, ასევე, მათი გაუცნობიერებელი უნარებით, ჩვევებითა და რეფლექსებით, ფასეულობებით და მიზნის კონცეფციებით, რაც შეიძლება სავსებით განსხვავდებოდეს ორგანიზაციის მიზნებისაგან (საიმონი, 1947, 1991) (Simon, 1947, 1991).

იმის გამო, რომ ინდივიდებს არ შესწევთ რთულ საკითხებზე სრულიად რაციონალური გადაწყვეტილების მიღების უნარი, ოპტიმალური ვარიანტების ნაცვლად, ისინი დამაკმაყოფილებელი ალტერნატიული ვარიანტების შერჩევასა და განხორციელების გზას მიმართავენ. საიმონის სიტყვებით, ადმინისტრატორები „ოპტიმალური მოთხოვნების“ ნაცვლად „მინიმალურ მოთხოვნებს აკმაყოფილებენ“. მიუხედავად ამისა, ადმინისტრატორები კვლავ საუბრობენ პრობლემების გადაწყვეტის საუკეთესო გზების ძიებაზე. იგულისხმება, რა თქმა უნდა, დამაკმაყოფილებელი ალტერნატივებიდან საუკეთესო გზები.

ადმინისტრატორები „საკმარისად კარგ“ გადაწყვეტილებებს ეძებენ. მათ ესმით, რომ სამყარო, როგორცაც ისინი აღიქვამენ, ქვეყნიერების რეალური ძალების ურთულესი ურთიერთმოქმედების ყველაზე მარტივი მოდელია. მათ სავსებით აკმაყოფილებთ ეს უკიდურესი გამარტივება ვინაიდან მიაჩნიათ, რომ რეალური სამყაროს ფაქტების უმეტესობა დიდად არ ეხმიანება მათ კონკრეტულ პრობლემებს, ხოლო, მიზეზისა და შედეგის მთავარი ჯაჭვი მოკლე და მარტივია. შესაბამისად, ისინი უგულებელყოფენ რეალობის მრავალ ასპექტს და არჩევენ რეალობის იმ გამარტივებული სურათის მიხედვით აკეთებენ, რომელიც მხოლოდ რამდენიმე, მათი აზრით, ყველაზე არსებით და მნიშვნელოვან ფაქტორს განმარტავს (საიმონი, 1947) (Simon, 1947). რაციონალურობის მისაღწევად, ისინი ზღუდავენ გადაწყვეტილებების მასშტაბს.

ორგანიზაციები თავიანთი წევრებისთვის ქმნიან მიზნების, ამოცანებისა და დავალებების გარემოს. აღნიშნული გარემო ავიწროვებს და განსაზღვრავს როლებს, რითაც იზღუდება ალტერნატივების რაოდენობა. საიმონის (Simon) (1947) მიხედვით, მიზანშეწონილი საქციელი შედგება საშუალებებისა და მიზნების ჯაჭვისაგან. გარკვეული მიზნებიდან გამომდინარე, შეირჩევა შესაფერისი საშუალებები, მაგრამ, მიიღწევა რა მიზნები, ისინი უმაღლეს შემდგომი მიზნების მიღწევის საშუალებებად იქცევიან და ა.შ. ორგანიზაციულ მიზნებზე შეთანხმების

შემდეგ, ადმინისტრაციული სტრუქტურა საშუალებებისა და მიზნების ჯაჭვებისათვის ასრულებს ბაზისის ფუნქციას. მაგალითად, როგორც კი ორგანიზაციის ხელმძღვანელის ღირებულებით განისაზღვრება ორგანიზაციის წევრთა მიზნები, ხელქვეითის მოვალეობა, უპირველეს ყოვლისა, იქნება ამ მიზნების მისაღწევი „საუკეთესო“ საშუალების დადგენა. ეს მაგალითი, პროცედურულ ნორმებთან ერთად, ავიწროვებს ალტერნატივებს და აყალიბებს შეზღუდულ რაციონალურობას (bounded rationality).

ინდივიდის გადაწყვეტილება რაციონალურია, თუ ის შეესაბამება იმ ფასეულობებს, ალტერნატივებს და ინფორმაციას, რომლებიც ამ გადაწყვეტილების მისაღებად იქნა გაანალიზებული. ორგანიზაციის გადაწყვეტილება რაციონალურია, თუ ის ორგანიზაციის მიზნებს, ამოცანებს და ინფორმაციას შეესაბამება. ამიტომ, ორგანიზაცია ისე უნდა იყოს კონსტრუირებული, რომ ინდივიდისთვის რაციონალური გადაწყვეტილება რაციონალური იყოს ორგანიზაციისთვისაც (Simon, 1957b).

დაშვება 3. გადაწყვეტილების მიღება მოქმედების ზოგადი ფორმაა, რომელიც ორგანიზაციების უმნიშვნელოვანესი ამოცანებისა და ფუნქციური სფეროების რაციონალური ადმინისტრირებისთვისაა დამახასიათებელი.

გადაწყვეტილების მიღების პროცესში უფლებამოსილი პირები იმეორებენ მოქმედების ზოგად მოდელს რომელიც მოიცავს:

- პრობლემისა თუ საკითხის ამოცნობას და განსაზღვრას;
- სიტუაციაში არსებული სირთულეების ანალიზს;
- (პრობლემის ან საკითხის) დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტის კრიტერიუმების დადგენას;
- მოქმედების სტრატეგიის შემუშავებას;
- მოქმედების გეგმის ინიცირებას;
- შედეგების შეფასებას.

მიუხედავად იმისა, რომ პროცესი თანმიმდევრული მოდელის სახითაა გააზრებული და ყოველი ნაბიჯი შემდგომი ნაბიჯის ლოგიკური საფუძველია, პროცესი, ამავე დროს, ციკლური ხასიათისაა. გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ჩართვა ნებისმიერ საფეხურზეა შესაძლებელი. უფრო მეტიც, ორგანიზაციების ადმინისტრირების პროცესში ეს საფეხურები მუდმივად მეორდება. რაციონალური, აწონ-დაწონილი, მიზანდასახული მოქმედების ციკლური ევოლუცია – გადაწყვეტილების მიღების სტრატეგიის შემუშავებიდან მის შესრულებამდე და შედეგების შეფასებამდე – ყველა ტიპის ორგანიზაციის ჩვეულებრივი პროცესია (Litchfield, 1956).

პროცესის სტრუქტურა ერთი და იგივეა, მაგალითად, სამხედრო, სამრეწველო, საგანმანათლებლო ან ჯანდაცვის ორგანიზაციებში. რაციონალური გადაწყვეტილების

უნივერსალურობა იმაში მდგომარეობს, რომ შინაარსის სპეციფიურობის მიუხედავად, იგი არსებითად მსგავსია. საგანმანათლებლო ორგანიზაციები ბევრი მნიშვნელოვანი ფაქტორით განსხვავდებიან წარმოების სტრუქტურებისგან. მაგალითად, ტექნოლოგიები და პროდუქტები სხვაგვარია, გადაწყვეტილების მიღების პროცესი კი, არა.

სკოლის ადმინისტრირების კონკრეტული ამოცანების აღწერა სხვადასხვანაირად შეიძლება. სკოლის ადმინისტრატორები პასუხისმგებელი არიან სასწავლო გეგმისა და ინსტრუქციების შედგენაზე, მოლაპარაკებების წარმოებაზე, ფიზიკური საშუალებების (მოწყობილობის, აღჭურვილობის) შექმნაზე, ფინანსების მართვაზე და ბიზნესზე, მოსწავლეთა კონტინგენტზე, შეფასებასა და ზედამხედველობაზე, პერსონალის შერჩევაზე და აყვანაზე, აგრეთვე, საზოგადოებასთან ურთიერთობებზე. ამოცანის შინაარსის მიუხედავად, გადაწყვეტილების მიღება არსებითად მნიშვნელოვანია არამარტო ყოველი ცალკეული ამოცანის სფეროში, არამედ ადმინისტრირების უფრო ფართო ფუნქციურ სფეროებში – ორგანიზაციის პოლიტიკაში, რესურსებში და ფუნქციების შესრულებაში (Litchfield, 1956).

პოლიტიკა არის იმ მიზნების ზოგადი ჩამონათვალი, რომლებიც წარმართავენ ორგანიზაციის საქმიანობას. პოლიტიკის ფუნქციას ხშირად „პოლიტიკის წარმოებას“ (“policy making”) ან „პოლიტიკის ფორმულირებას“ (“policy formulation”) უწოდებენ, თუმცა, იგი გაცილებით მეტია.² ხდება პოლიტიკის არა მხოლოდ ჩამოყალიბება, არამედ დაპროგრამება, წარდგენა, მონიტორინგი და შეფასება. პოლიტიკის წარმოება არის გადაწყვეტილების მიღების სპეციალური შემთხვევა, სადაც საკითხები პოლიტიკის საკითხების გარშემო ტრიალებს.

ადმინისტრირების საკვანძო რესურსები ადამიანები, ფული, უფლებამოსილება და მასალებია. გადაწყვეტილების მიღების რაციონალური პროცესი, ასევე, რესურსების განაწილების საშუალებაა. პერსონალის, მარაგების, ინვენტარის და ფულადი სახსრების საჭიროების განსაზღვრისას, ადმინისტრატორი სირთულეებსა და პრობლემებს აწყდება, რომლებიც საჭიროებს როგორც აწონ-დაწონილ და გააზრებულ არჩევანს, ისე, განხორციელებას – გადაწყვეტილების მიღების პროცესის მოქმედების ციკლის გამოყენებას.

დაბოლოს, ციკლი გამოიყენება ადმინისტრირების განხორციელებისას. პასუხისმგებელი მუშაკი პოლიტიკის მანდატების შესაბამისი რესურსების განაწილებასა და ინტეგრირებას, კონფლიქტური ფასეულობებისა და ტენდენციების დარეგულირებას, ასევე, სისტემის ადმინისტრირებას იმ ციკლურ მოქმედებათა მეშვეობით ცდილობს, რომლებიც შეადგენენ გადაწყვეტილების მიღების პროცესს (Litchfield, 1956).

დამეება 4. ფასეულობები გადაწყვეტილების მიღების ინტეგრალური ნაწილია

გადაწყვეტილებები ღირებულებებს ეყრდნობა. ღირებულებებს და მორალურ არჩევანს კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს გადაწყვეტილების მიღების სისტემატურ და გაწონასწორებულ პროცესში. გადაწყვეტილებების მიღებისას ადმინისტრატორები ან თანაბრად კარგ ალტერნატივებს შორის აკეთებენ არჩევანს, ან ორ საზიანო ვარიანტს შორის ნაკლებად საზიანოს ირჩევენ.³ მოქმედება მხოლოდ კეთილ განზრახვაზე გაცილებით უფრო მეტს მოითხოვს. მაგალითად, ადმინისტრატორებს განათლების სფეროში ხშირად უხდებათ

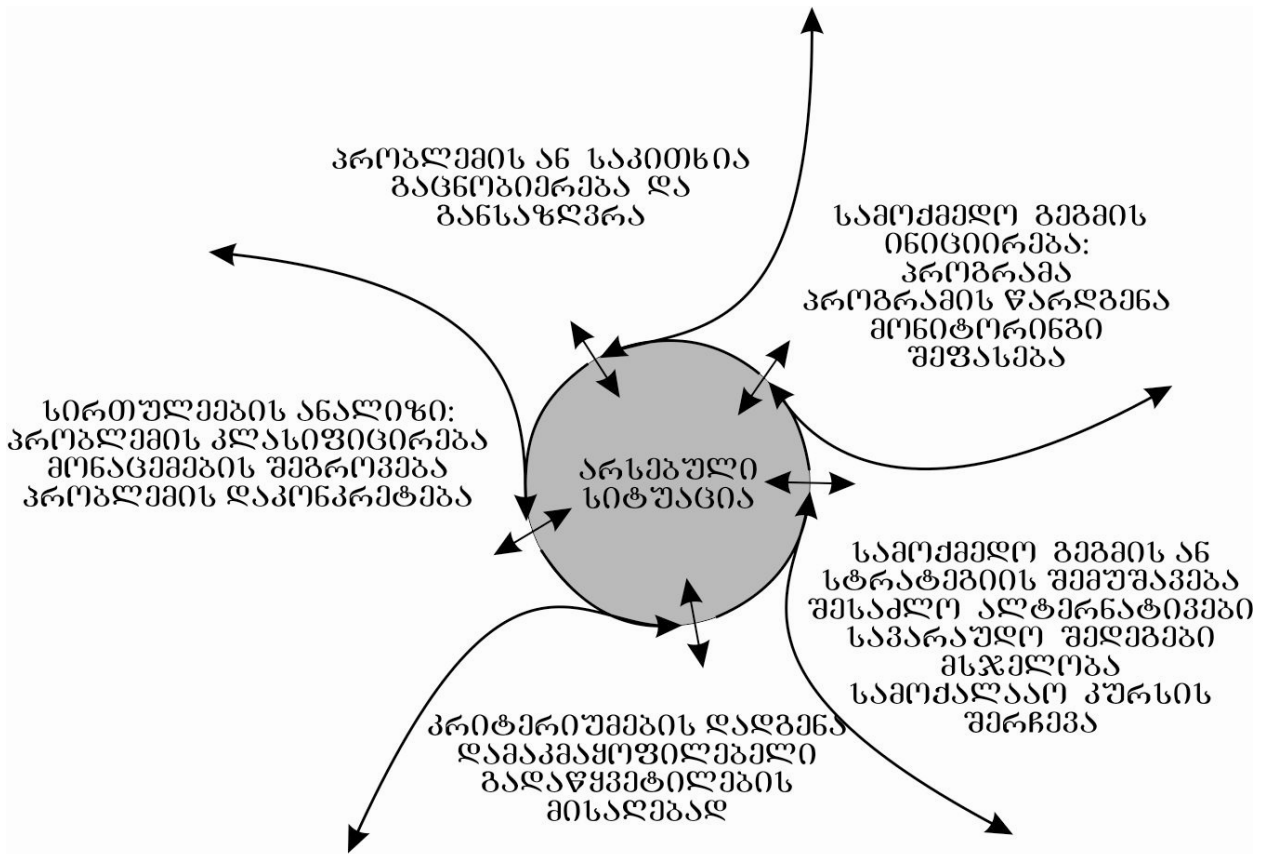
არჩევანის გაკეთება მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ინტერესებს შორის. ადმინისტრატორების უმრავლესობისთვის მნიშვნელოვანია როგორც მასწავლებლების, ისე მოსწავლეების კეთილდღეობა, მაგრამ გადაწყვეტილებების მიღება ხშირად ერთ-ერთი მხარის სასარგებლოდ უწევთ. ფასეულობებზე დამყარებული გადაწყვეტილებები მჭიდროდაა დაკავშირებული ფაქტებზე დამყარებულ გადაწყვეტილებებთან. თუ გადაწყვეტილების მიმღებნი საკუთარი გადაწყვეტილებების გასაანალიზებლად კვლევისა და შეფასების მსგავს პროცედურას მიმართავენ, ამან შეიძლება ხელი შეუწყოს მორალური არჩევანის გაკეთებას (უილოუერი, 1991; უილოუერი და ლიკატა, 1997) (Willower, 1991; Willower and Licata, 1997).

მეცნიერება და რაციონალურობა, ეთიკა და პრაქტიკა მკვეთრად არ უნდა განვაცალკევოთ (Dewey, 1938; Evers and Lakomski, 1991; Willower, 1993). ინდივიდი ერთსა და იმავე პროცესს გადის ეთიკური დასკვნების გამოტანის ან რაციონალური გადაწყვეტილების მიღების დროს. ეთიკური დასკვნების გამოტანის ან რაციონალური გადაწყვეტილებების მიღებისას საჭიროა ალტერნატიული მოქმედების წესებისა და მათი შედეგების გააზრება. აქედან გამომდინარე, როგორც მორალური არჩევანი, ისე რაციონალური გადაწყვეტილება იმ ჰიპოთეზების ფორმულირებას მოითხოვს, რომლებიც შესაძლო შედეგებს ეხება. ადმინისტრაციული გადაწყვეტილებების მიღების პრაქტიკა მუდმივ წვრთნას მოითხოვს რაციონალურობასა და შეფასებაში; ეს არის როგორც რაციონალური, ისე ეთიკური მოქმედება. ამ მოქმედებების განცალკევება აზრს მოკლებული და შეუძლებელია. ფასეულობები და რაციონალურობა სიმბიოზურია და არა უკუპროპორციული. ეთიკისა და მეცნიერების რეფლექტური მეთოდების ერთმანეთისგან დაშორება ხელს უწყობს ადმინისტრირებაში რიტუალიზმის დამკვიდრებას. გადაწყვეტილების მიღება დაკავშირებულია მორალურ არჩევანთან, ხოლო საგულდაგულო მორალური არჩევანი ცოდნაზე დამყარებული განსჯის უნარზეა დამოკიდებული (Hoy & Tarter, 1995).

გადაწყვეტილების მიღების პროცესი: მოქმედებათა ციკლი

ჩვენ უკვე წარმოგიდგინეთ გადაწყვეტილების მიღების ეტაპების სპეციფიკური თანმიმდევრობის მოკლე მონახაზი. სქემაზე 9.1 მოცემულია ამ პროცესის ეტაპების აღწერა. გადაწყვეტილების მიღების სხვადასხვა ციკლები შეიძლება პარალელურადაც მიმდინარეობდეს განათლების საბჭოს დონეზე შეიძლება ხდებოდეს ფუნდამენტალური მიზნების შემუშავების პროცესი (სტრატეგიული დაგეგმვა), . ხოლო რაც შეეხება უფრო მომცრო და გარკვეულ სფეროებთან დაკავშირებულ თანმიმდევრულ ციკლებს – სასწავლო გეგმასთან და სწავლებასთან, მოსწავლეების მომსახურებით დაკავებულ პერსონალთან, ფინანსებთან და ბიზნესის მართვასთან, აგრეთვე, მოწყობილობის/აღჭურვილობის შექმნის დაგეგმვასთან დაკავშირებულ საკითხებს, ისინი შეიძლება ხორციელდებოდეს რაიონის/ოლქის დონეზე.

უფრო დეტალურად გავაანალიზოთ სამოქმედო ციკლის ყოველი ნაბიჯი.⁴



სურათი 9.1 გადაწყვეტილების მიღების სამოქმედო ციკლი

ნაბიჯი 1. პრობლემის ან საკითხის გაცნობიერება და განსაზღვრა

გადაწყვეტილების მიღების პროცესის პირველი ნაბიჯი სისტემაში არსებული სირთულის ან დისკარმონიის გაცნობიერებაა. ეფექტიანად მომუშავე ადმინისტრატორები კარგად ცნობენ იმ ორგანიზაციულ ქმედებებსა და დამოკიდებულებებს, რომლებიც წინასწარ დადგენილ სტანდარტებს არ შეესაბამება. გავრცელებული პასუხი: „ჩვენ არა გვაქვს პრობლემები, ჩვენ გვაქვს პასუხები“ ინდიფერენტული ადმინისტრატორებისთვისაა დამახასიათებელი და მომავალში მათ პრობლემები ელოდება. მიუხედავად იმისა, რომ მათ შეიძლება ცოტა ხნით შეძლონ ბალანსის შენარჩუნება, დროთა განმავლობაში მათ ორგანიზაციაში, უთუოდ, სრული ქაოსი დაიპყვრება.

პრობლემის გაცნობიერებას და განსაზღვრას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს გადაწყვეტილების მიღებაში, და, სამწუხაროდ, ხშირად, ამას სათანადო ყურადღება არ ექცევა. ის, თუ როგორ ხდება პრობლემის გააზრება, მნიშვნელოვანია შემდგომი ანალიზისათვის და გადაწყვეტილების გამოტანისათვის. გარდა იმისა, რომ ადმინისტრატორი უნდა იყოს მგრძობიარე და ჰქონდეს განსაკუთრებული აღქმის უნარი, პრობლემის ჩამოსაყალიბებლად მას სჭირდება მდიდარი კონცეპტუალური საფუძველი და ფორმალური და არაფორმალური ორგანიზაციების

ზედმიწვევითი ცოდნა. ხშირად ადმინისტრატორები პრობლემებს სწრაფად და ვიწრო ფარგლებში განსაზღვრავენ, რითაც ზღუდავენ პრობლემების გადაწყვეტის მრავალფეროვნებას. ისინი ებრძვიან პრობლემის სიმპტომებს და არა თავად პრობლემას. მაგალითად, როცა პედაგოგებმა მოითხოვეს ავტონომიის გაზრდა სასწავლო პროგრამის მასალების შერჩევაში, დირექტორმა ეს ადმინისტრაციულ უფლებამოსილებათა მორყევის მცდელობად მიიჩნია. ამგვარად, წარმოქმნილი პრობლემა ქმნის ალტერნატივათა რიგს, რომლებიც, სავარაუდოდ, არამართებულად ვიწრო და შემზღუდველი იქნება. ამასთან, მასწავლებლების ამგვარმა ინიციატივამ გრძელვადიანი პერსპექტივით შეიძლება უამრავ პოზიტიურ, შემოქმედებით შესაძლებლობებს გაუხსნას გზა სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესში. მოცემული მაგალითი თავდაჯერებულობის მნიშვნელობაზე მიუთითებს: საკუთარ თავში დარწმუნებულ ადმინისტრატორს ნაკლებად ეშინია მასწავლებლების ინიციატივების და მათ თხოვნას საკუთარი ავტორიტეტის დაკნინების საფრთხედ არ აღიქვამს.

პროცესის ამ პირველ ეტაპზე მნიშვნელოვანია პრობლემის პერსპექტივაში დანახვა. თუ პრობლემა კომპლექსურია, მისი განსაზღვრა, ასევე, კომპლექსურობას მოითხოვს, შესაძლოა, მრავალმხრივ მიდგომასაც. შეიძლება საჭირო გახდეს პრობლემის ქვეპრობლემებად დაყოფა და ყოველი ქვეპრობლემის გადაწყვეტილების მიღების პროცესში გატარება. პრობლემას შეიძლება რამდენიმე გადაწყვეტა დასჭირდეს. მაგალითად, სასკოლო სისტემის ოლქებად დაყოფის პრობლემა: როცა უამრავ შშობელს სურს, რომ მისმა შვილმა X სკოლის ნაცვლად Y სკოლაში ისწავლოს, მოკლევადიანი თვალსაზრისით შეიძლება მარტივად გადაწყდეს პოლიტიკური გადაწყვეტილებით, რომლის თანახმადაც, ბავშვის სკოლაზე მიმავრება მხოლოდ გეოგრაფიული მდებარეობის საფუძველზე უნდა მოხდეს. თუმცა, გრძელვადიანი თვალსაზრისით, პრობლემა შეიძლება მოგვარდეს სწავლის შესაძლებლობების გაუმჯობესებით და სწავლების პროგრამის სრულყოფით პრობლემურ სკოლაში.⁵ პრობლემის განსაზღვრის ეტაპი ორ ამოცანას მოიცავს:

1. ამწუთიერი პრობლემის განსაზღვრას;
2. გრძელვადიანი პრობლემის განსაზღვრას.

გადაწყვეტილების მიღებისას აუცილებელი არ არის პასუხისმგებელი პირი მხოლოდ არსებულ პრობლემებზე რეაგირებდეს. წარმატებული ადმინისტრატორების მუდმივი ყურადღების ცენტრშია ის საკითხებიც, რომლებიც პრობლემებად შეიძლება გადაიქცნენ. ამ გზით მათ შეუძლიათ ისეთი მოქმედების წესის შემუშავება, რომელიც მათ პრობლემებს ააცილებს, ორგანიზაციაში ჯანსაღ ატმოსფეროს შეანარჩუნებინებს და ორგანიზაციის განვითარებას შეუწყობს ხელს.

ნაბიჯი 2. სირთულეების ანალიზი არსებულ სიტუაციაში

გადაწყვეტილების მიღების პროცესის აღნიშნული ეტაპი უშუალოდ უკავშირდება პირველ ეტაპს. ზოგიერთ ავტორს ურჩევნია განსაზღვრებისა და ანალიზის კომბინირება, მაგრამ ანალიზი პრობლემის კლასიფიცირებას მოითხოვს. არის თუ არა პრობლემა ახალი და

უნიკალური? ან არის თუ არა იგი იმ ტიპური სირთულის გამოხატულება, რომელთან დაკავშირებით უკვე შემუშავებულია სამოქმედო მოდელი?

ჩესტერ ი. ბარნარდმა (Chester I. Barnard) (1938) გადაწყვეტილებების სამი ტიპი გამოჰყო:

- ზემდგომი პირების ავტორიტეტული გზავნილების საფუძველზე ჩამოყალიბებული საშუაშაგლო გადაწყვეტილებები, რომლებიც ინსტრუქციის ინტერპრეტირებას, გამოყენებას ან გავრცელებას უკავშირდება;
- დაქვემდებარებული პირების მიერ მითითებული შემთხვევებიდან წარმოქმნილი სააპელაციო გადაწყვეტილებები.
- კონკრეტული პასუხისმგებელი პირის ინიციატივიდან გამომდინარე შემოქმედებითი გადაწყვეტილებები.

ამის საპირისპიროდ პიტერ ფ. დრუკერმა Peter F. Drucker (1966) ორი საბაზო ტიპის გადაწყვეტილება განსაზღვრა – ზოგადი (generic) ან უნიკალური (unique). ზოგადი გადაწყვეტილებები გამომდინარეობს დადგენილი პრინციპებიდან, პოლიტიკიდან ან წესებიდან. უფრო ხშირი ხასიათის პრობლემები, წესისამებრ, შაბლონური წესებისა და ინსტრუქციების საშუალებით გვარდება. უამრავი საშუაშაგლო ან სააპელაციო გადაწყვეტილება, რომელსაც სკოლის დირექტორები (ფაქტობრივად, ყველა საშუალო დონის ადმინისტრატორები) უნდა იღებდნენ, ზოგადი ტიპის გადაწყვეტილებაა. ეს იმას ნიშნავს, რომ ორგანიზაციას ჩამოყალიბებული აქვს ამ პრობლემებთან ბრძოლის მექანიზმები და პროცედურები. თუმცა ეს სრულებით არ ნიშნავს, რომ ასეთ პრობლემებს საყურადღებოდ არ თვლიან. ეს გულისხმობს იმას, რომ ამ ტიპის პრობლემები საორგანიზაციო პრობლემების ზოგად კატეგორიას მიეკუთვნება და ორგანიზაციას სურს, მუდამ მზად იყოს მათ მოსაგვარებლად. მსგავსი გადაწყვეტილებები საჭიროა, როდესაც დირექტორი საშუალო განათლების განყოფილების მიერ დაწესებულ პოლიტიკას ახორციელებს, კერძოდ, ატარებს მასწავლებლების გაცდენის მონიტორინგს, მოქმედებს შუაშაგლად მოსწავლისა და მასწავლებელს შორის წარმოქმნილ კონფლიქტებში და დისციპლინარულ პროცედურებს განმარტავს. ყველა ეს ზოგადი გადაწყვეტილება შეიძლება იყოს საშუაშაგლო ან აპელაციური (გამომდინარეობდეს დირექტორის ზემდგომი და ქვედგომი სტრუქტურებისაგან). ყველა შემთხვევაში დირექტორმა უნდა გამოიყენოს ყველა შესაბამისი წესი, პრინციპი თუ პოლიტიკა კონკრეტულ სიტუაციასთან გასამკლავებლად.

თუმცა უნიკალური გადაწყვეტილებები, სავარაუდოდ, შემოქმედებითი ხასიათის გადაწყვეტილებებია, რომლებიც გადაწყვეტილების მოსაძებნად, დადგენილი პროცედურების საზღვრების გადალახვას მოითხოვენ, რეალურად, მათ შეიძლება ორგანიზაციის სტრუქტურის მოდიფიკაცია მოითხოვონ. ასეთ შემთხვევაში გადაწყვეტილების მიმღები უპირისპირდება განსაკუთრებულ პრობლემას, რომელზეც ზოგადი პრინციპი ან წესი ადეკვატურ პასუხს არ იძლევა. შემოქმედებითი გადაწყვეტილებები საკმაოდ ხშირად იწვევენ ორგანიზაციის ძირითადი არსის ან მიმართულების ცვლილებას. შემოქმედებითი გადაწყვეტილების

მოსაძიებლად, გადაწყვეტილების მიმღებნი პრობლემასთან დაკავშირებულ ყველა ასპექტს იკვლევენ.

უნიკალური გადაწყვეტილების საჭიროებაში იძლება დღის წესრიგში მაშინ დადგეს, როცა ღირებულებები და სკოლის პერსონალი სასწავლო პროგრამის რაიმე საკითხის გადაწყვეტაზე დადგენილი სახელმძღვანელო მითითებების არქონის პირობებში მუშაობენ. სკოლის ინსპექტორმა შეიძლება სპეციალურად მოითხოვოს რაიმე ნოვატორული გადაწყვეტილების მიღება. ყოველმხრივ უნიკალური შემთხვევები იშვიათია, თუმცა, გადაწყვეტილების მიღების თვალსაზრისით ძალზე საინტერესოა განსხვავება ზოგად და უნიკალურ პრობლემებს შორის. ადმინისტრატორები უნდა გაფრთხილდნენ, რომ არ დაუშვან შემდეგი სახის ორი გავრცელებული შეცდომა:

1. ყოველდღიური სიტუაციისადმი ისეთი მიდგომა, თითქოს საქმე უნიკალურ მოვლენათა სერიასთან ჰქონდეს;
2. ახალი მოვლენისადმი ისეთი მიდგომა, თითქოს ის იყოს კიდევ ერთი ნაცნობი პრობლემა, რომლის მოსაგვარებლად ძველი პროცედურები უნდა გამოვიყენოთ.

როგორც კი მოხდება პრობლემების ზოგად ან უნიკალურ პრობლემებად დაყოფა, ადმინისტრატორს შეუძლია ანალიზი: რამდენად მნიშვნელოვანია პრობლემა? შეიძლება თუ არა მისი უფრო დეტალურად განსაზღვრა? რა შინაარსის ინფორმაციაა საჭირო პრობლემის გასაანალიზებლად? პრობლემის საწყისი განსაზღვრა, როგორც წესი, გლობალური და ზოგადია. პრობლემის კლასიფიცირების და მისი მნიშვნელობის დადგენის შემდეგ, გადაწყვეტილების მიმღები პრობლემისა და მასთან დაკავშირებული საკითხების უფრო ზუსტ განსაზღვრას იწყებს, რაც ინფორმაციას მოითხოვს. შესაგროვებელი ინფორმაციის მოცულობა მთელ რიგ ფაქტორზეა დამოკიდებული: პრობლემის მნიშვნელობა, დროის შეზღუდვები, მონაცემების შეგროვების არსებული პროცედურები და სტრუქტურა. რაც უფრო მნიშვნელოვანია პრობლემა, მით უფრო მეტ ინფორმაციას აგროვებს გადაწყვეტილების მიმღები. დრო, როგორც ყოველთვის, შეზღუდულია. დაბოლოს, მონაცემების შეგროვების არსებულმა პროცედურებმა შეიძლება ხელი შეუწყოს ან, პირიქით, შეაფერხოს შესაბამისი ინფორმაციის მოძიება.

ერთი სიტყვით, გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს ესაჭიროებათ ფაქტები: რა გარემოებებია ჩართული? რატომ არის ჩართული? რაში არის ჩართული? როდის? რა დონით? ამ შეკითხვებზე გაცემული პასუხები არის ინფორმაცია, რომლის საფუძველზეც ისახება პრობლემის პარამეტრები. ასეთი ინფორმაციის მოპოვება შესაძლებელია ფორმალურად ან არაფორმალურად – პირადი კონტაქტებით, ტელეფონით ან საუბრებში.

ნაბიჯი 3. კრიტერიუმების დადგენა დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილების მისაღებად

პრობლემის გაანალიზებისა და ზუსტი განსაზღვრის შემდეგ, გადაწყვეტილების მიმღებმა უნდა დაადგინოს, როგორი შეიძლება იყოს დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილება? როგორია მინიმალური მისაღწევი მიზნები? რომელია სავალდებულო და რომელია სასურველი მიზანი?

ხშირად, სრულყოფილი გადაწყვეტილება, მისი შედეგებიდან გამომდინარე, განუხორციელებელია. რა შეიძლება ჩაითვალოს საკმარისად კარგ ან მისაღებ შედეგად? მსგავს შეკითხვებზე პასუხები გადაწყვეტილების მიმღებს საკუთარი მოლოდინის დადგენაში ეხმარება. სხვა სიტყვებით რომ დავსვათ კითხვა – რა კრიტერიუმები არსებობს დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილების მისაღებად? ამ ეტაპზე გადაწყვეტილების მიმღები შესაძლო შედეგების კლასიფიკაციას სკალაზე ახდენს ხოლმე: მინიმალურად დამაკმაყოფილებელი – მაქსიმალურად დამაკმაყოფილებელი. მთლიანად დამაკმაყოფილებელი შედეგი ჩვეულებრივ მიუღწევადია ხოლმე კომპრომისის, ადაპტაციისა და დათმობის შემდეგ. საჭიროა, ასევე, იმის გააზრებაც, თუ რა შეიძლება ჩავთვალოთ დამაკმაყოფილებელ შედეგად როგორც მოკლე, ისე გრძელვადიანი პერიოდისთვის.

დასაწყისშივე საჭიროა ადეკვატურობის კრიტერიუმების ზუსტი განსაზღვრა, რათა გადაწყვეტილების მიმღებმა იცოდეს, რომ საუბარია „მართებული და შესაბამისი“ გადაწყვეტილების მიღებაზე. ზოგადად, გადაწყვეტილების შესაფასებლად გამოყენებული კრიტერიუმები ორგანიზაციის კონკრეტულ ამოცანებს უნდა შეესაბამებოდეს. იმას, რასაც ჩვენ ადეკვატურობის კრიტერიუმები ვუწოდეთ, მკვლევარები ხშირად ზღვრულ პირობებს უწოდებენ (boundary conditions) – ლიმიტს, რომლებიც გადაწყვეტილების მიმღებმა უნდა დააკმაყოფილოს, რათა გადაწყვეტილება დამაკმაყოფილებლად შეფასდეს.

ნაბიჯი 4. მოქმედების გეგმის ან სტრატეგიის შემუშავება

ეს არის პროცესის ცენტრალური ნაბიჯი. პრობლემის გაცნობიერების, მონაცემების შეგროვების და პრობლემისა და მისი ზღვრული პირობების ზუსტად განსაზღვრის შემდეგ, გადაწყვეტილების მიმღები პირები ადგენენ თანმიმდევრულ და გაანგარიშებულ სამოქმედო გეგმას. ეს პროცესი მოიცავს როგორც მინიმუმ შემდეგ ნაბიჯებს:

- ალტერნატიული ვარიანტების ზუსტად განსაზღვრას;
- ყოველი ალტერნატიული ვარიანტის შედეგების განჭვრეტას;
- განსჯას;
- მოქმედების გეგმის შერჩევას.

ვიდრე თითოეული ამ ნაბიჯის ანალიზს შევუდგებოდეთ, საჭიროა გავითვალისწინოთ რამდენიმე შეზღუდვა. ადმინისტრატორები თავიანთ სამოქმედო გეგმებს რეალობის გამარტივებულ სურათზე ამყარებენ. ისინი არჩევენ, მათი აზრით, ყველაზე შესაფერის და მნიშვნელოვან ფაქტორებს და ახერხებენ ზოგადი დასკვნების გამოტანასა და მოქმედების დაწყებას იმ შემთხვევებში, რომლებიც „შეიძლება“ არაპირდაპირ კავშირში იყოს კონკრეტულ პრობლემებთან. ადმინისტრაციული გადაწყვეტილების მიღების ხელოვნებაზე საუბრისას ბარნარდი (Barnard) (1938) გვაფრთხილებს:

- ნუ გადაწყვეტთ საკითხებს, რომლებიც განსახილველ თემას არ ეხება;
- ნუ მიიღებთ წინასწარ გადაწყვეტილებას;
- ნუ მიიღებთ გადაწყვეტილებებს, რომლებიც არ იქნება ეფექტური;
- ნუ გადაწყვეტთ სხვების გადასაწყვეტ საკითხებს.

კონკრეტული ორგანიზაციული საკითხის გადასაწყვეტი ალტერნატივების ძიებას პრობლემაზე ფოკუსირებული ძიება (problemistic search) ეწოდება. იგი განსხვავდება შემთხვევითი ცნობისმოყვარეობისაგან (Cyert and March, 1963; Bass, 1985b). პრობლემაზე ფოკუსირებული ძიება სწორხაზოვანია, როგორც წესი, მიზეზ-შედეგობრიობის გამარტივებულ მოდელს ეყრდნობა და ორ მარტივ წესზეა დამყარებული:

1. ძიება პრობლემის სიმპტომ(ებ)ის სფეროში;
2. ძიება არსებული არტერნატივ(ებ)ის სფეროში.

როდესაც ეს ორი წესი არ ქმნის მისაღწევად ვარგის ალტერნატივას, გააფართოვეთ ძიების სფერო. რობლემაზე კონცენტრირებული ძიება, სავარაუდოდ, ადმინისტრატორების მთავარი სტილია. აქედან გამომდინარე, გადაწყვეტილების მიღების უმეტესობა რეაქტიულია.

აუცილებელი არ არის, რომ გადაწყვეტილება რეაქტიული იყოს. ჯეიმს თომპსონის (James D. Thompson) (1967) აზრით, შესაძლებელია ქვევის მონიტორინგის პროცედურების შემუშავება, რომ შევძლოთ გარემოში იმგვარი შესაძლებლობების მოძიება, რომლებიც რაიმე პრობლემით არ არის გააქტიურებული. მკვლევარი ამ პროცესს შესაძლებლობებზე კონცენტრირებულ ძიებას უწოდებს (opportunistic surveillance). ეს ინდივიდში ცნობისმოყვარეობის ანალოგიაა. გადაწყვეტილების მიღების ის სტრუქტურა, რომელიც შესაძლებლობებზე კონცენტრირებულ ძიებას უჭერს მხარს, ერთმნიშვნელოვნად უფრო სასურველია, ვიდრე სტრუქტურა, რომელიც მხოლოდ პრობლემაზე ფოკუსირებულ ძიებას ითვალისწინებს.

ალტერნატივების განსაზღვრა. მოქმედების განზრახვის ფორმულირების პროცესში გადადგმული პირველი ნაბიჯი არის ყველა შესაძლო ალტერნატივის სიის შედგენა. ღეალურად, მხოლოდ ზოგიერთი ვარიანტის დადგენა შეიძლება, ვინაიდან, როგორც ადრე ავლნიშნეთ, ადამიანებს არა აქვთ ინფორმაციის დამუშავების ისეთი უნარი, რომელიც ყველა ალტერნატივას მოაფიქრებინებს. მიუხედავად ამისა, რაც უფრო დიდია არჩევანი შესაძლო ალტერნატივებს შორის, მით უფრო იზრდება იმ დამაკმაყოფილებელი ალტერნატივების მოძიების შესაძლებლობა, რომლებიც წინასწარ განსაზღვრულ პირობებს აკმაყოფილებს.

შემოქმედებითი გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს უნიკალური, სიცოცხლისუნარიანი ალტერნატივების შემუშავების უნარი შესწევთ, რისთვისაც, ხშირად, დიდი დრო არის საჭირო. სამწუხაროდ, ბევრი ადმინისტრატორი დროს არ უთმობს შესაძლო ვარიანტების სრული სიის მოძიებას; საკითხის გადაწყვეტას ისინი მარტივ დიქტომიად (ორი ობიექტის დაპირისპირებად) მიიჩნევენ – ეს ან ის. ზედმეტად ნუ მოიხიბლებით გადაწყვეტილების

მიღების სისწრაფით: ეს ხშირად დაუდევრობის ნიშანია. ამა თუ იმ გადაწყვეტილების ზემოქმედების ძალა გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ის, თუ რა წესით იქნა იგი მიღებული. საგანმანათლებლო დაწესებულებებს რაციონალური გადაწყვეტილებები ჭირდებათ და არა მათი მიღების რაციონალური საშუალებები.

ალტერნატივების სრული სიის მოსამზადებლად საჭიროა დრო, დრო კი შეზღუდულია. წარმოიდგინეთ, რომ თქვენი პირველი ალტერნატივა არაფრის კეთებაა. ამგვარი ალტერნატივა თუმცა იშვიათად, მაგრამ, მაინც ამართლებს და პრობლემის გადაწყვეტის საშუალებას წარმოადგენს. თუმცა, სამწუხაროდ, პრობლემების უმეტესობა თავისთავად ვერ გვარდება, მაგრამ უმოქმედობის ტაქტიკა ყოველთვის უნდა იყოს გათვალისწინებული. მაშინაც კი, როცა „არაფრის კეთება“ არ წყვეტს საკითხს, იგი საჭიროა დროის მოსაგებად, მოსაფიქრებლად და ინფორმაციის მოსაგროვებლად, ანუ, იგი მოკლევადიან სტრატეგიად იქცევა. ფაქტობრივად, სასარგებლო იქნებოდა სხვა ისეთი დროებითი ალტერნატივების განხილვა, რომლებიც რეალურად არ წყვეტენ საკითხს, მაგრამ გვაძლევენ მეტ დროს მოსაფიქრებლად. დროებითი ალტერნატივები, დახვეწილი და უკეთ გააზრებული, ხშირად, უფრო საგულდაგულოდ შემუშავებულ წინადადებებს უქმნიან ნიადაგს. წინასწარი და დროებითი ალტერნატივების შემუშავების მიზანია, წარმატების შემთხვევაში, მტრული გარემოს შექმნის გარეშე, დროის მოგება. დროის მოგების ვარიანტი ფრთხილად და მოქნილად უნდა გამოვიყენოთ, რადგან არსებობს საფრთხე, რომ ეს ვარიანტები გადაწყვეტილების მიღების გაჭიანურების მცდელობად შეიძლება მონათლონ.

ზოგადი გადაწყვეტილებების მიღება ხშირად სწრაფად და ეფექტიანად ხდება. უნიკალური გადაწყვეტილებები უფრო ყურადღებიან და შემოქმედებით მიდგომას მოითხოვს. შემოქმედებითი აზროვნება განსაკუთრებით ეფექტურია ვარიანტების გენერირების დროს. იმისათვის, რომ შემოქმედებითად იაზროვნონ, ინდივიდებმა საკუთარი აზროვნების პროცესზე შემაფერხებელი, გარეშე ფაქტორების ზემოქმედებასთან გამკლავება უნდა შეძლონ. მათ უნდა შეეძლოთ რელატივისტური და არადოგმატური ხასიათის განსხვავებების დანახვა, უნდა ჰქონდეთ ირაციონალური იმპულსების არა მხოლოდ გათვალისწინების, არამედ გამოხატვის სურვილი; „გონებრივი იერიშის“) დროს უნდა იყვნენ, ერთდროულად, მტკიცენი და დამყოლები. აღსანიშნავია, რომ ორგანიზაციის კლიმატს და კულტურას (იხ. თავი 5), აგრეთვე, შეუძლია შემოქმედებითი აზროვნების როგორც შეფერხება, ისე ხელშეწყობა.

ერთი სიტყვით, ეფექტიანი გადაწყვეტილებების შემუშავება, ჩვეულებრივ, მოითხოვს:

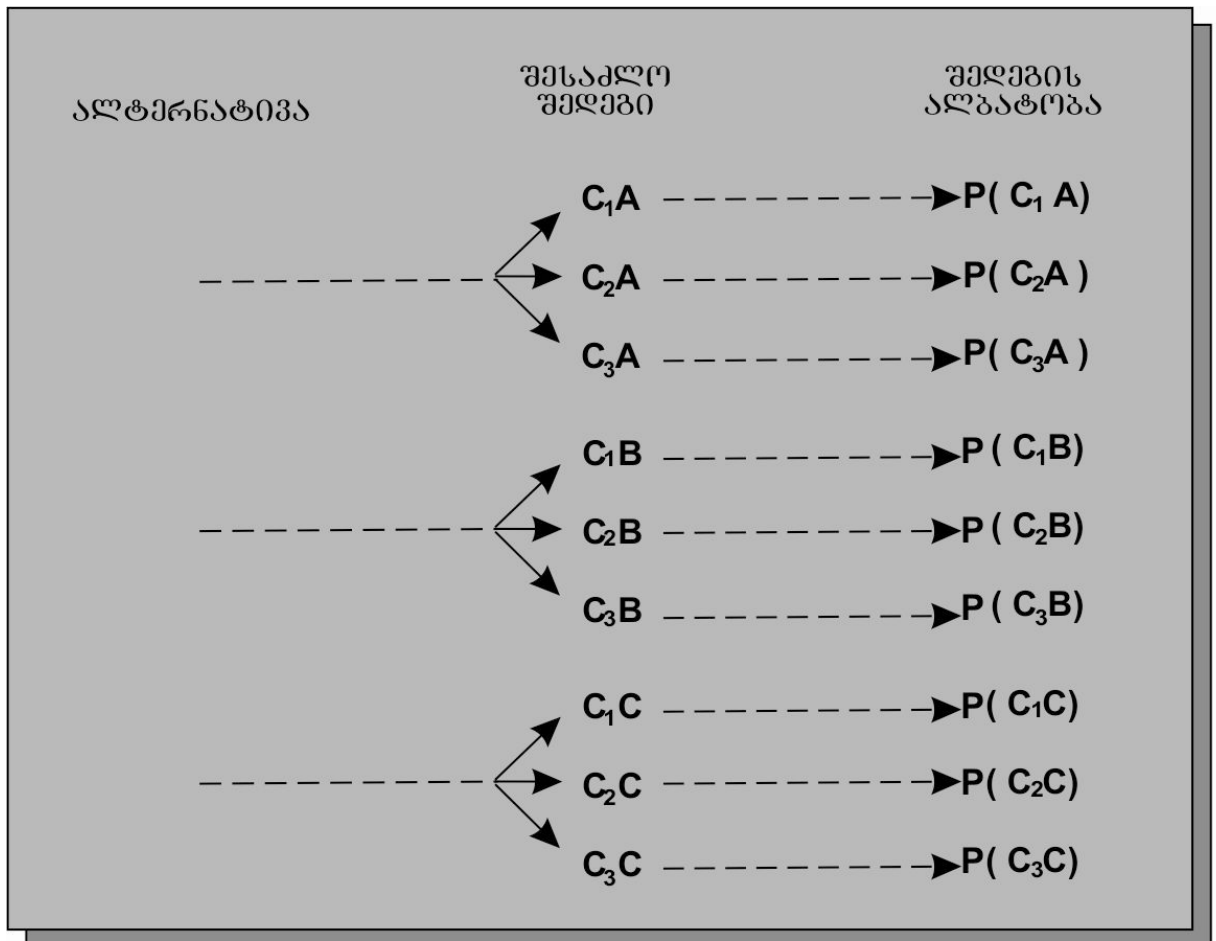
- ნაკლებ კატეგორიულობას;
- განსხვავებული და შემოქმედებითი აზროვნების მოდელების გამოყენებას;
- დროს, რაც შეიძლება მეტი გონივრული ალტერნატივის შესამუშავებლად.

შედეგების წინასწარი პროგნოზირება. საჭიროა შემუშავების სტადიაში მყოფი ყოველი ალტერნატივის სავარაუდო შედეგების წინასწარი წარმოდგენა. მიუხედავად იმისა, რომ, ანალიტიკური მიზნებიდან გამომდინარე, ალტერნატივების ზუსტი განსაზღვრა და

შედეგების წინასწარი წარმოდგენა ჩვენ ცალკე ოპერაციებად მივიჩნიეთ, ისინი, როგორც წესი, ერთდროულად ხდება. ალტერნატივებისა და სავარაუდო შედეგების ჩამოსაყალიბებლად კარგია ჯგუფური წესით მუშაობა – ადამიანების უნარებისა და გამოცდილების გაერთიანება შეძლებისდაგვარად ზუსტი შედეგების განსაჭვრეტად. ზოგადად, შემოთავაზებული ალტერნატივების შედეგების წინასწარმეტყველება სახიფათო საქმეა. ზოგიერთ, მაგალითად, ფინანსურ ხარჯებთან დაკავშირებულ, საკითხებზე სავსებით შესაძლებელია შედეგების ზუსტი პროგნოზირება. მაგრამ, როდესაც საქმე ინდივიდების ან ჯგუფების რეაქციის წინასწარ განჭვრეტას ეხება, შედეგები, როგორც წესი, გაცილებით უფრო პრობლემატურია.

შედეგების პროგნოზირებისათვის მნიშვნელოვანია ინფორმაციის მართვა. სასკოლო სტრუქტურები, რომელთაც დანერგილი აქვთ ინფორმაციის შეგროვების, კოდირების, შენახვისა და გამოყენების ეფექტური პროცედურები, გადაწყვეტილების მიღების პროცესში გამორჩეული უპირატესობით სარგებლობენ. ამასთან, პროგნოზირების უნარის გაუმჯობესება შეიძლება საქმის მცოდნე რამდენიმე ინდივიდთან კონსულტაციების გავლითაც. გადაწყვეტილების ყოველი ალტერნატიული ვარიანტის შედეგების პროგნოზირება შესაძლებელია მხოლოდ სავარაუდოდ და არა დანამდვილებით.

სამოქმედო გეგმის შერჩევა . მოქმედების სტრატეგიის შემუშავების საბოლოო ეტაპი ალტერნატიული ვარიანტებისა და მათი შედეგების განხილვას მოიცავს. ზოგჯერ სასარგებლოა ყველა ალტერნატიული ვარიანტისა და მათი თანმხლები სავარაუდო შედეგების დატანა ე.წ. მოვლენათა ალბათობის სქემაზე (იხ. სქემა 9.2). სქემა იკითხება შემდეგნაირად:



სურათი 9.2 ჯაჭვი “შესაძლებლობა-მოვლენა” (მაგალითი)

A ალტერნატივას აქვს სამი შესაძლო შედეგი (C_1A , C_2A , C_3A) და ყოველი ამ შედეგის ალბათობა აღნიშნულია $P(C_1A)$, $P(C_2A)$, $P(C_3A)$. მიუხედავად იმისა, რომ ეს პროცედურა შეიძლება ვერ ჩატარდეს ყველა გადასაწყვეტი საკითხის შემთხვევაში, თითოეულ ვარიანტს, როგორც წესი, მოსდევს რამდენიმე შედეგი, ყოველი მათგანის განხორციელების გარკვეული ალბათობით, რომელიც უნდა იქნეს გათვალისწინებული.

მსჯელობის პროცესში, შესაფერისი ალტერნატივების შერჩევამდე, გადაწყვეტილების მიმღები პირები საგულდაგულოდ აწონ-დაწონიან ყოველი ალტერნატიული ვარიანტის სავარაუდო შედეგებს (დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილების მისაღებად გათვალისწინებული უნდა იქნას ყველა საჭირო კრიტერიუმი). ამგვარი განსჯის შედეგად გადაწყვეტილების მიმღებნი ირჩევენ ან „საუკეთესო“ ალტერნატიულ ვარიანტს ან ერთმანეთთან გარკვეული თანმიმდევრობით დაკავშირებულ ალტერნატიულ ვარიანტებს, რაც უზრუნველყოფს სამოქმედო სტრატეგიასა და გეგმას; რაც უფრო პრობლემურია საკითხი, მით უფრო სავარაუდოა მოქმედების კომპლექსური გეგმის გამოყენება.

სტრატეგიის დაგეგმვის საილუსტრაციოდ გავამარტივოთ პროცედურა. შესაძლებელია სტრატეგიის რამდენიმე სვლით ადრე დაგეგმვა, როგორც ამას ჭადრაკის კარგი მოთამაშე აკეთებს. A ალტერნატივამ შეიძლება გაამართლოს, მაგრამ თუ ეს ასე არ ხდება, გადაწყვეტილების მიმღები მიმართავს B ალტერნატივას და, თუ საჭიროა, C-საც და ა.შ., იმ პირობით, რომ სავარაუდო შედეგები კვლავ დამაკმაყოფილებელია. ბუნებრივია, გაუთვალისწინებელმა შედეგებმა შეიძლება მოითხოვონ პრაქტიკული ალტერნატიული ვარიანტების გადახედვა. ზოგ შემთხვევაში გადაწყვეტილების მიმღები პირები ვერ ახერხებენ მისაღები ალტერნატიული ვარიანტის მოძებნას. შეიძლება საჭირო გახდეს მოლოდინების კორექტირება ანუ დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილების კრიტერიუმების გადახედვა (მე-3 ნაბიჯზე დაბრუნება). შეიძლება, აგრეთვე, საჭირო გახდეს მიზნების ახალი კომბინაციის, ახალი ალტერნატიული ვარიანტების, ახალი მონაცემებისა და ახალი და უფრო რეალური სტრატეგიის ფორმულირება.

დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილების ძიების პროცესში გადაწყვეტილების მიმღებთა მიზანია რეალისტური გეგმის შემუშავება გადაწყვეტილების მიღების გამარტივებული წესების გამოყენებით, ამას ევრისტიკას (heuristics) უწოდებენ - მარტივი პრაქტიკული წესების გამოყენებას სწრაფი და ეფექტიანი გადაწყვეტილებების მიღების მიზნით.⁶ მაგალითად, მაგალითად, ევრისტიკაა ჭადრაკის თამაშის ზოგადი წესი - დაფის ცენტრის დომინირება. ზოგი ევრისტიკა სასარგებლოა, ზოგმა კი შეიძლება შეცდომაში შეგვიყვანოს (Gigerenzer, Todd, & ABC Research Group, 1999).

ცნობადობის ევრისტიკა (recognition heuristic) არის უკვე ცნობილისთვის უპირატესობის მინიჭების ტენდენცია (მაგ., უფრო ძლიერი, სწრაფი, მაღალი). ცნობადობის ევრისტიკა ორი ობიექტის შემცველი პრობლემის შემთხვევაში მარტივად ყალიბდება:

თუ ორიდან ერთი ობიექტი ცნობილია, ხოლო მეორე – არა, ითვლება, რომ ცნობილ ობიექტს უფრო მაღალი ღირებულება აქვს. (Gigerenzer, Todd, & ABC Research Group, 1999).

მაგალითად, „რომელ ქალაქს ჰყავს მეტი რაოდენობის მოსახლეობა, მიუნჰენს თუ ღორტმუნდს?“ ადამიანი, რომელსაც არაფერი სმენია ღორტმუნდის შესახებ, ჩათვლის, რომ მიუნჰენი უფრო დიდია და მართალიც იქნება. ცნობადობის მხოლოდ მაშინ გამოიყენება, როდესაც ერთ-ერთი ობიექტი ნაკლებად ცნობილია -ასეთ შემთხვევებში კვლევა გვიჩვენებს, რომ ცნობადობის პრაქტიკული წესი საკმაოდ ეფექტურია (Gigerenzer, Todd, & ABC Research Group, 1999).

ხელმისაწვდომობის ევრისტიკა (availability heuristic) არის გადაწყვეტილების მიმღებ პირთა ტენდენცია, თავიანთი მოსაზრებები უკვე არსებულ ინფორმაციაზე დააფუძნონ (აბელსონი და ლევი, 1985) (Abelson & Levi, 1985). მიუხედავად იმისა, რომ ამგვარი სტრატეგია სწრაფი და ეფექტიანია, იგი შეზღუდულია იმით, თუ რა არის ცნობილი და პირველი რა გვახსენდება. მეტიც, ევრისტიკული მიდგომით ადამიანებმა შეიძლება შეცდომები დაუშვან (Tversky & Kahneman, 1974) და გადამეტებულად შეაფასონ მოვლენათა სიხშირე. მოკლედ, ის, რაც არსებობს გადაწყვეტილების მიმღების მეხსიერებაში, ხშირად არაადეკვატური და ზოგჯერ შეცდომაში შემყვანია.

რეპრეზენტატიული ევრისტიკა (representative heuristic) არის სხვების აღქმა ტიპური სტერეოტიპების საფუძველზე. მაგალითად, ბუღალტერი აღიქმება, როგორც გონებამახვილი, მოკრძალებული და ძალიან (Tversky & Kahneman, 1974; Greenberg & Baron, 1997). რეპრეზენტატიული ევრისტიკა ვრცელდება როგორც მოვლენებზე და ობიექტებზე, ისე ადამიანებზე: რაც უფრო მეტად უახლოვდება მოვლენა (ობიექტი, ადამიანი) ყველაზე ტიპურ შემთხვევას, მით უფრო მეტია იმის შესაძლებლობა, რომ მას გარკვეული სტერეოტიპის პრიზმაში აღიქვამენ. მიუხედავად იმისა, რომ ამგვარი სწრაფი დასკვნები არასრულყოფილი და მცდარია, ისინი საკმაოდ ხშირად გვხვდება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში (Tversky & Kahneman, 1974, 1981).

ფიქსაცია-კორექტირების ევრისტიკულა (anchoring-and-adjustment heuristic) არის პრაქტიკული მეთოდი, რომლის გამოყენებისას გადაწყვეტილება არსებულ, ხელმისაწვდომ ინფორმაციას ეყრდნობა, მაგრამ ექვემდებარება კორექტირებას ახალი ინფორმაციის გამოჩენის შემდეგ (Baron, 1998). მაგალითად, დაკვირვების პერიოდში ღირებულება პედაგოგის მუშაობა შეიძლება შეაფასოს დამაკმაყოფილებლად, თუმცა, მასწავლებლისაგან ახალი ინფორმაციის მიღების შემდეგ, შეიძლება კორექტივები შეიტანოს მის შეფასებაში. ეს პროცესი უფრო სავარაუდოა, თუ ღირებუროს ხარისხის შესახებ მსჯელობისთვის და დასკვნის გამოსატანად არ გააჩნია მყარი საფუძველი.

ევრისტიკის ზეგავლენა გადაწყვეტილების მიღებაზე დიდია და ხშირად გაუთვითცნობიერებელი. ფაქტობრივად, ბოლოდროინდელი მტკიცებულებებით ვლინდება, რომ სტერეოტიპულმა აზროვნებამ ადამიანების დასკვნები შეიძლება განსაზღვროს მაშინაც, როცა ეს სტერეოტიპები გადაწყვეტილებას არ შეესაბამება (Wilson, Houston, Etling, & Brekke, 1996). ცუდი ისაა, რომ ევრისტიკულ მიდგომას ხშირად ახლავს შეცდომები, ხოლო კარგია ის, რომ გამოცდილებითა და პროფესიონალიზმით შესაძლებელია ასეთი შეცდომების შემცირება (Frederick and Libby, 1986; Northcraft and Neale, 1987; Smith and Kida, 1991).

ამკარაა, რომ სასურველი ალტერნატივის ან ალტერნატივების შერჩევის პროცესში უამრავი ფაქტორი ასრულებს მედიატორის როლს. საბოლოო სამოქმედო გეგმის შერჩევისას ჩართულია ადმინისტრატორის ფასეულობები, კულტურული კონტექსტი (რომელშიც მიიღება და ხორციელდება გადაწყვეტილება), ამ პროცესში ჩართული პირების აღქმა, სიტუაციის მნიშვნელობა, გადაწყვეტილების მიმღებზე ზეწოლა, ევრისტიკა, მიზნის მნიშვნელობა და სხვა ფაქტორები. მიუხედავად ამისა, აწონ-დაწონილი, რაციონალური და გააზრებული გადაწყვეტილებები თანმიმდევრული ეტაპების გავლის შედეგია.

ნაბიჯი 5. სამოქმედო გეგმის ინიცირება

გადაწყვეტილების მიღებისა და სამოქმედო გეგმის ფორმულირების შემდეგ, გადაწყვეტილება შესრულებას საჭიროებს – ეს გადაწყვეტილების მიღების ციკლის ბოლო ელემენტია. სამოქმედო გეგმის ინიცირება მოითხოვს მინიმუმ ოთხ ნაბიჯს: დაპროგრამება, კომუნიკაცია, მონიტორინგი და შეფასება.

დაპროგრამება: გადაწყვეტილებების თარგმნა და განმარტება სპეციფიკური პროგრამების სახით, ანუ, საჭიროა ზუსტად განისაზღვროს გეგმის შესრულების მექანიზმი და კონკრეტული დეტალები. მაგალითად, დაწყებითი სკოლის მოსწავლეების საატესტაციო სისტემის ცვლილების გეგმა შეიცავს მთელ რიგ სპეციალურ და დეტალურ ოპერაციებს, რომლებიც წარმოადგენს პასუხს გარკვეული რაოდენობის შეკითხვაზე. ვის უნდა ჰქონდეს ინფორმაცია ამ გეგმის შესახებ? რა ღონისძიებები უნდა გატარდეს და ვინ უნდა გაატაროს ისინი? რა მოსამზადებელი სამუშაოები უნდა ჩატარდეს მათ, ვისაც ეს ევალებათ, ამ ღონისძიებების გასატარებლად? დასაპროგრამებელი ღონისძიება უნდა შეესაბამებოდეს ამ ღონისძიებაში ჩართული ადამიანების შესაძლებლობებს. ერთი სიტყვით, პროგრამა უნდა იყოს რეალისტური და განხორციელებადი.

იმას, რასაც ჩვენ „დაპროგრამებას“ ვუწოდებთ, სხვა მკვლევარები „პროგრამულ დაგეგმვას“ ეძახიან – გადაწყვეტილებების შესასრულებლად საჭირო საქმიანობას. პროგრამული დაგეგმვა შეიძლება ხორციელდებოდეს კონკრეტული მეთოდებისა და ტექნიკური ხერხების ფართო დიაპაზონით. ის, თუ რომელ მეთოდს ან ხერხს გამოიყენებენ, დამოკიდებულია სკოლის ორგანიზაციის შესაძლებლობებზე. სამოქმედო პროგრამა შეიძლება მოიცავდეს ბიუჯეტის შედგენას, ქცევის ამოცანების დადგენას, ქსელზე დამყარებული მართვის მეთოდის და სხვა საშუალებების გამოყენებას უფლებამოსილებისა და ადამიანების რესურსების გასანაწილებლად.

გეგმის დაპროგრამების შემდეგ აუცილებელია კომუნიკაცია, რათა პროცესში ჩართულმა ყველა ინდივიდმა იცოდეს თავისი ვალდებულებები და პასუხისმგებლობა. ინდივიდებს შორის მაკავშირებელ არხებს – როგორც ჰორიზონტალური, ისე ვერტიკალური კავშირის დასამყარებელ საშუალებებს – განსაკუთრებული ყურადღება უნდა დაუთმოს. იმისათვის, რომ პროგრამა წარმატებით განხორციელდეს, ინდივიდებმა ზუსტად უნდა იცოდნენ არამარტო საკუთარი, არამედ კოლეგების ფუნქციებიც ზოგად გეგმასთან მიმართებაში. წინააღმდეგ შემთხვევაში მათი შრომა შეიძლება დუბლირებული იქნას, გახდეს არაპროდუქტიული და ნაკლებად ეფექტური. გეგმის შესასრულებლად შემუშავებული საკომუნიკაციო სისტემა შეიძლება გახდეს გეგმის ინიცირებისა და პროგრამის ძლიერი კოორდინაციის უმნიშვნელოვანესი მექანიზმი. კომუნიკაციის საკითხები დეტალურადაა განხილული მე-10 თავში.

მონიტორინგი. სამოქმედო გეგმის განხორციელებაზე ზედამხედველობის პროცესს მონიტორინგი ეწოდება. შეფასება და ანგარიშგება უნდა გახდეს სამოქმედო ციკლის ორგანული ნაწილი, რათა მუდმივად შესაძლებელი იყოს ფაქტიური შედეგების სავარაუდო შედეგებთან შედარება. მონიტორინგი არის სისტემატიური უკუკავშირით გამყარებული კონტროლის პროცესი. შესრულების სტანდარტები დაწესებისთანავე საჭიროებენ ამოქმედებას. ამოქმედება იძულებით კონტროლს არ გულისხმობს. კონტროლის მრავალი საშუალება არსებობს. მაგალითად, პრემიების დაწესება და სტიმულირება, დარწმუნება და ორგანიზაციის მიზნებთან იდენტიფიცირება. სიტუაციიდან და პროცესში ჩართული ინდივიდების თავისებურებებიდან გამომდინარე, კონტროლის შესაფერისი ფორმა უნდა შეირჩეს. სამოქმედო გეგმის განხორციელების პროგრესის შესაფასებლად აუცილებელია უწყვეტი უკუკავშირი.

შეფასება. გადაწყვეტილების დაპროგრამების, მისი საკომუნიკაციო არხებით გადაცემის და მონიტორინგის შემდეგ მიღებული შედეგები კვლავ საჭიროებს შეფასებას იმის დასადგენად, თუ რამდენად წარმატებული იყო გადაწყვეტილება. დამაკმაყოფილებელი იყო თუ არა გადაწყვეტილება? გაჩნდა თუ არა ახალი საკითხები ან პრობლემები? როგორც წესი, გადაწყვეტილებები მიიღება ისეთ სიტუაციებში, რომლებშიც სასწორზე იდება ვარაუდები და არა 100%-იანი შესაძლებლობები. დიდი გულმოდგინებით მიღებული და შესრულებული გადაწყვეტილებებიც კი, შეიძლება წარუმატებელი ან არააქტუალური აღმოჩნდეს. ორგანიზაციაში გადაწყვეტილებები მიიღება ცვლილებების ვითარებაში. იცვლება ფაქტები, ფასეულობები და გარემოებები. ყველა გადაწყვეტილებას, მათ შორის ისეთსაც, რომელიც გააზრებულად იქნა მიღებული, დაპროგრამებული, გავრცელებული და გაკონტროლებული, თავის მხრივ, მნიშვნელოვანი ცვლილება მოაქვს და, შესაბამისად, ისიც მოითხოვს შემდგომ გადახედვას და ხელახალ შეფასებას (Litchfield, 1956). ამრიგად, შეფასების ნაბიჯი გადაწყვეტილების მიღების სამოქმედო ციკლის დასასრულიცაა და ახლის დასაწყისიც. არ არსებობს ერთმნიშვნელოვნად საბოლოო გადაწყვეტილებები .

ინკრემენტული მოდელი: თანმიმდევრული შეზღუდული შედარებების სტრატეგია (A Strategy of Successive Limited Comparisons)

მიუხედავად იმისა, რომ მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების სტრატეგია, რომელზეც უკვე დეტალურად ვისაუბრეთ, განათლების ადმინისტრირების არაერთი პრობლემის მოგვარების საუკეთესო საშუალებაა, არის სიტუაციებიც, რომლებიც ინკრემენტულ (თანმიმდევრულ) სტრატეგიას მოითხოვენ. როდესაც რთულია შესაფერისი ალტერნატივების გარჩევა ან ყოველი ალტერნატივის შედეგები იმდენად გართულებულია, რომ არ ემორჩილება წინასწარ განჭვრეტას, მინიმალური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაც სათანადოდ ვერ მუშაობს (Grandori, 1984). რომელ ახალ ღონისძიებებს უნდა მოახმაროს სკოლის ადმინისტრატორმა უფრო მეტი რესურსი? პასუხი ამ კითხვაზე, სავარაუდოდ, უფრო ადეკვატური იქნება, თუ მხედველობაში მხოლოდ იმ ალტერნატივებს მივიღებთ, რომლებიც უმნიშვნელოდ განსხვავდება არსებული პირობებისგან. აღნიშნული სტრატეგიის არსი ისაა, რომ მცირე ინკრემენტული ცვლილებები ორგანიზაციისთვის გაუთვალისწინებელ შედეგებს არ გამოიღებს.

ჩარლზ ლინდბლომმა (1959, 1965, 1968, 1980; Braybrook and Lindblom, 1963; Lindblom and Cohen, 1979) პირველმა შემოიღო და ჩამოაყალიბა ინკრემენტული სტრატეგია. ეს სტრატეგია გულისხმობს საქმის “გადაგორების” უნარს. ლინდბლომის მტკიცებით, იმ შემთხვევაში, თუ

საქმე როულ, ბუნდოვან და ურთირერთსაწინააღმდეგო საკითხებთან გვაქვს, ეს მიდგომა შეიძლება იყოს ერთადერთი სწორი გზა გადაწყვეტილების მიღებისათვის. ამ პროცესის საუკეთესო სახელწოდებად გამოდგება თანმიმდევრული შეზღუდული შედარებების მეთოდი. გადაწყვეტილების მიღება არ საჭიროებს მიზნების ჩამოთვლას, ალტერნატიული ვარიანტებისა და მათი შედეგების დაწვრილებით ანალიზს ან ოპტიმალური ან დამაკმაყოფილებელი შედეგების წინასწარ განსაზღვრას. ამის ნაცვლად განიხილება მხოლოდ ისინი ალტერნატივები, რომლებიც არსებული სიტუაციის მსგავსია მანამ, ვიდრე გადაწყვეტილების მიმღები პირები მოქმედების წესთან დაკავშირებით გარკვეულ შეთანხმებას არ მიაღწევენ.

ზემოაღნიშნულ ინკრემენტულ მიდგომას ბევრი მნიშვნელოვანი თვისება აქვს. უპირველეს ყოვლისა, მიზნების განსაზღვრა და ალტერნატიული ვარიანტების შექმნა ცალკე აღებული მოქმედებები არაა. მიზნების და ამოცანების განსაზღვრა არ ხდება გადაწყვეტილების გაანალიზების წინ. ამის სანაცვლოდ, მოქმედების ალტერნატივებისა და შედეგების განხილვისას მოქმედების მოქნილი წესი იქმნება. რაც უფრო რთული პრობლემებია, მით უფრო რეალურია, რომ გადაწყვეტილების განხილვის პროცესში ამოცანები შეიცვლება. მაშასადამე, გადაწყვეტილების მიღების საფუძველი წინასწარი ამოცანები კი არ არის, არამედ მინიმალური განსხვავებები ალტერნატიული მოქმედების წესების შეფასებაში.

ინკრემენტული მოდელი, ასევე, სერიოზულად ამცირებს ალტერნატიული ვარიანტების რაოდენობას. ეს სტრატეგია მხოლოდ იმ ალტერნატივებს განიხილავს, რომლებიც ძალიან გვანან არსებულ სიტუაციას, ანალიზებს მხოლოდ მიმდინარე მდგომარეობასა და შემოთავაზებულ შედეგებს შორის განსხვავებებს, და არ ითვალისწინებს შედეგებს გადაწყვეტილების მიმღების ინტერესების ვიწრო დიაპაზონის მიღმა. ამ მიდგომით მნიშვნელოვნად კლებულობს და მართვადი ხდება გადაწყვეტილების მიღების პროცესის სირთულე. ლინდბლომი (Lindblom 1959) ამტკიცებს, რომ იმ ალტერნატივებზე კონცენტრირებით, რომლებიც მხოლოდ ოდნავ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, გადაწყვეტილების მიმღები, უბრალოდ, მაქსიმალურად სარგებლობს არსებული ცოდნით. ადმინისტრატორებს, რომლებიც ალტერნატიული ვარიანტების მისაღები ოდენობით შემოიფარგლებიან, საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, მომავალი შედეგების ზუსტი და სარწმუნო განსაზღვრა შეუძლიათ. მეტიც, მართო ალტერნატივებს შორის არსებულ სხვაობებზე კონცენტრირებით დრო და ენერგია იზოგება. ამით ჩვენ შევძლებთ კონკრეტული მოქმედების წესის ყველა სავარაუდო შედეგის წინასწარი განსაზღვრისა და გაანალიზებისათვის საჭირო დროის დაზოგვას დაბოლოს, თანმიმდევრული შედარება, ხშირად, თეორიის ალტერნატივად გვეკვლინება. როგორც კლასიკურ, ისე ადმინისტრაციულ მოდელებში, თეორიას კონკრეტულ პრობლემებზე შესაბამისი ცოდნის გავლენის საშუალებად განიხილავენ. მაგრამ, პრობლემების გართულებასთან ერთად, უფრო თვალსაჩინო ხდება ჩვენი თეორიების, როგორც გადაწყვეტილების მიღების ორიენტირების, არაადეკვატურობა. თანმიმდევრულად შეზღუდული შედარებების სტრატეგია გულისხმობს, რომ ასეთ რთულ ვითარებებში გადაწყვეტილების მიმღები პირები მეტს მიაღწევენ, თუ ორიენტაციას

აბსტრაქტული თეორიული ანალიზის ნაცვლად, კონკრეტული და პრაქტიკული ალტერნატივების თანმიმდევრულ შედარებაზე აიღებენ.

მოკლედ, ინკრემენტულ მიდგომას შემდეგი განმასხვავებელი თვისებები აქვს:

- შედეგების ანალიზი არ არის საჭირო, ვინაიდან მიზნების დასახვა და ალტერნატიული ვარიანტების შემუშავება ერთდროულად ხდება;
- კარგია ისეთი გადაწყვეტილებები, რომლებზეც გადაწყვეტილების მიმღები პირები მიზნების მიუხედავად თანხმდებიან.
- ალტერნატიული ვარიანტებისა და შედეგების რაოდენობა მნიშვნელოვნად კლებულობს, რადგან განიხილება მხოლოდ ის ვარიანტები, რომლებიც მიმდინარე სიტუაციის მსგავსია.
- ანალიზი შეიზღუდება არსებულ სიტუაციასა და შემოთავაზებულ ალტერნატიულ ვარიანტებს შორის არსებული სხვაობებით.
- ინკრემენტული მეთოდი თეორიული ანალიზის ნაცვლად პრაქტიკული ალტერნატიული ვარიანტების თანმიმდევრულ შედარებებს იყენებს.

შერეული სკანირების მოდელი ადაპტაციის სტრატეგია

მიუხედავად იმისა, რომ “საქმის გადაგორება” საკმაოდ გავრცელებული ხერხია, მასაც თავისი შეზღუდვები გააჩნია: იგი კონსერვატიული და უმიზნოა (Hoy and Tarter, 1995). და მაინც, ადმინისტრატორების უმრავლესობა გადაწყვეტილებებს არასრული ინფორმაციის საფუძველზე და დროის უკმარობის პირობებში იღებს. ამიტაი ეციონი (Amitai Etzioni 1967, 1986, 1989) სირთულისა და გაუგებრობის პირობებში გადაწყვეტილების მიღების პრაგმატულ მიდგომას გვთავაზობს. ადაპტაციის, ანუ, შერეული სკანირების მისეული მოდელი იგივეა, რაც ჩვენ მიერ ზემოთ აღწერილი ადმინისტრაციული და ინკრემენტული მოდელების სინთეზი (თომასი, 1984; ვაიზმენი, 1979a, 1979b) (Thomas, 1984; Wiseman, 1979a, 1979b).

შერეული სკანირების პროცესი ორ საკვანძო კითხვას ეყრდნობა:

1. რა არის ორგანიზაციის მისია და პოლიტიკა?
2. რა გადაწყვეტილებებით ხორციელდება ორგანიზაციის მისია და პოლიტიკა?

შერეული სკანირების მიზანია ინფორმაციის ნაწილზე დაყრდნობით დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილებების გამოტანა იმის ნაცვლად, რომ სრული ინფორმაციის შესწავლით დაკავდეთ და არ ღავიდრათ ადგილიდან ან მცირე ინფორმაციის საფუძველზე, ან ინფორმაციის გარეშე მივილოთ გადაწყვეტილება რაიმე საკითხზე.⁷ ასეთი ადაპტაციური სტრატეგია „მონაცემების ზედაპირული და ღრმა შესწავლის კომბინაციაა – ფაქტებისა და ალტერნატივების ფართო დიაპაზონის ზედაპირული განხილვა, რომელსაც ფაქტებისა და არჩევანის კონკრეტული ქვეჯგუფის დეტალური შესწავლა მოსდევს“ (Etzioni, 1989; 124). უფრო მაღალი რანგის ფუნდამენტური გადაწყვეტილების მიღების პროცესი (მისიასთან ან პოლიტიკასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები) კომბინირებულია უფრო დაბალი რანგის ინკრემენტულ გადაწყვეტილებებთან, რომლებიც უფრო მაღალი რანგის გადაწყვეტილებებს აყალიბებენ (Etzioni, 1986; Goldberg, 1975; Haynes, 1974). შერეული სკანირება აერთიანებს ადმინისტრაციული მოდელის რაციონალიზმსა და სიფართოვეს, ასევე, ინკრემენტული მოდელის მოქნილობასა და ეფექტიანობასთან.

როგორც ადრე ვახსენეთ, არის შემთხვევები, როცა ალტერნატივების განჭვრეტა და შედეგების წინასწარ განსაზღვრა ძალიან ძნელია. ასეთ სიტუაციებში ადმინისტრატორები ძლივს ახერხებენ ხოლმე საქმის ბოლომდე მიყვანას. მათი ინკრემენტული გადაწყვეტილებები არაფერს ცვლის. გადაწყვეტილების მიღების მსგავს პროცესს თავისი მინუსები აქვს: იგი აშკარად კონსერვატიულია და ხშირად – უმიზნო. ანუ, თუ გადაწყვეტილების მიღები პირები არ შეაფასებენ ამ ინკრემენტულ გადაწყვეტილებებს ფართო, ფუნდამენტალური პოლიტიკის ჭრილში, შესაძლებელია ჩიხში მოქცევა. ამავე დროს, ფართო ორიენტირები ამბიციურია და ხშირად რეალურ კონტექსტს დაშორებული; ისინი შეიცავენ ყველა იმ რისკს, რომელთა არიდებასაც ვცდილობთ თანმიმდევრული გადაწყვეტილებებით. (Etzioni, 1989).

შერეული სკანირების მოდელი სათავეს მედიცინიდან იღებს. ინკრემენტალისტებისაგან განსხვავებით, ექიმებმა იციან, რისი მიღწევას ცდილობენ და ორგანიზმის რომელ ორგანოებზე უნდა გაამახვილონ ყურადღება. ოპტიმიზაციის მოდელის მომხრეთაგან განსხვავებით, ისინი არ იყენებენ მთელ თავიანთ რესურსს საწყისი დიაგნოზიდან გამომდინარე და მკურნალობის დაწყებამდე არ აჭიანურებენ მანამ, სანამ , სრულ ინფორმაციას არ მიიღებენ ავადმყოფის ისტორიის შესახებ. ექიმები აკვირდებიან პაციენტის სიმპტომებს, აანალიზებენ პრობლემას, იწყებენ საწყის მკურნალობას და წარუმატებლობის შემთხვევაში მიმართავენ სხვა სამკურნალო საშუალებებს (Etzioni, 1989).

შერეული სკანირების პრინციპები მარტივია. ეციონი (Etzioni 1989) შერეული კვლევის სტრატეგიისთვის შვიდ ძირითად წესს გვთავაზობს. ეს წესები მკვლევარებმა ვეინ ჰოი და ჯონ ტარტერმა (Wayne Hoy & John Tarter 1995) შემდგენაირად შეაჯამეს:

1. გამოიყენეთ კონკრეტულ სიტუაციაზე ორიენტირებული ცდებისა და შეცდომების მეთოდი (პრაქტიკულ ექსპერიმენტზე და გამოცდილებაზე და არა თეორიაზე დამყარებული მეთოდი). პირველ რიგში მოძებნეთ რაციონალური ალტერნატივები, შემდეგ შეარჩიეთ, განახორციელეთ და გამოსცადეთ, ბოლოს კი, როდესაც გამოჩნდება შედეგები, მათი კორექტირება-მოდიფიცირება ჩაატარეთ. კონკრეტულ სიტუაციაზე

ორიენტირებული ცდებისა და შეცდომების მეთოდის მიხედვით, ადმინისტრატორი მნიშვნელოვანი ინფორმაციის არარსებობის შემთხვევაშიც ვალდებულია, იმოქმედოს. შესაბამისად, გადაწყვეტილებასაც არასრული ინფორმაციის პირობებში იღებს. ამის შემდეგ, მისი გადაწყვეტილება ექვემდებარება საგულდაგულო მონიტორინგსა და კორექტირებას ახალი მონაცემებიდან გამომდინარე.

2. *იყავით ექსპერიმენტების მოყვარულნი; იმოქმედეთ ფრთხილად.* იყავით მზად, როდესაც საჭიროა, შეასწოროთ მოქმედების წესი. ადმინისტრატორები ყოველ გადაწყვეტილებას ექსპერიმენტულად უნდა მიიჩნევენ და მზად უნდა იყვნენ ნებისმიერი გადაწყვეტილების გადასახედად.
3. *თუ დარწმუნებული არა ხართ, ნუ მიიღებთ ნაადრევ გადაწყვეტილებას.* ლოდინი ყოველთვის ცუდი არაა. როდესაც სიტუაცია ბუნდოვანია, რაც შეიძლება დააყოვნეთ გადაწყვეტილების მიღება და შესაბამისი მოქმედება, რათა დააგროვოთ და გააანალიზოთ მეტი ინფორმაცია.
4. *მიიღეთ ეტაპობრივი გადაწყვეტილებები.* გადაწყვეტილებები მიიღეთ ნაბიჯ-ნაბიჯ. ვიდრე შემდგომ ეტაპზე გადახვიდოდეთ, წინა ეტაპის შედეგები შეაფასეთ.
5. *თუ არ ხართ დარწმუნებული, ნაწილებად დაყავით გადაწყვეტილებები.* შესაძლებელია ეტაპობრივი გადაწყვეტილებების ნაწილ-ნაწილ გამოცდა. გადაწყვეტილების შესასრულებლად ნუ გამოიყენებთ ყველა რესურსს, არამედ გამოიყენეთ რესურსების ნაწილი, სანამ არ მიიღებთ დამაკმაყოფილებელ შედეგებს.
6. *გამყარეთ თქვენი არჩევანი.* შეასრულეთ რამდენიმე კონკურენტული, ალტერნატიული ვარიანტი იმ პირობით, რომ ყოველ მათგანს დამაკმაყოფილებელი შედეგი ექნება. შემდეგ, შედეგებზე დაყრდნობით შეიტანეთ შესწორებები.
7. *მოემზადეთ თქვენი გადაწყვეტილებისგან უკან დასახვევად.* ეცადეთ, რომ თქვენი გადაწყვეტილება იყოს ექსპერიმენტული. გადაწყვეტილებისგან უკან დახევით, მოქმედების წესის შერჩევის დროს, თავს ვარიდებთ ზედმეტ ვალდებულებებს (როცა ინფორმაცია არასრულია).

განათლების სფეროს ადმინისტრატორებს შეუძლიათ ოსტატურად გამოიყენონ ადაპტირების ყველა ზემოხსენებული ხერხი; თითოეული ეყრდნობა მოქნილობას, სიფრთხილეს და ნაწილობრივი ცოდნის საფუძველზე გადაწყვეტილების მიღების უნარს.

შერეული სკანირების მოდელს შემდეგი განმასხვავებელი ნიშნები აქვს:

- წინასწარ გადაწყვეტილებებს წარმართავს ორგანიზაციის ზოგადი პოლიტიკა.
- სწორ გადაწყვეტილებებს ორგანიზაციის პოლიტიკასთან და მისიასთან შესაბამისი შედეგები მოსდევს.

- ალტერნატიული ვარიანტების ძიება პრობლემასთან მიახლოებული ალტერნატივებითაა შეზღუდული.
- ანალიზი ემყარება ვარაუდს, რომ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია არ არსებობს, მაგრამ მოქმედება აუცილებელია.
- თეორია, გამოცდილება და თანმიმდევრული შედარებები ერთადაა გამოყენებული.

გადაწყვეტილების მიღების ოთხ მოდელს შორის (კლასიკური, ადმინისტრაციული, ინკრემენტული და შერეული სკანირების) ძირითადი სხვაობების შედარება მოცემულია ცხრილში 9.1.

სიტუაციის შესაფერისი სტრატეგია

ჩვენ უკვე შემოგთავაზეთ გადაწყვეტილების მიღების ოთხი მოდელი. რომელია გადაწყვეტილების მიღების საუკეთესო გზა? არ არსებობს გადაწყვეტილების მიღების საუკეთესო გზა, ისევე, როგორც არ არსებობს ორგანიზების, სწავლების, კვლევის და სხვა მრავალი საქმიანობის საუკეთესო გზა. ისევე, როგორც უმრავლეს კომპლექსურ საქმიანობაში, საუკეთესო მიდგომაა ის მიდგომა, რომელიც ყველაზე უკეთ შეესაბამება არსებულ გარემოებას, ანუ სიტუაციური მიდგომა.

ცხრილი 9.1

გადაწყვეტილების მიღების კლასიკური, ადმინისტრაციული, ინკრემენტული და შერეული შესწავლის მოდელები

კლასიკური	ადმინისტრაციული	ინკრემენტული	შერეული სკანირება
ამოცანებს ისახავენ ალტერნატივების ფორმირებამდე	ამოცანებს ჩვეულებრივად ისახავენ ალტერნატივების ფორმირებამდე	ამოცანების დასახვა და ალტერნატივების ფორმირება ურთიერთ-დაკავშირებულია	ალტერნატივების ფორმირებამდე იქმნება პოლიტიკის ფართო სახელმძღვანელო პრინციპები
გადაწყვეტილების მიღება საშუალებების-შედეგების ანალიზია: ჯერ ხდება შედეგების განსაზღვრა, შემდეგ კი მათი მიღწევის	გადაწყვეტილების მიღება ჩვეულებრივ საშუალებების და შედეგების ანალიზია; თუმცა ღროდადრო შედეგები იცვლება	ვინაიდან საშუალებები და შედეგები განუყოფელია, არ გამოიყენება საშუალებებისა და შედეგების ანალიზი.	გადაწყვეტილების მიღება ფოკუსირებულია ზოგად შედეგებზე და ეყრდნობა ნაკლებად დაკონკრეტებულ

საშუალებების ძიება.	ანალიზის შედეგად.		საშუალებებს.
სწორი გადაწყვეტილების ტესტი ისაა, რომ იგი შედეგის მიღწევის საუკეთესო საშუალებადაა წარმოდგენილი.	სწორი გადაწყვეტილების ტესტი ისაა, რომ ის შედეგის მიღწევის დამაკმაყოფილებელ საშუალებად შეგვიძლია წარმოვაჩინოთ; იგი მოქცეულია დადგენილი ზღვრული პირობების ჩარჩოებში.	სწორი გადაწყვეტილების ტესტი ისაა, რომ გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს შეუძლიათ შეთანხმდნენ, რომ ალტერნატივა „სწორ“ მიმართულებას წარმოადგენს, როცა არსებული კურსი არასწორი აღმოჩნდება.	სწორი გადაწყვეტილების ტესტი ისაა, რომ მისი შედეგი დამაკმაყოფილებელია და შეესაბამება ორგანიზაციის პოლიტიკას.
ოპტიმიზება	(მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილება)	(თანმიმდევრული შედარება)	(ადაპტაციის მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილება)
ყოველისმომცველ ანალიზში ჩართვა; განიხილება ყველა ალტერნატივა და ყველა შედეგი.	„პრობლემაზე ფოკუსირებულ ძიებაში“ ჩართვა გონივრული ალტერნატივების გამოვლენამდე.	ძიებისა და ანალიზის მკვეთრი შემცირება: ყურადღების გამახვილება არსებული მდგომარეობის მსგავს ალტერნატივებზე. ხდება მრავალი ალტერნატივისა და მნიშვნელოვანი შედეგების იგნორირება.	ძიებისა და ანალიზის შეზღუდვა პრობლემის მონათესავე ალტერნატივებით, მაგრამ წინაწარი ალტერნატივების შეფასება ფართო პოლიტიკის ჭრილში. ინკრემენტალიზმთან შედარებით უფრო ყოველისმომცველი.
დიდი დამოკიდებულება თეორიაზე.	დამოკიდებულება როგორც თეორიაზე, ისე გამოცდილებაზე.	თანმიმდევრული შედარებები ამცირებენ ან აუქმებენ თეორიის საჭიროებას.	თეორიას, გამოცდილებას და თანმიმდევრულ შედარებებს ერთად იყენებენ.

გადაწყვეტილების სტრატეგიები შეიძლება დაჯგუფდეს იმის მიხედვით, თუ რამდენად შეუძლიათ მათ სირთულის, გაურკვევლობისა და დაპირისპირების დაძლევა (Grandori, 1984). მარტივი გადაწყვეტილებების, სრული ული ინფორმაციისა და უკონფლიქტო განწყობის შემთხვევაში, ყველაზე უკეთ ოპტიმიზაციის სტრატეგია მუშაობს. თუმცა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ორგანიზაციული პრობლემები თითქმის არასდროსაა მარტივი, ბოლომდე

გარკვეული და სრულიად მშვიდობიანი. გაუგებრობისა და კონფლიქტის პირობებში, რასაც ჩვეულებრივად ადგილი აქვს ადმინისტრაციული გადაწყვეტილებების შემთხვევებში, მისაღები ხდება მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებელი სტრატეგია. ადმინისტრაციული მოდელი მოქნილი და ევრისტიკულია. გადაწყვეტილებები დამყარებულია ალტერნატივების შედეგებს შორის შედარებებზე და გადაწყვეტილების მომდების მოლოდინის დონეზე. ხდება ალტერნატივების მხოლოდ ნაწილობრივი ანალიზი დამაკმაყოფილებელი მოქმედების წესის გამოვლენამდე. თუ პრობლემის დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტა არ მოიძებნა, მოლოდინის დონე დაბლა იწევს.

როდესაც ალტერნატივების გარჩევა რთული ან შეუძლებელია, ან შედეგები იმდენად რთულია, რომ ისინი პროგნოზირებას არ ექვემდებარება, მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებლის სტრატეგიასაც თავისი შეზღუდვები აქვს. ასეთ სიტუაციებში შეიძლება შესაფერისი იყოს ინკრემენტული სტრატეგია, ვინაიდან იგი როგორც გაურკვევლობის, ისე ინტერესთა კონფლიქტის შემთხვევებს აგვარებს იმ ვარაუდით, რომ მცირე ცვლილებები ორგანიზაციაში მასშტაბურ უარყოფით შედეგებს არ გამოიწვევს (გრანდორი, 1984) (Crandori, 1984). ამრიგად, როცა ორგანიზაციაში განუკითხაობა და მას გარკვეული მიმართულება არა აქვს, შესაფერისი მოკლევადიან სტრატეგიად შეიძლება ინკრემენტული მიდგომა გამოგვადგეს.

ორგანიზაციული საკითხების მკვლევართა ერთი ნაწილის მოსაზრებით (Starkie, 1984; Etzioni, 1989), მაშინაც კი, როცა გადაწყვეტილებები რთულია, ხოლო, შედეგები – ძნელად პროგნოზირებადი, ინკრემენტალიზმი ერთობ კონსერვატიული და წარუმატებლობისთვის განწირული მიდგომაა. სახელმძღვანელო პრინციპების გარეშე გამოტანილი მცირე მასშტაბის, ინკრემენტული გადაწყვეტილებები გადახვევებს იწვევს – მოქმედებას გარკვეული მიმართულების გარეშე. ამის სანაცვლოდ, უადრესად რთული გადაწყვეტილებებისათვის რეკომენდებულია შერეული სკანირების მეთოდის გამოყენება ან ადაპტაციური გადაწყვეტილების მიღება. შერეული სკანირება აერთიანებს როგორც მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებლის, ისე ინკრემენტული მოდელის საუკეთესო მახასიათებლებს; მინიმალური მოთხოვნების დამაკმაყოფილებლის სტრატეგია კომბინირებულია ინკრემენტულ გადაწყვეტილებებთან. ალტერნატივების სრულმასშტაბიანი ანალიზი ჩანაცვლებულია ცალკეული ალტერნატივების ანალიზით. ამასთან, მიიღება ფრთხილი, მიზანმიმართული გადაწყვეტილებები, პროცესი ექსპერიმენტის სახეს ატარებს შექცევადია.

ჩვენი ვარაუდით, გადაწყვეტილების მიღების შესაფერისი მოდელი დამოკიდებულია არსებული ინფორმაციის მოცულობაზე და სიტუაციის სირთულეზე. შესაფერისი გადაწყვეტილების მიღების მოდელის სიტუაციებთან მორგების შემაჯამებელი სახელმძღვანელო მითითებები წარმოდგენილია ცხრილში 9.2.

ცხრილი 9.2

სწორი გადაწყვეტილების მიღების სტრატეგიის მორგება შესაფერის გარემოებასთან

სტრატეგია	შესაფერისი გარემოება
ოპტიმიზაცია	ვიწრო, მარტივი პრობლემები, სრული ინფორმაციითა და გარკვეული შედეგებით
მინიმალური დაკმაყოფილება	მოთხოვნების → რთული პრობლემები ნაწილობრივი ინფორმაციით, ბუნდოვანი, მაგრამ, განსაზღვრავს დაქვემდებარებული დამაკმაყოფილებელი შედეგებითა და განსჯისათვის საკმარისი დროით.
საქმის გადაგორება	→ არასრული ინფორმაცია, რთული პრობლემები, ბუნდოვანი შედეგები, სახელმძღვანელო პოლიტიკის უქონლობა და ზოგადი ორგანიზაციული ქაოსი.
მინიმალური დაკმაყოფილება, გადაწყვეტილებები	მოთხოვნების ადაპტაციურად → არასრული ინფორმაცია, რთული პრობლემები, ბუნდოვანი შედეგები, მაგრამ სახელმძღვანელო პოლიტიკა და მისია.

სანაგვე ყუთის მოდელი: ირაციონალური გადაწყვეტილების მიღება

ზოგჯერ ინდივიდებს და დაწესებულებებს არაგონივრული ნაბიჯების გადადგმა უწევთ. მართალია, ყოველთვის არა, მაგრამ დროდადრო ადამიანები იძულებულნი არიან, იმოქმედონ მანამ, ვიდრე რამეს მოიფიქრებდნენ (მარჩი, 1982, 1994) (March, 1982, 1994). ეგრეთ წოდებული სანაგვე ყუთის მოდელი მიესადაგება ისეთ ორგანიზაციებს, სადაც დიდი გაურკვეველობაა. მაიქლ კოენი, ჯეიმს მარჩი და ჯოან ოლსენი (Michael Cohen, James March, and Johan Olsen 1972), ამ მოდელის შემქმნელები, ასეთ ორგანიზაციებს *ორგანიზებულ ანარქიებს* უწოდებენ. ამ ორგანიზაციებს ახასიათებთ *პრობლემატური პრეფერენციები, ბუნდოვანი ტექნოლოგია და არასტაბილური მონაწილეობა*. ესე იგი, გაურკვეველობა თან ახლავს გადაწყვეტილების მიღების ყოველ ნაბიჯს; მიზეზ-შედეგობრივი ურთიერთობების

განსაზღვრა ორგანიზაციის შიგნით პრაქტიკულად შეუძლებელია, ხდება მონაწილეების სწრაფი შიდა დენადობა და ნებისმიერი კონკრეტული პრობლემის გადაწყვეტისთვის განკუთვნილი დრო შეზღუდულია. მიუხედავად იმისა, რომ ვერცერთი ორგანიზაცია მუდმივად ვერ შეძლებს ასეთ არეულ ვითარებაში არსებობას, სანაგვე ყუთის მოდელი ხშირად კარგად მუშაობს ორგანიზებული ანარქიის პირობებში.

სანაგვე ყუთის მოდელის ძირითადი თავისებურება ის არის, რომ გადაწყვეტილების მიღების პროცესი არ იწყება კონკრეტული პრობლემით და არ მთავრდება მისი მოგვარებით; პირიქით, გადაწყვეტილებები არის ორგანიზაციაში მომხდარი მოვლენების დამოუკიდებელი ნაკადების თანხვედრის შედეგი (Cohen, March, and Olsen, 1972; Cohen and March, 1974; March, 1982; Estler, 1988; Daft, 1989; Tarter and Hoy, 1998; Slater and Boyd, 1999). ქვემოთ ჩამოთვლილია ოთხი ნაკადი, რომელიც თანაარსებობს ორგანიზებულ ანარქიებში:

- *პრობლემები* დაუკმაყოფილებლობის სიგნალებია, რომლებზეც ყურადღება უნდა გავამახვილოთ; პრობლემა სხვაა, გადაწყვეტა – სხვა. პრობლემამ შეიძლება მიგვიყვანოს ან ვერ მიგვიყვანოს მის მოგვარებამდე და პრობლემები შეიძლება მოგვარდეს ან ვერ მოგვარდეს მაშინაც კი, როცა მათი მოგვარების კონკრეტული ვარიანტი მიღებულია.
- *გადაწყვეტა* არის მისაღებად შემოთავაზებული იდეები, მაგრამ მათ პრობლემებისაგან დამოუკიდებლადაც შეუძლიათ არსებობა. რეალურად, იდეის მიმზიდველობამ იდეის დასასაბუთებლად, შეიძლება, პრობლემის ძიების მცდელობა წარმოშვას. კოენის და მისი კოლეგების (1972: 3) განცხადებით: „მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს გამოთქმა – ვერ მიიღებ პასუხს, თუ სწორად არ ჩამოაყალიბებ კითხვას – ორგანიზაციის პრობლემის მოგვარების პროცესში ხშირად საქმე გაქვს მზა პასუხთან ისე, რომ წარმოდგენა არა გაქვს, როგორი იყო შეკითხვა.“
- *მონაწილეები* არიან ორგანიზაციის წევრები, რომლებიც მოდიან და მიდიან. კადრების დენადობის გამო შექმნილი პრობლემები და მათი გადაწყვეტის სტრატეგია შეიძლება სწრაფად შეიცვალოს.
- *არჩევანის შესაძლებლობები* ის შემთხვევებია, როცა ორგანიზაციებისაგან გადაწყვეტილებების მიღებას ელიან, მაგალითად, ხელი უნდა მოეწეროს კონტრაქტებს, უნდა დაიქირავონ ან დაითხოვონ პერსონალი, უნდა დაიხარჯოს თანხები და უნდა განაწილდეს რესურსები.

მოვლენების ამ ოთხი ნაკადის ფარგლებში ორგანიზაციული გადაწყვეტილების მიღების სრული მოდელი შემთხვევითობის ხასიათს იძენს. ორგანიზაციული გადაწყვეტილებების მიმღები პირები ვერ ხვდებიან, რომ გადაწყვეტილების მიღება საჭირო მანამ, ვიდრე მათთვის უკვე ნაცნობი პრობლემის მსგავს პრობლემას არ გადააწყდებიან (Hall, 1987). როცა პრობლემები და მათი გადაწყვეტა ერთმანეთს ერთხვევა, შეიძლება გადაწყვეტილებაც გამოჩნდეს. ადმინისტრატორი, რომელსაც კარგი იდეა აქვს, გადასაწყვეტ პრობლემასაც უმაღ

მოძებნის. თუ პრობლემა, გადაწყვეტა და მონაწილე ერთ წერტილში გადაიკვეთება, ასევე შესაძლებელია გადაწყვეტილების მიღება და პრობლემის მოგვარება, მაგრამ, თუ გადაწყვეტა არ მოერგო პრობლემას, იგი არ მოგვარდება. სანაგვე ყუთის მოდელში ორგანიზაციებს განიხილავენ შესაბამისი პრობლემების მაძიებელი იდეების და ალტერნატივების ერთობლიობად; ასპარეზის მაძიებელ საკითხებად და გრძნობებად; კითხვების მაძიებელ პასუხებად, და სამუშაოს მაძიებელ გადაწყვეტილების მიმღებ პირებად (Cohen, March, and Olsen, 1972).

სანაგვე ყუთის მოდელი გვეხმარება იმის ახსნაში, რისთვის გვთავაზობენ არარსებული პრობლემის მოგვარებას; რატომ კეთდება არჩევანი პრობლემების გადაწყვეტადად; რატომ ღრმავდება მოუგვარებელი პრობლემები და რატომ გვარდება ძალიან ცოტა პრობლემა. მოვლენები შეიძლება იყოს იმდენად რთული და იმდენად ცუდად განსაზღვრული, რომ ამ დროს პრობლემები, მათი გადაწყვეტის ვარიანტები, მონაწილეები და არჩევანის გაკეთების შესაძლებლობები ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად თანაარსებობენ. მათი შემთხვევითი თანხვედრის შემთხვევაში ზოგი პრობლემა გვარდება, თუმცა გადაწყვეტილების მიღების ამ ქაოტურ პროცესში ბევრი პრობლემა პრობლემად რჩება – ის, უბრალოდ, არსებობას აგრძელებს (Daft, 1989). ნაგვის ყუთის მეტაფორა, უდავოდ, სიმართლის ელემენტებს შეიცავს და, შესაბამისად, გვიჩვენებს, როგორ ხდება გადაწყვეტილების მიღება ზოგ სიტუაციაში, ზოგში კი – არა. სხვადასხვა ტიპის ორგანიზაციებმა თავიანთ არაერთ გამოკვლევაში მხარი დაუჭირეს მოცემულ მოდელს (Sproull, Weiner, and Wolf, 1978; Bromily, 1985; Levitt and Nass, 1989), თუმცა, ბოლოდროინდელ კვლევებში ეჭვქვეშაა დაყენებული მისი, როგორც გადაწყვეტილების მიღების ზოგადი მოდელის, ეფექტიანობა რთული, გაურკვეველი, არათანმიმდევრული და ძალისმიერი პოზიციიდან მართულ ორგანიზაციებშიც კი (Janis and Mann, 1977; Padgett, 1980; Hickson et al., 1986; Pinfield, 1986; Heller, Drenth, Koopman, and Rus, 1988).

მოკლედ, სანაგვე ყუთის მოდელს შემდეგი განმასხვავებელი თვისებები აქვს:

- ორგანიზაციული ამოცანები ჩნდება სპონტანურად. მათ წინასწარ არ აყალიბებენ;
- საშუალებები და მიზნები დამოუკიდებლად არსებობს. მათ შემთხვევა ან შემთხვევითობა აერთიანებს;
- კარგ გადაწყვეტილებას ადგილი აქვს მაშინ, როცა პრობლემა შეესაბამება მის გადაწყვეტას;
- გადაწყვეტილება შემთხვევაზე უფროა დამოკიდებული, ვიდრე რაციონალობაზე.
- ადმინისტრატორები იკვლევენ გადაწყვეტის არსებულ ვარიანტებს, პრობლემებს, მონაწილეებს და მათი თანხვედრის შესაძლებლობებს.

სანაგვე ყუთის მეტაფორა აღწერს, თუ როგორ მიიღება ზოგიერთი გადაწყვეტილება; თუმცა ამ მოდელის გამოყენება მიზანშეწონილი არ არის.

ჯენის მანის კონფლიქტის თეორია: სტრესი და ირაციონალობა

განურჩევლად იმისა, თუ გადაწყვეტილების მიღების რომელი სტრატეგია იქნება გამოყენებული, სიტუაციის ზეწოლა და თვით გადაწყვეტილების მიღების პროცესი ხშირად სტრესს იწვევს. ირვინგ ჯენისმა და ლეონ მანმა (Irving Janis and Leon Mann, 1977) შეიმუშავეს კონფლიქტის სიღრმისეული მოდელი, რომელიც პასუხობს ორ კითხვას: რა პირობებში ახდენს სტრესი მავნე ზეგავლენას გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ხარისხზე? და რა პირობებში გამოიყენებენ ინდივიდები რაციონალური გადაწყვეტილების მიღების პროცედურებს იმ არჩევანის თავიდან ასაცილებლად, რომელზეც მალევე გული დაწყდებათ?⁸

მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში ადამიანებს ფსიქოლოგიური სტრესი სხვადასხვაგვარად გადააქვთ. სტრესის ერთ-ერთი წყარო შიშია, რომელიც ჩნდება მაშინათვე, როგორც კი ინდივიდი ალტერნატიული გადაწყვეტილების მიღებით გამოწვეულ ზარალს წარმოიდგენს, ასევე, სტრესს იწვევს უცნობი შედეგების მიღების განცდაც, როცა დღის წესრიგში კრიტიკული გადაწყვეტილების მიღება დგას. იმის განცდაც, რომ შეიძლება საქვეყნოდ შერცხვე თუ გადაწყვეტილება მცდარი გამოდგა, და რაც მთავარია, საკუთარი თავის მიმართ პატივისცემის დაკარგვის განცდა (Janis, 1985). კრიტიკული გადაწყვეტილებები, ჩვეულებრივ, წინააღმდეგობრივ ფასეულობებს შეიცავს და ამიტომ, გადაწყვეტილების მიმღები პირები შეიძლება შემაშფოთებელი დილემის წინაშე აღმოჩნდნენ, კერძოდ, ნებისმიერმა მათმა არჩევანმა შეიძლება საკუთარი იდეალებისა თუ სხვა მნიშვნელოვანი მისწრაფებების შეწირვა მოითხოვოს. აქედან გამომდინარე, ღრმავლება გადაწყვეტილების მიმღებთა შიშის, სირცხვილისა და დანაშაულის გრძნობა. ეს იმთავითვე ზრდის სტრესის დონეს (Janis, 1985).

თავისთავად გასაგებია, რომ შეცდომები გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მრავალი მიზეზით არის გამოწვეული. მათ შორისაა არასათანადოდ გაკეთებული ანალიზი, უცოდინრობა, წინასწარ ჩამოყალიბებული აზრი, იმპულსურობა, დროის შეზღუდვები და საორგანიზაციო პოლიტიკა. ცუდად მოფიქრებული და შესრულებული გადაწყვეტილების კიდევ ერთი მთავარი მიზეზი შინაგანი კონფლიქტის შედეგებთანაა დაკავშირებული. კერძოდ, მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების უაღრესად რთული არჩევანით გამოწვეული სტრესის დაძლევის მცდელობებთან, რის შედეგადაც, ადამიანები გადაწყვეტილების მიღების სიტუაციით გამოწვეული სტრესის დასაძლევად დაცვის იმ მექანიზმებს მიმართავენ, რომელთა უმეტესობაც ამ პროცესის ეფექტურობას აფერხებს.

ჯენისმა (1985) ფსიქოლოგიური სტრესის დაძლევის ხუთი ძირითადი მოდელი გამოავლინა:

- უკონფლიქტო პრინციპულობა (unconflicted adherence): გადაწყვეტილების მიმღები პირი უგულებელყოფს ინფორმაციას რისკების შესახებ და დაწყებულ საქმეს აგრძელებს.
- უკონფლიქტო ცვლილება (unconflicted change): გადაწყვეტილების მიმღები პირი კრიტიკის გარეშე ეთანხმება აღიარებულ ან პოპულარულ მოქმედების წესს, მოსალოდნელი ხარჯებისა და რისკების გაუთვალისწინებლად.
- თავდაცვითი თავის არიდება (defensive avoidance): გადაწყვეტილების მიმღები პირი თავს არიდებს კონფლიქტს დროის გაწვლვით, პასუხისმგებლობის რომელიმე სხვა სფეროში გადატანით, ლოგიკური დასაბუთების ჩამოყალიბებით, მოსალოდნელი არახელსაყრელი შედეგების მინიმიზაციით და მაკორექტირებელი უკუკავშირის მიმართ შერჩევითი უყურადღებობის შენარჩუნებით.
- ზედმეტი სიფხიზლე (hypervigilance): გადაწყვეტილების მიმღები შფოთავს და გაფაციცებით ეძებს გამოსავალს, მერყეობს, ერთი ალტერნატივიდან მეორეზე გადადის, შემდეგ, იმპულსურად ეჭიდება წამიერად მოფიქრებულ გადაწყვეტილებას, რომელიც უსწრაფეს გამოსავალს ჰპირდება. იგნორირებულია ალტერნატივებისა და შედეგების სრული დიაპაზონი ემოციური ღელვის, იტერაციული/განმეორებითი აზროვნებისა და კოგნიტიური სქემების გამო, რომლებიც გამარტივებულ იდეებსა და უშუალო მეხსიერების შეზღუდვას წარმოშობს.
- სიფხიზლე (vigilance): გადაწყვეტილების მიმღები ფრთხილად ეძებს შესაფერის ინფორმაციას, მიუკერძოებლად ახდენს ინფორმაციის ასიმილირებას, ხოლო შემდეგ, ვიდრე არჩევანს გააკეთებდეს, აზრიანად აფასებს ალტერნატივებს.

პირველი ითხი მოდელი, როგორც წესი, დისფუნქციურია და დეფექტურ გადაწყვეტილებებს წარმოშობს. მიუხედავად იმისა, რომ სიფხიზლე პანაცეა არ არის, იგი დიდი ალბათობით ბადებს ეფექტურ გადაწყვეტილებებს.

მაშინაც, როდესაც გადაწყვეტილების მიმღები პირები ფხიზლად არიან, ისინი ზოგჯერ შეცდომებს უშვებენ იმ გამოყენებული მეთოდების შედეგად, რომლებიც ნაკლებ დროსა და ძალისხმევას მოითხოვენ ბევრი არსებითი მნიშვნელობის მქონე მსჯელობის განსახილველად. ყველა ტიპის ადამიანი, მეცნიერებისა და სტატისტიკის სფეროს მუშაკების ჩათვლით, ისეთ კოგნიტიურ შეცდომებს უშვებენ, როგორცაა მოვლენების ადვილად წარმოდგენის შესაძლებლობის გაზვიადებული შეფასება, რეპრეზენტატიულობის შესახებ იფორმაციისთვის დიდი მნიშვნელობის მინიჭება, მცირე მაგალითების მიმართ ზედმეტი ნდობის გამოჩენა და ტენდენციური ინფორმაციისთვის ყურადღების მიქცევა (Tversky and Kahneman, 1973; Nisbet and Ross, 1980; Janis, 1985). მეტიც, ამ ტიპის შეცდომები სავარაუდოდ მატულობს, როდესაც გადაწყვეტილების მიმღები პირები ფსიქოლოგიური წნეხის ქვეშ არიან.

უკონფლიქტო პრინციპულობის ან უკონფლიქტო ცვლილების მიმართ ლოიალური სტრატეგიები ეყრდნობა ზერეულე არაკრიტიკულ განსჯას, ვინაიდან გადაწყვეტილების ღრმა

ანალიზისთვის არ არის საკმარისი მოტივაცია. თავდაცვით სტრატეგიას მიმართავენ ზედმეტი თავის ტკივილის თავიდან ასარიდებლად. თუ გადაწყვეტილების მიმღები პირი გადაწყვეტილების მიღებაზე პასუხისმგებლობას სხვაზე გადატანას ან გადაწყვეტილების გადავადებას ვერ ახერხებს, თავდაცვის მიზნით, იგი თავის არიდების მეთოდს მიმართავს, უბრალოდ, „პრობლემის გადაგორების“ მიზნით, ნაჩქარევ არჩევანს აკეთებს და ამის შემდეგ სასურველს რეალურად წარმოიდგენს. იგი მიმართავს საკუთარი ქმედებების ლოგიკურ დასაბუთებას – პოზიტიური მიზეზების მნიშვნელობის გაზვიადებას და ნეგატიური მიზეზების მნიშვნელობის შემცირებას. ზედმეტი სიფხიზლე წარმოქმნის პანიკურ მდგომარეობას, როცა გადაწყვეტილების მიმღები დროებით დათრგუნულია ინფორმაციის სიმრავლით როგორც მნიშვნელოვან, ასევე ტრივიალურ საკითხებთან დაკავშირებით. ინფორმაციით გადატვირთვა და გარდაუვალი კატასტროფის შეგრძნება გადაწყვეტილების მიმღებ პირს გადაწყვეტილების მიღების ისეთი მარტივი პრინციპის აძუშავებისაკენ უბიძგებს, როგორცაა „გააკეთე ის, რასაც პირველივე ექსპერტი გირჩევს!“ (Janis, 1985).

ყველაზე ეფექტურია გადაწყვეტილების მიმღების პროცესისადმი ფიზიკური მიდგომა, იგი თავს გვარიანებს პირველი ოთხი მოდელის მახეებს. ასევე იმიტომ, რომ სიფხიზლე მოითხოვს 1(Janis and Mann, 1977):

- ალტერნატივების ფართო დიაპაზონის საგულდაგულო შესწავლას;
- შესასრულებელი ამოცანების სრული დიაპაზონისა და არჩეული ფასეულობების ანალიზს;
- არჩევანის რისკებისა და ნაკლოვანებების ანალიზს;
- ალტერნატივების შეფასებისათვის საჭირო ახალი ინფორმაციის ინტენსიურ ძიებას;
- ახალი ინფორმაციის ან საექსპერტო დასკვნის კეთილსინდისიერ შეფასებას, მაშინაც, როცა ამგვარი ინფორმაცია საწყის მოქმედების წესს არ ეთანხმება;
- ალტერნატივების როგორც პოზიტიური, ისე ნეგატიური შედეგების ხელმეორედ გამოკვლევას, მათ შორის ისეთი ალტერნატივებისაც, რომლებსაც დასაწყისში არ ცნობდნენ;
- შერჩეული მოქმედების წესის განხორციელების დეტალურ გეგმებს, სადაც განსაკუთრებული ყურადღება საგანგებო გეგმებს დაეთმობა. ეს გეგმები შეიძლება საჭირო გახდეს სხვადასხვა მოსალოდნელი რისკების წარმოქმნის დროს.

ყურადღება მიაქციეთ ამ შვიდი კრიტერიუმის მსგავსებას მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების სტრატეგიასთან, რომელიც წინა თავებში განვიხილეთ.

რა პირობები უწყობს ხელს სიფხიზლეს? გადაწყვეტილების მიღების აუცილებლობის შემთხვევაში, რეფლექტიური გადაწყვეტილების მიმღები პირები შეგნებულად ან შეუგნებლად განიხილავენ ქვემოთ მოცემულ ოთხ შეკითხვას (Janis and Mann, 1977):

I – პროცესის დაწყებისთანავე გადაწყვეტილების მიმღები პირი საკუთარ თავს ეკითხება: რა რისკები აქვს პრობლემის იგნორირებას და უმოქმედობას? თუ გადაწყდა, რომ უმოქმედობა დიდ რისკთან არ არის დაკავშირებული, უკონფლიქტო პრინციპულობის მდგომარეობას ვლტებულობთ. გადაწყვეტილების მიმღები პირი ჯიუტად ინარჩუნებს სიტუაციას და თავს არიდებს სტრესსა და კონფლიქტს.

II – მაგრამ, თუ პასუხი პირველ შეკითხვაზე დადებითია, მაშინ სტრესის ხარისხი ოდნავ მატულობს და გადაწყვეტილების მიმღებს, სავარაუდოდ, მეორე კითხვის დასმა მოუწევს: რა რისკთან არის დაკავშირებული დაგეგმილი ცვლილების გატარება? აქ ყურადღება გამახვილებულია ცვლილებასთან ასოცირებულ დანაკარგებზე. თუ განხორციელებული ცვლილებით გამოწვეული სავარაუდო დანაკარგები მინიმალურია, მაშინ რისკი სერიოზული არ არის და გადაწყვეტილების მიმღებმა, პროგნოზის თანახმად, კრიტიკის გარეშე უნდა მიიღოს პირველი მისაღები ალტერნატივა, ანუ სახეზეა უკონფლიქტო ცვლილების მდგომარეობა. ამ შემთხვევაშიც სტრესი შეზღუდულია.

III – თუ მეორე შეკითხვის პასუხი დადებითია, მაშინ სტრესი იზრდება. ამის მიზეზი ისაა, რომ სერიოზულ რისკთანაა დაკავშირებული როგორც ცვლილების განხორციელება, ისე განუხორციელებლობაც. როგორც წესი, იბადება შემდეგი კითხვა: რეალისტურია თუ არა უკეთესი გადაწყვეტილების პოვნის იმედი? თუ გადაწყვეტილების მიმღებ პირს მიაჩნია, რომ უკეთესი გადაწყვეტილების პოვნის იმედი რეალურად არაა, მაშინ, რჩება თავდაცვის მიზნით თავის არიდების მდგომარეობა. კონფლიქტისთვის თავის ასარიდებლად და სტრესის შესამცირებლად, ინდივიდი თავს არიდებს გადაწყვეტილების მიღების პასუხისმგებლობას, იგი სხვის მხრებზე გადააქვს და არსებულ სიტუაციას რაციონალურად ხსნის.

IV – თუკი არსებობს უკეთესი გადაწყვეტილების მიღების იმედი, მაშინ გადაწყვეტილების მიმღები კითხულობს: არის თუ არა საკმარისი დრო ძიებისა და მოფიქრებისათვის? თუ გადაწყვეტილების მიმღები ჩათვლის, რომ დრო საკმარისი არ არის, მაშინ შეიძლება შეიქმნას ზედმეტი სიფხიზლის მდგომარეობა. ჩნდება პანიკა და ინდივიდი ნაჩქარევად მოფიქრებულ გადაწყვეტილებას ეჭიდება, რადგან ეს უკანასკნელი სიტუაციის სასწრაფო განმუხტვის იმედს იძლევა. თუ დრო საკმარისია, მაშინ სავარაუდოა, რომ გადაწყვეტილების მიმღები უპირატესობას ინფორმაციის ფხიზლად დამუშავების მეთოდს მიანიჭებს, ანუ გზას, რომელიც საგულდაგულო ძიებით, შეფასებითა და საგანგებო დაგეგმვით, გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ეფექტიანობას ზრდის.

ცხადია, რომ ადმინისტრატორები უნდა მოერიდონ უკონფლიქტო პრინციპულობას, უკონფლიქტო ცვლილებას, თავდაცვით თავის არიდებას და ზედმეტ სიფხიზლეს. შრომის, დროის და სტრესის ფაქტორები სიფხიზლის წინააღმდეგ მუშაობენ. არასწორი

გადაწყვეტილების მიღების საფრთხეების ცოდნამ და იმის გააზრებამ, თუ როდის შეიძლება იჩინოს ამ საფრთხემ თავი, იმთავითვე უნდა დაგვიცვას მოსალოდნელი რისკებისგან.

მონაწილეობა გადაწყვეტილების მიღებაში

1948 წელს ლესტერ კოხმა და ჯონ რ. პ. ფრენჩმა (Lester Coch & John R. P. French) “ჰარვარდ მანუფაქტურინგ კორპორეიშენში” ადგილზე ჩატარებული რიგი ექსპერიმენტის გამოყენებით, გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის შედეგების კლასიკური კვლევა ჩაატარეს. შედეგები ნათელი და დამაჯერებელი იყო: თანამშრომლების თანამონაწილეობა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ხელს უწყობდა წარმოების ზრდას. გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის მიზანშეწონილობა და გავლენა, როგორც კომერციულ, ისე საგანმანათლებლო ორგანიზაციებში, სხვა კვლევებმაც დაადასტურეს.⁹ ქვემოთ მოცემული დასკვნები გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მასწავლებლების მონაწილეობისადმი მიძღვნილ მრავალ კვლევით და თეორიულ ლიტერატურას აჯამებს:

- პოლიტიკის ჩამოყალიბებაში მონაწილეობის შესაძლებლობა პედაგოგების მორალური მდგომარეობისა და სკოლის საქმიანობისადმი ენთუზიაზმის გაღვივების მნიშვნელოვანი ფაქტორია.
- გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობა დადებითად აისახება პედაგოგის საქმიანობაზე, ანუ, სწავლებაზე.
- მასწავლებლებს ის ღირებულებები ურჩევნიათ, რომლებიც გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობას სთავაზობენ.
- გადაწყვეტილებები წარუმატებელია, თუ ისინი ცუდი ხარისხისა ან ხელქვეითებისთვის მიუღებელია.
- პედაგოგები არ ელიან და არც სურთ, უკლებრივ ყველა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მიიღონ მონაწილეობა; რეალურად, ამ პროცესში საჭიროზე მეტი ჩართულობა შეიძლება ისეთივე მავნებელი იყოს, როგორც – საჭიროზე ნაკლები.
- როგორც პედაგოგების, ისე ადმინისტრატორების როლები და ფუნქციები გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, პრობლემის ხასიათიდან გამომდინარე, ცვალებადი უნდა იყოს.

უნდა იყვნენ თუ არა მასწავლებლები ჩართულნი გადაწყვეტილების მიღებისა და პოლიტიკის წარმოების პროცესში? ეს არასწორი კითხვაა! ზოგჯერ საჭიროა მათი ჩართვა, ზოგჯერ კი – არა. ამ პროცესში ჩართულობამ შეიძლება პოზიტიური ან ნეგატიური შედეგები გამოიღოს. სწორი კითხვებია: რა პირობით უნდა ხდებოდეს ხელქვეითების ჩართვა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში? რა დოზით? როგორ?

არსებობს ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების რამდენიმე მოდელი, რომლებიც დაგვეხმარება ამ კითხვებზე პასუხის გაცემაში. მათგან ყველაზე ცნობილია მოდელი, რომელიც პირველად ვიქტორ ვრუმმა და ფილიპ იეტონმა შეიმუშავეს (Victor Vroom & Phillip Yetton) (1973), შემდეგ კი, ვრუმმა და ჯეგომ დახვეწეს (Vroom and Jago) (1988). ვრუმი-ჯეგოს მოდელს მონაწილეობა გადაწყვეტილების მიღებაში შესაბამისობაში მოჰყავს პრობლემის ხასიათთან და სიტუაციასთან. დღემდე განხორციელებული კვლევების საფუძველზე რვა წესია შემუშავებული გადაწყვეტილების ხარისხის და მისი მიღების პროცესის გასაუმჯობესებლად. გარდა ამისა, დროის და განვითარების შეზღუდვები ორი დამატებითი წესის სახითაა ჩამოყალიბებული. ზოგადად, ეს ათი წესი მონაწილეობის კომპლექსურ მოდელს წარმოგვიდგენს, რომელიც გადაწყვეტილების ხეთა ან კომპიუტერის გამოყენებას საჭიროებს (Vroom & Jago 1988). მოდელის პრაქტიკულ გამოყენებას თავისი შეზღუდვები აქვს: დასაწყისში იგი რთული შესასწავლია, ხოლო გამოყენებისას დიდ ძალისხმევას მოითხოვს. მიუხედავად ამისა, ადმინისტრირების დარგის შემსწავლელ სტუდენტებს ვურჩევთ, სიღრმისეულად შეისწავლონ ეს მოდელი (Vroom & Jago, 1988; Hoy & Tarter, 1995). ქვემოთ გთავაზობთ ჰოის და ტარტერის მიერ (Hoy & Tarter) (1992, 1993a, 1993b, 1995) შემუშავებულ, ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების გამარტივებულ მოდელს.

ჰოი-ტარტერის გადაწყვეტილების მიღების მონაწილეობითი მოდელი

ხელქვეითები უპირობოდ ეთანხმებიან ზოგიერთ გადაწყვეტილებებს, ვინაიდან არ აინტერესებთ. ბარნარდის (Barnard, 1938: 167) განმარტებით, „ყოველ ადამიანში“ არის ინდიფერენტულობის ზონა (zone of indifference), „რომლის ფარგლებშიც ბრძანებები, შეგნებულად, მათ უფლებამოსილებაზე ეჭვის გამოხატვის გარეშე მიიღება“. საიმონისთვის (Simon) უფრო მისაღებია პოზიტიური ტერმინი მიმღებლობის ზონა (zone of acceptance), თუმცა ლიტერატურაში ეს ტერმინები ურთიერთჩანაცვლებადია. ხელქვეითების მიმღებლობის ზონა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმის გადასაწყვეტად, თუ რა პირობით უნდა ჩართონ ან არ ჩართონ ისინი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში.

მიმღებლობის ზონა: მისი მნიშვნელობა და განსაზღვრება

ბარნარდის (Barnard, 1938), საიმონის (Simon, 1947) და ჩეისის (Chase, 1951) ნაშრომიდან გამომდინარე, ედვინ მ. ბრიჯისმა (Edwin M. Bridges, 1967) ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღებასთან დაკავშირებით ორი წინადადება წამოაყენა:

1. თუ ხელქვეითები ჩართულნი არიან იმ გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში, რომლებიც მათი მიმღებლობის ზონაშია მათი მონაწილეობა ნაკლებ ეფექტიანი იქნება;

2. თუ ხელქვეითები ჩართულნი არიან იმ გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში, რომლებიც მათი მიმღებლობის ზონის გარეთაა, მათი მონაწილეობა უფრო ეფექტიანი იქნება.

ადმინისტრატორის ამოცანაა იმის დადგენა, რომელი გადაწყვეტილებებია მოქცეული ზონის შიგნით და რომელი – გარეთ. ამ კითხვებზე პასუხის გასაცემად ბრიჯისი ორ ტესტს გვთავაზობს:

- *რელევანტურობის ტესტი*): არიან თუ არა ხელქვეითები პირადად დაინტერესებულნი გადაწყვეტილების მიღების შედეგებში?
- *კომპეტენტურობის ტესტი (the test of expertise)*: არიან თუ არა ხელქვეითები იმდენად კომპეტენტურები, რომ გადაწყვეტილების მიღებაში სასარგებლო წვლილი შეიტანონ?

ამ ორი კითხვის პასუხები 9.3 სურათზე წარმოდგენილ ოთხ სიტუაციას განსაზღვრავენ. როდესაც ხელქვეითები კომპეტენტურებიც არიან და შედეგებითაც პირადად არიან დაინტერესებულნი, მაშინ გადაწყვეტილება, ერთმნიშვნელოვნად, მათი მიმღებლობის ზონის მიღმაა. მაგრამ, თუ ხელქვეითები არც კომპეტენტურები არიან და არც ინტერესი ამოძრავებთ, მაშინ გადაწყვეტილება ზონის შიგნითაა. თუმცა, არსებობს ორი მარგინალური პირობა – თითოეული მათგანი განსხვავებული შეზღუდვებით. როდესაც ხელქვეითები კომპეტენტურები არიან, მაგრამ არავითარი დაინტერესება არა აქვთ, ან აქვთ პირადი ინტერესი და არა აქვთ შესაბამისი კომპეტენციები, პრობლემები კიდევ უფრო რთულია. ჰოიმ და ტარტერმა (Hoy & Tarter) (1995) სახელმძღვანელოდ ორი დამატებითი თეორიული წინადადება წამოაყენეს:

3. თუ ხელქვეითები ჩართულები არიან ისეთი გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში, რომელთა მიმართ მათი ინტერესი მარგინალურია, მათი მონაწილეობაც მარგინალურად ეფექტიანი იქნება.

თუ ხელქვეითები ჩართულნი არიან ისეთი გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში, რომელთა მიმართ მათი ინტერესი მარგინალურია, მათი მონაწილეობაც მარგინალურად თუ გვინდა აქტუალური პრობლემების მოდელის წარმატებით გამოყენება, სასურველია კიდევ ერთი გარემოების მხედველობაში მიღება. ზოგჯერ ხელქვეითებისადმი ნდობამ უნდა განსაზღვროს მათი ჩართულობის დონე.¹⁰ როდესაც ხელქვეითის პირადი მიზნები ორგანიზაციის მიზნებს უპირისპირდება, არ არის სასურველი მათთვის გადაწყვეტილების მიღების მინდობა, ვინაიდან არის საფრთხე, რომ ისინი გადაწყვეტილებებს მიიღებენ პირადი ინტერესებიდან გამომდინარე, სკოლის კეთილდღეობის ხარჯზე.¹¹ ამრიგად, ნდობა მნიშვნელოვანი ფაქტორია და მის გასაზომად საბოლოო ტესტს გთავაზობთ.

		აქვთ თუ არა ხელქვეითებს პირადი ინტერესი?	
		დიახ	არა
არიან თუ არა ხელქვეითები კომპაქტენტურები?	დიახ	დასტურის ზონის მიღმა (სავარაუდოდ ჩართვით)	მარბინალური კომპაქტენტურობასთან ერთად (დროდადრო ჩართვით)?
	არა	მარბინალური რელევანტურობასთან ერთად (დროდადრო ჩართვით)?	დასტურის ზონის შიგნით (ცალსახად გამორიცხვით)

სურათი 9.3 მიმღებლობისა და ჩართულობის ზონა

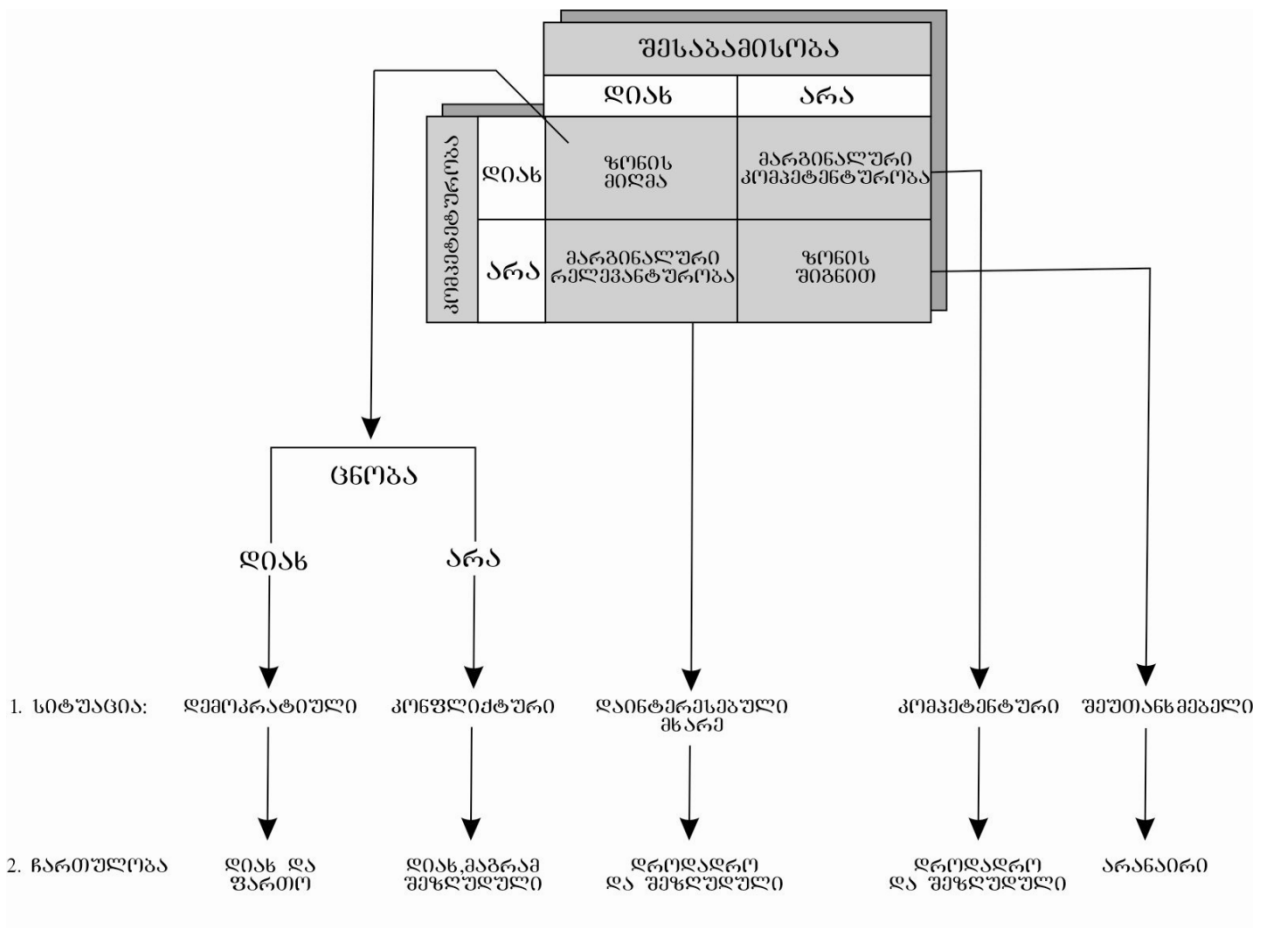
ნდობა და სიტუაციები

- *ნდობის ტესტი (the test of trust)*. არიან თუ არა ხელქვეითები ორგანიზაციის მისიის ერთგულნი? შეიძლება თუ არა ხელქვეითების ნდობა, როცა საქმე ორგანიზაციისათვის უმნიშვნელოვანეს გადაწყვეტილებებს ეხება?

თუ გადაწყვეტილება მიმღებლობის ზონის მიღმაა და თუ ხელქვეითებს შეიძლება მივანდოთ ორგანიზაციისთვის მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილების მიღება, მაშინ ჩართულობის დონე ყოველსომომცველი უნდა იყოს. ჩვენ ამას *დემოკრატიულ სიტუაციას* ვუწოდებთ, ვინაიდან მოსაგვარებელი მხოლოდ ისაა, თუ როგორ უნდა იქნეს მიღებული გადაწყვეტილება – ერთსულოვნად თუ ხმათა უმრავლესობით. მაგრამ თუ გადაწყვეტილება მიმღებლობის ზონის მიღმაა და ხელქვეითს ნაკლებად ენდობიან, შეგვექმნება *კონფლიქტუალური სიტუაცია* და ამიტომ, ხელქვეითის მონაწილეობა უნდა შეიზღუდოს. სხვა შემთხვევაში რისკის ქვეშ დავაყენებთ ორგანიზაციის ინტერესებს. თუ გადასაწყვეტი საკითხი ხელქვეითებისთვის არსებითად მნიშვნელოვანი არ არის და ისინი არც არიან კომპეტენტურები ამ საკითხში, გადაწყვეტილება იმთავითვე მათი მიმღებლობის ზონის ფარგლებში ხდება და ამიტომ, მათ ჩართულობას უნდა მოვერიდოთ: ეს არის *არათანამშრომლობითი სიტუაცია* და ჩართულობა ასეთ შემთხვევაში მხოლოდ გაღიზიანების მომტანია. ამის მიზეზი კი არის ის, რომ ხელქვეითები, როგორც წესი, საკითხით დაინტერესებულნი არ არიან.

როცა საქმე პირიქითაა, ანუ ხელქვეითებს პირადი ინტერესები ამოძრავებთ, მაგრამ ნაკლებად კომპეტენტურები არიან, საქმე *დაინტერესებული მხარის სიტუაციასთან* გვაქვს. შესაბამისად, ხელქვეითების მონაწილეობა უნდა შეიზღუდოს. მათი ჩართვა მხოლოდ დროდადრო უნდა ხდებოდეს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, შეიძლება უხერხული სიტუაცია შეიქმნას. თუ ხელქვეითებს არსებითი წვლილის შეტანა არ შეუძლიათ, გადაწყვეტილებას, საბოლოოდ, კომპეტენტური პირები იღებენ და ამან შეიძლება ხელქვეითების იმედგაცრუება და მტრული განწყობა გამოიწვიოს. მათ შეიძლება თავიანთი ძალისხმევა უაზროდ მიიჩნიონ, ვინაიდან წარმოდგენა ექმნებათ, რომ გადაწყვეტილებები ისედაც „უკვე მიღებულია“. დენიელ ლ. დიუკი, ბევერლი კ. შაუერსი და მაიკლ იმბერი (Daniel L. Duke, Beverly K. Showers, & Michael Imber) (1980) თავიანთ ნაშრომში ასკვნიან, რომ ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღებას პედაგოგები ხშირად ფორმალურად ან პედაგოგების გავლენიანობის ილუზიის შექმნის მცდელობად მიიჩნევენ. მეორე მხრივ, დროდადრო შეიძლება სასარგებლოც იყოს მასწავლებლების ჩართვა გარკვეული შეზღუდვებით. როდესაც ასეთ ვითარებაში ვცდილობთ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში პედაგოგების ჩართვას, ეს ძალიან ოსტატურად უნდა გავაკეთოთ. ჩართულობის მთავარი მიზანი უნდა იყოს ხელქვეითებთან საკონტაქტო არხების გახსნა, განვითარება და გადაწყვეტილებისთვის მხარდაჭერის მოპოვება.

დაბოლოს, როცა საქმე *კომპეტენტურობის სიტუაციასთან* გვაქვს – ხელქვეითები არ არიან პირადად დაინტერესებულნი შედეგებით, მაგრამ თავიანთი ცოდნით სავსებით შეუძლიათ გადაწყვეტილებაში სასარგებლო წვლილის შეატანა – საჭიროა თუ არა ამ შემთხვევაში ხელქვეითების ჩართვა? მხოლოდ დროდადრო! ამ ტიპის გადაწყვეტილებებში მათი განურჩევლად ჩართვა გაუცხოების ალბათობას ზრდის. მიუხედავად იმისა, რომ პედაგოგების ჩართვა ადმინისტრატორს უკეთესი გადაწყვეტილების მიღების შანსს აძლევს, თუ ეს ხშირად მეორდება, ხელქვეითები გაკვირვებით კითხულობენ ხოლმე: კი მაგრამ, რაში უხდინან ადმინისტრატორს ხელფასს?“. გადაწყვეტილების მიღების სიტუაციები და შესაბამისი პასუხები 9.4 სურათზეა შეჯამებული.



სურათი 9.4 გადაწყვეტილების სიტუაცია და ხელქვეითების ჩართულობა

გადაწყვეტილების მიღების სტრუქტურები

როგორც კი ადმინისტრატორი დადებითად გადაწყვეტს ხელქვეითების ჩართვას გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, ჩნდება კითხვა: როგორ უნდა წარიმართოს ეს პროცესი? ჰოი და ტარტერი (Hoy & Tarter) (1995) გადაწყვეტილების მიღების ხუთ სტრუქტურას გეთავაზობენ:

1. *ჯგუფის კონსენსუსი*: ადმინისტრატორი მონაწილეებს გადაწყვეტილების მიღების პროცესში რთავს. შემდეგ, ჯგუფი გადაწყვეტილებას იღებს. ჯგუფის ყველა წევრი თანაბრად მონაწილეობს გადაწყვეტილების შემუშავებაში და შეფასების პროცესში, მაგრამ, საბოლოო გადაწყვეტილებისათვის აუცილებლად საჭიროა კონსენსუსი.
2. *ჯგუფის ხმათა უმრავლესობა*: ადმინისტრატორი მონაწილეებს გადაწყვეტილების მიღების პროცესში რთავს. შემდეგ, ჯგუფი გადაწყვეტილებას ხმათა უმრავლესობით იღებს.
3. *ჯგუფთან კონსულტაცია*: ადმინისტრატორი ჯგუფის ყველა წევრს მოუწოდებს, საკუთარი აზრი გამოთქვას, განიხილავს ჯგუფის რჩევების შინაარსს და ამის შემდეგ

იღებს ისეთ გადაწყვეტილებას, რომელიც ან ასახავს და ან არა ხელქვეითების სურვილებს.

4. *ინდივიდუალური კონსულტაცია*: ადმინისტრატორი ინდივიდუალურ კონსულტაციებს მართავს იმ ხელქვეითებთან, რომლებიც საკმაოდ კომპეტენტურები არიან იმისათვის, რომ მიაწოდონ ინფორმაცია მისაღები გადაწყვეტილების თაობაზე. შემდეგ, იღებს გადაწყვეტილებას, რომელიც შეიძლება ან ასახავდეს ან არა ხელქვეითთა თვალსაზრისს.
5. *ერთპიროვნული გადაწყვეტილება*: ადმინისტრატორი იღებს გადაწყვეტილებას გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ხელქვეითებთან კონსულტაციების გამართვის ან მათი ჩართვის გარეშე.

ცხრილი 9.3

ადმინისტრატორის როლები ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში

როლი	ფუნქცია	მიზანი
<i>ინტეგრატორი</i>	ერთმანეთს უთავსებს განსხვავებულ პოზიციებს	კონსენსუსის მიღწევა
<i>პარლამენტარი</i>	პროპაგანდას უწევს ღია დისკუსიას	ჯგუფის რეფლექტიური განსჯის მხარდაჭერა
<i>პედაგოგი</i>	განმარტავს და განიხილავს საკითხებს	გადაწყვეტილებების აღიარება
<i>ქომაგი</i>	მოუწოდებს მიაწოდონ რჩევები	გადაწყვეტილებების ხარისხის გაუმჯობესება
<i>ღირექტორი</i>	ლებულობს ერთპიროვნულ გადაწყვეტილებებს	ეფექტიანობის მიღწევა

ლიდერის როლები

წინა ნაწილში ყურადღება გავამახვილეთ ხელქვეითების როლზე გადაწყვეტილების ერთობლივად მიღების პროცესში. ამჯერად, განვიხილავთ ადმინისტრატორს და განვსაზღვრავთ ლიდერობის ხუთ როლს. ეს როლებია ინტეგრატორი, პარლამენტარი, პედაგოგი, ქომაგი და ღირექტორი. *ინტეგრატორი* აერთიანებს ხელქვეითებს გადაწყვეტილების მისაღებად კონსენსუსის საფუძველზე. ამჯერად, ამოცანა მდგომარეობს განსხვავებული თვალსაზრისისა და პოზიციების შეჯერებაში. *პარლამენტარი* ხელს უწყობს ღია კომუნიკაციას, იცავს უმცირესობის თვალსაზრისს და უბიძგებს დემოკრატიული

პროცესებისა და ჯგუფური გადაწყვეტილების მიღებისაკენ. *დამრიგებელი/პედაგოგი* ამცირებს წინააღმდეგობას ცვლილების მიმართ ჯგუფის წევრებისთვის და წევრებთან ერთად გადასაწყვეტი საკითხების შესაძლებლობათა დიაპაზონისა და შეზღუდვების განმარტების და განხილვის გზით. *ქომაგი* რჩევას ეკითხება ქვეშევრდომ ექსპერტებს. გადაწყვეტილების ხარისხი უმჯობესდება, როდესაც ადმინისტრატორი თავად უძღვება შესაბამისი ინფორმაციის ფორმირების პროცესს. *დირექტორი* იღებს ერთპიროვნულ გადაწყვეტილებებს მაშინ, როცა ხელქვეითები არ არიან კომპეტენტურნი და არც პირადი ინტერესი ამოძრავებთ. ამჯერად, მიზანია ეფექტიანობა. ყოველი როლის ფუნქცია და მიზანი შეჯამებულია ცხრილში 9.3.

შეჯამება: ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების მოდელი

ადმინისტრატორებს ძალზე ხშირად ურჩივენ პედაგოგების ჩართვას ყველა გადაწყვეტილების მიღებაში. უფრო მიზანშეწონილი იქნებოდა, თუ შემდეგ კითხვას ჩავუფიქრებოდით: როდის და როგორ უნდა ჩავრთოთ სხვები გადაწყვეტილების მიღების პროცესში? ჩვენ წარვადგინეთ მოდელი, რომელიც ამ კითხვას პასუხობს.

ბარნარდის (Barnard) (1938) და საიმონის Simon (1947) მოდელის საკვანძო კონცეფცია მიმდებლობის ზონაა. არსებობს გადაწყვეტილება, რომელსაც ხელქვეითები უპრობლემოდ ეთანხმებიან და რომელსაც ხელქვეითების ჩართვა არ ჭირდება. ადმინისტრატორი ორი კითხვის დასმით არკვევს ამ სიტუაციას:

1. *რელევანტურობიდან გამომდინარე კითხვა:* არიან თუ არა ხელქვეითები პირადად დაინტერესებულნი შედეგით?
2. *კომპეტენტურობიდან გამომდინარე კითხვა:* არიან თუ არა ხელქვეითები კომპეტენტურნი იმისთვის, რომ თავიანთი წვლილი შეიტანონ საკითხის მოგვარებაში?

თუ ორივე კითხვაზე პასუხი დადებითია, ანუ ხელქვეითები პირადად დაინტერესებულნი არიან შედეგში და საკმარისიად კომპეტენტურნი არიან საკუთარი წვლილის შესატანად, ამ შემთხვევაში, სიტუაცია მიმდებლობის ზონის მიღმაა. ხელქვეითებს ექნებათ მონაწილეობის სურვილი და გადაწყვეტილების მიღების პროცესში იმათმა ჩართვამ გადაწყვეტილება უნდა გააუმჯობესოს. თუმცა ამის შემდეგ საჭიროა შეფასდეს ორგანიზაციის მიზნებისადმი მათი ერთგულება. ამისათვის შემდეგ კითხვას უნდა ვუპასუხოთ:

3. *ნდობიდან გამომდინარე კითხვა:* შეიძლება თუ არა ვენდოთ ხელქვეითებს და გამოიტანენ თუ არა ისინი ორგანიზაციის ინტერესების შესატყვის გადაწყვეტილებას?

თუ ხელქვეითები ერთგულნი არიან, საჭიროა მათი აქტიური ჩართვა, რადგან ჯგუფი „საუკეთესო“ გადაწყვეტილების შემუშავებისათვის არის მოწადინებული. ამ პროცესში ადმინისტრატორს დაეკისრება ინტეგრატორის როლი (თუ კონსენსუსს გადაწყვეტი მნიშვნელობა აქვს) ან პარლამენტარისა (საკმარისი იქნება ჯგუფის წევრების ხმათა უმრავლესობა). თუ ხელქვეითები ერთგულებით არ გამოირჩევიან (კონფლიქტუალური სიტუაცია), პროცესში მათი ჩართვა შეზღუდული უნდა იყოს. ამ სიტუაციაში

ადმინისტრატორს დამრიგებლის/პედაგოგის როლი ეკისრება, ხოლო ჯგუფის წევრებს რჩევის მიცემა და წინააღმდეგობის კერების გამოვლენა ევალებათ.

თუ ხელქვეითები გადაწყვეტილების შედეგით პირადად არიან დაინტერესებულნი, მაგრამ აკლიათ კომპეტენტურობა (დაინტერესებული მხარეების სიტუაცია), მათი ჩართვა დროდადრო და შეზღუდულად უნდა ხდებოდეს. ხელქვეითები დაინტერესებულნი არიან შედეგით, თუმცა გადაწყვეტილებაზე ზეგავლენის მოსახდენად ცოდნა არ ყოფნით. ასეთ სიტუაციაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მათი დროდადრო ჩართვის მიზეზია წინააღმდეგობის შემცირება და მონაწილეების სწავლება. თუ პროცესში მათი ჩართვა უფრო ხშირია, იკვეთება გაუცხოების საფრთხე, ვინაიდან პედაგოგებს უნდებოდათ განცდა, რომ მათით მანიპულირებენ, სურვილებს კი არ უკმაყოფილებენ. დასაწყისშივე ყველა მხარემ უნდა იცოდეს, რომ ჯგუფს ერთმნიშვნელოვნად ლიდერის მრჩევლის როლი აკისრია. ადმინისტრატორის როლია გადაწყვეტილების მიღება და სწავლება.

თუ ხელქვეითები კომპეტენტურები არიან, მაგრამ არა აქვთ პირადი დაინტერესება (კომპეტენტურობის სიტუაცია), მათი პროცესში ჩართვაც დროდადრო და შეზღუდულად უნდა ხდებოდეს, ანუ მაშინ, როცა ადმინისტრატორი გადაწყვეტილების გაუმჯობესებას იმ სპეციალისტების ცოდნის გამოყენებით ცდილობს, რომლებიც, ჩვეულებრივ, ამ ტიპის საქმიანობაში ჩართულნი არ არიან. ერთი შეხედვით შეიძლება ჩათვალოს, რომ გადაწყვეტილების მიღებისას ყოველთვის საჭიროა პროფესიონალის რჩევის მიღება, მაგრამ თუ მუშაკები შედეგით პირადად არ არიან დაინტერესებულნი, მათი ენთუზიაზმი სწრაფად სუსტდება. მათ შეიძლება ჩაილაპარაკონ: „ეს ჩემი საქმე არ არის“.

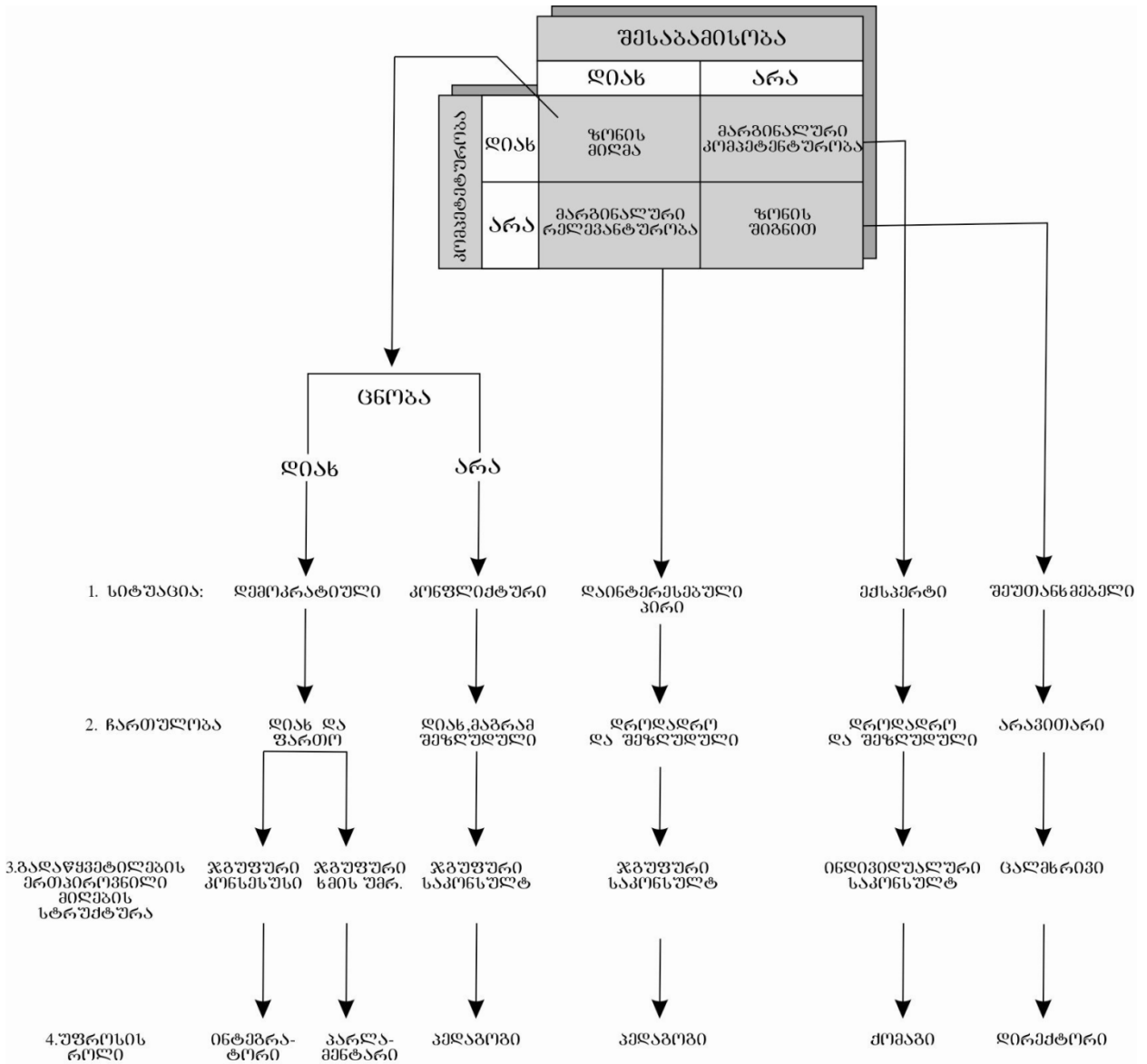
შეუთანხმებელ სიტუაციებში პედაგოგებს რაიმეს გადაწყვეტის არც ინტერესი აქვთ და არც კომპეტენტურობა ყოფნით. მაგრამ, ვინაიდან ყველა ტიპის გადაწყვეტილების მიღების პროცესში პედაგოგების ჩართვა ნორმაა და საკმაოდ მკაცრიც, სკოლის ადმინისტრატორები იძულებულნი ხდებიან წესებს დაემორჩილონ და პროცესში მასწავლებლები ჩართონ ხოლმე, მათი ცოდნისა თუ ინტერესის მიუხედავად. მსგავსი რიტუალი არაეფექტური და ალოგიკურია. რატომ ჩართავ ადამიანს გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, თუ იგი არც დაინტერესებულია და დახმარებაც არ შეუძლია? მოდელი ადმინისტრატორებს ერთპიროვნული გადაწყვეტილებების მიღებას სთავაზობს, როცა საკითხი ხელქვეითების მიმდებლობის ზონის ფარგლებშია. მოდელი 9.5 სურათზეა შეჯამებული.

აღნიშნული ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების მოდელი პანაცეა არ არის. იგი არ ცვლის ადმინისტრატორის გულისხმიერ და გააზრებულ ქმედებებს; იგი მხოლოდ გარკვეულ სახელმძღვანელო მითითებებს შეიცავს იმის დასადგენად, თუ როდის და როგორ უნდა ხდებოდეს პედაგოგებისა და დირექტორების ჩართვა ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. გადაწყვეტილებების ეფექტიანობა განისაზღვრება როგორც გადაწყვეტილების ხარისხით, ისე ხელქვეითების მიმდებლობითა და მზაობით შეასრულონ გადაწყვეტილება.

სიფრთხილე ჯგუფური გადაწყვეტილების მიღების შემთხვევაში: ჯგუფური აზროვნება

არავის ეპარება ეჭვი ჯგუფური წესით გადაწყვეტილების მიღების ეფექტურობაში, თუმცა აქაც გარკვეული საფრთხეები არსებობს იმ შემთხვევებშიც, როცა შექმნილი სიტუაცია მოითხოვს, რომ გადაწყვეტილება ჯგუფმა მიიღოს. გადაწყვეტილების მიღების პროცესში დრო პოტენციურად ყოველთვის მონაწილეობის შემზღვეველი ფაქტორია, ხოლო ჯგუფური გადაწყვეტილებები, როგორც წესი, ინდივიდუალურად მიღებულ გადაწყვეტილებებზე მეტ დროს საჭიროებს. ამ პროცესში მონაწილეობა მოიცავს განხილვებს, დებატებს, ხშირად – კონფლიქტებს; რეალურად, პროცესის მონაწილეების რაოდენობის ზრდასთან ერთად, კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი და რთული ხდება კოორდინაცია. სისწრაფე და ეფექტურობა ჯგუფური გადაწყვეტილების მთავარი უპირატესობა არ არის.

მიუხედავად იმისა, რომ მონაწილეობამ გადაწყვეტილების მიღებაში შეიძლება სასტიკი დაპირისპირება წარმოშვას ჯგუფის წევრებს შორის, იმ წარმატებას, რომელიც პრობლემების ჯგუფური წესით დარეგულირებით მიიღწევა, შედეგად ძლიერი შეკავშირება მოსდევს ხოლმე, განსაკუთრებით მცირე „შიდა“ ჯგუფების წევრებს შორის. საჭიროზე მეტი შეკავშირება შეიძლება ისევე საშიში იყოს, როგორც კონფლიქტი. კონფლიქტი აბრკოლებს ქმედებას - ძლიერი შეკავშირება ჯგუფის შიგნით ერთფეროვნების დამკვიდრებას უწყობს ხელს. ერთფეროვნების პრობლემა მდგომარეობს იმაში, რომ მას შეუძლია გამოიწვიოს პოზიციებისა და შეხედულებების მსგავსება, რაც კრიტიკას იმთავითვე გამორიცხავს. ჯენისი (Janis) (1985) ყურადღებას ამახვილებს ზომიერად ან ძალზე შეკავშირებულ ჯგუფებში არსებული შეთანხმებულობის ტენდენციაზე. როდესაც ეს ტენდენცია დომინირებს, ჯგუფის წევრები კოლექტიური აზროვნების რესურსებს იყენებენ იმ ლოგიკური არგუმენტაციის შესამუშავებლად, რომელიც შეესაბამება მათი ორგანიზაციის დაცულობისა და უვნებლობის შესახებ მათ მიერ გაზიარებულ ილუზიას, ანუ, ამჟღავნებენ ჯგუფური აზროვნების სინდრომს.



სურათი 9.5
თანამონაწილეობით გადაწყვეტილების მიღების ნორმატიული მოდელი

გადაწყვეტილების მიღების ისტორიული ფიასკოებისთვის დამახასიათებელია ჯგუფური აზროვნების შემდეგი რვა სიმპტომი (ჯენისი და მანი, 1977; ჯენისი, 1982) (Janis & Mann, 1977; Janis, 1982):

- **დაცულობის ილუზია:** წევრები იგნორირებას უკეთებენ აშკარა საფრთხეს, ექსტრემალურ რისკზე მიდიან და ზედმეტად ოპტიმისტურად არიან განწყობილნი;
- **კოლექტიური რაციონალიზაცია:** წევრები იგნორირებას უკეთებენ იმ ინფორმაციას, რომელიც ეწინააღმდეგება მათ ჯგუფურ აზროვნებას;

- *მორალურობის ილუზია:* ჯგუფის წევრებს სჯერათ, რომ მათი გადაწყვეტილებები მორალურად მართებულია, იგნორირებას უკეთებენ თავიანთი გადაწყვეტილებების ეთიკურ შედეგებს;
- *სტერეოტიპების შექმნა:* წევრები ქმნიან ჯგუფის მიღმა მყოფი მოწინააღმდეგეების ნეგატიურ სტერეოტიპებს;
- *ზეწოლა შეთანხმებულობის მისაღწევად:* წევრები ზეწოლას ახდენენ ჯგუფის იმ წევრზე, რომელიც ჯგუფის სტერეოტიპების, ილუზიების ან შეხედულებების საპირისპირო მოსაზრებებს გამოთქვამს. ჯგუფს ასეთი ოპოზიცია არალოიალურობად მიაჩნია;
- *თვითცენზურა:* წევრები თავს იკავებენ და არ ახმაურებენ თავიანთ განსხვავებულ აზრებს და კონტრარგუმენტებს;
- *ერთსულოვნების ილუზია:* წევრებს არასწორად ესმით, თითქოს ყველა ეთანხმება ჯგუფის გადაწყვეტილებას. დუმილი დასტურის ნიშანია;
- *ჯგუფის სიმშვიდის დამცველები:* ზოგი წევრი საკუთარ თავს ჯგუფის დამცველის როლში მოიაზრებს, რათა ჯგუფი იმ მაგნე ინფორმაციისაგან დაიცვას, რომელიც მისი თვითკმაყოფილებისა და სიმშვიდის დარღვევის საფრთხეს შეიცავს.

ჯგუფური აზროვნების ხელშემწყობი პირობები

ჯენისი (Janis) (1985) გვთავაზობს ჯგუფური აზროვნების წამახალისებელი პირობების სრულ ანალიზს. შეკავშირებულ ჯგუფებში ჯგუფური აზროვნების ალბათობა რამდენიმე პირობაზეა დამოკიდებული. ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პირობაა, ორგანიზაციის ყველა იმ თანამშრომლებთან კონტაქტში არყოფნა, ვინც ორგანიზაციის პოლიტიკის მწარმოებელთა „მიდა“ ჯგუფს არ ეკუთვნის. ამასთან დაკავშირებით ჯენისი (Janis) (1985) განმარტავს:

მაგალითად, ხელმძღვანელთა იზოლირებული ჯგუფი, რომელიც იღებს გაფრთხილების მხოლოდ მოკლე და მშრალ რეზიუმეებს სტრატეგიული რეორგანიზაციის განხორციელების პროცესში წარმოქმნილი დაუძლეველი სირთულეების ან განხილვის სტადიაში მყოფი წარმოების ახალი მეთოდის შესახებ, არარელევანტურ გადაწყვეტილებას მიიღებს. ბოლოს და ბოლოს, ორგანიზაციის ხელმძღვანელმა პირებმა შეიძლება მიაღწიონ შეთანხმებას მოქმედების იმ წესზე, რომლის ხარვეზების თაობაზე მათ საშუალო და დაბალი რგოლის არაერთმა მუშაკმა წინასწარ აცნობა (გვ.174).

მიუკერძოებელი ხელმძღვანელების არარსებობამაც შეიძლება შეუწყოს ჯგუფურ აზროვნებას, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ლიდერი ძლიერი და ქარიზმატული პიროვნებაა. მიმდევრები ცდილობენ ასიაშინონ ასეთ ლიდერებს და ვინაიდან იციან, თუ რას ანიჭებს ლიდერი უპირატესობას, იმის შესაბამისად აზროვნებენ. მეტიც, პოზიციებისა და შეხედულებების მსგავსებას ხელს უწყობს სისტემატიური ანალიზის წამახალისებელი ნორმების არარსებობა, ასევე, ჯგუფის წევრთა სოციალური პროფილისა და იდეოლოგიის ერთგვაროვნება.

ზუსტად ასევე, სიტუაციურ კონტექსტს შეუძლია ჯგუფური აზროვნების ჩამოყალიბება. ჩვენ უკვე განვიხილეთ სტრესით გამოწვეული ნეგატიური შედეგები. გარეშე საფრთხეებით გამოწვეული ძლიერი სტრესი და მცირე იმედი იმისა, რომ ლიდერი უკეთეს გადაწყვეტილებას მიიღებს, ჯგუფს კრიტიკას მოკლებული კონსენსუსისკენ უბიძგებს. მეტიც, ჯგუფის ბოლოდროინდელი წარუმატებლობით გამოწვეული დროებითი დაბალი თვითშეფასება, სირთულეები და მორალური დილემები ჯგუფური აზროვნების ხელშემწყობი ფაქტორებია. ყველა ეს წინაპირობა სტიმულს აძლევს შეთანხმებულობის ძიების ტენდენციას, რაც, თავის მხრივ, ჯგუფური აზროვნების შედეგებს – ჯგუფის გაზვიადებულ შეფასებას, შეზღუდულობას და ერთსულოვნების წნეხს წარმოშობს. მსგავსი ქმედებები განაპირობებს გადაწყვეტილების მიღებისთვის საჭირო სიფხიზლის მოდუნებას. ხოლო ამისი საბოლოო შედეგია ცუდი გადაწყვეტილებები, რომლებსაც წარმატების დაბალი შანსები აქვთ.

ჯგუფური აზროვნებიდან თავის დაღწევა

არსებობს ჯგუფური აზროვნებიდან თავის დაღწევის რამდენიმე მეთოდი. ქვემოთ ჩამოთვლილია ჯგუფური აზროვნებიდან თავის დაღწევის ათი რეკომენდაცია (ჯენისი, 1985) (Janis, 1985):

1. ჯგუფს უნდა ვაცნობოთ ჯგუფური აზროვნების მიზეზებისა და შედეგების შესახებ;
2. ჯგუფისთვის გადაწყვეტილების მიღების დავალების მიცემის დროს ლიდერი უნდა იყოს ნეიტრალური. საწყის ეტაპზე მან არ უნდა გაამჟღავნოს, რას ანიჭებს უპირატესობას და როგორია მისი მოლოდინი. ეს პრაქტიკა განსაკუთრებით ეფექტური იქნება, თუ ლიდერი თანმიმდევრულად წაახალისებს ღია დისკუსიის ატმოსფეროს;
3. ლიდერმა პრიორიტეტულად უნდა ჩათვალოს საპირისპირო აზრისა და ეჭვების გამოთქმა და მიიღოს კრიტიკა;
4. ჯგუფებმა მუდმივად უნდა განიხილონ არაპოპულარული ალტერნატივები და ჯგუფის რამდენიმე ძლიერ წევრს „ემშაკის ადვოკატის“ როლი უნდა მიანიჭონ;
5. გადაწყვეტილების განხორციელებადობის შეფასებისას სასარგებლოა ხოლმე ჯგუფის ორ ცელკეულ სათათბირო ორგანოდ დაყოფა;
6. ჯგუფმა საკმარისად დიდი დრო უნდა დაუთმოს მოწინააღმდეგე ჯგუფებიდან და ორგანიზაციებიდან შემოსული ყველა გამაფრთხილებელი სიგნალის შესწავლას;
7. გადაწყვეტილებაზე წინასწარი კონსენსუსის მიღწევის შემდეგ, საჭიროა დარჩენილი ეჭვების გამოთქმა და საქმის ხელახლა განხილვა;
8. საჭიროა მოწვეული ექსპერტების ჩართვა სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილების მიღების პროცესში;

9. წინასწარი გადაწყვეტილებები უნდა განვიხილოთ ნდობით აღჭურვილ კოლეგებთან ერთად და არა გადაწყვეტილების მიმღებ ჯგუფში;
10. ადმინისტრაციული პროცედურის თანახმად, ორგანიზაციამ უნდა ჩამოაყალიბოს ერთსა და იმავე კრიტიკულ საკითხზე ან პოლიტიკაზე მომუშავე რამდენიმე დამოუკიდებელი გადაწყვეტილების მიმღები ჯგუფი.

თეორია პრაქტიკაში

ანონიმური წერილი¹²

ჯეკ გარნერი დიუის სახელობის დაწყებითი სკოლის დირექტორია. დიუი პლეზენტვილის ხუთიდან ერთ-ერთი დაწყებითი სკოლაა (მიდატლანტიკური შტატის 30.000 კაციან თემში).

პლეზენტვილი – ამერიკის საინტერესო მაგალითია. ეს მუშათა თემია, რომელიც ახლა სხვა ტიპის სამუშაო ჯგუფად გარდაქმნის პროცესშია. ძველმა საქმიანობამ ფერმებში, წისქვილებსა და მალაროებში ადგილი სხვადასხვა ტიპის ახალ საქმიანობებს დაუთმო, კერძოდ, მცირე ზომის ავიაქარხნისა და შტატის კოლეჯის შექმნას, რომელსაც ახლახან, პლეზენტვილის შტატის უნივერსიტეტი ეწოდა. წინათ ქალაქის მოსახლეობის ძირითადი დამსაქმებელი იყო ქალაქის ქარხანა, ხალიჩების ქარხანა, ქიმიური ქარხანა, მცირე ზომის ფოლადსადნობი ქარხანა და ნახშირის მალარო. მაგრამ სულ ცოტა ხნის წინ, პლეზენტვილის მშრომელთა სამწუხაროდ, წარმოება-ქარხნების უმეტესობამ წარუმატებლობა განიცადა. უმუშევრობა 13 პროცენტით გაიზარდა და ეს მაჩვენებელი არ იცვლება. მოსახლეობა მთავრობას ადანაშაულებს. ძველად არ არსებობდა არავითარი გარემოს დაცვის სააგენტო, არც გარემოს დამცველები, არც შტატის და ფედერალური ბიუროკრატები ერეოდნენ თემის საქმეში. იმ დროს ადამიანები ბევრს შრომობდნენ და კარგ ხელფასებსაც იღებდნენ.

გარემოს დაცვის წესების შემოღებასა და ბაზარზე მომხდარ ცვლილებებთან ერთად ფოლადსადნობი ქარხანა 15 წლის წინ დაქირავებული მუშახელის მხოლოდ ნახევარს ქირაობს. იგივე მდგომარეობაა ქალაქის ქარხანასა და ნახშირის მალაროში. ქიმიური ქარხანა გაკოტრების ზღვარზეა, ვინაიდან უცხოეთიდან ახალი საღებავები შემოაქვთ, ხოლო ქიმიური წმენდის ძვირადღირებულმა პროექტებმა ბოლო სამი წლის განმავლობაში ქარხანა მთლიანად გაანადგურეს. რეალურად პლეზენტვილში, როგორც ჩანს, მხოლოდ ერთი ინდუსტრია ყვავის და ეს შტატის უნივერსიტეტი. თუ ათი წლის წინ უნივერსიტეტში 2,000 სტუდენტი სწავლობდა, ახლა თითქმის 10,000 სწავლობს. მიუხედავად იმისა, რომ საუნივერსიტეტო ქალაქის (რომელიც სულ უფრო და უფრო ფართოვდება) მშენებლობამ ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში უამრავი ადამიანი დაასაქმა, ამით მრეწველობის დარგების კრიზისის კომპენსაცია მაინც ვერ მოხდა. მეტიც, შტატის უნივერსიტეტში შექმნილი სამუშაო

ადგილების უმეტესობა განსაზღვრული იყო მაღალი კვალიფიკაციის სპეციალისტებისთვის, და, შესაბამისად, ამ თანამდებობებზე სპეციალისტებს გარედან იწვევდნენ. ქალაქის მოსახლეობა ისევ დაუსაქმებელი რჩებოდა.

თემის ზოგი წევრი აღშფოთებულია გარედან შემოსევებით და ბედნიერ წარსულს მისტირის. სხვანი, განსაკუთრებით ბიზნესით დაკავებული ადამიანები, მიესალმებიან სკოლის გაფართოებას და ამაყობენ, რომ პლენენტვილი ინტელექტუალურად თანდათან იხვეწება.

ჯეკ გარნერი პლენენტვილის მკვიდრია. იგი 35 წლისაა და მთელი ცხოვრება პლენენტვილსა და მის შემოგარენში გაატარა. იგი სწავლობდა ქალაქის დაწყებით სკოლაში, საშუალო სკოლის უმცროს და დამამთავრებელ კლასებში. სკოლის დამთავრების შემდეგ იგი შტატის ადგილობრივ კოლეჯში შევიდა განათლების პროფილით. მისი პირველი სამუშაო პლენენტვილის საშუალო სკოლის საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლის თანამდებობა იყო. სწავლების პირველ წელს ჯეკ გარნერმა განათლების სფეროში უფრო ფართო როლის შესრულება მოინდომა. პლენენტვილიდან 65 მილის დაშორებით, შტატის უნივერსიტეტის მთავარ კამპუსში ჯეკმა სასწავლო გეგმის შესწავლის საზაფხულო კურსებზე ჩააბარა.

მთავარ კამპუსში კურსებზე სიარული და სწავლა ჯეკ გარნერისთვის პლენენტვილის ფარგლებიდან გასვლისა და მჩქეფარე ცხოვრებასთან ზიარების პირველი ნამდვილი ცდა იყო. მუხლის ქრონიკული დაავადება ჰქონდა და ამიტომ იგი სამხედრო სამსახურში არ გაიწვიეს, შესაძლოა ეს მისთვის კარგიც იყო. წარსულის გახსენებისას, გარნერი ფიქრობდა, რომ უნივერსიტეტში მიღებულმა გამოცდილებამ მას, ერთ პროვინციულ ბიჭს (ასე ეძახდა ხოლმე თავის თავს), თვალი აუხილა. ათი წლის შემდეგ ჯეკმა განათლების სასწავლო გეგმის დარგში დოქტორის ხარისხი მოიპოვა, მუშაობდა დაწყებითი საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა დარგის სასწავლო გეგმის შედგენის კოორდინატორად ოლქის დონეზე. საზოგადოებასთან მუშაობის სფეროში მიღწეული წარმატებებისა და გამოვლენილი უნარების გამო იგი მალე დააწინაურეს და დიუის ახალი დაწყებითი სკოლის დირექტორად დანიშნეს. შეიძლება ვინმემ იფიქროს, რომ დიუის დაწყებითი სკოლა პროგრესულია, მაგრამ არა, სინამდვილეში, დიუის დაწყებით სკოლას სახელი ცნობილი განმანათლებლის საპატივცემლოდ კი არ მიანიჭეს, არამედ ნიუ იორკის ყოფილი გუბერნატორის საპატივცემლოდ. ამაშია არსებითი განსხვავება. დიუის დაწყებითი სკოლა არ არის ადგილი, სადაც ცვლილებას წყალობენ. წინა გამოშვების სტუდენტები, რომლებიც ამ სისტემაში გაიზარდნენ, თავიანთ შვილებს დიუიში აგზავნიან. მათ სურთ, რომ შვილებმა ისეთივე აკადემიური განათლება მიიღონ, როგორც ერთ დროს თავად მიიღეს – არავითარი ფუფუნება, ცხოვრებაზე მორგება, არავითარი მულტიკულტურიზმი, არავითარი დებატები ფუნდამენტურ უფლებებზე ან ოჯახის ბუნებაზე – მხოლოდ წერა-კითხვის, მათემატიკის, ისტორიის და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლება.

გასაგებია, რომ დიუის შემოგარენში მცხოვრები მოსახლეობა კონსერვატიულია, თუმცა, ნელ-ნელა ისიც იცვლება, რადგან დროთა განმავლობაში იქ მეტი კოლეჯის პროფესორი

სახლდება. დიუის შემოგარენი თემის ახალგაზრდა სპეციალისტებისთვის, ფაქტობრივად, ყველაზე სასურველი საცხოვრებელი ადგილი ხდება.

ჯეკ გარნერმა, როგორც სასწავლო გეგმის შედგენის სპეციალისტმა და გამოცდილმა ადმინისტრატორმა, შეძლო დაწყებითი სკოლის ძლიერი სასწავლო გეგმის ინიცირება. იმისათვის, რომ მოსწავლეები, ინდივიდუალურად და კოლექტიურად, მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებისა და კითხვის სწავლაში ჩაერთო, მან ჯგუფური სწავლებისა და განათლების მიღების მრავალი ელემენტი გააერთიანა. მისი მიდგომა ინგლისური ენისა და თხზულებების წერის სწავლებისადმი, რომელიც ენის მთლიანობაში შესწავლას ითვალისწინებს, ის მოდელია, რომელსაც ხშირად იყენებენ ადგილობრივი კოლეჯის სტუდენტები (გარნერისთვის ძნელი წარმოსადგენია, რომ მისი ოთხწლიანი კოლეჯი ახლა შტატის უნივერსიტეტია. მას ჯერ კიდევ ჰგონია, რომ ეს მისი კოლეჯია). სასწავლო გეგმის კოორდინატორად ხუთწლიანი მუშაობის და დირექტორის თანამდებობაზე, ასევე ხუთწლიანი მუშაობის შედეგად, გარნერმა შექმნა სკოლა, რომლითაც ძალიან ამაყობს. დაწყებითი სკოლის მოსწავლეები კვლავინდებურად კარგად სწავლობენ და მშობლები, ზოგადად, მხარს უჭერენ მის ინიციატივებს, თუმცა, ისეთებიც არიან, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ გარნერი არღვევს საფუძვლებს.

11 მაისი

პატივცემულო დირექტორო:

მსურს იცოდეთ, რომ თქვენი საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა სასწავლო გეგმის ხელმძღვანელი ჰომოსექსუალისტია. იგი ცხოვრობს სხვა მამაკაცთან ერთად და მე პირადად მინახავს, როგორ ეალერსებოდნენ ისინი ერთმანეთს გრინვილის ტავერნაში. მე არ მაინტერესებს ადამიანების პირადი ცხოვრება, მაგრამ მასწავლებლები განსხვავდებიან უბრალო ადამიანებისაგან. მე არ მსურს, რომ ამ კაცმა რაიმე საფრთხე შეუქმნას ჩემს ვაჟს. მოგეხსენებათ, რამდენად აქტუალურია შიდსის პრობლემა და მე არ მინდა, რომ მან შეურაცხყოფა მოიპყროს ჩემს შვილს. დადის ხმები, რომ ჯენკინსი ცუდად გრძნობს თავს. მართალი ვითხრათ, ჩვენ გვაწუხებს ჩვენი შვილების უსაფრთხოება.

ჩვენ ვიცით, რომ თქვენ მხარს გვიჭერთ ამ საკითხში. ბოლოს და ბოლოს, თქვენ ერთ-ერთი ჩვენგანი ხართ. ვთხოვთ, ამასთან დაკავშირებით რაიმე ზომები მიიღეთ. ყველა ამაზე ლაპარაკობს. თუ თქვენ არ იმოქმედებთ, პირადად მე პასუხს არ ვაგებ იმაზე, რასაც ზოგიერთი თავშეუკავებელი მოიმოქმედებს. ჯენკინსს აშკარად რაღაც საფრთხე ეძუქრება.

წერილს ხელს არ ვაწერ, ვინაიდან არ მინდა ამ საქმეში ვიყო გარეული, თუმცა მიმაჩნია, რომ თქვენ ამ სიტუაციის შესახებ უნდა იცოდეთ. ვილაციის სიცოცხლე საფრთხეშია. იმოქმედეთ, სანამ ეს საქმე პოლიციის კომპეტენციაში არ გადავა.

პატივისცემით,

შეწუხებული მშობელი

მეტ ჯენკინსი სამი წელია, რაც გარნერთან მუშაობდა. იგი დაწყებითი სკოლის საბუნებისმეტყველო საგნების სასწავლო გეგმის ხელმძღვანელი იყო. გარნერს პირადად არ აუყვანია ჯენკინსი სამუშაოდ. მას ყოფილმა სასკოლო ინსპექტორმა, რომელიც ჯენკინსს ღიდ პატივს სცემდა, გაუწია რეკომენდაცია. გარნერი დაუკავშირდა სასწავლო გეგმის დისციპლინის თავის ყოფილ პროფესორს შტატის უნივერსიტეტში. პროფესორმა თქვა: „მართალია, ცოტა უცნაურია, მაგრამ იმ სტუდენტებს შორის, ვისთვისაც მისწავლება, იგი, უდავოდ, ერთ-ერთი ყველაზე გამორჩეული და შემოქმედებითი ნიჭით დაჯილდოებული იყო. ჯენკინსი შენაძენი იქნება თქვენი პროგრამისთვის.“ ამის შემდეგ, ჯენკინსი დაბრკოლებების გარეშე მიიღეს სამსახურში, თუმცა, იგი არ იყო ადგილობრივი და თემის ერთ-ერთი სეგმენტი სპეციალისტების გარედან მოწვევას ეწინააღმდეგებოდა.

ბუნებრივია, ჯენკინსმა ლიდერის ძლიერი თვისებები გამოავლინა დიუიში საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა სასწავლო გეგმის გაუმჯობესების კუთხით. სხვა მასწავლებლებს იგი უყვართ, ვინაიდან იგი თავშეკავებული, გულისხმიერი და ყურადღებიანი ადამიანია. ცოტა უცნაური მანერები აქვს, თუმცა, როგორც ჩანს, ეს არავის აწუხებს. იგი მარტო ცხოვრობს გრინვილში, პლენზენტვილის პატარა შემოგარენში, ქალაქიდან 10 მილის დაშორებით. როგორც ჩანს, ჯენკინსის ან მისი პირადი ცხოვრების შესახებ სკოლაში ბევრი არაფერი იციან. დადის ხმები, რომ ჯენკინსი უმეტეს დროს „უნივერსიტი სტიუდენტში“ – შტატის უნივერსიტეტის მთავარ კამპუსში ატარებს. ქალაქის მოსახლეობის უმეტესობა ამრეზით უყურებს „უნივერსიტი სტიუდენტის“ ცხოვრების ლიბერალურ წესს, მაგრამ, იგი ხომ მათგან ძალიან შორსაა. გარნერმა მხოლოდ ერთი შემთხვევის გახსენება შეძლო, სადაც ჯენკინსი უარყოფითად მოიხსენიებოდა. ერთ-ერთმა მშობელმა შესჩივლა, რომ ჯენკინსი მუდმივად ეხებოდა მის ვაჟს. გარნერმა ფრთხილად შეისწავლა ეს საკითხი, მაგრამ არსებითი ვერაფერი აღმოაჩინა. პირიქით, გაიგო, რომ ჯენკინსი ხსენებულ მოსწავლეს რამდენჯერმე მართლაც დასჭიდებია ხელზე, მაგრამ მხოლოდ იმ მიზნით, რომ სხვა მოსწავლეების მიმართ მისი აგრესია გაენეიტრალებინა. ის მოსწავლე კი ცნობილი იყო თავისი თავშეუკავებლობით.

გარნერს ცოტა გაუკვირდა, როცა გაიგო, რომ ჯენკინსი საშუალო სკოლის ინგლისური ენის ახალ მასწავლებელთან, ბრედ კორბუსთან ერთად ცხოვრობდა. გარნერი მონაწილეობდა კორბუსის სამუშაოზე აყვანისა და შერჩევის საქმეში. ახლა ეს ორი მასწავლებელი გრინვილში ერთ ოთახში ცხოვრობს. გარნერს მიაჩნია, რომ რასაც არ უნდა სჩადიოდნენ ადამიანები პირად ცხოვრებაში, ეს მხოლოდ მათი საქმეა. მისი დამოკიდებულება ანონიმური წერილებისადმი ერთია – სანაგვე ყუთში გადაძახება, მაგრამ, საფრთხე, რომელსაც წერილი შეიცავს, ახლა მას მოსვენებას არ აძლევს.

გარნერს მიაჩნდა, რომ რამე უნდა ელონა, მაგრამ რა? მან გაიფიქრა, ეგებ საქმე ადგილობრივ პოლიციას გადავცეო. ეგებ ამაზე თავისი სკოლის ინსპექტორს დაელაპარაკოს? ხომ არ არის ეს ვიღაც ერთი ადამიანის ფანტაზია? აქვს თუ არა უფლება აწარმოოს გამოკითხვები – თუნდაც ფრთხილად? უნდა დაელაპარაკოს თუ არა ჯენკინსს? და თუ დაელაპარაკება, რა უთხრას? ვთქვათ, ჯენკინსი ცისფერია და ცხოვრობს სხვა მამაკაცთან, ექნება თუ არა ამას რაიმე მნიშვნელობა? არის თუ არა ეს პრობლემა? პოტენციური პრობლემა? დადგა თუ არა დრო პრევენციული მოქმედებისთვის? ნებისმიერი ქმედება ხომ არ

გამწვავებს სიტუაციას? ხომ არ დადგა დრო ოლქმა შეიმუშავოს პოლიტიკა პირად ქცევასთან ან ალტერნატიული ცხოვრების სტილთან დაკავშირებით?

შეასრულეთ დირექტორის როლი.

- როგორია მოკლევადიანი და გრძელვადიანი პრობლემები ამ შემთხვევაში?
- არის თუ არა ეს შემთხვევა მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების, საქმის გადაგორების ან ადაპტაციური შესწავლის მეთოდების გამოყენებისთვის განკუთვნილი შემთხვევა?
- როგორია თქვენი გადაუდებელი და გრძელვადიანი გეგმები?
- ვინ უნდა ჩართოთ გადაწყვეტილების მიღებაში და როგორ?
- განურჩევლად იმისა, თუ როგორი იქნება თქვენი საბოლოო სტრატეგია, იგი აუცილებლად უნდა შეიცავდეს თქვენი მოქმედებების დისფუნქციური შედეგების მოგვარების გეგმას.

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები

წარმატებული ადმინისტრირებისთვის ძალზე მნიშვნელოვანია გადაწყვეტილების მიღების პროცესის გაგება. გამოვლენილია და აღწერილია საორგანიზაციო გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ოთხი ძირითადი სტრატეგია. როგორც გაირკვა, კლასიკური მოდელის ოპტიმიზაციის სტრატეგია ადმინისტრირებისთვის სასარგებლო არ არის, ვინაიდან იგი გულისხმობს სრული ინფორმაციის ფლობას, რაციონალობას და ისეთ ადამიანურ შესაძლებლობებს, რომლებსაც ადმინისტრირების სფერო არ ითვალისწინებს.

მიუხედავად იმისა, რომ ყოველმხრივ რაციონალური გადაწყვეტილების მიღება შეუძლებელია, ადმინისტრირირებს სისტემატიურად უნდა იმუშავონ დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტილებების შერჩევის პროცესის სრულყოფის მიმართულებით. ამრიგად, მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების სტრატეგიას ადმინისტრაციული გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ცენტრალური ადგილი უკავია. აქ გადაწყვეტილების მიღების პროცესი მოქმედების ციკლია, რომელიც პრობლემის ამოცნობას და განსაზღვრას, სირთულეების ანალიზს, დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტის კრიტერიუმების დადგენას, სამოქმედო გეგმის შემუშავებას და გეგმის ინიცირებას მოიცავს. თავისი ციკლური ბუნებიდან გამომდინარე, გადაწყვეტილების მიღების სამოქმედო ციკლში ჩართვა სხვადასხვა საფეხურებზეა შესაძლებელი, ხოლო ადმინისტრირების პროცესში ამ საფეხურებს მუდმივად გადაიან.

მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების სტრატეგია ხელსაყრელია განათლების სფეროს ადმინისტრირებაში არსებული მრავალი პრობლემის მოსაგვარებლად. მიუხედავად ამისა, როცა შეუძლებელია რიგი ალტერნატივების განსაზღვრა ან ცალკეული ალტერნატივის შედეგების წინასწარ დადგენა, უფრო შესაფერისად შეიძლება ინკრემენტული/ეტაპობრივი სტრატეგია მივიჩნიოთ. ეს თანმიმდევრული შეზღუდული შედეგების მეთოდია. განიხილება მხოლოდ არსებული სიტუაციის მსგავსი ალტერნატივების შეზღუდული კომპლექსი, მათი შედეგების თანმიმდევრულად შედეგების გზით, მანამ, ვიდრე არ იქნება მიღწეული შეთანხმება მოქმედების წესის შესახებ. ნაკლებ სავარაუდოა, რომ მცირე მასშტაბის ცვლილებები ორგანიზაციას სერიოზულად ავნებენ.

თუმცადა, ინკრემენტალიზმი შეიძლება ზედმეტად კონსერვატიული იყოს და წარუმატებლობისთვის განწირულიც. ფუნდამენტური სახელმძღვანელო პრინციპების გარეშე მიღებულმა ინკრემენტულმა გადაწყვეტილებებმა შეიძლება ისეთ ქმედებამდე მიგვიყვანოს, რომელსაც მიმართულება არა აქვს. ამრიგად, რთული გადაწყვეტილებებისათვის უფრო მიზანშეწონილია ე.წ. შერეული სკანირების მოდელის გამოყენება. შერეული სკანირება აერთიანებს როგორც ადმინისტრაციული, ისე ინკრემენტული მოდელების საუკეთესო თვისებებს. მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების სტრატეგია გამოიყენება ზოგად პოლიტიკაზე დაფუძნებულ ინკრემენტულ გადაწყვეტილებებთან ერთად.

პრობლემის კონტექსტის ყოველმხრივ შესწავლას ნაწილობრივი სკანირება ენაცვლება, ზოგადი მიზნების გათვალისწინების საფუძველზე კი მიიღება ცალკეული ინკრემენტული გადაწყვეტილებები.

არ არსებობს გადაწყვეტილების მიღებისადმი ერთადერთი საუკეთესო მიდგომა. საუკეთესო სტრატეგია არის ის სტრატეგია, რომელიც საუკეთესოდ შეესაბამება გარემოებებს. ჩვენ გთავაზობთ ისეთ სახელმძღვანელო რჩევებს, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელია გადაწყვეტილების მიღების სტრატეგიის სიტუაციასთან მისადაგება.

ორგანიზაციული გადაწყვეტილების მიღების ნაკვის ყუთის მოდელი ირაციონალური გადაწყვეტილებების გაგებაში გვეხმარება. ამ მოდელში გადაწყვეტილება არ იწყება პრობლემით და არ სრულდება პრობლემის მოგვარებით. ამის სანაცვლოდ, ორგანიზაციები განიხილება პრობლემების მაძიებელ არჩევნების რიგებად, შესაძლებლობების მაძიებელ საკითხებად და გრძნობებად, პრობლემების მაძიებელ გადაწყვეტებად და სამუშაოს მაძიებელ ადმინისტრატორებად. პრობლემები, გადაწყვეტები, მონაწილეები და არჩევანის გაკეთების შესაძლებლობები მოქმედებენ, როგორც დამოუკიდებელი მოვლენები. თუ მათ ერთმანეთს გადავაბამთ, ზოგი პრობლემა გვარდება, მაგრამ გადაწყვეტილების მიღების ასეთ ქაოტურ პროცესში მრავალი პრობლემა მოუგვარებელი რჩება. მოდელი ხსნის, რატომ მიიღება პრობლემების მოგვარებისათვის შეუსაბამო გადაწყვეტილებები ან რატომ კეთდება შეუსაბამო არჩევანი.

მიუხედავად შერჩეული სტრატეგიისა, გადაწყვეტილების მიღება ხშირად იწვევს სტრესს და მისგან გამომდინარე ირაციონალობას. ამ თავში განხილულია პირობები, რომლებშიც სტრესი

უარყოფითად მოქმედებს გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ხარისხზე და გაანალიზებულია სტრესისგან თავის დაღწევის ის ხუთი მექანიზმი, რომლებსაც გადაწყვეტილების მიღები პირები შესაძლოა სტრესულ სიტუაციებში გამოიყენებენ.

ადმინისტრატორებისთვის ყოველთვის ხელსაყრელი როდია ხელქვეითების ჩართვა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. ჩვენ შემოგთავაზეთ ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღების პროცესის გამარტივებული მოდელი, რომელიც ადმინისტრატორებს იმის დადგენაში დაეხმარება, თუ რა პირობით უნდა მიიღონ ან არ მიიღონ მონაწილეობა ხელქვეითებმა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. ეს სტრუქტურული გეგმა მონაწილეობის სახელმძღვანელო პრინციპებად რელევანტურობის, კომპეტენტურობისა და ერთგულების ტესტებს იყენებს. გარემოებებიდან გამომდინარე, ადმინისტრატორები მიმართავენ ინტეგრატორის, პარლამენტარის, პედაგოგის, ქომაგის და დირექტორის როლებს. დაბოლოს, გაანალიზებულია ჯგუფური აზროვნების ხელშემწყობი პირობები და მოცემულია მათი თავიდან აცილების რჩევები.

გადაწყვეტილების მიღება რთული პროცესია. იდეები და თეორიები წარმოდგენილია ისეთი მრავალფეროვანი დისციპლინებიდან, როგორცაა კოგნიტოლოგია (აზროვნების მექანიზმები), ეკონომიკა, პოლიტოლოგია, ფსიქოლოგია და სოციოლოგია. ქვემოთ ჩამოთვლილი რამდენიმე დამატებითი წიგნი დამწვებ მკვლევარებს გამოადგებათ: ჯეიმს ჯ. მარჩი (James G. March) (1994) გვაწვდის დამწვებთათვის განკუთვნილ გადაწყვეტილების მიღების სახელმძღვანელოს; მის წიგნში აღწერილია, თუ რეალურად როგორ ხდება გადაწყვეტილებების მიღება და როგორ უნდა ხდებოდეს წესითა და რიგით. მისი იდეები მარტივი და გულახდილია. ამიტომ ეციონი (Amitai Etzioni) (1988) შეგვახსენებს გადაწყვეტილების მიღების მორალურ საზომს და მორალური საკითხების ცენტრალურ ადგილს ეკონომიკურ აზროვნებაში. საყურადღებოა ორი რედაქტირებული კრებული: მერი ზეის (Mary Zey) (1992) კრებული იძიებს მოდელების „რაციონალური-არჩევანი“ the rational-choice models ალტერნატივებს, ხოლო მარჩის (March) (1988) კრებული შეისწავლის გადაწყვეტილების მიღების პროცესს გაურკვევლობის პირობებში. სტუდენტებს, რომლებსაც გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის გართულებული განხილვა აინტერესებთ, ვიქტორ ვროომი და არტურ ჯეგო (Victor Vroom & Arthur Jago) (1988) ჩინებულ და ყოვლისმომცველ მოდელს სთავაზობენ. ჰოი და ტარტერი (Hoy & Tarter) (1995) კონკრეტული შემთხვევის შესწავლას მიმართავენ, რათა გადაწყვეტილების მიღების თეორია პრაქტიკულ პრობლემებთან დააკავშირონ. ისინი გვიჩვენებენ, თუ რაოდენ სასარგებლოა კარგი თეორია სკოლებში არსებული ადმინისტრაციული პრობლემების გადასაწყვეტად. დაბოლოს, ვილოუერი და ლიკატა (Willower & Licata) (1997) განიხილავენ ფასეულობებს და შეფასებას განათლების სფეროს გადაწყვეტილების მიღების პროცესში და გვიჩვენებენ „შედეგის ანალიზის“ “consequence analysis” გამოყენებას პრაქტიკული პრობლემების მოსაგვარებლად.

1. კვლევა მიანიშნებს, რომ ბევრი ადმინისტრატორი უყურადღებოდ ტოვებს ეფექტური გადაწყვეტილების მიღების პროცესისთვის მეცნიერების მიერ ჩამოყალიბებულ ნორმატიულ მეთოდებს და ჯიუტად აგრძელებენ საეჭვო გადაწყვეტილების მიღების ტაქტიკას. იხ. ნატი (Nutt) (1984).
2. ის, რასაც სახელმწიფო სექტორში პოლიტიკის წარმოებას ეძახიან, ხშირად კერძო სექტორში სტრატეგიულ დაგეგმვად განიხილება. იხ. ჰენრი მინცბერგი (Henry Mintzberg) (1978) და იოჰანეს პენინგსი (Johannes Pennings) (1985).
3. ვილოუერსა და ლიკატაში (Willower & Licata) (1997) იხილეთ განათლების ადმინისტრირების პრაქტიკაში ფასეულობებისა და შეფასების განხილვა და გამოყენება.
4. ამ ციკლის გამეორებები ხშირად გვხვდება საორგანიზაციო საკითხებისადმი მიძღვნილ ლიტერატურაში. იხილეთ გრიფითსი (Griffiths) (1959) და დაფტი (Daft) (1989).
5. პრობლემა გაცილებით რთულია, თუ იგი აგრეთვე შეიცავს უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტების ინტეგრაციას სეგრეგირებულ სკოლებში.
6. ევრისტიკა კრიტიკულად და საინტერესოდ გააანალიზა “*პერსპექტიული სკოლის*” კოგნიტიური ფსიქოლოგების ერთმა ჯგუფმა. მათი მთავარი თეზისია: ინდივიდები ევრისტიკული მეთოდების გამოყენებით თავს ართმევენ თავიანთ შეზღუდულ შემეცნებით უნარს, რათა გადაწყვიტონ კომპლექსური პრობლემები. ევრისტიკის დახმარების მიუხედავად, ზოგჯერ ისინი თავად უშვებენ ისეთ სისტემატურ შეცდომებს, რომლებსაც შეუძლიათ გადაწყვეტილების მიღების პროცესის მოშლა. იხილეთ ნისბეტი და როსი (Nisbett & Ross) (1980), აგრეთვე ქანემანი, სოლვიკი და ტვერსკი (Kahneman, Solvic, & Tversky) (1982).
7. ეციონის განცხადებით (Etzioni) (1967), მისი ორიგინალური სტატიის შემდეგ შერეული სკანიირების თემაზე დაიწერა 50 სტატია და ფილოსოფიის დოქტორის დისერტაცია. მისი სინთეზის წასაკითხად იხილეთ Etzioni (1986).
8. ეს ნაწილი ძირითადად ეფუძნება ჯენისის (Janis) (1985) და ჯენისის და მანის (Janis & Mann) (1977) ნაშრომებს.
9. იმ ნაშრომებთან დაკავშირებით, რომლებიც ემხრობიან გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის მიზანშეწონილობას, იხილეთ შარმა, 1955; გესტი, 1960; ვრუმი, 1960, 1976; ბელასკო და ალუტო, 1972; ალუტო და ბელასკო, 1973;

ქონვეი, 1976; ჰოი, ნიულენდი და ბლაზოვსკი, 1977; დრისკოლი, 1978; მორმანი, კუკე და მორმანი, 1978; მუნი, 1983) (Sharma, 1955; Guest, 1960; Vroom, 1960, 1976; Belasco & Allutto, 1972; Allutto & Belasco, 1973; Conway, 1976; Hoy, Newland, & Blazovsky, 1977; Driscoll, 1978; Mohrman, Cooke, & Mohrman, 1978; Moon, 1983). გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის ყოვლისმომცველ და გარკვეულწილად კრიტიკულ მიმოხილვასთან დაკავშირებით, იხილეთ ლოკე და შვაიგერი (Locke & Schweiger) (1979). ასევე, განათლების სფეროში თანამონაწილეობით გადაწყვეტილების მიღების პროცესის მიმოხილვა იხილეთ ქონვეის ნაშრომში (Conway) (1984). თუმცა, გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ხელქვეითების მონაწილეობის შედეგები არც მარტივი და არც ერთმნიშვნელოვანია; მაგალითისთვის იხილეთ იმბერი, 1983; ქონვეი, 1984; იმბერი და დიუკი, 1984; ვრუმი და ჯეგო, 1988; ქონლი და ბაუერი, 1990; ქონლი, 1990 (Imber, 1983; Conway, 1984; Imber & Duke, 1984; Vroom & Jago, 1988; Conley & Bauer, 1990; Conley, 1990).

10. მოცემული მოდელის უფრო აღრინდელ ვერსიებში ამ მესამე ტესტს ეწოდებოდა „ერთგულება“. ჩვენის აზრით, ტესტის მნიშვნელობის უკეთ გასაგებად სიტყვა „ნდობა“ უფრო შესატყვისია.
11. ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღებას და გადაწყვეტილების მიღების დელეგირებას შორის სასარგებლო განსხვავებასთან დაკავშირებით იხილეთ ჰოი და სუსა (Hoy & Sousa) (1984), ხოლო სკოლებში მონაწილეობის კრიტიკულ ანალიზთან დაკავშირებით – ქეითი (Keith) (1996).
12. ჰოიმ და ტარტერმა (Hoy & Tarter) (1995) გადაწყვეტილების თეორიის გამოყენების ხერხები პრაქტიკაში, რეალურ, თანამედროვე მაგალითზე გვიჩვენეს. შემდგომ განსახილველად ისინი სასწავლო გარემოდან 30 ახალ კონკრეტულ შემთხვევას გვთავაზობენ. ამ თავისთვის ანონიმური წერილი ჰოიმ და ტარტერმა დაწერეს. გამოცემიდან: ჰოი და ტარტერი, „ადმინისტრატორები, რომლებიც აგვარებენ პრაქტიკულ პრობლემებს“ (Hoy & Tarter “Solving the Problems of Practice”). Copyright © 1995 by Allyn & Bacon. ადაპტირებულია ნებართვის საფუძველზე.

კომუნიკაცია სკოლებში

კომუნიკაციას უდიდესი როლი ენიჭება ადამიანის ცხოვრებაში. ადამიანის ბუნდებისათვის დამახასიათებელი მთელი რიგი ნიშნები: მეტყველება, აზროვნება, ზნეობა, სოციალური ურთიერთობები, პირდაპირ არის დამოკიდებული კომუნიკაციაზე.

ნიკოლას ს. ბერბელსი

დიალოგი სწავლებაში

მოკლე მიმოხილვა

1. კომუნიკაცია სკოლის ცხოვრების ფაქტობრივად ყველა პროცესში ფიგურირებს. თუმცა, ის არ იძლევა პასუხს საგანმანათლებლო დარგის ადმინისტრირების ყველა პრობლემაზე.
2. კომუნიკაციის თანამედროვე განმარტება ეყრდნობა მოსაზრებას, რომ მასში იგულისხმება სიმბოლოების გაცვლა, სულ მცირე, ორ ადამიანს შორის.
3. საპირისპირო მხარეს მიმართული კომუნიკაცია ცალმხრივია, წამოწყებულია მოსაუბრის მიერ და სრულდება მსმენელთან.
4. ორმხრივი კომუნიკაცია არის ინტერაქტიული პროცესი, სადაც ყველა მონაწილე ქმნის და იღებს გზავნილს. ინტერაქტიული კომუნიკაცია არის ტრანზაქციული; არ არის აუცილებელი, მას ჰქონდეს დასაწყისი ან დასასრული.
5. საუბარი, ძიება, დისკუსია და ინსტრუქტაჟი ორმხრივი კომუნიკაციის ოთხი ფორმაა.
6. კომუნიკაციის მიზნით, ადამიანები იყენებენ სიმბოლოების ორ ძირითად სისტემას – ვერბალურს და არავერბალურს.
7. როდესაც კომუნიკაციის შინაარსი შედარებით ბუნდოვანი ხდება, ხარისხი შეიძლება გაუმჯობესდეს უფრო მძლავრი საკომუნიკაციო საშუალებებით.
8. კომუნიკაციის ყოველი ახალი ტექნოლოგია საკუთარ განსაკუთრებულ მოთხოვნებს აყენებს გზავნილების შედგენასთან დაკავშირებით. ტექნოლოგია განაპირობებს, აგრეთვე, გზავნილების გაგზავნის სიჩქარეს

და მოხერხებულობას და ზეგავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ გაიგებს მიმღები პირი მის მნიშვნელობას.

9. ოფიციალური არხი – ესაა საკომუნიკაციო არხები, ნებადართული ორგანიზაციის მიერ და მიმართული ორგანიზაციული მიზნებისკენ.
10. ადამიანები კომუნიკაციის ოფიციალურ არხებს გვერდს უვლიან არაოფიციალური არხების გამოყენებით.
11. ცენტრალიზაციის დონე, იერარქიის ფორმა და საინფორმაციო ტექნოლოგიების განვითარების დონე ზეგავლენას ახდენს სკოლებში კომუნიკაციების ოფიციალური სისტემის ფუნქციონირებაზე.
12. მიუხედავად იმისა, რომ ოფიციალური ქსელი, როგორც წესი, არაოფიციალურთან შედარებით უფრო ვრცელია და უკეთ არის განვითარებული, ისინი მჭიდროდ არიან დაკავშირებული, შესაძლოა, ავსებდნენ ერთმანეთს და ორივე ძალიან მნიშვნელოვანია ორგანიზაციისთვის.

იმის გამო, რომ განათლების დარგის მუშაკებს და მოსწავლეებს ყოველდღიურად შეხება აქვთ ასობით ყურადსაღებ გზავნილთან და ინფორმაციასთან, (Sanchez, 1999წ), კომუნიკაცია არის კომპლექსური, საყოველთაო და მნიშვნელოვანი პროცესი, რომელიც დიდ როლს ასრულებს სკოლის ცხოვრებაში. მასწავლებლები ასწავლიან ზეპირი, წერიითი და სხვა საშუალებებით – ვიდეოფირებით, კომპიუტერებით და მხატვრული ფორმებით. მოსწავლეებიც საკუთარ ცოდნას მსგავსი საშუალებებით წარმოაჩენენ. ზედამხედველები და დირექტორები კი დროის უდიდეს ნაწილს კომუნიკაციას უთმობენ. ამ მნიშვნელოვანი დატვირთვიდან გამომდინარე, განათლების დარგის ხელმძღვანელებს, უბრალოდ, უნდა ესმოდეთ კომუნიკაცია, ვინაიდან ის საფუძვლად უდევს ან ავსებს ინტერპერსონალურ, ორგანიზაციულ და ადმინისტრაციულ პროცესებს და სკოლების სტრუქტურებს. ამდენად, კომუნიკაციის უნარი ძალიან მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია ეფექტიანი ადმინისტრატორისთვის. თუმცა, ვიდრე გავაკეთებდეთ დასკვნას, რომ კომუნიკაცია იძლევა პასუხს ყველა იმ პრობლემაზე, რაც დგას განათლების დარგის ხელმძღვანელების წინაშე, უნდა განვიხილოთ ოთხი საკითხი.

– რთულია კომუნიკაციის გამოყოფა სხვა ისეთი ადმინისტრაციული პროცესებისგან, როგორცაა გადაწყვეტილების მიღება, მოტივირება და მართვა.

– სკოლის ყველა პრობლემას წარუმატებელ კომუნიკაციას ვერ მივაწერთ. პრობლემები, რომლებიც, როგორც წესი, ურთიერთობის დაბალ ხარისხს ბრალდება, შეიძლება, იყოს სკოლის ცხოვრების სხვა არსებითი კომპონენტების სისუსტის შედეგი.

– კომუნიკაცია წარმოაჩენს და ფარავს, და, აგრეთვე, აღმოფხვრის პრობლემებს (Katz and Kahn, 1978). მას შეუძლია გამოააშკაროს მასწავლებლებს, მოსწავლეებს და ხელმძღვანელებს შორის ღირებულებებთან დაკავშირებული კონფლიქტები, რომლებიც სხვა შემთხვევაში ყურადღების მიღმა დარჩებოდა, აგრეთვე, შეუძლია დაჩრდილოს არსებული პრობლემები ცარიელი რიტორიკით.

– კომუნიკაცია არის პროცესი, რომელიც იწვევს მოქმედებას, მაგრამ ის ნამდვილად არ არის ჯეროვანი ადმინისტრირების არსებითი ნაწილი. ის ვერ მოგვევლინება ცუდი იდეების და არასწორი საგანმანათლებლო პროგრამების შემცველად.

აღნიშნული საკითხები შემზღვეველი ფაქტორებია, თუმცა კომუნიკაცია მართლაც ემსახურება რამდენიმე ყოვლისმომცველ, ფართოდ გავრცელებულ და გამაერთიანებელ ფუნქციას სკოლებში. მტკიცება, რომ კომუნიკაცია არის ან საყოველთაო პრობლემა, ან პრობლემის გადაჭრის გზა, ზედმეტად ამარტივებს და ზღუდავს განათლების დარგში არსებული პრობლემების ანალიზსა და გადაჭრას. ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ მთელ რიგ კონცეპტუალურ მიდგომებს, მნიშვნელოვანი ფუნქციებისა და შემზღვეველი ფაქტორების გათვალისწინებით.

კომუნიკაციის თეორიული მიდგომები

ყოველდღიურ ცხოვრებაში კომუნიკაცია არის პროცესი, რომელსაც ადამიანები იყენებენ მნიშვნელოვანი გზავნილების ერთმანეთისთვის გასაზიარებლად და საკუთარი აზრებისა და გრძნობების გამოსახატავად (Porter and Roberts, 1976; Manning, 1992). კომუნიკაცია, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, არის გზავნილების, აზრების ან განწყობების ისეთი სახით გაცვლა, რომ შეიქმნას გარკვეული დონის ურთიერთგაგება ორ ან მეტ ადამიანს შორის (Lewis, 1975). ადამიანები ურთიერთობენ და ზეგავლენას ახდენენ ერთმანეთზე კომუნიკაციის გზით პირისპირ თუ ტექნოლოგიური საშუალებების გამოყენებით (Craig, 1999). კომუნიკაციის პრაქტიკულად ყველა გაგება მოიცავს აშკარად გამოხატულ ან ნაგულისხმევ პრინციპს, რომლის მიხედვით მყარდება მრავალმნიშვნელოვანი ურთიერთობა, სულ მცირე, ორ ადამიანს შორის. კომუნიკაცია ვერ დამყარდება ცარიელ სივრცეში, მაგალითად, განათლების დარგის მუშაკები ურთიერთობას ამყარებენ ამ დარგის სხვა მუშაკებთან, მოქალაქეებთან და მოსწავლეებთან; აზრთა წარმატებული გაზიარება არ შედგება, თუკი ორივე მხარეს არ შეექმნება ინფორმაციის საერთო ინტერპრეტაცია.

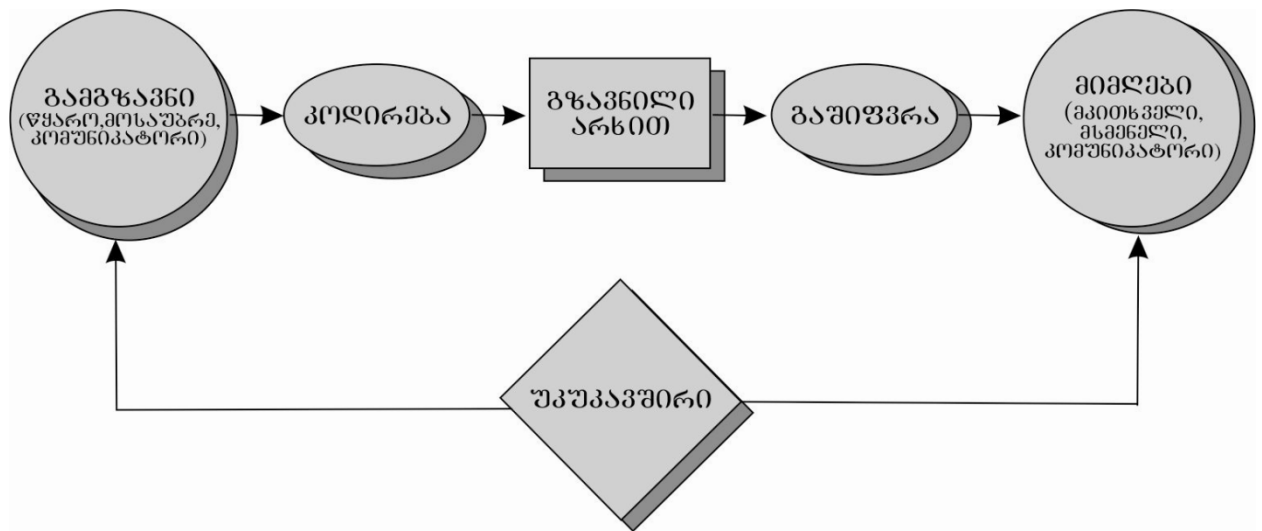
კეთლინ ჯ. კრონის, ფრიდრიხ მ. ჯებლინისა და ლინდა ლ. პუტმანის (1987წ.) დაკვირვებით, ფაქტობრივად ყველა თვალსაზრისით, რომელიც შეეხება კომუნიკაციის პროცესებს, აღიარებული და გამოყენებულია ერთი და იგივე ცნებები. მიუხედავად იმისა, რომ თეორიულად თითოეული ტერმინი მეტ-ნაკლებად განსხვავებულია, ჩვენ ვეთანხმებით განმარტებებს, რომლებიც შეჯამებულია კრონის და მისი კოლეგების მიერ:

- გზავნილი, ჩვეულებრივ, არის ვერბალური ან არავერბალური სიგნალი ან სიმბოლო, რომელსაც გადასცემს თითოეული კომუნიკატორი. ეს არის აზრი, რომლის გადაცემაც ინდივიდს სურს.
- არხი არის საშუალება, გზა ან ფორმა, რომლითაც ხდება გზავნილის მიტანა. ფორმა შეიძლება იყოს არავერბალური სიგნალის მსუბუქი ტალღები და ხმოვანი ტალღები პირისპირ საუბრისას, ელექტრონული სიგნალები ტელეფონის და ელფოსტის გამოყენებისას.
- გამგზავნი არის პირი ან განზოგადებული წყარო (მაგ., ზედამხედველის ოფისი), რომელიც გზავნილს გზავნის; მიმღები ნიშნავს გზავნილის ადრესატს ან პირს, რომელიც მას გაშიფრავს.
- გადაცემა არის გზავნილების უშუალოდ გაგზავნა და მიღება განსაზღვრული არხებით ან საშუალებებით.
- კოდირება და გაშიფვრა მოიცავს გზავნილების შექმნის, გარდაქმნის და გაშიფვრის კოგნიტურ სტრუქტურებს და პროცესებს. კოდირება არის განსაზღვრული გზავნილის გარდაქმნა სიმბოლოებად გამგზავნის მიერ, გაშიფვრა – მიმღების მიერ გზავნილის ხელახლა გარდაქმნა. კოდირების და გაშიფვრის პროცესების გამოყენებით ადამიანები განმარტავენ ან იგებენ გზავნილის აზრს.
- უკუკავშირი არის პასუხი თავდაპირველ გზავნილზე ან, როგორც პირველ თავში იყო განმარტებული, ეს არის ინფორმაცია, რომელიც იძლევა შესწორებების განხორციელების შესაძლებლობას. უკუკავშირი ხელს უწყობს გზავნილის განმარტებას.
- კომუნიკაციის შედეგი გზავნილების გაცვლა-გამოცვლის ზოგადი შედეგია, მაგალითად, ახალი ცოდნა, განსხვავებული განწყობა, კულტურა და კმაყოფილება.

ამდენად, კომუნიკაციის უფრო სრულყოფილი განმარტებაა: ადამიანებს შორის კომუნიკაცია არის პროცესი, რომლის დროსაც კომუნიკაციის წამომწყები პირი ქმნის გზავნილს სიმბოლოების, ნიშნების და კონტექსტუალური სიგნალების გამოყენებით, რათა ინფორმაციის გადაცემით ისე გამოხატოს გარკვეული აზრი, რომ მიმღებმა პირ(ებ)მა სწორად გაიგო(ნ)ს მისი მნიშვნელობა (DeFleur, Kearney, and Plax, 1993). ეს განმარტება მოიცავს ზემოთ ახსნილ ცნებებს და ქმნის ზოგად მოდელს, რომელიც წარმოდგენილია სურათში 10.1.

გამგზავნი ქმნის გზავნილს გარკვეული მიზნით და გადასცემს მიმღებს გარკვეული არხით; მიმღები, თავის მხრივ, შიფრავს გზავნილს და უკუკავშირს ამყარებს თავდაპირველ გამომგზავნთან (იხ. სურათი 10.1). ამ პროცესში როგორც გამგზავნი წყარო, ისე მიმღები, კომუნიკაციაში მონაწილე პირები არიან. მიაქციეთ ყურადღება, რომ პროცესი არის ინტერაქტიული და ტრანზაქციული (Adler and Rodman, 1991); ის მიემართება ორმხრივი მიმართულებით, მოიცავს ორივე მხარეს ერთდროულად – როდესაც ორი ადამიანი ერთმანეთთან საუბრობს ან როდესაც ერთი პირი

საუბრობს, მეორე კი უსმენს და აქვს უკუკავშირი არავერბალური სიგნალებით. ამდენად, თომას ე. ჰარისი (1993წ.) აკეთებს დასკვნას, რომ



სურათი 10.1 კომუნიკაციის პროცესის ზოგადი მოდელი

პროცესი კომპლექსურია, დინამიკური და სავალდებულო არ არის, ჰქონდეს დასაწყისი ან დასასრული. ფაქტობრივად, მონაწილეების გამგზავნად და მიმღებად განსაზღვრა სუბიექტურია, თუმცა ზოგჯერ აუცილებელი.

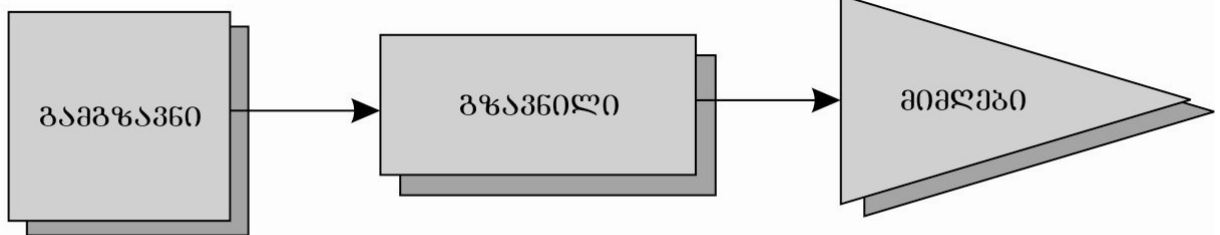
მიუხედავად იმისა, რომ კომუნიკაცია მნიშვნელოვანია სკოლების და სხვა დაწესებულებების ეფექტიანი საქმიანობისთვის, საფუძვლიანი თეორიები ადამიანებს ან ორგანიზაციებს შორის კომუნიკაციის შესახებ მრავლად არ შემუშავებულა (Jablin, Putnam, Roberts, and Porter, 1987). მოცემული მიზნის გათვალისწინებით, ჩვენ თავდაპირველად აღვწერთ ზოგადი პროცესის მოდელის მნიშვნელოვან კომპონენტებს (იხ. სურათი 10.1), შემდგომ კი, ქსელური კავშირის სქემის გამოყენებით გავაანალიზებთ ორგანიზაციულ კომუნიკაციას სკოლებში. ეს ორი მიდგომა წარმოადგენს რამდენიმე მოდელისა და ხედვის ნაზავს.

კომუნიკაციის პროცესის ზოგადი მოდელის კომპონენტები

მიშელ ტოლელა მაიერსი და გაილ ი. მაიერსი (1982წ) აცხადებენ, რომ კომუნიკაცია შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ტრანზაქციული პროცესი. ამ დროს ადამიანები თავიანთ ნააზრევს სიმბოლოების მეშვეობით გადასცემენ და ელიან, რა მოხდება შემდეგ. ისინი სიმბოლოებს (ე. ი. აზრების, გრძნობების, განზრახვების და ა.შ. გამომხატველ სიტყვებს ან ნიშნებს) იყენებენ, რათა აღწერონ საკუთარი ნააზრევი და მეტყველებით ან სიმბოლოებით გაუზიარონ სხვებს. მეტყველებით აზრების გამოხატვა და სიმბოლოების ასოცირება გრძნობებთან მიიღწევა ადამიანების ერთმანეთთან ურთიერთობით და დაკვირვებით, ვინ როგორ იყენებს ამ სიმბოლოებს. ურთიერთობისა და დაკვირვების შედეგად, ადამიანები არა მხოლოდ სწავლობენ აზრის ისე გადმოცემას, რომ მისი მნიშვნელობა გასაგები იყოს

გარშემომყოფთათვის, არამედ ელიან მათგან საპასუხო ქმედებას და აკეთებენ პროგნოზს, თუ რას შეიძლება ფიქრობდნენ ისინი. ადამიანები სკოლაში ყოველდღიურად იყენებენ სიმბოლოების სხვადასხვა ვერბალურ და არავერბალურ ფორმებს (იქნება ეს მაგ., ლექციის/გაკვეთილის ჩატარება, დარიგება, ახსნა, ვიზიტი, კამათი, მოლაპარაკება, განხილვა და ა. შ.). ამ ყველაფრის მნიშვნელობის გამოსახატავად ტრანზაქციული პროცესი შესაძლებელია, უწყვეტად მიმდინარეობდეს, როგორც ცალმხრივი, ისე ორმხრივი კომუნიკაციით.

კომუნიკატორი ა



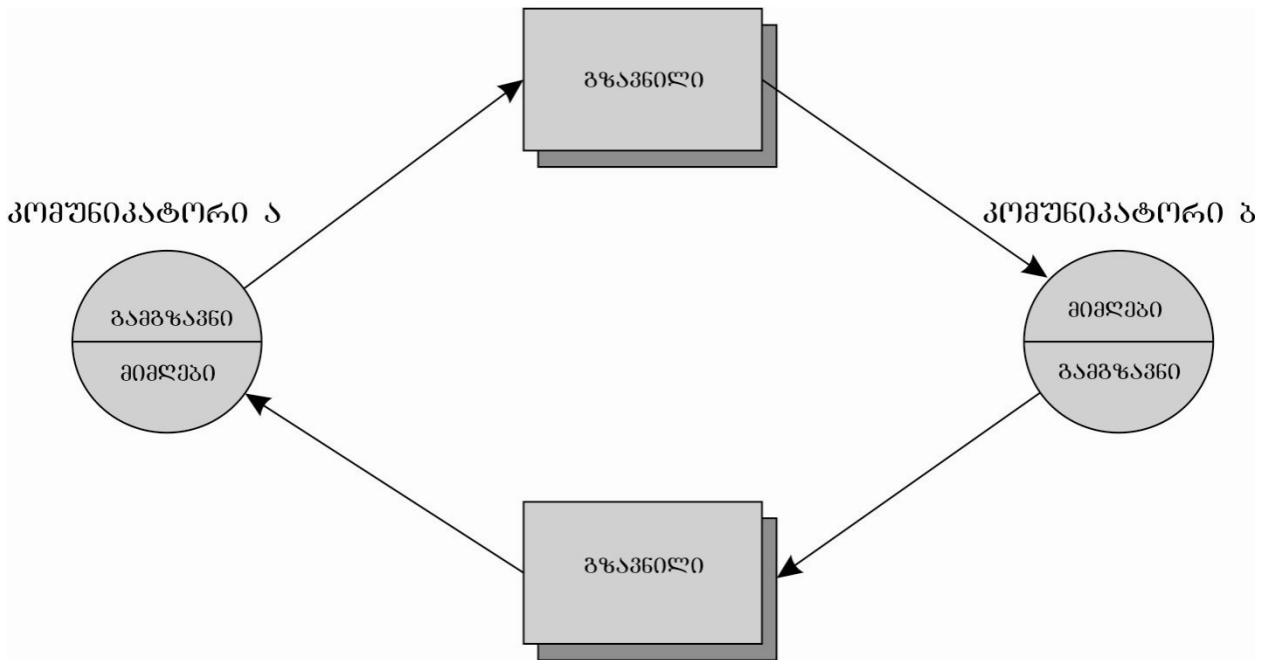
სურათი 10.2 ცალმხრივი კომუნიკაციის მოდელი

ცალმხრივი კომუნიკაცია

როგორც 10.2 სურათზეა ნახვენები, კომუნიკაცია ერთ მხარეს მიმართულია, როდესაც ერთი ადამიანი რაღაცას ეუბნება მეორეს. ამ სახის კომუნიკაცია ცალმხრივია; ის წამოწყებულია მოსაუბრის მიერ და სრულდება მსმენელთან (Chmuck and Runkel, 1985). გაკვეთილები კლასებში ან დარიგებები სათანადო ქცევასთან დაკავშირებით დირექტორის კაბინეტში სკოლებში ცალმხრივი კომუნიკაციის გამოყენების ფართოდ გავრცელებული მაგალითებია. შხვა მაგალითებია სკოლაში საჯარო განცხადების გაკეთება რუპორის გამოყენებით ან შეხვედრების დროს. ცალმხრივი კომუნიკაციის მეტაფორის სახით სურათში 10.2 წარმოდგენილია შპრიცი, რომლითაც ხდება მეორე პირისთვის ინფორმაციის „ინექცირება“ (Broms and Gahmberg, 1983).

ცალმხრივ კომუნიკაციას ორმაგი უპირატესობა აქვს (Clampitt, 1991). პირველ რიგში, ის ხაზს უსვამს გზავნილის ავტორის უნარებს და წახალისებს ადმინისტრატორებს და მასწავლებლებს, დაფიქრდნენ საკუთარ იდეებზე, ზუსტად გადმოსცენ ისინი და კონკრეტულად გამოხატონ თავიანთი ინსტრუქციები, განმარტებები და აღწერები. ამას გარდა, ცალმხრივი კომუნიკაციის სტრატეგიები, როგორც წესი, გულისხმობს ძლიერ კავშირს ქცევასა და ქმედებას შორის. მასწავლებლები და ადმინისტრატორები, რომლებიც იყენებენ ცალმხრივ კომუნიკაციას, აბრკოლებენ ფუჭად მოლაპარაკეს, ხელს უშლიან პირადი პრობლემების შესახებ საუბარს და უსარგებლო ინფორმაციის გაცვლას. ანუ, ცალმხრივი კომუნიკაცია გულისხმობს დიდ აქცენტს ეფექტიანობასა და მიზნის მიღწევაზე.

იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლაში საჭიროა ურთიერთგაგების მიღწევა, ცალმხრივი კომუნიკაცია ყოველთვის არ არის გამოსადეგი მეთოდი. მაგალითად, ფილიპ ჯ. ქლემფითი (1991წ) ამტკიცებს, რომ ცალმხრივი კომუნიკაციის ძირითადი ნაკლოვანებაა რწმენა იმისა, რომ აზრის ეფექტიანად გამოხატვა ეფექტიანი კომუნიკაციის ტოლფასია. იმ შემთხვევაშიც კი, თუკი გზავნილის ავტორი ეფექტიანად გამოხატავს საკუთარ აზრს, ეს მაინცდამაინც იმას არ ნიშნავს, რომ მას სათანადოდ გაიგებენ. ქლემფითს სჯერა, რომ მუდმივად ცალმხრივი კომუნიკაციის გამოყენება განპირობებულია ორი არასწორი დაშვებით: პირველ რიგში, მიმღები პირები მიიჩნევიან, როგორც ინფორმაციის პასიური გადამამუშავებლები. სინამდვილეში, ადამიანები პასიური გადამამუშავებელი მანქანები კი არ არიან, არამედ ისინი ქმედითად გარდაქმნიან გზავნილებს და მათ საკუთარ მნიშვნელობებს ანიჭებენ. ამას გარდა, სიტყვები მიიჩნევა მნიშვნელობის მატარებლად. მეტყველება ამ დაშვების საწინააღმდეგოდ მუშაობს. მაგალითად, სიტყვის მნიშვნელობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ ხდება მათი გამოყენება, კონტექსტზე, რომელშიც კეთდება განცხადება და მონაწილე ადამიანებზე. სიტყვებს მნიშვნელობის მატარებლის ფუნქცია იმდენად არ აქვს, რამდენადაც მნიშვნელობის მასტიმულირებლისა. ამდენად, სკოლებში ურთიერთგაგების საჭიროება მიგვანიშნებს, რომ მიზნის მისაღწევად, ცვლილების გასატარებლად და სოციალური მიზნებისთვის საჭიროა კომუნიკაციის დამატებითი ან სხვა ფორმები.



სურათი 10.3
ორმხრივი კომუნიკაციის მოდელი

ორმხრივი კომუნიკაცია

ორმხრივ კომუნიკაციაში ვგულისხმობთ ინტერაქციულ პროცესს; პროცესის ყველა მონაწილე აგზავნის და იღებს გზავნილებს. ცალმხრივი მიდგომისგან განსხვავებით, ორმხრივი კომუნიკაცია მოითხოვს მუდმივ გაცვლას და ტრანზაქციებს. როგორც 10.3 სურათზეა ნაჩვენები, ეს ნიშნავს, რომ თითოეული მონაწილის ყოველი გზავნილი ზემოქმედებას ახდენს მომდევნოზე. ასეთი ინტერაქტიული ურთიერთგაცვლის შედეგად შესაძლებელია კომუნიკაციის პროცესის გაუმჯობესება მიღებულ და გამიზნულ ინფორმაციას ან იდეას შორის სერიოზული შეუსაბამობების შემცირების გზით.

განსაკუთრებული შემთხვევაა ავტოკომუნიკაცია ანუ კომუნიკაცია საკუთარ თავთან. აშკარაა, რომ საკუთარ თავთან არაერთხელ ხდება სიმბოლოების და იდეების გაცვლა. ავტოკომუნიკაციის მაგალითებია დღიურის წარმოება, ავტობიოგრაფიის წერა, მონოლოგში ჩართვა, ფიქრი და მედიტაცია. ეს არის შემთხვევები, როდესაც ადამიანი საკუთარ თავს მიმართავს გონების დამშვიდების და ფიქრების დაწმენდის მიზნით. ანალოგიურად, მოსხენების წერისას ადამიანი იმავდროულად ინფორმაციას აწვდის მეორე პირს და აგებს კომუნიკაციის სქემას საკუთარ კოგნიტურ სტრუქტურაში (Broms and Gahmberg, 1983).

ჩვენ მიგვაჩნია, რომ ორმხრივი კომუნიკაცია ძალიან ჰგავს დიალოგის ცნებას, რომელიც განმარტებული და განხილულია ბერბელის და ბრიუსის მიერ (1993, 2000). დიალოგის თვალსაზრისით, ორმხრივი კომუნიკაცია იმავდროულად არის მოქმედება, რომელიც მიმართულია აღმოჩენისა და სიახლის გაგებისკენ; ის ხელს უწყობს ცოდნის გაზრდას, გააზრებას და სენსიტიურობას. ანუ, ორმხრივი ურთიერთობები ეხმარება მონაწილეებს სწავლასა და შეცვლაში. ბერბელის აზრით, ეს არის უწყვეტი და განვითარების მომცველი პროცესი, რომლითაც მონაწილეები უფრო სრულყოფილად იაზრებენ განათლებას, საკუთარ თავს და ერთმანეთს.

ინფორმაციის დამუშავების პერსპექტივა გვთავაზობს კომუნიკაციის, სწავლის და გააზრების თავისებურ კონცეფციებს. ე.წ. სქემები წარმოადგენს ადამიანის მეხსიერებაში მოცემული ცნებების ან შთაბეჭდილებების შესახებ ორგანიზებულ ცოდნას. ისინი გარე სამყაროს შიდა მოდელებია, რომლებიც წარმოიქმნება სხვადასხვა წყაროებიდან, მათ შორის, ადამიანებს შორის კომუნიკაციის გზით. ამდენად, გააზრება ანუ კოდირება და გაშიფვრა მოიცავს ახალი სქემების შექმნას და არსებულ სქემაში ახალი ინფორმაციის გაერთიანებას. გარდა ამისა, სქემები გვევლინება, როგორც კრიტიკიუმები, რომელთა მიხედვითაც ფასდება ახლადმიღებული გზავნილები. როგორც ასეთი, სქემა მეტად შთამბეჭდავი და ძლიერი ეკრანია; ხშირად, სქემების გამო ადამიანები არასწორად იგებენ გზავნილებს ან არასწორად ამახსოვრდებთ ისინი. ერთის მხრივ, სქემები შეიძლება გამოვიყენოთ იმ გზავნილების განსამარტავად ან გასაშიფრად, რომლებიც შეიძლება უცხო იყოს ნაკლებად გამოცდილი ადამიანებისთვის, ხოლო მეორეს მხრივ, ჩვენს გონებაში არსებულმა სქემებმა შეიძლება ხელი შეუშალოს გზავნილების ახლებურ და სწორ გაშიფვრას. მაგალითად, განათლების დარგის მუშაკები, რომლებსაც აქვთ სტერეოტიპები (კოგნიტური მოდელების ერთი სახეობა)

გარკვეულ ეთნიკურ, გენდერულ ან შესაძლებლობის ჯგუფებზე, ახალ ინფორმაციას აღიქვამენ მათი ამჟამინდელი კრიტერიუმების მიხედვით, რაც, სავარაუდოდ, გამოიწვევს გზავნილის მნიშვნელობის დამახინჯებას.

ორმხრივი კომუნიკაცია არის ინტერაქტიული პროცესი, რომელიც მიმართულია აღმოჩენისა და ახალი ცოდნის შექმნისკენ, საუბრის და მოსმენის გზით. მისი საშუალებით შესაძლებელია მსგავსი სქემების შექმნა (ურთიერთგაგება, საერთო მნიშვნელობები) და სტერეოტიპული სქემების შეცვლა. ინფორმაციის დამუშავების პერსპექტივის თანახმად, ახალი ინფორმაციის მიღება არსებული სქემების სათანადოდ გათვალისწინების გარეშე, ფაქტობრივად გარანტიანა იმისა, რომ ახალი მასალა დაავიწყდებათ ან არასწორად გაიგებენ. ბერბელსი (1993წ) ამ კოგნიტურ განმარტებას პოლიტიკურ ინტერპრეტაციასაც აძლევს. ის ამბობს, რომ კომუნიკაციისას ჩვენ არ ვცვლით ადამიანებს; ისინი თავად იცვლებიან ანუ ადამიანები ქმნიან საკუთარ წარმოდგენებს, ცვლიან საკუთარ აზრს, იღებენ გადაწყვეტილებას ალტერნატიულ სამოქმედო კურსზე და განსაზღვრავენ საკუთარ მიზნებს.

ორმხრივი კომუნიკაციის პრინციპები. ბერბელსი (1993) განავრცობს საკუთარ იდეებს დიალოგის შესახებ სამი პრინციპით ან ნორმატიული სტანდარტით:

– *მონაწილეობის პრინციპის* მიხედვით, დიალოგის წარმოება უნდა იყოს ნებაყოფლობითი და ხელს უნდა უწყობდეს ყველა მონაწილის აქტიურ ჩართულობას შკითხვების დასმაში, ახალი იდეების მოსინჯვასა და განსხვავებული თვალსაზრისის მოსმენაში.

– *მიზანდასახელობის პრინციპის* მიხედვით ჩართვა უნდა იძლეოდეს შესაძლებლობას, რომ საუბარი იყოს მტკიცე და ეხებოდეს მთელ რიგ საერთო საკითხებს, იმ შემთხვევაშიც კი, თუკი ისინი რთული და სადავოა.

– *ორმხრივობის პრინციპის* მიხედვით აზრთა ურთიერთგაცვლაში ჩართვა უნდა განხორციელდეს განწყობით, რომელიც გულისხმობს ურთიერთპატივისცემასა და ერთმანეთით დაინტერესებას.

ეს სამი პრინციპი წარმოადგენს სახელმძღვანელო პრინციპებს ორმხრივი კომუნიკაციის სტრატეგიების დასაგეგმად და გამოსაყენებლად.

ორმხრივი კომუნიკაციის ფორმები. ბერბელსი (1993, 2000) აღწერს, აგრეთვე, ორმხრივი ურთიერთობის ოთხ ფორმას ანუ მოდელს: საუბარი, ძიება, დებატები და ინსტრუქტაჟი.

საუბრისთვის დამახასიათებელია ორი ელემენტი – ზოგადად ურთიერთთანამშრომლობაზე მიმართული, ტოლერანტული განწყობა და ურთიერთგაგებისკენ მისწრაფება. ეს ფორმა გამოიყენება, როდესაც ადამიანებს აინტერესებთ, გაიგონ ერთმანეთის პოზიცია და შთაბეჭდილებები: მაგალითად, როცა ორი მოსწავლე საუბრობს საზაფხულო არდადეგებზე.

ძიება, იმავდროულად, მოიცავს გამოკვლევას იმ მიზნით, რომ პასუხი გაეცეს შეკითხვას, გადაიტარას უთანხმოება ან მოიძებნოს ყველასთვის მისაღები კომპრომისი. დიალოგი კითხვა-პასუხის სახით, როგორც წესი, იკვლევს ალტერნატიულ ვარიანტებს და განიხილავს შესაძლო პასუხებს ისეთ სტრუქტურაში, სადაც წახალისებულია სხვადასხვაგვარი პოზიციები და მიდგომები პრობლემის მიმართ. ამის მაგალითია საბუნებისმეტყველო საგნის

მასწავლებელთა ჯგუფი, რომელიც იკვლევს, თუ რატომ ახერხებს ზოგიერთი მოსწავლე ახალ პროექტზე დაფუძნებული სასწავლო მასალის წარმატებით გამოყენებას, სხვები კი ვერა.

დებატები მკვეთრი შეკითხვების დასმას გულისხმობს სკეპტიკური ტონით და ყოველთვის არ ისახავს მიზნად შეთანხმებას მონაწილეებს შორის. დებატების შესაძლო დადებითი შედეგი ის არის, რომ მონაწილეები ისმენენ ალტერნატიულ იდეებს, მაქსიმალურად გამოითქმის ურთიერთსაწინააღმდეგო აზრები. მიზანი კი ალტერნატიული პოზიციების განმარტება და გაძლიერებაა აზრთა ურთიერთგაცვლის გზით. დისკუსიის კიდევ ერთი მაგალითია პოლიტიკის განმსაზღვრელი პირების მიერ კერძო სკოლებისთვის სახელმწიფო გადასახადების საკითხებში მხარდაჭერის დადებითი მხარეების განხილვა.

ინსტრუქტაჟი გამიზნული პროცესია, რომლის დროსაც მასწავლებელი მოსწავლეებს ეხმარება გარკვეული პასუხების ჩამოყალიბებაში ან საკითხის გაგებაში. ის, ჩვეულებრივ, იყენებს კრიტიკულ შეკითხვებს და სხვა განცხადებებს, რათა დისკუსია მიიყვანოს კონკრეტულ დასკვნამდე. ორმხრივი კომუნიკაციის მაგალითია *სოკრატეს მეთოდი*. ისევე როგორც დიალოგის, ინსტრუქტაჟის კარგი მაგალითია ორმხრივი სწავლება. ორმხრივი სწავლებისას, მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთვებიან ინტერაქტიულ პროცესში, სადაც მონაწილეები მონაცვლეობით ირგებენ მასწავლებლის როლს (Palincsar, 1986).

მაშასადამე, მრავალი სახის ცალმხრივი და ორმხრივი კომუნიკაცია ნათლად გვიჩვენებს, რომ 10.1, 10.2, და 10.3 სურათებზე წარმოდგენილი არც ერთი მეთოდი არ არის ერთადერთი. ადმინისტრატორს, რომელიც გამოცდილი კომუნიკატორია, ექნება კომუნიკაციის სტრატეგიების მთელი არსენალი; ის, აგრეთვე, მოახერხებს შემოქმედებითად და მოქნილად გადავიდეს ერთი მიდგომიდან მეორეზე, ადამიანების, სიტუაციების და შინაარსის ცვლილებიდან გამომდინარე (Burbules and Bruce, 2000).

კომუნიკაციის არხები: სიმბოლოების ურთიერთგაცვლის მეთოდები

კომუნიკაციის დროს ადამიანები იყენებენ სიმბოლოთა ორ ძირითად სისტემას – ვერბალურს და არავერბალურს (Dahnke and Clatterbuck, 1990). ვერბალური სიმბოლოებია:

- ადამიანის მეტყველება – საუბარი პირდაპირ, პირისპირ ან ელექტრონული საშუალებებით: ტელეფონით, რადიოთი ან ტელევიზიით.
- წერილობით გადაცემული – მემორანდუმები, წერილები, ელექტრონული ფოსტა და გაზეთები.

არავერბალური სიმბოლოებია:

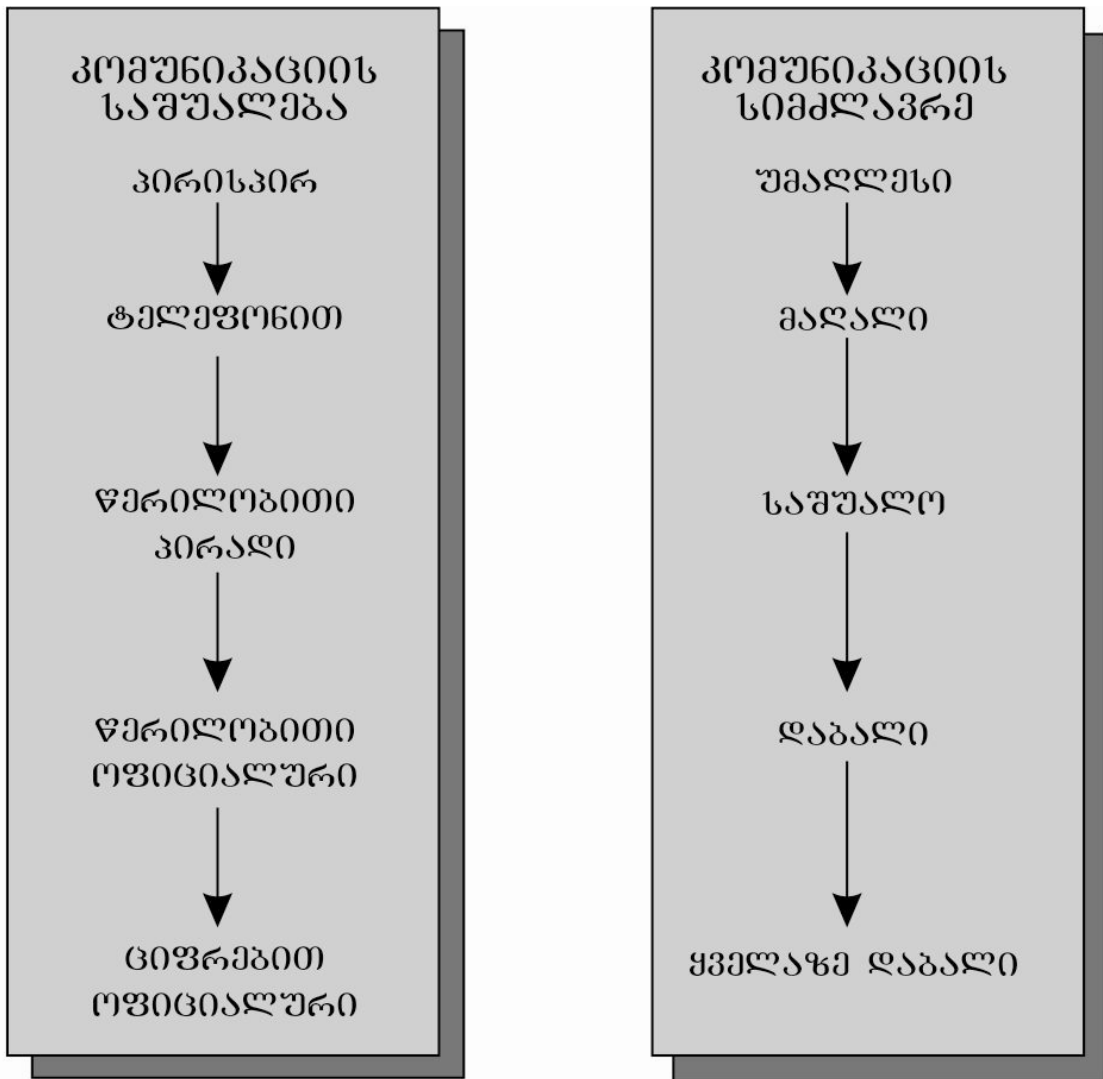
- უესტიკულაცია – სახის გამომეტყველება, პოზა და ხელის მოძრაობა.
- ფიზიკური საგნები ან ნივთები სიმბოლური დატვირთვით – ოფისის აღჭურვილობა, ტანისამოსი და ძვირფასეულობა.
- სივრცე – ტერიტორია და პირადი სივრცე.
- შეხება – ჩახუტება.
- დრო.

- სხვა – ინტონაცია, აქცენტები, ხმის ინტენსივობა, ტემბრი და საუბრის ტემპი.

ამდენად, გზავნილებით კომუნიკაცია შეიძლება სხვადასხვა არხით, გზით, ფორმით ან საშუალებით.

ვერბალური არხები. რიჩარდ ლ. დეფტი და რობერტ ჰ. ლენგელი (1983, 1986) ვარაუდობენ, რომ კომუნიკაციას განსაზღვრავს გამტარის (მედის) სიმძლავრე. მედიის სიმძლავრე არის მედიის პოტენციალი, გადაჭრას ინფორმაციის გადაცემის და გაურკვევლობის პრობლემა. მედიის სიმძლავრეს განსაზღვრავს ოთხი კრიტერიუმი: უკუკავშირის სისწრაფე, კომუნიკაციის არხების ნაირსახეობა, წყაროს პერსონალურობა და ენობრივი მრავალფეროვნება. მძლავრი მედია გულისხმობს მრავალი სიგნალის გამოყენებას, სწრაფ და დროულ უკუკავშირს, გზავნილების მორგებას კონკრეტულ შემთხვევებზე და კომუნიკაციის ენის მრავალფეროვნებას (Huber and Daft, 1987). მძლავრი საშუალებებით გადაიცემა თვისებრივი ინფორმაცია, ამგვარ მედიას ახასიათებს სენსიტივობა; ის ძალიან ეფექტურია გაურკვევლობის შემცირებისთვის. სუსტი საშუალებები მიესადაგება ტექნოლოგიებზე დაფუძნებულ, დიდი მოცულობის მონაცემთა გაცვლას და საუკეთესოა ფართო აუდიტორიისთვის რაოდენობრივი მონაცემების გადასაცემად (Daft, Bettenhausen, and Tyler, 1993). დაფტი და მისი კოლეგები, ამ ოთხი კრიტერიუმის გამოყენებით, კომუნიკაციის საშუალებას და სიმრავლეს ათავსებენ პარალელურ კონტინიუმზე, როგორც ეს ნაჩვენებია სურათზე 10.4.

პირისპირ ურთიერთობაარის ყველაზე მძლავრი ფორმა, ვინაიდან მისი საშუალებით მყარდება მყისიერი უკუკავშირი ვერბალური და ვიზუალური სიგნალებით. ვერბალური უკუკავშირის სისწრაფის მიუხედავად, ტელეფონით კავშირი პირისპირ ურთიერთობასთან შედარებით ნაკლებად მძლავრია, ვინაიდან ამ დროს არ მონაწილეობს ვიზუალური სიგნალები. წერილობითი კომუნიკაცია აღწერილია, როგორც ზომიერად ძლიერი ან სუსტი, ვინაიდან უკუკავშირი არის ნელი და ხდება მხოლოდ წერილობითი ინფორმაციის გადაცემა. კორესპონდენცია, სადაც ადრესატია მითითებული, პირადი ხასიათისაა და ზოგჯერ მეტ-ნაკლებად ძლიერია, ვიდრე ზოგადი მემორანდუმები და ბიულეტენები, რომლებიც ანონიმურია და არ ატარებს პირად ხასიათს. ოფიციალური ციფრების შემცველი დოკუმენტები – მაგალითად, კომპიუტერიდან ამონაბეჭდები, რომლებიც შეიცავს რაოდენობრივ მონაცემებს, ვთქვათ, მოსწრების ტესტის ქულებს – გვაწვდის ყველაზე სუსტ ინფორმაციას, ვინაიდან ციფრებით ისე ვერ გადაიცემა ინფორმაცია, როგორც ეს მეტყველებით არის შესაძლებელი. სიმძლავრის კონტინიუმზე ელექტრონული გზავნილების გაგზავნა შეიძლება მოვათავსოთ ტელეფონით კომუნიკაციასა და წერილობით პერსონალურ მიმოწერას შორის (Steinfeld and Fulk, 1986).



სურათი 10.4
კომუნიკაციის საშუალებების და სიმკლავრის კონტინუუმი

ძირითადი ჰიპოთეზაა, რომ თუ კომუნიკაციის შინაარსი ხდება გაუგებარი ან ბუნდოვანი, ხარისხის გასაუმჯობესებლად უნდა შეირჩეს უფრო მძლავრი საშუალება. ეს ჰიპოთეზა მთელი რიგი კვლევებით გამოიცადა; მისი დამადასტურებელი და საპირისპიროს დამამტკიცებელი მონაცემები დაახლოებით თანაბარია (Schmitz and Fulk, 1991). დეფტის და მისი კოლეგების მიერ განხორციელებული კვლევები (Trevino, Lengel, and Daft, 1987; Russ, Daft, and Lengel, 1990) მთლიანობაში ადასტურებს ძირითად ჰიპოთეზას. სხვა კვლევებმაც (Steinfeld and Fulk, 1986; Rice, 1992) ნაკლებად ან მეტ-ნაკლებად დაადასტურა ის. მთლიანობაში, შედეგები ადასტურებს მძლავრი საშუალების ჰიპოთეზას იმ გარემოში, სადაც იყენებენ ტრადიციულ საშუალებებს (მაგ., პირისპირ). ჰიპოთეზა ნაკლებად დასტურდება ისეთ გარემოში, სადაც ინტენსიურად იყენებენ კომუნიკაციის შედარებით ახალ საშუალებებს (მაგ., კომპიუტერები და სხვა ელექტრონული საშუალებები) (Fulk and Boyd, 1991).

როგორც მედიის სიმძლავრის განხილვიდან ჩანს, წერილობითი ან ზეპირი საშუალებების შედეგების შედარებისას, კომუნიკატორი პრობლემის წინაშე დგება (Porter and Roberts, 1976). წერილობითი ფორმით წარდგენილი ინფორმაციის გაგების ხარისხი უფრო მაღალია, თუმცა, შეხედულების ცვლილება ან დამაჯერებლობა უფრო მეტია პირისპირ ურთიერთობებისას. ამდენად, საშუალების სათანადოობა დამოკიდებულია მიზანზე – ანუ, გაგებაზე ან დარწმუნებაზე.

მედიის მრავალფეროვნება ზრდის როგორც ინფორმაციის გადაცემის სიმძლავრეს, ისე გზავნილის გადაცემის სიზუსტეს (Redding, 1972). ზოგადად, ყველაზე უფრო ეფექტიანი და ზუსტი კომუნიკაციის მცდელობებში გამოყენებულია წერილობითი და ზეპირი საშუალებების კომბინაცია; ეფექტიანობის თვალსაზრისით, მომდევნო ადგილზეა მხოლოდ ზეპირი მედია, ხოლო წერილობითი – ყველაზე ნაკლებ ეფექტიანია (Level, 1972). წერილობითი და ზეპირი საშუალებების კომბინაცია იშვიათად არის არასათანადო. წერილობითი კომუნიკაცია, ცალკე აღებული, შეიძლება იყოს ეფექტიანი ორ სიტუაციაში – როდესაც ინფორმაცია მოითხოვს სამომავლო ქმედებას ან როდესაც ის ზოგადი ხასიათისაა. მხოლოდ ზეპირი საშუალება კი შეიძლება შედეგიანი იყოს ორ სიტუაციაში, მაშინ, როცა აუცილებელია მყისიერი უკუკავშირი – საყვედურების გამოცხადება და დავების მოგვარება.

არავერბალური არხები. მიუხედავად იმისა, რომ საშუალებების სიჭარბე, ჩვეულებრივ, იწვევს უკეთეს გაგებას, ზეპირად და წერილობით გადაიცემა მხოლოდ ნაწილი იმ ინფორმაციისა, რომელის სხვებისთვის მიწოდება სურთ ადმინისტრატორებს. ზეპირ სიგნალებზე არანაკლებ მნიშვნელოვანია არავერბალური სიმბოლოები, თუნდაც არასრულად გაგებულნი. არავერბალური კომუნიკაცია არის კომუნიკაციის დანიშნულების მქონე ყველა ქცევა, რომელიც ხორციელდება სხვა ადამიანის თანდასწრებით და რომლის დროსაც არ გამოიყენება სიტყვები. წარბის აწევა, ხელის ჩამორთმევა და თითების მოუთმენლად დარტყმა არავერბალური საშუალების კარგად ცნობილი, გარკვეული მნიშვნელობის გამომხატველი ქმედებებია. სიჩუმე და უმოქმედობა შეიძლება მიანიშნებდეს გაბრაზებაზე, უკმაყოფილებაზე, დეპრესიასა ან შიშზე. მიუხედავად იმისა, რომ არავერბალური კომუნიკაციის ეს განმარტება კომუნიკაციის საკმაოდ ფართო სფეროს განსაზღვრავს, მაინც ვერბალურ და არავერბალურ ფორმებს შორის კიდევ რჩება რაღაც სივრცე, რომელიც განსაზღვრავს საჭიროებს. ე.წ. პარაენა, ანუ ზეენა არის ერთგვარი მეტყველება, რომელიც არ მოიცავს სიტყვებს. პარაენის მაგალითებია აქცენტის დასმა, ინტონაციის ცვლილება და მეტყველების ტემპი, ასევე, ბგერებით გადმოცემულ ხმები: ბუტბუტი, სიცილი, ამოოხვრა, ჩახველება და ა. შ. (Knapp, 1972; Wietz, 1974).

არავერბალური კომუნიკაციის კვლევა ხშირად იკვლევს პარაენის, სხეულის მოძრაობის და სივრცითი მინიშნებების მნიშვნელობებს. მაგალითად, ხუთი ფორმის არავერბალური ქცევის კომბინაცია მუდმივად უძლიერეს დადებით ზეგავლენას ახდენს ერთი პირის მცდელობაზე, დაამყაროს ურთიერთობა მეორე ადამიანთან: გაღიმება, შეხება, თანხმობის ნიშნად თავის დაქნევა, უშუალო ქცევა (მაგ., წინ გადახრა) და თვალის მოძრაობები. ეს

ქცევები ძალიან მნიშვნელოვანია სითბოს, ენთუზიაზმის, დაინტერესების გრძნობის გამოსახატავად (Heintzman, Leathers, Parrot, and Adrian Bennet Cairus, 1993).

გრძნობების არავერბალურად ყველაზე აშკარად გადმომცემია ადამიანის სახე (McCaskey, 1979). გრძნობების უმრავლესობა გადაიცემა სახის გამომეტყველებით. სახის გამომეტყველებაზე დაკვირვებით, ადამიანს, ყოველგვარი ტრენინგის გარეშე შეუძლია განასხვავოს მთელი რიგი ადამიანური ემოციები, აღელვება იქნება ეს, დამცირება თუ შიში (Harris, 1993). თვალის გასწორება არის ერთ-ერთი ყველაზე პირდაპირი და მძლავრი საშუალება, რომლითაც ადამიანები არავერბალურ კომუნიკაციას ახდენენ. ტრადიციულ ამერიკულ კულტურაში დამკვიდრებული წესების მიხედვით, უმრავლეს შემთხვევებში, წუთით თვალის გასწორება მისაღებია. პირდაპირ თვალებში ყურება მიიჩნევა, აგრეთვე, გულწრფელობის და სანდოობის მანიშნებლად. ხანგრძლივად თვალებში ყურება, ჩვეულებრივ, აღიქმება ან შიშის აღმძვრელად, ან სხვა კონტექსტში, რომანტიკული ინტერესის ნიშნად. მოსაუბრეებმა იციან, რომ თავის ეფექტურად წარსადგენად მძლავრი საშუალებაა, პირდაპირ იცქირონ აუდიტორიის კონკრეტული წევრების მიმართულებით და თვალი გაუსწორონ მათ.

სამუშაო ადგილთან დაკავშირებით მაიკლ ბ. მაკესკი (1979) აღნიშნავს, რომ კაბინეტი პირადი ტერიტორიაა, რომელიც აცალკევებს ერთი ადამიანის კუთვნილ ადგილს მეორის კუთვნილი ტერიტორიისაგან. ადგილის მიხედვით შეიძლება ვიმსჯელოთ შეხვედრის ჩატარების მიზანზე. მაკესკის რჩევაა, რომ საკამათო დისკუსიის გამართვის, იერარქიის და უფლებამოსილების ხაზგასმის მიზნით ან მითითებების გასაცემად, ხელმძღვანელმა შეხვედრა ჩაატაროს საკუთარ კაბინეტში. თავად კაბინეტში არსებული წყობა შეიძლება მიანიშნებდეს ურთიერთობების გამიზნულ ხასიათზე. მაგალითად, მრავალი ადმინისტრატორი საკუთარ კაბინეტში აწყობს ორ სხვადასხვა ფორმის სივრცეს. ერთ-ერთ მათგანში ადმინისტრატორი საუბრობს მაგიდის მეორე მხრიდან პირთან, რომელიც მაგიდის საპირისპირო მხარეს ზის. ეს განლაგება ხაზს უსვამს ადმინისტრატორის უფლებამოსილებას და თანამდებობას. მეორე სივრცეში სკამები დალაგებულია წრიულად მრგვალ მაგიდასთან. ვინაიდან აღნიშნული განლაგება მიანიშნებს სურვილზე, არ გაესვას ხაზი იერარქიულ განსხვავებებს, ეს ხელს უწყობს უფრო უშუალო ურთიერთობას. ამდენად, თუკი კაბინეტის განლაგებაში განსაზღვრულია ადგილი არაოფიციალური საუბრებისთვის, გამოფენილია პირადი სამახსოვრო ნივთები და დეკორაციები, ხოლო მანძილი სკამებსა და მაგიდას შორის შედარებით მცირეა, ეს ყველაფერი არავერბალური სიმბოლოებია, რომლებიც სტუმრებს გულთბილ ატმოსფეროს ახვედრებს. განათლების ადმინისტრირებაში არავერბალური მნიშვნელობის მცირერიცხოვანი კვლევებიდან ერთ-ერთში ჯეიმს მ. ლიფამმა და დონალდ ს. ფრანკმა (1966) დაადასტურეს ამ დებულებების ჭეშმარიტება სკოლებში.

ვერბალური და არავერბალური გზავნილების შესატყვისობა. ეფექტიანი ურთიერთგაგების მისაღწევად ვერბალური და არავერბალური გზავნილები უნდა იყოს შესაბამისი. ამ განზოგადების ილუსტრირება, როგორც წესი, ხდება ახალი დირექტორის თანამშრომლებთან შეხვედრისას. დირექტორების ტიპური ფრაზაა: „თუ რაიმე შეკითხვა ან პრობლემა გაგიჩნდათ, შემობრძანდით ჩემთან, რათა ერთად განვიხილოთ საკითხი. ჩემი კარი ყოველთვის ღიაა.“ როდესაც თანამშრომელი სიტყვასიტყვით იგებს დირექტორის ნათქვამს და მართლაც შედის მის კაბინეტში, სავარაუდოდ, არავერბალური გზავნილები უნდა

განსაზღვრავდეს ვერბალურად გამოხატული გზავნილის მნიშვნელობას. თუკი ადამიანს ხედებიან კართან, სკამს სთავაზობენ და საუბარიც შედეგია, ვერბალური გზავნილი მყარდება და მისი მნიშვნელობა გასაგებია. მაგრამ, თუკი დირექტორი სკამიდან ფეხს არ იცვლის, ზის მაგიდის იქით, თანამშრომელს კი ფეხზე დგომას აიძულებს ან სვამს ოთახის მეორე ბოლოში და თავად წერას აგრძელებს, ვერბალური გზავნილი საპირისპიროა. როდესაც ვერბალური და არავერბალური გზავნილები ერთმანეთს ეწინააღმდეგება, შედეგად ვიღებთ მნიშვნელობის პრობლემას.

ახალი და განვითარებადი ტექნოლოგიები. საზოგადოებასა და განათლების დარგში ფეხს იკიდებს სწრაფად განვითარებადი საინფორმაციო ტექნოლოგიები. საინფორმაციო ტექნოლოგიები მოიცავს ყველა სახის გამოთვლით და საკომუნიკაციო აპარატურას და პროგრამებს (Harris, 1993). მაგალითად, მაღალსიჩქარიანი პერსონალური კომპიუტერები, კომპიუტერული ქსელები, ელექტრონული ფოსტა, ფაქსის აპარატები, ხმოვანი ფოსტა, კომპიუტერული დისკები, ციფრული აუდიო და ვიდეო ინფორმაციის შესანახი და მოსაძიებელი ხელსაწყოები და მათი გამოყენება კომბინაციაში, როგორც კომპლექსური ინფორმაციის გამტარებელი ინტერაქტიული ხელსაწყოებისა, უკვე მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს სკოლებში კომუნიკაციის ფორმებზე. მიმდინარე რევოლუცია უფრო მეტია, ვიდრე, უბრალოდ, ტრადიციული, ქაღალდებზე დაფუძნებული საშუალებების კომპიუტერის ეკრანითა და სხვა ტექნოლოგიური საოცრებებით შეცვლა. მოსალოდნელია, რომ კომუნიკაციის ახალ ტექნოლოგიებზე გადასვლა გამოიწვევს შედეგებს პირად, საზოგადოებრივ და პედაგოგიურ დონეებზე. ახალი ტექნოლოგიების ფართოდ დანერგვით შეიცვალა საკუთრივ კომუნიკაციის პროცესიც. თითოეული ახალი საშუალების დანერგვასთან ერთად შემოდის სპეციალური მოთხოვნები გზავნილის შედგენასთან დაკავშირებით, აგრეთვე, იზრდება გზავნილის გადაცემის სისწრაფე და მოხერხებულობა. ახალი საშუალებები ზეგავლენას ახდენს გზავნილის მნიშვნელობის გარდაქმნაზეც. (DeFleur, Kearney, and Plax, 1993). პედაგოგიის თვალსაზრისით ახალი საშუალებების პოტენციული თითქმის ამოუწურავი ჩანს. მასწავლებლებს და მოსწავლეებს თითქმის მყისიერად შეუძლიათ ინფორმაციის მოპოვება ვრცელი ბაზებიდან, კოლეგებთან ურთიერთობა მსოფლიოს მასშტაბით კომპიუტერით ან ვიდეო-ხიდებით, ახალი ცოდნის შექმნა მრავალი სხვადასხვა საშუალების გამოყენებით. ახალ ტექნოლოგიებს შეუძლია აქცენტის გადატანა პასიურიდან აქტიურ სწავლაზე, აგრეთვე, სკოლის ფიზიკური გარემოს ჩანაცვლება დისტანციური სწავლებითა და ვირტუალური სკოლებით.

წყაროები კომუნიკაციის პროცესში: გამგზავნები და მიმღებები

აუცილებელი არ არის, რომ გზავნილის წყარო ადამიანი – ხელმძღვანელი და თანამშრომელი იყოს. ეს შეიძლება იყოს ორგანიზაცია ან თავად ამოცანა (Northcraft and Earley, 1989; Bantz, 1993). წყაროს განხილვისას მნიშვნელოვანი ფაქტორებია სანდოობა და კოგნიტური შესაძლებლობები.

სანდოობა. გამგზავნის სანდოობა ანუ დამაჯერებლობა (Adler and Rodman, 1991) ზეგავლენას ახდენს გზავნილის შედეგიაობაზე. ორი მახასიათებელი, რომლებიც გავლენას ახდენენ სანდოობაზე, არის კვალიფიციურობა და ავტორიტეტულობა (Shelby, 1986; Becker and Klimoski, 1989). სანდოობა მოიცავს

ნდობას და რწმენას, რომელიც მიმღებს აქვს გამგზავნის სიტყვებსა და ქმედებებთან დაკავშირებით. სანდობის დონე, თავის მხრივ, ზეგავლენას ახდენს მიმღების რეაქციებზე კომუნიკატორის სიტყვებსა და ქმედებებზე (Gibson, Ivancevich, and Donnelly, 1976). ზოგიერთ შემთხვევაში, გამგზავნის ვინაობა და რეპუტაცია, რომელიც ნამდვილად ვერ უზრუნველყოფს გზავნილის სანდობას, შედეგად იწვევს მიღებული ინფორმაციის ან დამახინჯებას, ან საერთოდ უგულებელყოფას (Bowers, 1976). მაგალითად, პედკოლექტივის წევრები, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ დირექტორი მაინცდამაინც კომპეტენტური არ არის, არაკეთილსინდისიერია, ან ორივეა ერთად, სავარაუდოდ, დაამახინჯებენ მისგან მიღებულ ყველა ინფორმაციას.

საუბრისთვის მომზადება შეიძლება გამოხატავდეს კვალიფიციურობას. მომზადება იწვება აზრის ორგანიზებით სიმბოლოების წყებად – განსაზღვრული მნიშვნელობის გამომხატველ სიტყვებად ან სურათებად. თითოეული სიმბოლოსთვის შეიძლება გადაცემის შესაბამისი მეთოდები რაციონალურობის, თანმიმდევრულობის და შესაბამისობის პრინციპების გათვალისწინებით. მაგალითად, როგორც წესი, ელექტრონული ფოსტით სხვადასხვანაირად იწერება შეტყობინება და ოფიციალური საყვედურის წერილი, ეს ორივე კი განსხვავდება პირისპირ საუბრისგან. ანუ, გზავნილი, რომელიც კარგად არის შემუშავებული, ორგანიზებული, დაწერილი ან წარდგენილი, მნიშვნელოვნად მალდდება მიმღების თვალში გამგზავნის კომპეტენციის დონე და შესაბამისად – სანდობა.

კოგნიტური შესაძლებლობები. ფსიქოლოგიური მახასიათებლები ზღუდავს პირის მიერ კომუნიკაციის განხორციელების შესაძლებლობას. ერთმანეთს შერწყმული ინფორმაციის დამუშავების უნარი (მაგ., კომუნიკაციის მოდელებისა და მათი გამოყენების ცოდნა და საკითხის ცოდნა) და პიროვნული თუ მოტივაციის ფაქტორები (მაგ., განწყობები, ღირებულებები, ინტერესები, მოლოდინი) ზღუდავს და ფილტრავს გზავნილის შინაარსსა თუ ხარისხს (Berlo, 1970). კოგნიტური მოდელები მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს არა მხოლოდ იმაზე, თუ რა ინფორმაციას ექცევა ყურადღება, რომელი ინფორმაციის გადაცემა და განმარტება ხდება, არამედ, აგრეთვე, იმაზე, თუ როგორ ხდება ინფორმაციის დამუშავება (Krone, Jablin, and Putnam, 1987). მაგალითად, ზედამხედველის მოადგილე სწავლების დარგში დირექტორებთან კომუნიკაციისას გამოარჩევს ინფორმაციას, რომელიც, მისი აზრით, არ არის დაკავშირებული სკოლების ადმინისტრირებასთან; დირექტორები ფილტრავენ ზედამხედველის მოადგილისთვის გადასაცემ ინფორმაციას, რომელმაც შეიძლება უარყოფითი წარმოდგენა შექმნას მათ საქმიანობაზე.

კოგნიტური სტრუქტურები და პროცესები ზეგავლენას ახდენს, აგრეთვე, მიმღების შესაძლებლობაზე, გაიგოს ან მოახდინოს გზავნილის გაშიფვრა. თუკი მსმენელი ქმედითი, ურთიერთთანამშრომლობისადმი განწყობილი და მცოდნეა, ის ცდილობს, ისე განმარტოს გზავნილი, როგორც ეს გამგზავნს ჰქონდა გამიზნული. თუმცა, გამგზავნის მსგავსად, მიმღებს აქვს კომუნიკაციის შესაძლებლობები, საგნის ცოდნა, ინტერესები, ღირებულებები და მოტივაციური ფაქტორები, რაც მთლიანობაში იწვევს მნიშვნელობის გაშიფვრის ხარისხობრივ შეზღუდვას. შედეგად, მნიშვნელობა, რომელსაც მიმღები ანიჭებს გადმოცემულ გზავნილს, არ არის ზუსტად ისეთი, როგორც ეს გამგზავნს ჰქონდა განსაზღვრული. რა თქმა უნდა, მნიშვნელობები შეიძლება იყოს მეტ-ნაკლებად მსგავსი, მაგრამ ისინი არასოდეს არის იდენტური. მიმღების კოგნიტური მოდელები და პროცესები ზღუდავს რეაგირების ალტერნატივების დიაპაზონს.

გამოცდილების საფუძველზე, როგორც ეს წარმოდგენილია კოგნიტური სტრუქტურებით და პროცესებით, მიმღები არჩევს, თუ როგორ იმოქმედოს ან როგორი რეაგირება მოახდინოს გზავნილზე. ეს ქმედებები უკუკავშირია გამგზავნთან.

უკუკავშირი

ყველა სახის საკომუნიკაციო გარემოში არსებობს სერიოზული ალბათობა, რომ ის, რასაც ჩვენ ვამბობთ, იქნება ბუნდოვანი და არასწორად მოხდება მისი გაგება. მაგალითად, „ამ წუთში მოვალ“ და „მოგვიანებით დამირეკე და დავილაპარაკოთ“ ბუნდოვნად მიანიშნებს დროზე. ის, თუ რამდენი ხანი გაგრძელდება „წუთი“ ან „მოგვიანებით“ დიდწილად დამოკიდებულია ადამიანსა და კულტურაზე. თუმცა, უკუკავშირის გამოყენებით, ბუნდოვანი განცხადებებიც კი შეიძლება გახდეს კონკრეტული ეფექტური კომუნიკაციის ნაწილი (Alessandra and Hunsaker, 1993).

უკუკავშირი არის პასუხი იმ პირისგან, ვინც გზავნილი მიიღო. უკუკავშირით ვლინდება, როგორ გაიგო მიმღებმა გზავნილი და როგორი ზეგავლენა მოახდინა მასზე. გამგზავნს კი ეძლევა შესაძლებლობა, გამოასწოროს პრობლემები. ამდენად, თუკი დიალოგი გარკვეული დროის განმავლობაში გრძელდება და არ კარგავს აზრს, უკუკავშირი მნიშვნელოვანია. ამ პროცესს სულ მცირე ორი დადებითი მხარე აქვს. პირველ რიგში, ის მიგვანიშნებს, წარმატებულია თუ არა კომუნიკაცია და თანაც სიზუსტე და სიცხადე შეაქვს გზავნილში. შეკითხვების დასმა და ნათქვამის პერიფრაზირება არის ვერბალური უკუკავშირის ფორმები (Adler and Rodman, 1991). განცხადებები: „ამით რას გულისხმობთ?“ ან „მოდით, გავიაზროთ თქვენი ნათქვამი...“ არის ურთიერთგაგების შემოწმების ფორმა (Alessandra and Hunsaker, 1993). ამას გარდა, კონკრეტული საკომუნიკაციო პროცესის შედეგების ცოდნა ქმნის მომავალი კომუნიკაციის შესწორების ან შეცვლის საფუძველს (Ashford, 1986). ამდენად, უკუკავშირი ზრდის კომუნიკაციის სიზუსტეს და სიცხადეს.

კომუნიკაციის განხორციელება კონტექსტში

ადამიანებს შორის კომუნიკაცია დამოკიდებულია, აგრეთვე, კონტექსტუალური, კულტურული ან გარემო ფაქტორების კომბინაციაზე. პროცესს ბუნდოვანს ხდის კონტექსტუალური ფაქტორები, რომლებსაც, ჩვეულებრივ, უწოდებენ *ხმაურს* ან *ბარიერებს*. ხმაური არის ნებისმიერი ყურადღების გამფანტავი რამ, რომელიც ხელს უშლის კომუნიკაციის პროცესს. ხმაური შეიძლება იყოს იმდენად ძლიერი, რომ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება, ვიდრე საკუთრივ გზავნილის შინაარსი (Reilly and DiAngelo, 1990).

სკოლებში სოციალური და პიროვნული ფაქტორებით გამოწვეულმა ხმაურმა, შესაძლოა, უფრო მეტი შემაწუხებელი პრობლემა გამოიწვიოს, ვიდრე ფიზიკურმა ჩარევამ. მაგალითად, კომუნიკაციის პროცესის დამახინჯების გამომწვევია დახურული ორგანიზაციების გარემო, დასჯაზე ორიენტირებული ბიუროკრატიული სტრუქტურები, კულტურული და გენდერული განსხვავებები და ერთპიროვნული მმართველობა. შეურიგებელ მასწავლებლებს არ ესმით დესპოტი დირექტორების და პირიქით; ბიუროკრატი განმანათლებლები არ აქცევენ ყურადღებას მომთხოვნ მშობლებს.

მცდარი შეხედულებები ასაკის, გენდერის, რასის, სოციალური კლასის და ეთნიკური ჯგუფის განსხვავებების მიმართ, ერთგვარი ბარიერები კომუნიკაციის პროცესში, ამასინჯებს გზავნილებს. მრავალკულტურულ საზოგადოებაში დემოგრაფიული მახასიათებლებით – რასით, პროფესიითა და გენდერით შექმნილი სტანდარტული წარმოდგენები გავლენას ახდენენ ენისა და კომუნიკაციის შესაძლებლობების განვითარებაზე (Zenger and Lawrence, 1989). მაგალითად, ადამიანს, რომელსაც სჯერა, რომ რომელიმე კონკრეტული სამუშაო შეიძლება ეფექტიანად შეასრულოს მხოლოდ მამაკაცმა, წინასწარ არის განწყობილი საიმისოდ, რომ უარყოს ის ფაქტები, ინფორმაცია და გზავნილები, რომლებიც მიანიშნებს, რომ ქალს შეუძლია სამუშაოს შესრულება იმავე ხარისხით ან უკეთესად. თითოეული გზავნილი იფილტრება ბარიერებით, წინასწარგანწყობით ან კოგნიტური მოდელებით (Reilly and DiAngelo, 1990).

მსგავსად ამისა, ტრადიციულად, მეტ-ნაკლებად განსხვავებულია ამერიკელი ქალების და მამაკაცების როგორც წერის სტილი, ისე ზეპირი მეტყველება (Tannen, 1990; Gray, 1992). ქალებს ახასიათებთ მიდრეკილება მაღალი კლასის სასაუბრო სტილისადმი, იყენებენ გარკვეულ ეპითეტებს (მაგ., „ძვირფასი“, „საუცხოო“, „საყვარელი“). მამაკაცებს უფრო სლენგური გამოთქმები ახასიათებთ. მამაკაცებისგან განსხვავებით, ქალები ორაზროვან განცხადებებს აკეთებენ ან იყენებენ შეზღუდულ სტრუქტურებს (მაგ.: „აღბათ“, „თითქოს“, „შეიძლება“), თავს არიდებენ უნივერსალურ განცხადებებს და საუბრობენ ენით, რომელიც ხელს უწყობს ურთიერთობების განვითარებას, თავაზიანობას, მხიარულებას და მზრუნველობას (Shakeshaft, 1986). საზოგადოებრივ და პროფესიულ შეხვედრებზე ქალები ნაკლებს ლაპარაკობენ და ხშირად აწყვეტინებენ ერთმანეთს. მათი ნათქვამის სისწორეში უფრო მეტად შეაქვთ ეჭვი, ვიდრე მამაკაცების ნათქვამში. როგორც ჩანს, საუბრისას გენდერულ განსხვავებებს განაპირობებს ისიც, რომ ქალები საკუთარი მოსაზრების გამოხატვაზე მეტად იმაზე ზრუნავენ, რომ სხვებს მიეცეთ საუბრის საშუალება. ამდენად, მეტყველების მახასიათებლების მიხედვით ქალები გამოიყურებიან უფრო კოლეგიურად და ურთიერთობებზე ორიენტირებულად, ვიდრე მამაკაცები (Baker, 1991).

ბრენდა მ. უილკინსი და პიტერ ა. ანდერსონი (1991) აღნიშნავენ, რომ ძალიან პოპულარული გახდა კვლევა, რომლის მიზანია გენდერული განსხვავებების გამოვლენა მენეჯერების საკომუნიკაციო სტილში. მათ აღმოაჩინეს, რომ ქალი და მამაკაცი მენეჯერები განსხვავდებიან საკომუნიკაციო ქცევით, თუმცა განსხვავება იმდენად უმნიშვნელოა, რომ სტატისტიკურ სხვაობებს მცირე სოციალური მნიშვნელობა აქვს. შაროლ შეიქმაფტი (1986) თავის მიმოხილვაში ასკვნის, რომ ქალების ტრადიციული და სტერეოტიპული სტილი უფრო ჰგავს კარგი ადმინისტრატორების სტილს, ვიდრე მამაკაცებისა. მისი დაკვირვებით, ქალების საკომუნიკაციო სტილია, გამოიყენონ უფრო ნაკლებად ავტორიტარული „ზემოდან ქვემოთ“ კომუნიკაციის სტილი, არაიდულებითი მოტივაციური და დარწმუნების ტენწიკა, უკუკავშირის და საფრთხის შემამცირებელი სტრატეგიები. მისი აზრით, მამაკაცები, ეფექტიანი სკოლის დირექტორები რომ გახდნენ, ნაცვლად იმისა, რომ მოუწოდებდნენ ქალებს, შეცვალონ თავიანთი მეტყველება და მიბადონ მათ, სასურველია, დააკვირდნენ, როგორ საუბრობენ და უსმენენ ქალები და შეეცადონ, თავად გადაიღონ ეს სტილი.

განათლების დარგში მოღვაწე მამაკაც და ქალ განმანათლებლებს და მოსწავლეებსაც ხშირად აქვთ ძალიან განსხვავებული სოციალ-ეკონომიკური, ეთნიკური, საგანმანათლებლო და სამუშაო გამოცდილება. ეს განსხვავებები, საერაუდოდ, ქალი და მამაკაცი ადმინისტრატორების, მასწავლებლების და მოსწავლეების ურთიერთობისას სკოლებში, შექმნის კონტექსტუალურ ხმაურს. თუმცა, როდესაც ქალების სტატუსი შედარებით უთანაბრდება მამაკაცებისას, განსხვავებები მეტყველებაში შესაძლოა, შემცირდეს. დღესდღეობით მოსალოდნელია, რომ ახალგაზრდა მამაკაცებსა და ქალებს ექნებათ უფრო ერთმანეთის მსგავსი ლექსიკა და საუბრის მანერა, ვიდრე ჰქონდათ 50 წლის წინ (McNall and McNall, 1992).

ამდენად, ყველა სახის კონტექსტუალურ ხმაურს – მაგალითად, ფიზიკურ, სოციალურ და პირად ხმაურს – შეუძლია წარმოქმნას ენასთან დაკავშირებული შეუსაბამობები, რომლებიც კიდევ უფრო მეტად ზღუდავს კომუნიკაციას სკოლებში. სკოლების კონტექსტების მზარდი მრავალფეროვნების და სხვა ცვლილებების გათვალისწინებით (მაგ., ეკონომიური კეთილდღეობა, ეთნიკური კუთვნილება, ადმინისტრაციულ თანამდებობებზე მომუშავე პირების სქესი და რისკის ჯგუფში მყოფი ბავშვები), ნამდვილად გაიზრდება გამოწვევა კომუნიკაციის ზუსტად და მკაფიოდ განხორციელების მხრივ. როგორც 10.1 სურათზეა ნაჩვენები, გაზიარებული მნიშვნელობის შექმნა კომუნიკაციის პროცესით დამოკიდებულია მონაწილე პირებზე, გზავნილის შინაარსზე, გამოყენებულ მეთოდებსა და კონტექსტზე. შეჯამებული სახით, კავშირი ნაჩვენებია შემდეგი ფორმულით:

$$\text{მნიშვნელობა} = \text{ინფორმაცია} + \text{კომუნიკატორები} + \text{საშუალება} + \text{კონტექსტი}$$

ფორმულის და მიდგომის ძირითად არსს შეიძლება ჩავწვდეთ შემდეგი შეკითხვების განხილვით:

- ვინ ვის ესაუბრება და რა ფუნქციები აკისრიათ მათ? (ადმინისტრატორები, ადმინისტრატორი და მასწავლებელი, მასწავლებლები, მამაკაცები და ქალები, მასწავლებელი და მოსწავლე, ადმინისტრატორი და მშობელი. . .)
- შესაძლებელია თუ არა ზეპირმეტყველებით ან სიმბოლოებით ინფორმაციის გადაცემა და მისი გაგება როგორც გამგზავნის, ისე მიმღების მიერ?
- როგორია კომუნიკაციის შინაარსი და შედეგი? დადებითი თუ უარყოფითი? შესაბამისი თუ შეუსაბამო?
- რა მეთოდები ან საშუალებები გამოიყენება?
- როგორ კონტექსტში ხორციელდება კომუნიკაცია?
- რა ფაქტორები ქმნის ხმაურს, რომელმაც შეიძლება დააბრკოლოს ან დაამახინჯოს გზავნილი?

ზოგადი დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინფორმაციის სწორად აღქმას ყველაზე სერიოზულ

პრობლემებს უქმნის ორმხრივი კომუნიკაციის დეფიციტი, ურთიერთსაწინააღმდეგო საშუალებების და გზავნილების გამოყენება და სიტუაციური ხმაურის ფაქტორი.

კომუნიკაციის ორგანიზაციული პერსპექტივა

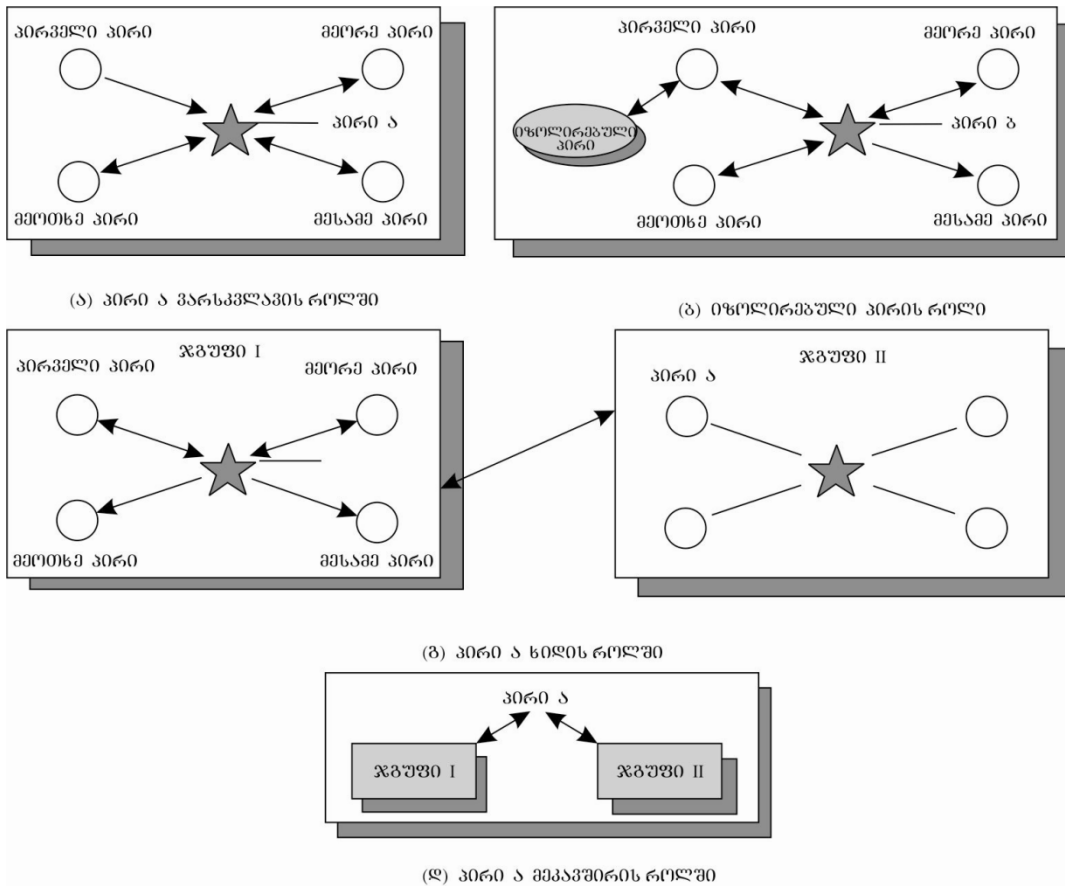
ორგანიზაციები ინფორმაციის დამუშავების სისტემებია. ინფორმაცია მიედინება ორგანიზაციების გავლით და ზეგავლენას ახდენს პრაქტიკულად ყველა სტრუქტურასა და პროცესზე. მეტიც, ორგანიზაციები ამუშავებენ მონაცემების სულ უფრო მზარდ მოცულობას და სასურველი საშუალება ხდება პირისპირ განხილვა და ჯგუფში მონაწილეობა (Daft, Buttenhausen, and Tyler, 1993). მონაცემების მზარდი მოცულობის და უფრო მძლავრი საშუალებების გამოყენების ტენდენციის შედეგად სკოლებში ორგანიზაციული კომუნიკაციის გააზრება კიდევ უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს, ვიდრე მანამდე მიაჩნდათ.

ორგანიზაციული კომუნიკაცია და ქსელები

ორგანიზაციული კომუნიკაციის განმარტებისათვის ოდნავ შევცვლით კომუნიკაციის აქამდე განხილულ განმარტებას. ორგანიზაციული კომუნიკაცია არის ინფორმაციის გაგზავნა ოფიციალური და არაოფიციალური არხებით, რაც იწვევს გზავნილის მნიშვნელობის შექმნას და ზეგავლენას ახდენს ინდივიდებზე და ჯგუფებზე (DeFleur, Kearney, and Plax, 1993). ანუ ორგანიზაციული კომუნიკაცია არის საერთო და ინტერაქტიული პროცესი, რომლის დროსაც ხდება გზავნილების შექმნა და განმარტება. ორგანიზაციის შიგნით და გარეთ კოორდინირებული ღონისძიებებით და ურთიერთობებით იქმნება საერთო მნიშვნელობების ქსელები (Stohl, 1995). მაგალითად, ახალი სასწავლო გეგმის სტანდარტების შესახებ ინფორმაციის გავრცელების მიზნით, სასკოლო ოლქის მასშტაბით, ტარდება თანამშრომლების განვითარებისკენ მიმართული ღონისძიებები მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორებისთვის. ამ კოორდინირებული ღონისძიებების შედეგად განმანათლებლებს შორის იქმნება ქსელები როგორც სკოლის შიგნით ისე სკოლებს შორის და ყალიბდება საერთო ცოდნა სტანდარტების შესახებ.

ქსელები – მოწესრიგებული სახით ჩამოყალიბებული კომუნიკაციის ფორმალური ან არაფორმალური მოდელები ან არხებია. ფორმალური არხები - ორგანიზაციის მიერ ნებადართული მეთოდებია, დაკავშირებული ისეთ ორგანიზაციულ მიზნებთან, როგორცაა რეგულირება და ნოვაციები. ადამიანები ინფორმაციის არაფორმალური არხებით გადაცემისას იყენებენ ინფორმაციის გადაცემის არაფორმალურ არხებს (Harris, 1993). კომუნიკაციის ეს ფორმები სკოლების ორგანიზაციული სტრუქტურის ნაწილია, მიუხედავად იმისა, რომ არ არის ნაჩვენები იერარქიულ სქემაზე (Lewis, 1975). ფორმალური და არაფორმალური არხების მიმართულება შეიძლება იყოს ვერტიკალური (ზევით და ქვევით) ან ჰორიზონტალური, ისევე, როგორც ცალმხრივი ან ორმხრივი. ამდენად, ქსელები და არხები, უბრალოდ, მეთოდებია, საშუალებები

ან ფორმები, რომლითაც გზავნილის გადაცემა ხდება ისეთ ორგანიზაციებში, როგორცაა სკოლები; ისინი კომუნიკაციის ხაზებია.



სურათი 10.5
მაგალითები პარსკვლავის, ცენტრალური პირის, ხიდის და მკავშირის როლები კომუნიკაციის ქსელებში

ქსელის და არხების ზოგადი ცნებები ნაცნობია, ვინაიდან ჩვენ ყველას გვაქვს ფართო გამოცდილება ისეთ ფიზიკურად ხილულ ქსელებსა და არხებთან შეხებისა, როგორცაა მდინარეები, ქუჩები და მაგისტრალები, სატელეფონო ხაზები და საკანალიზაციო მილგაყვანილობა (Monge, 1987). ზემოაღნიშნული მაგალითებისგან განსხვავებით, კომუნიკაციის ქსელების გამოვლენა ორგანიზაციებში უფრო რთულია, ვინაიდან ისინი ეყრდნობა ადამიანთა აბსტრაქტულ ქცევას, რომელიც დროთა განმავლობაში ვლინდება და არა ფიზიკური მასალისგან – ასფალტისგან, წყლისგან ან მილებისგან. მიუხედავად ამისა, კომუნიკაციის ქსელი ადამიანთა შორის ურთიერთობის საკმაოდ სტაბილური მოდელია, რომელსაც შეიძლება დავაკვირდეთ სკოლებში, ადამიანებს შორის ინფორმაციის გაცვლის პროცესში. დროთა განმავლობაში, საკომუნიკაციო ქცევაზე დაკვირვებით, შეიძლება გავაკეთდეს დასკვნები, თუ ვინ ვის უკავშირდება ინფორმაციის გაცვლის გზით.

როგორც 10.5 სურათზეა წარმოდგენილი, კომუნიკაციის ქსელებში მონაწილე პირები სხვადასხვა როლს ასრულებენ. კომუნიკაციური როლი, რომელსაც პირი ასრულებს კომუნიკაციის ქსელში, მნიშვნელოვანია, ვინაიდან მას შეუძლია ზეგავლენა მოახდინოს პირის განწყობასა და ქცევაზე. ვარსკვლავის როლში მყოფ პირთან ბევრ ადამიანს აქვს კომუნიკაცია. ვარსკვლავი არის მაკავშირებელი ამ ქსელში. ვარსკვლავი, ცენტრალური როლიდან გამომდინარე, თეორიულად ძლიერია, ვინაიდან მას უფრო მეტი შეხება აქვს ჯგუფის რესურსებთან და, სავარაუდოდ, ამ რესურსების კონტროლიც შეუძლია (McElroy and Shrader, 1986; Yamagishi, Gillmore, and Cook, 1988). ამდენად, ვარსკვლავი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ქსელის ლიდერი.

იზოლირებული პირის როლში მყოფ პირს კი, პირიქით, იშვიათად აქვს კომუნიკაცია სხვებთან (იხ. სურათი 10.5). ჯგუფიდან იზოლირებული პირები ქსელს ან ძალიან სუსტად უკავშირდებიან, ან ეთიშებიან, ანუ ისინი არ არიან ჩართულნი კომუნიკაციის ნაკადში, რომელიც ქსელში მიედინება. ჯგუფისგან იზოლირებული პირები პრობლემებთან ასოცირდებიან, ვინაიდან კომუნიკაციის პროცესიდან მათ გამოთიშვას ხშირად ახლავს თან გაუცხოების გრძნობა, სამუშაოთი კმაყოფილების დაბალი დონე, მცირე დაინტერესება ორგანიზაციის საქმიანობით და საქმიანობის შესრულების დაბალი ხარისხი. როგორც ჩანს, აქტიური მონაწილეობა კომუნიკაციის ქსელებში დადებით შედეგებს იწვევს, ხოლო იზოლირება დაკავშირებულია უკმაყოფილებასთან (Harris, 1993). მიუხედავად ამისა, სკოლებში განმანათლებლის იზოლაციის შემცირებისკენ მიმართული პროგრამებით შეიძლება, შეიქმნას სიტუაცია, როდესაც ის პირები, რომლებმაც ყველაზე მეტად უნდა ისარგებლონ ამ პროგრამით, ყველაზე მეტად შეეწინააღმდეგებიან ცვლილებებს და მცირე სარგებელს მიიღებენ (BAkkenes, de Brabander, and Imants, 1999).

პეტრიკ ფორსითმა და უეინ ჰოიმ (1978) აღმოაჩინეს, რომ, გამონაკლისის გარეშე, იზოლირება ერთ სიტუაციაში სხვა გარემოშიც იწვევს იზოლაციას. შემდგომი კვლევის შედეგებიც ასეთივე იყო, თუ არ ჩავთვლით იმას, რომ მეგობრებისგან იზოლირება არ იყო დაკავშირებული ოფიციალური უწყებისგან იზოლირებასთან (Zeilinski and Hoy, 1983). ანუ, კომუნიკაციის პროცესიდან იზოლირებული პირები სკოლებში თითქოს გამოყოფილი არიან კონტროლის სისტემისგან, პატივსაცემი თანამშრომლებისგან და, ზოგჯერ, მეგობრებისგანაც. იზოლაციის პოტენციურად უარყოფითი ასპექტია გაუცხოება. ამ უარყოფითი შედეგის გასანეიტრალებლად ადმინისტრატორებმა უნდა შექმნან ალტერნატიული კომუნიკაციის პროცესები, ვინაიდან ჯგუფიდან იზოლირებულ პირებთან წვდომა არსებული არხებით შეუძლებელია.

ურთიერთგაცვლა ქსელებს შორის ხდება ადამიანების საშუალებით, რომლებიც ასრულებენ ხიდების და მეკავშირის კონკრეტულ ფუნქციებს. მაგალითად, ადამიანებს, რომლებიც მიეკუთვნებიან ერთზე მეტ ჯგუფს, უწოდებენ ხიდებს. ინგლისურის მასწავლებელი, რომელიც ოლქის სასწავლო გეგმის კომიტეტისა და სკოლის კათედრის წევრია, ასრულებს ხიდის როლს და, სავარაუდოდ, გადასცემს ინფორმაციას ამ ორ ჯგუფს შორის (იხ. სურათი 10.5). მეკავშირეები არიან პირები, რომლებიც აკავშირებენ ჯგუფებს, რომლებსაც ისინი არ მიეკუთვნებიან. მეკავშირეები წარმოდგენენ შუამავალს სკოლის სხვადასხვა ჯგუფს შორის. ანუ ისინი ასრულებენ ძალიან მნიშვნელოვან ფუნქციას ერთმანეთის საქმიანობის შესახებ ჯგუფების ინფორმირების მხრივ. ურთიერთობა მეკავშირეებსა და ჯგუფის წევრებს შორის არ ხდება ღიდი

სიხშირით ან ოფიციალურად, თუმცა, როდესაც კომუნიკაცია რეგულარულია, წევრებმა, ჩვეულებრივ, იციან, რას აკეთებენ სხვები. როგორც მესამე თავში აღწერილი, ეს მნიშვნელოვანი კავშირები ან სუსტია, ან თავისუფალი. მეკავშირებს ხშირად ოფიციალურად ნიშნავენ ორგანიზაციები, რათა დაკავშირდეს სხვადასხვა კათედრა ან კომიტეტი და უზრუნველყოფილი იყოს მათ შორის კარგი კომუნიკაცია. მაგალითად, ზედამხედველის მოადგილე სასწავლო გეგმების და სწავლების საკითხებში ზედამხედველობას უწევს ინგლისურის სასწავლო გეგმის კომიტეტებს და ამ ორი ჯგუფის მეკავშირეა. არსებობენ ოფიციალურად დანიშნული და არაოფიციალურად მოქმედი მეკავშირეები. სინთია შტოლი (1995) ასკვნის, რომ ძლიერ ეფექტიან ჯგუფებს მეტი კავშირი აქვს სხვა ჯგუფებთან ორგანიზაციაში ან მის გარეთ, ვიდრე ნაკლებ ეფექტიან ჯგუფებს. თუმცა, ყველაზე უფრო მჭიდროდ დაკავშირებული და კმაყოფილი ჯგუფები იშვიათად ურთიერთობენ გარეშე მხარეებთან.

კომუნიკაციის მიზნები სასკოლო ორგანიზაციებში

კომუნიკაცია ისეთ ორგანიზაციებში, როგორცაა სკოლები, ემსახურება არაერთ ძირითად მიზანს – მაგალითად, პროდუქციის შექმნასა და რეგულირებას, ინოვაციების დანერგვას, ინდივიდუალურ სოციალიზაციას თუ მოქმედების კურსის შენარჩუნებას (Myers and Myers, 1982). პროდუქციის შექმნის და რეგულირების ფუნქციები მოიცავს ღონისძიებებს, რომლებიც მიზნად ისახავს ორგანიზაციის ისეთი ძირითადი საქმიანობის შესრულებას, როგორცაა სწავლება და სწავლა სკოლებში. ამ ასპექტში კომუნიკაციის ფუნქციაა მიზნების და სტანდარტების განსაზღვრა, ფაქტების და ინფორმაციის გადაცემა, გადაწყვეტილებების მიღება, მართვა, ზეგავლენის მოხდენა სხვა პირებზე და შედეგების შეფასება. სიახლის დანერგვასთან დაკავშირებული ფუნქცია გულისხმობს გზავნილებს ახალი იდეების წარმოქმნის შესახებ და პროგრამების, სტრუქტურების და პროცედურების ცვლილებას სკოლაში. დაბოლოს, კომუნიკაციის სოციალიზაციის ფუნქცია და სამოქმედო კურსის შენარჩუნება ზეგავლენას ახდენს მონაწილეების თვითშეფასებაზე, ადამიანებს შორის ურთიერთობებზე და მოტივაციაზე, რომ მოხდეს მათი პირადი მიზნების გაერთიანება სკოლის ამოცანებთან. სკოლის შესაძლებლობა, უზრუნველყოს და შეინარჩუნოს საქმიანობის ასეთი კომპლექსური, მეტად ურთიერთდამოკიდებული მოდელი, იზღუდება მისი კომუნიკაციური შესაძლებლობებით.

პროდუქციის შექმნის, მოწესრიგების, ნოვაციების, სოციალიზაციის და კურსის შენარჩუნების მიზნების მისაღწევად სკოლებში უნდა მოხდეს მაღალი დონის ურთიერთგაგების ხელშეწყობა კომუნიკაციის საშუალებით. სკოლებში მიზნების მისაღწევად საჭიროა კონკრეტული ქმედებები. მიზანმიმართული ქცევა კომუნიკაციით მიიღწევა; ამდენად, რაც უფრო მეტად მკაფიო და გასაგებია გზავნილი, მით უფრო მაღალია ალბათობა, რომ ადმინისტრატორის, მასწავლებლის და მოსწავლის ქმედებები წარიმართება ნაყოფიერად, მიზანმიმართულად. მაგალითად, ეფექტიან სკოლაში ადმინისტრატორებს, მასწავლებლებს და მოსწავლეებს სურთ, გაიგონ და აღიარონ ერთმანეთის იდეები და იმოქმედონ მათი მიხედვით. სკოლის მიზნები და მათი მიღწევის სახელმძღვანელო პრინციპები შემუშავებულია აქტიური დიალოგის შედეგად. ერთ-ერთი ნოვატორული მიზანი შეიძლება იყოს პროექტებზე დაფუძნებული სწავლების მიდგომის განხორციელება. თანმხლები სახელმძღვანელო პრინციპები მიზნის მისაღწევად შეიძლება, მოიცავდეს ახალი სასწავლო

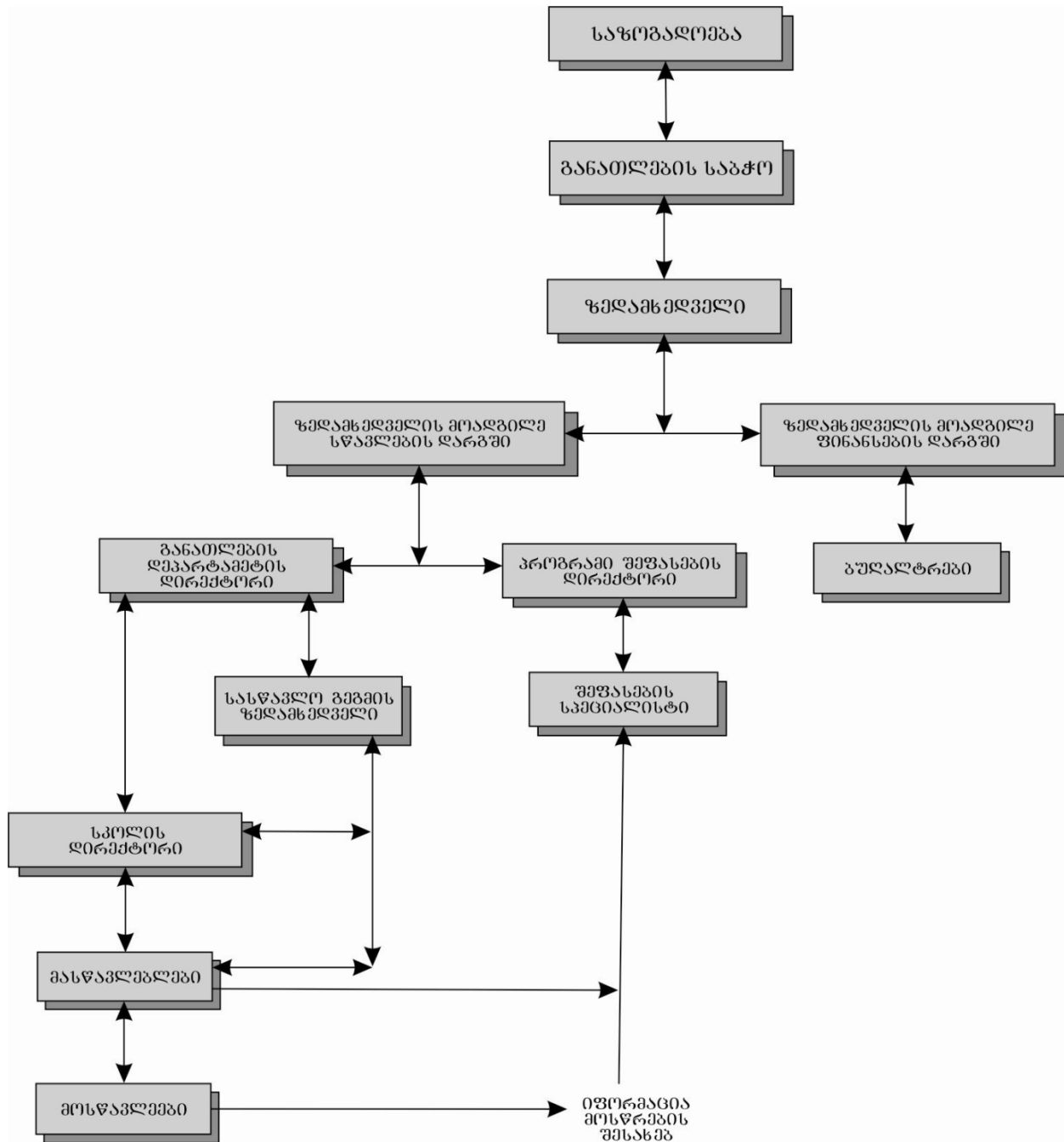
გვემეხება, ახალი ინტერაქტიული სწავლების სტრატეგიების შემუშავებას, სოციალიზაციას და მასწავლებლების ტრენინგს, პორტფოლიოს შეფასების პროცედურების შემუშავებას. დირექტორი, მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები, როგორც ჯგუფის ლიდერები, ხაზს უსვამენ მიზნის მართებულობას, ახალი პროცედურების გამოსადგობას, მხარს უჭერენ ურთიერთგაგებას, კოლექტიურ ქმედებებს პროგრამის განხორციელებისთვის და მონაწილეობას იღებენ მის შესრულებასა და შემდგომ ქმედებებში. მოქმედებების მასშტაბი და წარმატება დიდწილად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად ეფექტიანად ხდება სკოლაში მიზნის და თანმხლები პროცედურების შესახებ კომუნიკაციის პროცესის მართვა.

კომუნიკაციის ოფიციალური ქსელები სკოლებში

სკოტის (1998) მიხედვით, ერთი მიზეზი, რის გამოც ორგანიზაციები ვითარდებიან, ინფორმაციის ნაკადების მართვის შესაძლებლობაა. სკოლების იერარქიული სტრუქტურა (იხ. მესამე თავი) მოიცავს რამდენიმე დამახასიათებელ ელემენტს, მაგ., სტატუსსა და უფლებამოსილებაში განსხვავებებს თანამდებობის მიხედვით, თუმცა ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია კომუნიკაციის ცენტრალიზებული სისტემა. კომუნიკაცია ფიგურირებს სკოლის ყველა სტრუქტურაში. კომუნიკაციის ოფიციალური არხები ანუ ქსელები, კვეთს ორგანიზაციას უფლებამოსილების იერარქიის გზით. ბარნარდი (1938) ამ ოფიციალურ არხებს „კომუნიკაციის სისტემას“ უწოდებს. ბარნარდის მიხედვით, ოფიციალური (ფორმალური) კომუნიკაციების სისტემის შემუშავებისა და გამოყენებისას რამდენიმე ფაქტორის გათვალისწინებაა აუცილებელი:

- ცნობილი უნდა იყოს კომუნიკაციის არხები.
- არხები უნდა აკავშირებდეს ორგანიზაციის თითოეულ წევრს.
- კომუნიკაციის ხაზები უნდა იყოს მაქსიმალურად პირდაპირი და მოკლე.
- როგორც წესი, გამოიყენება კომუნიკაციის მთლიანი ქსელი.
- დგინდება თითოეული კომუნიკაციის ნამდვილობა ანუ დასტურდება, რომ ის მომდინარეობს სათანადო პირისგან, რომელსაც უკავია თანამდებობა და რომელსაც აქვს გზავნილის გაცემის უფლებამოსილება.

სურათზე 10.6 წარმოდგენილია სასკოლო ოლქის ოფიციალური კომუნიკაციების ქსელი ბარნარდის აღწერილობითი დებულებების გამოყენებით. მიაქციეთ ყურადღება, რომ სქემაში განსაზღვრულია კომუნიკაციის ფორმალური არხები და თითოეული წევრი ვიდაცას ექვემდებარება. დირექტორები ექვემდებარებიან ზედამხედველის მოადგილეს სწავლების დარგში, რომელიც, ფინანსურ საკითხებში ზედამხედველის მოადგილესთან ერთად, ექვემდებარება ზედამხედველს. კომუნიკაციის ხაზი ზედამხედველიდან მასწავლებლებამდე გადის ხუთ იერარქიულ საფეხურს. ეს არის საკმაოდ მოკლე და პირდაპირი ხაზი დიდი სასკოლო ოლქისთვის. კონკრეტული სახელების და ბიუროკრატიული წესების და სახელმძღვანელო პრინციპების დამატებით, რომლებიც განსაზღვრავს სამუშაოებს, ეს სისტემა ბარნარდის დებულებების შესაბამისი ხდება.



სურათი 10.6
კომუნიკაციის ოფიციალური არხები პროგრამის განხორციელებისთვის სასკოლო ოლქში

ყველა ორგანიზაციაში აშკარაა კომუნიკაციის პროცესზე ფორმალური შეზღუდვების არსებობა. „სათანადო არხების გამოყენების უზრუნველყოფა“ და „იერარქიის მიხედვით მოქმედება“ არის ორი ფართოდ გავრცელებული დებულება, რომელიც ორგანიზაციებში კონტროლის და კომუნიკაციის სტრუქტურის მოთხოვნებს ასახავს (Harris, 1993). კომუნიკაციის ოფიციალური

სისტემისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად მიიჩნევა სკოლის ბიუროკრატიული ასპექტების სამი მახასიათებელი: ცენტრალიზაცია იერარქიაში, ორგანიზაციის ფორმა ანუ კონფიგურაცია და საინფორმაციო ტექნოლოგიების დონე.

ცენტრალიზაცია — კომუნიკაციის სისტემების ეფექტიანობისთვის მნიშვნელოვანია არა ორგანიზაციაში უფლებამოსილების დელეგირება, არამედ კონცენტრირება ერთი წყაროს ხელში (Porter and Roberts, 1976). ცენტრალიზებული სკოლების სტრუქტურაში რამდენიმე თანამდებობას აქვს ინფორმაციის მოპოვების უდიდესი შესაძლებლობა. მაგალითად, კომუნიკაციის ფორმალური სისტემისთვის ინფორმაციის უდიდესი ნაწილის შეგროვებას აწარმოებს ზედამხედველი და ზედამხედველის ორი მოადგილე, რომლებიც 10.6 სურათზე არიან წარმოდგენილი. თუმცა, იმ შემთხვევაში, თუ ოლქი დეცენტრალიზებულია ან სუსტად არის შეკავშირებული (იხ. მესამე თავი), ყველა თანამდებობაზე მეტ-ნაკლებად გადანაწილდება ინფორმაციის მოპოვების შესაძლებლობა. განსხვავებული ინფორმაციის მოპოვების შესაძლებლობების კვლევით დასტურდება, რომ ცენტრალიზებული სტრუქტურები უფრო ეფექტიანი კომუნიკატორები არიან, როდესაც პრობლემები და ამოცანები შედარებით მარტივი და სწორხაზოვანია. თუმცა, როდესაც პრობლემები და ამოცანები რთულდება, დეცენტრალიზებული იერარქიები უფრო ეფექტიანია (Argote, Turner, and Fichman, 1989).

ფორმა – კომუნიკაციის პროცესებზე ზეგავლენას ახდენს, აგრეთვე, სკოლის ორგანიზაციის იერარქიული დონეების რაოდენობა ანუ სიმაღლის შეფარდება სიბრტყესთან. იერარქიული დონეები და ზომა არის სტრუქტურული მახასიათებლები, რომლებიც, ჩვეულებრივ, ასოცირდება ფორმასთან. ხუთდონიანი სკოლის ოლქი, როგორც 10.6 სურათში აღწერილ მაგალითშია, განსხვავდება იმ სისტემებისგან, რომლებსაც მეტი ან ნაკლები რაოდენობის დონე აქვთ დონეებს შორის, განსხვავებაა ზევიდან ქვევით კომუნიკაციის შესაძლებლობებშიც. დონეების რაოდენობა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მანძილი, რომელიც გზავნილმა უნდა გაიაროს. როდესაც მანძილი იზრდება, გზავნილის დამახინჯების ალბათობა იზრდება, ხოლო კომუნიკაციის ხარისხით და რაოდენობით კმაყოფილება მცირდება (Clampitt, 1991; Zahn, 1991). მასწავლებლები, საზოგადოდ, გამოხატავენ ნაკლებ კმაყოფილებას ზედამხედველებისგან მიღებული გზავნილებით, ვიდრე დირექტორებისგან მიღებული გზავნილებით. ამასთანავე, ორგანიზაციის სიდიდე უარყოფითად არის დაკავშირებული კომუნიკაციის ხარისხთან; როდესაც ოლქი იზრდება, კომუნიკაცია უფრო ზოგადი ხდება და ხარისხი მცირდება (Jablin, 1987).

როგორც ჩანს ორგანიზაციულ კომუნიკაციაზე მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს, აგრეთვე, *ტექნოლოგიები*, თუმცა ეს ზემოქმედება გარკვეულწილად სადაოა. როგორც მესამე თავში აღვნიშნეთ, ავტორები, რომლებიც ემხრობიან პოზიციას, რომ სკოლები სუსტი კავშირების მქონე სისტემებია, ამტკიცებენ, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულებებს აქვთ ტექნოლოგიების შედარებით დაბალი დონე. თუმცა, რადგან კომუნიკაციების ტექნოლოგიები სულ უფრო მეტედ ვითარდება სკოლებში, მათი გამოყენება სერიოზულად შეცვლის კომუნიკაციას როგორც ფორმალურ, ისე, არაფორმალურ ქსელებში (Huseman and Miles, 1988).

ჩვენ ვცხოვრობთ სიახლეებით აღსავსე და დინამიურ ეპოქაში, სადაც ხდება ძირეული ცვლილებები, რასაც ადასტურებს ისეთი მიღწევები,

როგორცაა კომპიუტერული ქსელები, მსოფლიო ქსელი (World Wide Web), ელექტრონული ფოსტა, კომპიუტერის გამოყენებით გამართული კონფერენციები, თანამგზავრები და მონაცემების დამუშავების საშუალებები. უკანასკნელ პერიოდამდე ინფორმაციის ელექტრონულად გაცვლა განიხილებოდა ხმის, გამოსახულების, ტექსტის გადაცემის განსხვავებული და ცალკე ფორმები. ახლა სულ უფრო ვრცელდება ხმის, გამოსახულების, ტექსტის, გრაფიკის მომენტალური გადაცემა სხვადასხვა ადგილას. მოსალოდნელი სერიოზული გარდაქმნების გათვალისწინების შემთხვევაშიც კი, ჩვენ ჯერ-ჯერობით ზუსტად ვერ წარმოვიდგენთ იმ განსხვავებებს, რომლებიც პოტენციურად შეიძლება არსებობდეს კომუნიკაციის ტრადიციულ და ახალ ტექნოლოგიებს შორის. შედეგად, ამგვარი ტექნოლოგიების შესაძლო ზეგავლენა სკოლებში კომუნიკაციის ყველა ასპექტზე – ადმინისტრაციულ, სწავლების და სოციალურ ასპექტებზე – ალბათ არ არის სათანადოდ შეფასებული.

კომუნიკაციის არაფორმალური არხები სკოლებში

არაფორმალური არხები ნებისმიერ ორგანიზაციაში არსებობს, განურჩევლად იმისა, თუ რამდენად სრულყოფილია კომუნიკაციის ფორმალური სისტემა. ერთი განზოგადება, რომელიც არაერთხელ შენიშნეს მკვლევრებმა და მონაწილეებმა ორგანიზაციებში, არის ის, რომ ადამიანები, რომლებიც გაერთიანებული არიან გუნდებში, დაჯგუფებებში ან კომპანიაში, როგორც წესი, ძალიან სწრაფად აღწევენ საკითხებზე შეთანხმებას. ისინი იოლად და კარგად ახორციელებენ კომუნიკაციას ერთმანეთს შორის. ფაქტები, მოსაზრებები, განწყობები, ეჭვები, ჭორები და მითითებებიც კი თავისუფლად და სწრაფად მიედინება არაფორმალურ არხში. არაფორმალური არხები, რომლებიც აგებულია სოციალურ ურთიერთობებზე სკოლის წევრებს შორის, იქმნება ისეთი მარტივი მიზეზების გამო, როგორცაა საერთო საოფისე სივრცე, მსგავსი მოვალეობები, მოკლე შესვენებებზე დროის ერთად გატარება, ერთი მანქანით სარგებლობა და მეგობრობა. სოციალური ურთიერთობები და კომუნიკაციის არხები წარმოიქმნება სკოლის ყველა ორგანიზაციულ დონეზე. სურათზე 10.6 მოცემულია კომუნიკაციის ფორმალური სისტემა, არაფორმალური სისტემა ამ სისტემის პარალელურად არსებობს. მაგალითად, არაფორმალური კომუნიკაციის მოდელები არსებობს ცენტრალურ ოფისში. ცენტრალური ოფისის არაფორმალური ჯგუფი შეიძლება მოიცავდეს რამდენიმე დირექტორს, ზედამხედველის მოადგილეს, რამდენიმე ხელმძღვანელ პირს, შემფასებელს და ბუღალტერს. ამკარაა, რომ არაფორმალური კომუნიკაციის არხები მრავლადაა სკოლების დირექტორებს, მასწავლებლებს და მოსწავლეებს შორის.

კომუნიკაციის მოდელები დაწყებითი და საშუალო სკოლების დირექტორებს შორის საკმაოდ განსხვავებულია (Licata and Hack, 1980). საშუალო სკოლის დირექტორები ქმნიან ფორმალურ ჯგუფებს, რომლებიც პროფკავშირს ჰგავს. ანუ კომუნიკაციის მოდელები ემყარება საერთო პროფესიულ ინტერესებს და ურთიერთდახმარების და დაცვის საჭიროებას. დაწყებითი სკოლის დირექტორები კი კლანისმაგვარ ჯგუფებად ერთიანდებიან, სადაც მათი კომუნიკაციები ვითარდება სოციალური კავშირების გარშემო მენტორებს, მეგობრებს, მეზობლებს და ნათესავებს შორის. მოკლედ რომ ვთქვათ, საშუალო სკოლის დირექტორები ქმნიან არაფორმალურ არხებს პროფესიული განვითარების მიზნით, დაწყებითი სკოლის დირექტორები კი არაოფიციალურად ახდენენ კომუნიკაციას სოციალური საკითხების გარშემო.

მიუხედავად იმისა, რომ არაფორმალური ქსელის ძირითადი ნაკლოვანება ჭორების გაგრძელებაა, ისინი ასრულებენ მთელ რიგ მიზნებს ისეთ ფორმალურ ორგანიზაციაში, როგორც სკოლაა. პირველ რიგში, ისინი ასახავენ სკოლაში ღონისძიებების ხარისხს. არაოფიციალური წყაროებით კომუნიკაციის შედეგად ადმინისტრაცია და სკოლის სხვა ხელმძღვანელები ძალიან მნიშვნელოვან უკუკავშირს იღებენ. გარდა ამისა, ქმედითი არაფორმალური ქსელები მეტყველებს სკოლის კულტურაზე და ხელმძღვანელობას მრავალი რამის შეტყობა შეუძლია მათი საშუალებით. მეორეც, არაოფიციალურმა არხებმა უნდა დააკმაყოფილოს სოციალური მოთხოვნილებები ან გარკვეულ ჯგუფთან კუთვნილების მოთხოვნილება, რაც ფორმალური არხებით ვერ მიიღწევა. მესამე, არაფორმალური არხი ავსებს საინფორმაციო ვაკუუმს ინფორმაციის დიდი დოზით გადაცემით. სრულყოფილების ხარისხისგან დამოუკიდებლად, კომუნიკაციის ფორმალური ქსელები, უბრალოდ, ვერ ატარებს ყველა ინფორმაციას, რომელიც საჭიროა თანამედროვე სკოლებში. არაფორმალური ქსელები კი ქმნის ამ საშუალებებს, როდესაც ფორმალური არხები შეზღუდულია. არაფორმალური არხები განსაკუთრებით გამოსადეგია ცვლილებების პერიოდში, როდესაც ინფორმაცია ახალია და როდესაც პირისპირ ან ელექტრონული კომუნიკაცია შედარებით მარტივია. მეოთხე, არაფორმალური კავშირები მნიშვნელობას სძენს ღონისძიებებს სკოლაში. არაოფიციალური ქსელებით გადაცემული გზავნილები გასაოცარი სიზუსტით გარდაიქმნება/გადაითარგმნება იმ ენაზე, რომელიც მონაწილეთათვის გასაგებია. გარდაქმნის სიზუსტე ერთმნიშვნელოვანი ინფორმაციის შემთხვევაში 75-იდან 90 პროცენტამდეა. თუ არასწორად ხდება გარდაქმნა, ეს როგორც წესი, არასწორად დასმული აქცენტის გამო ხდება და გამოწვეულია საწყისი ინფორმაციის არასრულყოფილებით. პრობლემა არის ის, რომ მცირე დამახინჯებას ან შეცდომასაც კი შეიძლება მძიმე შედეგები მოჰყვეს (Clampitt, 1991; Harris, 1993).

შემავსებელი ქსელები: ოფიციალური და არაოფიციალური კომუნიკაცია

როგორც აღვნიშნეთ, კომუნიკაციის ფორმალური (ოფიციალური) და არაფორმალური (არაოფიციალური) არხები ყველა საგანმანათლებლო დაწესებულებაში არსებობს. სხვადასხვა პირობებში ქსელების შესწავლის შედეგები მიანიშნებს, რომ კომუნიკაციის მოდელები ორგანიზაციებში არის გასაოცრად კომპლექსური. სკოლებში არ არის ერთიანი ქსელი, არამედ არის ურთიერთგადამფარავი და ურთიერთდაკავშირებული ქსელების წყება (Jablin, 1980). მონაწილეთა დიდ უმრავლესობას რეგულარული ურთიერთობა აქვს მრავალ სხვა ადამიანთან, გაცილებით მეტთან, ვიდრე ეს ოფიციალური ორგანიზაციული სქემებით არის გათვალისწინებული. მიუხედავად იმისა, რომ ე.წ. ამოცანების ქსელი უფრო დიდი და უკეთესად განვითარებულია, ვიდრე სოციალური ქსელი, ორივე მათგანი მჭიდროდ უკავშირდება ერთმანეთს და ძალიან მნიშვნელოვანია ორგანიზაციისთვის (O'Reilly and Pondy, 1979). საზოგადოდ, კომუნიკაციის ჯგუფები იქმნება ამოცანაზე ორიენტირებული ხაზების მიხედვით. სამუშაო ჯგუფების ამოცანების სტრუქტურები მიმართულია გადაცემული გზავნილის სიზუსტის და სიცხადის გაუმჯობესების ან შემცირებისკენ. სპეციალური უნარების და მაღალი სტატუსის მქონე ჯგუფებს ახასიათებთ მეტი სიცხადე ინფორმაციის გაცვლაში, ვიდრე სხვა ჯგუფებს (O'Reilly and Roberts, 1977). მეტიც, სიზუსტე და სიცხადე დადებით ზეგავლენას

ახდენს საქმიანობაზე, თუმცა კომუნიკაციის სიხშირე განმანათლებლებს შორის არ არის მაღალი (Miskel, McDonald, and Bloom, 1983). შეჯამების სახით უნდა ითქვას, რომ კომუნიკაციის შინაარსს და მიმართულებას შეუძლია ფორმალური და არაფორმალური სისტემა ურთიერთშემავსებელი გახადოს.

შინაარსი

შინაარსის თვალსაზრისით კომუნიკაცია შეიძლება განვიხილოთ როგორც ინსტრუმენტული ანუ ექსპრესიული (Etzioni, 1960). ინსტრუმენტული კომუნიკაცია ანაწილებს ინფორმაციას და ცოდნას, რომელიც ზეგავლენას ახდენს კოგნიტურ სტრუქტურებსა და პროცესებზე. ადმინისტრაციული დირექტივები, პოლიტიკა, სასწავლო გეგმის მიზნები და მასალები და სტატისტიკური მონაცემები ინსტრუმენტული ფუნქციის მქონე კომუნიკაციის ტიპური მაგალითებია. ინსტრუმენტული კომუნიკაციის მიზანია შეჯერება მეთოდების და პროცედურების გარშემო. ექსპრესიული კომუნიკაცია, მეორეს მხრივ, ცდილობს შეცვალოს ან გაამყაროს განწყობები, ნორმები და ღირებულებები. სათანადო აფექტური ორიენტაციები მოსწავლეების მიმართ, სიმკაცრე, დისციპლინა, და ორგანიზაციული ჯილდოები ექსპრესიული შინაარსის მქონე კომუნიკაციის ტიპური მაგალითებია.

კომუნიკაციის ოფიციალური არხები ატარებს როგორც ინსტრუმენტულ, ისე ექსპრესიულ შინაარსს. არაოფიციალურ ქსელს შეუძლია ორივე მათგანის გაძლიერება. მაგალითად, კომუნიკაციის არაოფიციალური არხი შეხედულების და დამოკიდებულებების ბარომეტრია. სკოლის ადმინისტრატორები ხშირად იყენებენ ინფორმაციის დინებას მოსწავლეთა, მასწავლებლების და სხვა ადმინისტრატორების განწყობის გასაგებად. მათ, აგრეთვე, შეუძლიათ მოსინჯონ ნიადაგი და გამოსცადონ, რამდენად მისაღებია ახალი პროცედურა ან პროგრამა. მაგალითად, ადმინისტრატორს შესაძლოა, სურდეს, დანერგოს მასწავლებლების პროფესიული გადამზადების ახალი პროგრამა. საბოლოო გადაწყვეტილების მიღებამდე, რამდენიმე თანამშრომელთან ერთად, არაოფიციალურ დონეზე განიხილება სავარაუდო შესაძლებლობები. როდესაც ინფორმაცია მიემართება კომუნიკაციის არაოფიციალური არხით, შესაძლებელია დამოკიდებულების მონიტორინგი. რეაქციიდან გამომდინარე, ადმინისტრატორი კომუნიკაციის ოფიციალური სისტემის გამოყენებით გამოაცხადებს გეგმას ახალი პროგრამის შესახებ, პროგრამას, სავარაუდოდ, აამოქმედებს ან ოფიციალურად გააუქმებს ჭორს. ბარნარდი (1938) მიანიშნებს, რომ ამ ფორმის კომუნიკაცია შეუჩერებლად მიემართება არაოფიციალურ ქსელებში, თუმცა ოფიციალური არხებით გაშვების შემთხვევაში ან უხერხულობას წარმოქმნის, ან წამოჭრის ნაადრევი გადაწყვეტილებების მიღების აუცილებლობას. ამდენად, არაოფიციალური არხი შეიძლება მოგვევლინოს ოფიციალური ინსტრუმენტული კომუნიკაციის შემავსებლად, შესაძლო სამოქმედო კურსის გარშემო ნიადაგის მოსასინჯად. ექსპრესიულობის კუთხით არაოფიციალური ქსელები შეიძლება იყოს დადებითი საშუალება პირადი აზრების გამოსახატავად, ვინაიდან მონაწილეებს ეძლევათ კომუნიკაციისა და სოციალური ურთიერთქმედების შესაძლებლობა. შესაბამისად, არაოფიციალური არხები აკმაყოფილებს სკოლის არაერთი წევრის სოციალურ საჭიროებებს ოლქისთვის სერიოზული ფინანსური დანახარჯების გარეშე.

მიმართულება

გზავნილი პასიურად არ ელოდება იღბლიან შემთხვევას, როდის აღმოაჩენს ვინმე (Myers and Myers, 1982). კომუნიკაცია ორგანიზაციებში მიემართება ფორმალურ და არაფორმალურ არხებში. ინფორმაციის დინების მიმართულება, აგრეთვე, წარმოაჩენს კომუნიკაციის ოფიციალური და არაოფიციალური არხების შესაძლო შემაჯავებელ ხასიათს. ინფორმაცია მიემართება ვერტიკალურად და ჰორიზონტალურად ორივე ქსელში.

ვერტიკალური დინება გულისხმობს კომუნიკაციას ქვემოდან ზემოთ და ზემოდან ქვემოთ სკოლის იერარქიის სხვადასხვა საფეხურის გავლით. ინფორმაცია გადაეცემა სუბორდინაციის მიხედვით ზემოდან ქვემოთ ან საპირისპირო მიმართულებით მემორანდუმების, მითითებების, პოლიტიკის დოკუმენტებისა და სამოქმედო გეგმების გამოყენებით. ორგანიზაციული კომუნიკაციის ვერტიკალური დინების მნიშვნელოვანი საკითხია ის, რომ გზავნილები, რომლებიც მიემართება ოფიციალურ ქსელში, ძალიან მნიშვნელოვანია გამგზავნისთვისაც და მიმღებისთვისაც. ადამიანის სამუშაო შეიძლება დამოკიდებული იყოს გზავნილებზე, რომლებიც ეხება მითითებებს, შეფასებებს, მოთხოვნებს და ინსტრუქციებს (DeFleur, Kearney, and Plax, 1993).

ოფიციალური კომუნიკაციისას ზემოდან ქვემოთ, ინფორმაცია გაივლის სამეთაურო რგოლს ანუ იერარქიული სტატუსის სტრუქტურას. ეს გზავნილები, ჩვეულებრივ, კიდევ ერთხელ ამყარებს სამეთაურო რგოლს და აძლიერებს კონტროლს (Harris, 1993). ზემდგომიდან დაქვემდებარებულ პირებამდე კომუნიკაცია მოიცავს ხუთი ტიპის გზავნილს (Katz and Kahn, 1978):

- ინსტრუქციებს კონკრეტული დავალებების შესახებ.
- დასაბუთებას, თუ რატომ უნდა შესრულდეს დავალება და როგორ უკავშირდება ის სხვა ამოცანებს.
- ინფორმაციას ორგანიზაციული პროცედურების და პრაქტიკის შესახებ.
- უკუკავშირის პირთა მიერ საქმიანობის შესრულების ხარისხის შესახებ.
- ინფორმაციას ორგანიზაციის მიზნების შესახებ.

ზემოდან ქვემოთ კომუნიკაცია შედარებით იოლი გასაგზავნია, თუმცა დაქვემდებარებულმა პირებმა ხშირად შეიძლება არასწორად გაიგონ გზავნილი. გამიზნული მნიშვნელობის გაგების უზრუნველსაყოფად ხელმძღვანელებმა უნდა უნდა შეიმუშაონ ორმხრივი კომუნიკაციის არხები და გამოიყენონ ქმედითი უკუკავშირის პროცესები იერარქიის ორივე მიმართულებით.

კომუნიკაცია იერარქიის ქვედა დონეებიდან ზედა დონეებისკენ ზემოთ მიმართული კომუნიკაციაა. აღმავალი კომუნიკაცია ოთხი სახის გზავნილების შემთხვევაში გამოიყენება (Katz and Kahn, 1978; DeFleur, Kearney, and Plax, 1993):

- რუტინული საოპერაციო გზავნილები.
- მოხსენება პრობლემების შესახებ.
- რეკომენდაციები გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით.

– ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რას ფიქრობენ დაქვემდებარებული პირები ერთმანეთის და სამუშაოს შესახებ.

აღმავალი კომუნიკაცია არის ერთი საშუალება, რომლის გამოყენებითაც ხდება დაქვემდებარებული პირების ანგარიშვალდებულების უზრუნველყოფა ზემდგომების წინაშე. ასეთი სახის კომუნიკაცია ხშირად განიხილება, როგორც ადმინისტრაციული კონტროლის ინსტრუმენტი. შედეგად, დაქვემდებარებული პირები ხშირად აქცენტს აკეთებენ დადებით ინფორმაციაზე, მაღავენ უარყოფითს და გადასცემენ იმ გზავნილს, რომლის მოსმენაც, მათი აზრით, „უფროსს სურს“. იმის გამო, რომ არაერთი გადაწყვეტილება მიიღება იერარქიის უმაღლეს საფეხურზე, მათი ხარისხი დამოკიდებული იქნება ოფიციალური სისტემით გადაცემული კომუნიკაციის სიზუსტესა და დროულობაზე. საზოგადოდ, რაც უფრო ხელშესახები და ობიექტურია ინფორმაცია, უფრო მეტია ალბათობა, რომ დაქვემდებარებული პირები ზუსტ კომუნიკაციას აწარმოებენ ზემდგომებთან. სიზუსტეს აუმჯობესებს, აგრეთვე, ინფორმაციის ხშირი ურთიერთგაცვლა (Porter and Roberts, 1976).

კარგად განვითარებული არაოფიციალური ქსელის დახმარებით ადმინისტრატორებს შეუძლიათ დროული ინფორმაციის მიღება და ოფიციალური აღმავალი კომუნიკაციის სიზუსტის შეფასება. თუმცა, ინფორმაციის სანაცვლოდ, მასწავლებლები ზეგავლენას ახდენენ ადმინისტრატორის ქცევაზე. ზოგიერთი მასწავლებელი ზეგავლენას ახდენს და ძალაუფლებას ფლობს, რადგან აქვს ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა შესრულდეს ამოცანები ან ვის შეუძლია კონკრეტული პრობლემების გადაჭრა. ანალოგიურად, კათედრების ხელმძღვანელები, კომიტეტის წევრები და განსაკუთრებული უნარების მქონე მასწავლებლები ფლობენ ღირებულ ინფორმაციას. ცოდნიდან და კომუნიკაციის ქსელში თანამდებობიდან გამომდინარე, მათ შეუძლიათ მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინონ ადმინისტრატორის მიერ მისაღებ გადაწყვეტილებებზე (Barnett, 1984).

ჰორიზონტალური დინება მიანიშნებს, რომ კომუნიკაცია ორგანიზაციის წევრებს შორის ერთსა და იმავე იერარქიულ საფეხურზე მიმდინარეობს. მაგალითად, დირექტორს შეუძლია მიაწოდოს ინფორმაცია მეორე დირექტორს, რომელიც, თავის მხრივ, სხვა დირექტორებს გადასცემს მას. ასეთი კომუნიკაცია არის ყველაზე ძლიერი და ყველაზე მარტივად გასაგები (Lewis, 1975). ჰორიზონტალური კომუნიკაცია შეიძლება, იყოს ოფიციალური ან არაოფიციალური. სურათში 10.6 ჰორიზონტალური კომუნიკაციის კავშირი ზედამხედველის ორ მოადგილეს შორის იქნებოდა ოფიციალური, როდესაც ისინი მუშაობენ ახალი სასწავლო გეგმის დაფინანსების გზებზე. მეორე ტიპური მაგალითია, როდესაც მასწავლებლები ესაუბრებიან ერთმანეთს ჰოლში ან ოთახში გაკვეთილებს შორის შესვენების დროს. ჰორიზონტალური კომუნიკაციის მთავარ მიზნებს წარმოადგენს ამოცანების კოორდინირება, პრობლემების გადაჭრა, ინფორმაციის გაცვლა კოლეგებთან, კონფლიქტების გადაჭრა და ურთიერთობის დამყარება (Harris, 1993). მაგალითად, დირექტორები ახდენენ კომუნიკაციას, რათა მათი ღონისძიებები ან სასწავლო გეგმის აქცენტი მსგავსი იყოს სხვადასხვა სკოლაში, აგრეთვე, ინფორმაციის გასაცვლელად შინაარსთან დაკავშირებით, თავს არიდებენ შესაძლო კონფლიქტებს და მეგობრულ ურთიერთობას ამყარებენ კოლეგებთან. მიმართულება ზეგავლენას ახდენს ორგანიზაციული კომუნიკაციის სიმარტივეზე, შინაარსსა და სიზუსტეზე.

ჰორიზონტალური კომუნიკაციის შესწავლისას უ.უ. ჩარტერს უმცროსმა (1967) აღმოაჩინა არსებითი განსხვავებები დაწყებით და საშუალო სკოლებს შორის. დაწყებით სკოლებში კომუნიკაცია უფრო ხშირი და აშკარა იყო და მასწავლებლების უმეტესობა პირდაპირ ურთიერთობდა ერთმანეთთან. ხოლო საშუალო სკოლებში თანამშრომლების მხოლოდ 15 პროცენტი ურთიერთობდა რეგულარულად. ეს განსხვავება კომუნიკაციის სიხშირეში ნაწილობრივ აიხსნება თანამშრომლების რაოდენობით. თითო თანამშრომელზე ურთიერთობის საშუალო რაოდენობა შემცირდა პედაგოგთა რაოდენობის ზრდასთან ერთად. უფრო დიდი შენობები და ფიზიკურად გაფანტვა სპეციალიზებულ კადრებთან ერთად (მრჩეველები ან სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების მასწავლებლები), რომლებიც არ მონაწილეობენ სწავლების ძირითად ნაკადში, ნაწილობრივ ხსნის კომუნიკაციის მოცულობაზე რაოდენობის ზეგავლენას. თუმცა, ჩარტერსი აღნიშნავს, რომ მთლიანი განსხვავება მხოლოდ სიდიდით არ არის გამოწვეული. დაწყებითი სკოლის თანამშრომლებში უფრო მეტია კომუნიკაცია, ვიდრე საშუალო სკოლის თანამშრომლებში. დაბოლოს, ჩარტერსმა აღმოაჩინა, რომ სტაბილურობა კომუნიკაციის მოდელებში დაკავშირებულია შრომის განაწილებასა და ფიზიკურ სიახლოვესთან. ერთი და იგივე საგნის მასწავლებლები მეტად ქმნიან კომუნიკაციის მტკიცე ქსელებს. ამდენად, სკოლებში ჰორიზონტალური კომუნიკაციის მოდელებზე ზეგავლენას ახდენს სამი ფაქტორი: სკოლის საფეხური, სიდიდე, სპეციალიზაცია და სიახლოვე.

ორგანიზაციის გარემო და ორგანიზაციული კომუნიკაცია

სკოლებს შეუძლიათ მუდმივად შეაგროვონ, განმარტონ, შექმნან და გამოიყენონ ინფორმაცია გარემოდან, რათა გააღრმავონ ორგანიზაციული ცოდნა. ჩუნ უეი ჩუ (1998) აცხადებს, რომ მცოდნე ორგანიზაცია ეფექტიანია, ვინაიდან ის გამუდმებით ვითარდება ცვალებადი გარემოს კვალდაკვალ, აახლებს ცოდნის რესურსებს და, გადაწყვეტილებების მიღებისას, დაკვირვებით ამუშავებს ინფორმაციას. მცოდნე ორგანიზაციად ჩამოყალიბებისთვის შესაძლებლობის განვითარება სულ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება, ვინაიდან, როგორც მეშვიდე თავში განვიხილეთ, სკოლები, სადაც უფრო პრობლემური და კომპლექსური გარემოა, შიდა ინფორმაციის დამუშავების კუთხით ორი პრობლემის – ინფორმაციის უფრო დიდი მოცულობისა და მეტი ბუნდოვანობის (ანუ, მრავალმნიშვნელოვნების) წინაშე დგანან. სკოლებმა ინფორმაციის გაზრდილ მოცულობასა და ბუნდოვანობაზე რეაგირება უნდა მოახდინონ შიდა კომუნიკაციის არსებით და საშუალებებით (Daft, Bettenhausen, and Tyler, 1993).

ბუნდოვანობის და მოცულობის ზრდასთან ერთად თავს იჩენს ორი ფაქტორი, რომლებიც საჭიროებს ინფორმაციის გაძლიერებულად დამუშავებას. პირველ რიგში, ბუნდოვან სიტუაციებში უნდა შემუშავდეს სტრატეგიები მნიშვნელობის გარკვეული მკაფიოობის მისაღწევად. როდესაც ინფორმაცია გარემოდან ბუნდოვანია, ადამიანებმა ორგანიზაციებში შეიძლება, გამოიტანონ ძალიან განსხვავებული, მაგრამ სამართლიანი დასკვნები, იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც აკვირდებიან ერთსა და იმავე ობიექტურ ინფორმაციას. ალბათ, ბუნდოვანობის გადაჭრის ყველაზე მძლავრი გზაა დებატები, ძიება და დისკუსია. ასეთ შემთხვევაში განათლების დარგის მუშაკები შეძლებენ შეჯერებული მნიშვნელობების შექმნას. ამდენად, ბუნდოვან სიტუაციებში მართებული რეაგირებაა მარტივი ტექნოლოგიებისა და მეტი პირდაპირი კონტაქტების გამოყენება. ადამიანებმა უნდა გამოიყენონ მძლავრი მედია, ანუ, პირისპირ

ურთიერთობა – რათა შექმნან საერთო მნიშვნელობა მანამდე გაზიარებული დაშვებების და შთაბეჭდილებების საფუძველზე.

ამას გარდა, დიდი მოცულობის პირობებში კომუნიკაციის შესაძლებლობა უნდა გაიზარდოს, რათა დაკმაყოფილდეს მზარდი მოთხოვნები. სწრაფად ცვალებად და კომპლექსურ გარემოში შესაძლებელია, წარმოიქმნას დიდი რაოდენობით ინფორმაცია. ინფორმირებულობის უზრუნველსაყოფად სკოლები ქმნიან მონიტორინგის და სტანდარტების განმსაზღვრელ სპეციალიზებულ ერთეულებს, სპეციალურ გუნდებს შემომავალი ინფორმაციის გასაერთიანებლად, იყენებენ კომპიუტერულ ტექნოლოგიებს ინფორმაციის შესანახად და სწრაფად მოსაძებნად (Daft, Bettenhausen, and Tyler, 1993).

კომუნიკაციის პროცესის გაუმჯობესება

კომუნიკაციას არ გააჩნია საპირისპირო ცნება. ადამიანი ყოველთვის ჩართულია რაიმე ტიპის ქცევაში, ხოლო ყველა ქცევას აქვს საკომუნიკაციო დატვირთვა (Myers and Myers, 1982). აგრეთვე, შეუძლებელია აბსოლუტურად დაგეგმილი და ზუსტი კომუნიკაცია. თუმცა სიზუსტე გზავნილების გაგზავნისას მნიშვნელოვნად ასოცირდება ლიდერის და ორგანიზაციის საქმიანობასთან (Penley, Alexander, Jernigan, and Heuwood, 1991). კომუნიკაციის თეორიული ცოდნით შეიძლება, გაუმჯობესდეს პირადი და ორგანიზაციული კომუნიკაციის ეფექტიანობა და ეფექტურობა. მაგალითად, სურათში 10.1 აღწერილი ზოგადი პროცესის საფეხურებში შეიძლება შევამჩნიოთ კომუნიკაციის გაუმჯობესების გზები. აქ ჯერ ისევ გამოსადეგია სეილის და სორაუსის (1966) მიერ წარმოდგენილი ზოგადი პრინციპები:

- დაგეგმილი კომუნიკაციის მიზნის განსაზღვრა.
- განსაზღვრული მიმღებების გამოვლენა, აგრეთვე, იმ მახასიათებლების განსაზღვრა, რომლებმაც შეიძლება ხელი შეუწყოს ან გაართულოს გაზიარებული მნიშვნელობის წარმოქმნა.
- გზავნილის კოდირება გამგზავნს და მიმღებს შორის ურთიერთობაზე მოსარგებლად.
- მიმღებთან საერთო ინტერესის გამოძებნის გზების განსაზღვრა და საშუალების შექმნა გზავნილის გასაგზავნად.
- შედეგების შეფასება უკუკავშირით.

სკოლის კომუნიკაციის გაუმჯობესება მოითხოვს ორგანიზაციული განვითარების დაგეგმილ პროგრამას. სკოლის კომუნიკაციის გაუმჯობესების რეკომენდაციები მოიცავს შემდეგს:

– კომუნიკაციების სისტემის ორგანიზაციული დიზაინის შეფასებას კრიტერიუმების მიხედვით, რომლებიც ზემოთ იყო რეკომენდებული ბარნარდის მიერ.

– პროცესის ხელშემწყობი მექანიზმების შემუშავებას, მაგალითად, თანამშრომლების ახლო-ახლოს განთავსებას, მოხერხებული ადგილების შექმნას ოფიციალური და არაოფიციალური ურთიერთობისთვის, კავშირის მექანიკურ საშუალებებს – ტელეფონებსა და კომპიუტერებს, კომიტეტის ტიპის გაერთიანებებს ამოცანების შესასრულებლად და გადაწყვეტილებების მისაღებად.

– ინფორმაციის შენახვის და მოძიების სისტემების შექმნას.

– კარგი კომუნიკაციის უნარის მქონე კადრების შერჩევას.

– ტრენინგის პროგრამის შემუშავებას კომუნიკაციის უნარის გასაუმჯობესებლად.

მიუხედავად მრავლი ბარიერისა, რომლებიც ხელს უშლის ეფექტურ კომუნიკაციას, ეს ზოგადი პრინციპები შეიძლება გაერთიანდეს მთელ რიგ მეთოდებთან, რათა მინიმუმამდე შემცირდეს უზუსტობები, გაიზარდოს გარკვეულობა და პროცესი გაძლიერდეს. უნდა გამოიყოს უნარების სამი სახეობა: გაგზავნა, მოსმენა და უკუკავშირი.

გაგზავნის უნარი – ესაა საკუთარი აზრის გაგებინების უნარი. განათლების დარგის მუშაკებს ეფექტიანი კომუნიკაციისთვის ძალიან მნიშვნელოვანი გაგზავნის უნარის გაძლიერება შეუძლიათ ქვემოთ წარმოდგენილი ხუთი მეთოდის გამოყენებით. პირველი, უნდა გამოიყენოთ მართებული და უშუალო ენა. უნდა მოერიდოთ განათლების დარგის ჟარგონის და კომპლექსური ცნებების გამოყენებას, როდესაც უფრო მარტივი სიტყვებით შეიძლება იმავე აზრის გამოხატვა. თუმცა, ნდობის შესაქმნელად უნდა წარმოჩინდეს, რომ გამგზავნი ჩახედულია საგანმანათლებლო საკითხებში. მეორე, მსმენელს უნდა მიაწოდოთ მკაფიო და სრული ინფორმაცია. ინფორმაცია საჭიროა მსმენელის კოგნიტური მოდელების შესაქმნელად ან რეორგანიზებისთვის. მესამე, მინიმუმამდე უნდა დაიყვანოთ ხმაური ფიზიკური და ფსიქოლოგიური გარემოდან. მაგალითად, მშობლებთან შეხვედრებისას უნდა მიიღოთ ზომები, რომ სატელეფონო ზარებმა არ გამოიწვიოს შეფერხებები და შემცირდეს სტერეოტიპები, რომლებიც აქვთ ან პროფესიონალ განმანათლებლებს, ან მშობლებს. მეოთხე, უნდა გამოიყენოთ სხვადასხვა სათანადო არხი. ადმინისტრატორის საქმიანობისთვის შესაძლოა, მნიშვნელოვანი ფაქტორი იყოს მისი უნარი, შეათავსოს მძლავრი მედია სიტუაციის და კომუნიკაციის საჭიროებებთან (Alexander, Penley, and Jernigan, 1991). მესუთე, კომპლექსური ან ორაზროვანი გზავნილების გადაცემისას უნდა გამოიყენოთ პირისპირ კომუნიკაცია. მძლავრი მედია, გამეორება და უკუკავშირი ზრდის ალბათობას, რომ გზავნილს ისე გაიგებენ, როგორც ეს კომუნიკატორს აქვს გამიზნული.

მოსმენის უნარი – ესაა ადამიანის უნარი, გაუგოს სხვებს. მოსმენა არის ქცევის ფორმა, რომლის დროსაც პირები ცდილობენ, ჩასწვდნენ, თუ რისი კომუნიკაცია ხდება მათთვის სიტყვების, ქმედებების და საგნების გამოყენებით (DeFleur, Kearney, and Plax, 1993). აქტიური მოსმენისას მსმენელი მოლაპარაკეს

აგრძობინებს, რომ გაიგო მისი პოზიცია, ჩასწვდა ნათქვამის შინაარსს, მასში გამოხატულ გრძობასა და მის მნიშვნელობას (Elmes and Costello, 1992). მოსმენის უნარები საჭიროა ზუსტი, ორმხრივი ურთიერთგაცვლისთვის. ადამიანის მოსმენით ხდება მოლაპარაკისადმი პატივისცემის, ინტერესის და მზრუნველობის გამოხატვა. თუ მოსმენა აქტიურია, მან შესაძლოა, წახალისოს მოსაუბრე, განავითაროს და უკეთ გამოხატოს საკუთარი თვალსაზრისი (Burbules, 1993).

თუმცა, ხშირად მოსმენის უნარის განვითარებას სათანადო ყურადღება არ ექცევა. გაიხსენეთ, რამდენჯერ დაუსვამთ თქვენთვის შეკითხვა და შეგიძინებიათ უსიამოვნო არავერბალური სიგნალები, მანიშნებელი, რომ კითხვის დამსმელ პირს სინამდვილეში არ აინტერესებს პასუხის მოსმენა ან უფრო მეტიც, არ უსმენს თქვენს პასუხს? რამდენჯერ ხდება, როდესაც თქვენს პასუხებს არასწორ ინტერპრეტაციას უკეთებენ? ალენ ივი და მერი ივი (1999) მიანიშნებენ მთელ რიგ ძალიან მნიშვნელოვან ელემენტებზე ეფექტიანი მოსმენის უნარში – ყურის მიპყრობა, შეკითხვების დასმა, წახალისება, პერიფრაზირება, გრძობის გამოხატვა და შეჯამება.

ყურის მიპყრობა არის მოსაუბრის მიმართ ყურადღების გამოხატვის პროცესი. ის მოიცავს სათანადოდ თვალის გასწორებას, კეთილგანწყობილი უხეხობის ენას და საკითხზე ყურადღების შენარჩუნებას. როდესაც მოლაპარაკეს თვალეში გუყურებთ, ეს მიანიშნებს დაინტერესებასა და გულისყურით მოსმენაზე, ისე, როგორც გვერდზე გახედვა გამოხატავს უინტერესობას. წინ გადახრა, ღია პოზის შენარჩუნება, გაღიმება და სასიამოვნო განწყობა – დაინტერესების გამომხატველი არავერბალური სიგნალებია. დაბოლოს, კარგი მსმენელი გამუდმებით ყურს უგდებს მოსაუბრეს ანუ ყურადღებით არის ჩართული საუბარში.

შეკითხვების დასმა ხშირად ძალიან მნიშვნელოვანია გზავნილის გასაგებად. გზავნილი შეიძლება არ იყოს იმდენად მკაფიო, როგორც ეს კომუნიკატორს მიაჩნია; ზოგიერთი გზავნილი ბუნდოვანია და მათი განმარტებისთვის საჭიროა შეკითხვების დასმა; ზოგიერთი შეკითხვა არის პირდაპირი, მკაფიო, მარტივი და მათზე პასუხის გაცემა შეიძლება ერთი სიტყვით – დიახ ან არა. სხვა შეკითხვები არის შედარებით ღია და მოითხოვს მსჯელობას და ახსნას, მაგალითად, „როგორ ფიქრობთ, რატომ წარმოიქმნა კონფლიქტი?“ კარგად დასმული შეკითხვების დახმარებით ხდება გზავნილის შინაარსის განმარტება და დახვეწა. შეკითხვა დაკვირვებით მოსმენის ბუნებრივი შემადგენელი ნაწილია.

წახალისება/გამხნეობაც, აგრეთვე, ეფექტური მოსმენის ნაწილია. არსებობს კომუნიკაციის ხელშემწყობი რამდენიმე მინიმალური „გამამხნეებელი“ (Morse and Ivey, 1996). სიჩუმე არის მძლავრი არავერბალური გზავნილი. თუ ადამიანი არაფერს ამბობს, მაგრამ ეტყობა, რომ დაინტერესებულია, კომუნიკატორი ხვდება, რომ თქვენ გსურთ მეტის შეტყობა. კომუნიკაციას ხელს უწყობს, აგრეთვე, ხაზგასმით დამოწმება. ვერბალური სიგნალები – „დიახ“, „აჰა“ და „გასაგებია“, განსაკუთრებით წამახალისებელია, როდესაც უკავშირდება არავერბალურ სიგნალებს – თავის დაქნევასა და გაღიმებას. არსებობს, აგრეთვე, მთელი რიგი წამახალისებლები, მოკლე წინადადებები კომუნიკაციის სტიმულირებისთვის – „განაგრძე“, „მაგალითს ვერ მოიყვან“?, „შეგიძლია, ოდნავ მეტი მომიყვე ამის შესახებ?“ და ა.შ.

პერიფრაზირება კიდევ ერთი საშუალებაა იმის საჩვენებლად, რომ თქვენ ყურადღებით ეკიდებით მოსაუბრეს და გესმით, რას ამბობენ. ეს ეხმარება მსმენელს, რომ ეფექტიანად გასცეს პასუხი, მოლაპარაკისთვის კი ცხადი ხდება, რომ მისი გზავნილის არსი გაიგეს. პერიფრაზირება, აგრეთვე, ასრულებს შესწორების დანიშნულებას. მარჯვე მსმენელი გააკეთებს პერიფრაზირებას, მოახდენს უკუკავშირს და უზრუნველყოფს სწორი გზავნილის მიღებას.

გრძნობების გამოხატვა მოლაპარაკესთან ურთიერთობის დამყარების ეფექტური გზაა. მსმენელი ყურადღებით უნდა იყოს კომუნიკატორის გრძნობების და ემოციების მიმართ. გრძნობების გამოხატვის კარგი დასაწყისია გრძნობების დამოწმება, ვინაიდან ის განსაზღვრავს სხვა პირის ემოციურ მდგომარეობას, თუმცა არ ახდენს მსმენელის ზედმეტად ჩართვას (Morse and Ivey, 1996). გრძნობების დამოწმებით სახელი ერქმევა გრძნობებს და უკან გადაეცემა მოლაპარაკეს, ხშირად რბილდება და კონტროლს ექვემდებარება ემოცია. განცხადებები, როგორცაა: „თქვენ ასე ფიქრობთ, ვინაიდან...“, „ჩემი აზრით, თქვენ გულდაწყვეტილი ხართ“, ამოწმებს ემოციას და ქმნის თანაგრძნობას. სასურველია, აგრეთვე, მსმენელმა დროდადრო სახელით მიმართოს მოლაპარაკეს. მარჯვე მსმენელი გამოარჩევს ფაქტებს ემოციებისგან და აღიარებს თანამოსაუბრის გრძნობებს.

შეჯამება საკმაოდ ჰგავს პერიფრაზირებას, თუ არ ჩავთვლით იმას, რომ შეჯამება მოიცავს დროის უფრო ხანგრძლივ პერიოდს და, ჩვეულებრივ, კეთდება საუბრის ბოლოსკენ. შეჯამების მიზანია ფაქტების და გრძნობების ორგანიზება თანმიმდევრული, ზუსტი და მოკლე რეზიუმეს სახით.

არ უნდა გაგვივიწყლოდეს, რომ ეფექტიანი კომუნიკაცია ისევე მოიცავს მოსმენას, როგორც საუბარს. კომუნიკაცია, ბოლოს და ბოლოს, ინტერაქტიული პროცესია. გარედან მომავალი გამფანტველი ფაქტორების შეფერხება, ვერბალურ და არავერბალურ სიგნალებზე დაკვირვება, კითხვების დასმა და წახალისება, ზღვრის გავლება გზავნილის ფაქტიურ და ემოციურ შინაარსს შორის, შეჯამება და დასკვნების გაკეთება მოსაუბრის აზრის და გრძნობების შესახებ ძალიან მნიშვნელოვანია ეფექტური კომუნიკაციისთვის (Woolfolk, 2000).

უკუკავშირი და მისი მოძიება არის ორმხრივი კომუნიკაციის განსაკუთრებული შემთხვევა. სამუშაო პირობებში, ჩვენ, ჩვეულებრივ, ვფიქრობთ უკუკავშირზე როგორც ინფორმაციაზე, რომელიც შეეხება დავალების შესრულებას ან იმას, თუ სხვები როგორ აღიქვამენ და აფასებენ პირის ქცევას (Ashford, 1986; Cusella, 1987). შესაძლებელია, შეგვხვდეს ორი სახის უკუკავშირი. თუკი უკუკავშირის შედეგად ხდება პირის ან სკოლის მიერ აღებული კურსის გამყარება, ხაზგასმა ან გაძლიერება, ეს დადებითი უკუკავშირია. უკუკავშირი უარყოფითია, თუკი ის ხაზს უსვამს გადახრას ნორმიდან (Harris, 1993). უკუკავშირის გადაცემა შეიძლება ვერბალურად ან არავერბალურად, გამიზნულად ან ქვეცნობიერად. მაგალითად, მოსწავლე, რომელიც იძინებს გაკვეთილის დროს, იმდენივე უკუკავშირს აძლევს მასწავლებელს, რამდენსაც მეორე მოსწავლე, რომელიც პასუხობს საგამოცდო შეკითხვებს.

სიუზან ჯ. ეშფოლდი (1986) განმარტავს უკუკავშირის მაძიებელი ქცევის ცნებას, როგორც მიზნის მისაღწევი ქცევის სიზუსტის და ადეკვატურობის განსაზღვრისკენ მიმართულ მცდელობას. პირებმა უნდა განავითარონ უკუკავშირის მაძიებელი ქცევა, ვინაიდან ასეთი ქცევა დაეხმარება მათ

ადაპტირებაში და ისინი შეძლებენ წარმატებულ საქმიანობას. რეკომენდებულია უკუკავშირის მოძიების ორი სტრატეგია. პირველი -- ესაა გარემოს მონიტორინგი ბუნებრივად გამოვლენილ საინფორმაციო სიგნალებზე, ადამიანებზე და მათ რეაქციაზე დაკვირვებით. ანუ, მონიტორინგი გულისხმობს სხვათა რეაქციაზე დაკვირვებას. მეორე სტრატეგია არის უშუალო კვლევა, ანუ კითხვების დასმა სხვებისთვის იმის შესახებ, თუ რას ფიქრობენ ისინი თქვენს ქცევაზე. გაფრთხილების მიზნით აღვნიშნავთ, რომ უკუკავშირის მაძიებელი ქმედებების შედეგებმა შეიძლება უარყოფითად იმოქმედონ თვითშეფასებაზე, ვინაიდან მისი გამოყენებისას შესაძლოა, გაიზარდოს ისეთი ინფორმაციის გაგების ალბათობა, რომლის შეტყობაც ადამიანს არ სურს. ფაქტობრივად, პირები, რომლებიც ეჭვობენ, რომ საქმიანობას დაბალ დონეზე ასრულებენ, არჩევენ უკუკავშირის მაძიებელი სტრატეგიების გამოყენებას, რათა მინიმუმამდე დაიყვანონ მათ მიერ მიღებული უარყოფითი ინფორმაციის მოცულობა (Larson, 1989).

უკუკავშირის უნარების განვითარებისთვის გთავაზობთ რამდენიმე კრიტერიუმს ანუ სახელმძღვანელო პრინციპს (Anderson, 1976; Harris, 1993).

- უკუკავშირის დანიშნულება უნდა იყოს მიმღების დახმარება.
- უკუკავშირი უნდა იყოს კონკრეტული და ახალი და არა ზოგადი და მოძველებული.
- უკუკავშირი აქცენტს უნდა აკეთებდეს იმ ქცევაზე, რომლის შეცვლაც ადამიანს შეუძლია.
- უკუკავშირი უნდა იყოს დროული - რაც უფრო მყისიერი იქნება, მით უკეთესია.

მიუხედავად იმისა, რომ ყოველთვის არსებობს გარემოებები, რომლებიც ართულებს უარყოფითი უკუკავშირის აღიარებას, ანდერსონი (1976) ამტკიცებს, რომ აღიარება დამოკიდებულია ჯგუფში არსებულ ნდობაზე, დახმარების გაწევის სურვილის გამოხატვაზე, შეფასებითის ნაცვლად აღწერილობითი ინფორმაციის გამოყენებაზე და შეხვედრისთვის სათანადო დროის შერჩევაზე. უკუკავშირის გაცემის და მიღების აღნიშნული კრიტერიუმების დაკმაყოფილებისას მნიშვნელოვნად იზრდება წარმატებული კომუნიკაციის ალბათობა.

სამწუხაროდ, უკუკავშირი ყოველთვის სასარგებლო არ არის. ამ მხრივ მნიშვნელოვანია სამი საკითხი. პირველი, უნდა მოხდეს უკუკავშირის ინტენსიურად მოძიება, ვინაიდან ადამიანები მას ყოველთვის ნებაყოფლობით არ გასცემენ. მრავალ შემთხვევაში ადმინისტრატორებს, მასწავლებლებს ან მოსწავლეებს ურჩევნიათ რისკის გაწევა და დავალების არასწორად შესრულება, ვიდრე განმარტების მისაღებად შეკითხვის დასმა. გარდა ამისა, უკუკავშირი მოიცავს როგორც არავერბალურ, ისე, ვერბალურ გზავნილებს; ზოგჯერ ადამიანები ყველაზე „ხმამაღლა“ ფხვებით „საუბრობენ“ (ისინი ზურგს აქცევენ მოსაუბრეს და მიდიან, კონტაქტს თავი რომ დააღწიონ), ასევე, ხშირია ყალბი უკუკავშირი (Downs, 1977). ადამიანები თავს იკავებენ უარყოფითი უკუკავშირის

გაცემისგან (Becker and Klimoski, 1989; Larson, 1989). მაშინაც კი, როდესაც რეაქცია უარყოფითია, ადამიანები ხშირად ნეიტრალურ ან დადებითი უკუკავშირის გასცემენ. ადამიანების უმრავლესობას საკმაოდ კარგად ეხერხება ისეთი გზავნილების გადაცემა, რომლებიც სინამდვილეში არ გამოხატავს მათ ნამდვილ რეაქციებს. ზოგიერთი ლოგიკურად თვლის ასეთ ქცევას ადამიანებს შორის ტაქტიანი ურთიერთობების შენარჩუნებისთვის, საკუთარი თავის ან სხვისი “გადარჩენისთვის”. ამდენად, ღირებული უკუკავშირის გასაცემად და მისაღებად ძალიან მნიშვნელოვანია როგორც პირადი უნარი, ისე, მომზადება (Anderson, 1976; Rockey, 1984).

იმის გამო, რომ კომუნიკაცია ცენტრალურ როლს თამაშობს სკოლებში, ძირითადი საკითხი არის არა ის, ერთვებიან თუ არა ადმინისტრატორები, მასწავლებლები და მოსწავლეები მასში, არამედ ის, ეფექტურად ახდენენ თუ არა ისინი კომუნიკაციას. ადამიანებმა უნდა გაცვალონ ინფორმაცია სკოლებში, მაგრამ ამ პროცესის წარმატება დამოკიდებულია გაგზავნის, მოსმენის და უკუკავშირის უნარების ეფექტურ გამოყენებაზე და ისეთი სიტუაციის შექმნაზე, სადაც მინიმალური ხმაური ან ბარიერებია.

თეორია პრაქტიკაში

სკანდალი პლასიდო ჰაიში: დამთხვევა თუ შეთქმულება?¹

პლასიდო არის პატარა ქალაქი, დაახლოებით, 12,000 მცხოვრებით, რომლებიც სამუშაოდ სხვა (უფრო დიდ) ქალაქში დადიან. მისი საჯარო სკოლები კარგი რეპუტაციით სარგებლობს. შვილების განათლებით დაინტერესებული მშობლები ჩართულები არიან სკოლის ცხოვრებაში. წინა კვირაში საშუალო სკოლის გამოსაშვები ცერემონიის დროს, განათლების საბჭოს პრეზიდენტმა სიამაყით

ისაუბრა, თუ რა წარმატება მოიპოვა ოლქმა, ვინაიდან საშუალო სკოლის მოსწავლეებმა შტატის მასშტაბით წერით გამოცდაში ყველა საფეხურზე უმაღლესი ქულები მიიღეს.

სკოლების ზედამხედველის, დებრა ბასისთვის ეს პლასიდოში მუშაობის მესამე წელია. ადგილობრივი მოსახლეობა ძალიან კმაყოფილია მისი მოღვაწეობით და განათლების საბჭოს წევრებმა ახლახანს განაახლეს მასთან ხელშეკრულება. დოქტორი ბასი მოსწავლეზე ორიენტირებული განათლების დარგის სპეციალისტია, რომელიც ცდილობს, რომ პროფესიონალმა თანამშრომლებმა აამაღლონ ყველა ბავშვის საჭიროებების გათვალისწინების ხარისხი. მას ახალი დასრულებული კქონდა რეგულარული ორშაბათის შეხვედრა ადმინისტრაციულ გუნდთან, როცა ეროვნული ტესტირების კორპორაციის წარმომადგენელმა დაურეკა.

რობერტ ბენდერმა, ტესტირების ეროვნული ცენტრის წარმომადგენელმა აცნობა ზედამხედველ ბასს, რომ მიიღო წერილი სამი პირისგან, რომლებმაც ახლახან დაამთავრეს პლასიდოს სკოლა. წერილში მოსწავლეები აცხადებდნენ,

რომ მათ ჰქონდათ უსამართლო უპირატესობა ქვეყნის სხვა საშუალო სკოლების იმ ათასობით მოსწავლესთან შედარებით, რომლებსაც 13 მაისს ჩაუტარდათ უნივერსიტეტში შესასვლელი გამოცდა. ისინი აღნიშნავენ, რომ მათ საგამოცდო ხუთი საკითხავი ნაწივიდან ოთხის შესახებ წინასწარ შეიტყვეს, ხოლო სათარგმნი ოთხი ნაწივიდან სამი, მასწავლებელმა ვილ ჯონსონმა, გამოცდამდე რამდენიმე დღით ადრე გადასცა მათ. წერილს თან ერთვის აღნიშნული ნაწივები. მოსწავლეები განმარტავდნენ, რომ მოიცადეს გამოსაშვებ ცერემონიამდე და არ გაავრცელებს ეს ინფორმაცია, რადგან, მიუხედავად იმისა, რომ ცუდი არაფერი ჩაუდენიათ, შიშობდნენ, საფრთხე არ შეექმნათ კურსის საბოლოო შეფასებისა და საკუთარი გამოშვებისათვის.

დოქ. ბასმა მოითხოვა ბ-ნ ბენდერთან შეხვედრა სიტუაციის განსახილავად და ბრალდების გამომოსაძიებლად. ბ-ნმა ბენდერმა ზრდილობიანად აცნობა მას, რომ ტესტირების ეროვნულ ცენტრს ჰქონდა ასეთი სიტუაციების გამოძიების დადგენილი პროცედურა, თუმცა მოხარული იქნებოდა მასთან შეხვედრით, რათა განეხილათ, რა ზომების მიღებას აპირებდა ტესტირების ეროვნული ცენტრი. მან მკაფიოდ გააგებინა ზედამხედველს, რომ ტესტირების ეროვნული ცენტრი საიდუმლოდ შეინახავდა იმ კურსდამთავრებულების ვინაობას, რომლებმაც წერილი გაგზავნეს და დაარწმუნა, რომ არანაირი სხვა კონტაქტი არ დამყარდებოდა მათ შეხვედრამდე, რომელიც მომდევნო დილისთვის დანიშნეს.

ზედამხედველმა მაშინვე დაურეკა ჰელ ქარის, საშუალო სკოლის დირექტორს. ქარი დირექტორად დანიშნა 1 იანვარს, მისი წინამორბედის პენსიაზე გასვლის შემდეგ. მანამდე 12 წლის განმავლობაში დირექტორის მოადგილის თანამდებობა ეკავა და კარგად იცნობდა პედკოლექტივს, მოსწავლეებს და მოსახლეობას. ზედამხედველმა დირექტორ ქარისთან შეხვედრა დანიშნა ნახევარი საათის შემდეგ, რათა აეხსნა მისთვის სიტუაცია და ერთად დაეგეგმათ სამოქმედო კურსი.

დოქ.-მა ბასმა იცოდა, რომ ტესტების უსაფრთხოებზე და ტესტირების ჩატარებაზე პასუხისმგებელი იყო მოსწავლეთა მომსახურების დირექტორი ლორნა ლეონარდი. ტესტირების ეროვნული ცენტრი დამოუკიდებელი ორგანიზაციაა, რომელიც ხელშეკრულებებს დებს სასკოლო ოლქებთან, რათა გამოცდები მეცადინეობების საათებში ჩატარონ სკოლის თანამშრომლებმა. საგამოცდო პაკეტი თითოეულ სკოლაში მიაქვს კურიერს და აბარებს განსაზღვრულ ტესტების კოორდინატორს, რომელიც პასუხისმგებელია, დაცულად შეინახოს ისინი დანიშნულ დღემდე.

ლორნა, დანიშნული კოორდინატორი, ოლქში 28 წელია მუშაობს, ამ პერიოდში კი შვებულებაში იყო და 10 დღეში უნდა დაბრუნებულიყო. უილ ჯონსონი, იმ კონკრეტული საუნივერსიტეტო მისაღები კურსის მასწავლებელი, უკვე გამგზავრებულიყო საზაფხულო შვებულებაში დანარჩენ არაადმინისტრაციულ თანამშრომლებთან ერთად. ზედამხედველმა ბასმა დაურეკა საბჭოს დირექტორს, რათა ეცნობებინა მისთვის სიტუაციის შესახებ და შეჰპირდა, რომ ახალ ინფორმაციას მომდევნო დღეს, ტესტირების ეროვნული კორპორაციის წარმომადგენელთან შეხვედრის შემდეგ მიაწვდიდა.

დირექტორი ქარი აშკარად შეძრა ამ ამბავმა. ის თვლიდა, რომ პასუხისმგებელი იყო თანამშრომლების ქმედებების გამო და ხშირად ახსენებდა მათ, რომ პასუხი მას მოეთხოვებოდა. იმის ალბათობა, რომ უდანაშაულო

მოსწავლეები შეიძლება დაზარალებულიყვნენ ერთ-ერთი მოსწავლეების შეუსაბამო საქციელის გამო, დირექტორსაც და ზედამხედველსაც ძალიან აღელვებდა.

ჩანაწერებში მოძიების შედეგად აღმოჩნდა, რომ მაისში საშუალო სკოლაში გამოცდა გაიარა 15 მოსწავლემ, გამოსაშვები კურსის 9 და უკანასკნელისწინა კურსის 6-მა მოსწავლემ. ზედამხედველმა ბასმა შეახსენა დირექტორს, რომ მნიშვნელოვანი იყო საფუძვლიანი გამოძიების ჩატარება, ამავდროულად, ყველა მხარის პირადი ცხოვრების ხელშეუხებლობის და უფლებების პრინციპების დაცვა. ისინი შეთანხმდნენ, რომ დირექტორი ქარი დაურეკავდა იმ 15 მოსწავლეს, რომლებმაც გაიარეს გამოცდა და ინდივიდუალურ შეხვედრას დანიშნავდა თითოეულ მათგანთან და მათ მშობლებთან. ის, აგრეთვე, დაუყოვნებლივ შეეცდებოდა, დაკავშირებოდა მოსწავლეებს, უილ ჯონსონსა და მოსწავლეთა მომსახურების დირექტორს, ლორნა ლეონარდს.

ნაშუადღევს, დირექტორი დაუკავშირდა ექვს მოსწავლეს. ბავშვებს ბინის ტელეფონის ნომერი ჩააწერინა და სთხოვა, რომ მათ მშობლებს იმ საღამოსვე დაერეკათ. ლორნა ლეონარდს მან საზაფხულო სახლში დაუტოვა სატელეფონო შეტყობინება. უილ ჯონსონის სახლში კი ტელეფონს არავინ უპასუხა. შემოწმდა მოსწავლეების რეკვიზიტების ბარათი და გამოვლინდა საზაფხულო სახლის მისამართი საკურორტო დასახლებაში, რომელიც მანქანით რამდენიმე საათის სავალზე მდებარეობდა. ტელეფონის სხვა ნომერი არ იყო მითითებული. დირექტორმა გადაწყვიტა, საღამოს სახლიდან კვლავ განეხორციელებინა ზარები და იმედოვნებდა, რომ შეძლებდა უილ ჯონსონსა და მოსწავლეებთან დაკავშირებას.

მომდევნო დღით, შეხვედრისას, რობერტ ბენდერმა ზედამხედველს გადასცა წერილის ასლი, საიდანაც სახელები ამოღებული იყო, აგრეთვე, საგამოცდო ნაწყვეტების ასლები. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს არასოდეს ჰქონდათ ნანახი საგამოცდო ფურცლის ასლი გამოცდამდე, ისინი აცხადებდნენ, რომ, გამეორების დროს, ბ-ნმა ჯონსონმა კონკრეტულად განიხილა და ყურადღება გაამახვილა ოთხ წასაკითხ და ორ სათარგმნ ნაწყვეტზე, რის გამოც გამოცდის შედეგები საფრთხის წინაშე დგებოდა. ბ-ნმა ბენდერმა აღწერა ის პროცედურები, რომლებიც გამოცდების ეროვნულ კორპორაციას უნდა შეესრულებინა გამოძიებისას. მან განმარტა, რომ პლასიდოს მოსწავლეების ყველა ტესტი გასწორდა და რომ არც ერთი მათგანის ქულები არ ჩაიწერებოდა ოფიციალურ დოკუმენტებში, მოსწავლეებს კი მიეცემოდათ გამოცდის ხელახლა, უფასოდ გავლის შესაძლებლობა, ყველასთვის მოსახერხებელი დროის შერჩევის შემდეგ. ზედამხედველი ბასი გააკვირვებული იყო ნაჩქარევი გადაწყვეტილებით, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, გამოსატა მზადყოფნა და სურვილი, ეთანამშრომლა, რათა გარკვეულიყო სიმართლე.

მან შესთავაზა, რომ ტესტირების ეროვნულ კომისიას სკოლის კაბინეტები გამოეყენებინა მოსწავლეებთან და გასაუბრებისთვის შერჩეულ თანამშრომლებთან შესახვედრად. ბ-ნმა ბენდერმა მადლობა გადაუხადა ზედამხედველს და აცნობა, რომ მისი თანამშრომლები დაუყოვნებლივ დაიწყებდნენ მოსწავლეებთან დაკავშირებას. მან სთხოვა ზედამხედველს, დაეგეგმა ინტერვიუები საშუალო სკოლის დირექტორთან, მრჩეველებთან და უილ ჯონსონთან. დოქ-მა ბასმა განმარტა, რომ აღნიშნული პირებიდან ზოგი

შეებულებაში იყო, თუმცა შეეცდებოდა მათთან დაკავშირებას და უმოკლეს ვადებში მოაწყოდა ინტერვიუებს.

ზედამხედველი ძალიან ნერვიულობდა. მან იცოდა, რომ ადრე თუ გვიან ადგილობრივი გაზეთი შეიტყობდა „სკანდალის“ შესახებ. უდანაშაულო მოსწავლეების მშობლები აღშფოთდებოდნენ იმის გამო, რომ მათ შვილებს გამოცდის ხელახლა ჩაბარებას მოსთხოვდნენ. უფრო უარესი, საშუალო სკოლის დირექტორმა ვერ შეძლო მასწავლებელთან დაკავშირება. ლორნა ლეონარდი შეჰპირდა დირექტორს, რომ პლასიდოში მომავალი კვირის დასაწყისში დაბრუნდებოდა. დირექტორმა ქარიმ დანიშნა შეხვედრები 11 მოსწავლესთან. დანარჩენთაგან ორი არდადეგებზე იყო წასული, ორს კი შეტყობინება დაუტოვა.

საბჭოს პრეზიდენტთან დარეკვის შემდეგ დაიწყო შეკითხვები: უსაფრთხოდ იყო შენახული ტესტების მასალები? ვის მიუწვდებოდა ხელი შესანახი ოთახის გასაღებზე? შესაძლებელი იყო, რომ ეს ბრალდება არ ყოფილიყო მართალი? რა უნდა გაკეთდეს საზოგადოებასთან ურთიერთობის კუთხით? ზედამხედველს ნაფიქრი ჰქონდა ამ და სხვა საკითხებზე. საბჭოს პრეზიდენტმა განაცხადა, რომ სიტუაციას გააცნობდა საბჭოს ყველა წევრს და დაავალა ზედამხედველს, რომ მოეწვია საბჭოს საგანგებო შეხვედრა ორშაბათ საღამოს.

ზედამხედველმა ბასმა მოამზადა პრეს-რელიზი, დაურეკა ადგილობრივი გაზეთის რედაქტორს და შეუთანხმდა შეხვედრაზე. მან დაწერა წერილი უილ ჯონსონის მისამართით და გაგზავნა მისი სახლის და საზაფხულო აგარაკის მისამართებზე სწრაფი ფოსტით. მასწავლებელი პლასიდო სკოლაში საუნივერსიტეტო მისაღები კურსის ინსტრუქტორი იყო დღიდან მისი შემოღებისა. ის ესწრებოდა ყოველწლიური ტრენინგის სესიებს და ამაცობდა, რომ მის მოსწავლეებს ყოველთვის კარგი შედეგები ჰქონდათ. თუმცა, უილ ჯონსონის საქმიანობა სხვა კლასებში არ იყო უზადო. ზედამხედველი მას აუცილებლად უნდა დალაპარაკებოდა.

შეხვედრების დროს დირექტორმა დაარწმუნა თითოეული მოსწავლე და მათი მშობელი, რომ მათგან სიმართლის თქმას მოელოდა. რაც არ უნდა გაემუდავნებინათ მასთან საუბრის დროს ან ტესტირების ეროვნული კორპორაციის ინტერვიუებისას, მათ ამისთვის არ დასჯიდნენ. დირექტორმა დაარწმუნა ისინი, რომ ყველას სურდა, გაეგო, რა მოხდა.

ოთხშაბათს დილით გამოქვეყნდა მოსალოდნელი სტატია სათაურით: „პატიოსანი მოსწავლეები აცხადებენ, რომ მათ არასამართლიანად მიენიჭათ უპირატესობა“; იმ დილასვე გაისმა შემოფოთებული მშობლებისა და საზოგადოების წარმომადგენლების ზარები. ორ მოსწავლესთან შეხვედრისას კი დირექტორმა საგანგაშო ინფორმაცია შეიტყო.

ერთ-ერთი მოსწავლე აცხადებდა, რომ მას მისცეს გახსნილი საგამოცდო პაკეტი. მოსწავლის თქმით, მან მაშინვე ხმამაღლა განაცხადა ეს, სხვებსაც რომ გაეგოთ. მოსწავლემ აღნიშნა, რომ ქნმა ლეონარდმა არ უპასუხა მის განაცხადს, გააგრძელა საგამოცდო ინსტრუქციების წაკითხვა და შეახსენა მოსწავლეებს, რომ განსაზღვრულ დროში უნდა მოესწროთ დაწერა. მეორე მოსწავლემ თქვა, რომ გამოცდის დღეს ის და კიდევ ხუთი მოსწავლე წავიდნენ მასწავლებელთან, ქნ ენ ბიშოფთან, „რომელსაც ენდობოდნენ“, რათა

გამოეხატათ შეშფოთება იმის გამო, რომ მათ გამოცდის ჩაბარებისას „იცოდნენ უფრო მეტი, ვიდრე უნდა სცოდნოდათ“.

გაისმა ტელეფონის ზარი. განათლების საბჭოს პრეზიდენტი ითხოვდა დასკვნას. მან, აგრეთვე, გამოთქვა საბჭოს რამდენიმე წევრის და საკუთარი მოსაზრება, რომ მასწავლებელი უნდა გაეთავისუფლებინათ. სკანდალის შესახებ მთელი ქალაქი ღაპარაკობდა. კეთილსინდისიერი მოსწავლეები უნდა დასჯილიყვნენ და ხელახლა ჩაებარებინათ გამოცდა ჯონსონის ქმედებების გამო. უილ ჯონსონმა ძალიან შორს შეტოპა და ალბათ მას თანამზრახველიც ჰყავდა. არავინ უსმენდა ზედამხედველის თხოვნას, „ნუ იჩქარებთ დასკვნების გამოტანასო“. მან კვლავ სთხოვა საბჭოს პრეზიდენტს, მოთმინებით მოკიდებოდა და მიეცა მისთვის შესაძლებლობა, მოეპოვებინა ფაქტები ინციდენტის შესახებ.

როდესაც დოქტორმა ბასმა ყურმილი დაკიდა, მდივანმა ზედამხედველს გადასცა ადგილობრივი გაზეთის რედაქტორის შეტყობინება, რომელიც სთხოვდა, რაც შეიძლება მალე დაერეკა მისთვის. მანაც დარეკა და, მისდა საწყენად, გაზეთის რედაქტორმა სთხოვა, დაედანტურებინა, რომ გამოცდის ჩატარებისას ერთ-ერთ მოსწავლეს გადაეცა გახსნილი საგამოცდო პაკეტი.

სიტუაცია მართლაც უკონტროლო ხდებოდა. აუცილებელი იყო პრიორიტეტების განსაზღვრა და გადაწყვეტილებების მიღება! დავუშვათ, თქვენ ხართ ზედამხედველი:

- მიანიშნებს თუ არა გარემოებები, რომ ეს შეთქმულება იყო? როგორ შეუძლიათ ამის გარკვევა დირექტორს და ზედამხედველს? რა არის ძირითადი საკომუნიკაციო არხები?
- როგორია კომუნიკაცია ორგანიზაციის შიგნით ზაფხულის განმავლობაში, როდესაც სკოლები საზაფხულო არდადეგების გამო დაკეტილია? როგორ შეიძლება ეფექტური კომუნიკაციის დამაბრკოლებელი ბარიერების გადალახვა?
- რა უნდა აცნობოს ზედამხედველმა საბჭოს? როგორ? როდის?
- განიხილეთ ზედამხედველის საზოგადოებასთან ურთიერთობის სტრატეგია. არის საზოგადოებასთან ურთიერთობა იგივე, რაც კომუნიკაცია?
- რომელი სხვა ჯგუფები უნდა ჩაერთონ კომუნიკაციის პროცესში? როდის? როგორ?
- როგორი პოლიტიკური შედეგები მოჰყვება ინციდენტს? როგორ შეიძლება უარყოფითი შედეგების განსაზღვრა და გაკონტროლება?
- შექმენით ორი სცენარი: ერთი, სადაც მასწავლებელი უდანაშაულოა, ხოლო მეორე, სადაც ის დამნაშავეა. თუ ბრალდებები მართალია, არის თუ არა საფუძველი შტატში აყვანილი მასწავლებლის სამსახურიდან დათხოვნისთვის?
- რა უნდა გააკეთოს ზედამხედველმა, თუკი ის შეიტყობს, რომ ყველა მტკიცებულება არაპირდაპირია და თუკი მასწავლებელი და დირექტორი არ აღიარებენ უკანონო ქმედების ჩადენას?
- როგორი პოზიციია მართებული მედიასთან?

– როგორ შეიძლება ასეთი სიტუაციის თავიდან აცილება მომავალში? საჭიროა თუ არა ოლქის ახალი პოლიტიკა და პროცედურები ტესტირებასთან დაკავშირებით?

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები

კომუნიკაცია იმდენად ფართოდ გამოიყენება სკოლებში, რომ ის განათლების ადმინისტრირების არსებითი და განუყოფელი ნაწილია. კომუნიკაცია ნიშნავს გზავნილების, მოსაზრებების ან განწყობების გაზიარებას ადამიანებს შორის ურთიერთგაგების მისაღწევად. თავისუფლად შეიძლება ოთხი დასკვნის გაკეთება. პირველ რიგში, კარგი კომუნიკატორისთვის მნიშვნელოვანია კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმების, მათი კონკრეტული მახასიათებლების ცოდნა, მას, აგრეთვე, უნდა შეეძლოს მათი არჩევა და მარჯვედ გამოყენება. მეორე, ადამიანები ცვლიან სიმბოლოებს სოციალურ გარემოებებში სხვა პირებთან ურთიერთობისას; ადამიანები, რომლებიც მოცემულ სიტუაციაში ახდენენ სიმბოლოების ინტერპრეტაციას, გზავნილის მნიშვნელობას ადგენენ ამ სიმბოლოებიდან გამომდინარე. ეს ნიშნავს, რომ გამიზნული აზრის პირდაპირ გადაცემა ყოველთვის მარტივი არ არის. მესამე, გზავნილები გადაეცემა როგორც ოფიციალური, ისე არაოფიციალური არხებით, სხვადასხვა ვერბალური და არავერბალური საშუალებების გამოყენებით. მიუხედავად იმისა, რომ ოფიციალური არხები, როგორც წესი, უფრო მეტი და უკეთ განვითარებულია, ვიდრე არაოფიციალური, ისინი მჭიდროდ უკავშირდება და ავსებს ერთმანეთს და ორივე ძალიან მნიშვნელოვანია ორგანიზაციისთვის. მეოთხე, ურთიერთგაგების მაღალი დონის უზრუნველსაყოფად, ძალიან მნიშვნელოვანია უკუკავშირი. მიუხედავად იმისა, რომ სრულყოფილება შეუძლებელია, არსებობს რამდენიმე მეთოდი როგორც ინდივიდუალურ, ისე, ორგანიზაციულ დონეზე კომუნიკაციის პროცესის გასაზომად და გასაუმჯობესებლად.

ჩესტერ ბარნარდმა (1938) წამოაყენა მნიშვნელოვანი იდეები ინდივიდუალური და ორგანიზაციული კომუნიკაციის შესახებ. ეს შესანიშნავი რესურსია, საიდანაც შეგიძლიათ მიიღოთ ინფორმაცია კომუნიკაციის და სხვა საკითხების შესახებ. დეფორის, კეარნის, პლაქსის (1993) და ჰარისის (1993) სახელმძღვანელოები ორი შესანიშნავი ზოგადი რესურსია კომუნიკაციის შესახებ; იქ წარმოდგენილია სხვადასხვა თეორიის მეტ-ნაკლებად ამომწურავი და სიღრმისეული მიმოხილვა და მათი გამოყენება კომუნიკაციის სფეროში. ქლემფითის (1991) წიგნი სასარგებლოა, ვინაიდან იქ განხილულია კომუნიკაციის ადმინისტრაციული გამოყენების მოდელები მითების და ტაქტიკის კონტექსტში. ლიტერატურის შესანიშნავი მიმოხილვა და რჩევები გენდერის და კომუნიკაციის ურთიერთდამოკიდებულების შემდგომი კვლევისთვის მოცემულია ბეიკერის ნაშრომში (1991).

შენიშვნები

1. ალბათ, ორმხრივი კომუნიკაციის ყველაზე ინტენსიური ფორმა არის ის, რასაც ნიკოლას ს. ბერბელსი (1993) დიალოგს უწოდებს. ბერბელსს შემუშავებული აქვს ვრცელი და შესანიშნავი მეცნიერული ნაშრომი სკოლაში დიალოგის ცნებაზე, განსაკუთრებით, სწავლებასთან მიმართებაში. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ნაწილში წარმოდგენილი თხრობა ორმხრივი და ინტერპერსონალური კომუნიკაციის შესახებ საგრძნობლად ემყარება ბერბელსის იდეებს დიალოგის თაობაზე, ჩვენ ძირითადად ვიყენებთ ტერმინს „ორმხრივი კომუნიკაცია“. მიუხედავად იმისა, რომ „ორმხრივი კომუნიკაცია“ და „დიალოგი“ არ არის აბსოლუტურად ერთი და იგივე, ჩვენი აზრით, ამ ორი ტერმინის საერთო მახასიათებლები დიალოგის თეორიული საფუძვლებისთვის (როგორც ამას ბერბელსი აცხადებს) საკმარისია, რათა ის იხმარებოდეს ორმხრივი კომუნიკაციის მნიშვნელობით. ტერმინი „ორმხრივი კომუნიკაცია“ უფრო ხშირად გამოიყენება ორგანიზაციულ ანალიზში, ვიდრე დიალოგი.

2. ზემოთ მოყვანილი მაგალითის ავტორია მაიკლ ფ. დიპაოლა, განათლების მეცნიერებათა დოქტორი, ყოფილი სკოლის დირექტორი და ოლქის ზედამხედველი. ის ამჟამად ვირჯინიაში, უილიამის და მერის კოლეჯის განათლების სკოლაში საგანმანათლებლო პოლიტიკის, დაგეგმარებისა და ლიდერობის პროგრამის ასოცირებული პროფესორია. მაგალითი ამოღებულია დიპაოლას (1999) ნაშრომიდან *„სკანდალი პლასიდო ჰაიში: დამთხვევა თუ შეთქმულება“*, მაგალითების ჟურნალი განათლების დარგის ხელმძღვანელობაში [„ონლაინ“]. 2(3).

ლიდერი და სკოლა

განა ვინმეს, ვისაც რონალდ რეიგანი უნახავს, შეუძლია თქვას, რომ სახელმწიფო ხელისუფლების სისტემასარაფერი აქვს საერთო ქარიზმატულ ლიდერთან? კონსენსუსის მიღწევა მნიშვნელოვანია, მაგრამ, უპირველეს ყოვლისა, ლიდერი უნდა იყოს გაბედული და ჰქონდეს გამოკვეთილი მიმართულება. ჯესი ჯეკსონი, 1990 რსებობს მოსაზრება, რომ სოციალური სისტემის ეფექტიანი ფუნქციონირება, მასწავლებლებისა და მშობლების ასოციაციიდან დაწყებული და ამერიკის შეერთებული შტატებით დამთავრებული, დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორია მისი ხელმძღვანელობა.

ვიქტორ ჰ. ვრუმი,

“ლიდერობა”

მოკლე მიმოხილვა

1. ლიდერი მნიშვნელოვანია, რადგან იგი გარკვეული იმედის სიმბოლოა, ხელმძღვანელობს ცვლილებებს და პასუხისმგებელია ორგანიზაციის ეფექტიან ფუნქციონირებაზე.
2. ლიდერობა სოციალური გავლენის პროცესია, რომელშიც შედის როგორც რაციონალური, ისე, ემოციური ელემენტები.
3. ლიდერი და ადმინისტრატორი არიან ის ადამიანები, რომლებსაც უკავიათ თანამდებობა, საიდანაც მათ უნდა განხორციელონ ხელმძღვანელობა.
4. ლიდერის მუშაობა ერთნაირი ფორმით ხორციელდება სხვადასხვა ქვეყანასა და ორგანიზაციაში.
5. პიროვნულობა, მოტივაცია და უნარ-ჩვევების განსაკუთრებულობა მუდმივად დაკავშირებულია სკოლის ხელმძღვანელობასთან.
6. გარემო, ლიდერთა როლი, დაქვემდებარებულთა ბუნება და ორგანიზაციის მახასიათებლები განათლების სფეროს მართვის კრიტიკული სიტუაციური ფაქტორებია.
7. ლიდერის ქცევის ფუნდამენტური მახასიათებლებია ამოცანებზე, ურთიერთობებსა და ცვლილებებზე ორიენტაცია.

8. ლიდერის ეფექტიანობის კონცეპტუალიზაცია შემოიფარგლება სამი განზომილებით: პერსონალურით, ორგანიზაციულით და ინდივიდუალურით.
9. სიტუაციური მოდელებით აიხსნება ურთიერთობები პიროვნულ მახასიათებლებს, სიტუაციებს, ქცევასა და ეფექტიანობას შორის. საყოველთაოდ ცნობილია ორი სიტუაციური თეორია: ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომელი და ლიდერობის შემცველები.
10. სიტუაციური მოდელების მიმართ ინტერესი შემცირდა XX ს-ის 70-იან წლებში. გაჩნდა უტოპიური და ცვლილებებზე ორიენტირებული მოსაზრებანი, წარმოიშვა “ლიდერობის ახალი” თეორიები, რამაც ახალი ძალა შემატა ამ სფეროს 1980-90-იან წლებში.
11. ორივე – როგორც ლიდერი, ისე, მიმდევრები წარმოადგენენ ქარიზმატული ურთიერთობების ჩამოყალიბების პროცესის ძირითად მოთამაშეებს.
12. სკოლაში ცვლილებების დანერგვის მიზნით, ტრანსფორმაციული ლიდერები იყენებენ იდეალიზების გავლენას, სულის შთამბერავ მოტივაციას, ინტელექტუალურ სტიმულს და ინდივიდუალურ მოსაზრებებს.
13. სკოლის გაუმჯობესების გზაა: პოტენციური ლიდერების განათლება, ახალი ადმინისტრატორების შერჩევა, ადმინისტრატორების შეცვლა (თანამდებობრივი ცვლა), სიტუაციის შექმნა და ორგანიზაციული კულტურის ტრანსფორმაცია.

ბევრი ჩვენგანისთვის ლიდერი ასოცირდება რომანტიკულ, ემოციურ და ვაჟაკურ ტიპაჟთან. როდესაც გვინდა წარმოვიდგინოთ კონკრეტული ლიდერი, თვალწინ გვიდგება განდი, ჩერჩილი, კენედი, კონგი, მანდელა, მაო ძედუნი, მეიერი, ნაპოლეონი, რეიგანი, რუზველტი ან ტეტჩერი. ჰარი იუკლის მიხედვით (1998), თავად შექმნილი მდგომარეობა აჩენს ძლიერი, დინამიკური ადამიანის იმიჯს, რომელიც უძღვება ძლევა მოსილ არმიას, ქმნის მდიდარ და გავლენიან იმპერიას ან ცვლის ერის განვითარების ისტორიას. ლაკონიურად რომ ჩამოვაყალიბოთ, ადამიანებს, როგორც წესი, სჯერათ, რომ ლიდერი პიროვნებები ქმნიან ამინდს, ცვლიან არსებულ მდგომარეობას და უნდათ, გაიგონ – რატომ? მართლაც, ლიდერობა, ხშირად, განიხილება, როგორც ერთადერთი, ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც ზეგავლენას ახდენს სკოლის წარმატებასა თუ წარუმატებლობაზე (Bass, 1990). ჩვენ ყურადღებას, ძირითადად, გავამახვილებთ სკოლის ადმინისტრაციულ ხელმძღვანელობაზე, განვაგრძობთ აზრს, რომ ხელმძღვანელი მნიშვნელოვანი ფაქტორია საგანმანათლებლო ორგანიზაციაში, შევარჩევთ და განვაავითარებთ სასარგებლო, თეორიულ პერსპექტივებს.

ლიდერობის განმარტება

ლიდერობა, რომელიც ჩვენს ლექსიკაში ყოველდღიურად გამოიყენება, ორგანიზაციების კვლევის ტექნიკურ ლექსიკონში კონკრეტული და დეტალური განმარტების გარეშე აღმოჩნდა (Yukl, 1998). ამიტომაც არ არის გასაკვირი, რომ ამ ცნების განმარტება იმდენია, რამდენი მეცნიერიც მონაწილეობს კვლევაში. მაგალითად, ბენისი (1989) ამბობს, რომ ლიდერობა სილამაზის მსგავსია – ძნელია მისი აღწერა, მაგრამ დანახვისთანავე ხვდები, რომ ის არის. მარტინ კემერსი (1998) გვთავაზობს შემდეგ განმარტებას: “ლიდერობა არის სოციალური ზეგავლენის პროცესი, სადაც ერთ ადამიანს შეუძლია მოიპოვოს და გამოიყენოს სხვების მხარდაჭერა და დახმარება საერთო მიზნის მისაღწევად”. ერთადერთი, რაც საერთოა ამ და სხვა განმარტებებში, არის ის, რომ ლიდერობა დაკავშირებულია სოციალურ პროცესთან, სადაც ერთი ადამიანი შეგნებულად ახდენს ზეგავლენას სხვებზე ორგანიზაციაში ან ჯგუფში საქმიანობების განხორციელებისა და ურთიერთობების ჩამოყალიბების მიზნით. თუმცა, დღესაც მიმდინარეობს კამათი ლიდერობის განმარტებისა და იმის შესახებ, არის თუ არა ეს კონკრეტული ფუნქცია ან სოციალური ზემოქმედების პროცესი; კამათია ზეგავლენის მცდელობის ფორმაზე, საფუძველზე და მიზანზე და ლიდერობის განსხვავებაზე მენეჯმენტისგან (Yukl, 1998).

არსებობს მოსაზრება, რომ ყველა ჯგუფს აქვს საკუთარი, კონკრეტული ლიდერობის ფუნქცია, რომელშიც შედის გარკვეული პასუხისმგებლობები და საქმიანობები, რომელთა განაწილება სხვა ჯგუფებისათვის შეუძლებელია ჯგუფის ეფექტიანობისთვის ზიანის მიყენების გარეშე (Yukl, 1998). ადამიანი, რომელსაც აქვს ყველაზე დიდი გავლენა და რომელზეც შექმნილია აზრი, რომ საუკეთესოდ მოახერხებს ხელმძღვანელობას, არის ლიდერი, დანარჩენები – მიმდევრები. ზემოაღნიშნულის ალტერნატიული კონცეფციის მიხედვით, ლიდერობა სოციალური პროცესია, რომელიც ბუნებრივად ვითარდება სოციალურ სისტემაში და რომელსაც იღებენ და ეთანხმებიან დანარჩენი წევრები. ამრიგად, ლიდერობა უფრო ორგანიზაციაში მიმდინარე პროცესი და მისი მახასიათებელი ნიშანია და არა ადამიანის. როდნი ოგავა და სტივენ ტ. ბოსერტი (1995) ამტკიცებენ, რომ ლიდერობა არის სასწავლო ორგანიზაციების მახასიათებელი ნიშანი, რომელიც ხორციელდება სოციალური ქსელისა და ამ ქსელში მათი როლის საშუალებით. ასევე, მარკ ა. სმაილი და ენ უ. ჰარტი (1999) ლიდერობას სასწავლო ორგანიზაციებისთვის დამახასიათებელ ემპირიულ მტკიცებულებებად მიიჩნევენ. კატსი და კანი (1978) ანსხვავებენ ლიდერობის/ხელმძღვანელობის სამ ძირითად კომპონენტს, რომლებიც

გარკვეულწილად აყალიბებს წინააღმდეგობრივ შეხედულებებს: (1) ორგანიზაციის ან თანამდებობის მახასიათებელი ნიშანი; (2) ინდივიდის მახასიათებელი ნიშანი; (3) რეალური ქცევის კატეგორია. ამრიგად, ორივე შეხედულება მნიშვნელოვანია: ლიდერობა, შესაძლოა, განვიხილოთ, როგორც ადამიანის მახასიათებელი და, როგორც – სოციალური სისტემის ფუნქცია და პროცესი.

წინააღმდეგობრივი მოსაზრებების მეორე ჯგუფი ეხება იმას, თუ რა საზღვრებში მოქმედებს ზეგავლენის მცდელობის ფორმები, მიზანი და საფუძველი. იუკლი (1998) განსაზღვრავს ამ საკითხების დიქტომიურ პერსპექტივას. ლიდერების მიერ გამოყენებული ზეგავლენის მოხდენის ფორმასა და შედეგებთან დაკავშირებით, ზოგი თეორეტიკოსი იყენებს მხოლოდ სტრატეგიებს, რომლებსაც მიმდევრების მხრიდან შედეგად მოაქვს ვალდებულებების ნებაყოფლობითი აღება და გამორიცხავს ნეიტრალურ ან სურვილის საწინააღმდეგო მორჩილებას. მეცნიერების სხვა ჯგუფი ამტკიცებს, რომ მსგავსი განმარტება ძალზე შეზღუდულია, რადგან ზეგავლენის მოხდენის მსგავს მცდელობებს შეუძლია განსხვავებული შედეგების მოტანა განსხვავებულ სიტუაციებში. მეცნიერების კიდევ ერთი ჯგუფი ლიდერების მიერ ზეგავლენის მოხდენის პროცესს უკავშირებს მხოლოდ მიზნებს, ამოცანებს და ჯგუფის სათანადო ფუნქციონირებას, ანუ იმას, რაც ეთიკური და ხელსაყრელია თავად ორგანიზაციისა და მასში მომუშავე ადამიანებისთვის. სხვა მეცნიერები არანაირ შეზღუდვას არ უწესებენ განმარტებას და მასში მოიაზრებენ მიმდევრებზე ზეგავლენის მოხდენის ყველა მცდელობას, მიუხედავად იმისა, მიმართულია თუ არა ეს ზემოქმედება დასახული მიზნის მიღწევისა და რეალური ბენეფიციარებისკენ, რადგან ლიდერების მიერ განხორციელებულ საქმიანობას, ხშირად, მრავალმხრივი მოტივი აქვს. დაბოლოს, ლიდერობის/ხელმძღვანელობის ტრადიციული განმარტებები ხაზს უსვამს იმ რაციონალურ პროცესს, სადაც ლიდერები ზეგავლენას ახდენენ მიმდევრებზე და არწმუნებენ მათ, რომ თანამშრომლობა და დასახული, საერთო მიზნების მიღწევა მათ ინტერესებშია. ქარიზმატული, ტრანსფორმაციული ლიდერისა და ლიდერობის ბოლოდროინდელი ფორმულირებანი მოიცავს ისეთ განმარტებებს, რომლებითაც აღიარებულია ემოციების, როგორც გავლენის საფუძვლის, მნიშვნელობა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ლიდერები შთააგონებენ მიმდევრებს, რომ დათმონ საკუთარი, ეგოისტური ინტერესები დიდი მიზნის სასარგებლოდ.

დებატების თემაა განსხვავება ლიდერებსა და ადმინისტრატორებს შორის და ის, თუ როგორ და რაზე ცდილობენ ისინი ზეგავლენის მოხდენას (Yukl, 1994). ცხადია, რომ ადამიანი, შესაძლოა, იყოს ლიდერი (მაგალითად, არაფორმალური ლიდერი), მაგრამ არ იყოს ადმინისტრატორი; ასევე, ადამიანი, შესაძლოა, იყოს ადმინისტრატორი, მაგრამ არ იყოს ლიდერი. ზოგიერთი ამტკიცებს, რომ ლიდერობა და ადმინისტრატორობა ფუნდამენტურად განსხვავებული კონცეფციებია. ამ მოსაზრების საფუძველი არის ის, რომ ადმინისტრატორი გაიგივებულია სტაბილურობასა და ეფექტიანობასთან, ხოლო ლიდერი –

ადაპტურ ცვლილებებთან და სხვების დარწმუნების უნართან, იმოქმედონ საჭიროებისამებრ და მიაღწიონ მიზანს. მაგალითად, ადმინისტრატორები გეგმავენ საქმიანობებს და ადგენენ ბიუჯეტს, ორგანიზებას უკეთებენ პროცესებს და თანამშრომლებს, აკონტროლებენ და აგვარებენ პრობლემებს; ლიდერები განსაზღვრავენ მიმართულებებს, აერთიანებენ, მოტივაციას უქმნიან და შთააგონებენ ადამიანებს (Kotter, 1990). კენეტ ლეიტვუდი და დენიელ დიუკი (1999) ამბობენ, რომ კონცეპტუალური განსხვავების ახსნა სკოლაში ლიდერობასა და მენჯმენტს შორის საკმაოდ რთულია. მიუხედავად იმისა, რომ არავინ კამათობს, რომ სკოლის ადმინისტრირება ანუ მენეჯმენტი და წადლოა განსხვავდება ერთმანეთისგან, კამათი ეხება მათი ერთმანეთის გადაფარვის დონეს.¹ ჩვენ არ შევუდგებით გადაფარვის დონის შესახებ კამათს; უბრალოდ, გამოვიყენებთ ორივე ტერმინს იმ კონკრეტულ ადამიანებზე საუბრის დროს (მაგალითად, ადმინისტრატორები, მასწავლებლები, სკოლის საბჭოს წევრები და მოსწავლეები), რომლებსაც უკავიათ თანამდებობა, რაც აძლევთ საშუალებას, გამოავლინონ ლიდერის თვისებები მიმდევრებთან და დაქვემდებარებულებთან მიმართებაში ისე, რომ ეს ძალდაუტანებლად ხდებოდეს და გარეგნულად არ შეიმჩნეოდეს ზეგავლენის ნიშნები.

ამგვარად, ჩვენ ვეთანხმებით იუკლს (1998). ლიდერობის, როგორც სოციალური პროცესის, განმარტება უნდა იყოს ფართო, სადაც ჯგუფის ან ორგანიზაციის წევრი ზეგავლენას ახდენს შიდა და გარე მოვლენების ინტერპრეტაციაზე, მიზნების შერჩევასა და სასურველი შედეგების განსაზღვრაზე, სამსახურებრივი საქმიანობების ორგანიზებაზე, ადამიანების მოტივაციასა და შესაძლებლობებზე, ძალთა ურთიერთობებზე და საერთო ორიენტაციებზე. უფრო მეტიც, კონკრეტული ფუნქციების განხორციელებისა და სოციალური ზეგავლენის პროცესში ლიდერში თავს იყრის ორივე ელემენტი: რაციონალურიც და ემოციურიც, ისე, რომ არ ხდება ზეგავლენის მოხდენის მცდელობის მიზნებისა და შედეგების აღიარება. ასეთი ფართო განმარტების გამოყენება გზას უხსნის საჭირო კონცეპტუალურ და ემპირიულ კაპიტალს, რომელიც ასე საჭიროა სკოლის ადმინისტრირებისა და ლიდერობის როგორც პრაქტიკული განხორციელების, ისე მეცნიერული შესწავლისთვის.

ადმინისტრაციული სამუშაოს ბუნება

ლიდერებისა და ლიდერობის მიმართ დიდი და ხანგრძლივი ინტერესის გამო ჩნდება კითხვა: რა არის ასე დამაინტრიგებელი იმაში, რასაც ლიდერები აკეთებენ? შესაძლოა, რომ ლიდერების საქმიანობის აღწერამ უკეთ გაგვააზრებინოს ლიდერობის არსი? ამ კითხვებზე პასუხის მიღება,

ნაწილობრივ, შესაძლებელია ლიდერების საქმიანობაზე, მათ მიერ ორგანიზაციის მართვასა და ადმინისტრირებაზე დაკვირვების შედეგად. ბევრი სამეცნიერო ნაშრომი და კვლევა იყენებს სტრუქტურული დაკვირვების მეთოდს, რათა გაირკვეს, რას აკეთებენ მენეჯერები, ადმინისტრატორები და ლიდერები ყოველდღიური საქმიანობის დროს.² აღნიშნულ სამეცნიერო ნაშრომებსა და კვლევებში დეტალურად და გარკვევითაა აღწერილი, თუ რას აკეთებენ და რით არიან დაკავებული ბიზნესის მენეჯერები და სკოლის ადმინისტრატორები სამსახურში, ვისთან და როგორ ატარებენ დღეს. კვლევებსა და სამეცნიერო ნაშრომებში მოცემული კანონზომიერების გათვალისწინებით, კიუნგი აი ჩუნგი და სესილ მისკელი (1989) აჯამებენ ძირითად შედეგებს:

- მენეჯერული საქმიანობა დაძაბული, ამადელვებელი და დამღლელია, როგორც ბიზნეს ორგანიზაციებში, ისე, სასწავლო ინსტიტუტებში; სკოლის ადმინისტრატორებს, დროის დიდ მონაკვეთში, მუშაობა უწევთ დაძაბულ, ფიზიკურად გამომფიტავ რიტმში;
- სკოლის ლიდერები იყენებენ და ენდობიან ვერბალურ კონტაქტს; ისინი დიდ დროს ხარჯავენ შენობაში აქეთ-იქით სიარულსა და ადამიანებთან და ჯგუფებთან საუბარში;
- ადმინისტრატორის საქმიანობა ცვალებადია; ამიტომ ადმინისტრატორები მუდმივად ცვლიან სამუშაო საშუალებებს/ინსტრუმენტებს და ამოცანებს;
- მენეჯერების სამუშაო ფრაგმენტირებულია; სკოლის ადმინისტრატორების ტემპი სწრაფი, დაძაბული და წყვეტილია; ერთ საკითხზე კონცენტრაციის დრო ხანმოკლეა.

ზოგადად, ადმინისტრაციული სამუშაოს აღწერა ერთნაირია სხვადასხვა ქვეყანასა და ორგანიზაციაში. ადმინისტრატორები, ძირითადად, ოფისებსა და სკოლებში მუშაობენ. მათ ხანგრძლივი სამუშაო დღე აქვთ, რომლის განმავლობაში უამრავ საკითხზე უწევთ საუბარი სხვადასხვა ადამიანთან და ჯგუფთან. სტრუქტურული კვლევები ფრიად სასარგებლოა, რადგან ისინი ზუსტად პასუხობენ კითხვას: რას საქმიანობენ სკოლის ადმინისტრატორები და ლიდერები სამუშაო დღის განმავლობაში? მიუხედავად ამისა, მაინც არ არის ნათელი ის, თუ როგორ ახერხებენ ადამიანები, ჩართულნი საქმიანობაში, რომელიც მომხმარებლური, ფრაგმენტული და რეაგირებადია, უხელმძღვანელონ ორგანიზაციას? უფრო მეტიც, ტექნოლოგიური წინსვლა, რეფორმების გატარების მოთხოვნა, ანგარიშვალდებულება და ახალი სკოლების გაჩენის გამო შექმნილი კონკურენცია ცვლის სამუშაოს ხასიათს სკოლის ადმინისტრატორებისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კვლევების შედეგი მნიშვნელოვანი და საინტერესოა, ის მთლიანობაში მაინც ვერ პასუხობს ძირითად კითხვას: როგორ გვეხმის, სკოლის ხელმძღვანელის სამუშაოს მნიშვნელობა? ამ კითხვაზე პასუხის გაცემის მიზნით, ჩვენ შევაჯამებთ ლიდერობის განმსაზღვრელ ძირითად თეორიულ მიდგომებს.

ხასიათის თავისებურებები და ლიდერობა

ბევრს, ისევე, როგორც არისტოტელეს საუკუნეების წინ, ჯერ კიდევ სჯერა, რომ ადამიანები დაბადებიდანვე არიან მმართველები და მიმდევრები. არისტოტელე ფიქრობდა, რომ ადამიანები იბადებიან მახასიათებელი ნიშნებით, ხასიათის თვისებებით, რაც მათ შემდგომში აყალიბებს ლიდერად. კონცეფციამ, რომ ლიდერობის მახასიათებელი ძირითადი ნიშან-თვისებები თანდაყოლილია, დაბადებიდანვე დევს ადამიანში, წარმოშვა მიდგომა ე.წ. ხასიათის თავისებურებების მიხედვით. ბასი (1990) ამბობს, რომ საუკუნის დასაწყისში ლიდერები მოიაზრებოდნენ სხვებზე უკეთეს ადამიანებად, რომლებიც, საბედნიერო თანდაყოლილი მახასიათებლების თუ სოციალური მდგომარეობის გამო, ფლობდნენ ისეთ უნარსა და შესაძლებლობას, რაც მათ განასხვავებდა ჩვეულებრივი ადამიანებისგან. 1950 წლამდე დომინირებდა ისეთი კვლევები, სადაც ცდილობდნენ, აღმოეჩინათ ხასიათის ის თავისებურებები, რომლებიც განსაზღვრავდა, თუ ვინ იქნებოდა ლიდერი. კვლევების მიზანი იყო, გამოეცალკეებინათ სხვა ადამიანებისგან ლიდერების განმასხვავებელი უნიკალური თვისებები. ხშირად, შესწავლილ თვისებებში მოიაზრებოდა ფიზიკური თვისებები (სიმაღლე, წონა), პიროვნული ფაქტორები, საჭიროებები, ღირებულებები, ენერჯია, ამოცანების მიღწევისა და ადამიანებთან ურთიერთობის უნარი, ჭკუა და ქარიზმა. დროსთან ერთად, გაჩნდა მოსაზრება, რომ თანდაყოლილ ნიშნებზე გავლენას ახდენს მემკვიდრეობითობა, განათლება და გარემო ფაქტორები.

ხასიათის თავისებურებების ადრეული კვლევები

მიდგომა ხასიათის თავისებურებების მიხედვით – ანუ, მოსაზრება, რომ ლიდერობის შესაძლებლობას განსაზღვრავს მხოლოდ ხასიათის თავისებურებები, შესუსტდა 1940-1950 წლებში გამოქვეყნებული პუბლიკაციების შედეგად. კერძოდ, რაღფ სტოგდილმა (1948) მიმოიხილა ლიდერის ხასიათის 124 თავისებურებება. ლიდერისთვის დამახასიათებელი პიროვნული ფაქტორების კლასიფიცირებით მან ჩამოაყალიბა ხუთი ძირითადი კატეგორია:

- შესაძლებლობა – გონივრულობა, სიფხიზლე, ვერბალური უნარი/მჭევრმეტყველება, ორიგინალურობა, საღი აზრი;
- წარმატება – განათლება, ცოდნა, სპორტული წარმატებები; პასუხისმგებლობა – საიმედოობა, ინიციატივიანობა, შეუპოვრობა, აგრესიულობა, საკუთარი თავის რწმენა, გამორჩეულობის სურვილი;
- მონაწილეობა – საქმიანი, კომუნიკაბელური, დამხმარების უნარიანი, შემგუებელი, იუმორის გრძნობის მქონე;
- სტატუსი – სოციალ-ეკონომიკური მდგომარეობა, პოპულარობა.

მიუხედავად იმისა, რომ სტოგდილმა აღმოაჩინა ხასიათის რამდენიმე თავისებურება (მაგალითად, საშუალოზე მაღალი ინტელექტი, საიმედოობა, მონაწილეობა და სტატუსი), რაც მუდმივად გამოარჩევდა ლიდერებს სხვათაგან, მან დაასკვნა, რომ მიდგომა ხასიათის თავისებურებების მიხედვით იძლეოდა ნაკლები მნიშვნელობის დამაბნეველ შედეგებს. იგი ამბობდა, რომ ადამიანი არ ხდება ლიდერი იმიტომ, რომ მას აქვს ხასიათის გარკვეული ნიშნების კომბინაცია, რადგან ამ თვისებების გავლენა სხვადასხვაგვარია და იცვლება სიტუაციის მიხედვით. შედეგად, სტოგდილმა დაამატა მეექვსე ფაქტორი, რომელიც, ასევე, დაკავშირებულია ლიდერობასთან – სიტუაციური კომპონენტები (მაგალითად, მიმდევრების მახასიათებელი ნიშნები ან მისაღწევი მიზნები). მოგვიანებით, იგივე დასკვნებამდე მივიდა რ. დ. მანიც.

ლიდერის თვისებების ბოლოდროინდელი პერსპექტივები

მიუხედავად ლიდერის თვისებების დადგენაში არსებული წარმატებების ნაკლებობისა, კვლევები გრძელდებოდა. თუმცა, ბოლო დროს იყენებენ კვლევის სხვადასხვა გაუმჯობესებულ პროცედურას, პროექტირების ტესტებისა და შეფასების ცენტრების ჩათვლით. ამ კვლევებში ყურადღება გამახვილებულია მენეჯერებსა და ადმინისტრატორებზე და არა სხვა ტიპის ლიდერებზე. იუკლის განმარტებით (1981; 1998), მიუხედავად იმისა, რომ სტოგდილის მიერ ლიტერატურის მიმოხილვამ 1948 წელს სერიოზულად გაუცრუა იმედეები ბევრ მკვლევარს, ნიშან-თვისებების კვლევა გააგრძელეს საწარმოო ფსიქოლოგებმა, რომლებიც დაინტერესებული იყვნენ მენეჯერული საკითხებით. მათი ყურადღება გამახვილებული იყო ლიდერის თვისებებსა და ლიდერის ეფექტიანობისთვის დამახასიათებელი ნიშნების ურთიერთობაზე და არა ლიდერების შედარებაზე. ეს ძალიან მნიშვნელოვანი განსხვავებებია. პროგნოზირება იმისა, თუ ვინ გახდება ლიდერი და ვინ იქნება უფრო ეფექტიანი, საკმაოდ განსხვავებული ამოცანებია. ამიტომაც გრძელდება დამახასიათებელი ნიშნების კვლევა და შესწავლა, მაგრამ ახლა უკვე ხდება იმის გარკვევა, თუ რა ურთიერთობა არსებობს დამახასიათებელ ნიშნებსა და ეფექტიან ლიდერობას შორის კონკრეტულ ორგანიზაციებში.

კვლევების მეორე თაობამ უფრო თანმიმდევრული დასკვნები გამოიტანა. ფაქტიურად, 1970 წელს, სხვა 163 მახასიათებელი ნიშნის კვლევის შემდეგ, სტოგდილმა (1981) დაასკვნა, რომ ლიდერისთვის დამახასიათებელია შემდეგი ნიშან-თვისებები: დიდი პასუხისმგებლობის გრძნობა და ამოცანების შესრულების მძლავრი სტიმული; ენერგიულობა და მიზნის მიღწევაზე ორიენტირებულობა, გაბედულება და მიდრეკილება ორიგინალური პრობლემების გადაწყვეტისკენ, სოციალურ სიტუაციებში ინიციატივის გამოჩენისკენ, თავდაჯერება, პიროვნული იდენტობის მაღალი შეგრძნება, გადაწყვეტილებისა და ქმედების შედეგების მიღების სურვილი; ადამიანებს შორის სტრესული სიტუაციების მოგვარებისა და სხვების ქცევაზე გავლენის მოხდენის უნარი, ფრუსტრაციებისა და დაყოვნებების მოთმენა და ატანა, ურთიერთქმედებების სისტემის შექმნის ნიჭი საჭირო მიზნის მისაღწევად. გლენ იმეგრატმა (1988)

დაასკვნა, რომ ინტელექტი, დომინირება, თავდაჯერება, ძლიერი ენერჯია და აქტიუობა ლიდერობის დამახასიათებელი ნიშან-თვისებებია. თუმცა, არსებობს მტკიცებულებები, რომ გარკვეული ნიშან-თვისებები ზრდის ლიდერის ეფექტიანი საქმიანობის ალბათობას (Yukl, 1998), მაგრამ ეს არ ნიშნავს საწყისი თეორიისკენ შემობრუნებას, რომლის მიხედვითაც “ლიდერებად იბადებიან, მათ არ ქმნიან”. პირიქით, იგი ემხრობა ბევრად გონივრულ და დაბალანსებულ შეხედულებას – ლიდერის პიროვნებაზე გავლენა აქვს როგორც ნიშან-თვისებებს, ისე სიტუაციებს.

კონცეფციების უამრავი ოდენობის გათვალისწინებით და დისკუსიების გაადვილების მიზნით, ჩვენ დავაჯგუფებთ ნიშან-თვისებების ცვლადებს, რომლებითაც დღეს ხასიათდება ეფექტიანი ლიდერი. ეს კატეგორიებია: პიროვნული თვისებები, მოტივაცია და უნარ-ჩვევები (იხ. ცხრილი 11.1). ჩვენ განვიხილავთ თითოეულ ჯგუფში გაერთიანებულ მახასიათებელ ნიშნებს.³

პიროვნული ნიშან-თვისებები: იუკლის მიხედვით (1998), პიროვნული ნიშან-თვისებები შედარებით სტაბილურია. პიროვნული ნიშან-თვისებები, რომლებიც ზეგავლენას ახდენს ეფექტიანი ლიდერობის უნარზე, ძალიან ბევრია, თუმცა ოთხი მათგანი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია:

ცხრილი 11. 1. ლიდერობის უნართან დაკავშირებული პიროვნული თვისებები

პიროვნული თვისებები	ოტივაცია	უნარ-ჩვევები
თავდაჯერება	ამოცანები და ადამიანებთან ურთიერთობის მოთხოვნილება	ტექნიკური
სტრესული სიტუაციების ამტანობა	მიღწევებზე ორიენტირებულობა	ადამიანებს შორის ურთიერთობები
ემოციური სიმწიფე	ძალაუფლების საჭიროება	კონცეპტუალური
ინტეგრირება	მოლოდინები	ადმინისტრაციული

- თავდაჯერებული ლიდერები, როგორც წესი, სახავენ უფრო დიდ მიზნებს, ეჭიდებიან რთულ ამოცანებს და არ ერიდებიან პრობლემებს და მარცხს.
- სტრესული სიტუაციების ამტანი ლიდერები იღებენ კარგ გადაწყვეტილებებს, არ კარგავენ მოთმინებას, მიიმე სიტუაციებში სწორ მიმართულებას აძლევენ დაქვემდებარებულებს. სტრუქტურული კვლევები გვიჩვენებს, რომ სწრაფი ტემპი, ხანგრძლივი სამუშაო საათები, ფრაგმენტაცია და გადაწყვეტილების მყისიერად მიღების საჭიროება მუდმივი სტრესის ქვეშ ამყოფებს ლიდერებს, რასაც ყველაზე კარგად სწორედ სტრესული სიტუაციის ამტანი ლიდერები ახერხებენ.
- ემოციურად მომწიფებული ლიდერები კარგად აცნობიერებენ საკუთარ ძლიერ და სუსტ მხარეებს, ორიენტირებული არიან საკუთარი უნარისა და შესაძლებლობების გაუმჯობესებაზე; ისინი არ უარყოფენ საკუთარ

პრობლემებს და არ აგებენ ფუჭ ილუზიებს წარმატებებზე. შესაბამისად, ემოციურად მომწიფებული ლიდერები ახერხებენ შეინარჩუნონ თანამშრომლური დამოკიდებულება დაქვემდებარებულ პირებთან, კოლეგებთან და ზედამხედველებთან.

- ინტეგრირება ნიშნავს, რომ ლიდერის ქცევა შესაბამისობაშია გაცხადებულ ღირებულებებთან და რომ იგი პატიოსანი, ეთიკური, პასუხისმგებლობით სავსე სანდო პიროვნებაა. იუკლის აზრით, ინტეგრირებულობა მნიშვნელოვანი ელემენტია ლოიალურობის მისაღწევად, სხვებისგან დახმარებისა და თანამშრომლური დამოკიდებულების მისაღებად.

ამრიგად, თავდაჯერება, სტრესის ამტანობა, ემოციური სიმწიფე და ინტეგრირებულობა არის ის პიროვნული ნიშან-თვისებები, რომლებიც უკავშირდება ლიდერის ეფექტიან საქმიანობას.

მოტივაციის ნიშან-თვისებები. მოტივაცია არის ენერგეტიკული ფაქტორების სერია, რომელიც წარმოიშობა როგორც პიროვნების შიგნით, ისე, მის გარეთ. ის იწვევს სამუშაოსთან დაკავშირებული ქცევის ინიცირებას და განსაზღვრავს ამ ქცევის ფორმას, მიმართულებას, ინტენსიურობას და ხანგრძლივობას. ძირითადი პოსტულატია ის, რომ მოტივაციის ფაქტორები თამაშობს გადამწყვეტ როლს საქმიანობის შერჩევის და მისი წარმატების ახსნაში. საერთოდ, მაღალი მოტივაციის ლიდერები უფრო ეფექტური არიან, ვიდრე ადამიანები, რომელთაც დაბალი მოლოდინი, მოკრძალებული მიზნები და საკუთარი საქმიანობის ეფექტიანობის ნაკლები რწმენა აქვთ. გამომდინარე რამდენიმე მეცნიერის (მაგალითად, Fiedler, 1967; McClelland, 1985; Yukl, 1998) ნააზრევადან, ლიდერებისთვის არსებითად მნიშვნელოვანია შემდეგი ოთხი ემოციური ნიშან-თვისება:

- ამოცანები და ადამიანებთან ურთიერთობის საჭიროება ეფექტიანი ლიდერების მოტივაციის წყაროა. ეფექტიან ლიდერებს ახასიათებთ ამოცანების შესრულებაზე ორიენტაცია და არაინდიფერენტული დამოკიდებულება ადამიანების მიმართ;
- ძალაუფლების საჭიროება ეხება მიზეზს, რის გამოც ადამიანი ეძებს თანამდებობას, რომელიც აძლევს ძალაუფლებას და სხვებზე ზეგავლენის მოხდენის საშუალებას;
- მიღწევებზე ორიენტირებულობა ნიშნავს დასახული მიზნის მიღწევის მოთხოვნილებას, საქმის საუკეთესოდ შესრულებისა და პასუხისმგებლობის აღების სურვილს და ზრუნვას ამოცანების შესრულებაზე;
- სკოლის ადმინისტრატორების მხრიდან წარმატების მაღალი მოლოდინი ნიშნავს მათ რწმენას, რომ შეუძლიათ საკუთარი სამუშაოს შესრულება და, ძალისხმევის სანაცვლოდ, საუკეთესო შედეგების მიღება.

გარდა ზემოაღნიშნული მოტივაციის შემქმნელი ნიშან-თვისებებისა, ფიზიკური – ენერგეტიკული და აქტიურობის დონეები საშუალებას აძლევს ადამიანებს გამოამუღავნონ საკუთარი კომპეტენცია სხვებთან ინტენსიური თანამშრომლობის შედეგად.

უნარ-ჩვევები. სხვა მნიშვნელოვანი კომპონენტები, რომლებიც ხშირად უგულებელყოფილია ლიდერობის შესახებ არსებულ ლიტერატურაში, არის უნარ-ჩვევები, ცოდნა და გამოცდილება. კომპეტენცია, ანუ საკითხთან დაკავშირებული ცოდნა და გამოცდილება აუცილებელია ლიდერისთვის. იუკლი (1998) აყალიბებს ლიდერის ეფექტიანობასთან დაკავშირებული უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის ოთხ ტიპს:

- ტექნიკური უნარ-ჩვევები მოიცავს კონკრეტული საკითხების ცოდნას, პროცედურებს და ამოცანის მიღწევის ტექნიკას, ანუ მიზნისკენ სავალი გზების ცოდნას. მაღალი ტექნიკური უნარ-ჩვევები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ისეთი დონის ადმინისტრატორებისთვის, როგორებიც არიან სკოლის დირექტორები და სხვა პირები, რომლებიც ზედამხედველობას უწევენ მაღალი უნარ-ჩვევების მქონე დაქვემდებარებულ პირებს – მასწავლებლებს;
- ადამიანებთან ურთიერთობის უნარ-ჩვევები ყურადღებას ამახვილებს სხვების გრძნობებისა და დამოკიდებულების გაგებისა და თანამშრომლური ურთიერთობების ჩამოყალიბების უნარზე. თუ გინდათ იყოთ ეფექტიანი ლიდერი, ეს უნარი ბუნებრივად, გაუცნობიერებლად და მუდმივად უნდა გქონდეთ და იგრძნობოდეს თქვენს ქცევაში;
- კონცეპტუალური უნარ-ჩვევები გულისხმობს იდეებისა და კონცეფციების შემუშავებას და მათ გამოყენებას დაგეგმვის, ორგანიზებისა და კომპლექსური პრობლემების გადაწყვეტის მიზნით. იმის გათვალისწინებით, რომ იერარქიის მაღალ საფეხურზე თავმოყრილია საქმიანობის დიდი ოდენობა და ურთიერთობებიც გართულებულია, ამ საფეხურზე მდგომის, ანუ ადმინისტრატორის ეფექტური მუშაობისთვის ასეთი უნარ-ჩვევები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია;
- ადმინისტრაციულ უნარ-ჩვევებში მოიაზრება მენეჯერული საქმიანობების ისეთი კონკრეტული საკითხების ცოდნა, როგორცაა დაგეგმვა, ახალგაზრდა თანამშრომლების სწავლება, დელეგირება, ზედამხედველობა და შეხვედრების ორგანიზება. როგორც წესი, ადმინისტრაციული უნარ-ჩვევები აერთიანებს ტექნიკურ, ადამიანებთან ურთიერთობებისა და კონცეპტუალურ უნარ-ჩვევებს.

ზემოაღნიშნული ოთხი უნარ-ჩვევა სამუშაო კონტექსტში ვითარდება. გამოცდილება ის შესაძლებლობაა, რომელიც საშუალებას გაძლევთ, ისწავლოთ სამუშაო და გამოიყენოთ უნარ-ჩვევები; გამოცდილება მნიშვნელოვანი ფაქტორია, როცა ვსაუბრობთ პროფესიონალის სამუშაო უნარზე და მენეჯერულ საქმიანობაზე (Schmidt and Hunter, 1992).

ჩვენ უკვე დავადგინეთ ნიშან-თვისებების სამი ჯგუფი: პიროვნული, მოტივაციის და უნარ-ჩვევების. ეს ის ნიშან-თვისებებია, რომლებიც განსაზღვრავს ლიდერის ეფექტიანობას.

ცხრილი 11.2 ლიდერობის განმსაზღვრელი სიტუაციური ფაქტორები განათლების სფეროში

მორეხარისხოვანი	ორგანიზაციული	შიდა გარემო	გარე გარემო
პიროვნული	ზომა	კლიმატი	სოციალური
მოტივაცია	იერარქია	კულტურა	ეკონომიკური
შესაძლებლობები	ფორმალიზაცია ლიდერის როლი		

განათლების სფეროში მოღვაწე ადმინისტრატორებისთვის ფუნდამენტურად მნიშვნელოვანია საკუთარი ძლიერი და სუსტი მხარეების განსაზღვრა, უნარ-ჩვევების ამაღლება და სუსტი ადგილების გაძლიერება (Yukl, 1998). ცხრილი 11. 1. გვიჩვენებს ყველაზე მნიშვნელოვან მახასიათებლებს.

სიტუაცია და ლიდერობა

რეაქცია ან, უფრო ზუსტად, ზედმეტი რეაქცია მახასიათებლებისადმი იმდენად ძლიერი იყო 1940-50-იანი წლების ბოლოს, რომ იქმნებოდა შთაბეჭდილება, თითქოს მეცნიერებმა სიტუაციური ანალიზი მთლიანად შეცვალეს მახასიათებლებისადმი მიდგომით. უარყოფილი იქნა აზრი, რომ ლიდერებად იბადებიან (Bass, 1990). მეცნიერებმა დაიწყეს მცდელობა, დაედგინათ იმ სიტუაციების განმასხვავებელი მახასიათებლები, რომლებისთვისაც შესაძლებელი იქნებოდა ლიდერის წარმატების მიწერა; მათ გამოაცალკევეს წარმატებული ლიდერობის ის მახასიათებლები, რომლებიც განაპირობებდნენ ლიდერის ქცევასა და საქმიანობას სხვადასხვა სიტუაციაში (Campbell, Dunnette, Lawler, and Weick, 1970; Lawler, 1985; Vecchio). როგორც ამ წიგნში შეიმჩნევა და, როგორც ეს შეჯამებულია ცხრილში 11.2. სავარაუდოდ, აღებული იქნა რამდენიმე ცვლადი, რომლებსაც გავლენა ჰქონდათ ქცევაზე სკოლაში და, რომლებიც, შესაბამისად, შესაძლებელია, განვიხილოთ, როგორც ლიდერობის სიტუაციური განმსაზღვრელები:

- ორგანიზაციის სტრუქტურული მახასიათებლები – ზომა, იერარქიული სტრუქტურა, ფორმალიზაცია, ტექნოლოგიები;
- ფუნქციების მახასიათებლები – ამოცანის ტიპი და სირთულე, პროცედურული წესები, შინაარსის და შედეგების მოლოდინი, ძალაუფლება;
- დამხმარე მახასიათებლები – განათლება, ასაკი, ცოდნა და გამოცდილება, ბუნდოვანების მოთმენა, პასუხისმგებლობა, ძალაუფლება;

- შიდა გარემო – კლიმატი, კულტურა, ღიაობა, მონაწილეობის ხარისხი, ჯგუფში არსებული ატმოსფერო, ღირებულებები, ნორმები;
- გარე გარემო – სირთულე, სტაბილურობა, გაურკვეველობა, დამოკიდებულება რესურსებზე, ინსტიტუციონალიზაცია.

ჯონ კემბელი და მისი კოლეგები (1970) ლიდერობაზე სიტუაციის გავლენის შესწავლის დროს მივიდნენ საინტერესო დასკვნამდე. ყველას სჯეროდა, რომ საკითხის შესწავლისა და კვლევის საჭიროება დიდი იყო, მაგრამ რეალური ემპირიული კვლევა მაინც ნაკლებად მიმდინარეობდა. შესაბამისად, ერთი პოსტულატის – “ლიდერებად იბადებიან, მათ არ ქმნიან” შეცვლა მეორით – “ლიდერებად არ იბადებიან, მათ ქმნის სიტუაცია”, არ იყო ხანგრძლივი. ბასი (1990) ამტკიცებს, რომ ამ უკანასკნელმა მიდგომამ გაზარდა სიტუაციის როლი და დააკნინა ლიდერის პიროვნული თვისებების მნიშვნელობა.

ქცევა და ლიდერობა

ლიდერობის ადრეული კონცეპტუალიზაცია, როგორც წესი, ეყრდნობოდა ლიდერის ქცევის ორ განსხვავებულ კატეგორიას – ერთი ეხებოდა ადამიანებთან და ჯგუფებთან ურთიერთობას, ხოლო მეორე – საწარმოო პროცესსა და დასახული მიზნის მიღწევას (Cartwright and Zander, 1953). ასეთივე დასკვნები იყო მოცემული ადრეული პერიოდის სხვა ნაშრომებშიც. განვიხილავთ კვლევის ადრეულ პროგრამას და ლიდერის ქცევის შედარებით ბოლოდროინდელ პერსპექტივას.

ოჰაიოს შტატი და კვლევები ლიდერობის შესახებ

XX ს-ის 40-იან წლებში ოჰაიოს შტატში კითხვარების გამოყენებით დაწყებული კვლევა ლიდერის ქცევის შესახებ კარგად არის ცნობილი განათლების ადმინისტრირების სფეროს სტუდენტებისთვის. დასაწყისში კითხვარები კვლევისთვის შეიმუშავეს კ. ჰემპილმა და ლეინ კუნსმა (1950), შემდეგ მოხდა მათი გაუმჯობესება ენდრიუ ჰალპინის და ბ. ჯ. უაინერის მიერ. აღნიშნული კვლევა ადგენს ლიდერის ქცევის ორ ძირითად განზომილებას – სტრუქტურის შემქმნელს და კეთილგანწყობის გამომხატველს.

სტრუქტურის შემქმნელია ლიდერის ნებისმიერი ქცევა, რომელიც განსაზღვრავს ურთიერთობას ლიდერსა და ქვემდგომებს შორის და, იმავდროულად, აყალიბებს ორგანიზაციის განსაზღვრულ ფორმებს, საკომუნიკაციო არხებს და პროცედურებს. კეთილგანწყობის გამომხატველი კი ლიდერის ისეთი ქცევაა, რომელშიც იგრძნობა მეგობრობა, ნდობა, სითბო, ინტერესი და პატივისცემა თანამშრომლების მიმართ (Halpin, 1966). კვლევის კითხვარის გამოყენებით დაქვემდებარებულებს, ზემდგომებს და სხვა ინდივიდებს შეუძლიათ აღწერონ ლიდერის ქცევა.

ოპიოს სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ ამ კითხვარების კვლევის შედეგად გაკეთდა ოთხი შემდეგი დასკვნა:

- სტრუქტურის შემქმნელი და კეთილგანწყობის გამომხატველი ქცევა ლიდერის ქცევის ფუნდამენტური განზომილებებია;
- ეფექტიანი ლიდერის ქცევა მოიცავს ორივე განზომილებას;
- ზემდგომები და ქვემდგომები ყურადღებას აქცევენ ლიდერის ქცევის განზომილებებს, როცა აფასებენ ეფექტიანობას. ზემდგომები ხაზს უსვამენ სტრუქტურის შექმნას, ხოლო ქვემდგომები – კეთილგანწყობას;
- ძალიან ცოტა რამ არის საერთო იმაში, თუ რას ამბობენ თავად ლიდერები თავიანთი ქცევის შესახებ და როგორ აღწერენ დაქვემდებარებული პირები მათ რეალურ საქციელს.

ჰოიმ და მისმა კოლეგებმა (Kunz and Hoy, 1976; Leverette 1984Hoy and Brown, 1988, 1988) გამოიკვლიეს ურთიერთობა დირექტორის ხელმძღვანელობის სტილსა და მასწავლებლების “ინდიფერენტულ ზონას” (ქცევის ის შკალა, რომლის ფარგლებში დაქვემდებარებულები მზად არიან, მიიღონ ლიდერის გადაწყვეტილება) შორის (Barnard, 1938; Simon, 1957). კითხვარების ანალიზის შედეგად გაკეთებული დასკვნები მიუთითებს, რომ თუ დირექტორები ხშირად იყენებენ ორივე სახის ქცევას – სტრუქტურის შემქმნელს და კეთილგანწყობის გამომხატველს, ქმნიან სიტუაციას, რომელიც ხელს უწყობს ლიდერის ჩადენილი ქმედების მასწავლებლებისთვის მიმღებლობის ზონის გაფართოებას.

შედეგები გვიჩვენებს, რომ ურთიერთობა ლიდერების ქცევასა და მასწავლებლებისთვის მათი მიმღებლობის ზონას შორის განსხვავდება დაწყებით და საშუალო სკოლებში. საშუალო სკოლის მსგავსად, დაწყებით სკოლაში ორივე სახის ქცევა – სტრუქტურის შემქმნელიც და კეთილგანწყობილიც – პოზიტიურ კავშირშია მიღების ზონასთან. თუმცა თითოეულ მათგანს ცალ-ცალკე აქვს მნიშვნელოვანი დამოუკიდებელი გავლენა მასწავლებლების მიერ ლიდერის ქცევის მიმღებლობის პროფესიულ ზონაზე. დაწყებითი სკოლების დირექტორების კეთილგანწყობილ ქცევას მნიშვნელოვანი დამოუკიდებელი კავშირი აქვს მასწავლებლების მიმღებლობის ზონასთან, განსხვავებით საშუალო სკოლებისგან.

კუნზის, ჰოის და ლევერეტის დასკვნები ამაგრებს სხვა მეცნიერების მიერ გაკეთებულ დასკვნებს (Vroom, 1976; House and Baetz, 1979; Mitchell, 1979). კეთილგანწყობილი ქცევა დაკავშირებულია და იწვევს დაქვემდებარებული პირის კმაყოფილებას სამუშაოთი და ლიდერით. მიუხედავად იმისა, რომ მტკიცებულებები არათანმიმდევრულია, სტრუქტურის ჩამომყალიბებელი ქცევა განისაზღვრება, როგორც დაქვემდებარებული პირების მიერ სამუშაოს შესრულების სფერო. თუმცა, სიტუაციური ცვლადები გავლენას ახდენს კეთილგანწყობისა და სტრუქტურის შემქმნელი ქცევების ურთიერთდამოკიდებულებაზე და ორგანიზაციის ეფექტიანობის კრიტერიუმზე. კეთილგანწყობას ყველაზე პოზიტიური გავლენა აქვს იმ დაქვემდებარებული

პირების კმაყოფილების განცდაზე, რომლებიც მუშაობენ სტრუქტურულ ორგანიზაციებში სტრესულ, დაძაბულ და უკმაყოფილების მომგვრელ, უსიამოვნო საკითხებზე. ამისგან განსხვავებით, სტრუქტურის შექმნელ ქცევას დიდი მნიშვნელობა და გავლენა აქვს ჯგუფურ მუშაობაზე, როცა თანამშრომლების მიერ შესასრულებელი ამოცანები ბოლომდე არ არის კარგად განსაზღვრული.

ამ დასკვნების მინიშნებები სრულიად ნათელია. სტრუქტურის შექმნის უგულვებელყოფა ასუსტებს ლიდერის გავლენას სკოლაზე; კეთილგანწყობის იგნორირება ამცირებს დაქვემდებარებული პირების კმაყოფილების განცდას. სასურველია ლიდერის ქცევა, რომელიც აერთიანებს ორივე ძალას – სტრუქტურის შექმნას და კეთილგანწყობას. მიუხედავად ამისა, საპირისპიროც ხდება: არის სიტუაციები, რომლებიც ხასიათდება მეტი კეთილგანწყობით და ნაკლები აქცენტით სტრუქტურის შექმნაზე. ლიდერობის შესაბამისი სტილის მისადაგება სათანადო სიტუაციასთან ეფექტიანობის გაზრდის მიზნით, სერიოზული პრობლემაა, რომელსაც ამ წიგნში კიდევ დავუბრუნდებით.

ლიდერის ქცევის ბოლოდროინდელი პერსპექტივა

იუკლი (1994) გვაფრთხილებს, რომ ადრეული კვლევებისა და სამეცნიერო შრომების შედეგები არ აღვიქვამთ, როგორც ლიდერის ეფექტიანი ქცევის უნივერსალური თეორიები. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, დასკვნა, რომ ლიდერის ქცევის გარკვეული სტილი ოპტიმალურია ყველა ორგანიზაციისთვის, არ იქნებოდა მართებული და არც ამის გარანტია არსებობს. ბლეიკის და მოუტონის (1985) მენეჯმენტის ბადე (ხელმძღვანელობის მართვის ფორმების ცხრილი) საყოველთაოდ ცნობილი, უნივერსალური თეორიაა. მისი ძირითადი ჰიპოთეზის მიხედვით, ყველაზე ეფექტიანი ლიდერები სერიოზულად ფიქრობენ როგორც საწარმოო, ისე, ადამიანებთან დაკავშირებულ საკითხებზე. საწარმოო და ადამიანურ საკითხებზე ზრუნვა მსგავსია ადრეული მოდელებისა, სადაც გამოყენებული იყო ტერმინები “ამოცანა” და “სტრუქტურის ჩამოყალიბება” ან “ურთიერთობები” და “კეთილგანწყობა”. იუკლი აღნიშნავს, რომ ბლეიკა და მოუტონმა შემოგვთავაზეს სიტუაციური ასპექტი, რომელის მიხედვით, ქცევა რომ ეფექტიანი იყოს, იგი უნდა შეესაბამებოდეს სიტუაციას. თუმცა, არ მომხდარა საერთო სპეციფიკაციის განსაზღვრა, რომელიც შესაფერის ქცევას სხვადასხვა სიტუაციებს დაუკავშირებდა. როგორც ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ ადრეული პერიოდის კვლევებთან დაკავშირებით, სიტუაციური ფაქტორები ნადვილად ახდენს გავლენას ლიდერის ქცევაზე მაშინაც კი, როდესაც ლიდერისთვის ორივე მნიშვნელოვანია: ადამიანებიც და შესასრულებელი სამუშაოც.

მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენი საუბრები ეხება მხოლოდ სტრუქტურულ დაკვირვებებს და ოპიოს შტატის კვლევებს, ლიტერატურაში ადვილად მოიძიებთ ლიდერის ქცევის სხვადასხვა ფორმას. ტიპოლოგიების უამრავი რაოდენობის ინტეგრირების მიზნით, იუკლი (1998) შეიმუშავა ლიდერის ქცევის სამკატეგორიანი ჩარჩო-მონახაზი:

- ამოცანის შესრულებაზე ორიენტირებული ქცევა მოიცავს ფუნქციების ზუსტ განსაზღვრას, საქმიანობის დაგეგმვას და ორგანიზებას და ორგანიზაციული ფუნქციების განხორციელების მონიტორინგს. აღნიშნული ქმედებები ორიენტირებულია მიზნების მიღწევაზე, კადრებისა და რესურსების ეფექტიან გამოყენებაზე, სტაბილური და მშვიდი პროცესის შენარჩუნებასა და ინკრემენტულ გაუმჯობესება-მიღწევებზე;
- ურთიერთობებზე ორიენტირებული ქცევა მოიცავს ადამიანების დახმარებას, მათ განვითარებაზე ზრუნვას, მათი შესაძლებლობებისა და მიღწევების აღიარებას, მათთან კონსულტაციებს და კონფლიქტის მოგვარებას. აღნიშნული ქმედებები ორიენტირებულია ურთიერთობების გაუმჯობესებაზე და ადამიანებს შორის თანამშრომლობის, გუნდური მუშაობის გაძლიერებასა და ორგანიზაციის მიმართ პასუხისმგებლობის გაზრდაზე;
- ცვლილებებზე ორიენტირებული ქცევა მოიცავს გარე ფაქტორებსა და მოვლენებზე დაკვირვებას, მათ სწორ ინტერპრეტაციას, მიმზიდველი ორგანიზაციული ხედვის ჩამოყალიბებას, ინოვაციური პროგრამების შეთავაზებას, ცვლილებების სურვილსა და მოთხოვნილებას, კოალიციის შექმნას ამ ცვლილებების მხარდაჭერისა და განხორციელების მიზნით. აღნიშნული საქმიანობები მიმართულია გარემოში მომხდარ ცვლილებებთან შეგუებისკენ, მიზნებში, პოლიტიკაში, პროცედურებსა და პროგრამებში ცვლილებების შეტანისა და ამ ცვლილებების მხარდაჭერისკენ.

როგორც წესი, ლიდერები ამჟღავნებენ სამივე სახის ქცევას. თუმცა, იუკლი (1998), ამბობს, რომ გარე მოვლენებსა და ფაქტორებს განსაკუთრებით დიდი ზეგავლენა აქვს ლიდერის ეფექტიანი ქცევის ჩამოყალიბებაზე. სტაბილურ გარემოში უფრო ხშირად უნდა გამოვიყენოთ ამოცანებზე ორიენტირებული ქცევა. მაგალითად, როცა სკოლის პროგრამა სრულ შესაბამისობაშია მის მუდმივ სოციალურ, ეფექტიანობის გასაზრდელად და სტაბილური პროცესების შესანარჩუნებლად ყურადღება უნდა გამახვილდეს ამოცანებზე ორიენტირებულ ქცევაზე. ზოგჯერ ცვლილებებზე ორიენტირებული ქცევა საჭიროა გარემოს მონიტორინგისა და ახალი ინფორმაციის გასავრცელებლად. ასევე, ურთიერთობებზე ორიენტირებული ქცევა ყველაზე მისაღები მარტივ და სტაბილურ გარემოშია და არა რთულსა და არასტაბილურში. რთულ და არასტაბილურ გარემოში უფრო ეფექტიანია ცვლილებებზე ორიენტირებული ქცევა. მთლიანობაში, განსხვავებულ სიტუაციებში, ლიდერის საქმიანობის ეფექტიანობის გაზრდის მიზნით, ყველაზე მნიშვნელოვანი სხვადასხვა ტიპის ქცევის გამოყენება და მათი დაბალანსებაა.

ეფექტიანი ლიდერობა

საბოლოო ჯამში, ლიდერობის სიტუაციური მოდელისთვის მნიშვნელოვანია კრიტერიუმი, რომელიც გამოიყენება ლიდერის ეფექტიანობის დასადგენად. როგორც მეცნიერებისთვის, ისე, პრაქტიკოსი ადმინისტრატორებისთვის ეფექტიანობა არის რთული, მრავალწახნაგოვანი და საყურადღებო საკითხი. ცხრილი 11.3 წარმოგვიდგენს ეფექტიანობის შედეგების სამ ტიპს.

- პიროვნული – რეპუტაციისა და თვითშეფასების სხვაგვარი აღქმა;
- ინდივიდუალური წევრების კმაყოფილება;
- ორგანიზაციული მიზნების მიღწევა.

ცხრილი 11.3. განათლების სფეროს ლიდერების ეფექტიანობის ინდიკატორები

პიროვნული	ორგანიზაციული	ინდივიდუალური
სუბიექტურად აღქმული რეპუტაცია	მიზნის მიღწევა	კმაყოფილება
თვითშეფასება		სამუშაოს შესრულება

შესრულებული სამუშაოს სუბიექტური შეფასება მნიშვნელოვანია: ლიდერის სუბიექტური შეხედულება საკუთარ თავზე, დაქვემდებარებული პირების, კოლეგების, ზემდგომებისა და სკოლის გარეთ არსებული სოციუმის აზრი გარკვეულწილად მოქმედებს ეფექტიანობაზე. სკოლაში, მაგალითად, სხვისი აზრი, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების მხრიდან პატივისცემა, თაყვანისცემა და ერთგულება ფრიად მნიშვნელოვანია. თუმცადა, ამ ჯგუფებს, შესაძლოა, ჰქონდეთ განსხვავებული შეხედულება შესრულებული სამუშაოს ხარისხთან დაკავშირებით. ეფექტიანი ლიდერობის მეორე ინდიკატორია ორგანიზაციის წევრების კმაყოფილების დონე. დაბოლოს, სკოლის მიზნების გარკვეული მიღწევა, ასევე, განაპირობებს ლიდერის ეფექტიანობას (იხ. თავი 8). ამგვარად, ლიდერების ეფექტიანი საქმიანობა შესაძლოა განესაზღვროთ, როგორც უფრო მეტად ობიექტური განზომილების, ანუ ორგანიზაციული მიზნის მიღწევის და ორი სუბიექტური განზომილების, ანუ მნიშვნელოვანი ჯგუფების მიერ შესრულებული სამუშაოს ხარისხის აღქმისა და ქვემდგომი პირების კმაყოფილების დონის მქონე მოვლენა.

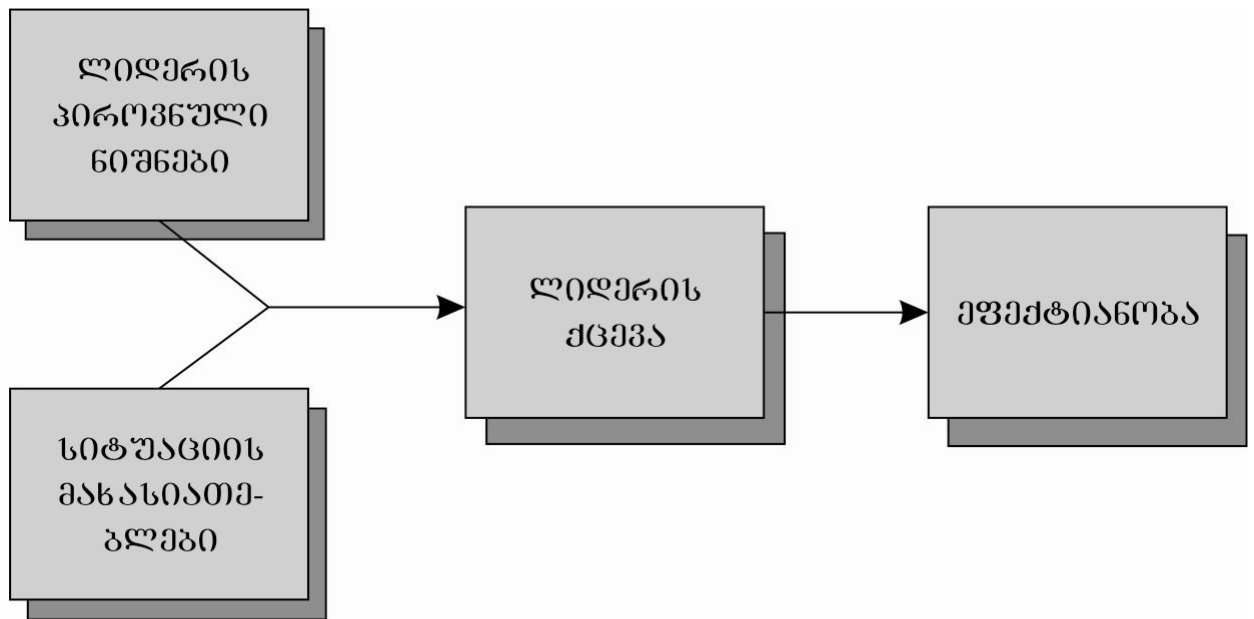
ლიდერობის სიტუაციური მოდელი

XX ს-ის 70-იანი წლები იყო იმ სიტუაციური მიდგომის ზენიტი, რომელიც მოცემულია დიაგრამაში 11.1. 80-იან წლებში სიტუაციური მოდელი იყო ლიდერობის მოდელებს შორის ყველაზე გავლენიანი ფორმა. სიტუაციური

მიდგომები მოიცავს ჩვენ მიერ განხილულ ოთხ კონცეფციას: ლიდერის პიროვნულ თვისებებს, სიტუაციის მახასიათებლებს, ლიდერის ქცევასა და ლიდერის ეფექტიანობას. ძირითადი ჰიპოთეზები ჩამოყალიბებულია დიაგრამაში 11.1. ლიდერის ქცევისა და ეფექტიანობის განმსაზღვრელია ლიდერის პიროვნული თვისებები და სიტუაციის დამახასიათებელი ნიშნები ერთად. მაგალითად, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების მოტივაციისა და შესაძლებლობის დონე დაკავშირებულია სკოლის მიერ დასახული მიზნების მიღწევასთან. უფრო მეტიც, სკოლის მოსწავლეების სოციალ-ეკონომიკური სტატუსი მჭიდრო კავშირშია მათ მიღწევებთან და სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებთან. სულ მცირე, მოკლევადიან პერსპექტივაში სკოლის სიტუაციურ მახასიათებელ ნიშნებს, შესაძლოა, უფრო დიდი გავლენა ჰქონდეს ლიდერის ეფექტიან საქმიანობაზე, ვიდრე თავად ლიდერის ქცევას. სიტუაციური მიდგომები აკონკრეტებს სიტუაციურ ცვლადებს და პირობებს, რომლებიც აბალანსებს/ასაშუალოებს კავშირს ლიდერის პიროვნულ თვისებებს, ქცევასა და სამუშაოს შესრულების კრიტერიუმებს შორის (Bryman, 1996). არსებობს მტკიცებულებები, რომელთა მიხედვით ერთ გარკვეულ სიტუაციაში ერთი ტიპის ლიდერია ეფექტიანი, ხოლო მეორეში – სხვაგვარი. მიუხედავად იმისა, რომ ლიტერატურაში მოიძიება, სულ მცირე, ექვსი ტიპის სიტუაციური მოდელი (Yukl, 1998), ჩვენ მოკლედ განვიხილავთ მხოლოდ სამს: ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის, ლიდერობის მოდელის შემცველების და გზის/მიზნის თეორიებს.⁴

პირველი, ძირითადი თეორია, რომელიც გვთავაზობს კონკრეტულ სიტუაციურ ურთიერთობებს ლიდერობის სფეროში, ჩამოაყალიბა ფიდლერმა (1967). ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის მოდელი არ შეიცავს ქცევის კომპონენტს, იგი იყენებს ლიდერის სტილს, როგორც პიროვნულ მახასიათებელს, სიტუაციის კონტროლის სამ ინდიკატორს და ეფექტიანობას.⁵

ლიდერის სტილს განსაზღვრავს ლიდერის მოტივაციის სისტემა, რაშიც მოიაზრება იმ საჭიროებათა სტრუქტურა, რაც ქმნის ქცევის მოტივაციას ადამიანებს შორის სხვადასხვა სახის ურთიერთობებში. ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის სკალა გამოიყენება ამ მახასიათებლის გასაზომად. რესპონდენტმა თანამშრომლებს შორის რომ გამოავლინოს ის ადამიანი, რომელთან ერთადაც ყველაზე ცუდად მუშაობს (ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომელი), მას ამ სკალაზე გარკვეული ქულები უნდა მიანიჭოს. მაღალი ქულის მინიჭება მიუთითებს, რომ რესპონდენტი, თანამშრომელს ახასიათებს დადებითად, როგორც სასიამოვნო, ლოიალურ, თბილ, კეთილ, საქმიან და ა.შ. პიროვნებად. ამის საწინააღმდეგოდ, ის, ვინც ანიჭებს ყველაზე ნაკლებ ქულას, თანამშრომელს აფასებს უარყოფითად, როგორც უსიამოვნო, შემპასუხებელ, ცივ, ბოროტ, უსაქმურ და ა.შ. ადამიანს. ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის ქულა მიუთითებს იმ დონეს, რომელზეც ადამიანი აყენებს ან ამოცანის შესრულებას, როგორც უმაღლეს პრიორიტეტს, ანუ ღირებულებას (ამოცანის/მიზნის მიღწევაზე ორიენტირებული), ან კარგი ურთიერთობების



დიაგრამა 11.1

ლიდერობის აღქმის სიტუაციური ქცევა

ჩამოყალიბებას და შენარჩუნებას (ურთიერთობებზე ორიენტირებული) (Fiedler and Garcia, 1987).

სიტუაციის კონტროლი არის ლიდერის ხელში არსებული უფლებამოსილების და გავლენის ხარისხი, რომლის საშუალებითაც იგი ახორციელებს გეგმებს, ახორციელებს გადაწყვეტილებებს და ასრულებს სამოქმედო სტრატეგიებს (Fiedler and Garcia, 1987). სიტუაციური კონტროლი განისაზღვრება სამი ფაქტორით: პირველია თანამდებობრივი უფლებამოსილება, რომელსაც ორგანიზაცია ანიჭებს ლიდერს სამუშაოს შესრულების მიზნით. მაგალითად, ლიდერის უფლება, დასაჯოს ან წახალისოს თანამშრომლები და, ასევე, ჯგუფის უნარი, მოიცვილოს ლიდერი. მეორეა ამოცანის სტრუქტურა, ანუ რამდენად ნათლად აყალიბებს ამოცანები მიზნებს, მეთოდებს და სამუშაოს შესრულების სტანდარტებს. რაც უფრო სტრუქტურულია ამოცანა, მით მეტი კონტროლი აქვს ლიდერს ჯგუფის მუშაობაზე. მესამე ფაქტორია ურთიერთობა ლიდერსა და თანამშრომლებს შორის, რაც მიაჩნდება, რამდენად არის ლიდერი მიღებული ჯგუფის მიერ და რამდენად სცემენ მას პატივს. ლიდერსა და თანამშრომლებს შორის ურთიერთობაში მნიშვნელოვანია ორი ფაქტორი: ლიდერსა და დაქვემდებარებულებს შორის ურთიერთობების ხარისხი და ლიდერისთვის

მინიჭებული არაფორმალური უფლებამოსილების დონე. ლიდერსა და დაქვემდებარებულებს შორის ურთიერთობების ხარისხი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელიც მოქმედებს ლიდერის გავლენაზე ჯგუფის წევრებზე. ასევე საგულისხმოა ამოცანის სტრუქტურისა და თანამდებობის უფლებამოსილების ფაქტორები. ფიდლერმა ჩამოაყალიბა რვა სიტუაცია შემდეგი სამი ფაქტორის გაყოფის გზით: ლიდერსა და თანამშრომლებს შორის ცუდი ან კარგი ურთიერთობა, სტრუქტურიზებული ან არასტრუქტურიზებული ამოცანები და მაღალი ან დაბალი თანამდებობის უფლებამოსილება. რვა კომბინაცია, ანუ ყოველი ერთი მერვედი, ასახავს სიტუაციების სურათს კონტროლის მაღალი ხარისხიდან დაბალ ხარისხამდე. კამათის ძირითადი თემაა, აქვს თუ არა მეტი გავლენა და კონტროლი ჯგუფში ლიდერს, რომელიც არის დამხმარე და კეთილგანწყობილი, იცის რა და როგორ უნდა გააკეთოს და ანიჭებს თუ არა ორგანიზაცია მას უფლებამოსილებას, რომ რაიმენაირი საშუალებით დასაჯოს და წაახალისოს ჯგუფის წევრები.

ამ თეორიაში ეფექტიანობა სწორხაზოვანი ცნებაა – ეს ნიშნავს, თუ რა დონეზე ახერხებს ჯგუფი დასახული ამოცანის შესრულებას. ფიდლერის ბევრ ნაშრომში გამოყენებულია ჯგუფის ეფექტიანობის განმსაზღვრელი ობიექტური საზომები – სუფთა მოგება, ხარჯი ერთ ერთეულზე, წარმატებების პროცენტულობა, მოგვარებული პრობლემების რაოდენობა და ა.შ. თუ შეუძლებელია ჯგუფის მიერ შესრულებული სამუშაოს ობიექტურად გაზომვა, გამოიყენება სამუშაოს შესრულების ხარისხის დადგენა ლიდერის ან ჯგუფის ზემდგომის მიერ. საგულისხმოა, რომ ნებისმიერ შემთხვევაში, ლიდერის ეფექტიანობა განისაზღვრება იმით, თუ რამდენად და რა დონეზე შესრულდა დასახული მიზანი და ამოცანა.

1962 წლამდე მოპოვებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, ფიდლერმა შეიმუშავა სიტუაციური თეორიის სამი ჰიპოთეზა:

- მაღალ დონეზე განხორციელებული კონტროლის სიტუაციებში უფრო ეფექტიანია ამოცანაზე ორიენტირებული ლიდერი, ვიდრე ურთიერთობებზე ორიენტირებული;
- საშუალო დონეზე განხორციელებული კონტროლის სიტუაციებში უფრო ეფექტიანია ურთიერთობებზე ორიენტირებული ლიდერი, ვიდრე ამოცანაზე ორიენტირებული;
- დაბალ დონეზე განხორციელებული კონტროლის სიტუაციებში უფრო ეფექტიანია ამოცანაზე ორიენტირებული ლიდერი, ვიდრე ურთიერთობებზე ორიენტირებული.

მას შემდეგ სიტუაციურ მოდელს იყენებდნენ ჯგუფის მიერ სამუშაოს შესრულების დონის პროგნოზირების მიზნით (Fiedler, 1967; 1973; Fiedler and Garcia, 1987). ორი კვლევა ახდენს ამ მოდელის შესანიშნავ და ყოვლისმომცველ ტესტირებას, რომელიც აკმაყოფილებს ფიდლერის მიერ შემუშავებულ კრიტერიუმებს და ეხება ლიდერებს ყველა რვა სიტუაციაში. ერთი კვლევა იყო

მხარდამჭერი (Chemers and Skrzypek, 1972), მეორე – არა (Vecchio, 1977). უფრო მეტიც, სიტუაციური მოდელის კვლევის სამი მეტაანალიზი (Strube and Garcia, 1981; Peters, Hartke, and Pohlman, 1985; Crehan, 1985), ეთანხმება აღნიშნულ აზრს, მაგრამ არა ყველა მერვედის შემთხვევაში. სკოლებში ჩატარებული უამრავი კვლევის დასკვნები, ასევე, მხარს უჭერს ფიდლერის თეორიას (McNamara and Enns, 1966; Williams and Hoy, 1973; Martin, Isherwood, and Lavery 1976).

ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის თეორიამ ბევრის კრიტიკა დაიმსახურა. სავარაუდოდ, ყველაზე მნიშვნელოვან წინააღმდეგობას იწვევდა განმარტება იმისა, რასაც ზომავედა ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის თეორია. დასაწყისში ეს განიხილებოდა, როგორც ემოციური რეაქცია იმ ადამიანების მიმართ, რომლებთან მუშაობა და საერთო ენის გამონახვა რთული იყო ლიდერისთვის; შემდეგ, ჩაითვადა, რომ იგი განაცალკევებდა ადამიანებს, რომლებსაც ჰქონდათ ორიენტაცია ამოცანის შესრულებასა და ადამიანებთან ურთიერთობაზე; მოგვიანებით, ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის ქულები ჩაითვადა, როგორც ლიდერის მოტივაციის იერარქიულობის ინდიკატორი. მთლიანობაში, ფიდლერის თეორია წარმოადგენს ლიდერობის სერიოზული სიტუაციური თეორიის აგების ამბიციურ და გაბედულ მცდელობას. მიუხედავად იმისა, რომ ინტერესი ჩაქრა, მოდელი გვიჩვენებს, რომ სიტუაციური და ინდივიდუალური მახასიათებლები ნაწილობრივ ხსნის ლიდერობის მოვლენას. როგორც ყველა ახალი წამოწყება, ისიც ბევრ დეტალში არასწორია, რომ არაფერი ვთქვათ მის შინაარსზე. თუმცა, ფიდლერის სიტუაციური თეორია და მოდელი იყო პირველი და ხანგრძლივი მცდელობა, პასუხი გაეცა კითხვაზე: რომელი კონკრეტული სტილი უნდა გამოიყენოს ლიდერმა და რომელ კონკრეტულ სიტუაციაში?

ლიდერობის მოდელის შემცვლელები

სიტუაციური მოდელის ერთ-ერთი თეორიის მიხედვით, ისეთ ორგანიზაციაში, როგორც სკოლაა, საჭირო და აუცილებელია გარკვეული სახის ფორმალური ლიდერობა (Howell, 1997). სტივენ კერიმ და ჯონ ჯერმერმა (1978) შეისწავლეს ეს თეორია და შექმნეს ლიდერობის მოდელის შემცვლელების თეორია. ამ სიტუაციური მოდელის მთავარი კონცეფციებია: ლიდერის ქცევა – მხარდამჭერი და ინსტრუმენტული, სიტუაციური ცვლადები, რომლებიც მოქმედებენ ლიდერის ნაცვლად და ანეიტრალებენ მას, დაბოლოს შედეგის ცვლადები. შემცვლელები არიან ადამიანები ან საგნები, რომლებიც გამოუსადეგრად და ზედმეტად აქცევენ ადამიანზე ან ამოცანაზე ორიენტირებულ ქცევას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, შემცვლელები სიტუაციური ასპექტებია, რომლებიც ამცირებს ან ცვლის ლიდერის უნარს, გავლენა მოახდინოს დამოკიდებულებებზე, აღქმაზე ან მიმდევართა ქცევაზე. შემცვლელებისგან განსხვავებით, გამანეიტრალებლები არ გამოდიან ლიდერის ქცევის შემცვლელებად. ისინი წარმოადგენენ სიტუაციურ

ფაქტორებს, რომლებიც აკავებენ/ხელს უშლიან ლიდერს, იმოქმედოს გარკვეული ფორმით ან ანეიტრალურად ლიდერის ქმედების შედეგს. მაგალითად, ლიდერის ქცევის შემზღუდავია სიტუაცია, როცა არ არსებობს დირექტორის უფლებამოსილება, წახალისოს მასწავლებლის მიერ კარგად შესრულებული სამუშაო. ამავე დროს, მასწავლებლის ინტერესის დაბალი დონე იმ სტიმულის მიმართ, რომელსაც სთავაზობს დირექტორი, არის პირობა, რომელიც უაზროს და უსარგებლოს ხდის ქცევას (Yukl, 1998).

კერი და ჯერმერი (1978) განსაზღვრავენ სიტუაციური ცვლადების სამ კატეგორიას, რომლებსაც აქვს ლიდერის შემცვლელებად ფუნქციონირების პოტენციალი. პირველი: ქვემდგომების მახასიათებლები, რომლებიც მოიცავს მათ შესაძლებლობას, ტრენინგს, გამოცდილებას და ცოდნას, პროფესიულ ორიენტაციას და ინდიფერენტულობას ჯილდოების მიმართ. მეორე: ამოცანის მახასიათებლები, რომლებიც მოიცავს სტრუქტურის რუტინულ ამოცანას, რეალურად კმაყოფილების მომგვრელს და ამოცანის შესრულების შედეგს. მესამე: ორგანიზაციის მახასიათებლები, რომლებიც მოიცავს ფუნქციებისა და პროცედურების ფორმალიზაციის დონეს, წესებისა და პოლიტიკის მოქნილობას, სამუშაო ჯგუფის შეკავშირებულობას და სივრცულ დისტანციას ადმინისტრატორსა და მიმდევრებს შორის. ლიდერობის შემცვლელების მოდელი სამუშაოს შესრულებას განიხილავს, როგორც მოვლენას, რომელიც დამოკიდებულია ქვემდგომებზე, ამოცანაზე და ორგანიზაციულ და არა ლიდერის მახასიათებლებზე. მაგალითად, როცა დაქვემდებარებულებს აქვთ მაღალი შესაძლებლობები, ცოდნა და გამოცდილება, ან, როცა დასახული ამოცანა ნათლად ჩამოყალიბებული და რუტინულია, არ არის საჭირო ამოცანაზე ორიენტირებული ლიდერი. მსგავსად ამისა, როცა მიზანი არის დეტალურად ჩამოყალიბებული, შინაგანი კმაყოფილების მომტანი და სამუშაო გუნდი – კარგად შეკრული და შეკავშირებული, ურთიერთობაზე ორიენტირებული ლიდერის აუცილებლობა ნაკლებად დგას დღის წესრიგში. ლოგიკურად მიედივართ დასკვნამდე, რომ მონაცემები შემცვლელების შესახებ და მათი ცოდნა საშუალებას მოგვცემს, შევქმნათ სიტუაცია, რომელიც დაუშვებს ინფორმაციის თავისუფალ მოძრაობას, გადაწყვეტილების მიღების ეფექტიანობას და უფლებამოსილების განხორციელებას კონკრეტული ლიდერის არარსებობის პირობებში (Fiedler and Garcia, 1987). თუმცა, კერი და ჯერმერი ასე შორის არ მიდიან და საკუთარ თეორიაში აღნიშნავენ, რომ შემცვლელები არსებობენ ლიდერთა საქმიანობის გარკვეული ტიპისათვის და არა ყველასთვის. ჯონ ჰოუელი (1997) ამ დასკვნამდე მივიდა, როცა დაუშვა, რომ ლიდერების შემცვლელები ვერ გახდებიან ზოგადად ლიდერობას უმნიშვნელოს, რადგან ზოგმა შემცვლელმა ცვლადმა შესაძლოა, გაანეიტრალოს ან შეცვალოს ლიდერის ერთი ქცევა, მაგრამ გააძლიეროს სხვა რამდენიმე.

ფილ პოდსაკოვმა და მისმა კოლეგებმა (1993) დაასკვნეს, რომ აღნიშნულმა თეორიამ საკმაოდ დიდი ინტერესი გამოიწვია, რადგან იგი ეხმარება ამ სფეროში მოღვაწე ადამიანებს, გაიგონ, თუ რატომ აქვს ლიდერის ქცევას

მნიშვნელოვანი ზეგავლენა ერთი ტიპის სიტუაციებზე და არანაირი – მეორეზე. მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მოდელის შემოწმების მიზნით ბოლო პერიოდში ჩატარებული ტესტები არ აღმოჩნდა დიდად საიმედო, პოდსაკოვმა და მისმა კოლეგებმა გააკეთეს დასკვნა, რომ აუცილებელია როგორც ლიდერების, ისე, მათი შემცველების განხილვა, რათა გაირკვეს, თუ რა განსაზღვრავს თანამშრომელთა დამოკიდებულებას, ქცევას და ფუნქციების გააზრებას. საბოლოო ჯამში, მათი აზრით, საჭიროა ლიდერობის შემცველების მოდელის დამატებითი შესწავლა.

გზის/მიზნის რეფორმულირებული თეორია

გზის/მიზნის თეორია პირველად შეიმუშავა ჰაუზმა (1971, 1973), ხოლო მოგვიანებით ჰაუზმა და მიტჩელმა (1974) გარკვეულწილად დახვეწეს ეს თეორია. დაახლოებით 40-50 კვლევის ჩატარების შემდეგ მიტჩელმა საბოლოოდ შეაჯამა აღნიშნული თეორია. მან ლიდერის ქცევის კვლევა განავრცო ოთხიდან ათ კლასამდე, მოახდინა დაქვემდებარებულების მოტივაციის, უნარისა და ამოცანების მახასიათებლების კონცეფციების, როგორც სიტუაციური ცვლადების, მოდერნიზება, შედგეი კი გააფართოვა და მასში შეიყვანა დაქვემდებარებულების კმაყოფილების დონე და ინდივიდის და ჯგუფის/სტრუქტურული ერთეულის ეფექტიანობა. მთავარი კონცეფციები, როგორებიცაა: ლიდერის ქცევა, სიტუაციური ფაქტორები და ეფექტიანობა, მაგრამ არა ლიდერის პიროვნული თვისებები – გზის/მიზნის ახალფორმირებული თეორიის შემადგენელი კომპონენტები, მოცემულია ცხრილში 11.4. ჰაუზი ფიქრობს, რომ თეორიის ახალი ვერსია აკონკრეტებს ლიდერის იმ ქცევას, რომელიც ხელს უწყობს დადებითი შედეგების მიღებას. ზოგადი ანუ მეტააზრი შემდეგია: ლიდერების ქცევა უნდა ავსებდეს დაქვემდებარებულების ქცევას და უნარს იმგვარად, რომ მოახდინოს მათი ნაკლის კომპენსაცია და გააძლიეროს როგორც მათი კმაყოფილების შეგრძნება, ისე, ინდივიდებისა და ჯგუფების/სტრუქტურული ერთეულების ეფექტიანობა. აღნიშნულ კონცეფციას აყალიბებს და კრავს 26 კონკრეტული მოსაზრება. ამ რთული თეორიის კონკრეტული მოსაზრებების ილუსტრირების მიზნით, განვსაზღვრავთ ლიდერის ქცევის ხუთ ტიპს, რომლებსაც შემდეგ, ხუთი კონკრეტული მოსაზრების გამოყენებით, დავუკავშირებთ სიტუაციურ და შედეგობრივ ცვლადებს.

პირველი: გარკვეულ პირობებში, ლიდერის გზის/მიზნის განმსაზღვრელი ქცევა ხელს უწყობს დაქვემდებარებულების საჭიროებებისა და პრეფერენციების პირდაპირპროპორციულობას სამუშაოს ეფექტიანად შესრულებასთან. ამისათვის, საჭიროა, ზუსტად განისაზღვროს: სამუშაოს მიზნები, მისი შესრულების სტანდარტები, საშუალებები, სხვების მოლოდინები, დაქვემდებარებულების დასჯისა და წახალისების პირობები.

ცხრილი 11.4. გზის/მიზნის ახალფორმირებული თეორიის კონცეფციები

ლიდერის ქცევა	სიტუაცია	შედეგი
გზის/მიზნის ნათლად განსაზღვრა – ჯგუფური გადაწყვეტილების პროცესი	დაქვემდებარებულების მოტივაცია	დაქვემდებარებულების კმაყოფილება
მიღწევებზე ორიენტირებული - წარმომადგენლობითი		დაქვემდებარებულების უფლებამოსილება
სამუშაოს ხელშეწყობა-ქსელური ურთიერთობა	დაქვემდებარებულების შესაძლებლობები	დაქვემდებარებულების ეფექტიანობა
მხარდამჭერი – ღირებულებებზე დაფუძნებული		
ინტერაქტიულობის ხელშეწყობა-ერთობლივი	ამოცანების მოთხოვნები	ჯგუფის/სტრუქტურული ერთეულის ეფექტიანობა

მივდივართ მოსაზრებამდე, რომ როცა, ბუნდოვანების მიუხედავად, მაინც შესაძლებელია, დაქვემდებარებულებმა შეასრულონ დასახული ამოცანის მოთხოვნები, ზემდგომის მიერ გზის/მიზნის ნათლად გამოკვეთას შეაქვს სიცხადე, ამას კი შედეგად მოაქვს მოტივირებული დაქვემდებარებულის კმაყოფილება.

მეორე: მიღწევაზე ორიენტირებული ლიდერის ქცევა ხელს უწყობს სამუშაოს საუკეთესოდ შესრულებას, სახავს გამომწვევ მიზნებს, ცდილობს სხვადასხვა საკითხის გაუმჯობესებას და აჩენს რწმენას, რომ დაქვემდებარებულები დააკმაყოფილებენ მაღალ სტანდარტებს. ასეთი ქცევა არა უბრალოდ ხაზს უსვამს და ყურადღებას ამახვილებს სამუშაოს შესრულების ხარისხსა და მიზანზე, არამედ იგი დამოკიდებულია დაქვემდებარებულების მოტივირებულ ორიენტაციაზე. ამიტომ, ჰაუზი (1996) ფიქრობს, რომ მიღწევებზე ორიენტირებული ლიდერის ქცევა იქნება ეფექტიანი, თუ ეს ლიდერი ხელმძღვანელობს დაქვემდებარებულებს, რომლებსაც აქვთ ინდივიდუალური პასუხისმგებლობები და საკუთარ სამუშაოზე კონტროლის შესაძლებლობა.

მესამე: ზრუნვაზე ორიენტირებული/მხარდამჭერი ლიდერის ქცევა გამოხატავს ზრუნვას დაქვემდებარებულების მდგომარეობასა და კეთილდღეობაზე, ქმნის მეგობრულ და ფსიქოლოგიურად სასიამოვნო გარემოს, ითვალისწინებს მათ საჭიროებას და უპირატესობებს/პრეფერენციებს. ასეთი ქცევა განსაკუთრებით საჭირო და გამოსადეგია, როცა სიტუაცია საშიში, მონოტონური, სტრესული და დაძაბულია ან პირიქით. ჰაუზი (1996) ამბობს, რომ, თუ შესაძლებელია ამოცანების რეალურად შესრულება და სიტუაცია არ არის სტრესული, ლიდერის მხარდამჭერ ქცევას ნაკლები ზეგავლენა ექნება დაქვემდებარებულების კმაყოფილების დონეზე, მოტივაციასა და სამუშაოს შესრულების ხარისხზე.

მეოთხე: ღირებულებებზე ორიენტირებული ლიდერის ქცევა ეხმიანება დაქვემდებარებულების ღირებულებებს, აძლიერებს მათ ეფექტიანობას, სამუშაოსთან შესაბამისობის შეგრძნებას და თვითშეფასებას დამოკიდებულს ხდის იმაზე, თუ რამდენად დაეხმარა და რა წვლილი შეიტანა ლიდერის მისიის შესრულებაში. ასეთი ქცევა მოიცავს ხედვის და იდეოლოგიური მიზნის გახმიანებას დაქვემდებარებულების უკეთესი მომავლისთვის, ამ ხედვისადმი თავდადების დემონსტრირებას და სიმბოლური ქცევის გამოყენებას, რათა ხაზი გაესვას კოლექტიური ხედვის მნიშვნელობას. ვინაიდან იდეოლოგიური ხედვა ხშირად კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს სტატუს კვოს, მისი ხმამაღალი გაცხადება ხშირად საკმაოდ შეზღუდულად ხდება. ამდენად, თეორემა ასე ჩამოყალიბდა: როდესაც ღირებულებებზე ორიენტირებული ლიდერის ხედვაში გაცხადებული ფასეულობები წინააღმდეგობაშია დომინანტურ კოალიციასთან ან ორგანიზაციაში დამკვიდრებულ კულტურასთან, ლიდერის ღირებულებაზე დაფუძნებული ქცევა იწვევს მნიშვნელოვან კონფლიქტს ჯგუფში.

დაბოლოს, ერთობლივი ლიდერობა თავს იჩენს, როცა ფორმალურად დანიშნული ლიდერი ლიდერობას ჯგუფის წევრებს უნაწილებს. კვლევის შედეგების თანახმად, ასეთი კოლეგიალური ლიდერობა, ხშირად, უფრო ეფექტიანია, ვიდრე ადმინისტრატორების მიერ ოფიციალურად გატარებული ხაზი. ჰაუზის მიხედვით (1996), როცა სამუშაო დამოკიდებულია ჯგუფის წევრებზე, ლიდერის მხრიდან ერთობლივი პასუხისმგებლობის წახალისება აძლიერებს სამუშაო ჯგუფის დარაზმულობას და სამუშაოს შესრულების ხარისხს.

ნაკლებად სავარაუდოა, რომ ერთმა რომელიმე ლიდერმა შეძლოს ქცევის ყველა სახეობის ან თუნდაც ათის გამოყენება. გამომდინარე მათი პერსონალური თვისებებიდან და შესაძლებლობებიდან, ჰაუზი ასკვნის (1996), რომ ეფექტიანი ლიდერი შეარჩევს ქცევის ისეთ ფორმებს, რომელთა გამოყენებაც მისთვის ყველაზე მოსახერხებელი და კომფორტულია. გარდა ამისა, შესაძლოა ქცევის ფორმების ცვლა. მაგალითად, ხედვის გამოცხადება და, იმავდროულად, სათანადო ქცევის განხორციელება შესაძლოა, შეიცვალოს ქცევით, რომლითაც განიმარტება გზა/მიზანი. ასევე, შესაძლებელია, ცვლადებმა შეცვალონ ერმანეთი. მაგალითად, ცოდნამ ამოცანის შესახებ შესაძლოა, შეცვალოს ამოცანის სტრუქტურა. მიუხედავად იმისა, რომ ლიდერობის გზის/მიზნის თეორიის ემპირიული შემოწმება ჯერაც არ მომხდარა, ჰაუზი (1996) ამბობს, რომ იგი შეესაბამება ლიდერობის სხვა თეორიებს და ემპირიულ განზოგადებას. თუმცა, იგი შეზღუდულია და არ ეხება არაფორმალურ ლიდერობას, ლიდერის პოლიტიკურ ქცევას და არც ლიდერობის ზეგავლენას ადმინისტრატორებისა და დაქვემდებარებულების დონეზე.

ლიდერობის პერსპექტივების ცვალებადობა

პიროვნული მახასიათებლების, ქცევითი და სიტუაციური მიდგომების წარმოდგენით, ჩვენ მიყვებით ლიდერობის შესახებ ცოდნის ისტორიულ განვითარებას. ტრადიციული მოდელების თეორიების დიდი ნაწილი

ჩამოყალიბებული და გამოკვლეულია 1980 წლამდე. ამ მიდგომების შესწავლის შედეგად დაგროვილი ცოდნა ძალზე მნიშვნელოვანია და საფუძვლიან წარმოდგენას გვიქმნის ლიდერობის ფენომენზე. მიუხედავად ამისა, ჯეიმს გ. ჰანტი (1999) ამბობს, რომ 70-იან წლებში არსებოდა გარკვეული პესიმიზმი ლიდერობის კვლევასთან დაკავშირებით. ბევრი მეცნიერი კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებდა ლიდერობის კონცეფციის და მისი შესწავლის საჭიროებას (მაგალითად, Lieberman and O'Connor, 1972; Salancik and Pfeffer, 1977; McCall and Lombardo, 1978; Kerr and Jermier (1978). ისინი ვერ ხედავდნენ ახალ კონცეპტუალურ კაპიტალს და ფიქრობდნენ, რომ ლიდერობასთან დაკავშირებულმა კვლევების სერიამ შექმნა სფერო, რომელიც იყო სკრუპულოზური, მოსაწყენი და სტატიკური. რაც მთავარია, კვლევები უფრო მეტად ეხებოდა არათანმიმდევრულ, ალოგიკურ კითხვებს და არანაირ დამატებით და ღირებულ ცოდნას არ ქმნიდა. ამ პერიოდში, კატასტროფის მოახლოებისას, იდეის გადასარჩენად გამოჩნდა ორი ნათელი წერტილი – ქარიზმატული და ტრანსფორმაციული ლიდერობა (Hunt, 1999). 80-იან წლებში, ცვლილებებზე ორიენტირებული ლიდერობის ახალწარმოქმნილმა იდეამ და ხედვამ შეცვალა შექმნილი პესიმისტური ატმოსფერო და მყისიერად გაჩნდა “ახალი ლიდერობის” შესწავლის ენთუზიაზმი.

ახალი მოსაზრებები ლიდერობის შესახებ

XX ს-ის 90-იანი წლების დასაწყისში, თეორიებმა ქარიზმატული და ტრანსფორმაციული ლიდერობის შესახებ დიდი ინტერესი გააღვიძა მეცნიერებსა და პრაქტიკოსებს შორის (Carey, 1992; House and Howell, 1992; Howell and Avolio, 1993). ეს ინტერესი სწრაფად იზრდებოდა და 90-იანი წლების ბოლოს საზოგადოება გახდა უამრავი დასრულებული კვლევის მოწმე (Conger, 1999). ეს თეორია, როგორც ახალი მიმართულება, ტრადიციული მიდგომებისგან განსხვავდება, სულ მცირე, სამ ასპექტში:

- ლიდერები არიან მენეჯერები, რომლებიც ამჟღავნებენ ქცევის შთამაგონებელ, აზრიან და სიმბოლურ ან ნაკლებად რაციონალურ ასპექტებს (House, Spangler, and Woycke, 1991; Bryman, 1996);
- ლიდერები ხაზს უსვამენ დაქვემდებარებული პირების ემოციურ რეაქციას და კავშირს ლიდერების შთამაგონებელ ხედვასთან დაკავშირებით;
- ქარიზმატული და ტრანსფორმაციული თეორიები მეტ ყურადღებას ამახვილებს ორგანიზაციის მაღალი დონის ლიდერებზე და არა დაბალი

დონის იმ ლიდერებზე, რომელთაც პირდაპირი ურთიერთობა აქვთ დაქვემდებარებულ პირებთან, როგორც ეს ხდებოდა წინა პერიოდის კვლევებში (Hunt, 1999).

ჯეი ა. კონგერის (1999) დაკვირვებით, მიუხედავად იმისა, რომ 1977 წელს ჰაუზმა პირველმა ჩამოაყალიბა და გააცხადა ქარიზმატულობის თეორია, ბასის მიერ 1985 წელს ჩამოყალიბებული ტრანსფორმაციული ლიდერობის თეორია გახდა სფეროს წამყვანი თემა, რომელმაც გადაფარა ქარიზმატული თეორიის პარადიგმა. თუმცა, 90-იანი წლების დასაწყისში, ჰაუზმა და ლიდერობის თეორიებზე მომუშავე სხვა მეცნიერებმა, მაგალითად, კონგერმა, დაიწყეს უფრო სრულყოფილი მოდელების შემუშავება და მათი ტესტირება. შედეგად, 90-იანი წლების განმავლობაში ფრიად პოპულარული იყო ორივე მიდგომის სხვადასხვა ვარიანტი. აღნიშნული მოდელების ძირითადი კონცეფციებია: ლიდერის პიროვნული თვისებები, ლიდერის ქცევა, პირობების შექმნა და ეფექტის მოხდენა. ეს ის მახასიათებლებია, რომლებიც, გარკვეულწილად, წააგავს სიტუაციური მოდელის მახასიათებლებს.

ქარიზმატული ლიდერი

ქარიზმის გამოჩენა ლიდერობის შესწავლისა და კვლევის პროცესში, როგორც წესი, უკავშირდება მაქს ვებერის სახელს (1947). ვებერი ქარიზმას განიხილავდა, როგორც გავლენის ფორმას, რომელიც ეფუძნებოდა მიმდევრების აღქმას, რომ ლიდერი არის გამორჩეული თვისებების მატარებელი პიროვნება. მისი აზრით, კრიზისის დროს, ქარიზმატული ლიდერი წარმოჩინდება, როგორც სრულიად გამორჩეული სულისა და მისწრაფების ადამიანი, რომელიც აყალიბებს რადიკალურად განსხვავებულ ხედვას. მიმდევრები, ხედავენ რა პრობლემის მოგვარების პოტენციურ შესაძლებლობებს, აშკარად გამოკვეთილ, შთამბეჭდავ ხედვას და ლიდერს, რომელსაც მოჭარბებულად აქვს პიროვნული მომხიბვლელობა, ინუსხებიან ლიდერთ. როგორც წესი, მიმდევართა ჯგუფში ყალიბდება ორიენტაცია საერთო ფასეულობებზე, რაც ქმნის ლიდერთან იდენტიფიცირების და მისდამი თავდადების ძლიერ ნორმებს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ თეორიის მიმდევრები ქარიზმას განიხილავენ, როგორც ლიდერის გამორჩეულ მახასიათებელს, მიმდევრების გადაჭარბებულმა ლოიალურობამ და ასეთი ლიდერების ზოგიერთმა მახასიათებელმა ნიშან-თვისებამ, კაცობრიობის ისტორიაში შექმნა და დასაბამი მისცა შემაშფოთებელ და საშიშ ფორმებს (Conger, 1999). სტალინისა და ჰიტლერის მოღვაწეობის ნეგატიური შედეგები სწორედ ამ საშიშროების დამადასტურებელია. ქარიზმა არის ტერმინი, რომელიც არ იძლევა განსხვავებას კარგსა და ცუდს ან მორალურსა და ამორალურ ლიდერს შორის (House and Howell, 1992). მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ქარიზმატული ლიდერობის რამდენიმე თეორია (Yukl, 1998), ჩვენ განვიხილავთ საწყის მოდელს და შემდგომ მის დახვეწილ ფორმებს, რომლებიც შეიმუშავეს ჰაუზმა და მისმა კოლეგებმა.

ჰაუზის ქარიზმატული ლიდერის თეორია

ჰაუზის ქარიზმატული ლიდერის თეორია ვებერის იდეებს უსადაგებს ორგანიზაციულ გარემოს და ანსხვავებს ქარიზმატული და არაქარიზმატული ლიდერების მახასიათებელ ნიშან-თვისებებს. ქარიზმატული ლიდერები გამოირჩევიან დომინანტობით, თვითდარწმუნებულობის ხარისხით, გავლენის მოხდენის მოთხოვნისგან და საკუთარი შეხედულებების მორალური სისწორის ძლიერი რწმენით. ჰაუზმა და ჰოუელმა (1992) შემდგენაირად გააფართოეს და დახვეწეს ქარიზმატული ლიდერის პიროვნული მახასიათებელი ნიშნები:

- წარმატებაზე ორიენტირებული;
- ძლიერი სურვილი, იყოს შემოქმედებითი, ინოვაციური და შთამაგონებელი;
- ენერჯისა და მონაწილეობის მაღალი ხარისხი;
- თვითდარწმუნებული;
- სოციალური ზეგავლენის მოხდენის ძლიერი მოთხოვნისგან და ძალაუფლების გამოყენების არაექსპლუატაციური, მორალური სურვილი;
- სამუშაო პროცესში ჩართულობის მაღალი ხარისხი და მიდრეკილება რისკისკენ;
- მიმდევრების აღზრდის/სწავლების ტენდენცია, მათ მიმართ სოციალური მგრძობელობა და მათზე ზრუნვისკენ მიდრეკილება.

ჰაუზი, სპანგლერი და უოიკი (1991) ამტკიცებენ, რომ ქარიზმა არ არის კონკრეტული ლიდერის ინდივიდუალური მახასიათებელი ნიშან-თვისება, მაგრამ სწორედ ასეთი მახასიათებლები უწყობს ხელს ქარიზმატული ურთიერთობების ჩამოყალიბებას.

ქარიზმა არის ლიდერის უნარი, მოახდინოს ძლიერი და სწრაფი ზეგავლენა სხვების რწმენაზე, ფასეულობებზე, ქცევაზე და სამუშაოს შესრულების პროცესსა და ხარისხზე. ის გამომდინარეობს ფაქტიური ქცევიდან და ლიდერის პირადი მაგალითიდან ან იმ თვისებებიდან, რომლებსაც მიმდევრები მიაწერენ ლიდერს. ეს ნიშნავს, რომ ლიდერი არ არის ქარიზმატული, თუ მას ასეთად არ ახასიათებენ მისდამი დაქვემდებარებული პირები (House, Spangler, and Woycke, 1991). ეს პერსპექტივა როგორც ლიდერს, ისე, დაქვემდებარებულ პირებს განხილავს, როგორც ქარიზმატული ურთიერთობების ჩამომყალიბებელი პროცესის მთავარ მონაწილეებს. ამრიგად, ჰაუზი და მისი კოლეგები განიხილავენ ქარიზმას, როგორც მოვლენას, რომელიც იქმნება ქარიზმატული მახასიათებლების მქონე ლიდერსა და ამ ქარიზმისადმი ღია მიმდევრებს შორის. ამ ლოგიკით, ქარიზმატული ურთიერთობების დროს, მიმდევრები გარკვეულ ნიშნებს და მახასიათებლებს მიაწერენ ლიდერს, რომელსაც შემდეგ აღმერთებენ და ერთგულად ემსახურებიან (Gardner and Avolio, 1998).

ქარიზმატული ნიშნებით შემდეგში ყალიბდება ის, რასაც მიმდევრები უწოდებენ ლიდერის ქცევას (Conger and Kanungo, 1988). გარდა მიმზიდველი იდეოლოგიური მიზნების და შესრულებული სამუშაოს ხარისხის საზოგადოებამდე მიტანისა, ქარიზმატული ლიდერები ჩართული არიან ისეთ ქცევაში, რომელიც მიმდევრებს უქმნის ლიდერის კომპეტენციისა და წარმატების შეგრძნებას. ასეთი ქცევა მოიცავს:

- მომავლის ხედვას;
- შთაბეჭდილებების მართვას;
- თავის შეწირვას;
- პერსონალური რისკების გაწევას;
- ქცევის მოდელირებას მიმდევრების მიერ იმიტირების მიზნით;
- არატრადიციულ ქცევას;
- ძალაუფლების გაყოფას.

აღნიშნული ქცევა წარმოშობს მოტივებს, რომლებიც უკავშირდება ჯგუფის ამოცანას. მაგალითად, მომავლის ხედვის გაცხადება სამუშაოს დამატებით მნიშვნელობას სძენს და დაქვემდებარებულ პირებს შორის იწვევს ენთუზიაზმს და სიხარულს. შთაბეჭდილებების მართვა ზრდის ნდობას ლიდერის მიერ მიღებული გადაწყვეტილებების მიმართ და აძლიერებს ქვემდგომების მხრიდან საჭირო მითითებების შესრულების სურვილს (Yukl, 1998).

ლიდერობის ტრადიციულ მიდგომებთან შედარებით, რომლებიც დამოკიდებულია ისეთ რაციონალურ და ინსტრუმენტულ ასპექტებზე, როგორებიცაა მოლოდინები და კოგნიცია, ჰაუზი (1997) აყალიბებს ჰიპოთეზას, რომლის მიხედვით ქარიზმატული ლიდერების გავლენა დაქვემდებარებულების ემოციებზე ძალიან დიდია. ასეთი ლიდერები ახერხებენ, მოახდინონ მიმდევრების საჭიროებების, ფასეულობების, პრეფერენციებისა და ემოციების ტრანსფორმაცია კოლექტიური ინტერესების სასარგებლოდ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ქარიზმატული ლიდერი მიმდევრებს გარდაქმნის თავისი ხედვისადმი თავდადებულ ადამიანებად და ახერხებს, რომ მათ შეასრულონ სამუშაო და გადააჭარბონ კიდევ მოსალოდნელ დონეს. შედეგად, ქარიზმატულ ლიდერს აქვს ძლიერი და უჩვეულო გავლენა დაქვემდებარებულ პირებზე. ქარიზმატული ლიდერები ზრდიან საკუთარ გავლენას ისეთი ქცევით, რომელიც მიმდევრებს და მათ თვითშეფასების დონეს დამოკიდებულს ხდის ლიდერზე და მის მიზნებზე. ჰიპოთეტურად იწვევს და ხელს უწყობს ლიდერის ზეგავლენას ქცევის, სულ მცირე, ხუთი ტიპი: მშვენიერი მომავლის ხედვის შეთავაზება; დაქვემდებარებულების პიროვნული იდენტობის გაძლიერება ლიდერთან; დაქვემდებარებულებს შორის ღრმა სოციალური და კოლექტიური იდენტობა;

დაქვემდებარებულის მიერ სამუშაოს აღქმის შეცვლა ისე, რომ ფასეულობები დაუკავშირდეს ამოცანებს და გაიზარდოს ინდივიდების და ჯგუფის თვითშეფასება (Yukl, 1998, Conger, 1999). ბოლოდროინდელ კვლევებში გაკეთებული დასკვნები მხოლოდ ნაწილობრივ უჭერს მხარს აღნიშნულ თეორიას და იძლევა რეკომენდაციას, მეტი ყურადღება მიექცეს სიტუაციურ ფაქტორებს (Shamir, Zakay, Breinin and Popper, 1998).

სიტუაციური ფაქტორები ქარიზმატულ ლიდერობაში

ბოას შამირი და ჯეინ ჰოუელი (1999) აცხადებენ, რომ ქარიზმატული და ტრანსფორმაციული ლიდერობის შესახებ ნაშრომების უმეტესობა ქმნის შთაბეჭდილებას, რომ ისინი ყველანაირ ორგანიზაციაში გამოიყენება. ასე რომ იყოს, ლიდერობის ახალი პარადიგმა იქნებოდა, უბრალოდ, დაბრუნება “ერთ საუკეთესო გზასთან” ანუ მიდგომასთან – “ლიდერებად იბადებიან.” მაშინაც კი, როცა მინიშნება კეთდება სიტუაციებზე, არ ხდება იდეების სრულად და კარგად ჩამოყალიბება. ადრეული სიტუაციური მოდელების მსგავსად, შამირი და ჰოუელი ამტკიცებენ, რომ ქარიზმატული ლიდერის გამოჩენას და მის ეფექტიანობას განაპირობებს გარკვეული მოცემულობა, ხოლო ამუხრუჭებს სხვა. მათი აზრით, სიტუაციის მნიშვნელობის ინკორპორირება ქარიზმატული ლიდერის თეორიაში საგრძნობლად გაზრდის მის ეფექტიანობას. მეარი და გამძლე სიტუაციები სტრუქტურირებული და ნათელია. სტრუქტურირებული და ნათელი სისტემა უბიძგებს მონაწილეებს, ასევე აღიქვან სიტუაცია, ხელს უწყობს მათი მხრიდან რეაქციებზე ერთგვაროვანი მოლოდინების ფორმირებას, ქმნის გარკვეული ქცევის სტიმულს და მოითხოვს უნარ-ჩვევებს, რომლებიც ყველას აქვს. განსხვავებით ამ სიტუაციისგან, სუსტი და არასტაბილური სიტუაციები ნაკლებად სტრუქტურული და მეტად ბუნდოვანია. სუსტი მოცემულობა ნაკლებად მოითხოვს შესატყვისობის მიმართ და ცოტა რამეს განსაზღვრავს იმის შესახებ, თუ როგორია შესაფერისი და პოტენციურად ეფექტიანი ქცევა. შესაბამისად, ადამიანების ქცევა შესაძლოა წარმართოს მათივე წარმოდგენამ საკუთარ თავზე. სუსტი სიტუაციები, რომლებისთვისაც დამახასიათებელია ბუნდოვანება და გაურკვეველობა, თანაც ნაკლებად შეიმჩნევა ტენდენცია, რომ ინდივიდებმა ეძებონ მათი ქცევის წარმართველი გარე ნიშნები, ქმნიან ქარიზმატული ლიდერის წარმოქმნისა და მისი ზეგავლენის გაძლიერებისთვის ხელსაყრელ პირობებს.

შამირისა და ჰოუელის ძირითადი ჰიპოთეზით (1999), ქარიზმატული ლიდერი, სავარაუდოდ, იქმნება და ეფექტიანად მოქმედებს ე.წ. “სუსტ სიტუაციებში”, რასაც ვერ ვიტყვით “ძლიერზე”. გარემოებები, რომლებიც ხელს უწყობს სუსტი სიტუაციების შექმნას სკოლაში, შემდეგია:

- გარე გარემოსთვის დამახასიათებელი კრიზისები და აღმავლობა, გაურკვეველობა (დინამიური და კომპლექსური) და ცვლილებების მოთხოვნა და შესაძლებლობები:

- რთული, გამოწვევებით სავსე ბუნდოვანი ამოცანები, მიზნები და ტექნოლოგიები;
- სტრუქტურა უფრო ორგანულია, ვიდრე მექანიკური;
- კულტურაში ხაზგასმულია ადაპტაციის უნარის მნიშვნელობა.

ნ. რობერტსის და რ. ბრედლის (1988) კვლევა გვიჩვენებს, თუ როგორ მოქმედებს სხვადასხვა სახის სიტუაცია ქარიზმატული ლიდერის ჩამოყალიბებაზე. მათ აწარმოეს დაკვირვება ერთსა და იმავე ხელმძღვანელზე, ჯერ როგორც საჯარო სასკოლო ოლქის ინსპექტორზე, ხოლო მოგვიანებით, როგორც შტატში გაერთიანებული ყველა სკოლის მთავარ ინსპექტორზე. სასკოლო ოლქის ინსპექტორის თანამდებობაზე ამ ქალბატონმა ორ წელიწადში მოახერხა სკოლისთვის გამოყოფილი დიდი ბიუჯეტის შემცირება და წარმატებით განახორციელა ინოვაციური საგანმანათლებლო პროგრამები. ამ მნიშვნელოვანი ცვლილებების გატარებისთვის ის ქარიზმატულ და ეფექტურ ლიდერად აღიარეს, თუმცა როდესაც შტატის მთავარ ინსპექტორად დანიშნეს, ეფექტიანი ადმინისტრატორის რეპუტაცია საკმარისი არ აღმოჩნდა იმისთვის, რომ კვლავაც ქარიზმატულ ლიდერად დაჩენილიყო და შტატის საგანმანათლებლო პოლიტიკაში სერიოზული ცვლილებები შეეტანა. რობერტსმა და ბრედლიმ მისი ქარიზმატულობა სხვადასხვა სიტუაციურ ფაქტორს დაუკავშირეს. პირველი: შტატის განათლების განყოფილებისგან განსხვავებით, სასკოლო ოლქი იდგა ფინანსური კრიზისის წინაშე, რაც შემოქმედებით მიდგომას ითხოვდა. მეორე: როგორც სასკოლო ოლქის ზედამხედველს, მას მეტი დამოუკიდებლობა და უფლებამოსილება ჰქონდა, ვიდრე შტატის ინსპექტორის პოსტზე. მესამე: ძლიერი პოლიტიკური ოპოზიცია და ბიუროკრატიული ორგანიზაციის წინააღმდეგობრივი კულტურა ხელს უშლიდა მის მცდელობებს, მოეხდინა განათლების განყოფილების რეკონსტრუქცია და ჩამოეყალიბებინა საკუთარი ადმინისტრაციული გუნდი. მთლიანობაში შედეგად მივიღეთ, რომ სასკოლო ოლქის შედარებით სუსტი სიტუაცია დაეხმარა მას, მოეპოვებინა საზოგადოების ნდობა და სიმპათიები, ხოლო შტატის განათლების განყოფილების შედარებით ძლიერ სიტუაციაში ასეთი ურთიერთობა და საქმიანობა შეზღუდული იყო და, ამდენად შეზღუდული იყო ქარიზმატულ ლიდერად ჩამოყალიბების შესაძლებლობაც.

კვლევა და შეფასება

იუკლის (1998) მიხედვით, თეორიები ქარიზმატული ლიდერის შესახებ საკმაოდ ახალია და ამ საკითხზე კვლევებიც ნაკლებია. მიუხედავად ამისა, არსებული კვლევები მაინც უკეთ ხსნის იმ გავლენას, რაც ზოგ ლიდერს აქვს ქვემდგომებზე, ვიდრე ადრეული პერიოდის პიროვნული მახასიათებლების ან ქცევის მოდელები. ქარიზმასთან დაკავშირებული თეორიებით აღიარებულია დაქვემდებარებული პირების ემოციური რეაქციებისა და დამოკიდებულების

მნიშვნელობა ლიდერის მიმართ; ასევე, ანგარიშგასაწევეია ლიდერის სიმბოლური ქცევა დაქვემდებარებული პირების თვალში მოვლენისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობის მისანიჭებლად. დაბოლოს, იუკლი ასკენის, რომ ქარიზმა არ არის აუცილებელი ფენომენი ორგანიზაციის ფუნქციონირებისთვის და იქ დიდი და სერიოზული ცვლილებების განხორციელებისთვის. იგი ამბობს, რომ წარმატებული ცვლილება იმ ადმინისტრატორების ტრანსფორმაციული ლიდერობის შედეგი უფროა, რომლებიც არ მოიაზრებიან ქარიზმატულ ლიდერებად.

ტრანსფორმაციული ლიდერობა

ტრანზაქციული/კონკრეტულ საქმესთან დაკავშირებით გარიგებაზე ორიენტირებული და ტრანსფორმაციული პოლიტიკური ლიდერების შესახებ ჯეიმს მაკგრეგორ ბერნსის (1978) მოსაზრებებზე დაყრდნობით, ბერნარდ ბასმა (1985) დეტალურად განაერთარა ტრანსფორმაციული ლიდერობის თეორია. ბერნსისთვის, გარიგებაზე ორიენტირებული პოლიტიკური ლიდერები თანამოაზრეების მოტივაციას ახდენენ გარკვეული ჯილდოს საფასურად მისთვის გაწეული სამსახურისთვის, მაგალითად, სამუშაო ადგილები – არჩევნებზე ხმების მიცემისა და საარჩევნო კამპანიის დაფინანსების სანაცვლოდ. როცა ჩვეულებრივი თანამშრომლები ასრულებენ თავის სამუშაოს ისეთ ორგანიზაციაში, როგორც სკოლაა, ტრანზაქციული ლიდერი აცნობიერებს, თუ რა ესაჭიროებათ დაქვემდებარებულებს სამსახურისგან, ცდილობენ, დაუკმაყოფილონ მოთხოვნები და მათი სწორი მოქმედებისა და ინტერესის სანაცვლოდ მიმართავენ წახალისებას ან დაპირებას. ტრანზაქციული ლიდერი იყენებს შედეგის შესაბამის ფინანსურ სახსრებს, ეკონომიკურ გაცვლა-გამოცვლას ქვემდგომების/მიმდევრების მატერიალური და ფსიქოლოგიური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად, რის ნაცვლად მათგან იღებს კონტრაქტით გათვალისწინებულ მომსახურებას (Bass, 1985). სხვა სიტყვებით რომ ავხსნათ, ტრანზაქციული ლიდერობა არის წახალისებისა და დასჯის მეთოდების გამოყენების ფორმა (Bass, 1998). ამ მიდგომის განხორციელება მოიცავს ლიდერის დაპირებას, წახალისებას, სანქციებს და დისციპლინურ ღონისძიებებს. ლიდერის ქცევა გამომდინარეობს და შეესაბამება დაქვემდებარებულის მიერ სამუშაოს შესრულებას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ტრანზაქციული ლიდერები აძლევენ დაქვემდებარებულებს იმას, რისი მიღებაც მათ სურთ ასეთი ლიდერისთვის სასურველი საქმის კეთების სანაცვლოდ (Kunhert and Lewis, 1987).

ზემოაღნიშნულისგან სრულიად განსხვავებულია ტრანსფორმაციული ლიდერობა, რომელიც ძალიან შორს დგას სასურველი სამუშაოს შესრულების სანაცვლოდ ჯილდოს ან დასჯის მეთოდების გამოყენებისგან (Bennis and Nanus, 1985; Tichy and Devanna, 1986; Howell and Frost, 1989; Howell and Avolio, 1993). ტრანსფორმაციული ლიდერები აყალიბებენ ვალდებულებებით და პასუხისმგებლობით სავსე დამოკიდებულებას ორგანიზაციის მიზნების მიმართ და დაქვემდებარებულებს აღჭურვავენ ამ მიზნების შესასრულებლად საჭირო

უფლებამოსილებებით (Yukl, 1998). მაგალითად, ასეთი სახის ლიდერებს მოეთხოვებათ:

- განსაზღვრონ და დაადგინონ ცვლილებების საჭიროება;
- ჩამოაყალიბონ ახალი ხედვა და მასთან დაკავშირებული მოსაზრებები;
- მოახდინონ კონცენტრაცია გრძელვადიან მიზნებზე;
- შთააგონონ დაქვემდებარებულებს, დათმონ საკუთარი ინტერესები უფრო მაღალი მიზნების გამო;
- შეცვალონ ორგანიზაცია ისე, რომ მუშაობა წარიმართოს ახალი და არა არსებული ხედვის გათვალისწინებით;
- ხელმძღვანელობა გაუწიონ დაქვემდებარებულ პირებს, რომ ამ უკანასკნელებმა უფრო მეტი პასუხისმგებლობა აიღონ როგორც საკუთარ, ისე, სხვების განვითარებაზე. დაქვემდებარებულები ხდებიან ლიდერები და ცვლიან აგენტებს, რაც საბოლოო ჯამში იწვევს ორგანიზაციის ტრანსფორმაციას.

მიუხედავად ამისა, ბასი (1998) და ავოლიო (1999) აცხადებენ, რომ ტრანზაქციული ლიდერობა ქმნის ლიდერობის მდგრადი სისტემის საფუძველს. მაგალითად, თუ ლიდერი ყოველთვის ასრულებს კონკრეტულ დაპირებას, დროთა განმავლობაში დაქვემდებარებულებსა და ლიდერს შორის ყალიბდება ნდობა. ეს არის ნდობის და იდენტობის ის მაღალი დონე, რომელსაც ტრანსფორმაციული ლიდერი საფუძვლად იყენებს სამუშაოს სანიმუშოდ შესრულების მიზნით. ტრანსფორმაციული ლიდერობა არ ცვლის ტრანზაქციულ ლიდერობას, მაგრამ ნამდვილად აძლიერებს და აფართოებს მის შედეგებს დაქვემდებარებული პირების მოტივაციაზე, კმაყოფილების დონეზე და სამუშაოს შესრულებაზე.

ტრანსფორმაციული ლიდერობის საწყისი არის ლიდერის პიროვნული ფასეულობები და რწმენა. საკუთარი, პიროვნული სტანდარტების გამოხატვის გზით ტრანსფორმაციული ლიდერი ახერხებს დაქვემდებარებულების გაერთიანებას და მათი მიზნებისა და აზრების შეცვლას იმგვარად, რომ შედეგად მიიღოს სამუშაოს შესრულების უფრო მაღალი ხარისხი (Kunhert and Lewis, 1987). ტომას სერჯოვანი (1994) ამტკიცებს, რომ ლიდერობის მთავარი ფაქტორებია: კონცეფციები, ფასეულობები და იდეები. ჰაუზი (1988) ამბობს, რომ ტრანსფორმაციული ლიდერობა დამოკიდებულია, თუ რამდენად ეფექტურად გამოხატავს ლიდერი მისთვის ძალაუფლების მიცემის საჭიროებას მეტაფორების და სხვა წარმოსახვითი საშუალებებით, რაც მიანიშნებს სოციალურად სასურველ ცვლილებებსა და შედეგებზე.

ბასი (1985, 1998) დაკვირვებების შედეგად ასკვნის, რომ ტრანსფორმაციული ლიდერობა შესამჩნევი ხდება, როცა ლიდერი სტიმულს აძლევს სხვებს,

დაინახონ საკუთარი სამუშაო ახალი კუთხით, იწვევს ორგანიზაციის მისიისა და ხედვის გაახრებას, ანვითარებს კოლეგებისა და ქვემდგომების უნარს, შესაძლებლობებსა და პოტენციალს და ახდენს მათ მოტივაციას, რომ იფიქრონ არა საკუთარ, არამედ ჯგუფის ინტერესებზე. ტრანსფორმაციული ლიდერი სახავს უფრო სერიოზულ და რთულ მიზნებს და აღწევს სამუშაოს შესრულების უფრო მაღალ დონეს, ვიდრე ტრანსაქციული ლიდერი. ბასი ტრანსფორმაციულ ლიდერობას განიხილავს, როგორც ტრანსაქციული ლიდერობის გაფართოებას, რომელიც ცდება შეთანხმებას უბრალო გაცვლა-გამოცვლის შესახებ შემდეგი ოთხი “ი“-ს გამოყენებით: *იდეალიზებული გავლენა, ინსპირაციული (შთამაგონებელი) მოტივაცია, ინტელექტუალური სტიმული და ინდივიდზე ზრუნვა.*

იდეალიზებული გავლენა არის ნდობისა და პატივისცემის ჩამოყალიბება ქვემდგომ პირებში. იგი ქმნის საფუძველს, რომ ქვემდგომებმა მიიღონ ორგანიზაციის მიერ განზრახული რადიკალური და ფუნდამენტური ცვლილებები და საქმის კეთებით განახორციელონ. ასეთ გარემოში ლიდერებს აღმერთებენ, პატივს სცემენ და ენდობიან. ქვემდგომები ახდენენ საკუთარი თავის იდენტიფიკაციას ლიდერთან და ცდილობენ, მოიქცნენ ისე, როგორც ის იქცევა. ლიდერების მიმართ ასეთი ნდობისა და თავდადების გარეშე, ორგანიზაციის მისიის მიმართულების შეცვლისკენ გამიზნული მცდელობები ძლიერ წინააღმდეგობას წააწყდებოდა (Avolio, 1994). იდეალიზებული გავლენის შედეგად ლიდერი ხდება მისაბამი ქვემდგომი პირებისთვის. ქვემდგომებზე იდეალიზებული გავლენის მომხდენი ტრანსფორმაციული ლიდერების ქცევებია:

- ეთიკური და მორალური ქცევის მაღალი სტანდარტების დემონსტრირება;
- რისკების გაზიარება ქვემდგომებთან მიზნების დასახვისა და მათი მიღწევის პროცესში;
- საკუთარ თავზე მეტად სხვის საჭიროებებზე ზრუნვა;
- ძალაუფლების გამოყენება არა საკუთარი მიზნების განსახორციელებლად, არამედ იმისთვის, რომ წარმართონ ინდივიდები და ჯგუფები მისიის, ხედვისა და მიზნის შესრულებისკენ.

ადრეულ ფორმულირებებში იდეალური გავლენა დაკავშირებული იყო ქარიზმატულ ლიდერთან (Bass, 1990).

ინსპირაციული (შთამაგონებელი) მოტივაცია ცვლის ჯგუფის წევრების მოლოდინს და იწვევს რწმენას, რომ ორგანიზაციის პრობლემები მოგვარდება (Atwater and Bass, 1994). იგი, ასევე, მთავარ როლს თამაშობს ხედვის ჩამოყალიბებაში, რაც ხელს უწყობს მიზნებისკენ სვლას და ორგანიზაციის ფუნქციონირებას (Avolio, 1994). ინსპირაციული მოტივაცია გამომდინარეობს ლიდერის ქცევისგან. ტრანსფორმაციული ლიდერები ადამიანებს რთავენ ორგანიზაციის ხედვისა და მიმზიდველი მომავლის ჩამოყალიბებაში; ისინი

ცხადად აყალიბებენ მოლოდინებს, რომელთა მიღწევა სურთ ქვემდგომებს. ამიტომ, გუნდური სულისკვეთება, ენთუზიაზმი, ოპტიმიზმი, მიზნისადმი თავდადება და საერთო ხედვა წარმოიშობა ჯგუფსა და ორგანიზაციაში (Bass and Avolio, 1994).

ინტელექტუალური სტიმული არეგულირებს შემოქმედებითობის პრობლემას (Atwater and Bass, 1994). ტრანსფორმაციული ლიდერი სტიმულს აძლევს დაქვემდებარებულ პირებს, რომ კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენონ დაშვებები, სხვა კუთხიდან დაინახონ პრობლემები, ახლებურად შეხედონ სიტუაციებს და იყვნენ ინოვაციურები და შემოქმედებითები. ტრანსფორმაციული ლიდერი მუდმივად ახდენს შემოქმედებითი მიდგომის წახალისებას ახალ პროცედურებში, პროგრამებში და პრობლემის მოგვარებაში; ხელს უწყობს ძველის დავიწყებას და საქმის კეთების მიმართ ძველი მიდგომებიდან გათავისუფლებას; არასოდეს აკრიტიკებს ღიად და საჯაროდ კონკრეტულ წევრს დაშვებული შეცდომის გამო (Bass and Avolio, 1994).

ინდივიდზე ზრუნვა ნიშნავს, რომ ტრანსფორმაციული ლიდერი განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს ინდივიდის მიღწევებსა და პროფესიული ზრდის საჭიროებებს. ინდივიდზე ზრუნვის მიზანი არის სხვების ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების დადგენა (Atwater and Bass, 1994). ამ ცოდნის გამოყენებით და მრჩეველის ფუნქციის საკუთარ თავზე აღებით, ტრანსფორმაციული ლიდერი ეხმარება თავის დაქვემდებარებულ პირებს და კოლეგებს, განავითარონ საკუთარი პოტენციალი და აიღონ პასუხისმგებლობა ამ განვითარებაზე (Avolio, 1994). ახალი სასწავლო შესაძლებლობების მხარდამჭერი გარემოს შექმნა, ინდივიდების საჭიროებებსა და ფასეულობებს შორის არსებული განსხვავებების აღიარება, ორმხრივი კომუნიკაციის გამოყენება და სხვებთან ურთიერთობის განსაკუთრებული, ინდივიდუალური სტილის გამოყენება ინდივიდზე ზრუნვისკენ მიმართული ქცევის აუცილებელი კომპონენტებია. ასეთი ტიპის ლიდერი აქტიურად უსმენს სხვებს და ცდილობს, ჩაწვდეს მათ აზრს.

ავოლიო (1999) ასკვნის, რომ იდეალიზებული გავლენა და ინსპირაციული ლიდერობა ყველაზე ეფექტიანი და შედეგის მომტანია; ინტელექტუალური სტიმულირება და ინდივიდზე ზრუნვა კი შედარებით ნაკლებად ეფექტიანად ითვლება. ოთხივე “ი” მეტი შედეგის მომტანია, ვიდრე ტრანზაქციული ლიდერობა. მთლიანობაში, ტრანსფორმაციული ლიდერობა ახლოს არის იდეალური ტიპის ლიდერის აღწერილობასთან. პრაქტიკულად, ეს ნიშნავს, რომ ლიდერები საკუთარ ქვემდგომებში ავითარებენ სამუშაოს მაღალ დონეზე შესრულების მოლოდინსა და სურვილს და არა მხოლოდ კონკრეტულ გარიგებაზე ხარჯავენ დროს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ლიდერი უნდა იყოს პიროვნება, რომელიც ხელს უწყობს ადამიანების განვითარებას და ქმნის გუნდს (Bass, 1990).

ტრანსფორმაციული ლიდერობის სიტუაციური ფაქტორები

ტრანსფორმაციული ლიდერობის მომხრეები, ქარიზმატული მიდგომის მომხრეთა მსგავსად, ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ სიტუაციურ ფაქტორებს. მაგალითად, ბასი (1997) ამბობს, რომ ტრანსფორმაციული ლიდერის მოდელი მოქმედებს სხვადასხვა კულტურასა და სიტუაციაში. ის (1998) აღიარებს კრიზისულ სიტუაციებს, როგორც ძალიან მნიშვნელოვან ფაქტორს. ბასის თქმით, კრიზისულ სიტუაციაში ლიდერის ეფექტიანობისთვის აუცილებელია, რომ ის იყოს ტრანსფორმაციული, ქვემდგომეზე უკეთ ხელაგდეს უმნიშვნელოვანეს საჭიროებებს და ახორციელებდეს შესაბამის ქმედებებს. მხოლოდ ტრანსფორმაციულ ლიდერს შეუძლია, დაანახვოს ქვემდგომებს საფრთხეები, მათი მზადყოფნის დაბალი დონე, იმავდროულად, მიზნად დაუსახოს საკუთარ ინტერესებზე ამადლება და მისცეს სწორი მიმართულება. ბასი (1998), ასევე, აღიარებს, რომ გარკვეული სიტუაციური ფაქტორები (მაგალითად, გარემო, ორგანიზაცია, ამოცანა, მიზანი და ძალაუფლების განაწილება ლიდერსა და ქვემდგომებს შორის) გავლენას ახდენს როგორც ტრანსფორმაციული, ისე, ტრანსაქციული ლიდერის ჩამოყალიბებასა და წარმატებაზე. ფოუარი და კენეტ ისტმანი (1997) გვთავაზობენ ოთხ სიტუაციურ ფაქტორს, რომლებიც გავლენას ახდენს ორგანიზაციის ცვლილებებსა და ტრანსფორმაციულ ლიდერზე: ორიენტაცია, ადაპტაცია ან ეფექტიანობა; ტექნიკური ჯგუფის ან უწყებათაშორისი ერთეულების (ერთ საკითხზე მომუშავე სხვადასხვა განყოფილება) დომინანტობა, ორგანიზაციული სტრუქტურა (მაგალითად, მარტივი სტრუქტურა ან პროფესიული ბიუროკრატია) და მმართველობის კლანური ან ბიუროკრატიული ფორმა.

კვლევა და შეფასება

დღემდე არსებული ემპირიული კვლევები, ძირითადად, ეხებოდა ტრანსაქციული ტიპის ლიდერობის მოდელს, თუმცა ტრანსფორმაციული კვლევებიც სწრაფად ვითარდება (Bass, 1998). კვლევების ძირითადი ნაწილი, რომელიც მიმართული იყო ტრანსფორმაციული ლიდერობის თეორიის შესწავლისკენ, იყენებდა კითხვარს, რომელიც შეიცავდა ბევრ შეკითხვას ლიდერის შესახებ. მისი მიზანი იყო ტრანსფორმაციული და ტრანსაქციული ლიდერობის სხვადასხვა ასპექტის განხილვა და გაზომვა. ადრეული პერიოდის კითხვარმა ლიდერობის შესახებ მძაფრი კრიტიკა დაიმსახურა (Sashkin and Burke, 1990). დროთა განმავლობაში იცვლებოდა და იხვეწებოდა კითხვარების შინაარსი, მდიდრდებოდა ლიდერის ქცევის ელემენტებით, თუმცა იგი კვლავ შეიცავდა ტრანსფორმაციული ქცევის ზოგ კომპონენტს (Yukl, 1999). გარდა ამისა, სრულიად ცხადი იყო გავლენის ფაქტორების რაოდენობის არასტაბილურობა, მაგრამ მოსაგვარებელი რჩებოდა ზოგი ფსიქომეტრული საკითხი (Bass, 1998). კითხვარების საშუალებით ჩატარებული ზოგი კვლევის დასკვნა მიანიშნებს, რომ ტრანსფორმაციული ტიპის ლიდერები, ტრანსაქციული ტიპის ლიდერებთან შედარებით, იღებენ უფრო მაღალ ქულებს, ხელმძღვანელობენ უფრო ეფექტიან ორგანიზაციებს და მათ მიმართ დაქვემდებარებული პირები ამჟღავნებენ მეტ მონდომებას (Yukl, 1999). ბასის (1998) დასკვნითაც, კვლევის შედეგად აშკარაა, რომ

ტრანსფორმაციულ ლიდერს შეუძლია მიაღწიოს დაქვემდებარებულების მხრიდან სამუშაოს შესრულების ხარისხის მნიშვნელოვან გაუმჯობესებას. მისი აზრით, ტრანზაქციულ ლიდერთან შედარებით ტრანსფორმაციული ლიდერი ახერხებს, გამოიწვიოს დაქვემდებარებულების მეტი მონდომება, თავდადება და სამუშაოთი კმაყოფილება. აღნიშნულ მოსაზრებას ეთანხმებიან სხვა მეცნიერებიც.

სხვადასხვა სტრუქტურული ცვლილების გამტარებელი სკოლების ოთხწლიანი კვლევის განმავლობაში, ქეის ლეტვუდმა (1994) შეაფასა ტრანსფორმაციული ლიდერობის შედეგები. მისი კონცეპტუალური სქემა ეფუძნება ორ მოსაზრებას. პირველი: ტრანსფორმაციული ლიდერი სკოლაში პირდაპირ გავლენას ახდენს ისეთ შედეგებზე, როგორებიცაა მასწავლებლების მიერ მოსწავლეთა მიღწევის აღქმა. მეორე: ტრანსფორმაციული ლიდერი არაპირდაპირი გზით მოქმედებს ზემოაღნიშნულ შედეგებზე თანამშრომლების სამ მნიშვნელოვან ფსიქოლოგიურ მახასიათებელზე ზეგავლენით: სკოლის მახასიათებელი ნიშნების აღქმა, მასწავლებლების თავდადება მიდგომა ცვლილებების მიმართ და ორგანიზაციული სწავლება (ორგანიზაციის სტრუქტურის შეცვლა დაგროვილი გამოცდილების საფუძველზე), რაც, თავის მხრივ, ზეგავლენას ახდენს ხარისხობრივ შედეგებზე. კვლევიდან გამომდინარე, ლეტვუდმა გამოიტანა შემდეგი განზოგადებები:

- ტრანსფორმაციული ლიდერობა დამოკიდებულია ყურადღებაზე ლიდერობის ყველა ასპექტის მიმართ, რაშიც, ბასის მიხედვით, მოიაზრება: იდეალიზებული გავლენა, ინსპირაციული მოტივაცია, ინტელექტუალური სტიმულირება და ინდივიდზე ზრუნვა;
- სასწავლო ორგანიზაციებისათვის საჭიროა ტრანსფორმაციული ლიდერის ცნების უნიკალური ფორმულირება, რომლის საფუძველში დევს ინდივიდზე ზრუნვა;
- ტრანსფორმაციული ლიდერობა არის სიტუაციური მიდგომა;
- მენეჯმენტსა და ლიდერობას შორის განსხვავების დადგენა შეუძლებელია ქცევაზე დაკვირვების გზით.

ამიტომ, ლეტვუდი ასკვნის, რომ ტრანსფორმაციული ლიდერობა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სკოლების რეკონსტრუქციაში. მსგავსი დასკვნა გააკეთა სილინსმა (1992), რომელიც ამბობს, რომ ტრანსფორმაციული ტიპის ლიდერს აქვს უფრო ძლიერი, პოზიტიური ზეგავლენა სკოლებზე, ვიდრე ტრანზაქციული ტიპის ლიდერს.

ჯეიმს ჰანტა (1991) აკრიტიკებს ბასის მიდგომას თეორიის ჩამოყალიბებასთან და მის ტესტირებასთან დაკავშირებით სამი მოსაზრების გამო. პირველი: იგი ფიქრობს, რომ კითხვარების გამოყენება მოხდა მანამ, სანამ ხელმისაწვდომი გახდებოდა საკმარისი ცოდნა ტრანსფორმაციული ლიდერობის შესახებ. აღწერილობითი სახის ინტერვიუ და დაკვირვების ის მეთოდები, ადრეულ

ეტაპზე რომ გამოიყენებოდა, უფრო მეტ სარგებელს მოიტანდა თეორიის განვითარებაში, ვიდრე ამას მიაღწივს კითხვარებით. მეორე: მოხდა ლიდერობის შედეგებისა და ლიდერის ქცევის ერთმანეთში არევა. მაგალითად, ლიდერის ინსპირაციული ქცევა გამოყენებული იყო, როგორც კრიტიკიუმის ცვლადი და არა ლიდერისადმი დაქვემდებარებული პირების ემოციური მიჯაჭვულობა. მესამე: ლიდერსა და დაქვემდებარებულ პირებს შორის არსებული ურთიერთობების ორმხრივ ასპექტს, რომელიც მნიშვნელოვანი იყო ბერნსის საწყისი მიდგომისთვის, არასაკმარისი ყურადღება აქვს დათმობილი.

იუკლი (1999) ამბობს, რომ ტრანსფორმაციული და ქარიზმატული ლიდერობის მოდელებისათვის დამახასიათებელია, სულ მცირე, სამი კონცეპტუალური სუსტი მხარე: პირველი – ყურადღება გამახვილებულია მხოლოდ ლიდერსა და დაქვემდებარებულ პირს შორის ურთიერთობებზე, რაც საკმაოდ ვიწრო მიდგომაა და მოითხოვს გაფართოებას, რათა მოიცვას გავლენის პროცესი ჯგუფისა და ორგანიზაციის დონეზე. მეორე – მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მოდელები ფართოდ არის გამოყენებული, მათ უნდა გააძლიერონ ყურადღება სიტუაციურ ცვლადებზე, რომლებსაც ტრანსფორმაციულ და ქარიზმატულ ლიდერობაზე აქვთ როგორც შემზღუდავი, ისე, ხელშემწყობი გავლენა. მესამე – აღნიშნულ მიმართულებებს აქვს მნიშვნელოვანი განმასხვავებელი ნიშნები და უნდა მოხდეს მათი აღიარება. თუმცა, მთლიანობაში იუკლი მიიჩნევს, რომ ლიდერობის ტრანსფორმაციულ და ქარიზმატულ მოდელებს საკმაოდ დიდი წვლილი შეაქვთ ლიდერობის პროცესისა და მისი შედეგების ასხნაში. კერძოდ, ისინი დაფუძნებულია მნიშვნელოვან სიმბოლურ ასპექტებზე და უფრო მეტია, ვიდრე, უბრალოდ, ეფექტიანი მმართველობის შემადგენელი, ადამიანებს შორის ურთიერთობების ასპექტი.

საბოლოო ჯამში, სკოლის ლიდერობა რთული საკითხია, რომელიც მოიცავს ტექნიკური და სიმბოლური მოთხოვნების ბალანსს (Deal and Peterson, 1994). ის უფრო მეტია, ვიდრე უნარ-ჩვევების გაძლიერება, სწორი სიტუაციის მიგნება, გარკვეული ქცევის ფორმის გამოყენება, აღნიშნული ფაქტორების სიტუაციურ მიდგომაში გაერთიანება და გამოყენება და, თუნდაც, ტრანსფორმაციულ ლიდერად გახდომის შესახებ გადაწყვეტილების მიღება. მნიშვნელოვანია ლიდერის შესაბამისი პიროვნული თვისებებისა და ქცევების შესაბამისობა კონკრეტულ სიტუაციასთან, მაგრამ, ასევე, საყურადღებოა ლიდერობის სიმბოლური და კულტურული ასპექტები. სულაც არ დგას არჩევანი ქცევით და ეფექტიან ლიდერობასა და ლიდერობას, როგორც სიმბოლურ და კულტურულ საქმიანობას შორის. ცხადია, რომ ლიდერობა მოიცავს ორივეს. ამიტომ, იმისათვის, რომ სკოლაში გაძლიერდეს ლიდერის შესაძლებლობები, ლიდერობის სხვადასხვა მოდელი სხვადასხვა ფორმით უნდა გამოიყენებოდეს.

ლიდერობის გაძლიერება სკოლაში

თეორია და კვლევა გვთავაზობს სკოლაში ლიდერობის გაძლიერების სხვადასხვა ფორმას. შეიძლება გადაიდგას ნაბიჯები იმ პიროვნული თვისებებისა და სიტუაციური ფაქტორების გასაძლიერებლად, რომლებსაც პირდაპირი კავშირი აქვს ეფექტიანობასთან. მაგალითად, შეირჩეს ადამიანები სასურველი პიროვნული მახასიათებლებით, მოტივაციით და უნარ-თვისებებით და შეიქმნას სიტუაციები, რომლებიც სარგებელს მიიღებს აღნიშნული თვისებებიდან. განათლებას და გამოცდილებას შეუძლია პოტენციური და პრაქტიკოსი ადმინისტრატორების უნარის ამაღლება. მიუხედავად იმისა, რომ ყურადღება, შესაძლოა, გამახვილდეს სხვადასხვა საკითხზე, ჩვენ განვიხილავთ ხუთ უნიფიცირებულ მოდელს: განათლება, შერჩევის პროცესი, თანამდებობაზე დანიშნული პირების ცვლა, სიტუაციის შექმნა და ტრანსფორმაცია. როგორც უკვე გავიარეთ ამ თავში, სკოლის ადმინისტრატორს უწევს მრავალ პრობლემასთან გამკლავება, სიტუაციების მოგვარება და ადამიანებთან ურთიერთობა. ხელმძღვანელობის, ლიდერობის პროცესი ეფექტიანი რომ იყოს, ლიდერს უნდა ჰქონდეს გარკვეული უნარ-იმისათვის, რომ გაიძლიერონ ცოდნა და უნარ-ჩვევები, პერსპექტიული ლიდერები ამთავრებენ ადმინისტრატორების მოსამზადებელ ან გადასამზადებელ პროგრამებს. გრიფიტსი, სტაუტი და ფორსიტი (1988) აცხადებენ, რომ ასეთი მოსამზადებელი პროგრამები ყურადღებას უნდა ამახვილებდეს თეორიულ და პრაქტიკულ ცოდნაზე, გამოყენებით კვლევასა და ზედამხედველობაზე. ისინი გვთავაზობენ, რომ ადმინისტრატორების საგანმანათლებლო პროგრამა შეიცავდეს განათლების სფეროს ლიდერობის ხუთ თემას:

- თემა 1: თეორიული მოდელების შესწავლა. ადმინისტრაციისა და ხელმძღვანელობის საქმიანობა ეფუძნება ინტელექტსა და ფასეულობებს, რომელთა მოძიება შესაძლებელია ადმინისტრირების/მართვის თეორიაში, ნაშრომებში ქცევის შესახებ, ფილოსოფიასა და პრაქტიკაში.
- თემა 2: სკოლის ადმინისტრაციის ძირითადი ტექნიკური საკითხების შესწავლა. ყველა პროფესიას, სკოლის ხელმძღვანელობის ჩათვლით, აქვს ძირითადი ტექნიკური საკითხები, რომელთა შესახებ ცოდნა პრაქტიკოს ხელმძღვანელს უნდა ჰქონდეს ან, სულ მცირე, უნდა იცნობდეს მაინც ამ საკითხებს. როგორც წესი, ასეთი საკითხებია: ფინანსები, კანონები, პერსონალი, საინფორმაციო სისტემები, სასწავლო პროგრამის შინაარსი, დიზაინი და პედაგოგიკა.

- თემა 3. პრობლემის გადაწყვეტის უნარის განვითარება. მის შესასწავლად საუკეთესო საშუალებაა სკოლებთან და უნივერსიტეტებთან თანამშრომლობა. პრობლემის გადაწყვეტის მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევების განვითარება (მაგალითად, როგორცაა ხედვის ჩამოყალიბება, ეფექტიანი მჭევრმეტყველება, შეხვედრების ჩატარება, კვლევის დიზაინი და მოლაპარაკებები) შესაძლებელია სკოლაში რეალურად არსებულ პრობლემაზე მუშაობით.
- თემა 4. ხელმძღვანელობის პრაქტიკის გავლა ზედამხედველობის ქვეშ. პერსპექტიულ ლიდერებს ესაჭიროებათ ადგილზე გამოცდილების მიღება, რაც იწყება მათი მომზადების პერიოდში და ძლიერდება ტრენინგებით.
- თემა 5. საკუთარი კომპეტენციის დემონსტრირება. ეს შეიძლება განახორციელოთ კომპიუტერული სიმულაციების შექმნით, პორტფოლიოს ჩამოყალიბებით, სკოლებში ახალი პროგრამის ტესტირებით ან რთული სასწავლო-პრაქტიკული სავარჯიშოებით.

ამ სტანდარტების კომბინაცია განსხვავებული იქნება სხვადასხვა პროგრამისთვის, რადგან თითოეულის მიზნის მიღწევა სხვადასხვა გზით არის შესაძლებელი. ამ ხუთი საკითხის კომბინაცია, მოსამზადებელი, ყოვლისმომცველი და სრულყოფილი პროგრამის შექმნის მიზნით, გვეხმარება სკოლის ადმინისტრატორების ეფექტიან ლიდერებად ჩამოყალიბებაში.

ახალი ადმინისტრატორების შერჩევა შეფასების ცენტრების საშუალებით

ის, თუ რა ვიციტ ჩვენ ლიდერის პიროვნულ თვისებებზე და უნარ-ჩვევებზე, დიდ როლს თამაშობს ლიდერების შერჩევის დროს (Yukl, 1994). თუმცა, არც შთაბეჭდილებები არ არის იმდენად ზუსტი და არც ადამიანების შეფასების ისეთი ფორმები, როგორცაა მარტივი ინტერვიუ და განაცხადი, არ შეიცავს იმდენ ინფორმაციას, რომ საშუალება მოგვცემოდეს გამოგვეჩიხა პერსპექტიული ლიდერისთვის სასურველი მახასიათებელი ნიშნები. შეფასების უფრო ინტენსიური, სისტემური პროცედურები, როგორცაა შეფასების ცენტრებში გამოყენებული მეთოდები, გვაწვდის შედეგებით ზუსტ ინფორმაციას ადამიანის მოტივაციაზე, საკომუნიკაციო უნარზე, კოგნიტიურ უნარსა და პიროვნულ ფაქტორებზე.

შეფასების ცენტრებში ტარდება სტანდარტული პროცედურები და საქმიანობები, შემუშავებული ინდივიდების შეფასებისთვის ადმინისტრაციულ თანამდებობებზე მათი შერჩევის, განაწილების, განვითარების ან წინსვლის მიზნით. შეფასების ჩამოყალიბებისთვის მნიშვნელოვანია განისაზღვროს პიროვნული მახასიათებლების და უნარ-ჩვევების განზომილებები, დაკავშირებული შესასრულებელ სამუშაოსთან (Wendel, Kelley, Kluender, and Palmere,

1983). ასევე, საგულისხმოა, სამუშაოსთან დაკავშირებული პიროვნული ანუ სიტუაციით განპირობებული ფაქტორების განსაზღვრა პირად თვისებებსა და ლიდერობის სიტუაციურ თეორიებზე დაყრდნობით. პიროვნული თვისებებისა და უნარ-ჩვევების შეფასების მიზნით, შეფასების ცენტრებში შესაძლებელია უამრავი ღონისძიების შეტანა, რომლებიც გამოავლენს ქცევის სხვადასხვა ფორმას. ამის მაგალითია ისეთი საქმიანობები, როგორცაა სკოლასთან დაკავშირებული ტიპური პრობლემების მოგვარება, ჯგუფური განხილვები ლიდერის გარეშე, სასწავლო სავარჯიშოები, მოლაპარაკებები და მენეჯმენტთან დაკავშირებული თამაშები. შეფასების ყველა ცენტრი არ იყენებს უკლებლივ ყველა საშუალებას, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მათი უმრავლესობა ბევრგან მაინც ხშირად იხმარება.

საშუალო სკოლების დირექტორების ნაციონალურმა ასოციაციამ ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბევრი ძალისხმევა მოახმარა საიმედო და მოქმედი შეფასების პროგრამის შექმნას. ჰერსის მიხედვით (1982), საშუალო სკოლების დირექტორების ნაციონალური ასოციაციის შეფასების ცენტრმა მოითხოვა ისეთი მონაწილეები, რომლებიც ადმინისტრაციულ თანამდებობებზე შერჩევის, დაწინაურების და განვითარების კანდიდატები იყვნენ და, რომლებსაც ესაჭიროებოდათ სკოლის დირექტორისთვის აუცილებელი სიმულაციური საქმიანობების პროგრამის გაგება. სიმულაციები მოიცავდა ჯგუფის საქმიანობას ლიდერის გარეშე, ფაქტების აღმოსაჩენ, სტრესთან გასამკლავებელ და სამუშაოს დასახარისხებელ სავარჯიშოებს. ყოველ მონაწილეს, სავარჯიშოს კეთების დროს, თვალყურს ადევნებდა ტრენინგგავლილი შემფასებელი, რომელიც აღრიცხავდა ქცევას თორმეტი განზომილებიდან გამომდინარე, მაგალითად: პრობლემის ანალიზს, მსჯელობას, ლიდერობას, სტრესული სიტუაციის გაძღვებასა და ვერბალურ კომუნიკაციას. შემფასებელთა ჯგუფი მსჯელობდა თითოეული მონაწილის ქცევაზე და უნარ-ჩვევაზე, რის შემდეგაც მომზადდა შეფასების ყოვლისმომცველი ანალიზი, რომელმაც დეტალურად აღწერა კანდიდატის ძლიერი და სუსტი მხარეები, გასაუმჯობესებელი დეტალები და გასცა განვითარებისთვის საჭირო რეკომენდაციები.

შეფასების ცენტრების მიერ გაკეთებული მთლიანი შეფასება იყო ობიექტური, შეეფერებოდა დირექტორის სამუშაოს და დაკავშირებული იყო სამუშაოს შესრულების შეფასებასა და სკოლის გარემოსთან (Hersey, 1982). აქედან გამომდინარე, შეფასების ცენტრი იძლევა გარკვეულ იმედებს, რომ სწორად წარიმართება სკოლის იმ პოტენციური ადმინისტრატორების განსაზღვრა და შერჩევა, რომლებიც ამჟღავნებენ სასურველ პიროვნულ თვისებებს, მოტივაციას, უნარს და შესაძლებლობას, აუცილებელს ეფექტიანი ლიდერობისთვის.

ახალი თანამდებობის მიღება: თანამდებობის პირების ცვლა

ლიდერების ცვლა არის პროცესი, რომლის დროსაც ხდება ორგანიზაციის მაღალი თანამდებობის პირების შეცვლა სხვა ადამიანებით (Grusky, 1961). ეს ჩვეულებრივი მოვლენა ორგანიზაციაში წარმოშობს ბუნებრივ დესტაბილიზაციას და ადამიანებს სთავაზობს გამოწვევებით სავსე შესაძლებლობებს. დირექტორის ან ინსპექტორის შეცვლა იწვევს გარკვეულ შეფერხებას, რადგან ასეთი ცვლილება თავისთავად ცვლის კომუნიკაციის ხაზს, იწვევს ძალაუფლების ხელახალ გადანაწილებას, ზეგავლენას ახდენს გადაწყვეტილების მიღებაზე და, საერთოდ, არღვევს ორგანიზაციის საქმიანობის წონასწორობას. თანამდებობის პირების შეცვლა მნიშვნელოვნად ამაღლებს ორგანიზაციის თანამშრომლების მიერ სკოლის ლიდერის მნიშვნელობის გააზრების დონეს (Hurt, 1993). ის, ვინც ნიშნავს ახალ ლიდერს, ახალდანიშნულ ლიდერთან მომუშავე პირები და ისინი, ვიზუალურად ამ ცვლილებამ შესაძლოა, გავლენა მოახდინოს, ელოდებიან ცვლილებებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ახალი ლიდერებისგან ელიან სამუშაოს შესრულების მაღალ ხარისხს და ორგანიზაციის ეფექტიანობის შენარჩუნებას ან გაუმჯობესებას (Miskel and Cosgrove, 1985). თანამდებობრივი ცვლილებების პროცესისთვის დამახასიათებელი ბევრი ფაქტორი მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს სამსახურში აყვანის და წინსვლის შესაძლებლობებზე. სასწავლო ორგანიზაციებში ძალიან მნიშვნელოვანია სამი სიტუაციური ფაქტორი: შერჩევის პროცესი, თანამდებობრივი ცვლილების მიზეზი და ის, თუ ვინ გაუწია რეკომენდაცია ახალ ლიდერს.

შერჩევის პროცესი

იმის გაგება, თუ ვინ იღებს მონაწილეობას კონკურსში და შემდეგ მათ შორის არჩევის გაკეთება მნიშვნელოვანია ადმინისტრატორების სტიმულირებისთვის. სასკოლო ოლქებში, დირექტორის შერჩევის პროცესში, როგორც წესი, მონაწილეობენ სკოლის ინსპექტორები, უფროსი ადმინისტრატორები, კადრების უფროსები, ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში დირექტორის თანამდებობაზე მყოფი პირები და სკოლის საბჭოს წევრები. სკოლის ინსპექტორი დიდ როლს თამაშობს მომავალი დირექტორის შერჩევაში, რადგან სკოლების მართვის სისტემა დამოკიდებულია დირექტორების მიერ სასკოლო ოლქის გადაწყვეტილებების გატარებაზე და გეგმების განხორციელებაზე. მასწავლებლის დასახელება დირექტორის თანამდებობაზე და მისი წარდგენა ინსპექტორისთვის, როგორც წესი, ხდება დირექტორის მიერ. თუ მასწავლებელი საკუთარი ნებით იღებს მონაწილეობას კომიტეტების მუშაობაში, თავს ართმევს დისციპლინის პრობლემას და სკოლაში დამატებით დროსაც ატარებს, დირექტორი ეხმარება მას, მოიპოვოს ადმინისტრატორის სერტიფიკატი და უქმნის შესაძლებლობას, რომ ეს პედაგოგი გამოჩნდეს და შესამჩნევი გახდეს სასკოლო ოლქის დონეზე (Griffiths, Goldman and Mc Farland 1965). კარგი ავტორიტეტის მოპოვების მერე, გზა დირექტორობისკენ გადის დირექტორის

მოადგილეზე ან სასწავლო გეგმის კოორდინატორზე. ამის შემდეგ, სკოლის დირექტორის ვაკანსიის გამოჩენისთანავე, კანდიდატს შეუძლია შეიტანოს განაცხადი და, სავარაუდოდ, მოიპოვებს კიდევ ამ თანამდებობას. დირექტორების შერჩევის პროცესში, შესაძლოა, ჩაერთოს შეფასების ცენტრი ან სხვა შესაბამისი სააგენტო. მათი მიზანია კანდიდატის, როგორც ადმინისტრატორის შესაძლებლობების მკაცრი, სტრუქტურული და სტანდარტული შეფასება (Batzell and Dentler, 1983).

თანამდებობრივი ცვლილების მიზეზი

ადმინისტრატორების შეცვლის მიზეზი სხვადასხვაა. ეს შეიძლება გამოიწვიოს ისეთმა გარე ფაქტორებმა, როგორც არის გარდაცვალება, ავადმყოფობა და უკეთეს თანამდებობაზე გადაყვანა; შესაძლოა, ორგანიზაციის გადაწყვეტილებაც: დაწინაურება, დაქვეითება ან დათხოვნა (Grusky, 1960). ახალდანიშნული ადმინისტრატორი აწყდება სხვადასხვაგვარ გარემოს, გამომდინარე წინა ადმინისტრატორის გათავისუფლების მიზეზიდან. მაგალითად, გარდაცვალების შემთხვევაში ვერ ხერხდება წინა ადმინისტრატორის მიერ დაგროვილი ცოდნისა და გამოცდილების გადაცემა მემკვიდრისთვის და, შესაბამისად, შესაძლოა წარმოიშვას წყვეტა, რასაც მოყვება პოლიტიკაში სწრაფი ცვლილებები. ამის საწინააღმდეგო მაგალითია, როცა ძველი ადმინისტრატორი რჩება ორგანიზაციაში. ასეთ შემთხვევაში, მისი ყოფნა იღებს გავლენის ფორმას, რომელიც მიმართულია სიტუაციის სტაბილიზაციისკენ. თუ ძველ ადმინისტრატორს აწინაურებენ, ეს თავისთავად აღიქმება მისი მუშაობისა და პოლიტიკის აღიარებად. ამიტომ, ახალი ადმინისტრატორი ერიდება სწრაფ ცვლილებებს და, იმის გამო, რომ მან კარგად აწყობილი და ფუნქციონირებადი სკოლა ჩაიბარა, ვერ მიიღებს შესაბამის აღიარებას კონკრეტული ცვლილებისა და გაუმჯობესებული პრაქტიკისთვის.

ლიდერის შერჩევის წყარო

არსებობს ლიდერის შერჩევის ორი წყარო: შიდა და გარე. საუკეთესო არჩევანი შიდა კადრსა და გარედან მოყვანილ კანდიდატს შორის კეთდება ორგანიზაციაში არსებული ფაქტორებიდან გამომდინარე. თუკი ორგანიზაციაში კონფლიქტია, უკეთესია კანდიდატის შიდა რესურსებიდან შერჩევა, რადგან მას უკეთ ესმის სიტუაცია და უკეთესად შესძლებს მის მოგვარებას, ვიდრე გარედან მოსული ადამიანი, რომელსაც, მისთვის უცნობ გარემოებათა გამო, შეუძლია “ფეხი მტკივნეულ ადგილს დააბიჯოს” და ვერ აღმოფხვრას პრობლემის წყარო, რადგან არ იცის მისი განვითარების ისტორია. თუმცა, შესაძლოა, პრობლემები ორგანიზაციის შიგნით შერჩეულმა პიროვნებამაც ვერ გადაჭრას: როცა სასწავლო ორგანიზაცია ვაკანსიის შესავსებად რამდენიმე ადამიანს ამზადებს, ხშირად თავს იჩენს კონფლიქტი. ადამიანი, რომელიც კვალიფიციურია, მაგრამ არ შეირჩა თანამდებობაზე, ან ტოვებს ორგანიზაციას, ან რჩება, მაგრამ ხშირად ფრუსტრირებული და დესტრუქციულია. ასეთი სახის კონფლიქტების შესამცირებლად, შერჩევის დროს თავიდან უნდა ავიცილოთ ორგანიზაციის შიგნით ვერტიკალური დაწინაურება და შევარჩიოთ კანდიდატები, რომელთა

დამახასიათებელი ნიშანი იქნება გამოცდილება სოციალურ ურთიერთობებში, რაც ხელს შეუწყობს ახალი ლიდერის უმტკივნეულო ასიმილაციას ორგანიზაციაში (Birnbau, 1971).

მოქმედების მანდატი

ხშირად, შერჩევის პროცესში ადმინისტრატორებს აძლევენ ან ფიქრობენ, რომ მისცენ არსებული სტაბილურობის შენარჩუნების ან ცვლილებებისა და ინოვაციების განხორციელების მანდატი (Grusky, 1960; Gordon and Rosen, 1981). მათ შესაძლოა, მისცენ რეკომენდაცია, თავიდან მოიცილონ ბალასტი/გამოუსადეგარი ადამიანები და გაწმინდონ ორგანიზაცია, მოახდინონ ადმინისტრაციული კადრების რეორგანიზაცია ან შეინარჩუნონ არსებული მდგომარეობა. მანდატის ფორმა დამოკიდებულია იმაზე, ორგანიზაციის შიდა კადრია ადმინისტრატორი, თუ გარედან დანიშნული. გარედან დანიშნული ინსპექტორები და, ნაკლებად, დირექტორები ხშირად იღებენ მანდატს, დაანგრიონ არსებული ფორმები და განახორციელონ სტრუქტურული და საკადრო ცვლილებები. ორგანიზაციის შიგნიდან დანიშნულ ადამიანებს, ძირითადად, სთავაზობენ შეინარჩუნონ არსებული სიტუაცია და განახორციელონ მცირედი ცვლილებები. დორთი კოსგროუვის (1985) კვლევა დირექტორების შეცვლის შესახებ არ გვაძლევს საკმარის მტკიცებულებას ვთქვათ, რომ მათ მსგავსი მანდატი მიიღეს ინსპექტორის ან სხვა ოფიციალური პირისგან. თუმცა, როდნი ოუგავამ (1991) აღმოაჩინა, რომ მასწავლებლები, როგორც წესი, თვლიან, რომ დირექტორის შეცვლას უნდა მოჰყვეს საერთო ცვლილებები სკოლაში. კოსგროუვის და ოუგავას აზრით, სამუშაოსთვის მნიშვნელოვანია იმ მანდატის კარგად გააზრება, რომელიც ეძლევა ტრანსფორმაციული ტიპის ლიდერს. დღემდე ამ საკითხს საკმაოდ მცირე ყურადღება ექცეოდა (Conger, 1999).

საბოლოო ჯამში, პერსპექტიული ლიდერებისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანია სკოლაში მუშაობის დაწყების პერიოდი და შემდგომი ხანმოკლე პერიოდი. შერჩევის პროცესის ცოდნა და გააზრება იმისა, რომ სამუშაოს გადაბარების/დირექტორის შეცვლის დროს წარმოიშობა გარკვეული არასტაბილურობა, განსაკუთრებულად შესამჩნევს ხდის ახალ ლიდერს, რაც მას აძლევს თანამდებობის მიღებისა და შენარჩუნების შესაძლებლობას.

სათანადო სიტუაციის შექმნა

სკოლის ლიდერობისთვის/ხელმძღვანელობისთვის ცოდნის გამოყენების კიდევ ერთი მიდგომაა სიტუაციის შექმნა. ნაცვლად იმისა, რომ ვეცადოთ, მოვძებნოთ შესაფერისი ლიდერი ან ტრენინგი ჩავუტაროთ შერჩეულს სიტუაციასთან შესაბამისობის გაზრდის მიზნით, ვცვლით არსებულ სიტუაციას იმგვარად, რომ იგი შეესაბამებოდეს ლიდერის პიროვნულ თვისებებსა და შესაძლებლობებს. მაგალითად, სასკოლო ოლქის მაღალი რანგის ადმინისტრატორებს შეუძლიათ სკოლაში არსებული სიტუაციის შეცვლა სკოლის დირექტორის უფლებამოსილებისა და სამუშაო ფუნქციების შეცვლით, გარკვეული საკადრო ცვლილებებით ან სპეციალური ტრენინგით თანამშრომლებს შორის ურთიერთობების გასაუმჯობესებლად. განავითარეს რა ეს მიდგომა, ფიდლერმა,

ჩემერსმა და მაჰარმა (1976) შემოგეთავაზეს, რომ შესაძლებელია სკოლის დირექტორის ტრენინგი არსებული სიტუაციის შეცვლის მიზნით. მათ შეიმუშავეს პროგრამული სახელმძღვანელო, რომელიც ასწავლის ლიდერებს, თუ როგორ უნდა გააანალიზონ სიტუაცია ლიდერისა და თანამშრომლების ურთიერთობების ჭრილში, ამოცანების სტრუქტურა, ლიდერის თანამდებობრივი უფლებამოსილება და, ამ ანალიზიდან გამომდინარე, როგორ უნდა შეცვალონ პირობები ისე, რომ ორგანიზაციაში გაუმჯობესდეს სამუშაოს შესრულების ხარისხი. სიტუაციის შეცვლის და შექმნის შესახებ კვლევების ძირითადი ნაკლი არის ის, რომ ამ კვლევებში არ არის ასახული, თუ რეალურად რამდენად შეიცვალა სიტუაცია ამ ექსპერიმენტების დროს (Yukl, 1994). მიუხედავად ამისა, ამ მიდგომას აქვს გარკვეული ღირებულება სიტუაციის ისე ჩამოსაყალიბებლად, რომ სკოლებში გაძლიერდეს ხელმძღვანელობის ხარისხი.

სკოლის ტრანსფორმაცია და მისი კულტურის გაძლიერება

იუკლის (1998) აზრით, არსებობს საკმარისი ცოდნა იმისათვის, რომ ლიდერებს შევთავაზოთ ორგანიზაციის და მასში არსებული კულტურის ტრანსფორმაციის კონკრეტული სახელმძღვანელო პრინციპები. სკოლის ტრანსფორმირების პირველი და მნიშვნელოვანი ნაბიჯია ნათელი და კონკრეტულად ჩამოყალიბებული ხედვა იმის შესახებ, თუ როგორი უნდა გახდეს სკოლა და რას უნდა მიაღწიოს. ვიდრე საგანმანათლებლო სფეროს მუშაკები და საზოგადოება აიღებენ ვალდებულებას სკოლაში ფუნდამენტური ცვლილებების განხორციელების შესახებ, მათ უნდა ჩამოაყალიბონ უკეთესი მომავლის ნათელი ხედვა, რომელიც მიმზიდველი იქნება და გაამართლებს ყოველდღიური რუტინული სამუშაოს ტრანსფორმაციას. ხედვა უნდა იყოს ადვილად აღსაქმელი და იდეალისტური. მაგალითად, ხედვა, შესაძლოა, მოუწოდებდეს სკოლას, რომ გახდეს საუკეთესო სასკოლო ოლქის სკოლებს შორის. შემდეგი ნაბიჯია სტრატეგიის ჩამოყალიბება, რომელიც დაგვეხმარება ამ ხედვის რეალიზებაში. ხედვასა და სტრატეგიას შორის უნდა არსებოდეს აშკარად გამოკვეთილი კავშირი, რომელიც მიუთითებს ხედვის მიღწევის შესაძლებლობაზე. იუკლი (1994) ამბობს, რომ ასეთი კავშირის დამყარება ადვილია, თუ სტრატეგიაში მოცემული იქნება ცვლილების პროცესში მონაწილეების საერთო ფასეულობების გამომხატველი სამი-ოთხი გონივრული და ნათლად განსაზღვრული საკითხი. მაგალითად, ასეთი საკითხი შესაძლოა, იყოს: “გაგაუმჯობესოთ სკოლის ყველა მოსწავლის აკადემიური მოსწრება”. ამის შემდეგ ეს ხედვა უნდა ეცნობოთ სხვებს და თან უნდა განემარტოთ, თუ როგორ მოხდება მისი განხორციელება. გარდა ამისა, ლიდერი უნდა გამოხატავდეს თვითდაჯერებულობას, ოპტიმიზმს, სხვების შესაძლებლობების რწმენას, უნდა ქმნიდეს წარმატების წინაპირობებს, აღნიშნავდეს მიღწეულ წარმატებებს, იყენებდეს ამადელვებელ სიმბოლურ ქმედებებს მთავარი ფასეულობების გამოკვეთის მიზნით, თავად იძლეოდეს მაგალითს და უფლებას აძლევდეს სხვებს, შეიტანონ წვლილი ხედვის მიღწევაში (იუკლი, 1998).

იუკლის მსგავსად, ჯეი კონგერი (1991) ამბობს, რომ ორგანიზაციები უნდა ფლობდეს ორ სხვადასხვა სახის უნარ-ჩვევას, აუცილებელს სტრატეგიული ხედვის სხვებისთვის ეფექტიანად გასაზიარებლად: პირველია “აზრის დაჭერა”, ანუ აზრის მოკლედ და ლოგიკურად ჩამოყალიბების უნარი; მეორე კი – “მჭკვერმეტყველება” ანუ ლიდერის უნარი, გამოიყენოს სიმბოლური მეტყველება და დატვირთოს ხედავ ემოციებით. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ხედვის რიტორიკა მომხიბვლელს ხდის მას გამოყენებული მეტაფორების, ისტორიების, სიმბოლოების, ემოციების და სხვა ფორმების საშუალებით. ლიდერის მოქმედება უნდა იყოს თვითდაჯერებული, უნდა იძლეოდეს მაგალითს და გამოხატავდეს რწმენას სხვების შესაძლებლობებისადმი, რადგან ისინი ერთად მუშაობენ იმ საერთო სტრატეგიისა და ხედვის განსახორციელებლად, რომლის მიზანია ორგანიზაციის ტრანსფორმაცია. საწყის ეტაპზე მიღწეული წარმატება გამოყენებული უნდა იყოს რწმენის გასაძლიერებლად და ისეთი ფორმით უნდა აღინიშნოს, რომ ხაზი გაესვას სკოლის ძირითად ფასეულობებს.

ტრაისისა და ბეიერის ნაშრომზე (1993) დაყრდნობით, იუკლმა (1994) შეიმუშავა რამდენიმე სახელმძღვანელო პრინციპი სკოლაში არსებული კულტურის გასაძლიერებლად. ამ მიზნით გადასადგმელი პირველი აუცილებელი ნაბიჯია კულტურის იმ ასპექტების განსაზღვრა, რომლებიც მნიშვნელოვანია და რომელთა შენარჩუნებაა საჭირო; მეორე ნაბიჯი კულტურის იმ კომპონენტების ამოგდებაა, რომლებიც ეწინააღმდეგება იდეოლოგიის ძირითად ფასეულობებს. მაგალითად, სკოლების უმრავლესობა იყენებს ძველ წესებს და პოლიტიკას, რაც აღარ არის საყურადღებო და არც ძირითად ფასეულობებს შეესაბამება. საჭიროა მათი დადგენა და აღმოფხვრა. ლიდერმა ცხადად უნდა გამოკვეთოს იდეოლოგია მედიის სხვადასხვა საშუალების გამოყენებით. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სკოლის კულტურის გაძლიერება შესაძლებელია მთავარი იდეოლოგიის შესახებ მუდმივი საუბრებით სხვადასხვა სახის შეხვედრებზე, ცერემონიებზე, ახალი ამბების ბიულეტენში გაკეთებულ განცხადებებში და, ასევე, სიმბოლური გამოხატულებების გავრცელებით. ლიდერის გადაწყვეტილებები და ქმედებები მუდმივად შესაბამისობაში უნდა იყოს გაცხადებულ იდეოლოგიასთან და ხაზს უნდა უსვამდეს ამ იდეოლოგიას სხვადასხვა შეხვედრებზე, ცერემონიებსა და ცვლილებებისადმი მიძღვნილ ნებისმიერ ღონისძიებაზე.

თეორიის გამოყენება პრაქტიკაში

სასკოლო ოლქის ხელმძღვანელობა და სისტემური რეფორმა

- ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში თქვენ ხართ კამარგოს გაერთიანებული სასკოლო ოლქის ინსპექტორი. სასკოლო ოლქში, რომელიც სამხრეთ დასავლეთში მდებარეობს, შედის 5 000 მოსწავლე. სასკოლო ოლქი კონსოლიდირებულია და ამიტომ, მოსწავლეები მიმდებარე გარეუბნებისა და ქალაქის ცენტრალური უბნების მცხოვრებლები არიან. ბიუჯეტით ერთ სულ მოსწავლეზე გათვალისწინებული საშუალო წლიური ხარჯი 6000

დოლარია. სასკოლო ოლქი საკმაოდ ერთგვაროვანია, გარდა იმ ტიპური განსხვავებებისა, რაც არსებობს ცალკეული ოჯახების შემოსავალსა და გარეუბანსა და ცენტრალურ ნაწილში მცხოვრები მოსწავლეების დასწრებას შორის. მოსწავლეების დაახლოებით 5 პროცენტი ლათინოამერიკული, ხოლო 2 პროცენტი ამერიკული წარმოშობისაა. მუშაობის პერიოდში თქვენი ძალისხმევა მიმართული იყო საზოგადოების (განათლების საბჭო, სხვა ადმინისტრატორები, მასწავლებლები, ბიზნესმენები და მშობლები) ნდობის მოპოვებისკენ. თქვენ ნამდვილად დაიმსახურეთ გარეუბნისა და ქალაქის წარმომადგენლების პატივისცემა. როგორც ინსპექტორმა, თქვენ საკმაოდ მაღალი მოლოდინები დასახეთ სკოლის გაძლიერებასთან და მის ფუნქციონირებასთან დაკავშირებით. განათლების სფეროს სხვა მუშაკები და მოსწავლეები დადებითად აფასებენ თქვენს საქმიანობას და, ამჟამად, კამარგოს სასკოლო ოლქი მოიაზრება, როგორც ერთ-ერთი ყველაზე წარმატებული და კარგად მართული ერთეული. ცოტა ხნის წინ, ადგილობრივი გაზეთის პირველ გვერდზე აღნიშნული.

კამარგოში ხუთი წლის მუშაობის ბოლოს, პროფესიონალთა მოძიების ნაციონალური სამსახურის უფროსმა შემოგთავაზათ ინსპექტორის ადგილი უილოუ თრის სასკოლო ოლქში. ეს არის შედარებით უზრუნველყოფილი ოლქი, სადაც დაახლოებით 15 000 მოსწავლე სწავლობს. ოლქი მდებარეობს შუა დასავლეთში, დიდ დედაქალაქში. თქვენ ამბიციური ხართ და გსურთ ახალ გამოწვევებთან შერეინება; დაიწყეთ სასკოლო ოლქის შესწავლა და ესტუმრეთ უილოუ თრის და ამ ტერიტორიაზე მდებარე სხვა ორგანიზაციების ვებგვერდებს ბიზნესის, სამთავრობო და მედიაორგანიზაციების ჩათვლით. დაადგინეთ, რომ სასკოლო ოლქში შედის 20 დაწყებითი, 6 საშუალო, 3 ზოგადსაგანმანათლებლო და 3 სპეციალური და ალტერნატიული სკოლა; მასწავლებლების კვალიფიკაცია მაღალია: მათ 75 პროცენტს აქვს მაგისტრის და უფრო მაღალი წოდება. გარდა ამისა, ერთ სულ მოსწავლეზე ბიუჯეტით გათვალისწინებული წლიური ხარჯი 8400 დოლარს შეადგენს. მიუხედავად იმისა, რომ სასკოლო ოლქის მოსწავლეთა შემადგენლობა საკმაოდ ერთგვაროვანი და ფინანსურად შეძლებულია, ეროვნული უმცირესობის წარმომადგენლები, აფრო და ლათინოამერიკელები მოსწავლეების 15 პროცენტს შეადგენენ. სკოლის ანგარიშის შესწავლის შედეგად, აღმოაჩინეთ, რომ სკოლის მიერ დაგროვილი ქულა შტატის მასშტაბით ჩატარებულ ტესტირებაში საკმაოდ მაღალი და წლების განმავლობაში უცვლელია – 65 პროცენტი ბოლო ხუთი წლის მანძილზე.

პროფესიონალთა მოძიების ნაციონალური სამსახურის წახალისებით და პროფესიული ზრდის შესანიშნავი შესაძლებლობის გამო, თქვენ შეიტანეთ განაცხადი აღნიშნულ თანამდებობაზე და სხვა ოთხ კანდიდატთან ერთად, დაგინიშნეს გასაუბრება. გასაუბრების პროცესი ძალზე დაძაბული გამოდგა. ოფიციალური გასაუბრების და მომდევნო შეხვედრების დროს თქვენ შეხვდით სკოლის საბჭოს შვიდ წევრს, ადმინისტრაციის რამდენიმე წარმომადგენელს,

მასწავლებლებს და მათი პროფესიული კავშირის წევრებს, მშობლებს და საზოგადოების წარმომადგენლებს, როგორც ინდივიდუალურად, ისე, ერთად. საუბრებში გაირკვა, რომ ყველაზე დიდი ყურადღება ექცევა მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებას: ამ შეძლებული ოლქის ამბიციურ მშობლებს დიდი მოლოდინები აქვთ საკუთარი შვილების განათლებასთან დაკავშირებით, ხოლო ბიზნესის წრეებიდან გამოსულთათვის, ოლქის ეკონომიკური განვითარების გამო, მნიშვნელოვანია მაღალი ქულები; სკოლის საბჭო მნიშვნელოვნად მიიჩნევს სწრაფ ცვლილებებს და საშტატო ტესტირებაში ქულების რაოდენობის გაზრდას. უფრო მეტიც, მათ სურთ სისტემური რეფორმის გატარება, რაც ნიშნავს სასკოლო ოლქის სასწავლო პროგრამის შტატის სტანდარტებთან და ტესტირების პროგრამებთან შესაბამისობაში მოყვანას. მეორე: არსებობს გარკვეული ნაპრალო უმრავლესობისა და უმცირესობის აკადემიურ მოსწრებას შორის. შეხვედრებისა და გასაუბრებების დროს, უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების მშობლებმა და სკოლის საბჭოს ზოგმა წევრმა, ორმა აფრო და ერთმა ლათინოამერიკელმა, დასვეს ერთი და იგივე კითხვა: რის გაკეთებას აპირებთ ეროვნული უმრავლესობისა და უმცირესობის წარმომადგენლების აკადემიურ მოსწრებაში არსებული განსხვავების აღმოსაფხვრელად?

კამარგოში დაბრუნებისა და შესაძლო პერსპექტივების გააზრების შემდეგ, თქვენ საკუთარ თავს დაუსვით კითხვები იმის გასარკვევად, მიზანშეწონილია თუ არა თქვენთვის უილოუ თრიში მუშაობის დაწყება?

- რა არის ჩემი, როგორც ხელმძღვანელის/ლიდერის ძლიერი და სუსტი მხარეები: საკუთარ თავში დაჯერებულობა? პრეფერენციურული ქცევა? კომუნიკაციის უნარი? ფასეულობები და რწმენა?
- რა არის უილოუ თრის სიტუაციური პრობლემები და ხელშემწყობი ფაქტორები? რამდენად მყარი და ნათელია სიტუაცია ახალმოსული ინსპექტორისთვის?
- რამდენად ესადაგება ჩემი ძლიერი და სუსტი მხარეები სიტუაციას? არის სხვა საშუალებები, რაც ხელს შემიწყობს სუსტი მხარეების დაძლევაში?
- შესაძლებელია თუ არა სიტუაციის შეცვლა ან აწეობა ისე, რომ შეესატყვისებოდეს ჩემს ძლიერ მხარეებს?
- როგორ გავლენას იქონიებს საბჭოს მიერ მონიჭებული მანდატი ჩემს უნარზე, შევასრულო სისტემური რეფორმის გატარებისა და აკადემიურ მოსწრებაში განსხვავების შემცირების მოთხოვნა და გარდავქმნა ოლქი?
- იქნება ჩემი მოღვაწეობა უილოუ თრიში წარმატებული?

შეჯამება და რეკომენდებული წასაკითხი მასალები

ლიდერობა ერთ-ერთ მნიშვნელოვან თემად რჩება განათლების სფეროს მართვის სტრუქტურებისთვის. იმის გათვალისწინებით, რომ ლიდერობა არის საკმაოდ რთული, კომპლექსური და ბუნდოვანი კონცეფცია, მოსალოდნელია წავაწყდეთ კონცეპტუალურ გაურკვეველობას და ემპირიული მტკიცებულებების ნაკლებობას. მიუხედავად ამისა, ლიდერობის შესახებ დაკავშირებულ ცოდნასთან მიმართებაში არსებული პროგრესი საკმაოდ მნიშვნელოვანია. არსებობს საერთო შეთანხმება, რომ ლიდერობა შეიცავს სოციალური ზეგავლენის პროცესს, რომლის დროსაც ადამიანი ინტენსიურ ზეგავლენას ახორციელებს ჯგუფის ან ორგანიზაციის საქმიანობების სტრუქტურასა და ურთიერთობებზე. ამ პროცესის ასხნის მიზნით, შემოთავაზებული იყო ლიდერობის რამდენიმე ტიპის მოდელი. სიტუაციურმა მოდელმა პიკს XX ს-ის 70-იან წლებში მიაღწია. ეს მოდელი კარგად ჩანს ფიდლერის პოსტულატში, რომლის მიხედვითაც ლიდერობის ეფექტიანობა დამოკიდებულია ლიდერის მუშაობის სტილის სიტუაციასთან შესაბამისობაზე. ინტერესი სიტუაციური თეორიის მიმართ თანდათან განეღობა და 80-იან წლებში წარმოიშვა სხვა, ბევრად ამაღლებელი თეორიები. ქარიზმატული და ტრანსფორმაციული მიდგომები სულ უფრო და უფრო მეტი ყურადღების ქვეშ აღმოჩნდა მეცნიერებისა და პრაქტიკოსების წრეში. ამ თეორიებში ჩაიდო დაქვემდებარებული პირების ემოციური რეაქცია და უტოპიურ-მომხიბვლელი და ცვლილებებზე ორიენტირებული ქცევა. მაგალითად, ტრანსფორმაციული ლიდერი ითავსებს ოთხ მნიშვნელოვან ელემენტს: იდეალიზებულ ზეგავლენას, შთამაგონებელ/ინსპირაციულ მოტივაციას, ინტელექტუალურ სტიმულს და ინდივიდზე ზრუნვას. ამ კონცეპტუალური მიდგომიდან შეიქმნა პრაქტიკული მიდგომები ლიდერების შერჩევისა და მათი ტრენინგის, ლიდერის ფუნქციების საკუთარ თავზე აღებისა და სკოლების ტრანსფორმაციის მიზნით. შეიძლება ითქვას, რომ ყველა ეს საქმიანობა ხელს უწყობს ლიდერობის უკეთ გააზრებას.

ლიტერატურა, რომელიც ეხება ლიდერობის საკითხს, მოიცავს დაახლოებით 5000 პუბლიკაციას და კიდევ რამდენიმე ასეულს, რომელიც ჯერ კიდევ დამუშავების პროცესშია (Yukl, 1994). თეორიების, ემპირიული კვლევების და პრაქტიკული განხორციელების შესახებ ინფორმაციის მიღება შესაძლებელია იუკლის ნაშრომში (1981; 1989; 1994; 1998) „ლიდერობა ორგანიზაციაში.“ აღნიშნული გამოცემები ოდნავ განსხვავდება ერთმანეთისგან მიდგომების თვალსაზრისით და თითოეული შეიცავს იმას, რასაც ვერ ნახავთ სხვაგან. ლიდერობის ყველაზე სრულყოფილი განხილვა, სავარაუდოდ, მოცემულია ბასის და სტოგდილის სამაგიდო წიგნში „ ლიდერობის შესახებ” (Bass, 1990). ასევე, საინტერესოა კლარკის და კლარკის (1990) წიგნი, რომელიც გადმოგვცემს ლიდერობის კონკრეტულ მახასიათებლებს. თუ გსურთ ლიდერობის

მოსამზადებელი პროცესის შესწავლა, წაიკითხეთ გრიფიტის, სტაუტის და ფორსაიტის (1988) ნაშრომი. სტატიებს ამ თემის ირგვლივ ბეჭდავს კვარტალური ჟურნალი „ლიდერობა“. ტრანსფორმაციული ლიდერობის მოდელის შესწავლის მიზნით, წაიკითხეთ ბაის და ავოლიოს (1994); ლეტეუდის (1994), ავოლიოს (1999) და ბასის (1998) ნაშრომები. ასევე, მოიძიება სხვა მნიშვნელოვანი შრომებიც, მაგრამ ჩვენი რეკომენდაციაა, კარგად შეისწავლოთ ეს თავი, წაიკითხოთ მითითებული მასალა და შემდეგ შეგიძლიათ ისარგებლოთ ზღვა ლიტერატურით, რომელიც არსებობს ამ თემაზე.

შენიშვნები

ჯონ პ. პოტერი (1990) დეტალურად ანალიზებს განსხვავებას მენეჯმენტსა და ლიდერობას შორის. ჩვენ განვიხილავთ „ადმინისტრირებას“, როგორც „მენეჯმენტის/მართვის“ სინონიმს სასწავლო გარემოში.

2. სტრუქტურირებული დაკვირვების ტექნიკის გამოყენების დროს ლიდერებს მუშაობის პროცესში აკვირდებიან. მინცბერგმა (1973) და კოტერმა (1982) ბიზნეს ორგანიზაციებში განახორციელეს ორი ყველაზე ცნობილი დაკვირვება. ასევე, განხორციელდა დაკვირვება ინსპექტორებზე სტრუქტურირებული დაკვირვების ტექნიკის გამოყენებით სხვადასხვა ქვეყნის სასწავლო ორგანიზაციებში (O'Dempsey, 1976, Friesen and Duignan, 1980; Duignan, 1980; Pitner and Ogavwa, 1981); დაკვირვება ჩატარდა დირექტორებზე Peterson, 1977—78; Willis, 1980; Martin and Willower, 1981; Morris and his associates, 1981; Kmetz and Willower, 1982; Phillips and Thomas, 1982; Chung, 1987; Chung and Miskel, 1989) და საგანმანათლებლო სფეროს ინოვაციორებზე (Sproull, 1981). მნიშვნელოვანია ამ შესანიშნავი ნაშრომების ავტორთა დასკვნებიც, რადგან მათში მოცემულია სკოლის ადმინისტრატორების ქცევის სისტემატური აღწერა. დაკვირვების საფუძველზე გაკეთდა დასკვნა, რომ მათი ქცევა მსგავსია: ორგანიზაციების მიხედვით – სკოლა იქნება თუ ბიზნესი; ადმინისტრატორთა ფუნქციების მიხედვით – ინსპექტორი იქნება, ზედამხედველი თუ დირექტორი და ქვეყნების მიხედვითაც – ავსტრალიაა, კანადა თუ ამერიკის შეერთებული შტატები.

3. ევექტიანი ლიდერების პიროვნული თვისებებით დაინტერესებულთათვის რეკომენდებულია ბასის სრულყოფილი შრომის (1990) წაკითხვა. ასევე, მიუხედავად იმისა, რომ არ არის ისეთი ყოვლისმომცველი, როგორც ბასია, მაინც საინტერესოა იუკლის ნაშრომი (1998), რადგან განიხილავს ლიდერის პიროვნულ თვისებებს და მის ევექტიან მუშაობას.

4. სიტუაციური მოდელის სამი სახე, რომელსაც იუკლი (1998) აღწერს, არის კოგნიტიური რესურსის თეორია (Fiedler, 1984); ფიდლერი და გარსია, 1987); სიტუაციური ლიდერობის თეორია (Hershey and Blanchard, 1977) და მრავალკავშირიანი მოდელი (Yukl, 1971).
5. ფიდლერი და რამდენიმე კოლეგა (Fiedler, 1967, 1971; Fiedler and Chemers, 1974; Fiedler, Chemers, and Mahar, 1976; Fiedler and Garcia, 1987) აღწერენ ყველაზე ნაკლებად სასურველი თანამშრომლის მოდელს და განიხილავენ ამ მოვლენასთან დაკავშირებულ კვლევას.

თავი 12

კიდევ ერთხელ სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის შესახებ

„სისტემური აზროვნება მესუთე საგანია, რომელიც აერთიანებს სხვადასხვა საგნებს და

აყალიბებს მათგან თეორიისა და პრაქტიკის ერთობლიობას... იგი მუდმივად გვახსენებს, რომ მთელი, შესაძლოა, აღემატებოდეს ნაწილების მარტივ ჯამს“.

პიტერ მ. სენჯი

მესუთე საგანი

წინა თავებში წარმოდგენილი მსჯელობა განათლების სფეროს ადმინისტრირებას ღია სისტემების პერსპექტივიდან განიხილავდა. ამ თავში ჩვენ ვისაუბრებთ სოციალური სისტემების მოდელზე და მის თანმდევ დილემებზე.

სინთეზის მოდელი

ღია სისტემების თეორია უფრო მეტად ორგანული თეორიაა, ვიდრე მექანიკური. როგორც კონცეპტუალური ენა, იგი გამოსადეგია საგანმანათლებლო ორგანიზაციაში სტრუქტურებისა და პროცესების მრავალფეროვნების აღსაწერად და განსამარტავად, ისევე როგორც ცვლილებების მხარდასაჭერად. სკოლების სოციალური სისტემის მოდელის მიხედვით, ორგანიზაციის ფუნქციონირება განისაზღვრება ელემენტების, სულ მცირე, ოთხი წყების – სტრუქტურა, ინდივიდი, კულტურა და კლიმატი, ძალაუფლება და პოლიტიკა – ურთიერთქმედებით სწავლებისა და სწავლის პროცესთან. ეს ელემენტები საჭირო რესურსებს გარემოდან იღებს და შემდეგ გარდაქმნის მათ. ელემენტები და მათი ურთიერთქმედება ქმნის ტრანსფორმაციის სისტემას, რომელზეც

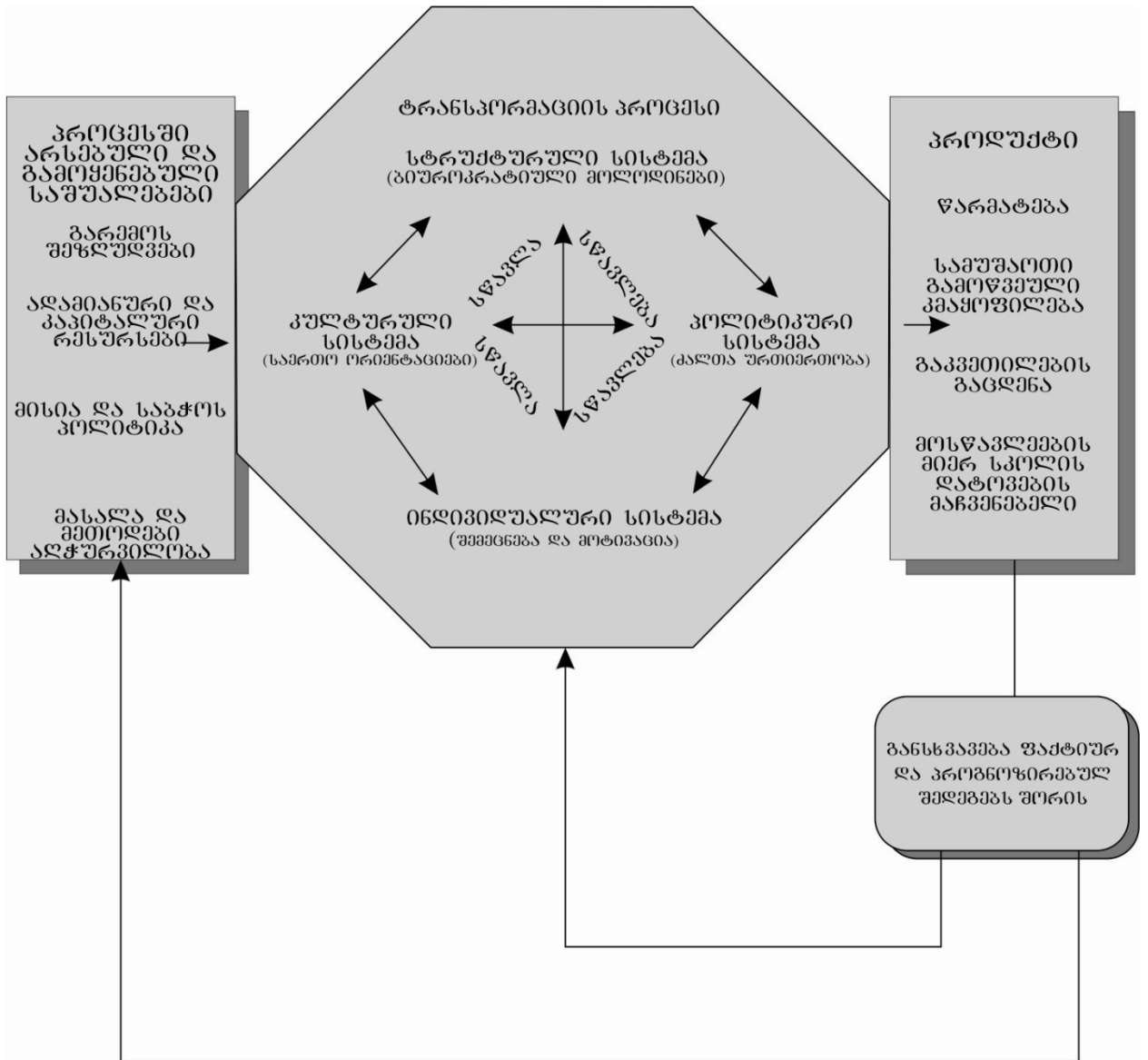
გავლენას ახდენს გარემოში არსებული შესაძლებლობები და მოთხოვნები. გარდა ამისა, რეკომენდაციებისა და მოსაზრებების გამოხატვის შიდა და გარე მექანიზმები საშუალებას აძლევს სისტემას, შეაფასოს მისი ყველა რგოლის და საწარმოო საშუალებების ხარისხი. როცა დგინდება განსხვავებები რეალურ და დაგეგმილ საქმიანობას შორის, რეკომენდაციები და მოსაზრებები იძლევა სისტემის კორექტირების საშუალებას.

მოკლედ რომ ვთქვათ, ნახაზი 12.1 (პირველად შემუშავებული იყო თავში 1) აანალიზებს ღია სოციალურ სისტემებად მიჩნეული ორგანიზაციების ძირითად გარე და შიდა მახასიათებლებს. რა თქმა უნდა, ნახაზს არ შეუძლია გადმოგვცეს სისტემის დინამიკა, რადგან იგი პასუხობს გარემო ცვლილებებს შიდა პროცესების საშუალებით და აწარმოებს ისეთ პროდუქტს, როგორცაა მოსწავლეების სწავლა და თანამშრომლების კმაყოფილება. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ განვიხილავთ სისტემის ნაწილებს, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ სისტემა არის ერთი ფუნქციონირებადი მთელი.

სკოლის სტრუქტურა

ბიუროკრატიული სტრუქტურა (იხ. თავი 3) პროფესიული ორგანიზაციაა, რომელიც ჩამოყალიბდა სპეციალურად, რათა მიღწეული ყოფილიყო კონკრეტული მიზნები და გატარებულიყო ადმინისტრაციული საქმიანობები. ისეთი სტრუქტურული მახასიათებლები, როგორებიცაა წესები, პროცედურები, იერარქია და შრომის განაწილება, შეგნებულად ყალიბდება იმ ფორმით, რომელიც ხელს უწყობს ამ მიზნების მიღწევას. ვებერის იდეალური ტიპების ანალიზში ბიუროკრატია ძალაუფლების დემონსტრირებას სწორედ ამ ინსტრუმენტების გამოყენებით ახდენს, რათა მიაღწიოს რაციონალური გადაწყვეტილების მიღებას და ეფექტიანობის გაზრდას. შრომის განაწილებისა და სპეციალიზაციის შედეგად ობიექტური ექსპერტები იღებენ ფაქტებზე დაფუძნებულ ტექნიკურად მართებულ და რაციონალურ გადაწყვეტილებებს. ასეთი გადაწყვეტილების მიღების შემდეგ ძალაუფლების იერარქია დისციპლინებულად და კოორდინირებულად იცავს დირექტივებს წესებისა და პროცედურების გამოყენებით. კარიერაზე ორიენტირებულ თანამშრომლებს აქვთ სტიმული, იყვნენ ლოიალურები და პროდუქტიულები.

მიუხედავად იმისა, რომ ვებერის თეორია ყველაზე ცნობილია, იგი არ არის ერთადერთი. ჰენრი მინცბერგი ბიუროკრატიული სტრუქტურის შეფასების კიდევ ერთ კონცეფციას გვთავაზობს. იგი სტრუქტურას აღწერს, როგორც, უბრალოდ, იმ გზას, რომლის საშუალებით ორგანიზაცია სამუშაოს ამოცანებად ანაწილებს და შემდეგ ისწრაფვის მათი კოორდინაციისკენ. კოორდინაციის ძირითადი მექანიზმებია ურთიერთკორექტირება, პირდაპირი ზედამხედველობა და სტანდარტიზაცია. ეს მექანიზმები მოქმედებენ, როგორც შემაკავშირებელი კომპონენტები, რომლებიც აერთიანებს ორგანიზაციას. მინცბერგის ანალიზის შედეგად ვიღებთ ორგანიზაციის ხუთ იდეალურ ტიპს. იგი ორგანიზაციას აღწერს, როგორც სტრუქტურას, რომელზეც გავლენას ახდენს გარემო – ანუ როგორც ღია სისტემას.



ნახაზი 12.1
სოციალური სისტემის მოდელი სკოლებისთვის

სკოლაში სუსტი კავშირების კონცეფცია ყურადღებას ამახვილებს მიზნების ბუნდოვანებაზე, გაურკვეველ საგანმანათლებლო ტექნოლოგიებზე, ფლუიდურ/არასტაბილურ მონაწილეობაზე, კოორდინაციაში არსებულ პრობლემებზე და სტრუქტურაზე, რომელიც ხშირად განცალკევებულია საგანმანათლებლო შედეგებისგან. ბიუროკრატისა და სუსტი სტრუქტურული ფორმების კომბინაციას მნიშვნელოვანი ზეგავლენა აქვს სკოლის მუშაობის სპეციფიკაზე და ხარისხზე (იხ. თავი 3).

ინდივიდები სკოლაში

ის, რომ ორგანიზაცია ფორმალურად ყალიბდება, არ ნიშნავს, რომ ყველა მისი საქმიანობა და ურთიერთობები სტრუქტურულ მოთხოვნებს მიესადაგება.

ინდივიდი ყველა სოციალური სისტემის მნიშვნელოვანი კომპონენტია. მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და ადმინისტრატორებს თან მოაქვთ საკუთარი, ინდივიდუალური (იხ. თავი 4) საჭიროებები, მიზნები და შეხედულებები და ავითარებენ საკუთარ, პიროვნულ ორიენტაციებსა და თავიანთი როლების ინტელექტუალურ აღქმას. როგორც სტრუქტურა ეხმარება სკოლას ქცევის ჩამოყალიბებაში, ზუსტად ამასვე აკეთებს ინდივიდის საჭიროებები, მიზნები და შეხედულებები.

მასლოუ აღწერს ძირითადი საჭიროებების იერარქიას, დაწყებული ბიოლოგიურიდან, დამთავრებული თვითრეალიზაციით, რომელიც ახდენს ქცევის მოტივაციას და განსაზღვრავს მას. ჰერცბერგი განასხვავებს იმ საჭიროებებს, რომლებიც იწვევს თანამშრომლის კმაყოფილებას და უკმაყოფილებას. ინდივიდისთვის, ასევე, დამახასიათებელია მოტივაციის კიდევ ორი მნიშვნელოვანი ფაქტორი – მიღწევისა და ავტონომიის/დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება, რომლებიც გარკვეულწილად არეგულირებენ მასწავლებლისა და ადმინისტრატორის ქცევას სკოლაში.

ინდივიდის სამუშაო მოტივაციას ქმნის, როგორც გარეგანი, ისე შინაგანი მოტივატორები. ეს ძალები აყალიბებს სამუშაოსთან დაკავშირებულ ქცევას და განსაზღვრავს მოტივაციის ფორმას, მიმართულებას, ინტენსიურობასა და ხანგრძლივობას. ინდივიდუალური მიზნები მოტივაციის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი შემადგენელია, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ისინი გაზიარებულია ინდივიდის მიერ, კონკრეტულია, არც მარტივად მიღწევადი და, ამავე დროს, არც მიუღწევადი. ასევე, ძალიან მნიშვნელოვანი მოტივატორი ფაქტორია მოლოდინები და რწმენა. ადმინისტრატორები, მასწავლებლები და მოსწავლეები ბევრს და ეფექტურად მუშაობენ, თუკი თვლიან, რომ წარმატება დამოკიდებულია მათ უნარებსა და ძალისხმევაზე, რომ შედეგები ექვემდებარება კონტროლს, დამატებითი ძალისხმევა გააუმჯობესებს ამ შედეგებს, კარგი მუშაობა არ დარჩება შეუმჩნეველი, რომ წახალისება და ჯილდო ფასეულია და ზედამხედველები მათ სამართლიანად და პატივისცემით მოექცევიან. უფრო მეტიც, სამუშაოს ეფექტიანი შესრულება მჭიდრო კავშირშია თვითშეფასებასთან ანუ რწმენასთან, რომ ადამიანს აქვს ის უნარები და ცოდნა, რომელიც საჭიროა სამუშაოს წარმატებით შესასრულებლად.

მოტივაცია, რომელიც გამომდინარეობს საქმისადმი ინტერესიდან თავისი არსით შინაგანია, მაშინ, როცა გარეგანი მოტივაცია ეფუძნება დაჯილდოებას/წახალისებას და დასჯას. მიუხედავად იმისა, რომ ორივე ტიპის მოტივატორები განაწყობს ინდივიდს დავალების შესრულებისათვის, როგორც წესი, შინაგანი მოტივაცია უფრო ეფექტურია. დამსახურების მიხედვით ანაზღაურება და მიზნების მიხედვით მენეჯმენტი წარმოადგენს გარეგანი მოტივაციის შექმნის ორ მნიშვნელოვან სტრატეგიას. სამუშაოს მახასიათებლების მოდელი შინაგანი მოტივაციის შექმნის სტრატეგიაა. დაბოლოს, მასწავლებლებისთვის კარიერული კიბის პროგრამა წარმოადგენს შინაგანი და გარეგანი მოტივატორების გაერთიანების მცდელობას.

სკოლის კულტურა და კლიმატი

ჩვენ მიერ ჩატარებული სკოლის შიდა გარემოს ანალიზით ყურადღება გამახვილდა ორ ურთიერთდაკავშირებულ კონცეფციაზე – კულტურასა და კლიმატზე (იხ. თავი 5). ეს ორივე ცნება სცდება ორგანიზაციული ცხოვრების ფორმალურ და ინდივიდუალურ ასპექტებს და თითოეული მათგანი წარმოაჩენს ორგანიზაციის ბუნებრივ, სპონტანურ და ჰუმანურ ასპექტებს; ასევე, თითოეული მიგვანიშნებს, რომ ერთი მთელი უფრო დიდია, ვიდრე მისი ნაწილების ჯამი და თითოეული იყენებს საერთო მნიშვნელობებსა და დაუწერელ კანონებს, რომლებიც წარმართავს ორგანიზაციის ქცევას.

ორგანიზაციული კულტურა საერთო შეხედულებების წყებაა, რომელიც აერთიანებს ორგანიზაციას და ანიჭებს მას განსხვავებულ იდენტობას. ორგანიზაციული კლიმატი ეყრდნობა ქცევის გაზიარებულ წესებს, კულტურა კი – გაზიარებულ შეხედულებებს, ფასეულობებსა და ნორმებს. კულტურის ეს სამი დონე – შეხედულებები, ფასეულობები და ნორმები – განიხილება, როგორც სკოლის აღწერისა და ანალიზის ალტერნატიული გზები. ბიზნეს ორგანიზაციების კვლევები გვეუბნება, რომ ეფექტიან სისტემებს აქვთ ძლიერი კორპორატიული კულტურა – კულტურა, რომელსაც ახასიათებს ურთიერთნდობა, თანამშრომლობა, ეგალიტარიზმი, მოქმედებისკენ მიდრეკილება, ხარისხზე ორიენტირება და მონაწილეობა. თუმცა, ბევრ ასპექტში, კულტურა წააგავს სტრუქტურას, რადგან ორივეს შეუძლია გააუმჯობესოს ან გააუარესოს სკოლის ეფექტიანი ფუნქციონირება, გამომდინარე მისიდან და გარემო პირობებიდან.

ორგანიზაციული კლიმატი სკოლის გარემოს შედარებით სტაბილური მახასიათებელია, რომელსაც გრძნობენ მასწავლებლები, რომელიც მოქმედებს მათ საქმიანობაზე და, რომელიც ეფუძნება სკოლაში მოქმედი ქცევის წესების კოლექტიურ აღქმას. კლიმატი წარმოიშობა წევრების ურთიერთობის და მათ შორის მოსაზრებების გაცვლა-გამოცვლის შედეგად. სკოლის კლიმატი არის მისი „ხასიათი“. აღწერილი და გაანალიზებული იყო კლიმატის სამი განსხვავებული კონცეფცია.

როცა სკოლას ახასიათებს ღია კლიმატი, ადვილი შესამჩნევია, რომ მასწავლებლები და დირექტორი იქცევიან ჩვეულებრივად/აუთენტურად, ხოლო როცა კლიმატი დახურულია, ყველა ასრულებს საგანმანათლებლო საქმიანობას ისე, რომ არ შეიმჩნევა თავდადება და პასუხისმგებლობა. როგორც მოსალოდნელი იყო, კვლევამ გვიჩვენა, რომ ეფექტური მახასიათებლები – მოსწავლეებისა და მასწავლებლების დადებითი განწყობა სკოლის ორგანიზაციისა და საქმიანობის მიმართ – დამოკიდებულია კლიმატის ღიაობაზე.

სკოლა ჯანსაღია, როცა აკმაყოფილებს როგორც ინსტრუმენტულ, ისე, ექსპრესიულ საჭიროებებს, წარმატებით უმკლავდება ხელისშემშლელ გარე ფაქტორებს და მთელ ენერჯიას მისიის შესრულებისკენ მიმართავს. რაც უფრო

ჯანსაღია სკოლის ორგანიზაციული დინამიკა, მით მეტია ნდობა და გახსნილობა მის წევრებს შორის ურთიერთობაში და, შესაბამისად, მით მაღალია მოსწავლეების მიღწევები.

და ბოლოს, სკოლის სოციალური კლიმატი განიხილებოდა კონტროლის კონტინიუმზე, დაწყებული იძულებითი კლიმატით და დამთავრებული ჰუმანისტური კლიმატით. სკოლის კლიმატის ადგილს ამ კონტინიუმზე განსაზღვრავს ის, თუ რამდენად მოიაზრებს მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების მიერ სკოლაში დაწესებული წესები მოსწავლეების კონტროლს. იძულებითი ორიენტაციის სკოლაში მკაცრი კონტროლის კლიმატია, სადაც ძირითადი მიზანი არის წესრიგის დამყარება. განსხვავებით ასეთი ტიპის სკოლისგან, ჰუმანისტური ორიენტაციის სკოლას ახასიათებს ყურადღების გამახვილება მოსწავლეების თვითდისციპლინაზე და მოსწავლე-მასწავლებლის თანამშრომლობასა და შეთანხმებაზე. ჰუმანისტური კლიმატი, განსხვავებით იძულებითი კლიმატისგან, ასოცირებულია მოსწავლის ნაკლებად გაუცხოებასა და მიზნების ნაკლებ წანაცვლებასთან. სკოლის კლიმატისა და კულტურის შეცვლა ხანგრძლივადიანი მიზანია და არ არსებობს მისი სწრაფად და მარტივად განხორციელების გზა.

ძალაუფლება და პოლიტიკა სკოლაში

ჯერ კიდევ მანამ, სანამ დაიწყებენ ორგანიზაციაში მუშაობას, ადამიანები თანხმდებიან, დაემორჩილონ სისტემის ფორმალურ ძალაუფლებას, ნებაყოფლობით შეასრულონ ლეგიტიმური მოთხოვნები. როცა ისინი ხდებიან ორგანიზაციის წევრები, იზრდება ძალაუფლების გავლენა და, ფაქტიურად, სწორედ ძალაუფლება ხდება ურთიერთობის ძირითადი ასპექტი სისტემის შიგნით.

ძალაუფლების კონცეფცია მოიცავს მორჩილების უზრუნველსაყოფად საჭირო ლეგიტიმურ და არალეგიტიმურ, ფორმალურ და არაფორმალურ მეთოდებს (იხ. თავი 6). არსებობს ორგანიზაციის ძალაუფლების ოთხი ძირითადი ტიპი, რომელთაგან ორი – ფორმალური და არაფორმალური ძალაუფლება ლეგიტიმურია, ხოლო ორი – იძულებისა და პოლიტიკური ძალაუფლება – არალეგიტიმური.

ძალაუფლების ლეგიტიმური სისტემა ხელს უწყობს კოორდინაციას, წესებისა და ინსტრუქციების დაცვას და ფორმალური მიზნების მიღწევას. ლეგიტიმური ძალაუფლება წარმოიქმნება ფორმალურ ორგანიზაციაში თანამდებობრივი მდგომარეობის, არაფორმალური ნორმებისა და კულტურული ფასეულობების და სისტემის შიგნით მომუშავე ადამიანების გამოცდილებიდან. კონტროლის ეს სამი სისტემა, როგორც წესი, ხელს უწყობს ორგანიზაციის საჭიროებების დაკმაყოფილებას, რაც განაპირობებს მათ ლეგიტიმურობას. თუმცა, იმ ადამიანებს, ვისაც აქვს ძალაუფლება, საერთო ორგანიზაციული საჭიროებების გარდა პირადი საჭიროებებიც აქვთ. ორგანიზაციის ფართო მიზნების მიღწევის პროცესში, ადამიანები აცნობიერებენ, რომ აქვთ მოქმედების თავისუფლება, რაც

მათ გზას უხსნის პოლიტიკური ძალაუფლებისკენ. ამგვარად, წარმოიშობა პოლიტიკური ძალაუფლების სისტემა, რომელიც არ არის სანქციონირებული ფორმალური ძალაუფლებით, კულტურით ან სერტიფიცირებული კვალიფიკაციით; ფაქტიურად, ეს არის უთანხმოების გამომწვევი, ადგილობრივი და არალეგიტიმური მოვლენა. პოლიტიკა არალეგიტიმურია, რადგან ის არის ორგანიზაციის ხარჯზე ადამიანის პირადი მიზნების მიღწევის საშუალება. ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ პოლიტიკა არასოდეს წარმოშობს პოზიტიურ შედეგებს. პირიქით, პოლიტიკას ძალუძს: ხელი შეუწეოს ცვლილებებს, რომელთაც ბლოკავდა ფორმალური ორგანიზაცია; უზრუნველყოს, რომ ძლიერმა თანამშრომლებმა მიიღონ წამყვანი თანამდებობები და შეასრულონ მნიშვნელოვანი ფუნქციები; ხელი შეუწეოს დებატებს სხვადასხვა პოზიციის ადამიანებს შორის და, ასევე, დაეხმაროს მათ გადაწყვეტილებების აღსრულებაში.

პოლიტიკა ორგანიზაციის ცხოვრების დამახასიათებელი ფაქტია. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობენ ძალაუფლების მქონე პირები, ორგანიზაციის პოლიტიკურ არენას ქმნიან პიროვნებებისა და ჯგუფების კოალიციები, რომლებიც ვაჭრობენ ერთმანეთში რესურსების განაწილებასთან დაკავშირებით. როგორც გარე, ისე შიდა კოალიციები გავლენას ახდენენ ორგანიზაციის პოლიტიკაზე. პოლიტიკური ტაქტიკა წარმოადგენს საფუძველს იმ პოლიტიკური თამაშებისა, რომელთა მიზანია, რომ წინააღმდეგობა გაუწიოს ძალაუფლებას, მიიღოს კონტროლები, შექმნას ძალაუფლების საფუძველი, დაამარცხოს ოპონენტები და შეცვალოს ორგანიზაცია. პოლიტიკური სისტემა, როგორც წესი, თანაარსებობს გავლენის უფრო ლეგიტიმურ სისტემებთან ერთად ისე, რომ არ დომინირებს მათზე, თუმცა ძალაუფლება და პოლიტიკა იწვევს კონფლიქტს. ამგვარად, კონფლიქტის მართვა წარმოადგენს საჭირო ადმინისტრაციულ მექანიზმს.

სწავლა და სწავლება სკოლაში

სწავლება-სწავლის პროცესი სკოლის ძირითადი ტექნიკური ბირთვია (იხ. თავი 2). ყველა სხვა საქმიანობა სკოლაში მიმდინარეობს ამ მთავარი მისიის დასახმარებლად. ფაქტიურად, სწავლება-სწავლის პროცესი განსაზღვრავს ადმინისტრაციული გადაწყვეტილებების უმრავლესობას, რომლებიც მიიღება სკოლაში. მართლაც, სწავლება და სწავლა აყალიბებს შიდაორგანიზაციული შესაძლებლობებისა და პრობლემების მნიშვნელოვან ნაწილს.

როგორც სწავლება, ისე სწავლა არის საგულდაგულოდ დაგეგმილი პროცესი, რომელსაც ყურადღების მიქცევა სჭირდება. სწავლას ადგილი აქვს, როცა ხდება ადამიანის ცოდნისა და ქცევის სტაბილური ცვლილება. მიუხედავად იმისა, რომ განათლების სფეროს ბევრი ექსპერტი დაგვეთანხმება სწავლის ამ ზოგად განმარტებასთან დაკავშირებით, ზოგი გამოყოფს ქცევას და ზოგი კი – ცოდნას. სწავლა არის რთული შემეცნებითი პროცესი და არ არსებობს ამაზე უკეთესი განმარტება. სხვადასხვა თეორია გვაძლევს სწავლის ასე თუ ისე სასარგებლო ახსნა-განმარტებას, გამომდინარე იქედან, რისი ახსნაა საჭირო. ჩვენ განვიხილეთ

სწავლის სამი ძირითადი თეორია – ბიჰევიორისტული, შემეცნებითი და კონსტრუქციული: სამივე სხვადასხვა მიმართულებით.

სწავლის ბიჰევიორისტული თეორიები ხაზს უსვამს და ყურადღებას ამახვილებს ქცევის, უნარებისა და ჩვევების ისეთ ცვლილებებზე, რომელთა შემჩნევა შესაძლებელია. ამ მიმდინარეობის ყურადღება აშკარად გამახვილებულია ქცევაზე. სწავლა განისაზღვრება, როგორც ქცევის ცვლილება, რომელიც გამომდინარეობს გამოცდილებიდან და არ გააჩნია არანაირი შეხება აზროვნების გონებრივ ან შინაგან პროცესებთან. ქცევა არის ის, რასაც ადამიანი აკეთებს მოცემულ სიტუაციაში. ამ მიდგომის ინტელექტუალური საფუძველი შესაძლებელია, მოვიძიოთ სკინერის (1950) ინსტრუმენტულ პირობითობაში. მიზნებზე დაფუძნებული სწავლა, დახელოვნებითი სწავლა და პირდაპირი ინსტრუქტირება სასწავლო სტრატეგიებია, რომლებიც ამ მიდგომას ეყრდნობა. როცა საჭირო ხდება კონკრეტული უნარ-ჩვევებისა და ქცევის სწავლა, საკმაოდ ეფექტიანად მოქმედებს სწავლების მეთოდები, რომლებიც მიესადაგება ბიჰევიორისტული სწავლის თეორიას.

სწავლის კოგნიტური თეორიები ყურადღებას ამახვილებს აზროვნებაზე, დამახსოვრებაზე, ცოდნის შექმნასა და პრობლემის გადაწყვეტაზე. ამ მიმართულებაში ყველაზე მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორ იმახსოვრებს და გადაამუშავებს ადამიანი ინფორმაციას და როგორ იყენებს თავის ცოდნას საკუთარი შემეცნებითი პროცესების მონიტორინგისა და კონტროლისთვის. კოგნიტური თეორიის გამოყენებით ასწავლიან მოსწავლეებს, როგორ შეისწავლონ და დაიმახსოვრონ მასალა სხვადასხვა ტაქტიკით: ჩანაწერების, დამახსოვრების მეთოდებისა (მნემონიკა) და თვალსაჩინოების მეშვეობით. კოგნიტურ მიდგომაზე დაფუძნებული სწავლების სტრატეგიები, განსაკუთრებით კი, ინფორმაციის დამუშავება, ხაზს უსვამს სწავლის პროცესში ყურადღების კონცენტრაციის, ორგანიზების, პრაქტიკისა და დაგეგმვის მნიშვნელობას და უზრუნველყოფს გზებს, რითაც მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება, მეტად აკონტროლონ სწავლის პროცესი, თავად შეიმუშაონ და გააუმჯობესონ სწავლის საკუთარი სტრატეგიები. კოგნიტური მიდგომის ყურადღება გამახვილებულია იმაზე, რაც ხდება „მოსწავლელის/მოსწავლის გონებაში“.

სწავლის კონსტრუქცივისტული თეორიები უკავშირდება ადამიანების მიერ საქმიანობებისა და მოვლენების მნიშვნელობისა და მიზნის განსაზღვრას. ამიტომ, სწავლა განიხილება, როგორც ცოდნის შენება. საერთოდ, ეს მიდგომა გულისხმობს არა ცოდნის გათავისებას გარემოდან, არამედ მის შექმნასა და შენებას. თუმცა, კონსტრუქცივიზმთან დაკავშირებით არსებობს სხვადასხვა მიდგომა. ზოგი მათგანი ხაზს უსვამს სოციალური ფაქტორების როლს ცოდნის კონსტრუქციის პროცესში, ხოლო ზოგი – სოციალურ ძალებს ნაკლებ მნიშვნელობას ანიჭებს. სწავლებისა და სწავლის კონსტრუქცივისტული მიდგომა, რომელიც საკმაოდ მნიშვნელოვანია დღეს, გამომდინარეობს პიაჟეს, ბრუნერის, დიუის და ვიგოტსკის კვლევებიდან. ინფორმაციის მოძიებასა და პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა და თანამშრომლობითი სწავლა ის ტიპური

სტრატეგიებია, რომლებიც კონსტრუქტივისტულ მიდგომას ეყრდნობა. ამ მიდგომის ძირითადი არსია თავად მოსწავლის როლი სწავლის პროცესში.

სკოლის გარეთ არსებული გარემო

სკოლა არის ღია სისტემა, რომელმაც ეფექტიანად ფუნქციონირების მიზნით, ადაპტაცია უნდა მოახდინოს ცვალებად გარემო პირობებთან, რაც მას ხანგრძლივადიან პერსპექტივაში დაეხმარება, რომ გადარჩეს როგორც ორგანიზაცია. სკოლის გარემო (იხ. თავი 7) გავლენას ახდენს მის სტრუქტურასა და პროცესებზე. სოციალური, ეკონომიკური, პოლიტიკური და ტექნოლოგიური ტენდენციები ისევე, როგორც უფრო კონკრეტული სფეროები: პროფკავშირები, გადასახადის გადამხდელთა ასოციაციები და საკანონმდებლო ორგანოები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს სკოლის ორგანიზაციის შიდა საქმიანობას

გარემოს გაანალიზება რთული და კომპლექსური საკითხია, თუმცა სკოლის გარემო ორი ძირითადი პერსპექტივიდან დავახასიათოდ – როგორც ტექნიკური (ამოცანაზე ორიენტირებული) ან როგორც ინსტიტუციური. ამოცანაზე ორიენტირებული პერსპექტივა მოიცავს ინფორმაციისა და რესურსზე დამოკიდებულების თეორიებს. ამ თეორიებით ამოცანის შესრულებაზე ორიენტირებული გარემო განისაზღვრება, როგორც ყველა გარე ასპექტი, რომლებიც პოტენციურ შეხებაშია მიზნის დასახვასთან, მის მიღწევასთან, ეფექტიანობასთან და თავის გადარჩენასთან.

ინფორმაციული მოდელი გარე გარემოს განიხილავს, როგორც გადაწყვეტილების მისაღებად საჭირო ინფორმაციის წყაროს. ამ კონცეფციის სამი ძირითადი განზომილებაა: გარემოს კომპლექსურობა, სტაბილურობა და გაურკვეველობა. რაც უფრო კომპლექსური და არასტაბილურია გარემო, მით ღიძია გაურკვეველობის ხარისხი ორგანიზაციისთვის, რომელიც თავის მხრივ გავლენას ახდენს ორგანიზაციის მოქნილობასა და ბიუროკრატიულ კონფიგურაციაზე. ყველა ორგანიზაციის მსგავსად, სკოლა ისწრაფის გარკვეულობისკენ, რადგან მისგან ითხოვენ რაციონალურობის დემონსტრირებას.

რესურსებზე დამოკიდებულების მიდგომა გულისხმობს, რომ ორგანიზაციის შიგნით შეუძლებელია საჭირო რესურსების გენერაცია და რომ რესურსი უნდა მოპოვებული იქნას გარედან. ამგვარად, სკოლა აყალიბებს გაცვლა-გამოცვლით და კონკურენტულ ურთიერთობას გარემოსთან, რათა მიიღოს აუცილებელი საქონელი და მომსახურება. როცა გარემოში არსებობს პროდუქტისა და მომსახურების დეფიციტი, წარმოიშობა რესურსებთან დაკავშირებული კონკურენცია სხვა ორგანიზაციებთან.

იმის გამო, რომ გარემოში არსებული გაურკვეველობები და რესურსების დეფიციტი საფრთხეს უქმნის ორგანიზაციის ავტონომიას და ეფექტიანობას, ადმინისტრატორები ხშირად ცდილობენ, შეიმუშაონ სტრატეგიები, რომლებიც საშუალებას მისცემს მათ, მოიპოვონ მეტი კონტროლი გარემოზე. ორგანიზაციის

მიერ გარემოს მართვის სტრატეგიები მოიცავს დაგეგმვას და პროგნოზირებას, შიდა საქმიანობების კორექტირებას სიტუაციურ თეორიაზე დაყრდნობით და ორგანიზაციის საზღვრების წაშლას. პრობლემების მოგვარების ინტერორგანიზაციული სტრატეგიები მოიცავს ხელსაყრელი კავშირების შექმნას მნიშვნელოვან გარეშე ინდივიდებთან და გარემოს კომპონენტების ფორმირებას პოლიტიკური ქმედებების საშუალებით.

ამოცანაზე ორიენტირებული პერსპექტივისაგან განსხვავებით, ინსტიტუციური თეორია გულისხმობს, რომ გარემო ხელს უწყობს სკოლას, დაემორჩილოს და დაიცვას მნიშვნელოვანი წესები და მოთხოვნები, რომლებსაც აწესებენ სამართლებრივი, სოციალური, პროფესიული და პოლიტიკური ინსტიტუტები. თეორია გულისხმობს, რომ სკოლის სტრუქტურა და მასში მიმდინარე პროცესები ასახავს საზოგადოების ნორმებს, ფასეულობებს და მასში დამკვიდრებულ იდეოლოგიას. თეორიის ძირითადი დედააზრია ის, რომ სკოლის

ტექნიკური და ინსტიტუციური გარემოები თანაარსებობენ. ამჟამად სკოლა ფუნქციონირებს შედარებით ძლიერ ინსტიტუციურ, მაგრამ შედარებით სუსტ ტექნიკურ გარემოში. განათლების სფეროში მიმდინარე პოლიტიკის აქცენტი სისტემური რეფორმისა და კონკურენტული ბაზრის საკითხებზე, სავარაუდოდ, გამოიწვევს იმას, რომ ბიზნესმენები და პოლიტიკის შემმუშავებელი პირები ყურადღებას გაამახვილებენ ტექნიკურ გარემოზე. ინსტიტუციურიდან ტექნიკურ გარემოზე გადასვლა შეარყევს რაციონალიზებულ მითებს და გამოიწვევს ფუნდამენტურ ცვლილებებს სკოლაში; ეს იქნება ცვლილება, რომლის წინააღმდეგ გააფთრებულ ბრძოლას აწარმოებენ ინსტიტუციური ძალები.

სკოლის ეფექტურობა და ხარისხი

სკოლის საქმიანობის შედეგს წარმოადგენს სტრუქტურების, ინდივიდების, კულტურის და პოლიტიკის ურთიერთქმედება, როგორც ამას მოითხოვს გარემოში არსებული ძალები. ორგანიზაციის ეფექტურობასა და ხარისხთან დაკავშირებული საკითხები სკოლის ადმინისტრაციის ყველაზე მნიშვნელოვანი პრობლემაა (იხ. თავი 8). ღია სისტემის მოდელის შედეგი სკოლის მოსწავლეების, მასწავლებლების და ადმინისტრატორების საქმიანობაა. ყველა მათგანი შეიძლება გამოვიყენოთ, როგორც სკოლის ეფექტურობის ინდიკატორი და, შესაძლოა, შევაფასოთ მათი ხარისხი. მიუხედავად იმისა, რომ ეფექტურობა და ხარისხი არ არის სინონიმები, ორივე ტერმინი გამოიყენება სისტემის ასპექტების შეფასების მიზნით.

ორგანიზაციის შედეგების მარტივი შეფასება და გაზომვა არ არის მისი ეფექტურობის ან ხარისხის საკმარისი ინდიკატორი. ეს არ უნდა იყოს გასაკვირი მათთვის, ვინც ორგანიზაციის ქცევის შეფასების მიზნით სისტემურ მიდგომას იყენებს. შედეგები სისტემის მხოლოდ ნაწილია და, შესაძლოა, სულაც არ წარმოადგენდეს სისტემის ყველაზე მნიშვნელოვან კომპონენტს კი. სკოლის ხარისხისა და ეფექტიანობის შეფასებისას, ასევე, მნიშვნელოვანია შენატანის, ისევე როგორც ტრანსფორმაციის პროცესის ანალიზი

სისტემის რესურსის მოდელი ხაზს უსვამს სოციალური სისტემის ყველა ასპექტის მნიშვნელობას, განსაკუთრებით, შენატანის ხარისხიანობას, ტრანსფორმაციის პროცესს და შედეგებს. უნდა შეფასდეს სისტემის თითოეული ფაზა მოკლე და ხანგრძლივი ვადით ისეთი შემადგენლების გამოყენებით, როგორებიცაა მოსწავლეები, მასწავლებლები და ადმინისტრატორები. მასწავლებლის კვალიფიკაციის ხარისხი, შინაგანი ჰარმონია, ძალისხმევა, მოსწავლეთა წარმატება, სამუშაოთი კმაყოფილების განცდა და შესრულებული სამუშაოს დონე ორგანიზაციის ეფექტურობისა და ხარისხის ინდიკატორების მაგალითებია.

უკუკავშირის ჯაჭვი

შედგის ცოდნა წარმოშობს ორი ტიპის უკუკავშირის ჯაჭვებს. შიდაორგანიზაციული მიზნის მიღწევის შედარებითი ანალიზი ტრანსფორმაციის პროცესის წარმატების შესახებ გვაძლევს ინფორმაციას. ორგანიზაციის გარეთ კი, საზოგადოების სხვადასხვა წევრი აფასებს სკოლის პროდუქტს. ამგვარი შეფასება გვაძლევს ინფორმაციას, რომელიც, ასევე, გავლენას ახდენს სტრუქტურულ, კულტურულ, ინდივიდუალურ და პოლიტიკურ ქვესისტემებზე.

ადმინისტრატორი პასუხისმგებელია სკოლის ეფექტიანობაზე, მოსწავლის სწავლასა და სწავლებაზე. ერთი მხრივ, მან უნდა გაითვალისწინოს და უპასუხოს არსებულ მოლოდინებს და ინფორმაციას, რომელსაც გვაწვდის უკუკავშირის ჯაჭვი; მეორე მხრივ, ადმინისტრატორებმა უნდა შეინარჩუნონ ან გააძლიერონ მიზნის მიღწევაზე ორიენტირებული მასწავლებლის, მოსწავლის და სხვა თანამშრომლების ქცევა. ადმინისტრირების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პრობლემაა სამუშაოს შესრულების კონტროლი, რომელიც მოითხოვს არა მხოლოდ რესურსების განაწილებას, არამედ ძირითადი ორგანიზაციული განზომილებების (სტრუქტურა, კულტურა, ინდივიდები და პოლიტიკა) ინტეგრაციას. ადმინისტრაციული ფუნქციების შესრულება მოითხოვს გადაწყვეტილების მიღებას, მოტივაციას, კომუნიკაციას და წაძღვლას.

გადაწყვეტილების მიღება სკოლაში

გადაწყვეტილების მიღება ნიშნავს საქმიანობის მიმართულების ალტერნატივებს შორის ერთის შერჩევას და განხორციელებას (იხ. თავი 9). გადაწყვეტილებები გავლენას ახდენს მთლიანად ორგანიზაციულ სისტემაზე – შენატანზე, პროცესზე და შედეგებზე.

მიუხედავად იმისა, რომ შეუძლებელია სრულყოფილი რაციონალური გადაწყვეტილების მიღება, ადმინისტრატორს ესაჭიროება სისტემური გზები, რომელთა საშუალებით შეარჩევს დამაკმაყოფილებელ გადაწყვეტილებას. ამიტომ, ადმინისტრაციის მიერ გადაწყვეტილების მიღების დროს ძალზე მნიშვნელოვანია მოთხოვნების დაკმაყოფილების სტრატეგია. მიჩნეულია, რომ ეს პროცესი არის ციკლური ხასიათის და აქვს განსხვავებული ფაზები: პრობლემის იდენტიფიცირება და განსაზღვრა, პრობლემების ანალიზი, წარმატების მიღწევის

კრიტიკიუმების დადგენა, სამოქმედო გეგმის შემუშავება და გეგმის ინიცირება და შეფასება. მისი ციკლური ბუნების გამო, ადმინისტრატორები მუდმივად იმეორებენ ამ ფაზებს.

ზემოაღნიშნული სტრატეგია, რომელიც მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილებაზეა ორიენტირებული და სხვაგვარად ადმინისტრაციული სტრატეგიაც ეწოდება, კარგად ერგება თითქმის ყველა პრობლემის მოგვარების პროცესს. თუმცა, ზოგჯერ, ან ალტერნატივებია განუსაზღვრელი, ან თითოეული ალტერნატივის შედეგის განჭვრეტაა შეუძლებელი. ასეთ შემთხვევაში საფესურებრივი (ინკრიმენტული) სტრატეგია უფრო მისაღებია. ეს პროცესი არის თანმიმდევრული შეზღუდული შედარების მეთოდი; განიხილება მხოლოდ ალტერნატივების შეზღუდული რაოდენობა, რომლებიც წააგავს არსებულ სიტუაციას და ხდება მათი თანმიმდევრული შედარება მათივე შედეგებთან მანამ, სანამ მიიღწევა შეთანხმება სამოქმედო გეგმის შესახებ. თუმცა, ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ინკრიმენტულობა, შესაძლოა, ზედმეტად კონსერვატული და წარუმატებლობისთვის განწირული გამოდგეს. ფუნდამენტური პრინციპების გარეშე ინკრიმენტულად მიღებულმა გადაწყვეტილებებმა, შესაძლოა, შედეგად მოიტანოს ქმედება მიმართულების გარეშე. ამიტომ, კომპლექსური გადაწყვეტილებების მისაღებად რეკომენდებულია მათი მიღების კომბინირებული მოდელი – სკანირება. კომბინირებული სკანირება აერთიანებს ადმინისტრაციული და ინკრიმენტული მოდელების საუკეთესო ელემენტებს, გადაწყვეტილების ინკრიმენტულად მიღების პროცესთან ერთად გამოიყენება მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების სტრატეგიაც, რომელიც ხელმძღვანელობს უფრო ფართო პოლიტიკით.

კვლევის შედეგები გვიჩვენებს, რომ ადმინისტრაციის ქმედების ხარისხი შეიძლება განსაზღვროთ იმით, თუ როგორ და რამდენად ვემზადებით სამოქმედო გეგმის განხორციელებისთვის და იმით, თუ რა მუშაობა გაწეით ამ გადაწყვეტილების მისაღებად. ეფექტური გადაწყვეტილების მიმდებნი სერიოზულად არიან დაკავებული მოსამზადებელი სამუშაოთი; ისინი იძიებენ შეძლებისდაგვარად მეტ ინფორმაციას, აცალკევებენ ფაქტებსა და მოსაზრებებს და, ხშირად, მოუწოდებენ და წაახალისებენ დაქვემდებარებულების მონაწილეობას გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. ზოგჯერ, ასეთი მონაწილეობა აუმჯობესებს გადაწყვეტილების ხარისხს, ზოგჯერ კი – არა. ჩვენ ვთავაზობთ მოდელს, რომელიც გვეუბნება, თუ როდის და როგორ უნდა ჩავართოთ დაქვემდებარებული თანამშრომლები გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. იმისათვის, რომ კომპლექსური ტიპის ორგანიზაციებმა მიღებული გადაწყვეტილებები კონკრეტულ საქმიანობებზე აქციონ, აუცილებელია მოტივაცია, კომუნიკაცია და ლიდერობა.

კომუნიკაცია სკოლაში

ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია სკოლის ცხოვრების ყველა სფეროში არსებობს. თუმცა, ეფექტური კომუნიკაცია კი არ იძლევა პასუხს ყველა იმ პრობლემასთან დაკავშირებით, რომელიც დგას ადმინისტრატორის

წინაშე. კომუნიკაციის ყველა არსებული განსაზღვრების თანახმად, იგი მოიცავს სულ მცირე ორ ადამიანს შორის სიმბოლოების გაცვლა-გამოცვლას (იხ. თავი 10). ეს პროცესი გახლავთ დინამიური, რადგან იგი მუდმივად ახდენს გავლენას სოციალური სისტემის ტრანსფორმაციასა და გარემოს ელემენტებზე. მხოლოდ ერთი მხარის მიერ წარმოებული კომუნიკაცია ერთმხრივია; მისი ინიცირება ხდება მოსაუბრის მიერ და სრულდება მსმენელთან. მისგან განსხვავებით, ორმხრივი კომუნიკაცია ურთიერთობიანი და ინტერაქტიულია ყველა მონაწილისთვის, რომლებიც აგზავნიან და იღებენ ინფორმაციულ გზავნილებს. მას არ გააჩნია დასაწყისის და დასრულების აუცილებლად განსაზღვრული ადგილი. გზავნილი მოძრაობს სკოლის ფორმალური და არაფორმალური საინფორმაციო არხების საშუალებით. მიუხედავად იმისა, რომ ფორმალური არხები, როგორც წესი, უფრო დიდი და უკეთ განვითარებულია, ვიდრე არაფორმალური, ისინი მჭიდრო კავშირშია ერთმანეთთან, ავსებენ ერთმანეთს და ორივე ძალზე მნიშვნელოვანია ორგანიზაციისთვის.

ლიდერობა სკოლაში

ლიდერი მნიშვნელოვანია, რადგან ის წარმოადგენს საყრდენ ძალას, ხელმძღვანელობს ცვლილებებს და პასუხისმგებელია ორგანიზაციის ეფექტურობაზე (იხ. თავი 11). არსებობს ზოგადი შეთანხმება, რომ ლიდერობა არის პროცესი, რომელიც გულისხმობს სოციალურ ზეგავლენას. ლიდერი განზრახ ზემოქმედებს სხვებზე, რათა ჯგუფში ან ორგანიზაციაში ჩამოაყალიბოს საქმიანობები და ურთიერთობები. ლიდერობის ყველაზე ძლიერი და გავლენიანი თეორიები, ე.წ. სიტუაციური მოდელები ლიდერობას განიხილავს, როგორც ოთხი მნიშვნელოვანი ელემენტის – პიროვნული თვისებების,, სიტუაციის, ქცევისა და ეფექტურობის – ურთიერთქმედებას. ჩვენ შევიძუშავეთ სქემა, რომელიც კატეგორიულად ყოფს და ერთმანეთთან აკავშირებს ამ ოთხ ელემენტს. ამის შემდეგ, კიდევ უფრო ღრმად იყო მოცემული სიტუაციური თეორია ფიდლერის პოსტულატის განვრცობით, რომელიც ამბობს, რომ ლიდერის ეფექტურობა დამოკიდებულია ლიდერობის სტილის მისადაგებაზე სიტუაციასთან.

ტრანსფორმაციული ლიდერობა გახლავთ მიმართულება, რომელიც ამჟამად მეცნიერებისა და პრაქტიკოსების დიდ ყურადღებას იმსახურებს. მას აქვს ოთხი ძირითადი კომპონენტი: იდეალიზებული ზეგავლენა, სულისჩამდგმელი მოტივაცია, ინტელექტუალური სტიმულირება და ინდივიდუალური მიდგომა.

ლიდერობა სკოლაში რთული პროცესია. იგი ბევრად მეტს მოითხოვს, ვიდრე, უბრალოდ, ლიდერისთვის საჭირო უნარ-ჩვევების შექმნას ან ლიდერის ქცევის სიტუაციასთან მისადაგებას. სკოლის ლიდერობის გაუმჯობესებისთვის გამოსადეგი სტრატეგიებია ლიდერების შერჩევა, სიტუაციების მოდელირება და ტრანსფორმაცია. ლიდერობა არა მხოლოდ ინსტრუმენტული ან ბიჰევიორისტული საქმიანობაა, არამედ სიმბოლური და კულტურული საქმიანობაც.

ადმინისტრაციული ქცევა

ჩვენ ვკამათობდით, რომ ადმინისტრაციული ქცევა, სწავლებისა და სწავლის კონტექსტში, უნდა გაანალიზდეს სკოლის სოციალური სისტემის ძირითად ელემენტებთან კავშირში. სტრუქტურა, ინდივიდები, კულტურა და პოლიტიკა ის „მექანიზმებია“, რომელთა გამოყენება შესაძლებელია ზეგავლენის მოსახდენად ორგანიზაციის თანამშრომლების მუშაობაზე. გადაწყვეტილების მიღება, კომუნიკაცია და ლიდერობა ის ძირითადი პროცესებია, რომლებიც განაპირობებს ცვლილებებს სკოლაში. თუ ლიდერი შეგნებულად ახდენს სისტემის ერთი განზომილებით მანიპულაციას, იქმნება „ტალღის ეფექტი“; გავლენას განიცდის სხვა განზომილებები და წარმოიშობა ახალი მოლოდინი და ქცევის ფორმები. არ არსებობს ორგანიზების, მართვის, გადაწყვეტილების მიღების, მოტივაციის ან სწავლების მხოლოდ ერთი საუკეთესო გზა. უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ მიზნის მიღწევის საშუალებები დამოკიდებულია ბევრ ფაქტორზე, საზოგადოების, სირთულის, კულტურის, კონკრეტულ სიტუაციაში არსებული შესაძლებლობებისა და პრობლემების ჩათვლით. ადმინისტრირება რთული და კომპლექსური პროცესია, რომელიც მოითხოვს ყურადღებით გააზრებას, დაკვირვებას და ცვალებადი პირობების მონიტორინგს. ბოლოს, სკოლაში არსებული კომპლექსურობა და კავშირები მოითხოვს „სისტემურ აზროვნებას“, რაც ნიშნავს, რომ ვაღიაროთ მთელის უპირატესი მნიშვნელობა მის კომპონენტებთან შედარებით. სკოლა არის სოციალური სისტემა, სადაც მთელი ყოველთვის უფრო დიდია, ვიდრე მისი შემადგენელი ნაწილების ჯამი. სკოლის, როგორც სოციალური სისტემის განხილვას ვასრულებთ იმ დიდიმების განხილვით, რომლებიც მუდმივად არსებობს მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორების წინაშე.

ორგანიზაციის დილემა

როგორც ცვლილებები, ისე, დილემები ყოველთვის იქნება ჩვენს გარშემო; თუმცა, ცვლილებისგან განსხვავებით, დილემას არ სჭირდება დაჩქარება. პიტერ მ. ბლაუ და უ. რიჩარდ სკოტი (1962) ამტკიცებენ, რომ დილემის კონცეფცია გვეხმარება გავიაზროთ შინაგანი ზეწოლა ცვლილების მოხდენის მიზნით. დილემა წარმოიშობა, როცა ადამიანი დგება ალტერნატივის წინაშე ნებისმიერი გადაწყვეტილების მიღებისას. ერთ-ერთის არჩევას შედეგად მოაქვს გარკვეული ფასეული მიზნის გაწირვა სხვა მიზნების სანაცვლოდ. დენიელ კაცმა და რობერტ ლ. კანმა (1978) კიდევ უფრო განავრცეს ეს განსაზღვრება და განასხვავეს პრობლემა და დილემა. პრობლემა არის სირთულე, რომლის გადაჭრა შეიძლება წარსულში არსებულ პრეცედენტზე დაყრდნობით თუ არსებული თეორიის ან პოლიტიკის გამოყენებით. დილემა ვერ გადაიჭრება მსგავსი მიდგომით. გადაწყვეტა და სრულყოფილი კორექტირება შეუძლებელია,

რადგან დილემა ორგანიზაციის ენდემური მოვლენაა და ფუნქციონირებს, როგორც ცვლილების მუდმივი წყარო.

ფუნდამენტური დილემა, რომელიც ფორმალური ორგანიზაციის წინაშე დგას, არის წესრიგი თუ თავისუფლება. ორივე, როგორც წესრიგი, ისე, თავისუფლება სასურველი და აუცილებელი პირობაა მაღალი ხარისხის ეფექტიანობისა და ხარისხის მისაღწევად. საქმე იმაშია, რომ როცა ძლიერდება ერთი, სუსტდება მეორე. დაძაბულობა წესრიგსა და თავისუფლებას შორის აშკარად აისახება სკოლის, სულ მცირე, ოთხ ოპერაციულ დილემაში: კოორდინაცია თუ კომუნიკაცია; ბიუროკრატიული დისციპლინა თუ პროფესიული ცოდნა; ადმინისტრაციული დაგეგმვა თუ ინდივიდუალური ინიციატივა; სწავლა, როგორც ქცევის ცვლილება, თუ სწავლა, როგორც კოგნიცია.

კოორდინაცია და კომუნიკაცია

ბლაუსა და სკოტის (1962) შრომაში წარმოდგენილი ორმხრივი კომუნიკაცია, რომელიც გულისხმობს იდეების, კრიტიკისა და რჩევების შეუზღუდავი რაოდენობით გაცვლა-გამოცვლას, ხელს უწყობს პრობლემის ეფექტიანი მოგვარების გზების მოძიებას, სულ მცირე, სამი გზის გამოყენებით: იგი აწვდის სოციალურ დახმარებას პროცესის ინდივიდუალურ მონაწილეს; უზრუნველყოფს შეცდომის გამოსწორების მექანიზმის ფუნქციონირებას და ხელს უწყობს, პატივისცემის დამსახურების მიზნით, ჯანსაღი კონკურენციის არსებობას.

სიტუაცია, როცა საჭიროა პრობლემის მოგვარება, ხშირად აყალიბებს სტრესულ და მღელვარე განწყობას მონაწილეებში, რაც იწვევს ფსიქიკურ დაძაბულობას, რომელიც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს აზროვნების პროცესის ეფექტიანობაზე. მიუხედავად ამისა, როცა ადამიანებს შორის ყალიბდება გახსნილი კომუნიკაცია, კარგი მოსაზრებები სხვების მოწონებასაც იმსახურებს (ეს, თავის მხრივ, ამცირებს მღელვარებას), ხელს უწყობს მონაწილეობის გაძლიერებას, იდეების შემდგომ ჩამოყალიბებასა და დახვეწას; ამგვარად, იდეების შეუზღუდავი გაცვლა-გამოცვლის შედეგად წარმოშობილი სოციალური მხარდაჭერა გვეხმარება პრობლემის მოგვარებაში.

ადამიანისთვის არ არის ადვილი, აღმოაჩინოს შეცდომა საკუთარ აზროვნებაში. პიროვნება პრობლემის მოგვარების პროცესში იყენებს იდეებისა და შეხედულებების გარკვეულ სისტემას, რაც ართულებს მდგომარეობას იმით, რომ ხელს უშლის ამ ადამიანს, დაინახოს და შეაფასოს პრობლემა სხვა კუთხიდან. კომუნიკაციის გახსნილი და თავისუფალი ფორმა წარმოშობს სხვადასხვა პერსპექტივას, გამოცდილებას და ინფორმაციას, რომელთა გამოყენება შესაძლებელია კონკრეტული ამოცანის შესასრულებლად. თავისუფალი კომუნიკაციით ძლიერდება აზროვნებაში შეცდომის აღმოჩენის შესაძლებლობა. ჯგუფის ზოგიერთი წევრი უფრო ადვილად ავლენს შეუსაბამობებსა და „თეთრ ლაქებს“, ვიდრე სხვები; სწორედ ამიტომ, ორმხრივი კომუნიკაცია ხელს უწყობს და აადვილებს შეცდომის გამოსწორების პროცესს. გახსნილი, ორმხრივი კომუნიკაცია ჯგუფის წევრებს უქმნის მოტივაციას, მოიძიონ კვალიფიციური

რჩევები და რეკომენდაციები, რათა დაიმსახურონ სხვა მონაწილეების პატივისცემა და დაფასება.

მიუხედავად იმისა, რომ ინფორმაციის თავისუფალი გაცვლა-გამოცვლა აადვილებს და აუმჯობესებს პრობლემის მოგვარების პროცესს, იგი, იმავედროულად, ართულებს კოორდინაციას. შეუზღუდავმა კომუნიკაციამ, იდეების უზღვაო რაოდენობის გამო, შესაძლოა, შეანელოს ეფექტიანი ქმედება. ინფორმაცია გვეხმარება კარგი იდეების შერჩევაში. თუმცა, ძალიან ბევრი იდეა აფერხებს შეთანხმების პროცესს, ხოლო კოორდინაციისთვის აუცილებელია შეთანხმება ერთადერთ სამოქმედო გეგმაზე.

ორგანიზაციის შიგნით კოორდინაცია ხდება იერარქიული დიფერენციაციის საშუალებით. თუმცა, ეს სისტემა აფერხებს გადაწყვეტილების მიღების პროცესს, რადგან ხელს უშლის ინფორმაციის თავისუფალ მოძრაობას (იხ. თავი 3). რეალურად, დიფერენციაცია, ცენტრალიზებული მიმართულება და შეზღუდული კომუნიკაცია არის ის ფაქტორები, რომლებიც ხელს უწყობს ეფექტიან კოორდინაციას. მოკლედ რომ ვთქვათ, ყველა ის ფაქტორი, რომელიც აძლიერებს კოორდინაციის პროცესს, იმავედროულად, აფერხებს ღია და თავისუფალ კომუნიკაციას. ორგანიზაციას სჭირდება როგორც ეფექტიანი კოორდინაცია, ისე, პრობლემის ეფექტიანი გადაწყვეტა. თუმცა, ორგანიზაციის იერარქიული სტრუქტურა, რომელიც ხელს უწყობს ეფექტიან კოორდინაციას, იმავედროულად აფერხებს ეფექტიან კომუნიკაციასა და პრობლემის მოგვარებას. აღნიშნული დილემა დამახასიათებელია კოორდინაციისა და პრობლემის მოგვარების ურთიერთსაწინააღმდეგო მოთხოვნებისთვის, რადგან პარალელურად არსებობს მოთხოვნა, როგორც შეუზღუდავ, ისე შეზღუდულ კომუნიკაციაზე.

ბიუროკრატიული დისციპლინა და პროფესიული ცოდნა

პროფესიული და ბიუროკრატიული ორიენტაციებისთვის დამახასიათებელი მსგავსებები და განსხვავებები (იხ. თავი 3) წარმოშობს მეორე დილემას. მიუხედავად იმისა, რომ ორივე ყურადღებას ამახვილებს ტექნიკურ კომპეტენციაზე, ობიექტურობაზე, დეპერსონალიზაციასა და მომსახურებაზე, პროფესიის უნიკალური სტრუქტურა წარმოადგენს კონფლიქტის ძირითად წყაროს. პროფესიონალები ცდილობენ, გააკონტროლონ საკუთარი თავი და საქმიანობა თვითდაწესებული სტანდარტებითა და ჯგუფური მეთვალყურეობით. მათგან განსხვავებით, ბიუროკრატები იცავენ დადგენილ წესებსა და პროცედურებს და ემორჩილებიან იერარქიულ წესრიგს. პროფესიონალის საქმიანობის ძირითადი საფუძველია პროფესიული ცოდნა, ბიუროკრატის საქმიანობის ძირითადი საფუძველი კი – ორგანიზაციის მიერ დადგენილი წესებისა და პროცედურების დაცვა და უფროსის შექების დამსახურება. არსებობს კონფლიქტი პროფესიულ ცოდნასა და ავტონომიას და ბიუროკრატიულ დისციპლინასა და კონტროლს შორის. პოზიციებს შორის განსხვავებები განსაკუთრებით შესამჩნევი ხდება იმ თანამშრომლებზე დაკვირვებისას, რომლებიც ექვემდებარებიან სოციალური კონტროლის ორივე

ფორმას. ეს ფორმა ჩნდება მაშინ, როცა ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში პროფესიონალი მუშაობს.

არსებობს იმ დაძაბულობის დარეგულირების სხვადასხვა გზა, რომელიც წარმოიშობა კონტროლის ამ ორი ინსტიტუციური მექანიზმის შერწყმის შედეგად. ზოგ ორგანიზაციაში სტრუქტურული ცვლილებების ინსტიტუციონალიზაცია განხორციელდა უფლებამოსილების ორი მიმართულების განვითარებით: პროფესიულითა და ადმინისტრაციულით. მიუხედავად ამისა, როცა პროფესიული მოსახრებები ეწინააღმდეგება ბიუროკრატიულს, უფლებამოსილების დაყოფა პრობლემას მხოლოდ ნაწილობრივ აგვარებს და ისიც, საუკეთესო შემთხვევაში. როცა არ ხდება ორგანიზაციული ცვლილებები, ზოგი თანამშრომელი ცდილობს კონფლიქტურ სიტუაციასთან ადაპტაციას ისეთი როლის შემუშავებით, რომელიც მიესადაგება ბიუროკრატიულ ან პროფესიულ კონტროლს, ზოგი კი ორივესთან შეგუებას ლამობს. მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა ადაპტაცია, კონფლიქტი კვლავ რჩება დილემად და, შესაბამისად, ყველაზე მნიშვნელოვან პრობლემად.

პროფესიული ცოდნა და ბიუროკრატიული დისციპლინა გაურკვევლობასთან ბრძოლის ალტერნატიული გზებია. დისციპლინა ამცირებს გაურკვევლობის მასშტაბებს, ხოლო ცოდნა გვაძლევს მასთან ბრძოლისთვის საჭირო კვალიფიკაციას და სოციალურ მხარდაჭერას. ბლაუ და სკოტი ამბობდნენ, რომ მსგავსი ბრძოლა გაგრძელდება და იარსებებს მანამ, სანამ პროფესიონალი კადრები იმუშავენ ბიუროკრატიულ ორგანიზაციაში. როგორც ჩანს, დილემა: პროფესიონალი-ბიუროკრატი კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გახდება სკოლაში, როცა მასწავლებლები და ადმინისტრატორები მეტად კვალიფიციური გახდებიან და გააგრძელებენ მუშაობას სკოლაში, რომელიც, როგორც ორგანიზაცია, თავისი ბუნებით ბიუროკრატიულია.

ადმინისტრაციული დაგეგმვა და ინდივიდუალური ინიციატივა

წესრიგსა და თავისუფლებას შორის არსებული დაძაბულობისა და კონფლიქტის მესამე გამოვლინებაა ადმინისტრაციული დაგეგმვისა და ინდივიდუალური ინიციატივის კონფლიქტი. მათ შორის დისკარმონია წარმოშობს უდიდეს პრობლემას ადმინისტრირების პროცესში.. ორგანიზაციული გადაწყვეტილებები კოლექტიური გადაწყვეტილებებია. ნებისმიერი დამოუკიდებელი მსჯელობა და განსჯა უნდა შეესაბამებოდეს ფორმალური ორგანიზაციის ზოგად მიზნებს. ფორმალურ ორგანიზაციაში არსებობს მუდმივი ზეწოლა, რომელიც ხორციელდება მისი ბიუროკრატიული მექანიზმის საშუალებით, რომელიც ისწრაფის, დაუქვემდებაროს ინდივიდის ინიციატივა ორგანიზაციულ ინსტრუქციებს. ორგანიზაცია, რა თქმა უნდა, დაინტერესებულია შემოქმედებითი, ინდივიდუალური ძალისხმევით, თუმცა იმ შემთხვევაში, თუ ის არ მოდის წინააღმდეგობაში ორგანიზაციის ფორმალურ გეგმებთან.

როგორ შეუძლია ორგანიზაციას ხელი შეუწყოს ინდივიდის მიერ საკუთარი ინიციატივის გამახატვასა და განხორციელებას ისე, რომ ხელი არ შეუშალოს

ადმინისტრაციულ დაგეგმვას? ჩვენ შემოგთავაზეთ ორგანიზაციის მიერ განსახორციელებელი საქმიანობის რამდენიმე ვარიანტი. შემოტანილი იქნა გადაწყვეტილების ერთობლივად მიღების მოდელი, რომელიც განსაზღვრავს, თუ რა პირობებია საჭირო იმისათვის, რომ ადამიანები ჩაერთონ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში (იხ. თავი 9). ეს პირობები გულისხმობს პიროვნებების შემოქმედებითი ინიციატივების მოძიებასა და კონსტრუქციულ გამოყენებას ისეთი ფორმით, რომელიც მომგებიანი იქნება როგორც ორგანიზაციისთვის, ისე, პიროვნებისთვის. ჩვენ ჩამოვაყალიბეთ პროფესული ორგანიზაციის მახასიათებელი ნიშან-თვისებები, სადაც ყურადღება გამახვილებულია გადაწყვეტილების ერთობლივად მიღების პროცესზე და არა ავტოკრატიულ ბიუროკრატიაზე (იხ. თავი 3). შემდგომ ჩვენ აღვწერეთ რამდენიმე ორგანიზაციის კლიმატი – გახსნილი, ჯანსაღი და ჰუმანური, რომელიც ამცირებს კონფლიქტს წესებისა და ინსტრუქციების დაცვასა და ინიციატივის გამოჩენას შორის (იხ. თავი 5).

მოკლედ რომ ვთქვათ, შესაძლებელია ორგანიზაციის სტრუქტურის, კლიმატისა და კულტურის ფორმირება ისე, რომ მინიმუმამდე დავიყვანოთ კონფლიქტი ადმინისტრაციულ დაგეგმვასა და ინდივიდუალურ ინიციატივას შორის. ეს არ ნიშნავს, რომ დილემა მოგვარებულია. ყველაზე დიდი, რისი იმედიც შესაძლებელია გვქონდეს, არის ჯანსაღი ბალანსი წესებისა და ინსტრუქციების დაცვასა და ინიციატივას შორის, რომელსაც მუდმივად არღვევს წესრიგისა და თავისუფლების ურთიერთსაწინააღმდეგო მოთხოვნები.

სწავლა – როგორც ქცევის ცვლილება ან კოგნიცია

დაძაბულობა და კონფლიქტი სწავლებისა და სწავლის მიმართ ბიჰევიორისტულ და კოგნიტურ მიდგომებს შორის იკვეთება სკოლაში მიღებულ ფაქტიურად ყველა ადმინისტრაციულ გადაწყვეტილებაში. ერთი მხრივ, მეცნიერული კვლევების ნაწილი ადასტურებს, რომ სწავლა შეუძლია ყველა ბავშვს სათანადო პირობების არსებობის შემთხვევაში და პირდაპირი ინსტრუქტირება, დახელოვნებითი სწავლა და მიზნებზე დაფუძნებული სწავლა ის მეთოდებია, რომლებიც ეფექტურად მუშაობს კონკრეტულ სიტუაციებში. მეორე მხრივ, კოგნიტური თეორები, განსაკუთრებით კი კონსტრუქტივისტული მიდგომა, სწავლება-სწავლის პროცესის ცენტრში თავად მოსწავლეს აყენებს, ხოლო მასწავლებელს დამხმარე პირისა და ინსტრუქტორის არაპირდაპირ როლს ანიჭებს. ინფორმაციის მოძიებისა და პრობლემის გადაწყვეტაზე დაფუძნებული სწავლა სწავლების მნიშვნელოვანი კომპონენტებია ამ მიმართულების გამოყენების დროს. კონსტრუქტივიზმი და კოგნიტური მიდგომის უმეტესი მიმართულებანი უარყოფენ ბიჰევიორისტულ პერსპექტივას. მართლაც, სწავლების შესახებ ამჟამად არსებული განსხვავებული მოსაზრებების დიდი ნაწილი წარმოადგენს ბიჰევიორისტულ-კოგნიტური კონფლიქტის მანიფესტაციას, მაგალითად: კითხვის სწავლება ყურადღების გამახვილებით ბგერებზე თუ სიტყვებზე; ძირითადი უნარ-ჩვევები თუ კრიტიკული აზროვნება; პირდაპირი

ინსტრუქტირება თუ პრობლემის გადაწყვეტაზე დაფუძნებული სწავლა; საბაზისო თუ ავთენტური ცოდნა.

როგორ უნდა შეუწყონ ხელი სკოლის ადმინისტრატორებმა შემეცნებითი და კონსტრუქტივისტული მიდგომების გამოყენებას ისე, რომ არ დააკნინონ და უარყონ ბიჰევიორისტული მიდგომა? ჩვენი აზრით, ადმინისტრატორებმა და მასწავლებლებმა, უპირველეს ყოვლისა, უნდა გაიაზრონ ძირითადი თეორია და კვლევა, რომელიც ეხება თითოეულ მიდგომას (იხ. თავი 2). გააზრებას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს, თუ გვინდა, რომ თავიდან ავიცილოთ განათლების ურთიერთსაწინააღმდეგო თეორიებიდან რომელიმე პოზიციის დაკავების შედეგად გამომდინარე უარყოფითი შედეგები. მაგალითად, როცა მიზანი ახალი ქცევის ან დეტალური ინფორმაციის სწავლაა ან როცა სწავლა არის თანმიმდევრული ანუ ფაქტებზე დაფუძნებული, საკმაოდ ეფექტიანია სწავლება-სწავლის პროცესის მიმართ ბიჰევიორისტული მიდგომის გამოყენება. თუმცა, თუ მიზანი პრობლემის გადაჭრა ანუ კრიტიკული აზროვნების შესწავლაა, სწავლება-სწავლის პროცესში უფრო ეფექტიანი იქნება კოგნიტური მიდგომის გამოყენება, როგორცაა ინსტრუქტირება, რომელიც ხაზს უსვამს მოვლენის მნიშვნელობას და არა დამახსოვრებას. ამ მიდგომის აზრი მდგომარეობს იმაში, რომ შედეგი დამოკიდებულია სწავლების რამდენადმე ეფექტიანი მეთოდის გამოყენებაზე. არ არსებობს სწავლების ერთადერთი საუკეთესო გზა, რადგან სწავლება და სწავლა დამოკიდებულია სწავლების მიზნებზე. მასწავლებლები და ადმინისტრატორები უნდა ცდილობდნენ, რომ საკუთარ საქმიანობაში გამოიყენონ როგორც ბიჰევიორისტული, ისე კოგნიტური მიდგომის პრინციპები.

ბალანსი და ცოდნა მნიშვნელოვანი წინაპირობებია ამ დილემის წარმატებით მოსაგვარებლად. ჩვენ არ ვამბობთ, რომ სწავლების ბიჰევიორისტული და კოგნიტური დილემა საბოლოოდ გადაიჭრება; წარმატების საწინდარი არის იმის ცოდნა, თუ როდის უნდა გამოვიყენოთ პირველი და როდის – მეორე. ყველაზე წარმატებული ისეთი სასწავლო გარემო, რომელიც ხელს უწყობს თავისუფლებას, მაგრამ აბალანსებს მას წესრიგის საშუალებით. თუმცა, უნდა გვახსოვდეს, რომ ბალანსი თავისუფლებასა და წესრიგს შორის დინამიურია, რისთვისაც საჭიროა მუდმივი შეფასება და ცვლილებები.

თეორია პრაქტიკაში

მომხსენებელი პრობლემურ და საკამათო საკითხებზე

„მეზიზღებიან ეს ბიჭები“.

ხუან რიდრიგესმა თავი დაანება იმ დოკუმენტის კითხვას, რომელიც ის-ის იყო მოსწავლე-შიკრიკმა შემოუტანა. „რომელი ბიჭები?“ – იკითხა მან.

„ეს ავადმყოფი, საზიზღარი ბიჭები, ბატონო როდრიგეს. მე რომ ოდესმე ასეთი მომიახლოვდეს, ერთი კარგად მივბეგავ“.

ვიდრე როდრიგესი პასუხის გაცემას მოახერხებდა, ზარი დაირეკა და მოსწავლეები სწრაფად გავიდნენ საკლასო ოთახიდან სადილის საჭმელად.

„საკმაოდ რეაქციული გამოსვლა იყო გაკვეთილის ბოლოს ამ დილით. ოფისიდან ერთ-ერთმა შიკრიკმა რაღაც განცხადება მოიტანა. მის წასვლის შემდეგ კი ერთ-ერთმა ბავშვმა მითხრა, რომ ვერ იტანს იმ ბიჭს იმიტომ, რომ იგი ჰომოსექსუალია,“ – აღნიშნა ხუან როდრიგესმა ლიზა პეიგანთან საუბრის დროს, რომელიც, როდრიგესის მსგავსად, სოციალური მეცნიერებების კათედრიდან იყო.

„შენ რა რეაქცია გქონდა?“ – ჰკითხა მას პეიგანმა.

„არანაირი. ზარი დაირეკა და ამან გადამარჩინა“.

„საერთოდ თუ ეხები ჰომოსექსუალიზმს უმცირესობებთან დაკავშირებული საგნის სწავლებისას?“ – იკითხა პეიგანმა.

„არა, მე ძირითადად რასობრივი უმცირესობების საკითხებს განვიხილავ ხოლმე, აფროამერიკელების, ჩიკანოსა და ინდიელების შესახებ. ისიც კი ძალიან რთულია, რომ მოსწავლეები აიძულო რაციონალურად იაზროვნონ რასობრივ განსხვავებებთან დაკავშირებით. წარმოიდგინე, ამას რომ კიდევ ჰომოსექსუალები და ლესბოსელები დაემატოს?!“ – უპასუხა როდრიგესმა.

პეიგანმა და როდრიგესმა ამ თემაზე საუბარი სადილის დროსაც გააგრძელეს. პეიგანმა აღნიშნა, რომ დემოკრატიის პრობლემების საგნის სწავლებისას, იგი შეეხო სამოქალაქო უფლებების საკითხს და განიხილა ქალების სექსუალური დისკრიმინაციის პრობლემა. თანაც აღნიშნა, რომ ძალზე ზედაპირულად შეეხო ჰომოსექსუალიზმთან დაკავშირებულ დისკრიმინაციასა და პრობლემებს და, რომ მანაც აშკარად შეამჩნია მტრული განწყობა ჰომოსექსუალების მიმართ. თუმცა, მაშინ ეს ქალაქგარეთ მცხოვრები ახალგაზრდების ჩვეულებრივ შიშს მიაწერა.

იმ კვირის განმავლობაში პეიგანმა და როდრიგესმა კვლავ ისაუბრეს ამ პრობლემის შესახებ და გადაწყვიტეს, რომ საკუთარ კლასებში განეხილათ ჰომოსექსუალური დისკრიმინაციის თემა და ამ საკითხისთვის მხოლოდ ორისამი დღე დაეთმოთ. მეორე კვირის დასაწყისში პეიგანმა უთხრა როდრიგესს, რომ დაუკავშირდა ადამიანის უფლებების საზოგადოების საჯარო ინფორმაციის სამსახურს რომელიც წარმოადგენს ნაციონალურ ჰომოსექსუალურ ორგანიზაციას და რომ ამ ორგანიზაციამ გამოყო მომხსენებელი, რომელიც სიამოვნებით მოვიდოდა სკოლაში და ჩაატარებდა ლექციას.

„არ ვიცი, რამდენად კარგია მომხსენებლის აქ მოსვლის იდეა. რეალურად, სულაც არ მინდა ვიღაც ცისფრის ბოდვის მოსმენა. ფაქტიურად, ვფიქრობ, კარგი იქნება, თუ ვინმე ისაუბრებს დისკრიმინაციის სამართლებრივ მხარეზე.“

სრულიად წინააღმდეგი ვარ, რომ ვიღაცამ თხუთმეტი წუთი იმაზე ისაუბროს, თუ რა სიამოვნებაა ჰომოსექსუალობა,” – უპასუხა როდრიგესმა.

„ნუ წუხარ, ასე არ მოხდება. მე შევხვდი მომხსენებელს, რომელსაც ჩვენთან გამოგზავნიან. თავადაც მქონდა გარკვეული ეჭვები მის აქ მოსვლასთან დაკავშირებით. ის ყოფილი საზღვაო ქვეითი ჯარისკაცია, რომელიც ვიეტნამში იბრძოდა. მან მითხრა, რომ მხოლოდ იმ სამართლებრივ საკითხებზე ისაუბრებს, რომლებიც ჰომოსექსუალების წინაშე დგას. მომეჩვენა, რომ არა უშავდა”.

„კარგი, ვუთხრათ და ორივე კლასს ესაუბროს,” – თქვა როდრიგესმა.

ამის შემდეგ, როდრიგესი და პეიგანი ესაუბრნენ ტომ ნორკერას, ფაკულტეტის ხელმძღვანელს, რომელიც კმაყოფილი იყო იმით, რომ მომხსენებელი ისაუბრებდა საჭირობოროტო თემებზე და სთხოვა ორივე მასწავლებელს, რომ მისი კანდიდატურა დირექტორთან, რიჩარდ რეგოსთან შეეთანხმებინათ.

რეგო ამაყობდა თავისი სკოლით, რომელიც სიღკო ჰეითში არსებული ორი საშუალო სკოლიდან შედარებით პატარა, მაგრამ, მისი აზრით, საუკეთესო იყო. იგი დირექტორად ჯერ კიდევ სკოლის აშენებამდე დანიშნეს. მან თავისი შეხედულებით აიყვანა თანამშრომლები და მათთან ერთად მიიღო მონაწილეობა სკოლის დიზაინის შერჩევაში. მას შემდეგ სკოლა შესაშურ მდგომარეობაში იმყოფებოდა. მიუხედავად იმისა, რომ ქალაქის მოსახლეობა, ძირითადად, სპორტული საქმიანობით იყო დაინტერესებული, სასკოლო ოლქში უამრავი მოსწავლე სწავლობდა და სკოლაზე დიდი მოთხოვნა იყო ქალაქში, სადაც 34 000 ადამიანი ცხოვრობდა. მშობლების უმეტესობა სწორედ ამ სასკოლო ოლქში სწავლობდა. რეგომ მოუსმინა მასწავლებლებს და დაეთანხმა მის მოწვევას ორი პირობით: ერთი, რომ მოსწავლეები ნებაყოფლობით დაესწრებოდნენ მოხსენებას და იმ დღეს, როცა მომხსენებელი სიტყვით გამოვიდოდა, არავინ დაისჯებოდა გაკვეთილის გაცდენისთვის. მეორე პირობა იყო, რომ მასწავლებლებს ინფორმაცია მიწოდებინათ მშობლებისთვის მომხსენებლის შესახებ და მიეღოთ მათი წერილობითი თანხმობა. მშობლის თანხმობის გარეშე ბავშვი არ უნდა დაეშვათ ამ გაკვეთილზე. მართალია, მშობლებს უკვე ჰქონდათ სიტყვიერი თანხმობა გამოსატყუარი, რომ მათი შვილები დასწრებოდნენ ამ ორ არასავალდებულო გაკვეთილს, მაგრამ, რეგოს აზრით, შემოთავაზებული ცვლილება საჭიროებდა მშობლების ხელმეორე დასტურს.

რეგოსთვის საკამათო საკითხების გადაწყვეტა უცხო ხილი არ იყო, მაგრამ ამას იგი ხმამაღლა არასოდეს აღიარებდა. წარსულში მან დაიცვა მასწავლებელი, რომელიც დაადანაშაულეს მარქსიზმის სწავლებაში. რეგომ მაშინვე გადაწყვიტა მასწავლებლის დაცვა. თუმცა, თავად იმ ფაქტმა, რომ ეს იყო რუსეთის ისტორიის ნაწილი, მას, რა თქმა უნდა, ზოგადად გაუადვილა დაცვის პროცესი. საერთოდ, საზოგადოება კეთილგანწყობილი იყო რეგოს და სილკენ ჰეითის საშუალო სკოლის მიმართ. სასკოლო ოლქს კარგი რეპუტაცია ჰქონდა. სკოლადამთავრებულების დაახლოებით 80% კოლეჯში აგრძელებდა სწავლას,

საკმაოდ დიდი პროცენტი კი – ისეთ სკოლებში, რომლებსაც საუკეთესო რეპუტაცია ჰქონდათ ნაციონალურ დონეზე. რიჩარდ რეგო ვერ ხედავდა ვერანაირ პრობლემას, რომ მოწვეულ მომხსენებელს ესაუბრა ჰომოსექსუალიზმთან დაკავშირებულ საკითხებზე.

„რის მიღწევას ცდილობ, რიჩარდ? გინდა რომ ყველა მშობელი, როგორც ერთი, ჩვენს წინააღმდეგ აღსდგეს და თავს დაგვეცეს კუპრითა და მახვილით?“ – ჰკითხა რეგოს ზედამხედველმა ჯეფ კრუზმა.

„ვერ ვხვდები, რაზე ლაპარაკობ, რა პრობლემაა?“ – იკითხა რეგომ.

„სკოლის საბჭოს წევრმა, ჯონ ლოუნმა, მითხრა, რომ სკოლაში ჰომოსექსუალისტი მოდის მთელი დღით“.

„აჰა, გასაგებია. ვიცი, რაზეც საუბრობ. თუმცა, ეს არ შეესაბამება სიმართლეს. ჩვენ გვაქვს ორი საგანი მაღალ კლასებში – უმცირესობათა საკითხები და დემოკრატიასთან დაკავშირებული პრობლემები. ამ საგნების მასწავლებლები აპირებენ, მოიწვიონ ჰომოსექსუალი მომხსენებელი, რომელიც ორივე კლასს გაესაუბრება სამოქალაქო უფლებების, სამართლებრივი პრობლემებისა და მსგავსი საკითხების შესახებ. ორივე საგანი მაღალი კლასებისთვის არის განკუთვნილი და არ არის სავალდებულო. გვაქვს მშობლების წერილობითი თანხმობა, რაც დაგვიცავს. როგორც როდრიგესმა, ერთ-ერთმა მასწავლებელმა თქვა, მომხსენებელი ნორმალურია და, ვფიქრობ, სანერვიულო არაფერია“.

„მისმინე, რიჩარდ, დავუკავშირდები სლოუნს და შემდეგ დავილაპარაკოთ. ნეტავ მანამდე გეთქვა ჩემთვის, სანამ თანხმობას მისცემდი ამ საკითხზე“.

„როგორც წესი, მე არ ვითანხმებ ხოლმე სასწავლო პროგრამასთან დაკავშირებულ საკითხებს, თუმცა, ალბათ, საჭირო იქნება, შევიმუშაოთ გარკვეული პოლიტიკა საკამათო თემებზე მომხსენებლების მოწვევასთან დაკავშირებით. რეალურად, ამის განხილვა შესაძლებელია მომდევნო შეხვედრის დროს,“ – უპასუხა რეგომ.

„კარგი აზრია. შენ ხომ იცი, მე დიდად არ ვცდილობ, ჩავერიო წესებისა და ინსტრუქციების საკითხებში და, ძირითადად, დოკუმენტებში მაქვს თავი ჩარეული. კარგი, გადმოგიჩვენებ, მაგრამ მანამდე შეეცადე, კიდევ უფრო დიდ პრობლემაში არ ამოყო თავი,“ – უთხრა კრუზმა.

„შევეცდები,“ – უპასუხა რეგომ.

კრუზს იმედი ჰქონდა, რომ ეს ამბავი რამდენიმე უსიამოვნო ზარით შემოიფარგლებოდა, მაგრამ მომდევნო დღეების განმავლობაში მას დაურეკა თორმეტამდე ადამიანი და პრეტენზია გამოთქვა მოწვეული მომხსენებლის გამო. თუმცა, ისიც უნდა ითქვას, რომ არცერთი მათგანი არ იყო იმ კლასის მოსწავლის მშობელი, რომლებსაც უნდა გასაუბრებოდა მომხსენებელი. კვირის

ბოლოს, როცა საბჭოს რამდენიმე წევრმა დარეკა და პროტესტი გამოთქვა მოწვეული მომხსენებლის გამო, კრუზმა გადაწყვიტა, დაერეკა დირექტორთან.

„რიჩარდ, შემფოთება გრძელდება. საბჭოს სამი წევრი საკმაოდ გაღიზიანებულია და კითხულობს, რა ხდება ჰომოსექსუალ მომხსენებელთან დაკავშირებით. შესაძლოა, დაგვარგოთ კონტროლი. როგორ ფიქრობ, ღირს კი მისი საუბარი ასეთი პრობლემების ფასად?“

მცირეოდენი პაუზის შემდეგ, დირექტორმა უპასუხა: „მე უკვე ვუთხარი მასწავლებლებს, რომ შეეძლოთ მოეწვიათ მომხსენებელი და, არა მგონია, ღირდეს გადათქმა. ისინი კარგი და თავდადებული მასწავლებლები არიან და მე მათ პატივს ვცემ. მეც დამირეკეს, რა თქმა უნდა. არ ვიცი, რამდენად სერიოზულია ეს ამბავი“.

„შენ იცი ჩემი პოზიცია, რიჩარდ. მე არ ვერევი დირექტორების საქმიანობაში. ღმერთის წინაშე შემიძლია ვთქვა, რომ შენ შესანიშნავად უძღვები საქმეს. თუმცა, მე ვგრძნობ პოტენციურ კატასტროფას. მომხსენებელი მოვა და წავა. ჩვენ კი ვრჩებით და თუ ვერ შევძლებთ საზოგადოებასთან საერთო ენის გამოძებნას, ვერ გავაკეთებთ საქმეს ისე, როგორც უნდა გააკეთდეს. გახსოვდეს, ამ ხალხთან გამკლავება მე და შენ მოგვიწევს და არა იმ ორ მასწავლებელს. მე ვენდობი შენს აზრს და ვიცი, რომ სწორ გადაწყვეტილებას მიიღებ. მოკლედ, საქმის კურსში ჩამაყენე“.

„ნამდვილად გარკვეული პოლიტიკაა შესამუშავებელი,“ – გაიფიქრა რიჩარდმა, როგორც კი ყურმილი დადო.

„მომხსენებელი ხვალ მოდის. მე ნამდვილად შეიძლება დავამთავრო ჯორჯ უოლესის მსგავსად. ღმერთო, მგონი, ვბერდები!“ ამ აზრებით დაასრულა სამუშაო დღე დირექტორმა.

ჩვეულებისამებრ, რიჩარდ რეგო მეორე დღესაც ადრე მივიდა სკოლაში. მან ჯონ როდრიგესის საფოსტო ყუთში წერილი ჩააგდო, სადაც სთხოვდა, მისულიყო მასთან შესვენების დროს. როცა როდრიგესი მივიდა, რეგომ უთხრა, რომ გაჩნდა რაღაც პატარა პრობლემები მომხსენებელთან დაკავშირებით და სურდა მასთან გასაუბრება, ვიდრე ბავშვებთან შეხვედრა დაიწყებოდა. როდრიგესი დაჰპირდა, რომ დაუკავშირდებოდა მომხსენებელს.

დაახლოებით ნახევარ საათში დირექტორი შეხვდა მომხსენებელს, რუხი ფერის ზოლებიან კოსტუმში გამოწყობილ ახალგაზრდა კაცს. ის შემოვიდა ადმინისტრაციულ შენობაში და იკითხა, სად შეეძლო დირექტორის ნახვა: „მე სამუელ შელდონი ვარ. ბატონი როდრიგესისა და ქალბატონ პეიგანის კლასებში უნდა შევიდე დღეს. ჯონ როდრიგესმა მთხოვა, მოვსულიყავი და მენახა დირექტორი, ვიდრე ბავშვებთან შეხვედრას დავიწყებ“.

„დაბრძანდით, ბატონო შელდონ. ბატონი რეგო ახლავე მოვა,“ – უთხრა თანაშემწემ.

- წარმოიდგინეთ, რომ ამ სიტუაციაში ხართ დირექტორი;
- გადაწყვეტილების მიღების რა ფორმაა ყველაზე შესაფერისი? დამაკმაყოფილებელი? ინკრემენტული? კომბინირებული სკანირება? სხვა მეთოდი?
- გამოყავით მოკლე და გრძელვადიანი პრობლემები;
- შეიმუშავეთ სამოქმედო სტრატეგია და გაითვალისწინეთ სტრუქტურული, პოლიტიკური, ინდივიდუალური და კულტურული კომპონენტები.
- როგორია გარემო პირობებთან დაკავშირებული პრობლემები? როგორ იმოქმედებს თქვენი ქმედება სწავლებასა და სწავლაზე?
- ფიქრობთ, რომ ძალზე გვიანია მომსენებლის შეხვედრის გაუქმება?
- სად გადის ხაზი პროფესიულ პასუხისმგებლობასა და საზოგადოების წინაშე ანგარიშვალდებულებას შორის?
- მიუხედავად თქვენი საბოლოო სტრატეგიისა, უზრუნველყავით, რომ მასში შევიდეს გეგმა, რომელიც მოაგვარებს თქვენი ქმედებით გამოწვეულ ხელისშემშლელ შედეგებს.

პოი, უეინი და ტარტერ ს. ჯონი: როგორ აგვარებენ ადმინისტრატორები პრაქტიკული სახის პრობლემებს, 1995.

დასკვნა

პოზიცია, რომელიც ჩვენ გამოვხატეთ და ვინარჩუნებდით ამ წიგნში, მოიცავს ორ ურთიერთდაკავშირებულ პერსპექტივას: იმას, რასაც პიტერ ფ. დრაკერი (1968) უწოდებს რეალობას და იმას, რასაც პიტერ მ. სენჯი (1990) უწოდებს „სისტემურ აზროვნებას“. ცოდნა უმნიშვნელოვანესი რესურსია თანამედროვე საზოგადოებაში. ცოდნის სისტემურმა შექმნამ – ფორმალურიგანათლების გზით, უნდა შეავსოს ჩვენი გამოცდილება, ორივე ერთად კი ქმნის პროდუქტიული შესაძლებლობებისა და საქმიანობის გაუმჯობესების საფუძველს. თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ცოდნა და გამოცდილება არ არის საკმარისი. მოვლენები შესაძლოა, განვიხილოთ, როგორც ცვლილებების ერთი მთლიანი ჯაჭვი და არა ცალკეული, იზოლირებული ეპიზოდები. წარმატებული საქმიანობა, დიდწილად, დამოკიდებულია კონცეფციებისა და თეორიების გამოყენების შესაძლებლობაზე და იმ უნარ-ჩვევებზე, რომელთაც ვიძენთ სწავლის პროცესში, რაც გვეხმარება

მთელი სურათისა და პროცესების უფრო ნათლად დანახვასა და მათ დარეგულირებაში.

დიღემები, რომლებიც ჩვენ განვიხილეთ, მოითხოვს, რომ სერიოზულად შეიცვალოს თავად ადმინისტრატორები. მათ სჭირდებათ ახალი ტრენინგი, ცოდნა, პოლიტიკა და მზადყოფნა იმისათვის, რომ დაივიწყონ მყარად ფესვადგმული პრაქტიკა. ადმინისტრატორების საქმიანობა შესაძლოა, გახდეს ერთ-ერთი სერიოზული დიღემა ან სერიოზული წარმატება. ჩვენი აზრით, გზა წარმატებისკენ გადის გააზრებულ ლიდერობაზე, რომელიც ეფუძნება ჯანსაღ თეორიას და საგანმანათლებლო ორგანიზაციების კვლევას.

ბიბლიოგრაფია

- AASA. (1991). *An Introduction to Total Quality Management: A Collection of Articles on the Concepts of Total Quality Management and W. Edwards Deming*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Abbott, M. (1965a). Hierarchical Impediments to Innovation in Educational Organizations. In M. Abbott and J. Lovell (Eds.), *Change Perspectives in Educational Administration* (pp. 40–53). Auburn, AL: Auburn University.
- Abbott, M. (1965b). Intervening Variables in Organizational Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 1, 1–14.
- Abbott, M., and Caracheo, F. (1988). Power, Authority, and Bureaucracy. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 239–57). New York: Longman.
- Abelson, R. P., and Levi, A. (1985). Decision-Making and Decision Theory. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 231–309). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Abell, P. (1995). The New Institutionalism and Rational Choice Theory. In W. R. Scott and T. Christiansen (Eds.), *The Institutional Construction of Organizations: International and Longitudinal Studies* (pp. 3–14). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Abramowitz, S., and Tenenbaum, E. (1978). *High School '77*. Washington, DC: National Institute for Education.
- Adler, P. S., and Borys, B. (1996). Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41, 61–89.
- Adler, R. B., and Rodman, G. (1991). *Understanding Human Communication*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Adler, S., Skov, R. B., and Salvemini, N. J. (1985). Job Characteristics and Job Satisfaction: When Cause Becomes Consequence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 266–78.
- Agho, A. O., Mueller, C. W., and Price, J. L. (1993). Determinants of Employee Job Satisfaction: An Empirical Test of a Causal Model. *Human Relations*, 46(8), 1007–27.
- Aiken, M., and Hage, J. (1968). Organizational Interdependence and Intra-Organizational Structure. *American Sociological Review*, 33, 912–30.
- Aldrich, H. E. (1972). An Organization-Environment Perspective on Cooperation and Conflict between Organizations in the Manpower Training System. In A. R. Negandi (Ed.), *Conflict and Power in Complex Organizations* (pp. 11–37). Kent, OH: Center for Business and Economic Research, Kent State University.
- Aldrich, H. E. (1979). *Organizations and Environment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Aldrich, H. E., and Herker, D. (1977). Boundary-Spanning Roles and Organization Structure. *Academy of Management Review*, 2, 217–30.
- Aldrich, H. E., and Mindlin, S. (1978). Uncertainty and Dependence: Two Perspectives on Environment. In L. Karpik (Ed.), *Organization and Environment: Theory, Issues and Reality* (pp. 149–70). Beverly Hills, CA: Sage.
- Aldrich, H. E., and Pfeffer, J. (1976). Environments of Organizations. *Annual Review of Sociology*, 2, 79–105.
- Alessandra, T., and Hunsaker, P. (1993). *Communicating at Work*. New York: Simon & Schuster.
- Alexander, E. R., Penley, L. E., and Jernigan, I. E. (1991). The Effect of Individual Differences on Managerial Media Choice. *Management Communication Quarterly*, 5(2), 155–73.
- Alexander, P. A. (1996). The Past, Present, and Future of Knowledge Research: A Reexamination of the Role of Knowledge in Learning and Instruction. *Educational Psychologist*, 31, 89–92.
- Alinsky, S. (1971). *Rules for Radicals*. New York: Random House.

- Allen, R. F., and Kraft, C. (1982). *The Organizational Unconscious: How to Create the Corporate Culture You Want and Need*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86–95.
- Allison, G. T. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little, Brown.
- Allutto, J. A., and Belasco, J. A. (1973). Patterns of Teacher Participation in School System Decision Making. *Educational Administration Quarterly, 9*, 27–41.
- Anderman, E. M., and Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research, 64*, 287–310.
- Anderson, B. (1971). Socioeconomic Status of Students and Schools Bureaucratization. *Educational Administration Quarterly, 7*, 12–24.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research, 52*, 368–420.
- Anderson, D. P. (1964). *Organizational Climate of Elementary Schools*. Minneapolis: Educational Research and Development Council.
- Anderson, J. (1976). Giving and Receiving Feedback. In P. R. Lawrence, L. B. Barnes, and J. W. Lorsch (Eds.), *Organizational Behavior and Administration* (pp. 103–11). Homewood, IL: Irwin.
- Anderson, J. C., Rungtusanatham, M., and Schroeder, R. G. (1994). A Theory of Quality Management Underlying the Deming Management. *Academy of Management Review, 19* (3), 472–509.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive Psychology and Its Implications* (3rd ed.). New York: Freeman.
- Anderson, J. R. (1993). Problem Solving and Learning. *American Psychologist, 48*, 35–44.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and Its Implications* (4th ed.). New York: Freeman.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., and Simon, H. A. (1995). Applications and misapplication of cognitive psychology to mathematics education. Unpublished manuscript (accessible at <http://www.psy.cmu.edu/~mm4b/misapplied.html>).
- Anderson, L. M. (1989a). Learners and Learning. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for Beginning Teachers* (pp. 85–100). New York: Pergamon.
- Anderson, M. B. G., and Iwanicki, E. F. (1984). Teacher Motivation and Its Relationship to Burnout. *Educational Administration Quarterly, 20*, 109–32.
- Andrews, J. H. M. (1965). School Organizational Climate: Some Validity Studies. *Canadian Education and Research Digest, 5*, 317–34.
- Appleberry, J. B., and Hoy, W. K. (1969). The Pupil Control Ideology of Professional Personnel in “Open” and “Closed” Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly, 5*, 74–85.
- Arches, J. (1991). Social Structure, Burnout, and Job Satisfaction. *Social Work, 36*(3), 202–6.
- Argote, L., Turner, M. E., and Fichman, M. (1989). To Centralize or Not to Centralize: The Effects of Uncertainty and Threat on Group Structure and Performance. *Organizational Behavior and Human Performance, 43*, 58–74.
- Aristotle (1883). *Politics*. Book I, Chapter 5. London: Macmillan.
- Armbruster, B. B., and Anderson, T. H. (1981). Research Synthesis on Study Skills. *Educational Leadership, 39*, 154–56.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., and Zellman, G. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools* (No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand.
- Arnold, H. J., and House, R. J. (1980). Methodological and Substantive Extensions to the Job Characteristics Model of Motivation. *Organizational Behavior and Human Performances, 25*, 161–83.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-Seeking in Individual Adaptation: A Resource Perspective. *Academy of Management Journal, 29*, 465–87.
- Ashforth, B. E. (1985). Climate Formations: Issues and Extensions. *Academy of Management Review, 10*, 837–47.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., and McAuliffe, M. (1982, April). *Measurement Problems in the Study of Teachers’ Sense of Efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T., and Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers’ Sense of Efficacy*. New York: Longman.
- Astuto, T. A., and Clark, D. L. (1985a). *Merit Pay for Teachers*. Bloomington: School of Education, University of Indiana.

- Astuto, T. A., and Clark, D. L. (1985b). Strength of Organizational Coupling in the Instructionally Effective School. *Urban Education, 19*, 331–56.
- At-Twajjri, M. I. A., and Montanari, J. R. (1987). The Impact of Context and Choice on the Boundary-Spanning Process: An Empirical Study. *Human Relations, 40*, 783–98.
- Atwater, D. C., and Bass, B. M. (1994). Transformational Leadership in Teams. In B. M. Bass and B. J. Avolio (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership* (pp. 48–83). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Audia, G., Kristof-Brown, A., Brown, K. C., and Locke, E. A. (1996). Relationship of Goals and Microlevel Work Processes to Performance on a Multipath Task. *Journal of Applied Psychology, 81*, 483–97.
- Aupperle, K. E., Acar, W., and Booth, D. E. (1986). An Empirical Critique of *In Search of Excellence*: How Excellent Are the Excellent Companies? *Journal of Management, 12*, 499–512.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Averich, H. A., Carroll, S. J., Donaldson, T. S., Kiesling, H. J., and Pincus, J. (1972). *How Effective Is Schooling: A Critical Review and Synthesis of Research Findings*. Santa Monica, CA: Rand.
- Avolio, B. J. (1994). The Alliance of Total Quality and the Full Range of Leadership. In B. M. Bass and B. J. Avolio (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership* (pp. 121–45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. J. (1999). *Full Leadership Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Babbie, E. R. (1990). *Survey Research Methods* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Bacharach, S. B. (1988). Four Themes of Reform: An Editorial Essay. *Educational Administration Quarterly, 24*, 484–96.
- Bacharach, S. B. (1989). Organizational Theories: Some Criteria for Evaluation. *Academy of Management Review, 14*, 496–515.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., Conley, S. C., and Bauer, S. (1990). The Dimensionality of Decision Participation in Educational Organizations: The Value of Multi-Domain Educative Approach. *Educational Administration Quarterly, 26*, 126–67.
- Bacharach, S. B., Conley, S., and Shedd, J. (1986). Beyond Career Ladders: Structuring Teacher Career Development Systems. *Teachers College Record, 87*, 565–74.
- Bacharach, S. B., and Mundell, B. L. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly, 29*(4), 423–52.
- Bacon, F. (1597). *Meditationes Sacrae*.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford, UK: Clarendon Books.
- Baker, M. A. (1991). Gender and Verbal Communication in Professional Settings: A Review of Research. *Management Communication Quarterly, 5*(1), 36–63.
- Bailyn, L. (1985). Autonomy in the R & D Lab. *Human Resource Management, 24* (2), 129–46.
- Bakkenes, I., de Brabander, C., and Imants, J. (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 166–202.
- Baltzell, D. C., and Dentler, R. A. (1983). *Selecting American School Principals: A Sourcebook for Educators*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 248–87.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117–48.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bantz, C. R. (1993). *Understanding Organizations: Interpreting Organizational Communication Cultures*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Barnabe, C., and Burns, M. L. (1994). Teachers' Job Characteristics and Motivation. *Educational Research, 36*(2), 171–85.
- Barnard, C. I. (1938). *Functions of an Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnard, C. I. (1940). Comments on the Job of the Executive. *Harvard Business Review, 18*, 295–308.
- Barnes, R. M. (1949). *Motion and Time Study*. New York: Wiley.
- Barnes, K. M. (1994). The organizational health of middle schools, trust and decision participation.

- Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Barnett, B. G. (1984). Subordinate Teacher Power in School Organizations. *Sociology of Education*, 57, 43–55.
- Baron, R. A. (1998). *Psychology* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bass, B. M. (1985a). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985b). *Organizational Decision Making*. Homewood, IL: Irwin.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the Transactional-Transformational Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries? *American Psychologist*, 52, 130–39.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1994). Introduction. In B. M. Bass and B. J. Avolio (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership* (pp. 1–10). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bates, R. (1987). Conceptions of School Culture: An Overview. *Educational Administration Quarterly*, 23, 79–116.
- Baumgartner, F. R., and Leech, B. L. (1998). *Basic Interests: The Importance of Groups in Politics and in Political Science*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Baumgartner, F. R., and Walker, J. L. (1989). Educational Policymaking and the Interest Group Structure in France and the United States. *Comparative Politics*, 21, 273–88.
- Becker, T. E., and Klimoski, R. J. (1989). A Field Study of the Relationship Between the Organizational Feedback Environment and Performance. *Personnel Psychology*, 42, 343–58.
- Becker, W. C., Engelmann, S., and Thomas, D. R. (1975). *Teaching 1: Classroom Management*. Chicago: Science Research Associates.
- Belasco, J. A., and Allutto, J. A. (1972). Decisional Participation and Teacher Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 8, 44–58.
- Ben-Peretz, M., and Schonmann, S. (1998). Informal Learning Communities and Their Effects. In K. Leithwood and K. S. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp. 47–66). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Bennis, W. G. (1959). Leadership Theory and Administrative Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 4, 259–301.
- Bennis, W. G. (1966). *Changing Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Bennis, W. G. (1989). *On Becoming a Leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bennis, W., and Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.
- Benson, J. K. (1975). The Interorganizational Network as a Political Economy. *Administration Science Quarterly*, 20, 229–49.
- Berg, C. A., and Clough, M. (1991). Hunter Lesson Design: The Wrong One for Science Teaching. *Educational Leadership*, 48(4), 73–78.
- Berlo, D. K. (1970). *The Process of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., and Zellerman, G. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Factors Affecting Implementation and Continuation* (Vol. 7, No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand.
- Betz, E. L. (1984). Two Tests of Maslow's Theory of Need Fulfillment. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 204–20.
- Beyer, J. M., and Trice, H. M. (1987). How an Organization's Rites Reveal Its Culture. *Organizational Dynamics*, 15, 4–24.
- Bhagat, R. S., and Chassie, M. B. (1980). Effects of Changes in Job Characteristics on Some Theory-Specific Attitudinal Outcomes: Results from a Naturally Occurring Quasi-Experiment. *Human Relations*, 33, 297–313.
- Bidwell, C. E. (1965). The School as a Formal Organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of Organization* (pp. 972–1022). Chicago: Rand McNally.
- Bimber, B. (1993). *School Decentralization: Lessons from the Study of Bureaucracy*. Santa Monica, CA: Rand.
- Birnbaum, R. (1971). Presidential Succession: An Interinstitutional Analysis. *Educational Record*, 52, 133–45.
- Blackburn, R., and Rosen, B. (1993). Total Quality and Human Resources Management: Lessons Learned from Baldrige Award-Winning Companies. *Academy of Management Executive*, 2(3), 49–66.
- Blake, R. R., and Mouton, J. S. (1985). *The Managerial Grid III*. Houston, TX: Gulf.

- Blau, P. M. (1955). *The Dynamics of Bureaucracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blau, P. M. (1956). *Bureaucracy in Modern Society*. New York: Random House.
- Blau, P. M., and Scott, W. R. (1962). *Formal Organizations: A Comparative Approach*. San Francisco: Chandler.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1(2). Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs.
- Bluedorn, A. C., and Denhardt, R. B. (1988). Time and Organizations. *Journal of Management*, 4, 299–320.
- Blumberg, A. (1984). The Craft of School Administration and Some Other Rambling Thoughts. *Educational Administration Quarterly*, 20, 24–40.
- Blumberg, A. (1989). *School Administration as a Craft: Foundations of Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bobbitt, F. (1913). Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems. *The Supervision of City Schools, Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I* (pp. 137–96). Chicago: University of Chicago Press.
- Boje, D. M., and Whetten, D. A. (1981). Effects of Organizational Strategies and Contextual Constraints on Centrality and Attributions of Influence in Interorganizational Networks. *Administrative Science Quarterly*, 26, 378–95.
- Bok, D. (1993). *The Cost of Talent*. New York: Free Press.
- Bolman, L. G., and Deal, T. E. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., and Deal, T. E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bonstingl, J. J. (1992). The Quality Revolution in Education. *Educational Leadership*, 50, 4–9.
- Bose, C., Feldberg, R., and Sokoloff, N. (1987). *Hidden Aspects of Women's Work*. New York: Praeger.
- Bossert, S. T. (1988). School Effects. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 341–52). New York: Longman.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., and Lee, G. V. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34–64.
- Bowditch, J. L., and Buono, A. F. (1985). *A Primer on Organizational Behavior*. New York: Wiley.
- Bowers, D. G. (1976). *Systems of Organizations: Management of the Human Resource*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Boyan, N. J. (1951). A study of the formal and informal organization of a school faculty: the identification of the systems of interactions and relationships among the staff members of a school and an analysis of the interplay between these systems. Doctoral diss. Harvard University, Cambridge.
- Boyd, W. L. (1976). The Public, the Professional, and Educational Policy Making: Who Governs? *Teachers College Record*, 77, 539–77.
- Boyd, W. L., and Walberg, H. J. (1990). Introduction and Overview. In W. L. Boyd and H. J. Walberg (Eds.), *Choice in Education: Potential and Problems* (pp. ix–xiii). Berkeley, CA: McCutchan.
- Brady, L. (1985). The “Australian” OCDQ: A Decade Later. *Journal of Educational Administration*, 23, 53–58.
- Braybrook, D., and Lindblom, C. E. (1963). *The Strategy of Decision*. New York: Free Press.
- Bridges, E. M. (1967). A Model for Shared Decision Making in the School Principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3, 49–61.
- Bromily, P. (1985). Planning Systems in Large Organizations: Garbage Can Approach with Applications to Defense PPBS. In J. G. March and R. Weissinger-Baylon (Eds.), *Ambiguity and Command: Organization Perspectives on Military Decision Making* (pp. 120–39). Marshfield, MA: Pitman.
- Broms, H., and Gahmberg, H. (1983). Communication to Self in Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 482–95.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., and Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–18.
- Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1993). Becoming a Constructivist Teacher. In *Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. E., and Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 328–75). New York: Macmillan.

- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. F. (1965). Two Strategies for Changing Climate. *CAS Bulletin*, 4, 64–80.
- Brown, A. L., Bransford, J., Ferrara, R., and Campione, J. (1983). Learning, Remembering, and Understanding. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Brown, D. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. New York: Falmer Press.
- Brown, J. S. (1990). Toward a New Epistemology for Learning. In C. Frasson and G. Gauthier (Eds.) *Intelligent Tutoring Systems: At the Crossroads of Artificial Intelligence and Education* (pp. 266–82). Norwood, NJ: Ablex.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., and Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., and Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Bryk, A. S. (1993). Educational Indicator Systems: Observations on Their Structure Interpretation, and Use. *Review of Research in Education*, 19, 451–84.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., and Holland, P. (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (1996). Leadership in Organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy, and W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organizational Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N. C., and Bruce, B. C. (2000). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Burlingame, M. (1979). Some Neglected Dimensions in the Study of Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 15, 1–18.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, T., and Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Burrell, G., and Morgan, G. (1980). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- Calas, M. B., and Smircich, L. (1997). *Postmodern Management Theory*. Brookfield, VE: Ashgate Publishing.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cameron, K. S. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604–32.
- Cameron, K. S. (1984). The Effectiveness of Ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior*, 6, 235–85.
- Cameron, K. S., and Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Climate*. New York: Addison-Wesley.
- Cameron, K. S., and Whetten, D. A. (1983). *Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*. New York: Academic.
- Cameron, K. S., and Whetten, D. A. (1996). Organizational Effectiveness and Quality: The Second Generation. *Higher Education Handbook of Theory and Research*, 11, 265–306.
- Campbell, J. P. (1977). On the Nature of Organizational Effectiveness. In P. S. Goodman and J. M. Pennings (Eds.), *New Perspectives on Organizational Effectiveness* (pp. 13–55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III, and Karl E. Weick, J. (1970). *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Campbell, J. P., and Pritchard, R. D. (1976). Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 63–130). Chicago: Rand McNally.
- Campbell, R. (1971). *NCPEA—Then and Now*. National Conference of Professors of Educational Administration Meeting, University of Utah, Salt Lake City.
- Campbell, R., Fleming, T., Newell, L. J., and Bennion, J. W. (1987). *A History of Thought and Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College Press.
- Capper, C. A., and Jamison, M. T. (1993). Let the Buyer Beware: Total Quality Management and Educational Research and Practice. *Educational Researcher*, 22(8), 25–30.

- Carey, M. R. (1992). Transformational Leadership and the Fundamental Option for Self-Transcendence. *Leadership Quarterly*, 3 (3), 217–36.
- Carlson, R. O. (1962). *Executive Succession and Organizational Change*. Chicago: University of Chicago, Midwest Administration Center.
- Carlson, R. O. (1964). Environmental Constraints and Organizational Consequences: The Public School and Its Clients. In D. E. Griffiths (Ed.), *Behavioral Science and Educational Administration* (pp. 262–76). Chicago: University of Chicago Press.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. New York: Carnegie Corporation, Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carpenter, H. H. (1971). Formal Organizational Structural Factors and Perceived Job Satisfaction of Classroom Teachers. *Administrative Science Quarterly*, 16, 460–65.
- Carroll, S. J. (1986). Management by Objectives: Three Decades of Research and Experience. In S. L. Rynes and G. T. Milkovich (Eds.), *Current Issues in Human Resource Management*. Plano, TX: Business Publications.
- Cartwright, D., and Zander, A. (1953). *Group Dynamics: Research and Theory*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Casner-Lotto, J. (1988). Expanding the Teacher's Role: Hammond's School Improvement Process. *Phi Delta Kappan*, 69, 349–53.
- Castrogiovanni, G. J. (1991). Environmental Munificence: A Theoretical Assessment. *Academy of Management Review*, 16(3), 542–65.
- Chandler M. (1997). Stumping for Progress in a Post-modern World. In E. Amsel and K. A. Renninger (Eds.), *Change and Development: Issues of Theory, Method, and Application* (pp. 1–26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chapman, D. W., and Hutcheson, S. M. (1982). Attrition from Teaching Careers: A Discriminant Analysis. *American Educational Research Journal*, 19, 93–105.
- Charters, W. W., Jr. (1967). Stability and Change in the Communication Structure of School Faculties. *Educational Administration Quarterly*, 3, 15–38.
- Chase, F. S. (1951). Factors for Satisfaction in Teaching. *Phi Delta Kappan*, 33, 127–32.
- Chatman, J. A., and Jehn, K. A. (1994). Assessing the Relationship Between Industry Characteristics and Organizational Culture: How Different Can You Be? *Academy of Management Journal*, 37 (3), 522–53.
- Chemers, M. M. (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chemers, M. M., and Skrzypek, G. J. (1972). Experimental Test of Contingency Model of Leadership Effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 172–77.
- Cherrington, D. J. (1991). Need Theories of Motivation. In R. M. Steers and L. W. Porter (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (pp. 31–44). New York: McGraw-Hill.
- Chisolm, G. B., Washington, R., and Thibodeaux, M. (1980). Job Motivation and the Need Fulfillment Deficiencies of Educators. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Choo, C. W. (1998). *The Knowing Organization*. New York: Oxford.
- Chubb, J. E., and Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Chung, K. A. (1987). A comparative study of principals' work behavior. Doctoral diss., University of Utah, Salt Lake City.
- Chung, K. A., and Miskel, C. (1989). A Comparative Study of Principals' Administrative Behavior. *Journal of Educational Administration*, 27, 45–57.
- Clampitt, P. G. (1991). *Communicating for Managerial Effectiveness*. Newbury Park, CA: Sage.
- Clark, D. L., Astuto, T. A., Foster, W. P., Gaynor, A. K., and Hart, A. W. (1994). Organizational Studies: Taxonomy and Overview. In W. K. Hoy, T.A. Astuto, and P. B. Forsyth (Eds.), *Educational Administration: The UCEA Document Base*. New York: McGraw-Hill Primus.
- Clark, D. L., Lotto, L. S., and Astuto, T. A. (1984). Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20, 41–68.
- Clark, K. E., and Clark, M. B. (Eds.). (1990). *Measures of Leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Clune, W. H., and White, J. F. (Eds.). (1990). *Choice and Control in American Education. Volume 2: The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring*. New York: Falmer Press.
- Coch, L., and French, J. R. P., Jr. (1948). Overcoming Resistance to Change. *Human Relations*, 1, 512–32.

- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1990). Some Thoughts about Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 31(5), 16–18.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1993). Anchored Instruction and Situated Learning Revisited. *Educational Technology*, 33(3), 52–70.
- Cohen, D. K. (1987). Schooling More and Liking It Less: Puzzles of Educational Improvement. *Harvard Educational Review*, 57, 174–77.
- Cohen, D. K., and Spillane, J. P. (1992). Policy and Practice: The Relations Between Governance and Instruction. *Review of Research in Education*, 18, 3–49.
- Cohen, M. D., and March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, M. D., March, J. G., and Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Cohen, M. D., and Sproull, L. S. (Eds.). (1996). *Organizational Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York: Free Press.
- Coleman, J. S. (1974). *Power and Structure of Society*. New York: Norton.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collins, A., Brown, J. S., and Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator*, 15(3), 38–39.
- Collins, A., Brown, J. S., and Newman, S. E. (1989). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Galser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Commons, J. R. (1924). *Legal Foundations of Capitalism*. New York: Macmillan.
- Conant, J. B. (1951). *Science and Common Sense*. New Haven: Yale University Press.
- Conger, J. A. (1991). Inspiring Others: The Language of Leadership. *Academy of Management Executive*, 5(1), 31–45.
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: An Insider's Perspective on These Developing Streams of Research. *Leadership Quarterly*, 10(2), 145–79.
- Conger, J. A., and Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Journal*, 13, 471–82.
- Conley, S. C. (1990). A Metaphor for Teaching: Beyond the Bureaucratic-Professional Dichotomy. In S. B. Bacharach (Ed.), *Educational Reform: Making Sense of It All* (pp. 313–24). Boston: Allyn and Bacon.
- Conley, S. C., and Bacharach, S. B. (1990). From School Site-Management to Participatory Site-Management. *Phi Delta Kappan*, 72, 539–44.
- Conley, S. C., Bower, S., and Bacharach, S. B. (1989). The School Work Environment and Teacher Career Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 25, 58–81.
- Conley, S., and Levinson, R. (1993). Teacher Work Redesign and Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 453–78.
- Connolly, T., Conlon, E. J., and Deutsch, S. J. (1980). Organizational Effectiveness: A Multiple-Constituency Approach. *Academy of Management Review*, 5, 211–17.
- Constas, H. (1958). Max Weber's Two Conceptions of Bureaucracy. *American Journal of Sociology*, 63, 400–9.
- Conway, J. A. (1976). Test of Linearity Between Teachers' Participation in Decision Making and Their Perceptions of Schools as Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 21, 130–39.
- Conway, J. A. (1984). The Myth, Mystery, and Mastery of Participative Decision Making in Education. *Educational Administration Quarterly*, 3, 11–40.
- Cook, S. D., and Yanon, D. (1996). Culture and Organizational Learning. In M. D. Cohen and L. S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning* (pp. 430–59). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cordery, J. L., and Sevastos, P. P. (1993). Responses to the Original and Revised Job Diagnostic Survey: Is Education a Factor in Responses to Negatively Worded Items? *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 141–43.
- Corwin, R. G. (1965). Professional Persons in Public Organizations. *Educational Administration Quarterly*, 1, 1–22.
- Corwin, R. G., and Borman, K. M. (1988). School as Workplace: Structural Constraints on

- Administration. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 209–37). New York: Longman.
- Corwin, R. G., and Herriott, R. E. (1988). Occupational Disputes in Mechanical and Organic Social Systems: An Empirical Study of Elementary and Secondary Schools. *American Sociological Review*, 53, 528–43.
- Cosgrove, D. (1985). The effects of principal succession on elementary schools. Doctoral diss., University of Utah, Salt Lake City.
- Cox, A. (1982). *The Cox Report on the American Corporation*. New York: Delacorte.
- Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9(2), 119–61.
- Craig, T. (1995). Achieving Innovation Through Bureaucracy. *California Management Review*, 38(10), 8–36.
- Craik, F. I. M., and Lockhart, R. S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–84.
- Cranny, C. J., Smith, P. C., and Stone, E. F. (1992). *Job Satisfaction*. New York: Lexington.
- Crehan, E. P. (1985). A meta-analysis of Fiedler's contingency model of leadership effectiveness. Doctoral diss., University of British Columbia, Vancouver.
- CTGV (see Cognition and Technology Group at Vanderbilt)
- Cuban, L. (1983). Effective Schools: A Friendly but Cautionary Note. *Phi Delta Kappan*, 64, 695–96.
- Cuban, L. (1984). Transforming the Frog into a Prince: Effective Schools Research, Policy, and Practice at the District Level. *Harvard Educational Review*, 54, 129–51.
- Cunningham, W. G., and Gresso, D. W. (1993). *Cultural Leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cusella, L. P. (1987). Feedback, Motivation, and Performance. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. Roberts, and L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 624–78). Newbury Park, CA: Sage.
- Cusick, P. A. (1981). A Study of Networks among Professional Staffs in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 17, 114–38.
- Cusick, P. A. (1987). Organizational Culture and Schools. *Educational Administration Quarterly*, 23, 3–117.
- Cyert, R. M., and March, J. G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- D'Aunno, T., Sutton, R. L., and Price, R. H. (1991). Isomorphism and External Support in Conflicting Institutional Environments: A Study of Drug Abuse Treatment Units. *Academy of Management Journal*, 34(3), 636–61.
- Daft, R. L. (1989). *Organization Theory and Design* (3rd ed.). St. Paul, MN: West.
- Daft, R. L. (1994). *Organizational Theory and Design*. St. Paul, MN: West.
- Daft, R. L., Bettenhausen, K. R., and Tyler, B. B. (1993). Implications of Top Managers' Communication Choices for Strategic Decisions. In G. P. Huber and W. H. Glick (Eds.), *Organizational Change and Redesign*. New York: Oxford University Press.
- Daft, R. L., and Lengel, R. H. (1984). Information Richness: A New Approach to Managerial Behavior and Organizational Design. *Research in Organizational Behavior*, 6, 191–233.
- Daft, R. L., and Lengel, R. H. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness, and Structural Design. *Management Science*, 32, 554–71.
- Dahnke, G. L., and Clatterbuck, G. W. (Eds.). (1990). *Human Communication: Theory and Research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Dalton, M. (1959). *Men Who Manage*. New York: Wiley.
- Damanpour, F. (1991). Organizational Innovation. *Academy of Management Journal*, 34, 555–91.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. In J. Segal, S. Chipman, and R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills. Volume I: Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (1984). *Beyond the Commission Reports: The Coming Crisis in Teaching*. Santa Monica, CA: Rand.
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing Teachers: The Making of a Profession. *Teachers College Record*, 87, 205–18.
- Darling-Hammond, L., and Wise, A. (1985). Beyond Standardization: State Standards and School Improvement. *Elementary School Journal*, 85, 315–36.
- David, J. L., Purkey, S., and White, P. (1989). *Restructuring in Progress: Lessons from Pioneering Districts*. Washington, DC: Center for Policy Research, National Governor's Association.

- Deal, T. E. (1985). The Symbolism of Effective Schools. *Elementary School Journal*, 85, 601–20.
- Deal, T. E., and Celotti, L. D. (1980). How Much Influence Do (and Can) Educational Administrators Have on Classrooms? *Phi Delta Kappan*, 61, 471–73.
- Deal, T. E., and Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deal, T. E., and Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Deal, T. E., and Peterson, K. D. (1994). *The Leadership Paradox*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, T., and Wise, M. (1983). Planning, Plotting, and Playing in Education's Era of Decline. In V. Baldrige and T. Deal (Eds.), *The Dynamics of Educational Change*. San Francisco: McCutchan.
- Dean, J. W., and Bowen, D. E. (1994). Management Theory and Total Quality. *Academy of Management Review*, 19 (3), 392–418.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing Motivation*. New York: Irvington.
- deCharms, R. (1983). Intrinsic Motivation, Peer Tutoring, and Cooperative Learning: Practical Maxims. In J. Levine and M. Wang (Eds.), *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning* (pp. 391–98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–46.
- DeFleur, M. L., Kearney, P., and Plax, T. G. (1993). *Mastering Communication in Contemporary America*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Deming, W. E. (1983). *Quality, Productivity, and Competitive Advantage*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering.
- Deming, W. E. (1986). *Out of Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering.
- Deming, W. E. (1993). *The New Economics for Economics, Government, Education*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering.
- Denhardt, R. B., and Perkins, J. (1976). The Coming Death of Administrative Man. *Women in Public Administration*, 36, 379–84.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: Wiley.
- Denison, D. R. (1996). What Is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review*, 3, 619–54.
- Derry, S. J. (1989). Putting Learning Strategies to Work. *Educational Leadership*, 47(5) 4–10.
- Derry, S. J. (1992). Beyond Symbolic Processing: Expanding Horizons for Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 413–19.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dickson, P. H., and Weaver, K. M. (1997). Environmental Determinants and Individual-Level Moderators of Alliance Use. *Academy of Management Journal*, 40(2), 404–25.
- Diebert, J. P., and Hoy, W. K. (1977). Custodial High Schools and Self-Actualization of Students. *Educational Research Quarterly*, 2, 24–31.
- Dill, R. W. (1958). Environment as an Influence on Managerial Autonomy. *Administrative Science Quarterly*, 2, 409–43.
- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. In L. G. Zucker (Ed.), *Institutional Patterns in Organizations: Culture and Environments* (pp. 3–21). Cambridge, MA: Ballinger.
- DiMaggio, P. J. (1995). Comments on "What Theory is Not." *Administrative Science Quarterly*, 40, 391–97.
- DiMaggio, P. J., and Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147–60.
- DiMaggio, P. J., and Powell, W. W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 41–62). Chicago: University of Chicago Press.
- DiPaola, M. F. (1999). Scandal at Placido High: Coincidence or Conspiracy? *Journal of Cases in Educational Leadership* [www.ucea.org]. 2 (3).

- DiPaola, M. F., and Hoy, W. K. (1994). Teacher Militancy: A Professional Check on Bureaucracy. *The Journal of Research and Development in Education*, 27, 78–82.
- Donmoyer, R. B. (1999). The Continuing Quest for a Knowledge Base: 1976–1998. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed., pp. 25–44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Donmoyer, R. B., Schurich, J., and Imber, M. L. (Eds.). (1994). *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany: SUNY Press.
- Downs, C. W. (1977). *Organizational Communicator*. New York: Harper & Row.
- Driscoll, J. W. (1978). Trust and Participation in Decision Making as Predictors of Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 1, 44–56.
- Driscoll, M. P. (1999). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Drucker, P. F. (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1966). *The Effective Executive*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1968). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Dubin, R. (1969). *Theory Building*. New York: Free Press.
- Duchastel, P. (1979). Learning Objectives and the Organization of Prose. *Journal of Educational Psychology*, 71, 100–6.
- Duignan, P. (1980). Administrative Behavior of School Superintendents: A Descriptive Study. *Journal of Educational Administration*, 18, 5–26.
- Duke, D. L., Showers, B. K., and Imber, M. (1980). Teachers and Shared Decision Making: The Costs and Benefits of Involvement. *Educational Administration Quarterly*, 16, 93–106.
- Duncan, R. B. (1972). Characteristics of Organizational Environments and Perceived Environmental Uncertainty. *Administrative Science Quarterly*, 17, 313–27.
- Duncan, R. B. (1979). What Is the Right Organizational Structure? Decision Free Analysis Provides the Answer. *Organizational Dynamics*, 7, 59–80.
- Dweck, C. S., and Bempechat, J. (1983). Children's Theories on Intelligence: Consequences for Learning. In S. Paris, G. Olson, and W. Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 239–56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dyer, W. G. (1985). The Cycle of Cultural Evolution in Organization. R. H. Kilmann, M. J. Saxton, and R. Serpa (Eds.) *Gaining Control of the Corporate Culture*. (pp. 200–30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ebmeier, H., and Hart, A. W. (1992). The Effects of a Career-Ladder Program on School Organizational Process. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 261–81.
- Edmonds, R. (1979). Some Schools Work and More Can. *Social Policy*, 9, 28–32.
- Einstein, A., and Infeld, L. (1938). *The Evolution of Physics*. New York: Simon & Schuster.
- Elmes, M. B., and Costello, M. (1992). Mystification and Social Drama: The Hidden Side of Communication Skills Training. *Human Relations*, 45(5), 427–45.
- Elmore, R. F. (1988). *Early Experiences in Restructuring Schools: Voices from the Field*. Washington, DC: Center for Policy Research, National Governor's Association.
- Elsbach, K. D., and Sutton, R. I. (1992). Acquiring Organizational Legitimacy Through Illegitimate Actions: A Marriage of Institutional and Impression Management Theories. *Academy of Management Journal*, 35(4), 699–738.
- Emery, F. E., and Trist, E. L. (1965). The Causal Texture of Organization Environments. *Human Relations*, 18, 21–32.
- English, F. W. (1994). *Theory in Educational Administration*. New York: HarperCollins.
- English, F. W. (1998). The Cupboard Is Bare: The Postmodern Critique of Educational Administration. *Journal of School Leadership*, 7, 4–26.
- Enoch, Y. (1989). Change of Values During Socialization for a Profession: An Application of the Marginal Man Theory. *Human Relations*, 42, 219–39.
- Erez, M., and Zidon, I. (1984). Effects of Goal Acceptance on the Relationship of Goal Difficulty to Performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 69–78.
- Estler, S. E. (1988). Decision Making. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 304–20). New York: Longman.
- Etzioni, A. (1960). Two Approaches to Organizational Analysis: A Critique and Suggestion. *Administrative Science Quarterly*, 5, 257–78.

- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Etzioni, A. (1967). Mixed Scanning: A Third Approach to Decision Making. *Public Administration Review*, 27, 385–92.
- Etzioni, A. (1975). *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press.
- Etzioni, A. (1986). Mixed Scanning Revisited. *Public Administration Review*, 46, 8–14.
- Etzioni, A. (1988). *The Moral Dimension: Toward a New Economics*. New York: Free Press.
- Etzioni, A. (1989). Humble Decision Making. *Harvard Business Review*, 67, 122–26.
- Evans, M. G., Kiggundu, M. N., and House, R. J. (1979). A Partial Test and Extension of the Job Characteristics Model of Motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 24, 354–81.
- Evers, C. W., and Lakomski, G. (1991). *Knowing Educational Administration*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Farnaham-Diggory, S. (1994). Paradigms of Knowledge and Instruction. *Review of Educational Research*, 64, 463–77.
- Fennell, M. L., and Alexander, J. A. (1987). Organizational Boundary Spanning in Institutionalized Environments. *Academy of Management Journal*, 30(3), 456–76.
- Ferguson, K. E. (1984). *The Feminist Case Against Bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Feynman, R. P. (1985). *Surely You're Joking Mr. Feynman*. New York: Norton.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness: A Review of Empirical Findings. *Psychological Bulletin*, 76, 128–48.
- Fiedler, F. E. (1973). The Contingency Model and the Dynamics of the Leadership Process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 11, 60–112.
- Fiedler, F. E. (1984). *The Contribution of Cognitive Resources and Leader Behavior to Organizational Performance*. Organization Research Technical Report No. 84-4. Seattle: University of Washington.
- Fiedler, F. E., and Chemers, M. M. (1974). *Leadership and Effective Management*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Fiedler, F. E., Chemers, M. M., and Mahar, L. (1976). *Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept*. New York: Wiley.
- Fiedler, F. E., and Garcia, J. E. (1987). *New Approaches to Effective Leadership: Cognitive Resources and Organizational Performance*. New York: Wiley.
- Finkelstein, R. (1998). The effects of organizational health and pupil control ideology on the achievement and alienation of high school students. Doctoral diss., St. John's University.
- Finn, J. D., and Achilles, C. M. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, and Misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97–109.
- Firestone, W. A. (1991). Merit Pay and Job Enlargement as Reforms: Incentives, Implementation, and Teacher Response. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 269–88.
- Firestone, W. A., and Bader, B. D. (1992). *Redesigning Teaching: Professionalism or Bureaucracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Firestone, W. A., and Herriott, R. E. (1981). Images of Organization and the Promotion of Change. *Research in the Sociology of Education and Socialization*, 2, 221–60.
- Firestone, W. A., and Herriott, R. E. (1982). Two Images of Schools as Organizations: An Explication and Illustrative Empirical Test. *Educational Administration Quarterly*, 18, 39–60.
- Firestone, W. A., and Louis, K. L. (1999). Schools as Cultures. In Murphy, J. and Louis, K. S. (Eds.), *Handbook on Research of Educational Administration* (pp. 297–322). San Francisco: Jossey-Bass.
- Firestone, W. A., and Pennell, J. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentives. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–526.
- Firestone, W. A., Rosenblum, S., Bader, B. D., and Massell, D. (1991). *Education Reform from 1983–1990: State Action and District Response*. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education.
- Firestone, W. A., and Wilson, B. L. (1985). Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal's Contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21, 7–31.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G., and Hoyt, J. D. (1970). Developmental Changes in Memorization Processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324–40.
- Flavell, J. H., Green, F. L., and Flavell, E. R. (1995). *Young Children's Knowledge about Thinking*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60(1) (Serial No. 243).
- Flyvbjerg, B. (1998). *Personality and Power: Democracy in Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Follett, M. P. (1924). *Creative Experience*. London: Longman and Green.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Social Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Forsyth, P. B., and Hoy, W. K. (1978). Isolation and Alienation in Educational Organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14, 80–96.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and Promises*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, Genealogy, History. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader*. New York: Pantheon.
- Fox, S., and Feldman, G. (1988). Attention State and Critical Psychological States as Mediators Between Job Dimensions and Job Outcomes. *Human Relations*, 41, 229–45.
- Frase, L. E., and Heck, G. (1992). Restructuring in the Fort McMurray Catholic Schools: A Research-Based Approach. *The Canadian School Executive*, 11(8), 3–9.
- Frase, L. E., and Matheson, R. R. (1992). Restructuring: Fine-Tuning the System in Fort McMurray Catholic Schools. *Challenge*, 29 (1), 16–22.
- Frase, L. E., and Sorenson, L. (1992). Teacher Motivation and Satisfaction: Impact on Participatory Management. *NASSP Bulletin*, 76, 37–43.
- Frederick, D., and Libby, R. (1986). Expertise and Auditors' Judgment of Conjunctive Events. *Journal of Accounting Research*, 24, 270–90.
- Freeman, J. H. (1979). Going to the Well: School District Administrative Intensity and Environmental Constraint. *Administrative Science Quarterly*, 24, 119–133.
- French, J. R. P., and Raven, B. H. (1968). Bases of Social Power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group Dynamics: Research and Theory* (pp. 259–70). New York: Harper & Row.
- Friedman, R. A., and Podolny, J. (1992). Differentiation of Boundary-Spanning Roles: Labor Negotiations and Implications for Role Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 37, 28–47.
- Friesen, D., and Duignan, P. (1980). How Superintendents Spend Their Working Time. *Canadian Administrator*, 19, 1–5.
- Fromm, E. (1948). *Man for Himself*. New York: Farrar & Rinehart.
- Froosman, J. (1999). Stakeholder Influence Strategies. *Academy of Management Review*, 24(2), 191–205.
- Frost, P. J., Moore, L. F., Louis, M. R., Lundberg, C. C., and Martin, J. (Eds.). (1991). *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fuhrman, S. H., Elmore, R. F., and Massell, D. (1993). School Reform in the United States: Putting It into Context. In S. L. Jacobson and R. Berne (Eds.), *Reforming Education: The Emerging Systemic Approach* (pp. 3–27). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fulk, J., and Boyd, B. (1991). Emerging Theories of Communication in Organizations. *Journal of Management*, 17(2), 407–46.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W., and Yekovich, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning* (2nd ed.). New York: HarperCollins.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Galbraith, J., and Cummings, L. L. (1967). An Empirical Investigation of the Motivational Determinants of Task Performance: Interactive Effects Between Instrumentality-Valence and Motivation-Ability. *Organization Behavior and Human Performance*, 2, 237–57.
- Ganz, H. J., and Hoy, W. K. (1977). Patterns of Succession of Elementary Principals and Organizational Change. *Planning and Changing*, 8, 185–96.
- Gardner, D. G., and Cummings, L. L. (1988). Activation Theory and Job Design: Review and Reconceptualization. *Research in Organizational Behavior*, 10, 81–122.
- Gardner, W. L., and Avolio, B. J. (1998). The Charismatic Relationship: A Dramaturgical Perspective. *Academy of Management Review*, 23(1), 32–58.
- Garner, R. (1990). When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory

- of Settings. *Review of Educational Psychology*, 60, 517–30.
- Garrison, J. (1995). Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism. *American Educational Research Journal*, 32, 716–41.
- Gartner, W. B., and Naughton, M. J. (1988). The Deming Theory of Management. *Academy of Management Review*, 17, 138–42.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic.
- Gerhardt, E. (1971). Staff conflict, organizational bureaucracy, and individual satisfaction in selected Kansas school districts. Doctoral diss., University of Kansas, Lawrence.
- Gerth, H. H., and Mills, C. W. (Eds.). (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Getzels, J. W., and Guba, E. G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *School Review*, 65, 423–41.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., and Campbell, R. F. (1968). *Educational Administration as a Social Process: Theory, Research, and Practice*. New York: Harper & Row.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., and Donnelly, J. H. (1976). *Organizations: Behavior, Structure, and Processes* (Rev. ed.). Dallas, TX: Business Publications.
- Gibson, S., and Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Gigerenzer, G., Todd, P. M., and ABC Research Group. (1999). *Simple Heuristics that Make Us Smart*. New York: Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilmer, B. H. (1966). *Industrial Psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gilovich, T. (1991). *How We Know What Isn't So: The Fallibility of Human Reason in Everyday Life*. New York: Free Press.
- Gist, M. E. (1987). Self-Efficacy: Implications for Organizational Behavior and Human Resource Management. *Academy of Management Review*, 12 (3), 472–85.
- Gist, M. E., and Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183–211.
- Glaub, J. (1990). Made in Japan. *Illinois School Board Journal*, 58, 5–7.
- Glisson, C., and Durick, M. (1988). Predictors of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Human Service Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33, 61–81.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Woolfolk Hoy, A. (in press). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., and Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis and Student Achievement in Urban Elementary Schools. Annual Meeting of the American Educational Association, New Orleans.
- Goes, J. B., and Park, S. O. (1997). Interorganizational Links and Innovation: The Case of Hospital Services. *Academy of Management Journal*, 40(3), 673–96.
- Goffman, E. (1957). The Characteristics of Total Institutions. *Symposium on Prevention and Social Psychiatry* (pp. 43–84). Washington, DC: Walter Reed Army Institute of Research.
- Goldberg, M. A. (1975). On the Efficiency of Being Efficient. *Environment and Planning*, 7, 921–39.
- Goldring, E. B., and Chen, M. (1992). Preparing Empowered Teachers for Leadership. *Planning and Changing*, 23, 3–15.
- Good, T. L. (1996). Teaching Effects and Teacher Evaluation. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 617–65). New York: Macmillan.
- Good, T. L. (1983). Classroom Research: A Decade of Progress. *Educational Psychologist*, 18, 127–44.
- Good, T. L., and Brophy, J. E. (1986). School Effects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 570–602). New York: Macmillan.
- Good, T. L., Grouws, D., and Ebmeier, H. (1983). *Active Mathematics Teaching*. New York: Longman.
- Goodman, P. S., and Pennings, J. M. (1977). Toward a Workable Framework. In P. S. Goodman and J. M. Pennings (Eds.), *New Perspectives on Organizational Effectiveness* (pp. 147–84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodstein, J. D. (1994). Institutional Pressures and Strategic Responsiveness: Employer Involvement in Work-Family Issues. *Academy of Management Journal*, 37(2), 350–82.
- Gordon, C. W. (1957). *The Social System of the High School*. New York: Free Press.

- Gordon, G. E., and Rosen, N. (1981). Critical Factors in Leadership Succession. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, 227–54.
- Gorsuch, R. A. (1977). An Investigation of the Relationships Between Core Job Dimensions, Psychological States, and Personal Work Outcomes among Public School Teachers (Doctoral diss., University of Maryland, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 38, 1779A.
- Gouldner, A. (1950). *Studies in Leadership*. New York: Harper.
- Gouldner, A. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York: Free Press.
- Gouldner, A. (1958). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles—II. *Administrative Science Quarterly*, 3, 444–79.
- Gouldner, A. (1959). Organizational Analysis. In R. K. Merton, L. Broom, J. Leonard, and S. Cottrell (Eds.), *Sociology Today* (pp. 400–28). New York: Basic Books.
- Govindarajan, V. (1988). A Contingency Approach to Strategy Implementation at the Business-Unit Level: Integrating Administrative Mechanisms with Strategy. *Academy of Management Journal*, 31, 828–53.
- Grabe, M., and Latta, R. M. (1981). Cumulative Achievement in a Mastery Instructional System: The Impact of Differences in Resultant Achievement Motivation and Persistence. *American Educational Research Journal*, 18, 7–14.
- Graen, G. (1963). Instrumentality Theory of Work Motivation: Some Experimental Results and Suggested Modifications. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 53, 1–25.
- Graham, L. L. (1980). Expectancy theory as a predictor of college student grade point average, satisfaction, and participation. Doctoral diss., University of Kansas, Lawrence.
- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5–39.
- Graham, S., and Weiner, B. (1996). Theories and Principles of Motivation. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillan.
- Grandori, A. (1984). A Prescriptive Contingency View of Organizational Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 29, 192–208.
- Grassie, M. C., and Carss, B. W. (1973). School Structure, Leadership Quality, Teacher Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 9, 15–26.
- Gray, J. (1992). *Men Are from Mars, Women Are from Venus*. New York: HarperCollins.
- Greenberg, J. (1993a). The Social Side of Fairness: Interpersonal and Informational Classes of Organizational Justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the Workplace* (pp. 79–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, J. (1993b). Stealing in the Name of Justice: Informational and Interpersonal Moderators of Theft Reactions to Underpayment Inequity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 81–103.
- Greenberg, J., and Baron, R. A. (1997). *Behavior in Organizations* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Greenberg, J., and Scott, K. S. (1995). Why Do Workers Bite the Hands That Feed Them? Employee Theft as a Social Exchange Process. In B. M. Staw and L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 18). Greenwich, CT: JAI Press.
- Greene, C. N., and Podsakoff, P. M. (1981). Effects of Withdrawal of a Performance Contingent Reward of Supervisory Influence and Power. *Academy of Management Journal*, 24, 527–42.
- Greenfield, T. B., and Ribbins, P. (Eds.). (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Human Science*. London: Routledge.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., and Resnick, L. B. (1996). Cognition and Learning. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15–46). New York: Macmillan.
- Griffeth, R. W. (1985). Moderation of the Effects of Job Enrichment by Participation: A Longitudinal Field Experiment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 73–93.
- Griffin, R. W. (1987). Toward an Integrated Theory of Task Design. *Research in Organizational Behavior*, 9, 79–120.
- Griffin, R. W. (1991). Effects of Work Redesign on Employee Perceptions, Attitudes, and Behaviors: A Long-Term Investigation. *Academy of Management Journal*, 34(2), 425–35.
- Griffiths, D. E. (1959). *Administrative Theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Griffiths, D. E. (1988). Administrative Theory. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 27–51). New York: Longman.

- Griffiths, D. E., Goldman, S., and McFarland, W. J. (1965). Teacher Mobility in New York City. *Educational Administration Quarterly*, 1, 15–31.
- Griffiths, D. E., Stout, R. T., and Forsyth, P. B. (1988). The Preparation of Educational Administrators. In D. E. Griffiths, R. T. Stout, and P. B. Forsyth (Eds.), *Leaders for America's Schools* (pp. 284–304). Berkeley, CA: McCutchan.
- Gross, E., and Etzioni, A. (1985). *Organizations in Society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Grusky, O. (1960). Administrative Succession in Formal Organizations. *Social Forces*, 39, 105–15.
- Grusky, O. (1961). Corporate Size, Bureaucratization, and Managerial Succession. *American Journal of Sociology*, 67, 261–69.
- Guest, R. H. (1960). *Organizational Change: The Effect of Successful Leadership*. Homewood, IL: Dorsey.
- Guidette, M. R. M. (1982). The relationship between bureaucracy and staff sense of powerlessness in secondary schools. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Gulick, L. (1937). Notes on the Theory of Organization. In L. Gulick and L. F. Urwick (Eds.), *Papers on the Science of Administration* (pp. 3–45). New York: Institute of Public Administration, Columbia University.
- Guskey, T. R. (1987). Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41–47.
- Guskey, T. R., and Gates, S. L. (1986). Synthesis of Research on Mastery Learning. *Education Leadership*, 43, 73–81.
- Guskey, T. R., and Passaro, P. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–43.
- Hackman, J. R., and Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159–70.
- Hackman, J. R., and Oldham, G. R. (1976). Motivation Through the Design of Work: A Test of a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–79.
- Hackman, J. R., and Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, J. R., and Suttle, J. L. (1977). *Improving Life at Work*. Santa Monica, CA: Goodyear.
- Hackman, J. R., and Wageman, R. (1995). Total Quality Management: Empirical, Conceptual, and Practical Issues. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 309–42.
- Hage, J. (1980). *Theories of Organizations*. New York: Wiley.
- Hajnal, V. J., and Dibski, D. J. (1993). Compensation Management: Coherence Between Organization Directions and Teacher Needs. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 53–69.
- Hall, R. H. (1962). The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assessment. *American Sociological Review*, 27, 295–308.
- Hall, R. H. (1980). Effectiveness Theory and Organizational Effectiveness. *Journal of Applied Behavioral Science*, 16, 536–45.
- Hall, R. H. (1987). *Organizations: Structures, Processes, and Outcomes* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hall, R. H. (1991). *Organizations: Structures, Processes, and Outcomes* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hallahan, D. P., and Kauffman, J. M. (1997). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Haller, E. J., and Monk, D. H. (1988). New Reforms, Old Reforms, and the Consolidation of Small Rural Schools. *Educational Administration Quarterly*, 24, 470–83.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness, 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–91.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W., and Croft, D. B. (1962). *The Organization Climate of Schools*. Contract #SAE 543-8639. U.S. Office of Education, Research Project.
- Halpin, A. W., and Croft, D. B. (1963). *The Organization Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Halpin, A. W., and Winer, B. J. (1952). *The Leadership Behavior of the Airplane Commander*. Washington, DC: Human Resources Research Laboratories, Department of the Air Force.
- Hamilton, R. J. (1985). A Framework for the Evaluation of the Effectiveness of Adjunct Questions and Objectives. *Review of Educational Research*, 55, 47–86.
- Hannum, J. (1994). The organizational climate of middle schools, teacher efficacy, and student achievement. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.

- Hanson, E. M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hanushek, E. A. (1989). The Impact of Differential Expenditures on School Performance. *Educational Researcher*, 18, 45–51, 62.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141–64.
- Harder, J. W. (1992). Play for Pay: Effects of Inequity in Pay-for-Performance Contest. *Administrative Science Quarterly*, 37, 321–35.
- Harris, T. E. (1993). *Applied Organizational Communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hart, A. W. (1987). A Career Ladder's Effect on Teacher Career and Work Attitudes. *American Educational Research Journal*, 24(4), 479–503.
- Hart, A. W. (1990a). Impacts of the School Social Unit on Teacher Authority During Work Redesign. *American Education Research Journal*, 27(3), 503–32.
- Hart, A. W. (1990b). Work Redesign: A Review of Literature for Education Reform. *Advances in Research and Theories of School Management*, 1, 31–69.
- Hart, A. W. (1993). *Principal Succession: Establishing Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving School Leadership: Emergent Views. *The Elementary School Journal*, 96, 9–28.
- Hart, A. W., and Murphy, M. J. (1990). New Teachers React to Redesigned Teacher Work. *American Journal of Education*, 93(3), 224–50.
- Hart, D. K., and Scott, W. G. (1975). The Organizational Imperative. *Administration and Society*, 7, 259–85.
- Hartley, M., and Hoy, W. K. (1972). Openness of School Climate and Alienation of High School Students. *California Journal of Educational Research*, 23, 17–24.
- Hatry, H. P., and Greiner, J. M. (1985). *Issues and Case Studies in Teacher Incentive Plans*. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Hayes, A. E. (1973). A Reappraisal of the Halpin-Croft Model of the Organizational Climate of Schools. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Haymond, J. E. (1982). Bureaucracy, climate, and loyalty: an Aston study in education. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Haynes, P. A. (1974). Towards a Concept of Monitoring. *Town Planning Review*, 45, 6–29.
- Hecl, H. (1978). Issue Networks and the Executive Establishment. In A. King (Ed.), *The New American Political System* (pp. 87–124). Washington, D.C.: AEI Press.
- Heinz, J. P., Laumann, E. O., Nelson, R. L., and Salisbury, R. H. (1993). *The Hollow Core: Private Interests in National Policymaking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heintzman, M., Leathers, D. G., Parrot, R. L., and Adrian Bennett Cairns, I. (1993). Nonverbal Rapport-Building Behaviors' Effects on Perceptions of a Supervisor. *Management Communication Quarterly*, 7(2), 181–208.
- Heller, F., Drenth, P., Koopman, P., and Rus, V. (1988). *Decisions in Organizations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., and Woodman, R. W. (1992). *Organizational Behavior* (6th ed.). St. Paul, MN: West.
- Hemphill, J. K., and Coons, A. E. (1950). *Leader Behavior Description Questionnaire*. Columbus: Personnel Research Board, Ohio State University.
- Henderson, J. E., and Hoy, W. K. (1983). Leader Authenticity: The Development and Test of an Operational Measure. *Educational and Psychological Research*, 2, 123–30.
- Heneman, H. G. I., and Schwab, D. P. (1972). An Evaluation of Research on Expectancy Theory Predictions of Employee Performance. *Psychological Bulletin*, 78, 1–9.
- Hernshaw, L. S. (1987). *The Shaping of Modern Psychology: A Historical Introduction from Dawn to Present Day*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Herrick, H. S. (1973). *The Relationship of Organizational Structure to Teacher Motivation in Multiunit and Non-multiunit Elementary Schools No. 322*. Madison: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, University of Wisconsin.
- Herriott, R. F., and Firestone, W. A. (1984). Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration. *Educational Administration Quarterly*, 20, 41–58.
- Hersey, P. W. (1982). *The NASSP Assessment Center: Validation and New Development*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Hershey, P., and Blanchard, K. H. (1977). *The Management of Organizational Behavior* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Herzberg, F. (1982). *The Managerial Choice: To Be Efficient and to Be Human* (Rev. ed.). Salt Lake City, UT: Olympos.
- Herzberg, F., Mausner, B., and Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Hickson, D., Butler, R., Gray, D., Mallory, G., and Wilson, D. (1986). *Top Decisions: Strategic Decision Making in Organizations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hill, P. T., and Bonan, J. (1991). *Decentralization and Accountability in Public Education*. Santa Monica, CA: Rand.
- Hirschhorn, L. (1997). *Reworking Authority: Leading and Following in a Post-Modern Organization*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to the Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hitt, M. A., and Ireland, R. D. (1987). Peters and Waterman Revisited: The Unended Quest for Excellence. *Academy of Management Executive*, 1, 91–98.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational Leadership: The Moral Art*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hoffman, A. J. (1999). Institutional Evolution and Change: Environmentalism and the U.S. Chemical Industry. *Academy of Management Journal*, 42(4), 351–71.
- Hoffman, J. D. (1993). The organizational climate of middle schools and dimensions of authenticity and trust. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Hoffman, J. D., Sabo, D., Bliss, J., and Hoy, W. K. (1994). Building a Culture of Trust. *Journal of School Leadership*, 3, x.
- Holdaway, E. A. (1978a). Facet and Overall Satisfaction of Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14, 30–47.
- Holdaway, E. A. (1978b). *Job Satisfaction: An Alberta Report*. Edmonton: University of Alberta.
- Holdaway, E. A., Newberry, J. F., Hickson, D. J., and Heron, R. P. (1975). Dimensions of Organizations in Complex Societies: The Educational Sector. *Administrative Science Quarterly*, 20, 37–58.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Homans, G. C. (1950). *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York: Harper.
- House, R. J. (1971). A Path-Goal Theory of Leadership Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321–38.
- House, R. J. (1973). A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. In E.A. Fleishman and J. G. Hunt (Eds.), *Current Developments in the Study of Leadership* (pp. 141–77). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. (1977). A 1976 Theory of Charismatic Leadership. In J. G. Hunt and L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. (1988). Leadership Research: Some Forgotten, Ignored, or Overlooked Findings. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, and C.A. Schriesheim (Eds.), *Emerging Leadership Vistas* (pp. 245–60). Lexington, MA: Lexington.
- House, R. J. (1996). Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy, and a Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*, 3(2), 323–52.
- House, R. J., and Baetz, M. L. (1979). Leadership: Some Empirical Generalizations and New Research Directions. *Research in Organizational Behavior*, 1, 341–423.
- House, R. J., and Howell, J. M. (1992). Personality and Charismatic Leadership. *Leadership Quarterly*, 3(2), 81–108.
- House, R. J., and Mitchell, T. R. (1974). Path-Goal Theory and Leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81–97.
- House, R. J., Spangler, W. D., and Woycke, J. (1991). Personality and Charisma in the U.S. Presidency: A Psychological Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 36, 364–96.
- Howell, J. M., and Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control, and Support of Innovation: Key Predictors of Consolidated Business-Unit Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891–902.
- Howell, J. M., and Frost, P. J. (1989). A Laboratory Study of Charismatic Leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 243–69.
- Howell, J. P. (1997). Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement—An Historical Assessment. *Leadership Quarterly*, 8(2), 113–16.
- Hoy, W. K. (1967). Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology. *Journal of Educational Research*, 61, 153–55.

- Hoy, W. K. (1968). Pupil Control and Organizational Socialization: The Influence of Experience on the Beginning Teacher. *School Review*, 76, 312–23.
- Hoy, W. K. (1969). Pupil Control Ideology and Organizational Socialization: A Further Examination of the Influence of Experience on the Beginning Teacher. *School Review*, 77, 257–65.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of Student Alienation and Characteristics of Public High Schools. *Interchange*, 3, 38–51.
- Hoy, W. K. (1978). Scientific Research in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 14, 1–12.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 149–68.
- Hoy, W. K. (1996). Science and Theory in the Practice of Educational Administration: A Pragmatic Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 32, 366–78.
- Hoy, W. K. (1997). A Few Quibbles with Denison, *The Academy of Management Review*, 22(1), 13–14.
- Hoy, W. K., and Aho, F. (1973). Patterns of Succession of High School Principals and Organizational Change. *Planning and Changing*, 2, 82–88.
- Hoy, W. K., and Appleberry, J. B. (1970). Teacher Principal Relationships in “Humanistic” and “Custodial” Elementary Schools. *Journal of Experimental Education*, 39, 27–31.
- Hoy, W. K., Astuto, T. A., and Forsyth, P. B. (Eds.). (1994). *Educational Administration: The UCEA Document Base*. New York: McGraw-Hill Primus.
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., and Newland, W. (1980). Organizational Structure and Alienation from Work. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., and Newland, W. (1983). Bureaucracy and Alienation: A Comparative Analysis. *The Journal of Educational Administration*, 21, 109–21.
- Hoy, W. K., and Brown, B. L. (1988). Leadership Behavior of Principals and the Zone of Acceptance of Elementary Teachers. *Journal of Educational Administration*, 26, 23–39.
- Hoy, W. K., and Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93–110.
- Hoy, W. K., and Feldman, J. (1987). Organizational Health. The Concept and Its Measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 30–38.
- Hoy, W. K., and Feldman, J. (1999). Organizational Health Profiles for High Schools. In J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Sustaining, and Improving*. Philadelphia: Falmer Press.
- Hoy, W. K., and Ferguson, J. (1985). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117–34.
- Hoy, W. K., and Forsyth, P. B. (1986). *Effective Supervision: Theory into Practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., and Forsyth, P. B. (1987). Beyond Clinical Supervision: A Classroom Performance Model. *Planning and Changing*, 18, 210–23.
- Hoy, W. K., and Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290–311.
- Hoy, W. K., Hannum, J., and Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational Climate and Student Achievement: A Parsimonious and Longitudinal View. *Journal of School Leadership*, 8, 1–22.
- Hoy, W. K., and Henderson, J. E. (1983). Principal Authenticity, School Climate, and Pupil-Control Orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 2, 123–30.
- Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D., and Bliss, J. (1994). *The Organizational Climate of Middle Schools: The Development and Test of the OCDQ-RM*. *Journal of Educational Administration*, 34, 41–59.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (1991). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Newland, W., and Blazovsky, R. (1977). Subordinate Loyalty to Superior, Esprit, and Aspects of Bureaucratic Structure. *Educational Administration Quarterly*, 13, 71–85.
- Hoy, W. K., and Rees, R. (1974). Subordinate Loyalty to Immediate Superior: A Neglected Concept in the Study of Educational Administration. *Sociology of Education*, 47, 268–86.
- Hoy, W. K., and Rees, R. (1977). The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 28, 23–26.
- Hoy, W. K., and Sabo, D. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., and Sousa, D. (1984). Delegation: The Neglected Aspect of Participation in Decision

- Making. *Alberta Journal of Educational Research*, 30, 320–31.
- Hoy, W. K., and Sweetland, S. R. (2000). Bureaucracies that work: Enabling, not coercive. Unpublished research paper, The Ohio State University.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (1990). Organizational climate school health and student achievement: a comparative analysis. Unpublished paper.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (1992). Collaborative Decision Making: Empowering Teachers. *Canadian Administration*, 32, 1–9.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (1993a). A Normative Model of Shared Decision Making. *Journal of Educational Administration*, 31, 4–19.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (1993b). Crafting Strategies, Not Contriving Solutions: A Response to Downey and Knight's Observations on Shared Decision Making. *Canadian Administration*, 32, 1–6.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (1995). *Administrators Solving the Problems of Practice: Decision-Making Concepts, Cases, and Consequences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (1997a). *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change, Secondary Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (1997b). *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change, Elementary Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Wiskowskie, L. (1992). Faculty Trust in Colleagues: Linking the Principal with School Effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26(1), 38–58.
- Hoy, W. K., and Williams, L. B. (1971). Loyalty to Immediate Superior at Alternate Levels in Public Schools. *Educational Administration Quarterly*, 7, 1–11.
- Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1989). Socialization of Student Teachers. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279–300.
- Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355–72.
- Huber, G. P. (1996). Organizational Learning: The Contributing Processes and Literatures. In Cohen, M. D., and Sproull, L. S. (Eds.). *Organizational Learning* (pp. 124–62). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huber, G. P., and Daft, R. L. (1987). The Information Environments of Organizations. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. Roberts, and L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 130–64). Newbury Park, CA: Sage.
- Huber, V. L. (1981). The Sources, Uses, and Conservation of Managerial Power. *Personnel*, 51, 66–67.
- Hunt, J. G. (1991). *Leadership: A New Synthesis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hunt, J. G. (1999). Transformational/Charismatic Leadership's Transformation of the Field: An Historical Essay. *Leadership Quarterly*, 10(2), 129–44.
- Hunter, M. (1982). *Mastery Teaching*. El Segundo, CA: TIP Publications.
- Huseman, R. C., and Miles, E. W. (1988). Organizational Communication in the Information Age: Implications of Computer-Based Systems. *Journal of Management*, 14, 181–204.
- Iannaccone, L. (1962). Informal Organization of School Systems. In D. Griffiths, D. L. Clark, R. Wynn, and L. Iannaccone (Eds.), *Organizing Schools for Effective Education* (pp. 227–93). Danville, IL: Interstate.
- Imber, M. (1983). Increased Decision Making Involvement for Teachers: Ethical and Practical Considerations. *Journal of Educational Thought*, 17, 36–42.
- Imber, M., and Duke, D. L. (1984). Teacher Participation in School Decision Making: A Framework for Research. *Journal of Educational Administration*, 22, 24–34.
- Immegart, G. L. (1988). Leadership and Leader Behavior. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 259–77). New York: Longman.
- Ingersoll, R. M. (1993). Loosely Coupled Organizations Revisited. *Research in the Sociology of Organizations*, 11, 81–112.

- Irwin, J. W. (1991). *Teaching Reading Comprehension* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Isaacson, G. (1983). Leadership behavior and loyalty. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Isherwood, G., and Hoy, W. K. (1973). Bureaucracy, Powerlessness, and Teacher Work Values. *Journal of Educational Administration*, 9, 124–38.
- Ishikawa, K. (1985). *What Is Total Quality Control? The Japanese Way*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ivey, A. E., and Ivey, M. B. (1999). *Intentional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in a Multicultural Society*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Jablin, F. M. (1980). Organizational Communication Theory and Research: An Overview of Communication Climate and Network Research. *Communication Yearbook*, 4, 327–47.
- Jablin, F. M. (1987). Formal Organization Structure. In F. M. Jablin, L. L. Putman, K. Roberts, and L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 389–419). Newbury Park, CA: Sage.
- Jablin, F. M., Putnam, L. L., Roberts, K., and Porter, L. W. (Eds.). (1987). *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jackson, J. (1990, January 28). Interview with Jesse Jackson. *Parade*, 5.
- Jackson, S., and Schuler, R. S. (1985). A Meta-Analysis and Conceptual Critique of Research on Role Ambiguity and Role Conflict in Work Settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 17–78.
- James, W. (1983). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jamison, D., Suppes, P., and Wells, S. (1974). The Effectiveness of Alternative Instructional Media: A Survey. *Review of Educational Research*, 44, 1–67.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Janis, I. L. (1985). Sources of Error in Strategic Decision Making. In J. M. Pennings (Ed.), *Organizational Strategy and Change* (pp. 157–97). San Francisco: Jossey-Bass.
- Janis, I. L., and Mann, L. (1977). *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. New York: Free Press.
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 164–82). Chicago: University of Chicago Press.
- Johns, G., Xie, J. L., and Fang, Y. (1992). Mediating and Moderating Effects in Job Design. *Journal of Management*, 18(4), 657–76.
- Johnson, S. M. (1986). Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters. *Educational Administration Quarterly*, 22, 54–79.
- Juran, J. A. M. (1989). *Juran on Leadership and Quality*. New York: Free Press.
- Jurden, F. H. (1995). Individual Differences in Working Memory and Complex Cognition. *Journal of Educational Psychology*, 87, 93–102.
- Jurkovich, R. (1974). A Core Typology of Organizational Environments. *Administrative Science Quarterly*, 19, 380–94.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kahneman, D., Solvic, P., and Tversky, A. (1982). *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., and Tversky, A. (1973). On the Psychology of Prediction. *Psychological Review*, 80, 251–73.
- Kakabadse, A. (1986). Organizational Alienation and Job Climate. *Small Group Behavior*, 17, 458–71.
- Kanfer, R. (1990). Motivation Theory and Industrial Organizational Psychology. In M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 75–170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kanigel, R. (1997). *The One Best Way*. New York: Viking.
- Kanner, L. (1974). Machiavellianism and the secondary schools: teacher-principal relations. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Kant, I. (1794). *Kritik der Reinen Vernunft* [Critique of Pure Reason] (4th ed.). Riga, Latvia: J. R. Hartknoch.
- Kanter, R. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kanter, R., and Brinkerhoff, D. (1981). Organizational Performance: Recent Developments in Measurement. *Annual Review of Sociology*, 7, 321–49.

- Karper, J. H., and Boyd, W. L. (1988). Interest Groups and the Changing Environment of State Educational Policymaking: Developments in Pennsylvania. *Educational Administration Quarterly*, 24, 21–54.
- Katz, D., and Kahn, R. L. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- Katz, D., and Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Katzell, R. A., and Thompson, D. E. (1990). Work Motivation: Theory and Practice. *American Psychologist*, 45(2), 144–53.
- Keeley, M. (1984). Impartiality and Participant-Interest Theories of Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 1–25.
- Keith, N. V. (1996). A Critical Perspective on Teacher Participation in Urban Schools. *Educational Administration Quarterly*, 32, 45–79.
- Kelly, J. (1992). Does Job Re-Design Theory Explain Job Re-Design Outcomes? *Human Relations*, 45(8), 753–74.
- Kelsey, J. G. T. (1973). Conceptualization and instrumentation for the comparative study of secondary school structure and operation. Doctoral diss., University of Alberta, Edmonton.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kerr, S., and Jermier, J. M. (1978). Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375–403.
- Kets de Vries, M. F. R., and Miller, D. (1986). Personality, Culture, and Organization. *Academy of Management Review*, 11, 266–79.
- Kiewra, K. A. (1985). Investigating Notetaking and Review: A Depth of Processing Alternatives. *Educational Psychologist*, 20, 23–32.
- Kiewra, K. A. (1988). Cognitive Aspects of Autonomous Note Taking: Control Processes, Learning Strategies, and Prior Knowledge. *Educational Psychologist*, 23, 39–56.
- Kiewra, K. A. (1989). A Review of Note-taking: The Encoding Storage Paradigm and Beyond. *Educational Psychology Review*, 1, 147–72.
- Kiggundu, M. N. (1980). An Empirical Test of the Theory of Job Design Using Multiple Job Ratings. *Human Relations*, 33, 339–51.
- Kilmann, R. H. (1984). *Beyond the Quick Fix*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kilmann, R. H., and Saxton, M. J. (1983). *The Kilmann-Saxton Culture Gap Survey*. Pittsburgh, PA: Organizational Design Consultant.
- Kilmann, R. H., Saxton, M. J., and Serpa, R. (1985). *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirchhoff, B. A. (1977). Organization Effectiveness Measurement and Policy Research. *Academy of Management Review*, 2, 347–55.
- Kmetz, J. T., and Willower, D. J. (1982). Elementary School Principals' Work Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 18, 62–78.
- Knapp, M. L. (1972). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Koberg, C. S., and Ungson, G. R. (1987). The Effects of Environmental Uncertainty and Dependence on Organizational Structure and Performance: A Comparative Study. *Journal of Management*, 13, 725–37.
- Kofman, F., and Senge, P. M. (1993). Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 22, 5–23.
- Kolesar, H. (1967). An empirical study of client alienation in the bureaucratic organization. Doctoral diss., University of Alberta, Edmonton.
- Kollman, K. (1998). *Outside Lobbying: Public Opinion and Interest Group Strategies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kondrasuk, J. N. (1981). Studies in MBO Effectiveness. *Academy of Management Review*, 6, 419–30.
- Kotter, J. P. (1978). Power, Success, and Organizational Effectiveness. *Organizational Dynamics*, 6, 27–40.
- Kotter, J. P. (1982). *The General Managers*. New York: Free Press.
- Kotter, J. P. (1985). *Power and Influences: Beyond Formal Authority*. New York: Free Press.
- Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: Free Press.
- Kottkamp, R. B., and Mulhern, J. A. (1987). Teacher Expectance Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 9–18.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J., and Hoy, W. K. (1987). Secondary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31–48.

- Kraatz, M. S. (1998). Learning by Association? Interorganizational Networks and Adaptation to Environmental Change. *Academy of Management Journal*, 41(6), 621–43.
- Krone, K. J., Jablin, F. M., and Putnam, L. L. (1987). Communication Theory and Organizational Communication: Multiple Perspectives. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. Roberts, and L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 18–40). Newbury Park, CA: Sage.
- Kuhlman, E., and Hoy, W. K. (1974). The Socialization of Professionals into Bureaucracies: The Beginning Teacher in the School. *Journal of Educational Administration*, 8, 18–27.
- Kuhnert, K. W., and Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Developmental Analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648–57.
- Kulik, C. T., and Ambrose, M. L. (1992). Personal and Situational Determinants of Referent Choice. *Academy Management Review*, 17, 212–37.
- Kulik, C. L., Kulik, J. A., and Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of Mastery Learning Programs: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265–99.
- Kunz, D., and Hoy, W. K. (1976). Leader Behavior of Principals and the Professional Zone of Acceptance of Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 12, 49–64.
- Landy, F. J., and Becker, W. S. (1987). Motivation Theory Reconsidered. *Research in Organizational Behavior*, 9, 1–38.
- Larson, J. R. J. (1989). The Dynamic Interplay Between Employee's Feedback-Seeking Strategies and Supervisors' Delivery of Performance Feedback. *Academy of Management Review*, 14, 408–22.
- Latham, G., and Baldes, J. (1975). The Practical Significance of Locke's Theory of Goal Setting. *Journal of Applied Psychology*, 60, 122–24.
- Latham, G. P., and Locke, E. A. (1991). Self-Regulation Through Goal Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212–47.
- Latham, G. P., and Yukl, G. A. (1975). A Review of Research on the Application of Goal Setting in Organizations. *Academy of Management Journal*, 18, 824–45.
- Lau, L. J. (1978). Education Production Functions. Conference on School Organization and Effects, National Institute of Education, Washington, DC.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lawler, E. E., III. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Lawler, E. E., III. (1985). Education, Management Style, and Organizational Effectiveness. *Personnel Psychology*, 38, 1–26.
- Lawler, E. E., III. (1992). *The Ultimate Advantage*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lawler, E. E., III. (1994). Total Quality Management and Employee Involvement: Are They Compatible? *Academy of Management Executive*, 8(1), 68–76.
- Lawrence, P. R., and Lorsch, J. W. (1967). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Leavitt, H. J., Dill, W. R., and Eyring, H. B. (1973). *The Organizational World*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Lee, V. E., Bryk, A. S., and Smith, J. B. (1993). The Organization of Effective Secondary Schools. *Review of Research in Education*, 19, 171–267.
- Lefkowitz, J., Somers, M. J., and Weinberg, K. (1984). The Role of Need Level and/or Need Salience as Moderators of the Relationship between Need Satisfaction and Work Alienation-Involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 142–58.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K., and Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 45–72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D., and Steinbach, R. (1998). Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools. In K. Leithwood and K. S. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp. 67–90). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Leithwood, K., and Louis, K. S. (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

- Leonard, J. F. (1991). Applying Deming's Principles to Our Schools. *South Carolina Business*, 11, 82–87.
- Lepper, M. R., and Greene, D. (1978). *The Hidden Costs of Rewards: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Level, D. A., Jr. (1972). Communication Effectiveness: Method and Situation. *Journal of Business Communication*, 9, 19–25.
- Leverette, B. B. (1984). Professional zone of acceptance: Its relation to the leader behavior of principals and socio-psychological characteristics of teaching. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Levin, J. R. (1985). Educational Applications of Mnemonic Pictures: Possibilities Beyond Your Wildest Imagination. In A. A. Sheikh (Ed.), *Imagery in the Educational Process*. Farmingdale, NY: Baywood.
- Levitt, B. L., and March, J. G. (1996). In Cohen, M. D., and Sproull, L. S. (Eds.), *Organizational Learning* (pp. 516–40). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levitt, B. L., and Nass, C. (1989). The Lid on the Garbage Can: Institutional Constraints on Decision Making in The Technical Core of College-Text Publishers. *Administrative Science Quarterly*, 34, 190–207.
- Lewis, P. V. (1975). *Organizational Communications: The Essence of Effective Management*. Columbus, OH: Grid.
- Liao, Y. M. (1994). School climate and effectiveness in Taiwan's secondary schools. Doctoral diss., St. John's University, Queens.
- Licata, J. W., and Hack, W. G. (1980). School Administrator Grapevine Structure. *Educational Administration Quarterly*, 16, 82–99.
- Lieberson, S., and O'Connor, J. F. (1972). Leadership and Organizational Performance: A Study of Large Corporations. *American Sociological Review*, 37, 117–30.
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of Muddling Through. *Public Administrative Review*, 19, 79–99.
- Lindblom, C. E. (1965). *The Intelligence of Democracy: Decision Making Through Mutual Adjustment*. New York: Free Press.
- Lindblom, C. E. (1968). *The Policy-Making Process*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lindblom, C. E. (1980). *The Policy-Making Process* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lindblom, C. E., and Cohen, D. K. (1979). *Usable Knowledge: Social Science and Social Problem Solving*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lipham, J. A. (1988). Getzel's Model in Educational Administration. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 171–84). New York: Longman.
- Lipham, J. A., and Francke, D. C. (1966). Nonverbal Behavior of Administrators. *Educational Administration Quarterly*, 2, 101–9.
- Litchfield, E. H. (1956). Notes on a General Theory of Administration. *Administrative Science Quarterly*, 1, 3–29.
- Litwin, G. H., and Stringer, R. A., Jr. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Harvard University Press.
- Locke, E. A. (1968). Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157–89.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297–349). Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A. (1991). The Motivation Sequence, the Motivation Hub, and the Motivation Core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 288–99.
- Locke, E. A., and Latham, G. P. (1984). *Goal Setting: A Motivational Technique That Works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., and Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Latham, G. P., and Erez, M. (1988). The Determinants of Goal Commitment. *Academy of Management Review*, 13, 23–39.
- Locke, E. A., and Schweiger, D. M. (1979). Participation in Decision Making: One More Look. *Research in Organizational Behavior*, 1, 265–339.
- Logan, C. S., Ellet, C. D., and Licata, J. W. (1993). Structural Coupling, Robustness, and Effectiveness of Schools. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 19–32.
- Lorsch, J. W. (1985). Strategic Myopia: Culture as an Invisible Barrier to Change. In R. H. Kilmann, M. J. Saxton, and R. Serpa (Eds.), *Gaining Control of the Corporate Culture* (pp. 84–102). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lortie, D. C. (1969). The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The Semiprofessions and Their Organization* (pp. 1–53). New York: Free Press.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., and Kruse, S. D. (1998). Creating Community in Reform: Images of Organizational Learning in Inner-city Schools. In K. Leithwood and K. S. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp. 17–45). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Lugg, C. A., and Boyd, W. L. (1993). Leadership for Collaboration: Reducing Risk and Fostering Resilience. *Phi Delta Kappan*, 75, 252–58.
- Lunenburg, F. C. (1983). Pupil Control Ideology and Self-Concept as a Learner. *Educational Research Quarterly*, 8, 33–39.
- Lunenburg, F. C., and Schmidt, L. J. (1989). Pupil Control Ideology, Pupil Control Behavior, and Quality of School Life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 35–44.
- Machiavelli, N. (1984). *The Prince*. Harmondsworth: Penguin.
- MacKay, D. (1964). An empirical study of bureaucratic dimensions and their relations to other characteristics of school organization. Doctoral diss., University of Alberta, Edmonton.
- MacKensie, D. E. (1983). Research for School Improvement: An Appraisal and Some Recent Trends. *Educational Research*, 12, 5–17.
- MacKinnon, J. D., and Brown, M. E. (1994). Inclusion in Secondary Schools: An Analysis of School Structure Based on Teachers' Images of Change. *Educational Administration Quarterly*, 30, 126–52.
- Madaus, G. F., Airasian, P. W., and Kellaghan, T. (1980). *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Maeroff, G. I. (1988). *The Empowerment of Teachers: Overcoming the Crisis of Confidence*. New York: Teachers College Press.
- Mager, R. (1975). *Preparing Instructional Objectives* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Fearon.
- Malen, B. (1993). Enacting site based management: a political utilities analysis. Unpublished paper, College of Education, University of Washington.
- Malen, B., Murphy, M. J., and Hart, A. W. (1988). Restructuring Teacher Compensation Systems: An Analysis of Three Incentive Strategies. In K. Alexander and D. H. Monk (Eds.), *Eighth Annual Yearbook of the American Educational Finance Association* (pp. 91–142). Cambridge, MA: Ballinger.
- Malen, B., and Ogawa, R. T. (1992). Site-Based Management: Disconcerting Policy Issues, Critical Policy, and Choices. In J. J. Lane and E. G. Epps (Eds.), *Restructuring the Schools: Problems and Prospects* (pp. 185–206). Berkeley, CA: McCutchan.
- Malen, B., Ogawa, R. T., and Kranz, J. (1990). What Do We Know About School-Based Management? A Case Study of the Literature—A Call for Research. In W. H. Clune and J. F. White (Eds.), *Choice and Control in American Education. Volume 2: The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring* (pp. 289–342). New York: Falmer Press.
- Mann, R. D. (1959). A Review of the Relationships Between Personality and Performance. *Psychological Bulletin*, 56, 241–70.
- Manning, P. K. (1992). *Organizational Communication*. New York: Aldine De Gruyer.
- March, J. G. (1981). Footnotes to Organizational Change. *Administrative Science Quarterly*, 26, 563–77.
- March, J. G. (1982). Emerging Developments in the Study of Higher Education. *Review of Higher Education*, 6, 1–18.
- March, J. G. (1988). *Decisions and Organizations*. Oxford: Blackwell.
- March, J. G. (1994). *A Primer of Decision Making*. New York: Free Press.
- March, J. G., and Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organization*. Bergen, Norway: Universitetsforlaget.
- March, J. G., and Simon, H. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- March, J. G., and Simon, H. (1993). *Organizations* (2nd ed.). Cambridge, MA: Blackwell.
- Marjoribanks, K. (1977). Bureaucratic Orientation, Autonomy and Professional Attitudes of Teachers. *Journal of Educational Administration*, 15, 104–13.
- Mark, J. H., and Anderson, B. D. (1985). Teacher Survival Rates in St. Louis, 1969–1982. *American Educational Research Journal*, 22, 413–21.
- Marks, H. M., and Louis, K. S. (1997). Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–75.
- Markman, E. M. (1977). Realizing That You Don't Understand: A Preliminary Investigation. *Child Development*, 48, 986–92.

- Markman, E. M. (1979). Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies. *Child Development*, 50, 643–55.
- Martin, J. (1985). Can Organizational Culture Be Managed? In P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Lousi, C. C. Lundberg, and J. Martin (Eds.), *Organizational Culture* (pp. 95–98). Beverly Hills, CA: Sage.
- Martin, J. (1990a). Deconstructing Organizational Taboos: Suppression of Gender Conflict in Organizations. *Organizational Science*, 1, 339–59.
- Martin, J. (1990b). Rereading Weber: Searching for Feminist Alternatives to Bureaucracy. Annual Meeting of the Academy of Management, San Francisco.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations*. New York: Oxford University Press.
- Martin, J., and Knopoff, K. (1999). The Gendered Implications of Apparently Gender-Neutral Theory: Rereading Weber, in *Ruffin Lectures Series. Volume 3: Business Ethics and Women's Studies*, Eds. E. Freeman and A. Larson. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, W. J., and Willower, D. J. (1981). The Managerial Behavior of High School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 17, 69–90.
- Martin, Y. M., Isherwood, G. B., and Lavery, R. G. (1976). Leadership Effectiveness in Teacher Probation Committees. *Educational Administration Quarterly*, 12, 87–99.
- Marx, K. (1963). *Karl Marx: Early Writings*. T. Bottomore (Trans. and Ed.). London: Watts.
- Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian Management*. Homewood, IL: Irwin.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Maxey, S. J. (1995). *Democracy, Chaos, and New School Order*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Mazzoni, T. L., and Malen, B. (1985). Mobilizing Constituency Pressure to Influence State Education Policy Making. *Educational Administration Quarterly*, 21, 91–116.
- McCabe, D. L., and Dutton, J. E. (1993). Making Sense of the Environment: The Role of Perceived Effectiveness. *Human Relations*, 46(5), 623–43.
- McCall, M. W., Jr., and Lombardo, M. M. (Eds.). (1978). *Leadership: Where Else Can We Go?* Durham, NC: Duke University Press.
- McCaskey, M. B. (1979). The Hidden Messages Managers Send. *Harvard Business Review*, 57, 135–48.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a Theory of Motive Acquisition. *American Psychologist*, 20 (5), 321–33.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McConkie, M. L. (1979). A Clarification of the Goal Setting and Appraisal Process in MBO. *Academy of Management Review*, 4, 29–40.
- McCormick, C. B., and Levin, J. R. (1987). Mnemonic Prose-Learning Strategies. In M. Pressley and M. McDaniel (Eds.), *Imaginary and Related Mnemonic Processes*. New York: Springer-Verlag.
- McElroy, J. C., and Schrader, C. B. (1986). Attribution Theories of Leadership and Network Analysis. *Journal of Management*, 12, 351–62.
- McFarland, A. S. (1992). Interest Groups and the Policymaking Process: Sources of Countervailing Power in America. In M. P. Petracca (Ed.), *The Politics of Interests* (pp. 58–79). Boulder, CO: Westview.
- McNall, S. G., and McNall, S. A. (1992). *Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McNamara, V., and Enns, F. (1966). Directive Leadership and Staff Acceptance of the Principal. *Canadian Administrator*, 6, 5–8.
- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- McNeil, L. M. (1988a). Contradictions of Control, Part 1: Administrators and Teachers. *Phi Delta Kappan*, 69, 333–39.
- McNeil, L. M. (1988b). Contradictions of Control, Part 2: Administrators and Teachers. *Phi Delta Kappan*, 69, 432–38.
- Meany, D. P. (1991). Quest for Quality. *California Technology Project Quarterly*, 2, 8–15.
- Mechanic, D. (1962). Sources of Power of Lower Participants in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 6, 349–64.
- Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L., and Cameron, R. (1985). Metacognitive Assessment. In S. Yussen (Ed.), *The Growth of Reflection in Children*. Orlando, FL: Academic Press.
- Mendell, P. R. (1971). Retrieval and Representation in Long-Term Memory. *Psychonomic Science*, 23, 295–96.
- Mennuti, N., and Kottkamp, R. B. (1986). Motivation Through the Design of Work: A

- Synthesis of the Job Characteristics Model and Expectancy Motivation Tested in Middle and Junior High Schools. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Mento, A. J., Locke, E. A., and Klein, H. J. (1992). Relationship of Goal Level to Valence and Instrumentality. *Journal of Applied Psychology*, 77, 395–405.
- Merton, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Metz, M. H. (1986). *Different by Design: The Context and Character of Three Magnet Schools*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Meyer, J. W. (1992). Centralization of Funding and Control in Educational Governance. In J. W. Meyer and W. R. Scott (Eds.), *Organization Environments: Ritual and Rationality* (pp. 179–97). Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, J. W., and Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 440–63.
- Meyer, J. W., and Rowan, B. (1978). The Structure of Educational Organizations. In M. W. Meyer (Ed.), *Environments and Organizations* (pp. 78–109). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, J. W., and Scott, W. R. (1983). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., and Deal, T. E. (1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In J. W. Meyer and W. R. Scott (Eds.), *Organization Environments: Ritual and Rationality* (pp. 45–67). Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., and Strang, D. (1987). Centralization, Fragmentation, and School District Complexity. *Administrative Science Quarterly*, 32, 186–201.
- Meyer, M. W. (1978). Introduction: Recent Developments in Organizational Research and Theory. In M. W. Meyer (Ed.), *Environments and Organizations* (pp. 1–19). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michaels, R. E., Cron, W. L., Dubinsky, A. J., and Joachimsthaler, E. A. (1988). Influence of Formalization on the Organizational Commitment and Work Alienation of Salespeople and Industrial Buyers. *Journal of Marketing Research*, 25, 376–83.
- Michels, R. (1949). *Political Parties*. E. and C. Paul (Trans.). Glencoe, IL: Free Press (first published in 1915).
- Midgley, C., Feldlaufer, H., and Eccles, J. S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–58.
- Midgley, C., and Wood, S. (1993). Beyond Site-Based Management: Empowering Teachers to Reform Schools. *Phi Delta Kappan*, 75, 245–52.
- Miles, M. B. (1965). Education and Innovation: The Organization in Context. In M. Abbott and J. Lovell (Eds.), *Changing Perspectives in Educational Administration* (pp. 54–72). Auburn, AL: Auburn University Press.
- Miles, M. B. (1969). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and Human Behavior* (pp. 375–91). New York: McGraw-Hill.
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 17, 371–78.
- Milgram, S. (1973). The Perils of Obedience. *Harper's* (December), 62–66, 75–77.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority*. New York: Harper & Row.
- Miller, D. (1992). Environmental Fit versus Internal Fit. *Organization Science*, 3(2), 159–78.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Miller, G. A., Galanter, E., and Pribram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Miller, L. E., and Grush, J. E. (1988). Improving Predictions in Expectancy Theory Research: Effects of Personality, Expectancies, and Norms. *Academy of Management Journal*, 31, 107–22.
- Miller, P. (1993). *Theories of Developmental Psychology*. New York: Freeman.
- Milliken, F. J. (1987). Three Types of Perceived Uncertainty about the Environment: State, Effect, and Response Uncertainty. *Academy of Management Review*, 12, 133–43.
- Mindlin, S. E., and Aldrich, H. (1975). Interorganizational Dependence: A Review of the Concept and a Reexamination of the Findings of the Aston Group. *Administrative Science Quarterly*, 20, 382–92.

- Miner, J. B. (1980). *Theories of Organizational Behavior*. Hinsdale, IL: Dryden.
- Miner, J. B. (1988). *Organizational Behavior*. New York: Random House.
- Miner, A. S., Amburgey, T. L., and Stearns, T. M. (1990). Interorganizational Linkages and Population Dynamics: Buffering and Transformational Shields. *Administrative Science Quarterly*, 35, 689–713.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1978). Patterns in Strategy Formulation. *Management Science*, 24, 934–48.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1980). Organizational Structure and Alienation from Work. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Mintzberg, H. (1981). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, 53(4), 49–61.
- Mintzberg, H. (1983a). *Power In and Around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983b). *Structure in Fives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free Press.
- Mintzberg, H., Raisinghani, D., and Theoret, A. (1976). The Structure of "Unstructured" Decision Processes. *Administrative Science Quarterly*, 23, 246–75.
- Miskel, C., and Cosgrove, D. (1985). Leader Succession in School Settings. *Review of Educational Research*, 55, 87–105.
- Miskel, C., DeFrain, J., and Wilcox, K. (1980). A Test of Expectancy Work Motivation Theory in Educational Organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16, 70–92.
- Miskel, C., Fevurly, R., and Stewart, J. (1979). Organizational Structures and Processes, Perceived School Effectiveness, Loyalty, and Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15, 97–118.
- Miskel, C., McDonald, D., and Bloom, S. (1983). Structural and Expectancy Linkages Within Schools and Organizational Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49–82.
- Miskel, C., and Ogawa, R. (1988). Work Motivation, Job Satisfaction, and Climate. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 279–304). New York: Longman.
- Mitchell, T. R. (1974). Expectancy Models of Job Satisfaction, Occupational Preference, and Effort: A Theoretical, Methodological and Empirical Appraisal. *Psychological Bulletin*, 81, 1053–77.
- Mitchell, T. R. (1979). Organization Behavior. *Annual Review of Psychology*, 30, 243–81.
- Mitroff, I. I., and Kilmann, R. H. (1978). *Methodological Approaches to Social Science: Integrating Divergent Concepts and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizuchi, M. S., and Fein, L. C. (1999). The Social Construction of Organizational Knowledge: A Study of the Uses of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 653–83.
- Moeller, G. H., and Charters, W. W., Jr. (1966). Relation of Bureaucratization to Sense of Power among Teachers. *Administrative Science Quarterly*, 10, 444–65.
- Mohan, M. L. (1993). *Organizational Communication and Cultural Vision*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Mohrman, A. M., Jr., Cooke, R. A., and Mohrman, S. A. (1978). Participation in Decision Making: A Multidimensional Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 14, 13–29.
- Monge, P. R. (1987). The Network Level of Analysis. In C. R. Berger and S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of Communication Science* (pp. 239–70). Newbury Park, CA: Sage.
- Monk, D. H. (1992). Education Productivity Research: An Update and Assessment of Its Role in Education Finance Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 307–32.
- Moon, N. J. (1983). The construction of a conceptual framework for teacher participation in school decision making. Doctoral diss., University of Kentucky, Lexington.
- Moran, E. T., and Volkwein, J. F. (1992). The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate. *Human Relations*, 45(1), 19–47.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organizations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morgan, G. (1997). *Images of Organizations* (New Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morris, P. F. (1990). Metacognition. In M. W. Eysenck, (Ed.), *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology* (pp. 225–29). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Morris, V. C., Crowson, R. L., Hurwitz, E. Jr., and Porter-Gehrie, C. (1981). *The Urban Principal*.

- Chicago: College of Education, University of Illinois at Chicago.
- Morse, P. S., and Ivey, A. E. (1996). *Face to Face: Communication and Conflict Resolution in Schools*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortimore, P. (1993). School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290–310.
- Mortimore, P. (1998). *The Road to Improvement: Reflections on School Effectiveness*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, Endogenous, and Dialectical Constructivism. *Developmental Review*, 2, 371–84.
- Moshman, D. (1997). Pluralist Rational Constructivism. *Issues in Education* (3), 235–44.
- Mott, P. E. (1972). *The Characteristics of Effective Organizations*. New York: Harper & Row.
- Mowday, R. T. (1978). The Exercise of Upward Influence in Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 23, 137–56.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., and Steers, R. M. (1982). *Employee-Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press.
- Mullins, T. (1983). Relationships among teachers' perception of the principal's style, teachers' loyalty to the principal, and teachers' zone of acceptance. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Murnane, R. J. (1981). Interpreting the Evidence on School Effectiveness. *Teachers College Record*, 83, 19–35.
- Murnane, R. J. (1987). Understanding Teacher Attrition. *Harvard Educational Review*, 57, 177–82.
- Murphy, M. J. (1985). Testimony before the California Commission on the Teaching Profession. Sacramento.
- Myers, I. B., and Briggs, K. C. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Myers, M. T., and Myers, G. E. (1982). *Managing by Communication: An Organizational Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Nadler, D. A., and Lawler, E. E., III. (1977). Motivation: A Diagnostic Approach. In J. R. Hackman, E. E. Lawler III, and L. W. Porter (Eds.), *Perspectives on Behavior in Organizations* (pp. 26–38). New York: McGraw-Hill.
- Nadler, D. A., and Tushman, M. L. (1983). A General Diagnostic Model for Organizational Behavior Applying a Congruence Perspective. In J. R. Hackman, E. E. Lawler III, and L. W. Porter (Eds.), *Perspectives on Behavior in Organizations* (pp. 112–24). New York: McGraw-Hill.
- Nadler, D. A., and Tushman, M. L. (1989). Organizational Frame Bending: Principles for Managing Reorientation. *Academy of Management Executive*, 3, 194–203.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Commission on Excellence in Educational Administration. (1987). *Leaders for America's Schools*. Tempe, AZ: University Council for Educational Administration.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- Needles, M., and Knapp, M. (1994). Teaching Writing to Children Who Are Undeserved. *Journal of Educational Psychology*, 86, 339–49.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and Metacognition. *American Psychologist*, 51, 102–16.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–28.
- Newberry, J. F. (1971). A comparative analysis of the organizational structures of selected post-secondary educational institutions. Doctoral diss., University of Alberta, Edmonton.
- Nicholls, J. G., and Miller, A. (1984). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Volume 1: Student Motivation* (pp. 39–73). New York: Academic Press.
- Nicholson, J. H. (1980). Analysis of communication satisfaction in an urban school system. Doctoral diss., George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Nietzsche, F. (1968). *The Will to Power*. New York: Vintage Books.
- Nietzsche, F. (1968). *Twilight of the Idols*. Harmondsworth: Penguin.
- Nietzsche, F. (1969). *Ecce Homo*. New York: Vintage Books.
- Nisbett, R. E., and Ross, L. (1980). *Human Inferences: Strategies and Shortcomings in Social Judgments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Northcraft, G. B., and Earley, P. C. (1989). Technology, Credibility, and Feedback Use. *Organizational Behavior and Human Performance*, 44, 83–96.
- Northcraft, G. B., and Neale, M. A. (1987). Experts, Amateurs, and Real Estate: An Anchoring-and-Adjustment Perspective on Property Pricing in Decision. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 84–97.
- Nutt, P. C. (1984). Types of Organizational Decision Processes. *Administrative Science Quarterly*, 29, 414–50.
- O'Dempsey, K. (1976). Time Analysis of Activities, Work Patterns and Roles of High School Principals. *Administrator's Bulletin*, 7, 1–4.
- Odiorne, G. S. (1979). *MBO II: A System of Managerial Leadership for the 80s*. Belmont, CA: Pitman.
- O'Donnell, A. M., and O'Kelly, J. (1994). Learning from Peers: Beyond the Rhetoric of Positive Results. *Educational Psychology Review*, 6, 321–50.
- Ogawa, R. T. (1991). Enchantment, Disenchantment, and Accommodation: How a Faculty Made Sense of the Succession of a Principal. *Educational Administration Quarterly*, 27(1), 30–60.
- Ogawa, R. T. (1992). Institutional Theory and Examining Leadership in School. *International Journal of Educational Management*, 6 (3), 14–21.
- Ogawa, R. T. (1994). The Institutional Sources of Educational Reform: The Case of School-Based Management. *American Educational Research Journal*, 31(3), 519–48.
- Ogawa, R. T., and Bossert, S. T. (1995). Leadership as an Organizational Property. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224–43.
- Okeafor, K. R., and Teddlie, C. (1989). Organizational Factors Related to Administrator's Confidence in Teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 28–36.
- Oldham, G. R., and Kulik, C. T. (1984). Motivation Enhancement Through Work Redesign. In J. L. Bess (Ed.), *College and University Organization* (pp. 85–104). New York: New York University Press.
- Oldham, G. R., and Miller, H. E. (1979). The Effect of Significant Other's Job Complexity and Employee Reactions to Work. *Human Relations*, 32, 247–60.
- Olsen, M. E. (1965). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olsen, M. E. (1968). A Theory of Groups and Organizations. In B. M. Russett (Ed.), *Economic Theory of International Politics*. Chicago: Markham.
- O'Reilly, C. A. I., Chatman, J. A., and Caldwell, D. (1991). People and Organizational Culture: A Q-sort Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487–516.
- O'Reilly, C. A. I., and Pondy, L. R. (1979). Organizational Communication. In S. Kerr (Ed.), *Organizational Behavior* (pp. 119–50). Columbus, OH: Grid.
- O'Reilly, C. A. I., and Roberts, K. H. (1977). Task Group Structure, Communication, and Effectiveness in Three Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 62, 674–81.
- Orpen, C. (1979). The Effects of Job Enrichment on Employee Satisfaction, Motivation, Involvement, and Performance: A Field Experiment. *Human Relations*, 32, 189–217.
- Ostroff, C., and Schmitt, N. (1993). Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1345–61.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ouchi, W., and Wilkins, A. L. (1985). Organizational Culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457–83.
- Pace, C. R., and Stern, G. C. (1958). An Approach to the Measure of Psychological Characteristics of College Environments. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269–77.
- Packard, J. S. (1988). The Pupil Control Studies. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 185–207). New York: Longman.
- Packard, J. S., and Willower, D. J. (1972). Pluralistic Ignorance and Pupil Control Ideology. *Journal of Educational Administration*, 10, 78–87.
- Padgett, J. F. (1980). Managing Garbage Can Hierarchies. *Administrative Science Quarterly*, 25, 583–604.
- Page, C. H. (1946). Bureaucracy's Other Face. *Social Forces*, 25, 88–94.
- Pajares, F. (1996). Current Directions in Self Research: Self-Efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich

- (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 1–49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Palincsar, A. S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolding Instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73–98.
- Palincsar, A. M. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. In J. T. Spence, J. M. Darley, D. J. Foss (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 345–76). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Pallas, A. M., Natriello, G., and McDill, E. L. (1989). The Changing Nature of the Disadvantaged Population: Current Dimension and Future Trends. *Educational Researcher*, 18, 16–22.
- Pallas, A. M., and Neumann, A. (1993). Blinded by the Light: The Applicability of Total Management to Educational Organizations. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Paris, S. G., and Cunningham, A. E. (1996). Children Becoming Students. In D. Berliner and R. Calfee, (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 117–46). New York: Macmillan.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., and Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293–316.
- Parsons, T. (1947). Introduction. In Max Weber, *The Theory of Social and Economic Organization* (pp. 3–86). A. M. Henderson and T. Parsons (Trans.). New York: Free Press.
- Parsons, T. (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society*. New York: Free Press.
- Parsons, T., Bales, R. F., and Shils, E. A. (1953). *Working Papers in the Theory of Action*. New York: Free Press.
- Parsons, T., and Shils, E. A. (Eds.). (1951). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pasch, M., Sparks-Langer, G., Gardner, T. G., Starko, A. J., and Moody, C. D. (1991). *Teaching as Decision Making: Instructional Practices for the Successful Teacher*. New York: Longman.
- Pastor, M. C., and Erlandson, D. A. (1982). A Study of Higher Order Need Strength and Job Satisfaction in Secondary Public School Teachers. *Journal of Educational Administration*, 20, 172–83.
- Pawar, B. S., and Eastman, K. K. (1997). The Nature and Implications of Contextual Influences on Transformational Leadership: A Conceptual Examination. *Academy of Management Review*, 22(1), 80–109.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., and Johnson, E. J. (1988). Adaptive Strategy Selection in Decision Making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 534–52.
- Peabody, R. L. (1962). Perceptions of Organizational Authority: A Comparative Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 6, 463–82.
- Penley, L. E., Alexander, E. R., Jernigan, I. E., and Henwood, C. I. (1991). Communication Abilities of Managers: The Relationship to Performance. *Journal of Management*, 17(1), 57–76.
- Pennings, J. M. (1985). *Organizational Strategy and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pennings, J. M. (1992). Structural Contingency Theory: A Reappraisal. *Research in Organizational Behavior*, 14, 267–309.
- Perkins, D. N. (1991, May). Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage? *Educational Technology*, 31, 18–23.
- Perrow, C. (1978). Demystifying Organization. In R. Saari and Y. Hasenfeld (Eds.), *The Management of Human Services* (pp. 105–20). New York: Columbia University Press.
- Perrow, C. (1986). *Complex Organizations: A Critical Essay* (3rd ed.). Glencoe, IL: Scott, Foresman.
- Peters, L. H., Hartke, D. D., and Pohlmann, J. T. (1985). Fiedler's Contingency Theory of Effectiveness: An Application of the Meta-Analysis Procedures of Schmidt and Hunter. *Psychological Bulletin*, 97, 274–85.
- Peters, T. J., and Waterman, R. H., Jr. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row.
- Peterson, K. D. (1977–78). The Principal's Tasks. *Administrator's Notebook*, 26, 1–4.
- Peterson, P. E. (1989). The Public Schools: Monopoly or Choice? Conference on Choice and Control in American Education. Robert M. LaFollette Institute of Public Affairs, University of Wisconsin, Madison.
- Pfeffer, J. (1972). Size and Composition of Corporate Boards of Directors: The Organization and Its Environment. *Administrative Science Quarterly*, 17, 218–28.
- Pfeffer, J. (1976). Beyond Management and the Worker: The Institutional Function of Management. *Academy of Management Review*, 1, 36–46.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Boston: Pitman.

- Pfeffer, J. (1982). *Organizations and Organization Theory*. Boston: Pitman.
- Pfeffer, J. (1997). *New Directions for Organization Theory*. New York: Oxford University Press.
- Pfeffer, J., and Leblebici, H. (1973). The Effect of Competition on Some Dimensions of Organizational Structure. *Social Forces*, 52, 268–79.
- Pfeffer, J., and Salancik, G. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row.
- Phillips, D. C., and Thomas, A. R. (1982). Principals' Decision Making: Some Observations. In W. S. Simpkins, A. R. Thomas, and E. B. Thomas (Eds.), *Principal and Task: An Australian Perspective* (pp. 74–83). Armidale, NSW, Australia: University of New England.
- Phillips, D. C. (1997). How, Why, What, When, and Where: Perspectives on Constructivism in Psychology and Education. *Issues in Education*, 3, 151–94.
- Pinder, C. C. (1984). *Work Motivation: Theory, Issues, and Applications*. Dallas: Scott, Foresman.
- Pinfield, L. T. (1986). A Field Evaluation of Perspectives on Organizational Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 31, 365–88.
- Pintrich, P. R. (1988). A Process-Oriented View of Student Motivation and Cognition. In J. S. Stark and L. A. Mets (Eds.), *Improving Teaching and Learning Through Research* (pp. 65–79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R., and Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 371–402). Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., and Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–99.
- Pitner, N., and Ogawa, R. T. (1981). Organizational Leadership: The Case of the Superintendent. *Educational Administration Quarterly*, 17, 45–65.
- Podgurski, T. P. (1990). School effectiveness as it relates to group consensus and organizational health of middle schools. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Podsakoff, P. M., Niehoff, B. P., MacKenzie, S. B., and Williams, M. L. (1993). Do Substitutes for Leadership Really Substitute for Leadership? An Empirical Examination of Kerr and Jermier's Situational Leadership Model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 1–44.
- Poole, M. S. (1985). Communication and Organizational Climates: Review, Critique, and a New Perspective. In R. D. McPhee and P. K. Tompkins (Eds.), *Organizational Communications Traditional Themes and New Directions* (pp. 79–108). Beverly Hills, CA: Sage.
- Porter, L. W. (1961). A Study of Perceived Need Satisfaction in Bottom and Middle Management Jobs. *Journal of Applied Psychology*, 45, 1–10.
- Porter, L. W., and Lawler, E. E., III. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, IL: Dorsey.
- Porter, L. W., and Roberts, K. H. (1976). Communication in Organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1533–89). Chicago: Rand McNally.
- Powell, T. C. (1995). Total Quality Management as Competitive Advantage: A Review and Empirical Study. *Strategic Management Journal*, 16, 15–37.
- Powell, W. W. (1991). Expanding the Scope of Institutional Analysis. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 183–203). Chicago: University of Chicago Press.
- Powell, W. W., and DiMaggio, P. J. (1991). Introduction. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 1–38). Chicago: University of Chicago Press.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100, 354–95.
- Pressley, M., Levin, J., and Delaney, H. D. (1982). The Mnemonic Keyword Method. *Review of Research in Education*, 52, 61–91.
- Prestine, N. A. (1991). Shared Decision Making in Restructuring Essential Schools: The Role of the Principal. *Planning and Changing*, 22, 160–78.
- Pugh, D. S., and Hickson, D. J. (1976). *Organizational Structure in Its Context*. Westmead, Farnborough, Hants., England: Saxon House, D. C. Heath.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., and Hinings, C. R. (1968). Dimensions of Organizational Structure. *Administrative Science Quarterly*, 13, 56–105.

- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., and Turner, C. (1969). The Context of Organizational Structure. *Administration Science Quarterly*, 14, 91–114.
- Purkey, S. C., and Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83, 427–52.
- Quarstein, V. A., McAfee, R. B., and Glassman, M. (1992). The Situational Occurrences Theory of Job Satisfaction. *Human Relations*, 45(8), 859–72.
- Rachlin, H. (1991). *Introduction to Modern Behaviorism* (3rd ed.). New York: Freeman.
- Raffini, J. P. (1996). *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ratsoy, E. W. (1973). Participative and Hierarchical Management of Schools: Some Emerging Generalizations. *Journal of Educational Administration*, 11, 161–70.
- Raudenbush, S., Rowen, B., and Cheong, Y. (1992). Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65, 150–67.
- Rauschenberger, J., Schmitt, N., and Hunter, J. E. (1980). A Test of the Need Hierarchy Concept by a Markov Model of Change in Need Strength. *Administrative Science Quarterly*, 25, 654–70.
- Recht, D. R., and Leslie, L. (1988). Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers' Memory of Text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16–20.
- Redding, W. C. (1972). *Communication Within the Organization*. West Lafayette, IN: Purdue Research Council.
- Reder, L. M., and Anderson, J. R. (1980). A Comparison of Texts and Their Summaries: Memorial Consequences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(2), 121–34.
- Reeve, J. (1996). *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reeves, C. A., and Bednar, D. A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419–45.
- Reilly, B. J., and DiAngelo, J. A. (1990). Communication: A Cultural System of Meaning and Value. *Human Relations*, 43(2), 129–40.
- Reiss, F. (1994). Faculty loyalty in and around the urban elementary school. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Reiss, F., and Hoy, W. K. (1998). Faculty Loyalty: An Important but Neglected Concept in the Study of Schools. *Journal of School Leadership*, 8, 4–21.
- Resnick, L. B. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 32, 659–704.
- Reynolds, D., and Teddlie, C. (with Creemers, B., Scheerens, J., and Townsend, T.). (2000). An Introduction to School Effectiveness Research. In C. Teddlie, and D. Reynolds, (Eds.), *The International Handbook on School Effectiveness Research* (pp. 3–25). New York: Falmer.
- Reynolds, P. D. (1971). *A Primer in Theory Construction*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Rhodes, L. A. (1990). Why Quality Is Within Our Grasp . . . If We Reach. *The School Administrator*, 47(10), 31–34.
- Rice, A. W. (1978). Individual and work variables associated with principal job satisfaction. Doctoral diss., University of Alberta, Edmonton.
- Rice, R. E. (1992). Task Analyzability, Use of New Media, and Effectiveness: A Multi-Site Exploration of Media Richness. *Organization Science*, 3(4), 475–500.
- Rice, M. E., and Schneidner, G. T. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980–1991. *Journal of Educational Administration*, 32, 43–58.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., and Johnson, P. E. (1997). Empowerment and Conflict at School-Based and Non-School-Based Sites in the United States. *Journal of International Studies in Educational Administration*, 25, 77–87.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., and Eckley, M. (1998). Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding the Influence Process. *Educational Administration Quarterly*, 24, 608–30.
- Robbins, S. P. (1983). *The Structure and Design of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.
- Roberts, K. H., Hulin, C. L., and Rousseau, D. M. (1978). *Developing an Interdisciplinary Science of Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roberts, N. C., and Bradley, R. T. (1988). Limits of Charisma. In J. A. Conger and R. N. Kanungo (Eds.), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (pp. 253–75). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Robinson, D. H., and Kiewra, K. A. (1995). Visual Argument: Graphic Outlines Are Superior to Outlines in Improving Learning from Text. *Journal of Educational Psychology, 87*, 455–67.
- Rockey, E. H. (1984). *Communication in Organizations*. Lanham, MD: University Press of America.
- Roethlisberger, F. J., and Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rogers, R. C., and Hunter, J. E. (1989). The impact of management by objectives on organizational productivity. Unpublished paper, School of Public Administration, University of Kentucky, Lexington.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time, and Direct Instruction. In P. Peterson and H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (pp. 28–56). Berkeley, CA: McCutchan.
- Rosenshine, B. (1988). Explicit Teaching. In D. Berliner and B. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers* (pp. 75–92). New York: Random House.
- Rosenshine, B., and Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.) *Teaching Research on Teaching* (3rd ed., pp. 376–91). New York: Macmillan.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., and Gadalla, T. (1996). Within-Teacher Predictors of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*, 385–400.
- Rossmann, G. B., Corbett, H. D., and Firestone, W. A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools: A Cultural Perspective*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs, 80* (1, Whole No. 609).
- Rousseau, D. M. (1978). Characteristics of Departments, Positions, and Individuals: Contexts for Attitudes and Behavior. *Administrative Science Quarterly, 23*, 521–40.
- Rowan, B. (1981). The Effects of Institutionalized Rules on Administrators. In S. B. Bacharach (Ed.), *Organizational Behavior in Schools and School Districts* (pp. 47–75). New York: Praeger.
- Rowan, B. (1982). Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools. *Administrative Science Quarterly, 27*, 259–79.
- Rowan, B. (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of School. *Review of Research in Education, 16*, 353–89.
- Rowan, B. (1993). Institutional Studies of Organization: Lines of Analysis and Data Requirements. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Rowan, B. (1998). The Task Characteristics of Teaching: Implications for the Organizational Design of Schools. In R. Bernhardt, C. Hedley, G. Cattari, and V. Svolopoulos (Eds.), *Curriculum Leadership: Rethinking Schools for the 21st Century* (pp. 37–54). Creskill, NJ: Hampton Press.
- Rowan, B., Bossert, S. T., and Dwyer, D. C. (1983). Research on Effective Schools: A Cautionary Note. *Educational Researcher, 12*, 24–31.
- Rowan, B., and Miskel, C. (1999). Institutional Theory and the Study of Educational Organizations. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed., pp. 359–83). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., and Cheong, Y. F. (1993). Teaching as a Nonroutine Task: Implications for the Management of Schools. *Educational Administration Quarterly, 29*, 479–99.
- Rumelhart, D., and Ortony, A. (1977). *The Representation of Knowledge in Memory*. In R. Anderson, R. Spiro, and W. Montague (Eds.), *Schooling and The Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Russ, G. S., Daft, R. L., and Lengel, R. H. (1990). Media Selection and Managerial Characteristics in Organizational Communication. *Management Communication Quarterly, 4*, 151–75.
- Russell, R. D., and Russell, C. J. (1992). An Examination of the Effects of Organizational Norms, Organizational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy. *Journal of Management, 18*(4), 639–56.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ousten, J., and Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
- Ryan, R. M., and Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and

- Projective Assessments of Individual Differences in the Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–58.
- Sackney, L. E. (1976). The relationship between organizational structure and behavior in secondary schools. Doctoral diss., University of Alberta, Edmonton.
- Salancik, G. R., and Pfeffer, J. (1977). Constraints on Administrative Discretion: The Limited Influence of Mayors on City Budgets. *Urban Affairs Quarterly*, 12, 475–98.
- Sanchez, P. (1999). How to Craft Successful Employee Communication in the Information Age. *Communication World*, 16(7), 9–15.
- Sashkin, M., and Burke, W. W. (1990). Understanding and Assessing Organizational Leadership. In K. E. Clark and M. B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership* (pp. 297–325). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Sayles, L. R., and Strauss, G. (1966). *Human Behavior in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scheerens, J., and Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Permagon.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45(2), 109–19.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scherkenbach, W. (1991). *Deming's Road to Continual Improvement*. Knoxville, TN: SPC Press.
- Scherkenbach, W. (1992). *The Deming Route to Quality and Production*. Washington, DC: CEEPress.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., and Osborn, R. N. (1994). *Managing Organizational Behavior*. New York: Wiley.
- Schmidt, F. L., and Hunter, J. E. (1992). Development of a Causal Model of Processes Determining Job Performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 89–92.
- Schmitz, J., and Fulk, J. (1991). Organizational Colleagues, Media Richness, and Electronic Mail. *Communication Research*, 18(4), 487–523.
- Schmuck, R. A., and Runkel, P. J. (1985). *The Handbook of Organization Development in Schools* (3rd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–71.
- Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–31.
- Schunk, D. H. (1996a). *Learning Theories: An Educational Perspective* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Schunk, D. H. (1996b). Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–82.
- Schwartz, B., and Reisberg, D. (1991). *Learning and Memory*. New York: Norton.
- Scott, W. R. (1977). Effectiveness of Organizational Effectiveness Studies. In P. S. Goodman and J. M. Pennings (Eds.), *New Perspectives on Organizational Effectiveness* (pp. 63–95). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, W. R. (1981). *Organizations: Rational, Natural and Open System*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scott, W. R. (1983). Introduction: From Technology to Environment. In J. W. Meyer and W. R. Scott (Eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (pp. 13–17). Beverly Hills, CA: Sage.
- Scott, W. R. (1987a). The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly*, 32, 493–511.
- Scott, W. R. (1987b). *Organizations: Rational, Natural, and Open System* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scott, W. R. (1991). Unpacking Institutional Arguments. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 164–82). Chicago: University of Chicago Press.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (3rd. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, W. R. (1998). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (4th. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scott, W. R., and Meyer, J. W. (1991). The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence. In W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 108–140). Chicago: University of Chicago Press.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots*. Berkeley: University of California Press.

- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. New York: Harper & Row.
- Selznick, P. (1992). *The Moral Commonwealth*. Berkeley: University of California Press.
- Semb, G. B., and Ellis, J. A. (1994). Knowledge Taught in School: What Is Remembered? *Review of Educational Research*, 64, 253–86.
- Senatra, P. T. (1980). Role Conflict, Role Ambiguity, and Organizational Climate in a Public Accounting Firm. *Accounting Review*, 55, 594–603.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shakespeare, C. (1986). *Women in Educational Administration*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shamir, B., and Howell, J. M. (1999). Organizational and Contextual Influences on the Emergence and Effectiveness of Charismatic Leadership. *Leadership Quarterly*, 10(2), 257–83.
- Shamir, B., House, R. J., and Arthur, M. B. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. *Organization Science*, 4(4), 577–94.
- Shamir, B., Zokay, E., Breinin, E., and Popper, M. (1998). Correlates of Charismatic Leader Behavior in Military Units. *Academy of Management Journal*, 41(4), 387–409.
- Shanker, A. (1989, May 14). Does Money Make a Difference? A Difference over Answers. *New York Times*.
- Sharma, C. L. (1955). Who Should Make What Decisions? *Administrator's Notebook*, 3, 1–4.
- Shelby, A. N. (1986). The Theoretical Bases of Persuasion: A Critical Introduction. *Journal of Business Communication*, 23, 5–29.
- Shuell, T. (1996). Teaching and Learning in a Classroom Context. In D. Berliner and R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726–64). New York: Macmillan.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56, 411–36.
- Sickler, J. L. (1988). Teachers in Charge: Empowering the Professionals. *Phi Delta Kappan*, 69, 354–56.
- Silins, H. C. (1992). Effective Leadership for School Reform. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 317–34.
- Silver, P. (1983). *Educational Administration: Theoretical Perspectives in Practice and Research*. New York: Harper & Row.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative Behavior*. New York: Macmillan.
- Simon, H. A. (1957a). *Administrative Behavior* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Simon, H. A. (1957b). *Models of Man*. New York: Wiley.
- Simon, H. A. (1968). Administrative Behavior. In D. Suls (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 74–79). New York: Macmillan.
- Simon, H. A. (1987). Making Management Decisions: The Role of Intuition and Emotion. *Academy of Management Executive*, 1, 57–64.
- Simon, H. A. (1991). Keynote Address. UCEA Conference, Baltimore, MD.
- Simon, H. A. (1993). Decision-Making: Rational, Nonrational, and Irrational. *Educational Administration Quarterly*, 29(3), 392–411.
- Sirotnik, K. A., and Clark, R. (1988). School-Centered Decision Making and Renewal. *Phi Delta Kappan*, 69, 660–64.
- Skinner, B. F. (1950). Are Theories of Learning Necessary? *Psychological Review*, 57, 193–216.
- Slater, R. O., and Boyd, W. B. (1999). *Schools as Politics*. In J. Murphy and K. S. Louis, (Eds.), *Handbook on Research of Educational Administration* (pp. 297–322). San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, F. (1975). *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, J. F., and Kida, T. (1991). Heuristics and Biases: Expertise and Task Realism in Auditing. *Psychological Bulletin*, 109, 472–89.
- Smith, L. (1993). *Necessary Knowledge: Piagetian Perspectives on Constructivism*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, M. S., and O'Day, J. A. (1990). Systemic School Reform. In S. H. Fuhrman and B. Malen (Eds.), *The Politics of Curriculum and Testing* (pp. 233–67). London: Falmer.
- Smylie, M. A. (1988). The Enhancement Function of Staff Development: Organization and Psychological Antecedents to Individual

- Teacher Change. *American Educational Research Journal*, 25, 1–30.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning Teachers' Work: Connections to the Classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129–77.
- Smylie, M. A., and Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher Leaders and Their Principals: Exploring the Development of New Working Relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 150–84.
- Smylie, M. A., and Hart, A. W. (1999). School Leadership for Teacher Learning and Change: A Human and Social Capital Development Perspective. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 421–41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smylie, M. A., and Smart, J. C. (1990). Teacher Support for Career Enhancement Initiatives: Program Characteristics and Effects on Work. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 139–55.
- Snowman, J. (1984). Learning Tactics and Strategies. In G. Phye and T. Andre (Eds.), *Cognitive Instructional Psychology*. Orlando, FL: Academic Press.
- Sousa, D. A., and Hoy, W. K. (1981). Bureaucratic Structure in Schools: A Refinement and Synthesis in Measurement. *Educational Administration Quarterly*, 17, 21–40.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spencer, B. A. (1994). Models of Organization and Total Quality Management. *Academy of Management Review*, 19(3), 446–71.
- Spenner, K. I. (1988). Social Stratification, Work, and Personality. *Annual Review of Sociology*, 14, 69–97.
- Spillane, J. P., and Jennings, N. E. (1997). Aligned Instructional Policies and Ambitious Pedagogy: Exploring Instructional Reform from the Classroom Perspective. *Teachers College Record*, 98, 449–81.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. L., and Coulson, R. L. (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.
- Sproull, L. (1981). Managing Educational Programs: A Microbehavioral Analysis. *Human Organization*, 40, 113–122.
- Sproull, L., Weiner, S., and Wolf, D. (1978). *Organizing an Anarchy: Beliefs, Bureaucracy, and Politics in the National Institute of Education*. Chicago: University of Illinois.
- Starkie, D. (1984). Policy Changes, Configurations, and Catastrophes. *Policy and Politics*, 12, 71–84.
- Staw, B. M. (1984). Organizational Behavior: A Review and Reformulation of the Field's Outcome Variables. *Annual Review of Psychology*, 35, 627–666.
- Stearns, T. M., Hoffman, A. N., and Heide, J. B. (1987). Performance of Commercial Television Stations as an Outcome of Interorganizational Linkages and Environmental Conditions. *Academy of Management Journal*, 30, 71–90.
- Stedman, L. C. (1987). It's Time We Changed the Effective Schools Formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 214–24.
- Steers, R. M. (1975). Problems in the Measurement of Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 20, 546–58.
- Steers, R. M. (1977). *Organizational Effectiveness: A Behavioral View*. Santa Monica, CA: Goodyear.
- Steers, R. M., and Porter, L. W. (Eds.). (1983). *Motivation and Work Behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Steers, R. M., and Porter, L. W. (Eds.) (1991). *Motivation and Work Behavior* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Steinfeld, C. W., and Fulk, J. (1986). Task Demands and Managers' Use of Communication Media: An Information Processing View. Meeting of the Academy of Management, Chicago.
- Stevenson, H., and Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap*. New York: Summit Books.
- Stinchcombe, A. L. (1959). Bureaucratic and Craft Administration of Production. *Administrative Science Quarterly*, 4, 168–87.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to Learn* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of Leadership: A Follow-Up to 1970. In B. M. Bass (Ed.), *Stogdill's Handbook of Leadership* (pp. 73–97). New York: Free Press.
- Stohl, C. (1995). *Organizational Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strang, D. (1987). The Administrative Transformation of American Education: School

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., and Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–48.
- Tsui, A. S. (1990). A Multiple-Constituency Model of Effectiveness: An Empirical Examination at the Human Resource Subunit Level. *Administrative Science Quarterly*, 35, 458–83.
- Tubbs, M. E., Boehne, D., and Dahl, J. G. (1993). Expectancy, Balance, and Motivational Force Functions in Goal-Setting Research: An Empirical Test. *Journal of Applied Psychology*, 78, 361–73.
- Turban, D. B., and Keon, T. L. (1993). Organizational Attractiveness. An Interactionist Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 184–93.
- Tversky, A. (1969). Intransitivity of Preferences. *Psychological Review*, 76, 31–84.
- Tversky, A., and Kahneman, D. (1973). Availability: Heuristic for Judging Frequency and Probability. *Cognitive Psychology*, 5, 207–32.
- Tversky, A., and Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185, 1124–31.
- Tversky, A., and Kahneman, D. (1981). The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, 21, 453–58.
- Tyler, T. R. (1994). Psychological Models of the Justice Motive: Antecedents of Distributive and Procedural Justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 850–63.
- Udy, S. H. (1959). "Bureaucracy" and "Rationality" in Weber's Organization Theory. *American Sociological Review*, 24, 791–95.
- Uline, C. L., Miller, D. M., and Tschannen-Moran, M. (1998). School Effectiveness: The Underlying Dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462–83.
- U. S. Department of Health, Education and Welfare (1973). *Work in America, Report of a Special Task Force*. Cambridge: MIT Press.
- Urwick, L. F. (1937). Organization as a Technical Problem. In L. Gulick and L. F. Urwick (Eds.), *Papers on the Science of Administration* (pp. 47–88). New York: Institute of Public Administration, Columbia University.
- Vance, V. S., and Schlechty, P. C. (1981). Do Academically Able Teachers Leave Education: The North Carolina Case. *Phi Delta Kappan*, 63, 106–12.
- Vance, V. S., and Schlechty, P. C. (1982). The Distribution of Academic Ability in the Teaching Force: Policy Implications. *Phi Delta Kappan*, 64, 22–27.
- Van de Ven, A. H., and Ferry, D. L. (1980). *Measuring and Assessing Organization*. New York: Wiley.
- Van Errede, W. and Thierry, H. (1996). Vroom's Expectancy Models and Work Related Criteria: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81, 575–86.
- Van Meter, P., Yokoi, L., and Pressley, M. (1994). College Students' Theory of Note-Taking Derived from Their Perceptions of Note-Taking. *Journal of Educational Psychology*, 86, 323–38.
- Vecchio, R. P. (1977). An Empirical Examination of the Validity of Fiedler's Model of Leadership Effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19, 180–206.
- Vecchio, R. P. (1988). *Organizational Behavior*. Chicago: Dryden Press.
- Vecchio, R. P. (1993). The Impact of Differences in Subordinate and Supervisor Age on Attitudes and Performance. *Psychology and Aging*, 8(1), 112–19.
- Verdugo, R. R., Greenberg, N. M., Henderson, R. D., Uribe, O. Jr., and Schneider, J. M. (1997). School Governance Regimes and Teachers' Job Satisfaction: Bureaucracy, Legitimacy, and Community. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 38–66.
- Vroom, V. H. (1960). *Some Personality Determinants of the Effects of Participation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Vroom, V. H. (1976). Leadership. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1527–51). Chicago: Rand McNally.
- Vroom, V. H., and Jago, A. G. (1988). On the Validity of the Vroom-Yetton Model. *Journal of Applied Psychology*, 63, 151–62.
- Vroom, V. H., and Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Watkins, K. E., and Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Webb, N., and Palincsar, A. (1996). Group Processes in the Classroom. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 841–76). New York: Macmillan.

- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. In T. Parsons (Ed.), A. M. Henderson and T. Parsons (Trans.). New York: Free Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Weick, K. (1995). What Theory Is Not, Theorizing Is. *Administrative Science Quarterly*, 40, 385–90.
- Weick, K. (1999). Theory Construction as Disciplined Reflexivity: Tradeoffs in the 90s. *The Academy of Management Review*, 24, 797–808.
- Weick, K., and Westley, F. (1996). Organizational Learning: Affirming the Oxymoron. In S. Clegg, C. Hardy, and W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 440–58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 548–73.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616–22.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994a). Ability versus Effort Revisited: The Moral Determinants of Achievement Evaluation and Achievement as a Moral System. *Educational Psychologist*, 29, 163–72.
- Weiner, B. (1994b). Integrating Social and Persons Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64, 557–75.
- Weinert, F. E., and Helmke, A. (1995). Learning from Wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The Wrong Choice as Seen from an Educational Perspective. *Educational Psychologist*, 30, 135–43.
- Wendel, F. C., Kelley, E. A., Kluender, M., and Palmere, M. (1983). *Use of Assessment Center Processes: A Literature Review*. Lincoln, NB: Teachers College, University of Nebraska.
- Westphal, J. D., Gulati, R., and Shortell, S. M. (1997). Customization or Conformity? An Institutional Network Perspective on the Content and Consequence of TQM Adoption. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 366–94.
- Whitehead, A. N. (1925). *Science and the Modern World*. New York: Macmillan.
- Wietz, S. (1974). *Non-Verbal Communication*. New York: Oxford.
- Wilensky, H. (1964). Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137–58.
- Wilkins, A., and Patterson, K. (1985). You Can't Get There From Here: What Will Make Culture-Change Projects Fail. In R. H. Kilmann, M. J. Saxton, and R. Serpa (Eds.), *Gaining Control of the Corporate Culture* (pp. 262–91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilkins, B. M., and Andersen, P. A. (1991). Gender Differences and Similarities in Management Communication: A Meta-Analysis. *Management Communication Quarterly*, 5(1), 6–35.
- Williams, L. B., and Hoy, W. K. (1973). Principal-Staff Relations: Situational Mediator of Effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 9, 66–73.
- Willis, Q. (1980). The Work Activity of School Principals: An Observational Study. *Journal of Educational Administration*, 18, 27–54.
- Willower, D. J. (1963). The Form of Knowledge and the Theory-Practice Relationship. *Educational Theory*, 13, 47–52.
- Willower, D. J. (1975). Theory in Educational Administration. *Journal of Educational Administration*, 13, 77–91.
- Willower, D. J. (1979). Some Issues in Research on School Organization. In G. L. Immegart and W. Boyd (Eds.), *Currents in Administrative Research: Problem Finding in Education* (pp. 63–86). Lexington, MA: Heath.
- Willower, D. J. (1987). Inquiry into Educational Administration: The Last Twenty-Five Years and the Next. *Journal of Educational Administration*, 24, 12–29.
- Willower, D. J. (1991). Values, Valuation and Explanation in School Organizations. *Journal of School Leadership*, 4, 446–83.
- Willower, D. J. (1993). Explaining and Improving Educational Administration. *Educational Management and Administration*, 21, 153–60.
- Willower, D. J. (1994). Values, Valuation, and Explanation in School Organizations. *Journal of School Leadership*, 4(5), 466–83.
- Willower, D. J. (1996). Inquiry in Educational Administration and the Spirit of the Times. *Educational Administration Quarterly*, 32, 341–65.

- Willower, D. J. (1998). Fighting the Fog: A Criticism of Postmodernism. *Journal of School Leadership, 8*, 448–63.
- Willower, D. J., Eidell, T. L., and Hoy, W. K. (1967). *The School and Pupil Control Ideology*. Monograph No. 24. University Park: Pennsylvania State University.
- Willower, D. J., and Forsyth, P. B. (1999). A Brief History of Scholarship on Educational Administration. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Willower, D. J., and Jones, R. G. (1967). Control in an Educational Organization. In J. D. Raths, J. R. Pancella, and J. S. V. Ness (Eds.), *Studying Teaching* (pp. 424–28). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Willower, D. J. and Licata, J. W. (1997). *Values and Valuation in the Practice of Educational Administration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wilson, T. D., Houston, C. E., Etling, K. M., and Brekke, N. (1996). A New Look at Anchoring Effects: Basic Anchoring and Its Antecedents. *Journal of Experimental Psychology: General, 125* (4), 382–407.
- Wimpelberg, R. K., Teddlie, C., and Stringfield, S. (1989). Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research. *Educational Administration Quarterly, 25*, 82–107.
- Wise, A. (1988). The Two Conflicting Trends in School Reform: Legislated Learning Revisited. *Phi Delta Kappan, 69*, 328–32.
- Wiseman, C. (1979a). Selection of Major Planning Issues. *Policy Sciences, 12*, 71–86.
- Wiseman, C. (1979b). Strategic Planning in the Scottish Health Service—A Mixed Scanning Approach. *Long Range Planning, 12*, 103–13.
- Wittrock, M. C. (1992). An Empowering Conception of Educational Psychology. *Educational Psychologist, 27*, 129–42.
- Wolin, S. S. (1960). *Politics and Vision: Continuity and Innovation in Western Political Thought*. Boston: Little, Brown.
- Wood, D. J., and Gray, B. (1991). Toward a Comprehensive Theory of Collaboration. *Journal of Applied Behavioral Science, 27*(2), 139–62.
- Wood, R., and Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review, 14*, 361–84.
- Wood, S. E., and Wood, E. G. (1999). *The World of Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Educational Psychology* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E., and Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., and Hoy, W. K. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education, 6* (2), 137–48.
- Worthy, J. C. (1950). Factors Influencing Employee Morale. *Harvard Business Review, 28*, 61–73.
- Wright, P. M., O'Leary-Kelly, A. M., Cortinak, J. M., Klein, H. J., and Hollenbeck, J. R. (1994). On the Meaning and Measurement of Goal Commitment. *Journal of Applied Psychology, 79*, 795–803.
- Wright, R. (1985). Motivating Teacher Involvement in Professional Growth Activities. *Canadian Administrator, 24*, 1–6.
- Yamagishi, T., Gillmore, M. R., and Cook, K. S. (1988). Network Connections and the Distribution of Power in Exchange Networks. *American Journal of Sociology, 93*, 833–51.
- Yekovich, F. R. (1993). A Theoretical View of the Development of Expertise in Credit Administration. In P. Hallinger, K. Leithwood, and J. Murphy (Eds.), *Cognitive Perspectives on Educational Leadership* (pp. 146–66). New York: Teachers College.
- Yuchtman, E., and Seashore, S. E. (1967). A System Resource Approach to Organizational Effectiveness. *American Sociological Review, 32*, 891–903.
- Yukl, G. A. (1971). Toward a Behavioral Theory of Leadership. *Organizational Behavior and Human Performance, 6*, 414–40.
- Yukl, G. A. (1981). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in Organizations* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in Organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in Organizations* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and

- Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.
- Zahn, C. L. (1991). Face-to-Face Communication in an Office Setting. *Communication Research*, 18(6), 737–54.
- Zald, M. M., and Berger, M. A. (1978). Social Movements in Organizations: Coup d'Etat, Insurgency, and Mass Movements. *American Journal of Sociology*, 42, 823–61.
- Zammuto, R. F. (1982). *Assessing Organizational Effectiveness*. Albany: State University of New York Press.
- Zbaracki, M. J. (1998). The Rhetoric and Reality of Total Quality Management. *Administrative Science Quarterly*, 43(3), 602–36.
- Zenger, T. R., and Lawrence, B. S. (1989). Organizational Demography: The Differential Effects of Age and Tenure Distributions on Technical Communication. *Academy of Management Journal*, 32, 353–76.
- Zey, M. (1992). *Decision Making: Alternatives to Rational Choice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zielinski, A. E., and Hoy, W. K. (1983). Isolation and Alienation in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 19, 27–45.
- Zucker, L. (1987). Institutional Theories of Organization. *Annual Review of Sociology*, 13, 443–64.

Educational Administration: Theory, Research, and Practice, Sixth Edition, presents a comprehensive treatment of theory and research as they affect the day-to-day administration of schools. New case studies challenge readers to apply their knowledge to real-life school problems. The social systems approach is used to synthesize the four basic elements of schools and the processes of administration. This text provides an excellent tool and resource for students of educational administration to develop practical skills essential in today's schools.

Features of this edition:

- NEW! Authentic case studies tie together theory and practice
- NEW! Comprehensive Chapter 2 covers teaching and learning
- Social systems model provides overarching theoretical framework
- Up-to-the-minute theory, research, and references are incorporated throughout

Here's what professors are saying about *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*:

"[The] scholarship is excellent and references are up to date. The review of the latest research on each learning theory is comprehensive and provides a good guide to further reading in the topic." Mike Boone, *Southwest Texas State University*

"I found myself pleased by the judicious and parsimonious inclusion of key facets of each theory supported by relevant citations from the research—citations that offered both foundational orientation and visions of contemporary thought." Bradford S. Woods, *The Ohio State University*

"The book does a good job with reflecting sound scholarship [and] research, use of terms, examples, and chapter length.... [It] exemplifies scholarly work."

Edward A. Poole, *Aurora University*

Related titles available from McGraw-Hill:

Weishaar/Borsa, *Inclusive Educational Administration: A Case Study Approach*
© 2001 0-07-290531-X

Snowden/Gorton, *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies & Simulations*, 5th edition
©1998 0-697-24143-2

Visit us on the web at

<http://www.mhhe.com/socscience/education>



McGraw-Hill Higher Education 
A Division of The McGraw-Hill Companies

ISBN 0-07-232289-6



9 780072 322897

www.mhhe.com