

საბავშვო ბაღის აღმზრდელების მიერ სოციალური და ემოციური
კომპეტენციების ხელშეწყობის სტრატეგიების გამოყენება

ლია ქურციკიძე

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის,
ტექნოლოგიებისა და განათლების ფაკულტეტზე განათლების მეცნიერების დოქტორის
აკადემიური ხარისხის მინიჭების მოთხოვნების შესაბამისად*

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ხათუნა დოლიძე, ასოცირებული პროფესორი

განათლების მეცნიერება

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი, 2025 წელი

განაცხადი

როგორც წარდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის ავტორი, ვაცხადებ, რომ ნაშრომი წარმოადგენს ჩემს ორიგინალურ ნამუშევარს და არ შეიცავს სხვა ავტორების მიერ აქამდე გამოქვეყნებულ, გამოსაქვეყნებლად მიღებულ ან დასაცავად წარდგენილ მასალებს, რომლებიც ნაშრომში არ არის მოხსენიებული ან ციტირებული სათანადო წესების შესაბამისად.

ლია ქურციკიძე

კვლევა (PHDF-22-498) განხორციელდა შოთა რუსთაველის საქართველოს ეროვნული
სამეცნიერო ფონდის ფინანსური მხარდაჭერით

This research (PHDF -22-498) has been supported by shota rustaveli national Science
foundation of georgia (SRNSFG)

აბსტრაქტი

წინამდებარე სადოქტორო ნაშრომი იკვლევს საბავშვო ბაღის აღმზრდელების მიერ 2-5 წლის ბავშვებში სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობი სტრატეგიების გამოყენებას, პირამიდის მოდელის დანერგვის კონტექსტში. კვლევის მიზანი იყო მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ჩარჩოს, პირამიდის მოდელის, დანერგვის პროცესში აღმზრდელების აღქმებისა და მათ მიერ გამოყენებული სტრატეგიების ცვლილების შესწავლა დროის სხვადასხვა მონაკვეთში, ინტერვენციის დაწყებამდე, შუალედურ და ფინალურ ეტაპებზე. ინტერვენციები შემუშავდა დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლის მიხედვით, ხოლო მონაცემების შეგროვებისთვის გამოყენებულია შერეული კვლევის მეთოდოლოგია, რომელიც აერთიანებდა რაოდენობრივ (TPOT – Teaching Pyramid Observation Tool, პირამიდის მოდელის დანერგვის ინსტრუმენტი) და თვისებრივ (ინტერვიუ, დაკვირვება) მეთოდებს. საწყის ეტაპზე, აღმზრდელების პრაქტიკის მაჩვენებელი შედარებით მაღალი იყო გარემოს ორგანიზებაში, თუმცა დაბალი - ბავშვებისთვის სოციალური და ემოციური უნარების მიზანმიმართულ სწავლებაში. ინტერვენციების შედეგად, რაც მოიცავდა ტრენინგს, კონსულტაციას, სუპერვიზიასა და საგანმანათლებლო რესურსებით უზრუნველყოფას, აღმზრდელების პრაქტიკის მაჩვენებელი TPOT ინსტრუმენტის ყველა მიმართულებაში გაიზარდა. თვისებრივი შედეგები აჩვენებს, რომ აღმზრდელების აღქმები გაფართოვდა, ხოლო გამოყენებული სტრატეგიები წინასწარდაგეგმილი და მრავალფეროვანი გახდა. ამავდროულად, სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობ პრაქტიკაში გამოწვევად დარჩა ინდივიდუალიზებული მხარდაჭერა და პრობლემის გადაჭრის სწავლება.

საკვანძო სიტყვები: პირამიდის მოდელი, სოციალური და ემოციური კომპეტენციები, მეგობრობა, პრობლემის გადაჭრა, ემოციების გამოხატვა

Abstract

This doctoral dissertation investigates the strategies employed by preschool educators to foster social and emotional competencies in children aged 2-5 years, within the context of implementing the Pyramid Model. The study aimed to explore the dynamics of educators' perspectives and applied strategies at various stages: pre-intervention, mid-intervention, and post-intervention. Interventions were designed following a Design-Based Research (DBR) cycle. Data collection employed a mixed-methods approach, integrating quantitative (Teaching Pyramid Observation Tool - TPOT) and qualitative (interviews, observations) methods. Initially, educators demonstrated relatively strong practices in environmental organization, but their targeted instruction of social and emotional skills was less developed. Following interventions, which included training, consultation, supervision, and the provision of educational resources—educators' practices showed improvement across all domains measured by the TPOT instrument. Qualitative findings indicated that educators' perceptions broadened, and their applied strategies became more intentional and varied. Nevertheless, challenges persisted in the practical application of promoting social and emotional competencies, particularly concerning individualized support and the teaching of problem-solving skills.

Keywords: Pyramid Model, Social and Emotional Competencies, Friendship, Problem Solving, Express Emotions

სარჩევი

დიაგრამების ჩამონათვალი.....	vii
სურათების ჩამონათვალი.....	viii
ცხრილების ჩამონათვალი	viii
კვლევაში გამოყენებული ტერმინების განმარტება	x
1.შესავალი.....	1
2.თეორიები სოციალური და ემოციური განვითარების შესახებ.....	4
2.1.ურთიერთობების მნიშვნელობა ბავშვის სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარებაში	5
2.2.სოციალური გარემო, კულტურა და სოციალურ - ემოციური კომპეტენციები	7
2.3.კოგნიტიური განვითარება და სოციალურ-ემოციური კომპეტენციები	9
2.4.თვითცნობიერება და სოციალური ემოციური განვითარება	11
3.სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მხარდაჭერი ჩარჩოები.....	14
3.1.პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა.....	14
3.1.1.პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის წარმოშობის ისტორიული და სოციალური კონტექსტი	14
3.1.2.პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის ძირითადი მახასიათებლები	16
3.1.3.პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა და ადრეული ინტერვენცია	17
3.2.სოციალურ - ემოციური სწავლა.....	17
3.3.პირამიდის მოდელი.....	19
4.მეთოდოლოგია.....	23
4.1.პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის მიმოხილვა.....	23
4.1.1.ინსტრუმენტის შემუშავებისა და ფსიქომეტრიული მახასიათებლების აღწერა	25
4.2.ინსტრუმენტის ადაპტაცია და პილოტირება	26
4.2.1.ინსტრუმენტის ადაპტაციის პროცესის აღწერა.....	26
4.2.2.ინსტრუმენტის პილოტირების განხორციელება	31

4.2.3.პილოტირების შედეგები	32
4.3.კვლევის დიზაინი.....	37
4.4.შერჩევა	39
4.5.კვლევის მონაწილეები	40
4.6.კვლევის პროცესი.....	41
4.6.1.საგანმანათლებლო პროცესში დანერგილი სტრატეგიები	43
4.6.2.აღმზრდელების მიერ მშობლების მხარდამჭერი სტრატეგიები.....	47
4.7.კვლევის ეთიკა.....	48
4.8.მონაცემების ანალიზის მეთოდები	50
4.8.1.თვისებრივი მონაცემების კოდირება	51
5.შედეგები	54
5.1.პირამიდის მოდელის დანერგვის ინსტრუმენტით მიღებული შედეგები.....	54
5.1.1.აღმზრდელი 1	54
5.1.2.აღმზრდელი 2	55
5.1.3.აღმზრდელი 3	57
5.1.4.აღმზრდელი 4	58
5.1.5.ოთხივე აღმზრდელის გაერთიანებული მონაცემები	60
5.2.ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების შედეგები.....	65
5.2.1.აღმზრდელი 1	65
5.2.2.აღმზრდელი 2	69
5.2.3.აღმზრდელი 3	73
5.2.4.აღმზრდელი 4	77
5.2.5.ოთხივე აღმზრდელის გაერთიანებული შედეგები.....	83
5.3.დიზაინის შემუშავების შედეგები თითოეულ აღმზრდელთან.....	86
6.დისკუსია.....	94
6.1.სოციალური და ემოციური უნარების ხელშეწყობა 2-დან 5 წლამდე ასაკის ბავშვებში	94
6.2.მეგობრობის ხელშეწყობი სტრატეგიების გამოყენება	96

6.3.ემოციური კომპეტენციის ხელშემწყობი სტრატეგიების გამოყენება	98
6.4.პრობლემის გადაჭრის ხელშემწყობი სტრატეგიების გამოყენება	100
6.5.შშობლების მხარდამჭერი სტრატეგიების გამოყენება.....	102
7.კვლევის შეზღუდვები	105
8.დასკვნა	107
9.რეკომენდაციები	109
9.1.რეკომენდაციები განათლების პოლიტიკის შემქმნელებისათვის.....	109
9.2.რეკომენდაციები ბაღების ადმინისტრაციისათვის.....	110
9.3.რეკომენდაციები აღმზრდელებისათვის.....	111
9.4.მომავალი კვლევის პერსპექტივები.....	112
ბიბლიოგრაფია	114
დანართები.....	127
დანართი 1. პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის (TPOT) ფრაგმენტი.....	127
დანართი 2. ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს კითხვები.....	129
დანართი 3. საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერის სქემა	132
დანართი 4. კოდირების სქემა (კატეგორიები, კოდები და ქვეკოდები)	133

დიაგრამების ჩამონათვალი

დიაგრამა 1. პილოტირებაში მონაწილე 5 აღმზრდელის საერთო შედეგები (%) TPOT ინსტრუმენტის თითოეულ ელემენტში.....	33
დიაგრამა 2. საპილოტე აღმზრდელების TPOT ინსტრუმენტის ძირითადი ელემენტები	33
დიაგრამა 3. საპილოტე აღმზრდელების TPOT ინსტრუმენტის ძირითადი პრაქტიკა და საყურადღებო ნიშნები.....	35

დიაგრამა 4. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა 2-3 წლიან ჯგუფში	55
დიაგრამა 5. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა 3-4 წლიან ჯგუფში	56
დიაგრამა 6. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა 4-5 წლიან ჯგუფში.	57
დიაგრამა 7. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა შერეულ ასაკობრივ ჯგუფში ..	59
დიაგრამა 8. კვლევაში მონაწილე 4 აღმზრდელის TPOT ინსტრუმენტის მონაცემები (%)	61
დიაგრამა 9. კვლევის მონაწილე აღმზრდელების პრაქტიკის ზრდის მაჩვენებელი.....	62
დიაგრამა 10. ფრიდმანის ტესტის მაჩვენებლები (p) აღმზრდელების პრაქტიკის ელემენტებში	64

სურათების ჩამონათვალი

სურათი 1. პირამიდის მოდელის ჩარჩო (Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning, 2013).....	20
სურათი 2. კვლევის პროცესი დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის მეთოდოლოგიის მიხედვით.....	38
სურათი 3. აღმზრდელ 1-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა	87
სურათი 4. აღმზრდელ 2-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა	89
სურათი 5. აღმზრდელ 3-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა	91
სურათი 6. აღმზრდელ 4-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა	93

ცხრილების ჩამონათვალი

ცხრილი 1. პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის სუბსკალები და ელემენტები	24
--	----

ცხრილი 2. საწყის და უკუთარგმანს შორის განსხვავებები.....	26
ცხრილი 3. ინსტრუმენტის პირველად და მეორე თარგმანს შორის განსხვავებები	28
ცხრილი 4. ინფორმაცია პილოტირებაში ჩართული აღმზრდელების შესახებ	31
ცხრილი 5. შერჩეული აღმზრდელების მონაცემები.....	40
ცხრილი 6. კვლევის პროცესში აღმზრდელების მიერ დანერგილი სტრატეგიები და რესურსები	43
ცხრილი 7. TPOT ინსტრუმენტის პირველადი, შუალედური და ფინალური შედეგების ქულათა საშუალო და სტანდარტული გადახრა (n=4).....	62

კვლევაში გამოყენებული ტერმინების განმარტება

ელემენტი - კვლევაში გამოყენებული პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის კომპონენტები, რომლებიც წარმოადგენენ აღმზრდელის ძირითადი პრაქტიკის სხვადასხვა მიმართულებებს. აღმზრდელის პრაქტიკის ელემენტებია: (1) განრიგი, რუტინა და აქტივობები, (2) აქტივობებს შორის ტრანზიციები, (3) აღმზრდელის ინტერაქცია ბავშვებთან, (4) ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობა, (5) მითითებების მიცემა, (6) გუნდის თანამშრომლობა, (7) ქცევის წესები, (8) სოციალური და ემოციური კომპეტენციების სწავლება, (9) მეგობრობის უნარების სწავლება, (10) ემოციების გამოხატვის სწავლება, (11) პრობლემის გადაჭრის სწავლება, (12) ინტერვენციები ბავშვებთან, რომლებიც ავლენენ განმეორებად ქცევით სირთულეებს, (13) ოჯახებთან კომუნიკაცია, (14) ოჯახების მხარდაჭერა პირამიდის მოდელის პრაქტიკების გამოყენებაში.

ინტერვენცია - კვლევის პროცესში მკვლევრის მიერ აღმზრდელების გაძლიერებაზე ორიენტირებული აქტივობები, როგორებიცაა: ტრენინგი, სუპერვიზია, კონსულტაცია, ლიტერატურისა და რესურსების გაზიარება. ამავე კვლევაში, ტერმინი ინტერვენცია, ასევე, აღნიშნავს, აღმზრდელების მიერ ისეთი მიდგომების, რესურსების, სტრატეგიებისა და ტექნიკების ერთობლიობას, რომელიც მიზნად ისახავს ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობას.

პრაქტიკა - აღმზრდელის მიერ საგანმანათლებლო პროცესში გამოყენებული მიდგომების, მეთოდების, სტრატეგიებისა და ტექნიკების ერთობლიობა. მაგალითად, პრაქტიკა მეგობრობის უნარების სწავლებაში, პრაქტიკა პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში, პრაქტიკა ტრანზიციების დაგეგმვასა და განხორციელებაში და ა.შ.

რესპონსული - ზრდასრული ადამიანი, აღმზრდელი, რომელიც არის ბავშვის მიმართ მგრძნობიარე, ყურადღებიანი და პასუხისმგებლობიანი. რესპონსულობა ვლინდება, როცა აღმზრდელი ამჩნევს ბავშვის სიგნალებს და შესაბამისად რეაგირებს მასზე.

საგანმანათლებლო პროცესი - საბავშვო ბაღში მიმდინარე პროცესი, რომელიც მოიცავს ბავშვებთან ურთიერთობას, მათ ჰოლისტურ განვითარებაზე ორიენტირებული საქმიანობების დაგეგმვასა და განხორციელებას.

სოციალური და ემოციური სწავლა - საგანმანათლებლო კონტექსტში ბავშვის სოციალურ და ემოციურ განვითარებაზე ზრუნვა. სიტყვა „სწავლა“ და არა „სწავლება“ ხაზს უსვამს ამ პროცესში თავად ბავშვის აქტიურ როლსა და ჩართულობას.

სოციალური და ემოციური კომპეტენციები - სოციალურ და ემოციურ სფეროსთან დაკავშირებული ცოდნის, უნარებისა და ღირებულებების ერთობლიობა. კვლევაში, პირამიდის მოდელზე დაყრდნობით, სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებად წარმოდგენილია მეგობრობა, ემოციები და პრობლემის გადაჭრა.

სტრატეგია - აღმზრდელის მიერ გამოყენებული კონკრეტული ხერხი დასახული მიზნების მისაღწევად. სტრატეგიის მაგალითებია: მოდელირება, პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი, კუს ტექნიკის გამოყენება, ღია შეკითხვების დასმა და ა.შ.

1. შესავალი

ადრეულ ასაკში სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარება ბავშვის კეთილდღეობის, აკადემიური წარმატებისა და საზოგადოების სრულფასოვანი წევრობის წინაპირობაა. სწორედ ადრეული ბავშვობა (0-დან 8 წლამდე) არის ის პერიოდი, როდესაც სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარებაზე ზრუნვა ინტენსიურად უნდა მიმდინარეობდეს, რადგან სწორედ ამ პერიოდში ყალიბდება საფუძველი შემდგომში უფრო კომპლექსური სოციალური უნარების ფორმირებისა და ემოციური რეგულაციისათვის. სოციალურ-ემოციური სფეროს განვითარებისთვის საჭიროა ზრდასრულის მხრიდან ბავშვის მიზანმიმართული და პროაქტიული მხარდაჭერა, რაც განათლების სისტემის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევაა. კვლევები ადასტურებს, რომ ადრეული განათლების ხარისხს მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს ბავშვის ჰოლისტურ განვითარებაზე - მაღალი ხარისხის დაწესებულებაში ბავშვის ჩართულობას აქვს გრძელვადიანი დადებითი კავშირი აკადემიურ მიღწევებთან, სოციალურ ადაპტაციასთან და ზოგადად, ზრდასრულ ასაკში ცხოვრებით კმაყოფილების დონესთან (OECD, 2018).

ადრეული ბავშვობის როლი განსაკუთრებით აღსანიშნავია სოციალური და ემოციური უნარების საწყისების ჩამოყალიბებაში, რაც შემდგომში უფრო კომპლექსური სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების დაუფლების წინაპირობაა (Denham & Burton, 2003). ეგოცენტრული და იმპულსური ტენდენციებიდან გადასვლა სოციალურად განპირობებული წესების გათავისებისკენ, პასუხისმგებლობიანი გადაწყვეტილებების მიღებისა და სოციალური ინტეგრაციისკენ, სწორედ 6 წლამდე პერიოდში მიმდინარეობს. გონებრივი რეპრეზენტაციებისა და ენა - მეტყველების განვითარების კვალდაკვალ, ბავშვის მიერ საკუთარი და სხვისი ემოციების, განზრახვებისა და სოციალური როლების გაგება, მნიშვნელოვნად ვითარდება. თუმცა, აღნიშნული უნარების განვითარება არ არის ავტომატური პროცესი და მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული ზრდასრულის მიერ

სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობი სტრატეგიების პროაქტიულ, მიზანმიმართულ გამოყენებაზე (Bierman & Greenberg, 1996; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012).

წინამდებარე კვლევა 2-დან 5 წლამდე ასაკის ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარების ხელშეწყობის საკითხს ეძღვნება, საქართველოს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მომსახურების კონტექსტში. 2017 წელს საქართველოს მთავრობის მიერ დამტკიცებული „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტები“ (საქართველოს მთავრობა, 2017), რომელიც წარმოადგენს სავალდებულო ნორმატიულ დოკუმენტს ყველა საჯარო საბავშვო ბაღისთვის, თანაბარ მნიშვნელობას ანიჭებს სოციალურ-ემოციური სფეროს განვითარებას სხვა ისეთ სფეროებთან ერთად, როგორებიცაა: ფიზიკური და სენსორული განვითარება, კომუნიკაციური უნარების, ენისა და მეტყველების განვითარება, შემეცნებითი განვითარება, დამოუკიდებლობა და ადაპტური ქცევის განვითარება. ამასთანავე, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შემუშავებული კურიკულუმი ერთ-ერთ ცენტრალურ ამოცანად სწორედ სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარების ხელშეწყობას განსაზღვრავს და გამოყოფს საგანმანათლებლო პროცესის ერთ-ერთ მთავარ მიზანს - ჯგუფის ერთობას, რომელიც მოიაზრებს ისეთი სოციალური და ემოციური უნარების მხარდაჭერას, როგორიცაა ურთიერთობები, რეგულაცია და ცნობიერება (დოლიძე, ბაქრაძე, & ჯიჯავაძე, 2020).

ადრეულ ასაკში სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარება მოითხოვს მზრუნველ, კომპეტენტურ ზრდასრულებთან და თანატოლებთან მუდმივ, პოზიტიურ ინტერაქციას. მრავალი კვლევა ადასტურებს, რომ ბავშვის სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების განვითარების დონე პირდაპირ კავშირშია მზრუნველის მიერ ამ უნარების აქტიურ, მიზანმიმართულ მხარდაჭერასა და წახალისებასთან (Domitrovich et al., 2017; Simpson et al., 2016). აქედან გამომდინარე, სკოლამდელი განათლების სპეციალისტებს, რომლებიც ბავშვებთან დროის მნიშვნელოვან ნაწილს ატარებენ,

უდიდესი პასუხისმგებლობა აკისრიათ ბავშვის სოციალურ-ემოციური სფეროს განვითარების პროცესში (Denham, Bassett, & Zinsler, 2012).

საგანმანათლებლო პერსონალის კომპეტენციები, საქართველოს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების კონტექსტში, ერთ-ერთი სერიოზული გამოწვევაა. გაეროს ბავშვთა ფონდის მიერ საქართველოში ჩატარებული კვლევის, „სკოლამდელი განათლების ხარისხის კვლევა,“ შედეგები ცხადყოფს, რომ 57 მუნიციპალიტეტში გამოკითხულ აღმზრდელთა 44%-ს არ გააჩნია შესაბამისი კვალიფიკაცია - განათლება სკოლამდელი განათლების დარგში. (UNICEF, 2018). მიღებული შედეგები კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს სისტემის მზაობას, უზრუნველყოს სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარებაზე ორიენტირებული, მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პრაქტიკების ეფექტიანი დანერგვა. მიუხედავად იმისა, რომ საბავშვო ბაღის აღმზრდელები აღნიშნავენ გარკვეული სტრატეგიების გამოყენებას ბავშვების სოციალური და ემოციური უნარების მხარდასაჭერად, ისინი, ამავდროულად, მიუთითებენ დამატებითი პერსონალის, ტრენინგისა და რესურსების საჭიროებაზე (Steed, Dolidze, Kukhaleishvili, & Kurtsikidze, 2023).

კვლევის მიზანია შეისწავლოს მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ჩარჩოს, პირამიდის მოდელის, დანერგვის პროცესში აღმზრდელების აღქმებისა და მათ მიერ გამოყენებული სტრატეგიების ცვლილება შემდეგი საკვლევი კითხვების გამოყენებით:

- 1) როგორია აღმზრდელების აღქმები და გამოყენებული სტრატეგიები სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებით ინტერვენციის დაწყებამდე?
- 2) როგორ იცვლება აღმზრდელების აღქმები და სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობი სტრატეგიების გამოყენება პირამიდის მოდელის დანერგვის პროცესში?

2. თეორიები სოციალური და ემოციური განვითარების შესახებ

სოციალურ-ემოციური სწავლა დამოუკიდებელი კვლევითი და პრაქტიკული დისციპლინაა, რომელიც ჩამოყალიბდა სხვადასხვა ფუნდამენტურ თეორიაზე დაყრდნობით - ფსიქოლოგიის, კოგნიტიური მეცნიერებისა და განათლების სფეროებიდან. სოციალური და ემოციური უნარების განვითარების სარგებლიანობა დასტურდება სხვადასხვა კვლევით, სადაც ხაზგასმულია, რომ ემოციების ამოცნობა და მართვა, კომუნიკაციური უნარები, ემპათია და კონფლიქტის გადაჭრის უნარები მნიშვნელოვანია როგორც სოციალური ინტეგრაციისთვის, ასევე, პიროვნული კეთილდღეობისათვის (Saarni, 1999; Denham, 2006).

სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების განვითარების პროცესში განსაკუთრებულ როლს ასრულებს გარემო, კერძოდ, ადრეული ურთიერთობები. მრავალი თეორია სწორედ ბავშვსა და ზრდასრულებს შორის გულისხმიერ და ნდობაზე დაფუძნებულ ურთიერთობებზე აკეთებს აქცენტს და მიუთითებს, რომ ბავშვის თვითშეფასება, ემოციური უსაფრთხოების განცდა და სოციალური უნარები სწორედ გარემომცემოვებთან ინტერაქციის გავლენის შედეგად ფორმირდება (Verschueren & Koomen, 2012). ბოულბის მიჯაჭვულობის თეორია და ერიქსონის ფსიქოსოციალური განვითარების თეორიები სიღრმისეულად აანალიზებენ რესპონსული და მხარდამჭერი მზრუნველის როლს ბავშვის სოციალურ-ემოციურ განვითარებაში (Bowlby, 1969; Erikson, 1950). ერიქსონის (Erikson, 1950) ფსიქოსოციალური განვითარების თეორიისა და ბანდურას (Bandura, 1997) თვითეფექტიანობის კონცეფციის მიხედვით, კრიტიკულად მნიშვნელოვანია ისეთი გარემოს არსებობა, რომელიც ხელს შეუწყობს ბავშვებში დადებითი თვითშეფასების ჩამოყალიბებასა და თვითეფექტიანობის განცდას.

სოციალურ და ემოციურ განვითარებაზე მოქმედი ფაქტორებიდან, გარდა ურთიერთობებისა, კრიტიკულად მნიშვნელოვანია კულტურული ასპექტები. ვიგოტსკის

სოციალურ-კულტურული თეორია და ბანდურას სოციალური სწავლების თეორია აღწერს, რომ ბავშვები თავიანთი ქცევების უმეტესობას სწავლობენ დაკვირვებით, განსაკუთრებით იმ ქცევათა მოდელებზე, რომლებსაც ყოველდღიურად ხედავენ ცხოვრებაში (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

სოციალური და ემოციური უნარების განვითარება მნიშვნელოვნადაა დაკავშირებული ბავშვის შემეცნებითი უნარების განვითარებასთან. კოგნიტიური სფეროს განვითარება ბავშვს სხვისი პერსპექტივის გაგების, ემპათიის გამოხატვისა და საკუთარი ქცევის რეგულაციის შესაძლებლობას აძლევს (Piaget, 1952; Crick & Dodge, 1994; Premack & Woodruff, 1978; Wellman, 1990).

2.1. ურთიერთობების მნიშვნელობა ბავშვის სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარებაში

ბოულბის მიჯაჭვულობის თეორია ერთ-ერთი ფუნდამენტური თეორიაა, რომელშიც ხაზგასმულია ადრეულ ასაკში ურთიერთობების ხარისხის გადამწყვეტი როლი (Bowlby, 1969). ბავშვებს დაბადებიდანვე სჭირდებათ ძირითად მზრუნველთან სანდო მიჯაჭვულობისა და კავშირების დამყარება, რადგან ხარისხიანი ადრეული ურთიერთობებით ყალიბდება ე.წ. შინაგანი მუშაობის მოდელი (Internal Working Model) - აზრობრივი წარმოდგენები საკუთარი თავისა და სხვების შესახებ, რაც, თავის მხრივ, განსაზღვრავს ადამიანის სოციალური ურთიერთობების პატერნებს ზრდასრულობაში (Bowlby, 1969; Verschueren & Koomen, 2012).

მერი ეინსვორთისა და მისი კოლეგების კლასიკური კვლევებში (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1979) მიჯაჭვულობის ოთხ ძირითადი ტიპია გამოყოფილი: უსაფრთხო, თავიდან ამრიდებლური, ამბივალენტური და დეზორგანიზებული.

უსაფრთხო მიჯაჭვულობა ყალიბდება ბავშვსა და მის ძირითად მზრუნველს შორის ისეთი ინტერაქციით, რომელშიც ბავშვი თავს დაცულად გრძნობს და შესაბამისად,

ავლენს სოციალური ურთიერთობებისა და გარემოს კვლევის ინტერესს. თუ ადრეულ ასაკში ბავშვის ემოციური საჭიროებები იგნორირებულია, ყალიბდება თავიდან ამრიდებლური, ამბივალენტური ან დეზორგანიზებული მიჯაჭვულობის ტიპები. თავიდან ამრიდებლური მიჯაჭვულობა ხასიათდება ემოციური დისტანცირებითა და იზოლაციისკენ სწრაფვით. ამბივალენტური მიჯაჭვულობის შემთხვევაში, ბავშვსა და მზრუნველს შორის ურთიერთსაწინააღმდეგო, არათანმიმდევრული კავშირია, ხოლო დეზორგანიზებული მიჯაჭვულობისათვის დამახასიათებელია ქაოსური, ზოგჯერ შიშით განმსჭვალული დამოკიდებულება იმ ადამიანის მიმართ, რომელიც ბავშვისთვის დაცულობის გარანტი უნდა იყოს.

კვლევებით დასტურდება, რომ უსაფრთხო მიჯაჭვულობა ხელს უწყობს ბავშვის თვითეფექტიანობის ჩამოყალიბებას, ემოციური რეგულაციისა და პოზიტიური სოციალური უნარების განვითარებას. ამის საპირისპიროდ, არაუსაფრთხო მიჯაჭვულობის ტიპები ხშირადაა დაკავშირებული ემოციურ სირთულეებთან და სოციალური ადაპტაციის პრობლემებთან (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978; Carr, Hardy, & Fornells-Ambrojo, 2018).

ადრეული ურთიერთობების მნიშვნელობას წარმოაჩენს ერიკ ერიქსონის ფსიქოსოციალური განვითარების თეორიაც (Erikson, 1950), რომლის მიხედვითაც, დაბადებიდანვე ბავშვმა უნდა გადალახოს ფსიქოსოციალური კრიზისები, რომელთაგან პირველივე განსაზღვრავს ჩვილი ნდობით იქნება სამყაროსადმი განმსჭვალული თუ უნდობლობით. თუ ბოულის თეორიაში ყურადღება უმეტესწილად ემოციურ კავშირზეა გამახვილებული, ერიქსონის თეორიაში წარმოჩენილია ისეთი ბაზისური საჭიროებების დაკმაყოფილების აუცილებლობა, როგორებიცაა: კვება, კომფორტი, ფიზიოლოგიური საჭიროებები და ყურადღების მიღების მოთხოვნილება. თუ ჩვილი უფროსებისგან უგულებელყოფას ან არათანმიმდევრულ მზრუნველობას აწყდება, მას შესაძლოა სამყაროს მიმართ უნდობლობა და შფოთვა განუვითარდეს (Erikson, 1950).

ფსიქოსოციალური განვითარების მეორე ეტაპი (1.5-3 წელი), „ავტონომია სირცხვილისა და ეჭვის წინააღმდეგ,“ დამოუკიდებლობისკენ სწრაფვის პირველ გამოვლინებებს უკავშირდება, რადგან ამ პერიოდში ბავშვი იწყებს საკუთარი შესაძლებლობების მოსინჯვას, გარკვეული მოქმედებების დამოუკიდებლად შესრულებასა და სიტუაციებზე პასუხისმგებლობის აღებას. ბავშვის მცდელობებზე უფროსების რეაგირება, წახალისება და მხარდაჭერა, დაკავშირებულია ავტონომიურობის შეგრძნებასა და ინიციატივის გამოვლენის უნარების განვითარებასთან. ხოლო ბავშვის კონტროლი, აკრძალვები და კრიტიკა განაპირობებს სირცხვილის განცდას, რაც შესაძლოა ინიციატივების ნაკლებობასა და დაბალ თვითშეფასებაში გამოიყვანდეს (Erikson, 1950).

ბოულბისა და ერიქსონის თეორიები მკაფიოდ წარმოაჩენს გულისხმიერი და რესპონსული ურთიერთობების მნიშვნელობას ადრეულ ასაკში. ამის გათვალისწინებით, საბავშვო ბაღის აღმზრდელი ხშირად იმ მნიშვნელოვანი ზრდასრულის როლში განიხილება, რომელიც ბავშვის უსაფრთხოებისა და ნდობის განვითარებაზე ახდენს უდიდეს გავლენას (Verschueren & Koomen, 2012).

2.2. სოციალური გარემო, კულტურა და სოციალურ - ემოციური კომპეტენციები

სოციალურ და ემოციური განვითარებაზე გავლენას ახდენს ის სოციალური და კულტურული კონტექსტი, რომელშიც იზრდება და ვითარდება ბავშვი. ალბერტ ბანდურას სოციალური დასწავლის თეორია (Bandura, 1977) და ლევ ვიგოტსკის სოციალურ-კულტურული თეორია (Vygotsky, 1978) ეყრდნობა დაშვებას, რომ ბავშვები სწავლობენ იმ ქცევით მოდელებზე დაკვირვებით, რომლებსაც ისინი რეალურ ცხოვრებაში ხედავენ. ეს თეორიები გამოკვეთენ, რომ ბავშვები სოციალური ქცევების უმრავლესობას სწავლობენ დაკვირვებისა და სოციალური ურთიერთქმედების გზით (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

ბანდურას მიხედვით, დაკვირვებით სწავლა რამდენიმე კოგნიტიურ პროცესს აერთიანებს, როგორცაა: ყურადღება (ბავშვმა ყურადღება უნდა მიაქციოს კონკრეტულ სამიზნე ქცევას), შენარჩუნება (ბავშვმა მიღებული ინფორმაცია უნდა დაიმახსოვროს), გამოყენება (ბავშვმა უნდა შეძლოს იმ ქცევის გამეორება ვერბალურად ან ფიზიკურად, რომელსაც აკვირდება) და მოტივაცია (ბავშვს უნდა ჰქონდეს სურვილი, რომ ეს ქცევა განახორციელოს) (Bandura, 1977). საბავშვო ბაღში, აღმზრდელი წარმოადგენს ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან პერსონას, რომელიც ბავშვებისთვის ხდება ურთიერთობების, კომუნიკაციის, ემოციების გამოხატვისა თუ მართვის როლური მოდელი (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

ლევ ვიგოტსკის სოციალურ-კულტურული თეორია (Vygotsky, 1978) ხაზს უსვამს რა სოციალური ინტერაქციის როლს, აფართოებს დაკვირვებითი სწავლის მნიშვნელობას და ამტკიცებს, რომ ბავშვი სწავლობს არა უბრალოდ პასიური დაკვირვებით, არამედ, მასზე უფრო კომპეტენტურ პარტნიორებთან აქტიური და ორმხრივი ინტერაქციით (Vygotsky, 1978). ვიგოტსკი, ასევე, ხაზს უსვამდა ენის, როგორც კულტურული იარაღის, განვითარების მნიშვნელობას, რადგან სოციალურ ურთიერთობებში გამოყენებული ენა თანდათანობით ინტერნალიზებული ხდება და ბავშვს თვითრეგულაციის უნარების ჩამოყალიბებაში ეხმარება. აღმზრდელი, რომელიც ბავშვებს ასწავლის ემოციების აღმნიშვნელ სიტყვებსა და მათ გამოყენებას, ხელს უწყობს არა მხოლოდ კომუნიკაციის, არამედ ემოციური თვითრეგულაციის უნარის განვითარებასაც (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

აღმზრდელი, რომელიც თანმიმდევრულად ამჟღავნებს ემპათიას, პატივისცემას, მოთმინებასა და პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებულ მიდგომას, ქმნის გარემოს, სადაც ბავშვები თავს უსაფრთხოდ გრძნობენ და ამავდროულად, ითვისებენ ამ პოზიტიურ სოციალურ-ემოციურ სტრატეგიებს (Jennings & Greenberg, 2009). გარდა ამისა, აღმზრდელი იმ კულტურული ნორმებისა და ღირებულებების მატარებელია, რომლებიც ამა თუ იმ საზოგადოებაშია მიღებული. შესაბამისად, აღმზრდელი ბავშვს ქცევის წესებს,

თანამშრომლობის პრინციპებს, რიგის დაცვასა თუ სხვისი აზრის პატივისცემას იმგვარად ასწავლის, როგორც არის მიღებული და ჩამოყალიბებული ეს ნორმები კონკრეტულ კულტურაში (Rogoff, 2003).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ბანდურასა და ვიგოტსკის თეორიები კი არ უპირისპირდება, არამედ აფართოებს წინა თავში განხილულ თეორიებს მიჯაჭვულობისა და ფსიქოსოციალური განვითარების შესახებ. ბავშვის მიერ ჩამოყალიბებული „შინაგანი მუშაობის მოდელი“ (Bowlby, 1969), ნდობა და ავტონომიის განცდა (Erikson, 1950) გავლენას ახდენენ იმაზე, თუ რამდენად აქტიურად ჩაერთვება ბავშვი სოციალურ ინტერაქციაში. უსაფრთხო მიჯაჭვულობის მქონე ბავშვი, რომელიც თავს დაცულად გრძნობს, უფრო მეტად იქნება გახსნილი ახალი სოციალური გამოცდილებებისთვის და უფრო ეფექტურად ისწავლის აღმზრდელისა და თანატოლებისგან (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005; Verschueren & Koomen, 2012).

საბოლოო ჯამში, საბავშვო ბაღის სოციალური და კულტურული გარემო კრიტიკულ როლს ასრულებს ბავშვის სოციალური ქცევების, ემოციური უნარებისა და თვითრეგულაციის ფორმირებაში. ბაღის გარემო ბავშვს შესაძლებლობას აძლევს დააკვირდეს, მოსინჯოს, ივარჯიშოს და გაითავისოს ის სოციალური და ემოციური უნარები, რომლებიც აუცილებელია საზოგადოებაში წარმატებული ადაპტაციისა და კეთილდღეობისათვის.

2.3. კოგნიტიური განვითარება და სოციალურ-ემოციური კომპეტენციები

ადრეული ბავშვობის პერიოდში მნიშვნელოვნად ვითარდება ისეთი კოგნიტიური უნარები, როგორიცაა ყურადღება, მუშა მეხსიერება და კოგნიტიური მოქნილობა (Carlson, 2005; Doebel and Zelazo, 2015), რაც, თავის მხრივ, მჭიდრო კავშირშია სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ჩამოყალიბებასთან. ჟან პიაჟეს კოგნიტიური განვითარების თეორია (Piaget, 1952) წარმოადგენს ფუნდამენტურ ნაშრომს, რომელიც აანალიზებს თუ

როგორ იცვლება ბავშვის აზროვნება განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე. სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებთან კავშირში, მეტად მნიშვნელოვანია პრეოპერაციული სტადია (დაახლოებით 2-7 წელი), რომელიც სამყაროს საკუთარი პერსპექტივიდან აღქმითა და ეგოცენტრულობით ხასიათდება. სწორედ ამ კოგნიტიური შეზღუდვის გამო, რომელიც ბუნებრივად ახლავს ადრეულ ბავშვობას, კრიტიკულად იზრდება აღმზრდელის, როგორც ფასილიტატორის, როლი. ვინაიდან ბავშვს უჭირს სპონტანურად დაინახოს სიტუაცია სხვისი პოზიციიდან, აღმზრდელმა მიზანმიმართულად უნდა შექმნას ისეთი გარემო და გამოიყენოს ისეთი პედაგოგიური სტრატეგიები, რომლებიც ბავშვს ამ ბარიერის გადალახვაში დაეხმარება. კვლევები აჩვენებს, რომ საბავშვო ბაღში სოციალური და ემოციური უნარების მხარდაჭერაზე ორიენტირებული სტრატეგიების გამოყენება დადებით გავლენას ახდენს ბავშვებში სოციალური და ემოციური უნარების ჩამოყალიბებაზე (Flavell, 2000; Bodrova & Leong, 2007; Blewitt et al, 2019).

სოციალურ-კოგნიტიური მოდელი, რომელიც პიაჟეს თეორიაზე დაყრდნობით შემუშავდა, აღწერს თუ როგორ ხდება ბავშვებში სოციალური ინფორმაციის დამუშავება და სხვისი პერსპექტივების გაგება. კრიკისა და დოჯის სოციალური ინფორმაციის დამუშავების მოდელში (SIP- Social Information Processing) წარმოდგენილია თუ როგორ იღებენ ადამიანები გადაწყვეტილებებს სოციალურ კონტექსტში და რა თანმიმდევრული კოგნიტიური პროცესები მიმდინარეობს ქცევის განხორციელებამდე (Crick & Dodge, 1994). სოციალური სიგნალების კოდირება პირველი ეტაპია, რომლის დროსაც ბავშვი აღიქვამს გარემოში არსებულ სოციალურ ინფორმაციას, იქნება ეს თანატოლებისა თუ უფროსების გამომეტყველება ან ხმის ტონი. შემდეგ ეტაპზე ხდება მიღებული სიგნალების ინტერპრეტაცია, რაც გულისხმობს აღქმული ინფორმაციისათვის მნიშვნელობის მინიჭებას, რასაც მოსდევს ბავშვის მიერ მიზნების შერჩევა. ამ ეტაპზე ბავშვი განსაზღვრავს თუ რა არის მისი მიზანი არსებულ სოციალურ სიტუაციაში - თამაშში ჩართვა, კონფლიქტის თავიდან არიდება თუ სურვილის დაკმაყოფილება. მას შემდეგ რაც ბავშვი გონებაში გაიხსენებს შესაძლო ქცევის ნიმუშებს, არჩევს ერთ

კონკრეტულ რეაგირების გზას, რომელიც ყველაზე მისაღებად მიაჩნია და ბოლოს, რეალურ სიტუაციაში კონკრეტულ ქმედებას ახორციელებს.

კრიკი და დოჯი (1994) აღნიშნავენ, რომ ბავშვის სოციალური ადაპტაცია დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად წარმატებულად და ეფექტიანად ახერხებს ბავშვი თითოეული ეტაპის გავლას. მაგალითად, რთული ქცევის მქონე ბავშვები შეიძლება მეტად იყვნენ ორიენტირებულნი ნეგატიურ სტიმულებზე, ორაზროვან სიტუაციებში მიაწერონ სხვებს მტრული განზრახვები ან ჰქონდეთ პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების მწირი რეპერტუარი (Dodge, Coie, & Lynam, 2006). ამ მოდელის მიხედვით, სოციალურ-ემოციური კომპეტენციის განვითარება ნიშნავს კოგნიტიური გადამუშავების პროცესების დახვეწას.

ამგვარად, კოგნიტიური განვითარება, განსაკუთრებით კი სოციალური კოგნიცია, მნიშვნელოვნად არის დაკავშირებული სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების ჩამოყალიბებასთან, რადგან განვითარებული კოგნიტიური უნარები ბავშვს აძლევს სოციალური სამყაროს კომპლექსურობისა და საკუთარი ქცევის ადაპტირების შესაძლებლობას კონტექსტის გათვალისწინებით.

2.4. თვითცნობიერება და სოციალური ემოციური განვითარება

ბავშვის სოციალურ და ემოციურ განვითარებაში, რომელიც მოიცავს სანდო მიჯაჭვულობის ჩამოყალიბებას, სოციალური ნორმების ათვისებასა და შემეცნებითი უნარების მომწიფებას, ასევე, მნიშვნელოვანი ადგილი თვითშემეცნების პროცესს უჭირავს. თვითცნობიერება წარმოადგენს არა მხოლოდ ფიქრს საკუთარ თავზე, არამედ იმის გააზრებას, თუ რა შემიძლია, რა შედეგები აქვს ჩემს ქმედებებს და ამ განცდის ჩამოყალიბებაში მნიშვნელოვანია როგორც ბავშვის განვითარების დინამიკა, ასევე სოციალური გარემოს მხარდაჭერა.

ერიკ ერიქსონის ფსიქოსოციალური განვითარების თეორია (Erikson, 1950, 1963) ამ პროცესს რამდენიმე ეტაპად, კრიზისების გადალახვის კონტექსტში განიხილავს. როგორც წინა თავებშია აღნიშნული „ავტონომია სირცხვილისა და ეჭვის წინააღმდეგ“ (დაახლოებით 1.5-3 წელი) და „ინიციატივა დანაშაულის გრძნობის წინააღმდეგ“ (დაახლოებით 3-6 წელი) კრიტიკული პერიოდებია. როდესაც ბავშვს ეძლევა საშუალება, უსაფრთხო გარემოში მოსინჯოს საკუთარი ძალები, გამოავლინოს დამოუკიდებლობა (თუნდაც მარტივ ქმედებებში, როგორიცაა თავად ჩაცმა ან სათამაშოს არჩევა) და წამოიწყოს აქტივობები (მაგალითად, როლური თამაში, ნახატის დახატვა), ამ პროცესში მას უყალიბდება კომპეტენტურობისა და საკუთარი ქმედებების მნიშვნელოვნების განცდა. თუ ამ მცდელობებს გარემო (განსაკუთრებით აღმზრდელი) უპასუხებს წახალისებით, მხარდაჭერით და არა გადაჭარბებული კრიტიკით ან დასჯით, ბავშვი წარმატებით გადალახავს კრიზისს და უვითარდება ნებისყოფა და მიზანდასახულობა (Erikson, 1963).

კომპეტენტურობის განცდის მნიშვნელობაა ხაზგასმული ბანდურას თვითეფექტიანობის კონცეფციაში (Bandura, 1997), რომელიც წარმოადგენს ადამიანის რწმენას საკუთარი თავისადმი. ბანდურას მიხედვით, თვითეფექტიანობის განცდა კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, რადგან ის გავლენას ახდენს: (ა) ბავშვის არჩევანზე - ბავშვები უფრო მეტად ირჩევენ იმ აქტივობებსა და საქმიანობებს, რომლებშიც თავს კომპეტენტურად გრძნობენ; (ბ) ბავშვის მიერ გაღებულ ძალისხმევაზე - ბავშვები, რომლებსაც მაღალი თვითეფექტიანობის განცდა აქვთ, უფრო მეტ ძალისხმევას დებენ ამოცანის შესრულებისას; (გ) ბავშვის შეუპოვრობაზე - ბავშვები მარტივად არ ნებდებიან წარუმატებლობის შემთხვევებში და აგრძელებენ მცდელობას; (დ) ბავშვის ემოციურ რეაქციებზე - მაღალი თვითეფექტიანობა ამცირებს შფოთვისა და სტრესს.

ბანდურამ (1997) გამოყო თვითეფექტიანობის ფორმირების ოთხი ძირითადი წყარო, რომელიც შესაბამისია ადრეული განათლების კონტექსტთანაც, რადგან აჩვენებს ზრდასრულის მიდგომებს თვითეფექტიანობის მხარდასაჭერად.

წარმატების გამოცდილება თვითეფექტიანობის ჩამოყალიბების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წყაროა, რადგან ამ დროს ბავშვისთვის ნათელი ხდება, რომ გარკვეულ ამოცანებს შეუძლია თავი დამოუკიდებლად გაართვას. აღნიშნულის გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია, აღმზრდელმა საგანმანათლებლო პროცესში შექმნას იმგვარი პირობები, სადაც ბავშვებს ზომიერად რთულ ამოცანებთან მოუწევთ გამკლავება. აღსანიშნავია, რომ თვითეფექტიანობის ჩამოყალიბებაზე გავლენა აქვს არა მხოლოდ საკუთარ, არამედ სხვის, მაგალითად - თანატოლის, გამოცდილებასაც. თვითეფექტიანობის მნიშვნელოვან წყაროებად ბანდურა ასევე მიიჩნევს ვერბალურ დარწმუნებას, რაც გამოიხატება უფროსების მიერ ბავშვის წახალისებითა და მათ ძლიერ მხარეებზე ფოკუსირებით. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია ბავშვის ფიზიოლოგიურ და ემოციურ მდგომარეობაზე დაკვირვება, რა დროსაც შესაძლებელი ხდება დავებმართო ბავშვს საკუთარი სხეულებრივი და ემოციური შეგრძნებების გააზრებასა და ინტერპრეტაციაში (Bandura, 1997).

ერიქსონის ფსიქოსოციალური განვითარების თეორია (Erikson, 1950, 1963) და ბანდურას თვითეფექტიანობის კონცეფცია (Bandura, 1997) ისეთი გარემოს შექმნის აუცილებლობაზე მიუთითებს, რომელიც ხელს უწყობს ბავშვებში პოზიტიური თვითშეფასებისა და თვითეფექტიანობის განცდის ჩამოყალიბებას. საბავშვო ბაღის აღმზრდელი, რომელიც ბავშვს აძლევს არჩევანის შესაძლებლობასა და საკმარის დროს დასახული ამოცანების გადასაჭრელად, კონსტრუქციულ უკუკავშირს, სადაც აქცენტს აკეთებს არა მხოლოდ შედეგზე, არამედ ბავშვის მიერ გაწეულ ძალისხმევაზე და პროცესზე, ხელს უწყობს თვითცნობიერების, თვითშეფასებისა და მაღალი თვითეფექტიანობის ჩამოყალიბებას (Schunk & Pajares, 2002).

3. სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მხარდამჭერი ჩარჩოები

წინამდებარე თავი ეძღვნება იმ თეორიული და პრაქტიკული მიდგომების ანალიზს, რომლებიც პირამიდის მოდელის კონცეპტუალურ საფუძველს წარმოადგენენ. კერძოდ, განხილულია პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერისა (Positive Behavioral Support - PBS) და სოციალურ-ემოციური სწავლის (Social Emotional Learning - SEL) ჩარჩოები, რამდენადაც სწორედ ამ ორი პარადიგმის სინთეზს ეფუძნება პირამიდის მოდელი. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა კონცენტრირებულია ქცევის მეცნიერებაზე დაფუძნებული, პრევენციული და მხარდამჭერი პრაქტიკების სისტემურ დანერგვაზე სხვადასხვა საჭიროების მქონე ადამიანებისათვის, ხოლო სოციალურ-ემოციურ სწავლაში აქცენტი კეთდება სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მიზანმიმართულ განვითარებაზე საგანმანათლებლო გარემოში (Fox, Carta, Strain, Dunlap, & Hemmeter, 2010; Hurley, Saini, Warren, & Carberry, 2013). სწორედ ამ ორი მიდგომის ინტეგრაცია ქმნის ადრეული ასაკის ბავშვის სოციალურ-ემოციური კეთილდღეობისა და პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობის პოლისტურ ჩარჩოს.

3.1. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა

3.1.1. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის წარმოშობის ისტორიული და სოციალური კონტექსტი

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის, როგორც კონცეპტუალური ჩარჩოს, ჩამოყალიბება მჭიდროდ უკავშირდება 1960-იან წლებში ამერიკის შეერთებულ შტატებში მიმდინარე სოციალურ-პოლიტიკურ ცვლილებებს, კერძოდ, სამოქალაქო უფლებების მოძრაობების გააქტიურებასა და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების დაცვის მოთხოვნას. ამ პერიოდში გამოქვეყნებულმა კვლევებმა და ნაშრომებმა, რომლებიც კრიტიკულად აფასებდნენ ინსტიტუციების არაჰუმანურ პრაქტიკებსა და ეფექტიანობას,

ბიძგი მისცა დეინსტიტუციონალიზაციის პროცესს და ახალი, საზოგადოებაზე დაფუძნებული სერვისების განვითარებას (Dunlap, Sailor, Horner, & Sugai, 2009). პარალელურად, კრიტიკის ობიექტი გახდა ქცევითი სირთულეების მართვის ტრადიციული, ხშირად ავერსიული და სადამსჯელო მეთოდები, რომლებიც ეწინააღმდეგებოდნენ ადამიანის ღირსებისა და უფლებების დაცვის პრინციპებს. ამ კონტექსტში გაჩნდა მოთხოვნა ისეთი ინტერვენციების შემუშავებაზე, რომლებიც იქნებოდა არა მხოლოდ ეფექტიანი, არამედ ეთიკური, პოზიტიური და ინდივიდის ღირსებაზე ორიენტირებული. სწორედ ამ საჭიროების საპასუხოდ დაიწყო პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის, როგორც ალტერნატიული პარადიგმის, ფორმირება (Singer & Wang, 2009).

1980-იანი წლებიდან სამეცნიერო ლიტერატურაში გაჩნდა ქცევის მოდიფიცირების ისეთი მოდელები, რომელთა დანერგვა და გამოყენება შესაძლებელი იყო არაინსტიტუციურ, არამედ ბუნებრივ გარემოში. ქცევითი ეკოლოგიის ცნებისა და კონცეფციის შემუშავებამ გააფართოვა ქცევის გამომწვევი მიზეზების ახსნა და მკაფიოდ წარმოაჩინა გარემოს მადეტერმინირებელი როლი რთული ქცევის წარმოქმნაში. ქცევით ეკოლოგიაზე ყურადღების მიქცევამ შემდგომში ქცევის ფუნქციური შეფასების პრაქტიკის განვითარებას დაუდო სათავე, რაც გულისხმობს ქცევის გამომწვევი ზუსტი მიზეზების დადგენასა და ჰიპოთეზების გადამოწმებას. ამავდროულად, ქცევით მეცნიერებაში დაინერგა ფუნქციური ეკვივალენტობის კონცეფცია, რაც გულისხმობს ერთსა და იმავე განმამტკიცებლებზე რეაქციების ერთგვაროვნებას იმის მიუხედავად, რომ რეაქციების მახასიათებლები, შესაძლოა განსხვავებული იყოს ერთმანეთისაგან. ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ ადრეული ლიტერატურა ძირითადად ინსტიტუციების გარემოში ქცევის მოდიფიცირებაზე იყო ორიენტირებული, ხოლო 1980-იანი წლებიდან შექმნილი ნაშრომები კი სახლს, სკოლასა და სხვა საჯარო სივრცეებსაც მოიცავდა. 1987 წელს ამერიკის განათლების დეპარტამენტმა გამოყო დაფინანსება, ეროვნული კვლევებისა და ტრენინგების ცენტრისთვის, ქცევის მართვის საკითხებზე სამუშაოდ, რომლის

ფარგლებშიც დაინერგა პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა, როგორც ახალი ტექნიკა, თავისი უნიკალური მახასიათებლებით (Dunlap et al, 2009; Singer and Wang, 2009).

3.1.2. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის ძირითადი მახასიათებლები

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა წარმოადგენს მრავალკომპონენტურ ჩარჩოს, რომელიც ხასიათდება ოთხი ძირითადი, ურთიერთდაკავშირებული ელემენტით (Dunlap et al., 2009; Kincaid et al., 2016):

1. ეფუძნება ქცევით მეცნიერებას: პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა ეყრდნობა ქცევის გამოყენებითი ანალიზის პრინციპებსა და პროცედურებს, როგორიცაა ქცევის ფუნქციური შეფასება, გარემოს პრევენციული მოდიფიკაცია, სასურველი (ჩამნაცვლებელი) ქცევების სწავლება და ქცევის შედეგების მართვა.
2. პრაქტიკული, მულტიკომპონენტური და კონტექსტურად შესაბამისი ინტერვენციები: პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა გულისხმობს ინტერვენციების ერთობლიობას და არა ერთ კონკრეტულ მეთოდს. ეს ინტერვენციები იქმნება ინდივიდის უნიკალური საჭიროებების, ძლიერი მხარეებისა და გარემო კონტექსტის გათვალისწინებით (ეკოლოგიური ვალიდურობა). გადაწყვეტილების მიღების პროცესი ეფუძნება მონაცემთა სისტემატურ შეგროვებასა და ანალიზს (Dunlap & Carr, 2007).
3. ორიენტაცია ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებასა და გრძელვადიან შედეგებზე: პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის საბოლოო მიზანია არა მხოლოდ პრობლემური ქცევის შემცირება, არამედ ინდივიდის სოციალური კომპეტენციების, დამოუკიდებლობისა და ზოგადი კეთილდღეობის გაუმჯობესება. აქცენტი კეთდება შედეგების მდგრადობასა და განზოგადებაზე სხვადასხვა გარემოში (Dunlap et al., 2009).
4. სისტემური ცვლილებების ხელშეწყობა: პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა აღიარებს, რომ ინდივიდუალური ქცევის ცვლილება მჭიდროდ არის დაკავშირებული იმ სისტემების (ოჯახი, სკოლა, ორგანიზაცია) ფუნქციონირებასთან, რომელშიც ინდივიდი იმყოფება. შესაბამისად, პოზიტიური

ქცევის მხარდაჭერა მოიცავს ორგანიზაციული პოლიტიკის, პროცედურების, პერსონალის კვალიფიკაციისა და მხარდაჭერის სისტემების გაუმჯობესებაზე მუშაობას, რათა უზრუნველყოფილი იყოს ინტერვენციების მდგრადობა და ეფექტიანობა (Sailor, Dunlap, Sugai, & Horner, 2009).

3.1.3. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა და ადრეული ინტერვენცია

ადრეული ბავშვობის პერიოდში ქცევითი სირთულეების პრევენცია და ეფექტიანი მართვა კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, რადგან ამ ასაკში გამოვლენილ რთულ ქცევას ხშირად აქვს გრძელვადიანი ნეგატიური გავლენა ბავშვის სოციალურ-ემოციურ, კოგნიტიურ განვითარებასა და აკადემიურ მოსწრებაზე (Campbell, 1995; Dunlap & Carr, 2007). პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა ადრეული ინტერვენციის კონტექსტში გვთავაზობს პროაქტიულ, პრევენციულ და არასადამსჯელო ალტერნატივას. მისი ძირითადი პრინციპები მოიცავს: (ა) ოჯახზე ორიენტირებულ და თანამშრომლობით მიდგომას - მშობლები და ოჯახის სხვა წევრები განიხილებიან არა როგორც პასიური მიმღებნი, არამედ, როგორც აქტიური პარტნიორები შეფასების, დაგეგმვისა და ინტერვენციის განხორციელების პროცესში (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003). (ბ) ეკოლოგიურ ვალიდურობას - ინტერვენციები ინერგება ბავშვის ბუნებრივ გარემოში (სახლი, საბავშვო ბაღი), რაც ზრდის უნარების განზოგადებისა და შენარჩუნების ალბათობას. (გ) პრევენციაზე ფოკუსს - აქცენტი კეთდება პოზიტიური, მხარდამჭერი გარემოს შექმნაზე, სოციალურ-ემოციური უნარების სწავლებასა და პროსოციალური ურთიერთობების განვითარებაზე, რაც ამცირებს პრობლემური ქცევის წარმოშობის რისკს (Fox et al., 2003; Dunlap, Iovannone, Wilson, Kincaid, & Strain, 2010).

3.2. სოციალურ - ემოციური სწავლა

სოციალურ-ემოციური სწავლა წარმოადგენს პროცესს, რომლის მეშვეობითაც ბავშვები და ზრდასრულები იძენენ და ეფექტიანად იყენებენ ცოდნას, უნარებსა და დამოკიდებულებებს, რომლებიც აუცილებელია ემოციების გაგებისა და რეგულაციისთვის, პოზიტიური მიზნების დასახვისა და მიღწევისათვის, სხვების მიმართ ემპათიის გამოხატვისა და შენარჩუნებისთვის, ჯანსაღი ურთიერთობების დამყარებისა და პასუხისმგებლობიანი გადაწყვეტილებების მიღებისთვის. (CASEL, 2020). აკადემიურ დისკურსსა და პრაქტიკაში ფართოდ აღიარებული ჩარჩოა CASEL-ის (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) მიერ შემუშავებული მოდელი, რომელიც 1994 წლიდან მუშაობს მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სოციალურ-ემოციური სწავლის პრაქტიკების განათლების სისტემაში ინტეგრაციაზე.

CASEL-ის ჩარჩო (2013, 2020) განსაზღვრავს სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების ხუთ ფართო, ერთმანეთთან დაკავშირებულ კლასტერს:

1. თვითცნობიერება საკუთარი ემოციების, აზრების, ღირებულებებისა და მათი გავლენის ზუსტად აღქმის უნარია სხვადასხვა სიტუაციაში, რომელიც მოიცავს საკუთარი ძლიერი და სუსტი მხარეების რეალისტურ შეფასებას, თავდაჯერებულობასა და ოპტიმიზმს.
2. თვითრეგულაცია საკუთარი ემოციების, აზრებისა და ქცევების ეფექტიანად რეგულირების უნარია სხვადასხვა კონტექსტში, რომელსაც მიეკუთვნება სტრესის მართვა, იმპულსების კონტროლი, შინაგანი მოტივაცია, მიზნების დასახვა და მათკენ სწრაფვა.
3. სოციალური ცნობიერება გულისხმობს სხვების პერსპექტივების გაგების, ემპათიის გამოვლენის უნარებს, მათ შორის განსხვავებული კულტურული და სოციალური წარმომავლობის მქონე ადამიანების მიმართ, სოციალური და ეთიკური ნორმების გააზრებასა და ოჯახის, სკოლისა და საზოგადოების რესურსებისა და მხარდაჭერის სისტემების ცოდნას.
4. ურთიერთობის უნარები დაკავშირებულია ჯანსაღი და პროდუქტიული ურთიერთობების დამყარებასა და შენარჩუნებასთან მრავალფეროვან

ინდივიდებთან და ჯგუფებთან, რაც აერთიანებს ეფექტიან კომუნიკაციას (აქტიური მოსმენა, გარკვევით საუბარი), თანამშრომლობას, კონფლიქტის კონსტრუქციულად მოგვარებასა და საჭიროების შემთხვევაში დახმარების თხოვნასა და შეთავაზებას.

5. პასუხისმგებლობიანი გადაწყვეტილების მიღება მოიცავს საკუთარ ქმედებებსა და ურთიერთობებზე კონსტრუქციული გადაწყვეტილებების მიღების უნარებს, ეთიკური სტანდარტების, უსაფრთხოების ზომების, სოციალური ნორმებისა და ქცევის შედეგების რეალისტურად შეფასების გათვალისწინებით.

სოციალურ-ემოციური სწავლის ეფექტიანი პროგრამების დანერგვა, რომლებიც სისტემატურად, თანმიმდევრულად და საგანმანათლებლო პროცესში ინტეგრირებულად ხორციელდება, ხელს უწყობს არა მხოლოდ ამ კომპეტენციების განვითარებას, არამედ პოზიტიური სასკოლო კლიმატის შექმნას, აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებასა და სარისკო ქცევების (მაგ., ძალადობა, ბულინგი) პრევენციას (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). სკოლამდელ ასაკში სოციალურ-ემოციური სწავლის დანერგვა განსაკუთრებით ეფექტიანია, როდესაც იგი ხორციელდება თამაშზე დაფუძნებული, განვითარების შესაბამისი აქტივობებითა და ოჯახებთან მჭიდრო თანამშრომლობით (CASEL, 2013).

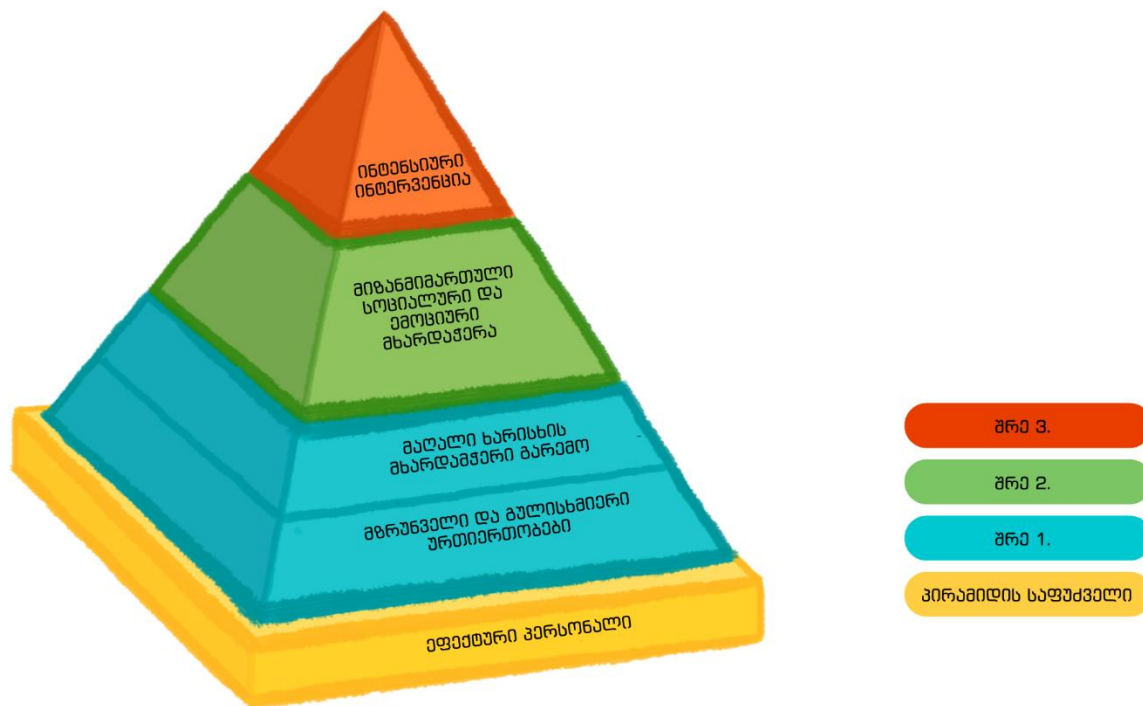
3.3. პირამიდის მოდელი

პირამიდის მოდელი წარმოადგენს მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ კონცეპტუალურ ჩარჩოს, რომელიც შექმნილია ბავშვებში (დაბადებიდან 5 წლამდე) სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობისათვის, ქცევითი სირთულეების პრევენციისა და ინტერვენციისთვის (Fox et al., 2003; Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006). პირამიდის მოდელის ჩარჩო აერთიანებს პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის პრინციპებსა (პრევენცია, მონაცემებზე დაფუძნება, სისტემური მიდგომა) და სოციალურ-ემოციური სწავლის

მიზნებს, ადრეული განათლების სპეციფიკურ კონტექსტთან ადაპტირებით (Hurley et al., 2012).

პირამიდის მოდელის ჩარჩო ვიზუალურად სამკუთხედის ფორმით გამოისახება, რომელშიც წარმოდგენილია მხარდაჭერის სხვადასხვა დონეები.

სურათი 1. პირამიდის მოდელის ჩარჩო (National Center for Pyramid Model Innovations, n.d.)



მოდელის ეფექტიანობა და მდგრადობა ეყრდნობა მის საფუძველს – ეფექტურ პერსონალს, რაც გულისხმობს ადმინისტრაციულ მხარდაჭერას, ტრენინგს, ქოუჩინგს/მენტორინგს და მონაცემთა შეგროვება-გამოყენების სისტემების არსებობას, რათა უზრუნველყოფილი იყოს მოდელის ყველა დონის თანმიმდევრულად და ხარისხიანად დანერგვა (Hemmeter et al., 2011).

პირამიდის ქვედა, ყველაზე ფართო ნაწილი - *უნივერსალური ხელშეწყობა (პირველი შრე)* აერთიანებს იმ ქმედებებს, რაც ყველა ბავშვისკენაა მიმართული. უნივერსალური ხელშეწყობა ორ ნაწილადაა დაყოფილი. პირველი მოიაზრებს მზრუნველი და გულისხმიერი ურთიერთობების დამყარებას, რაც ჯანსაღი სოციალური განვითარების აუცილებელი წინაპირობაა და მოიცავს ურთიერთობებს როგორც ბავშვებთან, ასევე

ოჯახებთან და გუნდის წევრებთან. მეორე ნაწილი დაკავშირებულია მაღალი ხარისხის, ინკლუზიური გარემოს მოწყობასთან, როგორც საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, ასევე სახლშიც.

პირამიდის მეორე შრე, *მეორეული პრევენცია*, მოიცავს მიზანმიმართულ სოციალურ-ემოციურ სტრატეგიებს იმ ბავშვებისთვის (დაახლოებით 15%), რომლებსაც აქვთ სოციალურ-ემოციური განვითარების ან ქცევითი სირთულეების რისკი, ან ვისთვისაც უნივერსალური მხარდაჭერა არასაკმარისია. აქ ხდება კონკრეტული სოციალურ-ემოციური უნარების (მაგ., ემოციების ამოცნობა და გამოხატვა, მეგობრობის უნარები, პრობლემის გადაჭრა, თვითრეგულაცია) პირდაპირი, ექსპლიციტური სწავლება მცირე ჯგუფებში ან ინდივიდუალურად (Fox et al., 2010; Hemmeter, Snyder, Fox, & Algina, 2016).

მესამეული ინტერვენცია, პირამიდის მესამე შრე, განკუთვნილია ბავშვების მცირე ჯგუფისთვის (დაახლოებით 1-5%), რომლებსაც აღენიშნებათ მუდმივი და ინტენსიური ქცევითი სირთულეები. ამ დონეზე ხორციელდება ინდივიდუალური, ინტენსიური ინტერვენციები, რომლებიც ქცევის ფუნქციურ შეფასებას ეყრდნობა და მოიცავს ქცევის მხარდაჭერის ინდივიდუალური გეგმის შემუშავებასა და განხორციელებას ოჯახთან და სხვა სპეციალისტებთან მჭიდრო თანამშრომლობით (Fox, Dunlap, & Philbrick, 1997; Fox et al., 2003).

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერისა და სოციალურ-ემოციური სწავლის პრინციპების ინტეგრირებით, პირამიდის მოდელი გვთავაზობს ყოვლისმომცველ, პრევენციულ და მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ ჩარჩოს, რომელიც განსაკუთრებით რელევანტურია ადრეული განათლების სისტემებისთვის, მათ შორის საქართველოს კონტექსტისთვის, სადაც არსებობს აღმზრდელთა კომპეტენციების გაძლიერებისა და ბავშვების სოციალურ-ემოციური განვითარების სისტემური ხელშეწყობის მკაფიო საჭიროება. განხილული თეორიული საფუძვლები ქმნის მყარ საფუძველს წინამდებარე კვლევის მიზნებისა და კითხვების შესასწავლად.

მიუხედავად იმისა, რომ ადრეული ასაკის ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მხარდაჭერის მრავალი პროგრამა არსებობს, წინამდებარე კვლევისთვის პირამიდის მოდელი ყველაზე შესაბამისი ჩარჩოა რამდენიმე ფაქტორის გათვალისწინებით. პირველ რიგში, აღსანიშნავია, რომ საქართველოს სკოლამდელი განათლების სისტემაში გავრცელებული კურიკულუმის „ადრეული განათლების კურიკულუმი თამაში“ კონცეპტუალური საფუძვლები შემუშავებულია პირამიდის მოდელის გათვალისწინებით. მეთოდოლოგიურ დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ კურიკულუმში წარმოდგენილი მიდგომები სწორედ პირამიდის მოდელის მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ პრაქტიკას ეყრდნობა. გლობალურად გავრცელებული სხვა მოდელებისგან განსხვავებით, როგორცაა მაგალითად „ალტერნატიული ფიქრის სტრატეგიების ხელშეწყობა“ (PATH- Promoting Alternative Thinking Strategies) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], n.d.) და „არაჩვეულებრივი წლები“ (The Incredible Years), პირამიდის მოდელი უნივერსალური ჩარჩოა და არ წარმოადგენს სტრუქტურირებულ, აქტივობების სახით გაწერილ პროგრამას. აღნიშნული ძალზედ მნიშვნელოვანია საქართველოს კონტექსტისთვის, რადგან პირამიდის მოდელის დანერგვა არ მოითხოვს ქვეყანაში არსებული სტანდარტებისა და კურიკულუმის ცვლილებას, არამედ პირიქით, უფრო მეტად აძლიერებს მათ ეფექტიანად განხორციელებას. დამატებით, პირამიდის მოდელის ღირებულებასა და კვლევის მიზნებთან შესაბამისობას ადასტურებს ის, რომ მოდელი ჰოლისტურია - ჯგუფში მყოფი ყველა ბავშვის გათვალისწინებას გულისხმობს და არ არის ორიენტირებული მხოლოდ საჭიროებების ან რთული ქცევის მქონე ბავშვებზე, როგორც არის მაგალითად „არაჩვეულებრივი წლების“ პროგრამა (What Works Clearinghouse, 2011).

4. მეთოდოლოგია

წინამდებარე კვლევა განხორციელდა დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის მეთოდოლოგიით და მასში გამოყენებულია მონაცემთა შეგროვების შერეული მეთოდები, როგორც რაოდენობრივი, ასევე თვისებრივი. მეთოდების ამგვარი ინტეგრაცია მიზნად ისახავს კვლევის საკითხების მრავალმხრივ და სიღრმისეულ შესწავლას. კერძოდ, ერთი მხრივ, რაოდენობრივი მონაცემები იძლევა ინტერვენციის შედეგად გამოვლენილი ცვლილებების გაზომვისა და ტენდენციების იდენტიფიცირების საშუალებას, ხოლო, მეორე მხრივ, თვისებრივი მონაცემები უზრუნველყოფს კონტექსტის, პროცესებისა და მონაწილეთა პერსპექტივების დეტალურ გააზრებას (Creswell & Plano Clark, 2018). რაოდენობრივი მონაცემების შეგროვების ძირითად ინსტრუმენტს წარმოადგენს პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტი (Teaching Pyramid Observation Tool - TPOT), რომელიც კვლევის დაწყებამდე ითარგმნა ქართულ ენაზე და მოხდა მისი პილოტირება. თვისებრივი მონაცემები მოპოვებულია საგანმანათლებლო პროცესზე ნახევრად სტრუქტურირებული დაკვირვებისა და აღმზრდელებთან ჩატარებული ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუების ანალიზის გზით.

4.1. პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის მიმოხილვა

პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტი (TPOT) წარმოადგენს შეფასების ინსტრუმენტს, რომელიც დაკავშირებულია პირამიდის მოდელის პრაქტიკის დანერგვასა და გამოყენებასთან. ინსტრუმენტი გამოიყენება 2-დან 5 წლამდე ასაკის ბავშვების ჯგუფებთან და მონაცემების შეგროვება ხდება ჯგუფში მინიმუმ ორსაათიანი დაკვირვებისა და აღმზრდელებთან მინიმუმ 20 წუთიანი ინტერვიუს ჩატარების გზით. დაკვირვება უნდა განხორციელდეს როგორც აღმზრდელის მართული მთლიანი ჯგუფის

აქტივობის, ასევე ბავშვის მიერ ინიცირებული არასტრუქტურირებული თამაშის დროს. ინსტრუმენტი მოიცავს სამი სახის სუბსკალას: (1) ძირითადი პრაქტიკა, რომელსაც თან ახლავს შესაბამისი ინდიკატორები, ჯამში მათი რაოდენობა არის 114; (2) საყურადღებო ნიშნები, რომელიც აჩვენებს იმ მახასიათებლებს, რომლებიც პირამიდის მოდელთან თანხვედრაში არ არის; (3) რთულ ქცევაზე რეაგირება, რომელშიც წარმოდგენილია ბავშვების მიერ რთული ქცევების გამოვლენისა და აღმზრდელის მიერ მათზე რეაგირების სიხშირე (Fox, Hemmeter, & Snyder, 2014).

ცხრილი 1. პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის სუბსკალები და ელემენტები

N	სუბსკალა 1: ძირითადი პრაქტიკა	დაკვირვება	ინტერვიუ
1	განრიგი, რუტინა, აქტივობები		
2	აქტივობებს შორის ტრანზიციები		
3	აღმზრდელის ინტერაქცია ბავშვებთან		
4	ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობა		
5	მითითებების მიცემა		
6	გუნდის თანამშრომლობა		
7	ქცევის წესები		
8	სოციალური და ემოციური კომპეტენციების სწავლება		
9	მეგობრობის უნარების სწავლება		
10	ემოციების გამოხატვის სწავლება		
11	პრობლემის გადაჭრის სწავლება		
12	ინტერვენციები ბავშვებთან, რომლებიც ავლენენ განმეორებად ქცევით სირთულეებს		
13	ოჯახებთან კომუნიკაცია		
14	ოჯახების მხარდაჭერა პირამიდის მოდელის პრაქტიკების გამოყენებაში		
	სუბსკალა 2: საყურადღებო ნიშნები		
	სუბსკალა 3: რთულ ქცევაზე რეაგირება		

4.1.1. ინსტრუმენტის შემუშავებისა და ფსიქომეტრიული მახასიათებლების აღწერა

ინსტრუმენტის პირველი, საპილოტე ვერსია შემუშავდა 2008 წელს და მოხდა მისი პრაქტიკასთან შესაბამისობის შეფასება - ე.წ. ერთგულების შეფასება. ერთგულების შეფასების მიზანია დაადგინოს რამდენად შეესაბამება ესა თუ ის ინტერვენციები და პროცედურები იმას, რაც განზრახული იყო (Breitenstein, Robbins, Cowell, 2012). ინსტრუმენტის შესაბამისობის შეფასება (როგორც თეორიულის, ასევე იმპლემენტაციის) მნიშვნელოვანია, რადგან ინსტრუმენტი გამოიყენება როგორც კვლევითი, ასევე პრაქტიკული მიზნებისთვის. პილოტირების პროცესში განხორციელდა ინსტრუმენტის სტრუქტურის დაკავშირება პირამიდის მოდელთან. ხოლო ფსიქომეტრიული მახასიათებლების გასაზომად განზოგადების თეორიასა (G Theory) და კლასიკური ტესტის თეორიაზე (Classical Test Theory) დაყრდნობით ჩატარდა სტატისტიკური ანალიზი 50 საბავშვო ბაღში 3-3 დაკვირვების შედეგად მოპოვებული მონაცემებით. ინსტრუმენტი შემუშავდა და შეფასდა პირამიდის მოდელის ინტერვენციების შექმნისა და ვალიდაციის პარალელურად (Hemmeter, Fox, Snyder, 2007). პირამიდის მოდელის ინტერვენციები წარმოადგენს იმ სტრატეგიებისა და პრაქტიკების ერთობლიობას, რომელიც ორიენტირებულია სპეციალისტების პროფესიულ განვითარებაზე ბავშვებში სოციალური და ემოციური კომპეტენციებისა და ქცევის მხარდაჭერისთვის. ინტერვენციები მოიცავდა 18 საათიან (3 დღე) ინტენსიურ ტრენინგს, ტრენინგის შემდგომ ჯგუფში 90 წუთიან ქოუჩინგის სესიებს, რაც 13 კვირის განმავლობაში გრძელდებოდა და სპეციალისტებისათვის მატერიალური რესურსების მიწოდებას. სტატისტიკური ანალიზის შედეგების მიხედვით, ინსტრუმენტის ყველა ინდიკატორისთვის G კოეფიციენტი 0.82, ხოლო phi კოეფიციენტი 0.76 იყო. კოვერგენტული ვალიდობის დასადგენად მოხდა TPOT-ის ქულებისა და CLASS-ის (The Classroom Assessment Scoring System) ქულების შედარება. შედეგად, პირსონის კორელაციის კოეფიციენტი შეადგენდა 0.69-ს, რაც სტატისტიკურად სანდო მაჩვენებელია (Hemmeter, Snyder, Fox, Bishop, & Miller, 2013).

4.2. ინსტრუმენტის ადაპტაცია და პილოტირება

4.2.1. ინსტრუმენტის ადაპტაციის პროცესის აღწერა

პირველი ნაბიჯი: თავდაპირველად, დაკვირვების ინსტრუმენტი ქართულ ენაზე მაქსიმალური სიზუსტით ითარგმნა. თარგმნის პროცესში შენარჩუნდა TPOT-ის ვიზუალური მხარე.

მეორე ნაბიჯი: შემდეგ ეტაპზე განხორციელდა ქართულ ენაზე თარგმნილი ინსტრუმენტის უკუთარგმანი - ქართულიდან ინგლისურ ენაზე თარგმნა, რომელიც განახორციელა განათლების სფეროს მაგისტრმა. აღსანიშნავია, რომ მთარგმნელისათვის ქართული მშობლიური ენაა, ხოლო ინგლისურ ენას სრულყოფილად ფლობს. ამასთანავე, მთარგმნელს არ ჰქონდა წვდომა ინსტრუმენტის ორიგინალ ვერსიასთან.

მესამე ნაბიჯი: ინსტრუმენტის უკუთარგმანის შემდგომ განხორციელდა ორიგინალი და თარგმნილი ვერსიების ერთმანეთთან შედარება, განსხვავებების აღმოჩენის მიზნით. შედარების ანალიზმა მოიცვა ინსტრუმენტის ყველა კომპონენტი, მათ შორის, სუბსკალებისა და ელემენტების სახელწოდებები, ინდიკატორები და ინტერვიუს პროცესში გამოსაყენებელი შეკითხვები. შედარებითმა ანალიზმა აჩვენა, რომ 114 ინდიკატორიდან შინაარსობრივი სხვაობა 10 შემთხვევაში დაფიქსირდა.

ცხრილი 2. საწყის და უკუთარგმანს შორის განსხვავებები

	ორიგინალი	თარგმნილი
SR9	Teacher only continues with a specific teacher-directed activity when the majority of children are actively engaged AND interested	Teacher continues specific teacher-led activities in case if most of the children are actively engaged and interested
TR1	Teacher structures children's transitions	Teacher supports children transitions
TR4	Teacher explicitly teaches children the steps AND expectations of transitions	Teacher explicitly teaches children transition steps and what to expect
SC1	Teacher acknowledges children's communication to him/her	Teacher responds to the child initiated communication
SC2	Teachers greet/call most children by name during the day	Teacher greets/refers to children by name during the observation

SC7	Teacher often uses descriptive praise for children's skills, behaviors, and activities	Teacher frequently provides children with positive descriptive feedback about their skills, behavior and activities
ENG4	Teacher directed large-group (e.g., circle) activities are structured so that children have opportunities to be actively engaged almost all the time	Teacher led big group (for example: circle) is structured so, that children have opportunity to be actively engaged constantly
ENG5	Teacher assists individual children in selecting center activities and becoming actively engaged	Teacher assists children individually in selecting the centre and in actively engaging in the activity
PD6	Teacher checks in with children to make sure they understand the directions	Teacher checks with children to ensure they got the instructions in the right way
FR9	Teacher supports children in reflecting on interactions with their peers with children doing most of the talking	Teacher supports children to reflect on interaction with peers

მეოთხე ნაბიჯი: განსხვავებების აღმოჩენის შემდგომ TPOT ინსტრუმენტის სახელმძღვანელოს გამოყენებით შემუშავდა ელემენტებისა და ინდიკატორების დახვეწილი, განახლებული თარგმანი. ინსტრუმენტის თარგმნილი ვერსიის ორიგინალურ წყაროსთან შედარებამ ცხადყო, რომ საჭირო იყო გარკვეული ტერმინების დაზუსტება და ადრეული განათლების სფეროს არსებული კონტექსტის გათვალისწინება.

ინსტრუმენტის ქართულ ენაზე თარგმნილი ვერსიის შინაარსობრივი ვალიდაცია განხორციელდა ექსპერტთა ჯგუფის მიერ. ინსტრუმენტის ინდიკატორები განიხილა ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხუთმა ექსპერტმა. განხილვის შედეგად დაზუსტდა ტერმინები და ინსტრუმენტის ინდიკატორები.

TPOT ორიგინალ ვერსიაში გამოყენებულია სიტყვა „Teacher“, რაც ქართულ ენაზე მასწავლებელს ნიშნავს და „Classroom“, რაც პირდაპირ ითარგმნება როგორც საკლასო ოთახი. საქართველოს ადრეული განათლების კონტექსტში მოცემული ტერმინები არ

გამოიყენება. ისეთ მნიშვნელოვან დოკუმენტებში, როგორიცაა „საქართველოს კანონი ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“, „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტები“ გამოყენებულია ტერმინები „აღზრდელი“ და „ჯგუფი“. შესაბამისად, ინსტრუმენტის ქართულ ვერსიაში ჩანაცვლდა აღნიშნული ტერმინები.

TPOT -ის ორიგინალ ვერსიაში, ასევე, ვხდებით ტერმინს „Challenging behaviour“, რომლის პირდაპირი თარგმანი შეიძლება იყოს „გამომწვევი ქცევა“. თუმცა პირდაპირი თარგმანის სემანტიკური მნიშვნელობა შესაძლოა არ ყოფილიყო ცხადი საბავშვო ბაღის აღზრდელებისთვის, შესაბამისად, ექსპერტთა ჯგუფის დისკუსიის საფუძველზე ინსტრუმენტში გამოყენებულია ტერმინი „ქცევითი სირთულეები.“ ადრეული განათლების სფეროს ექსპერტების გაზიარებული ხედვით, ტერმინის შინაარსი მკაფიოა და ამავდროულად, შესაძლებელია გამოიყენებოდეს აღზრდელის სუბიექტური შეხედულების შემთხვევაშიც.

ინსტრუმენტში ერთ-ერთი სუბსკალა ასახავს პირამიდის მოდელთან შეუსაბამო პრაქტიკას. ინგლისურ ვერსიაში მისი სახელწოდებაა „Red Flags“, რომელიც პირდაპირი თარგმანით „წითელ დროშებს“ ნიშნავს. აღნიშნული ტერმინის ქართულ თარგმანში გამოყენებულია „საყურადღებო ნიშნები“.

ექსპერტული განხილვის შედეგად, ინსტრუმენტის ქართულ ენაზე თარგმნილ ვერსიაში გამოყენებულია ტერმინი „სწავლება“ (მაგ: სოციალური და ემოციური უნარების სწავლება, მეგობრობის სწავლება, პრობლემის გადაჭრის სწავლება), რაც მიუთითებს სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებული უნარების დასწავლადობასა და პროცესში აღზრდელის როლზე. ექსპერტთა შეჯერებული მოსაზრებები ინსტრუმენტის სუბსკალების დასახელებებსა და ინდიკატორებში აისახა კითხვარის საპილოტე ვერსიაში.

ცხრილი 3. ინსტრუმენტის პირველად და მეორე თარგმანს შორის განსხვავებები

პირველადი თარგმანი	მეორადი თარგმანი
--------------------	------------------

SR5	აღმზრდელი გადახედავს გამოკრულ განრიგს ბავშვებთან ერთად და მიუთითებს მასზე დაკვირვების განმავლობაში.	აღმზრდელი ბავშვებთან ერთად განიხილავს განრიგს და დაკვირვების განმავლობაში მიუთითებს ბავშვებს მათზე
SR10	ბავშვთან, რომელსაც სჭირდებათ დამატებითი მხარდაჭერა, აქტივობის მომზადებისთვის გამოიყენება აქტივობების განრიგი ან ინდივიდუალიზებული SR მინიშნებები აქტივობის დასაწყისში.	ბავშვს, რომელსაც ჭირდება დამატებითი დახმარება, აღმზრდელი აქტივობისთვის მოსამზადებლად სთავაზობს ინდივიდუალიზებულ მინიშნებებს აქტივობის დასაწყისში
TR1	აღმზრდელი მხარს უჭერს ბავშვების ტრანზიციებს.	აღმზრდელი ეხმარება ბავშვებს ტრანზიციებში
TR4	აღმზრდელი ექსპლიციტურად ასწავლის ბავშვებს ტრანზიციის ნაბიჯებსა და მოსალოდნელობებს.	აღმზრდელი ასწავლის ბავშვებს ტრანზიციის ნაბიჯებს და უქმნის მკაფიო მოლოდინებს
SC1	აღმზრდელი რეაგირებს ბავშვების მიერ ინიცირებულ კომუნიკაციაზე.	აღმზრდელი ამჩნევს ბავშვის ინიცირებულ კომუნიკაციას
SC2	აღმზრდელი ესალმება/მიმართავს ბავშვების უმეტესობას სახელით დაკვირვების განმავლობაში.	აღმზრდელი ესაუბრება ბავშვებს სახელით დაკვირვებისას.
SC7	აღმზრდელი ხშირად აწვდის ბავშვებს პოზიტიურ აღწერით უკუკავშირს მათ უნარებზე, ქცევაზე და აქტივობებზე.	აღმზრდელი ხშირად აქებს ბავშვებს, მათ უნარებს, ქცევას და აქტივობებს.
ENG4	მასწავლებლის მართული დიდი ჯგუფის (მაგ: წრე) აქტივობები სტრუქტურირებულია ისე, რომ	აღმზრდელის მართული დიდი ჯგუფის აქტივობა (მაგ: წრე) ისეა სტრუქტურირებული, რომ ბავშვებს

	ბავშვებს აქვთ შესაძლებლობა ყოველთვის აქტიურად არიან ჩართული.	აქვთ აქტიური ჩართვის შესაძლებლობა
ENG5	აღმზრდელი ასისტირებას უწევს ინდივიდუალურად ბავშვებს ცენტრის შერჩევაში და აქტივობაში აქტიურად ჩართვაში.	აღმზრდელი ინდივიდუალურ ბავშვს უწევს ასისტირებას ცენტრის არჩევისა და აქტივობაში აქტიური ჩართულობისთვის.
PD6	აღმზრდელი ამოწმებს ბავშვებთან რათა დარწმუნდეს რომ სწორად გაიგეს მითითებები.	აღმზრდელი ამოწმებს რამდენად კარგად გაიგეს ბავშვებმა ინსტრუქციები.
CT2	უფროსის ხმის ტონი ერთმანეთისადმი პოზიტიურია.	უფროსის ხმის ტონი თითოეულ ბავშვთან პოზიტიურია.
CT3	ჯგუფში პროცესები შეუფერხებლად მიდის, დაკვირვებისას თვალსაჩინოა, რომ ყველა უფროსმა იცის რა აკეთოს	ჯგუფში პროცესები შეუფერხებლად მიდის, ყველა უფროსმა იცის თავისი ფუნქცია და ეს შესამჩნევია დაკვირვების განმავლობაში
FR9	აღმზრდელი ეხმარება ბავშვებს თანატოლებთან ინტერაქციაზე რეფლექსიაში საუბრის გზით.	აღმზრდელი ეხმარება ბავშვებს თანატოლებთან მათ ინტერაქციაზე რეფლექსიაში.

ექსპერტული განხილვის შემდგომ ჩატარდა ფოკუს-ჯგუფი საბავშვო ბაღის აღმზრდელებთან, ინსტრუმენტის ინტერვიუს შეკითხვების ფორმულირების დაზუსტების მიზნით. ონლაინ შეხვედრაში მონაწილეობა მიიღო ხუთმა მოხალისე აღმზრდელმა. ინტერვიუს შეკითხვების მკაფიოობისა და რელევანტურობის განხილვის შედეგად შეიცვალა ძირითადი და დამაზუსტებელი შეკითხვების ფორმულირება.

4.2.2. ინსტრუმენტის პილოტირების განხორციელება

TPOТ ინსტრუმენტის ქართულ ენაზე ადაპტაციისა და შინაარსობრივი ვალიდაციის შემდგომ, კვლევის მეთოდოლოგიური სიმყარისა და მონაცემთა შეგროვების პროცესის ოპტიმიზაციის მიზნით, განხორციელდა პილოტირება, რომლის მიზანი იყო: (ა) ადაპტირებული TPOТ ინსტრუმენტის პრაქტიკულად გამოყენების შეფასება საქართველოს საჯარო საბავშვო ბაღების რეალურ კონტექსტში; (ბ) მონაცემთა შეგროვების სტანდარტიზებული პროცედურების (დაკვირვება, ინტერვიუ) პრაქტიკაში ტესტირება, მათ შორის დროითი და ლოჯისტიკური ასპექტების დაზუსტება; (გ) ინსტრუმენტის ინდიკატორების ფორმულირების სიცხადისა და ერთმნიშვნელოვანი ინტერპრეტაციის შესაძლებლობის შემოწმება მკვლევრის პერსპექტივიდან; (დ) ფოკუს-ჯგუფის ეტაპზე დახვეწილი ინტერვიუს კითხვების ეფექტიანობის შეფასება რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში; (ე) მონაცემთა აღრიცხვის მექანიზმების (ჩაწერის ფორმები) ეფექტიანობისა და მოხერხებულობის შეფასება; და (ვ) მკვლევრის უნარების დახვეწა TPOТ ინსტრუმენტის ადმინისტრირებისა და შეფასების კრიტერიუმების გამოყენებაში.

პილოტირება განხორციელდა 2022 წლის მაისი-ივლისის პერიოდში 5 საჯარო საბავშვო ბაღში. პილოტირებაში მონაწილეობდა ხუთი აღმზრდელი (ყველა მდედრობითი სქესის, ასაკობრივი დიაპაზონი: 32-77 წელი), რომლებიც მუშაობდნენ 2-დან 5 წლამდე ასაკის ბავშვთა ჯგუფებში (იხ. ცხრილი 4). მონაწილეთა შერჩევა მოხდა ხელმისაწვდომობის პრინციპით.

ცხრილი 4. ინფორმაცია პილოტირებაში ჩართული აღმზრდელების შესახებ

	მდებარეობა	ჯგუფი	სქესი	ასაკი	დაკვირვების თარიღი
N1	თელავი	2-3	მდედრობითი	77	7 მაისი, 2022
N2	წინანდალი	3-4	მდედრობითი	38	8 მაისი, 2022
N3	ქობულეთი	3-4	მდედრობითი	32	8 ივნისი, 2022
N4	ბათუმი	2-3	მდედრობითი	39	9 ივნისი, 2022
N5	თბილისი	4-5	მდედრობითი	45	9 ივლისი, 2022

4.2.3. პილოტირების შედეგები

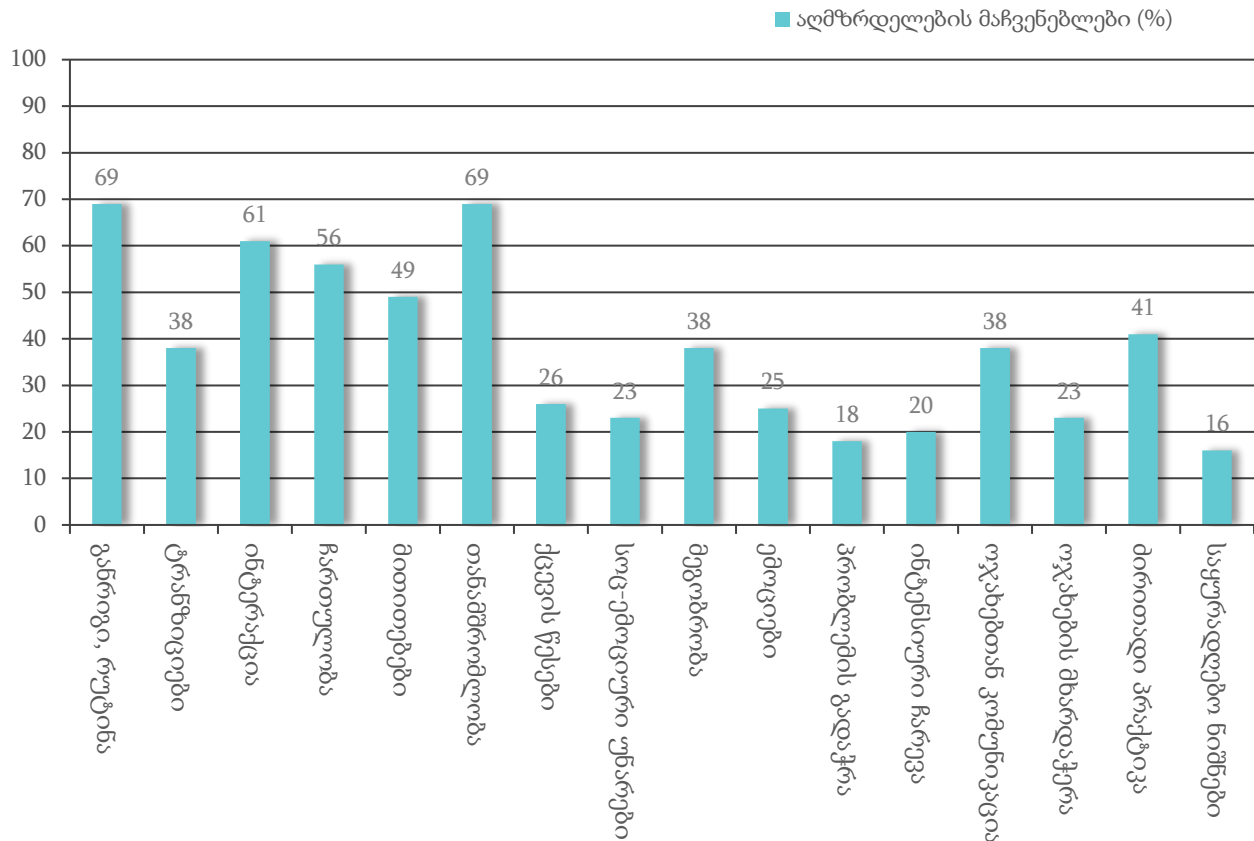
ინსტრუმენტის პილოტირების პროცესში, თითოეულ შერჩეულ ჯგუფში, მონაცემთა შეგროვება წარიმართა TPOT-ის მეთოდოლოგიური გზამკვლევის (Fox, Hemmeter, & Snyder, 2014) პროტოკოლის მკაცრი დაცვით. მკვლევარმა, რომელიც ასრულებდა ერთადერთი დამკვირვებლის ფუნქციას, განახორციელა მინიმუმ ორსაათიანი დაკვირვება საგანმანათლებლო პროცესზე, მოიცვა რა, როგორც პედაგოგის მიერ მართული აქტივობები, ასევე ბავშვების თავისუფალი თამაშის პერიოდები. დაკვირვების დასრულებისთანავე, თითოეულ აღმზრდელთან ჩატარდა ინდივიდუალური, ნახევრად-სტრუქტურირებული ინტერვიუ TPOT-ის ადაპტირებული კითხვარის გამოყენებით.

რაოდენობრივი მონაცემების დამუშავებისას მოხდა TPOT ინსტრუმენტის ქულების დათვლა (ინდიკატორებზე „კი“ და „არა“ პასუხების რაოდენობა) და პროცენტული მაჩვენებლის გამოთვლა.

ხუთივე აღმზრდელის ძირითადი პრაქტიკის ინტეგრირებული მაჩვენებელი შეადგენდა 41%-ს ($SD=20.65$, დიაპაზონი: 15%-65%), ხოლო საყურადღებო ნიშნების სუბსკალის საშუალო მაჩვენებელი 16.6% ($SD=20.62$, დიაპაზონი: 0%-53%), რაც იმაზე მიუთითებს, რომ მოდელთან შეუსაბამო პრაქტიკები, საშუალოდ, არ წარმოადგენდა დომინანტურ მახასიათებელს პილოტირებაში მონაწილე ჯგუფებში. მონაცემების ანალიზმა გამოკვეთა კონკრეტული სფეროები, სადაც აღმზრდელების პრაქტიკა შედარებით ძლიერი იყო. ესენია: განრიგის, რუტინისა და აქტივობების ორგანიზება (69%), გუნდის თანამშრომლობა (69%), ბავშვებთან პოზიტიური ინტერაქცია (61%) და ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობა (56%). ამის საპირისპიროდ, მნიშვნელოვანი გამოწვევები გამოვლინდა შემდეგ ისეთ ელემენტებში, როგორიცაა პრობლემის გადაჭრის უნარების სწავლება (18%), ინტენსიური ინდივიდუალური ინტერვენციების გამოყენება (20%), სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მიზანმიმართული სწავლება (23%) და ემოციების იდენტიფიცირებისა და გამოხატვის სწავლება (25%). ასევე, შედარებით დაბალი იყო ოჯახებთან სისტემური კომუნიკაციისა (38%) და განსაკუთრებით,

ოჯახებისთვის პირამიდის მოდელის პრაქტიკების გამოყენებაში მხარდაჭერის (23%) მაჩვენებლები.

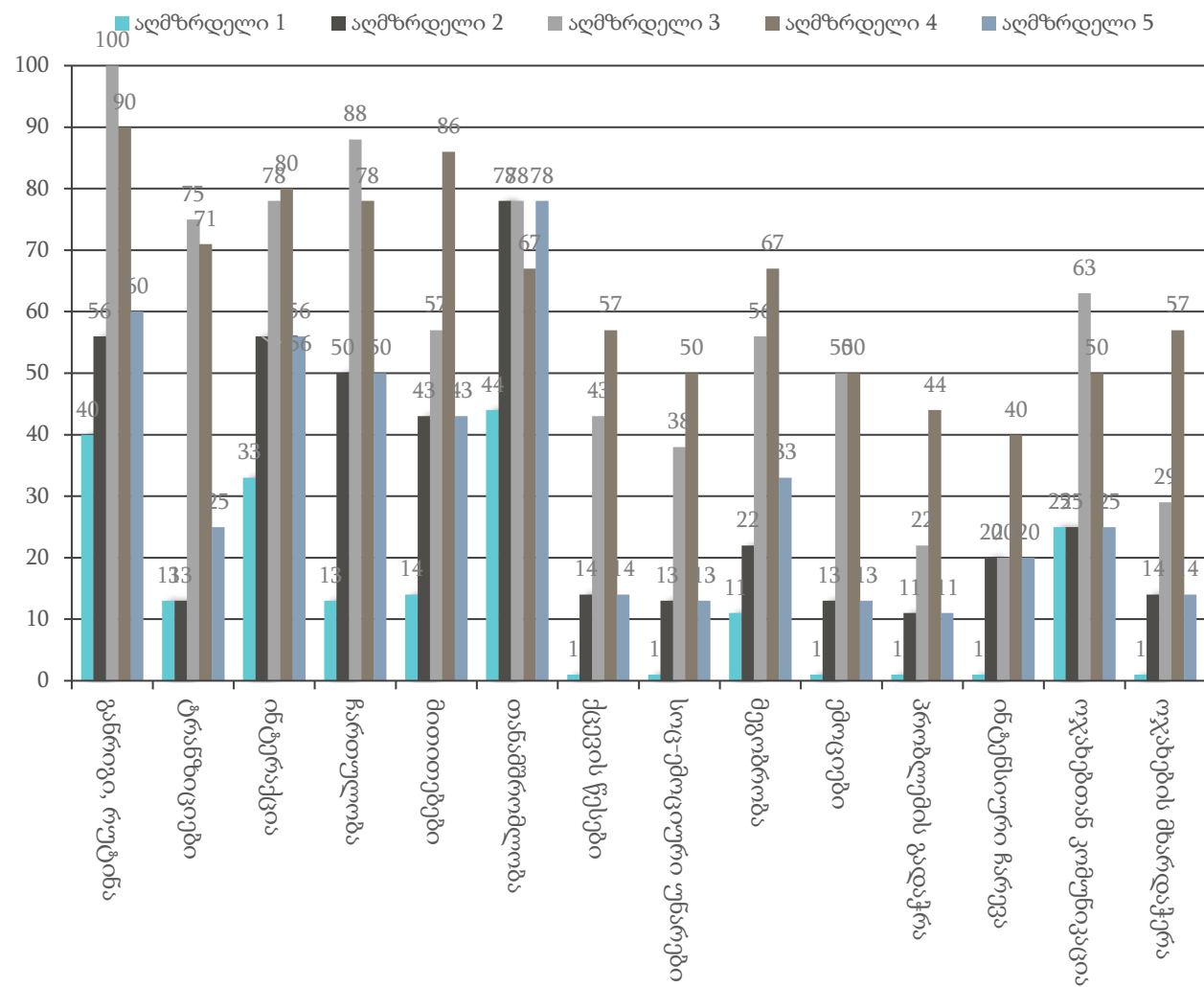
დიაგრამა 1. პილოტირებაში მონაწილე 5 აღმზრდელის საერთო შედეგები (%) TPOT ინსტრუმენტის თითოეულ ელემენტში



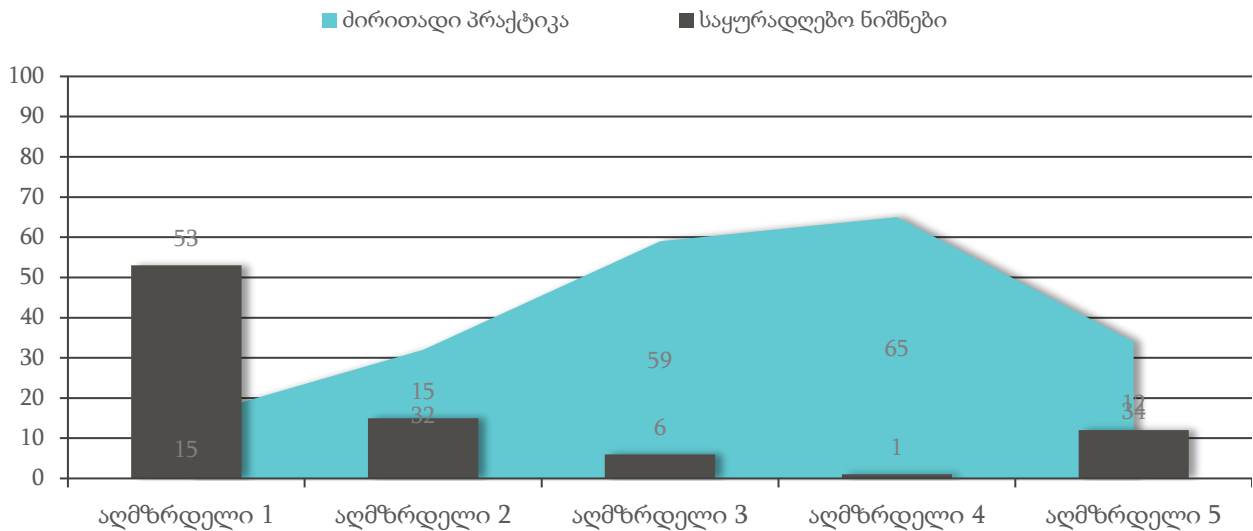
აღნიშნული ზოგადი ტენდენციები გამოიკვეთა პილოტირებაში მონაწილე აღმზრდელის ინდივიდუალურ პროფილებშიც, თუმცა, ამავდროულად დაფიქსირდა მნიშვნელოვანი განსხვავებები, რომლებიც, გარკვეულწილად, შესაძლოა დაკავშირებული იყოს აღმზრდელთა პროფესიული განვითარების დონესა და სპეციფიკურ გამოცდილებასთან. მაგალითად, აღმზრდელმა (N4, ბათუმი), რომელიც აქტიურად მონაწილეობდა UNICEF-ის პროგრამასა და ქოუჩინგში, აჩვენა უმაღლესი შედეგი ძირითადი პრაქტიკის სკალაზე (65%) და საყურადღებო ნიშნების მინიმალურად არსებობა (1%). მის ინდივიდუალურ პროფილში ნათლად ჩანს, რომ მაღალია გუნდის თანამშრომლობა (78%), ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობა და რუტინა, განრიგი, ტრანზიციები (56%) (დიაგრამა 2). ანალოგიურად, N3 (ქობულეთი), რომელიც ასევე

ჩართული იყო ქოუჩინგში, გამოირჩეოდა მაღალი მაჩვენებლებით, მაგალითად, 100%-იანი ნიშნული დაფიქსირდა განრიგის, რუტინისა და აქტივობების ორგანიზების პრაქტიკაში. ამისგან განსხვავებით, მონაწილე N1 (თელავი) ხასიათდებოდა ძირითადი პრაქტიკის დაბალი (15%) და საყურადღებო ნიშნების მაღალი (53%) მაჩვენებლებით (დიაგრამა 2 და 3). აღმზრდელი N2-ის შემთხვევაში არათანმიმდევრული პრაქტიკა გამოიკვეთა. მიუხედავად იმისა, რომ მაღალი იყო თანამშრომლობის პრაქტიკა (78%), დაბალი იყო ტრანზიციებისა (13%) და ქცევის წესების გამოყენება (14%). წარმოდგენილი ინდივიდუალური ვარიაციები ადასტურებს ადაპტირებული TPOT ინსტრუმენტის მგრძნობელობას პრაქტიკის განსხვავებული დონეების აღბეჭდვის მიმართ.

დიაგრამა 2. საპილოტე აღმზრდელების TPOT ინსტრუმენტის ძირითადი ელემენტები



დიაგრამა 3. საპილოტე აღმზრდელების TPOТ ინსტრუმენტის ძირითადი პრაქტიკა და საყურადღებო ნიშნები



რაოდენობრივი შედეგების გარდა, პილოტირების პროცესი მეტად ღირებული აღმოჩნდა მეთოდოლოგიური და პროცედურული საკითხების გამოსაცდელად. პირველ რიგში, პრაქტიკულმა გამოცდამ დაადასტურა TPOТ ინსტრუმენტის ადაპტირებული ქართული ვერსიის ფუნქციონირება და გამოყენებადობა საქართველოს საჯარო ბაღების მრავალფეროვან კონტექსტში. მონაცემთა შეგროვების პროცედურების ტესტირებამ გამოავლინა მნიშვნელოვანი პრაქტიკული ასპექტები. კერძოდ, დადგინდა, რომ ინდივიდუალური ინტერვიუს ჩასატარებლად საჭირო დრო (საშუალოდ 30-35 წუთი) სტაბილურად აღემატებოდა ინსტრუმენტის გზამკვლევში მითითებულ 20 წუთს, შესაბამისად, კორექტირებული დროითი პარამეტრი გათვალისწინებულ იქნა ძირითადი კვლევის ეტაპის დაგეგმვისას. ამასთანავე, პილოტირებამ ცხადყო, რომ დაკვირვების განსახორციელებლად ოპტიმალურ დროით ინტერვალს წარმოადგენს 12:00-დან 14:00 საათამდე პერიოდი, რადგან ამ დროს, როგორც წესი, ყველა ასაკობრივ ჯგუფში აქტიური საგანმანათლებლო პროცესი მიმდინარეობს, კვებისა და ძილის რუტინის გარეშე.

პილოტირებამ, ასევე, გამოავლინა ინსტრუმენტის ფორმატთან და მონაცემთა აღრიცხვასთან დაკავშირებული საკითხები. დადგინდა, რომ ინსტრუმენტის სრული, დაბეჭდილი ვერსია საკმაოდ მოცულობითია და მისი გამოყენება დაკვირვების დინამიკურ პროცესში ნაკლებად მოქნილია. აქედან გამომდინარე, გამოიკვეთა საჭიროება

შემუშავებულიყო ინსტრუმენტის უფრო კომპაქტური, საველე ვერსია, რომელიც გაამარტივებდა საჭირო ინდიკატორებზე სწრაფ ნავიგაციას. ამასთანავე, პრაქტიკამ აჩვენა დამატებითი, კონტექსტური ჩანაწერების გაკეთების აუცილებლობა, რისთვისაც საჭირო გახდა სადამკვირვებლო ფორმებზე საკმარისი ცარიელი სივრცის ინტეგრირება.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ პილოტირების პროცესმა ხელი შეუწყო მკვლევრის, როგორც შემფასებლის, კომპეტენციის ამაღლებას, რადგან ხუთ ჯგუფში დაკვირვების გამოცდილებამ გააღრმავა TPOT-ის შეფასების კრიტერიუმების გააზრება და დაიხვეწა ინსტრუმენტის გამოყენების ტექნიკა, რამაც გაზარდა შეფასების პროცესის პოტენციური ობიექტურობა ძირითადი კვლევისთვის.

დაბოლოს, საყურადღებოა პილოტირებაში მონაწილე აღმზრდელების რეაქცია კვლევის პროცესზე. ხუთივე მონაწილემ სიტყვიერად გამოხატა გარკვეული დოზის ღელვა და შფოთვა დაკვირვებისა და ინტერვიუს პროცედურებთან დაკავშირებით. სწორედ აღნიშნული გარემოების გათვალისწინებით განხორციელდა ძირითად კვლევაში მონაწილე აღმზრდელების წინასწარი, საფუძვლიანი მომზადება, რაც გულისხმობდა კვლევის მიზნებისა და პროცედურების დეტალურ განმარტებას, კონფიდენციალურობის გარანტიების ხაზგასმასა და პროცესის მაქსიმალურად მხარდამჭერ გარემოში წარმართვას.

საბოლოო ჯამში, მიუხედავად იმისა, რომ პილოტირება ჩატარდა მცირე შერჩევაზე (N=5) და ერთი დამკვირვებლის მიერ, რის გამოც დამკვირვებელთა შორის სანდოობის (Inter-Rater Reliability - IRR) შეფასება ვერ განხორციელდა (რაც კვლევის მეთოდოლოგიურ შეზღუდვას წარმოადგენს და გათვალისწინებული იქნება შედეგების ინტერპრეტაციისას), მან წარმატებით შეასრულა თავისი ძირითადი მიზნები. პილოტირებამ უზრუნველყო ინსტრუმენტის პრაქტიკული ვალიდაცია, გამოავლინა და დახვეწა კვლევის პროცედურები და ლოჯისტიკური ასპექტები, რითაც ხელი შეუწყო ძირითადი კვლევის მეთოდოლოგიური სიმყარისა და პოტენციური სანდოობის ამაღლებას.

4.3. კვლევის დიზაინი

კვლევისთვის დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის მეთოდოლოგიური ჩარჩო შეირჩა, რომელიც მიზნად ისახავს საგანმანათლებლო ინტერვენციების (როგორიცაა სწავლების სტრატეგიები, მეთოდები, სასწავლო გარემო) შემუშავებას, დანერგვასა და დახვეწას რეალურ საგანმანათლებლო კონტექსტში, თეორიისა და პრაქტიკის მჭიდრო ინტეგრაციის გზით (DBR Collective, 2003; Reeves, 2006). დიზაინზე დაფუძნებული კვლევა ხასიათდება იტერაციული (ციკლური) პროცესით, რომელიც, როგორც წესი, მოიცავს პრობლემის იდენტიფიცირების, გადაჭრის გზების შემუშავების, პრაქტიკაში დანერგვისა და ტესტირების, შედეგების შეფასებისა და რეფლექსიის განმეორებით ფაზებს (Amiel & Reeves, 2008). სწორედ ეს ციკლური ბუნება და პრაქტიკაზე ორიენტაცია შეესაბამება წინამდებარე კვლევის მიზანს, რომელიც გულისხმობს პირამიდის მოდელის დანერგვის პროცესის შესწავლას, მონაწილე აღმზრდელების მიერ სტრატეგიების პრაქტიკაში გამოყენების დახვეწის ხელშეწყობასა და ამ პროცესის შეფასებას დროის სხვადასხვა მონაკვეთში (საწყისი, შუალედური, საბოლოო).

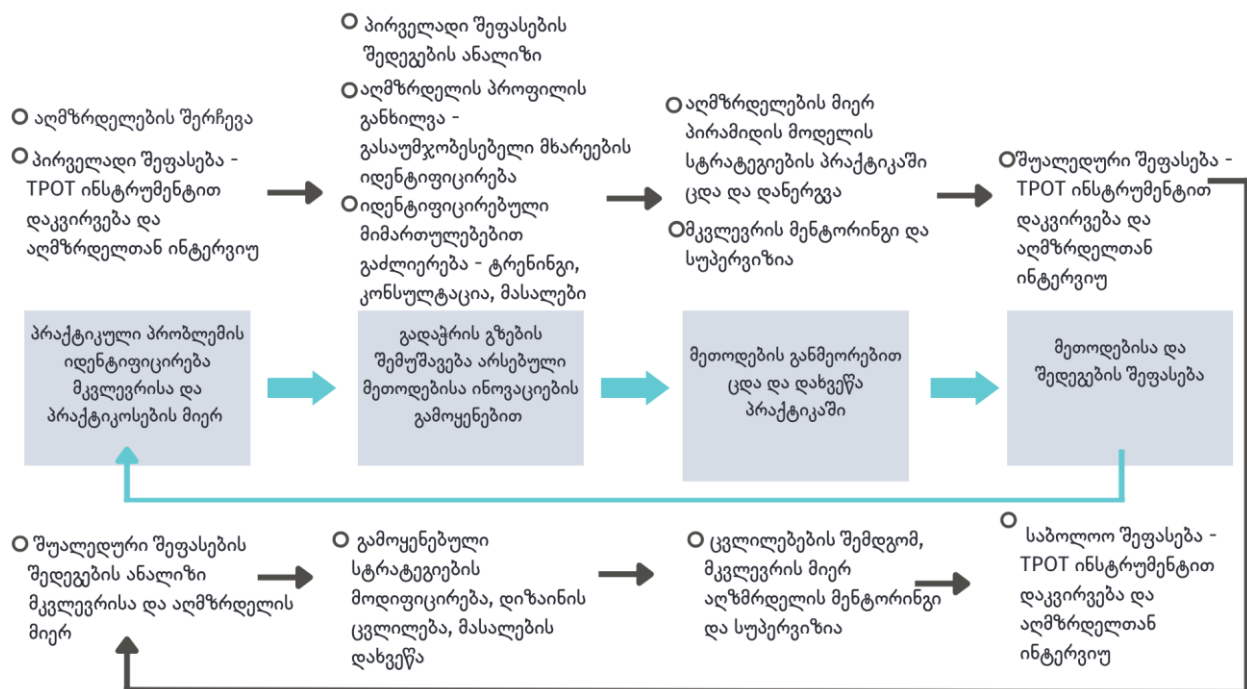
დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის უპირატესობას წარმოადგენს მისი ძლიერი კავშირი პრაქტიკასთან (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006), თანამშრომლობა მკვლევარსა და პრაქტიკოსებს შორის (MacDonald, 2008) და კვლევაში რაოდენობრივი და თვისებრივი მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობა (Anderson & Shattuck, 2012; Kelly, Lesh, & Baek, 2008).

დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლურობა შეესაბამება კვლევის მიზნებსა და პროცესს, რომელიც გულისხმობს საწყის, შუალედურ და საბოლოო შეფასებას და პროცესში აღმზრდელების ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობი სტრატეგიების დახვეწას.

N2 სურათზე მოცემული ნაცრისფერი კვადრატები ასახავს დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლურ ფაზებს (Amiel & Reeves, 2008-ზე დაყრდნობით), როგორიცაა პრობლემების იდენტიფიცირება, ინტერვენციების დაგეგმვა, დანერგვა და შეფასება.

წრებით, ტექსტური სახის ჩამონათვალში, აღნიშნულია კვლევაში განხორციელებული კონკრეტული აქტივობები და მონაცემთა შეგროვების ეტაპები თითოეულ ფაზაში, მათ შორის: საწყისი შეფასება, პროფესიული განვითარების ინტერვენციები (კონსულტაცია და სუპერვიზია), პრაქტიკაში დანერგვა და მხარდაჭერა (ტრენინგი, კონსულტაცია, ლიტერატურის გაზიარება), შუალედური შეფასება და საბოლოო შეფასება. ეს ციკლური პროცესი ინტერვენციის მიმდინარეობის მონიტორინგისა და მონაწილეთა საჭიროებებზე მორგებული მხარდაჭერის შესაძლებლობას ქმნიდა.

სურათი 2. კვლევის პროცესი დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის მეთოდოლოგიის მიხედვით



სურათზე, მარცხნიდან მარჯვნივ, ნაცრისფერ ველში ასახულია დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლური ეტაპები (Amiel & Reeves, 2008), ხოლო ტექსტური სახით აღწერილია კვლევის განხორციელების ეტაპები.

დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის, როგორც მეთოდოლოგიური ჩარჩოს, არჩევა განპირობებული იყო მისი რამდენიმე საკვანძო უპირატესობით: (ა) პრაქტიკული რელევანტურობა და თეორიისა და პრაქტიკის დაახლოების პოტენციალი (Van den Akker et al., 2006); (ბ) თანამშრომლობითი ხასიათი, რომელიც ხელს უწყობს მჭიდრო პარტნიორობას მკვლევრებსა და პრაქტიკოსებს (ამ შემთხვევაში, აღმზრდელებს) შორის ინტერვენციის დანერგვისა და დახვეწის პროცესში (MacDonald, 2008); და (გ)

მეთოდოლოგიური მოქნილობა, რაც საშუალებას იძლევა ეფექტიანად იქნას ინტეგრირებული როგორც თვისებრივი, ისე რაოდენობრივი მონაცემთა შეგროვებისა და ანალიზის მეთოდები კვლევის კითხვებზე ამომწურავი პასუხის გასაცემად (Anderson & Shattuck, 2012; Kelly et al., 2008).

4.4. შერჩევა

კვლევაში გამოყენებულია ხელმისაწვდომი არაალბათური შერჩევა. შერჩევისთვის წინასწარ განსაზღვრული კრიტერიუმები პირამიდის მოდელის ჩარჩოდან გამომდინარეობს. კვლევაში მონაწილე აღმზრდელები აკმაყოფილებენ შემდეგ კრიტერიუმებს:

1. მონაწილე აღმზრდელს ჯგუფში ჰყავს მინიმუმ 1 ბავშვი, რომელსაც აღმზრდელის სუბიექტური შეფასებით აღენიშნება განმეორებითი ქცევითი და ემოციური სირთულეები;
2. მონაწილე აღმზრდელი გამოხატავს ინტერესს და მზაობას ბავშვებში სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობისა და პროცესში ბავშვების ოჯახებთან თანამშრომლობისთვის;
3. მონაწილე აღმზრდელი დასაქმებულია საჯარო საბავშვო ბაღში.

კრიტერიუმების განსაზღვრა მოხდა პირამიდის მოდელის ჩარჩოზე დაყრდნობით. მიუხედავად იმისა, რომ აღმზრდელის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები კვლევის პროცესში მიმართულია ჯგუფში მყოფი ყველა ბავშვისკენ, პირამიდის მოდელის მიხედვით მნიშვნელოვანია, სტრატეგიებისა თუ რესურსების ინდივიდუალიზაცია. შესაბამისად, ჯგუფში, მნიშვნელოვანი იყო ყოფილიყვნენ ბავშვები, რომლებთანაც აღმზრდელი გარკვეულ სირთულეებს აწყდებოდა. აღსანიშნავია, რომ აღმზრდელის მიერ ბავშვების სოციალური და ემოციური სირთულეების შეფასება ეყრდნობოდა არა ბავშვის ფორმალურ შეფასებას, არამედ თავად აღმზრდელის შეხედულებებსა და გამოცდილებას.

შერჩევის კრიტერიუმები, ასევე, ეყრდნობა პირამიდის მოდელის ჩარჩოს საფუძველს, რომლის მიხედვითაც მოდელის წარმატებული დანერგვა საჭიროებს ეფექტურ პერსონალს. სწორედ ამიტომ, შერჩეული მონაწილეები კვლევის პროცესში საკუთარი ინიციატივითა და სურვილით ჩაერთნენ.

აღმზრდელების შერჩევა სამ ეტაპიანი პროცესის შედეგად განხორციელდა. პირველ ეტაპზე შეიქმნა ელექტრონული განაცხადის ფორმა, რომელშიც კვლევის შესახებ ინფორმაციის გაცნობასთან ერთად, აღმზრდელებმა აღწერეს თავიანთი ჯგუფის საჭიროებები და მოტივაცია კვლევაში მონაწილეობასთან დაკავშირებით. შემუშავებული განაცხადი გაზიარდა საქართველოს ყველა მუნიციპალიტეტის სკოლამდელი დაწესებულებების გაერთიანებაში, რათა მომხდარიყო აღმზრდელების ინფორმირება. კვლევაში მონაწილეობის სურვილი 130 აღმზრდელმა გამოხატა, რომელთაგან მეორე ეტაპზე მოხდა განაცხადების გადარჩევა და შეირჩა 12 ისეთი აღმზრდელი, რომელიც მიუთითებდა ჯგუფში სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მხარდაჭერის საჭიროებასა და კვლევაში ინტენსიური მონაწილეობის მზაობას. მესამე ეტაპზე შერჩეულ აღმზრდელებთან ჩატარდა ონლაინ ინტერვიუები, რომლის შედეგად კვლევის ავტორისა და ხელმძღვანელის მიერ შეირჩა 4 აღმზრდელი იმ პრინციპით, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო პირამიდის მოდელის დანერგვა სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში.

4.5. კვლევის მონაწილეები

კვლევაში მონაწილე ოთხივე აღმზრდელი არის მდებდრობითი სქესის და მუშაობს სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფთან. შერჩეული აღმზრდელების მონაცემები მოცემულია ცხრილში:

ცხრილი 5. შერჩეული აღმზრდელების მონაცემები

N	მდებარეობა	ასაკობრივი	განათლება	გამოცდილება	ასაკი	ბავშვების რაოდენობა
		ჯგუფი				

1	ქალაქი ტყიბული	2-3 წელი	ბაკალავრი	10 წელი	34	12
2	ქალაქი თბილისი	3-4 წელი	ბაკალავრი	14 წელი	34	40
3	სოფელი მათხოჯი	4-5 წელი	ბაკალავრი	11 წელი	35	18
4	სოფელი ჩაისუბანი	შერეული	პროფესიული	14 წელი	36	37

2-3 წლიან ასაკობრივ ჯგუფში 12 აღსაზრდელია ჩარიცხული, რომელთა ასაკი 2-დან 3 წლამდეა. მათგან ერთს სპეციალური საჭიროება აქვს, ხოლო ორს განმეორებითი ქცევითი სირთულეები. 3-4 წლიან ჯგუფში 40 ბავშვია ჩარიცხული და მათგან ხუთს სპეციალური საჭიროება აქვს. 4-5 წლიან ასაკობრივ ჯგუფში 18 ბავშვია ჩარიცხული, მათგან ორს განსაკუთრებული საჭიროება აქვს. შერეულ ასაკობრივ ჯგუფში 37 ბავშვია ჩარიცხული, მათგან ერთს სპეციალური საჭიროება აქვს, ხოლო ორს განმეორებითი ქცევითი სირთულეები.

4.6. კვლევის პროცესი

დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის პროცესის ეტაპების მიხედვით, კვლევის დასაწყისში, 2022 წლის დეკემბერში, შერჩეულ აღმზრდელებთან განხორციელდა პირველადი შეფასება, რაც მოიცავდა TPOT ინსტრუმენტის ადმინისტრირებას, საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერების წარმოებასა და აღმზრდელთან ინტერვიუს. მონაცემებზე დაყრდნობით გამოვლინდა პრაქტიკაში არსებული პრობლემა. თითოეულ აღმზრდელთან ჩატარდა პირისპირ შეხვედრა, გასაუმჯობესებელი მხარეების იდენტიფიცირებისათვის. ამ პროცესს თან ახლდა 3 დღიანი ონლაინ ტრენინგი ბავშვებში სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობის შესახებ. აღმზრდელებს, ასევე,

გადაეცათ ქართულ ენაზე მომზადებული ლიტერატურა პირამიდის მოდელის შესახებ და ისეთი ვიზუალური მასალები, როგორიცაა დღის განრიგი და ვიზუალური მიმანიშნებლები. აღმზრდელებისათვის მომზადებულ ქართულენოვან მასალაში თავმოყრილია თეორიული და პრაქტიკული ინფორმაცია პირამიდის მოდელის თითოეული შრისა და TPOT ინსტრუმენტის თითოეული ელემენტის შესახებ. კვლევის პროცესში შემუშავებული მხარდამჭერი მეთოდოლოგიური ლიტერატურა ეყრდნობა სახელმძღვანელოს - Unpacking the Pyramid Model: A practical guide for preschool teachers. ჩატარებული ონლაინ ტრენინგი სწორედ ამ მასალის გაცნობასა და განხილვას დაეთმო. თითოეული აღმზრდელის ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული გეგმის შესამუშავებლად და ინტერვენციების განსახორციელებლად ტარდებოდა ინდივიდუალური ყოველკვირეული ონლაინ კონსულტაციები. დეკემბრიდან აპრილამდე პერიოდში, აღმზრდელების მიერ მიმდინარეობდა პირამიდის მოდელის სტრატეგიების პრაქტიკაში განხორციელება მკვლევრის სუპერვიზიის ფარგლებში. სუპერვიზია განხორციელდა თითოეულ ჯგუფში იანვარში, თებერვალსა და მარტში ერთი სრული დღის განმავლობაში. სუპერვიზიის პროცესში მკვლევარი ჩართული იყო საგანმანათლებლო პროცესში და დღის ბოლოს აღმზრდელთან ერთად განიხილავდა მიღწევებსა და გამოწვევებს. აპრილის თვეში ჩატარდა შუალედური შეფასება, რომლის შედეგადაც გამოვლინდა აღმზრდელების პრაქტიკაში არსებული პროგრესი და გამოწვევები. დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლის შესაბამისად, განმეორდა პრობლემის იდენტიფიცირების საკონსულტაციო შეხვედრები და ინტერვენციის დასაგეგმად ჩატარდა ინდივიდუალურ საჭიროებებზე ორიენტირებული 3 დღიანი ონლაინ ტრენინგი. მაისში და ივნისში კვლავ გაგრძელდა ყოველკვირეული ონლაინ კონსულტაციები და პირისპირი სუპერვიზია თვეში ერთხელ. ჯგუფები აღიჭურვა საგანმანათლებლო რესურსებითა და საბავშვო წიგნებით ემოციების შესახებ. საბოლოო შედეგების შესაფასებლად კი ივნისის თვეში განმეორებით, მესამედ ჩატარდა მონაცემების შეგროვება, TPOT ინსტრუმენტის, საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვებისა და ინტერვიუს გამოყენებით.

4.6.1. საგანმანათლებლო პროცესში დანერგილი სტრატეგიები

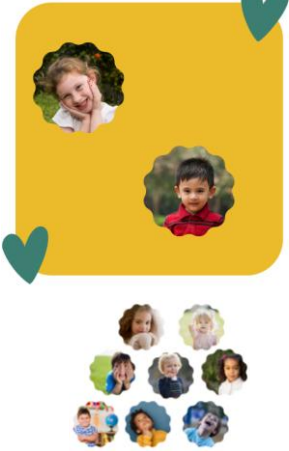
კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, ოთხივე აღმზრდელის პრაქტიკის შეფასებისა და საჭიროებებზე დაფუძნებით, შეირჩა ისეთი სტრატეგიები, რომელთა გამოყენებითაც შესაძლებელია ბავშვებში წინასწარდაგეგმილად სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარება. კვლევაში გამოყენებული ინტერვენციები პირამიდის მოდელის მეორე შრის, მიზანმიმართული სოციალური და ემოციური მხარდაჭერის, მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სტრატეგიები იყო (Meyer, Milam, & Ostrosky, 2020; Golden, Taylor, Korba, & Hemmeter, 2020; Joseph, Yates, & Ostrosky, 2020). კვლევის პროცესში ქართულ ენაზე ითარგმნა სოციალურ და ემოციური უნარების განმავითარებელი ვიზუალური მასალები (National Center for Pyramid Model Innovations, 2019), ზოგიერთი სტრატეგიის შემთხვევაში (ქცევის წესები, მისაღმების დაფა, სუპერ მეგობრის სერტიფიკატი, ჭამის დროს საუბრები) შეიქმნა მათი ადაპტირებული ვერსიები.

ცხრილი 6. კვლევის პროცესში აღმზრდელების მიერ დანერგილი სტრატეგიები და რესურსები

სტრატეგია	აღწერა	ვიზუალური მასალის ფრაგმენტი
კუს ისტორია	სოციალური ისტორია, რომელშიც წარმოდგენილია ბრაზის მართვის ნაბიჯები პერსონაჟ კუს მაგალითზე.	
ობობას ისტორია	სოციალური ისტორია, რომელშიც ნაჩვენებია სათამაშოების გაზიარებასთან დაკავშირებული პრობლემური სიტუაცია და პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯები.	

სუპერ მეგობრის ისტორია	სოციალური ისტორია, რომელშიც აღწერილია სოციალურად მისაღები ქცევები, როგორიცაა გაზიარება, დალოდება, რიგის დაცვა, ერთად თამაში.	
პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯები	პოსტერი, რომელიც აჩვენებს პრობლემის გადაჭრის 4 ნაბიჯს: პრობლემის იდენტიფიცირება, გამოსავალზე ფიქრი, ალტერნატივების განხილვა და მცდელობა.	პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯები 
პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი	სტრატეგია, რომელიც გამოიყენება სოციალურად სასურველი ქცევების წასახალისებლად. ის წარმოადგენს ვერბალურ კომენტარს, რომელშიც აქცენტი კეთდება ბავშვის მიერ გამოვლენილ მისაღებ ქცევაზე.	
გამოსავლის ბარათები	ბარათები, რომელშიც ნაჩვენებია პრობლემური სიტუაციების მოგვარების სხვადასხვა გზა, როგორიცაა: დალოდება, უფროსისთვის დახმარების თხოვნა, გაცვლა, თავაზიანად თხოვნა და ა.შ.	
ქცევის წესები	ვიზუალური ბარათები, რომელშიც როგორც ვიზუალურად, ასევე ტექსტობრივად მოცემულია სოციალურად მისაღები ქცევები. იქმნება კონკრეტული ჯგუფის საჭიროებებიდან გამომდინარე.	

სუპერ მეგობრის სერტიფიკატი	სოციალურად მისაღები ქცევების წახალისების სტრატეგია. ბავშვს გადაეცემა სერტიფიკატი, რომელშიც აღწერილია ბავშვის სოციალურად მისაღები კონკრეტული ქცევა.	
მოდელირება	სტრატეგია, რომელიც გულისხმობს უფროსის მიერ სოციალურად სასურველი ან სამიზნე ქცევის მაგალითის ჩვენებას.	
წიგნები	წიგნები, რომელიც შექმნილია ემოციების შესახებ, სადაც აღწერილია ემოციების სხეულებრივი შეგრძნებები, გამომწვევი სიტუაციები და რეგულირების სტრატეგიები.	
ხელის თოჯინები	ემოციების გამომსახველი ნაჭრის თოჯინები, რომელიც შეიძლება გამოიყენებოდეს დრამატული თამაშებისა და სხვადასხვა სიტუაციების გახმოვანებისას.	
მისალმების დაფა	პოსტერი, რომელშიც წარმოდგენილია მისალმების სხვადასხვა შესაძლებლობები, როგორცაა ხელის ხელზე მირტყმა, ჩახუტება, ცეკვა და ა.შ. ბავშვს შეუძლია ხელის დადებით აირჩიოს სასურველი მისალმების ფორმა.	

ვინ არ არის დაფა	დიდ ფორმატზე დამზადებული დაფა, რომელზეც განთავსებულია ჯგუფის ბავშვების ფოტოსურათები. დაფაზე გამოყოფილ ადგილზე, ბავშვებს შეუძლიათ მონიშნონ და გადაიტანონ იმ ბავშვის ფოტო, რომელიც არ არის ბაღში.	დღეს არ არის 
ჭამის დროს საუბრები	პოსტერი, რომელზეც წარმოდგენილია სხვადასხვა შეკითხვა. ამ შეკითხვებზე პასუხის გაცემით ბავშვები ერთმანეთში ცვლიან თავიანთ აზრებსა და სურვილებს.	
ემოციის თამაშები	ემოციებთან დაკავშირებული თამაშები, მაგალითად, ემოციების იმიტირება, ნახევრად დაფარული სახით ემოციის გამოხატვა და გამოცნობა, სხვადასხვა სიტყვების სხვადასხვა ემოციებით თქმა.	
ბრაზის თერმომეტრი	ვიზუალური პოსტერი, რომელშიც ბავშვს შეუძლია მონიშნოს და შეაფასოს საკუთარი სიბრაზის ან სიმშვიდის დონე.	სიმშვიდის თერმომეტრი 

დამშვიდების პოსტერი	ვიზუალური პოსტერი, რომელშიც წარმოდგენილია თვითრეგულირების სხვადასხვა სტრატეგიები.	
მბრწყინავი ბოთლები	ხელნაკეთი ბოთლი, რომელიც შექმნილია სხვადასხვა მბრწყინავი და სენსორული მასალით, რათა დაეხმაროს ბავშვს მძაფრი ემოციების დროს საკუთარი თავის დამშვიდებაში.	

4.6.2. აღმზრდელების მიერ მშობლების მხარდამჭერი სტრატეგიები

კვლევის პროცესში, პირამიდის მოდელის კონცეპტუალურ ჩარჩოზე დაყრდნობით, ყურადღება გამახვილდა აღმზრდელების მიერ მშობლებთან კომუნიკაციასა და მათი გაძლიერებისკენ მიმართულ აქტივობებზე. კვლევის პროცესში აღმზრდელებმა განახორციელეს ისეთი ინტერვენციები, რაც მიემართებოდა მშობლებისთვის მათი შვილების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობი სტრატეგიების სწავლებასა და შესაბამისი რესურსების გამოყენებას. კვლევის პროცესში აღმზრდელებმა მშობლების მხარდასაჭერად ოთხი სახის ინტერვენცია განახორციელეს.

პირველ ეტაპზე, აღმზრდელებმა მშობლებს გაუზიარეს სოციალური და ემოციური განვითარების შესახებ არსებული რესურსები, რომლებსაც თავად ნერგავდნენ პრაქტიკაში. კუს ისტორიის, ობობას ისტორიისა და სუპერ მეგობრის ისტორიის რესურსების გაზიარება მიზნად ისახავდა მშობლების აღჭურვას ბავშვების ემოციების, პრობლემის გადაჭრისა და მეგობრობის უნარების განვითარებისთვის საჭირო რესურსებით.

მეორე ინტერვენცია, რომელიც მშობლების გაძლიერებას ემსახურებოდა, დაკავშირებული იყო ბავშვის პროგრესის შესახებ მშობლებისთვის ინფორმაციის მიწოდებასთან ციფრული პლატფორმების გამოყენებით. აღმზრდელები მშობლებს უზიარებდნენ ბავშვების ფოტოებს, ვიდეოებს, ნამუშევრებს, აღწერითი სახის, დეტალური ტექსტებით, რომელშიც ფოკუსი კეთდებოდა სოციალურ და ემოციურ უნარებზე.

შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელებმა მშობლებთან პირისპირი სამუშაო შეხვედრები ჩაატარეს, სადაც მშობლებმა მიიღეს ინდივიდუალური რჩევები და მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ სტრატეგიებზე ინფორმაცია ისეთ თემებზე, როგორიცაა ემოციური რეგულაცია და ქცევის მართვა.

მეოთხე საკვანძო ინტერვენცია, რომელიც შუალედურ ეტაპზე განხორციელდა, ითვალისწინებდა მშობლების ვიზიტს საბავშვო ბაღების ჯგუფებში, რომლის დროსაც მშობლები ეცნობოდნენ სოციალურ-ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებულ რესურსებსა და მასალებს (მაგალითად, ჯგუფის წესები, ვინ არ არის დაფა, პრობლემის გადაჭრის ბარათები, სოციალურ-ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებული საბავშვო წიგნები).

4.7. კვლევის ეთიკა

კვლევის განხორციელების ყველა ეტაპზე დაცული იყო ეთიკური პრინციპები, რაც მოიცავდა ინფორმირებულ თანხმობას, კონფიდენციალურობის დაცვასა და მხარდამჭერი გარემოს უზრუნველყოფას.

მონაწილეთა შერჩევის დროს, როდესაც აღმზრდელები აფიქსირებდნენ კვლევაში მონაწილეობის სურვილს განაცხადის შევსებით, მათ შესაძლებლობა ჰქონდათ გასცნობოდნენ კვლევის მიზანს, პირამიდის მოდელის შესახებ მოკლე ინფორმაციას,

კვლევაში მონაწილე აღმზრდელების შერჩევის კრიტერიუმებსა და კვლევის ძირითად ინტერვენციებს (ტრენინგი, სუპერვიზია, კონსულტაცია, დაკვირვება, ინტერვიუ, მასალებისა და რესურსების მიწოდება). ინტერვიუს პროცესში მკვლევარმა კიდევ ერთხელ დეტალურად მიაწოდა ინფორმაცია მსურველ მონაწილეებს კვლევის შინაარსის, პროცედურებისა და ამოცანების შესახებ.

ინფორმირებულობის პრინციპი, ასევე, დაცულია კვლევაში მონაწილე აღმზრდელების ჯგუფის ბავშვებისა და მშობლების შემთხვევაში. ამისთვის განხორციელდა შემდეგი პროცედურები: (1) მომზადდა საინფორმაციო ბარათები მშობლებისთვის, კვლევის ხანგრძლივობის, მიზნებისა და ძირითადი აქტივობების შესახებ. აღსანიშნავია, რომ ბარათებზე მითითებული იყო მკვლევრის საკონტაქტო მონაცემები, რათა მშობლებს შესაძლებლობა ჰქონოდათ დამატებით მიეღოთ ინფორმაცია, (2) მკვლევარი კვლევის დაწყებამდე თავად შეხვდა მშობლებს პირისპირ და მიაწოდა ინფორმაცია კვლევის შესახებ და მიიღო მათგან ინფორმირებული თანხმობა, (3) მშობლებსა და აღმზრდელებს ასევე გაუზიარდათ წერილობითი რეკომენდაცია, თუ როგორ მიეწოდებინათ ინფორმაცია ბავშვებისთვის მკვლევრის ჯგუფში პერიოდული ყოფნის შესახებ. აღსანიშნავია, რომ წერილობითი ინფორმირებული თანხმობის ფორმა არ არის გამოყენებული კვლევაში, რაც ეყრდნობა მკვლევრის სუბიექტურ შეხედულებას მშობლებთან და აღმზრდელებთან წინარე მუშაობის გამოცდილებიდან გამომდინარე.

კვლევაში დაცულია კონფიდენციალურობა, არ არის გამოყენებული აღმზრდელების სახელები და გვარები, არ არის დაკონკრეტებული საბავშვო ბაღების სახელწოდებები. გარდა ამისა, მონაცემების დამუშავებისას მკვლევარი იყენებდა აღმზრდელებისთვის მინიჭებულ კოდებს.

კვლევის განხორციელების პროცესში, TPOT ინსტრუმენტის პროტოკოლზე დაყრდნობით ხდებოდა ფოტო/ვიდეო გადაღება, თუმცა მხოლოდ ჯგუფის გარემოზე და კონკრეტულ მასალებზე, სადაც შეუძლებელი იყო ბავშვების სახეების იდენტიფიცირება. კვლევის შედეგების გაზიარების მიზნით ჩატარებული აქტივობებისთვის,

პრეზენტაციებისთვის გამოყენებულია 10 ფოტო სურათი, რომლებზეც ბავშვები არიან აღბეჭდილნი. ყველა ასეთ შემთხვევაზე, ფოტოსურათების გამოყენებაზე მიღებულია მშობლის წერილობითი ნებართვა.

კვლევის ერთ-ერთ ეთიკურ პრინციპს წარმოადგენდა აღმზრდელებისა და ბავშვებისთვის ემოციურად უსაფრთხო და მხარდამჭერი გარემოს შექმნა. ამისთვის, დაკვირვების პროცესში მკვლევარი ირჩევდა ნეიტრალურ, პერიფერიულ ადგილს, რათა მინიმუმამდე დაეყვანა საგანმანათლებლო პროცესში მისი ჩართულობა. დაკვირვების ჩანაწერებისა და ინსტრუმენტის შევსების პროცესი იწყებოდა ჯგუფში შესვლიდან მხოლოდ 15 წუთის შემდეგ, იმისთვის, რომ ბავშვების ინიციატივის შემთხვევაში, შესაძლებელი ყოფილიყო მკვლევარსა და ბავშვებს შორის კომუნიკაცია.

4.8. მონაცემების ანალიზის მეთოდები

TPOT ინსტრუმენტის რაოდენობრივი ანალიზისთვის გამოყენებულია TPOT ქულების ფურცელი (TPOT scoring spreadsheet)¹, რომელიც ინსტრუმენტის თითოეული ელემენტის „დიახ“ და „არა“ პასუხების რაოდენობის საფუძველზე ითვლის პროცენტულ მაჩვენებელს. დამატებით, SPSS-21-ის გამოყენებით განხორციელდა შემდეგი სტატისტიკური ოპერაციები: საშუალო, სტანდარტული გადახრა, ფრიდმანის ტესტი და პოსტ-ჰოკ ტესტი (ვილკოქსონის ტესტი).

საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერებისა და ინტერვიუების ანალიზი განხორციელდა MAXQDA 24.9-ს გამოყენებით. პირველ ეტაპზე მოხდა მონაცემების კოდირება, შემდგომ კი კვლევის სხვადასხვა ეტაპზე (პირველადი, შუალედური და საბოლოო) შეგროვებული ინფორმაციის შედარება.

¹ https://brookespublishing.com/download-your-materials/tpot-scoring-spreadsheet/?srsltid=AfmBOoojfiVeW853E2wwotTYhB4xm_jIY_rBlVIRqMmKpnNlsxIRwmY

4.8.1. თვისებრივი მონაცემების კოდირება

აღმზრდელებთან ჩატარებული ინტერვიუებისა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერებით შეგროვებული ინფორმაციის კოდირება რამდენიმე ეტაპს მოიცავდა. პირველ ეტაპზე, მომზადდა ინტერვიუების აუდიო ჩანაწერებისა და დაკვირვების ხელნაწერი ჩანაწერების ტრანსკრიპტები. MAXQDA პროგრამისათვის შემუშავდა ტრანსკრიპტის 24 დამოუკიდებელი დოკუმენტი - თითოეული აღმზრდელისთვის ინტერვიუს პირველადი, შუალედური, საბოლოო ტრანსკრიპტი, ასევე, დაკვირვების პირველადი, შუალედური, საბოლოო ტრანსკრიპტი. ტრანსკრიპტების ამგვარი დანაწევრებით შესაძლებელი გახდა კოდების ერთმანეთთან შედარება დროის სხვადასხვა ინტერვალში (მაგალითად, დასაწყისი და შუალედური, შუალედური და საბოლოო). ასევე, თითოეული აღმზრდელის შემთხვევაში, შესაძლებელი იყო სხვადასხვა მეთოდით მიღებული ინფორმაციის, მაგალითად, დაკვირვებისა და ინტერვიუს შედეგების შედარებაც.

კოდირების პროცესში დედუქციური და ინდუქციური მეთოდების კომბინაციაა გამოყენებული, რაც გამომდინარეობს კვლევაში გამოყენებული ინსტრუმენტებისა და მონაცემების შეგროვების მეთოდებიდან. თავდაპირველად, მონაცემები დაჯგუფდა წინასწარ განსაზღვრული, ფართო კატეგორიების (მთავარი თემების) მიხედვით, რომლებიც პირდაპირ გამომდინარეობს საკვლევი კითხვებიდან და პირამიდის მოდელის სტრუქტურიდან. ეს ძირითადი კატეგორიები იყო შემდეგი სოციალური და ემოციური კომპეტენციები: მეგობრობა, ემოციები და პრობლემის გადაჭრა. გარდა ამისა, ინტერვიუს კითხვებისა და დაკვირვების სქემის გათვალისწინებით, წინასწარვე განისაზღვრა თითოეული კატეგორიისთვის კოდები: აღქმა, სტრატეგიები, რესურსები, ინდივიდუალიზაცია, მშობლებთან კომუნიკაცია.

სურათი 3. წინასწარი კატეგორიები და კოდები



ამის შემდეგ, თითოეული კატეგორიისა და კოდის ფარგლებში ჩატარდა ღია კოდირება. ტრანსკრიპტებში წარმოდგენილ სეგმენტებს (მონაწილის ციტატა, აზრები, ფრაზა, დაკვირვების ჩანაწერების წინადადებები) მიენიჭა უფრო სპეციფიკური დეტალური ქვეკოდები, რომლებიც ასახავდნენ მათ კონკრეტულ შინაარსს. მაგალითად, ემოციების კატეგორიაში, თითოეულ კოდთან მიმართებით, გამოიყო შემდეგი ქვეკოდები: (ა) აღქმა - ემოციების აღმნიშვნელი სიტყვები, უსიამოვნო ემოციები, სასიამოვნო ემოციები (ბ) სტრატეგიები - გახმოვანება, მოდელირება, ახსნა/საუბარი, კუს ტექნიკა, ბრაზზე რეაგირება, პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი, ხატვა, წიგნების კითხვა, დრამატული თამაშები, ქვევის წესებზე მითითება, შენიშვნის მიცემა, აქტივობები (გ) რესურსები - პოსტერები, ბარათები, კონკრეტული წიგნების დასახელება, კონკრეტული რესურსის დასახელება (დ) ინდივიდუალიზაცია - ინდივიდუალურად საუბარი, ფიზიკური ასისტირება, ინსტრუქციების შეხსენება, იგნორირება, ყურადღების გადატანა, ფიზიკური კონტაქტი, სპეციალისტის ჩართვა (ე) მშობლებთან კომუნიკაცია - პირისპირი საუბრები, ონლაინ პლატფორმების გამოყენება, რესურსების გაზიარება, ცნობიერების ამაღლება.

კოდირების მოცემულ ეტაპზე, გამოვლინდა, რომ მშობლებთან კომუნიკაციის კოდში წარმოდგენილი ციტატები ზოგად ხასიათს ატარებდა და მიემართებოდა სოციალური და ემოციური სფეროს შესახებ მშობლებთან კომუნიკაციასა და მხარდაჭერას და არა ცალკეულ კომპეტენციებს, როგორებიცაა მეგობრობა, ემოციები და პრობლემის გადაჭრა. შესაბამისად, კოდების თემატად გარდაქმნამდე მშობლებთან კომუნიკაცია და მხარდაჭერა გამოიყო დამოუკიდებელ კატეგორიად.

საბოლოოდ, მსგავსი შინაარსის მქონე დეტალური კოდები გაერთიანდა ქვეთემებად. მაგალითად, პროაქტიული სტრატეგიების გამოყენებას დაუკავშირდა მოდელირება, კუს ტექნიკა, პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი, ხატვა, წიგნების კითხვა, დრამატული თამაშები, აქტივობები, ხოლო რეაქტიულ სტრატეგიებში გაერთიანდა - ახსნა, საუბარი, ბრაზზე რეაგირება, ქცევის წესებზე მითითება, შენიშვნის მიცემა. კოდებისა და ქვეკოდების სრული სქემა მოცემულია დანართში.

დროის სხვადასხვა მონაკვეთის მიხედვით ქვეკოდების თემებად დაჯგუფებით, შესაძლებელი გახდა აღმზრდელების აღქმებისა და პრაქტიკაში გამოყენებული სტრატეგიების ტენდენციებისა და ცვლილებების იდენტიფიცირება.

5. შედეგები

5.1. პირამიდის მოდელის დანერგვის ინსტრუმენტით მიღებული შედეგები

5.1.1. აღმზრდელი 1

აღმზრდელის პრაქტიკა, პირველადი მონაცემების მიხედვით, შედარებით მაღალი იყო ისეთ ელემენტებში², როგორებიცაა განრიგი, რუტინა და აქტივობები (67%, $M=61.2$, $SD=11.5$) ტრანზიციები (63%, $M=59.7$, $SD=6.5$) და ბავშვებთან ინტერაქცია (60%, $M=62.5$, $SD=5$). ყველაზე დაბალი მაჩვენებლები დაფიქსირდა ინტენსიურ ინტერვენციაში (20%, $M=20$, $SD=10.2$), ემოციების სწავლებასა (25%, $M=31.5$, $SD=16.3$) და პრობლემის გადაჭრის უნარების სწავლებაში (25%, $M=14.5$, $SD=7$). ოჯახებთან კომუნიკაციაში აღმზრდელის პრაქტიკის 50%-იანი მაჩვენებელი დაფიქსირდა, ხოლო ოჯახების გაძლიერებაში 43%.

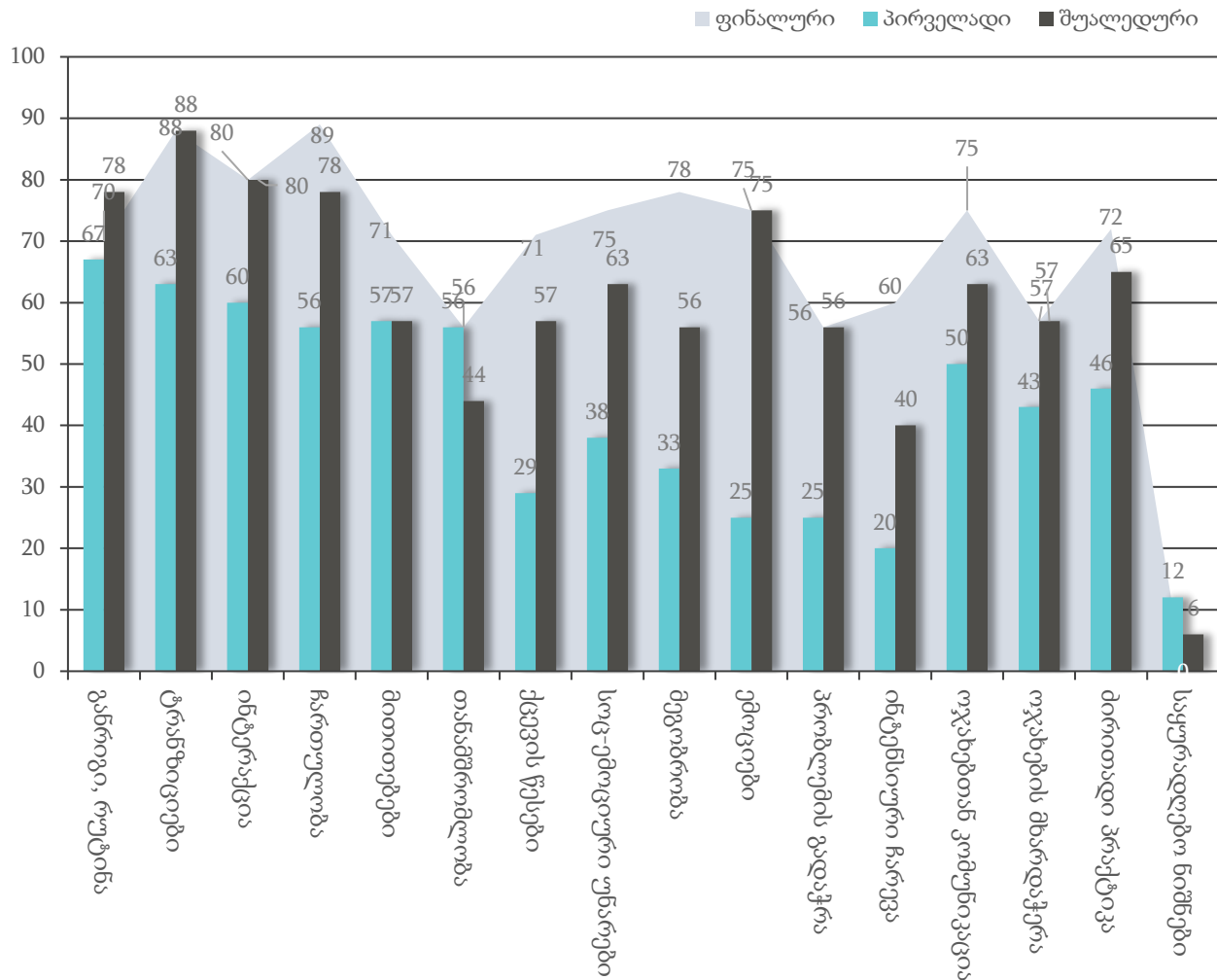
შუალედური დაკვირვების შედეგად გამოვლინდა, რომ ყველა მიმართულებაში გაუმჯობესდა აღმზრდელის პრაქტიკა, გარდა კოლეგებთან თანამშრომლობისა. თუ პირველადი დაკვირვებისას თანამშრომლობის მაჩვენებელი 56% ($M=64$, $SD=19.2$) იყო, შუალედური დაკვირვებისას 44%-მდე ($M=54.5$, $SD=27.8$) შემცირდა. აღმზრდელის პრაქტიკა გაიზარდა ემოციების სწავლებაში (75%, $M=67.7$, $SD=17$), მეგობრობის ხელშეწყობასა (78%, $M=59$, $SD=10$) და პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში (56%, $M=46$, $SD=20.2$).

ფინალური შედეგებით, აღმზრდელის პრაქტიკის ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობის (89%, $M=81.2$, $SD=5$) მიმართულებით დაფიქსირდა, ხოლო ყველაზე დაბალი - გუნდის თანამშრომლობასა (56%, $M=74$, $SD=19$) და პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში (56%, $M=50.5$, $SD=16$). ოჯახებთან კომუნიკაციის მაჩვენებელი 75%-მდე გაიზარდა, ხოლო ოჯახების მხარდაჭერის პრაქტიკა 57% დარჩა.

² შენიშვნა: დიაგრამებზე მოცემულია TPOT ინსტრუმენტის ელემენტების შემოკლებული დასახელებები

მთლიანობაში, აღმზრდელის ძირითადი პრაქტიკა 46%-დან 72%-მდე გაიზარდა, ხოლო საყურადღებო ნიშნები 12%-დან 0-მდე შემცირდა.

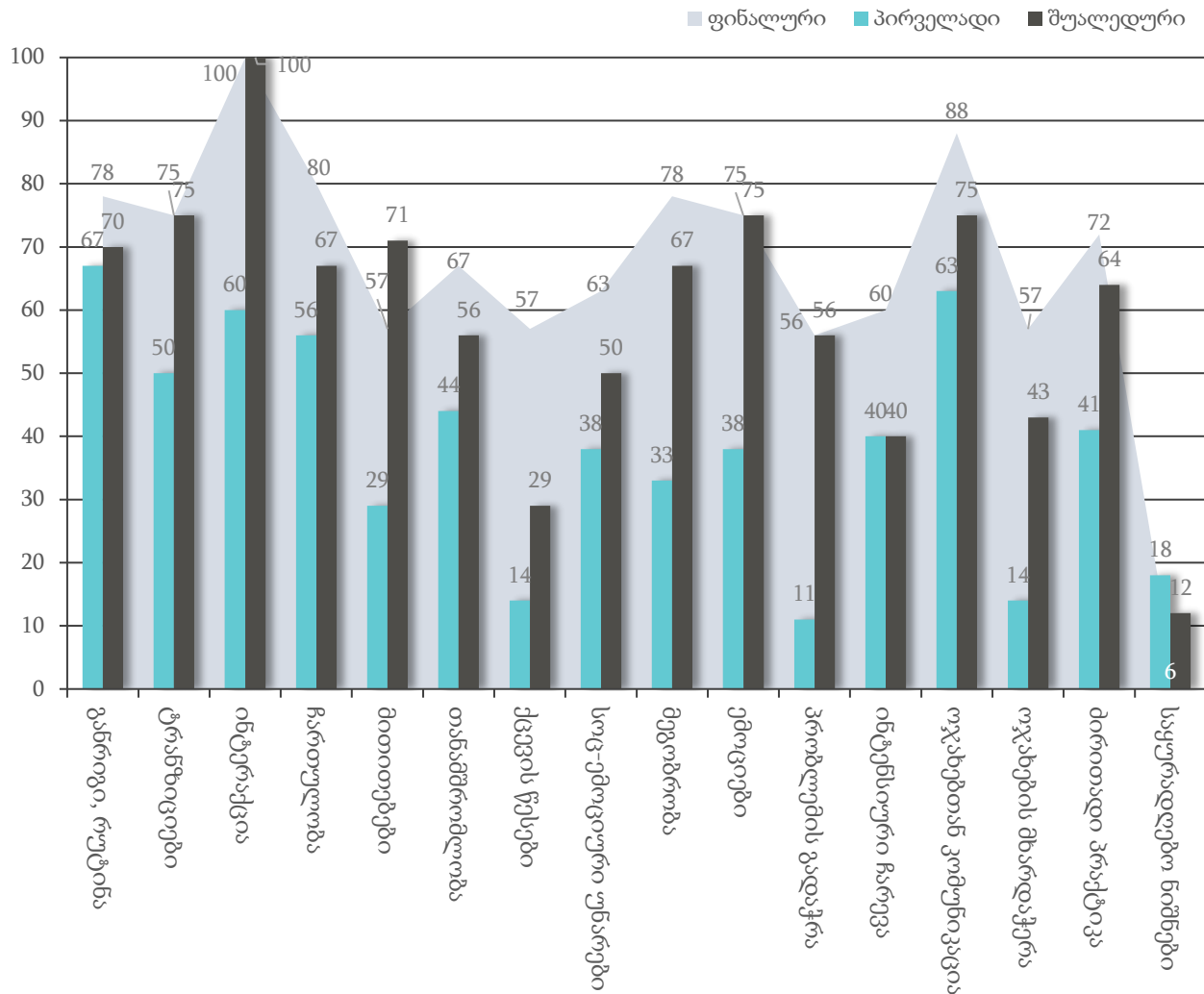
დიაგრამა 4. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა 2-3 წლიან ჯგუფში



5.1.2. აღმზრდელი 2

TPOT ინსტრუმენტის პირველადი შედეგები მიუთითებს, რომ აღმზრდელის პრაქტიკის მაჩვენებელი ყველაზე მაღალი იყო ისეთ ელემენტებში, როგორებიცაა განრიგი, რუტინა და აქტივობები (67%, $M=61.2$, $SD=11.5$) და ოჯახებთან კომუნიკაცია (63%, $M=50.2$, $SD=10$). ყველაზე დაბალი მაჩვენებლები კი პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში (11%, $M=14.5$, $SD=7$), მისაღები ქცევების ხელშეწყობასა (14%, $M=14.5$, $SD=7$) და ოჯახების მხარდაჭერაში (14%, $M=25$, $SD=23.9$) გამოვლინდა.

დიაგრამა 5. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა 3-4 წლიან ჯგუფში



შუალედურ ეტაპზე აღმზრდელის პრაქტიკის მაჩვენებელი ყველა მიმართულებით გაიზარდა, მხოლოდ ინტენსიური ინტერვენციების განხორციელება დარჩა უცვლელი (40%, $M=30$, $SD=20$). მაღალი მაჩვენებელი დაფიქსირდა ბავშვებთან ინტერაქციაში (100%, $M=84.5$, $SD=10.3$), ტრენინგებში (75%, $M=72.2$, $SD=11.9$), ემოციების სწავლებასა (75%, $M=31.5$, $SD=16$) და ოჯახებთან კომუნიკაციაში (75%, $M=69$, $SD=7.5$).

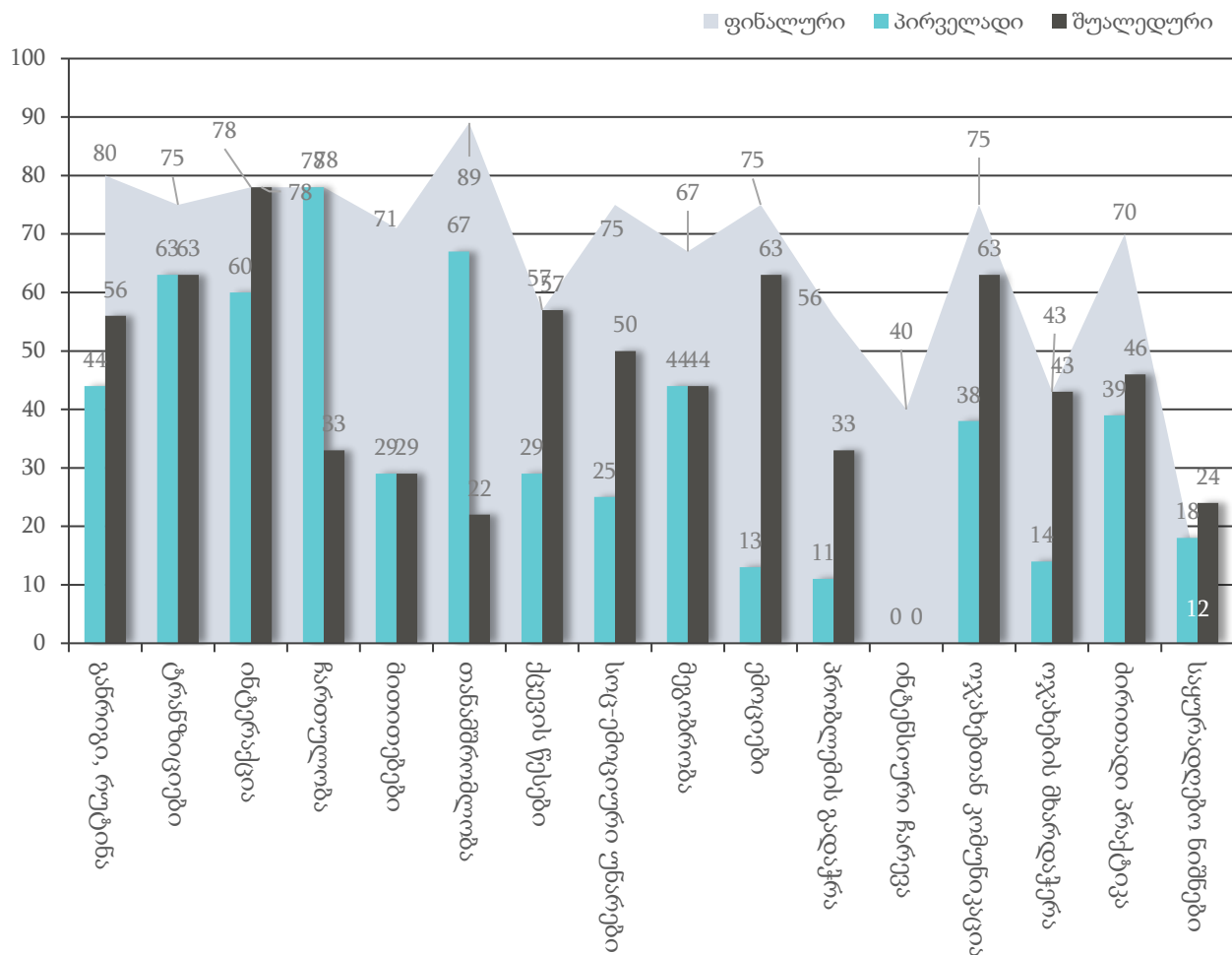
ფინალურ ეტაპზე შენარჩუნდა ბავშვებთან ინტერაქციის 100%-იანი მაჩვენებელი ($M=84.5$, $SD=10.3$) და კვლავ გაუმჯობესდა ოჯახებთან კომუნიკაციის (88%, $M=78.2$, $SD=6.2$) პრაქტიკა. ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში (56%, $M=50.5$, $SD=16$) გამოვლინდა, რაც შუალედური შეფასების შემდეგ უცვლელი დარჩა.

მთლიანობაში, აღმზრდელის პრაქტიკა კვლევის პროცესში 41%-დან 72%-მდე გაიზარდა, ხოლო საყურადღებო ნიშნები 18%-დან 6%-მდე შემცირდა.

5.1.3. აღმზრდელი 3

პირველადი შეფასების მონაცემებით, აღმზრდელის პრაქტიკაში შედარებით მაღალი მაჩვენებელი დაფიქსირდა ისეთ ელემენტებში, როგორებიცაა ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობა (78%, $M=63.2$, $SD=10.3$) და გუნდის თანამშრომლობა (67%, $M=64$, $SD=19.1$). ამავდროულად, ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი გამოვლინდა ინტენსიურ ინტერვენციაში (0%, $M=20$, $SD=16.3$), პრობლემის გადაჭრის სწავლებასა (11%, $M=14.5$, $SD=7$) და ემოციების გამოხატვის სწავლებაში (14%, $M=31.5$, $SD=16$).

დიაგრამა 6. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა 4-5 წლიან ჯგუფში.



შუალედური შეფასებისას გამოიკვეთა მნიშვნელოვანი პროგრესი ემოციების სწავლების ხელშეწყობასა (63%, $M=67.7$, $SD=17$) და პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში (33%, $M=46$, $SD=20.1$), თუმცა შემცირდა ბავშვების ჩართულობის წახალისებისა (33%, $M=64$, $SD=18.7$) და გუნდის თანამშრომლობის (22%, $M=54.5$, $SD=27.8$) მაჩვენებლები.

საბოლოო შეფასების შედეგებით, გუნდის თანამშრომლობის პრაქტიკა თვალსაჩინოდ გაიზარდა (89%, $M=74$, $SD=19$) და ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი გახდა სხვა ელემენტებთან შედარებით. საბოლოო შეფასებისას, ინტენსიური ინტერვენციების პრაქტიკაშიც გამოვლინდა გაუმჯობესება (40%, $M=50$, $SD=10$). მთლიანობაში, კვლევის პროცესში, აღმზრდელის ძირითადი პრაქტიკა 39%-დან 70%-მდე გაუმჯობესდა, ხოლო საყურადღებო ნიშნები 18%-დან 12%-მდე შემცირდა.

5.1.4. აღმზრდელი 4

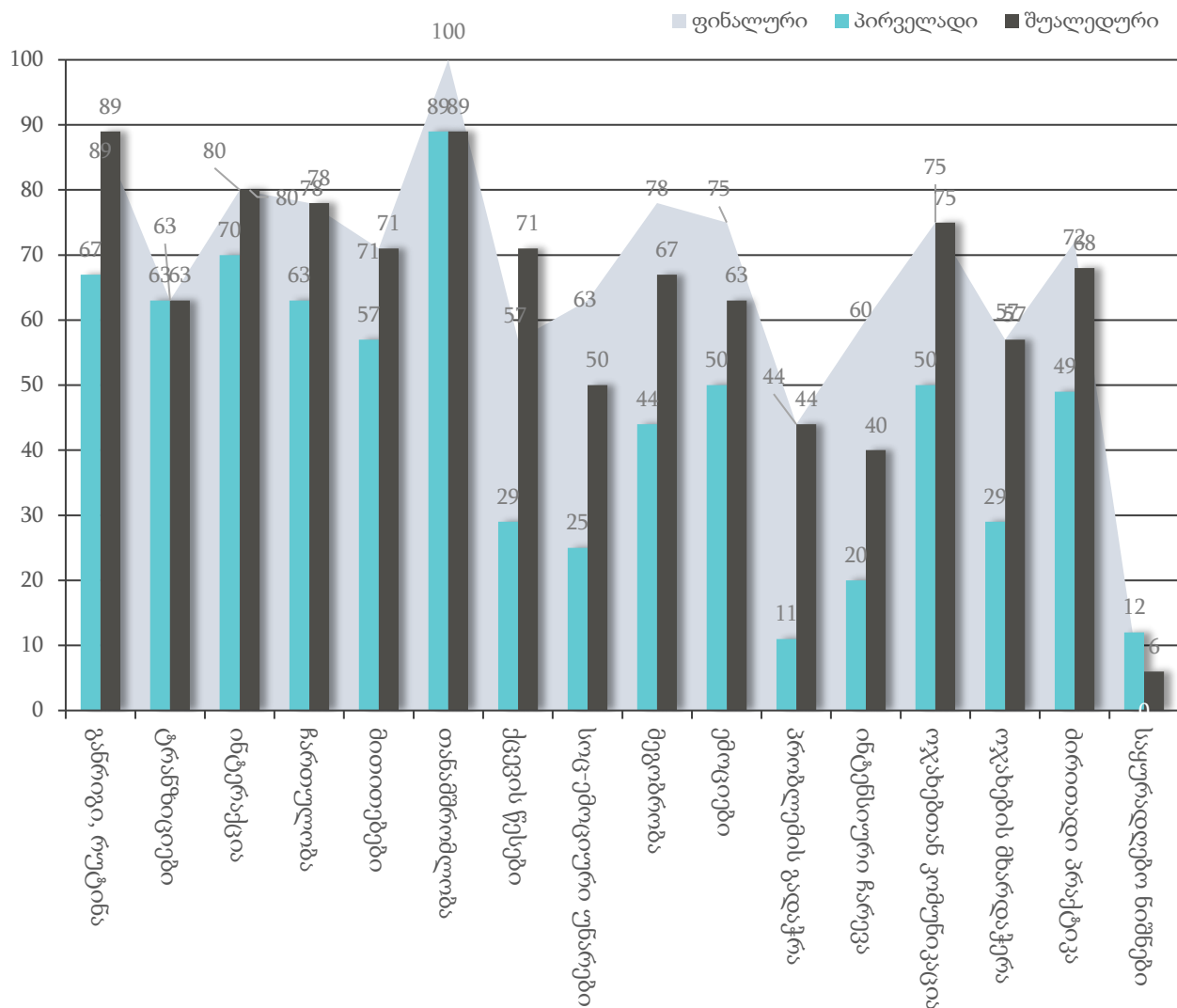
მონაცემები გვაჩვენებს, რომ პირველადი შეფასებისას მაღალი იყო კოლეგებს შორის თანამშრომლობა (89%, $M=64$, $SD=19.1$), ასევე ბავშვებთან ინტერაქცია (80%, $M=62.5$, $SD=5$), განრიგი, რუტინა და აქტივობები (67%, $M=61.2$, $SD=11.5$), ტრანზიციები (63%, $M=59.7$, $SD=6.5$) და ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობა (63%, $M=63.2$, $SD=10.3$). სოციალური და ემოციური უნარების სწავლებაში 25%-იანი ($M=31.5$, $SD=7.5$) მაჩვენებელი დაფიქსირდა. აღსანიშნავია, რომ ემოციების სწავლების სტრატეგიებში უფრო მაღალი მაჩვენებელი გამოვლინდა (63%, $M=31.5$, $SD=16$), ვიდრე მეგობრობის უნარებისა (44 %, $M=38.5$, $SD=6.3$) და პრობლემის გადაჭრის (11%, $M=14.5$, $SD=7$) შემთხვევაში.

შუალედური დაკვირვების შედეგებით გამოვლინდა, რომ მკვეთრად გაიზარდა სასურველი ქცევების ხელშეწყობის პრაქტიკა (71%, $M=53.5$, $SD=22$), ხოლო სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობის სტრატეგიების გამოყენებაში პრობლემის გადაჭრის სწავლება (44%, $M=46$, $SD=20.2$).

ფინალური შედეგები გვაჩვენებს, რომ ისეთი მიმართულებები, როგორებიცაა განრიგი და რუტინა (89%, $M=79.2$, $SD=7.8$), ტრანზიციები (63%, $M=75.2$, $SD=10.2$), ბავშვებთან

ინტერაქცია (80%, M=84.5, SD=10.3), ბავშვების ჩართულობა (78%, M=81.2, SD=5), ინსტრუქციების მიცემა (71%, M=71, SD=0), ოჯახებთან კომუნიკაცია (75%, M=78.2, SD=6.2) და ოჯახების გაძლიერება (57%, M=50, SD=7.5) იგივე ნიშნულზე დარჩა, რაც შუალედური დაკვირვების დროს იყო. თუმცა გაიზარდა სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განმავითარებელი სტრატეგიების გამოყენება (63%, M=68.7, SD=7.5) და ინტენსიური ინტერვენციის პრაქტიკები (60%, M=50, SD=10). მთლიანობაში, კვლევის პროცესში, აღმზრდელის პრაქტიკა 49%-დან 72%-მდე გაიზარდა, ხოლო საყურადღებო ნიშნები 12%-დან 0-მდე შემცირდა.

დიაგრამა 7. პირამიდის მოდელის დანერგვის დინამიკა შერეულ ასაკობრივ ჯგუფში



5.1.5. ოთხივე აღმზრდელის გაერთიანებული მონაცემები

კვლევაში მონაწილე ოთხივე აღმზრდელის პრაქტიკაზე TPOT ინსტრუმენტით დაკვირვებით გამოვლინდა, რომ კვლევის საწყის ეტაპზე აღმზრდელებს შედარებით მაღალი მაჩვენებლები ჰქონდათ ისეთ კომპონენტებში, როგორებიცაა, გრაფიკი, რუტინები და აქტივობების დაგეგმვა (61%, $M=61.2$, $SD=11.5$), ტრანზიციების მართვა (59%, $M=59.7$, $SD=6.5$) და ბავშვებთან ინტერაქცია (63%, $M=62.5$, $SD=5$). ასევე, გამოვლინდა რამდენიმე სფერო, სადაც აღმზრდელებს მნიშვნელოვანი გამოწვევები ჰქონდათ. პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში აღმზრდელები ყველაზე ნაკლებად იყენებდნენ მიზანმიმართულ სტრატეგიებს (14%, $M=14.5$, $SD=7$), დაბალი იყო ინტენსიური ინტერვენციები ბავშვების განმეორებით ქცევით სირთულეებზე (20%, $M=20$, $SD=16.3$), აღმზრდელები ნაკლებად იყენებდნენ მისაღები ქცევების ხელშეწყობისა (25%, $M=25$, $SD=7.5$) და ოჯახების მხარდაჭერის (31%, $M=25$, $SD=13.9$) პროაქტიულ სტრატეგიებს.

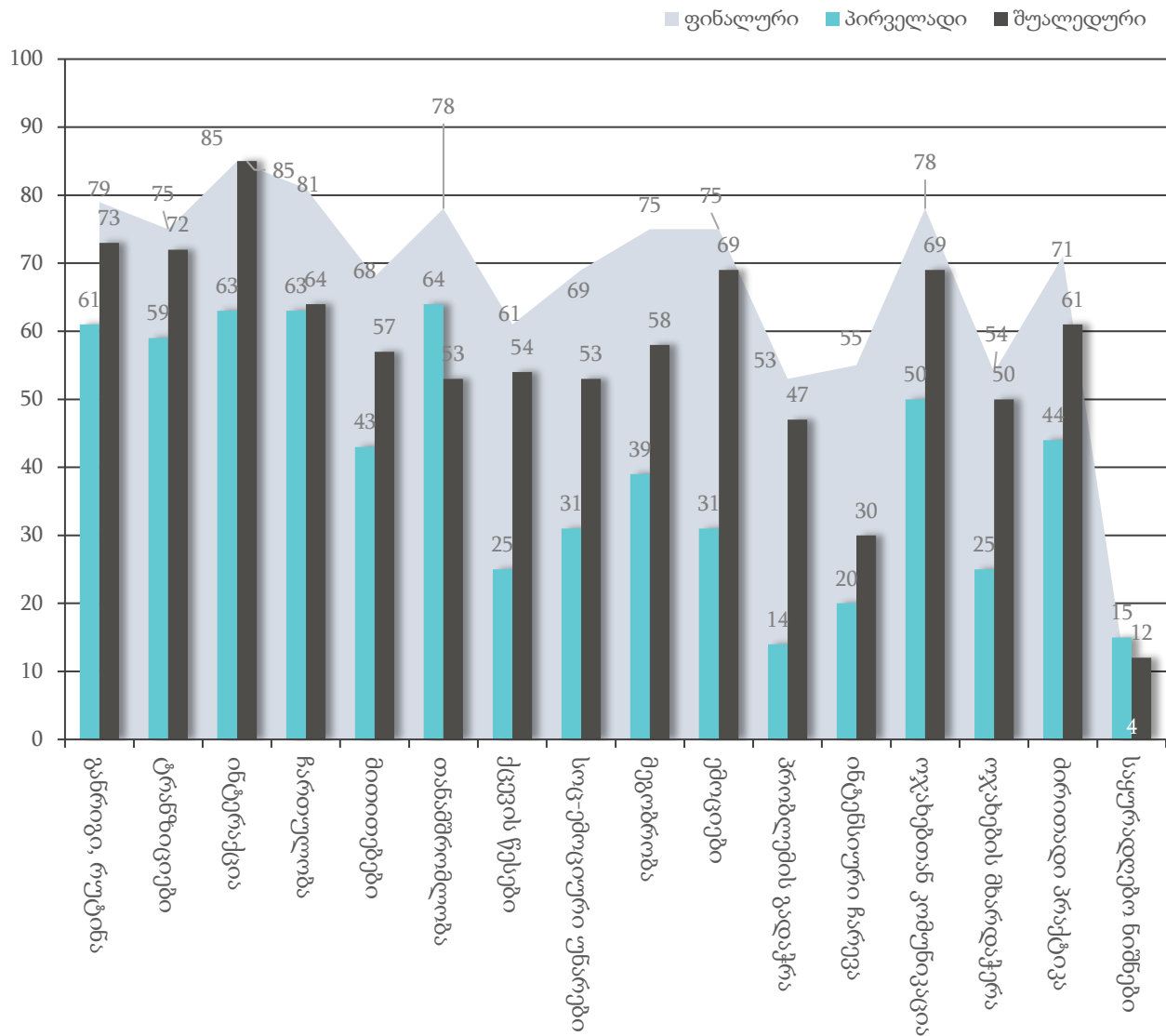
შუალედური შეფასებისას, ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი დაფიქსირდა შემდეგ ელემენტებში - ბავშვებთან ინტერაქცია (85%, $M=84.5$, $SD=10.3$) და განრიგი, რუტინა, აქტივობები (73%, $M=73.2$, $SD=13.8$), ხოლო ყველაზე დაბალი - ინტენსიური ინტერვენციები (20%, $M=30$, $SD=20$) და პრობლემის გადაჭრის სწავლება (47%, $M=46$, $SD=20.2$)

ფინალურ ეტაპზე, ყველაზე მაღალი მაჩვენებლები ბავშვებთან ინტერაქციასა (85%, $M=84.5$, $SD=10.3$) და ბავშვების ჩართულობის წახალისებაში (81%, $M=81.2$, $SD=5$) დაფიქსირდა, ყველაზე დაბალი კი პრობლემის გადაჭრის სწავლებასა (53%, $M=50.5$, $SD=16$) და ოჯახების გაძლიერებაში (53%, $M=50$, $SD=7.5$).

შუალედური შეფასებისას თვალსაჩინო პროგრესი დაფიქსირდა ბავშვებისთვის ემოციების სწავლების (31%-დან 69%, $M=67.5$, $SD=17$), პრობლემის გადაჭრის სწავლებისა (14%-დან 47%, $M=46$, $SD=20.2$) და მისაღები ქცევების ხელშეწყობის (25%-დან 54%, $M=53.5$, $SD=22$) ელემენტებში. ამავდროულად, ერთადერთი ელემენტი, რომელშიც პრაქტიკამ ზრდის ნაცვლად კლება აჩვენა, გუნდის თანამშრომლობა იყო (64%-დან 53%, $M=54.5$, $SD=27.8$).

შუალედური პერიოდიდან კვლევის საბოლოო ეტაპამდე პრაქტიკის მაჩვენებლის მნიშვნელოვანი ზრდა დაფიქსირდა ისეთ ელემენტებში, როგორებიცაა გუნდის თანამშრომლობა (53%-დან 78%-მდე, $M=74$, $SD=19$), ინტენსიური ინტერვენციები (30%-დან 55%-მდე, $M=50.5$, $SD=16$), ბავშვების ჩართულობისა (64%-დან 81%-მდე, $M=81.2$, $SD=5$) და მეგობრობის უნარების ხელშეწყობა (58%-დან 75%-მდე, $M=72.7$, $SD=5.5$).

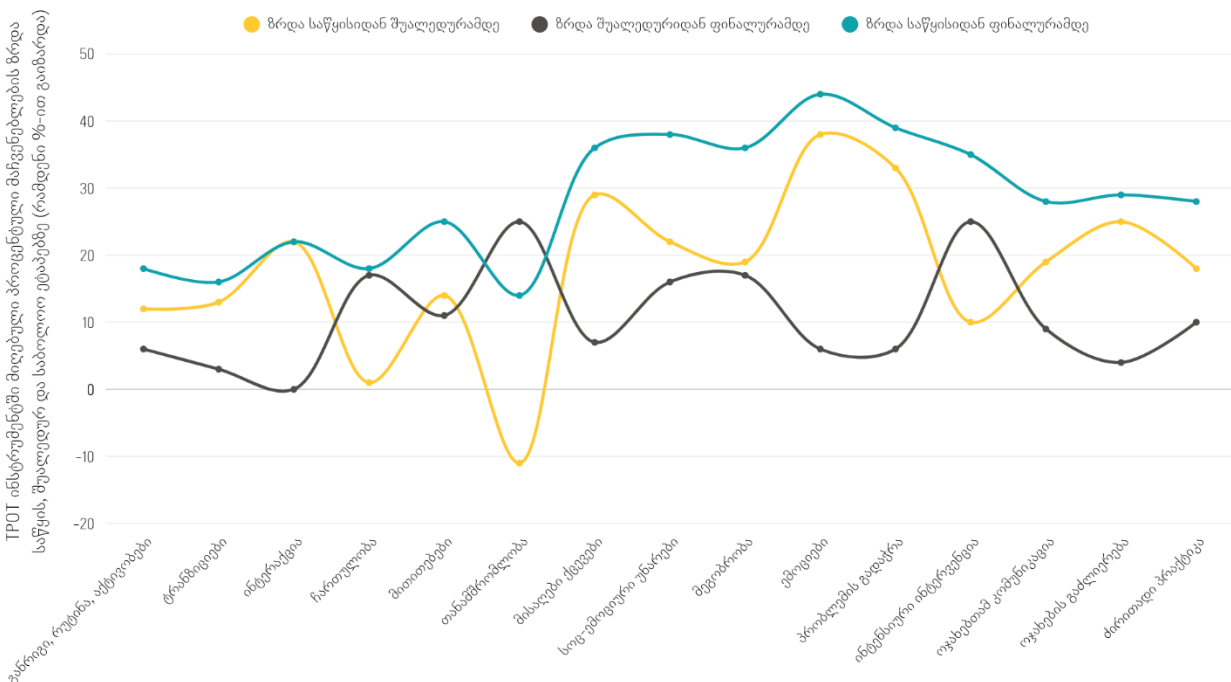
დიაგრამა 8. კვლევაში მონაწილე 4 აღზრდელის TPOT ინსტრუმენტის მონაცემები (%)



საწყისიდან საბოლოო პერიოდამდე, აღზრდელების პრაქტიკაში, ყველაზე მაღალი მაჩვენებლები ემოციების გამოხატვის სწავლების (31%-დან 75%-მდე), პრობლემის გადაჭრის სწავლების (14%-დან 53%-მდე), სოციალურ-ემოციური უნარების

ხელშეწყობასა (31%-დან 69%-მდე) და მეგობრობის სწავლების (39%-დან 75%-მდე) ელემენტებში დაფიქსირდა, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ პრობლემის გადაჭრის სწავლება, კვლევის პროცესში დაფიქსირებული პროგრესის მიუხედავად, სხვა ელემენტებთან შედარებით, ყველაზე დაბალ ნიშნულზე დარჩა.

დიაგრამა 9. კვლევის მონაწილე აღმზრდელების პრაქტიკის ზრდის მაჩვენებელი



TPOT მონაცემების (n=4) სტანდარტული გადახრა გვაჩვენებს, რომ შუალედურ ეტაპზე სტანდარტული გადახრის მაჩვენებელი უმეტეს ელემენტში იზრდება, საბოლოოში კი მცირდება. საწყის ეტაპზე სტანდარტული გადახრა შედარებით მაღალია თანამშრომლობისა და მითითებების ელემენტებში, შუალედური შეფასებისას - თანამშრომლობაში, მისაღები ქცევების ხელშეწყობაში, პრობლემის გადაჭრის სწავლებასა და ინტენსიურ ინტერვენციებში, ხოლო ფინალურ ეტაპზე, კვლავ თანამშრომლობის ელემენტში დაფიქსირდა სტანდარტული გადახრის მაღალი მაჩვენებელი.

ცხრილი 7. TPOT ინსტრუმენტის პირველადი, შუალედური და ფინალური შედეგების ქულათა საშუალო და სტანდარტული გადახრა (n=4)

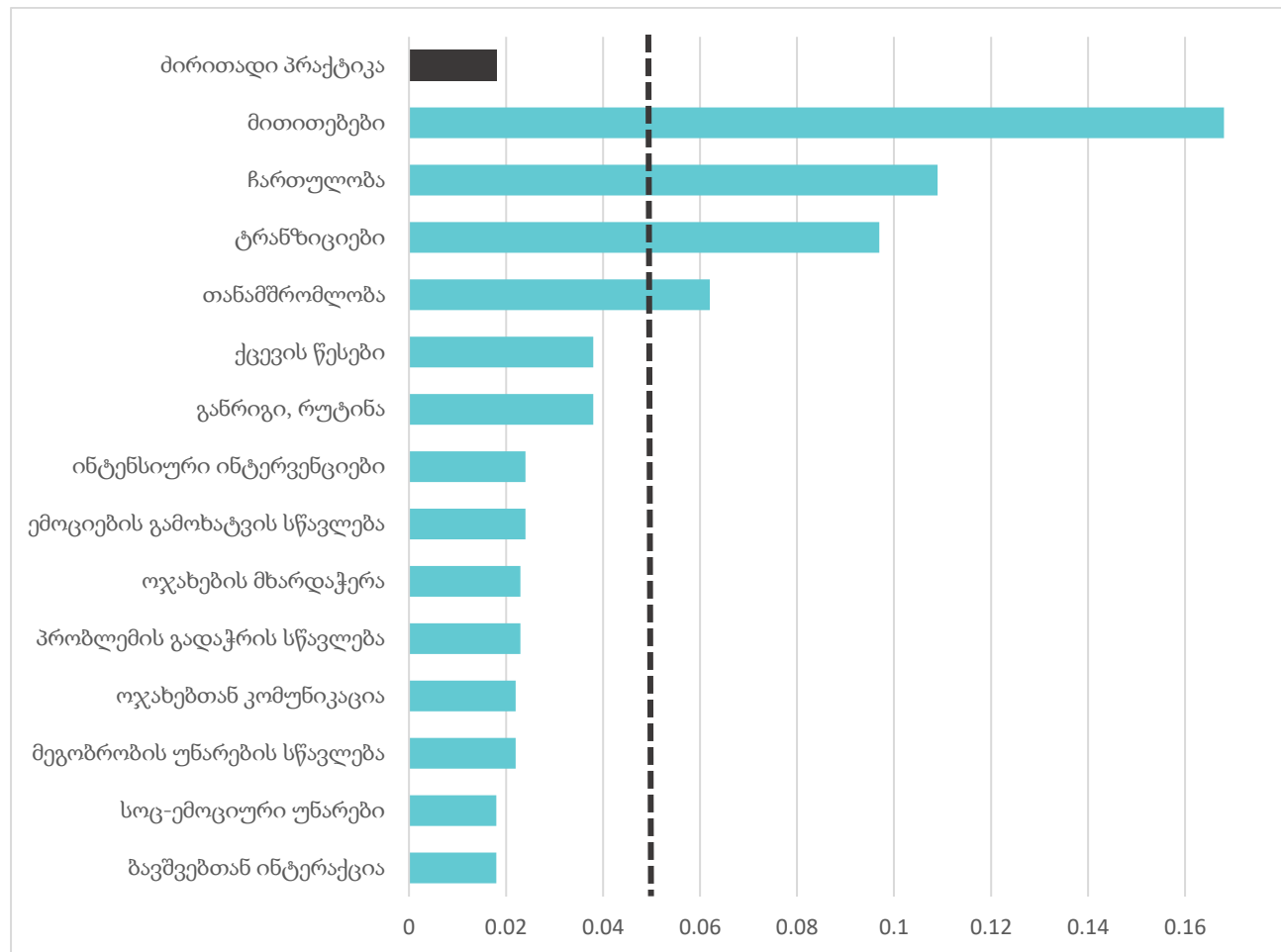
ელემენტი	პირველადი	შუალედური	ფინალური
----------	-----------	-----------	----------

	M	SD	M	SD	M	SD
განრიგი, რუტინა, აქტივობები	61.2	11.5	73.2	13.8	79.2	7.8
ტრანზიციები	59.7	6.5	72.2	11.9	75.2	10.2
ინტერაქცია	62.5	5.0	84.5	10.3	84.5	10.3
ჩართულობა	63.2	10.3	64.0	18.7	81.2	5.0
მითითებები	45.5	19.4	57.0	21.0	71.0	0.0
თანამშრომლობა	64.0	19.1	54.5	27.8	74.0	19.0
მისაღები ქცევების ხელშეწყობა	25.2	7.5	53.5	22.0	57.0	0.00
სოც-ემოციური უნარების სწავლება	31.5	7.5	53.2	7.5	68.7	7.5
მეგობრობის სწავლება	38.5	6.3	59.0	10.0	72.7	5.5
ემოციების გამოხატვის სწავლება	31.5	16.0	67.7	17.0	73.75	7.5
პრობლემების გადაჭრის სწავლება	14.5	7.0	46.0	20.2	50.50	16.0
ინტენსიური ინტერვენციები	20.0	16.3	30.0	20.0	50.00	10.0
ოჯახებთან კომუნიკაცია	50.2	10.2	69.0	7.5	78.25	6.2
ოჯახების მხარდაჭერა პირამიდის მოდელის გამოყენებაში	25.0	13.9	50.0	7.5	50.00	7.5

ინტერვენციის ეფექტურობის შესაფასებლად ჩატარებული ფრიდმანის ტესტის შედეგებით გამოიკვეთა, რომ TPOT ინსტრუმენტით დაფიქსირებული მაჩვენებლების ცვლილება დროის სამ პერიოდში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია 9 ელემენტში: ინტერაქცია ($p=0.018$), სოციალურ-ემოციური უნარების სწავლება ($p=0.018$), მეგობრობის სწავლება ($p=0.022$), ოჯახებთან კომუნიკაცია ($p=0.022$), პრობლემის გადაჭრის სწავლება ($p=0.023$), ინტენსიური ინტერვენციები ($p=0.024$), ემოციების გამოხატვის სწავლება ($p=0.024$), განრიგი, რუტინა, აქტივობები ($p=0.038$) და ქცევის წესები ($p=0.038$). TPOT ინსტრუმენტის 4 ელემენტში (ტრანზიციები, ბავშვების ჩართულობის ხელშეწყობა,

მითითებების მიცემა და გუნდის თანამშრომლობა) დაფიქსირებული მაჩვენებლების ცვლილება არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ($p>0.05$). 14 ელემენტის შეჯერებული პროცენტული მაჩვენებლების (ძირითადი პრაქტიკის სუბსკალა) ცვლილება დასაწყის, შუალედურ და საბოლოო პერიოდში, ასევე, სტატისტიკურად სანდოა ($p=0.018$).

დიაგრამა 10. ფრიდმანის ტესტის მაჩვენებლები (p) აღმზრდელების ძირითადი პრაქტიკის ელემენტებში



შენიშვნა: წყვეტილი ხაზი დიაგრამაზე წარმოადგენს სტატისტიკურ მნიშვნელოვნებას, სადაც $p=0.05$

იმის დასადგენად, თუ დროის რომელ მონაკვეთში გამოვლინდა აღმზრდელების პრაქტიკაში დაფიქსირებულ მაჩვენებლებს შორის მნიშვნელოვანი ცვლილება, ჩატარდა ვილკოქსონის ტესტი. მიღებული შედეგებით, დროის ინტერვალებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირდა ($p=0.06$).

5.2. ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების შედეგები

5.2.1. აღმზრდელი 1

ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების შედეგები გამოკვეთს აღმზრდელის ხედვას მეგობრობის, ემოციური კომპეტენციებისა და პრობლემის გადაჭრის შესახებ და ამ კომპეტენციების ხელშეწყობისთვის გამოყენებულ სტრატეგიებს. პირველადი ინტერვიუს შედეგებით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელისთვის აღქმა მეგობრობის კომპეტენციაზე, უპირატესად მოიცავდა ბავშვების ერთად თამაშსა და საქმიანობების ერთობლივად განხორციელებას. „მეგობრები ვართ და ვაკეთებთ ყველაფერს ერთად“- ამბობს აღმზრდელი ინტერვიუში. თავდაპირველად აღმზრდელის სტრატეგიები მიმართული იყო რიგის დაცვის, დალოდების უნარების გამომუშავებასთან. ის აღწერს, რომ მეგობრობის უნარების განვითარების ხელშესაწყობად, ბავშვებს სთავაზობდა ჯგუფურ და წყვილურ აქტივობებს, თამაშის დროს კი მიუთითებდა მათ, რომ დახმარება ეთხოვათ ერთმანეთისთვის.

შუალედური ინტერვიუს დროს აღმზრდელი პირველად ახსენებს პრობლემის გადაჭრის უნარს, როგორც მეგობრობის კომპეტენციასთან დაკავშირებულ კომპონენტს: „როცა ვმეგობრობთ, უნდა შეგვეძლოს პრობლემის ისეთი გადაჭრა, რომ არცერთი დარჩეს უკმაყოფილო.“ აღმზრდელმა, ასევე, გამოყო მოთმინებისა და ემოციების მართვის საჭიროებაც მეგობრობაში. დაკვირვების მონაცემები ცხადყოფს, რომ მეგობრობის უნარების წასახალისებლად აღმზრდელმა დაიწყო თამაშის პროცესში მაგალითის ჩვენების (მოდელირების) გამოყენება. ასევე, აღმზრდელის სტრატეგიებში გამოიკვეთა, ზოგიერთ შემთხვევაში სიტუაციების წინასწარ დაგეგმვა და ბავშვებისთვის ქცევის სხვადასხვა ვარიანტების შეთავაზება. დამატებით, აღმზრდელმა დაიწყო ქვიშის საათის გამოყენება, რათა ბავშვებისთვის ლოდინი და რიგის დაცვა ესწავლებინა.

საბოლოო შედეგებში აღმზრდელმა განსაკუთრებული ყურადღების გამახვილება დაიწყო ემპათიაზე, პოზიტიურ კომუნიკაციასა და სოციალურ პასუხისმგებლობაზე ბავშვების ურთიერთობებში. მისივე თქმით, მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვებმა დაინახონ და გაიგონ

ერთმანეთის მდგომარეობა, შეძლონ თანაგრძნობის გამოხატვა და თავაზიანად ურთიერთობა. ინტერვიუში ის აღწერს, რომ მეგობრობის უნარების განვითარებას ახალი გზებით უკავშირებდა ბავშვების ყოველდღიურობას. მან ასევე გააფართოვა სოციალური უნარების სწავლების გზები: ბავშვებს აჩვენებდა მაგალითებს, როგორ ეთხოვათ სათამაშო, როგორ ჩართულიყვნენ თამაშში სხვებთან შეთანხმებით. ასევე, მეგობრული ურთიერთობების წასახალისებლად იყენებდა ისეთ აქტივობებს, სადაც ბავშვებს ერთმანეთთან თანამშრომლობა უწევდათ. მაგალითად, „ერთად კომკის აშენება.“ ასევე, აღმზრდელმა დაიწყო ბავშვებისთვის ისეთი მარტივი ფრაზების სწავლება, რომლებიც თამაშის ინიციატივის გამოხატვაში ეხმარებოდა ბავშვებს, მაგალითად - „მოდით, ერთად ვითამაშოთ.“ ასევე, საბოლოო ინტერვიუში პირველად გაჟღერდა ერთმანეთის მოსმენის მნიშვნელობა და საკუთარი სურვილების მშვიდად და პირდაპირ დაფიქსირების კონკრეტული მაგალითები. დაკვირვების ჩანაწერების თვისებრივი ანალიზით გამოვლინდა მეგობრობის ხელშემწყობი პროაქტიული სტრატეგიები გამოყენება, როგორებიცაა მოდელირება, მეგობრული ქცევების წახალისება და ჯგუფის წესების გამოყენება, თუმცა ფინალური დაკვირვების შედეგებით აღმზრდელის პრაქტიკაში ნაკლებად ვლინდებოდა ინდივიდუალიზებული სტრატეგიების გამოყენება.

საგანმანათლებლო პროცესზე განხორციელებული პირველი დაკვირვების შედეგებით ნათლად ჩანს, რომ აღმზრდელის ძალისხმევა ასწავლოს ბავშვებს ემოციების გამოხატვა, მხოლოდ ისეთი მარტივი აქტივობით შემოიფარგლებოდა, როგორიცაა მხიარული და მოწყენილი სახის სურათების დასახელება. ინტერვიუში აღმზრდელი აღნიშნავს, „ამ ემოციებთან მიმართებაში ჩემი ბრალია რომ არა მაქვს გამახვილებული ყურადღება,“ რაც მიუთითებს ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობი პროაქტიული მიდგომების ნაკლებ გამოყენებაზე.

შუალედური ინტერვიუსა და დაკვირვების შედეგებით მნიშვნელოვანი პროგრესი გამოიკვეთა. საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვებების შედეგებით გამოვლინდა ისეთი მიზანმიმართული სტრატეგიების გამოყენება, როგორებიცაა: აღმზრდელის მიერ აქტივობების დაგეგმვა და განხორციელება კონკრეტულად ემოციების შესახებ

(მაგალითად, აღმზრდელი განასახიერებს ემოციას, ბავშვები ასახელებენ) და ბავშვების ემოციების გახმოვანება. აღმზრდელი ემოციების სწავლისთვის აღწერდა ვიზუალური და ტაქტილური რესურსების გამოყენებას, მოდელირებას („ვეუბნები, რომ დღეს მოწყენილმა გავიღვიძე“), წიგნების კითხვისას ემოციებზე ყურადღების გამახვილებასა და კუს ტექნიკას.

საბოლოო შედეგებში აღმზრდელი საკუთარი ემოციების აქტიურ გახმოვანებასა და მოდელირებას აღწერს როგორც ცენტრალურ სტრატეგიას, „ემოციების გააზრების ხელშესაწყობად, პირველ რიგში, ვეხმარები იმით რომ ვახმოვანებ ჩემს ემოციებს. დღეს მოწყენილი ვარ, რომ ცუდი ამინდია... გაბრაზებული ვარ, რომ ნივთი დამეკარგა.. და ამას მოჰყვება ის, რომ თვითონაც იწყებენ გრძნობების გახმოვანებას.“

თავდაპირველად, აღმზრდელი თვლიდა, რომ 2-3 წლის ასაკის ბავშვებს არ შეუძლიათ პრობლემების გადაჭრა და სწორედ ამიტომ, თავად ჰქონდა აქტიური როლი ბავშვების კონფლიქტების მოგვარებისას. დაკვირვების შედეგები აჩვენებს, რომ აღმზრდელის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები მხოლოდ კონფლიქტური სიტუაციების მოგვარებაზე იყო ორიენტირებული და გულისხმობდა ბავშვებისთვის პირდაპირი მითითების მიცემას თუ როგორ უნდა მოქცეულიყვნენ.

შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელმა წიგნის კითხვის დროს გამოიყენა ობობა ბობოს ისტორია და ბავშვებს აუხსნა პრობლემის მოგვარების ნაბიჯები. ასევე, დაფიქსირდა შემთხვევები, როდესაც აღმზრდელი ბავშვებს უსვამდა კითხვას, „ახლა რას აპირებ? როგორ შეიძლება მოაგვარო“, მაგრამ ამავედროულად კვლავ დაფიქსირდა პირდაპირი მითითებებიც: „გთხოვ, ათხოვე, ნახე ტირის“, „ჯერ შენ გქონდეს და რომ მორჩები, შემდეგ შენ გააკეთე“. ინტერვიუში აღმზრდელი საუბრობს ისეთი ხერხების გამოყენებაზე, რომლებიც პრობლემების პრევენციას ახდენს. მაგალითად, ქვიშის საათი. ასევე, აღმზრდელი აქცენტს აკეთებს იმაზე თუ რამდენად მნიშვნელოვანია ბავშვები დაეფიქრებინა სხვადასხვა გზებზე, ნაცვლად იმისა, რომ მზა პასუხები მიეწოდებინა.

ფინალური დაკვირვების შედეგები აჩვენებს, რომ აღმზრდელი უფრო მეტად ახალისებდა ბავშვების დამოუკიდებლად ფიქრს. მაგალითად, დრამატულ ცენტრში წამოჭრილი კონფლიქტური სიტუაციისას, სადაც ორ ბავშვს ერთი და იმავე სათამაშოს გამოყენების სხვადასხვა იდეა ჰქონდათ, აღმზრდელმა გამოიყენა ისეთი ფრაზები, როგორიცაა: „მოვიფიქროთ რა გავაკეთოთ, როგორ გადავჭრათ ეს პრობლემა, შენ რას ფიქრობ?“ და ამ პროცესში ორივე ბავშვს აძლევდა თავისი მოსაზრების გამოხატვის შესაძლებლობას. ინტერვიუში აღმზრდელი პრობლემის გადაჭრას უკვე ახსენებს, როგორც ნაბიჯ-ნაბიჯ პროცესს, სადაც ბავშვები სწავლობენ პრობლემის სახელდებას, გააზრებასა და სხვადასხვა გამოსავლის გზის მოძებნას. ინტერვიუში ის ხაზს უსვამს ერთად ფიქრის მნიშვნელობას: „პირველ რიგში ვასწავლი სიტყვა პრობლემას – ვმსჯელობთ როცა არის უკვე პრობლემა, რა პრობლემა გვაქვს და როგორ გადავჭრათ. ერთად ვიფიქროთ, რა შეიძლება გავაკეთოთ.“

მშობლების მხარდაჭერის მიმართულებით ინტერვიუს შედეგებით გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელი თავდაპირველად მშობლებს აწვდიდა ინფორმაციას ბაღის, როგორც განმავითარებელი გარემოს შესახებ. ინდივიდუალურ საუბრებში უხსნიდა ბაღის ფუნქციებს („ბაღი ეს არ არის მხოლოდ ბავშვი მოდის და არ გადავარდეს სკამიდან...“), სოციალური უნარების (მათხოვე, გაზიარება, დამელოდე) და კონფლიქტის მოგვარების ხერხების (ქვიშის საათი) მნიშვნელობას. მშობლებისთვის ხსნიდა თამაშის მნიშვნელობას, ლექსების დაზეპირების ალტერნატივად.

შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელი ხაზს უსვამს მშობლებში ცნობიერების ამაღლების მნიშვნელობას. მშობელთა შეხვედრაზე მან ოჯახებს გააცნო პირამიდის მოდელი, მიზნები, სტრატეგიები და უნარები (კონფლიქტის გადაჭრა, მეგობრობა, გაზიარება). მშობლებს გაუგზავნა ვიზუალური მასალები და მიაწოდა ინსტრუქცია, თუ როგორ შეიძლებოდა მათი გამოყენება სახლის პირობებში.

საბოლოო ეტაპზე აღმზრდელი მშობლებს უზიარებდა დასახულ მიზნებსა და შედეგებს, ითვალისწინებდა მათ ინტერესებს შვილების პრიორიტეტული უნარების

განსავითარებლად, მუშაობდა მათთან ინდივიდუალურად და შეთანხმებულად. მშობლის მოთხოვნისას („ზრდილობა ასწავლე“), უხსნიდა ურთიერთობის მნიშვნელობას და სთხოვდა სახლში იგივე სტრატეგიების გამოყენებას. კონკრეტული პრობლემების შემთხვევაში, ესაუბრებოდა მშობლებს და სთავაზობდა რჩევებსა და სტრატეგიებს სახლში გამოსაყენებლად.

5.2.2. აღმზრდელი 2

პირველად ინტერვიუში აღმზრდელი მეგობრობაზე საუბრისას ყურადღებას ამახვილებდა გაზიარების მნიშვნელობაზე და ბავშვების თანდათანობით, ნაბიჯ-ნაბიჯ სოციალურ ჩართულობაზე. მისი თქმით, მეგობრობა თავისით არ ჩნდება, არამედ პროცესია, რომლის დროსაც ბავშვები ნელ-ნელა სწავლობენ ერთმანეთთან ურთიერთობას თამაშისა და ერთად ყოფნის გამოცდილებით. ინტერვიუში აღმზრდელი აღწერს, რომ თავდაპირველად თავად იწყებდა ბავშვთან ისეთ თამაშს, სადაც საჭირო იყო გაზიარება და ეტაპობრივად აფართოებდა მოთამაშე ბავშვების ჯგუფს ახალი წევრების დამატებით. დაკვირვების ჩანაწერების შედეგები აჩვენებს, რომ ამ პროცესში მთავარი ფასილიტატორი აღმზრდელი იყო, ბავშვები კი უფრო პასიურ როლს თამაშობდნენ. ამავდროულად, ინტერვიუში აღმზრდელის მიერ ნახსენები სტრატეგია რეალურ პრაქტიკაში უპირატესად ვერბალური ახსნითა და მითითებით შემოიფარგლებოდა.

შუალედურ ინტერვიუში აღმზრდელმა ისეთი ასპექტები გამოკვეთა, როგორიცაა აზრების გაზიარება, მოსმენა, თავაზიანი საუბარი, ემოციური ჩართულობა და სათქმელის ღიად გამოხატვა: „[მეგობრობა] გაუნაწილონ, [...] ერთმანეთს უთხრან თავისი სათქმელი, მოუსმინონ.“ გარდა ნივთების გაზიარებისა, აღმზრდელმა დაიწყო იდეებისა და გამოცდილების გაზიარების მნიშვნელობაზე საუბარი. აღმზრდელმა ასევე დაიწყო იმის შემჩნევა, რომ ბავშვების მიერ რაიმეს ერთად შექმნა მათ შორის ემოციური კავშირის გამყარებას იწვევდა. დაკვირვებისას, აღმზრდელი სიტყვიერად მიუთითებდა ბავშვებს

თავად ეთხოვით თანატოლისთვის სათამაშო, გამოეხატათ უკმაყოფილება, მაგალითად, „უთხარი, რომ ასე არ მოგწონს“- მიუთითებდა აღმზრდელი ბავშვს. ამავდროულად, დაკვირვებისას, აღმზრდელმა ბავშვებს შესთავაზა კუბიკებით თამაში, სადაც მცირე ჯგუფი თავად უნდა შეთანხმებულიყო თამაშის შინაარსსა და მიზანზე.

ფინალურ ეტაპზე, აღმზრდელის ხედვას მეგობრობაზე დაემატა ისეთ უნარებზე ფოკუსირება, როგორებიცაა საერთო მიზნისთვის ერთად მუშაობა, დახმარება, თანაგრძნობა და თანამშრომლობა. დაკვირვებისას გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი იყენებდა პოზიტიურ აღწერით უკუკავშირს მეგობრული ქცევების წასახალისებლად და ინდივიდუალიზებულ მხარდაჭერას. დაკვირვების პროცესში, აღმზრდელი ეხმარებოდა საჭიროების მქონე ბავშვს სხვა ბავშვებთან თამაშში, ახმოვანებდა მის ჟესტებსა და განზრახვებს, რათა თანატოლებისთვის უფრო მარტივი ყოფილიყო მასთან კომუნიკაცია.

ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერების ანალიზით გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელი ემოციების სწავლების მიზნით იყენებდა ბავშვებისა და საკუთარი ემოციების გახმოვანებას, რა დროსაც ემოციას აღწერდა მასთან დაკავშირებული სახის გამომეტყველების დასახელებით, მაგალითად, „ძალიან გამიხარდა, რომ შენი სათამაშო მოიტანე და ვილიმი“- ეუბნება ერთ-ერთ ბავშვს დაკვირვებისას. ამავდროულად, აღმზრდელი ძირითადი ემოციების სწავლებისთვის ემოციების თემას უთმობდა ერთ კვირას, „თემას როცა გავდივართ განსაკუთრებით მაშინ არის გამახვილებული ყურადღება, ემოციები ცალკე თემაა, გრძნობებზე საუბარი, ამას რომ გავდივართ იქ არის წინადადებების შედგენა, ვთქვათ ნინომ მიიღო საჩუქარი, ამ დროს რა მოუვა ნინოს? გაუხარდება, ეწყინება, შეეშინდება?“- აღნიშნავს აღმზრდელი ინტერვიუში.

შუალედურ ეტაპზე საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერების ანალიზი ცხადყოფს, რომ ჯგუფში წარმოდგენილი იყო ემოციებთან დაკავშირებული მრავალფეროვანი ვიზუალური მასალა, როგორიცაა ემოციების გამომსახველი ხელის თოჯინები, ემოციების ლოტო, ემოციების ვიზუალური ბარათები, კუს ტექნიკის

ამსახველი ბეჭდური მასალა. საგანმანათლებლო პროცესში აღმზრდელი ახმოვანებდა ყველა ბაზისურ ემოციას: სიხარული, მოწყენა, ბრაზი, გაოცება, შიში და ზიზღი. ამავდროულად, დაკვირვების პროცესში აღმზრდელი ცდილობდა წახალისებინა ბავშვები დაჰკვირვებოდნენ ერთმანეთის ემოციებს. შუალედურ ინტერვიუში აღმზრდელი ყურადღებას ამახვილებს ემოციების გამოხატვის ინდივიდუალურ განსხვავებებზე, ამბობს, რომ ზოგიერთი ბავშვი სიტყვიერად ვერ ასახელებს, მაგრამ მიმიკებით გამოხატავს, ასევე, აღნიშნავს, რომ სამიზნე ემოციებიდან ბავშვებს უფრო მეტად გაუჭირდათ ზიზღის ემოციის დასახელება და სიტუაციებთან დაკავშირება. აღმზრდელი აღწერს ემოციების მართვის კონკრეტულ ტექნიკებს („კუს მეთოდი“) და საკუთარი ემოციების მოდელირებას („მე თვითონაც რომ მეწყინება... გადმოვცემ სიტყვიერად,“ „ძალიან ვამაყობ შენით“), ხატვას, როგორც ბრაზის მართვის სტრატეგიას და ბავშვების წახალისებას თავად გამოხატონ საკუთარი ემოციები („უთხარი რა გეწყინა“).

კვლევის ბოლო ეტაპზე, დაკვირვების ჩანაწერებისა და ინტერვიუს შედეგების ანალიზი პრაქტიკულად იმავე სტრატეგიების გამოყენებაზე მიუთითებს, რაც კვლევის შუალედურ ეტაპზე გამოიკვეთა, თუმცა დაემატა უფრო მეტი აქცენტი ბავშვებში მძაფრი ემოციების რეგულირების სწავლებაზე, ისეთი ტექნიკებით, როგორებიცაა სუნთქვითი ვარჯიშები და სხეულის რელაქსაცია. „ბრაზთან გამკლავებას ვასწავლი საუბრით, რა შეიძლება მოჰყვეს მის ამ გაბრაზებას და როგორ შეიძლება მისი ეს გაბრაზება გამოვხატოთ საუბრით, თუ ვერ ვახერხებთ, ჯერ საკუთარი თავი უნდა დავაწყნაროთ, ჯიბეში ხელების ჩადება რომ დარტყმა არ მოუხდეს, სუნთქვის ვარჯიშები და რომ დაწყნარდება მივიდეს მეგობართან და უთხრას მე ამაზე გაგბრაზდი... იმიტომ რომ ლაპარაკი ყველაზე კარგი გამოსავალია“- ამბობს აღმზრდელი ფინალურ ინტერვიუში.

რაც შეეხება პრობლემის გადაჭრას, შედეგები აჩვენებს, რომ აღმზრდელი პრობლემის გადაჭრას აღიქვამდა არა ცალკე, არამედ მეგობრობის კომპეტენციაში შემავალ უნარად. „არ უნდა იჩხუბონ, რომ მეგობრები იყვნენ და ერთად კარგად ითამაშონ“- ამბობს აღმზრდელი ინტერვიუში. ამავდროულად, აღმზრდელი პრობლემის გადაჭრას მხოლოდ კონფლიქტებთან დაკავშირებით მოიხსენიებდა. „პრობლემაა, როცა კამათობენ,

სათამაშოს გამო იბუტებიან, ჩხუბობენ-“ ამბობს აღმზრდელი. დაკვირვების შედეგები აჩვენებს, რომ აღმზრდელის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები პირდაპირ მითითებას გულისხმობდა, როცა ბავშვები სათამაშოს ვერ ინაწილებდნენ. შუალედური დაკვირვებისას კი აღმზრდელმა კონფლიქტურ სიტუაციაში ობობას ისტორია გამოიყენა, ბავშვებს დაათვალთქმებინა ბარათები და სთხოვა ერთ-ერთი გზის არჩევა. შუალედურ ინტერვიუში აღმზრდელი პრობლემის გადაჭრაზე საუბრისას აქცენტს აკეთებს საჭირო უნარებზე, როგორიცაა შეთანხმების მიღწევა და ერთმანეთის მოსმენა.

ფინალურ ეტაპზე, აღმზრდელი ინტერვიუში აღწერს, რომ პრობლემის გადაჭრა პროცესია, რომლის დროსაც მნიშვნელოვანია ბავშვების დაფიქრება თავად სიტუაციაზე და შესაძლო მოგვარების გზებზე. ამავდროულად, ის ასახელებს ერთად თამაშს, როგორც პრობლემის გადაჭრის უნარების გავარჯიშების ეფექტურ სტრატეგიას. „როცა ერთად ხატავენ ან აწყობენ, თამაშობენ, ამ პროცესში სწავლობენ ერთმანეთის მოსმენას, აზრის გაზიარებას და შეთანხმების მიღწევას-“ ამბობს აღმზრდელი. დაკვირვების პროცესში გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი ბავშვებს უსვამდა კითხვებს პრობლემის გადასაჭრელად: „კიდევ რას ფიქრობ?“, „როგორ შეიძლება მოიქცეთ“ და ნაკლებად აძლევდა პირდაპირ მითითებებს.

მშობლების გაძლიერების მიმართულებით, ინტერვიუს შედეგებით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი მშობლებთან კომუნიკაციისთვის იყენებდა საუბრებს, სატელეფონო კომუნიკაციასა და სოციალურ ქსელს. კომუნიკაციის ძირითადი მიზანი კი მშობლებისთვის ბავშვების აქტივობებთან და ბაღის საორგანიზაციო საკითხებთან დაკავშირებული ინფორმაციის მიწოდება იყო.

შუალედურ ეტაპზე აღმზრდელმა დაიწყო მშობლების გაძლიერებაზე მიმართული აქტივობები, მშობელთა კრებაზე ისაუბრა პირამიდის მოდელზე, მის მიზნებსა და სოციალურ-ემოციური უნარების მნიშვნელობაზე. გააცნო მშობლებს ბაღში გამოყენებული მეთოდები (კუს მეთოდი, ობობა ბობო) და ასწავლა პოზიტიური

მიდგომების გამოყენება (მისაღები ქცევების წახალისება, აღწერითი უკუკავშირის გამოყენება).

საბოლოო ეტაპზე აღმზრდელი აღნიშნავს, რომ ხელს უწყობდა მშობლების ცოდნის ამაღლებასა და უნარების განვითარებას მათთან ინდივიდუალური კონსულტაციების გზით, რა დროსაც მშობლებს აძლევდა კონკრეტულ რჩევებს და ასწავლიდა სოციალურ-ემოციურ უნარებთან დაკავშირებული სტრატეგიების გამოყენებას.

5.2.3. აღმზრდელი 3

პირველადი შედეგებით ჩანს, რომ აღმზრდელის აღქმა მეგობრობის კომპეტენციაზე მოიცავდა ისეთ უნარებს, როგორებიცაა თხოვნა, გაზიარება, რიგის დაცვა და სხვისი აზრის მოსმენა. „ვფიქრობ რომ მივეხმარო ხოლმე, მითუმეტეს მწირი რესურსი როდესაც არის ამ თხოვნების, სხვასაც უნდა და ამ მხრივ არის ხოლმე პრობლემები და შემოიძლია დავეწერო პატარა ზღაპარი და გავათამაშო ხელის თოჯინებით.“- ამბობს აღმზრდელი. დაკვირვების შედეგებით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი მეგობრობის წასახალისებლად იყენებდა პირდაპირ მითითებებს, მაგალითად „დაეხმარე, შენ ხომ კარგი ბიჭი ხარ“ და ქცევის წესებს. აღსანიშნავია, რომ დაკვირვებისას ქცევის წესების შეხსენება მხოლოდ მაშინ ხდებოდა, როდესაც ბავშვები ამ წესს არ იცავდნენ (მაგალითად, ერთმანეთს არ უსმენდნენ).

შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელმა მეგობრობის განმარტებისას კვლავ იგივე უნარები დაასახელა, რაც საწყის ეტაპზე. ხოლო მეგობრების უნარების ხელშემწყობ სტრატეგიებად წინასწარდაგეგმილი თამაშები და აქტივობები აღნიშნა: „ერთი თამაში შევიმუშავე. ერთმანეთის ხელზე გადასატარებელია რგოლი, ისეთი თამაშია სადაც უწევთ ერთმანეთის დახმარება.“ აღსანიშნავია, რომ დაკვირვების შედეგებში გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელი კვლავ უპირატესად მითითებებითა და მოწოდებებით შემოიფარგლებოდა, უმეტესად ამჩნევდა ბავშვების მიერ წესების დარღვევას და არა მათ შესრულებას.

ფინალურ ეტაპზე, აღმზრდელის მეგობრობის აღქმას დაემატა ისეთი უნარები, როგორებიცაა ურთიერთპატივისცემა, კომუნიკაციის კულტურა (ტონი) და დახმარების თხოვნის უნარი: „უნდა იცოდეს როგორ ითხოვოს, პატივისცემით მოუსმინოს, ხმადაბლა თქვას სათქმელი, თუ სჭირდება დახმარება, სთხოვოს.“ აღმზრდელმა მეგობრობის ხელშეწყობის ერთ-ერთ ძირითად სტრატეგიად დაასახელა სუპერ მეგობრის ისტორია. აღმზრდელის თქმით, ის ასევე განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებდა მოსმენის უნარის სწავლებაზე, რომლის განსავითარებლად აქტიურად იყენებდა ჯგუფის წესს „ვუსმენთ ერთმანეთს“ და პოზიტიურ აღწერით უკუკავშირს. დაკვირვებისას, აღმზრდელმა მეგობრული უნარების წახალისებისთვის გამოიყენა ხელნაკეთი წიგნი, რომელიც ბავშვების მიერ შეიქმნა და მასში აღწერილი იყო ისეთი მეგობრული ქცევები, როგორიცაა დალოდება, მოსმენა, გაზიარება, ერთად თამაში.

ემოციებთან დაკავშირებით, პირველად ეტაპზე, აღმზრდელი მხოლოდ სიხარულს, მოწყენასა და ბრახს ახსენებს, როგორც სამიზნე ემოციებს. ემოციების სწავლებისთვის კი ინტერვიუში ასახელებს კუს ტექნიკას, თუმცა ვერ აღწერს მისი გამოყენების პროცესს. ამავდროულად, გამოვლინდა, რომ ემოციების სწავლებისთვის 1 კვირიანი თემა „ემოციები“ გამოიყენებოდა. „ემოციების თემა არის და გვქონდა ძირითადად დილის წრეზე, იქ მიდევს და ვინ რა განწყობაზე ვართ და ყველა მოატრიალებს ისარს“- აღნიშნავს აღმზრდელი. დაკვირვების შედეგებით გამოიკვეთა მხოლოდ გაბრაზების, მოწყენილობისა და სიხარულის ემოციების გაჟღერება ბავშვებთან, ამავდროულად პრაქტიკაში დაფიქსირდა უარყოფითი შინაარსის კომენტარები, „მოწყენილი სახე არ დამანახოთ, აბა ყველა გავმხიარულდეთ.“

კვლევის შუალედურ ეტაპზე, ემოციების სწავლებისთვის აღმზრდელი იყენებდა სხვადასხვა რესურსს: ხელის თოჯინები, თემატური პოსტერები, ემოციების კამათელი და ემოციების ბორბალი. აღსანიშნავია, რომ ჯგუფში მოწყობილი იყო სპეციალური „ემოციების კუთხე“, სადაც თავმოყრილი იყო აღმზრდელის მიერ ხელნაკეთი სათამაშოები და რესურსები ემოციებთან დაკავშირებით. დაკვირვების პროცესში, აღმზრდელი იყენებდა ისეთ ფრაზებს, როგორიცაა: „იმედგაცრუებული ხარ, ისეთი რომ

არ გამოგივიდა როგორც ჩაიფიქრე?". ინტერვიუში აღმზრდელი ასახელებს შემდეგ სამიზნე ემოციებს: სიხარული, მოწყენა, ბრაზი, გაოცება, სიყვარული. ამასთან, აღმზრდელი ინტერვიუში კვლავ აღნიშნავდა ბრაზისა და კონფლიქტების მართვის სირთულეს: „მართვა ცოტა ძალიან მიჭირს - ამ კონფლიქტებისა და ბრაზის მართვა“.

საბოლოო შეფასების დროს, აღმზრდელმა სამიზნე ემოციებს დაამატა სირცხვილი, სიყვარული, სევდა, შეშინება, წყენა. ამავდროულად, აღწერს კუს ტექნიკის გამოყენების ნაბიჯებს. ემოციების სწავლებისთვის აღმზრდელი სხვადასხვა აქტივობებსა და თამაშებს ასახელებს. „ემოციებისთვის ვიყენებ სხვადასხვა რამეს, მაგალითად: კუს ტექნიკა, წიგნები ემოციებზე, ემოციების ბარათები, ემოციების დახატვა, ემოციების თოჯინები, ემოციების კუბიკი, ემოციები ბორბალი, ემოციების ხატვა ქვებზე, საკუთარი ემოციების გახმოვანება, პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი ემოციების გამოხატვაზე, წყნარ სივრცეში განმარტოება და ბავშვთან ინდივიდუალური საუბარი, ემოციების გამოცნობის თამაშები“- ამბობს აღმზრდელი. დაკვირვების შედეგებით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი იყენებდა მოდელირებას, მაგალითად ისეთი კომენტარებით, როგორიცაა: „მოვიწყინე, რომ წვიმაა და გარეთ ვერ გავდივართ“, „გახარებული ვარ რომ წესების დაცვით თამაშობ.“

თავდაპირველად, აღმზრდელის ხედვა პრობლემის გადაჭრაზე შემოიფარგლებოდა მხოლოდ სათამაშოების გაზიარების სიტუაციებთან დაკავშირებით. ინტერვიუში აღმზრდელი მსჯელობს იმის შესახებ, რომ საჭიროა ბავშვებმა თავად გადაჭრან პრობლემა, თუმცა, ამავდროულად ამბობს, რომ ხშირად თავად იღებს გადაწყვეტილებებს. „ძირითადად ერთმანეთთან კომუნიკაციას ვთხოვთ, გაუზიარონ, თავად ილაპარაკონ ერთმანეთთან და არა მე გადავუწყვიტო პრობლემა, ერთმანეთთან ჰქონდეთ კომუნიკაცია და დაუფიქსირონ თავაზიანი ფორმებით რომ მათხოვე, გამიზიარე და სხვა. მეც გადამიჭრავს ვერ ვიტყვი რომ არა, მოდი შენ დაუთმე და ა.შ ვიცი რომ არ არის კარგი მაგრამ გამიკეთებია“- ამბობს აღმზრდელი ინტერვიუში. დაკვირვების ჩანაწერების ანალიზი აჩვენებს, რომ აღმზრდელის მიერ გამოყენებული ძირითადი

სტრატეგია იყო ბავშვებისთვის მითითების მიცემა და თხოვნა, რომ კონკრეტულ ბავშვს მეორისთვის სათამაშო დაეთმო.

შუალედურ ეტაპზე დაკვირვების შედეგებმა აჩვენა, რომ აღმზრდელმა დაიწყო ვიზუალური მასალების (ობობას ისტორია, პრობლემის გადაჭრის ბარათები) გამოყენება აქტივობების სახით. ამავდროულად, წარმოქმნილ პრობლემურ სიტუაციაში კვლავ თავად მიუთითებდა ბავშვებს როგორ მოქცეულიყვნენ. ინტერვიუს შედეგებით გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელი პრობლემის გადაჭრაზე საუბრისას აქცენტს აკეთებდა მოთმინების, საკუთარი აზრის დაცვისა და შეთანხმების უნარებზე. მის მიერ განხილულ სტრატეგიებში აღმზრდელი კვლავ ძირითადად მითითებებზე იყო ფოკუსირებული: „ინდივიდუალურად ვცდილობ რომ ვუთხრა რომ მეც მინდა და რომ დაასრულებს მერე შენი ჯერი იქნება, ესეთ სტრატეგიას მივმართავ მოკლედ. ვეუბნები რომ დაასრულებს 5 წუთში და მერე შენი ჯერი მოვა, მართალია მაინც გაბრაზებული იქნება, მაგრამ სხვა კუთხით ვერ ვმართავ“- ამბობს აღმზრდელი.

კვლევის ბოლო ეტაპზე, მნიშვნელოვანი ცვლილება პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებულ აღქმასა და გამოყენებულ სტრატეგიებში არ გამოვლინდა. დაკვირვების პროცესში, აღმზრდელმა გამოიყენა შერჩეული ვიზუალური მასალები, როგორც დაგეგმილი აქტივობები, თუმცა კვლავ არ დაფიქსირდა მათი დაკავშირების მცდელობა რეალურ, ჯგუფში არსებულ სოციალურ პრობლემებთან. ამავდროულად, გამოიკვეთა, რომ პირველ და შუალედურ დაკვირვებასთან შედარებით, აღმზრდელი უფრო მეტად ცდილობდა ბავშვებს ეფიქრათ პრობლემაზე და დაუყოვნებლივ არ სთავაზობდა გამოსავალს. ინტერვიუს პროცესშიც აღმზრდელი აღწერს ბავშვების წახალისებას ჩაერთონ პრობლემის გადაჭრის შესახებ დისკუსიაში. „ხშირად ვიყენებ, რომ მე მაქვს ესა და ეს პრობლემა და როგორ მოვაგვარო? რამე იდეას ხომ არ შემომთავაზებთ, ერთად მოვიფიქროთ“- ამბობს აღმზრდელი ინტერვიუში.

მშობლების გაძლიერებასთან დაკავშირებით, ინტერვიუს შედეგებით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი მშობლებთან კომუნიკაციას ამყარებდა პირისპირ შეხვედრითა და

სოციალური ქსელის გამოყენებით, სადაც ყოველდღიურად აწვდიდა ინფორმაციის აქტივობებისა და ბავშვების ჩართულობის შესახებ. აღმზრდელი აღნიშნავს, რომ მშობლები ნაკლებად მიმართავდნენ რჩევებისა და რეკომენდაციებისთვის.

შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელის მიერ მშობლებთან განხორციელებული ინტერვენციების შედეგად, გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელი იყენებდა მიზანმიმართულ აქტივობებს, რათა მშობლებს უფრო მეტი გაეგოთ სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მნიშვნელობის შესახებ. ამისთვის, ატარებდა მშობლებთან შეხვედრებს, ინფორმაციას უზიარებდა ფოკუსირებულად სოციალურ-ემოციურ უნარებთან დაკავშირებით და აწვდიდა მათ პრაქტიკულ რესურსებს.

საბოლოო ეტაპზე, აღმზრდელი ინტერვიუს შედეგებში, დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს მშობლების გაძლიერებას და აღნიშნავს, რომ მათ გაძლიერებაზე მიმართული აქტივობები ძალიან შედეგიანია. „ძირითადად ვეუბნები რომ რატომ არის სოციალურ ემოციური უნარები მნიშვნელოვანი და რომ არ შეიძლება დავუშალოთ ბავშვებს გამოხატონ ესა თუ ის ემოცია, აუცილებელია რომ გამოხატონ და დაშლა არ შეიძლება და პირიქით მოვუსმინოთ და ჩვენ როგორ ვეხმარებით ამ ემოციების გამოცნობაში, მართვაში გამოყენებაში. გარდა ამისა, ვასწავლი როგორ გამოიყენონ კუს ტექნიკა. ძალიან მოეწონათ მშობლებს ეს ვორქშოპები, კარგ კომენტარებს გვითვებდნენ, რადგან იქვე ასწავლი და აჩვენებ როგორ გაახმოვანოს ემოცია, როგორ წაუკითხო“- აღნიშნავს აღმზრდელი.

5.2.4. აღმზრდელი 4

პირველადი შედეგებით, აღმზრდელისთვის მეგობრობის კომპეტენციის აღქმა დაკავშირებული იყო ისეთ უნარებთან, როგორებიცაა მისალმება, დამშვიდობება, ბოდიშის მოხდა, სათამაშოს დათმობა და რიგის დაცვა. აღმზრდელის თავდაპირველი მეგობრობის ხელშემწყობი სტრატეგიები ძირითადად ფოკუსირებული იყო მოდელირებაზე (მაგალითის ჩვენება) და ვიზუალური მიმანიშნებლების გამოყენებაზე. აღმზრდელი დიდ ყურადღებას აქცევდა გარემოს ისე მოწყობას, რომ ბავშვებს ქცევის

ამსახველი ვიზუალური მასალები ხშირად და სიტუაციის შესაბამისად დაენახათ და თავადაც შეესრულებინათ. თუმცა ინტერვიუში, აღმზრდელი არ საუბრობს კონკრეტულ მაგალითებზე, თუ როგორ არის დაკავშირებული ვიზუალური მასალა მეგობრობის უნარების განვითარებასთან ან კონკრეტულად, როდის და როგორ ახორციელებდა მეგობრული უნარების მოდელირებას. ამავდროულად, დაკვირვების თვისებრივი ანალიზით გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელი აჩვენებდა ბავშვებს დახმარების, დალოდებისა და გაზიარების მაგალითებს როგორც ბავშვებთან, ასევე კოლეგებთან კომუნიკაციის პროცესში. „თეო (სახელი შეცვლილია) მე გელოდები,“ „დიდი მადლობა თეო მასწავლებელო, რომ დამეხმარე მასალების მომზადებაში“- ეუბნებოდა აღმზრდელი დაკვირვების დროს კოლეგას.

შუალედურ ეტაპზე, მეგობრობაზე საუბრისას აღმზრდელი უკვე აქცენტს აკეთებდა ისეთ უნარებზე, როგორებიცაა ერთმანეთისგან სწავლა, ერთმანეთის საჭიროებების შემჩნევა და ურთიერთდახმარება. აღმზრდელი კვლავ ხაზს უსვამდა ქცევით ელემენტებს – გაზიარებას, თხოვნას, რიგის დაცვას – თუმცა ამავე დროს ამჩნევდა იმ შემთხვევებს, როცა ბავშვები არა სათამაშოს, არამედ რაიმე ამოცანის შესრულებაში დახმარებას სთხოვდნენ ერთმანეთს. რაც შეეხება ამ ეტაპზე გამოყენებულ სტრატეგიებს, აღმზრდელი ინტერვიუში ასახელებს პოზიტიურ წახალისებასა და ვიზუალური მასალების გამოყენებას. „უკუკავშირს ვიყენებ მაშინაც, როცა ბავშვები არ იქცევიან კარგად, ვეუბნები, რომ „მას ეწყინა, ეტკინა, ის ხომ შენი მეგობარია, იმისთვის რომ იყოს „სუპერ მეგობარი მას უნდა სთხოვო, თავაზიანი ფორმები უნდა გამოიყენო, ათხოვო, მოუსმინო, ყველა იმ ვიზუალურ ტექნიკასა და მიმანიშნებლებს ვიყენებ რასაც ადრე არ ვიყენებდი“- ამბობს ის ინტერვიუში. სუპერ მეგობრის ისტორიასთან ერთად, აღმზრდელმა გამოიყენა სხვადასხვა ქართული ზღაპრები, რომელშიც ხაზს უსვამდა მეგობრობის უნარებს, უფრო მეტიც, მან რეალური პირადი ისტორიების გაზიარება დაიწყო ბავშვებთან მეგობრობის უნარების დემონსტრირებისათვის. „დამეგობრებისთვის გამოვიყენე რწყილი და ჭიანჭველას ზღაპარი, დრამატულად, თითების სათამაშოებით აქცენტირება მოვახდინე მეგობრობაზე, მეგობრისთვის ზრუნვაზე, დახმარებაზე, გადარჩენაზე და კარგი შედეგი

გამოიღო. კიდევ, მოვუყევი ისტორია თუ როგორ დამიმეგობრდა ნინო (სახელი შეცვლილია), რომელიც მეხმარება, მამლიერებს და მამხნევებს და ვახმოვანებ ხოლმე ბავშვებთანაც - ნინო ჩემი მეგობარია"- ამბობს აღმზრდელი ინტერვიუში. დაკვირვების ჩანაწერების ანალიზით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი, მეგობრული ქცევების არა მხოლოდ მოდელირებას აკეთებდა, არამედ ვერბალურადაც აღწერდა ამ ქცევას, როგორც საკუთარს, ასევე ბავშვებისას.

ფინალურ ეტაპზე, მეგობრობის აღქმა გაფართოვდა. აღმზრდელი ყურადღებას ამახვილებდა თუ რამდენად მნიშვნელოვანია თანატოლის გრძნობებზე ყურადღების გამახვილება და კონფლიქტურ სიტუაციაში გამოსავლის პოვნა: „მიხვდეს რას ეუბნება მეგობარი, გაიგოს, მიუხვდეს.“ საბოლოო ეტაპზე აღმზრდელი პრაქტიკაში იყენებდა მცირე ჯგუფებში მუშაობასა და ინდივიდუალიზებულ მიდგომას. „თავდაპირველად არ ვიცოდი როგორ უნდა გამეკეთებინა, რა გამეკეთებინა მაგრამ პროცესში აღმოვაჩინე რომ მთავარია და მნიშვნელოვანია ინდივიდუალურად მიდგომა და წყვილში მუშაობა, არა ჯგუფურად"- ამბობს ის ინტერვიუში. საბოლოოდ, აღმზრდელი მეგობრობის ხელშეწყობის მრავალფეროვან სტრატეგიებს ასახელებდა: „ასევე ვიზუალური ნიშნების გამოყენება რომ მეგობარს მხარზე ხელი დაადე და სთხოვე რომ გათხოვოს, წიგნიერების გამოყენება, ზღაპრების წაკითხვა მეგობრობაზე, ინსცენირების გათამაშება, როლური თამაშების მორგება, მოდელირება, გახმოვანება და ასე შემდეგ.“ დაკვირვების შედეგებით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი, ასევე, აქტიურად იყენებდა პოზიტიურ აღწერით უკუკავშირს, „ცოტნე, მადლობა, რომ ნინის დაეხმარე სათამაშოს პოვნაში,“ ზღაპრების კითხვასა და ვიზუალურ მასალებს.

ემოციებთან დაკავშირებით, დაკვირვებამ აჩვენა, რომ აღმზრდელი აჟღერებდა მხოლოდ სამ ემოციას, სიხარულს, მოწყენილობასა და ბრაზს, ამავდროულად ბავშვებს, რომლებსაც მოწყენას ან სიბრაზეს ამჩნევდა ეუბნებოდა „მოდი ისე ვქნათ, რომ გავმხიარულდეთ". ინტერვიუში აღმზრდელი სიხარულს, მოწყენასა და ბრაზს განიხილავდა, ხოლო ძირითად სტრატეგიად კუს ტექნიკას ასახელებდა. ამავდროულად, ინტერვიუში კუს

ტექნიკის გამოყენებას აღწერდა, როგორც ბავშვების სიბრაზის დროს მათთვის ხმამაღლა სამამდე დათვლას.

კვლევის შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელის აღქმა ემოციების მიმღებლობისადმი შეიცვალა. თუ საწყის პერიოდში ის უპირატესად ორიენტირებული იყო სასიამოვნო ემოციებზე, შუალედურ ეტაპზე აქცენტს აკეთებს უსიამოვნო ემოციების აუცილებლობაზეც და მათი გამომწვევი მიზეზების აღმოჩენაზე. „ადრე ეგრე იყო, რომ უცებ მოდი დამშვიდდი, მაგრამ ახლა მიზეზს ვარკვევ-" ამბობს ის ინტერვიუში. ამავდროულად, ემოციებზე საუბრისას, აღმზრდელის ლექსიკას ემატება ახალი ემოცია: „სირცხვილი.“ დაკვირვების შედეგები აჩვენებს, რომ აღმზრდელი ცდილობდა ბავშვების ემოციების იდენტიფიცირებას ისეთი კითხვების დასმით, როგორებიცაა: „კონკრეტულად რა გაგიხარდა?", „რომ გაბრაზდი როგორ მიხვდი?".

საბოლოო ეტაპზე, ინტერვიუს შედეგებით გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი უფრო მეტ ყურადღებას უთმობდა უსიამოვნო ემოციებს, ვიდრე ადრე. „ჩვენ ძირითადად რატომღაც მარტო ბედნიერების ემოციაზე ვიყავით ორიენტირებული და ბავშვი თუ ილიმის, ბავშვი თუ ბედნიერია. დედა მოაკითხავს და ვცდილობდით, რომ ბავშვი შეხვედროდა მშობლებს ბედნიერი სახით, იმიტომ, რომ მშობლებს არ ჰქონოდათ ისეთი უკუკავშირი, რომ ჩემი რატომ ტირის, რატომ არის მოწყენილი, გაბრაზებული. დღეს კი ვიცი კონკრეტულად რომელი ბავშვია მოწყენილი, რომელი გაბრაზებული და რატომ არის ასე. შემძლია პასუხი გავცე მშობელს. ისიც უკვე ისეა შერწყმული ამ ყველაფერთან, რომ აღარ მიბრუნებს ნეგატიურ უკუკავშირს"- ამბობს ის ინტერვიუში. ასევე, აღწერს ემოციების სწავლებისთვის მის მიერ გამოყენებულ სხვადასხვა სტრატეგიას, მაგალითად, „ემოციური კომპეტენციების ხელშესაწყობად ვასწავლი ემოციების დახატვას, სპეციალურად, ერთ თაბახის ფურცელზე ვხატავ რამდენიმე კუბიკს და რიგის დაცვით ბავშვები ხატავენ კუბიკებში ემოციებს. მე ვეუბნები -ახლა შენი ჯერია, ახლა-შენი. რა ემოციასაც დახატავს ბავშვი, იმ ემოციას შემდეგ ახმოვანებს. მე არ ვაქცევ ყურადღებას ხატვის ვიზუალურ მხარეს, ისინი ხატავენ ისე, როგორც უნდათ და რაც უნდათ. ძალიან

ბევრი პოსტერი გვაქვს ჯგუფში და რესურსი იმისთვის, რომ ბავშვმა დაინახოს ბედნიერი ემოცია და ატირებული ემოცია. მაგრამ ის მაინც სხვანაირად ხატავს. ისეთს, როგორიც წარმოუდგენია.“ დაკვირვებისას გამოვლინდა, რომ აღმზრდელი ემოციების სწავლებისთვის იყენებდა ემოციების გახმოვანებას, ვიზუალურ მასალებს ბრაზის მართვის სწავლებისთვის, თამაშებსა და აქტივობებს ემოციების სწავლებისთვის, ემოციების ხატვასა და ემოციებთან დაკავშირებული წიგნების კითხვას. დაკვირვებისა და ინტერვიუს შედეგებში ნაკლებად გამოვლინდა ბავშვებთან ინდივიდუალიზებული სტრატეგიების გამოყენება ემოციების სწავლებისთვის.

პირველადი შეფასების შედეგები, როგორც დაკვირვების, ასევე ინტერვიუს, ცხადყოფს, რომ პრობლემის გადაჭრის უნარებს აღმზრდელი მხოლოდ გაზიარებას უკავშირებდა, ხოლო მის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები სიტყვიერი მითითებებით შემოიფარგლებოდა, რისი ნათელი მაგალითიცაა აღმზრდელის ციტატა „როდესაც ბავშვს ის სათამაშო უნდა, რითაც სხვა ბავშვი თამაშობს, ამ დროს ვთავაზობ, რომ იქნებ დაელოდოს ან შევთავაზებ სხვა სათამაშოს, თუ დამთანხმდა აღნიშნულზე ხომ კარგი, თუ არადა ისევ დალოდება ან ალტერნატივას ვთავაზობ.“

შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელი პრობლემის გადაჭრის სწავლებისთვის იყენებდა ვიზუალურ მასალებს, როგორიცაა ობობას ისტორია და პრობლემის გადაჭრის ბარათები. აღმზრდელი ინტერვიუმში აღწერს, რომ „თამაშის დროს ბავშვების ქცევების გამოვლენისას ყველაზე დიდი პრობლემაა სათამაშოს გაზიარება, რის მოსაგვარებლადაც ვიყენებ ვიზუალურ ნიშნებს, რომ მხარზე ხელი დაადოს, მეგობრულად სთხოვოს, მშვიდად ნაზად შეეხოს, მოუსმინოს და ისე გადაჭრას პრობლემა, მოიფიქროს, დაფიქრდეს რომ იქნებ მასშია პრობლემა რომ რაღაცა ხდება კონფლიქტი და ასე თანმიმდევრულად მივყვებით.“ ამავდროულად, აღმზრდელი აღნიშნავს, რომ მცირე ასაკის ბავშვებთან უფრო დიდი გამოწვევაა პრობლემის გადაჭრის უნარებზე მუშაობა, ვიდრე შედარებით დიდი ასაკის მქონეებთან. „განსაკუთრებით უფრო რთულია პატარებთან პრობლემების გადაჭრის სწავლება. მაგალითად რაღაც სათამაშო რომ უნდა

დემეტრეს (2 წლის) და სხვას გამოგლეჯს, ამ დროს ჩემი მიდგომა არის, რომ სთხოვოს და ისე გამოართვას, ძალით გამორთმევა არ შეიძლება. ნაბიჯების ახსნა და მიყოლა ვერ ხერხდება. იქით ბადრი (4 წლის) რომ ეუბნება ბავშვს, თუ რამე არ სიამოვნებს, რომ სტოპ, არ შეიძლება, ეს რომ პატარაა (2 წლის) ვერ ეუბნება ჯერ.“

საბოლოო ეტაპზე, აღმზრდელის ინტერვიუში გამოიკვეთა უფრო მეტი აქცენტი პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირების გამოყენების მნიშვნელობაზე, „სულ ვეუბნებოდით რომ არ იჩხუბოთ, ჩვენ ხომ არ ვიცოდით, რომ პრობლემას თვითონ ვაგვარებდით და არ ვაქცევდით იმას ყურადღებას რომ ბავშვები რას სწავლობდნენ ამ დროს. კონფლიქტი მოვაგვარეთ, დამშვიდდნენ, აღარ ჩხუბობენ - ეს იყო მთავარი. მთავარი აქცენტი იყო ჩხუბის მართვაზე. ასევე, როცა ბავშვებს კონფლიქტი ჰქონდათ, ჩვენ ვეუბნებოდით, შენ ხომ მისი მეგობარი ხარ, მოდი ათხოვე. ან ვეუბნებოდით, ასე არ შეიძლება, ეს ცუდი საქციელია. მაგრამ, ხომ არის ზოგჯერ, როცა ბავშვები უზიარებენ ერთმანეთს სათამაშოებს, თანხმდებიან. ჩვენ ამ მომენტებს ვერ ვამჩნევდით. ახლა კი დავიწყეთ, რომ წავახალისოთ და აღვნიშნოთ“- ამბობს აღმზრდელი ინტერვიუში. ასევე ინტერვიუს შედეგებით გამოვლინდა უფრო მეტი აქცენტი ბავშვებში პრობლემის გადაჭრის გზების დამოუკიდებლად მოძიებაზე. „მიდიან ნახულობენ როცა პრობლემაა არის რამე (გულისხმობს ბარათებს), ვეკითხები რომ ახლა ალტერნატიული გზები მოვძებნოთ პრობლემის გადაჭრის და ამის გახმოვანება ბავშვისთვის არის მნიშვნელოვანი, ახლა არის ეს პრობლემა მაგრამ იქნებ მოვიფიქროთ ახალი იდეა, ახალი გზა როგორ გადავჭრათ ეს პრობლემა“- ამბობს აღმზრდელი ფინალურ ინტერვიუში. დაკვირვების შედეგებით, აღმზრდელი კვლავ იყენებდა ისეთ ვიზუალურ მასალებს ბავშვებში პრობლემის გადაჭრის უნარების განვითარებისთვის, როგორიცაა ობობას ისტორია და პრობლემის გადაჭრის ბარათები.

მშობლის მხარდაჭერასთან დაკავშირებით, ინტერვიუს შედეგები აჩვენებს, რომ საწყის ეტაპზე აღმზრდელის კომუნიკაციის შინაარსი მშობლებთან ურთიერთობაში დაკავშირებული იყო ბაღში მიმდინარე აქტივობებთან, კვირის თემებთან და რესურსების

მობილიზებასთან. შუალედურ ეტაპზე აღმზრდელი ემოციების ამოცნობის შესახებ ინფორმაციას უზიარებდა არამხოლოდ ბავშვებს, არამედ მშობლებსაც. უხსნიდა მშობლებს თამაშით ბავშვის განვითარების მნიშვნელობასა და ბაღში გამოყენებულ სტრატეგიებს (ვიზუალური ბარათები), რამაც, მისი თქმით, მშობლების დაინტერესება და ბავშვებში სოციალურ-ემოციურ უნარებზე უფრო მეტი აქცენტის გაკეთება გამოიწვია.

ფინალურ ეტაპზე აღმზრდელი აღწერს მშობლების გაძლიერებაზე ორიენტირებულ მიზანმიმართულ აქტივობებს, როგორცაა მშობლებთან დისკუსიები, პირისპირი შეხვედრები, აღწერითი ვიზუალური და ტექსტობრივი ინფორმაციის გაზიარება. აღმზრდელის მიერ მშობლებთან გამოყენებულმა ინტერვენციებმა, მისი თქმით, გამოიწვია მშობლების ფოკუსის ცვლა აკადემიური მოსწრებიდან სოციალურ და ემოციურ უნარებზე.

5.2.5. ოთხივე აღმზრდელის გაერთიანებული შედეგები

ოთხივე აღმზრდელის პირველადი ინტერვიუს შედეგებით გამოვლინდა, რომ მეგობრობა თავდაპირველად აღქმული იყო როგორც ბავშვების მიერ ერთმანეთისთვის დათმობა და ერთად თამაში. აღმზრდელები მეგობრობას უმეტესად უკავშირებდნენ კონფლიქტების მოგვარებას, ხოლო მათ მიერ დასახელებულ სტრატეგიებში დომინირებდა ვერბალური ახსნა და მითითებები.

აღმზრდელების აღქმა სამიზნე ემოციებთან დაკავშირებით შემოიფარგლებოდა 3 ემოციით, როგორებიცაა: სიხარული, მოწყენა და ბრაზი. ამავდროულად, აღმზრდელების აღქმით, ისეთი ემოციები, როგორცაა ბრაზი ან მოწყენილობა, მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვს ნაკლებად ეუფლებოდეს ან ასეთ შემთხვევებში, საჭიროა, აღმზრდელის ძალისხმევა მიემართებოდეს უსიამოვნო ემოციების სასიამოვნო ემოციებით ჩანაცვლებისაკენ. ბავშვებში ემოციური კომპეტენციების ხელშესაწყობად გამოყენებული სტრატეგიები მოიცავდა ემოციების ვიზუალური გამოსახულებების დასახელებას, თემის ფარგლებში საუბარსა და კითხვების დასმას.

რაც შეეხება პრობლემის გადაჭრას, აღმზრდელების აღქმით, ბავშვებს პრობლემები ძირითადად სათამაშოების განაწილება-გაზიარების სიტუაციებში ექმნებოდათ, რადროსაც აღმზრდელები თავად იღებდნენ გადაწყვეტილებებს და მიუთითებდნენ ბავშვებს როგორ მოქცეულიყვნენ. აღმზრდელები პრობლემის გადაჭრის უნარების განვითარებისთვის ძირითადად იყენებდნენ ისეთ სტრატეგიებს, როგორებიცაა პირდაპირი მითითებები, დარიგებები, კონფლიქტებში დაუყოვნებლივი ჩარევა და თხოვნა.

შუალედურ ეტაპზე მეგობრობის კომპეტენციის აღქმაში დათმობის ნაცვლად გაზიარება დომინირებდა. ასევე, მეგობრობის კომპეტენციის აღქმას აღმზრდელებმა დაამატეს ისეთი უნარები, როგორებიცაა აზრებისა და იდეების გაზიარება, მოსმენა, თავაზიანი საუბარი, ერთმანეთისგან სწავლა და საჭიროებების შემჩნევა. მეგობრობის ხელშემწყობი სტრატეგიებიც უფრო მიზანმიმართული და მრავალფეროვანი გახდა. აღმზრდელებმა დაიწყეს სიტუაციების წინასწარ დაგეგმვა, თამაშის გამოყენება, თანამშრომლობითი სიტუაციების შექმნა და ქცევის წესების პოზიტიურად გამოყენება მეგობრობის უნარების განსავითარებლად.

სამიზნე ემოციების აღქმას, შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელებმა დაამატეს სირცხვილისა და იმედგაცრუების ემოციები. შეიცვალა აღმზრდელების დამოკიდებულება მათ როლზე, კერძოდ, აქცენტი გაკეთდა ბავშვის ემოციის გამომწვევი მიზეზების გაგებაზე. ემოციების გამოხატვის ხელშეწყობის სტრატეგიებს დაემატა საკუთარი და ბავშვის ემოციის გახმოვანება, ხელის თოჯინების გამოყენება, იმიტაცია, ხატვა, ვიზუალური დამხმარე საშუალებების გამოყენება და მოდელირება.

შუალედურ ეტაპზე, პრობლემის გადაჭრის აღქმაში გამოიკვეთა აქცენტი პროცესის მნიშვნელობასა და ბავშვების დამოუკიდებლობაზე. შეიცვალა უფროსის როლის აღქმა და ფოკუსი გაკეთდა ბავშვებისთვის უფრო მეტი დამოუკიდებლობის მიცემის საჭიროებაზე. მიუხედავად იმისა, რომ შუალედურ ეტაპზე გამოვლინდა პრობლემის გადაჭრის სწავლების დაგეგმილი სტრატეგიების გამოყენება (ობობას ისტორია,

პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯების სწავლება ვიზუალური ბარათებით, მოდელირება), კვლავ ფიქსირდებოდა პირდაპირი მითითებებიც.

საბოლოო ეტაპზე აღმზრდელების აღქმას მეგობრობის კომპეტენციაზე დაემატა ისეთი უნარები, როგორებიცაა: ასერტულობა, პოზიტიური კომუნიკაცია, საერთო მიზნისთვის ერთად მუშაობა, დახმარება, თანამშრომლობა და თანაგრძნობა. აღმზრდელები, კვლევის ბოლო ეტაპზე, მეგობრობის უნარების განვითარებისთვის იყენებდნენ თითქმის იგივე სტრატეგიებს, რასაც შუალედურ პერიოდში, თუმცა ინტერვიუში დაფიქსირდა ხაზგასმა უფრო რეგულარულად და მიზანმიმართულად გამოყენებაზე.

სამიზნე ემოციების ჩამონათვალს, საბოლოო ეტაპზე, დაემატა კმაყოფილება, იმედგაცრუება და სირცხვილი. მნიშვნელოვანი ცვლილება გამოჩნდა უსიამოვნო ემოციების აღქმაში. აღმზრდელები, დაკვირვებისა და ინტერვიუების დროს, უფრო მეტად ავლენდნენ ყველა ტიპის ემოციის განცდისადმი მიმღებლობას, ვიდრე თავდაპირველად. მათ მიერ გამოყენებულ სტრატეგიებს, საბოლოო ეტაპზე, დაემატა ბრაზის მართვისა და დამშვიდების სწავლებაზე ორიენტირებული ტექნიკები (ბრაზის თერმომეტრი, სუნთქვის ვარჯიშები, დამშვიდების პოსტერები, მბრწყინავი ბოთლები). ცენტრალური ადგილი დაიკავა ემოციების გამოხატვისა და მართვის მოდელირებამ. ზოგიერთ ჯგუფში დაფიქსირდა ინდივიდუალური მხარდაჭერის სტრატეგიების გამოყენების მცდელობა ემოციურ რეგულაციაში, თუმცა დამხმარე მასალების რეალურ სიტუაციებში ეფექტიანად ინტეგრირება ჯერ კიდევ გამოწვევად დარჩა.

აღმზრდელების აღქმაში პრობლემის გადაჭრის უნარების საჭიროება, საბოლოო ეტაპზე, დაუკავშირდა არა მხოლოდ კონფლიქტების მოგვარებას, არამედ ბავშვების ინდივიდუალური გამოწვევების გადალახვასაც. პრობლემის გადაჭრაზე საუბრისას, აღმზრდელები აღწერდნენ მას როგორც პროცესს (პრობლემის დასახელება, გააზრება, გამოსავლის ძებნა, ერთად ფიქრი). ინტერვიუებში დაფიქსირდა, რომ აღმზრდელები უფრო მეტად ახალისებდნენ ბავშვების დამოუკიდებლად ფიქრს პრობლემის მოგვარებისას, იყენებდნენ ვიზუალურ მასალებს, თუმცა სტრატეგიების რეგულარულად,

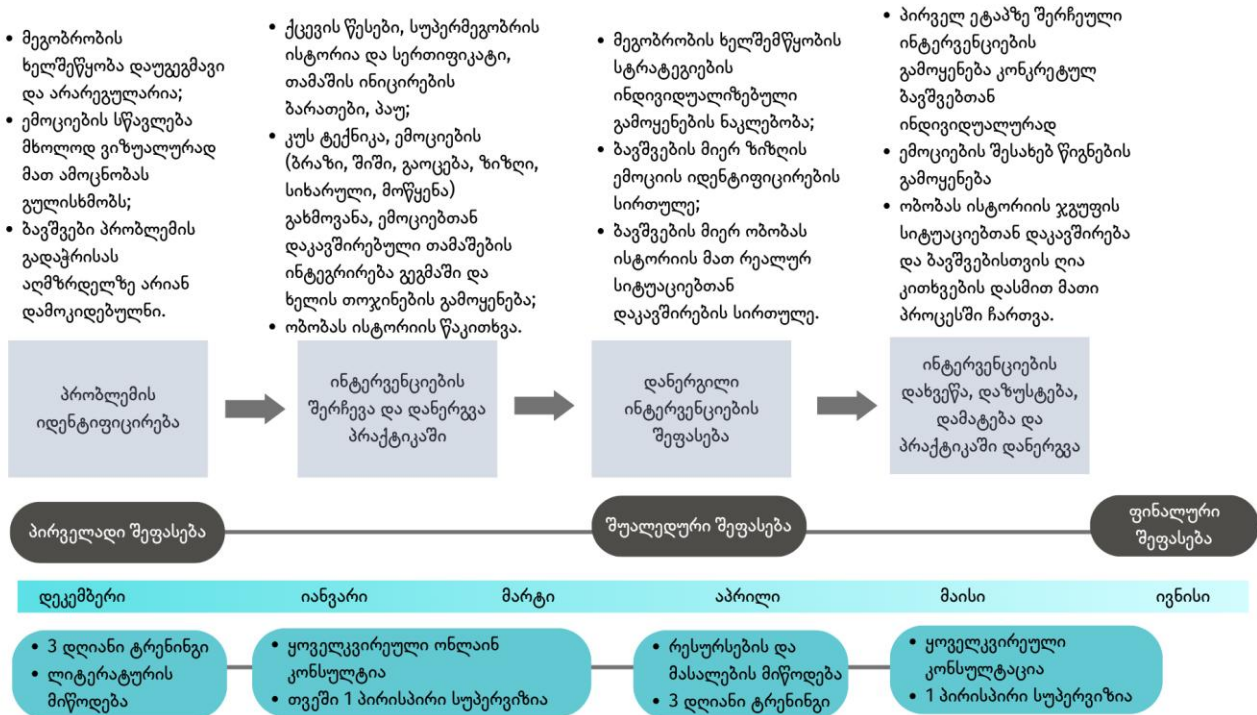
თანმიმდევრულად და ინდივიდუალიზებულად გამოყენება კვლევის ფინალურ ეტაპზეც კვლავ ნაკლებად გამოვლინდა.

5.3. დიზაინის შემუშავების შედეგები თითოეულ აღმზრდელთან

აღმზრდელი 1-ის პრაქტიკის პირველადი შეფასების საფუძველზე, მკვლევრისა და აღმზრდელის მიერ განხორციელდა პრობლემის იდენტიფიცირება და კონკრეტული ინტერვენციების შერჩევა ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების წასახალისებლად. მეგობრობის ხელშეწყობა დაუგეგმავი და არარეგულარული პრაქტიკა იყო. ემოციური კომპეტენციების განვითარებაზე ზრუნვა მხოლოდ ემოციების ვიზუალური გამოსახულებების ამოცნობაზე ორიენტირებული აქტივობებით შემოიფარგლებოდა, ხოლო პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებით ბავშვები მთლიანად უფროსზე იყვნენ დამოკიდებულნი. აღნიშნულ იდენტიფიცირებულ პრობლემებზე საპასუხოდ, განისაზღვრა მიზნები და ინტერვენციები. აღმზრდელმა მიზნად დაისახა მეგობრობის კომპეტენციის განვითარების მიზანმიმართული ხელშეწყობა თავისუფალი თამაშისა და ტრანზიციების დროს. ლიტერატურაზე დაყრდნობით მკვლევრისა და აღმზრდელის მიერ ერთობლივად შეირჩა კონკრეტული სტრატეგიები პრაქტიკაში დასანერგად. კერძოდ: სათამაშო სივრცეებში ქცევის წესების ამსახველი ვიზუალური ბარათების განთავსება (სათამაშოების გაზიარება, რიგის დაცვა), სუპერ მეგობრის ისტორიის წაკითხვა და სუპერ მეგობრის სერტიფიკატის გამოყენება მეგობრული ქცევების წასახალისებლად, თამაშის ინიცირების ამსახველი ვიზუალური ბარათების გამოყენება და პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირის გამოყენება. ძირითადი ემოციების მიზანმიმართული სწავლებისთვის აღმზრდელმა შეარჩია ოთხი ინტერვენციის დანერგვა 2-3 წლის ასაკის ბავშვების ჯგუფში, კერძოდ: კუს ტექნიკა, ემოციების აღმნიშვნელი სიტყვების სწავლება (ბრაზი, შიში, გაოცება, ზიზღი, სიხარული, მოწყენა) გახმოვანებით, ემოციებთან დაკავშირებული თამაშების ინტეგრირება გეგმაში და ხელის თოჯინების გამოყენება. პრობლემის გადაჭრის უნარის განვითარებისთვის,

აღმზრდელის მიზანი იყო ბავშვებს ესწავლათ სიტყვა „პრობლემა“, რისთვისაც შეირჩა ობოზა ბოზოს ისტორიის წაკითხვა დილის წრესა და წიგნიერების ცენტრში.

სურათი 4. აღმზრდელ 1-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა



სურათზე ნაცრისფერ კვადრატებში წარმოდგენილია დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლი და თითოეულ ეტაპზე ჯგუფის აღმზრდელის მიერ იდენტიფიცირებული პრობლემა და შერჩეული სტრატეგიები/ინტერვენციები. ნაცრისფერი ოვალი აჩვენებს კვლევის პროცესში განხორციელებულ სამუშაოდ შეფასებას TPOT ინსტრუმენტის, აღმზრდელთან ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების გამოყენებით. გარდამავალი ფერის ზოლი წარმოადგენს კვლევის დროის პერიოდს, ხოლო ცისფერ ფორმებში მოცემულია აღმზრდელის მხარდამჭერი აქტივობები.

შუალედური შეფასების შედეგებითა და მასზე დისკუსიით გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელის პრაქტიკაში გამოწვევას წარმოადგენდა მეგობრობის ხელშეწყობის სტრატეგიების ინდივიდუალიზებული გამოყენება, ბავშვების მიერ ზიზღის ემოციის იდენტიფიცირების სირთულე და ბავშვების მიერ ობოზას ისტორიის მათ რეალურ სიტუაციებთან დაკავშირება. მეგობრობის უნარის ინდივიდუალიზებული ხელშეწყობისთვის შეიცვალა აღმზრდელის მიერ შერჩეული ინტერვენციების დიზაინი. კერძოდ, მკვლევრისა და აღმზრდელის მიერ, ერთობლივი დისკუსიით, მოხდა კონკრეტული ბავშვების იდენტიფიცირება, რომლებიც საჭიროებდნენ

ინდივიდუალიზაციას და განისაზღვრა თუ კონკრეტულად რომელ რუტინულ აქტივობაში იქნებოდა აღმზრდელი ბავშვზე ორიენტირებული. დანერგვის პროცესმა გამოავლინა, რომ ინდივიდუალიზებული მიდგომების გამოყენება უფრო მოსახერხებელი და ეფექტური იყო არასტრუქტურირებული, თავისუფალი თამაშის დროს.

მეორე მნიშვნელოვანი მიგნება, რომელმაც შეცვალა აღმზრდელის ინტერვენციის დიზაინი დაკავშირებული იყო იმასთან, რომ პრობლემის გადაჭრის სოციალური ისტორიის პროაქტიულად, მხოლოდ მცირე ჯგუფებში წაკითხვა არ იყო საკმარისი. შესაბამისად, სუპერვიზიისა და კონსულტაციის შინაარსი ეთმობოდა, პრობლემის გადაჭრის ბარათების ბუნებრივ სიტუაციებში (როდესაც პრობლემა წარმოიქმნება ჯგუფში) რეაქტიულად გამოყენებას.

აღმზრდელი 2-ის შემთხვევაშიც, პირველადი შეფასების შედეგები, დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლის შესაბამისად გამოყენებულ იქნა პრობლემის იდენტიფიცირებისათვის. მკვლევრისა და აღმზრდელის მიერ დაკვირვების შედეგებზე დისკუსიით გამოიკვეთა, რომ მეგობრობის ხელშეწყობა უფრო მეტად რეაქტიულ ხასიათს ატარებდა, შესაბამისად აღმზრდელმა მიზნად დაისახა ისეთი სტრატეგიების გამოყენება, რომელიც შესაძლებლობას მისცემდა წინასწარ დაგეგმილად შეექმნა ბავშვებისთვის მეგობრობის უნარების სწავლებისა და გავარჯიშების შესაძლებლობები. აღმზრდელმა პრაქტიკაში დასანერგად შეარჩია ისეთი სტრატეგიები, როგორიცაა ვიზუალური რესურსების გამოყენება მეგობრობის წასახალისებლად, კერძოდ: ხელის თოჯინები, წიგნები და სუპერ მეგობრის ისტორია. ემოციების სწავლებასთან დაკავშირებით მთავარ გამოწვევად მხოლოდ რამდენიმე ემოციაზე ყურადღების ფოკუსირება აღინიშნა, შესაბამისად, ბავშვების ემოციური ლექსიკონის გასამრავალფეროვნებლად აღმზრდელმა შეარჩია ვიზუალური მასალების, გახმოვანების სტრატეგიისა და ემოციების გამომსახველი ხელის თოჯინების გამოყენება. პრობლემის გადაჭრის უნარების მხარდაჭერასთან დაკავშირებით, აღმზრდელის პრაქტიკაში არსებული პრობლემა ბავშვების დაბალი ჩართულობა იყო პრობლემის მოგვარებისა და

გამოსავლის მიების პროცესში. აღმზრდელმა შეარჩია შემდეგი სტრატეგიები: ვიზუალური მასალების გამოყენება (პრობლემის ნაბიჯების პოსტერები და ობოზა ბოზოს ისტორია), და პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი.

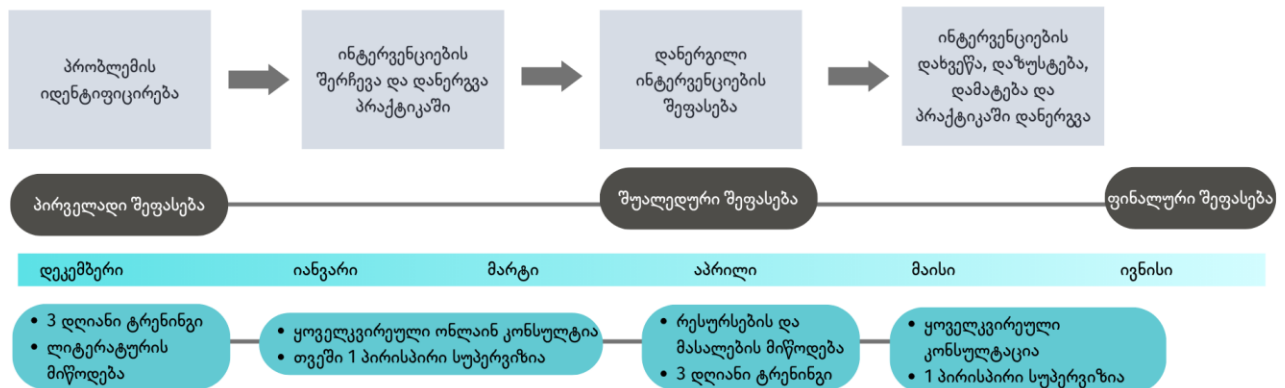
შუალედური შეფასების შედეგებითა და მასზე დისკუსიით კვლავ გამოიკვეთა გამოწვევები და განხორციელდა შერჩეული სტრატეგიების დაზუსტება და დამატება. ჯგუფში დამატებითი საჭიროება გამოვლინდა, რადგან ჯგუფში ჩაირიცხა ბავშვი, რომელიც კომუნიკაციას ჟესტურ ენაზე ამყარებდა. შესაბამისად, კვლევის პროცესში, აღმზრდელის მხარდაჭერის დიზაინი მოდიფიცირდა და ძირითადი აქცენტი გაკეთდა პირამიდის მოდელის სტრატეგიების გამოყენებაზე სმენის სირთულეების მქონე ბავშვთან. შედეგად, შეიქმნა დამატებითი ვიზუალური მასალები, რომელიც გრაფიკულად და ჟესტურ ენაზე იყო გამოსახული.

პირველი ეტაპის შემდგომ, დაიხვეწა ჯგუფის წესების იმპლემენტაცია. რადგან აღმზრდელის რეფლექსიით, გარკვეული გამოწვევაა სოციალურ და ემოციურ უნარებზე რეგულარული და თანმიმდევრული აქცენტირება, შეიქმნა სოციალურ-ემოციურ უნარებთან დაკავშირებული ქცევის წესები. შემუშავდა სამი წესი: „ვებმარები მეგობარს“ (მეგობრობა), „გამოვხატავ ემოციებს“ (ემოციები), „ვეძებ პრობლემის გადაჭრის გზებს“ (პრობლემის გადაჭრა). ამგვარი წესების დანერგვა ჯგუფში უნიკალური გამოცდილება იყო აღმზრდელი 2-ის შემთხვევაში, რაც ერთი მხრივ აჩვენებდა ჯგუფის საჭიროებების გათვალისწინებას, ხოლო მეორე მხრივ, სოციალური და ემოციური კომპეტენციების წახალისების მოქნილ მიდგომას.

სურათი 5. აღმზრდელ 2-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა

სურათზე ნაცრისფერ კვადრატებში წარმოდგენილია დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლი და თითოეულ ეტაპზე ჯგუფის აღმზრდელის მიერ იდენტიფიცირებული პრობლემა და შერჩეული სტრატეგიები/ინტერვენციები. ნაცრისფერი ოვალი აჩვენებს კვლევის პროცესში განხორციელებულ სამჯერად შეფასებას TPOT ინსტრუმენტის, აღმზრდელთან ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების გამოყენებით. გარდამავალი ფერის ზოლი წარმოადგენს კვლევის დროის პერიოდს, ხოლო ცისფერ ფორმებში მოცემულია აღმზრდელის მხარდაჭერი აქტივობები.

- მეგობრობის უნარების განვითარებაზე ხელშეწყობა არ არის წინასწარდაგეგმილი;
- ყველა ძირითად ემოციაზე არ კეთდება აქცენტი ბავშვებთან;
- ბავშვების დაბალი ჩართულობა პრობლემის მოგვარებისა და გამოსავლის ძიების პროცესში.
- ვიზუალური რესურსების გამოყენება მეგობრობის წასახალისებლად, კერძოდ: ხელის თოჯინები, წიგნები და სუპერმეგობრის ისტორია;
- ემოციებთან დაკავშირებული ვიზუალური მასალები, გახმოვანება და ემოციების ხელის თოჯინების გამოყენება.
- პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯების პოსტერები და ობოზას ისტორია.
- მეგობრობის, ემოციებისა და პრობლემის გადაჭრის უნარების განვითარება საჭიროების მქონე ბავშვებთან არ ხდებოდა წინასწარდაგეგმილი სტრატეგიებისა და შესაბამისი რესურსების გამოყენებით.
- ქესტურ ენაზე ემოციების აღმნიშვნელი ქესტების გამოყენება და ვიზუალური ბარათების დანერგვა;
- სოციალურ და ემოციურ უნარებთან დაკავშირებული ჯგუფის წესების დანერგვა;
- პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირის გამოყენება ბავშვების მიერ გამოვლენილ სოციალურ და ემოციურ უნარებზე.



აღმზრდელი 3-ის მიერ, პირველადი შეფასების შედეგების გამოყენებით, განისაზღვრა პრაქტიკაში არსებული გამოწვევები. ჯგუფში ბავშვები ერთმანეთთან შერჩევითად მეგობრობდნენ, ხოლო არსებულ ქცევის წესებს ხშირად არღვევდნენ. აღმზრდელმა მიზნად დაისახა ბავშვებს უკეთ გაეცნოთ ერთმანეთი და პრიორიტეტული ქცევის წესების შესრულება ესწავლათ, რისთვისაც შეარჩია ისეთი სტრატეგიები, როგორიცაა მისალმების დაფა და ვინ არ არის დაფა. აღნიშნული სტრატეგიების დანერგვის პროცესში, მალევე, აღმზრდელმა მკვლევართან კონსულტაციის პროცესში აღმოაჩინა, რომ მისალმების დაფას ბავშვები შერჩევითაც იყენებდნენ ერთმანეთთან, რაც კიდევ უფრო უსვამდა ხაზს ზოგიერთი ბავშვის მიერ სხვების გარიყვას. შესაბამისად, აღნიშნული ტექნიკის გამოყენება კვლევის პროცესში შეწყდა, რადგან არ აჩვენა პრაქტიკული ღირებულება დასახული მიზნის მისაღწევად.

შუალედური შეფასების შედეგების განხილვისას გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელს კვლავ იგივე გამოწვევები ჰქონდა პრაქტიკაში. დამატებით წამოჭრილი პრობლემა კოლეგებს შორის თანამშრომლობას ეხებოდა. აღმზრდელის იდენტიფიცირებით ჯგუფში მომუშავე კოლეგები სხვადასხვა მიდგომებს ავლენდნენ ბავშვებთან. ამ პრობლემაზე

რეაგირებისთვის, მკვლევრის ინტერვენციების დიზაინი შეიცვალა და აქცენტი გაკეთდა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე. აღმზრდელმა კოლეგასთან როლების განაწილების სტრატეგია შეარჩია, ხოლო ბავშვების სოციალურ და ემოციურ უნარებთან დაკავშირებული მიზნები უცვლელად დარჩა, თუმცა დაიხვეწა სტრატეგიები.

აღმზრდელ 3-თან, შეფასების შედეგად გამოვლენილი საჭიროებების მიხედვით, ფუნდამენტურად შეიცვალა მკვლევრის სუპერვიზიის სტილი. კონსულტაციების პროცესში გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელი არ იყო ბოლომდე დარწმუნებული საკუთარ თავში, თუ რამდენად სწორად იყენებდა შერჩეულ სტრატეგიებს და ეძებდა ისეთ მასალებს, სადაც მკაფიოდ და კონკრეტულად ნახავდა სტრატეგიების გამოყენების მაგალითებს. რადგან ამგვარი ვიდეო რესურსი ინგლისურენოვანი და ამერიკული საბავშვო ბაღის კონტექსტში არსებობს, მკვლევრისა და აღმზრდელის მიერ მოხდა პრაქტიკაში შებრუნებული სუპერვიზიის ტექნიკის გამოყენება. იმის ნაცვლად, რომ მკვლევარი ყოფილიყო დამკვირვებელი, შეიცვალა როლები. მკვლევარი ჩაერთო ჯგუფთან მუშაობაში, ხოლო აღმზრდელმა მორგო დამკვირვებლის როლი. ეს გამოცდილება უნიკალური იყო აღმზრდელ 3-ის შემთხვევაში და აღსანიშნავია, რომ მის საჭიროებებზე მორგებულმა დიზაინმა მას შესაძლებლობა მისცა რეალური მაგალითით დაენახა სტრატეგიების გამოყენება. გარდა ამისა, სუპერვიზიის შემდგომი განხილვის დროს, მკვლევრის გულწრფელი და თვითკრიტიკული რეფლექსია, აღმზრდელისთვის გახდა მაგალითი, თუ როგორ შეიძლება საკუთარი პრაქტიკის ძლიერი და სუსტი მხარეების იდენტიფიცირება. დამატებით, შებრუნებული როლებით განხორციელებულმა სუპერვიზიამ, აღმზრდელს მისცა დაკვირვების უნარების გავარჯიშების შესაძლებლობა.

სურათი 6. აღმზრდელ 3-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა

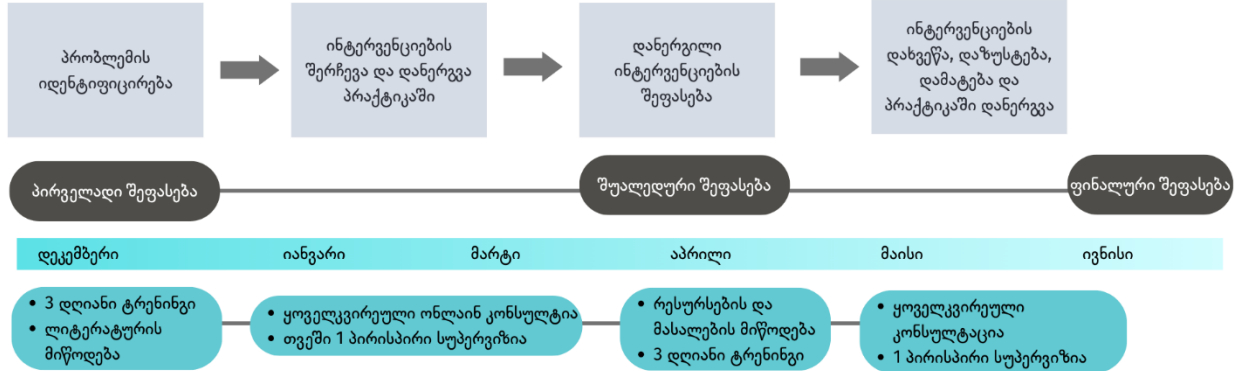
სურათზე ნაცრისფერ კვადრატებში წარმოდგენილია დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლი და თითოეულ ეტაპზე ჯგუფის აღმზრდელის მიერ იდენტიფიცირებული პრობლემა და შერჩეული სტრატეგიები/ინტერვენციები. ნაცრისფერი ოვალი აჩვენებს კვლევის პროცესში განხორციელებულ სამჯერად შეფასებას TPOT ინსტრუმენტის, აღმზრდელთან ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების გამოყენებით. გარდამავალი ფერის ზოლი წარმოადგენს კვლევის დროის პერიოდს, ხოლო ცისფერ ფორმებში მოცემულია აღმზრდელის მხარდამჭერი აქტივობები.

- ბავშვების ერთმანეთთან შერჩევითად მეგობრობა;
- ჯგუფის წესების ხშირი დარღვევა;
- ემოციების სწავლება მოკლევადიანად, 1 კვირის თემის ფარგლებში მიმდინარეობს;
- ბავშვებს შორის ხშირი კონფლიქტები გაზიარებასთან დაკავშირებით.

- მისალმების დაფა და ვინ არ არის დაფა;
- ემოციებთან დაკავშირებული თამაშების გამოყენება ყოველდღიურად, კუს ტექნიკის დანერგვა (ასევე მშობლებთან გაზიარება), ემოციის განახლებული ბარათების დამზადება, ემოციების გახმოვანება;
- პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯების პოსტერი, გამოსავლის გზების ბარათები.

- მისალმების დაფამ კიდევ უფრო გააღრმავა ბავშვებს შორის ერთმანეთთან შერჩევითი კომუნიკაცია;
- პირველ ეტაპზე არსებული გამოწვევები შენარჩუნდა;
- კოლეგებს შორის განსხვავებული მიდგომები.

- ქცევის წესებისა და პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირის კომინაციაში გამოყენება;
- ვინ არ არის დაფის რეგულარული გამოყენება;
- სუპერმეგობრის ისტორია;
- ბრაზის მართვის პოსტერი;
- კუს ისტორიის ინდივიდუალურად გამოყენება კონკრეტულ ბავშვებთან;
- ემოციებთან დაკავშირებული წიგნები;
- ობობას ისტორია;
- კოლეგასთან როლების გაყოფა.

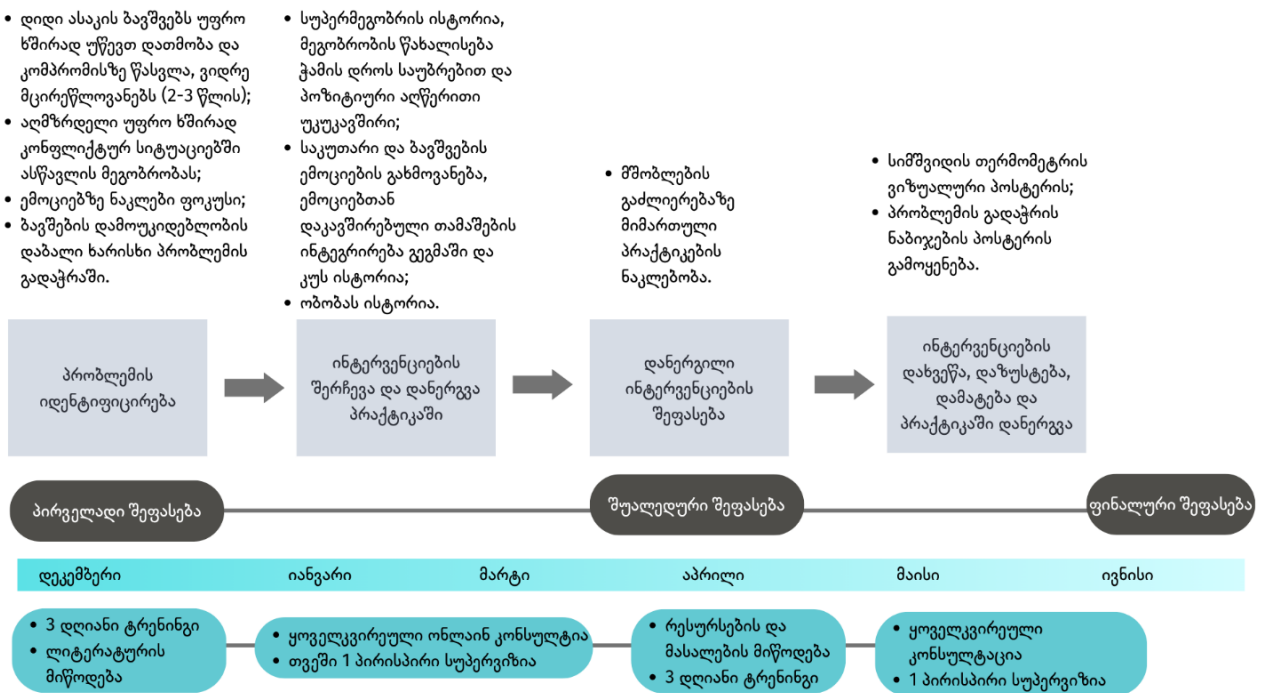


აღმზრდელი 4-ის შემთხვევაში, პირველ ეტაპზე, შემდეგი გამოწვევები გამოიკვეთა. შედარებით დიდი ასაკის ბავშვებს (4-5 წლის) უფრო ხშირად უწევდათ დათმობა და კომპრომისზე წასვლა, ვიდრე მცირეწლოვანებს (2-3 წლის). ამავდროულად, ბავშვების მეგობრული ქცევები უმეტესად შეუმჩნეველი რჩებოდა აღმზრდელისთვის და უმეტესწილად კონფლიქტური სიტუაციების დროს მოუწოდებდა ბავშვებს მეგობრობისკენ. აღნიშნული გამოწვევაზე რეაგირებისთვის დაიგეგმა შემდეგი სტრატეგიების გამოყენება: სუპერ მეგობრის ისტორია, მეგობრობის წახალისება ჭამის დროს საუბრებით და პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი. აღმზრდელისთვის საყურადღებო აღმოჩნდა სამ ბაზისურ ემოციაზე არსებული მისი ფოკუსი და გადაწყვიტა ბავშვების ემოციური ლექსიკონის გამრავალფეროვნებაზე ზრუნვა. აღმზრდელმა შერჩეული სტრატეგიები, კერძოდ, საკუთარი და ბავშვების ემოციების გახმოვანება, ემოციებთან დაკავშირებული თამაშების ინტეგრირება გეგმაში და კუს ისტორია, ორი თვის განმავლობაში ინერგებოდა შერეული ასაკის ბავშვების ჯგუფში. პრობლემის გადაჭრის უნარების სწავლებასთან დაკავშირებით მთავარი გამოწვევა ბავშვების დაბალი ჩართულობა და დამოუკიდებლობა იყო პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებულ სიტუაციებში. აღმზრდელმა შეარჩია მხოლოდ ობობა ბობოს ისტორიის გამოყენება,

რადგან მიიჩნია, რომ სხვადასხვა ასაკის ბავშვებისთვის ყველაზე მარტივად აღქმადი და გასაგები იქნებოდა. დანერგვის პროცესში აღმზრდელმა ისტორია დაბეჭდილი სახით შეიტანა და წიგნიერების ცენტრში განათავსა, სადაც მცირე ჯგუფებში უკითხავდა ბავშვებს.

შუალედურ ეტაპზე, აღმზრდელმა შერჩეული მიზნები უცვლელად დატოვა, თუმცა დაამატა სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მიზანმიმართული სწავლებისთვის დამატებით რამდენიმე ინტერვენცია, როგორიცაა სიმშვიდის თერმომეტრის ვიზუალური პოსტერისა და პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯების პოსტერის გამოყენება. დამატებით, აღმზრდელმა მშობლების გაძლიერების მხარდაჭერაზე ორიენტირებული სტრატეგიების დანერგვა გადაწყვიტა, როგორიცაა მშობლებთან სოციალურ-ემოციურ უნარებთან დაკავშირებული მასალების გაზიარება.

სურათი 7. აღმზრდელ 4-თან განხორციელებული კვლევის ეტაპების აღწერა



სურათზე ნაცრისფერ კვადრატებში წარმოდგენილია დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლი და თითოეულ ეტაპზე ჯგუფის აღმზრდელის მიერ იდენტიფიცირებული პრობლემა და შერჩეული სტრატეგიები/ინტერვენციები. ნაცრისფერი ოვალი აჩვენებს კვლევის პროცესში განხორციელებულ სამეჯერად შეფასებას. გარდამავალი ფერის ზოლი წარმოადგენს კვლევის დროის პერიოდს, ხოლო ცისფერ ფორმებში მოცემულია აღმზრდელის მხარდამჭერი აქტივობები.

6. დისკუსია

6.1. სოციალური და ემოციური უნარების ხელშეწყობა 2-დან 5 წლამდე ასაკის ბავშვებში

კვლევა მიზნად ისახავდა შეესწავლა როგორია აღმზრდელების აღქმები და სტრატეგიები სოციალური და ემოციური კომპეტენციების შესახებ და როგორ იცვლება ეს აღქმები და სტრატეგიული მიდგომები ინტერვენციების შედეგად. კვლევამ, რომელიც მოიცავდა საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვებასა და ინტერვიუებს, აღმზრდელების ტრენინგს, კონსულტაციასა და სუპერვიზიას, გამოკვეთა აშკარა ტრანსფორმაცია, როგორც აღმზრდელების ხედვებში, ასევე მათ პრაქტიკულ მოქმედებებში. პირამიდის მოდელის დანერგვამ ოთხივე ასაკობრივ ჯგუფში მნიშვნელოვანი პროგრესი გამოავლინა აღმზრდელთა პრაქტიკის გაუმჯობესების თვალსაზრისით. საერთო ჯამში, კვლევის პროცესში აღმზრდელების ძირითადი პრაქტიკა 44%-დან 71% - მდე გაიზარდა, ხოლო საყურადღებო ნიშნები ყველა შემთხვევაში შემცირდა, ზოგ შემთხვევაში კი მთლიანად აღმოიფხვრა. აღნიშნული შედეგი მიუთითებს იმაზე, რომ პირამიდის მოდელი ეფექტურად უწყობს ხელს აღმზრდელთა პროფესიული პრაქტიკის განვითარებას და მათი შესაძლებლობების გაძლიერებას ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მხარდასაჭერად.

კვლევის დასაწყისში ყველა ჯგუფში მაღალი იყო სტრუქტურული კომპონენტების შეფასება, როგორებიცაა განრიგი, რუტინა, აქტივობები, ტრანზიციები, რაც მიუთითებს აღმზრდელების მიერ პირამიდის მოდელის პირველი შრის ინტერვენციების განხორციელებაზე, რაც დაკავშირებულია მაღალი ხარისხის მხარდამჭერი გარემოს შექმნასთან. ამავდროულად, დაბალი მაჩვენებლები ქცევის მოლოდინების ჩამოყალიბებაში, ბავშვებისთვის მკაფიო ინსტრუქციების მიწოდებასა და მშობლების მხარდაჭერაში, წარმოაჩენს, რომ პირამიდის მოდელის პირველი შრის პრაქტიკა სრულყოფილად არ ხორციელდებოდა საგანმანათლებლო ჯგუფებში. კვლევები

გვაჩვენებს, რომ ადრეული ასაკის ბავშვებთან მომუშავე პრაქტიკოსები იშვიათად იყენებენ უნივერსალური მხარდაჭერის სტრატეგიებს რთული ქცევების პრევენციისა და ყველა ბავშვის სოციალური და ემოციური განვითარების ხელშეწყობისთვის (Noh, Steed, & Kim, 2016; Steed et al., 2023).

აღსანიშნავია, რომ მიუხედავად შედარებით მაღალი საწყისი მაჩვენებლებისა მხარდამჭერი გარემოს ფორმირების კომპონენტებში, შუალედურ და ფინალურ ეტაპზეც ამ ელემენტებში ზრდა შეინიშნება. ეს კი მიუთითებს, რომ ინტერვენციამ არა მხოლოდ დააკმაყოფილა მინიმალური მოთხოვნები, არამედ გააძლიერა არსებული პრაქტიკის ხარისხიც. მსგავსი ტენდენცია ვლინდება საერთაშორისო კვლევებშიც, რომლის მიხედვითაც, პროფესიული განვითარების სტრუქტურირებული პროცესები გავლენას ახდენს არა მხოლოდ პრაქტიკის სუსტ მხარეებზე, არამედ ავითარებს პრაქტიკოსის უკვე არსებულ უნარებსაც (Hemmeter, Snyder, & Fox, 2017; Arthur-Kelly et al., 2016).

ამავდროულად, მიუხედავად სტრუქტურირებული გარემოს უზრუნველყოფის უნარისა, აღმზრდელებს განსაკუთრებული გამოწვევები ჰქონდათ იმ კომპონენტებში, რომლებიც ბავშვების სოციალური და ემოციური უნარების განვითარებას უკავშირდება. ეს მიგნება თანხვედრაშია სხვა ქვეყნებში ჩატარებული კვლევის შედეგებთან, რომლებიც აჩვენებს, რომ ადრეული განათლების პრაქტიკოსებისთვის სოციალური და ემოციური სწავლების მიდგომების დანერგვა სირთულეს წარმოადგენს (Luo, Snyder, Clark, & Hong, 2017; Rakap, Balikci, Kalkan, & Aydin, 2018). ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობი პრაქტიკების დაბალი ხარისხი შეიძლება რამდენიმე ფაქტორით აიხსნას. საქართველოში ჩატარებულმა აღმზრდელების ფოკუს ჯგუფების კვლევამ აჩვენა, რომ აღმზრდელები სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებული რესურსებისა და ტრენინგების საჭიროებაზე მიუთითებენ (Steed et al., 2023). სოციალური და ემოციური სწავლების იმპლემენტაციის დაბალი დონე, შეიძლება უკავშირდებოდეს როგორც პროფესიული გადამზადების ნაკლებობას, ასევე, ისეთ სისტემურ ბარიერებს, როგორიცაა დიდი ჯგუფები ან ადმინისტრაციული მხარდაჭერის არ არსებობა (Heo et al., 2014).

კვლევის პროცესში TPOT ინსტრუმენტით გამოვლენილი მაჩვენებლების ზრდა შუალედურ და საბოლოო ეტაპზე, განსაკუთრებით ისეთ ელემენტებში, რომლებიც სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების მხარდაჭერას უკავშირდება (მაგალითად, ემოციების სწავლება, პრობლემის გადაჭრა, მეგობრობის უნარები) მიუთითებს აღმზრდელების მიერ სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მხარდამჭერი პრაქტიკის გაუმჯობესებაზე. რაოდენობრივი შედეგები დასტურდება წინამდებარე კვლევის თვისებრივი ნაწილით, როგორც აღმზრდელების ინტერვიუების, ასევე საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერების ანალიზით. პროფესიული განვითარების ინტერვენციების შედეგად პრაქტიკის ზრდის დადებითი დინამიკა ფართოდ არის დოკუმენტირებული საერთაშორისო ლიტერატურაში (Hemmeter et al, 2016; Hemmeter et al., 2017; Arthur-Kelly et al., 2017).

განვიხილოთ ოთხივე ჯგუფის აღმზრდელების საერთო სურათი და ძირითადი ტენდენციები TPOT-ის საკვანძო ელემენტების - მეგობრობის, ემოციური კომპეტენციისა და პრობლემის გადაჭრის უნარების ხელშემწყობი სტრატეგიების გამოყენების კრილში.

6.2. მეგობრობის ხელშემწყობი სტრატეგიების გამოყენება

ინტერვენციების დაწყებამდე აღმზრდელები ძირითადად ბავშვების ქცევით გამოვლინებებზე იყვნენ ფოკუსირებულნი და შესაბამისად, მეგობრობასაც მოიაზრებდნენ ისეთი დაკვირვებადი ქცევების ერთობლიობად, როგორიცაა დათმობა, რიგის დაცვა, ერთად თამაში. გამოვლენილი აღქმა მეგობრობის გაგების ვიწრო წარმოდგენაზე მიუთითებს, რადგან კვლევები მეგობრობის შესახებ გვთავაზობენ განსხვავებულ აქცენტებს ამ კომპეტენციის განმარტებაში, ყურადღებას ამახვილებენ რა ბავშვების მიერ ერთმანეთის მოწონებაზე (Bukowski et al., 1996;), პოზიტიურ ინტერაქციასა და თამაშის კოორდინაციაზე (Youngblade, Park, & Belsky, 1993), ასევე გაზიარებულ წარმოსახვით თამაშებზე, რასაც ურთიერთობაში ინტიმურობის

კომპონენტი შემოაქვს (Howes, 1996). შუალედურ ინტერვიუს შედეგებში უკვე თვალსაჩინოდ გამოიკვეთა, რომ აღმზრდელები მეგობრობას უფრო სიღრმისეულად აღიქვამდნენ, რადგან აქცენტის გაკეთება დაიწყეს მეგობრულ ურთიერთობებში თანაბარი უფლებების უზრუნველყოფაზე. მაგალითად, დათმობის ნაცვლად გამოკვეთდნენ გაზიარებას. საბოლოო შედეგების ანალიზი კი ცხადყოფს, რომ აღმზრდელები მეგობრობას იაზრებენ, როგორც კომპლექსურ სოციალურ კომპეტენციას, რომელიც აერთიანებს ემპათიას, ასერტულობას, კონფლიქტის მართვის უნარსა და პოზიტიურ კომუნიკაციას. აღმზრდელების პერსპექტივის ცვლილება შესაბამისობაშია ლიტერატურაში არსებულ მეგობრობის კომპეტენციის განმარტებასთან, რომლის მიხედვითაც ის რამდენიმე ფუნდამენტურ უნარს მოიცავს, მათ შორის, გაზიარებას, რიგის დაცვას, თამაშის ორგანიზებას, დახმარებას, ინიციატივის გამოჩენასა და ინიციატივაზე რეაგირებას, კომპლიმენტების თქმას, ბოდიშის თქმასა და მიღებას (Meyer et al., 2020).

აღმზრდელების ინტერვენციებამდელი სტრატეგიები ძირითად შემთხვევებში იყო ზოგადი, დირექტიული და რეაქტიული, მაგალითად პირდაპირი მითითებები („ბავშვებს ვეუბნები, ერთად ითამაშონ“) ან სიტუაციების შექმნა („მეგობართან მივიყვანე“), მეგობრობის კონკრეტული უნარების მიზანმიმართული სწავლების გარეშე. გამოვლენილ სტრატეგიებში ყურადღება არ მახვილდება ბავშვების სურვილებსა და პრეფერენციებზე, რაც შესაძლოა, მეგობრობის კომპეტენციის განვითარების დამაბრკოლებელი ფაქტორი იყოს. სოციოლოგიური პერსპექტივის მიხედვით ბავშვების სოციალიზაცია არ არის მხოლოდ უფროსებისგან სწავლის პროცესი, არამედ ისინი ქმნიან საკუთარ რუტინებსა და წესებს ერთმანეთთან ინტერაქციაში, რითაც ხშირად თავს არიდებენ ზრდასრულის ავტორიტეტს (Corsaro, 2003). ამავდროულად, ბოლო წლებში, განსაკუთრებული აქცენტი კეთდება ბავშვის ავტონომიურობაზე (Katsiada, Roufidou, Wainwright, & Angeli, 2018), რაც მოიცავს ბავშვის ავტონომიას ჩამოაყალიბოს და შეინარჩუნოს მეგობრობა (Alvarez-Miranda, 2019; Corsaro, 2015).

მეგობრობის აღქმის ცვლილების პარალელურად აღმზრდელებმა დაიწყეს ბავშვების ურთიერთობებზე უფრო სიღრმისეული დაკვირვება და ანალიზი. მეგობრობის ცნების გადააზრების პარალელურად დაიხვეწა და გამრავალფეროვნდა მეგობრობის უნარების ხელშემწყობი პრაქტიკული სტრატეგიების გამოყენებაც. აღმზრდელებმა დაიწყეს ვიზუალური დამხმარე საშუალებების აქტიური გამოყენება პროსოციალური ქცევების გასაცნობად, დახმარებისა და ინიციატივის მოდელირება და საჭიროებისამებრ, ინდივიდუალიზებული მხარდაჭერა. კვლევები ხაზს უსვამს მხარდამჭერი ზრდასრულის როლს ბავშვებს შორის ჯანსაღი სოციალური ინტერაქციის ჩამოყალიბებაში. ბავშვებს სჭირდებათ გულისხმიერი ფასილიტატორი (Katsiada et al., 2018; Carter, 2022), ექსპლიციტური დახმარება მეგობრობისთვის საჭირო სტრატეგიების გამოყენებაში (Acar, Hong, & Wu, 2017) და როლური მოდელი (Varghese, 2019), რათა გაუმჯობესდეს მათი მეგობრობის უნარები.

ამრიგად, TPOT-ის შედეგებით დაფიქსირებული პრაქტიკის გაუმჯობესება მეგობრობის უნარების ხელშემწყობის მიმართულებით სრულ თანხვედრაშია დაკვირვებისა და ინტერვიუებით გამოვლენილ შინაარსობრივ ცვლილებებთან, რაც გვამღევეს საფუძველს დავასკვნათ, რომ მეგობრობის უნარების ხელშემწყობი სტრატეგიების დანერგვა პრაქტიკაში გავლენას ახდენს აღმზრდელების პერსპექტივების გაფართოებასა და მიზანმიმართული სტრატეგიების გამრავალფეროვნებაზე.

6.3. ემოციური კომპეტენციის ხელშემწყობი სტრატეგიების გამოყენება

ემოციების გამოხატვის სწავლება TPOT ინსტრუმენტის ერთ-ერთი ელემენტია, რომელიც აფასებს თუ რამდენად მიზანმიმართულად და პროაქტიულად მუშაობენ აღმზრდელები ბავშვების ემოციური კომპეტენციების განვითარებაზე. კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ ინტერვენციების დანერგვის შედეგად აღმზრდელების მაჩვენებლები ემოციების სწავლებაში გაიზარდა, რაც ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობი მიდგომების გამოყენების ზრდაზე მიუთითებს. TPOT ინსტრუმენტის შედეგებთან შესაბამისობაშია

აღმზრდელებთან ჩატარებული ინტერვიუსა და საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების თვისებრივი ანალიზის შედეგებიც, რომელიც ავლენს, რომ აღმზრდელების ხედვამ ემოციებთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანი ტრანსფორმაცია განიცადა და წინასწარდაგეგმილი სტრატეგიების გამოყენება გამრავალფეროვნდა.

კვლევის საწყის ეტაპზე აღმზრდელები ყურადღებას მხოლოდ სამ ემოციაზე (სიხარული, ბრაზი, მოწყენა) ამახვილებდნენ და უფრო მეტად განიხილავდნენ ბავშვების ქცევასთან დაკავშირებით და არა როგორც შინაგან მდგომარეობას. მსგავსი ტენდენცია გამოვლინდა ჩინეთსა და თურქეთში ჩატარებული კვლევებით, რომლის მიხედვითაც სკოლამდელ დაწესებულებაში მომუშავე პრაქტიკოსები იშვიათად განიხილავდნენ ემოციებს ჯგუფში და ემოციური კომპეტენცია არ იყო დეკლარირებული სასწავლო მიზანი (Luo et al., 2017; Rakap et al., 2018). კვლევის საწყის ეტაპზე გამოვლენილი დამოკიდებულება „უსიამოვნო“ ემოციების „სასიამოვნოდ“ შეცვლისაკენ („მოდით ისე ვქნათ, რომ გამხიარულდე“, „მოწყენილი სახე არ დამანახო“) შესაძლოა ასახავდეს როგორც პედაგოგიურ პრაქტიკაში გავრცელებულ მიდგომებს, ასევე კულტურულ ნორმებს.

ინტერვენციების შედეგად აღმზრდელების ემოციური ლექსიკონი უფრო მრავალფეროვანი გახდა და მოიცვა ისეთი ემოციები, როგორიცაა შიში, სირცხვილი, სევდა, გაოცება, ზიზღი, იმედგაცრუება, შეწუხება, კმაყოფილება. ამასთანავე უსიამოვნო ემოციების მყისიერად შეცვლის ტენდენცია აღარ დომინირებდა, არამედ აღმზრდელების ფოკუსმა ბავშვების ემოციების დაკვირვებასა და მიზეზების აღმოჩენისკენ გადაინაცვლა. კვლევები აჩვენებს, რომ პრაქტიკოსს, რომელსაც თავად აქვს კარგად განვითარებული ემოციური წიგნიერება, უფრო მეტად შეუძლია კონკრეტული სასწავლო სიტუაციების გამოყენება და სწორად რეაგირება (Coppock, 2007; Dyrda & Przybylska, 2005).

ინტერვენციების შედეგად გაიზარდა როგორც აღმზრდელების ცოდნა ბავშვებში სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობ სტრატეგიებზე, ასევე, მათი პრაქტიკაში წინასწარდაგეგმილად და მიზანმიმართულად გამოყენება. საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების შედეგებით დასტურდება, რომ

აღმზრდელები იყენებდნენ თავიანთი და ბავშვების ემოციების გახმოვანების სტრატეგიას, ხელის თოჯინებს, იმიტაციის თამაშებს, ემოციების ხატვას, ემოციური რეგულაციის ვიზუალურ დამხმარე საშუალებებს, წიგნის კითხვის დროს პერსონაჟის ემოციებზე მსჯელობასა და ზღაპრების შეთხზვას. წარმოდგენილი სტრატეგიები ბავშვების ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობის ეფექტიან ინტერვენციებს მიეკუთვნება (Joseph et al., 2020), რაც შესაძლებლობას გვაძლევს ვივარაუდოთ, რომ პრაქტიკის ცვლილება დადებითად აისახა ბავშვების ემოციურ უნარებზე. კვლევები ცხადყოფს, რომ თამაშები, ვიზუალური მასალები (Hromek & Roffey, 2009; Bezzina & Camilleri, 2020) და ამბების თხრობა (Poventud et al., 2015) ბავშვებს ეხმარება სხვადასხვა ემოციის ვერბალიზებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ აღმზრდელები ნერგავდნენ ემოციური რეგულაციის მხარდამჭერ ტექნიკებს მცირე ჯგუფებთან (მაგალითად, კუს ისტორია, ბრაზის თერმომეტრი, დამშვიდების პოსტერი), ინდივიდუალიზებული მიდგომის იმპლემენტაცია კვლავ გამოწვევად დარჩა.

6.4. პრობლემის გადაჭრის ხელშეწყობი სტრატეგიების გამოყენება

პრობლემის გადაჭრის სწავლება TPOT ინსტრუმენტით გამოვლენილი ყველაზე სუსტი წერტილი იყო აღმზრდელების პრაქტიკაში. მიუხედავად იმისა, რომ ინტერვენციების შედეგად პრობლემის გადაჭრის პრაქტიკის მაჩვენებელი გაიზარდა, სხვა კომპონენტებთან შედარებით მაინც ყველაზე დაბალი დარჩა. ეს კი მიგვანიშნებს იმაზე, რომ პრობლემის გადაჭრის უნარებზე მუშაობა აღმზრდელებისთვის დიდი გამოწვევაა, რაც დასტურდება როგორც აღმზრდელებთან ჩატარებული ინტერვიუს, ასევე, საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების შედეგებით.

კვლევის დასაწყისში აღმზრდელები პრობლემის გადაჭრას აღიქვამდნენ, როგორც კონკრეტულ სიტუაციაზე რეაგირებას, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ბავშვებს შორის უთანხმოება იწყებოდა, რაც პრობლემის გადაჭრის კომპეტენციის ვიწრო გაგებაზე მიუთითებს. მაშინ როცა, პრობლემის გადაჭრა განიმარტება ისეთ შემეცნებით უნარად, რომელიც საჭიროებს პრობლემის ან დილემის გონებრივ წარმოდგენას, გადაჭრის გზების დაგეგმვას, გეგმების განხორციელებას, შეცდომების შეფასებასა და ცვლილებას კონკრეტული ამოცანის შესრულებისას (Zelazo, Carter, Reznick, & Frye, 1997; Zelazo, Müller, Frye, & Marcovitch, 2003). ადრეულ ასაკში პრობლემის გადაჭრის უნარი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს კონსტრუირების ტიპის თამაშებში, სადაც ბავშვებს უწევთ დაგეგმონ როგორ ააგონ გარკვეული სტრუქტურები და შექმნან დიზაინი (Gold, Elicker, Evich, Mishra, Howe, & Weil, 2021).

კვლევის დასაწყისში აღმზრდელების მეთოდები ძირითადად პირდაპირ მითითებებსა და დარიგებებს მოიცავდა, მაგალითად: „მიდი, უთხარი არ წაართვას“, „სთხოვე“, „რიგში დადექი“. ამ დროს აღმზრდელები უფრო მეტად თავად წყვეტდნენ ყველაფერს, ბავშვებს კი ნაკლებად ჰქონდათ შანსი, დამოუკიდებლად ეფიქრათ პრობლემაზე ან მის მოგვარებაზე. მიუხედავად იმისა, რომ შუალედურ ეტაპზე შეიმჩნევა პრობლემის გადაჭრის უნარების ხელშეწყობაში ბავშვების ავტონომიურობაზე აქცენტი, კვლევის ამ ეტაპზეც, აღმზრდელების ინტერვიუებსა და დაკვირვების მონაცემებში ვლინდება პირდაპირი მითითებები. წინამდებარე კვლევის შედეგები, აღმზრდელების დომინანტურ როლზე პრობლემის გადაჭრისა და კონფლიქტის მოგვარების სიტუაციებში, თანხვედრაშია როზენტალისა და გატის (Rosenthal & Gatt, 2010) კვლევასთან, რომელიც პროგრამა „ვსწავლობთ ერთად ცხოვრებას“ დანერგვასა და თანმხლებ შედეგებს აჩვენებს 1-დან 6 წლამდე ასაკის ბავშვებთან მომუშავე პრაქტიკოსებში. კვლევა მიუთითებს, რომ ბავშვების კონფლიქტურ სიტუაციებში, აღმზრდელები მოსამართლის როლს ირგებენ და ცდილობენ დაადგინონ, ვინ არის მართალი და ვინ მტყუანი, ვინ დაიწყო კონფლიქტი და ვინ არის მსხვერპლი.

საბოლოო ინტერვიუს შედეგებმა აჩვენა აღმზრდელების გაფართოებული ხედვა პრობლემის გადაჭრის უნართან დაკავშირებით. შეიძლება ითქვას, რომ პრობლემის გადაჭრის უნარების საჭიროებას ადრე აღმზრდელები მხოლოდ კონფლიქტის დროს ხედავდნენ, საბოლოოდ კი პრობლემის აღქმაში ბავშვების ინდივიდუალურ გამოწვევებსაც მიაქციეს ყურადღება. თუმცა, კვლევის საბოლოო ეტაპზე, პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში, როგორც TPOT ინსტრუმენტის, ასევე დაკვირვების შედეგებით, შუალედურ მონაცემებთან შედარებით მნიშვნელოვანი პროგრესი არ დაფიქსირებულა და აღმზრდელების დირექტიული ჩარევა კვლავ დომინანტური დარჩა. აღნიშნული შედეგები შეიძლება აიხსნას 2022 წელს ჩატარებული ადრეული განათლების დიაგნოსტიკური კვლევის შედეგებით, რომელიც აჩვენებს, რომ აღმზრდელების პრაქტიკა საქართველოში უმეტესად არ არის ბავშვზე ორიენტირებული (PPMI, 2022).

კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ განხორციელებული ინტერვენციების შედეგად საერთო დინამიკა პოზიტიურია, თუმცა რჩება გარკვეული საკითხები, რაც საჭიროებს ხანგრძლივ და კომპლექსურ მხარდაჭერას.

6.5. მშობლების მხარდამჭერი სტრატეგიების გამოყენება

პირამიდის მოდელის დაკვირვების ინსტრუმენტის (TPOT) თავდაპირველი შედეგები აჩვენებს, რომ აღმზრდელების პრაქტიკაში, მიუხედავად მშობლებთან კომუნიკაციის მაღალი მაჩვენებლისა, მშობლების გაძლიერებაზე ორიენტირებული სტრატეგიების გამოყენება დაბალი იყო. მსგავსი ტენდენცია დაადასტურა აღმზრდელებთან ჩატარებულმა ინტერვიუების თვისებრივმა ანალიზმაც. მიუხედავად იმისა, რომ აღმზრდელები გამოწვევად თვლიდნენ მშობლების დაბალ ცნობიერებას სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებით, მათი კომუნიკაციის შინაარსი ოჯახებთან არ იყო დაკავშირებული კონკრეტულად ამ უნარების მნიშვნელობის გააზრებასა და ხელშეწყობის გზებზე.

კვლევის საწყის ეტაპზე, ოთხივე აღმზრდელის მიდგომები მშობელთა გაძლიერების მიმართულებით, ძირითადად, ინფორმაციული ხასიათის იყო. ისინი ცდილობდნენ მშობლებისთვის აეხსნათ ბალის, როგორც განმავითარებელი გარემოს, მნიშვნელობა, გაეცნოთ ახალი სტანდარტები და თამაშზე დაფუძნებული სწავლების პრინციპები. ამ ეტაპზე, მშობლებისთვის კონკრეტული სტრატეგიებისა და ინსტრუმენტების შეთავაზება ნაკლებად იყო გამოკვეთილი. აღმზრდელები აღნიშნავდნენ კიდევ, რომ მშობლებისთვის ახალი მიდგომების სრულყოფილად ახსნა და მათი აქტიური ჩართვა ბავშვებთან სახლის პირობებში სირთულეებთან იყო დაკავშირებული.

კვლევის შუალედურ ეტაპზე, განსაკუთრებით პირამიდის მოდელის დანერგვის კონტექსტში, აღმზრდელების სტრატეგიები უფრო მიზანმიმართული და პრაქტიკაზე ორიენტირებული გახდა. მათ დაიწყეს მშობლებისთვის კონკრეტული მეთოდებისა და რესურსების გაცნობა (მაგ. კუს მეთოდი, ობობა ბობო, ვიზუალური მასალები). მშობელთა შეხვედრები უფრო ინტერაქციული გახდა, სადაც განიხილებოდა სოციალურ-ემოციური უნარების განვითარების მნიშვნელობა და განმავითარებელი სტრატეგიების სახლის გარემოში გამოყენების წესები. ამ ეტაპზე, აღმზრდელებმა დაიწყეს მშობლებთან უფრო აქტიური დიალოგი კონკრეტულ ქცევით პრობლემებსა და მათი მოგვარების გზებზე.

საბოლოო ეტაპისთვის, მშობელთა გაძლიერების სტრატეგიებმა მიიღო უფრო სისტემატური და მრავალმხრივი ხასიათი. აღმზრდელები რეგულარულად უზიარებდნენ მშობლებს ინფორმაციას ბავშვების პროგრესის, ბაღში გამოყენებული სტრატეგიებისა და მათი მიზნობრიობის შესახებ. განსაკუთრებით აღსანიშნავია ვორქშოპების, პირისპირი შეხვედრებისა და ტრენინგის ფორმატის შეხვედრების დანერგვა, რაც მშობლებს საშუალებას აძლევდა, სიღრმისეულად გაეცნობოდნენ სოციალურ-ემოციური განვითარების ასპექტებს და მიეღოთ პრაქტიკული რჩევები. კვლევები აჩვენებს, რომ მშობლების მხარდაჭერაზე ორიენტირებული ინტერვენციები გავლენას ახდენს მათი მიდგომების ცვლილებაზე შვილებთან ურთიერთობაში (Matalon & Turliuc, 2020;)

აღმზრდელები ხაზს უსვამდნენ მშობლების ცნობიერების ამაღლებას და მათ მიერ ბავშვის განვითარების პრიორიტეტების გადაფასებას – აკადემიური მოსწრებიდან სოციალურ-ემოციური უნარების მნიშვნელობის აღიარებამდე. კვლევები ცხადყოფს, რომ მშობლების მხარდაჭერას მნიშვნელოვანი გავლენას აქვს ბავშვების სოციალური კომპეტენციებისა (Barnett, Gustafsson, Deng, Mills-Koonce, & Cox, 2012) და პროსოციალური ქცევების ჩამოყალიბებაზე (Xiao, Spinrad, & Carter, 2018). როდესაც მშობლები ადრეული ასაკის ბავშვებთან ქმნიან მკაფიო მოლოდინებსა და ქცევის წესებს, ბავშვები ნაკლებად ავლენენ ქცევის სირთულეებს (Kerr, Lopez, Olson, & Sameroff, 2004), შესაბამისად, მშობლების ინფორმირებულობის ამაღლება სოციალური და ემოციური სფეროს განვითარებაში, ღირებული და მნიშვნელოვანია.

7. კვლევის შეზღუდვები

კვლევის ერთ-ერთი შეზღუდვა დაკავშირებულია კვლევაში მონაწილე სუბიექტების შერჩევასთან. ერთი მხრივ, შერჩევაში მხოლოდ საჯარო ბაღის აღმზრდელები იღებდნენ მონაწილეობას, მეორე მხრივ, შერჩეული აღმზრდელების რაოდენობა საკმაოდ მცირეა (4 აღმზრდელი). შესაბამისად, კვლევის შედეგები ვერ ასახავს ქვეყნის მასშტაბით არსებულ სრულ სურათს. ამავდროულად, უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში მონაწილე აღმზრდელებმა თავად გამოთქვეს პროცესში ჩართვის სურვილი და გააჩნდათ ახალი ცოდნის შეძენისა და უნარების განვითარების მოტივაცია. ამ ფაქტორმა მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა კვლევის პროცესის შეუფერხებლად განხორციელებაზე.

კვლევის მეორე შეზღუდვა დაკავშირებულია მკვლევრის როლთან. მოცემულ კვლევაში მკვლევარი წარმოადგენდა არა მხოლოდ მონაცემების შეგროვებასა და ანალიზზე პასუხისმგებელ პირს, არამედ ჩართული იყო აღმზრდელების პროფესიულ გაძლიერებაში, კონსულტაციისა და სუპერვიზიის გზით. აღნიშნულმა გარემოებამ შესაძლოა გარკვეული გავლენა მოახდინა მონაცემების ობიექტურობასა და ინტერპრეტაციაზე. თუმცა, მოსალოდნელი საფრთხეების პრევენციისათვის, კვლევის მეთოდოლოგიაში ჩამოყალიბებულია სუბიექტურობის მინიმიზაციის რამდენიმე სტრატეგია: (ა) მონაცემების შეგროვების მეთოდების ტრიანგულაცია საშუალებას აძლევდა მკვლევარს, რომ შედეგების ანალიზისა და ინტერპრეტაციის პროცესში რამდენიმე მეთოდით მიღებული მტკიცებულებები გაეთვალისწინებინა; (ბ) კვლევის მონაწილეების მიერ შეფასების შედეგების ვალიდაცია - კვლევის თითოეული ეტაპის (დასაწყისი, შუალედური, საბოლოო) დასრულების შემდეგ, TPOT ინსტრუმენტის შედეგები დეტალურად განიხილებოდა უშუალოდ კვლევაში მონაწილე აღმზრდელებთან. ამგვარი თანამშრომლობითი პროცესი უზრუნველყოფდა, რომ მკვლევრის შეფასებები შესაბამისი ყოფილიყო თავად მონაწილეების პერსპექტივებთან. აღმზრდელების მიერ შედეგების დადასტურება დამატებით ამყარებდა შედეგების

ობიექტურობას; (გ) TPOT ინსტრუმენტის პროტოკოლის დაცვა - გარდა იმისა, რომ ინსტრუმენტის პილოტირების პროცესში მკვლევარი გაიწაფა ინსტრუმენტის ადმინისტრირებაში, TPOT-ის პროტოკოლის აქტიური გამოყენება, მონაცემების დათვლისა და შეფასების პროცესში, ხელს უწყობდა მიუკერძოებელი შეფასების განხორციელებას.

8. დასკვნა

კვლევის მიზანი იყო მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ჩარჩოს, პირამიდის მოდელის, დანერგვის პროცესში აღმზრდელების აღქმებისა და მათ მიერ გამოყენებული სტრატეგიების ცვლილების შესწავლა. კვლევა ორიენტირებული იყო ორ ძირითად საკვლევ კითხვაზე: 1) როგორია აღმზრდელების აღქმები და გამოყენებული სტრატეგიები სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებით ინტერვენციის დაწყებამდე? 2) როგორ იცვლება აღმზრდელების აღქმები და სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობი სტრატეგიების გამოყენება პირამიდის მოდელის დანერგვის პროცესში?

დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის პროცესში განხორციელებულმა ინტერვენციებმა, რომელიც მოიცავდა ტრენინგებს, კონსულტაციას, სუპერვიზიასა და რესურსებით მხარდაჭერას, მნიშვნელოვანი პოზიტიური ცვლილებები გამოიწვია. TPOT ინსტრუმენტის მონაცემებით, ოთხივე მონაწილე აღმზრდელის პრაქტიკაში დაფიქსირდა მნიშვნელოვანი ზრდა პირამიდის მოდელის პრაქტიკების დანერგვის კუთხით და შემცირდა „საყურადღებო ნიშნების“ (პირამიდის მოდელთან შეუსაბამო პრაქტიკები) მაჩვენებელი.

კვლევის შედეგებმა ცხადყო, რომ ინტერვენციის დაწყებამდე აღმზრდელები იყენებდნენ უნივერსალური მხარდაჭერის, პირველი შრის, სტრატეგიების უმეტესობას, თუმცა მათ პრაქტიკაში ნაკლებად იკვეთებოდა სოციალური და ემოციური კომპეტენციების მხარდამჭერი, მეორე შრის, მიზანმიმართული სტრატეგიების გამოყენება.

სოციალურ-ემოციურ კომპეტენციებს შორის, აღმზრდელები, თავდაპირველად, უფრო მეტად იყენებდნენ მეგობრობის უნარების განმავითარებელ მიდგომებს, ხოლო ყველაზე ნაკლებად პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებულს.

ინტერვენციების შედეგად, თავდაპირველ მონაცემებთან შედარებით, აღმზრდელების პრაქტიკა გაიზარდა სამივე სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციასთან მიმართებით, როგორც მეგობრობის, ასევე, ემოციებისა და პრობლემის გადაჭრის სწავლებაში, თუმცა სხვა პრაქტიკებთან შედარებით პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიების გამოყენება ყველაზე დიდ გამოწვევად დარჩა.

თვისებრივმა ანალიზმა დაადასტურა და გააღრმავა რაოდენობრივი მონაცემებით გამოვლენილი ტენდენციები. დიზაინზე დაფუძნებული კვლევის ციკლის შესაბამისი ინტერვენციებით უფრო მეტად გაღრმავდა და გაფართოვდა აღმზრდელების აღქმა მეგობრობის, ემოციური და პრობლემის გადაჭრის კომპეტენციებთან დაკავშირებით.

მნიშვნელოვანი პროგრესი დაფიქსირდა ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობი სტრატეგიების ცოდნასა და გამოყენებასთან. აღმზრდელების მიერ გამოყენებული სტრატეგიები გახდა უფრო მიზანმიმართული და პროაქტიული.

კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ გაიზარდა სტრატეგიების ინტეგრირება ყოველდღიურ საქმიანობებსა და რუტინებში, თუმცა ინდივიდუალიზებული სტრატეგიების გამოყენება, განსაკუთრებით ემოციური რეგულაციისა და პრობლემის გადაჭრის შემთხვევაში, გამოწვევად დარჩა.

საბოლოო ჯამში, კვლევამ აჩვენა, რომ პირამიდის მოდელის დანერგვა, რომელსაც ახლავს აღმზრდელების პროფესიული მხარდაჭერა და გაძლიერება, ასევე საგანმანათლებლო რესურსებით უზრუნველყოფა, ქმნის ბავშვების სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებზე ორიენტირებული პრაქტიკის ხარისხის გაუმჯობესების შესაძლებლობას.

9. რეკომენდაციები

წინამდებარე კვლევის შედეგებით შესაძლებელია ადრეული განათლების სისტემის სხვადასხვა დონეზე მიმართული რეკომენდაციების ჩამოყალიბება, რომელთა გათვალისწინებაც მნიშვნელოვნად შეუწყობს ხელს განათლების პოლიტიკის, კვლევისა და პრაქტიკის განვითარებას. კვლევამ ცხადყო, რომ აღმზრდელის მიერ ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობა დამოკიდებულია არა მხოლოდ მათ ძალისხმევაზე, არამედ სისტემურ მხარდაჭერაზე. შესაბამისად, ქვემოთ მოცემული რეკომენდაციები სტრუქტურირებულია სამი ძირითადი მიმართულებით: განათლების პოლიტიკა, სკოლამდელი დაწესებულების ადმინისტრაცია და უშუალოდ პრაქტიკოსი აღმზრდელები. ამასთანავე, გამოყოფილია სამომავლო კვლევის პერსპექტივები.

9.1. რეკომენდაციები განათლების პოლიტიკის შემქმნელებისათვის

კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, მიზანშეწონილია, სკოლამდელი განათლების სფეროს პერსონალისთვის მხარდამჭერი მეთოდოლოგიური რესურსების შემუშავება, სადაც განსაკუთრებული აქცენტი გაკეთდება ისეთი კომპეტენციების ხელშეწყობაზე, როგორიცაა ემოციური რეგულაცია და პრობლემის გადაჭრა, რადგან სწორედ ამ მიმართულებით გამოვლინდა ყველაზე დიდი გამოწვევები. დოკუმენტებმა უნდა შესთავაზონ აღმზრდელებს არა მხოლოდ თეორიული პრინციპები, არამედ პრაქტიკული სტრატეგიები და რესურსები.

კვლევამ დაადასტურა, რომ აღმზრდელების პრაქტიკის მაჩვენებლები გაიზარდა მათ მხარდაჭერაზე ორიენტირებული ინტერვენციებით, რაც მოიცავდა არა მხოლოდ ტრენინგს, არამედ სუპერვიზიას, კონსულტაციას, რესურსებით უზრუნველყოფას. რეკომენდებულია, აღმზრდელთა პროფესიული განვითარების მოდელებსა და ტრენინგ-

მოდულებში ინტეგრირდეს პრაქტიკაზე დაფუძნებული, განგრძობითი მხარდაჭერის კომპონენტები - სამუშაო ადგილზე კონსულტაცია/ქოუჩინგი, მენტორინგი, სუპერვიზია.

სისტემური გაუმჯობესებისათვის, კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, პროფესიული მხარდამჭერი აქტივობების შეთავაზება სკოლამდელ დაწესებულებაში დასაქმებული ყველა პერსონალისთვის. წინამდებარე კვლევაში, მხარდაჭერას, მხოლოდ ძირითადი აღმზრდელი იღებდა, რამაც გარკვეული გამოწვევები წამოჭრა თანამშრომლობის პროცესში.

სოციალურ და ემოციურ კომპეტენციებთან დაკავშირებული საბავშვო ლიტერატურა ქართულ ენაზე ძალზედ მწირია, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, არა მხოლოდ მეთოდოლოგიური რესურსების, არამედ სხვადასხვა ასაკზე მორგებული საბავშვო წიგნების შექმნა ან თარგმნა და მათი პოპულარიზაცია როგორც სკოლამდელ დაწესებულებებში, ასევე მშობლებში.

9.2. რეკომენდაციები ბალების ადმინისტრაციისათვის

ქვემოთ მოცემული რეკომენდაციების გამოყენება შესაძლებელია როგორც ცალკეული ბალების ადმინისტრაციის (კერძო ბალები, დამოუკიდებელი იურიდიული სტატუსის მქონე ბალები), ასევე, ბალების გაერთიანებების (მუნიციპალიტეტის შემთხვევაში) შემთხვევებში.

ადმინისტრაციამ უნდა უზრუნველყოს აღმზრდელების აღჭურვა სხვადასხვა მხარდამჭერი რესურსებით, რომელთა გამოყენებაც მიზანშეწონილია ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განსავითარებლად. მაგალითად, თემატური წიგნები ემოციებზე, ვიზუალური დამხმარე მასალები, როლური თამაშების ატრიბუტები და ა.შ. არანაკლებ მნიშვნელოვანია, დროისა და ფინანსური რესურსის გამოყოფა აღმზრდელების მიზნობრივ პროფესიულ განვითარებაზე, განსაკუთრებით კი

ბავშვებთან ინდივიდუალური მუშაობისა და ქცევის პოზიტიური მხარდაჭერის სტრატეგიების ასათვისებლად.

საბავშვო ბაღების ადმინისტრაციამ, რეკომენდებულია, სწორად განსაზღვროს ჯგუფში მომუშავე ზრდასრულების ფუნქცია-მოვალეობები და ხელი შეუწყოს მათ თანამშრომლობას, პრაქტიკის გაზიარებას საგანმანათლებლო პროცესის დაგეგმვისა და განხორციელების მიმართულებით.

ბაღის ადმინისტრაცია, მნიშვნელოვანია, თავად იყოს აქტიურად ჩართული მშობლებთან კომუნიკაციაში და მათთან ურთიერთობის მრავალფეროვანი სტრატეგიების დანერგვაში, რაც შესაძლებლობას მისცემს პრაქტიკოს აღმზრდელს იზრუნოს მშობლების მხარდაჭერასა და მათი ცნობიერების ამაღლებაზე.

9.3. რეკომენდაციები აღმზრდელებისათვის

რეკომენდებულია, აღმზრდელებმა, პრაქტიკაში უფრო აქტიურად გამოიყენონ პროაქტიული და წინასწარდაგეგმილი სტრატეგიები სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობისათვის. ამავდროულად, მნიშვნელოვანია, სოციალური და ემოციური უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული სტრატეგიების რეგულარული გამოყენება, როგორც თამაშის, ასევე ყოველდღიური რუტინული აქტივობების (მაგალითად, ჭამა, ხელების დაბანა) დროს.

მნიშვნელოვანია, აღმზრდელებმა გაამდიდრონ თავიანთი ლექსიკონი ემოციების აღმნიშვნელი სხვადასხვა სიტყვებითა და სინონიმებით (მაგალითად: იმედგაცრუება, სირცხვილი, სიამაყე, შფოთვა, სევდა, წყენა, დარდი), რაც თავის მხრივ, ეხმარება ბავშვს, რომ ისწავლოს მრავალფეროვანი ემოციების ამოცნობა და სახელდება. ამავდროულად, მნიშვნელოვანია, აღმზრდელმა თავი აარიდოს ემოციების „კარგ“ და „ცუდ“ ემოციებად დაყოფას და ასწავლოს ბავშვებს ნებისმიერი ემოციის მიმღებლობა.

აღმზრდელებმა მეტი ყურადღება უნდა დაუთმონ ბავშვების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე დაკვირვებასა და სტრატეგიების ინდივიდუალიზებას.

სოციალური და ემოციური კომპეტენციების ხელშეწყობისთვის მნიშვნელოვანია მრავალფეროვანი და მრავალგვარი რესურსების გამოყენება. მნიშვნელოვანია, ამ მიმართულებით, აღმზრდელმა ბავშვებს შესთავაზოს ხელნაკეთი მასალები და სათამაშოები (მაგალითად, ემოციების კალენდარი, დამშვიდებისთვის მზრწყინავი ბოთლი).

რეკომენდებულია, აღმზრდელმა აქტიურად განახორციელოს თვითრეფლექსია საკუთარ პრაქტიკაზე, თუ რამდენად უწყობს წინასწარდაგეგმილად ბავშვების სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარებას ხელს. თვითრეფლექსია ეხმარება პრაქტიკოს გადააფასოს დასახული მიზნები და გამოყენებული სტრატეგიები.

9.4. მომავალი კვლევის პერსპექტივები

მიზანშეწონილია ჩატარდეს კვლევა, რომელიც შეისწავლის პირამიდის მოდელის დანერგვის გრძელვადიან ეფექტებს, კერძოდ, აღმზრდელთა პრაქტიკის მდგრადობას დროის ხანგრძლივ მონაკვეთში. ასევე, საინტერესოა, რამდენად შენარჩუნდება მიღწეული შედეგები აღმზრდელების გაძლიერებაზე ორიენტირებული მხარდამჭერი ინტერვენციების გარეშე.

სასურველია კვლევის ჩატარება, სადაც მოხდება აღმზრდელების პრაქტიკის ცვლილებისა და ამ ცვლილების გავლენის შეფასება ბავშვების სოციალური და ემოციური უნარების განვითარებაზე.

შესაძლებელია განხორციელდეს უფრო ფართომასშტაბიანი კვლევა პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის გამოყენებით, რომელიც მოიცავს რეპრეზენტატულ შერჩევას და შესაძლებელი იქნება შედეგების განზოგადება.

როგორც კვლევამ აჩვენა, პრობლემის გადაჭრისადმი გამოკვეთილი მიდგომები, შესაძლოა, ღრმა სოციო-კულტურულ წარმოდგენებს უკავშირდებოდეს. საინტერესო იქნება ჩაღრმავებული თვისებრივი კვლევის ჩატარება, რომელიც შეისწავლის არა მხოლოდ აღმზრდელების, არამედ მშობლების რწმენებსა და დამოკიდებულებებს ბავშვის ავტონომიასა და ზრდასრულის როლზე პრობლემების გადაჭრის პროცესში.

ბიბლიოგრაფია

- Acar, I. H., Hong, S. Y., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866–884. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1979). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315802428>
- Alvarez-Miranda, M. J. (2019). Developing positive social interactions among children in a Danish preschool. In F. Armstrong & D. Tsokova (Eds.), *Action research for inclusive education* (pp. 57–66). Routledge.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arthur-Kelly, M., Farrell, G., De Bortoli, T., Lyons, G., Hinchey, F., Ho, F. C., & Fairfax, W. (2016). The reported effects of a systematic professional learning program on the knowledge, skills, and concerns of Australian early childhood educators who support young children displaying or at risk of challenging behaviours. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(2), 131–149. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1181258>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant and Child Development*, 21(4), 374–393. <https://doi.org/10.1002/icd.1750>

- Bezzina, A., & Camilleri, S. (2020). 'Happy children': A project that has the aim of developing emotional literacy and conflict resolution skills. A Maltese case study. *Pastoral Care in Education*, 39(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774633>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H., Skouteris, H. (2019). A systematic review of targeted social and emotional learning interventions in early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, 191(14), 2159–2187. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1702037>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Breitenstein, S., Robbins, L., & Cowell, J. M. (2012). Attention to fidelity: why is it important. *The Journal of school nursing*, 28(6), 407–408. <https://doi.org/10.1177/1059840512465408>
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1–15). Cambridge University Press.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595–616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3

- Carr, E. G. (1988). Functional equivalence as a mechanism of response generalization. In R. H. Horner, G. Dunlap, & R. L. Koegel (Eds.), *Generalization and maintenance: Life-style changes in applied settings*, 221–241. Paul H. Brookes Publishing.
- Carr, S. C., Hardy, A., & Fornells-Ambrojo, M. (2018). Relationship between attachment style and symptom severity across the psychosis spectrum: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 59, 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.12.001>
- Carter, C. (2022). Supporting young children’s friendships: The facilitating role of the lunchtime welfare supervisor. *Pastoral Care in Education*, 41(2), 191–210. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2054023>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL’s SEL framework*. <https://casel.org/sel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. CASEL Program Guide. <https://pg.casel.org/promoting-alternative-thinking-strategies-paths/>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Coppock, V. (2007). It’s good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21(6), 405–419. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00072.x>
- Corsaro, W. A. (2003). *We’re friends, right? Inside kids’ culture*. Joseph Henry Press.

- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). Pine Forge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0055-1>
- Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. (2003). *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Doebel, S., & Zelazo, P. D. (2015). A meta-analysis of the Dimensional Change Card Sort: Implications for developmental theories and the measurement of executive function in children. *Developmental Review*, 38, 241–268. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.09.001>
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 719–788). John Wiley & Sons.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 2017(155), 11–22. <https://doi.org/10.1002/yd.20193>

- Dunlap, G., & Carr, E. G. (2007). Positive behavior support and developmental disabilities: A summary and analysis of research. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 469–482). Guilford.
- Dunlap, G., & Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 77–87.
<https://doi.org/10.1177/109830079900100202>
- Dunlap, G., & Fox, L. (2009). Positive behavior support and early intervention. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 31–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_3
- Dunlap, G., Iovannone, R., Wilson, K. J., Kincaid, D., & Strain, P. (2010). *Prevent-Teach-Reinforce: A school-based model of positive behavior support*. Brookes Publishing.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 3–16). Springer Publishing Company.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_1
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyrda, B., & Przybylska, I. (2005). Creative and emotionally intelligent teacher—the teacher of the future. In M. Persson (Ed.), *Learning for the future: Dimensions of the new role of the teacher* (pp. 69–83). EU Socrates Programme.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). John Wiley & Sons Inc.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23. <https://doi.org/10.1080/016502500383421>
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants and Young Children*, 23(1), 3–13.
- Fox, L., Dunlap, G., & Philbrick, L. A. (1997). Providing individual supports to young children with autism and their families. *Journal of Early Intervention*, 21(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/105381519702100101>
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48–52.
- Fox, L., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. (2014). *Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT™) for preschool classrooms*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Gold, Z. S., Elicker, J., Evich, C. D., Mishra, A. A., Howe, N., & Weil, A. E. (2021). Engineering play with blocks as informal learning context for executive function and planning. *Journal of Engineering Education*, 110(4), 803–818. <https://doi.org/10.1002/jee.20421>
- Golden, K. A., Taylor, L. A., Korba, J., & Hemmeter, M. L. (2020). Teaching social problem solving. In M. L. Hemmeter, M. Ostrosky, & L. Fox (Eds.), *Unpacking the Pyramid Model: A practical guide for preschool teachers* (pp. 119–130). Paul H. Brookes Publishing.

- Hemmeter, M. L., Fox, L., & Snyder, P. (2007). Examining the potential efficacy of a classroom-wide model for promoting social emotional development and addressing challenging behavior in preschool children with and without disabilities. *Institute of Education Sciences*. <https://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=577>
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583–601.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133–146. <https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., & Fox, L. (2017). Using the Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) to support implementation of social–emotional teaching practices. *School Mental Health*, 10(3), 202–213. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9239-y>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., Bishop, C. C., & Miller, M. D. (2013). Developing and gathering psychometric evidence for a fidelity instrument: The Teaching Pyramid Observation Tool – Pilot Version. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 169–191.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66–86). Cambridge University Press.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626–644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>

- Hurley, J. J., Saini, S., Warren, R. A., & Carberry, A. J. (2013). Use of the Pyramid Model for supporting preschool refugees. *Early Child Development and Care*, 183(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.655242>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Joseph, G. E., Yates, T., & Ostrosky, M. M. (2020). Strategies to foster emotional literacy. In M. L. Hemmeter, M. Ostrosky, & L. Fox (Eds.), *Unpacking the Pyramid Model: A practical guide for preschool teachers* (pp. 131-139). Paul H. Brookes Publishing.
- Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J., & Angeli, V. (2018). Young children's agency: Exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, 188(7), 937–950. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446429>
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (Eds.). (2008). *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. Routledge.
- Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 369–383. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030291.72775.96>
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L., & Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 69–73. <https://doi.org/10.1177/1098300715604826>

- Luo, L., Snyder, P., Clark, C. L., & Hong, X. (2017). Preschool teachers' use of Pyramid Model practices in Mainland China. *Infants & Young Children, 30*(3), 221–237. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000096>
- Luiselli, J. K. (Ed.). (2006). *Antecedent intervention: Recent developments in community focused behavior support*. Brookes.
- MacDonald, R. (2008). Professional development for information communication technology integration: Identifying and supporting a community of practice through design-based research. *Journal of Research on Technology in Education, 40*(4), 429–445.
- Matalon, C., & Turliuc, M. N. (2020). Children's noncompliance, ineffective parental strategies, and therapeutic solutions. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
- Meyer, E. L., Milam, A. M., & Ostrosky, M. M. (2020). Friendship skills and strategies for teaching them. In M. L. Hemmeter, M. Ostrosky, & L. Fox (Eds.), *Unpacking the Pyramid Model: A practical guide for preschool teachers* (pp. 109–119). Paul H. Brookes Publishing.
- Noh, J., Steed, E. A., & Kim, K. (2016). South Korean early childhood education teachers' perceptions of program-wide positive behavior support. *Infants & Young Children, 29*(1), 25–36. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000053>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Poventud, L. S., Corbett, N. L., Daunic, A. P., Aydin, B., Lane, H., & Smith, S. W. (2015). Developing social-emotional vocabulary to support self-regulation for young children at risk for emotional and behavioral problems. *International Journal of School and Cognitive Psychology, 2*(1), Article 143. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000143>
- PPMI. (2022, June 20). *Diagnostic study of early childhood education (ECE) in Georgia: Final report*. Public Policy and Management Institute. <http://iiq.gov.ge/wp->

[content/uploads/2024/09/Diagnostic-Study-of-Early-Childhood-Education-ECE-in-Georgia.pdf](#)

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.
- Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., & Aydin, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 11–25. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454103>
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). Routledge.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). 'Learning to live together': Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (Eds.). (2009). *Handbook of positive behavior support*. Springer Science.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press.
- Singer, G. H. S., & Wang, M. (2009). The intellectual roots of positive behavior support and their implications for its development. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.),

Handbook of positive behavior support (pp. 17–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_2

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.

Steed, E. A., Dolidze, K., Kukhaleishvili, N., & Kurtsikidze, L. (2023). Supporting young children's social emotional competence in the Republic of Georgia: a focus group study. *Early Child Development and Care*, 193(8), 992–1006. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2199158>

Susman, G. I., & Morgan, G. (1983). Action research – A sociotechnical systems perspective. In G. Morgan (Ed.), *Beyond method: Strategies for social research* (pp. 233–249). Sage Publications.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

UNICEF (2018). *საქართველოს სკოლამდელი განათლების ხარისხის კვლევა*. <https://www.unicef.org/georgia/media/1231/file/%E1%83%A1%E1%83%90%E1%83%A5%E1%83%90%E1%83%A0%E1%83%97%E1%83%95%E1%83%94%E1%83%9A%E1%83%9D%E1%83%A8%E1%83%98%20%E1%83%A1%E1%83%99%E1%83%9D%E1%83%9A%E1%83%90%E1%83%9B%E1%83%93%E1%83%94%E1%83%9A%E1%83%98%20%E1%83%92%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%90%E1%83%97%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%98%E1%83%A1%20%E1%83%AE%E1%83%90%E1%83%A0%E1%83%98%E1%83%A1%E1%83%AE%E1%83%98%E1%83%A1%20%E1%83%99%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%95%E1%83%90.pdf>

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088364>

- Varghese, P. (2019). Scaffolding children's friendships and social relationships in a primary school in England. In F. Armstrong & D. Tsokova (Eds.), *Action research for inclusive education* (pp. 43–56). Routledge.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. MIT Press.
- What Works Clearinghouse. (2011, November). The Incredible Years (*Children classified as having an emotional disturbance*) [WWC intervention report]. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_incredibleyears_111511.pdf
- Xiao, S. X., Spinrad, T. L., & Carter, D. B. (2018). Parental emotion regulation and preschoolers' prosocial behavior: The mediating roles of parental warmth and inductive discipline. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(5), 246–255.
<https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1495611>
- Youngblade, L. M., Park, K. A., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, 16(4), 563–587.
<https://doi.org/10.1177/016502549301600403>
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, 1(2), 198–226.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.198>

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), i–151. <https://doi.org/10.1111/j.0037-976X.2003.00261.x>

დოლიძე, ხ., ბაქრაძე, თ., & ჯიჯავაძე, ნ. (2020). ადრეული განათლების კურიკულუმი თამაში: მეთოდური სახელმძღვანელო 2-დან 5 წლამდე და შერეული ასაკობრივი ჯგუფებისთვის.

ვებ-გვერდები:

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n.d.). *History*. <https://casel.org/history/>

National Center for Pyramid Model Innovations. (n.d.). *Pyramid Model overview: Tiers of support*. <https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/Pyramid/overview/tiers.html>

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL). (2013). *Pyramid Model basics*. <https://challengingbehavior.org/pyramid-model/overview/basics/>

National Center for Pyramid Model Innovations. (n.d.). *Home*. <https://challengingbehavior.org/>

დანართები

დანართი 1. პირამიდის მოდელის დანერგვის დაკვირვების ინსტრუმენტის (TPOT) ფრაგმენტი

ელემენტი 3. ბავშვებთან ინტერაქცია

	ინდიკატორი	კი	არა	შენიშვნა
SC1	აღმზრდელი რეაგირებს ბავშვების მიერ ინიცირებულ კომუნიკაციაზე.			
SC2	აღმზრდელი ესალმება/მიმართავს ბავშვებს სახელით.			
SC3	აღმზრდელი ერთვება ბავშვებთან საუბრებში.			
SC4	აღმზრდელი ერთვება ბავშვის თამაშში და ესაუბრება თამაშის შესახებ.			
SC5	აღმზრდელის საუბრის ტონი ბავშვებთან უმეტესად მშვიდი, პოზიტიური და მხარდამჭერია.			
SC6	აღმზრდელი ბავშვის ინიციატივაზე რეაგირებს შეკითხვების დასმით და კომენტარების გაკეთებით.			
SC7	აღმზრდელი ხშირად აწვდის ბავშვებს პოზიტიურ აღწერით უკუკავშირის მათ უნარებზე, ქცევაზე და აქტივობებზე.			
SC8	აღმზრდელი ერთვება ბავშვების თამაშში რათა გააფართოოს მათი იდეები და ინტერაქცია სხვა ბავშვებთან.			
SC9	აღმზრდელი ამყარებს სასიამოვნო და პოზიტიურ ინტერაქციას ბავშვებთან, ესაუბრება მათ ინტერესებსა და იდეებზე.			
SC10	აღმზრდელი იყენებს ალტერნატიულ სტრატეგიებს ბავშვებთან, რომლებიც ვერ საუბრობენ, აქვთ			N/O

	მეტყველების სირთულეები, ან საუბრობენ ორ ენაზე. (ჩაწერეთ N/O თუ არც ერთ ბავშვს არ სჭირდება)			
	ჯამი:			

ელემენტი 11. პრობლემის გადაჭრის სწავლება

	ინდიკატორი	კი	არა	შენიშვნა
TPS1	აღმზრდელი ბუნებრივად გამოვლენილ სიტუაციებში ეხმარება ბავშვებს პრობლემის გადაჭრაში.	R ☐ O ☐		
TPS2	აღმზრდელი ბავშვებს რთავს ჯგუფში გამოვლენილი პრობლემური სიტუაციების გადაჭრის გზების მოფიქრების პროცესში.	R ☐ O ☐		
TPS3	აღმზრდელი ბავშვებს ვიზუალურად წარუდგენს და ასწავლის პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯებს.	R ☐ O ☐		
TPS4	აღმზრდელი ბავშვებს აწვდის ვიზუალურ მინიშნებებს პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯების ან გამოსავლის გზების შესახებ.	R ☐ O ☐		
TPS5	აღმზრდელი ამოიცნობს პრობლემურ სიტუაციებს და ამ მაგალითებს იყენებს ჯგუფურ დისკუსიაში.	R ☐ O ☐		
TPS6	აღმზრდელი ამოიცნობს და აღნიშნავს იმ ბავშვების ქცევას, რომლებიც კარგად ახერხებენ პრობლემის გადაჭრას.	R ☐ O ☐		
TPS7	აღმზრდელი ეხმარება ბავშვებს მათ მიერ პრობლემის გადაჭრის პროცესზე რეფლექსიაში.	R ☐ O ☐		
TPS8	აღმზრდელი ბავშვების ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით ახდენს პრობლემის გადაჭრის ინსტრუქციების ინდივიდუალიზებას.	R ☐ O ☐		

TPS9	აღმზრდელი აკეთებს პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯების მოდელირებას .			
	ჯამი:			

დანართი 2. ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს კითხვები

ნაწილი 1 - მეგობრობა

1. მომიყევით როგორ ეხმარებით ან ასწავლით ბავშვებს დამეგობრებას?
 - რა უნარებზე აკეთებთ აქცენტს?
 - რა სტრატეგიებსა და რესურსებს იყენებთ?
 - როგორ ხართ ჩართული თქვენ ამ პროცესში?
2. რა სოციალური უნარების სწავლაზე აკეთებთ აქცენტს დამეგობრების პროცესში?
3. როგორ ახდენთ ინსტრუქციების ინდივიდუალიზებას მეგობრობის უნარებთან დაკავშირებით კონკრეტულ ბავშვებთან?
 - გთხოვთ, მოიყვანოთ რამდენიმე მაგალითი.
 - (თუ დაზუსტება გახდება საჭირო, შეიძლება უთხრათ, „როგორ აწვდით ინდივიდუალიზებულ მხარდაჭერას ბავშვებს, რომლებსაც სჭირდებათ დამატებითი დახმარება?“)
4. რა ინფორმაციას უზიარებთ მშობლებს ბავშვების ერთმანეთთან მეგობრობასთან დაკავშირებით?
5. როგორ ეხმარებით მშობლებს ისწავლონ მეგობრობის ხელშემწყობი მიდგომები?
 - გეკონიათ თუ არა შემთხვევა, რომ თქვენთვის მოუმართავს?
 - თუ გეკონიათ შემთხვევა, როცა მშობელს ასწავლეთ როგორ განუვითაროს ბავშვს მეგობრობისთვის საჭირო უნარები?

ნაწილი 2 - ემოციები

1. მომიყევით როგორ ასწავლით ან ეხმარებით ბავშვებს ამოიცნონ ემოციები?

- მოიყვანეთ რამდენიმე მაგალითი რა ემოციების სწავლაში ეხმარებით. (თუ დაზუსტება გახდება საჭირო, შეიძლება უთხრათ, „მაგალითად რომელი ემოციების შესახებ ეხმარებით ან ასწავლით?)
2. რა სტრატეგიებს იყენებთ ემოციების გამოხატვის სწავლებისას?
 - რა სტრატეგიებს იყენებთ?
 - რა რესურსებს იყენებთ?
 - საგანმანათლებლო მასალა, ვიზუალური მასალა, თამაშები და ა.შ.
 3. მომიყევით, როგორ ასწავლით ან ეხმარებით ბავშვებს ბრაზთან (ან რომელიმე ნახსენები უსიამოვნო ემოცია) გამკლავებას.
 - (თუ დაზუსტება გახდება საჭირო, შეიძლება უთხრათ, „რას აკეთებთ ბავშვის დასახმარებლად როცა ის გაბრაზებულია?“)
 - რა სტრატეგიებს იყენებთ?
 - რა რესურსებს იყენებთ?
 4. როგორ ახდენთ ინდივიდუალიზებას ემოციებზე მუშაობისას?
 - გთხოვთ, მოიყვანოთ რამდენიმე მაგალითი.
 - (თუ დაზუსტება გახდება საჭირო, შეიძლება უთხრათ, „როგორ აწვდით ინდივიდუალიზებულ მხარდაჭერას ბავშვებს, რომლებსაც სჭირდებათ დამატებითი დახმარება?)
 6. რა ინფორმაციას უზიარებთ მშობლებს ბავშვების ემოციებთან დაკავშირებით?
 7. როგორ ეხმარებით მშობლებს ისწავლონ როგორ დაეხმარონ თავიანთ შვილებს ემოციების გამოხატვაში?
 - გქონიათ თუ არა შემთხვევა, რომ თქვენთვის მოუმართავს?
 - თუ გქონიათ შემთხვევა, როცა მშობელს ასწავლეთ როგორ განუვითაროს ბავშვს ემოციური უნარები?

ნაწილი 3 - პრობლემის გადაჭრა

1. რა სიტუაციებში უწევთ თქვენი ჯგუფის ბავშვებს პრობლემის გადაჭრა?

- თქვენ როგორ ერთვებით ამ სიტუაციაში?
2. მომიყევით როგორ ასწავლით ან ეხმარებით ბავშვებს გადაჭრან გავრცელებული სოციალური პრობლემები ჯგუფში (მაგ: „რას აკეთებთ როცა ვინმეს უნდა სათამაშო მაშინ, როცა სხვა თამაშობს მისით?“ - მოგვყავს ის მაგალითი, რასაც აღმზრდელი პირველ კითხვაში დაასახელებს)
 - რა სტრატეგიებს იყენებთ?
 - რა რესურსებს იყენებთ?
 3. რა უნარებზე ამახვილებთ ყურადღებას იმისთვის, რომ ბავშვებს ასწავლოთ პრობლემის გადაჭრა?
 - რა სტრატეგიებს იყენებთ?
 - რა რესურსებს იყენებთ?
 4. როგორ ახდენთ ინდივიდუალიზებას პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებით კონკრეტულ ბავშვებთან?
 - გთხოვთ, მოიყვანოთ რამდენიმე მაგალითი.
 - (თუ დაზუსტება გახდება საჭირო, შეიძლება უთხრათ, „როგორ აწვდით ინდივიდუალიზებულ მხარდაჭერას ბავშვებს, რომლებსაც სჭირდებათ დამატებითი დახმარება?“)
 5. რა ინფორმაციას უზიარებთ მშობლებს ბავშვების სოციალურ პრობლემებთან დაკავშირებით?
 6. როგორ ეხმარებით მშობლებს ისწავლონ როგორ დაეხმარონ თავიანთ შვილებს პრობლემის გადაჭრაში?
 - გქონიათ თუ არა შემთხვევა, რომ თქვენთვის მოუმართავს?
 - თუ გქონიათ შემთხვევა, როცა მშობელს ასწავლეთ როგორ განუვითაროს ბავშვს პრობლემის გადაჭრის უნარები?

დანართი 3. საგანმანათლებლო პროცესზე დაკვირვების ჩანაწერის სქემა

დაკვირვების თარიღი:	
დაკვირვების დაწყების საათი:	
დაკვირვების დასრულების საათი:	
კონტექსტის აღწერა (ჩაწერეთ დაკვირვების დაწყებამდე: რამდენი ბავშვია ჯგუფში, რამდენი აღმზრდელი, რა რუტინული აქტივობა მიმდინარეობს, სად იწყება დაკვირვების პროცესი ჯგუფში თუ სხვა სივრცეში) ჩაინიშნეთ სოციალურ-ემოციური კომპეტენციების ხელშემწყობი პრაქტიკის მაგალითები დეტალურად მარცხენა სვეტში, ხოლო მარჯვენა სვეტში პირიქით ნეგატიური პრაქტიკა: მაგალითად, აკრძალვა, შენიშვნა.	
მეგობრობის ხელშემწყობი სტრატეგიები (მიუთითეთ R- თუ სტრატეგია რეაქციულია, P - თუ პროაქტიულია)	
ემოციების გამოხატვის ხელშემწყობი სტრატეგიები (მიუთითეთ R- თუ სტრატეგია რეაქციულია, P - თუ პროაქტიულია)	
პრობლემის გადაჭრის ხელშემწყობი სტრატეგიები (მიუთითეთ R- თუ სტრატეგია რეაქციულია, P - თუ პროაქტიულია)	

დანართი 4. კოდირების სქემა (კატეგორიები, კოდები და ქვეკოდები)

კატეგორია: მეგობრობა	
კოდები	ქვეკოდები
აღქმა	• გაზიარება • დათმობა • ერთად თამაში • დახმარება • რიგის დაცვა • მოსმენა/სხვისი აზრის პატივისცემა • თავაზიანი კომუნიკაცია • შეთანხმება • სხვისი პერსპექტივის დანახვა
სტრატეგიები	• ახსნა/საუბარი • თხოვნა • პირდაპირი ინსტრუქცია • როლური თამაში • მოდელირება • თოჯინებით გათამაშება • თემის ფარგლებში სწავლება • წიგნებისა და ზღაპრების გამოყენება • ვიზუალური რესურსები - სუპერ მეგობარი, სერტიფიკატი • ჯგუფური აქტივობები • წყვილური აქტივობები • პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი
რესურსები	• კონკრეტული სათამაშოების დასახელება • კონკრეტული წიგნების დასახელება • კონკრეტული რესურსების დასახელება
ინდივიდუალიზაცია	• წყვილში მუშაობა • საჭიროების მქონე ბავშვთან უფრო მეტი კომუნიკაცია • სიტუაციის გახმოვანება ბავშვისთვის
კატეგორია: ემოციები	

აღქმა	• ემოციების აღმნიშვნელი სიტყვები • უსიამოვნო ემოციები • სასიამოვნო ემოციები • უფროსის როლი
სტრატეგიები	• გახმოვანება • მოდელირება • თემის ფარგლებში სწავლება • ახსნა/საუბარი • კუს ტექნიკა • ბრაზზე რეაგირება • პოზიტიური აღწერითი უკუკავშირი • ხატვა • წიგნების კითხვა • დრამატული თამაშები • ქცევის წესებზე მითითება • შენიშვნის მიცემა • აქტივობები
რესურსები	• პოსტერები • ბარათები • კონკრეტული წიგნების დასახელება • კონკრეტული რესურსის დასახელება
ინდივიდუალიზაცია	• ინდივიდუალური საუბარი • ფიზიკური ასისტირება • ინსტრუქციების შეხსენება • იგნორირება • ყურადღების გადატანა • ფიზიკური კონტაქტი • სპეციალისტის ჩართვა
კატეგორია: პრობლემის გადაჭრა	
აღქმა	• გაზიარების სიტუაცია • კონფლიქტის მოგვარება • ინდივიდუალური მიზნების მიღწევა • მცირე ასაკი • სიტყვა პრობლემის გაგების სირთულე ბავშვებში • პროცესი თუ შედეგი

	• უფროსის ჩარევა თუ ბავშვის დამოუკიდებლობა
სტრატეგიები	• მითითება • აღმზრდელის მიერ პრობლემის გადაჭრა • საუბრები • მოდელირება • გახმოვანება • წესებზე მითითება • ღია კითხვების დასმა • ფასილიტაცია • ობობა ბობოს გამოყენება • გამოსავლის გზებზე დაფიქრება
რესურსები	• პრობლემის გადაჭრის ბარათები • ობობა ბობოს ისტორიის ტექსტური ნაბეჭდი ვერსია • გამოსავლის მოძებნის ბარათები • პრობლემის გადაჭრის ნაბიჯების პოსტერი
ინდივიდუალიზაცია	• ახსნა • სიტუაციიდან გარიდება • ყურადღების გადატანა
კატეგორია: მშობლებთან კომუნიკაცია და მხარდაჭერა	
კომუნიკაციის გზები	• ონლაინ ჩატი • ინდივიდუალური საუბრები • სატელეფონო კავშირი • ფოტო/ვიდეო მასალის გაზიარება • მშობელთა კრება
მხარდაჭერის სტრატეგიები	• ვორქშოპები/ ტრენინგები მშობლებისათვის • რესურსების გაზიარება • სტრატეგიების სწავლება • შეთანხმებული მიდგომის შემუშავება • რჩევების მიცემა • ბავშვის ძლიერ მხარეებზე ფოკუსირება • პრობლემების ნაკლებად წარმოჩენა
გამოწვევები	• მოტივაციის ნაკლებობა • დროის უქონლობა • სხვა მოლოდინები ბალისგან

	• მამების დაბალი ჩართულობა • აკადემიურ უნარებზე ფოკუსი
თანამშრომლობისა და გამლიერების შედეგები	• მშობლების ცნობიერების ამაღლება • პრიორიტეტების ცვლა, აკადემიურიდან სოციალურ-ემოციურზე • გაზრდილი ჩართულობა