

საქართველოს ზოგადი განათლების ტრენდების შეფასება საბოლოო ანგარიში რეკომენდაციებით

13 ივნისი, 2022 წელი

ოდრი მური, ივონ პადია, მაია კომახიძე, ნენსი კლუარი, ნათია გორგაძე, შოთა ზურაბიშვილი,
კონრად ვესლი სნაიდერი და გიორგი ხიმტოვანი

ეს გვერდი ცარიელი დავტოვოთ ორმხრივი კოპირებისთვის.

შინაარსი

მადლობა	viii
შემოკლებები	x
შეჯამება	xi
I. შესავალი	1
II. მეთოდოლოგია.....	4
A. მონაცემთა შეგროვება.....	4
B. მონაცემთა ანალიზი	7
III. ზოგადი განათლების სისტემური დიაგნოსტიკა	12
A. სისტემური დიაგნოსტიკის შედეგები.....	12
B. სისტემური დიაგნოსტიკის დეტალური შედეგები.....	14
IV. დასკვნა	72
რა მდგომარეობაა ზოგადსაგანმანათლებლო სექტორში ხარისხის, თანასწორობისა და ეფექტურობის კუთხით?	72
როგორია სკოლების ამჟამინდელი მდგომარეობა სკოლის მართვის, სასკოლო გარემოს და მოსწავლეთა სასწავლო მიღწევების კუთხით?	76
როგორ შეუწყო ხელი მთლიანი სკოლის განვითარების რეფორმებმა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების, სკოლის გარემოსა და მართვის გაუმჯობესებას?	77
როგორ იმოქმედა COVID პანდემიამ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაზე?	77
V. საქართველოში ზოგადი განათლების გაუმჯობესების ხელშეწყობის შესაძლებლობები	80
1. ორგანიზაციული და ფინანსური არქიტექტურის გაუმჯობესება	82
2. მასწავლებლებისა და დირექტორების ეფექტურობის ზრდა.....	82
3. კოლექტიური ანგარიშვალდებულებების წარმატებული სისტემების შექმნა.....	82
4. კოალიციები ცვლილებებისათვის	82
2. მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა ეფექტურობის გაზრდა	85
4. წარმატებული და კოლექტიური ანგარიშვალდებულებების სისტემების ჩამოყალიბება	94
ცვლილებებისთვის კოალიციების ეფექტურობის გაუმჯობესება.....	98
თანმიმდევრული და მდგრადი ხედვისა და ლიდერობის უზრუნველყოფა	100

პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: ცვლილებების მართვა. გამოცდებისა და

შეფასების სფეროში ცვლილებების მართვის რეკომენდაცია არის (1) დაგეგმილი ცვლილებების საფუძვლიანი შესწავლა, შემოწმება და გაგება, მათ შორის იმის გარკვევა, თუ რა არის მოსალოდნელი ცვლილებები, როგორ მიიღწევა ისინი და რატომაა მათი მიღწევა საჭირო; (2) საკონსულტაციო პროცესების მეშვეობით აქტორების მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად იმის განსაზღვრა, თუ ვინ უნდა იყოს ჩართული და რა შეიძლება გაკეთდეს მათი მხარდაჭერის გასაზრდელად; (3) გეგმის განხორციელება ისე, რომ ყველა ჩართულმა მხარემ იცოდეს, რას აკეთებს და იყოს შედეგზე ორიენტირებული, ასევე საჭირო მხარდაჭერის უზრუნველყოფა, რათა განხორციელდეს ისე, როგორც განზრახული იყო; (4) ცვლილების კომუნიკაცია ისე, რომ გაადვივოს ენთუზიზმი და უზრუნველყოს მხარდაჭერა ცვლილებების განხორციელების მანძილზე. ამასთან, ყველას უნდა ესმოდეს, როგორ მიაღწიოს წარმატებას; და (5) ცვლილებების პროცესის მონიტორინგი და, როდესაც ეს შესაძლებელია, პოლიტიკისა და ქმედებების შეფასება და ადაპტირება წარმატების უზრუნველსაყოფად. ცვლილებების მართვა გულისხმობს მინისტრის მოადგილეებისა და მათი დეპარტამენტების ხელმძღვანელობას და კიდევ ერთხელ ხაზს უსვამს მათ მონაწილეობას და კონსულტაციებს მათთან, ვინც უნდა დანერგოს ცვლილებები და ვისზეც ეს ცვლილებები გავლენას იქონიებს. სკოლის მართვის ეს მიდგომა ასევე იწვევს უფრო სუპერვიზიის დივერსიფიცირებული სისტემის ჩამოყალიბებას, რომელიც სამინისტროდან ქვემოთ ჩამოდის რესურსცენტრების, და შემდეგ კი სკოლების დონეზე. სამინისტროს შესაძლოა ჭირდებოდეს როლებისა და პასუხისმგებლობების განმარტება თითოეული უწყობისათვის სუპერვიზიის ჯაჭვში, იმის განსაზღვრებისათვის, თუ ვინ/რა, როგორ არის თითოეული ორგანიზაცია ანგარიშვალდებული კონკრეტული საქმიანობის გასაკეთებლად. მტკიცებულებების გამოყენების გაუმჯობესება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში 101

რეკომენდაციები ახალი სკოლის მოდელის გასაუმჯობესებლად..... 102

დანართი ა. 104

დეტალური მეთოდოლოგია..... 104

საკვლევი კითხვები 105

მონაცემთა შეგროვება 106

შერჩევის კრიტერიუმები 108

მოძიება, შეფასება და სინთეზი..... 109

ანალიზი შერეული მეთოდების გამოყენებით..... 120

დანართი ბ. 128

ლიტერატურის მიმოხილვა..... 128

შესავალი 129

ლიტერატურის მიმოხილვის დასკვნები.....	129
დასკვნა	155
გამოყენებული ლიტერატურა.....	156

ცხრილები და დიაგრამები

I.1.	სწავლის მიტოვების მაჩვენელი სქესის და კლასის მიხედვით.....	2
II.1.	საკვლევი კითხვები და გამოყენებული ანალიტიკური მიდგომა	5
II.2.	კონტრიბუციის ანალიზის ჩარჩო	8
III.1.	საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის დიაგნოსტიკა	14
III.2.	განათლებისთვის გამოყოფილი სახელმწიფო დანახარჯების წილი მშპ-ში.....	15
III.3.	რამდენად ხშირად აცხადებდნენ სკოლის დირექტორები, რომ სკოლას არ აქვს საგანმანათლებლო აქტივობების ხარჯების დაფარვის შესაძლებლობა	17
III.4.	დაინტერესებული მხარეების შეხედულებები განათლების სისტემაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესის შესახებ.....	20
III.5.	დაინტერესებული მხარეების შეხედულებები რესურსცენტრებზე	22
III.6.	შეხედულებები სკოლებში ტექნოლოგიების გამოყენების შესახებ	24
III.7.	მასწავლებლების მიერ ტექნოლოგიების გამოყენების მაგალითები.....	26
III.8.	მასწავლებლების წილი, ვინც ტრენინგები გაიარა. რეგიონების მიხედვით.....	28
III.9.	კომპლექსური დავალებების შესახებ შეხედულებების მრავალფეროვნება.....	31
III.10.	დაინტერესებული მხარეების განსხვავებული შეხედულებები ახალი სკოლის მოდელის ქოუჩინგის შესახებ	32
III.11.	სკოლის დირექტორთა შეხედულებები მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა სერტიფიცირების შესახებ	36
III.12.	სკოლის დირექტორები, რომლებიც ეთანხმებიან სკოლის პირობების შესახებ შემდეგ განცხადებებს.....	42
III.13.	სკოლის დირექტორების შეხედულებები სკოლის თვითშეფასების შესახებ.....	43
III.14.	სკოლის დირექტორების შეხედულებები სკოლების ანგარიშვალდებულების მექანიზმების დანერგვის შესახებ	45
III.15.	შეხედულებები განმავითარებელ შეფასებებზე.....	46
III.16.	შეხედულებები შეფასებისა და სკოლის ხარისხის შესახებ.....	47
III.17.	დაინტერესებული მხარეების წუხილები მოსწავლეთა ტესტირებასთან დაკავშირებით	48
III.18.	დირექტორების მოსაზრებები მასწავლებლების მიერ განმავითარებელი შეფასებების გამოყენების შესახებ.....	52
III.19.	რეპეტიტორობის მზარდი როლი	54
III.20.	კოორდინაციასთან დაკავშირებული გამოწვევების მაგალითები	56

III.21.	სასწავლო გეგმის ადაპტირება მაგალითის განხილვა	60
III.22.	სკოლის დირექტორების მოსაზრებები სკოლების საქმიანობისთვის სამეურვეო საბჭოს მნიშვნელობაზე	64
III.23.	ხედვასა და ლიდერობასთან დაკავშირებული გამოწვევების მაგალითები	67
III.24.	მონაცემთა გამოყენების ინსტიტუციური გამოწვევები	70
V.1.	გადაწყვეტილების მიღების პროცესის დეცენტრალიზაცია OECD-ის 14 ქვეყანაში (პროცენტულად).....	84
ა.1.	შეფასების მიდგომა	106
ა.2.	ლიტერატურის მიმოხილვის პროცესი	107
ა.3.	საძიებო სტრატეგია და მონაცემთა ბაზები	108
ა.4.	საკვლევი კითხვები და შემოთავაზებული ანალიტიკური მიდგომა.....	110
ა.5.	ადმინისტრაციული მონაცემების სტატუსი	112
ა.6.	შერჩევაში მოხვედრილი სკოლების მახასიათებლების შედარება სკოლების საერთო მახასიათებლებთან საქართველოში.....	115
ა.7.	გამოკითხვის მონაწილეთა მახასიათებლები	116
ა.8.	თვისებრივი კვლევის მიდგომის აღწერა და საილუსტრაციო თემები	118
ა.9.	თვისებრივი შერჩევა.....	119
ა.10.	ძირითადი ინდიკატორები სისტემის დიაგნოსტიკისთვის.....	120
ა.11.	კონტრიბუციის ანალიზის ჩარჩო	123
ბ.1.	ახალი სკოლის მოდელის მოსალოდნელი შედეგების ჯაჭვი.....	132
ბ.2.	საატესტატო გამოცდი წინაშე არსებული გამოწვევები	143

მადლობა

უპირველეს ყოვლისა, გვინდა, რომ ჩვენი მადლიერება გამოვხატოთ მსოფლიო ბანკის მიმართ იმ მხარდაჭერისათვის, რომელმაც შესაძლებელი გახადა პროგრამის „ინოვაცია, ინკლუზიურობა და ხარისხი - საქართველო I2Q (IBRD)“ ფარგლებში დაგეგმილიყო და განხორციელებულიყო განათლების სისტემის ზოგადსაგანმანათლებლო საფეხურის კომპლექსური და ყოვლისმომცველი, მრავალფაქტორიანი დიაგნოსტიკური ანალიზი.

აუცილებლად მიგვაჩნია, განსაკუთრებით გამოვყოთ იმ ადამიანების მიმართ მადლიერება, რომლებმაც უანგაროდ დაგვიჭირეს მხარი და აქტიურად მონაწილეობდნენ ზოგადი განათლების სისტემის კვლევაში. პირველ რიგში, განსაკუთრებულ მადლობას ვუხდით პროგრამის „ინოვაცია, ინკლუზიურობა და ხარისხი - საქართველო I2Q (IBRD)“ მართვის გუნდს, თამარ სანიკიძეს და ლია გიგაურს საწყისი ანგარიშის, კვლევის ინსტრუმენტების და პროგრესის ანგარიშის შემუშავების პროცესში გაწეული დახმარებისა და კონსულტაციებისათვის. ფასდაუდებელი იყო მათი მხარდაჭერა მონაცემთა შეგროვების და ანალიზის პროცესში, რომელიც რამდენიმე თვის განმავლობაში გრძელდებოდა. მადლიერებას გამოვხატავთ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს კვლევაში ჩართულ თითოეულ უწყებისა და თანამშრომლის მიმართ მონაცემთა შეგროვების პროცესში გაწეული ძალისხმევით. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მმართველი ჯგუფის მხარდაჭერის გარეშე კი, შეუძლებელი გახდებოდა სკოლის დირექტორების გამოპასუხების მაღალი მაჩვენებლის უზრუნველყოფა ქვეყნისთვის რეპრეზენტაციულ გამოკითხვაში.

ჩვენ გულწრფელ მადლობას ვუხდით განათლების და მეცნიერების მინისტრის ყოფილ მოადგილეს, ქალბატონ ეკატერინე დგებუაძეს, საქართველოს განათლების სტრატეგიის, სისტემის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ შეხედულებების გაზიარებისათვის და განათლების სისტემის სამომავლო განვითარების მისეული ხედვების გაცნობისათვის. ასევე, გვსურს, მადლობა გადავუხადოთ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს თანამშრომლებს ეკა ხუციშვილს, კახა ხანდოლიშვილს, ნათია გაბიტაშვილს და მარიამ ტაბატაძეს. განსაკუთრებულ მადლობას ვუხდით სკოლამდელი და ზოგადი განათლების განვითარების დეპარტამენტის წარმომადგენლებს, მარიამ ჩიქობავას, ნიკო სილაგაძეს და ია აფთარაშვილს სისტემის დიაგნოსტიკურ კვლევაში შეტანილი წვლილისთვის. აქვე, გვინდა, მადლობა ვუთხრაოთ იმ საგანმანათლებლო დაწესებულებების წარმომადგენლებს, რომელთაც მონაწილეობა მიიღეს კვლევის ფარგლებში ჩატარებულ გამოკითხვაში და მხარდაჭერა გამოუცადეს ჩვენს კვლევის გუნდს კომპლექსური ადმინისტრაციული მონაცემების შეგროვებაში. ეს მონაცემები დაგვეხმარა სისტემის დიაგნოსტიკის ფარგლებში მიღებული მიგნებების გასამყარებლად. მადლობას ვუხდით სოფიო გორგოძეს და ეკა ჯელაძეს (NAEC), კახა ერადეს (NCEQE), დიმიტრი ბერიძეს, მაია სიმონიძეს და EMIS-ის სხვა თანამშრომლებს, ბერიკა შუკაკიძეს, ხათუნა ბარაბაძეს და TPDC-ის ექსპერტებსა და ტრენერებს. ჩვენ ასევე გვსურს, მადლობა გადავუხადოთ დონორთა საზოგადოების წევრებს, მათ შორის ნინო ქუთათელაძეს მსოფლიო ბანკიდან, სისტემურ დიაგნოსტიკაში გაწეული მხარდაჭერისთვის, ნინო უძილაურს USAID-დან და მაგდა მადრაძეს MCC/MCA-დან საქართველოში განათლების სფეროს ხელშეწყობის შესახებ საკუთარი მოსაზრებების გაზიარებისათვის. განსაკუთრებით გვინდა ხაზი გაუსვათ განათლების ექსპერტებისა და მკვლევრების ჩართულობის მნიშვნელობას კვლევის განხორციელებაში. ამ

ადამიანებმა წარმოგვიდგინეს აკადემიის, კვლევითი თუ არასამთავრობო ორგანიზაციების პოზიციები და საკუთარი მოსაზრებები და ხედვები საქართველოს განათლების სისტემის შესახებ.

წინამდებარე ანგარიშის შემუშავების პროცესში მნიშვნელოვანი დახმარება გავიწია Mathematica და PMCG-ის სხვა თანამშრომლებმაც. ანგარიშის პროექტი განიხილა და კომენტარები მოგვანოდა სარა ჰიუსმა Mathematica-დან, ხოლო PMCG-ის თანამშრომლებმა და ინტერვიუებმა კი, პანდემიასთან დაკავშირებული გამოწვევების მიუხედავად, შეძლეს სავსე სამუშაოების დროულად და ხარისხიანად წარმართვა. სინდი ჟორჯი და ჯონ კენედი მუშაობდნენ ანგარიშის ინგლისური ვერსიის რედაქტირებაზე. ნათია ცხოვრებაძემ უზრუნველყო ანგარიშის ქართულ ენაზე თარგმნა.

და ბოლოს, გვინდა გამოვხატოთ ჩვენი უსაზღვრო მადლიერება კვლევაში ჩართული ყველა სკოლის დირექტორის, მასწავლებლის, მოსწავლის, რეგიონული საგანმანათლებლო რესურს ცენტრისა და სკოლების სამეურვეო საბჭოს წევრების მიმართ, რომლებმაც საკუთარი დრო უანგაროდ დაგვითმეს და საშუალება მოგვცეს მათი შეხედულებები აგვესახა წინამდებარე ანგარიშში.

შემოკლებები

EU	ევროკავშირი
EMIS	განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა
I2Q	პროექტი ინოვაცია, ინკლუზიურობა და ხარისხი
MCA	ათასწლეულის გამოწვევის ანგარიში
MCC	ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაცია
MoES	საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო
NAEC	შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი
NCEQE	განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი
NSM	ახალი სკოლის მოდელი
OECD	ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია
PIRLS	წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა
PISA	მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა
PMCG	პოლიტიკისა და მენეჯმენტის საკონსულტაციო ჯგუფი
PMU	პროექტის მართვის ჯგუფი
TIMSS	მათემატიკის და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და
სწავლების კვლევა	
TOR	ტექნიკური დავალება
TPD	მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება
TPDC	მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი
TPDS	მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა
WB	მსოფლიო ბანკი
WSIA	მთელი სკოლის განვითარების მიდგომა

მეჯამება

ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში, საქართველომ მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადაგდა ზოგადი განათლების სისტემის გაუმჯობესებისა და მოდერნიზაციის თვალსაზრისით. რეფორმებმა გააუმჯობესა ხელმისაწვდომობა და თანასწორობა ზოგად განათლებაში; განახლდა სასწავლო გეგმები, ვაუჩერულმა დაფინანსებამ ხელი შეუწყო დეცენტრალიზაციას და გაზარდა სკოლების ავტონომია. მაგალითისთვის, საბაზო დონეზე დასწრების წმინდა მაჩვენებელი 2013-2018 წლებში 89%-დან 96%-მდე პროცენტამდე გაიზარდა (World Development Indicators, World Bank 2018). მოსწავლეების შენარჩუნების მაჩვენებელი კი, ზოგადი განათლების ყველა საფეხურზე გაიზარდა 2015-2016 და 2020-2021 სასწავლო წლებს შორის. დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეები შენარჩუნების მაჩვენებელი 91%-დან 96%-მდე გაიზარდა; საბაზო განათლების საფეხურზე მაჩვენებელი 88%-დან 9%-მდე გაიზარდა; საშუალო საფეხურზე კი ორპროცენტიანი ზრდა დაფიქსირდა 79%-დან 81%-მდე. ასევე, შემცირდა სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი საბაზო საფეხურის დასრულების შემდეგ, მე-10 კლასში. ბიჭებისთვის სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი შემცირდა 19%-დან (2015-2016 სასწავლო წელი) 7%-მდე (2020-2021 სასწავლო წელი). გოგონებისთვის მიტოვების მაჩვენებელი შემცირდა 13%-დან (2015-2016 სასწავლო წელი) 4%-მდე (2020-2021 სასწავლო წელი). ამასთან, კლასის გამოცდების მაჩვენებელი დაწყებით საფეხურზე 0.7%-დან (2015-2016 სასწავლო წელი) 0.1%-მდე შემცირდა (2020-2021 სასწავლო წელი). საბაზო საფეხურზე იგივე მაჩვენებელი 1.2%-დან (2015-2016 სასწავლო წელი) 0.2%-მდე (2020-2021 სასწავლო წელი). საშუალო საფეხურზე კი კლასის განმეორების პროცენტული მაჩვენებელი 1.4%-დან 0.3%-მდე შემცირდა იგივე პერიოდში. საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ დაიწყო უფასო სახელმძღვანელოები ხელმისაწვდომობის პროგრამ ყველა საჯარო სკოლისთვის დაუზრუნველყო სასკოლო ტრანსპორტი მიუწვდომელ ადგილებში მდებარე სკოლებისთვის; დაიწყო ინფრასტრუქტურის გაუმჯობესება, ხოლო პირველ კლასელებს გადაეცათ პერსონალური ნეტბუქები. ამავდროულად, დაინერგა მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისთვის შედეგებზე დაფუძნებული (performance-based) წახალისების სხვადასხვა მექანიზმები. მრავალმა ხელშემწყობმა ფაქტორმა, როგორიცაა, მაგალითად თითოეული სახელმწიფო სტრუქტურის როლის განსაზღვრა, ხელი შეუწყო ეროვნული სასწავლო გეგმის გამჯობესებას და დანერგვას.

ამ ინტერვენციების ერთობლიობამ განაპირობა განსხვავებული სოციო-დემოგრაფიული ჯგუფების თითქმის საყოველთაო ჩართულობა განათლებაში. 2018 წლის მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამისა (PISA) და 2019 წლის მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების საერთაშორისო კვლევის (TIMSS) შედეგები ასევე მეტყველებს სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევებს შორის უთანასწორობის გარკვეულ შემცირებაზე. მიუხედავად იმისა, რომ 2018 წლის PISA-ს მონაცემებით, მოსწავლეთა შედეგები მნიშვნელოვნად გაუარესებულია 2015 წელთან შედარებით, სოციო-ეკონომიკურ ჯგუფებს შორის განსხვავება შემცირებულია 87 ქულიდან (2009 წელი) 68 ქულამდე (2018 წელი) (OECD, PISA 2018). სკოლაში დასწრების კუთხით გასული ათწლეულის განმავლობაში მზარდი წინსვლის მიუხედავად, რეფორმები ჯერ კიდევ ვერ აისახა სწავლის გაუმჯობესებულ შედეგებში. 15 წლის ახალგაზრდების შედეგები საშუალოდ 107 ქულით ჩამორჩებოდა (380) ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (487). გოგონების მაჩვენებელი 38 ქულით აღემატებოდა

ბიჭებთან შედარების მაჩვენებელს და ეს სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო (OECD, PISA 2018).

საქართველოში ზოგადი განათლების ხარისხის გაუმჯობესება მსოფლიო ბანკის მიერ დაფინანსებული ინიციატივების, ინკლუზიურობისა და ხარისხის პროექტის (I2Q) მთავარ ამოცანას წარმოადგენს. ეს პროექტი მიზნად ისახავს სკოლამდელი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდას და განათლების ხარისხისა და სასწავლო გარემოს გაუმჯობესებას ზოგად განათლებაში. განათლების და მეცნიერების სამინისტრო სისტემის დიაგნოსტიკური ანალიზისა და სისტემური შეფასების დამკვეთები არიან, რაც მას დაეხმარება უკეთ გაანალიზონ საქართველოში ზოგადი განათლების ამჟამინდელი მდგომარეობა და დაინახონ გატარებული და მიმდინარე რეფორმების გავლენა სწავლა-სწავლების ხარისხზე. ასევე, გაანალიზონ ახალი სკოლის მოდელის (NSM) საპილოტე პროგრამის გავლენა სკოლის მართვის ფორმების, სასკოლო გარემოსა და სწავლის ხარისხის კუთხით. ამასთან, შეფასების შედეგები დაეხმარება I2Q-ს მართვის გუნდი შეძლებს სიღმისეულად გაანალიზოს ზოგადი განათლების სისტემა (კომპონენტი 2), განსაზღვრონ შემდგომი ინტერვენციების არეალი და მხარი დაუჭირონ შემდგომი პროექტების ეფექტურ განხორციელებას.

წინამდებარე ანგარიში წარმოადგენს საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის დიაგნოსტიკური კვლევის მიგნებებს. ანგარიშში წარმოდგენილი მთავარი მიგნებები, რომლებიც შეფასების საფუძველზეა შემუშავებული, პასუხს გასცემს საქართველოს განათლები და მეცნიერების სამინისტროს მთავარ საკვლევ კითხვებს. ანგარიშის ბოლოს ნაწილში წარმოდგენილია რეკომენდაციები კი დაეხმარება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს სისტემის გაუმჯობესებისკენ მიმართული შემდგომი ნაბიჯების განხორციელებაში.

მეთოდოლოგია

Mathematica-ის მიერ განხორციელებული სისტემური დიაგნოსტიკური შეფასების ფარგლებში გამოყენებულია კვლევის შერეული მეთოდები განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ძირითად კითხვებზე პასუხის უზრუნველყოფისათვის. კვლევა ეფუძნება თვისებრივ ინტერვიუებს მთავარი ინტერესის მხარეებთან, მასწავლებლებთან და დირექტორებთან. კვლევა ასევე ეფუძნება დოკუმენტების ვრცელ მიმოხილვას (იხ, დანართი B) და ონლაინ რაოდენობრივ გამოკითხვას. გარდა მონაცემების ანალიზის ტრადიციული მეთოდებისა, კვლევაში ასევეა გამოყენებული კონტრიბუციის ანალიზის (contribution analysis) მიდგომამ რომელიც სისტემის სიღრმისეული დიაგნოსტიკური ანალიზის საშუალებას იძლევა. დანართში A დეტალურადა არის წარმოდგენილი კვლევის ფარგლებში გამოყენებული მეთოდოლოგიური მიდგომა.

კვლევის ფარგლებში გამოყენებული შერეული მეთოდები მოიცავდა: 1. ონლაინ გამოკითხვას, მთელი საქართველოს მასშტაბით შემთხვევითობის პრინციპით შერჩეული 241 სკოლის დირექტორისგან მონაცემების შესაგროვებლად; 2. შესაბამისი პოლიტიკის დოკუმენტების შესწავლას; 3. მნიშვნელოვანი საერთაშორისო ლიტერატურის მიმოხილვას; 4. ადმინისტრაციული მონაცემების სიღმისეულ ანალიზს; 5. ინტერვიუებს და ფოკუსჯგუფებს ძირითად ინტერესის მხარეებთან, სამინისტროს წარმომადგენლებთან, დონორებთან, ექსპერტებთან, პარლამენტის, საგანმანათლებლო რესურსცენტრებისა და უნივერსიტეტების წარმომადგენლებთან, დირექტორებთან, მასწავლებლებთან, და მოსწავლეებთან.

მრავალკომპონენტიანი კვლევის ფარგლებში გამოყენებული შერეული მეთოდები და მონაცემთა სხვადასხვა წყარო საშუალებას იძლევა პასუხი გაეცეს კვლევის სამ ძირითად კითხვას:

- როგორია ზოგადსაგანმანათლებლო სექტორის მდგომარეობა ხარისხის, თანასწორობისა და ეფექტურობის თვალსაზრისით?
 - o რა ფაქტორებით აიხსნება სკოლებს შორის განსხვავებები (მაგ., გეგრაფიული მდებარეობა, ეთნიკური მიკუთვნებულობა, სწავლების ენა) ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში?
 - o რა ძირითადი ფაქტორები მოქმედებს სკოლებში განათლების მიწოდების ხარისხზე?
 - o რით განსხვავდება სწავლის გამოცდილება და სწავლების ეფექტიანობა სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური და ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეებისთვის?
 - o რა გავლენა მოახდინა ბოლოდროინდელმა რეფორმებმა სკოლებში სწავლების ხარისხზე?
 - o რა სახის პრობლემები ან საკითხები ზემოქმედებს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის ეფექტიანობაზე?
 - o როგორ აღიქვამს სკოლის საზოგადოება ამ რეფორმებს?
- როგორია სკოლებში ამჟამად არსებული მდგომარეობა მენეჯმენტის, სკოლის გარემოსა და მოსწავლეთა სწავლის შედეგების თვალსაზრისით?
 - o რა განსხვავებები იკვეთება რეგიონების, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, სწავლების ენის მიხედვით?
- როგორ შეუწყო ხელი მთლიანი სკოლის განვითარების რეფორმებმა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების, სკოლის გარემოსა და მართვის გაუმჯობესებას?
 - o როგორ მიმდინარეობს ახალი სკოლის მოდელის (NSM) საპილოტე დანერგვა და რა თვალსაზრისით უწყობს ხელს ახალი სკოლის მოდელი განათლების სისტემის გაუმჯობესებას?
 - o რა გავლენა მოახდინა ახალი სკოლის მოდელმა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკებზე? სკოლის მართვასა და სასკოლო გარემოზე?

შედეგების (პერფორმანსი) ძირითადი ინდიკატორების შემუშავებისათვის, კვლევის გუნდმა გამოიყენა ადმინისტრაციული მონაცემები და სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგები, რომელიც რეპრეზენტაციულია ეროვნულ დონზე. (იხი. დანართი A). ეს მონაცემები ასევე იქნა გამოყენებული ტრიანგულაციისათვის და კონტრიუბუციული თვისებრივი ანალიზის გამყარებისათვის. კვლევის გუნდმა შეიმუშავა ანალიტიკური ჩარჩო, რომელიც ეფუძნებოდა McKinsey (2010) ინტერვენციის კლასტერის კრიტერიუმებსა და სისტემების აქსელერატორების (Ndaruhutse et al. 2019) ჩარჩოს.

მთავარი მიგნებები შეჯამება

1. განათლების სისტემების უწყვეტი განვითარების სკალაზე საქართველოს განათლების სისტემა შეფასდა კატეგორიით „დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის“. რეფორმებს შორის საჭიროა მეტი სისტემური ურთიერთკავშირი რეფორმირების პროცესის დასაჩქარებლად.
2. განათლებაზე ხელმისაწვდომობა მაღალია, სკოლაში დასწრების მაჩვენებლები იზრდება და უკეთესად კონტროლდება, ასევე არსებობს მექანიზმები მასწავლებელთა ეფექტურობის გასაუმჯობესებლად და სწავლების მოძველებული პრაქტიკების შესაცვლელად. თუმცა, მიუხედავად მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული მნიშვნელოვანი ძალისხმევისა, სწავლებისა და შეფასების ტრადიციული მეთოდები ჯერ კიდევ ღრმადაა ფესვმოკიდებული სკოლებში და მათი შეცვლა სისტემის მნიშვნელოვანი გამოწვევაა.
3. სამინისტრომ მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადადგა ძალაუფლების დეცენტრალიზაციისკენ, რათა შეემცირებინა ცენტრალური წნეხი საშუალო დონის მენეჯმენტსა და სასკოლო ხელმძღვანელობაზე. თუმცა, პრაქტიკაში გადაწყვეტილებების მიღების პროცესი ძალიან ცენტრალიზებულია და სკოლების დონეზე ინოვაციები იშვიათია.
4. საქართველოს გააჩნია საკმარისი გამოცდილება და ცოდნა, ისევე, როგორც ინფორმაციული ინფრასტრუქტურა სკოლების დონეზე მონაცემებთა შეგროვებისთვის. მაგრამ მონაცემების ანალიზი ჯერ კიდევ სისტემის სუსტი რგოლია, რომელიც ამცირებს მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებების მიღების შესაძლებლობას.
5. არსებობს მასწავლებლების სამუშაო ძალის პროფესიონალური ზრდის სოლიდური გამოცდილება, რომელიც მოიცავს მასწავლებლის პროფესიაში შესვლის ალტერნატიული გზების შექმნას, პროფესიული განვითარების მექანიზმებს, კარიერული წინსვლის და პენსიაზე გასვლის სქემებს. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემის ხშირი ცვლილებები ამცირებს სისტემის ეფექტურობასა და შესაძლებლობას სათანადოდ შეაფასოს მასწავლებლების საქმიანობა და წახალისოს სამაგალითო პრაქტიკა.
6. სისტემის მთავარ სისუსტეებს შორისაა სხვადასხვა სამთავრობო უწყებას შორის ეფექტური კომუნიკაციისა და თანამშრომლობის პრაქტიკების ნაკლებობა, სისტემის არათანმიმდევრული ხედვა და ხელმძღვანელობა (სამინისტროს ხშირად ცვალებადი პრიორიტეტები). თვალსაჩინოა რესურსცენტრების და სკოლების გაძლიერების საჭიროება იმისთვის, რომ განვითარდეს რეგიონულ და სკოლის დონეზე ეფექტური მართვის პრაქტიკები.
7. საქართველოსთვის გამოწვევაა ქვემოთ მოცემული რეკომენდაციების დანერგვა საგანმანათლებლო რეფორმის კომპლექსურობიდან გამომდინარე, რომელიც მოითხოვს ყოვლისმომცველი, კარგად კოორდინირებული ინტერვენციების განხორციელებას, როგორც აუცილებელ წინაპირობას სისტემის გაუმჯობესებისთვის.

მაღალი დონის (სისტემური გადაწყვეტილებებისაკენ მიმართული) რეკომენდაციები

- 1) მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომების დანერგვისთვის და სკოლის დონეზე მართვის პრაქტიკების გაძლიერებისთვის, სამინისტრომ მკაფიოდ უნდა განსაზღვროს რა

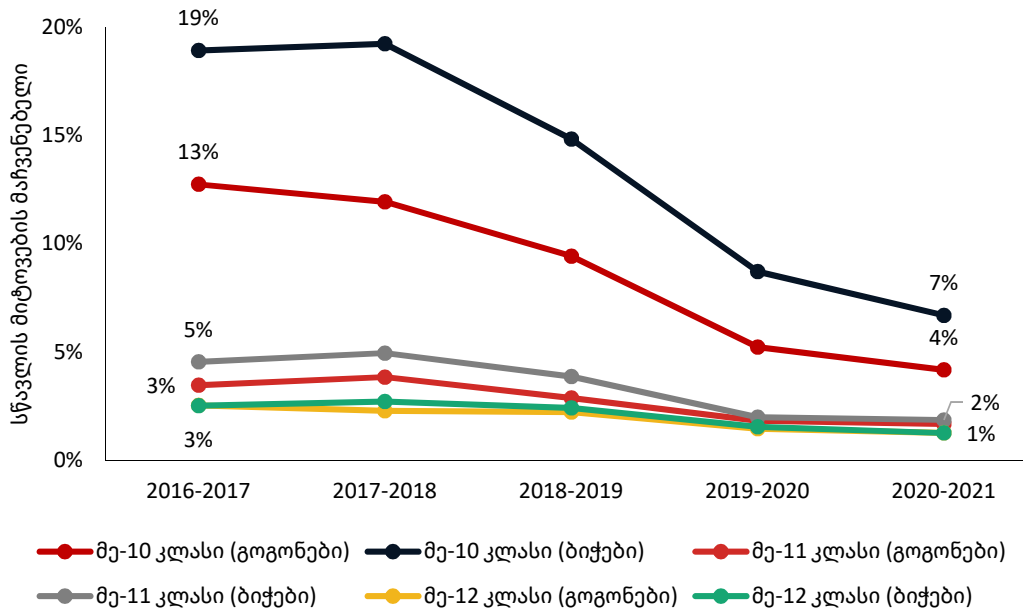
გადაწყვეტილებები რა დონეზე მიიღება სისტემაში და ხელი შეუწყოს შესაბამისი რგოლების გაძლიერებას.

-) მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების ხარისხის გასაუმჯობესებლად სამინისტრომ უნდა გაზარდოს მასწავლებლის პროფესიის პრესტიჟულობა, გაამკაცროს პროგრამებზე სტუდენტების მიღების კრიტერიუმები, გააძლიეროს პროგრამების სასკოლო პრაქტიკის კომპონენტი და დანერგოს საუნივერსიტეტო პროგრამების შეფასების სისტემა.
-) რეგულარული კონსულტაციების და შეხვედრების პრაქტიკის დანერგვა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრს, რესურსცენტრებს, გამოცდების და შეფასების ეროვნულ ცენტრს, საგანმანათლებლო დაწესებულებებს, ღირექტორებს და სხვა სტიქიჭოლდერებს შორის იმის უზრუნველსაყოფად, რომ მასწავლებლების გადამზადების ინიციატივები სრულ შესაბამისობაში იყოს განათლების მიმდინარე რეფორმებთან.
-) განათლების და მეცნიერების სამინისტროს, უნივერსიტეტების პერსონალისა და ღირექტორების თანამშრომლობით, მიმდინარე რეფორმებთან და ახალი სკოლის მოდელის პრინციპებთან თანხვედრაში მყოფი ღირექტორების მომზადების პროგრამის კონცეპტუალიზაცია და დაგეგმვა.
-) აუცილებელია ქმედითი თანამშრომლობის გაძლიერება ხელისუფლების, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს რგოლებსა და უწყებებს შორის სკოლების ავტორიზაციის გეგმის მკაფიო კონცეპტუალიზაციისათვის. ეს მოითხოვს სკოლების პროფილებს შორის განსხვავებებისა და შესაძლებლობების გამოკვეთას, მათ გათვალისწინებას და ასახვას ავტორიზაციის რეგულაციაში. მნიშვნელოვანია განისაზღვროს კრიტერიუმები გრძელვადიანი პროგრესის მიღწევისათვის და და ხელი შეუწყოს რესურსცენტრებისა და სკოლების შესაძლებლობების განვითარებას სკოლებში მოხსენების ბარათების (report cards) წარმოებას, რომელიც განმავითარებელი უკუკავშირის საშუალებით განვითარებაზე იქნება ორიენტირებული.
-) ნათელი გამჭვირვალე მექანიზმების შემუშავება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს სხვადასხვა უწყებისა და რგოლის ეფექტური ჩართულობისათვის. პროცესი ორიენტირებული უნდა იყოს ყველა დაინტერესებული მხარის საგანმანათლებლო ინტერვენციების დაგეგმვასა და განხორციელების მონიტორინგის პროცესში ჩართულობაზე. მნიშვნელოვანია მონაცემების და მტკიცებულებების გამოყენება მონაწილეობითი დისკუსიების წარმართვისთვის პოლიტიკისა და ინტერვენციების შესახებ და მტკიცებულებებით გამყარებული გადაწყვეტილებების მიღების პრაქტიკების დანერგვა.
-) აუცილებელია ახალი ათწლიანი სტრატეგიის გამოყენება სისტემაში სტაბილური და თანმიმდევრული ხედვის შენარჩუნებისთვის და მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომების დანერგვის პრიორიტეტიზაციისათვის.

I. შესავალი

ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში, საქართველომ მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადადგა ზოგადი განათლების სისტემის გაუმჯობესებისა და მოდერნიზაციისათვის. რეფორმებმა გააუმჯობესა ხელმისაწვდომობა და თანასწორობა ზოგად განათლებაში; განახლდა სასწავლო გეგმები, ვაუჩერულმა დაფინანსებამ ხელი შეუწყო დეცენტრალიზაციას და გაზარდა სკოლების ავტონომია. მაგალითისთვის, საბაზო საფეხურზე დასწრების წმინდა მაჩვენებელი 2013-2018 წლებში 89 პროცენტიდან 96 პროცენტამდე გაიზარდა (World Development Indicators, World Bank 2018). მოსწავლეების შენარჩუნების მაჩვენებელი განათლების ყველა დონეზე გაიზარდა 2015-2016 და 2020-2021 სასწავლო წლებს შორის. დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეები შენარჩუნების მაჩვენებელი 91 პროცენტიდან 96 პროცენტამდე გაიზარდა; საბაზო განათლების დონეზე მაჩვენებელი 88 პროცენტიდან 92 პროცენტამდე გაიზარდა; საშუალო საფეხურზე კი ორპროცენტიანი ზრდა დაფიქსირდა 79 პროცენტიდან 81 პროცენტამდე. ასევე, შემცირდა სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი საბაზო საფეხურის დასრულების შემდეგ, მე-10 კლასში. ბიჭებისთვის სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი შემცირდა 19%-დან (2015-2016 სასწავლო წელი) 7 პროცენტამდე (2020-2021 სასწავლო წელი). გოგონებისთვის მიტოვების მაჩვენებელი შემცირდა 13 პროცენტიდან (2015-2016 სასწავლო წელი) 4 პროცენტამდე (2020-2021 სასწავლო წელი). ქვემოთ მოცემული დიაგრამა (დიაგრამა #I.1) აღწერს სწავლის მიტოვების მაჩვენებლებს საშუალო საფეხურის სხვადასხვა კლასისთვის. ამასთან, კლასის გამეორების მაჩვენებელი დაწყებით საფეხურზე 0.7%-დან (2015-2016 სასწავლო წელი) 0.1 პროცენტამდე შემცირდა (2020-2021 სასწავლო წელი). საბაზო საფეხურზე იგივე მაჩვენებელი 1.2%-დან (2015-2016 სასწავლო წელი) 0.2 პროცენტამდე (2020-2021 სასწავლო წელი). საშუალო საფეხურზე კი კლასის განმეორების პროცენტული მაჩვენებელი 1.4-დან 0.3-მდე შემცირდა იგივე პერიოდში. საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ შემოიღო უფასო სახელმძღვანელოები ყველა საჯარო სკოლისთვის და სასკოლო ტრანსპორტი მიუწვდომელ ადგილებში მდებარე სკოლებისთვის; განავითარა ინფრასტრუქტურა, პირველ კლასელებს გადაეცათ პირადი ნეტბუქები და დაინერგა მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისთვის შედეგებზე დაფუძნებული (performance-based) წახალისების სხვადასხვა მექანიზმი. მრავალმა ხელშემწყობმა ფაქტორმა, როგორიცაა, მაგალითად თითოეული სახელმწიფო სტრუქტურის როლის განსაზღვრა, ხელი შეუწყო ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარებას და დანერგვას.

დიაგრამა I.1. სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი სქესის და კლასის მიხედვით



წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა

ამ ინტერვენციების ერთობლიობამ გამოიწვია სხვადასხვა სოციოდემოგრაფიული ჯგუფის თითქმის საყოველთაო ჩართულობა განათლებაში. 2018 წლის მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამისა (PISA) და 2019 წლის მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების საერთაშორისო კვლევის (TIMSS) შედეგები ასევე მეტყველებს სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევებს შორის უთანასწორობის გარკვეულ შემცირებაზე. მიუხედავად იმისა, რომ 2018 წლის PISA-ს მონაცემებით ახალგაზრდების შედეგები მნიშვნელოვნად გაუარესებულია 2015 წელთან შედარებით, სოციოეკონომიკურ ჯგუფებს შორის განსხვავება შემცირებულია 87 ქულიდან (2009 წელი) 68 ქულამდე (2018 წელი) (OECD, PISA 2018). სკოლაში დასწრების კუთხით გასული ათწლეულის განმავლობაში მიღწეული წინსვლის მიუხედავად, რეფორმებს ჯერ კიდევ არ მოჰყოლია სწავლის შედეგების გაუმჯობესება. 15 წლის ახალგაზრდების შედეგები საშუალოდ 107 ქულით ჩამორჩებოდა (380) ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (487). გოგონების მაჩვენებელი 38 ქულით აღემატებოდა ბიჭებთან შედარების მაჩვენებელს და ეს სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყო (OECD, PISA 2018).

საქართველოში ზოგადი განათლების ხარისხის გაუმჯობესება მსოფლიო ბანკის მიერ დაფინანსებული ინიციატივების, ინკლუზიისა და ხარისხის პროექტის (I2Q) მთავარ ამოცანას წარმოადგენს. ეს პროექტი მიზნად ისახავს სკოლამდელი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდას და განათლების ხარისხისა და სასწავლო გარემოს გაუმჯობესებას ზოგად განათლებაში. I2Q პროექტს სამი ძირითადი კომპონენტი აქვს: პირველი კომპონენტი ფოკუსირებულია ადრეული განათლების ხარისხისა და ხელმისაწვდომობის გაუმჯობესებაზე; მეორე კომპონენტი ფოკუსირებულია ზოგად განათლებაში ხარისხიანი სწავლა-სწავლების

ხელშეწყობაზე, ხოლო მესამე კომპონენტი ფოკუსირებულია დაფინანსების წყაროების გაძლიერებასა და ინსტიტუციონალიზაციის ხელშეწყობაზე. პროექტის მართვის გუნდი (PMU) და განათლების და მეცნიერების სამინისტრო ამ სისტემების დიაგნოსტიკისა და შეფასების დამკვეთები არიან, რათა უკეთ განსაზღვრონ საქართველოში ზოგადი განათლების ამჟამინდელი მდგომარეობა, როგორ იმოქმედა გატარებულმა რეფორმებმა სწავლებასა და სწავლაზე და როგორი გავლენა მოახდინა ახალი სკოლის მოდელის (NSM) საპილოტე პროგრამამ სკოლის მართვაზე, სასკოლო გარემოსა და სწავლაზე. შეფასების შედეგები დაეხმარება პროექტის მართვის გუნდს უფრო ღრმად გააანალიზონ ზოგადი განათლების სისტემა (კომპონენტი 2), განსაზღვრონ შემდგომი ინტერვენციების არეალი და მხარი დაუჭირონ შემდგომი პროექტების ეფექტურ განხორციელებას.

2021-2022 წლებში Mathematica-ს გუნდმა ჩაატარა ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის დიაგნოსტიკა, რათა შეესწავლა საქართველოს მიღწევები სწავლის შედეგების გაუმჯობესების კუთხით და ასევე ის გამოწვევები, რომელთა წინაშეც კვლავ დგას სისტემა მაღალი ხარისხის, თანასწორობისა და ეფექტიანობის მიზნების მისაღწევ გზაზე. წინამდებარე ანგარიში იწყება კვლევის მეთოდოლოგიის შეჯამებით. III თავში შეჯამებულია ტენდენციები და ის მრავალმხრივი პრობლემები, რომელთა წინაშეც საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემა დგას. ეს ტენდენციები განხილულია ეროვნული და საერთაშორისო ლიტერატურის მიმოხილვის კონტექსტში. IV თავში წარმოდგენილია სისტემური დიაგნოსტიკის მიგნებები. V თავი გვთავაზობს დასკვნებს მთავარი საკვლევი კითხვების საპასუხოდ და მთავარი მიგნებების შესაჯამებლად. VI თავში გადმოცემულია სისტემური დიაგნოსტიკის ქმედითი რეკომენდაციები, რათა ხელი შეუწყოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს გაუმჯობესებისკენ სავალ გზაზე.

II. მეთოდოლოგია

Mathematica-მ განახორციელა სისტემური დიაგნოსტიკური შეფასება კვლევის შერეული მეთოდების გამოყენებით, რათა ეპასუხა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ძირითადი კითხვებისთვის. კვლევა ეფუძნება თვისებრივ ინტერვიუებს მთავარ ინფორმანტებთან, მასწავლებლებთან და დირექტორებთან. ასევე დოკუმენტების ვრცელ მიმოხილვას (იხ, დანართი B) და ონლაინ რაოდენობრივ გამოკითხვას. ჩვენ ვიყენებთ მონაცემების ანალიზის ტრადიციულ მეთოდებს, ისევე, როგორც კონტრიბუციის ანალიზის (contribution analysis) მიდგომას სისტემის სიდრმისეული დიაგნოსტიკური კვლევის წარმოსადგენად. დანართში A დეტალურადაა აღწერილი მეთოდოლოგიური მიდგომა, რომელიც წინამდებარე ნაწილშია შეჯამებული.

A. მონაცემთა შეგროვება

კვლევის ფარგლებში გამოყენებული შერეული მეთოდები მოიცავდა: 1. ონლაინ გამოკითხვას, მთელი საქართველოს მასშტაბით შემთხვევითად შერჩეული 241 სკოლის დირექტორისგან მონაცემების შესაგროვებლად, 2. შესაბამისი პოლიტიკის დოკუმენტების შესწავლას 3. მნიშვნელოვანი საერთაშორისო ლიტერატურის მიმოხილვას, 4. ადმინისტრაციული მონაცემების ანალიზს და 5. ინტერვიუებს და ფოკუსჯგუფებს ძირითად ინფორმანტებთან, სამინისტროს წარმომადგენლებთან, დონორებთან, ექსპერტებთან, პარლამენტის, საგანმანათლებლო რესურსცენტრებისა და უნივერსიტეტების წარმომადგენლებთან, დირექტორებთან, მასწავლებლებთან, და მოსწავლეებთან.

ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #II.) ნაჩვენებია კვლევის ძირითადი კითხვები და მონაცემთა შეგროვების მეთოდები, რაც გუნდმა კვლევის ჩასატარებლად გამოიყენა. გამოკითხვისა და თვისებრივი კვლევის რესპონდენტთა საბოლოო რაოდენობა მოცემულია დანართში A.

ცხრილი II.1. საკვლევი კითხვები და გამოყენებული ანალიტიკური მიდგომა

საკვლევი კითხვები	ანალიტიკური მიდგომა
1. რა მდგომარეობაა ზოგადსაგანმანათლებლო სექტორში ხარისხის, თანასწორობისა და ეფექტურობის კუთხით?) რა ფაქტორებითაა განპირობებული ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში სკოლებს შორის განსხვავებები (მაგ., გეოგრაფია, ეთნიკური წარმომავლობა, ენები)?) რა არის ძირითადი ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს სკოლებში განათლების მიწოდების ხარისხზე?) რით განსხვავდება სწავლის გამოცდილება და სწავლების ეფექტურობა სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური და ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეებისათვის?) როგორ იმოქმედა ბოლოდროინდელმა რეფორმებმა სკოლებში სწავლების ხარისხზე?) რა სახის პრობლემები ან საკითხები მოქმედებს ზოგადი განათლების სისტემის ეფექტურობაზე?) როგორ აღიქვამს სასკოლო საზოგადოება ამ რეფორმებს?	სისტემური დიაგნოსტიკური კვლევა ადმინისტრაციული მონაცემებისა და გამოკითხვის შედეგების რაოდენობრივი ანალიზი ჩარიცხვის, სკოლის დამთავრების, განათლების სისტემის შიდა ეფექტურობისა და სკოლიდან გასული მოსწავლეების ტენდენციების დასადგენად; მოთხოვნის, მიწოდების და ხელმისაწვდომობის შეფასება.) მეორადი მონაცემები: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა (EMIS), განათლების სამინისტროს სკოლების მონიტორინგის მონაცემები (მაგალითად, ჩარიცხვა, დასრულება, ინფრასტრუქტურა), ისეთი მონაცემები, როგორიცაა მოსწავლეთა და მასწავლებლების გამოცდების შედეგები; მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემიდან (მასწავლებელთა პროფ. განვითარების ცენტრიდან) და NAEC-ის მონაცემებიდან. სამაგიდე კვლევა ასევე მოიცავს საკანონდებლო და პოლიტიკის დოკუმენტების, კვლევისა და შეფასების ანგარიშების, მასწავლებლების მომზადების პროგრამების და სხვა მნიშვნელოვანი დოკუმენტების ანალიზს.) პირველადი მონაცემები: სკოლის დიაგნოსტიკური კვლევა, რომელიც შეაფასებს სისტემის პრობლემებსა და პროგრესს, მმართველობას, დაფინანსებას, სკოლის კულტურას და მოსწავლეთა შედეგებს. საბოლოო ანგარიში შეივსება რაოდენობრივი დიაგნოსტიკური შეფასების მონაცემების თვისებრივ მიგნებებთან ინტეგრირების საშუალებით.

საკვლევი კითხვები	ანალიტიკური მიდგომა
2. როგორია სკოლების ამჟამინდელი მდგომარეობა სკოლის მართვის, სასკოლო გარემოს და მოსწავლეთა სასწავლო მიღწევების კუთხით?) რა განსხვავებები იკვეთება რეგიონების, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, სწავლების ენის მიხედვით?	სისტემური დიაგნოსტიკური კვლევა ადმინისტრაციული და გამოკითხვის მონაცემების რაოდენობრივი ანალიზი საჯარო განათლების ხარჯების, სისტემის შესაძლებლობების, მართვის პრაქტიკის, სკოლის გარემოსა და მოსწავლეთა მოსწრების ტენდენციების დასადგენად რეგიონის, გეოგრაფიისა და სოციოდემოგრაფიული შემადგენლობის მიხედვით.) მეორეული მონაცემები: EMIS-ის და სამინისტროს სკოლის მონიტორინგის მონაცემები) პირველადი მონაცემები: სკოლის დიაგნოსტიკური კვლევა, რომელიც შეაფასებს სისტემის პრობლემებსა და პროგრესს, თვისებრივი ინფორმაცია ძირითად დაინტერესებულ მხარეებთან ინტერვიუებიდან და საკონსულტაციო შეხვედრებიდან. საბოლოო ანგარიშში ინტერვიუებიდან, საკონსულტაციო შეხვედრებიდან და ვორქშოპებიდან მოპოვებული ინფორმაცია ინტეგრირდება რაოდენობრივ მონაცემებთან
3. როგორ შეუწყო ხელი მთლიანი სკოლის განვითარების რეფორმებმა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების, სკოლის გარემოსა და მართვის გაუმჯობესებას?) რა შეგვიძლია ვთქვათ ახალი სკოლის მოდელის (NSM) საპილოტე დანერგვის შესახებ, რა მხრივ უწყობს ხელს ახალი სკოლის მოდელი განათლების სისტემის გაუმჯობესებას?) რა გავლენა მოახდინა ახალი სკოლის მოდელმა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკებზე? სკოლის მართვასა და სასკოლო გარემოზე?	თვისებრივი კვლევა ძირითად დაინტერესებულ მხარეთა ინტერვიუებზე დაყრდნობით კონტრიბუციის თვისებრივი ანალიზი (Qualitative contribution analyses) იმის შესასწავლად, თუ რა გავლენა მოახდინა რეფორმამ სასკოლო მართვაზე, სკოლის გარემოსა და მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე) მეორადი მონაცემები: პოლიტიკის დოკუმენტების სამაგიდო კვლევა, NSM-ის განხორციელების ანგარიშებისა და შეფასების შედეგების ჩათვლით) პირველადი მონაცემები: (1) ინტერვიუები და ვორქშოპები განათლების სამინისტროსა და პროექტის მართვის გუნდის (PMU) წარმომადგენლებთან, NSM და არა-NSM სკოლების დირექტორებთან და განათლების ექსპერტებთან; (2) ფოკუს ჯგუფები მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან NSM და არა-NSM სკოლებში; (3) ფოკუს ჯგუფები განათლების რესურსცენტრების წარმომადგენლებთან (4) ფოკუს ჯგუფები მასწავლებლების მოსამზადებელი საუნივერსიტეტო პროგრამების წარმომადგენლებთან (5) სისტემურ ცვლილებებზე ფოკუსირებული ვორქშოპი მთავარ დაინტერესებულ მხარეებთან

საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის დიაგნოსტიკა მოიცავს სისტემაში მოქმედი სხვადასხვა დაინტერესებული მხარის აღქმულ საჭიროებებს. ანალიზი ითვალისწინებს კომპლექსურ ურთიერთდამოკიდებულებას სხვადასხვა სტეიქჰოლდერის როლსა და ვალდებულებას შორის. სტეიქჰოლდერის ყოველი ჯგუფისთვის ჩვენ შევეცადეთ გაგვეანალიზებინა მათი პერსპექტივები სისტემაზე, სისტემის ეფექტურობაზე და მათი მოსაზრებები იმის შესახებ, თუ როგორ შეიძლება ხელი შევუწყოთ განათლების ხარისხის განვითარებას. კვლევის სამი მთავარი მიმართულება განისაზღვრა განათლების და მეცნიერების სამინისტროსთან თანამშრომლობით და პროექტის მართვის გუნდის მიერ განსაზღვრული კვლევის დავალების შესაბამისად. შერჩეული მიმართულებებია: მართვა და ხელმძღვანელობა, საკლასო და ეროვნული შეფასებები, ხარისხის მართვა და მასწავლებლების პროფესიული განვითარება. ამასთან, კვლევაში ინტეგრირებულია ჩვენი ანალიზი ახალი სკოლის მოდელის შესახებ და ჩვენი შეფასება, თუ რამდენად უწყობს მოდელი ხელს მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომების დანერგვას. ჩვენ გამოვიყენეთ კონტრიბუციის თვისებრივი ანალიზის მეთოდი (აღწერილია ქვემოთ) მონაცემების ანალიზისა და შეწონვისთვის. კონტრიბუციის ანალიზის შედეგად შევიმუშავეთ თანმიმდევრული და სისტემური რეკომენდაციები შემდგომი რეფორმებისთვის (თავი VI).

B. მონაცემთა ანალიზი

ეფექტურობის ძირითადი ინდიკატორების ანალიზისთვის ჩვენმა გუნდმა გამოიყენა ადმინისტრაციული მონაცემები და ეროვნულ დონეზე წარმომადგენლობითი სკოლების გამოკითხვის შედეგები (იხ. დანართი A). ჩვენ ასევე გამოვიყენეთ ადმინისტრაციული და გამოკითხვის მონაცემები კონტრიბუციის თვისებრივი ანალიზისათვის და მის გასამყარებლად. გამომდინარე იქიდან, რომ ჩვენი ანალიზი აერთიანებდა რამდენიმე განსხვავებულ წყაროს, ჩვენ გამოვიყენეთ ტრიანგულაცია, როგორც ტესტი მიგნებების გამოყენებულ წყაროებთან თანმიმდევრულობაში დასარწმუნებლად. სხვადასხვა ინტერესის მხარეებისგან მიღებული მონაცემების შედარებისა და დაპირისპირების შედეგად, ანგარიშში წარმოდგენილი მიგნებები წარმოადგენს განათლების სისტემის იმ ასპექტებს, რომლებიც ეფექტურად მუშაობენ, რაც საშუალებას მისცემს სამინისტროს, რომ პოზიტიური მიგნებების გათვალისწინებით, არსებული შედეგები გააუმჯობესოს. ამასთანავე, ანგარიში ასევე მოიცავს მრავალ ისეთი ნიუანსს, რომლებიც რომელიც აჩვენებს განათლების სისტემაში არსებულ იმ სივრცეებს, რომლებიც გადახედვას და შესწორებას საჭიროებენ. შემდეგ გუნდმა შეიმუშავა ანალიტიკური ჩარჩო მაკკინსის (2010) ინტერვენციის კლასტერების კრიტერიუმებისა და სისტემების აქსელერატორების (Ndaruhutse et. Al., 2019) ჩარჩოების გამოყენებით. ცხრილ #II.2-ში განსაზღვრულია საგანმანათლებლო სისტემის თითოეული აქსელერატორი, დაკავშირებულია ინტერვენციის კლასტერის კრიტერიუმები და ნაჩვენებია, თუ როგორ უკავშირდება თითოეული აქსელერატორი ტექნიკურ ფუნდამენტურ ელემენტებს, რომლებიც საქართველოსთვის ინტერესის საგანს წარმოადგენენ. დანართი 1. - დეტალური მეთოდოლოგია - განმარტებულია, თუ როგორ გამოვიყენეთ ეს ჩარჩო კონტრიბუციის ანალიზის ჩასატარებლად.

ცხრილი II.2. კონტრიბუციის ანალიზის ჩარჩო

ტექნიკური მიმართულება ¹	სისტემის აქსელერატორი ²	აქსელერატორის განმარტება	ინტერვენციის კლასტერები ³
მმართველობა და მართვა ხელმძღვანელობა	ნათელი ორგანიზაციული და ფინანსური არქიტექტურა	განათლების სისტემას აქვს მკაფიო სტრუქტურები, როლები და პასუხისმგებლობები, მხარს უჭერს ეფექტურ კომუნიკაციას სტიქიკოლდერებს შორის და ქმნის სკოლის დონეზე გადაწყვეტილებების მიღების შესაძლებლობას.	სისტემას აქვს ძლიერი ფინანსური და ორგანიზაციული საფუძველი, მათ შორის სკოლებისა და მასწავლებლების ოპტიმალური რაოდენობა, დეცენტრალიზებული ფინანსური და ადმინისტრაციული უფლებამოსილებები, გამჭვირვალე მოდელი ფინანსების განაწილებისთვის და მკაფიო ორგანიზაციული სტრუქტურა სკოლებს აქვთ სასწავლო რესურსები და საჭირო ინფრასტრუქტურა სწავლის ხელშესაწყობად დეცენტრალიზებული ორგანოების (მაგალითად რესურსცენტრები, სამეურვეო საბჭოები) ჩართული არიან გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში
მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება	მასწავლებლებს ის და სკოლის ეფექტური ლიდერობა	განათლების სისტემის სამუშაო ძალის კომპეტენციების გაზრდა იმისთვის რომ მათ ჰქონდეთ ცვლილებებისადმი მიმდებლობა და საჭირო უნარ-ჩვევები მუდმივი განვითარების მხარდასაჭერად	სისტემას აქვს განათლების ეფექტური მოდელი სისტემა ამაღლებს ახალი მასწავლებლებისა და ღირეუტორების კვალიფიკაციას დასაქმების ეფექტური პროგრამების, სწავლებამდელი პედაგოგიური განათლებისა და სერტიფიცირების მოთხოვნების მეშვეობით. სისტემა ამაღლებს არსებული მასწავლებლებისა და ღირეუტორების კვალიფიკაციას სამუშაოდან მოწყვეტის გარეშე ეფექტური ტრენინგ-პროგრამების, ქოუჩინგის, კარიერული კიბის მკაფიო საფეხურებისა და მასწავლებელთა/საზოგადოებრივი ფორუმების მეშვეობით.

¹ კვლევის ტექნიკური მიმართულებები წარმოადგენს განათლების სისტემის იმ სფეროებს, რომელიც განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ გამოკვეთა როგორც განსაკუთრებული ინტერესის სფეროები ამ დიაგნოსტიკური კვლევისთვის

² სისტემის აქსელერატორები არის სისტემის ის მნიშვნელოვანი უნარები, რომელიც პოლიტიკის შემქმნელებმა უნდა განავითარონ იმისთვის, რომ ხელი შეუწყონ სკოლების სწრაფ და ფართომასშტაბიან გაუმჯობესებას.

აქსელერატორები ასევე წარმოადგენენ მთავარ დამაბრკოლებელ ფაქტორებს განათლების სისტემის განვითარების პროცესში (Ndaruhutse et. Al., al. 2019).

³ მაკინსი (McKinsey 2010) ინტერვენციის კლასტერს განმარტავს როგორც ინტერვენციების ნაკრებს, რომელსაც პოლიტიკის შემქმნელები ირჩევენ იმისთვის, რომ ხელი შეუწყონ განათლების სისტემის გაუმჯობესებას. ეს მოიცავს ორი ძირითადი ტიპის ინტერვენციას: 1. ინტერვენციები რომელიც შეესაბამება სისტემის ფუნქციონირების კონკრეტულ დონეს, 2. ინტერვენციები, რომელიც თანაბრად მიესადაგება განვითარების ყველა დონეს, თუმცა განსხვავებული გავლენა აქვთ თითოეულ დონეზე. განვითარების დონეზე დამოკიდებული ინტერვენციები განსხვავდება თითოეულ დონეზე (სუსტი/დამაკმაყოფილებელი, დამაკმაყოფილებელი/კარგი, კარგი/შესანიშნავი, შესანიშნავი/ბრწყინვალე), მაგრამ კონსისტენტურია თითოეული დონისთვის.

ტექნიკური მიმართულება ¹	სისტემის აქსელერატორი ²	აქსელერატორის განმარტება	ინტერვენციის კლასტერები ³
			სკოლის პერსონალი სარგებლობს ადმინისტრაციული მხარდაჭერით, რათა მათ შეეძლოთ, ფოკუსირება მოახდინონ სწავლების ტექნიკურ ასპექტებზე.
ხარისხის მართვა და ანგარიშვალდებულება საკლასო და ეროვნული შეფასებები	კოლექტიური ანგარიშვალდებულება	მონაცემების, მათ შორის მოსწავლეების შეფასების მონაცემები გამოყენება განმავითარებელი უკუკავშირისთვის და სწავლის ციკლისთვის განათლების სისტემის ყველა დონეზე	სისტემას აქვს მკაფიო მონაცემები და ანგარიშვალდებულების საძირკველი, სკოლებისთვის და/ან საზოგადოებისთვის სკოლის მუშაობის შესახებ გამჭვირვალე მონაცემების მიწოდებისთვის, სკოლის ინსპექტირების პროცედურები, სკოლის დონეზე განმავითარებელი და შემაჯამებელი შეფასებები. სისტემას აქვს ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმი, მათ შორის სკოლის თვითშეფასებები და ხარისხის მინიმალური სტანდარტები და სამიზნე მაჩვენებლები. სისტემას აქვს ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმი, სკოლის თვითშეფასების და ხარისხის მინიმალური სტანდარტებისა და შედეგების მიზნობრივი მაჩვენებლების ჩათვლით. სისტემა უზრუნველყოფს დაბალი კვალიფიკაციის მქონე მასწავლებლების მხარდაჭერას, გაწერილი გაკვეთილების, ქოუჩინგისა და წარმატების წახალისების ჩათვლით. ხელმისაწვდომობის, მოსწავლეთა სწავლის, თანასწორობისა და ხარისხის შესახებ მონაცემები მუდმივად გამოიყენება მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებების მისაღებად.
მმართველობა და მართვა მასწავლებლების პროფესიული განვითარება	კოალიციები ცვლილებებისთვის	რთული პრობლემების გადაჭრის კომპეტენცია განაწილებულია ბევრ სტეჟიპოლდერს შორის, რომლებიც გადაწყვეტილებების და გზების ძიებისას ეყრდნობიან თანამშრომლობას და მოლაპარაკებებს და არა ტექნოკრატიულ მიდგომას.	ცენტრალური სამინისტრო მჭიდროდ თანამშრომლობს სხვა საგანმანათლებლო უწყებებთან პოლიტიკის შემუშავებისა და განხორციელების მიზნით სისტემა ხელს უწყობს მასწავლებელთა და ღირეულოვან შორის ერთმანეთისგან სწავლის პრაქტიკებს, თანამშრომლობითი პრაქტიკისა და დეცენტრალიზებული პედაგოგიური უფლებების ჩათვლით.

ტექნიკური მიმართულება ¹	სისტემის აქსელერატორი ²	აქსელერატორის განმარტება	ინტერვენციის კლასტერები ³
			მშობლები და საზოგადოების წევრები თანამშრომლობენ სკოლებთან.
მმართველობა და მართვა	ხედვა და ლიდერობა	ხედვა და ლიდერობა მოითხოვს: - იმის გაცნობიერებას თუ როგორ ურთიერთქმედებს ერთმანეთთან სისტემის სხვადასხვა კომპონენტი - სტრატეგიული აზროვნება - ადაპტაციის და მდგრადობის უნარი გაუთვალისწინებელი შედეგების წინაშე - მომავლის განჭვრეტა იმის დასაანხად თუ როგორი ზეგავლენა ექნებათ ცვლილებებს განათლების სისტემაზე - ორგანიზაციული საზღვრების მიღმა მუშაობის უნარი - რთულად განჭვრეტად პირობებში მუშაობის უნარი	სისტემის მიერ ექსპერიმენტების და ინოვაციების წამოწყება და დაფინანსება სკოლებში, მათ შორის ინოვაციებისთვის დამატებითი დაფინანსების გამოყოფა სკოლებისთვის და ინოვაციების გაცვლის ხელშეწყობა სკოლებს შორის. ფოკუსი ხელმძღვანელობის უნარების განვითარებაზე. მდგრადი ხედვა და სტრატეგია დინამიკაში.
მმართველობა და მართვა	მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პოლიტიკა და გადაწყვეტილებები	მტკიცებულებებისა და მონაცემების გამოყენება დაგეგმვის, ბიუჯეტირებისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ინფორმირებულობისათვის.	სისტემას აქვს საინფორმაციო სისტემები, რათა გადაწყვეტილებების მიმღებ პირებს დროულად მიაწოდოს მონაცემები. პოლიტიკის შემქმნელები იყენებენ მონაცემებს პოლიტიკისა და რეგულაციების შემუშავების, განხორციელებისა და განახლებისთვის.

კონტრიბუციის ანალიზის ჩატარების დეტალური ეტაპები მოცემულია დანართში 1.

III. ზოგადი განათლების სისტემური დიაგნოსტიკა

ბოლო ორი ათწლეულის მანძილზე საქართველომ მნიშვნელოვან პროგრესს მიაღწია განათლების სფეროში რეფორმების განხორციელების თავისთავადობით. განხორციელებულ რეფორმებს შორისაა: სკოლის მმართველობის დეცენტრალიზაცია, კომპეტენციებზე დაფუძნებული ახალი სასწავლო გეგმების დანერგვა, სკოლის დირექტორების სტანდარტების შემუშავება, სკოლის ავტორიზაციის პირველადი ჩარჩოს შექმნა და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემის რეფორმირება (OECD 2019). ამ რეფორმებმა გააუმჯობესა განათლებაზე ხელმისაწვდომობა, შეამცირა სოციალურ-ეკონომიკური მახასიათებლების მიხედვით არსებული უთანასწორობა განათლების მიღებაში და ცოტათი გააუმჯობესა მოსწავლეების სწავლის შედეგები. წინამდებარე თავში წარმოდგენილია სისტემური დიაგნოსტიკის მიგნებები. ნაწილში A წარმოდგენილია McKinsey-ის (2010) და Ndarthutse-ს და სხვების (2019) ჩარჩოების მიხედვით შემუშავებული მიგნებების მიმოხილვა. ნაწილში B მიგნებები განხილულია სისტემის თითოეული აქსელერატორის მიხედვით და ყურადღება გამახვილებულია ადმინისტრაციული, გამოკითხვისა და განათლების სტეიქჰოლდერებისგან შეგროვებულ რაოდენობრივ და თვისებრივ მონაცემებზე.

A. სისტემური დიაგნოსტიკის შედეგები

საგანმანათლებლო სფეროს რეფორმებში განხორციელებული ინიციატივების დიდი ნაწილი ფოკუსირებულია განათლების ტექნიკურ ასპექტებზე: განახლებული სასწავლო გეგმა, სწავლების ახალი პროგრამა, ახალი სახელმძღვანელოები, მასწავლებელთა და/ან სკოლის დირექტორების პროფესიული განვითარების პროგრამა. ამ ტიპის ინიციატივები თავიდან ზოგჯერ ეფექტურია თუმცა მოგვიანებით მათ პრაქტიკის ისევედასევე ტრადიციული და ძველებური მეთოდები ანაცვლებს. მიუხედავად იმისა, რომ თითოეული ეს კომპონენტი აუცილებელია სისტემის შეცვლისთვის, რეფორმების მდგრადობა ყველა სტეიქჰოლდერისგან სხვადასხვა ტიპის ჩართულობას მოითხოვს. ბევრი რეფორმა წარუმატებელია, რადგან რეფორმატორები არ ითვალისწინებენ განათლების სისტემების დინამიურ და კომპლექსურ ხასიათს. ისინი ხშირად სათანადო მნიშვნელობას არ ანიჭებენ სტეიქჰოლდერების მრავალმხრივ მოსაზრებებსა და საჭიროებებს, რაც სისტემის უფრო სიღრმისეული დად ნაკლებად მიკერძოებული გაგების წინაპირობაა.

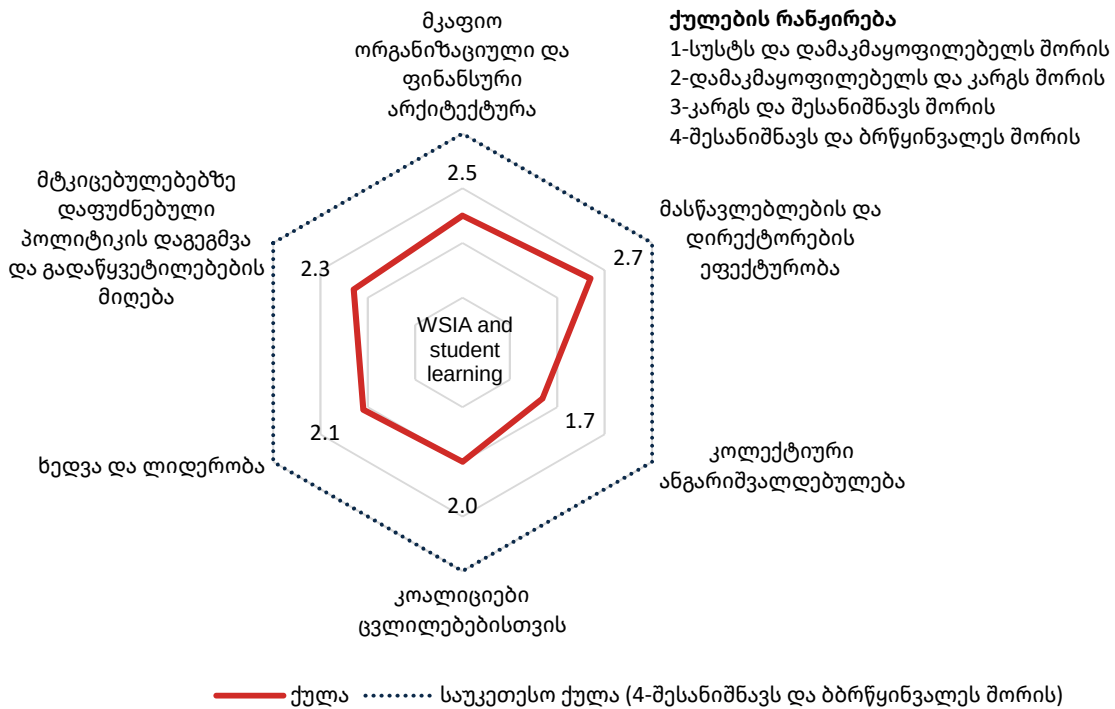
სისტემური მოაზროვნები (McKinsey 2010, Ndarthutse 2019) კომპლექსურობას ხედავენ სისტემის კომპონენტების მრავალმხრივ ურთიერთქმედებაში.⁴ განათლების რეფორმისადმი სწორხაზოვანი ან ტექნიკური მიდგომისგან განსხვავებით, რომელიც ინდივიდუალურ კომპონენტებს განცალკევებულად განიხილავს და სხვებისგან საუკეთესო პრაქტიკების გადმოღებაზეა ორიენტირებული, სისტემური აზროვნების მიდგომა აკვირდება სისტემის მრავალ კომპონენტს შორის არსებულ ურთიერთდამოკიდებულებებს და იმას, თუ როგორ ზემოქმედებენ ეს კომპონენტები ერთმანეთზე. სისტემურ მოაზროვნებს ესმით, რომ ცვლილება მჭიდრო კავშირშია სისტემის კონტექსტთან, მმართველობის ისტორიულ

⁴ Ndarthutse, S., Jones, C., and Riggall, A. (2019) Why systems thinking is important for the education sector. Education Development Trust: UK. www.educationdevelopmenttrust.com

გამოცდილებასთან, ორგანიზაციულ ურთიერთობებთან და კომუნიკაციის დამკვიდრებულ პრაქტიკებთან, რაც ქმნის თავად სისტემას. სისტემური მოაზროვნეები ასევე აღიარებენ, რომ პასუხისმგებლობა განათლების რეფორმების წარმატებით განხორციელებაზე განაწილებულია დაინტერესებულ მხარეებს შორის და ესმით, რომ ცვლილებებისადმი მხარდაჭერა, მზაობა და განხორციელებისთვის საჭირო უნარები უნდა განვითარდეს ისეთი მექანიზმების მეშვეობით, რომლებიც დაინტერესებულ მხარეებს შორის თანამშრომლობასა და კომუნიკაციას აძლიერებენ.

როგორც მეორე თავში იყო განხილული, ჩარჩო, რომელიც ჩვენ კონტრიბუციის ანალიზის ჩასატარებლად გამოვიყენეთ, ეფუძნება სისტემის ექვს აქსელერატორს და საერთაშორისო ლიტერატურაში განხილულ რეფორმების კრიტერიუმებს. ეს აქსელერატორები სისტემის განვითარების მთავარ შემაფერხებელ ფაქტორებს უკავშირდება და ამიტომ ეს ის სფეროებია, რომლებსაც პოლიტიკის შემქმნელებმა უპირველეს ყოვლისა უნდა მიაქციონ ყურადღება მთლიანი სისტემის მასშტაბური ცვლილების მისაღწევად. ამ ანალიტიკურ ჩარჩოზე დაყრდნობით, საქართველოს განათლების სისტემა განვითარების კონტინუუმზე იკავებს კატეგორიას „დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის“. ეს დიაგნოზი ნიშნავს, რომ განათლებაზე ხელმისაწვდომობა მაღალია, სკოლაში დასწრების მაჩვენებლები იზრდება და უკეთესად კონტროლდება, ასევე არსებობს მექანიზმები მასწავლებელთა ეფექტურობის გასაუმჯობესებლად და სწავლების მოძველებული პრაქტიკების შესაცვლელად. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ გარკვეულ პროგრესს მიაღწია უფლებამოსილების დეცენტრალიზაციის და სკოლის მენეჯმენტზე პოლიტიკური ზეწოლის შემსუბუქების მიმართულებით. საქართველოში ასევე ჩამოყალიბდა ძლიერი მექანიზმები სკოლების შესახებ მონაცემების შესაგროვებლად, რაც შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც სწავლების გასაუმჯობესებლად, ასევე პოლიტიკის შემუშავების პროცესში. განათლების და მეცნიერების სამინისტრო ასევე იწყებს მეტი თანამშრომლობითი პრაქტიკების, მათ შორის, სკოლის ბაზაზე მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პრაქტიკების, წახალისებას. საქართველოში ასევე შეიქმნა ძლიერი საფუძველი მასწავლებელთა პროფესიონალიზაციისთვის, მათ შორისაა მასწავლებლების მომზადების ალტერნატიული გზები, პროფესიული განვითარების, კარიერული წინსვლის და პენსიაზე გასვლის სქემები. როგორც ქვემოთ მოცემულ დიაგრამაზეა ნაჩვენები (დიაგრამა #III.1), მასწავლებლისა და სკოლის დირექტორის ეფექტიანობა უახლოვდება „კარგს და შესანიშნავს შორის“ კატეგორიას. სხვა აქსელერატორები - ხედვა და ლიდერობა, კოალიციები ცვლილებისთვის, მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პოლიტიკა და მკაფიო ორგანიზაციული და ფინანსური არქიტექტურა - „დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის“ კატეგორიაშია. აქსელერატორი, რომელსაც ყველაზე მეტად სჭირდება დამატებითი მხარდაჭერა, არის კოლექტიური ანგარიშვალდებულება.

დიაგრამა III.1. საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის დიაგნოსტიკა



ამ თავის დარჩენილ ნაწილში განხილულია საგანმანათლებლო სისტემის თითოეული აქსელერატორთან დაკავშირებული დეტალური მიგნებები. თითოეული აქსელერატორის ფარგლებში განვიხილავთ იმ დადებით ტენდენციებს, რომლებიც გამოიკვეთა ზოგადი განათლების დიაგნოსტიკიდან და იმ ასპექტებს, რომლებიც კვლავ გამოწვევას წარმოადგენენ სისტემისთვის.

B. სისტემური დიაგნოსტიკის დეტალური შედეგები

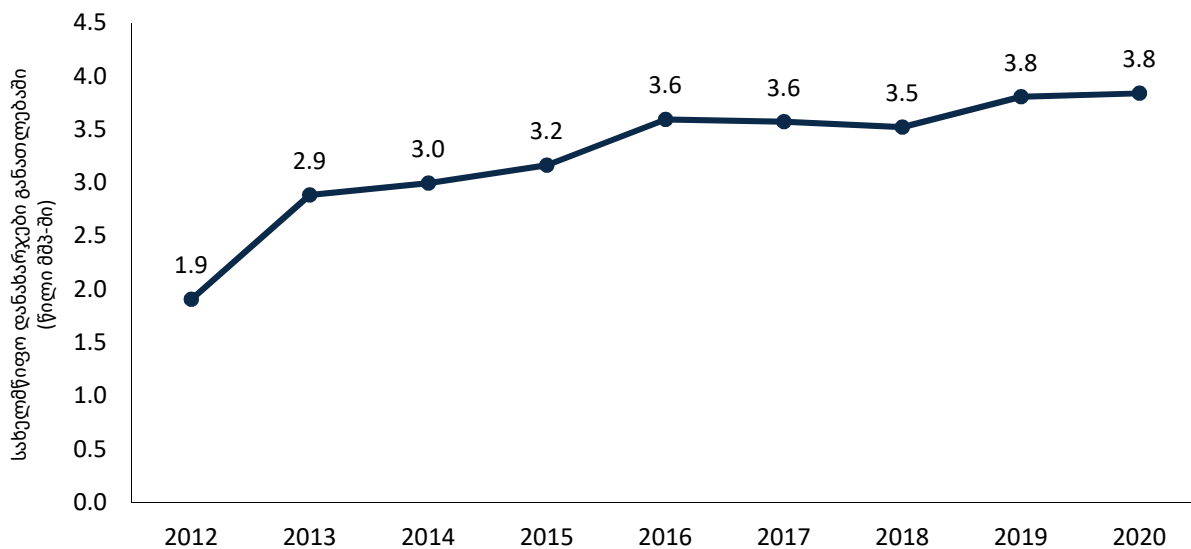
1. მკაფიო ორგანიზაციული და ფინანსური არქიტექტურა

პოლიტიკის დოკუმენტების მიმოხილვის, ინტერვიუებისა და სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგებზე დაყრდნობით, ორგანიზაციული და ფინანსური არქიტექტურა მყარ პოზიციებს იკავებს. ჩვენი შეწონილი კონტრიბუციის ანალიზი სისტემის ამ აქსელერატორს ათავსებს 2.5-ის ნიშნულზე - „დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის“ კატეგორიის შუაში. საქართველოს განათლების სისტემამ ჩამოაყალიბა მკაფიო როლები, პასუხისმგებლობები და მკაფიო სტრუქტურები ზოგადი განათლების სისტემის სამართავად. განათლების და მეცნიერების სამინისტრო მუდმივად აუმჯობესებს სტრუქტურებს სკოლების ავტონომიის მხარდაჭერის სისტემების დანერგვით, სკოლების დაფინანსების დეცენტრალიზაციისთვის და რესურსცენტრებისა და სამეურვეო საბჭოებისთვის სკოლების ზედამხედველობისა და მართვის უფლებამოსილების მინიჭებით. რესურსცენტრები და სამეურვეო საბჭოები შეიქმნა სკოლებში უფრო მეტი ავტონომიის განსავითარებლად მაგრამ ამ კუთხით მათი ეფექტურობა კვლავ შეზღუდული რჩება. ძირითადი სტრუქტურები უკვე არსებობს, მაგრამ ორგანიზაციული

არქიტექტურა სუსტია დაინტერესებულ მხარეებს შორის კომუნიკაციის თვალსაზრისით. ასევე, დეცენტრალიზებულ სისტემას არ გააჩნია ანგარიშვალდებულების სტრუქტურები და საჭირო კომპეტენციები სკოლის დონეზე გადაწყვეტილებების მისაღებად. დაფინანსების სტრუქტურა კვლავ არათანმიმდევრულია (როგორც აღნიშნულია OECD 2019 წლის კვლევაში) და დაფინანსების განაწილება სკოლებს შორის უთანასწოროა. ასევე არ არის ნათელი, თუ როგორ გამოიყენება სასკოლო დაფინანსება სკოლების მხარდასაჭერად. ქვემოთ მოცემული დასკვნები ასახავს დიაგნოსტიკური კვლევის დეტალურ მიგნებებს.

ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემას აქვს დაფინანსების მკაფიო მოდელი. ზოგადი განათლების შესახებ კანონის შესაბამისად, საქართველოს მთავრობა ასრულებს თავის ვალდებულებას, თითოეული მოსწავლისთვის უზრუნველყოს განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობები. მიუხედავად იმისა, რომ განათლებაზე გამოყოფილი სახელმწიფო დანახარჯები, როგორც მთლიანი შიდა პროდუქტის (მშპ) წილი, ბოლო წლებში სტაბილური იყო, 2012-2020 წლების განმავლობაში ის ზრდის ტენდენციით ხასიათდებოდა (დიაგრამა #III.2).

დიაგრამა III.2. განათლებისთვის გამოყოფილი სახელმწიფო დანახარჯების წილი მშპ-ში



2023 წელს განათლების ბიუჯეტის წილი, სავარაუდოდ, მშპ-ს ექვს პროცენტს მიაღწევს (ფინანსთა სამინისტრო 2022). განათლების და მეცნიერების სამინისტრო იყენებს ჰიბრიდული დაფინანსების მოდელს, რომლის ფარგლებშიც სკოლები ფინანსდება განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ცენტრალური ბიუჯეტიდან, თითო მოსწავლეზე გათვლილი ვაუჩერული დაფინანსებით, რომლის ოდენობაც 2018 წელს დაახლოებით 1,123 ლარს (მიახლოებით 362 აშშ დოლარი) შეადგენდა (მაღლაკელიძე და სხვები 2013). ვაუჩერი ფარავს მასწავლებელთა ხელფასს და საექსპლუატაციო ხარჯებს, რაც სკოლის ბიუჯეტის უდიდესი ნაწილია.

სისტემური დიაგნოსტიკის შედეგები აჩვენებს, რომ სკოლების დაფინანსების ჰიბრიდული, ვაუჩერული მიდგომა დადებითად ფასდება საგანმანათლებლო საზოგადოების მიერ,

რამდენადაც ის ახდენს დაფინანსების დეცენტრალიზებას, რაც სკოლებს რესურსების გამოყენების მეტ ავტონომიას აძლევს. თუმცა, ვაუჩერული სისტემა ხელს არ უწყობს თანასწორობას სკოლების დაფინანსების თვალსაზრისით და ვერ ზრდის მშობლების არჩევანს რეგიონებში.

მიუხედავად იმისა, რომ ფუნქციონირებს დაფინანსების მოდელი, იგი არ არის სათანადოდ გამჭვირვალე და სამართლიანი. პატარა სკოლებს, რომლებიც საქართველოს ყველა საჯარო სკოლის თითქმის 60 პროცენტს წარმოადგენენ, უფლება აქვთ, განსაზღვრონ და მოითხოვონ საკუთარი ბიუჯეტის თანხები უშუალოდ განათლების და მეცნიერების სამინისტროსგან (ტაბაბაძე და გორგაძე 2017). თუმცა, არ არსებობს მცირეკონტინგენტიანი სკოლების დაფინანსების მკაფიო და თანმიმდევრული სისტემა. ტაბაბაძისა და გორგაძის მიერ ჩატარებულმა კვლევამ (2017) აჩვენა, რომ, ფაქტობრივად, მცირეკონტინგენტიან სკოლებს შორის ერთ მოსწავლეზე დათვლილი დაფინანსება მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდა და რიგ შემთხვევებში სხვაობა 300 პროცენტსაც აღწევდა.

ბევრ სკოლას არ გააჩნია რესურსები ძირითადი საოპერაციო ხარჯების მიღმა სხვა საჭიროებების დასაფინანსებლად და ამასთან, მეზღუდული ფინანსური დამოუკიდებლობის გამო უჭირთ ხელმისაწვდომი სახსრების ეფექტურად ხარჯვაც.

საქართველოს პატარა სკოლები (170-მდე მოსწავლე) თავიანთ საოპერაციო ხარჯებსაც კი ვერ ფარავენ ვაუჩერული დაფინანსებით (OECD 2019). ფორმულაზე დაფუძნებული დაფინანსება სკოლებს მხოლოდ მინიმუმით უზრუნველყოფს კომუნალური ხარჯებისა და ხელფასების დასაფარად. შესაბამისად ძალიან მწირი რესურსები რჩება მოსწავლეთა სერვისებისთვის, მასწავლებელთა განვითარებისთვის, სკოლის კულტურის გაუმჯობესებისა და კლასგარეშე აქტივობებისთვის. ჩვენ მიერ ჩატარებულმა სკოლის დირექტორების გამოკითხვამ სკოლებში საგანმანათლებლო აქტივობების დაფინანსების კუთხით პრობლემები გამოავლინა მცირე, საშუალო და დიდ სკოლებში⁵. ასმა დირექტორმა (გამოკითხულთა 67 პროცენტმა) განაცხადა, რომ სკოლის დონეზე დაფინანსების ნაკლებობა იყო ერთ-ერთი ფაქტორი, რომელიც ყველაზე მეტად ახდენდა გავლენას მათ შესაძლებლობაზე ეფექტურად ემართათ სკოლა. დირექტორების ხუთი პროცენტი აღნიშნავდა, რომ მათი სკოლის ბიუჯეტი ყოველთვის არასაკმარისია საგანმანათლებლო აქტივობების ხარჯების დასაფარად. დირექტორების

“სამინისტროსგან დასტურის მიღების გარეშე მე არ ვაკეთებ შესყიდვებს იმიტომ, რომ არ მინდა აღმოვჩინდე ისეთ სიტუაციაში, როცა აუდიტი დაადგენს, რომ ეს იყო არამიზნობრივი ხარჯვა. მირჩევნია ჯერ დადასტურებას დაველოდო, არ გავაკეთო შესყიდვა, როცა რამე მჭირდება, რომ მერე საყვედური არ მივიღო. შესყიდვების პროცესი ნამდვილად უნდა გახდეს უფრო მოქნილი, რომ სკოლები უფრო დამოუკიდებელნი იყვნენ შესყიდვების

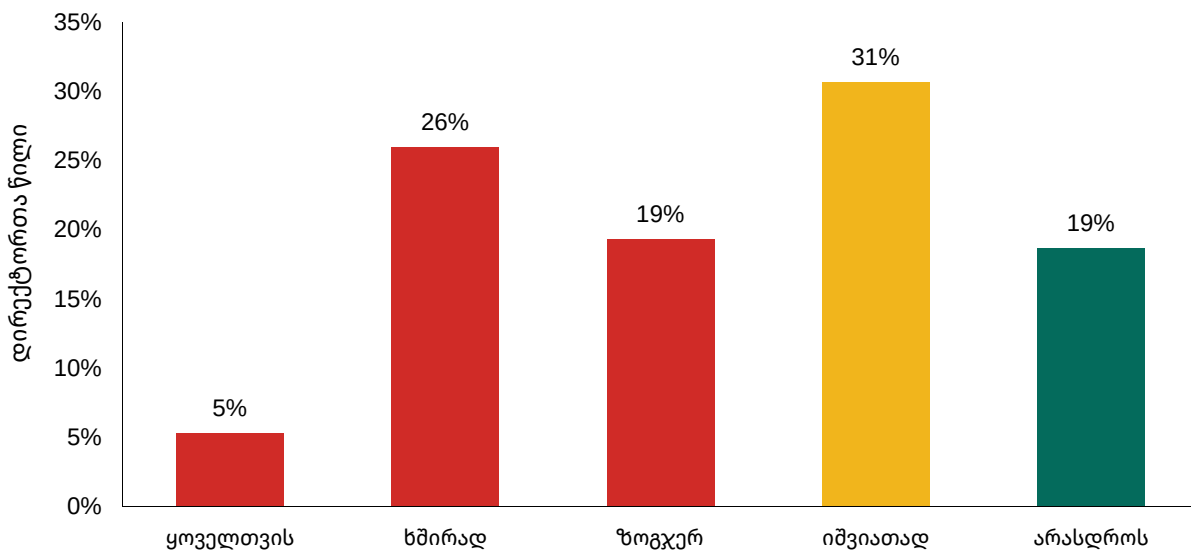
⁵ თვისებრივი კვლევის ფარგლებში სკოლების შერჩევა ეფუძნებოდა სკოლებს შორის არსებული განსხვავებების მაქსიმალურ გათვალისწინებას. შესაბამისად, შერჩევა სტრატეგიული გეოგრაფიული და სკოლის ზომის განსხვავებების მიხედვით.. ამასთან, დამატებით არის შერჩეული სკოლები იმ რეგიონებიდან, სადაც ეთნიკური უმცირესობები კომპაქტურად არიან დასახლებულები.

დაახლოებით 26 პროცენტმა განაცხადა, რომ ხშირად ვერ ახერხებენ საგანმანათლებლო აქტივობების დაფინანსებას. დაახლოებით, 19 პროცენტმა აღნიშნა, რომ ზოგჯერ ვერ ახერხებდა საგანმანათლებლო აქტივობების ხარჯების დაფარვას (იხილეთ დიაგრამა #III.3).

დაინტერესებულმა მხარეებმა ინტერვიუებში აღნიშნეს, რომ „ფორმულაზე დაფუძნებული დაფინანსება საკმარისია კომუნალური ხარჯებისა და ხელფასების დასაფარად, მაგრამ სკოლებს ამის გარდა სხვაც ბევრი გამოწვევა აქვთ. დაფინანსების ეს მოდელი დივერსიფიცირებული უნდა იყოს, რათა ეს ყველაფერი ასახოს. ჩვენ განვიხილავთ, რომ მეტი ფინანსური რესურსი მივცეთ იმ სკოლებს, რომლებიც უფრო მეტად არიან ხარისხზე ორიენტირებული“.

სკოლის დირექტორების გამოკითხვისა და თვისებრივი კვლევის შედეგების მიხედვით, არსებული საერთო დაფინანსება არ არის საკმარისი მიმდინარე აქტივობების დაფინანსებისათვის. სკოლის დაფინანსებასთან დაკავშირებული მიგნებები საერთოა გეოგრაფიული, სწავლის ენისა და სკოლის ზომის განსხვავებების მიუხედავად. სკოლის დირექტორებმა აღნიშნეს, რომ სკოლის დაფინანსების თანხის მოთხოვნა და მიწოდება არ არის საკმარისად მოქნილი (მაგ. ინსტრუქციები შეზღუდულია იმასთან დაკავშირებით, თუ რის მოთხოვნა არის შესაძლებელი) და ბიუროკრატიულია. შესაბამისად, დირექტორები შეზღუდულები არიან დაფინანსების მიღებასა და მის სასკოლო საჭიროებებზე მიმართვაში, რაც მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომების კრიტიკულად მნიშვნელოვან მახასიათებელს წარმოადგენს სწავლის გაუმჯობესებისათვის.

დიაგრამა III.3. რამდენად ხშირად აცხადებდნენ სკოლის დირექტორები, რომ სკოლას არ აქვს საგანმანათლებლო აქტივობების ხარჯების დაფარვის შესაძლებლობა



დაფინანსების მოდელი არ არის დაკავშირებული განათლების ხარისხისა და თანასწორობის გაუმჯობესებასთან. საქართველოში მოქმედ დონორებთან ინტერვიუებში გამოიკეთა, რომ ვაუჩერზე დაფუძნებული დაფინანსება სკოლებს მოსწავლეთა რაოდენობის

გაზრდის სტიმულს აძლევს (უფრო მეტი ვაუჩერის მისაღებად); თუმცა, არ არსებობს ხარისხის ინდიკატორებზე მიბმული დაფინანსება სკოლის განვითარების წასახალისებლად. დაინტერესებული მხარეები ასევე ხაზს უსვამენ ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში სკოლებისთვის ხელმისაწვდომი თანხების შეზღუდულობას. განათლების სფეროს ერთ-ერთმა ექსპერტმა აღნიშნა: „რაც მეტი მოსწავლე ჰყავს სკოლას, მით უფრო მეტ დაფინანსებას იღებს. იმის გამო, რომ მათთან უფრო მეტი მოსწავლე ირიცხება, დედაქალაქისა და ქალაქების სკოლებს უფრო მეტი შესაძლებლობა აქვთ, ვიდრე რეგიონების პატარა სკოლებს“. ინტერვიუების და ფოკუს ჯგუფების შედეგებმა აჩვენა, რომ სოფლებში სკოლებს, განსაკუთრებით ეთნიკური უმცირესობების სკოლებს, არ აქვთ საკმარისი სახსრები მრავალი ხარჯის დასაფარად, როგორცაა კომუნალური მომსახურება და აღჭურვილობა. ამ სკოლებს უჭირთ ისეთი აღჭურვილობისა და მასალების შეძენა, როგორიცაა კომპიუტერები და პროექტორები. რეგიონული რესურსცენტრის წევრმა აღნიშნა, რომ „ქალაქის უფრო დიდ სკოლებს აქვთ ამის შესაძლებლობა რომ აღჭურვილობა შეიძინონ. უფრო მეტიც, სკოლის საბჭოებს შეუძლიათ დაგეგმონ და განახორციელონ ადგილობრივი პროექტები [რადგან] მათ აქვთ ამის საშუალება და ფინანსები“.

ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში არსებობს ის საბაზისო სტრუქტურები, რომელიც საფუძველს ქმნის მთლიანი სკოლის განვითარების დეცენტრალიზებული მიდგომების განხორციელებისთვის. საქართველოში

ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადადგა წინ დამოუკიდებელი და კომპეტენტური ტექნიკური სააგენტოების ჩამოყალიბების კუთხით. მათ შორისაა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი (TPDC), შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (NAEC), განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა (EMIS) და განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი (NCEQE). ამ სააგენტოების პერსონალი მაღალკვალიფიციურია და მათ გავლილი აქვთ კომპეტენციების განვითარების მრავალი ტრენინგი. ტექნიკურ სააგენტოებს გააჩნიათ ძლიერი შიდა სისტემები და მექანიზმები და ინფრასტრუქტურა მონაცემების შესაგროვებლად, შესანახად და გასაზიარებლად, რაც მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიღების საფუძველს ქმნის.

მიუხედავად იმისა, რომ კომპეტენტურ ტექნიკურ სააგენტოებში, როგორცაა TPDC, NAEC, EMIS და NCEQE, მნიშვნელოვანი გამოცდილება დაგროვილი, მათ მწირი შესაძლებლობები აქვთ გავლენა მოახდინონ სისტემაზე. საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში გადაწყვეტილების მიღება კვლავ უაღრესად ცენტრალიზებული პროცესია. ჩვენ მიერ

COVID პანდემია და დაფინანსების არსებული მოდელი.

დაფინანსების არსებული მოდელი ვერ პასუხობს იმ გამოწვევებს, რის წინაშეც სისტემა პანდემიამ დააყენა. პანდემიამ დაგვანახა, რომ ვაუჩერული დაფინანსების მოდელში არ არის გათვალისწინებული სკოლის მოვლის, ჰიგიენის, ჯანმრთელობისა და უსაფრთხოების კომპონენტი. სკოლების დასუფთავების პერსონალი, დასუფთავების საშუალებები, სარეცხი საშუალებები ძალიან მნიშვნელოვანი გახდა პანდემიის დროს და ჩვენ გვაქვს სკოლები, სადაც წყალიც კი არ მოდის ონკანში [...] დაფის და ცარცის გარდა ბევრი სხვა რამე სჭირდებათ სკოლებს და ეს უამრავი საჭიროება

გამოკითხული სტეიქჰოლდერების (ტექნიკური სააგენტოების პერსონალი, დონორები და სხვა დაინტერესებული მხარეები) დაახლოებით ნახევარმა აღნიშნა, რომ სამინისტრო იშვიათად იყენებს ტექნიკური სააგენტოების გამოცდილებას ახალი პოლიტიკის ან ინიციატივების შემუშავებაში. ტექნიკური სააგენტოს თანამშრომელმა აღნიშნა: „ჩვენ გადაწყვეტილებას არ ვიღებთ. თუ სამინისტრო ამბობს, რომ ეს უნდა დავამატოთ – ჩვენ ვამატებთ... თუ გვეტყვიან, ამოიღეთ, ჩვენ ამოვიღებთ“. ტექნიკური სააგენტოები ორიენტირებულნი არიან განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დაგეგმილი ინიციატივების განხორციელებაზე და თვლიან, რომ ისინი იშვიათად არიან ჩართულნი შემუშავების რეალურ პროცესში. რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ „იმ დროისთვის, როცა სამინისტრო [სსიპ-ებთან] ახალი პოლიტიკის შესახებ კონსულტაციებს გადის, ძირითადი გადაწყვეტილებები უკვე მიღებულია“. სამინისტრო სააგენტოებში მოდის უკვე შედგენილი სამოქმედო გეგმით, ბიუჯეტით და განხორციელების ინსტრუმენტებითაც კი. მიუხედავად იმისა, რომ სამინისტრო გამოთქვამს მზაობას მიიღოს უკუკავშირი, პროცესი ხანგრძლივი და არაეფექტურია. საკონსულტაციო შეხვედრის მიზანი ძირითადად სააგენტოებისგან თანხმობის მიღებაა. სააგენტოების ტექნიკურმა პერსონალმა აღნიშნა, რომ სამინისტროს წარმომადგენლები ზოგჯერ თავდაცვით პოზიციაში გადადიან უკუკავშირის მიღების შემდეგ, განსაკუთრებით იმ დროს როცა მიღებული უკუკავშირი შემუშავებულ დოკუმენტებში მნიშვნელოვანი ცვლილებების შეტანას გულისხმობს. მთლიანობაში, სააგენტოებისათვის გამოწვევაა საკუთარი როლისა და წვლილის დანახვა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ განხორციელებული რეფორმების პროცესში, რომელიც ზოგადი განათლების სისტემის გაუმჯობესებას ისახავს მიზნად. დონორებმა და საგანმანათლებლო პროგრამების იმპლემენტატორებმაც მსგავს გამოწვევებზე გააკეთეს აქცენტი. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.4) წარმოდგენილია განათლების დაინტერესებული მხარეების შეხედულებები გადაწყვეტილების მიღების პროცესის შესახებ. ინსტიტუციურ თანამშრომლობასთან დაკავშირებული ეს გამოწვევები უფრო ვრცლად განხილულია მე-5 ქვეთავში - *ხედვა და ლიდერობა*.

ეს ციტატები ხაზს უსვამს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში ცალკეული პროცესების იზოლირებულ ხასიათს და ეფექტური თანამშრომლობის პრაქტიკების ნაკლებობას რაც მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის განხორციელებისთვის მნიშვნელოვანი დამაბრკოლებელი ფაქტორია. სისტემის აქტორები ისწრაფვიან მთელს სისტემაში მეტი გამჭვირვალობისა და ჩართულობისაკენ - როგორც პოლიტიკის დაგეგმვის, ასევე მისი განხორციელების პროცესში. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ერთ-ერთი სააგენტოს წარმომადგენელმა ხაზი გაუსვა გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში სამინისტროსთან მეტი ჩართულობისა და გამჭვირვალობის საჭიროებას, იმისთვის, რომ სისტემა გახდეს მეტად სტაბილური და გაძლიერდეს სხვადასხვა მიმართულებით მომუშავე გუნდებს შორის თანამშრომლობა.

ცხრილი III.4. დაინტერესებული მხარეების შეხედულებები განათლების სისტემაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესის შესახებ

დაინტერესებული მხარე	ციტატები
გარე დაინტერესებული მხარეები	სამინისტროში გადაწყვეტილების მიღება ჯერ კიდევ ძალიან იერარქიულია, ხშირად მინისტრის მოადგილეებსაც კი ძალიან შეზღუდული აქვთ პოლიტიკაში ცვლილებების შეტანის შესაძლებლობა.
იმპლემენტატორები	... ჩვენ იშვიათად ვართ ჩართული პოლიტიკის შემუშავებაში. დაგეგმვის პროცესში ჩართულობის ნაკლებობა ზოგჯერ იწვევს ინიციატივებისადმი ნაკლებ მხარდაჭერას განმახორციელებელ პირებს შორის და რიგ შემთხვევებში დაპირისპირებასაც კი.
სააგენტოები	გუნდი, რომელიც მუშაობს სასწავლო გეგმის შემუშავებასა და განვითარებაზე, აქტიურად არ არის ჩართული სასწავლო გეგმის განხორციელებაში. მასწავლებელთა ტრენინგები დამოუკიდებლად ტარდება როგორც TPDC-ს, ასევე სამინისტროს მიერ, მაგრამ ამ ორ ჯგუფს შორის არ არსებობს კოორდინაცია და თანხვედრა. სახელმძღვანელოები შემუშავებულია ზოგადი განათლების განვითარების დეპარტამენტის მიერ ESIDA-სა და EMIS-თან ერთად, მაგრამ არ არის საკმარისი კოორდინაცია სასწავლო გეგმის დეპარტამენტთან, TPDC-სა და NAEC-თან. გამოცდების ეროვნული ცენტრი ატარებს ეროვნულ შეფასებებს იმ გუნდთან სათანადო თანამშრომლობის გარეშე, ვინც კურიკულუმის განვითარებაზე მუშაობს. “...ჩვენ [EMIS-ის თანამშრომლები] ბევრ სირთულეს ვაწყდებით და სამინისტრო მუდმივად ძალიან რთულ სიტუაციებში გვაყენებდა. გამუდმებით ცვლიდნენ მოთხოვნებს, ან შეფასების კრიტერიუმებს და ჩვენ ყოველთვის ვეწეოდით მოვლენებს ამ მუდმივი ცვლილების გამო. ეს ცუდია განვითარებისთვის და სისტემის სტაბილურობისთვის. როდესაც საინფორმაციო სისტემას ქმნი, მისი არქიტექტურა უნდა ეფუძნებოდეს გრძელვადიან ხედვას, მაგრამ როდესაც ყველაფერი მუდმივად და მოულოდნელად იცვლება, არქიტექტურა თანმიმდევრულად ვერ ვითარდება და კარგავს სტაბილურობას.

საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრების (ERC) შექმნა სისტემის დეცენტრალიზაციისკენ გადადგმული მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იყო, მაგრამ სკოლის მართვაში მათი ეფექტურობა შეზღუდულია. რესურსცენტრებს გადაწყვეტილების მიღების შეზღუდული უფლებამოსილება

*"ჩვენ მჭიდროდ ვთანამშრომლობთ სამინისტროსთან და სააგენტოებთან, განსაკუთრებით TPDC-თან. რა პროექტს ან ინიციატივასაც არ უნდა ახორციელებდნენ და მხარდაჭერა სჭირდებოდათ, ჩვენ მზად ვართ, რათა დავეხმაროთ კოორდინაციაში, დაგეგმვასა და განხორციელებაში".
(რესურსცენტრი)*

აქვთ და მათი ძირითადი ფუნქცია სამინისტროსა და სკოლებს შორის კომუნიკაციის ფასილიტაციაა. ბევრი დაინტერესებული მხარე რესურსცენტრებს განიხილავს როგორც სისტემის უფუნქციო რგოლს, რომლის როლი წლების განმავლობაში სათანადოდ ვერ განისაზღვრა. ამჟამად რესურსცენტრები სკოლებს ეხმარებიან უსაფრთხოების და სანიტარული პირობების დაცვაში; ისინი ფუნქციონირებენ, როგორც სასკოლო რესურსების (როგორიცაა სახელმძღვანელოები, კომპიუტერები) რეგიონალური სადისტრიბუციო ცენტრები; ისინი მონიტორინგს უწევენ სკოლების მიერ მოსწავლეთა ტრანსპორტით მომსახურებას, კოორდინაციას უწევენ კორესპონდენციას სკოლებსა და სამინისტროს შორის და ეხმარებიან სკოლებს სახელმწიფო მოთხოვნებთან ფინანსური შესაბამისობის

უზრუნველყოფაში. რესურსცენტრები ასევე ახორციელებენ რეგიონულ სკოლებში დაგეგმილ სხვადასხვა პროექტს და ადგილობრივი თემისგან იღებენ საჩივრებს კონკრეტულ სკოლასთან დაკავშირებით.

განათლების სფეროს ექსპერტები რესურსცენტრებს აღიქვამდნენ, როგორც პოტენციურად ძალიან მძლავრ რესურსს, რომელსაც შეუძლია, განათლების სისტემა ინდივიდუალური სკოლების საჭიროებებზე მეტად ორიენტირებული გახადოს, მაგრამ რესურსცენტრების როლის განუსაზღვრელი ხასიათი და მათი შეზღუდული უფლებამოსილება აფერხებს ამ კუთხით სისტემის განვითარებას. სკოლებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებები არსებობს შესაძლებლობების, რესურსების და მოტივაციის თვალსაზრისით, მაგრამ სკოლის მართვის ზედმეტად ცენტრალიზებული სისტემა ვერ ითვალისწინებს ამ განსხვავებებს. ამჟამინდელ სისტემას არ შეუძლია კონტროლისა და ავტონომიის მექანიზმების მოდიფიცირება ცალკეული სკოლების საჭიროებებისა და შესაძლებლობების შესაბამისად. დაინტერესებულმა მხარეებმა, მათ შორის არასამთავრობო ორგანიზაციებმა, განათლების ექსპერტებმა, რესურსცენტრების თანამშრომლებმა და სკოლის დირექტორებმა, ასევე აღნიშნეს, რომ სისტემის უნარი უფრო ეფექტურად რეაგირებდეს სკოლების საჭიროებებზე პირდაპირ კავშირშია დეცენტრალიზებული მართვის მოდელთან. უფრო მეტიც, რესურსცენტრების როლის მკაფიოდ განსაზღვრა და ამ ცენტრების საშუალებით სკოლების ავტონომიის ხარისხის მართვა შეფასების კრიტერიუმებზე დაყრდნობით დაეხმარება სამინისტროს მართვის სტრუქტურების გაძლიერებაში სკოლებში ეფექტური ავტონომიურობის განსავითარებლად. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.5) გამოკვეთილია განათლების დაინტერესებული მხარეების შეხედულებები რესურსცენტრების შესახებ.

ცხრილი III.5. დაინტერესებული მხარეების შეხედულებები რესურსცენტრებზე

დაინტერესებული მხარე	ციტატები
არასამთავრობო ორგანიზაცია	„ჩვენ გვაქვს სკოლები, რომლებსაც აქვთ ძალიან მაღალი კომპეტენციები და განვითარების მოტივაცია. ჩვენ ასევე გვაქვს სკოლები, რომლებსაც არ აქვთ უნარი და მოტივაცია. ამ სკოლებს სხვადასხვა სახის მხარდაჭერა სჭირდებათ. პირველი ტიპის სკოლა მეტი ავტონომია უნდა მიეცეთ და მხარდაჭერა გავუწიოთ დამოუკიდებლად ფუნქციონირებაში. მეორე ტიპის სკოლებს სჭირდებათ მეტი მხარდაჭერა და დახმარება. თითოეული სკოლა შეიძლება მოვთავსოთ კომპეტენციისა და მოტივაციის კონტინუუმზე და მხარდაჭერა შევთავაზოთ იმის მიხედვით, თუ სად იმყოფება სკოლა ამ ორ კონტინუუმზე“.
განათლების სფეროს ექსპერტი	„მნიშვნელოვანია, რომ ჩვენ მოვუსმინოთ სკოლებს და რადგან სამინისტროს არ შეუძლია ამდენი სკოლის მოსმენა, სწორედ ამიტომ, ჩვენ უნდა გავაძლიეროთ რესურსცენტრები, რომ ისინი გახდნენ ნამდვილი შუამავლები. უბრალოდ კი არ გაავრცელონ ინფორმაცია (როგორც ამას ახლა აკეთებენ), არამედ რეალური პასუხისმგებლობა უნდა იკისრონ სკოლებთან მიმართებაში [...] რესურსცენტრები შეიძლება გახდნენ იმ სკოლების ადვოკატები, რომლებსაც აქვთ სერიული განსხვავებული პრაქტიკები დაწერგონ კონკრეტულ საკითხებთან მიმართებაში მოამზადონ თავიანთი შიდა დოკუმენტაცია სხვაგვარად ან შექმნან შიდა პროცესები, რომლებიც არატრადიციულია სისტემისთვის. ამჟამად, სკოლები ასრულებენ ყველაფერს, რასაც სამინისტრო მოითხოვს მათგან და მცირე თავისუფლება აქვთ, რომ გადაუხვიონ ამ ადმინისტრაციულ მოთხოვნებს, რაც არ უნდა იყოს მათი ინდივიდუალური საჭიროებები და პირობები“.
სკოლის დირექტორი, სოფლის სკოლა	„ჩვენ ძალიან კარგად ვმუშაობთ რესურსცენტრებთან. ამდენი წლის თანამშრომლობის შემდეგ ჩვენ დავამყარეთ ურთიერთობები, პირადი ურთიერთობები. ჩვენს ადგილობრივ რესურსცენტრში არის იურისტი, რომელიც ძალიან გვეხმარება იმის გაგებაში, თუ რა მოთხოვნებია და რა უნდა გავაკეთოთ.“

სკოლის დირექტორები არ არიან ჩართულნი განათლების სისტემის პოლიტიკის შემუშავებასა და დაგეგმვაში; მათ განაცხადეს, რომ დაინტერესებულნი არიან, ჩართულნი იყონ ინტერვენციების აღრეულ ეტაპებზე. სკოლის დირექტორების თითქმის ნახევარმა (47 პროცენტმა), რომლებმაც შეავსეს კითხვარი, გამოთქვეს მოსაზრება, რომ ისინი ჩართულნი უნდა იყვნენ რეფორმების და საგანმანათლებლო ინიციატივების აღრეულ ეტაპებზე, მათ შორის რეფორმების წინამორბედ კვლევებში, რომლებიც საფუძვლად ედება საგანმანათლებლო რეფორმებს. დირექტორთა დაახლოებით 49 პროცენტმა განაცხადა, რომ ისინი ჩართულნი უნდა იყვნენ რეფორმის შემუშავებასა და დაგეგმვაში.

სისტემური დიაგნოსტიკა აჩვენებს, რომ მასწავლებლებსა და სკოლის დირექტორებს განსხვავებული შეხედულებები აქვთ იმის თაობაზე, არის თუ არა საკმარისი სასწავლო მასალა და ინფრასტრუქტურა სწავლის მხარდასაჭერად ქართულ სკოლებში, მაგრამ თანხმდებიან უმცირესობების ენებზე სწავლებისთვის მეტი მასალის საჭიროებაზე. სკოლის დირექტორების დაახლოებით 35 პროცენტი საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის ეფექტურობაზე მოქმედ მთავარ ფაქტორად აღიქვამს მასალების

ხელმისაწვდომობასა და ცუდ ინფრასტრუქტურას (39 პროცენტი). მასწავლებლებმა და სკოლის დირექტორებმა, რომლებიც მონაწილეობდნენ ინტერვიუებში, ფოკუს ჯგუფებსა და გამოკითხვაში, ასევე აღნიშნეს, რომ სათანადო სასწავლო მასალების ხელმისაწვდომობა კვლავაც გამოწვევად რჩება საქართველოში, მაგრამ გამოწვევა კიდევ უფრო დიდია უმცირესობათა სკოლებში. ყველა ამ დაინტერესებულმა მხარემ აღნიშნა ადაპტირებული სახელმძღვანელოების, სპეციალიზებული, მოთხოვნაზე ორიენტირებული ტრენინგისა და ეთნიკური უმცირესობების ენებზე სწავლების ხარისხიანი მასალების აუცილებლობა. განათლების და მეცნიერებების სამინისტროს სააგენტოს წევრმა აღნიშნა, რომ „...ყოველთვის არის იმის პრობლემა, რომ სახელმძღვანელოების ავტორებს ძალიან ცოტა დრო აქვთ სახელმძღვანელოს მოსამზადებლად, შემდეგ, როგორც წესი, რასაც ისინი აკეთებენ არის ის, რომ იღებენ ძველ სახელმძღვანელოებს, შემდეგ გადაამუშავენ და ამზადებენ ძალიან მოკლე დროში. ახალი სახელმძღვანელოები და ამ სახელმძღვანელოების ხარისხი არ არის კარგი. მახსოვს, რაღაც მომენტში განათლების და მეცნიერების სამინისტრო ლაპარაკობდა სახელმძღვანელოების თარგმნაზე და არა ახლის შექმნაზე. მაგალითად, იმ საგნებში, რომლებიც ყველგან ერთნაირია - მათემატიკაში, ქიმიაში და ფიზიკაში, ახლის მოფიქრების საჭიროება არ არსებობს. ასე რომ, მე ვფიქრობ, რომ ეს ნამდვილად კარგი იდეა იყო“ (განათლების და მეცნიერების სამინისტროს სააგენტო).

COVID-19 პანდემიისა და ციფრული ტექნოლოგიების გამო დისტანციურ სწავლებაზე გადასვლა გამოწვევა იყო მრავალი სკოლის დირექტორისა და მასწავლებლისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ, EMIS-თან კოორდინაციით, მრავალი

1. სკოლის დირექტორთა დაახლოებით 85 პროცენტმა გამოთქვა, რომ საქართველოს საჯარო სკოლები განსხვავდებიან განათლების მიწოდების ხარისხის თვალსაზრისით.
2. სკოლის დირექტორთა დაახლოებით 54 პროცენტმა აღნიშნა, რომ სასკოლო ინფრასტრუქტურის განსხვავებები ხსნის საჯარო სკოლებს შორის არსებულ განსხვავებებს.
3. სკოლის დირექტორთა დაახლოებით 51 პროცენტმა აღნიშნა, რომ სკოლაში რესურსების ხომალისაწვდომობის უოჩით არსებული განსხვავებები არის ის ფაქტორი, რომელითაც აიხსნება

მნიშვნელოვანი ინიციატივა წამოიწყო ახალი ელექტრონული რესურსებითა და ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურით სკოლების დასახმარებლად, გამოკითხულ სკოლის დირექტორთა დაახლოებით 54 პროცენტმა დისტანციურ სწავლებაზე გადასვლა დაასახელა, როგორც ყველაზე რთული საგანმანათლებლო პოლიტიკა, რომელიც განუხორციელებიათ თავიანთი კარიერის მანძილზე. გარდა ამისა, მასწავლებლებთან ჩატარებულმა ფოკუს-ჯგუფებმა წარმოაჩინეს, რომ ბევრი მასწავლებელი ვერ ხედავს ტექნოლოგიას როგორც სასწავლო პროცესის მნიშვნელოვან დამხმარე ინსტრუმენტს და მას აღიქვამს, როგორც „აქტივობას, რომელიც უნდა შესრულდეს სასწავლო პროცესის დამატებით“. ტექნოლოგიასთან დაკავშირებით მათი ეს მოსაზრებები, სავარაუდოდ, განპირობებულია სკოლების მოძველებული ტექნოლოგიით, ისევე როგორც ტექნოლოგიის გამოყენების გამოცდილების ნაკლებობით, რაც იწვევს ნაკლებ

თავდაჯერებულობას ტექნოლოგიის, როგორც სწავლების ინსტრუმენტის, გამოყენების პროცესში.

ბოლო წლების განმავლობაში მთავრობა მუდმივ პრიორიტეტს ანიჭებს ტექნოლოგიების უფრო ფართო გამოყენებას სწავლებაში. ტექნოლოგიების გამოყენება ასევე ზოგადი განათლების რეფორმის ქვაკუთხედიცაა (ახალი სკოლის მოდელი). მასწავლებლებს, რომლებიც მონაწილეობდნენ ჩვენს ფოკუს-ჯგუფებში 2022 წელს, ესმით, რომ ტექნოლოგია სულ უფრო მეტად ხდება სასწავლო პროცესის ნაწილი, თუმცა, მასწავლებლებს გაცილებით ნაკლებად აქვთ გაცნობიერებული ტექნოლოგიის გამოყენების უპირატესობები და შეზღუდული წვდომა აქვთ ტექნოლოგიებზე. ზოგიერთი მასწავლებელი კლასში ტექნოლოგიების გამოყენებას განიხილავს როგორც ხელმძღვანელობის მიერ დაწესებული მოთხოვნების დაკმაყოფილების შესაძლებლობას. სტუდენტების მიერ ტექნოლოგიების გამოყენების გამოცდილება განსხვავებულია. ისინი აღნიშნავენ, რომ ტექნოლოგიების გამოყენება არ წარმოადგენდა ყოველდღიური სწავლების ინტეგრირებულ ნაწილს. მოსწავლეების ნაწილი საუბრობს ტექნოლოგიების მხოლოდ ისტ-ის გაკვეთილების ფარგლებში გამოყენებაზე, ხოლო სხვა მოსწავლეებს კი მოჰყავთ მაგალითები მასწავლებლების მიერ საგაკვეთილო მასალის უკეთ ახსისათვის პროექტორების და ვიზუალური დამხმარე მასალის აქტიური გამოყენებისა. ყველაზე ხშირად, მოსწავლეები ასახელებენ ტექნოლოგიების გამოყენების მაგალითებს, რომლებიც მუსიკის გაკვეთილებზე მუსიკის მოსმენას და მასწავლებლების ან მოსწავლეების პრეზენტაციებისათვის პროექტორის გამოყენებას უკავშირდება. მოსწავლეები ასევე უკავშირებენ ტექნოლოგიების გამოყენებას კომპლექსური დავალებების შესრულებას, რაც ადასტურებს, რომ კომპლექსური დავალებები მასწავლებლებისათვის მნიშვნელოვან მოტივაციას წარმოადგენს სწავლების პროცესში ტექნოლოგიების ინტეგრირებისათვის. მასწავლებლები და სააგენტოს პერსონალი სკეპტიკურად უყურებენ კლასში ტექნოლოგიების გამოყენებას, როგორც ეს ნაჩვენებია ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.6) წარმოდგენილ ციტატებში.

ცხრილი III.6. შეზღუდულები სკოლებში ტექნოლოგიების გამოყენების შესახებ

დანიტერესებული მხარე	ციტატები
განათლების მეცნიერების სამინისტროს სააგენტოს თანამშრომლები	“მასწავლებლები ნელ-ნელა იძენენ მეტ ტექნოლოგიურ უნარებს, მაგრამ დიდი პრობლემაა ტექნოლოგიების მიზანმიმართული გამოყენება საკლასო ოთახში. ყველამ იცის, რომ უნდა გამოიყენონ ტექნოლოგია, თუნდაც მხოლოდ იმისთვის, რომ მიიღონ მეტი კრედიტი კარიერული წინსვლისთვის, მაგრამ ძალიან ცოტას ესმის, რა მოაქვს ან რა უნდა მოუტანოს სწავლებას ტექნოლოგიების გამოყენებამ. ჩვენ ვიცით, რომ ტექნოლოგიას აქვს სწავლების გარდაქმნის უზარმაზარი პოტენციალი, მაგრამ დღეს მისი გამოყენება მხოლოდ ტრადიციული სწავლების პროცესის ფორმალური დანამატია”.
მასწავლებელი, სოფელი	“მირჩევნია ბავშვებმა მასალები და საშინაო დავალება ხელით მოაშუადონ, ვიდრე კომპიუტერთან მეტი დრო გაატარონ”.

დაინტერესებული მხარე	ციტატები
მასწავლებელი, სოფელი	“მე ვუგზავნი ბმულებს მოსწავლეებს, რომ გაკვეთილის შემდეგ ნახონ, მაგრამ ვფიქრობ, არ ღირს კლასში დროის დაკარგვა ტექნოლოგიის გამოყენებაზე, დიდი ვერაფერი სარგებელი ვერ მოაქვს. მე ზოგადად ვფიქრობ, რომ ამ ციფრულ ეპოქაში ჩვენ კიდევ უფრო არ უნდა გავზარდოთ ბავშვების დამოკიდებულება ტექნოლოგიებზე”.
მასწავლებელი, სოფელი	“ჩვენს სკოლაში 20 წლის წინანდელი კომპიუტერები გვაქვს, ჩართავთ მათ და უსასრულოდ ტრიალებს... ტრიალებს... შეუძლებელია რმის გაკეთება. IT სპეციალისტი გყავს, მაგრამ არაფრის გაკეთება არ შეუძლია; ძველია ტექნიკა და გამოუსადეგარი. არ გვაქვს ისეთი ინფრასტრუქტურა საკლასო ოთახში, რომ მოსწავლეებს შეეძლოთ საკუთარი კომპიუტერების მოტანა და მათი ჩართვა და Wi-Fi-ზე წვდომა. აი, უბრალოდ არ გვაქვს შესაბამისი ინფრასტრუქტურა სკოლაში რომ სწავლებაში ტექნოლოგიები გამოვიყენოთ”.
მასწავლებელი, ეთნიკური უმცირესობების სკოლა	„ჩვენ მივიღეთ სასარგებლო მასალები, რომლებიც ეხმარებიან ინტერაქციის გააქტიურებას საკლასო ოთახში. თუმცა, ჩვენ ვერ ვიყენებთ ამ რესურსებს, რადგან არ გვაქვს რესურსები ციფრული რესურსების კლასში გამოყენებისათვის. მოსწავლეები არ ატარებენ საკუთარ ნეტბუქებს გაკვეთილებზე. თუმცა, პრაქტიკულად, მოსწავლეების ნახევარს მესამე კლასში აღარ გააჩნია ფუნქციონირებადი ნეტბუქი, რომელიც პირველ კლასში დაურიგდათ. ეს კომპიუტერები ძალიან უხარისხოა და სწრაფად გამოდის წყობიდან.“
მასწავლებელი, სოფელი	“ჩვენ გავიარეთ ტრენინგები ტექნოლოგიების გამოყენებასთან დაკავშირებით, მაგრამ სკოლაში ორი პროექტორი გვაქვს, თვეში ერთხელ შემიძლია გამოვიტანო სამსწავლებლოდან, დავაყენო კლასში და ვაჩვენო რაღაც ჩემს მოსწავლეებს, მაგრამ ამას ყოველდღე ხომ ვერ გვაკეთებ, არა? ამ პირობების გათვალისწინებით, არ ვიცი, რამდენად რეალურია ამ ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვა სკოლებში”.
მოსწავლე, სასოფლო დასახლება	“კომპიუტერებს მხოლოდ ისტ გაკვეთილებზე ვიყენებთ. სხვა გაკვეთილებზე კი, მხოლოდ სახელმძღვანელოებს. თუ რომელიმე პროექტის მომზადება გვაქვს დავალებად, ჩვენ მივდივართ კომპიუტერების ოთახში და ვიყენებთ იქაურ კომპიუტერებსა და პინტერს საჭირო სურათების ამოსაბეჭდად.”
მოსწავლე, ქალაქი	„ხანდახან ბიოლოგიის მასწავლებელი მოდის საკუთარი ლეპტოპით და გვაჩვენებს დამატებით მასალებს. ძირითადად ისეთ სურათებს, რომლებიც სახელმძღვანელოში არ არის მოცემული და გვეხმარება მასალის უკეთ გაგებაში“.
მოსწავლე დედაქალაქი	“ტექნოლოგიებს მაშინ ვიყენებთ, როდესაც პრეზენტაციები გვაქვს გასაკეთებელი კომპლექსური დავალებების ფარგლებში. ამ შემთხვევაში, ჩვენ ვაკეთებთ პრეზენტაციებს კლასში”

ზოგიერთ მასწავლებელს დადებითი დამოკიდებულება ჰქონდა დისტანციურ სწავლებაზე გადასვლასთან დაკავშირებით, მათი თქმით, ტექნოლოგიური რესურსების გამოყენებით გაიზარდა სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობა. სკოლის დირექტორები მუდმივად აღნიშნავენ, რომ მასწავლებელთა ტექნოლოგიური უნარები მნიშვნელოვნად გაიზარდა ბოლო წლების განმავლობაში და განსაკუთრებით პანდემიის დროს, რაც გავლენას მოახდენს მომავალში მათ მიერ ტექნოლოგიების გამოყენებაზე. ერთ-ერთი სოფლის სკოლის დირექტორმა აღნიშნა: „ეჭვგარეშაა, მასწავლებელთა კომპიუტერული ცოდნა მნიშვნელოვნად გაიზარდა. ბევრმა არც კი იცოდა, როგორ ჩაერთო კომპიუტერი და ახლა შეუძლიათ ონლაინ სწავლების პროგრამები გამოიყენონ, PowerPoint-ში პრეზენტაციები ააწყონ, ვიდეოები

გააზიარონ, სოციალური მედია გამოიყენონ." მთელი ქვეყნის მასშტაბით მასწავლებლებთან საუბრისას, დიაგნოსტიკურმა კვლევამ ასევე გამოავლინა სწავლების პროცესში ტექნოლოგიების გამოყენების მრავალი კარგი პრაქტიკა. საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლები განსაკუთრებით აფასებდნენ ტექნოლოგიების ინტეგრაციას სწავლებაში, რადგან ახალმა აღჭურვილობამ და უნარებმა მათ საშუალება მისცა უფრო აქტიურად გამოეყენებინათ ონლაინ რესურსები სწავლების გასამრავალფეროვნებლად, მოსწავლეთა ჩართულობის გასაზრდელად და რთული მასალის გაგების გასაუმჯობესებლად. მასწავლებლები ამბობენ, რომ ინტერნეტთან წვდომამ და ახალი ვიზუალური მასალების გამოყენებამ გაზარდა მოსწავლეთა ჩართულობა. ეს საშუალებას აძლევდა მასწავლებლებს, უკეთ აეხსნათ ისეთი რთული თემები, როგორიცაა ფოტოსინთეზი და სისხლის მიმოქცევა ვიდეოების ან სურათების გამოყენებით, რომლებზეც ადრე არ ჰქონდათ წვდომა, განსაკუთრებით სოფლად. მასწავლებლების გამოცდილება კლასებში ტექნოლოგიების გამოყენების შესახებ წარმოდგენილია ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.7).

ცხრილი III.7. მასწავლებლების მიერ ტექნოლოგიების გამოყენების მაგალითები

დაინტერესებული მხარე	საკლასო ოთახებში ტექნოლოგიების გამოყენების მაგალითები
მასწავლებელი, სოფლის სკოლა	"ჩვენ ვიყენებთ ვირტუალურ ლაბორატორიებს ქიმიური რეაქციების საჩვენებლად, რასაც კლასში გავდივართ. იმის გამო, რომ ჩვენ არ გვაქვს კლასში ამ დემონსტრაციების ჩატარების საშუალება, როცა ამას საკუთარი თვალთა ხედავენ, ეს ნამდვილად ზრდის მოტივაციას და ინტერესს."
მასწავლებელი, ქალაქის სკოლა	"როცა ონლაინ ვასწავლიდით და გაკვეთილების ხანგრძლივობა 20-30 წუთი იყო, რა თქმა უნდა არ მექნებოდა მასალის საკმარისად სიღრმისეულად ახსნის დრო, ამიტომ ჩემს მოსწავლეებს ვუგზავნიდი რამდენიმე ვიდეოს და ვაძლევდი საშინაო დავალებებს ამ ვიდეოებთან დაკავშირებით. უნდა ეპასუხათ კითხვებზე ამ ვიდეოების მიხედვით. ეს ჩემთვის დიდი დახმარება იყო დისტანციური სწავლების დროს და ვფიქრობ, ამან ნამდვილად გაზარდა სწავლის ხარისხი."
მასწავლებელი, ქალაქის სკოლა	"როცა ონლაინ ვასწავლიდით, ვქმნიდი PowerPoint პრეზენტაციებს, ვუზიარებდი ვიდეოს, ვუზიარებდი სურათებს და ახლა მოსწავლეები მუხნებიან, რომ ონლაინ გაკვეთილები ერჩივნათ. ამბობენ, ის უფრო საინტერესო იყო, მაშინ ჰქონდათ PowerPoint სლაიდები და გაკვეთილის შემდეგ შეეძლოთ, გადაეხედათ. მოსწავლეების მოტივაცია საბუნებისმეტყველო საგნებში ძალიან დაბალია სოფლად და იმედი მაქვს და ვფიქრობ, რომ ტექნოლოგიების გამოყენებამ შეიძლება გაზარდოს მოსწავლეების მოტივაცია და ახალგაზრდების სწავლით დაინტერესება.."

ტექნოლოგიების გამოყენება ახალი სკოლის მოდელში ჩართულ სკოლებში

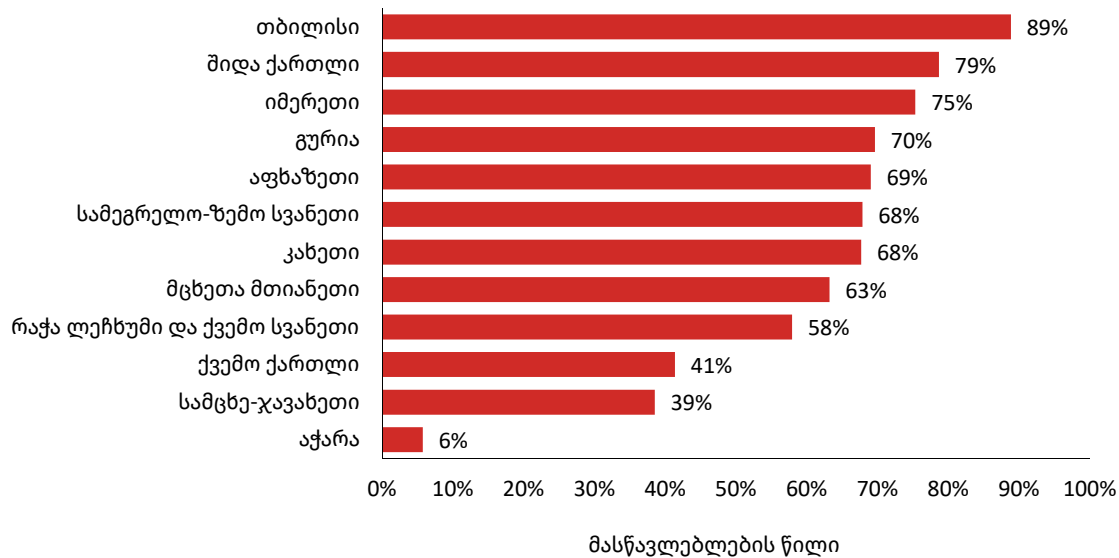
2. **ახალი სკოლის მოდელში ჩართულ სკოლებს შესაძინევად უფრო დიდი წვდომა აქვთ ტექნოლოგიაზე, რადგან ეს მოდელის დანერგვის ერთ-ერთი მთავარი სფეროა, მაგრამ სკოლები მაინც აწყდებიან მნიშვნელოვან სირთულეებს ტექნოლოგიების სწავლებაში დანერგვის თვალსაზრისით.** სკოლებში შეიქმნა კომპიუტერის ოთახები და განლაგდა მოწყობილობები, რათა სწავლების დროს მასწავლებლებს ინტერნეტთან წვდომა ჰქონდეთ. თუმცა, მოწყობილობების არსებობისა და ხელმისაწვდომობის პირობებშიც კი, სკოლების მასწავლებლებს უჭირდათ, ეფექტურად გამოეყენებინათ ტექნოლოგიები სასწავლო პროცესში. მაგალითად, ერთ-ერთი ქალაქის სკოლის მასწავლებელმა აღნიშნა, რომ „ტექნიკური თვალსაზრისით ჩვენი სკოლები საკმაოდ კარგად არის აღჭურვილი. ჩვენ ვართ ახალი სკოლის მოდელის ნაწილი და მივიღეთ ბევრი კომპიუტერი, მონიტორი, პროექტორი. ყველა მასწავლებელს შეუძლია ამ ოთახში შესვლა, ის სადმე არ არის ჩაკეტილი, მათ შეუძლიათ მოითხოვონ და აიღონ ყველაფერი, რაც კლასში გამოსაყენებლად სჭირდებათ“. ტექნოლოგიაზე ხელმისაწვდომობის მიუხედავად, ახალი სკოლის მოდელში ჩართულმა მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ ტრადიციული სწავლების მიდგომების - „ადექი, მოყევი გაკვეთილი, დაჯექი“ - რეალურად შესაცვლელად, ყველა საკლასო ოთახი უნდა იყოს აღჭურვილი ტექნოლოგიით და მასწავლებელმა უნდა გაიაროს ტრენინგი ტექნიკის გამოყენებაში, რათა ეფექტურად გამოიყენოს ეს რესურსები საგაკვეთილო პროცესში. ახალი სკოლის მოდელის წარმოდგენილი კომპლექსური დავალებები მოსწავლეებისგან ტექნოლოგიების გამოყენებას უფრო ხშირად მოითხოვს, რადგან მათ ინფორმაციის ონლაინ მოძიება და კლასის წინაშე წარმოსადგენი პრეზენტაციების გაკეთება ევალებათ. კომპლექსური დავალებების საშუალებით, ახალი სკოლის მოდელი ზრდის მოსწავლეების მიერ ტექნოლოგიების გამოყენებას საკლასო ოთახში. თუმცა, ტექნოლოგიები ჯერ კიდევ არ არის სრულად ინტეგრირებული სწავლების არსებულ პრაქტიკაში.

2. მასწავლებელთა და დირექტორების ეფექტურობა

კომპეტენციები და შესაძლებლობები მნიშვნელოვანი ფაქტორებია, რომელიც ხელს უწყობს მასწავლებლისა და დირექტორის ეფექტიანობას. სისტემის ექვსი აქსელერატორიდან ერთ-ერთია იმის უზრუნველყოფა, რომ სამუშაო ძალას ჰქონდეს ის უნარ-ჩვევები, რომელიც მას სჭირდება სკოლის განმავითარებელი ინიციატივების მიღებისა და დანერგვისთვის. სისტემაში ამ აქსელერატორის უზრუნველყოფა ხელს უწყობს მოსწავლეთა სწავლის შედეგების გაუმჯობესებას.⁶ 2021 წელს საჯარო სკოლებში მომუშავე მასწავლებლების 61 პროცენტმა გაიარა ტრენინგები, თუმცა შეინიშნება გარკვეული სხვაობები ქვეყნის რეგიონების მიხედვით. როგორც დიაგრამიდან ჩანს (დიაგრამა #III.8), თბილისში მასწავლებლების 89 პროცენტმა გაიარა ტრენინგი 2021 წელს მაშინ როცა აჭარაში მასწავლებლების მხოლოდ 6 პროცენტი დატრენინგდა.

⁶ Mourshad, et. al. (2010)

დიაგრამა III.8. მასწავლებლების წილი, ვინც ტრენინგები გაიარა. რეგიონების მიხედვით



წყარო: TPDC, EMIS

მასწავლებლების უნარების გასაძლიერებლად სამი ძირითადი გზა არსებობს: მასწავლებელთა მომზადება, მასწავლებლების გადამზადება და სკოლაზე დაფუძნებული/კოლეგების ხელმძღვანელობით სწავლება. კონტრიბუციის შეწონილი ანალიზის შედეგებზე დაყრდნობით, მასწავლებლისა და დირექტორის ეფექტურობის აქსელერატორი 2.7 ქულით შეფასდა - „დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის“ კატეგორიის შუაში.

ახალი სკოლის მოდელი არის იმედისმომცემი საგანმანათლებლო მოდელი, რომელსაც ზოგადი განათლების სისტემა მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომისკენ მიჰყავს.

ახალი სკოლის მოდელი (NSM), რომელიც 2019 წელს დაიწყო, ორიენტირებულია სკოლის ისეთი კულტურის განვითარებაზე, რომელიც მხარს უჭერს სწავლებისა და სწავლის ხარისხის ზრდას მესამე ტალღის სასწავლო გეგმის და სწავლების კონსტრუქტივისტული მეთოდების დანერგვის მეშვეობით (იხ. დანართი 2. *ლიტერატურის მიმოხილვა*). რეფორმა ასევე აქცენტს აკეთებს სკოლის მართვის პრაქტიკების გაუმჯობესებაზე, ტექნოლოგიების გამოყენებასა და სკოლის მხარდაჭერის სისტემის გაძლიერებაზე. ახალი სკოლის მოდელი მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომისკენ გადადგმული მნიშვნელოვანი ნაბიჯია, რადგან ის გულისხმობს მთელი სკოლის თანამშრომლობას, მასწავლებლების მიერ კომპლექსური დავალებებით გამოყენებით აქტიური და მოსწავლეზე ორიენტირებული გაკვეთილების ჩატარებას, ისევე, როგორც სკოლის ხელმძღვანელების მიერ სწავლებისა და სწავლის პროცესის მართვას და მხარდაჭერას. ამჟამად ახალი სკოლის მოდელი ქვეყნის მასშტაბით 597 სკოლაში ხორციელდება ფოკუსირებული ინტერვენციის სახით. სკოლებს, რომლებიც არ სრულად არ არიან ჩართულნი პროცესში, შეუძლიათ დაესწრონ ყოველკვირეულ ტრენინგ-ვორქშოპებს და დანერგონ ცვლილებები თავიანთ სკოლებში რამდენადაც ამას მიზანშეწონილად ჩათვლიან.

ახალი სკოლის მოდელის იდეებს მხარს უჭერენ დაინტერესებული მხარეები, მაგრამ მისი მიზნებისა და უპირატესობების შესახებ ერთიანი წარმოდგენა არ არსებობს. ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების მასწავლებლები არ იცნობდნენ ახალი სკოლის მოდელს. ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფების დროს მასწავლებლებმა, სკოლის დირექტორებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა ახალი სკოლის მოდელის აღქმის კუთხით მნიშვნელოვანი სახესხვაობები გამოავლინეს. ზოგიერთი მასწავლებელი ახალი სკოლის მოდელს აღიქვამს, როგორც მხოლოდ კომპლექსურ დავალებებს. რამდენიმე მასწავლებელმა აღნიშნა, რომ ახალი სკოლის მოდელი სასარგებლოა დაბალუნარიანი მოსწავლეებისთვის, რადგან ერთი თემის ახსნა შესაძლებელია რამდენიმე გაკვეთილზე იყოს გაწეილი *“თუ მოსწავლემ პირველ დღეს ვერ გაიგო, ავუხსნით მეორე დღეს, მესამე დღეს, მეოთხე დღეს, სანამ არ გაიგებს, ამასობაში კი ბავშვი, ვინც პირველ ჯერზე გაიგო, იტანჯება”* (მასწავლებელი). მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები აფასებენ ახალი სკოლის მოდელის პრინციპებს და აღიარებენ, რომ ის ხელს უწყობს ღირებული უნარების განვითარებას, ბევრს ეჭვი ეპარება, რომ ის შეიძლება ეფექტური იყოს ქართულ სკოლებში. კვლევის ეს მონაწილეები ტექნოლოგიების გამოყენების შეზღუდულ უნარებს ასახელებენ, როგორც ერთ-ერთ ბარიერს რომელიც ხელს უშლის მოდელის ეფექტურობას მოსწავლეების სწავლის შედეგების გაუმჯობესების კუთხით. ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მასწავლებლების შემთხვევაში გამოიკვეთა, რომ მათ არასწორად ესმით ან საერთოდ არ იციან ახალი სკოლის მოდელის შესახებ.

“ეს საკითხი ჩემთვის ბუნდოვანია. (მასწავლებელი, ეთნიკური უმცირესობის სკოლა). “ეს სიახლეა, ჩვენ ტრენინგი გვჭირდება, ამის შესახებ არაფერი ვიცი.”

სტიქიჭოლდერები, რომლებსაც ახალი სკოლის მოდელთან მუშაობის გამოცდილება აქვთ, ხედავენ მოდელის პოტენციალს, გარდაქმნას სწავლების და სწავლის პროცესი. როგორც ერთ-ერთმა ექსპერტმა თქვა: *„ეროვნული სასწავლო გეგმის შეცვლის არსი რეალურად სკოლებში სწავლების ტრანსფორმაციაა“*. სკოლის დირექტორებმა აღნიშნეს, რომ მასწავლებელთა 83 პროცენტი მხარს უჭერს ეროვნული სასწავლო გეგმის მესამე ტალღის დანერგვას, ხოლო მასწავლებლების 79 პროცენტი მხარს უჭერს ახალი სკოლის მოდელის შემოღებას. გარდა ამისა, მასწავლებლებსა და სკოლის დირექტორებს, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ ახალი სკოლის მოდელში, უფრო ნათლად ესმოდათ მოდელის არსი, ვრცლად საუბრობდნენ ახალ სასწავლო გეგმაზე, კომპლექსურ დავალებებზე, განმავითარებელ შეფასებებზე და კავშირზე საკლასო სწავლებასა და რეალურ სამყაროს შორის. ერთი ქალაქის სკოლის დირექტორმა აღნიშნა, რომ *„წინა სასწავლო პროგრამა აქცენტს აკეთებდა სახელმძღვანელოების მიხედვით სწავლებაზე და მოსწავლეებისთვის ცოდნის გადაცემაზე. ახალი სასწავლო გეგმის და ახალი სკოლის მოდელის მიხედვით, მოსწავლეებმა უნდა მოიძიონ ინფორმაცია და თავად შექმნან საკუთარი ცოდნა“*. ზოგადად, მასწავლებლები აფასებდნენ იმ მოქნილობას და კრეატიულობას, რომლის საშუალებასაც ახალი სკოლის მოდელი ქმნის. ერთ-ერთი ქალაქის სკოლის მასწავლებელმა აღნიშნა, რომ *„ყველაზე მნიშვნელოვანი ამ მოდელში არის ის, რომ იგი ხაზს უსვამს მასწავლებლის კრეატიულობას და მე ეს ნამდვილად მომწონს.“* მასწავლებლებმა და სკოლის დირექტორებმა ასევე აღნიშნეს, რომ ისინი აფასებენ იმას, რომ მოდელი უფრო მეტ

თავისუფლებას აძლევს მასწავლებლებს გაკვეთილების შექმნაში და ახალისებს მოსწავლეების პროგრესის და სწავლის პროცესის გარშემო მსჯელობას და თანამშრომლობას. თუმცა, სკოლის დირექტორებთან ჩატარებულ გამოკითხვაში და ინტერვიუებში ასევე წარმოჩინდა, რომ ეს ორი რეფორმა ყველაზე რთული განსახორციელებელი იყო მათ სკოლებში. სკოლის დირექტორთა დაახლოებით 40 პროცენტმა აღნიშნა, რომ ახალი სკოლის მოდელის რეფორმის ფარგლებში მესამე ტალღის სასწავლო გეგმის დანერგვა ერთ-ერთი ყველაზე რთულად განსახორციელებელი რეფორმა იყო.

დაინტერესებული მხარეები აფასებენ კომპლექსურ დავალებებს, როგორც ახალი სკოლის მოდელის საკვანძო კომპონენტს, მაგრამ საგაკვეთილო პროცესში მათი განხორციელება უჭირთ. კომპლექსური დავალებები მოსწავლეზეა ორიენტირებული; მოსწავლეებისგან ისინი

მოითხოვენ ისეთი პროდუქტის შექმნას, რომელიც საჭიროებს საკითხის სიღრმისეულ გააზრებას და კრიტიკულ აზროვნებას. ზოგიერთი მასწავლებელი და მოსწავლე ხედავს ამ დავალებების სარგებლიანობას სწავლისთვის, მაგრამ ამავდროულად იკვეთება მრავალი გამოწვევა. რამდენიმე საგანში კომპლექსური დავალებების შესრულება მოსწავლეებისთვის მძიმე პროცესად დასახელდა. მასწავლებლებისთვის ასევე გამოწვევა იყო დავალებების შექმნა მიუხედავად იმ მნიშვნელოვანი რესურსისა, რაც განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ ჩადო ამ დავალებების შესაქმნელად მასწავლებლების უნარების დახვეწაში. მასწავლებლებმა გამოთქვეს წუხილი, რომ კომპლექსური დავალებები ამცირებს მოქნილობას და მასწავლებლების ავტონომიას, რადგან

”კომპლექსური დავალებების მოსწავლეებისთვის ახსნა დიდი გამოწვევაა, მაგრამ კიდევ უფრო დიდი გამოწვევაა, მასწავლებლებს გააგებინო რას ნიშნავს ეს, რამდენად ხშირად და რა ხანგრძლივობით შეიძლება მათი განხორციელება [...] ჩვენ ნამდვილად გაგვიჭირდა ამ ტერმინების გაგება და სწავლა.... მატრიცები, კომპლექსური დავალებები.... ბევრი მასწავლებელი ჯერ კიდევ ძალიან დაბნეულია ამ

მასწავლებლებს უწევთ ბევრი დროის დახარჯვა ფორმებისა და დოკუმენტების შევსებაზე („ფურცელომანია“). ბევრი მასწავლებელი კომპლექსურ დავალებებს თავიანთი კოლეგებისგან თხოულობს, რათა თავიდან აიცილონ დამატებითი სამუშაო, რომელიც აქტივობების შესაქმნელადაა საჭირო. ეს მასწავლებლები შიშობენ, რომ კომპლექსურმა დავალებებმა - რა ფორმითაც ისინი ახლა არის შემუშავებული - შეიძლება გამოიწვიოს სწავლების სტანდარტიზაცია და არა სწავლება, რომელიც ადაპტირებულია ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროებებზე. სხვა მასწავლებლები აცხადებენ, რომ კომპლექსური დავალებების დანერგვა მოითხოვს მეტ რესურსს, როგორიცაა ლაბორატორიები და ინტერნეტი. მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები ასევე ამბობენ, რომ კომპლექსურმა დავალებებმა წინა პლანზე წამოსწია თანასწორობის საკითხები. მაგალითად, ზოგიერთი მოსწავლის შემთხვევაში, კომპლექსურმა დავალებებმა გაზარდა იმ მშობელთა ჩართულობა რომლებსაც ჰქონდათ დრო და რესურსი, დახმარებოდნენ შვილებს დავალებების შესრულებაში; თუმცა, რადგან ყველა მშობელს არ აქვს სათანადო რესურსი შვილების დასახმარებლად და რადგან კომპლექსური დავალებები ხშირად საჭიროებს მშობლის მხარდაჭერას, დავალებებმა მოსწავლეებს შორის უთანასწორობა შექმნეს. ქვემოთ მოცემულ

ცხრილში (ცხრილი #III.9) შეჯამებულია კომპლექსური დავალებების შესახებ გამოთქმული დადებითი და უარყოფითი შეხედულებები.

ცხრილი III.9. კომპლექსური დავალებების შესახებ შეხედულებების მრავალფეროვნება

დადებითი შეხედულებები კომპლექსური დავალებების შესახებ	„ჩემი კოლეგა მასწავლებლებისგან ყოველთვის მესმოდა, რომ ეს [კომპლექსური დავალებები] არაფერს მოიტანს. ყველა ცვლილებას დრო სჭირდება და [...] არც ეს მოხდება ერთ დამეში. მაგრამ მე მომწონს კომპლექსური დავალებები იმიტომ რომ მათი საშუალებით ბავშვები კრეატიულად აზროვნებას სწავლობენ [...] ჩემი მოსწავლეებიდან გამომდინარე შემიძლია ვთქვა, რომ პროგრესს ვხედავ, მარმან დავიწყე და წელს ბევრად უკეთეს საბოლოო პროდუქტებს ვხედავ (მასწავლებელი, თბილისი). „კომპლექსური დავალებები ძალიან საინტერესოა. ვაწყობთ დისკუსიებს, უკეთ ვიგებთ მასალას. ვსწავლობთ ახალ სიტყვებს... კომპლექსური დავალებები უფრო სახალისო და გასართობია“ (მოსწავლე, სოფელი)
უარყოფითი შეხედულებები კომპლექსური დავალებების შესახებ	" როდესაც ყველა მასწავლებლისთვის კომპლექსური დავალებების ყველა საგანში გამოყენების მოთხოვნა დაინერგა, მოსწავლეებს ამის გაკეთება ყველა კლასში უწევდათ. კარგი იქნებოდა, პასუხისმგებელ პირებს წინასწარ ეფიქრათ ამაზე და კომპლექსური დავალებების შემოღება სხვადასხვა საგანში სხვადასხვა დროს დაეწესებინათ.“ (მასწავლებელი, თბილისი). "როდესაც მოსწავლეებმა ერთდროულად უნდა შეასრულონ კომპლექსური დავალება ყველა, თითქმის 10 საგანში, ეს მათში შიშს იწვევს - შეგვიძლია ამის გაკეთება ყველა საგანში? მოვასწრებთ ამ ყველაფერს?" (მასწავლებელი, ქალაქის სკოლა). „ამ დავალებების შესრულება მხოლოდ ნიჭიერ მოსწავლეებს შეუძლიათ. კომპლექსური დავალებები არ უნდა მივცეთ [დაბალუნარიან] მოსწავლეებს (მასწავლებელი, ეთნიკური უმცირესობების სკოლა).

ქოუჩინგი ახალი სკოლის მოდელის მასწავლებელთა მხარდაჭერის ერთ-ერთი მეთოდია, მაგრამ ქოუჩინგთან მასწავლებლებს და სხვა დაინტერესებულ მხარეებს განსხვავებული გამოცდილებები და დამოკიდებულებები აქვთ. ახალი სკოლის მოდელში დასაქმებულია 500-ზე მეტი ქოუჩი, მათგან ბევრმა გაიარა ტრენინგი MCC-ის მიერ დაფინანსებული ათასწლეულის გამოწვევის ანგარიში - საქართველოს (MCA-G) და USAID G-PriEd პროექტების ფარგლებში. სამინისტროს და სააგენტოების თანამშრომლებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა განაცხადეს, რომ დონორთა პროექტების ფარგლებში მომზადებული ქოუჩები კვალიფიციური კადრების ღირებულ ბირთვს წარმოადგენენ სისტემისთვის. თუმცა, სამინისტროს თანამშრომლებმა და სკოლის ღირეპტორებმა განაცხადეს, რომ პროცესში ჩართულ სხვა პირებს ხშირად არ აქვთ ქოუჩინგის გამოცდილება. მათ ასევე გამოთქვეს შეშფოთება იმის გამო, რომ ქოუჩებს არ მიეწოდებათ სათანადო მითითებები, მხარდაჭერა და პროფესიული

განვითარება, და რომ ქოუჩინგის გავლენა სასწავლო პრაქტიკაზე დიდწილად ქოუჩების კვალიფიკაციაზეა დამოკიდებული.

როგორც მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები აცხადებენ, ბევრი მასწავლებელი ძალიან კმაყოფილია ქოუჩებით, რადგან ისინი მასწავლებლებს ეხმარებიან განათლების სფეროს ახალი მოთხოვნების გაგებაში, ქმნიან სასწავლო საზოგადოებებს ჯგუფური ქოუჩინგის სესიებზე და მასწავლებლებს უწევენ მუდმივ მხარდაჭერას. თავად ქოუჩები მოტივირებულნი არიან, აჩვენონ, რომ მათი ზედამხედველობის ქვეშ მყოფი მასწავლებლები წარმატებულები არიან და აკმაყოფილებენ ახალ მოთხოვნებს. თუმცა, მასწავლებლების და სკოლის დირექტორების ფოკუს-ჯგუფის მონაწილეებმა ასევე აღნიშნეს, რომ ქოუჩინგი ზოგჯერ უფრო მეტად ორიენტირებულია ახალი მოთხოვნების დაკმაყოფილებაში მასწავლებლების დახმარებაზე, ვიდრე სწავლების ხარისხობრივად გაუმჯობესებაზე. ერთ-ერთმა დირექტორმა აღნიშნა: „ქოუჩები მასწავლებლებისთვის დამხმარე მექანიზმია, რომ გადაიტანონ ახალი რეფორმა და გაიგონ, როგორ დააკმაყოფილონ ახალი მოთხოვნები“.

ცხრილი III.10. დაინტერესებული მხარეების განსხვავებული შეხედულებები ახალი სკოლის მოღვაწის ქოუჩინგის შესახებ

დაინტერესებული მხარე	ციტატები
ქალაქის სკოლის მასწავლებელი	„ძალიან კმაყოფილი ვარ ჩემი ქოუჩით; ვერც კი ადვანს ისე მეხმარება, ძალიან ნათლად ხსენის ყველაფერს, პასუხობს ჩემს კითხვებს“
განათლების და მეცნიერების სამინისტროს სააგენტოს თანამშრომლები	„როგორც აღმოჩნდა, ბევრი საგნის ქოუჩმა ამ საგნის მასწავლებელზე მეტი არ იცის და მასწავლებლების დასაცინები ხდებიან“.
NSM ქოუჩი	„მყავდა როგორც ხელოვნების, ასევე მუსიკის ქოუჩები და ძალიან განსხვავებული გამოცდილება მქონდა. ხელოვნებაზე დასწრება მირჩევნია. ეს უფრო ხელშესახებია ჩემთვის. ან ის უფრო უკეთ ხსენის. არ მინდა ვინმეს შეურაცხყოფა მივაყენო, მაგრამ ხელოვნება უფრო კარგად იყო ახსნილი [...] მუსიკით არ ვარ კმაყოფილი“
სოფლის სკოლის მასწავლებელი	„ჩემი ქოუჩი ძალიან მეხმარებოდა. უნდოდა, რომ კონფერენციაზე გამეტანა ჩემი ნამუშევარი. ალბათ მათაც უნდათ თავიანთი წარმატების ჩვენება. როგორც ჩვენ, მასწავლებლებს“
სოფლის სკოლის მასწავლებელი	„რასაც ქოუჩები დღეს ამბობენ, იმას ხვალ უარყოფენ“

სოფლის სკოლის მასწავლებელი	„ყველა ქოუჩი უნდა იყოს პრაქტიკოსი მასწავლებელი“
-------------------------------	---

სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარება არის ახალი სკოლის მოდელის კიდევ ერთი ელემენტი და მთლიანი სკოლის მიდგომის საკვანძო კომპონენტი, მაგრამ არ იკვეთება მისი დანიშნულების მკაფიო აღქმა. მასწავლებლებმა, სკოლის დირექტორებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა განმარტეს სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარების სხვადასხვა მიზნები; ზოგი მას ხარისხის უზრუნველყოფის კუთხიდან უყურებს, როდესაც მენტორი და წამყვანი მასწავლებლები ატარებენ საკლასო დაკვირვებებს და აწვდიან უკუკავშირს, რათა მასწავლებლები გარე დაკვირვებისთვის მოამზადონ; სხვები მას განიხილავენ, როგორც მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ჯგუფს, სადაც მასწავლებლები იკრიბებიან, რომ განიხილონ თავიანთი პრაქტიკა და ისწავლონ ერთად. მასწავლებლებმა და დაინტერესებულმა მხარეებმა განაცხადეს, რომ მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მხოლოდ რამდენიმე ჯგუფი არსებობს და ბევრი მათგანი რეალურად არ ფუნქციონირებს. ყველა დაინტერესებულმა მხარემ აღნიშნა, რომ მასწავლებელთა სკოლაზე დაფუძნებულ პროფესიულ განვითარებაში ჩართვისთვის მასწავლებელმა უნდა დახარჯოს პირადი დრო, მათ შორის, დარჩეს გაკვეთილების შემდეგ. მიუხედავად იმისა, რომ სტეიქჰოლდერები მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას პრიორიტეტად მიიჩნევენ, მასწავლებლები ხშირად რამდენიმე სკოლაში მუშაობენ, ჰყავთ კერძო მოსწავლეები და აქვთ ოჯახური პასუხისმგებლობები, ამიტომ ბევრი ვერ ახერხებს გაკვეთილების შემდეგ დარჩენას. ამასთან, სკოლებს არ გააჩნიათ ფინანსური რესურსები და/ან სათანადო კომპეტენციები, მასწავლებლებს შესთავაზონ სტიმული და განვითარების შესაძლებლობები.

ინსტიტუტებს შორის კოორდინაციისა და ერთიანი ხედვის ნაკლებობა ახალი სკოლის მოდელის ძირითადი აქტივობების განხორციელების გამოწვევაა. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ, რესურსცენტრებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა განმარტეს, რომ ახალი სკოლის მოდელის ქოუჩები ოფიციალურად არიან დასაქმებულები TPDC-ის მიერ. თუმცა, ქოუჩები სამინისტროს მეთვალყურეობის ქვეშ მუშაობენ და ახალი სკოლის მოდელის ქოუჩებსა და TPDC პერსონალს შორის მცირე კოორდინაციაა. გარდა ამისა, სამინისტროს თანამშრომლებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა განაცხადეს, რომ შეფასებები და სკოლის ავტორიზაციის პროცესები ახალი სკოლის მოდელისგან დამოუკიდებლად იგეგმება, რაც განათლების სისტემაში ერთიანი ხედვისა და სტრატეგიის ნაკლებობაზე მიუთითებს. ახალი სკოლის მოდელი შეიქმნა სკოლამდელი და ზოგადი განათლების განვითარების დეპარტამენტში, რომელიც ასევე ხელმძღვანელობს მის განხორციელებას. თუმცა, სხვა სამთავრობო უწყებების, როგორიცაა TPDC, NCEQE, NAEC, როლი, მკაფიოდ არ არის განსაზღვრული. მასწავლებლები, სკოლის დირექტორები, სამინისტროს სსიპ-ები და სხვა დაინტერესებული მხარეები მიუთითებენ ახალი სკოლის მოდელის სასწავლო გეგმის განხორციელებასა და ერთიანი ეროვნული გამოცდების მოთხოვნებს შორის არსებულ შეუსაბამობაზე. ახალი სკოლის მოდელი აქცენტს არ აკეთებს ფაქტობრივი ცოდნის დაგროვებაზე, ხოლო ეროვნული გამოცდები კი ფაქტობრივ ცოდნას მოითხოვს.

არსებობს მასწავლებლების მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამები, მაგრამ ისინი ვერ ახერხებენ კვალიფიცირებული კანდიდატების მოზიდვას. მასწავლებლის პროფესიაში მაღალკვალიფიციური კანდიდატების მოზიდვა, მასწავლებლების მოსამზადებელი საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელება და იმის უზრუნველყოფა, რომ მასწავლებლობს აქვთ სწავლებისთვის საჭირო კომპეტენციები, მასწავლებლის ეფექტური მომზადების საფუძველია. ახალი მასწავლებლების პროფესიაში შემოსაყვანად განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ 2017 წელს დაწერა მასწავლებლების მოსამზადებელი ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო აკადემიური პროგრამა, რომელიც მოიცავდა 300 კრედიტს ხუთი წლის განმავლობაში. 2018 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ შექმნა მასწავლებლის პროფესიის შეძენის ალტერნატიული უფრო მოკლე გზა. განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა (NCEQE) 20 უნივერსიტეტს მისცა აკრედიტაცია მასწავლებელთა მოსამზადებელი ერთწლიანი, 60-კრედიტიანი პროგრამის განსახორციელებლად. დაინტერესებულმა მხარეებმა აღნიშნეს განსხვავებები სტუდენტების მოტივაციისა და შესაძლებლობების თვალსაზრისით ამ ორ პროგრამას შორის (5-წლიანი 300 კრედიტიანი და 1 წლიანი 60 კრედიტიანი პროგრამა). 60-კრედიტიანი პროგრამის სტუდენტებს უკეთ აქვთ გააზრებული თავიანთი მიზნები, მეტი ფსიქოლოგიური მზაობა აქვთ მასწავლებლის პროფესიისთვის და ჩაბარებული აქვთ საგნობრივი გამოცდა, რაც პროგრამაში ჩარიცხვის წინაპირობაა. ამის საპირისპიროდ, ხუთწლიან პროგრამაში ჩარიცხული სტუდენტები, როგორც წესი, არიან ეროვნულ გამოცდაზე დაბალი ქულების მქონე მოსწავლეები, რომლებიც დაინტერესებულნი არიან პროგრამით იმის გამო, რომ ის უფასოა. სტუდენტობის განმარტეს, რომ უნივერსიტეტები მოტივირებულნი არიან, შეავსონ ყველა გამოცხადებული ადგილი ვაუჩერზე დაფუძნებული დაფინანსების გამო, შესაბამისად, ჩარიცხულ სტუდენტებს შესაძლოა არ ჰქონდეთ პროგრამის წარმატებით დაძლევისთვის საჭირო უნარები. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი (ILIAUNI) გამოთქვას ხუთწლიანი პროგრამის განსახორციელებელთა შორის. პროგრამამ აბიტურიენტებისთვის ეროვნული გამოცდის ბარიერი 10-15%-ით გაზარდა და პროგრამის დამთავრების მკაცრი მოთხოვნები დააწესა. ჩარიცხული 40 სტუდენტიდან მე-4 კურსზე ნახევარზე ნაკლები რჩება. „ჩვენ ვფიქრობთ [სტუდენტებს], 40-დან მხოლოდ 16-17 სტუდენტი დარჩა“. (მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამის კოორდინატორი)

მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებს უჭირთ ცვლილებებისთვის ფუნქციონირების რეფორმებისა და აკრედიტაციის სისტემაში მოქნილობის და პრაქტიკული ღირებულების ნაკლებობის გამო. უნივერსიტეტების აკრედიტაციის რეგულაციების გამო უნივერსიტეტებმა ვერ შეძლეს 60 ECT პროგრამის სილაბუსის განახლება, რათა მათში საგანმანათლებლო რეფორმები აეხსნათ. „ჩვენი პროგრამები ვერ ახერხებს ცვლილებების კვლადკვალ მიყოლას, ჩვენ არ გვაქვს მოქნილობა, რომ მუდმივად განვახორციელოთ ცვლილებები სილაბუსში, რადგან არც ისე ადვილია აკრედიტირებული პროგრამის შეცვლა.“ (განათლების და მეცნიერების სამინისტროს თანამშრომლები). უფრო მეტიც, უნივერსიტეტის პროფესორებმა განმარტეს, რომ მასწავლებელთა მოსამზადებელ პროგრამებში პრაქტიკული სწავლების კომპონენტი არასაკმარისია, რადგან ძნელია სტუდენტ მასწავლებლებთან მუშაობისთვის გამოცდილი და კვალიფიციური მასწავლებლების პოვნა. შესაბამისად, მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებს აკლიათ კარგი მენტორები.

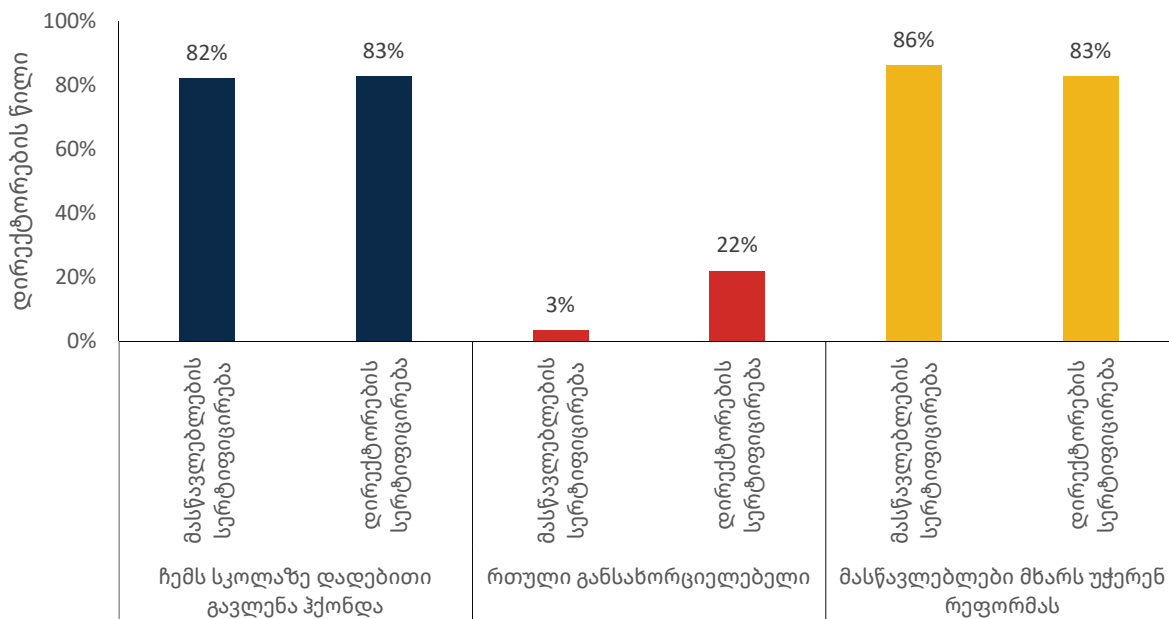
საჯარო სკოლები არ ასაქმებენ გადამზადებულ მასწავლებლებს, რაც გამოწვეულია მასწავლებელთა ცვლის დაბალი ტემპით და მიწოდებისა და მოთხოვნის შეუსაბამობით იმ საგნებში, რომლის სპეციალისტებსაც მოსამზადებელი პროგრამები ამზადებენ.

მასწავლებლების სიმრავლის და პროფესიიდან გასვლის დაბალი ტემპის გამო, ბევრი კურსდამთავრებული ვერ პოულობს მასწავლებლის სამუშაოს საჯარო სკოლებში, ამიტომ ისინი ცდილობენ, დასაქმდნენ კერძო სკოლებში ან სხვა სექტორებში. „უფრო მეტი კურსდამთავრებული მიდის კერძო სკოლებში, რადგან საჯარო სკოლები რეალურად მიუწვდომელია [ახალი მასწავლებლებისთვის]“ (მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამის კოორდინატორი). მიუხედავად იმისა, რომ საპენსიო ჯილდოს ინიციატივა დადებითად აისახა მასწავლებელთა კონტინგენტის გადახალისებაზე, პროგრამით შექმნილი ვაკანსიები კვლავაც ივსება მოქმედი მასწავლებლების მიერ და იმ მასწავლებლებით, რომლებიც ერთდროულად 2 ან 3 სკოლაში მუშაობენ. ეს გამოწვევა კვლავაც ზღუდავს სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების პოტენციალს. გარდა ამისა, არსებობს შეუსაბამობა მასწავლებლების მიწოდებასა და მოთხოვნას შორის მათი საგნობრივი სპეციალიზაციის თვალსაზრისით. მაგალითისთვის, მოსამზადებელი პროგრამები მეტ მასწავლებელს ამზადებენ ისტორიის საგნის სწავლებისთვის, მაშინ, როცა სკოლებს უჭირთ სპეციალური და საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლების პოვნა. „ჩვენი სტუდენტების 30-50% ასწავლის ისტორიას. ჩვენ არ გვჭირდება ამდენი ისტორიისა და სამოქალაქო განათლების მასწავლებელი. მათგან მხოლოდ 2-4 დასაქმდება, რადგან ისტორიკოსების მოთხოვნა არ არის. მთავრობა არ ადგენს რეალურად რა მოთხოვნაა და ძირითადად რომელი საგნის სპეციალისტები აკლია. მაგალითად, ფიზიკის, ქიმიისა და ბიოლოგიის კადრების ნაკლებობაა [...] STEM საგნების გარეშე შეუძლებელია ქვეყნის განვითარება და თუ არ გვეყოლება STEM მასწავლებლები, ვინ ასწავლის ბავშვებს? მთავრობამ უნდა მოახდინოს ამ მიმართულებების სტიმულირება, დაწეროს სპეციალური შეთავაზებები და ხელფასები, რომ გაზარდოს ინტერესი“. (მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამის ლექტორი). განათლების და მეცნიერების სამინისტრო სისტემურად არ გეგმავს იმ მასწავლებლების მომზადებას, რომლებიც სისტემას მომავალში დასჭირდება, მაშინ, როცა კერძო სკოლები პარტნიორობენ უნივერსიტეტებთან პროგრამის კურსდამთავრებულების დასასაქმებლად.

სკოლის დირექტორთა გამოკითხვის შედეგები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლისა და დირექტორის სერტიფიცირება აღიქმება, როგორც დადებითი გავლენის მქონე, და მხოლოდ რამდენიმე დირექტორი ასახელებს სერტიფიცირების პროცესს ყველაზე რთულად განსახორციელებელ რეფორმებს შორის ., მაგრამ სერტიფიცირების ტვირთთან დაკავშირებული აღქმები კვლავ სხვადასხვაგვარია. სკოლის დირექტორების დაახლოებით 82 და 83 პროცენტმა აღნიშნა, რომ მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა სერტიფიცირებამ, შესაბამისად, დადებითი გავლენა იქონია მათ სკოლაზე. დირექტორთა მხოლოდ 3 პროცენტმა მიაკუთვნა დირექტორთა სერტიფიცირება ყველაზე რთულად განსახორციელებელ რეფორმებს., ხოლო დირექტორების დაახლოებით 22 პროცენტმა განაცხადა, რომ მასწავლებელთა სერტიფიცირება იყო ერთერთი ყველაზე რთულად განსახორციელებელი რეფორმა მათ სკოლაში. . საბოლოოდ, როგორც ქვემოთ მოცემულ დიაგრამაზეა ნაჩვენები (დიაგრამა #III.11), სკოლის დირექტორთა 80 პროცენტზე მეტმა აღნიშნა, რომ მასწავლებლები მხარს უჭერენ როგორც მასწავლებელთა, ასევე სკოლის დირექტორთა სერტიფიცირებას.

თუმცა, დაინტერესებულ მხარეებთან ინტერვიუებით გამოვლინდა, ზოგიერთი მასწავლებლისთვის და დირექტორისთვის ამ გამოცდებისთვის მომზადება მოითხოვს უზარმაზარ დროის ხარჯვას. მათი ნაწილი ამტკიცებს, რომ სასერთიფიკატო გამოცდებისთვის მომზადება არ არის მაინცდამაინც დაკავშირებული სწავლების პრაქტიკის გაუმჯობესებასთან და არც მისი ჩაბარებაა სწავლების ხარისხის მაჩვენებელი. 2020 წელს, სასერთიფიკატო გამოცდაზე დარეგისტრირებული მასწავლებლების დაახლოებით 88 პროცენტი გამოცხადდა გამოცდაზე და ამათგან 26%-მა გადალახა მინიმალური ზღვარი.

დიაგრამა III.11. სკოლის დირექტორთა შეხედულებები მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა სერტიფიცირების შესახებ



წყარო: სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგები

არსებობს მასწავლებლების გადამზადების და პროფესიული განვითარების ეფექტური პროგრამების მაგალითები. მასწავლებელთან პროფესიული განვითარების მაღალხარისხიანი პროგრამები არის ახალი მასწავლებლების მხარდაჭერის და მოქმედი მასწავლებლების მუდმივი განვითარების ხელშეწყობის მთავარი ინსტრუმენტი. საქართველოს აქვს მასწავლებლების პროფესიული განვითარების წარმატებული მოდელები, რომლებიც შეიძლება მომავალშიც დაინერგოს. ბევრმა მასწავლებელმა, სკოლის დირექტორმა, სამინისტროს სსიპების წარმომადგენელმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარემ ახსენა, რომ G-PriEd პროგრამის ფარგლებში განხორციელებული პროფესიული განვითარების აქტივობები ძალიან წარმატებული იყო, რადგან ის შეიცავდა სამ ურთიერთდაკავშირებულ ელემენტს: ტრენინგი,

რომელიც ორიენტირებული იყო პრაქტიკაში დანერგვად კონტენტზე, მასწავლებლისთვის პრაქტიკაში გამოყენებადი რესურსები; და ტრენინგისშემდგომი ქოუჩინგი.⁷

გამოწვევები, რომლებიც გავლენას ახდენს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეფექტურობაზე:

- 1) TPD-ის მიერ მართული მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სისტემა არ იყენებს პრაქტიკოსი მასწავლებლების გამოცდილებას და ტრენინგების ჩასატარებლად ცენტრალურად მომზადებულ ტრენერებს ეყრდნობა.
- 2) არ არსებობს მასწავლებელთა გადამზადების საჭიროებების იდენტიფიცირების პროცესი, ვინაიდან არ არსებობს მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების ან მასწავლებელთა შეფასების მონაცემები. სკოლები ტრენინგებს ირჩევენ მათთვის მიწოდებული გრძელი სიიდან, მაგრამ მასწავლებლების მოსაზრებების და საჭიროებების გათვალისწინების დამკვიდრებული პროცესი და პრაქტიკა არ არსებობს.
- 3) მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფოკუსის ხშირი ცვლილება (მაგ., ელექტრონული ჟურნალების გამოყენება, ახალი შეფასებები, სწავლების ახალი მეთოდები) და დოკუმენტირების მოთხოვნები პროცესს უფრო რთულსა და დატვირთულს ხდის მასწავლებლებისთვის.
- 4) მასწავლებლების განვითარების ტრენინგები ძირითადად მოიცავდა სწავლებას და ნაკლებად იძლეოდა პრაქტიკული უნარების გამომუშავების შესაძლებლობას.
- 5) ტრენინგებს არ გააჩნიათ ტრენინგისშემდგომი კომპონენტები, რომლის საშუალებითაც მასწავლებლებს ექნებათ საჭირო მხარდაჭერა ახალი უნარების პრაქტიკაში დასანერგად. ღირეულებებს არ აქვთ საჭირო კომპეტენციები, რომ მასწავლებლებს შინაარსობრივი უკუკავშირი მიაწოდონ და ამასთან, არ აქვთ ფორმალური პასუხისმგებლობა, რომ მასწავლებლებს ტრენინგისშემდგომი ზედამხედველობა და მხარდაჭერა გაუწიონ.
- 6) ტრენერ-მასწავლებლების / ფასილიტატორების სიმცირე სკოლებში, აფერხებს მასწავლებლის პროფესიული განვითარების პროცესის დაბალანსებას სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარების შესაძლებლობასა და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ ინიცირებულ, ცენტრალიზებულ ტრენინგებს შერის.

მასწავლებლებისთვის ჩატარებული ტრენინგები ნაკლებად ეფექტური იყო მასწავლებლებში განმავითარებელი შეფასებების გამოყენების უნარების გაძლიერების კუთხით. მიუხედავად იმისა, რომ განმავითარებელი შეფასება ახალი სკოლის მოდელის ძირითადი კომპონენტია, ამ ტიპის შეფასებების ჩატარების უნარების კუთხით კვლავ მრავალი გამოწვევაა. მასწავლებლებმა, სკოლის ღირეულებმა, სამინისტროს სსიპ-ების წარმომადგენლებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა აღნიშნეს, რომ არ არსებობს მტკიცებულება მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ტრენინგების ეფექტურობის შესახებ, ვინაიდან ეს ტრენინგები სისტემატურად არ ფასდება. დაინტერესებულმა მხარეებმა ასევე განაცხადეს, რომ ეთნიკური უმცირესობების მასწავლებლებს შეზღუდული წვდომა აქვთ ტრენინგებზე, რადგან შეთავაზებები ქართულ ენაზეა. ასევე, შეზღუდულია ტრენინგებზე წვდომა შორეულ რეგიონებში მცხოვრები მასწავლებლებისთვის. ონლაინ ტრენინგის დანერგვამ გაზარდა ხელმისაწვდომობა შორეული რეგიონებში მცხოვრები

⁷ ეს ელემენტები უკავშირდება მოსწავლეებს შორის გაუმჯობესებულ სწავლის შედეგებს (Sims, et.al) 2021

მასწავლებლებისთვის, მაგრამ ონლაინ ტრენინგის სემინარები იშვიათად იყო ინტერაქტიული და მონაწილეებს ხშირად ტექნიკური პრობლემები ჰქონდათ.

მასწავლებლები, რომლებმაც დახარჯეს დრო მასწავლებელთა განვითარებისა და წინსვლის სქემაში მონაწილეობაზე და შეძლეს საჭირო კრიტერიუმების დაკმაყოფილება, იმედგაცრუებულნი იყვნენ სქემაში მუდმივი ცვლილებების გამო. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ დანერგა სქემა, კარიერული წინსვლის სისტემა, რომლის ფარგლებშიც მასწავლებლებს შეეძლოთ გადასულიყვნენ „პრაქტიკოსიდან“ „უფროს“, „წამყვან“ და „მენტორ“ მასწავლებლად ტრენინგების, გამოცდებისა და კრედიტების დაგროვების გზით. მასწავლებლებმა, სკოლის დირექტორებმა, სამინისტროს სსიპ-ებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა განაცხადეს, რომ სქემის ხშირმა ცვლილებებმა გამოიწვია მასწავლებელთა შორის უსამართლობის

და დემორალიზაციის განცდა:

ზოგიერთმა მასწავლებელმა მიიღო უფროსი მასწავლებლის სტატუსი, როდესაც მოთხოვნები მკაცრი იყო, ხოლო შემდგომმა ცვლილებებმა მოთხოვნები მნიშვნელოვნად შეამცირა. გარდა ამისა, მოთხოვნები „მენტორის“ სტატუსისთვის მოულოდნელად გაიზარდა. კრედიტების სისტემა მოულოდნელად გაუქმდა მაშინ, როცა ბევრმა მასწავლებელმა დახარჯა დრო კრედიტების დაგროვებაში. მასწავლებლებმა განაცხადეს, რომ ისინი მუდმივად „ეწევიან“

არაპროგნოზირებადი პოლიტიკის ცვლილებებს და სქემაში უსამართლო ცვლილებები კოლეგებთან უთანხმოებას თესავს.

სკოლებში დირექტორების ამჟამინდელი საქმიანობა გვიჩვენებს, რომ საჭიროა მოსამზადებელი საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელება, იმისთვის, რომ მათ ჰქონდეთ საგანმანათლებლო ლიდერობისთვის აუცილებელი უნარ-ჩვევები და კომპეტენციები. სკოლის დირექტორებმა, სამინისტრო სსიპ-ებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა განაცხადეს, რომ სკოლის დირექტორებს არ აქვთ საგანმანათლებლო პროცესის ხელმძღვანელობისა და ლიდერობის უნარი. სკოლის დირექტორები თავიანთ თავს ხედავენ, როგორც მენეჯერებს, და არა საგანმანათლებლო ლიდერებს. ერთმა ექსპერტმა აღნიშნა: „პრობლემა კომპეტენციებშია [sic]. მათ [დირექტორებს] შეიძლება გულწრფელად სურდეთ კარგის გაკეთება, მაგრამ არ აქვთ საამისო კომპეტენცია. ჩვენი დირექტორების აბსოლუტურ უმრავლესობას არ აქვს აკადემიური მომზადება სკოლის მენეჯმენტში“. დირექტორმა ეჭვქვეშ დააყენა თავისი, როგორც საგანმანათლებლო ლიდერის როლი. „ჩემი გამოწვევა საგაკვეთილო პროცესის დაკვირვებაა. გაკვეთილზე დასწრება რატომ? ჩემი საქმე? ჩემი ვალდებულებაა, რომ სკოლაში ელექტრონერგია იყოს, შემა იყო და თან გაკვეთილებს ვესწრებოდე? ეს გაორება [ძირითადი მოთხოვნების] არ არის კარგი, ან ერთი უნდა იყო ან მეორე (სკოლის დირექტორი,

“არარეალურია, რომ ერთი მოდულით ან ორსაათიანი ტრენინგით ან ერთდღიანი ტრენინგით მასწავლებლები ისწავლიან ამას, ამიტომ მათ სჭირდებათ უფრო ხანგრძლივი მომზადება და მხარდაჭერა რომ წარმატებას მიაღწიონ“ (სამინისტროს სსიპ).

“მასწავლებლებისგან ხშირად გვესმის, რომ მათ უჭირთ [განმავითარებელი შეფასებების] განხორციელება. ტრენინგზე მათ ისწავლეს თეორია, მაგრამ უჭირთ პრაქტიკაში განხორციელება და ამიტომ შეფასების ძველ მეთოდებს დაუბრუნდნენ“ (დონორი).

სოფელი). საქართველოს მთავრობა იმედოვნებს, რომ ზოგიერთ ამ გამოწვევას გადაჭრის ახალი სტანდარტების მეშვეობით, რომლებიც მოიცავს საგანმანათლებლო ლიდერობას, სასწავლო პროცესის ადმინისტრირებას და ანგარიშვალდებულებას, თვითგანვითარებას და პერსონალის პროფესიულ განვითარებას.

არ არსებობს კარიერული ზრდის გზა მასწავლებლობიდან სკოლის დირექტორობამდე.

ამჟამად სკოლის დირექტორებს სკოლებში ირჩევენ. დირექტორთა არჩევნებისთვის შედგენილ აპლიკანტთა სიაში ხშირად, ბევრ კანდიდატს არ აქვს სათანადო განათლება ან არ გააჩნია სკოლის დირექტორისთვის საჭირო კომპეტენციები. დაინტერესებულმა მხარეებმა ხაზი გაუსვეს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში მასწავლებლებისთვის კარიერული ზრდის გზის შემუშავების აუცილებლობას, იმისთვის, რომ მასწავლებლებს ჰქონდეთ კარიერული წინსვლის შესაძლებლობა დირექტორად მუშაობის დასაწყებად. როგორც ერთმა ექსპერტმა შემოგვთავაზა: „*მე დროს დავხარჯავდი დირექტორობის კანდიდატების მომზადებაზე და შემდეგ დირექტორების ამ ხალხისგან ავარჩევდი. იქნებთან მასწავლებლები, რომლებსაც ენდობებოდათ კარიერაში წინსვლა და ეს სასწავლო პროგრამა მათთვის იქნება*“. კიდევ ერთმა ექსპერტმა დასძინა: „*ბევრ ქვეყანაში არის გზა მასწავლებლობიდან დირექტორობამდე კარიერული ზრდისთვის. მასწავლებლებს შეუძლიათ გაიარონ პროგრამა ან მიიღონ მაგისტრის ხარისხი და გახდნენ დირექტორები. აქ ეს კარიერული გზა არ არსებობს. ხშირად გარედან მოსული უცხო ადამიანები ხდებიან დირექტორები*“.

სკოლის დირექტორების მხარდაჭერისა და სწავლებისთვის არსებული მექანიზმები მეზღუდულია.

დირექტორები ცდილობენ მიიღონ მითითებები რესურსცენტრებისა და სხვა დირექტორებისგან, მაგრამ ეს ძირითადად იურიდიულ და ადმინისტრაციულ საკითხებზეა ორიენტირებული და არა სწავლებაზე. სკოლის დირექტორებს ასევე აქვთ პირადი კავშირები სხვა დირექტორებთან და ხშირია მათ შორის თანამშრომლობის პრაქტიკები. ამ თანამშრომლობას ისინი აღწერენ, როგორც ღირებულს მათი მუშაობისთვის, მაგრამ თანამშრომლობა დიდწილად ფოკუსირებულია მენეჯმენტის საკითხებზე. „*დირექტორობის დიდი გამოცდილება მაქვს და ხშირად მეკითხებიან – როგორ გავაკეთოთ მოსწავლის მობილობა, როდის იღებენ ან არ იღებენ მოსწავლეები ნეტუქებს სახელმწიფოსგან, რამდენად ადრე უნდა გააფრთხილონ მშობლები, რომ აცრან შვილები, როდის უნდა გარიცხონ მოსწავლე და ა.შ. ამას მე წვრილმანებს ვეძახი, მაგრამ მნიშვნელოვან რამეებზე, როგორიცაა სწავლის ხარისხი, ამაზე ლაპარაკი და თანამშრომლობა... კი ხდება, მაგრამ იშვიათია.*“ (სკოლის დირექტორი, სოფელი).

MCC-ის ლიდერობის აკადემია სკოლის ხელმძღვანელებისთვის შეთავაზებული პროფესიული გადამზადების პროგრამის ერთადერთი მაგალითია. დირექტორებმა MCC-ის ტრენინგი ძალიან დადებითად შეაფასეს და აღნიშნეს, რომ გავლილი საკითხები თანხვედრაშია ახალი სკოლის მოდელის პრინციპებთან. „*დირექტორებისთვის ეს ტრენინგები ძალიან საინტერესო იყო. ჩვენ გაგვაცნეს სკოლის ხელმძღვანელობის ესტონური მოდელი.*“ დირექტორთა ხელმძღვანელობის ტრენინგის გამოწვევა იყო ის, რომ ის შემოიფარგლებოდა დაახლოებით 100 სკოლით და საბოლოოდ გაერთიანდა სხვა პროფესიული განვითარების ტრენინგებთან. დირექტორებმა აღნიშნეს, „... ჩვენ გვქონდა ხუთდღიანი [ტრენინგები] მთელ რიგ საკითხებზე - ინკლუზიური განათლება, სკოლის მენეჯმენტი დისტანციური სწავლების დროს, მშობლებთან თანამშრომლობა, სკოლის კულტურა, უსაფრთხოება.“ პროგრამის კიდევ ერთი გამოწვევა იყო ის

რომ, მას არ ახლდა მუდმივი ქოუჩინგი და მხარდაჭერა. ამ დიაგნოსტიკის შედეგებმა ასევე აჩვენა, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტრო ვერ აფასებს სკოლის დირექტორების საქმიანობას სკოლის ხარისხის გაუმჯობესების კუთხით. კარგი დირექტორების მიღწევები სათანადოდ არ ფასდება და არ არსებობს საქმიანობის ეფექტურობაზე დაფუძნებული წახალისების მექანიზმები დირექტორების პროფესიული განვითარების სტიმულირებისთვის. განათლების სფეროს ექსპერტმა აღნიშნა, "მათი [სკოლის დირექტორების] საქმიანობა არ ფასდება, მაგრამ ამავდროულად სკოლის დირექტორები შეიძლება გაათავისუფლონ, ან არ გააგრძელონ მათთან კონტრაქტი ყველანაირი რეალური ახსნა-განმარტების გარეშე... ისე, რომ არავინ იცის რატომ. ასე რომ, არ აქვს მნიშვნელობა დირექტორი კარგია თუ არა, მუშაობს თუ არა მასწავლებლების განვითარებაზე ან სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაზე, არავინ იცის მათი მუშაობის შესახებ და მათ არავინ უბნება, რომ მენ კარგი დირექტორი ხარ" (განათლების ექსპერტი).

3. კოლექტიური ანგარიშვალდებულება

მოურშედმა და სხვებმა (2010) გამოავლინეს, რომ წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების ორი საერთო მახასიათებელი მოიცავს მოსწავლეთა სწავლის შეფასებას და მოსწავლისა და სკოლის შესახებ მონაცემების გამოყენებას სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად. სისტემური მოაზროვნეები (Ndaruhutse et. al. 2019; Mourshed et. al., 2010) ასევე აღიარებენ საქმიანობის შეფასებაზე დაყრდნობით სწავლის მნიშვნელობას უწყვეტი განვითარებისთვის. არსებობს კოლექტიური ანგარიშვალდებულების ორი კომპონენტი: პროცესების ხარისხის უზრუნველყოფა და აკრედიტაცია/სკოლის ავტორიზაცია. ავტორიზაციის მიზანია უზრუნველყოს, რომ ავტორიზებული დაწესებულებების მიერ მიწოდებული განათლება შეესაბამება თითოეული დაწესებულების ან სისტემისთვის დადგენილ მისიას. ავტორიზაციის მექანიზმი პოტენციურ მოსწავლესა და მშობელს აძლევს იმის გარანტიას, რომ კონკრეტულ სკოლაში სწავლების ხარისხი სახელმწიფო სტანდარტების შესაბამისია. ავტორიზაცია გულისხმობს ხარისხის უზრუნველყოფას და სპეციალურ მექანიზმებს დამოუკიდებელი განხილვის, პრობლემების გამოვლენის, უკუკავშირის განხილვის და შესაბამისი რეაგირებისთვის, ისევე როგორც დაწესებულების მუდმივ სწრაფვას განვითარებისკენ.

საქართველოს განათლების სისტემამ მიაღწია პროგრესს კოლექტიური

ანგარიშვალდებულების ჩამოყალიბების მიმართულებით. განათლების და მეცნიერების სამინისტრო და NCEQE მუშაობენ სტანდარტებზე სკოლის ავტორიზაციის პროცესის წარსამართად. ერთიანი ეროვნული გამოდები რჩება მაღალრისკიან⁸ შეფასებად, რომელზე დაყრდნობითაც წყდება მოსწავლეების უნივერსიტეტში ჩაბარების ბედი. საკლასო განმავითარებელი შეფასება წახალისებულია, თუმცა სისტემაში თანმიმდევრულად არ

⁸ მაღალრისკიანი (high-stakes) შეფასება გულისხმობს მოსწავლეების შედეგების ისეთ შეფასებას, რომელსაც შესაძლოა დასჯა ან დაჯილდოვება მოჰყვეს მოსწავლეების, მასწავლებლების, დირექტორების ან სკოლებისთვის. ამის საპირისპიროდ, დაბალრისკიანი (low-stakes) შეფასების შედეგები მხოლოდ განვითარების მიზნებისთვის გამოიყენება.

გამოიყენება. ზოგად განათლებაში არ არსებობს მოსწავლეთა შედეგების ეროვნული შეფასება. მოსწავლეთა ეროვნული შეფასების ნაკლებობა და სკოლების ავტორიზაციის ახალი სისტემა საქართველოს განათლების სისტემას ჩვენი დიაგნოსტიკი ფარგლებში „*დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის*“ კატეგორიაში ათავსებს. შემდეგ ნაწილში წარმოდგენილია საქართველოს განათლების სისტემაში კოლექტიური ანგარიშვალდებულების მიმართულებით განხორციელებული დიაგნოსტიკის შედეგები.

ხარისხის უზრუნველყოფა

ხარისხის უზრუნველყოფა ხაზს უსვამს სკოლის ეფექტურობას, საზოგადოების ჩართულობას, სასწავლო გეგმას, რესურსებს, მასწავლებლის კვალიფიკაციას, სამეურვეო საბჭოს და დირექტორები ეფექტურობას. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ დაიწყო სკოლების ავტორიზაციის სისტემის და სტანდარტებისა დანერგვა, რათა აამაღლოს სკოლის ანგარიშვალდებულება სწავლის ხარისხთან მიმართებაში. თუმცა, პროცესი ჯერ კიდევ საწყის ეტაპზეა.

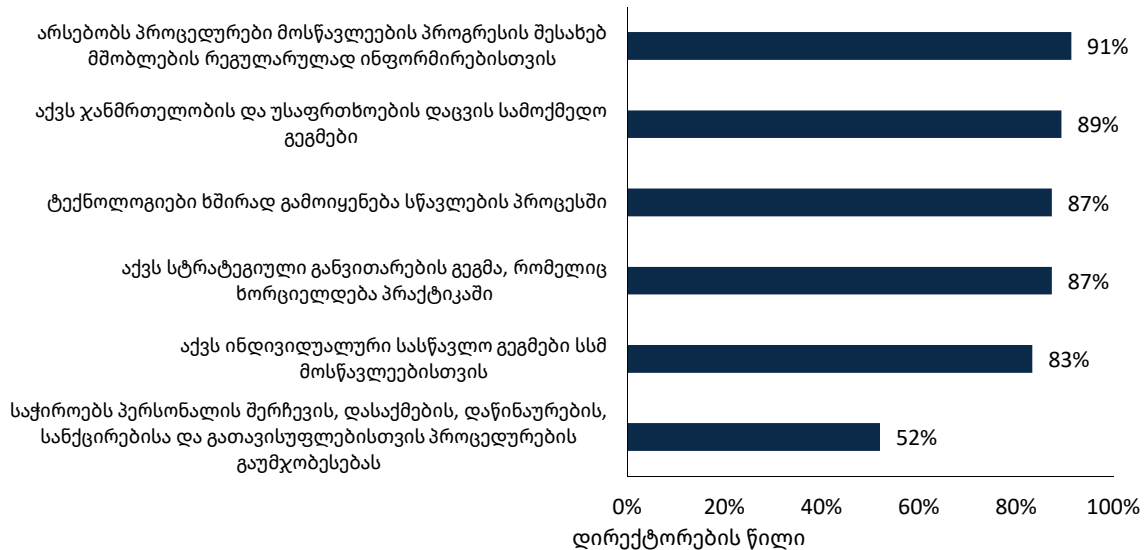
განათლების და მეცნიერების სამინისტრო საჯარო სკოლების ხარისხის გარე შეფასების მექანიზმის განახლების პროცესშია (ავტორიზაცია) და მიმდინარეობს ავტორიზაციის ახალი სტანდარტების დასრულება. ავტორიზაციის ახალი სტანდარტები სწორი მიმართულებით გადადგმული დიდი ნაბიჯია, რადგან ისინი ორიენტირებულია განათლების ხარისხზე. სტანდარტები მოიცავს ოთხ ძირითად სფეროს: 1) სკოლის ფილოსოფია, რომელიც მოიცავს სკოლის მისიას და სტრატეგიულ განვითარებას ხარისხიანი განათლებისთვის, 2) სასკოლო სასწავლო გეგმა (ძირითადი და არჩევითი), 3) რესურსები, მათ შორის მატერიალური, ადამიანური, ფინანსური, IT და ყველა სხვა რესურსი, რომელიც საჭიროა სასწავლო გეგმის მიწოდების მხარდასაჭერად, და 4) მოსწავლეთა სერვისები, რომელიც მოიცავს კლასგარეშე აქტივობებს, ტრანსპორტირებას, კარიერულ ორიენტაციას და სხვა. სტანდარტების კრიტერიუმები მორგებულია სკოლების განვითარების ამჟამინდელ დონეს და გამიზნულია სკოლების განვითარების ხელშესაწყობად. ამ კვლევაში მონაწილე სკოლის დირექტორების თითქმის 80 პროცენტს მიაჩნია, რომ სკოლის ავტორიზაცია აუცილებელია საჯარო სკოლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

ავტორიზაციის ახალი სისტემა ყურადღებას ამახვილებს გაუმჯობესებაზე და არა ანგარიშვალდებულებაზე და დასჯაზე. დაინტერესებული მხარეები ძალიან პოზიტიურად უყურებენ სისტემის ფოკუსირებას გაუმჯობესებაზე, რადგან ის სკოლის ხელმძღვანელობას სთავაზობს მხარდაჭერას განვითარების გზაზე. სტანდარტების რეალისტური კრიტერიუმები ასევე განიხილება, როგორც ადეკვატური საწყისი წერტილი ყველა სკოლის მინიმალურ სტანდარტებამდე მიყვანისთვის.

დირექტორები ავტორიზაციას აღიქვამენ, როგორც სკოლების ხარისხის ამაღლებისთვის საჭირო ნაბიჯს. კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ სკოლის დირექტორთა უმეტესობა

(დაახლოებით 80 პროცენტი) თანხმდება, რომ სკოლის ავტორიზაცია აუცილებელია საჯარო სკოლის ხარისხის გასაუმჯობესებლად. სკოლის დირექტორებმა ასევე გამოთქვეს მოსაზრებები ავტორიზაციის სტანდარტების გარკვეულ კრიტერიუმებზე. დაახლოებით 91 პროცენტი თანხმდება, რომ არსებობს პროცედურები, იმისთვის, რომ მშობლებს შეატყობინონ მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები. დაახლოებით 89 პროცენტი ეთანხმება იმას, რომ სკოლებს აქვთ შესაბამისი გეგმები ჯანმრთელობისა და უსაფრთხოების უზრუნველსაყოფად. დირექტორების დაახლოებით ნახევარი (52 პროცენტი) თანხმდება, რომ მათმა სკოლამ უნდა გააუმჯობესოს პროცედურები პერსონალის შერჩევის, დასაქმებისა და გათავისუფლების, დაწინაურებისა და სანქციების შესახებ.

დიაგრამა III.12. სკოლის დირექტორები, რომლებიც ეთანხმებიან სკოლის პირობების შესახებ შემდეგ განცხადებებს



წყარო: სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგები

სისტემა აქცენტს სკოლის თვითშეფასებაზე აკეთებს და მიზნად ისახავს სკოლებში ხარისხის შიდა უზრუნველყოფის კულტურის განვითარებას. ვინაიდან სისტემა პრიორიტეტს ანიჭებს მხარდაჭერას და არა ანგარიშვალდებულებას, სკოლების თანამშრომლობა და საკუთარი სისუსტეების კრიტიკულად გააზრების სურვილი პროგრესის მთავარი წინაპირობაა. მოქმედი სისტემით ყველა სკოლას უკვე მოეთხოვება თვითშეფასება, მაგრამ ეს პროცესი თითქმის ერთნაირად არაეფექტურადაა მიჩნეული. სამ წელიწადში ერთხელ სკოლები სამინისტროს წარუდგენენ თვითშეფასების ფორმებს, მაგრამ ეს არ არის ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმი - სკოლები არასოდეს იღებენ უკუკავშირს მათ მიერ გაგზავნილ ანგარიშებზე და ისინი განიხილება, როგორც ოფიციალური დოკუმენტები, რომლებიც მოწყვეტილია პრაქტიკას. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.13) წარმოდგენილია ზოგიერთი გამოწვევა, რომელთა წინაშეც დგანან სკოლის დირექტორები თვითშეფასების გამოყენებისას.

ცხრილი III.13. სკოლის დირექტორების შეხედულებები სკოლის თვითშეფასების შესახებ

დაინტერესებული მხარე	ციტატები
სკოლის დირექტორი, სოფელი	“შეიძლება მე დავწერე იქ რაღაც [თვითშეფასების ანგარიშში], მაგრამ ნამდვილად ვერ ვიტყვი, რომ ვასრულებ იმ პროცედურებს, რაც იქ ჩაწერე. ზოგი რაღაც მუშაობს და ზოგი - არა, და ამ ანგარიშებში, რეალობა შელამაზებულია. რეალობა განსხვავდება იმისგან, რასაც ჩვენ [დირექტორები] ვწერთ ამ ანგარიშებში”.
სკოლის დირექტორი, სოფელი	“სკეპტიკურად ვუყურებ სიტყვა თვითშეფასებას. შეიძლება მე ვაქებ ჩემს სკოლას და მასწავლებლებმაც შეიძლება იგივე გააკეთონ, მაგრამ ვინ ამოწმებს რა ხდება პრაქტიკაში?”
სკოლის დირექტორი, ქალაქი	„თვითშეფასების ეს ფორმები ალბათ ექვსზე მეტჯერ გავგზავნე და არც ერთხელ არ მიმიღია გამოხმაურება ან დასტურიც კი რომ მიიღეს. ჩვენ არ ვიცით, საერთოდ სწორად ვავსებთ თუ არა ამ ფორმას, ან ის, რასაც ვაკეთებთ, სწორია თუ არა“.

სტანდარტები სკოლებისგან მოითხოვს, თვითშეფასების საფუძველზე შეიმუშაონ წლიური სამოქმედო გეგმები. შეიქმნება სკოლის მართვის ონლაინ პლატფორმა, სადაც აგრეგირებული იქნება სკოლის 360-გრადუსიანი შეფასების მონაცემები. შეგროვდება დინამიური მონაცემები სკოლის პროგრესის შესახებ, რომელიც ხილვადი იქნება როგორც სკოლებისთვის, ასევე განათლების და მეცნიერების სამინისტროსა და NCEQE-სთვის. ეს პროცესი ზრდის თვითშეფასების პროცესის გამჭვირვალობას. სკოლის განვითარების შესახებ მონაცემების ხელმისაწვდომობა ასევე ნიშნავს, რომ დირექტორებს შეუძლიათ, სამოქმედო გეგმები დააფუძნონ სკოლის საჭიროებებზე, რაც ხელს შეუწყობს განათლების ხარისხის გაუმჯობესებას. ეს ნაბიჯი აძლიერებს სკოლი პერსონალს და აახლოებს სისტემას დეცენტრალიზაციასა და სკოლის ფუნქციონალურ ავტონომიასთან.

ბევრი დირექტორი გულახდილი არ არის იმ გამოწვევების შესახებ, რომლებსაც ისინი აწყდებიან სკოლის მართვაში, რადგან ხელმძღვანელი ორგანოების მხრიდან დასჯის ემინიათ. ხარისხის გარე შეფასების ახალი სისტემა შექმნილია თანამშრომლობითი პრაქტიკის დასამკვიდრებლად, მაგრამ სკოლებს არ გააჩნიათ ხარისხის უზრუნველყოფის კულტურა, რომელიც აუცილებელია, იმისთვის, რომ მხარდაჭერაზე დაფუძნებულმა სისტემამ შედეგი გამოიღოს. ბევრი დირექტორი ხარისხის შიდა უზრუნველყოფას, „მონიტორინგად“ მიიჩნევს, რაც გულისხმობს იმის უზრუნველყოფას, რომ მასწავლებლებმა ჩაატარონ ონლაინ/ოფლაინ გაკვეთილები, გაკვეთილები დროულად დაიწყოს, დასწრება იყოს მაღალი და ა.შ. ყველა სკოლას ჰყავს ხარისხის მართვის ჯგუფები საგნობრივ კათედრებზე, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთ სკოლაში ხარისხის მართვის ჯგუფები განიხილება, როგორც სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი ფაქტორი, ბევრ სკოლაში ისინი უბრალო ფორმალურია. მასწავლებლებს შორის მჭიდრო ურთიერთობის გამო, გულწრფელი კრიტიკა და უკუკავშირი იშვიათია. კვლევის შედეგების მიხედვით, დირექტორები ხშირად აწყდებიან სირთულეებს საკუთარ სკოლებში არსებული გამოწვევების იდენტიფიცირებისა და მოსწავლეების დაბალი მოსწრების ძირითადი მიზეზების გააზრებისას. კვლევას ასევე უშვებს, რომ თვით-კრიტიკული დამოკიდებულებისა და გათავისუფლების შიშთან დამატებით, დირექტორებს აკლიათ სკოლის

მართვის გამოცდილება, რაც სერიოზული ხარვეზია სასკოლო გარემოსა გაუმჯობესებისა და ზოგადი სწავლისათვის ხელსაყრელი გარემოს შექმნისათვის. ამ მიგნების ფონზე, განათლების ხარისხის გაუმჯობესების აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრის (NCEQE) ფოკუსირება განვითარებაზე და გარე ექსპერტის მივლინებაზე დირექტორების დასახმარებლად, წარმოადგენს ლოგიკურ სტრატეგიას, რომელიც სკოლების დახმარებაზეა გათვლილი.

NCEQE აყალიბებს ხარისხის უზრუნველყოფის სერტიფიცირებულ პროფესიონალთა ჯგუფს, რომელიც დაეხმარება სკოლებს თვითშეფასებაში, სამოქმედო გეგმის შემუშავებასა და განვითარებაში. რჩება ორი ძირითადი კითხვა: როგორ შეიძლება სკოლების ავტორიზაციის ახალმა სისტემამ განავითაროს სკოლებში თვითკრიტიკული განწყობა და ხარისხის უზრუნველყოფის კულტურა? და რა დამხმარე მექანიზმებია საჭირო იმისათვის, რომ სკოლები თვითშეფასების შემდეგ გაუმჯობესდეს?

ანგარიშვალდებულება

სკოლის სისტემის ანგარიშვალდებულება ემყარება სკოლების მიერ განათლების ხარისხზე, მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე პასუხისმგებლობის აღებას და ამ პასუხისმგებლობაზე ანგარიშვალდებულებას.

ამჟამად არ არსებობს სანდო მონაცემები ცალკეული სკოლების ხარისხის შესახებ და ასევე

არ არსებობს ცალკეული სკოლების ანგარიშვალდებულების სისტემა. თავად სკოლის დირექტორებმა ხშირად არ იციან, როგორია მათ სკოლებში სწავლების და სწავლის ხარისხი.

დირექტორების ყველაზე გავრცელებული საზომი სკოლის ხარისხის შეფასებისთვის არის მიღწევები მოსწავლეთა სატელევიზიო თამაშში „ეტალონი“, მოსწავლეთა მიღწევები სასკოლო ოლიმპიადაში, ერთიანი ეროვნული გამოცდების ქულები, უნივერსიტეტში ჩარიცხვის მაჩვენებლები, იმ მოსწავლეთა წილი, ვინც სახელმწიფო გრანტს მოიპოვებს და საკლასო ოთახში დაკვირვება. განათლების სფეროს ექსპერტები და დირექტორები მხარს უჭერენ ანგარიშვალდებულების სისტემების დანერგვას. რამდენიმე რესპონდენტის დიდი ენთუზიაზმით შეხვდა საკუთარი სკოლის

„ახლა ჩვენ გვსურს, მთლიანად შევცვალოთ ეს მიდგომა თვითშეფასების მიმართ – ეს არ არის თვითშეფასება ცენტრისთვის [NCEQE], არამედ ესაა თვითშეფასება ჩემი პიროვნული განვითარებისთვის. ახალი სტანდარტები იტყვიან, რომ სკოლას უნდა ჰქონდეს წლიური სამოქმედო გეგმა, რომელიც ეფუძნება თვითშეფასებას. რაც ნიშნავს იმას.

დიაგნოსტიკისთვის მონაცემების არსებობის პერსპექტივას. დირექტორებს განსაკუთრებით სურთ, გაიგონ, თუ რას აკეთებენ არასწორად, რათა გააუმჯობესონ მოსწავლეთა მიღწევები. დირექტორებმა და განათლების ექსპერტმა გამოთქვა განათლების ხარისხის შეფასებით დაინტერესება, მაგრამ ყურადღება გაამახვილეს ხარისხის შეფასების ზოგიერთ სირთულეზე. ამ საკითხზე გამოთქმული მოსაზრებები შეჯამებულია ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.14).

ცხრილი 3. სკოლის დირექტორების შეხედულებები სკოლების ანგარიშვალდებულების მექანიზმების დანერგვის შესახებ

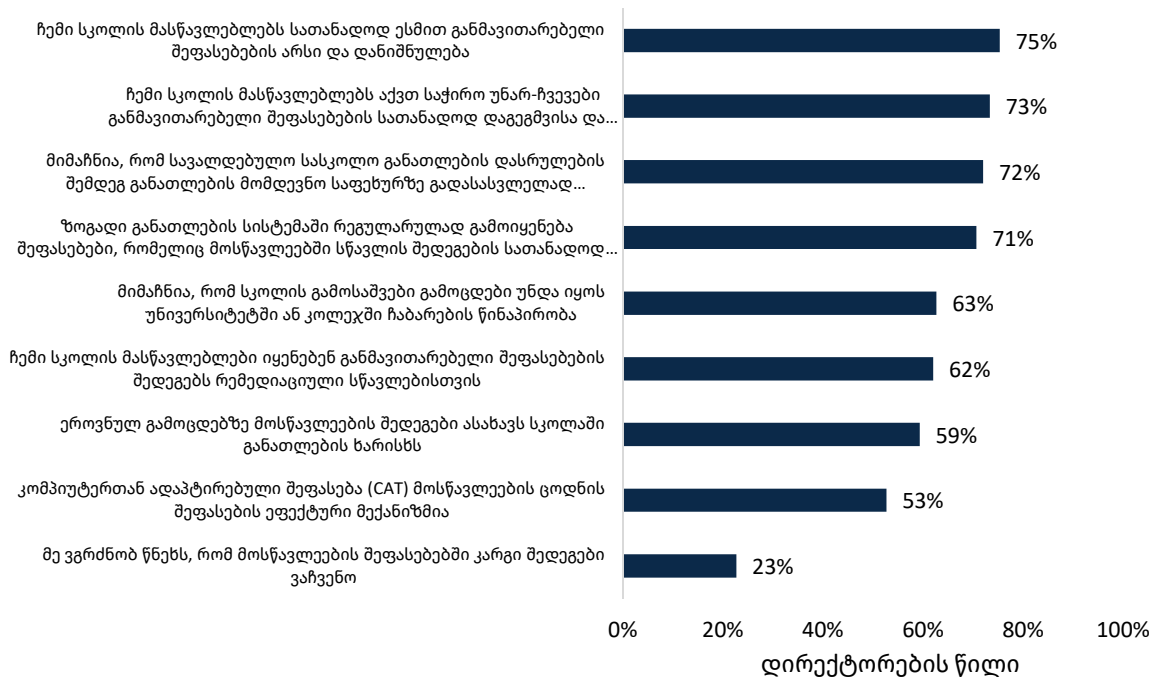
დანიტერესებული მხარის ტიპი	მხარდამჭერი ციტატები
განათლების სფეროს ექსპერტი	<i>ჩვენ გვსურს, შევფასოთ ხარისხი და სტანდარტების დაწესება არის ამის გზა. მთავრობამ დაადგინა სტანდარტები, თუ რა ტიპის სკოლები უნდა, რომ ჰქონდეს და მერე ვნახავთ, სად არის თითოეული სკოლა ამ სტანდარტებთან მიმართებაში. ეს აქამდე არასდროს გაკეთებულა საქართველოში, არავის შეუფასებია სკოლის ხარისხი [...] სკოლის ხარისხის შეფასება ასევე საჭიროებს მოსწავლეთა შეფასების ჩართულობას და ეს მოხდება სისტემაში დიაგნოსტიკური შეფასებების დანერგვის შემდეგ“.</i>
სკოლის დირექტორი, ქალაქის სკოლა	<i>„ჩვენ უნდა გვექონდეს უკუკავშირი, რომ დავინახოთ და ვიცოდეთ, რას ვაკეთებთ არასწორად [...] მე ნამდვილად არ ვიცი რას ვაკეთებ არასწორად და რატომ არ მაქვს მაღალი შედეგები.“</i>
სკოლის დირექტორი, სოფლის სკოლა	<i>„რამდენიმე წლის განმავლობაში NAEC-ს ჰქონდა ტესტირება საბაზო განათლების ბოლოს [მე-9 კლასი], ჩვენ უნდა გადაგვხდა, რომ მონაწილეობა მიგვეღო, მაგრამ მე ყოველ ჯერზე ვიხდიდი [...] არ ვნანობდი ამაზე ფულის დახარჯვას, თან არც ისე ბევრი იყო და ამას ვაკეთებდი ყოველწლიურად, რომ ჩემი მოსწავლეები უფრო მოტივირებული ყოფილიყვნენ, რომ მიეღოთ ტესტირების გამოცდილება და გვექონოდა ინფორმაცია ჩვენს შედეგებზე. ძალიან კარგი უკუკავშირი მივიღეთ, შედეგები კრიტიკურებდ იყო ჩამოთვლილი და ვხედავდით, სად უჭირდათ ჩვენს მოსწავლეებს.“</i>

დირექტორები აცნობიერებენ მოსწავლეების შეფასების სარგებელს თავიანთი სკოლებისთვის. შეფასების დანერგვას მასწავლებლებიც მხარს უჭერენ. გამოკითხვის შედეგებმა აჩვენა, რომ სკოლის დირექტორები აღიქვამენ ზოგადად შეფასებების პოტენციურ სარგებელს. დირექტორთა 80 პროცენტზე მეტმა აღნიშნა, რომ შემდეგ ინიციატივებს დადებითი გავლენა ექნებოდათ მათ სკოლაზე: 1) თითოეულ კლასში განმავითარებელი შეფასების დანერგვა, 2) სკოლის მონაწილეობა ეროვნულ შეფასებაში ქართულ ენასა და მათემატიკაში, 3) სასკოლო საგნებში საყოველთაო რეგულარული ეროვნული შეფასების დანერგვა მე-4 და მე-6 კლასის მოსწავლეებისთვის და 4) რეგულარულ შიდა სასკოლო შეფასებები თითოეულ კლასში. დირექტორების 82 პროცენტმა ასევე აღნიშნა, რომ მასწავლებლები მხარს უჭერენ ამ შეფასებებს.

გამოკითხვის შედეგები ასევე აჩვენებს, რომ ლიკერტის 6-დონიან სკალაზე, სადაც „ერთი“ ნიშნავს „აბსოლუტურად არ ვეთანხმები“, ხოლო „6“ კი, „სრულიად ვეთანხმები“, დირექტორების 70 პროცენტზე მეტი დაეთანხმა დებულებას იმასთან დაკავშირებით)დაეთანხმა (შეარჩია სიმბოლო „5“ ან „6“),)რომ მათი სკოლის მასწავლებლებს ესმით განმავითარებელი შეფასების არსი და მიზანი და აქვთ მოსწავლეთა სწავლის შესამოწმებლად ამ ტიპის შეფასებების შემუშავებისა და გამოყენების უნარები. დირექტორების უმეტესობა ასევე ეთანხმება იმას, რომ 1) მოსწავლეებმა უნდა ჩააბარონ გამოსაშვები გამოცდები ზოგადი განათლების შემდეგ საფეხურზე გადასვლამდე [დაახლოებით 72 პროცენტი], 2) გამოიყენონ

რეგულარული შეფასება მოსწავლეთა სწავლის ადეკვატურად შესაფასებლად [71 პროცენტი], 3) სკოლის გამოსაშვები გამოცდები უნდა იყოს სკოლისშემდგომი განათლების მიღების წინაპირობა [63 პროცენტი] და 3) მასწავლებლების მიერ განმავითარებელი შეფასებების გამოყენება რემედიაციული სწავლებისთვის (62 პროცენტი) (იხილეთ დიაგრამა III.15.

დიაგრამა III.15. შეხედულებები განმავითარებელ შეფასებებზე



წყარო: სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგები

ზოგიერთი დირექტორისა და მასწავლებლის მოთხოვნაა, რომ ყოველი კლასის ან დონის ბოლოს ჩატარდეს შეფასებები, რომელიც გამოავლენს მოსწავლეთა ცოდნას, ასევე ხარვეზებს და მშობლებსა და მასწავლებლებს მისცემს ინფორმაციას მოსწავლეთა საჭიროებების შესახებ. ასეთმა ტესტებმა შეიძლება ასევე გაზარდოს მშობლების ჩართულობა მოსწავლეთა სწავლაში, რადგან ისინი უფრო ნათლად გაიაზრებენ მოსწავლის ცოდნაში არსებულ პრობლემებს და დაინახავენ გაუმჯობესების საჭიროებებს. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს სსიპ-ის ერთ-ერთმა წარმომადგენელმა აღნიშნა: „პროექტის მიზანია არა მხოლოდ მოსწავლეების შეფასება და ქულების დაწერა, არამედ სასარგებლო ინფორმაციის მიწოდება ყველა დაინტერესებული მხარისთვის, იმისთვის, რომ მათ ამის გამოყენება შეძლონ ინფორმირებული გადაწყვეტილებების მისაღებად... [ეს დაეხმარება] მასწავლებლებს, საკლასო დონეზე გადაწყვიტონ, თუ რა პედაგოგიური ინტერვენციები დაგეგმონ და რა ტიპის ინტერვენციები დაგეგმოს დირექტორმა სკოლის დონეზე სკოლის შედეგების გასაუმჯობესებლად“.

NAEC-ის მიერ დანერგილ ახალ სადიაგნოსტიკო შეფასებას ზოგიერთი სტეიქჰოლერი სკოლის ხარისხის შესახებ ინფორმაციის მნიშვნელოვან წყაროდ მიიჩნევს. მიუხედავად

იმისა, რომ არსებობს ერთსულოვანი შეთანხმება, რომ ტესტის მონაცემები არ უნდა იქნას გამოყენებული მაღალრისკიანი შეფასებისთვის და ანგარიშვალდებულების მიზნებისთვის, ის მაინც განიხილება, როგორც სკოლების დიაგნოსტიკისა და განვითარების მექანიზმი.

ცხრილი III.16. შეხედულებები შეფასებისა და სკოლის ხარისხის შესახებ

დაინტერესებული მხარე	ციტატები
სკოლის დირექტორი, სოფლის სკოლა	"სასწავლო პროცესის ხარისხის დასადგენად ერთადერთი სწორი მექანიზმი არის მოსწავლის ცოდნის შეფასება. ჩვენ გვაქვს საკლასო დაკვირვებები, მაგრამ სწავლის შედეგები მაინც არ არის ძალიან მაღალი."
განათლების სფეროს ექსპერტი	"სკოლებს უნდა ჰქონდეთ უფრო მკაფიო წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ სად არიან სტანდარტებთან მიმართებაში და მოსწავლეთა შეფასება ამის მნიშვნელოვანი კომპონენტი იქნება. ეს სადიაგნოსტიკო შეფასებები აჩვენებს, თუ როგორ ასრულებენ მოსწავლეები სასწავლო გეგმის სტანდარტებს და განსაზღვრავს კონკრეტული ინტერვენციების საჭიროებებს. არსებითად, ეს იქნება არა ანგარიშვალდებულების მექანიზმი, არამედ სადიაგნოსტიკო საშუალება."
განათლების სფეროს ექსპერტი, დონორი	"ამ ეტაპზე სკოლებს ნამდვილად უჭირთ იმის გაგება, აღწევენ თუ არა ისინი შედეგს. ისინი ითვალისწინებენ აკადემიურ ოლიმპიადებს და იმას, მოახერხეს თუ არა მოსწავლის გაგზავნა აშშ-ში [გაცვლითი პროგრამით], მაგრამ არ იციან საშუალოდ როგორ სწავლობენ მათი მოსწავლეები. ეს ინფორმაცია ძალიან დაეხმარება სკოლის დირექტორებს და სკოლის ხელმძღვანელობას პრიორიტეტების განსაზღვრაში"
განათლების სფეროს ექსპერტი, დონორი	"სკოლებმა არ იციან როგორი სწავლების და სწავლის ხარისხი აქვთ და როგორი ხარისხი უნდათ რომ ჰქონდეთ სამ ან ხუთ წელიწადში."
განათლების სფეროს ექსპერტი	"საერთაშორისო შეფასებებს განსხვავებული ფუნქცია აქვს, ისინი აფასებენ საქართველოს სხვა ქვეყნებთან მიმართებაში, მაგრამ ეროვნული შეფასებები მთლიანად ქართულ სასწავლო გეგმას ეფუძნება და ეროვნული შეფასებებიდან მიღებული ინფორმაცია შეიძლება სკოლის გაუმჯობესების მხარდასაჭერად გამოვიყენოთ, თუ, რა თქმა უნდა, სწორად იქნება გაანალიზებული და გამოყენებული. ჩვენ გვცვოდინება, კონკრეტულად რას საკითხებთან მიმართებაში უჭირთ მასწავლებლებს ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვა"
მასწავლებელი, ქალაქის სკოლა	"მივესალმები, თუ ყოველი დონის ბოლოს იქნება შეფასებები მათემატიკაში. ამ ტესტებმა არ უნდა განსაზღვროს, გადადის თუ არა მოსწავლე შემდეგ კლასში, ისინი მშობლებს უნდა აძლევდეს საშუალებას, იცოდნენ, თუ როგორ სწავლობენ მათი შვილები და მისცეს მათ პროცესში მეტი ჩართულობის მოტივაცია. თუ ტესტის შედეგებით ისინი ხედავენ, რომ მათი შვილი ჩამორჩება [...] მე ვფიქრობ, რომ ისინი უფრო მეტად ჩაერთვებიან."

NAEC პილოტირებას უწევს საყოველთაო, კომპიუტერიზებულ ეროვნულ დიაგნოსტიკურ შეფასებას, რომელიც შექმნილია სკოლებისთვის განმავითარებელი უკუკავშირის მისაწოდებლად და განათლების ხარისხის გაუმჯობესების მხარდასაჭერად. მიუხედავად იმისა, რომ ახალი დიაგნოსტიკური შეფასება არ არის დაგეგმილი როგორც შეფასება,

რომელსაც შედეგები მოჰყვება სკოლებისთვის ან მასწავლებლებისთვის, არსებობს იმის შიში, რომ შედეგები შეიძლება არასწორად იქნას გამოყენებული ანგარიშვალდებულების და კონკრეტული აქტორების ან ინსტიტუტების საქმიანობის შეფასებისთვის. სკოლის დირექტორებს გამოვლილი აქვთ პოლიტიკური ზეწოლისა და არასათანადოდ გამოყენებული ანგარიშვალდებულების მექანიზმების ხანგრძლივი ისტორია, რამაც გამოიწვია შიში, რომ ქვეყნის მასშტაბით სადიაგნოსტიკო ტესტის შედეგები შეიძლება უსამართლოდ იქნას გამოყენებული სკოლის/დირექტორის შეფასების მიზნებისთვის. ზოგიერთი ექსპერტი სკეპტიკურად უყურებს იმ დაშვებას, რომ თუ სკოლები მიიღებენ დიაგნოსტიკური ტესტის შედეგებს, ისინი გააცნობიერებენ თავიანთ ხარვეზებს და დაგეგმავენ, თუ როგორ გაზარდონ განათლების ხარისხი. საქართველოს განათლების სისტემის ისტორიიდან გამომდინარე, სკოლების ხელმძღვანელებს შეიძლება ტესტის ცუდ შედეგებზე ~ სამინისტროს მხრიდან სადამსჯელო რეაქციის შიში გაუჩნდეთ და მაღალი აკადემიური მიღწევების საჩვენებლად ისეთ გზებს მიმართონ, რაც საზიანო იქნება მოსწავლეებისთვის. (იხილეთ ცხრილი #III.17)

ცხრილი 4. დაინტერესებული მხარეების წუხილები მოსწავლეთა ტესტირებასთან დაკავშირებით

დაინტერესებული მხარე	ციტატა
განათლების სფეროს ექსპერტი	<i>“გამოცდილება აჩვენებს, რომ სხვა ქვეყნებში, რომლებსაც აქვთ ამის გამოცდილება, ეს დასრულდა იმით, რომ რომელიღაც პოლიტიკოსმა მოითხოვა ყველა სკოლის რეიტინგი და შემდეგ დაიწყო სკოლების დაჯილდოება და დასჯა [...] მონაცემები არ ადასტურებს იმ დაშვებას, რომ ჩვენ შეგვიძლია ვაჩვენოთ სკოლებს ტესტის შედეგები და შემდეგ ისინი გაანალიზებენ ამას, რომ რაციონალურად დაგეგმონ, რა და როგორ გაუმჯობესონ. როდესაც სკოლებს აჩვენებ შეფასების შედეგებს, საერთოდ არაა აუცილებელი ისე აღიქვან ეს როგორც NAEC-ს უნდა, რომ აღიქვან. ტესტის ცუდი შედეგების დანახვის შემდეგ შეიძლება იფიქრონ, რომ მათ კარიერას საფრთხე ემუქრება და არ დაიწყონ იმაზე ფიქრი, რომ მათ მოსწავლეებს უკეთესი განათლება სჭირდებათ. თუ მათი კარიერა მათთვის უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ბავშვების განათლება, თავიანთ კარიერაზე დაიწყებენ ზრუნვას, რაც ყოველთვის არ არის იგივე, რაც განათლების ხარისხზე ზრუნვა”.</i>
განათლების სფეროს ექსპერტი	<i>“როდესაც სკოლა ხედავს, რომ რაღაც სტანდარტიზებული საზომით უარესი შედეგი ჰქონდა და ვერ პოულობს პასუხს რატომ, შეიძლება გადაწყვიტოს შედეგების გაუმჯობესება ისეთი საშუალებებით, რომლებიც სულაც არ არის სასარგებლო მოსწავლეებისთვის. მაგალითად, შეიძლება გარიცხონ მოსწავლეები, რაც გააკეთეს წარსულში - ეს ჩვენ ვნახეთ 2010 წელს, როდესაც საატესტატო გამოცდები შემოიღეს, სამინისტრომ დაიწყო სკოლების დასჯა და დირექტორებს შეეშინდათ, რესურსცენტრებს შეეშინდათ და გადაწყვიტეს დაბალი შედეგების მქონე მოსწავლეები არ გაეშვათ გამოცდაზე [...] მე-12 კლასამდე სწავლის მიტოვების მაჩვენებელი უცებ გაიზარდა იმ წლებში. უბრალოდ გარიცხეს მოსწავლეები სკოლიდან იმის ნაცვლად, რომ უკეთ ესწავლებინათ”.</i>
განათლების და მეცნიერების სამინისტროს სსიპ	<i>“ ჩვენ ვიცით, რამდენად პოლიტიზირებულია ჩვენი განათლების სისტემა, ასე რომ, რა თქმა უნდა, ჩვენ ვხედავთ ამ რისკს და თავიდანვე ვცდილობდით შეგვექმნა პროექტი ამ რისკების შესამცირებლად. ჩვენ ვამჯობინებთ, რომ სამინისტრომ მხოლოდ აგრეგირებული მონაცემები ნახოს სისტემის დონეზე [ისე რომ მათ იცოდნენ] რა პრობლემები არსებობს, სად უჭირთ მოსწავლეებს, სად არის ხარვეზები...”</i>

დაინტერესებული მხარე	ციტატა
სკოლის დირექტორი, ქალაქის სკოლა	"პირველ წელს, როცა სკოლის დირექტორი ვიყავი, იყო ასეთი შემთხვევა. შიდა სასკოლო გამოცდებს მაშინ ვატარებდით რესურსცენტრების წარმომადგენლებთან ერთად და მოსწავლეებს ძალიან ცუდი შედეგები ჰქონდათ. საზოგადოების მხრიდან ჩემზე დიდი ზეწოლა იყო, მითხრეს, რომ დირექტორი კარგად არ მუშაობდა. სკოლაში მხოლოდ წელიწად-ნახევარი ვმუშაობდი და ეს, რა თქმა უნდა, არ იყო გამართლებული".

არსებობს იმედი, რომ მცირე რაოდენობის აქტიური სკოლები და დირექტორები, რომლებიც ენთუზიაზმით ხვდებიან ახალ შეფასებას, გამოიყენებენ მას თავიანთ სკოლებში სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად. ახალი დიაგნოსტიკური შეფასება დაბალრისკიანია და შეფასების შედეგების გამოყენება ნებაყოფლობითია სკოლის განვითარების მიზნებისთვის. განათლების და მეცნიერების სამინისტრო იმედოვნებს, რომ თუ დირექტორების, მასწავლებლების და მშობლების მცირე ჯგუფი დაიწყებს შეფასებების შედეგების გამოყენებას, ეს შექმნის მუხტს სისტემაში, რომელიც სხვა სკოლებსაც გადაეცემა. ჯერ კიდევ ბუნდოვანია, თუ რა წახალისების მექანიზმები დაინერგება, იმისთვის რომ ეს დიაგნოსტიკური შეფასებები ანგარიშვალდებულებისა და განვითარების ეფექტურ მექანიზმად იქცეს. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს დასჭირდება, გადალახოს რამდენიმე ტექნიკური და კულტურული/ქცევის ცვლილებასთან დაკავშირებული ბარიერი, იმისთვის, რომ წარმატებით განახორციელოს სკოლის ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემა.

განათლების და მეცნიერების სამინისტროს წარმომადგენლებთან, მათ შორის დირექტორებთან და მასწავლებლებთან, ინტერვიუებმა ასევე აჩვენა, რომ არსებობს წუხილი, რომ ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემა არ გახდეს ზედმეტად ორიენტირებული მოსწავლეების ტესტირების შედეგებზე. მნიშვნელოვანია ხარისხის შეფასება კრიტერიუმების ფართო სპექტრს ფარავდეს, რომელიც მოიცავს სკოლის კულტურას, თანამშრომლობის პრაქტიკებს, შიდა სასკოლო მმართველობის მექანიზმებს თუმცა, დაინტერესებული მხარეების დიდ ნაწილს არ აქვს ინფორმაცია იმაზე თუ რა გზებით და მეთოდებით შეგროვდება სანდო ინფორმაცია სკოლის ხარისხის ამ ასპექტებზე.

საატესტატო გამოცდის გაუქმების შემდეგ, არ არსებობს მოსწავლეთა სწავლის შედეგების შესახებ ეროვნული მონაცემები, რომლებიც დაკავშირებულია ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან. ასევე, არ არის ნათელი, რომ სკოლის დამთავრებისას მოსწავლეები ფლობენ ატესტატის მისაღებად აუცილებელ უნარებს. მონაცემებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიღება ახასიათებს „კარგს და შესანიშნავს შორის“ კატეგორიაში მყოფ განათლების სისტემებს და ამავდროულად ეს წარმატებული მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის მნიშვნელოვანი ნაწილია. მოსწავლეთა სწავლის შედეგები შესახებ მონაცემები ავლენს ხარვეზებს მოსწავლეთა სწავლის ხარისხში და გადაწყვეტილებების მიმღებ პირებს ეხმარება სწავლებისა და სასწავლო გეგმის შესახებ გადაწყვეტილებების მიღებაში. ეს ასევე ეხმარება პოლიტიკის შემქმნელებს, საჭირო მხარდაჭერა გაუწიონ იმ სკოლებს, რომლებსაც დახმარება სჭირდებათ. საატესტატო გამოცდების გაუქმების შემდეგ, მოსწავლეები სკოლას ამთავრებენ ისე, რომ არ უწევთ იმის დადასტურება, რომ ნამდვილად ფლობენ სასწავლო გეგმით

განსაზღვრულ ცოდნას და უნარებს. ხოლო მასწავლებლებს, მშობლებსა და სკოლის ხელმძღვანელებს მცირე ინფორმაცია აქვთ სასწავლო გეგმის ეფექტურობის შესახებ.

განმავითარებელი შეფასებები

საატესტატო გამოცდების გაუქმების შემდეგ

მოსწავლეთა შედეგების

შესაფასებლად აქცენტი კეთდება

საკლასო დონეზე, რაც ახალი სკოლის

მოდელისა და მთლიანი სკოლის

განვითარების მიდგომის ძირითადი

კომპონენტია. განათლების და

მეცნიერების სამინისტროს მოქმედი

საგანმანათლებლო სტრატეგიის

მიხედვით სამინისტრო დიდ

ძალისხმევას მიმართავს სწავლებაში

განმავითარებელი შეფასებების

ინტეგრირებისა და მასწავლებლებს

შორის საჭირო კომპეტენციების

გაზრდისთვის. USAID-ის მიერ

დაფინანსებული G-PriEd პროგრამის ფარგლებში შემუშავდა განმავითარებელი შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტი, რომელიც მიზნად ისახავდა დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა უნარ-ჩვევების განვითარებას მონაცემებზე დაფუძნებულ სწავლებაში. მიუხედავად დონორთა მიერ დაფინანსებული მრავალი ინტერვენციისა, რომელიც მიზნად ისახავს საგაკვეთილო პროცესში განმავითარებელი შეფასებების გამოყენების გაზრდას, ამ მიმართულებით მცირე პროგრესი შეინიშნება. მასწავლებლები შეფასების როლს ძირითადად ხედავენ, იმაში, რომ შემაჯამებელი დასკვნა გააკეთონ მოსწავლის ცოდნის შესახებ. განმავითარებელი შეფასების მთვარ განმასხვავებელ ასპექტს ისინი ნარატიულ უკუკავშირში ხედავენ (განსხვავებით ნიშნისგან) მაგრამ იშვიათია შემთხვევები, როცა შეფასების შედეგები შემდგომი სწავლების დასაგეგმად გამოიყენება (Li et al. 2019; გორგოძე და ჩახაია 2021).

მასწავლებელთა აღქმით, შეფასებია მიზანია მოსწავლეების სწავლისათვის მოტივაცია. ცოტაა ისეთი მასწავლებელი, რომლებიც შეფასებას სწავლების ინსტრუმენტად ხედავენ.

გამომდინარე იქიდან, რომ მასწავლებლები შეფასებას სწავლისგან დამოუკიდებელ პროცესად მიიჩნევენ, ისინი გამოსხატავენ უკმაყოფილებას, რომ განმავითარებელი შეფასება და კომპლექსური დავალება მათ სწავლებისათვის ძვირფასს დროს აკარგვინებს. კვლევა ხაზს უსვამს, რომ მასწავლებლებს გააჩნიათ არასაკმარისი უნარი განმავითარებელი შეფასების სწავლების გაუმჯობესებისათვის მნიშვნელოვან დახმარებად გამოყენებისათვის და მოსწავლეების ცოდნაში ღიობების / დანაკლისების იდენტიფიცირებისათვის. ბევრმა მასწავლებელმა განაცხადა, რომ ისინი გადატვირთულები არიან განმავითარებელი შეფასების კლასში მუშაობის დროს გამოყენების არსებული მოთხოვნით, რადგან შეფასებისათვის მომზადება მოითხოვს უშუალოდ სწავლების გარდა მრავალ დამატებით საათს, კლასში აღმინისტრირებას, მოსწავლეების პასუხების ანალიზს და ინდივიდუალურად

„ეროვნული სასწავლო გეგმიდან გამომდინარე, ჩვენ [სკოლებს] გვაქვს უფლება ჩავატაროთ შიდა გამოცდები უმაღლეს კლასებში. ასე რომ, როდესაც ჩვენ ვქმნით ჩვენს სასკოლო გეგმას, ვუთითებთ, რომ მე-7-დან მე-11 კლასამდე ჩვენ ვატარებთ სასკოლო გამოცდებს [...] ჩვენ შიგნით ვთანხმდებით საგამოცდო ფორმატზე [...] ვითვალისწინებთ მოსწავლის ქულებსაც, ორი სემესტრის ქულებს ვუმატებთ გამოცდის შედეგს და საშუალო შეფასება არის მოსწავლის საბოლოო შეფასება ამ კლასისათვის. ეს ძალიან კარგია, იმიტომ, რომ ამაღლებს მოსწავლეების მოტივაციას. ჩვენ ვცვლით საგამოცდო ფორმატსაც [...] და ვრთავთ ისეთი საკითხები შეგვაქვს, რაც ეროვნული გამოცდების

უკუკავშირის უზრუნველყოფას თითოეული მოსწავლისათვის. კვლევის მიგნებების მიხედვით, მასწავლებლის განათლებისა და მასწავლებლის მომზადების პროგრამები მეტ დროს უნდა უთმობდეს საკლასო განმავითარებელი შეფასების ეფექტიან განხორციელების საკითხებს. უნივერსიტეტების აკადემიური პერსონალის უკუკავშირი ადასტურებს, რომ დრო, რომელიც მასწავლებლის განათლების პროგრამების ფარგლებში ეთმობა განმავითარებელი შეფასების შესწავლას, არ არის საკმარისი და ვერ უზრუნველყოფს მასწავლებლების ადეკვატურ მომზადებას კლასში გამოყენებისათვის. გამომდინარე იქიდან, რომ მასწავლებლები ვერ ხედავენ განმავითარებელ შეფასებას, როგორც სწავლების პროცესის ნაწილს და უჭირთ მისი ეფექტურად გამოყენება, განმავითარებელი შეფასება, მათი წარმოდგენით, არის ძალიან შემოტანილი გართულება, რომელიც დახმარების მაგივრად, ხელს უშლის სწავლას.

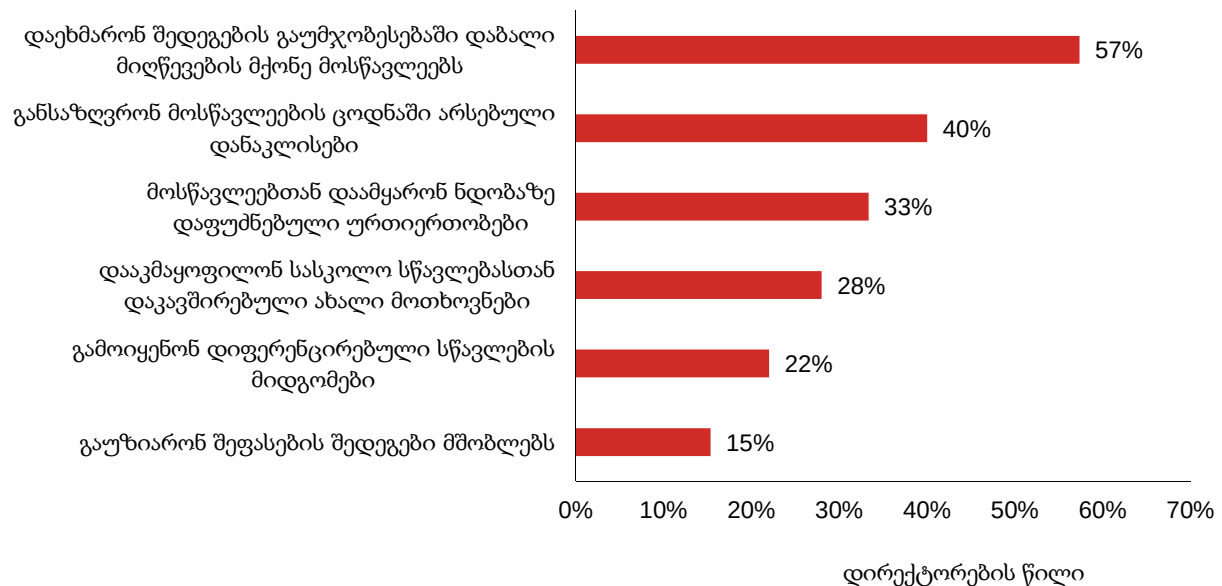
კიდევ ერთი გამოწვევა რომელიც განმავითარებელი შეფასების ფართოდ გამოყენებას უშლის ხელს, არის მშობლების მოლოდინები. მშობლებს უნდათ, რომ დაინახონ ქულები / ნიშნები, რათა გაიგონ საკუთარი შვილის მოსწრება სკოლაში სხვა მოსწავლეებთან შედარებით და ხშირად არ არიან კმაყოფილები თუ მასწავლებელი კლასში განმავითარებელ შეფასებას იყენებს. შესაბამისად, კვლევის შედეგებზე დაფუძნებით, ერთერთი შეთავაზებაა ძალისხმევის გაძლიერება მშობლებისათვის განმავითარებელი შეფასებისგან მიღებული სიკეთეების უკეთ დასანახებლად და მათი მასწავლებლების მოკავშირეებად გადასაქცევად განმავითარებელი შეფასების სწავლის გაუმჯობესებისათვის გამოყენებისათვის. სამინისტროს შესაბამისი თანამშრომლებმა ფოკუსი უნდა გააძლიერონ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში დეკლარირებულ მიზნებსა და მოსწავლეების რეალურ საჭიროებებს შორის არსებულ აცილებებზე, უზრუნველყონ მასწავლებელთა უფრო ინტენსიური მომზადება კლასში განმავითარებელი შეფასების გამოყენებისათვის, ასევე მასწავლებლების მომზადება ურთიერთდახმარების ან სასწავლო ჯგუფების, ასევე ქოუჩების საშუალებით განმავითარებელი შეფასების გამოყენებაში.

მოსწავლეთა შეფასება სისტემური აზროვნებისა და მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის მნიშვნელოვანი კომპონენტია. შეფასების შედეგების სწავლებაში გამოყენების შესახებ არსებული გამოწვევების მიუხედავად, როგორც ზემოთ ვახსენეთ, განათლების და მეცნიერების სამინისტრო ამჟამად მხარს უჭერს ახალი ეროვნული დიაგნოსტიკური შეფასების დანერგვას, რომლებიც დაგეგმილია 2021-2022 სასწავლო წელს. NAEC, მსოფლიო ბანკის მხარდაჭერით, ავითარებს საყოველთაო სტანდარტიზებულ შეფასებებს მე-4 და მე-6 კლასის მოსწავლეებისთვის ქართულ ენასა და მათემატიკაში. ტესტი შექმნილია იმისათვის, რომ შეაგროვოს სასარგებლო ინფორმაცია ცალკეული მოსწავლეების, კლასებისა და სკოლების სასწავლო საჭიროებებზე (Gorgodze 2021).

გამოკითხვაში მონაწილე დირექტორების დაახლოებით 58 პროცენტმა აღნიშნა, რომ მათი სკოლების მასწავლებლების 50-დან 95 პროცენტამდე ნერგავს შუალედურ შეფასებებს სწავლებაში. დირექტორების დაახლოებით ნახევარმა (57 პროცენტი) აღნიშნა, რომ მასწავლებლები იყენებენ განმავითარებელ შეფასებას, იმისთვის, რომ დაეხმარონ დაბალი მოსწრების მოსწავლეებს შედეგების გაუმჯობესებაში; დირექტორების დაახლოებით 40 პროცენტმა აღნიშნა, რომ მასწავლებლები განმავითარებელ შეფასებებს იყენებენ სწავლაში ჩამორჩენის გამოსავლენად და სწავლების დაგეგმვის მიზნით; შესაბამისად, დირექტორების

დაახლოებით მესამედმა (33 პროცენტი) განაცხადა, რომ მასწავლებლები განმავითარებელ შეფასებას იყენებენ მოსწავლეებთან ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობის დასამყარებლად. ორმოცდათორმეტმა დირექტორმა (28 პროცენტი) აღნიშნა, რომ მასწავლებლები განმავითარებელ შეფასებას იყენებენ მასწავლებლების მიმართ დაწესებული ახალი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. ქვემოთ მოცემული დიაგრამა (დიაგრამა #III.18) აჩვენებს ამ მიგნებებს.

დიაგრამა III.18. დირექტორების მოსაზრებები მასწავლებლების მიერ განმავითარებელი შეფასებების გამოყენების შესახებ



წყარო: სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგები

ერთიანმა ეროვნულმა გამოცდებმა უარყოფითად იმოქმედა სკოლაში სწავლებაზე და გარდა ამისა, სასწავლო პროცესმა სკოლებიდან კერძო რეპეტიტორებთან გადაინაცვლა. ერთიანი ეროვნული გამოცდებისთვის რეპეტიტორობა მასწავლებლებისთვის შემოსავლის მნიშვნელოვან წყაროდ იქცა, რაც მათ შეზღუდულ დროს უტოვებს გაკვეთილების დაგეგმვისა და პროფესიული განვითარებისთვის. არასამთავრობო ორგანიზაციების წარმომადგენლებმა, განათლების სფეროს ექსპერტებმა და განათლების და მეცნიერების სამინისტროს თანამშრომლებმა აღნიშნეს, რომ ერთიანი ეროვნული გამოცდებისთვის ამხელა მნიშვნელობის მინიჭება ხელს უწყობს სხვა სახის კორუფციას. მათ აღნიშნეს, რომ რეპეტიტორობა სულ უფრო და უფრო ხდება მასწავლებლის შემოსავლის მთავარი წყარო, რაც იწვევს იმას, რომ სკოლა და საგაკვეთილო პროცესი მათთვის აღარ წარმომადგენს პრიორიტეტს. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს სსიპ-ის წარმომადგენელმა აღნიშნა, რომ „მასწავლებელი ცდილობს დაზოგოს ენერგია სადამოსთვის, როდესაც მას კერძო გაკვეთილები აქვს და მოსწავლეც უფრო მეტად ერთვება სწავლაში კერძო რეპეტიტორთან. ასე რომ, კლასში

სწავლების პროცესი უფრო სოციალურ დანიშნულებას იძენს, რომელიც ასევე უნდა იყოს სწავლების ნაწილი, მაგრამ ფაქტი ისაა, რომ სკოლაში გაკვეთილი სულ უფრო და უფრო ნაკლებადაა ფოკუსირებული აკადემიურ სწავლებაზე."

შემცირებული როლის გამო, მასწავლებლები ჩივიან მოსწავლეებში სწავლის მოტივაციის სიმცირის და სკოლის უფრო და უფრო დაკნინებული როლის გამო, რაც კერძო მასწავლებლების ფართოდ გავრცელებულ პრაქტიკას უკავშირდება. მოსწავლეები სწავლისგან უფრო და უფრო ხშირად მოელიან იმ მასალის ათვისებას, რაც მათ გამოცდებზე დასჭირდებათ, რასაც ისინი კერძო რეპეტიტორებთან იღებენ და შესაბამისად, მცირე ყურადღებას უთმობენ კლასში მუშაობას.

მასწავლებლები აღიარებენ, რომ მაღალი მნიშვნელობის მქონე გამოცდები (high-stakes exams) წარმოადგენს გაზრდილი რეპეტიტორობის მიზეზს ქვეყანაში, თუმცა, ამავდროულად, ისინი სკოლის დამამთავრებელ, მაღალი ეფექტის მქონე გამოცდებს თვლიან სკოლის გაკვეთილების დასწრების ზრდისა და მოსწავლეების საკლასო მუშაობაზე მეტი ყურადღების მიქცევის საშუალებად. ნიშანდობლივია, რომ სკოლის დამამთავრებელი გამოცდები სწორედ ამ კონკრეტული მიზნისათვის იქნა შემოღებული. თუმცა, რეალურად, სწორედ გამოცდებმა გაზარდა რეპეტიტორობის პრაქტიკა, რადგან მოსწავლეების კერძო მეცადინეობის საშუალებით ემზადებოდნენ სკოლის დამამთავრებელი გამოცდებისათვის სკოლაში მოცემულ ცოდნაზე დაყრდნობის მაგივრად. ~

მაღალი მნიშვნელობის ესტირება

ტესტირებაზე დაფუძნებულმა უნივერსიტეტში მიღების პროცესმა სწავლებაზე და სწავლაზე მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია და მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს უბიძგა,

ყურადღება გაემახვილებინათ იმ საგნებზე, რომლებშიც ტესტირება ტარდება. მთელი საქართველოს მასშტაბით მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ მოსწავლეები არ არიან მოტივირებულნი, ისწავლონ ის საგნები, რაც ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე არ ბარდება. მაღალ კლასებში მოსწავლეების ყურადღება გადატანილია

ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე, რაც ხელს უშლის უფრო მაღალი დონის უნარების გამომუშავებას. მასწავლებლები, სკოლის დირექტორები და განათლების ექსპერტები მიიჩნევენ, რომ ერთიანი ეროვნული გამოცდები სულ უფრო და უფრო შორდება ზოგადი განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმებს. ზოგადი განათლების სასწავლო გეგმა უმაღლესი დონის უნარებზე აკეთებს აქცენტს, მაგრამ ერთიანი ეროვნული გამოცდები მას ფეხდაფეხ ვერ მიჰყვება, რაც მასწავლებლებს რთულ მდგომარეობაში აყენებს - მოსწავლეებს

"როდესაც მაღალ კლასებში გადადიხარ, იწყებ ფიქრს ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე და იმ საგნებზე, რომლებსაც ჩააბარებ, შემდეგ კი სხვა საგნები აღარ არის შენთვის ისეთი საინტერესო, რადგან ისინი არ გეზმარებიან უნივერსიტეტში ჩაბარებაში (მოსწავლე, სოფელი)"

"ეს მეთერთმეტე კლასიდან იწყება; მოსწავლეები ყურადღებას ამახვილებენ იმ საგნებზე, რომლებიც უნდა ჩააბარონ UEE-ზე და იმ საგნებს, რომლებიც UEE-ზე არ ბარდება, გაცილებით ნაკლები ყურადღება ექცევა. ქულებს მათთვის მნიშვნელობა

ასწავლონ ეროვნული გეგმის მიხედვით და ამავდროულად ხელი შეუწყონ ერთიანი ეროვნული გამოცდებისთვის მომზადებაში. მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლებელია, ერთიანი ეროვნული გამოცდები შეიცვალოს და უკეთ გაზომოს უმაღლესი დონის უნარები, ამ ტიპის მაღალი მნიშვნელობის გამოცდის დანერგვა ამ ეტაპზე გამართლებული ვერ იქნება იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლებს არ აქვთ სათანადო კომპეტენციები, რომ ეფექტურად განავითარონ ეს უნარები მოსწავლეებში. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს სსიპ-ის ექსპერტებმა აღნიშნეს, რომ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ NAEC შექმნის ახალ შეფასებას, რომელიც უფრო მეტად იქნება ორიენტირებული მაღალი დონის უნარებზე, ბევრი მოსწავლე ვერ შეძლებს მის ჩაბარებას, რადგან ისინი ვერ იძენენ შესაბამის უნარებს ზოგადი განათლების სისტემაში. ღირეუტორებთან ჩატარებულ ინტერვიუებში მრავალჯერ გაჟღერდა, რომ სასკოლო განათლება უკეთ უნდა იყოს დაკავშირებული პროფესიულ და უმაღლეს განათლებასთან. ქალაქის ერთ-ერთი სკოლის ღირეუტორმა აღნიშნა: „სისტემა უნდა იყოს უკეთ კოორდინირებული და ზოგადი განათლება პროფესიულ და უმაღლეს განათლებას უნდა შეესაბამებოდეს. ერთის მხრივ, ჩემს გეოგრაფიის მასწავლებლებს ყოველთვის ვუბნები, რომ მოსწავლეებს არ სჭირდებათ მხარას სიმაღლის დამახსოვრება [...] მაგრამ თუ ამ მოსწავლეს უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელება უნდა, მან მხარას სიმაღლე უნდა დაიმახსოვროს“.

ერთიანმა ეროვნულმა გამოცდებმა გაზარდა უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობა მათთვის, ვისაც აქვს საშუალება გადაიხადოს რეპეტიტორობის საფასური, მაგრამ არახელსაყრელ მდგომარეობაში ჩააყენა მოსწავლეები დაბალშემოსავლიანი ოჯახებიდან. ოჯახები დიდ თანხებს დებენ კერძო რეპეტიტორებში მაღალ კლასის მოსწავლეების მოსამზადებლად, იმისთვის, რომ მათმა შვილებმა ერთიანი ეროვნული გამოცდები წარმატებით ჩააბარონ და უნივერსიტეტში მოხვდნენ. შედეგად, იკლებს დასწრება სკოლაში და მცირდება მათი ინტერესი სწავლისადმი (ერთიანი ეროვნული გამოცდებისთვის მომზადების მიღმა). ღირეუტორებისა და მასწავლებლების თქმით, ზოგიერთი სკოლა ცდილობს, ხელი შეუწყოს მოსწავლეებს ერთიანი ეროვნული გამოცდებისთვის მომზადებაში, მაგრამ იშვიათია შემთხვევები როცა მოსწავლე გამოცდაზე წარმატებას აღწევს რეპეტიტორის გარეშე.

ცხრილი III.19. რეპეტიტორობის მზარდი როლი

დანიტერესებული მხარე	ციტატები
სკოლის ღირეუტორი, სოფელი	„ყველამ კარგად ვიცით ეს და დროა თვალებში შევხედოთ სიმართლეს - მოსწავლეების ძალიან მაღალი პროცენტი, რომლებიც ვერ ახერხებენ რეპეტიტორებთან სიარულს, ვერ აბარებს ერთიან ეროვნულ გამოცდებს და ვერ ირიცხება უნივერსიტეტში. ჩვენ საბოლოოდ უნდა ვაღიაროთ ეს, რომ დავიწყეთ პრობლემის გადაჭრაზე ფიქრი და გადავდგათ ნაბიჯები სიტუაციის გასაუმჯობესებლად. თუ სკოლაში ყველაფერი კარგადაა და ჩვენ გვყავს ყველა ეს მასწავლებელი მაღალი სტატუსით, რატომ უნდა დახარჯონ მოსწავლეებმა და მშობლებმა ამხელა ფული უმაღლესში ჩასაბარებლად? ძალიან ცოტაა შემთხვევა, როცა მოსწავლეები ერთიან ეროვნულ გამოცდებს აბარებენ რეპეტიტორობის გარეშე“.
მოსწავლე, ქალაქი	„სკოლები რომ კარგად გვამზადებდნენ გამოცდებისთვის, მოსწავლეებს არ დასჭირდებოდათ რეპეტიტორები უნივერსიტეტში მოსახვედრად.“

დაინტერესებული მხარე	ციტატები
არასამთავრობო ორგანიზაცია და განათლების სფეროს ექსპერტი	"თუ სკოლები დაიბრუნებენ თავიანთ ფუნქციას განათლების სისტემაში, ეს თანხები [კერძო რეპეტიტორებზე დახარჯული თანხა] სხვა მიზნებისთვის იქნება მიმართული. ერთი მხრივ, ჩვენ ვამბობთ, რომ განათლების სისტემას აკლია დაფინანსება, მაგრამ ამავე დროს უზარმაზარი განათლებაზე დანახარჯები ოჯახების ჯიბიდან. რეპეტიტორობის კულტურის შეცვლა დიდ დანაზოგს შეუქმნის ოჯახებს და გზას მისცემს ახალ შესაძლებლობებს".

4. კოალიციები ცვლილებისთვის

სისტემური ლიტერატურა ფუნდამენტურ ცნებად აღიარებს იმას, რომ კომპლექსური პრობლემების გადაჭრის შესაძლებლობა და უნარები მრავალ სტეიქჰოლდერს შორისაა განაწილებული. შესაბამისად, კომპლექსური და პირველი შეხედვით გადაუჭრელი პრობლემების მოგვარება მოითხოვს თანამშრომლობას და შედეგებზე მსჯელობას და არა ტექნოკრატიულ მიდგომებს. ცვლილების კოალიციები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ რეფორმების პროცესში და სტეიქჰოლდერებს შორის სათანადო მზაობის გარეშე, რომ წვლილი შეიტანონ და გაუძღვნენ ცვლილებების განხორციელებას, სისტემური რეფორმა შესაძლოა წარუმატებლობისთვის იყოს განწირული.

დაინტერესებულ მხარეებს შორის ყველა დონეზე თანამშრომლობა და ჩართულობა მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის მნიშვნელოვანი კომპონენტია და ამავედროულად იმ სისტემების განუყოფელი ნაწილია, რომლებიც თავსდებიან კატეგორიაში „შესანიშნავს და ბრწყინვალეს შორის“. ამ დიაგნოსტიკისთვის გაანალიზებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, კოალიციები ცვლილებებისთვის საქართველოში შეფასდა კატეგორიაში „სუსტს და დამაკმაყოფილებელს შორის“ (1.7 ქულა 4-ბალიანი სკალაზე). ამ კრიტერიუმის გარკვეული ელემენტები წარმოდგენილია საქართველოს განათლების სისტემაში, მათ შორისაა სამინისტროს ქვეშ ტექნიკური სსიპ-ების დაარსება, წინსვლა სკოლის ავტონომიისაკენ და რესურსცენტრების ჩართულობა განათლების მენეჯმენტში და ასევე დაინტერესებული მხარეების ჩართულობა განათლების ახალი სტრატეგიის შექმნასა და შემუშავებაში. თუმცა, მიუხედავად ამის, ეს ის სფეროა, რომელიც შემდგომ წლებში განვითარებას საჭიროებს. შემდეგი თავი ხაზს უსვამს საქართველოში ცვლილებებისთვის კოალიციების ძლიერ და სუსტ მხარეებს. ის იწყება ცვლილებების კოალიციების ამჟამინდელი მდგომარეობის ზოგადი აღწერით. შემდეგ თავში მოცემულია კონკრეტული დასკვნები, რომლებიც დაკავშირებულია სკოლის დონეზე თანამშრომლობასთან, სკოლის კულტურასთან, მშობლების ჩართულობასა და სამეურვეო საბჭოს როლთან.

დაინტერესებულ მხარეებს მიაჩნიათ, რომ სისტემაში უფრო ამბიციური მიზნების მიღწევაა შესაძლებელი, თუ განათლების და მეცნიერების სამინისტრო უფრო აქტიურად იმუშავებს ფართომასშტაბიანი მხარდაჭერის მოპოვებაზე სხვადასხვა დაინტერესებულ მხარესთან და უკავთ გაუწევს კოორდინაციას სხვადასხვა აქტორის საქმიანობებს. დაინტერესებული მხარეები აღიარებენ, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტრო არის განათლების ქვაკუთხედი და რომ განათლების დაინტერესებული მხარეების კოორდინაცია სწორედ მან უნდა დაიწყოს. კვლევის მონაწილეებმა მიიჩნიეს, რომ სამინისტრომ უნდა მოაწყოს ყველა

აქტიური დონორის, ტექნიკური სააგენტოსა და განათლების საშუალო დონის მენეჯერების (რესურსცენტრები პერსონალისა და სკოლის დირექტორების ჩათვლით) რეგულარული საკოორდინაციო შეხვედრები (რაც იშვიათად ტარდება მიმდინარე სისტემაში). რეგულარული შეხვედრები ხელს შეუწყობს არსებული არასაჭირო აქტივობების აღმოფხვრას და პროგრამებსა და ინიციატივებს შორის სინერგიის განვითარებას შეუწყობს ხელს.

სისტემურმა დიაგნოსტიკამ აჩვენა, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ინდივიდუალურ დეპარტამენტებს და ტექნიკურ სსიპ-ებს შორის ჯერ კიდევ არ არსებობს საკმარისი თანამშრომლობა და კოორდინაცია, რაც განათლების რეფორმის ეფექტიანობას ამცირებს. ამ კვლევის მონაწილეები მიუთითებდნენ ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის ყველა აქტორს შორის კოორდინაციის ნაკლებობაზე. მათ აღნიშნეს, რომ არაკოორდინირებული სისტემა იწვევს რესურსების გამოყენების არაეფექტურობას, გადაფარვებს პროგრამებს შორის და დაბნეულობას გარკვეული აქტორების როლებსა და პასუხისმგებლობებთან დაკავშირებით. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.20) ხაზგასმულია ზოგიერთი ინსტიტუციური ბარიერი და მაგალითები იმის შესახებ, რომ დღევანდელი სისტემა ეფექტურად არ იყენებს კოალიციებს ცვლილებებისთვის.

ცხრილი III.20. კოორდინაციასთან დაკავშირებული გამოწვევების მაგალითები

საკითხი	მანდატის მქონე დაინტერესებული მხარე	სხვა დაკავშირებული დაინტერესებული მხარეები და პროცესები	ციტატები
სასწავლო გეგმის შემუშავება და განხორციელება	სასწავლო გეგმის შემუშავებაზე პასუხისმგებელი გუნდი	TPDC მასწავლებლების ტრენინგებს ატარებს კურიკულუმის გუნდთან სათანადო თანამშრომლობის გარეშე; სახელმძღვანელოების განვითარებაზე მომუშავე გუნდი შეიმუშავებს სახელმძღვანელოებს; NAEC შეიმუშავებს შეფასებებს; ** სააგენტოები არ თანამშრომლობენ ერმანეთთან ამ პროცესების განმავლობაში	<i>“მე ვხედავ, რომ სასწავლო გეგმის განხორციელება მიმდინარეობს, მაგრამ ვერ ვხედავ კოორდინაციას და დამხმარე სისტემებს. ეს არის პატარა გუნდი, რომელიც მართავს ახალი სკოლის მოდელს და პროცესს, მაგრამ ეს პროცესი და კონცეფცია ნაკლებად არის დაკავშირებული სხვა ინსტიტუტებთან და სააგენტოებთან. ეს შეიძლება არ იყოს რამის ერთად განხორციელება, მაგრამ ცნებების და იდეების გაზიარების თვალსაზრისით უნდა იყოს მეტი თანამშრომლობა და მსჯელობა, როგორ უნდა წავიდეს სისტემა წინ”. (განათლების სფეროს ექსპერტი)</i> <i>“პრობლემა არის ის, რომ ადამიანებს, რომლებიც ქმნიან სასწავლო გეგმას, არ აქვთ მისი განხორციელების მექანიზმები – სახელმძღვანელოები, ქოუჩები, მასწავლებლების ტრენინგი, შეფასებები [...] სასწავლო გეგმის შემუშავებაზე მომუშავე გუნდი უშუალოდ აღარ არის ჩართული სახელმძღვანელოების შემუშავებაში, ისინი მხოლოდ კრიტიკიუმებს ქმნიან დასაწყისში, მაგრამ არ ერთვებიან შემუშავებაში [...] შეფასებები</i>

საკითხი	მანდატის მქონე დაინტერესებული მხარე	სხვა დაკავშირებული დაინტერესებული მხარეები და პროცესები	ციტატები
			ასევე განცალკევებულია სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესიდან. შეფასებები იქმნება სასწავლო გეგმის საფუძველზე, მაგრამ არა იმ საჭიროებებზე დაყრდნობით, რაც სასწავლო გეგმის განვითარებაზე მომუშავე გუნდს აქვს – შეფასებების სიხშირე და კვლევის ფოკუსი შეიძლება არ შეესაბამებოდეს იმ საჭიროებებს, რაც სასწავლო გეგმაზე მომუშავე ადამიანებს აქვთ.” (განათლების სფეროს ექსპერტი)
მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება	TPDC	განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, TPDC, NAEC	“მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება ამჟამად მოიცავს სამ განცალკევებულ ძალისხმევას TPDC-ის, NAEC-ის და სამინისტროს მხრიდან. TPDC ატარებს ტრენინგებს ტრენინგების თავისი სიის მიხედვით, სამინისტროს ახალი სკოლის მოდელის გუნდი ატარებს ტრენინგებს ახალი სასწავლო გეგმის დასანერგად. NAEC ატარებს ტრენინგებს მასწავლებლებისთვის ახალი ეროვნული შეფასებების გამოყენების შესახებ. არაკოორდინირებული ტრენინგების სიმრავლე იწვევს მასწავლებლების დაბნეულობას და გადატვირთვას.” (განათლების სფეროს ექსპერტი)

დონორთა ჩართულობამ შემოიტანა გრძელვადიანი ხედვა და ადამიანური კაპიტალის განვითარება სისტემაში, მაგრამ უფრო მდგრადი გავლენისთვის საჭიროა დონორებს შორის უფრო ძლიერი თანამშრომლობა. დონორებმა მნიშვნელოვანი როლი ითამაშეს გრძელვადიანი სტრატეგიული დაგეგმვისკენ სისტემის განვითარებაში. მათ ასევე მოიტანეს მნიშვნელოვანი ფინანსური და ადამიანური რესურსები და ხელი შეუწვეს შესაძლებლობების განვითარებას (განსაკუთრებით პროექტის მენეჯმენტში, მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ დაგეგმარებაში, მონიტორინგსა და შეფასებაში). ყველაზე წარმატებული და ნაყოფიერი საგანმანათლებლო ინტერვენციების მაგალითები, რომლებზეც აქცენტს აკეთებენ სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები, არის ის ინტერვენციები, რომლებიც დონორების დაფინანსებით და ხელმძღვანელობით დაინერგა. ბევრი საგანმანათლებლო რესურსი, ისევე როგორც მასწავლებელთა და დირექტორთა ტრენინგ-მოდულები შემუშავებულია დონორთა ინიციატივების ფარგლებში და ამან დიდი წვლილი შეიტანა სისტემის განვითარებაში. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს შეუძლია, უფრო აქტიური როლი ითამაშოს საქართველოს განათლების სისტემაში ჩართული მრავალი საერთაშორისო აქტორის კოორდინაციაში, რათა უზრუნველყოს ინიციატივებს შორის სინერგია და წვლილი შეიტანოს საერთო გრძელვადიანი ხედვის ჩამოყალიბებაში.

პარლამენტი ეფექტურად ვერ ასრულებს თავის როლს განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და პოლიტიკის განხორციელების ეფექტურობის ზედამხედველობის თვალსაზრისით.

თუმცა, პარლამენტსა და განათლების და

მეცნიერების სამინისტროს შორის

კომუნიკაცია ბოლო წლებში მნიშვნელოვნად

გაუმჯობესდა. გაუმჯობესებული

თანამშრომლობა განპირობებულია

სამინისტროს მხრიდან მეტი გახსნილობითა და

პარლამენტის მხრიდან გაზრდილი ინტერესით.

მიუხედავად ამისა, გამოწვევები მაინც რჩება,

რადგან პარლამენტი განათლების პოლიტიკას

ბიუჯეტის მეშვეობით აკონტროლებს და

ნაკლებად ერთვება განათლების პოლიტიკის

შინაარსობრივი საკითხების და სამინისტროს

მიერ განხორციელებული ინტერვენციების ეფექტურობის განხილვაში. გარდა ამისა,

პარლამენტს არ გააჩნია სათანადო კომპეტენციები, იმისთვის, რომ სწორად განსაზღვროს

განათლების პოლიტიკის ყველაზე პრიორიტეტული საკითხები, რომლებიც მეტ ყურადღებას

მოითხოვს. პარლამენტს ასევე არ გააჩნია ეფექტური ინსტრუმენტები პოლიტიკის

ეფექტურობის შესაფასებლად და მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პოლიტიკის შემუშავების

მხარდასაჭერად.

„ფინანსური რესურსების გარდა, დონორების ჩართულობა გულისხმობს ინდივიდუალური შესაძლებლობების განვითარებას და ადამიანურ კაპიტალში ინვესტირებას, რაც განათლების სისტემის განვითარებას უწყობს ხელს. ადგილობრივი აქტორები ასევე მნიშვნელოვან სარგებელს იღებენ დონორების ჩართულობით, იმიტომ რომ ეს თანამშრომლობა ხელს უწყობს საუკეთესო

სკოლის კულტურა და სკოლაზე დაფუძნებული თანამშრომლობა

მასწავლებლები აფასებენ სკოლის პერსონალს შორის თანამშრომლობის კულტურას.

ურთიერთობები მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის სოფლის სკოლებსა და პატარა

სკოლებში ახლო და მეგობრულია, რომელსაც კვლევის მონაწილეები ხშირად აღწერენ როგორც

"ოჯახს". მასწავლებლები კოლეგებთან თანამშრომლობისა და ურთიერთმხარდაჭერის

პოზიტიურ გამოცდილებებზე საუბრობდნენ. „როდესაც პრობლემის წინაშე ვდგავართ, ჩვენ

ერთმანეთს მხარს ვუჭერთ, ახალგაზრდა მასწავლებლები იღებენ რჩევებს უფროსი

მასწავლებლებისგან [...] ჩვენ ძალიან მეგობრული ურთიერთობა გვაქვს მასწავლებლებს,

მოსწავლეებსა და მშობლებს შორის. (მასწავლებელი, სოფელი). დიდ და მრავალეთნიკურ

სკოლებში უფრო მეტი გამოწვევაა მოსწავლეთა კონფლიქტებთან დაკავშირებით, მაგრამ

თანამშრომლობის სულისკვეთებაც არსებობს. “ის, რასაც ჩვენს კულტურაში ყველაზე მეტად

ვაფასებ, არის მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემო. ვფიქრობ, ეს ძალიან

მნიშვნელოვანია [...] ვფიქრობ, ეს არის სკოლის კულტურის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილი“

(დირექტორი, სოფლის სკოლა). დირექტორთა გამოკითხვის შედეგები აჩვენებს, რომ

გამოკითხული დირექტორების ერთი მესამედი (36 პროცენტი) აღიარებს მათი სკოლის

თანამშრომლებს შორის ურთიერთობის გაუმჯობესების საჭიროებას. დირექტორების

დაახლოებით 34 პროცენტი ამბობს, რომ საჭიროა მოსწავლეებსა და სკოლის პერსონალს

შორის ურთიერთობის გაუმჯობესება.

მასწავლებლებმა ასევე შექმნეს არაფორმალური ქსელები კარგი პრაქტიკების გასაზიარებლად და ტექნოლოგიების გამოყენებაში ერთმანეთისთვის დახმარების გასაწევად. მათ აღნიშნეს, რომ ონლაინ სივრცეები ახალ შესაძლებლობებს ქმნიან იდეების, მასალებისა და სასწავლო მიდგომები გაცვლისთვის. მათ აღნიშნეს, რომ ონლაინ თანამშრომლობა შეიძლება ინოვაციური გზა იყოს მომავალში მასწავლებლების პროფესიული განვითარების გუნდების შესაქმნელად.

ზოგადი განათლების სისტემა ხელს უწყობს სასწავლო გეგმის ადაპტაციას ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში, რაც მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის მნიშვნელოვანი შემადგენელი კომპონენტია. ზოგიერთი სკოლის დირექტორი და მასწავლებელი ამბობს, რომ ისინი ძალიან აფასებენ იმ მოქნილობას, რომელიც მესამე ტალღის სასწავლო გეგმამ დაწერა სკოლებში. ისინი მხარს უჭერენ ღირებულებებსა და იდეებს, რომლებიც საფუძვლად უდევს მესამე ტალღის სასწავლო გეგმას და ხელავენ გაუმჯობესებას მოსწავლეების შედეგებში. ქალაქის სკოლის დირექტორის ეს განცხადება ხაზს უსვამს იმ პოზიტიურ თემებს, რომლებიც გამოიკვეთა ფოკუს-ჯგუფებისა და ინტერვიუების დროს. როგორც სკოლის დირექტორმა აღნიშნა, „წინა სასწავლო გეგმები უფრო მეტად ფაქტობრივ ცოდნაზე იყო ორიენტირებული და აქცენტი ინდივიდუალურ გაკვეთილებზე კეთდებოდა და არა გრძელვადიან მიზნებზე. ახალმა სასწავლო გეგმამ ამ მხრივ მნიშვნელოვანი ცვლილებები მოიტანა. ეს კომპლექსური დავალებები ორიენტირებულია გრძელვადიან სასწავლო მიზნებზე და აღარ არის აუცილებელი, რომ მასწავლებელმა განსაზღვრული მასალა ერთ გაკვეთილში მთლიანად დაფაროს, მასწავლებელს შეუძლია აქცენტი გააკეთოს ცოდნის რეალურ ცხოვრებასთან დაკავშირებაზე და შეუძლია სწავლების ტემპი და შინაარსი მოარგოს თავის მოსწავლეებს და მისი კლასის საჭიროებებს.“

სასწავლო გეგმის ადაპტირება სკოლისა და კლასის რეალობასთან

ახალი სკოლის მოდელის მონაწილე სკოლებში ბევრი მასწავლებელი საუბრობს თავიანთ პოზიტიურ გამოცდილებაზე სასწავლო გეგმის ინდივიდუალურ კონტექსტთან ადაპტირების თვალსაზრისით. სასკოლო დონეზე სასწავლო გეგმებზე საუბრის ნაცვლად, მასწავლებლები ყურადღებას ამახვილებენ ინდივიდუალურ კლასებსა და მოსწავლეებზე სწავლების ადაპტირების შესაძლებლობებზე. მასწავლებლები აფასებენ იმას, რომ აქვთ შესაძლებლობა ჩაანაცვლონ სახელმძღვანელოში შემოთავაზებული მასალა და თავად განსაზღვრონ თემების და გაკვეთილები თანმიმდევრობა. მათ შეუძლიათ ტექსტები და დავალებები უკეთ მოარგონ მოსწავლეების კითხვის დონეს და საჭიროებებს, აქცენტი გააკეთონ გრძელვადიან სწავლის მიზნებზე და არა გაკვეთილის მოკლევადიანი შედეგებზე. მათ აქვთ შესაძლებლობა და თავისუფლება, რომ პრიორიტეტი მიანიჭონ მოსწავლეთა სწავლას, და არა მასალის სრულად დაფარვას. მასწავლებლები დადებით შედეგებს ხედავენ მოსწავლეთა მოტივაციაში, რადგან მოსწავლეები უფრო მეტად არიან ჩართულნი. სწავლების კონსტრუქტივისტულ მეთოდების გამოყენებისას მოსწავლეები ხდებიან ცოდნის შენების მონაწილეები და არა მასწავლებლებისგან ინფორმაციის პასიური მიმღებები.

“ადრე, როგორც მასწავლებელი, გრძნობდი, რომ კლასში გეგმა გქონდა და უნდა შეგესრულებინა რაც არ უნდა მომხდარიყო, პროგრამა სრულად უნდა დაგეფარა. ზოგი ისწავლიდა, ზოგი არა და ეს ჩვეულებრივი მოვლენა იყო. მაგრამ ახლა ეს მიდგომა შეიცვალა და მე ნამდვილად მივესალმები ამას.” (მასწავლებელი, ქალაქი)

“შემიძლია თემების ცვლა ისე, რომ არც კი შევხედო რას რა მოსდევს სასწავლო გეგმის მიხედვით და ეს შესაძლებლობა ძალიან კარგია. ეს აადვილებს სწავლების კლასზე მორგებას. ქართულს ვასწავლი დაწყებით კლასებში და შემიძლია ტექსტების შეცვლა, თუ ვფიქრობ, რომ ამ ტექსტით ჩემს სასწავლო მიზნებს ვერ მივაღწევ, რაც მასწავლებელს დიდ თავისუფლებას აძლევს, სწავლება მოსწავლეთა საჭიროებებს მოარგოს.” (მასწავლებელი, სოფლის სკოლა.)

“მე ნამდვილად მომწონს ეს ახალი სასწავლო გეგმა ძველთან შედარებით. ეს სასწავლო გეგმა ორიენტირებულია მოსწავლეებზე, მათ საჭიროებებზე და შესაძლებლობებზე. ამის საფუძველზე ვაგებ გაკვეთილის გეგმებს. მახსოვს წინა წლები, როდესაც ყველა მასწავლებელი მასალის დაფარვაზე ფიქრობდა და დრო არ რჩებოდა, რომ მოსწავლეებს ემსჯელათ და გამოეტანათ დასკვნები. ერთმანეთის მიყოლებით ვაწვდიდით ბევრ ინფორმაციას. ახლა მე მოსწავლეთა მეტად მოტივირება შემიძლია პროცესში მათი ჩართვით”. (მასწავლებელი, ქალაქი).

ცხრილი III.21. სასწავლო გეგმის ადაპტირება მაგალითის განხილვა

სკოლებს არ აქვთ სათანადო ინსტრუმენტები, რომ გამოავლინონ მოსწავლეების ის გამოწვევები, მათ შორის სკოლისგარე ფაქტორები, რომლებმაც შეიძლება გავლენა მოახდინონ სწავლის პროცესსა და შედეგებზე. სკოლები ასევე ვერ ახერხებენ მშობლებთან ეფექტურ თანამშრომლობას. სკოლებს არ აქვთ მთლიან ბავშვზე დაფუძნებული მიდგომები -

მათ არ გააჩნიათ საჭირო სერვისები და მხარდაჭერა იმ სკოლის-გარე ფაქტორების გასაგებად და გასათვალისწინებლად, რამაც შეიძლება გავლენა მოახდინოს მოსწავლეთა სწავლაზე. სკოლას არ აქვს იმის მზაობა, რომ გამოავლინონ სოციალური ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე და უპასუხონ ამ გამოწვევებს. „სკოლას არ აქვს ზრუნვის ეს კომპონენტი და ეს ძალიან მნიშვნელოვანია“. (განათლების სფეროს ექსპერტი). გარდა ამისა, იშვიათია მოსწავლეთა წარმატებაზე ორიენტირებული თანამშრომლობის პრაქტიკები სკოლის დირექტორებს, მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის. განათლების სფეროს ექსპერტმა აღნიშნა, რომ როდესაც სკოლა ურეკავს მშობელს მოსწავლის შესახებ, ძირითადი მიზანი მშობლისთვის საყვედურის თქმაა: „თქვენი შვილი ჩამორჩება სწავლაში“, „თქვენი შვილი არღვევს საკლასო წესებს“. ეს ყველაფერი გაიცხვას უკავშირდება და არა თანამშრომლობით დამოკიდებულებას, რომ „თქვენი შვილი ჩამორჩება და მოდით, ერთად ვიმუშაოთ, რომ დავეხმაროთ ბავშვს, ერთად დავგებოთ, რა უნდა გავაკეთოთ. ეს სრულიად განსხვავებული დამოკიდებულებაა, ზარები სამდურავის და საყვედურის ტონით არის სავსე [...] სკოლა არ არის ბავშვის დამცველი“. (განათლების სფეროს ექსპერტი)

ბევრ სკოლას არ ჰყავს სკოლის ფსიქოლოგი, მასწავლებლებს კი არ აქვთ სათანადო მომზადება მოზარდების ქცევით პრობლემებთან

გასამკლავებლად. ზოგიერთ მასწავლებელს უჭირს, დაიცვას კლასში წესრიგი, რადგან ბავშვთა ქცევის მართვის მეთოდები მოძველებულია. სკოლებში, სადაც ფსიქოლოგები არ არიან, გარდა სწავლებისა, მასწავლებლებს ბავშვთა ქცევის კონტროლის ტვირთიც აკისრიათ. „მე-7-მე-9 კლასებში ეს ძალიან პრობლემატურია, იმიტომ, რომ ბავშვების ქცევის მართვა მასწავლებლებზეა მინდობილი. მასწავლებლები უნდა იყვნენ ყველაფერი, იმიტომ, რომ სკოლაში არ არიან პროფესიონალები, რომლებიც დაეხმარებიან [...] ბავშვების ამ თაობას განსხვავებული მიდგომები სჭირდება. არ ემორჩილებიან არც მასწავლებლებს და არც მშობლებს და ეს ძალიან რთულია“. (მასწავლებელი, სოფელი). მოსწავლეებმა და მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ ფსიქოლოგი სკოლებში სარგებელს მოუტანს სკოლის მთელს საზოგადოებას. „ფსიქოლოგი კარგი იქნება არა მხოლოდ მოსწავლეებისთვის არამედ მასწავლებლებისთვისაც. როცა ჩვენ გვაქვს კითხვები, როგორ მივუდგეთ კონკრეტულ ბავშვს, ჩვენ უნდა გვქონდეს რაღაც მხარდაჭერა სკოლაში. შეიძლება გვგონია, რომ გავხდით ტოლერანტულები და ინკლუზიურები, მაგრამ კონკრეტულ ვითარებაში მაინც შეიძლება არ ვიქცეოდეთ ისე, როგორც საჭიროა და შეიძლება უსამართლოდ მოვექცეთ მოსწავლეს“ (მასწავლებელი, ქალაქი). „როცა კლასში გვაქვს სიტუაციები, როცა მოსწავლეები ცუდად იქცევიან და მასწავლებელს ჯიბრში უდგებიან, მასწავლებლები ცდილობენ, თავისით მოაგვარონ სიტუაცია, მაგრამ თუ ვერ ახერხებენ, მანდატურს იძახებენ და ისინი უკვე სხვანაირად ელაპარაკებიან ბავშვს“ (მოსწავლე, სოფელი).

“ჩვენი სკოლა ყოველთვის ღია იყო და მოსწავლეებს შეეძლოთ მოსვლა და სკოლის კომპიუტერული ლაბორატორიიდან გაკვეთილებზე ჩართვა“. (სკოლის დირექტორი, სოფლის სკოლა)

„რადგან ონლაინ გაკვეთილები ძალიან ხანმოკლე იყო, მასწავლებლები დამატებით გაკვეთილებს გვიტარებდნენ. დროზე შევთანხმდებოდით და ორის ნაცვლად კვირაში ოთხიდან სამი გაკვეთილი გვიტარდებოდა“. (მოსწავლე, სოფლის სკოლა)

COVID-19 პანდემიის გავლენა სკოლებში თანამშრომლობის პრაქტიკებზე

პანდემიამ სკოლებს უბიძგა, მეტად დაინტერესებულიყვნენ მოსწავლეების სკოლისგარე პრობლემებით და ერთობლივი ძალისხმევით დახმარებოდნენ მოსწავლეებს, რომ ჩართულიყვნენ ონლაინ სწავლებაში. COVID პანდემია განსაკუთრებით რთული იყო სოფლად, სადაც სიღარიბის მაჩვენებელი უფრო მაღალია და ინტერნეტზე და ტექნოლოგიებზე წვდომა შეზღუდულია. სოფლის სკოლების მასწავლებლებმა და დირექტორებმა თანამშრომლობისა და მხარდაჭერის შესანიშნავი მაგალითები გამოავლინეს. ერთობლივი ძალისხმევით ბევრი მათგანი ეხმარებოდა მოსწავლეებს, რომ არ გამოთიშულიყვნენ სასწავლო პროცესს. სკოლებმა თავიანთი კომპიუტერული ოთახები ხელმისაწვდომი გახადეს მოსწავლეებისთვის დისტანციური სწავლების დროს, იმისთვის, რომ საშუალება მიეცათ მოსწავლეებისთვის ჩართულიყვნენ ონლაინ სწავლებაში მიმოსვლის მთლიანი შეზღუდვის პერიოდშიც კი. ზოგიერთი მასწავლებელი ინდივიდუალურად ასწავლიდა ცალკეულ მოსწავლეებს ტელეფონით, ზოგი პირადად სტუმრობდა მოსწავლეებს, რომ ზღურბლიდან მიეწოდებინა მასალა და აეღო საშინაო დავალება. ზოგიერთი მასწავლებელი საკუთარი ჯიბიდან აძლევდა ფულს მოსწავლეებს ინტერნეტის ხარჯების დასაფარად. ზოგი მასწავლებელი დამატებით გაკვეთილებს ატარებდა, იმიტომ, რომ 20 წუთიანი ონლაინ გაკვეთილები არ იყო საკმარისი. მრავალშვილიან ოჯახებში მოსწავლეებს არ შეეძლოთ გაკვეთილებზე ერთდროულად დასწრება და იმიტომ ზოგიერთმა სკოლამ შეცვალა განრიგი და ასწავლიდა 3 ან 4 ცვლაში, რომ ყველა მოსწავლეს ჰქონოდა გაკვეთილებში მონაწილეობის შესაძლებლობა.

მშობელთა ჩართულობა

მშობლების მხრიდან სკოლების ცხოვრებაში ჩართულობის და საგანმანათლებლო სისტემაზე გავლენის მოხდენის შემთხვევები და შესაძლებლობები ძალიან მწირია მშობლები ასევე არ განიხილება განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ, როგორც ინტერესთა ჯგუფი, რომლის საჭიროებები და მოსაზრებები გათვალისწინებული უნდა იყოს ინიციატივების დაგეგმვის და განხორციელების პროცესებში. მშობლების ჩართულობა სკოლის რეფორმების დაგეგმვასა და განხილვაში მინიმალურია. *“ზოგადო განათლების სფეროში გადაწყვეტილებები ცალმხრივად მიიღება და მშობლები ერთვებიან მხოლოდ მაშინ, როდესაც გადაწყვეტილება უკვე მიღებულია და პოლიტიკოსებს სჭირდებათ მშობლების მხარდაჭერა და თანხმობა.”* (განათლების სფეროს დაინტერესებული მხარე). მშობლების მხრიდან ჩართულობა ძალიან სუსტია ახალი სკოლის მოდელი მონაწილე სკოლებშიც, მიუხედავად იმისა, რომ ახალი სკოლის მოდელის ერთ-ერთი მიზანი სკოლის საზოგადოების ჩართულობის უზრუნველყოფაა. *„როდესაც ახალი სკოლის მოდელი იწყებოდა, საქართველოს მშობელთა ასოციაცია ახალი დაარსებული იყო და ასოციაციის წევრებისთვის რა თქმა უნდა არ მოუძარტავთ. ასოციაციის წევრებმა თავად გამოავლინეს ინიციატივა, რომ დაკავშირებოდნენ საჭირო პირებს და ეკითხათ, რას მოიცავდა რეფორმა და რა როლი ექნებოდათ მშობლებს ამაში“.* (განათლების სფეროს დაინტერესებული მხარე)

სკოლის საბჭოები შეიძლება ეფექტური მექანიზმი იყოს სკოლებში ცვლილებებისთვის ძალისხმევის გაერთიანებისთვის. საბჭოებს აქვთ საჭირო საკანონმდებლო საფუძველი ამ უფლებამოსილების განსახორციელებლად, მაგრამ ამ ეტაპზე ისინი ვერ ახერხებენ ამ როლის შესრულებას. დაინტერესებულმა მხარეებმა აღნიშნეს, რომ სკოლის საბჭოებისა და მშობლების ჩართულობის დონე ხშირად დამოკიდებულია დირექტორების პიროვნულ თვისებებზე და ძალაუფლების დელეგირების სურვილზე. დირექტორების უმეტესობა სკოლის საბჭოებს არანაირ პასუხისმგებლობას არ უნაწილებს და უმეტესწილად თავად ასრულებს სკოლის საბჭოს მოვალეობებს. ხშირად დირექტორები საბჭოებს არ ენდობიან, რადგან ფიქრობენ, რომ საბჭოს წევრებს არ აქვთ საკმარისი უნარები, სათანადო დახმარება გაუწიონ მენეჯმენტს. საბოლოო ჯამში, ისევ დირექტორები არიან პასუხისმგებელნი იმ გადაწყვეტილებებზე, რომლებსაც სკოლის საბჭოები იღებენ, შესაბამისად, დირექტორები ამჯობინებენ, სიფრთხილე გამოიჩინონ გადაწყვეტილების მიღების უფლების დელეგირებისას.

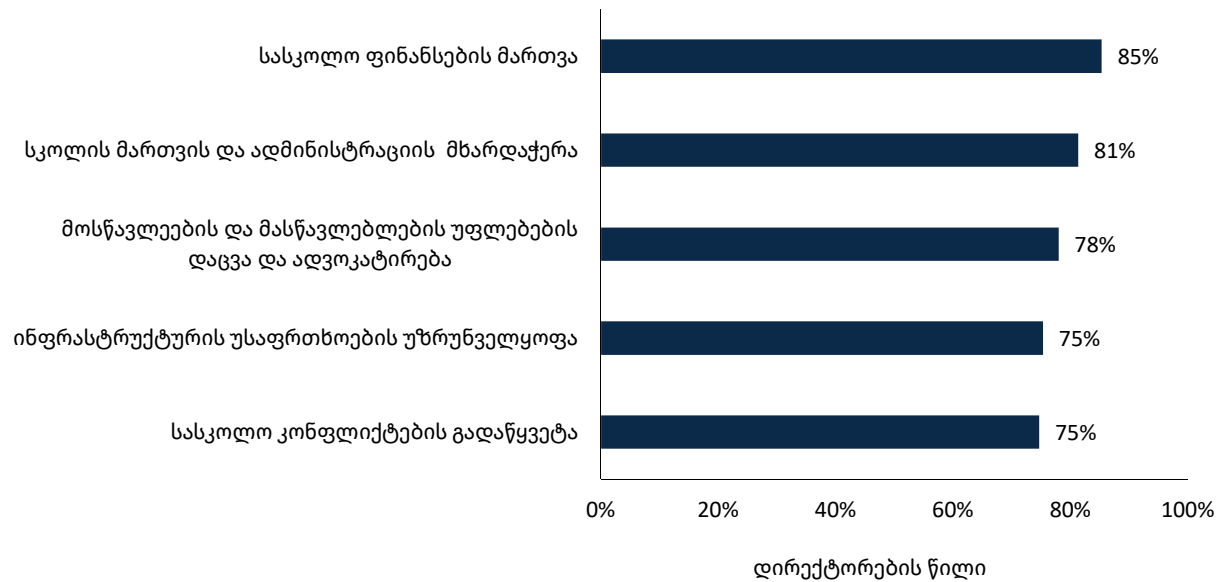
სკოლის დირექტორებმა ასევე აღნიშნეს, რომ სამეურვეო საბჭოს უფრო აქტიურმა ჩართულობამ სკოლის ცხოვრებაში შეიძლება გააუმჯობესოს სკოლის მართვის ხარისხი. „*სამეურვეო საბჭომ მეტი უნდა მოითხოვოს სკოლის ადმინისტრაციისგან, რომ დირექტორებს ადგილზე ჰყავდეთ მაკონტროლებლები ისევე, როგორც მხარდაჭერები, რომლებთან ერთადაც მათ შეუძლიათ უკეთ მართონ სკოლა. ჩემს შემთხვევაში შემიძლია გითხრათ, რომ სკოლის საბჭო ძალიან მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სკოლის მართვაში. სამეურვეო საბჭოს სხდომებზე განსახილველი რაცაა, მე იმ საკითხებს დიდი სიფრთხილით ვეკიდები, ათჯერ გავზომავ და მომზადებული შევდივარ.*“ (სკოლის

დირექტორი, სოფელი). დიაგრამა #10

აჩვენებს, რომ დირექტორთა უმეტესობა ეთანხმება ამ შეხედულებას თანამშრომლობითი კულტურის უპირატესობის შესახებ. შედეგების თანახმად, სკოლების დირექტორების დაახლოებით 85 პროცენტმა აღნიშნა, რომ მათი სამეურვეო საბჭო მნიშვნელოვანია სკოლის დაფინანსების მართვაში. დირექტორთა დაახლოებით 81 პროცენტმა აღნიშნა, რომ მათი სამეურვეო საბჭო მნიშვნელოვანია სკოლის მენეჯმენტის მხარდაჭერაში. 86-მა სკოლის დირექტორმა (78 პროცენტმა) განაცხადა, რომ მათი სამეურვეო საბჭო მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა და მასწავლებლების უფლებების დამცველის როლში. და ბოლოს, გამოკითხული დირექტორების სამი მეოთხედი (75 პროცენტი) აღნიშნავს, რომ მათი სამეურვეო საბჭო მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ინფრასტრუქტურის უსაფრთხოების უზრუნველყოფისა და სკოლის საზოგადოებების კონფლიქტების გადაჭრის მიმართულებით.

"თავიდან სკოლის სამეურვეო საბჭოები ფიქრობდნენ, რომ ყველაფერში უნდა შეწინააღმდეგებოდნენ სკოლის დირექტორს, მერე იფიქრეს, რომ ყველაფერი დირექტორისთვის უნდა შეეტოვებინათ. მაგრამ სინამდვილეში, სკოლის საბჭოები არაფერზე არ აგებენ პასუხს, პასუხს მაინც დირექტორი აგებს. ეს არის საწყალი დირექტორების ბედი". (სკოლის დირექტორი, დედაქალაქის სკოლა)

დიაგრამა III.22. სკოლის დირექტორების მოსაზრებები სკოლების საქმიანობისთვის სამეურვეო საბჭოს მნიშვნელობაზე



სამეურვეო საბჭოს წევრების არჩევისას გამჭვირვალობის ნაკლებობა აფერხებს მშობლების სკოლებთან თანამშრომლობას. დაინტერესებული მხარეები თვლიდნენ, რომ დირექტორი სამეურვეო საბჭოს არჩევნებში მონაწილეობის მისაღებად ძირითადად ირჩევს ლოიალურ და კმაყოფილ მშობლებსა და მასწავლებლებს. „როგორც წესი, პირდაპირ უუბნებიან კმაყოფილ და ლოიალურად განწყობილ მშობლებს, რომ მონაწილეობა მიიღონ არჩევნებში. სკოლაში არის ყველანაირი მშობელი, არიან ისეთები, ვინც არ არის კმაყოფილი, ვისაც აქვს კითხვები, აქვს კრიტიკული აზრი. მაგრამ, როგორც წესი, მათ არ უშვებენ სკოლის საბჭოებში, ხელმძღვანელობა ყველაფერს გააკეთებს იმისათვის, რომ ამ მშობლებმა არ მიიღონ მონაწილეობა, ვერც კი გაიგოს რომ არჩევნებია [...] და გულახდილად რომ ვთქვა, როგორც წესი, ამ მშობლებს თავადაც არ სურთ ჩართვა, იმიტომ რომ რაღაცა ღირებულება თავადაც უნდა დაინახოს ხომ ამ ყველაფერში?! ან შვილის სწავლებაში უნდა დაინახოს რამე გაუმჯობესება, მაგრამ ამას ვერ ხედავენ. სამინისტრო უბრალოდ აცხადებს არჩევნებს, მაგრამ არ აინტერესებთ, რეალურად როგორ ტარდება ეს არჩევნები“. (არასამთავრობო ორგანიზაცია). კრიტიკულად განწყობილ მშობლებს ზოგჯერ ირიბად უშლიან ხელს, მონაწილეობა მიიღონ საბჭოს არჩევნებში (არ უზიარებენ ინფორმაციას სკოლის საბჭოს არჩევნების შესახებ, მონაწილეობის პროცედურას უფრო რთულს ხდიან და ა.შ.). ზოგიერთ შემთხვევაში, სკოლის საბჭოს არჩევის შესახებ ინფორმაცია საკმარისად არ ვრცელდება და საზოგადოების ჩართულობა არჩევნებში ძალიან დაბალია.

მასწავლებლებსა და სკოლის დირექტორებს უჭირთ, ჩართონ მშობლები სასწავლო პროცესში და აიძულონ მათ, აიღონ პასუხისმგებლობა შვილის წარმატებაზე.

მასწავლებლებმა განაცხადეს, რომ მშობლებთან ურთიერთობა მათი სამუშაოს ყველაზე რთული ნაწილია. მშობლები შედარებით მეტად არიან ჩართულები დაწყებით კლასებში, მაგრამ მაღალ კლასებში მთლიანად ეთიშებიან პროცესს. მაღალ

„ვფიქრობ, ყველაზე დიდი პრობლემა არის ნიშნები. ისინი ქმნიან დისკომფორტს და დაძაბულობას მშობლებს, მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და სკოლის ხელმძღვანელობას შორის. მაღალ კლასებში ყველა მშობელი მარტო ნიშნებზე ფიქრობს და არა განათლების ხარისხზე. ურთიერთობების გასაუმჯობესებლად მე ამ ნიშნებს გავაუქმებდი საერთოდ“. (მასწავლებელი, ქალაქი)

კლასებში მშობლების ჩართულობა ძირითადად უკავშირდება მოსწავლეების ნიშნებს, რაც უთანხმოებას იწვევს მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის. როგორც ანგარიშში აღრე აღინიშნა, სკოლის ხელმძღვანელობასა და მშობლებს შორის თანამშრომლობითი ურთიერთობის არარსებობა არის კიდევ ერთი ფაქტორი, რამაც შეიძლება ხელი შეუშალოს მშობლების უფრო აქტიურ ჩართულობას. COVID-ის დროს სამინისტრომ დანერგა ელექტრონული ჟურნალი, რომლის მიზანი იყო მშობლების ჩართვა მოსწავლეთა წარმატებაზე ზედამხედველობაში.

5. ხედვა და ლიდერობა

Ndaruhutse et al., (2019), Mourshed et al., (2010) და სხვებმა აღნიშნეს, რომ ხედვა და ლიდერობა განათლების სისტემების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი კომპონენტია. როდესაც საგანმანათლებლო სისტემებს ჰყავთ ძლიერი ხელმძღვანელები, რომლებსაც შეუძლიათ ხედვის ირგვლივ გააერთიანონ ადამიანები, ქვეყნები განათლების დამაკმაყოფილებელი დონის სისტემებიდან კარგ სისტემებზე გადადიან. მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოს განათლების სისტემამ პროგრესს მიაღწია საერთო ხედვის ჩამოყალიბებაში ზოგადი განათლების შესახებ ახალი კანონის მეშვეობით, ამ დიაგნოსტიკისთვის გამოყენებული კრიტერიუმის მიხედვით ის რჩება „დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის“ (2.1 ქულა 4-ბალიანი სკალაზე) კატეგორიაში.

განათლების სფეროს სტრატეგიები თანხმდებიან, რომ ერთიანი და გაზიარებული ხედვის არსებობა სისტემის მდგრადი პროგრესის საძირკველია. წინა წლებში ასეთი ხედვის არარსებობა აფერხებდა სკოლების, დირექტორებისა და მასწავლებლების თანმიმდევრულ განვითარებას, მაგრამ სისტემა სწორი მიმართულებით მიდის. სისტემას არ გააჩნდა განსაზღვრული ხედვა იმის შესახებ, თუ როგორი უნდა იყოს კარგი სკოლა და რას წარმოადგენს განათლების ეფექტური მენეჯმენტი და მმართველობა. 2021 წელს მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გადაიდგა სისტემაში საერთო ხედვის განვითარების მიმართულებით ახალი 10-წლიანი განათლების სტრატეგიის შემუშავებით. სტრატეგიის შემუშავებაში ჩართულნი იყვნენ საერთაშორისო დონორები, განათლების ექსპერტები და მრავალი დაინტერესებული მხარე. ეს ჯგუფები შეხვდნენ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს, რათა განეხილათ განათლების წინა სტრატეგიების ხარვეზები და შეიმუშავეს ახალი დოკუმენტი, რომელიც ასახავს საქართველოს ზოგადი განათლების გრძელვადიან ხედვას. ასეთი თანამშრომლობა პირველად შედგა. 10-წლიანი სტრატეგიის შექმნას თან ახლავს მთელი რიგი დოკუმენტი-კონცეფციების

შემუშავება, რომელიც მიზნად ისახავს კონკრეტული პოლიტიკის მიმართულებების განხორციელებას. ამ კონცეფციების შემუშავება ასევე იყო მონაწილეობითი პროცესი, რომელშიც ჩართული იყო სამთავრობო და არასამთავრობო აქტორების ფართო სპექტრი. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ესმის, თუ როგორ მუშაობს სისტემის სხვადასხვა კომპონენტი ერთად და მათი სურვილი, ჩართონ მრავალი დაინტერესებული მხარე სტრატეგიის შემუშავების პროცესში, ხელს უწყობს საერთო ხედვის ჩამოყალიბებას და მთლიანი სკოლის განვითარების მოდელისკენ წინსვლას.

მიუხედავად იმისა, რომ 10-წლიანი სტრატეგიის დოკუმენტის დამტკიცება პროგრესის ნიშანია, ერთობლივი ხედვის შენარჩუნება მომდევნო 10 წლის განმავლობაში განათლების დაინტერესებული მხარეების, მათ შორის განათლების სამინისტროს წინაშე არსებული ყველაზე დიდი გამოწვევაა. McAleavy და Elwick (2017) ამბობენ, რომ წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემები ყოველთვის მუშაობენ ისეთი მომავალი ხელმძღვანელების განვითარებაზე, რომლებსაც შეუძლიათ, ხელი შეუწყონ რეფორმების ეფექტურობას, მდგრადობასა და უწყვეტობას. სისტემის განვითარებაში ამ მდგრადობის და უწყვეტობის უზრუნველყოფა არის განათლების სამინისტროს მთავარი გამოწვევა, იმის ფონზე, რომ სისტემა ათწლიანი სტრატეგიის მიხედვით განვითარებას გეგმავს.

თუმცა, არსებობს წუხილები, რომ არსებული განათლების სტრატეგიები და პასუხისმგებლობები განხორციელების პროცესში არ არის სრულად გათავისებული ინტერესის მხარეების მიერ. შედეგად, თითოეული ცენტრი/სააგენტო, და ასევე სკოლამდელი და ზოგადი

განათლების სისტემაში თანამშრომლობის მაგალითი

NCEQE მუშაობს ახალი სტანდარტებისა და ინდიკატორების შემუშავებაზე, რათა სკოლები მიიყვანოს ხარისხის მინიმალურ დონემდე და დაეხმაროს მათ განვითარებაში. ისინი მუშაობენ კონცეფციების შემუშავებაზე, რომელიც გულისხმობს TPDC-სთან, სკოლების ხელმძღვანელობასთან და რესურსცენტრებთან თანამშრომლობას სკოლების ავტონომიის გასაზრდელად. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს თანამშრომელმა აღნიშნა, რომ დაინტერესებულ მხარეთა დიდი ჯგუფი ჩართულია როგორც ხარისხის სტანდარტების, ასევე მასწავლებლების პროფესიული განვითარების კონცეფციის შემუშავებაში. პროცესს ასევე მხარს უჭერენ გარე პარტნიორები. დონორის წარმომადგენელმა აღნიშნა:

“ამ სტრატეგიამდე არ არსებობდა სტრატეგიული მიზნები, მიმართულება, სისტემის განვითარება მთლიანად დამოკიდებული იყო ხელისუფლებაში მყოფ პირებზე [...] ახლა ჩვენ გვაქვს 10-წლიანი სტრატეგია, რომლის განვითარების პროცესიც ევროპის ქვეყნებში სტრატეგიული დაგეგმვის პროცესს

განათლების განვითარების დეპარტამენტი ცდილობს, რომ სასწავლო გეგმა საკუთარ საჭიროებებს მოარგოს და ამ გზით დაამტკიცოს საკუთარი უპირატესი როლი სისტემაში.

საქართველოს განათლების სისტემამ მრავალი რეფორმა და ინიციატივა გამოიარა, რომლებიც უცაბედად შეწყდა ხელისუფლების ცვლილებების გამო. განათლების და მეცნიერების

სამინისტროში თანამდებობის პირების ხშირი ცვლილებები ხელს უწყობს იმას, რომ პოლიტიკის შემქმნელები ფოკუსირდებიან მოკლევადიან, პოპულარულ ინიციატივებზე, რომლებიც სწრაფ შედეგებს აჩვენებს და არა გრძელვადიან სტრატეგიებზე. როგორც განათლების სფეროს ერთ-ერთმა ექსპერტმა აღნიშნა: „სისტემაში არ არის თანმიმდევრულობა, ყველაფერი კონკრეტულ ინდივიდებზეა მიბმული. მინისტრის შეცვლამ შეიძლება საერთოდ თავდაყირა დააყენოს ყველაფერი, რაც წინა მინისტრის დროს კეთდებოდა. ახალ მინისტრს შეუძლია ახალი ხალხის მოყვანა, რომლებსაც აქვთ განსხვავებული იდეები და მოსაზრებები და [...] შეიძლება დაიკარგოს ყველა ის რესურსი და ძალისხმევა, რომელიც ჩადებული იყო წინა ინიციატივებში“. ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფების ფარგლებში სხვა მონაწილეებმა ასევე აღნიშნეს, რომ ზოგადად უარყოფითად აღიქმება, თუ მომავალი ადმინისტრაცია განაგრძობს წინა ხელისუფლების პოლიტიკას. პარლამენტის წევრებმაც კი ისაუბრეს იმაზე, თუ როგორ არის საქართველოში პოლიტიკის შემუშავება ხშირად დაკავშირებული არჩევნებთან, რაც გავლენას ახდენს განათლების სამინისტროს შესაძლებლობაზე, გაატაროს გრძელვადიანი პოლიტიკა. მიუხედავად იმისა, რომ ეს გამოწვევა იშვიათი არაა სხვა ქვეყნებშიც, ის მნიშვნელოვანი დაბრკოლებების შემქმნელია საქართველოს განათლების სისტემისთვის.

ხელმძღვანელობის ხშირი ცვლილება ნიშნავს იმას, რომ ის ადამიანები, ვისაც კარგად ესმის რეფორმები და ინიციატივები, ასევე ხშირად ტოვებენ სამინისტროს. ხშირი ცვლილებები იწვევს „ტვინების გადინებას“ განათლების და მეცნიერების სამინისტროდან და ახალმა ხელმძღვანელობამ დიდი დრო უნდა დახარჯოს სისტემის გაცნობისთვის. განათლების სფეროს ექსპერტებმა განმარტეს, რომ ისინი ხშირად ხარჯავენ დროს მინისტრების და მოადგილეების განათლებაზე და როცა ისინი მიდიან, პროცესი თავიდან იწყება.

ეს დიაგნოსტიკური კვლევა გამოკვეთს რამდენიმე გამოწვევას, რომელთა გადალახვაც სამინისტროს და განათლების სფეროს დაინტერესებულ მხარეებს მოუწევთ, იმისთვის, რომ გადაინაცვლონ „შესანიშნავი“ განათლების სისტემის კატეგორიაში. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.23) გამოკვეთილია ეს ძირითადი გამოწვევები.

ცხრილი III.23. ხედვასა და ლიდერობასთან დაკავშირებული გამოწვევების მაგალითები

ძირითადი ინსტიტუციური გამოწვევა	ციტატები
მონიტორინგის და შეფასების და ზედამხედველობის უფრო ძლიერი მექანიზმების საჭიროება პროგრესის გაზომვისა და ჩვენებისთვის, რაც არსებულ სისტემას არ გააჩნია.	„სტრატეგიის განხორციელებაში ანგარიშვალდებულების უზრუნველყოფის ორი ძირითადი პრობლემა არსებობს. ერთი არის ის, რომ თუ სტრატეგია არ განხორციელდება და მიზნები არ მიიღწევა, ამას გარკვეული შედეგები უნდა მოჰყვეს, ... ამის მექანიზმები [ახლა] არ არსებობს. მეორე არის ის, რომ სამინისტროს აქვს ძალიან მწირი რესურსები მონიტორინგისა და შეფასებისთვის. ეს რესურსები შეუძლებელს ხდის ინიციატივის ეფექტურობის შეფასებას, მიაღწია თუ არა მიზნებს და რა იყო ამის მიზეზი. ეს მექანიზმები უნდა გაძლიერდეს [...] ევროკავშირი მხარს უჭერს ამ პროცესების განვითარებას და ეს გადამწყვეტია სისტემის განვითარებისთვის.“ (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო)

ძირითადი ინსტიტუციური გამოწვევა	ციტატები
საერთო ხედვის შენარჩუნება და „კიდევ ერთი დოკუმენტის თაროზე შემოღების“ სტრატეგიის არ დაშვება, რაც მოხდა სხვა სტრატეგიებთან და ინიციატივებთან დაკავშირებით.	„მნიშვნელოვანი საბუთო უნდა ჩატარდეს იმისთვის, რომ ეს სტრატეგია არ გახდეს თაროზე შემოღებული დოკუმენტი და მომავალში რეალურად მოახდინოს გავლენა გადაწყვეტილებების მიღების პროცესზე. ეს არის ერთ-ერთი მთავარი გამოწვევა. არსებობს რამდენიმე დოკუმენტი, რომლის შექმნაშიც იყო იმდენად დიდი ჩართულობა ფართო საზოგადოების მხრიდან, რომ მისი ხელმოწერა უდრის იმპლემენტაციაზე პასუხისმგებლობის აღებას და მათ წინაშე ანგარიშვალდებულებას“ (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო). “პროგრამებსა და ინიციატივებს ძალიან მოკლე დრო ეძლევა შედეგების საჩვენებლად და ხალხის კეთილგანწყობის მოსაპოვებლად. ეს არ არის საკმარისი დრო იმისთვის, რომ პროგრამა ადეკვატურად განხორციელდეს, შეფასდეს და დაიხვეწოს“. (განათლების სფეროს ექსპერტი) არსებობს გარკვეული სისტემური ჩარევები სხვადასხვა მიმართულებით, მაგრამ არ არსებობს კონცეპტუალური გაგება, თუ საიდან ვიწყებთ და კონკრეტულად რას ვაკეთებთ იმისთვის, რომ მივიღეთ იქ, საითაც გვსურს წასვლა. როგორ უნდა დალაგდეს პროცესები და აქტორები სასურველი შედეგების მისაღწევად. ეს სტრუქტურა და დაგეგმვის მიდგომა ჯერ კიდევ არ არის საქართველოს განათლების სისტემაში და ეს არის სისტემის ერთ-ერთი ყველაზე დიდი გამოწვევა“. (განათლების სფეროს ექსპერტი)

განათლების ახალი სტრატეგიის კურსის გაგრძელება: ახალი სკოლის მოდელის წვლილი

ახალი სკოლის მოდელი სკოლებში ინერგება მთელი ქვეყნის მასშტაბით. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს წარმომადგენლები, ახალი სკოლის მოდელი გუნდის წარმომადგენელი და განათლების სფეროს ექსპერტები თვლიან, რომ ახალი სკოლის მოდელის რამდენიმე პრაქტიკა უკვე საკმაოდ ინსტიტუციონალიზირებულია სასწავლო პრაქტიკაში, რაც შეიძლება დაეხმაროს სამინისტროს, მომდევნო ათი წლის განმავლობაში მეტი სტაბილურობა შეინარჩუნოს რეფორმების პროცესში. განათლების სამინისტროს ერთ-ერთი წარმომადგენელი აღნიშნავს, „არ მგონია, რომ საქართველოში ისეთი მკვეთრი ცვლილებები მოხდეს, რომ ახალი სკოლის მოდელი კონცეპტუალურად შეიცვალოს. ანუ, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ ახალმა ხელმძღვანელობამ თქვას, რომ საბჭოთა სტილის განათლება სწორი იყო [...] 10-წლიანი სტრატეგია, რა თქმა უნდა, იძლევა გარკვეულ ნდობას და სტაბილურობას. ასევე, სტაბილურობას ქმნის ის ვალდებულებებს, რასაც კისრულობს სხვადასხვა დონორი“.

6. მტკიცებულებებით გამყარებული პოლიტიკა და გადაწყვეტილებების მიღების პროცესი

მონაცემებზე დამყარებული გადაწყვეტილებების მიღების პროცესი გადამწყვეტია ეფექტური განათლების პოლიტიკის შემუშავებისა და განხორციელებისთვის (Ndarhatse et. Al., 2019). მიუხედავად იმისა, რომ არ არსებობს სწორხაზოვანი კავშირი განათლებაში ჩადებულ

ინვესტიციასა და მიღებულ შედეგებს შორის, მნიშვნელოვანია დავიწყოთ მტკიცებულებათა ბაზის შექმნით იმის გასაგებად, თუ რა მუშაობს და რა არა (Ndarhatse et. Al., 2019). საქართველოს განათლების სისტემამ მნიშვნელოვანი პროგრესი განიცადა ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში მონაცემთა სისტემების გაუმჯობესების თვალსაზრისით. სამინისტროს ტექნიკური სსიპ-ები რეგულარულად აგროვებენ მონაცემებს; ისინი აწარმოებენ მონაცემთა მუდმივად განახლებად ბაზებს, საიდანაც შესაძლებელია მონაცემების დროულად ამოღება; ამ სსიპ-ებმა არსებითი ცოდნა და გამოცდილება დააგროვეს მონაცემთა მართვის კუთხით და მათ მნიშვნელოვანი მხარდაჭერა გაუწიეს სამინისტროს განათლების სისტემის სხვადასხვა კომპონენტის გაციფრულებაში.

Mourshed-ის (2010) კრიტერიუმებზე დაყრდნობით ჩატარებული კონტრიბუციის ანალიზის ფარგლებში, საქართველოს უნარი, შეიმუშაოს და გამოიყენოს მტკიცებულებები პოლიტიკის შექმნისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესში შეფასდა კატეგორიაში „დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის“ (2.3 ქულა შესაძლო 4-დან). ქვემოთ მოცემული მიგნებები დეტალურად აღწერს ამ სისტემური აქსელერატორის სტატუსს ღირეუტორებთან, მასწავლებლებთან, სამეურვეო საბჭოს წევრებთან, მოსწავლეებთან, სახელმწიფო მოხელეებთან და ექსპერტებთან ჩვენი ინტერვიუებითა და ფოკუს-ჯგუფებით შეგროვებულ მონაცემებზე, ასევე გამოკითხვების შედეგად შეგროვებულ მონაცემებზე და ადმინისტრაციულ მონაცემებზე დაყრდნობით.

სამინისტროს ტექნიკური სსიპ-ები, მათ შორის EMIS, NAEC, TPDC და NCEQE, ჩამოყალიბდნენ როგორც კომპეტენტური და სანდო ინსტიტუტები. ორგანიზაციებში დაგროვილია მონაცემებისა და კვლევების მნიშვნელოვანი რაოდენობა, რომელსაც შეუძლია, ხელი შეუწყოს მტკიცებულებებზე დაყრდნობით პოლიტიკისა და ინტერვენციების შემუშავებას.

საგანმანათლებლო მონაცემების ანალიტიკა საჭიროებს სპეციალისტებს და განათლების სფეროს დაინტერესებულ მხარეებს მიაჩნიათ, რომ საქართველოს ჰყავს საჭირო სპეციალისტები და ექსპერტები, ვისაც შეუძლია მონაცემების შეგროვება და ორგანიზება. მსოფლიო ბანკი ამჟამად მუშაობს EMIS-ის თანამშრომლებთან, იმისთვის, რომ გააძლიეროს მათი უნარები მონაცემთა ანალიზის და გამოყენების მიმართულებით. ინიციატივის მიზანია, EMIS გარდაიქმნას ისეთ ინსტიტუტად, რომელსაც შეეძლება მონაცემების კონკრეტულ მიგნებებად გარდაქმნა და პოლიტიკის შემქმნელებისთვის მტკიცებულებებზე დაფუძნებული რეკომენდაციების მიწოდება. ადგილობრივ დონეზე სკოლის პერსონალი, მათ შორის ღირეუტორები, მონაცემებს იყენებენ ადმინისტრაციული პროცესების წარმართვისთვის. გამოკითხვაში მონაწილე ღირეუტორების დაახლოებით 95 პროცენტმა, თქვეს, რომ სკოლებს აქვთ EMIS-ისთვის მონაცემების მიწოდების და სააგენტოს მეშვეობით გენერირებული ინფორმაციის გამოყენების რესურსები. უფრო მეტიც, ღირეუტორების 97 პროცენტი ეთანხმება მოსაზრებას, რომ მათი სკოლები EMIS სისტემების მეშვეობით გადაწყვეტილების მისაღებად ღირებულ ინფორმაციას იღებენ.

“მონაცემები ზოგად განათლებაში წმინდა პრაქტიკულ და ადმინისტრაციულ დონეზე გამოიყენება [...] მონაცემები სწორედაც რომ მუდმივად საჭიროა ზოგიერთი ადმინისტრაციული პროცესისთვის, მაგრამ ძალიან ცოტა იყო მონაცემთა ანალიზის საფუძველზე გრძელვადიანი დაგეგმარების შემთხვევები. (განათლების სფეროს

მიუხედავად ზემოთ აღწერილი რესურსებისა, საქართველოს განათლების სისტემის წინაშე არსებული გამოწვევაა მონაცემებზე ორიენტირებული კულტურის ნაკლებობა. ასევე იშვიათად ხდება მონაცემების და კვლევების ეფექტურად გამოყენება იმის გასაანალიზებლად, თუ რა ხდება საგანმანათლებლო სისტემაში, სხვადასხვა უწყებისგან მიღებული მონაცემების სინთეზი და შემდგომ ამ ანალიზის ეფექტურ პოლიტიკასა და ინტერვენციებში ასახვა. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #III.24) შეჯამებულია ზოგიერთი გამოწვევა, რომელიც სისტემის დაინტერესებულმა მხარეებმა გამოკვეთეს და რაც ხელს უშლის მონაცემების საფუძველზე გადაწყვეტილების მიღების პროცესს.

ცხრილი III.24. მონაცემთა გამოყენების ინსტიტუციური გამოწვევები

მიგნება	ციტატები
მონაცემებს სხვადასხვა უწყება აგროვებს, მაგრამ განათლების სისტემის თანამშრომლებმა არ იციან, თუ როგორ გამოიყენონ მონაცემები გადაწყვეტილების მისაღებად. არ არსებობს მონაცემების ინტერპრეტირებისა და ეფექტურად გამოყენებისთვის საჭირო უნარები	„ეროვნული შეფასებების ერთ-ერთი მიზანია, გავიგოთ, რამდენად წარმატებული ვართ ეროვნული სასწავლო გეგმის განხორციელების კუთხით. მაგრამ უნდა ვაღიარო, რომ როდესაც NAEC-ში ვმუშაობდი, კარგად არ მესმოდა, როგორ უნდა დავხმარებოდი ეროვნული სასწავლო გეგმის გუნდს ჩვენი მონაცემებით და ჩვენი ანგარიშებით, რომლებსაც ვაწარმოებდით და ჩვენ დიდი დრო და ძალისხმევა დავხარჯეთ ამ ანგარიშების მომზადებაში. ეს შეფასებები დიდად ვერ გვეხმარებოდნენ იმის გაგებაში, თუ რა არის ის, რის შეცვლაც გვჭირდება ეროვნული სასწავლო გეგმის უკეთ დანერგვისთვის“ (განათლების სფეროს ექსპერტი)
პოლიტიკის გადაწყვეტილებები ხშირად ნაკარნახევია მიმდინარე პრობლემებით და არა კვლევის ან ისტორიული მტკიცებულებებითა და მიღებული გაკვეთილებით. მონაცემების (ადმინისტრაციული ან კვლევითი) გამოყენება ფორმალურია და ხშირად გამოიყენება უკვე მიღებული პოლიტიკური გადაწყვეტილებების გასამართლებლად.	“ბევრი ინიციატივა ნაკარნახევია მიმდინარე პრობლემებით და ნაკლებად ეყრდნობა იმის მტკიცებულებას, თუ რა მუშაობდა და რა არა წინა წლებში”. (დონორი) „საქართველოს განათლების სისტემაში კვლევას ხშირად ფორმალური ხასიათი აქვს, რომ დონორებს და საერთაშორისო პარტნიორებს აჩვენონ, რომ სისტემა მტკიცებულებებზეა დაფუძნებული“ (განათლების სფეროს ექსპერტი).
განათლების და მეცნიერების სამინისტროს არ გააჩნია შეფასების კულტურა. ინიციატივები მოულოდნელად იწყება და მთავრდება და არ ტარდება ამ ინიციატივების შეფასებები იმის დასადგენად, თუ „რამ იმუშავა“.	“უამრავი რესურსი იყო მიმართული მასწავლებელთა განვითარებაზე, ამ სფეროში უამრავი პროექტი განხორციელდა [...] მაგრამ დღემდე არავის შეუფასებია ამ ინიციატივების გავლენა, რამდენად გადაიტანეს მასწავლებლებმა თავიანთი ცოდნა ტრენინგებიდან საკლასო ოთახში და რამდენად გამოიყენეს ეს ცოდნა იმისთვის სხვანაირად დაგეგმონ და ჩაატარონ გაკვეთილები. უდიდესი რესურსები დაიხარჯა და ჩვენ ჯერ კიდევ არ ვიცით, საბოლოოდ ამაზე სარგებელი მოუტანა თუ არა ბავშვებს (განათლების სფეროს ექსპერტი).
მიუხედავად იმისა, რომ სახელმწიფო სტრატეგიები სავალდებულო წესით ფასდება, სამინისტრო მინიმალურ სახსრებს გამოყოფს კვლევისა და შეფასებისთვის. დაფინანსება	“არსებობს ორი პრობლემა: ერთი არის ის, რომ თუ შეფასების შედეგად დადგინდება, რომ ზოგიერთი მიზანი არ იქნა მიღწეული, ამას რეალური შედეგები უნდა მოჰყვეს, რაც არ არსებობს. მეორე პრობლემა არის ის, რომ სამინისტროში მონიტორინგისთვის ხელმისაწვდომი რესურსები იმდენად მცირეა, რომ მათ არ შეუძლიათ განხორციელების პროცესის არსებითი

მიგნება	ციტატები
ჩვეულებრივ გამოიყოფა აქტივობების მონიტორინგისთვის.	<i>შეფასება იმის დასადგენად, იყო თუ არა ინტერვენცია ეფექტური და მიაღწია თუ არა სასურველ მიზნებს. ასე რომ, მონიტორინგის და შეფასების მექანიზმები უნდა გაძლიერდეს სამინისტროში და ამჟამად ჩვენ ამ საკითხზე ვმუშაობთ ევროკავშირთან ერთად.” (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო)</i>
ბევრი ქვეყნის მსგავსად, საქართველოსაც უჭირს კვლევების პრაქტიკულ ქმედებებთან დაკავშირება, იმისთვის რომ კვლევები გახდეს ინფორმაციის ღირებული წყარო პოლიტიკის დაგეგმვისთვის	<i>“სხვა ქვეყნებში უნივერსიტეტები არის კვლევის ცენტრი, სადაც ტარდება კვლევები, იწერება სტატიები და გროვდება ცოდნა. საქართველოში უნივერსიტეტები ამ მიზანს არ ემსახურებიან, ისინი უფრო დამკვირვებლები არიან, ვიდრე ავტორები [...] კვლევების უმეტესობა ტარდება ინდივიდების მიერ, რომლებიც ამა თუ იმ გზით დაკავშირებულნი არიან კონკრეტულ საგანმანათლებლო რეფორმასთან”. (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო)</i> <i>„მასწავლებელთა მოსამზადებელი საუნივერსიტეტო პროგრამის სტუდენტები და პერსონალი უფრო მეტად უნდა იყვნენ ჩართულნი იმ კვლევებში, რომელსაც სამინისტრო ატარებს. ვფიქრობ, ეს გაზრდის კვლევის ხარისხსაც.” (მასწავლებლების მოსამზადებელი საუნივერსიტეტო პროგრამის წარმომადგენელი)</i>

არსებობს მკვლევართა და სპეციალიზებული ექსპერტების მცირე რაოდენობა, რომლებსაც შეუძლიათ, დაეხმარონ პოლიტიკის ავტორებს ინიციატივების შემუშავებასა და შეფასებაში. განათლების სფეროს ექსპერტები და სამინისტროს თანამშრომლები აღიარებენ, რომ საქართველოში არსებობენ ძლიერი მკვლევარები, მაგრამ ამ ადამიანების პოვნა მაინც რთულია და მათი შრომები ხშირად საჯარო დიკუსიის ნაწილი არაა. რამდენიმე გამოკითხულმა აღნიშნა, რომ „*საქართველოში არ არსებობს საგანმანათლებლო კონფერენციები, ღონისძიებები ან აკადემიური ჰუბლიკაციები, რომლებიც პლატფორმას შექმნიან დისკუსიისთვის და მსჯელობისთვის*“. ამ ტიპის საჯარო პლატფორმების ნაკლებობა ზღუდავს პოლიტიკის შემქმნელების შესაძლებლობას, გაეცნონ მათთვის ღირებულ კვლევებს და მეორე მხრივ მკვლევარებისთვის ართულებს მათი მიგნებებისა და რეკომენდაციები საჭირო პირებამდე მიტანას. მაშინაც კი, როდესაც არსებობს მონაცემები და ღირებული კვლევები და ისინი მიეწოდება პოლიტიკის შემქმნელებს, კვლევების ფორმატი (როგორიცაა გრძელი ანგარიშები) მოუხერხებელია მიგნებების სწრაფად გავრცელებისა და პრობლემების გადაჭრაზე ფოკუსირებული დისკუსიები წარმართვისთვის. მტკიცებულებები მოწმობს იმაზე, სისტემაში არის იმის საჭიროება, მომზადდეს უფრო ადვილად ათვისებადი ინფოგრაფიკები და მოკლე შეჯამებები შესახებ, რაც პოლიტიკის შემქმნელებს დაეხმარება მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მიგნებების სწრაფად გაცნობაში და იმის გააზრებაში, თუ როგორ შეიძლება კვლევების შედეგები გამოყენება მიმდინარე გამოწვევების საპასუხოდ.

IV. დასკვნა

მიუხედავად იმისა, რომ ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში საქართველოში განათლება უმჯობესდებოდა, განათლების სისტემა ჯერ კიდევ შორს არის იმისგან, რომ განათლების სისტემამ დააკმაყოფილოს შესანიშნავი სისტემის კრიტერიუმები და სისტემურად დანერგოს მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომა.

რა მდგომარეობაა ზოგადსაგანმანათლებლო სექტორში ხარისხის, თანასწორობისა და ეფექტურობის კუთხით?

საქართველოში ზოგადი განათლების ხარისხზე ბევრი ფაქტორი მოქმედებს. აქ შეჯამებულია საკვანძო ფაქტორები განათლების შესანიშნავი სისტემების ექვს აქსელერატორზე დაყრდნობით.

1. *მკაფიო ორგანიზაციული და ფინანსური სტრუქტურა.* სკოლების დაფინანსების მოდელი საშუალებას აძლევს მშობლებს, ჰქონდეთ სკოლის გარკვეული არჩევანი, განსაკუთრებით, საჯარო განათლების სისტემის ფარგლებში. თუმცა, მშობლებისთვის გადაცემული ვაუჩერის თანხა ვერ ფარავს საბაზისო ხარჯებსაც კი პატარა სკოლების შემთხვევაში და არ არსებობს მკაფიო პროცესი სკოლების მიერ დამატებითი დაფინანსების მოთხოვნისთვის. მკაფიო პროცესების არარსებობის გამო დაფინანსება მნიშვნელოვნად განსხვავდება მცირეკონტინგენტიან სკოლებს შორის, რაც კიდევ უფრო ამძაფრებს არსებულ უთანასწორობას. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს აქვს მკაფიო ორგანიზაციული სტრუქტურა, რომელიც მოიცავს კომპეტენტურ ტექნიკურ სააგენტოებს საგანმანათლებლო ინიციატივების და პოლიტიკის მხარდასაჭერად. თუმცა, განათლების და მეცნიერების სამინისტროს არ აქვს თანამშრომლობის ძლიერი მექანიზმები ამ უწყებებთან და, შესაბამისად, სათანადოდ არ იყენებს მათ გამოცდილებას პოლიტიკის შემუშავებისას. მოდელის კიდევ ერთი სისუსტე ისაა, რომ ის არ არის ორიენტირებული მშობლების პრიორიტეტების შესახებ ინფორმაციის შეგროვებას ან იმ ასპექტების იდენტიფიცირებაზე, რომელიც სკოლების წარმატებებს
2. *მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა ეფექტურობა.* საქართველოს განათლების სისტემამ ჩამოაყალიბა სისტემები და მოდელები განათლების ხარისხის მუდმივი გაუმჯობესების ხელშესაწყობად და მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა ეფექტურობის გასაზრდელად. თუმცა, მასწავლებლებსა და დირექტორებს ჯერ კიდევ არ აქვთ შესაბამისი უნარები, რომ ეფექტურად დანერგონ ახალი კოლის მოდელი და შექმნან სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარების პრაქტიკები. ასევე საჭიროა სამეურვეო საბჭოს შესაძლებლობების გაძლიერება სკოლაზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიღების პროცესის მხარდასაჭერად.
3. *განვითარებაზე კოლექტიური ანგარიშვალდებულება.* არსებობს რამდენიმე ფაქტორი, რომელიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ზოგადი განათლების სისტემის განვითარებისთვის კოლექტიური ანგარიშვალდებულების შექმნაზე.

Z მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება საქართველოში ფოკუსირებულია მასწავლებლების დახმარებაზე, რომ ისწავლონ კომპლექსური დავალებების შექმნა და

ჩაატარონ განმავითარებელი შეფასებები. თუმცა, შედეგები აჩვენებს, რომ ბევრი მასწავლებელი სისტემურად მაინც ვერ ახორციელებს განმავითარებელ და კომპლექსურ საკლასო შეფასებებს, იშვიათად იყენებს შეფასებებით მიღებულ ინფორმაციას სწავლების დასაგეგმად და ვერ აფასებს სასწავლო პროცესის ეფექტურობას სწავლის შედეგებთან მიმართებაში. მასწავლებლები ჯერ კიდევ სწავლების და შეფასების ტრადიციულ მეთოდებს იყენებენ („გაკვეთილის მოყოლა“) და არა მოსწავლეზე ორიენტირებულ, კომპლექსურ კოგნიტურ სწავლებას.

Z არ არსებობს ყოვლისმომცველი შეფასების სისტემა, რომელიც შეაფასებს მოსწავლეების შედეგებს სისტემის მიზნებსა და მიმდინარე რეფორმებთან მიმართებაში (როგორიცაა მესამე ტალღის სასწავლო გეგმა). მოსწავლეთა ეროვნული შეფასებებისა და სკოლის დამამთავრებელი გამოცდების ჩატარება წინააღმდეგობრივია, რაც ზღუდავს განათლების და მეცნიერების სამინისტროსა და სკოლების შესაძლებლობებს, შეაფასონ მოსწავლის შედეგები და გამოიყენონ ეს მონაცემები სისტემის გასაუმჯობესებლად.

Z მიუხედავად იმისა, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ შეიმუშავა სკოლების ავტორიზაციის ჩარჩო და ეს მნიშვნელოვანი წინგადადგმული ნაბიჯია, ჩარჩოს განხორციელებას მნიშვნელოვანი დაბრკოლებები ახლავს, რადგან საჯარო სკოლები ვერ აკმაყოფილებენ სკოლის ხარისხის მინიმალურ კრიტერიუმებს. სამინისტროს ასევე არ აქვს რესურსები საჯარო განათლების სისტემის 2000-ზე მეტ სკოლაში ავტორიზაციის პროცესის განსახორციელებლად. პოზიტიური ანგარიშვალდებულების ჩარჩოს არარსებობა ართულებს სკოლების ანგარიშვალდებულების გაზრდას, რომ პასუხისმგებლობა აიღონ მოსწავლეთა საჭიროებების დაკმაყოფილებაზე.

4. *კოალიციები ცვლილებისთვის.* განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გადადგა წინ, როდესაც ახალი ათწლიანი განათლების სტრატეგიის შემუშავებაში ჩართო დონორების საზოგადოება, სამინისტროს სსიპ-ები, განათლების სფეროს ექსპერტები და სხვა დაინტერესებული მხარეები. თუმცა, კვლავ არასაკმარისია თანამშრომლობა სამინისტროს დეპარტამენტს, სსიპ-ებს და რესურსცენტრებს შორის. სამინისტროს დაქვემდებარებაში მყოფი სსიპ-ები არიან არიან სათანადოდ ჩართულები პოლიტიკის შემუშავების პროცესებში და მათ მიერ განხორციელებული აქტივობები რიგ შემთხვევებში გადამფარავია. სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები იშვიათად არიან ჩართულები განათლების ინიციატივების შემუშავების პროცესში. ამასთან, მიუხედავად იმისა, რომ რესურსცენტრებს მიენიჭათ დეცენტრალიზებული პასუხისმგებლობები სკოლის ავტონომიის ხელშესაწყობად, მათ არ აქვთ საკმარისი უფლებამოსილებები ადგილობრივად მიიღონ გადაწყვეტილებები მათი ზედამხედველობის ქვეშ მყოფი სკოლების შესახებ.

5. *ხედვა და ლიდერობა.* საჭიროა გრძელვადიანი, მდგრადი ხედვა და ლიდერობა იმისთვის, რომ უზრუნველყოფილი იყოს რეფორმების, ინიციატივებისა და ინტერვენციების მდგრადი გავლენა განათლების ხარისხზე. ამჟამად, განათლების პოლიტიკა იცვლება ყოველ ახალ ხელმძღვანელობასთან ერთად, რაც ხელს უწყობს მოკლევადიანი, პროექტზე

დაფუძნებული ინიციატივების პრიორიტეტიზაციას. სამინისტრომ უნდა შეინარჩუნოს სტაბილური, გრძელვადიანი ხედვა იმისთვის, რომ რეფორმები წარმატებული იყოს.

6. *მტკიცებულებებით ინფორმირებული გადაწყვეტილების მიღების პროცესი.* სამინისტროს ტექნიკური სსიპები ასაქმებენ მაღალკვალიფიციურ პერსონალს და აგროვებენ და ანალიზებენ მონაცემებს სისტემის მასშტაბით. მათ აქვთ მონაცემთა ბაზები, რომლებზე დაყრდნობითაც შესაძლებელია დროული ინფორმაციის მიწოდება პოლიტიკის შემქმნელებისთვის მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მხარდასაჭერად. თუმცა, სამინისტროს არ გააჩნია პოლიტიკისა და ახალი ინიციატივების შემუშავებისთვის მონაცემთა გამოყენების კულტურა. ამ გამოწვევას თან ახლავს ის პრობლემა, რომ მონაცემები ხშირად იწარმოება მოუხერხებელ ფორმატში, რომელიც ვერ უზრუნველყოფს პოლიტიკის შემქმნელებთან ეფექტურ კომუნიკაციას. იშვიათია პრაქტიკები, როცა პოლიტიკის შემქმნელებს მონაცემები მარტივად აღქმადი პრაქტიკული მიგნებების, რეზიუმეებისა და ინფოგრაფიკების ფორმატში მიეწოდებათ, რაც აფერხებს მტკიცებულებებით ინფორმირებული გადაწყვეტილების მიღების პროცესს.

სწავლის გამოცდილება და სწავლების ეფექტურობა განსხვავდება სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური და ეთნიკური სტატუსის მქონე მოსწავლისთვის. განათლების მიღების თანასწორობა ზოგადასაგანმანათლებლო სისტემაში კვლავაც მთავარ გამოწვევად რჩება. მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოს კონსტიტუცია განმარტავს, რომ საქართველოს მოქალაქეები „თანასწორობი არიან სოციალურ, ეკონომიკურ, კულტურულ და პოლიტიკურ ცხოვრებაში, განურჩევლად მათი ეროვნული, ეთნიკური, რელიგიური თუ ენობრივი კუთვნილებისა“ (38.1) და „ყველას აქვს უფლება, მიიღოს განათლება და ასევე განათლების ფორმის თავისუფალი არჩევანის უფლება“ (35.1), მიმდინარე რეფორმების ფარგლებში მცირე პროგრესია მიღწეული სკოლებს შორის მეტი თანასწორობის მისაღწევად. კვლევები ერთმნიშვნელოვნად აჩვენებენ, რომ ეთნიკური უმცირესობების თემებში მოსწავლეებს უფრო დაბალი შედეგები აქვთ. სკოლამდელი განათლების ხარისხის კვლევამ (UNICEF Georgia and NAEC, 2017) ქვეყანაში უთანასწორობის სხვადასხვა პრობლემა გამოავლინა ადრეულ და სკოლამდელ განათლებასთან დაკავშირებით. მაგალითად, ევროპის სხვა ქვეყნებთან შედარებით საქართველოში შედარებით დაბალია (69,5 პროცენტი) სკოლამდელ პროგრამებში ჩართულობა. სკოლამდელი განათლება ნაკლებად ხელმისაწვდომია ცუდ პირობებში მცხოვრები დაუცველი ბავშვებისთვის: სოციალურად დაუცველი ბავშვების მხოლოდ 40 პროცენტი, ეთნიკური უმცირესობების ოჯახების ბავშვების 33 პროცენტი და სოფლად მცხოვრები ბავშვების 47 პროცენტი დადის საბავშვო ბაღში. ფიზიკური, სოციალური ან ინსტიტუციური ბარიერების გამო, სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვები თანატოლებთან ერთად ვერ იღებენ სკოლამდელ განათლებას (UNICEF, 2018). ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში აზერბაიჯანელი და სომეხი ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ ტერიტორიებზე მცხოვრებ ბავშვებს სკოლამდელ აღზრდაზე ხელმისაწვდომობის ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი აქვთ საქართველოში, ხოლო მათი მასწავლებლები ყველაზე ნაკლებად კვალიფიციურნი არიან (UNICEF, 2020). შედეგი ის არის, რომ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები სკოლაში შესვლისას ჩამორჩებიან თავიანთ თანატოლებს.

ეთნიკურობა, ენა და რეგიონი განათლებაში უთანასწორობის განმაპირობებელი

მნიშვნელოვანი ფაქტორებია. სისტემურმა დიაგნოსტიკამ გვიჩვენა, რომ არსებობს ისეთი კვალიფიციური მასწავლებლების ნაკლებობა, რომლებიც ეთნიკური უმცირესობების ენებზე ლაპარაკობენ. ასევე, გამოიკვეთა საგანმანათლებლო მასალების ნაკლებობა (როგორცაა სასწავლო სახელმძღვანელოები, მეთოდური სახელმძღვანელოები და საკითხავი წიგნები) ბავშვების მშობლიურ ენაზე. კვლევის მონაწილეებმა ასევე აღნიშნეს, რომ მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს ქართულს, როგორც მეორე ენას, რადგან ქართული ენის თავისუფლად ცოდნის გარეშე, უმცირესობებით დასახლებული რეგიონების მოსწავლეებს ვერ ექნებათ წვდომა დასაქმების უკეთეს შესაძლებლობებზე.

ახალი სკოლის მოდელი მასწავლებლებს უბიძგებს კომპლექსური დავალებების

შემუშავებისა და სწავლების ტრადიციული მეთოდების ცვლილებისკენ. მასწავლებლები მეტი ყურადღებას უთმობენ მოსწავლეთა სწავლის შედეგების გაუმჯობესებას განმავითარებელი შეფასებების გამოყენებით. თუმცა განათლების ექსპერტები აღნიშნავენ, რომ განმავითარებელი შეფასებები რეგულარულად არ გამოიყენება სწავლებაში. ექსპერტებს ასევე აწუხებთ ის, რომ მასწავლებლებს არ აქვთ სათანადო უნარები საკლასო ოთახში შეფასებების ეფექტურად გამოსაყენებლად. აღსანიშნავია, რომ იკვეთება მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის და გამოცდილებების ურთიერთგაცვლის პრაქტიკები. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ ბევრი დადებითი ნაბიჯი გადადგა წინ ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად, მაგრამ გამოწვევებად რჩება სკოლის დონეზე პროფესიული განვითარების პრაქტიკების დანერგვა, სასწავლო გეგმის ადგილობრივ კონტექსტზე ადაპტირება, განმავითარებელი შეფასებების ეფექტური გამოყენება და ქოუჩინგის ტიპის ეფექტური მხარდაჭერა. მასწავლებლები კრიტიკულად აფასებენ სწრაფად ცვალებად მიდგომებს მასწავლებლების პროფესიული განვითარების სფეროში და ფიქრობენ, რომ ისინი მუდმივად „ეწევიან“ ახალ რეფორმებს და უჭირთ ხშირი და მოულოდნელი ცვლილებებისთვის ფეხის აწყობა. ბევრმა მასწავლებელმა და სკოლის დირექტორმა აღნიშნა, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ახალ მოთხოვნებთან მუდმივი ადაპტაცია დამძლეულია.

სკოლის საზოგადოება ზოგადად დადებითად აღიქვამს ბოლოდროინდელ რეფორმებს.

სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები თვლიან, რომ მესამე ტალღის სასწავლო გეგმის დანერგვა დადებითი მოვლენა იყო განათლების სისტემისთვის, რომ მასწავლებლების პროფესიული განვითარების სქემამ ხელი შეუწყო სასწავლო ძალების პროფესიონალიზაციას, და რომ ახალი სკოლის მოდელს მრავალი დადებითი ელემენტი აქვს. ახალი სკოლის მოდელს სისტემა მთლიანად სკოლის განვითარების მიდგომების დანერგვისკენ მიჰყავს და ამ მიდგომის სხვადასხვა ელემენტი უკვე ინსტიტუციონალიზებულია საქართველოს სწავლების პრაქტიკაში. თუმცა, დირექტორებმა და მასწავლებლებმა გამოთქვეს დამატებითი მხარდაჭერის საჭიროება სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარების გასაძლიერებლად. ახალი სკოლის მოდელის ქოუჩინგის მოდელი არის დადებითი მაგალითი იმისა, თუ როგორ უნდა მოხდეს მასწავლებლების უკეთესი მხარდაჭერა საქართველოს მასშტაბით. თუმცა, ქოუჩინგი ძვირადღირებულია და ჯერ კიდევ არ არის ნათელი, შეძლებს თუ არა სამინისტრო, გააგრძელოს ქოუჩინგის ანაზღაურება ყველა სკოლაში, თუ მოდელი უფრო მასშტაბური გახდება. განათლების სფეროს დაინტერესებულმა მხარეებმა ასევე აღნიშნეს, რომ ქოუჩინგები

მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან თავიანთი ცოდნითა და მასწავლებლების დახმარების უნარით. და ბოლოს, მოსწავლეების შეფასებასა და ტესტირებასთან დაკავშირებული საკითხები კვლავ წინააღმდეგობრივია სხვადასხვა შეხედულების გამო. არსებობს მოსაზრებები კლასის და სწავლების საფეხურის დასრულების შემდეგ ტესტირების დაწესების შესახებ, თუმცა ეროვნულ გამოცდებთან დაკავშირებული გამოცდილება აჩვენებს, რომ მაღალი მნიშვნელობის (high-stakes) გამოცდებს მოსდევს რეპეტიტორობის პრაქტიკის ზრდა. პედაგოგების ნაწილი შიშობს, რომ დამატებითი მაღალი მნიშვნელობის შეფასების დამატება ამ პრობლემას გაამწვავებს.

როგორია სკოლების ამჟამინდელი მდგომარეობა სკოლის მართვის, სასკოლო გარემოს და მოსწავლეთა სასწავლო მიღწევების კუთხით?

ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის პედაგოგები მიიჩნევენ, რომ საქართველოს სკოლებში სკოლის გარემო დადებითია. ამ დადებით გარემოს ისინი უკავშირებენ უსაფრთხოებასა და კოლეგიალურ კულტურას. ამ კვლევისთვის ჩვენ მიერ ჩატარებული ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფების განმავლობაში, მასწავლებლები, სკოლის დირექტორები, არასამთავრობო ორგანიზაციები და დონორები ხაზს უსვამდნენ, რომ ახალი სკოლის მოდელის მონაწილე სკოლების მასწავლებლების უმეტესობას სიამოვნებს ერთმანეთთან მუშაობა და რომ სკოლები უსაფრთხოა. ისინი სარგებელს იღებენ თანამშრომლობის იმ შესაძლებლობებით, რომელიც თან ახლავს ახალი სკოლის მოდელს. ისინი ასევე მიესალმებიან სკოლის ავტონომიის იმ რეფორმებს, რომლებიც უბიძგებს სკოლებს, სასწავლო პროგრამა ინდივიდუალურ საჭიროებებს მოარგონ და დანერგონ განმავითარებელი შეფასებები სწავლის შესაფასებლად.

სკოლის ავტონომია იწყებს სისტემაში გავრცელებას. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ შექმნა ჩარჩო რესურსცენტრებისთვის, რათა მათ განახორციელონ სკოლების ზედამხედველობა. ეს უწყებები ამჟამად ატარებენ ინსპექტირებას, ანაწილებენ სახელმძღვანელოებს და უზრუნველყოფენ ტრანსპორტირებას. თუმცა, რესურსცენტრებს არ აქვთ უფლება, მიიღონ გადაწყვეტილებები მათ მიერ მხარდაჭერილი სკოლების შესახებ. რესურსცენტრები უბრალოდ ინფორმაციის მიმოცვლას უწყობენ ხელს სკოლებსა და სამინისტროს შორის. კვლევის თანახმად, ასევე იკვეთება, რომ სკოლები ჯერ კიდევ ექვემდებარებიან სამინისტროს მიკრომენეჯმენტს; არ არსებობს დიფერენცირებული მიდგომები სხვადასხვა ტიპის სკოლის მხარდაჭერისა და ხარისხის განვითარებისთვის მიუხედავად იმისა, რომ სისტემაში სკოლებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებები იკვეთება მოტივაციის და შესაძლებლობების კუთხით.

განათლების მენეჯმენტი იხვეწება, თუმცა, სკოლის დირექტორებს აკლიათ სკოლის მართვისა და საგანმანათლებლო ლიდერობის უნარები. ზოგიერთ შემთხვევაში, დირექტორები უნდა შეიცვალოს, რადგან ისინი ვერ აკმაყოფილებენ სამინისტროს მიერ ამ პოზიციისათვის დადგენილ მოთხოვნებს. დირექტორებსა და მასწავლებლებს ასევე სჭირდებათ მოთხოვნაზე ორიენტირებული მეტი ტრენინგი, რომელიც ფოკუსირებული იქნება სკოლაზე დაფუძნებულ პროფესიულ განვითარებაზე, მასწავლებელთა მხარდაჭერაზე სწავლების კონსტრუქტივისტული მეთოდების დასაწერად და სასწავლო გეგმის კონტექსტზე მოსარგებად. ნათლად იკვეთება მთელი სისტემის მასშტაბით მშობლების და ადგილობრივის თემის ჩართულობის ნაკლებობა სკოლების ცხოვრებაში.

როგორ შეუწყოს ხელი მთლიანი სკოლის განვითარების რეფორმებმა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების, სკოლის გარემოსა და მართვის გაუმჯობესებას?

დოკუმენტების მიმოხილვამ აჩვენა, რომ მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომა ხელს უწყობს ტექნიკური ინტერვენციების (როგორცაა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, ახალი სახელმძღვანელოები, ახალი სასწავლო გეგმა) ყოველდღიურ პრაქტიკასა და სასკოლო კულტურაში დანერგვას და ამასთან უზრუნველყოფს მთლიანი პერსონალის ჩართულობას მათი უნარების გასაძლიერებლად როგორც საკლასო ოთახში, ასევე, მის გარეთ. ამ ინტერვენციების ეფექტურობა შესაძლებელია გაიზარდოს მშობელთა ჩართულობით და ფართო და სისტემატური კოორდინაციით გარე აქტორებთან (Barry, Clarke & Dowling 2017; Jones & Bouffard 2012; Weare & Nind 2011; Ttofi & Farrington 2011; Adimoham Killoran. & Stewart-Brown 2007a, b; Wilson, Lipsey & Derzon 2003). მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომა იყენებს სკოლის თემს როგორც ცვლილების ერთეულს და კოორდინაციას უწევს მოქმედებებს სამ ურთიერთდაკავშირებულ კომპონენტს შორის: (1) სასწავლო გეგმა, სწავლება და სწავლა; (2) სკოლის კულტურა და გარემო; და (3) ოჯახისა და საზოგადოების თანამშრომლობა (WHO 1998). მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომა უფრო მეტია ვიდრე ინტერვენციების ერთობლიობა - ის ქმნის ხედვას და ჩარჩოს, რომელიც სკოლებს შეუძლიათ გამოიყენონ აქტივობების უკეთ ინტეგრირებისთვის და მოსწავლეების მხარდასაჭერად (Goldberg 2020).

ახალი სკოლის მოდელი ეხმარება განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომისკენ წინსვლაში. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სისტემაში დანერგილია მასწავლებელთა პროფესიონალიზაციისა და განახლების მექანიზმები და ახალი სკოლის მოდელი მონაწილე სკოლებში ვითარდება სასწავლო გეგმის ადგილობრივ კონტექსტზე ადაპტირების პრაქტიკები. სასწავლო გეგმის ადაპტირების პროცესს მხარს უჭერენ როგორც მასწავლებლები, ასევე დირექტორები. სკოლის მეტ ავტონომიას შეუძლია დაეხმაროს სკოლებს მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომისკენ წინსვლაში, ვინაიდან ავტონომია ხელს შეუწყობს სკოლაზე დაფუძნებულ პროფესიულ განვითარებას, პროფესიული განვითარების გუნდების შექმნას სკოლებში და ადგილობრივ საჭიროებებზე უკეთ მორგებულ გადაწყვეტილებებს მოსწავლეებისთვის საუკეთესო მხარდაჭერის გასაწევად. მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები, რომლებიც მონაწილეობდნენ სადიაგნოსტიკო კვლევაში, მხარს უჭერენ ახალი სკოლის მოდელს. ახალი სკოლის მოდელის თანმიმდევრული და მკაფიოდ დაგეგმილი გაფართოება ხელს შეუწყობს ზოგადი განათლების სისტემის განვითარებად. თუმცა, საქართველოში მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის ინსტიტუციონალიზაციისთვის, მნიშვნელოვანია ახალი სკოლის მოდელში ისევე როგორც ზოგადად სისტემაში გამოკვეთილ გამოწვევებზე შესაბამისი რეაგირება.

როგორ იმოქმედა COVID პანდემიამ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაზე?

COVID პანდემიას როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი გავლენა ჰქონდა საქართველოს განათლების სისტემაზე. პოზიტიური თვალსაზრისით, სკოლების დახურვამ და ონლაინ სწავლებაზე გადასვლამ საგანმანათლებლო სისტემას ბიძგი მისცა, რომ მეტი ყურადღება მიაქციოს სკოლების კომპიუტერული ტექნოლოგიებით აღჭურვას. ამასთან, მასწავლებლები იძულებულნი გახდნენ სწავლებაში დაენერგათ ტექნოლოგიები და ონლაინ რესურსები.

პანდემიამ ხელი შეუწყო ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების გაზრდას, რამაც ხშირ შემთხვევაში გამოიწვია მოსწავლეთა ჩართულობისა და ინტერესის გაზრდაც, განსაკუთრებით ზუსტი მეცნიერებების მიმართ. ბევრი სკოლის მასწავლებელმა შენიშნა, რომ ზოგიერთი მოსწავლე უფრო მეტად იყო ჩართული ონლაინ სწავლების პროცესში, რადგან ისინი თავს უფრო დაცულად გრძნობდნენ გაკვეთილში მონაწილეობისას და შეეძლოთ კითხვებზე ეპასუხათ კლასის წინაშე „გაკვეთილის მოყოლის“ ჩვეული სტრესის გარეშე. ტექნოლოგიური უნარების ჩვენების შესაძლებლობა ზოგიერთი მოსწავლისთვის თავდაჯერებულობის წყარო გახდა, რამაც მათი მოტივაციისა და ჩართულობის ზრდა გამოიწვია. მანამდე პასიურმა მოსწავლეებმა, რომლებსაც კარგი ტექნიკური უნარები აღმოაჩნდათ, საგრძნობლად გააუმჯობესეს სწავლის შედეგები სკოლაში. გარდა ამისა, კომპიუტერის ცოდნა მნიშვნელოვნად ამაღლდა მასწავლებლებსა და მოსწავლეებში. ამან ხელი შეუწყო სწავლებამი ტექნოლოგიებისა და ონლაინ რესურსების გამოყენების ზრდას. მოსწავლეები უფრო დამოუკიდებელი გახდნენ დამატებითი ინფორმაციის მისაღებად ტექნოლოგიების გამოყენებაში. გარკვეული დადებითი ეფექტების მიუხედავად, მსოფლიოს მრავალი ქვეყნის მსგავსად, კოვიდმა მნიშვნელოვანი ნეგატიური გავლენა მოახდინა მოსწავლეების სწავლაზე.

მასწავლებლებს აქამდე არასოდეს გამოუყენებინათ ტექნოლოგიები და ონლაინ პლატფორმები გაკვეთილის ჩასატარებლად. მიუხედავად იმისა, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტრო და TPDC ატარებდა ტრენინგებს ონლაინ პლატფორმების შესახებ, ეს არ იყო საკმარისი იმისათვის, რომ მასწავლებლებს შეეძინათ საჭირო უნარ-ჩვევები მიმზიდველი და პროდუქტიული გარემოს შესაქმნელად, სადაც მოსწავლეებს ექნებოდათ სწავლის სურვილი და შესაძლებლობა. ბევრი მოსწავლისთვის ძალიან მძიმე იყო ონლაინ სწავლება ონლაინ დადღიულობისა და იზოლაციის გამო. დაბალი მიღწევების მქონე მოსწავლეებისთვის განსაკუთრებით საზიანო იყო დისტანციური სწავლება, იმიტომ, რომ მათ მოაკლდათ მასწავლებლებისგან ინდივიდუალური ყურადღება. საკუთარ გამოცდილებებზე დაყრდნობით მასწავლებლები და დირექტორები ფიქრობენ, რომ დისტანციური სწავლების ნეგატიური გავლენა ბევრად უფრო მძიმე იყო იმ მოსწავლეებზე, რომელთა სწავლის შედეგებიც უკვე დაბალი იყო. შესაბამისად, საფიქრებელია, რომ პანდემიამ გაამწვავა უთანასწორობა. სკოლისგარე ფაქტორები, როგორიცაა ოჯახის შემოსავალი, მშობლების ჩართულობა, ტექნოლოგიებზე წვდომა და ინტერნეტი, კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გახდა მოსწავლეების წარმატებისთვის. მოსწავლეები, რომელთა მშობლებმა ვერ შეძლეს სახლში სწავლის მხარდაჭერა და წახალისება, კიდევ უფრო ჩამორჩნენ სასწავლო პროგრამას; მოსწავლეები ღარიბი ოჯახებიდან, რომლებსაც შეზღუდული ჰქონდათ ან საერთოდ არ ჰქონდათ ტექნოლოგიაზე ან ინტერნეტზე წვდომა, საგანმანათლებლო პროცესის მიღმა დარჩნენ; სოფლად მცხოვრები მოსწავლეები, რომელთა მასწავლებლებსაც კომპიუტერებზე შეზღუდული წვდომა და კომპიუტერის გამოყენების მწირი უნარები ჰქონდათ, უფრო დაბალი ხარისხის განათლებას იღებდნენ. ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები და მასწავლებლები განსაკუთრებული სირთულეებს აწყდებოდნენ საქართველოში შემოღებული ვირტუალური სწავლების პროცესში. ზოგიერთ სკოლაში, მასწავლებლები ვერ ახერხებდნენ დისტანციური გაკვეთილების ორგანიზებას, რაც მოსწავლეებს განათლების შესაძლებლობის მიღმა ტოვებდა. გარდა აკადემიური პრობლემებისა, მასწავლებლები აფიქსირებენ ქვევითი პრობლემების მკვეთრ ზრდას და მოსწავლეებს შორის კომუნიკაციის უნარების გაუარესებას.

სტეიქჰოლდერები თანხმდებიან, რომ COVID-ის ნამდვილი გავლენა მომდევნო წლებში გახდება ნათელი, რადგან დისტანციური სწავლება განსაკუთრებით რთული იყო დაწყებით კლასებში და ბავშვების წარუმატებლობა ამ ასაკში, სავარაუდოდ, სკოლის შემდგომ წლებში გამოვლინდება. გარდა ამისა, რეპეტიტორობის კულტურამ და ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე ფოკუსირებამ აიძულა მასწავლებლები კიდევ უფრო მეტი ფოკუსირება მოეხდინათ კერძო მოსწავლეებზე, რის გამოც სხვა მოსწავლეებისთვის ყურადღების მისაქცევად ნაკლები დრო რჩებოდათ. სხვა ქვეყნების მსგავსად, სავარაუდოდ, წლები დასჭირდება იმას, რომ სწავლების დონე პანდემიამდე არსებულ ნიშნულს დაუბრუნდეს.

მიუხედავად იმისა, რომ ყველა სტეიქჰოლდერი გამოხატავდა წუხილს სასწავლო დანაკარგების შესახებ, ძალიან მწირი მონაცემები არსებობს დანაკარგების რაოდენობრივი ანალიზისთვის. დაინტერესებული მხარეები შიშობენ, რომ მასწავლებლებს არ აქვთ საკმარისი უნარები მოსწავლეებში სწავლის დანაკარგების დასადგენად და სისტემას არ შეუძლია მათ მიაწოდოს მოსწავლეების შეფასების მონაცემები დანაკარგების ანალიზისთვის. გარდა ამისა, მასწავლებლები არ არიან სათანადოდ აღჭურვილნი რემედიაციული სწავლების ჩასატარებლად და არ არსებობს სახელმწიფო სტრატეგია იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა გამოსწორდეს მოსწავლეების სასწავლო დანაკარგები, იქნება ეს სკოლის შემდგომი პროგრამები თუ საზაფხულო რემედიაციული სწავლება.

V. საქართველოში ზოგადი განათლების გაუმჯობესების ხელშეწყობის შესაძლებლობები

როგორც ანგარიშში აღინიშნა, სისტემური მოაზროვნეები (McKinsey 2010, Ndarthutse 2019) კომპლექსურობას ხედავენ სისტემის კომპონენტების მრავალმხრივ ურთიერთქმედებაში.⁹ განათლების რეფორმისადმი სწორხაზოვანი ან ტექნიკური მიდგომისგან განსხვავებით, რომელიც ინდივიდუალურ კომპონენტებს განცალკევებულად განიხილავს და სხვებისგან საუკეთესო პრაქტიკების გადმოღებაზეა ორიენტირებული, სისტემური აზროვნების მიდგომა აკვირდება სისტემის მრავალ კომპონენტს შორის არსებულ ურთიერთდამოკიდებულებებს და იმას, თუ როგორ ზემოქმედებენ ეს კომპონენტები ერთმანეთზე. სისტემურ მოაზროვნეებს ესმით, რომ ცვლილება ხორციელდება სისტემის კონტექსტში, და მასზე გავლენას ახდენს ფინანსური და ორგანიზაციული არქიტექტურა, მასწავლებლების და დირექტორების არქიტექტურა, კოლექტიური ანგარიშვალდებულება განვითარებისთვის, კოალიციები ცვლილებისთვის, ხელვა და ლიდერობა, გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში მონაწილეების გამოყენების კულტურა და კომუნიკაციის დამკვიდრებული პრაქტიკები. სისტემური მოაზროვნეები ასევე აღიარებენ, რომ პასუხისმგებლობა განათლების რეფორმების წარმატებით განხორციელებაზე განაწილებულია დაინტერესებულ მხარეებს შორის და ესმით, რომ ცვლილებებისადმი მხარდაჭერა, მზაობა და განხორციელებისთვის საჭირო უნარები უნდა განვითარდეს ისეთი მექანიზმების მეშვეობით, რომლებიც დაინტერესებულ მხარეებს შორის თანამშრომლობასა და კომუნიკაციას აძლიერებენ.

საქართველოს განათლების სისტემის წინამდებარე დიაგნოსტიკა აქცენტს აკეთებს განათლების სფეროს სტეიპოლიზაციის აღქმულ საჭიროებებზე, რადგან დაინტერესებული მხარეების ჩართულობა განათლების რეფორმების წარმატების საწინდარია. სამინისტროს თანამშრომლები, დონორები და განმახორციელებელი პარტნიორები საჭიროებენ სისტემის უფრო სიღრმისეულ შესწავლას, რათა იპოვონ გზები მასწავლებლების დასახმარებლად მიმდინარე სწავლა-სწავლების პროცესებში არსებული გამოწვევების საპასუხოდ, განსაკუთრებით კერძო რეპეტიტორობისა და პანდემიის გათვალისწინებით. რაც უფრო მეტად შეძლებს საინისტრო ჩართოს უწყებების თანამშრომლები და საერთაშორისო პარტნიორები გადაწყვეტილების მიღების პროცესებში, მით უფრო სწრაფად გახდება შესაძლებელი განხორციელდეს რეფორმები და ცვლილებები სისტემაში. ამ თავში წარმოდგენილია პრაქტიკული რეკომენდაციები, რომლებიც ეფუძნება სისტემური აზროვნების ჩარჩოს.

დანართი V.1. აჯამებს Mathematica-ს მიერ შემუშავებულ აქსელერატორებს, რომლებიც დაკავშირებულია ჩვენს რეკომენდაციებთან და I2Q პროგრამის სტრატეგიულ ამოცანებთან.

⁹ Ndarthutse, S., Jones, C., and Riggall, A. (2019) Why systems thinking is important for the education sector. Education Development Trust: UK. www.educationdevelopmenttrust.com

დანართი V.1. რეკომენდაციები სისტემურ ჩარჩოზე დაფუძნებით და I2Q სტრატეგიულ ამოცანებთან დაკავშირებით

Mathematica -ს აქსელერატორი	რეკომენდაციების ფოკუსი	I2Q -ის მეორე კომპონენტის სტრატეგიული ამოცანები
1. ორგანიზაციული და ფინანსური არქიტექტურის გაუმჯობესება	Z დეცენტრალიზაციის პროცესის გაუმჯობესება Z სკოლის ავტონომიის და გადაწყვეტილების მიღების გაძლიერება Z	Z ქვეკომპონენტი 2.1. საგანმანათლებლო ინფრასტრუქტურის გაუმჯობესება სწავლის ხელშეწყობისათვის Z ქვეკომპონენტი 2.3. შესაძლებლობების გაძლიერების ხელშეწყობა მასწავლებლებსა და სკოლის ლიდერებში სასკოლო სასწავლო გეგმის დანერგვის, შემუშავებისა და განხორციელებისათვის
2. მასწავლებლებისა და დირექტორების ეფექტურობის ზრდა	Z მასწავლებელთა პენსიაზე გასვლის და შერჩევის გაუმჯობესება Z მკაცრ შერჩევის კრიტერიუმებზე დაფუძნებული მასწავლებელთა განათლების პროგრამების შექმნა Z მასწავლებლების მოზიდვის და შიდა სასკოლო პროფესიული მომზადების პროგრამების შემუშავება, რომლებიც მოსწავლეების სწავლაზე ფოკუსირებული Z დირექტორების მომზადებაზე ფოკუსირება, რომელიც სასკოლო ლიდერობს გაუმჯობესებას ისახავს მიზნად Z	Z ქვეკომპონენტი 2.3. შესაძლებლობების გაძლიერების ხელშეწყობა მასწავლებლებსა და სკოლის ლიდერებში სასკოლო სასწავლო გეგმის დანერგვის, შემუშავებისა და განხორციელებისათვის
3. კოლექტიური ანგარიშვალ დებულებების წარმატებული სისტემების შექმნა	Z ეროვნული და საკლასო შეფასების გაძლიერება Z	Z ქვეკომპონენტი 2.2. მთლიანი სკოლის გაუმჯობესების საპილოტე პროგრამის გაფართოების ხელშეწყობა Z ქვეკომპონენტი 2.4. ეროვნული შეფასების ჩარჩოს შემუშავება
4. კვალიფიკაციის ცვლილებების სათვის	Z ტექნიკური სააგენტოებს და სხვა უწყებებს შორის კოორდინაციის გაუმჯობესება Z მშობელთა ჩართულობის გაძლიერება Z	Z ქვეკომპონენტი 2.3. შესაძლებლობების გაძლიერების ხელშეწყობა მასწავლებლებსა და სკოლის ლიდერებში სასკოლო სასწავლო გეგმის დანერგვის, შემუშავებისა და განხორციელებისათვის

Mathematica -ს აქსელერატორი	რეკომენდაციების ფოკუსი	I2Q -ის მეორე კომპონენტის სტრატეგიული ამოცანები
5. ხელვა და ლიდერობა	Z ინტერესის მხარეების ჩართვა განათლების 10-წლიანი სტრატეგიის აღსრულების პროცესში Z ცვლილების მენეჯმენტი Z	
6. მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილები ს მიღება	Z მონაცემებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიღების პროცესის წახალისება Z კვლევასა და პრაქტიკას შორის ბარიერების აღმოფხვრა Z პოლიტიკის დოკუმენტებისა და ინფორმაციების გამოყენება მონაცემთა ადგილად აღქმადი ფორმატისათვის Z მტკიცებულებების შესაბამისი გადაწყვეტილების მიღების მომხრეების წახალისება და გაძლიერება	Z ქვეკომპონენტი 2.4. ეროვნული შეფასების ჩარჩოს შემუშავება

რეკომენდაციების წარმოდგენამდე უნდა აღვნიშნოთ, რომ აქამდე განხორციელებულა საქართველოს განათლების სისტემის რამდენიმე შიდა და გარე შეფასება. შესაბამისად ქვემოთ წარმოდგენილი ბევრი რეკომენდაცია ნაცნობი იქნება - ზოგიერთი მათგანი უკვე ნაცადიც. თუმცა, საქართველოსთვის გამოწვევაა ამ რეკომენდაციების გათვალისწინება საგანმანათლებლო რეფორმის კომპლექსურობის ფარგლებში და ყოვლისმომცველი და კოორდინირებული ინტერვენციების განხორციელება, რაც აუცილებელია სისტემის გაუმჯობესებისთვის. ჩვენმა ინტერვიუებმა გამოავლინა სისტემის სამომავლო განვითარების მიმართულების ბუნდოვანი ხელვა, არათანმიმდევრული ხელმძღვანელობა, არაპროგნოზირებადი ცვლილებები და იზოლირებული ქმედებები, რომელთა ეფექტურობაც არ იყო შეფასებული. ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ ეს რეკომენდაციები ხელს შეუწყობს საგანმანათლებლო დაწესებულებებსა და დაინტერესებულ მხარეებს შორის დიალოგს. ამ სტრატეგიულდერეგებს შორის აქტიური და უწყვეტი კომუნიკაცია საქართველოში განათლების გაუმჯობესების საწინდარია.

ორგანიზაციული და ფინანსური არქიტექტურის დახვეწა

სკოლის დონეზე გადაწყვეტილებების მიღება და სკოლის ავტონომია განათლების იმ სისტემების მნიშვნელოვანი მახასიათებლებია, რომლებმაც წარმატებით გააუმჯობესეს თავიანთი ფუნქციონირება. საქართველო განათლების სისტემის ძლიერი ორგანიზაციული და ფინანსური სტრუქტურის ჩამოყალიბების პროცესშია. ქვემოთ მოცემული რეკომენდაციები

აქცენტს აკეთებს დეცენტრალიზაციის პროცესის გაუმჯობესებაზე სკოლის ავტონომიისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესის შემდგომი გაძლიერების მიზნით.

1. **პოლიტიკის დონის გადაწყვეტილება: იმის მკაფიოდ განსაზღვრა, თუ რომელი გადაწყვეტილებები სისტემის რა დონეზე უნდა იქნას მიღებული.** არ არსებობს საგანმანათლებლო ხელისუფლების დეცენტრალიზაციის ერთი გზა (McGinn and Welsh 1999). ქვეყნები მთელს მსოფლიოში განსხვავდებიან გადაწყვეტილების მიღების უფლებამოსილებების განაწილებაში. მაგალითად, ზიმბაბვეში საგანმანათლებლო გადაწყვეტილებების 81 პროცენტი მიიღება ეროვნულ დონეზე, ხოლო 16 პროცენტი ადგილობრივ დონეზე. ამის საპირისპიროდ, შეერთებულ შტატებში საგანმანათლებლო გადაწყვეტილებების მხოლოდ ექვსი პროცენტი მიიღება ეროვნულ დონეზე, ხოლო 36 პროცენტი მიიღება რეგიონულ დონეზე (შტატებში); 33 პროცენტი მიიღება ოლქებში, ხოლო 24 პროცენტი - ადგილობრივად სკოლაში. OECD-ის ქვეყნები გადაწყვეტილების მიღებას შემდეგნაირად ანაწილებენ;

ცხრილი V.2. გადაწყვეტილების მიღების პროცესის დეცენტრალიზაცია OECD-ის 14 ქვეყანაში (პროცენტულად)¹⁰

გადაწყვეტილების კატეგორია	ცენტრალური	რეგიონალური	საოლქო/უფრო დაბალი დონის	სკოლის
სწავლების ორგანიზება	28	2	5	65
დაგეგმარება და სტრუქტურები	23	27	22	28
პერსონალის მართვა	15	20	29	36
რესურსების განაწილება	5	10	38	47

საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ უნდა იმუშაოს სამინისტროს ტექნიკურ სსიპ-ებთან, რესურსცენტრებთან და სკოლებთან, რათა დაადგინოს რომელი გადაწყვეტილებები რა დონეზე უნდა იქნას მიღებული და მკაფიოდ ჩამოაყალიბოს პოლიტიკის დოკუმენტი, რომელიც განსაზღვრავს ამ პასუხისმგებლობებს. ფუნქციები დეცენტრალიზებულ სისტემაში უნდა იყოს დეტალური, განსხვავებული, მკაფიოდ განსაზღვრული და ერთი პირისთვის მინიჭებული (Healey and Crouch, 2012). მნიშვნელოვანია, რომ პროცესი იყოს თანამშრომლობითი და ითვალისწინებდეს განათლების სისტემის კონტექსტს, მიზნებსა და შესაძლებლობებს. უფლებამოსილების დეცენტრალიზაცია საუკეთესოდ გამოიყენება, მაშინ როდესაც სამინისტროს სურს, შეამციროს სკოლებს შორის ხარისხისა და თანასწორობის

¹⁰ McGinn, N. and T. Welsh. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how? Fundamentals of Educational Planning, V64 Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7 place de Fontenoy, F 75352 Paris 07 SPISBN 92-803-1183-X© UNESCO 1999. <http://www.unesco.org/iiep>

კუთხით არსებული განსხვავებები და მაქსიმალურად გაზარდოს სკოლის ეფექტურობა (McGinn and Welsh 1999). ტექსტში ციტირებული რესურსები (Healey and Crouch 2012; McGinn and Welsh 1999) გვთავაზობენ დეტალურ ნაბიჯებს სამინისტროს მხრიდან დეცენტრალიზაციის პროცესის წარმართვისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ლიტერატურა შედარებით ძველია, მათი რელევანტურობა წლების განმავლობაში არ შემცირებულა.

2. **პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: პოლიტიკის დონის გადაწყვეტილება: სამეურვეო საბჭოსთვის (BoT) უღებამოსილებების დელეგირება, იმისთვის, რომ მათ თავიანთი სკოლისთვის განსაზღვრონ განვითარების მიმართულებები.** სამეურვეო საბჭოსთვის უღებამოსილებების მინიჭება ქმნის ჰორიზონტალურ ანგარიშვალდებულებას სისტემის შიგნით და ამასთან უზრუნველყოფს სკოლების მმართველობისა და მენეჯმენტი ეფექტურ გამიჯვნას (Healey and Crouch 2012).

3. **I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: სკოლის გაუმჯობესების გეგმა (SIPs).** I2Q ქვეკომპონენტების 2.1 და 2.2 ნაწილად, განხორციელების პარტნიორობმა უნდა შეიმუშაოს ტრეინინგების და ვორკშოპები, რომლებიც ასწავლის სკოლის დირექტორებს და სამეურვეო საბჭოს წევრებს როგორ უნდა შეიმუშავონ, განხორციელონ და შეაფასონ სკოლის გაუმჯობესების გეგმები (SIPs). სკოლის განვითარების გეგმებმა¹¹ უნდა განსაზღვროს სკოლის აკადემიური პრიორიტეტები და შექმნას მკაფიო სტრატეგია დასახული მიზნების მისაღწევად. SIP უნდა მოიცავდეს ბიუჯეტს, რომელიც შემუშავებულია საბჭოსთან ერთად და გეგმა უნდა გადაიხედოს ყოველწლიურად.

4. **I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: რესურსცენტრების პერსონალის მომზადება სკოლის შეფასების ანგარიშების გამოყენების საკითხებში.** განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ უნდა იმუშაოს NAEC-თან და რესურსცენტრებთან ერთად, რათა შეიმუშაოს სკოლების შეფასების ანგარიშები, რომლებიც დაუკავშირდება სკოლის განვითარების გეგმებს. შეფასების ანგარიში წარმოადგენს სკოლის მენეჯმენტის საკვანძო ელემენტს და ეხმარება სკოლებს განმავითარებელი უკუკავშირის მიწოდებით. რესურსცენტრებს შეუძლიათ გამოიყენონ მოხსენებითი ბარათები სკოლების შემოწმებისას. სკოლის მოხსენებითი ბარათები დაკავშირებული უნდა იყოს სკოლის ავტორიზაციის და ანგარიშვალდებულების მიმდინარე პროცესებთან.

2. მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა ეფექტურობის გაზრდა

განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ მნიშვნელოვან პროგრესს მიაღწია მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა კვალიფიკაციის გაზრდის მკაფიო სტრატეგიებისა და მექანიზმების შექმნის თვალსაზრისით. ეს სტრატეგიები და მექანიზმები მოიცავს 2006 წელს შემოღებულ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ჩარჩოს, მასწავლებლის

¹¹ Development of SIPs should be part of the principal training that we suggest in teacher and principal effectiveness.

სტანდარტებს, მასწავლებელთა დასაქმების პოლიტიკას, ეროვნულ სასერტიფიკატო გამოცდებს და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემას. შემდეგი რეკომენდაციები დაეხმარება განათლების და მეცნიერების სამინისტროს და TPDC-ს, გააგრძელონ სისტემის განვითარება მათ მიერ უკვე შექმნილ საფუძველზე დაყრდნობით.

მასწავლებელთა მოძიება და შერჩევა

1. პოლიტიკის დონის and I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: მასწავლებლის პროფესიაში ახალი პირების შესვლის კონტროლი და ამავდროულად ძლიერი კანდიდატების მოზიდვა პროფესიაში.

საგანმანათლებლო სისტემები, რომლებმაც გააუმჯობესეს ახალი მასწავლებლების კვალიფიკაცია, იყენებენ შერჩევის მკაცრ პროცედურებს რაც შეიძლება ადრეულ სტადიაზე, რაც გულისხმობს მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებზე შესარჩევი პროცედურების გამკაცრებას (Barber and Mourshed 2007). ამ მიდგომამ აჩვენა, რომ იგი გავლენას ახდენს იმ ადამიანების კვალიფიკაციაზე, რომლებიც მასწავლებლები ხდებიან. TPDC-მ სამინისტროსთან და უნივერსიტეტებთან თანამშრომლობით უნდა შეიმუშაოს მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამებისთვის კანდიდატების შერჩევის მკაცრი კრიტერიუმები, რაც გაზრდის კონკურენციას და აამაღლებს სწავლების სტატუსს. საქართველოში არსებობს მასწავლებლების დანაკლისი ეთნიკური უმცირესობების დასახლებულ და სასოფლო დასახელებებში. I2Q პროექტების ფარგლებში, სამინისტრომ და განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა დატესტონ ისეთი პროგრამები, რომლებიც წაახალისებს ახალგაზრდა ადამიანებს ამ რეგიონებიდან / დასახელებებიდან აირჩიონ მასწავლებლის პროფესია სამუშაო ადგილის პოვნის გარანტიით იმ სკოლებში, სადაც არსებობს მასწავლებელთა დეფიციტი. მიზნობრივი რეკრუტირების სტრატეგიას შეუძლია შეამციროს სიმცირე, რადგან ის საშუალებას მისცემს მასწავლებლობის კანდიდატებს, რომ პროგრამების გავლის შემდეგ სახლში დაბრუნდნენ.

მასწავლებელთა შერჩევის მკაცრი პროცესის მაგალითები

მაღაიზიაში, სინგაპურსა და ჩინეთში მასწავლებლობის კანდიდატები ეროვნულ გამოცდას საშუალო სკოლის დამთავრების შემდეგ აბარებენ.

საფრანგეთში, ახალ ზელანდიასა და კანადაში მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამები ატარებენ შიდა გამოცდებს კანდიდატების შესარჩევად.

ევროპის ზოგიერთ ნაწილში შერჩევის კრიტერიუმები მოიცავს საშუალო სკოლის ნიშნების განხილვას და პასაჟირებას ჩამოცობიდან ერთად.

2. Policy-level Recommendation: მასწავლებლის პროფესიის მიმზიდველობისთვის კიდევ უფრო გაზრდა კონკურენტული ანაზღაურების პაკეტებით და კარიერული კიბეებით.

მასწავლებლის პროფესიის პრესტიჟის გაზრდა კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი მასწავლებლის პროფესიაში კვალიფიციური კანდიდატების მოზიდვისთვის. OECD-ის ყველაზე წარმატებულ ქვეყნებში (როგორიცაა კორეა და სინგაპური) მასწავლებლები თავს დაფასებულად გრძნობენ. მასწავლებლის უფრო მაღალი სტატუსი კი თავის მხრივ დაკავშირებულია მოსწავლეთა უკეთეს აკადემიურ შედეგებთან (Beteille, T & Evans, D 2019). მასწავლებელთა ანაზღაურების პოლიტიკა, რომელიც ზრდის მასწავლებელთა შემოსავალს

კონკურენტული საბაზისო ხელფასების, შეღავათებისა და პრემიების მეშვეობით, პროფესიაში მოიზიდავს ყველაზე მაღალკვალიფიციურ კურსდამთავრებულებს. საქართველოს მთავრობამ გაზარდა მასწავლებლების ხელფასები, რაც კარგი დასაწყისია. I2Q-ის ფარგლებში, სამინისტრომ და მასთან ასოცირებულმა უწყებებმა და განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა გაგრძელონ სქემის გაძლიერება დაწინაურებისთვის კრიტერიუმების მკაფიოდ განსაზღვრის გზით, დაწინაურების პარალელურად შეღავათებისა და პრემიების მინიჭებით და მასწავლებლებისთვის სკოლის დირექტორის პოზიციაზე წინსვლის შესაძლებლობის შექმნით. ეს მექანიზმები ხელს შეუწყობს მასწავლებლის პროფესიის პრესტიჟულობის ზრდას.

- 3. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: მასწავლებლის, როგორც დაბალი სტატუსის პროფესიის აღქმის შეცვლა და მაღალპროფესიონალურ და მაღალანაზღაურებად პროფესიად ჩამოყალიბება.**
- I2Q-ის პროექტების განმახორციელებელმა პარტნიორებმა, აქტივობების მიმართულებისგან დამოუკიდებლად, საკუთარ საქმიანობაში უნდა მოახდინონ მედია კამპანიის ინტეგრირება, რომელიც მასწავლებლის პროფესიის შესახებ დამოკიდებულებების ცვლილებას დაისახავს მიზნად. მათ ასევე უნდა გამოიყენონ სოციალური მედია მასწავლებლის პროფესიის პოპულარიზაციისთვის და მასწავლებელთა მაღალი ხელფასების შესახებ ცნობიერების გასაზრდელად. ეს აქტივობები გაზრდის მასწავლებლობის სტატუსს და ხელს შეუწყობს პროფესიაში საუკეთესო კანდიდატების მოზიდვას. ეს სტრატეგია ეფექტურად იქნა გამოყენებული ინგლისში, ინდოეთში და სხვა ქვეყნებში.

ფინეთში ყოველი 12 აპლიკანტიდან მხოლოდ 1 ხვდება მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამებზე, რადგან შესარჩევი კონკურსი მოიცავს წერით გამოცდას, საკლასო ოთახში დაკვირვებასა და გასაუბრებას.

ფინეთში, კორეასა და შანხაიში დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებლების მომზადების პროგრამების უმეტესობა მოიცავს 6 თვიან სასკოლო პრაქტიკას.

მასწავლებელთა მომზადება

მასწავლებლების მომზადების პროგრამებს, რომელთა წარმატებაც დასტურდება კურსდამთავრებული მასწავლებლების სწავლების კარგი შედეგებით, 3 საერთო მახასიათებელი აქვს (Beteille & Evans 2019): (1) პროგრამებს აქვთ შერჩევის მკაცრი პროცედურები და შესარჩევი ეტაპები; (2) სასწავლო პროგრამა მოიცავს პრაქტიკულ კომპონენტს, რომელიც დაკავშირებულია სასკოლო ცხოვრებასთან და მიმდინარე რეფორმებთან (World Bank 2019); და (3) პროგრამები დაკავშირებულია უნივერსიტეტებთან.

- 1. პოლიტიკის დონის და I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებზე შერჩევის მკაცრი კრიტერიუმების დაწესება.**
- მასწავლებლობის კანდიდატის შერჩევის ამჟამინდელი პროცესი ორიენტირებულია ჩარიცხულ მოსწავლეთა რაოდენობაზე, რადგან უნივერსიტეტები იღებენ ვაუჩერებს სტუდენტების რაოდენობის მიხედვით. ჩარიცხვის ნაცვლად აქცენტი უნდა გაკეთდეს

ხარისხზე, კანდიდატების შესაფასებლად მრავალი მექანიზმის გამოყენებით, მათ შორის წერიითი გამოცდები, დაკვირვებები და გასაუბრება.

2. პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების შეფასება.

საჭიროა მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების მონიტორინგი და შეფასება. შეფასებები უნდა შეესაბამებოდეს სწავლების ეროვნულ სტანდარტებს. ამავდროულად, გათვალისწინებული უნდა იყოს კონტექსტისთვის სპეციფიური ფაქტორები და მათი გათვალისწინებით სასწავლო პროგრამისა და სწავლები პრაქტიკის შესაბამისობა. პროგრამების მუდმივი განვითარებისთვის, შეფასებების ფარგლებში უნდა შეგროვდეს პროგრამის სტუდენტების აღქმები და გამოცდილებები ისევე, როგორც იმ სკოლების უკუკავშირი სადაც კურსდამთავრებულები იწყებენ მუშაობას პროგრამის დასრულების შემდეგ (Muzzafar, I. et. Al 2011). ამ ეტაპზე აკრედიტაცია მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების ხარისხის კონტროლის ერთადერთი მექანიზმია. თუმცა, აკრედიტაციის ციკლებს შორის დიდი ინტერვალია (6 წელი). სამინისტრომ უნდა განიხილოს აკრედიტაციის ციკლის ხანგრძლივობის შემცირება მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამებისთვის ან შუალედური შეფასების მექანიზმის დანერგვა.

3. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების მჭიდროდ დაკავშირება სასკოლო ცხოვრებასთან და მიმდინარე რეფორმებთან საკლასო პრაქტიკების საშუალებით.

დაინტერესებულ მხარეებთან ინტერვიუებმა და დოკუმენტების მიმოხილვამ აჩვენა, რომ მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების ბევრი კურსი თეორიულია და სასწავლო პრაქტიკა არაეფექტურია, რადგან ძნელია მომავალი მასწავლებლებისთვის ძლიერი მენტორების და სასკოლო პრაქტიკის შესაძლებლობების მოძიება. მასწავლებლების მოსამზადებელი ძლიერი პროგრამების მქონე ქვეყნები მასწავლებლის კანდიდატებს სთხოვენ, რომ გაიარონ 6 თვიდან ერთ წლამდე ხანგრძლივობის სასკოლო პრაქტიკა. სასკოლო პრაქტიკის ფარგლებში ისინი საკლასო ოთახში შედიან გამოცდილ მასწავლებლებთან ერთად და შეუძლიათ, ასწავლონ მასწავლებლებისა და უნივერსიტეტის ლექტორის მეთვალყურეობის ქვეშ. ეს პროცესი ხელს უწყობს საუნივერსიტეტო პროგრამის დაკავშირებას სასკოლო გარემოში ბავშვებთან მუშაობის რეალობასთან. საქართველოს სჭირდება უფრო ძლიერი სასკოლო პრაქტიკის კომპონენტი მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებში, რომელიც ხელს შეუწყობს მომავალი მასწავლებლების დაკავშირებას მაღალკვალიფიციურ გამოცდილ მასწავლებლებთან. I2Q-ის 2.2 და 2.4 ქვეკომპონენტების ნაწილად, განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა გამოიყენონ მთლიანი სკოლის გაუმჯობესების მიდგომების გაფართოება და შესაძლებლობების გაძლიერების აქტივობები, რომლებიც მიეხმარება მასწავლებლობის კანდიდატებს და მასწავლებლებს სასწავლო გეგმასა და სწავლების პრაქტიკებს შორის მკაფიო კავშირების დანახვაში. ეს ნიშნავს, რომ ტრენინგის ვორკშოპებმა უნდა უზრუნველყოს მასწავლებლებისათვის მაგალითები საკლასო გამოყენებისათვის, მოდულები სასწავლო გეგმის გამოყენებისა და გაზარდოს სტუდენტი-მასწავლებლების შესაძლებლობები. განმახორციელებელმა პარტნიორებმა და სამინისტრომ უნდა გაითვალისწინოს ის ღვაწლმოსილი მასწავლებლები, ვინც პენსიაზე გადის, და დაავალოს მათ მენტორობა ახალგაზრდა მასწავლებლებისათვის საკლასო ოთახში მუშაობის პროცესში.

მასწავლებლების გადამზადება და სკოლაზე დაფუძნებული მასწავლებლების პროფესიული განვითარება

პროფესიული განვითარება, რომელიც ორიენტირებულია მოსწავლის სწავლის შედეგების გაუმჯობესებაზე: 1. აქცენტს აკეთებს სწავლების კონკრეტულ კონტენტზე; 2. მოიცავს აქტიური სწავლების მიდგომებს 3. მხარს უჭერს თანამშრომლობას და კოლეგების შორის ერთმანეთის სწავლების პრაქტიკებს; 4. იყენებს მონაწილე მასწავლებლების გამოცდილებას და ექსპერტიზას; 5. მოიცავს ტრენინგის შემდგომ შემდგომ დახმარებას ქოუჩინგის საშუალებით; და 6. დროში განგრძობითია. ამ კომპონენტების ერთობლიობა ხელს უწყობს მასწავლებლების ეფექტურობის გაზრდას და მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებას (Darling-Hammond 2017; Allier-Gagneur et al. 2020). მასწავლებელთან პროფესიული განვითარების ამჟამინდელი სისტემა არ აკმაყოფილებს ამ მოთხოვნებს, განსაკუთრებით მასწავლებელთა საჭიროებების გათვალისწინების და ქოუჩინგის მხარდაჭერის თვალსაზრისით.

1. პოლიტიკის დონის და I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემური მიდგომების დანერგვა მოითხოვს მიმდინარე თანამშრომლობას საკონსულტაციო საბჭოებთან, ტექნიკურ ჯგუფებთან, და საინფორმაციო მეხვედრების ორგანიზებას, სადაც განმანათლებლები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ყველა ასპექტების კოორდინირებას მოახდენენ. I2Q საკუთარი საქმიანობის ნაწილად უნდა გახადოს ყოველთვიური მეხვედრების სესიების ორგანიზება, რომელიც ყველა ინტერესის და განმახორციელებელი მხარის მობილიზებას შეძლებს პროგრესის გაზიარებისა და გამოწვევების განხილვისათვის. სამინისტრო უნდა უძღვებოდეს ამგვარ მეხვედრებს, რაც მათ დაგეგმვასაც გულისხმობს I2Q-ის მიმდინარეობის მთელ პერიოდში.

2. პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: პროფესიული განვითარების პროგრამების ეფექტურობის შეფასება. მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებთან დაკავშირებული რეკომენდაციის მსგავსად, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ და TPDC-მ უნდა შექმნან მკაფიო ინდიკატორები, რათა შეაფასონ მასწავლებელთა გადამზადების და სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარების პროგრამების ეფექტურობა. 2Q-ს ფარგლებში, პროგრამის მენეჯმენტის ჯგუფმა (PMU) და სამოინისტრომ უნდა შეძლონ გარე, დამოუკიდებელი შემფასებლის დაქირავება, რომელიც შეაფასებს მსოფლიო ბანკისა და სამინისტროს ინვესტიციებისგან მიღებულ გავლენას და პერფორმანსს I2Q-თვის..

3. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: არსებული მასალებზე დაფუძნებით, I2Q -ს ქვეკომპონენტის 2.3 ფარგლებში პროფესიული განვითარების პროგრამის შემუშავება.

ათასწლეულის განვითარების კორპორაციამ შეიმუშავა მასწავლებლის სატრენინგო სახელმძღვანელოები, რომლებიც ხელს უწყობს პროფესიული განვითარებისა. შემუშავებული მოდელები, არსებულ სახელმძღვანელოებთან ერთად, მოიცავს განმავითარებელი შეფასების საკითხებსაც, რომელიც I2Q პროგრამის საკვანძო ამოცანაა. განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა გადაამზადონ ფასილიტატორები ამ მოდელების გამოყენებით და მოგვიანებით კი, გამოიყენონ ისინი ტრენერთა ტრენინგის მოდელისათვის საკუთარ სკოლებში. არსებული მასალების გამოყენება შეამცირება იმ ხარჯებს, რომლებიც შინაარსის შემუშავებასთან არის ასოცირებული (განმახორციელებელმა უნდა მოარგონ არსებული

მოდულები საჭიროებებს), ხოლო ტრენერთა ტრენინგის მოდული კი, შეამცირებს მთელი საქართველოს მასშტაბით პროფესიული განვითარების პროგრამების განხორციელების დროს.

4. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია : პროფესიული განვითარების პროგრამებში აქამდე განხორციელებული ეფექტური პროგრამების პრაქტიკების გათვალისწინება. საქართველოს აქვს დონორთა საზოგადოების მიერ განხორციელებული ეფექტური პროგრამების შესანიშნავი მაგალითები. G-PriEd-ის ფარგლებში განხორციელებული ტრენინგები მოიცავდა ნაყოფიერი ტრენინგის მრავალ მახასიათებელს, რაც გამოყენებული უნდა იყოს, როგორც მოდული მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შემდგომი პროგრამების დაგეგმვისას. ახალი სკოლის ფარგლებში დანერგილი სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარების პრაქტიკები ასევე იმედისმომცემია, რადგან ის მოიცავს წარმატებული პროფესიული განვითარების მრავალ პრინციპს, როგორიცაა კოლეგებისგან სწავლა და თანამშრომლობა და ქოუჩების გამოყენება მასწავლებლებისთვის ტრენინგების შემდგომი მხარდაჭერის გასაწევად მათ დასაინარებლად სწავლებისა და შეფასების ახალი მეთოდების დანერგვაში.

5. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: მეტი რესურსისა და ტრენინგის შეთავაზება ამ მასწავლებელთა განვითარების პროგრამების ინსტიტუციონალიზაციის ხელშეწყობისთვის. მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები, მათ შორის ფინეთი, შვედეთი, იაპონია, სამხრეთი კორეა, სინგაპური, გაერთიანებული სამეფო და ავსტრალია, მასწავლებლების სამუშაო საათებში გამოყოფენ დროს პროფესიული სწავლისა და კოლაბორაციისათვის (Wei, RC, Andree, A., & Darling-Hammond, L. 2009).). იმდენად, რამდენადაც I2Q -ის განმახორციელებელი პარტნიორები ითვალისწინებენ საუკეთესო პრაქტიკებს მთლიანი სკოლის გაუმჯობესების მიდგომების გასაუმჯობესებლად და გასაფართოებლად, მათ უნდა იმუშაონ სამინისტროსთან მჭიდროდ, რათა დაინახონ, როგორ შეიძლება ახალი სკოლის პოლიტიკის შემუშავება იმგვარად, რომ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების საათები ინტეგრირებული იყოს სამუშაო საათებში. ამ რეკომენდაციას უნდა მიუვდეთ სიფრთხილით, რათა სამუშაო საათების მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებისთვის გამოყოფამ არ იქონიოს უარყოფითი გავლენა მოსწავლეების სწავლებაზე გამოყოფილ საათებზე. ფრთხილი ანალიზია საჭირო იმისათვის, რომ დაბალანსდეს The caution with this recommendation is that using work hours for TPD may affect the number of hours students receive instruction. Careful analysis needs to be done to balance the trade-offs of institutionalizing in-service programs.

6. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია : მასწავლებლების საჭიროებებზე მორგებული ტრენინგ პროგრამების დამატება. ტრენერების ტრენინგები და ფართომასშტაბიანი ტრენინგები ხელს უწყობს მასწავლებლებს შორის უნარების განვითარებას. ამ ტიპის ტრენინგები განსაკუთრებით სასარგებლოა, როცა სამინისტროს სურს მასწავლებლების მიერ საკლასო ოთახში გამოყენებული სასწავლო გეგმის განახლება ან ზოგადი უნარების გაუმჯობესება მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მეთოდებში. გასათვალისწინებელია, რომ ამ ტიპის ფართომასშტაბიანი ტრენინგები არაა ეფექტური ადგილობრივი და სკოლისთვის ან რეგიონისთვის სპეციფიკური გამოწვევების საპასუხოდ. საჭიროებებზე დაფუძნებული ტრენინგი არის მიდგომა, რომლის ფარგლებშიც სპეციალური ტრენინგ პროგრამა დგება მასწავლებელთა მცირე ჯგუფისთვის და ფოკუსირდება ამ მასწავლებლების კონკრეტულ გამოწვევებზე სკოლაში. მაგალითისთვის, USAID-ის მიერ დაფინანსებულ პროგრამაში

„Education for a Knowledge Economy program“ (2004-2008) ჩატარდა მასწავლებლების საჭიროებების შეფასება. გამოვლენილ საჭიროებებზე დაყრდნობით, შემუშავდა ტრენინგ მოდულების სია, რომელიც გაეგზავნათ მასწავლებლებს. უფრო მცირე რეგიონული ტრენინგები და ვორქშოპები შესთავაზეს უფრო სპეციფიკური თემებით დაინტერესებულ მასწავლებლებს. ჩვენი რეკომენდაციაა, რომ სამინისტრომ და TPDC-იმ მსგავსი მიდგომა გამოიყენონ. მაგალითად, კოვიდ პანდემიამ, დიდი ალბათობით, კიდევ უფრო გაამძაფრა არსებული უთანასწორობა. სპეციფიკური განვითარების პროგრამა / ტრენინგი, რომელიც ფოკუსირებულია განმავითარებელი შეფასების ეფექტურ გამოყენებასა და რემიადიაციულ განათლებაზე (მთელი კლასიდან ცალკე დაგეგმილი გაკვეთილები (pullout lessons), მიზნობრივი სკოლისშემდეგომი სწავლება და ა.შ.) ხელს შეუწყობდა ნეგატიური გავლენების საგრძნობლად შემცირებას. იმ არსებული მასალების გამოყენება რომელიც G-PriED ან ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციის საგანმანათლებლო პროგრამაში შემუშავდა, I2Q განმახორციელებელ პარტნიორებს შეუძლიათ ონლაინ ან პირისპირი ვორკლოპების მეშვეობით მთელ ქვეყანაში უფრო მეტად მოთხოვნაზე დაფუძნებული პროცესის მეშვეობით.

7. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: I2Q-ს განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა გათვალონ რეიონული რესურს ცენტრების რეგიონულ სატრენინგო ცენტრებად ჩამოყალიბების გზები.

იმ ფონზე, როდესაც PTDC ამ ეტაპზე სთავაზობს სკოლებს ზოგიერთ მოთხოვნაზე დაფუძნებულ სატრენინგო პროგრამას, ამგვარი მიდგომა არ არის ყოველთვის სისტემატური. საგანმანათლებლო რესურს ცენტრი, რომელიც რეგიონებშია განთავსებული, იძლევა საჭიროების მიხედვით ადაპტირების შესაძლებლობას, რომ მოერგოს კონკრეტულ საჭიროებებზე მორგებული ტრენინგისათვის და ამასთან უფრო ხარჯ-ეფექტიანი აღმოჩნდეს. რესურს-ცენტრების ამგვარი დამატებითი პასუხისმგებლობა მოითხოვს პოლიტიკურ თუ რეგულაციური ცვლილებების განხორციელებას. შესაბამისად, განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა შეისწავლონ ეს შესაძლებლობა და მჭიდროდ ითანამშრომლონ TPDC-თან და განათლების სამინისტროსთან რათა შეძლონ რესურსცენტრების მანდატის განსაზღვრა და შესაბამისი ანგარიშვალდებულებების დამატება.

8. I2Q განხორციელების რეკომენდაცია : ქოუჩებისთვის უკეთესი სასწავლო პროგრამის შემუშავება.

წინარე, ტრენინგისა და მომზადების რეკომენდაციებთან ერთად, რომელიც I2Q - თვის იყო განკუთვნილი, განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა შეიმუშაონ პროგრამა (ან მოახდინონ არსებული სატრენინგო პროგრამების ადაპტირება), რომელიც მთლიანი სკოლის გაუმჯობესების მიდგომების ფარგლებში ქოუჩების შესაძლებლობების ზრდაზე იქნება ორიენტირებული ქვეკომპონენტოს 2.2. ფარგლებში. . სკოლაზე დაფუძნებული წარმატებული პროფესიული განვითარება, რომელიც მოიცავს ქოუჩინგს, მოითხოვს, რომ თავად ქოუჩებს ჰქონდეთ დრო საგნობრივი და პროფესიული ცოდნა. მნიშვნელოვანია, ქოუჩებს შეეძლოთ მასწავლებლების ნდობის მოპოვება და ესმოდეთ ქოუჩინგის სპეციფიკა. ასევე, მნიშვნელოვანია სკოლის ხელმძღვანელებმა მასწავლებლებისთვის გამოყონ დრო ქოუჩინგისთვის და ყველა მასწავლებელი წახალისონ მონაწილეობა მიიღონ კოლეგების სწავლებასა და ურთიერთდახმარებაში. ქოუჩებისათვის შემუშავებული / ადაპტირებული სატრენინგო მასალები ორიენტირებული უნდა იყოს საგნის შინაარსის სიღრმისეული ცოდნის შექმნაზე (საგნის სპეციფიკური ტრენინგი) , ასევე ეფექტური ქოუჩინგის და ქოუჩინგის

პროგრამების მართვის უნარებზე.. ქოუჩებისა და მასწავლებლების ყველაზე ოპტიმალური თანაფარდობაა 1:10.

სკოლის დირექტორების მომზადება და მხარდაჭერა

სკოლის ხელმძღვანელებს უმნიშვნელოვანესი როლი უჭირავთ სკოლის განვითარებაში და მოსწავლეთა წარმატების მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენენ (Day & Sammons 2014; OECD 2013; Louis et al. 2010). სკოლის ხელმძღვანელობის პრაქტიკა, რომელიც ყველაზე მეტად უკავშირდება მოსწავლეთა გაუმჯობესებულ შედეგებს, მოიცავს სკოლის ხელმძღვანელებს, რომლებიც: 1) განსაზღვრავენ და პერსონალთან ერთად განიხილავენ მკაფიო სასწავლო მიზნებს; 2) მიმართავენ რესურსებს მიზნების მისაღწევად; 3) ინარჩუნებენ ფოკუსს სწავლებასა და სწავლაზე; 4) სწავლობენ მასწავლებლებთან ერთად სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად და 5) ინარჩუნებენ უსაფრთხო და მოწესრიგებულ სკოლას (Robinson, 2010). საქართველოში სკოლის დირექტორები უმეტეს დროს ხარჯავენ ადმინისტრაციულ საკითხებზე და არა სწავლებასა და სწავლაზე. Pont et al. (2008)¹² რეკომენდაციას უწევენ პოლიტიკის შემდეგ ბერკეტებს სკოლის ხელმძღვანელობის განვითარების გასაძლიერებლად: სკოლის ხელმძღვანელობაზე პასუხისმგებლობის აღქმის შეცვლა; სკოლის ხელმძღვანელობის გადანიჭილება პერსონალზე; სკოლის ხელმძღვანელის უნარების განვითარება; სკოლის ხელმძღვანელის პროფესიის მიმზიდველობის გაზრდა კარიერული ზრდის შესაძლებლობების და სხვა წამახალისებელი ინსტრუმენტების შეთავაზების გზით.

1. **პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: მასწავლებელთა სქემის გადახედვა იმისთვის, რომ მაღალი სტატუსის მასწავლებლებს შეეძლოთ, გახდნენ სკოლის დირექტორები (დამატებითი ტრენინგის საფუძველზე).** სკოლის დირექტორებმა და სხვა დაინტერესებულმა მხარეებმა რეკომენდაცია გაუწიეს მენტორი მასწავლებლებისთვის შესაძლებლობის მიცემას, რომ გახდნენ სკოლის ხელმძღვანელები. კარიერული წინსვლის ეს შესაძლებლობა წაახალისებს მასწავლებლებს, გააუმჯობესონ სწავლების პრაქტიკა და გახდნენ სკოლის ხელმძღვანელები. ეს შესაბამისობაშია არსებულ ლიტერატურასთან, რომელიც ამბობს, რომ ხელმძღვანელების განვითარება უნდა დაიწყოს მასწავლებლების გადამზადებით და გაგრძელდეს პერსპექტიული, დამწყები და დიდი ხნის სტაჟის მქონე დირექტორების ტრენინგებით.¹³ ამ რეკომენდაციის შესრულება მოითხოვს პოლიტიკისა და ინსტიტუციური დონის ცვლილებებს, რომელიც სამინისტროს და განმახორციელებელი პარტნიორებს შორის უნდა დაიგეგმოს I2Q-ს ფარგლებში. ეს ცვლილება შეიძლება გაერთიანებული იყოს შესაძლებლობების გაძლიერების აქტივობების ქვე-კომპონენტში 2.3.
2. **რეკომენდაცია განმახორციელებელი პარტნიორებისათვის: განათლების და მეცნიერების სამინისტროს, უნივერსიტეტის პერსონალის და დირექტორების თანამშრომლობით, მიმდინარე რეფორმებთან და ახალი სკოლის მოდელის**

¹² Pont, B., D. Nusche and H. Moorman: [Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice, OECD Publishing, Paris, 2008](#)

¹³ <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=45556&filter=all>

პრინციპებთან თანხვედრაში მყოფი დირექტორების მომზადების პროგრამის კონცეპტუალიზაცია და დაგეგმვა. The implementing partner selected to carry out Component 2 of I2Q should begin the design process by convening these stakeholders to understand the NSM program and how practicing principals can better align with current NSM reforms. დაინტერესებულ მხარეებთან ინტერვიუებმა აჩვენა, რომ დირექტორების მოსამზადებელი პროგრამების ხელმისაწვდომობა შეზღუდულია. საჯარო სკოლების დირექტორების ახალი სტანდარტები, რომელიც 2020 წელს დამტკიცდა, შეიძლება კურსის განვითარების საფუძველი გახდეს, რადგან ისინი მოიცავს ოთხ სფეროს - საგანმანათლებლო ხელმძღვანელობას, სასწავლო პროცესის ადმინისტრირებას და ანგარიშვალდებულებას, თვითგანვითარებას და პერსონალის პროფესიულ განვითარებას. მსგავსი პროგრამების მაგალითები გვხვდება შეერთებულ შტატებში, ფინეთში, ჩრდილოეთ ირლანდიასა და სლოვენიაში. ამ კურსის მოდელები შეიძლება შემუშავდეს როგორც დირექტორის რეკრუტირების და შესაძლებლობების ზრდის კომპონენტის ნაწილი, 2.2. ქვეკომპონენტის ფარგლებში.

3. **I2Q-ის განმახორციელებელ პარტნიორთა რეკომენდაციები: მუდმივი მხარდაჭერის უზრუნველყოფა მოქმედი სკოლის დირექტორებისთვის.** მასწავლებელთა ეფექტური პროფესიული განვითარების სისტემის პრინციპები ასევე რელევანტურია სკოლის დირექტორების პროფესიული განვითარების სისტემისთვის. ყველაზე მნიშვნელოვანი არის ის, რომ სკოლის დირექტორების მხარდაჭერა მორგებული იყოს დირექტორის კონტექსტს და სამუშაო გამოცდილებას, რაც გულისხმობს დიფერენცირებულ მიდგომებს სხვადასხვა კონტექსტში მომუშავე და სხვადასხვა ხანგრძლივობის სტაჟის მქონე დირექტორებისთვის. საჯარო სკოლების განვითარების გეგმის ფარგლებში, ავსტრალიის ვიქტორიას შტატის სამინისტრომ (2007)¹⁴ ჩამოაყალიბა დიფერენცირებული სტრატეგიები სკოლის ხელმძღვანელობის გასაუმჯობესებლად: სწავლების პროგრამა დამწყები დირექტორებისთვის და ქოუჩინგის მხარდაჭერის პროგრამა გამოცდილი დირექტორებისთვის; დაჩქარებული განვითარების პროგრამა პოტენციური ხელმძღვანელებისთვის; და განვითარების პროგრამა მაღალკვალიფიციური დირექტორებისთვის. გარდა ამისა, მათ, ვინც დირექტორებს მხარდაჭერას სთავაზობს, უნდა ჰქონდეთ შესაბამისი ცოდნა და ექსპერტიზა. ამ მიზნისთვის პრაქტიკოსი დირექტორების გამოცდილების გამოსაყენებლად, ფლამანდიის სკოლებმა დირექტორების მხარდაჭერისთვის შექმნეს სკოლების თემები და დირექტორების პროფესიული განვითარების გუნდები. ეს კოლაბორაციული პარტნიორობა ექვსიდან თორმეტამდე სკოლის დირექტორებს აძლევს შესაძლებლობას, ერთმანეთს გაუზიარონ რესურსები და გამოცდილება.

4. და ბოლოს, სკოლის დირექტორებმა, რომლებიც მონაწილეობდნენ MCC-ის სკოლის ლიდერობის აკადემიაში, დადებითად შეაფასეს პროგრამა და მისი შედეგები. ხელმძღვანელობის ტრენინგის ეს მოდელი მრავლისმომცველია და შეიძლება გადაიხედოს,

¹⁴School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia A case study report for the OECD activity Improving school leadership Improving School Leadership Activity Education and Training Policy Division <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

რათა მოიცავდეს ახალ სტანდარტებს და შეესაბამებოდეს მიმდინარე რეფორმებს/ახალი სკოლის მოდელს.

4. წარმატებული და კოლექტიური ანგარიშვალდებულების სისტემების ჩამოყალიბება

წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების მთავარი მახასიათებელია მოსწავლეთა წარმატებები და მოსწავლეთა შეფასების შედეგების გამოყენება სკოლის გაუმჯობესებისთვის (Ndarhatse et al. 2019). შეფასების მონაცემებზე დაყრდნობით შემდეგი ნაბიჯების დაგეგმვა სკოლებს ეხმარება სისუსტეების აღმოფხვრაში და პოლიტიკის შემქმნელებს კი ეხმარება იმის გაგებაში, თუ სად არის სისტემის სისუსტეები და რა კომპონენტები საჭიროებს დამატებით მხარდაჭერას. ეს რეკომენდაციები მიზნად ისახავს ზოგადი განათლების სისტემაში უკუკავშირის ორმხრივი მექანიზმების და საერთო ანგარიშვალდებულების გაძლიერებას.

ეროვნული და საკლასო შეფასებები

დიაგნოსტიკურ კვლევაზე დაფუძნებით, ჩვენი რეკომენდაციაა, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიმართოს უფრო მრავალფეროვან მიდგომებს უნივერსიტეტში მიღების მოთხოვნების ჩამოყალიბებისას, ნაცვლად მაღალი მნიშვნელობის მქონე, სტანდარტიზებული შეფასებისა. მრავალფეროვანი მიდგომები, რომლებიც აფასებს მოსწავლეს კლასების, კლასგარეშე აქტივობებისა და ლიდერობის უნარების მიხედვით მისაღებ გამოცდებთან ერთად. რაც უფრო მრავალფეროვანი იქნება მიდგომები, მით უფრო გაიზრდება მოსწავლეების მოტივაცია დაესწრონ საკლასო მუშაობას და შენარჩუნდნენ სკოლაში, და ამასთან შეამცირებს რეპეტიტორობის კულტურას, რომელიც მეტწილად მაღალი მნიშვნელობის მქონე ტესტებთან არის დაკავშირებული. ამ ტიპის მიდგომა ასევე წახალისებს უნივერსიტეტებს, „მთლიანი სტუდენტი“ დაინახონ და აღიარონ, რომ ყველა მოსწავლე ვერ ახერხებს სტანდარტიზებულ მაღალი მოსწრების ჩვენებს, რადგან მოსწავლეების სწავლისა და აზროვნების უნარები განსხვავდება ერთმანეთისაგან (მაგ. სწავლის ვიზუალური, აუდიალური და კინესტიკური სწავლის სტილის მიხედვით). ქვემოთ მოცემული რეკომენდაციები ფოკუსირებულია I2Q-ს ქვეკომპონენტ 2.4-ზე. ეროვნული შეფასების ჩარჩოს შემუშავება ხელს შეუწყობს მოტივაციის, სწავლისა და უნივერსიტეტში მსურველი აბიტურიენტების ხარისხის ზრდას.

1. **პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია : განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ უნდა დაგეგმოს რეგიონული კონფერენციების სერია მასწავლებლების, მშობლების და განათლების სფეროს სხვა წარმომადგენლების მონაწილეობით, რათა შეიმუშაოს შეფასების და ანგარიშვალდებულების ჩარჩო, რომელიც დააკმაყოფილებს განათლების სისტემის საჭიროებას, ჰქონდეს განვითარების ხელშეწყობი ტესტირების პროგრამა.** საქართველოს სჭირდება ტესტირების სქემა, რომელიც იქნება ყოვლისმომცველი, განხორციელდება სისტემატურად, ექნება დაინტერესებული მხარეების სრული მხარდაჭერა და მისი შედეგები გამოყენებული იქნება მოსწავლის, კლასის, სკოლის და სისტემის დონეზე. ამ ტიპის შეხვედრები ხელს შეუწყობს მხარდაჭერის და თანამშრომლობის გაზრდას მონაცემების შეგროვების და გამოყენების პროცესებში.

2. **პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: მონაწილეობის გაგრძელება საერთაშორისო შეფასებებში, როგორიცაა TIMSS და PIRLS, თუმცა ამავედროულად საკონსულტაციო ჯგუფების შექმნა შედეგების განსახილველად.** ამ ჯგუფებში უნდა შედიოდნენ მასწავლებლები, სკოლის დირექტორები და სამინისტროს ტექნიკური სსიპ-ების წევრები, რომლებსაც შეუძლიათ განიხილონ შედეგები, დაგეგმონ დამატებითი კონსულტაციები ან ინიციატივები შეფასებებში გამოკვეთილ მიგნებებზე დაყრდნობით.
3. **ახალ დიაგნოსტიკურ შეფასებაში საგნების სპექტრის გაზრდა და საყოველთაო შეფასების ნაცვლად შერჩევაზე დაფუძნებული შეფასების მოდელის გამოყენება.** NAEC ამაჟამად ქვეყნის მასშტაბით პილოტირებას უწევს საყოველთაო დიაგნოსტიკურ შეფასებას მე-4 და მე-6 კლასებისთვის ქართულ ენასა და მათემატიკაში. საყოველთაო შეფასება გულისხმობს მთელი ქვეყნის მასშტაბით ამ კლასების ყველა მოსწავლის შეფასებას. ეს იწვევს მოსწავლეების არასაჭირო სტრესს და აჩენს რისკს, რომ შედეგები გამოიყენება სკოლებისა და დირექტორების უსამართლოდ შესაფასებლად. შერჩევაზე დაფუძნებული შეფასების მიზანი იქნებოდა სისტემის და პროგრამების გაუმჯობესება და არა ანგარიშვალდებულების უზრუნველყოფა. შეფასებების ფარგლებში დაფარული საგნების გამრავალფეროვნება ასახავს განათლებისადმი იმ მიდგომას, რომ თითოეული საგანი მნიშვნელოვანია, რაც ხელს უწყობს მოსწავლეების კონცენტრირებას უფრო ჰოლისტიკურ სწავლაზე. შერჩევაზე დაფუძნებული შეფასება მე-11 და მე-12 კლასებში უზრუნველყოფს დიაგნოსტიკური ინფორმაციის შეგროვებას ზედმეტი დანახარჯებისა და მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისთვის სტრესული გარემოს შექმნის გარეშე. ამ მიზნისთვის ჩვენ რეკომენდაციას ვუწევთ საკონსულტაციო ჯგუფის შემქნას, რომელიც შედეგადად მონაწილე სკოლებისგან, შეფასებული საგნების ექსპერტებისგან, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაბამისი სპეციალისტებისგან და რეგიონული რესურსცენტრებისგან. NAEC უხელმძღვანელებს ყველა საკონსულტაციო ჯგუფის საქმიანობას შეფასების საკითხებში.
4. **პოლიტიკის დონის და I2Q განხორციელების რეკომენდაციები: საუნივერსიტეტო მისაღები პროცედურების მოთხოვნების დივერსიფიკაცია და გაფართოება.** ერთიანი ეროვნული გამოცდები საშუალებას აძლევს უნივერსიტეტებს, უზრუნველყონ ობიექტურობა მისაღებ პროცესში და თავიდან აიცილონ სტუდენტების მიღებაზე მომუშავე პერსონალთან დაკავშირებული ხარჯები. თუმცა, მხოლოდ ტესტირებაზე დამოკიდებული ჩარიცხვის პროცესი ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლის პიროვნების, მიდრეკილებების, უნარებისა და მიღწევების ფართო სპექტრი იზომება მხოლოდ გამოცდით, რომელიც უადრესად სტრესულ ვითარებაში ტარდება. საქართველომ უნდა გააფართოვოს ერთიანი ეროვნული გამოცდები, შეფასებაში შეიტანოს სხვა საგნებიც (მათემატიკის, ქართული და უცხო ენების და ისტორიის გარდა) და გაზარდოს სასკოლო საგნების მთელი სპექტრის სწავლის მოტივაცია. ასევე, საჭიროა მიღების კრიტერიუმების გამრავალფეროვნება და საშუალო სკოლის ქულების გათვალისწინება მოსწავლეთა შეფასების კრიტერიუმის სახით. უნივერსიტეტში ჩაბარებისთვის მოსწავლეების შეფასების მრავალკრიტერიუმიანი შეფასება ასევე შესაძლოა გათვალისწინებული იყოს სახელმწიფო სტიპენდიების გაცემის შესახებ გადაწყვეტილების მიღებისას.

5. **I2Q განხორციელების რეკომენდაცია : კონკრეტული განმავითარებელი შეფასებების შეთავაზება ახალი სასწავლო გეგმის თითოეული ნაწილისთვის საკლასო შეფასებების პრაქტიკის გასაუმჯობესებლად.** კოვიდ პანდემიისგან მიღებული ერთერთი გამოცდილება ცხადყოფს, რომ ტრადიციული ტიპის შეფასება, რომელსაც ქართველი პედაგოგები მოსწავლეების მიმართ იყენებენ, ხშირად სტრესულია და მოსწავლეების სწავლისგან ჩამოშორებას იწვევს. თუ მოსწავლეებს ესმით, რომ განმავითარებელი შეფასება არ არის მაღალი მნიშვნელობისა და მას თან ახლავს მუდმივი უკუკავშირი, რომელსაც მასწავლებელი მათ დასახმარებლად იყენებს, მათი სტრესი მცირდება და მოსწავლეებს ცოდნის დემონსტრირების საშუალებას აძლევს. ახალი სასწავლო გეგმა სკოლებს აძლევს მნიშვნელოვან მოქნილობას შეფასების პროცესის შემუშავების კუთხით, მაგრამ მხოლოდ ყველა სკოლას და მასწავლებელს არ გააჩნია სათანადო უნარები და რესურსები იმისთვის, რომ განავითაროს სასკოლო შეფასების მიდგომები და ინსტრუმენტები. ერთ-ერთი გამოსავალია სასწავლო გეგმის თითოეული ნაწილისთვის ფიქსირებული შეფასებების შეთავაზება მასწავლებლებისთვის კომპლექსური დავალებების მდიდარ მაგალითებთან ერთად, რომელთა გამოყენება შესაძლებელია საკლასო ოთახში და ასევე იძლევა დისტანციური სწავლისათვის ადაპტირების საშუალებას.. მასწავლებელს შეუძლია, გამოიყენოს შეფასებები სასწავლო გეგმის კონკრეტულ ნაწილში, რაც ამცირებს განმავითარებელი შეფასებების შემუშავებაზე ფოკუსირებული ტრენინგების საჭიროებას და დახარჯულ რესურსებს. NAEC-ს ასევე შეუძლია მასწავლებლები ჩართოს განმავითარებელი შეფასებების ბანკის შექმნის პროცესში, იმისთვის, რომ მასწავლებლებს ჰქონდეთ შესაძლებლობა, მონაწილეობა მიიღონ შეფასებების შექმნაში და ისინი მაქსიმალურად იყოს დაკავშირებული საკლასო პრაქტიკასთან. მასწავლებლების მიერ შეფასებებზე მუშაობა ასევე ხელს შეუწყობს მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობას, რაც მთელი სისტემისთვის მნიშვნელოვანი საჭიროებაა. ყველასთვის ხელმისაწვდომი შეფასებების ბანკი მასწავლებლებს შესაძლებლობას მისცემს აირჩიონ შეფასებები, რომლებიც ყველაზე მეტად შეესაბამება მათი სკოლის კონტექსტსა და რეალობას.~
მოსწავლეთა შეფასება კომპლექსური პროცესია. გამოცდებისა და შეფასების სპეციფიკის კომპლექსურობის გაგება მნიშვნელოვანია იმისთვის, რომ ნებისმიერი ინიციატივა ამ ტექნიკური და პოლიტიკური კომპლექსურობის გათვალისწინებით დაიგეგმოს. შეფასების მთლიანი სისტემის საჭიროებებისა და რისკების გათვალისწინების გარეშე ინიციატივამ შესაძლოა გაზარდოს სისტემის რისკების და შექმნას უფრო მეტი ნეგატიური ეფექტები.
6. **პოლიტიკის დონის და I2Q განხორციელების რეკომენდაციები:** : ტექნოლოგიების მეტად დანერგვა სკოლებში უთანასწორობის შესამცირებლად. მასწავლებლებმა და დირექტორებმა გააუმჯობესეს მათი უნარები ტექნოლოგიების გამოყენების კუთხით. ასევე, სამინისტრომ მნიშვნელოვანი რესურსები ჩადო სკოლებში ტექნოლოგიების ხელმისაწვდომობის გასაზრდელად. სამინისტრომ უნდა გამოიყენოს პანდემიის პერიოდში დისტანციური სწავლების დროს შეძენილი გამოცდილება და ამ დიაგნოსტიკური კვლევის ფარგლებში წარმოდგენილი მიგნებები იმისთვის, რომ ხელი შეუწყოს ტექნოლოგიების უფრო აქტიურად გამოყენებას სწავლებაში და განსაკუთრებით მოწყვლად ჯგუფებში ტექნოლოგიებზე წვდომის გაზრდას.

იმ შემთხვევაში, თუ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო გადაწყვეტს სკოლის დამამთავრებელი გამოცდების დანერგვას, ჩვენი რეკომენდაცია I2Q განმახორციელებელ გუნდთან, რომ გაითვალისწინოს ქვემოთ მოცემული პროცესები შესაბამისი ქვეაქტივობის დაგეგმვისა და განხორციელებისათვის.

სკოლებმა უნდა გაწიონ სკოლის დამამთავრებელი გამოცდების ადმინისტრირება ყოველწლიურად მაღალ კლასებში იმ სტანდარტიზირებულ გამოცდებზე დაფუძნებით, რომლებსაც სამინისტრო უზრუნველყოფს ყოველწლიურად. სკოლის დამამთავრებელი გამოცდების მიზანია სკოლის დონის შეფასების უზრუნველყოფა ადგილობრივი პროგრამის ხარისხის შესაბამისად. სკოლების კოლექტივმა უნდა განახორციელონ სკოლის დამამთავრებელი შეფასების ადმინისტრირება მე-12 კლასში ყოველწლიურად იმისათვის, რომ მოხდეს მისი სტანდარტიზირება ყველა სკოლაში. ეს სკოლის ბაზაზე განხორციელებული და ადმინისტრირებული შეფასება უნდა განხორციელდეს ენისა და ლიტერატურის (Language art), მათემატიკის და მეცნიერების მიმართულებებით და სკოლების მიერ იქნეს გამოყენებული. სკოლებმა უნდა დაამატონ ამ საგნებს სხვა საგნებიც სასწავლო გეგმის ფარგლებში კრიტიუმაზე - დაფუძნებული (criterion-referenced) ტესტებით. შედეგებს სკოლა გამოიყენებს სასკოლო დაგეგმვისათვის, სკოლის დაგეგმვის საბჭოს, სამეურვეო საბჭოს ან სკოლის კოლექტივის შიდა განხილვების საშუალებით, სკოლის დირექტორის ხელმძღვანელობით. შედეგები და განხილვები შედეგების შესახებ წარმოადგენს სკოლის განვითარების გეგმის მნიშვნელოვან შენატანს (school improvement plan)(SIP)).

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ უნდა უზრუნველყოს სკოლის ეროვნული შეფასების განცალკევება სკოლის დამამთავრებელი გამოცდებისაგან და გამოიყენოს ეს მხოლოდ სისტემის პროგრესისა და პოლიტიკის დაგეგმვის მიზნებისათვის. შესაბამისად, ეროვნული შეფასებები შესაძლებელია ყოველწლიურად არ განხორციელდეს (მაგ. სამინისტრომ გადაწყვიტოს ეროვნული ტესტირების ყოველა სამ წელიწადში ადმინისტრირება). შეფასების რეგულარობა დამოკიდებული იქნება სისტემის შეფასებასა და პოლიტიკის კითხვებზე, თუმცა, ეს შეფასება მეთერთმეტე კლასის მოსწავლეებთან უნდა ჩატარდეს ენის, მათემატიკისა და მეცნიერების მიმართულებებით. ეს შეფასება შერჩევაზე დაფუძნებული სკოლის ტესტია, რომელიც გამოიყენება საშუალო საფეხურის სასკოლო განათლების მოსწავლეების შეფასებისათვის, და არა კონკრეტული მოსწავლის ან სკოლის შესახებ ინფორმაციის შეგროვებისათვის. ეროვნული შეფასება სისტემის ტესტირებას ახდენს, მის პროგრესს ამოწმებს და პოლიტიკის შეფასებას ემსახურება. სამინისტროს (NAEC) შეუძლია ასეთი შეფასების ადმინისტრირება ძალიან მცირე შერჩევაზე (დაახლოებით სკოლების 5%) დაგეგმოს. შერჩევა დაფუძნებული იქნება სისტემის ტიპზე და პოლიტიკის იმ კითხვებზე, რომლებიც შეფასების ინფორმაციისგან საჭიროებს პასუხებს.

I2Q განმახორციელებელმა პარტნიორებმა უნდა გაითვალისწინონ ქვემოთ მოცემული ნაბიჯები, იმისათვის, რომ შეიმუშავონ სკოლის დამამთავრებელი გამოცდები, როგორც 2.4 ქვეაქტივობის ნაწილი:

- a. სასკოლო გაუმჯობესების დაგეგმვის ჯგუფების და სამეურვეო საბჭოს გააქტიურება. თუ ასეთი ჯგუფები არ არსებობენ, მასწავლებელთა შიდა კომიტეტის ჩამოყალიბება..

- b. გამოცდების მიმართ მოლოდიების და შედეგების განსაზღვრა
 - c. განხილვების მოწყობა სკოლის მოსწრების (performance), სამომავლო საჭიროებებისა და გეგმების შესახებ
 - d. NAEC-მა უნდა შეიმუშავოს მოსწრების სტანდარტები და სასწავლო გეგმის ამოცანები და სტანდარტები ერთმანეთთან დააკავშიროს გაზომვის / შეფასების მკაფიო კრიტერიუმების ჩამოყალიბების საშუალებით
 - e. NAEC-მა უნდა შეიმუშავოს რუბრიკები, რომლებიც მკაფიოდ განსაზღვრავს სტანდარტს და კრიტერიუმებს.
 - f. NAEC-მა უნდა შექმნას კითხვების / საკითხების ბანკი, რომელსაც სკოლები გამოიყენებენ დამამთავრებელი გამოცდების ფარგლებში.
 - g. NAEC-მა უნდა გასწიოს ტესტების შეკითხვების / საკითხების ტესტირება და შეასწოროს შედეგების შესაბამისად.
 - h. NAEC-მა უნდა შექმნას გამოცდის მოდელი და გაუზიაროს სკოლებს ყოველწლიურად.
- ეროვნული შეფასებისათვის პროცესი და ნაბიჯები იგივეა, თუმცა არ არის აუცილებელი ყოველწლიური აღმინსირება, როგორც ეს უკვე ავღნიშნეთ.

ცვლილებებისთვის კოალიციების ეფექტურობის გაუმჯობესება

კოალიციები ცვლილებისთვის გულისხმობს ცენტრალური ორგანოს მიერ ყველა სტეიქჰოლდერის ექსპერტიზის და უნარების ეფექტურად გამოყენებას იმისთვის, რომ ხელი შეუწყოს სხვადასხვა დაინტერესებულ მხარეს შორის თანამშრომლობას და გაზარდოს ახალი ინიციატივების მხარდაჭერა სტეიქჰოლდერთა ჯგუფებში. კოალიციები ცვლილებისთვის არის „წებო“, რომელსაც შეუძლია დაეხმაროს სისტემას რეფორმების ინსტიტუციონალიზაციაში და მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომების დანერგვაში.

ტექნიკურ უწყებებსა და ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის სხვა სუბიექტებს შორის (მაგალითად რესურსცენტრები) კოორდინაციის გაუმჯობესება.

1. **პოლიტიკის დონის რეკომენდაციები: სპეციალისტების ჯგუფების ან ტექნიკური სამუშაო ჯგუფების შექმნა. კოლაბორაციის პლატფორმების და ტექნოლოგიის გამოყენება კომუნიკაციის ხელშესაწყობად.**

ტექნოლოგიები ხელს უწყობს ფიზიკური დისტანციის მიუხედავად მრავალ აქტორს შორის თანამშრომლობის დამყარებას. ისეთი პლატფორმები, როგორიცაა Mural, Jamboards, Google docs, Microsoft Teams და სხვები საშუალებას იძლევა მონაწილეებმა ერთობლივად შექმნან დოკუმენტები და გაცვალონ იდეები ერთ სივრცეში ყოფნის გარეშე. ამ პლატფორმების გამოყენება სპეციალისტების ჯგუფებს მისცემს საშუალებას, პროცესებში ჩართონ პირები მთელი ქვეყნიდან, ისევე როგორც მის ფარგლებს გარეთ.

2. **პოლიტიკის დონის და I2Q განხორციელების რეკომენდაციები: კოლაბორაციული პლატფორმების და ტექნოლოგიების გამოყენება კომუნიკაციების წახალისებისათვის.** თანამედროვე ტექნოლოგიები საშუალებას აძლევს ადამიანებს დროისა და სივრცის მიღმა

იტანამშრომლონ. პლატფორმები, როგორებიცაა Mural, jamboards, google documents, Microsoft teams, და სხვა საშუალებას იძლევა შემუშავდეს დოკუმენტები და მოაწყონ გონებრივი იერიშები სხვადასხვა სივრცეში ყოფნის დროს. ამ ტექნოლოგიების გამოყენება საშუალებას მისცემს ტექნიკური დავალების ჯგუფებს ადამიანები მთელი ქვეყნიდან, და თუ სურვილი იქნება, საერთაშორისო სივრცეიდანაც განათავსონ. ამ ტიპის კოლაბორაციული პლატფორმები შეიძლება შეიქმნას სკოლებს შორის თანამშრომლობის წახალისებისათვის. მაგალითად, სკოლების ხარისხის უზრუნველყოფის პროცესის დანერგვის შემდეგ, ძლიერი სკოლები, რომლებსაც მაღალკვალიფიციური მასწავლებლების გუნდი გააჩნიათ, ნაკლები მოსწრების მქონე სკოლებთან შეიძლება შეწყვილდნენ და სკოლების კოლექტივებმა ერთად იმუშაონ საერთო პლატფორმების მეშვეობით დახმარების საჭიროების მქონე მასწავლებლების მენტორობის გასაწევად. ამ რეკომენდაციის გატესტვა შესაძლებელია I2Q-ს STEM-ის ფარგლებში დაგეგნილი, მეორე კომპონენტის ფარგლებში.

მშობელთა ჩართულობა

- I2Q განხორციელების რეკომენდაცია: სამეურვეო საბჭოში მშობლების ჩართულობის გაზრდა მათთვის მკაფიო როლის მინიჭებით სკოლის გაუმჯობესების გეგმის განხორციელების ან მისი მონიტორინგის პროცესის ხელშეწყობაში.** ელ სალვადორში USAID-ის მიერ 2000-იან წლებში დაგეგმილი საგანმანათლებლო პროგრამები მიზნად ისახავდნენ სკოლების უნარების განვითარებას განვითარების გეგმების შედგენის მიმართულებით. ტრენინგების ფარგლებში სკოლების მართვის კომიტეტებს, რომლის წევრებიც იყვნენ მშობლებიც, გადაეცათ სკოლების შეფასების ანგარიშები. ტრენინგის მსვლელობისას ისინი სწავლობდნენ თუ როგორ უნდა ეთანამშრომლათ სკოლებთან განვითარების გეგმის განხორციელების მონიტორინგისთვის. ამ პროცესმა კომიტეტებს მისცა მკაფიო როლი და სკოლის ცხოვრებაში ჩართვის შესაძლებლობა, იმიტომ, რომ მათ ჰქონდათ კონკრეტული დავალება და მისი შესრულებისთვის განსაზღვრული ვადები. მსგავსი მექანიზმის გამოყენება შეიძლება იმისთვის რომ გაიზარდოს მშობლების ჩართულობა სამეურვეო საბჭოების საქმიანობაში და სკოლების მართვის პროცესში.
- სასკოლო დონის რეკომენდაცია: ოჯახური სადამოების ან სხვა სახალისო ღონისძიებების მოწყობა სკოლაში, იმისთვის, რომ მშობლებმა თავი უფრო კომფორტულად იგრძნონ სასკოლო გარემოში.** ლათინურ ამერიკაში და ამერიკის შეერთებულ შტატებში სკოლები ხშირად აწყობენ ღონისძიებებს, რომლებიც მშობლებს აძლევს მოტივაციას, მივიდნენ სკოლაში და კავშირები დაამყარონ მასწავლებლებთან, დირექტორებთან და ადმინისტრაციის თანამშრომლებთან. ღონისძიებებს სხვადასხვა მასშტაბი და ხასიათი აქვთ და მაგალითად მოიცავს „სკოლაში დაბრუნების სადამოებს“, რომელთა ფარგლებშიც მშობლები მიდიან სკოლაში, იმისთვის, რომ შეხვდნენ მათი შვილების მასწავლებლებს და განიხილონ სასწავლო კლის კურიკულუმი. ღონისძიებას ასევე შეიძლება ჰქონდეს კარნავალის ან საცეკვაო სადამოს ფორმა. ამ ტიპის ღონისძიება ხელს უწყობს მშობლებსა და სასკოლო პერსონალს შორის თანამშრომლობითი

ურთიერთობების ჩამოყალიბებას და არღვევს იმ დამკვიდრებულ აღქმას, რომ მშობლების სკოლაში მიდიან იმისთვის, რომ საყვდური მიიღონ.

3. **სასკოლო დონის რეკომენდაცია:: მოხალისეების ჩართულობისთვის შესაძლებლობების შექმნა.** მასწავლებლებს ყველა ქვეყანასა და სკოლაში ძალიან ბევრი საქმე აქვთ, ამიტომ, ბევრ ქვეყანაში მასწავლებლები მშობლებს რთავენ მოხალისეობრივ საქმიანობაში. ეს შეიძლება გულისხმობდეს მოსწავლეების ზედამხედველობას სკოლაში ან მოსწავლეების დახმარებას კონკრეტულ საგანში. მშობლებმა შესაძლოა ერთი ან ორი საათი გაატარონ სკოლაში და მასწავლებელს დაეხმარონ ისეთი ყოველდღიურ საქმიანობებში, როგორიცაა ბავშვების ნამუშევრების კედლებზე გამოფენა, კითხვის პრობლემების მქონე ბავშვებთან ერთად კითხვა, მოსწავლეებისთვის მათემატიკაში დახმარების გაწევა. მშობლები ასევე მოდიან სკოლაში იმისთვის რომ ბავშვებს გაუზიარონ ინფორმაცია მათი პროფესიის შესახებ და მათ დაეხმარონ დაფიქრდნენ საკუთარ მომავალ პროფესიებზე. ზოგ ქვეყნებში სკოლები კარიერის სადამოებლაც აწყობენ, სადაც კერძო სექტორის წარმომადგენლები მოსწავლეებს უზიარებენ ინფორმაციის კონკრეტული პროფესიების, კარიერული გზის და შესაბამისი მოთხოვნების შესახებ.

მიუხედავად იმისა, რომ ეს რეკომენდაციები განმარტავენ მშობლების ჩართულობის სხვადასხვა გზას, საქართველოს კონტექსტში ნათელია მშობლების სკოლების ცხოვრებაში ჩართულობის კულტურის ნაკლებობა. ამ კულტურის და დამკვიდრებული პრაქტიკების შეცვლას დრო დასჭირდება და რეფორმების წარმატება დამოკიდებული სკოლების უნარზე (და მშობლების სურვილზე) გადადგან შესაბამისი ნაბიჯები.

თანმიმდევრული და მდგრადი ხედვისა და ლიდერობის უზრუნველყოფა

1. **პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: ცვლილებების მენეჯმენტის პროცესის გამოყენებით სტეიქჰოლდერების მუდმივად ჩართვა ათწლიანი სტრატეგიის ხედვის განხორციელებაში.** ზემოთ განხილული რეკომენდაციების მსგავსად, ჩვენ სამინისტროს მოვუწოდებთ, შექმნას უწყებათაშორისი საბჭო, რომლის პასუხისმგებლობა იქნება სტრატეგიის განხორციელების ზედამხედველობა. საბჭო უნდა მოიცავდეს სამინისტროს და მის დაქვემდებარებაში მყოფი ინსტიტუტების ქვედა დონის პერსონალს (მათ შორის რესურსცენტრების წარმომადგენლებს), დონორებს და სხვა სტეიქჰოლდერებს. სამინისტრომ უნდა შექმნას ნათელი სამოქმედო გეგმა სტრატეგიის განხორციელებლად, რომელიც მოიცავს, მოკლევადიან და გრძელვადიან მიზნებს და ინდიკატორებს, რაც საბჭოს საშუალებას მისცემს მონიტორინგი გაუწიოს მის განხორციელებას.

პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: ცვლილებების მართვა. გამოცდებისა და

შეფასების სფეროში ცვლილებების მართვის რეკომენდაცია არის (1) დაგეგმილი ცვლილებების საფუძვლიანი შესწავლა, შემოწმება და გაგება, მათ შორის იმის გარკვევა, თუ რა არის მოსალოდნელი ცვლილებები, როგორ მიიღწევა ისინი და რატომაა მათი მიღწევა საჭირო; (2) საკონსულტაციო პროცესების მეშვეობით აქტორების მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად იმის განსაზღვრა, თუ ვინ უნდა იყოს ჩართული და რა შეიძლება გაკეთდეს მათი მხარდაჭერის გასაზრდელად; (3) გეგმის განხორციელება ისე, რომ ყველა ჩართულმა მხარემ იცოდეს, რას აკეთებს და იყოს შედეგზე ორიენტირებული, ასევე საჭირო მხარდაჭერის უზრუნველყოფა, რათა განხორციელდეს ისე, როგორც განზრახული იყო; (4) ცვლილების კომუნიკაცია ისე, რომ გაადვივოს ენთუზიაზმი და უზრუნველყოს მხარდაჭერა ცვლილებების განხორციელების მანძილზე. ამასთან, ყველას უნდა ესმოდეს, როგორ მიაღწიოს წარმატებას; და (5) ცვლილებების პროცესის მონიტორინგი და, როდესაც ეს შესაძლებელია, პოლიტიკისა და ქმედებების შეფასება და ადაპტირება წარმატების უზრუნველსაყოფად. ცვლილებების მართვა გულისხმობს მინისტრის მოადგილეებისა და მათი დეპარტამენტების ხელმძღვანელობას და კიდევ ერთხელ ხაზს უსვამს მათ მონაწილეობას და კონსულტაციებს მათთან, ვინც უნდა დაწეროს ცვლილებები და ვისზეც ეს ცვლილებები გავლენას იქონიებს. სკოლის მართვის ეს მიდგომა ასევე იწვევს უფრო სუპერვიზიის დივერსიფიცირებული სისტემის ჩამოყალიბებას, რომელიც სამინისტროდან ქვემოთ ჩამოდის რესურსცენტრების, და შემდეგ კი სკოლების დონეზე. სამინისტროს შესაძლოა ჭირდებოდეს როლებისა და პასუხისმგებლობების განმარტება თითოეული უწყობისათვის სუპერვიზიის ჯაჭვში, იმის განსაზღვრებისათვის, თუ ვინ/რა, როგორ არის თითოეული ორგანიზაცია ანგარიშვალდებული კონკრეტული საქმიანობის გასაკეთებლად. მტკიცებულებების გამოყენების გაუმჯობესება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში

1. პოლიტიკის დონის რეკომენდაცია: კვლევისა და პრაქტიკის შორის ბარიერების მოშლა.

მკვლევარებსა და პოლიტიკის შემქმნელებს შორის დიდი განსხვავებაა. მთელს მსოფლიოში სისტემებს ხშირად უჭირთ კვლევისა და მტკიცებულებების ისეთ პრაქტიკულ ქმედებად გადაქცევა, რაც დაეხმარება რეფორმების შემუშავებასა და განხორციელებას. ამ გამოწვევის დასაძლევად ორი გზა არსებობს. პირველ რიგში, ინვესტირება ტრენინგ-კორექშოებში, რაც დაეხმარება საგანმანათლებლო სექტორის სხვადასხვა დონის აქტორებს კვლევის შედეგების გამოყენებაში, იმისთვის, რომ შეძლონ კვლევებით გამოვლენილი პრობლემების მოგვარებაზე ორიენტირებული ეფექტური ინიციატივების განხორციელება. მეორე გზა გულისხმობს პოლიტიკის შემქმნელების მხარდაჭერას, რომ მათ ზუსტად იცოდნენ ვის მიმართონ ან როგორ მოიპოვონ წვდომა იმ მონაცემებზე, რომელიც რელევანტურის კონკრეტული რეფორმისა თუ ინიციატივისთვის.

2. **პოლიტიკის დონისა და I2Q განხორციელების რეკომენდაციები: სისტემაში საკვანძო ადამიანების იდენტიფიცირება, რომლებსაც ესმით მტკიცებულებებით ინფორმირებული გადაწყვეტილების მიღების პროცესი და მათი უფლებამოსილებებით აღჭურვა, რათა ხელი შეუწყონ კარგი კვლევისა და მონაცემების პოლიტიკის პროცესთან დაკავშირებას.**
3. **I2Q განხორციელების რეკომენდაციები: სკოლების დონეზე შეგროვებული მონაცემების და მტკიცებულებების გამოყენება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში.**
რესურსცენტრების პერსონალის, სამეურვეო საბჭოსა და სკოლების მომზადება, იმისთვის, რომ გამოიყენონ სკოლის შეფასების ანგარიშები სკოლების განვითარების გეგმების დახვეწისთვის. მათი ყოველწლიური მხარდაჭერა სტრატეგიების შემუშავებაში, რომელიც დაეხმარება მოსწავლეთა სწავლის შედეგების მუდმივ გაუმჯობესებას.
4. **I2Q განხორციელების რეკომენდაციები: პოლიტიკის მოკლე რეზიუმეებისა და ინფოგრაფიკის გამოყენება მონაცემების ადვილად წასაკითხ ფორმატებში გადმოსაცემად.** ამ სისტემურ დიაგნოსტიკაში წამოჭრილი ერთ-ერთი მთავარი გამოწვევა იყო ის, რომ მკვლევარები და ტექნიკური სსიპ-ების პერსონალი ქმნის ვრცელ ანგარიშებს, რომელიც ძალიან ბევრ ინფორმაციას მოიცავს და რომელიც წაუკითხავი რჩება გადაწყვეტილების მიმღებთა მიერ. პოლიტიკის ავტორებისთვის ან თუნდაც დირექტორებისთვის და მასწავლებლებისთვის ანგარიშების მიწოდებისას, სასურველია, თანმხლები რეზიუმეების ან თუნდაც ორგვერდიანი ინფოგრაფიკის შექმნა, რომელიც ძირითად ინფორმაციას სწრაფ და მარტივ ფორმატში გადმოსცემს და რომელიც ადამიანებს შეუძლიათ, სწრაფად აითვისონ.

რეკომენდაციები ახალი სკოლის მოდელის გასაუმჯობესებლად

ახალი სკოლის მიზანია ქართული სკოლების მიახლოება მთლიანი სკოლის განვითარების კონცეფციასთან. სწავლის ტრადიციული მეთოდებისგან განსხვავებით, მესამე ტალღის სასწავლო გეგმა ხაზს უსვამს აქტიურ სწავლებას და სწავლას, კრიტიკულ აზროვნებასა და ცოდნის ურთიერთდაკავშირებასა და ორგანიზებას.

საქართველომ პროგრესი განიცადა იმ ცვლილებების საჭიროებების პასუხად, რომლებიც მთლიანი სკოლის გაუმჯობესების მიდგომებისათვის იყო საჭირო. ეს კვლევა აჩვენებს, რომ ახალი სკოლის მოდელს გააჩნია პოტენციალი ზოგადი განათლების სისტემის გაუმჯობესებისათვის. თუმცა, სამი პირობის დაკმაყოფილება არის მნიშვნელოვანი I2Q-ის ფარგლებში ახალი სკოლის მოდელის პოტენციალის სრული რეალიზაციისათვის.

1. დეცენტრალიზაციასთან დაკავშირებული რეკომენდაციების განხორციელება და სკოლის, როგორც გადაწყვეტის მიმღები ორგანიზაციის ჩამოყალიბება, მასწავლებლების და დირექტორების შესაძლებლობების გაძლიერება სხვადასხვა ტიპის ზოგადი და საჭიროებაზე დაფუძნებული არჩევანის საშუალებით, რომელიც განხილულია ამ თავში. I2Q აქტივობები ხაზს უსვამს შეფასების ეფექტური სისტემების ჩამოყალიბებას, რომელიც კრიტიკულია ახალი სკოლის მოდელის გაუმჯობესებისა და გაფართოებისათვისაც.

2. სკოლების პროფილის კონცეპტუალიზაცია სკოლის ანგარიშის ბარათის საშუალებით, რომელიც ქვეკომპონენტის 2.2 ნაწილი შეიძლება გახდეს. სკოლების ამგვარი პროფილები და სუსტი მხარეების იდენტიფიცირების საშუალებას იძლევა და ეხმარება სამინისტროს და განმახორციელებელ პარტნიორებს თანდათან დახვეწონ საკუთარი ძალისხმევა დახმარებისა და სისუსტეების აღმოფხვრისათვის.

ახალი სკოლის მოდელის გაძლიერებისა და გაუმჯობესების დამატებითი გზები I2Q პროგრამის ფარგლებში მოიცავს:

დაინტერესებული მხარეების მეტად ჩართვა ახალი სკოლის მოდელის ხედვის, მიზნებისა და სარგებელანობის შესახებ (ცვლილებების მართვა) და კოორდინაციის გაძლიერება განათლების სფეროს სტეიქჰოლდერებსა და სკოლის პერსონალს შორის. ჩვენმა მონაცემებმა აჩვენა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ახალი სკოლის მოდელის მხარდაჭერა, არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავებები იმაში, თუ როგორ ესმით დაინტერესებულ მხარეებს მოდელის არსი. დაინტერესებულმა მხარეებმა განაცხადეს, რომ სამინისტროს და მისი სსიპ-ების აქტივობებს შორის სათანადო კოორდინაციის ნაკლებობამ სკოლის დონეზე გარკვეული დაბნეულობა გამოიწვია. ცვლილებების მართვის მოდელის გამოყენებით (როგორც ზემოთ აღინიშნა - თანმიმდევრული და მდგრადი ხედვა და ხელმძღვანელობა) საჭიროა, დაინტერესებული მხარეების ჩართვა ხშირი კონსულტაციების, უკუკავშირის სესიების, როლების განმარტებისა და ინფორმაციის გაზიარების გზით. დაბოლოს, სოციალური მედიის გამოყენებით, მასწავლებლების/მოსწავლეების/სკოლების მაგალითების ჩვენებამ და ახალი სკოლის მოდელის ელემენტების გასაჯაროებამ შესაძლოა ხელი შეუწყოს ახალი სკოლის მოდელის საერთო აღქმის ჩამოყალიბებას.

რესურსებისა და ტრენინგების მიწოდება ყველა დაინტერესებული მხარისთვის, რომლებიც პასუხისმგებელნი არიან ახალი სკოლის მოდელის დანერგვასა და შეფასებაზე. სასწავლო გეგმების ადაპტირება, კომპლექსური დავალებების განხორციელება და განმავითარებელი შეფასებები, მასწავლებლების ქოუჩინგი, საგანმანათლებლო ლიდერობა და ახალი სკოლის მოდელის დანერგვისა და შეფასების მართვა მოითხოვს მუდმივ რესურსებს, ტრენინგსა და მხარდაჭერას. რესურსები უნდა მოიცავდეს: დროს მასწავლებლებისა და სკოლის ხელმძღვანელების შეხვედრისთვის სასკოლო ჯგუფების ფარგლებში, მასწავლებლებსა და ქოუჩებს შორის შესაბამის თანაფარდობას, განახლებულ ტექნიკას სასწავლო პროცესის წარმართვისა და კომპლექსური დავალებების განხორციელებისთვის. მასწავლებლებს, ღირეუტორებსა და ქოუჩებს სჭირდებათ მუდმივი ტრენინგი და მხარდაჭერა ახალი სკოლის მოდელის მიდგომებსა და შეფასების მეთოდებში.

დანართი ა.

დეტალური მეთოდოლოგია

სისტემის დიაგნოსტიკური კვლევისთვის Mathematica-მ გამოიყენა შერეული მეთოდები, რომელიც სამ კომპონენტს მოიცავს: ლიტერატურული მიმოხილვა, თვისებრივი კვლევა და ღირებულებების ონლაინ გამოკითხვა, იმისთვის რომ პასუხი გასცეს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ძირითად საკვლევ კითხვებს. ამ დანართში აღწერილია ის მიდგომები, რომელიც კვლევაში გამოვიყენეთ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის მდგომარეობის და ეფექტურობის შესაფასებლად.

საკვლევი კითხვები

ამ კვლევისთვის ტექნიკური დავალების შედგენისას განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ, მსოფლიო ბანკმა და პროექტის მართვის გუნდმა გამოკვეთეს კვლევის წინაშე დასმული ძირითადი კითხვები:

შ როგორია ზოგადსაგანმანათლებლო სექტორის არსებული მდგომარეობა ხარისხის, თანასწორობისა და ეფექტურობის თვალსაზრისით?

- o რა ფაქტორებით აიხსნება სკოლებს შორის განსხვავებები (მაგ., გეოგრაფიული მდებარეობა, ეთნიკური მიკუთვნებულობა, სწავლების ენა) ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში?
- o რა ძირითადი ფაქტორები მოქმედებს სკოლებში განათლების მიწოდების ხარისხზე?
- o რით განსხვავდება სწავლის გამოცდილება და სწავლების ეფექტიანობა სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური და ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეებისთვის?
- o რა გავლენა მოახდინა ბოლოდროინდელმა რეფორმებმა სკოლებში სწავლების ხარისხზე?
- o რა სახის პრობლემები ან საკითხები ზემოქმედებს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის ეფექტიანობაზე?
- o როგორ აღიქვამს სკოლის საზოგადოება ამ რეფორმებს?

შ როგორია სკოლებში ამჟამად არსებული მდგომარეობა მენეჯმენტის, სკოლის გარემოისა და მოსწავლეთა სწავლის შედეგების თვალსაზრისით?

- o რა განსხვავებები იკვეთება რეგიონების, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, სწავლების ენის მიხედვით?

შ როგორ შეუწყო ხელი მთლიანი სკოლის განვითარების რეფორმებმა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების, სკოლის გარემოისა და მართვის გაუმჯობესებას?

- o რა შეგვიძლია ვთქვათ ახალი სკოლის მოდელის (NSM) საპილოტე დანერგვის შესახებ, რა მხრივ უწყობს ხელს ახალი სკოლის მოდელი განათლების სისტემის გაუმჯობესებას?
- o რა გავლენა მოახდინა ახალი სკოლის მოდელმა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკებზე? სკოლის მართვასა და სასკოლო გარემოზე?

მონაცემთა შეგროვება

შეფასების პირველი ეტაპი ფოკუსირებული იყო მონაცემთა შეგროვების სამოქმედო გეგმისა და შესაბამისი ინსტრუმენტების შემუშავებაზე სისტემის დიაგნოსტიკისთვის მონაცემების შესაგროვებლად, რაც სისტემური დიაგნოსტიკის საფუძველს წარმოადგენს. დანართი 1 წარმოდგენილია ჩვენი მიდგომას მონაცემთა შეგროვების მიმართ.

დიაგრამა 2. შეფასების მიდგომა



შემდეგ ნაწილში აღწერილია მონაცემთა შეგროვების შედეგები.

1. საკონსულტაციო შეხვედრები პროექტის მართვის გუნდთან და განათლების და მეცნიერების სამინისტროსთან

2021 წლის სექტემბერში კვლევითმა ჯგუფმა საწყისი შეხვედრა გამართა პროექტის მართვის გუნდის (PMU) წევრებთან. შეხვედრა დაგეგმარა, უკეთ გაგვეო PMU-ის საჭიროებები და მოლოდინები; ის, თუ როგორ იქნება დიაგნოსტიკური კვლევის შედეგები გამოყენებული მომავალი I2Q პროგრამების დაგეგმვასა და განხორციელებაში; საუკეთესო პრაქტიკების გამოყენების სურვილი ამ პროგრამების გეგმების დახვეწისთვის; მიმდინარე აქტივობები და მოვლენები საქართველოს განათლების სისტემაში. მონაცემთა შეგროვების მთლიანი პროცესის განმავლობაში ჩვენმა გუნდმა განაგრძო შეხვედრები და თანამშრომლობა სახელმწიფო სამსახურების წარმომადგენლებთან, ძირითად დაინტერესებულ მხარეებთან და დონორებთან, რათა შეეგროვებინა ინფორმაცია სისტემის მიმდინარე მდგომარეობის შესახებ და PMU-სთვის განსახილველად გაეზიარებინა წინასწარი დაკვირვებები და დასკვნები. ეს პროცესი დაგეგმარა კვლევის მიზნების და მეთოდოლოგიის შესახებ საერთო ხედვისა და ურთიერთგაგების ჩამოყალიბებაში ასევე ხელი შეუწყო თვისებრივ და რაოდენობრივ ნაწილებში რესპონდენტთა ჩართულობის გაზრდას.

2. ლიტერატურის მიმოხილვა

ლიტერატურის მიმოხილვის მიზანი იყო 1) აღეწერა საქართველოს განათლების პოლიტიკა და თუ როგორ შეიცვალა ის ბოლო 20 წლის განმავლობაში; 2) ეჩვენებინა, თუ როგორ გამოიყენა განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში საერთაშორისო საუკეთესო პრაქტიკები, 3) გამოეკვეთა, თუ რა გავლენა შეიძლება იქონიოს მიმდინარე საერთაშორისო ტენდენციებმა მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომაზე; და 4) შემოეთავაზებინა პოლიტიკის რეკომენდაციები, რომელიც უკავშირდება ზოგადი განათლების სისტემის ღიაგნოსტიკურ კვლევას.

ქვემოთ მოცემულ დიაგრამაზე ასახულია მიმოხილვის პროცესში გადადგმული ნაბიჯები.

დიაგრამა 3. ლიტერატურის მიმოხილვის პროცესი



ძიების კონცეფციები და სტრატეგია

კვლევის ფარგლებში გამოვიყენეთ სისტემური მიმოხილვებისა და მეტაანალიზის უპირატესი პარამეტრების (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)) ადაპტირებულ ვერსიას და კემპბელის სისტემური მიმოხილვის (Campbell Systematic Review) გაიდლაინები. ჯგუფმა მოიძია ექვსი მონაცემთა ბაზა რომლებსაც აწარმოებენ საერთაშორისო განვითარების ორგანიზაციები და ღონორები. საძიებო ტერმინები დაჯგუფდა სამ ღიდ კატეგორიად: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, შეფასებები და ხარისხის უზრუნველყოფა.

ცხრილი 4. საძიებო სტრატეგია და მონაცემთა ბაზები

კატეგორია	საძიებო ტერმინები დაკავშირებული AND ფუნქციით
მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება	მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება* ან პროფესიული განვითარება ან მასწავლებლები* ან მასწავლებელთა მომზადება ან სწავლება*
შეფასებები	შეფასებები* ან ტესტი* ან განმავითარებელი შეფასება* ან განმავითარებელი* ან სტანდარტიზებული* ან სტანდარტიზებული ტესტები* ან საკლასო შეფასება* ან საკლასო ტესტი* ან ეროვნული შეფასება* ან მოსწავლეთა ტესტირება*
ხარისხის უზრუნველყოფა	ანგარიშვალდებულება* ან სკოლის ანგარიშვალდებულება* ან ხარისხის უზრუნველყოფა* ან სკოლის მენეჯმენტი* ან მენეჯმენტი* ან ანგარიშვალდებულების კრიტერიუმები*
სამიზნე პოპულაცია	ახალგაზრდობა* ან მოზარდი* ან მოსწავლე* ან ახალგაზრდა ან ახალგაზრდები* ან ახალგაზრდა ადამიანი* ან არასრულწლოვანი*
ლოკაცია	დაბალი და საშუალო შემოსავალი ან საერთაშორისო ან აფრიკა ან აზია ან სამხრეთი-აღმოსავლეთი აზია ან კარიბის აუზის ქვეყნები ან დასავლეთ ინდოეთი ან სამხრეთი ამერიკა ან ლათინური ამერიკა ან ცენტრალური ამერიკა ან ახლო აღმოსავლეთი ან მსოფლიო ბანკის კლასიფიკაციის ნუსხის მიხედვით დაბალი და საშუალო შემოსავლის მქონე კლასიფიცირებული ყველა ქვეყანა ¹⁵
მონაცემთა ბაზები:	Education Research International Clearinghouse (ERIC), Google Scholar, International Development Research Centre (IDRC), United Nations (UN) Digital Library, World Bank publications library, USAID publications library

გარდა ამ მონაცემთა ბაზებისა, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ გუნდს განსახილველად გადასცა პოლიტიკის რელევანტური დოკუმენტები და ადგილობრივად აქტუალური საგანმანათლებლო მასალა. რესურსების სრული ჩამონათვალი მოცემულია VI თავში - გამოყენებული ლიტერატურა.

შერჩევის კრიტერიუმები

როგორც აღნიშნულია ზემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #18), ჩვენი მიმოხილვა მოიცავდა პოლიტიკის დოკუმენტებს, არააკადემიურ ნაშრომებს და რეცენზირებად ლიტერატურას. ჩვენ გამოვრიცხეთ ის პუბლიკაციები, თუ დოკუმენტები, რომელიც:

¹⁵ World Bank Country and Lending Groups – World Bank Data Help Desk. Accessed June 26, 2020. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>

- Z მოიცავდა არასაკმარის ინფორმაციას (მაგ. მხოლოდ აბსტრაქტები ან კონფერენციის პრეზენტაციები);
- Z გამოცემული იყო 2005 წლამდე;
- Z გამოცემული იყო ინგლისურის გარდა სხვა ენაზე;
- Z არ შეეხებოდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, ხარისხის უზრუნველყოფის, აკრედიტაციის ან შეფასების ცნებებს.
- Z ან არ იყო ფოკუსირებული დაწყებითი და საშუალო სკოლის 6-დან 18 წლამდე ასაკის მოსწავლეების კონტიგენტზე.

მოძიება, შეფასება და სინთეზი

პირველადი ძიება ჩატარდა 2021 წლის 20 ოქტომბრიდან 2022 წლის 15 იანვრამდე. დოკუმენტების განხილვისა და შეფასების შემდეგ, ჯგუფმა განიხილა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მოწოდებული პოლიტიკის 12 ძირითადი დოკუმენტი; საქართველოში ჩატარებული განათლების კვლევის ან შეფასების 26 ანგარიში; და 25 სტატია, რომლებიც მნიშვნელოვანი რესურსი იყო მთლიანის სკოლის განვითარების მიდგომის, სისტემურ აზროვნების ან კვლევის სამი ტექნიკური მიმართულებიდან ერთ-ერთის კუთხით. ლიტერატურის მიმოხილვის ძირითადი დასკვნების შეჯამება წარმოდგენილია III თავში. ლიტერატურის მიმოხილვის დეტალური დასკვნები მოცემულია დანართში I - ლიტერატურის დეტალური მიმოხილვა.

სისტემური დიაგნოსტიკა

შეფასების ჩვენი კომპლექსური ჩარჩო მოიცავს შერეულ მეთოდებზე დამყარებულ ანალიტიკურ მიდგომას, რომელიც ეფუძნება პასუხობს სისტემური დიაგნოსტიკისა და განხორციელების აღწერითი კვლევის წინაშე დასმულ კითხვებს. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი # ა.4) ნაჩვენებია თითოეული საკვლევი კითხვის საპასუხო ჩვენ მიერ გამოყენებული მიდგომის მიმოხილვა და მონაცემთა პირველადი წყაროები.

ცხრილი 5. საკვლევი კითხვები და შემოთავაზებული ანალიტიკური მიდგომა

საკვლევი კითხვები	ანალიტიკური მიდგომა
1. რა მდგომარეობაა ზოგადსაგანმანათლებლო სექტორში ხარისხთან, თანასწორობასა და ეფექტურობასთან დაკავშირებით?) რა ფაქტორებითაა განპირობებული ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში სკოლებს შორის განსხვავებები (მაგ., გეოგრაფია, ეთნიკური წარმომავლობა, ენები)?) რა არის ძირითადი ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენს სკოლებში განათლების მიწოდების ხარისხზე?) რით განსხვავდება სწავლის გამოცდილება და სწავლების ეფექტურობა სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური და ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეებისათვის?) როგორ იმოქმედა ბოლოდროინდელმა რეფორმებმა სკოლებში სწავლების ხარისხზე?) რა სახის პრობლემები ან საკითხები მოქმედებს ზოგადი განათლების სისტემის ეფექტურობაზე?) როგორ აღიქვამს სასკოლო საზოგადოება ამ რეფორმებს?	სისტემური დიაგნოსტიკური კვლევა ადმინისტრაციული მონაცემებისა და გამოკითხვის შედეგების რაოდენობრივი ანალიზი ჩარიცხვის, სკოლის დამთავრების, განათლების სისტემის შიდა ეფექტურობისა და სკოლიდან გასული მოსწავლეების ტენდენციების დასადგენად; მოთხოვნის, მიწოდების და ხელმისაწვდომობის შეფასება.) მეორადი მონაცემები: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა (EMIS), განათლების სამინისტროს სკოლების მონიტორინგის მონაცემები (მაგალითად, ჩარიცხვა, დასრულება, ინფრასტრუქტურა), ისეთი მონაცემები, როგორიცაა მოსწავლეთა და მასწავლებლების გამოცდების შედეგები; მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სექსიდან (მასწავლებელთა პროფ. განვითარების ცენტრიდან) და NAEC-ის მონაცემებიდან. სამაგიდე კვლევა ასევე მოიცავს საკანონდებლო და პოლიტიკის დოკუმენტების, კვლევისა და შეფასების ანგარიშების, მასწავლებლების მომზადების პროგრამების და სხვა მნიშვნელოვანი დოკუმენტების ანალიზს.) პირველადი მონაცემები: სკოლის დიაგნოსტიკური კვლევა, რომელიც შეაფასებს სისტემის პრობლემებსა და პროგრესს, მმართველობას, დაფინანსებას, სკოლის კულტურას და მოსწავლეთა შედეგებს. საბოლოო ანგარიში შეივსება რაოდენობრივი დიაგნოსტიკური შეფასების მონაცემების თვისებრივ მიგნებებთან ინტეგრირების საშუალებით.

საკვლევი კითხვები	ანალიტიკური მიდგომა
2. როგორია სკოლების ამჟამინდელი მდგომარეობა სკოლის მართვის, სასკოლო გარემოს და მოსწავლეთა სასწავლო მიღწევების კუთხით?) რა განსხვავებები იკვეთება რეგიონების, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, სწავლების ენის მიხედვით?	სისტემური დიაგნოსტიკური კვლევა ადმინისტრაციული და გამოკითხვის მონაცემების რაოდენობრივი ანალიზი საჯარო განათლების ხარჯების, სისტემის შესაძლებლობების, მართვის პრაქტიკის, სკოლის გარემოსა და მოსწავლეთა მოსწრების ტენდენციების დასადგენად რეგიონის, გეოგრაფიისა და სოციოდემოგრაფიული შემადგენლობის მიხედვით.) მეორეული მონაცემები: EMIS-ის და სამინისტროს სკოლის მონიტორინგის მონაცემები) პირველადი მონაცემები: სკოლის დიაგნოსტიკური კვლევა, რომელიც შეაფასებს სისტემის პრობლემებსა და პროგრესს, თვისებრივი ინფორმაცია ძირითად დაინტერესებულ მხარეებთან ინტერვიუებიდან და საკონსულტაციო შეხვედრებიდან. საბოლოო ანგარიშში ინტერვიუებიდან, საკონსულტაციო შეხვედრებიდან და ვორქშოპებიდან მოპოვებული ინფორმაცია ინტეგრირდება რაოდენობრივ მონაცემებთან
3. როგორ შეუწყო ხელი მთლიანი სკოლის განვითარების რეფორმებმა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების, სკოლის გარემოსა და მართვის გაუმჯობესებას?) რა შეგვიძლია ვთქვათ ახალი სკოლის მოდელის (NSM) საპილოტე დანერგვის შესახებ, რა მხრივ უწყობს ხელს ახალი სკოლის მოდელი განათლების სისტემის გაუმჯობესებას?) რა გავლენა მოახდინა ახალი სკოლის მოდელმა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკებზე? სკოლის მართვასა და სასკოლო გარემოზე?	თვისებრივი კვლევა ძირითად დაინტერესებულ მხარეთა ინტერვიუებზე დაყრდნობით კონტრიბუციის თვისებრივი ანალიზი (Qualitative contribution analyses) იმის შესასწავლად, თუ რა გავლენა მოახდინა რეფორმამ სასკოლო მართვაზე, სკოლის გარემოსა და მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე) მეორადი მონაცემები: პოლიტიკის დოკუმენტების სამაგიდო კვლევა, NSM-ის განხორციელების ანგარიშებისა და შეფასების შედეგების ჩათვლით) პირველადი მონაცემები: (1) ინტერვიუები და ვორქშოპები განათლების სამინისტროსა და პროექტის მართვის გუნდის (PMU) წარმომადგენლებთან, NSM და არა-NSM სკოლების დირექტორებთან და განათლების ექსპერტებთან; (2) ფოკუს ჯგუფები მასწავლებლებთან და მოსწავლეებთან NSM და არა-NSM სკოლებში; (3) ფოკუს ჯგუფები განათლების რესურსცენტრების წარმომადგენლებთან (4) ფოკუს ჯგუფები მასწავლებლების მოსამზადებელი საუნივერსიტეტო პროგრამების წარმომადგენლებთან (5) სისტემურ ცვლილებებზე ფოკუსირებული ვორქშოფი მთავარ დაინტერესებულ მხარეებთან

ადმინისტრაციული მონაცემები

ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის შესაფასებლად გადადგმული ჩვენი პირველი ნაბიჯი იყო ჩვენთვის საინტერესო კონსტრუქციებისა და ინდიკატორების დაკავშირება მონაცემების ხელმისაწვდომ წყაროებთან. ამ პროცესმა საშუალება მოგვცა, აღგვეჩერა განათლების სისტემის ეფექტიანობა რაოდენობრივი მაჩვენებლების მიხედვით, მათ შორის ჩარიცხვის მაჩვენებლები, სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის დაფარვა, ციკლების დასრულება, აკადემიური მოსწრება, თანასწორობა, ინკლუზიურობა და ეფექტიანობა (World Bank and United Nations Children’s Fund 2014). კონსტრუქციებისა და ინდიკატორების იდენტიფიცირების შემდეგ, PMU-სთან და განათლების და მეცნიერების სამინისტროსთან ერთად ვიმუშავეთ მონაცემთა ყველაზე სანდო წყაროების იდენტიფიცირებისა და მიღებისათვის ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის კომპლექსური სურათის შესაქმნელად.

პროცესის დასაწყისშივე გავაცნობიერეთ, რომ საქართველოში შეზღუდული იყო მოსწავლეთა სწავლის შედეგების შესახებ მონაცემთა ხელმისაწვდომობა. მოსწავლეთა შედეგების განსახილველად ჩვენ გავაანალიზეთ 2011-დან 2019 წლამდე ჩატარებული საატესტატო გამოცდების (CAT), 2014-2018 წლების ეროვნული შეფასებების, ერთიანი ეროვნული გამოცდების, NAEC-ის მიერ ცალკეული სკოლების მოთხოვნის შესაბამისად განხორციელებული შეფასებების და TIMSS-სა და PISA-ს შეფასებების შედეგები.

კვლევითი ჯგუფი დაუკავშირდა NAEC-ს, EMIS-ს, TPDC-ს, MoES-ს და ESIDA-ს სისტემური დიაგნოტიკის ინდიკატორების გასაზომად საჭირო ადმინისტრაციული მონაცემების შესაგროვებლად. ცხრილში (ცხრილი #ა.5) შეჯამებულია ადმინისტრაციული მონაცემების შეგროვების პროცესის საბოლოო სტატუსი.

ცხრილი 6. ადმინისტრაციული მონაცემების სტატუსი

ადმინისტრაციულ მონაცემთა სახეობა	მონაცემთა გამოთხოვის სტატუსი
განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა (EMIS)	
1. 2019-2020 წლებში მასწავლებლის საპენსიო ჯილდოს გამოყენების სტატისტიკა სკოლის, საგნის, ჯილდოს გამოყენების წლის მიხედვით	მიღებულია
2. 2019-2020 წლებში მასწავლებლის ვაკანსიების შევსების მაჩვენებლები ასაკის, სქესის, საგნის, მასწავლებლის სტატუსის მიხედვით თითოეულ სკოლაში	მიღებულია ინფორმაცია 2019-2020 წლებში ჩატარებული პირველი გაკვეთილის რაოდენობის შესახებ
3. ინფორმაცია დირექტორების შესახებ ასაკის, სქესის, სკოლის, დანიშვნის ან არჩევის, სტაჟის, სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით (2015-2021)	მიღებულია ინფორმაცია დირექტორების შესახებ ასაკის, სკოლის, სქესის და პოზიციის ტიპის მიხედვით. სტაჟის და სერტიფიცირების სტატუსის შესახებ

ადმინისტრაციულ მონაცემთა სახეობა	მონაცემთა გამოთხოვის სტატუსი
	მონაცემის მიღება ვერ მოხერხდა
4. სტუდენტების დასწრების, გაცდენისა და ქრონიკული გაცდენების სტატისტიკა სკოლის, კლასის, სქესისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა სტატუსის მიხედვით (2018 - 2020)	მონაცემის მიღება ვერ მოხერხდა
5. მოსწავლეების ონლაინ გაკვეთილებზე დასწრების სტატისტიკა სკოლის, კლასის, სქესის და შეზღუდული შესაძლებლობის/SEN სტატუსის მიხედვით (2019 - 2021)	მიღებულია
6. მოსწავლის კლასში დარჩენის და მომდევნო კლასში გადასვლის მონაცემები სკოლის, კლასის, სქესის და შეზღუდული შესაძლებლობის/მქონე სტატუსის მიხედვით (2012 - 2021)	მიღებულია მონაცემი კლასის განმეორების და კლასში დატოვების შესახებ სკოლის, კლასის, სქესის და შეზღუდული შესაძლებლობების სტატუსის მიხედვით
7. სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების სტატისტიკა მუნიციპალიტეტის, ასაკის, სქესის და შეზღუდული შესაძლებლობის სტატუსის მიხედვით (2012 - 2021)	მონაცემის მიღება ვერ მოხერხდა
8. მოსწავლეთა რაოდენობა სკოლის, რეგიონის, სქესის და კლასის მიხედვით (2015 – 2021)	მიღებულია
9. მონაცემები ტექნოლოგიაზე (ინტერნეტი, კომპიუტერი, სმარტფონი) მოსწავლეების ხელმისაწვდომობის შესახებ (2019 – 2021)	მიღებული მონაცემები მოსწავლეების და მასწავლებლების მიერ MS Teams-ის გამოყენების შესახებ
10. ჩარიცხვის მთლიანი მაჩვენებელი სწავლის საფეხურის და წლების მიხედვით (2015-2021)	მიღებულია
მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრი (TPDC)	
11. TPDC-ის მიერ 2012-2021 წლებში ორგანიზებული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობების (ტრენინგები, სემინარები, სამუშაო შეხვედრები და ა.შ.) სრული სია.	მიღებულია
12. სკოლის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობების სრული სია (ტრენინგები, სემინარები, ვორკშოპები და ა.შ.), რომლებიც დაკავშირებული იყო 2012-2021 წლებში საკრედიტო ქულების შეგროვებასთან.	მიღებულია
13. TPDC-ის მიერ 2012-2021 წლებში ორგანიზებული სკოლების დირექტორების პროფესიული განვითარების აქტივობების სრული სია (ტრენინგები, სემინარები, სამუშაო შეხვედრები და ა.შ.).	მიღებულია იმ დირექტორების რაოდენობა, რომლებიც 2016-2019 წლებში ესწრებოდნენ MCC-ის

ადმინისტრაციულ მონაცემთა სახეობა	მონაცემთა გამოთხოვის სტატუსი
	მიერ ორგანიზებულ ტრენინგ მოდულებს
14. მასწავლებელთა რაოდენობა რომლებიც მონაწილეობდნენ TPDC-ის მიერ ორგანიზებულ პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში 2012 - 2021 წლებში საგნისა და სკოლის მიხედვით	მიღებული მასწავლებლების რაოდენობა სკოლების მიხედვით, რომლებიც ესწრებოდნენ TPDC-ის მიერ ორგანიზებულ ტრენინგებს 2017-2020 წლებში
15. შემთხვევით შერჩეული 30-50 მასწავლებლის (სხვადასხვა სტატუსის მქონე მასწავლებლების) პორტფოლიოები, რაც საშუალებას მოგვცემდა ხარისხობრივად გაგვეანალიზებინა მონაცემები	მონაცემის მიღება ვერ მოხერხდა
შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (NAEC)	
16. მოსწავლეების ნედლი ქულები მე-11 და მე-12 კლასებში ჩაბარებულ CAT-ის გამოცდაზე საგნების მიხედვით (2011-2019)	მიღებულია ნაწილობრივ რეგიონების მიხედვით 2011-2018 წლებისთვის
17. მოსწავლეების ნედლი ქულები 2015, 2016 და 2018 წლების ეროვნულ შეფასებებში საგნების მიხედვით სტუდენტების და სკოლების უნიკალური კოდით	მონაცემის მიღება ვერ მოხერხდა
18. დირექტორთა სასერტიფიკაციო გამოცდების შედეგები 2014-2015 წლებში და/ან ნებისმიერ შემდგომ ეტაპზე, შედეგების გამსვლელი ქულის მითითებით.	მონაცემის მიღება ვერ მოხერხდა
19. მასწავლებელთა სასერტიფიკაციო გამოცდის შედეგები პროფესიული უნარებისა და საგნის გამოცდისთვის (2012-2021), სადაც მითითებულია მასწავლებლის უნიკალური კოდი	მიღებული (ზოგადი სტატისტიკა უნიკალური კოდის გარეშე)
19. აბიტურიენტების ნედლი ქულები ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე საგნის და გამსვლელი ქულის მიხედვით (2012-2021)	მიღებულია
საგანმანათლებლო და სამეცნიერო ინფრასტრუქტურის განვითარების სააგენტო (ESIDA)	
20. ინფორმაცია სკოლის შენობების მდგომარეობის შესახებ (FCI Index), სკოლის კოდის, ქალაქის/სოფლის, მუნიციპალიტეტისა და რეგიონის მითითებით	მონაცემის მიღება ვერ მოხერხდა

სკოლის დირექტორების ონლაინ გამოკითხვა

ადმინისტრაციული მონაცემების გამოყენების გარდა, ჩვენ ჩავატარეთ სკოლის დირექტორების ონლაინ-გამოკითხვა. გამოკითხვა ეფუძნებოდა მდგრადი ეფექტური და ეფექტიანი განათლების სისტემის შექმნის არსებით მახასიათებლებს (Ndaruhutse, Jones and Riggall 2019; McKinsey 2010). სკოლის დირექტორების ონლაინ გამოკითხვა ჩატარდა შემთხვევითად

შერჩეულ 241 სკოლასთან, რომელიც ეროვნულ დონეზე რეპრეზენტატულ შერჩევას წარმოადგენს, შესაბამისად რეპრეზენტატულია 2078 სკოლის 2020-2021 სასწავლო წელს. 2020-2021 სასწავლო წლისათვის წარმოადგენდნენ საქართველოს 2078 საჯარო სკოლას. ჩვენ გამოვიყენეთ EMIS-ის მონაცემები თითოეულ რეგიონში არსებული ყველა საჯარო სკოლის იდენტიფიცირებისათვის, იყო თუ არა სკოლა სოფელში (ქალაქთან ან დაბასთან შედარებით) და ხორციელდებოდა თუ არა სკოლაში სწავლება უმცირესობის ენაზე (სომხური, აზერბაიჯანული და/ან რუსული). ამ მახასიათებლების სკოლების შერჩევაში მოხვედრის უზრუნველსაყოფად ჩვენ მივმართეთ სტრატეგიზირებული შემთხვევითი შერჩევის მეთოდს - სკოლები შევარჩიეთ სტრატეგიის თითოეული კომბინაციიდან პოპულაციაში მათი წილის პროპორციულად (მაგალითად, თითოეული სტრატეგიიდან შეირჩა არანაკლებ ერთი სკოლა). სტრატეგიზირებული შემთხვევითი შერჩევის გარდა, ჩვენ მიზნობრივი შერჩევის მეთოდით შევარჩიეთ 18 დამატებითი სკოლა, რათა შეგვეგროვებინა იმ სკოლების მოსაზრებები, რომელთა განსხვავებული პროფილი¹⁶ და სწავლების პრაქტიკა საინტერესო იყო დიაგნოსტიკური კვლევის მიზნებისთვის. დანართში 3 ნაჩვენებია საქართველოს ყველა საჯარო სკოლა და ჩვენ მიერ გაკეთებული შერჩევა, აგრეთვე მოცემულია იმ სკოლების პროცენტული მაჩვენებელი, სადაც სწავლება მიმდინარეობს ეთნიკური უმცირესობის ენაზე და 2020-2021 სასწავლო წელს ჩარიცხულ მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა.

ცხრილი 7. შერჩევაში მოხვედრილი სკოლების მახასიათებლების შედარება სკოლების საერთო მახასიათებლებთან საქართველოში

	ყველა საჯარო სკოლა საქართველოში სასწავლო წელს	სკოლა 2020-2021 რეპრეზენტატული შერჩევა
საჯარო სკოლების რიცხვი	2,078	238
თითო სკოლაში მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა	265	292
მოსწავლეთა რაოდენობა (%-ში) აზერბაიჯანულენოვან სკოლებში	6%	11%
მოსწავლეთა რაოდენობა (%-ში) სომხურენოვან სკოლებში	3%	2%
მოსწავლეთა რაოდენობა (%-ში) რუსულენოვან სკოლებში	7%	13%
მოსწავლეთა რაოდენობა (%-ში) მთის ან სოფლის სკოლებში	33%	34%
სკოლების რეგიონული განაწილება (%)		
აფხაზეთი (საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ კონტროლირებადი სკოლები)	0.6%	0.8%

¹⁶ The profile of these schools includes: schools of mountainous Adjara, schools located in the villages across the de-facto borders and ethnic minority schools, which are across the border to Azerbaijan and Armenia.

	ყველა საქართველოში სასწავლო წელს	საჯარო სკოლა 2020-2021	რეპრეზენტატიული შერჩევა
აჭარა	11.0%		11.3%
გურია	4.6%		4.2%
იმერეთი	18.8%		16.8%
კახეთი	8.6%		8.8%
ქვემო ქართლი	11.8%		12.2%
მცხეთა-მთიანეთი	4.1%		3.8%
რაჭა-ლეჩხუმი და ქვემო სვანეთი	3.2%		2.9%
სამეგრელო-ზემო სვანეთი	11.8%		11.3%
სამცხე-ჯავახეთი	9.1%		9.7%
შიდა ქართლი	7.7%		8.4%
თბილისი	8.6%		8.5%

შერჩევაში მოხვედრილ სკოლებს ელექტრონული ფოსტის საშუალებით დავუკავშირდით. წერილი შეიცავდა კითხვარის ბმულს და განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მხარდაჭერის წერილს. შემდეგ ჩვენი გუნდის წევრები ტელეფონით დაუკავშირდნენ თითოეული სკოლის დირექტორს გამოკითხვაში მონაწილეობის თხოვნით. მას შემდეგ რაც გამოპასუხების დაბალი მაჩვენებელი დაფიქსირდა (33 პროცენტი), განათლების და მეცნიერების სამინისტრო პირადად დაუკავშირდა თითოეული შერჩეული სკოლის დირექტორს და სთხოვა მათ გამოკითხვაში მონაწილეობა. საბოლოო გამოპასუხების მაჩვენებელი 63 პროცენტი იყო. ქვემოთ მოცემული ცხრილი (ცხრილი #ა.7) აღწერს გამოკითხვის რესპონდენტთა ძირითად მახასიათებლებს.

ცხრილი 8. გამოკითხვის მონაწილეთა მახასიათებლები

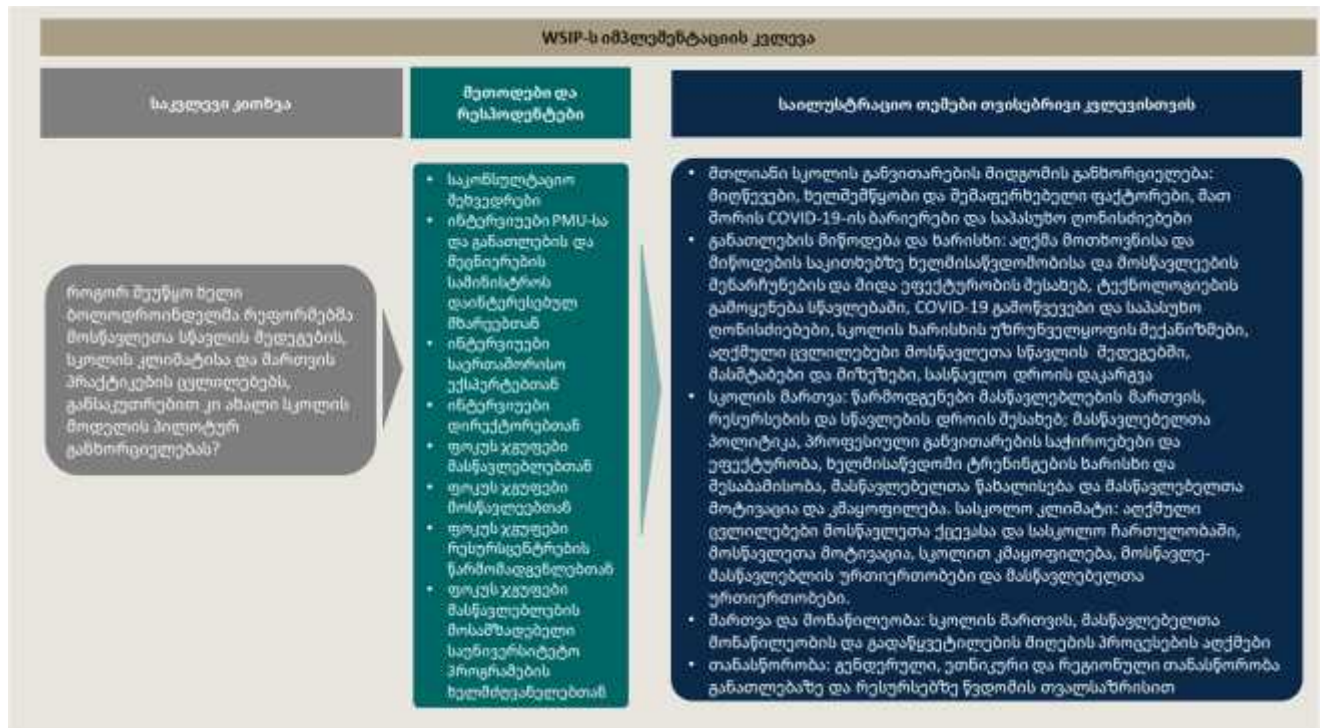
	წილი/საშუალო (ყველა სკოლა)	წილი/საშუალო (შერჩევა)
სქესი		
მამრობითი	27%	25%
მდედრობითი	63%	65%

	წილი/საშუალო (ყველა სკოლა)	წილი/საშუალო (შერჩევა)
ასაკი		
31-40	7%	8%
41-50	28%	27%
51-60	36%	39%
61+	28%	26%
განათლების უმაღლესი საფეხური		
ბაკალავრიატი	არ არის ხელმისაწვდომი	7%
მაგისტრატურა	არ არის ხელმისაწვდომი	90%
დოქტორანტურა	არ არის ხელმისაწვდომი	3%
პროფესიული მთლიანობაში	გამოცდილება არ არის ხელმისაწვდომი	13
დაკვირვებების რაოდენობა	2,044	150

თვისებრივი კვლევა

ჩვენ გამოვიყენეთ თვისებრივი მეთოდები რათა გამოგვეკვლია, თუ როგორ შეუწყო ხელი ბოლოდროინდელმა რეფორმებმა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების, სკოლის გარემოსა და მართვის პრაქტიკების ცვლილებებს, განსაკუთრებით კი ახალი სკოლის მოდელის პილოტურ განხორციელებას. ინტერვიუებისა და ფოკუსჯგუფების ფარგლებში შეგროვდა სიდრმისეული ინფორმაცია (1) სასწავლო პრაქტიკის გაუმჯობესების ეფექტური მიდგომებისა და ალტერნატივების შესახებ, (2) მთლიანი სკოლის განვითარების მოდელის განხორციელების ხელშეწყობი ფაქტორების შესახებ, (3) მასწავლებელთა მაღალხარისხიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ხელშეწყობისთვის საჭირო ცვლილებების შესახებ, (4) სასწავლო პრაქტიკაში და მოსწავლეთა სწავლაში ტექნოლოგიების, მათ შორის დამოუკიდებელი სწავლისა და დისტანციური სწავლების ტექნოლოგიების, ინტეგრირების შესაძლებლობების შესახებ, (5) სკოლის ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის დანერგვის მექანიზმების შესახებ და (6) თანასწორობის ხელშეწყობის და ყველა ეთნიკური და მოწყვლადი ჯგუფისთვის ხარისხიანი განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფის მექანიზმების შესახებ. ქვემოთ მოცემულ დიაგრამაზე (დიაგრამა #ა.8) დეტალურადაა აღწერილი მიდგომა და საკვანძო თემები, რომლებიც ინტერვიუების ფარგლებში განვიხილეთ.

დიაგრამა 9. თვისებრივი კვლევის მიდგომის აღწერა და საილუსტრაციო თემები



ჩვენ ჩავატარეთ ინტერვიუები და ფოკუს ჯგუფები 35 შერჩეულ სკოლაში (15 ახალი სკოლის მოდელში თავიდანვე ჩართული, 15 ახალი სკოლის მოდელში არჩართული და 5 სკოლა სადაც ეთნიკური უმცირესობების ენებზე მიმდინარეობს სწავლება). შერჩევით უზრუნველყოფილი იყო სკოლების თანაბარი წარმომადგენლობა ახალი სკოლის მოდელის აქტივობებში მონაწილეობის სხვადასხვა ხანგრძლივობის გამოცდილების კუთხით. სკოლების შერჩევისას გავითვალისწინეთ მასწავლებელთა და მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით არსებული მრავალფეროვნება და შესამისად შერჩევა მოიცავს პატარა, ისევე, როგორც დიდ სკოლებს. დამატებითი ხუთი სკოლა შეირჩა იმ სკოლებიდან, რომლებიც ასწავლიან უმცირესობათა ენებზე და ახორციელებენ ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამის პილოტირებას. შერჩევის ამ მიზანმიმართულმა ტექნიკამ საშუალება მოგვცა, შეგვესწავლა დირექტორების, მასწავლებლების, სამეურვეო საბჭოების და მოსწავლეების გამოცდილების პოტენციური არაერთგვაროვნება სკოლებსა და ძირითად დემოგრაფიულ ჯგუფებში. ამ სკოლებიდან ჩვენ მოვიწვიეთ დირექტორები, მასწავლებლები, სამეურვეო საბჭოს წევრები და მოსწავლეები და შევთავაზეთ ჩადრმავებულ ინტერვიუებსა და ფოკუს ჯგუფებში მონაწილეობა. ჩვენ ასევე ჩავატარეთ ფოკუს-ჯგუფები საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრების თანამშრომლებთან და მასწავლებლების მომზადების საუნივერსიტეტო პროგრამების ხელმძღვანელებთან, რათა უკეთ გამოგვეკვლია პროგრამების და სწავლების ხარისხი. დანართში 9 წარმოდგენილია ინტერვიუების და ფოკუს ჯგუფები რაოდენობა NSM და არა NSM სკოლებში, ისევე როგორც სხვა ინტერვიუები, რომლებიც განხორციელდა სამთავრობო ორგანოების თანამშრომლებთან, საერთაშორისო ორგანიზაციების წარმომადგენლებთან და ექსპერტებთან.

ცხრილი 10. თვისებრივი შერჩევა

სტეიპოლდერების ჯგუფი	ინტერვიუების და ფოკუს ჯგუფების რაოდენობა
ფოკუს ჯგუფები და ინტერვიუები ახალი სკოლის მოდელში თავიდანვე ჩართულ და არჩართულ სკოლებში	
სკოლის დირექტორები (სტრატეგიული შერჩევა)	35 ინტერვიუ
სკოლის დირექტორები (მიზნობრივი შერჩევა)	1 ფოკუს ჯგუფი
მასწავლებლები (სტრატეგიული შერჩევა)	35 ფოკუს ჯგუფი
მასწავლებლები (მიზნობრივი შერჩევა)	1 ფოკუს ჯგუფი
მოსწავლეები	35 ფოკუს ჯგუფი
სამეურვეო საბჭოები	2 ფოკუს ჯგუფი
სხვა ინტერვიუები	
უნივერსიტეტები	2 ფოკუს ჯგუფი მასწავლებლების მოსამზადებელი 60- და 300-კრედიტიანი პროგრამების განმარტებულ დაწესებულებებთან; 1 ინტერვიუ მასწავლებლების მოსამზადებელი 60- და 300-კრედიტიანი პროგრამის ხელმძღვანელთან
საგანმანათლებლო რესურსცენტრები	2 ფოკუს ჯგუფი შერჩეული რესურსცენტრების წარმომადგენლებთან
განათლების და მეცნიერების სამინისტრო	7 ინტერვიუ
პარლამენტი	2 ინტერვიუ
NAEC	2 ინტერვიუ
NCEQE	1 ინტერვიუ
TPDC	2 ინტერვიუ; 2 ფოკუს ჯგუფი
EMIS	1 ინტერვიუ
I2Q	1 ინტერვიუ
ADB	1 ინტერვიუ
USAID	2 ინტერვიუ
World Bank	1 ინტერვიუ

სტიქიკოლდერების ჯგუფი	ინტერვიუების და ფოკუს ჯგუფების რაოდენობა
MCC	2 ინტერვიუ
UNICEF	1 ინტერვიუ
კოალიცია განათლება ყველასათვის	1 ინტერვიუ
მშობლების ასოციაცია „მშობლები განათლებისთვის“	1 ინტერვიუ
ადგილობრივი ექსპერტები	11 ინტერვიუ

ქვეყანაში COVID-19 შემთხვევების მაღალი რაოდენობის გათვალისწინებით, მონაცემთა შეგროვების პროცესი დისტანციურად განხორციელდა WebEx-ის, Zoom-ის თუ სხვა ონლაინ პლატფორმების საშუალებით.

ანალიზი შერეული მეთოდების გამოყენებით

რაოდენობრივი ანალიზი სისტემური დიაგნოსტიკისთვის

ადმინისტრაციული მონაცემებისა და ეროვნულ დონეზე რეპრეზენტატიული სკოლების გამოკითხვის მეშვეობით შეგროვებული მონაცემების გამოყენებით ჩვენმა გუნდმა გამოთვალა ძირითადი ინდიკატორები. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #ა.10) ნაჩვენებია სისტემური დიაგნოსტიკის ძირითადი ინდიკატორები, რომლებიც ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის ხელმისაწვდომობის, თანასწორობისა და ხარისხის შესაფასებლად გამოვიყენეთ.

ცხრილი 11. ძირითადი ინდიკატორები სისტემის დიაგნოსტიკისთვის

ძირითადი ინდიკატორები	გაზომვისა მიზნები	ადმინისტრაციული მონაცემების მოპოვების წყარო
სასკოლო დაფარვა	სწავლის პირველ წელს სკოლაზე წვდომა (first-year access), მოსწავლეების სკოლაში შენარჩუნება სასწავლო ციკლების მიხედვით (intracycle retention), მოსწავლეების მიერ სასწავლო ციკლის დასრულება (cycle completion), მიღებული სასკოლო განათლების საშუალო მაჩვენებელი წლებში	EMIS
სკოლაზე წვდომა	სასკოლო დაფარვის მიწოდებასთან შედარება; მაგალითად, სკოლების ან მასწავლებლების რაოდენობა ათას მოსახლეზე	EMIS
სკოლაში მოსწავლეების შენარჩუნება	იმ მოსწავლეების წილი, ვინც სკოლაში სწავლა გააგრძელა სულ მცირე საბაზო საფეხურის დასრულებამდე	EMIS

ძირითადი ინდიკატორები	გაზომვისა მიზნები	ადმინისტრაციული მონაცემების მოპოვების წყარო
ჩარიცხვა	სკოლაში მთლიანი ჩარიცხვის კოეფიციენტი, რომელიც სისტემის ფიზიკური შესაძლებლობების მაჩვენებელია. ბავშვების ის რაოდენობა, რამდენის სკოლაში ჩარიცხვაც საქართველოს მთავრობას ფიზიკურად შეუძლია, შეეფარდება იმ ბავშვების რაოდენობას, რომლებიც ამ ეტაპზე არიან ჩარიცხულები სკოლებში	EMIS
სკოლის დამთავრება	სკოლის დაწყებითი და საშუალო საფეხურის დასრულების მაჩვენებელი. მოსწავლეების რაოდენობა დაწყებითი საფეხურის დამამთავრებელ კლასში შეეფარდება შესაბამისი ასაკის მოსახლეობის საერთო რაოდენობას	EMIS
შიდა ინსტიტუციური ეფექტიანობა	სკოლის მიტოვების და კლასში დარჩენის მაჩვენებელი. იმ მოსწავლეების რაოდენობა, ვინც კონკრეტული სასწავლო ციკლი დაასრულა განსაზღვრულ ვადაში, შეეფარდება სკოლაზე წვდომის მქონე ყველა შესაბამისი ასაკის მოსწავლის რაოდენობას. სკოლის მიტოვებასა და კლასში დარჩენასთან დაკავშირებული ფაქტორების განსაზღვრა	EMIS
სკოლის მართვა	მასწავლებლებისა და საგანმანათლებლო რესურსების მართვის, სწავლების ეფექტური მონიტორინგის, მასწავლებლების წახალისების და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესწავლა	TPDC
მოსწავლეების მოსწრება	მოსწავლეების მოსწრების განვითარების ტენდენციების შესწავლა 2019 წლამდე პერიოდისათვის (ან მონაცემთა ხელმისაწვდომობის შესაბამისად)	NAEC, EMIS, ESIDA, TIMMS, PISA
თანასწორობა	საჯარო საგანმანათლებლო რესურსების განაწილებაში თანასწორობის გაზომვა. ასევე, საგანმანათლებლო რესურსების გადანაწილების პროცესში სოციალური უთანასწორობის განმაპირობებელი ფაქტორების იდენტიფიცირება	ESIDA, EMIS, TPDC

თვისებრივი ანალიზი

ჩადრმავებული ინტერვიუებო და ფოკუს ჯგუფები განხორციელდა ქართულ, სომხურ, აზერბაიჯანულ და ინგლისურ ენებზე. ჩანაწერი გაკეთდა ყველა იმ დისკუსიისთვის, სადაც რესპონდენტმა თანხმობა განაცხადა ჩაწერაზე. ჩანაწერის მიხედვით მომზადდა

ტრანსკრიპტები ქართულ ენაზე, რომელიც გაანალიზდა კოდირების ეტაპზე. თვისებრივი მონაცემებიდან ინფორმაციის ამოღების, სინთეზირებისა და ანალიზისთვის ჩვენ გავიარეთ ოთხი ეტაპი (Creswell 2009):

ა. ნედლი მონაცემების მართვა. ნედლი მონაცემების მართვა გულისხმობს შეგროვებული მონაცემების მომზადებას ანალიზისათვის ხელსაყრელ ფორმატში (ანუ აუდიო ფაილებიდან ტრანსკრიპტების მომზადებას). ნედლი მონაცემების ორგანიზების დროს, ჩვენ ასევე დავაიდენტიფიცირეთ არასრული მონაცემები, რომელიც საჭიროებდა ინტერვიუებთან და მონაწილეებთან შემდგომ დაზუსტებას.

ბ. კატეგორიზაცია და საწყისი კოდირება. საწყისი კოდირების ეტაპი გულისხმობს მონაცემებში ძირითადი თემებისა და საკითხების იდენტიფიცირებას. ამ ეტაპზე რამდენჯერმე წავიკითხეთ ინტერვიუების და ფოკუს ჯგუფების ტრანსკრიპტები მონაცემებზე სრულყოფილი წარმოდგენის შესაქმნელად და გამოვკვეთეთ ძირითადი თემები და მათ შორის კავშირები, შევიშუშავეთ კოდირების პირველადი ჩარჩო ისევე როგორც წინასწარი დაკვირვებები და დასკვნები.

გ. დეტალური კოდირება. დეტალური კოდირება მოიცავდა კოდირების ჩარჩოს დახვეწას და მონაცემთა ხელახალ კოდირებას მონაცემების უფრო ღრმად შესწავლის პარალელურად. ჩვენ გამოვიყენეთ MAXQDA-ს პროგრამა წინასწარ შემუშავებული ჩარჩოს მიხედვით ტრანსკრიპტების კოდირებისთვის. MAXQDA-ს პროგრამამ ვრცელი ინფორმაციის სხვადასხვა გზით ორგანიზების საშუალება მოგვცა, ასევე გავვიაღვილა თემებს შორის ურთიერთკავშირების გამოკვეთა, კონკრეტულ თემასთან დაკავშირებული ინფორმაციის სწრაფად მოძიება, მიგნებების შემუშავება და მიგნებების მხარდამჭერი მტკიცებულებების მოძიება. კოდირებისა და ანალიზის მონაცვლეობით პროცესში ჩვენ გავაფართოვეთ და დავხვეწეთ კოდირების საწყისი ჩარჩო, ახალი თემების გაჩენის პარალელურად დავამატეთ ახალი კოდები და ქვეკოდები. კოდირების პროცესის განმავლობაში გუნდი რამდენჯერმე შეიკრიბა, რათა განეხილათ წინასწარი დასკვნები და დაეჯგუფებინათ მსგავსი თემები.

დ. კონტრიბუციის ანალიზი და ინტერპრეტაცია. ჩვენმა გუნდმა შეიმუშავა ანალიტიკური ჩარჩო მაკკინისის (2010) ინტერვენციების კლასტერების კრიტერიუმებისა და სისტემების აქსელერატორების (Ndaruhutse, Jones and Riggall 2019) მიდგომებზე დაფუძნებით. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი #ა.11) წარმოდგენილია საგანმანათლებლო სისტემის თითოეული აქსელერატორი, შესაბამისი ინტერვენციის კლასტერის და ნაჩვენებია, თუ როგორ უკავშირდება თითოეული აქსელერატორი კვლევის მთავარ ტექნიკურ მიმართულებებს, რომელიც საქართველოს კონტექსტში მთავარი ინტერესის საგანს წარმოადგენს სამინისტროსთვის.

ცხრილი 12. კონტრიბუციის ანალიზის ჩარჩო

სისტემის აქსელერატორი	განმარტება	ინტერვენციის კლასტერი	ტექნიკური ფუნდამენტური ელემენტი
ხედვა და ხელმძღვანელობა	ხედვა და ხელმძღვანელობა მოითხოვს: - ინკლუზიური და თანაბარი ხარისხის სწავლების/სწავლის საერთო ხედვა - გაგება, თუ როგორ მუშაობს სისტემის სხვადასხვა კომპონენტი ერთობლივად. - სტრატეგიული აზროვნება; - ადაპტირების უნარი და მოქნილობა გაუთვალისწინებელი შედეგების საპასუხოდ; - ინფორმაციის სხვადასხვა წყაროების ძიება იმის გასაგებად, თუ როგორ შეიძლება იმოქმედოს ცვლილებებმა განათლების სისტემაზე; - ორგანიზაციულ საზღვრებს მიღმა მუშაობის უნარი; - გაურკვევლობასთან გამკლავების უნარი.	სისტემის მიერ დაფინანსებული ექსპერიმენტები და ინოვაციები სკოლებში, მათ შორის ინოვაციების დამატებითი დაფინანსების უზრუნველყოფა და ინოვაციების გაცვლა სკოლებს შორის. ფოკუსირება ხელმძღვანელობის უნარების სამომავლო განვითარებაზე. მდგრადი ხედვა და სტრატეგია დინამიკაში.	მმართველობა და მართვა
კოალიციები ცვლილებისთვის	რთული პრობლემების გადაჭრის კომპეტენცია განაწილებულია ბევრ დაინტერესებულ მხარეს შორის, რომლებიც გადაწყვეტილებებისა და ქმედებების ძიებისას	ცენტრალური სამინისტრო მჭიდროდ თანამშრომლობს სხვა საგანმანათლებლო უწყებებთან პოლიტიკის შემუშავებისა და განხორციელების მიზნით	მმართველობა და მართვა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება

სისტემის აქსელერატორი	განმარტება	ინტერვენციის კლასტერი	ტექნიკური ფუნდამენტური ელემენტი
	ეყრდნობიან თანამშრომლობას და შედეგებზე მოლაპარაკებებს და არა ტექნოკრატიულ მიდგომას. მოითხოვს კოლექტიურ სურვილსა და პოტენციალს დაინტერესებულ მხარეთა მნიშვნელოვან მასაში, მასწავლებლებსა და დირექტორებზე ფოკუსირებით, პოზიტიური ცვლილებების წასახალისებლად.	სისტემა ხელს უწყობს მასწავლებელთა და დირექტორთა სწავლებას კოლეგების ხელმძღვანელობით, ერთობლივი პრაქტიკისა და დეცენტრალიზებული პედაგოგიური უფლებების ჩათვლით. მშობლები და საზოგადოების წევრები ურთიერთქმედებენ სკოლებთან.	
მიწოდების არქიტექტურა	განათლების სისტემას გააჩნია მკაფიო სტრუქტურები, როლები და პასუხისმგებლობები, ეფექტური კომუნიკაცია დაინტერესებულ მხარეებთან და იძლევა სკოლაზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიღების საშუალებას.	სისტემას გააჩნია ძლიერი ფინანსური და ორგანიზაციული საძირკველი, მათ შორის სკოლებისა და მასწავლებლების რაოდენობის ოპტიმიზაცია, დეცენტრალიზებული ფინანსური და ადმინისტრაციული უფლებები, დაფინანსების განაწილების მკაფიო მოდელები და მკაფიო ორგანიზაციული სტრუქტურა. ყველა სკოლას აქვს სწავლის ხელშესაწყობად საჭირო სასწავლო მასალა და ინფრასტრუქტურა დეცენტრალიზებული ერთეულები (მაგალითად, ERC-ები, სკოლის საბჭოები) ჩართულნი არიან გადაწყვეტილების მიღების პროცესში.	მმართველობა და მართვა
მონაცემები კოლექტიური ანგარიშვალდებულების ა და განვითარებისათვის	მონაცემთა საერთო სისტემების გამოყენება, მათ შორის მოსწავლეების შეფასების მონაცემები სასარგებლო უკუკავშირისთვის და	სისტემას აქვს მკაფიო მონაცემები და ანგარიშვალდებულების საძირკველი, სკოლებისთვის და/ან საზოგადოებისთვის სკოლის მუშაობის, სკოლის ინსპექტირებისა და სკოლის	ხარისხის უზრუნველყოფა და ანგარიშვალდებულებ ა

სისტემის აქსელერატორი	განმარტება	ინტერვენციის კლასტერი	ტექნიკური ფუნდამენტური ელემენტი
	მიღებული განათლების გამყარებისათვის განათლების სისტემის ყველა დონეზე, უწყვეტი განვითარების კულტურის გასაძლიერებლად.	შუალედური და შემაჯამებელი ტესტების (EOG ტესტების ჩათვლით) შესახებ გამჭვირვალე მონაცემების მიწოდებისთვის. სისტემას აქვს ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმი, მათ შორის სკოლის თვითშეფასებისა და ხარისხის მინიმალური სტანდარტებისა და შედეგების მიზნებისთვის. სისტემას აქვს ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმი, სკოლის თვითშეფასების და ხარისხის მინიმალური სტანდარტებისა და შედეგების მიზნობრივი მაჩვენებლების ჩათვლით. სისტემა უზრუნველყოფს დაბალი კვალიფიკაციის მქონე მასწავლებლების მხარდაჭერას, გაწერილი გაკვეთილების, ქოუჩინგისა და წარმატების წახალისების ჩათვლით. ხელმისაწვდომობის, მოსწავლეთა სწავლის, თანასწორობისა და ხარისხის შესახებ მონაცემები მუდმივად გამოიყენება დასაბუთებული გადაწყვეტილებების მისაღებად.	საკლასო და ეროვნული შეფასებები
მასწავლებელი და სკოლის ეფექტიანი ხელმძღვანელობა	საგანმანათლებლო სფეროს სამუშაო ძალის უნარების ჩამოყალიბება, რათა პერსონალს დამოუკიდებლად შეეძლოს ცვლილებების შეტანა და ჰქონდეს ხელმძღვანელობის და	სისტემას გააჩნია ეფექტური და ინკლუზიური განათლების მოდელი და ყველა მოსწავლის, უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების ჩათვლით, შესაბამისი სწავლების ენა. სისტემა ამაღლებს ახალი მასწავლებლებისა და დირექტორების კვალიფიკაციას	მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება

სისტემის აქსელერატორი	განმარტება	ინტერვენციის კლასტერი	ტექნიკური ფუნდამენტური ელემენტი
	დინამიკაში უწყვეტი განვითარების უნარები.	დასაქმების ეფექტური პროგრამების, სწავლებამდელი პედაგოგიური განათლებისა და სერტიფიცირების მოთხოვნების მეშვეობით. სისტემა ამაღლებს არსებული მასწავლებლებისა და ღირეუტორების კვალიფიკაციას სამუშაოდან მოწყვეტის გარეშე ეფექტური ტრენინგ-პროგრამების, ქოუჩინგის, კარიერული კიბის მკაფიო საფეხურებისა და მასწავლებელთა/საზოგადოებრივი ფორუმების მეშვეობით. სკოლის პერსონალი სარგებლობს ადმინისტრაციული მხარდაჭერით, რათა მათ შეეძლოთ, ფოკუსირება მოახდინონ სწავლების ტექნიკურ ასპექტებზე.	
არგუმენტებზე დამყარებული პოლიტიკა და სწავლა	არგუმენტებისა და მონაცემების გამოყენება დაგეგმვის, ბიუჯეტირებისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესის ინფორმირებულობისათვის	სისტემას აქვს საინფორმაციო სისტემები, რათა გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს დროულად მიაწოდოს მონაცემები. პოლიტიკის შემქმნელები იყენებენ მონაცემებს ყველა მოსწავლისათვის პოლიტიკისა და რეგულაციების შესამუშავებლად, განსახორციელებლად და განახლებისათვის.	მმართველობა და მართვა

კონტრიბუციის ანალიზის პროცესის პირველი ნაბიჯი მოიცავდა მტკიცებულებების შეგროვებას სხვადასხვა აქსელერატორის ირგვლივ კვლევის მთავარი ტექნიკური მიმართულებების გათვალისწინებით. შემდეგი ნაბიჯი გულისხმობდა ინტერვენციის კლასტერების თითოეული კრიტერიუმის შეფასებას და მხარდაჭერი მტკიცებულებების შესწავლას. ამ პროცესში მნიშვნელოვანი როლი მიენიჭა დაინტერესებული მხარეების შეხედულებებს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, განათლების მმართველობისა და მართვის, მოსწავლეთა შეფასებებისა და ხარისხის უზრუნველყოფის შესახებ. გუნდმა ასევე შეისწავლა ადმინისტრაციული მონაცემები და სკოლის ღირეუტორთა გამოკითხვის შედეგები სხვადასხვა კრიტერიუმის შესაფასებლად და განსაზღვრა სისტემის მდგომარეობა მაკინსის მიერ (2010)

დეტალურად აღწერილ „გაუმჯობესებისკენ სვლის შკალაზე“¹⁷ დაყრდნობით. კონტრიბუციის ანალიზის მიდგომამ გუნდს საშუალება მისცა, (1) სისტემური პერსპექტივიდან განეხილა დაინტერესებული მხარეების აქტივობები და შედეგები; (2) კრიტერიუმებზე დაყრდნობით შეეფასებინა, სად იყო სისტემაში შეტანილი წვლილი ყველაზე საჭირო და ეფექტური; და (3) გამოეკვლინა ზოგადი განათლების სფეროში არსებული ხარვეზები საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემუშავების, განხორციელებისა და ეფექტურობის თვალსაზრისით. წინამდებარე რეკომენდაციები ჩვენ მოვამზადეთ სიძლიერებებზე დაფუძნებული მიდგომის გამოყენებით, რაც ეხმარება განათლების სფეროში გადაწყვეტილებების მიმღებ პირებს გაუმჯობესებისკენ სვლისთვის შემდეგი ნაბიჯების დაგეგმვაში.

¹⁷ McKinsey (2010) იყენებს ინტერვენციების კლასტერების კრიტერიუმებს იმისთვის რომ ქვეყნები მოათავსოს ოთხ კატეგორიაში: (1) სუსტს და დამაკმაყოფილებელს შორის (2) დამაკმაყოფილებელს და კარგს შორის; (3) კარგს და შესანიშნავს შორის; და (4) შესანიშნავს და ბრწყინვალეს შორის. ჩვენ თითოეულ კატეგორიას რაოდენობრივი მაჩვენებელი მივანიჭეთ და შევაფასეთ, სად არის საქართველო ამ ეტაპზე გაუმჯობესებისკენ სვლის გზაზე. რაოდენობრივი მაჩვენებლები შეწონილია კვლევის ფარგლებში შეგროვებული თვისებრივი და რაოდენობრივი მტკიცებულებების შესაბამისად.

დანართი ბ.

ლიტერატურის მიმოხილვა

შესავალი

წინამდებარე ლიტერატურის მიმოხილვაში განხილულია გასული ოცი წლის განმავლობაში საქართველოს საგანმანათლებლო პოლიტიკაში განხორციელებული ცვლილებები და იგი საერთაშორისო ლიტერატურაში არსებულ მიდგომებს ემყარება. წინამდებარე განხილვის დასაწყისში წარმოგიდგენთ ლიტერატურის მიმოხილვის მიზანს, ამოცანებს, მეთოდოლოგიასა და შეზღუდვებს. შემდგომ განვიხილავთ ჩვენი მიმოხილვის დასკვნებს, რომელიც წარმოდგენილია კვლევის სამი მთავარი მიმართულების მიხედვით. მიმოხილვას დავასრულებთ სამომავლო პოლიტიკისა და პროგრამების დაგეგმვასთან დაკავშირებული რეკომენდაციებით, რომლებიც საუკეთესო საერთაშორისო პრაქტიკას ეფუძნება. წინამდებარე ლიტერატურის მიმოხილვა წარმოადგენს ზოგადი განათლების სისტემის დიაგოსტიკური კვლევის რეკომენდაციების საფუძველს.

ლიტერატურის მიმოხილვის დასკვნები

მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომას უკეთესად ინტეგრირებული საგანმანათლებლო სისტემისკენ მივყავართ, რომელიც ხელს უწყობს სწავლებისა და სწავლის პროცესების გაუმჯობესებას. UNESCO, განათლების საერთაშორისო ბიურო და სხვები „მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომას“ (WSIA) განსაზღვრავენ, როგორც საგანმანათლებლო სისტემას, სადაც სკოლის ყველა შემადგენელი კომპონენტი მხარდამხარ მუშაობს მოსწავლეთა სწავლისა და კეთილდღეობის გასაუმჯობესებლად. WSIA არის უფროსი ხელმძღვანელი პირების, მასწავლებლების, სკოლის დირექტორების, სკოლის პერსონალის, მშობლებისა და საზოგადოების თანამშრომლობა. გასული ათწლეულის განმავლობაში არაერთი მკვლევარი უჭერდა მხარს ამ ინტეგრირებულ მიდგომას, როგორც მოსწავლეთა კონტიგენტის სწავლისა და კეთილდღეობის გაძლიერების გზასზე (Weare & Nind 2011; Seligman et al. 2009; Bolier, Walburg & Boerefijn 2013; Dix, Slee, Lawson & Keeves 2012 as cited in Goldberg 2020). WSIA გულისხმობს ტექნიკური ინტერვენციების (როგორიცაა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, ახალი სახელმძღვანელოები, ახალი სასწავლო გეგმა) ინტეგრაციას ყოველდღიურ პრაქტიკასა და სკოლის კულტურაში და ხელს უწყობს მთლიანი პერსონალის ჩართულობით უნარების დახვეწას, როგორც საკლასო ოთახს შიგნით, ასევე მის გარეთ. ამ ინტერვენციების განხორციელებას აძლიერებს მშობელთა თანამშრომლობა სკოლებთან და ფართო და სისტემური თანამშრომლობა გარე ორგანიზაციებთან (Barry, Clarke & Dowling 2017; Jones & Bouffard 2012; Weare & Nind 2011; Ttofi & Farrington 2011; Adi, Killoran, Janmohamed & Stewart-Brown 2007a, b; Wilson, Lipsey & Derzon 2003). ცვლილებების სამიზნე ერთეულს წარმოადგენს სასკოლო საზოგადოება, როგორც ერთი მთლიანობა და მოიცავს სამი ურთიერთდაკავშირებული კომპონენტის კოორდინირებულ საქმიანობას, ეს კომპონენტებია: (1) სასწავლო გეგმა, სწავლება და სწავლა; (2) სკოლის კულტურა და გარემო; და (3) ოჯახის და საზოგადოების თანამშრომლობა (WHO, 1998). WSIA სცდება ცალკეულ ინტერვენციებს და ქმნის ერთიან ჩარჩოს, რომლის გამოყენებაც სკოლას შეუძლია მოქმედებების ინტეგრირებისათვის და მოსწავლეებისთვის სრულყოფილი მხარდაჭერის გასაწევად (Goldberg 2020). მისი ჰოლისტიური და სისტემური ხასიათის გამო მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის დანერგვის შედეგად უფრო სავარაუდოა გრძელვადიანი დადებითი ცვლილებების მიღწევა, ვიდრე საკლასო ოთახზე

ფოკუსირებული ინტერვენციებით (Weare & Nind 2011; Adi et al. 2007a, b; Tennant et al. 2007; Jane-Ilopis et al. 2005; Wells et al. 2003 ციტირებულია Goldberg 2020).

ახალი სკოლის მოდელს შეუძლია, ხელი შეუწყოს საქართველოს განათლების სისტემას მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომაზე გადასვლაში. ზოგადი განათლების რეფორმის პროგრამის ფარგლებში 2019 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ შემოიღო ახალი სკოლის მოდელი (NSM). NSM-ის მიზანი ნათელი იყო - სვლა მთლიანი სკოლის განვითარებისაკენ. სწავლებისა და სწავლის კონსტრუქტივისტულ მიდგომაზე დაფუძნებული ახალი მესამე ტალღის სასწავლო გეგმა ფოკუსირებულია აქტიურ სწავლებასა და სწავლაზე, მოსწავლეთა ადრე მიღებულ ცოდნაზე, სწავლის შესწავლაზე, ურთიერთდაკავშირებულ და ორგანიზებულ ცოდნაზე, და მექანიკური დაზეპირების ნაცვლად კრიტიკული აზროვნების განვითარებაზე (ახალი სკოლის მოდელის კონცეფცია). ანდლულაძის (2020) თანახმად, NSM არის კონცეფციაზე დაფუძნებული მიდგომა, რომელიც ეხმარება მოსწავლეებს რეალური სამყაროს მაგალითებზე დაყრდნობით ცოდნის დამოუკიდებლად კონსტრუირებაში (ანდლულაძე, 2020). ცოდნის ამგვარი კონსტრუირება გულისხმობს ფაქტების ეტაპობრივ გარდაქმნას თემებად, შემდეგ ცნებებად, უფრო განზოგადებულ პრინციპებად და თეორიებად (Erickson et. Al, 2017). სწავლებისა და სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად, ახალი სასწავლო გეგმა ხელს უწყობს პრობლემების გადაჭრაზე ორიენტირებულ აზროვნებას, აქცენტს აკეთებს თანამშრომლობასა და ღირებულ კომუნიკაციაზე, იცავს ეთიკურობის მაღალ პრინციპებს, ყურადღებას ამახვილებს სივრცესა და დროში ორიენტაციის მნიშვნელობაზე, ავითარებს ანგარიშვალდებულებას, აძლიერებს წიგნიერებას (მათ შორის ICT წიგნიერებას) და უზრუნველყოფს მის სასწავლო პროცესში ინტეგრაციას.

იმის ჩვენებით, თუ როგორ შეიძლება ინიციატივები გარდაიქმნას რეალურ ქმედებად, NSM ასევე ხელს უწყობს მოსწავლეებს შორის დამოუკიდებლად სწავლისა და კვლევაზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებების მიღების უნარების განვითარებას (ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2016 წელი). მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში (2016-2024) NSM გამოყენებულია როგორც სწავლებაში ახალი პრინციპებისა და ცნებების დანერგვის საშუალება (ანდლულაძე, 2020). ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვით NSM ოთხ მთავარ მიზანს ემსახურება:

1. **მესამე ტალღის სასწავლო გეგმის სკოლის დონეზე ადაპტირება კონსტრუქტივისტული საგანმანათლებლო პრინციპების დანერგვისთვის.** საქართველოს პოლიტიკის დოკუმენტების (ბრძანება N40/N2016; ბრძანება 100/N 2020) ჩვენებულმა მიმოხილვამ აჩვენა, რომ სკოლის ავტონომიის ზრდას ხელს უწყობს ის, რომ სკოლებს აქვთ შესაძლებლობა ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით შეიმუშავონ სასკოლო კურიკულუმი, განახორციელონ სავალდებულო და არჩევითი კურსები და დამტკიცებული სახელმძღვანელოებიდან შეარჩიონ მათთვის სასურველი. სკოლის ადაპტირებული სასწავლო გეგმა უნდა ეყრდნობოდეს კონსტრუქტივისტულ პრინციპებს, რაც აძლიერებს მოსწავლეთა სურვილს, გამოიკვლიონ და აღმოაჩინონ ახალი ცოდნა ადრინდელი გამოცდილებისა და ყოველდღიური ცხოვრებისეული ცოდნის საფუძველზე. ეს მიდგომა ასევე ხელს უწყობს მათი კომპლექსური, კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნების უნარების განვითარებას (ზოგადი განათლების რეფორმის მხარდაჭერის კონცეფცია, 2019).

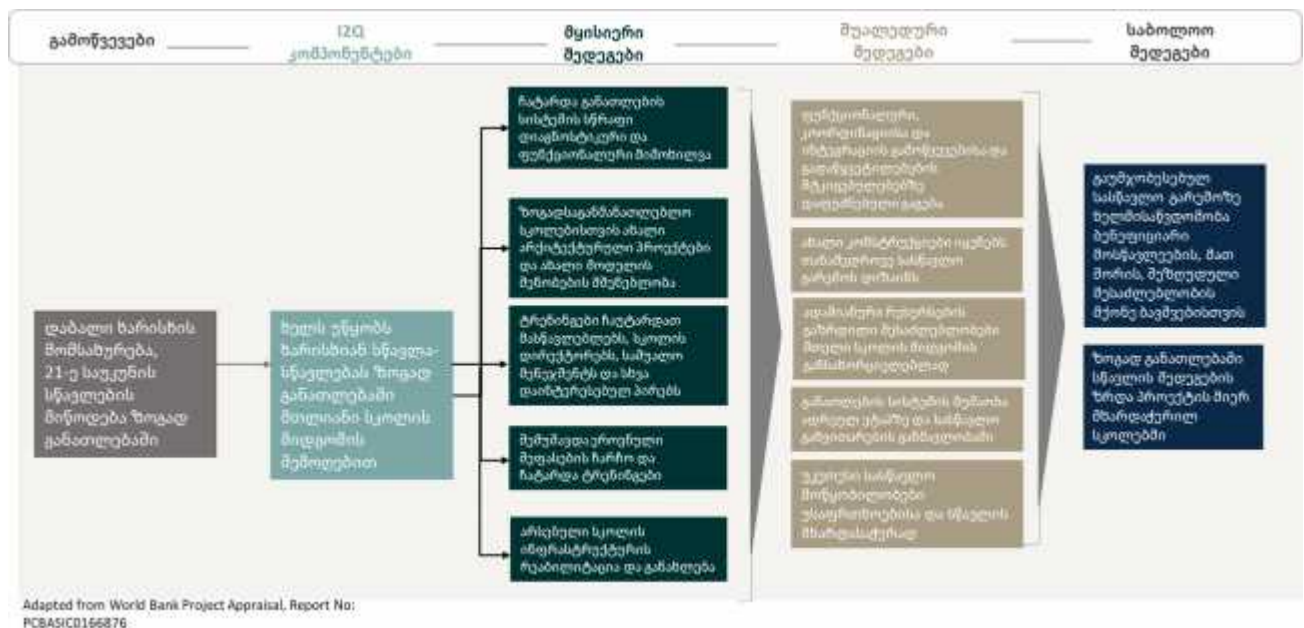
2. **სკოლის მენეჯმენტის მიდგომების დახვეწა ფართო საგანმანათლებლო საზოგადოების ჩართულობის გზით.** ანდლულაძის (2020) თანახმად, NSM მოდელის მიერ გამოყენებული ერთ-ერთი მიდგომაა რეგიონალური მხარდამჭერი ჯგუფების („ეროვნული სასწავლო გეგმის მიღების მხარდამჭერი ჯგუფები“) (MoES 2020) დანერგვა მასწავლებელთა და სკოლის მენეჯმენტის კომპეტენციების განვითარებისთვის. ეს ჯგუფები სკოლის ადმინისტრატორებს ეხმარებიან სკოლის დონეზე პრობლემების იდენტიფიცირებასა და სკოლის განვითარებაში, ასევე ეხმარებიან მასწავლებლებს მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მიდგომების დანერგვაში. მხარდამჭერი ჯგუფები შედგება სპეციალისტებისგან, რომელთაც ირჩევს და ამზადებს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს სკოლამდელი და ზოგადი განათლების განვითარების დეპარტამენტი მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრთან (TPDC) ერთად. ეს სპეციალისტებია: (1) სასკოლო კურიკულუმის განვითარების ექსპერტი და სასკოლო კურიკულუმის განვითარების ექსპერტის თანამემწე; (2) ტექნოლოგიების ექსპერტი მასწავლებელთათვის სასწავლო პროცესში ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებაში დასახმარებლად; (3) საგანმანათლებლო ლიდერობის ექსპერტი, რომელიც მუშაობს სკოლის ადმინისტრაციასთან ერთად ჯანსაღი სასკოლო გარემოს შესაქმნელად, (4) ინკლუზიური განათლების ექსპერტი, რომელიც ეხმარება სკოლებს ინკლუზიური განათლების პრინციპების დანერგვაში და 5) დანერგვის კოორდინატორები, რომლებიც ჩართულნი არიან სკოლებში დანერგვის პროცესის კოორდინირებაში (MoES, 2020). რეგიონალური მხარდამჭერი ჯგუფები მუშაობენ სხვადასხვა მუნიციპალიტეტში გარკვეული რაოდენობის სკოლების დასახმარებლად. ქვეყნის მასშტაბით მოქმედებს სულ 24 მხარდამჭერი ჯგუფი. ამჟამად NSM აქტიურია საქართველოს 597 სკოლაში, მაგრამ პროგრამის ზეგავლენა უფრო მეტ სკოლაში აღწევს, რამდენადაც მასწავლებლები ეცნობიან და ნერგავენ ახალ პრაქტიკებს.
3. **სწავლებასა და სწავლაში ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება თანასწორობის გასაუმჯობესებლად.** NSM-ში თავიდანვე ჩართულ სკოლებს უკეთესი ტექნიკური ინფრასტრუქტურა აქვთ და სხვა სკოლებზე უკეთ შეუძლიათ ონლაინ სწავლების წარმართვა (Kadagidze, 2021). ეს მოდელი ციფრულ ტექნოლოგიებს განიხილავს, როგორც მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლებისთვის მასწავლებლების მომზადების დამხმარე ინსტრუმენტს. NSM-ის ფარგლებში ციფრული ტექნოლოგია ორი გზით ხორციელდება: (1) ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება მასწავლებელთა ყოველდღიურ პრაქტიკაში (ანუ სასწავლო პროცესის დაგეგმვა, კოლეგებთან კომუნიკაცია) და; (2) ელექტრონული სასწავლო რესურსების ეფექტური გამოყენება სწავლება-სწავლის პროცესებში. მასწავლებლები ეხმარებიან მოსწავლეებს, ისწავლონ ციფრული ტექნოლოგიების (მაგ. საძიებო სისტემები, Microsoft-ის დრუბლოვანი სერვისები) გამოყენება, იმისთვის, რომ შეიძინონ ცოდნა და შეინახონ და გააზიარონ ინფორმაცია. მოსწავლეები ასევე ითვისებენ ისეთი სასწავლო რესურსების გამოყენებას, როგორიცაა Minecraft Education Edition და Scratch. ეს პროცესი მოსწავლეებს ეხმარება, განავითარონ როგორც ციფრული უნარები, ასევე ალგორითმული და შემოქმედებითი აზროვნება. NSM მოდელი მოიცავს (1) ელექტრონულ ჟურნალს, რომელიც ხელს უწყობს სასწავლო პროცესის ადმინისტრირებას და სკოლის საზოგადოების წევრებს (მოსწავლეები, მშობლები, მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაცია) შორის კომუნიკაციას; (2) სკოლების აღჭურვას, მათ შორის ლეპტოპებითა და პროექტორებით.

განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ 2019 წელს 14 მილიონ ლარზე მეტი დახარჯა NSM-ის ფარგლებში ელექტრონული ტექნოლოგიების შესაძენად, WiFi-ის დამონტაჟებასა და ელექტრონული რესურსების განვითარებაზე; (3) სამინისტრომ შეცვალა ნეტუპები პირველკლასელებისთვის, ელექტრონული სასწავლო რესურსების გამართული მუშაობის უზრუნველსაყოფად; და (4) სამინისტრომ განავითარა ელექტრონული საგანმანათლებლო რესურსები (განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, 2021).

4. **შეფასების სისტემის გავრცობა მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების შესასწავლად** (კონცეფცია – „ზოგადი განათლების რეფორმის მხარდაჭერა 2019“). NSM-ის ფარგლებში შექმნილია სკოლის შიდა და გარე შეფასების მექანიზმები, სკოლის დონეზე შეფასების სისტემის შესამუშავებლად. ეს პროცესი მიზნად ისახავს დაეხმაროს მასწავლებლებს მოსწავლეების პროგრესის გაზომვაში სწავლების და სწავლის ხარისხის გასაუმჯობესებლად. ეს სისტემა ორ კომპონენტს მოიცავს (1) სკოლის კულტურის შესწავლა; და (2) მოსწავლეთა მიღწევებისა და აკადემიური მოსწრების შეფასება. შეფასებისგან მიღებული მონაცემები ხელს უწყობს სკოლის დონეზე განვითარების სტრატეგიის შემუშავებას, რომელიც განათლების და მეცნიერების სამინისტროს საშუალებას აძლევს, ინდივიდუალური მხარდაჭერა გაუწიოს სკოლებს მათი საჭიროებების გათვალისწინებით. ახალი სკოლის მოდელის მონაწილე სკოლები ასევე მე-4 და მე-6 კლასების მოსწავლეებისთვის ყოველწლიურად ჩატარებენ წიგნიერებისა და მათემატიკის შეფასებებს. სხვა საგნები, როგორიცაა საზოგადოებრივი და ზუსტი მეცნიერებები, ყოველ მეორე წელს შეფასდება (აფთარაშვილი 2022).

დიაგრამაზე (დიაგრამა #ბ.1) ნაჩვენებია ახალი სკოლის მოდელის მოსალოდნელი შედეგების ჯაჭვი.

დიაგრამა ბ.13. ახალი სკოლის მოდელის მოსალოდნელი შედეგების ჯაჭვი



მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემა საქართველოში აგრძელებს წინსვლას . განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში ჩამოყალიბებულმა საკანონმდებლო სისტემამ ხელი შეუწყო სწავლების

პროფესიონალიზაციას, რაც მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომების წარმატების მთავარი ელემენტია. კარგად არის დოკუმენტირებული ის ფაქტი, რომ მაღალკვალიფიციურ მასწავლებლებს დადებითი გავლენა აქვთ მოსწავლეთა აკადემიურ შედეგებზე. თუმცა, არ არსებობს კონსენსუსი იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა მოხდეს მასწავლებელთა ეფექტურობის შეფასება და მათი განვითარების ხელშეწყობა (Hanushek, 2011; Rowe, 2003; Oppen, 2019; Wiswall, 2013). იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ყველა საკლასო ოთახში მაღალკვალიფიციური მასწავლებელი ასწავლიდეს, საჭიროაფართო სისტემური ძალისხმევა; ურთიერთშემავსებელი პროგრამებისა და ინიციატივებისერთობლიობა, რომელიც გამართავს მასწავლებელთა საქმიანობის მთელს ციკლს - მასწავლებლობის მსურველების მოძიება, მომავალი მასწავლებლების მომზადება, მასწავლებლების განვითარება და შენარჩუნება.(Darling-Hammond and Rothman, 2011). გარდა ამისა, უნდა არსებობდეს პოლიტიკა სკოლის ხელმძღვანელების მოძიების, მომზადებისა და მხარდაჭერისათვის, იმისთვის რომ მათ შექმნან სკოლის ისეთი კულტურა, სადაც მასწავლებლის სწავლა დაფასებულია, რაც შესაბამისად მასწავლებლებს აძლევს დროს, გაუმჯობესონ თავიანთი პრაქტიკა (Sentocnik et. al. 2016).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება საქართველოში რეგულირდება საკანონმდებლო დოკუმენტებით, რომელიც განსაზღვრავს მასწავლებლის ფუნქციებს, უფლებებს, მოვალეობებს და ანგარიშვალდებულებას, სტატუსს, სერტიფიცირებას, პროფესიულ განვითარებას და კარიერულ წინსვლას. ბოლო ათწლეულის განმავლობაში განათლების და მეცნიერების სამინისტრო გადადის მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომაზე საკანონმდებლო ცვლილებების განხორციელებით, რომელთა მიზანია მასწავლებელთა დასაქმების, შენარჩუნების და კარიერული ზრდის სისტემების გაუმჯობესება. მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში არსებითი ცვლილებები დაიწყო 2005 წელს „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონის გამოცემით. ამ კანონით განისაზღვრა ზოგადი განათლების ძირითადი კომპონენტები, მათ შორის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება. 2006 წელს მიღებული დადგენილებით (საქართველოს მთავრობის დადგენილება No29) შემდგომი აქცენტი გაკეთდა მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე პროფესიული განვითარების ახალი ჩარჩოს შემოღებით. დადგენილებაში განისაზღვრა მასწავლებლების პროფესიული განვითარების, მათ შორის დასაქმების პოლიტიკა, მენტორობის პროგრამები, მასწავლებელთა სტანდარტები, ეროვნული სასერტიფიკაციო გამოცდები (NCE), პროფესიული განვითარების სქემა. დადგენილებით ასევე დაფუძნდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი (TPDC), როგორც სამინისტროს დაქვემდებარებაში მყოფი სააგენტო (პრეზიდენტის ბრძანება N 389). TPDC -ის დანიშნულება იყო მასწავლებელთა გადამზადებისა და განვითარების ხელმძღვანელობა.

განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მასწავლებლების განათლებაში ჩადებული ინვესტიციები ხელს უწყობს უფრო კვალიფიციური მასწავლებელთა სამუშაო ძალის მომზადებას. მასწავლებლების ეფექტური მომზადება, რომელიც მოიცავს კანდიდატების მოძიებას, მომზადებასა და სკოლაში სამუშაოს დასაწყებად საჭირო მხარდაჭერის გაწევას არის

სრულყოფილი სისტემის მნიშვნელოვანი კომპონენტი, რომელიც უზრუნველყოფს ყოველ საკლასო ოთახში მაღალკვალიფიციური მასწავლებლების ყოფნას (Darling-Hammond & Rothman 2011). გარდა ამისა, მასწავლებლებს შორის სწავლების ტექნიკის უნარების განვითარება ერთ-ერთია იმ ექვსი ძირითადი მახასიათებელიდან, რომელიც განათლების სისტემის უმაღლესი დონის მაჩვენებელია და საერთოა 20 სხვადასხვა ქვეყნისთვის (Nadarhuts et. al., 2019; MOurshed et. Al., 2010). მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლების მომზადების პროგრამებს შორის არსებობს განსხვავებები, პროგრამები, რომლებიც ფოკუსირებულია საკლასო ოთახში მუშაობაზე - იმაზე, რისი კეთებაც მასწავლებლებს უშუალოდ მოუწევთ საკლასო ოთახში - ამზადებენ მასწავლებლებს, რომლებიც უფრო ეფექტურები არიან სწავლების პირველ წელს (Boyd, et. al 2008). მსოფლიო ბანკის მიერ დაფინანსებული მასწავლებლების მომზადების პროგრამების დამოუკიდებელმა შეფასებამ გამოავლინა, რომ ეფექტური საგანმანათლებლო პროგრამა უნდა მოიცავდეს შემდეგ მახასიათებლებს: კანდიდატების შერჩევა, თეორიული მეცადინეობა, პრაქტიკული მეცადინეობა და ხარისხის უზრუნველყოფა; თუმცა, მსოფლიო ბანკის მიერ მხარდაჭერილი საგანმანათლებლო პროგრამების უმეტესობა შემოიფარგლება თეორიული სწავლებით და ნაკლები აქცენტი კეთდება კანდიდატების შერჩევაზე, პრაქტიკულ სწავლებასა და ხარისხის უზრუნველყოფაზე (World Bank Independent Evaluation 2019).

რამდენიმე კვლევაში (TEDS-M¹⁸ 2008; World Bank Policy Review 2014) ხაზგასმულია საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის მთელი რიგი გამოწვევები. ეს გამოწვევები მოიცავს (1) მასწავლებლების მოსაზრებებელ პროგრამებზე ჩარიცხული აბიტურიენტების დაბალი ქულები ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე (UEE); (2) მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებზე მაღალკვალიფიციური პროფესორების ნაკლებობა (3) სუსტი კავშირი საუნივერსიტეტო პროგრამებს და სკოლებს შორის, რაც ზღუდავს სწავლის პარალელურად მომავალი მასწავლებლების მიერ პრაქტიკული გამოცდილების მიღების შესაძლებლობას. ანდლულაძე (2020) ხაზს უსვამს დამატებით პრობლემებს, მათ შორისაა აბიტურიენტების მოუმზადებლობა საუნივერსიტეტო პროგრამებისთვის და საუნივერსიტეტო პერსონალის დაბალი კვლევითი შესაძლებლობები. TEDS-M-ში (2008) ასევე აღნიშნულია, რომ მასწავლებლობა ერთ-ერთი ყველაზე ნაკლებად სასურველი პროფესიაა საქართველოში; სასწავლო მასალები მოძველებულია და იმ დროისთვის არ არსებობდა ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმები სასწავლო პროგრამების გასაუმჯობესებლად.

კვალიფიციური მასწავლებლების დეფიციტის დასაძლევად და მასწავლებლის პროფესიაში ახალი კადრების მოზიდვისთვის, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ახალი სქემის ფარგლებში წამოიწყო ხუთწლიანი ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო აკადემიური პროგრამა, რომელიც 300 კრედიტს მოიცავს (ბრძანება №163/ნ 2011, საქართველოს მთავრობის დადგენილება №68 2015 წ.). ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო აკადემიური პროგრამა ორიენტირებული იყო ეფექტური სამუშაო ძალის შექმნასა და კვალიფიციური მასწავლებლების დეფიციტის დაძლევაზე. პროგრამამ სტუდენტების პირველი ნაკადი მიიღო 2018-2019 სასწავლო წელს, პირველი კურსდამთავრებულები კი სკოლებში 2023 წელს შევლენ. ინტეგრირებული პროგრამის საფუძველზე, 2018 წელს EQE-მ მიიღო მასწავლებელთა მომზადების ერთწლიანი, 60

¹⁸ <https://www.iea.nl/studies/iea/teds-m>

კრედიტიანი პროგრამა (საქართველოს მთავრობის დადგენილება №241 2019). როგორც ბაკალავრის დიპლომის მქონე პირებისთვის მასწავლებლის პროფესიის დაუფლების მოკლე გზა, ეს პროგრამა განხორციელდა თბილისის და ექვსი რეგიონის 20 უნივერსიტეტში. სკოლის დამთავრების შემდეგ კურსდამთავრებულებს ენიჭებათ უფროსი მასწავლებლის სტატუსი და შეუძლიათ, იმუშაონ სკოლებში.

მასწავლებლის პროფესიის დაუფლების ალტერნატიული გზები არა მხოლოდ ეხმარება მასწავლებელთა დეფიციტის შემცირებას და მასწავლებლის პერსპექტიული კანდიდატების მიზიდვას პროფესიაში, არამედ ასევე დადებითი გავლენა აქვს მოსწავლეთა შედეგებზე (Muijs, D, et.al; 2010; Wright, et.al 2019). მაგალითად, ისეთი პროგრამები, როგორიცაა Teach First (დიდი ბრიტანეთი) და Teach for America (აშშ), 5-8 კვირიანი საზაფხულო ტრენინგის და მუდმივი მხარდაჭერის მექანიზმების მეშვეობით ახალი მასწავლებლებით უზრუნველყოფს შეზღუდული რესურსების და მძიმე სოცოეკონომიკური მდგომარეობის მქონე თემებს, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ ასევე შექმნა პროგრამა Teach for Georgia (TfG), რათა წაახალისოს ახალგაზრდები, აირჩიონ მასწავლებლის პროფესია, თუმცა პროგრამა უფრო ფართო რეკლამირებას საჭიროებს, მასწავლებლობის მსურველების უფრო ინტენსიურად მოსაზიდად.

2019 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ დაწერა მასწავლებელთა საპენსიო სქემა, მასწავლებლის ახალი კანდიდატების შემოღების გასაზრდელად. ამასთან, მასწავლებელთა მაძიებლის პროგრამამ კარი გაუღო მასწავლებლობის მსურველი პირების ფართო სპექტრს, რომლებსაც აქვთ ბაკალავრის ხარისხი, განურჩევლად მიმართულებისა. სისტემაში შესვლის შემდეგ მაძიებლები გადიან დისტანციური მომზადების კურსს და ორწლიანი პერიოდის განმავლობაში აბარებენ საგნობრივ გამოცდას. მაძიებლის პროგრამამ დადებითი გავლენა მოახდინა მასწავლებელთა ასაკზე და შეცვალა სისტემაში ახალგაზრდა მასწავლებლების წილის კლების ტრენდი (Bochorishvili and Peranidze 2020). მაძიებლის სტატუსი მიენიჭათ ყოფილ მასწავლებლებსაც, რომლებიც სასერტიფიკატო გამოცდების ვერ-ჩაბარების გამო ოფიციალური სტატუსის გარეშე მუშაობდნენ სკოლებში და მათ სასერტიფიკატო გამოცდის ჩაბარების და საკუთარი კომპეტენციის დამტკიცების კიდეც ერთი შანსი მიეცათ.

განათლების და მეცნიერების სამინისტრო განაგრძობს სტანდარტების დანერგვას მასწავლებელთა კვალიფიკაციის დონის ასამაღლებლად. საქართველოში მასწავლებლებს აქვთ ბაკალავრის ხარისხი და TALIS-ის (2018) თანახმად, მასწავლებელთა 93 პროცენტი მონაწილეობს წელიწადში მინიმუმ ერთ პროფესიული განვითარების აქტივობაში. მასწავლებელთა პროფესიული სტანდარტების დამტკიცების შესახებ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს №1014 ბრძანებით საძირკველი ჩაეყარა მასწავლებლების მოსამზადებელ და უწყვეტ პროფესიულ განვითარებას. შეიქმნა მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ოთხი კატეგორია (განიმარტა თითოეული კატეგორია), განისაზღვრა ტრენინგის თემები და დადგინდა ის უნარები, რომლებსაც მასწავლებლები უნდა დაუფლონ, რათა ასწავლონ. მაღალკვალიფიციური მასწავლებლების ჩამოყალიბების მიზნით, განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ბრძანებით №1101 (2009) დადგენილია მასწავლებელთა სასერტიფიკატო გამოცდის ჩატარების პირობები. 2014 წლისთვის ყველა მასწავლებელს მოეთხოვებოდა სასერტიფიკატო გამოცდების ჩაბარება. სასერტიფიკატო

გამოცდების ჩაბარების ვადა რამდენჯერმე გაგრძელდა იმ მასწავლებლების დაბალი რაოდენობის გამო, რომლებმაც გამოცდაზე მინიმალური ზღვარის გადალახვა შეძლეს. 2010 წელს 10,003 მასწავლებელმა ჩააბარა პირველი სასერტიფიკატო გამოცდა და მხოლოდ 1,147-მა მიიღო სწავლების სერტიფიკატი (Chanturia et al. 2020). 2014 წლიდან სერტიფიცირების პროცესი ნელა მიმდინარეობს და ბევრმა მასწავლებელმა ვერ გაიარა სერტიფიცირება. მათ, ვინც არ ჩააბარეს გამოცდა, დაკარგეს პროფესიული სტატუსი, თუმცა პედაგოგები საქართველოში აგრძელებენ გამოცდისთვის მზადებას და სერტიფიცირების მოპოვებას ცდილობენ.

განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ განაგრძო მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემაში ინვესტირება და 2020 წლისთვის გამოიცა ბრძანება No67/N, რომლის მეშვეობითაც დაინერგა ახალი სტანდარტები, მინიმალური კომპეტენციების მოთხოვნები გავრცელდა ყველა მასწავლებელზე და გაუქმდა კონკრეტული საგნებისთვის სპეციფიკური მოთხოვნები. სქემის ამ ვერსიით ასევე განისაზღვრა სტატუსები სპეციალური მასწავლებლისთვის და დადგინდა მათი კომპეტენციები დონეების მიხედვით. მომდევნო განკარგულების თანახმად განხორციელდა ცვლილება, რომელიც საშუალებას აძლევს სპეციალური მასწავლებლებს, გახდნენ სქემის ნაწილი.

ასევე გაუმჯობესდა მასწავლებლების გადამზადების ინიციატივების ხარისხი, , თუმცა მეტი კოორდინაცია TPDC-სა და განათლების და მეცნიერების სამინისტროს შორის ხელს შეუწყობდა სამუშაო ძალის უფრო ეფექტურ პროფესიონალიზაციას.

არსებობს კონსენსუსი, რომ შემდეგი პრინციპები მასწავლებლების ეფექტური პროფესიული განვითარების წინაპირობაა: ფოკუსირებულია მოსწავლის მიერ ცოდნის შეძენაზე; არის საგნობრივ შინაარსზე ორიენტირებული, ეფუძნება მასწავლებლების არსებულ ცოდნასა და გამოცდილებას; იყენებს აქტიური სწავლების მიდგომებს; მხარს უჭერს თანამშრომლობას, უკუკავშირს და ერთობლივ სწავლას; იყენებს ეფექტური პრაქტიკის მოდელებს; აწვდის ქოუჩინგს და სპეციალისტების მხარდაჭერას; დროში განგრძობითია; უზრუნველყოფს სკოლის ხელმძღვანელების მხრიდან მხარდაჭერას; და არის თანმიმდევრული პოლიტიკის ნაწილი (Darling-Hammond 2017; Allier-Gagneur, et. al. 2020). მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კვლევების უმეტესობაში ყურადღება გამახვილებულია იმაზე, ნერგავენ თუ არა მასწავლებლები სწავლების იმ სტრატეგიებს, რომლებსაც მათ ასწავლიან, თუმცა, ექსპერიმენტული კვლევების დიდი ნაწილი აჩვენებს, რომ მთლიანობაში პროფესიულ განვითარებას აქვს მცირე, დადებითი ეფექტი მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე და რომ მასწავლებლების მიერ გაკვეთილების მომზადება, სწავლებაზე ორიენტირებული ქოუჩინგი და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების გუნდი (communities of learning) ზრდის სწავლების პროცესის ეფექტურობას (Sims, et. al 2021). ანალოგიურად, პოპოვამ და სხვებმა (Popova et al. 2018) დაასკვნეს, რომ დადებითი შედეგების მომტანი იყო მონაწილეობის წამახალისებელი მექანიზმების (როგორიცაა ხელფასი) პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირება; საგნობრივ სპეციფიკაზე ორიენტირებული ტრენინგები (მაგ. მათემატიკა, წიგნიერება); და საგაკვეთილო პრაქტიკის ინტეგრირება პირისპირ სწავლებაში.

საქართველოში TPDC-ს ეკისრება უპირველესი პასუხისმგებლობა მასწავლებლების გადამზადების ტრენინგების მიწოდებაზე. 2006 წლიდან მოყოლებული TPDC-მ რამდენიმე

ნაბიჯი გადადგა მასწავლებელთა კადრების პროფესიონალიზაციისთვის, მათ შორისაა ტრენინგების პროგრამების აკრედიტაციის სისტემის შემუშავება; ვაუჩერების საშუალებით ტრენინგების დაფინანსება; 139 ტრენინგ-მოდულის შემუშავება და 1320 ტრენინგ-ვორქშოპის ჩატარება 26000-მდე მასწავლებელთან (Andghuladze, 2016). გარდა ამისა, განათლების და მეცნიერების სამინისტროს №1014 ბრძანებამ მასწავლებელთა პროფესიული სტანდარტების დამტკიცების შესახებ, საფუძველი ჩაუყარა მასწავლებელთა მოსამზადებელ და უწყვეტ პროფესიულ განვითარებას.

ამ გაუმჯობესების მიუხედავად, სწავლების ხარისხი დაბალი რჩება. მსოფლიო ბანკის (2014) თანახმად, TPDC ტრენინგ-ვორქშოპების შინაარსი და სტრუქტურა არ არის ეფექტური ინტერაქტიული სწავლების ნაკლებობის გამო, რაც ამცირებს მასწავლებელთა შესაძლებლობას, გამოიყენონ თავიანთი გამოცდილება ტრენინგის მსვლელობისას. ანალოგიურად, საქართველოს სახელმწიფო აუდიტის სამსახურმა (2021) დაასკვნა, რომ მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას არ გააჩნია ტრენინგის თანმიმდევრული გეგმა, რესურსები არ იხარჯება პროდუქტიულად და მასწავლებლებს არ ეძლევათ ტრენინგში მონაწილეობის თანაბარი შესაძლებლობა. 2017-2019 წლებში მასწავლებელთა დაახლოებით 1/3-ს არ მიუღია მონაწილეობა TPDC-ის მიერ ორგანიზებულ ტრენინგებში. უფრო მეტიც, TPDC-ის ტრენინგზე დასწრების მაჩვენებლების ანალიზმა აჩვენა, რომ აჭარიდან, სამცხე-ჯავახეთიდან და ქვემო ქართლიდან სხვა რეგიონებთან შედარებით უფრო ნაკლები მასწავლებელი მონაწილეობდა ტრენინგებში.

საქართველოში დონორთა საზოგადოება ეფექტური TPD პროგრამების მრავალ მაგალითს იძლევა. მაგალითად, TPDC თანამშრომლობდა MCC-ის მიერ დაფინანსებულ ათასწლეულის გამოწვევის ანგარიში– საქართველო-სთან (MCA-G). თანამშრომლობის ფარგლებში შემუშავდა ტრენინგ-მოდულები მოსწავლეზე ორიენტირებული კლასებისა და საგნობრივი სწავლების შესახებ და გადამზადდა დაახლოებით 24 000 მასწავლებელი. USAID-ის G-PriEd პროექტთან ერთად TPDC-მ შეიმუშავა მასწავლებელთა გადამზადების მასალები კითხვისა და მათემატიკის სწავლების თანამედროვე მეთოდებში და გადამზადდა დაწყებით კლასებში ქართული ენის 7944 მასწავლებელი. პროექტის ფარგლებში გადამზადდნენ მათემატიკისა და ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები, რომლებიც 585 სკოლაში 121 000 მოსწავლეს ასწავლიან. 2020 წელს, USAID-ის მიერ დაფინანსებული პროექტი სახელწოდებით „მოსწავლეზე ორიენტირებული განათლების მიღწევა ახალი ხვალისდელი დღისთვის (ASCENT)“ ფოკუსირებულია წიგნიერების, მათემატიკური აზროვნების, პრობლემის გადაჭრისა და კრიტიკული აზროვნების უნარებზე, ასევე დაწყებით კლასებში ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის მშობლიური ენის სწავლების გაძლიერებაზე (MoES, 2020). ყველა ზემოაღნიშნული პროგრამა მოიცავდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და შეფასების ძლიერ მდგრად და თანმიმდევრულ კომპონენტებს და აფასებდა ინტერვენციების გავლენას.

- სკოლაზე დაფუძნებული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება NSM-ის მთავარი მახასიათებელი და ამავდროულად მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მთელს მსოფლიოში დამკვიდრებული მექანიზმია. თუმცა, საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემას მეტი მხარდაჭერა, ტრენინგი და რესურსები სჭირდება ამ მიდგომის

ინსტიტუციონალიზაციისთვის. სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარება მასწავლებლებს საშუალებას აძლევს, ფოკუსირება მოახდინონ მოსწავლეთა სწავლაზე და ითანამშრომლონ საკლასო და სასკოლო პრობლემების გადასაჭრელად (Madalinski-Michalak, 2019). იგი ემყარება იდეას, რომ მასწავლებლები ყოველდღიურად არიან ჩართულნი პროფესიულ სწავლაში, რადგან ისინი ქმნიან და ატარებენ გაკვეთილებს, აფასებენ მოსწავლეთა სწავლას და თანამშრომლობენ კოლეგებთან. სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარება უშვებს, რომ მასწავლებლებს უკვე აქვთ გამოცდილება, რამდენადაც ისინი ახორციელებენ სასწავლო გეგმას (1999) და უკეთესია, მათი დრო დაიხარჯოს კოლეგებთან და ტრენერებთან მუშაობაზე სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად. გარდა ამისა, ეს არის მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის არსებითი კომპონენტი, რომელიც მოიცავს მასწავლებლებსა და დირექტორებს შორის ურთიერთსწავლების პრაქტიკების დამკვიდრებას კოლაბორაციულ და სკოლის ბაზაზე დაფუძნებულ აქტივობებთან ერთად (MOurshed et. Al., 2019).

სკოლაზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარება NSM-ის მთავარი მახასიათებელია. 2020 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ დაასაქმა 20-30 ტრენერი თითოეულ საგანში, მთელი საქართველოს მასშტაბით NSM სკოლებთან მუშაობისათვის, რითიც მათ ხელი შეუწყო სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებასა და ადაპტირებაში თემატური მატრიცების, კომპლექსური დავალებების და განმავითარებელი შეფასებების მეშვეობით.

სკოლის დირექტორთა პროფესიული განვითარება მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში, მაგრამ საჭიროა უფრო მეტი ტრენინგი ხელმძღვანელობისა და განათლების მენეჯმენტის სფეროში, რათა დაეხმაროს ამ ხელმძღვანელებს მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომების დაკავშირებაში. მრავალი კვლევა აჩვენებს, რომ სკოლის ხელმძღვანელები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ სკოლის განვითარების ძალისხმევების წარმატებაში და მნიშვნელოვანი გავლენა აქვთ მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებაზე (Day, C. & Sammons, P. 2014; OECD, 2013; Louis et. al, 2010). სკოლის ხელმძღვანელების როლი სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია სკოლის განვითარების მიმართულების ჩამოყალიბებაში და პოზიტიური სასკოლო კულტურის შექმნაში, რაც მოიცავს მასწავლებლებს შორის პროფესიული განვითარების თემების შექმნას; მასწავლებლის კომპეტენციების ზრდას; მასწავლებელთა პირობებისა და სასწავლო გარემოს გაუმჯობესებას; რესურსების მართვას; და სკოლის შიგნით და მის ფარგლებს გარეთ პოზიტიური ურთიერთობებისა და თანამშრომლობის დამყარებასა და შენარჩუნებას. სკოლის ხელმძღვანელები ხელს უწყობენ წარმატებული ინკლუზიური პროგრამის შექმნასა და წახალისებას (Cohen 2015). რობინსონის (2010) თანახმად, ხელმძღვანელობის პრაქტიკა, რომელიც ყველაზე მეტადაა დაკავშირებული მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებასთან, მოიცავს სკოლის ხელმძღვანელებს, რომლებიც: 1) ადგენენ ნათელ სასწავლო მიზნებს და ახერხებენ მათ მკაფიოდ კომუნიკაციას; 2) მიზნობრივად ანაწილებენ რესურსებს; 3) ინარჩუნებენ ფოკუსს სწავლებაზე და სწავლაზე; 4) სწავლობენ მასწავლებლებთან ერთად სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად და 5) ინარჩუნებენ უსაფრთხო და მოწესრიგებულ სკოლას.

საქართველოში როგორც საკანონმდებლო, ისე მარეგულირებელი დოკუმენტების მეშვეობით აღიარებულია სკოლის დირექტორის როლი და პასუხისმგებლობა. სისტემაში მრავალი

ცვლილება განხორციელდა წლების მანძილზე, მათ შორის 2006 წლის დირექტორის არჩევის საკონკურსო პროცედურის შემოღება (განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ბრძანება #929) და 2010 წელს საჯარო სკოლის დირექტორების სტანდარტების შემუშავება (განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ბრძანება #115/N). 2006-2007 წლებში დირექტორების სასერტიფიკატო გამოცდები ცენტრალიზებული იყო და ელექტრონულად ტარდებოდა. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შექმნილმა სპეციალურმა კომისიებმა ასევე ჩაატარეს გასაუბრებები სკოლის დირექტორობის კანდიდატებთან. შემდეგ სამინისტრომ თითოეული სკოლის დირექტორის ვაკანტურ თანამდებობაზე მაქსიმუმ სამი კანდიდატი წარადგინა, რომლებიც შერჩეულნი იყვნენ იმ სერტიფიცირებული პირებისგან, ვინც ამ სკოლაში არჩევნებში მონაწილეობის სურვილი გამოთქვა. 2009 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ შეცვალა კონკურსის დებულება და კანდიდატების სკოლებში გადანაწილება მთლიანად განათლების და მეცნიერების სამინისტროზე გახდა დამოკიდებული (Kitiashvili, 2016).

2011 წელს გაუქმდა ბრძანება №929 (2006) და დამტკიცდა საჯარო სკოლების დირექტორების არჩევის ახალი წესი (საქართველოს განათლების და მეცნიერების მინისტრის 2011 წლის 24 თებერვლის ბრძანება #25/N). არჩევის ეს ახალი პროცესი მოიცავდა ორ ეტაპს: (1) სერტიფიცირება/გასაუბრება და (2) დირექტორობის კანდიდატების წარდგენა საჯარო სკოლის სამეურვეო საბჭოს მიერ. ამ ცვლილებების მიუხედავად, ლიტერატურის მიმოხილვამ წარმოაჩინა, რომ დირექტორებს ჯერ კიდევ აკლიათ სკოლის მენეჯმენტისა და ლიდერობის უნარები (Sentočnik, et.Al., 2016). ბრეგვაძემ (2017) ასევე აღნიშნა, რომ სკოლის დირექტორების შეფასების არსებული ინსტრუმენტი ვალიდურობასა და სანდოობას მოკლებულია (Bregvadze, 2017).

2012 წლის არჩევნების შედეგად, როდესაც მმართველი პარტია შეიცვალა, საქართველოში ასევე შეიცვალა მრავალი სტრატეგიული მიმართულება, მათ შორის განათლების გაუმჯობესების სტრატეგია. ცვლილებები მოიცავდა „ზოგადი განათლების სისტემის დეპოლიტიზებას, სკოლების პოლიტიკური ზეწოლისგან გათავისუფლებასა და პროცესების გამჭვირვალობის უზრუნველყოფას“ (სამთავრობო სტრატეგია 2014). თუმცა, სუსტი მტკიცებულებები არსებობს იმის დასასაბუთებლად, რომ ეს ცვლილებები ხელს უწყობს სკოლის ავტონომიის ზრდას და სკოლის დირექტორების პროფესიულ განვითარებას (Chanturia, et. al, 2020). OECD-ის ანგარიშში (2019) აღნიშნულია, რომ მიმდინარე პოლიტიკა არ უზრუნველყოფდასკოლებში ძლიერი ხელმძღვანელების ყოფნას, რომლებსაც ესმით ახალი სასწავლო სტრატეგიები და მხარს უჭერენ მათ განხორციელებას. ანგარიშში აღნიშნულია, რომ დირექტორის არჩევის პოლიტიკა არ შეესაბამება მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომას და საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, რომლებსაც არ გააჩნიათ მომზადება მენეჯმენტისა და ხელმძღვანელობის სფეროში, გახდნენ დირექტორები. როგორც სენტორჩიკი და სხვები (2016) ასევე აღნიშნავენ, არსებული პოლიტიკა არ შეესაბამება საჯარო სკოლების დირექტორების სტანდარტებს.

2020 წელს დამტკიცდა საჯარო სკოლების დირექტორების ახალი სტანდარტი (#15/N, 31/01/2020), რომელიც მოიცავს ოთხ სფეროს, მათ შორის საგანმანათლებლო პროცესის ხელმძღვანელობას, სასწავლო პროცესის ადმინისტრირებასა და ანგარიშვალდებულებას,

თვითგანვითარებას და პერსონალის პროფესიულ განვითარებას. ღირეუტორები ასევე გადიან ტრენინგს საზოგადოებასთან, ინსტიტუტებთან და დაინტერესებულ მხარეებთან თანამშრომლობის დამყარების შესახებ. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ გამოაცხადა ღირეუტორების შერჩევის პროცესი 2020 წლის მარტში, რომელიც პანდემიის გამო გაურკვეველი ვადით გადაიდო.

მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მსგავსად, საქართველოში დონორთა საზოგადოების ხელმძღვანელობით არაერთი წარმატებული პროფესიული განვითარების პროგრამა განხორციელდა სკოლის ღირეუტორებისთვის. ათასწლეულის გამოწვევის ანგარიში (MCA) იყო ერთ-ერთი იმ რამდენიმე დონორთაგან, რომელთაც საქართველოში კომპლექსური სასწავლო პროგრამა შესთავაზეს სკოლების ღირეუტორებს. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ განხორციელებული მასწავლებელთა და სკოლის ღირეუტორების პროფესიული განვითარების პროექტის ფარგლებში, 2016-2018 წლებში დაახლოებით 2048 სკოლის ღირეუტორი გადამზადდა, მათ შორის ეთნიკურ უმცირესობათა სკოლების ღირეუტორები. პროგრამის მოდულები მოიცავს შემდეგ მოდულებს: (1) 21-ე საუკუნის სკოლის მახასიათებლები, (2) ეფექტური ღირეუტორი: თეორიიდან პრაქტიკამდე; (3) ფინანსების მართვა და ადმინისტრირება, ადამიანური რესურსების და დროის მართვა, საკანონმდებლო საკითხები; (4) ერთობლივი ხელმძღვანელობა და ზრდასრულთა განათლება; (5) საგანმანათლებლო მენტორობა; (6) ხელმძღვანელობა და ზედამხედველობა; (7) სასწავლო საზოგადოების განვითარება; (8) 21-ე საუკუნის საკლასო ოთახის მახასიათებლები; (9) ხარისხის საკითხები; (10) მოსწავლეების მხარდაჭერა შეფასებისა და ტექნოლოგიების საშუალებით; და (11) ხელმძღვანელობა და ჯგუფური დინამიკა. ლიდერობის აკადემია მოიცავდა რეგულარულ კომუნიკაციას სკოლის ღირეუტორებს შორის პროფესიული შეხვედრების მეშვეობით, სადაც 1500-ზე მეტი ღირეუტორი მონაწილეობდა. პროგრამამ ხელი შეუწყო პროფესიული პერიოდული გამოცემის დაარსებას სახელწოდებით „სკოლების მენეჯმენტი“ და მისი ინიციატივით გაიმართა ორი საერთაშორისო კონფერენცია სკოლების ღირეუტორთათვის (*School Management*, 3(9) 2019, pp.28-36). ამავე პროგრამის ფარგლებში ამოქმედდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ჯგუფები თითოეულ სკოლაში, სკოლის ბაზაზე მასწავლებლებს შორის პოზიტიური თანამშრომლობის ხელშესაწყობად. ლ. სენტოკნიკი და სხვები (2016) საუბრობენ მთლიანი სკოლის ცვლილებებში ღირეუტორების მნიშვნელოვან როლზე, მაგრამ ფოკუსს ჯგუფებმა განათლების დაინტერესებულ მხარეებთან ერთად გამოავლინეს, რომ სკოლის ხელმძღვანელებს აკლია საჭირო უნარ-ჩვევები იმისთვის, რომ დაეხმარონ მასწავლებლებს მოსწავლეზე ორიენტირებულ სწავლების მიდგომების დანერგვაში, როგორც ამას მოითხოვს მესამე ტალღის სასწავლო გეგმა. სკოლის ღირეუტორებს ასევე უჭირთ, ხელი შეუწყონ სკოლის ბაზაზე მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობას სასწავლო ჯგუფებში.

შეფასებები მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგმის მნიშვნელოვანი კომპონენტია, რადგან იგი ხელს უწყობს განათლების სისტემის სისტემური სისუსტეების იდენტიფიცირებას. გამოცდები და შეფასებები მაღალხარისხიანი ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის მნიშვნელოვანი კომპონენტებია. ისინი განათლების მრავალ მიზანს ემსახურება, განსაკუთრებით პოლიტიკისა და პროგრამების შემუშავებასა და შეფასებაში. მათი საშუალებით ასევე ფასდება სწავლების ეფექტურობა, აკადემიური მიზნების და სწავლის შედეგების მიღწევა,

მოსწავლეთა მიღრეკილებები და უნარები. შეფასებები გამოიყენება სკოლისშემდგომი საგანმანათლებლო პროგრამებისთვის დამამთავრებელი კლასების მოსწავლეების შესარჩევად. საქართველოში საგამოცდო აქტივობები მოიცავს მასწავლებლის მიერ მიღწევების შეფასებას საკლასო ოთახში, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის (NAEC) მიერ შემუშავებულ ეროვნულ გამოცდებს და შეფასებებს და საერთაშორისო შეფასებებს მათემატიკაში, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში და კითხვაში (TIMMS, PIRLS და PISA).

NAEC ხელმძღვანელობს ეროვნული გამოცდებისა და შეფასებების შემუშავებასა და განხორციელებას საქართველოში. მიუხედავად იმისა, რომ ეს შეფასებები გარკვეულწილად ხელს უწყობს სისტემური სისუსტეების იდენტიფიცირებას, ისინი ასევე ხელს უწყობდნენ კერძო რეპეტიტორების პრაქტიკის გავრცელებას და ძირითად საგნებზე (მათემატიკა და ენები) მეტ ფოკუსირებას. 2002 წელს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის (NAEC) დაარსებით საქართველოში ცენტრალიზებული გამოცდების დანერგვა დაიწყო. NAEC შეიქმნა იმისათვის, რომ სისტემატური მონიტორინგი გაუწიოს საგანმანათლებლო შედეგებს სკოლის მოსწავლეებს შორის და ჩაატაროს ეროვნული შემაჯამებელი შეფასებები სკოლის მეცხრე და დამამთავრებელი კლასების მოსწავლეებისთვის (Chanturia et al. 2020). სამი წლის შემდეგ, NAEC-მა დააწესა ერთიანი ეროვნული გამოცდა (UEE), რომელიც უმაღლეს საგანმანათლებლო სასწავლებლებში შესვლის წინაპირობა გახდა. UEE იყო NAEC-ის მიერ ადმინისტრირებული სტანდარტიზებული გამოცდა, რომელმაც უმაღლეს საგანმანათლებლო სფეროში აღმოფხვრა ყოვლისმომცველი კორუფცია და უნივერსიტეტებში მიღების პროცესი ერთ-ერთ ყველაზე გამჭვირვალე საგანმანათლებლო პროცესად გადააქცია ქვეყანაში (მსოფლიო ბანკი 2012). UEE-ის მიზანი იყო უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის გაზრდა და უნივერსიტეტის კარის გაღება საუკეთესო მიღწევების მქონე მოსწავლეებისთვის (NAEC 2018). ქართულ ენაში, მათემატიკასა და უცხო ენაში საგნობრივ გამოცდებთან ერთად, UEE მოიცავდა სავალდებულო ტესტს ზოგად უნარებში, რომელიც აბიტურიენტთა ლოგიკური მსჯელობის უნარების შესაფასებლად იყო გამიზნული. ეს პროცესი განიხილებოდა, როგორც გამათანაბრებელი იმ მოსწავლეთათვის, რომელთაც განსხვავებული აკადემიური მიღწევები ჰქონდათ ან რომლებსაც სკოლაში არ მიუღიათ საგნის ხარისხიანი სწავლება. თუმცა, ზოგადი უნარების გამოცდებმა ეს მიზანი ვერ შეასრულეს (Chankseliani 2013).

მიუხედავად იმისა, რომ UEE-მ გაზარდა უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობა მათთვის, ვისაც არ შეეძლო უნივერსიტეტში ჩარიცხვისთვის საკმაოდ სოლიდური ქრთამის გადახდა, მან კვლავ აღადგინა ქვეყანაში არსებული უთანასწორობა სოციალურ-ეკონომიკური და გეოგრაფიული დაყოფის მიხედვით. მაღალშემოსავლიანმა ოჯახებმა შეძლეს ინვესტიციების ჩადება აბიტურიენტების მომზადებაში, რამაც მოსწავლეები ღარიბი ოჯახებიდან არახელსაყრელ მდგომარეობაში ჩააგდო. უმაღლესი განათლების სახელმწიფო გრანტები იმ დროს მხოლოდ ზოგადი უნარების ტესტის ქულებით განისაზღვრებოდა. ტესტის შედეგების ანალიზმა გამოავლინა ტენდენცია, რომელმაც კითხვის ნიშნის ქვეშ ფაყენა პირველადი ვარაუდი იმის შესახებ, რომ ზოგადი უნარების გამოცდა სოციალური თანასწორობის მიზანს ემსახურებოდა. პირველ რიგში, შედეგების ანალიზმა წარმოაჩინა მაღალი კორელაცია საგნის ქულებსა და ზოგადი უნარების ტესტის ქულებს შორის (Chanturia et al. 2020). ამასთან, ზოგადი უნარების ტესტების ქულები ყველაზე ნაკლებად პროგნოზირებდნენ სტუდენტების აკადემიურ მოსწრებას უნივერსიტეტში (Chakhaia 2019) და ამავედროულად ტესტის ქულები

მნიშვნელოვნად იყო დამოკიდებული კერძო რეპეტიტორობაზე. შედეგად ამ ფაქტორების გავლენით ზოგადი უნარების გამოცდები ხელს უწყობდნენ უთანასწორობას განათლებაზე ხელმისაწვდომობაში. ის ფაქტი, რომ სახელმწიფო გრანტები ასევე ნაწილდებოდა ტესტის ქულების მიხედვით, ნიშნავდა იმას, რომ სახელმწიფო სახსრების დიდი ნაწილი იხარჯებოდა უფრო მაღალი შემოსავლის მქონე ოჯახებიდან წამოსულ მოსწავლეებზე (Chankseliani 2013; Chanturia et al. 2020). ამ მიგნებებმა ხელი შეუწყო 2019 წელს ზოგადი უნარების ტესტის UEE-ის სავალდებულო ტესტებიდან ამოღებას.

ერთიანი ეროვნული გამოცდები ეროვნული შეფასების ძალისხმევების ერთადერთ ფოკუსს წარმოადგენდა წლების განმავლობაში და ცენტრალურად ადმინისტრირებადი გამოცდები საშუალო სკოლის მოსწავლეებისთვის 2011 წლამდე არ ჩატარებულა (Gorgodze and Chakhaia 2021). ერთიანი ეროვნული გამოცდებითმა უნივერსიტეტში ჩარიცხვის პროცესი განცალკევდა სკოლაში მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრებისგან, რამაც მოსწავლეებს უბიძგა, ზედა კლასებში გადასვლისთანავე ფოკუსირება მოეხდინათ ერთიანი ეროვნული გამოცდებისათვის მომზადებაზე. შედეგი იყო ის, რომ დაქვეითდა მოსწავლეთა აკადემიური შედეგები სკოლის დონეზე, რამდენადაც მათ უნივერსიტეტში ჩარიცხვაზე გადაიტანეს ყურადღება (Chanturia et al. 2020). სკოლები ასევე ფუნქციონირებდნენ ყოველგვარი სტანდარტიზებული ტესტირების გარეშე, რამაც სკოლის ანგარიშვალდებულებასთან დაკავშირებით რისკები გააჩინა. ამ ხარვეზის გამოსასწორებლად, 2011 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ შემოიღო საშუალო სკოლის კომპიუტერიზირებული გამოსაშვები გამოცდა (Bakker 2014). საშუალო სკოლის გამოსაშვებ გამოცდას უნდა ჩაენაცვლებინა ერთიანი ეროვნული გამოცდები და შეესრულებინა ორმაგი ფუნქცია - სკოლის დამთავრებისა და უნივერსიტეტში ჩარიცხვის (Li et al. 2019). კვლევებმა აჩვენა, რომ ორი ტესტის ჩატარებამ მნიშვნელოვნად გაზარდა ქვეყანაში კერძო რეპეტიტორობის პრაქტიკა მათ შორის, ვინც აპირებდა უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელებას, და ასევე მათთვის, ვინც არ აპირებდა უმაღლესი განათლების მიღებას. საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდების გამოყენებას, როგორც სკოლის დამთავრების ასევე უნივერსიტეტში ჩაბარების წინაპირობად, უნდა შეემცირებინა რეპეტიტორების როლი უნივერსიტეტში მიღების პროცესში, აღედგინა სკოლების როლი, გაეზარდა მოსწავლეთა დასწრების მაჩვენებლები და შეემცირებინა სისტემაში არსებული უთანასწორობა (Chakhaia 2019; Chanturia et al. 2020).

სკოლის გამოსაშვები გამოცდის დანერგვას განათლების სფეროს დაინტერესებული მხარეებისგან სრული მხარდაჭერა არ მოჰყოლია. აღსანიშნავია, რომ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის წარმომადგენლები შიშობდნენ, რომ საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდა სკოლებისთვის ანგარიშვალდებულების მექანიზმი გახდებოდა და ამის ნაცვლად ხაზს უსვამდნენ სკოლებისთვის უფრო მეტი მხარდაჭერის გაწევის, პერსონალით, ინფრასტრუქტურითა და სახელმძღვანელოებით უზრუნველყოფის მნიშვნელობას (Gorgodze 2017). საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდის ეფექტურობა დასახული მიზნების მისაღწევად შემდგომ წლებში კიდევ უფრო დიდი კითხვის ნიშნის ქვეშ დადგა. დანართში 2 შეჯამებულია საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდის წინაშე არსებული გამოწვევები.

ცხრილი ბ.2. საატესტატო გამოცდი წინაშე არსებული გამოწვევები

გამოწვევა/პრობლემა	მაგალითი
ანგარიშვალდებულების საჭიროება	პირველი საგამოცდო ციკლის ქულების გამოქვეყნების შემდეგ თანამდებობიდან გაათავისუფლეს 200 სკოლის დირექტორი გამოცდაზე მათი მოსწავლეების დაბალი მოსწრების გამო (Gorgodze and Chakhaia 2021)
	შემცირდა დაბალი აკადემიური შედეგების მქონე მოსწავლეების რაოდენობა, რომლებიც აბარებენ საშუალო სკოლის გამოსაშვებ გამოცდას, რათა დირექტორებს თავიდან აეცილებინათ გამოცდის არასახარბიელო ქულები (Gorgodze and Chakhaia 2021; Chanturia et al. 2020)
მოსწავლეთა მიერ სკოლის მიტოვების გაზრდილი მაჩვენებელი	საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდის შემოღების შემდეგ სკოლის მიტოვების გაზრდილი მაჩვენებელი მე-10, მე-11 და მე-12 კლასებში (Chakhaia 2019).
უმაღლესი რიგის ცოდნისა და უნარების შეფასების საჭიროება	ტესტმა ვერ შეძლო ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შემავალი მაღალი დონისკომპეტენციების შეფასება
რეპეტიტორობაზე გაზრდილი დამოკიდებულება	საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდის შემოღების შემდეგ გაიზარდა მოთხოვნა კერძო რეპეტიტორებზე (Chakhaia 2019)

საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდის შედეგების ტენდენციების ანალიზმა აჩვენა, რომ მოსწავლეთა მნიშვნელოვანმა ნაწილმა ვერ გადალახა დაწესებული ბარიერი (მაგ., 14.4 პროცენტი 2011 წელს, 27 პროცენტი 2017 წელს და 24.5 პროცენტი 2018 წელს). წარუმატებლობის ალბათობა მნიშვნელოვნად მაღალი იყო სოფლის, საჯარო სკოლებისა და ნაკლებად კვალიფიციური მასწავლებლებით დაკომპლექტებული სკოლების მოსწავლეებისთვის (Chakhaia 2019). გავრცელდა მოსაზრება, რომ განათლების მიწოდებაში ქვეყნის მასშტაბით გავრცელებული უთანასწორობის გათვალისწინებით, გამოცდებმა „დასაჯა“ ის მოსწავლეები, რომლებიც სისტემის გამო უკვე არახელსაყრელ მდგომარეობაში იყვნენ და ისინი სამომავლო აკადემიური პერსპექტივების გარეშე დატოვა. გარდა იმისა, რომ გამოცდამ ძალიან მცირე სარგებელი მოიტანა სკოლის ანგარიშვალდებულებისა და განათლების ხარისხის ამაღლების თვალსაზრისით, ის დამატებით ტვირთად დააწვა მოსწავლეებს (Chakhaia 2019). საშუალო სკოლის გამოსაშვებ გამოცდას ასევე აკრიტიკებდნენ მისი შინაარსისა და შეფასების კონსტრუქციების გამო. მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმა კომპეტენციების განვითარებაზე იყო ორიენტირებული, საატესტატო გამოცდა შედგებოდა მხოლოდ დახურული კითხვებისგან, რომლებიც არ წარმოადგენდნენ მოსწავლეთა უფრო მაღალი დონის უნარების ადეკვატურ საზომს. აქედან გამომდინარე, ეს ტესტები ვერ

იქნებოდა გამოყენებული სკოლის დამთავრების შესახებ გადაწყვეტილების მისაღებად იმის გამო, რომ იგი არ შეესაბამებოდა ეროვნულ სასწავლო გეგმას (Chakhaia 2019).

საატესტატო გამოცდები 2019 წელს უცაბედად გაუქმდა. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ გადაწყვეტილება დაასაბუთა იმით, რომ მათ სურთ, მეტი ყურადღება გაამახვილონ სწავლების ხარისხზე, ვიდრე ტესტირებაზე. ისინი იმედოვნებდნენ, რომ ასეთი ცვლილება შეამცირებდა რეპეტიტორების გავრცელებულ პრაქტიკას და ოჯახებს გამოცდისთვის მომზადების ფინანსურ ტვირთს შეუმსუბუქებდა (Liberali 2019). მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი ექსპერტი სკეპტიკურად იყო განწყობილი საშუალო სკოლის გამოსაშვები გამოცდის მიმართ, ეს ნაბიჯი ზოგადად არასაკმარისად იქნა მიჩნეული სისტემის ამ მიზნებისკენ მიმავალ გზაზე (Gorgodze and Chakhaia 2021).

მოსწავლეთა გამოსაშვები გამოცდების გაუქმებამ საკლასო განმავითარებელ შეფასებაზე ყურადღების გამახვილება გამოიწვია.

კლასის დონეზე ხშირი განმავითარებელი შეფასება ფართოდ არის აღიარებული, როგორც ეფექტური სწავლებისა და სწავლის პროცესის ძირითადი ნაწილი (Black and Wiliam 1998). 28 ქვეყნის შეფასების სისტემების მიმოხილვის მიხედვით (OECD, 2014), OECD-ის ქვეყნებში განმავითარებელი შეფასებისადმი ინტერესი მაღალია, მაგრამ იშვიათია ინოვაციური მიდგომების გამოყენება. საკლასო შეფასებები ძირითადად ფოკუსირებულია ცოდნისა და საბაზისო უნარების რეპროდუცირებაზე, რომლებიც შესაძლოა არ ასახავდეს კონსტრუქტივისტულ სასწავლო გეგმების შესაბამის უნარებსა და კომპეტენციებს. OECD-ის ბევრ ქვეყანას აქვს პოლიტიკის ჩარჩო, რომელიც ხელს უწყობს განმავითარებელი შეფასებების აქტიურ გამოყენებას. ზოგიერთ ქვეყანაში (ავსტრალია, კორეა, მექსიკა) მასწავლებლების მოსამზადებელი საგანმანათლებლო პროგრამები მოიცავს განმავითარებელ შეფასებას. ზოგიერთი ქვეყანა კი განმავითარებელი შეფასებების გამოყენებას ვალდებულებას მასწავლებლების პროფესიული განვითარების სისტემის ფარგლებში აწესებს. არსებული პოლიტიკის ჩარჩოები მიუთითებს განმავითარებელი შეფასებისადმი ინტერესის მაღალ დონეზე, მაგრამ უფრო იშვიათია მასწავლებლებისთვის საჭირო მხარდაჭერა საკლასო დონეზე მისი ეფექტური განხორციელებისთვის. იმისათვის, რომ პოლიტიკით განსაზღვრული ვალდებულებები შეესაბამებოდეს საკლასო შეფასების პრაქტიკას, აუცილებელია მდგრადი ინვესტიცია მასწავლებელთა შესაძლებლობებში. მცირეა ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ როგორ იყენებენ მასწავლებლები შუალედური შეფასების მონაცემებს OECD-ის ქვეყნებში.

განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ამჟამინდელი საგანმანათლებლო სტრატეგია მოიცავს მზარდ ინვესტიციებს სწავლებაში შუალედური შეფასებების ინტეგრირებისა და მასწავლებელთა მიერ მათი გამოყენების კომპეტენციების გაზრდის მიზნით. USAID-ის მიერ დაფინანსებული G-PriEd პროგრამის ფარგლებში, რომელიც მიზნად ისახავდა მასწავლებელთა უნარ-ჩვევების განვითარებას მონაცემებზე დამყარებული სწავლების საკითხებში, შემუშავდა განმავითარებელი შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტები. მიუხედავად დონორთა მიერ დაფინანსებული მრავალი ინტერვენციისა, რომელთა მიზანია კლასში განმავითარებელი შეფასებების გამოყენების გაზრდა, პროგრესი ამ მიმართულებით მცირეა. შეფასების როლს მასწავლებლები ძირითადად ხედავენ მოსწავლეთა ცოდნის შესახებ შემაჯამებელი დასკვნის გაკეთებაში და განმავითარებელ შეფასებას აღიქვამენ, როგორც ნარატიულ უკუკავშირს

(ნიშნისგან განსხვავებით). თუმცა მწირია შემდგომი სწავლებისთვის განმავითარებელი შეფასების შედეგების ეფექტურად გამოყენების პრაქტიკები (Li et al. 2019; Gorgodze and Chakhaia 2021).

ეროვნული სასწავლო გეგმის მესამე ტალღა (შემუშავდა 2016 წელს და განხორციელება დაიწყო 2018 წელს) სწავლისადმი უფრო ჰოლისტური მიდგომას გულისხმობდა და მთავარ მიზნად ისახავდა მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმის შექმნას, რომელიც შესაბამისობაში იქნებოდა 21-ე საუკუნის კომპეტენციებთან. მესამე ტალღის კურიკულუმით განათლების მიზნები სცილდება ფაქტებისა და უნარების შეძენას და ფოკუსირებულია ცოდნის სტრუქტურის შესახებ მოსწავლეებში უფრო ღრმა შემეცნების განვითარებაზე (ანდლულაძე, 2020).

განმავითარებელი შეფასება ახალი სასწავლო გეგმის განხორციელების ძირითად ქვაკუთხედს წარმოადგენდა და ეს სასწავლო გეგმის დანერგვის მხარდასაჭერად შექმნილ ახალი სკოლის მოდელში აისახა. NSM მიზნად ისახავდა მასწავლებლებისა და სკოლების დახმარებას, რათა მათ საკუთარი სასწავლო გეგმები შეემუშავებინათ, რომელიც დაფუძნებული იქნებოდა განათლების დონის მიმართ კანონით დადგენილ მოთხოვნებზე, რაც მეტ თავისუფლებას მიანიჭებდა მასწავლებლებს სწავლების დაგეგმვისა და განხორციელების თვალსაზრისით. მასწავლებელთა კომპეტენციები განმავითარებელი შეფასებების სწავლებაში ინტეგრირების კუთხით კვლავ მნიშვნელოვან სირთულედ რჩება. მასწავლებელთა კომპეტენციების განვითარება ათასწლეულის გამოწვევის ფონდის მიერ 2016 წელს დაწყებული პროექტის ერთ-ერთი მთავარი მიზანი იყო. პროექტის ფარგლებში დაახლოებით 18000 მასწავლებელი გადამზადა ქვედა და ზედა საშუალო საფეხურებზე და ყურადღება დაეთმო კლასში განმავითარებელი შეფასებების გამოყენებისთვის მასწავლებელთა უნარების გაუმჯობესებას. MCC დაეხმარა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ეროვნული შეფასებების შემუშავებასა და განხორციელებაში, მაგალითად, მათემატიკაში - 2015 და 2018 წლებში, მეცნიერებებში - 2016 წელს და ქართულში, როგორც მეორე ენაში, - 2018 წელს (Li et al. 2019). თუმცა, შეფასებების არარეგულარულობამ და ცვალებადმა ბუნებამ შეზღუდა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს შესაძლებლობა, შეეფასებინა კონკრეტული ინტერვენციები და დროში გაენალიზებინა სისტემის განვითარება და პოლიტიკის შედეგები.

განათლების და მეცნიერების სამინისტრო ამჟამად ავითარებს ახალ შუალედურ შეფასებებს, რომლებიც დაგეგმილია 2021–2022 წლებში. მსოფლიო ბანკის მხარდაჭერით NAEC ავითარებს საყოველთაო სტანდარტიზებულ შეფასებებს მე-4, მე-6 და მე-10 კლასის მოსწავლეებისთვის ქართულ ენასა და მათემატიკაში. ტესტი შექმნილია იმისათვის, რომ უზრუნველყოს სასარგებლო ინფორმაციის შეგროვება ცალკეული მოსწავლეების, საკლასო ოთახებისა და სკოლების სასწავლო საჭიროებებზე (Gorgodze 2021).

საქართველოს მთავრობასა და განათლების და მეცნიერების სამინისტროს გააჩნია სკოლის დაფინანსების მკაფიო მოდელი, თუმცა ის დროთა განმავლობაში აგრძელებს განვითარებას. საქართველოს მთავრობა მიზნად ისახავს, ყველა მოსწავლისთვის უზრუნველყოს განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობები. ეს პროცესი სკოლის დაფინანსების სისტემით იწყება. „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონის თანახმად, სკოლები ფინანსდება განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ცენტრალური ბიუჯეტიდან თითოეულ მოსწავლეზე გაცემული ვაუჩერის სისტემით (მაღლაკელიძე და სხვები 2013).

ეს მოდელი განიხილებოდა, როგორც კომპლექსური საგანმანათლებლო რეფორმის არსებითი ნაწილი, რომელიც ფუნდამენტური სისტემური ცვლილებების განხორციელებას და ლიბერალური ეკონომიკური პრინციპების ინტეგრაციას ისახავდა მიზნად. დაფინანსების მოდელი აკმაყოფილებდა სამ ძირითად წინაპირობას: გამჭვირვალობა, ეფექტურობა და სამართლიანობა კორუფციისა და პროტექციონიზმის ადრინდელი პრაქტიკის საპირისპიროდ (ჯანაშია 2016). დაფინანსების ახალი ფორმულის შემოღებამ სკოლების ძალაუფლების მნიშვნელოვანი დეცენტრალიზაცია გამოიწვია. პროცესი მოითხოვდა, რომ სკოლები დამოუკიდებელი სუბიექტები გამხდარიყვნენ, შეექმნათ საბანკო ანგარიში და მმართველი ორგანო, სამეურვეო საბჭო, რომელიც შედგებოდა მასწავლებლებისგან, მშობლებისგან და მოსწავლეებისგან. ეს მოდელი ქართულმა საზოგადოებამ სკოლებში მართვის ძალაუფლების შენარჩუნების შესაძლებლობად მიიჩნია და მომავალი თაობის განათლების ახალი იმედები გაუჩნდა. ეს იმედები მოიცავდა:

1. სკოლის თავისუფალი არჩევანი მშობლებისთვის. მშობლებს შეეძლებოდათ სკოლების არჩევა და სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებული ვაუჩერის გამოყენება შვილების მათ მიერ არჩეულ კერძო ან საჯარო სკოლაში შესაყვანად (პუნქტი 22, 2005).
2. ვაუჩერი გააძლიერებდა და წაახალისებდა კერძო სექტორს განათლებაში ინვესტიციის განსახორციელებლად.
3. დაფინანსების ეს მოდელი შექმნიდა კონკურენციას სკოლებს შორის, რაც განათლების ხარისხის ამაღლებას გამოიწვევდა.
4. მოდელი სისტემას ფინანსურად ეფექტურს გახდიდა სკოლებში და სკოლებისთვის დანახარჯების ოპტიმიზაციის გზით.
5. მოდელი უზრუნველყოფდა საგანმანათლებლო რესურსების თანაბარ და სამართლიან განაწილებას მოსწავლეებს შორის (ტაბატაძე და გორგაძე, 2014).

სკოლის დაფინანსების მოდელმა დანერგვის დღიდან არაერთი ცვლილება განიცადა. თავდაპირველმა ფორმულამ შექმნა მარტივი პროპორციული კავშირი სკოლებში ჩარიცხულ მოსწავლეთა რაოდენობასა და განსაზღვრულ სტანდარტულ ვაუჩერს შორის. საჯარო და კერძო სკოლებმა მიიღეს უნივერსალური ვაუჩერები თითოეულ მოსწავლეზე. სკოლები დაფინანსებას წელიწადში ორჯერ იღებდნენ, მოსწავლეთა რაოდენობის გეოგრაფიულ კოეფიციენტზე (როგორიცაა ქალაქი, სოფელი/დაბა და მაღალმთიანი დასახლება) ნამრავლის მიხედვით (ჯანაშია, 2016). ლოკაციის კოეფიციენტები 2007 წელს გაუქმდა და განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ერთ ლოკაციაზე ვაუჩერების ფიქსირებული ოდენობა განისაზღვრა. დაფინანსების ამ ფორმულას მრავალი ნაკლოვანება ჰქონდა, მათ შორის ფინანსური უთანასწორობა სკოლებს შორის, რამაც გამოიწვია დიდი სკოლების გადაჭარბებული დაფინანსება და პატარა სკოლების მცირე დაფინანსება. მიუხედავად მრავალი მცდელობისა, დაფინანსების მოდელს თანასწორობა შეექმნა სხვადასხვა სკოლის მოსწავლეებს შორის, დაფინანსების ამ სისტემამ ვერ შეძლო მოსწავლეთა გეოგრაფიული, დემოგრაფიული და სოციალური მახასიათებლებით განპირობებული განსხვავებების სათანადოდ ასახვა (გიორგობიანი, 2008).

2009 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ დაფინანსების მოდელში ცვლილება შეიტანა. ცვლილების თანახმად, დაფინანსება ერთ მოსწავლეზე გარდაიქმნა დაფინანსების ჰიბრიდულ მოდელად სკოლის ზომის (მოსწავლეთა რაოდენობაზე დაყრდნობით) კოეფიციენტის დაფინანსების ფორმულაში ინტეგრირებით და სკოლის ზომის ორი კატეგორიის განსაზღვრით. დაფინანსების მოდელის შემდგომი გადასინჯვის შედეგად 2011 წელს შემოღებული იქნა შერეული დაფინანსების ფორმულა. ახალი ფორმულის მიხედვით, პატარა სკოლები (160 მოსწავლეზე ნაკლები) დაფინანსდა საჭიროებაზე დაფუძნებული მიდგომით, ხოლო დიდი სკოლები დაიყო სკოლების ექვს ჯგუფად მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით. ვაუჩერები თითო მოსწავლეზე განსხვავდებოდა სკოლის ზომის მიხედვით. 2012 წელს დაფინანსების მოცულობა და სკოლების კლასტერიზაციის წესი კვლავ შეიცვალა და პატარა სკოლებად განისაზღვრა სკოლები 169-მდე მოსწავლით. კერძო სკოლები კვლავ ფინანსდებოდა უნივერსალური ვაუჩერის მიდგომით, საგრძნობლად ნაკლები თანხით ერთ მოსწავლეზე, სკოლის ზომისა და ადგილმდებარეობის გათვალისწინების გარეშე.

იმავე წელს, სკოლებმა, სადაც სწავლების ენა არ იყო ქართული ენა, დაიწყეს დამატებითი თანხების მიღება სპეციალური კოეფიციენტის საფუძველზე, რაც მიზნობრივ დახმარებას წარმოადგენდა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეებში სახელმწიფო ენის უნარების გასაძლიერებლად. 2013 წელს დაფინანსების მოდელს ასევე დაემატა სპეციალური დაფინანსება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის. ის სკოლები, რომლებიც ემსახურებიან სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს, დამატებით დაფინანსებას იღებდნენ მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით.

დაფინანსების სისტემა უზრუნველყოფს სახსრების თითქმის თანაბარ განაწილებას სკოლებში მოსწავლეთა რაოდენობის, კლასების რაოდენობისა და სკოლის

ადგილმდებარეობის მიხედვით (Education for All, 2015). საქართველოში სკოლების დაახლოებით 61 პროცენტი პატარა სკოლებად მიიჩნევა. ეს სკოლები ძირითადად სოფლებსა და მაღალმთიან დასახლებებში მდებარეობს და ემსახურება მოსწავლეთა დაახლოებით 20 პროცენტს, მაგრამ საჭიროებს ზოგადი განათლების დაფინანსების თითქმის 42 პროცენტს. განათლების სფეროში მრავალჯერადმა ცვლილებებმა და მზარდმა ინვესტიციებმა არსებითად ვერ გადაჭრა თანასწორობის საკითხები საქართველოში. სკოლების დაფინანსების რეფორმამ ქალაქებშიც კი ვერ უზრუნველყო სკოლის თავისუფალი არჩევანი მშობლებისთვის და რეგიონულ ცენტრებში ვერ გაზარდა განათლების სფეროში ინვესტიციები ქართული კონტექსტის თავისებურებისა და სკოლების არარელევანტური კატეგორიზაციის გამო (ტაბატაძე და გორგაძე 2014, 2017; ჯანაშია 2016). საქართველოს შინამეურნეობებმა დაახლოებით 300 მილიონი ლარი დახარჯეს შვილების განათლებაზე, რაც სახელმწიფო ხარჯების თითქმის 85 პროცენტია (მაჩაბელი და სხვები 2011).

მთავრობის დადგენილება „ზოგადი განათლების დასაფინანსებლად ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ფინანსური ნორმატივისა და მისი შესაბამისი სტანდარტული ვაუჩერის ოდენობის განსაზღვრის შესახებ“ 2015-2021 წლებში ექვსჯერ შეიცვალა. დაფინანსების მოდელის ცვლილებები მოიცავდა საბაზისო დაფინანსების ზრდას, კოეფიციენტის ზრდას სხვადასხვა სკოლისა და საფეხურისთვის, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეებისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების საბაზისო და დამატებით

დაფინანსებას. ამავდროულად, ცვლილებები არეგულირებდა მასწავლებელთა დამატებით ანაზღაურებას პროფესიული სტატუსის ამდლების შემთხვევაში, პენსიის ჯილდოს თანხას, სკოლის უსაფრთხოების უზრუნველყოფისა და სკოლებში პირველადი სამედიცინო დახმარების პუნქტების შექმნას. ასევე ორჯერ გაიზარდა ერთ მოსწავლეზე ვაუჩერის თანხა, 2011 წლის 554 ლარიდან 2018 წელს 1123 ლარამდე. იმისათვის, რომ შესრულდეს სტრატეგიით „განათლება ეროვნული იდეით“ განსაზღვრული პარამეტრი, წლიური დაფინანსების თანხა უნდა გაორმაგდეს არსებულ ასიგნებასთან შედარებით, რაც 2022 წელს თითქმის 3.49 მილიარდ ლარამდე გაზრდას გულისხმობს (საქართველოს ფინანსთა სამინისტრო 2021). რეგულარული საგანმანათლებლო სერვისების უზრუნველსაყოფად ამ დაფინანსების გამოყოფა გულისხმობს ერთ მოსწავლეზე დაახლოებით 2000 ლარის განსაზღვრას, რაც ერთ მოსწავლეზე თითქმის 900 ლარიანი ზრდაა (ჯამში 529 მილიონი ლარი) (ნამჩავაძე, 2018).

სკოლის ავტორიზაცია და ხარისხის უზრუნველყოფა მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისგან.

ავტორიზაციის მიზანია, უზრუნველყოს, რომ ავტორიზებული დაწესებულებების მიერ მიწოდებული განათლება შეესაბამებოდეს თითოეული დაწესებულების ან სისტემისთვის განსაზღვრულ მისიას და გარანტიას აძლევს პოტენციურ მოსწავლეებსა და მშობლებს, რომ ისინი მიიღებენ საჯარო ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების სტანდარტების შესაბამის ხარისხს (ხარისხის უზრუნველყოფა).. ავტორიზაცია მოიცავს ხარისხის უზრუნველყოფას და სათანადო მექანიზმებს სკოლების დამოუკიდებელი შეფასებითვის, ავტორიზაციის ფარგლებში მიწოდებული უკუკავშირის განხილვისა გათვალისწინებისთვის და უწყვეტი განვითარებისთვის. იმის გამო, რომ საჯარო სკოლები ფინანსდება სახელმწიფოს მიერ, ავტორიზაციის აქცენტი კეთდება განვითარებაზე და არა ავტორიზაციის მინიჭება/არმინიჭებაზე. ავტორიზაცია უზრუნველყოფს სკოლის ხარისხის საბაზისო დონეს გარე, ისევე როგორც შიდა შეფასებისა და შეფასებაზე დაფუძნებული ინტერვენციების გზით. ავტორიზაცია ემსახურება როგორც საზოგადოებას, ასევე თავად დაწესებულებას და ზოგადად მოიცავს:

- 1) სტანდარტების დადგენას (ზოგადი განათლებისთვის, ეს შეიძლება სტანდარტიზებული იყოს ყველა სკოლისთვის) სკოლის მისიის, ან საჯარო სკოლების შემთხვევაში, მათი ერთობლივი მისიის საფუძველზე,
- 2) დამოუკიდებელ მუშაობას სკოლის დირექტორსა და მასწავლებლებთან, სკოლის აქტივობების და გეგმების განსახილველად დადგენილი სტანდარტების მიხედვით;
- 3) დოკუმენტაციისა და სკოლის ადგილზე შესწავლას (შესაძლოა რესურსცენტრების გამოყენებით და სკოლის საბჭოებთან თანამშრომლობით), რათა მოხდეს ინფორმაციის დაზუსტება პირისპირ მუშაობის დროს და უფრო ღრმად იქნას გამოკვლეული სკოლის საქმიანობის გამოწვევები და ძლიერი მხარეები..
- 4) შეფასების დასკვნების საჯაროდ გამოქვეყნება სამინისტროს, საზოგადოებისა და სკოლის ინფორმირებისთვის იმ ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ, რომლებიც საჭიროებენ ყურადღებას, მუდმივ მონიტორინგს და განმეორებით შეფასებას
- 5) პროცესს ახლავს ინსტიტუტური განვითარების გეგმის შედგენა, რათა სკოლა იყოს მიიჭვდეს თვითმყოფალობისკენ და განაგრძოს განვითარება.

ლიტერატურა ადგენს სკოლაში ხარისხის გარე შეფასების ორ ძირითად მექანიზმს:

ინსტიტუციურსა და პროგრამულს. ინსტიტუციური შეფასება (ავტორიზაცია) დოკუმენტურად ადასტურებს სკოლის ხარისხს მისი მმართველობის, მენეჯმენტის, შესაძლებლობებისა და სკოლის საერთო მისიის შესრულების ისტორიის თვალსაზრისით. პროგრამული აკრედიტაცია აფასებს კონკრეტული აქტივობების სტანდარტებთან შესაბამისობას, რომლებიც ქმნიან სკოლის სასწავლო გეგმას. ხარისხის შეფასების ეს ორი ტიპი თანაბრად მნიშვნელოვანია. ლიტერატურა ადასტურებს, რომ ხარისხიანი განათლება მოითხოვს ძლიერ ორგანიზაციულ მხარდაჭერას და კარგი სკოლა საბოლოოდ ხარისხიანი სწავლებისა და ხელმძღვანელობისგან იქმნება. თითოეულ სკოლას ასევე აქვს გამორჩეული ხასიათი, ტრადიციები და თავისი მომავლის ხედვა და ეს ყოველივე ქმნის ამ სკოლის საგანმანათლებლო კონტექსტს. სკოლის ეფექტურობა და გეგმის შესაბამისი ხარისხი ერთობლივად ზრდის დაწესებულების ღირებულებას მათთვის, ვინც იქ მუშაობს, სწავლობს და ამთავრებს ამ სკოლას. მუდმივ განვითარებასა და გამჭვირვალობაზე დაფუძნებულმა ავტორიზაციის პროცესმა უნდა გააჩინოს მეტი ნდობა მსოფლებსა და ადგილრივ თემში, რომ სკოლა ეფექტურად ფუნქციონირებს.

საქართველოს პოლიტიკის დოკუმენტების მიმოხილვა აჩვენებს, რომ განათლების და მეცნიერების სამინისტროს ესმის ავტორიზაციის როლი სკოლის ხარისხის განვითარებაში და შესაბამისად გეგმავს პოლიტიკას ავტორიზაციის პროცესების ზოგად განათლებაზე გავრცელების მიზნით.

„ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონში ნათქვამია: „ზოგადი განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის ძირითადი მიზნები“ არის ეროვნული შეფასებების, ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავების და აკრედიტაციის სისტემების ჩამოყალიბებას, რაც გულისხმობს სწავლების ხარისხის დადგენისა და შეფასების მეშვეობით ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესის დაგეგმვასა და მართვას;“. (მუხლი 3 პუნქტი დ). 2010 წელს, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ მიიღო კანონი განათლების ხარისხის განვითარების შესახებ, რომელიც მოიცავს სახელმძღვანელო პრინციპებს ხარისხიანი განათლების მიწოდების უზრუნველსაყოფად. იმავე წელს სამინისტრომ დაამტკიცა დებულება საგანმანათლებლო დაწესებულებების ავტორიზაციის შესახებ. დებულებაში წარმოდგენილი სტანდარტებით განსაზღვრულია სამი ძირითადი კრიტერიუმი, მათ შორის პროგრამული რესურსები, მატერიალურ-ტექნიკური რესურსები და ადამიანური რესურსები (Order #99/N, October 1, 2010). ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს ავტორიზაცია ხუთწლიანი ვადით მიენიჭა, ხოლო საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესი 2015-2016 წლებში უნდა დაწყებულიყო.

2010 წელს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ ასევე შეიმუშავა სკოლების ბრენდინგის კონცეფცია, რომელიც 2011 წელს დამტკიცდა (№184/ნ, 08.11.2011). ამ პროცესს უნდა წახელახლებინა სკოლები, ეკისრათ პროაქტიული როლი კონკურენტული გარემოს შექმნაში და სისტემის გამჭვირვალობის უზრუნველყოფაში. ბრენდინგის კრიტერიუმები აერთიანებდა რამდენიმე კომპონენტს, მათ შორის (i) სერტიფიცირებული მასწავლებლების მინიმალურ რაოდენობას და (ii) მოსწავლეების აკადემიური მოსწრება სკოლის დამთავრებისას. სკოლის ბრენდინგის იდეა დადებითად იქნა შეფასებული, რადგან ის ავტორიზაციის პროცესის ხელშეწყობი იყო, თუმცა, შეფასების კრიტერიუმების შეუსაბამობამ და სკოლის შეფასებისადმი ერთიანი მიდგომის არარსებობამ ხელი შეუწყო სკოლებს შორის შესაძლებლობების არათანაბარ განაწილებას. განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ

ასევე გამოიყენა ბრენდინგის კრიტერიუმები, როგორც სკოლის ადმინისტრაციის ზედამხედველობის საშუალება, რამაც საზოგადოებაში პროტესტი გამოიწვია (ჭანტურია და სხვები 2021).

საჯარო სკოლები არ არიან მზად ავტორიზაციის გასავლელად. ავტორიზაციის არსებული კრიტერიუმების დასაკმაყოფილებლად სკოლების მოუმზადებლობის გამო, „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონში შეტანილი ცვლილების თანახმად, სამინისტროს მიერ 2014 წლის 1 იანვრამდე დაფუძნებულ ან რეორგანიზებულ სკოლებს ნება მიეცათ, 2020–2021 სასწავლო წლამდე განეხორციელებინათ საგანმანათლებლო საქმიანობა. (მუხლი 59). 2020 წელს ავტორიზაციის პროცესი კვლავ გადაიდო, რათა სამინისტროს ეს პროცესი ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის მიმდინარე რეფორმასთან თანხვედრაში მოეყვანა. განათლების და მეცნიერების სამინისტროს განმარტებით, „გონივრულია საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესის ეტაპობრივი დაწყება, საჯარო სკოლების რეაბილიტაციის პროცესის პარალელურად, რათა სკოლებისთვის მინიმუმამდე შემცირდეს ავტორიზაციის სტანდარტების დაკმაყოფილების ხელისშემშლელი გარემოებები.“

საქართველოში სკოლის ავტორიზაციის პროცესი მოიცავს შემდეგ კრიტერიუმებს: (i) უსაფრთხო და მზრუნველი გარემო; (ii) სკოლების შესაბამისობა ინფრასტრუქტურის ახალ განვითარებებთან (iii) სწავლებისა და სწავლის ახალი, ინოვაციური მეთოდი; და (iv) მოსწავლეზე ორიენტირებული სასკოლო კულტურის ჩამოყალიბება. სამინისტროს განცხადებით, 2026 წლისთვის ყველა საჯარო სკოლა უნდა მომზადდეს ავტორიზაციის კრიტერიუმების დასაკმაყოფილებლად (ინტერვიუ მინისტრის ყოფილ მოადგილესთან, ეკა დგებუაძესთან, Publika.ge 2020).

მოსწავლეებისთვის უსაფრთხოების მინიმალური დონის უზრუნველყოფა ავტორიზაციის პროცესის მთავარი კრიტერიუმი. ქართულ სკოლებში მოსწავლეზე ორიენტირებული, უსაფრთხო გარემო ძირითადად დაკავშირებულია ფიზიკურ დაცვასთან, რაც მიიღწევა მანდატურის დანიშვნით, სამეთვალყურეო კამერების დაყენებით და სპეციალური რეგულაციების დანერგვით, როგორიცაა ფიზიკური დაცვის ღონისძიებები (გორგოძე და ჯანაშია 2012). უსაფრთხო გარემოს პოლიტიკა სუსტად იყო დაკავშირებული მოსწავლეთა ემოციურ კეთილდღეობასთან, რაც ეფექტურობის შემთხვევაში მოიცავს მზრუნველ გარემოს, როგორც უსაფრთხო სკოლის კონცეფციის მთავარ მახასიათებელს, სადაც სკოლის საზოგადოება ჩართულია მოსწავლეთა სოციალურ-ემოციური მხარდაჭერის სისტემის შექმნაში. კლასის ხელმძღვანელის საათი, რომელიც 2014 წლიდან ფუნქციონირებს, მოსწავლეზე ორიენტირებული, დაცვითი და მზრუნველი მიდგომის სასკოლო კულტურაში ინტეგრირებისა და უსაფრთხოების მინიმალური სტანდარტის დამკვიდრების ერთ-ერთი პოზიტიური მცდელობაა. თუმცა, სახელმწიფო აუდიტის სამსახურმა 2018 წლის ანგარიშში აღნიშნა, რომ სკოლების ნახევარი ვერ აკმაყოფილებს ფიზიკური უსაფრთხოების მინიმალურ კრიტერიუმებს. საგანმანათლებლო დაწესებულებების მანდატურის სამსახურთან არსებულ ფსიქო-სოციალური მომსახურების ცენტრს არ გააჩნია დაწესებულებები ყველა რეგიონში და პერსონალის რაოდენობა არ შეესაბამება არსებულ საჭიროებებსა და მიმართულებებს (სახელმწიფო აუდიტის ანგარიში, 2018 წ.). 2017 წელს სახალხო დამცველის ოფისთან არსებულმა ბავშვთა უფლებების დაცვის ცენტრმა გამოაქვეყნა ანგარიში

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ბავშვებზე ძალადობისა და ბულინგის ფართოდ გავრცელებული პრაქტიკის შესახებ და აღნიშნა, რომ ეს პრაქტიკა გავრცელებული იყო როგორც თანატოლებში, ასევე მოზრდილებში. ამ ანგარიშმა ეჭვქვეშ დააყენა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შემუშავებული უსაფრთხოების კრიტერიუმების ეფექტურობა. 2018 წელს აღმოსავლეთი პარტნიორობის ფარგლებში შექმნილ პოლიტიკის დოკუმენტში ხაზგასმულია დასჯისკენ მიდრეკილი პოლიტიკის პრევენციული ღონისძიებებით ჩანაცვლების აუცილებლობა. დოკუმენტი გამოხატავს მოწოდებას, რომ სკოლის დირექტორებს ჰქონდეთ დარღვევის შემთხვევების ადრეულად გამოვლენისთვის აუცილებელი ზომების მიღების უფლებამოსილება. ზოგადი განათლებისკენ მიმართული კიდევ ერთი ცვლილება სკოლის დირექტორებს მანდატურების არჩევისა და გათავისუფლების მეტ პასუხისმგებლობას აკისრებს. ერთი წლის შემდეგ სამინისტრომ დაამტკიცა წესი სკოლებში უსაფრთხოებისა და საზოგადოებრივი წესრიგის შესახებ (ბრძანება 606 /ნ, 29.01.2019). ეს წესი განსაზღვრავს უსაფრთხოების აუცილებელ ღონისძიებებს, ამ ღონისძიებების ეტაპებსა და სკოლის ფუნქციონირებაში ჩართული მხარეების როლებს. სკოლებს დაეკისრათ ვალდებულება, შექმნან საკონსულტაციო საბჭოები, რათა უზრუნველყონ სკოლის უსაფრთხოების საკითხები და ითანამშრომლონ მანდატურებთან. ამ პროცესმა უფრო მკაფიოდ განსაზღვრა უსაფრთხოების მექანიზმები და პრევენციული ღონისძიებები; თუმცა, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ მეტი უნდა გააკეთოს ავტორიზაციის კრიტერიუმების დაკმაყოფილების ხელშესაწყობად (ჭანტურია და სხვები 2020). მიუხედავად იმისა, რომ სკოლების რეაბილიტაციის მიმართულებით სახეზეა მნიშვნელოვანი პროგრესი, სკოლების რაოდენობა, რომლებიც ვერ აკმაყოფილებენ ინფრასტრუქტურისა და რესურსების კრიტერიუმებს, კვლავ მაღალია (კორძაძე 2020).

საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემა სკოლის ავტონომიისა და

ანგარიშვალდებულების გაძლიერებისკენ სვლას ცდილობს. სკოლის ავტონომია და ანგარიშვალდებულება არის სკოლაზე დაფუძნებული მენეჯმენტის (SBM) ორი კომპონენტი, რომელიც ავსებს ერთმანეთს სკოლების ფუნქციური და პედაგოგიური ეფექტიანობის გასაზრდელად. ის ასევე იწვევს ავტორიტეტისა და პასუხისმგებლობის სისტემატურ და თანმიმდევრულ დეცენტრალიზაციას უმაღლესი საფეხურებიდან სკოლის დონეზე (Osorio et al 2009; Robertson & Kwong 1994). სკოლის ავტონომია მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომის პროცესის ძირითადი კომპონენტია და ეხმარება სკოლებს, უპასუხონ მოსწავლეთა საჭიროებებს და გააუმჯობესონ განათლების შედეგები (Heredia-Ortiz, 2007). სკოლაზე დაფუძნებული მენეჯმენტის ძირითადი იდეა არის ის, რომ თავიანთ ფუნქციებთან და ოპერაციებთან დაკავშირებულ საკითხებზე გადაწყვეტილების მიღებისას სკოლები ავტონომიით უნდა სარგებლობდნენ (Gargallo, 2013). მოქმედების საკმარისი თავისუფლება სკოლებს საშუალებას აძლევს, მართონ თავიანთი ფინანსური და ადამიანური რესურსები და უზრუნველყოფს იმას, რომ ისინი მეტად ანგარიშვალდებულნი არიან თავიანთი მოსწავლეებისა და მათი ოჯახების წინაშე, რასაც მოსწავლეთა სწავლის გაუმჯობესებისკენ მივყავართ (Barrera, Fasih, and Patrinos, 2009).

სკოლის ავტონომია დირექტორებს და მასწავლებლებს საშუალებას აძლევს, შეიმუშაონ მოსწავლეთა შეფასების საკუთარი სისტემები, შეარჩიონ შესაბამისი სახელმძღვანელოები, განსაზღვრონ საგნის შინაარსი, დაიქირაონ და გაათავისუფლონ მასწავლებლები,

გადაწყვიტონ, რა სახის პროფესიული განვითარებაა საჭირო სკოლის დონეზე, წახალისონ მასწავლებლები, მართონ სკოლა, და გაათავისუფლონ სკოლის დირექტორები. სკოლის ავტონომია ასევე მოიცავს სკოლის ბიუჯეტის მართვისა და მასწავლებელთა ანაზღაურების პოლიტიკის დაგეგმვისა და შესრულების თავისუფლებას. საქართველოს საკანონმდებლო დოკუმენტების თანახმად, დირექტორებს უფლება აქვთ, მართონ თავიანთი სკოლები; თუმცა, დირექტორთა ავტონომიას ბევრი შეზღუდვა გააჩნია ქართულ კონტექსტში.

აკადემიური ლიტერატურა ხაზს უსვამს სკოლის ავტონომიისადმი დივერსიფიცირებული მიდგომის აუცილებლობას, რომელიც დაფუძნებულია ისეთ ფაქტორებზე, როგორიცაა სკოლის ადმინისტრაციისა და პედაგოგიური პერსონალის კვალიფიკაციის დონე და მათი უნარი, დაგეგმონ და განახორციელონ პოლიტიკა და აქტივობები, რომლებიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა სწავლის გაუმჯობესებას (Arcia et al., 2010). საერთაშორისო ლიტერატურისგან განსხვავებით, საქართველოში სკოლის ავტონომია - განსაკუთრებით დირექტორის როლი - მკაფიოდ არ არის განსაზღვრული. სკოლის მენეჯმენტი ეფუძნება „ზემოდან ქვემოთ“ სტრატეგიას; სკოლის დირექტორებს არ აქვთ მანდატი, მიიღონ ისეთი გადაწყვეტილებები სკოლებში, რაც ხელს შეუწყობს რაიმე ინსტიტუციურ ცვლილებას; და დირექტორებს არ გააჩნიათ სტიმული, განვიტარონ მართვის უნარები (OECD, 2019). სკოლის ავტონომიის გაზრდისკენ მიმართულ რეფორმებს რამდენიმე წინაპირობა აქვს, მათ შორის სკოლის საზოგადოების ერთობლივი კომპეტენცია, სკოლების დაჯგუფება მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით, მეტი ავტონომიისთვის მზაობა; და სკოლების ხარისხის გაზომვისას ისეთი ცვლადების გათვალისწინება, როგორიცაა მოსწავლეების მიღწევები, სოციალური პირობები, ოჯახი, სხვა სკოლისგარე ფაქტორები, თანატოლების გავლენა (ანდლულაძე 2017).

ქართული სკოლების დაფინანსების სისტემა ასევე ზღუდავს სკოლის ავტონომიას. სკოლის დაფინანსების არსებული მოდელი მხარს არ უჭერს თანასწორობას, სოციალურ ინტეგრაციას ან სკოლების ეფექტურობას, ეფექტიანობასა და კონკურენტუნარიანობას (ტაბატაძე და გორგაძე 2017). მიუხედავად იმისა, რომ სკოლების დაფინანსება 2011 წლიდან გაორმაგდა და კვლავაც იზრდება, ეს არ აისახება განათლების ხარისხზე (ნამჩავაძე, 2018). ყველა სკოლას, განურჩევლად ზომისა, მდებარეობისა, საჭიროებებისა და ხარისხისა, მაინც აკლია სახსრები ინსტიტუციონალური განვითარებისთვის და კონტექსტის შესაბამისად მიღებული, მოსწავლეთა საჭიროებებზე დაფუძნებული ინტერვენციების ორგანიზებისთვის (სკოლების გამოკითხვა).

აკრედიტაციისა და ავტორიზაციის პროცესებზე არსებობს ძლიერი ევროპული გავლენა, რასაც შეუძლია, ხელი შეუწყოს სკოლების ავტორიზაციის პროცესს საქართველოში. ევროკავშირის სადამკვირვებლო მისია საქართველოში 2009 წლიდან ფუნქციონირებს. რეგიონში ბოლოს მომხდარი მოვლენების გამო, მმართველი პარტია „ქართული ოცნების“ თავმჯდომარემ, ირაკლი კობახიძემ გამოაცხადა პარტიის გადაწყვეტილება, დაუყოვნებლივ მიმართოს ევროკავშირის გაწვევრიანების თხოვნით, რისთვისაც საქართველო 2021 წლიდან ემზადება. საქართველო აქტიურად შეისწავლის და იყენებს ევროპული უმაღლესი განათლების აკრედიტაციის „ბოლონიის პროცესის“ პროცედურებს. საერთაშორისო სტანდარტების მოთხოვნების დაკმაყოფილება შესაძლებელს ხდის საქართველოში მიღებული უმაღლესი განათლების აღიარებას საზღვარგარეთ, ხელს უწყობს კავშირების დამყარებას ევროპულ

უნივერსიტეტებთან და სტუდენტების მიერ სწავლის გაგრძელებას საზღვარგარეთ. მრავალი ამ პრინციპებიდან და პროცედურებიდან დანერგილია საქართველოს სკოლებში ავტორიზაციის პროცესის დამკვიდრებისათვის. 1980 წელს ევროკომისიამ დააარსა ქვეყნების ქსელი (დაახლოებით 37 ქვეყანა) – Eurydice, რომლის მიზანია განათლების სფეროში ევროპული თანამშრომლობის მხარდაჭერა იმის შესწავლა თუ როგორ არიან ორგანიზებულნი და როგორ ფუნქციონირებენ ევროპული სკოლები. საქართველოს ევროკავშირთან ასოცირების გათვალისწინებით, იგი საერთაშორისო მკაცრი დაკვირვების ქვეშ მოექცევა და მისგან მოელიან რეგულარულად ადმინისტრირებად ეროვნულ სტანდარტიზებულ ტესტებს, მიღწევების შესახებ ანგარიშებს, სკოლის შეფასების დროს აკადემიური მიღწევების მონაცემების გამოყენებას, მოსწავლეთა წარუმატებლობისადმი ყურადღების მიქცევას და იმის შესწავლას, თუ რა მხარდაჭერას უწევენ სკოლები არასახარბიელო მდგომარეობაში მყოფ მოსწავლეებს. მიუხედავად იმისა, რომ ჯერ არ არსებობს ევროკავშირის აკრედიტაციის უნივერსალური პროცესი, არსებობს ეფექტური განათლების, ადრეული განვითარების, საბაზისო უნარების, სკოლის მიტოვებისა და უმაღლესი განათლების შეფასების ინდიკატორები. 1994 წლის მდგომარეობით, ევროპული სკოლების დებულების განმსაზღვრელი კონვენციის მიხედვით, საჯარო სკოლებს შეეძლოთ, მოეთხოვათ ევროპული სკოლების აკრედიტაცია, და მას შემდეგ შეიქმნა და მოქმედებს აკრედიტაციის პროცესი. „აუდიტი“ შედგება თვითშეფასებისგან (მათ შორის, მიღწევების შეფასებებისგან), ანგარიშის საექსპერტო ანალიზისა და ინსპექტორთა გაერთიანებული საბჭოს ეგიდით ჩატარებული სკოლების შემოწმებისგან. მიზანი მდგომარეობს იმაში, რომ უზრუნველყოს ევროპული განათლების მაღალი სტანდარტების თანმიმდევრული (ყოველ სამ წელიწადში ერთხელ შემოწმების საფუძველზე) დანერგვა ევროკავშირის ყველა წევრ ქვეყანაში. ამ პროცესმა მხოლოდ მოკრძალებული შედეგები მოიტანა, მაგრამ საქართველოს მიღწევები მომავალში შედარდება ევროკავშირის ქვეყნებთან ~ და, მოთხოვნების შესაბამისად, მან უნდა დაიცვას მონიტორინგის გაიდლაინები. თუ საქართველო ევროკავშირს შეუერთდება, გაჩნდება მოლოდინები, რომ მან ყურადღება გაამახვილოს სკოლების თანასწორობისა და ხარისხის საკითხებზე.

განათლების თანასწორობა კვლავაც ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის გამოწვევად რჩება.

განათლების თანასწორობა კომპლექსური ტერმინია, რომელიც ბოლო 20 წლის განმავლობაში იცვლება და ვითარდება. საერთაშორისო მკვლევარები (Santos et al 2020) ორი კონცეპტუალური გზით განმარტავენ „თანასწორობას“. პირველი, ტერმინი „თანასწორობა“ ეფუძნება ორ პრინციპს: (1) თანაბარ შესაძლებლობებზე დამყარებული სისტემის ფარგლებში ყველა მოქალაქისთვის ხელმისაწვდომი ხარისხიანი განათლება ავითარებს ყველა ადამიანის ინდივიდუალურ, სოციალურ, ინტელექტუალურ, კულტურულ და ემოციურ უნარებს; და (2) მთლიანი განათლების სისტემისა და საზოგადოების ერთობლივი ძალისხმევა მოსწავლეთა მრავალფეროვან კონტიგენტზე ზრუნვაზეა ორიენტირებული (Santos et al 2020). სხვა მკვლევარები თვლიან, რომ ეს ტერმინი დაკავშირებულია სოციალურ კეთილდღეობასთან, ინდივიდუალიზებული და უნივერსალური განათლების იდეასთან, ამიტომ თანასწორობა და ხარისხი განიხილება, როგორც „ერთიდაიგივე მონეტის ორი მხარე“.

განათლების თანასწორობა საქართველოს საგანმანათლებლო რეფორმებისა და NSM-ის ქვაკუთხედი. საქართველოს კონსტიტუცია განმარტავს, რომ საქართველოს მოქალაქეები „თანასწორები არიან სოციალურ, ეკონომიკურ, კულტურულ და პოლიტიკურ ცხოვრებაში,

განურჩევლად თავიანთი ეროვნული, ეთნიკური, რელიგიური თუ ენობრივი კუთვნილებისა“ (38.1) და „ყველას აქვს უფლება, მიიღოს განათლება და ასევე განათლების ფორმის თავისუფალი არჩევანის უფლება“ (35.1).

ეთნიკური უმცირესობების განათლება ასახულია ყველა კანონში ადრეული და სკოლამდელი, ზოგადი, უმაღლესი და პროფესიული განათლების შესახებ და საქართველოს კანონში სახელმწიფო ენის შესახებ; (07.2015). საქართველო ეროვნული უმცირესობების განათლების უფლებების შესახებ მრავალი საერთაშორისო კონვენციის წევრია, მათ შორისაა ეროვნული უმცირესობების დაცვის ევროპული ჩარჩო კონვენცია. მე-6, მე-12, მე-13 და მე-14 მუხლებში განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა უმცირესობათა განათლების უფლებებს. ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული უფლებების შესახებ საერთაშორისო პაქტი და ბავშვთა უფლებების კონვენცია ასევე შეეხება საგანმანათლებლო საკითხებს.

სამოქალაქო ინტეგრაცია ქვეყნის ერთ-ერთი უმაღლესი პრიორიტეტია. სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის პირველი სტრატეგია 2009 წელს დამტკიცდა. დამტკიცებულ გეგმაში ხაზგასმულია სტრატეგიული მიზანი „ყველა დონეზე ხელმისაწვდომი მაღალი ხარისხის განათლების უზრუნველყოფა და სახელმწიფო ენის ცოდნის გაუმჯობესება“. 2009-2014, 2015-2020 და 2021-2030 წლებში შემუშავდა და დამტკიცდა დამატებითი სტრატეგიები და სამოქმედო გეგმები. ამ პოლიტიკის პარალელურად, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ ბოლო 15 წლის განმავლობაში მთელი რიგი რეფორმები გაატარა უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეების უკეთესი განათლებისათვის. ეს რეფორმები მოიცავს ეთნიკური უმცირესობების სკოლებში ბილინგვური განათლების დანერგვას, ორენოვანი სახელმძღვანელოებისა და სახელმძღვანელოების თარგმნის პროგრამებს, ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მშობლიური ენის სტანდარტის ჩართვას, ეთნიკური უმცირესობების მშობლიურ ენაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების უზრუნველყოფას, ეთნიკური უმცირესობების სკოლებში კონსულტანტისა და ასისტენტ მასწავლებლების დანიშვნას და ეთნიკური უმცირესობების სკოლების კურსდამთავრებულთა კვოტების სისტემის შემოღებას საქართველოს უნივერსიტეტებში ჩარიცხვის მიზნით.

მრავალჯერადი პოზიტიური ცვლილებების მიუხედავად, ეთნიკური უმცირესობების ზოგად განათლებაში არსებული ხარვეზები განათლების სისტემის აქტუალურ საკითხად რჩება, რაც ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების დაბალ მიღწევებზე და, შესაბამისად, სკოლის შემდგომი განათლების მიღებაში მათ შეზღუდულ შესაძლებლობებზე აისახება. ეთნიკური უმცირესობების საზოგადოებებში მოსწავლეები მუდმივად წარუმატებელნი იყვნენ. სკოლამდელი განათლების ხარისხის კვლევამ (UNICEF Georgia and NAEC, 2017) რამდენიმე უთანასწორობა გამოავლინა ქვეყანაში ადრეულ და სკოლამდელ განათლებასთან დაკავშირებით. მაგალითისათვის, საქართველოში სკოლამდელი აღზრდის პროგრამებში ჩართულობა (69,5 პროცენტი) ევროპის სხვა ქვეყნებთან შედარებით დაბალია. სკოლამდელი განათლება ნაკლებად ხელმისაწვდომია ცუდ პირობებში მცხოვრები მოწყვლადი ბავშვებისთვის: საბავშვო ბაღში დადის სოციალურად დაუცველი ბავშვების მხოლოდ 40 პროცენტი, ეთნიკური უმცირესობების ოჯახების ბავშვების 33 პროცენტი და სოფლად მცხოვრები ბავშვების 47 პროცენტი. ფიზიკური, სოციალური ან ინსტიტუციური ბარიერების გამო, სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვები სკოლამდელ განათლებას თანატოლებთან

ერთად ვერ იღებენ (UNICEF, 2018). ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში, სადაც აზერბაიჯანელი და სომეხი ეთნიკური უმცირესობები მჭიდროდ არიან დასახლებულნი, ბავშვებს სკოლამდელი აღზრდის ხელმისაწვდომობის ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი აქვთ საქართველოში და მათი მასწავლებლები ყველაზე ნაკლებ კვალიფიციურნი არიან. (UNICEF, 2020). შედეგი არის ის, რომ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები სკოლაში უფრო ნაკლები მზაობით შედიან, ვიდრე მათი თანატოლები.

დასკვნა

საქართველოს მთავრობამ და განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ დიდ პროგრესს მიაღწია WSIA-ს ფუნდამენტური ელემენტების ჩამოყალიბების კუთხით. ეს ელემენტები, მათ შორის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა, მასწავლებელთა კარიერული კიბე, მასწავლებელთა დასაქმებისა და შენარჩუნების პოლიტიკა, და ხარისხის უზრუნველყოფისა და სტანდარტების მიდგომები, შეესაბამება განათლების იმ სისტემებს, რომლებიც სამაგალითო სისტემადაა მიჩნეული (Ndarahutse et Al., 2019). სწრაფვა სკოლის ავტონომიისკენ, მენეჯმენტისა და დაფინანსების დეცენტრალიზებული სისტემებისკენ და სკოლებზე დაფუძნებული თანამშრომლობის მხარდაჭერა ეთანხმება სანიმუშო საგანმანათლებლო სისტემის მორმედისა და სხვების (Morshed et al. 2010) კრიტერიუმებს. თუმცა, დოკუმენტის მიმოხილვა ასევე ნათელს ჰფენს რამდენიმე მნიშვნელოვან სფეროს, რომლებიც უნდა მოწესრიგდეს, რათა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს დაეხმაროს ტექნიკური ბარიერების შემცირებაში, რაც ხელს უშლის საქართველოში ისეთი სისტემური მიდგომის გავრცელებას, როგორიცაა მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომა. ამ ბარიერებს შორისაა: მეტი თანამშრომლობის საჭიროება ტექნიკურ უწყებებსა და ცენტრალურ სამინისტროს შორის ინიციატივებისა და პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესებში; უფრო მკაფიო პროცედურის შემუშავება სკოლებისთვის, განსაკუთრებით პატარა სკოლებისთვის, ვაუჩერებისა და დაფინანსების განაწილებისთვის; მეტი მხარდაჭერა და ხელმძღვანელობის ტრენინგები სკოლის ავტონომიის გაძლიერებისთვის; მეტი ძალისხმევა სკოლების ავტორიზაციის შესახებ არსებული აღქმების შესაცვლელად, იმისთვის, რომ პროცესი აღიქმებოდეს არა როგორც სადამსჯელო ზომა, არამედ განვითარებაზე ორიენტირებული მხარდაჭერა. Mathematica-ს მიერ ჩატარებული სისტემური დიაგნოსტიკა დამატებით ნათელს ფენს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დღემდე განხორციელებულ მიდწევებს, გვთავაზობს გამოკვეთილი გამოწვევების სიღრმისეულ შეფასებას და წარმოადგენს ქმედით რეკომენდაციებს, რათა დაეხმაროს საქართველოს სისტემური აზროვნების დამკვიდრებაში მთლიანი სკოლის განვითარების მიდგომებისკენ მიმავალ გზაზე.

გამოყენებული ლიტერატურა

დოკუმენტის ტიპი	აღწერა
განათლების პოლიტიკის დოკუმენტები	) Parliament of Georgia, Law of Georgia on general education.) Government of Georgia, Teacher Professional Development and Career Growth Scheme.) Order of the Minister of Education and Science of Georgia N40/N of May 18, 2016, and Order 100/N on Amendments to the above Order, September 11, 2020, on the approval of the National Curriculum.) Order of the Minister of Education and Science of Georgia No. 2 5/n 24 February 2011 and Order of the Minister of Education, Science, Culture and Sports of Georgia A No. 08/N 25 July 2018, on the appointment of directors.) Order of the Minister N15/N January 31, 2020 on School Principal Standard Approval.) Amendments to the Order of the Minister of Education and Science of Georgia N 1014, November 21, 2008, on approval of Teacher Professional Standard of Teachers (Recent amendment 67/N, June 30, 2020).) Resolution No. 533 of the Government of Georgia. December 7, 2017. Unified Strategy of Education and Science of Georgia 2017–2021.) Performance Report of Ministry of Education and Science of Georgia within Rural Development Strategy of Georgia 2017–2020 and Action Plan for 2019.) Government of Georgia, Social-economic Development Strategy of Georgia–Georgia 2020.

დოკუმენტის ტიპი	აღწერა
ეროვნული შეფასების ანგარიშები	) Li, R., H. Kitchen, B. George, M. Richardson, and E. Fordham. "OECD Review of the Evaluation and Assessment in Education: Georgia." Paris: OECD Publishing, 2019. Available at https://doi.org/10.1787/94dc370e-en.) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Georgia.) OECD. "Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation & Assessment." 2013. Available at http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf. Accessed July 2013.) World Bank. "SABER Country Report-Georgia." Washington, DC: World Bank, 2014.) Report developed by the project "Support to Regional Development Policy Implementation II." 2017. "Socio-economic and Territorial Disparities in Georgia." Contract no. ENPI/2016/376-862.) UNICEF. "How Many Children and Young People Have Internet Access at Home?" 2017. Available at https://www.unicef.org/georgia/reports/how-many-children-and-young-people-have-internet-access-home. Accessed January 15, 2021.) UNICEF. "Study on Stigmatization of Children with Disabilities." 2016. Available at https://www.unicef.org/georgia/reports/study-stigmatization-children-disabilities. Accessed January 15, 2021.) National Assessment and Examinations Center (NAEC), Ministry of Education and Science. "Georgia Country Report: TIMSS 2019 Results." Available at TIMSS_2019_პირველადი ანგარიში.pdf (naec.ge). Accessed January 15, 2021.) National Assessment and Examinations Center (NAEC), Ministry of Education and Science. "Georgia Country Report: PISA 2018 Results." 2020. Available at https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvleebi/PISA2018-Georgiapercent20(1).pdf. Accessed January 15, 2021.) National Assessment and Examinations Center (NAEC), Ministry of Education and Science. "National Assessments in Math (2015, 2018), Science (2016) and Georgian as a Second Language (2018)." 2018. Available at https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvleebi/PISA2018-Georgiapercent20(1).pdf. Accessed January 15, 2021.) National Assessment and Examination Center (NAEC). "National Assessment in Mathematics: Grade 9." Tbilisi, Georgia, 2018. Available at https://naec.ge/uploads/postData/KVLEVEBI/NAEC-Math-2018.pdf.

დოკუმენტის ტიპი	აღწერა
ეროვნული შეფასები ანგარიშები	) National Assessment and Examinations Center (NAEC), Ministry of Education and Science. "National Assessments in Math (2015, 2018), Science (2016) 4.") Care, E., H. Kim, A. Vista, and K. Anderson. "Education System Alignment for 21st Century Schools." 2018. Available at https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/node/73559.) Inclusive Education Performance Audit Report, 2018.) Audit of an Effectiveness of an Insurance of a Safe Education Environment in 2016-2018, 2020.) Governmental program 2021-2024 "for building of European State." December 2020. Available at http://gov.ge/files/68_78117_645287_govprogramme2021-2024.pdf.) Kadagidze, M. "Impact of COVID19 on a School Education System: Assessment of Loss Caused by Pandemics." Education Coalition, 2021) Kobakhidze, N.M. "Teachers as Tutors: Shadow Education Market Dynamics in Georgia." Springer, 2018.) External Impact Evaluation Report of G-Pried project, USAID/Georgia, 2016.) Performance Evaluation of Georgian Education Management Project (EMP), USAID/Georgia, 2013.) Recruitment of School Teachers in Georgia: An Integrity Assessment, EPPM, NEPC, CAPI, 2020.) Policy Brief, Education Policy and Strategic Planning, Strategic Planning, EPPM, 2019.) Pandemic and General Education in Georgia, Systemic Challenges of the Education Policy Towards the Ethnic Minorities in Georgia, Human Rights Education and Monitoring (EMC), 2020.) Concept of General Education Improvement Program, MoES, 2019.) Evaluation of the Teachers Recruitment, Professional Development and Career Advancement Scheme, Education for All Georgia, CTCE, 2017.) Monitoring of Implementation of Action Plan for 2017-2019 Under the Strategic Plan of Integration and Civil Equity, PDO, Council of Ethnic and Religious Minorities, UNAG, 2020,) Chakhaia, L. "School Leaving and University Admission Examinations in Georgia." Research report prepared for NAEC, 2019.) Tabatadze, S., and N. Gorgadze. "Assurance of Equal Career Growth Opportunities for Teachers of Ethnic Minority Schools." CCIIR, 2015.) Tabatadze, S., and N. Gorgadze. "Research of General Education Voucher Financing in Georgia in Light of Equality." CCIIR, 2014.

საერთაშორისო ლიტერატურა	) Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007a). Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools: universal approaches which do not focus on violence or bullying. London: National Institute for Health and Clinical Excellence. J. M. Goldberg et al.) Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007b). Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools: universal approaches with focus on prevention of violence or bullying. London: National Institute for Health and Clinical Excellence.) Allier-Gagneur, Z., C. McBurnie, R. Chuang, and B. Haßler. "Characteristics of Effective Teacher Education in Low- and Middle-Income Countries. What Are They and What Role Can EdTech Play?" EdTech Hub Helpdesk Response No. 25. 2020. doi: 10.5281/zenodo.3873462. Available at https://docs.edtechhub.org/lib/R9VVKUH5.) Barry CT, Sidoti CL, Briggs SM, Reiter SR, Lindsey RA. Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. J Adolesc. 2017 Dec;61:1-11. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.08.005. Epub 2017 Sep 5. PMID: 28886571.) Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. <i>Health Education</i>, 117(5), 434-451. https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057) Beteille, T & Evans, D. (2019) Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession: World Bank.) Bolier L, Haverman M, Westerhof GJ, Riper H, Smit F, Bohlmeijer E. Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. BMC Public Health. 2013 Feb 8;13:119. doi: 10.1186/1471-2458-13-119. PMID: 23390882; PMCID: PMC3599475.) Boyd, D., P. Grossman, H. Lankford, S. Loeb, and J. Wyckoff. "Teacher Preparation and Student Achievement." Working paper 14314. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2008. Available at https://www.nber.org/papers/w14314.) Care, E., H. Kim, A. Vista, and K. Anderson. "Education System Alignment for 21st Century Schools." 2018. Available at https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/node/73559.) Darling-Hammond, L., M.E. Hyler, and M. Gardner. "Effective Teacher Professional Development." Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. Available at https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev) Darling-Hammond, L., R. Chung Wei, A. Andree, and N. Richardson. "Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad." Oxford, OH: National Staff Development Council, 2009.) Darling-Hammond, L., and R. Rothman. (eds.). "Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011.) Datnow, A. "Power and Politics in the Adoption of School Reform Models." <i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i>, vol. 22, no. 4, winter 2000, pp. 357–374.) Day, C., and P. Sammons. "Successful School Leadership." Education Development Trust UK, 2014.) Desimone, L. "How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented?" <i>Review of Educational Research</i>, vol. 72, no. 3, fall 2002, pp. 433–479.) Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keeves, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. <i>Child and Adolescent Mental Health</i>, 17(1), 45–51.
----------------------------	---

დოკუმენტის ტიპი	აღწერა
საერთაშორისო ლიტერატურა	) Fullan, M. "Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform. Summary of Seminar Series Paper No. 204." East Melbourne, VIC: Center for Strategic Education, 2011.) Fuller, K., and H. Stevenson. "Global Education Reform: Understanding the Movement." <i>Educational Review</i>, vol. 71, no. 1, 2019, pp. 1-4, doi: 10.1080/00131911.2019.1532718) Ganinmian, A.J., and R.J. Murnane. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations." Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2016. Available at https://www.nber.org/papers/w20284.) Goldberg, J.M., M. Sklad, T.R. Elfrink, K.M.G. Schreurs, E.T. Bohlmeijer, and A.M. Clarke. "Effectiveness of Interventions Adopting a Whole School Approach to Enhancing Social and Emotional Development: A Meta-analysis." <i>European Journal of Psychology of Education</i>, 2020. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9.) Hopkins, D. "Exploding the Myths of School Reform." East Melbourne, VIC: The Center for Strategic Education, 2013.) Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies: social policy report. Society for Research in Child Development, 26(4), 3–22.) Louis, K.S., K. Leithwood, K.L. Wahlstrom, and S.E. Anderson. "Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning." Minnesota: The Wallace Foundation, 2010.) Madalinski-Michalak, J. "School Based Professional Development Programs for Beginning Teachers." 2019. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.575.) McGinn, N. and T. Welsh. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how? Fundamentals of Educational Planning, V64 Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7 place de Fontenoy, F 75352 Paris 07 SP ISBN 92-803-1183-X © UNESCO 1999. http://www.unesco.org/iiep) Mogren, A., N. Gericke and H.-Å. Scherp. "Whole School Approaches to Education for Sustainable Development: A Model That Links to School Improvement." <i>Environmental Education Research</i>, vol. 25, no. 4, 2019, pp. 508–531, doi: 10.1080/13504622.2018.1455074) Mourshed, M., C. Chijioke, and M. Barber. "How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better." London, England: McKinsey and Company, 2010.) Muijs, D, Chapman, C, Collins, A & Armstrong, P (2010). "The impact of teach first on leadership and classroom practice: a mixed methods study of the impact of an alternative teacher certification programme on school serving disadvantaged areas". in <i>International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Kuala Lumpur, MY</i>.) Muzzafar, I. et. al (2011) Designing Effective Pre-service Teacher Education Programs. USAID, EQUIP 1: American Institutes for Research.) Ndarhutse, S., C. Jones, and A. Riggall. "Why Systems Thinking is Important for the Education Sector." UK: Education Development Trust, 2019. https://www.educationdevelopmenttrust.com/.

საერთაშორისო ლიტერატურა	) OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en.) OECD. "PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools." Paris: OECD Publishing, 2020. https://doi.org/10.1787/ca768d40-en.) Oppen, I.M. "Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement." Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2019. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4312.html.) Popova, A., D.K. Evans, M.E. Breeding, and V. Arancibia. "Teacher Development Around the World: The Gap Between Evidence and Practice." Policy Research Working Paper No. 8572. World Bank Group: Africa Region, 2018.) Robinson, V. "School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why." New Zealand: University of Auckland, 2010. www.unrwa.org.) Rowe, K. "The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling." 2003. https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3/.) Seligman, Martin E. P., Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich & Mark Linkins (2009) Positive education: positive psychology and classroom interventions, Oxford Review of Education, 35:3, 293-311, DOI: 10.1080/03054980902934563) Sentocnik, S., G. Sales, and J. Richardson. "Educational Reform in Georgia: Recommendations for Building Leadership Capacity as a Critical Success Factor for Instructional Change." <i>International Journal of Leadership in Education</i>, 2016, pp. 1-18.) Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. <i>Journal of Experimental Criminology</i>, 7(1), 27–56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1) Vernez, G., R. Karam, T. Mariano, and C. DeMartine. "Evaluating Comprehensive School Reform Models at Scale: Focus on Implementation." Santa Monica, CA: Rand Corporation, 2006. https://www.rand.org/pubs/monographs/MG546.html.) Wei, R.C., Andree, A., & Darling-Hammond, L. (2009). How nations invest in teachers. <i>Educational Leadership</i>, 66(5), 28-33.) Weare K, Nind M. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? <i>Health Promot Int</i>. 2011 Dec;26 Suppl 1:i29-69. doi: 10.1093/heapro/dar075. PMID: 22079935.) White, H. "School-based Decision-making Has Positive Effects on Education Outcomes But Not in Low-income Settings." Plain Language Summary International Development. Campbell Collaborative, 2016. https://www.campbellcollaboration.org/better-evidence/school-based-decision-making-in-low-and-middle-income-contexts.html.) Wilson SJ, Lipsey MW, Derzon JH. The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. <i>J Consult Clin Psychol</i>. 2003 Feb;71(1):136-49. PMID: 12602434.) World Bank. "Selected Drivers of Education Quality: Pre- and In-Service Teacher Training." Independent Evaluation Group. Washington, DC: World Bank, 2019.) World Health Organization Report. (1998). "Life in the 21st Century: A Vision for All". World Health Organization. Geneva; 1998. ISBN 92 4 156189 0.) Wright, A., D. Farner, Y. Kara, Y. Zannou, and A. Ware. "Texans Impact: Evaluation Report for Teach for America." Southern Methodist University, 2019.
----------------------------	---

ეს გვერდი ცარიელი დავტოვოთ ორმხრივი კოპირებისთვის.

Mathematica Inc.

Princeton, NJ • Ann Arbor, MI • Cambridge, MA
Chicago, IL • Oakland, CA • Seattle, WA
Tucson, AZ • Woodlawn, MD • Washington, DC



mathematica.org

EDI Global, a Mathematica Company

Operating in Tanzania, Uganda, Kenya, and the United Kingdom