



სსიპ საგანმანათლებლო  
კვალიების ეროვნული  
ცენტრი



განათლებისა და  
მეცნიერების სამინისტრო

# მასწავლებლის კროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის შეფასება

2023 წელი

# **მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის შეფასება**

საგანმანათლებლო კვლევების ეროვნული ცენტრი

2023 წელი



## შინაარსი

კვლევის შესახებ .....	5
ძირითადი მიგნებები.....	8
რეკომენდაციები.....	14
I თავი: მასწავლებლის პოლიტიკის შემუშავება და განხორციელება.....	19
მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა 2011-2023 წლებში.....	21
მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება სქემის დაგეგმვასა და განხორციელებასთან დაკავშირებით .....	25
მასწავლებლის პოლიტიკის მოდელების მიმოხილვა.....	26
დასკვნები და რეკომენდაციები .....	35
II თავი: მასწავლებლის პროფესიაში შესვლა .....	37
პროფესიაში შესვლის მოდელების მიმოხილვა .....	39
პროფესიაში შესვლის რეგულაციის არსებული მექანიზმები და მათი ეფექტიანობა .....	41
შეჯამება.....	50
რეკომენდაციები .....	51
III თავი: პროფესიული განვითარება .....	54
პროფესიული განვითარება სქემის ფარგლებში .....	56
დასკვნები და რეკომენდაციები .....	61
IV თავი: მასწავლებლის შეფასება .....	65
მასწავლებლის შეფასება სქემის ფარგლებში .....	67
შეფასების ინსტრუმენტები .....	76
სამართლიანობისა და ობიექტურობის აღქმა .....	80
შეფასების მიდგომების მიმოხილვა.....	83
V თავი: კარიერული წინსვლა .....	89
კარიერული დაწინაურების მოდელების მიმოხილვა .....	90
კარიერული დაწინაურება სქემის ფარგლებში .....	91
დასკვნები და რეკომენდაციები .....	97
VI თავი: სკოლის უფლება-მოვალეობები .....	101
სკოლის უფლება-მოვალეობების მოდელების განხილვა .....	103
სკოლის უფლება-მოვალეობები სქემის ფარგლებში .....	104
სკოლის უფლება-მოვალეობების გაზრდის შესაძლებლობები.....	110
გამოყენებული ლიტერატურა .....	114

დანართები.....	122
დანართი 1: შერჩევა .....	123
დანართი 2: ცალკეული დებულების ადრერიტი სტატისტიკა.....	125
დანართი 3: ცალკეული დებულების ანალიზი ჟრილებში.....	131

წინამდებარე კვლევა, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს დაკვეთით, საგანმანათლებლო კვლევების ეროვნულმა ცენტრმა ჩაატარა. კვლევა შეეხება მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული დაწინაურების სქემის შემუშავებას, განხორციელებას, შედეგებსა და მის მიმართ სასკოლო საზოგადოების დამოკიდებულებებს.

### კვლევის მიზანი

კვლევის მიზანია, შეაფასოს სქემის ეფექტიანობა, გამოკვეთოს მისი ძლიერი და გასაუმჯობესებელი ასპექტები, დაინტერესებულ მხარეებს შესთავაზოს არსებული გამოწვევების გადაჭრის გზები და ამით ხელი შეუწყოს სქემის დახვეწასთან დაკავშირებით ინფორმირებული, მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიღებას.

### კვლევის საგანი

კვლევა შემოიფარგლება მასწავლებლის პოლიტიკის მხოლოდ იმ განზომილებებით, რომლებიც მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული დაწინაურების სქემის რეგულირების სფეროებს წარმოადგენს. ესენია:

- მასწავლებლობის უფლების მოპოვება;
- მასწავლებლის პროფესიული განვითარება;
- მასწავლებლის შეფასება;
- მასწავლებლის უფლება-მოვალეობები;
- მასწავლებლის კარიერული დაწინაურების არხები;
- სკოლის უფლება-მოვალეობები.

### კვლევის მეთოდოლოგია

კვლევა ჩატარდა შერეული კვლევის მეთოდით. კვლევის შერეული მეთოდი აერთიანებს როგორც თვისებრივი, ასევე რაოდენობრივი კვლევის ტექნიკას, თეორიებს და კონცეპტუალურ ჩარჩოებს, რათა უზრუნველყოს კვლევის პრობლემის უფრო სრული, უფრო ნიუანსირებული გაგება, ვიდრე ცალკეული მიდგომით მიიღწევა (Creswell, 2014). რაოდენობრივი მონაცემებისა და ინდივიდუალური პერსპექტივების ინტეგრირებით, ის საკვლევი თემის უფრო სიღრმისეული შესწავლის შესაძლებლობას იძლევა.<sup>1</sup> პირველ ეტაპზე ჩატარდა თვისებრივი კვლევა. გამოკვეთილი საკითხების შესახებ მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებების, შეხედულებებისა და წარმოდგენების გასაზომად, ჩატარდა რაოდენობრივი კვლევა.

---

<sup>1</sup> Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007



მასწავლებლის პოლიტიკა (Teacher Policy) - მასწავლებლის პროფესიის მართვის რეგულაციები, სტანდარტები და სტრატეგიები, რომლებიც მოიცავს მასწავლებლის პროფესიაში მოზიდვას, შერჩევას, მომზადებას და პროფესიულ განვითარებას, შეფასებას, კარიერულ დაწინაურებას, სისტემაში განაწილებას, სამუშაო პირობების უზრუნველყოფას, ანაზღაურებას, მასწავლებლების სტანდარტებს, მასწავლებლის ანგარიშვალდებულებასა და სკოლის მართვას.<sup>2</sup>

კვლევის თვისებრივი კომპონენტის მიზანი სქემის შეფასების ჩარჩოს კონტექსტუალიზება იყო. თვისებრივი კომპონენტის ამოცანად დავისახეთ სასკოლო საზოგადოებისთვის აქტუალური საკითხების გამოკვეთა და აღწერა მასწავლებლის, დირექტორის, რესურსცენტრების ხელმძღვანელების და პოლიტიკის შემუშავებასა და განხორციელებაში ჩართული პირების პერსპექტივიდან. შესაბამისად, მონაცემები შევაგროვეთ ფენომენოლოგიური ინტერვიუების საშუალებით. ფენომენოლოგიური მეთოდის არსი ისაა, რომ ცოდნის კონსტრუირების ძალაუფლება მკვლევრიდან კვლევის მონაწილეებზე გადაინაწილება.<sup>3</sup> ფენომენოლოგიური ინტერვიუ კონკრეტული თემატიკის განსაზღვრის გარეშე მიმდინარეობს. რესპონდენტებს (ჩვენი კვლევის შემთხვევაში - მასწავლებლებს, დირექტორებს, რესურსცენტრების თანამშრომლებს) საშუალება ეძლევათ, აღწერონ თავიანთი გამოცდილება და აღქმა მათთვის აქტუალური პერსპექტივებიდან და არა მკვლევრის მიერ შეთავაზებული მიმართულებით ან მკვლევრის მიერ დაწესებული საზღვრების ფარგლებში. ამ მეთოდის უპირატესობა ისაა, რომ ის უფრო დემოკრატიულია და მეტად წარმოაჩენს მასწავლებლებისა და დირექტორების გამოწვევებს, შეხედულებებს, საჭიროებებსა და მოსაზრებებს.

რესპონდენტთა მიზნობრივი შერჩევა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრისა და განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს კურიკულუმის გუნდის მონაწილეობით განხორციელდა. რადგან მასწავლებლის პოლიტიკის საკითხები ირიბად იკვეთება ხარისხის მართვის პოლიტიკასთან, განათლების ხარისხის განვითარების ცენტრსაც მიეცა შესაძლებლობა, ავტორიზაციის პროცესში ჩართული პირებისთვის გაეწია რეკომენდაცია. უწყებების მიერ დასახელებულ რესპონდენტთა შორის იყვნენ მენტორის სტატუსის მქონე მასწავლებლები, დირექტორები, რესურსცენტრის ხელმძღვანელები, პორტფოლიოების შეფასებაში ჩართული მასწავლებლები, ასევე, ზემოთ დასახელებული ინსტიტუციების წარმომადგენლები. თვისებრივი კვლევის ფარგლებში, სულ 18 ინტერვიუ და 2 ფოკუსჯგუფი ჩატარდა.

თვისებრივი კვლევიდან მიღებული ინფორმაციისა და ლიტერატურის ანალიზის ურთიერთშეჯერების საფუძველზე გამოიკვეთა სქემის შეფასების კრიტერიუმები. ამ კრიტერიუმების შესახებ მასწავლებელთა და დირექტორთა შეხედულებების, წარმოდგენებისა და გამოცდილების შესწავლის მიზნით, შეიქმნა რაოდენობრივი კვლევის ინსტრუმენტები (მასწავლებლის კითხვარი, დირექტორის კითხვარი), რომლებმაც საკვლევი საკითხის შესახებ სანდო და ვალიდური ინფორმაციის შეგროვება უზრუნველყო.

*შერჩევა:* რაოდენობრივი კვლევისთვის ორსაფეხურიანი შერჩევის პროცედურით (სტრატეგიული შერჩევა, მარტივი შემთხვევითი შერჩევა) 662 სკოლა შეირჩა. კვლევაში სულ მონაწილეობა მიიღო 6814-მა მასწავლებელმა და 286-მა დირექტორმა (შერჩევის აღწერა დეტალურად მოცემულია დანართში). მონაცემები შეგროვდა ელექტრონულად, 2023 წლის ოქტომბრის თვეში.

<sup>2</sup> UNESCO, 2018. Teacher Policy Guide. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>

<sup>3</sup> Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019)

## კვლევის ანგარიშის სტრუქტურა

ანგარიში წარმოდგენილია ექვს თავად. ესენია:

- 1. მასწავლებლის პოლიტიკის შემუშავება და განხორციელება:** აღწერთ საკვანძო ცვლილებებს სქემის განვითარების პროცესში, მასწავლებლებისა და დირექტორების შეხედულებებს სქემის დაგეგმვასა და განხორციელებასთან დაკავშირებით. განვიხილავთ საერთაშორისო გამოცდილებას მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ წამოჭრილი საკვანძო საკითხების ირგვლივ და გამოგვაქვს დასკვნები პოლიტიკის დაგეგმვის საკვანძო საკითხებთან დაკავშირებით.
- 2. მასწავლებლის პროფესიაში შესვლა:** განხილულია მასწავლებლის პროფესიაში შესვლასთან დაკავშირებული რეგულაციები და პრაქტიკა; მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებები და შეხედულებები, ასევე, წარმოდგენილია სისტემაში მასწავლებლების მოთხოვნა-მიწოდებასთან დაკავშირებული ინდიკატორების ირგვლივ მეორადი მონაცემების ანალიზი.
- 3. პროფესიული განვითარება:** განხილულია სქემის ფარგლებში მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების რელევანტურობა, გაანალიზებულია მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებები. ასევე, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეფექტიანი პრინციპების გათვალისწინებით, შემოთავაზებულია მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მოდელის რეფორმირების მიმართულებები.
- 4. მასწავლებლის შეფასება:** გაანალიზებულია სასკოლო საზოგადოების აღქმები შეფასების ვალიდურობის, სანდოობის, ობიექტურობისა და სამართლიანობის შესახებ; ასევე, შეფასების პროცედურების შესახებ სასკოლო საზოგადოების ინფორმირებისა და კომუნიკაციის პრაქტიკა. განხილულია მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასების მოდელები და მეთოდები და შემოთავაზებულია რეკომენდაციები.
- 5. კარიერული წინსვლა:** განხილულია კარიერული დაწინაურების სხვა ქვეყნებში არსებული მოდელები, გაანალიზებულია მასწავლებლების დამოკიდებულება სქემით განსაზღვრული კარიერული დაწინაურების სისტემასთან დაკავშირებით და შემოთავაზებულია არსებული სისტემის ცვლილების გზები.
- 6. სკოლის უფლება-მოვალეობები:** ეს თავი ეხება სკოლის როლს მასწავლებლის შეფასებაში. სკოლისთვის სქემით განსაზღვრულ უფლება-მოვალეობებს ვადარებით სკოლასა და სახელმწიფოს შორის უფლება-მოვალეობების განაწილების მოდელებს სხვა ქვეყნებში, განვიხილავთ მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებას მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებაში სკოლის როლის მიმართ და რეკომენდაციებს სკოლის უფლება-მოვალეობების გაფართოებასთან დაკავშირებით.



### მასწავლებლის პოლიტიკის შემუშავება და განხორციელება

- საქართველოში მასწავლებლის პოლიტიკის საკვანძო საკითხი მასწავლებლის შეფასებაა. შეფასების მოდელს საფუძველი 2010 წელს ჩაეყარა. მას შემდეგ, სქემა 5-ჯერ შეიცვალა. ეს ცვლილებები მასწავლებლებსა და დირექტორებში აჩენს განცდას, რომ გადაწყვეტილების მიმღებ მხარეებს არ აქვთ მკაფიო ხედვა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების შესახებ, ცვლილებების შესაძლო შედეგები არ არის წინასწარ გათვლილი. მასწავლებლებს ექმნებათ შთაბეჭდილება, რომ მიუხედავად ხშირი გამოკითხვებისა და კვლევებისა, გადაწყვეტილებები მიიღება არა მტკიცებულებებზე დაყრდნობით, არამედ facebook ჯგუფებში მასწავლებლების დისკუსიიდან გამოტანილი დასკვნების საფუძველზე.
- ხშირი და დაუსაბუთებელი ცვლილებების მიმართ მასწავლებლების დიდი ნაწილის ნეგატიური დამოკიდებულების მიუხედავად, როგორც მასწავლებლების, ასევე, დირექტორების უმრავლესობა თვლის, რომ სქემა საჭიროებს ცვლილებას. ამ თვალსაზრისით, მასწავლებლებს უფრო რადიკალური პოზიცია აქვთ, ვიდრე დირექტორებს. მაგალითად, სქემის სრულად შეცვლის იდეას ემხრობა მასწავლებლების 11%, ხოლო დირექტორების 5%. სულ მცირე ყოველი მესამე მასწავლებელი (35.5%) სქემის არსებით გადამუშავებას ან მის სრულად შეცვლას ითხოვს. ამასთან, სქემის ნაწილობრივი გადამუშავების აუცილებლობაზე მიუთითებს მასწავლებელთა 34%. ჯამურად, სქემის სრულად შეცვლის, ნაწილობრივი ან არსებითი გადამუშავების მომხრე როგორც მასწავლებელთა, ასევე დირექტორთა დაახლოებით 70%-ია. საგულისხმოა, რომ სქემის შეცვლის და, ზოგადად, ცალკეული ასპექტით უკმაყოფილების მაჩვენებელი მაღალია მენტორისა და წამყვანის სტატუსის მქონე მასწავლებლებშიც. მაგალითად, სქემის სრულად ან არსებითად გადამუშავებას ითხოვს მენტორი მასწავლებლების 27% და წამყვანი მასწავლებლების 36%.

### მასწავლებლის პროფესიაში შესვლა

- მასწავლებლის შრომის ბაზარზე მოთხოვნა-მიწოდების მკვეთრი დისბალანსია: მაღალია მიწოდება და დაბალია მოთხოვნა. ამ ვითარებას განაპირობებს ორი ფაქტორი: ა) სისტემას არ ტოვებენ საპენსიო ასაკის მასწავლებლები და ბ) მასწავლებლობის მსურველთა რაოდენობა იზრდება. შესაბამისად, მცირდება კურსდამთავრებულების დასაქმების შესაძლებლობები.
- ახალგაზრდა მასწავლებლების დასაქმების შესაძლებლობებზე ნეგატიურად აისახება სასკოლო საკადრო პრაქტიკაც. კერძოდ, ვაკანსიის გაჩენის პირობებში, სასწორი სკოლაში მოქმედი ან სხვა, გამოცდილი მასწავლებლის მხარეს იხრება. ამას ორი შესაძლო მიზეზი აქვს: ა) სკოლაში არ არის გამართული საკადრო პოლიტიკა და მექანიზმები, შესაბამისად, არ არის უზრუნველყოფილი მასწავლებლების ობიექტურად შეფასება და ბ) დირექტორები უპირატესობას ანიჭებენ გამოცდილ მასწავლებლებს, რასაც, ნაწილობრივ, ახალგაზრდა მასწავლებლების სწავლების (გაკვეთილის ჩატარების) დაბალ კომპეტენციებს უკავშირებენ. ამ ვითარებაში, ერთი მხრივ, კითხვის

ნიშნის ქვეშ აყენებენ საუნივერსიტეტო პროგრამების ხარისხს. მეორე მხრივ, მასწავლებლის შერჩევის პროცესში, დირექტორთა მიერ გაკვეთილის ჩატარებისთვის, როგორც მასწავლებლის საკვანძო კომპეტენციისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობის მინიჭება შეკითხვებს აჩენს უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მიღების წინაპირობებიდან გარე საგაკვეთილო დაკვირვების ამოღების გადაწყვეტილების მართებულობის შესახებ.

- მასწავლებლის საპენსიო ჯილდოს პირობებშიც კი, რასაც ახალგაზრდა მასწავლებლებისთვის სკოლაში დასაქმების შესაძლებლობა უნდა მიეცა, ბოლო 7 წლის განმავლობაში სკოლაში დასაქმებული ახალგაზრდების რაოდენობა 2000-ს არ აღემატება და, ჯამში, 30 წლამდე მასწავლებლების წილი სკოლაში მხოლოდ 4%-ია. ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამების კურსდამთავრებულთა დიდი ნაწილი მასწავლებლად ვერ დასაქმდება, საშუალოდ, მომავალი 10 წლის განმავლობაში. გრძელვადიან პერსპექტივაში, ამ ვითარებამ, შესაძლოა გამოიწვიოს მასწავლებლის პროფესიისადმი ინტერესის კლება, განსაკუთრებით კი - შედარებით მაღალუნარიან ახალგაზრდებში.
- მეორე მხრივ, ზუსტ და საბუნებისმეტყველო საგნებში მასწავლებლების მკვეთრი დეფიციტია მოსალოდნელი, რადგან, განსხვავებით სხვა საგნების მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამებისგან, დაბალია მიღება როგორც 300 კრედიტიან, ისე - 60 კრედიტიან პროგრამებზე. ამასთან, მაღალია 70 წელს გადაცილებული მასწავლებლების წილი. კერძოდ, ფიზიკის მასწავლებლების 41%, ქიმიის მასწავლებლების 33%, ბიოლოგიის მასწავლებლების 30% საპენსიო ასაკისაა.
- განათლების პროგრამებზე გამოცხადებული ადგილების რაოდენობა და საგნების მიხედვით განაწილება არ ასახავს მასწავლებლის შრომის ბაზარზე არსებულ ვითარებას - მაღალია მიღება დასაქმების დაბალი პერსპექტივების მქონე პროგრამებზე და, პირიქით, დაბალია მიღება დეფიციტური საგნების მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებზე. ეს ვითარება განპირობებულია უმაღლესი განათლების დაფინანსების მოდელის არსებული ხარვეზებით - უნივერსიტეტი მოტივირებულია, მიიღოს რაც შეიძლება მეტი სტუდენტი, მიუხედავად მათი დასაქმების შესაძლებლობებისა და მათი მომზადებისთვის საჭირო რესურსებისა; საუნივერსიტეტო პროგრამებზე სტუდენტების მიღების პოლიტიკის შრომის ბაზრის მოთხოვნებისგან ასეთი თვალსაჩინო აცდენა აჩვენებს, რომ პროგრამების შემუშავებისას უნივერსიტეტები არ/ვერ ითვალისწინებენ შრომის ბაზრის მოთხოვნებს, რაც აკრედიტაციის ერთ-ერთი პირობის დარღვევაა; ამის ერთ-ერთი მიზეზი შესაძლოა მოთხოვნა-მიწოდების შესახებ ინფორმაციაზე დაბალი ხელმისაწვდომობა იყოს.
- მასწავლებლის მომზადების პროგრამებზე ჩარიცხული სტუდენტების საუნივერსიტეტო მზაობა უკიდურესად დაბალია. ერთიან ეროვნულ გამოცდებში სტუდენტების მიერ მიღებული შედეგებით ეს პროგრამები ჩამორჩება ყველა სხვა აკადემიურ პროგრამას. სტუდენტების დაბალი აკადემიური მზაობა ნეგატიურად აისახება მათი მაღალკვალიფიურ მასწავლებლად მომზადების შესაძლებლობებზე, რადგან სწავლის შედეგებს მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს სტუდენტების აკადემიური მზაობა.

## პროფესიული განვითარება

- მასწავლებლის პროფესიული განვითარების არსებული მექანიზმები წინააღმდეგობაში მოდის ეფექტიანი პროფესიული განვითარების პრინციპებთან. დღეს საქართველოში პროფესიული განვითარების ძირითადი მექანიზმი მოკლევადიანი ტრენინგებია. ტრენინგების საჭიროებას განსაზღვრავს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი და თავადვე სთავაზობს მასწავლებლებს ტრენინგებს. ტრენინგებს ყოველწლიურად ათასობით მასწავლებელი გადის. ბოლო 12 თვის განმავლობაში, სქემის ფარგლებში შეთავაზებულ ტრენინგებში გამოკითხული მასწავლებლების 87%-მა მიიღო მონაწილეობა. მასწავლებლები ტრენინგებს აღიქვამენ არა როგორც მხარდაჭერის წყაროს, არამედ, როგორც ვალდებულებას და მათ საჭიროებას ვერ ხედავენ. მიზეზი სხვადასხვაა. ზოგჯერ ეს ტრენინგის ხარისხსა და ტრენინგის კომპეტენციასაც უკავშირდება (მაგალითად, რამდენად აქვს საკითხში პრაქტიკული გამოცდილება). თუმცა მთავარი გამოწვევა ტრენინგების ფორმატი და თემატიკაა.
  - ფორმატთან დაკავშირებული ხარვეზი იმაში მდგომარეობს, რომ მოკლევადიანი ტრენინგი, თავისი არსით, ნაკლებად არის მასწავლებლის პროფესიული ზრდის ინსტრუმენტი. მისი დანიშნულება, ძირითადად, შემოიფარგლება ინფორმაციის გადაცემით (მაგალითად, ახალი რეგულაციების შესახებ) ან საერთო საკომუნიკაციო უნის ჩამოყალიბებით (მაგალითად, რა არის განმავითარებელი შეფასება და სოლო ტექსტომია). მასწავლებლები და ღირეუტორები მოითხოვენ პროფესიული განვითარების ისეთ შესაძლებლობებს, რომლებიც მათ მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებისა და უკუკავშირის მიღების საშუალებას მისცემს.
  - თემატიკა: არჩევანი არის მწირი და მასწავლებლები ჩივიან, რომ უწევთ ისეთ თემებზე ტრენინგებში მონაწილეობა, რომლებზეც თავად ატარებენ ტრენინგებს ან რომლებიც უკვე ბევრი ტრენინგის ფარგლებში დაამუშავეს.
- მასწავლებლის პროფესიული განვითარების არსებული მოდელი ვერ უზრუნველყოფს კავშირს მასწავლებლის განვითარებასა და მოსწავლეების სწავლის შედეგების გაუმჯობესებას შორის, რადგან იგი მოწყვეტილია მასწავლებლის ყოველდღიურ საქმიანობასა და ამოცანებს. ამ ვითარებას, ძირითადად, განაპირობებს ის, რომ მასწავლებლის არსებული პოლიტიკა ვერ ასახავს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებაში სკოლის როლსა და მნიშვნელობას. სქემას მასწავლებელზე და სკოლაზე გადააქვს მასწავლებლის პროფესიული განვითარების პასუხისმგებლობები, თუმცა სკოლას არ გააჩნია შესაბამისი რესურსები (მათ შორის, ფინანსური) და ბერკეტები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების უზრუნველსაყოფად. სკოლები, ძირითადად, საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ წამოწყებულ პროექტებზე ამყარებენ იმედს.
- მასწავლებლის შეფასების მოდელში შეტანილი ცვლილება კიდევ უფრო ასუსტებს სკოლის გავლენას. სქემის წინა ვერსიებში სკოლას, შიდა შეფასების სახით, ჰქონდა გარკვეული ბერკეტები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშესაწყობად. სკოლების ნაწილმა შეძლო ამ ბერკეტების გამოყენება - შიდა დაკვირვებამ შეასრულა განმავითარებელი ფუნქცია. დღევანდელი რეგულაციით, სკოლას რჩება მხოლოდ სტატუსზე წარდგენის ვერიფიკაციის ფუნქცია, რაც არ აძლევს მას მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებაში ჩართვის საშუალებას.

## მასწავლებლის შეფასება

- ბოლო 12 წლის განმავლობაში მასწავლებლის პოლიტიკა მასწავლებლის გარე შეფასებაზეა ორიენტირებული. ყველა ცვლილება ამ ასპექტს უკავშირდება და სასკოლო საზოგადოების ყურადღება ამ საკითხზეა კონცენტრირებული. მასწავლებლის პოლიტიკა, სახელმწიფო უწყებებისა და თავად მასწავლებლების ძალისხმევა თითქმის სრულად მიმართულია მასწავლებლის ანგარიშვალდებულების ზრდაზე იმ დაშვებით, რომ ეს შექმნის მასწავლებლის განვითარების საკმარის პირობას. როგორც თეორიული, ისე ემპირიული თვალსაზრისით (მათ შორის, სხვა ქვეყნების გამოცდილებით), ეს დაშვება მცდარია და ასეთი მიდგომები არ ზრდის მასწავლებლის ეფექტიანობას და არ აუმჯობესებს სწავლის შედეგებს. საჭიროა ანგარიშვალდებულებისა და მხარდაჭერის დაბალანსება.
- გარე შეფასების ავთენტურობასა და რელევანტურობას ეჭვქვეშ აყენებს მასწავლებლებისა და დირექტორების, მათ შორის, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლების მნიშვნელოვანი ნაწილი. მაგალითად, ყოველი მესამე მასწავლებელი არ ეთანხმება მოსაზრებას, რომ „სქემა ითხოვს იმას, რაც მასწავლებელს სჭირდება, რომ კარგად ასწავლოს“ და რომ „სქემა ითვალისწინებს მასწავლებლის ყოველდღიური საქმიანობის წარმატებით წარმართვისთვის საჭირო ცოდნასა და უნარებს“. შეფასების კრიტერიუმებთან დაკავშირებული უკმაყოფილება შეეხება როგორც უფროსი მასწავლებლის კომპეტენციების შეფასებას, ასევე, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლების შეფასებას. ამ ორი კატეგორიის შემთხვევაში, არავალიდურად მიიჩნევენ მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობის შეფასებას „ერთი, ფრაგმენტული აქტივობით“, რომელიც ვერაფერს ამბობს მასწავლებლის დამოკიდებულებასა და მზაობაზე, ჩაერთოს კოლეგებისა და სკოლის განვითარების საქმიანობაში.
- გარე შეფასების ეფექტიანობას კიდევ უფრო ამცირებს შეფასების პროცედურების შეუსაბამობა ძლიერი იმპლიკაციის (high stakes) მქონე შეფასებისთვის საჭირო ვალიდობისა და სანდოობის მოთხოვნებთან. ეს ხარვეზი სქემის თითქმის ყველა კომპონენტზე ვრცელდება. მაგალითად, გამოცდები მხოლოდ ცოდნას აფასებს და ვერ უზრუნველყოფს მასწავლებლის კომპეტენციის სხვა საკვანძო ასპექტების შეფასებას. გარე საგაკვეთილო დაკვირვების პროცედურაში დაკვირვებებისა და დამკვირვებელთა რაოდენობა (ერთი გარე დამკვირვებელი აკვირდება საგაკვეთილო პროცესს მხოლოდ ერთხელ) არღვევს დაკვირვების სანდოობის საბაზო პრინციპებს, ვერ უზრუნველყოფს მასწავლებლის კომპეტენციების ვალიდურ და ობიექტურ შეფასებას. მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასების სანდოობა დღესაც გამოწვევად რჩება. მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების ინსტრუმენტი არ არის საკმარისად ცხადი და დეტალიზებული. შემფასებელთა ტრენინგი არ მოიცავს შეფასების კალიბრაციის<sup>4</sup> პროცედურას, რაც შეფასების სავალდებულო ნაწილია და ემსახურება სანდოობისა და ვალიდობის გაზრდას. შედეგად, თავად შემფასებლები აღიარებენ, რომ უშუალოდ შეფასების დროს უჩნდებოდათ შეკითხვები კონკრეტულ კრიტერიუმებში ნაგულისხმევ შინაარსებთან დაკავშირებით.

<sup>4</sup> წინასწარ შექმნილი ნიმუშების საშუალებით (მაგალითად, ესე) და შეფასების ინსტრუმენტის გამოყენებით (მაგ., რუბრიკა) დამოუკიდებლად შეფასებისა და ჯგუფურად განხილვის გზით, შემფასებლების მომზადება მათი შეფასების სიზუსტისა და სანდოობის გაზრდის მიზნით.

- შესაბამისად, სქემის ფარგლებში მასწავლებლის შეფასების შედეგების მიმართ ნდობა დაბალია. დაახლოებით ყოველი მესამე პედაგოგი (33%) თვლის, რომ მასწავლებლებს არასამართლიანად მიენიჭათ სტატუსები. საგულისხმოა, რომ ამ მოსაზრებას იზიარებს მენტორის სტატუსის მქონე მასწავლებლების 14% და წამყვანი მასწავლებლების 25%; მასწავლებლების 62% თვლის, რომ კარგი მასწავლებელი სქემის ფარგლებში შეიძლება არაობიექტურად შეფასდეს. მენტორ მასწავლებლებშიც 40% იზიარებს ამ მოსაზრებას. მასწავლებლების 41% თვლის, რომ მასწავლებლების ნაწილმა დაუმსახურებლად მოიპოვა სტატუსი. ასეთი მასწავლებლების წილი 36%-ია მენტორ მასწავლებლებს შორის და 37% - წამყვან მასწავლებლებში.
- მასწავლებლის შეფასებაზე სკოლის დაბალი გავლენა ნეგატიურად აისახება სკოლის მიმართ მასწავლებლის ანგარიშვალდებულება და მის ჩართულობაზე სასკოლო საქმიანობაში. სკოლის უფლებამოსილებების თვალსაზრისით, საქართველო გამონაკლის შემთხვევად შეიძლება მივიჩნიოთ - სკოლასა და სახელმწიფო მარეგულირებელს შორის უფლებამოსილებების გადანაწილების თვალსაზრისით; შეფასების დღეს მოქმედი სისტემა ყველაზე ცენტრალიზებულია ჩვენ მიერ შესწავლილ ქვეყნებს შორის (ევროპის, ჩრდილოეთ ამერიკისა და სამხრეთ აზიის ქვეყნები, ავსტრალია, ახალი ზელანდია). ცენტრალიზებული შეფასების სისტემებშიც კი, სადაც შეფასების კრიტერიუმებსა და მეთოდებს სახელმწიფო განსაზღვრავს, სკოლა აფასებს მასწავლებელს და იღებს შესაბამისად გადაწყვეტილებას.
- სკოლისთვის შეფასების უფლების დელეგირებას ბევრი მომხრე ჰყავს მასწავლებლებში. სკოლასა და სამინისტროს უწყებებს შორის მასწავლებლის შეფასების საკითხებზე უფლებამოსილებებისა და პასუხისმგებლობების გადანაწილების სხვადასხვა სცენარებს შორის მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ირჩევს სკოლისთვის მასწავლებლის შეფასების უფლებამოსილებების დელეგირებას. კერძოდ:
  - **მასწავლებლის შეფასების კრიტერიუმების განსაზღვრა:** სამინისტროს მიერ შემუშავებული სარეკომენდაციო კრიტერიუმებიდან სკოლა თავად უნდა ირჩევდეს მისთვის სასურველ/მისაღებ კრიტერიუმებს.
  - **მასწავლებლის შეფასების ინსტრუმენტები და პროცედურები:** ნიმუშები უნდა შეიმუშაოს სამინისტრომ, სკოლამ უნდა აირჩიოს და მოარგოს თავის საჭიროებებს; სამინისტრომ პერიოდულად უნდა შეაფასოს პროცესი.
  - **მასწავლებლის შეფასება:** მასწავლებელი უნდა შეაფასოს სკოლამ, მაგრამ სამინისტრომ პერიოდულად შეაფასოს სკოლაში მასწავლებლის შეფასების პრაქტიკა.



## კარიერული წინსვლა

- **მასწავლებლებისთვის სქემაში ჩართვის მთავარი მოტივატორი ხელფასია.** შეკითხვაზე, რა არის მასწავლებლისთვის სტატუსის მოპოვების ძირითადი მოტივატორი, მასწავლებლების 60% და დირექტორების 63% დასახელებული ხუთი მიზნიდან, პირველ ადგილზე სახელფასო დანამატს უთითებს. ამასთან, მასწავლებლისთვის სტატუსი არ ასოცირდება კონკრეტულ ვალდებულებებთან.
- **დაწინაურების არსები არ არის ქმედითი და მორგებული სკოლის საჭიროებებზე.** დირექტორები გამოთქვამენ წუხილს, რომ სქემით მინიჭებული სტატუსი არ შეესაბამება მასწავლებლის როლს სკოლაში. წამყვანი და მენტორი მასწავლებლები ფრაგმენტულად ან საერთოდ არ ინაწილებენ სასწავლო ლიდერობის სტანდარტში გაწერილ ფუნქციებს. ჩვენი რესპონდენტების მიერ გამოთქმული ეს ვარაუდი დასტურდება რაოდენობრივი კვლევის მონაცემებითაც. სკოლაში დღეს დასაქმებული 754 მენტორი მასწავლებლიდან მხოლოდ 24-ს (3.2%) და 9022 წამყვანი მასწავლებლიდან მხოლოდ 241-ს უჭირავს სასწავლო ლიდერობასთან დაკავშირებული (მაგალითად, კათედრის გამგის) პოზიცია. საგულისხმოა, რომ სასწავლო ლიდერების პოზიციები უჭირავთ 854 უფროს და 241 უსტატუსო მასწავლებელს.
- **სტატუსის მოპოვებაში მასწავლებლები დიდ დროსა და ძალისხმევას დებენ, რაც მოსწავლეებს აკლდებათ.** რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში მასწავლებელთა უდიდესი ნაწილი გამოთქვამს უკმაყოფილებას იმასთან დაკავშირებით, რომ სქემამ მასწავლებელი მოსწავლეებს ჩამოაშორა. მასწავლებლების  $\frac{3}{4}$  და დირექტორების ნახევარზე მეტი ეთანხმება დებულებას, რომ „სქემა ზედმეტად ბევრს მოითხოვს მასწავლებლებისგან“. ასევე, მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი და დირექტორების უმრავლესობა თვლის, რომ სქემა მასწავლებელს ართმევს სწავლებისთვის საჭირო დროს.



### 1. მასწავლებლის პროფესიაში შესვლის რეგულირების მექანიზმები უნდა მოერგოს სისტემაში არსებულ გამოწვევებს.

მასწავლებლის მომზადების პროგრამების უდიდეს ნაწილზე მზარდი მოთხოვნა იძლევა საშუალებას, რომ მასწავლებლის მოსამზადებელ პროგრამებზე სტუდენტთა მიღება უფრო სელექციური გახდეს. მასწავლებლის მომზადების პროგრამების ხარისხის განვითარების მხარდამჭერი ინტერვენციების ეფექტიანად განხორციელების და უფროსი მასწავლებლის ხელფასის ზრდის ტემპის შენარჩუნების პირობებში, მოსალოდნელია მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამების კონკურენტუნარიანობის გაზრდა და უფრო მაღალუნარიანი კადრების მოზიდვა. ამავდროულად, უნდა გაიზარდოს მოთხოვნები უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად და უკეთ მოერგოს კარიერის წარმატებით დაწყების საჭიროებებს. ამ მიდგომის განხორციელების გზებია:

- **მასწავლებლის შრომის ბაზრის მოთხოვნებთან 300 და 60 კრედიტიანი პროგრამების შესაბამისობის გაზრდის ხელშეწყობა აკრედიტაციის პროცედურების გაუმჯობესებით.** ამ ეტაპზე უნივერსიტეტები ამზადებენ სტუდენტებს მათი დასაქმების პერსპექტივების გათვალისწინების გარეშე. უნივერსიტეტების მიერ გამოცხადებული მისაღები ადგილების რაოდენობა მეტყველებს იმაზე, რომ უნივერსიტეტებს არ აქვთ საკმარისი ინფორმაცია მასწავლებლის შრომის ბაზარზე არსებული ვითარების შესახებ. პროგრამების აკრედიტაციის ფარგლებში შეფასების პროცესშიც უნდა იყოს გათვალისწინებული კონკრეტული საგნების მასწავლებლების დასაქმების შესაძლებლობები.

მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამებისთვის მნიშვნელოვანია მათი კურსდამთავრებულების მიერ მიღწეული შედეგების გათვალისწინება. მაგალითად, ინფორმაციის სასარგებლო წყაროა კურსდამთავრებულების შედეგები საგნობრივ გამოცდებში. მონაცემების მართვის სისტემის შესაბამისად გამართვის პირობებში, შესაძლებელია ამ მონაცემების გამოყენება როგორც პროგრამის შიდა, ასევე, გარე შეფასების მიზნით.

- **პროფესიაში შესვლის წინაპირობების გაზრდა.** საგნობრივი და პროფესიული გამოცდები, 2010 წელს მათი შემოღების დროისთვის, მორგებული იყო მოქმედ მასწავლებლებზე. რადგან მოქმედი მასწავლებლების თითქმის აბსოლუტურ უმრავლესობას ამჟამად უფროსი მასწავლებლის სტატუსი მაინც აქვს მიღებული, შესაძლებელია გამოცდების მოდიფიცირება და მათი უკეთ მორგება საუკეთესო კანდიდატების შერჩევის ამოცანაზე.
- **სასწავლო პროცესის მართვის კომპეტენციების შეფასების დამატებითი მექანიზმების შექმნა.** გაკვეთილის ხარისხი მასწავლებლის კომპეტენციის საკვანძო ინდიკატორია, გაკვეთილზე დაკვირვება კი - მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასების ყველაზე გავრცელებული მეთოდი. ვალიდური და სანდო შეფასების პირობებში, გაკვეთილზე დაკვირვების მონაცემთა ანალიზის საფუძველზე შესაძლებელია მოსამზადებელი პროგრამების რესურსების მიმართვა სტუდენტებში სასწავლო პროცესის მართვის კომპეტენციების გაძლიერებაზე. ეს ხელს შეუწყობს სასკოლო

საზოგადოების ნდობის გაზრდას ახალბედა მასწავლებლების კომპეტენციებისადმი და, შესაბამისად, ახალგაზრდა მასწავლებლების დასაქმების ბარიერების შემცირებას.

- **ე. წ. დეფიციტურ საგნებში ხარისხსა და სელექციაზე ორიენტირებული სამაგისტრო პროგრამების, და ამ პროგრამებზე სტუდენტების მოზიდვის მექანიზმების განვითარება** განსხვავებულ მიდგომებს საჭიროებს. ზუსტი და საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლების დეფიციტის გამწვავების პრევენციისთვის, მდგრადი და ეფექტიანი შედეგის მისაღებად, საჭიროა ალტერნატიული მოდელის შემუშავება. კერძოდ, უნდა განვითარდეს მაღალი ხარისხის მოსამზადებელი სამაგისტრო პროგრამა ეფექტიანი პრაქტიკული კომპონენტით; საუკეთესო კანდიდატების შერჩევის უზრუნველსაყოფად, პროგრამას უნდა ჰქონდეს კომპლექსური სელექციის სისტემა. პროგრამის წარმატებით დასრულების შემთხვევაში უნდა არსებობდეს სრულ განაკვეთზე დასაქმების გარანტია. წამყვან დასავლურ უნივერსიტეტებთან თანამშრომლობით მაღალი ხარისხის პროგრამების განვითარების გამოცდილება საქართველოში არსებობს. ასეთი პროგრამების განვითარებაში ინვესტირება მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამებისთვის მისაბაძი პრაქტიკის შეთავაზების თვალსაზრისითაც, სხვა მიმართულებებზე მისი შემდგომი რეპლიკაციისთვის.

**2. მასწავლებლის პროფესიული განვითარება და საქმიანობის შეფასება უნდა დელეგირდეს სკოლაზე. ამ პასუხისმგებლობის შესრულების უზრუნველსაყოფად უნდა შეიქმნას შესაბამისი მხარდაჭერისა და ანგარიშვალდებულების მექანიზმები.**

თანამედროვე განათლების სისტემებში სკოლები იმართება მაღალი ავტონომიურობის რეჟიმში. ავტონომიურობა მართვის ყველა ასპექტზე (მაგალითად, სწავლა-სწავლებაზე, ორგანიზაციულ, ფინანსურ და საკადრო ასპექტებზე) თანაბრად არ ვრცელდება. არის სფეროები, სადაც სახელმწიფო სკოლას გარკვეულ შეზღუდვებს უწესებს. მაგალითად, ჰოლანდიაში სკოლები მაღალი ავტონომიურობით გამოირჩევიან. თუმცა სკოლებს არ აქვთ უფლება, უარი უთხრან მოსწავლეს სკოლაში მიღებაზე (შესაბამისი არგუმენტაციის გარეშე). სისტემების უდიდეს ნაწილში სწავლის შედეგებს სახელმწიფო განსაზღვრავს. ავტონომიურობის დასაბალანსებლად, სკოლები რეგულარულ გარე შეფასებას ექვემდებარებიან. გარე შეფასების მსგავსი მექანიზმი საქართველოშიც ყალიბდება ავტორიზაციის სახით. შესაბამისად, იქმნება შესაძლებლობა, რომ გადაიხედოს არსებული კანონმდებლობა და სკოლებს მიეცეთ მეტი თავისუფლება მართვის ცალკეულ სფეროებში. ერთი-ერთი ასეთი სფეროა მასწავლებლებთან დაკავშირებული საკადრო პოლიტიკა.

როგორც კვლევამ აჩვენა, მასწავლებლის საქმიანობის მართვის უფლებების სკოლისთვის დელეგირებას ბევრი მომხრე ჰყავს. სკოლებს ეს ბერკეტები უნდა გადაეცეთ ეტაპობრივად. კომპეტენციებისა და შიდა ანგარიშვალდებულების მექანიზმების განვითარების კვალდაკვალ უნდა გაფართოვდეს სკოლების უფლებები. პირველ ეტაპზე ეს შეიძლება შეეხოს პროფესიულ განვითარებასა და საქმიანობის შეფასებას.

თუმცა სკოლების ნაწილს შესაძლოა არ აღმოაჩნდეს ამ პასუხისმგებლობის ასაღებად საკმარისი შიდა რესურსი და მზაობა. ამას გამოკითხვაში მონაწილე დირექტორებიც აღიარებენ. მაგალითად, დირექტორების 40% დაბალ ან საშუალო შეფასებას აძლევს საკუთარი სკოლის უნარს, „დასახოს მასწავლებელზე მორგებული პროფესიული განვითარების გზები“. ამ ვითარების გათვალისწინებით, შესაძლებელია დიფერენცირებული საკადრო ავტონომიურობის მოდელის დანერგვა ისე, რომ მაღალი მზაობისა და მოტივაციის მქონე

სკოლებს არ შეუზღუდოთ შესაძლებლობების უკეთ განვითარების საშუალება და დაბალი მზაობისა და მოტივაციის სკოლები არ დადგნენ გადაულახავი გამოწვევის წინაშე.

დიფერენცირებული ავტორიზაციის პირობებში, სკოლის საკადრო პოლიტიკის მართვის ავტორიზაციაში მონაწილეობა უნდა იყოს მოხალისეობრივი: მონაწილეობენ ის სკოლები, რომლებსაც აქვთ სურვილი და მოტივაცია, გაზარდონ სკოლის უფლებამოსილებები კონკრეტული მიმართულებით. ავტორიზაციის ფარგლებში, ექსპერტები აფასებენ სკოლის პროფესიული განვითარების სტრატეგიასა და საქმიანობას ეფექტიანი პროფესიული განვითარების პრინციპებთან და სკოლის საჭიროებებთან შესაბამისობის მიხედვით. შედეგებიდან გამომდინარე, სკოლას ენიჭება სრული, ნაწილობრივი ან არასრული ავტორიზაცია.

ავტორიზებულ სკოლებში მასწავლებლებს ეხსნებათ სქემით გათვალისწინებული ყველა ვალდებულება. ეს სკოლები თავად განსაზღვრავენ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საჭიროებებს და, ამ საჭიროებების მიხედვით, გეგმავენ და ახორციელებენ კონკრეტულ აქტივობებს. ეს შეიძლება იყოს ისეთი აქტივობებიც, რომლებიც, ერთი შეხედვით, პირდაპირ არ უკავშირდება მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას, მაგალითად, მასწავლებელი ნერგავს (შესაძლოა, მოწვეული კონსულტანტის დახმარებით) სწავლების ახალ მიმართულებას (მაგალითად, რობოტიკის კლუბი) ან ახალ მიდგომებს (მაგალითად, პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა). ამგვარი აქტივობები უფრო მეტად უწყობს ხელს მასწავლებლის განვითარებას, ვიდრე ტრადიციული ტრენინგები. შემდგომი ავტორიზაციისთვის სკოლამ უნდა შეძლოს არგუმენტირებულად დასაბუთება, როგორ უკავშირდება მის მიერ განხორციელებული აქტივობები მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას. შეფასებაზე პასუხისმგებელ ექსპერტს უნდა შეეძლოს გონივრულად და კომპეტენტურად შეაფასოს სკოლების აქტივობების შესაბამისობა ეფექტიანი პროფესიული განვითარების პრინციპებთან.

ანგარიშვალდებულების მექანიზმებთან ერთად, უნდა შეიქმნას სკოლების ამ მიმართულებით განვითარების მხარდაჭერი ინსტრუმენტებიც. მაგალითად, გერმანიის ერთ-ერთ მხარეში, გარე შეფასების ფარგლებში, სკოლაში ფასდება თვითშეფასების პროცესები და პრაქტიკა. ამ მიმართულებით განვითარებისთვის, სკოლას შეუძლია მოითხოვოს სკოლისთვის თვითშეფასების კონსულტანტების მიმაგრება, რომლებიც სკოლებს ეხმარებიან სკოლის თვითშეფასების სისტემის დანერგვასა და გამართვაში. მნიშვნელოვანია ფინანსურ რესურსებზე წვდომაც: ავტორიზებული სკოლებისთვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისთვის საჭირო შესაბამისი ფინანსური რესურსი (მაგალითად, პროფესიული განვითარების ან სკოლის განვითარების ფონდის სახით, გათვლილი მოსწავლეების რაოდენობის ან სხვა დამატებითი კრიტერიუმების მიხედვით).

**3. კარიერული წინსვლის სისტემა უნდა მოერგოს სკოლებისა და სისტემის განვითარების საჭიროებებს და მასწავლებლებს შეუქმნას დაწინაურების ავტენტური შესაძლებლობები.**

- **სკოლებში შიდასაკადრო დაწინაურების სისტემის ჩამოყალიბებაზე ორიენტაცია:** ეფექტიანად ფუნქციონირებისთვის სკოლას სჭირდება კადრების მართვის ბერკეტები. სკოლაში უნდა ფუნქციონირებდეს დაწინაურების სამართლიანი და ქმედითი სისტემა, რომელიც სკოლას დაეხმარება კადრების მოზიდვაში, განვითარების წახალისებასა და შენარჩუნებაში. სკოლის ფარგლებში დაწინაურების საკითხებზე გადაწყვეტილების მიღება უნდა განდეს სკოლის კომპეტენცია.

წინა რეკომენდაციაში განხილული სკოლის საკადრო ავტონომიურობა ვრცელდება კარიერული წინსვლის საკითხზეც. თუმცა, როგორც აღვნიშნეთ, საწყის ეტაპზე, საკადრო ავტორიზაცია მხოლოდ პროფესიულ განვითარებასა და მასწავლებლის საქმიანობის შეფასებას უნდა შეეხოს და ეტაპობრივად გავრცელდეს კადრების მართვის სხვა ასპექტებზეც, მათ შორის, დაწინაურების სისტემაზეც.

ამ გრძელვადიანი ამოცანის გათვალისწინებით, კარიერული წინსვლის არსებული მოდელი უნდა განვითარდეს ისე, რომ არ მოდიოდეს წინააღმდეგობაში სკოლის საკადრო ავტონომიურობის განვითარების ამოცანასთან. უნდა შესუსტდეს არსებული ცენტრალიზებული მოდელის გავლენა სკოლაზე (მაგალითად, მასწავლებლის ხელფასის ყოველი ზრდა აისახოს არა სტატუსის დანამატზე, არამედ, საბაზო ხელფასზე ისე, რომ სტატუსის წილი შემცირდეს).

სკოლას უნდა გაუჩნდეს კონკრეტულ ფუნქციებთან (მაგალითად, არაფორმალური განათლების კლუბების მართვა, გაკვეთილის შეფასება და უკუკავშირის მიწოდება და ა.შ.) დაკავშირებული ფინანსური წახალისების/ანაზღაურების რესურსი და მასწავლებლის ხელფასში აისახოს მასწავლებლის მიერ სკოლაში სწავლების მიღმა განხორციელებული აქტივობები (მაგალითად, შანხაიში მასწავლებლის ხელფასი შედგება ორი კომპონენტისგან: 70% საბაზო ხელფასი და 30% - თანამდებობრივი / ფუნქციური დატვირთვა). დღეს სკოლების უდიდეს ნაწილს ასეთი ფინანსური რესურსი არ აქვს.

- **ცენტრალიზებულად კარიერული წინსვლის შესაძლებლობების მართვის მექანიზმები / ამოცანები უნდა კონცენტრირდეს მიმდინარე რეფორმების მხარდაჭერისთვის საჭირო კადრების მომზადებაზე.** დღეს უკვე ცხადად ჩანს, რომ სისტემური რეფორმების (ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის, ავტორიზაციის) წარმატება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული ექსპერტული ცოდნის მქონე კადრების (ქოუჩების, კონსულტანტების) არსებობაზე. სისტემაში გაჩენილი ახალი ფუნქციები მასწავლებლებისა და დირექტორებისთვის ქმნის დაწინაურების ავთენტურ შესაძლებლობებს. მათი პროფესიული განვითარების ხელშესაწყობად უნდა შეიქმნას დამატებითი მექანიზმები (მაგალითად, გაცვლითი პროგრამები, მცირე გრანტები ინოვაციური იდეების განსახორციელებლად). მხოლოდ პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების გაძლიერების შემდეგ შეიძლება განისაზღვროს ფორმალიზებული სტატუსების მინიჭების საჭიროება.
- გარდამავალი პერიოდის ცვლილებები: ზემოთ აღწერილი სისტემების სკოლებში განვითარება გრძელვადიანი ამოცანაა. გარდამავალ ეტაპზე საჭიროა არსებული კარიერული წინსვლის სისტემის ხარვეზების გამოსწორება. აქ უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლებისა და დირექტორების უდიდესი ნაწილი სქემის შეცვლას ითხოვს, ამავდროულად, ზომიერებასა და რადიკალური ცვლილებების ერთბაშად განხორციელების საფრთხეებზეც ამახვილებენ ყურადღებას. აქედან გამომდინარე, ზემოთ აღწერილი სისტემური ცვლილებების პარალელურად, საჭიროა არსებული სისტემის კორექტირებაც. მაგალითად:
  - **პროფესიული განვითარებისა და შეფასების ინტეგრირება და მორგება მიმდინარე რეფორმების საჭიროებებზე:** შეფასების მეთოდებთან დაკავშირებით გადაწყვეტილებების მიღებისას გასათვალისწინებელია, რომ მასწავლებლებისა და დირექტორების უდიდესი ნაწილი შეფასებისთვის ყველაზე ობიექტურ საშუალებად გამოცდას მიიჩნევს. ერთ-ერთი დირექტორის სიტყვებით რომ ვთქვათ,

„ცენტრალიზებულად შეფასებაში კარგად რაც გამოსდის ამ სისტემას, ეს გამოცდებია“. მასწავლებლებს შეიძლება მიეცეთ შესაძლებლობა, პროფესიული ზრდა დაადასტურონ კონკრეტულ პედაგოგიურ სიახლეებთან დაკავშირებულ თემატიკაზე გამოცდების საშუალებით (მაგალითად, სასწავლო პროცესში ტექნოლოგიების გამოყენებაზე, სოლო ტაქსონომიის მიხედვით შეფასებაზე და ა.შ.). ამგვარი გამოცდების შემოღებას წინ უნდა უძღოდეს პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შექმნა, მაგალითად, საჯაროდ ხელმისაწვდომი ონლაინ ან შერეული კურსების სახით. ონლაინ და შერეული კურსების შექმნა შესაძლებელია მცირე საგრანტო / სატენდერო პროექტების საშუალებით და პროფესიული ასოციაციებისა და საუნივერსიტეტო სექტორის ჩართულობით.

- **შეფასების არსებული ინსტრუმენტების ვალიდობისა და სანდოობის გაზრდა:**  
„მასწავლებლის პრაქტიკული საქმიანობის შეფასების“ მოდელის შენარჩუნების შემთხვევაში, შეფასების მიმართ ნდობის გაზრდისთვის, უნდა გადაიხედოს არსებული ინსტრუმენტები და შეფასების პროცედურები. განსაკუთრებით ცხადად იკვეთება შეფასების რუბრიკის სიცხადისა და ვალიდურობის უზრუნველყოფის, ასევე, შეფასების სტანდარტიზაციის (შემფასებელთა შეთანხმებულობის გაზრდის მიზნით ტრენინგის) პროცედურის დამატების საჭიროება. გარდა ამისა, რადგან საქმე ეხება მასწავლებლის პრაქტიკული საქმიანობის შეფასებას, უნდა დაინერგოს სკოლაში მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების ისეთი მეთოდოლოგია, რომლის საშუალებით შესაძლებელი იქნება სკოლის განვითარებაში მასწავლებლის მიერ შეტანილი წვლილის, მისი ძალისხმევის უფრო სამართლიანად შეფასება. სკოლის ადმინისტრაციის მიერ მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების პრაქტიკა არსებობს სხვა ქვეყანაში და შესაძლებელია ამ პრაქტიკის ქართულ კონტექსტზე მორგება.

**I თავი**

**მასწავლებლის პოლიტიკის  
შემუშავება და განხორციელება**



„მასწავლებლის ჰოლისტური ეროვნული პოლიტიკა, მისი გატარების პოლიტიკური ნება, განხორციელებისთვის საჭირო რესურსები და შესაბამისი ადმინისტრაციული კომპეტენციები პირველი და მნიშვნელოვანი ნაბიჯია მაღალკვალიფიციური და მოტივირებული მასწავლებლების კორპუსის ფორმირების გზაზე.“<sup>5</sup> ჩვენი კვლევის მონაწილეების მიერ გაზიარებული მოსაზრებებიდან ერთ-ერთი ცენტრალური თემა სწორედ მასწავლებლის პოლიტიკას უკავშირდება. ამიტომ კვლევის შედეგების აღწერას ვიწყებთ მასწავლებლის პოლიტიკის შემუშავებისა და მისი განხორციელების განხილვით. ამ თავში, განვიხილავთ:

- მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ცვლილებებს ბოლო 12 წლის განმავლობაში;
- მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებებს ამ ცვლილებებთან დაკავშირებით;
- მასწავლებლის პოლიტიკის მოდელებს, მათ თეორიულ საფუძვლებსა და ემპირიულ მტკიცებულებებს, ასევე, მასწავლებლის პოლიტიკის ჩამოყალიბების საკვანძო ასპექტებს.

---

<sup>5</sup> UNESCO (2018) Teacher Policy Development Guide. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>

## მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა 2011-2023 წლებში

ანგარიშის ამ ნაწილში მოკლედ მიმოვიხილავთ მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის შემოღების კონტექსტს და გამოვყოფთ მისი განვითარების საკვანძო ეტაპებს, აღვწერთ ამ ეტაპებისთვის დამახასიათებელ მნიშვნელოვან ცვლილებებს.

მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა საფუძველი ჩაუყარა დღეისთვის არსებულ მოდელს.<sup>6</sup> პირველი სასერტიფიკაციო გამოცდები 2010 წელს ჩატარდა პროფესიულ უნარებში და 6 საგნობრივ სფეროში. მასწავლებლებს 4 წლიანი ვადა მიეცათ კომპეტენციის დასადასტურებლად. 2010 წელს გამოცდებზე დარეგისტრირდა 22744 მასწავლებელი, მათგან გამოცდაზე გავიდა 73% (16544 მასწავლებელი). გამოცდებში მონაწილე მასწავლებლების 8%-მა მოიპოვა სერტიფიკატი, რაც პროფესიული და საგნობრივი გამოცდების წარმატებით ჩაბარებას ნიშნავდა.

ცხრილი 1.1: პირველი სასერტიფიკაციო გამოცდების შედეგები, 2010 წელი.<sup>7</sup>

გამოცდა	რეგისტრაცია გაიარა	გამოცდაზე გავიდა		ზღვარი გადალახა	
	N	N	%	N	%
<b>პროფესიული უნარები</b>	13214	9905	<b>75%</b>	3054	<b>31%</b>
<b>საგნობრივი გამოცდები</b>					
ქართული ენა და ლიტერატურა (VII-XII)	3226	2160	<b>67%</b>	768	<b>36%</b>
მათემატიკა (VII-XII)	2801	1	<b>70%</b>	511	<b>26%</b>
ინგლისური ენა (I- XII)	1407	999	<b>71%</b>	414	<b>41%</b>
რუსული ენა (I- XII)	1439	1121	<b>78%</b>	717	<b>64%</b>
გერმანული ენა (I- XII)	527	307	<b>58%</b>	107	<b>35%</b>
ფრანგული ენა (I- XII)	130	81	<b>62%</b>	35	<b>43%</b>
<b>სულ</b>	<b>22744</b>	<b>16544</b>	<b>73%</b>	<b>5606</b>	<b>34%</b>

**2011-2014 წლები:** 2011 წელს დამტკიცდა „მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სქემა.“ სქემაში ჩართვა მოხალისეობრივი იყო, თუმცა მხოლოდ სერტიფიცირებულ მასწავლებლებზე ვრცელდებოდა. საგნობრივი და პროფესიული გამოცდების წარმატებით ჩაბარების შემთხვევაში, სერტიფიკატი 8 წლის განმავლობაში მოქმედებს. ამ პერიოდის გასვლის შემდეგ, მასწავლებელი ვალდებულია, განაახლოს მასწავლებლობის უფლება სასერტიფიკაციო გამოცდის ჩაბარებით ან/და კრედიტულების დაგროვებით (სქემა განსაზღვრავს შესაბამის აქტივობებს).

განისაზღვრება მასწავლებლის 3 კატეგორია დაგროვებული კრედიტების შესაბამისად: სერტიფიცირებული, პირველი, უმაღლესი. სერტიფიცირების დანამატი შეადგენს 75 ლარს.

<sup>6</sup> თუმცა, ეს არ ყოფილა მასწავლებლების კომპეტენციების შეფასების პირველი მცდელობა დამოუკიდებელი საქართველოს არსებობის ისტორიაში. 1998 წელს გამოქვეყნებული მსოფლიო ბანკის ანგარიშის თანახმად, 1997 წელს 32000-ზე მეტმა მასწავლებელმა მიიღო უმაღლესი, I, II და III კატეგორიის მასწავლებლის წოდება.

<sup>7</sup> შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2014.

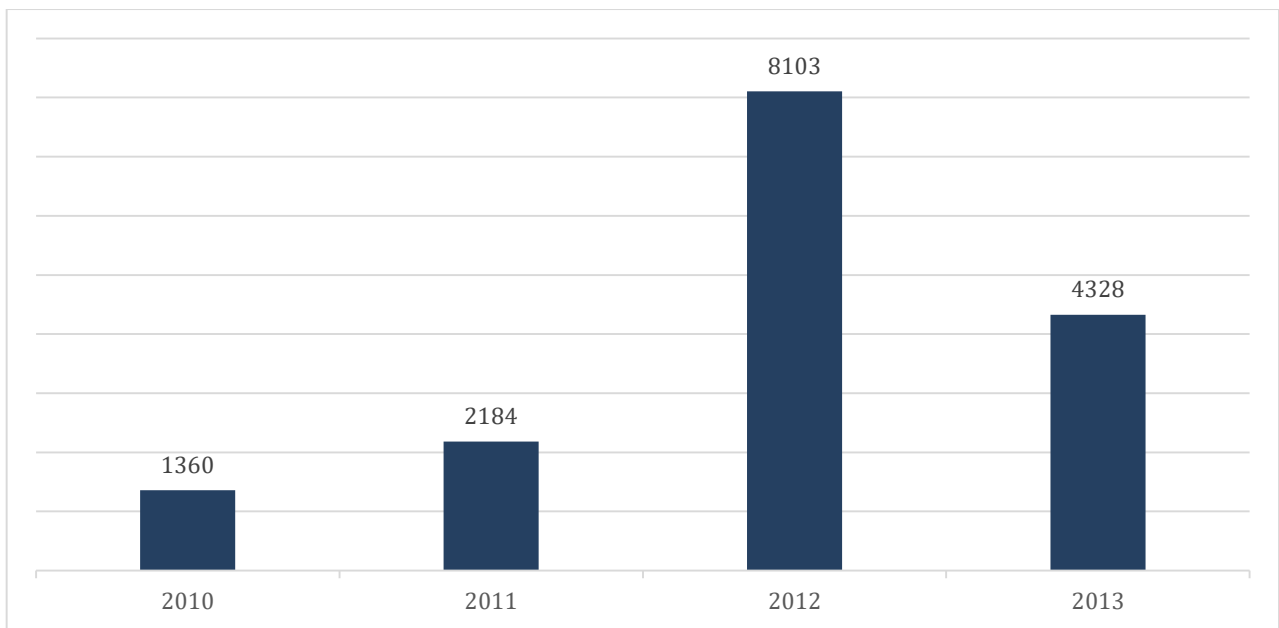
პირველი და უმაღლესი კატეგორია არ არის დაკავშირებული შრომის ანაზღაურებასთან. თუმცა განისაზღვრება სხვა სახის დანამატები. კერძოდ, დანამატი განსაზღვრულია:

- სერტიფიცირებული მასწავლებლებისთვის, რომლებიც მოიპოვებენ კომპიუტერული უნარებისა და ინგლისური ენის ცოდნის სერტიფიკატს (დამატებით, საუკეთესო შედეგების მქონე მასწავლებლებს ხელფასი ევსებათ 1000 ლარამდე).
- საბუნებისმეტყველო საგნების სერტიფიცირებული მასწავლებლებისთვის, რომლებიც წარმატებით გაივლიან ექსპერიმენტებზე დაფუძნებული სწავლის გამოცდას.
- მასწავლებლებისთვის, რომლებიც ასწავლიან საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების საფუძვლების და ჩვენი საქართველოს საგნებს, ასევე, საბაზო/საშუალო საფეხურის საგნის მასწავლებლის სერტიფიკატის მფლობელი თითოეული მასწავლებლისთვის, რომელიც ასწავლის შესაბამის საგანს შესაბამის საფეხურზე ან/და დაწყებითი საფეხურის V და VI კლასებში.

მენტორობა წარმოადგენს მხოლოდ კონკრეტულ აქტივობას (მაძიებელი მასწავლებლის ტუტორობა) და მას არ უკავშირდება შრომის ანაზღაურება. მენტორობის უფლება ყველა მასწავლებელს აქვს.

2014 წლისთვის დაახლოებით 16000 სერტიფიკატი გაიცა.<sup>8</sup> 2010 წელს ორივე გამოცდა წარმატებით ჩააბარა გამოცდებში მონაწილე მასწავლებლების 8%-მა, 2011-ში 7%-მა, ხოლო 2012 და 2013 წლებში ეს მაჩვენებელი 16% იყო.<sup>9</sup>

დიაგრამა 1.1: გაცემული სერტიფიკატების რაოდენობა 2010-2013 წლებში



ამავე წლებში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ტრენინგებმა ცენტრალიზებული ფორმა შეიძინა. კერძოდ, 2007-2009 წლებში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის

<sup>8</sup> ეს მაჩვენებელი არ აღნიშნავს სერტიფიცირებული მასწავლებლების რაოდენობას, რადგან მასწავლებლების ნაწილი ერთზე მეტი საგნის სასერტიფიკაციო გამოცდას აბარებდა წარმატებით. სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილის შესახებ მონაცემები არ არის ხელმისაწვდომი მონაცემთა შეგროვების სისტემური ნაკლოვანებების გამო.

<sup>9</sup> შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის სასერტიფიკაციო გამოცდების მონაცემთა ბაზა, 2014.

როლი მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებების განსაზღვრა და ტრენინგების თემატიკის შერჩევა იყო, რომლის მიხედვით კერძო, აკრედიტებული პროვაიდერები სთავაზობდნენ სკოლებს ტრენინგებს; პროვაიდერის არჩევა სკოლის პრეროგატივა იყო (ინდივიდუალური მასწავლებელი ტრენინგს ვერ ირჩევდა). 2011 წელს ტრენინგების ჩატარებაც ცენტრის მოვალეობა გახდა.

2014 წელს სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS) ფარგლებში ჩატარებული გამოკითხვის თანახმად, მასწავლებლების და დირექტორების მნიშვნელოვანი ნაწილი დაბალ შეფასებას აძლევს სასერტიფიკაციო გამოცდების ვალიდურობას (იხილეთ ცხრილი 1.2). გამოკითხვამ, ასევე, აჩვენა, რომ მასწავლებლები და დირექტორები უპირატესობას გაკვეთილზე დაკვირვებას ანიჭებდნენ. ამ დროისთვის უკვე მიმდინარეობდა მასწავლებლის შეფასებაში გაკვეთილზე დაკვირვების მოდელზე მუშაობა.

ცხრილი 1.2 : საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების დამოკიდებულება (ცხრილი აჩვენებს მასწავლებლების წილს, რომლებიც საერთოდ არ ეთანხმებიან ან არ ეთანხმებიან ქვემოთ მოცემულ დებულებებს), 2014

	მასწავლებლები N=5558	დირექტორები N=192
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის ცოდნას	49%	33%
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის სწავლების უნარს	47%	46%
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს პროფესიული უნარების ფლობას	51%	41%
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა მასწავლებლებს უბიძგა, მიეღოთ ახალი ცოდნა ან გაეხსენებინათ ძველი	72%	13%
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკა	53%	37%

**2015-2016: ახალი სქემის დამტკიცება, კარიერული დაწინაურების არხების გაჩენა და შეფასების ინსტრუმენტების გამრავალფეროვნება.** სქემა მოქმედებს საპილოტე რეჟიმში და მასში ერთვება ყველა მოქმედი მასწავლებელი სხვადასხვა სტატუსით. პრაქტიკოსი მასწავლებლის სტატუსი ენიჭება ყველა არასერტიფიცირებულ მასწავლებელს. განისაზღვრება ასევე უფროსი, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსი, რაც ექსპერტიზის სხვადასხვა დონეს მოიაზრებს და მიბმულია შრომის ანაზღაურებაზე (სტატუსის დანამატი). მასწავლებელი ვალდებულია, კრედიტქულები დააგროვოს როგორც სტატუსის მოპოვების, ისე მისი შენარჩუნებისთვის. სქემაში გაწერილია შესაბამისი აქტივობები კრედიტქულების დაგროვებისთვის. შეფასება მოიცავს გარე (საგნის გამოცდა და გარე საგაკვეთილო დაკვირვება) და შიდა შეფასებას (მასწავლებლის თვითშეფასება და სკოლის ბაზაზე მასწავლებლის შეფასების ჯგუფის მიერ მასწავლებლის შეფასება). სტატუსის შესანარჩუნებლად მასწავლებელს უჩნდება ვალდებულება, გაიაროს მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ შეთავაზებული ტრენინგები.

**2017-2018: შეფასების მიმართულებების გაფართოება, კრედიტქულების მინიჭების ახალი პრინციპის შემოტანა და სტატუსის ამადლებისთვის ალტერნატივების დამატება.** მასწავლებელი კვლავ ვალდებულია, დააგროვოს კრედიტქულები სტატუსის შესანარჩუნებლად, თუმცა განისაზღვრება 3 ალტერნატივა სტატუსის მოსაპოვებლად. შესაბამისი სტატუსისთვის

აღნიშნული ალტერნატივები უკავშირდება კრედიტულების დაგროვებას, საგნობრივი და პროფესიული კომპეტენციების დადასტურებას, მასწავლებლის მომზადების პროგრამისა თუ გარე დაკვირვების გავლას, დოქტორის ან მასთან გათანაბრებული აკადემიური ხარისხის მიღებას. უცვლელია შიდა შეფასების ინსტრუმენტები. უქმდება პრაქტიკოს მასწავლებელთან კრედიტების არასაკმარისი რაოდენობის დაგროვების შემთხვევაში ხელშეკრულების გაწყვეტის ვალდებულება და განისაზღვრება კრედიტების ნაწილობრივი დაგროვების სისტემა. საგნის გამოცდას პროფესიაში შესვლის მსურველები აბარებენ, მოქმედი მასწავლებლები ადასტურებენ საგნობრივ და პროფესიულ კომპეტენციას. მენტორის სტატუსი ნარჩუნდება უვადოდ.

**2019: სტატუსის შესანარჩუნებლად კრედიტულების დაგროვების ვალდებულების გაუქმება და სტატუსის უვადოდ მინიჭება.** სტატუსის მოპოვების წესი არ შეცვლილა 2017 წლის შემდეგ. თუმცა მასწავლებელს ადარ უწევს კრედიტულების დაგროვება სტატუსის შესანარჩუნებლად. სტატუსი ენიჭება უვადოდ. პრაქტიკოს მასწავლებელს განესაზღვრა ახალი ვადა უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად (2020 წლის 31 იანვრის ჩათვლით), წინააღმდეგ შემთხვევაში მისი პოზიცია ცხადდება ვაკანტურად. მტკიცდება საპენსიო ასაკს მიღწეული პრაქტიკოსი მასწავლებლის ფულადი ჯილდოს გაცემის წესი სკოლასთან შრომითი ხელშეკრულების შეწყვეტის სანაცვლოდ.





**2020: კრედიტულების სისტემის გაუქმება, კარიერული წინსვლის ნებაყოფლობითობა და სრული ცენტრალიზება.** შიდა შეფასება პირდაპირ და ფორმალურად არ მონაწილეობს სტატუსის ამადლებაში, თუმცა სავალდებულო ხდება სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა განვითარების სისტემის შემუშავება (ყველა სკოლას უნდა ჰქონდეს საკუთარი ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემა. შეფასებას ახორციელებს სკოლა, შეფასება ატარებს განმავითარებელ ხასიათს). კარიერული წინსვლა ხდება ნებაყოფლობითი, თუმცა სრულად ცენტრალიზებული და ხორციელდება გარე შეფასებით - პროფესიული უნარების გამოცდა და კომპლექსური შეფასება წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად. კომპლექსური შეფასება მოიცავს გარე დაკვირვების გავლას, გაკვეთილის შემდგომ რეფლექსიას, სასკოლო საზოგადოების წევრებთან ინტერვიუს, პორტფოლიოს შეფასებას. პროფესიული უნარების გამოცდაზე გასვლისთვის აუცილებელია, მასწავლებელს საგნის გამოცდაში 50%-იანი შედეგით ჰქონდეს დადასტურებული საგნობრივი კომპეტენცია ან სტატუსი მოპოვებული ჰქონდეს დოქტორის აკადემიური ხარისხის საფუძველზე. უქმდება პრაქტიკოსი მასწავლებლის სტატუსი.

**2023: სტატუსის ასამაღლებლად გარე შეფასების კომპონენტების ცვლილება.** წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად დგინდება პროფესიული უნარების გამოცდის ზღვარი (შესაბამისად - 60% და 75%) და განისაზღვრება პორტფოლიოს დონეები (შესაბამისად, პირველი დონე წამყვანისთვის და მეორე დონე - მენტორისთვის). უფროსი მასწავლებლის სტატუსი მასწავლებელს ენიჭება საგნის გამოცდის ჩაბარების და მასწავლებლის განათლებასთან დაკავშირებული მოთხოვნების დაკმაყოფილების შემთხვევაში. სქემიდან ამოღებულია გარე საგაკვეთილო დაკვირვება და გაკვეთილის შემდგომი რეფლექსია. 2023 წლიდან უფროს მასწავლებელს შეუძლია, „გამოტოვოს“ წამყვანი მასწავლებლის სტატუსი და გახდეს მენტორი მასწავლებელი.

## მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება სქემის დაგეგმვასა და განხორციელებასთან დაკავშირებით

როგორც ზემოთ მოცემული მიმოხილვიდან ვხედავთ, ბოლო 12 წლის განმავლობაში, სქემა 5-ჯერ შეიცვალა. ეს ცვლილებები, როგორც რესპონდენტებთან ინტერვიუებში იკვეთება და გამოკითხვითაც დასტურდება, მასწავლებლებსა და დირექტორებს უჩენს განცდას, რომ გადაწყვეტილების მიმღებ მხარეებს არ აქვთ მკაფიო ხედვა, ცვლილებების შესაძლო შედეგები არ არის წინასწარ გათვლილი, მიუხედავად ხშირი გამოკითხვებისა და კვლევებისა, გადაწყვეტილებები მიიღება არა მტკიცებულებებზე დაყრდნობით, არამედ facebook ჯგუფებში მასწავლებლების დისკუსიიდან გამოტანილი დასკვნებით.

ცხრილი 1.3: მასწავლებლების დამოკიდებულება სქემის დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესისადმი

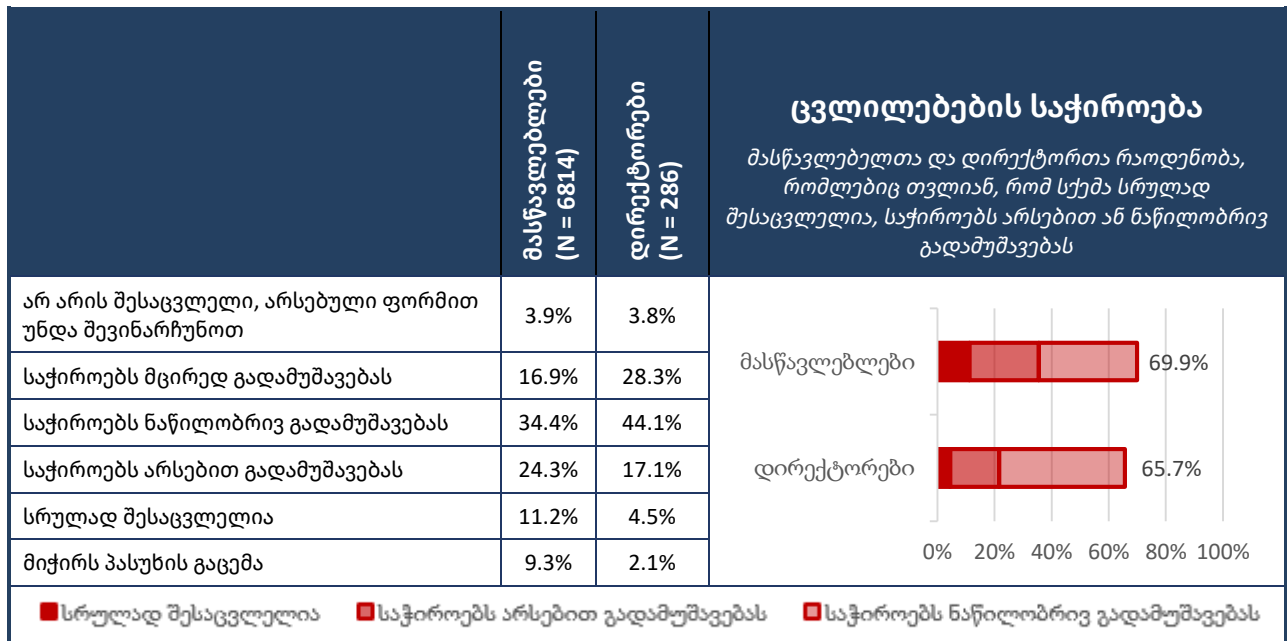
	მიჭირს პასუხის გაცემა	საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი (კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)
ხანდახან არ მესმის, რატომ შეაქვთ ცვლილება სქემაში	12.8%	4.8%	22.8%	46.2%	13.5%	0.01	 59.7%
სქემაში შეტანილი ზოგიერთი ცვლილება გაუაზრებელია	10.9%	4.2%	20.4%	48.3%	16.2%	0.01	 64.5%
სქემა ზედმეტად ხშირად იცვლება	8.7%	2.3%	14.3%	51.8%	23.0%	0.01	 74.8%
კარგად მესმის, რას ემსახურება სქემა	15.8%	3.4%	16.7%	50.3%	13.7%	0.02	 20.1%

„ამ ქვეყანაში, არაფერი დასრულებულია და არ მინახავს და ეს ჩემი გულწრფელი შეფასებაა. დავიწყებთ რაღაცას, შუაგზაში ვტოვებთ... რომ დააკვირდეთ, ვარგა - არ ვარგა, გამოიღო თუ არა შედეგი, ერთი საბოლოო წელი ხომ მაინც უნდა იმოქმედოს, რომ მერე კვლევა ჩაატარო, შედეგებს გაეცნოს... ფეხი ვერ მოიკიდა ამ სიახლეებმა იმიტომ, რომ ძალიან ვჩქარობთ“ (მენტორი მასწავლებელი)

მიუხედავად ხშირი ცვლილებებისადმი მასწავლებლების დიდი ნაწილის ნეგატიური დამოკიდებულებებისა, როგორც მასწავლებლების, ასევე, დირექტორების უმრავლესობა თვლის, რომ სქემა საჭიროებს ცვლილებას. ამ თვალსაზრისით, მასწავლებლები უფრო რადიკალურები არიან, ვიდრე დირექტორები. მაგალითად, სქემის სრულად შეცვლის იდეას ემხრობა მასწავლებლების 11%, ხოლო დირექტორების 5%. მასწავლებლებისა და დირექტორების დაახლოებით 3/5 თვლის, რომ სქემა საჭიროებს ნაწილობრივ ან არსებით გადამუშავებას.



ცხრილი 1.4: მასწავლებლების და დირექტორების პოზიციის სქემაში ცვლილებების საჭიროებასთან დაკავშირებით



ანგარიშის ამ ნაწილში, კვლევის ემპირიული ნაწილის ფარგლებში იდენტიფიცირებულ საკვანძო საკითხების ირგვლივ, მიმოვიხილავთ სამეცნიერო ლიტერატურას და სხვა ქვეყნების გამოცდილებას და წარმოვადგენთ სქემის რეგულირების სფეროებში არსებული გამოწვევების გადაჭრის გზებს.

## მასწავლებლის პოლიტიკის მოდელების მიმოხილვა

ამ თავში შევხებით ჩვენი რესპონდენტებისა და გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ დასმულ ერთ-ერთ საკვანძო საკითხს, რომელიც მასწავლებლის პოლიტიკის ხედვის ჩამოყალიბებას, დაგეგმვასა და განხორციელებას უკავშირდება. რადგან პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელების საკითხზე უკვე დიდი ხანია საჯარო მმართველობის სხვადასხვა სფეროში მიმდინარეობს დისკუსია და მეტ-ნაკლებად ცხადია საჯარო მმართველობის თანამედროვე პრინციპები (მაგალითად, პოლიტიკის შემუშავების მონაწილეობითობის უზრუნველყოფა), ამიტომ მასწავლებლის პოლიტიკის უფრო ფუნდამენტურ საკითხებზე ვკონცენტრირდებით. კერძოდ, აღწერთ მასწავლებლის პოლიტიკის სამ ძირითად მოდელს, ამ მოდელების დაშვებებს, მათი ეფექტიანობის შესახებ არსებულ ცოდნას და განათლების სისტემებში ამ მოდელების აპლიკაციას მასწავლებლის შერჩევაში, მომზადებასა და პროფესიულ განვითარებაში.

### პროფესიონალიზმის მოდელი

ეს მოდელი ეფუძნება რწმენას, რომ ეფექტიან მასწავლებლობას განაპირობებს კომპეტენცია და ავტონომიურობა. პროფესიონალიზმის მოდელი აქცენტს აკეთებს მასწავლებლის მოსამზადებელ

პროგრამებზე და პროფესიაში შესვლის მაღალ ბარიერებზე. ამ მიდგომას ეფუძნება მასწავლებლის პოლიტიკა ფინეთსა და სინგაპურში. ამ ქვეყნებში ძალისხმევა, ძირითადად, მაღალკვალიფიციური მასწავლებლის მომზადებასა და შერჩევაზეა მიმართული<sup>10</sup>. კერძოდ:

- 1. მასწავლებლის მოსამზადებელ პროგრამებზე დაწესებულია მიღების მაღალი სტანდარტები.** კანდიდატებს მოეთხოვებათ მაღალი აკადემიური უნარებისა და მასწავლებლობისადმი ინტერესის დემონსტრირება. მხოლოდ საუკეთესო კანდიდატები აგრძელებენ სწავლას.<sup>11</sup> მაგალითად, 2017 წელს, ფინეთში, მასწავლებლობის მსურველი აბიტურიენტების მხოლოდ 13% გახდა მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამის სტუდენტი<sup>12</sup>;
- 2. მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამა მოიცავს აუცილებელ, ორწლიან სამაგისტრო საფეხურს, ინტენსიურ და ხანგრძლივ მაძიებლობის ეტაპს;** ფინეთში მასწავლებლის პროგრამის სტუდენტები მასწავლებლის პროფესიაში შედიან სამაგისტრო საფეხურზე სწავლის დროს და სწავლის პერიოდში ისინი ანაზღაურებას იღებენ. ანალოგიური მიდგომა აქვს სინგაპურსაც.
- 3. სხვა პროფესიებთან შედარებით, მასწავლებლის ანაზღაურება მაღალია როგორც ფინეთში, ასევე სინგაპურში.**<sup>13</sup>

სხვა ქვეყნებზე ცდილობენ, გაიზიარონ ეს პრაქტიკა. მაგალითად, ალბერტში მასწავლებლის მომზადებისთვის სავალდებულოა ორწლიანი მაგისტრატურა ან ინტეგრირებული 5 წლიანი პროგრამა. კანადის ონტარიოს პროვინციამაც სავალდებულო გახდა სრული ორწლიანი სამაგისტრო პროგრამის გავლა. ამ მიმართულებით ვითარდება ავსტრალიაში ნიუ უელსის შტატის პოლიტიკაც, რაც გამოიხატება უნივერსიტეტებსა და სკოლებს შორის პარტნიორობის მხარდაჭერასა და მასწავლებლის მომზადების საუნივერსიტეტო პროგრამებში სწავლის დაფინანსებაში.

ამის საპირისპირო პოლიტიკა გამოიხატება პროფესიაში შესვლის გამარტივებული არხების სუბსიდირებაში. მაგალითად, Teach for America და Teach for Australia პროგრამების სახით, პროფესიაში შედიან სხვადასხვა პროგრამის ახალგაზრდა კურსდამთავრებულები, მხოლოდ რამდენიმეკვირიანი მოსამზადებელი პერიოდის გავლის შემდეგ, წინარე პედაგოგიური მომზადების გარეშე. ასეთ მასწავლებლებს ანაწილებენ სკოლებში, სადაც მასწავლებლების დეფიციტია. როგორც წესი, ეს მოწყვლადი სკოლებია,<sup>14</sup> სადაც მუშაობა არ არის პოპულარული არჩევანი გამოცდილ მასწავლებლებს შორის. ამ სკოლებში კი არც შემდგომი პროფესიული განვითარებისთვის იღებენ საკმარის მხარდაჭერას. მკვლევართა აზრით, ასეთი მიდგომა ეფუძნება რწმენას, რომ მასწავლებლობას არ სჭირდება მაღალი უნარები და შესაბამისი მომზადება.

პროფესიონალიზმის პარადიგმა თავის თავში მასწავლებლის მაღალ ავტონომიურობასაც მოიაზრებს - მასწავლებლისთვის თავისუფლების მინიჭება მის საქმიანობასთან დაკავშირებულ ისეთ საკითხებში, როგორებიცაა კურიკულუმის დიზაინი, სასწავლო მეთოდების შერჩევა, კლასის მართვა და პროფესიული განვითარების გეგმების დასახვა, ზრდის მის ეფექტიანობას<sup>15</sup> (რაც

<sup>10</sup> Sahlberg, 2011; Darling-Hammond & Lieberman, 2012

<sup>11</sup> Darling-Hammond, L., et. Al., 2017

<sup>12</sup> Eyrodice, Finland, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teachers-and-education-staff>  
ბოლო ნახვის თარიღი 16/10/2023

<sup>13</sup> Darling-Hammond, L., et. Al., 2017

<sup>14</sup> მაგალითად, აშშ სკოლები ქალაქის ღარიბ და კრიმინალის მაღალი მაჩვენებლის მქონე უბნებში.

<sup>15</sup> Ingersoll, 2003

მასწავლებელთა მაღალი პროფესიონალიზმის პირობებში სრულიად რეალისტურია). ამ რწმენას ემპირიული მტკიცებულებებიც ამყარებს. კერძოდ, კვლევა აჩვენებს, რომ ავტონომიურობა მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, მოერგოს მოსწავლეების საჭიროებებს<sup>16</sup>.

### პროფესიონალიზმის მოდელი

1. მასწავლებლობა მოითხოვს შესაბამის ცოდნასა და უნარებს;
2. ეფექტიან სწავლებას, ძირითადად, განაპირობებს მაღალი კომპეტენციის მქონე მასწავლებელი მაღალი ავტონომიურობით;
3. მასწავლებელთა მაღალი კომპეტენცია მიიღწევა:
  - შერჩევის მაღალი სტანდარტებით (მაღალი აკადემიური უნარები და ინტერესი სწავლებისადმი);
  - საფუძვლიანი მომზადებით, რომელიც მოიცავს როგორც აკადემიურ, ასევე, ხანგრძლივ და ინტენსიურ პრაქტიკულ კომპონენტს;
  - მაღალი ანაზღაურებითა და პროფესიის მაღალი სტატუსით.

პროფესიონალიზმის პარადიგმას სხვადასხვა თვალსაზრისით აკრიტიკებენ. კერძოდ:

- ეკონომიკურ და კულტურულ ფაქტორებთან დაკავშირებული შეზღუდვები: მასწავლებლის სტატუსის ამაღლება მნიშვნელოვან ინვესტიციას საჭიროებს მასწავლებლების ხელფასის, მომზადებისა და პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით. ასეთი რესურსები ყველა ქვეყნისთვის არ არის ხელმისაწვდომი.<sup>17</sup> გარდა ამისა, მასწავლებლის მაღალი სტატუსის მიღწევის შესაძლებლობები იმდენად დამოკიდებულია კონტექსტზე, რომ სადავოა, რამდენად არის შესაძლებელი ფინეთისა და სინგაპურის მიდგომების სხვა ქვეყნებში გადატანით იმავე შედეგის მიღწევა. მასწავლებლების მაღალი საზოგადოებრივი სტატუსი ფინეთსა და სინგაპურში არა მხოლოდ მასწავლებლების მომზადებითა და ხელფასითაა განპირობებული, არამედ ამ ქვეყნებში განათლების სისტემის განვითარების ისტორიითაც. მაგალითად, როგორც ფინეთში, ასევე სინგაპურში მასწავლებლის პროფესია ჩამოყალიბდა მოსახლეობის დაბალი წიგნიერების ფონზე. შესაბამისად, მასწავლებელმა, როგორც განათლებულმა ადამიანმა განსაკუთრებული პოზიცია დაიკავა საზოგადოებაში. როგორც ერთ-ერთი ფინელი მკვლევარი გვისხნის, მასწავლებლები ერი-სახელმწიფოს ჩამოყალიბების პროცესში მოკავშირეებად იყვნენ მოაზრებული და ამ როლმა მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა საზოგადოების მიერ მასწავლებლის ავტორიტეტად აღქმასზე.<sup>18</sup>
- რეგრესის რისკი: მკვლევართა ნაწილი, აღიარებს რა ავტონომიურობის მნიშვნელობას, ასევე განიხილავს მაღალი ავტონომიურობის შემთხვევაში თვითიზოლაციისა და თვითკმაყოფილების რისკებსაც. თვითიზოლაცია ზღუდავს კოლეგებთან თანამშრომლობასა და ახალი ცოდნის მიღების შესაძლებლობას.<sup>19</sup> თვითკმაყოფილების და მისი თანმდევი პროფესიული სტაგნაციის რისკს ხედავენ პასუხისმგებლობის

<sup>16</sup> Firestone & Pennell, 1993

<sup>17</sup> Sachs, 2003

<sup>18</sup> Simola, 2005

<sup>19</sup> Little, 1990

მექანიზმების არარსებობის პირობებში.<sup>20</sup> ამ რისკების საპასუხოდ, მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის წამახალისებელი მექანიზმების ამოქმედებასა და კოლეგიალურ ანგარიშვალდებულებას განიხილავენ.<sup>21</sup>

## ანგარიშვალდებულების მოდელი

ანგარიშვალდებულების მოდელი ითვალისწინებს მასწავლებლის შეფასებას და, შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით, მასწავლებლის წახალისებას ან დასჯას. იგი ინდივიდუალური პასუხისმგებლობის პრინციპს ეფუძნება იმ დაშვებით, რომ გარე მოტივატორი, წახალისების ან დასჯის სახით, ზრდის მასწავლებლის ეფექტიანობას.<sup>22</sup> ამ მოდელს საბაზრო ანგარიშვალდებულების მოდელადაც მოიხსენიებენ, რათა ანგარიშვალდებულების სხვა მოდელებისგან (მაგალითად, კოლეგიალური ანგარიშვალდებულებისგან) გამიჯნონ და მკაფიოდ წარმოაჩინონ მისი არსი.<sup>23</sup>

მასწავლებლის პოლიტიკის ანგარიშვალდებულების მოდელი წარმოადგენს უფრო ფართო საჯარო პოლიტიკის - ე. წ. ახალი საჯარო მართვის მოდელის (New Public Management) ნაწილს, რომელმაც 80-იანი წლების ბოლოს ინგლისურენოვან ქვეყნებში მოიკიდა ფეხი. ახალი საჯარო მართვის ფილოსოფია საბაზრო პრინციპების - კონკურენცია, შედეგებზე ორიენტირება, ანგარიშვალდებულება და გამჭვირვალობა - საჯარო მმართველობაში გადმოტანის მცდელობას წარმოადგენდა.<sup>24</sup>

ამ მოდელის სკოლებში გავრცელება ნეოლიბერტარიანული იდეოლოგიის მატარებელი პარტიების მმართველობის პერიოდს უკავშირდება. მაგალითად, ბუშის ადმინისტრაციამ 2001 წელს შემოიღო No Child Left Behind კანონი, რომელიც შტატებს ავალდებულებდა მოსწავლეების სტანდარტიზებულ შეფასებას სწავლის სხვადასხვა საფეხურზე. ანალოგიურად, კონსერვატიული პარტია იყო მსგავსი რეფორმის ინიციატორი ინგლისში, სადაც სტანდარტიზებულ შეფასების საფუძველზე, შეიქმნა სკოლების რეიტინგული სიები. დროთა განმავლობაში, ამ მოდელების პოპულარობამ იკლო იმ ქვეყნებში, სადაც ეს მოდელები დაიბადა. მაგრამ მათი გავრცელება დაიწყო განვითარებად ქვეყნებში.<sup>25</sup>

ანგარიშვალდებულების მოდელის ძირითადი ბერკეტი არის შეფასება (როგორც წესი, სტანდარტიზებული შეფასების სახით) და შეფასების შედეგებზე რეაგირება. ზოგან შედეგები დრამატულია. მაგალითად, აშშ-ის ზოგიერთ შტატში გამოიყენებოდა მასწავლებლის სკოლიდან დათხოვნა ან ხელფასის შემცირება, ან წახალისება ხელფასის გაზრდის ან პრემიის სახით, ხოლო სამხრეთ კორეაში - აკადემიური სემესტრის ან წლის პრაქტიკა. ამ მიდგომის რისკებს შორის სახელდება მასწავლებლებს შორის კონკურენციის გაძლიერება და, შედეგად, სკოლაში თანამშრომლობისა და ერთად სწავლის პროცესების დასუსტება<sup>26</sup> და მასწავლებლების დემორალიზაცია.<sup>27</sup>

<sup>20</sup> Ballou & Podgursky, 1997

<sup>21</sup> Wermke & Höstfält, 2014

<sup>22</sup> Pink, 2009

<sup>23</sup> O'Connell, L., & Yusuf, J. E., 2018

<sup>24</sup> Hood, 1991; Pollitt & Bouckaert, 2011

<sup>25</sup> Steiner-Khamsi, 2006

<sup>26</sup> Ballou, 2001

<sup>27</sup> Lavy, 2009

ანგარიშვალდებულების მოდელის მთავარი გამოწვევა ისაა, რომ იგი წარმოადგენს მასწავლებლის საქმიანობის მართვის ცენტრალიზების მცდელობას, ანუ, მასწავლებლის საქმიანობაზე ანგარიშვალდებულების ფუნქცია სასკოლო საზოგადოებიდან გადადის ცენტრალურ ხელისუფლებაზე და ამით სასკოლო სისტემას ერთმევა საკუთარ საქმიანობებზე და ამოცანებზე მასწავლებლის საქმიანობის მორგების შესაძლებლობა.<sup>28</sup>

**ანგარიშვალდებულების მოდელი**

ფუნდამენტური დაშვება: მასწავლებლის სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება დამოკიდებულია მის ნებელობაზე (agency) და ამ ნების მართვა შესაძლებელია ობიექტური საზომების გამოყენებითა და წახალისების ან დასჯის ზომების მიღებით.

მექანიზმები: სტანდარტიზებული შეფასება და წახალისება/დასჯა.

### კოლაბორაციის მოდელი

კოლაბორაციის პარადიგმას, მასწავლებლების ინდივიდუალურად მომზადებისა თუ ინდივიდუალური ანგარიშვალდებულებიდან, აქცენტი გადააქვს სკოლის განვითარებაზე. იგი ითვალისწინებს მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და შეფასების სკოლაზე დელეგირებას. კოლაბორაციის მოდელის ამოსავალი დაშვება ისაა, რომ თითოეული მასწავლებლის შესაძლებლობების მაქსიმალურად განვითარება და სხვა მასწავლებლებისთვის გაზიარება შესაძლებელია, თუ სკოლაში შეიქმნება კოლაბორაციული და მხარდამჭერი კულტურა და მასწავლებლებს ექნებათ წვდომა განვითარებისთვის საჭირო რესურსებსა და ურთიერთმხარდაჭერის შესაძლებლობაზე.<sup>29</sup>

ამ მიდგომის საკვანძო კომპონენტებია:

- თანამშრომლობითია კულტურა სკოლაში: გულისხმობს, რომ „თანამშრომლობა არის ნორმა, ინკლუზიური, გულწრფელი, სისტემატიური და ფოკუსირებულია მოსწავლეების სწავლის გაუმჯობესების პერსპექტივიდან საქმიანობის კრიტიკულად გააზრებაზე.“<sup>30 31</sup>
- ექსპერტულ ცოდნაზე წვდომა: თანამშრომლობას აზრი ეკარგება, თუ სკოლაში მხოლოდ დაბალი კომპეტენციების მასწავლებლები არიან. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, როცა, მაგალითად, კათედრის ფარგლებში მასწავლებლები ერთად მუშაობენ კითხვის უნარების გაუმჯობესებაზე, მაგრამ არცერთ მათგანს არ აქვს ცოდნა რამე ახალი, უფრო ეფექტიანი მიდგომების შესახებ, მათ შორის თანამშრომლობა შედეგს ვერ გამოიღებს. ასეთი ვითარება, სულ მცირე, განვითარებას აფერხებს და უარეს შემთხვევაში, ამყარებს მცდარ წარმოდგენებს, დამოკიდებულებებსა და პრაქტიკას.<sup>32</sup> მასწავლებლებს ხელი უნდა მიუწვდებოდეთ მათ წინაშე არსებული გამოწვევების გადაჭრის ახლებურ მიდგომებზე და საკუთარი პრაქტიკის კრიტიკულად გააზრების შესაძლებლობებზე. ამ პირობის საპასუხოდ გავრცელებული მიდგომა სკოლაში ან მის მიღმა ქოუჩებისა და

<sup>28</sup> Elmore, R., 2005

<sup>29</sup> Fullan, M., & Hargreaves, A., 2009

<sup>30</sup> Toole & Louis, 2002

<sup>31</sup> Fullan, M., & Hargreaves, A., 2009

<sup>32</sup> Pil, Frits & Leana, Carrie., 2009; Shevchuk, I., Leana, C., & Mittal, V., 2007



მენტორების რესურსის ჩამოყალიბება და მათზე წვდომის უზრუნველყოფა (Ingersoll & Strong, 2011).

- გაზიარებული ლიდერობა: განსხვავებით ჩვეული იერარქიული მოდელისგან, სკოლაში ძალაუფლება გადაწყვეტილების მიღებაზე გადანაწილებულია მასწავლებლებზე. აქ გასათვალისწინებელია, რომ გაზიარებული ლიდერობა არ ვრცელდება მხოლოდ დირექტორის მიერ მასწავლებლებზე გადაწყვეტილების მიღების უფლებების დელეგირებაზე, არამედ, ასევე, ცენტრალური თუ ადგილობრივი მმართველი ორგანოების მიერ სკოლებისთვის მეტი ავტონომიურობის მინიჭებასაც გულისხმობს.<sup>33</sup> დელეგირების ეს პრინციპი გამომდინარეობს რწმენიდან, რომ მასწავლებლების წინაშე არსებული გამოწვევების ნაწილი არ არის უნივერსალური. ეს გამოწვევები კონტექსტუალურია და, შესაბამისად, იმ კონტექსტის მცოდნე ადამიანებმა უნდა გადაჭრან „ერთობლივი ანალიზის, შეფასებისა და ექსპერიმენტირების გზით.“ ამიტომ სკოლას უნდა ჰქონდეს გარკვეული ავტონომიურობა.<sup>34</sup>

კოლაბორაციულ მოდელს აქვს ყველაზე მტკიცე საფუძველი როგორც თეორიული, ისე ემპირიული მტკიცებულების თვალსაზრისით. იგი ყველაზე მეტადაა თავსებადი განათლებისა და ორგანიზაციული ფსიქოლოგიის აქსიომატურად ქცეულ თეორიებთან. კერძოდ: სოციალურ კონსტრუქტივიზმთან,<sup>35</sup> სიტუაციური სწავლის თეორიასთან,<sup>36</sup> თვითფექტიანობის თეორიასა<sup>37</sup> და ორგანიზაციული სწავლის თეორიასთან.<sup>38</sup> ამ მიდგომის უპირატესობას ამყარებს ემპირიული მტკიცებულებებიც. კერძოდ, კოლაბორაციული მოდელი აძლიერებს თანამშრომლობას და კოლეგებს შორის ცოდნის გაცვლას,<sup>39</sup> ზრდის სკოლაში ნდობისა და ღია კომუნიკაციის კულტურას,<sup>40</sup> აყალიბებს სკოლაში საერთო ხედვასა და მიზნებს,<sup>41</sup> ხელს უწყობს მასწავლებლების კომპეტენციებისა და მოსწავლეების მიღწევების ზრდას.<sup>42</sup>

### კოლაბორაციული მოდელი

1. სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება არის სკოლის კოლექტიური ამოცანა და პასუხისმგებლობა;
2. სწავლა-სწავლების მდგრადი გაუმჯობესებისთვის საჭიროა სკოლის ორგანიზაციული განვითარება და რეფლექსიურ, მსწავლელ ორგანიზაციად ჩამოყალიბება;
3. სკოლის მსწავლელ ორგანიზაციად ჩამოყალიბებისთვის საჭიროა ავთენტური თანამშრომლობის კულტურის დანერგვა და მხარდაჭერა ექსპერტიზითა და რესურსებით.

<sup>33</sup> Spillane, 2006

<sup>34</sup> Toole & Louis, 2002

<sup>35</sup> Vygotsky, L. S., & Cole, M., 1978

<sup>36</sup> Lave & Wenger, 1991

<sup>37</sup> Bandura, 1977

<sup>38</sup> Argyris & Schön, 1978

<sup>39</sup> Ronfeldt et al., 2015

<sup>40</sup> Bryk and Schneider, 2002

<sup>41</sup> Robinson et al., 2008

<sup>42</sup> Vescio et al., 2008; Louis & Marks, 1998



კოლაბორაციული მიდგომის მიხედვით სკოლის მართვის მაგალითად ხშირად იყენებენ ონტარიოში (კანადა) 2003 წლიდან გატარებულ რეფორმას (იხილეთ ქვემოთ მოცემული ჩანართი). ონტარიოს შემთხვევა შეიძლება ჩაითვალოს მართვის მოდელად, სადაც კოლაბორაციის პარადიგმა დომინანტურია პოლიტიკის მექანიზმების და მიმართულების განსაზღვრისას. თუმცა კოლაბორაციულ მოდელზე დაფუძნებული ინტერვენციები ფართოდაა გავრცელებული საგანმანათლებლო სისტემებში. მაგალითად, აშშ-ის ბევრ შტატში განათლების საოლქო ორგანოები ხელს უწყობს ე. წ. პროფესიული სწავლის საზოგადოებების მოდელის დანერგვას (professional learning community) სკოლის გაუმჯობესებისა და მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მიზნით.<sup>43</sup> შოტლანდიაში გავრცელებულია ე. წ. „მასწავლებლების სასწავლო საზოგადოებების ჩამოყალიბების ინიციატივა,“ იგივე პრინციპის მატარებელია იაპონური გაკვეთილის კვლევა (lesson study), რომელიც მასწავლებლების ჯგუფის მიერ გაკვეთილის დაგეგმვას, დაკვირვებას, გაანალიზებას და დახვეწას ითვალისწინებს.<sup>44</sup>

ანგარიშვალდებულების მოდელიდან - კოლაბორაციულ მოდელამდე: ონტარიოს მაგალითი<sup>45</sup>

2003 წელს ონტარიოს პროვინციის მმართველი გუნდი ლიბერალური პარტია გახდა, დალტონ მაკინტის ხელმძღვანელობით. მისი წინამორბედები განათლების ოპტიმიზებასა და ბაზრის პრინციპების შემოტანას შეეცადნენ, რაც გამოიხატა, მაგალითად, სკოლებისთვის დაფინანსების შემცირებასა და სკოლებში მოსწავლეების სტანდარტიზებული შეფასების შედეგების გასაჯაროების ვალდებულებაში. ამ ცვლილებებს უკავშირებენ სწავლის მიტოვების მაჩვენებლისა და მასწავლებლებში უკმაყოფილების ზრდას. მაკინტის გუნდმა განსხვავებული პოლიტიკა გაატარა.

„მისი პოლიტიკა ემყარებოდა არა „ჰომო ეკონომიკუსს“<sup>46</sup>, არამედ „ჰომო სოციოლოგიკუსის“<sup>47</sup> ხედვას; ეს ხედვა ორგანიზაციული თეორიებს უფრო მეტად ეფუძნებოდა, ვიდრე ეკონომიკურს. ამ გადასახედიდან, სკოლის პრობლემა უფრო ცოდნის ნაკლებობაშია დანახული, ვიდრე ნების ნაკლებობაში; სკოლის გაუმჯობესების მთავარი მამოძრავებელი ძალად კი მოტივაცია, ნდობა და პატივისცემა განიხილება და არა დასჯა და კონკურენცია. მასწავლებლის მთავარ მამოტივირებელ ფაქტორად განხილულია არა ეკონომიკურ გათვლები, არამედ სკოლის განვითარებაში და წარმატებაში წვლილის შეტანის შესაძლებლობა. ეს ნიშნავს, რომ საკვანძო იდეები კონსტრუირებულია არა ისეთი „მყარი“ ცნებების გარშემო, როგორებიცაა ანგარიშვალდებულება და წახალისება, არამედ, უფრო „რბილი“ იდეების გარშემო, როგორებიცაა, კულტურა, ლიდერობა და საერთო მიზანი. მთავარი აქცენტი კეთდება ორგანიზაციაში სისტემურ გაუმჯობესებაზე მიმართული მექანიზმების შექმნაზე. გარდა ამისა, ნაკლებად კეთდება აქცენტი „საუკეთესო კადრის მოზიდვაზე“; ამ მიდგომის არსი არსებული კადრის გაუმჯობესებაა“.<sup>48</sup>

<sup>43</sup> DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T., 2010

<sup>44</sup> Stigler, J. W., & Hiebert, J., 1999

<sup>45</sup> OECD, 2010

<sup>46</sup> ჰომო ეკონომიკუსი - კონცეფცია, რომლის მიხედვით, ადამიანი მოქმედებს რაციონალურად და მისი მთავარი მამოძრავებელია პირადი სარგებლის მაქსიმალურად გაზრდის ინტერესი.

<sup>47</sup> ჰომო სოციოლოგიკუსი: კონცეფცია, რომლის თანახმად, ადამიანის ქცევას დიდწილად განაპირობებს დრამად გამჯდარი სოციალური ნორმები, როლები, ურთიერთობები.

<sup>48</sup> OECD, 2010

ამ მიდგომის გამოწვევად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ საჭიროებს დროს და თანმიმდევრული პოლიტიკის გატარებას.<sup>49</sup> არანაკლებ მნიშვნელოვანია ადამიანური რესურსი სასწავლო ლიდერებისა და ქოუჩების სახით. მაგალითად, კვლევა აჩვენებს, რომ კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს მაღალკვალიფიციური ქოუჩების თუ მენტორების ჩართვას, რადგან მასწავლებლის კომპეტენციების თუ საქმიანობის შეფასებას უნდა მოჰყვეს სწავლებაში არსებული სუსტი ასპექტების გამოსწორებისა და კომპეტენციების გაუმჯობესებისთვის რელევანტური, კონკრეტული და ეფექტიანი ხერხების შეთავაზება. და თუ სასკოლო საზოგადოებაში არ არიან ასეთი კომპეტენციის მქონე ადამიანები, თანამშრომლობა და შიდა ანგარიშვალდებულების მექანიზმები, უბრალოდ, ამყარებს უკვე არსებულ მცდარ და უშედეგო სასწავლო პრაქტიკას.<sup>50</sup> კვლევა ასევე აჩვენებს, რომ სკოლების ნაწილში თავს იჩენს არათანაბარი მონაწილეობა, როცა სკოლაში მასწავლებლების ერთი ნაწილი იღებს სადავებს ხელში და შეფასება (მაგალითად, შეფასების კრიტერიუმები, პროცედურები) ამ ერთი ჯგუფის შეხედულებებსა და პრეფერენციებს ასახავს.<sup>51</sup> ამასთან, არსებობს რისკი იმისა, რომ პოზიტიური გარემოს არსი არასწორად იქნას გაგებული და სასკოლო საზოგადოებაში თავი იჩინოს კოლეგების მიერ ერთმანეთის ნაკლოვანებებისა და გასაუმჯობესებელი ასპექტების მიჩქმალვამ,<sup>52</sup> „რთული საუბრების“ თავიდან არიდებამ,<sup>53</sup> და „being nice“ პრაქტიკამ.<sup>54</sup> ასეთი პროცესების სწორად წარმართვისთვის კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს სკოლის დირექტორის კომპეტენციას.<sup>55</sup>

## მოდელის სინთეზი და სინქრონიზაცია

ზემოთ ხსენებული სამივე მოდელს აქვს ლეგიტიმური თეორიული და ემპირიული საფუძველი. განათლების სისტემებში, როგორც წესი, სამივე მოდელის ელემენტებია გამოყენებული. მაგალითად, ფინური მოდელი აერთიანებს პროფესიონალიზმისა და კოლაბორაციის მექანიზმებს. სამეცნიერო ლიტერატურაში, სინგაპურს ხშირად იყენებენ პროფესიონალიზმისა პარადიგმების პრაქტიკაში დანერგვის საილუსტრაციოდ. მასწავლებლის მოსამზადებელ პროგრამაზე მხოლოდ საუკეთესო კანდიდატები მიიღებიან, შერჩევის კომპლექსური პროცედურის გავლის შემდეგ და, ფინეთის მსგავსად, სინგაპურიც მასწავლებლის საზოგადოებრივი სტატუსის თვალსაზრისით, სამაგალითო ქვეყნად განიხილება. თუმცა, ბოლო 20 წლის განმავლობაში განათლების სამინისტრო აქტიურად მუშაობს სკოლების გაძლიერებაზე და სკოლაში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მექანიზმების გაძლიერებაზე. ამავე სისტემის ნაწილია მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასებაც, რომელსაც პრემიები და სახელფასო სარგოს ზრდა მოსდევს (იხილეთ ქვემოთ მოცემული ჩანართი).

---

<sup>49</sup> Elmore, 2002

<sup>50</sup> Hargreaves & Fullan 2012

<sup>51</sup> Nieto, 2000

<sup>52</sup> DuFour & Marzano, 2011

<sup>53</sup> Fullan, 2016

<sup>54</sup> Darling-Hummond, 2013

<sup>55</sup> Bryk, 2010

## სისტემის განვითარების ახალი სტრატეგიიდან კარიერული დაწინაურების არხებამდე: სინგაპური მაგალითი

1997 წელს სინგაპურის მთავრობამ გამოაცხადა ზოგადი განათლების განვითარების ახალი ხედვა. ეს იყო ახალი სტრატეგია - „მოაზროვნე სკოლები, სწავლაში ჩართული ერი“ (Thinking Schools, Learning Nation, TSLN), რომელმაც რადიკალურად შეცვალა სამინისტროსა და სკოლებს შორის ურთიერთობის კონცეფცია და სინგაპურმა სწორება აიღო **კოლაბორაციული მოდელის** გეგმაზომიერ და თანმიმდევრულ დაწინაურებაზე. 2001 წლიდან, სინგაპურის განათლების სამინისტრო აქტიურად შეუდგა მუშაობას სკოლების განვითარებაზე და მათ გარდაქმნაზე მსწავლელ და ავტონომიურ ორგანიზაციებად, სადაც დირექტორი არის „სწავლულთა ორგანიზაციის CEO“, სკოლაში მართვა კი დელეგირებულია დეპარტამენტების ხელმძღვანელებზე, საგნობრივ ხელმძღვანელებზე, წლიურ ხელმძღვანელებზე და სკოლის პერსონალის განვითარების ხელმძღვანელებზე. ავტონომიურ სკოლას შესაბამისი კომპეტენციების მქონე თანამშრომლები სჭირდებოდა.<sup>56</sup> ამიტომ 2005 წლიდან, სინგაპურში მოქმედებს მასწავლებლის შეფასების სისტემა - Enhanced Performance Management System - რომლის სტანდარტიზებული ჩარჩოს მიხედვით, რეგულარულად ფასდება როგორც მასწავლებელი, ისე დირექტორი. მასწავლებელი ფასდება „მოსწავლეების აკადემიურ განვითარებაში, კოლეგების მხარდაჭერასა და, მთლიანობაში, სკოლის განვითარებაში შეტანილი წვლილის მიხედვით“. შეფასებაზე დამოკიდებულია წახალისება და დაწინაურება, ტენუარის სტატუსის მინიჭება, ხელფასის ზრდა, ბონუსები და კარიერული დაწინაურება. თუმცა, შეფასების მთავარი აქცენტი სკოლაში არსებული კონკრეტული საჭიროებების მიხედვით, მასწავლებლების კარიერის განვითარებაა. მასწავლებლებისთვის შეიქმნა კარიერული დაწინაურების/განვითარების სამი მიმართულება: სწავლების, ლიდერობისა და სპეციალისტის. თითოეულ მათგანს კონკრეტული როლი აქვს სკოლაში და სისტემაში. (საგულისხმოა, რომ EPMS ვრცელდება არა მხოლოდ სკოლის თანამშრომლებზე, არამედ, სამინისტროს თანამშრომლებსა და განათლების გენერალურ დირექტორზეც (უმაღლესი პოზიცია განათლების სამინისტროში).<sup>57</sup>

<sup>58</sup>

ონტარიოში, რომელიც კოლაბორაციის მოდელის მაგალითად განვიხილეთ, დღემდე მოქმედებს სკოლის გარე შეფასება, რაც, ერთი შეხედვით, ანგარიშვალდებულების მოდელის შენარჩუნებას ნიშნავს. თუმცა, მისი დანიშნულება სკოლების განვითარების საჭიროებების იდენტიფიცირება და მხარდაჭერაა. ონტარიოს განათლების სამინისტროსთან არსებული განათლების ხარისხისა და ანგარიშვალდებულების ოფისი (Education Quality and Accountability Office (EQAO)) ატარებს მოსწავლეების სტანდარტიზებულ შეფასებას. მესამე და მეექვსე კლასებში ფასდება წერა, კითხვა, მათემატიკა; მეცხრე კლასში - მათემატიკა, ხოლო მეათეში - წიგნიერება.<sup>59</sup> განსხვავებით ტრადიციული ინსპექტირებისგან, შეფასების მიზანი არა სკოლის დასჯა, არამედ მისი მხარდაჭერაა. აღნიშნული მხარდაჭერისთვის არსებობს ცალკე ინსტრუმენტი - ონტარიოს ფოკუსირებული ინტერვენციის პარტნიორობა (Ontario Focused Intervention Partnership (OFIP)), რომლის დანიშნულება დაბალი შედეგების მქონე სკოლების ხელშეწყობაა. ასეთი სკოლები იღებენ დამატებით რესურსებსა და მხარდაჭერას მოსწავლეების შედეგების გასაუმჯობესებლად.

<sup>56</sup> <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/10/PreparingtoLeadFINAL101817.pdf>

<sup>57</sup> <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>

<sup>58</sup> Low & Tan, 2017

<sup>59</sup> EQAO 2021 წლის ანგარიში: <https://www.eqao.com/wp-content/uploads/2021/10/annual-report-2020-2021.pdf>

ონტარიოს და მსგავსი მოდელების არსი მდგომარეობს შემდეგში:

- გარე მექანიზმების დანიშნულებაა, სკოლას მისცეს განვითარების ამოცანა და რესურსი. განვითარების ამოცანას სკოლა განსაზღვრავს დიაგნოსტიკური ტესტებით ან/და გარე ინსპექციის ანგარიშის რეკომენდაციების საშუალებით. რესურსებით სკოლების უზრუნველყოფის თვალსაზრისით, გავრცელებული პრაქტიკაა სკოლის განვითარების მიზნებისთვის დაფინანსების გამოყოფა და კონსულტანტებით უზრუნველყოფა;
- სკოლაში მასწავლებლები ამ ამოცანების მიღწევის ირგვლივ ერთიანდებიან არაფორმალურ ან ფორმალიზებულ ჯგუფებად და კონკრეტული ამოცანიდან გამომდინარე, აანალიზებენ სკოლაში სწავლა-სწავლების მიდგომებს, გამოკვეთენ გაუმჯობესების ამოცანებს და ითვისებენ და ნერგავენ სიახლეებს. შედეგად, მასწავლებელი სწავლობს კეთებით და სწავლობს იმას, რაც მის მოსწავლეებს სჭირდება უკეთესი შედეგების მისაღწევად. მასწავლებლის პროფესიული განვითარება კი ჰარმონიულად ერწყმის მის ყოველდღიურ ამოცანებსა და საქმიანობას.

## დასკვნები და რეკომენდაციები

საქართველოში მასწავლებლის პოლიტიკის ხშირი ცვლილებებისა და ბუნდოვანი სტრატეგიული მიზნების ფონზე, მწვავედ დგას ცხადი და კარგად გათვლილი პოლიტიკის საჭიროება. მასწავლებლები და დირექტორები ცვლილებებს ელიან. შემდგომი ცვლილებების დაგეგმვისას, გასათვალისწინებელია ამ ცვლილებების მოსალოდნელი შედეგები.

სხვა ქვეყნების გამოცდილება ამ თვალსაზრისით სასარგებლო გამოცდილებას გვთავაზობს. მასწავლებლის პოლიტიკის სხვადასხვა მოდელის ანალიზზე დაყრდნობით, შეგვიძლია წარსული რეფორმების რეტროსპექტულად შეფასება და გარკვეული პროგნოზის გაკეთება კონკრეტული ცვლილების შესაძლო ეფექტის შესახებ. როგორც ამ თავში ვნახეთ, ზოგიერთი მიდგომისთვის უფრო მდგრად და პოზიტიურ შედეგებს პროგნოზირებენ, ზოგიერთის შემთხვევაში კი მოსალოდნელი დანახარჯების, სოციო-კულტურული წინაპირობების საჭიროებაზე გვაფრთხილებენ. კერძოდ:

- მასწავლებლის პროფესიონალიზაციის ზოგიერთი მექანიზმის დანერგვას, მაგალითად - სელექციური და მაღალი ხარისხის მოსამზადებელი პროგრამები მომავალი მასწავლებლებისთვის - დიდი ალბათობით, არ მოჰყვება იგივე მასშტაბის ეფექტი, რაც ასეთ მიდგომებს აქვს სისტემებში, სადაც მასწავლებლის საზოგადოებრივი სტატუსი მაღალია და მასწავლებლის პროფესია კი ერთ-ერთი ყველაზე სასურველი კარიერა ახალგაზრდებში.
- ანგარიშვალდებულების მოდელის (მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასება დასჯა-წახალისებით) მექანიზმების გამოყენებას მნიშვნელოვანი რისკები ახლავს თან და მხოლოდ კონკრეტულ კულტურულ კონტექსტში შეიძლება იყოს, გარკვეული დოზით მისაღები მასწავლებელთა საზოგადოებისთვის.

- კოლაბორაციული მოდელი მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მდგრადი სისტემის აგების შესაძლებლობებს გვთავაზობს, თუმცა მას სჭირდება კარგად გააზრებული, თანმიმდევრული პოლიტიკა, რომელიც სკოლებს მართვის კომპეტენციების განვითარებაში დაეხმარება.

მასწავლებლებისა და დირექტორების წუხილები ასევე უკავშირდებოდა პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელების ტექნიკური საკითხებს. ამ პროცესების ეფექტიანად მართვის პირობების ზედმიწევნით დაცვა ყოველთვის რეალისტური არ არის. მაგრამ მნიშვნელოვანია, რომ სასკოლო საზოგადოებაში გაჩნდეს რწმენა იმისა, რომ არსებობს ცხადი ხედვა, თუ რას ემსახურება სქემა და რა მოლოდინები გვაქვს მოკლე, საშუალო და გრძელვადიან პერსპექტივაში, როგორ უკავშირდება სქემა სისტემაში არსებულ გამოწვევებს და რა რისკებს ვხედავთ მისი განხორციელების პროცესში.

ამ ანგარიშში წარმოდგენილი რეკომენდაციების შემუშავებისას, ვხელმძღვანელობთ შემდეგი პრინციპებით:

1. მასწავლებლის პოლიტიკას ეფექტიანობას მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ამა თუ იმ მოდელის კონტექსტთან თავსებადობა, საჭიროებებზე და შესაძლებლობებზე მორგება, პოლიტიკის სხვადასხვა ელემენტების სინერგიულობა (მაგალითად, მხარდაჭერისა და ანგარიშვალდებულების ბალანსი).
2. თავსებადობა: მასწავლებლის პოლიტიკა თავსებადი უნდა იყოს სისტემის მიზნებთან და სხვა მექანიზმებთან. წინასწარ უნდა შეფასდეს, რა გავლენას მოახდენს მასწავლებლის პოლიტიკა სხვა მექანიზმების განხორციელების ეფექტიანობაზე, აძლიერებს მათ ეფექტს თუ წინააღმდეგობაში მოდის მათთან.
3. რესურსები: წინასწარ უნდა განისაზღვროს პოლიტიკის განხორციელებისთვის ადამიანური რესურსის საჭიროება, დაკონკრეტდეს მათი კომპეტენციები და, საჭიროების შემთხვევაში, შემუშავდეს მათი გადამზადების გეგმა.<sup>60</sup>

ეფექტიანი პოლიტიკის შემუშავების კიდევ ერთი პრინციპია მონაწილეობა. სასკოლო საზოგადოების, განსაკუთრებით, მასწავლებლების და დირექტორების ჩართულობა, მათ მიერ პოლიტიკის მიზნებისა და განხორციელების გზების გაზიარებას გადამწყვეტი გავლენა აქვს პოლიტიკის ეფექტიანობაზე. პოლიტიკის შემუშავების სხვადასხვა ეტაპზე საჭირო სასკოლო საზოგადოების ჩართვა. ეს კვლევაც მასწავლებლებისა და დირექტორების საჭიროებების იდენტიფიცირებაში ჩართვის მცდელობას წარმოადგენს. მნიშვნელოვანია მათი მონაწილეობა კვლევის მიგნებებისა და შემოთავაზებული რეკომენდაციების ირგვლივ მსჯელობასა და შესაბამისი ცვლილებების დაგეგმვის პროცესშიც.

<sup>60</sup> UNESCO, 2015

**II თავი**

**მასწავლებლის პროფესიაში  
შესვლა**



პროფესიაში შესვლის რეგულირება მოიაზრებს პროფესიაში შესვლის წინაპირობების განსაზღვრას და, შესაბამისი მექანიზმების საშუალებით, სისტემაში მასწავლებლების კომპეტენციებისა და რაოდენობის მართვას.

ამ თავში განვიხილავთ:

- რა გამოცდილება არსებობს განვითარებულ საგანმანათლებლო სისტემებში და როგორ შეიძლება ამ გამოცდილების მორგება საქართველოს კონტექსტზე, არსებული გამოწვევების საპასუხოდ.
- რა მექანიზმები გამოიყენება მასწავლებლების პროფესიაში შესვლის რეგულირების მიზნით და რამდენად თავსებადია ეს მექანიზმები არსებულ ვითარებასთან.
- რა გამოწვევების წინაშე დგას მასწავლებლის პროფესია მასწავლებლების სიჭარბისა და მასწავლებლების დეფიციტის თვალსაზრისით.

## პროფესიაში შესვლის მოდელების მიმოხილვა

პროფესიაში შესვლის რეგულაციის თვალსაზრისით, ზოგიერთი სისტემა ძლიერ ცენტრალიზებულია. მაგალითად, სინგაპურში განათლების ეროვნული ინსტიტუტი, სკოლებიდან შეგროვებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, ადგენს მასწავლებლების საჭირო რაოდენობას და ამ გათვლების მიხედვით, განსაზღვრავს მასწავლებლების რაოდენობას მასწავლებლების მოსამზადებელ საუნივერსიტეტო პროგრამებში. ზოგიერთ სისტემაში ცენტრალიზებული მექანიზმები გამოიყენება მხოლოდ იმისთვის, რომ მოთხოვნა-მიწოდებაში წარმოქმნილი დისბალანსი სახელმწიფო მექანიზმების საშუალებით დარეგულირდეს.

პროფესიაში შესვლის რეგულირების თვალსაზრისით, სამი ძირითადი მოდელის გამოყოფა შეიძლება. ეს მოდელები წინა თავში განხილულ, ფართო პოლიტიკურ მოდელებს უკავშირდება.

**მოდელი 1: კანდიდატების სელექცია მოსამზადებელ პროგრამაზე შესვლისას:** ეს მოდელი ითვალისწინებს კანდიდატების გადარჩევას მასწავლებლის მოსამზადებელ, საუნივერსიტეტო დონის პროგრამებზე შესვლისას. ეს სელექციურობა უზრუნველყოფს, რომ მხოლოდ საუკეთესო კანდიდატები მოხვდნენ მასწავლებლის მოსამზადებელ პროგრამებზე.<sup>61</sup> შერჩევის პროცესი ითვალისწინებს აკადემიურ მზაობას (საუკეთესო მიღწევები კლასში და მისაღებ გამოცდებში) და მასწავლებლობის მოტივაციას. მაგალითად, შანხაიში, გარდა გამოცდებისა, კანდიდატები ე. წ. შეფასების ცენტრის მეთოდის გამოყენებით ფასდებიან. შეფასების ცენტრის მეთოდი მოიცავს ორ ინტერვიუს. ინდივიდუალურ ინტერვიუში გამოცდილი მასწავლებლები აფასებენ, რამდენად გამოკვეთილია კანდიდატების ინტერესი მასწავლებლობისადმი. ჯგუფურ ინტერვიუებში აკვირდებიან, როგორ თანამშრომლობენ კანდიდატები პრობლემის გადასაჭრელად. ამ მოდელს, როგორც წესი, შედარებით მცირე ზომის საგანმანათლებლო სისტემებში ვაწყდებით. გარდა ამისა, ეს სწავლის მაღალი შედეგებით ცნობილი სისტემებია, სადაც მასწავლებლის პროფესია მაღალი პოპულარობით სარგებლობს (მაგალითად, ფინეთი, შანხაი, სინგაპური).<sup>62</sup>

ამ მოდელის სიძლიერეს მხოლოდ შერჩევა არ განაპირობებს. მასწავლებლობა პრესტიჟული პროფესიაა და, შესაბამისად, ბევრი მაღალი მიღწევების მქონე მასწავლებლობის მსურველი აბიტურიენტი ცდილობს ამ პროგრამებზე მოხვედრას. მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამები არის მაღალი ხარისხის, მოიცავს როგორც საუნივერსიტეტო მომზადებას, ასევე ინტენსიურ სასწავლო პრაქტიკას. პროგრამის დასრულების შემდეგ კანდიდატებს, ფაქტობრივად, გარანტირებული აქვთ დასაქმება.

**მოდელი 2: კანდიდატების სელექცია მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამის დასრულების შემდეგ და პროფესიაში შესვლამდე:** მასწავლებლის პროგრამის დასრულების შემდეგ, მასწავლებლობის უფლების მოპოვების წინაპირობა სერტიფიცირებაა. ზოგიერთ სისტემაში ის ლიცენზირების სახელითაა ცნობილი (მაგალითად, აშშ), ზოგან კი - რეგისტრაციის (მაგალითად, ავსტრალია). ქვემოთ მოყვანილია ლიცენზირებისა და სერტიფიცირების საშუალებით მასწავლებლის პროფესიისთვის მზაობის შეფასებისა და არასასურველი კანდიდატების გადარჩევის მაგალითები. აშშ-ის ბევრ შტატში მასწავლებლობის მსურველები ვალდებული არიან, გაიარონ გამოცდების სერია. ეს გამოცდები პრაქსისის გამოცდების (Praxis) სახითაა ცნობილი. ეს მოდელი არ ითვალისწინებს ხარისხის მართვის განსაკუთრებული ზომების მიღებას

<sup>61</sup> Danielson, 2017

<sup>62</sup> <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-how-the-top-performing-countries-prepare-primary-teachers/>

მოსამზადებელი პროგრამებისთვის.<sup>63</sup> დამატებითი ზომების სახით, პროფესიის მიმზიდველობის გაზრდის მიზნით, იყენებენ საუნივერსიტეტო პროგრამებში მოზიდვის წამახალისებელ ფინანსურ შეღავათებს (მაგალითად, სტიპენდიები კანადის ალბერტას პროვინციაში) და სხვა ფინანსური წახალისების მექანიზმები.

**მოდელი 3: მასწავლებლად მუშაობის დაწყების შემდეგ მასწავლებლის უფლების მინიჭება.** ეს მიდგომა ითვალისწინებს მასწავლებლობის უფლების მინიჭებას სკოლაში გარკვეული პერიოდის განმავლობაში მუშაობის შემდეგ. როგორც წესი, კანდიდატებს არ აქვთ წინარე პედაგოგიური განათლება და სწავლების დაწყებამდე (ახალი ზელანდია, ავსტრალია, აშშ) ან სწავლების პარალელურად (ინგლისი) გადიან მოკლევადიან (5-7 კვირა) მოსამზადებელ პროგრამას. კანდიდატები ფასდებიან დროებითი მასწავლებლობის კონტრაქტის პერიოდში და კონტრაქტის დასრულების შემდეგ ენიჭებათ მასწავლებლის კვალიფიკაცია.

ეს მოდელები, როგორც წესი, გამოიყენება ისეთ ქვეყნებში, სადაც მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამები ვერ იზიდავს მსურველების საკმარის რაოდენობას და სკოლების ნაწილი მასწავლებლების ნაკლებობას განიცდის. მაგალითად, აშშ-ში პროფესიის მიტოვების მაჩვენებელი 8%-ია (განსხვავებით, მაგალითად, ფინეთისა (3%) და სინგაპურისგან (4%)). ეს ნიშნავს, რომ ყოველწლიურად დაახლოებით 125000 მასწავლებლის საჭიროება ჩნდება.<sup>64</sup> გარდა ამისა, ალტერნატიული სერტიფიცირების არხები გამოიყენება აშშ-ის მოწყვლად ურბანულ სკოლებში<sup>65</sup> და ახალი ზელანდიისა<sup>66</sup> და ავსტრალიის აბორიგენი მოსახლეობის სკოლებში<sup>67</sup> მასწავლებლების მისაზიდად.

ამ პროგრამების საშუალებით, სკოლაში ბევრი ახალგაზრდა შედის სკოლის შეცვლის, არსებითი ცვლილებების შეტანის სულისკვეთებით, მათ შორის, „ალტრუისტები“ და „აქტიური მოქალაქე“ მასწავლებლები. თუმცა, როგორც კვლევა აჩვენებს, ამ ახალგაზრდებს არ აქვთ თავიანთი კეთილშობილური მიზნების მიღწევისთვის საჭირო კომპეტენციები.<sup>68</sup> მოკლევადიანი მომზადების პირობებში, ახალგაზრდა მასწავლებლობის კანდიდატები ვერ ივითარებენ ეფექტიანი სწავლებისთვის საჭირო კომპეტენციებს. გადინება მაღალია და 30%-50%-ს შორის მერყეობს. შესაბამისად, მიუხედავად ხანმოკლე მოსამზადებელი პერიოდისა, ერთი მასწავლებლის მომზადების ხარჯი მნიშვნელოვნად აღემატება მასწავლებლის მომზადების საუნივერსიტეტო პროგრამის საშუალებით მასწავლებლის მომზადების ხარჯს.<sup>69</sup>

<sup>63</sup> National Council on Teacher Quality (NCTQ), 2020

<sup>64</sup> Rand Corporation, 2017

<sup>65</sup> Feistritzer, C. E., 2011

<sup>66</sup> <https://www.teachnz.govt.nz/information-for-schools-and-principals/teacher-supply/teach-first-nz/>

<sup>67</sup> <https://teachforaustralia.org/>

<sup>68</sup> Richardson, P. W., & Watt, H. M. G., 2006

<sup>69</sup> Louden, W., & Rohl, M., 2006

## პროფესიაში შესვლის რეგულაციის არსებული მექანიზმები და მათი ეფექტიანობა

მომავალი მასწავლებლების კომპეტენციებისა და რაოდენობის მართვის ორი ძირითადი ბერკეტი არსებობს სისტემაში: მასწავლებლის უფლების მოპოვების პირობების განსაზღვრა და პედაგოგიური პროგრამების აკრედიტაცია.

**მასწავლებლის უფლების მოპოვება:** ბოლო 15 წლის განმავლობაში, პროფესიაში შესვლის პირობები რამდენჯერმე შეიცვალა. 2010 წელს პროფესიაში შესვლის პირობას წარმოადგენდა უმაღლესი განათლება, 1 წლიანი საგანმანათლებლო გამოცდილება და სასერტიფიკატო გამოცდების - საგნობრივი და პროფესიული - წარმატებით ჩაბარება. პედაგოგიური განათლება არ ფიგურირებდა მოთხოვნებში. ეს მოთხოვნა 2017 წლიდან გაჩნდა სისტემაში. დღეისთვის მასწავლებლობის უფლების მოპოვების ორი ძირითადი გზა არსებობს:

1. პედაგოგიური განათლების მიღება (მასწავლებლის 300 კრედიტიანი პროგრამა) და საგნობრივი გამოცდის ჩაბარება.
2. აკადემიური ხარისხი (ბაკალავრი/მაგისტრი/დოქტორი) ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამის საგანში (პროფესიული განათლების ხარისხი სამხედრო/სასპორტო მიმართულებით) და 60 კრედიტიანი პროგრამის დასრულება ან მაძიებლობის დისტანციური პროგრამის დასრულება.

**პროგრამული აკრედიტაცია:** უსდ ხარისხის დღეისთვის არსებულ სისტემას 2011 წელს ჩაყარა საფუძველი, თუმცა მას შემდეგ რამდენიმე ძირეული ცვლილება განიცადა. დღეისთვის მოქმედი პროგრამული აკრედიტაცია გულისხმობს ექსპერტთა ჯგუფის მიერ პროგრამის შეფასებას და პირველ შეფასებაზე 4 წლიანი, მეორეზე კი - 7 წლიანი აკრედიტაციის მინიჭებას.

საქართველოში მასწავლებლების პროფესიაში შესვლასთან დაკავშირებული ორი, ერთი შეხედვით, ურთიერთგამომრიცხავი პრობლემა დგას - მასწავლებლების სიჭარბე და მასწავლებლების დეფიციტი. ანგარიშის ამ ნაწილში, არსებულ მონაცემებზე დაყრდნობით, განვიხილავთ მასწავლებლის შრომის ბაზარზე მოთხოვნა-მიწოდებასთან დაკავშირებულ ვითარებას და აღვწერთ, როგორ აისახება მოთხოვნა-მიწოდების დისბალანსი სასკოლო ცხოვრებასა და ახალგაზრდა სტუდენტების პროფესიაში შესვლის პერსპექტივებზე.

დღეისთვის, ფაქტობრივად, გლობალურ პრობლემად იქცა მასწავლებლების დეფიციტი და განათლების სისტემების უდიდეს ნაწილში დღის წესრიგში დგას მასწავლებლების შენარჩუნების საკითხი. მაგრამ საქართველოში რადიკალურად განსხვავებული სურათია: მასწავლებლები, საპენსიო ასაკის მიღწევის შემდეგ, არ ტოვებენ პროფესიას. საქართველოში უპრეცედენტოდ მაღალია საპენსიო ასაკის მასწავლებლების წილი. შედეგად, წარმოიქმნება ორი პრობლემა:

1. მასწავლებლების დიდ ნაწილს უწევს არასრულ განაკვეთზე მუშაობა სკოლაში არასაკმარისი საათების გამო. 2018 წლის მონაცემებით, საბაზო საფეხურის მასწავლებლების თითქმის ნახევარი არასრულ განაკვეთზე მუშაობდა და მათი დიდი ნაწილისთვის ამის მიზეზი „საკმარისი საათების უქონლობა იყო“.<sup>70</sup> საათების ნაკლებობის გამო არასრულ განაკვეთზე მუშაობა, როგორც წესი, უწევს მცირეკონტინგენტიანი სკოლების ზოგიერთი ისეთი საგნის მასწავლებელს,

<sup>70</sup> TALIS, 2018, [https://www.naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/TALIS2018-Georgia%20\(1\).pdf](https://www.naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/TALIS2018-Georgia%20(1).pdf)

რომლისთვისაც ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, შედარებით ნაკლები დროა გამოყოფილი და, შესაბამისად, ერთ სკოლაში არ არის ამ საგნის მასწავლებლის სრული განაკვეთით დასაქმების შესაძლებლობა. თუმცა არასაკმარისი საათების გამო არასრულ განაკვეთზე მუშაობა დიდი ქალაქების სკოლების მასწავლებლების მნიშვნელოვან ნაწილსაც ეხება.<sup>71</sup> შესაბამისად, ეს ნიშნავს, რომ სკოლებში, რომლებშიც ამ გამოწვევის წინაშე მდგარი მასწავლებლები მუშაობენ, უფრო მეტი მასწავლებელია დასაქმებული, ვიდრე სკოლას სჭირდება.

2. სისტემაში უკიდურესად შეზღუდულია ახალგაზრდა მასწავლებლების შესვლის შესაძლებლობა. დღეისთვის 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი 4%-ს შეადგენს. შედარებისთვის, 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი OECD-ის წევრ ქვეყნებში 13%-ია დაწყებით საფეხურზე, 9%-ია საბაზო და საშუალო საფეხურზე.<sup>72</sup> საქართველოში ბოლო 7 წლის განმავლობაში, სისტემაში მხოლოდ 2000-მდე ახალგაზრდა მასწავლებელი შევიდა. მათ შორის, 1774 სქემაში ჩართული მასწავლებელია, 217 კი - მაძიებლის სტატუსითაა სკოლაში.

მასწავლებლების შრომის ბაზრის გაჯერებაზე რეაგირების თვალსაზრისით, ჩვენი რესპონდენტები აღნიშნავენ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ 2019-2021 წლებში განხორციელებულ მასწავლებლის ჯილდოს პროგრამას. ამ პროგრამის ფარგლებში, ორი წლის განმავლობაში, 8292 მასწავლებელმა დატოვა სისტემა. ჩვენი რესპონდენტების დაკვირვებით, პროგრამის წყალობით, ბევრმა ახალგაზრდა მასწავლებელმა მოახერხა სისტემაში შესვლა.

*„ეს მახსენდება ყველაზე კარგი რამ, რაც ამ წლების განმავლობაში ჩემს პრაქტიკაში იყო. სივრცე განთავისუფლდა სკოლებში. ახალგაზრდებს გაუჩნდათ იმის იმედი, რომ თურმე შეიძლება ჩვენს სკოლაში დავიწყოთ მუშაობა ისე, რომ სადღაც ვინმემ არ დარეკოს... რეალურად, ძალიან ბევრი ახალგაზრდა შევიყვანეთ მაგ პერიოდში სკოლებში. თუ შეტყვიან, ამ 5 წლის განმავლობაში ყველაზე კარგად რა გახსენდებაო, ეს პერიოდი მახსენდება, ამ ახალგაზრდების მადლობები მახსენდება. მაგრამ ისევ რაღაც საცობივით გაკეთდა, შეივსო სკოლები, აღარ ხდება გადინება ასაკის მიხედვით და კადრის გაახალგაზრდაება.“*

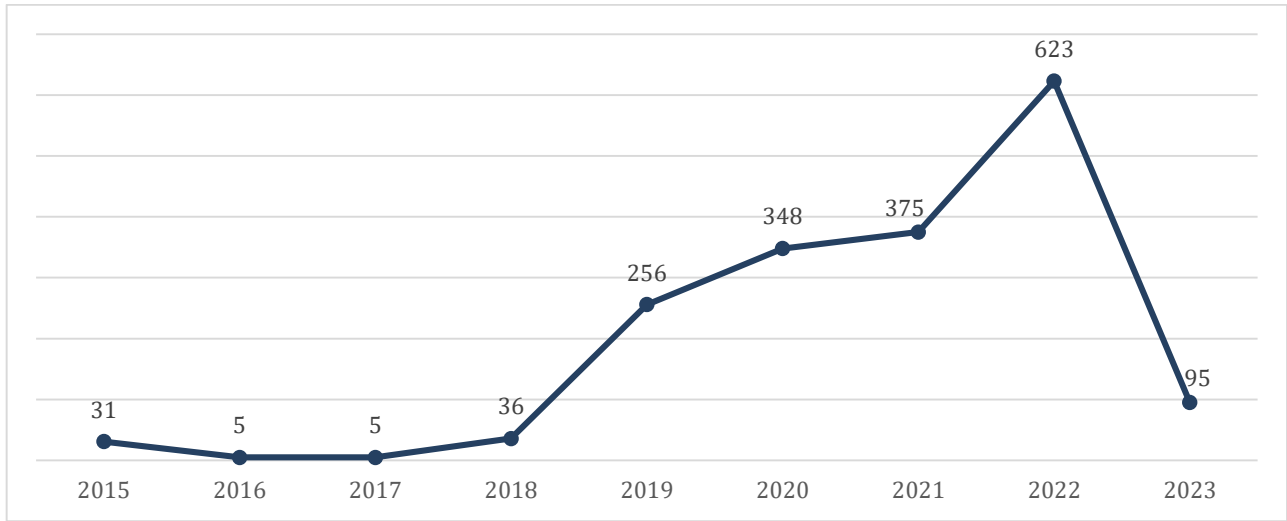
აღსანიშნავია, რომ ამავე პერიოდში სისტემაში შესული 3672 მასწავლებლიდან (ანუ, მასწავლებლები, რომლებმაც პირველად ჩაატარეს გაკვეთილი) მხოლოდ 1602 ახალგაზრდა (30 წლისა და უმცროსი ასაკის) მასწავლებელი შევიდა სისტემაში.<sup>73</sup> როგორც ქვემოთ მოცემული ცხრილიდანაც იკვეთება, 2019 წლიდან დრამატულად იზრდება ახალგაზრდა მასწავლებლების რაოდენობა სკოლაში.

<sup>71</sup> Talis, 2018 მონაცემთა ბაზა

<sup>72</sup> <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm#indicator-chart>

<sup>73</sup> [https://cciiir.ge/images/Analytical\\_bulletin\\_word.pdf](https://cciiir.ge/images/Analytical_bulletin_word.pdf)

დიაგრამა 2.1: 30 წლამდე ასაკის მოქმედი მასწავლებლები სქემაში ჩართვის თარიღის მიხედვით.<sup>74</sup>



კიდევ ერთი საგულისხმო ფაქტი ისაა, რომ ამ ორი წლის განმავლობაში, 8292 მასწავლებლის მიერ სისტემის დატოვების პირობებშიც კი, სულ 3672-ზე ნაკლები ვაკანსია გაჩნდა სკოლაში.<sup>75</sup> ასეთ რეაგირებას აქვს ორი შესაძლო ახსნა:

1. მასწავლებლების ჩანაცვლების საჭიროება სკოლებს არ დაუდგათ, რადგან სხვა, არასრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებელს გადაუნაწილეს საათები. ამ ვარაუდს ამყარებს ჩვენ მიერ ზემოთ მოყვანილი ინდიკატორი სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევიდან: 2018 წელს მასწავლებლების თითქმის ნახევარი არასრულ განაკვეთზე მუშაობდა და მათი უდიდესი ნაწილისთვის ეს საათების ნაკლებობით იყო განპირობებული.
2. სკოლამ დაასაქმა სხვა სკოლის მასწავლებელი. ერთი მასწავლებლის სხვადასხვა სკოლაში მუშაობა ფართოდაა გავრცელებული. საქართველოში 6036 მასწავლებელი (11%) 2 სკოლაში, 579 მასწავლებელი 3 და მეტ სკოლაში ასწავლის.

სასკოლო საზოგადოებაში არაერთგვაროვან დამოკიდებულებებს ვაწყდებით ახალგაზრდა მასწავლებლების მიღებასთან დაკავშირებით. ზოგისთვის ახალგაზრდა მასწავლებლის მიღება ცალსახად პოზიტიურად აღიქმება. მაგრამ როცა საქმე ვაკანტურ ადგილზე კანდიდატის შერჩევას ეხება, დირექტორების ნაწილი უპირატესობას გამოცდილ მასწავლებელს ანიჭებს.

*„ბარეთ გვყავს მასწავლებლები, რომლებმაც ჩააბარეს ეს გამოცდები 10 კრედიტზე, გაიარეს 60 კრედიტიანი მასწავლებლის მომზადების გამოცდა, ახალგაზრდებს ვგულისხმობ. ელოდებიან თავის რიგს, მიდიან კონკურსებზე... ეუბნებიან, „კარგი კი ხარ, მაგრამ ისეთი გამოცდილი მასწავლებელი მოგივიდა კონკურენტად, მე ეს უნდა ავიყვანო, მერე რა, რომ სხვა სკოლაშიც მუშაობს“...“ (რესურსცენტრის თანამშრომელი)*

<sup>74</sup> EMIS, 2023

<sup>75</sup> ამავე პერიოდში, სკოლებში შემოვიდა ახალი საგანი ჭადრაკის სახით. ამიტომ შესაძლოა, მასწავლებელთა ნაწილს, რომლებმაც პირველი გაკვეთილი ჩაატარეს, სწორედ ეს მასწავლებლები შეადგენდნენ.



ინტერვიუებში ამის ორი მიზეზი დასახელდა:

1. სკოლებს არ აქვთ გამართული საკადრო პოლიტიკა და შესაბამისად განსაზღვრული პროცედურები. ეს გამოიხატება ორი სახის პრობლემაში. ა) არ არსებობს ვაკანსიის მკაფიო დეფინიცია. შესაბამისად, დირექტორს შეუძლია, სკოლაში საათების გამოთავისუფლება არ ჩათვალოს ვაკანსიად და მოქმედ მასწავლებლებს შორის გადაანაწილოს გამოთავისუფლებული საათები. ბ) საკადრო პოლიტიკის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტი არის მასწავლებლის საქმიანობის შიდა შეფასების სისტემა. როგორც ჩვენი ერთ-ერთი რესპონდენტი ირწმუნება, მასწავლებლის შიდა შეფასების სისტემა ქართული სკოლების უდიდეს ნაწილს არ აქვს ჩამოყალიბებული. მაგალითისთვის მოჰყავს სკოლების ბოლოდროინდელი ავტორიზაციის პროცედურა.

სკოლები აკვირდებიან გაკვეთილებს, მაგრამ არსად არ ხდება ამ მონაცემების აგრეგირება, ანალიზი და გამოყენება კონკრეტული მასწავლებლის თუ სკოლაში სწავლების, ან, თუნდაც, გაკვეთილის ეფექტიანობის, ანალიზის თვალსაზრისით. შესაბამისად, როცა საქმე მიდგება იმაზე, თუ როგორ უნდა გადანაწილდეს საათები სკოლაში, დირექტორს არ აქვს საკმარისი, მტკიცებულებით გამყარებული, დამაჯერებელი არგუმენტი, უარი უთხრას სკოლაში უკვე მოქმედ მასწავლებელს. და სკოლამ ვაკანსიაც რომ გამოაცხადოს, არსებულ კადრებზეც ვრცელდება ეს ვაკანსია. მოქმედ მასწავლებელსაც შეუძლია შეიტანოს განაცხადი, რომ არსებული საათები მას დაუთმონ. კოლეგების ინტერესების გათვალისწინების პრაქტიკა, თავისთავად, ლეგიტიმური და, შეიძლება ითქვას, გამართლებულიცაა, როცა მასწავლებელს აქვს სკოლის მიმართ წვლილი და ის წარმატებული მასწავლებელია. მაგრამ „ეს საკითხი შემდეგ კათედრებზე დელეგირდება და იქ ის იღებს იმ საათებს, ვინც ყველაზე თავხედი“.

2. ახალგაზრდა მასწავლებლებს არ აქვთ საკმარისი კომპეტენცია. როგორც ერთ-ერთი დირექტორი გვიხსნის, საგნობრივი ცოდნა აუცილებელია, მაგრამ არასაკმარისი. ახალბედა მასწავლებლებს კი არ აქვთ მოსწავლეებთან ურთიერთობისა და გაკვეთილის ჩატარების საკმარისი კომპეტენცია.

*„მოსწავლეს არ უღიძის მასწავლებელი და ამას ხელაძ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც სამსახურში აიყვან. არ გვაქვს ბერკეტი იმისთვის, რომ ამისგან თავი დავიცვათ და, მართალი გითხრათ, არც ფუფუნება არ გვაქვს იმისა, რომ მასწავლებლები ვარჩიოთ. ჩვენს სოფელში მასწავლებლობის სურვილი ბევრს არ აქვს. ამიტომ მასწავლებლის მომზადების პროგრამამ უნდა მიიყვანოს იქამდე მასწავლებელი, რომ გაკვეთილის ჩატარება და მოსწავლეებთან ურთიერთობა იცოდეს მასწავლებელმა“.*

ერთ-ერთი დირექტორი გვიზიარებს საკუთარ გამოცდილებას იმის საილუსტრაციოდ, თუ რა მოლოდინი აქვს სისტემისგან:

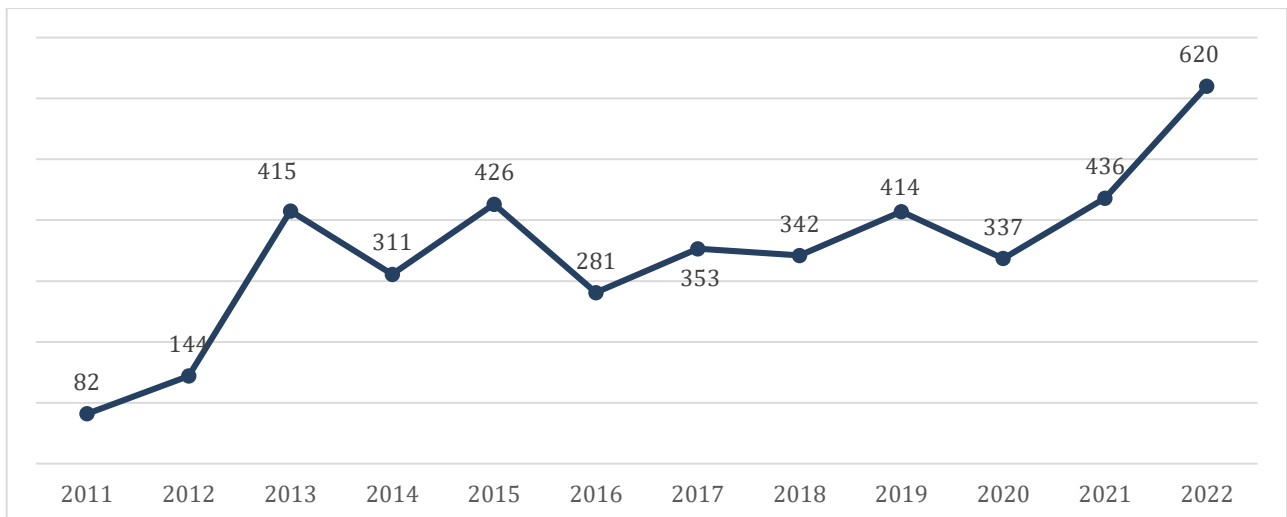
*„რამდენიმე წლის წინ ვიყავი ფინეთში და იქ როცა საუნივერსიტეტო სკოლაში შევედი, ანუ უნივერსიტეტის ბაზაზე ფუნქციონირებდა სკოლა. უნივერსიტეტი კადრებს ამზადებდა. მასწავლებლად დასაქმებამდე სტუდენტს იქ უნდა ეკეთებინა ყველაფერი ის, რაც ზუსტად იყო მიბმული სასკოლო ცხოვრებას, პრაქტიკას და თუ არ ვცდები, აი, ეს დამამახსოვრდა ყველაზე მეტად, რომ, დაახლოებით, ამ სამი წლის განმავლობაში, 120 გაკვეთილი მაინც უნდა ჰქონოდა სტუდენტს ჩატარებული და შეფასებული, აღიარებული და უფლება ჰქონოდა შემდეგ რომ მუშაობა დაეწყო მასწავლებლად. ეს არ ნიშნავდა იმას, რომ შემდეგ ამ სკოლას მუდმივად არ უზრუნა ამ*

ადამიანის პროფესიული განვითარებისთვის, მაგრამ ასე მომზადებული კადრი რომ შედის, მერე იმის მომზადებაც არაა რთული.“

ამ ფონზე, საქართველოში 15-ზე მეტი უნივერსიტეტი ახორციელებს სახელმწიფოს მიერ აკრედიტირებულ პედაგოგიურ პროგრამებს. საქსტატის მონაცემებით, ბოლო 10 წლის განმავლობაში, მხოლოდ საბაკალავრო პროგრამის კურსდამთავრებულთა რაოდენობა დაახლოებით 8-ჯერ გაიზარდა (იხ. დიაგრამა #2). გარდა ამისა, მასწავლებლის განათლების 60 კრედიტიან პროგრამებზე 2016-2022 წლებში 3198 სტუდენტი სწავლობდა.<sup>76</sup> მხოლოდ პედაგოგიური და მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამების კურსდამთავრებულების მიხედვით თუ ვიმსჯელებთ, გამოდის, რომ ბოლო 7 წლის განმავლობაში, დაახლოებით 6000 მასწავლებლობის მსურველი შეუერთდა შრომის ბაზარს.

მასწავლებლის პროგრამების კურსდამთავრებულების რაოდენობის ზრდა, შესაძლოა, უკავშირდებოდეს ზოგადად მზარდ მიღების მაჩვენებელს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. მასწავლებლის სახელფასო დანამატის ზრდის კვალდაკვალ, მასწავლებლების სიჭარბე ახალგაზრდა კადრების პროფესიაში შესვლის დემოტივატორია და, გრძელვადიან პერსპექტივაში, მიწოდების შემცირებას იწვევს: ახალ თაობას ეკარგება პროფესიაში შესვლის მოტივაცია, რადგან მათთვის ამ პროფესიით დასაქმების შესაძლებლობა მეზღუდულია. იმის საილუტრაციოდ, რა შედეგამდე შეიძლება მიგვიყვანოს ამგვარმა ვითრებამ, კანადის ონტარიოს შტატის მაგალითს მოვიყვანთ, სადაც 2003-2013 წლებში მნიშვნელოვნად შემცირდა პენსიაზე გასული მასწავლებლების წილი, ახალი კურსდამთავრებულების რაოდენობა კი გაიზარდა. შედეგად, დამწყები, ახალგაზრდა მასწავლებლების დიდი ნაწილი უმუშევარი დარჩა, რამაც დროთა განმავლობაში მათ მასწავლებლად მუშაობის დაწყების მცდელობაზე ხელი ააღებინა და შეამცირა პედაგოგიურ პროგრამებზე განაცხადების რაოდენობა.<sup>77</sup>

დიაგრამა 2.2: განათლების საბაკალავრო პროგრამების კურსდამთავრებულები 2011-2022 წლებში<sup>78</sup>



მასწავლებლების მოთხოვნა-მიწოდების ანალიზისას, გასათვალისწინებელია პედაგოგიურ პროგრამებზე სტუდენტების დაბალი სასწავლო მზაობა. როგორც ერთიანი ეროვნული გამოცდების

<sup>76</sup> [https://cciiir.ge/images/Analytical\\_bulletin\\_word.pdf](https://cciiir.ge/images/Analytical_bulletin_word.pdf)

<sup>77</sup> Ontario College of Teachers, 2013

<sup>78</sup> საქსტატი. სახელმწიფო უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების კურსდამთავრებულთა რიცხვონობა პროგრამისა და სქესის მიხედვით. <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/61/umaghlesi-ganatileba>

შედეგებიდან ვიგებთ, პედაგოგიურ პროგრამებზე, ძირითადად, დაბალი შედეგების მქონე სტუდენტები ირიცხებიან. მაგალითად, 2011 წლის მონაცემებით, განათლების პროგრამებზე ჩარიცხული სტუდენტების საშუალო ქულა (ზოგადი უნარების, ინგლისური ენისა და ქართული ენის გამოცდების ქულები), გარდა სოფლის მეურნეობების პროგრამებისა, ყველა სხვა პროგრამის სტუდენტების საშუალო მაჩვენებელზე დაბალია. 2015 წლისთვის, ქართული ენისა და ინგლისური ენების გამოცდების მიხედვით, განათლების პროგრამებზე ჩარიცხული სტუდენტების საშუალო ქულა რეიტინგით 11 მიმართულებას შორის მე-9 ადგილზეა, 2020 და 2023 წელს - ისევ ბოლოდან მეორე ადგილზე დაბრუნდა და მხოლოდ მომსახურებების პროფესიულ პროგრამებს უსწრებს.

ცხრილი 2.1: განათლების პროგრამის რეიტინგი სტუდენტების ეროვნულ გამოცდებში მიღებული ქულების მიხედვით<sup>79</sup>

სფეროთა ჩამონათვალი		2015		2020		2023	
		საშუალო ქულა	რეიტინგი	საშუალო ქულა	რეიტინგი	საშუალო ქულა	რეიტინგი
1	ჯანდაცვა, სოციალური კეთილდღეობა	320	1	320	1	318	2
2	ინფორმაციისა და კომუნიკაციის ტექნოლოგიები	319	2	318	2	319	1
3	სოციალური მეცნიერებები, ჟურნალისტიკა და ინფორმაცია	315	3	312	4	308	4
4	ჰუმანიტარული მეცნიერებები	313	4	307	6	308	5
5	საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები, მათემატიკა და სტატისტიკა	311	5	311	5	302	8
6	ბიზნესი, ადმინისტრირება და სამართალი	309	6	304	9	302	7
7	ხელოვნება	308	7	313	3	317	3
8	ინჟინერია, წარმოება და მშენებლობა	301	8	307	7	307	6
9	<b>განათლება</b>	295	<b>9</b>	295	<b>10</b>	290	<b>10</b>
10	მომსახურებები	293	10	294	11	290	11
11	სოფლის მეურნეობა, მეტყვეობა, მეთევზეობა, ვეტერინარია	287	11	305	8	296	9

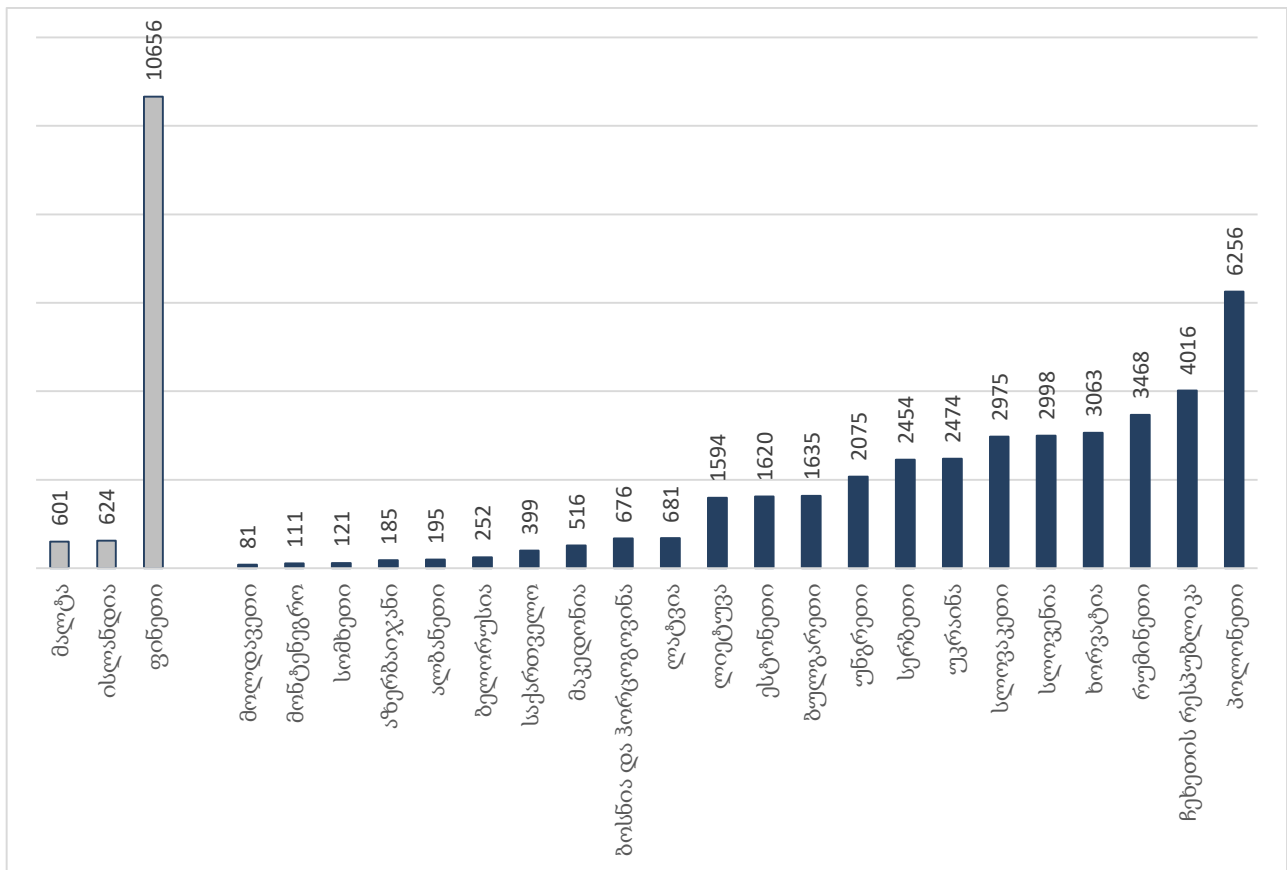
ამავდროულად, გასათვალისწინებელია, რამდენად აქვს საუნივერსიტეტო სექტორს ამ რაოდენობის სტუდენტებისთვის ხარისხიანი განათლების მიწოდების რესურსი. ბევრი აღმოსავლეთ ევროპული ქვეყნის მსგავსად, საქართველოში მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამები არა საუნივერსიტეტო, არამედ, უმაღლეს პროფესიულ პროგრამებს მიეკუთვნებოდა. შესაბამისად, პედაგოგიური ინსტიტუტების საქმიანობა კვლევას არ მოიცავდა. დაახლოებით 20 წლის წინ, პედაგოგიურმა ინსტიტუტებმა უნივერსიტეტების სტატუსი შეიძინეს. თუმცა, მათი კვლევით ერთეულებად ტრანსფორმირება ვერ მოხდა. განათლების საკითხებზე ჩატარებული კვლევების მოცულობას თუ შევხედავთ, ვნახავთ, რომ საქართველო მნიშვნელოვნად ჩამორჩება აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნების შედეგებს. 1998 წლიდან 2022 წლამდე პერიოდში, განათლების თემაზე საქართველოში გამოქვეყნებული პუბლიკაციების რაოდენობამ ჯამში 399 შეადგინა. შედარებისთვის, ეს მაჩვენებელი 162-ია - ესტონეთში, 1594 - ლიეტუვაში, 681 - ლატვიაში (ეს

<sup>79</sup> შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის სასერტიფიკაციო გამოცდების მონაცემთა ბაზა

საქართველოზე უფრო მცირერიცხოვანი ქვეყნებია). ცნობისთვის, ფინეთში (მოსახლეობა 5.5 მლნ) 10,656 პუბლიკაციაა.

1. ბუნებრივია, ამ ერთ ინდიკატორზე დაყრდნობით პედაგოგიკური პროგრამების ხარისხის შესახებ დასკვნების გამოტანა არ იქნება სწორი. თუმცა კვლევითი პროდუქტიულობა აკადემიური პერსონალის ხარისხის სტანდარტული, გავრცელებული საზომია და მნიშვნელოვნად უკავშირდება საუნივერსიტეტო საფეხურზე სწავლის<sup>80</sup> და პროფესიული განვითარების ხარისხს.<sup>81</sup> შესაბამისად, კვლევითი პოტენციალის გაზრდა მოსამზადებელი და პროფესიული განვითარების პროგრამების გაძლიერების საკვანძო ფაქტორად განიხილება.<sup>82</sup>

დიაგრამა 2.3: სამეცნიერო პუბლიკაციების ჯამური რაოდენობა 1998-2022 წლებში<sup>83</sup>



მასწავლებლების შრომის ბაზრის გაჯერების ამ პირობებში, მასწავლებლის პროფესიაში შესვლის მოთხოვნები დაბალი რჩება. 2011 წელს, მასწავლებლობის უფლების მოპოვების პირობად დაწესებული იქნა 1 წლიანი სწავლების გამოცდილება, უმაღლესი განათლება და სასერტიფიკაციო გამოცდების - პროფესიული უნარები და საგნობრივი ცოდნა - წარმატებით ჩაბარება. ეს მოთხოვნები 2017 წელს შეიცვალა და მოიხსნა პროფესიული უნარების გამოცდა მოთხოვნების ჩამონათვალიდან ამოიღეს. თუმცა მასწავლებლობის უფლების მოპოვებისთვის სავალდებულო გახდა პედაგოგიკური განათლება და გარე (გაკვეთილზე) დაკვირვება. დღეისთვის პროფესიაში

<sup>80</sup> Middaugh R. J., 2000

<sup>81</sup> Livingston, McCall & Morgado, 2009

<sup>82</sup> Arreman, 2008; Lunenberg, Ponte, & van De Ven, 2007

<sup>83</sup> <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?category=3304&region=Eastern%20Europe&year=2022>

შესვლის ერთ-ერთი შესაძლებლობაა საგნობრივი გამოცდის ჩაბარება და 60 ან 300 კრედიტიანი პროგრამის დასრულება.

2019 წელს პროფესიაში შესვლის კიდევ ერთ ალტერნატივად დაემატა 2 წლიანი მაძიებლობა. ამ ალტერნატივის გაჩენა კიდევ უფრო ზრდის პროფესიაში შესვლის შესაძლებლობებს. მაძიებლობის პროგრამის დასრულებისთვის კანდიდატს მოეთხოვება დისტანციური კურსის გავლა. რიგ შემთხვევებში, შესაძლოა, ეს ალტერნატივა გამართლებული იყოს. მაგალითად, როგორც ერთ-ერთი სკოლის დირექტორი გვიყვება, მისი დატვირთვიდან გამომდინარე, მაძიებლობა კარგი შესაძლებლობა იყო მასწავლებლის უფლების მოსაპოვებლად- მას საშუალება მიეცა, გაეგრძელებინა დირექტორად მუშაობა, შეენარჩუნებინა მასწავლებლის პოზიცია და, პარალელურად, ეზრუნა სტატუსის მოპოვებაზეც. რადგან იგი მცირეკონტინგენტიანი სკოლის დირექტორია, მისთვის მასწავლებლის ხელფასი მნიშვნელოვანი მოტივატორი შეიძლება იყოს, რომ დარჩეს პროფესიაში. მაგრამ, ზოგადად, როგორც ჩვენი რესპონდენტების ნაწილი ირწმუნება, შერჩევის დროს ნაკლებად ანიჭებენ უპირატესობას მაძიებლობის პროგრამის კურსდამთავრებულებს და ვაკანსიის არსებობის შემთხვევაში, როგორც წესი, 60 ან 300 კრედიტიანი პროგრამების კურსდამთავრებულებზე აჩერებენ არჩევანს.

*„ვალდებულები ვართ, რომ დავიბაროთ, მაგრამ აზრი არ აქვს. ვიცი, რომ სადაც 60 კრედიტიანია, იქ მაძიებელს შანსი არ აქვს.“ (მასწავლებელი).*

დღეისთვის საქართველოში 603 მასწავლებელია მაძიებლის სტატუსით. მათ შორის მხოლოდ 36%-ია 30 წლამდე ასაკობრივი ჯგუფიდან, 41% 30-39 ასაკობრივ ჯგუფს განეკუთვნება, 15% - 40-49 ასაკობრივ ჯგუფს, 7%- 50-59 ასაკობრივ ჯგუფს, 1 % კი - 60-69 ასაკობრივ ჯგუფს.

არსებული მექანიზმები ვერ პასუხობს სასკოლო სისტემაში საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლების დეფიციტის პრობლემას. მაგრამ ამ მიმართულებებით, 60 კრედიტიან პროგრამებზეც კი შეზღუდულია მიღება. როგორც უნივერსიტეტების მიერ გამოცხადებული ადგილების ანალიზით ვიგებთ, 60 კრედიტიანი პროგრამების ადგილების უდიდესი ნაწილი მოდის ქართული ენისა და ლიტერატურის, ინგლისური ენის და სამოქალაქო განათლების მასწავლებლებზე. მაგალითად, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, 2022 წელს 60 კრედიტიან პროგრამებზე ჯამურად 130 ადგილი იყო. აქედან მხოლოდ 7 - მათემატიკაზე, 3 - ფიზიკაზე, 4 - ქიმიაზე და 8 - ბიოლოგიაზე. ქართულ ენასა და ლიტერატურაზე - 30 (მათ შორის 20 - დაფინანსებული), სამოქალაქო განათლებაზე - 23, ინგლისურ ენაზე - 22, ხოლო ისტორიაზე - 18 ადგილი იყო გამოყოფილი.<sup>84</sup> 2016-2021 წლებში, 60 კრედიტიან პროგრამებზე ჩარიცხული სტუდენტებიდან 928 სტუდენტი ინგლისური ენის მასწავლებლობისთვის ემზადება. მაგრამ სულ სისტემაში 6446 ინგლისური ენის მასწავლებელია და მათგან მხოლოდ 10% არის 60 წლის და უფროსი ასაკის. ფიზიკის საგნობრივ მიმართულებაზე 2016-2021 წლებში სულ 26 სტუდენტი სწავლობდა. როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ვხედავთ, ფიზიკის მასწავლებლების 41% საპენსიო ასაკისაა. ამასთან, საქართველოს 231 სკოლაში ფიზიკისა და ქიმიის მხოლოდ ერთი მასწავლებელია და ისიც საპენსიო ასაკის (70 წელი და ზემოთ). საპენსიო ასაკის მასწავლებლების სისტემიდან გასვლის შემთხვევაში, უახლოესი 3-5 წლის განმავლობაში, ფიზიკის, დაახლოებით 600 მასწავლებლის საჭიროება დადგება.

*„ფიზიკა, ქიმია, მათემატიკა... ამ მიმართულებებში, შეიძლება ითქვას, რომ ბერდება ეს პროფესია ნელ-ნელა და ხუთი წლის შემდეგ, შეიძლება, საერთოდ არ გყავდეს და*

<sup>84</sup> <https://emis.ge/upload/doc/New%20Folder/State%20University%20of%20Tbilisi%20-%20Ivane%20Javakhishvili%20Tbilisi%20State%20University.pdf>



ფიზიკოსი ვეძებოთ. ამიტომ ახლავ დაიწყო ინტეგრირებულ საგნობრივ მარჯვენებლებზე რაღაც ისეთი, მასწავლებლების მომზადება უნდა დაიწყო. სამასკრედიტიანმა მხოლოდ დაწყებითებში იმუშავა, მეტმა არა, იმიტომ რომ 4-5 წელი სწავლობს სტუდენტი ერთი მიმართულებით. სტემ მიმართულების science რომ იყოს ასეთი ფაკულტეტი... ვფიქრობ, რომ დროა დავიწყოთ ამაზე ფიქრი... თან რაიონებში, მაღალმთიანებში მცირე კონტინგენტი, საათების რაოდენობა არ არის, 5 და 6 საათზე მასწავლებელი გაჩერდეს, ძალიან ძნელია.“ (ერთ-ერთი საჯარო უწყების თანამშრომელი).

საუნივერსიტეტო პროგრამებზე სტუდენტების მიღების პოლიტიკის შრომის ბაზრის მოთხოვნებისგან ასეთი თვალსაჩინო აცდენა აჩვენებს, რომ პროგრამების შემუშავებისას, უნივერსიტეტები არ ითვალისწინებენ შრომის ბაზრის მოთხოვნებს, რაც აკრედიტაციის ერთ-ერთი პირობის დარღვევაა.

ამის ერთ-ერთი მიზეზი, შესაძლოა, ისიც იყოს, რომ პედაგოგიური პროგრამების განმახორციელებელთათვის ნაკლებად ხელმისაწვდომია ინფორმაცია მასწავლებელთა შრომის ბაზრის მოთხოვნების შესახებ. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ამ პროგრამებზე სწავლის საფასურს (2250 ლარი თითოეულ სტუდენტზე ყოველწლიურად) სახელმწიფო აფინანსებს.

ცხრილი 2.2: საგნობრივი მიმართულებების მიხედვით - სტუდენტების განაწილება 60 კრედიტიან პროგრამაზე, მოქმედი მასწავლებლების რაოდენობა და 60 წელზე უფროსი ასაკის მასწავლებლების რაოდენობა და წილი მასწავლებლების საერთო რაოდენობაში.

საგნობრივი მიმართულება	სტუდენტების რაოდენობა <sup>85</sup>	მოქმედი მასწავლებლები <sup>86</sup>		
		სულ	>=60	
			N	%
ინგლისური ენა	928	6446	631	10%
ისტ	18	4034	449	11%
ქართული, როგორც მეორე/უცხო ენა	81	1275	235	18%
მუსიკა	49	7387	1501	20%
სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნება	111	9425	1999	21%
სამოქალაქო განათლება	124	4041	897	22%
სპორტი	90	10141	2292	23%
ისტორია	315	4319	1050	24%
ქართული ენა და ლიტერატურა	655	16127	4183	26%
მათემატიკა	221	17160	4674	27%
ბიოლოგია	127	3219	959	30%
გეოგრაფია	118	2925	905	31%
<b>ქიმია</b>	<b>34</b>	<b>2740</b>	<b>899</b>	<b>33%</b>
<b>ფიზიკა</b>	<b>26</b>	<b>3130</b>	<b>1287</b>	<b>41%</b>

მეორე შესაძლო მიზეზი აბიტურიენტების დაბალი ინტერესი შეიძლება იყოს. ეს საკითხი დამატებით კვლევას საჭიროებს. თუმცა ერთი ინდიკატორი ნათლად მიგვანიშნებს, რა არასახარბიელო პერსპექტივას სთავაზობს ფიზიკის ახალგაზრდა მასწავლებელს განათლების

<sup>85</sup> [https://cciiir.ge/images/Analytical\\_bulletin\\_word.pdf](https://cciiir.ge/images/Analytical_bulletin_word.pdf)

<sup>86</sup> EMIS, 2023



სისტემა. როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ვხედავთ, ფიზიკის მასწავლებლების 22%-ის კვირის საათობრივი დატვირთვა ფიზიკის სწავლებაში 5 საათი ან ნაკლებია. იგივე ვითარებაა ქიმიის სწავლებაშიც. ასეთი დატვირთვის პირობებში, მაგისტრის ხარისხისა და უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მქონე ფიზიკის უფროსი მასწავლებლის ანაზღაურება 410 ლარია (მათ შორის, დანამატი - 265 ლარი, მასწავლებლის საბაზო ხელფასი კი - 146 ლარი).

საგულისხმოა, რომ ინგლისური ენის მასწავლებლების მხოლოდ 4% მუშაობს 1-დან 5 საათამდე დატვირთვით. ასეთი მასწავლებლების წილი 3%-ია ქართული ენისა და ლიტერატურის შემთხვევაში. გამოდის, რომ ფიზიკის და ქიმიის მასწავლებლებზე მოთხოვნა სისტემაში არის, მაგრამ ახალგაზრდებს, რომლებიც პროფესიაში შემოვლენ და მხოლოდ ერთი საგნის სწავლების შესაძლებლობა ექნებათ, უკიდურესად დაბალი ანაზღაურების პირობებში მოუწევთ მუშაობა.

ცხრილი 2. 3: მასწავლებლების განაწილება კვირაში საათობრივი დატვირთვის მიხედვით, 2022-2023 სასწავლო წელი<sup>87</sup>

დატვირთვა საათებში	ფიზიკა	ქიმია	ინგლისური ენა	მათემატიკა	სამოქალაქო განათლება	ქართული ენა და ლიტერატურა
5 ან ნაკლები	22%	22%	4%	4%	60%	3%
6-10	39%	41%	11%	11%	31%	45%
11-14	10%	11%	16%	16%	4%	12%
15-20	17%	18%	41%	41%	4%	30%
21-30	11%	9%	25%	25%	1%	9%
31 და მეტი	2%	1%	3%	3%	0%	1%
სულ მასწავლებელი	2620	2279	5780	5779	3801	15542

## შეჯამება

- მასწავლებლის შრომის ბაზარზე მოთხოვნა-მიწოდების მკვეთრი დისბალანსია: მაღალია მიწოდება და დაბალია - მოთხოვნა. ამ ვითარებას განაპირობებს ორი ფაქტორი: ა) სისტემას არ ტოვებენ საპენსიო ასაკის მასწავლებლები და ბ) მასწავლებლობის მსურველთა რაოდენობა იზრდება. შესაბამისად, მცირდება კურსდამთავრებულების დასაქმების შესაძლებლობები.
- ახალგაზრდა მასწავლებლების დასაქმების შესაძლებლობებზე ნეგატიურად აისახება სასკოლო საკადრო პრაქტიკაც. კერძოდ, ვაკანსიის გაჩენის პირობებში, სასწორი სკოლაში მოქმედი ან სხვა, გამოცდილი მასწავლებლის მხარეს იხრება. ამას ორი შესაძლო მიზეზი აქვს: ა) სკოლაში არ არის გამართული საკადრო პოლიტიკა და მექანიზმები და ბ) დირექტორები უპირატესობას ანიჭებენ გამოცდილ მასწავლებლებს. ეს უკანასკნელი, ნაწილობრივ, ახალგაზრდა მასწავლებლების სწავლებისთვის დაბალი მზაობით არის განპირობებული.

<sup>87</sup> განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის მონაცემთა ბაზა

- მასწავლებლის საპენსიო ჯილდოს პირობებშიც კი, რამაც ახალგაზრდა მასწავლებლებს სკოლაში დასაქმების შესაძლებლობა მისცა, ბოლო 7 წლის განმავლობაში სკოლაში დასაქმებული ახალგაზრდების რაოდენობა 2000-ს არ აღემატება და ჯამში, 30 წლამდე მასწავლებლების წილი 4%-ია. ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამების კურსდამთავრებულთა დიდი ნაწილი მასწავლებლად ვერ დასაქმდება, საშუალოდ, მომავალი 10 წლის განმავლობაში. გრძელვადიან პერსპექტივაში, ამ ვითარებამ, შესაძლოა გამოიწვიოს განათლების პროფესიისადმი ინტერესის კლება, განსაკუთრებით კი - შედარებით მაღალუნარიან ახალგაზრდებში.
- მეორე მხრივ, ზუსტ და საბუნებისმეტყველო საგნებში მასწავლებლების მკვეთრი დეფიციტია მოსალოდნელი, რადგან, განსახვავებით სხვა საგნების მასწავლებლების პროგრამებისგან, დაბალია მიღება როგორც 300 კრედიტიან, ისე - 60 კრედიტიან პროგრამებზე და მაღალია 70 წელს გადაცილებული მასწავლებლების წილი. კერძოდ, ფიზიკის მასწავლებლების 41%, ქიმიის - 33%, ბიოლოგიის მასწავლებლების 30% საპენსიო ასაკისაა.
- განათლების პროგრამებზე გამოცხადებული ადგილების რაოდენობა არ ასახავს მასწავლებლის შრომის ბაზარზე ზემოთ აღწერილ ვითარებას - მაღალია მიღება დასაქმების დაბალი პერსპექტივების მქონე პროგრამებზე და პირიქით, დაბალია მიღება დეფიციტური საგნების მასწავლებლების მოსამზადებელ პროგრამებზე. ეს ვითარება განპირობებულია უმაღლესი განათლების დაფინანსების მოდელის არსებული ხარვეზებით - უნივერსიტეტი მოტივირებულია მიიღოს რაც შეიძლება მეტი სტუდენტი მიუხედავად მათი დასაქმების შესაძლებლობებისა და მათი მომზადებისთვის საჭირო რესურსებისა; ხარისხის მართვის არსებული გარე მექანიზმები ამ გამოწვევას ვერ უმკლავდება.
- მასწავლებლის მომზადების პროგრამებზე მიღებული სტუდენტების საუნივერსიტეტო მზაობა უკიდურესად დაბალია და, მისაღებ გამოცდებში მიღებული შედეგებით, ჩამორჩება ყველა სხვა აკადემიურ პროგრამას. სტუდენტის დაბალი აკადემიური მზაობა ნეგატიურად აისახება მათი მაღალკვალიფიურ მასწავლებლებად მომზადების შესაძლებლობებზე.

## რეკომენდაციები

არსებული ვითარება ქმნის ახალი მიდგომების დანერგვის შესაძლებლობას, გაიზარდოს მასწავლებლის მომზადების პროგრამების სელექციურობა და პროფესიაში შესვლის მოთხოვნები. კერძოდ, მასწავლებლის მომზადების პროგრამების უდიდეს ნაწილზე მზარდი მოთხოვნა იძლევა საშუალებას, რომ მასწავლებლის მოსამზადებელ პროგრამებზე მიღება უფრო სელექციური გახდეს. პროგრამების ხარისხის განვითარების მხარდამჭერი ინტერვენციების პირობებში (მაგალითად, USAID-ის მიერ ახლახან წამოწყებული პროგრამა, რომლის მიზანი უსდ პროგრამების ხარისხის განვითარების მხარდაჭერაა), მოსალოდნელია უფრო მაღალუნარიანი კადრების მოზიდვა იმ საგნების მასწავლებლების პროგრამებზე, რომლებიც, ტრადიციულად, დაბალუნარიან კანდიდატებს იზიდავენ. ამავდროულად, უნდა გაიზარდოს მოთხოვნები უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მოპოვებისთვის და უკეთ მოერგოს კარიერის წარმატებით დაწყების საჭიროებებს.

ამ მიდგომის განხორციელების გზებია:

**1. 300 და 60 კრედიტიანი პროგრამების მასწავლებლის შრომის ბაზრის მოთხოვნებთან შესაბამისობის გაზრდის ხელშეწყობა აკრედიტაციის პროცედურების გაუმჯობესებით.**

ამ ეტაპზე უნივერსიტეტები ამზადებენ სტუდენტებს მათი დასაქმების პერსპექტივების გათვალისწინების გარეშე. უნივერსიტეტების მიერ გამოცხადებული მისაღები ადგილების რაოდენობა მეტყველებს იმაზე, რომ უნივერსიტეტებს არ აქვთ საკმარისი ინფორმაცია მასწავლებლის შრომის ბაზარზე არსებული ვითარების შესახებ. პროგრამების აკრედიტაციის ფარგლებში შეფასების პროცესშიც უნდა იყოს გათვალისწინებული კონკრეტული საგნების მასწავლებლების დასაქმების შესაძლებლობები.

მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამებისთვის მნიშვნელოვანია მათი კურსდამთავრებულების მიერ მიღწეული შედეგების გათვალისწინება. მაგალითად, ინფორმაციის სასარგებლო წყაროა კურსდამთავრებულების შედეგები საგნობრივ გამოცდებში. მონაცემების მართვის სისტემის შესაბამისად გამართვის პირობებში, შესაძლებელია ამ მონაცემების გამოყენება როგორც პროგრამის შიდა და, ასევე, გარე შეფასების პროცესში.

**2. პროფესიაში შესვლის წინაპირობების გაზრდა.** საგნობრივი და პროფესიული გამოცდები, 2010 წელს მათი შემოღების დროისთვის, მორგებული იყო მოქმედ მასწავლებლებზე. რადგან მოქმედი მასწავლებლების თითქმის აბსოლუტურ უმრავლესობას უფროსი მასწავლებლების სტატუსი მაინც აქვს მიღებული, შესაძლებელია გამოცდების მოდიფიცირება და მათი უკეთ მორგება საუკეთესო კანდიდატების შერჩევის ამოცანაზე.

თუმცა გამოცდები მხოლოდ ცოდნის ნაწილს აფასებს და საჭიროა სასწავლო პროცესის მართვის კომპეტენციების განვითარებისა და შეფასების დამატებითი მექანიზმების შექმნა. გაკვეთილის ხარისხი მასწავლებლის კომპეტენციის საკვანძო ასპექტია. ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ პროფესიაში შესვლისთვის მასწავლებელს ჰქონდეს გაკვეთილის ეფექტიანად ჩატარების კომპეტენცია. საჭიროა გარე დაკვირვების არსებული პრაქტიკის გაუმჯობესება ისე, რომ მან შეასრულოს ა) სასკოლო საზოგადოებაში მასწავლებლის ხარისხის ნიშნისა და ბ) ახალბედა მასწავლებლისთვის განვითარების ორიენტირის ფუნქცია. (გაკვეთილზე დაკვირვების ვალიდობისა და სანდოობის საკითხები დეტალურადაა განხილული შემდეგ თავში).

დეფიციტურ საგნებში მაღალი ხარისხისა და სელექციური სამაგისტრო პროგრამებისა და სტუდენტების მოზიდვის მექანიზმების განვითარება განსხვავებულ მიდგომებს საჭიროებს. ამ თავში განხილული მასწავლებლის სელექციის ზემოთ განხილული სამი მოდელიდან, მესამე - ალტერნატიული სასერტიფიკატო პროგრამები - ერთი შეხედვით, ყველაზე ლოგიკური არჩევანია. ფაქტობრივად, დღეისთვის მოქმედი მაძიებლობის პროგრამა წარმოადგენს ალტერნატიული სერტიფიცირების მოდელის ქართულ ანალოგს. თუმცა, 603 მაძიებელი მასწავლებლიდან, მხოლოდ მესამედი ასწავლის მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნებს და მათგან მხოლოდ 46 ასწავლის ფიზიკას და 22 - ქიმიას. მაშასადამე, არსებული ფორმით, მაძიებლობის პროგრამა არ არის კონცენტრირებული კონკრეტული საგნების მიმართულებით მასწავლებლების მოზიდვაზე. თუმცა ასეთი პროგრამის საკვანძო მახასიათებლებია დაბალი ბარიერი და მოკლევადიანი მომზადება, ხოლო შედეგი - არცთუ ისე სახარბიელო როგორც მათი ეფექტიანობის, ისე პროფესიის მიტოვების ალბათობის თვალსაზრისით.

ზუსტი და საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლების დეფიციტის გამწვავების პრევენციისთვის, მდგრადი და ეფექტიანი შედეგის მისაღებად საჭიროა ალტერნატიული

მოდელის შემუშავება ზემოთ განხილული პირველი მოდელის ელემენტებით. კერძოდ - უნდა განვითარდეს მაღალი ხარისხის მოსამზადებელი სამაგისტრო პროგრამა ეფექტიანი პრაქტიკული კომპონენტით, საუკეთესო კანდიდატების შერჩევის უზრუნველსაყოფად, კომპლექსური სელექციის სისტემით და პროგრამის წარმატებით დასრულების პირობებში, სრულ განაკვეთზე დასაქმების გარანტიით.

# **III თავი**

## **პროფესიული განვითარება**

მასწავლებლებისთვის პროფესიული განვითარების ადეკვატური მექანიზმებისა და პროგრამების შემუშავება, სწავლების ხარისხის მუდმივი გაუმჯობესებისა და წარმატების უზრუნველყოფის ფუნდამენტური ასპექტია. საერთაშორისო პრაქტიკის ანალიზი და შესაბამისი ლიტერატურის მიმოხილვა ცხადყოფს, რომ ეფექტიანი პროფესიული განვითარების მახასიათებლების შესახებ კონსენსუსი მიღწეულია - არ დაობენ იმაზე, თუ როგორ და რა საშუალებით სჯობს მასწავლებლების კომპეტენციების განვითარებაზე ზრუნვა. მასწავლებელსაც, მოსწავლის მსგავსად, სჭირდება აქტიური სწავლა მისი უშუალო ამოცანის კონტექსტში (მაგალითად, როგორ დავგეგმო სასწავლო გეგმა ან როგორ შევიშუშაო შეფასების რუბრიკა), თანამშრომლობითი სწავლის შესაძლებლობები, რომლებიც მას საშუალებას აძლევს, კოლეგებთან ერთად კრიტიკულად გააანალიზოს სწავლების კონკრეტული ასპექტი და შეიმუშაოს და გამოსცადოს არსებული გამოწვევების გადაჭრის გზები; ისწავლოს კარგი ნიმუშებით და მაგალითებით; მიიღოს ექსპერტული რჩევები, როცა გადაჭრის გზას მის ხელთ არსებული მეთოდების და მიდგომების რეპერტუარში ვერ ხედავს.

ეფექტიანი პროფესიული განვითარების მახასიათებლები:<sup>88</sup>

- **არის სწავლების შინაარსზე ფოკუსირებული:** პროფესიული განვითარება, რომელიც უკავშირდება არა ზოგად თემატიკას, არამედ, მორგებულია იმ საგანზე, რომელსაც მასწავლებელი ასწავლის, მასწავლებლის მეტ ჩართულობასთან ასოცირდება. კერძოდ, პროფესიული განვითარება უნდა ეხებოდეს სასწავლო გეგმის შემუშავებას ან სწავლების მიდგომებსა და მეთოდებს კონკრეტული საგნისთვის (მაგალითად, მათემატიკა, ფიზიკა ან წიგნიერება).
- **ითვალისწინებს აქტიურ სწავლას:** აქტიური სწავლა გულისხმობს მასწავლებლების პირდაპირ ჩართვას სწავლების სტრატეგიების შემუშავებისა და მოსინჯვის პროცესში, რაც მას საშუალებას აძლევს, ჩაერთოს სწავლის იმავე სტილში, რომელსაც საკუთარი მოსწავლეებისთვის ავითარებს. პროფესიული განვითარების მსგავსი შესაძლებლობები იყენებს ავთენტურ არტეფაქტებს, ინტერაქტიულ აქტივობებსა და სხვა სტრატეგიებს იმისათვის, რომ მასწავლებლებისთვის კონტექსტუალურიზაციის მაღალი ხარისხის მქონე პროფესიული განვითარების სივრცე იყოს უზრუნველყოფილი. ეს მიდგომა მკვეთრად განსხვავდება ტრადიციული სასწავლო მოდელებისა და გარემოსგან, რომელიც სალექციო ფორმატში მიმდინარეობს და არ აქვს პირდაპირი კავშირი მასწავლებლის საკლასო აქტივობებსა და მოსწავლეებთან.
- **თანამშრომლობითია:** პროფესიული განვითარების მაღალი ხარისხის პროგრამები ქმნის სივრცეს მასწავლებლებისთვის, რომ მათ გააზიარონ იდეები და თანამშრომლობით ისწავლონ. მუშაობის პროცესში თანამშრომლობა მასწავლებლებს ეხმარება, შექმნან ისეთი საზოგადოება, რომელიც პოზიტიური ცვლილებების მომტანია სასკოლო კულტურასა და სწავლების პროცესში როგორც ცალკეული კლასისთვის, ასევე მთელი სკოლისთვის.
- **საილუსტრაციოდ იყენებს ეფექტიანი პრაქტიკის მოდელებს:** ნიმუშები, იქნება ეს სასწავლო გეგმა თუ სწავლების პროცესის მოდელირება, მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, ჩამოიყალიბოს ცალსახა ხედვა იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორია სწავლების საუკეთესო პრაქტიკა. მასწავლებლებს შეიძლება მიეწოდოთ გაკვეთილის

<sup>88</sup> Darling-Hammond, L., Hyster, M., & Gardner, M., 2017



გეგმის, კონკრეტული ერთეულის გეგმის მოდელები, მოსწავლის მიერ შესრულებული დავალების ნიმუში, მასწავლებლების გაკვეთილის ან სწავლების პროცესის ამსახველი ვიდეო-ჩანაწერი ან წერილობითი ნიმუში.

- **სთავაზობს ქოუჩინგს ან ექსპერტულ მხარდაჭერას:** ქოუჩინგი და ექსპერტული მხარდაჭერა გულისხმობს ექსპერტული რჩევების გაზიარებას შინაარსისა და ფაქტებზე დაფუძნებული პრაქტიკის შესახებ, და კონკრეტული მასწავლებლის საჭიროებებზეა ფოკუსირებული.
- **სთავაზობს უკუკავშირსა და რეფლექსიას:** მაღალი ხარისხის პროფესიული სწავლის გამოცდილება ხშირად აძლევს მასწავლებლებს დროს ფიქრისთვის, საკუთარი გამოცდილების გააზრებისა და ანალიზისთვის. ამით მათ საშუალება აქვთ, შეცვალონ საკუთარი პრაქტიკა რეფლექსიისა და უკუკავშირის გაანალიზების საფუძველზე. უკუკავშირი და რეფლექსია მასწავლებლებს ეხმარება, გააზრებულად იმოქმედონ ექსპერტის რჩევების შესაბამისად.
- **არის გონივრული ხანგრძლივობის:** პროფესიული განვითარების ეფექტიანი პროგრამები მასწავლებლებს მათი პრაქტიკის შეცვლაზე მიმართული ახალი სტრატეგიების სწავლის, ვარჯიშის, იმპლემენტაციისა და რეფლექსიისთვის ადეკვატურ დროს სთავაზობს.

## პროფესიული განვითარება სქემის ფარგლებში

სქემის მთავარი ამოცანა მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მხარდაჭერაა. ერთ-ერთ ინსტრუმენტად მოიაზრება შეფასება, რომელმაც თვითშეფასების, რეფლექსიისა და უკუკავშირის საშუალებით, მასწავლებელს უნდა დაანახოს პროფესიული განვითარების საჭიროება და მიმართულება. მეორე მექანიზმი კი ე. წ. არჩევითი-სავალდებულო პროფესიული განვითარების აქტივობებია. სქემის დღეს მოქმედი პორტფოლიოს შეფასებაც ითვალისწინებს მასწავლებლებისთვის უკუკავშირის მიწოდებას, რომელიც შეფასების შემდეგ იტვირთება eschool-ში და ხელმისაწვდომია მასწავლებლებისთვის. ტრენინგებში მონაწილეობის ვალდებულება აქვს ყველა მასწავლებელს, მათ შორის, უფროს მასწავლებელს - 20 საათი, წამყვან მასწავლებელს - 12 საათი, ხოლო მენტორს - 6 საათი.

მასწავლებლის შეფასების ერთი, შეიძლება ითქვას, ყველაზე მნიშვნელოვანი დანიშნულებაა, ხელი შეუწყოს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას. ამ შემთხვევაში შეფასება, როგორც წესი, ითვალისწინებს უკუკავშირის მიწოდებას. ეს შეიძლება იყოს სიდრმისეული უკუკავშირი, მაგალითად, გაკვეთილზე დაკვირვების შემდეგ, რაც მასწავლებელს მისცემს შესაძლებლობას, დაინახოს, რა გამოსდის კარგად, რა აქვს გასაუმჯობესებელი და რა უნდა გააკეთოს ამა თუ იმ მიმართულებით საკუთარი კომპეტენციისა თუ საქმიანობის გასაუმჯობესებლად. ეს, ასევე, შეიძლება იყოს უფრო ზოგადი სახის ინფორმაცია იმაზე, თუ რა ცოდნა და უნარები უნდა განვითარდეს მასწავლებელმა. შეფასების სისტემამ უნდა უზრუნველყოს მას, შეიძინოს ახალი კომპეტენციები და გააუმჯობესოს საკუთარი საქმიანობა მოსწავლესთან ან სკოლასთან

მიმართებაში<sup>89</sup> (მაგალითად, შეძლოს კოლეგების უკეთ მხარდაჭერა ან სკოლის საერთო მიზნების რეალიზებისთვის უფრო ეფექტიანად მუშაობა).

განვითარებისთვის ბიძგის მიცემა: მხარდაჭერაზე ორიენტირებული შეფასების პირობები:

- მასწავლებლის შეფასება უნდა ეფუძნებოდეს მასწავლებლის სტანდარტს;
- შეფასებამ უნდა მოიცვას სწავლება, სწავლა და პროფესიული კონტრიბუცია, მათ შორის, კოლეგებთან თანამშრომლობა, სკოლის განვითარებაში წვლილის შეტანა და საკუთარ პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა;
- შემფასებლებს უნდა ჰქონდეთ სწავლების ექსპერტული ცოდნა და შეფასების კომპეტენცია;
- შეფასებას უნდა მოჰყვეს სასარგებლო უკუკავშირი და პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები;
- შეფასების სისტემა უნდა ითვალისწინებდეს და ხელს უწყობდეს მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობას;
- ექსპერტი მასწავლებლები უნდა ჩაერთონ მხარდაჭერის პროცესში;
- შეფასების პროცესს უნდა მართავდეს მასწავლებლების და ადმინისტრაციისგან შემდგარი ჯგუფი.

სქემის თანახმად, სქემის ფარგლებში განხორციელებული მასწავლებლის შეფასების ერთ-ერთი დანიშნულებაა მასწავლებლისთვის განვითარების მხარდაჭერა. თუმცა, როგორც კვლევა გვიჩვენებს, განვითარებისა და ანგარიშვალდებულების მიზნების მასწავლებლის შეფასების ერთ პროცესში გაერთიანება არ არის გამართლებული. ამას ორი ძირითადი მიზეზი აქვს:

1. რეფლექსიის და „გახსნილობის“ შემცირება: როცა შეფასება განვითარებაზეა ორიენტირებული, მასწავლებლები ღიად აფიქსირებენ საკუთარ გამოწვევებს, რადგან აქვთ მოლოდინი, რომ ამ ინფორმაციის გაზიარება უფრო კარგ შედეგს გამოიღებს მათი პროფესიული განვითარების საჭროებების იდენტიფიცირების თვალსაზრისით. მაგრამ როცა ეს ინფორმაცია, ამავედროულად, მათ კარიერულ წინსვლასა ან/და ანაზღაურებაზე ახდენს გავლენას, საკუთარი სუსტი მხარეების გამჟღავნების სურვილი მცირდება და, შესაბამისად, გაუმჯობესების მიზნის მიღწევის შესაძლებლობა იკარგება, რადგან შეფასების საშუალებით განვითარების საკვანძო ასპექტი გულწრფელი რეფლექსიაა.<sup>90</sup>
2. განსხვავებული ამოცანები: ერთი და იმავე ინსტრუმენტის როგორც განმავითარებელი, ასევე, განმსაზღვრელი მიზნით გამოყენება თითოეულის მიზნებთან თავსებადობის პრობლემას ქმნის, რადგან ხშირად განმავითარებელი შეფასების უშუალო აქტუალური ამოცანა არ ემთხვევა იმ საბოლოო მიზნებს, რაც მასწავლებლის სტანდარტშია გაწერილი და, შესაბამისად, ასახული, დაუშვავთ, გაკვეთილზე დაკვირვების რუბრიკაში.<sup>91</sup> მაგალითად, როგორც ერთ-ერთი სკოლის დირექტორი გვიხსნის, გამომდინარე იქიდან, თუ განვითარების რა ეტაპზეა სკოლაში პედაგოგიური კოლექტივი, ცვლის და ავითარებს გაკვეთილზე დაკვირვების ინსტრუმენტს. იწყებს შედარებით დაბალი და საბაზისო, იმ

<sup>89</sup> Darling-Hammond, 2012

<sup>90</sup> OECD, 2009

<sup>91</sup> Tuytens, M., & Devos, G., 2011

მოცემული მომენტისთვის აქტუალური და ცხადი კრიტერიუმებით და ეტაპობრივად შემოაქვს ახალი კრიტერიუმები.

*„რამდენიმე წლის წინ გაკვეთილზე დაკვირვების დროს ვითვლიდით, გაკვეთილის რა დრო დაეთმო მასწავლებლის საუბარს და რა - მოსწავლეებისას. მაშინ ეს იყო მნიშვნელოვანი, რომ მასწავლებელს დაენახა, რამდენად აძლევდა მოსწავლეს გაკვეთილზე ჩართვის შესაძლებლობას. ამან კარგად იმუშავა. მაშინ ეს იყო მნიშვნელოვანი და ამაზე ვკონცენტრირდით. როცა ეს პრობლემა გადავჭერთ, მერე შევძვით ამ დროის თვლას და სხვა ამოცანაზე გადავდით. ყველაფერს ხომ ვერ შეაფასებ, როცა ამდენი პრობლემაა. მაშინ გამოვა, რომ ყველაფერს ზედაპირულად აფასებ. რაღაც ფოკუსი გჭირდება განვითარებისთვის.“ (სკოლის დირექტორი).*

სქემაში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ შეთავაზებულ ტრენინგებში ყოველწლიურად ათასობით მასწავლებელი იღებს მონაწილეობას. ბოლო 12 თვის განმავლობაში, სქემის ფარგლებში შეთავაზებულ ტრენინგებში გამოკითხული მასწავლებლების 87%-მა მიიღო მონაწილეობა.

ჩვენი რესპონდენტები ტრენინგებთან დაკავშირებით გამოყოფენ შემდეგ გამოწვევებს:

1. სქემის ფარგლებში შეთავაზებულ ტრენინგებში მასწავლებლებს უჭირთ მათთვის რელევანტური/საინტერესო ტრენინგების არჩევა. მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის წარმომადგენლების თქმით, რეგულარულად ატარებენ ფოკუსგუფებს ტრენინგის საჭიროებების ანალიზისთვის (მაგალითად, ერთ-ერთ წელს, 8 ფოკუსგუფი ჩატარდა მასწავლებლებთან და დირექტორებთან).
2. სკოლებსა და მასწავლებლებს უჭირთ პროფესიული განვითარების საჭიროებების იდენტიფიცირება და გამოკითხვები ამის საშუალებას არ იძლევა. რეფლექსიისა და საჭიროებების გაცნობიერებას სხვადასხვა გარემოება უშლის ხელს, მათ შორისაა, პროფესიული განვითარების შემოთავაზებული მექანიზმებისა და მის ყოველდღიურ საჭიროებებთან შეუსაბამობა: „საჭიროებას ხედავს მასწავლებელი მაშინ, როცა მის წინაშე დგას კონკრეტული ამოცანა და ამ ამოცანის გადაჭრის პერსპექტივიდან აფასებს - რა გამოდის, რა არ გამოდის და რატომ და რა არის აქ ისეთი, რასაც სხვანაირი მიდგომა სჭირდება. იცის ეს მიდგომა? შეუძლია მისი წარმატებით განხორციელება? თუ არა, რა უნდა ისწავლოს? მაგრამ მასწავლებელს ასეთ ამოცანებს სისტემა არ უყენებს. მასწავლებელს უდგას ამოცანა, იზრუნოს საკუთარ განვითარებაზე. მაგრამ ისეა მოწყობილი ყველაფერი, რომ მასწავლებელი ვერ ხედავს, როგორ უკავშირდება მისი პროფესიული განვითარება იმას, რასაც სკოლაში აკეთებს.“
3. სქემის ტრენინგების ეფექტიანობის შეფასება არ იძლევა ვალიდურ შედეგებს ამ ტრენინგების რელევანტურობისა და შედეგიანობის შესახებ. ტრენინგების დასასრულს მასწავლებლები ავსებენ უკუკავშირის ფორმებს. რესპონდენტების ნაწილის თქმით, ეს კითხვარები ზედაპირულია და არ იძლევა ტრენინგების შეფასების შესაძლებლობას. მეორე ნაწილი კი საუბრობს მასწავლებლების გულწრფელობის ნაკლებობაზე.

*„შეფასებისასაც გულწრფელი არ არის ადამიანი. ვინაიდან ეს სამინისტროს ტრენინგები იყო, ვინაიდან სავალდებულო იყო, მე ვთვლი, რომ თუ რამე უარყოფითს ჩავეწერ, ეს შეიძლება აისახოს ჩემს კარიერაზე და ამიტომაც.“ (მენტორი მასწავლებელი)*

*„არ აქვთ ადამიანებს რწმენა, რომ მათი პასუხებით რამე შეიცვლება. ხომ სულ რაღაც კითხვარებს ვაკვებთ და არ ჩანს, რომ რამე იცვლებოდეს“.* (მენტორი მასწავლებელი)

4. ტრენინგებში მონაწილეობით კრედიტების მოპოვების სისტემა მოუქნელია. სქემის ფარგლებში არ ხდება იმ ტრენინგების შესაბამისი კრედიტების აღიარება, რომლებსაც მასწავლებელი საკუთარი ინტერესებისა და საჭიროებების შესაბამისად ირჩევს. არის შემთხვევები, როცა სქემა არ უღიარებს მასწავლებელს ცნობილი დასავლეთევროპული უნივერსიტეტის ან ავტორიტეტული საერთაშორისო ორგანიზაციის ტრენინგებს. მიზეზი სქემის სიხისტეა („არ არის ჩამონათვალში“). ამ თვალსაზრისით გამოწვევებმა თავიდანვე იჩინა თავი და რამდენიმე ორგანიზაციის (მაგალითად, British Council) ტრენინგების აღიარების წესი შეიქმნა. თუმცა აღიარებისას ცენტრი ხელმძღვანელობს წინასწარ განსაზღვრული ორგანიზაციების სიით და არ იჩენს მოქნილობას მიუხედავად იმისა, თუ რამდენად რელევანტური, ხარისხიანი შეიძლება იყოს ის ტრენინგი, რომელიც მასწავლებელმა გაიარა.

როგორც ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში ვხედავთ, ჩვენი რესპონდენტების მიერ გამოთქმულ ზოგიერთ ვარაუდს რაოდენობრივ კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ნაწილიც ეთანხმება. კერძოდ:

- მასწავლებლების 42%-ს უჭირს სქემის ფარგლებში შემოთავაზებულ ტრენინგებს შორის მისთვის საინტერესო და სასარგებლო თემაზე ტრენინგის შერჩევა;
- მასწავლებლების მეოთხედი თვლის, რომ სქემის ფარგლებში შემოთავაზებული ტრენინგები ეფექტიანი არ იყო - ტრენინგები ვერ დაეხმარა მათ, გამხდარიყვნენ უკეთესი მასწავლებლები;
- მასწავლებლების 29% თვლის, რომ სქემის ტრენინგები სტატუსის მოპოვებისთვის საჭირო ცოდნის ან უნარების შეძენაში არ დაეხმარა;
- დაახლოებით ყოველი მეხუთე მასწავლებელი (21%) თვლის, რომ სქემის ტრენინგებს არა აქვთ ტრენინგის თემის ღრმა ექსპერტული ცოდნა;
- დაახლოებით ყოველი მეოთხე მასწავლებელი (23%) თვლის, რომ სქემის ტრენინგები არ არიან გაწაფულნი იმაში, რასაც ასწავლიან - თავად არ უკეთებიან, პრაქტიკაში არ დაუხვეწიან ის, რაც ტრენინგის ფარგლებში პედაგოგებს უნდა ასწავლონ.

მასწავლებლების ნახევარზე მეტი (48%-55%) აღნიშნავს, რომ ტრენინგებიდან მხოლოდ ზოგიერთი აკმაყოფილებდა ეფექტიანი პროფესიული განვითარების პირობებს, მასწავლებლების დაახლოებით მესამედის შეფასებით, ამ კრიტერიუმებს აკმაყოფილებდა ტრენინგების უდიდესი ნაწილი; მასწავლებლების (დაახლოებით) 10% თვლის, რომ ყველა ტრენინგი, რომელიც მან ბოლო 12 თვის განმავლობაში გაიარა, პასუხობდა ეფექტიანი ტრენინგის პირობებს, ხოლო მასწავლებელთა (3%-9%)-ის შეფასებით - არცერთი არ აკმაყოფილებდა ამ მოთხოვნებს.

ცხრილი 3. 1 მასწავლებლების მიერ ტრენინგების შეფასება

N = 5902 ამ ცხრილში წარმოდგენილი მონაცემები უყრდნობა იმ ჰედაგოგების პასუხებს, რომლებსაც ბოლო 12 თვის განმავლობაში გავლილი აქვთ ტრენინგები	რამდენი ტრენინგი აკმაყოფილებდა ამ მოთხოვნას / მახასიათებელს?				SE	კრიტიკული შეფასების წილი მასწავლებელთა რაოდენობა, რომლებმაც მონიშნეს პასუხები „არცერთი“ ან „ზოგიერთი“
	არცერთი	ზოგიერთი	უდიდესი ნაწილი	ყველა		
ტრენინგი მოიცავდა თანამშრომლობით სასწავლო აქტივობებს ან კვლევის ჩატარებას სხვა მასწავლებლებთან ერთად	8.4%	52.7%	30.8%	8.2%	0.01	61.1%
ტრენინგი ჩემი საგნის სწავლების გაუმჯობესებას ეხებოდა	6.7%	49.7%	33.6%	10.0%	0.01	56.4%
ტრენინგი ჩემი საგნის სწავლების კონკრეტულ სტრატეგიებს/მეთოდებს ეხებოდა	6.5%	53.2%	32.3%	8.0%	0.01	59.7%
ტრენინგის ფარგლებში საშუალება მომეცა, მევარჯიშა ისეთი მეთოდების გამოყენებაზე, რომელთა საგაკვეთილო პროცესში დანერგვა მნიშვნელოვანია	5.6%	55.3%	31.5%	7.6%	0.01	60.9%
ტრენინგის ფარგლებში, ჩემს კოლეგებთან ერთად, საერთო პრობლემის გადაჭრის გზებზე ვიმუშავეთ	9.2%	54.0%	30.3%	6.5%	0.01	63.2%
ტრენინგმა გვაჩვენა პრაქტიკული მაგალითები და ნიმუშები	4.4%	49.8%	35.6%	10.3%	0.01	54.2%
ტრენინგის ფარგლებში შესრულებულ ჩემს ნამუშევარზე (მაგალითად, გაკვეთილის გეგმა, განმავითარებელი შეფასება და სხვა) მივიღე ინფორმატიული უკუკავშირი	7.5%	48.3%	32.8%	11.4%	0.01	55.8%

სქემის ფარგლებში მასწავლებლებისთვის შეთავაზებული პროფესიული განვითარების ფაქტობრივად ერთადერთი შესაძლებლობა მოკლევადიანი ტრენინგებია. ასეთი ტრენინგები კი, თავისი არსით, არ ითვალისწინებს ზემოთ ჩამოთვლილ კრიტერიუმებს, რადგან მოკლევადიანი ტრენინგის არსი დიდ ჯგუფებში ინფორმაციის სწრაფად გავრცელებაა. მისი საშუალებით შესაძლებელია, მაგალითად, საერთო ენის ჩამოყალიბება. ტრენინგის ფორმატით, მოკლე დროის მონაკვეთში და ნაკლები დანახარჯით არის შესაძლებელი, მასწავლებლების დიდ რაოდენობას გააგებინო, რას ნიშნავს ტერმინი „განმავითარებელი შეფასება“ ან რა არის განმავითარებელი შეფასების მიზანი.<sup>92</sup> მაგრამ განმავითარებელი შეფასების სწავლებაში დანერგვა ტრენინგის საშუალებით ვერ ხერხდება, შესაბამისად, მასწავლებლების უდიდესი ნაწილისთვის, ტრენინგი ნაკლებად ეფექტიანია.<sup>93</sup>

ქართული მასწავლებლები და დირექტორებიც ხედავენ ტრენინგების ამ ფუნდამენტურ ნაკლოვანებას და იმასაც, თუ რა აკლია სქემის ფარგლებში შემოთავაზებულ ტრენინგებს. მაგალითად მოჰყავთ ხოლმე GPriEd ფარგლებში ჩატარებული ტრენინგები, რომლებიც, ერთ-ერთი დირექტორის სიტყვებით რომ ვთქვათ, „ტრენინგით კი არ სრულდებოდა, არამედ ტრენინგის შემდეგ იწყებოდა მთავარი და მასწავლებლებს ეძლეოდათ საშუალება, პრაქტიკაში გამოეცადათ ტრენინგზე ნასწავლი და მიეღოთ უკუკავშირი.“ თვისებრივი კვლევიდან თვალსაჩინო გახდა, რომ მასწავლებლებისთვის განსაკუთრებით ღირებულია „უშუალოდ გაკვეთილზე დაფუძნებული ტრენინგი, ტრენინგთან შემდგომი კონსულტაციებისა და თანამშრომლობის შესაძლებლობით“.

<sup>92</sup> Guskey, 2000

<sup>93</sup> Darling-Hammond & Bransford, 2006; Gallimore et al., 2009; Little, 1982; Little & McLaughlin, 1993; Little, 2003; Grossman et al., 2009



მასწავლებლის პროფესიული განვითარების არსებული მოდელი ვერ სთავაზობს მასწავლებელს განვითარების ადეკვატურ შესაძლებლობებს. ავთენტური და ეფექტიანი განმავითარებელი შეფასების მიღების შესაძლებლობები შეზღუდულია, ხოლო ტრენინგების სისტემა კი ვერ პასუხობს მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებების და იგი მასწავლებლების მიერ აღიქმება არა როგორც მხარდაჭერის, არამედ ზედმეტი ვალდებულების წყარო. შესაბამისად, არაეფექტურად იხარჯება როგორც ტრენინგებისთვის გამოყოფილი ფინანსური რესურსები, ასევე, მასწავლებლების დრო, რომელიც მან ტრენინგებზე უნდა დახარჯოს.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მხარდამჭერი მექანიზმები უნდა აიგოს ეფექტიანი პროფესიული განვითარების პრინციპების გათვალისწინებით. სასკოლო განათლების მსგავსად, ზრდასრულთა განათლებასაც აქვს გარკვეული პრინციპები. ეს პრინციპები დაახლოებით 100 წლიან კვლევებსა და თეორიულ შრომებს ეფუძნება. მასწავლებლის დღეისთვის არსებული სისტემა ამ ცოდნასთან, ამ პრინციპებთან მოდის წინააღმდეგობაში. შედეგად, არამიზნობრივად იხარჯება ფინანსური რესურსი და მასწავლებლების დრო. გარდა ამისა, მასწავლებლებში აჩენს განცდას, რომ სისტემა არ არის მათ მხარდაჭერაზე ორიენტირებული და რომ სისტემა არის ვალდებულებების და არა მათ წინაშე არსებული გამოწვევების გადაჭრის ხელშეწყობის წყარო.

არსებული მოდელის ერთ-ერთი ფუნდამენტური პრობლემა მდგომარეობს იმაში, რომ მასწავლებელი ვერ ხედავს კავშირს ტრენინგებსა და თავის ყოველდღიურ საქმიანობას შორის. მასწავლებლის პროფესიული განვითარება უნდა დაუკავშირდეს მასწავლებლის წინაშე სასწავლო პროცესში მდგარ აქტუალურ გამოწვევებს. დღევანდელი პროფესიული განვითარება დგას პრინციპზე - ვისწავლოთ იმიტომ, რომ საჭიროა და უნდა ვიცოდეთ - არ მუშაობს. როგორც წესი, ზრდასრული ადამიანისთვის სწავლა არის ეფექტიანი მაშინ, როცა სწავლობს იმას, რაც მის წინაშე მდგარი, იმ მომენტისთვის აქტუალური პრობლემის გადაჭრას ეხება. შესაბამისად, პროფესიული განვითარების მოდელი უნდა აიგოს ისე, რომ მკაფიოდ დაუკავშირდეს მასწავლებლისთვის აქტუალურ, მის მიერ აღიარებულ გამოწვევებს და დასახულ ამოცანებს.

პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები აგებული უნდა იყოს ეფექტიანი სწავლის საკვანძო პრინციპების გათვალისწინებით. კერძოდ:

- მასწავლებელი სწავლობს ეფექტიანი ნიმუშების, მოდელების დახმარებით. მაგალითად, როცა საქმე ეხება მოსწავლეებში წაკითხულის გააზრების უნარის გაუმჯობესებას, მისთვის გაზიარებული სასწავლო მასალა უნდა მოიცავდეს კონკრეტული მიდგომების, აქტივობების, რესურსების რელევანტურ მაგალითებს;
- მასწავლებელი სწავლობს კეთებით და ნასწავლს იყენებს პრაქტიკაში. მაგალითად, წაკითხულის გააზრების უნარის გაუმჯობესებისთვის მიზნით, იყენებს ახლად გაცნობილ მეთოდს, აქტივობებს, რესურსებს.
- მასწავლებელი აანალიზებს მიღებულ შედეგს: აკვირდება, როგორ აისახება მის მიერ გამოყენებული მეთოდი მოსწავლეთა მიღწევებზე, აანალიზებს შედეგებს, გამოაქვს დაკსკვნები - რა მუშაობს, რატომ, კიდევ რა არის შესაცვლელი, რომ ესა თუ ის მიდგომა თუ აქტივობა უკეთ მოარგოს თავის მოსწავლეებს;
- მასწავლებელი თანამშრომლობს და განიხილავს სხვებთან: მასწავლებელი იღებს უკუკავშირს და ექსპერტულ რჩევებს.



მთელი ეს პროცესი თანამშრომლობითი უნდა იყოს. როგორც წესი, მასწავლებელი ასეთ გამოწვევაზე მარტო არ მუშაობს. ზოგადად, პროფესიული განვითარების ასეთი მიდგომა თავის თავში მოაიზრებს თანამშრომლობას - პასუხისმგებლობის, ამოცანის ტვირთის და, შესაბამისად, მიღწევების - სხვებთან გაზიარებას. რეფლექსია მარტივდება, როცა „ეს ჩემი პრობლემა კი არ არის, არამედ ჩვენი“. როცა კონკრეტული ცვლილების შემოტანაზე პასუხისმგებლობა ერთ მასწავლებელზე კი არ გადადის, არამედ კოლექტიურია, შეცდომაც, შესაბამისად, ერთი კონკრეტული ადამიანის კი არ არის, არამედ გაზიარებულია. ამიტომ შეცდომების დაშვების შიშიც ნაკლებია.

დღეს საქართველოში გავრცელებული მოკლევადიანი ტრენინგების მოდელი ზემოთ აღწერილი პროფესიული განვითარების მოდელისთვის შეუსაბამო ინსტრუმენტია. ეს არ ნიშნავს, რომ ტრენინგებს თავისი ადგილი არ აქვს პროფესიული განვითარების სისტემაში. თუმცა, ტრენინგი გამოყენებული უნდა იყოს დანიშნულებისამებრ.

პროფესიული განვითარების ზემოთ აღწერილ პრინციპებზე მორგებული მოდელების ბევრი მაგალითი შეგვიძლია ვიპოვოთ სხვა ქვეყნების გამოცდილებაში. აქ ორ მათგანს განვიხილავთ:

1. გაკვეთილის შესწავლის მეთოდი. ეს მეთოდი იაპონიაში შეიმუშავეს და კურიკულუმის რეფორმის მიზნით ახორციელებდნენ. გაკვეთილის გამოკვლევა ითვალისწინებს გაკვეთილის ერთად დაგეგმვას, ჩატარებას, დაკვირვებას და გაუმჯობესებას. ერთობლივ დაგეგმვაში შეიძლება ჩართული იყოს ერთი საგნის სამი ან მეტი მასწავლებელი. ერთად დაგეგმილ გაკვეთილს ერთ-ერთი მასწავლებელი ატარებს. დანარჩენები კი, წინასწარ შედგენილი პროტოკოლის მიხედვით, 3-3 მოსწავლეს (ჩართულობა, მუშაობის პროცესი) აკვირდება და აკეთებს ჩანაწერებს. გაკვეთილის ჩატარების შემდეგ ჯგუფი იკრიბება და განიხილავს დაკვირვების შედეგებს. ხშირად ჯგუფს ცვლილება შეაქვს გაკვეთილის გეგმაში, რის შემდეგაც მეორე მასწავლებელი ატარებს მას სხვა კლასში და ჯგუფის სხვა წევრები აკვირდებიან. ჯგუფი ისევ იკრიბება და ისევ განიხილავს დაკვირვების შედეგებს. ბოლოს მასწავლებლები წერენ ანგარიშს - თუ რა ისწავლეს გაკვეთილის გამოკვლევიდან, და განსაკუთრებით მათი საკვლევ კითხვის შესახებ.<sup>94</sup> საგულისხმოა, რომ ამ მიდგომის დანერგვა, კურიკულუმის რეფორმის ფარგლებში, საქართველოშიც დაიწყო. თუმცა, მიმდინარეობისა და შედეგების შესახებ მონაცემები ჯერჯერობით არ არის ხელმისაწვდომი.
2. ფოკუსირებული თვითშეფასება: ფოკუსირებული თვითშეფასება სკოლის ხარისხის მართვის ნაწილია, რომელიც სწავლებისა და მართვის გაუმჯობესებას ისახავს მიზნად. განსხვავებით გაკვეთილის შესწავლის მეთოდისგან, ფოკუსირებული დაკვირვება უფრო ფართო სასკოლო პროცესია და სკოლის წინაშე არსებული გამოწვევის გადაჭრას ემსახურება. იგი იწყება სკოლის წინაშე არსებული გამოწვევის იდენტიფიცირებით. პრობლემის იდენტიფიცირების საშუალება შეიძლება იყოს, მაგალითად, დიაგნოსტიკური ტესტირების შედეგები, რომლის საშუალებით სკოლა ხედავს მოსწავლეების მიღწევებს. მაგალითად, თუ მე-6 კლასში მოსწავლეების მიღწევები მათემატიკაში მოსალოდნელზე დაბალია მათემატიკაში, მაშინ ფოკუსირებული თვითშეფასების ამოცანა შეიძლება გახდეს მათემატიკაში მოსწავლეების მიღწევების გაზრდა და სკოლა (ადმინისტრაცია, კათედრა, მასწავლებლები) გარკვეული პერიოდის განმავლობაში (2-4 სემესტრი) ამ ამოცანაზე მუშაობს. კერძოდ, დაისახავენ გაუმჯობესების მიზნებს, შეისწავლიან გამომწვევ მიზეზებს, შეიმუშავენ გადაჭრის გზებს, შემოაქვთ ცვლილებები (მაგალითად, სწავლების ახალი

<sup>94</sup> <http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/lessonstudy.html>

მეთოდი), ახორციელებენ ამ ცვლილებას და ბოლოს - აფასებენ შედეგებს და გამოაქვთ დასკვნები - იმუშავა თუ არა ახალმა მეთოდმა. პროფესიული განვითარება ამ პროცესის ნაწილია. მაგალითად, ცვლილება შეიძლება ეხებოდეს სწავლების ახალი მიდგომის დანერგვას. მასწავლებლები, მოწვეული კონსულტანტის დახმარებით ან სხვა სკოლის გამოცდილების გაზიარებით, შეისწავლიან ახალ მეთოდს და ნერგავენ მას პრაქტიკაში. ანუ, ახალი მეთოდების შესწავლა დაკავშირებულია სკოლის განვითარების საჭიროებებთან და სკოლაში იქმნება გარემო და შესაძლებლობები იმისთვის, რომ ეს ახალი მეთოდი მასწავლებელმა შეისწავლოს, გამოიყენოს კოლეგებთან ერთად, მიიღოს ექსპერტული რჩევები დახვეწასთან დაკავშირებით, შეაფასოს და გამოიტანოს დასკვნები.

ფოკუსირებული თვითშეფასება, 2016-2018 წლებში საქართველოში 13 სკოლაში გამოიცადა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის პროექტის ფარგლებში. შედეგად, დაგროვდა გამოცდილება და ექსპერტული ცოდნა, რომლის გამოყენება შესაძლებელია.

ფოკუსირებული თვითშეფასება პირდაპირ ეხმის სკოლის ანგარიშვალდებულების (ავტორიზაციის) რეფორმას. ბევრ სისტემაში ფოკუსირებული თვითშეფასება წარმოადგენს სკოლის ხარისხის მართვის განუყოფელ ნაწილს და გარე შეფასებისას გამოყენებულ ერთ-ერთ შეფასების კრიტერიუმს. შექმნილია მექანიზმები სკოლებში ფოკუსირებული თვითშეფასების ეფექტიანად განხორციელების მხარდასაჭერად. მაგალითად, გერმანიაში დირექტორის მოადგილეს შეუძლია გახდეს სკოლის თვითშეფასების კონსულტანტი ორწლიანი მოსამზადებელი პროგრამის გავლის შემდეგ. სკოლას შეუძლია, შესაბამის ორგანოს მიმართოს და მოითხოვს თვითშეფასების კონსულტანტის მიმაგრება. ორი კონსულტანტი მუშაობს თითოეულ სკოლასთან. იგივე მოდელი ონტარიოს პროვინციაშიც მუშაობს. იქ თვითშეფასების თემები კონცენტრირებულია წერის, კითხვის და მათემატიკური აზროვნების განვითარებაზე და კონსულტანტები ადგილობრივი განათლების რაიონული ერთეულების თანამშრომლები არიან.

აქ აღწერილი პროფესიული განვითარების მოდელების ეფექტიანად ამოქმედებას სჭირდება ადამიანური კაპიტალი - ექსპერტული ცოდნის მქონე მასწავლებლების გარკვეული რაოდენობა. ასეთები არიან ექსპერტები, რომლებსაც აქვთ სიღრმისეული ცოდნა და პრაქტიკული გამოცდილება სასკოლო სისტემაში არსებულ აქტუალურ საკითხებთან დაკავშირებით (მაგალითად, როგორი ქვეყის მქონე მოსწავლეების მართვა, მათემატიკის კურიკულუმის განვითარება, მოსწავლეთა წიგნიერების მხარდაჭერა დაწყებით საფეხურზე, ექსტრაკურიკულარული აქტივობების განვითარება საბაზო საფეხურზე, საკადრო პოლიტიკის შემუშავება და განხორციელება). ასეთი ექსპერტული ცოდნის მქონე მენტორები, ქოუჩები, კონსულტანტები უნდა წარმოადგენდნენ სკოლებისთვის ცოდნისა და მხარდაჭერის წყაროს. ზოგიერთ სისტემაში ასეთი მენტორები და კონსულტანტები ტერიტორიული ერთეულების ფარგლებში მუშაობენ (მაგალითად, გერმანიაში, მიმაგრებულნი არიან კონკრეტულ სკოლებზე), მათი როლი და მოქმედების არეალი სცდება ერთ სკოლას.

პროფესიული განვითარების ზემოთ აღწერილი პრინციპების და მოდელების გათვალისწინებით, არსებული მოდელის ცვლილების საორიენტაციო ამოცანებია:

- სახელმწიფო პოლიტიკის დონეზე, მასწავლებლის პროფესიული განვითარება უნდა გახდეს სკოლის განვითარების ამოცანების ნაწილი. ეს გულისხმობს ინდივიდუალური მასწავლებლების კომპეტენციების შეფასებიდან და განვითარებიდან აქცენტის გადატანას სკოლის შეფასებასაზე და მხარდაჭერაზე.

- გაძლიერდეს არსებული მექანიზმები (მაგ., რესურსცენტრები, კურიკულუმი) და შეიქმნას სკოლის განვითარების მხარდაჭერი ახალი რესურსები და მექანიზმები. კერძოდ:
  - სისტემაში უნდა გაძლიერდეს სკოლების მხარდაჭერის აღმოჩენის კომპეტენციის მქონე ექსპერტთა რესურსი (ქოუჩები, ექსპერტები, კონსულტანტები). ეს შექმნის კარიერული დაწინაურების ავთენტურ შესაძლებლობებსაც.
  - სკოლას უნდა გაუჩნდეს მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისთვის საჭირო ფინანსური რესურსი.
- დაიხვეწოს და გაძლიერდეს სკოლაში პროფესიული განვითარების და, ზოგადად, მასწავლებლებთან დაკავშირებული საკადრო პოლიტიკის მართვის განვითარების წამახალისებელი მექანიზმები. ავტორიზაციის პროცედურა ძლიერი წამახალისებელი ფაქტორია. თუმცა, უნდა დაიხვეწოს და გაძლიერდეს ამ კომპონენტის შეფასების სიცხადე და შემფასებელთა კომპეტენციები. სკოლამ უნდა ჩამოაყალიბოს საკუთარ საჭიროებებსა და შესაძლებლობებზე მორგებული პოლიტიკა და მექანიზმები. არ არის მიზანშეწონილი კონკრეტული ადმინისტრაციული ერთეულების შექმნის ვალდებულების გაჩენა სკოლებისთვის. მარეგულირებელი დოკუმენტები უნდა შემოიფარგლოს საკვანძო ასპექტებით.<sup>95</sup>

<sup>95</sup> იხ. ნიმუშები: <https://www.ontario.ca/page/teacher-performance-appraisal-technical-requirements-manual>

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/786143/Teacher\\_appraisal\\_and\\_capability-model\\_policy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786143/Teacher_appraisal_and_capability-model_policy.pdf)

## **IV თავი**

# **მასწავლებლის შეფასება**

ანგარიშის ამ ნაწილში მხოლოდ განმსაზღვრელ შეფასებაზე ვკონცენტრირდებით. სქემის ფარგლებში შეფასების განმაჯობებელი მიზნით გამოყენება პროფესიული განვითარების თავშია განხილული. ამ თავში შეფასებასთან დაკავშირებულ სასკოლო საზოგადოებისთვის აქტუალურ საკითხებს განვიხილავთ, მოვიყვანთ მაგალითებს სხვა ქვეყნების პრაქტიკებიდან და ვიმსჯელებთ წამოჭრილი გამოწვევების გადაჭრის შესაძლო გზებზე.

მასწავლებლის შეფასებას რამდენიმე განზომილება აქვს, კერძოდ: რას აფასებენ (შეფასების საგანი), რა მიზნით აფასებენ (შეფასების მიზანი) და ვინ აფასებს მასწავლებელს (შემფასებელი). ამ განზომილებების მიხედვით, სხვადასხვა სახის პრაქტიკას ვაწყდებით განათლების სისტემებში. ზოგან მასწავლებლების შეფასების სისტემა მასწავლებლისა და სკოლის განვითარების ძლიერი მექანიზმია და ხელს უწყობს მაღალუნარიანი კადრების სისტემაში შენარჩუნებას და მათი შესაძლებლობების სკოლებისა და სისტემის განვითარებაზე მიმართვას. თუმცა ზოგიერთ სისტემაში დანერგილი მიდგომების ეფექტიანობა დღემდე უკიდურესად სადავო რჩება (მაგალითად, მასწავლებლის შეფასება მოსწავლეების მიღწევების საფუძველზე და ამ შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით მასწავლებლის წახალისება ან დასჯა). ზოგიერთი მიდგომა მასწავლებლების და სასკოლო საზოგადოების მწვავე რეაქციას იწვევს და არასასურველი მღელვარება და შფოთვა შეაქვს სისტემაში, რაც შემდეგ მასწავლებელთა პროფესიული კავშირების პოლიტიკური გააქტიურებას და მასწავლებლის შეფასების პოლიტიკური საკითხების რანგში გადასვლას იწვევს (მაგალითად, პირველ თავში ონტარიოს პროგრესული კონსერვატიული პარტიის მიერ 90-იან წლებში შემოღებული მასწავლებლების შეფასების სისტემა, რომელიც ითვალისწინებდა მოსწავლეების შედეგებს სტანდარტიზებულ ტესტებში).

## მასწავლებლის შეფასება სქემის ფარგლებში

ამ თავში აღწერთ სქემის ფარგლებში მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასების არსებულ მოდელს და განვიხილავთ მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებას სამი საკვანძო ასპექტის მიხედვით. კერძოდ, ესენია: შეფასების ვალიდობა და სანდოობა, შეფასების კრიტერიუმების კომუნიკაციის ხარისხი და შეფასების ობიექტურობისა და სამართლიანობის აღქმა.

### შეფასების ვალიდობა და სანდოობა

სქემის ფარგლებში მასწავლებლის შეფასება, თუ შეფასებისთვის გამოყენებული ინსტრუმენტებით ვიმსჯელებთ, ე. წ. კომპეტენციებზე დაფუძნებულ მოდელს წარმოადგენს. მისი მიზანია, შეაფასოს, რამდენად კარგად ფლობს მასწავლებელი ეფექტიანი საქმიანობისთვის საჭირო კომპეტენციებს. ეს კომპეტენციები, თავის მხრივ, გაწერილია მასწავლებლის სტანდარტში.<sup>96</sup> დღეისთვის არსებული სქემის თანახმად, მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასების ორი მეთოდი გამოიყენება - საგნობრივი გამოცდა, პროფესიული უნარების გამოცდა და მასწავლებლის პრაქტიკული საქმიანობის შეფასება. პრაქტიკული საქმიანობა ფასდება ე.წ. კომპლექსური შეფასების საშუალებით, რომელიც მოიცავს მასწავლებლის საქმიანობისა და კომპეტენციის დადასტურებას მის მიერ განხორციელებული სასწავლო და სასკოლო აქტივობების საშუალებით. წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად დგინდება პროფესიული უნარების გამოცდის ზღვარი (შესაბამისად - 60% და 75%) და განისაზღვრება პორტფოლიოს დონეები (შესაბამისად, პირველი დონე წამყვანისთვის და მეორე დონე - მენტორისთვის).

მასწავლებლებისა და სკოლების დიდი ნაწილისთვის, სქემა არ წარმოადგენს მასწავლებლის ეფექტიანობის ვალიდურ საზომს. ვალიდურობა, ზოგადად, გაზომვასთან დაკავშირებული ცნებაა და, მასწავლებლის შეფასების კონტექსტში, ეხება იმას, **თუ რამდენად ასახავს სქემის ფარგლებში მასწავლებლის შეფასება „კარგ მასწავლებლობას“**. ეს შეიძლება იყოს, მაგალითად, გაკვეთილის ეფექტიანად წარმართვის უნარი, სასწავლო რესურსების ეფექტიანად გამოყენების უნარი, სკოლის საჭიროებების კვლევის უნარი. ამ კრიტერიუმების ვალიდობაში იგულისხმება, რომ ისინი მკაფიოდ უკავშირდება სწავლა-სწავლების ხარისხს და სკოლის განვითარებაში წვლილის შეტანის უნარს.

ვალიდურობის პრობლემა შეიძლება უკავშირდებოდეს კრიტერიუმებს და ინდიკატორებს, გაზომვისთვის შერჩეულ ინსტრუმენტებს და გაზომვის პროცესს. ჩვენს შემთხვევაში, სამივე ეს ასპექტი სქემის ვალიდურობას ეჭვქვეშ აყენებს. ჩვენი რესპონდენტების ნაწილი, სქემის კრიტერიუმებისა და ინდიკატორების ამ გამოწვევას მოიხსენიებს, როგორც ავთენტურობის პრობლემას. მათ შეფასებით სქემის ფარგლებში მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასების კრიტერიუმები ბოლომდე არ შეესაბამება იმ გამოწვევებს, რომლებიც ქართველი მასწავლებლების წინაშე ყოველდღიურად დგას და იმ ამოცანებს, რომლებიც სკოლის განვითარებას უდგას წინ.

<sup>96</sup> <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>



ვალიდობასთან დაკავშირებით, ჩვენი რესპონდენტები ორ გამოწვევას გამოყოფენ:

- **უფროსი მასწავლებლის შეფასება არ ფარავს კარგი მასწავლებლობისთვის კრიტიკულად მნიშვნელოვან ასპექტებს:** ჩვენი რესპონდენტების ნაწილი აქცენტს აკეთებს გაკვეთილის უფექტიანად წარმართვის უნარზე, რეფლექსიის უნარსა და მოსწავლეების საჭიროებების ანალიზისა და სწავლა-სწავლებაში მათი გამოყენების უნარზე. უფროსი მასწავლებლის შეფასებაში კვლავ გამოწვევად რჩება ამ კომპეტენციების უგულებელყოფა. მაშასადამე, ის პრობლემა, რამაც 2014 წელს სქემის შეფასების ინსტრუმენტების გამრავალფეროვნება და გაკვეთილზე დაკვირვების შემოღება დააყენა დღის წესრიგში, ისევ აქტუალური ხდება, რადგან პროფესიაში შესვლისას ფასდება მხოლოდ საგნობრივი ცოდნა, სავარაუდოდ, იმ დამბებით, რომ მასწავლებლები ამ კომპეტენციებს სკოლაში მუშაობის დროს განივითარებენ. გამოდის, რომ სქემას ეს პასუხისმგებლობა საუნივერსიტეტო სექტორიდან გადააქვს სკოლაზე. რამდენად აძლევს სკოლას ამ პასუხისმგებლობის შესრულების შესაძლებლობებს, ეს ცალკე საკითხია და ამას ქვემოთ განვიხილავთ.
- **წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის შემთხვევაში, სქემა არ ასახავს მასწავლებლის რეალურ უნარსა და წვლილს სკოლის განვითარებაში.** მასწავლებლებისა და დირექტორების შეფასებით, პორტფოლიო ვერ ასახავს იმას, თუ რამდენად მორგებულია მასწავლებლის მიერ შემუშავებული რესურსები თუ განხორციელებული აქტივობები სკოლის და მისი მოსწავლეების რეალურ საჭიროებებზე. მაგალითად, როგორც ერთ-ერთი დირექტორი გვიხსნის, სქემის ფარგლებში რამდენიმე მასწავლებელმა, მათ შორის, თავად, ჩაატარეს სკოლის საჭიროებების კვლევები და შედეგსაც მიაღწიეს, მაგრამ როცა საქმე ავტორიზაციის ფარგლებში სკოლის თვითშეფასების ჩატარებაზე მიდგა, აღმოჩნდა, რომ სკოლამ ვერ გაართვა თავი ამ ამოცანას. დირექტორები ასევე ახსენებენ პრაქტიკის კვლევების შეფასების შემთხვევებს, როცა დადებითად ფასდებოდა კვლევა, რომელიც არ ჩატარებულა და არ წარმოადგენდა მასწავლებლის რეფლექსიას საკუთარ საქმიანობაზე და მის მცდელობას, გადაეჭრა მის წინაშე არსებული პედაგოგიური პრობლემა, როგორც ამას პრაქტიკის კვლევა მოითხოვს. ამავდროულად, განმეორებით შეფასებაზე გასვლა უწევდა იმ კვლევას, რომელიც მოსწავლეების რეალური საჭიროებებიდან გამომდინარეობდა და „მართლა რომ იშრომა და იფიქრა მასწავლებელმა“. დირექტორი აქ ხედავს სქემის საერთო ტენდენციის გამომხატულებას - სქემა აფასებს ფორმას და არა შინაარსს. დაახლოებით ამავე გამოწვევაზე საუბრობს წამყვანი და მენტორი მასწავლებლების ბოლო შეფასებაში მონაწილე ექსპერტიც, როცა ამბობს, რომ თანაბრად ფასდება მასწავლებელი, რომელსაც მოაქვს სასწავლო პრაქტიკის ავთენტური მტკიცებულება, რომელიც თავისი მოსწავლეებისთვის შეიმუშავა და განახორციელა და მასწავლებელი, რომელმაც წარმოადგინა სახელდახელოდ და მხოლოდ შეფასებისთვის შექმნილი პორტფოლიო.

მასწავლებლებისა და დირექტორების აზრით, წამყვანისა და მენტორის როლი სკოლის განვითარებაში წვლილის შეტანაა. თუმცა, არსებული შეფასების მოდელი ვერ უზრუნველყოფს ამ როლისთვის რელევანტური კადრების შერჩევას, რადგან კანდიდატები ფასდებიან ერთჯერადი აქტივობით, რაც, შესაძლოა, აჩვენებდეს გაკვეთლ ცოდნასა და უნარებს, მაგრამ არა - მასწავლებლის დამოკიდებულებას და თავისი კოლეგების მხარდაჭერისა და სკოლის განვითარებისთვის ზრუნვის მზაობას. სკოლის განვითარებაზე ზრუნვა აისახება საქმიანობაში. საქმიანობა კი მრავალასპექტიანია და მოიცავს მასწავლებლის ინიციატივას, რეგულარულ ჩართულობას სასკოლო საქმიანობაში, სკოლის განვითარებაში შეტანილ წვლილს.

ჩვენი რესპონდენტების ამ დაკვირვებებს ადასტურებს მასწავლებლებისა და დირექტორების გამოკითხვა. როგორც ქვემოთ მოცემული ცხრილიდან ჩანს, სულ მცირე, ყოველი მესამე მასწავლებელი (მასწავლებლების 35%) ვერ ხედავს კავშირს სქემის მოთხოვნებსა და (ა). სწავლებისთვის საჭირო კომპეტენციებს შორის, (ბ). მასწავლებლის ყოველდღიური საქმიანობის წარმატებით წარმართვისთვის საჭირო ცოდნასა და უნარებს შორის. თითქმის ყოველი მეორე მასწავლებელი (46%) მიიჩნევს, რომ სქემით მინიჭებული სტატუსი არ ასახავს მასწავლებლის რეალურ შესაძლებლობებს; მასწავლებელთა 39% უარყოფს სქემის შესაბამისობას სკოლაში არსებულ საჭიროებებთან. საგულისხმოა, რომ ამ მოსაზრებას იზიარებს წამყვანი მასწავლებლების მესამედი და მენტორი მასწავლებლების 22%. დებულებას „სქემა ითვალისწინებს მასწავლებლის ყოველდღიური საქმიანობის წარმატებით წარმართვისთვის საჭირო ცოდნასა და უნარებს“ - არ ეთანხმება მენტორი მასწავლებლების 18%. თუკი პრაქტიკოს მასწავლებლებში სისტემის ნეგატიურად შეფასება მოსალოდნელია, მენტორ მასწავლებლებში სისტემის ლეგიტიმაციის ასეთი დაბალი მაჩვენებელი მასწავლებლებში სქემის დაბალი აღიარების საგულისხმო ინდიკატორია.

ცხრილი 4.1: დირექტორებისა და მასწავლებლების პასუხების განაწილება სქემის ვალიდობასთან დაკავშირებულ შეკითხვებზე

		საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი <i>(კრიტიკული შეფასებები გაშუქებულია ცხრილში)</i>
სქემა ითხოვს იმას, რაც მასწავლებელს სჭირდება, რომ კარგად ასწავლოს	მასწავლებელი	7.9%	27.1%	50.3%	14.6%	0.01	35.0%
	დირექტორი	1.7%	14.7%	62.6%	21.0%	0.04	16.4%
სქემით მინიჭებული სტატუსი ასახავს მასწავლებლის რეალურ შესაძლებლობებს	მასწავლებელი	13.2%	32.6%	43.6%	10.6%	0.01	45.8%
	დირექტორი	5.6%	28.7%	53.8%	11.9%	0.04	34.3%
სქემა ითვალისწინებს მასწავლებლის ყოველდღიური საქმიანობის წარმატებით წარმართვისთვის საჭირო ცოდნას და უნარებს	მასწავლებელი	6.8%	29.5%	51.1%	12.6%	0.01	36.3%
	დირექტორი	1.7%	19.6%	63.3%	15.4%	0.04	21.3%
სქემა არ მიესადაგება ჩვენს სკოლაში არსებულ რეალურ საჭიროებებს	მასწავლებელი	16.2%	45.3%	32.8%	5.7%	0.01	38.5%
	დირექტორი	18.5%	51.7%	25.2%	4.5%	0.05	29.7%

ცხრილი 4.2: მასწავლებლის სტატუსის მიხედვით პასუხების განაწილება სქემის ვალიდობასთან დაკავშირებულ შეკითხვებზე

დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	საშუალოებს შორის სხვაობა
სქემა ითხოვს იმას, რაც მასწავლებელს სჭირდება, რომ კარგად ასწავლოს	მაძიებელი	2.9	0.89	0.11	26.2%	$\chi^2(12, N = 6753) = 95.8, p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.8	0.92	0.11	37.1%	
	უფროსი	2.7	0.82	0.01	37.1%	
	წამყვანი	2.8	0.74	0.02	31.9%	
	მენტორი	3.1	0.68	0.05	15.4%	
სქემა ითვალისწინებს მასწავლებლის ყოველდღიური საქმიანობის წარმატებით წარმართვისთვის საჭირო ცოდნასა და უნარებს	მაძიებელი	2.9	0.80	0.10	24.6%	$\chi^2(12, N = 6753) = 95.6, p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.6	0.80	0.10	35.7%	
	უფროსი	2.7	0.79	0.01	38.6%	
	წამყვანი	2.8	0.71	0.02	32.4%	
	მენტორი	3.1	0.68	0.05	17.9%	
სქემა არ მიესადაგება ჩვენს სკოლაში არსებულ რეალურ საჭიროებებს	მაძიებელი	2.6	0.91	0.11	43.1%	$\chi^2(12, N = 6753) = 41.4, p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.7	0.85	0.10	45.7%	
	უფროსი	2.7	0.81	0.01	38.7%	
	წამყვანი	2.7	0.77	0.02	39.6%	
	მენტორი	3.0	0.76	0.06	22.2%	

მასწავლებლების ასეთ დამოკიდებულებებს რამდენიმე მიზეზი შეიძლება ჰქონდეს. კერძოდ, ესენია: შეფასების კრიტერიუმების არარელევანტურობა კონკრეტულ კონტექსტში, შეფასების კრიტერიუმების შესახებ ინფორმაციის მიწოდებაში არსებული ხარვეზები (არასაკმარისი, ნაკლებად ცხადი კომუნიკაცია) და შეფასების მიმართ დაბალი ნდობა.

### 1. შეფასების კრიტერიუმების რელევანტურობა

უნივერსალური, მასწავლებლის საქმიანობის ეროვნულ დონეზე მიღებული შეფასების კრიტერიუმები (სტანდარტები) არ ასახავს მასწავლებლების წინაშე არსებულ რეალურ გამოწვევებს. ვალიდობის ერთ-ერთი, კრიტიკულად მნიშვნელოვანი საზომია შეფასების კრიტერიუმების შესაბამისობა მასწავლებლის სტანდარტთან. მაგრამ თავად მასწავლებლის სტანდარტიც შეიძლება დავაყენოთ კითხვის ნიშნის ქვეშ და დავსვათ შეკითხვა - რამდენად მიესადაგება მასწავლებლის სტანდარტით განსაზღვრული „კარგი მასწავლებლის“ სახე, მაგალითად, მოსწავლეების საჭიროებებს და, ზოგადად, იმას, რაც „კარგ მასწავლებლობაში“ მოიაზრება.

ამასთან დაკავშირებით გამოწვევები სხვა ქვეყნებშიც დაფიქსირდა. ერთი მხრივ, სტანდარტების მომხრეები ხედავენ რისკს იმისა, რომ სკოლებმა გადაუხვიონ კარგი სწავლების პრაქტიკიდან და სწავლა-სწავლების გაუმართლებელი მიდგომები დაამკვიდრონ. აქედან გამომდინარე, სტანდარტებში ხედავენ „კარგი მასწავლებლობის“ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული კრიტერიუმების სკოლებში გავრცელებისა და საორიენტაციოდ გამოყენების საჭიროებას.<sup>97</sup> ექსპერტთა აზრით, სტანდარტების საშუალებით როგორც დამწყები, ასევე, გამოცდილი მასწავლებლებისთვის ცხადი ხდება მოლოდინები მათ მიმართ.<sup>98</sup> თუმცა, ასევე, საუბარია „one-size-

<sup>97</sup> Ingersoll, R. M., & Strong, M., 2011

<sup>98</sup> Darling-Hammond, L., & Sykes, G., 2009

fits-all“ რისკზე იმ პირობებში, როცა მასწავლებლები სხვადასხვა გარემოებებში მუშაობენ. ერთი და იგივე პრიორიტეტები ვერ ექნებათ მასწავლებელს, რომელიც მოწყვლად მოსწავლეებთან მუშაობს და მასწავლებელს, რომელიც ასწავლის მოსწავლეებს მაღალი სოციო-ეკონომიკური მანასიათებლების მქონე ოჯახებიდან.<sup>99</sup>

## 2. შეფასების კრიტერიუმების სიცხადე

მასწავლებლის სტანდარტს შეუძლია მნიშვნელოვანი როლი შეასრულოს მასწავლებლის კომპეტენციების კომუნიკაციის თვალსაზრისით - რა უნდა იცოდეს და შეეძლოს მასწავლებელს. ძირითადად, სტანდარტები გამოიყენება მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამების დიზაინის პროცესში. თუმცა საქართველოში მას განსაკუთრებული ფუნქცია აქვს გამომდინარე იქედან, რომ მასწავლებლის შეფასების სისტემა ცენტრალიზებულია და შეფასება სწორებას და რეფერირებას აკეთებს სტანდარტზე. მაგალითად, როგორც მასწავლებლების შემფასებელი ექსპერტი გვიხსნის, მიუხედავად იმისა, რომ პორტფოლიოს შეფასების კრიტერიუმების შესახებ მხოლოდ ერთი თვით ადრე გახდა მასწავლებლებისთვის ცნობილი, მასწავლებლები მზად უნდა ყოფილიყვნენ ამისთვის, რადგან პორტფოლიო სრულად ეყრდნობა სტანდარტს, სტანდარტი კი ყველა მასწავლებელმა უნდა იცოდეს და ამ სტანდარტს უნდა მისდევდეს. ეს ლეგიტიმური მოლოდინია.

მასწავლებლის სტანდარტი არ წარმოადგენს მასწავლებლის კომპეტენციების ეფექტიანი კომუნიკაციის დოკუმენტს. ჩვენი კვლევა არ ითვალისწინებს სტანდარტის ანალიზს. თუმცა რადგან არსებობს ასეთი მოლოდინი მასწავლებლების მიმართ (რაც არაერთხელ გაჟღერდა რესპონდენტების გარკვეული ნაწილის მიერ), ვთვლით, რომ ხაზგასასმელია ის ფაქტი, რომ სტანდარტი არ არის საკმარისად დეტალიზებული იმისთვის, რომ მან ეს კომუნიკაციის როლი სრულყოფილად შეასრულოს. მასწავლებლის სტანდარტი, რომელიც დღეს საქართველოში მოქმედებს, ორგვერდიანი საკანონმდებლო დოკუმენტია. შედარებისთვის იხილეთ, როგორ არის ახსნილი მოსწავლეების შეფასება ქართულ სტანდარტში და InTask სტანდარტში. აქ გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ნიმუშად მოყვანილი InTASC მასწავლებლის სტანდარტი, განსხვავებით ქართული სტანდარტისგან, არ არის საკანონმდებლო დოკუმენტი და ის სავალდებულო ხასიათს არ ატარებს. განათლების კარგად განვითარებულ სისტემებში მასწავლებელთა შეფასების ინსტრუმენტების შესამუშავებლად ინტასკის მსგავსი სტანდარტები გამოიყენება და ინსტრუმენტებში (როგორც ქვემოთ განვიხილავთ) კიდევ უფრო მეტად განავრცობენ ამ საკითხებს.

შეფასების კრიტერიუმები და მასთან დაკავშირებული ვალდებულებები არ არის სრულფასოვნად ახსნილი მასწავლებლებისთვის. შესაბამისად, მასწავლებლების ნაწილისთვის არ არის ცხადი, რას ითხოვს მათგან სქემა. მაგალითად, როგორც ბოლო შეფასებაში ჩართული ერთ-ერთი შემფასებელი გვიხსნის, სტანდარტში მენტორი მასწავლებლისთვის ვალდებულებები მოკლე დებულებების სახითაა მოცემული და მასწავლებლებს უჭირთ იმის გაგება, თუ რას მოიაზრებს ეს დებულებები.

*„არის ასეთი ჩანაწერი, ვალდებულება, „სასკოლო თემის განვითარება“, აქ მასწავლებელს კი არ უბნება, როგორია სასკოლო თემის განვითარებაზე ჩემი პასუხისმგებლობა, აქ არავინ არ მიხსნის, ზუსტად რა უნდა ვაკეთო.“*

<sup>99</sup> Ladson-Billings, G., 2006

შესაბამისად, ასეთი საკითხების ახსნის ამოცანა გადადის არაფორმალურ შუალედურ რგოლებზე, რომლებიც მასწავლებლის პროფესიული განათლების ცენტრის ჩანაფიქრის ინტერპრეტაციის მისიას იღებენ საკუთარ თავზე. თუმცა, შესაძლოა, ეს ინტერპრეტაცია არ იყოს მართებული.

„სისტემა ვერ ჩამოყალიბდა არსებული 3 მიმართულების მიხედვით, როგორც პორტფოლიო უნდოდა. მასწავლებლები გაურკვევლობაში იყვნენ. მათ არ ჰქონიათ სრული ინფორმაცია, რეალურად რა უნდა ეჩვენებინათ. ვიდაცეები მაინც გაძვრნენ. პორტფოლიო რა არის - გაკეთებული საქმიანობის ჩვენება. ამას უნდოდა გაჩერა და კარგად დალაგება. უბრალოდ, დროის სიმცირიდან გამომდინარე და პრაქტიკის არარსებობამ გამოიწვია გაურკვევლობა მასწავლებლებში. რაღაც ვადებში პორტფოლიოები გადაეგზავნა მასწავლებელთა სახლს. იმათ ჩვენ გადმოგვიგზავნეს, აი ამ სამი მახასიათებლის მიხედვით, შეფასეთ მასწავლებლის საქმიანობა... 1 წელი გავიდა გამოცდების ჩაბარებიდან, მაგრამ ამათ სტაბილური ინფორმაცია არ ჰქონიათ. ერთი ექსპერტი სხვას უებნებოდა, მეორე - სხვას. რეალურად, ამათ ეს დრო ინფორმაცია არ ჰქონდათ, რა ფორმით მოხდებოდა პორტფოლიოების შეფასება. ეს ბიზნესადაც იქცა. ვიდაცამ თქვა, ასეთი პორტფოლიო უნდა იყოს და ტრენინგებს ატარებდა, მასწავლებლები იხდიდნენ ფულს და ესწრებოდნენ.“ (მენტორი მასწავლებელი)

ცხრილი 4.3: დირექტორებისა და მასწავლებლების პასუხების განწილება სქემის კომუნიკაციასთან დაკავშირებულ შეკითხვებზე

		მიჭირს პასუხის გაცემა	საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი <i>(კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)</i>
მასწავლებლებისთვის ყოველთვის ხელმისაწვდომია ინფორმაცია იმასთან დაკავშირებით, თუ რა უნდა გააკეთონ სტატუსის მოსაპოვებლად	მასწავლებელი	4.6%	2.4%	15.0%	45.3%	32.7%	0.01	17.4%
	დირექტორი	0.3%	0.0%	3.5%	36.4%	59.8%	0.04	3.5%
მასწავლებლებს უჭირთ სქემის მოთხოვნებში გარკვევა	მასწავლებელი	13.1%	9.6%	35.8%	34.5%	7.0%	0.01	41.5%
	დირექტორი	2.1%	7.7%	37.8%	46.9%	5.6%	0.05	52.5%
მოთხოვნები ისე ხშირად იცვლება, რომ ინფორმაცია მასწავლებლებამდე დაგვიანებით აღწევს	მასწავლებელი	6.5%	7.3%	29.1%	41.0%	16.0%	0.01	57.0%
	დირექტორი	0.0%	12.6%	40.9%	36.4%	10.1%	0.05	46.5%
მიჭირს სქემის მოთხოვნებისა და ლოგიკის გაგება	მასწავლებელი	9.1%	12.6%	38.3%	32.0%	7.9%	0.01	39.9%
	დირექტორი	1.4%	20.6%	52.4%	22.4%	3.1%	0.05	25.5%



ცხრილი 4.4: მასწავლებლის სტატუსის მიხედვით პასუხების განაწილება სქემის კომუნიკაციასთან დაკავშირებულ შეკითხვებზე

დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	საშუალოებს შორის სხვაობა
მასწავლებლებისთვის ყოველთვის ხელმისაწვდომია ინფორმაცია იმასთან დაკავშირებით, თუ რა უნდა გააკეთონ სტატუსის მოსაპოვებლად	მაძიებელი	3.3	0.61	0.08	7.7%	$\chi^2(16, N = 6753) = 151.6,$ $p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	3.0	0.90	0.12	22.9%	
	უფროსი	3.1	0.77	0.01	17.7%	
	წამყვანი	3.2	0.75	0.02	16.8%	
	მენტორი	3.4	0.71	0.06	13.0%	
მასწავლებლებს უჭირთ სქემის მოთხოვნებში გარკვევა	მაძიებელი	2.8	0.79	0.11	26.2%	$\chi^2(16, N = 6753) =$ $180.1,$ $p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.6	0.92	0.12	35.7%	
	უფროსი	2.6	0.80	0.01	37.9%	
	წამყვანი	2.5	0.75	0.02	50.7%	
	მენტორი	2.3	0.73	0.06	63.6%	
მოთხოვნები ისე ხშირად იცვლება, რომ ინფორმაცია მასწავლებლებამდე დაგვიანებით აღწევს	მაძიებელი	2.4	0.85	0.11	50.8%	$\chi^2(16, N = 6753) = 66.8,$ $p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.2	0.89	0.11	58.6%	
	უფროსი	2.3	0.85	0.01	56.1%	
	წამყვანი	2.2	0.82	0.02	60.8%	
	მენტორი	2.4	0.80	0.06	51.2%	
მიჭირს სქემის მოთხოვნებისა და ლოგიკის გაგება	მაძიებელი	2.6	0.81	0.11	36.9%	$\chi^2(16, N = 6753) =$ $160.8,$ $p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.4	0.89	0.12	45.7%	
	უფროსი	2.6	0.83	0.01	41.6%	
	წამყვანი	2.7	0.81	0.02	37.4%	
	მენტორი	3.1	0.71	0.06	17.3%	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც ამ დებულებებზე მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაგება“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა თითოეული წარმოდგენილი დებულებისთვის ვარიირებს 4.6%-დან 13.1%-მდე.

მასწავლებლები გამოთქვამენ წუხილს იმის გამოც, რომ ზოგჯერ პროცესები, მათთვის გაუგებარი მიზეზების გამო, ჭიანურდება, ზოგჯერ კი - დაჩქარებული, თითქმის ფორსმაჟორული სიტუაციისთვის შესაფერისი ტემპით ხორციელდება. როგორც ჩვენი რესპონდენტები გვიხსნიან, ბოლო შეფასების კრიტერიუმები და პროცედურები განაცხადების მიღების ვადის ამოწურვამდე ერთი თვით ადრე გახდა ცნობილი და მასწავლებლებმა ვერ მოასწრეს საკუთარი რესურსების მოწესრიგება (გასათვალისწინებელია, რომ მასწავლებლების პორტფოლიოების მიღებას დაემთხვა სკოლების ავტორიზაციისთვის მზადებაც).

### 1. შეფასების დაბალი სანდოობა

ვალიდურობის აუცილებელი წინაპირობაა სანდოობა და იგი ეხება პროცედურებისა და ინსტრუმენტების გამართულობას. მაგალითად, შესაძლებელია თუ არა ერთ გაკვეთილზე დაყრდნობით იმის შეფასება, თუ რამდენად ეფექტიანად შეუძლია მასწავლებელს გაკვეთილის ჩატარება? კვლევა აჩვენებს, რომ მასწავლებლის კომპეტენციის ამ ასპექტის შეფასებისთვის, სულ მცირე, სამი გაკვეთილი და ორი დამკვირვებელია საჭირო.<sup>100</sup> რამდენი დამკვირვებელია საკმარისი სანდო შეფასებისთვის და რა პროცედურები უნდა გატარდეს შემფასებლის სანდოობის უზრუნველსაყოფად? იგივე პრინციპი ვრცელდება შეფასების სხვა მექანიზმებზეც, მაგალითად,

<sup>100</sup> Goe, L., Bell, C., & Little, O., 2008



პორტფოლიო, სასკოლო საზოგადოებასთან გასაუბრება და ა. შ. ყველა შემთხვევაში არსებითი მნიშვნელობა აქვს ვალიდური შეფასების რუბრიკების შემუშავებას (ექსპერტების მიერ ვალიდაციის და პრედიქტული ვალიდობის გაზომვის ჩათვლით); ასეთი საკითხები განსაკუთრებით საგულისხმოა, როცა საქმე ეხება ე. წ. High-stake შეფასებას, ანუ, როცა შეფასებას მოჰყვება გადაწყვეტილებები პროფესიაში შესვლის, დაწინაურების, ხელფასის ცვლილების შესახებ.

სანდოობის უზრუნველსაყოფად საჭიროა:

- რუბრიკების ადაპტირება, პილოტირება, რათა დავრწმუნდეთ, რომ, როგორც წესი, სხვა კონტექსტიდან გადმოტანილი ინსტრუმენტი ქართულ კონტექსტს ერგება;
- სულ მცირე, ორ შემფასებლის მონაწილეობა თითოეული გაკვეთილის, პორტფოლიოს თუ პრაქტიკის კვლევისთვის;
- შემფასებლების ტრენინგი - ტრენინგი გულისხმობს არა მხოლოდ შეფასების პროცედურების და კრიტერიუმების ახსნას, არამედ, ასევე, სულ მცირე, რამდენიმე ათეული რეალური მაგალითის/ნიმუშის გამოყენებით შეფასებაში ვარჯიშს და ე. წ. კალიბრაციას ისე, რომ სხვადასხვა შემფასებლის მიერ ერთი და იმავეპორტფოლიოს შეფასებისას არ იყოს მნიშვნელოვანი განსვლები;
- შემფასებლების მიერ დამოუკიდებლად შეფასების უზრუნველყოფა;
- შემფასებლებს შორის შეფასებებში განსვლების (მაგალითად, როცა ერთი შემფასებელი ძალიან მაღალ, მეორე კი - საშუალო შეფასებას აძლევს) მონიტორინგი, მათი აღმოჩენის შემთხვევაში, ექსპერტი შემფასებლის მხრიდან რეაგირება.

გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია შემფასებლის კოგნიტური დატვირთვის გათვალისწინება. მაგალითად, გაკვეთილის high stake შეფასებისას, როგორც კვლევა აჩვენებს, შემფასებელი ვერ ახერხებს, ერთდროულად რამდენიმე სხვადასხვა ასპექტი (მაგალითად, მოსწავლეებთან კომუნიკაცია, ახსნის სიცხადე, მოსწავლეების ჩართულობის უზრუნველყოფა და ა. შ.) შეაფასოს სანდოდ. ამიტომ სანდოობის გაზრდის გავრცელებული პრაქტიკაა შემფასებლებისთვის ამოცანის დავიწროება.

სანდოობის გაზრდის ეს პროცედურები და მექანიზმები, როგორც წესი, არ არის სრულად დაცული. მაგალითად, გაკვეთილზე გარე დაკვირვებისას მასწავლებელს აკვირდებოდა ერთი დამკვირვებელი და არა - ორი და ერთი დამკვირვებელი აფასებდა გაკვეთილის ყველა ასპექტს. ასეთი მიდგომა არ აკმაყოფილებს შეფასების სანდოობასთან დაკავშირებულ სტანდარტებს.

სანდოობასთან დაკავშირებული გამოწვევები დღესაც რჩება. მაგალითად, როგორც პორტფოლიოების ერთ-ერთი შემფასებლისგან ვიგებთ, შემფასებლების ტრენინგი მოიცავდა პორტფოლიოს ერთი ნიმუშის განხილვას. როგორც წესი, კალიბრაციის ტრენინგი მოიცავს რამდენიმე ათეული შემთხვევის განხილვას. მაგალითისთვის, გაკვეთილზე დაკვირვების პროცედურებზე მუშაობისას შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა 200 გაკვეთილის ნიმუში შეაგროვა. ეს ნიმუშები გამოყენებული იყო როგორც რუბრიკის ადაპტაციისა და ვალიდაციისთვის, ასევე, წარმოადგენდა შემფასებელთა კალიბრაციის ტრენინგ მასალას. არასაკმარისი კალიბრაციის ტრენინგის პირობებში იზრდება რისკი იმისა, რომ შემფასებლებმა ერთი და იმავეხარისხის პორტფოლიო რადიკალურად განსხვავებულად შეაფასონ.

ეს რისკის კიდევ უფრო იზრდება, როცა შეფასების კრიტერიუმების აღწერა, როგორც ეს პორტფოლიოს შემთხვევაშია, არ არის საკმარისად დაზუსტებული. მაგალითად, მენტორი მასწავლებლის შეფასების ერთ-ერთი კრიტერიუმი იყო „სკოლის/თემის განვითარებაზე

ორიენტირებული აქტივობების განხორციელება“. ეს კრიტერიუმი შემფასებლებისთვის დაზუსტებული იყო შემდეგნაირად:

- „შუქდღია წარმატებული საერთაშორისო გამოცდილების გათვალისწინება სკოლის/თემის საჭიროებებისა და გამოწვევების საპასუხო აქტივობების დაგეგმვა-განხორციელების პროცესში;
- შუქდღია საქმიანი და თანამშრომლობითი კონტაქტების დამყარება, საკუთარი სკოლის/თემის ინტერესების წარმოსაჩენად.“

შეფასების კრიტერიუმის ასეთი ლაკონური ახსნა არ არის გავრცელებული პრაქტიკა მაღალი იმპლიკაციის (high stakes) მქონე შეფასებაში. შეფასების რუბრიკის სიცხადე შემფასებლის სანდოობის საკვანძო ასპექტია. შესაბამისად, მაღალი გავლენის მქონე შეფასებებში განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა ამ საკითხს. მაგალითისთვის, შარლოტ დანიელსონის მიერ გაკვეთილზე დაკვირვების დამკვირვებლისთვის მომზადებული რუბრიკა 39 გვერდიანი დოკუმენტია, რომელშიც თითოეული კრიტერიუმისთვის (სულ 7 კრიტერიუმი) აღწერილია ამ კრიტერიუმის არსი, მისი საკვანძო ელემენტები, ინდიკატორები, თითოეული დონისთვის აღმწერები და კრიტიკული ნიშნების აღმწერები.

შეფასების კრიტერიუმების საფუძვლიანად ახსნის გარეშე, შემფასებელს რჩება დიდი სივრცე კრიტერიუმებისა და ინდიკატორების ინტერპრეტაციისთვის და საკუთარი სუბიექტური პრეფერენციების მიხედვით უწევს ხელმძღვანელობა. შესაბამისად, ძალიან დიდია რისკი, რომ ყველა მონაწილე განსხვავებული, სხვადასხვა ექსპერტის იმპლიციტური კრიტერიუმით და სხვადასხვა სტანდარტით შეფასდეს. როგორც სქემის ბოლო შეფასებაში ჩართული ექსპერტები აღნიშნავენ, მათ ხშირად უწევდათ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის თანამშრომლებთან დაკავშირება კრიტერიუმების დასაზუსტებლად. მაგალითად, როგორც ერთ-ერთი შემფასებელი ექსპერტი გვიხსნის, შეფასების კრიტერიუმებთან დაკავშირებით ბევრჯერ წარმოიქმნა გაუგებრობა, რის გამოც მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის თანამშრომელთან უწევდათ კონკრეტული ქეისების გარჩევა უშუალოდ შეფასების პროცესში.

*„თუ ჯგუფი ვერ ვთანხმდებოდით, ჰირდაპირ [ასახელებს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის თანამშრომელს] ვუკავშირდებოდით და ვკითხებოდით, რა გაგვეკეთებინა. იყო ისეთი უცხო ქეისი. იქ საერთაშორისო გამოცდილებაზე რომ ვსაუბრობდით, რამდენად შეიძლებოდა, რომ ჩათვლილიყო საერთაშორისო გამოცდილებად, ან კვლევაზე რომ იყო საუბარი, რამდენად შეიძლებოდა, რომ კვლევად ჩაგვეთვალა, საკვლევ ინსტრუმენტებად ისეთი მარტივი ინსტრუმენტები. ერთი ორი ქეისი მეც განვიხილე [ასახელებს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის თანამშრომელს]. მაგრამ ვიცი, რომ სხვა ჯგუფებში ბევრად მეტი იყო ასეთი შემთხვევა.“*

ამ გამოწვევებზე ქმედითი რეგირებისთვის მნიშვნელოვანია კრიტერიუმების ვალიდობისა და სიცხადის უზრუნველყოფა, შეფასების მეთოდების მუდმივი დახვეწა, ვალიდაცია. შემფასებელთათვის კვალიფიციური ტრენინგები, რეგულარული კალიბრაციის სესიები მნიშვნელოვანია შეფასების სანდოობის გაუმჯობესებისათვის. ამასთან, შეფასების სისტემების შემუშავებასა და გაუმჯობესებაში მასწავლებლების უფრო აქტიურად ჩართვა გაზრდის შეფასების ვალიდობასა და მიმღებლობას სასკოლო საზოგადოებაში.

მასწავლებლის შეფასებისას სხვადასხვა ინსტრუმენტი გამოიყენება. მასწავლებლის შეფასების ყველაზე ძველი მეთოდი გაკვეთილზე დაკვირვებაა. გარდა ამისა, იგი მასწავლებლის შეფასების ყველაზე გავრცელებული მეთოდიცაა. ამას, მაგალითად, TALIS 2018 მონაწილე 48 ქვეყნის შედეგებიც ადასტურებს. გარდა ამისა, განმავითარებელი თუ განმსაზღვრელი შეფასების მიზნით სხვადასხვა მეთოდი გამოიყენება.

საქართველოში თითქმის ყველა ინსტრუმენტი ნაცადი, მათ შორის, მოსწავლეების მიღწევების მიხედვით მასწავლებლების შეფასება. თითქმის ყველა შეფასების მეთოდი უშუალოდ სქემის ფარგლებში არის ნაცადი. სქემის ფარგლებში რამდენჯერმე შეიცვალა შეფასების მეთოდი. ეს საშუალებას იძლევა, უკვე გამოცდილებაზე დაყრდნობით შევაფასოთ მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება ამ მეთოდების მიმართ. გარდა ამისა, ქართული სკოლების ნაწილის მასწავლებლის შეფასებაში მოსწავლეების მიღწევების სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენების გამოცდილება აქვთ. 2015 - 2018 წლებში, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი სკოლებს სთავაზობდა მოსწავლეების დიაგნოსტიკური ტესტირების სერვისს<sup>101</sup> და პროექტში მონაწილე სკოლების დირექტორებთან ჩატარებულმა ფოკუსგუფებმა აჩვენა, რომ კერძო სკოლების დირექტორების ნაწილი დიაგნოსტიკურ ტესტებს მასწავლებლების შეფასების მიზნით იყენებდა. მოგვიანებით, „შეფასება განვითარებისთვის“ ფარგლებში, რამდენიმე ათეული სკოლა დიაგნოსტიკურ შეფასებაშიც ჩაერთო.

რესპონდენტთა მოსაზრებები შეფასების ინსტრუმენტებთან დაკავშირებით, ასეთია:

### 1. გამოცდები: გამოცდების მომხრეებს ორი არგუმენტი აქვთ.

- საგნობრივი ცოდნა არის აუცილებელი (თუმცა, არასაკმარისი) წინაპირობა კარგი სწავლებისა: „თუ მასწავლებელი თავის საგანში კომპეტენციას ვერ ადასტურებს, იმის იქით ის რომ კარგი ადამიანია თუ სხვა უნარები აქვს კარგი, ჩემთვის არ არის კრიტერიუმი, რომლის გამოც ის უნდა დასაქმებული იყოს სკოლაში. ანუ, თუ არ იცის საგანი, რას ასწავლის, რაც არ უნდა კარგი უნარები ჰქონდეს სწავლების... კითხვა ისმის ხოლმე, „რადგან გამოცდა ჩააბარა, ამიტომ კარგი მასწავლებელია? აბა შედით მაგის გაკვეთილებზე“ და ა. შ. რა თქმა უნდა, გამოცდის ჩაბარება აპრიორი იმას არ ნიშნავს, რომ ის უკვე კარგი მასწავლებელია. მაგრამ ეს არის ძალიან საბაზისო რამ, რაც უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა, რომ საკუთარი კომპეტენცია დაადასტუროს. თუ ამ გამოცდას ვერ აბარებს, ის კარგი მასწავლებელი ვერ იქნება, გამორიცხულია. ამ გამოცდის ჩაბარების შემდეგ, უნდა იყოს სხვადასხვა კრიტერიუმები, რომლითაც ფასდება მასწავლებელი.“
- არსებობს გამოცდების კარგად ჩატარების გამოცდილება: „რაც ყველაზე კარგად გამოდის ცენტრალიზებულად და ამის გამოცდილება არსებობს, არის გამოცდები, გამოცდებს დავტოვებდი ცენტრალიზებულად და მრავალ კომპონენტთან. აი ამ ყველაფერს გავამრავალფეროვნებდი. პროფესიული გამოცდა უნდა დაიყოს. მთლიანად მთელი პროფესიული უნარები და ძალიან რთულია გამოცდაზე ამის ჩაბარება, თუნდაც, ახლა კომპლექსური დავალების მართვა არის სერიოზული

<sup>101</sup> შეფასება მოიცავდა ტესტირებას დაწყებით და საბაზო საფეხურზე ყველა ძირითად საგანში (2018 წელს წიგნიერების შეფასებაც დაემატა). ტესტირება ტარდებოდა ონლაინ ფორმატში. პროექტში 800-მდე სკოლა იღებდა მონაწილეობას.

პრობლემა, თუნდაც, მხოლოდ ეს საკითხი იყოს ერთი გამოცდა. ასეთი მოდელი გამოცდის ან, მაგალითად, იგივე საბუნებისმეტყველო ლაბორატორია, მაგალითად ტექნოლოგიების გამოყენება სასწავლო პროცესში მოდულად.“

2. გაკვეთილზე დაკვირვება: გაკვეთილის ხარისხს მოიხსენიებენ, როგორც სწავლების ეფექტიანობის ყველაზე ცენტრალურ ასპექტს. 2015-2019 წლებში სკოლას ევალებოდა გაკვეთილზე შიდა დაკვირვების წარმოება და მასწავლებლების მხარდაჭერა გარე დაკვირვებისთვის მომზადებაში. როგორც დირექტორების ნაწილისგან ვიგებთ, ეს შესაძლებლობა სკოლების ნაწილმა კარგად გამოიყენა და ჩართო მასწავლებლები სწავლების მიდგომების გაუმჯობესებაში. შეფასების ინსტრუმენტებთან დაკავშირებით მასწავლებელსა და დირექტორებში დომინირებს ასეთი მოსაზრება: როცა საქმე ეხება მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასებას, უნდა ვკონცენტრირდეთ იმაზე, რაც ყველაზე აუცილებელია, ობიექტურია და არ წარმოქმნის მასწავლებლებში უსამართლობის განცდას.
3. მოსწავლეების სწავლის შედეგები: მოსწავლეების სწავლის შედეგებში სხვადასხვა შინაარსს დებენ მასწავლებლები, დირექტორები და პოლიტიკის შემუშავებაში ჩართული პირები. კერძოდ, ინტერვიუებში ამ ფართო ტერმინის ქვეშ ნახსენები იყო მოსწავლეების ნამუშევრები, მოსწავლეების წარმატება ოლიმპიადებში და კონკურსებში, მოსწავლეების მიღწევები ერთიან ეროვნულ გამოცდებში და დიაგნოსტიკური ტესტები. მოსწავლეების შეფასების ამ წყაროებს/ინსტრუმენტებს სხვადასხვა დატვირთვა აქვს სხვადასხვა კონტექსტში. მაგალითად, თუ ქალაქის სკოლაში მასწავლებლების ნაწილი სკეპტიკურად უყურებს მოსწავლეების ოლიმპიადებში მონაწილეების მაჩვენებლის მიხედვით ან ნამუშევრების მიხედვით მასწავლებლის შეფასებას („რეპეტიტორთან დადიან და ვერ გამიჯნავ რეპეტიტორის დამსახურებაა თუ მისი სკოლის მასწავლებლის“ და „ხომ ვიცით, რომ ეს პროექტი მშობლების გაკეთებულია“), სოფლის პატარა სკოლაში ეს ლეგიტიმურ საზომად აღიქმება, რადგან ამ სკოლაში მოსწავლეები რეპეტიტორთან არ დადიან და მშობლებიც ვერ ეხმარებიან თავიანთ შვილებს. შესაბამისად, მოსწავლის წარმატების ასეთი პარამეტრების მიხედვით გაზომვა ლეგიტიმურად მიიჩნევა.

ობიექტურობის თვალსაზრისით როგორც მასწავლებლები, ისე დირექტორები, ყველაზე მაღალ შეფასებას საგნობრივ გამოცდას (მასწავლებლების 68% და დირექტორების 74%) ანიჭებენ. ამის შემდეგ დაახლოებით თანაბარი შედეგები აქვს გაკვეთილზე შიდა დაკვირვებასა და პროფესიულ გამოცდას.

ცხრილი 4.5: მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ მასწავლებლების შეფასების ინსტრუმენტების ობიექტურობის შეფასება

		ობიექტურობის ხარისხი						SE	პოზიტიური შეფასების წილი მაღალი და ძალიან მაღალი ობიექტურობა
		მიჭირს პასუხის გაცემა	ძალიან დაბალი	დაბალი	საშუალო	მაღალი	ძალიან მაღალი		
საგნობრივი გამოცდა	მასწავლებელი	5.5%	0.5%	1.9%	24.2%	49.1%	18.7%	0.01	67.8%
	დირექტორი	2.1%	0.3%	0.7%	23.1%	52.4%	21.3%	0.05	73.7%
გაკვეთილზე შიდა დაკვირვება	მასწავლებელი	10.4%	1.1%	2.8%	27.9%	45.9%	11.9%	0.02	57.8%
	დირექტორი	1.0%	0.3%	2.8%	33.6%	52.4%	9.8%	0.05	62.2%
პროფესიული გამოცდა	მასწავლებელი	9.8%	1.4%	3.6%	30.5%	42.3%	12.4%	0.02	54.7%
	დირექტორი	3.1%	0.3%	1.7%	31.1%	46.5%	17.1%	0.06	63.6%
სამოდულო გაკვეთილი	მასწავლებელი	18.9%	1.5%	3.0%	28.3%	38.5%	9.8%	0.02	48.3%
	დირექტორი	3.5%	0.7%	4.9%	37.1%	46.9%	7.0%	0.06	53.9%
ექსპერტთა ჯგუფის გასაუბრება სასკოლო საზოგადოებასთან	მასწავლებელი	22.1%	2.0%	4.6%	27.9%	34.6%	8.9%	0.02	43.5%
	დირექტორი	8.7%	1.4%	5.6%	34.3%	41.3%	8.7%	0.07	50.0%
გაკვეთილზე გარე დაკვირვება	მასწავლებელი	25.4%	1.6%	4.3%	26.7%	31.9%	10.1%	0.02	42.0%
	დირექტორი	5.2%	0.3%	4.2%	34.6%	45.8%	9.8%	0.06	55.6%
საბუნებისმეტყველო საგნის მასწავლებლის გამოცდის ექსპერიმენტული ნაწილი*	მასწავლებელი	30.6%	0.6%	3.0%	28.5%	30.6%	6.8%	0.02	37.4%
	დირექტორი	25.2%	-	1.7%	25.5%	38.8%	8.7%	0.10	47.5%
დამატებითი საქმიანობების განხორციელება	მასწავლებელი	22.4%	0.9%	4.5%	35.0%	30.7%	6.5%	0.02	37.2%
	დირექტორი	2.4%	0.3%	4.9%	40.6%	43.0%	8.7%	0.05	51.7%
სკოლის საჭიროების კვლევა	მასწავლებელი	27.0%	2.6%	5.7%	30.5%	28.1%	6.1%	0.02	34.2%
	დირექტორი	5.9%	2.8%	5.2%	40.9%	39.9%	5.2%	0.07	45.1%
სასწავლო რესურსის ან რეცენზირებული პროფესიული ლიტერატურის შექმნა	მასწავლებელი	26.9%	1.3%	5.3%	33.7%	27.3%	5.5%	0.02	32.8%
	დირექტორი	11.9%	-	7.7%	37.8%	37.4%	5.2%	0.08	42.6%
პორტფოლიო	მასწავლებელი	27.8%	3.2%	6.9%	31.5%	24.3%	6.4%	0.02	30.7%
	დირექტორი	8.0%	1.0%	7.3%	41.6%	33.6%	8.4%	0.07	42.0%
პრაქტიკის კვლევა	მასწავლებელი	28.6%	3.5%	6.8%	29.8%	25.2%	6.1%	0.02	31.3%
	დირექტორი	6.3%	2.4%	9.8%	39.9%	35.3%	6.3%	0.07	41.6%
ინგლისური ენისა და კომპიუტერის გამოცდა	მასწავლებელი	52.4%	0.7%	2.4%	18.9%	20.1%	5.4%	0.02	25.5%
	დირექტორი	23.1%	1.0%	1.7%	24.8%	40.9%	8.4%	0.10	49.3%

\* მოცემულია საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლების მონაცემები.



გაკვეთილზე დაკვირვების მიმართ მასწავლებლებისა და დირექტორების მაღალი პრეფერენცია გამოკითხვაში დასმული კიდეც ერთი შეკითხვის პასუხებიდან დასტურდება. შეკითხვაზე, „თქვენი ასარჩევი რომ იყოს, ჩამოთვლილთაგან რომელს აირჩევდით თქვენს სკოლაში მასწავლებლების შესაფასებლად“, როგორც დირექტორებთან, ასევე, მასწავლებლებთან პირველ ადგილზე გაკვეთილის ხარისხი აღმოჩნდა. ამის შემდეგ დირექტორებისა და მასწავლებლების პრიორიტეტები ოდნავ განსხვავებულია. კერძოდ, დირექტორების უმრავლესობისთვის მეორე ადგილზეა მოსწავლეთა მიღწევები (მაგალითად, ოლიმპიადა და კონკურსები) და მესამეზე - მოსწავლეების უკუკავშირი; მასწავლებლების პრიორიტეტები (რიგითობა) ასეთია: მეორე ადგილზეა მოსწავლეების უკუკავშირი და მესამეზე - მოსწავლეების შედეგები (მაგ., სასკოლო ტესტირებებში).

ცხრილი 4.6: მასწავლებლებისა და დირექტორების პასუხი შეკითხვაზე: რომელს აირჩევდით თქვენს სკოლაში მასწავლებლების შესაფასებლად

ცხრილი აჩვენებს, მასწავლებლებისა და დირექტორების რა ნაწილმა (%) აირჩია ჩამონათვალში მითითებული ვარიანტი და არჩევანის სიხშირის მიხედვით, რა ადგილს (რეიტინგი) იკავებს კონკრეტული შეფასების მეთოდი/კრიტერიუმი

	მასწავლებლები		დირექტორები	
	წილი	რეიტინგი	წილი	რეიტინგი
გაკვეთილის ხარისხი	70%	1	86%	1
მოსწავლეების უკუკავშირი	49%	2	63%	3
მოსწავლეების შედეგები სასკოლო ტესტირებებში	44%	3	48%	7
მოსწავლეების მიღწევები (მაგალითად, ოლიმპიადებში მონაწილეობა)	39%	4	74%	2
მასწავლებლების მიერ კოლეგების ან/და ადმინისტრაციის მხარდაჭერა	36%	5	60%	4
მასწავლებლის საგნობრივი გამოცდა	33%	6	42%	8
მოსწავლეების შედეგები ეროვნულ (დიაგნოსტიკურ) ტესტირებებში	33%	7	59%	5
მშობლის უკუკავშირი	32%	8	53%	6
მასწავლებლის პროფესიული უნარების გამოცდა	18%	9	33%	9



## სამართლიანობისა და ობიექტურობის აღქმა

რესპონდენტებთან ინტერვიუებში გამოიკვეთა, რომ სქემა მასწავლებლებში უსამართლობის განცდას აჩენს. ეს განსაკუთრებით უკავშირდება კრედიტების (1, 4, 7) მიხედვით მასწავლებლებისთვის სტატუსების მინიჭებას. როგორც ერთ-ერთი დირექტორი გვიხსნის, დაბალი საგნობრივი კომპეტენციის მქონე მასწავლებლებმა ჯერ უფროსი მასწავლებლის სტატუსი მოიპოვეს და შემდეგ ისეთ მასწავლებლებს დაასწრეს წამყვანი სტატუსის მოპოვება, რომლებმაც უმაღლესი ქულები დააფიქსირეს საგნობრივ და პროფესიულ გამოცდებში. ამასთან დაკავშირებით წუხილებს მასწავლებლები ჩვენ მიერ ჩატარებული გამოკითხვის ღია პასუხებშიც აქტიურად გვიზიარებდნენ.

*„მოულოდნელად და უსამართლოდ შეიცვალა სქემაში განსაზღვრული ცვლილებები მასწავლებლის სტატუსთან დაკავშირებით. ვიმედოვნებ, ის მასწავლებლები, რომლებიც 10 კრედიტზე ჩავაბარეთ გამოცდა და თან ვერ მოვასწარით სტატუსის ასამაღლებელ გამოცდაზე გასვლა, არ დავიჩაგრებით იმ მასწავლებლებისგან განსხვავებით, რომლებიც თავდაპირველად 1 კრედიტით შემთხვევით წამყვანებიც გახდნენ.“*

ღია პასუხების მიხედვით თუ ვიმსჯელებთ, უსამართლობის განცდა, გარდა ზემოთ განხილულისა, უკავშირდება პორტფოლიოების ავთენტურობას. კერძოდ, მასწავლებლებს აქვთ ეჭვი, რომ:

- პორტფოლიოები პლაგიატის შედეგია და ითხოვენ პორტფოლიოების შეფასებას პლაგიატის აღმომჩენი ინსტრუმენტით;
- პორტფოლიოები „ნაყიდა“;
- პორტფოლიოები არ წარმოადგენს მოსწავლეებთან რეალურად განხორციელებული სამუშაოს ამსახველ მტკიცებულებას. მასწავლებლებმა ისინი სახელდახელოდ, მხოლოდ შეფასებისთვის შექმნეს და, შესაბამისად, სისტემა წაახალისებას არა მასწავლებლის მოსწავლის სწავლის შედეგების გაუმჯობესებაზე გაწეულ ძალისხმევას, არამედ „ქალაქლომანიას“, „ფურცლომანიას“.

*„როცა მისი კოლეგა პარალელური კლასიდან, ხედავს, რომ სკოლაში არაფერს აკეთებს და აგერ მენტორის სტატუსი მიიღო, უსამართლობის განცდას აჩვენს ეს და ნიჰილიზმს აღვივებს მთელი სისტემის მიმართ“. (მენტორი მასწავლებელი)*

მასწავლებლებში უსამართლობის განცდასთან დაკავშირებულ მოსაზრებებს ადასტურებს მასწავლებლების გამოკითხვის შედეგებიც. როგორც ქვემოთ მოცემული ცხრილიდან ვხედავთ, გამოკითხულ 6800 მასწავლებელთაგან დიდ ნაწილს ეჭვი შეაქვს სქემის ობიექტურობაში. კერძოდ:

- დაახლოებით ყოველი მესამე პედაგოგი (32%) თვლის, რომ მასწავლებლებს არასამართლიანად მიენიჭათ სტატუსები. საგულისხმოა, რომ ამ მოსაზრებას იზიარებს მენტორის სტატუსის მქონე მასწავლებლების 14% და წამყვანი მასწავლებლების 25%.
- მასწავლებლების 62% თვლის, რომ კარგი მასწავლებელი სქემის ფარგლებში შეიძლება არაობიექტურად შეფასდეს მენტორ მასწავლებლებშიც 40% იზიარებს ამ მოსაზრებას.

- მასწავლებლების 41% თვლის, რომ მასწავლებლების ნაწილმა დაუმსახურებლად მოიპოვა სტატუსი. ასეთი მასწავლებლების წილი 36%-ია მენტორ მასწავლებლებში და 37% - წამყვან მასწავლებლებში.

ცხრილი 4.7: მასწავლებლების და დირექტორების პასუხების განაწილება სქემის ობიექტურობასთან დაკავშირებულ შეკითხვებზე

		საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი <i>(კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)</i>
<b>სქემის ფარგლებში მასწავლებლის შეფასების სამართლიანობა და ობიექტურობა</b>							
მასწავლებლებს სამართლიანად მიენიჭათ სტატუსები	მასწავლებელი	6.7%	25.8%	48.5%	19.0%	0.01	32.5%
	დირექტორი	3.8%	20.6%	53.1%	22.4%	0.05	24.4%
შეიძლება, კარგი მასწავლებელი არაობიექტურად შეფასდეს სქემის ფარგლებში	მასწავლებელი	7.2%	31.3%	48.8%	12.7%	0.01	61.5%
	დირექტორი	14.0%	40.6%	40.2%	5.2%	0.05	45.4%
მასწავლებლების ნაწილმა დაუმსახურებლად მოიპოვა სტატუსი	მასწავლებელი	17.3%	41.7%	32.2%	8.7%	0.01	40.9%
	დირექტორი	17.1%	42.7%	31.8%	8.4%	0.05	40.2%
ვთვლი, რომ სქემის ფარგლებში ჩემი შეფასება ობიექტური იყო	მასწავლებელი	2.5%	7.8%	47.7%	42.1%	0.01	10.3%
	დირექტორი	-	-	-	-	-	

ცხრილი 4.8: მასწავლებლების სტატუსის მიხედვით პასუხების განაწილება სქემის ობიექტურობასთან დაკავშირებულ შეკითხვებზე

დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	საშუალოებს შორის სხვაობა
მასწავლებლებს სამართლიანად მიენიჭათ სტატუსები	მაძიებელი	3.0	0.79	0.10	21.5%	$\chi^2(12, N = 6753) = 142.4,$ $p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.4	0.96	0.11	54.3%	
	უფროსი	2.7	0.84	0.01	35.8%	
	წამყვანი	2.9	0.74	0.02	24.6%	
	მენტორი	3.1	0.65	0.05	13.6%	
შეიძლება, კარგი მასწავლებელი არაობიექტურად შეფასდეს სქემის ფარგლებში	მაძიებელი	2.1	0.83	0.10	69.2%	$\chi^2(12, N = 6753) =$ 150.5, $p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.1	0.90	0.11	74.3%	
	უფროსი	2.3	0.78	0.01	64.6%	
	წამყვანი	2.5	0.77	0.02	53.5%	
	მენტორი	2.7	0.82	0.06	40.1%	
მასწავლებლების ნაწილმა დაუმსახურებლად მოიპოვა სტატუსი	მაძიებელი	2.7	0.94	0.12	38.5%	$\chi^2(12, N = 6753) = 30.7,$ $p = 0.002$
	პრაქტიკოსი	2.4	0.94	0.11	55.7%	
	უფროსი	2.7	0.86	0.01	42.3%	
	წამყვანი	2.7	0.84	0.02	37.2%	
	მენტორი	2.7	0.83	0.07	35.8%	
ვთვლი, რომ სქემის ფარგლებში ჩემი შეფასება ობიექტური იყო	მაძიებელი	2.9	0.82	0.10	18.5%	$\chi^2(12, N = 6753) =$ 585.3, $p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.8	1.00	0.12	32.9%	
	უფროსი	3.2	0.72	0.01	12.2%	
	წამყვანი	3.6	0.59	0.01	3.8%	
	მენტორი	3.8	0.40	0.03	0.0%	

სამართლიანობა არა მხოლოდ შეფასების, არამედ ორგანიზაციის, სისტემის მიმართ არსებული ფუნდამენტური მოთხოვნაა. ორგანიზაციული სამართლიანობის შესახებ ათწლეულების განმავლობაში ჩატარებული კვლევები მოწმობს ორგანიზაციის წევრების სამართლიანობის (მათ შორის, პროცედურული სამართლიანობის) აღქმის გავლენას მათ კოგნიტურ, ემოციონალურ თუ ქცევით პატერნებზე. აღქმული ორგანიზაციული სამართლიანობა ისეთი მნიშვნელოვანი ფაქტორების პრედიქტორია (წინაპირობაა), როგორებიცაა შრომითი კმაყოფილება, მოტივაცია, ორგანიზაციისადმი ერთგულება, პოზიტიური ორგანიზაციული ქცევები ა. შ.<sup>102</sup> შეფასების ინსტრუმენტებთან დაკავშირებით მასწავლებელთა მიერ აღქმული სამართლიანობა და ობიექტურობა, გავლენას ახდენს არა მხოლოდ ცალკეულ მასწავლებელზე, არამედ გადამწყვეტ როლს თამაშობს სისტემისადმი ნდობის ჩამოყალიბებასა და მის ეფექტიანობაზე. მხოლოდ სამართლიანმა და ობიექტურმა შეფასების სიტემამ შეიძლება შეუწყოს ხელი უწყვეტი გაუმჯობესებისა და პროფესიული განვითარების კულტურის დამკვიდრებას მასწავლებელთა შორის, სწავლების ხარისხის მუდმივ გაუმჯობესებას.

<sup>102</sup> Bakhshi et al., 2009; Cheng et al., 2020; Gillet et al., 2013

## შეფასების მიდგომების მიმოხილვა

შეფასების მეთოდის შერჩევა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა არის მასწავლებლის შეფასების მიზანი. ამ თვალსაზრისით, შესაძლებელია ორი ძირითადი მოდელის გამოყოფა: მოდელის ნაწილი ფოკუსირდება მასწავლებლის კომპეტენციაზე (competence-based assessment), ნაწილი კი მერიტოკრატიულია (ე.წ. Merit-based assessment).

- მერიტოკრატიული შეფასება ითვალისწინებს მასწავლებლის წვლილის, დამსახურების შეფასებას. აქ ორი ჯგუფის გამოყოფა შეიძლება. ესენია: მასწავლებლის შეფასება მისი მოსწავლეების მიღწევების მიხედვით (როგორც წესი, სტანდარტიზებული ტესტების საშუალებით) და მასწავლებლის შეფასება სკოლაში მისი საქმიანობის მიხედვით, მაგალითად, კოლეგების მხარდაჭერა, სკოლის კურიკულუმის და სასწავლო რესურსების განვითარებაში მონაწილეობა.<sup>103</sup>
- კომპეტენციების შეფასება (ეს მოდელია საქართველოში დანერგილი) მასწავლებლის ცოდნის, უნარებისა და დამოკიდებულებების შეფასებას გულისხმობს, როგორც წესი, მასწავლებლის სტანდარტის მიხედვით. ამ მოდელის შეფასების ინსტრუმენტებია გამოცდები, გაკვეთილზე დაკვირვება, პორტფოლიო, თვითშეფასება.<sup>104</sup> მაგალითად, საქართველოს მსგავსად, პორტფოლიო და ინტერვიუ გამოიყენება ესტონეთში. პორტფოლიო მოიცავს თვითშეფასებას, გაკვეთილის გეგმას, ნამუშევრების ნიმუშებს, შესაძლოა, დართული იყოს დირექტორის შეფასებაც. 30 წუთიან ინტერვიუს ატარებს შეფასების კომიტეტის 3 წევრი, რომლებიც, ამავდროულად ანალიზებენ პორტფოლიოს. გაკვეთილზე დაკვირვება არ არის სავალდებულო. თუმცა მისი მოთხოვნა შეუძლია როგორც კანდიდატს, ასევე, კომიტეტის წევრს. შეფასებას შეიძლება მოჰყვეს უკუკავშირი, რომლის გამოყენება კანდიდატს შეუძლია საკუთარი პროფესიული განვითარებისთვის.<sup>105</sup> თუმცა, ორი მნიშვნელოვანი განსხვავებაა ამ ორ მოდელს შორის. კერძოდ, ესტონეთის შემთხვევაში, 1. შეფასებას ახორციელებს მასწავლებელთა ასოციაცია და 2. შეფასება არ არის დაკავშირებული ანაზღაურებაში ცვლილებასთან.

მასწავლებლის შეფასების ორი ძირითადი მიდგომაა გავრცელებული - მოსწავლეების მიღწევების მიხედვით შეფასება<sup>106</sup> და სტანდარტის მიხედვით მასწავლებლის შეფასება.<sup>107</sup> მასწავლებლის შეფასებისთვის მრავალფეროვანი ინსტრუმენტები გამოიყენება. ჩვენს ანალიზში იმ ინსტრუმენტებზე შევაჩერებთ ყურადღებას, რომლებსაც ჩვენი რესპონდენტები ასახელებდნენ მასწავლებლის შეფასების ალტერნატივად. განვიხილავთ მათ გამოყენებასთან დაკავშირებით არსებულ გამოცდილებას შესაძლო იმპლიკაციებზე მსჯელობის ხელშესაწყობად.

**მოსწავლეების მიღწევების მიხედვით შეფასება:** მოსწავლეების მიღწევების შეფასება ფართოდ გამოიყენება განვითარებულ საგანმანათლებლო სისტემებში. თუმცა, სისტემების ნაწილში მოსწავლეების მიღწევები ცალკეული მასწავლებლის შეფასების მიზნით გამოიყენება. ერთი შეხედვით, მოსწავლის მიღწევა მასწავლებლის ეფექტიანობის ვალიდური საზომია. თუმცა, როგორც ამ საკითხზე ჩატარებული მასშტაბური ექსპერიმენტები გვიჩვენებს, მოსწავლის

<sup>103</sup> [https://www.nea.org/sites/default/files/2021-03/2019%20TLI%20Competency%20Book%20NEA\\_TLCF\\_20180824.pdf](https://www.nea.org/sites/default/files/2021-03/2019%20TLI%20Competency%20Book%20NEA_TLCF_20180824.pdf)

<sup>104</sup> OECD, 2019

<sup>105</sup> <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-how-the-top-performing-countries-prepare-primary-teachers/>

<sup>106</sup> Elmore, 2004

<sup>107</sup> Danielson, 1996

მიღწევები მასწავლებლის ეფექტიანობის მხოლოდ ნაწილობრივი და არასაკმარისი საზომია და სხვა ფაქტორების გათვალისწინების გარეშე, დაბალი ვალიდობა აქვს.<sup>108</sup> გარდა ამისა, გასათვალისწინებელია, რომ საქართველოში მოსწავლეების მიღწევებზე, გარდა მასწავლებლისა, ბევრი სხვა ფაქტორი ახდენს გავლენას. სხვა ბევრი ქვეყნის მსგავსად, ძალიან მაღალია სოციო-ეკონომიკური ფაქტორის გავლენა. როგორც საქართველოში ჩატარებული საერთაშორისო და ეროვნული კვლევები გვიჩვენებს, მოსწავლეებს შორის სწავლის შედეგებში განსხვავებებს ყველაზე ძლიერ სწორედ ეს ფაქტორი განაპირობებს. შესაბამისად, მოსწავლეების მიღწევების მიხედვით შეფასებას აქვს არა მხოლოდ დაბალი ვალიდობის მქონე შეფასების, არამედ, ასევე, მასწავლებლებში უსამართლობის განცდის გაჩენის ლეგიტიმური რისკი.

კიდევ უფრო დიდ საფრთხეს ქმნის მასწავლებლის ამ მეთოდით შეფასება, როცა იგი ანგარიშვალდებულების მიზნით გამოიყენება. ამის პრაქტიკა ბევრ ქვეყანაში გავრცელდა 90-იან წლებში (იხ. ამ თავის შესავალში განხილვა ანგარიშვალდებულების მოდელის ირგვლივ). მასწავლებლის შეფასების გამოყენებას ბევრი მოწინააღმდეგე გამოუჩინდა საგანმანათლებლო საზოგადოებაში და განათლების მკვლევრებს შორის. ყველაზე მეტად კრიტიკა უკავშირდება შემდეგ ასპექტებს:

- ტესტირების სწავლის (teaching to the test) პრაქტიკის ჩამოყალიბება: როცა მასწავლებელი მოსწავლეს ასწავლის ტესტში მაღალი შედეგის მიღწევისთვის,<sup>109</sup> ვიწროვდება კურიკულუმი,<sup>110</sup> აქცენტი კეთდება ტესტირებისთვის მომზადებაზე, სიდრმისეული სწავლის ხარჯზე,<sup>111</sup> მოსწავლეებს ეკარგებათ სწავლის მოტივაცია,<sup>112</sup> მოსწავლეებსა და მასწავლებლებში იზრდება სტრესისა და შფოთვის დონე,<sup>113</sup> ვიწროვდება მოსწავლის შესაძლებლობების შეფასება,<sup>114</sup> ღრმავდება უთანასწორობა, რადგან ნაკლები რესურსების მქონე სკოლები თავიანთი რესურსების არაპროპორციულად მაღალ წილს ხარჯავენ ტესტირებისთვის მომზადებაზე<sup>115</sup> და იკარგება სწავლის ავთენტურობა.<sup>116</sup>
- თანასწორობის პრინციპის დარღვევა: რთულ პირობებში მომუშავე მასწავლებლები (მაგ., სკოლები აშშ-ის ღარიბ უბნებში) ვერ აღწევენ მოსწავლეებში იმავე შედეგებს, რაც წარმატებულ სკოლებში მიიღწევა. ეს ეხება არა მხოლოდ შეფასების ისეთ მოდელებს, რომლებიც მოსწავლეების ნელდ ქულებს იყენებს, არამედ, ასევე, ე. წ. მოსწავლეების სწავლის შედეგების გაუმჯობესებას.<sup>117</sup>
- ვალიდურობა: სწავლება მრავალწახანაგოვანია. ანგარიშვალდებულების მიზნით ტესტირების გამოყენება ნიშნავს, რომ შეფასების მიღმა დარჩება მასწავლებლის ძალისხმევა მოსწავლის შემოქმედებითობისა და სოციალურ-ემოციური განვითარების მიმართულებით.<sup>118</sup>

<sup>108</sup> Goe, 2009; Mihaly, 2013

<sup>109</sup> Nichols & Berliner, 2007

<sup>110</sup> Au, 2007

<sup>111</sup> Nichols & Berliner, 2007

<sup>112</sup> Ryan & Deci, 2000

<sup>113</sup> Segool et al., 2013

<sup>114</sup> Gardner, 2006

<sup>115</sup> Lipman, 2004

<sup>116</sup> Shepard, 2000

<sup>117</sup> Amrein-Beardsley, 2008

<sup>118</sup> Darling-Hammond, 2015



- არაეფექტურობა: გარდა ამ არგუმენტებისა, აღსანიშნავია, რომ ექსპერიმენტული დიზაინის მქონე მასშტაბური კვლევები არ ადასტურებს მოსწავლეების შედეგების მიხედვით ფინანსური წახალისების მიდგომის ეფექტიანობას. მაგალითად, რანდის კორპორაციის მიერ 2010 წელს ამერიკის ერთ-ერთი ოლქის საჯარო სკოლებში ჩატარებული ექსპერიმენტი აჩვენებს, რომ ეს მიდგომა არ ზრდის მოსწავლეების მიღწევებს.<sup>119</sup> ამ თვალსაზრისით მეორე მნიშვნელოვანი კვლევა არის მეტა ანალიზი, რომელიც 37 სხვადასხვა კვლევის შედეგს აერთიანებს და აჩვენებს, რომ მოსწავლეების მიღწევების მიხედვით მასწავლებლების ფინანსური წახალისების მოდელი, საშუალოდ, მოსწავლეების სწავლის შედეგების მხოლოდ 0.04 სტანდარტული გადახრის ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.<sup>120</sup> (შედარებისთვის, მოსწავლისთვის უკუკავშირის მიწოდების იგივე მაჩვენებელი 0.48 სტანდარტული გადახრაა).<sup>121</sup>

**მოსწავლეების უკუკავშირი:** მოსწავლეების უკუკავშირის საშუალებით მასწავლებლის ეფექტიანობის შეფასებაც უკვე ნაცადი ხერხია. ამ მიმართულებით საინტერესო და მასშტაბური კვლევებიც ჩატარებულა. ბილ და მელინდა გეიტსის ფონდმა დააფინანსა მასშტაბური კვლევა, რომელშიც 3000 მოხალისე მასწავლებელი მონაწილეობდა. კვლევის დასაწყისში, ჯერ შეაფასეს მასწავლებლების გაკვეთილის ხარისხი, გამოკითხეს მოსწავლეები და გაზომეს მოსწავლეების მიღწევები. შემდეგ მოსწავლეები შემთხვევითი წესით გადაანაწილეს კლასებში და აკადემიური წლის ბოლოს გაზომეს მოსწავლეების მიღწევებში ცვლილება.<sup>122</sup> აღნიშნულ პროექტში გამოყენებული მოსწავლეების გამოკითხვის ინსტრუმენტი ჰარვარდის უნივერსიტეტის მკვლევარს, რონ ფერგუნსონს ეკუთვნის. ინსტრუმენტი მასწავლებელს აფასებს სწავლების 7 ელემენტის მიხედვით. ესენია: 1. კომუნიკაცია, 2. ნასწავლი მასალის შეჯამება, 3. სასწავლო მასალის ახსნა, 4. მოსწავლეებზე ზრუნვა, 5. მოსწავლეების დაინტერესება, 6. მოსწავლეების გამოწვევა და წახალისება და 7. მოსწავლეების ქცევის მართვა. პირველი ხუთი კომპონენტი - ზრუნვა, კომუნიკაცია, ახსნის სიცხადე, დაინტერესება და შეჯამება მოსწავლეზე ზრუნვის ელემენტებია. ბოლო ორი - მოსწავლეების ქცევის მართვა და წახალისება მოსწავლეების გამოწვევის კატეგორიაში გადის. გამოწვევა ითვალისწინებს მოსწავლეებისგან მოითხოვო იმის გაკეთება, რაც რთული ჩანს, მაგალითად, გაიაზროს რამე ნაცვლად, უბრალოდ, დამახსოვრებისა. ინსტრუმენტი პირველად ფართომასშტაბიანი კვლევითი პროექტის ფარგლებში აშშ-ში 16,000 კლასიდან 300,000 მე-6 და მე-9 კლასელ მოსწავლესთან გამოიყენეს სწავლების ხარისხის შესაფასებლად.<sup>123</sup> გეიტსის მასწავლებლის ეფექტიანობის შეფასების პროექტში აღნიშნული ინსტრუმენტი მასწავლებლის ეფექტიანობის ყველაზე მდგრადი საზომი აღმოჩნდა.<sup>124</sup>

ეს ინსტრუმენტი 2015 და 2016 წლებში შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა ორი კვლევის - სახელმწიფო შეფასება მათემატიკაში და სახელმწიფო შეფასება საბუნებისმეტყველო საგნებში - გამოსცადა. კვლევამ, ერთი შეხედვით, უცნაური შედეგები აჩვენა. კერძოდ, მოსწავლეების შეფასებები მკვეთრად განსხვავდებოდა სკოლის სტატუსის (კერძოდ/საჯარო) და სკოლის მდებარეობის მიხედვით. კერძოდ, სოფლების სკოლების მოსწავლეები, საშუალოდ, უფრო მაღალ შეფასებას აძლევენ თავიანთ მასწავლებლებს, ვიდრე - მათი თანატოლები ქალაქის

<sup>119</sup> Springer et al., 2010

<sup>120</sup> Pham et al., 2021

<sup>121</sup> Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J., 2020

<sup>122</sup> ეს კვლევა ბილ და მელინდა გეიტსის ფონდმა დააფინანსა.

<sup>123</sup> Ferguson et al., 2015

<sup>124</sup> Mihaly, 2013



კერძო და საჯარო სკოლებში.<sup>125</sup> ასეთი შედეგი, ნაწილობრივ მაინც, ობიექტური განსხვავებებითაა გამოწვეული. მაგალითად, ეს შეიძლება ენებოდეს მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლის მიმართ მზრუნველი დამოკიდებულების გამონახატვის კრიტერიუმს, რაც, სავარაუდოდ, ობიექტურად მაღალია სოფლის მცირე სკოლებში. თუმცა, დანამდვილებით ამის მტკიცება რთულია და როგორც ამ საკითხზე ჩატარებული კვლევები გვიჩვენებს, მოსწავლის მიერ მასწავლებლის შეფასება დამოკიდებულია მოსწავლის სტანდარტებზე და კარგი მასწავლებლობის წარმოდგენებზე. მაგალითისთვის, საერთაშორისო შეფასებებში სუსტად განვითარებული განათლების სისტემების მოსწავლეები სისტემატიურად უფრო მაღალ შეფასებას აძლევენ საკუთარ მასწავლებლებს (საკუთარ სწავლაში ჩართულობასაც), ვიდრე, მაგალითად, მოსწავლეები ფინეთში. ამ ფენომენს სტანდარტთან დაკავშირებულ შეცდომად (reference bias) მოიხსენიებენ ლიტერატურაში.<sup>126</sup>

**მასწავლებლის სტანდარტზე დაფუძნებული შეფასება:** სქემის ფარგლებში მასწავლებლის შეფასება სტანდარტზე დაფუძნებული შეფასების კატეგორიას განეკუთვნება. ეს მოდელი ითვალისწინებს მასწავლებლის კომპეტენციების შეფასებას. შეფასება ეფუძნება სტანდარტს, რომელსაც, როგორც წესი, მასწავლებლების ასოციაციების, ექსპერტების და დაინტერესებული მხარეების ჩართულობით შეიმუშავენ.<sup>127</sup> შეფასების ინსტრუმენტებად გამოიყენება გაკვეთილზე დაკვირვების რუბრიკები და პორტფოლიოები. მასწავლებლის სტანდარტზე დაფუძნებული შეფასების ანგარიშვალდებულების მიზნით გამოყენებას აკრიტიკებენ იმის გამო, რომ სტანდარტები ზღუდავს მასწავლებლის შემოქმედებითობასა და მოსწავლეების საჭიროებებზე მორგებული მიდგომების გამოყენების შესაძლებლობებს.<sup>128</sup> სტანდარტები ყოველთვის ვერ ასახავს მოსწავლეების რეალურ საჭიროებებს, რაც მასწავლებლების გაუცხოებას იწვევს.<sup>129</sup> გარდა ამისა, ასეთი სისტემის ადმინისტრირება მოითხოვს შემფასებელთა ტრენინგებში ბევრი დროისა და რესურსების ინვესტირებას.<sup>130</sup>

## **InTASC მასწავლებლის სტანდარტიდან მოსწავლის შეფასების სფეროს აღწერის ნიმუში**

### **სტანდარტი #6: შეფასება**

მასწავლებელს შეუძლია, შეფასების მრავალფეროვანი მეთოდების გამოყენებით, ზრდა-განვითარების პროცესში ჩართოს მოსწავლეები; ასევე, დააკვირდეს მოსწავლეთა პროგრესს და უხელმძღვანელოს მასწავლებლის და მოსწავლის გადაწყვეტილების მიღების პროცესს.

<sup>125</sup> Andguladze & Bregvadze, 2016

<sup>126</sup> Vonkova, H., Zamarro, G., DeBerg, V., & Hitt, C., 2015

<sup>127</sup> Ingersoll, 2005

<sup>128</sup> Hargreaves, 2000

<sup>129</sup> Cochran-Smith, 2003

<sup>130</sup> Ballou & Springer, 2015

შესრულება	აუცილებელი ცოდნა
<p>6(ა) მასწავლებელი საჭიროებისამებრ, თანაბარზომიერად მიმართავს განმსაზღვრელ და განმავითარებელ შეფასებას იმისთვის, რომ ხელი შეუწყოს, გადაამოწმოს და აღწეროს სწავლის პროცესი.</p> <p>6(ბ) მასწავლებელი შეიმუშავებს სასწავლო მიზნების შესაბამის შეფასების მეთოდსა თუ ფორმას, და ცდილობს მიკერძობის წყაროების მინიმუმამდე შემცირებას.</p> <p>6(გ) მასწავლებელი ტესტებისა თუ შესრულების სხვა მაჩვენებლების შეფასებისას მუშაობს როგორც დამოუკიდებლად, ასევე გუნდთან ერთად, რათა უზრუნველყოს თითოეული მოსწავლის პროგრესის ობიექტური, სანდო შეფასება, აგრეთვე, შემდგომი განვითარების გეგმის შემუშავება და მხარდაჭერა.</p> <p>6(დ) მასწავლებელი უზრუნველყოფს მოსწავლეების მაქსიმალურ ჩართულობას სამუშაოს ხარისხის იდენტიფიცირების პროცესში და აძლევს ეფექტიან აღწერით უკუკავშირს, რათა დაეხმაროს მათ საკუთარი პროგრესის მართვაში.</p> <p>6(ე) შეფასების დაწყებამდე, მასწავლებელი მოსწავლეებს თავიანთი ცოდნისა და უნარების დემონსტრირების მრავალგვარ გზას სთავაზობს.</p> <p>6(ვ) მასწავლებელი მოსწავლეებს ეხმარება როგორც საკუთარი აზროვნებისა და სწავლის პროცესის, ასევე სხვების შესრულებისა და შედეგების დაკვირვებაში.</p> <p>6(ზ) მასწავლებელი ეფექტიანად იყენებს შეფასების მრავალ, შესაბამისი ტიპის შედეგსა და მონაცემს თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებების დასადგენად და სწავლის დიფერენცირებული გამოცდილების შესაქმნელად.</p> <p>6(თ) მასწავლებელი მოამზადებს მოსწავლეებს კონკრეტული შეფასების ფორმატის</p>	<p>6(კ) მასწავლებელს შეუძლია ერთმანეთისგან განასხვავოს განმავითარებელი და განმსაზღვრელი შეფასება და იცის როდის და როგორ გამოიყენოს თითოეული მათგანი.</p> <p>6(ლ) მასწავლებელი იცნობს შეფასების მრავალფეროვან მეთოდებს და იცის, რა მიზნით გამოიყენება თითოეული მათგანი; შეუძლია შეიმუშაოს, ამოირჩიოს და მოარგოს კონკრეტულ საგანმანათლებლო მიზნებს შესაფერისი მეთოდი, იმგვარად, რომ მაქსიმალურად შეამციროს მიკერძობის წყაროები და მიზნუზები.</p> <p>6(მ) მასწავლებელმა იცის, როგორ გააანალიზოს შეფასების შედეგები და გამოავლინოს სისუსტეები - თუ სად და რისი გაუმჯობესებაა საჭირო; შეუძლია უხელმძღვანელოს დაგეგმვისა და სწავლის პროცესს და მიაწოდოს ეფექტიანი უკუკავშირი ყველა მოსწავლეს.</p> <p>6(ნ) მასწავლებელმა იცის, როდის და როგორ ჩართოს მოსწავლეები საკუთარი შეფასების შედეგების გაანალიზების პროცესში და როგორ დაეხმაროს მათ საგანმანათლებლო მიზნების დასახვაში.</p> <p>6(ო) მასწავლებელს ესმის აღწერითი უკუკავშირის პოზიტიური გავლენის მნიშვნელობა მოსწავლეებისთვის და იცნობს უკუკავშირის მიწოდების მრავალფეროვან სტრატეგიებს.</p> <p>6(პ) მასწავლებელმა იცის, როდის და როგორ შეაფასოს მოსწავლის პროგრესი და სტანდარტის შესაბამისად წარმოადგინოს შეფასების შედეგები ანგარიშის სახით.</p> <p>6(ჟ) მასწავლებელმა იცის, როგორ მოამზადოს მოსწავლე შეფასებისთვის და როგორ უზრუნველყოს შეფასებებისა და ტესტირების შესაბამისი პირობები, განსაკუთრებით შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და ენის შესწავლის საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის.</p>

შესრულება	აუცილებელი ცოდნა
<p>მოთხოვნების შესაბამისად და შეაქვს გარკვეული ცვლილებები ტესტირების პირობებში, განსაკუთრებით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისათვის.</p> <p>ნ(ი) მასწავლებელი მუდმივად ეძებს შეფასების პროცესში ახალი ტექნოლოგიების გამოყენების გზებს ინდივიდუალური საჭიროებების იდენტიფიცირებისა და მოსწავლეების მაქსიმალური ჩართულობის უზრუნველსაყოფად.</p>	<p>კრიტიკული დისპოზიციები</p> <p>ნ(რ) მასწავლებელი ვალდებულია უზრუნველყოს მოსწავლეთა აქტიური ჩართულობა შეფასების პროცესებში; შექმნას თითოეული მოსწავლის შესაძლებლობების პროფილი და მიაწოდოს უკუკავშირი პროგრესის შესახებ.</p> <p>ნ(ს) მასწავლებელი იღებს პასუხისმგებლობას სასწავლო მიზნებთან სწავლისა და შეფასების შესაბამისობაზე.</p> <p>ნ(ტ) მასწავლებელი ვალდებულია დროული და ეფექტიანი აღწერითი უკუკავშირი მიაწოდოს მოსწავლეებს.</p> <p>ნ(უ) მასწავლებელი ვალდებულია გამოიყენოს შეფასების მრავალფეროვანი მეთოდები მზარდაჭერის, გადამოწმებისა და სწავლის პროცესის დოკუმენტირებისთვის.</p> <p>ნ(ფ) მასწავლებელი ვალდებულია უზრუნველყოს შეფასებისა და ტესტირებისთვის შესაბამისი პირობები, განსაკუთრებით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის.</p> <p>ნ(ქ) მასწავლებელი ვალდებულია ეთიკის ნორმების დაცვით აწარმოოს შეფასება, ხოლო შეფასების შედეგები გამოიყენოს მოსწავლეთა ძლიერი მხარეების და საჭიროებების იდენტიფიცირების მიზნით.</p>

მასწავლებლის ქართული სტანდარტიდან მოსწავლის შეფასების სფეროს აღწერა:

მუხლი 8: მოსწავლეთა შეფასება<sup>131</sup>

მოსწავლეთა შეფასების ინდიკატორები:

- ა) მოსწავლეთა შეფასებისას შეფასების ძირითად პრინციპებზე ორიენტირება;
- ბ) სასწავლო მიზნის შესაბამისი შეფასების ფორმების გამოყენება;
- გ) ეფექტიანი განმავითარებელი შეფასების/უკუკავშირის მიწოდება;
- დ) მოსწავლეთა შეფასების შედეგების ანალიზი ინკლუზიური განათლების პრინციპების დაცვით და სასწავლო პროცესის დაგეგმვა მასზე დაფუძნებით;
- ე) მოსწავლეთა შედეგების შეფასების მრავალფეროვანი სტრატეგიების/ინსტრუმენტების გამოყენება.

<sup>131</sup> <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>

**V თავი**

**კარიერული წინსვლა**

მასწავლებლებისთვის კარიერული დაწინაურების სისტემას სამი ძირითადი დანიშნულებით იყენებენ საგანმანათლებლო სისტემებში: პროფესიის მიმზიდველობის გაზრდა, მაღალუნარიანი კადრების შენარჩუნება და მასწავლებლების ძალისხმევის მიმართვა სისტემაში კონკრეტული როლის შესრულებისთვის საჭირო კომპეტენციების განვითარებაზე. ზოგადად, მასწავლებლის პროფესიის მართვის საკითხებს შორის, კარიერული დაწინაურება არ წარმოადგენს ყველაზე აქტუალურ საკითხს. წარმატებულ საგანმანათლებლო ქვეყნების ნაწილს აქვს კარიერული დაწინაურების სისტემა (მაგალითად, სინგაპური, კორეა), ნაწილს კი, მაგალითად, ესტონეთი, ჰოლანდია - არა.<sup>132</sup> საქართველოში კარიერულმა დაწინაურების საკითხმა განსაკუთრებული აქტუალურობა შეიძინა. ამ თავში მის მახასიათებლებს და შედეგებს განვიხილავთ.

## კარიერული დაწინაურების მოდელების მიმოხილვა

კარიერული დაწინაურების პოლიტიკის მიხედვით, სისტემები ორ კატეგორიად შეიძლება დაიყოს - სისტემები ფორმალისებული დაწინაურების არხებით და სისტემები დაწინაურების სისტემის გარეშე. არსებობს მოსაზრება, რომ დიფერენცირებული კარიერული დაწინაურების არხები სისტემაში მაღალუნარიანი მასწავლებლების მოზიდვისა და შენარჩუნების შესაძლებლობებს ზრდის,<sup>133</sup> რადგან მაღალუნარიანი ახალგაზრდებისთვის მასწავლებლობა ზედმეტად ჰომოგენურ და შეზღუდული პერსპექტივების მქონე პროფესიად აღიქმება.<sup>134</sup>

საგანმანათლებლო სისტემების ნაწილში, კარიერული დაწინაურება მერიტოკრატიულია და სკოლის მიმართ დამსახურებას ან მოსწავლეების სწავლაში შეტანილი წვლილის მიხედვით ანიჭებს მასწავლებელს სტატუსს. ზოგან იგი კომპეტენციებზეა დაფუძნებული - მასწავლებელს სტატუსი ენიჭება იმის მიხედვით, თუ რა იცის და რა შეუძლია. სისტემების ნაწილში კი მასწავლებლის შეფასების ჰიბრიდულია, ანუ, ითვალისწინებს როგორც მასწავლებლის საქმიანობას, ასევე, დამსახურებას სკოლის წინაშე ან მისი მოსწავლეების მიღწევებს.

ცალკეულ შემთხვევაში მასწავლებლების კარიერული დაწინაურების სისტემა, გარდა ახალგაზრდების პროფესიაში მიზიდვისა, ასევე, ემსახურება სისტემის სხვადასხვა რგოლისთვის საჭირო ექსპერტიზის მქონე ადამიანური რესურსის განვითარებასაც. მაგალითად, თუ ჩინეთში კარიერული დაწინაურება მხოლოდ ხელფასზე აისახება და წარმოადგენს მასწავლებლის მაღალი კომპეტენციის აღიარებას, სინგაპურში კარიერული დაწინაურების არხები მორგებულია სკოლების მსწავლელ ორგანიზაციებად განვითარების მიზანზე ისე, რომ კარიერული დაწინაურების არხები ქმნის ავთენტურ როლებს სკოლაში, მეზო და მაკრო (სამინისტრო) დონეზე. ასეთი გაფართოებული როლები, გარკვეულწილად, აძლიერებს პროფესიას - მასწავლებლებს საშუალება ეძლევათ, საკუთარი წვლილი შეიტანონ სკოლის განვითარებაში და ჩაერთონ ინოვაციური, ეფექტიანი სწავლისა და სწავლების პრაქტიკებში, რომელიც, თავის მხრივ, მოსწავლეთა მიღწევებს აუმჯობესებს.<sup>135</sup>

<sup>132</sup> ვრცლად საერთაშორისო გამოცდილების შესახებ იხილეთ რეკომენდაციების თავში.

<sup>133</sup> UNESCO, 2014b

<sup>134</sup> Park and Byun, 2015

<sup>135</sup> MetLife, 2013; Natale Fisk et al., 2013

## კარიერული დაწინაურება სქემის ფარგლებში

საქართველოში დღეს მოქმედ კარიერული დაწინაურების სისტემას საფუძველი 2011 წელს ჩაეყარა და სერტიფიცირებული მასწავლებლის გარდა, 2011 წელს მოქმედმა პროფესიული განვითარების სქემამ განსაზღვრა პირველი და უმაღლესი კატეგორიის მასწავლებლები. კატეგორიის მინიჭებისა და შენარჩუნებისთვის, მასწავლებელს უნდა მოეპოვებინა კრედიტები. სასერტიფიკაციო გამოცდებით მასწავლებელი 21 კრედიტს აგროვებდა. ამის შემდეგ კი, დამატებით, უნდა მოეპოვებინა 32 კრედიტი - პირველი და 42 კრედიტი უმაღლესი კატეგორიის მინიჭებისთვის. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრს განესაზღვრა უფლებამოსილებად, ვადაზე ადრე მიენიჭებინა ღვაწლმოსილი მასწავლებლისთვის კატეგორია. თუმცა, ამ ეტაპზე, პირველი და უმაღლესი კატეგორიის მასწავლებლების სტატუსი სახელფასო სარგოს ზრდას არ განსაზღვრავდა.<sup>136</sup>

2015 წელს დამტკიცებული „მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემით“ განისაზღვრა პრაქტიკოსი, უფროსი, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსი და სტატუსის მოპოვებისა და შენარჩუნების ახალი პირობები.<sup>137</sup> მას შემდეგ, ეს პირობები ოთხჯერ შეიცვალა, გაუქმდა პრაქტიკოსი მასწავლებლის სტატუსი და მასწავლებლებს მოეხსნათ სტატუსის შენარჩუნებისთვის სავალდებულო აქტივობები. დღეს მოქმედი კანონმდებლობის თანახმად, მასწავლებლის შეფასების პროცესში განისაზღვრება პორტფოლიოს პირველი დონე (წამყვანი მასწავლებლისთვის) და მეორე დონე (მენტორი მასწავლებლისთვის). ზღვარი, რომელიც მასწავლებელმა უნდა გადალახოს პროფესიული უნარების გამოცდაზე წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მოპოვებისთვის, შესაბამისად 60% და 75%- ია. უფროსი მასწავლებლის სტატუსი ენიჭება პირს, ვინც წარმატებით ჩააბარებს საგნის გამოცდას (გადალახავს გამოცდის წარმატებით ჩაბარებისათვის მინისტრის მიერ დადგენილ ზღვარს), აკმაყოფილებს მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით დადგენილ მოთხოვნებს და სქემით განსაზღვრულ მასწავლებლის განათლებასთან დაკავშირებულ მოთხოვნას.

დღეისთვის ქვეყანაში 1665 პრაქტიკოსი (2.9%), 39350 უფროსი (69%), 9022 წამყვანი და 754 მენტორი მასწავლებელია.

<sup>136</sup> <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/1335610?publication=0>

<sup>137</sup> <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2739007?publication=0>



ცხრილი 5.1: მასწავლებლების განაწილება სტატუსის მიხედვით, 2023<sup>138</sup>

სტატუსი	რაოდენობა	პროცენტი
მენტორი	754	1,3%
წამყვანი	9022	15,8%
უფროსი	39350	69,1%
პრაქტიკოსი	1665	2,9%
მაძიებელი	540	0,9%
სტატუსის გარეშე	5631	9,9%
სულ	56962	100%

ბოლო წლებში, სქემის მიმართ დაგროვილი უკმაყოფილებების ნაწილი, როგორც ჩვენი თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევიდან ვიგებთ, კარიერული დაწინაურების სისტემასაც უკავშირდება. თვისებრივი კვლევის ფარგლებში გამოიკვეთა რამდენიმე საგულისხმო საკითხი. ამ საკითხებზე გამოკითხვის საშუალებითაც მივიღებთ მასწავლებლებისა და დირექტორების უკუკავშირი. ქვემოთ ამ შედეგებს განვიხილავთ.

**დაწინაურების არხები არ არის ქმედითი და მორგებული სკოლის საჭიროებებზე.** დირექტორები გამოთქვამენ წუხილს, რომ სქემით მინიჭებული სტატუსი არ შეესაბამება მასწავლებლის რეალურ როლს სკოლაში. უფროსი და მენტორი მასწავლებლები ფრაგმენტულად ან საერთოდ არ ინაწილებენ სკოლის სასწავლო ლიდერობის სტანდარტში გაწერილ ფუნქციებს. ჩვენი რესპონდენტების მიერ გამოთქმული ეს ვარაუდი დასტურდება რაოდენობრივი კვლევის მონაცემებითაც. სკოლაში დღეს დასაქმებული 754 მენტორი მასწავლებლიდან მხოლოდ 24 (3.2%) და 9022 მასწავლებლიდან მხოლოდ 241 უჭირავს სასწავლო ლიდერობასთან დაკავშირებული პოზიცია (მაგალითად, კათედრის გამგე). საგულისხმოა, რომ სასწავლო ლიდერების პოზიციები უჭირავს 854 უფროსს და 241 უსტატუსო მასწავლებელს.

როგორც ერთ-ერთი დირექტორი გვიხსნის, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლები თავს არიღებენ ფორმალურ პოზიციებს სკოლაში, რადგან ეს პოზიციები არ არის ანაზღაურებადი და დირექტორს არ აქვს ბერკეტი, რომ ეს ვითარება შეცვალოს. დირექტორს უფლება აქვს, მენტორ ან წამყვან მასწავლებელს, მათ მიერ სტანდარტით გაწერილ ვალდებულებებზე უარის თქმის შემთხვევაში, გაუფორმოს ერთი სტატუსით დაბალი (ანუ, მენტორს - წამყვანის) ხელშეკრულება. ამისთვის, კანონმდებლობა დირექტორს ორ გზას სთავაზობს: „მასწავლებელთან შეთანხმებით“ შეცვალოს კონტრაქტი, რაც გულისხმობს, რომ მასწავლებელი თანხმდება ახალ პირობებს ან დისციპლინარული კომიტეტის გადაწყვეტილების გზით. ამ უკანასკნელის გამოყენებას კი ბევრი დირექტორი არიღებს თავს, რადგან სურს, მასწავლებლის საკითხი მოსწავლეებთან გამოიტანოს განსასჯელად. შესაბამისად, ჩვენი რესპონდენტის დაკვირვებით, ჯერ მენტორი მასწავლებლის ჩამოქვეითების პრეცედენტი არ დაფიქსირებულა.

წამყვანი და მენტორის სტატუსის მქონე მასწავლებლები არ აქტიურობენ პროექტების განხორციელების თვალსაზრისითაც. ჩვენი რესპონდენტები გამოთქვამენ წუხილს, რომ თუ სტატუსის მოპოვებისთვის ბრძოლაში მასწავლებლები ბევრ საინტერესო საქმეს აკეთებენ (რასაც მასწავლებლებისა და დირექტორების უდიდესი ნაწილი იზიარებს), სტატუსის მოპოვების შემდეგ,

<sup>138</sup> EMIS, 2023

მათი საქმიანობა ამ მიმართულებით დრამატულად მცირდება. როგორც შეფასების ექსპერტთა ჯგუფის წევრი აღნიშნავს, „საოცარი რესურსები ხომ მოიტანეს, მაგრამ დარწმუნებული ვარ, არცერთი მათგანი არ გააგრძელებს ამ საქმის კეთებას მას შემდეგ, როგორც კი სტატუსს მოიპოვებს“. ამ დაკვირვებას გამოკითხვის შედეგებიც ადასტურებს. დაახლოებით ყოველი მესამე მასწავლებელი (30%) და დირექტორი იზიარებს ამ მოსაზრებას.

ცხრილი 5.2: სტატუსის მიღების შემდეგ მასწავლებლების ქცევის შეფასება.

		მიჭირს პასუხის გაცემა	საკრთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი (კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)
ახლაც ისე აქტიურად ქმნიან მასწავლებლები სასწავლო რესურსებს, როგორც სტატუსის მოპოვებისთვის აკეთებდნენ ამას	მასწავლებელი	7.2%	5.9%	22.8%	44.3%	19.8%	0.01	28.7%
	დირექტორი	1.4%	4.5%	28.0%	47.6%	18.5%	0.05	32.5%
ჩვენს სკოლაში მასწავლებლების ნაწილი არ ასრულებს მათთვის სტატუსით განსაზღვრულ როლს	მასწავლებელი	8.2%	28.5%	43.2%	16.4%	3.6%	0.01	20.0%
	დირექტორი	1.4%	15.4%	43.7%	34.6%	4.9%	0.05	39.5%

წამყვანი და მენტორი მასწავლებლების ვალდებულებთან დაკავშირებით, მასწავლებლების პოზიცია მდგომარეობს იმაში, რომ მასწავლებელს არ აქვს დრო მათთვის სტანდარტით გათვალისწინებული ვალდებულებების შესასრულებლად. გარდა ამისა, ვერ ხედავენ სტანდარტში მითითებული ზოგიერთი მათგანის შესაბამისობას მასწავლებლის საქმიანობასთან.

*„საერთაშორისო დონეზე მოზიდვა სკოლაში [მენტორი მასწავლებლისთვის სტანდარტით გათვალისწინებული ერთ-ერთი ვალდებულება] პროექტების და ასე შემდეგ... ამაზე ცალსახად ხარისხის განვითარების მენეჯერი უნდა ფიქრობდეს, ან გუნდი უნდა ფიქრობდეს... მასწავლებელს იმდენი რამე აქვს გასაკეთებელი, თუნდაც, ამ ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით... კურიკულუმები, მატრიცები. კიდევ ამის იქით იმ ვალდებულებების შესრულება... სულაც არ აქვს გათვინობიერებული, თუნდაც მენტორ მასწავლებელს რა ევალება. იქ ყველაფერი გადასარევად არის დალაგებული, მაგრამ არა ჩვენს ქვეყანაზე მორგებული. ყველაფერი ნამდვილად შენს განვითარებას ემსახურება და პირველ რიგში, მოსწავლეზეა ორიენტირებული, მაგრამ 5-6 პუნქტი იმდენად შრომატევადია, ეს არა მასწავლებლის, არამედ, მკვლევრის ვალდებულება უნდა იყოს, ან არ უნდა ჰქონდეს საათობრივი დატვირთვა სკოლაში მასწავლებელს. და საბოლოოდ ამას მივყავართ ხოლმე იმ ფიასკომდე, როდესაც ვერც ერთი სქემის შედეგები ვერ ვნახეთ.“ (მენტორი მასწავლებელი)*

**სტატუსის მოპოვებისთვის საჭირო დროისა და ძალისხმევის არაპროპორციულობას განიხილავენ ერთ-ერთ მთავარ პრობლემად. როგორც მასწავლებლები, ასევე, დირექტორები**

ჩივიან, რომ კარიერულ დაწინაურებისთვის საჭირო აქტივობებს მასწავლებლები დიდ დროს მოახმარენ და ეს მათ სწავლებისთვის საჭირო დროს ართმევს. მასწავლებლების გამოკითხვაში ღია შეკითხვაზე შემოსული პასუხების უდიდესი ნაწილი უკავშირდებოდა ჩივილს იმაზე, რომ სქემამ მასწავლებელი მოსწავლეებს ჩამოაშორა. როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ვხედავთ, ეს საკითხი ბევრი მასწავლებელს აწუხებს. კერძოდ, მასწავლებლების 3/4 და დირექტორების ნახევარზე მეტი ეთანხმება დებულებას, რომ „სქემა ზედმეტად ბევრს მოითხოვს მასწავლებლებისგან“ და ასევე, მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი და დირექტორების უმრავლესობა თვლის, რომ სქემა მასწავლებელს ართმევს სწავლებისთვის საჭირო დროს.

*„მასწავლებლები არ უნდა იყვნენ ორიენტირებული მტკიცებულებების შექმნაზე. პროცესზე და არა პროდუქტზე უნდა იყვნენ ორიენტირებული. თუ გვინდა, რომ პროცესზე იყვნენ ორიენტირებული, სხვა მექანიზმები არსებობს. ჩვენ გვაქვს ცენტრალიზებულად მართული პროფესიული განვითარების სისტემა. რაც უფრო მრავალფეროვანი იქნება, რაც უფრო სკოლის ბაზას დაუახლოვდება ეს სისტემა, მით უფრო მაღალი იქნება შედეგი. ჯერ ხელი შეუწყონ და განავითარონ და შემდეგ უნდა შეაფასონ. მაგრამ ეს შეფასების პროცესიც უნდა იყოს განმავითარებელი. არა დირექტიული, არამედ მხარდაჭერითი. მასწავლებელსაც გაუადვილდება მუშაობა.“*  
(შეფასების ჯგუფის უქსპერტი, მასწავლებელი)

ცხრილი 5.3: მასწავლებლებისა და დირექტორების შეხედულება სქემის აქტივობების შესრულებასთან საჭირო დროსა და ძალისხმევასა და სწავლების დროზე სქემის აქტივობების გავლენასთან დაკავშირებით

		მიჭირს პასუხის გაცემა	საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი (კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)
სქემა ზედმეტად ბევრს მოითხოვს მასწავლებლებისგან	მასწავლებელი	5.3%	2.4%	14.8%	50.8%	26.6%	0.01	77.4%
	დირექტორი	2.4%	5.9%	34.3%	47.9%	9.4%	0.05	57.3%
სქემა მასწავლებელს ართმევს სწავლებისთვის საჭირო დროს	მასწავლებელი	4.7%	2.9%	15.9%	45.9%	30.5%	0.01	76.4%
	დირექტორი	1.4%	6.3%	33.9%	44.4%	14.0%	0.05	58.4%

**ნეგატიურად მოქმედებს მასწავლებლებს შორის ურთიერთობასა და თანამშრომლობის განვითარების შესაძლებლობებზე.** დირექტორები და მასწავლებლები, ინტერვიუებში გამოთქვამენ გულისტკივილს იმის გამო, რომ სქემამ მასწავლებლების ძალისხმევა პირადი დაწინაურებისკენ მიმართა - „აქ ყველა მასწავლებელი თავის თავზე ზრუნავს“ და აღარ რჩება დრო მასწავლებელს იმისთვის, რომ სკოლაში სხვა მასწავლებლებთან გაიზიაროს საქმე. ეს კი მასწავლებლებს შორის ჯერ უკმაყოფილებას, დროთა განმავლობაში კი დაპირისპირებასაც იწვევს. „სქემა ხელს უშლის სკოლაში ჯანსაღი თანამშრომლობითი გარემოს ჩამოყალიბებას“ - ჩვენი რესპონდენტის ამ დაკვირვებას ბევრი მასწავლებელი (39%) და დირექტორი (33%) იზიარებს. ზოგიერთ სკოლაში, სქემა მასწავლებლებს შორის ფარული ან ღია დაპირისპირების წყაროსაც კი წარმოადგენს.

ცხრილი 5.4: მასწავლებლებს შორის ურთიერთობაზე სქემის გავლენის შეფასება

		მიჭირს პასუხის გაცემა	საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი (კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)
სქემამ მასწავლებლებს შორის კონკურენცია უფრო გააღვივა, ვიდრე თანამშრომლობა და საერთო მიზანზე ერთად მუშაობის კულტურა	მასწავლებელი	7.3%	16.4%	37.2%	28.3%	10.8%	0.01	39.1%
	დირექტორი	1.7%	16.1%	48.6%	23.4%	10.1%	0.05	33.5%

**მასწავლებლებისთვის სქემაში ჩართვის მთავარი მოტივატორი ხელფასია.** ჩვენი რესპონდენტის ამ დაკვირვებას გამოკითხვაში მასწავლებლების და დირექტორების უდიდესი ნაწილი იზიარებს. შეკითხვაზე, რა არის მასწავლებლისთვის სტატუსის მოპოვების ძირითადი მოტივატორი, მასწავლებლების 60% და დირექტორები 63% ხუთი დასახელებული მიზნიდან (იხ. ქვემოთ), პირველ ადგილზე სახელფასო დანამატს უთითებს.

*„ვერ ვიტყვით, რომ ეს პროცესი ეფექტურ სწავლებაზე არის ორიენტირებული. უფრო მეტად ხელფასზეა. 100-დან 95-ს აინტერესებს ხელფასი და იმიტომ არიან ამ მართაონში ჩართული. სისტემის დონეზე რომ გადასახედია, ამაზე ორი აზრი არ არსებობს. როგორ მოვაშორებთ, სახელფასო პოლიტიკით და საბაზო ხელფასის ზრდით თუ რა.. მაგრამ ჯობს რომ მასწავლებელი დაუბრუნოთ მოსწავლეებს. ისევ და ისევ ეფექტური სწავლების დემონსტრირებაზე იყვნენ ორიენტირებული, ვიდრე სტატუსების მოპოვებაზე. მიუხედავად იმისა, რომ ამ პროცესებში ვიყავი ჩართული, მაინც ვთვლი, რომ გადასახედია.“ (პორტფოლიოს შეფასების ექსპერტი)*

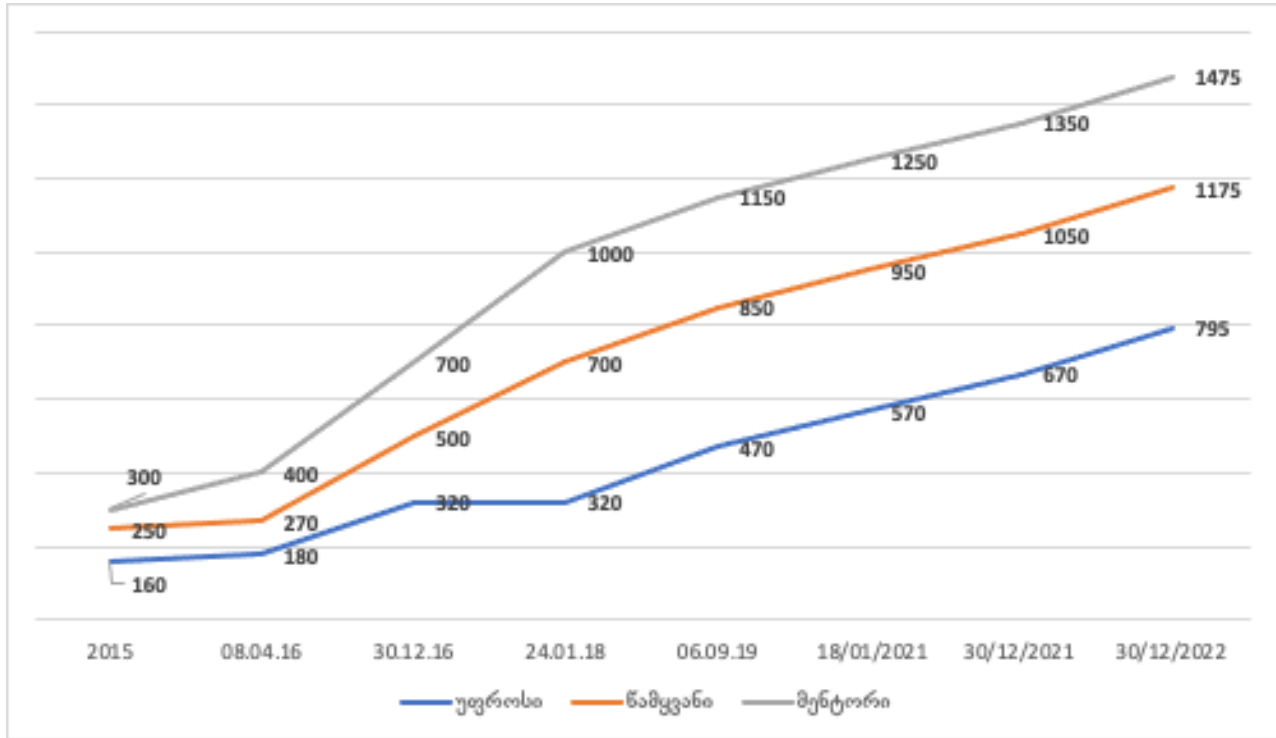
ცხრილი 5.5: მასწავლებლების სტატუსის მოპოვების მოტივაცია მასწავლებლებისა და დირექტორების შეფასებით.

	მასწავლებლების წილი (%)	დირექტორების წილი (%)
სახელფასო დანამატი	60%	63%
ახალი ცოდნისა და უნარების შეძენა	47%	36%
პრესტიჟი	40%	40%
რეპუტაციის შელახვის შიში	31%	29%
სკოლის ადმინისტრაციის მოთხოვნები	29%	19%
კოლეგებს შორის კონკურენცია	25%	24%

როგორც ჩვენი რესპონდენტები გვიხსნიან, მთავარი ფაქტორი აქ უკიდურესად დაბალი საბაზო ხელფასია. 2023 წლის მდგომარეობით, საბაზო ხელფასი 405 ლარია, ხელფასზე დანამატი

ვარიანებს სტაჟისა და მიღწეული განათლების დონის მიხედვით (თუმცა ეს ფაქტორები არ იძლევა მნიშვნელოვან სხვაობას). ხელფასისთვის განმსაზღვრელი არის საათობრივი დატვირთვა და სტატუსი.<sup>139</sup> როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ვხედავთ, 2015 წლიდან მოყოლებული, მასწავლებლის სტატუსის დანამატი იზრდება და იზრდება სტატუსების მიხედვით ანაზღაურებაში განსხვავებაც (იხ. დიაგრამა #).

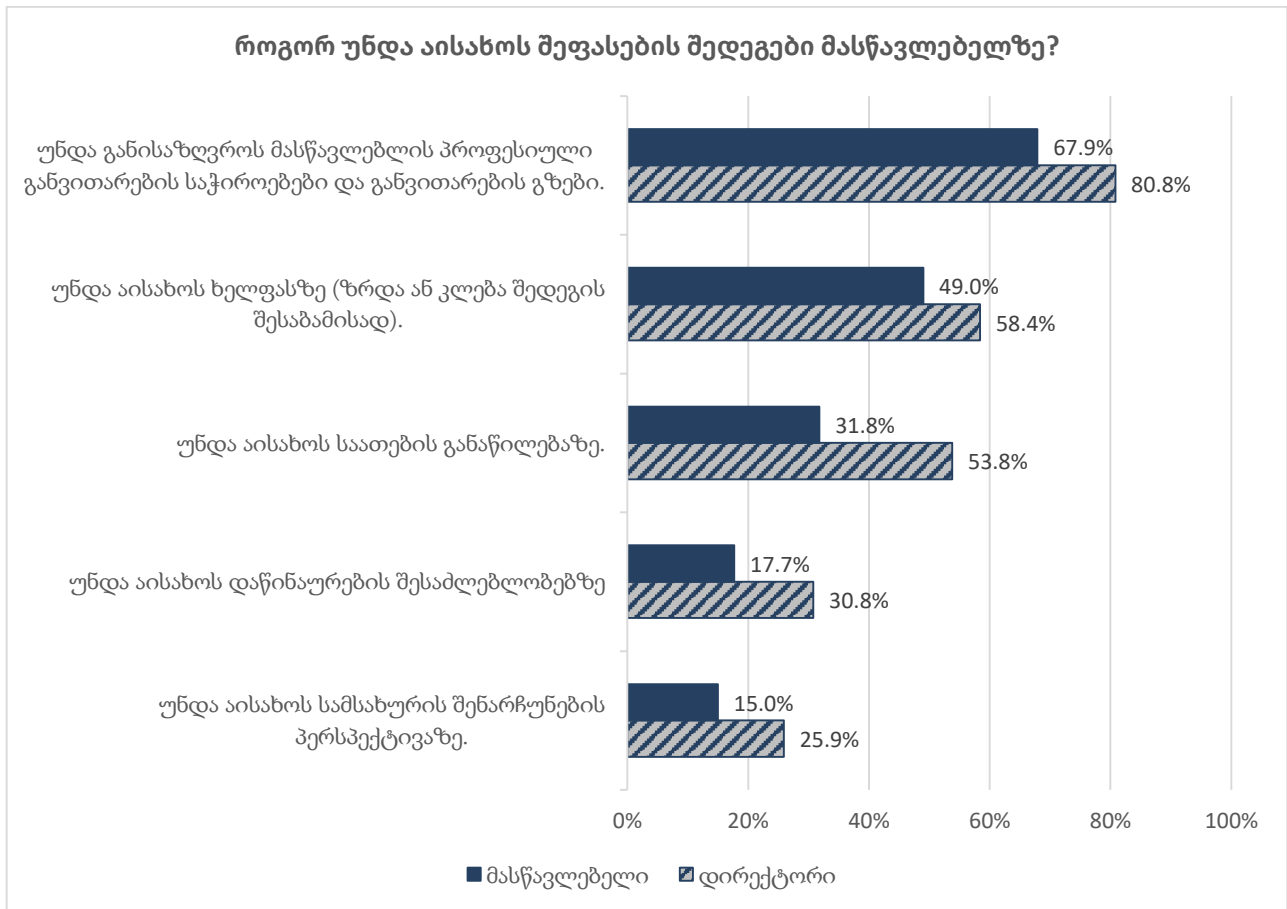
დიაგრამა 5.1: სტატუსის დანამატების ცვლილება 2015-2022 წლებში სტატუსის მიხედვით



სქემის სხვადასხვა ასპექტი მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული და რესპონდენტებს უჭირთ, ერთმანეთისგან გამიჯნონ, მაგალითად, დაწინაურების შესაძლებლობები და შეფასების ობიექტურობა და სამართლიანობა. კარიერული დაწინაურება მასწავლებლებსა და დირექტორებში კონკრეტულ ფორმატთან ასოცირდება. ამიტომ გავიჭირდება ვალიდური დასკვნის გამოტანა იმაზე, ზოგადად კარიერული დაწინაურების იდეა მიუღებელი მასწავლებლებისა და დირექტორებისთვის, თუ კარიერული დაწინაურების კონკრეტული მოდელი. თუმცა, როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ვხედავთ, არსებული შეფასების პირობებში, მასწავლებლების შეფასების საფუძველზე სახელფასო სარგოს, საათობრივი დატვირთვის თუ სამსახურებრივი დაწინაურების განსაზღვრას მასწავლებლებისა და დირექტორების დიდი ნაწილი არ ამართლებს. თუ ხელფასის ზრდას შედარებით მეტი მომხრე ჰყავს (დაახლოებით ნახევარი მასწავლებლებსა და დირექტორებში), დაწინაურების შესაძლებლობებს სკეპტიკურად უყურებენ.

<sup>139</sup> <https://mes.gov.ge/old/upload/editor/file/Brdzanebebi/1/576.pdf>

დიაგრამა 5.2: მასწავლებლების და დირექტორების პრეფერენციები შეფასების იმპლიკაციების შესახებ



## დასკვნები და რეკომენდაციები

1. სქემის სახელფასო დანამატი, დაბალი საბაზო ხელფასის პირობებში, მასწავლებლის ძალისხმევა კონცენტრირებულია სტატუსის მოპოვებაზე. საჭიროა ამ ზეწოლის მნიშვნელოვნად შემსუბუქება საბაზო ხელფასის უფროსი მასწავლებლების ხელფასის ნიშნულამდე აყვანით და, ეტაპობრივად, ხელფასის მატების კვალდაკვალ, სტატუსის დანამატის, როგორც ფინანსური წახალისების მექანიზმის ეფექტის მნიშვნელოვნად შემცირება ან ნიველირება;
2. კარიერული დაწინაურების სისტემა უნდა მოერგოს სისტემაში არსებულ ამოცანებს და გამოწვევებს და ხელი უნდა შეუწყოს მასწავლებლებს ავთენტური კარიერის აგებაში.
  - სკოლას სჭირდება ლიდერთა ძლიერი გუნდი, რომელიც დირექტორთან ერთად, წარუძღვება და სწავლებასთან ერთად, იტვირთებს სკოლის განვითარების ამოცანებზე მუშაობას. სკოლებში მწვავედ დგას სკოლის კურიკულუმის განვითარების, სასწავლო რესურსების შექმნის, სწავლა-სწავლების გაუმჯობესების მიზნით, სკოლის საქმიანობის



შეფასების და განვითარებაზე ორიენტირებული ინტერვენციების განხორციელების საჭიროება. თუმცა, კათედრები ამ როლს ამ ეტაპზე ვერ ასრულებენ, რადგან კათედრის ხელმძღვანელობას არ მოჰყვება დატვირთვის შესაფერისი ფინანსური ანაზღაურება.

- ავტორიზაციის საშუალებით შემოტანილი მოთხოვნების და ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ამოცანების ფონზე, სკოლების წინაშე დგება განვითარების ახალი ამოცანები. შესაბამისად, მეზო (რესურსენცენტრები) და მაკრო დონეზე დგას სკოლის განვითარების მხარდამჭერი მექანიზმების გაძლიერების საჭიროება. ამ მექანიზმების გასამართად, საჭიროა შესაბამისი ექსპერტული ცოდნის მქონე პედაგოგები. შესაბამისად, კარიერული დაწინაურების კიდევ ერთი არხი მიმართული უნდა იყოს ამ საჭიროებების საპასუხოდ ადამიანური რესურსის განვითარებაზე. თუმცა, ნაცვლად ფართო მენტორის სტატუსისა, მენტორის ექსპერტიზის სფეროები უნდა დავიწროვდეს და დივერსიფიცირდეს. მაგალითად, უფროსმა მასწავლებელმა შეიძლება აირჩიოს სკოლის ლიდერობის მიმართულებით საკუთარი ექსპერტიზის და, შესაბამისად, კარიერის განვითარება ან ვიწრო სფეროს მიმართულებით და ფართო ასპარეზით მოღვაწეობა (მაგალითად, ონლაინ სწავლების სასწავლო დიზაინერი). კარიერული დაწინაურების ამ შესაძლებლობების განვითარების ერთ-ერთი პირობაა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების არსებული მოდელის ძირეული ცვლილება.
  - აქვე აღვნიშნავთ, რომ მნიშვნელოვანია დროის გამოთავისუფლება სტატუსით გათვალისწინებული ვალდებულებების შესრულების სანაცვლოდ: სკოლებში დგას მასწავლებლების არასაკმარისი საქმიანობაში ჩართვის საჭიროება (მაგალითად, სკოლის კურიკულუმის განვითარება, გაკვეთილებზე დაკვირვება და უკუკავშირის მიწოდება ან მოსწავლეებისთვის არაფორმალური აქტივობების განხორციელება). სქემის მიხედვით, ამ როლს სტატუსის მქონე მასწავლებლები უნდა ასრულებდნენ. თუმცა დამატებითი ანაზღაურება ამ საქმიანობისთვის გათვალისწინებული არ არის, ხოლო მასწავლებლები სტატუსის დანამატს არ აღიქვამენ სტანდარტით გაწერილი ამ ვალდებულებების სარგოდ. არასაკმარისი აქტივობებში ჩართვის საწინააღმდეგოდ მათ მიერ დასახელებული მთავარი არგუმენტი დროის უქონლობაა. როგორც წესი, სტატუსის მქონე მასწავლებლები სრული დატვირთვით მუშაობენ. შექმნილი ვითარებიდან ერთი შესაძლო გამოსავალი დროის გამოთავისუფლების პრაქტიკის დანერგვაა. მაგალითად, სინგაპურში კონკრეტული სტატუსის მასწავლებელს საშუალება ეძლევა, დირექტორთან შეთანხმებით, სკოლაში განახორციელოს სხვა საქმიანობა სწავლებიდან გამოთავისუფლებული დროის (მაგალითად, სასწავლო დროის 20%) სანაცვლოდ.
3. კარიერული დაწინაურებისთვის შეფასების მოდელი, მეთოდები და პროცედურები უნდა მოერგოს მიზანს. მაგალითად, სკოლაში სასწავლო ლიდერობაში ჩართვისთვის მასწავლებლების შერჩევა, ნაცვლად კომპეტენციაზე დაფუძნებული შეფასებისა (რომელიც მასწავლებლის კომპეტენციას აფასებს), უფრო მართებულია მოხდეს ე.წ. მერიტოკრატიული მოდელით მასწავლებლის სასკოლო საქმიანობაზე, სკოლაში შეტანილ წვლილზე ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში შეგროვებული შედეგებზე დაყრდნობით. შეფასების ამოცანიდან გამომდინარე, უნდა განისაზღვროს რელევანტური შემფასებელი მხარე. მაგალითად, სკოლაში საქმიანობა ვერ შეფასდება ცენტრალიზებულად. მას სკოლაში უნდა აფასებდეს სკოლის ადმინისტრაცია და სკოლის მართვაში ჩართული პედაგოგები. აქვე აღვნიშნავთ, რომ ასეთ შემთხვევაში უცილებელია შეფასებაში მათი

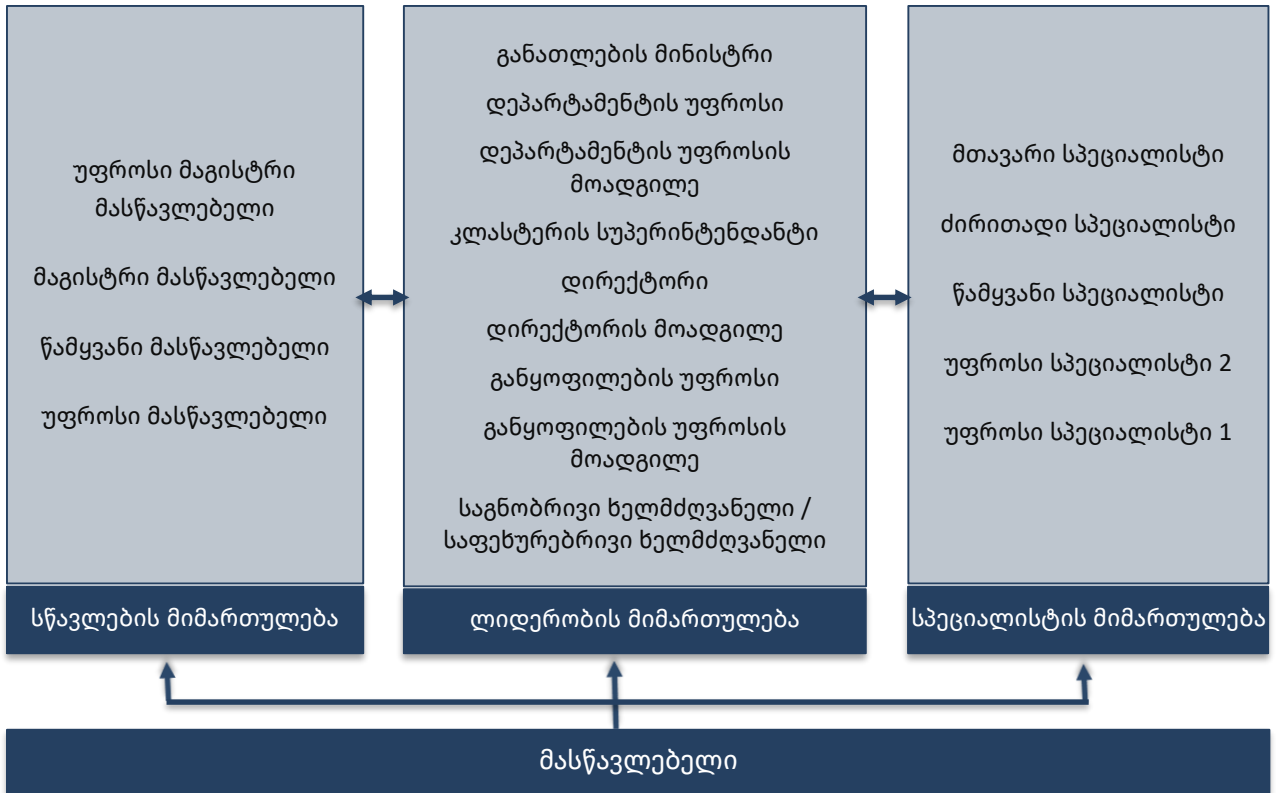
კომპეტენციების განვითარება (არსებულ კონტექსტში და არსებული რესურსით, ეს ცოტა რთულად განხორციელებადი იქნება). მენტორი მასწავლებლის ეფექტიანობა უნდა შეფასდეს კონკრეტულ სფეროში ექსპერტიზის დადასტურებით.

ჩანართი: მასწავლებლის კარიერული განვითარების არხები სინგაპურში

სწავლების კარიერული მიმართულება წარმოადგენს პროფესიული განვითარებისა და დაწინაურების არხს იმ მასწავლებლებისთვის, რომლებსაც საკუთარი კარიერის განვითარება პედაგოგიური მიმართულებით სურთ. ასეთი კარიერის კულმინაციას წარმოადგენს „უფროსი მაგისტრი მასწავლებლის“ პოზიცია. უფროსი სპეციალისტის კარიერული მიმართულება იმ მასწავლებლებისთვისაა, ვისაც კონკრეტული მიმართულებით, მათ შორის, კურიკულუმის განვითარების, სასწავლო დიზაინის, განათლების ფსიქოლოგიის, საგანმანათლებლო ტესტირებისა და შეფასების, განათლების კვლევისა და სტატისტიკის მიმართულებით სურთ კარიერის განვითარება. ამ კარიერული გზას მასწავლებელი მიჰყავს მთავარი სპეციალისტის პოზიციამდე (განათლების სამინისტრო). ლიდერობის კარიერული მიმართულება სკოლასა და განათლების სამინისტროში წამყვანი პოზიციების დაკავებით დაინტერესებული მასწავლებლებისთვისაა. ეს გზა განათლების მინისტრის პოზიციამდე მიდის. შესაბამისი კვალიფიკაციების დადასტურების პირობებში, მასწავლებელს შეუძლია ერთი მიმართულებიდან მეორე მიმართულებაზე გადაინაცვლოს.

ამ სისტემის საკვანძო ასპექტია საქმიანობის შეფასების ფორმა. ეს არის სტანდარტიზებული პროტოკოლი, რომელიც ემსახურება განათლების სამინისტროს ყველა თანამშრომლის საქმიანობის დოკუმენტირებასა და შეფასებას. მისი საშუალებით, ე.წ რეპორტ ოფიცრები, დეპარტამენტის ხელმძღვანელები, დირექტორები და სამინისტროს ოფიციალური პირები 'თვალყურს ადევნებენ' მასწავლებლების საქმიანობას მთელი კარიერის მსვლელობისას.

მასწავლებლებს აფასებენ როგორც მიღწევების, ასევე, პოტენციალის მიხედვით (Current Actual Performance model). მასწავლებლები ყოველწლიურად ფასდებიან დაკვირვების, ინტერვიუების, პორტფოლიოში წარმოდგენილი მტკიცებულებების და სასკოლო საზოგადოებაში შეტანილი წვლილის მიხედვით. შეფასების შედეგები მასწავლებლის საქმეში აისახება და გავლენას ახდენს როგორც წლიურ პრემიაზე, ასევე, დაწინაურების შანსებზე.



**VI თავი**

**სკოლის უფლება-მოვალეობები**

მასწავლებლის პოლიტიკაში სკოლის უფლებამოსილებები მასწავლებლის საქმიანობის სხვადასხვა საკითხს ეხება. სქემის რეგულირების სფეროებიდან, შეგვიძლია გამოვყოთ მასწავლებლის პროფესიული განვითარება, მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასება და კარიერული დაწინაურება. მასწავლებლის პროფესიული განათლებების თავში განვიხილეთ ამ საკითხთან დაკავშირებული სკოლის უფლება-მოვალეობები, რადგან ეს ორი საკითხი ერთმანეთთან ორგანულადაა დაკავშირებული - მასწავლებლის პროფესიული განვითარების თანამედროვე მოდელები მასწავლებლის ყოველდღიურ საქმიანობაში და, შესაბამისად, სკოლაშია ინტეგრირებული. ამ თავში ვკონცენტრირდებით სკოლის უფლება-მოსილებებზე მასწავლებლის განმსაზღვრელ შეფასებაში: განვიხილავთ გავრცელებულ მოდელებს, შევადარებთ სქემით სკოლისთვის მინიჭებულ უფლება-მოვალეობებს, მასწავლებლებისა და დირექტორების შეხედულებებს და სკოლის უფლება-მოვალეობების გაფართოების გზებს.

## სკოლის უფლება-მოვალეობების მოდელის განხილვა

სასკოლო განათლების სისტემების უდიდეს ნაწილში მასწავლებლის შეფასებაზე, ძირითადად, სკოლაა პასუხისმგებელი და უფლებამოსილებების უდიდესი ნაწილი სკოლას აქვს მინიჭებული. ამ უფლებამოსილებების სკოლასა და მმართველ ორგანოებს შორის განაწილების თვალსაზრისით, შეგვიძლია გამოვყოთ ქვეყნების ორი ჯგუფი:

- 1. დეცენტრალიზებული:** დეცენტრალიზებულ მოდელებში შეფასების კრიტერიუმები, ინსტრუმენტები, პროცედურები და რეაგირების ფორმები სკოლის პრეროგატივაა. მარეგულირებელი ორგანოს მიერ შემუშავებულ მოდელებს სარეკომენდაციო ხასიათი აქვს ან ზოგადაა. მაგალითად, უკიდურესად დეცენტრალიზებულია მასწავლებლის შეფასება ჰოლანდიაში, სადაც არ არსებობს არც ცენტრალიზებული შეფასების და არც დაწინაურების სისტემა. სკოლა იღებს გადაწყვეტილებას საკუთარ საკადრო პოლიტიკაზე. რეგულაციით, მხოლოდ შეფასების სიხშირე რეგულირდება (მაგ., დაწყებით საფეხურზე ოთხ წელიწადში ერთხელ).<sup>140</sup> ინგლისში განათლების დეპარტამენტი სკოლას განუსაზღვრავს შეფასების პოლიტიკის ჩარჩოებს. კერძოდ, უდგენს შეფასების ფართო სფეროებს (საქმიანობა და კომპეტენცია) და შეფასების პროცედურულ საკითხებს (მაგალითად, კონფიდენციალობის დაცვა, გასაჩივრების პროცედურა და მისი).<sup>141</sup> სკოლისთვის უფრო მეტ მითითებებს მოიცავს მსგავსი დოკუმენტი ონტარიოში (კანადა). მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების ტექნიკური მოთხოვნების დოკუმენტი განსაზღვრავს შეფასების სფეროებსა და კრიტერიუმებს. ეს კრიტერიუმები ზოგადაა ისე, რომ სკოლას შეუძლია მოარგოს საკუთარ საჭიროებებს. დოკუმენტში მასწავლებლის შეფასების სავალდებულო სიხშირის (მაგალითად, მოქმედი მასწავლებლის 5 წელიწადში ერთხელ მაინც შეფასება და დამწყები მასწავლებლისა პირველი 12 თვის განმავლობაში 2-ჯერ მაინც შეფასება) უკუკავშირის მიწოდების პროცედურებზეა (რომ მასწავლებელმა უნდა მიიღოს უკუკავშირი და ხელი მოაწეროს საკუთარ უკუკავშირს) საუბარი. რეგულაციებითაა განსაზღვრული, რა რეაგირება უნდა მოჰყვეს არადაამაკმაყოფილებელ შეფასებას.<sup>142</sup>
- 2. ცენტრალიზებული მოდელი:** ამ მოდელის შემთხვევაში, მარეგულირებელი განსაზღვრავს შეფასების კრიტერიუმებს და რეაგირების ფორმებს. თუმცა, სკოლაა პასუხისმგებელი მასწავლებლის შეფასებაზე და გადაწყვეტილების მიღებაზე. ასეთი მოდელის მაგალითია სინგაპური, სადაც განათლების სამინისტრო შეიმუშავებს შეფასების კრიტერიუმებს, შეფასების ინსტრუმენტებს და განსაზღვრავს კარიერული დაწინაურების არხებს. თუმცა, მასწავლებლის შეფასებაზე პასუხისმგებელი უფროსი კოლეგები - დირექტორი, განყოფილებების უფროსები არიან და სკოლა ანიჭებს მასწავლებელს ამა თუ იმ სტატუსს.<sup>143</sup> ცენტრალიზების შედარებით მაღალი ხარისხი დამახასიათებელია სამხრეთ აზიის ქვეყნებისთვის. მაგალითად, მსგავსად სამხრეთ კორეაში სამინისტრო განსაზღვრავს შეფასების კრიტერიუმებს, პროცედურებს და დაწინაურების შესაძლებლობებს. თუმცა,

<sup>140</sup> <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264257658-8-en/index.html?itemId=/content/component/9789264257658-8-en#:~:text=Teacher%20appraisal%20in%20the%20Netherlands,three%20years%20in%20secondary%20education>.

<sup>141</sup> [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/786143/Teacher\\_appraisal\\_and\\_capability-model\\_policy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786143/Teacher_appraisal_and_capability-model_policy.pdf)

<sup>142</sup> <https://www.ontario.ca/page/teacher-performance-appraisal-technical-requirements-manual>

<sup>143</sup> Low, E. L., & Tan, O. S., 2017



აქაც, მსგავსად სინგაპურისა, მასწავლებელს სკოლა აფასებს.<sup>144</sup><sup>145</sup> ჩინეთში სახელმწიფო არ განუსაზღვრავს შეფასების პროცედურებს, მაგრამ რეგულაციები ეხება შეფასების სფეროებს და კარიერული დაწინაურების არხებიც სახელმწიფოს მიერაა დაწესებული.<sup>146</sup>

## სკოლის უფლება-მოვალეობები სქემის ფარგლებში

საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი განსაზღვრავს შეფასების კრიტერიუმებს, შეფასების პროცედურებს, შეფასების ინსტრუმენტებს, აფასებს მასწავლებელს და ანიჭებს სტატუსს. საქართველო, სკოლასა და სახელმწიფო მარეგულირებელს შორის უფლებამოსილებების გადანაწილების თვალსაზრისით, ყველაზე ცენტრალიზებულია ჩვენ მიერ შესწავლილ ქვეყნებს შორის (ევროპის, ავსტრალიის, ახალი ზელანდიის, ჩრდილოეთ ამერიკისა და სამხრეთ აზიის ქვეყნები).

დღეისთვის მოქმედი სქემის მიხედვით, სკოლის როლი მასწავლებლის მიერ გაკეთებული წარდგინების დადასტურებით შემოიფარგლება. ანუ, დირექტორს შეუძლია აირჩიოს, დაადასტუროს თუ არა მასწავლებლის მიერ გაკეთებული წარდგინება. თუმცა, სქემის შემოღების პირველ ეტაპზე, მასწავლებლისთვის სტატუსის მინიჭების შესახებ გადაწყვეტილებას სკოლა იღებდა. მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის როლი შემთხვევითი წესით შერჩეულ სკოლებში ამ პროცედურების შეფასება იყო. თუმცა, იმ ეტაპზე სტატუსი ხელფასის მატებასთან არ იყო დაკავშირებული. 2015 წლიდან, სქემის კარიერული წინსვლის მექანიზმებისა და მასთან დაკავშირებული სახელფასო მატების პირობების შემოღების შემდეგ, სკოლას დაევალა სკოლის ფასილიტატორთა ჯგუფის შექმნა. ეს ჯგუფი იყო პასუხისმგებელი გაკვეთილზე შიდა დაკვირვების წარმოებაზე და მასწავლებლის მიერ შექმნილი მტკიცებულებების (მაგალითად, პრაქტიკის კვლევა) შეფასებაზე. თუმცა, ფასილიტატორების მომზადებაზე გაწეული ძალისხმევა სუსტი იყო. მაგალითად, პრაქტიკის კვლევის შეფასებაში მომზადების მიზნით, ფასილიტატორებს 2 დღიანი ტრენინგი ჩაუტარდათ. ეს იმ პირობებში, როცა პრაქტიკის კვლევა სამაგისტრო საფეხურზე ერთი სემესტრის განმავლობაში (და კვლევის ზოგადი მეთოდების კურსის გავლის შემდეგ) ისწავლება ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში. გარდა ამისა, უშუალოდ ცენტრს მასწავლებლებისთვისაც არ ჩაუტარებია ტრენინგი პრაქტიკის კვლევაში.

სკოლებმა შედარებით უკეთ გაართვეს თავი გაკვეთილზე შიდა დაკვირვებას. ზოგიერთი დირექტორი როგორც ჩვენი რესპონდენტი დირექტორები გვიყვებიან, შიდა დაკვირვების ფუნქციის სკოლისთვის მინიჭებამ და, ამავდროულად, გარე საგაკვეთილო დაკვირვების წარმატებით გავლის სტატუსის მოპოვების პირობად ასახვამ სკოლის დირექტორებს მისცა შესაძლებლობა, მასწავლებლების ძალისხმევა გაკვეთილის ეფექტიანობის გაზრდაზე მიემართათ. თუმცა, ასეთი შედეგი ყველა სკოლაში არ დამდგარა. ზოგიერთ სკოლაში შიდა შეფასების როლის სკოლისთვის მინიჭება გამოიხატა მასწავლებლების უსამართლოდ შეფასებაში, რამაც ამ მიდგომის

<sup>144</sup> Min, M., 2021

<sup>145</sup> Yoo, J., 2018

<sup>146</sup> [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ae5ed915d3cfd0009dc/60436\\_Promotion\\_Incentives.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ae5ed915d3cfd0009dc/60436_Promotion_Incentives.pdf)

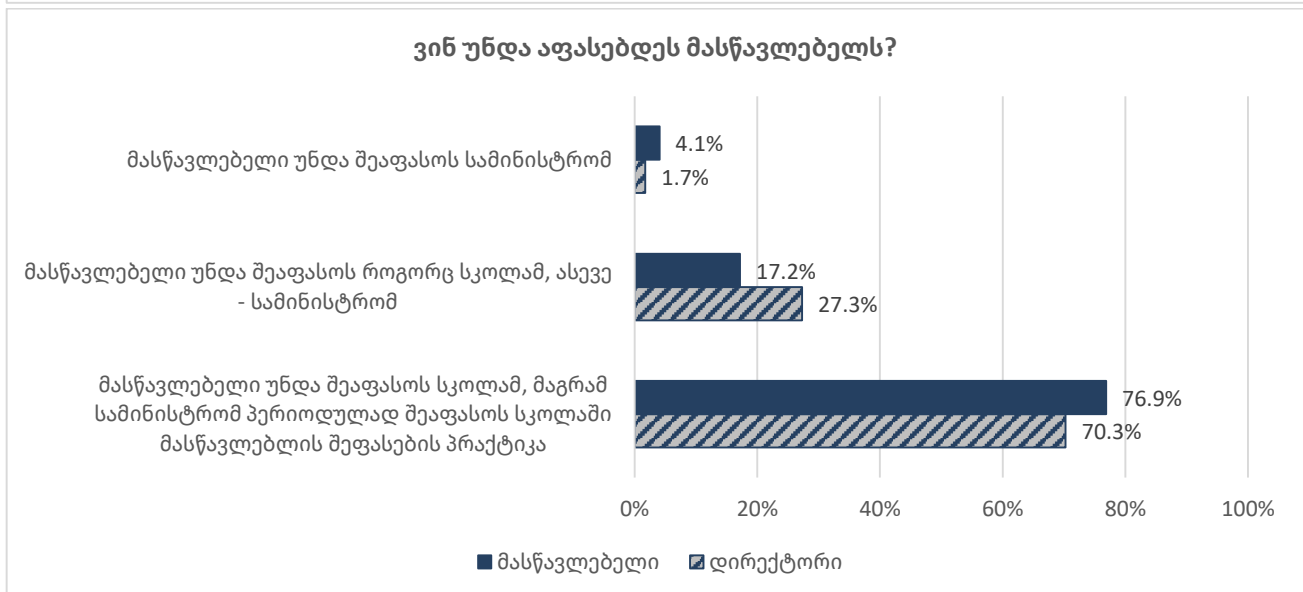
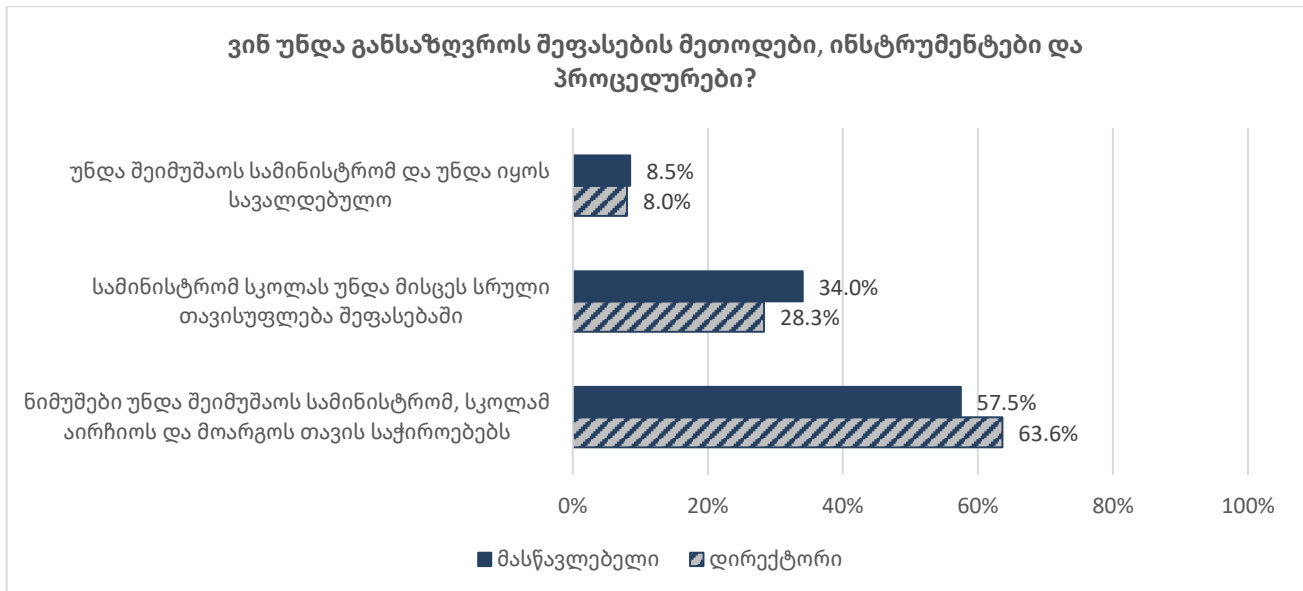
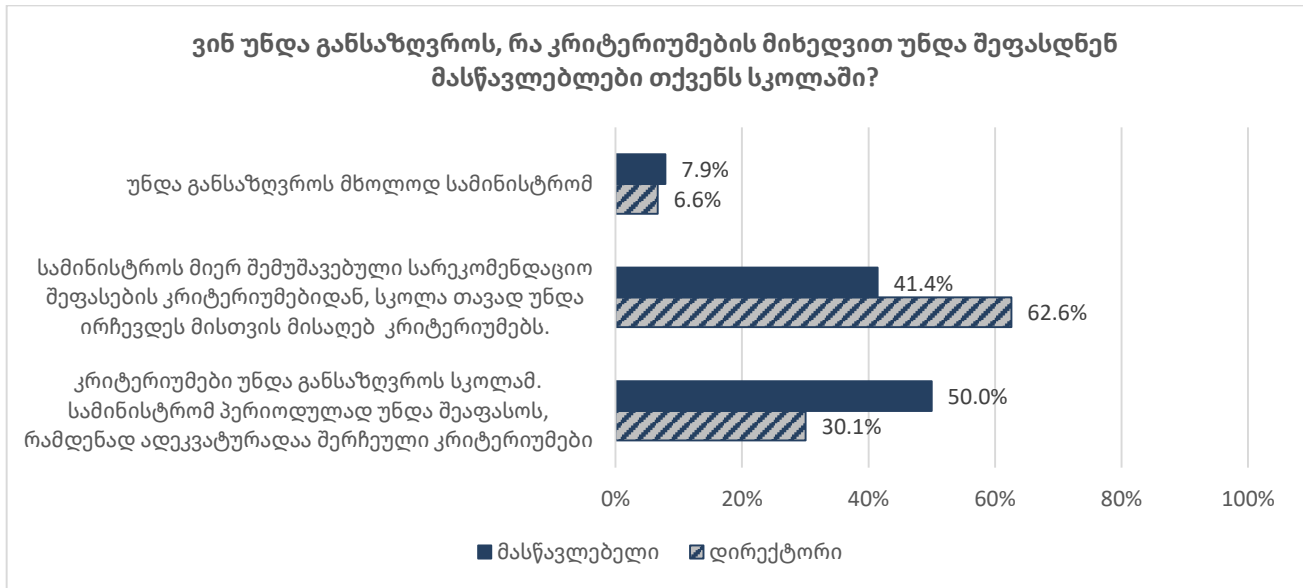
დისკრედიტაცია გამოიწვია. შესაბამისად, სკოლებისთვის შეფასების უფლებების დელეგირების მიმართ დამოკიდებულება არ არის ერთგვაროვანი.

სკოლებისთვის მასწავლებლის შეფასების გარკვეული უფლებამოსილებების დელეგირების მომხრეების არგუმენტები ორ თემად ერთიანდება. ესენია შეფასების ვალიდობა, რომელიც მასწავლებლის შეფასების ვალიდობის ნაწილში უკვე განვიხილეთ და გულისხმობს, რომ მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობის პორტფოლიოში წარმოდგენილი ფრაგმენტული აქტივობებით ვერ უზრუნველყოფს ვალიდურ შეფასებას, რადგან არ აჩვენებს, რამდენად რეგულარულად ეწევა ეს მასწავლებელი ამ საქმიანობას და რამდენად აქვს მზაობა, მომავალში გააგრძელოს წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსით გათვალისწინებული მოვალეობების შესრულება. მეორე არგუმენტი უკავშირდება მასწავლებლის სკოლისადმი ანგარიშვალდებულების დასუსტებას. მასწავლებლის სკოლისადმი ანგარიშვალდებულების დასუსტებაში დირექტორები გულისხმობენ, რომ როცა მასწავლებელს არ აფასებს სკოლა, ის აღარ გრძნობს თავს ანგარიშვალდებულად სკოლის ადმინისტრაციის მიმართ. ეს აისახება იმაზე, თუ რა ძალისხმევას დებს მასწავლებელი სკოლის განვითარებაში.

*„თითქოს სკოლის მიღმა იქმნება პორტფოლიო... აღარ უკავშირდება სკოლას და რჩება სკოლის მიღმა დამოუკიდებლად. თუ კი მასწავლებელმა იცის, რომ მის პორტფოლიოს სკოლა ქმნის, ის ცდილობს, რომ სკოლისთვის დაიხარჯოს მაქსიმალურად და ითამაშოს იმ წესებით, რაც სკოლაშია. ახლა არ იხარჯება, რადგან ეს, თითქოს, სხვაგანაა, განყენებული და ვიღაცისთვის აგროვებს დოკუმენტებს. აქდან გამომდინარე, ვიღაცისთვის რომ აგროვებს დოკუმენტებს, იქ შეიძლება ისეთი დოკუმენტი მოხვდეს საბოლოო ჯამში, რომელიც არ გაუკეთებია. თითქოს სკოლასთან არ აქვს შეხება. ანგარიშვალდებულება ქრება სკოლის მიმართ.“ (სკოლის დირექტორი)*

მასწავლებლებისა და დირექტორების გამოკითხვა აჩვენებს, რომ სკოლისთვის შეფასების უფლებების დელეგირებას ბევრი მომხრე ჰყავს მასწავლებლებში. სკოლასა და სამინისტროს უწყებებს შორის მასწავლებლის შეფასების საკითხებზე უფლებამოსილებებისა და პასუხისმგებლობების გადანაწილების მიხედვით შეთავაზებულ სცენარებში, მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ირჩევს სცენარებს, რომლებშიც სკოლას აქვს მასწავლებლის შეფასების უფლებამოსილება, სამინისტროს უწყება კი - სკოლის მიერ ამ უფლების გამოყენებას აფასებას. საგულისხმოა, რომ კავშირი ამ სამი მიმართულებით გაკეთებულ არჩევანს შორის არსებობს, მაგრამ იგი არ აჩვენებს სამინისტროს უწყების ან სკოლის მიმართ ცალსახა მიკერძოებას. თუ სამივე სცენარის მიხედვით მასწავლებლების არჩევანს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი, დასმული ამოცანიდან (მაგალითად, კრიტერიუმების შექმნა თუ მასწავლებლის შეფასება) გამომდინარე რომელიმე კონკრეტულ (ცენტრალიზებულ, სრულად ავტონომიურ ან დეცენტრალიზებულ) მოდელს ანიჭებს უპირატესობას.

დიაგრამა 6.1: სკოლასა და სამინისტროს შორის მასწავლებლის შეფასებაზე უფლებამოსილებებისა და პასუხისმგებლობების გადანაწილების სცენარები



მასწავლებლების მცირე ნაწილი ბოლომდე ან საერთოდ არ ენდობა საკუთარ სკოლას იმაში, რომ მასწავლებლების შეფასება დამოუკიდებლად შეძლოს. მასწავლებლების 7% საერთოდ არ ენდობა, არ ენდობა ან უფრო არ ენდობა, რომ სკოლა შეძლებს „მასწავლებლის შეფასებისთვის ინსტრუმენტების შერჩევას და მორგებას სკოლის საჭიროებებზე“. მასწავლებლების 17% სრულ ნდობას უცხადებს სკოლას ამ ამოცანის შესრულებაში. დაახლოებით მსგავსად ნაწილდება პასუხები „მასწავლებლების კომპეტენციის სამართლიანად და მიუკერძოებლად შეფასებაზე“, „მასწავლებლის შესაძლებლობების დანახვასა და მათი მიმართვა სკოლის განვითარებაზე“, „მასწავლებლის წვლილისა და დამსახურების ჯეროვნად დაფასება“ და ოდნავ მაღალია ნდობის ხარისხი „მასწავლებლისთვის სასარგებლო უკუკავშირის მიწოდების“ თვალსაზრისით.

მასწავლებლების ნაწილის სკოლისადმი დაბალი ნდობის მიზეზის ახსნაში შეიძლება ჩვენი რესპონდენტების ნაწილის მიერ გაზიარებული დაკვირვებები დაგვეხმაროს. კერძოდ, რესპონდენტები ასახელებენ დირექტორების მხრიდან მიკერძოებულ, არაობიექტურ დამოკიდებულებაზე მასწავლებლების ნაწილის მიმართ, რაც, მაგალითად, გამოიხატება საათების არათანაბარ განაწილებაში, დამატებითი პასუხისმგებლობების უსამართლოდ დელეგირებაში. საგულისხმოა, რომ ასეთი გამოწვევები სხვა სისტემებშიც იჩენს თავს. მაგალითად, სამხრეთ კორეაში მასწავლებლების ნაწილი გამოთქვამს წუხილს, რომ საქმიანობის შეფასება და პრემიების გადანაწილება განისაზღვრება ახლობლობით და უსამართლოდ და ხშირად მასწავლებლის ეფექტიანობის მტკიცებულებების საწინააღმდეგოდ ნაწილდება პრემიები.<sup>147</sup>

ცხრილი 6.1: გამოკითხული მასწავლებლების სკოლის შესაძლებლობების და სკოლისადმი ნდობის შეფასება (N=6814)

	რამდენად ენდობით თქვენს სკოლას ქვემოთ აღწერილი აქტივობების განხორციელებაში?							SE
	მიჭირს შეფასება	საერთოდ არ ვენდობი	არ ვენდობი	უფრო არ ვენდობი	უფრო ვენდობი	ვენდობი	სრულიად ვენდობი	
მასწავლებლის შეფასებისთვის ინსტრუმენტების შერჩევა და მორგება სკოლის საჭიროებებზე.	10%	1%	1%	5%	33%	33%	17%	0.02
მასწავლებლების კომპეტენციის სამართლიანად და მიუკერძოებლად შეფასება.	9%	1%	2%	6%	32%	34%	16%	0.02
მასწავლებლის შესაძლებლობების დანახვა და მათი მიმართვა სკოლის განვითარებაზე.	7%	0%	1%	5%	32%	38%	16%	0.02
მასწავლებლის წვლილისა და დამსახურების ჯეროვნად დაფასება.	8%	1%	2%	7%	29%	38%	16%	0.02
მასწავლებლისთვის სასარგებლო უკუკავშირის მიწოდება.	7%	1%	1%	5%	31%	40%	16%	0.02
მასწავლებელზე მორგებული პროფესიული განვითარების გზების დასახვა.	8%	0%	1%	6%	31%	40%	14%	0.02
მასწავლებლებისთვის რელევანტური ტრენინგების ან პროფესიული განვითარების სხვა ფორმების შერჩევა.	10%	1%	1%	6%	32%	38%	12%	0.02
ტრენერის ან კონსულტანტის კომპეტენციის შეფასება.	12%	1%	2%	7%	32%	37%	10%	0.02

<sup>147</sup> Ha, B. W., & Sung, Y. K., 2011

ცხრილი 6.2: გამოკითხული დირექტორების მიერ სკოლის შესაძლებლობების შეფასება (N=286)

	თქვენი სკოლის მზაობა					SE
	ძალიან დაბალი	დაბალი	საშუალო	მაღალი	ძალიან მაღალი	
მასწავლებლის შეფასებისთვის ინსტრუმენტების შერჩევა და მორგება სკოლის საჭიროებებზე.	0,7%	1,7%	45,5%	46,2%	5,9%	0.04
მასწავლებლების კომპეტენციის სამართლიანად და მიუკერძოებლად შეფასება.	0,3%	1,7%	26,6%	60,5%	10,8%	0.04
მასწავლებლის შესაძლებლობების დანახვა და მათი მიმართვა სკოლის განვითარებაზე.	0,3%	1,0%	26,6%	61,2%	10,8%	0.04
მასწავლებლის წვლილისა და დამსახურების ჯეროვნად დაფასება.	0,3%	1,0%	22,4%	63,3%	12,9%	0.04
მასწავლებლისთვის სასარგებლო უკუკავშირის მიწოდება.	0%	1,4%	23,1%	65,4%	10,1%	0.04
მასწავლებელზე მორგებული პროფესიული განვითარების გზების დასახვა.	0,3%	2,1%	37,8%	52,1%	7,7%	0.04
მასწავლებლებისთვის რელევანტური ტრენინგების ან პროფესიული განვითარების სხვა ფორმების შერჩევა.	0,3%	3,1%	43,7%	47,2%	5,6%	0.04
ტრენერის ან კონსულტანტის კომპეტენციის შეფასება.	0,3%	4,5%	40,9%	50,0%	4,2%	0.04

საგულისხმოა, რომ სკოლის შესაძლებლობებში ეჭვი არა მხოლოდ მასწავლებლებს ეპარებათ. როგორც დირექტორების გამოკითხვიდან ვხედავთ, დირექტორების საკმაოდ მაღალი წილი საკუთარი სკოლის შესაძლებლობებს ანიჭებს საშუალო ან საშუალოზე დაბალ (დაბალი, ძალიან დაბალი) შეფასებას. სკოლის დირექტორების ყველაზე მაღალი წილი აძლევს მაღალ შეფასებას თავისი სკოლის უნარს, „მასწავლებელს სასარგებლო უკუკავშირი მიაწოდოს“ და „ჯეროვნად დააფასოს მასწავლებლის წვლილი და დამსახურება“. ყველაზე დაბალია წილი დირექტორებისა, რომლებიც საკუთარი სკოლის შესაძლებლობებს მაღალ და ძალიან მაღალ შეფასებას აძლევენ „მასწავლებლის შეფასებისთვის ინსტრუმენტების შერჩევასა და სკოლის საჭიროებებზე მორგებაში“ და „მასწავლებლებისთვის რელევანტური ტრენინგების ან პროფესიული განვითარების სხვა ფორმების შერჩევაში“.

ასეთი შეფასებები, შესაძლოა, ნაწილობრივ განპირობებული იყოს სკოლისთვის დროითი, ადამიანური და ფინანსური რესურსების ხელმისაწვდომობის პრობლემებით. ამ ფაქტორს ინტერვიუებშიც უსვამენ ხაზს. კერძოდ, სახელდება:

- სახსრების ნაკლებობა ან არარსებობა (დეფიციტური სკოლებში). როგორც დირექტორების გამოკითხვიდანაც ვხედავთ, დირექტორების მხოლოდ 27% ეთანხმება დებულებას, რომ აქვთ საკმარისი ფინანსური რესურსი, რომ მასწავლებლებს შესთავაზონ მათთვის საჭირო პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები (მაგალითად, მოვიწვიოთ ტრენერი ან ექსპერტი). პროფესიული განვითარების სკოლისთვის დელეგირების შემთხვევაში, აღნიშნავენ, რომ სკოლას უნდა გააჩნდეს ფინანსური სახსრები იმისთვის, რომ მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებზე იზრუნონ. აქ გასათვალისწინებელია ზოგიერთ განათლების სისტემაში, მასწავლებლებისთვის პროფესიული განვითარების მხარდაჭერის მიზნით, გამოყენებული, დამატებითი სახსრების გამოყოფის პრაქტიკა. მაგალითად, ჰოლანდიაში მასწავლებლის განვითარების ფონდი სთავაზობს 75000



ევრომდე დაფინანსებასა და ქოუჩინგს მასწავლებლების მიერ ინიცირებული ინოვაციების დასაფინანსებლად.<sup>148</sup> თუმცა, ამ მიზნით სკოლებმა შეიძლება გამოიყენონ, ზოგადად, სკოლის განვითარებისთვის გამოყოფილი დამატებითი დაფინანსება, რაც კიდევ უფრო ხშირად გვხვდება განვითარებული განათლების სისტემებში. უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლის განვითარების ფონდის იდეა ქართველ დირექტორებშიც აქტუალური ჩანს.

ცხრილი 6.3: დირექტორების მიერ სკოლისთვის ხელმისაწვდომი რესურსების შეფასება

	დირექტორები
გვაქვს საკმარისი ფინანსური რესურსი, რომ მასწავლებლებს შევთავაზოთ მათთვის საჭირო პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები (მაგალითად, მოწინვით ტრენერი ან ექსპერტი).	68%
გვაქვს საკმარისი დრო, რომ დავგეგმოთ და განვახორციელოთ პროფესიულ განვითარებაზე მიმართული აქტივობები.	27%
გვეულება ორგანიზაციები, რომლებსაც შეგვიძლია მივმართოთ და მივიღოთ დახმარება მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მიმართულებით.	25%

- მასწავლებლების დატვირთული გრაფიკი: როგორც ჩვენი რესპონდენტები აღნიშნავენ, „მასწავლებლები ენთუზიაზმით აღარ მუშაობენ“, რადგან გარდა რეპეტიტორობისა (23%), სხვა სამსახურებიც გაუჩნდათ (ქოუჩინგა, ტრენერობა, ექსპერტობა და მისთ). მასწავლებლების 11%, სხვა სკოლაში მუშაობს. მთლიანობაში, მასწავლებლების ნახევარზე ნაკლები არის მხოლოდ ერთ სკოლაში მუშაობით დაკავებული. როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ვხედავთ, დირექტორების 27% არ ეთანხმება, რომ აქვთ საკმარისი დრო, დაგეგმონ პროფესიულ განვითარებაზე მიმართული აქტივობები.
- ზოგიერთ სკოლას არ ჰყავს საკმარისი კომპეტენციის მქონე მასწავლებელი, რომ სკოლას ადმინისტრაციულ და ლიდერობის საქმიანობაში გაუწიოს დახმარება. ამას რაოდენობრივი მონაცემებიც ადასტურებს: სკოლების დაახლოებით მეოთხედში არ არის არცერთი წამყვანი ან მენტორი მასწავლებელი.<sup>149</sup> ასეთი ვითარება სკოლის მხარდამჭერი რგოლების აუცილებლობას წარმოაჩენს. ჩვენი რესპონდენტები განიხილავენ რესურსცენტრებზე პროფესიული განვითარების ზოგიერთი ფუნქციის დელეგირების საჭიროებას.

„აი, მაგალითად, მუნიციპალიტეტებში რესურსცენტრებმა იციან, რა სჭირდება მასწავლებელს. მუნიციპალიტეტებს უნდა დავავალოთ, რომ ეს ბიუჯეტი გეუწება შენ და უნდა გაკეთდეს, რასაც თქვენ პრიორიტეტად ჩათლით. რესურსცენტრმა ხომ იცის თავისი სკოლების საჭიროებები, ისევ სკოლებთან თანამშრომლობით გამოიკვეთება, ვინ რა მიმართულებით არის წარმატებული, ამ მასწავლებლებთან უნდა დაიდოს ხელშეკრულებები, რომლებიც ზუსტად იმ კონტექსტზე მორგებულ რადაცეებს გააკეთებენ. აი, მე მაგალითად რომელიც ვასწავლი [მაღალმთიან სოფელში], ჩემთვის ძალიან რთულია, დავინახო რა ხდება ვაკეში და ამის მიხედვით ტრენინგი ჩავატარო. ეს შეუძლებელია. რაც არ უნდა კარგი მოდული გამიწერო. მაგრამ მე თუ ჩავატარებ ხულოს მასწავლებლებისთვის ტრენინგს, რაღაცა ერთი პრობლემის ირგვლივ ვართ.“ (მენტორი მასწავლებელი)

<sup>148</sup> <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264257658-8-en/index.html?itemId=/content/component/9789264257658-8-en#:~:text=Teacher%20appraisal%20in%20the%20Netherlands,three%20years%20in%20secondary%20education>

<sup>149</sup> EMIS, 2023



## სკოლის უფლება-მოვალეობის გაზრდის შესაძლებლობები

მართვის ცენტრალიზებული ტრადიციის მქონე სამხრეთ აზიის ქვეყნების ფონზე კი, საქართველოში მასწავლებლის პოლიტიკა უკიდურესად ცენტრალიზებულია. უკლებლივ ყველა რესპონდენტი საკადრო საკითხების მართვის ცალკეული უფლებამოსილებების სკოლებსა და რესურსცენტრებზე დელეგირებაში ხედავს. თუმცა, როცა სკოლის უფლებამოსილებების გაზრდაზე ვსაუბრობთ, გასათვალისწინებელია, რომ ჩვენ მიერ ზემოთ განხილული დეცენტრალიზებული მოდელები ძლიერი ანგარიშვალდებულების სისტემის პირობებში ფუნქციონირებს. საქართველოში ავტორიზაციის ახალი მოდელი წელს პირველად გამოიცადა და, როგორც ჩვენი რესპონდენტებისგან ვიგებთ, ავტორიზაციის პროცედურები ჯერჯერობით განვითარების და დახვეწის ეტაპზეა. რადგან ავტორიზაციის ეფექტიანად განხორციელებას შესაბამისი კომპეტენციის მქონე კადრების მომზადება და, აქედან გამომდინარე, დრო სჭირდება, საჭიროა შემუშავდეს შუალედური მექანიზმები, რომელიც, არსებული რესურსების პირობებში, საშუალებას მოგვცემს, ერთი მხრივ, განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე მყოფ სკოლებს არ შევუზღუდოთ შემდგომი განვითარების შესაძლებლობა და, ამავედროულად, შევამციროთ სკოლების მიერ ახალი უფლებამოსილებების არასწორად გამოყენების რისკები.

### დიფერენცირებული ავტონომიურობის მოდელი

როგორც წესი, საგანმანათლებლო სისტემებში ავტონომიურობის ხარისხი, ძირითადად, განასხვავებს მხოლოდ კერძო და საჯარო სკოლებს. უშუალოდ საჯარო სკოლებზე ყველა წესი ერთნაირად ვრცელდება. ბოლო წლებში ვხვდებით დივერსიფიცირების შემთხვევებსაც. მაგალითად, ზოგიერთ სისტემაში ყველა სკოლა ავტონომიურობის მაღალ რეჟიმში მუშაობს მანამ, სანამ შეფასება გარედან ჩარევის აუცილებლობას არ გამოაჩენს. რიგ სისტემებში ვაწყდებით სკოლების ავტონომიურ რეჟიმში ეტაპობრივად გადაყვანის მცდელობებს. ქვემოთ ამ შემთხვევებს განვიხილავთ.

ავსტრალიის მთავრობამ 2016 წელს წამოიწყო დამოუკიდებელი სკოლების პროექტი, რომელიც მანამდე ავსტრალიის ერთ-ერთ შტატში, დასავლეთ ავსტრალიაში ხორციელდებოდა 2009 წლიდან. დამოუკიდებელი სკოლების პროგრამაში მონაწილეობა ნებაყოფილობითია და სკოლას პროგრამაში გაწევრიანება განაცხადზე დაყრდნობით შეუძლია.<sup>150</sup> ასეთი წესით, 2009 წელს დასავლეთ ავსტრალიის განათლების დეპარტამენტმა 100 სკოლის განაცხადიდან 34 სკოლის განაცხადი დააკმაყოფილა.<sup>151</sup> მას შემდეგ, კიდევ ოთხჯერ გამოცხადდა განაცხადების მიღება და 2015 წლისთვის სკოლების 57% მაღალი ავტონომიურობის რეჟიმში გადავიდა.

განვითარებად ქვეყნებშიც ვხვდებით ავტონომიურობის ხარისხის დივერსიფიცირების მაგალითებს. მაგალითად, 2008 წელს ჩილეში შეიმუშავეს სკოლების მხარდაჭერის პროგრამა, რომლის ფარგლებში მოწყვლადი სკოლები დამატებით მხარდაჭერას იღებენ. პროგრამაში მონაწილეობა სკოლის სურვილზეა დამოკიდებული. თუმცა, მხარდაჭერის შემთხვევაში, სკოლა გარკვეული დამატებითი ტექნიკური მხარდაჭერისა და ანგარიშვალდებულების ობიექტი ხდება. კერძოდ, დამატებითი მხარდაჭერის მიმღებმა სკოლამ უნდა შეიმუშაოს განათლების ხარისხის

<sup>150</sup> იხ. Australian Government (2016) Quality Schools, Quality Outcomes  
[https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/quality\\_schools\\_acc.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/quality_schools_acc.pdf)

<sup>151</sup> დასავლეთ ავსტრალიის შტატში 2011 წლის მონაცემებით 771 სკოლაა, სადაც 400,000-მდე მოსწავლე სწავლობს.

გაუმჯობესების გეგმა, სადაც გაწერილი უნდა იყოს ამოცანები და ამ ამოცანების გადაჭრის გზები. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეების მქონე მოსწავლეებს. გარდა ამისა, სკოლას არ აქვს უფლება, რომ შეარჩიოს მოსწავლეები ან გადასახადი დაუწესოს მოსწავლეებს, რომლებიც მოწყვლად ჯგუფებს განეკუთვნებიან. მოსწავლეების მიღწევებსა და სხვა ინდიკატორებზე დაყრდნობით სკოლები სამ ჯგუფად კატეგორიზდება: (1) ავტონომიური სკოლები, (2) სასტარტო მდგომარეობაში მყოფი და (3) გაუმჯობესების ფაზაში მყოფი სკოლები. ავტონომიურ სკოლებს საკუთარი გაუმჯობესების გეგმის შემუშავების თავისუფლება აქვთ მინიჭებული, მაგრამ შედეგებზე არიან ანგარიშვალდებულნი. დანარჩენი ორი კატეგორიის სკოლას განათლების სამინისტრო ეხმარება გაუმჯობესების გეგმის შემუშავებაში და სამინისტროს მიერ მიწოდებული რეკომენდაციები, შესაძლოა, რიგ შემთხვევებში, სავალდებულო ხასიათის იყოს.<sup>152</sup>

სასკოლო ავტონომიის რეფორმის წარმატების რამდენიმე წინაპირობას გამოყოფენ. ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი წინაპირობა სასკოლო თემის კოლექტიური კომპეტენციაა: სკოლის ავტონომიურობა შედეგიანია მაშინ, როცა სკოლის დირექტორს აქვს სკოლის მართვის და, შესაბამისად, სკოლისთვის მინიჭებული თავისუფლების გამოყენების უნარი. თუმცა არანაკლებ მნიშვნელოვანია სკოლაში დასაქმებული მასწავლებლების კომპეტენციები, მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა საერთო მიზნის მისაღწევად და კონცენტრირება სწავლა-სწავლების გაუმჯობესებაზე. ამ მიგნებამდე მივიდნენ ინგლისში, აშშ-სა და ავსტრალიაში სკოლების ავტონომიურობის პროექტების შეფასების შედეგად.<sup>153</sup>

კომპეტენციასა და მართვის მიდგომას შორის კავშირზე არაერთი კვლევა მიუთითებს. ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანია ჰერსისა და ბლანჩარდის სიტუაციური ლიდერობის თეორია. ამ თეორიის თანახმად, მართვის სტილი უნდა განსხვავდებოდეს ორგანიზაციაში ადამიანების მზაობის - (1) უნარებისა და (2) მოტივაციის მიხედვით. ავტორები გამოყოფენ ოთხ სიტუაციასა და თითოეულისთვის შესაბამის მართვის სტილს:

1. დაბალი მზაობა: პირდაპირი დირექტივების სტილი შეესაბამება დაბალი მზაობის მქონე ორგანიზაციას, სადაც ადამიანებს არ აქვთ მათთვის დაკისრებული პასუხისმგებლობების შესრულებისთვის საჭირო უნარი და მოტივაცია. ასეთ სიტუაციაში თანამშრომლებს სჭირდებათ დირექტივები იმაზე, თუ რა, როგორ და როდის უნდა გააკეთონ.
2. დაბლიდან - საშუალო მზაობამდე: მეორე სცენარში თანამშრომლებს აქვთ მაღალი მოტივაცია, მაგრამ დაბალი კომპეტენცია. თეორიის ავტორების მიხედვით, ასეთ შემთხვევებს ე.წ. დარწმუნების ლიდერობის სტილი შეეფერება.
3. საშუალოდან - მაღალი მზაობამდე: მესამე სცენარში თანამშრომლებს აქვთ მაღალი კომპეტენცია, მაგრამ აკლიათ თვითრწმენა და ენთუზიაზმი. ასეთ ვითარებას ავტორები მიუსადაგებენ მონაწილეებით მართვას, რაც გადაწყვეტილებების ერთობლივად მიღებას გულისხმობს და მართვის ფასილიტაციას თვალისწინებს.
4. მაღალი მზაობა: მაღალი მზაობის მქონე ორგანიზაციის, ანუ მაღალი კომპეტენციისა და მოტივაციის მქონე თანამშრომლების შემთხვევაში, თანამშრომლებს ამოცანის შესრულება დახმარების გარეშე შეუძლიათ. ასეთი შემთხვევისთვის შესაფერისი მართვის სტილი დელეგირებული მართვაა.<sup>154</sup>

<sup>152</sup> Brandt, N., 2010

<sup>153</sup> Suggett D., 2015

<sup>154</sup> Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E., 1979

ზემოთ განხილულ თეორიას და სხვა ქვეყნების პრაქტიკას თუ გავითვალისწინებთ, საქართველოში მასწავლებლის საკადრო პოლიტიკის მართვის ბერკეტების სკოლებზე დელეგირება უნდა დაეყრდნოს ორ ძირითად კრიტერიუმს: -

1. სასკოლო საზოგადოების მოტივაციას. როგორც ავსტრალიის ზემოთ მოყვანილ მაგალითში ვნახე, დამოუკიდებელი სკოლის სტატუსზე განაცხადს სკოლები აკეთებდნენ. საგულისხმოა, რომ სკოლების მხოლოდ მცირე ნაწილმა გააკეთა განაცხადი.
2. სასკოლო საზოგადოების კომპეტენციას, რაც გულისხმობს, რომ სკოლამ, განაცხადით უნდა წარმოადგინოს მტკიცებულება იმისა, რომ შეუძლია სკოლის საკადრო პოლიტიკის შემუშავება და აქვს ამ მიმართულებით წარმატებული ინიციატივების განხორციელების გამოცდილება.

აქვე გასათვალისწინებელია, რომ სკოლების დიდი ნაწილი დეფიციტურია ან არ აქვს საკმარისი რესურსი პროფესიული განვითარებისთვის. შესაბამისად, საკუთარი საკადრო პოლიტიკის ეფექტიანად განხორციელების მხარდაჭერის მიზნით, სკოლებს უნდა გადაეცეთ შესაბამისი დაფინანსება. გარდა ამისა, სკოლებს დასჭირდებათ ექსპერტული მხარდაჭერა. ასევე საგულისხმოა ონტარიოსა და ინგლისში განათლების დეპარტამენტების მიერ სკოლებისთვის საკადრო პოლიტიკის მართვის ზოგადი ჩარჩო დოკუმენტის შემუშავების გამოცდილება.<sup>155</sup>

## **დიფერენცირებული მხარდაჭერის მოდელი**

დიფერენცირებული მხარდაჭერის მოდელი გულისხმობს სკოლების შერჩევით მხარდაჭერას საჭიროების მიხედვით და ის ყველაზე სუსტად განვითარებულ სკოლებზეა კონცენტრირებული. სკოლების გარე შეფასების საშუალებით, იდენტიფიცირდება ყველაზე სუსტად განვითარებული სკოლები და ასეთი სკოლებისთვის იქმნება დამატებითი, ცალკე მხარდაჭერის მექანიზმები. აქ უნდა აღვნიშნოთ, რომ ასეთი სისტემა, როგორც წესი, სკოლებში არა უშუალოდ ერთი კონკრეტული ასპექტის გაუმჯობესებაზე, არამედ სწავლა-სწავლების შედეგების გაუმჯობესებას ისახავს მიზნად. თუმცა, ამ პრინციპის მორგება შესაძლებელია ავტორიზაციის არსებულ მოდელზეც და ავტორიზაციის შედეგად მასწავლებლის საკადრო პოლიტიკის საკითხებში სკოლებში აღმოჩენილი გამოწვევების რეაგირებისთვის.

---

<sup>155</sup> იხ. მაგალითად, Australian Government (2016) Quality Schools, Quality Outcomes [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/quality\\_schools\\_acc.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/quality_schools_acc.pdf)

## ონტარიოს ფოკუსირებული ინტერვენციის პარტნიორობის პროგრამა

ონტარიოში მოქმედებს სკოლის გარე შეფასება, რომლის დანიშნულებაა სკოლების განვითარების საჭიროებების იდენტიფიცირება და მხარდაჭერა. ონტარიოს განათლების სამინისტროსთან არსებული განათლების ხარისხისა და ანგარიშვალდებულების ოფისი (Education Quality and Accountability Office (EQAO)) ატარებს მოსწავლეების სტანდარტიზებულ შეფასებას. მესამე და მეექვსე კლასებში ფასდება წერა, კითხვა, მათემატიკა; მეცხრე კლასში - მათემატიკა, ხოლო მეათეში - წიგნიერება.<sup>156</sup>

განსხვავებით ტრადიციული ინსპექტირებისა, შეფასების მიზანი არაა სკოლის დასჯა, არამედ მისი მხარდაჭერა. აღნიშნული მხარდაჭერისთვის არსებობს ცალკე ინსტრუმენტი - ონტარიოს ფოკუსირებული ინტერვენციის პარტნიორობა (Ontario Focused Intervention Partnership (OFIP)), რომლის დანიშნულებაა დაბალი შედეგების მქონე სკოლების ხელშეწყობა. ასეთი სკოლები იღებენ დამატებით რესურსებსა და მხარდაჭერას მოსწავლეების შედეგების გასაუმჯობესებლად.

ეს ინსტრუმენტი დროთა განმავლობაში განვითარდა და დაიხვეწა. კერძოდ, პირველ ეტაპზე, მხარდაჭერას ექვემდებარებოდა სკოლა, რომლის მესამე კლასელი მოსწავლეების 33%-ზე ნაკლები აღწევდა ონტარიოს სტანდარტს წიგნიერებაში. გეგმის მიხედვით, ყოველწლიურად 14 დან-54-მდე სკოლა უნდა ყოფილიყო პროგრამის ბენეფიციარი. მხარდაჭერის მიზნით, სკოლასთან მუშაობას იწყებდა „წიგნიერების დიაგნოსტიკოსთა გუნდი“, რომელიც წარმართავდა სკოლაში თვითშეფასების პროცესებს. კერძოდ, აფასებდა მოსწავლეების წიგნიერების უნარებს, აანალიზებდა შედეგებს, განსაზღვრავდა მიზნებს და ინტერვენციებს წიგნიერების გასაუმჯობესებლად. ეტაპობრივად, გარე შემფასებლების როლი უკანა პლანზე გადავიდა და წინ წამოიწია სკოლაში თვითშეფასების კომპეტენციების გაძლიერების ამოცანამ, რომ სკოლას შეძლებოდა საკუთარი გამოწვევების გაანალიზება და ინტერვენციების განსაზღვრა, დაგეგმვა და განხორციელება. ანუ, **მიზანმიმართულად და გეგმაზომიერად შეცვალოს გაუმჯობესების პროცესში გარე შემფასებლების როლი პროცესების წარმართველიდან პროცესების მხარდამჭრად**. ეტაპობრივად შეიცვალა დაბალი მიღწევის ნიშნულიც. თუ 2006-2007 წელს მხარდაჭერას ექვემდებარებოდა სკოლა, რომლის მოსწავლეების 33%-ზე ნაკლები აღწევდა ონტარიოს სტანდარტს კითხვაში, 2009-2010 წლებში დაბალი მიღწევის სტატუსი განისაზღვრებოდა სამივე მიმართულებაში (კითხვა, წერა და მათემატიკა) შეფასებაზე დაყრდნობით და ამჯერად ნიშნული 50%-მდე აიწია. მხარდაჭერას ექვემდებარებოდა სკოლა, რომლის მოსწავლეების 50%-ზე ნაკლები აღწევდა შეფასებების ⅔-ში პროვინციის სტანდარტს ზედიზედ ორი წლის განმავლობაში. ამ ინტერვენციის ეფექტიანობის მტკიცებულებად მოჰყავთ მხარდაჭერის ბენეფიციარი სკოლების შემცირება. კერძოდ 2009-2010 წელს თუ 137 დაწყებითი სკოლას ჰქონდა დაბალი მიღწევები, მათი რაოდენობა 2014-2015 წლებში განახევრდა.<sup>157</sup>

<sup>156</sup> EQAO 2021 წლის ანგარიში: <https://www.eqao.com/wp-content/uploads/2021/10/annual-report-2020-2021.pdf>

<sup>157</sup> Gallagher et al., 2016

1. Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological Concerns About the Education Value-Added Assessment System. *Educational Researcher*, 37(2), 65-75. <https://doi.org/10.3102/0013189X08316420>
2. Andguadze, N., & Bregvadze, T. (2016, August 21-26). Can students tell how good teachers are? Frame of reference effects on the validity of students' feedback about teaching effectiveness. Paper presented at the 42nd Annual Conference of the International Association for Educational Assessment (IAEA): Assessing the Achievement of Curriculum Standards; An Ongoing Dialogue, Cape Town, South Africa.
3. Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley
4. Arreman, I. E. (2008). The process of finding a shape: stabilizing new research structures in Swedish teacher education (2000–2007). *European Educational Research Journal*, 7(2), 321–333. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.2.157>
5. Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189x07306523>
6. Australian Government (2016) Quality Schools, Quality Outcomes [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/quality\\_schools\\_acc.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/quality_schools_acc.pdf)
7. Bakhshi, A., Kumar, K., & Rani, E. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment. *International Journal of Business and Management*, 4(9). <https://doi.org/10.5539/ijbm.v4n9p145>
8. Ballou, D., & Podgursky, M. (1997). Teacher pay and teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 194-197.
9. Ballou, D. (2001). Pay for performance in public and private schools. *Economics of Education Review*, 20(1), 51-61.
10. Ballou, D., & Springer, M. G. (2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance. *Educational Researcher*, 44(2), 77–86. <https://doi.org/10.3102/0013189x15574904>
11. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
12. Brandt, N. (2010), "Chile: Climbing on Giants' Shoulders: Better Schools for all Chilean Children", OECD Economics Department Working Papers, No. 784.
13. Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
14. Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
15. Cheng, Y., Nudelman, G., Otto, K., & Ma, J. (2020). Belief in a Just World and Employee Voice Behavior: The Mediating Roles of Perceived Efficacy and Risk. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 154(2), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1670126>
16. Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
17. Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria: ASCD.
18. Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. ASCD.
19. Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), pp. 13-24



20. Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2009). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
21. Darling-Hammond, Linda & Lieberman, Ann. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *Teacher education around the world changing policies and practices*. 151-169. 10.1080/02619768.2017.1315399.
22. Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
23. Darling-Hammond, L. (2015). Want to Close the Achievement Gap? Close the Teaching Gap. *American Educator*, 38(4), 14–18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1049111>
24. Darling-Hammond, L., Hylar, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
25. Dee, T. S., & Keys, B. J. (2004). Does merit pay reward good teachers? Evidence from a randomized experiment. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(3), 471-488.
26. DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree Press.
27. DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. In ERIC. Solution Tree. <https://eric.ed.gov/?id=ED539001>
28. Elmore, R. F. (2002). *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington DC: Albert Shanker Institute.
29. Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. In ERIC. Harvard Education Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED568807>
30. Elmore, R. (2005). Agency, reciprocity, and accountability in democratic education. *The public schools*, 277-301.
31. EQAO 2021 წლის ანგარიში: <https://www.eqao.com/wp-content/uploads/2021/10/annual-report-2020-2021.pdf>
32. Eurydice, Finland, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teachers-and-education-staff>
33. Feistritzer, C. E. (2011). *Profile of teachers in the U.S. 2011*. National Center for Education Information.
34. Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
35. Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.
36. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2009). *Change Wars*. In *Google Books*. Solution Tree Press. <https://books.google.ge/books?hl=en&lr=&id=NGEXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Hargreaves+%26+Fullan>
37. Gallagher, Mary Jean; Malloy, John; Ryerson, Rachel (2016). *Achieving excellence: Bringing effective literacy pedagogy to scale in Ontario's publicly-funded education system*. *Journal of Educational Change*, 17(4), 477–504. doi:10.1007/s10833-016-9284-6
38. Gallimore, Ronald & Ermeling, Bradley & Saunders, William. (2009). Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-Based Inquiry Teams. *Elementary School Journal - ELEM SCH J*. 109. 10.1086/597001.



39. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Perseus Books.
40. Gillet, N., Colombat, P., Michinov, E., Pronost, A. M., & Fouquereau, E. (2013). Procedural justice, supervisor autonomy support, work satisfaction, organizational identification and job performance: The mediating role of need satisfaction and perceived organizational support. *Journal of Advanced Nursing*, 69(11), 2560–2571. <https://doi.org/10.1111/jan.12144>
41. Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
42. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
43. Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
44. Ha, B. W., & Sung, Y. K. (2011). Teacher reactions to the performance-based bonus program: How the expectancy theory works in the South Korean school culture. *Asia Pacific Education Review*, 12(1), 129–141. doi:10.1007/12564-010-9131-z
45. Hanushek, E. A. (2007). The single salary schedule and other issues of teacher pay. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 574-586.
46. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182.
47. Hargreaves, Andy. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*. 10. 89-100. 10.1007/s10833-009-9103-4.
48. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
49. Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Management*, 4(4), 418-428
50. Hood, C. C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
51. Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
52. Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
53. Ingersoll, R. M. (2005). The Problem of Underqualified Teachers: A Sociological Perspective. *Sociology of Education*, 78(2), 175–178. <https://doi.org/10.1177/003804070507800206>
54. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
55. Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017, September 1). *Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED588214>
56. Johnson, R. & Onwuegbuzie, Anthony & Turner, Lisa. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. *Journal of Mixed Methods Research*. 1. 112 -133. 10.1177/1558689806298224.
57. Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
58. Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.

59. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
60. Lavy, V. (2009). Performance pay and teachers' effort, productivity, and grading ethics. *American Economic Review*, 99(5), 1979-2011.
61. Lipman, P. (2004). High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform. In *Google Books. Psychology* Press. [https://books.google.ge/books/about/High Stakes Education.html?id=vr5BNYeMIX4C&redir\\_esc=y](https://books.google.ge/books/about/High_Stakes_Education.html?id=vr5BNYeMIX4C&redir_esc=y)
62. Little, J.W. (1982) Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312019003325>
63. Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
64. Little, Judith Warren. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*. 105. 913-945. 10.1111/1467-9620.00273.
65. Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher educators as researchers. In. A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. UK: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_14)
66. Louden, W., & Rohl, M. (2006). "Too many theories and not enough instruction": Perceptions of preservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools. *Literacy*, 40(2), 66-78.
67. Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
68. Low, E. L., & Tan, O. S. (2017). Teacher education policy: Recruitment, preparation and progression. *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation*, 11-32.
69. Lunenberg, M., Ponte, P., & van de Ven, P. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal*, 6, 13-24. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.1.13>
70. Marzano, R. J. (2012). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. ASCD.
71. Middaugh, L. D., & Bandy, A.-L. E. (2000). Naltrexone effects on ethanol consumption and response to ethanol conditioned cues in C57BL/6 mice. *Psychopharmacology*, 151(4), 321-327. <https://doi.org/10.1007/s002130000479>
72. Mihaly, K. M. (2013). *A composite estimator of effective teaching*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
73. Milanowski, A. (2003). The varieties of knowledge and skill-based pay design: A comparison of seven new pay systems for K-12 teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 11, 4.
74. Min, M. (2021). Teacher effectiveness: Policies and practices for evaluating and enhancing teacher quality in South Korea. In *International beliefs and practices that characterize teacher effectiveness* (pp. 227-244). IGI Global.
75. Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development?. *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
76. Murnane, R. J., & Cohen, D. K. (1986). Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Educational Review*, 56(1), 1-17.

77. Natale, C., Bassett, K., Gaddis, L., & McKnight, K. (2013). Creating sustainable teacher career pathways: A 21st century imperative. A joint publication of Pearson & National Network of State Teachers of the Year. Retrieved August, 2015 from [http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/cstcp\\_21ci\\_pk\\_final\\_web.pdf](http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/cstcp_21ci_pk_final_web.pdf) and [http://www.nnstoy.org/download/Various/CSTCP\\_21CI\\_ExSummary\\_pk\\_final\\_web.pdf](http://www.nnstoy.org/download/Various/CSTCP_21CI_ExSummary_pk_final_web.pdf)
78. National Council for Teacher Quality. (n.d.). *Teacher Prep Review Program Performance in Early Reading Instruction* 2020. [https://www.nctq.org/dmsView/NCTQ\\_2020\\_Teacher\\_Prep\\_Review\\_Program\\_Performance\\_in\\_Early\\_Reading\\_Instruction](https://www.nctq.org/dmsView/NCTQ_2020_Teacher_Prep_Review_Program_Performance_in_Early_Reading_Instruction)
79. Nichols, Sharon L. & Berliner, David C. (2007) *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press. [Www.academia.edu](http://www.academia.edu). [https://www.academia.edu/6570193/Nichols\\_Sharon\\_L\\_and\\_Berliner\\_David\\_C\\_2007\\_Collateral\\_Damage\\_How\\_High\\_Stakes\\_Testing\\_Corrupts\\_Americas\\_Schools\\_Cambridge\\_Massachusetts\\_Harvard\\_Education\\_Press](https://www.academia.edu/6570193/Nichols_Sharon_L_and_Berliner_David_C_2007_Collateral_Damage_How_High_Stakes_Testing_Corrupts_Americas_Schools_Cambridge_Massachusetts_Harvard_Education_Press)
80. Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
81. Odden, A., & Kelley, C. (2002). *Paying teachers for what they know and do: New and smarter compensation strategies to improve schools*. Corwin Press.
82. OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
83. O'Connell, L., & Yusuf, J. E. (2018). Two models of teacher accountability: Toward an explanation for the disappointing results of some market-based school reforms. *Administration & Society*, 50(10), 1365-1395.
84. Ontario College of Teachers, 2013, <https://www.oct.ca/-/media/PDF/Annual%20Reports/2013AnnualReportENWEB.pdf>
85. PARK, H., & BYUN, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523–549. <https://doi.org/10.1086/681930>
86. Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
87. Pham, L. D., Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2021). Teacher merit pay: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 58(3), 527-566.
88. Pham, T. T. T., Le, H. A., & Do, D. T. (2021). The Factors Affecting Students' Online Learning Outcomes during the COVID-19 Pandemic: A Bayesian Exploratory Factor Analysis. *Education Research International*, 2021, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2021/2669098>
89. Pil, Frits & Leana, Carrie. (2009). Applying Organizational Research to Public School Reform: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Performance. *Academy of Management Journal*. 52. 10.5465/AMJ.2009.47084647.
90. Podgursky, M., & Springer, M. G. (2007). Teacher performance pay: A review. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(4), 909-949.
91. Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform: A Comparative Analysis—New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State* (3th ed.). Oxford: Oxford University Press.
92. Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
93. Robinson, V. M., Hohepa, M. K., & Lloyd, C. A. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.

94. Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
95. Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
96. Rothstein, J. (2015). Teacher quality policy when supply matters. *American Economic Review*, 105(1), 100-130.
97. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
98. Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press
99. Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College, Columbia University.
100. Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489–499. <https://doi-org.ezproxy.gvsu.edu/10.1002/pits.21689>
101. Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14.
102. Shevchuk, I., Leana, C., & Mittal, V. (2007). Employee retention and organizational performance: The mediating role of organization- and task-specific forms of human and social capital. Working paper, University of Pittsburgh.
103. Simola, Hannu. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=023344/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=023344/(100).). 41. 10.1080/03050060500317810.
104. Sperling, R. A. (2008). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 99-113.
105. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
106. Springer, M. G., Ballou, D., Hamilton, L., Le, V., Lockwood, J. R., McCaffrey, D., ... & Stecher, B. (2010). Teacher pay for performance: Experimental evidence from the project on incentives in teaching. National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University.
107. Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: A study of late adopters. *Oxford Review of education*, 32(5), 665-678.
108. Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.
109. Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Eye On Education.
110. Suggett D (2015) School autonomy: Necessary but not sufficient. Evidence Base, issue 1, ANZSOG.
111. Hammilton Associates (2015) School Autonomy: Building the conditions for student success.
112. Toole, James & Louis, Karen. (2002). The Role of Professional Learning Communities in International Education. 10.1007/978-94-010-0375-9\_10.
113. Toch, T., & Rothman, R. (2008). Rush to judgment: Teacher evaluation in public education. Education Sector Reports.
114. Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891-899.

115. UNESCO, 2018. Teacher Policy Development Guide. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>
116. Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
117. Vonkova, H., Zamarro, G., DeBerg, V., & Hitt, C. (2015). Comparisons of Student Perceptions of Teacher's Performance in the Classroom: Using Parametric Anchoring Vignette Methods for Improving Comparability.
118. Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. In *Google Books*. Harvard University Press. [https://books.google.ge/books?hl=en&lr=&id=RxjjUefze\\_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky](https://books.google.ge/books?hl=en&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky)
119. Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualising teacher autonomy in time and space: Recent historical perspectives on teachers in Sweden and Germany. *Educational Inquiry*, 5(1), 1-20.
120. Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 3087.
121. World Bank, 2018. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/895021551184190719/Report-on-Georgia-Higher-Education-Funding-Reform.docx>.
122. Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277-290.
123. დადგენილება #241, მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის დამტკიცების შესახებ, <https://drive.google.com/file/d/1LhhTErmjMW6Fcr16Yqw8JOEeRJOHC9vi/view>
124. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის სასერტიფიკაციო გამოცდების მონაცემთა ბაზა, 2014, 2018
125. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2018, სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (Talis), კვლევის ანგარიში

ბმულები:

1. <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-how-the-top-performing-countries-prepare-primary-teachers/>
2. <https://www.teachnz.govt.nz/information-for-schools-and-principals/teacher-supply/teach-first-nz/>
3. <https://teachforaustralia.org/>
4. <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm#indicator-chart>
5. [https://ccir.ge/images/Analytical\\_bulletin\\_word.pdf](https://ccir.ge/images/Analytical_bulletin_word.pdf)
6. <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/61/umaghlesi-ganatleba>
7. <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?category=3304&region=Eastern%20Europe&year=2022>
8. <https://emis.ge/upload/doc/New%20Folder/State%20University%20of%20Tbilisi%20-%20Ivane%20Javakhishvili%20Tbilisi%20State%20University.pdf>
9. <http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/lessonstudy.html>
10. <https://www.ontario.ca/page/teacher-performance-appraisal-technical-requirements-manual>
11. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/786143/Teacher\\_appraisal\\_and\\_capability-model\\_policy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786143/Teacher_appraisal_and_capability-model_policy.pdf)

12. <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>
13. [https://www.nea.org/sites/default/files/202103/2019%20TLI%20Competency%20Book%20NEA\\_TLCF\\_2018\\_0824.pdf](https://www.nea.org/sites/default/files/202103/2019%20TLI%20Competency%20Book%20NEA_TLCF_2018_0824.pdf)
14. <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-how-the-top-performing-countries-prepare-primary-teachers/>
15. [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2010/RAND\\_RP1416.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2010/RAND_RP1416.pdf)
16. <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>
17. <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2739007?publication=0>
18. <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/1335610?publication=0>
19. <https://mes.gov.ge/old/upload/editor/file/Brdzanebebi/1/576.pdf>
20. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264257658-8-en/index.html?itemId=/content/component/9789264257658-8-en#:~:text=Teacher%20appraisal%20in%20the%20Netherlands,three%20years%20in%20secondary%20education.>
21. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/786143/Teacher\\_appraisal\\_and\\_capability-model\\_policy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786143/Teacher_appraisal_and_capability-model_policy.pdf)
22. <https://www.ontario.ca/page/teacher-performance-appraisal-technical-requirements-manual>
23. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ae5ed915d3cfd0009dc/60436\\_Promotion\\_Incentives.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ae5ed915d3cfd0009dc/60436_Promotion_Incentives.pdf)



# დანართები

### შერჩევის მეთოდი

რაოდენობრივი კვლევისთვის ორსაფეხურიანი შერჩევის პროცედურით (სტრატეგიული შერჩევა, მარტივი შემთხვევითი შერჩევა) 2296 სკოლიდან 662 სკოლა შეირჩა. სტრატეგიიდან (სკოლის ადგილმდებარეობა, სკოლის სტატუსი) ასარჩევი სკოლების რაოდენობა განისაზღვრა კონკრეტულ სტრატას მიკუთვნებულ სკოლებში მოსწავლეების საერთო რაოდენობების პროპორციულად. თითოეული სტრატეგიიდან მარტივი შემთხვევითი შერჩევით მოხდა კვლევისთვის შერჩევის ფორმირება.

შერჩეული სკოლიდან კითხვარი უნდა შეევსო დირექტორსა და ყველა მასწავლებელს. თუმცა, მონაცემთა შეგროვების შემდეგ, აღმოჩნდა რომ კითხვარი მასწავლებელთა მნიშვნელოვანმა რაოდენობამ არ (ან ვერ) შეავსო. მიღებული შერჩევის რეპრეზენტატიულობის შემოწმების მიზნით გამოვიყენეთ კითხვარში მოცემული ინფორმაცია მასწავლებელთა სქესის, სტატუსის, ასაკისა და სკოლის ადგილმდებარეობის შესახებ. თანხმობის სხვადასხვა კრიტერიუმის საშუალებით ( $\chi^2$  კრიტერიუმი, კოლმოგოროვ-სმირნოვის, და ვატსონის  $U^2$  კრიტერიუმები) ერთმანეთს შევადარეთ ზემოხსენებული კრიტერიუმის მიხედვით (სქესი, სტატუსი, ასაკი და სკოლის ადგილმდებარეობა) განაწილებები შერჩევასა და მასწავლებელთა მთელ პოპულაციაში. განაწილებებს შორის განსხვავება არსებითი არ აღმოჩნდა არცერთი კრიტერიუმის მიხედვით; რაც ნიშნავს, რომ შერჩევითი და გენერალური ერთობლიობების განაწილებებს შორის არსებული სხვაობის ახსნა შემთხვევითობით არის შესაძლებელი. ეს გვაძლევს საფუძველს ვივარაუდოთ, რომ მიღებული შერჩევის რეპრეზენტატიულობა (კითხვარების ნაწილის შეუსვებლობის გამო) არ დარღვეულა და კითხვარებში გამოთქმული 6814 შერჩეული მასწავლებლების მოსაზრებების გავრცელება მასწავლებელთა მთელ პოპულაციაზე შესაძლებელია.

შერჩევის აღწერა



რაოდენობა	მასწავლებელი		დირექტორი	
	რაოდენობა	%	რაოდენობა	%
	<b>6814</b>		<b>286</b>	
<b>სქესი</b>				
მდედრობითი	6406	94.0%	212	74.1%
მამრობითი	408	6.0%	74	25.9%
<b>ასაკობრივი კატეგორიები</b>				
30 წლამდე	293	4.3%	0	
30-39 წელი	934	13.7%	15	5.2%
40-49 წელი	2034	29.9%	78	27.3%
50-59 წელი	2074	30.5%	105	36.7%
60 წელზე მეტი	1462	21.5%	88	30.8%
<b>სტატუსი</b>				
მაძიებელი	65	1.0%		
პრაქტიკოსი	70	1.0%		
უფროსი	4788	70.3%		
წამყვანი	1668	24.5%		
მენტორი	162	2.4%		
ამ ეტაპზე სტატუსი არ მაქვს	61	0.9%		
<b>მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება</b>				
1 წლამდე	105	1.5%	2	0.0
1-დან 5 წლამდე	511	7.5%	15	0.1
5-დან 10 წლამდე	545	8.0%	15	0.1
10-დან 15 წლამდე	952	14.0%	29	0.1
15-დან 25 წლამდე	1903	27.9%	74	0.3
25 წელი ან მეტი	2798	41.1%	146	0.5
არ მაქვს მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება			5	0.0
<b>დირექტორად მუშაობის გამოცდილება</b>				
1 წლამდე			16	5.6%
1-დან 5 წლამდე			48	16.8%
5-დან 10 წლამდე			81	28.3%
10 წელი და მეტი			141	49.3%

სკოლის ადგილმდებარეობა	%
მაღალმთიანი სოფელი	12.9%
სოფელი	35.7%
დაბა	4.2%
პატარა ქალაქი	12.9%
ქალაქი	12.9%
დიდი ქალაქი	21.3%

## დანართი 2: ცალკეული ღებულების აღწერითი სტატისტიკა

დანართი 2, ცხრილი 1: მთლიანობაში, როგორ შეაფასებთ სქემით თქვენს კმაყოფილებას?

სკალის მინიმალური შეფასება 1-ია, მაქსიმალური კი - 10

	სკალის საშუალო მაჩვენებელი	სტანდარტული გადახრა (SD)	გაზონვის ცდომილება (SE)	საშუალოთა შორის განსხვავების სტატისტიკური სანდოობა
მასწავლებლები	 6.3	2.35	0.03	T(331.4) = 9.9, p < 0.001
დირექტორები	 7.4	1.72	0.10	

დანართი 2, ცხრილი 2: სქემის გავლენა მასწავლებლებსა და სკოლაზე

		მიჭირს პასუხის გაცემა	საკითხოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი (კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)
<b>სქემის გავლენა მასწავლებლების კომპეტენციებისა და სწავლების ხარისხზე</b>								
სქემამ საშუალება მისცა მასწავლებლებს, მიეღოთ ისეთი ცოდნა, რომელიც პოზიტიურად აისახება ჩვენს სკოლაში სწავლების ხარისხზე	მასწავლებელი	5.6%	6.3%	23.3%	50.0%	14.8%	0.01	29.6%
	დირექტორი	1.7%	1.0%	13.6%	61.9%	21.7%	0.04	14.6%
სქემამ გაუმჯობესა სწავლების ხარისხი ჩვენს სკოლაში	მასწავლებელი	7.7%	7.2%	27.4%	45.6%	12.1%	0.01	34.6%
	დირექტორი	3.5%	1.4%	17.8%	62.6%	14.7%	0.05	19.2%
სქემის საშუალებით მასწავლებლებმა მიიღეს ისეთი უკუკავშირი, რომელიც დაეხმარათ პროფესიულ ზრდაში	მასწავლებელი	6.8%	6.0%	23.5%	48.0%	15.8%	0.01	29.5%
	დირექტორი	2.1%	1.7%	12.6%	62.6%	21.0%	0.05	14.3%
ახლაც ისე აქტიურად ქმნიან მასწავლებლები სასწავლო რესურსებს, როგორც სტატუსის მოპოვებისთვის აკეთებდნენ ამას	მასწავლებელი	7.2%	5.9%	22.8%	44.3%	19.8%	0.01	28.7%
	დირექტორი	1.4%	4.5%	28.0%	47.6%	18.5%	0.05	32.5%
<b>სქემის გავლენა სკოლაზე</b>								
ჩვენს სკოლაში მასწავლებლების ნაწილი არ ასრულებს მათთვის სტატუსით განსაზღვრულ როლს	მასწავლებელი	8.2%	28.5%	43.2%	16.4%	3.6%	0.01	20.0%
	დირექტორი	1.4%	15.4%	43.7%	34.6%	4.9%	0.05	39.5%
სქემის ფარგლებში მასწავლებლებმა ჩვენს სკოლაში მოსწავლეებისთვის სასარგებლო პროექტები განახორციელეს	მასწავლებელი	5.3%	1.0%	6.9%	51.5%	35.2%	0.01	7.9%
	დირექტორი	0.3%	0.3%	7.3%	55.6%	36.4%	0.04	7.6%
სქემამ მასწავლებლებს შორის კონკურენცია უფრო გააღვივა, ვიდრე თანამშრომლობა და საერთო მიზანზე ერთად მუშაობის კულტურა	მასწავლებელი	7.3%	16.4%	37.2%	28.3%	10.8%	0.01	39.1%
	დირექტორი	1.7%	16.1%	48.6%	23.4%	10.1%	0.05	33.5%
სქემის ფარგლებში ჩატარებული საჭიროებების კვლევ(ებ)ის საფუძველზე სკოლაში სასარგებლო ცვლილებები დაინერგა	მასწავლებელი	10.3%	3.5%	18.0%	52.0%	16.1%	0.01	21.5%
	დირექტორი	2.4%	1.0%	16.4%	65.7%	14.3%	0.04	17.4%

დანართი 2, ცხრილი 3: სქემის ფარგლებში შემოთავაზებული ტრენინგების შეფასება

		მიჭირს პასუხის გაცემა	საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	კრიტიკული შეფასების წილი (კრიტიკული შეფასებები გამუქებულია ცხრილში)
მასწავლებლებს უჭირთ მათთვის საინტერესო და სასარგებლო თემაზე ტრენინგის შერჩევა	მასწავლებელი	6.4%	11.7%	39.8%	33.0%	9.1%	0.01	42.1%
	დირექტორი	1.0%	10.1%	47.2%	36.0%	5.6%	0.05	41.6%
ტრენინგები დამეხმარა, გავმდარეყავი უკეთესი მასწავლებელი	მასწავლებელი	6.7%	5.4%	19.6%	52.0%	16.3%	0.01	25.0%
	დირექტორი	-	-	-	-	-	-	
ტრენინგები დამეხმარა სტატუსის მოპოვებისთვის საჭირო ცოდნის ან უნარების შექნაში	მასწავლებელი	7.9%	6.7%	21.2%	48.2%	15.9%	0.01	27.9%
	დირექტორი	-	-	-	-	-	-	
ტრენინგებს აქვთ ტრენინგის თემის ღრმა ექსპერტული ცოდნა	მასწავლებელი	11.9%	4.2%	19.0%	48.1%	16.7%	0.01	23.2%
	დირექტორი	-	-	-	-	-	-	
ტრენინგები გვასწავლიან იმას, რაც თავად უკეთებით და პრაქტიკაში დაუხვეწიათ	მასწავლებელი	13.5%	4.3%	18.8%	48.3%	15.1%	0.01	23.1%
	დირექტორი	-	-	-	-	-	-	
ტრენინგების ნაწილს მასწავლებლები ფორმალურად, ვალდებულების გამო ესწრებიან	მასწავლებელი	12.0%	10.3%	31.0%	35.9%	10.9%	0.01	46.8%
	დირექტორი	2.1%	13.3%	44.8%	33.6%	6.3%	0.05	39.9%
ტრენინგები ყოველწლიურად უმჯობესდება	მასწავლებელი	14.9%	5.8%	26.1%	42.4%	10.9%	0.01	31.9%
	დირექტორი	5.9%	1.0%	22.7%	57.3%	12.9%	0.05	23.7%



დანართი 2, ცხრილი 4: მასწავლებლის მომზადებისა და პროფესიაში შესვლის არსებული სისტემა

<p><b>დირექტორთა N = 206</b>  <i>ამ შეკითხვებს პასუხი გასცეს მხოლოდ იმ დირექტორებმა, რომელთა სკოლებში ბოლო 3 წლის განმავლობაში მუშაობა დაიწყეს დამწყებმა მასწავლებლებმა</i></p>		მიჭირს პასუხის გაცემა	საერთოდ არ ვეთანხმები	უფრო არ ვეთანხმები	უფრო ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	SE	<p><b>კრიტიკული შეფასების წილი</b>  <i>(კრიტიკული შეფასებები გამოუქებულია ცხრილში)</i></p>
		მასწავლებელი	დირექტორი	მასწავლებელი	დირექტორი	მასწავლებელი	დირექტორი	
60-კრედიტიანი პროგრამების კურსდამთავრებულები უფრო კარგად არიან მომზადებულები, ვიდრე მასწავლებლები მაძიებლობის დასრულების შემდეგ	მასწავლებელი	41.8%	10.9%	21.7%	18.7%	6.8%	0.02	32.6%
	დირექტორი	24.8%	5.3%	29.1%	33.0%	7.8%	0.09	34.4%
კრედიტიანი პროგრამების კურსდამთავრებულები ფლობენ სწავლების თანამედროვე მიდგომებს.	მასწავლებელი	37.2%	5.4%	15.6%	32.9%	8.9%	0.02	21.0%
	დირექტორი	14.1%	1.5%	9.2%	60.7%	14.6%	0.08	10.7%
მაძიებლობის პერიოდში მასწავლებლები იძენენ წარმატებით სწავლებისთვის საჭირო უნარებს.	მასწავლებელი	29.9%	2.6%	9.9%	47.1%	10.5%	0.02	12.5%
	დირექტორი	10.7%	1.9%	6.3%	63.6%	17.5%	0.08	8.2%
ახალბედა მასწავლებლებს სკოლაში მუშაობისას უწევთ იმის სწავლა, რაც, წესით, უნივერსიტეტში უნდა ესწავლათ	მასწავლებელი	25.2%	3.4%	18.4%	41.8%	11.1%	0.02	21.8%
	დირექტორი	9.7%	4.4%	25.7%	49.5%	10.7%	0.07	30.1%

დანართი 2, ცხრილი 5: მასწავლებლის შეფასების მეთოდის მნიშვნელობა

		მიჭირს პასუხის გაცემა	საკერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი	არ არის მნიშვნელოვანი	მნიშვნელოვანია	ძალიან მნიშვნელოვანია	SE	მეთოდის მნიშვნელობა მასწავლებელთა რაოდენობა, რომლებიც თვლიან, რომ მეთოდი მნიშვნელოვანი ან ძალიან მნიშვნელოვანია
თვითშეფასება	მასწავლებელი	5.0%	1.6%	6.1%	64.5%	22.7%	0.01	87.2%
	დირექტორი	2.1%	0.7%	5.6%	58.0%	33.6%	0.04	91.6%
სკოლის დირექტორის მიერ შეფასება	მასწავლებელი	6.0%	1.6%	5.7%	67.6%	19.2%	0.01	86.8%
	დირექტორი	0.7%	-	2.1%	66.1%	31.1%	0.03	97.2%
კოლეგების მიერ შეფასება	მასწავლებელი	6.9%	2.7%	8.7%	68.2%	13.5%	0.01	81.7%
	დირექტორი	1.4%	0.7%	5.6%	71.7%	20.6%	0.04	92.3%
შეფასება მოსწავლეების სწავლის შედეგების მიხედვით	მასწავლებელი	6.2%	2.0%	10.4%	64.1%	17.3%	0.01	81.4%
	დირექტორი	0.7%	0.3%	5.2%	60.5%	33.2%	0.04	93.7%
საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვება	მასწავლებელი	6.8%	3.6%	12.6%	58.8%	18.3%	0.01	77.1%
	დირექტორი	0.7%	0.3%	2.8%	54.9%	41.3%	0.04	96.2%
ტესტირება მასწავლებლის საგნობრივი ცოდნის შესაფასებლად	მასწავლებელი	8.7%	6.7%	20.5%	51.5%	12.5%	0.01	64.0%
	დირექტორი	9.4%	4.5%	20.3%	52.4%	13.3%	0.06	65.7%
ტესტირება პროფესიული ცოდნის შესაფასებლად	მასწავლებელი	9.8%	6.4%	23.3%	50.9%	9.6%	0.01	60.5%
	დირექტორი	7.7%	2.8%	21.3%	54.2%	14.0%	0.06	68.2%
მოსწავლეების გამოკითხვა მასწავლებლის საქმიანობის შესასწავლად	მასწავლებელი	11.9%	7.6%	20.7%	49.8%	10.1%	0.01	59.9%
	დირექტორი	3.8%	2.8%	9.4%	65.7%	18.2%	0.05	83.9%

დანართი 2, ცხრილი 6: სქემის წვლილი მასწავლებლების შემდეგი კომპეტენციების განვითარებაში

გრაფიკულად წარმოდგენილია მასწავლებელთა და დირექტორთა რაოდენობა, რომლებმაც 10-დან 7 ან ნაკლები ქულით შეაფასეს სქემის წვლილი თითოეული კომპეტენციის განვითარებაში. ეს ნიშნული (7 ქულა) აღებულია იმის გამო, რომ თითოეული კომპეტენციის განვითარებაში სქემის წვლილი საშუალოდ 7 ქულით ფასდება. შესაბამისად, 7 და ნაკლები ქულით შეფასება წარმოდგენილია, როგორც საშუალო (7) ან საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი.

		საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალო და საშუალოზე დაბალი შეფასების წილი
საგნობრივი ცოდნა	მასწავლებელი	6.9	2.69	0.03	47.1%
	დირექტორი	7.2	2.20	0.13	44.1%
საგნის სწავლების მეთოდოლოგია	მასწავლებელი	7.2	2.44	0.03	47.1%
	დირექტორი	7.6	1.90	0.11	44.1%
მოსწავლეების შეფასება	მასწავლებელი	7.1	2.36	0.03	45.1%
	დირექტორი	7.3	1.96	0.12	41.6%
სასწავლო გეგმის ცოდნა	მასწავლებელი	7.5	2.29	0.03	39.0%
	დირექტორი	7.5	1.93	0.11	41.3%
მოსწავლეებზე მორგებული სასწავლო რესურსების შექმნა	მასწავლებელი	7.4	2.35	0.03	40.2%
	დირექტორი	7.5	1.87	0.11	41.3%
სწავლებისას ისტ-ის (ინფორმაციის და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების) გამოყენების უნარები	მასწავლებელი	7.5	2.31	0.03	38.9%
	დირექტორი	7.6	1.89	0.11	41.3%
მოსწავლეების ქცევისა და კლასის მართვა	მასწავლებელი	7.2	2.47	0.03	43.4%
	დირექტორი	7.3	2.04	0.12	44.4%
ინდივიდუალური სწავლების მიდგომების ცოდნა	მასწავლებელი	7.4	2.35	0.03	41.0%
	დირექტორი	7.3	2.01	0.12	43.7%
ცოდნა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებზე მორგებული მიდგომების შესახებ	მასწავლებელი	7.3	2.37	0.03	42.4%
	დირექტორი	7.4	2.00	0.12	45.8%
საკუთარი შესაძლებლობების კრიტიკულად გააზრება	მასწავლებელი	7.5	2.28	0.03	38.1%
	დირექტორი	7.5	1.98	0.12	43.4%
საკუთარი შესაძლებლობების წარმოჩენა, პრეზენტაცია	მასწავლებელი	7.5	2.24	0.03	37.3%
	დირექტორი	7.7	1.79	0.11	36.7%
კვლევის ჩატარება	მასწავლებელი	7.0	2.40	0.03	48.2%
	დირექტორი	7.2	2.01	0.12	50.3%

### დანართი 3: ცალკეული დებულების ანალიზი ქრილებში

დანართი 3, ცხრილი 1: სქემის წვლილი მასწავლებლების კომპეტენციების განვითარებაში და მასწავლებლის სტატუსი

სქემის წვლილი მასწავლებლების კომპეტენციების განვითარებაში - 12 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 10)					
მასწავლებლის სტატუსი	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
მაძიებელი	65	8.0	1.86	0.23	F(4,6748) = 3.9, p = 0.003
პრაქტიკოსი	70	7.1	2.36	0.28	
უფროსი	4788	7.3	2.15	0.03	
წამყვანი	1668	7.4	2.05	0.05	
მენტორი	162	7.7	2.03	0.16	

სკალაში შემავალი თითოეული დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 10)					
დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
საგნობრივი ცოდნა	მაძიებელი	7.9	2.25	0.28	საშუალო ქულებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად არსებითი
	პრაქტიკოსი	7.0	2.76	0.33	
	უფროსი	6.9	2.68	0.04	
	წამყვანი	6.9	2.69	0.07	
	მენტორი	6.8	3.05	0.24	
საგნის სწავლების მეთოდოლოგია	მაძიებელი	7.9	2.19	0.27	F(4,6748) = 4.6, p = 0.001
	პრაქტიკოსი	6.9	2.65	0.32	
	უფროსი	7.1	2.47	0.04	
	წამყვანი	7.3	2.35	0.06	
	მენტორი	7.6	2.36	0.19	
მოსწავლეების შეფასება	მაძიებელი	7.9	2.17	0.27	F(4,6748) = 3.2, p = 0.01
	პრაქტიკოსი	6.9	2.76	0.33	
	უფროსი	7.1	2.39	0.03	
	წამყვანი	7.1	2.29	0.06	
	მენტორი	7.6	2.22	0.17	
სასწავლო გეგმის ცოდნა	მაძიებელი	8.1	2.22	0.28	საშუალო ქულებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად არსებითი
	პრაქტიკოსი	7.3	2.54	0.30	
	უფროსი	7.5	2.32	0.03	
	წამყვანი	7.5	2.21	0.05	
	მენტორი	7.8	2.23	0.18	
მოსწავლეებზე მორგებული სასწავლო რესურსების შექმნა	მაძიებელი	8.0	2.05	0.25	F(4,6748) = 4.8, p = 0.001
	პრაქტიკოსი	7.1	2.73	0.33	
	უფროსი	7.4	2.36	0.03	
	წამყვანი	7.5	2.31	0.06	
	მენტორი	8.0	2.05	0.16	
სწავლებისას ისტ-ის (ინფორმაციის და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების) გამოყენების უნარები	მაძიებელი	8.4	1.77	0.22	F(4,6748) = 3.8 p = 0.004
	პრაქტიკოსი	7.3	2.48	0.30	
	უფროსი	7.5	2.31	0.03	
	წამყვანი	7.5	2.30	0.06	
	მენტორი	7.8	2.25	0.18	

დანართი 3, ცხრილი 1: სქემის წვლილი მასწავლებლების კომპეტენციების განვითარებაში და მასწავლებლის სტატუსი (გაგრძელება)

დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
მოსწავლეების ქცევისა და კლასის მართვა	მაძიებელი	8.2	2.15	0.27	F(4,6748) = 2.9, p = 0.02
	პრაქტიკოსი	7.3	2.45	0.29	
	უფროსი	7.2	2.48	0.04	
	წამყვანი	7.2	2.44	0.06	
	მენტორი	7.2	2.48	0.19	
ინდივიდუალური სწავლების მიდგომების ცოდნა	მაძიებელი	8.1	2.20	0.27	საშუალო ქულებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად არსებითი
	პრაქტიკოსი	7.3	2.43	0.29	
	უფროსი	7.4	2.36	0.03	
	წამყვანი	7.3	2.32	0.06	
	მენტორი	7.5	2.40	0.19	
ცოდნა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებზე მორგებული მიდგომების შესახებ	მაძიებელი	7.9	2.25	0.28	საშუალო ქულებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად არსებითი
	პრაქტიკოსი	7.2	2.50	0.30	
	უფროსი	7.3	2.37	0.03	
	წამყვანი	7.2	2.35	0.06	
	მენტორი	7.5	2.30	0.18	
საკუთარი შესაძლებლობების კრიტიკულად გააზრება	მაძიებელი	8.1	2.21	0.27	საშუალო ქულებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად არსებითი
	პრაქტიკოსი	7.4	2.36	0.28	
	უფროსი	7.5	2.28	0.03	
	წამყვანი	7.6	2.27	0.06	
	მენტორი	7.9	2.31	0.18	
საკუთარი შესაძლებლობების წარმოჩენა, პრეზენტაცია	მაძიებელი	8.1	2.17	0.27	F(4,6748) = 8.4, p < 0.001
	პრაქტიკოსი	7.2	2.60	0.31	
	უფროსი	7.5	2.26	0.03	
	წამყვანი	7.7	2.15	0.05	
	მენტორი	8.2	2.18	0.17	
კვლევის ჩატარება	მაძიებელი	7.9	2.17	0.27	F(4,6748) = 36.2, p < 0.001
	პრაქტიკოსი	6.7	2.57	0.31	
	უფროსი	6.8	2.43	0.04	
	წამყვანი	7.5	2.22	0.05	
	მენტორი	8.1	2.06	0.16	

დანართი 3, ცხრილი 2: სქემის წვლილი მასწავლებლების კომპეტენციების განვითარებაში და მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება

სქემის წვლილი მასწავლებლების კომპეტენციების განვითარებაში - 12 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 10)					
მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
1 წლამდე	105	8.0	1.89	0.18	F(5,6808) = 5.0, p < 0.001
1-დან 5 წლამდე	511	7.5	2.12	0.09	
5-დან 10 წლამდე	545	7.1	2.31	0.10	
10-დან 15 წლამდე	952	7.3	2.05	0.07	
15-დან 25 წლამდე	1903	7.3	2.12	0.05	
25 წელი ან მეტი	2798	7.3	2.11	0.04	

სკალაში შემავალი თითოეული დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 10)					
დებულება	სამუშაო გამოცდილება	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
საგნობრივი ცოდნა	1 წლამდე	7.8	2.25	0.22	F(5,6808) = 3.8, p = 0.002
	1-5 წელი	7.2	2.71	0.12	
	5-10 წელი	6.9	2.82	0.12	
	10-15 წელი	6.9	2.67	0.09	
	15-25 წელი	6.9	2.71	0.06	
	25 წელზე მეტი	6.9	2.66	0.05	
საგნის სწავლების მეთოდოლოგია	1 წლამდე	8.1	2.06	0.20	F(5,6808) = 4.4, p = 0.001
	1-5 წელი	7.4	2.38	0.11	
	5-10 წელი	7.0	2.59	0.11	
	10-15 წელი	7.2	2.37	0.08	
	15-25 წელი	7.2	2.45	0.06	
	25 წელზე მეტი	7.1	2.44	0.05	
მოსწავლეების შეფასება	1 წლამდე	7.9	2.05	0.20	F(5,6808) = 5.3, p < 0.001
	1-5 წელი	7.5	2.32	0.10	
	5-10 წელი	7.0	2.49	0.11	
	10-15 წელი	7.2	2.27	0.07	
	15-25 წელი	7.1	2.38	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.1	2.37	0.04	
სასწავლო გეგმის ცოდნა	1 წლამდე	8.1	2.04	0.20	F(5,6808) = 3.7, p = 0.002
	1-5 წელი	7.8	2.21	0.10	
	5-10 წელი	7.3	2.44	0.10	
	10-15 წელი	7.5	2.26	0.07	
	15-25 წელი	7.5	2.28	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.5	2.30	0.04	
მოსწავლეებზე მორგებული სასწავლო რესურსების შექმნა	1 წლამდე	8.1	2.15	0.21	F(5,6808) = 5.1, P < 0.001
	1-5 წელი	7.7	2.32	0.10	
	5-10 წელი	7.2	2.52	0.11	
	10-15 წელი	7.5	2.25	0.07	
	15-25 წელი	7.5	2.32	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.3	2.37	0.04	



დანართი 3, ცხრილი 2: სქემის წვლილი მასწავლებლების კომპეტენციების განვითარებაში და მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება (გაგრძელება)

დებულება	სამუშაო გამოცდილება	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
სწავლებისას ისტ-ის (ინფორმაციის და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების) გამოყენების უნარები	1 წლამდე	8.1	2.20	0.21	F(5,6808) = 4.6, p < 0.001
	1-5 წელი	7.7	2.37	0.10	
	5-10 წელი	7.2	2.52	0.11	
	10-15 წელი	7.6	2.28	0.07	
	15-25 წელი	7.5	2.30	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.4	2.27	0.04	
მოსწავლეების ქცევისა და კლასის მართვა	1 წლამდე	7.9	2.32	0.23	F(5,6808) = 4.5, p < 0.001
	1-5 წელი	7.4	2.49	0.11	
	5-10 წელი	6.8	2.74	0.12	
	10-15 წელი	7.2	2.40	0.08	
	15-25 წელი	7.3	2.48	0.06	
	25 წელზე მეტი	7.2	2.42	0.05	
ინდივიდუალური სწავლების მიდგომების ცოდნა	1 წლამდე	8.1	2.15	0.21	F(5,6808) = 4.3, p = 0.001
	1-5 წელი	7.5	2.38	0.11	
	5-10 წელი	7.1	2.58	0.11	
	10-15 წელი	7.3	2.32	0.08	
	15-25 წელი	7.4	2.35	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.3	2.32	0.04	
ცოდნა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებზე მორგებული მიდგომების შესახებ	1 წლამდე	7.9	2.29	0.22	F(5,6808) = 2.7, p = 0.02
	1-5 წელი	7.5	2.50	0.11	
	5-10 წელი	7.1	2.56	0.11	
	10-15 წელი	7.2	2.32	0.08	
	15-25 წელი	7.3	2.36	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.3	2.33	0.04	
საკუთარი შესაძლებლობების კრიტიკულად გააზრება	1 წლამდე	8.2	2.16	0.21	F(5,6808) = 4.5, p < 0.001
	1-5 წელი	7.8	2.30	0.10	
	5-10 წელი	7.3	2.53	0.11	
	10-15 წელი	7.5	2.18	0.07	
	15-25 წელი	7.5	2.29	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.5	2.24	0.04	
საკუთარი შესაძლებლობების წარმოჩენა, პრეზენტაცია	1 წლამდე	8.3	1.92	0.19	F(5,6808) = 4.2, p = 0.001
	1-5 წელი	7.7	2.25	0.10	
	5-10 წელი	7.3	2.45	0.10	
	10-15 წელი	7.5	2.15	0.07	
	15-25 წელი	7.5	2.25	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.5	2.22	0.04	
კვლევის ჩატარება	1 წლამდე	7.9	2.13	0.21	F(5,6808) = 6.2, p < 0.001
	1-5 წელი	7.2	2.46	0.11	
	5-10 წელი	6.7	2.56	0.11	
	10-15 წელი	7.0	2.34	0.08	
	15-25 წელი	7.0	2.39	0.05	
	25 წელზე მეტი	7.0	2.38	0.04	






დანართი 3, ცხრილი 3: მასწავლებლის პროფესიასთან სქემის მოთხოვნების შესაბამისობა და მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება

მასწავლებლის პროფესიასთან სქემის მოთხოვნების შესაბამისობა - 6 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 4)					
სამუშაო გამოცდილება	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
1 წლამდე	105	2.9	0.57	0.06	F(5,6808) = 10.5, p < 0.001
1-5 წელი	511	2.7	0.62	0.03	
5-10 წელი	545	2.6	0.65	0.03	
10-15 წელი	952	2.6	0.63	0.02	
15-25 წელი	1903	2.7	0.63	0.01	
25 წელზე მეტი	2798	2.7	0.62	0.01	

სკალის რამდენიმე დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 4)						
დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	განაწილებებს შორის სხვაობა
სქემა ითხოვს იმას, რაც მასწავლებელს სჭირდება, რომ კარგად ასწავლოს	1 წლამდე	3.0	0.75	0.07	18.1%	$\chi^2(15, N = 6814) = 58.3,$ p < 0.001
	1-5 წელი	2.8	0.81	0.04	32.3%	
	5-10 წელი	2.6	0.83	0.04	39.6%	
	10-15 წელი	2.6	0.82	0.03	39.5%	
	15-25 წელი	2.7	0.81	0.02	37.6%	
	25 წელზე	2.8	0.79	0.01	32.1%	
სქემა ითვალისწინებს მასწავლებლის ყოველდღიური საქმიანობის წარმატებით წარმართვისთვის საჭირო ცოდნასა და უნარებს	1 წლამდე	2.9	0.68	0.07	21.0%	$\chi^2(15, N = 6814) = 48.6,$ p < 0.001
	1-5 წელი	2.7	0.75	0.03	32.9%	
	5-10 წელი	2.6	0.81	0.03	39.6%	
	10-15 წელი	2.6	0.77	0.03	40.7%	
	15-25 წელი	2.7	0.77	0.02	37.6%	
	25 წელზე	2.7	0.77	0.01	34.4%	
სქემა არ მიესადაგება ჩვენს სკოლაში არსებულ რეალურ საჭიროებებს	1 წლამდე	2.7	0.75	0.07	35.2%	განაწილებებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად არსებითი
	1-5 წელი	2.8	0.82	0.04	36.6%	
	5-10 წელი	2.6	0.83	0.04	42.9%	
	10-15 წელი	2.7	0.80	0.03	39.5%	
	15-25 წელი	2.7	0.80	0.02	39.0%	
	25 წელზე	2.7	0.79	0.01	37.5%	






დანართი 3, ცხრილი 4: სქემის გავლენა მასწავლებლის კომპეტენციებისა და სწავლების ხარისხზე და მასწავლებლის სტატუსი

**სქემის გავლენა მასწავლებლის კომპეტენციებისა და სწავლების ხარისხზე - 4 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 4)**

მასწავლებლის სტატუსი	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
მაძიებელი	53	 3.1	0.65	0.09	F(4,5830) = 11.1, p < 0.001
პრაქტიკოსი	55	 2.7	0.81	0.11	
უფროსი	4085	 2.8	0.72	0.01	
წამყვანი	1495	 2.8	0.65	0.02	
მენტორი	147	 3.0	0.64	0.05	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც სკალაში შემაჯავალ ერთ დებულებაზე მაინც მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 13.7%-ია.

**სკალის ერთ-ერთი დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 4)**

დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	საშუალოებს შორის სხვაობა
სქემამ გააუმჯობესა სწავლების ხარისხი ჩვენს სკოლაში	მაძიებელი	3.1	0.77	0.10	 12.3%	χ <sup>2</sup> (16, N = 6753) = 81.6, p < 0.001
	პრაქტიკოსი	2.6	0.87	0.11	 37.1%	
	უფროსი	2.6	0.81	0.01	 35.5%	
	წამყვანი	2.7	0.75	0.02	 34.4%	
	მენტორი	3.0	0.71	0.06	 22.2%	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც ამ დებულებაზე მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 7.7%-ია.

დანართი 3, ცხრილი 5: სქემის გავლენა მასწავლებლის კომპეტენციებისა და სწავლების ხარისხზე და მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება

**სქემის გავლენა მასწავლებლის კომპეტენციებისა და სწავლების ხარისხზე - 4 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 4)**

სამუშაო გამოცდილება	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
1 წლამდე	78	3.0	0.70	0.08	F(5,5877) = 7.4, p = 0.001
1-5 წელი	432	2.9	0.70	0.03	
5-10 წელი	464	2.7	0.75	0.04	
10-15 წელი	841	2.7	0.72	0.02	
15-25 წელი	1637	2.7	0.70	0.02	
25 წელზე მეტი	2431	2.8	0.69	0.01	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრის (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც სკალაში შემაჯავლ ერთ დებულებაზე მაინც მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 13.7%-ია.

**სკალის ერთ-ერთი დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 4)**

დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	განაწილებებს შორის სხვაობა
სქემამ გააუმჯობესა სწავლების ხარისხი ჩვენს სკოლაში	1 წლამდე	3.0	0.72	0.08	14.3%	$\chi^2(20, N = 6814) = 85.2,$ p < 0.001
	1-5 წელი	2.8	0.79	0.04	28.0%	
	5-10 წელი	2.6	0.86	0.04	39.6%	
	10-15 წელი	2.6	0.82	0.03	38.8%	
	15-25 წელი	2.6	0.78	0.02	36.6%	
	25 წელზე მეტი	2.7	0.78	0.02	32.8%	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრის (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც ამ დებულებაზე მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 7.7%-ია.

დანართი 3, ცხრილი 6: სქემის გავლენა თქვენს სკოლაში სწავლა-სწავლების ხარისხსა და შედეგებზე და მასწავლებლის სტატუსი

**სქემის გავლენა თქვენს სკოლაში სწავლა-სწავლების ხარისხსა და შედეგებზე - 7 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 5)**

მასწავლებლის სტატუსი	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
მაძიებელი	48	3.9	0.61	0.09	F(4,5286) = 4.8, p < 0.001
პრაქტიკოსი	51	3.7	0.65	0.09	
უფროსი	3684	3.7	0.60	0.01	
წამყვანი	1369	3.7	0.55	0.01	
მენტორი	139	3.8	0.47	0.04	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც სკალაში შეძაღვალ ერთ დებულებაზე მაინც მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 21.7%-ია.

**სკალის რამდენიმე დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 5)**

დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	საშუალოებს შორის სხვაობა
სქემის გავლენა სწავლების ხარისხზე	მაძიებელი	3.9	0.74	0.10	16.9%	$\chi^2(20, N = 6753) = 75.9,$ p < 0.001
	პრაქტიკოსი	3.4	0.87	0.11	42.9%	
	უფროსი	3.5	0.79	0.01	40.2%	
	წამყვანი	3.6	0.72	0.02	38.5%	
	მენტორი	3.8	0.61	0.05	29.0%	
სქემის გავლენა მოსწავლეების მიღწევებზე	მაძიებელი	3.9	0.74	0.10	16.9%	$\chi^2(20, N = 6753) = 59.3,$ p < 0.001
	პრაქტიკოსი	3.6	0.91	0.11	34.3%	
	უფროსი	3.5	0.76	0.01	39.9%	
	წამყვანი	3.6	0.71	0.02	40.0%	
	მენტორი	3.7	0.62	0.05	33.3%	
სქემის გავლენა მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული სწავლებაზე	მაძიებელი	3.9	0.72	0.10	12.3%	$\chi^2(20, N = 6753) = 52.8,$ p < 0.001
	პრაქტიკოსი	3.9	0.68	0.09	21.4%	
	უფროსი	3.8	0.64	0.01	25.1%	
	წამყვანი	3.8	0.61	0.02	24.6%	
	მენტორი	3.8	0.59	0.05	24.1%	
სქემის გავლენა მოსწავლეების სწავლაში ჩართულობის გაზრდაზე ორიენტირებულ ექსტრაკურიკულარულ საქმიანობებზე	მაძიებელი	3.9	0.70	0.10	10.8%	$\chi^2(20, N = 6753) = 110.8,$ p < 0.001
	პრაქტიკოსი	3.8	0.67	0.08	28.6%	
	უფროსი	3.8	0.64	0.01	27.5%	
	წამყვანი	3.8	0.62	0.02	26.0%	
	მენტორი	4.0	0.63	0.05	14.2%	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც ამ დებულებებზე მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა თითოეული წარმოდგენილი დებულებისთვის ვარიირებს 6.7%-დან 10.5%-მდე.

დანართი 3, ცხრილი 7: სქემის გავლენა თქვენს სკოლაში სწავლა-სწავლების ხარისხსა და შედეგებზე და მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება

სქემის გავლენა თქვენს სკოლაში სწავლა-სწავლების ხარისხსა და შედეგებზე - 7 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 5)						
სამუშაო გამოცდილება	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა	
1 წლამდე	63	3.9	0.75	0.09	F(5,5327) = 5.2, p < 0.001	
1-5 წელი	379	3.8	0.60	0.03		
5-10 წელი	399	3.6	0.67	0.03		
10-15 წელი	750	3.7	0.60	0.02		
15-25 წელი	1510	3.7	0.57	0.01		
25 წელზე მეტი	2232	3.7	0.56	0.01		

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც სკალაში შემავალ ერთ დებულებაზე მინიმუმ მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 21.7%-ია.

სკალის რამდენიმე დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 5)						
დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	განაწილებებს შორის სხვაობა
სქემის გავლენა სწავლების ხარისხზე	1 წლამდე	3.8	0.92	0.10	18.1%	$\chi^2(25, N = 6814) = 94.7,$ p < 0.001
	1-5 წელი	3.6	0.76	0.04	33.1%	
	5-10 წელი	3.5	0.82	0.04	44.6%	
	10-15 წელი	3.5	0.80	0.03	39.6%	
	15-25 წელი	3.6	0.77	0.02	40.6%	
	25 წელზე	3.6	0.76	0.01	39.0%	
სქემის გავლენა მოსწავლეების მიღწევებზე	1 წლამდე	3.7	0.96	0.11	19.0%	$\chi^2(25, N = 6814) = 151.7,$ p < 0.001
	1-5 წელი	3.6	0.75	0.04	32.3%	
	5-10 წელი	3.5	0.84	0.04	41.7%	
	10-15 წელი	3.5	0.76	0.03	41.2%	
	15-25 წელი	3.6	0.74	0.02	41.1%	
	25 წელზე	3.6	0.73	0.01	38.9%	
სქემის გავლენა მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული სწავლებაზე	1 წლამდე	4.0	0.69	0.07	13.3%	$\chi^2(25, N = 6814) = 90.7,$ p < 0.001
	1-5 წელი	3.9	0.64	0.03	21.1%	
	5-10 წელი	3.8	0.74	0.03	28.8%	
	10-15 წელი	3.8	0.66	0.02	26.7%	
	15-25 წელი	3.8	0.63	0.01	24.6%	
	25 წელზე	3.8	0.60	0.01	24.5%	
სქემის გავლენა მოსწავლეების სწავლაში ჩართულობის გაზრდაზე ორიენტირებულ ექსტრაკურიკულარულ საქმიანობებზე	1 წლამდე	3.9	0.75	0.09	14.3%	$\chi^2(25, N = 6814) = 112.6,$ p < 0.001
	1-5 წელი	3.9	0.66	0.03	20.0%	
	5-10 წელი	3.7	0.71	0.03	28.4%	
	10-15 წელი	3.8	0.63	0.02	27.3%	
	15-25 წელი	3.8	0.64	0.02	26.4%	
	25 წელზე	3.7	0.62	0.01	27.6%	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც ამ დებულებებზე მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა თითოეული წარმოდგენილი დებულებისთვის ვარიირებს 6.7%-დან 10.5%-მდე.



დანართი 3, ცხრილი 8: სქემის ფარგლებში შემოთავაზებული ტრენინგები და მასწავლებლის სტატუსი

ტრენინგები - 7 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 4)					
მასწავლებლის სტატუსი	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა
მაძიებელი	40	2.8	0.71	0.11	საშუალო ქულებს სხვაობა არ არის სტატისტიკურად არსებითი
პრაქტიკოსი	54	2.6	0.61	0.08	
უფროსი	3988	2.6	0.69	0.01	
წამყვანი	1498	2.6	0.65	0.02	
მენტორი	155	2.7	0.61	0.05	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც სკალაში შეძაღვალ ერთ დებულებაზე მაინც მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 15.2%-ია.

სკალის რამდენიმე დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 4)						
დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	საშუალოებს შორის სხვაობა
შემოთავაზებულ ტრენინგებს შორის მიჭირს ჩემთვის საინტერესო და სასარგებლო თემაზე ტრენინგის შერჩევა	მაძიებელი	2.7	0.78	0.11	32.3%	$\chi^2(16, N = 6753) = 122.0, p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.4	0.98	0.13	45.7%	
	უფროსი	2.6	0.83	0.01	41.6%	
	წამყვანი	2.6	0.81	0.02	44.4%	
	მენტორი	2.7	0.85	0.07	37.0%	
ტრენინგები დამეხმარა, გავმხდარიყავი უკეთესი მასწავლებელი	მაძიებელი	3.0	0.79	0.11	15.4%	$\chi^2(16, N = 6753) = 75.2, p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.9	0.90	0.11	25.7%	
	უფროსი	2.8	0.78	0.01	25.7%	
	წამყვანი	2.9	0.73	0.02	24.2%	
	მენტორი	3.0	0.75	0.06	21.0%	
ტრენინგების ნაწილს ჩემი კოლეგები ფორმალურად, ვალდებულების გამო ესწრებიან	მაძიებელი	2.8	0.95	0.14	27.7%	$\chi^2(16, N = 6753) = 137.5, p < 0.001$
	პრაქტიკოსი	2.5	0.98	0.13	41.4%	
	უფროსი	2.5	0.87	0.01	44.5%	
	წამყვანი	2.4	0.80	0.02	53.0%	
	მენტორი	2.2	0.68	0.05	66.7%	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრისა (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც ამ დებულებაზე მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა თითოეული წარმოდგენილი დებულებისთვის ვარიირებს 6.4%-დან 12.0%-მდე.

დანართი 3, ცხრილი 9: სქემის ფარგლებში შემოთავაზებული ტრენინგები და შედეგებზე და მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება

ტრენინგები - 7 დებულებისგან შემდგარი სკალა (მაქს. ქულა = 4)						
სამუშაო გამოცდილება	N	საშუალო ქულა	SD	SE	საშუალოებს შორის სხვაობა	
1 წლამდე	66	2.9	0.63	0.08	F(5,5775) = 5.5, p < 0.001	
1-5 წელი	421	2.6	0.71	0.03		
5-10 წელი	458	2.5	0.71	0.03		
10-15 წელი	800	2.6	0.65	0.02		
15-25 წელი	1632	2.6	0.67	0.02		
25 წელზე მეტი	2404	2.7	0.67	0.01		

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრის (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც სკალაში შემავალ ერთ დებულებაზე მაინც მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა 15.2%-ია.

სკალის რამდენიმე დებულების მონაცემები (მაქს. ქულა = 4)						
დებულება	სტატუსი	საშუალო ქულა	SD	SE	კრიტიკული შეფასების წილი	განაწილებებს შორის სხვაობა
შემოთავაზებულ ტრენინგებს შორის მიჭირს ჩემთვის საინტერესო და სასარგებლო თემაზე ტრენინგის შერჩევა	1 წლამდე	2.8	0.86	0.10	18.1%	χ <sup>2</sup> (25, N = 6814) = 94.7, p < 0.001
	1-5 წელი	2.6	0.89	0.04	33.1%	
	5-10 წელი	2.6	0.87	0.04	44.6%	
	10-15 წელი	2.5	0.84	0.03	39.6%	
	15-25 წელი	2.5	0.84	0.02	40.6%	
	25 წელზე მეტი	2.6	0.80	0.02	39.0%	
ტრენინგები დამეხმარა, გავმხდარიყავი უკეთესი მასწავლებელი	1 წლამდე	3.1	0.79	0.09	19.0%	χ <sup>2</sup> (25, N = 6814) = 151.7, p < 0.001
	1-5 წელი	2.9	0.81	0.04	32.3%	
	5-10 წელი	2.8	0.83	0.04	41.7%	
	10-15 წელი	2.8	0.79	0.03	41.2%	
	15-25 წელი	2.8	0.78	0.02	41.1%	
	25 წელზე მეტი	2.9	0.74	0.01	38.9%	
ტრენინგების ნაწილს ჩემი კოლეგები ფორმალურად, ვალდებულების გამო ესწრებიან	1 წლამდე	2.8	0.95	0.11	13.3%	χ <sup>2</sup> (25, N = 6814) = 90.7, p < 0.001
	1-5 წელი	2.5	0.92	0.04	21.1%	
	5-10 წელი	2.4	0.90	0.04	28.8%	
	10-15 წელი	2.4	0.83	0.03	26.7%	
	15-25 წელი	2.4	0.84	0.02	24.6%	
	25 წელზე მეტი	2.5	0.84	0.02	24.5%	

\* საშუალო მაჩვენებლის, სტანდარტული გადახრის (SD) და სტანდარტული შეცდომის (SE) გამოთვლისას არ არის გათვალისწინებული იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებმაც ამ დებულებაზე მონიშნეს პასუხი „არ ვიცი, მიჭირს პასუხის გაცემა“. ასეთი რესპონდენტების რაოდენობა თითოეული წარმოდგენილი დებულებისთვის ვარირებს 6.4%-დან 12.0%-მდე.