



სსიპ საგანმანათლებლო
კვალივების ეროვნული
ცენტრი



განათლებისა და
მეცნიერების სამინისტრო

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის კროცვისის შეფასება

2023 წელი

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესის შეფასება

საგანმანათლებლო კვლევების ეროვნული ცენტრი

2023 წელი

ანგარიშის შესახებ

მოცემული ანგარიში საქართველოში მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის შედეგებს და გამოწვევებს მიმოიხილავს.

იგი აერთიანებს განათლების სფეროს ექსპერტების, სამივე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის შემქმნელების, რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენლების, ესგ-ს დანერგვის მხარდამჭერი ჯგუფების, განათლების სისტემის სხვადასხვა სტრუქტურული ერთეულის, დონორი ორგანიზაციების, განათლების სფეროში მოღვაწე არასამთავრობო ორგანიზაციების, სკოლის დირექტორების, მასწავლებლების, მშობლებისა და მოსწავლეების მოსაზრებებს.

დისკუსიებისა და ინტერვიუების სერია 2023 წლის ზაფხულში განხორციელდა და საერთო ჯამში 100-ზე მეტი რესპონდენტი მოიცვა. მსჯელობის პროცესში ჩამოყალიბებული პირველადი დასკვნები და რეკომენდაციები 10000-ზე მეტ მასწავლებელთან და 600-ზე მეტ სკოლის დირექტორთან გადამოწმდა.

კვლევის შედეგები სამ ნაწილად არის წარმოდგენილი:

პირველ ნაწილში მოკლედ არის შეჯამებული კვლევის ძირითადი მიგნებები და რეკომენდაციები.

მეორე ნაწილში სამ თავად არის აღწერილი მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სხვადასხვა დაინტერესებულ მხარესთან დისკუსიის შედეგები. პირველი თავი კონცეფციას და მასთან დაკავშირებულ კრიტიკას მიმოიხილავს, მეორე თავში აღწერილია ესგ-ს დანერგვის სტრატეგია და განხორციელების მიდგომები, ისევე როგორც შეჯერებულია რესპონდენტების კრიტიკული მოსაზრებები ამ საკითხებთან დაკავშირებით. მესამე თავში განხილულია რესპონდენტების აზრი რეფორმის სავარაუდო შედეგების შესახებ სკოლის, კლასის და მოსწავლის დონეზე.

ანგარიშის ბოლო ნაწილში განხილულია მასწავლებელთა და დირექტორთა გამოკითხვისა და სკოლის საზოგადოებასთან კვლევის პირველადი მიგნებების ვალიდაციის შედეგები.

საქართველოს განათლების სისტემაში დღეს გარდამტეხი მომენტია. საქართველოს პარლამენტი შეიმუშავებს განათლების კონცეფციას, იგეგმება ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტის გადახედვა, განხილვის პროცესშია მნიშვნელოვანი ცვლილებები განათლების სისტემის მართვის სტრატეგიული მიმართულებებით.

ანგარიშის მიზანია, ხელი შეუწყოს ესგ-ს დანერგვასთან დაკავშირებული გამოწვევების შესახებ განსხვავებული მოსაზრებების და პოზიციების შეჯერებას, კონსტრუქციული დიალოგის ფორმირებას, სისტემური ხედვის ჩამოყალიბებასა და რესურსების კონსოლიდაციას ამ უმნიშვნელოვანესი რეფორმის წარმატებით განხორციელებისთვის.

მინაარსი

ანგარიშის შესახებ	2
კვლევის შეჯამება	7
კვლევის მიზნები და მეთოდოლოგიური მიდგომები	8
საკვლევი კითხვები და კონცეპტუალური ჩარჩო	8
კვლევის დიზაინი და მეთოდები	9
ძირითადი მიგნებები	10
დასკვნები და რეკომენდაციები	13
კონცეფცია	13
დანერგვა	15
ზოგადი ტენდენციების ანალიზი.....	24
თავი I: კონცეფცია.....	25
ესგ კონცეფციის მიმოხილვა	25
მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მიზნები	25
მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური მოდელი	27
ესგ კონცეფციის კრიტიკა.....	33
ეროვნული სასწავლო გეგმის სტრატეგიული ასპექტები.....	33
ეროვნული სასწავლო გეგმის სტრუქტურული და მეთოდოლოგიური ასპექტები	41
თავი II: დანერგვა.....	49
დანერგვის პროცესის მიმოხილვა.....	49
ესგ-ს დანერგვის სტრატეგიული ფაზები	49
სკოლების ჩართვის დინამიკა და მხარდაჭერის ფორმატები	51
ესგ-ს დანერგვის ინსტიტუციური მოდელი	54
დანერგვის პროცესის კრიტიკა.....	57
რეფორმის იდეის კომუნიკაცია	57
პოლიტიკის კოჰერენტულობა	60
სტრუქტურული გამოწვევები და რესურსები	68
სკოლების ჩართვის სტრატეგია – თანასწორობის საკითხები.....	78
დანერგვის მხარდაჭერის პროგრამა	79
თავი III: შედეგები.....	85
ესგ-ს ახალი კონცეფციის არსის გააზრება	85
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის კავშირი ესგ-ს მიზნებთან და კონცეპტუალურ საკითხებთან.....	85
სკოლა, როგორც ცვლილების აგენტი – ცვლილებების ციკლის მართვა	88
სკოლის დონეზე დანერგვის გამოწვევები	90
ორგანიზაციული კულტურა და სტრუქტურული პრობლემები	90
სკოლის მართვა და ლიდერის როლი	93
გამოწვევები საკლასო ოთახში.....	95
კომპლექსური დავალების გამოყენებასთან დაკავშირებული სირთულეები.....	96
სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული სხვა გამოწვევები	97
მოსწავლეთა შედეგები	102
კვლევის შედეგების ვალიდაცია	106
კონცეფცია.....	107
ზოგადი სურათი	107

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რეფორმის არსის სიცხადე.....	109
კონცეპტუალური სიახლეების სიცხადე	110
კონცეპტუალური სიახლეების მნიშვნელოვნება	112
კონცეპტუალური სიახლეების რეალისტურობა	113
სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის აღქმაზე	114
სკოლის ფაქტორები	114
მასწავლებლების ფაქტორები	116
დანერგვა	118
ზოგადი სურათი	118
სიახლეების გამოყენების სიხშირე და წარმატებულობის აღქმა	121
დანერგვის გამოწვევები.....	123
კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული გამოწვევები.....	123
სკოლის ინფრასტრუქტურასთან და რესურსებთან დაკავშირებული გამოწვევები	124
სკოლის შიდა ორგანიზაციული გამოწვევები.....	125
სისტემური გამოწვევები.....	126
სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესის აღქმაზე	128
სკოლის ფაქტორები	128
მასწავლებლის ფაქტორები	130
დანერგვის შედეგები.....	132
ზოგადი სურათი	132
სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მუშაობის შედეგების აღქმაზე	134
სკოლის ფაქტორები	134
მასწავლებლის ფაქტორები	135
რეკომენდაციები.....	136
მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემაჯამებელი შეფასება.....	139
დანართი	142
გამოყენებული წყაროები:.....	163

ჩანართები და სქემები

ჩანართი 1: სამგანზომილებიანი კურიკულუმის ნიმუში	28
ჩანართი 2: შედეგების ფორმულირების ნიმუში (მათემატიკა I-IV კლასები)	29
ჩანართი 3: საკითხების, თემებისა და ცნებების მიმართების მაგალითი (ისტორია).....	30
ჩანართი 4: კომპლექსური დავალების ნიმუში	31
ჩანართი 5: მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის ფაზები და ეტაპები.....	49
ჩანართი 6: ესგ-ს დანერგვის ინსტიტუციური მოდელი	55
სქემა 1. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის საშუალო შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ.....	108
სქემა 2. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ.....	109
სქემა 3. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების სიცხადის შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ.....	111
სქემა 4. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების მნიშვნელოვნების შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ.....	112
სქემა 5. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების რეალიზაციის შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ.....	113
სქემა 6. სასკოლო ფაქტორების გავლენა ესგ-ს კონცეფციის აღქმებზე	115
სქემა 7. მასწავლებლის ფაქტორების გავლენა ესგ-ს კონცეფციის აღქმებზე	116
სქემა 8. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების გამოყენების სიხშირისა და წარმატებულობის აღქმა მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ.....	119
სქემა 9. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის პრაქტიკაში გამოყენებასთან დაკავშირებული გამოწვევების აღქმა მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ.....	119
სქემა 10. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენების სიხშირე 121	
სქემა 11. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენების წარმატებულობის აღქმა	122
სქემა 12. კომპლექსური დავალებების გამოყენებასთან დაკავშირებული გამოწვევების აღქმა	124
სქემა 13. სკოლის ინფრასტრუქტურასთან და რესურსებთან დაკავშირებული გამოწვევების აღქმა	125
სქემა 14. სკოლის შიდა ორგანიზაციული გამოწვევების აღქმა.....	126
სქემა 15. სისტემური გამოწვევების აღქმა	127
სქემა 16. სასკოლო ფაქტორების გავლენა ესგ-ს სიახლეების გამოყენების სიხშირესა და წარმატებულობის აღქმაზე	128
სქემა 17. სასკოლო ფაქტორების გავლენა ესგ-ს გამოწვევების აღქმაზე	129
სქემა 18. მასწავლებლის ფაქტორების გავლენა ესგ-ს გამოწვევების აღქმაზე	131
სქემა 19. როგორ აისახება ახალი სასწავლო გეგმით სწავლება მოსწავლეებზე?	133
სქემა 20. როგორ აისახება ახალი სასწავლო გეგმით სწავლება მოსწავლეებზე?	133
სქემა 21. სასკოლო ფაქტორების გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მუშაობის შედეგების აღქმაზე.....	134
სქემა 22. მასწავლებლის ფაქტორების გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მუშაობის შედეგების აღქმაზე	135

სქემა 23. რეკომენდაციები მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვასთან დაკავშირებით	137
სქემა 24. ცნებების სისტემასთან დაკავშირებული რეკომენდაციები.....	138
სქემა 25. ცნებების სისტემასთან დაკავშირებული რეკომენდაციები მომხრე	138
სქემა 26. ეროვნული სასწავლო სასწავლო გეგმის შემაჯამებელი შეფასება.....	139
სქემა 27. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმისადმი დამოკიდებულებების შემაჯამებელი შეფასება	140

კვლევის შეჯამება

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა საქართველოში 2018 წლიდან მიმდინარეობს. ახალი ვერსია ორ ძირითად ამოცანას ემსახურება: (1) ყველა თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების საერთო, გამჭოლი პრიორიტეტების შენარჩუნებასა და გაძლიერებას; და (2) წინა თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების ხარვეზების აღმოფხვრას.

კონცეპტუალური თვალსაზრისით, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მთავარ აქცენტებს წარმოადგენს: (1) მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების პრინციპის გაძლიერება; და (2) სასწავლო გეგმის ფორმირებაში სკოლის და სასკოლო თემის, როგორც თანამემქმნელის, როლის ხაზგასმა.

ინსტრუმენტული თვალსაზრისით ახალ ვერსიაში სიახლეს წარმოადგენს: (1) ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის მიდგომების შემოტანა; (2) ე. წ. ერთეულებზე დაფუძნებული სწავლების (Unit-based teaching) პრინციპის დამკვიდრება; (3) მისაღწევი შედეგების სტრუქტურის განტვირთვა; და 4) სასკოლო სასწავლო გეგმის არა მხოლოდ განხორციელების, არამედ აგების ამოცანის სკოლის დონეზე დელეგირება.

მესამე თაობის სასწავლო გეგმის ეს ელემენტები ეხმიანება მსოფლიოში კურიკულუმის განვითარების უახლეს ტენდენციებს და ბევრი წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემის მიმდინარე რეფორმის ძირითად იდეებს წარმოადგენს (აშშ, კანადა, გაერთიანებული სამეფო, ჰოლანდია, ესტონეთი, ჰონგ კონგი, სამხრეთ კორეა, ავსტრალია, ახალი ზელანდია).

ამასთანავე, საერთაშორისო შედარებითი კვლევები აჩვენებს, რომ მსგავსი რეფორმების განხორციელება წარმატებულ საგანმანათლებლო სისტემებშიც გარკვეულ გამოწვევებთან არის დაკავშირებული და თანმიმდევრული, სისტემური ჩარევების აუცილებლობაზე მიუთითებს.

კვლევის მიზნები და მეთოდოლოგიური მიდგომები

საკვლევი კითხვები და კონცეპტუალური ჩარჩო

კვლევის მიზანს წარმოადგენდა საქართველოში მესამე თაობის სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესის ეფექტურობის შეფასება. ანგარიშზე მუშაობა გულისხმობდა დაინტერესებული მხარეების მოსაზრებების შედარებასა და შეჯერებას სამ ძირითად საკითხთან მიმართებაში:

- ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფცია;
- ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა;
- გამოწვევების დაძლევის მექანიზმები;

კვლევის ფარგლებში გამოყენებული შეფასების ჩარჩო ე. წ. „კურიკულუმის ჯაჭვის“ თეორიულ მოდელს ეყრდნობა, რომლის თანახმად სასწავლო გეგმა შეიძლება სამ ურთიერთდაკავშირებულ განზომილებაში წარმოვიდგინოთ.

- **პირველი განზომილება** – დაგეგმილი სასწავლო გეგმა აერთიანებს წარმოდგენებს სასწავლო მიზნების, შინაარსის, მეთოდების და შედეგების შესახებ. ეს განზომილება აზუსტებს, თუ როგორი უნდა იყოს კურიკულუმი. მას სხვაგვარად „გამიზნულ“ სასწავლო გეგმასაც უწოდებენ. ანალიზის პირველად ობიექტს ამ განზომილების

ფარგლებში წარმოადგენს ეროვნული სასწავლო გეგმის დოკუმენტი და შესაბამისი ინსტრუქციები.

- **მეორე განზომილება – განხორციელებული სასწავლო გეგმა** აქცენტს ცვლილებების დიფუზიის პროცესზე აკეთებს. ეს განზომილება აზუსტებს, როგორ ტრანსფორმირდება დაგეგმილი სასწავლო გეგმა სწავლა-სწავლების რეალურ პროცესებში და როგორ მუშაობს დანერგვის მხარდამჭერი მექანიზმები. ანალიზის პირველად ობიექტს ამ განზომილების ფარგლებში წარმოადგენს ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პოლიტიკა და პროცესი.
- **მესამე განზომილება – გააქტიურებული სასწავლო გეგმა** ფოკუსირებულია სასწავლო გეგმის განხორციელების ეფექტებზე: მაგალითად, როგორ აისახება ახალი სასწავლო გეგმით სწავლება მოსწავლეების აკადემიურ შედეგებზე, სწავლის მოტივაციაზე, სკოლის ორგანიზაციულ კლიმატზე, მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე და ა. შ. ანალიზის პირველად ობიექტს ამ განზომილების ფარგლებში წარმოადგენს სასწავლო გეგმით სწავლების პირდაპირი და ირიბი შედეგები და ამ შედეგების აღქმები.

კვლევის დიზაინი და მეთოდები

კვლევა განხორციელდა შერეული დიზაინით – განზომილებების და საკითხების შესახებ მონაცემების შესაგროვებლად გამოყენებული იქნა კვლევის რაოდენობრივი და თვისებრივი მეთოდების კომბინაცია შემდეგი თანმიმდევრობით:

სიღრმისეული ინტერვიუები და ფოკუს ჯგუფები დაინტერესებულ მხარეებთან;

მასწავლებლებისა და დირექტორების ელექტრონული გამოკითხვა.

თვისებრივი და რაოდენობრივი მეთოდების მონაცვლეობა კვლევაში სპეციალურ დატვირთვას ატარებდა. თვისებრივი კომპონენტის ფარგლებში ამოცანას წარმოადგენდა მოსაზრებათა მაქსიმალურად მრავალფეროვანი სპექტრის თავმოყრა, რეკომენდაციების პაკეტის პირველადი ვერსიის შემუშავება და ინტერვენციების მოდელირება. რაოდენობრივი კომპონენტის ფარგლებში გადამოწმდა ამ მოსაზრებების გავრცელებულობის მასშტაბი და მოხდა თვისებრივი მოკვლევის ფარგლებში ჩამოყალიბებული დასკვნებისა და რეკომენდაციების ვალიდაცია.

თავდაპირველი დისკუსიისათვის რესპონდენტები შეირჩა მაქსიმალური ვარიაციის პრინციპის გამოყენებით – კვლევაში მონაწილეობა მიიღო გადაწყვეტილების მიმღები უწყებების, რეფორმის მხარდამჭერი ჯგუფების, სხვადასხვა მახასიათებლების მქონე სკოლების, არასამთავრობო და საერთაშორისო ორგანიზაციების 100-ზე მეტმა წარმომადგენელმა და დამოუკიდებელმა ექსპერტმა.

რაოდენობრივი კომპონენტის ფარგლებში მონაწილეების შერჩევა დაეყრდნო განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მოწოდებულ სიებს და გამოყენებულ იქნა ალბათური მეთოდები. კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 10400-მა მასწავლებელმა და 640-მა დირექტორმა.

ძირითადი მიგნებები

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მიმართ სკოლის საზოგადოების, ისევე როგორც განათლების ექსპერტთა დამოკიდებულებები არაერთგვაროვანია.

- ყოველი მესამე პედაგოგი და დირექტორი თვლის, რომ მკაფიოდ არ ესმის რეფორმების არსი, ცალკეული სიახლეების დანიშნულება და სკეპტიკურ დამოკიდებულებას ავლენს რეფორმის კომპონენტების მნიშვნელოვნების, რეალისტურობისა და პრაქტიკაში გამოყენების წარმატებულობის მიმართ. ასევე, მასწავლებლების ნახევარი არ არის დარწმუნებული რეფორმის განხორციელებისათვის საკუთარ მზაობაში (კომპეტენციების თვალსაზრისით) და მიიჩნევს, რომ არ აქვს მაღალი მოტივაცია რეფორმაში ჩართვისთვის. მასწავლებელთა თითქმის ნახევარი და დირექტორების მესამედი კრიტიკულად აფასებს სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენების წარმატებულობას (განსაკუთრებით, კომპლექსური დავალებების გამოყენების თვალსაზრისით).
- მიუხედავად ამ დამოკიდებულებებისა, მასწავლებლები და დირექტორები როგორც ჩანს, რეფორმის გაგრძელების პოზიტიურ პერსპექტივას ხედავენ; ამით აიხსნება ის ფაქტი, რომ მასწავლებლების და დირექტორების ორი მესამედი დადებითად ან ძალიან დადებითად აფასებს ახალი სასწავლო გეგმის გამოყენების ეფექტს სკოლის ორგანიზაციულ გარემოსა და სხვა საკვანძო ასპექტებზე (მოსწავლის და მასწავლებლის კომპეტენციების განვითარება, თვითშეფასება და ურთიერთობები). თუმცა რეფორმის წარმატების უმნიშვნელოვანეს წინაპირობად არსებული ხარვეზების გამოსწორებას მიიჩნევენ და ღიად მიუთითებენ ამ ხარვეზების არსებობაზე. კერძოდ: გამოკითხულ მასწავლებელთა ნახევარი მიიჩნევს, რომ მის საგანში ცნებათა სისტემა გადამუშავებას საჭიროებს. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო გეგმის მიმდინარე ვერსიის სრულიად შეცვლის მომხრეთა წილი მასწავლებელთა და დირექტორთა შორის ძალიან მცირეა (5%), უმეტესობა მისი რევიზიის აუცილებლობაზე მიუთითებს. ეროვნული სასწავლო გეგმის უცვლელად ან მცირე ცვლილებებით შენარჩუნების მომხრეთა წილი მასწავლებელთა და დირექტორებს შორის 30%-ს შეადგენს.
- მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ რეფორმის მსვლელობისას საკმარისი დრო არ დაეთმო რეფორმისთვის მზაობის ჩამოყალიბებას, ბევრი ცვლილება ნაჩქარევად განხორციელდა. მხარდაჭერის პროგრამებში საკმარისად არ იყო გამახვილებული ყურადღება პრაქტიკის და რეფლექსიის კომპონენტებზე.
- მასწავლებლების და დირექტორების ნახევარი ან მეტი თვლის, რომ რესურსების დეფიციტი (სასწავლო დამხმარე რესურსების, მატერიალური რესურსების, ტექნიკური დახმარების ნაკლებობა) მნიშვნელოვნად ან ძალიან მნიშვნელოვნად აფერხებს რეფორმის განხორციელების პროცესს. რესურსებით მხარდაჭერის პოლიტიკაში ჩართული სკოლებისთვის პრიორიტეტის მინიჭებამ არაჩართულ სკოლებში უთანასწორობის განცდა გააღრმავა და უარყოფითად იმოქმედა რეფორმისადმი დამოკიდებულებებზე.

- ყოველი მეორე პედაგოგი და დირექტორი რეფორმის შემაფერხებელ გამოწვევად განხორციელების პროცესში ხშირ ცვლილებებს, რეფორმის არაკოორდინირებულობას და არათანმიმდევრულ ხასიათს მიიჩნევს. კვლევის მონაწილეები საუბრობენ რეფორმის სხვადასხვა ელემენტის (ავტორიზაცია, მასწავლებელთა ტრენინგი) ფორმალურ ხასიათზე, ურთიერთგადამფარავ აქტივობებზე და ურთიერთსაწინააღმდეგო მესიჯებზე.
- ყოველი მესამე პედაგოგი თვლის, რომ სკოლის დონეზე რეფორმის განხორციელებისათვის შესაბამისი კომპეტენციები არ არის. მწვავეა მასწავლებლების გადატვირთულობის პრობლემა. ამ გამოწვევის არსებობას ყოველი მეორე დირექტორი და მასწავლებელი ადასტურებს.

რეფორმის მიმართ დამოკიდებულებებზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს კონტექსტუალური ფაქტორები – სკოლის და მასწავლებლის მახასიათებლები, ისევე როგორც მხარდამჭერი მექანიზმების ხარისხი და ხელმისაწვდომობა.

- დამოკიდებულებები უფრო კრიტიკულია ე. წ. არაჩართულ სკოლებში, რომლებიც არ მონაწილეობდნენ ახალი სკოლის მოდელის პროგრამაში. გარკვეული განსხვავებები ვლინდება, ასევე, პროგრამაში ჩართვის წლის მიხედვით. ის სკოლები, რომლებიც პროცესს უფრო ადრე შეუერთდნენ, უფრო დადებითად აფასებენ რეფორმის შედეგებს.
- მასწავლებლების და დირექტორების შეხედულებები უფრო სკეპტიკურია არაავტორიზებულ, დიდი ზომის ან დედაქალაქიდან მოშორებით მდებარე, მაღალმთიანი დასახლებების სკოლებში – განსაკუთრებით ინფორმირებულობისა და მზაობის კომპონენტებში. დიდი ზომის სკოლებში პრობლემას წარმოადგენს კომპლექსური დავალებებით სწავლება – მოსწავლეებისთვის ინდივიდუალური უკუკავშირის მიწოდება.
- რეფორმის მიმართ დამოკიდებულებები, ასევე, არაერთგვაროვანია საგნების და სწავლების საფეხურების მიხედვით. შეფასებები უფრო პოზიტიურია დაწყებით საფეხურზე, სადაც რეფორმის პროცესი უფრო ადრე დაიწყო. რეფორმის კომპონენტების, ისევე როგორც ინდივიდუალური მზაობის, მოტივაციისა და ინფორმირებულობის მიმართ უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას ავლენენ უცხოური ენებისა და მათემატიკის მასწავლებლები.
- ჩამოთვლილი კონტექსტუალური ცვლადების გარდა მასწავლებლის ჯამურ შეფასებაზე სტატისტიკურად არსებით და ძალიან ძლიერ გავლენას ახდენს რეფორმის მნიშვნელოვნებისა და რეალისტურობის აღქმა, ისევე როგორც დამხმარე რესურსებზე, ტრენინგებსა და კონსულტაციებზე წვდომა და თემატურ კონფერენციებში მონაწილეობა, რაც რეფორმის მხარდამჭერი სისტემური პოლიტიკის გატარების აუცილებლობაზე მიუთითებს.

საერთაშორისო გამოცდილების თანახმად, სიანლებს, რომლებიც ამჟამად ინერგება საქართველოში (ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა, ერთეულებზე დაფუძნებული სწავლება), დადებითი ეფექტი აქვს მოსწავლის ჰოლისტურ განვითარებაზე – აკადემიურ

შედეგებთან ერთად უმჯობესდება სწავლისადმი მოტივაცია, ინტერკულტურული კომპეტენცია, ტრანსვერსიული უნარები. ეს მიდგომები ეხმარება მოსწავლეს ინფორმაციის სიჭარბის პირობებში ცოდნის აგებაში, თანატოლებთან და სკოლასთან ურთიერთობების გაუმჯობესებაში. რეფორმის ელემენტები (მაგალითად, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია), აგრეთვე, ეხმარება მასწავლებლებს საგნობრივი, ისევე როგორც პედაგოგიური კომპეტენციის ამაღლებაში. პარალელურად, უმჯობესდება სკოლის ორგანიზაციული კლიმატი, იზრდება სკოლის და მთლიანად საზოგადოების შექიფულობა განათლების მიზნების გარშემო.

თუმცა, საერთაშორისო შედარებითი კვლევების თანახმად, მსგავსი რეფორმების განხორციელებას მრავალი გამოწვევა ახლავს. ძირითად გამოწვევებს შორის სახელდება კურიკულუმში შინაარსის რეგულირების საკითხები, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის ნიუანსების გააზრების სირთულეები, სტრუქტურული და კულტურული მიზეზებით გამოწვეული წინააღმდეგობა სკოლის დონეზე, რეფორმის იდეების კლასის დონეზე ტრანსფერის პრობლემები, რესურსების დეფიციტი და მშობლების რეზისტენტულობა. ანალოგიური პრობლემები ვლინდება საქართველოშიც. გარდა ამისა გასათვალისწინებელია, რომ სხვა ქვეყნებში მსგავსი რეფორმები, ძირითადად, საცდელ რეჟიმში მიმდინარეობს და ჯერ-ჯერობით ნაკლებად არსებობს მყარი ემპირიული მტკიცებულებები რეფორმის ელემენტების სხვადასხვა კონტექსტში და პოლიტიკის სხვადასხვა ინსტრუმენტთან კომბინაციაში გამოყენების წარმატების შესახებ. ამიტომ რეფორმა ლოკალური კონტექსტის და გამოწვევების გათვალისწინებით უნდა დაიგეგმოს.

მიუხედავად არსებული სირთულეებისა და რეფორმის მიმართ შერეული განწყობებისა, კვლევაში ჩართული რესპონდენტების უმეტესობა მიიჩნევს, რომ საქართველოში უნდა შენარჩუნდეს გრძელვადიანი გეზი ახალი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სიახლეების დასამკვიდრებლად. კვლევა გამოკვეთს ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის როლის შენარჩუნების საჭიროებასაც, სხვა პედაგოგიურ მიდგომებთან კომბინაციაში. მან მოსწავლის ჰოლისტური განვითარების მხარდასაჭერად არა ალტერნატიული გზის, არამედ შემავსებელი ელემენტის ფუნქცია უნდა შეიძინოს. ამასთან, უნდა გაიზარდოს სკოლების თავისუფლება პედაგოგიური მიდგომების შერჩევაში და გამოსწორდეს რეფორმის დაგეგმვასა და განხორციელებასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ხარვეზები.

ამ თავში წარმოდგენილი მიგნებები და რეკომენდაციები აერთიანებს განათლების სფეროს ექსპერტების, სამივე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის შემქმნელების, რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენლების, ესგ-ს დანერგვის მხარდამჭერი ჯგუფების, განათლების სისტემის სხვადასხვა სტრუქტურული ერთეულის, დონორი ორგანიზაციების, განათლების სფეროში მოღვაწე არასამთავრობო ორგანიზაციების, სკოლის დირექტორების, მასწავლებლებისა და მშობლების მოსაზრებებს.

მიგნებებისა და რეკომენდაციების თავდაპირველი ვერსია გადამოწმდა რაოდენობრივი კომპონენტის ფარგლებში მასწავლებლებისა და დირექტორების ფართო ჯგუფებთან ელექტრონული გამოკითხვის მეშვეობით (თანხმობის მაჩვენებელი 70%-ზე მაღალია).

დასკვნები და რეკომენდაციები ორ კატეგორიაშია დაჯგუფებული და ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციას, ისევე როგორც ამ კონცეფციის დანერგვის საკითხებს ეხება.

დასკვნები და რეკომენდაციები

კონცეფცია

ეროვნული სასწავლო გეგმის დოკუმენტზე / კონცეფციაზე მსჯელობისას მონაწილეებმა შემდგომი მუშაობისთვის ხუთი პრიორიტეტული მიმართულება დაასახელეს, რომლებიც ესგ-ს ზოგად სტრატეგიულ და შინაარსობრივ ასპექტებს მიემართება. კერძოდ, რესპონდენტების აზრით, მნიშვნელოვანია:

1. მთავარი და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციის გამიჯვნა ესგ-ს დოკუმენტში – ესგ-ს დოკუმენტში ამჟამად მკაფიოდ არ იკითხება „მთავარი სათქმელი“, რაც აფერხებს ესგ-ს მიზნების სკოლასთან და ფართო საზოგადოებასთან კომუნიკაციას. სასწავლო გეგმის დანერგვის მექანიზმებთან, სტრატეგიებთან და ინსტრუმენტებთან დაკავშირებული გარკვეული რეგულაციები სკოლის საზოგადოების მიერ აღიქმება, როგორც შემზღვეველი სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას და ესგ-ს მიზნების განხორციელებისას.

რეკომენდაციები:

- სასწავლო გეგმის დოკუმენტში მკაფიოდ გამიჯნოს კონცეპტუალური და ადმინისტრაციული ნაწილები;
- სასურველია, დანერგვის მექანიზმები და სტრატეგიები გადატანილი იქნას სარეკომენდაციო ხასიათის გზამკვლევებში, რაც ინსტრუქციების კიდევ უფრო მეტად დაზუსტების შესაძლებლობას შექმნის და, ამასთანავე, არ შეზღუდავს მასწავლებლების და სკოლის ავტონომიას სწავლების სტრატეგიების არჩევის პროცესში.

2. ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის როლის დაბალანსება – ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა მსოფლიოში აღიარებულ ინოვაციას წარმოადგენს ცოდნის კონსტრუირების და ტრანსფერის ხელშეწყობის მიმართულებით. ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა, მისი ეფექტიანი დანერგვის შემთხვევაში, მოსწავლეს სწავლის მიზნის უკეთ დანახვაში ეხმარება, თუმცა ცოდნის შექმნა ზოგადი განათლების მხოლოდ ერთი და არა ერთადერთი მიზანია. მოსწავლის ჰოლისტური განვითარების კონცეფცია, კოგნიტურ განვითარებასთან ერთად, მნიშვნელოვან როლს ანიჭებს სოციო-ემოციურ განვითარებას. *მნიშვნელოვანია*, შენარჩუნდეს ფოკუსი ცნებებზე დაფუძნებულ პედაგოგიკაზე, თუმცა, მისი დაბალანსებითა და თანამედროვე პედაგოგიკის სხვა მიდგომებთან სინქრონიზებით; სკოლების მიერ შემუშავებულ სასწავლო გეგმებში თანაბრად უნდა გადანაწილდეს აქცენტები სწავლის შედეგების ყველა განზომილებაზე. საერთაშორისო გამოცდილება აჩვენებს, რომ ცოდნის განზომილების ცნებებით აღწერა სასწავლო გეგმაში მნიშვნელოვანი ელემენტია, რომელიც სწავლის შედეგების აღწერის არა ალტერნატიულ გზას, არამედ შემავსებელ ელემენტს წარმოადგენს.

რეკომენდაციები:

- სასწავლო გეგმაში მკაფიოდ გამოჩნდეს ზოგადი განათლების ის მიზნები, რომლებიც ცალსახად არ უკავშირდება კოგნიტურ განვითარებას;

- შენარჩუნდეს ესგ-ში შედეგების ცნებებით აღწერის კომპონენტი, თუმცა მასწავლებელს მეტი თავისუფლება მიეცეს პედაგოგიური მიდგომების არჩევასა და დაბალანსებაში;
- სკოლებთან კომუნიკაციის სტრატეგიებში და შესაბამის გზამკვლევებში განიმარტოს, რომ ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია არის ესგ-ს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ტრაექტორია და ფოკუსი, მაგრამ არა ერთადერთი და ყველაზე მნიშვნელოვანი ორიენტირი;
- შუალედური მიზნების განმსაზღვრელ ინსტრუმენტებში (მაგ., კომპლექსური დავალება) თანაბრად გამახვილდეს ყურადღება სწავლის შედეგების მდგენელ ყველა კომპონენტზე.

3. შინაარსის სტრატეგიული რეგულირება – სავალდებულო შინაარსის რეგულირება სასწავლო გეგმის განვითარების ერთ-ერთი ყველაზე კომპლექსური საკითხია არა მხოლოდ საქართველოში, არამედ მსოფლიოში. ერთი მხრივ, სასწავლო გეგმაში სავალდებულო შინაარსის შემოტანას ახლავს ცენტრალიზების, პოლიტიზების, მიკერძოებულობის გაზრდის რისკი. მეორე მხრივ, მასწავლებლების კომპეტენციისა და ინფორმაციაზე წვდომის არაერთგვაროვნების პირობებში, შინაარსის ზედმეტად განტვირთვამ შესაძლებელია გააღრმავოს უთანასწორობა სწავლის შედეგებში და ხელი შეუშალოს მოსწავლეების სოციალურ მობილობას. შესაბამისად, შინაარსის რეგულირების საკითხს ესგ-ში სიფრთხილით უნდა მოვკვიდოთ და სტრატეგიულად დავგეგმოთ.

რეკომენდაციები:

- გაგრძელდეს მუშაობა ცნებათა სისტემის დეტალიზაციის და, შესაბამისად, სავალდებულო შინაარსის მოცულობის რეგულირების საკითხებზე;
- გაგრძელდეს მუშაობა ცნებათა სტრუქტურის დახვეწის მიმართულებით. გათვალისწინებულ იქნას ცნებათა ორგანიზების, ცნებათა რაოდენობის, კომპეტენციებისა და ცნებების მიმართების, ცნებათა სტრუქტურის მოქნილობისა და საგნის სპეციფიკის საკითხები.

4. ესგ-ს უფრო ეფექტურად გამოყენება ზოგადი განათლების განვითარების ხედვის კონსოლიდაციის პროცესში – საქართველოში მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზია ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებისა და განათლების კონცეფციის დოკუმენტებზე მუშაობის პარალელურად მიმდინარეობს, რაც იშვიათი შესაძლებლობაა განათლების მიზნების შესახებ ფართო დისკუსიის ფორმირებისათვის. დღეისათვის ამ პროცესებს შორის კოორდინაცია დაბალია, რაც აფერხებს ზოგადი განათლების მიზნების ლეგიტიმაციას, ესგ-ს დოკუმენტში საზოგადოებრივი დაკვეთის უფრო მკაფიოდ წარმოჩენას და ამ მიზნების მიღწევის გზების შესახებ საზოგადოებრივი თანხმობის ჩამოყალიბებას.

რეკომენდაციები:

- მოხდეს ეროვნული სასწავლო გეგმის, ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების და განათლების კონცეფციის დოკუმენტების ერთ კონტექსტში გააზრება;

- საჯარო დისკუსიების ფორმატში ეს სამი დოკუმენტი ერთიანი ხედვის ნაწილებად წარმოჩინდეს;
- დოკუმენტებში ჩამოყალიბებული პრინციპები და იდეები გახდეს ფართო საზოგადოებრივი მსჯელობის საგანი.

5. სკოლების ავტონომიის საკითხების უფრო მკაფიოდ დაკავშირება ესგ-ს გრძელვადიან მიზნებთან – მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში, სასკოლო სასწავლო გეგმის არა მხოლოდ განხორციელების, არამედ აგების ამოცანის სკოლის დონეზე დელეგირება აფართოებს სკოლების ავტონომიას. განათლების კვლევები ცხადყოფს, რომ რიგ შემთხვევებში მეტი ავტონომია, პირიქით, პარადოქსულად ზღუდავს შედეგების მრავალფეროვნებას, მაშინ როდესაც ცალკეულ საკითხებთან დაკავშირებით გარკვეული შეზღუდვების დაწესება, შესაძლებელია, გრძელვადიან პერსპექტივაში, სკოლების დამოუკიდებლობის და სისტემის ეფექტიანობის ზრდას უწყობდეს ხელს. ავტონომიის შეზღუდვის / გაფართოების გადაწყვეტილებები უნდა ეყრდნობოდეს ემპირიულ მტკიცებულებებს (სკოლის კულტურული, სტრუქტურული და მატერიალური რესურსების ანალიზს), რადგან, სათანადო მზაობის არარსებობის შემთხვევაში, ავტონომიის გაფართოებას გარკვეული უკუეფექტები მოსდევს და უთანასწორობას იწვევს მოსწავლეთა შედეგებში.

რეკომენდაციები:

- ავტონომიის საკითხების რეგულირების სტრატეგია შესაძლებელია არ იყოს უნიფიცირებული და დაეფუძნოს ე. წ. დიფერენცირებულ მიდგომას – ინდივიდუალურად განისაზღვროს სკოლის კონტექსტის, მზაობის და სურვილის გათვალისწინებით;
- შენარჩუნდეს აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე, თუმცა შემსუბუქდეს განმსაზღვრელი შეფასების ტიპებთან დაკავშირებული შეზღუდვები;
- სასწავლო გეგმაში შესაძლებელია შემოტანილი იყოს დამატებითი შეზღუდვა – დაკონკრეტდეს საგნობრივი ჯგუფების მიზნები საფეხურის დონეზე. ეს ხელს შეუწყობს ერთ საგნობრივ ჯგუფში შემავალი საგნების მიზნების ჰოლისტურად გააზრებას და მოამზადებს ნიადაგს მომავალში ამ საგნების ინტეგრირებულად სწავლებისთვის.

დანერგვა

რეფორმის დანერგვის პროცესში, კვლევის მიგნებების თანახმად, მრავალი გამოწვევა იკვეთება. განხორციელების პროცესის გაუმჯობესებისათვის კვლევის ფარგლებში 12 პრიორიტეტული მიმართულება გამოიკვეთა, რომლებიც დანერგვის სტრატეგიულ და ოპერაციულ კატეგორიებში დაჯგუფდა.

სტრატეგიული საკითხები

1. რეფორმის კომუნიკაცია და პოზიციონირება – ესგ-ს დანერგვის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს დაბრკოლებას ამ რეფორმის ლეგიტიმაციის ნაკლებობა წარმოადგენდა –

მას არ ჰქონია კონსოლიდირებული სისტემური მხარდაჭერა, მისი მიზნები სათანადოდ არ გაქდურებულა, როგორც ზოგადი განათლების სფეროში მიმდინარე ცვლილებების გამამთლიანებელი, გამჭოლი იდეები. არ არსებობდა ესგ-ს ფორმირებაში საზოგადოებრივი მონაწილეობის უზრუნველყოფის ფორმალური მექანიზმები. რეფორმის ლეგიტიმაციის, სისტემური მხარდაჭერის ნაკლებობა უარყოფითად აისახებოდა რეფორმის დინამიკაზე და ხელს უშლიდა რეფორმისადმი მიმღებლობის ფორმირებას.

რეკომენდაციები:

- ესგ რეფორმა პოზიციონირდეს როგორც სკოლის განვითარების ჰოლისტური ინსტრუმენტი და ზოგადი განათლების სფეროში მიმდინარე ცვლილებების გამამთლიანებელი, საკვანძო რეფორმა;
- დაიხვეწოს რეფორმის კომუნიკაციის სტრატეგია;
- კომუნიკაციის სტრატეგიებში მკაფიოდ გამოიკვეთოს ძირითადი გზავნილები: (1) სასწავლო გეგმა არ არის სტატიკური დოკუმენტი და არ არსებობს მისი განხორციელების მხოლოდ ერთი, სწორი ფორმა; (2) სკოლა ეროვნული სასწავლო გეგმის თანაშემქმნელია; (3) სასკოლო კურიკულუმზე მუშაობა სკოლის ტრანსფორმაციის საკვანძო პროცესია, რომლის ირგვლივ მიმდინარეობს სასკოლო საზოგადოების შეკვრა და სკოლის ორგანიზაციული კულტურის ცვლილება.

2. ანგარიშვალდებულების სისტემის განვითარება – რეფორმის განხორციელების გზაზე კიდევ ერთ მნიშვნელოვან დაბრკოლებას წარმოადგენდა ის, რომ რეფორმა სკოლების და მასწავლებლების ანგარიშვალდებულების მკაფიო სისტემის არარსებობის პირობებში მიმდინარეობდა. მკაფიოდ არ ჩანდა როგორ იყო გადაბმული კურიკულუმის რეფორმა სკოლების წახალისების და მხარდაჭერის მექანიზმებს, ისევე როგორც მასწავლებლის კარიერულ განვითარებას – ამ გარემოებამ მასწავლებლებში რეფორმისადმი წინააღმდეგობის განცდა გააღრმავა.

რეკომენდაციები:

- მკაფიოდ განისაზღვროს კურიკულუმის რევიზიის და განვრცობის გეგმა (ეტაპები, შუალედური შედეგები, ინდიკატორები) და სკოლის ვალდებულებები ამ პროცესში; მოხდეს გეგმის კომუნიკაცია დაინტერესებულ მხარეებთან;
- ჩამოყალიბდეს რეფორმის გეგმის განხორციელების მხარდაჭერის მექანიზმები; ამოქმედდეს რეფორმის განხორციელების პროცესში სკოლების, მასწავლებლების, დირექტორების წახალისების ინსტრუმენტები;
- რეფორმის ელემენტები დაუკავშირდეს მასწავლებლისა და დირექტორის კარიერული განვითარებისა და წინსვლის მოდელს.

3. რეფორმების კოორდინაციის გაუმჯობესება – ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის მნიშვნელოვან შემაფერხებელ გარემოებად მიიჩნევა სისტემის ერთეულების არაკოორდინირებული მოქმედებები იმ სისტემური ცვლილებების განხორციელებისას, რომლებიც შინაარსობრივად და სტრატეგიულად დაკავშირებულია ესგ-ს რეფორმასთან

(სკოლების გარე და შიდა შეფასება, მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა პროფესიული განვითარება, მოსწავლეთა შეფასების სისტემების განვითარება).

რეკომენდაციები:

- ერთმანეთს ფუნქციურად დაუკავშირდეს სკოლების ავტორიზაციის, მასწავლებელთა და დირექტორების პროფესიული განვითარების მოდელის ფორმირების, სკოლების ორგანიზაციული გაძლიერების, მოსწავლეთა შეფასების სისტემების გარდაქმნის პროცესები. განისაზღვროს სამინისტროს შემადგენელი უწყებების როლი კონსოლიდირებული რეფორმის განხორციელების პროცესში.
- შეიქმნას საკოორდინაციო საბჭო, რომელიც უზრუნველყოფს რეფორმის ამ ელემენტების ერთიანი ხედვის ფარგლებში, ერთიანი გეგმის მიხედვით განხორციელებას.
- შეიქმნას და თანმიმდევრულად განხორციელდეს რეფორმის პროგრესის შეფასების გეგმა; რეფორმის წარმატების შეფასების სისტემაში ინტეგრირდეს მოსწავლეთა ღიაგნოსტიკური შეფასების და სკოლების ავტორიზაციის შედეგები.

4. თანასწორობის საკითხების წამოწევა – მაკომპენსირებელი მექანიზმების ამოქმედება – რესპონდენტების აზრით, სტრატეგიულად არასწორი იყო ახალი სკოლის მოდელისთვის სკოლების შერჩევის თავდაპირველი მიდგომა. დასაწყისში ახალი სკოლის მოდელის პროექტი, ძირითადად, ერთი ტიპის სკოლებს მოიცავდა (შედარებით მაღალკონტინგენტიანი, ქალაქის სკოლები), რამაც ხელი შეუშალა სხვა ტიპის (მცირეკონტინგენტიანი, მაღალმთიანი, სოფლის, ეროვნული უმცირესობების) სკოლების კონტექსტის და თავისებურებების უკეთ გათვალისწინებას დაწერვის პროცესში. ამ გარემოებამ შემდგომში განაპირობა სკოლებს შორის უთანასწორობის გადრმავება როგორც რესურსების, ისე შედეგების განაწილების თვალსაზრისით და, ასევე, გაზარდა რეფორმის მიმართ უარყოფითი დამოკიდებულებები.

რეკომენდაციები:

- რეფორმის მხარდაჭერის პაკეტებში განსაკუთრებული აქცენტი გაკეთდეს მოწყვლად სკოლებზე;
- შემუშავდეს სკოლების დახმარების (მათ შორის რესურსებით უზრუნველყოფის) დივერსიფიცირებული პაკეტი (სკოლების კონტექსტის და მზაობის გათვალისწინებით);
- შედეგების მონიტორინგის მექანიზმში ჩაშენდეს მნიშვნელოვანი პარამეტრები, რომლებიც ამ ეტაპისათვის იკვეთება რეფორმის შედეგებზე მოქმედ მნიშვნელოვან ცვლადებად (სასკოლო თემის მახასიათებლები, სკოლის ზომა, სწავლების ენა, სკოლის მდებარეობა); რეფორმის მხარდაჭერის მოდულები ამ პარამეტრების გათვალისწინებით დაიგეგმოს.

5. ინფორმაციისა და მხარდაჭერის სისტემების ოპტიმიზაცია, სტრუქტურული ბარიერების აღმოფხვრა – რესურსების ნაკლებობის (ადამიანური, ტექნიკური) მიუხედავად

სისტემაში არ არის ჩამოყალიბებული საინფორმაციო და მხარდაჭერის სისტემის ოპტიმიზაციის გეგმა (სკოლების ჰაბების, ქსელების პრინციპზე დაყრდნობით). რეფორმის მხარდაჭერის ჯგუფების ტერიტორიული განაწილება არ არის სინქრონიზებული რესურს-ცენტრების ტერიტორიული განაწილების პრინციპთან. დღეისათვის არ არის დაზუსტებული რეფორმის მხარდაჭერაში რესურს-ცენტრების როლი. ეს მოცემულობა აფერხებს ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვისთვის საჭირო რესურსების დაზოგვას, საინფორმაციო-საკომუნიკაციო არხების უფრო ეფექტურად აწყობას და ადგილობრივ პრობლემებზე რეაგირების უფრო მოქნილი სქემების ჩამოყალიბებას.

რეფორმის მხარდამჭერი ჯგუფების ინფორმაციით საგაკვეთილო საათების დასრულების შემდეგ სკოლა ცარიელდება. ამ გარემოებას მასწავლებლის ანაზღაურების მოქმედი სისტემა განაპირობებს – იმ საგნებში, სადაც საათების რაოდენობა მცირეა, მასწავლებელს უწევს მეტ კლასთან და სხვადასხვა სკოლაში მუშაობა საათობრივი დატვირთვის გასაზრდელად. მასწავლებელი გაკვეთილების დასრულების შემდეგ სკოლაში ვერ ჩერდება და სათანადოდ ვერ ერთვება თანამშრომლობით პროცესებში, რაც უარყოფითად მოქმედებს სკოლის ორგანიზაციულ კლიმატზე და რეფორმის განხორციელების დინამიკაზე.

რეკომენდაციები:

- გაგრძელდეს მუშაობა სკოლების ქსელური მართვის მოდელების შემუშავების და პილოტირების მიმართულებით;
- უფრო მკაფიოდ გამოიკვეთოს რესურს-ცენტრების მხარდამჭერი როლი სკოლისთვის. ესგ-ს დანერგვის ფორმატი შექმნილი მხარდამჭერი ჯგუფების ტერიტორიული განაწილების მოდელი ფუნქციურად დაუკავშირდეს რესურს-ცენტრების ტერიტორიულ სტრუქტურას;
- მასწავლებლის ანაზღაურების და პროფესიული წინსვლის სისტემა დარეგულირდეს იმგვარად, რომ ხელი შეუწყოს მასწავლებლის ერთ სკოლაში დამაგრებას.

6. სკოლის ლიდერების გაძლიერება – კვლევაში ჩართული ყველა ჯგუფის წარმომადგენლები – მასწავლებლები, ქოუჩები, ექსპერტები და თავად დირექტორებიც რეფორმის წარმატებაში დირექტორის გადამწყვეტ როლზე საუბრობენ. წლების განმავლობაში დირექტორების მიმართ გატარებული არათანმიმდევრული პოლიტიკა და არასათანადო ყურადღება მნიშვნელოვან ზიანს აყენებდა რეფორმის პროცესებს: საქართველოში დირექტორების პროფესიის რეგულირების თემა დღემდე გადაუწყვეტელი საკითხია (ხელფასი, მოტივაციის სქემები). განათლების ექსპერტები და მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ „2000 დირექტორის მოტივირება ცვლილებისთვის და შესაბამისი კომპეტენციებით და რესურსებით აღჭურვა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე 65 ათასი მასწავლებლის“.

რეკომენდაციები:

- შეიქმნას დირექტორების პროფესიაში შესვლის და დამაგრების ხელშემწყობი მოდელი;

- სკოლის ლიდერები უნდა გახდნენ ესგ-ს მხარდაჭერის პროგრამების ძირითადი სამიზნე.

ოპერაციული საკითხები

7. სკოლების გარე და შიდა შეფასების სისტემის სრულყოფა – სკოლის ავტორიზაციის პროცესის კიდევ უფრო დაახლოება ესგ-ს პრინციპებთან – საჯარო სკოლების ავტორიზაცია უმნიშვნელოვანესი ინსტრუმენტია ზოგადი განათლების რეფორმირების კონტექსტში, რადგან იგი საქართველოში საჯარო სკოლების ანგარიშვალდებულების სისტემის აგების პირველ მცდელობას წარმოადგენს (ბოლო ოცი წლის განმავლობაში). მნიშვნელოვანია, რომ ეს პროცესი იმგვარად დაიგეგმოს და განხორციელდეს, რომ სისტემაში შეიქმნას სკოლების მხარდაჭერაზე ორიენტირებული შეფასების რეალური ინსტრუმენტი, რომელიც ხელს შეუწყობს ესგ-ს პრინციპების პრაქტიკაში დანერგვას.

რეკომენდაციები:

- გახანგრძლივდეს ავტორიზაციის პროცესის მომზადებისათვის განკუთვნილი ვადები;
- სკოლებს მკაფიოდ განემარტოს, რომ ავტორიზაციის პროცესში წარუმატებლობის შემთხვევაში, სანქციას წარმოადგენს მხარდაჭერის უზრუნველყოფა და არა დასჯა;
- უკეთესად მოხდეს გარე შეფასებისა და მხარდამჭერი ჯგუფების მიერ გავრცელებული გზავნილების კოორდინირება;
- მხარდაჭერის ფორმატებში გათვალისწინებული იქნას სკოლების გრძელვადიანი კონსულტაციის კომპონენტი. გამოყენებული იქნას ისეთი მეთოდოლოგიური მიდგომები, რომლებიც არ უბიძგებს სკოლებს სიტუაციის შაბლონური აღწერისკენ;
- მხარდაჭერის პროგრამებში ახალი სკოლების დამატების პარალელურად გაგრძელდეს მუშაობა იმ სკოლებთან, რომლებმაც გაიარეს ავტორიზაცია. შემუშავდეს სკოლებთან მუშაობის დიფერენცირებული მიდგომები (გამოცდილების განსხვავებული დონის გათვალისწინებით);
- სკოლაში ხარისხის მართვის განცალკევებული, ხისტი სტრუქტურული ერთეულის ჩამოყალიბების ნაცვლად სკოლებში წახალისდეს ხარისხის შეფასების დინამიკური ჯგუფების და სტრატეგიების ფორმირება.

8. მოსწავლეთა შედეგების შეფასების სისტემის რევიზია – საქართველოში, ისევე როგორც მსოფლიოს სხვა ქვეყნებში, ახალი ტიპის კურიკულუმის რეფორმის მიმართ რეზისტენტულობის ძირითადი მიზეზი კურიკულუმის კონცეფციისა და მოსწავლეთა შედეგების შეფასების მოქმედი სისტემების არათავსებადობაა.

მოკლევადიან გამოწვევას წარმოადგენს ის, რომ ერთიანი ეროვნული გამოცდების მოთხოვნები ამჟამად არ არის თანხვედრაში ესგ-ს მოთხოვნებთან, რაც მასწავლებლებში, მშობლებსა და მოსწავლეებში უკმაყოფილებას წარმოქმნის და რეფორმის მიმართ უარყოფით დამოკიდებულებებს განაპირობებს.

გრძელვადიან პერსპექტივაში გამოწვევას წარმოადგენს მოსწავლეთა დიაგნოსტიკური შეფასების სისტემის შექმნა და ამოქმედება, ისევე როგორც ამ სისტემის ინტეგრირება რეფორმის ეფექტების შეფასების ერთიან სისტემაში.

რეკომენდაციები:

- განისაზღვროს მოკლევადიანი გეგმა ერთიანი ეროვნული გამოცდების ესგ-ს მოთხოვნებთან სინქრონიზაციის მიმართულებით და მოხდეს ამ გეგმის კომუნიკაცია საზოგადოებასთან;
- შეიქმნას მოსწავლეთა სწავლის შედეგების დიაგნოსტიკური შეფასების სისტემა; განხორციელდეს მოსწავლეთა შედეგების სახელმწიფო შეფასებები ახალი სასწავლო გეგმის პრინციპებზე დაყრდნობით;
- ამოქმედდეს სწავლის მართვის ელექტრონული სისტემები (Learning Management System / LMS), რომლითაც შესაძლებელი იქნება მონაცემების გენერირება, აგრეგირება და ანალიზი თითოეული მოსწავლის, კლასის, სკოლის და სისტემის დონეზე;
- დაიგეგმოს სკოლების მხარდაჭერის პროგრამები მონაცემების ინტერპრეტაციისა და გამოყენებისთვის.

9. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელის რევიზია – მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოქმედი სქემა ბოლო დროს მნიშვნელოვანი კრიტიკის საგანია. კვლევაში ჩართული რესპონდენტების უკუკავშირის თანახმად, იგი, ასევე, მნიშვნელოვან პრობლემებს წარმოქმნის ესგ-ს კონტექსტშიც, რადგან ეწინააღმდეგება ესგ-ს ძირითად პრინციპებს: (1) სქემას აქცენტი გადააქვს ერთეულ მასწავლებლებზე და არა სკოლაზე, როგორც ერთიან გუნდზე; (2) მკაფიო არ არის კავშირი მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას / წინსვლას და სკოლის დონეზე ესგ-ს განხორციელების ასპექტებს შორის; (3) სქემა მასწავლებლებს შორის კონკურენციას წაახალისებს, თანამშრომლობის ნაცვლად, რაც უარყოფითად აისახება ორგანიზაციულ კულტურაზე და აზიანებს სკოლის, როგორც ერთიანი გუნდის ფორმირების დინამიკას.

ზოგადი კონცეპტუალური საკითხების გარდა, იკვეთება სქემის მოქმედებასთან დაკავშირებული პროცედურული პრობლემებიც: (1) მასწავლებლის გადამზადების პროგრამებში სათანადოდ არ არის ინტეგრირებული ესგ-ს საკითხები, შესაბამისად, მასწავლებლისათვის ხშირად რთულია ტრენინგების შინაარსის დაკავშირება ესგ-ს მოთხოვნებთან. (2) კარგად არ არის კოორდინირებული მასწავლებელთა სქემით გათვალისწინებული ტრენინგები და ესგ-ს მხარდაჭერის პროგრამები.

კიდევ ერთ არსობრივად მნიშვნელოვან საკითხს წარმოადგენს მომავალში სქემის ფარგლებში შექმნილი სტატუსების მქონე პედაგოგების ფუნქციური ინტეგრირება ესგ-ს დანერგვის კონტექსტში. მასწავლებელთა სტატუსების გამოყენება სკოლის შიგნით ხარისხის მართვის ჯგუფების ფორმირებისათვის არსობრივად არასწორი მიდგომაა – „გარედან მონიჭებული“ სტატუსებისთვის უპირატესობის მინიჭება შიდა სასკოლო პროცესებში უხეშ ჩარევას წარმოადგენს და არღვევს სკოლის ავტონომიურობის პრინციპს. ამ მიდგომამ,

შესაძლოა, უარყოფითად იმოქმედოს სკოლაში ცვლილებების განხორციელების დინამიკაზე და შიდა სასკოლო თანამშრომლობით გარემოზე.

რეკომენდაციები:

- აქცენტმა ინდივიდუალური მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მხარდაჭერიდან სკოლის განვითარების მხარდაჭერაზე გადაინაცვლოს; წახალისდეს სკოლის დონეზე პროფესიულ განვითარების მოდელები;
- მიწოდებაზე ფოკუსირებული მხარდაჭერის მიღგომა ჩანაცვლდეს მოთხოვნაზე ფოკუსირებული მოთხოვნით (ტრენინგების შინაარსი და ფორმატი სკოლების მოთხოვნის საფუძველზე განისაზღვროს);
- მოხდეს მხარდაჭერის მიწოდების ფორმების და წყაროების დივერსიფიკაცია (მხარდაჭერის პაკეტების შემუშავებასა და მიწოდებაში მეტად ჩაერთონ უნივერსიტეტები და საგნობირვი ასოციაციები);
- მასწავლებელთა და სკოლის ტექნიკური მხარდაჭერის პროგრამების შინაარსი და განრიგი მეტად დაუკავშირდეს ესგ-ს დანერგვასთან დაკავშირებულ საჭიროებებს;
- წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის რესურსი გამოყენებული იყოს სკოლის გარე აქტივობებში – რაიონის, რეგიონის, სისტემის დონეზე (მაგალითად, შესაძლებელია მათი ინტეგრირება სკოლების ტექნიკური დახმარების, ქოუჩინგის პროგრამებში).

10. ინფრასტრუქტურისა და საინფორმაციო-ტექნოლოგიური რესურსების განვითარება, მაკომპენსირებელი ღონისძიებების განხორციელება მოწყვლად სკოლებში – ინფრასტრუქტურის და საინფორმაციო-ტექნოლოგიური ბაზის გაუმართაობის ზოგადი პრობლემა განსაკუთრებით მწვავედ დგას ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის კონტექსტში, რადგან ახალი თაობის ესგ ეფუძნება კეთებით სწავლის პრინციპს. ამასთანავე, „სტატიკური სახელმძღვანელოს“ იდეა ესგ-ში ჩანაცვლებულია „დინამიკური სახელმძღვანელოს“ იდეით – ხელმისაწვდომი რესურსების და ნიმუშების გამოყენებით მასწავლებელი თავად უნდა კრავდეს სახელმძღვანელოს. ეს რესურსები ფრაგმენტულად ხელმისაწვდომია ელექტრონული ფორმით, თუმცა განახლებას, ვირტუალურ სივრცეში კონსოლიდირებულად განთავსებას და დახარისხებას საჭიროებს.

ინფრასტრუქტურის და რეფორმის მოთხოვნების შეუსაბამობა რეფორმის იდეის დისკრედიტაციას განაპირობებს. კვლევაში ჩართული მასწავლებლები და დირექტორები საუბრობენ მიმდინარე სახარჯი რესურსების ნაკლებობაზე, სკოლაში ინტერნეტის მუშაობის ხარვეზებზე, კომპიუტერების არასაკმარის რაოდენობაზე და საბუნებისმეტყველო საგნებში ვირტუალური და ფიზიკური ლაბორატორიების გამართვის აუცილებლობაზე.

რესპონდენტების ინფორმაციით, ე. წ. „ჩართულ სკოლებში“ ტექნიკისა და რესურსების მიწოდებით სამინისტრომ სკოლებს შორის უთანასწორობა კიდევ უფრო გააღრმავა და მასწავლებლებში დამატებითი გაღიზიანება გამოიწვია. სწავლა-სწავლების პროცესისთვის მიმდინარე სახარჯი მასალის მობილიზება ხშირად მშობლების დახმარებით ხდება. შესაბამისად, რესურსების პრობლემა განსაკუთრებით მწვავედ დგას იმ სკოლებში, სადაც მშობლებს დახმარების შესაძლებლობა არ აქვთ. მასწავლებლები იმასაც აღნიშნავენ, რომ

პრობლემა განსაკუთრებით მძიმედ აღიქმება მაშინ, როდესაც მაგალითის სახით მოცემული კომპლექსური დავალებების ნიმუშებში რესურსების ხელმისაწვდომობის საკითხი სათანადოდ არ არის გააზრებული.

რეკომენდაციები:

- შეიქმნას რეფორმის განხორციელებისათვის სკოლის აღჭურვის მინიმალური სტანდარტი სკოლის ზომის და სხვა კონტექსტუალური მახასიათებლების გათვალისწინებით;
- სკოლების აღჭურვისას განსაკუთრებული პრიორიტეტი მიენიჭოს იმ სკოლებს, სადაც სასკოლო თემში რესურსების მობილიზების ნაკლები შესაძლებლობები არსებობს.

11. რეფორმის მხარდამჭერი ადამიანური რესურსების გამოყენების სტრატეგიის განვითარება – ესგ-ს დანერგვის პროცესის განმავლობაში, ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შეიქმნა რეფორმის მხარდამჭერი ქოუჩების და ექსპერტების გუნდი დაახლოებით ხუთასი ადამიანის შემადგენლობით. ავტორიზაციის პირველი ტალღის გამოცდილება აჩვენებს, რომ სისტემის ფარგლებში შექმნილი ადამიანური რესურსების გამოყენების სტრატეგია რევიზიას საჭიროებს, რადგან: (1) ავტორიზაციისთვის მომზადების სტრუქტურირებული პროგრამის ხანგრძლივობა არ იყო საკმარისი სკოლების მომზადებისთვის, პროცესში ჩართული სკოლებისა და თავად ქოუჩების მიერ მოწოდებული ინფორმაციით – სკოლებთან უფრო ინტენსიური და ხანგრძლივი მუშაობა არის საჭირო; (2) ავტორიზაციის პროცესში ჩართული სკოლების ახალი კოჰორტების გადამზადების პარალელურად აუცილებლად უნდა გაგრძელდეს მუშაობა წინა ნაკადებთან – რადგან მხარდამჭერის პროგრამა მხოლოდ საწყის ეტაპს წარმოადგენს სკოლაში კურიკულუმის განვითარების ციკლის მართვისთვის საჭირო კომპეტენციების განვითარებისთვის.

რეკომენდაციები:

- შეიქმნას რეფორმის მხარდამჭერი ადამიანური რესურსების განვითარების გეგმა;
- სკოლებთან მუშაობისას გამოყენებული იქნას სწავლების შერეული მიდგომები (ადამიანური რესურსების განვითარების გეგმა დაუკავშირდეს ელექტრონული რესურსების განვითარების მიმართულებას);
- მხარდამჭერი გუნდების ტერიტორიული განაწილების გეგმა დაუკავშირდეს რესურს-ცენტრების ტერიტორიული განაწილების სისტემას;
- მხარდამჭერი პროგრამების დაგეგმვასა და მიწოდებაში უფრო მეტად იქნას გამოყენებული უნივერსიტეტების, არასამთავრობო ორგანიზაციების, საგნობრივი ასოციაციების, სკოლების ქსელების რესურსები.

12. რეფორმის მხარდამჭერი სასწავლო რესურსების განვითარება, სპეციალური გუნდის ფორმირება – დამხმარე სასწავლო რესურსების, მეთოდოლოგიური გზამკვლევების, სახელმძღვანელოების და სხვა მხარდამჭერი რესურსების ხარისხი და ხელმისაწვდომობა რეფორმის განხორციელების პროცესში უმნიშვნელოვანეს გამოწვევას წარმოადგენს.

სასწავლო რესურსების განვითარების მიმართულება ამ ეტაპზე კრიზისშია, რადგან ქოუჩები და ექსპერტები, რომლებიც ადრე რესურსების შექმნაში იყვნენ ჩართულნი, ამჟამად სრული დატვირთვით მუშაობენ ავტორიზაციის პროცესის მხარდაჭერის ფორმატში. ქვეყანაში არ არსებობს რეფორმის მხარდაჭერი რესურსების განვითარების გრძელვადიანი ხედვა.

რეკომენდაციები:

- შემუშავდეს რესურსების განვითარების გეგმა, რომელიც მოიცავს შემდეგ ფუნქციურ მიმართულებებს: ახალი რესურსების შექმნას, რესურსების გაციფრულებას, არსებული ელექტრონული ბანკის დახვეწას და სტრუქტურირებას, რეფორმის მხარდაჭერის ერთიანი ელექტრონული პლატფორმის განვითარებას, სახელმძღვანელოების მეთოდურ და შინაარსობრივ დახვეწას (ესგ-ს მოთხოვნებთან უკეთ მისადაგებას);
- საჭიროებების ანალიზის საფუძველზე განისაზღვროს რესურსების განვითარების პრიორიტეტული შინაარსობრივი მიმართულებები;
- რესურსების განვითარების გეგმაში წახალისდეს ქსელური მიდგომები, გაფართოვდეს უნივერსიტეტების, არასამთავრობო ორგანიზაციების და საგნობრივი ასოციაციების როლი;
- შეიქმნას გუნდი, რომელიც რესურსების განვითარების სტრატეგიის კოორდინაციაზე იქნება პასუხისმგებელი.

* * *

სხვა ქვეყნებში ანალოგიური რეფორმების ანალიზი აჩვენებს, რომ ჩამოთვლილი ინტერვენციებიდან ყველაზე ქმედითი ეფექტი სამ ინსტრუმენტს მოჰყვება: (1) რეფორმის წარმატებაში განსაკუთრებული წვლილი მიუძღვის სასწავლო რესურსების მაღალ ხარისხს; (2) რეზისტენტულობის შემცირებისთვის აუცილებელია მოსწავლეთა შეფასების სინქრონიზაცია კურიკულუმის პრინციპებთან (პირველ რიგში იგულისხმება ის შეფასებები, რომლებიც განათლების შემდეგ საფეხურზე გადასვლას განაპირობებს); (3) ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ რეფორმის ძირითადი იდეები ფორმულირდეს მარტივი გზავნილების სახით, რათა გაადვილდეს ამ იდეების ირგვლივ საზოგადოებრივი თანხმობის ჩამოყალიბება.

საწყის ეტაპზე სკოლების მიმართ წაყენებული მოთხოვნები უნდა შერბილდეს. რეფორმის განხორციელებას თან უნდა დაერთოს თანმიმდევრული და კოორდინირებული სახელმწიფო მხარდაჭერა. საქართველოს განათლების სისტემაში უნდა შენარჩუნდეს ახალი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის პრინციპების დანერგვის გრძელვადიანი გეზი.

ზოგადი ტენდენციების ანალიზი

თვისებრივი კომპონენტი

თავი I: კონცეფცია

ესგ კონცეფციის მიმოხილვა

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მიზნები

ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების ისტორია საქართველოში სამ ეტაპად იყოფა: (პირველი თაობის ესგ - 2005-2011 წწ.; მეორე თაობის ესგ - 2011- 2016 წწ.; და მესამე თაობის ესგ - 2016-2024 წწ.).

ბოლო თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემქმნელთა ხედვის თანახმად, ეროვნული სასწავლო გეგმა არის „არა დოკუმენტი, არამედ პროცესი“, რომელიც ე. წ. „განვითარების ციკლის“ მოდელს ეყრდნობა. განვითარების წრიულ მოდელში ერთმანეთს ციკლურად ენაცვლება დაგეგმვის, დანერგვის, მონიტორინგის, შეფასებისა და რევიზიის თანმიმდევრული ეტაპები. შესაბამისად, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზიის პროცესი წინა თაობის სასწავლო გეგმის კრიტიკას ეყრდნობა და ორ ძირითად ამოცანას ემსახურება: (1) წინა თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების საერთო, გამჭოლი პრიორიტეტების შენარჩუნებასა და გაძლიერებას; და (2) წინა თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების განვითარებას.

1. ეროვნული სასწავლო გეგმის გამჭოლი პრიორიტეტების გაძლიერება

ახალი თაობის სასწავლო გეგმის ავტორთა თანახმად, ბოლო ოცი წლის განმავლობაში ეროვნულ სასწავლო გეგმას არასოდეს დაუკარგავს გამჭოლი ხაზი. კერძოდ, კონტექსტების ცვლილების მიუხედავად, ყველა თაობის ესგ-ში შენარჩუნებულია სამი ძირითადი პრიორიტეტი:

- აქცენტი მასწავლებლიდან **მოსწავლეზე ორიენტირებულ სწავლებაზე** გადაინაცვლებს;
- **სწავლა** მიმდინარეობს **მიზნის შესაბამისად** და მოსწავლის პიროვნულ განვითარებას ემსახურება - შინაარსის ამოწურვა არ არის მთავარი ამოცანა;
- ეროვნული სასწავლო გეგმა ეხმარება **სკოლის ავტონომიის** იდეას - სკოლა არის არა აღმასრულებელი, არამედ დამოუკიდებელი და შემოქმედებითი სუბიექტი.

ეს პრიორიტეტები, მესამე თაობის ესგ-ს შემქმნელთა თანახმად, ყოველთვის იკითხებოდა დოკუმენტში, თუმცა სხვადასხვა ხარისხით. ახალი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა ამ გამჭოლი იდეების მეტი სიცხადით წარმოჩენას და პრაქტიკაში დამკვიდრებას ისახავს მიზნად. კერძოდ:

- სასწავლო გეგმის ამ ვერსიაში გამოყენებულია კურიკულუმის აგების ახალი ინსტრუმენტები და მიდგომები (Concept-Based Curriculum and Instruction (CBCI),

Understanding by design (UBD)),¹²³ რომელთა მიზანია სწავლის პროცესის მოსწავლის ინტერესებზე და მიზნებზე მორგება, რეალურ, ცხოვრებისეულ კონტექსტებთან და პრობლემებთან უკეთ დაკავშირება, სწავლისათვის შინაგანი მოტივაციის ფორმირება და თანამედროვე ეპოქაში (ინფორმაციის ნაკადების სიმრავლის პირობებში) ცოდნის აგების, გამოთიანების და ტრანსფერის პროცესის გაადვილება.

ამასთანავე, ეროვნული სასწავლო გეგმის ამ ვერსიაში განსაკუთრებით მაღალია სკოლის / მასწავლებლის თავისუფლება და პასუხისმგებლობა, სასკოლო სასწავლო გეგმის შექმნაში (სწავლების ერთეულების / ელემენტების განსაზღვრასა და დაკავშირებაში მიზნების მისაღწევად, სკოლები თავად განსაზღვრავენ რა და როგორ ასწავლონ). შესაბამისად, ის გულისხმობს სკოლის მეტ ავტონომიას სასწავლო გეგმის არა მხოლოდ აღსრულების, არამედ შექმნის პროცესში.

2. წინა თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების გამოწვევების დაძლევა

განათლების რეფორმის ძირითადი პრიორიტეტების შენარჩუნების და გაძლიერების პარალელურად, ავტორების თანახმად, ბოლო თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა წინმსწრები ციკლების პროცესში გამოვლენილ გამოწვევებზე პასუხსაც წარმოადგენს. ეს გამოწვევებია:

- **ეროვნულ სასწავლო გეგმაში „შედეგების და ინდიკატორების სიმრავლე“**

მეორე თაობის სასწავლო გეგმაში შედეგების და ინდიკატორების ჯამური რაოდენობა თითოეულ საფეხურზე 200-300 ერთეულის ფარგლებში მერყეობდა. მასწავლებელს უჭირდა ამ სიმრავლეში ორიენტირება. მესამე თაობის სასწავლო გეგმაში პედაგოგი მხოლოდ საფეხურის 5-14 გრძელვადიან შედეგზე / მიზანზე მუშაობს.

- **ეროვნული სასწავლო გეგმის შინაარსობრივი განტვირთვა**

მეორე თაობის სასწავლო გეგმაში მოქმედებდა ე. წ. „სავალდებულო შინაარსის ბირთვები“ – თითოეულ საგანში შინაარსის 60-80% სავალდებულოდ იყო განსაზღვრული. მასწავლებლების და სკოლის თავისუფლება შინაარსის არჩევაში შეზღუდული იყო. მესამე თაობის სასწავლო გეგმაში შინაარსი ჩანაცვლებულია თემებით - უფრო მსხვილი სტრუქტურული ერთეულებით, რომელთა ფარგლებში სკოლები / მასწავლებლები თავად ირჩევენ საკითხებს.

- **ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შუალედური დონის (საფეხურის) შედეგების არარსებობა**

წინა თაობის სასწავლო გეგმაში არსებობდა სავალდებულო შედეგების ჩამონათვალი თითოეული კლასისთვის, თუმცა არ იყო მოცემული საფეხურის შედეგები. ეს გარემოება ართულებდა მოსწავლის ეტაპობრივი განვითარების გეზის მკაფიოდ დანახვას.

¹ Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin press.

² McTighe, J., & Wiggins, G. (1999). *The Understanding by Design Handbook*.

³ Stern, J., Ferraro, K., & Mohnkern, J. (2017). *Tools for teaching conceptual understanding, secondary: Designing lessons and assessments for deep learning*. Corwin Press.

ახალი თაობის ესგ-ს სტრუქტურაში კლასის სავალდებულო შედეგები ჩანაცვლებულია საფეხურის შედეგებით, რაც ამარტივებს ყველა საგნისა და კლასის სასწავლო გეგმის ერთიან სისტემად გააზრებას, სწავლა-სწავლების პროცესის გრძელვადიანი ორიენტირების უკეთ გააზრებას და სასწავლო პროცესის უკეთ დაგეგმვასა და კოორდინაციას.

შუალედური დონის შედეგების შემოღების მნიშვნელობას, აგრეთვე, აღიარებენ ყველა თაობის სასწავლო გეგმის ავტორები და სკოლის მასწავლებლებიც. მიზნების, შედეგების და შინაარსის ამგვარად სტრუქტურირება სასწავლო გეგმის ზოგადი განტვირთვის პირობებში მასწავლებელს / სკოლას გეზის შენარჩუნებაში ეხმარება.

ამასთანავე, „შინაარსის განტვირთვისა და მიზნების კონსოლიდაციის“ ამოცანები ეხმარება სკოლის ავტონომიურობის გაძლიერების იდეასაც, რადგან ახალი სასწავლო გეგმის პირობებში სკოლას / მასწავლებელს მეტი თავისუფლება აქვს: ა) სასწავლო პროცესის მოსწავლეთა სპეციფიურ საჭიროებებსა და სკოლის სპეციფიურ კონტექსტზე მორგებისთვის და ბ) საკუთარი შემოქმედებითი, ინდივიდუალური მიდგომის რეალიზებისთვის სასწავლო პროცესში.

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური მოდელი

ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ძირითად კონცეპტუალურ საფუძველს ე. წ. ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია წარმოადგენს⁴. ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის მთავარი იდეაა ის, რომ თითოეული საგნის ფარგლებში ცოდნის აგება, დაკავშირება და გამთლიანება ხდება საკვანძო ცნებების (ცნებათა სისტემის) გარშემო.

ცნებები საგნობრივი ცოდნის ერთგვარი „შემკვრელის“ ფუნქციას ასრულებენ. დისკრეტულ ფაქტებზე, შინაარსებზე, საკითხებზე, ინფორმაციაზე ფოკუსირების ნაცვლად, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია მიზნად ისახავს, დაეხმაროს მოსწავლეს ცოდნის გამთლიანებაში რამდენიმე საკვანძო ცნების გარშემო, რომლებიც ლაკონურად წარმოაჩენენ თითოეული საგნის არსს.

ცნებებზე დაფუძნებით ყალიბდება ე. წ. მკვიდრი წარმოდგენები (enduring understandings), რომლებიც აერთიანებს ერთი ან რამდენიმე ცნების არსებით მახასიათებლებს და ერთგვარი განზოგადებების, პრინციპების სახე აქვს.

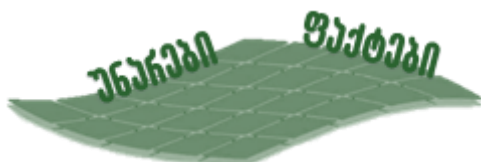
⁴ ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია განათლების ფილოსოფიის და თეორიის განვითარების თანმდევი უმნიშვნელოვანესი კონცეფციაა, თუმცა სტრუქტურირებული ფორმით მისი კურიკულუმში ინტეგრირების პირველი მცდელობები მეოცე საუკუნის დასაწყისში, ამერიკელი მეცნიერის ჰილდა ტაბას სახელს უკავშირდება. ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის სტრუქტურისა და მიდგომების განვითარების მეორე ტალღა მეოცე საუკუნის მიწურულს დაიწყო – ერიქსონის, ვიგინსისა და მაქთაიგის შრომებში ჩამოყალიბდა ცნებების პედაგოგიის გამოყენების კონკრეტული მოდელები და ინსტრუმენტები.

დღეისათვის ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის პრინციპები მზარდ პოპულარობას იძენს მსოფლიოს საგანმანათლებლო სისტემებში და ე. წ. „ახალი კურიკულუმის ტალღის“ ერთ-ერთი დამახასიათებელი ნიშანია. მისი ელემენტები გამოიყენება აშშ-ში, კანადაში, გაერთიანებულ სამეფოში, ნორვეგიაში, ფინეთში, ესტონეთში, სინგაპურში, ავსტრალიაში, სამხრეთ კორეაში, ახალ ზელანდიაში. ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია საფუძვლად უდევს საერთაშორისო ბაკალავრიატის პროგრამებს International Baccalaureate (IB).

ცნებებზე დაფუძნებულ კურიკულუმს სხვაგვარად სამგანზომილებიან კურიკულუმსაც უწოდებენ, რადგან ფაქტები და უნარები, რომლებიც ერთ სიბრტყეში შეიძლება წარმოვიდგინოთ, ერთიანობაში ქმნიან საფუძველს საკვანძო ცნებების სიდრმისეული გააზრებისთვის და ამ ცნებებს შორის კავშირის დამყარებისათვის – მკვიდრი წარმოდგენებისა და პრინციპების ფორმირებისთვის.

ჩანართი 1: სამგანზომილებიანი კურიკულუმის ნიმუში

2D – ტრადიციული კურიკულუმი



3D – ცნებებზე დაფუძნებული კურიკულუმი



წყარო: Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin press

ეროვნული სასწავლო გეგმის გზამკვლევაში ცნების, როგორც ცოდნის აგების ელემენტის გამოყენების ორი საკვანძო ფუნქციაა აღნიშნული:

- **ცნებები ეხმარება მოსწავლეს საგნის სიდრმისეულ გააზრებაში და აადვილებს საგნის ათვისების პროცესს:** ცნება წარმოადგენს ორგანიზებულ იდეას, აზრობრივ კონსტრუქტს, რომლის დაუფლებაც განაპირობებს აზროვნების სტრუქტურირებასა და ორგანიზებას; ორგანიზებული ცოდნა უკეთ ილექება გრძელვადიან მეხსიერებაში, ამასთანავე ძლიერდება სააზროვნო რესურსების გამოყენების შესაძლებლობები.
- **ცნებები ეხმარება მოსწავლეს ცოდნის და უნარების ერთი კონტექსტიდან მეორეში გადატანაში, ცხოვრებისეულ სიტუაციებში უკეთ გამოყენებაში, საგნებს შორის კავშირების დანახვაში.** ცნებებზე დაფუძნებული სწავლება გვეხმარება მივიყვანოთ მოსწავლე ცოდნის კონკრეტული, კონტექსტუალიზებული ფორმებიდან დეკონტექსტუალიზებულ, განზოგადებულ ფორმებამდე.

გარდა ამისა, ცნებების პედაგოგიკის შემოტანას ეროვნული სასწავლო გეგმის კონტექსტში კიდევ ერთი, პრაქტიკული დანიშნულება აქვს:

- მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმაში **ცნებების ათვისება სასწავლო შედეგებად მოიაზრება.** ცნებები, როგორც შედეგის შემადგენელი ნაწილი და სასწავლო პროცესის მიზნობრივი ორიენტირი, პროგრამის განტვირთვის

შესაძლებლობას ქმნის. სტანდარტში სავალდებულო ცნებების გამოკვეთა სავალდებულო საგნობრივი საკითხების / შინაარსის გრძელი ნუსხის თავიდან არიდების გზაა, ვინაიდან შინაარსი მხოლოდ საშუალებაა დასახული მიზნების მისაღწევად. სკოლას და მასწავლებლებს თავისუფლება ეძლევათ საგნობრივი საკითხების არჩევისას. სავალდებულო მოთხოვნა მხოლოდ ისაა, რომ ეს საკითხები უნდა ქმნიდეს შედეგებზე ორიენტირებისა და საკვანძო ცნებების დაუფლების საშუალებას.

სასწავლო შედეგების ფორმულირების ახალი მიდგომა

პირველი და მეორე თაობის სასწავლო გეგმებში შედეგები ფორმულირებული იყო ცოდნის, უნარებისა და დამოკიდებულებების სახით, თითოეული კლასისთვის / საგნისთვის.

მესამე თაობის სასწავლო გეგმაში შედეგები ფორმულირებულია საფეხურის დონეზე და მოიცავს ორ კომპონენტს: ა) კომპეტენციის აღწერას და ბ) სამიზნე ცნებებს, რომლებიც სასწავლო პროცესის დაგეგმვისთვის ზოგად ორიენტირებს წარმოადგენს. მაგალითისათვის, I – IV კლასებისთვის სასწავლო გეგმა გაერთიანებულად სულ 6 კომპეტენციას და სამ ცნებას მოიცავს (ჩანართი 2). საჭიროების შემთხვევაში სამიზნე ცნებებს ახლავს განმარტებები და დაზუსტებები დაკავშირებული ცნებების ან ქვეცნებების სახით.

ჩანართი 2: შედეგების ფორმულირების ნიმუში (მათემატიკა I-IV კლასები)

მათემატიკის სტანდარტის შედეგები (I-IV კლასები)		
შედეგების ინდექსი	მოსწავლემ უნდა შეძლოს:	სამიზნე ცნებები
მათ.დან.(I).1	მათემატიკური ცნებების, ტერმინების და აღნიშვნების კორექტულად გამოყენება ყოფითი ან მათემატიკური პრობლემის გასააზრებლად და წარმოსადგენად.	მათემატიკური მოდელი მათ.დან.(I).
მათ.დან.(I).2	რიცხვებს შორის, სიდიდეებს შორის, საგნებსა და საგნების ატრიბუტებს შორის კანონზომიერების ამოცნობა, აღწერა და გაგრძელება მათემატიკური, საბუნებისმეტყველო ან ყოფითი მოვლენების გასააზრებლად.	1,2,3,4,5,6 კანონზომიერება მათ.დან.(I).
მათ.დან.(I).3	რეალური მოვლენის ანალიზის დროს მიზეზშედეგობრივი კავშირების გარკვევა და ახსნა, ლოგიკური მსჯელობით, შესაბამისი ლოგიკური ტერმინების გამოყენებით უმარტივესი დასკვნის გამოტანა, მსჯელობის ხაზის განვითარება;	1,2,3,4,5,6 ლოგიკა (მსჯელობა, დასაბუთება) მათ.დან.(I).
მათ.დან.(I).4	ყოველდღიურ ცხოვრებაში ობიექტებსა და პროცესებში მათემატიკური ცნებების, მოდელებისა და მიმართებების შემჩნევა, მათი თვისებების გამოყენება მათემატიკური მოდელის აგებისას, პრაქტიკული ამოცანების გადაჭრისას;	1,2,3,4,5,6
მათ.დან.(I).5	პრობლემის გადასაჭრელად მათემატიკური მეთოდების ანდა თვალსაჩინოების საშუალებით ზუსტი ან მიახლოებითი გამოთვლების შესრულება და მათი შედეგების შეფასება;	
მათ.დან.(I).6	პრობლემის გადაჭრისთვის საჭირო ინფორმაციის შეგროვება, მონერსივება, კლასიფიცირება, წარმოდგენა მათემატიკური მოდელების გამოყენებით, მონაცემების ელემენტარული ანალიზი და შედეგების ინტერპრეტაცია.	

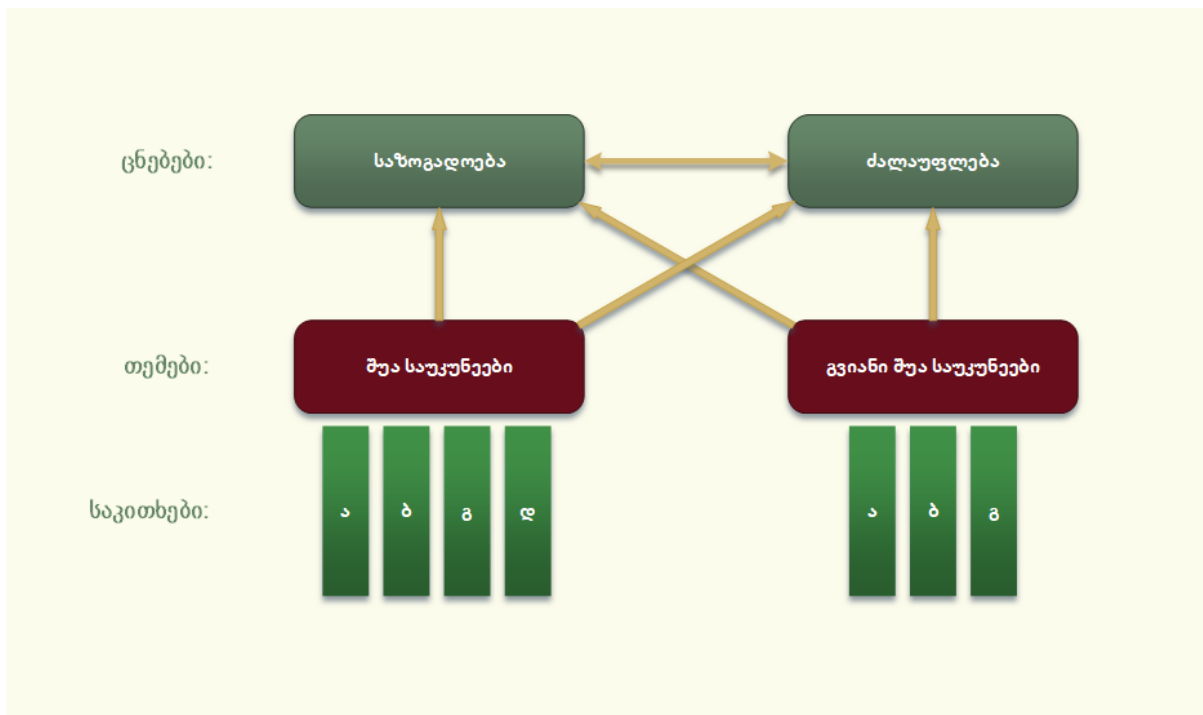
თემა, როგორც ცნებებზე (შედეგებზე) მუშაობის კონტექსტი

მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ცნებებზე მუშაობა ე. წ. თემების კონტექსტში მიმდინარეობს. თემა ესგ-ში შინაარსის ორგანიზების მთავარი სტრუქტურული ელემენტია. თითოეული საგნის სწავლა-სწავლება იგეგმება თემების საშუალებით. ზოგიერთი საგნის სტანდარტში მოცემულია სავალდებულო თემები, ზოგიერთ საგანში კი – თავად სკოლები წყვეტენ, რომელი თემები ასწავლონ (თემაზე მუშაობას, როგორც წესი, დროის ვრცელი მონაკვეთი მაგალითად ერთი, ან ორი თვე ეთმობა).

სკოლის სურვილის მიხედვით, თემა შეიძლება აერთიანებდეს ერთ ან რამდენიმე საკითხს, თემის ფარგლებში საკითხების განსაზღვრაში (გარკვეული გამოწვევების გარდა) სკოლა / მასწავლებელი, ძირითადად, თავისუფალია.

თემაზე / საკითხებზე მუშაობის ინტენსივობა და ხანგრძლივობა ესგ-თი განსაზღვრული არ არის, თუმცა სავალდებულო პირობას წარმოადგენს ის, რომ თითოეული თემის ფარგლებში მოხდეს ყველა სამიზნე ცნებების დამუშავება.

ჩანართი 3: საკითხების, თემებისა და ცნებების მიმართების მაგალითი (ისტორია)



შუალედური ერთეულებით სწავლება (Unit-based teaching) – კომპლექსური ბუნების დავალებები

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის უმნიშვნელოვანეს სიახლეს წარმოადგენს სწავლების ახალი ერთეულის შემოღება, რომელიც საფეხურის შედეგების მიღწევისთვის მნიშვნელოვანი შუალედური მიზნების / ნაბიჯების დაგეგმვის შესაძლებლობას ქმნის. ამგვარი შუალედური ერთეულის ფუნქციას მესამე თაობის სასწავლო გეგმაში ე. წ. კომპლექსური დავალება ასრულებს. შუალედური ერთეულის ხანგრძლივობა (გაკვეთილისგან განსხვავებით) ფიქსირებული არ არის და მასწავლებლის მიერ განისაზღვრება. იგი შეიძლება რამდენიმე გაკვეთილს აერთიანებდეს.

თითოეული კომპლექსური დავალება გულისხმობს გარკვეული პროდუქტის შექმნას, რომლითაც მოსწავლე შეძლებს სწავლის შედეგების დემონსტრირებას გარკვეულ საკითხთან მიმართებაში (თვალსაჩინოება, პრეზენტაცია, დებატები, მოდელი და ა. შ). ვინაიდან საკითხი თემის შემადგენელი ელემენტია, ხოლო თემა - სამიზნე ცნების გააზრების კონტექსტი, თითოეული კომპლექსური დავალება ფუნქციურად დაკავშირებულია ერთ ან რამდენიმე ცნებასთან.

საფეხურის შედეგები თითოეულ საგანში რამდენიმე კომპლექსურ დავალებაზე თანმიმდევრული მუშაობით მიიღწევა – კომპლექსური დავალებების გამოყენებით ხდება სხვადასხვა საკითხის / თემის ფარგლებში ცნებების გააზრებასა და კომპეტენციების განვითარებაზე მუშაობა. შესაბამისად, თითოეული კომპლექსური დავალების შესრულება, ერთგვარად, საფეხურის მიზნების მიღწევის ეტაპს - შუალედურ მიზანს წარმოადგენს.

სასწავლო შედეგების მიღწევისთვის საფეხურის ან წლის განმავლობაში საჭირო კომპლექსური დავალებების რაოდენობა და სპეციფიკა განსაზღვრული არ არის. ერთადერთ მუზღუდვას სკოლებისთვის წარმოადგენს სავალდებულო თემები ან (ცალკეული საგნის შემთხვევაში) თემატური ბლოკები, რომელთა კონტექსტშიც უნდა დაიგეგმოს კომპლექსური დავალებები. ასევე, კომპლექსური დავალება უნდა დაუკავშირდეს ერთ ან რამდენიმე ცნებას. კომპლექსური ბუნების დავალებებზე დაფუძნებით შუალედური მიზნის ჩამოყალიბება ყველა სკოლისთვის სავალდებულოა.

ჩანართი 4: კომპლექსური დავალების ნიმუში

საგანი - ფიზიკა	
საკითხი/საკითხები - ტემპერატურა, შინაგანი ენერჯია, თბოგამტარობა, გამოსხივება, კონვექცია.	
სამიზნე ცნება: „მატერია“ (ფიზ. 1)	
დავალების პირობა -	
ყინულის სახლი - „იგლუ“	
<p>ყინულის კუბების ან თოვლისგან შექმნილი პატარა სახლების ნახვისას, ბევრ ჩვენგანს გვიჩნდება კითხვა: „როგორ შეიძლება ასეთ უცნაურ სახლში ცხოვრება, ასეთ მძიმე პირობებში?“ მაგრამ ჩრდილოელმა ხალხმა იცის, რომ ყინულის იგლუზე საიმედო არაფერია და თუ მათ სწორად ააშენებთ, მაშინაც კი, როცა გარეთ ტემპერატურა -40 გრადუსია, საცხოვრებლის შიგნით +20 გრადუსი იქნება!</p> <p>თქვენ დავალებაა გამოიკვლიოთ როგორ იცავს ასეთ მკაცრ პირობებში თოვლის სახლი ადამიანებს ყინვისა და სიცვისაგან და პრაქტიკული რჩევები მიანალოთ ადამიანებს, რომლებიც მსგავსი შენობის აშენებას აპირებენ.</p> <p>ნაშრომში/ნაშრომის პრეზენტაციისას ხაზგასმით წარმოაჩინეთ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • არის თუ არა თოვლი და ყინული კარგი თბოიზოლატორი და რა განაპირობებს თოვლის და ყინულის თბოიზოლატორებას; • რა განაპირობებს თოვლის სახლში +20 გრადუს ტემპერატურას, როცა გარეთ ყინვა-40 გრადუსიც კი შეიძლება იყოს და რატომ არის სახლის შესასვლელი იატაკის დონის ქვემოთ; • კიდევ რა ფაქტორები განსაზღვრავს იგლუს ენერგოეფექტურობას კომფორტულობას და მდგრადობას; • რა პროფესიის ადამიანებს გაუზიარებლით კომპლექსურ დავალებაში მიღებულ ცოდნას და გამოცდილებას. 	

მიზნებისა და შედეგების კონსოლიდირებასთან ერთად, ახალი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კიდევ ერთ განმასხვავებელ ნიშანს, ექსპერტების მოსაზრებით, წარმოადგენს სწავლა-სწავლების პრინციპებისა და ძირითადი მიდგომების მოკლედ და შეკრულად წარმოდგენის მცდელობაც. კერძოდ, ახალი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მოცემულია სწავლა-სწავლების ხუთი პრინციპი (კონსტრუქტივისტული მიდგომის ამსახველი პრინციპები), ისევე როგორც ჩამოთვლილია კომპონენტური უნარები და გამჭოლი თემები, რომელთა გარშემო აიგება სწავლის პროცესი.

ეროვნული სასწავლო გეგმის შემქმნელთა და დოკუმენტის განხილვაში ჩართულ ექსპერტთა მოსაზრებით, კონსტრუქტივისტული მიდგომა გამჭოლ ხაზად წინა თაობის სასწავლო გეგმებშიც იკითხება, თუმცა ხაზგასმით მხოლოდ ბოლო ვერსიაშია წარმოდგენილი. ახალი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ეს იდეები მოცემულია ე. წ. სიღრმისეული სწავლის ხუთი პრინციპის სახით და მოიცავს:

- მოსწავლის შინაგანი ძალების გააქტიურებას;
- ცოდნის ეტაპობრივად კონსტრუირებას;
- ცოდნათა ურთიერთდაკავშირებას და ორგანიზებას;
- სწავლის სტრატეგიების დაუფლებას (სწავლის სწავლა);
- მყარი, დინამიკური და ფუნქციური ცოდნის შექმნას.

ამასთანავე, ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ჩამოთვლილია ე. წ. ფუნქციურ-კომპონენტური უნარები, შესაბამისი განმარტებებით:

- **კრიტიკული აზროვნება** – მოსწავლეს ეძლევა ფაქტების ანალიზის, იდეების გენერირებისა და ორგანიზების, მოსაზრებების დაცვის, შედარების, დასკვნების გამოტანის, არგუმენტების შეფასებისა და პრობლემების გადაჭრის შესაძლებლობა;
- **შემოქმედებითობა** – მოსწავლეს ეძლევა საშუალება შეაფასოს პრობლემა და გამოწვევა სხვადასხვა პერსპექტივიდან, ჩამოაყალიბოს ალტერნატიული პასუხები და ხედვები, დაგეგმოს და შეიმუშავოს პრობლემის გადაჭრის საკუთარი მოდელი;
- **თანამშრომლობა** – მოსწავლეს ეძლევა საშუალება წარმატებით იმუშაოს სხვებთან ერთად საერთო მიზნის მისაღწევად. გაიაზროს საერთო პასუხისმგებლობა ინდივიდუალურ პასუხისმგებლობასთან ერთად. გააცნობიეროს გუნდური მუშაობის პრინციპები და ურთიერთობის ფორმები;
- **კომუნიკაცია** – მოსწავლეს ეძლევა საშუალება დაამყაროს მიზნობრივი ურთიერთობა სხვებთან და გამოსატოს საკუთარი თავი, როგორც ვერბალურად, ასევე არავერბალურად კულტურისა და სიტუაციის შესაბამისად. იყოს აქტიური, კეთილგანწყობილი, ემპათიური მსმენელი, განახორციელოს უკუკავშირი და რეფლექსია. გააცნობიეროს საკუთარი პასუხისმგებლობა კომუნიკაციის პროცესში;

- **ხასიათი / ნებელობა** – მოსწავლეს ეძლევა საკუთარი შესაძლებლობებისა და ინტერესების შესწავლის, იდენტობის გააზრების, სწავლის პროცესის მართვის შესაძლებლობა. მხარდაჭერილია მოსწავლის ზრდის მოთხოვნილებები და წახალისებულია მისი თვითაქტუალიზაციის პროცესი;
- **მოქალაქეობა** – მოსწავლეს ეძლევა საშუალება სხვათა ღირებულებებისა და ფასეულობების გათვალისწინებით იმსჯელოს და იფიქროს იმ გლობალური / კომპლექსური საკითხების გაანალიზებასა და მოგვარებაზე, რომლებიც გავლენას ახდენს ადამიანისა და გარემოს მდგრადობაზე. გააცნობიეროს უნივერსალური ეთიკის პრინციპები და ინდივიდის როლი და თანამემოქმედებითობა საზოგადოების ჩამოყალიბების პროცესში.

ახალი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში, აგრეთვე, მოცემულია ე. წ. პრიორიტეტული თემები, რომელთა ირგვლივ გამჭოლად აიგება სასწავლო პროცესი როგორც ფორმალური, ისე სასკოლო არაფორმალური განათლების ფარგლებში. ეს თემებია: ა) კულტურული მემკვიდრეობის დაცვა; ბ) გარემოს დაცვა; გ) ჯანსაღი ცხოვრება; დ) სამოქალაქო უსაფრთხოება; ე) კონფლიქტების მართვა; ვ) ფინანსური წიგნიერება; ზ) კულტურული მრავალფეროვნება; თ) ადამიანის უფლებები.

ესგ კონცეფციის კრიტიკა

ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის შესახებ რესპონდენტთა მსჯელობა ორი ძირითადი მიმართულებით წარიმართა.

- პირველი მიმართულება ესგ-ს კონცეპტუალურ ასპექტებს ეხებოდა და, ძირითადად, ხედვის კონსოლიდაციის, მნიშვნელოვანი პრინციპებისა და აქცენტების ესგ-ში კიდევ უფრო მკაფიოდ წარმოჩენის შეთავაზებებს შეიცავდა;
- მეორე მიმართულების ფარგლებში რესპონდენტებმა იმსჯელეს ესგ-ს მეთოდოლოგიურ მიდგომებთან, სტრუქტურულ და შინაარსობრივ საკითხებთან დაკავშირებით.

მოცემული თავი მიმოიხილავს მსჯელობისას გამოთქმულ იდეებს და ერთგვარ სადისკუსიო პუნქტებს, რომლებიც, რესპონდენტების აზრით, უნდა გახდეს განათლების სფეროს წარმომადგენლების შემდგომი განხილვის საგანი.

ეროვნული სასწავლო გეგმის სტრატეგიული ასპექტები

ესგ-ს რევიზია, როგორც ზოგადი განათლების განვითარების ხედვის კონსოლიდაციის შესაძლებლობა

მსოფლიო გამოცდილება აჩვენებს, რომ კურიკულუმის რეფორმა ერთ-ერთი ყველაზე ძვირი და კომპლექსური რეფორმაა განათლების სფეროში. შესაბამისად, მისი განხორციელება არა მხოლოდ ფინანსური, მატერიალური და ადამიანური რესურსების, არამედ ხედვის

კონსოლიდაციას და მიზნების შესახებ საზოგადოებრივი თანხმობის ფორმირებას მოითხოვს.^{5 6 7 8}

კვლევაში ჩართული ექსპერტებისა და სფეროს წარმომადგენლების მოსაზრებით, განათლების პოლიტიკის ფორმირების კონტექსტში საქართველოში დღეს გარდამტეხი მომენტი, რადგან დროში ერთმანეთს ემთხვევა განათლების პოლიტიკის ამსახველი სამი უმნიშვნელოვანესი დოკუმენტის რევიზია – მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის განახლება, ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტის გადახედვა და განათლების კონცეფციის შემუშავება.

შესაბამისად, გადამწყვეტ მნიშვნელობას იძენს ამ სამ დოკუმენტზე მუშაობის პროცესის კოორდინაცია და ამ პროცესში ფართო საზოგადოების ჩართულობის უზრუნველყოფა, რათა თავიდან ავირიდოთ ზოგადი განათლების განვითარების ხედვის დანაწევრება, უფრო მკაფიოდ და თანმიმდევრულად წარმოვაჩინოთ სისტემის განვითარების მთავარი გამოწვევები და პრინციპები და გავზარდოთ ამ მიზნების ცნობადობა და ლეგიტიმურობა.

საქართველოს პარლამენტის განათლებისა და მეცნიერების კომიტეტმა 2023 წლის აგვისტოში ექსპერტთა საკონსულტაციო საბჭოებს განხილვისთვის წარუდგინა განათლების კონცეფციის სამუშაო ვარიანტი, რომელიც შემდეგ ეტაპზე ფართო საზოგადოების განხილვის საგანი გახდება. მნიშვნელოვანია, რომ ეს დოკუმენტი ეყრდნობოდა იგივე პრიორიტეტებს, რაც ეროვნული მიზნებისა და ეროვნული სასწავლო გეგმის დოკუმენტებშია ასახული.

2022 წელს გაეროს განვითარების პროგრამის (UNDP) მხარდაჭერით და განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრთან პარტნიორობით, ტრენინგებისა და კონსულტაციის ცენტრმა მოამზადა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების განახლების რეკომენდაციების პაკეტი.⁹ რეკომენდაციებზე მუშაობა მიმდინარეობდა განათლების ექსპერტების, მასწავლებლების, დირექტორების, მშობლების, განათლების სფეროს სხვა წარმომადგენელთა ჯგუფების ჩართულობით.

ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების ახალ სამუშაო ვერსიაში, ახალი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მსგავსად, მოსწავლის ინდივიდუალურ სასწავლო მიზნებთან ერთად ხაზგასმულია საგანმანათლებლო კონტექსტის მნიშვნელობა. მოსწავლის კომპეტენციების გარდა დოკუმენტის ახალ ვერსიაში აღწერილია განათლების სისტემისა და სკოლის მახასიათებლები, ფუნქციონირების ძირითადი პრინციპები და ღირებულებები, რადგან ისინი მოაზრებულია, როგორც მოსწავლის განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი კონტექსტუალური წინაპირობა.

⁵ Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239

⁶ Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). *Transforming education for holistic student development, Learning from education system (re) building around the world*.

⁷ Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.

⁸ Masters, G. (2022). *Building a world-class learning system*. Center for Strategic Education. <https://ncee.org/quick-read/building-world-class-learning-systems/>

⁹ კოალიცია „განათლება ყველასათვის – საქართველო“. (2022). *ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების განახლების რეკომენდაციები*

ამ სამი დოკუმენტის ერთ კონტექსტში გააზრება და საჯარო დისკუსიების ფორმატში ერთიანი ხედვის ნაწილებად პოზიციონირება ხელს შეუწყობს ზოგადი განათლების მიზნების ლეგიტიმაციას და მათი მიღწევის გზების შესახებ საზოგადოებრივი თანხმობის ჩამოყალიბებას.

საზოგადოებრივი დაკვეთის იდეა ესგ-ში

განათლების სისტემის მიზნების ფორმულირებაში საზოგადოებრივი ინტერესის და საზოგადოებრივი დაკვეთის განზომილების ხაზგასმა (ინდივიდუალურ მიზნებთან ერთად) მსოფლიოში წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების ერთ-ერთი მთავარი განმასხვავებელი ნიშანია. შედარებით ანგარიშში, რომელიც ექვს წარმატებულ სისტემას (ესტონეთი, ფინეთი, ბრიტანეთის კოლუმბია, ჰონგ კონგი, სამხრეთ კორეა) მიმოიხილავს, აღნიშნულია, რომ ყველა ამ სისტემაში განსაკუთრებული ყურადღება დაეთმო განათლების და კურიკულუმის მიზნებში „საზოგადოებრივი დაკვეთის წარმოჩენას“.¹⁰ მაგალითად, ესტონეთის შემთხვევაში საზოგადოებრივი დაკვეთის ფორმულირებას ქვეყნის მასშტაბით დისკუსიების ორწლიანი პერიოდი დაეთმო და ამ პროცესმა ჯამურად 17 000 ესტონელი მოიცვა.

რესპონდენტების აზრით, ახალი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა შეიცავს საზოგადოებრივი მიზნების ელემენტებს და წარმოაჩენს კონტექსტის (სასკოლო გარემოს) მნიშვნელობას სწავლა-სწავლების მიზნების მიღწევისთვის. სასწავლო გეგმის ამ ვერსიაში მკაფიოდ იკითხება სკოლის, როგორც სისტემის განვითარების მთავარი აგენტის მნიშვნელობა. ექსპერტთა, დირექტორთა და მასწავლებელთა ნაწილის აზრით, ეს აქცენტი ესგ-ს კონცეპტუალურ ნაწილში კიდევ უფრო მკაფიოდ უნდა გამოიკვეთოს.

„სასურველია, რომ სასწავლო გეგმამ კიდევ უფრო ცხადად წარმოაჩინოს საზოგადოებრივი დაკვეთა და საზოგადოებრივი მიზნები – როგორი საზოგადოების შექმნა გვსურს ესგ-ს მეშვეობით? რომელი საზოგადოებრივი პრინციპების დამკვიდრებას ვცდილობთ?“

სკოლის დირექტორი

ეროვნული სასწავლო გეგმის მიზნების ამ მიმართულებით კიდევ უფრო დაზუსტების მომხრეების მთავარი არგუმენტი ის არის, რომ „საზოგადოებრივი დაკვეთის ელემენტი საქართველოში ისედაც სუსტია“ – ეროვნული სასწავლო გეგმა მნიშვნელოვნად შეუწყობდა ხელს ამ დანაკლისის შევსებას:

„შესაძლებელია დაკვეთა სუსტი იყოს, მაგრამ სასწავლო გეგმაში ამ იდეის გამოხატულება იყოს მკაფიო. მაგალითად, ვიცოდეთ, ჰერში ტრიალებდეს იდეა, რომ სოციალურად სამართლიანი საზოგადოება გვინდა და ეს თვალნათლივ ჩანდეს კურიკულუმში.

ჩვენთან საგნის შინაარსს, ძირითადად, დარგების სპეციალისტები განსაზღვრავენ. შესაბამისად, ნაკლებად ჩანს, რა საზოგადოებრივი მისწრაფებები გვა მოძრავებს, რას

¹⁰ Masters, G. (2022). *Building a world-class learning system*. Center for Strategic Education. <https://ncee.org/quick-read/building-world-class-learning-systems/>

გვინდა რომ მივაღწიოთ. დისციპლინების მიზნებს საზოგადოებრივი მიზნები უნდა განსაზღვრავდეს. აგრეთვე, დოკუმენტი უნდა გამოხატავდეს საზოგადოებრივი მოწყობის მოდელსაც. სასწავლო გეგმა ამას უნდა ითვალისწინებდეს არა მხოლოდ შინაარსობრივად, არამედ სტრუქტურულად – იმაში, თუ როგორ არის მოწყობილი სისტემა, სკოლა“.

განათლების ექსპერტი

სკოლის ავტონომია და მასთან დაკავშირებული პარადოქსი

განათლების კვლევები ცხადყოფს, რომ რიგ შემთხვევებში მეტი ავტონომია, პირიქით, პარადოქსალურად ზღუდავს შედეგების მრავალფეროვნებას, მაშინ როდესაც ცალკეულ საკითხებთან დაკავშირებით გარკვეული შეზღუდვების დაწესება, შესაძლებელია, გრძელვადიან პერსპექტივაში, სკოლების დამოუკიდებლობის და სისტემის ეფექტიანობის ზრდას უწყობდეს ხელს.^{11 12 13 14 15 16}

დისკუსიაში ჩართული ექსპერტების და სკოლის საზოგადოების წარმომადგენელთა მოსაზრებით, „კურიკულუმის ექსპანსიის პირობებში, სკოლის და მასწავლებლის ავტონომიურობა ყველა შემთხვევაში იზღუდება“, თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ სასწავლო გეგმაში სიღმისულად იყოს გააზრებული ავტონომიურობის შეზღუდვისა და გაფართოების ბერკეტების გამოყენების სტრატეგიული მიზანი – ცხადი უნდა იყოს, როგორ უკავშირდება ავტონომიის შეზღუდვა / გაფართოება სწავლის შედეგების გაუმჯობესების და სკოლის, როგორც ცვლილების აგენტის, გაძლიერების გრძელვადიან ამოცანას.

მაგალითად, კვლევის პროცესში ჩართული ექსპერტების, მასწავლებლებისა და დირექტორების ნაწილის აზრით, სასწავლო გეგმაში ზედმეტად არის შეზღუდული სკოლების ავტონომია მოსწავლეთა განმსაზღვრელი შეფასების ტიპებთან მიმართებით (განსაზღვრულია ბევრი ფორმა), რაც შესაძლოა არასწორი იყოს, რადგან მკაფიოდ არ ჩანს, როგორ ემსახურება ეს შეზღუდვა მოსწავლეთა და სკოლის შედეგების გაუმჯობესებას:

„განმსაზღვრელი შეფასების სამი კომპონენტი, ნიშნის გამოთვლის სპეციფიკური წესი – ყველა ეს მკაცრად განსაზღვრული, უნიფიცირებული რეგულაცია აუცილებელია მხოლოდ იმისთვის, რომ გაიცეს შედეგები ან შეფასდეს სკოლა. არანაირი უკეთესობა ამას არ მოაქვს სკოლისთვის . . . მოსწავლისთვის . . . მნიშვნელოვანია შენარჩუნდეს აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე, განმსაზღვრელი შეფასების დეტალური რეგულაციები არაფრის მომტანია“.

განათლების ექსპერტი, ჰედაგოგი

¹¹ Altrichter, H. (2019). School autonomy policies and the changing governance of schooling. *Geographies of Schooling*, 55-73.
¹² Suggett, D., (2015). *School autonomy: Necessary but not sufficient*. Evidence Base, issue 1, ANZSOG.
¹³ Hammlton Associates (2015). *School Autonomy: Building the conditions for student success*.
¹⁴ Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232
¹⁵ Helgøy, I., Homme, A., & Gewirtz, S. (2007). Local autonomy or state control? Exploring the effects of new forms of regulation in education. *European Educational Research Journal*, 6(3), 198-202
¹⁶ Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Boyask, R., Fitzgerald, S., Gavin, M., ... & Yoon, E. S. (2022). What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education?. *The Australian Educational Researcher*, 1-27.

საერთაშორისო გამოცდილება აჩვენებს, რომ ძალიან მნიშვნელოვანია შენარჩუნდეს აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე, რაც ახალი ტიპის კურიკულუმის იდეურ საფუძველს წარმოადგენს,¹⁷ თუმცა ამასთანავე შესაძლებელია შემსუბუქდეს მოთხოვნები განმსაზღვრელი შეფასების ფორმებთან დაკავშირებით.

ამასთანავე, ექსპერტების ნაწილის მოსაზრებით, სასწავლო გეგმაში სასურველია მიზანმიმართულად შემოვიტანოთ გარკვეული დამატებითი შეზღუდვები, რომლებიც, გრძელვადიან პერსპექტივაში, სასწავლო პროცესის გაუმჯობესებას შეუწყობდა ხელს.

ერთ-ერთი ასეთი შეზღუდვა შესაძლებელია ყოფილიყო საგნობრივი ჯგუფების მიზნების დაკონკრეტება საფეხურის დონეზე, რაც უბიძგებდა სკოლებს, ერთ ჯგუფში შემავალი საგნების მიზნების ჰოლისტურად გააზრებისკენ.

„უნდა ვიცოდეთ, რა უდევს საფუძვლად ავტონომიის შეზღუდვას. თუ ეს შეზღუდვა დაეხმარება სკოლას უკეთესობისკენ გარდაქმნაში, მაშინ მას შეიძლება ჰქონდეს გამართლება. ავტონომიის შეზღუდვას არ ვეწინააღმდეგები, უბრალოდ სასწავლო გეგმაში მკაფიოდ უნდა ჩანდეს, რომ ავტონომიის შეზღუდვა უკეთესი სასწავლო შედეგების მიღწევას ემსახურება“.

განათლების ექსპერტი

ავტონომიის საკითხზე საუბრისას, დისკუსიაში ჩართული რესპონდენტები, აგრეთვე, საუბრობდნენ ავტონომიის გაფართოების უკუაქცეობებზე იმ შემთხვევაში, როცა სკოლებში შესაბამისი მზაობა, რესურსები ან მოტივაცია არ არის.

„გვახსოვს, რა მოხდა შედეგებზე ორიენტირებული (პირველი და მეორე თაობის) კურიკულუმის შემთხვევაში – ბოლოს ისე აღმოჩნდა, რომ სკოლებმა მოითხოვეს მკაფიო ინსტრუქციები შინაარსთან დაკავშირებით, იმიტომ რომ არ ჰქონდათ რესურსი და კომპეტენცია, რომ თავად შეექმნათ და განეგრძოთ იგი. უნდა ჩატარდეს ემპირიული თვისებრივი კვლევები სკოლებში – რა მატერიალური, კულტურული, სტრუქტურული რესურსია ადგილებზე და ამ შესაძლებლობებს უნდა მოერგოს კურიკულუმი, მათ შორის ავტონომიის საკითხებიც ამ ჭრილში უნდა განისაზღვროს“.

განათლების ექსპერტი

მნიშვნელოვანია, რომ სკოლის / მასწავლებლის ავტონომიის საკითხები განისაზღვროს კონტექსტის გათვალისწინებით და სწავლის შედეგების გაუმჯობესების ზოგად მიზანთან მიმართებით.

ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის როლი ეროვნულ სასწავლო გეგმაში

დისკუსიაში ჩართული რესპონდენტები (მასწავლებლები, დირექტორები, განათლების ექსპერტები) მიიჩნევენ, რომ ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან, საჭირო და საინტერესო სიახლეს წარმოადგენს. ეროვნული სასწავლო გეგმის ეს ასპექტი, მათი აზრით, ეხმარება განათლების სფეროს

¹⁷ Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). *Transforming education for holistic student development, Learning from education system (re) building around the world.*

განვითარების მიმდინარე გამოწვევებს და ხელს უწყობს შინაარსის დანაწევრების თავიდან არიდებას და ცოდნის გამთლიანებას.

რესპონდენტების ეს მოსაზრება თანხვედრაშია სამეცნიერო და პროფესიულ ლიტერატურაში მოცემულ დასკვნებთან: ცნებებზე ფოკუსირებით მასწავლებლები უხმარებიან მოსწავლეებს ზოგადი იდეებისა და წარმოდგენების ღრმა გააზრებაში, ისევე როგორც ამ წარმოდგენების დახარისხებაში, ინტეგრაციასა და ტრანსფერში სხვადასხვა კონტექსტში. გარდა ამისა, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა მოსწავლეს სწავლის მიზნის უკეთ დანახვაში უხმარება.^{18 19 20}

დღეს, როდესაც მოსწავლეს ინფორმაციის უწყვეტ ნაკადებთან გამკლავება უწევს, განათლების სისტემებისთვის განსაკუთრებულ გამოწვევას წარმოადგენს არა მხოლოდ ინფორმაციის მიწოდება, არამედ ხელმისაწვდომი ინფორმაციის სისტემურად ორგანიზების, პრიორიტეტიზაციის, გამთლიანების ხელშეწყობა. ეს საჭიროება განპირობებულია არა მხოლოდ ინფორმაციის ნაკადების სიმრავლით, არამედ ინფორმაციის ცვლილების სისწრაფით.²¹ შესაბამისად, თანამედროვე კურიკულუმში არაეკონომიურ მიდგომას წარმოადგენს მხოლოდ ინფორმაციის გადაცემაზე, შენახვასა და შეფასებაზე მიმართული მიდგომები და ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა ამ მხრივ ეფექტურ ინსტრუმენტს წარმოადგენს.²² ცნებების სისტემები ცოდნის კომპონენტის „ორგანიზების ჩარჩოს“ ფუნქციას ასრულებს, და მას ერთგვარ ფორმას ანიჭებს.²³

მიუხედავად ამ საკითხებზე საერთო თანხმობისა, რესპონდენტები იმასაც აღნიშნავენ, რომ ცოდნის შექმნა ზოგადი განათლების მხოლოდ ერთი და არა ერთადერთი მიზანია. ესგ-ში მოსწავლის შედეგები აღიწერება არა მხოლოდ ცნებებით, არამედ კომპეტენციებით და ე. წ. ფუნქციურ-კომპონენტური (ზოგადი) უნარებით. მნიშვნელოვანია, რომ ესგ-ს ინსტრუმენტებში თანაბრად და უფრო მკაფიოდ გაკეთდეს აქცენტი სწავლის შედეგების მდგენელ ყველა ამ კომპონენტზე. ასევე, მკაფიოდ უნდა გამოჩნდეს ზოგადი განათლების ის მიზნები, რომლებიც ცალსახად არ უკავშირდება მოსწავლის კოგნიტური უნარების განვითარებას.

„ბევრი სხვა მიზანიც აქვს სკოლას – მაგალითად, სოციალიზაცია. ცნების გააზრება მნიშვნელოვანია სოციალიზაციის პროცესში, მაგრამ მთავარი მანინც არ არის. არ ვეთანხმები იდეას, რომ ცნებების გააზრება უნდა იყოს ყველა კომპლექსური დავალების ძირითადი მიზანი. უფრო მეტიც, მასწავლებლებს უნდა მივუთითოთ, რომ ცნებების გააზრებასთან ერთად, სხვა მიზნებიც გამოჩნდეს კომპლექსურ დავალებებში. ცალკეულ შემთხვევაში საკუთარი ინტერესის პოვნა შეიძლება იყოს უფრო მნიშვნელოვანი, მაგალითად, ბავშვმა აღმოაჩინოს – რა არის მისთვის საინტერესო, ისიამოვნოს

¹⁸ Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin press.

¹⁹ Taba, H. (1966). *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*.

²⁰ National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.

²¹ Little, C. (2017). Designing and implementing concept-based curriculum. *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*, 43-59

²² Farhan Alhumaid, K. (2020). Judging Students' Understanding: the Idea of Concept-based Curriculum. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8, 319.

²³ Stern, J., Ferraro, K., & Mohnkern, J. (2017). *Tools for teaching conceptual understanding, secondary: Designing lessons and assessments for deep learning*. Corwin Press.

ნაწარმოების კითხვით ან განუვითარდეს გემოვნება. ჩემი აზრით, ხელოვნურია რიგ შემთხვევებში ცნებების გააზრებაზე მთავარი აქცენტი, იგი გარკვეულწილად ზღუდავს კომპლექსური დავალებების მიზნების არჩევანს“.

„ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა უნდა იყოს ესგ-ს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ტრადიციული და ფოკუსი, მაგრამ არა ერთადერთი და ყველაზე მნიშვნელოვანი ორიენტირი“.

განათლების ექსპერტი

მსოფლიოს წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების ანალიზისას ჩანს ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის მზარდი მნიშვნელობა, თუმცა, არანაკლებ დატვირთვას იძენს „მოსწავლის ჰოლისტური განვითარების“ იდეა. ამ კონტექსტში განსაკუთრებული აქცენტი კეთდება სოციო-ემოციურ კომპონენტებზე და ე. წ. ტრანსვერსიული უნარების განვითარებაზე. კვლევების თანახმად, ეს გარდატეხა მიანიშნებს ე. წ. „აკადემიური ობსესიის“ ეპოქის დასასრულს, სადაც კოგნიტურ განვითარებასთან ერთად იზრდება აქცენტი მოსწავლის მრავალმხრივ განვითარებაზე და დამატებით დატვირთვას იძენს კეთილდღეობის განზომილება.^{24 25} შესაბამისად, სასურველია, ეს კომპონენტები სასწავლო გეგმაში უფრო მკაფიოდ წარმოჩინდეს.

დისკუსიაში რესპონდენტები იმასაც აღნიშნავენ, რომ სწავლის შედეგების ცნებებით აღწერა სხვა მიდგომების პარალელურად გამოყენების შესაძლებლობას არ გამორიცხავს. ამ მოსაზრებას სხვა ქვეყნების გამოცდილებაც ამყარებს, სადაც „ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის ელემენტები სტანდარტებში სწავლის შედეგების ცოდნის, უნარებისა და ღირებულებების ფორმით წარმოდგენის ალტერნატივა კი არ არის, არამედ სწავლის შედეგების ფორმულირების ინტეგრალური, თანმდევითი, დამატებითი და მნიშვნელოვანი ელემენტია“.²⁶

სავალდებულო შინაარსის მოცულობა ეროვნულ სასწავლო გეგმაში

სავალდებულო შინაარსის მოცულობის დაბალანსება ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების ისტორიაში ერთ-ერთი ყველაზე კომპლექსური საკითხია. პირველი თაობის სასწავლო გეგმა სავალდებულო შინაარსის ამოღებას ისახავდა მიზნად, მეორე თაობის სასწავლო გეგმაში, პირველადი განზრახვის საპირისპიროდ, დეტალურად გაიწერა სავალდებულო შინაარსი, ხოლო მესამე თაობის სასწავლო გეგმა ამ ორ საპირისპირო მოცემულობას შორის ერთგვარი კომპრომისის მოძებნის მცდელობას წარმოადგენს – წვრილი შინაარსობრივი ერთეულები თემებით, თემატური ბლოკებით და ცნებათა სისტემებით ჩანაცვლდა.

სასწავლო გეგმის შემქნელთა და პროცესში მონაწილე სხვადასხვა მხარეთა მოსაზრებით, სავალდებულო შინაარსის ირგვლივ მსჯელობა „რთული პროცესია“, სადაც მხარეებს

²⁴ Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.

²⁵ McKinney de Royston, M., Lee, C., Nasir, N. S., & Pea, R. (2020). Rethinking schools, rethinking learning. *Phi Delta Kappan* 102(3), 8–13

²⁶ Stern, J., Ferraro, K., & Mohnkern, J. (2017). *Tools for teaching conceptual understanding, secondary: Designing lessons and assessments for deep learning*. Corwin Press.

(დისციპლინის წარმომადგენლებს, მასწავლებლებს, განათლების ექსპერტებს) უჭირთ შეთანხმების მიღწევა. ანალოგიურ გამოწვევებს ვხვდებით მსოფლიოს მასშტაბით, სადაც სავალდებულო შინაარსის მოცულობის რეგულირების საკითხი ერთ-ერთ ყველაზე მწვავე, საკამათო თემას წარმოადგენს.^{27 28 29}

ექსპერტთა ერთი ნაწილის მოსაზრებით, ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შინაარსი (მათ შორის სავალდებულო ცნებების სისტემა და განმარტებები) მაქსიმალურად უნდა განიტვირთოს, რადგან სავალდებულო შინაარსის შემოტანას ახლავს ცენტრალიზების, პოლიტიზების, ვიწრო ინტერესების გატანის რისკი.

მეორე ნაწილი განსხვავებულ მოსაზრებას გამოთქვამს – შინაარსობრივი ორიენტირები სასწავლო გეგმაში უხეშად კი არ უნდა ამოვიღოთ, არამედ სტრატეგიულად განვსაზღვროთ. ამ პოზიციას ექსპერტები კურიკულუმის თანამედროვე თეორიებზე დაყრდნობით აყალიბებენ, რომლებსაც დღეისათვის მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს კურიკულუმის განვითარების ირგვლივ ჩამოყალიბებულ აკადემიურ დისკურსში – შინაარსის ამოღებამ იმ მოცემულობით, როდესაც მასწავლებლების კომპეტენცია და ინფორმაციაზე წვდომა სკოლებში განსხვავებულია, შესაძლებელია გააღრმავოს უთანასწორობა სწავლის შედეგებში და ხელი შეუშალოს სოციალურ მობილობას.³⁰ შინაარსს უდიდესი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეთა ინტელექტუალური და სოციალური წინსვლისთვის, კრიტიკული აზროვნების ჩამოყალიბებისთვის და კულტურული წიგნიერების განვითარებისთვის.³¹

„{შინაარსობრივი ორიენტირები} მნიშვნელოვანია იმისათვის, რომ შემცირდეს სოციალური ნიშნით სხვაობა, იგივე განათლება უნდა მივცეთ ყველას. მაღალი სოციალური კლასის წარმომადგენლებს შინაარსზე ორიენტირებული ცოდნა აქვთ. ამ ტიპის ცოდნა, შესაბამისად აუცილებელია სოციალური მობილობისათვის“.

განათლების მკვლევარი, კურიკულუმის ექსპერტი

„ამ თავისუფლების პირობებში, როცა ყველა რასაც უნდა და რაც შეუძლია იმას ასწავლის, სულაც არ ვარ დარწმუნებული, რომ ყველა მოსწავლეს ერთნაირი სიღრმის და სიფართოვის ცოდნა ექნება, მაგალითების და ანალოგიების მსგავს მრავალფეროვნებაზე მოუწვდება ხელი.“

მასწავლებელი

რესპონდენტები (საგნობრივი ექსპერტები, განათლების სფეროს ექსპერტები) მიიჩნევენ, რომ პროცესის სირთულის მიუხედავად, მესამე თაობის სასწავლო გეგმის რევიზიის პროცესის ფარგლებში შინაარსის საკითხებზე დისკუსია უნდა გაგრძელდეს. ექსპერტების მოსაზრებით, შინაარსის მოცულობის დაგეგმვისას აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ესგ-ში გარკვეული შინაარსობრივი ორიენტირების არსებობა არ ეწინააღმდეგება

²⁷ Little, C. (2017). Designing and implementing concept-based curriculum. Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices, 43-59

²⁸ Peterson, A. (2023). Education Transformation in British Columbia. Case Study. Center for Universal Education at The Brookings Institution.

²⁹ Jory, P. (2023). Parent Perceptions of British Columbia's New Curriculum (Doctoral dissertation, University of Kansas).

³⁰ Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. Review of education, 1(3), 229-250.

³¹ Stern, J., Ferraro, K., & Mohnkern, J. (2017). Tools for teaching conceptual understanding, secondary: Designing lessons and assessments for deep learning. Corwin Press

პროცესზე ორიენტირებული კურიკულუმის იდეას, მთავარია, შინაარსის მოცულობის და სტრატეგიულად გამოყენების საკითხი კარგად იყოს გააზრებული.

„გუნდმა რომ დაიწყო პროცესზე მუშაობა, მთელი ჩანაფიქრი იყო ის, რომ შინაარსზე დაფუძნებული კურიკულუმის საპირისპიროს აკეთებდნენ, რომ არ ყოფილიყო საბჭოური თემა და მეცხრამეტე საუკუნის ბრიტანულ სკოლებში გავრცელებული მოდელი. შინაარსის დაბრუნებაზე გვესმის კრიტიკა „შინაარსის დაბრუნებით პროგრესულ დირექტორებს ვუღალატეთ, ზურგი ვაქციეთ, ამას ვუყურებთ, როგორც დიდ პრობლემას ... მე მაკვირვებს, რატომ არის ეს წინააღმდეგობა, რომ პროცესზე ორიენტირებულ კურიკულუმში იყოს გარკვეული შინაარსი. შეიძლება იყოს, როგორ არა. ჩემი აზრით არასწორი ხედვაა ვიფიქროთ, რომ პროცესზე ორიენტირებული კურიკულუმი ერთგვარი სინდინდია, რომელსაც ტაძარს აუშენებ და ამ ტაძარში არაფერი უნდა შეიპაროს. შინაარსი გარკვეული ფორმით და მოცულობით, ჩემი აზრით, საჭიროა (როგორ შემოვა ეს შინაარსი, სხვა საკითხია)“.

განათლების ექსპერტი

ეროვნული სასწავლო გეგმის სტრუქტურული და მეთოდოლოგიური ასპექტები

„მთავარი სათქმელი“ ესგ-ს დოკუმენტში

ეროვნული სასწავლო გეგმის ავტორებიც და მომხმარებლებიც მიიჩნევენ, რომ ესგ-ს დოკუმენტში ამჟამად მკაფიოდ არ იკითხება „მთავარი სათქმელი“, რადგან არეულია ერთმანეთში არსებითი და დამატებითი ინფორმაცია – კონცეპტუალური მოდელი / პრინციპები და ადმინისტრაციული ნაწილი.

„რამდენად ასახავს ამ დოკუმენტის სტრუქტურა ძირითად სათქმელს? ჩემი აზრით, ის სულ არ იკითხება. შიგნით არის უამრავი ადმინისტრაციული „ჩხლართი“. ახლა არის შესაძლებლობა, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმა გახდეს „ეროვნული სასწავლო გეგმა“, იმდენი სარეველით არის გარშემორტყმული ამჟამად. ესგ-ს აქვს ეს ჩრდილოვანი მხარე – ადმინისტრაციული დეტალები. რესურს-ცენტრი რეკავს ცალკეულ ადმინისტრაციულ დეტალთან დაკავშირებით და არის ესგ დეპარტამენტი ჰაბივით. არ არის ეს ესგ-ს დისკურსი, იმედია, რომ ამჟამად მოხერხდება, რომ არსებითი ნაწილები დარჩეს და მეორეხარისხოვანი საკითხები ჩამოშორდეს სასწავლო გეგმას. რას გუუბნება ავტორი, დოკუმენტის ერთი დათვალეიერებით უნდა იყოს ნათელი“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

სამინისტროში უკვე მიმდინარეობს მუშაობა ამ მიმართულებით. პროცესში ჩართული თანამშრომლების ინფორმაციით: „შესაძლებელია ორმოცდაათგვერდიანი დოკუმენტი საბოლოო ჯამში ხუთ გვერდამდე შემცირდეს და მოიცვას ყველაზე არსებითი, მნიშვნელოვანი ინფორმაცია (მაგალითად, მისია და მიზნები, პრინციპები, შედეგების ფორმულირების და სასწავლო გეგმის ზოგადი სტრუქტურული მოდელები)“.

გარე ექსპერტების ნაწილის მოსაზრებით, აგრეთვე სასურველია, რომ გარკვეულ სტრატეგიებს სასწავლო გეგმაში არა სავალდებულო, არამედ სარეკომენდაციო ხასიათი მიეცეს:

„ჩემი აზრით, ესგ-ს მიზანი არ არის დეტალური სასწავლო სტრატეგიების განსაზღვრა, გარდა დეკლარატიული პრინციპებისა. მაგალითად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ უკეთესი იქნებოდა სწავლება ამა და ამ მიდგომებით. ახლა ესგ არის თან ნორმატიული დოკუმენტი, თან სახელმძღვანელო და თან მეთოდების კრებული. ერთად არ გამოდის“.

განათლების ექსპერტი

საერთო ჯამში, კვლევაში ჩართული რესპონდენტების ყველა ჯგუფი (მასწავლებლები, დირექტორები, ექსპერტები) ეთანხმება სასწავლო გეგმის დოკუმენტში ზოგადი კონცეპტუალური ნაწილის მკაფიოდ წარმოჩენას, ხოლო დამხმარე ან დამაზუსტებელი ინფორმაციის საერთოდ „გატანას“ დოკუმენტის სტრუქტურულიდან.

ესგ-ს მოქნილობა

კონცეპტუალური და ადმინისტრაციული ნაწილების გამიჯვნის გარდა, რესპონდენტების აზრით (ავტორების და მომხმარებლების აზრით) მნიშვნელოვანია, რომ სასწავლო გეგმის ინსტრუმენტების გამოყენებასთან დაკავშირებული სავალდებულო ინსტრუქციები მიზნობრიობის თვალსაზრისით გადაიხედოს და განიტვირთოს.

„სიტუაციას დამატებით ართულებს კურიკულუმის ნაკლები მოქნილობა - შინაარსი არ არის, მაგრამ იმდენი სავალდებულო ელემენტია, რომ ეს შინაარსზე უარესია. კომპონენტური უნარები, მაკროცნებები, სამიზნე ცნებები, ქვეცნებები, მკვიდრი წარმოდგენები, ქვესაკითხები, ინდიკატორები, თემები, ქვეთემები და სხვა – კომპონენტები ბევრია, თუმცა მათი მიზნობრიობა ზოგიერთ შემთხვევაში არ არის მკაფიო“.

განათლების ექსპერტი

„ჩვენ ნანახი გვაქვს ათზე მეტი სახელმწიფოს სტანდარტი, სადაც განათლების ხარისხი მაღალია. ეს სტანდარტები არ ჰგავს ერთმანეთს, სულ სხვადასხვა ფორმისაა. მაშასადამე, სტანდარტის ფორმა არაა არსებითი. არსებითი ის არის, რომ სტანდარტი რიგითი მასწავლებლისთვისაც ნათელი, მკაფიო, ადვილად გასააზრებელი იყოს“.

საგნობრივი ექსპერტი, მასწავლებელი

რესპონდენტების ნაწილის მოსაზრებით, დანერგვის ინსტრუქციები და ინსტრუმენტები ამჟამად ნაკლებად მოქნილია და დეტალებით გადატვირთული („საჭიროზე მეტ ვალდებულებას აჩენს“), თუმცა შეიძლება არც შეიცავდეს გარკვეულ მნიშვნელოვან ნიუანსებს, რომლებიც უფრო დაეხმარებოდა მასწავლებელს სასწავლო პროცესის წარმართვაში.

ამ პრობლემის გადაჭრის გზად რესპონდენტების ნაწილი (და თავად კურიკულუმის ავტორებიც) მიიჩნევენ დანერგვის მექანიზმების და სტრატეგიების გადატანას

სარეკომენდაციო ხასიათის გზამკვლევებში, რაც ინსტრუქციების კიდე უფრო მეტად დაზუსტების შესაძლებლობას შექმნიდა და ამასთანავე არ შეზღუდავდა მასწავლებლების ავტონომიას.

„ვფიქრობ, კომპლექსური დავალების არსი – რასაც ვასწავლი, რისთვის ვასწავლი – კონტექსტში გამოყენება ძალიან მნიშვნელოვანია, თუმცა აქ შეზღუდვები სავალდებულო დიზაინები და ჩარჩოები უნდა მოიხსნას აუცილებლად“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

„პირველი პრიორიტეტი არის სკოლის / მასწავლებლის ავტონომიურობა, და ამ პრიორიტეტის ფარგლებში კურიკულუმი უნდა გამარტივდეს – სტანდარტი უნდა იყოს სავალდებულო და დანერგვის მექანიზმი აღარ უნდა იყოს სავალდებულო“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

საგნის სპეციფიკა

დისკუსიაში მონაწილე რესპონდენტების მოსაზრებით, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის ერთ-ერთ გამოწვევას წარმოადგენს ის, რომ იგი ერთნაირი წარმატებით არ ერგება ყველა საგნის სპეციფიკას. ანალოგიურ გამოწვევაზე არის საუბარი საერთაშორისო შედარებით კვლევებში და მიმოხილვებში.^{32 33 34 35 36 37} შესაბამისად, მნიშვნელოვანია მიდგომის მოქნილობის უზრუნველყოფა იმისათვის, რომ ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის ელემენტები ამ განსხვავებული კონტექსტების გათვალისწინებით დაიგეგმოს.

„ცნებების პედაგოგია არ ითარგმნება ყველა საგანში იგივე პრაქტიკულობით. მარტივია მისი გამოყენება მათემატიკაში, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, ასევე, ის კარგად მუშაობს სოციალურ მეცნიერებებში, მაგრამ გაცილებით უფრო პრობლემურია უცხოური და მეორე ენის, ასევე, ხელოვნების კონტექსტებში, იმიტომ რომ ამ საგნებში აქცენტი ძირითადად უნარებზეა. როდესაც ცნებები ძირითად ფოკუსად შემოგაქვს ამ საგნებში, შესაძლოა კოგნიტური გადატვირთვა (cognitive overload) გამოვიწვიოთ ბავშვებში – კოგნიტური დატვირთვის თეორიის ტერმინებით თუ ვისაუბრებთ, შემოგაქვს ე.წ. დამატებითი დატვირთვა (extraneous load), რაც ხელს უშლის მოსწავლეებს უნარების განვითარებაში. ამაზე იყო მასწავლებლების კომენტარები, რომ „რაც კუთხე ვერ მოვუნახეთ ენებში“.

განათლების ექსპერტი

³² Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin press.

³³ Lanning, L. A., & Erickson, H. L. (2011). Concept-based curriculum and instruction: Building the house of meaning. *Educational Leadership*, 68(1), 16-21.

³⁴ Little, C. (2017). Designing and implementing concept-based curriculum. *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*, 43-59

³⁵ Stern, J., Ferraro, K., & Mohnkern, J. (2017). *Tools for teaching conceptual understanding, secondary: Designing lessons and assessments for deep learning*. Corwin Press.

³⁶ Medwell, J., Wray, D., Bailey, L., Biddulph, M., Hagger-Vaughan, L., Mills, M. G., & Wake, G. (2019). Concept-based teaching and learning: Integration and alignment across IB programmes. *A report to the International Baccalaureate Organisation*.

³⁷ Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., & Quek, C. G. (Eds.). (2016). *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*. Springer.

ექსპერტების ნაწილის აზრით, მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის გამოცდილების გათვალისწინებით, ცნებებზე დაფუძნებული სწავლების მიდგომა უცხოური ენების შემთხვევაში შესაძლოა განსხვავებულად იყოს გამოყენებული.

„ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის ყველა საგანში უნივერსალური სქემით გამოყენება რთული ამოცანაა, რადგან მსოფლიოში ამისი ეკვივალენტი ფაქტიურად არ გვაქვს. საერთაშორისო ბაკალავრიატის (International Baccalaureate / IB) შემთხვევაში, ავტორიზაციისას, არ გვაქვს ეს მოთხოვნა ინგლისურში, როგორც მეორე ენაში – ცნებები შეიძლება უფრო ზედაპირულად იყოს წარმოდგენილი იმისათვის, რომ უნარების განვითარებას ხელი არ შეუშალოს. იგივე ტენდენციას ვხედავთ ბრიტანული კოლეჯების შტატში, კანადაში, სადაც ცნებებზე დაფუძნებული კურიკულუმი შტატის დონეზე განხორციელებული – ცნებების პედაგოგიკა ნაკლებად არის აქცენტირებული უცხოურ ენაში“.

განათლების ექსპერტი

პრაქტიკოსი მასწავლებლების მოსაზრებები უცხოური ენის სტანდარტთან დაკავშირებით იყოფა. ნაწილი მიიჩნევს, რომ სტანდარტის ბოლო ვერსია „ძალიან კარგად არის შედგენილი და სრულ თანხვედრაშია ენების ევროპულ ჩარჩოსთან (The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR))“. მეორე ნაწილი მიიჩნევს, რომ სწავლების პროცესში გარკვეულ გამოწვევებს აწყდება: „მე, უცხო ენის მასწავლებელმა რატომ უნდა ჩავთვალო ცოდნად, თუ მოსწავლეს გააზრებული აქვს ცნება, მაგრამ არ იცის სიტყვის მნიშვნელობა, ან ელემენტარულ დიალოგში ვერ შემოდის?“.

ზოგადად, პრაქტიკოსი მასწავლებლები, კურიკულუმის შემქმნელები, მომხმარებლები და ექსპერტები თანხმდებიან, რომ საგნის სპეციფიკის გათვალისწინება ძალიან მნიშვნელოვანია ცნებებზე დაფუძნებული კურიკულუმის დაგეგმვისას.

„ცნებების პედაგოგიკას უნდა ეფუძნებოდეს სწავლა-სწავლება, თუმცა შემდგომი დაშვებების განსაზღვრა და საგნის სპეციფიკის უკეთ გათვალისწინება ძალიან მნიშვნელოვანი მგონია. მე, პირადად, ვფიქრობ, რომ ყველა საგნის სწავლება და კურიკულუმი უნდა ემორჩილებოდეს საერთო პრინციპებს, მაგრამ მნიშვნელოვანია შევთანხმდეთ – რას ჩავთვლით ან არ ჩავთვლით გამჭოლ პრინციპებად“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

ცნებათა სტრუქტურა

კურიკულუმის შექმნის პროცესში ჩართული ექსპერტები აღნიშნავენ, რომ სავალდებულო ცნებების ჩამონათვალზე მუშაობა ძალიან რთული და შრომატევადი პროცესი აღმოჩნდა. მიუხედავად ამ მიმართულებით მიღწეული პროგრესისა, მუშაობა კვლავ უნდა გაგრძელდეს და ცნებათა სისტემები ყველა საგანში კიდევ უფრო მეტად უნდა დაიხვეწოს.

ექსპერტები იმასაც აღნიშნავენ, რომ ცნებებზე მუშაობის პროცესი ყველა საგანში ერთნაირი ტემპით და წარმატებით ვერ წარიმართა, რადგან ცნებებზე შეთანხმება რეალურ სიტუაციაში სხვადასხვა დაინტერესებული მხარის ინტერესების გათვალისწინებას, შეთანხმებას ნიშნავს.

მსგავს გამოწვევაზე საერთაშორისო ბაკალავრიატის პროგრამების შეფასების ანგარიშებშიც ვკითხულობთ.³⁸

„დიდი „კამათი“ იყო ამ საკითხებზე. არის საერთო ხაზი, მაგრამ პრობლემებიც გვაქვს – ცნებებზე რომ ვმუშაობდით, იყო მსჯელობა, რა უნდა იყოს ცნებები, ან უნდა იყოს თუ არა საერთოდ. ეს ვერსია, რაც ახლა გვაქვს, ერთგვარი კომპრომისია, რომელიც კურიკულუმზე მუშაობაში ჩართული ექსპერტების, უნივერსიტეტების პროფესორების, სახელმძღვანელოების ავტორების, ტესტების შემქმნელების, მოქმედი პედაგოგების პოზიციების და ინტერესების გათვალისწინებით შეიქმნა“.

საგნობრივი ექსპერტი

რესპონდენტების აზრით, საგნობრივი სტანდარტების ვერსიები რევიზიის შედეგად მნიშვნელოვნად დაიხვეწა, თუმცა არის რამდენიმე „საკამათო“ საკითხი, რაც შემდგომ ვერსიებზე მუშაობისას დამატებით მსჯელობას და შეთანხმებას საჭიროებს.

ცნებათა ორგანიზება:

ამ მიმართულებით კრიტიკის პირველი მიმართულება ცნებათა დალაგების ზოგად პრინციპს ეხება. საგნობრივი სტანდარტების ბოლო ვერსიების შემქმნელებისა და გარე ექსპერტების ნაწილის მოსაზრებით, იერარქიული სტრუქტურა (ცნებები, ქვეცნებები) შესაძლოა არ წარმოადგენდეს რელევანტურ ვარიანტს:

„ამჟამად გვაქვს ცნებების ორგანიზების იერარქიული სტრუქტურა. ვფიქრობ, რომ ცნებებს შორის მიმართებები ცალსახად იერარქიული არ არის. უფრო სწორი ვერსია იქნებოდა „ძირითადი და დაკავშირებული ცნებები“.

განათლების მკვლევარი

რესპონდენტების ნაწილი, ასევე ფიქრობს, რომ ამჟამად იერარქიაში ძალიან ბევრი დონეა, რაც ართულებს აღქმის პროცესს:

„ცნებებზე დაფუძნებულ კურიკულუმში ჩვეულებრივ გამოიყოფა ორი ტიპის ცნება – მიკრო და მაკრო. ხანდახან ამას ძირითად (Key concept) და დაკავშირებულ ცნებასაც უწოდებენ (related concept). ჩვენთან ცნებების საში თუ ოთხი დონეა, რაც განხორციელების პროცესში სირთულეებს წარმოქმნის – შედეგად ვიღებთ იმას, რომ დაგეგმილი და განხორციელებული კურიკულუმი არ ემთხვევა ერთმანეთს, რადგან მასწავლებლისთვის პრაქტიკაში რთულია ყველა ამ ცნების გათვალისწინება და სხვადასხვა ტიპის ცნებებს შორის მიმართებების დამყარება.

IB პროგრამით სწავლების გამოცდილება მაქვს, იქაც მასწავლებელს უჭირდა PYP-ში (Primary Years Program – დაწყებითი კლასების პროგრამა) ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის ნიუანსებში გარკვევა. იქ ორი დონე არსებობს ცნებების. ამ ორ დონეს შორის აუცილებლად უნდა იყოს სინერგია, ეს ისედაც ძალიან რთულია – IB-შიც კი არ გამოდის ხშირად, სადაც მოსწავლეების ყოფაქცევის მართვა შედარებით მარტივია და

³⁸ Medwell, J., Wray, D., Bailey, L., Biddulph, M., Hagger-Vaughan, L., Mills, M. G., & Wake, G. (2019). Concept-based teaching and learning: Integration and alignment across IB programmes. A report to the International Baccalaureate Organisation.

რესურსების დეფიციტიც არ არის. წარმოდგინეთ ჩვენთან, სადაც რესურსი არ გვაქვს და მასწავლებლებიც არ არიან სათანადოდ მომზადებულნი“ . . .

განათლების მკვლევარი, ჰელენი

ცნებათა რაოდენობა:

რესპონდენტების მოსაზრებები იყოფა იმასთან დაკავშირებით, თუ რამდენად ვრცელი უნდა იყოს ცნებათა ჩამონათვალი.

ნაწილი მიიჩნევს, რომ ცნებათა რაოდენობის გაზრდა ართულებს მასწავლებლის ამოცანას როგორც სასწავლო პროცესის დაგეგმვის, ისე წარმართვის თვალსაზრისით.

„როგორ უნდა მოხდეს სინერჯია ამდენ ცნებას შორის? ცნებებზე დაფუძნებული ჰელენიკის პრინციპების თანახმად, უნდა მოხდეს ცნებათა დაკავშირება, ცოდნის ტრანსფერი და ეს შედეგების შეფასებისას უნდა დადასტურდეს. აქ შემოდის მკვიდრი წარმოდგენები, ამას თუ ამატებ მრავალ კომპონენტს, და კიდევ მეტ ცნებას, ძალიან რთულდება მასწავლებლის ამოცანა, არ არის საჭირო უბრალოდ“.

განათლების ექსპერტი, ჰელენი

რესპონდენტთა მეორე ნაწილი მიიჩნევს, რომ ცნებები აუცილებლად საჭიროებს განმარტებას და დაზუსტებას დამხმარე ცნებების გამოყენებით.

„ესგ-ს სამიზნე / საკვანძო ცნებათა და მკვიდრ წარმოდგენათა რაოდენობა თითოეულ საგანში მეტისმეტად მცირეა – არაუმეტეს ხუთი-ათისა თორმეტი კლასის განმავლობაში. ამის გამო ცნებათა და მკვიდრ წარმოდგენათა შინაარსი იმდენად ზოგადია, რომ, არსებითად, თითქმის არაფრისმომცემია. ამ დროს კი ზოგიერთი საგნისთვის მნიშვნელოვან ცნებათა და მკვიდრ წარმოდგენათა რაოდენობა ათასიც კი შეიძლება იყოს. დამაზუსტებელი ცნებების (ქვეცნებების, დაკავშირებული ცნებების გარეშე) ცნებებზე დაფუძნებული სწავლების განხორციელება შეუძლებელია“.

საგნობრივი ექსპერტი, ჰელენი

კომპეტენციების და ცნებების მიმართება:

რესპონდენტების ნაწილის აზრით, ცნებების განსაზღვრებისას არსებობს იმის საფრთხე, რომ ცნებები კომპეტენციებში და უნარებში აირიოს: „ამგვარი გამოწვევები არაერთხელ შექმნილა სტანდარტებზე მუშაობის პროცესში. აუცილებელია, რომ კომპეტენციები და ცნებები ერთმანეთისგან მკაფიოდ გაიმიჯნოს და, ამავე დროს, ცხადად გამოჩნდეს მათ შორის მიმართებები. შედეგების აღწერის ჩარჩომ არ უნდა გვიბიძგოს იქითკენ, რომ უნარები ხელოვნურად აღიწეროს ცოდნის ტერმინებში“.

ცნებათა სტრუქტურის მოქნილობა:

სტანდარტების შექმნასა და სტანდარტების მიხედვით სწავლებაში ჩართული რესპონდენტების მოსაზრებით მნიშვნელოვანია, რომ საერთო, გამჭოლი პრინციპების არსებობის პირობებში უფრო მოქნილი საზღვრები / მოთხოვნები დაწესდეს ცნებათა სტრუქტურის ფორმირებისთვის საგნების ფარგლებში. მაგალითისათვის, დისკუსიის

პროცესში დასახელდა რამდენიმე საკამათო თემა, რომელიც აზრთა სხვადასხვაობას იწვევდა სტანდარტებზე მუშაობის პროცესში:

- რამდენად მკაცრი უნდა იყოს შუზღუდვები ცნებათა განაწილებისას იერარქიის დონეებს შორის (მაკრო ცნება, სამიზნე / საგნობრივი ცნება)? – ზოგიერთი ცნების ბუნება უნივერსალურია. ამიტომ ცოტა უხერხულია, რომ ისეთი ცნებები, როგორებიცაა სივრცე, დრო ან ცვლილება ერთი საგნის სპეციფიკურ ცნებად მოვიაზროთ. მეორე მხრივ, არც ის შუზღუდვაა სწორი, რომ მაკრო ცნებების კატეგორიაში მოქცეული ცნება სამიზნე (საგნობრივი) ცნებების სიმრავლეში ვერ გამოვიყენოთ. მაკრო ცნება საგანთაშორისია, მაგრამ პირობითი არ უნდა იყოს ეს დაყოფა. მაგალითად IB მოდელში მაკრო ცნებებიც არის და მიკრო ცნებებიც, თუმცა საგანი თავისუფლად იღებს მაკრო ცნებას, როგორც მიკრო ცნებას საგანში.
- რამდენად მკაცრად უნდა იყოს განსაზღვრული მკვიდრი წარმოდგენების ჩამონათვალი? თეორიულად უამრავი განსხვავებული მკვიდრი წარმოდგენა შეიძლება ჩამოვყალიბოთ ცნებების ურთიერთმიმართებების გამოყენებით სხვადასხვა საგანში.
- შესაძლებელი უნდა იყოს თუ არა ცნებების გამეორება სხვადასხვა საგანში? ენებში, მაგალითად, ასეთ პრობლემას წავაწყდით – ჩვენ (ფრანგული, ინგლისური, რუსული) საერთო ცნებები და მკვიდრი წარმოდგენები გვაქვს: ჟანრი, ლექსიკა ... ენების სწავლების თანამედროვე პარადიგმა სწორედ ის არის, რომ ცოდნა ერთი ენიდან მეორეში გადავიტანოთ. ამჟამად ენის სტანდარტებში საერთო ცნებები გვაქვს და, ვფიქრობთ, ეს სწორი მიდგომაა. საჭიროების შემთხვევაში, მსგავსი მიდგომა სხვა საგნებშიც შეიძლება გამოვიყენოთ.

განსხვავებული პოზიციების მიუხედავად, სტანდარტების შექმნაში ჩართული ყველა მხარე იზიარებს მოსაზრებას, რომ საგნობრივი სტანდარტები უნდა წარმოაჩენდეს თითოეული საგნის სპეციფიკურ შინაარსს, თუმცა, ამასთანავე, მკაფიოდ უნდა აჩვენებდეს საგნებს შორის კავშირებს და საერთო პრინციპებს (განსაკუთრებით საგნობრივი ჯგუფების შიგნით).

„ცნებებზე დაფუძნებული კურიკულუმის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი არის ინტერდისციპლინური და ტრანსდისციპლინური ბმების ხაზგასმა. ეს მნიშვნელოვანი ასპექტი ნათლად და თანმიმდევრულად უნდა აისახოს სტანდარტების ახალ ვერსიაში, განსაკუთრებით საგნობრივი ჯგუფების ფარგლებში“.

საგნობრივი ექსპერტი

სტანდარტზე მომუშავე მხარეები იმაზეც თანხმდებიან, რომ საგნობრივ სტანდარტებზე და ცნებათა სისტემებზე მუშაობა აუცილებლად უნდა გაგრძელდეს და გაფართოვდეს:

„დიდძალი დრო დაიხარჯა სტანდარტის ფორმის მრავალჯერ გადაკეთებაზე. ხოლო მთავარი საკითხი – სტანდარტის შინაარსი და ცნებათა / ქვეცნებათა ოპტიმალური განაწილება საფეხურების / კლასების მიხედვით – უმეტესად ნაჩქარევად გაკეთებული და ნაკლოვანი დარჩა“.

საგნობრივი ექსპერტი

ამასთანავე, საგნობრივი სტანდარტების შემუშავებაში ჩართული მხარეები აღიარებენ, რომ საჭიროა „უფრო მოქნილი“ ოპერაციული ჩარჩო განსხვავებული მოსაზრებების, მიდგომების და ხედვების შეჯერებისთვის:

„მთავარი დილემა ისაა, რომ განსხვავებული მიდგომები შესაძლებელია იწვევდეს მთლიანობის დარღვევის რისკს. თუმცა, ამ რისკის შემცირებისთვის საგნის სპეციფიკას ვერ უგულვებელვყოფთ. გამოსავალი იქნებოდა უფრო მოქნილი ჩარჩო – ამისათვის ძალიან დრმა გააზრება უნდა მოხდეს ცნებებზე მუშაობის თავისებურებების. საგნის სპეციფიკა არ უნდა მოვიაზროთ მთლიანობის დარღვევის საფრთხედ. სპეციალისტებს უნდა მივცეთ შესაძლებლობა, საერთო, გამჭოლი პრინციპების ფარგლებში, თავისუფლად დაგეგმონ საგნის ათვისებისთვის საჭირო პროცესი და ცნებების იერარქია“.

საგნობრივი ექსპერტი

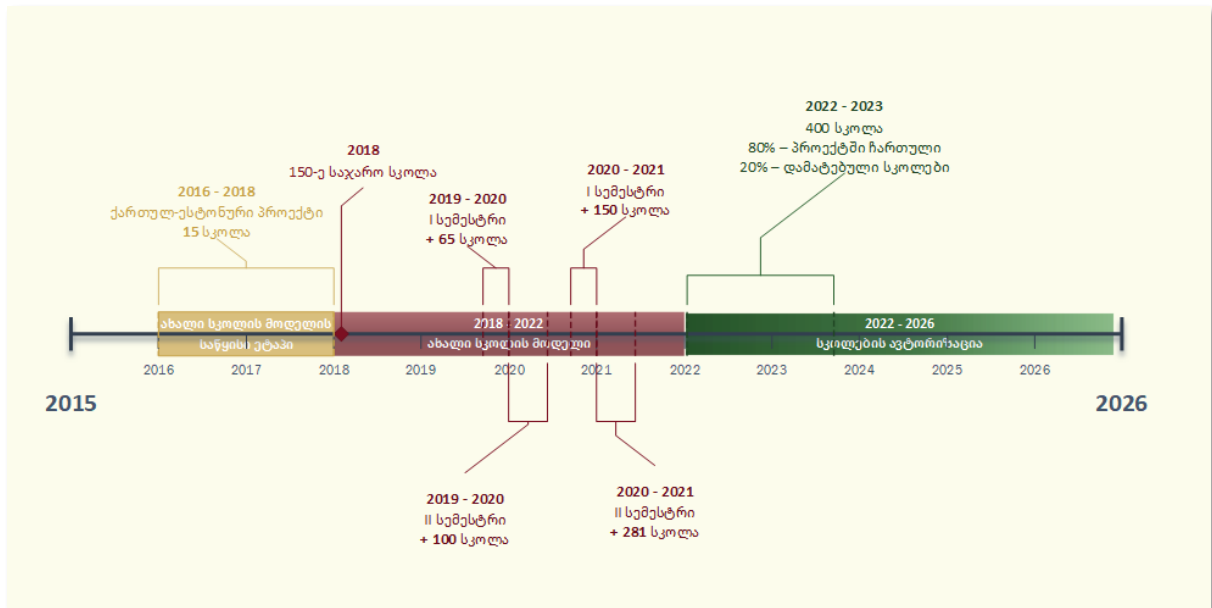
თავი II: დანერგვა

დანერგვის პროცესის მიმოხილვა

საქართველოში მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა რამდენიმე ძირითად სტრატეგიულ ფაზად და ეტაპად შეიძლება წარმოვიდგინოთ.

ჩანართი 5 ასახავს ქვეყანაში მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის ქრონოლოგიურ დეტალებს.

ჩანართი 5: მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის ფაზები და ეტაპები



ესგ-ს დანერგვის სტრატეგიული ფაზები

სტრატეგიული თვალსაზრისით მესამე თაობის სასწავლო გეგმაზე მუშაობის პერიოდი (2016-2023 წწ.) ორ ძირითად ფაზად შეიძლება დაიყოს: ფაზა 1 – ესგ-ს მოდელირება და პილოტირება ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში; და ფაზა 2 – ესგ-ს პრინციპების ექსპანსია სკოლების ავტორიზაციის პროცესის ფარგლებში.

ფაზა 1 (2018-2022 წწ.): ესგ-ს პრინციპების და მთავარი სიახლეების მოდელირება და პილოტირება – პროგრამა „ახალი სკოლის მოდელი“

ქვეპროგრამა „ახალი სკოლის მოდელი“ ესგ-ს პრინციპებზე მუშაობის თანამონაწილეობით მიდგომას გულისხმობს, სადაც პარტნიორ სკოლებთან ერთად, სკოლებში იქმნება ამ პრინციპების დანერგვის უნიკალური გამოცდილებები, ხოლო ამ გამოცდილებების შეჯერებისა და ანალიზის საფუძველზე ხდება ესგ-ს კონცეპტუალური მოდელისა და დანერგვის ინსტრუმენტების კორექტირება. ამგვარად, პროექტი „ახალი სკოლის მოდელი“ შესაძლებელია წარმოვიდგინოთ, როგორც კვლევითი პროექტი, რომელიც ე. წ. „დიზაინის კვლევის (Design research)“ პრინციპებს ეყრდნობა.

ქვეპროგრამა „ახალი სკოლის მოდელი“ საქართველოში 2018 წლიდან ამოქმედდა. იქამდე (2016-2018 წლებში) ესგ-ს პრინციპებზე მუშაობა მიმდინარეობდა 14 სკოლაში (ქართულ-ესტონური პროექტის ფარგლებში). ამ მოსამზადებელი ეტაპის ფარგლებში, სასწავლო გეგმის დანერგვის ექსპერტების განმარტებით, მუშაობა ძირითადად ესგ-ს კონცეპტუალური ჩარჩოს ჩამოყალიბებაზე მიმდინარეობდა. მოსამზადებელ ფაზაზე, აგრეთვე, გამოიკვეთა პროექტის „ახალი სკოლის მოდელი“ ძირითადი კონტურები.

ესგ-ს საწყისი მონახაზის პილოტირება და ესგ-ს დიზაინის დახვეწა სკოლებში 2018 წლიდან დაიწყო. საერთო ჯამში ახალი სკოლის მოდელში ჩაერთო 597 სკოლა.

ე. წ. „ჩართულმა“ სკოლებმა გაიარეს შესარჩევი ეტაპი და ჩაერთვნენ მხარდამჭერ პროგრამაში. მხარდამჭერი პროგრამის ფარგლებში, რეფორმის განმახორციელებელ გუნდთან ერთად, სკოლები სტრუქტურირებულად მუშაობდნენ ოთხ დავალებაზე. დავალებები გულისხმობდა: (1) ერთი კომპლექსური დავალების განხორციელებას საგანში; (2) მოსწავლეების შეფასებას კომპლექსური დავალების ფარგლებში; (3) სასკოლო პროექტის განხორციელებას და (4) მომდევნო წლის კურიკულუმის განვითარებას.

პარტნიორ სკოლებში მუშაობის პარალელურად იხვეწებოდა ესგ-ს კონცეპტუალური მოდელი და ინსტრუმენტები, იქმნებოდა და ვითარდებოდა სკოლების მხარდამჭერი რესურსები და ფორმატები. შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლები ესგ-ს თანამემქნელ პარტნიორებად იყვნენ მოაზრებულნი.

მესამე თაობის ესგ-ს პრინციპების სკოლის დონეზე დანერგვის ხელშეწყობისათვის ახალი სკოლის მოდელში „ჩართულ“ სკოლებს გადაეცა ტექნიკური აღჭურვილობა.

„ჩართული“ სკოლების გარდა, პროგრამის ფარგლებში შექმნილი რესურსები და კონსულტაციები ესგ-ს კონცეპტუალურ საკითხებზე ხელმისაწვდომი იყო ყველა სხვა დაინტერესებული სკოლისთვის, თუმცა ე. წ. „არაჩართული სკოლები“ არ მონაწილეობდნენ დავალებებზე მუშაობის სტრუქტურირებულ პროცესში და მათ არ მიუღიათ ტექნიკური აღჭურვილობა. „არაჩართული სკოლის“ სტატუსით პროცესში მონაწილე სკოლების ზუსტი რაოდენობა აღრიცხული არ არის.

ფაზა 2 (2022-2023 წწ.): ესგ-ს პრინციპების და სიახლეების ექსპანსია – სკოლების ავტორიზაცია

2022-2023 სასწავლო წლიდან ახალი სკოლის მოდელით გათვალისწინებულმა მხარდამჭერის ფორმატმა ფუნქციონირება შეწყვიტა. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემდგომი გაფართოების და დანერგვის პროცესი გადაება სკოლების ავტორიზაციის პროცესს, რომელიც საქართველოს საჯარო სკოლებში პირველად 2022 -2023 წელს დაიწყო.

პირველი ფაზისაგან განსხვავებით, მეორე ფაზაზე ესგ-ს პრინციპების განხორციელებამ სკოლის დონეზე სავალდებულო ხასიათი შეიძინა და მას შესაბამისი სანქციები (რეაგირების მექანიზმები) გადაება.

კერძოდ, მესამე თაობის ესგ-ს პრინციპები მეტ-ნაკლები ხარისხით აისახა ავტორიზაციის ყველა სტანდარტში. მეორე სტანდარტი „სასკოლო კურიკულუმი“ სრულად ფოკუსირებულია სასკოლო კურიკულუმის განვითარების ციკლზე (დაგეგმვა, განხორციელება, მონიტორინგი-

შეფასება, რევიზია). ესგ-ს პრინციპები, ასევე, გამჭოლად წარმოდგენილია სხვა სამ სტანდარტშიც „სკოლის ფილოსოფია“, „სასწავლო პროცესის ადმინისტრაციული და ინფრასტრუქტურული მხარდაჭერა“ და „მოსწავლეთა მხარდაჭერა“. სტანდარტების დაკმაყოფილება სკოლისთვის ავტორიზაციის მინიჭების წინაპირობას წარმოადგენს.

საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესის პირველი ციკლი საქართველოში ეტაპობრივად მიმდინარეობს. 2022-2023 წლებში ავტორიზაციის პროცესში 400 სკოლა ჩაერთო და შესაბამისი ტექნიკური მხარდაჭერა მიიღო. გეგმის თანახმად, 2026 წლამდე ავტორიზაციის პროცესი ყველა სკოლას მოიცავს.

მიუხედავად იმისა, რომ ესგ-ზე მუშაობის ეს ორი სტრატეგიული ფაზა საბოლოო ჯამში ესგ-ს დანერგვას ემსახურება, ორი ეტაპი მნიშვნელოვნად განსხვავდება სკოლებთან მუშაობის მიდგომების და მოთხოვნების, მხარდაჭერის ფორმატისა და ანგარიშვალდებულების სქემების მიხედვით.

სკოლების ჩართვის დინამიკა და მხარდაჭერის ფორმატები

მხარდაჭერის ფორმატისა და კონცეპტუალური მიდგომების თვალსაზრისით ესგ-ს საკითხებზე სკოლებთან მუშაობის პროცესი ოთხ ეტაპად შეიძლება წარმოვიდგინოთ: ეტაპი 1 – მოსამზადებელი სამუშაოები (იმერსიული მუშაობა ერთ სკოლაში); ეტაპი 2 – ინტენსიური პილოტირება დაწყებით საფეხურზე 165 სკოლაში (მხარდაჭერის წყვილების მოდელით); ეტაპი 3 – გაფართოებული პილოტირება დაწყებით და საბაზო საფეხურზე 597 სკოლაში (მხარდაჭერის ჯგუფების მოდელით); და ეტაპი 4 – ავტორიზაციის პროცესის მხარდაჭერა 400 სკოლაში.

ეტაპი 1. 2016-2018 წწ. – მოსამზადებელი სამუშაოები (იმერსიული მუშაობა ერთ სკოლაში)

მოსამზადებელი ეტაპის ფარგლებში (2016-2018 წლებში) ესგ-ს მიდგომებზე და დანერგვის ინსტრუმენტებზე მუშაობა მიმდინარეობდა 15 პარტნიორ სკოლასთან თანამშრომლობით (ქართულ-ესტონური პროექტი). მათგან ერთ-ერთში – თბილისის 150-ე საჯარო სკოლაში ესგ-ს დანერგვის ჯგუფმა ე. წ. იმერსიული მეთოდით იმუშავა ერთი სემესტრის განმავლობაში.

კერძოდ, ამ სკოლასთან თანამშრომლობის მიზანს წარმოადგენდა სასწავლო გეგმის ახალ კონცეფციაზე დაყრდნობით და საგნობრივი ექსპერტების მთელი გუნდის მხარდაჭერით სასკოლო კურიკულუმის შემუშავება (დაწყებითი საფეხურისთვის). პროცესზე დაკვირვების და რეფლექსიის შედეგების გათვალისწინებით მოისინჯა და გადაიხედა ესგ-ს ძირითადი პრინციპები და მიდგომები. შეიქმნა საგნობრივი დოკუმენტების (ცნებების იერარქია, თემატური მატრიცები) პირველადი ვარიანტები.

ეტაპი 2. 2018-2019 წწ. – ინტენსიური პილოტირება დაწყებით საფეხურზე 165 სკოლაში (მხარდაჭერის წყვილების მოდელით)

2018 წელს საპილოტო სკოლების რაოდენობა 65-მდე გაიზარდა. ამავე პერიოდში ამოქმედდა ქვეპროგრამა „ახალი სკოლის მოდელი“; თავდაპირველად მუშაობა მიმდინარეობდა მხოლოდ დაწყებით საფეხურზე.

ჩართულ სკოლებთან მუშაობისთვის ჩამოყალიბდა მხარდაჭერის ახალი მოდელი - დაიწყო ქოუჩების და მათი ასისტენტების მომზადება. ქოუჩისა და ასისტენტის ერთი წყვილი მიმაგრებული იქნა ერთ საპილოტე სკოლას. ამავე პერიოდში ჩამოყალიბდა ე. წ. ლიდერობის ქოუჩის სტატუსიც, რომელიც სკოლას საგანმანათლებლო ლიდერობის პრინციპების გააზრებასა და დანერგვაში ეხმარებოდა. სკოლებთან მუშაობის ფორმატი გულისხმობდა საკონსულტაციო შეხვედრებს (კვირაში სამჯერ) და, საჭიროებისამებრ, ვიზიტებს სკოლებში.

მხარდაჭერის ახალი მოდელისთვის კონკურსის წესით შეირჩა და გადამზადება გაიარა 130 ადამიანი - დაწყებითი საფეხურის ქოუჩებმა (65 ადამიანი) და მათმა ასისტენტებმა (65 ადამიანი). აგრეთვე, ამ პერიოდში მომზადდნენ საგანმანათლებლო ლიდერობის ექსპერტები (65 ლიდერობის ექსპერტი).

დაწყებითი საფეხურის ქოუჩების და ასისტენტების მომზადების პროგრამა მოიცავდა ტრენინგს ახალი სკოლის მოდელის ზოგად საკითხებში, და გადამზადებას 8 საგნობრივი მიმართულებით: (1) ქართული ენა და ლიტერატურა; (2) მათემატიკა; (3) ბუნებისმეტყველება; (4) მე და საზოგადოება; (5) ინგლისური ენა; (6) სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნება; (7) მუსიკა; (8) ფიზიკური აღზრდა. ქოუჩების და ასისტენტების მომზადების პროგრამა გულისხმობდა ფიზიკურ შეხვედრებს 6 დღის განმავლობაში. ლიდერობის ტრენინგი გულისხმობდა ფიზიკურ შეხვედრებს 4 დღის განმავლობაში.

2019 წელს პროექტში „ახალი სკოლის მოდელი“ ჩართული სკოლების რაოდენობა 165-მდე გაიზარდა (დაემატა 100 ახალი სკოლა). მუშაობა მიმდინარეობდა მხოლოდ დაწყებით საფეხურზე მხარდაჭერის იგივე ფორმატით: თითო სკოლას მიმაგრებული იყო ქოუჩისა და ასისტენტის თითო წყვილი.

შესაბამისად, პროცესის მხარდაჭერი ადამიანური რესურსების განვითარების პროცესი მიმართული იყო ა) ახალი ქოუჩების მომზადებაზე; და ბ) წინა წელს შერჩეული კადრების პროფესიულ განვითარებაზე;

2018 წელს შერჩეული ქოუჩების და ასისტენტების (130 ადამიანი) გადამზადების პროგრამა მოიაზრებდა ეროვნული სასწავლო გეგმის პრიორიტეტული თემების (გარემოს დაცვა, ჯანსაღი ცხოვრება, ფინანსური წიგნიერება) სწავლებას“ (ა) სასკოლო პროექტების საშუალებით (ბ) დაწყებითი საფეხურის საგნების სასკოლო კურიკულუმში აქცენტების გაძლიერების საშუალებით. გადამზადების პროგრამა გულისხმობდა ფიზიკურ შეხვედრებს 3 დღის განმავლობაში (ერთი დღე თითოეული პრიორიტეტული მიმართულებისთვის).

ახალი ქოუჩების და ასისტენტების (200 ადამიანი) გადამზადების პროგრამაში ინტეგრირებული იყო ა) ტრენინგები საგნობრივი მიმართულებებით (8 მიმართულება) ბ) გადამზადება დაწყებითი ქოუჩებად და ასისტენტებად. გადამზადების პროგრამა გულისხმობდა ფიზიკურ შეხვედრებს 6 დღის განმავლობაში.

ეტაპი 3. 2020-2021 წწ. – გაფართოებული პილოტირება დაწყებით და საბაზო საფეხურზე 597 სკოლაში (მხარდაჭერის ჯგუფების მოდელი)

2020 წელს გრძელდებოდა მუშაობა დაწყებით საფეხურზე 165 საპილოტე სკოლაში. პარალელურად გაიზარდა პროექტის მასშტაბები – ერთი მხრივ 600 სკოლამდე გაიზარდა პროექტში ჩართული სკოლების რაოდენობა, მეორე მხრივ კი დაიწყო აქტივობები საბაზო საფეხურზე.

სკოლების რიცხვის ზრდასთან და საბაზო საფეხურის ინტეგრირებასთან ერთად კონცეპტუალურად შეიცვალა სკოლების მხარდაჭერის მოდელი: პროექტში ჩართული 600

სკოლის დასახმარებლად შეიქმნა 24 მხარდამჭერი ჯგუფი (16-18 ადამიანის შემადგენლობით) რეგიონების მიხედვით. თითოეულ რეგიონში (ზომის პროპორციულად) დაკომპლექტდა 1-3 მხარდამჭერი ჯგუფი.

თითოეული მხარდამჭერი ჯგუფი მუშაობდა დაახლოებით 25 სკოლასთან. მხარდამჭერი ჯგუფის შემადგენლობაში შედიოდა: საბაზო საფეხურის ყველა სავალდებულო საგნის ექსპერტი, დაწყებითი საფეხურის ექსპერტი, ლიდერობის ექსპერტი, ინკლუზიური განათლების ექსპერტი და ტექნოლოგიების ექსპერტები) – საერთო ჯამში 16-18 ადამიანი.

ასევე, პროცესის მხარდაჭერისათვის გადამზადდნენ ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის კოორდინატორები (ქოუჩების ასისტენტების პროფესიული ზრდის საფუძველზე). კოორდინატორები უზურნველყოფდნენ სკოლის დონეზე ესგ-ზე მუშაობის კოორდინაციას, სკოლებს შორის თანამშრომლობას, ისევე როგორც ე. წ. „არაჩართულ სკოლებთან კომუნიკაციას. თითოეული კოორდინატორი მუშაობდა 2-3 ჩართულ სკოლასთან.

სკოლებთან მუშაობის ფორმატი გულისხმობდა საკონსულტაციო შეხვედრებს (კვირაში სამჯერ) და, საჭიროებისამებრ, ვიზიტებს სკოლებში. ეს ეტაპი პანდემიის პროცესს დაემთხვა.

2020 წელს განხორციელებული ტრენინგები მიმართული იყო: ა) საბაზო საფეხურის დანერგვის ინსტრუმენტების პილოტირებაზე (პილოტირება ჩატარდა თბილისისა და რუსთავის 34 სკოლაში 2020 წლის გაზაფხულზე); ბ) მოქმედი ქოუჩების პროფესიულ განვითარებაზე (მათ შორის დისტანციურ სწავლებასთან და ონლაინ რეჟიმში მუშაობასთან დაკავშირებით); გ) ახალი ქოუჩების შერჩევაზე (24 ჯგუფის დასაკომპლექტებლად).

გადამზადების პროგრამაში ინტეგრირებული იყო შერჩევის კომპონენტი. იგი ჩატარდა სამ ეტაპად: 1) შესავალი ტრენინგი (ორდღიანი შესავლის შემდეგ მონაწილეები მონაწილეობდნენ საგნობრივ ტრენინგში მათთვის სასურველ საგანში); 2) გასაუბრება – კონკურსანტებმა გასაუბრებაზე წარმოადგინეს კომპლექსური დავალებისა და თემატური მატრიცის მათ მიერ შექმნილი ნიმუშები; დაიცვეს საკუთარი ნაშრომი მათთვის სასურველ საგანში; 3) უკუკავშირის გათვალისწინება – ამ ეტაპზე კანდიდატებმა წარმოადგინეს თემატური მატრიცების გაუმჯობესებული ვერსიები იმ უკუკავშირის საფუძველზე, რომელიც მეორე ეტაპზე წარმოდგენილ ნიმუშებთან მიმართებით ექსპერტებისგან წერილობით მიიღეს. 2000 კონკურსანტიდან შეირჩა დაახლოებით 500 ადამიანი, რომელთაგან დაკომპლექტდა 24 მხარდამჭერი ჯგუფი.

ეტაპი 4: 2022 წელი – ავტორიზაციის პროცესი 400 სკოლაში

2022 წელს ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესი მჭირდროდ დაუკავშირდა ავტორიზაციის პროცესს. ავტორიზაციის პირველი ტალღისთვის შერჩეული 400 სკოლის დასახმარებლად (ავტორიზაციისთვის განაცხადის მოსამზადებლად) ეროვნული სასწავლო გეგმების სამმართველოსა და ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის თანამშრომლობით შემუშავდა მხარდაჭერის ახალი ფორმატი.

ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ჩამოყალიბებული მხარდაჭერის ჯგუფები გადაერთვნენ ავტორიზაციისთვის სკოლების დახმარების რეჟიმში (ახალი განრიგის და პროგრამის მიხედვით).

400 სამიზნე სკოლა დაიყო 13 ნაკადად. თითოეული ნაკადისთვის განისაზღვრა მომზადების სამკვირიანი მონაკვეთი. მეორე სტანდარტზე (სასკოლო კურიკულუმი) მუშაობის მხარდაჭერისათვის პროგრამა მოიაზრებდა სამდღიან ონლაინ ქოუჩინგს – რომელიც, თავისმხრივ, გულისხმობდა ე. წ. შესავალ სესიას და საგნობრივ სესიებს (საგნობრივი

ქოუჩების დახმარებით) ყველა საგანში. საგნობრივ სესიებს ესწრებოდნენ საგნის მასწავლებლები. თითო საგნობრივი ქოუჩი მუშაობდა რამდენიმე სკოლასთან. ქოუჩები და სკოლის წარმომადგენლები ერთად ავსებდნენ ცხრილს, რომელიც სასკოლო სასწავლო გეგმის ლოგიკას ასახავდა. სკოლა ქმნიდა ჯგუფს, სადაც შედიოდა დირექტორი და ყველა კათედრის თითო წარმომადგენელი, რომელიც შიდა ბრძანებით ამტკიცებდა სასწავლო გეგმის მონახაზს.

პარალელურად ინკლუზიის ექსპერტები მუშაობდნენ მეოთხე სტანდარტზე (მოსწავლეების მხარდაჭერა), ლიდერობის ექსპერტები – პირველ სტანდარტზე (სტრატეგიული გეგმის შემუშავება), ტექნოლოგიების ექსპერტები კი კონსულტაციას უწევდნენ სკოლებს ციფრული ტრანსფორმაციის საკითხებზე.

განსაკუთრებული როლი მხარდამჭერ ჯგუფში ჰქონდათ ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის კოორდინატორებს – ისინი ეხმარებოდნენ სკოლას ავტორიზაციისათვის საჭირო დოკუმენტაციის მთლიანი პაკეტის შეკვრასა და გამთლიანებაში, ისევე როგორც განაცხადის მომზადების პროცესის კოორდინაციაში. კოორდინატორების ერთი ჯგუფი მუშაობდა 4-5 სკოლასთან.

როგორც მოდელის აღწერიდან ჩანს, ახალი სკოლის მოდელისგან განსხვავებით, სკოლებთან მუშაობის პროცესი უფრო შეზღუდულ ვადებში, ესგ-თან დაკავშირებით ნაკლებად კომპლექსური მოთხოვნებით (ახალი სკოლის დავალებებიდან სკოლებს მხოლოდ მეოთხე დავალების შესრულება ევალებოდათ) და მკაცრად განსაზღვრული კრიტერიუმების და ინდიკატორების მიხედვით წარიმართა (სკოლებისთვის შემუშავდა მტკიცებულებების გზამკვლევი, სადაც მოცემულია მტკიცებულებების ჩამოყალიბების ინსტრუქციები და შაბლონები). პროცესი არ გულისხმობდა კომპლექსურ დავალებებსა და განმავითარებელ შეფასებაზე სიღრმისეულ მუშაობას.

ავტორიზაციის მხარდაჭერის გუნდების დასაკომპლექტებლად გამოცხადდა მხარდამჭერი ჯგუფების ტრენინგები, რომლებიც განხორციელდა 2022 წლის ოქტომბერში, ონლაინ რეჟიმში – 2 დღის განმავლობაში. მხარდამჭერმა ჯგუფებმა სკოლებთან მუშაობა დაიწყეს 2023 წლის იანვარში. მხარდაჭერის პროცესი გრძელდებოდა ერთი სემესტრის განმავლობაში.

2023-2024 წლისთვის დაგეგმილია მხარდაჭერის ფორმატის რევიზია პროცესის მონიტორინგის შედეგებზე და მონაწილეთა უკუკავშირზე დაყრდნობით.

ესგ-ს დანერგვის ინსტიტუციური მოდელი

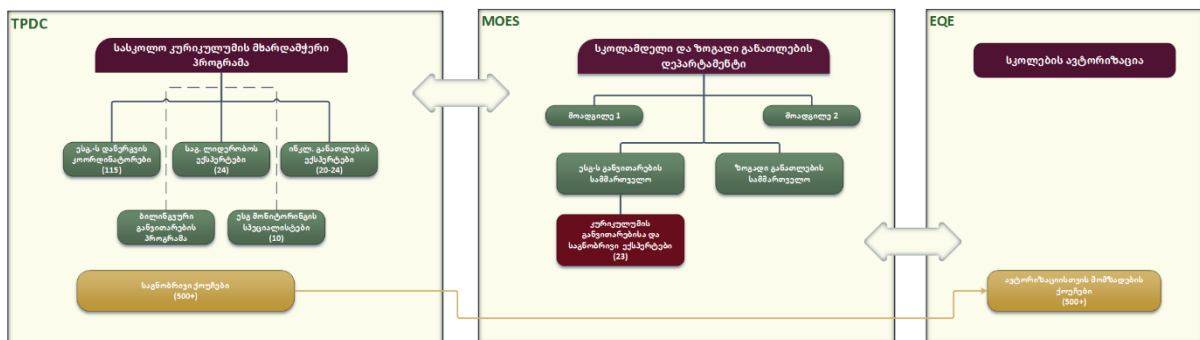
მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა სკოლის დონეზე სიღრმისეულ ტრანსფორმაციულ პროცესებს გულისხმობს. იგი, აგრეთვე, ეხმიანება სკოლის ავტონომიის ზრდის იდეას და სკოლას ზოგადი განათლების რეფორმის პროცესში ცვლილების მთავარი აგენტის ფუნქციას ანიჭებს. ამასთანავე, ესგ-ს კონცეფციის თანახმად, იცვლება ზოგადი განათლების რეფორმის მხარდაჭერის მოდელის მთავარი სამიზნეც – აქცენტი ცალკეული მასწავლებლიდან (კონკურენციაზე დაფუძნებული მიდგომა) გადაინაცვლებს სასკოლო საზოგადოებაზე (თანამშრომლობაზე დაფუძნებული მოდელი).

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესი, შესაბამისად, მხარდაჭერის კომპლექსურ მიდგომებს მოიაზრებს, რისთვისაც აუცილებელია სისტემის შემადგენელი ფუნქციური / სტრუქტურული ერთეულების სტრატეგიული თანამშრომლობა.

2023 წლის მოცემულობით ესგ-ს დანერგვის პროცესში სხვადასხვა ფუნქციით ჩართულია: სკოლამდელი და ზოგადი განათლების დეპარტამენტი, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი, განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრები.

ჩანართი 6: ესგ-ს დანერგვის ინსტიტუციური მოდელი

სასწავლო გეგმაზე მუშაობაში ჩართული აქტორები



სკოლამდელი და ზოგადი განათლების დეპარტამენტი პასუხისმგებელია ესგ-ს განვითარების პროცესზე, ეროვნული სასწავლო გეგმის დოკუმენტის სრულყოფაზე, საგნობრივი სტანდარტების და შესაბამისი რესურსების განვითარებაზე, დანერგვის პროცესის სტრატეგიის განსაზღვრასა და ზოგად კოორდინაციაზე. დეპარტამენტის ფარგლებში პროცესებზე ფოკუსირებულად მუშაობს ეროვნული სასწავლო გეგმების განვითარების სამმართველო.

სამმართველოს ფარგლებში დაკომპლექტებული კურიკულუმის განვითარების საგნობრივი ექსპერტების გუნდი ზოგად კოორდინაციას უწევს ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების (დაგეგმვის, განხორციელების, შეფასებისა და რევიზიის პროცესებს). ასევე, ეს გუნდი მუშაობს სპეციფიურად საგნობრივი სტანდარტების განვითარებაზე, უზრუნველყოფს საგნობრივი სტანდარტების განხილვის პროცესში სხვადასხვა დაინტერესებული მხარის (უნივერსიტეტები, სფეროს ექსპერტები) ჩართულობას, კოორდინაციას უწევს საგნობრივი ქოუჩების მუშაობას სკოლებთან.

ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების პროცესებთან ერთად, საგნობრივი ექსპერტები, აგრეთვე, მონაწილეობენ სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესში და სკოლებში საგნობრივი მიმართულებებით მასწავლებელთა შერჩევის პროცესებში.

ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების მონიტორინგის ჯგუფი კოორდინაციას უწევს ესგ-ს დანერგვის პროცესზე დაკვირვებას, მიზნობრივი კვლევების და მონიტორინგის განხორციელებას, შესაბამისი ტექნიკური და ანალიტიკური ანგარიშების მომზადებას.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის ძირითადი ფუნქციაა ესგ-ს დანერგვის პროცესის მხარდაჭერა. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის

ფარგლებში 2018-2022 წლის განმავლობაში მოქმედებდა სასკოლო კურიკულუმის მხარდაჭერის პროგრამა (ახალი სკოლის მოდელი).

პროგრამის ფარგლებში ესგ-ს დანერგვის მხარდაჭერისათვის ხელშეკრულებით მუშაობს საგნობრივი ქოუჩების კოჰორტა (500-მდე ადამიანი), საგანმანათლებლო ლიდერობის ექსპერტების კოჰორტა (24 ადამიანი), ინკლუზიური განათლების ექსპერტების კოჰორტა (24 ადამიანი), ტექნოლოგიების ექსპერტები და ესგ-ს დანერგვის კოორდინატორები (115 ადამიანი).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრში, აგრეთვე, მოქმედებს ბილინგვური განათლების პროგრამა, სადაც ხელშეკრულებით მუშაობს თხუთმეტამდე სომხურენოვანი ქოუჩი და თხუთმეტამდე აზერბაიჯანულენოვანი ქოუჩი.

ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი ესგ-ს დანერგვის პროცესში აქტიურად მონაწილეობს 2022-2023 სასწავლო წლიდან. სკოლამდელი და ზოგადი განათლების დეპარტამენტთან თანამშრომლობით ხარისხის ცენტრმა შეიმუშავა ავტორიზაციის ახალი სტანდარტები, რომლებშიც ინტეგრირებულია მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის პრინციპები.

ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შექმნილი მხარდაჭერის ჯგუფები 2022-2023 წლიდან ეტაპობრივად უწყვენ მხარდაჭერას სკოლებს ავტორიზაციის პროცესისთვის მზადებაში. მხარდამჭერ ჯგუფებში შემავალი ქოუჩების ნაწილი, აგრეთვე, მონაწილეობს სკოლების გარე შეფასებაში.

ესგ-ს განვითარების სამმართველოსთან თანამშრომლობით მიმდინარეობს მუშაობა ავტორიზაციის სტანდარტებისა და ავტორიზაციის პროცესის მხარდაჭერის სტრატეგიის ეტაპობრივი განვითარებისთვის.

განათლების მართვის საინფორმაციო სამსახური მონაწილეობს ესგ-ს მხარდამჭერი ელექტრონული რესურსების პლატფორმების განვითარებაში და სკოლის დონეზე დიაგნოსტიკური შეფასებების სისტემების ფორმირებაში.

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი მუშაობს ეროვნული შეფასებებისა და მოსწავლეთა შედეგების გარე შეფასების სისტემების განვითარებაზე.

საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრები უზრუნველყოფენ ესგ-ს დანერგვის შესახებ ინფორმაციის გავრცელებას სკოლებში.

დანერგვის პროცესის კრიტიკა

რეფორმის იდეის კომუნიკაცია

ლეგიტიმაცია

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის და ახალი სკოლის მოდელის შემქნელთა მოსაზრებით ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს დაბრკოლებას რეფორმის განხორციელების გზაზე ამ რეფორმის ლეგიტიმაციის ნაკლებობა წარმოადგენდა. მას ნაკლებად ჰქონდა სისტემური მხარდაჭერა, მისი მიზნები არასოდეს მოაზრებულა როგორც ზოგადი განათლების სფეროში მიმდინარე ცვლილებების გამამთლიანებელი, გამჭოლი იდეები. საერთაშორისო გამოცდილება აჩვენებს, რომ ფართო ლეგიტიმაციის გარეშე რეფორმის განხორციელებისას მნიშვნელოვანი წინააღმდეგობა იქმნება, რადგან კურიკულუმის რეფორმის მალაღი „ალტერნატიული ღირებულება“ აქვს.^{39 40}

„რამდენი მინისტრი გამოიცვალა და არავის უხსენებია ახალი სასწავლო გეგმა. ახალი სკოლის მოდელის იდეაც თუ გაქდებულა – მხოლოდ ტექნოლოგიების განვითარების კონტექსტში. არასოდეს ჰქონია ამ რეფორმას იდეური მხარდაჭერა“.

ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის გუნდის წევრი

რესპონდენტების აზრით, რეფორმის ლეგიტიმაციის, სისტემური მხარდაჭერის ნაკლებობა უარყოფითად აისახებოდა რეფორმის დინამიკაზე და განხორციელების პროცესში იმგვარი ტაქტიკური გადაწყვეტილების მიღებას განაპირობებდა, რომლებიც სტრატეგიულად ნაკლებად ეფექტური იყო რეფორმის გრძელვადიანი მიზნების კონტექსტში. მაგალითად, ლეგიტიმაციის ნაკლებობის ერთ საზიანო შედეგად რესპონდენტები მოიაზრებენ დროთა განმავლობაში რეფორმის ფოკუსის დავიწროების ტენდენციას.

ზოგადი განათლების რეფორმის და ერთიანი სკოლის მოდელის შეფასების ანგარიშში⁴¹ (რომელიც, თავისმხრივ, განათლების ექსპერტების, პრაქტიკოსების და განათლების სამინისტროს უწყებების წარმომადგენლებთან ინტერვიუების შედეგებს ეყრდნობა) აღნიშნულია:

„ახალი სკოლის მოდელი“ იყო, გარკვეულწილად, საერთო პრინციპების დამკვიდრების მცდელობა, რომელიც გულისხმობდა სხვადასხვა სფეროში ფრაგმენტული რეფორმების ჩანაცვლებას ერთიანი კომპლექსური მიდგომით, ერთიანი ხედვის ფარგლებში. იგი ჩაფიქრებული იყო როგორც სკოლის განვითარების ჰოლისტური ინსტრუმენტი, რომელსაც სკოლის კულტურაც უნდა შეეცვალა. თუმცა ... წლების განმავლობაში ამ მოდელს ჩამოშორდა სხვა კომპონენტები და ვიწროდ სასწავლო გეგმის დანერგვაზე ორიენტირებული გახდა. სასკოლო საზოგადოების მნიშვნელოვანი

³⁹ Fairhurst, G. and R. Sarr (1996), *The art of framing : managing the language of leadership*, San Francisco (Calif.) : Jossey-Bass;
⁴⁰ Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239
⁴¹ ჩახაია, ლ. და ალელიშვილი, ნ. (2022). ზოგადი განათლების რეფორმები საქართველოში და „ერთიანი სკოლის მოდელი“. კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC).

ნაწილის აღქმაში იგი კიდევ უფრო ვიწროდ აღიქმება და კომპლექსური დავალებების შექმნა-შესრულებას უტოლდება“.

(ტრენინგებისა და კონსულტაციის ცენტრი, სკოლა ლაბი, 2023)

რესპონდენტების ნაწილის აზრით, რეფორმის გეზის დანაწევრება სისტემაში მნიშვნელოვანი რყევების თავიდან არიდების სურვილით იყო განპირობებული.

„სასწავლო გეგმის ახალი კონცეფციის დანერგვა განათლების სისტემის ერთეულების ფუნქციონირების ძირულ ტრანსფორმაციას მოითხოვდა. ნებით თუ უნებლიეთ, რეფორმის ჰოლისტური იდეის დავიწროებით, იქმნებოდა სისტემაში არსებული სტატუს კვოს, ინერციის შენარჩუნების შესაძლებლობა. ამ მოცემულობით სისტემაში თანაარსებობას განაგრძობდნენ ურთიერთსაწინააღდეგო მიდგომები (კურიკულუმი და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა, კურიკულუმი და მოსწავლეთა შეფასების არსებული მიდგომები), რომლებიც სისტემის განვითარების სრულიად განსხვავებულ ხედვებს ეფუძნებოდა“.

განათლების ექსპერტი

განათლების ექსპერტები გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ რეფორმის დაჩქარებული ტემპიც ლეგიტიმაციის დეფიციტის თანმდევ ერთ-ერთ არასასურველ ეფექტად შეიძლება მივიჩნიოთ. „პროცესის დაჩქარება სისტემური მხარდაჭერის ნაკლებობის კომპენსირების მცდელობა იყო – ვფიქრობ, რეფორმის გუნდს სურდა მინიმუმამდე დაეყვანა პროგრამის შეჩერების რისკი იმ შემთხვევაში თუ რეფორმასთან დაკავშირებით პოლიტიკური ხედვა შეიცვლებოდა. რეფორმის გეზის შემოტრიალება უფრო რთული იქნებოდა ექსპანსიის ფაზაზე, ვიდრე საწყის, საცდელ ეტაპზე. მკაფიო გრძელვადიანი გეგმის და სამინისტროს ერთიანი ნების არსებობის პირობებში გუნდი უფრო ნელა და თანმიმდევრულად იმოქმედებდა“.

„ამ გუნდს ნამდვილად ჰქონდა ხედვაც და სურვილიც, მაგრამ არა უფლებამოსილება, ვერ შემოქმედებდნენ გადაწყვეტილებაზე. სტრუქტურებს შორის არსებულ დაპირისპირებაზე არც ვსაუბრობ – აზრების ჭიდილი მნიშვნელოვანია, მაგრამ ხშირ შემთხვევაში ეს გავლენებისთვის ბრძოლას უფრო ჰგავდა“.

განათლების ექსპერტი

პოზიციონირება

რეფორმის ლეგიტიმაციის კონტექსტში კიდევ ერთ სტრატეგიულ შეცდომას, რესპონდენტების აზრით, წარმოადგენდა რეფორმის არასწორი პოზიციონირება.

ახალი ხედვის თანახმად, სასწავლო გეგმა არ არის სტატიკური დოკუმენტი და არ არსებობს მისი განხორციელების მხოლოდ ერთი, სწორი ფორმა. შესაბამისად, სასწავლო გეგმის დანერგვის არსი საერთო პრინციპებზე დაყრდნობით, სასკოლო თემის ერთობლივი ძალისხმევით სასწავლო გეგმების უნიკალური ვერსიების შექმნას გულისხმობდა (ცალკეული სკოლის კონტექსტის გათვალისწინებით).

ამ კონცეფციაში სასკოლო კურიკულუმზე მუშაობა სკოლის ტრანსფორმაციის საკვანძო პროცესად მოიაზრებოდა, რომლის ირგვლივაც უნდა მომხდარიყო სასკოლო საზოგადოების

შეკვრა და სკოლის ორგანიზაციული კულტურის ცვლილება. პარალელურად, სკოლებთან თანამშრომლობით, ეტაპობრივად დაიხვეწებოდა ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური იდეები და ინსტრუმენტები.

რეფორმის განმახორციელებლების აზრით, ახალი სკოლის მოდელის და მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ეს საკვანძო პრინციპი სათანადოდ არ გაქვრებულია როგორც რეფორმის მთავარი აქცენტი:

„რა გამოვიდა ცალკე საკითხია, მაგრამ ჩვენ დავიწყეთ სკოლის ავტონომიურობის იდეის პრაქტიკაში განხორციელების ხელშეწყობა. ერთი ეროვნული სასწავლო გეგმა, თუმცა 2085 გზა არსებობს მისი მიზნების მიღწევის, ეროვნული სასწავლო გეგმა არასოდეს ყოფილა მთავარი პერსონაჟი რეფორმის“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

„კურიკულუმის „განვითარების“ იდეის გაგება ზოგადად არის პრობლემა – პროცესში ჩართულ უწყებებსაც ხშირად ერთნაირად არ გვესმის, რომ კურიკულუმი არის მუდმივად განვითარებადი, ცვალებადი დოკუმენტი“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

ანგარიშვალდებულება

ანგარიშვალდებულების მკაფიო და რელევანტური სისტემების არსებობა კურიკულუმის რეფორმის წარმატების უმნიშვნელოვანესი თანმდევი ფაქტორია.^{42 43 44}

რესპონდენტების აზრით, რეფორმის განხორციელების გზაზე კიდევ ერთ მნიშვნელოვან დაბრკოლებას წარმოადგენდა ის, რომ რეფორმა სკოლების და მასწავლებლების ანგარიშვალდებულების მკაფიო სისტემის არარსებობის პირობებში მიმდინარეობდა:

„არ იყო მკაფიო განხორციელების გეგმა (ეტაპები, შუალედური შედეგები) და სკოლის ვალდებულებები ამ პროცესში – რა ეტაპზე იწყებოდა და სრულდებოდა ჰილოტირების ფაზა, რა თანმიმდევრობით და პრინციპებით იგეგმებოდა სკოლების ჩართვა, ნებაყოფლობითი თუ სავალდებულო იყო პროცესში მონაწილეობა, რა პასუხისმგებლობები ეკისრებოდა სკოლას, რა ითვლებოდა სკოლებისთვის წარმატების / წარუმატებლობის ინდიკატორებად“.

სკოლის დირექტორი

რეფორმის საწყისი ეტაპიდან ანგარიშვალდებულების სქემების ბუნდოვანებამ სკოლებს გაუჩინა გაურკვევლობის განცდა.

ასევე, უფრო ფართო თვალსაზრისით, მკაფიოდ არ ჩანდა როგორ იყო გადაბმული კურიკულუმის რეფორმა სკოლების წახალისების და მხარდაჭერის მექანიზმებს, ისევე

⁴² Cerna, L. (2014), “Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education”, *OECD Education Working Papers*, No. 108, OECD Publishing, Paris
⁴³ Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
⁴⁴ Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239

როგორც მასწავლებლის კარიერულ განვითარებას – ამ გარემოებამ მასწავლებლებში უთანასწორობის განცდა გააღრმავა. მასწავლებლები ამბობდნენ, რომ „პირველ ეტაპზე ჩართულ სკოლებში ჰედაგოგებმა გამარტივებული სქემებით მიიღეს სტატუსები. ამ სკოლებს განსაკუთრებული მხარდაჭერა ჰქონდათ (ტექნიკით აღჭურვა და სხვა)“.

„ვერ გავიგეთ, ჩავერთოთ თუ არ ჩავერთოთ, ან რომ ჩავერთოთ, რა გველის? ისიც არ ვიცით ბოლომდე, კარგად ვაკეთებთ ამ ყველაფერს თუ ცუდად? რომ გავიგებთ, მგონი, გვიან იქნება. . .“

მასწავლებელი

„ანგარიშვალდებულების კალათაში ეს არასდროს არ ჩავარდა. „მე ეს შევალე“ – წლების განმავლობაში საკითხი ასე არ დაყენებულა. ავტორიზაციის სტანდარტებში ჩაიწერა ბოლოს. აქამდე მასწავლებლის თვალში ანგარიშვალდებულების ბერკეტის როლს სქემა უფრო ასრულებდა, ვიდრე ახალი სასწავლო გეგმა, მათ შორის ბმა კი სუსტი იყო.

რატომ ვერ შეიქნა ანგარიშვალდებულების ბერკეტი? არ ვიცი. რამდენადაც გასაკვირი არ უნდა იყოს (ცენტრალიზებულ სისტემაში) ის ძალიან დიდი ხნის განმავლობაში არ არსებობდა“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

პოლიტიკის კოჰერენტულობა

კვლევაში ჩართული რესპონდენტები ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმის და ახალი სკოლის მოდელის დანერგვა შეუძლებელია სისტემური მიდგომის გარეშე. ამავე პრიორიტეტზე საერთაშორისო შედარებითი ანგარიშები^{45 46 47 48} და ადგილობრივი კვლევებიც მიუთითებს.^{49 50 51}

„ახალი სკოლის რეფორმა ძალიან კომპლექსურია – აქ არის ანგარიშვალდებულების მექანიზმები, მოსწავლეთა შედეგების შეფასება, სკოლის დირექტორები, მასწავლებლები, ინფრასტრუქტურა – თითქოს ყველა კომპონენტი, მაგრამ ბმები არ არის მკაფიო. სისტემა მთლიანობაში არ გვაქვს გააზრებული და ვერც იმუშავებს ამ მოცემულობით სისტემა, რაც არ უნდა დიდი სურვილი გქონდეს“.

განათლების ექსპერტი

⁴⁵ Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239

⁴⁶ Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). *Transforming education for holistic student development, Learning from education system (re) building around the world*.

⁴⁷ Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.

⁴⁸ Masters, G. (2022). *Building a world-class learning system*. Center for Strategic Education. <https://ncee.org/quick-read/building-world-class-learning-systems/>

⁴⁹ Moore, A., Padilla, I., Komakhadze, M., Clair, N., Gorgadze, N., Zurabishvili, S., Snyder, C.W., and Khishtovani, G. (2022). Evaluation of Trends in General Education in Georgia. *Final assessment report and recommendations. Mathematica*

⁵⁰ ჩახაია, ლ. და ალელიშვილი, ნ. (2022). ზოგადი განათლების რეფორმები საქართველოში და „ერთიანი სკოლის მოდელი“. კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC).

⁵¹ Andguladze, N. (2020). *Policy Review on Key Competence Development in Georgia*. The European Union for Georgia. Support to public administration reform in Georgia.

რესპონდენტების მოსაზრებით, მნიშვნელოვანია, რომ სისტემის შემადგენელმა სტრუქტურულმა ერთეულებმა (სკოლამდელი და ზოგადი განათლების დეპარტამენტი, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი, განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა, საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრები) უფრო კოორდინირებულად, ერთი ხედვის ფარგლებში იმოქმედონ იმისათვის, რომ ფუნქციურად ერთმანეთს დაუკავშირდეს რამდენიმე მნიშვნელოვანი სტრატეგიული ცვლილება:

- სკოლების გარე და შიდა შეფასების (ანგარიშვალდებულების) სისტემების გაძლიერება;
- სწავლის შედეგების შეფასების სისტემების ცვლილება;
- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის რეფორმა (სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარების მექანიზმების ამოქმედება); მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების სისტემის ცვლილება;
- ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების სტრუქტურული მოწყობის მოდელის გადახედვა;
- სკოლების ინფრასტრუქტურის გაუმჯობესება;
- საინფორმაციო-ტექნოლოგიური რესურსების გამოყენების პოტენციალის გაზრდა როგორც სისტემის, ისე სკოლის დონეზე.
- საგანმანათლებლო ლიდერობის განვითარება, სკოლის ლიდერების გაძლიერება.

სკოლების გარე და შიდა შეფასების (ანგარიშვალდებულების) სისტემა და სკოლების ავტორიზაცია

ავტორიზაციის პროცესის პილოტირება საქართველოს საჯარო სკოლებში 2022-2023 სასწავლო წელს დაიწყო. პოლიტიკის ეს ინსტრუმენტი უმნიშვნელოვანესია ზოგადი განათლების რეფორმირების კონტექსტში, რადგან იგი სკოლების ანგარიშვალდებულების სისტემის აგების პირველ მცდელობას წარმოადგენს (ბოლო ოცი წლის განმავლობაში). რესპონდენტების აზრით, ისევე როგორც საერთაშორისო და ადგილობრივ კვლევებზე დაყრდნობით, მნიშვნელოვანია, რომ ეს პროცესი იმგვარად დაიგეგმოს და განხორციელდეს, რომ სისტემაში შეიქმნას სკოლების მხარდაჭერაზე ორიენტირებული შეფასების რეალური ინსტრუმენტი.^{52 53 54 55 56}

ავტორიზაციის პროცესი, აგრეთვე, ძალიან მნიშვნელოვანია მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ფასილიტაციისთვის. განათლების ექსპერტების და ეროვნული

⁵² Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239

⁵³ ანდლუაძე, ნ. (2019). სასკოლო სისტემის მართვის დივერსიფიცირება: თეორია და პრაქტიკა. კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“

⁵⁴ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2019). სკოლის თვითშეფასება განვითარებისთვის: კვლევის შემაჯამებელი ანგარიში

⁵⁵ სხილაძე, ქ. (2021). სკოლის თვითშეფასების მოდელების შედარებითი ანალიზი. სკოლა-ლაბი. ტრენინგებისა და კონსულტაციის ცენტრი

⁵⁶ Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.

სასწავლო გეგმების განვითარების სამმართველოს გუნდის მოსაზრებით, ეს ცვლილება მნიშვნელოვნად ზრდის ეროვნული სასწავლო გეგმის რეფორმის ლეგიტიმაციის ხარისხს – „სკოლებისთვის უფრო მკაფიო გახდა (გარე სიგნალის სახით), რომ ესგ-ს ახალი პრინციპების და მიდგომების დანერგვა პრიორიტეტს წარმოადგენს, შესაბამისად, გაიზარდა სკოლების გარე მოტივაცია კურიკულუმის რეფორმის განხორციელებისთვის“.

ზოგადი განათლების რეფორმის და ერთიანი სკოლის მოდელის შეფასების ანგარიშში (CTC, 2023) აღნიშნულია, რომ ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი და სასწავლო გეგმების განვითარების სამმართველო აქტიურად თანამშრომლობდნენ ავტორიზაციის სტანდარტების, სკოლების მომზადების სტრატეგიის და დამხმარე რესურსების შემუშავების კონტექსტში. მნიშვნელოვანია, რომ ორი უწყების ინიციატივით აწყობილი თანამშრომლობის მოდელი გამყარდეს სისტემის განვითარების გრძელვადიანი ხედვით და დაეფუძნოს სისტემის დონეზე დეკლარირებულ პრინციპებს.⁵⁷

დისკუსიისას რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ: „ავტორიზაციის პროცესი, ერთი მხრივ, ახალი სკოლის მოდელის და ესგ-ს მხარდაჭერის მძლავრ ინსტრუმენტად შეიძლება მოვიხსნათ, რომელიც ხელს შეუწყობს სკოლის რესურსების მობილიზაციას ცვლილებებისთვის, თუმცა პროცესის განხორციელებისას შესაძლებელია შეიქმნას გამოწვევები, რომლებიც კურიკულუმის რეფორმის მთავარ იდეას – სკოლის ავტონომიურობას საფრთხეს შეუქმნის“.

განათლების ექსპერტებისა და ესგ-ს დანერგვის გუნდის მოსაზრებით, ავტორიზაციის პროცესის განხორციელებისას და, ზოგადად, სკოლის გარე და შიდა შეფასების მოდელების ფორმირებისას, ორი არსებითი გამოწვევა იკვეთება:

ა. შეფასების მოთხოვნებმა არ უნდა უზიარდეს სკოლებს სიტუაციის „შაბლონური“ აღწერისკენ

ავტორიზაციის პროცესში ჩართული მხარეები (სკოლის წარმომადგენლები, მხარდამჭერი ორგანიზაციის წევრები) აღნიშნავენ, რომ სკოლებისთვის რთულია ყველა ინდიკატორის მიხედვით სკოლაში არსებული სიტუაციის გააზრება. შედეგად ვიღებთ „მექანიკურ პროცესს“, სადაც სკოლები ცდილობენ „რეალობის გენერირებას“ წინასწარ განსაზღვრული კითხვების და წარმოსახვითი სასურველი პასუხების მიხედვით და არა „რეალობის ანალიზს“.

„შემფასებლები და მხარდამჭერები მიდიან თავისი ხედვით – პროფ. განვითარება როგორ მოხდეს, სტრატეგიული განვითარება რას უნდა მოიცავდეს, კარგი საკლასო დაკვირვება როგორ უნდა განხორციელდეს და ა. შ. ინდიკატორების სისტემა და თანმდევნი შაბლონები თავიდანვე გვკარნახობს პასუხს. ვფიქრობ, ინდიკატორების და შაბლონების ნაცვლად სკოლაში უნდა შევიდეთ შეკითხვით: რა პრობლემები გვაქვს? ყველა ბავშვი რატომ არ არის ჩართული? შედეგებს რატომ ვერ ვაუმჯობესებთ და ამას უნდა ეფუძნებოდეს დისკუსია. ჯერ უნდა აღიწეროს სიტუაცია, სკოლის „ქეისი“, ხოლო ინდიკატორები, საჭიროების შემთხვევაში, გამოყენებული იქნას სიტუაციის ანალიზისთვის და არა სიტუაციის მოდელირებისთვის“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

⁵⁷ ჩახაია, ლ. და ალელიშვილი, ნ. (2022). ზოგადი განათლების რეფორმები საქართველოში და „ერთიანი სკოლის მოდელი“. კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC).

ამ ამონარიდში ავტორები გვთავაზობენ ხედვას, თუ როგორ უნდა აიგოს სკოლებთან სტანდარტებზე მუშაობის პროცესი. ინდიკატორების მიხედვით სიტუაციის ანალიზს წინ უნდა უძღოდეს თავისუფალი თხრობა, სადაც უფრო მკაფიოდ წარმოჩინდება სკოლის უნიკალური გამოწვევები, ისევე როგორც მიღწევები. ამ მიდგომას ისინი ე. წ. „შემთხვევის ანალიზზე დაფუძნებულ“ მიდგომას უწოდებენ – „ინდიკატორები და შაბლონები ავიწროებს და ზღუდავს სკოლის შესაძლებლობას, ბუნებრივად და სიღრმისეულად აღწეროს საკუთარი სიტუაცია და პრობლემები. შაბლონის მიხედვით შექმნილი სტრატეგიული გეგმის ან თანამშრომელთა განვითარების გეგმის დოკუმენტის არსებობა სკოლაში სულაც არ ნიშნავს სტრატეგიული ხედვის არსებობას. ავტორიზაციის მიზანია წახალისოს სკოლაში განვითარების პროცესი და არა ქაღალდების შექმნა“.

ეროვნული სასწავლო გეგმის იდეებთან თანხვედრის უზრუნველსაყოფად მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ ის მეთოდოლოგიური ასპექტები, რომლებიც თავიდან აგვარიდებს ზედაპირულ მიდგომას და წახალისებს სკოლებში განვითარებაზე მიმართული თვითშეფასების განხორციელებას.⁵⁸

ბ. ხარისხის მართვა სკოლებში არ უნდა ჩამოყალიბდეს იზოლირებულ პროცესად

კვლევაში ჩართული რესპონდენტების მოსაზრებით, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ავტორიზაციის პროცესი ხელს უწყობდეს სკოლაში მონიტორინგისა და შეფასების, როგორც სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილის ფორმირებას. ავტორიზაციის მოთხოვნებში მკაფიოდ ჩანს, რომ განვითარება ციკლური პროცესია, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, თუმცა ორგანიზაციის შიგნით ხარისხის მართვის განცალკევებული სტრუქტურული ერთეულის ფორმირება ეწინააღმდეგება ესგ-ს ძირითად პრინციპებს.

„კოლეჯებში და უნივერსიტეტებში სასწავლო პროცესი და ხარისხის მართვის პროცესები ხშირად იზოლირებულია. მონიტორინგი უნდა იყოს სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილი. ხარისხის მართვა არ უნდა წარმოვიდგინოთ როგორც ცალკე სამსახური. თანამშრომლობა ავტომატურად ნიშნავს ურთიერთშეფასებას, რადგან შეფასება მუზრდილია დაგეგმვასთან. დიდი დავაა ამ საკითხზე – ერთისთვის ხარისხის მართვა სკოლის განვითარების პროცესის განუყოფელი ნაწილია, მეორისთვის – სტრუქტურული ერთეული. არ უნდა ვიფიქროთ, რომ სპეციალური სტრუქტურული ერთეულის დაარსება ერთი ნაბიჯით წინ წაგვწევს ხარისხის მართვაში. ხარისხის ერთეულები ხშირად ძალიან პირობითად მართავენ ხარისხს – უფრო დოკუმენტებს მართავენ. ამ მიდგომით გავმიჯნავთ ნაწილს მთელისგან, სინდისს გავიტანთ გარეთ ფაქტიურად“

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

⁵⁸ Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239

მოსწავლეთა სწავლის შედეგების შეფასების სისტემა ესგ-ს და ახალი სკოლის მოდელის უმნიშვნელოვანესი კონცეპტუალური საკითხია.

მესამე თაობის ესგ-ს და ახალი სკოლის მოდელის თანახმად, მოსწავლეთა შედეგების შეფასების სისტემაში აქცენტი განმსაზღვრელი შეფასებიდან განმავითარებელ შეფასებაზე გადაინაცვლებს. ეს აქცენტი მნიშვნელოვანია როგორც კლასის შიგნით მოსწავლეთა შეფასებისას, ისე სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის და სისტემის დონეზე ესგ-ს პრინციპების წარმატებით განხორციელებისათვის.⁵⁹ საერთაშორისო გამოცდილების ანალიზი აჩვენებს, რომ ახალი ტიპის კურიკულუმის დანერგვის უმნიშვნელოვანეს გამოწვევას წარმოადგენს შეუსაბამობა მოსწავლეთა შეფასების დამკვიდრებულ მიდგომებსა და სასწავლო გეგმის ფილოსოფიას შორის, რომელიც მოსწავლის ჰოლისტური განვითარების და შეფასების იდეას ეყრდნობა.^{60 61 62 63 64 65}

შეფასების საკითხზე მსჯელობა კვლევის ფარგლებში ორი მიმართულებით წარიმართა. რესპონდენტების ერთი ჯგუფი საკითხს უფრო ვიწრო გადმოსახედიდან უყურებს და მოსწავლეთა შედეგების შეფასების არსებული სისტემის დახვეწის, ესგ-ს პრინციპებთან თანხვედრაში მოყვანის საჭიროებაზე საუბრობს (დისკუსია, ძირითადად, შეეხებოდა ერთიან ეროვნულ გამოცდებს); რესპონდენტების მეორე ჯგუფი ყურადღებას უფრო ფართო, სტრატეგიული მნიშვნელობის საკითხებზე ამახვილებს და შეფასების ახალი სისტემების შექმნის საჭიროებაზე მიუთითებს.

ა. არსებული სისტემის ხარვეზები

მასწავლებლებთან და მშობლებთან დისკუსიაში მკაფიოდ ჩანს, რომ ეროვნული გამოცდების მოთხოვნები ამჟამად არ არის თანხვედრაში ესგ-ს მოთხოვნებთან.

პირველ რიგში, მასწავლებლებისა და მშობლების მოსაზრებით, დისკომფორტს გაურკვევლობა წარმოქმნის. სკოლებისთვის არ არის მკაფიო, თუ რა ცვლილებები იგეგმება ეროვნული გამოცდების ფორმატში.

„ბავშვი გვეკითხება – აი რა გველის მასწავლებლო? ეროვნული გამოცდები კიდევ იქნება? როგორი ფორმით იქნება? მეთორმეტე მოიხსნება? კითხვის ნიშნის ქვეშა ყველაფერი. გაურკვეველ მდგომარეობაში ყოფნა ძალიან რთულია, მასწავლებელი არ უნდა ჩაგვაგდოთ ამ პოზიციაში. უნდა გავვაგებინოთ – არ ვართ ისეთები, რომ ვერ

⁵⁹ Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239

⁶⁰ Little, C. (2017). Designing and implementing concept-based curriculum. *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*, 43-59

⁶¹ Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the Big Picture. Integrating Curriculum & Assessment K-12*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314-1453.

⁶² VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (Eds.). (2021). *Content-based curriculum for high-ability learners*. Routledge

⁶³ Masters, G. (2022). *Building a world-class learning system*. Center for Strategic Education. <https://ncee.org/quick-read/building-world-class-learning-systems/>

⁶⁴ Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). Transforming education for holistic student development, Learning from education system (re) building around the world.

⁶⁵ Peterson, A. (2023). Education Transformation in British Columbia. Case Study. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.

გავიგოთ. კარგია, რომ ჩემმა მოსწავლეებმა ისწავლეს პრეზენტაციების კეთება, მაგრამ იქნებ სულ სხვა კუთხით არის მათი გამოკითხვა დაგეგმილი? აი, არ ვიცი რა გველოდება წინ. მშობელსაც ეს კითხვა აქვთ, ბავშვსაც . . . ჩვენ ძალიან გაურკვეველ მდგომარეობაში ვიმყოფებით“.

მასწავლებელი

ასევე, მასწავლებლებმა ზუსტად არ იციან, თუ რა და როგორ უნდა ასწავლონ იმისთვის, რომ მოსწავლეებმა წარმატებით შეძლონ გამოცდების ჩაბარება.

„მართალია, გვეუბნებიან – შეგიძლიათ გამოტოვოთ, საჭიროებისამებრ დიდი დრო დაუთმოთ ერთ თემას და სხვა საერთოდ გამოტოვოთო, მაგრამ მოსწავლემ მითხრა, მასწავლებლო, ჩვენ რომ ეს გამოვტოვოთ, მე რომ შემხვდება მერე ეროვნულ გამოცდებზე, ეგ ჩავწერო, რომ გამომატოვებინა მასწავლებელმა? ამას ხომ ვერ ჩავწერ? მოსწავლე მაინც ორიენტირებულია, რომ უმაღლესში უნდა გააგრძელოს სწავლა, ყველა არ აგრძელებს, მაგრამ ვინც აგრძელებს? თანხვედრაში უნდა იყოს ცოტა მოყვანილი“.

მასწავლებელი

ბ. განმავითარებელი დიაგნოსტიკური შეფასების ახალი მოდელი

მოსწავლეთა შედეგების დიაგნოსტიკური შეფასების სისტემის აწყობა რეფორმის უმნიშვნელოვანესი სტრატეგიული და კონცეპტუალური საკითხია, რომელზეც ამჟამად შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი მუშაობს.

ესგ-ს მოთხოვნების თანახმად, სკოლა მუდმივად უნდა ხედავდეს და ამოწმებდეს საკუთარ პროგრესს. ამისათვის ქვეყანაში უნდა აეწყოს სისტემა, რომლის გამოყენებითაც პერიოდულად შესაძლებელი იქნება მოსწავლის შედეგების გადამოწმება თითოეული კლასის და სკოლის დონეზე. ეროვნული შეფასებების მიმდინარე მოდელისგან ამ სისტემას ის გამოარჩევს, რომ დიაგნოსტიკურ კვლევებში ყველა სკოლა უნდა მონაწილეობდეს. ახალი მოდელით ქვეყანაში დაგეგმილია მეოთხე, მეექვსე და მეცხრე კლასებში სკოლის ყოველწლიური პროფილების შექმნა.

დიაგნოსტიკური შეფასების სისტემის აწყობა ეხმიანება სკოლების ანგარიშვალდებულების გაძლიერების იდეას. ამგვარი მონაცემების გარეშე სკოლა ვერ შეძლებს კურიკულუმის განვითარების ციკლის აწყობას.

„ჯერ-ჯერობით მიმდინარეობს მუშაობა ქართულსა და მათემატიკაში ამგვარი სისტემის შექმნაზე, მხოლოდ დაწყებით კლასებში. დიაგნოსტიკური შეფასებების სისტემის შექმნას სტრატეგიული მნიშვნელობა აქვს ესგ-ს იდეის განხორციელებისათვის“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

რესპონდენტები იმასაც აღნიშნავენ, რომ ახალი თაობის ესგ-ს მოთხოვნებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანი კონცეპტუალური ცვლილებები უნდა შევიდეს მოსწავლეების სწავლის შედეგების შესამოწმებელ დავალებებში, რაც ეხმიანება საერთაშორისო

გამოცდილებას – ინფორმაციის მონაკვეთების ცოდნის შემოწმებიდან აქცენტმა მოსწავლის ჰოლისტიურ შეფასებაზე უნდა გადაინაცვლოს^{66 67}:

„ესგ-ს პრინციპებიდან გამომდინარე, დავალებების მიზანი უნდა იყოს ცოდნის გამოთლიანების და პრაქტიკაში გამოყენების შემოწმება. ჩემი აზრით, ეროვნული გამოცდების ტესტები უფრო მეტად უნდა დაემსგავსოს PISA-ს დავალებებს – მოსწავლეს უნდა მიეცეს ცხოვრებისეულ სიტუაციებში პრაქტიკული ხასიათის, პრობლემის გადაჭრის უნარის დემონსტრირების შესაძლებლობა. მნიშვნელობა არ აქვს, რა მიზნით გამოვიყენებთ ამ დავალებებს – განმსაზღვრელი თუ განმავითარებელი შეფასებისთვის.“

საგნობრივი ექსპერტი

სასწავლო პროცესში დიაგნოსტიკური შეფასების ინტეგრირებისთვის მნიშვნელოვანი როლი აქვს ე. წ. სწავლის მართვის ელექტრონული სისტემების (Learning Management System / LMS) ამოქმედებას. სხვა მრავალ უპირატესობასთან ერთად, LMS-ის გამოყენებით შესაძლებელი იქნება მოსწავლეთა შეფასების პროცესების მართვა და შედეგების ანალიზი ელექტრონულ პლატფორმაზე და მათი გათვალისწინება სასწავლო პროცესის კორექტირებისას. ასევე, შესაძლებელი იქნება მონაცემების აგრეგირება და ტენდენციების დანახვა კროსსექციულად (დროის კონკრეტულ მონაკვეთში), ისევე როგორც ლონგიტიდურად (დროთა განმავლობაში) კლასების, საგნების, მოსწავლეთა კოჰორტების, სკოლის და სისტემის დონეზე.

დიაგნოსტიკური შეფასების სისტემის აწყობის კონტექსტში კიდევ ერთ ძალიან მნიშვნელოვან საკითხს სკოლების შიგნით ამ მონაცემების ინტერპრეტაციის და გამოყენების შესაძლებლობების გაძლიერება წარმოადგენს. ადგილობრივი და საერთაშორისო კვლევები მკაფიოდ მიუთითებს, რომ სკოლის დონეზე ამ უნარების განვითარების გარეშე ეს მოდელი, შესაძლებელია, დიდი ზიანის მომტანი იყოს სისტემისათვის.^{68 69}

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელი

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოქმედი სქემა ბოლო დროს მნიშვნელოვანი კრიტიკის საგანია. კვლევაში ჩართული რესპონდენტების უკუკავშირის თანახმად, იგი, ასევე, მნიშვნელოვან პრობლემებს წარმოქმნის ესგ-ს კონტექსტშიც. კერძოდ:

ესგ-ს დანერგვის გუნდის მოსაზრებით სქემის კონცეფცია ეწინააღმდეგება ესგ-ს ძირითად პრინციპებს:

- სქემას აქცენტი გადააქვს ერთეულ მასწავლებლებზე და არა სკოლაზე, როგორც ერთიან გუნდზე;

⁶⁶ Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239

⁶⁷ Masters, G. (2022). Building a world-class learning system. Center for Strategic Education. <https://ncee.org/quick-read/building-world-class-learning-systems/>

⁶⁸ Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). Transforming education for holistic student development, Learning from education system (re) building around the world

⁶⁹ ანდელუაძე, ნ. (2019). სასკოლო სისტემის მართვის დივერსიფიცირება: თეორია და პრაქტიკა. კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“

- ანგარიშვალდებულების სისტემა სქემაში ორიენტირებულია მასწავლებლის აქტივობებზე და მხედველობის არიდან იკარგება მოსწავლე;
- აქცენტი კეთდება მასობრივ ცენტრალიზებულ ტრენინგებზე; არ ჩანს სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის ადგილი;
- მკაფიო არ არის კავშირი მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას / წინსვლას და სკოლის ღონეზე ესგ-ს განხორციელების ასპექტებს შორის.

ამ ჩამონათვალს, რესპონდენტების მოსაზრებით, ემატება ის გარემოებაც, რომ: „სქემა მასწავლებლებს შორის კონკურენციას წახალისებს, თანამშრომლობის ნაცვლად. ეს ერთი შეხედვით უმნიშვნელო ნიუანსი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ორგანიზაციულ კულტურაზე და აზიანებს სკოლის, როგორც ერთიანი გუნდის ფორმირების დინამიკას“.

ზოგადი კონცეპტუალური საკითხების გარდა, რესპონდენტებთან ინტერვიუში მკაფიოდ იკვეთება სქემის მოქმედებასთან დაკავშირებული პროცედურული პრობლემებიც. ქოუჩების და ექსპერტების მოსაზრებით „მასწავლებლის გადამზადების პროგრამებში სათანადოდ არ არის ინტეგრირებული ესგ-ს საკითხები, შესაბამისად, მასწავლებლისათვის ხშირად რთულია ტრენინგების შინაარსის დაკავშირება ესგ-ს მოთხოვნებთან“.

„ტრენინგების შინაარსში ესგ-სთან კონცეპტუალური ბმების ნაკლებობა მასწავლებლებს ირიბად მიანიშნებს სისტემაში შეუთანხმებელ პრიორიტეტებზე, საერთო გეზის არარსებობაზე, რაც უარყოფითად აისახება მასწავლებლების მოტივაციაზე – ის, რაშიც მასწავლებელი იღებს კრედიტებს და ხარჯავს დროს, ნაკლებად უკავშირდება ესგ-ს დანერგვას“.

საგნობრივი ქოუჩი

ამასთანავე, კოორდინაციის პრობლემების გამო, ესგ-ს და სქემით გათვალისწინებული აქტივობები ხშირად დროში ერთმანეთს ემთხვეოდა. შესაბამისად, მასწავლებლებს ერთდროულად რამდენიმე ტრენინგზე უწევდათ დასწრება.

„მასწავლებლის დროს საერთოდ არ ითვალისწინებენ. რომელ ერთ ტრენინგს დავესწრო“?

მასწავლებელი

„ბანა სკოლებმა იციან, ვინ ვისთან რა შეათანხმა? სკოლები უბრალოდ ხედავენ შეუსაბამობებს, გრძნობენ ზედმეტ ზეწოლას და ვერ აუდიან დატვირთვას. კი მაგრამ თქვენ რომ დაგესწროთ, სავალდებულო ტრენინგებს რა ვუყოთ? გავსრისეთ სკოლები“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

კიდევ ერთ არსობრივად მნიშვნელოვან საკითხს წარმოადგენს სქემის ფარგლებში შექმნილი სტატუსების მქონე პედაგოგების ფუნქციური ინტეგრირება ესგ-ს დანერგვის კონტექსტში.

რესპონდენტებთან დისკუსიისას ამ საკითხთან დაკავშირებით ორი კონცეპტუალურად განსხვავებული ხედვა გამოვლინდა. ერთი ხედვის თანახმად, წამყვანის და მენტორის სტატუსის მქონე მასწავლებლებით უნდა დაკომპლექტდეს ხარისხის მართვის ჯგუფები სკოლის შიგნით.

ამ ხედვის მოწინააღმდეგეთა აზრით, მასწავლებელთა სტატუსების გამოყენება ხარისხის მართვის ჯგუფების ფორმირებისას არსობრივად არასწორი მიდგომაა, რადგან ის ეწინააღმდეგება ეროვნული სასწავლო გეგმის პრინციპებს. კერძოდ, ესგ-ს პრინციპების თანახმად, სკოლის შიგნით ხარისხის მართვის სტრატეგიების ფორმირების პროცესი დინამიკურია და ყველა მასწავლებელზე პასუხისმგებლობის თანაბრად გადანაწილებას გულისხმობს – გუნდის წევრთა როლები, გუნდების კომპოზიცია და გუნდების ფორმალიზების ხარისხი შეიძლება სიტუაციურად შეიცვალოს. სკოლას უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა, თავად განსაზღვროს და, საჭიროების შემთხვევაში, შეცვალოს ხარისხის მართვის სტრატეგიები და მიდგომები, ისევე როგორც პროცესების ფორმალიზების ხარისხი.

„გარედან მონიჭებული“ სტატუსებისთვის უპირატესობის მინიჭება შიდა სასკოლო პროცესებში უხეშ ჩარევას წარმოადგენს და არღვევს სკოლის ავტონომიურობის პრინციპს. ამ მიდგომამ, შესაძლოა, უარყოფითად იმოქმედოს სკოლაში ცვლილებების განხორციელების დინამიკაზე და შიდა სასკოლო თანამშრომლობით გარემოზე“.

განათლების ექსპერტი

რესპონდენტების ნაწილის მოსაზრებით, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის რესურსის გამოყენება უფრო ეფექტურად არის შესაძლებელი სკოლის გარე აქტივობებში – რაიონის, რეგიონის, სისტემის დონეზე (მაგალითად, შესაძლებელია მათი ინტეგრირება ტექნიკური დახმარების, ეკოჩინგის პროგრამებში).

სტრუქტურული გამოწვევები და რესურსები

მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების სისტემა

კიდევ ერთ მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს მასწავლებლების ანაზღაურების სისტემა – მასწავლებლის ხელფასი დამოკიდებულია საათობრივ დატვირთვაზე. კვლევაში ჩართული რესპონდენტები აღიშნავენ, რომ იმ საგნებში, სადაც საათების რაოდენობა მცირეა, მასწავლებელს უწევს მეტ კლასთან და სხვადასხვა სკოლაში მუშაობა საკუთარი საათობრივი დატვირთვის გასაზრდელად.

ეს გარემოება ორ პრობლემას წარმოქმნის:

პირველ რიგში, მასწავლებელი გაკვეთილების დასრულების შემდეგ სკოლაში ვერ ჩერდება და სათანადოდ ვერ ერთვება თანამშრომლობით პროცესებში, რაც უარყოფითად მოქმედებს სკოლის ორგანიზაციულ კლიმატზე.

ამასთანავე, მასწავლებლისთვის, რომელსაც ბევრი კლასი და, შესაბამისად, ბევრი მოსწავლე ჰყავს, შეუძლებელი ხდება ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მოთხოვნების ხარისხიანად შესრულება.

„ურთულესია, მაგრამ აუცილებლად უნდა შეიცვალოს მასწავლებელთა ანაზღაურების სისტემა. სანამ არსებული სისტემა დარჩება, არაფერი გვეშველება. 300-600 მოსწავლე ჰყავს ბევრ მასწავლებელს. როგორ შეიძლება გყავდეს ამდენი მოსწავლე და შეძლო განმავითარებელი შეფასების წესიერად გაკეთება? საათები სჭირდებათ

მასწავლებლებს. მოქმედი პრინციპი არ არის სწორი. როცა შედინხარ რეფორმით, სადაც განმავითარებელი შეფასება ასეთი მნიშვნელოვანია, ჯერ მასწავლებლის დატვირთვის საკითხი უნდა მოგვარდეს“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

სკოლების მართვის სტრუქტურული მოდელი

სკოლების მართვის სტრუქტურული მოდელის რევიზიის საჭიროება ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი რეკომენდაციაა ახალი სკოლის მოდელის შეფასების მიმდინარე პროექტში, რომელზეც ამჟამად სამოქალაქო ინტეგრაციის ცენტრი მუშაობს. ცენტრის ხელმძღვანელის მოსაზრებით, რეფორმის წარმატებით განხორციელება წარმოუდგენელია სისტემის სტრუქტურული გამოწვევების მოგვარების გარეშე:

„თორმეტი კლასი ყველა სკოლაში, 2086 სკოლა, სადაც 70% არის მცირეკონტინგენტიანი. სისტემის ორგანიზაციული მოწყობა თუ არ გადაიხედა და ასე არ გავიაზრეთ ინფრასტრუქტურა, ადამიანური რესურსები, რეფორმა რეალურად შედეგის მომტანი არ იქნება“.

განათლების ექსპერტი

სისტემის ორგანიზაციული მოწყობის მოდელის გადახედვაში იგულისხმება სკოლების მართვის კლასტერული / ქსელური მიდგომების გამოყენება (სკოლების გეოგრაფიული მდებარეობისა და კონტექსტის გათვალისწინებით (მცირეკონტინგენტიანი სკოლები, არაქართულენოვანი სკოლები).

ამავე კონტექსტში სტრატეგიულად მნიშვნელოვან და ჯერ-ჯერობით ღია საკითხს ესგ-ს დანერგვაში რესურს-ცენტრების როლის განსაზღვრა წარმოადგენს. ბოლო ორი წლის განმავლობაში რესურს-ცენტრების შესაძლო როლის მოდელირების მიმართულებით ორი ანგარიში შეიქმნა.⁷⁰ ასევე, დონორი ორგანიზაციების მხარდაჭერით მნიშვნელოვანი ძალისხმევა ჩაიდო სკოლების დარუკების პროცესში.

სისტემის ფარგლებში მიმდინარე ეს დაგეგმვითი ინიციატივები სკოლების სტრუქტურული ორგანიზების ახალი, ოპტიმიზირებული მოდელების შექმნისკენაა მიმართული, რაც ხელს შეუწყობდა ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვისთვის საჭირო ადამიანური, მატერიალური და ტექნიკური რესურსების დაზოგვას, საინფორმაციო-საკომუნიკაციო არხების უფრო ეფექტურად აწყობას და ადგილობრივ პრობლემებზე რეაგირების უფრო მოქნილი სქემების ჩამოყალიბებას.

ინფრასტრუქტურა და საინფორმაციო-ტექნოლოგიური რესურსები

ინფრასტრუქტურის და საინფორმაციო-ტექნოლოგიური ბაზის გაუმართაობის ზოგადი პრობლემა, რომელიც წლების განმავლობაში სისტემის შეფასების ყველა ანგარიშში აისახება, ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის კონტექსტში განსაკუთრებული სიმწვავეთ დგას, რადგან ახალი თაობის ესგ ხაზგასმით ეფუძნება კეთებით სწავლის პრინციპს. კვლევაში

⁷⁰ კოალიცია „განათლება ყველასათვის – საქართველო“ (2022). საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრების კონცეფციის ჩარჩო; ტაბატაძე, შ. (2022). სკოლის ლიდერის კონცეფცია

ჩართული მასწავლებლები და დირექტორები საუბრობენ მიმდინარე სახარჯი რესურსების ნაკლებობაზე, სკოლაში ინტერნეტის მუშაობის ხარვეზებზე, კომპიუტერების არასაკმარის რაოდენობაზე და საბუნებისმეტყველო საგნებში ვირტუალური და ფიზიკური ლაბორატორიების გამართვის აუცილებლობაზე.

რესპონდენტების ინფორმაციით, ე. წ. „ჩართულ სკოლებში“ ტექნიკისა და რესურსების მიწოდებით სკოლებს შორის უთანასწორობა კიდევ უფრო გაღრმავდა და მასწავლებლებში დამატებითი გაღიზიანება გამოიწვია.

„ავტორიზაციას რომ გვეუბნებიან ელემენტარულად ერთი კომპიუტერი გვაქვს დირექტორის, იქაც ინტერნეტი შეიძლება არ იყოს დღის განმავლობაში. არც ვირტუალური ლაბორატორიის გამოყენებაა შესაძლებელი და არც სხვა რესურსების. რა შესაძვე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაზეა საუბარი? გამოდის, რომ მტკივნეულ მხარეს გვერდით ვწევთ, ხუთი კომპიუტერი მაინც ხომ უნდა გქონდეს სკოლაში?!“.

დირექტორი

„ქიმიას ვასწავლი და ერთი რეაქტივიც არ მაქვს სკოლაში. იმ კომპლექსურ დავალებას რომ აბუშავებს მოსწავლე, მას ხომ ვერ დავავალებ, ქიმიური რეაქტივები მომიტანოს. კი ბატონო, კარგია ახალი ესგ, მაგრამ პირობები არ გვაქვს დღესდღეობით. ჩვენ შიშველი ხელებით ვართ“.

მასწავლებელი

მასწავლებლების აზრით, ინფრასტრუქტურის გაუმართაობა და რესურსების ნაკლებობა არა მხოლოდ სასწავლო პროცესის ხარისხს აზარალებს, არამედ უარყოფითად აისახება მასწავლებლების და მოსწავლეების მოტივაციაზე. შესაბამისი რესურსების არსებობის შემთხვევაში, სკოლების რეაქცია ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან დაკავშირებით სრულიად განსხვავებული იქნებოდა:

„რესურსები რომ გქონდეს, ყველაფერს გავაკეთებდით სიხარულით. დარწმუნებული ვარ, ყველა სკოლა იდეას აიტაცებს და გაიგებს.“

მასწავლებელი

სწავლა-სწავლების პროცესისთვის მიმდინარე სახარჯი მასალის მობილიზება ხშირად მშობლების დახმარებით ხდება. შესაბამისად, რესურსების პრობლემა განსაკუთრებით მწვავედ დგას იმ სკოლებში, სადაც მშობლებს დახმარების შესაძლებლობა არ აქვთ: *„სახლშიც არ აქვს მოსწავლეს რესურსები და ამიტომ ძალიან დიდ პრობლემას ვაწყდებით ამ მიმართულებით“.*

მასწავლებელი, სოფლის სკოლა

ეს ამონარიდი მკაფიოდ მიაჩნდება სოფელსა და ქალაქში რესურსების მართვის საკითხების მიმართ განსხვავებული მიდგომების არსებობის საჭიროებაზე.

მასწავლებლები იმასაც აღნიშნავენ, რომ პრობლემა განსაკუთრებით მწვავედ აღიქმება მაშინ, როდესაც მაგალითის სახით მოცემული კომპლექსური დავალებების ნიმუშებში რესურსების ხელმისაწვდომობის საკითხი სათანადოდ არ არის გააზრებული.

„ჩემი საგნის სპეციფიკიდან გამომდინარე, დამინტერესა და ვნახე მასალებში „წარმატებული“ კომპლექსური დავალება, სადაც ბავშვი ძალიან მდიდრულ საშუაარულოში აკეთებს რაღაც პატარა ნამცხვარს, თან იმ ინგრედიენტებს ასახელებს, იმ ენაზე. აი ისეთი ჭურჭელი იყო, ისეთი საშუაარულო... ესლა მე თუ არ მაქვს ეს საშუაარულო, როგორ გავაკეთო? კომპლექსური დავალების პირობის თანახმად, მოსწავლეს უნდა გადაეღო ვიდეო და ეჩვენებინა, როგორ აკეთებდა ამ ნამცხვარს საკუთარ საშუაარულოში“.

მასწავლებელი

ექსპერტების მოსაზრებით, საინფორმაციო-ტექნოლოგიური რესურსების გამართვას და ამ ტექნოლოგიების გამოყენების კომპეტენციის განვითარებას სკოლებში სტრატეგიულად გადაწყვეტი მნიშვნელობა აქვს რეფორმის წარმატებისთვის. ინფრასტრუქტურის და რეფორმის მოთხოვნების შეუსაბამობა იდეის დისკრედიტაციას განაპირობებს:

„ტექნოლოგიები და ინფრასტრუქტურული მხარდაჭერა ვერ ეწევა პროცესს. ინფრასტრუქტურა არ გაქვს, ან შეიძლება გაქვს კიდეც ზოგან, მაგრამ ტექნოლოგიების გამოყენებას ვერ ახერხებ სკოლაში.“

მასწავლებელი

„ამასთანავე ხედავ, რომ პოლიტიკაც ორაზროვანია – ერთი მხრივ საუბრობს სასწავლო პროცესში ტექნოლოგიების განვითარებაზე და, მეორე მხრივ, ინარჩუნებ დრომოჭმულ ინფრასტრუქტურას. ეს ურთიერთგამომრიცხავი სიგნალები მიგანიშნებს, რომ სამინისტრო ერთ გუნდად არ მოქმედებს და თავისივე თავს ეწინააღმდეგება. ფორმალურ მიდგომას ამჟღავნებს რეფორმის მიმართ.“

განათლების ექსპერტი

ზოგადად, რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ რეფორმისთვის მომზადების კომპონენტს სათანადო ყურადღება არ დაეთმო:

„ვფიქრობ, რომ პირველი ეტაპია – შექმნა შუაობა და არა პირიქით, ჯერ დაიწყო განხორციელება და მერე შექმნა შუაობა.“

განათლების ექსპერტი

„არ გავითვალისწინეთ შუაობა – მთაზე რომ ავდივართ, აღჭურვილობა ხომ უნდა გვქონდეს? შეუთავსებელია საშუალებები და მიზნები.“

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

ეროვნული სასწავლო გეგმის ახალი კონცეფცია სკოლებისგან მნიშვნელოვან კონტრიბუციას მოითხოვს როგორც სასწავლო პროცესის აგების, ისე სასწავლო რესურსების შემუშავების მიმართულებით.

შესაბამისად, დამხმარე (მეთოდოლოგიური) რესურსები და სახელმძღვანელოები ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხია, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას მოითხოვს რეფორმის დანერგვის პროცესში.

„კარგია ცნებებზე დაფუძნებული ჰედაგოგიკა, ძალიან მაგარია, მაგრამ არის ერთ-ერთი ყველაზე რთული ფორმა კურიკულუმისა, რასაც შესაბამისი მზაობა სჭირდება. ჩემი აზრით, მასწავლებლებმა ისიც კი არ იციან, როგორ დაგეგმონ კურიკულუმი ჰორიზონტალურად და ვერტიკალურად (scope and sequence-ს რასაც ეძახიან) წესიერად და მერე ცნებებზე დაფუძნებული კურიკულუმი შემოგვაქვს, არ ვიცი ... IB სკოლაში, ძალიან გამოცდილ მასწავლებლებთან ჭირდა ამის გაგება, ზოგი ხელს იქნევდა ... წარმომიდგენია, ეროვნულ დონეზე რა ხდება.“

განათლების მკვლევარი, კურიკულუმის ექსპერტი

დანერგვის პროცესში დამხმარე რესურსების როლთან დაკავშირებით რესპონდენტების მოსაზრებები ორად იყოფა: ერთი ნაწილი მიიჩნევს, რომ წინასწარ განსაზღვრული შაბლონები მასწავლებლებში შემოქმედებით მუხტს ჩაახშობს, რადგან ეს-ს კონცეფცია სკოლებისგან მხოლოდ ზოგადი პრინციპების თანახმად სასწავლო პროცესის თავისუფალ დაგეგმვას გულისხმობს.

რესპონდენტების მეორე ნაწილი კი მიიჩნევს, რომ, მასწავლებლების საჭიროებების გათვალისწინებით, აუცილებელია უფრო დეტალური გზამკვლევების და ინსტრუქციების მიწოდება.

„მასწავლებლების საჭიროებები ისეთი გვაქვს, რომ აუცილებელია მზა, ხარისხიანი ჰედაგოგიკური რესურსების მიწოდება. პირველ რიგში, მასწავლებლებმა უნდა შეიძინონ ამ ჰედაგოგიკური რესურსების საკლასო ოთახში ადაპტირების გამოცდილება მოსწავლეებზე – განმავითარებელი შეფასების დაგეგმვა, სასწავლო ხარაჩოების შერჩევა და გამოყენება. მე შესძის, სურვილი ის არის, რომ განვითარდეს მასწავლებლის კომპეტენციები, მაგრამ არათანმიმდევრული მიდგომით ვერ განვითარდება. მთავარია, მასწავლებელმა ბავშვების დანერგვა შეძლოს. დაგეგმვის რთული ინსტრუმენტები კი არ უნდა მივცეთ საწყის ეტაპზე, არამედ ჯერ მზა რესურსები უნდა მივაწოდოთ.“

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

რესპონდენტები – ექსპერტები და მასწავლებლები იმასაც აღნიშნავენ, რომ რეფორმის საწყის ეტაპზე საკვანძო მნიშვნელობა აქვს მაღალი ხარისხის სახელმძღვანელოებს. მათი მოსაზრებით რეფორმის შემაფერხებელ ერთ-ერთ მიზეზს წარმოადგენს სწორედ ის, რომ სახელმძღვანელოები არ არის თანხვედრაში ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებთან.

„მიუხედავად იმისა, რომ სახელმძღვანელო კურიკულუმის აგების მხოლოდ ერთ შესაძლო ვერსიას წარმოადგენს, ეს ვერსია უნდა იყოს სტრუქტურულად და შინაარსობრივად ძალიან გამართული, სრულ თანხვედრაში ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან და მაქსიმალურად მორგებული სკოლებში ამჟამად არსებულ კონტექსტს – ტექნიკურ რესურსებს და პირობებს.“

მასწავლებელი

მასწავლებლებს კიდევ ერთი არგუმენტი აქვთ სახელმძღვანელების ხარისხის მნიშვნელოვნების დასასაბუთებლად – „ეს რესურსი ბევრი მოსწავლისთვის (ინტერნეტზე, საბიბლიოთეკო რესურსებზე მუზღუდული წვდომის პირობებში) ინფორმაციის ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან წყაროს წარმოადგენს“. ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის გუნდი იზიარებს მოსაზრებას, რომ რესურსების საკითხი გადამწყვეტ მნიშვნელობას ატარებს რეფორმის წარმატებაში.

„თუ რესურსებს არ გავუმჯობესებთ, მასწავლებლები და სკოლები ზურგს შეაქცევენ რეფორმას, რეფორმა დათვურ სამსახურს გაუწევს სისტემას. ვინც გზამკვლევებს წერს, ეს სტრუქტურები თავში აქვს, მაგრამ ამის წაკითხვა, გაგება, განხორციელება შეუძლია მხოლოდ იმას, ვისაც აგრეთვე წარმოდგენილი ექნება ეს სტრუქტურები. ბევრი ვერ შექმნის დავალების საკუთარ ვერსიას, ადგება და სხვას სთხოვს, დამიწერო ან გადაიწერს.“

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

მასწავლებლებიც და რეფორმის განმახორციელებელი გუნდიც აღნიშნავს, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესში ძალიან ბევრი ელექტრონული დამხმარე რესურსი შეიქმნა გზამკვლევების, ვიდეო გაიდების, კომპლექსური დავალებების და მატრიცების ნიმუშების სახით, მაგრამ ისინი არ არის მოწესრიგებული, გაერთიანებული და გადახედვას საჭიროებს.

რესპონდენტების მოსაზრებით, ამ ეტაპზე რეფორმის განმახორციელებელი გუნდი სამი მნიშვნელოვან გამოწვევის წინაშე დგას: პირველ გამოწვევას წარმოადგენს რესურსების ხარისხის გაუმჯობესება და მრავალფეროვნების გაზრდა, მეორეს – რესურსების ხელმისაწვდომობის გაზრდა (ინტერნეტზე წვდომის გაუმჯობესება, მასალის გადამრავლების პროცესის გაადვილება), ხოლო მესამეს – რესურსების გაერთიანება ელექტრონულ პლატფორმებზე და უკეთ სტრუქტურირება იმისათვის, რომ მასწავლებლისათვის შესაძლებელი იყოს ამ რესურსებში ეფექტური ნავიგაცია.

„რესურსების ბანკები არსებობს, მაგრამ აქ სხვა პრობლემაა. ეს რესურსები არ არის საკმარისი და მათი ხარისხიც, ხშირ შემთხვევაში, არაადაქმაყოფილებელია.“

მასწავლებელი

„მასალები კი არის, მაგრამ ინტერნეტი არ გვაქვს და კომპიუტერი სკოლაში. მასალის ამობეჭდვის შესაძლებლობა არ არის.“

მასწავლებელი

„იმდენი მასალა და ინსტრუქციაა, არ ვიცი რომელი გამოვიყენო ან რომელს ვუნდო. დამაბნეველია ეს ყველაფერი. სასურველია, ყველაფერი ერთად არსებობდეს ერთ სივრცეში თავმოყრილი, თანაც ისე, რომ მარტივი იყოს ძიება.“

მასწავლებელი

ადამიანური რესურსები

ესგ-ს დანერგვის პროცესის განმავლობაში, ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შეიქმნა რეფორმის მხარდამჭერი ქოუჩების და ექსპერტების გუნდი დაახლოებით ხუთასი ადამიანის შემადგენლობით, რომლებიც სხვადასხვა ეტაპზე ჩართულნი იყვნენ როგორც სკოლებში ესგ-ს დანერგვის ფასილიტაციაში (ტრენინგები, ქოუჩინგი), ისე დამხმარე მეთოდოლოგიური რესურსებისა და ნიმუშების შექმნაში.

პროექტში ჩართული ექსპერტები აღნიშნავენ, რომ ამ ადამიანების სახით დღეისათვის სისტემაში ძალიან მნიშვნელოვანი რესურსი შეიქმნა, რომელიც ერთგვარი „ცეცხლმაქრის“ ფუნქციას ასრულებს და, საჭიროებისამებრ გამოიყენება სხვადასხვა მნიშვნელოვან პროექტში.

ესგ-ს სპეციფიკაში გარკვეული ამ ადამიანების კოჰორტაში ფუნქციური დიფერენციაც მოხდა, კერძოდ ჩამოყალიბდა ე. წ. საგნობრივი ქოუჩების ჯგუფი (ჯგუფის შიგნით ერთგვარი სტრუქტურული იერარქიით – არსებობს ე. წ. „დაწინაურებული საგნობრივი ქოუჩების“ ჯგუფი 60 ადამიანის შემადგენლობით, რომელიც კოორდინაციას უწევს სხვა ქოუჩების სკოლაში მუშაობას საგნობრივი მიმართულებით), ესგ-ს კოორდინატორების ჯგუფი (რომელიც კოორდინაციას უწევს სკოლების შიგნით ესგ-ს დანერგვას), ინკლუზიური განათლების, საგანმანათლებლო ლიდერობის და ტექნოლოგიების ექსპერტთა ჯგუფები.

ავტორიზაციის პროცესის დაწყების შემდეგ ესგ-ს დანერგვაში ჩართული ქოუჩების და ექსპერტების კოჰორტა ავტორიზაციის პროცესისთვის სკოლების მომზადების სტრუქტურირებულ პროცესში ჩაერთო და 2022-2023 წლის გაზაფხულის სემესტრში სრული დატვირთვით მუშაობდა სკოლების პირველი ნაკადის (400 სკოლის) მომზადებაზე. ზაფხულის განმავლობაში ქოუჩების გუნდი ჩაერთო მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემის ფარგლებში მასწავლებლების პორტფოლიოების შეფასებაში, ისევე როგორც ავტორიზაციის თანმდევი დამხმარე რესურსების განვითარებაში.

ავტორიზაციის პირველი ტალღის გამოცდილება აჩვენებს, რომ სისტემის ფარგლებში შექმნილი მხარდაჭერის მექანიზმი საჭიროებს რევიზიას, რასაც ორი მნიშვნელოვანი მიზეზი განაპირობებს:

- ავტორიზაციისთვის მომზადების სტრუქტურირებული პროგრამის ხანგრძლივობა არ იყო საკმარისი სკოლების მომზადებისთვის, პროცესში ჩართული სკოლებისა და თავად ქოუჩების მიერ მოწოდებული ინფორმაციით სკოლებთან უფრო ინტენსიური და ხანგრძლივი მუშაობა არის საჭირო.
- ავტორიზაციის პროცესში ჩართული სკოლების ახალი კოჰორტების გადამზადების პარალელურად აუცილებლად უნდა გაგრძელდეს მუშაობა წინა ნაკადებთან – რადგან

მხარდაჭერის პროგრამა მხოლოდ საწყის ეტაპს წარმოადგენს სკოლაში კურიკულუმის განვითარების ციკლის მართვისთვის საჭირო კომპეტენციების განვითარებისთვის.

კიდევ ერთ მნიშვნელოვან სტრატეგიულ ამოცანას წარმოადგენს ადამიანური რესურსების მობილიზება ესგ-ს მხარდაჭერი სასწავლო რესურსების შემდგომი განვითარებისთვის. ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ამ ფუნქციასაც, საგნობრივ ექსპერტებთან ერთად, საგნობრივი ქოუჩები ასრულებდნენ. ამჟამად, დიდი დატვირთვის გათვალისწინებით, გუნდის ინფორმაციით, ამ ადამიანების რესურსების განვითარების მიმართულებით გამოყენება შეუძლებელია.

ესგ-ს დანერგვის გუნდის ხელმძღვანელების მოსაზრებით, სასწავლო რესურსების განვითარების მიმართულება „ამ ეტაპზე კრიზისშია“, მაშინ როდესაც სამომავლოდ უმნიშვნელოვანესი ამოცანებია დასახული – ახალი ელექტრონული რესურსების შექმნა, რესურსების არსებული ბანკის სტრუქტურირება, ელექტრონული პლატფორმების განვითარება, სახელმძღვანელოების დახვეწა).

ესგ-ს დანერგვის გუნდის ხელმძღვანელების მოსაზრებით, მნიშვნელოვანია იმ გარემოების გათვალისწინებაც, რომ ყველა ქოუჩი თანაბარი ხარისხით ვერ ქმნის რესურსებს. სკოლებთან მუშაობა და რესურსების შექმნა ორი განსხვავებული ამოცანაა, რომელიც სრულიად განსხვავებულ კომპეტენციებს მოითხოვს.

„რესურსის შექმნა და ქოუჩის საბუთო სხვადასხვა კომპეტენციას მოითხოვს – ხშირად ამ ორი ამოცანისთვის სხვადასხვა ადამიანია საჭირო. ადვილი არ არის წარმატებით გაართვა თავი ერთსაც და მეორესაც. როცა გვქონია შემთხვევა, რომ კარგად დაგვიმუშავებია რესურსი, მასწავლებელიც კმაყოფილი დარჩენილა, გულისამაჩუყებელი ძვრებიც ყოფილა, მაგრამ მხოლოდ კარგად დაბუთებული რესურსის შემთხვევაში“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

სკოლის ლიდერები

„დირექტორის კომპეტენცია და მოტივაცია, ეს არის უპირობოდ საზრუნავი თემა“ – აღნიშნავენ კვლევაში ჩართული ყველა ჯგუფის წარმომადგენლები – მასწავლებლები, ქოუჩები, ექსპერტები და თავად დირექტორებიც. ანალოგიურ დასკვნებს ვხვდებით ადგილობრივ და საერთაშორისო შედარებით ანგარიშებში, სადაც ახალი ტიპის კურიკულუმის დანერგვის უმნიშვნელოვანეს წინაპირობად მოტივირებული და კომპეტენტური ლიდერების არსებობა მიიჩნევა.^{71 72 73}

საქართველოში დირექტორების პროფესიის რეგულირების თემა ღღემდე გადაუწყვეტელი საკითხია (ხელფასი, მოტივაციის სქემები). განათლების ექსპერტები და მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ „1200 დირექტორის მოტივირება ცვლილებისთვის და შესაბამისი

⁷¹ ტაბაძე, შ. (2022). სკოლის ლიდერის კონცეფცია

⁷² Little, C. (2017). Designing and implementing concept-based curriculum. Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices, 43-59

⁷³ Masters, G. (2022). Building a world-class learning system. Center for Strategic Education.

კომპეტენციებით და რესურსებით აღჭურვა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე 65 ათასი მასწავლებლის“.

„კარგი დირექტორი სადაც გვყავს, სულ სხვანაირად მიდის პროცესი. დირექტორი უნდა იქცეს მთავარ ფიგურად, თუნდაც ამ სისტემაში. ეს დემოკრატიული მოდელი იქნება, შერეული მოდელი იქნება, პირდაპირი დანიშვნის, კლასტერული, ქსელური, ინდივიდუალური – მგონია რომ ერთი ადამიანი დიდ ცვლილებას მოიტანს. ჩვენ რომ გვაქვს სისტემა – კარები მოხურულია და სკოლაში რა შედეგებია არავინ არ იცის, არ მგონია რომ ეს სისტემა რამე შედეგებზე გავა“.

განათლების მკვლევარი, ექსპერტი

ამავე პოზიციას იზიარებენ პროცესში ჩართული კოორდინატორები, საგანმანათლებლო ლიდერობის ექსპერტები და ქოუჩები. მათი მოსაზრებით დირექტორების როლი საკვანძოა პროცესში, თუმცა ბევრი დირექტორი ამ მომენტში ცვლილებების განხორციელებისთვის მოტივირებული არ არის:

„მეტყვი, რატომ ლაპარაკობ დირექტორებზე. იმიტომ, რომ დირექტორს შეუძლია პროცესებს ხელი შეუშალოს, წინ აღუდგეს, ან გაუძღვეს ლოკომოტივი. დიდი იმედი მაქვს, რომ სამინისტროს უნდა, რომ სკოლები გახდნენ დამოუკიდებლები. არ შეიძლება, რომ ვიღაცამ კაბინეტიდან გითხრას: ცოცხი იყიდო, თუ შეფასება შეიტანო პირველი კომპონენტით თუ მეორეთი.“

დანერგვის კოორდინატორი

„როგორც ლიდერობის მიმართულების ქოუჩს, უფრო მეტი ძალიხმევა დამჭირდა დირექტორებთან, რომ ისინი პროცესებში ჩამერთო. იყვნენ ისეთებიც, ვისაც თავიდანვე მაღალი მიმღებლობა ჰქოდა, ჰყავდა თანამოაზრეები, მათთან ყველაფერი კარგად მიდიოდა. ბევრი განსხვავება იყო, მცირე და დიდკონტინგენტთან, სოფლის და ქალაქის სკოლებში, მაგრამ როცა იყო მიმღებლობა ადმინისტრაციის მხრიდან, პრობლემების მიუხედავად საქმე კეთდებოდა.“

საგანმანათლებლო ლიდერობის ქოუჩი

„გინდა „ჩართული“ სკოლა, გინდა „არაჩართული“, გინდა ავტორიზაციის პროცესში შემოერთებული – მთავარი მოტივატორი უნდა იყოს დირექტორი. ანუ სადაც მოტივირებულნი იყვნენ დირექტორები, ერკვეოდნენ საკითხების მნიშვნელოვნებაში და აიძულებდნენ კი არა, სთხოვდნენ მასწავლებლებს სიახლეების მიღებას და ჩართვას, ის სკოლები უფრო კარგ შედეგებს აჩვენებდნენ. ამიტომ პირველ რიგში დირექტორებთან არის საჭირო მუშაობა – დანერგვა, სწავლა-სწავლების სწორად წარმართვა.“

საგნობრივი ექსპერტი

დისკუსიისას რესპონდენტები აღნიშნავდნენ, რომ წლების განმავლობაში დირექტორების მიმართ გატარებული არათანმიმდევრული პოლიტიკა და არასათანადო ყურადღება დირექტორების, როგორც სკოლაში ცვლილების აგენტების, მიმართ მნიშვნელოვან ზიანს აყენებს რეფორმის პროცესებს:

„გამოწვევაა ისიც, რომ ბევრ სკოლაში, სადაც მე ვიყავი, დირექტორი არც ჰყავდათ. ბევრგან დირექტორი შეიცვალა. წარმოიდგინეთ, მიმყავს თვითმფრინავი და არ მყავს

პილოტი, ან მყავს ისეთი, არსაიდან რომ აიყვანეს და დასვეს სათავეში. იმან არ იცის საით წავიდეს, რა გააკეთოს. დღეს ხომ არავინ იცის, ვინ იქნება დირექტორი. შეიძლება ის კარგი დირექტორები სხვაგან გადაიყვანონ და ისევ ნულიდან მოგვიწიოს მუშაობის დაწყება. ალბათ, თუ დავიწყებთ, უფრო მოკლე დროში მივალწევთ შედეგებს იმიტომ, რომ გამოცდილება გვაქვს, მაგრამ, არასტაბილურობა არის ყველაზე დიდი გამოწვევა.“

დანერგვის კოორდინატორი

სკოლების ჩართვის სტრატეგია – თანასწორობის საკითხები

რესპონდენტების აზრით, სტრატეგიულად არასწორი იყო ახალი სკოლის მოდელისთვის სკოლების შერჩევის მიდგომა. პროექტი დასაწყისიდანვე, ძირითადად, ერთი ტიპის სკოლებს მოიცავდა (შეღარებით მაღალკონტინგენტიანი, ქალაქის სკოლები), რამაც ხელი შეუშალა სხვა ტიპის (მცირეკონტინგენტიანი, მაღალმთიანი, სოფლის, ეროვნული უმცირესობების) სკოლების კონტექსტის და თავისებურებების უკეთ გათვალისწინებას დაწერგვის პროცესში. ამ გარემოებამ შემდგომში განაპირობა სკოლებს შორის უთანასწორობის გაღრმავება როგორც რესურსების, ისე შედეგების თვალსაზრისით.

სამოქალაქო ინტეგრაციის ცენტრის ხელმძღვანელი, რომელიც ამჟამად ახალი სკოლის მოდელის შეფასებაზე მუშაობს, ამ სტრატეგიული გადაწყვეტილების დეტალებს განმარტავს:

„597 სკოლა ჩაერთო, მერე ითქვა, რომ ყველა ჩაერთო, თუმცა 1500 სკოლამ ვერ მიიღო ის ბენეფიტები, რაც ე. წ. „ჩართულმა სკოლებმა“ – ინფრასტრუქტურა, რესურსები. ამით ჩვენ გავაღრმავეთ ის უთანასწორობა, რაც გვაქვს (იმ დაშვებით, რომ რეფორმამ წარმატებით ჩაიარა).“

597 სკოლიდან, ძირითადად, შეირჩა საქალაქო დასახლების, მაღალკონტინგენტიანი სკოლები. მაგალითად, ქალაქის სკოლებიდან ჩართული იყო 53%, მაშინ როდესაც სოფლის სკოლებიდან – მხოლოდ 18%. სკოლის ზომის მიხედვით: მცირეკონტინგენტიანი სკოლების წილი 10% იყო, მაშინ როდესაც მაღალკონტინგენტიანი სკოლების წილი – 50%, ანუ უმცირესობების სკოლები, დაბალკონტინგენტიანი სკოლები რეფორმის მიღმა დარჩა. ამ სკოლებმა მიიღეს მეტი რესურსები (რაც ისედაც ჰქონდათ), ხოლო 1500 სკოლა დარჩა კიდევ უფრო უკან“.

რესპონდენტების აზრით, ეს მიდგომა შესაძლებელია გამართლებული ყოფილიყო პილოტირების ეტაპის საწყის ფაზაზე, თუმცა რეფორმის შემდგომ ეტაპებზე უნდა დაკომპენსირებულიყო სპეციალური მიდგომებით, შერჩევის ფარგლებში ამ მიკერძოების ეფექტების შესამცირებლად.

„... როდესაც 1500 ყველაზე პრობლემურ სკოლას ტოვებ რეფორმის მიღმა, ეს პრობლემა და ასე არ უნდა ყოფილიყო“.

განათლების ექსპერტი

მასწავლებლებში არათანაბარმა მიდგომამ უთანასწორობის განცდა დატოვა: „ერთი წლით გვიან ჩავერთეთ, მაგრამ მასწავლებლებს სტატუსზე აღარ შეგვხვია, მივიღეთ მხოლოდ ინვენტარი. ამის შემდეგ ვინც ჩაერთო – აღარც ინვენტარი, აღარც არაფერი. არათანაბარი მდგომარეობა იყო სრულიად. თუ არის ეს გარეგანი სტიმულები და გვინდა, რომ პროცესში ჩართვის ინტერესი გავაჩინოთ, თანაბარ მდგომარეობაში უნდა ჩავაყენოთ ყველა სკოლა და მასწავლებელი“.

მასწავლებელი

დანერგვის მხარდაჭერის პროგრამა

2023-2024 სასწავლო წლის მეორე სემესტრიდან ესგ-ს დანერგვაზე მუშაობის პროცესი ინტეგრირდა ავტორიზაციის პროცესის ფარგლებში. შესაბამისად, ავტორიზაციის პროცესი ამ ეტაპისათვის ესგ-ს დანერგვის ერთადერთ ფორმატს წარმოადგენს, რომელიც ეტაპობრივად საქართველოს ყველა საჯარო სკოლაზე უნდა გავრცელდეს.

ავტორიზაციის პირველ ტალღაზე ჩართულ 400 სკოლა მოიცავდა როგორც ახალი სკოლის მოდელში ჩართულ სკოლებს, ისე ე. წ. „არაჩართულ“ სკოლებს, რომლებსაც ესგ-ს პრინციპებთან დაკავშირებით წინასწარი მომზადება არ ჰქონდათ.

შესაბამისად, ავტორიზაციის პირველი ტალღის შედეგების ანალიზი ერთდროულად მხარდაჭერის მიმდინარე ფორმატის ანალიზის, ისევე როგორც ახალი სკოლის მოდელის სტრატეგიის ეფექტურობის შეფასების შესაძლებლობას ქმნის.

რესპონდენტების უკუკავშირის თანახმად, ავტორიზაციის პირველი ტალღის ფარგლებში სკოლების შედეგები მნიშვნელოვნად უკეთესი იყო იმ შემთხვევაში, თუ სკოლა ჩართული იყო ახალი სკოლის მოდელში, მაშინ როდესაც ე. წ. „არაჩართულ“ სკოლებში პროცესი გაცილებით რთულად წარიმართა.

ამ ზოგადი ტენდენციის ფონზე გამოიკვეთა გარკვეული გამოწვევები, რომლებიც სკოლების სტატუსის მიუხედავად (ჩართული, არაჩართული) დაბრკოლებებს ქმნიდა ესგ-ს პრინციპების დანერგვის პროცესში.

რესპონდენტები თვლიან, რომ ის გამოწვევები, რომლებიც ავტორიზაციის პირველი ტალღის ფარგლებში გამოიკვეთა, კიდევ უფრო მწვავედ დადგება სკოლების შემდგომ ნაკადთან მუშაობის პროცესში, რადგან სხვა ნაკადებში გაცილებით დიდი იქნება ე. წ. „არაჩართული“ სკოლების წილი.

ავტორიზაციისთვის მომზადების პროგრამების შემჭიდროვებული ვადები

სკოლის საზოგადოება (მასწავლებლები, დირექტორები) მიიჩნევენ, რომ ავტორიზაციის სტანდარტებისათვის სკოლების მომზადების პროგრამა არარეალისტურად მოკლე დროს მოიცავდა და არ იყო საკმარისი ავტორიზაციის სტანდარტების და მოთხოვნების სიღრმისეულად გააზრებისთვის, განსაკუთრებით იმ სკოლებისთვის, რომლებიც არ იყვნენ ჩართული ახალი სკოლის მოდელში.

„სტანდარტს ვეყრდნობით – ეს შეფასება იქნება, გაკვეთილზე აქტივობა – ყველას მოგვეთხოვება წლის ბოლოს, მაგრამ ჩვენთვის უცხო იყო კომპლექსური გაკვეთილები. მოვიდა წიგნები, საერთოდ გაუგებარი იყო ეს ჩემთვის. კი, მერე მოვიდა დამატებით მასწავლებლის წიგნები, ვიყენებდით ამ წიგნებს, რა თქმა უნდა, მაგრამ მაინც აქამდე გაუგებარია ზოგიერთი რაღაც ელემენტარული“.

მასწავლებელი, არაჩართული სკოლა

„ახლა როცა სკოლას უნდა გაეწოდოს ავტორიზაცია, დიდ წინააღმდეგობას წავაწყდით. საერთოდ აზრზე არ ვიყავით ამ კურიკულუმების შესახებ, არც გვასწავლა არავინ. გაკვეთილის გეგმების შედგენა რომ შესწავლა, ამას დასჭირდა რამდენიმე წელი. ახლა

უცბად ითხოვდნენ კურიკულუმების შედგენას. ძალიან დიდი წინააღმდეგობა წამოვიდა. დავწერეთ, როგორ არა, გავიარეთ ყველაფერი – სამდღიანი ტრენინგი გვიტარებოდა ჩვენ ამის შესახებ. დღე და დამე გავათენეთ, რომ ეს კურიკულუმები დაგვეწერა თითოეული საგნის და კლასის მიხედვით, რომელსაც ითხოვდნენ. როგორც იქნა მივედით იმ აზრამდე, როგორ უნდა გაგვეკეთებინა. სამ დღეში როგორ შეიძლება ეს გავიაროთ, გავიაზროთ“.

მასწავლებელი, არაჩართული სკოლა

რესპონდენტების უკუკავშირის თანახმად, რაც არ უნდა კარგად ემუშავათ ქოუჩებს, შეუძლებელია იყო ამ დროში ხარისხიანი პროდუქტის შექმნა:

„დილის 4 საათამდე ვიჯექი სასწრაფო წესით ხუთ დღეში იყო გასაკეთებელი ყველა კლასის ჩარჩო. Youtube-ში ცალკე მოსაძიებელი იყო, იმიტომ რომ დამატებითი რესურსები მჭირდებოდა, იქ შეფასება – ცალკე გასაკეთებელი. დედა მუუბნებოდა – კი მაგრამ არ შეიძლება ნელ-ნელა გაკეთდეს, საოცრად სტრესული გარემო იყო. სკოლაშიც ხომ სხვა საქმეც გაქვს, მერე გასააზრებლადაც ხომ დრო გინდა ადამიანს. მართლა გიჟური რეჟიმი იყო. წლის ბოლოს მოსასწრები რომ იყო უცებ, მთელი წელიწადი რომ გვექონოდა, ნელ-ნელა და ხარისხიანად გავაკეთებდით ამას“.

მასწავლებელი

საგნობრივი ქოუჩები და ექსპერტები მიიჩნევენ, რომ სკოლებისთვის წაყენებული მოთხოვნები ძალიან რთული და კომპლექსური იყო – სრულიად შეუსაბამო მხარდაჭერის პროგრამისთვის განსაზღვრული ვადებისთვის:

„ფორსირებული ჩარჩოებით და ზეწოლით მოხდა დანერგვა. მასწავლებელს / სკოლას დაევალა კურიკულუმის შექმნაც, განხორციელებაც, შეფასებაც მოკლე დროში. ეს ყველაფერი მხოლოდ მეორე სტანდარტის ფარგლებში. პარალელურად სკოლებს სხვა სტანდარტებზეც უნდა ემუშავათ. სრულიად არარეალისტური, ხისტი მოთხოვნები. შესაძლებელია პოლიტიკოსებს ეჩქარებათ. მოკლე დროში სწრაფი შედეგები უნდათ. განათლებას ეს არ უხდება“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

რესპონდენტების მოსაზრებით, დაჩქარებულმა ტემპმა, აგრეთვე, გამოიწვია, მხარდაჭერის პროგრამის განრიგის არასწორი დაგეგმვა. თითოეულ სკოლაში ტრენინგები სხვადასხვა ჯგუფისთვის პარალელურად მიმდინარეობდა, რაც ერთი ბენეფიციარისთვის (მაგალითად, ერთი მასწავლებლისთვის) სხვადასხვა სტანდარტის შესახებ სრულფასოვანი ტექნიკური დახმარების მიღების შესაძლებლობას ზღუდავდა:

„ერთკვირიანი შესვლა აქვს ხარისხის ცენტრს სხვადასხვა მიმართულებით ავტორიზაციისთვის, და ერთ კვირაში ყველაფერი ერთდროულადაა – დირექტორის, ადმინისტრაციის, მასწავლებლების, ხარისხის ჯგუფის ტრენინგი. ორგანიზაციულად ძნელია ყველა პროცესის სკოლაში ერთმანეთის პარალელურად ამ მოკლე დროში წარმართვა. არ მგონია ეს მიდგომა სწორი იყოს.“

სასურველია, რომ მასწავლებლებით დაიწყოს, გაგრძელდეს ლიდერებით, ხარისხით. ერთდროულად არის ტრენინგები და მასწავლებლები ღელავენ, ყველგან რომ უნდა იყვნენ, ბოდიში უნდა გავიღო“.

საგნობრივი ქოუჩი

არაკოორდინირებული გზავნილები

ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრისა და სასწავლო გეგმების განვითარების სამმართველოს წინასწარი შეთანხმებით, სკოლაში ესგ-ს პრინციპების და ინსტრუმენტების დანერგვასთან დაკავშირებული მოთხოვნების შესრულება ხანგრძლივ, ეტაპობრივ პროცესად განისაზღვრა, რადგან იგი არა მხოლოდ ხედვის ჩამოყალიბებას, არამედ სკოლის საზოგადოების ყველა აქტორის თანამონაწილეობით სასკოლო კურიკულუმის მართვის ციკლის აწყობას გულისხმობს – რაც, თავის მხრივ, მოიაზრებს დაგეგმვის, განხორციელების, შეფასების და რევიზიის ეტაპებს. შესაბამისად, ავტორიზაციის პირველი ციკლის ფარგლებში პირველი წლისთვის სკოლებს შედარებით მსუბუქი მოთხოვნები წაუყენეს, ხოლო ესგ-ს პრინციპების სრული დანერგვისთვის – რამდენიმე წელი განუსაზღვრეს.

მიუხედავად ამ შეთანხმებული პოზიციისა, მხარდაჭერის ჯგუფისა და გარე შეფასების ექსპერტების პოზიციები ზოგიერთ შემთხვევაში ერთმანეთს არ ემთხვეოდა, რაც დაბნეულობას იწვევდა სკოლებში.

„ვეუბნებოდით სკოლებს, გააკეთეთ ერთი ან ორი კომპლექსური დავალება. თავად აირჩიეთ (რომ არ დაბნეულიყვნენ, ვაიმე, მთლიანად ამაზე უნდა გადავიდეთ, არ ვიცით ეს რა არის). გვინდოდა, რომ არ ეჩქარათ. იდეა იყო, რომ ნელ-ნელა გვემოქმედა, რის საპირისპიროც მივიღეთ პრაქტიკაში. შეუთანხმებელ, არაკოორდინირებულ ქმედებებს ჰქონდა ადგილი. ხშირად მხარდაჭერი ჯგუფები ერთ ინსტრუქციას აძლევდნენ სკოლას, ხოლო გარე შეფასების ექსპერტები უკითხებოდნენ, სრულად რატომ არ გაქვთ ცხრილები შევსებულიო. ზოგჯერ ამას დირექტორებს აბრალებენ – დირექტორი თავის დაზღვევის მიზნით, სკოლებს მეტს თხოვდა, ვიდრე მხარდაჭერის ჯგუფებმა დაავალეს“.

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

აქცენტი დოკუმენტაციაზე – ფორმალური პროცესები

რესპონდენტების მოსაზრებით, დაჩქარებულმა ტემპმა სკოლებში ქაოსი და პანიკა გამოიწვია და პროცესმა ხშირ შემთხვევაში ფორმალური ხასიათი შეიძინა.

„თეორიულად შეუძლებელია, რომ ამ მოკლე ვადაში სკოლამ სრულად გაიგოს და გაითავისოს ესგ-ს მოთხოვნები. განსაკუთრებით ეს იმ სკოლებს ეხება, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელში არ იყვნენ ჩართული. არ შეიძლება ზეწოლით მოქმედება, იმიტომ რომ აუცილებლად ფორმალურ პროცესებს გამოვიწვევთ. არ გავითვალისწინეთ მზაობა.“

რეფორმის განმახორციელებელი გუნდის წარმომადგენელი

„ჩანაფიქრშია, რომ ავტორიზაცია უნდა წარიმართოს განმავითარებელ ჭრილში, მაგრამ აქაც ყველაფერი ისე არ გამოდის, როგორც დაიგეგმა. ექსპერტები ხშირად იმას უყურებენ რა დაწერა და არა იმას, რა გაიგო სკოლამ. ე. ი. ფორმალურია პროცესი“.

რეფორმის მხარდაჭერის ჯგუფის წევრი, ქოუჩი

მასწავლებლები და დირექტორები აღნიშნავდნენ, რომ პროცესში ძალიან ბევრი ქაღალდის შევსება უწევდათ. პროცესში ჩართული ექსპერტები და მხარდაჭერის ჯგუფის წევრებიც აღიარებენ, რომ ავტორიზაციის ფარგლებში სკოლებთან მუშაობის პრაქტიკა და მიდგომები აუცილებლად უნდა გადაიხედოს:

„დასაწერი აღმოჩნდა არანორმალურად ბევრი. მაგალითად: „აღწერე, როგორ იცავ ამ საგანმანათლებლო პრინციპებს“. ზედმეტია ეს. დაიწყეს შეუსაბამო ინფორმაციის წერა ამ დოკუმენტებში. რა საჭიროა? უკეთესი იქნება, უბრალოდ განახორციელოს სკოლამ და ადგილზე მოხდეს გასაუბრება და გარკვევა, რამდენად ესმის პრინციპები. საჭიროა, რომ სკოლებს კვალიფიციურად და ხანგრძლივად დავეხმაროთ – პროცესი მხარდაჭერაზე და არა კონტროლზე უნდა იყოს ფოკუსირებული“

რეფორმის მხარდაჭერის ჯგუფის წევრი, ქოუჩი

სკოლების ჯგუფების კომპოზიცია

ესგ-ს დანერგვის მხარდაჭერის პროცესმა აჩვენა, რომ ტრენინგების ფორმატში არაეფექტურია სკოლების ისეთ ჯგუფებთან მუშაობა, სადაც შერეულია ე. წ. „ჩართული“ და „არაჩართული სკოლები“. მასწავლებლებიც და ქოუჩებიც მიიჩნევენ, რომ ეს მიდგომა უარყოფითად აისახება გააზრების დინამიკაზე:

„როდესაც ჯგუფები შერეულია, „ჩართულ“ სკოლებს რჩებათ შთაბეჭდილება, რომ ერთ ადგილს ვტკეპნით, მაშინ როდესაც ახალ სკოლებს რჩებათ უკმარისობის განცდა“.

საგნობრივი ქოუჩი

ამასთანავე, მხარდაჭერის ჯგუფის წევრები მიიჩნევენ, რომ ჯგუფების ზომა ტრენინგებზე უნდა იყოს უფრო მცირე.

„იმ სკოლებთან, რომლებიც საერთოდ არ იყვნენ ჩართულნი, ჯგუფები უფრო პატარა იყოს, თავისუფლად რომ იგრძნონ თავი ადამიანებმა. 60 კაცში ბევრს მოერიდება კითხვის დასმა. მაგალითად, შესაძლებელია ორი თვე მუშაობა 5 სკოლასთან, შემდეგ ორი თვე – სხვა ხუთ სკოლასთან. როდესაც 10 ადამიანი ჯგუფში, გინდა არ გინდა აქტიურად ხარ ჩართული. ანუ პატარა ჯგუფები უნდა იყოს აუცილებლად. 60-კაციანი ტრენინგებიც ვატარეთ, ხანდახან ერთდროულად შემოდიოდა 100 მსმენელი, მაგრამ 10 იყო რეალურად აქტიური. მოკლედ, მცირე ჯგუფები ძალიან კარგია, მაგრამ ისიც გვესმის, რომ ამისთვის მეტი ტრენინგია საჭირო.“

საგნობრივი ქოუჩი

ავტორიზაციისთვის მომზადების ფარგლებში სკოლებთან მუშაობის ფორმატი

სკოლის წარმომადგენლებიც და მხარდაჭერის ჯგუფის წევრებიც მიიჩნევენ, რომ სკოლებთან მუშაობის პროცესი უნდა იყოს უფრო ხანგრძლივი და აუცილებლად მოიცავდეს სკოლებთან პრაქტიკული მუშაობის კომპონენტს. ვინაიდან სასკოლო სასწავლო გეგმაზე მუშაობა ციკლურია და დაგეგმვისა და განხორციელების ეტაპებს შეფასების და რევიზიის ეტაპები მიყვება, ანალოგიური პრინციპით უნდა დაიგეგმოს მხარდაჭერის პროგრამებიც.

„ჩართული“ სკოლები აღიშნავენ, რომ ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ამ პრინციპით მუშაობდნენ, თუმცა ავტორიზაციის პროცესისთვის მზადებისას ეს მიდგომა სრულიად დაირღვა. ერთ სკოლასთან მუშაობის ხანგრძლივობა (3 კვირა) არასაკმარისია სკოლებისთვის სრულფასოვანი დახმარების უზრუნველყოფისათვის.

მნიშვნელოვანია, რომ მხარდაჭერის პროცესი მოიცავდეს სკოლებში ვიზიტების სერიას და შუალედური ნამუშევრების განხილვისა და რევიზიის რამდენიმე ციკლს.

„რატომღაც ჩათვალეს, რომ მაშინვე უნდა აუწყოთ ამ ყველაფერს ფეხი და ჩანაფიქრი, როგორც ვთქვით, კარგია მაგრამ თუ ეს პრაქტიკაში მართლა არ განხორციელდა და ვერ განახორციელა მასწავლებელმა ისე, როგორც საჭიროა, ამ ჩანაფიქრის სიკარგე ამ შემთხვევაში იკარგება“.

მასწავლებელი, არაჩართული სკოლა

ავტორიზაციის შემდგომ სკოლების მხარდაჭერის მნიშვნელობა

სკოლის საზოგადოების წარმომადგენლებიც და მხარდაჭერის ჯგუფის წარმომადგენლებიც ხაზგასმით აღნიშნავენ სკოლებში გრძელვადიანი მხარდაჭერის შენარჩუნების აუცილებლობას იმის მიუხედავად, გაიარა თუ არა სკოლამ ავტორიზაცია.

მხარდაჭერის ჯგუფებში ადამიანური რესურსების სიმცირის გამო მხარდაჭერის პროგრამების აქცენტი ავტორიზაციის პროცესში ყოველ ჯერზე ახალ კოჰორტაზე გადაინაცვლებს, თუმცა, ქოუჩების აზრით, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ არ გაწყდეს კონტაქტი სკოლების წინმსწრებ კოჰორტებთან და მათ თანმიმდევრულად მიეწოდოთ უკუკავშირი სკოლებში მიმდინარე განვითარების პროცესების შესახებ.

როგორც უკვე აღინიშნა, ესგ-ს დანერგვა უწყვეტი ციკლური პროცესია, ამ ეტაპისათვის ავტორიზაციის მოთხოვნებში სკოლებს მხოლოდ გუზისა და ხედვის ჩვენება ევალებოდათ. შესაბამისად, კონცეპტუალურად არასწორი მიდგომა იქნება, თუ სკოლების დახმარება ამ საწყის ეტაპზე შეწყდება.

„მეც მაგ აზრის ვარ რომ ძალიან გჭირდება {დამატებითი დახმარება}, ეხლა ძირითადად აუცილებელი სავალდებულო და ონლაინ ტრენინგები გაგვატარეს მართო რესურსებზე, ამ წუთას რაც გჭირდებოდა. ისედაც კი ვიძიებთ და ვაკეთებთ, მაგრამ რაც აუცილებელია, დაგვაკვალაინონ იმ საკითხებში“.

მასწავლებელი, არაჩართული სკოლა

მხარდაჭერის ჯგუფის წევრები, აგრეთვე, ფიქრობენ, რომ გრძელვადიანი თანამშრომლობის შენარჩუნება და/ან აღდგენა მნიშვნელოვანია იმ სკოლებთანაც, რომლებიც ე. წ. ახალი სკოლის მოდელში იყვნენ ჩართულნი:

„მეშინია, ეს ჩვენი პროცესები მთლიანად არ დარჩეს მხოლოდ ფორმალურად გარკვეული ნაწილისთვის, რომლებსაც „გაწანწკლულ კურიკულუმები“ აქვთ და არ ახორციელებენ. რეფორმა ხომ აზრს კარგავს თუ მისი ეფექტურად განხორციელება არ ხდება – აუცილებელია მონიტორინგის სისტემის გაძლიერება. გასაგებია, რომ ეს არის ნებაყოფლობითი პროცესი, მაგრამ რა დააშავა იმ მოსწავლემ, რომელსაც შეხვდა ისეთი სკოლა, იმ სიკეთებს აკლებენ, რაც აქვს და მოაქვს რეფორმას. საჭიროა გარკვეული მიმართულების მიცემა, მეტი მონიტორინგი“

მხარდაჭერის ჯგუფის წევრი

დიფერენცირებული მიდგომები

სკოლების წარმომადგენლები აღნიშნავენ, რომ ახალ, ე. წ. არაჩართულ სკოლებთან მუშაობის პარალელურად უნდა დაიგეგმოს უფრო გაღრმავებული პროგრამა იმ სკოლებისთვის, რომლებსაც უკვე აქვთ საბაზო ცოდნა ესგ-ს პრინციპებთან დაკავშირებით და ამ პრინციპებით სკოლაში სწავლების პირველი გამოცდილება.

კერძოდ, სკოლის წარმომადგენლების აზრით, საინტერესო იქნებოდა საგნების შინაარსის მიმართულებით შეხვედრების დაგეგმვა უნივერსიტეტების წარმომადგენლებთან და სფეროს ექსპერტებთან საგნობრივი მიმართულებით არსებული გამოწვევების და სიახლეების განსახილველად.

თავი III: შედეგები

ესგ-ს ახალი კონცეფციის არსის გააზრება

ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის კავშირი ესგ-ს მიზნებთან და კონცეპტუალურ საკითხებთან

სკოლის საზოგადოების წარმომადგენლებთან დისკუსია აჩვენებს, რომ ამ ეტაპისათვის სკოლები, რომლებიც ამა თუ იმ ფორმით ჩართულნი იყვნენ ესგ-ს დანერგვის ინიციატივებში (ახალი სკოლის მოდელი, ავტორიზაციის პროცესი), მეტწილად იზიარებენ ესგ-ს მიზნებს (მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომა, მოსწავლის ჰოლისტური შეფასება, პირობისეული ცოდნის განვითარება), თუმცა მკაფიოდ ვერ აკავშირებენ ესგ-ს ახალ ინსტრუმენტებს ამ მიზნებთან. სხვა ქვეყნებშიც ახალი ტიპის კურიკულუმის დანერგვის ანალოგიურ გამოწვევაზეა საუბარი – სკოლების მიერ ახალი მიდგომის და პრინციპების გათავისებას და აღიარებას დიდი დრო და ძალისხმევა სჭირდება.^{74 75 76}

დისკუსიის ფორმატში მხარდაჭერის ჯგუფისა და სკოლის საზოგადოების წარმომადგენლები ხშირად იყენებენ ერთნაირ „საკვანძო სიტყვებს“ (კონსტრუქტივიზმის პრინციპებზე აგებული სწავლება, მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომა, სკოლის ავტონომია, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა, კომპლექსური დავალება), რაც მიგვანიშნებს, რომ სკოლებში ჩამოყალიბდა მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე საკვანძო ტერმინებით მსჯელობის „ფორმალური დისკურსი“.

მასწავლებლების ნაწილმა ალღო აუღო პროექტულ სწავლებას. ისინი აღიარებენ კომპლექსური დავალებების, როგორც სწავლების მეთოდის, მნიშვნელოვან როლს სწავლის პროცესში კონტექსტის, პრაქტიკული კომპონენტის შემოტანისთვის და „მოსწავლეთა შინაგანი ძალების გააქტიურებისთვის“, მაგრამ კომპლექსური დავალება მასწავლებლების მიერ იშვიათად აღიქმება, როგორც ესგ-ს მიზნების მიღწევის შუალედური მიზანი – მასწავლებლებს მკაფიოდ არ წარმოუდგენიათ კომპლექსური დავალება, როგორც სასწავლო გეგმის აგების ერთეული.

მასწავლებლების მსჯელობაში, ესგ-ს მიმართ მკვეთრად უარყოფითი კომენტარების სიმრავლეში, ნაკლებად იკვეთება სიღრმისეული ანალიზი და კრიტიკა ესგ-ს კონცეფციის მთლიან ლოგიკასთან დაკავშირებით. ამ შთაბეჭდილებას კურიკულუმის ექსპერტები შემდეგნაირად განმარტავენ:

⁷⁴ Little, C. (2017). Designing and implementing concept-based curriculum. *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*, 43-59

⁷⁵ Watson, P. A., & Queen, J. A. (2017). Teaching for understanding in the elementary social studies classroom: An action research study. *The Social Studies*, 108(6), 258-268. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

⁷⁶ Brophy, J. (2001) (Ed.). Subject-specific instructional methods and activities. *Advances in Research on Teaching*, Vol. 8. New York: Elsevier.

„მიზანი მასწავლებლებისთვის ნათელია – ერთნაირად დადებითად არ უყურებენ ამ მიზანს, მაგრამ რაზეა ლაპარაკი, მასწავლებლები ძალიან კარგად აცნობიერებენ, თუმცა ამაზე წინ რთულად მივდივართ. ესგ-ს კონცეფციის თეორიული და კონცეპტუალური აღიარების თვალსაზრისით სკოლებში ჯერ არ გვაქვს თვალსაჩინო შედეგები“.

ესგ დანერგვის გუნდის წევრი

ამ მოცემულობის მიუხედავად, ესგ-ს დანერგვის გუნდის მოსაზრებით, სახეზეა შუალედური შედეგები, რომლებიც გრძელვადიან პერსპექტივაში სასწავლო გეგმის პრინციპების და ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის უფრო ღრმა გააზრებამდე მიგვიყვანს. ესგ-ს დანერგვის პროცესის ერთ-ერთ ამგვარ შუალედურ შედეგად შეგვიძლია მივიჩნიოთ გარკვეული პედაგოგიური დისკუსიის ფორმირება, რომელიც კომპლექსური დავალებების ძლიერი და სუსტი მხარეების განხილვას ეყრდნობა.

„პრინციპების გათავისების პროცესმა ყველა მოლოდინს გადააჭარბაო, ასე არ შევაფასებდი, თუმცა ცვლილების თეორიის კონტექსტში რომ ვილაპარაკოთ, სასიხარულოა, რომ კომპლექსურ დავალებებზე ლაპარაკი გახდა პედაგოგიური დისკუსიის საკვანძო თემა – პარალელურად სქემაზეც არის ლაპარაკი, მაგრამ პედაგოგიური და სასწავლო პროცესის იდეებზე მასწავლებლები ლაპარაკობენ მხოლოდ კომპლექსური დავალების კონტექსტში. ზოგს მოსწონს, ზოგს – არა, ზოგი რთულად მიიჩნევს, ზოგი – მარტივად. ჩემთვის ეს არის კოდირებული პედაგოგიკური დისკუსია. ამ შედეგს დიდი ყურადღება არ ექცევა. მე კი მგონია, რომ ძალიან კარგი ნიშანია.“

კურიკულუმის განვითარების ექსპერტი

მესამე თაობის ესგ-ს კონცეფციის ავტორთა მოსაზრებით, მასწავლებლების მიერ შექმნილ კომპლექსურ დავალებებსა და თემატურ მატრიცებში, რომლებიც ესგ-ს კონცეფციის გააზრების სარკეა, მკაფიოდ ჩანს, რომ ჯერ-ჯერობით პრობლემას წარმოადგენს ამ ინსტრუმენტების გამოყენება ცოდნის კონსტრუირების ამოცანისთვის – ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის პრინციპების ჰოლისტურად განხორციელებისათვის.

„არ მინდა შორს წავიდე, მაგრამ კარგი მაგალითები რომ მინახავს კომპლექსური დავალებების, ცნების კონსტრუირება იქაც იშვიათად ხდება. მაგალითად, მე და საზოგადოებაში არის საკითხები – ბულინგი, სტიგმა – სტიგმა კი არ უნდა ვასწავლოთ, არამედ სტიგმაზე ლაპარაკით საზოგადოების იდეა; და ეს ნაკლებად გვხვდება შექმნილ კომპლექსურ დავალებებში“.

კურიკულუმის განვითარების ექსპერტი

„დავბეგმე პროექტი, შევქმენი დასარიგებელი მასალა, მუხუმში წავედი. სამოქალაქო კომპეტენციებზე მუშაობის სტილი – პროექტები აღოჩნდა ის გასაღები, რამაც მასწავლებლები მოძრაობაში მოიყვანა. გამოიკვეთა სამოქალაქო მასწავლებლების „კარგი“ კოჰორტა, რომელიც „კარგ“ პროექტებს აკეთებს და სიცოცხლეს ქმნის, მაგრამ იმაზე ფიქრი, თუ რატომ ასწავლის, ისე როგორც ასწავლის, მასწავლებლების უმეტესობაში ჯერ-ჯერობით ნაკლებად ხდება.“

სასწავლო გეგმის დანერგვის გუნდის წევრი

კვლევის ფარგლებში მასწავლებლებთან დისკუსიის შინაარსის ანალიზიც აჩვენებს, რომ ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა მასწავლებლებისთვის ჯერ კიდევ ნაკლებად მკაფიო

კონსტრუქტია, რადგან მასწავლებლები ურიდებიან ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის გამოწვევებზე, საგნის ფარგლებში ცნებათა სისტემებზე საუბარს.

მასწავლებლების მოსაზრებით, რეფორმის არსის გათავისებასთან დაკავშირებული პრობლემები, პირველ რიგში, იდეის კომუნიკაციის ხარვეზებით არის განპირობებული:

„მასწავლებლების 50% ვერ მიხვდა, რა უნდა ეკეთებინა ამ რეფორმის ფარგლებში. აი რას ითხოვდნენ, ვერ გაიგებდი. მაგალითად, მყავს კოლეგები რომელთაც დღესაც უჭირთ განმარტონ, რა არის ცნება, რა არის მკვიდრი წარმოდგენა, საერთოდ როგორ უნდა იმუშაონ ამ საკვანძო კითხვებზე, რატომ არის ასეთი მნიშვნელოვანი. ანუ დასაწყისშივე შეიძლებოდა უფრო საინტერესოდ მიწოდებულიყო ეს მასწავლებლისთვის და პრაქტიკულად დაენახათ მათ, რა უპირატესობა ჰქონდა მეორე თაობის სასწავლო გეგმასთან შედარებით.“

მასწავლებელი

ზოგიერთი მასწავლებელი, რომელმაც, თავისი მოსაზრებით „აღლო აულო“ რეფორმას, აღნიშნავს, რომ ზოგჯერ მარტო გრძნობდა თავს, რადგან კოლეგების უმეტესობის მხარდაჭერას ვერ გრძნობდა:

„თითქოს მეორე თაობის სასწავლო გეგმა უფრო ქაოტური იყო. მენ რაღაცას აკეთებდი და ფაქტობრივად შემოწმების ნაწილი სადღაც ქრებოდა. მუშაობდა, მუშაობდა მასწავლებელი, მაგრამ იმ გეგმას მოწყვეტილი იყო, ეროვნულ სასწავლო გეგმას. ახლა თითქოს დავალაგე ყველაფერი, მივყვები ცნებებს, ვფიქრობ იმაზე, რომ კომპლექსური დავალება თემის ფარგლებში უნდა დავფარო, ყველა ცნება გავაქტიურო და ეს სტანდარტი შევასრულო... მაგრამ მასწავლებლებმა ამას ზოგადად ვერ აუწყვეთ ფეხი. წარმოიდგინეთ, როგორ შეიძლება მასწავლებელმა კომპლექსური დავალება პოზიტიურად და შედეგიანად განავითაროს კლასში, როდესაც თვითონ საშინლად ეჯავრება ამის გაგონება.“

მასწავლებელი

მასწავლებლების მოსაზრებით, გააზრების პროცესებს ხელს უშლიდა მეთოდოლოგიური მასალების ხარვეზები, ტერმინებით გადატვირთულობა, ინფორმაციის მიწოდების არაორგანიზებული ხასიათი:

„40 წლის გამოცდილება აქვს ჩემს კოლეგას, საოცარი პედაგოგია, აქვს კოლოსალური ცოდნა და შეუძლია ისეთი რაღაცეები გააკეთოს და აკეთებდა კიდევაც, მაგრამ გაიხლართა ამ რაღაცა ტერმინების ცვლილებაში, ამას ვეღარ მიყვება და რატომღაც ეს თვითშეფასება ზოგს ისე დაუდაბლდა – ვაიმე, ამას ვერასოდეს შევძლებ, მეუბნებიან და სინამდვილეში არაფერია შეუძლებელი. მზაობა არ იყო მასწავლებლების შეფასებული.“

მასწავლებელი

„წიგნში სხვა ეწერა, სამინისტრო სხვას გვაწვდიდა, იქით სხვა იყო. აქეთ სხვა იყო. ორი თვე გავიდოდა და ... არა ეს ძველიაო და სულ ახლებს მოგვანწვდიდნენ, სხვანაირ ცნებებზედ ჩაშლილს, არ ვიცი.“

მასწავლებელი

„ძალიან სწრაფად იყო ყველაფერი. ქართულში რვა ცნება იყო და ეს ცნებები მსხვილდებოდა, დააკლდებოდა, შემცირდებოდა, მაგრამ პორტალზე რომ შევიდოდი, ეს რვა ცნება უცვლელად იყო მოცემული, არაფერი იცვლებოდა. დამაბნეველი იყო ეს ყველაფერი.“

მასწავლებელი

ყველა იმ შესაძლო მიზეზთან ერთად, რომელიც, ჩვეულებრივ, იწვევს გააზრების პროცესის ხარვეზებს (კონცეფციის სირთულე, მასალების ხარისხი, მიწოდების ფორმა და პროცესი), დანერგვის გუნდის წევრების მოსაზრებით, ესგ-ს სიღრმისეულად გააზრების პროცესს დამატებით აფერხებდა „გარე მოტივატორების არარსებობა“ – სკოლებს არ წაახალისებდნენ ახალი სკოლის მოდელში ჩართვისთვის და „ადგილებზე განსაკუთრებულად კარგი გამოცდილების შექმნისათვის“.

„მივსულვარ სკოლაში და ძალიან კარგი კომპლექსური დავალება და მოტივირებული მასწავლებლები მინახავს, ვერასოდეს ვერ შევძელი მე ამ ადამიანებისთვის ველის და გასაქანის მიცემა, რომ უფრო გამოჩნდნენ და არსებული ქოუჩების კოჰორტა გაამდიდრონ, გაამრავლონ. ასეთი ბერკეტები არ გვქონდა. ასევე, სკოლებს არ ჰქონდათ პროცესში ჩართვის ვალდებულება, ბევრი სხვა დატვირთვის ფონზე მასწავლებლები პროცესს სათანადოდ „ბუღს ვერ უღებდნენ“.

რეფორმის მხარდაჭერის ჯგუფის წევრი, ქოუჩი

გააზრების პროცესის შემაფერხებელ კიდევ ერთ გარემოებად ესგ-ს დანერგვის გუნდის წევრები მიიჩნევენ გადამეტებულ აქცენტს ფორმაზე და არა პროცესზე:

„ჩვენი შეცდომა იყო ის, რომ განსაკუთრებული ყურადღება გადავიდა ფორმაზე. როცა მივიდიოდით დანერგვის ინსტრუმენტით, ჩვენ მას სარეკომენდაციო როლს ვანიჭებდით. მიუხედავად ამისა, სიმძიმის ცენტრი მაინც ჩვენს ფორმებზე გადავიდა და ტვირთად იქცა მასწავლებლებისთვის. ეს არ იყო კურიკულუმი, ეს იყო დანერგვის ინსტრუმენტები. ვერ დავანახეთ სკოლებს და მასწავლებლებს პროცესის მნიშვნელობა. შედეგად მივიღეთ ის, რომ კომპლექსური დავალება არის პროცესისგან დამოუკიდებელი ერთეული, ეს არის დიდი პრობლემა“.

რეფორმის მხარდაჭერის ჯგუფის წევრი

სკოლა, როგორც ცვლილების აგენტი – ცვლილებების ციკლის მართვა

სკოლის, როგორც ცვლილების აგენტის, როლი ესგ-ს ფორმირების პროცესში კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი კონცეპტუალური ასპექტია, რომელიც კვლევის შედეგების თანახმად, ჯერ-ჯერობით სიღრმისეულად არ არის გათავისებული სკოლის დონეზე. სკოლები მაინც გარედან ელიან კონკრეტულ ინსტრუქციებს და დამატებით დატვირთვად აღიქვამენ იმ პროცესებს, რომლებიც ესგ-ს თანახმად სკოლის უფლებამოსილებად არის განსაზღვრული.

კერძოდ, მასწავლებლების კომენტარებიდან ჩანს, რომ ბევრს არ აქვს გათავისებული სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების ვალდებულება და კონკრეტულ ინსტრუქციებს სამინისტროსგან ელოდებიან:

„ამდენი ჩვენი დროის ხარჯვა, ამდენი ეს წერა მატრიცების, რა გაუჭირდა სამინისტროს, რომ ერთი ჩამოყალიბებული მატრიცა ვერ დაგვიდო? ჩვენ რატომ უნდა ვწეროთ მატრიცები? ესეიგი იმათაც უჭირთ, აქედან დასკვნა, აბა მაშ რა ხდება?“

მასწავლებელი

განსაკუთრებულ გამოწვევას მასწავლებლებისა და სკოლებისთვის განვითარების ციკლის ეტაპების პრაქტიკაში განხორციელება წარმოადგენს. სკოლებს სჭირდებათ მეტი ცოდნა და გამოცდილება მონიტორინგის პროცესის კვალიფიციურად განხორციელებისა და შედეგების პრაქტიკაში ინტეგრირებისთვის. მხარდაჭერის გუნდის წევრების აზრით, ეს დანაკლისი მასწავლებლების ცოდნასა და გამოცდილებაში მკაფიოდ გამოჩნდა პორტფოლიოების შემოწმების პროცესში.

„მკვეთრად გამოიკვეთა ეს პორტფოლიოების დამუშავებისას – მასწავლებლები პირველ მიმართულებაში მყარად არიან, მაგრამ რომ გაუზიარონ გამოცდილება კოლეგებს და გახადონ ეს თავისი სკოლისთვის განზოგადებული ცოდნა, სასკოლო კულტურის ნაწილი, დაინახონ რასაც აკეთებენ, რატომ აკეთებენ და გაზომონ, მივიდნენ თუ არა ნიშნულამდე, – ეს ხშირად პრობლემაა.“

საგნობრივი ქოუჩი

განათლების ექსპერტები თვლიან, რომ ეს სიტუაცია, ძირითადად, გამოწვეულია სკოლებში მონიტორინგის და შეფასების პროცესების დაგეგმვის და განხორციელების გამოცდილების ნაკლებობით. ავტორიზაციის პროცესის პირველი ტალღის ფარგლებში თეორიულად შეძენილი ცოდნა გამოცდილებით უნდა განმტკიცდეს:

„სანამ ეს გამოცდილება არ არის, რთულია იმაზე ლაპარაკი, რეალურად მოინდომებენ თუ არა სკოლები განვითარების ციკლის პრინციპების პრაქტიკაში დანერგვას“.

ხარისხის განვითარების ცენტრის წარმომადგენელი

სკოლის დონეზე დანერგვის გამოწვევები

კვლევაში ჩართული რესპონდენტების აზრით, ეროვნული სასწავლო გეგმის პრინციპების სკოლაში განხორციელებას სკოლის გარემოსთან დაკავშირებული პრობლემების ერთობლიობა აბრკოლებს. მნიშვნელოვანია იმ სისტემური ბარიერების აღმოფხვრა, რაც ხელს უშლის სკოლაში თანამშრომლობითი გარემოს განვითარებას.

აგრეთვე, დიდი პასუხისმგებლობა ეკისრებათ სკოლის ლიდერებს, რომელთა მართვის სტილი და პროცესებში ჩართვის მოტივაცია გადამწყვეტ მნიშვნელობას იძენს სკოლის დონეზე რეფორმის წარმატებაში.

ორგანიზაციული კულტურა და სტრუქტურული პრობლემები

ბიუროკრატია / „ქაღალდომანია“ / დროის სიმცირე

მასწავლებლებთან ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის დეტალებზე საუბრისას ყველაზე მკაფიო კრიტიკად „ბიუროკრატიული წნეხი“ იკვეთება, რომელსაც მასწავლებლები სასწავლო პროცესის შემაფერხებელ გარემოებად მიიჩნევენ.

„შესაძლებლობას არ გვაძლევენ, რომ მოსწავლესთან მივიღეთ უფრო ახლოს და უფრო მეტი დრო გვექონდეს. ამდენმა ტრენინგებმა დაგვალა, დაგვალა ფორმალობამ“.

მასწავლებელი

„ამდენი რამე აქვს მასწავლებელს საწერი, გასაფორმებელი, ეს ყველაფერი ასატვირთი, იმ მოსწავლისთვის აღარ სცალია, რომ რაღაცით კიდევ დააკავოს და ალტერნატივები შესთავაზოს. აი, ძალიან ბევრი საწერი გვაქვს და ეს პლატფორმები გეცოდინებათ. ერთი კომპიუტერია სკოლაში და წარმოიდგინეთ, რა დღეში ვართ“.

მასწავლებელი

მასწავლებლების ნაწილის გაღიზიანების მიზეზი ის არის, რომ მათი ჯამური დატვირთვა სათანადოდ არ არის შეფასებული. მასწავლებლის პროფესიული განვითარების და წინსვლის სქემის ტრენინგებსა და ავტორიზაციის პროცესით გათვალისწინებულ მხარდაჭერის პროგრამას ისინი ერთიანობაში აღიქვამენ, როგორც საერთო წნეხს, რომელიც არასწორადაა დაგეგმილი. მასწავლებლების ნაწილი მიიჩნევს, რომ მასწავლებლების გადამზადების პროცესი სასწავლო პროცესისგან მოწყვეტით მიმდინარეობს და ქაოტური ხასიათი აქვს:

„ამ ბიუროკრატიას მოგვაცილონ მასწავლებლები. მიზნობრივად მოგვხედონ. მერე მეტი დრო გვექნება ჩვენი მოსწავლისთვის და მეტი მოტივაცია. ამდენი „ფურცლომანია“ არაა საჭირო. ამდენი წერა არაა საჭირო. იქ ატვირთე, აქ ატვირთე. ბავშვებთან გვაშუშაონ. ვიშრომებთ, არ გვეზარება შრომა, მაგრამ მიზანმიმართულად გვაშრომონ“.

მასწავლებელი

საინტერესოა, რომ 2023 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ განხორციელებულ კვლევაში, რომელიც მასწავლებელთა ფეისბუქ ჯგუფების პოსტების ანალიზს გულისხმობდა, ძირითად ნარატივად სწორედ „მასწავლებლების დატვირთულობა“ და „ქალაქდომანია“ იკვეთება, რომელიც მასწავლებელს „მოსწავლესთან მისვლის საშუალებას არ აძლევს“. ეს ნარატივი მასწავლებელთა მიერ რეფორმის კრიტიკის მთავარ და ყველაზე გავრცელებულ ხაზს წარმოადგენს.⁷⁷

არასაკვებითლო საათები სკოლაში

ექსპერტებისა და ქოუჩების მოსაზრებით, მასწავლებელთა ნეგატიური განწყობა, აგრეთვე, განპირობებულია იმით, რომ სკოლასთან არაფორმალური შეთანხმების თანხმად, სკოლაში ყოფნის საათები გაკვეთილების დასრულების შემდეგ იწურება.

სკოლის ამ დამკვიდრებული კულტურიდან გამომდინარე, ქოუჩების გამოცდილების თანხმად, ძალიან რთულია მასწავლებლების დაკავება სკოლაში.

„საკვებითლო პროცესების მერე მასწავლებლები სხვა საქმიანობით იყვნენ დაკავებული – როცა იცოდნენ კიდევ რომ მივდივართ, საშუაო ჯგუფი ძალიან მცირე გვხვდებოდა, ვიდრე ჩვენ გვინდოდა.“

საგნობრივი ქოუჩი

„დაგჭირდა დიდი ძალისხმევა, რომ კათედრების მობილიზება ყოფილიყო, კათედრების ხელმძღვანელებთან გვეთანამშრომლა, და ადმინისტრაციის როლი დიდი იყო ამ პროცესებში. სკოლის გუნდს ხშირად უთქვამს, რომ ჩვენ თქვენსავით პასუხისმგებლიანები არ ვართ, ეს ჩვენთვის ზედმეტი ტვირთია, ეს საქმეები მოსწავლეებს გვაცილებს. მიუხედავად ჩვენი ახსნისა, რომ ეს ყველაფერი მოსწავლეზე და მის სიკეთეებზეა ორიენტირებული.“

ლიდერობის ქოუჩი

მშობლების ზეწოლა

მასწავლებლებისთვის დიდ სატკივარს წარმოადგენს მშობლების მხრიდან უნდობლობა, ერთგვარი „დაკნინებული სტატუსი“. მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ რეპეტიტორებთან მუდმივი კონკურენციის პირობებში იმყოფებიან. მშობლების პედაგოგიზაციის მიმართულებით უამრავი გამოწვევა არსებობს. მასწავლებელთა და მშობელთა შორის კონფლიქტი და დაძაბულობა ხშირად მშობლების მხრიდან განსხვავებულ მოლოდინებსა და მოთხოვნებს უკავშირდება.

მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ მათთვის განსაკუთრებით რთულია მშობლებთან კომუნიკაცია განმავითარებელი შეფასების საკითხებზე. მშობლის მოლოდინი, პირველ რიგში განმსაზღვრელ შეფასებას უკავშირდება.

„მთავარი პრობლემა, ჩემი გადასახედიდან ვამბობ, არის ის რომ მასწავლებლები ვართ სრულიად დაუცველები. მშობელს უფრო მეტი უფლება აქვს, მოსწავლეს - კიდევ უფრო

⁷⁷ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2023). მასწავლებელთა სწავლა-სწავლებასა და განათლების სისტემასთან დაკავშირებული კოგნიტური სქემები ვირტუალურ სივრცეში.

მეტი და მასწავლებელს არ გაქვს იმის უფლება, რომ უკუკავშირს როდესაც აკეთებს, იმ უარყოფით მხარეზე გაამახვილოს კარგად, ნაყოფიერად ყურადღება.“

„მშობელი ამას არ იღებს, მპასუხობს – „როგორ ვერ კითხულობს, კითხულობს“. კითხვაში გულისხმობენ იმას რომ წაიკითხა სიტყვა, სასვენი ნიშანი გამოიყენა... გააზრებულად რომ ვერ კითხულობს და ეს რომ პრობლემაა, ამას ვერ აცნობიერებენ და აქვთ ძალიან დიდი პრეტენზია. ვაშალებ და მისი მასწავლებელი კმაყოფილია და თქვენ რატომ არ ხართ?! 10 თუ არა 9 მაინც უნდა მიიღოს. შენ რატომღაც მხრებჩამოყრილი, თავდახრილი დგახარ მის წინაშე და ისმენ ძალიან არასასიამოვნო კომენტარებს“.

მასწავლებელი

განათლების ექსპერტების მოსაზრებით, ესგ-ს დანერგვის კონტექსტში ძალიან მნიშვნელოვანია მშობლებთან მიზანმიმართული მუშაობა:

„მართო ეს არ არის მასწავლებლისთვის დამკვეთი, სხვა დამკვეთებიც გვყავს, ვის ინტერესებთანაც დღეს კონფლიქტში მოდის ესგ-ს მოთხოვნები. ეს აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ“.

განათლების ექსპერტი

ნდობის და თანამშრომლობის ნაკლებობა

რეფორმის მხარდამჭერი ჯგუფის წევრები აღნიშნავენ, რომ სკოლის კოლექტივი იშვიათად ტოვებდა უკვე ფორმირებული გუნდის შთაბეჭდილებას. ძირითადად, სკოლა „ერთგვარი სივრცეა, რომელშიც მასწავლებლები უბრალოდ თავს იყრიან და გარკვეულ დროს ატარებენ ერთად – საერთო მიზნების და ამ მიზნების მიღწევის მოტივაციის გარეშე“.

გამოცდილების გაზიარება და თანამშრომლობითი მიდგომები სკოლების უმეტესობაში ნაკლებად გავრცელებული და, შესაბამისად, ნაკლებად ცნობილი პრაქტიკაა.

„გამოწვევა, რომელიც დაგვხვდა იყო ის, რომ არ იყო ნდობა ერთმანეთში, გუნდურობის განცდა, ერთმანეთთან არ ხდებოდა გამოცდილების გაზიარება, განა იმიტომ რომ ძალავენ, უფრო არ მოქმედებდა გაზიარების რეალური, ქმედითი ფორმატები. რა თქმა უნდა, ყველაზე არ არის საუბარი. არის ადამიანების ნაწილი, რომელიც მარტივად გადაეშვება სიასხლეებში, წამოგყვება და არც შეცდომების დაშვების ეშინია, მაგრამ მეტწილად არიან სკეპტიკურად განწყობილი ადამიანები, რომლებიც უნდა გადმოიბირო შენკენ, იდეით დააინტერესო“.

კოორდინატორი

რესპონდენტების ნაწილი მიიჩნევს, რომ სკოლაში თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირების დამაბრკოლებელ გარემოებას წლების მანძილზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა ქმნიდა, რადგან სქემა „მასწავლებლებს ინდივიდუალურად, კოლექტივისგან მოწყვეტით მოქმედებისკენ უბიძგებდა და კოლეგებს შორის კონკურენციას წახალისებდა“.

კოლექტიური წინააღმდეგობა

მასწავლებელთა ნაწილმა დისკუსიისას გაგვიზიარა გამოცდილება, როდესაც კოლეგები ცვლილებებისადმი წინააღმდეგობას ჯგუფურად იჩენდნენ – მათთვის მიუღებელი იყო უმცირესობის განსხვავებული აზრი.

„თანამშრომლობა ზოგადად შედგა, ჩვენ ერთმანეთს დავხმარეთ, რომ გავგეგო, რა არის ეს კომპლექსური დავალება, მაგრამ ნახეთ – ვილაცას რომ მოსწონს და გამოსდის, დანარჩენები ზოგჯერ აგრესიულად არიან განწყობილნი (ვინც არ იცის და ვინც ვერ ერკვევა), რომ რატომ მოგწონს და როგორ მოგწონს, და ასე შემდეგ“.

მასწავლებელი

მეცდომის დაშვების შიში

მასწავლებლების მოსაზრებით, ასევე პრობლემურია ის გარემოება, რომ „ქოუჩების ან დირექტორის შიშით“, მასწავლებლები არ საუბრობენ იმ სირთულეებზე, რომლებსაც თავად აწყდებიან სიახლის ათვისების პროცესში.

„კი ჯანსაღიც ბევრია მიდგომები, მაგრამ, მაგალითად, ქოუჩი არ აძლევს საშუალებას მონაწილეს იყოს გულახდილი – რატომ არ მოგწონს, ხომ გასწავლე და გაგაგებინე, როგორ ვერ ისწავლე? . . და მალავენ მასწავლებლები, რაც ვერ გაიგეს ან ვერ გააკეთეს. ჩემთან, მაგალითად, ვინც ვერ გაიგო კომპლექსურის არსი, ცნებები და ასე შემდეგ, რაღაცა უხერხულობას უქმნის ეს თემა და... უჭირთ თემა, რომ ვერ გაიგეს“.

მასწავლებელი

მასწავლებლები იმასაც აღნიშნავენ, რომ მეტი გულახდილობის შემთხვევაში, ალბათ, შესაძლებელი იქნებოდა მხარდაჭერის პროგრამების უფრო სწრაფად და ეფექტურად დახვეწა:

„მეტად ხმა უნდა ამოგვედო ალბათ. გვეთქვა პირდაპირ, რომ გაუგებარია. შესაძლოა, გაეთვალისწინებინათ.“

მასწავლებელი

სკოლის მართვა და ლიდერის როლი

სკოლის ავტონომიის ნაკლებობა

რესპონდენტების აზრით, სკოლის გარემოსთან დაკავშირებულ კიდევ ერთ საყურადღებო ასპექტს წარმოადგენს სკოლაში დამოუკიდებელი გადაწყვეტილების მიღებისგან, ინიციატივების საკუთარ თავზე აღებისგან თავის შეკავება. ეს ტენდენცია, გარკვეული ტიპის ინერცია და ინიციატივის ნაკლებობა, ზოგიერთ შემთხვევაში იერარქიულ სტრუქტურაში უკმაყოფილების გამოწვევის რისკს უკავშირდება.

„სკოლის დირექტორების ნაწილი ფიქრობს, რომ უნდა შეასრულოს მხოლოდ ის, რასაც ვადალებენ, არ უნდა გამოიჩინოს ინიციატივა. ეტყვის რესურს-ცენტრი – გააკეთებს, არ ეტყვის – არ გააკეთებს. გააკეთებს იმას, რასაც რესურს-ცენტრი არ ეტყვის და დაისჯება“.
„იგივე პროცესი იყო სკოლის შიგნითაც. მასწავლებლები არ მონაწილეობდნენ იმიტომ,

რომ როგორ შეიძლება დაველაპარაკო, თუ დირექტორი არ იტყვის. მაგრამ, ნელ-ნელა მოგვარდა ეს. პრინციპში, ჩვენ კმაყოფილები უნდა ვიყოთ იმით, რაც შევძელით.“

ლიდერობის ქოუჩი

სკოლის მენეჯმენტის პასიური როლი

ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირებისა და დანერგვის რამდენიმეწლიანი გამოცდილება აჩვენებს, რომ, გარკვეული გამოწვევების გარდა, პროცესში ძალიან „პირობითი და პასიურია“ სკოლის მართვის სტრუქტურების მონაწილეობა – კათედრები და დირექტორები დანერგვის პროცესში სათანადო ძალისხმევით არ ერთვებოდნენ. რესპონდენტების მოსაზრებით, ეს პასიურობა, ერთი მხრივ, სკოლების ანგარიშვალდებულების სისტემების ბუნდოვანებას შეიძლება დავადროლოთ, რადგან სკოლებისთვის ბოლო დრომდე არ იყო მკაფიო, რა წარმოადგენს სკოლის ლიდერის და, ზოგადად, სკოლის წარმატების კრიტერიუმებს.

ანგარიშვალდებულების სისტემურ საკითხთან ბმაშია მასწავლებელთა და დირექტორთა შრომის ანაზღაურების, კარიერული წინსვლისა და წახალისების მექანიზმების ხარვეზები. ასევე, პროცესს აფერხებდა ესგ-ს დანერგვის მკაფიო გეგმის არარსებობა. არ იყო ცხადი ესგ-ს დანერგვის შედეგების კავშირი სკოლის ანგარიშვალდებულებასთან. პროცესის შემაფერხებელი კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი გარემოება ის იყო, რომ ავტორიზაციის პირველი ციკლი დირექტორების კოჰორტის ცვლილებას დაემთხვა.

„ლიდერების მზაობის და მოტივაციის პრობლემა – ვისაც კარგი დირექტორი ჰყავდა, ისინი კარგად მუშაობდნენ. ლიდერების კონკურსი ახლაც ჰქონდათ. თუ არ გამიგრძელდება ვადა, რატომ უნდა გავაკეთოთ, ამბობს ზოგიერთი დირექტორი. არის ინიციატივის ნაკლებობის, ავტონომიურობის პრობლემაც. თავდაცვის პოზიციაში დგებიან სკოლები, რომელსაც ძალიან ძნელია რამე დაუპირისპირო. მაგალითად ამბობენ, დანგრეულია სკოლა, არ გვაქვს რესურსები, რა დანერგვაზე გველაპარაკებით.“

კოორდინატორი

კვლევაში ჩართული რესპონდენტების მოსაზრებით, ესგ-ს დანერგვის რეფორმა ვერ განხორციელდება სკოლაში არსებული სტრუქტურული და სოციალური კონტექსტის დრმა ანალიზის და შესაბამისი თანმდევი ინტერვენციების განხორციელების გარეშე.

„ ... რასაც მოითხოვს კურიკულუმი, დიდ განსვლაშია იმასთან, რაც გააჩნიათ მასწავლებლებს და სკოლებს რესურსი – მატერიალური ან სტრუქტურული. ამაში არის ძალიან დიდი ცდომილება. თუ ვქმნით პროგრამას, კარგად უნდა ვიცოდეთ, რა რესურსი აქვთ სკოლებს ბარშიც და მთაშიც. ვუბნებოდით, ასეთი პროდუქტი უნდა შექმნათ, მაგრამ მატერიალურად და სტრუქტურულად თუ ჰქონდათ ამის რესურსი, ამაზე ყურადღების გამახვილება ნაკლებად ხდებოდა. მასწავლებელი წლების განმავლობაში შინაარსზე / სახელმძღვანელოზე დაფუძნებულ კურიკულუმს იყენებდა. ვერ ვაწვდით შესაბამის გადაშვადებას და არარეალისტურად ვთხოვთ, რომ ერთ გაკვეთილში გააკეთოს ტრანსფორმაცია“.

განათლების მკვლევარი, ექსპერტი

გამოწვევები საკლასო ოთახში

მასწავლებლების დისკუსია სასწავლო პროცესის ეფექტურობის შესახებ, ძირითადად, კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული დეტალების განხილვას უკავშირდებოდა.

მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალება პროექტზე დაფუძნებული სწავლების (PBL) მეთოდის ადაპტაციას წარმოადგენს. ძირითადი განსხვავება ისაა, რომ PBL-ისგან განსხვავებით, კომპლექსური დავალება არ მოიაზრება, როგორც ჯგუფური აქტივობა. მოსწავლეები კომპლექსურ დავალებებზე ინდივიდუალურად მუშაობენ. მისი მიზანი არის კურიკულუმის სასწავლო მიზნების დაკავშირება საინტერესო, კრეატიულ, ავთენტურ კონტექსტებთან.

ამ ამოცანასთან ერთად კომპლექსურ დავალებას ესგ-ში მნიშვნელოვანი სტრუქტურული დატვირთვაც აქვს – იგი შუალედურ სასწავლო მიზანს და კურიკულუმის აგების ერთეულს წარმოადგენს.

როგორც ერთ-ერთი მასწავლებელი განმარტავს: „მთელი სასწავლო გეგმა უნდა იყოს წარმოდგენილი როგორც კომპლექსური დავალებების სერია. თითოეული დავალება, სხვადასხვა თემის და საკითხის ჭრილში, უნდა უწყობდეს ხელს სამიზნე ცნებების გააზრებას და ემსახურებოდეს საფეხურის სასწავლო მიზნების მიღწევას. ამ კუთხით კომპლექსური დავალება ერთგვარი „შუალედური ეტაპის ფუნქციას ატარებს გრძელვადიანი მიზნების მიღწევის გზაზე“. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესის კომპლექსური დავალებების ერთობლიობის სახით წარმოდგენა.

ექსპერტები და მხარდაჭერის ჯგუფის წევრები აღნიშნავენ, რომ მასწავლებლები, ზოგადად, გამოწვევებს აწყდებიან კომპლექსური დავალების ამ უმნიშვნელოვანესი ფუნქციის დანერგვისას. დიდი ნაწილი კომპლექსურ დავალებას ისევ რიგით სასწავლო მეთოდად აღიქვამს და ეს პრობლემა საკლასო ოთახში რამდენიმე ტიპური გამოწვევის სახით ვლინდება, რომლებიც ამ მოკვლევის ფარგლებში დასახელდა და, ასევე, აღნიშნულია სამინისტროს მონიტორინგის ანგარიშებსა და ადგილობრივი კვლევებში.^{78 79 80 81}

⁷⁸ Andguladze, N. (2020). Policy Review on Key Competence Development in Georgia. The European Union for Georgia. Support to public administration reform in Georgia.

⁷⁹ Moore, A., Padilla, I., Komakhadze, M., Clair, N., Gorgadze, N., Zurabishvili, S., Snyder, C.W., and Khishtovani, G. (2022). Evaluation of Trends in General Education in Georgia. Final assessment report and recommendations. Mathematica

⁸⁰ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2021). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2020. წლიური ანგარიში

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2022). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2022. მონიტორინგის ანგარიში

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2023). მასწავლებელთა სწავლა-სწავლება და განათლების სისტემასთან დაკავშირებული კოგნიტური სქემები ვირტუალურ სივრცეში.

⁸¹ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2022). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2021. შემაჯამებელი ანგარიში

კომპლექსური დავალების გამოყენებასთან დაკავშირებული სირთულეები

სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების რაოდენობის დაბალანსება

მასწავლებლების ძირითად საწუხარს წარმოადგენს ის, რომ მოსწავლეებს ყველა საგანში კომპლექსური დავალებების დიდი რაოდენობა უგროვდებათ. მშობლებს არ მოსწონთ, რომ მათ შვილებს ძალიან ბევრი დავალება აქვთ შესასრულებელი.

კვლევის საინტერესო დაკვირვებას წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებლების თხრობაში ეს გამოწვევა კომპლექსური დავალების, როგორც ძირითადი მეთოდის, ინტენსიურად გამოყენებას უკავშირდება, მაშინ როდესაც, ექსპერტების აზრით, მთავარ პრობლემას მასწავლებლებში კურიკულუმის ვერტიკალური და ჰორიზონტალური დაგეგმვის კომპეტენციის ნაკლებობა წარმოადგენს.

ექსპერტების აზრით, კურიკულუმის დაგეგმვის საბაზო მოცდილების გარეშე მასწავლებლებს გაუჭირდებათ კომპლექსური დავალებების ან სხვა რომელიმე ერთეულის გამოყენებით სასწავლო პროცესის ეფექტურად დაგეგმვა.

კომპლექსური დავალების ინტეგრირება სასწავლო პროცესში

მასწავლებლების დიდი ნაწილი მიიჩნევს, რომ კომპლექსური დავალება არის კიდევ ერთი აქტივობა, რომლის დამატებასაც ითხოვს სამინისტრო სასწავლო პროცესში. მონაწილეებთან დისკუსიაში დასახელდა შემთხვევები, როდესაც მასწავლებელი შინ აძლევდა მოსწავლეს კომპლექსურ დავალებას და სთხოვდა დაბრუნებას შემდეგი გაკვეთილისთვის, კომპლექსურ დავალებებს მასწავლებელი წარადგენდა თემის გაშუქების შემდეგ და არა თემაზე მუშაობის დაწყების მომენტისთვის.

ვინაიდან მასწავლებლების ნაწილისთვის ბუნდოვანია კავშირი კომპლექსურ დავალებებსა და სასწავლო გეგმის მიზნებს შორის, ზოგიერთი მათგანი შემოფოტებულია, რომ მათ სასწავლო გეგმებში კომპლექსური დავალებების ჩართვა ხელს უშლის „სახელმძღვანელოებსა და სტანდარტში მოცემული თემების და საკითხების სრულად დაფარვას“. საგნობრივი ქოუჩის განმარტებით: „ზოგიერთი მასწავლებელი თვლის, რომ აზრი არ აქვს კომპლექსური დავალების ეტაპების გავლას, ყველა გაკვეთილის კომპლექსური დავალების კონტექსტში გააზრებას. ყველაფერი ჯერ კიდევ 45 წუთიანი გაკვეთილის ირგვლივ ტრიალებს“.

კომპლექსური დავალებების ნიმუშების მორგება სკოლის / კლასის კონტექსტზე

საგნობრივი ექსპერტებისა და ქოუჩების დახმარებით მასწავლებლებისთვის კომპლექსური დავალებებისა და თემატური მატრიცების ნიმუშების ბანკი შეიქმნა, რომელიც ხელმისაწვდომია მასწავლებლებისთვის.

მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ ეს რესურსები მათ ძალიან ეხმარება სწავლების პროცესში, თუმცა ზოგიერთი ნიმუში შეუსაბამოა მათი სკოლის / კლასის კონტექსტისთვის და არარეალურად რთულ მიზნებსაც ისახავს.

დისკუსიაში ჩართული მასწავლებლები, ექსპერტები და ქოუჩები საუბრობენ დავალებების ბანკის შემდგომი განვითარების საჭიროებებზე, რომ მასწავლებლებს უფრო ფართო

არჩევანი ჰქონდეთ შთაგონებისთვის და სწავლისთვის. ზოგიერთი მასწავლებლისთვის, განსაკუთრებით მათთვის, ვინც ახლახან შეუერთდა რეფორმას, რთულია კომპლექსური დავალებების მოსწავლის საჭიროებების მიხედვით ცვლილება. „გვაქვს დავალებების ნიმუშებიც და მატრიცებიც, მაგრამ მოსწავლეები განსხვავდებიან შზადყოფნით და განსხვავებულ მიდგომას საჭიროებენ – ეს კი უმძიმესი საშუალებაა. გვჭირდება განსხვავებული სირთულის რესურსები სხვადასხვა კატეგორიის მოსწავლეებისთვის“.

მზა რესურსების მიწოდების კვალდაკვალ თანმდევ ამოცანას წარმოადგენს მასწავლებლების დახმარება კომპლექსური დავალებების ნიმუშების ადაპტირების პროცესში.

კურიკულუმის ექსპერტები და ქოუჩები აღნიშნავენ, რომ „მასწავლებლების დიდი ნაწილი თავს იკავებს ნიმუშებში ცვლილებების შეტანისგან: „თითქოს ეჩვენებათ, რომ ვერაფერს შეცვლიან იმ დავალებებში, რომლებსაც ჩვენ ვაძლევთ... თითქოს ეშინიათ დავალების მთლიანობის დარღვევის“.

ზედმეტად დიდი აქცენტი „პროდუქტზე“

კომპლექსური დავალების კონტექსტში პროდუქტის შექმნას მნიშვნელოვანი ფუნქციური დატვირთვა აქვს – მოსწავლე თვალსაჩინოდ ხედავს საკუთარი სწავლის ხელშესახებ შედეგს, უკავშირებს სწავლის პროცესს ავთენტურ, ცხოვრებისეულ სიტუაციებს.

სასწავლო გეგმის ეს ზოგადი პრინციპი სხვადასხვანაირად ესმით მასწავლებლებს. ნაწილის წარმოდგენაში კომპლექსური დავალების ფარგლებში შექმნილ პროდუქტს ძალიან ვიწრო მნიშვნელობა აქვს – პროდუქტის შექმნა მათ კომპლექსური დავალების საბოლოო მიზნად წარმოუდგენიათ. გარდა ამისა, მასწავლებლების ნაწილი მოსწავლეებს მხოლოდ პრეზენტაციების, პოსტერების ან მსგავსი ტიპის პროდუქტის შექმნას ავალებს.

ზოგიერთი მასწავლებელი ნაკლებ ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ ამ პროდუქტის შექმნა მოსწავლის მიერ ცნებების გაგებისა და დაკავშირების, სწავლის შუალედური შედეგების მიღწევის დემონსტრირების საშუალებას წარმოადგენს და არა თვითმიზანს.

სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული სხვა გამოწვევები

მშობლების როლის დაბალანსება

ფოკუს ჯგუფებში მასწავლებლებმა ბევრი ისაუბრეს მშობლის როლის შესახებ სასწავლო პროცესში. კომპლექსური დავალებებით სწავლების კონტექსტში ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი ზოგადი გამოწვევები გამოიკვეთა, რომლებიც მშობლების პედაგოგიზაციის საკითხებს უკავშირდება და, სავარაუდოდ, მესამე თაობის სასწავლო გეგმის შემოღებამდე დიდი ხნით ადრე არსებობდა. კომპლექსურმა დავალებებმა უბრალოდ უფრო მკაფიოდ წარმოაჩინა ეს პრობლემები.

კერძოდ, მშობლების დიდი ნაწილისთვის ბუნდოვანია განმავითარებელი შეფასების საკვანძო დანიშნულება სასწავლო პროცესში, ისევე როგორც კონკრეტული პრინციპები და მიდგომები, რასაც უნდა ეფუძნებოდეს მშობლის მიერ მოსწავლის მხარდაჭერა სასწავლო პროცესში.

მასწავლებლების შეფასებით, მშობელთა მონაწილეობა კომპლექსური დავალებების შესრულებაში განსხვავდება საფეხურების მიხედვით. დაწყებით საფეხურზე მშობელთა მონაწილეობა ხშირად სასურველზე მაღალია, რაც ზიანს აყენებს სასწავლო პროცესს. საბაზო და საშუალო საფეხურზე მშობლების მონაწილეობის მაჩვენებელი მკვეთრად მცირდება.

მშობელთა გადამეტებული ჩართულობა გამოიხატება იმაში, რომ კომპლექსურ დავალებებს, ხშირად, მოსწავლეების ნაცვლად მშობლები ასრულებენ. უფრო მეტიც, „ზოგჯერ მშობლები დახმარებას სთხოვენ მეზობლებს, მეგობრებს ან სხვა ნაცნობ მასწავლებლებს“.

ეს გარემოება არამარტო მოსწავლეების სწავლის პროცესს აფერხებს, არამედ გარკვეულ უთანასწორობასაც წარმოქმნის. იმ სკოლებში, სადაც მოსწავლეები მშობლების უფრო ხარისხიან დახმარებას იღებენ, მოსწავლეებს მეტი შესაძლებლობები აქვთ სწავლისთვის.

მასწავლებლებს ამ პროცესის რეგულირება უჭირთ. გარდა ამისა, არის შემთხვევები, როდესაც მასწავლებლები თითქოს გამიზნულად გადააბარებენ კომპლექსური დავალებების გაკეთებას მშობლებს, როდესაც კომპლექსური დავალებების შესრულებას მოსწავლეებს საშინაო დავალების სახით აძლევენ იმის ნაცვლად, რომ მოსწავლეებმა კომპლექსურ დავალებაზე კლასში იმუშაონ.

„მასწავლებლებიც რომ წახალისებენ, მშობლის ან ვიღაც მხატვრის გაკეთებულ ნამუშევრებს, ეს ძალიან ცუდი არის. მე მყავს მოსწავლეები, რომლებიც თავისი ხელით ქმნიან და აღარ უნდათ, რომ მაჩვენონ თავიანთი ნამუშევარი“.

მასწავლებელი

მიუხედავად იმისა, რომ ამგვარი მიდგომა ეწინააღმდეგება ესგ-ს პრინციპებს, მასწავლებლების ინფორმაციით, ზოგიერთ სკოლებში რესურსების ხელმისაწვდომობისა და ინფრასტრუქტურის თვალსაზრისით იმდენად მძიმე მდგომარეობაა, რომ სხვა გამოსავალი უბრალოდ არ არის.

„კლასში და სკოლაში არანაირი რესურსი არ გვაქვს და აბა მე რა ვქნა. ვცდილობ, მაგრამ ხანდახან თითქოს იძულებული ვარ, რომ დავალება მოსწავლეს სახლში გავატანო“

მასწავლებელი

ჰედაგოგიურ მიდგომებს შორის კავშირების პოვნა და მასწავლებლის ცოდნის სინთეზი

მნიშვნელოვანია, რომ ახალი სასწავლო გეგმა უფრო მკაფიოდ დაუკავშირდეს მასწავლებლების პრაქტიკაში არსებულ წინარე პოზიტიურ გამოცდილებას და, მათი აზრით, მნიშვნელოვან სიახლეებს, რომლებიც სისტემაში მესამე თაობის ესგ-ს შემოღებამდე განხორციელდა. მაგალითად, პროგრამამ G-PriEd ქართველ მასწავლებლებს სამფაზიანი გაკვეთილის ფორმატი გააცნო. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი მასწავლებელი ვერ ხედავს რაიმე წინააღმდეგობას კომპლექსური დავალებებით სწავლებასა და გაკვეთილის სამფაზიანი მოდელის დაკავშირებისას, სხვები, როგორც ჩანს, მესამე თაობის პრინციპებსა და აქამდე ათვისებულ მეთოდოლოგიურ მიდგომებს ერთმანეთის ალტერნატივებად აღიქვამენ.

უკუკავშირის ოპტიმიზაცია

მოსწავლეებისთვის ფორმალური განმავითარებელი უკუკავშირის მიწოდება სასწავლო გეგმის რეფორმის ერთ-ერთი მთავარი მოთხოვნაა. თუმცა მასწავლებლები თვლიან, რომ ამ მიმართულებით სასწავლო გეგმის მოთხოვნების სრულად შესრულება ძალიან რთულია, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ბევრ მოსწავლესთან ერთდროულად მუშაობს.

უკუკავშირის გაცემასთან დაკავშირებით სამუშაო დატვირთვისა და ღროის შემცირება მასწავლებლების ძირითად საზრუნავს წარმოადგენს. ისინი იმედოვნებენ, რომ უფრო მეტ დახმარებას მიიღებენ (მეთოდოლოგიური მხარდაჭერის სახით) პროცესის ოპტიმიზაციასთან დაკავშირებით. მასწავლებლების აზრით, უნდა გამოიძებნოს ისეთი გზები და მოდელები, რომ მოსწავლეებმა მიიღონ სრულფასოვანი უკუკავშირი, მაგრამ მასწავლებლების დატვირთვა დარჩეს რეალისტური.

მასწავლებლების ნაწილი თვლის, რომ მიაგნო უკუკავშირის გაცემის პროცესის ოპტიმიზაციის ეფექტურ გზებს, თუმცა მოსწავლეების შეფასებასთან დაკავშირებული მოთხოვნების სიმკაცრე მას ამ მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობას უზღუდავს.

უკუკავშირის გაცემის გზების შესახებ პროფესიული დისკუსიის და გამოცდილების გაზიარების გააქტიურებასთან და შესაბამისი მეთოდოლოგიური დამხმარე მასალის და ტექნიკური დახმარების უზრუნველყოფასთან ერთად, რესპონდენტების აზრით, მნიშვნელოვანია ზოგადად მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებული სავალდებულო მოთხოვნების ლიბერალიზაცია – სკოლებისთვის და მასწავლებლებისთვის მეტი თავისუფლების მიცემა.

რესურსების დეფიციტთან ადაპტაცია

მასწავლებლების უმრავლესობის აზრით, რესურსების ხელმისაწვდომობის ან ნაკლებობის პრობლემა (ინტერნეტზე წვდომა, სახარჯი მასალები, ლიტერატურა, პროექტორი, კომპიუტერი) კომპლექსურ დავალებებზე მუშაობის პროცესის ერთ-ერთი მთავარი შემაფერხებელი ფაქტორია. პრობლემა განსაკუთრებით მწვავედ დგას ისეთ სკოლებში, სადაც რესურსები მოსწავლეებს არც კლასში და არც სახლში არ აქვთ.

„მე მუსიკის მასწავლებელი ვარ და საერთოდ არ მაქვს რესურსები ჩემი საგნის სწავლებისთვის. ცოტა იუმორში ვიტყვი – ინსტრუმენტს ნახევარი კლავიშები ჩავარდნილი აქვს. კლავიში თუ ჩავარდა, ვეძახი მოსწავლეს – ამოწიე, ნინო. რესურსი არ არის, მაგრამ მოსწავლეს ის არასდროს დაავიწყდება, რომელი ნოტი იყო ჩავარდნილი. კიდევ ის პრობლემა მაქვს, რომ ვერ ისმენს ბავშვი, არ მაქვს მოსასმენები, ტელეფონს ვეტყვი ან მე ვმღერი, ზოგიერთი ინსტრუმენტის ხმას განვასახიერებ, ასეთი შემოქმედებითი მიდგომა მაქვს. ქოუჩთან რომ ვთქვი ეს, ბევრმა ჩაიწერა მერე. რა ვქნა, სხვა გზა არ მაქვს. ხან ინტერნეტი არ არის, კომპიუტერი ჩვენ არ გვაქვს და ...“

მასწავლებელი

ფოკუს ჯგუფის და ინტერვიუების მონაწილეები ფიქრობენ, რომ მასწავლებლები მეტ მეთოდოლოგიურ დახმარებას საჭიროებენ რესურსების ნაკლებობის პირობებში სასწავლო პროცესის დასაგეგმად. დისკუსიის პროცესში მშობლებს მოჰყავდათ მაგალითები, როდესაც ძირითად პრობლემას, რესურსების ნაკლებობაზე მეტად, წარმოადგენდა ის, რომ მასწავლებელს არ უცდია ალტერნატიული რესურსების გამოყენებით საგაკვეთილო პროცესის დაგეგმვა.

„მშობელი ვარ. ზამთარში ვიყიდე, მაგალითად, 20 ცალი ნაყინი – ჩემს შვილს ფიზიკაში კომპლექსური დავალების შესასრულებლად ჩხირები სჭირდებოდა. იცით რა არის? არც მასწავლებლები იყვნენ კარგად გადაშალებულები, ვერ მიხვდა ზოგიერთი, რა და როგორ უნდა გაეკეთებინა. ხომ შეიძლებოდა ის ჩხირი სხვა რაღაცით შეეცვალა, ან სხვა რამ გაეკეთებინა გაკვეთილზე“.

მშობელი

სასწავლო პროცესის დიფერენცირება

მასწავლებლები ამბობენ, რომ არც სახელმძღვანელოები და არც დამხმარე რესურსები არ შეიცავს საკმარის ინსტრუქციებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებზე კომპლექსური დავალებების მორგებისთვის და, ზოგადად, სწავლების დიფერენცირებული მიდგომების განხორციელებისათვის.

პირველ რიგში მასწავლებლები სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობის სირთულეებზე საუბრობენ:

„გათვლილია, რომ ინტეგრირება უნდა მოხდეს სსსმ მოსწავლეების. მე პირადად მაქვს მსგავსი პრობლემა კლასში, სამი სსსმ მოსწავლე მყავს. ასისტენტიც მყავს, სპეც. მასწავლებელიც მეხმარება, მაგრამ სიძარტლე რომ გითხრათ, ეს არის ყველაფერი „წყლის ნაყვ“. ბავშვი გაკვეთილზე ვერ ჩერდება. თუ ძალიან ცხელა, საგაკვეთილო პროცესი სრულიად ჩაშლილია. მე ვერაფერს ვაკეთებ – მთელი კლასი, ბავშვები, ასისტენტი, მეც და მშობელიც მობილიზებული ვართ, რომ დავძლიოთ ეს სირთულე და არ ვიცი, ეს როგორ გავაკეთოთ“.

აგრეთვე, მასწავლებლები აღიარებენ, რომ არ იციან, როგორ მოარგონ კომპლექსური დავალების ნიმუშები სხვადასხვა საჭიროების, ინტერესისა და მზაობის მქონე მოსწავლეებს:

„როდესაც 28 მოსწავლე გვიზის კლასში, დიფერენცირება ხომ უნდა მოვახდინოთ? კლასში გვყავს მათალი და დაბალი მზაობის და მოტივაციის მქონე მოსწავლეები და აქ ვცდილობთ დამატებითი რესურსები მოვიძიოთ, ჩვენ თავად გავაკეთოთ, თუმცა ამის მართვა საგაკვეთილო პროცესში ძალიან რთულია, მეტი დახმარება გვჭირდება. არის პროცესის ორგანიზების სხვადასხვა ფორმა, ჯგუფური მუშაობა – მე ვცდილობ შედარებით ნაკლებად დაინტერესებული მოსწავლე უფრო დაინტერესებულ მოსწავლეებთან დავსვა და დავაბალანსო, რაღაც შედეგი მივიღო, მაგრამ, სამწუხაროდ, ვინც არ არის მოტივირებული, ისევ რჩება უმოქმედო პოზიციაში და მაინც სხვების ხარჯზე გადადის ყველაფერი. დიფერენცირებისთვის არც სახელმძღვანელო არის მორგებული, არც ეროვნული სასწავლო გეგმის დამატებითი რესურსები. ეს ყველაზე დიდი პრობლემაა“.

„ყველაფერი არის თითქოს სახელმძღვანელოში და აქტივობის რვეულებში მოცემული, მაგრამ ეს არ არის დიფერენცირებული სწავლებისთვის მორგებული. ეს არის მხოლოდ მაღალი აკადემიური მოსწრების ბირთვისთვის მორგებული, და არა საშუალო და დაბალი მოსწრების მქონე ბავშვებისთვის. სახელმძღვანელოები გართულდა და მოსწავლეების სწავლის მიმართ დამოკიდებულება გაუარესდა“.

მასწავლებელი

მასწავლებლები ამბობენ, რომ სასწავლო გეგმის შესაბამისი ინსტრუმენტები (თემატური მატრიცა) ცვლილებების შეტანის, ადაპტირების შესაძლებლობას იძლევა, თუმცა ამ ეტაპისთვის მასწავლებლები არ ფლობენ საკმარის ცოდნას, თუ როგორ უნდა მოახდინონ ადაპტირება მათ სკოლაში / კლასში არსებული კონკრეტული კონტექსტის გათვალისწინებით.

მოსწავლეთა შედეგები

კვლევაში ჩართული მასწავლებლები, ქოუჩები და მშობლები არაერთგვაროვნად აფასებენ ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმით სწავლების გავლენას მოსწავლეთა შედეგებზე. იმ სკოლებშიც კი, სადაც ესგ რამდენიმე წლის განმავლობაში ინერგება, ბევრია ისეთი მასწავლებელი, რომელიც მიიჩნევს, რომ ახალი მიდგომებით სწავლება მოსწავლეების აკადემიურ შედეგებზე არ აისახა.

სასკოლო საზოგადოების მეორე ჯგუფი მიიჩნევს, რომ ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმით სწავლებას დადებითი ეფექტი აქვს მოსწავლეთა აკადემიურ შედეგებზეც და სწავლის მოტივაციასზეც.

მხარდამჭერი ჯგუფის წევრების მოსაზრებით, ჩანს ტენდენცია, რომ ახალი სასწავლო გეგმით სწავლების დადებითი ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე უფრო თვალსაჩინოა იმ სკოლებში, რომლებიც მეტი ხანია არიან ჩართულნი ტექნიკური დახმარების პროგრამებში (ახალი სკოლის მოდელი), სადაც სკოლის დირექტორი უფრო მეტ მონდომებასა და ინტერესს იჩენს და წაახალისებს სკოლის კოლექტივის სასკოლო სასწავლო გეგმაზე ერთობლივ მუშაობას. ასევე, დადებითი ეფექტები უფრო თვალსაჩინოა იმ სკოლებში, სადაც მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისთვის მეტად არის ხელმისაწვდომი სასწავლო და ტექნიკური რესურსები. ეს და სხვა კონტექსტუალური ფაქტორები, რომლებიც დისკუსიის პროცესში დასახელდა, მკაფიოდ მიგვანიშნებს შიდა სასკოლო კონტექსტის და გამოცდილების მნიშვნელოვნებას რეფორმის წარმატებისთვის.

ამასთანავე, კვლევა იმასაც აჩვენებს, რომ მოსწავლეების, მშობლების და მასწავლებლების შეფასებები ამ მიმართულებით განსხვავებულია ერთი სკოლის კონტექსტშიც. ეს გარემოება მიუთითებს იმაზე, რომ არანაკლები მნიშვნელობა აქვს საკლასო ფაქტორებს და მოსწავლეების მახასიათებლებს – მასწავლებლის მოტივაციას და კომპეტენციას, კლასის ზომას, საგნის სპეციფიკას, მოსწავლის მოტივაციას, წინასწარ მზაობას და სოციო-ეკონომიკურ სტატუსს.

კვლევაში, ასევე, გამოიკვეთა სტრუქტურული გამოწვევები, რომლებიც მთელი სისტემის მასშტაბით აფერხებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ეფექტურად განხორციელებას.

დღეისათვის საქართველოში არ არის ხელმისაწვდომი რაოდენობრივი კვლევები, რომლებიც მოსწავლეთა შედეგების ამ კონტექსტუალურ ფაქტორებთან ურთიერთქმედების ეფექტს გაზომავდა. შესაბამისად, მოსწავლეთა შედეგებზე მსჯელობა მხოლოდ აღქმებს და წარმოდგენებს ეფუძნება.

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მონიტორინგის ანგარიშები, გარე აქტორებისა და დამოუკიდებელი მკვლევრების მიერ განხორციელებული კვლევები და მოცემული

მოკვლევის შედეგები ესგ-ს პრინციპების მიხედვით სწავლების როგორც დადებით, ისე უარყოფით შედეგებზე მიუთითებს.^{82 83 84}

დადებით ეფექტებს შორის სახელდება:

- მოსწავლის მიერ სწავლის მიზნის უკეთ დანახვა;
- მოსწავლეთა თვითშეფასებისა და თავდაჯერებულობის ზრდა;
- ზოგადი უნარების (პრეზენტაციის, დაგეგმვის, კომუნიკაციის, ინფორმაციასთან მუშაობის უნარები) განვითარება;
- მეტაკოგნიტური სტრატეგიების განვითარება მოსწავლეებში;
- დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების მოტივაციის ზრდა სწავლისთვის;
- ურთიერთობების გაუმჯობესება მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის;
- მოსწავლეთა შორის თანამშრომლობის პრაქტიკის განვითარება;
- მოსწავლეების ჩართულობის ზრდა სასკოლო ცხოვრებაში.

უარყოფით ეფექტებს შორის სახელდება:

- მოსწავლეთა მაღალი დატვირთვა, გადაღლა;
- დემოტივაცია სწავლისთვის (მოსწავლეებს ბეზრდებათ ერთგვაროვანი კომპლექსური დავალებების შესრულება);
- მოსწავლეების უკმაყოფილება, რომ ისინი სათანადოდ ვერ ემზადებიან ეროვნული გამოცდისათვის;
- ზედაპირული დამოკიდებულება სწავლისადმი.

ეს მიგნებები ეხმიანება საერთაშორისო გამოცდილებას, რომლის თანახმადაც ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა და კომპლექსური ხასიათის დავალებებით სწავლება დადებითად აისახება მოსწავლეთა შედეგებზე, თუმცა ამ პრინციპების სასწავლო პროცესში ეფექტურად განხორციელებას სჭირდება სისტემური მხარდაჭერა და მასწავლებლებთან და სასკოლო საზოგადოებასთან ინტენსიური მუშაობა:

- თანამედროვე ექსპერიმენტული და კვაზი-ექსპერიმენტული კვლევები აჩვენებს, რომ ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის გამოყენებისას მოსწავლეები სულ მცირე იგივე შედეგებს აჩვენებენ საკონტროლო კლასებში შინაარსის ათვისების თვალსაზრისით,

⁸² Andguladze, N. (2020). *Policy Review on Key Competence Development in Georgia*. The European Union for Georgia. Support to public administration reform in Georgia.

⁸³ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2021). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2020. წლიური ანგარიში; განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2022). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2022. მონიტორინგის ანგარიში განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2022). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა – 2021. შემაჯამებელი ანგარიში

⁸⁴ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2023). მასწავლებელთა სწავლა-სწავლებასა და განათლების სისტემასთან დაკავშირებული კოგნიტური სქემები ვირტუალურ სივრცეში.

მაშინ როდესაც უკეთეს შედეგებს აღწევენ კრიტიკული და კონცეპტუალური აზროვნების კუთხით;^{85 86 87}

- აშშ-ს ეროვნული სამეცნიერო საბჭოს მიერ გამოცემულ ანგარიშში „როგორ ვსწავლობთ“, რომელიც სწავლის პროცესის შესახებ არსებული სამეცნიერო ცოდნის მეტა-ანალიზს ეყრდნობა, აღიშნულია, რომ „ფაქტების ცნებათა და იდეათა სისტემების ფარგლებში გააზრება ეფექტური სწავლის წინაპირობას წარმოადგენს და ძალიან მნიშვნელოვანია დინამიური ცოდნის ფორმირებისთვის, განსაკუთრებით თანამედროვე ეპოქაში – საინფორმაციო ნაკადების სიჭარბის პირობებში;
- სპეციფიურად განათლების სფეროში გამოყენებული მიდგომებისა და მეთოდების მეტა-ანალიზის სერიაში (2012), რომელსაც განათლების მკვლევარი ჯონ ჰატი ახორციელებს, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია ძალიან ეფექტურ სტრატეგიად არის მიჩნეული. კონცეპტუალური (ცნებებზე დაფუძნებული) აზროვნება სწავლის შედეგების კომპლექსურ სიტუაციებში ტრანსფერს უწყობს ხელს;
- ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია და კომპლექსური ტიპის დავალებებით სწავლება დადებით გავლენას ახდენს სწავლის მოტივაციაზე და სასწავლო პროცესში ჩართულობაზე, ისევე როგორც სწავლების დიფერენცირებული მიდგომების წარმატებით განხორციელებაზე, რადგან ამ მიდგომებში ცენტრალური მნიშვნელობა ენიჭება მსწავლელის ინტელექტუალურ და ემოციურ ჩართულობას სასწავლო პროცესში, სწავლის მიზნის დაკავშირებას ცხოვრებისეულ, მოსწავლისთვის რელევანტურ და საინტერესო სიტუაციებთან და თემებთან;^{88 89}
- ცნებებზე დაფუძნებულ პედაგოგიას, ასევე, მნიშვნელოვანი ეფექტი აქვს ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებაზე და გლობალური ღირებულებების ჩამოყალიბებაზე. იგი ხელს უწყობს ე. წ. „მეტა-ენის“ ფორმირებას, აადვილებს კომუნიკაციას კულტურებსა და დისციპლინებს შორის და აჩქარებს ადაპტირებას შრომის გლობალურ ბაზარზე.

მსოფლიო გამოცდილება, აგრეთვე, აჩვენებს, რომ ახალი ტიპის კურიკულუმის დანერგვის მთავარ დაბრკოლებას, ისევე როგორც შესაძლებლობას წარმოადგენს ის, რომ იგი მოსწავლეთა შეფასების არსებული სისტემების ძირულ ცვლილებას საჭიროებს. სამეცნიერო ლიტერატურაში ეს ასპექტი წარმოჩენილია, როგორც ახალი ტიპის კურიკულუმის მნიშვნელოვანი დადებითი ეფექტი, რადგან ის ხელს უწყობს მოსწავლის ჰოლისტური განვითარების და შეფასების იდეის პრაქტიკაში განხორციელებას:

- ახალი ტიპის კურიკულუმის დანერგვის თანმდევ უმნიშვნელოვანეს სისტემურ ეფექტად მოიაზრება შეფასების სისტემების გადააზრება და რეფორმირება, რადგან ფაქტებსა და უნარებზე ორიენტირებული შეფასების სისტემები აღარ არის

⁸⁵ Chappell, K. K., & Killpatrick, K. (2003). EFFECTS OF CONCEPT-BASED INSTRUCTION ON STUDENTS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING AND PROCEDURAL KNOWLEDGE OF CALCULUS. *Problems, Resources, and Issues in mathematics undergraduate studies*, 13(1), 17-37.

⁸⁶ McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations: Serving all learners with concept-based instruction. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.

⁸⁷ VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2009). What Works: 20 Years of Curriculum Development and Research for Advanced Learners, 1988-2008. *Center for Gifted Education, College of William and Mary*.

⁸⁸ Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

⁸⁹ Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*.

რელევანტური მოსწავლისადმი და სწავლის პროცესისადმი ჰოლისტური მიდგომის კონტექსტში.^{90 91 92} შესაბამისად, კითხვის ნიშნის ქვეშ დგას მოსწავლეთა კონვენციური ფორმებით შეფასების რელევანტურობის და საჭიროების საკითხი.⁹³

საქართველოს კონტექსტში მოსწავლეთა შედეგებზე ესგ-ს ეფექტის ანალიზისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ ეს ეფექტები ანგარიშში აღწერილი სხვადასხვა სისტემური, საკლასო და ინდივიდუალური ფაქტორის გავლენის შედეგია.

ექსპერტების მოსაზრებით, ძირითად დაბრკოლებებს ესგ-ს დანერგვისას და საკლასო პრაქტიკაში ეფექტურად ინტეგრირებისას არა იმდენად მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფცია, არამედ ამ კონცეფციის განხორციელებასთან დაკავშირებული უფრო ზოგადი სახის პრობლემები წარმოქმნის, რომლებიც სისტემაში მესამე თაობის ესგ-ს შემოსვლამდე არსებობდა და დღეისათვის მოგვარებული არ არის.

ახალი ესგ-ს დანერგვა სასკოლო კურიკულუმის შემუშავებაში სკოლის საზოგადოების მეტ ჩართულობას და მეტ კომპეტენციას მოითხოვს. შესაბამისად, უფრო მკაფიოდ გამოიკვეთა დიდი ხნის განმავლობაში არსებული ფუნდამენტური პრობლემები. ამ პრობლემებზე თანმიმდევრული და კოორდინირებული მუშაობა სისტემის გრძელვადიან ამოცანას წარმოადგენს, რადგან მათი მოგვარების გარეშე გაჭირდება ნებისმიერი ტიპის კურიკულუმის ეფექტურად განხორციელება.

ქვეყანაში ამჟამად მიმდინარეობს მუშაობა სკოლის თვითშეფასების და გარე შეფასების მექანიზმების დახვეწაზე, მოსწავლეთა დიაგნოსტიკური შეფასების სისტემების განვითარებაზე, ელექტრონული სასწავლო პლატფორმების ამოქმედებაზე. სამომავლოდ შესაძლებელი იქნება ინფორმაციის ამ მნიშვნელოვანი წყაროების შეჯერება მესამე თაობის ესგ-ს ეფექტების უფრო მრავალმხრივი და ნიუანსური შეფასებისათვის და ესგ-ს მოდიფიცირების და დანერგვის მხარდაჭერის უფრო ქმედითი, მიზანმიმართული პაკეტების შემუშავებისთვის.

⁹⁰ Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). *Transforming education for holistic student development, Learning from education system (re) building around the world.*

⁹¹ McKinney de Royston, M., Lee, C., Nasir, N. S., & Pea, R. (2020). Rethinking schools, rethinking learning. *Phi Delta Kappan* 102(3), 8–13

⁹² Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success.* Centre for Strategic Education.

⁹³ მაგალითად, ბრიტანეთის კოლუმბიის შემთხვევაში კურიკულუმის რეფორმის მოსწავლეთა შედეგებზე პირდაპირი გავლენის შეფასება გართულებულია იმ გარემოებით, რომ რეფორმა ჯერ კიდევ განხორციელების ფაზაზეა (ახალი კურიკულუმის დანერგვა ეტაპობრივად მიმდინარეობს 2018 წლიდან) და ჩამოყალიბების პროცესშია მოსწავლეთა შედეგების შეფასების ახალი, რელევანტური ინსტრუმენტები. ამასთანავე, ზოგადად, რეფორმის კონცეფციაში, ისევე როგორც საქართველოში, ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია ერთ-ერთ, თუმცა არა უმთავრეს ელემენტს წარმოადგენს. რეფორმის მთავარი იდეა სასწავლო გეგმის თანამქმნის პროცესის სკოლებზე დელეგირებას გულისხმობს. შესაბამისად, რეფორმის მომხრეების მოსაზრებით, ცვლილებების შეფასებისა და კომუნიკაციისთვის უფრო რელევანტურია ნარატივების და არა რაოდენობრივი საზომების გამოყენება. გამოცდილება და შედეგები აღიწერება ბლოგებსა და ვიდეოებში, კონკრეტული ქეისები ვრცელდება და განიხილება კონფერენციებსა და შეხვედრებზე – ამგვარი ანგარიშების წარდგენა სკოლათა ქსელების ყოველწლიურ ვალდებულებას წარმოადგენს. უმეტეს შემთხვევაში ცვლილების ეფექტის რაოდენობრივი საზომები არ გამოიყენება. ამ ეტაპისათვის ხელმისაწვდომ რაოდენობრივ საზომს ბრიტანეთის კოლუმბიაში სწავლის დასრულების მაჩვენებელი წარმოადგენს, რომელიც მოწყვლად მოსახლეობაში 2017 წლის შემდეგ (66%) 2019-2020 წლებში 71%-მდე გაიზარდა. ასევე, გაზრდილია შემდეგ საფეხურზე სწავლის გაგრძელების მაჩვენებელი. ეს ტენდენციები რეფორმის წარმატების ირიბ ინდიკატორებად ითვლება (Peterson, 2023). მიუხედავად რაოდენობრივი საზომების ნაკლებობისა, ბრიტანეთის კოლუმბიის ქეისი (სხვა რამდენიმე მაგალითთან ერთად) განხილულია განათლების სისტემის რეფორმირების ერთ-ერთ წარმატებულ მაგალითად საერთაშორისო შედარებით ანგარიშებში (Datnow et al, 2022; Masters, 2022).

კვლევის შედეგების ვალიდაცია

რადიკალიზაციის კომპონენტი

კონცეფცია

ზოგადი სურათი

პირველი განზომილება, რომელიც რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში გადავამოწმეთ, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მიმართ სკოლის საზოგადოების დამოკიდებულებებია.

ერთი მხრივ გვინტერესებდა, რამდენად ცხადი იყო მასწავლებლებისა და დირექტორებისთვის მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რეფორმის არსი (მიზნები, ცვლილებების დანიშნულება, რეფორმის განხორციელების ვადები, ინდიკატორები, წახალისების მექანიზმები). მეორე მხრივ, მნიშვნელოვანი იყო შეგვეფასებინა სკოლის საზოგადოების დამოკიდებულებები მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების მიმართ (კომპლექსური დავალებების და ცნებების პედაგოგიკის გამოყენება, აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე და სკოლის მეტი დამოუკიდებლობა სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესში).

შესაბამისად, გამოკითხვის ფარგლებში, მასწავლებლებთან და დირექტორებთან ოთხი ასპექტი განვიხილეთ. ეს ასპექტებია: 1) მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რეფორმის მიზნების და დეტალების სიცხადე; 2) კონცეპტუალური სიახლეების სიცხადე, 3) კონცეპტუალური სიახლეების მნიშვნელოვნება და 4) კონცეპტუალური სიახლეების რეალისტურობა.

თითოეულ ასპექტთან მიმართებაში მასწავლებლები და დირექტორები თავიანთ დამოკიდებულებას აფიქსირებდნენ ხუთქულიან სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავდა ძალიან დაბალ შეფასებას, ხოლო 5 – ძალიან მაღალ შეფასებას.

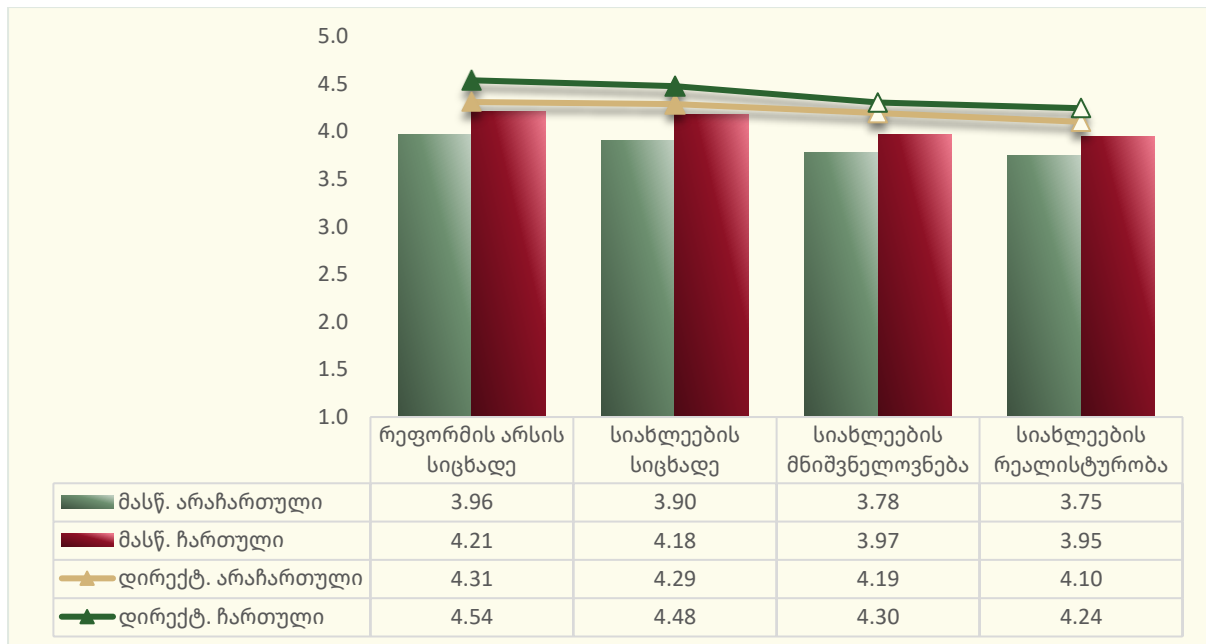
ამ განზომილების ანალიზის შედეგები რამდენიმე ტენდენციაზე მიუთითებს:

- მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის სხვადასხვა ასპექტის მიმართ ზოგადი დამოკიდებულებები სკოლის თემში უფრო პოზიტიურია, ვიდრე ნეგატიური (საშუალო შეფასებები ყველა ასპექტში 3 ქულაზე მაღალია) (სურათი 1).
- რეფორმის შეფასებაში ჩანს სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები ე. წ. „ჩართულ“ და „არაჩართულ“ სკოლებს შორის – მესამე თაობის ესგ-ს კონცეფციის საშუალო შეფასებები უფრო კრიტიკულია „არაჩართულ სკოლებში“.
- მასწავლებლების შეფასებები ესგ-ს კონცეფციასთან მიმართებით, ზოგადად, უფრო კრიტიკულია ვიდრე დირექტორების.
- თუ რეფორმის ასპექტებს შედარებით ჭრილში განვიხილავთ, ყველაზე კრიტიკულ დამოკიდებულებას სკოლის საზოგადოება კონცეპტუალური სიახლეების რეალისტურობასთან მიმართებაში ავლენს.

გამოკითხვის შედეგებით, ასევე, ვლინდება სასკოლო ფაქტორების სტატისტიკურად არსებითი ეფექტი კონცეფციის მიმართ მასწავლებელთა განწყობებზე. ეს ფაქტორებია:

ავტორიზაცია, სკოლის ზომა, სკოლის მდებარეობა, სკოლის ტიპი და ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის წელი (ჩართული სკოლების შემთხვევაში) (სქემა 6).

სქემა 1. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის საშუალო შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ (1– დაბალი შეფასება, 5 – მაღალი შეფასება)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

ზოგადად, შეფასებები უფრო პოზიტიურია ავტორიზებულ სკოლებში (არაავტორიზებულ სკოლებთან შედარებით); დიდი სკოლის წარმომადგენელი მასწავლებლები უფრო სკეპტიკურ დამოკიდებულებას ავლენენ რეფორმის კონცეფციის მიმართ, ვიდრე მცირეკონტინგენტის სკოლები. აგრეთვე, რეფორმის კონცეფციისადმი დამოკიდებულებები უფრო კრიტიკულია მაღალმთიანი სკოლის წარმომადგენლებსა და თბილისში (სოფელთან და სხვა ქალაქებთან შედარებით). ახალი სკოლის მოდელში უფრო ადრეულ ეტაპზე ჩართული სკოლის წარმომადგენელთა საშუალო შეფასებები უფრო მაღალია.

კონცეფციის საშუალო შეფასებაზე მოქმედი ფაქტორების მეორე ჯგუფს მასწავლებლების მახასიათებლები წარმოადგენს. ეს ფაქტორებია სწავლების საფეხური და საგანი. დამოკიდებულებები უფრო პოზიტიურია დაწყებითი კლასის მასწავლებლებსა და სახელმწიფო ენის მასწავლებლებში. კონცეფციისადმი უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას უცხოური ენის და მათემატიკის მასწავლებლები ავლენენ (სქემა 7).

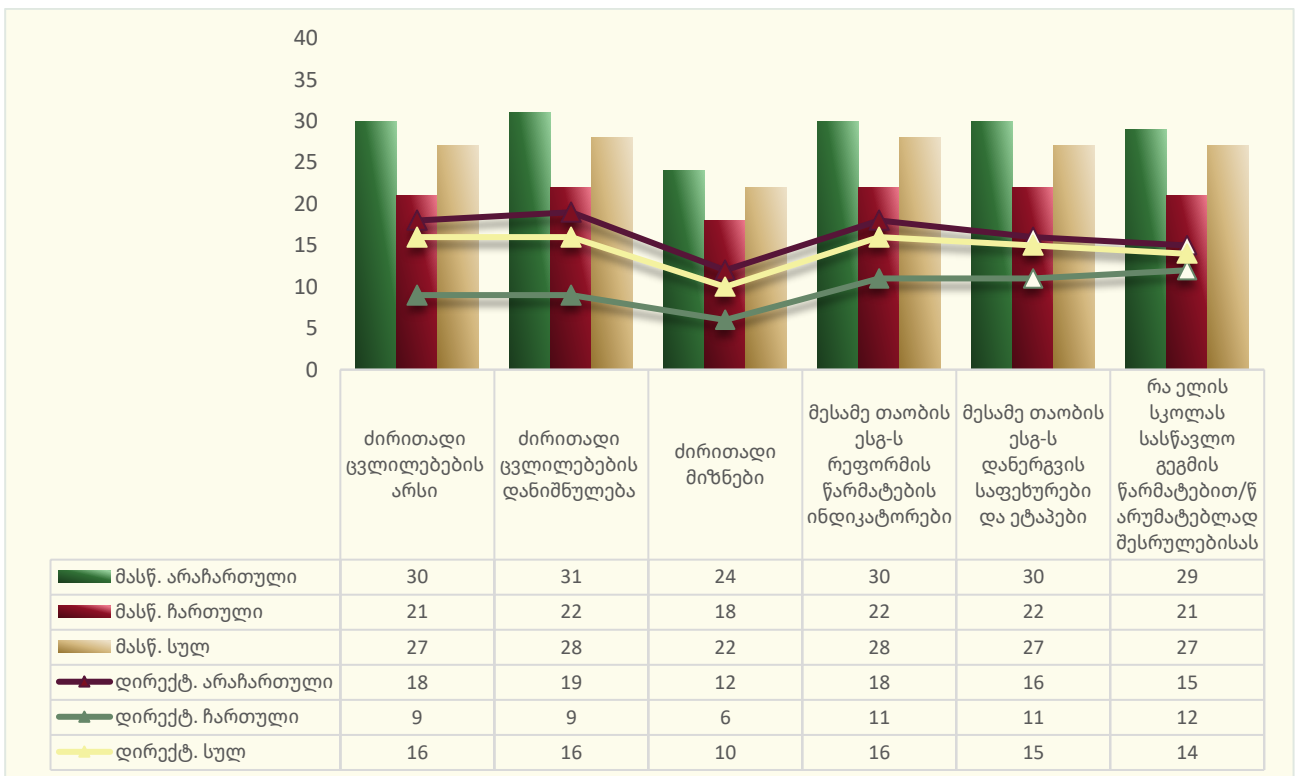
მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რეფორმის არსის სიცხადე

სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები გვიზიარებდნენ, თუ რამდენად ცხადია მათთვის: ა) ეროვნული სასწავლო გეგმის მიზნები; ბ) ძირითადი ცვლილებების არსი; გ) ამ ცვლილებების დანიშნულება, დ) მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის საფეხურები და ეტაპები და ე) დანერგვასთან დაკავშირებული წახალისების მექანიზმები.

რესპონდენტები რეფორმის სიცხადეს ხუთქულიან სკალაზე აფასებდნენ (1 – სრულიად არ არის ცხადი, 5 – სრულიად ცხადია). მესამე თაობის სასწავლო გეგმის არსის გააზრების გამოწვევების მკაფიოდ დასანახად გამოკითხულები ორ კატეგორიაში დავაჯგუფეთ: პირველი კატეგორია აერთიანებს იმ რესპონდენტებს, რომლებსთვისაც სრულიად ცხადია ან ცხადია რეფორმის ასპექტები, ხოლო დანარჩენი რესპონდენტები ე. წ. „კრიტიკულ ზონაში“ მოექცნენ – ამ ჯგუფში შემავალი რესპონდენტებისთვის ნაკლებად ცხადია ან არ არის ცხადი რეფორმის არსი და სპეციფიური დეტალები.

გამოკითხვის შედეგების თანახმად, რეფორმის სიცხადის შეფასების თვალსაზრისით მასწავლებლების 30%-მდე ე. წ. კრიტიკულ ზონაშია (სქემა 2).

სქემა 2. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ – კრიტიკულად განწყობილი რესპონდენტების წილი (სრულიად ან ნაწილობრივ არ არის ცხადი – ვალიდური %)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი ფერით

თუ რეფორმის ასპექტებს შედარებით პერსპექტივაში განვიხილავთ, კვლევის მონაწილეებისთვის შედარებით ცხადია მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის

მიზნები, თუმცა მათ უფრო უჭირთ ამ მიზნების დანიშნულების გააზრება და ასევე, იმის გაგება, თუ რაშია მთავარი განსხვავება წინა თაობის სასწავლო გეგმებთან შედარებით, რა ინდიკატორებით ფასდება სკოლების და მასწავლებლების წარმატება რეფორმის ფარგლებში, რა ძირითად ეტაპებს გულისხმობს რეფორმა და რა შედეგები მოყვება რეფორმის წარმატების შეფასებას სკოლებისთვის. ეს მიგნება ადასტურებს თვისებრივი კომპონენტის ფარგლებში გამოთქმულ მოსაზრებას – მასწავლებლების საკმაოდ დიდი ნაწილისთვის ჯერ-ჯერობით არ არის მკაფიო რეფორმის განხორციელებასთან დაკავშირებული დეტალები.

მასწავლებლების მიერ რეფორმის სიცხადის შეფასებებში იკვეთება სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები ე. წ. „ჩართულ“ და „არაჩართულ“ სკოლებს შორის, რაც, ასევე, თანხვედრაშია თვისებრივი მოკვლევის მიგნებებთან – რეფორმის ასპექტებში სრულიად გაურკვეველი ან ნაკლებად გარკვეული მასწავლებლების წილი ყველა ასპექტთან მიმართებაში უფრო მაღალია ე. წ. „არაჩართული სკოლების“ მასწავლებლებში.

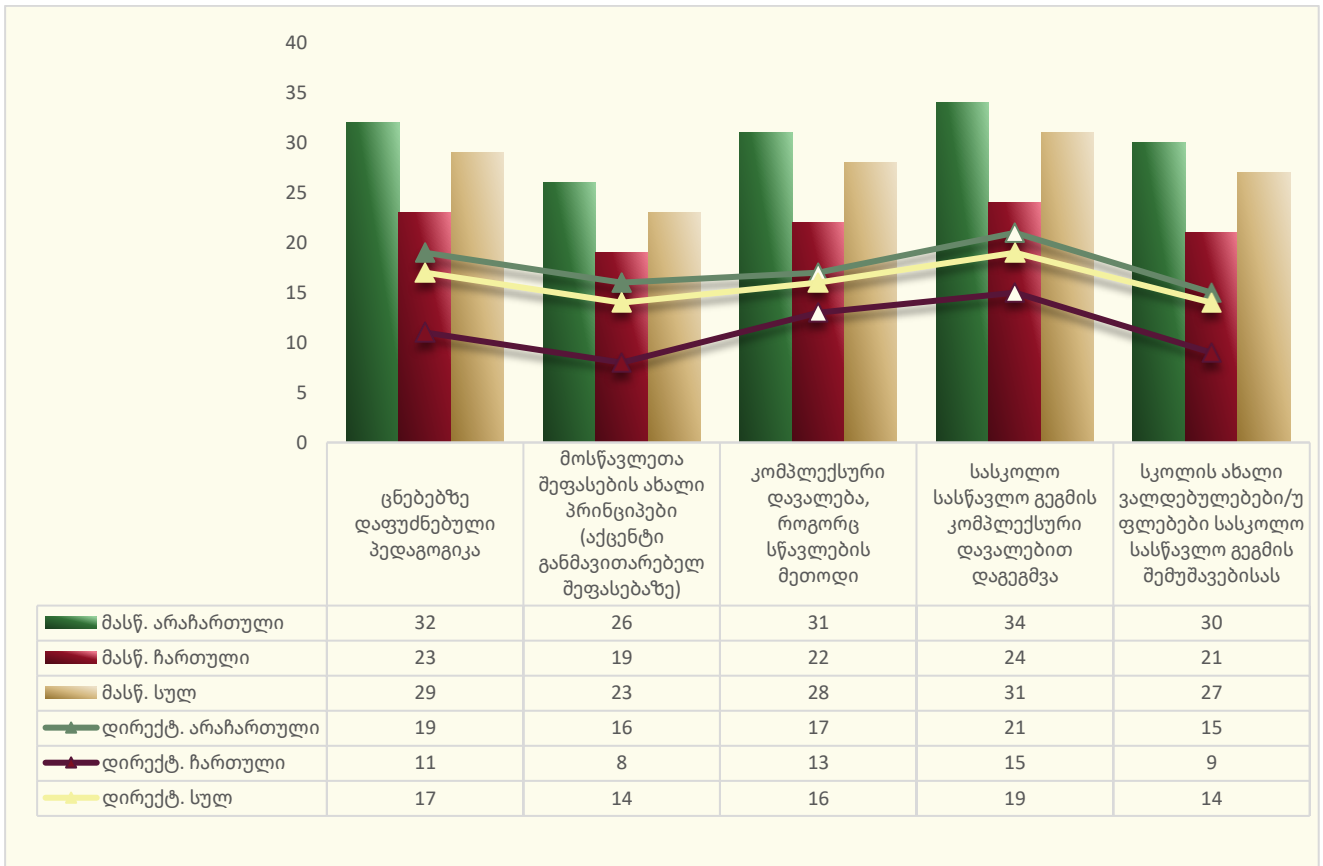
სკოლის დირექტორების შეფასებები რეფორმის სიცხადის კომპონენტში, ზოგადად, ნაკლებად კრიტიკულია მასწავლებელთა შეფასებებთან შედარებით (დირექტორებში უფრო მცირეა იმ რესპონდენტთა წილი, ვისთვისაც სრულად ან ნაწილობრივ გაუგებარია რეფორმის არსი და დეტალები). სხვა მხრივ დირექტორების პასუხებშიც მასწავლებელთა მსგავსი ტენდენციები ვლინდება: კრიტიკულ ზონაში მყოფი რესპონდენტების წილი თითქმის ყველა დებულებასთან მიმართებაში უფრო მაღალია „არაჩართული სკოლების“ დირექტორებში. მასწავლებლების მსგავსად, დირექტორებსაც უფრო მკაფიოდ ესმით რეფორმის მიზნები, რეფორმის სხვა დეტალებთან შედარებით (შეფასების ინდიკატორები, რეფორმის ეტაპები, ძირითადი ცვლილებების დანიშნულება).

კონცეპტუალური სიახლეების სიცხადე

მასწავლებლებსა და დირექტორებს, ასევე, ვკითხეთ, თუ რამდენად გასაგებია მათთვის მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეები: 1) ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა; 2) მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე); 3) კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი; 4) სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებებით დაგეგმვა; და 5) სკოლის ახალი ვალდებულებები და უფლებები სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესში (სქემა 3).

იმ რესპონდენტთა წილი, რომელთათვის სრულად ან ნაწილობრივ გაუგებარია ამ სიახლეების არსი ამ შემთხვევაშიც უფრო დიდია მასწავლებლების ჯგუფში (31%-მდე). დირექტორების ანალოგიური მაქსიმალური მაჩვენებელი 19 %-ს შეადგენს.

სქემა 3. შესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების სიცხადის შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ – კრიტიკულად განწყობილი რესპონდენტების წილი (სრულიად ან ნაწილობრივ არ არის ცხადი – ვალიდური %)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

სპეციფიური სიახლეების სიცხადის შეფასებების ერთმანეთთან შედარებისას ჩანს, რომ მასწავლებლებისთვისაც და დირექტორებისთვისაც ნაკლებად ცხად ასპექტებს კომპლექსური დავალებებისა და ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის არსი წარმოადგენს (მასწავლებლების 31% და დირექტორების 19%), ხოლო შედარებით ცხად ასპექტს - განმავითარებელ შეფასებასთან დაკავშირებული სიახლეები (ეს ასპექტი სრულად ან ნაწილობრივ გაუგებარია მასწავლებლების 23%-თვის და დირექტორების 14%-თვის).

კონკრეტული სიახლეების სიცხადის შეფასების დროსაც ვლინდება სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები „ჩართულ და არაჩართულ“ სკოლებს შორის. კრიტიკულ ზონაში მოქცეულ მასწავლებელთა წილი ყველა ასპექტთან მიმართებით უფრო მაღალია „არაჩართულ“ სკოლებში. რაც შეეხება დირექტორებს, სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები „ჩართულ და არაჩართულ“ სკოლათა დირექტორების შეფასებებს შორის არ ვლინდება მხოლოდ კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული სიახლეების სიცხადის შეფასებებისას.

კონცეპტუალური სიახლეების მნიშვნელოვნება

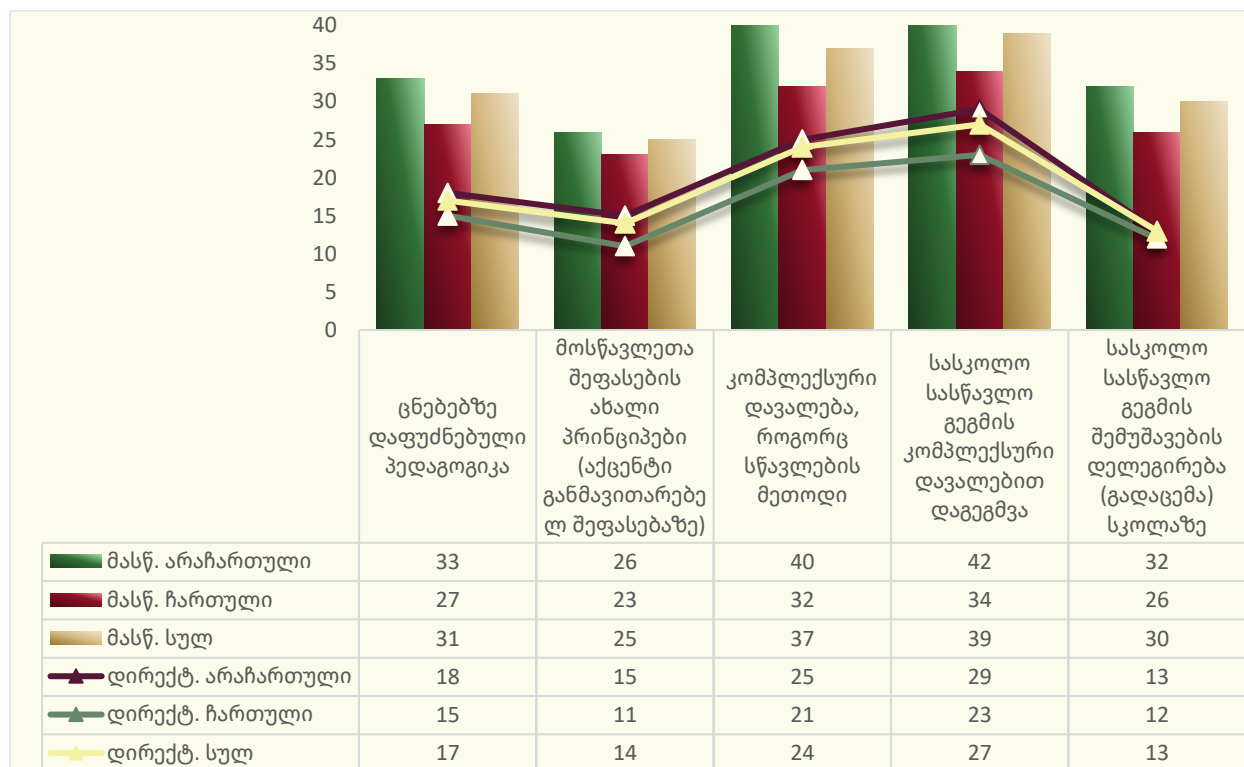
მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების მნიშვნელოვნების შეფასებები შედარებით უფრო კრიტიკულია, ვიდრე ამავე სიახლეების სიცხადის შეფასება (სქემა 4). კერძოდ, კრიტიკულად განწყობილი რესპონდენტების ჯგუფში მასწავლებლების 40%-მდე და დირექტორების 30%-მდე მოექცა.

სიახლეების მნიშვნელოვნების შეფასებები კორელაციაშია ამავე სიახლეების სიცხადის შეფასებებთან: რესპონდენტები სწორედ იმ სიახლეებს მიიჩნევენ უფრო მნიშვნელოვნად, რომელთა აღქმაც შედარებით უადვილდებათ.

კერძოდ, ყველაზე მნიშვნელოვნად მასწავლებლები განმავითარებელი შეფასების ახალი პრინციპების შემოღებას მიიჩნევენ, ხოლო ყველაზე სკეპტიკურად კომპლექსური დავალებების, როგორც დაგეგმვის ერთეულის (39%) და კომპლექსური დავალების, როგორც სასწავლო მეთოდის (37%) გამოყენების მიმართ არიან განწყობილნი. დირექტორების შემთხვევაში შეფასებები, ზოგადად, ნაკლებად კრიტიკულია, თუმცა ტენდენცია მეორდება - ანალოგიური მაჩვენებლები დირექტორების ჯგუფში, შესაბამისად, 27% და 24%-ს შეადგენს (სქემა 4).

მნიშვნელოვნების ასპექტთან მიმართებაშიც სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები ვლინდება „ჩართული და არაჩართული“ სკოლების მასწავლებლებს შორის. ჩართული და არაჩართული სკოლების დირექტორების პასუხებში კი სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები არ არის.

სქემა 4. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების მნიშვნელოვნების შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ – კრიტიკულად განწყობილი რესპონდენტების წილი (სრულიად ან ნაწილობრივ არ არის მნიშვნელოვანი – ვალიდური %)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

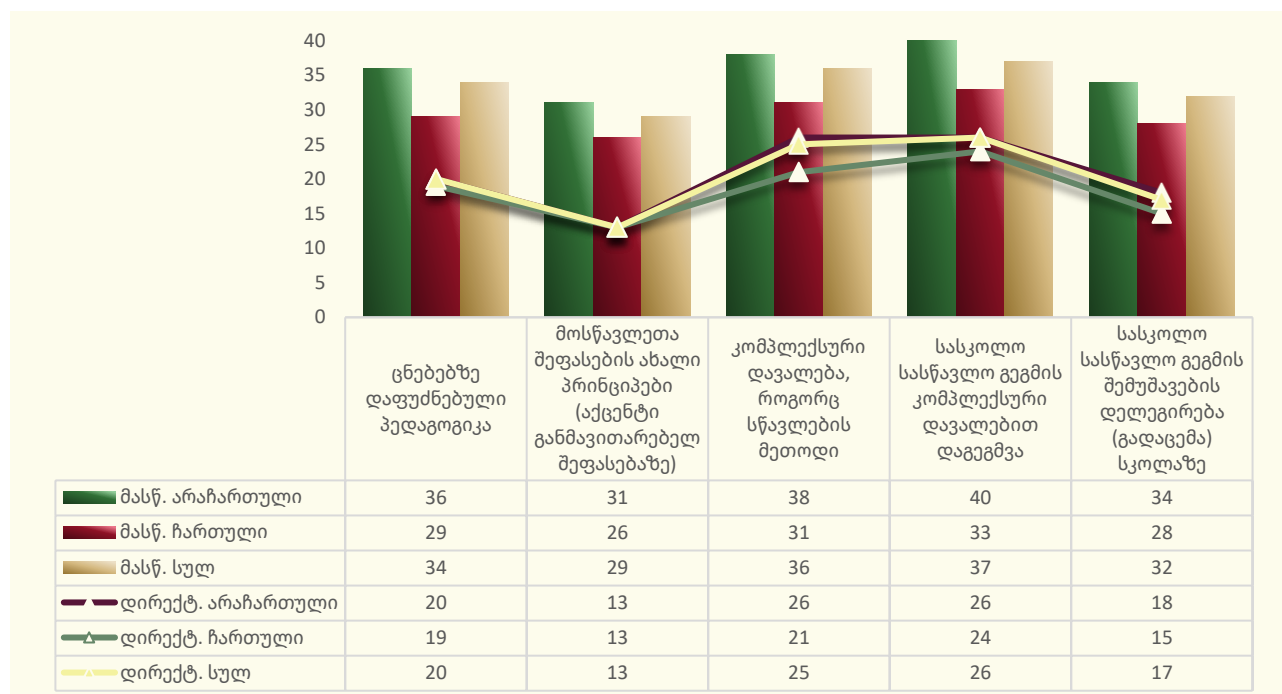
კონცეპტუალური სიახლეების რეალისტურობა

მნიშვნელოვნების შეფასების მსგავსად, რესპონდენტები შედარებით სკეპტიკურ დამოკიდებულებას ავლენენ სიახლეების რეალისტურობასთან მიმართებითაც (სქემა 5).

სხვადასხვა კონცეპტუალური სიახლის რეალისტურობის შეფასებისას კრიტიკულ ზონაში მასწავლებლების 37%-მდე და დირექტორების 26%-მდე მოექცა.

სხვადასხვა ასპექტის რეალისტურობის შეფასებებში იგივე ტენდენცია ვლინდება, რაც მნიშვნელოვნების შეფასებისას. მასწავლებლებსაც და დირექტორებსაც შედარებით ნაკლებად რეალისტურად მიაჩნიათ კომპლექსური დავალებების გამოყენებასთან დაკავშირებული სიახლეების განხორციელება.

სქემა 5. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური სიახლეების რეალისტურობის შეფასება მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ – კრიტიკულად განწყობილი რესპონდენტების წილი (სრულიად ან ნაწილობრივ არ არის რეალისტური – ვალიდური %)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

ყველა სიახლის რეალისტურობის შეფასებებში ჩანს სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები ე. წ. „ჩართული და არაჩართული“ სკოლების მასწავლებლების შეფასებებს შორის. მსგავსი განსხვავებები დირექტორების პასუხებში არ ვლინდება. სკოლის დირექტორების შეფასებები, ზოგადად, ნაკლებად კრიტიკულია მასწავლებელთა შეფასებებთან შედარებით (დირექტორებში უფრო მცირეა იმ რესპონდენტთა წილი, ვინც სრულიად ან ნაწილობრივ არარეალისტურად მიიჩნევს მესამე თაობის ესგ-ს სიახლეებს).

სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის აღქმაზე

სკოლის ფაქტორები

გამოკითხვის შედეგების თანახმად, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე მოქმედ მნიშვნელოვან ფაქტორებს წარმოადგენს სკოლის ავტორიზაცია, სკოლის ზომა, სკოლის მდებარეობა და ახალი სკოლის პროგრამაში ჩართვის წელი (ჩართული სკოლებისთვის) (სქემა 6).

ავტორიზებული სკოლების წარმომადგენელი მასწავლებლები, ზოგადად, უფრო მაღალი ქულებით აფასებენ რეფორმის სიახლეების მნიშვნელოვნებასა და რეალისტურობას (ხუთი წლის პერსპექტივით). აგრეთვე, ავტორიზებული სკოლის წარმომადგენლებისთვის უფრო ცხადია მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რეფორმის დეტალებისა და სიახლეების არსი, ვიდრე არავტორიზებული სკოლების წარმომადგენელთათვის. ეს ტენდენცია ვლინდება როგორც ჩართულ, ისე არაჩართულ სკოლებში. სავარაუდოდ, ავტორიზაციის პროცესმა წვლილი შეიტანა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური დეტალების სკოლის საზოგადოებასთან კომუნიკაციის პროცესში. სხვა საკითხია, რამდენად ზუსტი იყო მიწოდებული ინფორმაცია და განმარტებები, თუმცა ცალსახაა, რომ ავტორიზაციის პროცესში ჩართული სკოლის წარმომადგენელი მასწავლებლები რეფორმის სიახლეების სიცხადეს უფრო მაღალი ქულებით აფასებენ და ეს განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია.

ჩართულ სკოლებში ავტორიზაციის ნიშნით სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები სწორედ იმ დებულებებთან მიმართებაში ვლინდება, რომლებიც, ზოგადად, უფრო გაუგებარია სკოლის საზოგადოების წარმომადგენლებისთვის. კერძოდ, ჩართული სკოლების ქვეერთობლიობაში ავტორიზებული სკოლების წარმომადგენელი პედაგოგებისთვის უფრო ცხადია მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის წარმატების ინდიკატორები, რეფორმის საფეხურები, ეტაპები და სკოლისათვის გათვალისწინებული სანქციები (ცვლილებების წარმატებით და წარუმატებლად განხორციელების შემთხვევაში). სავარაუდოდ, რეფორმის სხვა კომპონენტები ჩართული სკოლის წარმომადგენლებისთვის ისედაც ცნობილი იყო ახალი სკოლის მოდელის პროგრამის ფარგლებში.

ანალოგიური ტენდენცია ვლინდება ახალი სკოლის პროგრამაში ჩართვის წლის მიხედვით - ლოგიკურია, რომ რაც უფრო ადრე ჩაერთო სკოლა ახალი სკოლის მოდელში, მით უფრო ცხადია მისთვის რეფორმის დეტალები და სიახლეების არსი.

სკოლის ზომას უარყოფითი ეფექტი აქვს კომპლექსური დავალებების შეფასებებზე. დიდ სკოლებში (მცირეკონტინგენტიან სკოლებთან შედარებით) მასწავლებელთა დამოკიდებულებები უფრო კრიტიკულია კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული სიახლეების მნიშვნელოვნების შეფასებისას. სავარაუდოდ, ჩართულ სკოლებში ეს კრიტიკული დამოკიდებულება ესგ-ს განხორციელების პროცესში დაგროვებული გამოცდილების ფარგლებში ჩამოყალიბდა. ეს მიგნებაც თანხვედრაშია თვისებრივი კომპონენტის მიგნებებთან – დიდი სკოლის წარმომადგენელი მასწავლებლები აღიშნავენ, რომ მრავალრიცხოვან კლასებში უფრო რთულია კომპლექსური დავალებებით

სწავლება, ისევე როგორ მეტ ძალისხმევას მოითხოვს უფრო დიდი პედაგოგიური კოლექტივის თანამშრომლობის კოორდინაცია ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესში.

საყურადღებო ტენდენციას წარმოადგენს ის, რომ მესამე თაობის სასწავლო გეგმის კონცეფციის სიცხადის და მნიშვნელოვნების შეფასებები უფრო დაბალია მაღალმთიან სკოლებში. მაღალმთიანი სკოლების პედაგოგები, ასევე, უფრო სკეპტიკურად უყურებენ ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის დანერგვის პერსპექტივას.

სქემა 6. სასკოლო ფაქტორების გავლენა ესგ-ს კონცეფციის აღქმაზე (რეგრესიული ანალიზის შედეგები)

	ჩართული სკოლები					არაჩართული სკოლები					
	საშუალო ქულა	ავტორიზებული სკოლა	დღი სკოლა	საჯარო სკოლის	მთის სკოლა	წელი	საშუალო ქულა	ავტორიზებული სკოლა	დღი სკოლა	საჯარო სკოლის	მთის სკოლა
კონცეფცია											
ესგ-ს არსის სიცხადე											
ძირითადი ცვლილებების არსი (რამი მდგომარეობს სიახლე)	4,23					2018	3,97				
ძირითადი ცვლილებების დანიშნულება (რას ემსახურება ეს სიახლეები)	4,19					2019	3,94				
ძირითადი მიზნები (რა არის ესგ-ს ძირითადი მიზნები)	4,33					2020	4,14				
მესამე თაობის ესგ-ს რეფორმის წარმატების ინდიკატორები	4,19					2021	3,95				
მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის საფეხურები და ეტაპები	4,20					2022+	3,95				
რა ელის სკოლას სასწავლო გეგმის წარმატებით/წარუმატებლად შესრულებისას	4,20						3,98				
ესგ-ს სიახლეების სიცხადე											
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	4,16						3,91				
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	4,28						4,09				
კომპლექსური დავალბა, როგორც სწავლების მეთოდი	4,19						3,91				
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალბით დაგეგმვა	4,13						3,81				
სკოლის ახალი ვალდებულებები/უფლებები სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისას	4,19						3,94				
ესგ-ს სიახლეების მნიშვნელოვნება											
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	4,01						3,84				
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	4,16						4,06				
კომპლექსური დავალბა, როგორც სწავლების მეთოდი	3,85						3,63				
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალბით დაგეგმვა	3,79						3,56				
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	4,04						3,85				
ესგ-ს სიახლეების რეალიზაციის ხარისხი (5 წლის პერსპექტივით)											
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	3,97						3,75				
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	4,08						3,92				
კომპლექსური დავალბა, როგორც სწავლების მეთოდი	3,89						3,67				
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალბით დაგეგმვა	3,85						3,62				
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	4,01						3,82				

- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო პოზიტიური შეფასება)
- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო დაბალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო კრიტიკული შეფასება)
- ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავება არ არის

განმარტება: სქემაზე თვალსაჩინოებისათვის მოცემულია საშუალო ქულები თითოეული დებულებისთვის ხუთქულიან სკალაზე (1 – დაბალი შეფასება, 5 – მაღალი შეფასება).

რეფერენციულ ჯგუფებს წარმოადგენს: არავტორიზებული სკოლა, მცირე ზომის სკოლა, კერძო სკოლა, ბარში მდებარე სკოლა.

მასწავლებლების ფაქტორები

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეფციის მიმართ დამოკიდებულებები სტატისტიკურად არსებითად განსხვავდება სწავლების საფეხურის და საგნის მიხედვით (სქემა 7).

სქემა 7. მასწავლებლის ფაქტორების გავლენა ესგ-ს კონცეფციის აღქმაზე (რეგრესიული ანალიზის შედეგები)

	ჩართული სკოლები						არაჩართული სკოლები					
	საშუალო ქულა	დაწვებითი საფეხური	სახელმწიფო ენა	ეროვნ. უმც. ენა	უცხოური ენა	საბ. მეცნიერებები	საშუალო ქულა	დაწვებითი	სახელმწიფო ენა	ეროვნ. უმც. ენა	უცხოური ენა	საბ. მეცნიერებები
კონცეფცია												
ესგ-ს არსის სიცხადე												
ძირითადი ცვლილებების არის (რაში მდგომარეობს სიახლე)	4,23						3,97					
ძირითადი ცვლილებების დანიშნულება (რას ემსახურება ეს სიახლეები)	4,19						3,94					
ძირითადი მიზნები (რა არის ესგ-ს ძირითადი მიზნები)	4,33						4,14					
მესამე თაობის ესგ-ს რეფორმის წარმატების ინდიკატორები	4,19						3,95					
მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის საფეხურები და ეტაპები	4,20						3,95					
რა ელის სკოლას სასწავლო გეგმის წარმატებით/წარუმატებლად შესრულებისას	4,20						3,98					
ესგ-ს სიახლეების სიხვედრე												
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	4,16						3,91					
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	4,28						4,09					
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	4,19						3,91					
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	4,13						3,81					
სკოლის ახალი ვალდებულებები/უფლებები სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისას	4,19						3,94					
ესგ-ს სიახლეების მნიშვნელოვნება												
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	4,01						3,84					
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	4,16						4,06					
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	3,85						3,63					
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	3,79						3,56					
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	4,04						3,85					
ესგ-ს სიახლეების რეალისტურობა (5 წლის პერსპექტივით)												
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	3,97						3,75					
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	4,08						3,92					
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	3,89						3,67					
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	3,85						3,62					
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	4,01						3,82					

- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო პოზიტიური შეფასება)
- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო დაბალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო კრიტიკული შეფასება)
- ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავება არ არის

განმარტება: სქემაზე თვალსაჩინოებისათვის მოცემულია საშუალო ქულები თითოეული დებულებისთვის ხუთწლიან სკალაზე (1 – დაბალი შეფასება, 5 – მაღალი შეფასება).

რეფერენციულ ჯგუფს დაწვებითი საფეხურისთვის წარმოადგენს საბაზო და საშუალო საფეხური. რეფერენციულ ჯგუფს საგნების შემთხვევაში წარმოადგენს ესეთიკური აღზრდა (ამ საგნობრივი ჯგუფის არჩევა რეფერენციულ ჯგუფად განვირებულა წინასწარი სტატისტიკური ანალიზის შედეგებით).

ჩართულ სკოლებში უფრო პოზიტიურ დამოკიდებულებას კონცეფციის სიცხადის, მნიშვნელოვნებისა და რეალისტურობის მიმართ ავლენენ დაწვებითი კლასების მასწავლებლები. ეს გარემოება შესაძლებელია აიხსნას იმით, რომ რეფორმა ყველაზე ადრე

სწორედ დაწყებით საფეხურზე დაიწყო. საგნების თვალსაზრისით ყველაზე პოზიტიურად განწყობილ ჯგუფს ჩართულ სკოლებში სახელმწიფო ენის მასწავლებლები წარმოადგენენ. ასევე, გარკვეულ ასპექტებთან მიმართებაში შედარებით პოზიტიურ დამოკიდებულებებს ავლენენ სამოქალაქო განათლების და ტექნოლოგიების მასწავლებლები.

კონცეფციისადმი ყველაზე კრიტიკულად განწყობილ ჯგუფს (როგორც ჩართულ ისე არაჩართულ სკოლებში) უცხო ენის მასწავლებლები წარმოადგენენ. რაოდენობრივი კვლევის ეს მიგნება თანხვედრაშია თვისებრივ კომპონენტში გამოთქმულ მოსაზრებებთან და საერთაშორისო პრაქტიკასთან, სადაც უცხო ენები ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის დანერგვისთვის ერთ-ერთ ყველაზე რთულ საგანს წარმოადგენს. აგრეთვე, სიახლეებისა და მნიშვნელოვნების მიმართ უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას მათემატიკის მასწავლებლები ავლენენ.

დანერგვა

ზოგადი სურათი

მეორე განზომილება, რომელიც რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში გადავამოწმეთ, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის მიმართ დამოკიდებულებებია.

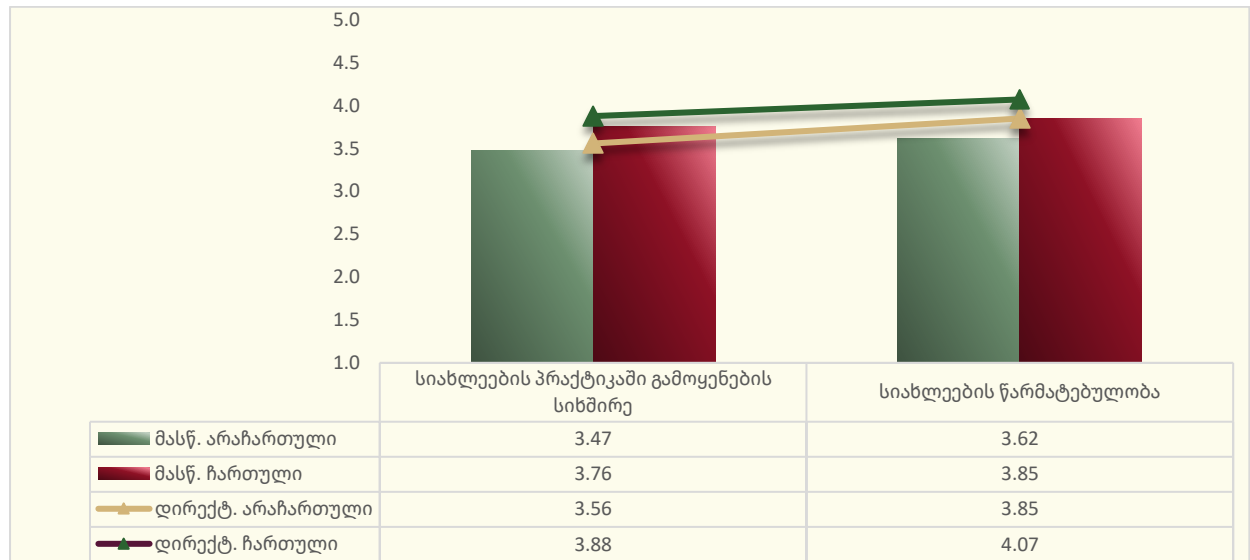
ერთი მხრივ გვანტერესებდა, რამდენად ხშირად იყენებდნენ მასწავლებლები პრაქტიკაში ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეებს და რამდენად წარმატებულად მიაჩნდათ ეს პრაქტიკა. მეორე მხრივ დირექტორები და მასწავლებლები აფასებდნენ დანერგვის პროცესში არსებულ გამოწვევებს, რომლებიც თვისებრივი დისკუსიის ნაწილში ჩამოყალიბდა. ეს გამოწვევები ოთხ კატეგორიაში გავაერთიანეთ: 1) კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული გამოწვევები; 2) სკოლის ინფრასტრუქტურასა და რესურსებთან დაკავშირებული გამოწვევები; 3) სკოლის შიდა ორგანიზაციული გამოწვევები და 4) სისტემური გამოწვევები.

მეორე მხრივ, მასწავლებლებს და დირექტორებს ვეკითხებოდით, ეთანხმებოდნენ თუ არა ისინი ამა თუ იმ გამოწვევის არსებობას (1 – სრულიად არ ვეთანხმები, 5 – სრულიად – ვეთანხმები).

დანერგვის განზომილების ანალიზის შედეგები რამდენიმე ტენდენციაზე მიუთითებს:

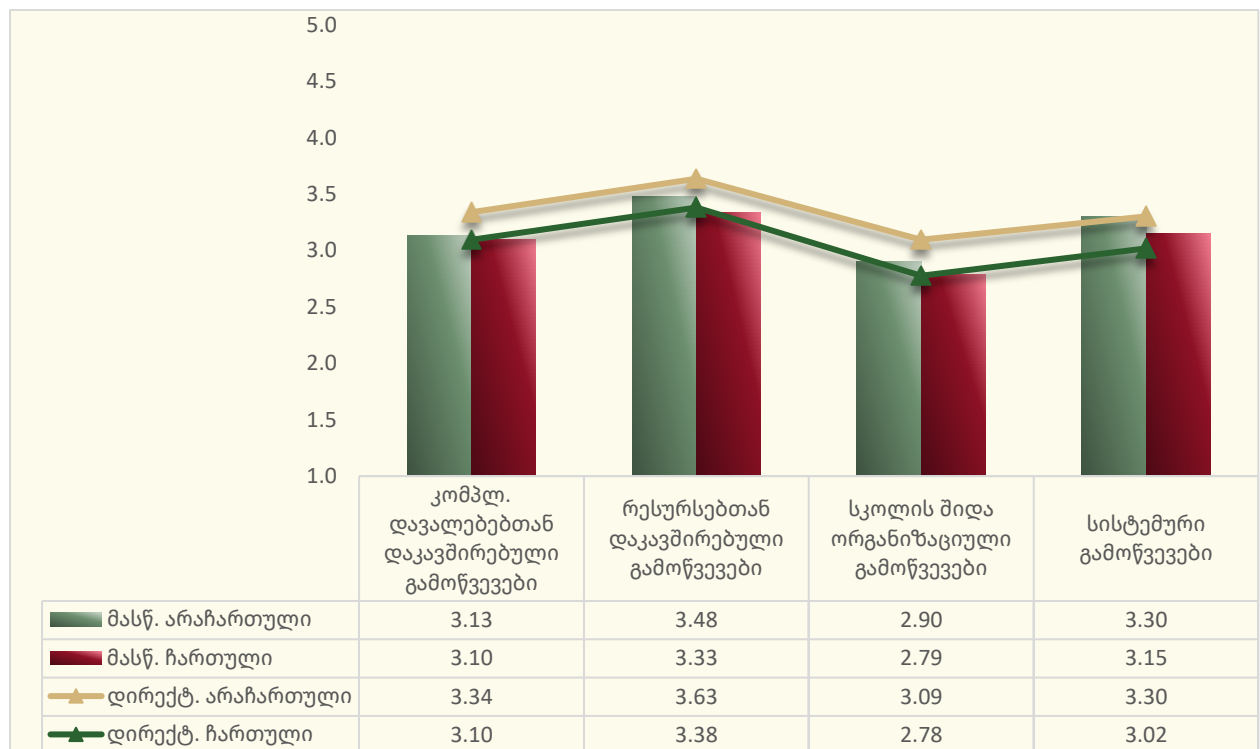
- გამოკითხული მასწავლებლების დაახლოებით მესამედი არასდროს ან იშვიათად იყენებს მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეებს პრაქტიკაში. განსაკუთრებით იშვიათ პრაქტიკას სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებებით დაგეგმვა წარმოადგენს, რაც კვლევის თვისებრივი კომპონენტის თანახმად, ერთ-ერთ ყველაზე რთულ და სკოლებისთვის პრობლემურ საკითხს წარმოადგენს (სქემა 10).
- მასწავლებელთა თითქმის ნახევარი და დირექტორების მესამედი კრიტიკულად აფასებს სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენების წარმატებულობას (სქემა 11).
- თვისებრივი კომპონენტის ფარგლებში ჩამოყალიბებული გამოწვევების ჩამონათვალს დაეთანხმა ან სრულიად დაეთანხმა გამოკითხულ მასწავლებელთა და დირექტორთა ნახევარზე მეტი. კომენტარებში რესპონდენტები აღნიშნავდნენ, რომ ჩამონათვალი ამომწურავია და ყველა მნიშვნელოვან ასპექტს მოიცავს.
- ყველაზე მწვავედ მასწავლებლები და დირექტორები რესურსებთან დაკავშირებულ გამოწვევებს მიიჩნევენ (სქემა 9).
- დანერგვის განზომილების ანალიზშიც ჩანს სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები ე. წ. „ჩართულ“ და „არაჩართულ“ სკოლებს შორის – მესამე თაობის ესგ-ს კონცეფციის საშუალო შეფასებები, ძირითადად, უფრო კრიტიკულია „არაჩართულ სკოლებში“.

სქემა 8. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების გამოყენების სიხშირისა და წარმატებულობის ადჟმა მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ – საშუალო ქულები (1- დაბალი შეფასება, 5 - მაღალი შეფასება)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

სქემა 9. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის პრაქტიკაში გამოყენებასთან დაკავშირებული გამოწვევების ადჟმა მასწავლებლებისა და დირექტორების მიერ (1 – არ არის მწვავე გამოწვევა, 5 – ძალიან მწვავე გამოწვევა)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

რეფორმის დანერგვის შეფასების განზომილებაშიც ვლინდება სასკოლო ფაქტორების სტატისტიკურად არსებითი ეფექტი. ეს ფაქტორებია: ავტორიზაცია, სკოლის ზომა, სკოლის მდებარეობა, სკოლის ტიპი და ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის წელი (ჩართული სკოლების შემთხვევაში).

ზოგადად, დანერგვის პროცესის შეფასებები უფრო პოზიტიურია და სიახლეების გამოყენების პრაქტიკა უფრო ხშირია ავტორიზებულ სკოლებში (არაავტორიზებულ სკოლებთან შედარებით). ავტორიზებულ სკოლებში, ასევე, ნაკლებად მწვავედ აღიქმება შიდა სასკოლო რესურსების დეფიციტი, რადგან ავტორიზაციის პირველი ციკლისთვის შედარებით კარგად აღჭურვილი, დიდი სკოლები შეირჩა. არაჩართულ ავტორიზებულ სკოლებში, ასევე, შედარებით ნაკლებად პრობლემურად მიიჩნევა სკოლის შიგნით და სკოლებს შორის თანამშრომლობა, რაც, სავარაუდოდ, ავტორიზაციის პროცესში ესგ-ზე მუშაობის გამოცდილების შედეგია. ანალოგიური ტენდენციები ვლინდება ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის წლის მიხედვით (უფრო ადრე ჩართული სკოლები უფრო პოზიტიურად აღიქვამენ დანერგვის პროცესს).

შედარებით კრიტიკულად განწყობილ ჯგუფებს განეკუთვნება მაღალმთიანი სკოლები, რომლებიც ნაკლებად იყენებენ ესგ-ს სიახლეებს პრაქტიკაში, ნაკლებად წარმატებულად აღიქვამენ ამ სიახლეებს და უფრო მწვავედ ხედავენ სკოლაში და თემში რესურსების ნაკლებობის პრობლემას.

კვლევის ლოგიკურ დასკვნას წარმოადგენს ის გარემოება, რომ საჯარო სკოლებში შიდა სასკოლო რესურსების ნაკლებობის გამოწვევა უფრო მწვავედ აღიქმება კერძო სკოლებთან შედარებით.

დანერგვის პროცესის შეფასებისას, აგრეთვე, ვლინდება განსხვავებები სწავლების საფეხურისა და საგნების მიხედვით. უფრო კრიტიკულად განწყობილი საგნების კატეგორიაში შედის უცხოური ენები და მათემატიკა, შედარებით პოზიტიურ განწყობებს ავლენენ სახელმწიფო ენისა და ტექნოლოგიების პედაგოგები.

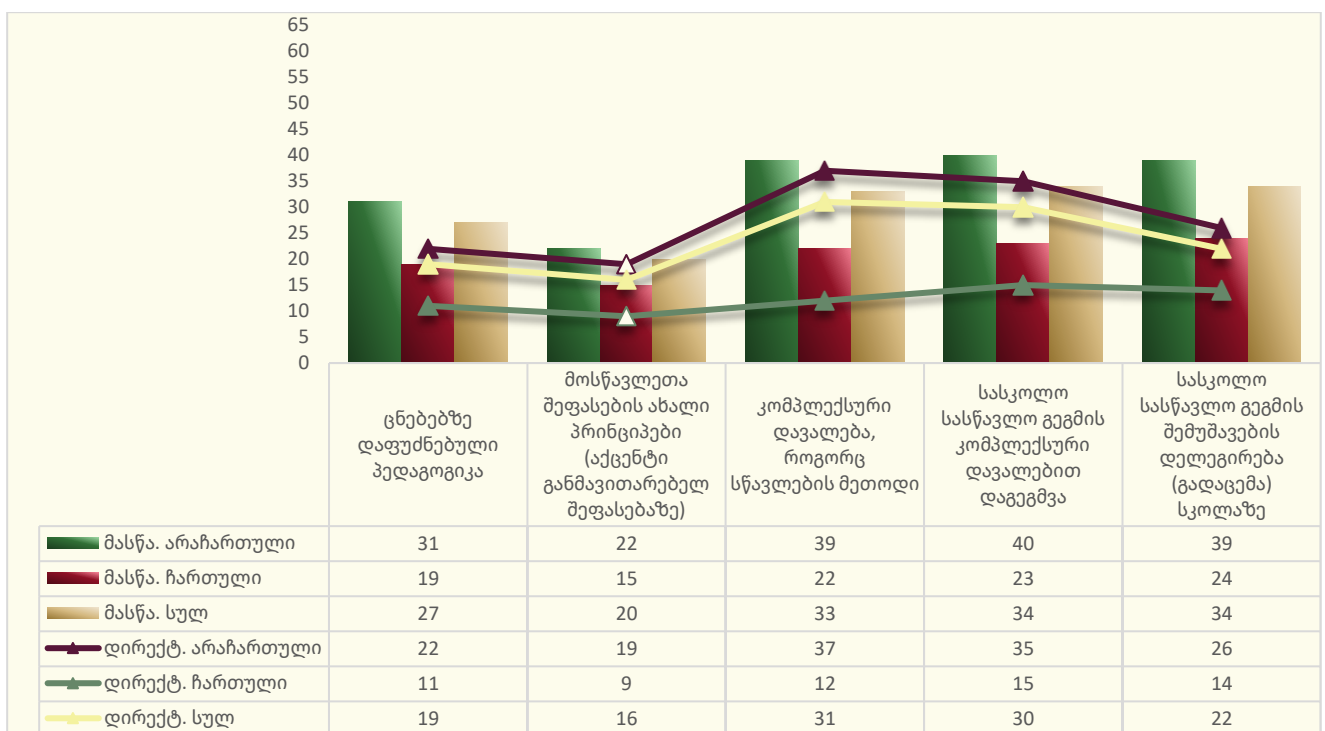
ამ განზომილებებშიც დამოკიდებულებები უფრო პოზიტიურია დაწყებითი კლასების მასწავლებლების შემთხვევაში.

სიახლეების გამოყენების სიხშირე და წარმატებულობის აღქმა

გამოკითხული მასწავლებლების დაახლოებით მესამედი არასდროს ან იშვიათად იყენებს მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეებს პრაქტიკაში.

თუკი ესგ-ს სიახლეებს შედარებითად განვიხილავთ, ყველაზე ხშირად გამოყენებულ ასპექტს განმავითარებელი შეფასების ახალი ნიუანსები წარმოადგენს, ხოლო ყველაზე ნაკლებად გამოყენებად ასპექტებს – კომპლექსური დავალებები და სასკოლო სასწავლო გეგმის სკოლის დონეზე ახალი პრინციპების მიხედვით შემუშავება (სქემა 10).

სქემა 10. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენების სიხშირე (არასდროს ან თითქმის არასდროს, იშვიათად) – მასწავლებლებისა და დირექტორების ვალიდური %



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

ლოგიკურია, რომ არაჩართული სკოლის წარმომადგენლები უფრო იშვიათად იყენებენ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეებს საკლასო ოთახში. ეს განსხვავება ძალიან მკაფიოა და სტატისტიკურად არსებითი, თუმცა გამოყენების მაჩვენებელი ორივე შემთხვევაში დაბალია. კერძოდ, არაჩართული სკოლების მასწავლებლების 40%-მდე აღნიშნავს, რომ არასდროს ან იშვიათად იყენებს ესგ-ს სიახლეებს, იგივე მაჩვენებელი ჩართულ სკოლებში 24%-ს შეადგენს.

დირექტორების შემთხვევაში შეფასებები, ზოგადად, ნაკლებად კრიტიკულია, თუმცა ტენდენცია მსგავსია. ასევე, დირექტორების შემთხვევაში, უფრო მკვეთრია განსხვავებები ჩართულ და არაჩართულ სკოლებს შორის. ერთადერთი ასპექტი, სადაც არ ვლინდება სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები „ჩართული და არაჩართული“ სკოლების დირექტორების შეფასებებს შორის, არის განმავითარებელი შეფასება.

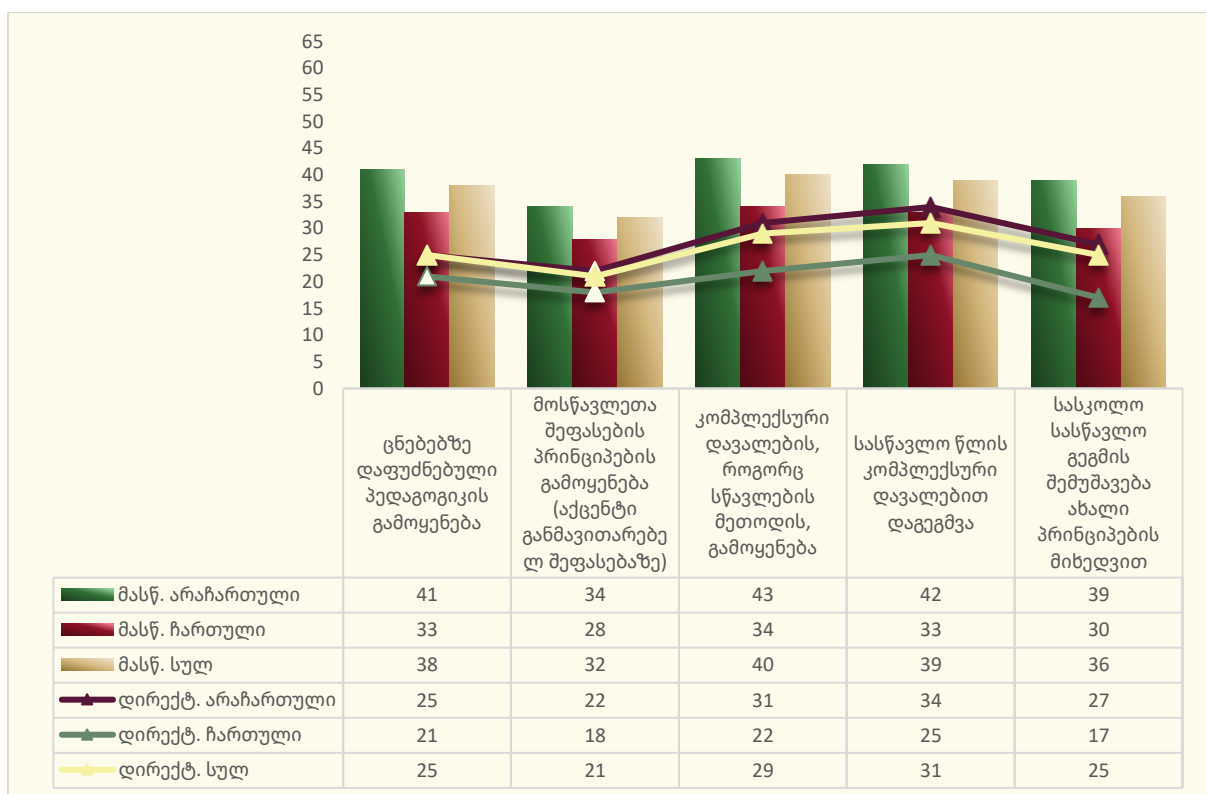
რეფორმის სიახლეების წარმატებულობის შეფასების თვალსაზრისით კრიტიკულ ზონაში მასწავლებელთა 40 %-მდე და დირექტორების 31%-მდე მოექცა (სქემა 11).

ამ ჯგუფის წარმომადგენლები წარუმატებლად ან ნაკლებად წარმატებულად მიიჩნევენ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალურ სიახლებს.

ასპექტების შედარებითი ანალიზიდან ჩანს, რომ მასწავლებლებიც და დირექტორებიც ნაკლებად კრიტიკულად აფასებენ განმავითარებელ შეფასებასთან დაკავშირებული სიახლეების წარმატებულობას (სხვა კომპონენტებთან შედარებით). ყველაზე კრიტიკულად რესპონდენტები კომპლექსური დავალებებით სასკოლო სასწავლო გეგმის დაგეგმვის პროცესს აფასებენ.

ყველა ასპექტში ვლინდება სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები „ჩართული და არაჩართული“ სკოლების მასწავლებლებს შორის – ჩართული სკოლის მასწავლებლები უფრო წარმატებულად მიიჩნევენ რეფორმის სიახლებს. ამ შემთხვევაშიც დირექტორების შეფასებები ნაკლებად კრიტიკულია მასწავლებლებთან შედარებით. აგრეთვე, სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები „ჩართულ და არაჩართულ“ სკოლათა დირექტორებს შორის მხოლოდ გარკვეულ ასპექტებთან მიმართებაში ვლინდება.

სქემა 11. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენების წარმატებულობის აღქმა (1 – ძალიან წარუმატებელი; 3 – ნაწილობრივ წარუმატებელი) – მასწავლებლებისა და დირექტორების ვალიდური %)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

დანერგვის გამოწვევები

გამოკითხვის ფარგლებში მასწავლებლებსა და დირექტორებს ვალიდაციისთვის შევთავაზეთ თვისებრივი მოკვლევის ფარგლებში ჩამოყალიბებული გამოწვევების სია.

დანერგვის გამოწვევები ოთხ კატეგორიაში დაჯგუფდა: 1) კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული გამოწვევები; 2) სკოლის შიგნით მატერიალური და ტექნიკური რესურსების ნაკლებობასთან დაკავშირებული გამოწვევები; 3) სკოლის შიდა ორგანიზაციული გამოწვევები; და 4) სისტემური გამოწვევები.

კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული გამოწვევები

კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებულ ბლოკში სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები გვიზიარებდნენ, თუ რამდენად ეთანხმებიან შემდეგი გამოწვევების არსებობას: 1) სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების დომინანტური როლი; 2) სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების რაოდენობის განსაზღვრის სირთულე; 3) მოსწავლეთა შეფასება ახალი პრინციპებით, ინდივიდუალური უკუკავშირის მიწოდების სირთულე; 4) მშობელთა როლის დაბალანსების სირთულე კომპლექსური დავალებებით სწავლებისას (მშობელთა საჭიროზე მეტი ან ნაკლები ჩართულობა); 5) კომპლექსური დავალებების დიფერენცირებულად გამოყენების სირთულე (მოსწავლეთა საჭიროებების გათვალისწინებით); 6) კომპლექსური დავალებების ნიმუშების სკოლის კონტექსტზე მორგების სირთულე; და 7) კომპლექსური დავალებების თემებთან და ცნებებთან დაკავშირების სირთულე.

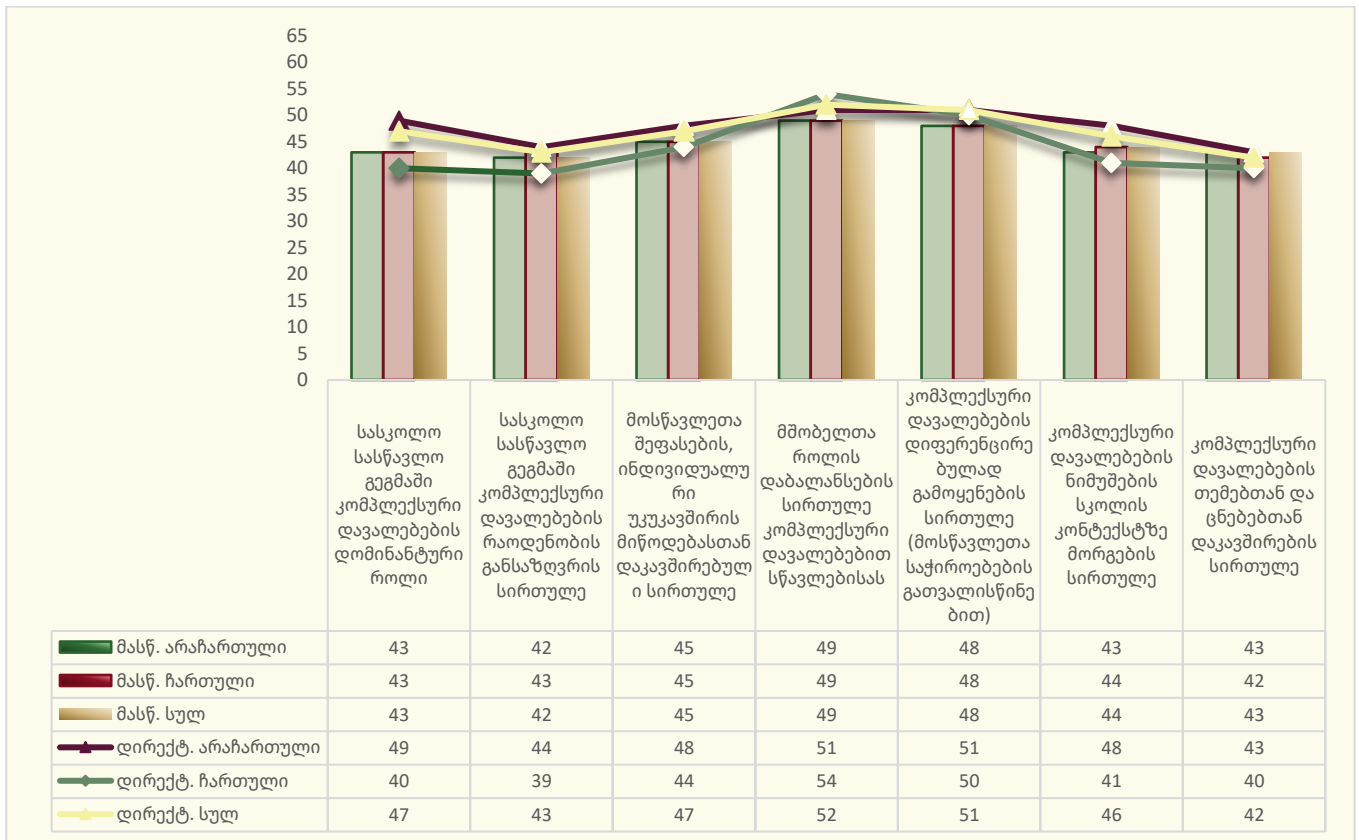
რესპონდენტები დებულებებს ხუთქულიან სკალაზე აფასებდნენ (1 – არ არის მწვავე, 5 – ძალიან მწვავე). გამოწვევების მკაფიოდ დასანახად გამოკითხულები ამ შემთხვევაშიც ორ კატეგორიაში დაჯგუფეთ: კრიტიკული ჯგუფი აერთიანებს იმ რესპონდენტებს, რომლებიც მწვავედ ან ძალიან მწვავედ მიიჩნევენ ჩამოთვლილ გამოწვევებს.

გამოკითხვის შედეგების თანახმად, კომპლექსური დავალებებით სწავლებასთან დაკავშირებული გამოწვევების შეფასების მხრივ კრიტიკულ ზონაში მასწავლებელთა და დირექტორთა თითქმის ნახევარი მოექცა (*სურათი 12*). კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული გამოწვევებიდან ყველაზე მწვავედ კომპლექსური დავალებებით სწავლებისას მშობელთა როლის დაბალანსება და კომპლექსური დავალებების დიფერენცირებულად (მოსწავლეთა საჭიროებებზე მისადაგებულად) გამოყენება წარმოადგენს.

კომპლექსური დავალებების სირთულეების შეფასებისას „ჩართული და არაჩართული“ სკოლების მასწავლებლების აზრი თანხვედრაშია – სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები არ ვლინდება.

რაც შეეხება დირექტორებს, „ჩართული და არაჩართული“ სკოლის წარმომადგენელთა შეფასებები სტატისტიკურად არსებითად განსხვავებულია მხოლოდ კომპლექსური დავალებების დომინანტურ როლთან დაკავშირებით, სადაც არაჩართული სკოლის დირექტორების შეფასებები უფრო კრიტიკულია.

სქემა 12. კომპლექსური დავალებების გამოყენებასთან დაკავშირებული გამოწვევების აღქმა (4 – მწვავე, 5 – ძალიან მწვავე) – მასწავლებლებისა და დირექტორების კალიდური %



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

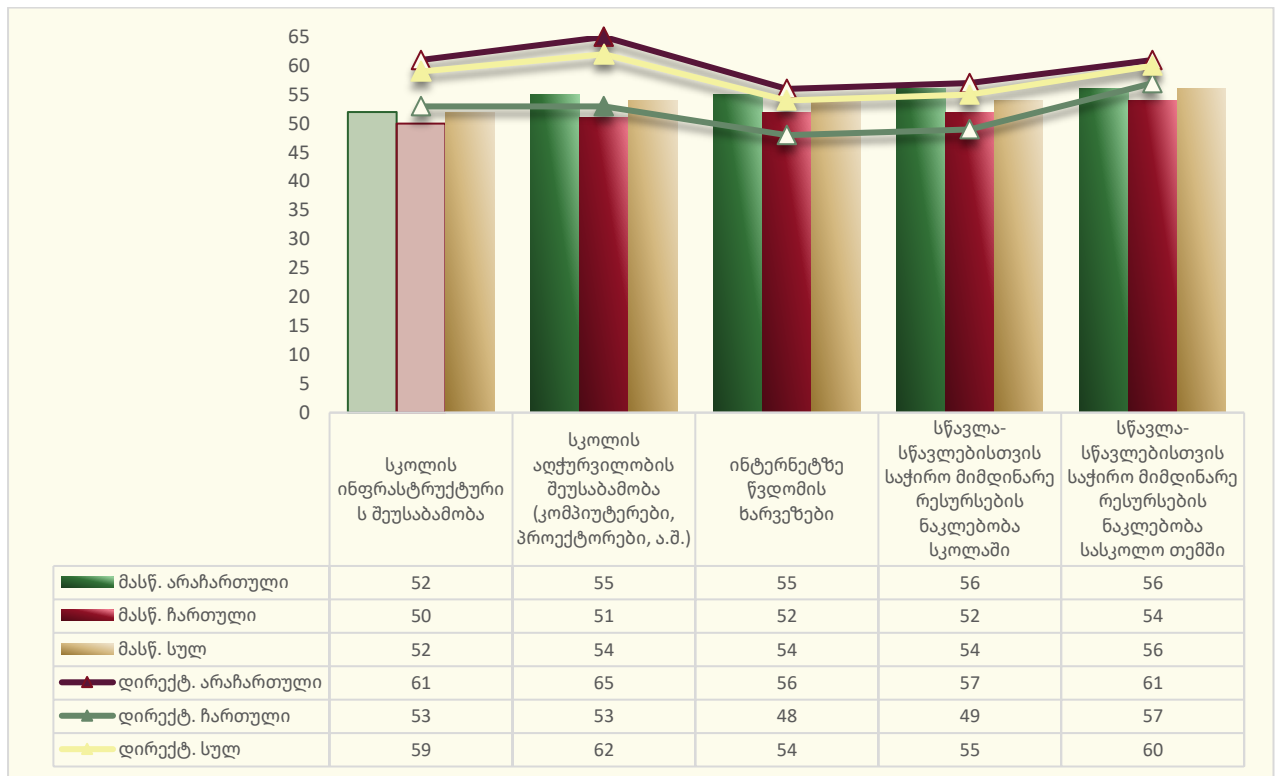
სკოლის ინფრასტრუქტურასთან და რესურსებთან დაკავშირებული გამოწვევები

სკოლის რესურსებთან დაკავშირებულ გამოწვევებს კვლევაში ჩართული რესპონდენტები ყველაზე მწვავედ აღიქვამენ (სხვა გამოწვევებთან შედარებით). ამ კომპონენტში კრიტიკულ ზონაში მასწავლებლების და დირექტორების 60%-მდე მოექცა (სქემა 13).

ამ ბლოკში სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები აფასებდნენ, თუ რამდენად ეთანხმებიან ისინი შემდეგი გამოწვევების არსებობას: 1) სკოლის ინფრასტრუქტურის შეუსაბამობას; 2) სკოლის აღჭურვილობის შეუსაბამობას (კომპიუტერები, პროექტორები, ა.შ.); 3) ინტერნეტზე წვდომის ხარვეზებს; 4) სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობას სკოლაში; 5) სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობას სასკოლო თემში (მაგალითად, მოსწავლეთა ოჯახებში);

დირექტორები უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას ავლენენ, ვიდრე მასწავლებლები. ყველაზე მწვავედ ისინი სკოლის აღჭურვილობის შეუსაბამობას (კომპიუტერები, პროექტორები) აღიქვამენ. ამ პრობლემის აღქმა განსაკუთრებით კრიტიკულია არაჩართული სკოლების დირექტორებში და ეს განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია.

სქემა 13. სკოლის ინფრასტრუქტურასთან და რესურსებთან დაკავშირებული გამოწვევების აღქმა (4 – მწვავე, 5 – ძალიან მწვავე) – მასწავლებლების და დირექტორების კალიდური %



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

სკოლის შიდა ორგანიზაციული გამოწვევები

ამ ბლოკში სკოლის დირექტორები და მასწავლებლები აფასებდნენ სკოლის შიგნით ადამიანური რესურსების მართვასთან და სასკოლო გარემოსთან დაკავშირებული გამოწვევების სიმწვავეს. ეს გამოწვევებია: 1) კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის; 2) კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სწავლებისთვის; 3) მასწავლებლების გადატვირთულობა; 4) მასწავლებელთა მოტივაციის ნაკლებობა; 5) სკოლის შიგნით თანამშრომლობის ნაკლებობა; და 6) სკოლებს შორის თანამშრომლობის ნაკლებობა.

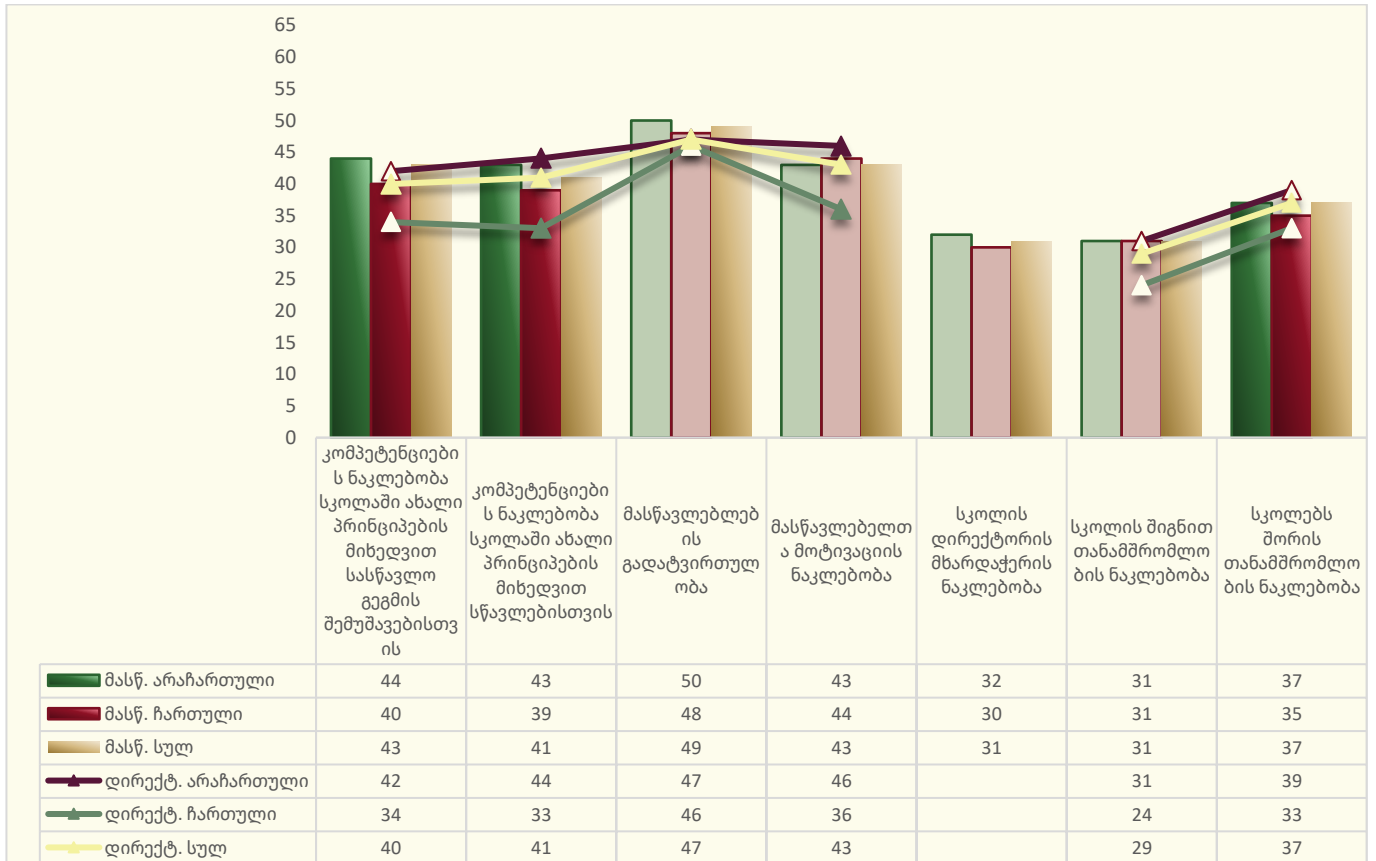
შიდა ორგანიზაციული გამოწვევების სიმწვავეს თვალსაზრისით სურათი არაერთგვაროვანია როგორც მასწავლებლებში, ისე დირექტორებში. კრიტიკულ ზონაში, შესაბამისად, ცალკეული დებულებების მიხედვით მასწავლებლების 30%-დან 50%-მდე მოექცა (სქემა 14).

ზოგადად, რესპონდენტები შედარებით ნაკლებად მწვავედ აღიქვამენ სკოლის შიგნით და სკოლებს შორის თანამშრომლობის გამოწვევას, ადამიანურ რესურსებთან დაკავშირებულ გამოწვევებთან შედარებით. ადამიანურ რესურსებთან დაკავშირებულ გამოწვევებში ყველაზე მწვავეა მასწავლებლების გადატვირთულობის პრობლემა. ამ გამოწვევის არსებობას ყოველი მეორე დირექტორი და მასწავლებელი ადასტურებს. რაოდენობრივი კვლევის ეს მიგნება სრულ თანხვედრაშია თვისებრივ კომპონენტში გამოვლენილ ტენდენციებთან. აგრეთვე, თვისებრივი კვლევის მიგნებებს ეხმიანება ის გარემოებაც, რომ

ყოველი მესამე გამოკითხული მასწავლებელი პრობლემად მიიჩნევს დირექტორის მხარდაჭერის ნაკლებობას.

„ჩართული და არაჩართული“ სკოლის მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებებში სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები მხოლოდ რამდენიმე ასპექტის შეფასებისას ვლინდება.

სქემა 14. სკოლის შიდა ორგანიზაციული გამოწვევების აღქმა (4 – მწვავე, 5 – ძალიან მწვავე) – მასწავლებლებისა და დირექტორების ვალიდური %



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

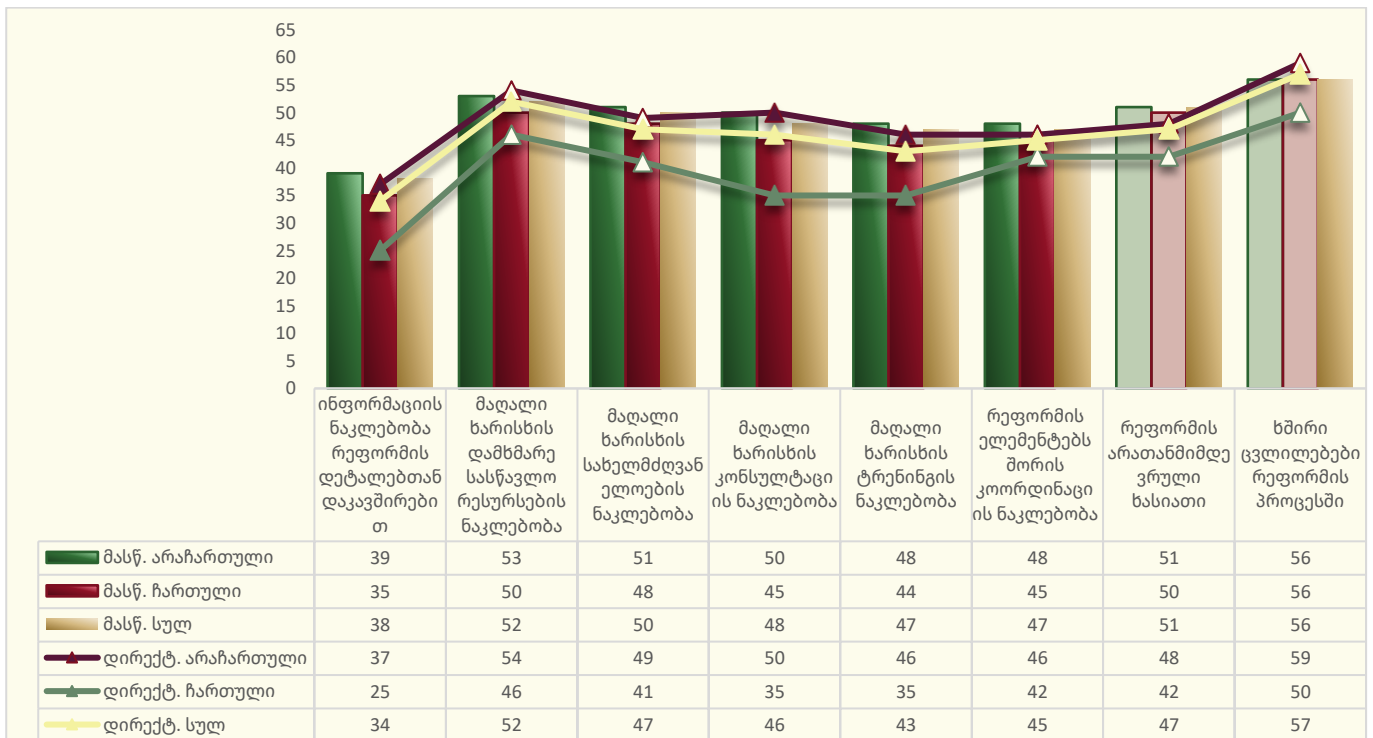
სისტემური გამოწვევები

ამ ბლოკში რესპონდენტები გამოხატავენ თავიანთ დამოკიდებულებას როგორც რესურსების განაწილების, ისე რეფორმის საინფორმაციო მხარდაჭერის სისტემურ გამოწვევებთან დაკავშირებით.

კერძოდ, ბლოკის ფარგლებში რესპონდენტები რვა კომპონენტს აფასებდნენ. ეს კომპონენტებია: 1) ინფორმაციის ნაკლებობა რეფორმის დეტალებთან დაკავშირებით; 2) მაღალი ხარისხის დამხმარე სასწავლო რესურსების ნაკლებობა; 3) მაღალი ხარისხის სახელმძღვანელოების ნაკლებობა; 4) მაღალი ხარისხის კონსულტაციის ნაკლებობა; 4) მაღალი ხარისხის ტრენინგის ნაკლებობა; 5) რეფორმის ელემენტებს შორის კოორდინაციის ნაკლებობა (მაგ., მასწავლებელთა სქემა, ავტორიზაცია, ეროვნული გამოცდები); 6) რეფორმის არათანმიმდევრული ხასიათი; და 7) ხშირი ცვლილებები რეფორმის პროცესში.

ამ ბლოკთან მიმართებაშიც კრიტიკულ ზონაში მასწავლებლების და დირექტორების ნახევარზე მეტი მოექცა (სქემა 15).

სქემა 15. სისტემური გამოწვევების აღქმა (4 – მწვავე, 5 – ძალიან მწვავე) – მასწავლებლებისა და დირექტორების ვალიდური %



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

მასწავლებლების და დირექტორების პასუხების ანალიზიდან იკვეთება ტენდენცია, რომ ორივე ჯგუფი ნაკლები სიმწვავეთ აღიქვამს ინფორმაციის ნაკლებობას და უფრო პრობლემურად მიიჩნევს რეფორმის რესურსებით მხარდაჭერას და რეფორმის სტრატეგიულ მართვას. ყველაზე მწვავედ მასწავლებლებიც და დირექტორებაც რეფორმის პროცესში სხირ ცვლილებებს მიიჩნევენ. ამ დებულებასთან მიმართებაში „ჩართული და არაჩართული“ სკოლის პედაგოგები და დირექტორები მსგავს პოზიციას აფიქსირებენ (პრობლემას ერთნაირად მწვავედ აღიქვამენ).

სიმწვავის თვალსაზრისით რიგით მეორე გამოწვევას დამხმარე სასწავლო რესურსების ნაკლებობა წარმოადგენს. საინტერესოა, რომ ამ ასპექტს რესპონდენტები სახელმძღვანელოებზე უფრო დიდ გამოწვევად მიიჩნევენ.

გამოწვევების განზომილებაში გამოვლენილი საერთო ტენდენციის მსგავსად, სისტემური გამოწვევების ბლოკშიც არაჩართული სკოლის მასწავლებლები, ძირითადად, უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას ავლენენ და ეს განსხვავება სტატისტიკურად არსებითია თითქმის ყველა დებულებასთან მიმართებაში.

სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესის აღქმაზე

სკოლის ფაქტორები

გამოკითხვის შედეგების თანახმად, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების გამოყენებაზე და ამ სიახლეების წარმატებულობის აღქმაზე მოქმედი ფაქტორებია სკოლის ავტორიზაცია, სკოლის ზომა და სკოლის მდებარეობა (სქემა 16).

ავტორიზებული სკოლების წარმომადგენელი მასწავლებლები, ზოგადად, უფრო ხშირად იყენებენ ესგ-ს სიახლეებს და უფრო მაღალი ქულებით აფასებენ რეფორმის სიახლეების წარმატებულობას. ეს ტენდენცია ვლინდება როგორც ჩართულ, ისე არაჩართულ სკოლებში.

ჩართულ სკოლებში ავტორიზაციის ნიშნით სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები სწორედ იმ სიახლეებთან მიმართებაში ვლინდება, რომლებიც, ზოგადად, უფრო რთულად ეჩვენებათ სკოლის საზოგადოების წარმომადგენლებს. კერძოდ, ჩართული სკოლების ქვეერთობლიობაში ავტორიზებული სკოლების წარმომადგენელი პედაგოგების შეფასებით უფრო წარმატებულია კომპლექსური დავალებებით სწავლება და კომპლექსური დავალებების სასწავლო გეგმის შემუშავების ერთეულად გამოყენება, ისევე როგორც ცნებების პედაგოგიკაზე დაფუძნებული პრაქტიკა.

სქემა 16. სასკოლო ფაქტორების გავლენა ესგ-ს სიახლეების გამოყენების სიხშირესა და წარმატებულობის აღქმაზე (რეგრესიული ანალიზის შედეგები)

	ჩართული სკოლები					არაჩართული სკოლები					
	საშუალო ქულა	ავტორიზებული სკოლა	ლოდი სკოლა	საჯარო სკოლის	მთის სკოლა	წელი	საშუალო ქულა	ავტორიზებული სკოლა	ლოდი სკოლა	საჯარო სკოლის	მთის სკოლა
გამოყენება											
ესგ-ს სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება											
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა	3,02					2018	2,81				
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	3,09					2019	2,95				
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	2,98					2020	2,72				
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2,99					2021	2,70				
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	2,96					2022+	2,71				
ესგ-ს სიახლეების წარმატებულობა სკოლაში											
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის გამოყენება	3,83					2018	3,60				
მოსწავლეთა შეფასების პრინციპების გამოყენება (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	3,97					2019	3,81				
კომპლექსური დავალების, როგორც სწავლების მეთოდის, გამოყენება	3,80					2020	3,55				
სასწავლო წლის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	3,83					2021	3,56				
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავება ახალი პრინციპების მიხედვით	3,93					2022+	3,69				

- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო პოზიტიური შეფასება),
- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო დაბალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო კრიტიკული შეფასება)
- ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავება არ არის

განმარტება: სქემაზე თვალსაჩინოებისათვის, აგრეთვე, მოცემულია საშუალო ქულები თითოეული დებულებისთვის ზუთქულიან სკალაზე (1 - დაბალი შეფასება, 5 - მაღალი შეფასება).

რეფერენციულ ჯგუფებს წარმოადგენს: არავტორიზებული სკოლა, მცირე ზომის სკოლა, კერძო სკოლა, ბარში მდებარე სკოლა.

ანალოგიური სურათი ვლინდება ახალი სკოლის პროგრამაში ჩართვის წლის მიხედვით. რეფორმაში უფრო ადრე ჩართული სკოლების შეფასებები ნაკლებად კრიტიკულია.

საყურადღებო გარემოებას წარმოადგენს ის, რომ რეფორმის სიახლეების გამოყენების პრაქტიკა უფრო იშვიათია და წარმატების საშუალო შეფასებები უფრო დაბალია მთის სკოლებში (სხვა სკოლებთან შედარებით).

რაც შეეხება ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის გამოწვევების აღქმას (სქემა 17):

კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებულ გამოწვევებთან დაკავშირებით ჩართულ და არაჩართულ სკოლებშიც სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები თითქმის არ იკვეთება. ერთადერთ გამონაკლისს წარმოადგენს მაღალმთიანი სკოლა, სადაც მასწავლებლებს უფრო უჭირთ კომპლექსური დავალებების ნიმუშების კონტექსტზე მორგება.

სქემა 17. სასკოლო ფაქტორების გავლენა ესგ-ს გამოწვევების აღქმაზე (რეგრესიული ანალიზის შედეგები)

	ჩართული სკოლები					არაჩართული სკოლები				
	საშუალო ქულა	აქტიურებული სკოლა	ლიდი სკოლა	საჯარო სკოლის მთის სკოლა	წელი	საშუალო ქულა	აქტიურებული სკოლა	ლიდი სკოლა	საჯარო სკოლის მთის სკოლა	
										2018
გამოწვევები										
კომპლექსურ დავალებებთან სწავლებასთან დაკავშირებული გამოწვევები										
სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების დომინანტური როლი	3,08					3,13				
სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების რაოდენობის განსაზღვრის სირთულე	3,07					3,11				
მოსწავლეთა შეფასების, ინდივიდუალური უკუკავშირის მიწოდებასთან დაკავშირებული სირთულე	3,15					3,17				
მშობელთა როლის დაბალანსების სირთულე კომპლექსური დავალებებით სწავლებისას	3,29					3,31				
კომპლექსური დავალებების დიფერენცირებულად გამოყენების სირთულე	3,23					3,28				
კომპლექსური დავალებების ნიმუშების სკოლის კონტექსტზე მორგების სირთულე	3,11					3,16				
კომპლექსური დავალებების თემებთან დაკავშირების სირთულე	3,02					3,11				
ესგ-ს დანერგვის გამოწვევები სკოლის დონეზე										
სკოლის ინფრასტრუქტურის შეუსაბამობა	3,28					3,39				
სკოლის აღჭურვილობის შეუსაბამობა (კომპიუტერები, პროექტორები, ა.შ.)	3,31					3,48				
ინტერნეტზე წვდომის ხარვეზები	3,35					3,50				
სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობა სკოლაში	3,35					3,52				
სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობა სასკოლო თემში	3,44					3,56				
კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის	2,94					3,12				
კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სწავლებისთვის	2,89					3,08				
მასწავლებლების გადატვირთულობა	3,21					3,30				
მასწავლებელთა მოტივაციის ნაკლებობა	3,04					3,08				
სკოლის დირექტორის მხარდაჭერის ნაკლებობა	2,44					2,54				
სკოლის მიგნით თანამშრომლობის ნაკლებობა	2,49					2,56				
სკოლებს შორის თანამშრომლობის ნაკლებობა	2,74					2,85				
ესგ-ს დანერგვის სისტემური გამოწვევები										
ინფორმაციის ნაკლებობა რეფორმის დეტალებთან დაკავშირებით	2,78					2,99				
მაღალი ხარისხის დამხმარე სასწავლო რესურსების ნაკლებობა	3,32					3,46				
მაღალი ხარისხის სახელმძღვანელოების ნაკლებობა	3,25					3,37				
მაღალი ხარისხის კონსულტაციის ნაკლებობა	3,13					3,36				
მაღალი ხარისხის ტრენინგის ნაკლებობა	3,10					3,31				
რეფორმის ელემენტებს შორის კოორდინაციის ნაკლებობა	3,15					3,30				
რეფორმის არათანმიმდევრული ხასიათი	3,30					3,40				
ხშირი ცვლილებები რეფორმის პროცესში	3,50					3,56				

- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო პოზიტიური შეფასება),
- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო დაბალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო კრიტიკული შეფასება)
- ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავება არ არის

განმარტება: სქემაზე თვალსაჩინოებისათვის, აგრეთვე, მოცემულია საშუალო ქულები თითოეული დებულებისთვის ზუთქულიან სკალაზე (1 - დაბალი შეფასება, 5 - მაღალი შეფასება).

რეფერენციულ ჯგუფებს წარმოადგენს: არაავტორიზებული სკოლა, მცირე ზომის სკოლა, კერძო სკოლა, ბარში მდებარე სკოლა.

სასკოლო რესურსების ხელმისაწვდომობის პრობლემა უფრო ნაკლებად დგას დიდი ზომის სკოლებში (მცირეკონტინგენტიან სკოლებთან შედარებით). სურათი მსგავსია როგორც ჩართულ, ისე არაჩართულ სკოლებში. ანალოგიური ტენდენცია ვლინდება ავტორიზებულ სკოლებშიც, რაც, შესაძლებელია, იმით აიხსნას, რომ ავტორიზაციის პირველ ციკლში შედარებით კარგად აღჭურვილმა სკოლებმა მიიღეს მონაწილეობა.

ლოგიკურია, რომ საჯარო სკოლები უფრო მწვავედ აღიქვამენ სასკოლო რესურსების ნაკლებობის პრობლემას კერძო სკოლებთან შედარებით. ასევე, სასკოლო თემში რესურსების ნაკლებობა უფრო პრობლემურია მაღალმთიან სკოლებში.

სკოლის ორგანიზაციული გამოწვევების კომპონენტში ჩართულ სკოლებში სხვადასხვა ფაქტორის მიხედვით სტატისტიკურად არსებით განსხვავებებს ვერ ვხედავთ. არაჩართული ავტორიზებული სკოლები ნაკლებად კრიტიკულად არიან განწყობილნი იმ სკოლებთან შედარებით, რომლებსაც ავტორიზაცია არ გაუვლიათ. სავარაუდოდ, ავტორიზაციის პროცესმა ხელი შეუწყო ესგ-ს დანერგვის საკითხებზე სკოლის შიგნით და სკოლებს შორის თანამშრომლობის გაძლიერებას.

ავტორიზაციის ფაქტორი, ასევე, სტატისტიკურად არსებით გავლენას ახდენს სისტემური გამოწვევების აღქმაზე. კერძოდ, ავტორიზებული სკოლების შეფასებები ამ მიმართულებით შედარებით ნაკლებად კრიტიკულია.

მასწავლებლის ფაქტორები

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის სიახლეების გამოყენების სიხშირე და წარმატებულობის აღქმა არსებითად განსხვავდება სწავლების საფეხურის და საგნის მიხედვით (*სქემა 18*).

ამ განზომილებაშიც მსგავსი ტენდენციები ვლინდება, რაც კონცეფციის სიცხადის აღქმისას. კერძოდ:

ჩართულ სკოლებში უფრო პოზიტიური სურათი ვლინდება დაწყებითი კლასების მასწავლებლებში. საგნების თვალსაზრისით ყველაზე პოზიტიურად განწყობილ ჯგუფს ჩართულ სკოლებში სახელმწიფო ენის მასწავლებლები წარმოადგენენ. ასევე, გარკვეულ ასპექტებთან მიმართებაში შედარებით პოზიტიურ დამოკიდებულებებს ავლენენ ტექნოლოგიების მასწავლებლები.

ესგ-ს სიახლეების დანერგვის პროცესისადმი უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებებს კვლავ უცხო ენის მასწავლებლები ავლენენ (განსაკუთრებით ცნებების პედაგოგიკასა და კომპლექსურ დავალებებთან მიმართებაში).

საინტერესოა, რომ ამ განზომილებაში იკვეთება მათემატიკის მასწავლებლების კრიტიკული დამოკიდებულებაც. მათემატიკის მასწავლებლები უფრო ნაკლებად იყენებენ კომპლექსურ დავალებებს სწავლების პროცესში, ისევე როგორც უფრო ნაკლებად წარმატებულად მიიჩნევენ კომპლექსურ დავალებებთან და ცნებების პედაგოგიკასთან დაკავშირებული სიახლეების გამოყენებას საკლასო ოთახში.

სქემა 18. მასწავლებლის ფაქტორების გავლენა ესგ-ს გამოწვევების აღქმაზე (რეგრესიული ანალიზის შედეგები)

	ჩართული სკოლები							არაჩართული სკოლები										
	საშუალო ქულა	დაწვებითი სავსებური	სახელმწიფო ენა	ეროვნ. უმც. ენა	უცხოური ენა	საზ. მეცნიერებები	მათემატიკა	საბ. მეცნიერებები	ტექნოლოგიები	საშუალო ქულა	დაწვებითი სავსებური	სახელმწიფო ენა	ეროვნ. უმც. ენა	უცხოური ენა	საზ. მეცნიერებები	მათემატიკა	საბ. მეცნიერებები	ტექნოლოგიები
გამოყენება																		
ესგ-ს სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება																		
დნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	3.02									2.81								
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	3.09									2.95								
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	2.98									2.72								
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2.99									2.70								
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	2.96									2.71								
ესგ-ს სიახლეების წარმატებულობა სკოლაში																		
დნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის გამოყენება	3.83									3.60								
მოსწავლეთა შეფასების პრინციპების გამოყენება (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	3.97									3.81								
კომპლექსური დავალების, როგორც სწავლების მეთოდის, გამოყენება	3.80									3.55								
სასწავლო წლის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	3.83									3.56								
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავება ახალი პრინციპების მიხედვით	3.93									3.69								

- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო პოზიტიური შეფასება),
- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო დაბალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო კრიტიკული შეფასება)
- ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავება არ არის

განმარტება: სქემაზე თვალსაჩინოებისათვის, აგრეთვე, მოცემულია საშუალო ქულები თითოეული დებულებისთვის ხუთქულიან სკალაზე (1 - დაბალი შეფასება, 5 - მაღალი შეფასება).

რეფერენციულ ჯგუფს დაწვებითი საფეხურისთვის წარმოადგენს საბაზო და საშუალო საფეხური. რეფერენციულ ჯგუფს საგნების შემთხვევაში წარმოადგენს ესთეტიკური აღზრდა (ამ საგნობრივი ჯგუფის არჩევა რეფერენციულ ჯგუფად განვირობებულია წინასწარი სტატისტიკური ანალიზის შედეგებით).

დანერგვის შედეგები

ზოგადი სურათი

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის შედეგების შეფასების განზომილებაში დირექტორებსა და მასწავლებლებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ რეფორმით გამოწვეული ცვლილებები როგორც მოსწავლის, ისე მასწავლებლისა და სკოლის დონეზე.

მოსწავლის აკადემიური შედეგების გარდა საინტერესო ასპექტებს წარმოადგენდა მოსწავლის მოტივაცია, თვითშეფასება, თანატოლებთან და მასწავლებლებთან ურთიერთობა და სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა. მასწავლებლების შემთხვევაშიც იგივე ქვეგანზომილებებზე გავამახვილეთ ყურადღება (სქემა 19).

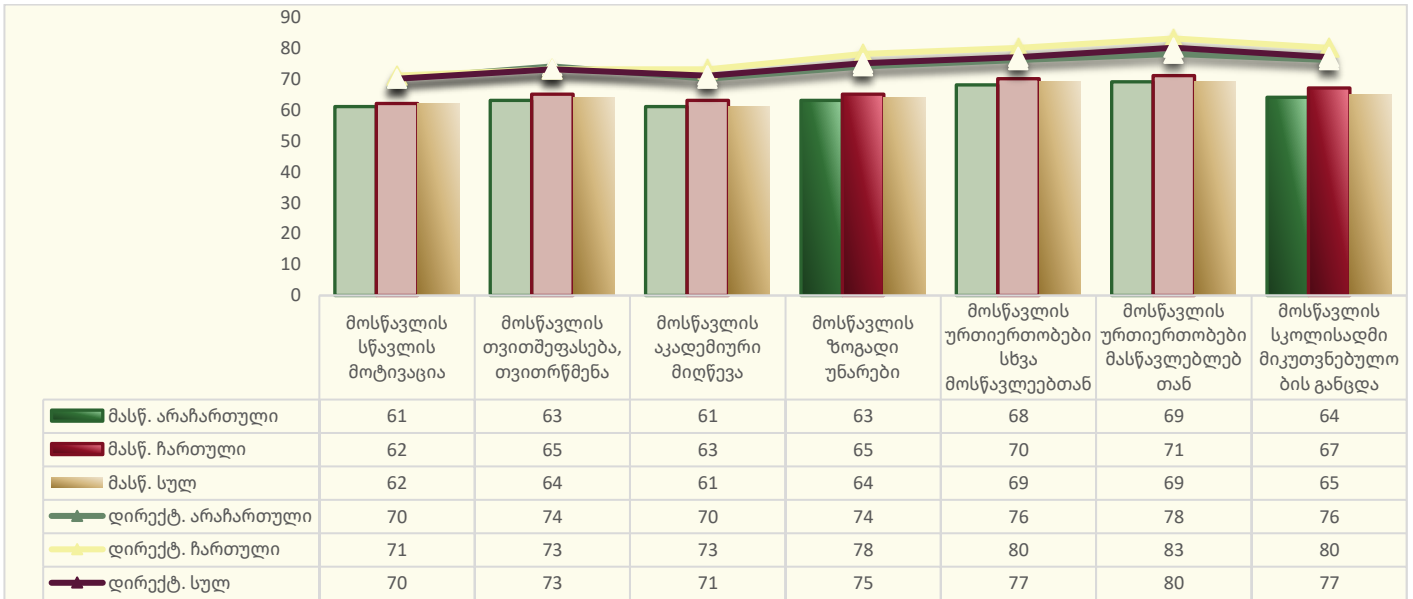
მასწავლებლებსა და დირექტორებს ვკითხებოდით, როგორ აისახებოდა მესამე თაობის პრინციპებით სწავლება ამ ასპექტებზე. რესპონდენტები თავიანთ დამოკიდებულებას ხუთქულიან სკალაზე გამოხატავდნენ (1 – ძალიან უარყოფითად, 5 – ძალიან დადებითად).

კვლევის შედეგების თანახმად, მასწავლებლების 60%-ზე მეტი და დირექტორების 70%-ზე მეტი მიიჩნევს, რომ ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის პრინციპების მიხედვით სწავლება დადებით ან ძალიან დადებით ეფექტს ახდენს მოსწავლეზე. განსაკუთრებით მაღალია შეფასებები დირექტორების შემთხვევაში. რეფორმის შედეგებისადმი კრიტიკულად ან ძალიან კრიტიკულად განწყობილი რესპონდენტების წილი დაახლოებით მეათედს შეადგენს, ხოლო დანარჩენები ნეიტრალურ განწყობას ავლენენ.

სხვადასხვა ასპექტის ერთმანეთთან შედარებისას ჩანს, რომ ესგ-ს პრინციპებით სწავლება, რესპონდენტების აზრით, განსაკუთრებით დადებით ეფექტს ახდენს მასწავლებლებისა და მოსწავლეების ურთიერთობებზე (მასწავლებლების 70%-მდე და დირექტორების 80%-მდე).

ასევე, მასწავლებლების დაახლოებით 60% და დირექტორების დაახლოებით 70% მიიჩნევს, რომ ახალი თაობის სასწავლო გეგმით სწავლება დადებითად ან ძალიან დადებითად აისახება მოსწავლის თვითშეფასებაზე, მოტივაციაზე და ზოგად უნარებზე. „ჩართული და არაჩართული“ წარმომადგენლების შეფასებებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები, ძირითადად, არ ვლინდება.

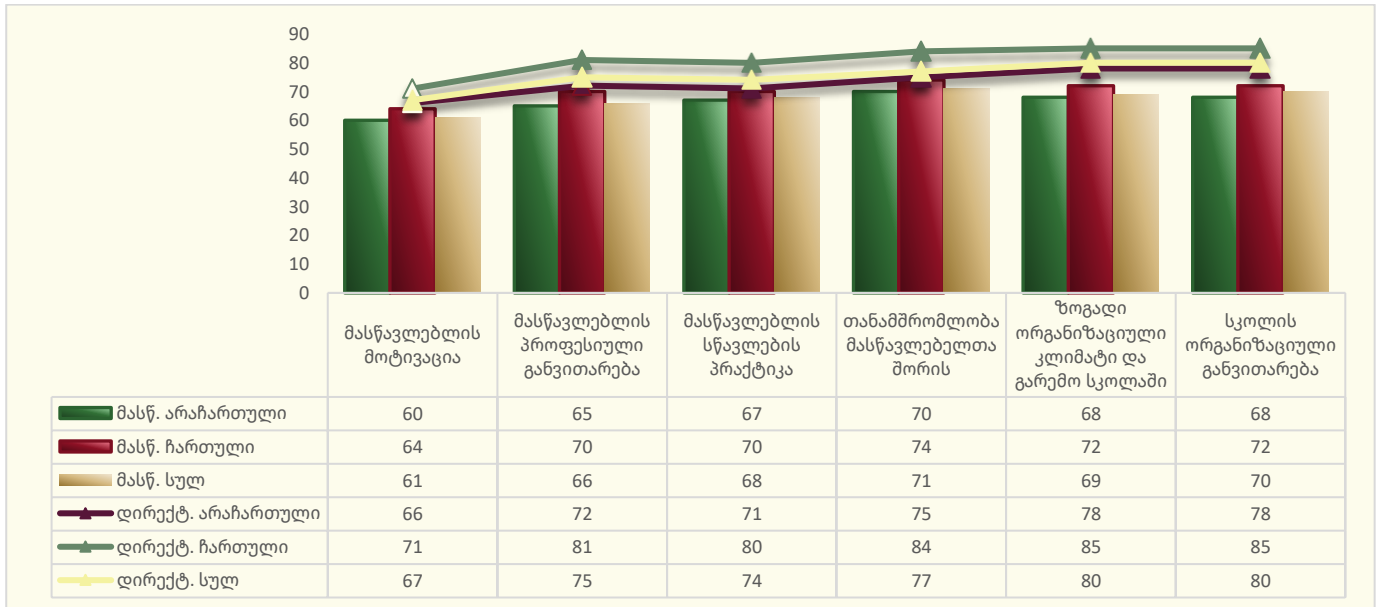
სქემა 19. როგორ აისახება ახალი სასწავლო გეგმით სწავლება მოსწავლეებზე? (4 – დადებითად, 5 – ძალიან დადებითად) – მასწავლებელთა და დირექტორთა ვალიდური %



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

ანალოგიურ დამოკიდებულებებს ვხვდავთ მესამე თაობის სასწავლო გეგმის მასწავლებლებზე ეფექტის შეფასებისას (სქემა 20). დირექტორებისა და მასწავლებლების 60%-ზე მეტი მიიჩნევს, რომ მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმით მუშაობა დადებითად ან ძალიან დადებითად აისახება როგორც მასწავლებლის კომპეტენციებზე, ისე სწავლებისა და თანამშრომლობის პრაქტიკაზე და სკოლის ორგანიზაციულ განვითარებაზე.

სქემა 20. როგორ აისახება ახალი სასწავლო გეგმით სწავლება მასწავლებლებზე? (4 – დადებითად, 5 – ძალიან დადებითად) – მასწავლებელთა და დირექტორთა ვალიდური %



ყველა კომპონენტში ჩანს სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები „ჩართულ და არაჩართულ“ სკოლებს შორის. ზოგადი ტენდენციის შესაბამისად, შეფასებები უფრო პოზიტიურია სკოლის დირექტორების შემთხვევაში.

სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მუშაობის შედეგების აღქმაზე

სკოლის ფაქტორები

შედეგების შეფასებაშიც იკვეთება სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები სკოლის მახასიათებლების მიხედვით. კერძოდ, შედეგების შეფასებები უფრო პოზიტიურია ავტორიზებულ სკოლებში, ხოლო შედარებით კრიტიკული – დიდი ზომის სკოლებში (მცირეკონტინგენტიან სკოლებთან შედარებით). ეს მიგნება ადასტურებს თვისებრივი კომპონენტის ფარგლებში გამოთქმულ მოსაზრებას, რომ მრავალრიცხოვან კლასებში ახალი სასწავლო გეგმით სწავლება მეტ გამოწვევებთან არის დაკავშირებული.

სქემა 21. სასკოლო ფაქტორების გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მუშაობის შედეგების აღქმაზე (რეგრესიული ანალიზის შედეგები)

	ჩართული სკოლები					არაჩართული სკოლები					
	საშუალო ქულა	ავტორიზებული სკოლა	დიდი სკოლა	საჯარო სკოლის	მთის სკოლა	წელი	საშუალო ქულა	ავტორიზებული სკოლა	დიდი სკოლა	საჯარო სკოლის	მთის სკოლა
შედეგები											
ესგ-ს პრინციპებით სწავლების გავლენა მოსწავლესთან დაკავშირებულ სხვადასხვა ასპექტზე											
სწავლის მოტივაცია	3,80					2018	3,76				
თვითშეფასება, თვითრწმენა	3,87					2019	3,82				
აკადემიური მიღწევა	3,81					2020	3,76				
ზოგადი უნარები	3,88					2021	3,82				
ურთიერთობები სხვა მოსწავლეებთან	4,00					2022+	3,94				
ურთიერთობები მასწავლებლებთან	4,02						3,95				
სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა	3,91						3,84				
ესგ-ს პრინციპებით სწავლების გავლენა მასწავლებელთან დაკავშირებულ სხვადასხვა ასპექტზე											
მასწავლებლის მოტივაცია	3,84						3,71				
მასწავლებლის პროფესიული განვითარება	3,98						3,84				
მასწავლებლის სწავლების პრაქტიკა	4,01						3,90				
თანამშრომლობა მასწავლებელთა შორის	4,10						3,99				
ზოგადი ორგანიზაციული კლიმატი და გარემო სკოლაში	4,04						3,93				
სკოლის ორგანიზაციული განვითარება	4,05						3,94				

- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო პოზიტიური შეფასება),
- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო დაბალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო კრიტიკული შეფასება)
- ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავება არ არის

განმარტება: სქემაზე თვალსაჩინოებისათვის მოცემულია საშუალო ქულები თითოეული დებულებისთვის ხუთქულიან სკალაზე (1 - დაბალი შეფასება, 5 - მაღალი შეფასება).

რეფერენციულ ჯგუფებს წარმოადგენს: არავტორიზებული სკოლა, მცირე ზომის სკოლა, კერძო სკოლა, ბარში მდებარე სკოლა.

ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის შედეგებისადმი დამოკიდებულებები (განსაკუთრებით მასწავლებლების კომპონენტთან დაკავშირებით) უფრო პოზიტიურია იმ სკოლებში, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელის პროგრამაში უფრო ადრე ჩაერთვნენ.

მასწავლებლის ფაქტორები

სხვა განზომილებების შეფასებისას გამოვლენილი ტენდენციების მსგავსად, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მუშაობის შედეგების აღქმაზე სტატისტიკურად არსებით გავლენას ახდენს საგანი და სწავლების საფეხური (სქემა 22). დამოკიდებულებები უფრო პოზიტიურია დაწყებითი კლასის პედაგოგებში, ისევე როგორც სახელმწიფო ენისა და ტექნოლოგიების მასწავლებლებში. უცხოური ენის პედაგოგები რეფორმის შედეგებთან დაკავშირებით შედარებით უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას ავლენენ.

სქემა 22. მასწავლებლის ფაქტორების გავლენა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მუშაობის შედეგების აღქმაზე (რეგრესიული ანალიზის შედეგები)

	ჩართული სკოლები							არაჩართული სკოლები										
	საშუალო ქულა	დაწყებითი საფეხური	სახელმწიფო ენა	ეროვნ. უმც. ენა	უცხოური ენა	საზ. მეცნიერებები	მათემატიკა	საბ. მეცნიერებები	ტექნოლოგიები	საშუალო ქულა	დაწყებითი	სახელმწიფო ენა	ეროვნ. უმც. ენა	უცხოური ენა	საზ. მეცნიერებები	მათემატიკა	საბ. მეცნიერებები	ტექნოლოგიები
შედეგები																		
ეს-ს პრინციპებით სწავლების გავლენა მოსწავლესთან დაკავშირებულ სხვადასხვა ასპექტზე																		
სწავლის მოტივაცია	3,80									3,76								
თვითშეფასება, თვითრწმენა	3,87									3,82								
აკადემიური მიღწევა	3,81									3,76								
ზოგადი უნარები	3,88									3,82								
ურთიერთობები სხვა მოსწავლეებთან	4,00									3,94								
ურთიერთობები მასწავლებლებთან	4,02									3,95								
სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა	3,91									3,84								
ეს-ს პრინციპებით სწავლების გავლენა მასწავლებელთან დაკავშირებულ სხვადასხვა ასპექტზე																		
მასწავლებლის მოტივაცია	3,84									3,71								
მასწავლებლის პროფესიული განვითარება	3,98									3,84								
მასწავლებლის სწავლების პრაქტიკა	4,01									3,90								
თანამშრომლობა მასწავლებელთა შორის	4,10									3,99								
ზოგადი ორგანიზაციული კლიმატი და გარემო სკოლაში	4,04									3,93								
სკოლის ორგანიზაციული განვითარება	4,05									3,94								

- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო მაღალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო პოზიტიური შეფასება),
- რეფერენციულ ჯგუფთან შედარებით უფრო დაბალი საშუალო მაჩვენებელი (უფრო კრიტიკული შეფასება)
- ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად არსებითი განსხვავება არ არის

განმარტება: სქემაზე თვალსაჩინოებისათვის მოცემულია საშუალო ქულები თითოეული დებულებისთვის ხუთქულიან სკალაზე (1 - დაბალი შეფასება, 5 - მაღალი შეფასება).

რეფერენციულ ჯგუფს დაწყებითი საფეხურისთვის წარმოადგენს საბაზო და საშუალო საფეხური. რეფერენციულ ჯგუფს საგნების შემთხვევაში წარმოადგენს ესთეტიკური აღზრდა (ამ საგნობრივი ჯგუფის არჩევა რეფერენციულ ჯგუფად განპირობებულია წინასწარი სტატისტიკური ანალიზის შედეგებით).

რეკომენდაციები

გამოკითხვის ამ ნაწილში მასწავლებლებსა და დირექტორებს გავუზიარეთ თვისებრივი მოკვლევის ფარგლებში შემუშავებული რეკომენდაციები და ვთხოვეთ აღენიშნათ, თუ რამდენად ეთანხმებოდნენ ისინი შეთავაზებულ ცვლილებებს. რესპონდენტები ხუთქულიან სკალაზე აფასებდნენ თითოეულ დებულებას (1 – სრულიად არ ვეთანხმები, 5 – სრულიად ვეთანხმები).

ზოგადად, კვლევის ფარგლებში ჩამოყალიბებული რეკომენდაციების სამუშაო ვერსიის მიმდებლობა სკოლის საზოგადოებაში ძალიან მაღალია. რეკომენდაციების მიმართ თანხმობის ან სრული თანხმობის მაჩვენებელი არცერთ დებულებასთან მიმართებაში არ ჩამოუვარდება 70%-ს (*სურათი 23*). კომენტარებში პედაგოგები და დირექტორები აღნიშნავენ, რომ ჩამონათვალი ამომწურავია და ყველა მნიშვნელოვან ასპექტზე ამახვილებს ყურადღებას.

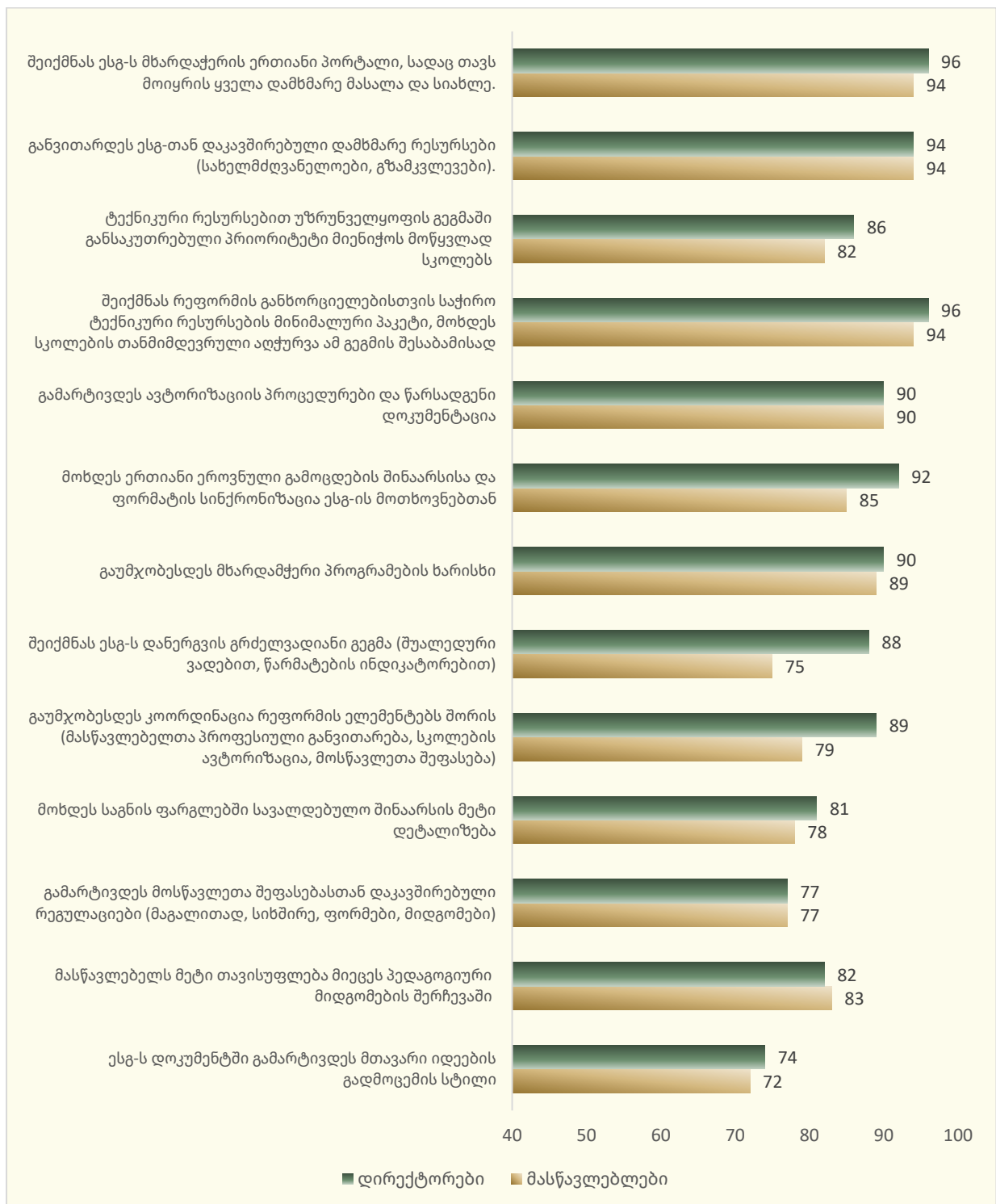
მასწავლებლებიც და დირექტორებაც ყველაზე მეტად ეთანხმებიან რესურსების გაუმჯობესებასთან დაკავშირებული რეკომენდაციების ბლოკს. რესპონდენტების 90%-ზე მეტი ემხრობა რეფორმის მხარდამჭერი ერთიანი პორტალის შექმნის იდეას და რეფორმის განხორციელებისათვის საჭირო რესურსების მინიმალური პაკეტის დაწესებას. ასევე, მასწავლებლებისა და დირექტორების აზრით, აუცილებელია რეფორმის მხარდამჭერი პროგრამების გაუმჯობესება.

რეფორმის კოორდინაციის მიმართულებით სკოლის დირექტორებისა და პედაგოგების 90%-ზე მეტი საჭიროდ მიიჩნევს ავტორიზაციის პროცესის გამარტივებას. ასევე, მასწავლებლების 80% და დირექტორების 90% ერთიანი ეროვნული გამოცდების ესგ-ს მოთხოვნებთან სინქრონიზაციის აუცილებლობას ადასტურებს. განსაკუთრებულ მხარდამჭერას რეფორმის კოორდინაციის მიმართულებით შემუშავებულ რეკომენდაციებს სკოლის დირექტორები უცხადებენ. დირექტორების 90% ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება რეფორმის საკოორდინაციო საბჭოს შექმნის იდეას და ესგ-ს დანერგვის გრძელვადიანი გეგმის შემუშავებას.

მასწავლებლების 70%-ზე მეტი საჭიროდ მიიჩნევს ესგ-ს დოკუმენტის გამარტივებას, სწავლების პროცესში მასწავლებლის ავტონომიის გაზრდას პედაგოგიური მიდგომების შერჩევაში და მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებული რეგულაციების გამარტივებას.

რეკომენდაციების ნაწილში ჩართული და არაჩართული სკოლის მასწავლებლების და დირექტორების პასუხების უმეტესობაში სტატისტიკურად არსებითი განსხვავებები არ ვლინდება.

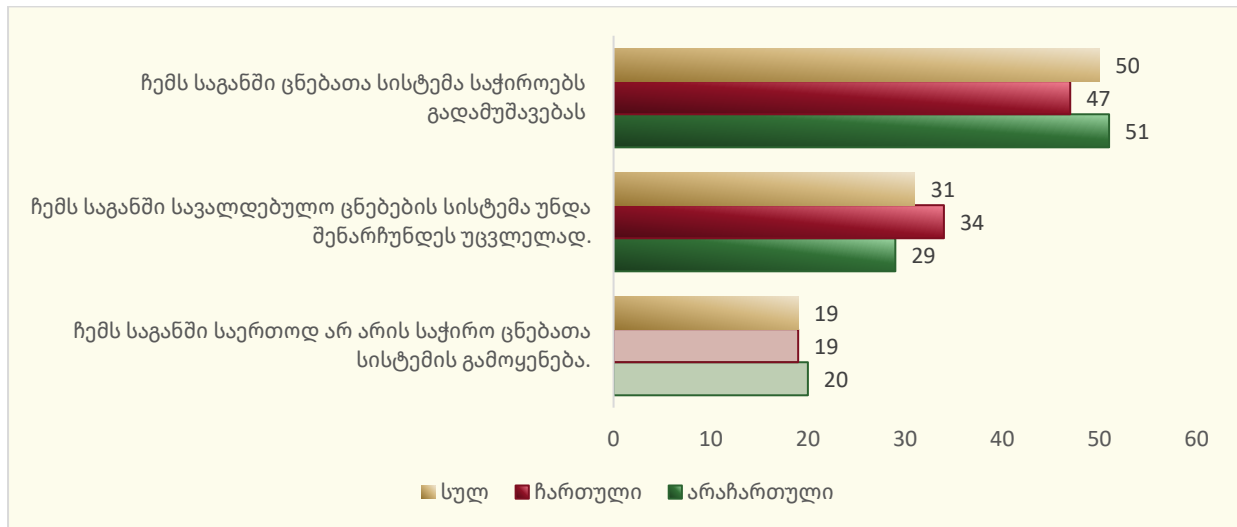
სქემა 23. რეკომენდაციები მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვასთან დაკავშირებით (მასწავლებლებისა და დირექტორების კალიდური % – ვეთანხმები, სრულიად ვეთანხმები)



კითხვარის ამ ბლოკში, აგრეთვე, გადავამოწმეთ თვისებრივ კომპონენტში გამოთქმული მოსაზრებები ცნებათა სისტემის რევიზიის შესახებ. მასწავლებელთა დამოკიდებულებები ამ საკითხთან მიმართებაში არაერთგვაროვანია (სქემა 24). დაახლოებით 30% თვლის, რომ ცნებათა სისტემა მის საგანში უნდა შენარჩუნდეს უცვლელად, ყოველი მეხუთე პედაგოგი მის საგანში ცნებათა სისტემის გამოყენებას ეწინააღმდეგება, ხოლო გამოკითხულთა

დაახლოებით ნახევარი მიიჩნევს, რომ მის საგანში ცნებათა სისტემა გადამუშავებას საჭიროებს.

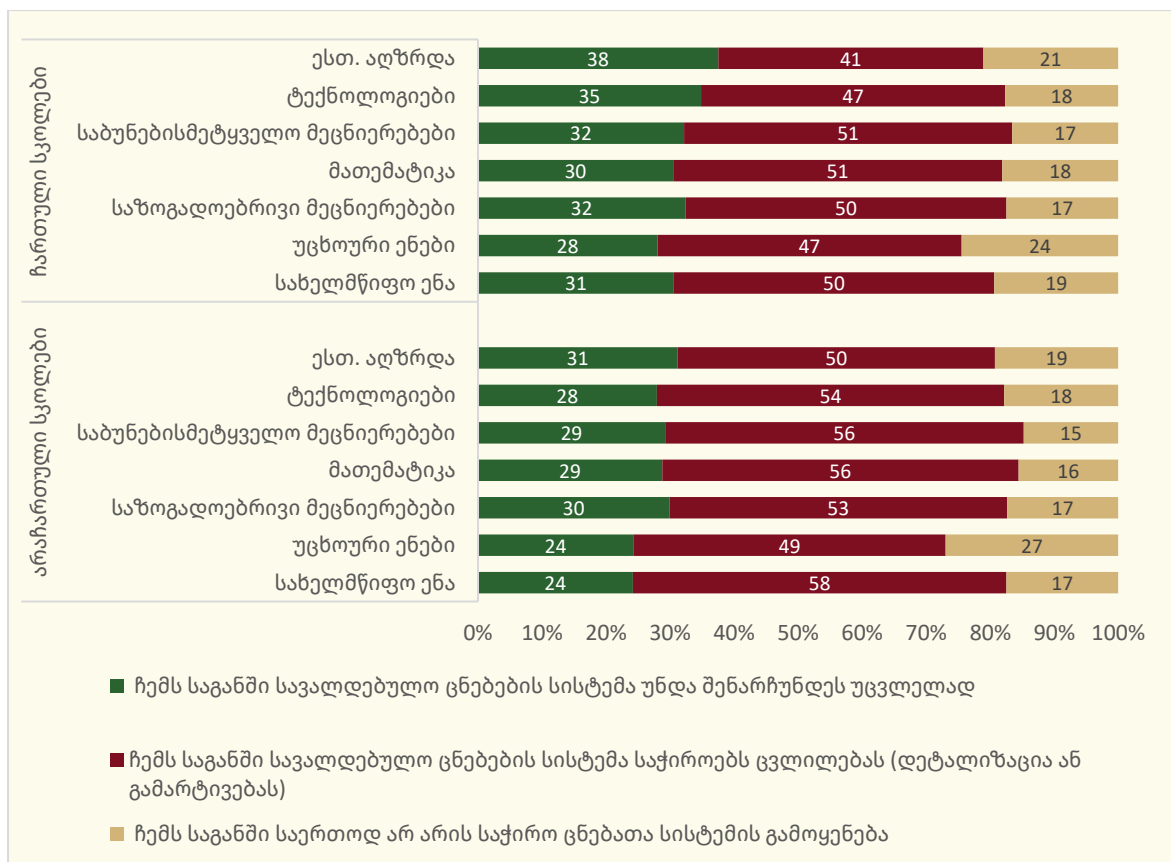
სქემა 24. ცნებების სისტემასთან დაკავშირებული რეკომენდაციები (მომხრე მასწავლებლების %)



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

საგნების ჭრილში ცნებათა სისტემის მიმართ დამოკიდებულებების ანალიზი აჩვენებს, რომ ყველაზე კრიტიკულ დამოკიდებულებას უცხოური ენების პედაგოგები ავლენენ (სქემა 25).

სქემა 25. ცნებების სისტემასთან დაკავშირებული რეკომენდაციები (მომხრე მასწავლებელთა განაწილება დამოკიდებულების მიხედვით საგნების ჭრილში - ვალიდური %)



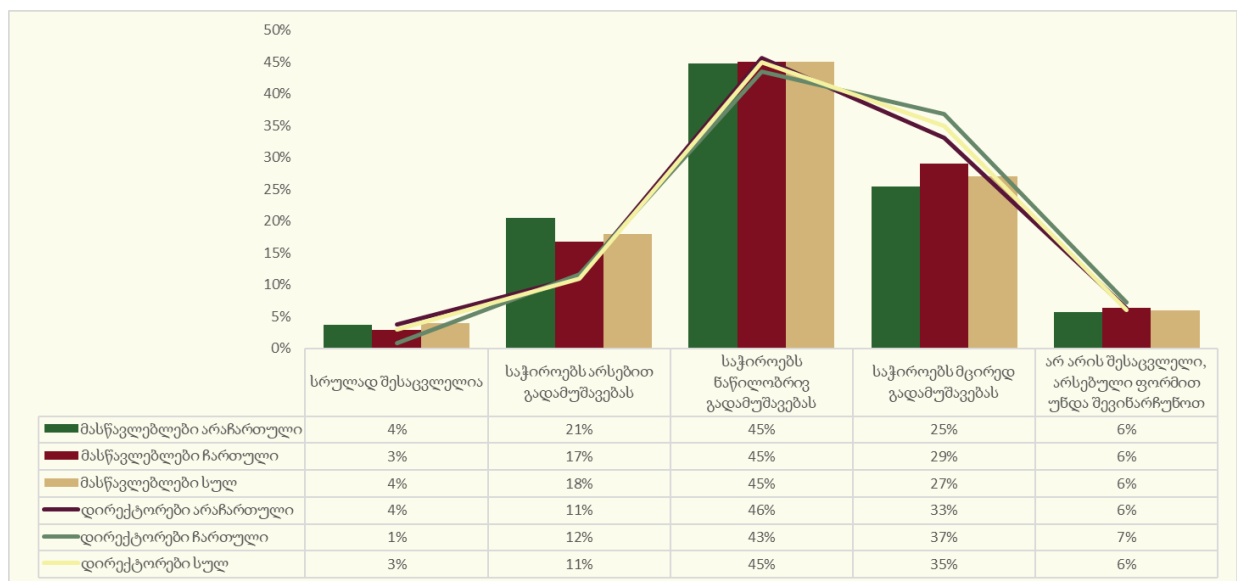
მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემაჯამებელი შეფასება

გამოკითხვის დასკვნით ნაწილში მასწავლებლებსა და დირექტორებს ვკითხეთ, თუ რას ფიქრობენ ისინი მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მომავალთან დაკავშირებით (სქემა 26).

რესპონდენტებს უნდა შემოეხაზათ ერთი პასუხი შემდეგი ჩამონათვალიდან: 1) სრულად შესაცვლელია; 2) საჭიროებს არსებით გადამუშავებას; 3) საჭიროებს ნაწილობრივ გადამუშავებას; 4) საჭიროებს მცირედ გადამუშავებას; 5) არ არის შესაცვლელი, არსებული ფორმით უნდა შევინარჩუნოთ.

შედეგების ანალიზი აჩვენებს, რომ ესგ-ს სრულად შეცვლას რესპონდენტთა ძალიან მცირე ნაწილი (5%-მდე) უჭერს მხარს. რესპონდენტების უმეტესობა ეროვნული სასწავლო გეგმის ამა თუ იმ სახით რევიზიის მომხრეა. რეკომენდაციების ნაწილში მასწავლებლებმა და დირექტორებმა მხარი დაუჭირეს ესგ-ს გამარტივების, ცნებების სისტემის დახვეწის, ისევე როგორც სავალდებულო მოთხოვნების შემსუბუქების და მასწავლებლისთვის სწავლების პროცესში მეტი თავისუფლების უზრუნველყოფის იდეებს.

სქემა 26. ეროვნული სასწავლო სასწავლო გეგმის შემაჯამებელი შეფასება – მასწავლებლებისა და დირექტორების ვალიდური %

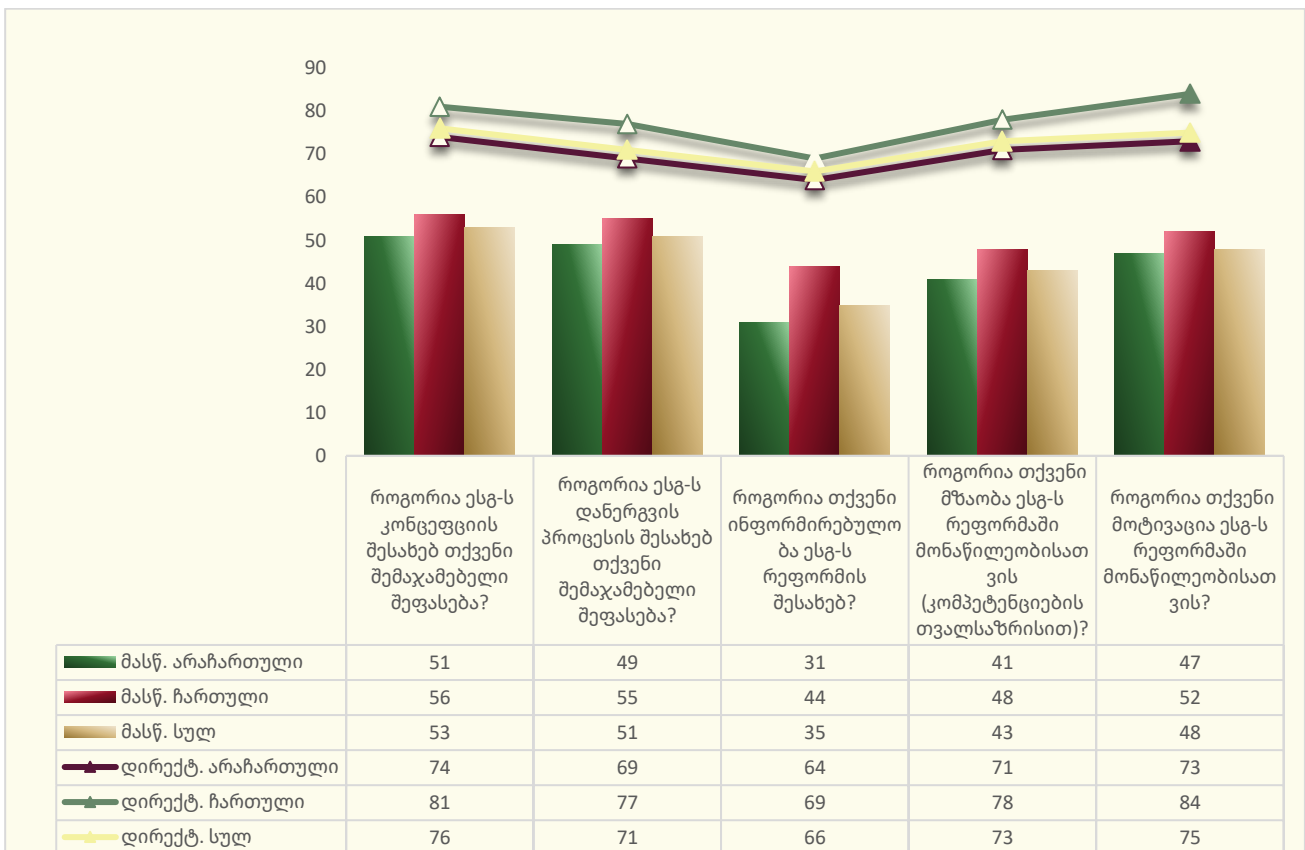


შემაჯამებელი კითხვის სახით რესპონდენტებს, აგრეთვე, შევთავაზეთ, შეეჯერებინათ გამოთქმული მოსაზრებები და ერთიანობაში შეეფასებინათ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მიმართ საკუთარი დამოკიდებულებები.

რესპონდენტები ხუთქულიან სკალაზე აფასებდნენ რეფორმის კომპონენტებს, რეფორმის შესახებ ინფორმირებულობას, რეფორმის განხორციელებისათვის ინდივიდუალურ მზაობას (კომპეტენციების თვალსაზრისით) და მოტივაციას რეფორმაში მონაწილეობისათვის (1 – ძალიან უარყოფითი შეფასება, 5 – ძალიან დადებითი შეფასება).

მასწავლებლების აზრი კომპონენტებთან დაკავშირებით გაიყო. დაახლოებით ნახევარი დადებითად ან ძალიან დადებითად აფასებს რეფორმის კონცეფციასა და დანერგვის პროცესს, მაშინ როდესაც მეორე ნახევარი უფრო სკეპტიკურად არის განწყობილი (სქემა 27). მიუხედავად იმისა, რომ ძალიან კრიტიკულად და კრიტიკულად განწყობილი რესპონდენტების წილი ამ შემთხვევაშიც ძალიან მცირეა (5%-ს არ აღემატება) (იხ. დანართი - ცხრილები 4, 5), შერჩევაში საკმაოდ დიდია ნეიტრალურად განწყობილ მასწავლებელთა წილი.

სქემა 27. შესაძლოა თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმისადმი დამოკიდებულებების შემაჯამებელი შეფასება (4 – დადებითი, 5 – ძალიან დადებითი) – მასწავლებლებისა და ღირექტორების კალიდური %



შენიშვნა: სტატისტიკურად არაარსებითი განსხვავებები აღნიშნულია მკრთალი/თეთრი ფერით

ღირექტორების შეფასებები თვალსაჩინოდ უფრო მაღალია მასწავლებლების შეფასებებთან შედარებით: სკოლის ლიდერების 70%-ზე მეტი ძალიან დადებითად ან დადებითად აფასებს როგორც რეფორმის კონცეფციას და დანერგვის პროცესს, ისე საკუთარ მზაობასა და მოტივაციას რეფორმის განხორციელებისთვის.

თუკი კომპონენტებს შედარებით ჭრილში განვიხილავთ, მასწავლებლებიც და ღირექტორებიც უფრო კრიტიკულად აფასებენ რეფორმის შესახებ საკუთარ ინფორმირებულობას. ასევე, მასწავლებლები უფრო მეტ კრიტიკას ავლენენ საკუთარი კომპეტენციებისა და მოტივაციის ანალიზისას.

როგორც მოსალოდნელი იყო, მასწავლებლების შემაჯამებელ შეფასებებზეც სტატისტიკურად არსებით გავლენას ახდენს იგივე კონტექსტუალური ცვლადები, რომლებიც

ცალკეული განზომილების ანალიზისას გამოიკვეთა როგორც როდენობრივი, ისე თვისებრივი კომპონენტის ფარგლებში: დამოკიდებულებები უფრო კრიტიკულია არაავტორიზებულ, დიდი ზომის, დედაქალაქიდან მოშორებით მდებარე, მაღალმთიან სკოლებში – განსაკუთრებით ინფორმირებულობისა და მზაობის კომპონენტებში. რეფორმის კომპონენტების, ისევე როგორც ინდივიდუალური მზაობის, მოტივაციისა და ინფორმირებულობის მიმართ უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას ავლენენ უცხოური ენებისა და მათემატიკის მასწავლებლები. რეფორმისადმი უფრო ოპტიმისტურად განწყობილ ჯგუფში შედიან დაწყებითი საფეხურის და ქართული ენისა და ლიტერატურის პედაგოგები. ჯამურ შეფასებებზე მოქმედ კიდევ ერთ ცვლადად გამოიკვეთა მასწავლებლის სტატუსი სქემაში (რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის სტატუსი, მით უფრო კრიტიკულია მისი ჯამური შეფასება) (დანართი – ცხრილები 6-11).

ჩამოთვლილი კონტექსტუალური ცვლადების გარდა მასწავლებლის მიერ რეფორმის კონცეფციის შემაჯამებელ შეფასებაზე (იხ. ცხრილი 7) სტატისტიკურად არსებით და ძალიან ძლიერ გავლენას ახდენს სიახლეების მნიშვნელოვნების აღქმა (ქართული სკოლები: $\beta=0,28$, $p<0.001$; არაქართული სკოლები: $\beta=0,29$, $p<0.001$) და სიახლეების რეალისტურობის აღქმა (ქართული სკოლები: $\beta=0,24$, $p<0.001$; არაქართული სკოლები: $\beta=0,23$, $p<0.001$), ისევე როგორც დამხმარე რესურსებზე, ტრენინგებსა და კონსულტაციებზე წვდომა და თემატურ კონფერენციებში მონაწილეობა. ჯამურად, ჩართულ სკოლებში ჩამოთვლილი ცვლადებით რეფორმის კონცეფციის მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულებებში არსებული განსხვავებების 53%, ხოლო არაჩართულ სკოლებში -58% აიხსნება. ანალოგიურ ტენდენციას ვხედავთ რეფორმის დანერგვის პროცესის შეფასებისას (დანართი - ცხრილი 8).

ზოგადად, რეფორმის მიმართ ჯამურ დამოკიდებულებებს მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს დანერგვის პროცესის შთაბეჭდილებები (ქართული სკოლები: $\beta=0,42$, $p<0.001$; არაქართული სკოლები: $\beta=0,43$, $p<0.001$), დანერგვისთვის მოტივაციის აღქმა (ქართული სკოლები: $\beta=0,15$, $p<0.001$; არაქართული სკოლები: $\beta=0,16$, $p<0.001$) და რეფორმის შესახებ ინფორმირებულობის აღქმა (ქართული სკოლები: $\beta=0,12$, $p<0.001$; არაქართული სკოლები: $\beta=0,10$, $p<0.001$). ამ ფაქტორებით რეფორმის მიმართ დამოკიდებულებებში განსხვავებების დაახლოებით მესამედი აიხსნება (დანართი - ცხრილი 12).

ეს მიგნებები კიდევ ერთხელ მიგვანიშნებს რეფორმის განხორციელების პროცესში თანმიმდევრული საინფორმაციო და მხარდაჭერის პოლიტიკის აუცილებლობაზე.

დანართი

დანართი

ცხრილი N1. სკოლის მახასიათებლები

სკოლის მახასიათებლები	რაოდენობა	პროცენტი
ადგილმდებარეობა		
მატალმთიანი სოფელი	820	7,9%
სოფელი	2954	28,4%
დაბა	341	3,3%
ქალაქი	3552	34,2%
დედაქალაქი	2728	26,2%
სკოლის სტატუსი		
კერძო	306	2,9%
საჯარო	10089	97,1%
მცირეკონტიგენტის სკოლები		
მცირეკონტიგენტის	2376	22,9%
დიდი	8009	77,0%
ახალი სკოლის მოდელში შემოერთების წელი		
2018 წელი და მანამდე	743	7,1%
2019	1631	15,7%
2020	1884	18,1%
2021	2201	21,2%
2022+	1242	11,9%
სულ	7701	74,1%
Missing	2694	25,9%

ცხრილი N2. მასწავლებლის მასასიათებლები

მასწავლებლის მასასიათებლები	რაოდენობა	პროცენტი
განათლება		
საშუალო განათლება	38	0,4%
პროფესიული განათლება	330	3,2%
ბაკალავრის ხარისხი	2132	20,5%
მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხი	7708	74,2%
დოქტორის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხი	187	2%
სქესი		
კაცი	581	6%
ქალი	9814	94%
სტატუსი		
1 წლამდე	142	1%
1-დან 3 წლამდე	365	4%
3-დან 5 წლამდე	481	5%
5-დან 10 წლამდე	803	8%
10 წელზე მეტი	8604	83%
სტატუსი		
მაძიებელი	108	1%
უფროსი	7254	70%
წამყვანი	2566	25%
მენტორი	258	2%
პრაქტიკოსი	95	1%
ამ ეტაპზე სტატუსი არ მაქვს	114	1%
საფეხური		
დაწყებითი	6944	67%
საბაზო	6900	66%
საშუალო	6189	60%
საგნობრივი ჯგუფი		
სახელმწიფო ენა	3040	29%
ეროვნული უმცირესობების ენები	28	0%
უცხოური ენები	1702	16%
საზოგადოებრივი მეცნიერებები	1795	17%
მათემატიკა	3019	29%
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	2831	27%
ტექნოლოგიები	505	5%
ესთეტიკური აღზრდა	2495	24%

ცხრილი N3. მიღებული მხარდაჭერა

მიღებული მხარდაჭერა	რაოდენობა	პროცენტი
გავეცანი ახალი თაობის სასწავლო გეგმის გზამკვლევის/გზამკვლევებს	7616	73,3%
გავეცანი ონლაინ სასწავლო რესურსებს	5096	49,0%
დავესწარი ტრენინგებს/ შეხვედრებს სასწავლო გეგმის მიზნების, მეთოდოლოგიის და შინაარსის შესახებ	4699	45,2%
დავესწარი ტრენინგებს/ შეხვედრებს კომპლექსური დავალებების შექმნის და გამოყენების შესახებ	6556	63,1%
დავესწარი ტრენინგებს/ შეხვედრებს განმავითარებელი შეფასების შესახებ	3815	36,7%
მონაწილეობა მივიღე ეროვნული სასწავლო გეგმისადმი მიძღვნილ რეგიონულ კონფერენციაში	635	6,1%
მონაწილეობა მივიღე ეროვნული სასწავლო გეგმისადმი მიძღვნილ ეროვნულ კონფერენციაში	448	4,3%
მივიღე ქოუჩის კონსულტაცია შესრულებული სამუშაოს შესახებ	2503	24,1%
გავეცანი ახალი თაობის სასწავლო გეგმის გზამკვლევის/გზამკვლევებს	7616	73,3%

ცხრილი N4. მასწავლებელთა პასუხების განაწილება ძირითადი კითხვების მიხედვით (ვალიდური %)

	არაჩრთული სკოლები							ჩართული სკოლები						
	N	NR	1	2	3	4	5	N	NR	1	2	3	4	5
ესგ-ს არსის სიცხადე (1- სრულიად არ არის ცხადი, 5 - სრულიად ცხადია)														
ძირითადი ცვლილებების არსი (რაში მდგომარეობს სიახლე)	2240	454	3,8	8,3	17,5	27,1	43,2	6998	703	2,4	6,0	12,6	24,6	54,4
ძირითადი ცვლილებების დანიშნულება (რას ემსახურება ეს სიახლეები)	2292	402	4,1	8,4	18,5	27,0	42,0	7004	697	2,6	6,3	13,0	26,2	51,9
ძირითადი მიზნები (რა არის ესგ-ს ძირითადი მიზნები)	2421	273	3,2	6,6	14,3	25,4	50,6	7222	479	1,9	5,1	11,0	21,9	60,1
მესამე თაობის ესგ-ს რეფორმის წარმატების ინდიკატორები	2315	379	4,5	8,0	17,9	26,9	42,7	6976	725	2,8	6,0	13,2	25,7	52,2
მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის საფეხურები და ეტაპები	2280	414	4,4	7,8	17,9	27,6	42,3	6920	781	2,5	6,2	12,8	25,6	52,8
რა ელის სკოლას სასწავლო გეგმის წარმატებით/წარუმატებლად შესრულებისას	2141	553	5,1	7,7	16,4	25,9	44,9	6521	1180	3,3	6,5	11,7	24,5	54,0
ესგ-ს სიახლეების სიცხადე(1- სრულიად არ არის ცხადი, 5 - სრულიად ცხადია)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა	2400	294	5,3	8,1	18,4	27,1	41,1	7177	524	2,8	6,7	13,3	25,9	51,2
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	2467	227	3,8	6,5	15,4	25,1	49,3	7285	416	2,0	5,7	11,4	24,7	56,2
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	2408	286	6,3	8,7	16,2	24,8	44,0	7218	483	3,9	6,5	11,9	22,4	55,3
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2371	323	7,9	8,4	17,8	26,0	39,9	7144	557	4,4	6,9	12,7	23,7	52,3
სკოლის ახალი ვალდებულებები/უფლებები სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისას	2359	335	5,5	7,9	16,8	27,4	42,5	7097	604	2,9	6,3	12,1	26,1	52,7
ესგ-ს სიახლეების მნიშვნელოვნება (1-საერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი, 5 - ძალიან მნიშვნელოვანია)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა	2398	296	8,0	8,3	16,8	25,0	41,9	7041	660	5,5	7,3	14,6	25,6	47,0
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	2478	216	5,1	6,7	13,9	25,4	48,9	7213	488	4,0	5,6	13,0	24,9	52,5
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	2419	275	11,7	10,1	17,8	24,3	36,2	7098	603	8,4	8,1	15,9	25,4	42,2
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2387	307	13,0	10,9	17,7	24,2	34,3	7051	650	9,3	8,9	15,6	25,3	40,8
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	2338	356	7,4	8,5	16,3	27,3	40,5	6917	784	5,1	6,7	14,3	26,5	47,4
ესგ-ს სიახლეების რეალისტურობა (5 წლის პერსპექტივით) (1 – საერთოდ არ არის რეალისტური, 5 – სრულიად რეალისტურია)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა	2372	322	8,8	9,8	17,3	25,7	38,4	6912	789	5,3	7,5	16,5	26,2	44,6
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	2445	249	6,0	8,7	16,0	26,3	43,0	7088	613	3,7	6,7	15,4	26,1	48,1
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	2384	310	10,7	10,0	17,3	25,9	36,1	7013	688	7,2	7,9	16,3	25,7	42,9
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2354	340	11,3	10,9	17,5	25,2	35,1	6982	719	7,7	8,4	16,8	25,3	41,8
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	2329	365	7,6	9,2	16,8	26,2	40,3	6844	857	5,1	7,0	15,6	26,7	45,6

ესგ-ს სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება (1- არასდროს ან თითქმის არასდროს, 2- იშვიათად, 3 - ხშირად, 4 - ყოველთვის ან თითქმის ყოველთვის)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	2694	0	3,7	26,9	53,7	15,7		7701	0	1,7	17,1	59,0	22,2	100,0
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	2694	0	2,4	20,0	57,2	20,3		7701	0	1,4	14,1	59,0	25,5	100,0
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	2694	0	4,5	34,3	46,2	15,0		7701	0	1,9	20,6	54,8	22,8	100,0
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2694	0	5,3	34,6	45,0	15,1		7701	0	2,6	20,2	52,7	24,4	100,0
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	2694	0	7,0	31,5	44,5	17,0		7701	0	3,8	20,6	51,0	24,6	100,0
ესგ-ს სიახლეების წარმატებულობა სკოლაში (1- სრულიად წარუმატებელი, 5 - ძალიან წარმატებული)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიის გამოყენება	2247	447	6,4	11,8	23,1	32,9	25,8	6804	897	4,7	7,9	20,2	34,4	32,7
მოსწავლეთა შეფასების პრინციპების გამოყენება (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	2399	295	4,2	9,8	19,6	33,2	33,1	7038	663	3,5	6,2	18,5	33,9	37,9
კომპლექსური დავალების, როგორც სწავლების მეთოდის, გამოყენება	2357	337	7,7	12,4	23,0	31,2	25,7	7017	684	5,7	8,4	19,7	32,4	33,7
სასწავლო წლის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2363	331	7,4	13,0	22,0	31,1	26,6	7033	668	5,4	8,3	19,3	32,0	34,9
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავება ახალი პრინციპების მიხედვით	2341	353	5,8	10,3	22,6	31,6	29,6	6963	738	3,7	6,8	19,1	33,2	37,2
გამოწვევები (1- ძალიან უმნიშვნელო გამოწვევა, 5 - ძალიან მნიშვნელოვანი გამოწვევა)														
სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების დომინანტური როლი	2359	335	17,7	13,8	25,3	24,6	18,6	6958	743	19,7	12,9	24,6	25,3	17,5
სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების რაოდენობის განსაზღვრის სირთულე	2389	305	18,2	13,7	25,7	23,6	18,8	7037	664	20,0	13,8	23,5	24,9	17,8
მოსწავლეთა შეფასების, ინდივიდუალური უკუკავშირის მიწოდებასთან დაკავშირებული სირთულე	2424	270	17,0	13,6	24,7	24,9	19,8	7132	569	18,8	12,6	23,1	26,0	19,5
მშობელთა როლის დაბალანსების სირთულე კომპლექსური დავალებებით სწავლებისას	2398	296	15,0	13,2	22,9	23,6	25,3	7044	657	16,2	12,6	22,1	23,9	25,1
კომპლექსური დავალებების დიფერენცირებულად გამოყენების სირთულე	2419	275	15,3	12,6	24,4	24,2	23,5	7085	616	17,5	12,2	22,4	25,3	22,6
კომპლექსური დავალებების ნიმუშების სკოლის კონტექსტზე მორგების სირთულე	2396	298	16,6	14,5	25,5	23,4	20,1	7081	620	20,1	12,5	22,9	25,1	19,4
კომპლექსური დავალებების თემებთან და ცნებებთან დაკავშირების სირთულე	2420	274	18,3	14,8	24,2	23,3	19,4	7097	604	22,4	13,1	22,1	24,5	17,8
სკოლის ინფრასტრუქტურის შეუსაბამობა	2478	216	18,8	11,0	17,8	17,2	35,2	7190	511	21,7	10,7	17,3	19,0	31,4
სკოლის აღჭურვილობის შეუსაბამობა (კომპიუტერები, პროექტორები, ა.შ.)	2521	173	16,4	10,7	17,7	18,5	36,7	7267	434	20,6	11,1	17,3	19,2	31,8
ინტერნეტზე წვდომის ხარვეზები	2541	153	15,2	11,6	18,1	18,0	37,1	7296	405	19,2	11,5	17,0	19,1	33,1
სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობა სკოლაში	2540	154	14,1	11,9	18,5	19,1	36,5	7271	430	18,2	11,8	18,4	20,6	31,1
სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობა სასკოლო თემში	2503	191	12,8	11,7	19,1	19,9	36,6	7146	555	15,4	11,7	19,2	21,0	32,7
კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის	2436	258	20,9	13,2	22,0	21,1	22,8	7053	648	25,9	14,3	19,7	20,5	19,6
კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სწავლებისთვის	2430	264	21,5	13,7	22,1	20,8	21,9	7037	664	26,5	14,8	19,8	20,6	18,3
მასწავლებლების გადატვირთულობა	2463	231	17,9	12,2	20,2	21,8	27,9	7112	589	20,7	13,0	18,5	20,5	27,4

მასწავლებელთა მოტივაციის ნაკლებობა	2434	260	23,8	12,0	21,0	18,9	24,4	7095	606	25,2	12,8	18,2	20,2	23,7
სკოლის დირექტორის მხარდაჭერის ნაკლებობა	2458	236	41,1	12,2	14,8	15,6	16,3	7053	648	44,3	12,0	13,5	15,6	14,6
სკოლის შიგნით თანამშრომლობის ნაკლებობა	2469	225	39,0	13,4	16,4	15,1	16,2	7111	590	41,2	13,5	14,7	16,1	14,5
სკოლებს შორის თანამშრომლობის ნაკლებობა	2424	270	29,0	14,2	19,4	17,5	20,0	6980	721	31,0	15,6	18,3	18,3	16,9
ინფორმაციის ნაკლებობა რეფორმის დეტალებთან დაკავშირებით	2457	237	24,2	12,8	23,9	17,9	21,2	7167	534	30,0	14,4	20,5	18,5	16,7
მაღალი ხარისხის დამხმარე სასწავლო რესურსების ნაკლებობა	2501	193	13,4	12,9	20,8	19,7	33,2	7256	445	16,8	13,2	20,1	21,1	28,7
მაღალი ხარისხის სახელმძღვანელოების ნაკლებობა	2500	194	15,9	12,7	20,9	19,9	30,6	7256	445	19,1	12,8	19,9	20,4	27,8
მაღალი ხარისხის კონსულტაციის ნაკლებობა	2475	219	15,0	13,5	21,6	20,6	29,2	7195	506	20,8	13,9	20,1	21,6	23,6
მაღალი ხარისხის ტრენინგის ნაკლებობა	2470	224	15,7	14,5	21,4	20,1	28,3	7191	510	21,8	14,0	19,7	21,0	23,4
რეფორმის ელემენტებს შორის კოორდინაციის ნაკლებობა (მაგ., მასწავლებელთა სქემა, ავტორიზაცია, ეროვნული გამოცდები)	2405	289	15,9	13,4	22,8	20,6	27,3	7009	692	20,2	13,8	21,3	20,4	24,3
რეფორმის არათანმიმდევრული ხასიათი	2393	301	14,5	13,4	21,1	19,4	31,7	6948	753	17,9	12,8	19,9	20,7	28,8
ხშირი ცვლილებები რეფორმის პროცესში	2397	297	12,4	12,2	19,5	18,7	37,3	7001	700	15,1	10,9	18,3	20,2	35,5
ესგ-ს გავლენა მოსწავლეა და მასწავლებელზე (1- ძალიან უარყოფითი, 5- ძალიან დადებითი)														
მოსწავლის სწავლის მოტივაცია	2394	300	5,1	8,7	24,7	27,4	34,0	7115	586	4,5	8,4	25,1	26,4	35,6
მოსწავლის თვითმუფასება, თვითრწმენა	2422	272	4,2	7,9	24,9	27,4	35,6	7148	553	3,3	7,5	24,5	27,9	36,8
მოსწავლის აკადემიური მიღწევა	2401	293	4,2	8,8	26,2	28,3	32,5	7097	604	3,5	8,2	25,7	29,0	33,6
მოსწავლის[ზოგადი უნარები	2420	274	3,6	8,3	25,2	28,6	34,3	7167	534	3,0	7,2	24,3	29,7	35,7
მოსწავლის ურთიერთობები სხვა მოსწავლეებთან	2450	244	2,9	7,0	21,8	30,1	38,2	7234	467	2,5	6,1	21,2	29,7	40,5
მოსწავლის ურთიერთობები მასწავლებლებთან	2440	254	3,0	6,8	21,5	29,4	39,3	7241	460	2,6	5,7	20,9	28,3	42,5
მოსწავლის სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა	2351	343	3,5	8,1	23,9	29,3	35,1	6959	742	3,3	7,2	22,7	29,0	37,7
მასწავლებლის მოტივაცია	2434	260	5,8	11,4	23,0	25,6	34,3	7180	521	4,6	9,0	22,0	26,9	37,5
მასწავლებლის პროფესიული განვითარება	2457	237	4,2	9,6	21,5	27,1	37,6	7225	476	2,9	7,2	20,2	28,4	41,3
მასწავლებლის სწავლების პრაქტიკა	2455	239	3,7	8,3	21,5	27,8	38,7	7235	466	2,6	6,8	20,3	28,4	42,0
თანამშრომლობა მასწავლებელთა შორის	2487	207	3,3	7,4	19,1	27,8	42,4	7296	405	2,2	5,7	18,2	27,5	46,4
ზოგადი ორგანიზაციული კლიმატი და გარემო სკოლაში	2445	249	3,8	8,1	19,9	28,1	40,1	7207	494	2,6	6,5	19,3	27,8	43,8
სკოლის ორგანიზაციული განვითარება	2422	272	3,7	8,1	20,0	27,6	40,7	7147	554	2,6	6,3	19,0	27,8	44,4
რეკომენდაციები (1- სრულიად არ ვეთანხმები, 5 - სრულიად ვეთანხმები)														
ესგ-ს დოკუმენტში გამარტივდეს მთავარი იდეების გადმოცემის სტილი.	2552	142	0,5	2,3	25,4	51,3	20,4	7348	353	0,7	1,8	25,3	53,1	19,1

მასწავლებელს მეტი თავისუფლება მიეცეს პედაგოგიური მიდგომების შერჩევაში (იგლისხმება ცნებების პედაგოგიკის და კომპლექსურ დავალებებთან ერთად სხვა პედაგოგიური მიდგომების გამოყენება).	2640	54	0,6	1,3	15,7	57,6	24,8	7570	131	0,5	1,1	14,5	57,9	26,1
გამარტივდეს მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებული რეგულაციები (მაგალითად, სისშირე, ფორმები, მიდგომები).	2629	65	0,5	3,7	19,7	57,1	19,1	7528	173	0,6	3,2	18,8	57,2	20,3
მოხდეს საგნის ფარგლებში სავალდებულო შინაარსის მეტი დეტალიზება.	2607	87	0,3	2,5	19,5	60,8	16,8	7469	232	0,3	2,8	18,4	62,0	16,4
გაუმჯობესდეს კოორდინაცია რეფორმის ულემენტებს შორის (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, სკოლების ავტორიზაცია, მოსწავლეთა შეფასება)	2551	143	0,4	1,5	18,9	63,3	15,8	7359	342	0,4	1,4	18,1	64,9	15,2
შეიქმნას ესგ-ს დანერგვის გრძელვადიანი გეგმა (შუალედური ვადებით, წარმატების ინდიკატორებით)	2521	173	0,8	2,5	21,7	61,6	13,5	7184	517	0,6	2,5	20,9	63,3	12,7
გაუმჯობესდეს მხარდაჭერი პროგრამების ხარისხი.	2599	95	0,2	0,8	10,5	66,9	21,6	7476	225	0,2	0,7	10,6	68,3	20,3
მოხდეს ერთიანი ეროვნული გამოცდების შინაარსისა და ფორმატის სინქრონიზაცია ესგ-ს მოთხოვნებთან.	2561	133	0,3	1,5	14,1	61,4	22,6	7385	316	0,4	1,3	12,8	62,7	22,8
გამარტივდეს ავტორიზაციის პროცედურები და წარსადგენი დოკუმენტაცია.	2613	81	0,3	1,3	8,2	53,3	36,9	7507	194	0,3	1,0	8,5	53,5	36,8
შეიქმნას რეფორმის განხორციელებისთვის საჭირო ტექნიკური რესურსების მინიმალური პაკეტი, მოხდეს სკოლების თანმიმდევრული აღჭურვა ამ გეგმის შესაბამისად.	2660	34	0,1	0,3	6,2	56,2	37,2	7580	121	0,2	0,3	5,3	55,9	38,3
ტექნიკური რესურსებით უზრუნველყოფის გეგმაში განსაკუთრებული პრიორიტეტი მიენიჭოს მოწყვლად სკოლებს (მაღალმთიანი, მცირებუჯეტის სკოლები, სკოლები ნაკლებად განვითარებული ინფრასტრუქტურით).	2613	81	0,3	2,5	15,1	57,1	25,0	7496	205	0,3	2,4	14,4	57,9	25,0
განვითარდეს ესგ-თან დაკავშირებული დამხმარე რესურსები (სახელმძღვანელოები, გზამკვლევები).	2665	29	0,2	0,5	5,7	58,9	34,7	7627	74	0,1	0,4	5,3	58,6	35,7
შეიქმნას ესგ-ს მხარდაჭერის ერთიანი პორტალი, სადაც თავს მოიყრის ყველა დამხმარე მასალა და სიახლე.	2657	37	0,2	0,4	5,6	56,5	37,3	7598	103	0,2	0,3	4,9	56,7	37,9
ჩემს საგანში სავალდებულო ცნებების სისტემა საჭიროებს მეტ დეტალიზაციას.	2587	107	0,7	8,1	27,3	49,1	14,8	7456	245	0,8	10,4	27,2	48,5	13,2
ჩემს საგანში სავალდებულო ცნებების სისტემა საჭიროებს გამარტივებას/განტვირთვას.	2596	98	0,6	8,6	28,1	47,8	14,9	7509	192	0,6	10,7	27,4	47,6	13,6
ჩემს საგანში საერთოდ არ არის საჭირო ცნებათა სისტემის გამოყენება.	2489	205	3,1	47,6	29,7	16,0	3,5	7242	459	3,7	48,7	28,3	15,7	3,7
ჩემს საგანში სავალდებულო ცნებების სისტემა უნდა შენარჩუნდეს უცვლელად.	2449	245	1,7	22,5	46,4	26,7	2,7	7142	559	1,4	20,0	44,9	30,2	3,4
შემაჯამებელი შეფასება (1 – ძალიან დაბალი, 5 – ძალიან მაღალი)														
როგორია ესგ-ს კონცეფციის შესახებ თქვენი შემაჯამებელი შეფასება?	2473	221	0,7	3,9	44,0	49,3	2,0	7187	514	0,4	3,2	40,5	53,4	2,4
როგორია ესგ-ს დანერგვის პროცესის შესახებ თქვენი შემაჯამებელი შეფასება?	2480	214	1,0	5,8	44,0	47,4	1,8	7191	510	0,4	4,6	40,3	52,5	2,1
როგორია თქვენი ინფორმირებულობა ესგ-ს რეფორმის შესახებ?	2591	103	1,0	5,0	63,4	27,1	3,4	7448	253	0,3	2,7	52,7	40,4	3,9
როგორია თქვენი მზაობა ესგ-ს რეფორმაში მონაწილეობისათვის (კომპეტენციების თვალსაზრისით)?	2537	157	0,7	4,5	54,0	35,8	5,0	7266	435	0,3	2,4	48,9	42,7	5,7
როგორია თქვენი მოტივაცია ესგ-ს რეფორმაში მონაწილეობისათვის?	2553	141	0,9	6,1	46,2	41,0	5,8	7341	360	0,8	4,0	43,6	45,3	6,3
ცვლილებებით კმაყოფილება (1- ძალიან უკმაყოფილო, 5 - ძალიან კმაყოფილი)														
მთლიანობაში, რამდენად კმაყოფილი ხართ მესამე თაობის ესგ-ს შემდეგი ცვლილებებით?														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის გამოყენება	2315	379	5,6	10,2	28,9	35,4	20,0	6881	820	3,8	8,1	25,5	38,6	24,0

მოსწავლეთა შეფასების პრინციპების გამოყენება (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	2384	310	4,4	8,8	26,1	34,4	26,2	7073	628	3,2	7,2	23,4	38,1	28,1
კომპლექსური დავალების, როგორც სწავლების მეთოდის, გამოყენება	2384	310	9,1	12,6	26,9	30,1	21,3	7058	643	6,2	9,8	24,4	34,6	25,1
თქვენს საგანში სასწავლო წლის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	2380	314	9,2	13,3	26,7	29,9	21,0	7070	631	6,1	9,9	24,5	34,1	25,4
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლის დონეზე	2310	384	6,2	11,1	27,3	33,0	22,4	6914	787	3,7	7,8	24,3	37,0	27,1
ესგ-მომავლის შეფასება (სრულიად შესაცვლელია, საჭიროებს არსებით გადამუშავებას, საჭიროებს ნაწილობრივ გადამუშავებას, საჭიროებს მცირედ გადამუშავებას, არ არის შესაცვლელი)														
შეჯამების სახით რა შეგიძლიათ თქვათ ესგ-ზე?	2341	353	3,7	20,5	44,7	25,5	5,6	6908	793	2,9	16,7	45,0	29,0	6,4

NR – გამოტოვებული პასუხი

ცხრილი N5. დირექტორთა პასუხების განაწილება ძირითადი კითხვების მიხედვით (ვალიდური %)

	არაჩრთული სკოლები							ჩართული სკოლები						
	N	NR	1	2	3	4	5	N	NR	1	2	3	4	5
ესგ-ს არსის სიცხადე (1 – სრულიად არ არის ცხადი, 5 – სრულიად ცხადია)														
ძირითადი ცვლილებების არსი (რამი მდგომარეობს სიახლე)	163	9	1,8	4,9	11,7	30,1	51,5	457	11	0,4	2,0	6,1	21,9	69,6
ძირითადი ცვლილებების დანიშნულება (რას ემსახურება ეს სიახლეები)	166	6	2,4	2,4	13,9	33,1	48,2	457	11	0,9	2,2	5,5	25,4	66,1
ძირითადი მიზნები (რა არის ესგ-ს ძირითადი მიზნები)	165	7	1,2	2,4	7,9	24,8	63,6	460	8	0,7	1,3	4,1	22,0	72,0
მესამე თაობის ესგ-ს რეფორმის წარმატების ინდიკატორები	165	7	3,0	1,8	12,7	34,5	47,9	455	13	0,4	2,0	8,8	28,4	60,4
მესამე თაობის ესგ-ს დანერგვის საფეხურები და ეტაპები	164	8	2,4	3,0	10,4	34,1	50,0	453	15	0,7	2,4	8,4	29,6	58,9
რა ელის სკოლას სასწავლო გეგმის წარმატებით/წარუმატებლად შესრულებისას	157	15	0,6	5,7	8,3	30,6	54,8	435	33	0,5	2,1	9,9	24,1	63,4
ესგ-ს სიახლეების სიცხადე(1- სრულიად არ არის ცხადი, 5 - სრულიად ცხადია)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	166	6	1,8	4,2	13,3	29,5	51,2	455	13	0,9	2,0	8,4	29,0	59,8
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	165	7		3,6	12,1	22,4	61,8	457	11	0,7	2,4	5,5	26,3	65,2
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	161	11	1,9	6,2	9,3	37,3	45,3	459	9	1,5	3,1	7,8	25,3	62,3
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	161	11	3,7	5,6	11,8	35,4	43,5	455	13	1,5	3,7	9,2	27,0	58,5
სკოლის ახალი ვალდებულებები/უფლებები სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისას	163	9	1,2	2,5	11,7	29,4	55,2	458	10	0,4	0,9	8,1	25,3	65,3
ესგ-ს სიახლეების მნიშვნელოვნება (1-საერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი, 5 - ძალიან მნიშვნელოვანია)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	160	12	1,9	7,5	8,8	32,5	49,4	449	19	1,8	2,4	10,7	30,5	54,6
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	163	9	0,6	6,1	8,0	19,6	65,6	456	12	0,4	3,1	7,0	24,8	64,7
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	159	13	4,4	8,2	12,6	33,3	41,5	457	11	3,9	5,0	11,8	30,9	48,4
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	163	9	6,1	8,0	14,7	34,4	36,8	451	17	4,2	5,1	13,3	31,7	45,7
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	158	14	1,9	3,2	8,2	29,7	57,0	451	17	1,3	3,1	7,1	27,7	60,8
ესგ-ს სიახლეების რეალისტურობა (5 წლის პერსპექტივით) (1 - საერთოდ არ არის რეალისტური, 5 - სრულიად რეალისტურია)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგია	157	15	1,9	7,0	11,5	37,6	42,0	446	22	1,8	4,5	13,2	32,5	48,0
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	168	4	1,2	2,4	9,5	35,1	51,8	455	13	0,7	2,9	9,5	32,1	54,9
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	164	8	4,3	4,9	17,1	37,2	36,6	454	14	2,9	5,1	13,4	32,2	46,5
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	160	12	4,4	6,3	15,6	41,3	32,5	449	19	4,2	4,7	15,1	31,6	44,3
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	159	13	1,9	2,5	13,2	32,7	49,7	447	21	1,8	2,2	11,0	28,2	56,8

ესგ-ს სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება (1- არასდროს ან თითქმის არასდროს, 2- იშვიათად, 3 - ხშირად, 4 - ყოველთვის ან თითქმის ყოველთვის)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკა	172	0	1,7	20,3	65,7	12,2		468	0	0,9	9,8	67,9	21,4	
მოსწავლეთა შეფასების ახალი პრინციპები (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	172	0	1,2	17,4	62,2	19,2		468	0	0,4	9,0	69,9	20,7	
კომპლექსური დავალება, როგორც სწავლების მეთოდი	172	0	1,7	35,5	50,6	12,2		468	0	0,9	10,7	63,7	24,8	
სასკოლო სასწავლო გეგმის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	172	0	2,9	32,6	51,2	13,4		468	0	1,7	13,2	60,5	24,6	
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლაზე	172	0	1,7	23,8	59,9	14,5		468	0	0,9	12,6	62,2	24,4	
ესგ-ს სიახლეების წარმატებულობა სკოლაში (1- სრულიად წარუმატებელი, 5 - ძალიან წარმატებული)														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის გამოყენება	159	13	3,1	6,3	16,4	54,1	20,1	446	22	1,8	3,8	15,5	48,0	30,9
მოსწავლეთა შეფასების პრინციპების გამოყენება (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	165	7	2,4	3,0	17,0	44,8	32,7	449	19	1,3	2,9	14,5	39,9	41,4
კომპლექსური დავალების, როგორც სწავლების მეთოდის, გამოყენება	162	10	4,3	7,4	20,4	43,8	24,1	448	20	2,9	4,7	14,1	43,3	35,0
სასწავლო წლის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	162	10	4,9	6,8	21,6	45,1	21,6	446	22	2,9	5,6	15,7	40,1	35,7
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავება ახალი პრინციპების მიხედვით	164	8	3,0	7,3	17,1	42,1	30,5	449	19	1,8	2,7	12,5	42,5	40,5
გამოწვევები (1- ძალიან უმნიშვნელო გამოწვევა, 5 - ძალიან მნიშვნელოვანი გამოწვევა)														
სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების დომინანტური როლი	164	8	6,1	14,0	30,5	28,0	21,3	439	29	15,3	15,0	29,6	27,1	13,0
სასკოლო სასწავლო გეგმაში კომპლექსური დავალებების რაოდენობის განსაზღვრის სირთულე	167	5	12,6	13,2	29,9	25,7	18,6	448	20	17,6	16,7	26,8	26,3	12,5
მოსწავლეთა შეფასების, ინდივიდუალური უკუკავშირის მიწოდებასთან დაკავშირებული სირთულე	165	7	11,5	12,1	28,5	32,1	15,8	452	16	16,2	13,3	26,3	28,1	16,2
მშობელთა როლის დაბალანსების სირთულე კომპლექსური დავალებებით სწავლებისას	164	8	7,9	10,4	30,5	19,5	31,7	453	15	9,1	13,9	23,2	27,6	26,3
კომპლექსური დავალებების დიფერენცირებულად გამოყენების სირთულე	163	9	8,6	13,5	27,0	23,3	27,6	452	16	13,5	13,9	22,1	31,2	19,2
კომპლექსური დავალებების ნიმუშების სკოლის კონტექსტზე მორგების სირთულე	164	8	8,5	13,4	30,5	25,6	22,0	453	15	19,2	15,0	25,2	28,0	12,6
კომპლექსური დავალებების თემებთან და ცნებებთან დაკავშირების სირთულე	164	8	11,0	18,9	27,4	26,2	16,5	452	16	20,1	15,3	25,0	28,3	11,3
სკოლის ინფრასტრუქტურის შესაბამობა	170	2	13,5	8,2	17,6	24,1	36,5	459	9	17,4	12,4	17,2	17,9	35,1
სკოლის აღჭურვილობის შესაბამობა (კომპიუტერები, პროექტორები, ა.შ.)	170	2	11,2	10,6	13,5	24,7	40,0	462	6	18,0	13,9	15,6	20,3	32,3
ინტერნეტზე წვდომის ხარვეზები	168	4	14,3	12,5	17,3	27,4	28,6	461	7	18,9	15,0	18,2	19,3	28,6
სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობა სკოლაში	171	1	6,4	13,5	23,4	24,6	32,2	464	4	15,5	16,6	18,5	22,0	27,4
სწავლა-სწავლებისთვის საჭირო მიმდინარე რესურსების ნაკლებობა სასკოლო თემში	169	3	2,4	10,7	26,0	21,9	39,1	461	7	9,1	11,5	22,6	21,5	35,4
კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის]	168	4	11,9	17,9	28,6	24,4	17,3	462	6	21,6	25,3	18,8	20,1	14,1
კომპეტენციების ნაკლებობა სკოლაში ახალი პრინციპების მიხედვით სწავლებისთვის	169	3	13,0	17,8	25,4	25,4	18,3	460	8	22,2	23,7	20,9	19,8	13,5

მასწავლებლების გადატვირთულობა	171	1	11,1	14,0	27,5	22,8	24,6	462	6	17,3	15,4	21,0	20,1	26,2
მასწავლებელთა მოტივაციის ნაკლებობა]	171	1	15,8	15,2	23,4	26,9	18,7	456	12	23,5	19,3	21,7	18,9	16,7
სკოლის შიგნით თანამშრომლობის ნაკლებობა]	169	3	30,8	18,9	19,5	20,1	10,7	460	8	39,8	21,1	14,8	13,0	11,3
სკოლებს შორის თანამშრომლობის ნაკლებობა]	170	2	17,6	15,3	28,2	21,8	17,1	460	8	25,4	22,8	18,7	18,7	14,3
[ინფორმაციის ნაკლებობა რეფორმის დეტალებთან დაკავშირებით]	167	5	22,2	19,2	21,6	24,0	13,2	461	7	29,7	23,9	21,0	13,9	11,5
მაღალი ხარისხის დამხმარე სასწავლო რესურსების ნაკლებობა]	169	3	6,5	17,2	21,9	29,6	24,9	464	4	12,7	19,0	22,0	23,1	23,3
მაღალი ხარისხის სახელმძღვანელოების ნაკლებობა]	170	2	12,9	18,2	19,4	24,1	25,3	461	7	16,7	19,7	22,8	19,1	21,7
მაღალი ხარისხის კონსულტაციის ნაკლებობა]	169	3	11,2	18,3	20,7	27,2	22,5	460	8	20,7	19,8	24,3	18,9	16,3
მაღალი ხარისხის ტრენინგის ნაკლებობა]	169	3	15,4	14,2	24,9	23,1	22,5	461	7	20,8	20,2	23,6	19,3	16,1
[რეფორმის ელემენტებს შორის კოორდინაციის ნაკლებობა (მაგ., მასწავლებელთა სქემა, ავტორიზაცია, ეროვნული გამოცდები)]	165	7	12,1	17,6	24,2	26,1	20,0	456	12	19,3	18,6	20,0	20,8	21,3
რეფორმის არათანმიმდევრული ხასიათი]	163	9	12,3	20,2	19,0	22,7	25,8	453	15	18,8	21,0	17,9	19,6	22,7
ხშირი ცვლილებები რეფორმის პროცესში]	165	7	7,9	13,9	19,4	19,4	39,4	452	16	13,9	17,0	18,6	21,5	29,0
ესგ-ს გავლენა მოსწავლესა და მასწავლებელზე (1- ძალიან უარყოფითი, 5 - ძალიან დადებითი)														
მოსწავლის სწავლის მოტივაცია]	165	7	1,2	4,8	23,6	40,0	30,3	457	11	0,9	4,4	23,9	34,8	36,1
მოსწავლის თვითმუშავება, თვითრწმენა	168	4	1,2	4,8	20,8	41,7	31,5	456	12	0,9	3,5	22,6	36,4	36,6
მოსწავლის აკადემიური მიღწევა]	160	12	1,3	6,3	22,5	40,6	29,4	455	13	0,7	4,4	22,0	43,7	29,2
მოსწავლის[ზოგადი უნარები]	166	6	0,6	4,2	21,1	37,3	36,7	457	11	0,7	2,8	18,6	39,2	38,7
მოსწავლის ურთიერთობები სხვა მოსწავლეებთან]	164	8	1,2	3,7	18,9	32,3	43,9	458	10	1,1	2,4	16,2	39,1	41,3
მოსწავლის ურთიერთობები მასწავლებლებთან]	163	9	0,6	3,1	17,8	34,4	44,2	459	9	0,7	3,1	13,7	40,1	42,5
მოსწავლის სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა]	158	14	0,6	3,2	20,3	31,6	44,3	458	10	0,4	3,5	15,9	39,3	40,8
[მასწავლებლის მოტივაცია]	167	5	2,4	7,8	24,0	32,9	32,9	458	10	2,4	4,8	21,6	34,9	36,2
[მასწავლებლის პროფესიული განვითარება]	167	5	0,6	6,6	20,4	35,3	37,1	459	9	1,3	3,3	14,6	39,2	41,6
[მასწავლებლის სწავლების პრაქტიკა]	166	6	1,2	6,6	21,1	39,2	31,9	455	13	1,1	3,5	14,9	39,1	41,3
თანამშრომლობა მასწავლებელთა შორის]	168	4		7,1	17,9	31,0	44,0	457	11	0,9	2,0	13,6	31,5	52,1
ზოგადი ორგანიზაციული კლიმატი და გარემო სკოლაში]	166	6	0,6	6,0	15,7	33,1	44,6	456	12	0,9	2,2	12,1	34,4	50,4
სკოლის ორგანიზაციული განვითარება]	166	6		6,0	15,7	34,9	43,4	458	10	0,9	2,4	11,6	34,1	51,1
რეკომენდაციები (1- სრულიად არ ვეთანხმები, 5 - სრულიად ვეთანხმები)														
ესგ-ს დოკუმენტში გამარტივდეს მთავარი იდეების გადმოცემის სტილი.	170	2		4,1	21,8	51,2	22,9	451	17	1,8	4,4	21,7	52,5	19,5

მასწავლებელს მეტი თავისუფლება მიეცეს პედაგოგიური მიდგომების შერჩევაში (იგულისხმება ცნებების პედაგოგიკის და კომპლექსურ დავალებებთან ერთად სხვა პედაგოგიური მიდგომების გამოყენება).	168	4	0,6	3,0	13,7	53,6	29,2	463	5	0,4	1,3	16,8	56,2	25,3
გამარტივდეს მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებული რეგულაციები (მაგალითად, სიხშირე, ფორმები, მიდგომები).	169	3	0,6	2,4	20,7	51,5	24,9	462	6	0,6	4,3	17,1	57,6	20,3
მოხდეს საგნის ფარგლებში სავალდებულო შინაარსის მეტი დეტალიზება.	171	1	0,6	2,3	15,8	59,6	21,6	458	10	0,2	2,8	18,3	59,2	19,4
გაუმჯობესდეს კოორდინაცია რეფორმის ელემენტებს შორის (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, სკოლების ავტორიზაცია, მოსწავლეთა შეფასება)	169	3	1,2	0,6	8,9	60,4	29,0	463	5	0,2	1,1	9,9	63,9	24,8
შეიქმნას ესგ-ს დანერგვის გრძელვადიანი გეგმა (შუალედური ვადებით, წარმატების ინდიკატორებით)	168	4			11,9	61,9	26,2	460	8	0,2	1,1	11,1	65,2	22,4
გაუმჯობესდეს მხარდაჭერი პროგრამების ხარისხი.	172	0		0,6	9,3	54,1	36,0	464	4	0,2	0,6	7,8	62,9	28,4
მოხდეს ერთიანი ეროვნული გამოცდების შინაარსისა და ფორმატის სინქრონიზაცია ესგ-ს მოთხოვნებთან.	170	2		0,6	6,5	51,8	41,2	465	3		0,9	8,2	52,5	38,5
გამარტივდეს ავტორიზაციის პროცედურები და წარსადგენი დოკუმენტაცია.	171	1		1,2	8,2	43,3	47,4	464	4		2,4	8,6	44,6	44,4
შეიქმნას რეფორმის განხორციელებისთვის საჭირო ტექნიკური რესურსების მინიმალური პაკეტი, მოხდეს სკოლების თანმიმდევრული აღჭურვა ამ გეგმის შესაბამისად.	172	0			3,5	40,7	55,8	465	3			4,1	44,5	51,4
ტექნიკური რესურსებით უზრუნველყოფის გეგმაში განსაკუთრებული პრიორიტეტი მიენიჭოს მოწყვლად სკოლებს (მაღალმთიანი, მცირეობიუჯეტის სკოლები, სკოლები ნაკლებად განვითარებული ინფრასტრუქტურით).	170	2	0,6	1,2	10,0	43,5	44,7	461	7	0,4	3,3	16,1	44,7	35,6
განვითარდეს ესგ-თან დაკავშირებული დამხმარე რესურსები (სახელმძღვანელოები, გზამკვლევები).	172	0		0,6	5,8	41,3	52,3	466	2		0,2	4,5	52,1	43,1
შეიქმნას ესგ-ს მხარდაჭერის ერთიანი პორტალი, სადაც თავს მოიყრის ყველა დამხმარე მასალა და სიახლე.	171	1			3,5	43,9	52,6	468	0			4,1	44,2	51,7
შემაჯამებელი შეფასება (1 - ძალიან დაბალი, 5 - ძალიან მაღალი)														
როგორია ესგ-ს კონცეფციის შესახებ თქვენი შემაჯამებელი შეფასება?	167	5		2,4	23,4	69,5	4,8	458	10		0,7	17,9	74,0	7,4
როგორია ესგ-ს დანერგვის პროცესის შესახებ თქვენი შემაჯამებელი შეფასება?	165	7		3,6	26,7	65,5	4,2	457	11		0,9	23,0	69,6	6,6
როგორია თქვენი ინფორმირებულობა ესგ-ს რეფორმის შესახებ?	169	3		1,8	33,7	60,4	4,1	464	4	0,2	0,9	29,7	59,5	9,7
როგორია თქვენი მზაობა ესგ-ს რეფორმაში მონაწილეობისათვის (კომპეტენციების თვალსაზრისით)?	167	5		1,2	28,1	61,1	9,6	455	13		0,7	21,5	63,7	14,1
როგორია თქვენი მოტივაცია ესგ-ს რეფორმაში მონაწილეობისათვის?	167	5		1,8	25,7	59,9	12,6	456	12		1,8	14,5	67,8	16,0
ცვლილებებით კმაყოფილება (1- ძალიან უკმაყოფილო, 5 - ძალიან კმაყოფილი)														
მთლიანობაში, რამდენად კმაყოფილი ხართ მესამე თაობის ესგ-ს შემდეგი ცვლილებებით?														
ცნებებზე დაფუძნებული პედაგოგიკის გამოყენება	161	11	0,6	5,6	16,8	55,3	21,7	453	15	1,3	3,5	17,7	50,3	27,2
მოსწავლეთა შეფასების პრინციპების გამოყენება (აქცენტი განმავითარებელ შეფასებაზე)	168	4	0,6	3,6	16,1	48,8	31,0	455	13	1,5	2,6	13,6	45,5	36,7

კომპლექსური დავალების, როგორც სწავლების მეთოდის, გამოყენება	164	8	3,0	8,5	22,6	42,7	23,2	451	17	2,4	7,1	17,3	41,5	31,7
თქვენს საგანში სასწავლო წლის კომპლექსური დავალებით დაგეგმვა	163	9	3,1	8,6	25,8	43,6	19,0	448	20	3,3	7,8	19,4	40,6	28,8
სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების დელეგირება (გადაცემა) სკოლის დონეზე	162	10		6,2	19,1	45,7	29,0	451	17	1,6	4,0	13,3	45,2	35,9
ესგ-მომავლის შეფასება (სრულიად შესაცვლელია, საჭიროებს არსებით გადამუშავებას, საჭიროებს ნაწილობრივ გადამუშავებას, საჭიროებს მცირედ გადამუშავებას, არ არის შესაცვლელი)														
შეჯამების სახით რა შეგიძლიათ თქვათ ესგ-ზე?			3,8	11,3	45,6	33,1	6,3	446	22	0,9	11,7	43,5	36,8	7,2

NR – გამოტოვებული პასუხი

ცხრილი N6. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა რეფორმის შემაჯამებელ შეფასებაზე – წრფივი რეგრესიული მოდელი

	ჩართული სკოლები								არაჩართული სკოლები							
	მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4		მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
საჯარო (კერძო)	0,03	0,02	0,03	0,02	0,02	0,08	0,01	0,68	-0,03	0,26	-0,03	0,22	-0,03	0,33	0,00	0,89
დიდი სკოლა (მცირეკონტინგენტიანი)	0,00	0,24	-0,02	0,26	-0,01	0,40	0,01	0,54	0,04	0,22	0,04	0,22	0,04	0,19	0,05	0,09
სოფელი (მთა)	0,06	0,01	0,06	0,01	0,06	0,02	0,00	0,98	0,07	0,19	0,07	0,17	0,06	0,26	0,03	0,55
დაბა (მთა)	0,02	0,20	0,02	0,17	0,02	0,24	0,01	0,62	0,01	0,65	0,02	0,60	0,01	0,81	0,01	0,65
ქალაქი (მთა)	0,01	0,67	0,01	0,66	0,01	0,76	-0,05	0,10	0,01	0,86	0,01	0,80	0,01	0,90	-0,06	0,26
თბილისი (მთა)	0,01	0,81	0,00	0,87	0,00	0,97	-0,04	0,16	-0,07	0,18	-0,07	0,23	-0,07	0,19	-0,09	0,05
ავტორიზაცია	0,06	0,00	0,06	0,00	0,05	0,00	0,02	0,11	0,04	0,17	0,04	0,15	0,03	0,25	0,00	1,00
დაწყებითი საფეხური			0,05	0,00	0,04	0,00	0,00	0,73			-0,01	0,72	-0,02	0,58	-0,02	0,49
სტატუსი			-0,01	0,41	-0,04	0,00	-0,04	0,00			-0,01	0,78	-0,04	0,15	-0,04	0,13
სახელმწიფო ენა			0,00	0,77	0,00	0,87	-0,02	0,17			-0,02	0,57	-0,01	0,66	-0,01	0,57
ეროვნული უმცირესობების ენები			0,02	0,08	0,02	0,06	0,01	0,36			0,02	0,46	0,02	0,35	0,03	0,17
უცხოური ენები			-0,04	0,00	-0,03	0,01	-0,04	0,00			-0,08	0,01	-0,07	0,01	-0,03	0,33
საზოგადოებრივი მეცნიერებები			0,00	0,92	0,00	0,84	-0,02	0,10			0,01	0,82	0,01	0,82	0,00	0,85
მათემატიკა			0,01	0,36	0,01	0,36	0,02	0,23			0,03	0,29	0,03	0,30	0,05	0,05
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები			0,01	0,40	0,01	0,63	0,02	0,26			0,00	0,95	-0,01	0,72	-0,01	0,82
ტექნოლოგიები			0,00	0,93	0,00	0,72	-0,02	0,20			-0,01	0,66	-0,02	0,47	-0,02	0,43
გაეცნო მასალებს					0,06	0,00	-0,01	0,51					0,09	0,00	0,00	0,98
დაესწრო ტრენინგებს					0,07	0,00	-0,03	0,14					0,05	0,05	-0,03	0,30
დაესწრო კონფერენციებს					0,04	0,00	0,01	0,41					0,05	0,07	0,01	0,66
რეფორმის არსის სიცხადის აღქმა							0,08	0,00							0,13	0,00
სიახლეების სიცხადის აღქმა							-0,02	0,44							-0,05	0,26
სიახლეების მნიშვნელოვნების აღქმა							0,21	0,00							0,28	0,00
სიახლეების რეალისტურობის აღქმა							0,19	0,00							0,11	0,01
სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება							0,08	0,00							0,14	0,00
Adjusted R square		0,004		0,009		0,017		0,228		0,010		0,013		0,027		0,268

ფრჩხილებში მითითებულია რეფერენციული ჯგუფი. საგნების შემთხვევაში რეფერენციულ ჯგუფს ესთეტიკური აღზრდა წარმოადგენს

ცხრილი N7. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა კონცეფციის შემაჯამებელ შეფასებაზე (წრფივი რეგრესიული მოდელი)

	ჩართული სკოლები								არაჩართული სკოლები							
	მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4		მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
საჯარო (კერძო)	0,03	0,05	0,03	0,05	0,02	0,17	0,02	0,04	-0,03	0,26	-0,04	0,19	-0,02	0,37	0,01	0,61
დიდი სკოლა (მცირეკონტინგენტიანი)	-0,07	0,00	-0,07	0,00	-0,06	0,00	-0,03	0,02	0,00	0,93	0,00	0,95	0,01	0,84	0,03	0,19
სოფელი (მთა)	0,08	0,00	0,09	0,00	0,08	0,00	0,02	0,31	0,05	0,33	0,05	0,29	0,04	0,40	-0,01	0,78
დაბა (მთა)	0,02	0,16	0,03	0,10	0,02	0,18	0,03	0,03	-0,01	0,71	-0,01	0,86	-0,02	0,52	-0,02	0,35
ქალაქი (მთა)	0,11	0,00	0,12	0,00	0,12	0,00	0,05	0,05	0,04	0,46	0,06	0,32	0,05	0,32	-0,03	0,37
თბილისი (მთა)	0,05	0,09	0,06	0,05	0,06	0,04	0,02	0,30	-0,04	0,45	-0,03	0,60	-0,03	0,53	-0,07	0,05
ავტორიზაცია	0,06	0,00	0,06	0,00	0,05	0,00	0,00	0,70	0,07	0,01	0,07	0,01	0,06	0,03	0,00	0,82
დაწყებითი საფეხური			0,06	0,00	0,05	0,00	0,00	0,95			0,04	0,11	0,03	0,20	0,02	0,18
სტატუსი			-0,02	0,13	-0,07	0,00	-0,05	0,00			0,00	0,91	-0,05	0,05	-0,02	0,19
სახელმწიფო ენა			0,03	0,04	0,03	0,04	-0,01	0,57			-0,03	0,32	-0,02	0,43	-0,02	0,21
ეროვნული უმცირესობების ენები			-0,01	0,47	-0,01	0,65	-0,01	0,29			-0,02	0,50	-0,01	0,72	0,00	0,78
უცხოური ენები			-0,08	0,00	-0,07	0,00	-0,05	0,00			-0,11	0,00	-0,10	0,00	-0,04	0,04
საზოგადოებრივი მეცნიერებები			0,00	0,78	-0,01	0,48	-0,02	0,07			0,02	0,38	0,02	0,45	0,01	0,75
მათემატიკა			-0,04	0,01	-0,04	0,01	-0,02	0,16			-0,02	0,43	-0,03	0,36	0,01	0,75
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები			-0,01	0,66	-0,01	0,48	-0,01	0,39			0,01	0,81	-0,01	0,61	-0,01	0,47
ტექნოლოგიები			0,02	0,20	0,01	0,33	0,00	0,74			0,00	0,90	-0,01	0,81	-0,01	0,54
გაენო მასალებს					0,07	0,00	-0,02	0,15					0,14	0,00	0,01	0,49
დაესწრო ტრენინგებს					0,12	0,00	0,00	0,78					0,11	0,00	-0,02	0,23
დაესწრო კონფერენციებს					0,08	0,00	0,03	0,01					0,06	0,02	0,01	0,53
რეფორმის არსის სიცხადის აღქმა							0,10	0,00							0,10	0,00
სიახლეების სიცხადის აღქმა							0,09	0,00							0,12	0,00
სიახლეების მნიშვნელოვნების აღქმა							0,28	0,00							0,29	0,00
სიახლეების რეალისტურობის აღქმა							0,24	0,00							0,23	0,00
სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება							0,12	0,00							0,13	0,00
Adjusted R square	0,01	0,01	0,02	0,02	0,05	0,05	0,53	0,53	0,01	0,01	0,02	0,02	0,06	0,06	0,58	0,58

ფრჩხილებში მითითებულია რეგრესიული კოეფიციენტი. საგნების შემთხვევაში რეგრესიულ კოეფიციენტს ესთეტიკური აღზრდა წარმოადგენს

ცხრილი N8. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა დანერგვის პროცესის შემაჯამებელ შეფასებაზე (წრფივი რეგრესიული მოდელი)

	ჩართული სკოლები								არაჩართული სკოლები							
	მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4		მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
საჯარო (კერძო)	0,01	0,52	0,01	0,58	0,00	0,99	0,00	0,98	-0,04	0,13	-0,04	0,10	-0,03	0,26	0,00	0,97
დიდი სკოლა (მცირეკონტინგენტიანი)	-0,07	0,00	-0,07	0,00	-0,06	0,00	-0,04	0,01	0,00	0,98	0,00	0,98	0,00	0,95	0,03	0,23
სოფელი (მთა)	0,05	0,07	0,05	0,06	0,05	0,09	-0,01	0,66	0,02	0,76	0,02	0,64	0,01	0,79	-0,03	0,32
დაბა (მთა)	0,00	0,95	0,00	0,91	0,00	0,84	0,00	0,89	0,00	0,99	0,01	0,79	-0,01	0,86	-0,01	0,79
ქალაქი (მთა)	0,08	0,02	0,08	0,01	0,08	0,01	0,02	0,48	0,00	0,93	0,01	0,84	0,01	0,80	-0,07	0,06
თბილისი (მთა)	0,01	0,75	0,01	0,63	0,02	0,59	-0,02	0,40	-0,04	0,44	-0,02	0,65	-0,03	0,61	-0,07	0,06
ავტორიზაცია	0,03	0,02	0,04	0,01	0,03	0,06	-0,01	0,30	0,05	0,05	0,05	0,06	0,04	0,13	-0,01	0,60
დაწყებითი საფეხური			0,06	0,00	0,06	0,00	0,01	0,33			0,05	0,04	0,05	0,08	0,03	0,12
სტატუსი			0,01	0,67	-0,03	0,02	-0,01	0,18			-0,01	0,60	-0,07	0,01	-0,03	0,07
სახელმწიფო ენა			0,06	0,00	0,06	0,00	0,02	0,07			0,02	0,52	0,02	0,41	0,02	0,33
ეროვნული უმცირესობების ენები			-0,02	0,21	-0,01	0,31	-0,02	0,08			-0,01	0,71	0,00	0,99	0,01	0,45
უცხოური ენები			-0,07	0,00	-0,05	0,00	-0,04	0,00			-0,09	0,00	-0,08	0,01	-0,02	0,37
საზოგადოებრივი მეცნიერებები			-0,01	0,65	-0,01	0,40	-0,02	0,06			0,00	0,88	0,00	0,98	-0,02	0,40
მათემატიკა			-0,03	0,04	-0,03	0,04	-0,01	0,53			0,01	0,81	0,00	0,96	0,03	0,10
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები			-0,01	0,43	-0,02	0,27	-0,02	0,16			0,01	0,76	-0,01	0,63	-0,01	0,65
ტექნოლოგიები			0,01	0,35	0,01	0,52	0,00	0,96			0,01	0,81	0,00	0,90	-0,01	0,67
გაენო მასალებს					0,07	0,00	-0,01	0,31					0,16	0,00	0,04	0,05
დაესწრო ტრენინგებს					0,11	0,00	-0,01	0,63					0,13	0,00	0,00	0,93
დაესწრო კონფერენციებს					0,07	0,00	0,02	0,13					0,04	0,13	-0,01	0,67
რეფორმის არსის სიცხადის აღქმა							0,07	0,00							0,09	0,00
სიახლეების სიცხადის აღქმა							0,12	0,00							0,16	0,00
სიახლეების მნიშვნელოვნების აღქმა							0,26	0,00							0,21	0,00
სიახლეების რეალისტურობის აღქმა							0,23	0,00							0,27	0,00
სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება							0,10	0,00							0,10	0,00
Adjusted R square		0,01		0,02		0,04		0,47		0,00		0,01		0,06		0,54

ფორჩხილებში მითითებულია რეფერენციული ჯგუფი. საგნების შემთხვევაში რეფერენციულ ჯგუფს ესთეტიკური აღზრდა წარმოადგენს

ცხრილი N9. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მასწავლებლის ინფორმირებულობაზე რეფორმის შესახებ (წრფივი რეგრესიული მოდელი)

	ჩართული სკოლები								არაჩართული სკოლები							
	მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4		მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
საჯარო (კერძო)	0,02	0,19	0,02	0,18	0,01	0,43	0,01	0,19	-0,04	0,13	-0,05	0,07	-0,04	0,15	0,00	0,88
დიდი სკოლა (მცირეკონტინგენტისანი)	-0,08	0,00	-0,08	0,00	-0,07	0,00	-0,04	0,00	-0,02	0,54	-0,02	0,47	-0,02	0,56	0,01	0,71
სოფელი (მთა)	0,08	0,01	0,08	0,00	0,07	0,01	0,01	0,52	0,04	0,37	0,05	0,31	0,04	0,45	-0,02	0,55
დაბა (მთა)	0,02	0,16	0,03	0,09	0,02	0,17	0,02	0,06	0,00	0,98	0,01	0,79	-0,01	0,85	-0,01	0,77
ქალაქი (მთა)	0,10	0,00	0,11	0,00	0,11	0,00	0,04	0,09	0,05	0,32	0,07	0,21	0,06	0,23	-0,03	0,43
თბილისი (მთა)	0,05	0,14	0,05	0,08	0,06	0,06	0,01	0,54	-0,04	0,43	-0,03	0,55	-0,04	0,49	-0,07	0,03
ავტორიზაცია	0,05	0,00	0,05	0,00	0,04	0,00	0,00	0,98	0,06	0,03	0,06	0,04	0,04	0,12	0,00	0,90
დაწყებითი საფეხური			0,09	0,00	0,08	0,00	0,03	0,01			0,05	0,09	0,04	0,17	0,02	0,19
სტატუსი			-0,01	0,50	-0,05	0,00	-0,03	0,00			0,02	0,34	-0,03	0,29	0,00	0,97
სახელმწიფო ენა			0,04	0,00	0,04	0,00	0,00	0,68			0,03	0,23	0,04	0,16	0,03	0,07
ეროვნული უმცირესობების ენები			0,00	0,97	0,00	0,82	0,00	0,83			-0,01	0,65	0,00	0,87	0,01	0,48
უცხოური ენები			-0,07	0,00	-0,05	0,00	-0,03	0,00			-0,09	0,00	-0,08	0,01	-0,01	0,58
საზოგადოებრივი მეცნიერებები			-0,01	0,49	-0,02	0,27	-0,02	0,03			0,02	0,55	0,01	0,64	0,00	0,99
მათემატიკა			-0,07	0,00	-0,07	0,00	-0,04	0,00			-0,04	0,16	-0,04	0,13	-0,01	0,75
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები			0,00	0,91	0,00	0,88	0,00	0,85			-0,01	0,63	-0,03	0,26	-0,03	0,13
ტექნოლოგიები			0,03	0,03	0,03	0,06	0,02	0,12			0,02	0,36	0,02	0,54	0,01	0,54
გაცნო მასალებს					0,06	0,00	-0,02	0,06					0,10	0,00	-0,02	0,38
დაესწრო ტრენინგებს					0,11	0,00	0,00	0,68					0,13	0,00	0,00	0,97
დაესწრო კონფერენციებს					0,09	0,00	0,03	0,00					0,06	0,02	0,01	0,65
რეფორმის არსის სიცხადის აღქმა							-0,01	0,49							-0,02	0,60
სიახლეების სიცხადის აღქმა							0,05	0,02							0,14	0,00
სიახლეების მნიშვნელოვნების აღქმა							0,34	0,00							0,33	0,00
სიახლეების რეალისტურობის აღქმა							0,28	0,00							0,24	0,00
სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება							0,14	0,00							0,16	0,00
Adjusted R square		0,01		0,02		0,05		0,52		0,01		0,02		0,05		0,57

ფრჩხილებში მითითებულია რეფერენციული ჯგუფი. საგნების შემთხვევაში რეფერენციულ ჯგუფს ესთეტიკური აღზრდა წარმოადგენს

ცხრილი N10. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მასწავლებლის მზაობაზე რეფორმისთვის კომპეტენციების თვალსაზრისით (წრფივი რეგრესიული მოდელი)

	ჩართული სკოლები								არაჩართული სკოლები							
	მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4		მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
საჯარო (კერძო)	0,02	0,10	0,03	0,08	0,02	0,21	0,02	0,05	-0,04	0,15	-0,05	0,09	-0,04	0,17	0,00	1,00
დიდი სკოლა (მცირეკონტინგენტიანი)	-0,08	0,00	-0,08	0,00	-0,07	0,00	-0,04	0,00	-0,01	0,68	-0,02	0,62	-0,01	0,71	0,02	0,44
სოფელი (მთა)	0,06	0,02	0,07	0,01	0,06	0,02	0,00	0,85	0,06	0,24	0,06	0,20	0,05	0,29	0,00	0,93
დაბა (მთა)	0,03	0,08	0,04	0,04	0,03	0,07	0,03	0,02	-0,01	0,76	0,00	0,94	-0,01	0,62	-0,02	0,46
ქალაქი (მთა)	0,09	0,01	0,10	0,00	0,10	0,00	0,03	0,19	0,06	0,27	0,07	0,18	0,07	0,19	-0,02	0,55
თბილისი (მთა)	0,03	0,31	0,04	0,19	0,04	0,15	0,00	0,96	-0,04	0,45	-0,03	0,59	-0,03	0,54	-0,07	0,05
ავტორიზაცია	0,05	0,00	0,05	0,00	0,05	0,00	0,00	0,92	0,06	0,02	0,06	0,03	0,04	0,10	0,00	0,92
დაწყებითი საფეხური			0,08	0,00	0,07	0,00	0,02	0,03			0,05	0,09	0,04	0,16	0,02	0,23
სტატუსი			-0,02	0,10	-0,06	0,00	-0,04	0,00			0,01	0,59	-0,04	0,18	-0,01	0,62
სახელმწიფო ენა			0,05	0,00	0,05	0,00	0,01	0,43			0,02	0,57	0,02	0,47	0,02	0,41
ეროვნული უმცირესობების ენები			0,00	0,98	0,00	0,82	0,00	0,83			0,01	0,67	0,02	0,48	0,03	0,05
უცხოური ენები			-0,06	0,00	-0,05	0,00	-0,03	0,02			-0,09	0,00	-0,08	0,01	-0,01	0,61
საზოგადოებრივი მეცნიერებები			-0,01	0,52	-0,01	0,30	-0,02	0,04			0,01	0,61	0,01	0,71	0,00	0,83
მათემატიკა			-0,07	0,00	-0,07	0,00	-0,04	0,00			-0,04	0,12	-0,05	0,09	-0,01	0,50
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები			0,00	0,89	-0,01	0,70	-0,01	0,59			-0,01	0,63	-0,03	0,27	-0,02	0,18
ტექნოლოგიები			0,03	0,02	0,03	0,04	0,02	0,07			0,03	0,24	0,02	0,35	0,02	0,27
გაენო მასალებს					0,06	0,00	-0,03	0,01					0,09	0,00	-0,02	0,23
დაესწრო ტრენინგებს					0,10	0,00	-0,01	0,27					0,13	0,00	0,00	0,80
დაესწრო კონფერენციებს					0,08	0,00	0,02	0,03					0,05	0,05	0,00	0,88
რეფორმის არსის სიცხადის აღქმა							-0,01	0,60							-0,02	0,58
სიახლეების სიცხადის აღქმა							0,05	0,02							0,11	0,00
სიახლეების მნიშვნელოვნების აღქმა							0,35	0,00							0,34	0,00
სიახლეების რეალისტურობის აღქმა							0,27	0,00							0,25	0,00
სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება							0,15	0,00							0,15	0,00
Adjusted R square		0,01		0,02		0,05		0,53		0,01		0,02		0,05		0,55

ფრჩხილებში მითითებულია რეგრესიული კოეფიციენტი. საგნების შემთხვევაში რეგრესიული კოეფიციენტი ესთეტიკური აღზრდა წარმოადგენს

ცხრილი N11. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა მასწავლებლის მოტივაციაზე რეფორმაში მონაწილეობისათვის (წრფივი რეგრესიული მოდელი)

	ჩართული სკოლები								არაჩართული სკოლები							
	მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4		მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 4	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
საჯარო (კერძო)	0,03	0,04	0,03	0,03	0,02	0,12	0,02	0,02	-0,05	0,06	-0,06	0,04	-0,04	0,10	-0,01	0,71
დიდი სკოლა (მცირეკონტინგენტიანი)	-0,06	0,00	-0,06	0,00	-0,06	0,00	-0,03	0,05	-0,01	0,66	-0,02	0,60	-0,01	0,70	0,02	0,47
სოფელი (მთა)	0,05	0,05	0,06	0,04	0,05	0,06	-0,01	0,74	0,07	0,16	0,08	0,13	0,06	0,18	0,01	0,67
დაბა (მთა)	0,02	0,16	0,03	0,10	0,02	0,18	0,02	0,07	0,03	0,41	0,03	0,29	0,02	0,52	0,02	0,34
ქალაქი (მთა)	0,09	0,00	0,11	0,00	0,11	0,00	0,03	0,20	0,07	0,18	0,09	0,11	0,09	0,10	-0,01	0,85
თბილისი (მთა)	0,03	0,35	0,04	0,25	0,04	0,23	-0,01	0,80	0,01	0,78	0,03	0,60	0,02	0,66	-0,02	0,64
ავტორიზაცია	0,06	0,00	0,06	0,00	0,05	0,00	0,00	0,80	0,08	0,00	0,08	0,00	0,07	0,01	0,03	0,14
დაწყებითი საფეხური			0,06	0,00	0,05	0,00	0,00	0,79			0,05	0,07	0,04	0,13	0,03	0,14
სტატუსი			-0,02	0,14	-0,06	0,00	-0,04	0,00			0,00	0,86	-0,04	0,14	-0,01	0,60
სახელმწიფო ენა			0,03	0,03	0,03	0,03	0,00	0,69			-0,01	0,62	-0,01	0,64	-0,01	0,46
ეროვნული უმცირესობების ენები			-0,01	0,36	-0,01	0,49	-0,01	0,19			0,00	0,85	0,00	0,90	0,02	0,29
უცხოური ენები			-0,06	0,00	-0,04	0,01	-0,02	0,03			-0,10	0,00	-0,10	0,00	-0,03	0,15
საზოგადოებრივი მეცნიერებები			0,00	0,85	-0,01	0,59	-0,01	0,17			0,02	0,54	0,01	0,63	0,00	0,96
მათემატიკა			-0,06	0,00	-0,06	0,00	-0,04	0,00			-0,02	0,56	-0,02	0,43	0,01	0,49
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები			-0,01	0,71	-0,01	0,50	-0,01	0,35			0,00	0,98	-0,02	0,49	-0,01	0,41
ტექნოლოგიები			0,01	0,56	0,00	0,75	-0,01	0,58			0,01	0,69	0,00	0,91	0,00	0,96
გაენო მასალებს					0,07	0,00	-0,01	0,26					0,15	0,00	0,03	0,15
დაესწრო ტრენინგებს					0,12	0,00	0,00	0,95					0,12	0,00	-0,01	0,53
დაესწრო კონფერენციებს					0,05	0,00	-0,01	0,54					0,01	0,69	-0,04	0,02
რეფორმის არსის სიცხადის აღქმა							0,09	0,00							0,04	0,24
სიახლეების სიცხადის აღქმა							0,07	0,00							0,11	0,00
სიახლეების მნიშვნელოვნების აღქმა							0,24	0,00							0,31	0,00
სიახლეების რეალისტურობის აღქმა							0,27	0,00							0,25	0,00
სიახლეების პრაქტიკაში გამოყენება							0,14	0,00							0,14	0,00
Adjusted R square		0,01		0,01		0,04		0,50		0,01		0,02		0,06		0,56

ფრჩხილებში მითითებულია რეფერენციული ჯგუფი, საგნების შემთხვევაში რეფერენციულ ჯგუფს ესთეტიკური აღზრდა წარმოადგენს.

ცხრილი N12. დანერგვის პროცესის შეფასების, მოტივაციისა და ინფორმირებულობის გავლენა რეფორმის ჯამურ შეფასებაზე (წრფივი რეგრესიული მოდელი)

	ჩართული სკოლები						არაჩართული სკოლები					
	მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3		მოდელი 1		მოდელი 2		მოდელი 3	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
დანერგვის პროცესის შეფასება	0,53	0,00	0,45	0,00	0,42	0,00	0,54	0,00	0,46	0,00	0,43	0,00
დანერგვისთვის მოტივაციის თვითშეფასება		0,00	0,19	0,00	0,15	0,00			0,19	0,00	0,16	0,00
რეფორმის შესახებ ინფორმირებულობის თვითშეფასება					0,12	0,00					0,10	0,00
Adjusted R square		0,29		0,31		0,33		0,29		0,32		0,32

გამოყენებული წყაროები:

- Altrichter, H. (2019). School autonomy policies and the changing governance of schooling. *Geographies of Schooling*, 55-73.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andguladze, A., Bregvadze, T. (2021). *Mapping teacher professional needs vis-à-vis the adoption of the national curriculum*. MoES
- Andguladze, N. (2020). Policy Review on Key Competence Development in Georgia. The European Union for Georgia. Support to public administration reform in Georgia.
- Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longmans, Green.
- Brophy, J. (2001) (Ed.). Subject-specific instructional methods and activities. *Advances in Research on Teaching*, Vol. 8. New York: Elsevier.
- Cerna, L. (2014), "Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education", *OECD Education Working Papers, No. 108*, OECD Publishing, Paris,
- Chapman C. & Sammons P. (2013). *School Self-Evaluations for School Development: What Works and Why?* CfBT Education Trust.
- Costa, A. L., & Loveall, R. A. (2002). The legacy of Hilda Taba. *Journal of curriculum and supervision*, 18(1), 56-62.
- Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). *Transforming education for holistic student development, Learning from education system (re) building around the world*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Macmillan Company.
- Erickson, H. L (2012). *Concept-based teaching and learning*. International Baccalaureate Organization
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin press.
- Fairhurst, G. and R. Sarr (1996), *The art of framing : managing the language of leadership*, San Francisco (Calif.) : Jossey-Bass
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Education PLUS: The world will be led by people you can count on, including you!* New Pedagogies for Deep Learning white paper. Collaborative Impact.
- Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S., Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Working Paper No. 239
- Hammilton Associates (2015) *School Autonomy: Building the conditions for student success*.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- Helgøy, I., Homme, A., & Gewirtz, S. (2007). Local autonomy or state control? Exploring the effects of new forms of regulation in education. *European Educational Research Journal*, 6(3), 198-202
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Management*, 4(4), 418-428.
- Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the Big Picture. Integrating Curriculum & Assessment K-12*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314-1453.
- Jory, P. (2023). *Parent Perceptions of British Columbia's New Curriculum* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of educational administration and history*, 47(1), 1-17.
- Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Boyask, R., Fitzgerald, S., Gavin, M., ... & Yoon, E. S. (2022). What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education?. *The Australian Educational Researcher*, 1-27.
- Krajcik, J., & Varelas, M. (2009). Promoting conceptual understanding in science: The promise of four recent developments. *The Science Teacher*, 76 (7), 32-37.
- Lanning, L. A., & Erickson, H. L. (2011). Concept-based curriculum and instruction: Building the house of meaning. *Educational Leadership*, 68 (1), 16-21.
- Little, C. (2017). Designing and implementing concept-based curriculum. *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*, 43-59
- Masters, G. (2022). *Building a world-class learning system*. Center for Strategic Education. <https://ncee.org/quick-read/building-world-class-learning-systems/>
- McBeath, J. (2005). *School Self-Evaluation: Background, Principles and Key-Learning*. National College for School Leadership
- McKinney de Royston, M., Lee, C., Nasir, N. S., & Pea, R. (2020). Rethinking schools, rethinking learning. *Phi Delta Kappan* 102(3), 8–13
- McTighe, J., & Wiggins, G. (1999). *The Understanding by Design Handbook*.
- Medwell, J., Wray, D., Bailey, L., Biddulph, M., Hagger-Vaughan, L., Mills, M. G., & Wake, G. (2019). Concept-based teaching and learning: Integration and alignment across IB programmes. *A report to the International Baccalaureate Organisation*.
- Min, H. T. (2019). Using concept maps and goal setting to improve EFL students' reading comprehension of popular science articles. *English Language Teaching*, 12 (7), 72-81.
- Moore, A., Padilla, I., Komakhadze, M., Clair, N., Gorgadze, N., Zurabishvili, S., Snyder, C.W., and Khishtovani, G. (2022). Evaluation of Trends in General Education in Georgia. Final assessment report and recommendations. *Mathematica*
- Moore, A., Padilla, I., Komakhadze, M., Clair, N., Gorgadze, N., Zurabishvili, S., Snyder, C.W., and Khishtovani, G. (2022). *Evaluation of Trends in General Education in Georgia*. Final assessment report and recommendations. *Mathematica*
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.
- O'Neill, O. (2002) *A Question of Trust: The BBC Reith Lectures 2002*. Cambridge University Press.
- Peterson, A. (2023). Education Transformation in British Columbia. Case Study. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.
- Pierre, J. and B. Peters (2005), *Governing Complex Societies*, Palgrave Macmillan UK, London
- Resnick, L.B. (2006) "Making accountability really count". *Educational Measurement: Issues and Practice*, Spring 2006, 25(1)
- Stern, J., Ferraro, K., & Mohnkern, J. (2017). *Tools for teaching conceptual understanding, secondary: Designing lessons and assessments for deep learning*. Corwin Press.
- Stufflebeam, D. L., Madam C. F. & Kellaghan T. (2000). *Evaluation Models*. Kluwer Academic Publishers. Boston.
- Suggett, D., (2015) School autonomy: Necessary but not sufficient. *Evidence Base, issue 1*, ANZSOG.
- Taba, H. (1966). *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*.
- Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., & Quek, C. G. (Eds.). (2016). *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*. Springer.

- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (Eds.). (2021). *Content-based curriculum for high-ability learners*. Routledge.
- Watson, P. A., & Queen, J. A. (2017). Teaching for understanding in the elementary social studies classroom: An action research study. *The Social Studies*, 108(6), 258-268. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*.
- ანდლუაძე, ნ. (2019). სასკოლო სისტემის მართვის დივერსიფიცირება: თეორია და პრაქტიკა. კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“
- შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2019). სკოლის თვითშეფასება განვითარებისთვის: კვლევის შემაჯამებელი ანგარიში
- განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო (2021). საშუალო საფეხურის კონცეფცია
- განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2021). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2020. წლიური ანგარიში
- განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2022). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2021. შემაჯამებელი ანგარიში
- განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2022). ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა - 2022. მონიტორინგის ანგარიში
- განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2023). მასწავლებელთა სწავლა-სწავლებასა და განათლების სისტემასთან დაკავშირებული კოგნიტური სქემები ვირტუალურ სივრცეში. კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“. (2022). ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების განახლების რეკომენდაციები
- კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“. (2022). საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრების კონცეფციის ჩარჩო
- სხილაძე, ქ. (2021). სკოლის თვითშეფასების მოდელების შედარებითი ანალიზი. სკოლა-ლაბი. ტრენინგებისა და კონსულტაციის ცენტრი
- ტაბატაძე, შ. (2022). სკოლის ლიდერის კონცეფცია
- ქადაგიძე, მ. (2021). სკოლის მართვის პრაქტიკის ანალიზი. სკოლა ლაბი. ტრენინგებისა და კონსულტაციის ცენტრი
- ჩახაია, ლ. და ალელიშვილი, ნ. (2022). ზოგადი განათლების რეფორმები საქართველოში და „ერთიანი სკოლის მოდელი“. კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC).