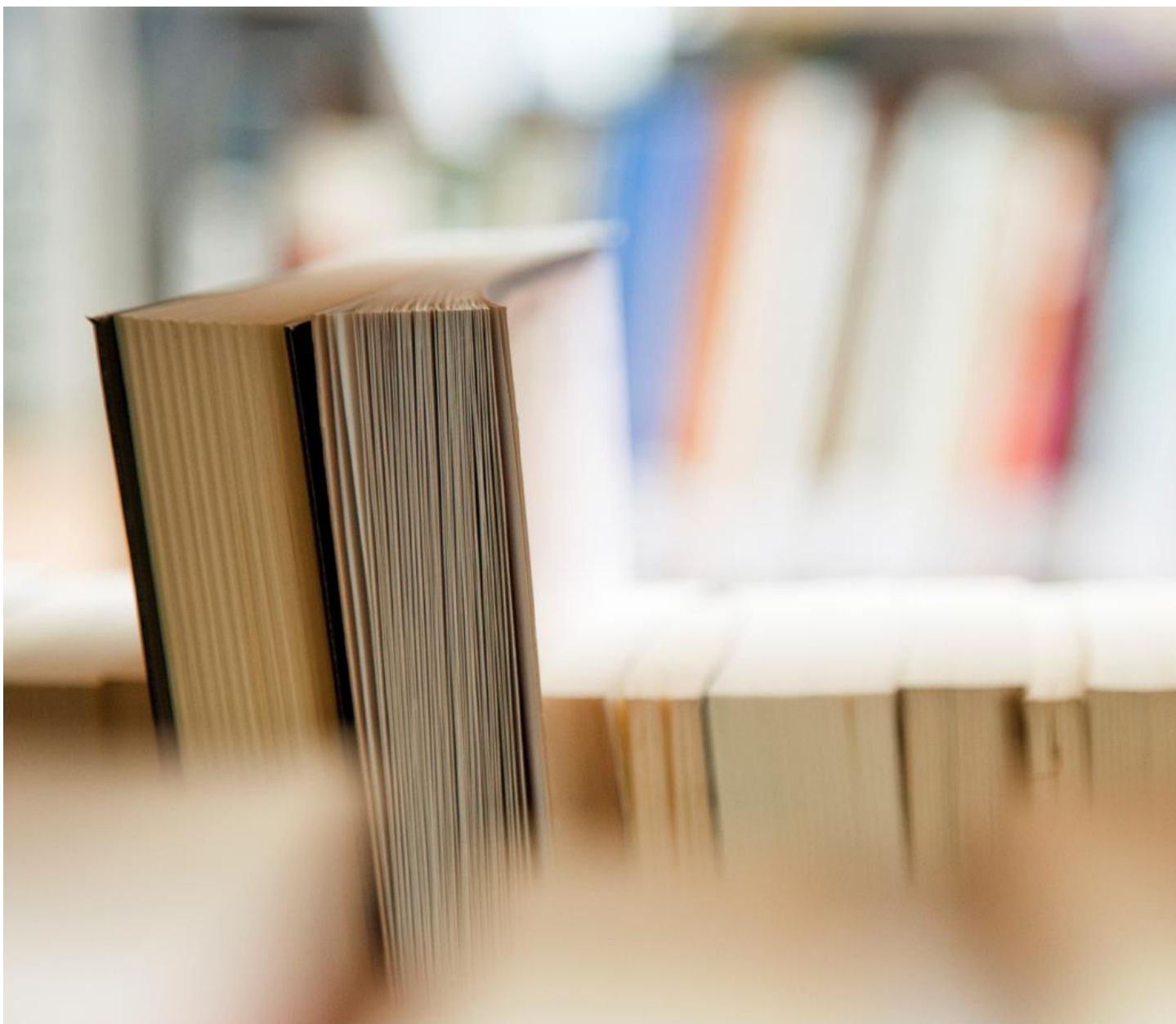




ახალი სკოლის მოდელის შეფასება
საგანმანათლებლო რეფორმის
განხორციელების კონტექსტში

კვლევის ანგარიში



ანგარიში მოამზადა სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრმა USAID-ის სამოქალაქო საზოგადოების ჩართულობის პროგრამის მხარდაჭერით. მასალის დამზადება შესაძლებელი გახდა ამერიკელი ხალხის გულუხვი დახმარების წყალობით, ამერიკის შეერთებული შტატების საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს (USAID) დაფინანსებით.

ანგარიშის შინაარსზე პასუხისმგებელია სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი. ის შესაძლოა არ გამოხატავდეს EWMI-ს, USAID-ის ან/და ამერიკის შეერთებული შტატების მთავრობის შეხედულებებს.

ISBN 978-9941-8-7347-8

ახალი სკოლის მოდელის შეფასება საგანმანათლებლო რეფორმის განხორციელების კონტექსტში

შალვა ტაბატაძე

ნათია გორგაძე

სიმონ ჯანაშია

რედაქტორი: ქეთევან გოჩიტაშვილი

© სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი

თბილისი, 2024

სარჩევი

წინასიტყვაობა	4
მადლიერების გამოხატვა	5
თავი 1. შესავალი / საქართველოს განათლების სისტემისა და რეფორმების აღწერა	6
თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია	14
თავი 3. ახალი სკოლის მოდელის აღწერა და არსებული მონაცემების ანალიზი ზოგადი განათლების რეფორმების ქრილში	20
თავი 4. ახალი სკოლის მოდელი განათლების რეფორმების სხვა მიმართულებებთან თავსებადობის ქრილში	32
თავი 5. კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო კურიკულუმის განვითარება და დანერგვა	56
თავი 6: სასკოლო სასწავლო გეგმების ანალიზი	62
თავი 7: კომპლექსური დავალებების ინტეგრირება სასწავლო პროცესში	71
თავი 8. მასწავლებლების ანკეტირების შედეგები	107
თავი 9. კვლევის მიგნებები	134
თავი 10: კვლევის მიგნებების შესაბამისი რეკომენდაციები	150
ცხრილები და გრაფიკები	169

წინასიტყვაობა

ეს ანგარიში წარმოადგენს „ახალი სკოლის მოდელის“ შეფასების დეტალურ დოკუმენტს, რომელიც მომზადდა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო განათლების ფარგლებში მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის რეფორმის ფარგლებში განხორციელებული „ახალი სკოლის მოდელის“ მრავალმხრივი ანალიზის საფუძველზე. ამასთან, ანგარიში მოიცავს 2019 -2024 წლებში განათლების სისტემაში განხორციელებული ცვლილებების და მიდგომების შეფასებას, და მიზნად ისახავს ახალი სკოლის მოდელის ინიციატივის მნიშვნელობის და გავლენის შესწავლას.

პირველ თავში მიმოხილულია საქართველოს განათლების სისტემაში მიმდინარე და უახლესი ძირითადი რეფორმები, რომელთა განხორციელებას ქრონოლოგიურად, ლოგიკურად ან შინაარსობრივად ბმაშია „ახალი სკოლის მოდელის“ ფილოსოფიასთან, საჭიროების ხედვებთან თუ დანერგვასთან. მეორე თავში დეტალურად არის აღწერილი კვლევის მეთოდოლოგია და შესაბამისად, წარმოადგენს კვლევის დიზაინის შემუშავების ლოგიკის განმარტებას.

მესამე და მეოთხე თავები აერთიანებს თვისებრივი კვლევის ფარგლებში შეგროვებული პირველადი მონაცემის დეტალურ აღწერასა და ანალიზს, სადაც განხილულია ახალი სკოლის მოდელის კონცეფცია, მისი თავსებადობა ზოგადი განათლების რეფორმის სხვა მიმართულებებთან. ასევე, ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში პრიორიტეტული მიმართულებების განვითარების თავისებურებები. ეს ორი თავი აერთიანებს სასკოლო საზოგადოების ხედვებსა და პერსპექტივებს რეფორმის საკითხებთან მიმართებით, რომლებიც გამყარებულია საკითხების გარშემო გამოთქმული მოსაზრებების შესახებ უხვი ციტატებით. მეხუთე და მეექვსე თავებში წარმოდგენილია სასკოლო კურიკულუმის პრაქტიკული ანალიზი და კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო კურიკულუმის დანერგვის საფუძვლები და მიდგომის დანერგვის საფუძვლიანი განხილვა.

მეშვიდე თავში ყურადღება გამახვილებულია სასწავლო პროცესში კომპლექსური დავალებების ინტეგრირებაზე, პროცესისა და შედეგის პრაქტიკულ შეფასებაზე, ხოლო მერვე თავში წარმოდგენილია მასწავლებელთა ანკეტირების შედეგების ინტერპრეტაცია, რომელიც ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში მიმდინარე პროცესების შესახებ გამოთქმულ მოსაზრებებს ეფუძნება.

მეცხრე და მეთათე თავები მოიცავს კვლევის მთავარ მიგნებებსა და მათზე დაფუძნებულ რეკომენდაციებს, რომლებიც საქართველოს განათლების სისტემის გაუმჯობესებისათვის პრაქტიკულ და სტრატეგიულ წინადადებებს წარმოადგენენ.

მადლიერების გამოხატვა

დოკუმენტის მომზადება შესაძლებელი გახდა არაერთი ადამიანის ერთობლივი შრომისა და მხარდაჭერის შედეგად. პირველ რიგში, განსაკუთრებულ მადლობას ვუხდით USAID-ის სამოქალაქო საზოგადოების ჩართულობის პროგრამას და ამერიკის შეერთებული შტატების საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს (USAID) ფინანსური და ტექნიკური დახმარებისთვის. განსაკუთრებული მადლობა პროგრამის პოლიტიკის მრჩეველს, ბატონ ნოდარ ტანგიაშვილს კვლევის პროცესის განმავლობაში უწყვეტი თანამშრომლობის, ინტერესისა და აქტიური დახმარებისათვის.

მადლობას ვუხდით სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის თანამშრომელს, პროგრამის კოორდინატორს, თამარ ანთაძეს კვლევის პროცესის სისტემური ორგანიზებისა და კოორდინაციისთვის.

გვინდა გამოვხატოთ ჩვენი მადლიერება პროექტის კვლევის პროცესში ჩართულ არაჩვეულებრივ პედაგოგთა ჯგუფების, სკოლის დირექტორთა და მშობელთა მიმართ, რომელთა კომპეტენციამ, ცოდნამ, გამოცდილებამ, შეხედულებებმა და მრავალმხრივი, ღირებული პერსპექტივების გაზიარებამ განსაზღვრეს კვლევის ფარგლებში ანალიზის სიღრმისეულობა და მრავალმხრივი ხედვა.

საგანგებო მადლობა უნდა გადავუხადოთ კვლევის მონაცემთა ანალიტიკოსებს, რომელთა პროფესიონალიზმმა და დაუღალავმა შრომამ ხელი შეუწყო ხარისხიანი და სანდო მონაცემების შეგროვებას და ინტერპრეტაციას.

მადლობა გვინდა გადავუხადოთ კოლუმბიის უნივერსიტეტის მასწავლებლების კოლეჯის პროფესორს ფრანჩისკო ელ რევერა-ბატიზს კვლევის დიზაინზე მუშაობის დროს გაწეული კონსულტაციისათვის

ჩვენი გულწრფელი მადლობა იმ საჯარო მოხელეებს და სკოლის ხელმძღვანელებს, რომლებმაც მოგვაწოდეს კვლევისათვის კრიტიკულად მნიშვნელოვანი მონაცემები სისტემაში არსებული პროფესიული შეზღუდვების და ადმინისტრაციული წნეხის მიუხედავად.

გვინდა გვჯეროდეს, რომ კვლევის ანგარიში სათანადო მხარდაჭერა გახდება განათლების რეფორმების მიმართულებით გრძელვადიანი ხედვის განსაზღვრისა და სისტემის ლოგიკური განვითარების პროცესისათვის. იმედს ვიტოვებთ, რომ კვლევის მიგნებები და რეკომენდაციები მნიშვნელოვანი გახდება განათლების პოლიტიკის განსაზღვრაზე მომუშავე ადამიანთა ჯგუფისათვის, რომელიც კვალიფიციური, პროფესიონალი, განვითარებაზე ორიენტირებული კადრებისგან იქნება დაკომპლექტებული; არ იქნება ვიწრო პარტიული ინტერესების გამტარებელ პირთა გაერთიანება და, შესაბამისად, პასუხისმგებლობით მოეკიდება საგანმანათლებლო საზოგადოების ინტერესებს განვითარებული, დემოკრატიული სამყაროს პერსპექტივების ხედვების შესაბამისად.

კვლევის ავტორებისგან

თავი. 1. შესავალი / საქართველოს განათლების სისტემისა და რეფორმების აღწერა

ახალი სკოლის მოდელი სისტემური მართვის კონტექსტიდან

აკადემიური ლიტერატურა და საერთაშორისო პრაქტიკა აჩვენებს, რომ განათლების რეფორმის სისტემური ხედვა, საერთო კომპლექსურობასთან ერთად, რამდენიმე პრინციპის ერთობლიობას გულისხმობს. ამ პრინციპების შესახებ მკვლევრებსა და განათლების პროფესიონალებს მოსაზრებებს შორის კონსენსუსი რამდენიმე ასპექტზე არსებობს. ესენია:

ჰოლისტური მიდგომა, რაც გულისხმობს, რომ ნებისმიერი სისტემური რეფორმის მცდელობები უნდა მოიცავდეს მთლიან საგანმანათლებლო ეკოსისტემას, მათ შორის კურიკულუმის, სწავლა-სწავლების, შეფასებისა და საგანმანათლებლოს, ასევე საზოგადოებასთან ურთიერთობას. იზოლირებული ცვლილებები შეიძლება გახდეს დროებითი გაუმჯობესებების საფუძველი, თუმცა ვერ იძლევა ხანგრძლივ სისტემურ გავლენას (Fullan, 2011; Nadarhuts et. al., 2019).

მეორე პრინციპად სახელდება **თანამშრომლობა და დაინტერესებული მხარეების ჩართულობა**, როდესაც მართვის რგოლის ყველა დონეზე მასწავლებლები, მოსწავლეები, მშობლები და სამოქალაქო საზოგადოება აქტიურად მონაწილეობენ რეფორმის განხორციელებაში. დაინტერესებულ მხარეებს აქვთ საზიარო იდეები და არსებობს მკაფიო გეგმა თითოეული მონაწილის ჩართულობის ხარისხის, კონკრეტული მნიშვნელობისა და კონტრიბუციის შესახებ რეფორმის განხორციელებისათვის (Senge, 1990; Hargreaves&Fullan, 2012).

მესამე მნიშვნელოვანი პრინციპია **უკუკავშირის ციკლურობა და უწყვეტი გაუმჯობესებისაკენ სწრაფვა** (Leithwood and Jantzi, 2006), რაც მნიშვნელოვანი მოვლენების, ეტაპებისა და მიმდინარეობის უწყვეტ მონიტორინგსა და შეფასებას მოიცავს. მიღებული მონაცემები კი გადაწყვეტილების მიღებისა და მიმდინარე პრაქტიკის გადასახედად, კორექტირებისა და გაუმჯობესებისათვის გამოიყენება. ეს პროცესი ხელს შეუწყობს უწყვეტი გაუმჯობესებისა და საუკეთესო პრაქტიკების კულტივაციის, დანერგვის პროცესებს.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია **სამართლიანობასა და ინკლუზიაზე აქცენტი**, რაც რეფორმის ფოკუსირებას მოითხოვს ყველა მონაწილისა და ჩართული ინსტიტუციის მრავალფეროვანი საჭიროებების აღიარების თვალსაზრისით. შესაბამისად, სწორედ ამ საჭიროებების შესაბამისი დაგეგმვა წარმოადგენს რეფორმის ხედვას. სისტემური რეფორმებისათვის პრიორიტეტულია რესურსებსა და შესაძლებლობებზე თანასწორი წვდომის უზრუნველყოფა, რაც სისტემური უსამართლობის აღმოფხვრას გულისხმობს (Gay, 2010; US Department of Education, 2013).

რეფორმის აუცილებელ ასპექტებს შორისაა **პროგრესული პროფესიული განვითარების სისტემების ხელშეწყობა**, რაც განათლების პროფესიონალებს განვითარებისთვის შესაბამის ინვესტიციას, რეფორმის ხედვებთან სრულ შესაბამისობას, მის მხარდაჭერასა და სისტემურ მართვას გულისხმობს (Mao, 2023). ეს ასპექტი უზრუნველყოფს საგანმანათლებლო ლიდერებისა და მასწავლებლების გაძლიერებას ფართო პროფესიულ კონტექსტში და მათ პროფესიულ მუშაობას არა რომელიმე ერთი, კონკრეტული მიმართულებისათვის მომზადების, არამედ განათლების სისტემაში თავსებადობისა და შესაბამისობის პარადიგმიდან აღიქვამს (English, 2015).

საქართველოს სასკოლო განათლების სისტემაში რეფორმების ციკლი ბოლო წლების განმავლობაში, ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პარალელურად, რამდენიმე მსხვილ მიმართულებას აერთიანებს. ესენია: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება,

სახელმძღვანელოების გრიფირება, საჯარო სკოლების ავტორიზაცია და არაქართულენოვანი (ეთნიკური უმცირესობების მშობლიურ ენაზე ფუნქციონირებადი) სკოლების ბილინგვური განათლების რეფორმა. ქვემოთ მოკლედ განვიხილავთ თითოეული რეფორმის ხედვებსა და მიმდინარეობის ძირითად ასპექტებს.

ახალი სკოლის მოდელი

ზოგადი განათლების რეფორმის პროგრამის ფარგლებში 2019 წელს, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინიცირებით, დაიწყო ახალი სკოლის მოდელის (NSM) განხორციელება. NSM-ის მთავარ მიზანი იყო მთლიანი სკოლის კონცეფციის განვითარება საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში. სწავლებისა და სწავლის კონსტრუქტივისტულ მიდგომაზე დაფუძნებული ახალი, მესამე თაობის სასწავლო გეგმა ფოკუსირებული იყო აქტიურ სწავლებაზე და სწავლაზე, მოსწავლეთა ადრე მიღებულ ცოდნაზე, სწავლის შესწავლაზე, ურთიერთდაკავშირებულ და ორგანიზებულ ცოდნასა და მექანიკური დაზეპირების ნაცვლად კრიტიკული აზროვნების განვითარებაზე (ახალი სკოლის მოდელის კონცეფცია), რომელიც ეხმარებოდა მოსწავლეებს რეალური სამყაროს მაგალითებზე დაყრდნობით ცოდნის დამოუკიდებლად კონსტრუირებაში (Sawyer, 2014). ერიკსონის და სხვების თანახმად (Erickson et. Al, 2017), ცოდნის ამგვარი კონსტრუირება გულისხმობს ფაქტების ეტაპობრივ გარდაქმნას თემაზე, შემდეგ ცნებებზე, უფრო განზოგადებულ პრინციპებად და თეორიებად. სწავლებისა და სწავლის პროცესის გასაუმჯობესებლად ახალი სასწავლო გეგმა ხელს უწყობდა პრობლემების გადაჭრაზე ორიენტირებულ აზროვნებას, აქცენტს აკეთებდა თანამშრომლობასა და ინფორმაციის ურთიერთგაცვლებზე, ყურადღებას ამახვილებდა სივრცესა და დროში ორიენტაციის მნიშვნელობაზე, ავითარებდა ანგარიშვალდებულებას, აძლიერებდა წიგნიერებას (მათ შორის ICT წიგნიერებას) და უზრუნველყოფდა მის სასწავლო პროცესში ინტეგრაციას.

ახალი სკოლის მოდელი ხელს უწყობდა მოსწავლეებს შორის დამოუკიდებლად სწავლისა და კვლევაზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებების მიღების უნარების განვითარებას (ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2016 წელი) და რეალურად წარმოადგენდა ეროვნული სასწავლო გეგმის პრინციპების პრაქტიკულად დანერგვის ინსტრუმენტს (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018).

ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის მიზნის მისაღწევად ახალი სკოლის მოდელი ოთხ მთავარ მიზანს ემსახურებოდა:

1. **მესამე თაობის სასწავლო გეგმის სკოლის დონეზე ადაპტირება კონსტრუქტივისტული საგანმანათლებლო პრინციპების დანერგვისთვის.** საქართველოს პოლიტიკის დოკუმენტების (ბრძანება N40/N2016; ბრძანება 100/N 2020) მიმოხილვა აჩვენებს, რომ სკოლის ავტონომიის ზრდის მექანიზმად მიჩნეული იყო სკოლებისათვის მინიჭებული შესაძლებლობა, ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით შეემუშავებინათ სასკოლო კურიკულუმი, ორგანიზება გაეწიათ და განეხორციელებინათ სავალდებულო და არჩევითი კურსები და დამტკიცებული სახელმძღვანელოებიდან შეერჩიათ მათთვის სასურველი. სკოლის ადაპტირებული სასწავლო გეგმა კონსტრუქტივისტული პრინციპების შესაბამისი უნდა ყოფილიყო, ის ხელს შეუწყობდა მოსწავლეთა ანალიტიკური უნარების განვითარებას, არსებულ ცოდნაზე დაფუძნებით ახალი ცოდნის აღმოჩენასა და მის ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებად გარდაქმნას. ამ მიდგომამ ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეთა კომპლექსური, კრიტიკული და შემოქმედებითი

აზროვნების უნარების განვითარებასაც (ზოგადი განათლების რეფორმის მხარდაჭერის კონცეფცია, 2019).

2. სკოლის მენეჯმენტის მიდგომების დახვეწა ფართო საგანმანათლებლო საზოგადოების ჩართულობის გზით. ახალი სკოლის მოდელის მიერ გამოყენებულ მიდგომებს შორის ერთ-ერთი გულისხმობდა რეგიონალური მხარდამჭერი ჯგუფების შექმნას („ეროვნული სასწავლო გეგმის მიღების მხარდამჭერი ჯგუფები“) (MoES 2020) და მასწავლებელთა და სკოლის მართვის რგოლის წარმომადგენელთა კომპეტენციების განვითარებისათვის გადამზადებას. ეს ჯგუფები სკოლის დირექტორს ეხმარებოდნენ სასკოლო დონის პრობლემების იდენტიფიცირებასა და მათი გადაჭრის საშუალებით ინსტიტუციურ განვითარებაში. ასევე, ეხმარებოდნენ მასწავლებლებს მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მიდგომების დანერგვაში. მხარდამჭერი ჯგუფები შედგებოდა სპეციალისტებისგან, რომელთაც ირჩევდა და ამზადებდა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს სკოლამდელი და ზოგადი განათლების განვითარების დეპარტამენტი მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრთან (TPDC) ერთად. მხარდამჭერი ჯგუფები შედგებოდა რამდენიმე სპეციალისტისაგან, კერძოდ: (1) სასკოლო კურიკულუმის განვითარების ექსპერტი და სასკოლო კურიკულუმის განვითარების ექსპერტის თანამემწე; (2) ტექნოლოგიების ექსპერტი მასწავლებელთათვის სასწავლო პროცესში ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებაში დასახმარებლად; (3) საგანმანათლებლო ლიდერობის ექსპერტი, რომელიც მუშაობდა სკოლის ადმინისტრაციასთან ერთად ჯანსაღი სასკოლო გარემოს შესაქმნელად; (4) ინკლუზიური განათლების ექსპერტი, რომელიც ეხმარებოდა სკოლებს ინკლუზიური განათლების პრინციპების დანერგვაში და 5) დანერგვის კოორდინატორები, რომლებიც ჩართული იყვნენ სკოლებში დანერგვის პროცესის კოორდინირებაში (MoES, 2020). რეგიონალური მხარდამჭერი ჯგუფები, რომელთაც ქოუჩების სახელით იცნობდა სასკოლო საზოგადოება, მუშაობდნენ სხვადასხვა მუნიციპალიტეტში გარკვეული რაოდენობის სკოლების დასახმარებლად. ქვეყნის მასშტაბით მოქმედებდა სულ 24 მხარდამჭერი ჯგუფი, რომლებიც საპილოტე რეჟიმში 2019-დან 2022 წლამდე პერიოდში საქართველოს 597 სკოლას უწევდნენ მიზნობრივ დახმარებას. მომდევნო ეტაპზე, როდესაც ახალი სკოლის მოდელი საქართველოს ყველა სკოლაში გაფართოვდა, ჩაითვალა, რომ მხარდამჭერი ჯგუფების მუშაობისა და პროგრამის ზეგავლენა რეალურად ყველა სკოლაში აღწევდა, რამდენადაც სხვა სკოლების მასწავლებლებიც პარალელურად ეცნობოდნენ და ნერგავდნენ ახალ პრაქტიკებს.

3. სწავლებასა და სწავლაში ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება თანასწორობის გასაუმჯობესებლად. NSM-ში თავიდანვე ჩართულ სკოლებს იმთავითვე უკეთესი ტექნიკური ინფრასტრუქტურა ჰქონდათ და სხვა სკოლებზე უკეთ შეეძლოთ ონლაინ სწავლების წარმართვა (Kadagidze, 2021). ეს მოდელი ციფრულ ტექნოლოგიებს მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლებისა და მასწავლებელთა მომზადებისათვის დამხმარე ქმედით ინსტრუმენტად განიხილავდა. ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება სასკოლო დონეზე ორი გზით ხორციელდებოდა: (1) ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენება მასწავლებელთა ყოველდღიურ პრაქტიკაში (ანუ სასწავლო პროცესის დაგეგმვა, კოლეგებთან კომუნიკაცია) და (2) ელექტრონული სასწავლო რესურსების ეფექტიანად გამოყენება სწავლება-სწავლის პროცესებში, რაც გულისხმობს, რომ მასწავლებლები მოსწავლეების ეხმარებიან ციფრული ტექნოლოგიების (მაგალითად, საძიებო სისტემები, Microsoft-ის დრუბლოვანი სერვისები) გამოყენებაში. ეს მიმართულება, ასევე, ითვალისწინებს მოსწავლეების მიერ ისეთი სასწავლო რესურსების გამოყენებას, როგორებიცაა Minecraft Education Edition და Scratch. ეს

პროცესი მოსწავლეებს ეხმარება ციფრული უნარების, ასევე ალგორითმული და შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებაში. ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შემუშავდა და დაინერგა: (1) ელექტრონული ჟურნალი, რომელიც ხელს უწყობდა სასწავლო პროცესის ადმინისტრირებასა და სასკოლო საზოგადოების წევრებს (მოსწავლეები, მშობლები, მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაცია) შორის კომუნიკაციას; (2) სკოლების ტექნოლოგიური აღჭურვა, მათ შორის ლეპტოპებითა და პროექტორებით. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ 2019 წელს 14 მილიონ ლარზე მეტი დახარჯა ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ელექტრონული ტექნოლოგიების შესაძენად, ასევე WiFi-ის დამონტაჟებასა და ელექტრონული რესურსების განვითარებაზე; (3) ელექტრონული სასწავლო რესურსების გამართული მუშაობის უზრუნველსაყოფად სამინისტრომ შეცვალა ნეტბუქები პირველკლასელებისთვის და (4) სამინისტრომ განავითარა ელექტრონული საგანმანათლებლო რესურსები (განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2021).

4. შეფასების სისტემის განვითარება მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების შესასწავლად (კონცეფცია – „ზოგადი განათლების რეფორმის მხარდაჭერა 2019“). ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შეიქმნა სკოლის შიდა და გარე შეფასების მექანიზმები სკოლის დონეზე შეფასების სისტემის შესამუშავებლად. ეს პროცესი მიზნად ისახავდა მასწავლებლების დახმარებას მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების გაზომვაში სწავლებისა და სწავლის ხარისხის გასაუმჯობესებლად. ეს სისტემა ორ კომპონენტს მოიცავდა: (1) სკოლის კულტურის შესწავლასა და (2) მოსწავლეთა მიღწევებისა და აკადემიური მოსწრების შეფასებას. შეფასებისგან მიღებული მონაცემები ხელს უწყობდა სკოლის ინსტიტუციური განვითარების სტრატეგიის შემუშავებას, ხოლო განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საშუალებას აძლევდა, სკოლებისათვის ინდივიდუალური მხარდაჭერის მექანიზმები შემუშავებინა საჭიროებების გათვალისწინებით. გეგმის მიხედვით, ახალი სკოლის მოდელის მონაწილე სკოლებს მე-4 და მე-6 კლასების მოსწავლეებისთვის ყოველწლიურად უნდა ჩატარებინათ წიგნიერებისა და მათემატიკის შეფასებები. სხვა საგნები კი, როგორებიცაა საზოგადოებრივი და ზუსტი მეცნიერებები, ყოველ მეორე წელს უნდა შეფასებულიყო.

მასწავლებელთა განათლებისა და პროფესიული განვითარების რეფორმა

მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში არსებითი ცვლილებები 2005 წელს დაიწყო „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონის გამოცემით. ამ კანონით განისაზღვრა ზოგადი განათლების ძირითადი კომპონენტები, მათ შორის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება. 2006 წელს მიღებული დადგენილებით (საქართველოს მთავრობის დადგენილება N29) დამტკიცდა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ჩარჩო. ამ პერიოდიდან დღემდე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესმა მრავალი ცვლილება განიცადა. მაღალკვალიფიციური მასწავლებლების ჩამოყალიბების მიზნით, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს 2009 წლის №1101 ბრძანებით განისაზღვრა მასწავლებელთა სასერტიფიკატო გამოცდის ჩატარების პირობები. 2014 წლისთვის ყველა მასწავლებელს მოეთხოვებოდა სასერტიფიკატო გამოცდების ჩაბარება. თუმცა, ჩაბარების ვადამ რამდენჯერმე გადაიწია მასწავლებლების დაბალი შედეგებისა და მინიმალური ბარიერის გადალახვის ძალიან დაბალი მაჩვენებლიდან გამომდინარე. მომდევნო წლებში სერტიფიცირების პროცესის პირობები მუდმივად იცვლებოდა. ცვლილებები მეტწილად გულისხმობდა იმ მოთხოვნების შემსუბუქებას, რომლებიც მასწავლებლებს სისტემაში დატოვებდა ან პროფესიული განვითარების მომდევნო

კარიერულ საფეხურზე გადაიყვანდა. 2020 წლისთვის No67/ბრძანებით დაინერგა ახალი სტანდარტები, მინიმალური კომპეტენციების მოთხოვნები გავრცელდა ყველა მასწავლებელზე და გაუქმდა კონკრეტული საგნებისათვის სპეციფიკური მოთხოვნები. სქემის ამ ვერსიით განისაზღვრა სტატუსები სპეციალური მასწავლებლისთვისაც და დადგინდა მათი კომპეტენციები დონეების მიხედვით. მასწავლებელთა პროფესიული მომზადებისა და კარიერული წინსვლის საკითხები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის (TPDC) უშუალო კოორდინაციით რეგულირდებოდა. 2006 წლიდან მოყოლებული TPDC-მ არაერთი პროგრამა და აქტივობა განახორციელა მასწავლებელთა კადრებისა და სკოლის ლიდერთა პროფესიული განვითარების მიზნით. 2006-დან 2015 წლამდე TBDC-ის ექსპერტებმა 139 ტრენინგმოდული შეიმუშავეს და 1320 ტრენინგ-ვორკშოპის ჩატარება შეძლეს 26000-მდე მასწავლებლისათვის (Andghuladze, 2016). ახალი სკოლის მოდელის პარალელურად, 2019 წელს დაიწყო მასწავლებელთა საპენსიო სქემის დანერგვაც, რომელიც მიზნად ისახავდა ასაკოვანი მასწავლებლების ეტაპობრივ ჩანაცვლებას ახალგაზრდა კვალიფიციური კადრებით. ამავდროულად, დაიწყო მაძიებლის პროგრამის დანერგვაც, რაც მასწავლებლობის მსურველი პოტენციური კადრების სასკოლო ბაზაზე მომზადებას გულისხმობდა დამოუკიდებლად სწავლებისათვის. მიუხედავად იმისა, რომ მაძიებლობის საპენსიო სქემისა და მაძიებლობის პროგრამის დანერგვამ დადებითი გავლენა მოახდინა მასწავლებელთა საერთო ასაკობრივ მაჩვენებელზე და შეცვალა სისტემაში ახალგაზრდა მასწავლებლების წილის კლების ტრენდი (Bochorishvili and Peranidze 2020), უკანასკნელ წლებში საპენსიო ასაკის მასწავლებლების რაოდენობა კვლავ დაუბრუნდა რეფორმის დაწყების ნიშნულს, ხოლო ახალი კადრების შემოდინება სისტემაში შეფერხდა (CCIIR, 2023).

სახელმძღვანელოების გრიფირება

სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესი დაიწყო 2006 წელს, განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის №428 ბრძანების - „რეკომენდებული სახელმძღვანელოს გრიფის მინიჭების წესის დამტკიცების შესახებ“ - საფუძველზე. ინიციატივიდან დღემდე, გრიფირებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების საფუძველზე, არაერთხელ შეიცვალა როგორც გრიფირების შინაარსობრივი მხარე, მისი ხელვა და დატვირთვა სასწავლო რესურსების ფუნქციონირების მნიშვნელობასთან დაკავშირებით, ასევე გრიფირების პროცესის მართვისა და პროცედურული წესების მიხედვითაც. სახელმძღვანელოების გრიფირების მიზანს წარმოადგენდა სკოლებისათვის სარეკომენდაციო სახელმძღვანელოს შეთავაზება, რომელიც „ეროვნული სასწავლო გეგმის, მასში შემავალი საგნობრივი პროგრამის (საგნობრივი სტანდარტისა და პროგრამის შინაარსის) მიხედვით [იქნებოდა] შექმნილი... [] და განკუთვნილი იქნებოდა ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მოცემული შედეგების მიღწევისათვის“ (ბრძანება 428, 11/05/2006). გრიფის მინიჭება წარმოადგენდა საჯარო სამართლის იურიდიული პირის – ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის (შემდგომში – ცენტრი) - კომპეტენციას, რომელიც მომდევნო წლებში გარდაიქმნა სამინისტროს დეპარტამენტად. მომდევნო, მეორე თაობის სასწავლო გეგმის დამტკიცების კვალდაკვალ, გრიფირების წესში ცვლილებების მიხედვით, დაწყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოების გრიფირება ახალ სასწავლო გეგმასა და ახალ წესზე დაფუძნებით ჩატარდა 2011 წელს, ცვლილებები კი მნიშვნელოვან გამოწვევად იქცა როგორც გამომცემლებისა და ავტორებისათვის, რომელთა მიმართაც ამუშავდა საავტორო უფლებების სახელმწიფოსთვის გადაცემის მექანიზმები, ასევე გრიფირებაში ჩართული

საექსპერტო ჯგუფებისა და შემფასებლებისათვის, რომლებსაც საგრძნობლად შეუზღუდათ წვდომა პროფესიული განვითარების პროგრამებზე (ტაბატაძე & გორგაძე, 2013). სახელმძღვანელოების გრიფირებასთან დაკავშირებით მომდევნო წლებშიც მრავალი ხარვეზი და გამოწვევა დაფიქსირდა, რომლებიც სახელმძღვანელოების შეფასების კრიტერიუმების გამჭვირვალებას, ყოვლისმომცველობას, საერთაშორისო ღირებულებებსა და ვალდებულებებთან შესაბამისობას, სწავლა-სწავლებისა და შინაარსობრივი კრიტერიუმების შეფასების ვალიდურობას, სახელმძღვანელოების დროულ შეფასებასა და სკოლის შესაბამისი საფეხურის მოსწავლეებისათვის გადაცემას უკავშირდებოდა. ასე მაგალითად, სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესის გაჭიანურების გამო, 2017-2018 ახალი სასწავლო წელი ვადაგასული სახელმძღვანელოებით დაიწყო. ახალი სკოლის მოდელის მიმდინარეობის პერიოდში სახელმძღვანელოების გრიფირებისა და მოსწავლეებისათვის მიწოდების საკითხები დროში მეტ-ნაკლებად ეფექტიანად მოგვარდა. თუმცა, 2024 წელს, ვადით გათვალისწინებულ პერიოდში, მე-12 კლასის სახელმძღვანელოებიდან ნაწილის გრიფირება არ განხორციელდა. ამავდროულად, 2024 წლის თებერვალში, მინისტრის გადაწყვეტილებით, გარკვეული პროცედურების დაცვით, როგორც კერძო, ასევე საჯარო სკოლებს მიეცათ უფლება, რომ არაგრიფირებული სახელმძღვანელოების გამოყენებაც დაეწყით. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ოფიციალურ ვებგვერდზე გამოქვეყნებული ინფორმაციის მიხედვით, „2024 წელს დამტკიცდა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების ახალი დოკუმენტი, რომლის საფუძველზე დაიწყო ყველა საგნობრივი სტანდარტის გადამუშავება. მიუხედავად იმისა, თუ რომელი სახელმძღვანელოთი მიმდინარეობდა სწავლება სკოლებში, მე-12 კლასის ყველა საგნისთვის შეიქმნა მასწავლებლის დამხმარე გზამკვლევები. მათ შორის საქართველოს ისტორიაში. ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცებისთანავე დაიწყება მუშაობა ყველა საგნის სახელმძღვანელოს განახლებაზე“. შესაბამისად, 2024 წლის საჯარო ინფორმაციის მიხედვით, 2025 წლიდან უნდა დაიწყოს მომდევნო თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმისა და შესაბამისი საგნობრივი სტანდარტების მიხედვით შედგენილი სახელმძღვანელოების შემუშავება და დამტკიცება/შეფასების პროცესები.

ავტორიზაციის პროცესი

საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესის დაწყება ჯერ კიდევ 2015 წლიდან იგეგმებოდა, თუმცა, საჯარო სკოლების არასაკმარისი მზაობის გამო, ეს რეფორმა რამდენიმეჯერ გადაიდო. ბოლო, 2023 წლის, ცვლილების შესაბამისად, 2023 წელს დაიწყო საჯარო სკოლების ეტაპობრივი ავტორიზაცია. მიმდინარე ეტაპზე სსიპ – განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრში მიმდინარეობს 320-მდე სკოლის ავტორიზაციის ადმინისტრაციული წარმოება. ჯამურად, 2026-2027 წლამდე ავტორიზაციის პროცესში უნდა ჩართულიყოს 2086 საჯარო სკოლა, თუმცა ავტორიზაციის პროცესი გახანგრძლივდა 2030-2031 წლამდე.

ავტორიზაციის პროცესის საბოლოოდ მიზანია „ავტორიზებული დაწესებულებების მიერ მიწოდებული განათლების შესაბამისობა თითოეული დაწესებულების ან სისტემისთვის განსაზღვრულ მისიასთან“ და ის უნდა უზრუნველყოფდეს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების სტანდარტების შესაბამისი ხარისხის განათლებას მოსწავლეებისათვის. შესაბამისად, ავტორიზაცია გულისხმობს ხარისხის უზრუნველყოფისათვის შესაბამისი მექანიზმების ამოქმედებას სკოლების დამოუკიდებელი შეფასებისთვის, ავტორიზაციის

ფარგლებში მიწოდებული უკუკავშირის გათვალისწინებისა და უწყვეტი განვითარებისთვის. რამდენადაც საჯარო სკოლების დაფინანსებას სახელმწიფოს უზრუნველყოფს, ავტორიზაციის აქცენტი კეთდება განვითარებაზე და არა ავტორიზაციის მინიჭება/არმინიჭებაზე. ავტორიზაციამ უნდა უზრუნველყოს სკოლის ხარისხის საბაზისო დონე როგორც გარე, ისევე შიდა შეფასებისა და ამ შეფასებაზე დაფუძნებული ინტერვენციების საშუალებით. რეფორმის კონცეფციის მიხედვით, ავტორიზაციის შედეგები მიმართულია სასკოლო საზოგადოებისა და თავად საგანმანათლებლო დაწესებულების, სკოლის, საჭიროებებზე და გულისხმობს:

- სტანდარტების დადგენას (ზოგადი განათლებისთვის ეს შეიძლება სტანდარტიზებული იყოს ყველა სკოლისთვის) სკოლის მისიის, ან საჯარო სკოლების შემთხვევაში, მათი ერთობლივი მისიის საფუძველზე;
- დამოუკიდებელ მუშაობას სკოლის დირექტორსა და მასწავლებლებთან, სკოლის აქტივობებისა და გეგმების განსახილველად დადგენილი სტანდარტების მიხედვით;
- დოკუმენტაციისა და სკოლის ადგილზე შესწავლას (შესაძლოა რესურსცენტრების გამოყენებით და სკოლის საბჭოებთან თანამშრომლობით), რათა ინფორმაცია დაზუსტდეს პირისპირ მუშაობის დროს და უფრო ღრმად იქნეს გამოკვლეული სკოლის საქმიანობის გამოწვევები და ძლიერი მხარეები;
- შეფასების დასკვნების საჯაროდ გამოქვეყნებას სამინისტროს, საზოგადოებისა და სკოლის ინფორმირებისთვის იმ ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ, რომლებიც საჭიროებს ყურადღებას, მუდმივ მონიტორინგსა და განმეორებით შეფასებას;
- პროცესის უწყვეტი ნაწილია ინსტიტუციური განვითარების გეგმის შედგენა, რითაც შესაძლებელი გახდება სკოლის სწრაფვა თვითმყოფადობისა და მუდმივი განვითარებისაკენ.

2024 წლის სექტემბრის მდგომარეობით, ავტორიზაცია მომდევნო ცხრა წლის ვადით მინიჭებული აქვს 387 სკოლას (სკოლების საერთო რაოდენობის 18.6%) 2086 საჯარო სკოლიდან, სადაც 194 202 მოსწავლე სწავლობს, რაც მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის დაახლოებით 34%-ს შეადგენს.

ბილინგვური განათლების რეფორმა არაქართულენოვან სკოლებში

ხარისხიან განათლებაზე თანაბარი ხელმისაწვდომობის უზრუნველსაყოფად განათლების სისტემა საქართველოში 2005 წლიდან ახორციელებს ფოკუსირებულ ინტერვენციებს ეთნიკური უმცირესობებით დაკომპლექტებულ სკოლებში, სადაც სწავლების ძირითადი ენა მშობლიური, კერძოდ კი, სომხური ან აზერბაიჯანულია. ფოკუსირებული მიდგომა გულისხმობს სახელმწიფო ენის სწავლის გაძლიერებას ქვეყნის სოციალურ-ეკონომიკური, კულტურული და პოლიტიკური მიმართულებით, ისევე როგორც საზოგადოებაში სრულფასოვანი ინტეგრირების უზრუნველსაყოფად, ხოლო, მეორე მხრივ კი, მშობლიური ენის დაცვას ეთნიკური უმცირესობების კულტურული და ენობრივი იდენტობის შესანარჩუნებლად (Wheatley, 2009; Council of Ethnic Minority, 2019; Tabatadze, 2019). სახელმწიფოს სულისკვეთება ასახულია როგორც საერთაშორისო ხელშეკრულებებსა და დეკლარაციებზე ხელის მოწერით, ასევე სახელმწიფო პოლიტიკის დოკუმენტაციითა და კანონმდებლობით. “სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგია 2015-2020“ მიზნად ისახავდა ეთნიკურ უმცირესობებს

შორის ქართული ენის ცოდნის ამაღლებასა და უკეთესი განათლების უზრუნველყოფას. 2021-2030 წლების ახალ სტრატეგიაში ეს მიზანი კიდევ უფრო მეტად არის ხაზგასმული და მის მიღწევად კომპლექსური ინტერვენციები. რეფორმის განხორციელება დაიწყო 2009 წელს, როდესაც განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ საერთაშორისო ექსპერტების ჩართულობითა და ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისის (ეუუკ) მხარდაჭერით შეიმუშავა მულტილინგვური განათლების პროგრამების დებულება, რომლის საფუძველზეც 2010 წლიდან ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის 40 სკოლაში დაიწყო მულტილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება. თუმცა, პროგრამის გაფართოება ვერ მოხერხდა სისტემური პრობლემების გამო. მომდევნო წლებში, არაერთი მცდელობის მიუხედავად, ბილინგვური განათლება ვერ გახდა ეთნიკური უმცირესობების საგანმანათლებლო ხედვების მძლავრი ინსტრუმენტი. 2018 წელს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის №32/6 ბრძანებით, ეროვნულ სასწავლო გეგმას დაემატა მუხლი 81, რომელიც ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეების განათლების პრიორიტეტულ ფორმად ბილინგვურ განათლებას აღიარებდა და ამის მისაღწევად სასწავლო ბადისა და საგნობრივი გადანაწილების უფრო მოქნილ სისტემას სთავაზობდა სკოლებს. თუმცა, მოცემული ცვლილება არ შეესაბამებოდა ზოგადი განათლების კანონისა და სხვა მარეგულირებელი დოკუმენტაციის შინაარსსა და განმარტებებს. ასევე, ხშირად ეწინააღმდეგებოდა იმ თავისუფლებას, რომელიც სკოლებს შესაძლებლობის მიხედვით შეეძლოთ გამოეყენებინათ ბილინგვური განათლების დანერგვისა და განხორციელებისათვის. საგულისხმოა, რომ ჯერ კიდევ 2009 წლიდან TPDC ახორციელებდა სპეციალურ პროგრამას, რომლის სახელწოდებაც და ამოცანებიც პერიოდულად იცვლებოდა, თუმცა უცვლელი იყო მიზანი, რაც ეთნიკური უმცირესობის ენაზე ფუნქციონირებადი სკოლების კვალიფიციური კადრებით უზრუნველყოფას გულისხმობდა. ამ პროგრამის გავლენა მნიშვნელოვანია არაქართულებიდან სკოლებში როგორც პროფესიული კვალიფიკაციის კუთხით, ასევე სასკოლო კულტურისა და გარემოს, ადგილობრივ საზოგადოებაზე გავლენის თვალსაზრისით. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ამ მიმართულებით იყო ქართულებიდან მასწავლებლების ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში ხანგრძლივი მივლინებით გამგზავრებისა და ადგილობრივ სკოლებში ინტეგრირების, მოგვიანებით კი ბილინგვური განათლების დამხმარე მასწავლებლების უზრუნველყოფის კომპონენტები.

სკოლების ბილინგვური განათლების რეფორმის მესამე ტალღა 2020 წელს დაიწყო და მისი განხორციელება 20 სკოლაში დაიწყო საპილოტე რეჟიმში. რეფორმა გულისხმობდა დაწყებითი საფეხურის მე-3 და მე-4 კლასებში საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივი მიმართულების საგნების ბილინგვური განათლების ხელშეწყობას საგნობრივი და ქართულის, როგორც მეორე ენის, ასევე, ბილინგვური განათლების დამხმარე მასწავლებლის ჩართულობით. რეფორმის მიმდინარეობისას ხორციელდებოდა ბილინგვური განათლების შერჩეული დამხმარე მასწავლებლების ინტენსიური მომზადება ბილინგვური მიდგომების დანერგვისათვის, რაც ითვალისწინებდა სახელმძღვანელოში შესული საკითხების მიხედვით სპეციალური მასალების მომზადებას ბილინგვური გაკვეთილების დაგეგმვისათვის, კომპლექსური დავალებების შემუშავებასა და სკოლებში დანერგვის მონიტორინგს. მომდევნო წლებში ბილინგვური განათლების რეფორმის დაფარვა გაფართოვდა და, 2024 წლის მდგომარეობით, დანერგვის პროცესი 187 სკოლაში მიმდინარეობს. გაფართოვდა ბილინგვური სწავლების საგნების ჩამონათვალიც - დაემატა ხელოვნება და მათემატიკა. 2023 წელს პროგრამაში 22 გამოცდილი ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებელი იყო ჩართული, თუმცა, 2024 წელს, ამ მასწავლებლების ჩართულობა პროგრამის ფარგლებში შეჩერდა.

თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია

კვლევის მეთოდოლოგია მიეკუთვნება შეფასებით განათლების პოლიტიკის კვლევას და წარმოადგენს მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის რეფორმის ფარგლებში განხორციელებული პროგრამის - ახალი სკოლის მოდელის - საფუძვლიან ანალიზს განსაზღვრული კრიტერიუმების შესაბამისად. ეს არის მრავალკომპონენტიანი, შერეულ მეთოდების კვლევა, რომელიც აერთიანებს რამდენიმე თვისებრივ და რაოდენობრივ მეთოდსა და მეორეულ მონაცემთა ანალიზს. კვლევის ამოსავალ წერტილს წარმოადგენს სასწავლო გეგმა (კურიკულუმის) კვლევა, რადგან „კურიკულუმი წარმოადგენს ინსტრუმენტს, რომელიც უზრუნველყოფს მმართველი ორგანოების პოლიტიკას და იმ ინდივიდუალურ აქტორებს შორის ერთიანობასა და თანხვედრას, რომლებიც პასუხისმგებელნი არიან პოლიტიკის განხორციელებაზე“ (Lascoumes & Le Galès, 2007).

სწორედ ამ ხედვის შესაბამისად, კვლევის ჩარჩო სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და განხორციელების საკითხებს ყოფს სამ მნიშვნელოვან დონედ: (ა) პოლიტიკური დონე, რაც გულისხმობს ნორმატიულ და იდეოლოგიურ საფუძვლებს, თუ როგორი უნდა იყოს განათლება; (ბ) პროგრამული დონე, რომელიც მოიცავს სასწავლო გეგმის დოკუმენტების წერას, განვითარებასა და ინსტიტუციონალურ დონეზე მოლოდინების რეგულირებას. საბოლოოდ, (გ) პრაქტიკული დონე, რომელიც გულისხმობს კლასში სასწავლო გეგმის პრაქტიკულ განხორციელებას და მოიცავს მასწავლებელთა მიერ სასწავლო მასალის ინტერპრეტაციასა და სწავლა-სწავლების პროცესად გარდაქმნას (Wermke, Jarl, Prøitz, & Nordholm, 2022).

კვლევის ფარგლებში მოგროვებულ მონაცემთა ანალიზი სწორედ ამ სამდონიანი ჩარჩოს კონცეფციას დაეფუძნა და ადაპტირდა ახალ სკოლის მოდელის ხედვების შესაბამისად. ეს კი გულისხმობს ოთხ ძირითად ხედვაზე ფოკუსირებას მიმდინარე რეფორმის ხედვების შესაბამისად. კერძოდ:

- (ა) სასწავლო გეგმის შემუშავებასა და განხორციელებას კონსტრუქტივისტულ მიდგომაზე დაყრდნობით;
- (ბ) ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრაციას სწავლისა და სწავლების პროცესში;
- (გ) სკოლის ლიდერობის განვითარებას;
- დ) შეფასების სისტემის გაფართოებას, რათა გავიგოთ მოსწავლეთა აკადემიური პროგრესი (ახალი სკოლის მოდელის კონცეფცია, 2019).

კვლევის სამი ძირითადი კითხვაა:

1. რამდენად თანხვედრაშია ახალი სკოლის მოდელი საქართველო მთავრობის მიერ განხორციელებულ განათლების პოლიტიკის სხვა მიმდინარე თუ უახლეს რეფორმებსა და ინიციატივებთან?
2. რა გამოწვევების, ხარვეზებისა და შეზღუდვების იდენტიფიცირება გახდა შესაძლებელი ახალი სკოლის მოდელის დიზაინის შემუშავებისა და რეფორმის განხორციელების პროცესში?
3. რა საუკეთესო პრაქტიკები და პოლიტიკური პოლიტიკის საზომები ჩამოყალიბდა ახალი სკოლის მოდელის დიზაინის შემუშავებასა და მიზნების განხორციელების პროცესში?

კვლევა განხორციელდა პირველადი და მეორეული მონაცემების გამოყენებით და გააერთიანა რამდენიმე მეთოდი და ინსტრუმენტი. უფრო კონკრეტულად:

1. სამაგიდე კვლევა - საჯარო და გამოთხოვილი სტატისტიკური მონაცემები დამუშავდა და გაანალიზდა კვლევის მეთოდოლოგიის შესაბამისად. მონაცემები მოიცავდა როგორც რაოდენობრივ ჭრილებს, ასევე კონკრეტულ ტენდენციებს ინსტიტუციის, დასახლებების, მუნიციპალიტეტების, რეგიონებისა და ეროვნულ დონეებზე.
2. კონტენტანალიზი - განხორციელდა ბეჭდურ და სოციალურ მედიაში გამოქვეყნებული მასალების ინტერპრეტაცია, რომელიც წარმოაჩენდა მიმდინარე რეფორმასთან მიმართებით არსებულ ცნობიერებას, მოსაზრებებს, აღქმებს, მოლოდინებსა და იდეებს. მიუხედავად იმისა, რომ კონტენტი მოიცავს შერეულ მასალას და შედგება ტექსტუალური (პოსტები, კომენტარები, სტატიები, პრესრელიზები, ბლოგები) და აუდიო-ვიდეო მონაცემებისგან (პრეზენტაციები, სოციალური რეკლამები, ონლაინ შეხვედრები და დიალოგები), ანალიზისთვის შემუშავდა ზუსტი კოდები და კატეგორიები, კვლევის ძირითადი მეთოდოლოგიური ჩარჩოს შესაბამისად. კონტენტანალიზის საშუალებით გაანალიზდა ის თავისუფალი საინფორმაციო გზავნილები და პერსპექტივები, რომლებიც საზოგადოების სხვადასხვა ჯგუფს შორის არსებობს ფორმალური კონტექსტის მიღმა და, შესაბამისად, საშუალება მოგვცა, უფრო ფართო კონტექსტში შეგვეფასებინა კვლევის ფარგლებში მიღებული მონაცემები.
3. თვისებრივი ემპირიული/პირველადი მონაცემები მოგროვდა ფოკუსჯგუფებისა და სიდრმისეული ინტერვიუების საშუალებით, რომლებიც სპეციალურად შემუშავებული პროტოკოლისა და ინტერვიუს გზამკვლევის მიხედვით მიმდინარეობდა. ინტერვიუები ჩატარდა პოლიტიკის შემუშავებაში ჩართულ და გადაწყვეტილების მიღების უფლებამოსილ პირებთან (2 ინტერვიუ), ახალი სკოლის მოდელში ჩართულ ქოუჩებთან (3 ინტერვიუ), ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული და არაჩართული სკოლების დირექტორებთან (10 ინტერვიუ) და განათლების ექსპერტებთან/პროექტის დაინტერესებულ მხარეებთან (2 ინტერვიუ).
4. ფოკუსური ჯგუფების დისკუსიები (FGDs) ჩატარდა მასწავლებლებთან (5 ფოკუსჯგუფი) და მშობლებთან (5 ფოკუსჯგუფი).

სიდრმისეული ინტერვიუებისთვის დირექტორები შეირჩნენ მიზნობრივი შერჩევის პრინციპით - სკოლის გეოგრაფიული მდებარეობა, სტატუსი და დემოგრაფია შერჩევის პარამეტრებს წარმოადგენდა. ფოკუსჯგუფის მონაწილეები შეირჩნენ მიზნობრივ-კლასტერული შერჩევის მეთოდით, სადაც კლასტერს წარმოადგენდა კონკრეტული რეგიონი, სკოლა მიზნობრივად იყო შერჩეული, ხოლო მასწავლებლები - დირექტორების მიერ რეკრუტირებული დისკუსიისათვის. გათვალისწინებული იყო სკოლების რაოდენობა და პროპორცია რეგიონალურ ჭრილში, ასევე მათი მახასიათებლები (ზომა, გეოგრაფიული მდებარეობა, სწავლების ენა). პირველადი მონაცემების აუდიოფაილები გარდაიქმნა ტრანსკრიპტებად და დამუშავდა MAXQDA პროგრამის საშუალებით წინასწარ განსაზღვრული თემატური მიმართულების, კოდებისა და ქვეკოდების გამოყენებით, რამაც საშუალება მოგვცა, დაგვენახა თვისებრივი ტენდენციები, გამოგვეკვეთა განსაკუთრებული შემთხვევები (Outliers). შესაბამისად, თვისებრივი მონაცემების დამუშავებისათვის გამოვიყენეთ “მთლიანი-ნაწილი-მთლიანის” პრინციპი.

5. სასკოლო სასწავლო გეგმები გაანალიზდა კონტენტანალიზის მეთოდის გამოყენებით. კონტენტანალიზი წარმოადგენს სისტემურ მეთოდს, რომელიც გამოიყენება ტექსტუალური მონაცემის ინტერპრეტაციისათვის. კონკრეტულ შემთხვევაში სწორედ ამ მეთოდის გამოყენებამ მოგვცა საშუალება, განხორციელებულიყო სასწავლო გეგმების კატეგორიზაცია, შედარება და სასკოლო გეგმის ისეთი ელემენტების შეჯამება, როგორებიცაა: ორიგინალურობა, ფორმალური და არაფორმალური კომპონენტები,

კონსტრუქტივისტული პრინციპების დანერგვა ეროვნული სასწავლო გეგმის ხედვების შესაბამისად და ა.შ.

კონტენტანალიზის მიზნის შესაბამისად უნდა დაგვედგინა, თუ რამდენად შეძლეს სკოლებმა, დაეგემათ სასწავლო პროცესი ახალი სკოლის მიდგომების შესაბამისად. ამ მიზნის მისაღწევად შევეცადეთ, გვეპასუხა შემდეგ კვლევით კითხვებზე:

კკ1. რამდენად წარმოადგენს სასკოლო სასწავლო გეგმა ორიგინალურ, უშუალოდ ამ სკოლის მოსწავლეების განვითარების გზის ამსახველ დოკუმენტს, რომელიც ფორმალური (საგაკვეთილო) და არაფორმალური (კლასგარეშე) კომპონენტების გამოყენებით თითოეულ მოსწავლეს სთავაზობს მრავალფეროვან საგანმანათლებლო გამოცდილებას?

კკ2. რა შეიცვალა ძველ ეროვნული სასწავლო გეგმასთან შედარებით ახალ სასკოლო სასწავლო გეგმებში?

კკ3. რამდენად განსხვავდება ახალი სკოლის მოდელის საპილოტე სკოლების სხვადასხვა ეტაპის სკოლებისა და არასაპილოტე სკოლების სასკოლო სასწავლო გეგმები ორიგინალურობის, ესგ მიზნებისა და განხორციელების კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური მიდგომების თვალსაზრისით?

კკ4. რამდენად უზრუნველყოფს სასკოლო სასწავლო გეგმა ეროვნული სასწავლო გეგმის კონსტრუქტივისტული პრინციპების რეალიზებას?

კკ5. რამდენად გააზრებულია არის წარმოდგენილი სასკოლო სასწავლო გეგმაში ახალი სასწავლო გეგმის ახალი სტრუქტურული ერთეულები: ცნება, მკვიდრი წარმოდგენები, თემა, საკვანძო შეკითხვები ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური მიდგომების გათვალისწინებით?

კკ6. რამდენად ითვალისწინებს სასკოლო სასწავლო გეგმა სასწავლო პროცესში ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრაციას ახალი სკოლის მოდელის მიდგომებიდან და აქტივობებიდან გამომდინარე?

საკვლევ კითხვებზე პასუხის გასაცემად მონაცემებად გამოყენებულია სკოლების მიერ შემუშავებული სასკოლო სასწავლო გეგმები. 425 სკოლას ეთხოვა, რომ წარმოედგინა სასწავლო გეგმები. მათ შორის იყო 310 სკოლა, რომლებიც მონაწილეობდნენ ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის საპილოტე ეტაპზე. დანარჩენ 115 სკოლას რაიმე სპეციალური მომზადება ახალი სკოლის მოდელის დანერგვაში გავლილი არ აქვს.

სასკოლო სასწავლო გეგმები წარმოადგინა 150-მა სკოლამ. შერჩევა განხორციელდა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით. შეირჩა 60 სკოლა, თანაბარი რაოდენობით არის შერჩეული ისეთი სკოლები, რომლებიც მონაწილეობდნენ პილოტირებაში და ისინი, რომლებსაც ეს პროცესი გავლილი არ აქვთ. ამგვარი შერჩევა საშუალებას მოგვცემდა, მიგვეღო პასუხი კვლევით კითხვაზე, რომელიც ცდილობს გაარკვიოს, არის თუ არა რაიმე განსხვავება სკოლებს შორის, რომლებიც სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა მხარდაჭერის პირობებში შეირჩა ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესისათვის, ერთი მხრივ, ხოლო, მეორე მხრივ, განხორციელებულიყო

სკოლების სტატუსის მიხედვით სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისათვის მზაობის შედარებითი ანალიზი.

სკოლების შერჩევისას გათვალისწინებულია მათი შერჩევა ქალაქებსა და არასაქალაქო დასახლებებში. შესაბამისად, 28 სკოლა ქალაქისაა, ხოლო 32 - სოფლის/დაბის ტიპის დასახლებისა. ამ კრიტერიუმის გამოყენება შერჩევისას მნიშვნელოვანია ანალიზისას რომელიმე ტიპის დასახლების მიმართ მიკერძოების თავიდან ასარიდებლად. უფრო კონკრეტულად, შერჩეული სკოლები შემდეგნაირად გადანაწილდა:

ცხრილი 1. ანალიზისათვის შერჩეული სკოლების რაოდენობა

სკოლის სტატუსი	ქალაქი	სოფელი	დაბა
ჩართული	18	11	1
არაჩართული	10	19	1

იმისთვის, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის შემდგომი ვითარების მის დანერგვამდე მდგომარეობასთან შედარება, სკოლებს მეორე თაობის სასწავლო გეგმის პერიოდის სასკოლო სასწავლო გეგმების გამოგზავნაც ვთხოვეთ. სკოლებმა ძირითადად წარმოადგინეს 2015-2016 და 2022-2023 წლების სასკოლო სასწავლო გეგმები. შესაბამისად, ანალიზი ჩატარდა თითოეული სკოლის მეორე და მესამე თაობის სასწავლო გეგმების ურთიერთშედარებით სკოლებს შორის განსხვავებების იდენტიფიცირებისათვის სკოლების სტატუსისა და ადგილმდებარეობის გათვალისწინებით.

6. მასწავლებელთა რაოდენობრივი კვლევა - ანკეტირება

მასწავლებელთა გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო $n=632$ მასწავლებელმა, ხოლო შერჩევა განხორციელდა მოხერხებული შერჩევის პრინციპის გამოყენებით. მასწავლებლების რეკრუტირებისათვის გამოვიყენეთ, ერთი მხრივ, სოციალური პლატფორმები და ჯგუფები, ხოლო, მეორე მხრივ კი, სასკოლო საზოგადოებასთან არსებული ორგანიზაციული და პროფესიულ-პიროვნული კავშირები, რომლებიც ურთიერთპატივისცემისა და ნდობის პრინციპებს ემყარება. პროცესში ვერ მივიღეთ განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს მხარდაჭერა, რომელიც წინა წლებში გულისხმობდა ინფორმირების წერილის დისტრიბუციას სამინისტროდან მუნიციპალიტეტების რესურს-ცენტრებსა და სკოლებში. მიუხედავად ამისა, ანკეტირება განხორციელდა სანდოობის დონის 95%-ზე, ცდომილების ზღვარი - 3, 88, შერჩევის პროპორცია - 50%. ამასთან, საქსტატის 2023-2024 წლების მონაცემის მიხედვით, $N=55689$, საიდანაც უნდა გამოვრიცხოთ მასწავლებლები, რომლებიც ეთნიკური უმცირესობათა ენებზე ფუნქციონირებდნენ სკოლებში მუშაობენ ($\neq 6143$). შესაბამისად, $N= 49\ 536$. შერჩევის პრინციპებიდან გამომდინარე, მონაცემთა ანალიზი არ ითვალისწინებს მასწავლებლების მონაცემთა დემოგრაფიულ ჭრილებში ინტერპრეტაციას. რელევანტურ ჭრილად მივიჩნიეთ მხოლოდ ახალი სკოლის მოდელის დანერგვაში ჩართული / არაჩართული სკოლების მასწავლებლების მონაცემთა ანალიზი და ინტერპრეტაცია იმ საკითხებთან მიმართებით, სადაც ამგვარი განაწილების მნიშვნელობა მაღალია და თავად ინსტრუმენტში მოცემული საკითხები იძლევა ინფორმაციის გამიჯვნის საშუალებას.

მასწავლებელთა გამოკითხვისათვის გამოვიყენეთ უნივერსალური ანკეტირების ფორმა, რომელიც Google-ის პლატფორმის მეშვეობით გავრცელდა მასწავლებელთა შორის. ინსტრუმენტის საშუალებით შევისწავლეთ საჯარო სკოლების მასწავლებლების ზოგადი განათლების რეფორმის განხორციელების გამოცდილება, ასევე მათი პერსპექტივები და აღქმები განათლების რეფორმასთან დაკავშირებული საკითხების შესახებ. ანკეტა / კითხვარი შედგებოდა 78 ძირითადი კითხვისგან, რომლებიც 8 სექციად ერთიანდებოდა, კერძოდ:

1. **მასწავლებლის პროფილი:** დემოგრაფიული ინფორმაცია, სწავლების გამოცდილება, საგნობრივი სფეროები და პროფესიული სტატუსი.
2. **ზოგადი ინფორმაცია განათლების რეფორმის შესახებ:** სკოლის მზაობის, რეფორმის მნიშვნელობისა და რეფორმის განხორციელების სხვადასხვა ასპექტის შეფასება.
3. **მასწავლებლის ავტონომია:** მასწავლებლის როლებში, პასუხისმგებლობებსა და ავტონომიურობის ხარისხში ცვლილებების დადასტურება და შეფასება.
4. **სასწავლო რესურსები:** სხვადასხვა სასწავლო რესურსის ხელმისაწვდომობის, შესაბამისობისა და გამოყენების შეფასება.
5. **სკოლის გარემო:** სკოლის ინფრასტრუქტურისა და ტექნოლოგიური შესაძლებლობების შეფასება.
6. **მასწავლებლის მოტივაცია:** სწავლების ახალი მიდგომების დანერგვის მოტივების შესწავლა.
7. **მოსწავლეთა დამოკიდებულებები და აკადემიური მიღწევები:** მოსწავლეთა პერსპექტივების შეფასება მასწავლებლების მიერ სწავლების ახალი მეთოდების დანერგვასა და გავლენებთან დაკავშირებით აკადემიურ მოსწრებაზე.
8. **სკოლის კულტურა და შეფასების მექანიზმები:** მასწავლებლის ჩართულობის თვით-ანგარიში სკოლის სტრატეგიის კლასგარეშე აქტივობების განხორციელებისა და დამოკიდებულების შეფასების სხვადასხვა მეთოდთან დაკავშირებით.

ნომინალურის გარდა, რომელიც „დიახ/არა“ ვარიანტებს მოიცავდა, კითხვარში მეტწილად გამოყენებულია 5-დონიანი ლიკერტის სკალა დამოკიდებულებებისა და გამოცდილების შესაფასებლად. მასწავლებლებს ასევე დავუსვით რამდენიმე ღია კითხვაც, რომლებზე პასუხიც არ იყო სავალდებულო და არ ახდენდა გავლენას კითხვარის სრულად შევსების ხარისხის კონტროლზე. ყველა დანარჩენ კითხვაზე პასუხის გაცემა სავალდებულო იყო და მხოლოდ პასუხის გაცემა აძლევდა რესპონდენტს მომდევნო კითხვაზე გადასვლის საშუალებას. მთლიანობაში, ანკეტირება მოიცავდა განათლების რეფორმასთან დაკავშირებული თემების ფართო სპექტრს, მათ შორის სასწავლო გეგმის ცვლილებებს, პროფესიულ განვითარებას, ტექნოლოგიების გამოყენებასა და შეფასების პრაქტიკებთან მიმართებით. მონაცემები დამუშავდა SPSS პროგრამაში შესაბამისი სტატისტიკური მოდელების გამოყენებით, რამაც საშუალება მოგვცა, დაგვენახა უნივარიაციული, ბივარიაციული და მრავალცვლადიანი ქრილები მეთოდოლოგიური ჩარჩოს ქვეშ გაერთიანებული კატეგორიების შესაბამისად.

მონაცემთა გაერთიანებისათვის გამოვიყენეთ მონაცემთა სხვადასხვა წყაროს ტიპის ტრიანგულაციის მეთოდი (Denzin, 1978; Fetters, Curry, & Creswell, 2013). ტრიანგულაცია კვლევის მეთოდია, რომელიც გამოიყენება მონაცემების გადასამოწმებლად სხვადასხვა პერსპექტივის ან მეთოდოლოგიის კომბინაციით. იგი ეხმარება შედეგების ვალიდურობისა და სანდოობის უზრუნველყოფას მონაცემთა სხვადასხვა წყაროს, კვლევის მეთოდის ან თეორიული ჩარჩოს გამოყენებით. შერეულ მეთოდოლოგიურ კვლევაში ტრიანგულაცია საშუალებას იძლევა, ინტეგრირდეს როგორც თვისებრივი, ისე რაოდენობრივი მონაცემები, რითაც ანალიზის სიღრმისეული ანალიზის შესაძლებლობა იზრდება. ტრიანგულაციის მთავარი უპირატესობა

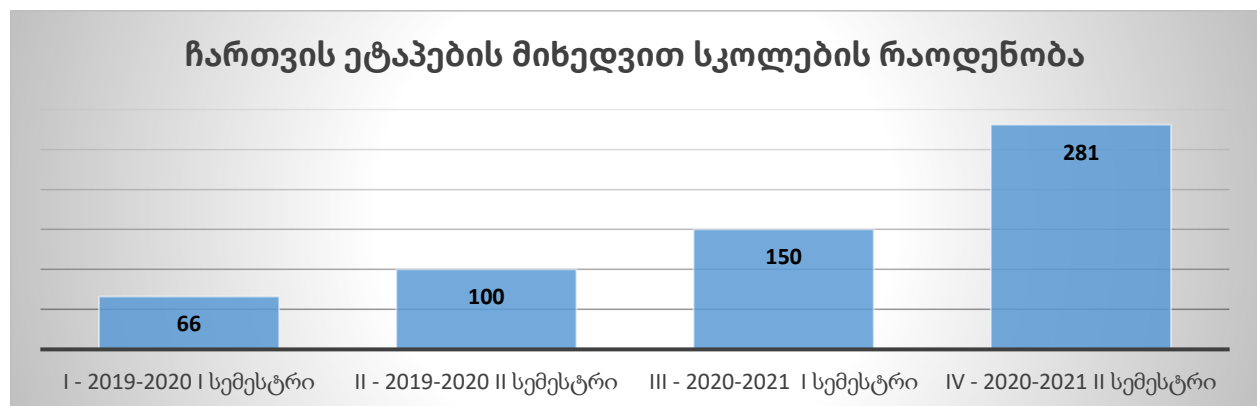
სხვა მეთოდებთან შედარებით ის არის, რომ იგი ამცირებს მიკერძოების რისკს, რომელიც შესაძლოა წარმოიშვას ერთი კონკრეტული მეთოდის გამოყენებისას და, შესაბამისად, უფრო სანდო დასკვნებს იძლევა. ამასთან, „ტრიანგულაცია ზრდის შედეგების სანდოობას, რადგან ის იჭერს სოციალურ მოვლენათა სირთულეს სხვადასხვა კუთხით“ (Creswell & Plano Clark, 2017).

დეტალური და ძირითადი მიგნებები, რომლებიც შედეგების ინტერპრეტირებას ეფუძნება, შესაბამის პოლიტიკის რეკომენდაციებადაა ჩამოყალიბებული.

თავი 3. ახალი სკოლის მოდელის აღწერა და არსებული მონაცემების ანალიზი ზოგადი განათლების რეფორმების ქრილში

ახალი სკოლის მოდელი, როგორც ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობის მნიშვნელოვანი ქვეპროგრამა, დაიგეგმა ახალი 2018-2024 წლების ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის კვალდაკვალ და წარმოადგენდა ერთგვარ ინსტრუმენტს ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის განსახორციელებლად. ქვეპროგრამის განხორციელება აქტიურად დაიწყო 2019 წლიდან და ოთხ ეტაპად განხორციელდა. საწყის ეტაპზე განსაზღვრული იყო, რომ „ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობის“ პროგრამის ფარგლებში 2019 წელს საქართველოს 100-ზე მეტ (ხოლო ეტაპობრივად, 2023 წლამდე, საქართველოს ყველა საჯარო სკოლაში) დაინერგებოდა სწავლა-სწავლების კონსტრუქტივისტული პრინციპები. რეალურად ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში 597 სკოლა ჩაერთო, ხოლო 2022 წლიდან გაცხადდა, რომ ყველა სკოლა ჩართული იყო რეფორმაში, თუმცა დარჩენილ 1489 სკოლას მხარდაჭერა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსგან ახალი სასკოლო სასწავლო გეგმის განსახორციელებლად არ მიუღია. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული 597 სკოლის გადანაწილება პროგრამაში ჩართვის შესაბამისად შემდეგნაირად გამოიყურება:

გრაფიკი 1. სკოლების რაოდენობა ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის ეტაპების შესაბამისად



პროგრამის დაწყებიდან 2022 წლის ჩათვლით პროგრამა ფინანსდება საბიუჯეტო ასიგნებების ფარგლებში, რომელიც პროგრამის დაგეგმვისთვის არსებული მონაცემებით შემდეგნაირი საბიუჯეტო თანხების შესაბამისად ფინანსდებოდა (წარმოდგენილი მონაცემი ეყრდნობა პროგრამის აღწერისას მითითებულ ბიუჯეტს და არა რეალურად გამოყოფილ და განკარგულ თანხებს).

ცხრილი 2. ახალი სკოლის მოდელის ქვეპროგრამის ბიუჯეტი 2019-2022

წელი	თანხა
2019	19 354 000
2020	7 455 626
2021	9 815 485
2022	7 337 370

სულ:	43962481
------	----------

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში სკოლების ტექნიკით უზრუნველყოფის კომპონენტს მსოფლიო ბანკის პროგრამა “ინოვაციურობა, ინკლუზიურობა და ხარისხი” აფინანსებდა, რომლის ფარგლებში პროექტში ჩართული სკოლებისთვის ტექნიკა შეიძინეს 2021 წელს. ხოლო 2019 წელს ტექნიკა შეიძინა განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ. მთლიანობაში 2019 წელს 77 სკოლისათვის შეიძინეს დამტენი კარადა, ხოლო შემდგომ წლებში დამტენი კარადების შესყიდვა შეწყდა; პროექტორი მიიღო 469-მა სკოლამ, ხოლო პორტატული კომპიუტერი - 420-მა სკოლამ. უნდა აღინიშნოს, რომ 597 ჩართული სკოლიდან სკოლების გარკვეულმა ნაწილმა ვერ მიიღო შესაბამისი ტექნიკა, ხოლო როცა ყველა სკოლა ჩაერთო რეფორმაში, მათ ტექნიკით აღარ დახმარებიან.

ცხრილი 3. სკოლების რაოდენობა, რომლებმაც მიიღეს ტექნიკა ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში

წელი	დამტენი კარადა	პროექტორი	პორტატული კომპიუტერი
2019	77	165	100
2021	0	304	320
სულ	77	469	420

2019 და 2021 წლებში განხორციელებული შესყიდვების საფუძველზე განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ რეფორმაში ჩართული სკოლებისთვის სულ შეიძინა 77 დამტენი კარადა, 1830 პროექტორი და 6764 პორტატული კომპიუტერი და საერთო ჯამში დახარჯა 12 257 072 ლარი.

ცხრილი 4. სკოლებისთვის შეძენილი ტექნიკა და შესაბამისი დანახარჯები წლების მიხედვით

წელი	დამტენი კარადა	საერთო ღირებულება	პროექტორი	საერთო ღირებულება	პორტატული კომპიუტერი	გაწეული ხარჯი (კომპ)	სულ ხარჯი
2019	77	113 190	522	393327	1983	2388523,5	2 895 041
2021 (მსოფლიო ბანკი)	0	0	1308	1438002,12	4781	7924029,4	9 362 032
სულ	77	113 190	1 830	1 831 329	6 764	10 312 553	12 257 072

უნდა აღინიშნოს, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო ყურადღებით აკვირდებოდა სარეფორმო სკოლების ინფრასტრუქტურულ გამართულობას და მათ ტექნიკურ აღჭურვას ახალი სკოლის მოდელის საწყის ეტაპზე. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მოწოდებული ინფორმაციით, რეფორმაზე მომუშავე ჯგუფს აღნუსხული აქვს სკოლების ინფრასტრუქტურული მდგომარეობა ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის მომენტისთვის. შესაბამისად, შერჩეული იყო ახლად აშენებული, რეაბილიტირებული ან გამართული ინფრასტრუქტურის სკოლები, ხოლო 37 სკოლას ჩაუტარდა რეაბილიტაცია. აღსანიშნავია, რომ

მე-3 და მე-4 ეტაპებზე ჩართული სკოლების ინფრასტრუქტურის გამართულობაზე შესაბამისი ძალისხმევა აღარ გაწეულა.

ცხრილი 5.სკოლების ინფრასტრუქტურული მდგომარეობა ახალი სკოლის მოდელის I და II ეტაპებზე

	პროგრამის ფარგლებში ჩაუტარდა რეაბილიტაცია	სკოლა იყო ახალაშენებული, ახალრეაბილიტირებული ან ინფრასტრუქტურულად გამართული	სკოლის რეაბილიტაცია აღვილობრივ მუნიციპალიტეტს უნდა განეხორციელებინა	ჩართული სკოლა
I ეტაპი	15	35	15	65
II ეტაპი	21	100	1	122
სულ:	36	135	16	187

ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების რეაბილიტაციისთვის 15 სკოლაზე დაიხარჯა 6 496 311 97 ლარი, ხოლო მე-2 ეტაპზე ჩართული სკოლებიდან 21 სკოლის რეაბილიტაცია განხორციელდა და დაიხარჯა 11 948 663 4 ლარი.

ახალი სკოლის მოდელის ფინანსური და პოლიტიკური მხარდაჭერის ცვალებადობის შესახებ საუბრობენ ინტერვიუებში და ფოკუსჯგუფებში მონაწილე პროგრამაში ჩართული ადამიანებიც. „ამ შემთხვევაში ტოპ მენეჯმენტის ცვლამ გამოიწვია ამბიციების კლება. ბოლოს რომ დააანონსეს, 1000 სკოლა რომ უნდა აშენდეს და რაღაცები, ეს სულაც არ ყოფილა ახალი სკოლის მოდელთან ბმაში დანახული, ეს სულ სხვაა, ვინც ჩართულია რეფორმაში და ვინც რაღაცა კონტენტთან ბმაში, არც ერთი განცხადება არ გაკეთებულა, იმის გაგრძელება არ არის, რაღაც ახალი წამოვიდა სკოლების რეფორმის. ეგ გამოიწვია, მე ვფიქრობ, პირველ ეტაპზე ეს იყო მინისტრისგან მხარდაჭერილი პროექტი, მეორე ეტაპზე იყო მინისტრისგან აღიარებული, მაგრამ არა მხარდაჭერილი, მხარდაჭერილი რა გაგებით, ერთ-ერთი აქტივობა, მაგრამ ავტორიზაცია სქემაც არის, მაგრამ ახლა არის მინისტრისგან შერისხული. იცვლება“, - აღნიშნავს კვლევის ერთ-ერთი მონაწილე.

ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლები, მოსწავლეები და მასწავლებლები და შერჩევასთან დაკავშირებული პრობლემები და საფრთხეები

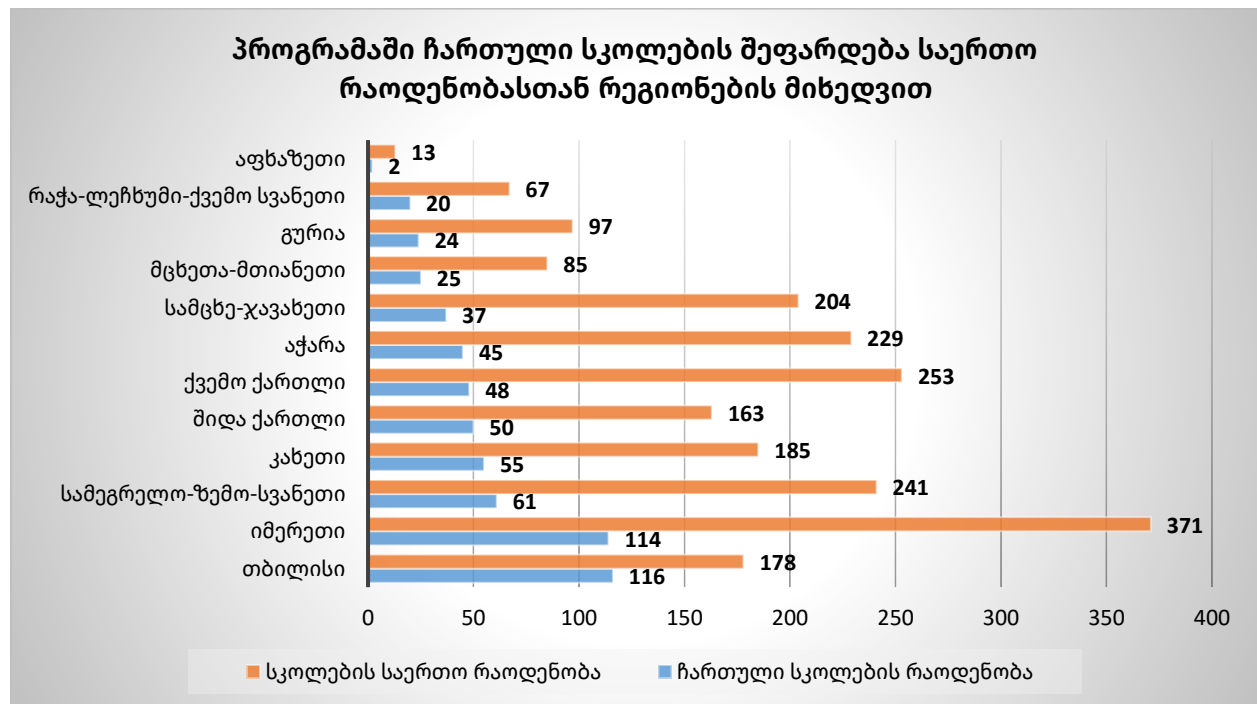
უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლების შერჩევა და ეტაპობრიობა თავისთავად მნიშვნელოვან ხარვეზებს მოიცავს და შესაძლოა პრობლემატური იყოს საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და რეფორმების თვალსაზრისით. საერთაშორისო კვლევები თუ ეროვნული შეფასებები აჩვენებს, რომ საქართველოში სერიოზულად დგას უთანასწორობის პრობლემა და ყველაზე მეტი გამოწვევა არსებობს მცირეკონტინგენტიან, სოფლისა და უმცირესობათა სკოლებში (TIMSS 2007, 2011, 2015, 2019; PISA 2015, 2018; PIRLS 2006, 2011, 2016, ეროვნული შეფასება მათემატიკაში 2015 და 2018, ეროვნული შეფასება საბუნებისმეტყველო საგნებში, 2016, საატესტატო გამოცდების შედეგები 2011-2018, დეტალებისთვის იხილეთ დანართებში მოცემული გრაფიკები). შესაბამისად, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, ისევე როგორც მთავრობის გაცხადებული პოლიტიკაა არსებული უთანასწორობის აღმოფხვრა და საგანმანათლებლო

შედეგების გაუმჯობესება ყველა სკოლაში, მათ შორის ყველაზე არასახარბიელო შედეგების მქონე სკოლებში (განათლებისა და მეცნიერების განვითარების სტრატეგია და სამოქმედო გეგმა, 2021-2030). შესაბამისად, სწორედ ამ გაცხადებული პოლიტიკისა და მიზნის კვალდაკვალ არის საინტერესო ახალი სკოლის მოდელის განხილვა და მასში ჩართული სკოლებისა და მასწავლებლების ანალიზი.

ჩართული სკოლები გაანალიზებულია რეგიონების, განსახლების ტიპის, სკოლის ზომისა და სწავლების ენის მიხედვით. ეს ის მიმართულებებია, რომელთა მიხედვითაც არსებობს განსხვავებები სკოლებს შორის და ეს განსხვავება აისახება აკადემიურ მიღწევებსა თუ წარმატებებზე.

რეგიონალური თვალსაზრისით პროგრამაში ჩართული სკოლები არაპროპორციულადაა წარმოდგენილი. მაგალითად, თბილისში არსებული 178 საჯარო სკოლიდან, დღევანდელი მონაცემით, 116 სკოლა უკვე ჩართულია პროგრამაში, ხოლო, მაგალითად, აჭარის 229 სკოლიდან - მხოლოდ 45. დეტალური ინფორმაცია რეგიონში არსებული სკოლებისა და ჩართული სკოლების შესახებ რეგიონალური თვალსაზრისით მოცემულია ქვემოთ წარმოდგენილ გრაფიკზე.

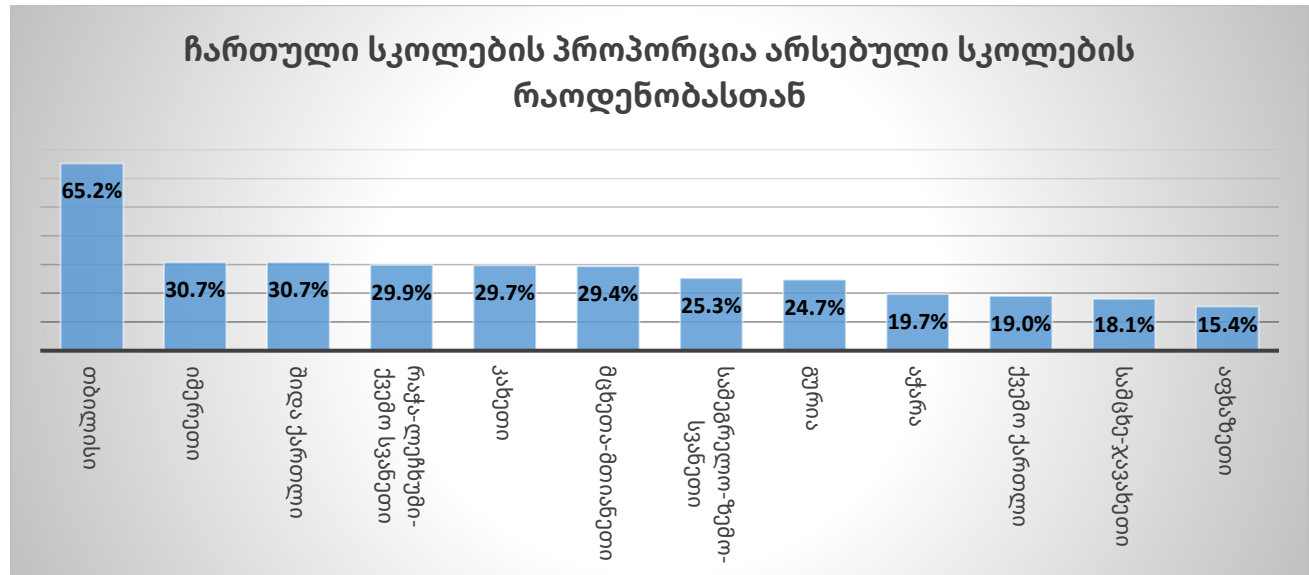
გრაფიკი 2. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების რეგიონალური გადანაწილება



შესაბამისად, დარღვეული რეგიონალური პრინციპი ასახულია შესაბამის პროპორციაზე პროგრამაში ჩართული სკოლების თვალსაზრისით. მაგალითად, თბილისში არსებული სკოლების 65%-ზე მეტი ჩართულია პროგრამაში, ხოლო სხვა რეგიონების სკოლების პროპორცია 15%-დან იწყება და 30%-ის ფარგლებში მერყეობს. შედარებით მაღალი, 30%-მდე, ჩართულობაა იმერეთში, ხოლო ყველაზე დაბალი აფხაზეთის, სამცხე-ჯავახეთის, ქვემო ქართლისა და აჭარის

სკოლებშია და 20%-ს არ აღემატება. დეტალური ინფორმაცია იხილეთ ქვემოთ წარმოდგენილ გრაფიკში.

გრაფიკი 3. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების პროპორცია არსებული სკოლების რაოდენობასთან რეგიონალურ ჭრილში



სკოლების ჩართულობა უკავშირდება გარკვეულ ბენეფიტებს, რაც დაკავშირებულია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებთან, სკოლების მართვის საკითხებთან, სასკოლო კულტურის განვითარების, ტექნიკური აღჭურვის, ტექნოლოგიური განვითარებისა და შეფასების სისტემების დანერგვასთან. შესაბამისად, საინტერესოა, რომელი სკოლები და რომელი სკოლის მასწავლებლები იღებენ აღნიშნულ სარგებელს სწორედ რეგიონალურ ჭრილში.

თუკი პროგრამაში ჩართული მასწავლებლების მონაცემებს გავანალიზებთ სკოლების შესაბამისად, შემდეგი სურათი იკვეთება: საქართველოს საჯარო სკოლებში დასაქმებულია 51325 მასწავლებელი. სკოლებში, რომლებიც ჩართულნი არიან ახალი სკოლის მოდელში, 21302 მასწავლებელს აერთიანებს, ანუ, დღევანდელი მონაცემებით, მასწავლებელთა 41%-ზე მეტი ჩართულია რეფორმის პროცესში. თუმცა, ჩართულობა კვლავ მკვეთრად განსხვავებულია რეგიონების მიხედვით: თბილისში საჯარო სკოლის მასწავლებელთა 69,1% ჩართულია ახალი სკოლის მოდელში, მაშინ როცა ანალოგიური მაჩვენებელი 23%-ს შეადგენს სამცხე-ჯავახეთში, 25%-ს - ქვემო ქართლში, 32%-ს - აჭარაში და ა.შ. დეტალური ინფორმაცია ჩართული მასწავლებლების შესახებ და მათი პროპორცია ქვემოთ მოყვანილ ცხრილშია წარმოდგენილი:

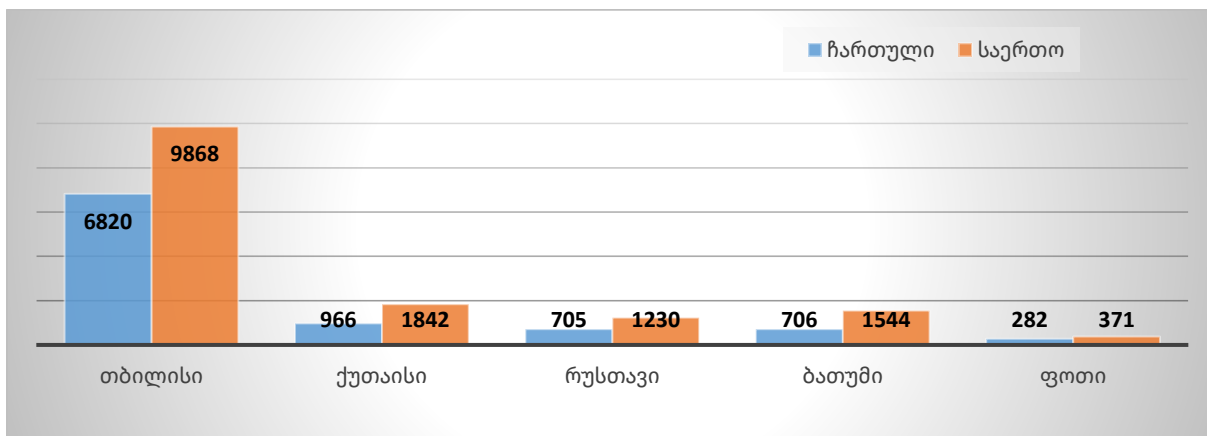
ცხრილი 6. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მასწავლებლების რაოდენობა რეგიონების მიხედვით და მათი პროპორცია მასწავლებელთა საერთო რაოდენობასთან

რეგიონი	ჩართული	საერთო რაოდენობა	%
აფხაზეთი	67	289	23,2
აჭარა	1747	5346	32,7
გურია	638	1834	34,8

თბილისი	6820	9868	69,1
იმერეთი	3577	8013	44,6
კახეთი	1543	4466	34,5
მცხეთა-მთიანეთი	690	1492	46,2
რაჭა-ლეჩხუმი და ქვემო სვანეთი	348	842	41,3
სამეგრელო-ზემო სვანეთი	1723	5063	34,0
სამცხე-ჯავახეთი	936	4004	23,4
ქვემო ქართლი	1623	6463	25,1
შიდა ქართლი	1590	3645	43,6
Grand Total	21302	51325	41,5

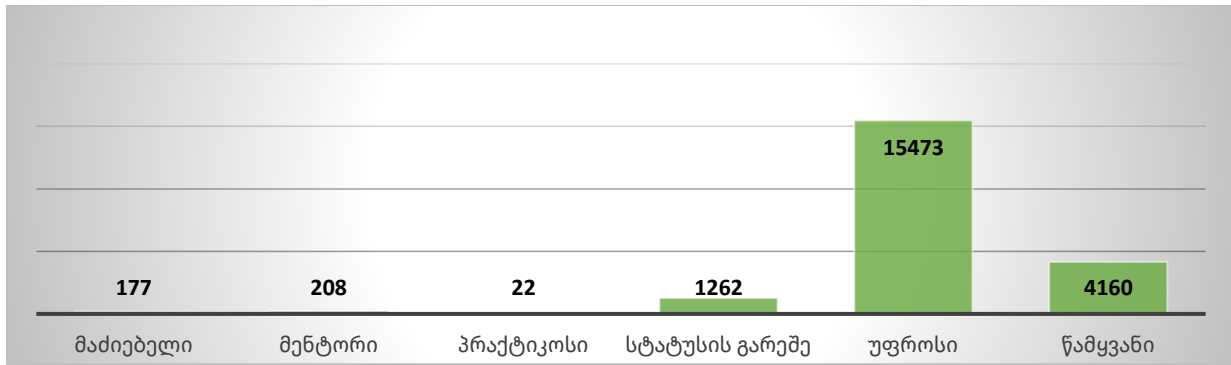
აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ არა მხოლოდ თბილისი, არამედ, ზოგადად, თვითმმართველი ქალაქები მასწავლებელთა პროპორციის თვალსაზრისით რეფორმაში მაღალი ჩართულობით ხასიათდება. თბილისთან ერთად საკმაოდ მაღალია ფოთის (76%), ქუთაისისა (52.4%) და რუსთავის (57.3%) მასწავლებელთა ჩართულობა, შედარებით მცირეა ბათუმის მასწავლებელთა ხვედრითი წილი (45.7%), თუმცა ის მკვეთრად აღემატება სხვა დასახლებული პუნქტების მაჩვენებლებს. დეტალური ინფორმაცია თვითმმართველ ქალაქებში ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მასწავლებლების შესახებ ქვემოთ მოყვანილ გრაფიკშია წარმოდგენილი:

გრაფიკი 4. თვითმმართველ ქალაქებში პროგრამაში ჩართულ პედაგოგთა შეფარდება პედაგოგთა საერთო რაოდენობასთან



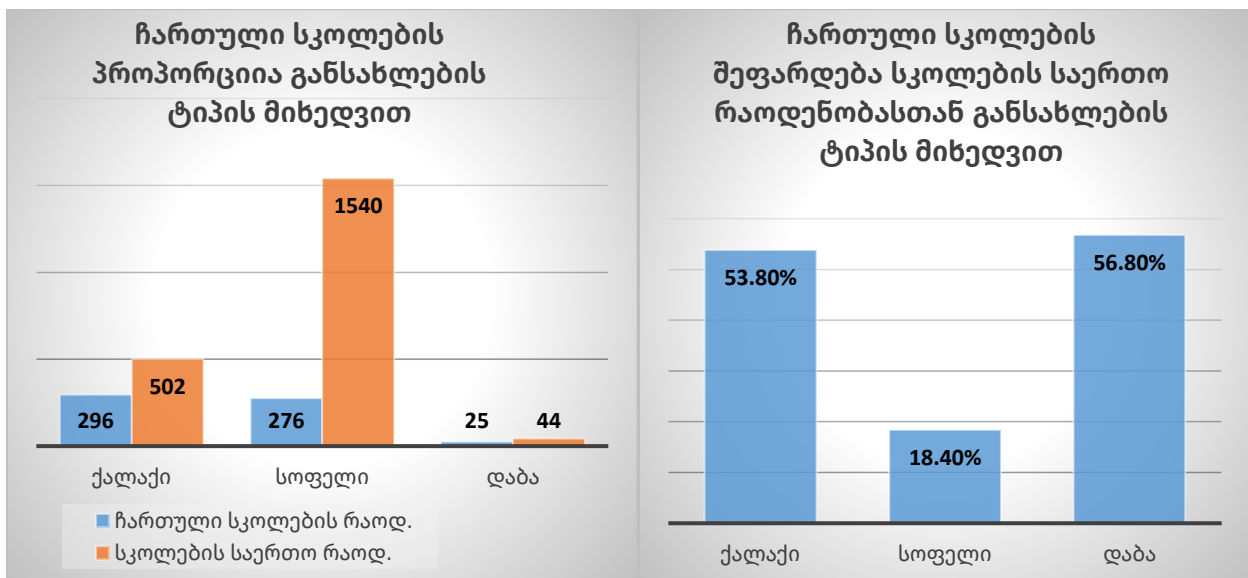
რაც შეეხება პროგრამაში ჩართულ მასწავლებელთა სტატუსს, მათი აბსოლუტური უმრავლესობა უფროსი მასწავლებელია, რასაც მოჰყვება წამყვანი მასწავლებლების ხვედრითი წილი, ჩართული მასწავლებლების 5%-ს სტატუსის არმქონე მასწავლებლები შეადგენენ, ხოლო მაძიებელ, მენტორ და პრაქტიკოს (ამჟამად უკვე მიღეულ რეჟიმშია) მასწავლებელთა ხვედრითი წილი შედარებით მიზერულია. პროგრამაში ჩართული მასწავლებლების გადანაწილება სტატუსის შესაბამისად ქვემოთ მოყვანილ გრაფიკზეა წარმოდგენილი.

გრაფიკი 5. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მასწავლებლების გადანაწილება სტატუსის მიხედვით

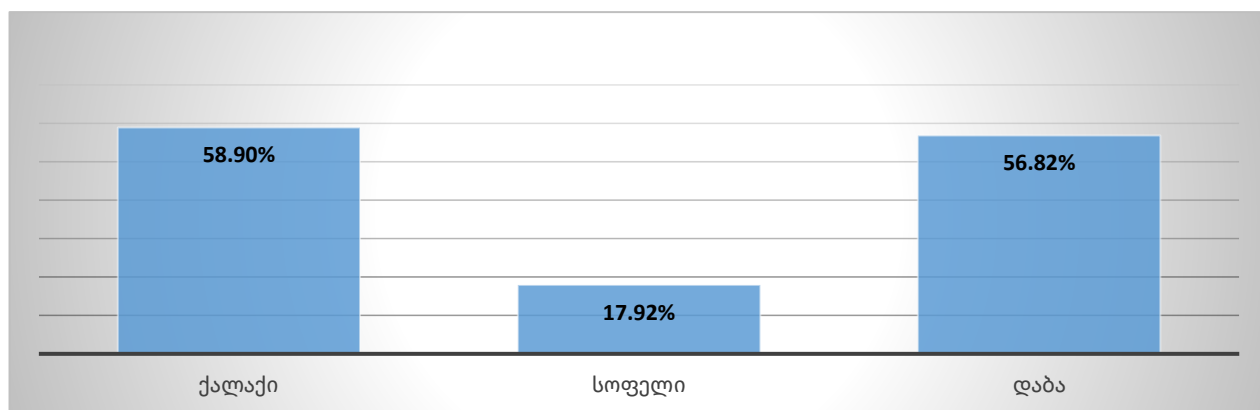


როგორც უკვე აღინიშნა, მაღალია თვითმმართველი ქალაქების, განსაკუთრებით დედაქალაქის, მასწავლებელთა ჩართულობა პროგრამაში. ამ თვალსაზრისით, ალბათ, საინტერესოა სარეფორმო პროგრამაში ჩართული სკოლებისა და მასწავლებლების ანალიზი განსახლების ტიპის მიხედვით (ქალაქი, სოფელი, დაბა). საქალაქო დასახლებებში არსებული 502 სკოლიდან 296 სკოლა ჩართულია პროგრამაში, დაბების 44 სკოლიდან 25 სკოლა მონაწილეობს პროექტში, ხოლო სასოფლო დასახლებების 1540 სკოლიდან მხოლოდ 276, ანუ სოფლის სკოლების მხოლოდ 18%-ია პროექტში ჩართული. რაოდენობრივად კი პროექტში უფრო მეტი ქალაქის სკოლაა ჩართული, ვიდრე სოფლისა, ხოლო სოფლის სკოლათა საერთო რაოდენობა 3-ჯერ და მეტჯერ აჭარბებს ქალაქის სკოლების საერთო რაოდენობას (დეტალებისთვის იხილეთ ქვემოთ მოყვანილი გრაფიკები). ანუ თვალსაჩინოა, რომ რეფორმა მეტად ეხება ქალაქის სკოლებს, სადაც რესურსებზე წვდომა და შესაბამისი აკადემიური მიღწევები ისედაც თვალსაჩინოდ მაღალია და ნაკლებად ეხება სოფლის სკოლებს, სადაც პრობლემები და საგანმანათლებლო საჭიროებები უხვადაა და სადაც აკადემიური მიღწევები და შემდგომი განათლების შესაძლებლობები ბევრად შეზღუდულია.

გრაფიკი 6. ჩართული სკოლების პროპორცია სკოლების საერთო რაოდენობასთან განსახლების ტიპის მიხედვით

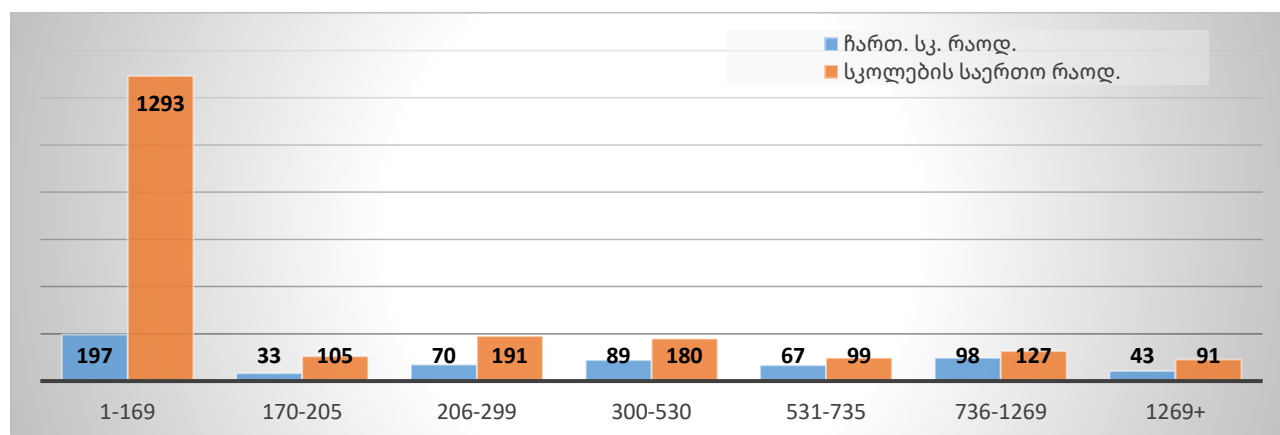


გრაფიკი 7. ჩართული სკოლების პროცენტული შეფარდება სკოლების საერთო რაოდენობასთან განსახლების ტიპის მიხედვით



განსახლების ტიპის გარდა, მნიშვნელოვანია სკოლის ზომა როგორც სკოლების მართვის, აგრეთვე განათლების პოლიტიკის გატარების თვალსაზრისით. სკოლის ზომა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს განათლების პოლიტიკის, განათლების დაფინანსების, სკოლის მართვის, რესურსებზე წვდომის, აკადემიური მიღწევების თვალსაზრისით და ყველა ამ ასპექტში საქართველოში განსაკუთრებით მოწყვლადი მცირეკონტიგენტიანი სკოლებია. თუკი ამ ჭრილში გავანალიზებთ პროგრამაში ჩართულ სკოლებს, სურათი კვლავ არასასურველია, რაც მნიშვნელოვნად შეიძლება უწყობდეს ხელს არსებული უთანასწორობის კიდევ უფრო მეტად გაღრმავებას.

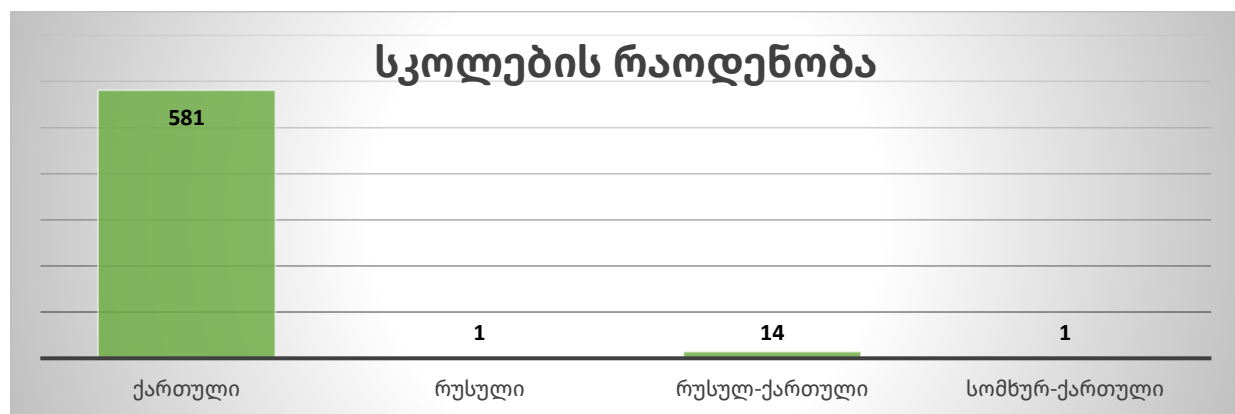
გრაფიკი 8. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების პროპორცია სკოლების საერთო რაოდენობასთან სკოლის ზომის მიხედვით



სწავლების ენა კიდევ ერთი პარამეტრია, რომელიც მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოადგენს განათლების პოლიტიკის, მართვის, დაფინანსების, აგრეთვე აკადემიური მიღწევებისა და წარმატების თვალსაზრისით. ამჟამად პროგრამაში ჩართული 597 სკოლიდან 582 ერთენოვანი სწავლების სკოლაა და 15 სკოლა - ორენოვანი სექტორებით. 581 სკოლა ქართულენოვანია, მხოლოდ ერთი რუსულენოვანი სკოლაა პროგრამაში ჩართული. პროგრამაში ჩართული სკოლების მცირე რაოდენობას აქვს სხვადასხვაენოვანი სექტორები (დეტალები იხილეთ

გრაფიკში). ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ არაქართულენოვანი სკოლებისთვის ცალკე პროგრამად ხორციელდება ბილინგვური განათლების პროგრამა სკოლამდელი და დაწყებითი განათლების საფეხურებზე და, სავარაუდოდ, იგულისხმება, რომ სწორედ ამ პროგრამის ფარგლებში ხდება ამ სკოლების რეფორმირება, თუმცა ამ ორ პროგრამას სრულიად განსხვავებული მიზნები აქვს, მათ შორის ახალი სკოლის მოდელის მიერ განსაზღვრული 4 ამოცანიდან სამი ამოცანა არაქართულენოვან სკოლებში არ ხორციელდება და სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარებისა და კონსტრუქტივისტული პრინციპების დანერგვის თვალსაზრისით ახალი სასწავლო გეგმის ფარგლებში მხოლოდ მცირე რაოდენობის სკოლები და მასწავლებლები არიან ჩართული აღნიშნულ პროცესში. შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში არაქართულენოვანი სკოლები (საერთო რაოდენობა 207) მთლიანად იგნორირებულია.

გრაფიკი 9. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლები სწავლების ენის მიხედვით

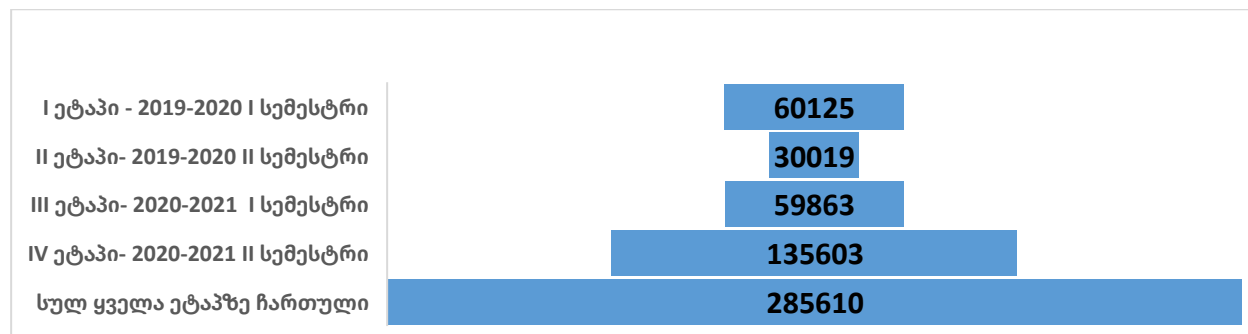


კიდევ ერთი საინტერესო დეტალი ახალი სკოლის მოდელის დანერგვასთან დაკავშირებით უკავშირდება კერძო სკოლების ჩართულობას. მიუხედავად იმისა, რომ ავტორიზაციის მოთხოვნებიდან გამომდინარე, ის კერძო სკოლები, რომლებიც საერთაშორისო პროგრამებს არ ახორციელებენ, ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად უნდა მუშაობდნენ და, მიუხედავად იმისა, რომ კანონმდებლობის მიხედვით ყველა მოსწავლისათვის გარანტირებული უნდა იყოს ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობა, ახალი სკოლის მოდელის დანერგვისკენ მიმართული აქტივობები არ ყოფილა შეთავაზებული კერძო სკოლებისა და იქ მომუშავე მასწავლებლებისათვის, თუნდაც კომერციული პირობების სანაცვლოდ, მიუხედავად იმისა, რომ კერძო სკოლებთან საუბრისას იკვეთება მათი სერიოზული ინტერესი პროცესებში ჩართვისათვის და მზაობა სხვადასხვა პირობის დასაკმაყოფილებლად ამ ჩართულობის სანაცვლოდ.

ამ თვალსაზრისით, ასევე საინტერესოა მოსწავლეების რაოდენობრივი გადანაწილება სკოლის მოდელში ჩართულ და არაჩართულ სკოლებში. მოსწავლეების ჩართვის რაოდენობრივი დინამიკა პერიოდების მიხედვით განსხვავებულია. პირველ ეტაპზე ჩაერთო 60 125 მოსწავლე, რაც საერთო რაოდენობის 21.1%-ია. მეორე ეტაპზე 30 019 მოსწავლე, ეს კი, საერთო რაოდენობის 10.5%-ს შეადგენს. მომდევნო წლის პირველ სემესტრში ჩართული მოსწავლეების რაოდენობამ შეადგინა 59 863, რაც უტოლდებოდა პირველი, 2019-2020 წლის ჩართული რაოდენობის წილს და 21%-ს შეადგენდა. ბოლო ეტაპზე 2020-2021 წლის მეორე სემესტრში, ყველაზე დიდი

რაოდენობა, 135 603 მოსწავლე ჩაერთო ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში, რაც მთლიანი ჩართული მოსწავლეების რაოდენობის 47.5%-ს შეადგენდა.

გრაფიკი 10: ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მოსწავლეების რაოდენობა ეტაპების მიხედვით



სტატისტიკა აჩვენებს, მოსწავლეების საერთო რაოდენობიდან (566 207), 2020-2021 წლის ბოლომდე ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული მოსწავლეების რიცხვი 285610 იყო, რაც მთლიანობაში დაახლოებით 5 000 მოსწავლით მეტია იმ მოსწავლეების რაოდენობაზე, რომელიც ამ ეტაპისათვის ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ სკოლებში არ სწავლობდა (280 597)¹. მეორე მხრივ, რეგიონების მიხედვით მოსწავლეების რაოდენობა ჩართულ და არაჩართულ სკოლებში არათანაბარია და სხვადასხვა რეგიონებში სხვადასხვა პროპორციას აჩვენებს. თბილისის სკოლებში საერთო 181 342 მოსწავლიდან, ახალი სკოლის მოდელის განმახორციელებელ სკოლებში 118 378 მოსწავლე სწავლობს და 62 964 არ სწავლობს, ანუ, მოსწავლეების 65%-ზე მეტი ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ სკოლებში სწავლობს. მეორე მხრივ, რეგიონებში ჩართული მოსწავლეების დისპროპორცია არაჩართულ მოსწავლეთა რაოდენობასთან მკვეთრად განსხვავებულია; თუ მცხეთა-მთიანეთში, რაჭა-ლეჩხუმსა და ქვემო-სვანეთში, იმერეთში და შიდა ქართლში იმ მოსწავლეების რაოდენობა, ვინც ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ სკოლაში სწავლობს, აღემატება იმ მოსწავლეების რაოდენობას, რომლებიც არ სწავლობენ ჩართულ სკოლებში, ყველა სხვა რეგიონში, განმახორციელებელ სკოლებში ჩართული მოსწავლეების რაოდენობა ნაკლებია არაჩართული მოსწავლეების რაოდენობაზე. არაჩართული მოსწავლეების რაოდენობა თითქმის ორჯერ აღემატება ჩართული მოსწავლეების რაოდენობას გურიაში და წარმოადგენს დაახლოებით მესამედს ან მეტს აჭარაში, კახეთში, სამცხე-ჯავახეთში და ქვემო ქართლში.

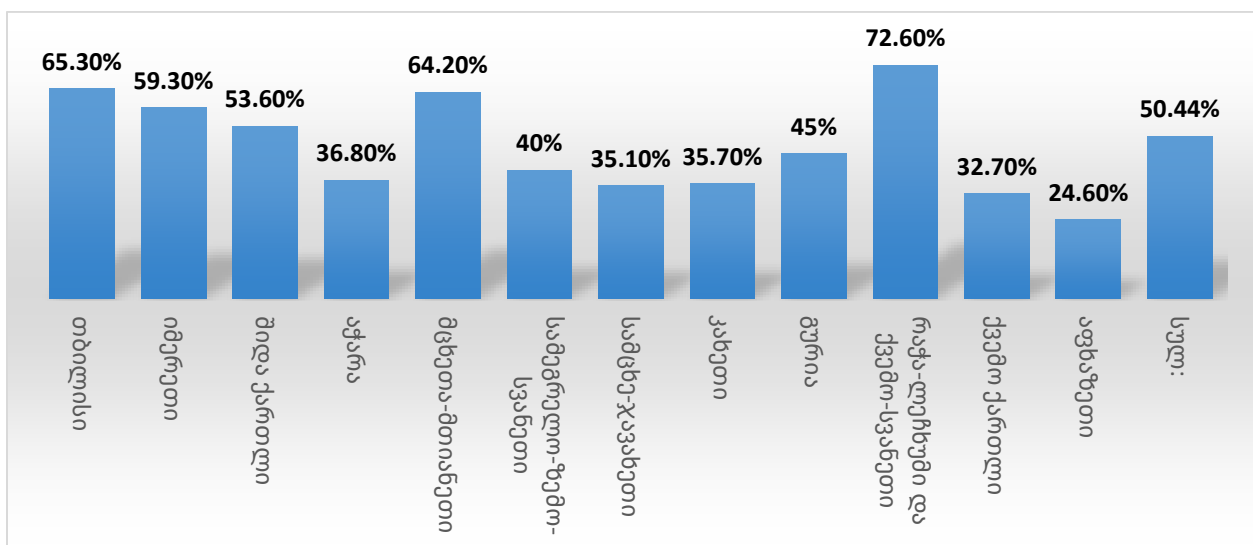
ცხრილი 7: მოსწავლეების რაოდენობრივი განაწილება ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ და არაჩართულ სკოლებში 2020-2021 სასწავლო წლის ჩათვლით

¹ მოცემულ სტატისტიკაში შესაძლოა არსებობდეს მცირედი უზუსტობები, რადგან მოსწავლეების საერთო რაოდენობა, ისევე როგორც რაოდენობა რეგიონების მიხედვით, მოცემულია საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის მონაცემებზე დაყრდნობით, ხოლო მოსწავლეების გადანაწილება ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ და არაჩართულ სკოლებში, დაანგარიშებულია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ მოწოდებული, სკოლების ჩართვის ეტაპების მიხედვით მოსწავლეების რაოდენობის მონაცემების შეჯამებით.

რეგიონი	ჩართულ ოსწავლ ეთა რაოდენ ობა	არაჩართ ულ ოსწავლ ეთა რაოდენ ობა	მოსწავლე ების რაოდენო ბა მთლიანო ბაში	განსხვავე ბა ჩართულ და არაჩართ ულ ოსწავლე ებში	ჩართული მოსწავლე ების წილი
თბილისი	118378	62964	181342	55414	65.3%
იმერეთი	44029	30230	74259	13799	59.3%
შიდა ქართლი	20103	17419	37522	2684	53.6%
აჭარა	21886	37599	59485	-15713	36.8%
მცხეთა-მთიანეთი	7907	4400	12307	3507	64.2%
სამეგრელო-ზემო- სვანეთი	16688	25060	41748	-8372	40.0%
სამცხე-ჯავახეთი	8444	15599	24043	-7155	35.1%
კახეთი	16097	28976	45073	-12879	35.7%
გურია	6004	7335	13339	-1331	45.0%
რაჭა-ლეჩხუმი და ქვემო- სვანეთი	1932	729	2661	1203	72.6%
ქვემო ქართლი	23598	48620	72218	-25022	32.7%
აფხაზეთი	544	1666	2210	-1122	24.6%
სულ:	285610	280597	566207	5013	50.4%

მეტი თვალსაჩინოებისათვის, ქვემოთ მოცემულ გრაფიკში ცალკეა გამოტანილი ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული მოსწავლეების შეფარდება მოსწავლეების საერთო რაოდენობასთან რეგიონების მიხედვით.

გრაფიკი 11: ჩართული სკოლების მოსწავლეთა % შეფარდება მოსწავლეთა საერთო რაოდენობასთან რეგიონების მიხედვით



ახალი სკოლის მოდელში სკოლების ჩართვის პოლიტიკასთან დაკავშირებით კითხვები უჩნდებოდათ რეფორმის დამგეგმავებს, ქოუჩებს, მასწავლებლებსა თუ მშობლებს. როგორც რეფორმის პროცესში ჩართული ერთ-ერთ კვლევაში მონაწილე აღნიშნავს, ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის გადაწყვეტილება ძირითადად ეფუძნებოდა სკოლების ინფრასტრუქტურულ მზაობას, რომ გარეგნული ეფექტისთვის სარეფორმო სკოლა ინფრასტრუქტურულად გამართული ყოფილიყო, რაც პოლიტიკური მიზანშეწონილობით იყო ახსნილი პოლიტიკური თანამდებობის პირების მიერ. კვლევის ერთ-ერთი მონაწილე აღნიშნავს, რომ “გადაწყვეტილებები როცა მიიღება, წესით და მეტ-ნაკლებად, ამ რეჟიმში პოლიტიკური კომპონენტიც არის გათვალისწინებული... გეტყვი, რა იყო მთავარი მოტივი. ათვლის წერტილი ყველა ეტაპზე და ყველა ჯერზე იყო, რომ თუ ვამბობთ, რომ რეფორმაში ჩართული სკოლაა, ანუ ყველა მინისტრს... ჰქონდა ეს კაპრიზი, რომ სარეფორმო სკოლებს ხომ ნელ-ნელა ვამატებ და ინფრასტრუქტურით და გარეგანი გამომეტყველებით და გარეგანი მახასიათებლებით, ანუ ჩამონგრეულ, ჩამოცეკულ და ისეთ სკოლაზე, რომ იტყვის, ეს არის სკოლა, სადაც რეფორმა ხორციელდება, ანუ ამ ნარატივს გაურბოდა და პოლიტიკოსები, ანუ მათთვის მთავარი იყო, რომ ესეთი რამ არ ეთქვა ვინმეს... მართალია აბსოლუტურად, სკოლების შერჩევა ხდებოდა მათი გამართული ინფრასტრუქტურის სისტემიდან გამომდინარე და მეტ-ნაკლებად, ვთქვათ, შენსავით მკვლევარი რომ შევიდოდა სკოლაში, ან გარე უცხოელი დამკვირვებელი ან ვიღაცა, იმას არ ეთქვა, რომ, ვაიმე, მოიცა, კაცო, ჯერ თავზე ჭერი გაიკეთე და მერე რეფორმა გააკეთე... ესეც არ დაგვავიწყდეს, პირველი ორი ეტაპი 600 სკოლის ჩათვლით ტექნიკა ეძლეოდათ მსოფლიო ბანკის, იმის ხარჯზე და ანუ ეს ტექნიკა ვის უნდა, ინტერნეტი რომ არ აქვს ისეთ სკოლას? ანუ საგანმანათლებლო, არადა შეიძლება იმ სკოლაში უფრო კარგი ნიადაგი ყოფილიყო, ვთქვათ, ვიდრე პირველ ექსპერიმენტულ სკოლაში, სიტყვაზე ვიძახი. ისეთ სკოლაში, სადაც თავზე ექცევათ სკოლა, შეიძლება იქ არანაკლები მზაობა ყოფილიყო და შეიძლება უფრო საინტერესოც ყოფილიყო ბევრი რაღაცა”.

არსებული მონაცემების ანალიზიდან სამი ნიშანდობლივი ტენდენცია იკვეთება: (ა) რეფორმის საწყის ეტაპზე რეფორმას ჰქონდა ფართო მხარდაჭერა ფინანსური და პოლიტიკური თვალსაზრისით, რაც გამოხატული იყო პროექტში ჩართული სკოლების ინფრასტრუქტურულ და ტექნიკურ უზრუნველყოფაში, ხოლო მოგვიანებით ეს მხარდაჭერა შეჩერდა; 2) ახალი სკოლის მოდელში რთავდნენ შესაბამისი ინფრასტრუქტურისა და მზაობის სკოლებს, რაც პარტიული პიარიდან გამომდინარეობდა და ნაკლებად - საგანმანათლებლო მიზანშეწონილობიდან. 3) ახალი სკოლის მოდელში სკოლების ჩართულობამ, მხარდაჭერის ინსტრუმენტებიდან გამომდინარე, უთანასწორო მდგომარეობაში ჩააყენა მხარდაჭერის ყველაზე მეტი საჭიროების მქონე მაღალმთიანი რეგიონების სკოლები, მცირეკონტიგენტიანი და ეთნიკური უმცირესობების სკოლები. პროგრამის ფარგლებში მხარდაჭერას იღებდნენ სკოლები, რომელთაც უკეთესი შედეგები აქვთ საერთაშორისო თუ ეროვნულ შეფასებებში, საატესტატო გამოცდებსა და მკვლევართა მიერ ჩატარებულ კვლევებში. სხვადასხვა ტიპის სკოლებს შორის უკვე არსებული მნიშვნელოვანი ნაპრალი ამ მოდელის ამუშავებითა და შესაბამისი ეტაპობრიობით სკოლების შერჩევისას კიდევ უფრო გაღრმავდება.

თავი 4. ახალი სკოლის მოდელი განათლების რეფორმების სხვა მიმართულებებთან თავსებადობის ჭრილში

კვლევის ფარგლებში მნიშვნელოვნად გამოიკვეთა ახალი სკოლის მოდელის პროექტის საგანმანათლებლო რეფორმებთან თავსებადობის პრობლემა, ისევე როგორც გამოწვევები ადმინისტრაციული და ინსტიტუციური განხორციელებისას. კვლევაში მონაწილეებმა თავსებადობის თვალსაზრისით გამოყვეს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის სქემასთან, სასკოლო სახელმძღვანელოებთან, სკოლების ხელმძღვანელთა შერჩევის პროცესთან, სკოლების ავტორიზაციის, ერთიანი ეროვნული გამოცდების პროცესებთან ჰარმონიზაციისა და თავსებადობის დილემები, ისევე როგორც ადმინისტრირების თვალსაზრისით რეფორმის მხარდაჭერაში სხვადასხვა სტრუქტურული ერთეულის განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საჯარო სამართლის იურიდიული პირების, ადგილობრივი საგანმანათლებლო რესურსცენტრების, სკოლის დირექტორების როლი და ამ თვალსაზრისით არსებული პრობლემები და გამოწვევები. განვიხილავთ როგორც რეფორმებთან თავსებადობის, ასევე განხორციელებასა და პროექტის ადმინისტრირებასთან ჩართულობასა და თანამშრომლობის თვალსაზრისით არსებულ მდგომარეობას, რამაც მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია ახალი სკოლის მოდელის წარმატებასა და მდგრადობაზე.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და კარიერული წინსვლა

კვლევის მიხედვით, რომ ახალი სკოლის მოდელი კონცეპტუალურ, ადმინისტრაციულ, პროცედურულ და შინაარსობრივ წინააღმდეგობაში იყო მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის სქემასთან და, შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელით განსაზღვრული ხედვა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და მხარდაჭერის თვალსაზრისით განსახორციელებლად პრობლემური იყო.

კვლევამ აჩვენა, რომ სისტემაში ერთდროულად მოქმედებდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ორი მოდელი. პირველი მოდელი ორიენტირებული იყო მასწავლებლების მიერ ფორმალური სქემით განსაზღვრული აქტივობების შესრულებასა და შესაბამისი კრედიტების დაგროვებაზე, რაც აისახებოდა მასწავლებლის კარიერულ დაწინაურებასა და შესაბამის მონეტარულ სარგებელზე დანამატის სახით, ხოლო მეორე მოდელი ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში დანერგილი სასკოლო დონეზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელია, რომელიც ხორციელდებოდა ქოუჩებისა და მხარდაჭერის ჯგუფების მიერ. ახალი სკოლის მოდელის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები ტრანსფორმირდებოდა გაუმჯობესებულ სასწავლო პრაქტიკაში სასკოლო სასწავლო გეგმის ეფექტურ შედგენასა და იმპლემენტაციაში. ამ ორი განსხვავებული მოდელის პარალელური მუშაობა პრობლემური აღმოჩნდა როგორც რეფორმის ავტორებისთვის, ასევე ქოუჩებისა და ტრენერებისათვის, სკოლებისა და მასწავლებლებისათვის და დააზარალა მთლიანი პროცესიც ახალი სკოლის მოდელის ეფექტურად დანერგვის თვალსაზრისით. უნდა აღინიშნოს, რომ ახალი სკოლის მოდელის საწყის ეტაპზე იყო მცირედი მცდელობა ამ ორი რეფორმის გაერთიანებისა. ეს მცდელობა გულისხმობდა მხოლოდ მცირე

კომპონენტს, მასწავლებლებს, რომლებიც მონაწილეობდნენ ახალი სკოლის მოდელში, ეს აქტივობა ეთვლებოდათ პროფესიული განვითარების სქემის აქტივობებად (გარე შეფასებად) და აგროვებდნენ შესაბამის კრედიტ ქულებს, თუმცა მოგვიანებით ეს პრაქტიკაც გაუქმდა.

კვლევაში მონაწილეთა აზრით, ამ ორი რეფორმის თავსებადობა შეუძლებელი იყო, მნიშვნელოვანი იქნებოდა არა თავსებადი, არამედ ერთი მიდგომის არსებობა და ამ მიმართულებით ძალისხმევის გაერთიანება.

„ნუ, სამწუხაროდ თუ გარდაუვლად, ახალი სკოლის მოდელი და სქემა ერთი ვერ გახდებოდა, თუ გახდებოდა და ან სქემა უნდა გამხდარიყო ახალი სკოლის მოდელი ან ახალი სკოლის მოდელი - სქემა, იმიტომ რომ ძან სხვადასხვა, პიროვნულ და ინსტიტუციურ გამოწვევებზე არ არის მართო ლაპარაკი, თუმცა გეგმებიც იყო და ეგ მომენტებიც ბევრ რამეს უშლიდა, მაგრამ პრინციპი სამოქმედო და ამოსავალი სრულიად სხვადასხვა აქვს. ახალი სკოლის მოდელი იყო უფრო გაგების, აქტების პროექტი და ყინულის დნობის, ასე ვთქვათ, სადაც მასწავლებლებს ჩვენ არ „ვსტრესავთ“ რაღაცით, ვუქმნით რაღაც სივრცეს და რაღაცა დრომდე ეს უნდა გამოვიდეს.... და ან ახალი სკოლის მოდელი გარდაქმნილიყო სქემად, ან სქემა ახალი სკოლის მოდელად, ამათი სიმბიოზი არ გამოდიოდა, ნუ ეხლა თუ შეკითხვა იქნებოდა, რომ ეგ რანაირად გამოვა ასე რეფორმა, მეც სულ ამ კითხვას ვსვამდი“. (ინტერვიუ, ექსპერტი).

აქვე მონაწილეები აღნიშნავდნენ, რომ ახალი სკოლის მოდელის პროფესიული განვითარება და შეფასების სისტემა უფრო საჭიროებებზე, პრაქტიკაზე, განვითარებაზე ორიენტირებული იყო, ვიდრე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა, თუმცა უფრო შრომატევადი და, ამავე დროს, უფრო რთულად დასაძლევია, ვიდრე სქემის ფარგლებში განხორციელებული გარე დაკვირვება და ამ დაკვირვების შესაბამისი გაკვეთილი, რომელიც უკვე მრავალჯერ ნაცადი, აპრობირებული, შეჩვეული და ადვილად განსახორციელებელი იყო მასწავლებლებისათვის:

„ახალი სკოლის მოდელში მონაწილეობა გახდა პროფესიული კარიერული წინსვლის ერთ-ერთი საფუძველი... არ არის იოლი, ყოველდღიურად დაგეგმო გაკვეთილი მაშინ, როცა საათობრივი დატვირთვა გაქვს კვირეული, ვთქვათ, 18 საათი. მათ უწევდათ ყოველდღიურად, კვირაში ჰქონდათ სამი მეხვედრა და ამ სამ მეხვედრაზე გეგმავდნენ მომდევნო დღის გაკვეთილებს. მეურ სკოლაში მთელი დღე იყო ქოუჩი, რომელიც ესწრებოდა მასწავლებელს გაკვეთილზე, აძლევდა უკუკავშირს და ასე შემდეგ. მეურ მეორე დღე იგეგმებოდა და ეს დაუსრულებელი პროცესი იყო (საუბარია ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში განხორციელებულ აქტივობაზე. ავტ.). ერთი კი არა, რამდენიმე ათეული გარე დაკვირვების გაკვეთილი გაიარეს მასწავლებლებმა და ეს სტრესი დაძლიეს... გარე დამკვირვებელი მოდიოდა ერთხელ“ (საუბარია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემის გარე დაკვირვებაზე, ავტ.) ;

“მე შემძლია ხუთი მიყოლებული გაკვეთილი მშენივრად დაგეგმო და რომელზეც გინდათ, დამესწარით, მაგრამ ეს იყო დაუსრულებელი, მთელი სასწავლო წელი იყო და ყველაზე კარგი იცით რა არის? ... ის ადამიანები, რომლებიც ესწრებოდნენ, აგებმინებდნენ კიდეც. ქოუჩების პროფესიონალიზმზე მე ვერ ვისაუბრებ, მაგრამ ის დონე, რაც მათ ჰქონდათ, იყო გადამდები ჩვენი მასწავლებლებისთვის. რამდენადაც პროფესიონალები იყვნენ ისინი, იმდენად პროფესიონალურადაც ურჩევდნენ. მართო დაგეგმე და მომიტანე და მაჩვენე, ასე არ იყო, თვითონაც იყო ამ პროცესის მონაწილე, თვითონაც უზიარებდა ცოდნას და თუ რა მიმართულებითაც მათ უჭირდათ, საერთო გამოსავლის ძიება ხდებოდა და, მოკლედ, ჩვენ ვიყავით ძალიან საქმიან პროცესში“... (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

„ვფიქრობ, ეს ძველი მოდელი, ე.წ. გაკვეთილების მიხედვით სწავლება, კარგია, თავისი პლიუსები აქვს, კიდევ ერთხელ რომ ვთქვა, იგივე სიმარტივე, ცოდნა, გამოცდილება და ამ მიმართულებით და გარკვეული ლოგიკა. ძლიერი ლოგიკაა ეს შესავალი გაუკეთე, გადაეცი და დაასრულე, რეფლექსია - ძლიერი ლოგიკაა. ცხადია, რომ ამ შემთხვევაში უფრო გრძელ გეგმებს აკეთებ, უფრო ზემოდან უყურებ მთელ ამ პროცესს და არა რაღაც ერთი გაკვეთილის ჩარჩოში“. (ინტერვიუ, ქოუჩი).

მიუხედავად იმისა, რომ პრაქტიკული და პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით ახალი სკოლის მოდელის მიდგომა უფრო მისაღები იყო, მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობის სწორება მაინც მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემაზე იყო ორი ფაქტორის გამო: 1) უფრო ცხადი, გასაგები და აპრობირებული მიდგომები იყო და და პირდაპირ ასოცირდებოდა სამინისტროს გაცხადებულ პოლიტიკასთან და 2) სქემაში არსებული კარიერული წინსვლისა და ფინანსური მოტივაციის სისტემები მკვეთრად იყო ჩამოყალიბებული:

„ჯამში მაინც სქემამ მოიგო, რა გაგებით, რომ მასწავლებლების აზროვნების და დამოკიდებულების სტილი სამინისტროს მიმართ, როგორ ვთქვა... მაგრამ სქემა, რასაც სთხოვდა, ის გასაგები იყო მათთვის, რომ, აი, მთხოვენ 6 კრედიტისთვის ოთხი კონფერენცია, ცხრა პორტფოლიო და არ ვეთანხმები, ვაგინებ, ვეჩხუბები, მაგრამ მე აღმასრულებელი ვარ, მოვიდნენ, გამამთარხეს, წავიდნენ, იმან ის ქნა, ეს უფრო გასაგები იყო, აი, ეს ახალი სკოლის მოდელში, მგლის თავზე სახარებას კითხულობდნენო, რამდენი უნდა მოვიტანო, ჩავაბარო ის მომენტი“. (ინტერვიუ, კურიკულუმის ექსპერტი);

„მოდის, ზრდას არ ვიტყვი, მოდი, მოწონებაზე ვიტყვი, ეს გაკვეთილის ჩარჩო, რომელიც იყო სქემის ფარგლებში შემოთავაზებული, ასეა თუ ისე, გასაგები იყო მასწავლებლებისთვის და ამდენი წელი რომ სამფაზიანი გაკვეთილი - რომ შესავალი, გადაცემა და განმტკიცება - ეს მოდელი უკვე ჩადებულია ასე თუ ისე, ავად თუ კარგად მასწავლებლებში. და ადვილიც არის. აქედან გამომდინარე, მასწავლებლებისთვის ეს უცხო და რაღაც, რა დავარქვათ, პოსტმოდერნიზმი და რაღაც ჯაზი, რა თქმა უნდა, რთულია. აქედან გამომდინარე არ მოსწონდათ და ჩანდა კიდევ ეს, რა დასამალია... ჩემი დაკვირვებით შემიძლია ვთქვა, რომ ის, რაც მარტივი იყო და გასაგები იყო, მით უმეტეს, მანამდე მთელი ცხოვრება ასე მუშაობდა ადამიანი, მისთვის, ცხადია, იქეთ გადაიხრებოდა: მოდი, ჯერ შესავალს გავუკეთებ, მერე წაუუკითხავ რაღაცას, გავაგებინებ, მერე განვამტკიცებ და დავამთავრე გაკვეთილი“. (ინტერვიუ, ქოუჩი, მასწავლებელი);

„პირველ წელს, როდესაც დავიწყეთ მუშაობა ამ ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში, ვინც, მაგალითად, იქნებოდა ჩვენთან და ითანამშრომლებდა, იმ მასწავლებლებს გარე დაკვირვება მოეხსნებოდათ... პირველ წელს იყო ეს, მერე ეს რატომღაც მოიხსნა, ეს იყო მათთვის როგორი რაღაცა, იცით? აი, ყველას უნდოდა, რომ ყოფილიყო. ეს გარე დაკვირვება არ უნდოდა არავის. ეს გარე დაკვირვება აღარ უნდოდა არავის და ამიტომ ძალიან რაღაცნაირად მოტივირებული იყვნენ, რომ ჩვენთან ყოფილიყვნენ, მერე, რომ მოიხსნა გარე დაკვირვება, ბუნებრივია, რომ რაღაცნაირად, ესე ცოტა რაღაცნაირად მოეშვა“. (ინტერვიუ, კურიკულუმის ექსპერტი);

„ნახეთ, მასწავლებელი შრომობს დამატებით, თუ შრომობს ის, ის რაღაცა ანაზღაურებას იღებს კიდევ, ანუ ანაზღაურებას ბრჭყალებში... რაღაცა სარგებელი მიეღო მასწავლებელს, იმიტომ რომ მათ უჭირთ იმ სარგებლის დანახვა, რაც ცოტა გრძელვადიანზე არის გათვლილი, მოკლევადიანზე რაც იყო გათვლილი, ეს იყო გარე დაკვირვებაზე, არავინ არ დამესწრება და ეს ჩამეთვლება და ამიტომ აქ ესე. ისინი უფრო საინტერესო გაკვეთილს ატარებდნენ, ის, რომ ბავშვები უფრო კმაყოფილები იყვნენ, მაგრამ ამას მერე, გვიან ხვდებიან, ხომ, რეალურად და მერე, ნუ, ან აფასებენ, ან არ აფასებენ ამას“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

კვლევამ აჩვენა, რომ ამ ორმა პარალელურმა პროცესმა გამოკვეთა მასწავლებლების ორი ჯგუფი, რომლებიც მკვეთრად განსხვავებული არიან თავიანთი მიდგომებითა და მოტივაციით. მასწავლებელთა ერთი ჯგუფი, რომელიც სიახლეებზე, განვითარებასა და პრაქტიკის შეცვლაზე ორიენტირებული მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევებისთვის, და მასწავლებელთა მეორე ჯგუფი, რომელთათვისაც გადამწყვეტი იყო ფორმალური პროცედურების დაკმაყოფილება კარიერული წინსვლისა და გარეგანი მოტივაციისთვის, ანუ მონეტარული სარგებლის მისაღებად. აქვე აღსანიშნავია, რომ, კვლევაში მონაწილეთა დაკვირვებით, სწორედ მეორე ტიპის მასწავლებლები სჭარბობდნენ სისტემაში, რამაც ასევე დააზარალა ახალი სკოლის მოდელის ეფექტიანად განხორციელება. კვლევაში მონაწილე ექსპერტებიც, ქოუჩებიც, მასწავლებლებიცა და მშობლებიც ცალსახად უსვამენ ხაზს ამ ტენდენციას:

„მასწავლებელია, ხო, მთავარი განმახორციელებელი, გინდა არ გინდა, რეალურად, ორი ტიპის მასწავლებლები ჩანს, მე რასაც ვუყურებ, კვლევასაც გავეცნობი და მერე უფრო განვავრცობ ჩემს ხედვას, მაგრამ ერთი არის, ვინც „კონსერვატორია“, რა გაგებით, მას აქვს ის, რაც სჭირდება სკოლიდან, სქემა, ხელფასები შეიძლება უმაღლესი დონის არ არის, მაგრამ რაიონში პოლიციელს და მეხანძრეს რომ აქვს, იმაზე დიდი ხელფასი აქვს მასწავლებელს, თუ, მით უმეტეს, წამყვანი და მენტორის ჭრილშია, იმას აქვს ის სახელიც, რეპუტაციით რომ იყოს, ამისთვის რომ ხელს უწყობს და საკლასო ოთახში ძირითადად ენერგიას არ ხარჯავს, უფრო თავს ინახავს სხვა აქტივობებისთვის, არც ისე ცოტაა ეგეთი მასწავლებლების რაოდენობა და ასეთ ვითარებაში შენ რომ შედიხარ პროექტით, რომელიც ქმნის ალტერნატიულ პედაგოგიკას, ასე ვთქვათ, და იმას, რომ მოდი, შენ აქ უფრო მეტად დაიხარჯე, სადაც ყველაზე ნაკლები ენერგია გაქვს გათვლილი, ან ეს იწვევს იმას და იწყება ეს დივერსიული... ისინი: რად გვინდა ეს რაღაც, ხო იცი, ეს სამინისტროს და მთავრობის გინება აღვიღია იმიტომ, რომ ბუჯრაუნდია ისეთი, აი, ამ რიტორიკას უერთებენ ხმას და მერე ჩნდება დემაგოგი ტიპები, რომლებიც ამას ეჭიდებიან, მოკლედ, ეს ბუნებრივი პროცესია, ერთის ხაზგასმა მინდა, ეს, რაც ვთქვი, არ არის შენთვის სიახლე, არც ის იქნება, მაგრამ ის ფაქტორიც მნიშვნელოვანია, ამასთან ერთად, რიგი ტრანსფორმაციული ლიდერებიც ჩნდება სკოლებში, ადამიანები, რომლებმაც ეს ახალი ტიპის პრაქტიკები დაინახეს შესაძლებლობად, თუნდაც პირადი წინსვლის და სახელის განთქმის. მე ასე, ასე თუ არის, ყველა ფაქტორი მონაწილეობს, მათ შორის დირექტორს თავი მოაწონოს, მათ შორის სხვა მასწავლებელთან მიმართებით თავის უპირატესობა წარმოაჩინოს“. (ინტერვიუ, ექსპერტი);

„პროცესი, ის ძალიან დაბალი პროცენტი მასწავლებლებისა, რომლებიც მუდმივად მზად არიან მიიღონ სიახლეები, თავისთავად მოძებნიდნენ თუნდაც ამ ცვლილებებს. ხოდა, ამიტომ ეს კვირაში 3 დღე, ესეც კიდევ სადაო თემაა, რამდენად საჭირო იყო 3 დღე, შესაძლოა, ეს დამღლევი პროცესიც იყო, რუტინა იყო ეს 3 დღე და, შესაძლოა, საბოლოო ჯამში ცოტა გადიხიანება ამანაც გამოიწვია მასწავლებლებში, ნუ, ერთი სიტყვით, მე ვფიქრობ, რომ ეს პროცესები გათვლილი იყო მასწავლებლებზე, რომლებიც ეძებენ კიდევ სიახლეებს და თან ჭირდებათ დახმარება, რეალურად სხვა ადამიანისგან ჭირდებათ დახმარება და ამიტომ ვფიქრობ, რატომაც არა, იყო მასწავლებელზე ორიენტირებული ეს პროცესი“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში მშობლების მხრიდან აშკარად გამოჩნდა ამ ორი ტიპის მასწავლებლების გამოყოფის ტენდენცია და ამ ტენდენციის ქვეშ კვლევაში მონაწილეები ასაკობრივ ფაქტორებსაც თვალსაჩინოდ წარმოაჩენდნენ:

„საბედნიეროდ, ახალგაზრდა თაობის მასწავლებლები ადვილად უღებენ აღდგომას ამ ყველაფერს. ძველი თაობის მასწავლებელს ურჩევნია ისევ ფურცელზე ჩამოწეროს, რაზეც უნდა ელაპარაკოს, ან დაფაზე დაუხატოს და ისე აუხსნას ესა თუ ის მასალა მოსწავლეს“. (მშობლები, შიდა ქართლი);

„თვითონ არ იციან, სად არიან, ძალიან მოკლედ გიპასუხებთ, რა. ახალგაზრდა პედაგოგები კიდეც უფრო გარკვეულები არიან რაღაცებში, მაგრამ ძველი პედაგოგები ძირითად დროს ანდომებენ ან ამ ნაშრომების ყიდვას, ან თვითონ შედგენას. ჩემთვის ეს არის პრობლემა, როგორც მშობლისთვის“. (მშობლები, შიდა ქართლი).

უფრო მეტიც, ამ ორი სხვადასხვა მიდგომის არსებობის პირობებში მასწავლებლებს და სკოლებს უჩნდებოდათ განცდა, რომ ახალი სკოლის მოდელი რეფორმის ნაწილი კი არ იყო, არამედ იყო რაღაც დროებითი და დამატებითი პროექტი. ამის შესახებ საუბრობენ კვლევაში მონაწილე ქოუჩები:

„მასწავლებელს რაღაცა ერთ სისტემაში დაენახა ეს ყველაფერი და სკოლის ადმინისტრაციას პირველ რიგში და მერე სკოლის ადმინისტრაციას დაენახებინა, მაგრამ, ალბათ, ხდებოდა ის, რომ ვერ ხერხდებოდა ეს, იმიტომ, რომ მართლა, რეალურად ესე იყო, რომ აქედან სხვა ახალი სკოლის მოდელი სხვა რამეს ითხოვდა და იქედან სხვა რამე ყოფილიყო, არადა, ამ ყველაფერის უკან შეიძლებოდა სამინისტრო მხოლოდ და ვერ გაეგო მასწავლებელს, ვინ რას და რატომ ითხოვდა ამდენ რამეს ერთი მასწავლებლისგან. შეიძლებოდა და იყო ამაზე, ამბობდნენ, რომ მართო თქვენ ხომ არ ხართ. მახსოვს შეხვედრებზე... მართო თქვენ ხომ არ ხართ, სხვებიც რაღაცას ითხოვენ, არ ვიცი, ალბათ, იყო ეს განცდა და მე დარწმუნებული ვარ, რომ ძალიან ბევრ მასწავლებელს, აი, თამაშად ვიტყვი ამას, შეიძლება ეს არ უნდა იყოს რაღაცა, რასაც უნდა ვამბობდე, მაგრამ ვიტყვი, რომ ჩვენ რომ წამოვედით სკოლებიდან და ადარ ვართ, ალბათ ბევრს გაუხარდებოდა, იმიტომ, რომ ეს, როგორ გეტყვით, იყო დამატებითი“. (ინტერვიუ, ქოუჩი).

უნდა აღინიშნოს, რომ გარდა შეუთავსებლობისა, ორი სისტემა იწვევდა მასწავლებლების გადატვირთულობასა და ნიჰილიზმს ორივე სისტემის მიმართ. მასწავლებლები გადატვირთულები აღმოჩნდნენ ზედმეტი ტრენინგებით და ნაკლები დრო რჩებოდათ საგაკვეთილო პროცესზე კონცენტრირებისთვის:

„ტრენინგები რომ იმართებოდა, ძალიან დიდი პროტესტი მოყვა მასწავლებლების მხრიდან, ერთია, რომ ითხოვენ, არ გვიტარდებოდა და ცოტა მეტი ინფორმირება იყოს მასწავლებლებისთვის და ეს, მაგრამ მეორეა, რომ ჰარალელურად მიდიოდა - მასწავლებლის სახლი ცალკე ატარებდა, განათლების სამინისტრო ატარებდა შეხვედრებს და ხშირად ერთი და იმავე დროს უწევდათ მასწავლებლებს ტრენინგები და, შესაბამისად, უკვე იმხელა ქაოსი იყო, სად დასწრებოდნენ, რომელ ტრენინგს, სად რა მოესმინათ, გადარბოდნენ, გადმორბოდნენ და იყო პროტესტი, ადარ უნდოდათ ტრენინგები, ადარ უნდოდათ მოსმენა არაფრის... რაც ბუნებრივია ნამდვილად, მე თვითონაც მასწავლებელი ვარ და ძალიან არ მესიამოვნებოდა, დღეში ეხლა 5 და 6 ტრენინგზე თუ მიმიწვევდნენ, ხო?“. (მასწავლებელთა ფოკუსგუფი).

აღსანიშნავია, რომ მთელმა ამ პროცესმა პროფესიული განვითარების პროგრამებისადმი უარყოფითი დამოკიდებულება ჩამოაყალიბა როგორც მასწავლებლებში, ასევე სკოლის დირექტორებში. იკვეთება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრალიზებული პროგრამებისადმი (ტრენინგებისადმი) მასწავლებელთა და დირექტორების მხრიდან ვალდებულებითი და სკეპტიკური დამოკიდებულებების ცალსახა ტენდენცია.

“ამ ახალ რეფორმაში არაფერი არ არის უკეთესი, პირიქით, დაგიგებმავენ ტრენინგს, გეტყვიან, რომ გასწავლიან, პირობითად, კომპლექსური დავალებების შექმნას და ბავშვებთან მიწოდებას. დაესწრები ტრენინგს, დახარჯავ შენთვის უძვირფასეს დროს და იქიდან არაფერს არ იღებ. დაგიგებმავენ ტრენინგს, მატრიცების შექმნა და სწავლება, დაესწრები, არაფერს არ გაძლევს ეს

ტრენინგი. ამ ახალმა რეფორმამ პირადად მე არაფერი არ მომიტანა იმაზე მეტი, ვიდრე ვიცოდი“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

„ტრენინგები გაცდა, თითქოს ერთი და იგივე რაღაცას სხვადასხვა ადამიანები გელაპარაკებიან, ხედავ და ფიქრობ, შეცვალა კი ამათი სასწავლო პროცესი ჩემგან და აღმოაჩენ, რომ არა, სიახლე არ არის და ამიტომ მასწავლებლებს აღარ უნდა იგივეს მოსმენა და ტრენინგებზე დასწრება. ახალი ცოდნა აღარ არის იმ ადამიანებში, ვინც ამ ტრენინგს ატარებს, მათი ცოდნაც შეზღუდულია და უკვე გავლილ საკითხს ხელახლა ასწავლიან“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

კვლევაში მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ ეს ორი რეფორმა (ახალი სკოლის მოდელი და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა) ერთმანეთისგან განსხვავებული იყო არა მხოლოდ პროცედურებითა და სარგებლისა და ინსენტივების სისტემებით, არამედ კონცეპტუალური და შინაარსობრივი ხედვებითაც. განსხვავებულ მიდგომებს უყალიბებდნენ მასწავლებლებს. პირველი ორიენტირებული იყო სტანდარტული გაკვეთილების ჩატარებაზე შესაბამისი ფაზებითა და დროის გადანაწილებით, ხოლო მეორე იძლეოდა თავისუფალ სივრცეს თემატური სწავლების კონტექსტში დროისა და გაკვეთილის შუიდან ფაზების გადანაწილების თვალსაზრისით. კვლევაში მონაწილე ქოუჩები და მასწავლებლები აღნიშნავენ ამ წინააღმდეგობას, რაც პრობლემური იყო როგორც ქოუჩისთვის, ასევე მასწავლებლისთვის:

„ძალიან მარტივი მაგალითი რომ ვთქვათ, მე ხომ ვთქვი, ე.წ. გაკვეთილებზე დაკვირვება, ანუ რა იყო სქემის მიხედვით გაკვეთილი, არის 45-წუთიანი რაღაც მთლიანობა, რომელიც იწყება და მთავრდება და მე, მაგალითად, რომ ვურჩევდი ხოლმე იქ, გაკვეთილებზე როგორ მოქცეულიყვნენ მასწავლებლები, როცა დაკვირვება მიდიოდა მასთან ან ატარებდნენ ესეთ გაკვეთილს, ერთ-ერთი იყო ის, რომ დრო არ გაგეპაროს, როდესაც ბავშვები ჩაერთვებიან მუშაობაში და კარგად გამოდის რაღაცა, აი, მაშინ უნდა შეაწყვიტინოთ, იმიტომ რომ ვეღარ მოასწრებთ დამთავრებას. მე არ ვამბობ ამაღს, კარგია ეს თუ ცუდია, მაგრამ სქემის მიხედვით ასეთი მოთხოვნაა, იმიტომ რომ გაკვეთილი უნდა შეაჯამო, შეაფასო, რეფლექსია მოახდინო და ეს უნდა მოხდეს 45 წუთში. ამ მხრივ სრულიად თავისუფალი მიდგომა აქვს ამ ახალი სკოლის მოდელს, რაც მე ასევე მომწონს, თუმცა იმასაც არ ვგულისხმობ, რომ 45 წუთის მერე მეორე დღესაც რომ უნდა გავაგრძელოთ რაღაცა პროცესი, იმას პირველ დღეს არ ჰქონდეს რაღაც დასასრული, შეჯამება და ა.შ. ანუ რაღაც შუალედურია საპოვნელი. არა წუთზე ვიყო დამოკიდებული, არამედ პროცესზე, მაგრამ გონივრულად. ეს ნამდვილად იყო წინააღმდეგობრივი, ასევე შეფასების კომპონენტი, რომ სქემის მიხედვით, სხვაგვარი შეფასება იყო შემოთავაზებული, ახალი სკოლის მოდელის მიხედვით“. (ინტერვიუ, ქოუჩი);

„მაგალითად, რადგანაც ვერავინ გაარკვია, გაკვეთილი როგორი უნდა იყოს, იმიტომ რომ ტიბიდისი ისევ ძველ გეგმებს ითხოვდა სქემის ფარგლებში, სამფაზიან გაკვეთილს და ესენი კიდე ამ მატრიცულ სწავლებაზე გადასვლას, ამიტომ ადგნენ და გარე დაკვირვებაში საერთოდ ამოიღეს გარე დაკვირვების დროს გაკვეთილის კომპონენტი, ანუ გაკვეთილს აღარ აკვირდებოდნენ. მაშინ, როდესაც ჩატოვს სქემაში ჩანაწერი, რომ დირექტორი, ხო, ესე იგი გარე დაკვირვების კომპონენტში ამოიღეს გაკვეთილის კომპონენტი კომპონენტებიდან და გარე დაკვირვების დროს გარე დაკვირვება გაკვეთილის აღარ ხდება, მაშინ, როდესაც ჩატოვს სქემაში ჩანაწერი, რომ სკოლამ, ანუ დირექტორი იქნება ეს თუ პროფესიული განვითარებისა და მხარდაჭერის ჯგუფი, ვალდებულია დაესწროს უფროსის სამს - მენტორის იმას, იმას, იმას, ხო? მენტორის ერთს, მინიმუმ, და წამყვანის ორს. დიდი ბოდიში, მარა რას დავესწრო, რომელ გაკვეთილს, ვერ გავიგე. მეც კი ვერ გავიგე, ჩემთვისაც კი გაუგებარია. როგორი გაკვეთილი მოვითხოვო? სამფაზიანი? ეს მატრიცა თუ უნდა მოვითხოვო, რასაც უნდა, იმას გააკეთებს. იქ

გაკვეთილი არ არის გაწერილი და როგორ გაკვეთილსაც უნდა, ისე ჩაატარებს. თუ ეტყვი, რომ მესამე... მაგალითად, ცოდნის მესამე კატეგორიაზე ვერ გადიო, ის მეტყვის, დღეს რატომ უნდა გავსულიყავი, ხვალ გავალ ან ორი დღის მერეო, არ დამისრულებიაო ჯერო“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

საინტერესოა ამ ამ რეფორმის მონეტარული თავსებადობაც მასწავლებლებისთვის და, ზოგადად, ახალი სკოლის მოდელის მიხედვით სახელფასო პოლიტიკასთან:

„TPDC-ის ეს პროგრამები არაა რელევანტური, მაგრამ გავდიოდით, დავალებებსაც ვწერდი, იმიტომ რომ ხელფასი არ დამკლებოდა. ასე იყო ყველა ჩემი პედაგოგი და კოლეგა, დამერწმუნეთ. აი, რაც შეეხება ახალი სკოლის მოდელს, ეს იყო სრულიად სხვა რაღაცა. ეს, პრაქტიკულად, გუბუნებოდა, რომ მოდი აგერ, ბატონო, ერთად შევქმნათ მე და შენ რაღაცა, რასაც ბავშვების საჭიროებებს მოვარგებთ და შევადლებინებთ, და წადი მერე, შეიტანე საკლასო ოთახში. ოღონდ ამაში კრედიტულებს არავინ იძლეოდა“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

„ნახეთ, რა ხდებოდა, მასწავლებლები ნამდვილად არ ვერთვებოდით დიდი ენთუზიაზმით, მაგალითად, მე ჩემს თავს ვიტყვი, მე მომიწია რაღაცა ძან არარელევანტური, იმიტომ რომ კრედიტები სავალდებულო მქონდა, რომ შემენარჩუნებინა ეს სტატუსი, დამეგროვებინა, სრულიად მოვალეობის მოხდის მიზნით ვესწრებოდი, მაგრამ ყველა ესწრებოდა, იმიტომ რომ კრედიტები იყო ვალდებულება... მხოლოდ კრედიტებს ვაგროვებდით“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

„სკოლების უმეტესობაში მასწავლებლები არიან მეორე სკოლაში, ეს იყო, ნუ, როგორი რაღაცა, იცით? რომ გადარბენაზე ვიჭერდი მასწავლებელს, ეს სკოლაში მიდიოდა, მეორე სკოლაში, იმიტომ, რომ ვის უნდა ეხლა... მეც 2 სკოლაში ვმუშაობ, მაგრამ არ მინდა, მე მინდა 1 სკოლაში ვიყო და დავიხარჯო იმ 1 სკოლაში მაქსიმალურად, ოღონდ ხელფასი მქონდეს შესაბამისი, ამას ამბობდა ყველა მასწავლებელი, ხო? აი, ეს იყო, ალბათ, ეს იყო კი არა, ესეც იყო - დრო, მით უმეტეს, და ის დრო საიდან, აბიტურიენტები ყავთ სახლში, მეორე სკოლაში მუშაობენ და არ აქვთ ეს დრო, რეალურად არ იყო ეს დრო, ეს არის, ჩემი აზრით, მიზეზი და მე დარწმუნებული ვარ, რომ მასწავლებელს რომ მისცე ხელფასი, ნუ, ყოველ შემთხვევაში... იმაში არა ვარ დარწმუნებული, რომ მასწავლებელს მაღალ ხელფასს გადაუხდი და ის აუცილებლად ხარისხიან გაკვეთილს ჩაგიტარებს, ამაში დარწმუნებული ვერასდროს ვერ იქნები, ყოველ შემთხვევაში, კარგი... ხელში... სადაც მონიტორინგსაც გააკეთებს, მერე შეფასებასაც გააკეთებს, ის აუცილებლად იზამს. თუ დირექცია არ გაძლიერდა სკოლებში და კომპეტენტური დირექტორები არ მოვიდნენ, რომელიც ორიენტირებული იქნება, რა თქმა უნდა, მასწავლებლის კვალიფიკაციაზე და მოსწავლეზე, უპირველეს ყოვლისა, სხვანაირად მასწავლებელს 5000 ლარი რომ მიეცეთ, ჩვენ მაინც ვერ მივიღებთ ხარისხიან გაკვეთილს“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

მნიშვნელოვანია, რომ კვლევაში მონაწილეები რეფორმის განხორციელებისას საუბრობენ იმ თვალსაჩინო ინსტიტუციურ წინააღმდეგობაზე, რომლებიც ხელს უშლიდა პროცესს:

„კი, ეს ყველაზე მნიშვნელოვნად მიმაჩნია მე, რომ უნდა იყოს ურთიერთთანამშრომლობა ჯერ, უპირველეს ყოვლისა, ზედა ეშელონებში, ვგულისხმობ მასწავლებლის სახლს და ამ ლეპარტამენტს, რომელიც ამ პროექტს აკეთებდა“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„და, სხვათა შორის, ეს ასევე იწვევდა ინსტიტუციურ დაპირისპირებასაც, რაც იგრძნობოდა, მართალი გითხრათ. ბუნებრივია, რომ როცა ერთი ინსტიტუცია რაღაცას ნერგავს და ამაზე

მუშაობს და ამაში ხარჯავს ფულს და მეორე სხვა რამეს სთხოვს მასწავლებლებს, იმის საწინააღმდეგოს, წარმოიდგინე ეხლა, ეს როგორი პროცესია, ამაშიც ფული იხარჯება, რომ დაინერგოს და ა.შ.” (ინტერვიუ, ქოუჩი);

„ახალი სკოლის მოდელის დაპირისპირებამ და ერთ სივრცეში არსებობამ შეიძლება ყველაზე მეტი რამ გააფუჭა, იმიტომ, რომ იგივე ქოუჩებში იყვნენ ადამიანები ახალის სკოლის სქემასთან აფილირებული, პრაქტიკულად დივერსიაზე მიდიოდნენ, ანუ ზოგჯერ ნიჰილიზმით და ზოგჯერ რა ვიცი... თვითონ, აი, სისტემურად რომ ვილაპარაკოთ, ეგ დამაზიანებელი ნამდვილად იყო პროცესის და დღემდე არის“. (ინტერვიუ, განათლების ექსპერტი).

სასკოლო სახელმძღვანელოების თავსებადობა ახალი სკოლის მოდელის მეთოდოლოგიურ და კონცეპტუალურ ხედვასთან

უნდა აღინიშნოს, რომ ახალი სკოლის მოდელის დაწყება და მესამე თაობის სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნა და გრიფირების პროცესი ბოლომდე პარალელურ რეჟიმში ვერ განხორციელდა. 2018-2024 წლების ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი სასკოლო სახელმძღვანელოები უკვე შემუშავებული იყო, როდესაც ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის ეს პროექტი შემოვიდა, რამაც გარკვეული პრობლემები შექმნა სკოლებისა და მასწავლებლებისთვის, განსაკუთრებით სახელმძღვანელოებზე მიჯაჭვულობის პირობებში:

„ბეჭდური სახელმძღვანელო... ანუ სახელმძღვანელო ასრულებდა იმ, ასე ვთქვათ, მარეგულირებელ სისტემას, ანუ ამაზე დაყრდნობით მაინც მიდიოდა სწავლა და ამის პარალელურად ეს იყო... რაღაც ეტაპზე, აი, იქ, სადაც არ იყო მესამე თაობის გრიფირებული წიგნები, იქ ძალიან უშლიდა (ახალი სკოლის მოდელის პროექტის განხორციელებას, ავტ.), მაგრამ, აი, მე-8, მე-9, მე-10, მე-11 კლასის წიგნების რეჟიმში, პირიქით, ბევრ რამეს აადვილებდა. ისინიც ხო ანუ, სულ ცოტა, არ ეწინააღმდეგებოდნენ ეროვნულ სასწავლო გეგმას და პირველი - მეექვსე წიგნები რაც არის, ის ეწინააღმდეგება. ეგ შეიძლება დანარჩენები ბოლომდე რეალიზებას ვერ აკეთებს... ბევრი რაღაც და ამან მართლა ბევრი რამ გააფუჭა, იმიტომ რომ... მაგრამ, ნუ, ყოველ შემთხვევაში, ხელს მაინც არ უშლის, მოკლედ, მარტივად რომ ვთქვათ, საკითხები მაინც არის კლასტერებად წარმოდგენილი, რომ სასწავლო ერთეულები დაინახო“. (ინტერვიუ, ექსპერტი);

„ამ სამინისტრომ რაც გააკეთა, ნელ-ნელა, ეტაპობრივად გრიფირებაში ჩაიდო ის, რომ წიგნები მაქსიმალურად დაახლოებოდნენ ამგვარ დავალებებს. ანუ წიგნებშივე ჩამოყალიბებულიყო ავტორების მიერ პროექტული მინაარსის დავალებები, რომლებიც გაამთლიანებინებდნენ იმ საკითხთა ჯაჭვს, რომელსაც ის წიგნი სთავაზობდა. ეს მოხდა, მაგრამ მე, მაგალითად, ვანალიზებ მაგას და ვხვდები, რომ ერთბაშად ვერ უზრუნველყოფდა ამას საქართველოს განათლების სისტემა თუ ეკონომიკა, რომ შეცვლილიყო და ეს წიგნები ერთბაშად შემოსულიყო. ეტაპობრივად მოხდა, დაიწყო მე-7 თუ მე-8 კლასიდან... კი, ცხადია, ბევრად მარტივად წავიდოდა საქმე, თუკი მასწავლებლებს იმავე პერიოდშივე სრულად, ყველა კლასში ანალოგიურად დაგეგმილი წიგნები ჰქონოდათ. ცხადია, ეს ბევრად უფრო გააიოლებდა საქმეს, თუმცა ისევ ვამბობ ერთ რაღაცას - იმიტომ არ იყო ეს წიგნები სათანადოდ აწყობილი, იმიტომ დაევაღათ მერე ქოუჩებს, რომ შეექმნათ მატრიცები თითოეული წიგნისთვის, იმიტომ, რომ ქოუჩები იყვნენ საკმარისად გადამზადებული იმისთვის, რომ მოეხდინათ ადაპტირება ამ წიგნებიდან და გარდაქმნა იმ მოთხოვნებისა“. (ინტერვიუ, ქოუჩი).

დაწყებითი საფეხურის მიღმა, ახლა პრინციპებზე, ცნებათა პედაგოგიკაზე დაფუძნებულ სახელმძღვანელოებში, მასწავლებლები საუბრობენ არსებულ პრობლემებზე, რომლებიც ხელს არ უწყობს ახალი სკოლის მოდელისა და იქ შეთავაზებული მიდგომების რეალიზებას, ხოლო სასკოლო დონეზე და სახელმძღვანელოებში არსებული ტექსტების ჩანაცვლება

სახელმძღვანელოებზე მიჯაჭვულ და ნაკლები რესურსების მქონე სკოლებში საკმაოდ რთული პროცესი აღმოჩნდა.

„აი, კონკრეტულად რა, თუნდაც პირველი კლასის, პირველი-მეორე კლასები შეიცვალა, დაწყებითიდან რომ დავიწყეთ და გავყვეთ საშუალო საფეხურსაც, ხო? მიუხედავად იმის, რომ მცდელობა იყო ავტორების, რომ მორგებოდნენ, ცნებებზე დაფუძნებული ყოფილიყო ეგ ყველაფერი, რაც არის მოცემული, მაინც არის პრობლემები, არ იძლევა ტექსტები საშუალებას, არ არის. ძალიან ისეთი ტექსტებია შეტანილი სახელმძღვანელოში, რომელიც ბავშვებისთვის უინტერესოა, ჩვენ კი ვუბნებით მასწავლებელს, ნუ იქნებით სახელმძღვანელოზე დამოკიდებული, მაგრამ როცა მრავალრიცხოვანი კლასი გყავს და არ გაქვს საშუალება შეიტანო ახალი ტექსტი, უქსეროქსო ბავშვებს და ინდივიდუალურად დაურიგო, გინდა არ გინდა, მაინც ხდები სახელმძღვანელოზე დამოკიდებული და, შესაბამისად, იცი, რომ ყველა ბავშვს აქვს ეს სახელმძღვანელო უფასოდ მიცემული და პრობლემა არ არის რაღაცა, ხო? აქაც დიდი ბრძოლა გვიწევს მასწავლებლებს ნებისმიერ საგანში, რომ რაღაცა შესაბამისი და შესაფერისი შეარჩიო, რაზეც მერე იმ თემის ფარგლებში შესთავაზო“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

სასკოლო სახელმძღვანელოებში არსებული გამოწვევებიდან გამომდინარე, ახალი სკოლის მოდელში რეფორმის ავტორებს ჰქონდათ ქოუჩებისადმი მითითება, რომ სახელმძღვანელოები გამოეყენებინათ უბრალოდ ტექსტებად, ხოლო ამ ტექსტებზე დაეფუძნებინათ ყველა ის პედაგოგიური მიდგომა და პრინციპი, რომლებსაც ახალი სკოლის მოდელი გულისხმობდა, რაც გარკვეულ ავტონომიურობასაც აძლევდა მასწავლებლებს, თუმცა ტექსტების მიღმა სახელმძღვანელოებში დეტალურად გაწერილი მატრიცები მაინც რჩებოდა სასურველად მასწავლებლებისათვის, რადგან ნაკლები მზაობა ჰქონდათ, სახელმძღვანელოში არსებული ტექსტების საფუძველზე აეგოთ კურიკულუმი.

„ამოცანა იყო ასეთი, მათ შორის ჩვენთვის, ქოუჩებისთვის - ჩვენ ამ სახელმძღვანელოების მიხედვით უნდა შეგვექმნა მატრიცები, ანუ კურიკულუმი. თემატური მატრიცები გაგვეკეთებინა, მაგალითად, შეიძლება ერთი ტექსტი ან ორი ტექსტი ყოფილიყო და უნდა გაგვეკეთებინა. სახელმძღვანელოები რა არის სინამდვილეში, უფრო სწორად, ჩვენი სახელმძღვანელოები რა იყო მანამდე, ვთქვათ, ქართულის, არის ტექსტი და რამდენიმე შეკითხვა და ა.შ. თუ სახელმძღვანელოს გამოვიყენებთ, როგორც ტექსტს და მეტი არაფერი, გამოდის, რომ სახელმძღვანელო მე მჭირდება იმდენად, თუ რა ტექსტი დავამუშაო, იმიტომ, რომ სრულიად სხვა რამე უნდა შეუმუშავებინა ამ შემთხვევაში მასწავლებელს, ანუ გამხდარიყო, ფაქტობრივად, სახელმძღვანელოს ავტორი, ეს კომპეტენცია და კიდეც ვიმეორებ, არათუ მასწავლებლებში ვერ მიიღწა და ვერც მიიღწეოდა. კიდეც ვიმეორებ, ამაში დრმად ვარ დარწმუნებული, რომ სახელმძღვანელოს ავტორების უმეტესობაშიც ვერ მიიღწა ეს კომპეტენცია, ისე როგორც საჭირო იყო“. (ინტერვიუ, ქოუჩი).

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლები და ექსპერტების საუბრობენ უშუალოდ სასწავლო გეგმის პრობლემებზე, რომლებიც სახელმძღვანელოების ავტორებს ურთულებს მდგომარეობას, რომ ახალი სკოლის მოდელის მიდგომები, მათ შორის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი, კომპლექსური დავალებები, სრულყოფილად ასახონ სასკოლო სახელმძღვანელოებში. შესაბამისად, ამ სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული სასკოლო სახელმძღვანელოები პრობლემურია ახალი სკოლის მოდელის რეფორმის განხორციელების თვალსაზრისით. ამ თვალსაზრისით აქტუალური იყო საუბარი კონკრეტულ საგნებთან მიმართებით, რომლებიც, შესაძლოა, რეფორმის ავტორთა ხედვებს პირდაპირ არც უკავშირდებოდა, თუმცა პოლიტიკური მიზანშეწონილობიდან გამომდინარე იქნა მიღებული, იგულისხმება საქართველოს ისტორიის ცალკე საგნად სწავლების გადაწყვეტილება:

„საშუალო საფეხურია, მე მგონი, ყველაზე მეტად დატვირთული, იმ თვალსაზრისით, რომ მე-10, მე-11, მე-12 კლასის, ვიცით, რომ ისტორია და საქართველოს ისტორია 2 ნაწილად გაიყო და არის წარმოდგენილად ბევრი მასალა... სულ მაგას ვაპროტესტებდით, რომ გამორიცხულია, ერთ წელში ჩაიტოს საქართველოს ისტორია მათედან მეცხრამეტე საუკუნის ჩათვლით და, აი, ეგ წარმოდგენილად, მეცხრამეტე კი არა, მეოცე საუკუნის ჩათვლით. ეს, უბრალოდ, წარმოდგენილია, რომ, აი, ამხელა ქრონოლოგიური ჩარჩოები დაიძლიოს 1 წელიწადში და სახელმძღვანელო ძალიან დიდი გამოვიდა იმ თვალსაზრისით, რომ საქართველოს ისტორიის 3-3 ნაწილია სახელმძღვანელოების და, იქედან გამომდინარე, რომ თემები ძალიან საინტერესოა და გამოტოვება არ გინდა და გინდა, რომ ყველაფერს შევხო, ამან გამოიწვია ისიც, რომ თუნდაც კომპლექსური დავალების კეთებისას მოსწავლეებს უფრო და უფრო მეტი დავალებები უგროვდებათ და, იქედან გამომდინარე, სწორად ამიტომაც ეხლა მე, როგორც მასწავლებელი, იძულებული ვარ, რომ, რა თქმა უნდა, შევცვალო მეთოდი...“ (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში სასკოლო სახელმძღვანელოებისა და ახალი სკოლის მოდელის, როგორც ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ინსტრუმენტის თავსებადობის შესახებ უშუალოდ არსებული პრობლემების მიღმა, გამოიკვეთა სასკოლო სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული ზოგადი პრობლემები, რომლებიც ირიბად მაინც მოქმედებდა ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის ეფექტიანობაზე. ამ პრობლემად გამოიკვეთა სახელმძღვანელოების გადატვირთულობა, სახელმძღვანელოების ნაწილის დაზეპირებასა და ინფორმაციის დამახსოვრებაზე ორიენტირებულობა, ბავშვის ასაკობრივ განვითარებასთან შეუსაბამობა, ენობრივი სირთულე და სამეცნიერო ენის გამოყენება პატარა ასაკის ბავშვებთან, ტექსტების შერჩევისას კონტექსტის გაუთვალისწინებლობა და ღრუბანდელი ბავშვებისათვის უინტერესო თემატიკის ტექსტებით გადატვირთვა, რაც მოსწავლეს ინტერესსა და მოტივაციას უკარგავს.

ამავდროულად, სახელმძღვანელოების შემუშავების პროცესში არ იქნა გათვალისწინებული, რომ სხვადასხვა პრობლემისა და გამოწვევის გამო გრიფირების ყოველი მომდევნო პერიოდისათვის წიგნები მხოლოდ ფორმალურად გადამუშავდებოდა და ვეღარ პასუხობდა ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში მოთხოვნილ სწავლების მიდგომებს. ამ კუთხით, რეფორმის ფარგლებში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა გამახვილებულიყო შესაბამისი რესურსების შემუშავების პროცესზე, რაც პროგრამის უშუალო განხორციელებამდე მნიშვნელოვნად აღრე, წინასწარი დაგეგმვის პროცესებს ითვალისწინებს და რაც რეფორმის განხორციელების წინარე ეტაპზე შეუძლებელი აღმოჩნდა რეფორმის იმპულსური ბუნების, დაგეგმვისა და განხორციელების ერთდროული, პარალელური პროცესისა და ახალი სკოლის მოდელის პილოტირების ექსპერიმენტული ხასიათიდან გამომდინარე.

„50 წლის წინ რომ წიგნი დაიწერა და სურათიც რომ არ შეცვლილა, ის როგორ არის სარეფორმო წიგნი? ან მათემატიკაში წიგნი რომ დაიწერა და მაგალითებს ნომრები რომ შეუცვალეს, დაუმჯავს, მე-20 მე-17-ედ გადაიტანეს და მე-17 მე-20-დ, ეგ არის სარეფორმო წიგნი? ფაქტურად, ახალი წიგნები არ იწერება“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„რაც ახალი დაიწერა, რაც ნამდვილად დაიწერა ახალი, იმაში არის რესურსები, მაგრამ ძალიან ცოტა დაიწერა. ძველი სახელმძღვანელოები შემოიტანეს, ოდნავ გადაამუშავეს და იქ, რა თქმა უნდა, ვერ იქნება ეხლა. როდონიას, ცხონებული 10 წლის წინ მოკვდა, და იმის წიგნში როგორ იქნება ახალი მოდელი ჩადებული?“ (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

სკოლის ხელმძღვანელობა და სკოლის ლიდერობის ხელვა. სკოლის დირექტორის როლი რეფორმის განხორციელებაში და არსებული გამოწვევები

სკოლის ლიდერთა როლი რეფორმების განხორციელებაში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი იყო. ამას ახალი სკოლის მოდელის ოთხი მიზნიდან ერთ-ერთად „სკოლის მართვის ეფექტიანი მიდგომების განვითარება“ განსაზღვრავს ცხადყოფს. სკოლის დირექტორს უდიდესი როლი ენიჭება ნებისმიერი რეფორმის ადგილზე განხორციელების თვალსაზრისით და, მით უმეტეს, ისეთი საგანმანათლებლო რეფორმისა, რომელიც სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებასა და განხორციელებას გულისხმობს კონსტრუქტივისტულ მიდგომებზე დაყრდნობით. შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელის აქტივობებისა და სკოლის ხელმძღვანელთა/ლიდერთა კომპეტენციების განსაზღვრა, შეფასება-შერჩევა, უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემის შექმნა, ავტონომიურობის, პასუხისმგებლობისა და მხარდაჭერის სისტემების შემუშავებას შორის თავსებადობა უდიდეს მნიშვნელობას იძენდა.

მიუხედავად იმისა, რომ ამ ორი მიმართულების თანხვედრა და ერთი რეფორმის კონტექსტში გატარება უმნიშვნელოვანესი იყო, ახალი სკოლის მოდელის ერთ-ერთი პრობლემური მიმართულება სწორედ სკოლის ლიდერებთან დაკავშირებული საკითხებია, რომლებმაც ძირითად შემთხვევაში ვერ უზრუნველყო რეფორმის ადგილზე განხორციელება, რის მიზეზსაც ხშირ შემთხვევაში მათი მზაობის, მოტივაციის, კვალიფიკაციისა და კომპეტენციის ნაკლებობა, ფუნქციური განაწილება და არასაკმარისი ჩართულობა წარმოადგენდა.

ახალი სკოლის მოდელის განხორციელების გამოწვევების თვალსაზრისით რეფორმის დამგეგმავნიც, ქოუჩებიც, ექსპერტებიც, მასწავლებლებიცა და მშობლებიც სკოლის ხელმძღვანელთა სისუსტეს და ერთ-ერთ სუსტ რგოლად არსებობას ასახელებენ. ახალი სკოლის მოდელის ერთ-ერთ სუსტ მიმართულებად სწორედ სკოლის ხელმძღვანელებთან ნაკლები მუშაობა სახელდება, რომლის გარეშეც წარმატების მიღწევა ახალი სასკოლო სასწავლო გეგმის კონსტრუქტივისტული მიდგომების შესაბამისად განვითარების თვალსაზრისით შეუძლებელი გახდა.

“როგორც რეფორმის დაგეგმვასა და განხორციელებაში ჩართული ერთ-ერთი ექსპერტი, მეორე [ექსპერტი]მუქნებოდა სკოლის ხელმძღვანელებზე, ანუ ეს პრაქტიკულად მასწავლებლების პროექტი უფრო გამოვიდა ჯამში და დირექტორებზე ბევრად მეტ სიმძიმის ცენტრს გადავიტანდი, სკოლის ლიდერი როგორ გაუძღვეს ტრანსფორმაციათა ამ პროცესს, ნუ, სხვებიც არის, მაგრამ... სხვები უფრო მეორე ხარისხოვანია “. (ინტერვიუ კურიკულუმის ექსპერტთან).

რეფორმის ამგვარი ფორმატი მოტივირებული იყო “ზემოდან-ქვემოთ” გადაწყვეტილების მიღების ეფექტიანობის იდეით და სურვილით, პირველად ქართული განათლების სისტემის არსებობის მანძილზე მასწავლებლებისათვის მიეცათ შესაძლებლობა, დამოუკიდებლად დაეგეგმა და განეხორციელებინა სწავლება საკუთარი ხედვების, კომპეტენციისა და, შესაბამისად, პროფესიული რეალიზაციისათვის მოტივაციის შესაბამისად.

სკოლის დირექტორის როლის იგნორირებაზე საუბრობენ განხორციელების პროცესში ჩართული მასწავლებლებიც, რომლებიც თვლიან, რომ სკოლის დირექტორის როლის არ-გამოკვეთა, მათთვის ამ პროცესის ნაკლებად დელეგირება, მათი გვერდის ავლით და პირდაპირ მასწავლებლებზე გასვლის მიდგომა მცდარი იყო. სწორედ ამან გამოიწვია, რომ პროგრამამ არ იმუშავა და არც მდგრადი აღმოჩნდა, რადგან ქოუჩებისა და მხარდამჭერი ჯგუფების გასვლის შემდეგ სკოლების დიდი ნაწილი შეწყვეტდა ამ პრინციპით მუშაობას:

“ეს ახალი სკოლის მოდელი, მათი მიდგომა იყო ასეთი, რომ ჩვენ ვმუშაობთ მასწავლებლებთან, დაწყებითის მასწავლებლებთან და არაფერი გვაქვს საერთო დირექტორთან. აი, დირექცია ამ პროცესში არ არის ჩართული. მე ვთვლი, რომ დღესაც ვთვლი და მაშინაც ვფიქრობდი ამას, რომ

ამას რაღაცა თითქოს, ერთის მხრივ, კარგი იყო, რომ მასწავლებელი უფრო დამოუკიდებელი, სინამდვილეში ეს იყო შეცდომა, იმიტომ რომ სკოლას მაინც მეტი, მართავს დირექტორი, მოკლედ, სასწავლო პროცესზე პასუხისმგებელი მეტ-ნაკლებად არის დირექტორი, ხო, მასზე გადის მაინც ეს პასუხისმგებლობა, ამიტომ ის რომ ყოფილიყო ჩართული, სადაც დირექტორები დაინტერესებული იყვნენ სიახლეების შეტანით სკოლაში და ახალი რაღაცის დანერგვით, იქ ეს პროცესი კარგად წავიდა. სადაც დირექტორები იყვნენ ამოგდებული მთლიანად და ანუ ის რგოლი, რომ მერე მიხვდნენ ამას და სამინისტრომ დაიწყო, რომ კომპლექსურად, არა მარტო მასწავლებლებთან, არამედ დირექტორებთანაც ემუშავათ“. (მასწავლებლების ფოკუსჯგუფი);

“პირველ ეტაპზე რომ დავესწარი ერთ-ერთ შეხვედრას, ჩვენი მასწავლებლები ისეთ საკითხებზე საუბრობდნენ, რომ მერე საათების აღება მოვიწოდებ, რომ მეც ის კომპეტენცია შემიძინა. საათები რომ არ ამეღო, ეს კომპეტენცია არ გაიზრდებოდა. მე ვიყავი გარე დამკვირვებელი, მივდიოდი და გაკვეთილებს ვესწრებოდი, ვცდილობდი, რომ კომპეტენტური უკუკავშირი მიმეცა, მაგრამ, როცა უკვე უშუალოდ პროცესის მონაწილე მეც ვიყავი, ვატყობდი, რომ ჩემი უკუკავშირები გახდა ბევრად უფრო მიზანმიმართული. მასწავლებლების ემოციით და უკუკავშირებით თუ ვიმსჯელებ, ჩემი უკუკავშირები უფრო მიზნობრივი იყო მას შემდეგ, რაც ეს უნარები და ეს კომპეტენცია შევიძინე, მაგრამ ეს იყო ჩემი მონდომება და სურვილი“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

სკოლის დირექტორები ღიად საუბრობენ, რომ მათი ჩაურთველობა ან დაგვიანებული ჩართვა დამაზიანებელი იყო პროცესისთვის. ხშირ შემთხვევაში სასწავლო პროცესი ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ახალი სასკოლო სასწავლო გეგმის დანერგვის თვალსაზრისით ისე ხორციელდებოდა, რომ ისინი საერთოდ არ იყვნენ ინფორმირებული, თუ რა ხდებოდა მათ სკოლაში:

“დირექტორები ამ პროცესში თავიდან ჩართულები არ ვიყავით, არანაირი შეხება ახალი თაობის სასწავლო გეგმა რომ იწყებოდა და ახალი სკოლის მოდელი ამის დანერგვას ნიშნავდა, რაიმე საინფორმაციო შეხვედრა ან რაიმე დატრენინგება, ასეთი არ ყოფილა. იყო მხოლოდ და მხოლოდ ჩართვა სკოლის და მასწავლებლებთან შეხვედრები პირდაპირ სკოლის დირექტორების გარეშე. როდესაც დადგა მერე დირექტორის, როგორც საგანმანათლებლო ლიდერის, საქიროება, ჩვენ არ ვიყავით ჩახედულები ამაში და მერე მოხდა უკვე რაღაც ეტაპზე დირექტორებთან შეხვედრა, ინფორმირება უკვე დაწყებულ პროცესზე და მერე მოხდა იმის გაგება, რა იყო ეს... მე ვლაპარაკობ, თავიდან როცა დაიწყო, დირექტორების ინფორმირება და ჩართულობა ამ პროცესში მოხდა დაგვიანებით. რამაც გარკვეულწილად ამ პროცესზე მოახდინა გავლენა, იმიტომ რომ ლიდერი არ ყავდათ პრაქტიკულად სკოლაში, მასწავლებლები ჩვენგან დამოუკიდებლად ხვდებოდნენ ქოუჩებს და რა ხდებოდა იქ და რას აკეთებდნენ, ჩვენ ამას ვერ ვიგებდით. არ ვიცოდით, არც გვევალებოდა და არც იყო ამაზე რაიმე აქტიურობა“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

“დირექტორისთვის ცალკე ახალი სკოლის მოდელში არ იყო, თუმცა იყო ლიდერობის მიმართულება. ლიდერობის მიმართულებითაც გვიტარდებოდა ქოუჩინგი, რომელიც ძირითადად ორიენტირებული იყო სასკოლო პროექტზე. სასკოლო პროექტებს ვაკეთებდით, გარკვეული პრიორიტეტული მიმართულებები გვქონდა, ამ მიმართულებას ავირჩევდით სემესტრში ერთს ან ორს და ამ მიმართულებით საერთო სასკოლო პროექტის განხორციელებას ვხელმძღვანელობდით და ვკურირებდით. ეს იყო... პირდაპირ შენს პროფესიულ განვითარებას ემსახურება, ასე არ იყო დეკლარირებული. რატომაც არა, მაგრამ რაღაც მიმართულება, რომ დირექტორები განვითარდნენ, როგორც მასწავლებლების მიმართულებით იყო, ასე არ იყო“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

პოლიტიკის დამგეგმავებს მხედველობიდან გამორჩათ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში არსებული იერარქიული მმართველობის სისტემა, სადაც სკოლის დირექტორებს მაღალი უფლებამოსილება და გავლენა აქვთ. ამ მოცემულობის

გათვალისწინებით, რესურსცენტრების ხელმძღვანელებისა და დირექტორების დაბალი ჩართულობა გადამწყვეტი აღმოჩნდა და ხელი შეუშალა მასწავლებელთა მაღალი ჩართულობისა და პროექტისადმი ერთგულების მიღწევას. შესაბამისად, არსებული ჰორიზონტალური მმართველობის პირობებში, მიდგომები, რომლებიც მხოლოდ ვერტიკალურ მიდგომას ეფუძნებოდა და არსებულ იერარქიულ მოდელთან არ ასოცირდებოდა, არაიერარქიული მიდგომის გამო უარყოფითად აისახა სკოლებში ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულობაზე.

„აქაც იერარქიასთან მივდივარ. აი, ჩვენ გვქონდა კონფერენციებიც, მაგალითად. მერე კონფერენციებში აქტიურად ერთვებოდნენ ის სკოლები, რომელ დირექციებსაც რესურს-ცენტრები თხოვდნენ. ნახეთ, აი, ძან ჯაჭური სისტემა... აი, ზუსტად ჯაჭური რეაქცია ხდებოდა. თუკი რესურსცენტრი იყო მხარდამჭერი ამ პროექტისა, რესურსცენტრის ხელმძღვანელობას ვგულისხმობ, ის ფუშინგს უკეთებდა დირექციას, დირექციები უშუალოდ უფრო ითვალისწინებდნენ რესურსცენტრების აზრს და, შესაბამისად, ის დირექციაც ატოვებინებდა კომფორტის ზონას თავის თავსაც და თავის თანამშრომლებსაც. სადაც, აი, ვიმეორებ, ისევ და ისევ სადაც სერიოზულად არ უდგებოდნენ სკოლას, არც რესურსცენტრები და არც დირექციები, შესაბამისად, მასწავლებელიც იერარქიულად ამ ყველაფერს, თუ, არიქა, მილიარდში ერთი იყო ეს თვითმოტივირებული მასწავლებელი, ვინც ამას აკეთებდა მხოლოდ“. (ინტერვიუ, ქოუჩი);

„ყველა სკოლაში თითქმის, რასაც დირექტორი იტყვის, ის არის კანონი, მაგრამ მე რომ ჩემი ლიდერი მასწავლებელი... მე რომ ჩემი აზრი შეიძლება მქონდეს და, მოდი, ეს ასე შეილება არ იყოს და ისე შეილება იყოს... აი, ეს არის მაგათი, ესე იყო, ყოველ შემთხვევაში, მათი კულტურა... აი, მაგალითად, ვკითხვობდი სკოლის მასწავლებლებს, რომ, აი, თქვენ, პროფესიულ განვითარებაზე რა გაგიკეთებიათ ბოლოს? აი, რასაც დირექტორი მეტყოდა, მე ყველაფერი გავაკეთე, აი, თქვენ თუ ცდილობთ, აღმოაჩინოთ რამე, აი, რა... ჩემმა დირექტორმა ყველაფერი იცის და ის მეტყვის, წარმოიდგინეთ, რა დონეზე არიან დირექტორზე დამოკიდებულები“. (ინტერვიუ, ქოუჩი).

რესპონდენტთა ძალიან დიდი ნაწილი, როგორც ექსპერტები, ისე ქოუჩები, მასწავლებლები და მშობლები, საუბრობს დირექტორთა დაბალ კომპეტენციებზე და რომ მათ არ შეუძლიათ, იყვნენ სასკოლო ლიდერები და განახორციელონ საგანმანათლებლო რეფორმა:

„რა თქმა უნდა, ვაღიაროთ ჩვენ, რომ დირექტორის კომპეტენციის პრობლემა დგას და იმ სკოლებში, სადაც ეს პრობლემა არ იდგა, ეს პროცესი წავიდა ისე, როგორც საჭირო იყო და დირექტორებმა აიღეს მერე სადავეები ხელში, აი, თამამად შემიძლია ეს ვთქვა, მაგრამ იყო სკოლები, დარჩა ისეთი სკოლები, რომლებმაც მითხრა, რომ... შენ როგორც იტყვი, ისე იქნება და ყველაზე ცუდი შეფასება ჩემთვის იყო ეს ჩემი საქმიანობის, იმიტომ, რომ ეს არ უნდა ყოფილიყო ასე“. (ინტერვიუ, ექსპერტი);

„ახლა მე გეტყვით, როგორ დირექტორებთან მქონდა საქმე და თქვენ მითხარი, შეიძლებოდა თუ არა მანდ თვითშეფასებაზე და, ზოგადად, სკოლაზე საუბარი. ნუ, მივედი სკოლაში და დირექტორს ვუბნები, რომ, მოდი, ერთად გადავხედოთ თქვენს სასკოლო გეგმას, მოდი, ერთად დავსხდეთ, ესა და ეს, სანამ სკოლა დაიწყება და ა. შ. და ა. შ. და, ნუ, მოკლედ მინდა და დირექტორი მეუბნება, რო უიო, არ ვიცი ეხლა ჩემი სასკოლო გეგმა სად მაქვსო და სხვა სკოლის სასწავლო გეგმას გაგიხსნი, მაინც ერთი და იგივე არისო ყველაო. აი, ამის მერე რაზე უნდა საუბრო და თქვენ ნუ გგონიათ, რომ ეს იყო 1 და 2 დირექტორი, ეს ფაქტი მახსოვს ასეთი, თორემ... აი, ასეთი დირექტორები იყო ძალიან ბევრი, სხვათა შორის, და წარმოუდგენელია აქ რამეზე საუბრო“. (ინტერვიუ, ქოუჩი);

„ადამიანური რესურსი, ამ შემთხვევაში 3-4 ადამიანი, კარგი პროფესიონალი შეცვლის ერთ სკოლაში, რაღაც ცოტა სხვის შეიტანს, მაგრამ დირექტორი, რომელმაც, მაგალითად, არ იცის მატრიცის კითხვა, მე არ მინდა ეს ჰიროვნულ დონეზე, უბრალოდ ვიძახი, ანუ როდესაც არ იცი, როგორ უნდა წაიკითხო მატრიცა... როგორ შეიძლება, რომ სასკოლო კურიკულუმის შედგენა არ იცი და ვერ გამოდიხარ გამოცდაზე, რომ სკოლის მთავარი დოკუმენტის შედგენა არ იცი და მატრიცა კი არ არის copy-paste-ით, სასკოლო კურიკულუმებია, რომელიც კონკრეტულს უნდა იყოს მორგებული, სასკოლო საზოგადოებასთან უნდა იყოს მორგებული, კონკრეტული მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე უნდა იყოს მორგებული, წინარე ცოდნაზე უნდა იყოს გათვალისწინებული და ავტონომიური მმართველობის სტილზე უნდა იყოს მორგებული და ამ დროს გვაქვს copy-paste, ხო? აი, ეს განსხვავებები. დირექტორმა, რომელმაც არ იცის პრობლემების იდენტიფიცირება, ვთქვათ, შემოთავაზებული 10-15 პრობლემიდან რომელი უნდა მოაგვაროს მთავარი, რომელი პრობლემა არის, ის არ იცის, კვლევის დაგეგმვა ელემენტარული, ყველამ ვიცით, რომ ძან სირთულეს წარმოადგენს, მაგრამ ანუ პროექტი და კვლევა არ იცის, ეს ლა დანარჩენი თქვენ უნდა მიხვდეთ, რასთან გვაქვს საქმე“. (მასწავლებლების ფოკუსჯგუფი).

კვლევაში თვალნათლივ გამოჩნდა არა მხოლოდ სკოლის დირექტორთა დაბალი კვალიფიკაციის პრობლემა, არამედ არარსებობა დირექტორების მუდმივი პროფესიული განვითარების სისტემისა, რომელიც მორგებული იქნება მათ ყოველდღიურ საქმიანობაზე და პრაქტიკაში გააუმჯობესებს სასკოლო ცხოვრებასა თუ სასწავლო პრაქტიკას. პროფესიული განვითარების უწყვეტი სისტემის არარსებობის პრობლემაზე საუბრობენ როგორც უშუალოდ დირექტორები, ასევე ექსპერტები, ქოუჩები და მასწავლებლებიც.

კვლევაში მონაწილეები აქტიურად საუბრობენ, რომ დირექტორები ნაკლებად იყვნენ დაინტერესებული ახალი სკოლის მოდელის განხორციელების პროცესით და ნაკლებად მნიშვნელოვნად აღიქვამდნენ მას. დირექტორების ნაკლებ ჩართულობასა და მოტივაციაზე საუბარია უშუალოდ ახალი სკოლის მოდელის განმახორციელებელი დეპარტამენტის მიერ ჩატარებული მონიტორინგის ანგარიშშიც²: „სკოლის დირექტორების ნაწილი არ იღებს სათანადო პასუხისმგებლობას სკოლის თემის განვითარებაზე ორიენტირებულ პროექტებთან დაკავშირებით“. ამ ანგარიშში წარმოდგენილია ექსპერტების, კოორდინატორებისა თუ მასწავლებლების მოსაზრებები სკოლის დირექტორების როლზე, მათ ინერტულობასა და ნაკლებ ჩართულობაზე. ეს საკითხი უფრო თვალსაჩინოაა წარმოდგენილი ჩვენს კვლევაში მონაწილეების მიერ:

რესპონდენტთა ნაწილი გამოწვევად ასახელებს გამორჩეული დირექტორების ზედმეტ მოთხოვნებსა და სურვილებს, რეფორმის აქტიურად განმახორციელებლად წარმოჩენილიყვნენ, როს გამოც ზედმეტი და არარეალისტური მიზნები დაუსახეს მასწავლებლებს, რამაც მათი გადატვირთულობა გამოიწვია, თუნდაც კომპლექსური დავალებების რაოდენობის სიხშირით, ინტენსივობასა და ვიზუალიზაციაზე ორიენტირებულობით, რამაც მკვეთრად უარყოფითი დამოკიდებულებები გამიწვია მშობლებსა და მასწავლებლებშიც:

„შემოდის კარგი დირექტორის პრობლემა და არა ცუდი დირექტორის, იმიტომ რომ მანდ რამ გააფუჭა საქმე, შემიძლია ვთქვა, მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი ჩემთვის საპატივცემულო ადამიანი მოყვება ამ კრიტიკაში, ანუ იყო იმ 600 სკოლაში დირექტორები, რომლებსაც ქონდათ დრავი რაღაც კარგის გაკეთების და მართლა ირწმუნეს პროფესიონალურადაც და სწორი ღირებულებითაც რამე გაკეთებულიყო, ანუ სწორედ მაგათმა სცადეს რაღაცა მომენტში აჩქარება, როგორც ეს, და ჩვენ რომ ვამბობთ, რომ ახალი სკოლის მოდელი ყინულის დნობას ვადარებთ ხოლმე, იყო ესეთი, თუ

² მონიტორინგის ანგარიში, 2022 წელი

გინდა, ყინული გადაუტანო ფორმებში, სხვა ფორმაში, არასწორი გზაა, დაამსხვრიო და უნდა გააღო ჯერ. ახალი სკოლის მოდელი იყო გაღვობის პროექტად მოაზრებული, როდესაც რა გევალება და გმართებს ნაკლებად, აი, მოდი ჯერ ვიმსჯელოთ საგანზე, ამ დირექტორებს ცოტა... დაემართათ, რომ მოთხოვნების თამასა შეიძლება აწიეს და ამან შექმნა ის გარკვეული პროტესტი, კვლევებში მეც მაინტერესებს, უფრო რომელი სკოლებიდან მოდის ეს, დარწმუნებული არ ვარ, მაგრამ განცდა მაქვს, რომ უფრო მეტად ებ ცუდი დირექტორი როა და ყველაფერი მიტოვებული აქვს, იმ სკოლებიდან კი არ მოდის, იმ 600 სკოლაში ეგეთებიც იყვნენ, უფრო სადაც, აი, მცდელობებშია და ითხოვს რაღაცებს, უფრო იმ დირექტორის ის არის... არადა, ნუ, მიზანი ის არის, რომ სკოლის დირექტორმა სწორედ მართოს, დიდი მნიშვნელობა აქვს დღევანდელ მენეჯმენტში, ხო ესეა, რომ თუ შენს გუნდის წევრებს არ უყვართ პროდუქტი, რომელსაც ქმნიან, ის ვერც გაიყიდება, ანუ ის მომენტი, რომ, აი, მაგაშია უფრო საქმე, თორემ სამინისტროს არასოდეს არ მოუთხოვია კურიკულუმები, სავსე კომპლექსური დავალებებით. აი, ზოგი ხომ არის, რომ მართლა, ზოგს უნდა თავი მოიწონოს, რომ, აი, ჩემთან ამდენია და რაღაცა ეს". (ინტერვიუ, ექსპერტი);

"აი, ნახე რა იყო, რაღაცნაირად ესეთი განცდა მრჩებოდა, რომ რაღაც ეტაჟზე გვაწვდიდნენ ინფორმაციას, მაგრამ რაღაც ეტაჟზე ჰქონდა სკოლას ავტონომია, რომ თითონ წაყოლოდნენ ამ პროცესებს. თვითონაც ცდილობდნენ, რომ ძალიან არ ჩარეულიყვნენ და ჰქონდათ იმედი, რომ სკოლას რაღაცა ამ ავტონომიის ფარგლებში თავს გაართმევდა. ამან მე, ჩემი აზრით და დაკვირვებით, გამოიღო შედეგი ის, რომ სკოლების ნაწილმა გაართვა თავი, იქ, სადაც დირექტორი მუშაობდა და ქოუჩიც, იყო კარგი ლიდერობის ქოუჩი და ჰქონდა ამბიცია - ჩემი დაქვემდებარებაში მყოფი სკოლა სადღაც გამოჩნდეს და იყო სკოლები, რომ რა იგი, არ არის ადვილი, ყველას ვერ გაამტყუნებ". (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

უშუალოდ სკოლის დირექტორები საუბრობენ მათ ნაკლებ ჩართულობაზე სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარებასა თუ განხორციელებაში. ისინი ამ პრობლემას თავიანთი მრავალმხრივი დატვირთვით ხსნიან, რის გამოც სასწავლო პროცესის რეალური ხელმძღვანელობა თითქმის წარმოუდგენელია იმ ფუნქციებიდან და სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელის იმ დატვირთვიდან გამომდინარე, რომელიც რეალიზების შემთხვევაში მათ ექნებათ რეალურად განხორციელებისა და არაფორმალურ მიდგომებზე სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობის შემთხვევაში:

„სკოლის დირექტორის ფუნქციები - სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობას სხვა დატვირთვა სჭირდება. მე რომ მასწავლებელს დავესწრო, უნდა მოვამზადო, უნდა წინასწარი შეხვედრა მქონდეს, მოვემზადო, უუკავშირი მქონდეს, მეხვედრები ვატარო, მერე ვნახო, რამდენად შეცვალა ჩემი უუკავშირიდან და, ზოგადად, თანამშრომლობიდან გამომდინარე სწავლება, ყველა მასწავლებელთან ამას მე ვერ შეძლებ, მარტო ეს რომ მქონდეს საქმედ... სხვა უამრავი საქმეა - მართვის, კომუნიკაციის, ურთიერთობების"... (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

უმაღლესში მისაღები სისტემა და ახალი სკოლის მოდელი

კვლევის ფარგლებში გამოიკვეთა საკითხები, რომლებიც, ერთი შეხედვით, ახალი სკოლის მოდელის რეფორმასთან პირდაპირ დაკავშირებული არ არის, თუმცა გარკვეული გავლენა ჰქონდა ამ მოდელის განხორციელებასა და, ზოგადად, განათლების პოლიტიკისა და რეფორმის და ახალი სკოლის მოდელის თავსებადობის საკითხთან. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მიღების სისტემისა და ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის თავსებადობა, ანუ რამდენად უწყობდა ხელს არსებული მიღების სისტემა ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებას.

მისაღები სისტემა და იქ პრიორიტიზებული საგნები განსაზღვრავს საშუალო საფეხურზე სკოლის მოსწავლეთა მოტივაციას, შეისწავლოს ესა თუ ის საგანი. მოსწავლეები სკოლის როლს აღიქვამენ უმაღლესისათვის მომზადების ეტაპად და მხოლოდ იმ საგნებზე აკეთებენ ფოკუსირებას, რომლებიც ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე ბარდება, ხოლო ზოგადი განათლების მიღება და, ზოგადად, ცოდნა, კომპეტენციისა და უნარების განვითარება, რაც მათთვის მნიშვნელოვანია, სრულად იგნორირებულია. ეროვნული გამოცდების ჩაბარება უფრო მძლავრი მოტივატორია, ვიდრე ზოგადი ცოდნისა და განათლების მიღება. როგორც მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფის ერთ-ერთი მონაწილე აღნიშნავს:

„რომ, მასწ, იცით რა? ჩვენ ამ და ამ მიმართულებით ვაბარებთ და ჩვენ არ გვჭირდება ბიოლოგია და, აქედან გამომდინარე, ბავშვები ორიენტირებული არიან მხოლოდ იმ საგნებზე, რომლებიც უნდა ჩააბარონ მისაღები გამოცდების დროს უმაღლესში. და იმ ზოგად უნარებს, რასაც ბიოლოგია სძენს, ან ფიზიკა სძენს, ან ხელოვნების გაკვეთილები სძენს, მაგაზე არ არიან ორიენტირებული და ძირითადად ისტორია, ქართული მათემატიკა, უცხო ენა. ეს 4 საგანი არის, რომელიც არის ყველაზე მოთხოვნი და რომელიც ყველამ უნდა ისწავლოს, სხვა საგნებზე არ არიან, თავს არ აკლავენ. მერე მასწავლებელიც ხდება დემოტივირებული. როდესაც მე ვიხარჯები და აქეთ უკუკავშირი არა მაქვს მოსწავლის მხრიდან, გამოდის, რომ მე მარტო ჩემთვის ვსაუბრობ და ბავშვები მისმენენ“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

ამავე დროს, კომპლექსურ დავალებებთან, ანუ კონტრუქტივისტული სწავლების მიდგომით ბავშვზე ორიენტირებული სასკოლო სასწავლო გეგმის განხორციელების ერთ-ერთ მთავარ კომპონენტთან, მიმართებით არსებობს მოლოდინი, რომ ის ისეთ ცოდნას, უნარებსა და კომპეტენციებს უნდა უვითარებდეს მოსწავლეს, რომლებიც დაკავშირებულია უმაღლესში მიღების სისტემასთან. ამ კავშირის გარეშე რთულდება სკოლაში მსგავსი სასწავლო პრაქტიკის განხორციელება, რადგან მოსწავლეები, მშობლები და მასწავლებლებიც სასკოლო განათლებასა და სასკოლო განათლების ფარგლებში განხორციელებულ რეფორმასა და უმაღლესში ჩარიცხვას შორის კავშირს ვერ ხედავენ:

„უნარებთან დაკავშირებით ვიტყვი, რომ კომპლექსური დავალება ძირითადად, რადგან ინტეგრირებული სწავლების შედეგია, ამ მხრივ გარკვეული უნარები ნამდვილად არის, მაგრამ ეს არ არის, მხოლოდ იმისთვის არ არის, რომ ბავშვმა სკოლის დამთავრების შემდეგ რეპეტიტორის გარეშე გაიაროს და ჩააბაროს უმაღლეს სასწავლებელში. მაინც არ არის საკმარისი, რამდენი კომპლექსურიც არ უნდა შეასრულონ. ჩემი აზრი ეს არის და ყველას აზრი, სავარაუდოდ, როგორც მივხვდი თქვენი პასუხებიდან. ჩემი შვილები ჯერ არ არიან მაღალ კლასში, მაგრამ ვხედავ სხვა მშობლებს ჩემს გარშემო, რომლებიც, ფაქტიურად, თავს იკლავენ და ბოლო კაპიკსაც ხარჯავენ, რომ რეპეტიტორთან ატარონ თავიანთი შვილი“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

მასწავლებლები ნებისმიერი რეფორმის განხორციელების ეფექტურობას უკავშირებენ მის ბმას უმაღლესში მიღების სისტემასთან. სასკოლო გამოცდილებასა და განათლებას თუ არ ექნება გავლენა უმაღლესში ჩარიცხვაზე, ნებისმიერი ტიპის რეფორმისა თუ სწავლების გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული აქტივობა შედეგის მომტანი ვერ იქნება. შესაბამისად, მასწავლებელთა მნიშვნელოვანი ნაწილი სასკოლო საგნების, სასკოლო შეფასებისა და სკოლაში მოსწავლის გამოცდილების უმაღლესში ჩარიცხვასთან კავშირს აუცილებლად მიიჩნევს:

„ბავშვები მისმენენ, რა საინტერესოა... რაღაცა, გაკვეთილს როცა ვუხსნი, მოსწონთ, მერე არ მოაქვთ, სახლში არ მუშაობენ. იცით რა, მას, მე მეცადინეობაზე ვიყავი, მერე დრო არ დამრჩა, სულ რაღაცა მიზეზები და, აქედან გამომდინარე, რთულია მასწავლებლისთვისაც. მესმის მე მათიც, მაგრამ, მე მგონია, რომ მაინც შესაცვლელია. მისაღები გამოცდები არ უნდა იყოს ძირითადად ქართული, მათემატიკა, უცხო ენებზე დამოკიდებული. უნდა იყოს სხვა საბუნებისმეტყველო საგნებიც ჩართული და, ზოგადად, სკოლის ატესტატი ისე არ უნდა გაიკემოდეს, რომ გაიარა 12 კლასი. 12 კლასს რომ ამთავრებს, განმსაზღვრელი რაღაცა უნდა იყოს“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

სკოლის, როგორც ცოდნის შექმნისა და მოსწავლის სათანადოდ აღჭურვის ფუნქციასა და მნიშვნელობას ნაკლებად ხედავენ მშობლებიც. სკოლის დასრულების პერიოდისათვის მთავარ საზრუნავს მოსწავლის ერთიანი გამოცდებისათვის სათანადოდ მომზადება წარმოადგენს, რომელიც ცალკე პროცესი და ამოცანაა და აღქმების დონეზეც კი არ უკავშირდება სასკოლო განათლების მიღების პროცესს.

„ვერაფრით ვერ ვიტყვი, რომ ხარისხი იმ დონეზეა, რა დონეზეც მინდა, რომ იყოს, ძალიან ბევრი საფიქრალი გვაქვს, ძალიან ბევრს ვფიქრობთ იმაზე, როგორ გავზარდოთ მოტივაცია, განსაკუთრებით მერე კლასს ზემოთ მოსწავლეებში. როგორ გავაგებინოთ, რომ მეთორმეტე კლასში ჩვენც შეგვიძლია, რომ მივცეთ ის, რაშიც ისინი საკმაოდ დიდ თანხას იხდიან, როგორ შევცვალოთ მშობლის დამოკიდებულება. იბარებ მშობელს, უბნები, რომ ბავშვი არ სწავლობს და იქნებ დაგვეხმაროთ, რომ სწორად წარვმართოთ პროცესი და მშობელი გვპასუხობს - მე მოვამზადებ. ანუ იქ არის უკვე ის განწყობა, კოდი ჩადებული ბავშვში, რომ არის პრობლემა, მე მოგამზადებ. და მერე კი იცით, ბარიერი ისეთი დაბალია უნივერსიტეტებში, რომ სადღაც მაინც ხვდება, არ არის მაგის პრობლემა, თუ ოდნავ მაინც შეუძლია ტექსტის გაგება-გააზრება მოსწავლეს“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესი

საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესი დიდი ხნის განმავლობაში დაანონსებული რეფორმა იყო, რომლის პრაქტიკული განხორციელება ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესის დაწყებიდან მეოთხე წელს დაიწყო შერჩეულ სკოლებში. კვლევის მონაცემების ანალიზი ადასტურებს, რომ ახალი სკოლის მოდელის ეფექტიანმა განხორციელებამ მოამზადა რიგი სკოლები ავტორიზაციის პროცესისათვის არა მხოლოდ ცალკეული საკითხების გაუმჯობესების თვალსაზრისით, არამედ ხედვებისა და განვითარების მიმართულებების განსაზღვრის კუთხითაც. ახალი სკოლის მოდელის ხედვები და პრინციპები კარგად ეხმიანება ავტორიზაციის პროცესის მოთხოვნებს და სწორედ კონკრეტული სკოლის საჭიროებებზე მორგებული სასწავლო გეგმის განხორციელება, თანამშრომლობითი კავშირების საშუალებით სკოლის საჭიროებების დიაგნოსტიკა და ამ საჭიროებებზე დაფუძნებული სასწავლო ინტერვენციები, შესაბამისი სასწავლო რესურსები და ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურა წარმოადგენს ავტორიზაციის კონკრეტული სტანდარტების დაკმაყოფილების წინაპირობას.

თუმცა, ამავდროულად, ავტორიზაციისათვის მზადების პროცესმა გამოიწვია ახალი სკოლის მოდელის, როგორც რეფორმის, გავლენასა და მნიშვნელობაზე სასკოლო საზოგადოების ინტერესის შენელება და ყურადღების ავტორიზაციის პროცესზე გადატანა. იმ სკოლებში, რომლებმაც გაიარეს ან ემზადებიან ავტორიზაციის გასავლელად, ახალი სკოლის რეფორმა უფრო მეტად ასოცირდება ავტორიზაციის პირობების დაკმაყოფილების კარგ წინაპირობასთან.

„ასე რომ, ავტონომიურობას, წინა პროცესი, ახალ სკოლის მოდელი, მოდი, ასე მოვიხსენიოთ, ჩვენ შემთხვევაში ძალიან უწყობდა ხელს. ჩვენი მასწავლებლები ისე ელაპარაკებოდნენ გადაწყვეტილების მიმღებებს, რომ მე ვიყავი ბედნიერი, უმტკიცებდნენ, რომ ეს ასე არ არის, გრძელვადიან გეგმებზე ჩანაწერები, რომლებიც თქვენ გაქვთ და შუალედურ მიზნებს, ამას იყენებთ, არგუმენტი ჰქონდათ თუ არა ჩვენს მასწავლებლებს, ისინი ეუბნებოდნენ, რომ დაგვარწმუნეთ, დაგვაჯერეთ და კი ბატონო. ეს იყო სწორედ პროცესი, რაც ჩვენი ავტონომიურობის ხარისხს ზრდიდა“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

სასკოლო საზოგადოება კი ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში მიღწეულ შედეგებს უფრო ხშირად აიგივებს ავტორიზაციის სტანდარტის დაკმაყოფილებისათვის მნიშვნელოვან წინ გადადგმულ ნაბიჯებთან. შესაბამისად, ნაკლები აქცენტი კეთდება უშუალოდ იმ გაუმჯობესებების აღიარებასა და გაძლიერებაზე, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელმა შეიტანა სკოლაში. რეალურად, მიღწევები, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესმა მოიტანა სკოლებისათვის, გარკვეულწილად გახდა მნიშვნელოვანი წინაპირობა ავტორიზაციის პროცესის მზაობისათვის.

“მინდა გითხრათ, რომ გავიარეთ ავტორიზაცია მონიტორინგის გარეშე, მათ შორის მეორე სტანდარტში, რომელიც სასკოლო კურიკულუმს გულისხმობს და, რა თქმა უნდა, ეს არ არის იდეალური. ეს გარკვეულწილად ავანსია, იმიტომ რომ პირველადი ავტორიზაცია იყო და, შეიძლება ითქვას, რომ დაბადებას ნიშნავს სკოლისას და რაღაცა პროცესის შეფასებას, მაგრამ, მინდა გითხრათ, რომ ძალიან მოკლე პერიოდი გქონდა იმისათვის, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმა დაგვეგებმა მომავალი წლის და, რა თქმა უნდა, არ არის იდეალური, მაგრამ საბჭოო ჩათვალა, ექსპერტებმა, პირველ რიგში, რომლებიც ადგილზე მუშაობდნენ, მათ შორის საგნობრივი ექსპერტები და ასევე ლიდერობის მიმართულებით, ჩათვალეს, რომ სკოლას ამ მიმართულებით დახმარება არ სჭირდებოდა და უნარი ჰქონდა, რომ თვითონ განავითარებდა სასკოლო სასწავლო გეგმას. ამიტომაც მივიღეთ სრული შესაბამისობა მეორე სტანდარტში და ამ დასკვნას დაეთანხმა საბჭოც. მინიმალური რჩევებიც გქონდა მიცემული აგვისტოში და ჩვენ ეს რჩევები გავითვალისწინეთ სასექტემბროდ სასკოლო სასწავლო გეგმებში“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„გაგვიჩნდა თემების არჩევანიც [იგულისხმება ახალი სკოლის მოდელის განხორციელების შედეგად]. ეხლა ჩვენ ავტორიზაციისთვის რომ ვამზადდებით ამ კურიკულუმებს, იქაც რომელ თემაზეც გვინდა ჩვენ, იმ თემაზე ჩავსვით ჩვენ ეს კომპლექსური დავალება“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ავტორიზაციას როცა გავდიოდით, საკმაოდ სწრაფად წავიდა და, მე მგონი, ყველაზე უფრო ეფექტიანი და კარგი ეს მეორე სტანდარტი გამოგვივიდა. იმიტომ, რომ ვინც ამ პროექტზე იმუშავა სხვადასხვა კათედრებიდან, იყო საკმაოდ კარგ დონეზე შესრულებული ისე, რომ არანაირი არსებითი შენიშვნა არ გქონია საბჭოს წევრებისგან. იმის თქმა მინდა, რომ ეს იყო ჩემთვის გარკვეული ტიპის ინდიკატორიც, იმიტომ რომ, როცა შემდეგ დავცა იყო ამ პროცესის, მასწავლებლებმა საკმაოდ მაღალი კომპეტენცია გამოამჟღავნეს და კარგად არიან „აზრზე მოსულები“, ეს მიმართულება მათ რა საშუალებებს მისცემს და რა მასშტაბებზე გატანა შეუძლიათ“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

ამაზე მეტყველებდა თავად კვლევის პროცესში სასკოლო საზოგადოებასთან ჩატარებული ინტერვიუები და ფოკუსჯგუფები. რეფორმაზე საუბრისას და ახალი სკოლის მოდელის დეტალების განხილვისას რესპონდენტები საკითხების განხილვას ავტორიზაციის ჭრილიდან იწყებდნენ:

„რაც შეეხება, აი, ამ რეფორმის მიზნებსა და ამოცანების შესაბამისობას, აკრედიტაციის პროცესისადმი მომზადებასა და ამ ორ რაღაცას შორის ბმულის არსებობაზე, მეორე სტანდარტი გინდა, კურიკულუმზეა მთლიანად აგებული და რამდენად სწორად არის შემუშავებული კურიკულუმი, რამდენად ინდივიდუალურია, რამდენად სწორად მიმდინარეობს ეს, სწორად შედის ცვლილებები, აი, ამ ყველაფერს თუ სკოლა სწორად უპასუხებს, ფაქტიურად, მეორე სტანდარტი უშუალოდ აი ამ საკითხებზე დაკმაყოფილებულია“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„მგონი, მეოთხე სტანდარტია გარემო და ზუსტად ეს დაციფრულება სკოლის, ადამიანური რესურსი რამდენად სწორად არის განაწილებული და რამდენად სწორად არის შერჩეული და, აი, ეს კავშირები არის ნამდვილად“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

ის, რომ სკოლების ავტორიზაციის პროცესი გახდა სკოლების ძალისხმევის ძირითადი ფოკუსი, ნაწილობრივ გამოწვეული იყო დირექტორების როლის განსაკუთრებული მნიშვნელობითაც ავტორიზაციისათვის მზადების პროცესში. ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის რეფორმისაგან განსხვავებით, სადაც დირექტორის, როგორც სკოლის ლიდერის, როლი დანერგვის პირველ ეტაპზე არ იყო სათანადოდ დანახული და შეფასებული, ავტორიზაციის მისაღებად სწორედ დირექტორი წარმოადგენდა საკვანძო ფიგურას როგორც სკოლის ეფექტურად მართვისა და სასწავლო ლიდერობისათვის, ასევე იმ პასუხისმგებლობის გაზიარებისა და დელეგირებისათვის, რომლებიც სკოლის მიერ ავტორიზაციის წარმატებით გავლისათვის იყო საჭირო.

“თუ ამას სწორად გამოიყენებს სკოლის ლიდერი და პედაგოგიური საზოგადოება და შექმნის მის სკოლაზე მორგებულ რეალურ რეგულაციებს და წესებს გამართავს, მაშინ გაცილებით გაუადვილება როგორც სასწავლო პროცესის და სწავლების ხარისხის სწორად წარმართვა და მიღწევა და თუ ამას ბიუროკრატიაში და ქაღალდოვანიაში გადაიყვანს, მაშინ მეორე უარესობას მივიღებთ. ავტორიზაცია სისტემატიზაციას ახდენს ამ საკითხების, როგორც მიღწევების წარმოჩენას, ასევე პრობლემების ხელისგულზე ამოტივტივებას, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან რამდენიმე წელიწადში ყველა დაინახავს ამას და ყველა ვალდებული იქნება, არა მარტო სკოლა, არამედ სახელმწიფო შესაბამისი ინსტიტუტები, რომ უფრო ქმედითი ნაბიჯები გადადგან იმ პრობლემის მოსაგვარებლად, რაც გამოჩნდება კონკრეტულ სკოლებში“. (ინტერვიუ, ექსპერტი);

„მე ვიყავი ლიდერობის ექსპერტის მიმართულებით და მეც მქონდა კომუნიკაცია ორ საჯარო სკოლასთან, ეს გახლდათ ერთ-ერთი სოფლის და ქალაქის საჯარო სკოლა, სადაც ლიდერობის მიმართულებით ვნერგავდი სიახლეებს ეროვნული სასწავლო გეგმიდან გამომდინარე, რომელიც სადამრიგებლო პროგრამას ეხებოდა შემაჯამებელი დავალებების ანალიზში, შეფასებას და მონიტორინგს და შეფასებას, უფრო სწორად, და შემდეგ ხარისხის ციკლურობით ანუ კვლავ დანერგე, შეასრულე, განახორციელე, მერე შეაფასე, აი, ამ მიმართულებით, თუმცა ასე აწყობილად, ასე თანმიმდევრულად, ეგ უფრო მოიტანა სკოლების ავტორიზაციამ ჩვენამდე, ვიდრე, დაუშვავთ, უშუალოდ იმ კონკრეტულმა, რასაც მაშინ განვიხილავდით, იმიტომ რომ ის საკმაოდ მოკლე დროში ხორციელდებოდა და მერე ჩვენ ძალიან ადრე ჩამოგვაშორეს ამ მიმართულებას, როგორც, მაგალითად, ის რგოლი, რომელსაც თავისი საქმე უფრო მეტი ჟონდა, ანუ დირექტორები. რატომღაც ჩათვალეს, რომ კოლეგების თანამშრომლობა ამ მიმართულებით არ იყო მაინცა და მაინც, ანუ არ დაინახეს, ვერ დაინახეს ეს რგოლი ისე“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„იმდენად ვიყავი ჩართული, ნახეთ, როდესაც ჩემთან შემოვიდა ექსპერტთა ჯგუფი სკოლაში ავტორიზაციის ფარგლებში შესამოწმებლად და მე მთხოვნენ დოკუმენტს და მე უკვე რეესტრი მქონდა გაკეთებული და დანომრილი გვერდებით, იმიტომ რომ ბევრი დოკუმენტია და ზეპირად ვერ დავიმასსოვრებდი, მათ ასეთი შუკითხვა დამისვეს, თქვენ 24 საათი ხართ სკოლაში? და დიან-თქო, მე ვუთხარი“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

ამასთან, ის, რომ ავტორიზაციის პროცესი ამავედროულად მოითხოვდა სასკოლო საზოგადოების ფართო ჩართულობას, დასტურდება კვლევის მონაცემების საფუძველზე. პრაქტიკულად ყველა სკოლის ხელმძღვანელი, რომელთაც გაიარეს ავტორიზაცია, საუბრობს მომზადების პროცესის კომპლექსურობასა და ადმინისტრაციის წევრებისა და მასწავლებლების ჯგუფის მზაობის მნიშვნელობაზე პროცესის წარმატებით დასრულებისათვის. ამ მობილიზებისათვის კი სწორედ დირექტორის, როგორც ლოკომოტივის, როლს ესმევა ხაზი:

„როგორც ხელმძღვანელს და სკოლის მართვის ერთ-ერთ რგოლს, აქ კი ნამდვილად ყველას უჭირს და, ვფიქრობ, ეს ყველაზე მთავარი იყო, უშუალოდ კომპეტენცია უნდა ჰქონდეს სკოლის ხელმძღვანელს. სჭირდება კომპეტენცია, რომ მასწავლებლისთვის, მოსწავლისთვის შექმნას უსაფრთხო გარემო სკოლაში, იმიტომ რომ ეს დოკუმენტები, რომლებსაც ითხოვს და უშუალოდ ჩვენ გადავიარეთ ეს ყველა დოკუმენტები, დებულებები დავამტკიცეთ, უშუალოდ პროცესში ჩართული იყო ყველა მასწავლებელი, ერთნაირად ვმუშაობდით, მაგრამ, რა თქმა უნდა, ძირითადი პასუხისმგებლობა მაინც ჩემზე იყო. არ დამიმტკიცებია არც ერთი სკოლის მართვის სახელმძღვანელოს დებულება, რომელიც არ გაცნობია მასწავლებელს, რომ არ ყოფილიყო ჩართული და იცით როგორი მზაობა წამოვიდა? ვაიბე, ეს არ ვიცოდი, დედა, რა საჭირო ყოფილა ეს და მაინც ვფიქრობ, კიდევ იქით მივდივართ, რომ მასწავლებელს კიდევ მეტი კომპეტენცია ჭირდება. წარმოვიდგენ ხოლმე, რომ ერთ დღეს მე არ ვარ სკოლაში, ნებისმიერ მასწავლებელს შეუძლია გაართვას თავი, იცის, რა არის შინაგანაწესი, იცის, რა არის შეფასების სისტემა, უშუალოდ იცის სასწავლო სასკოლო გეგმა, სამოქმედო გეგმა, ეს აუცილებელი პირობაა, რომ ყველა მასწავლებელს უნდა ედოს ფაქტიურად მაჯისცემაზე ხელი“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

კიდევ ერთი მახასიათებელი, რომელიც ავტორიზაციის რეფორმას განასხვავებს ახალი სკოლის მოდელის დანერგვისაგან, გულისხმობს გარე შეფასების მკაფიო სისტემის ამუშავებას, რაც მნიშვნელოვან ბერკეტს წარმოადგენდა სკოლებისათვის დაწესებულ სტანდარტებთან თავსებადობის უზრუნველყოფისათვის, ისევე როგორც ავტონომიის პირობებში სასკოლო მიზნების დანახვის, დასახვისა და მიღწევისათვის. ახალი სკოლის მოდელისგან განსხვავებით, ავტორიზაციის პროცესში სწორედ გარე შეფასება განაპირობებდა სკოლების სტატუსის ცვლილებას, ავტორიზაციის მიღებას ან არმიღებას და, შესაბამისად, შედეგი, რომელიც უნდა დამდგარიყო და რომელიც გარე შეფასებას უნდა დაედგინა, სკოლისათვის მკაფიო იყო.

„დირექტორსაც არა აქვს ადმინისტრაციული ხელისუფლება რეალურად სკოლაში და, მეორეს მხრივ, მასწავლებლები ისმენენ ცენტრალიზებულად ტრენინგებს (საუბარია ახალი სკოლის მოდელის განხორციელების მექანიზმზე). ავტორიზაცია იყო ეხლა ერთადერთი გარე ბერკეტი, მაგრამ ასე უცებ ხომ არ მოხდება ეს ამბავი და ძალიან ცუდი იყო კიდევ, რომ წლების განმავლობაში არ არსებობდა გარე ანგარიშვალდებულების სისტემა. პირდაპირი ანგარიშვალდებულების სისტემა. სკოლები რომ ნახოთ ეხლა, ყველაზე კარგად მოწესრიგებული აქვთ ბუღალტერია, იმიტომ რომ ბუღალტერიის მიმართულებით მუდმივად არსებობდა რაღაც აუდიტი. ანუ დირექტორსაც არ ჰქონდა იმის ისა, მასწავლებლები ისმენდნენ ტრენინგს, რაღაცა ტრენინგს, როცა დირექტორთა უმრავლესობა, მე არ ვსაუბრობ... რაღაც ისე გამოვიდა, რომ სკოლა ძალიან სუსტი, თუმცა იყო ამის მხარდაჭერის მთელი, აი, ძალიან კარგი იყო, მაგალითად, აი, ამ ახალი სკოლის მოდელში იყო მასწავლებლის სახლისგან იყო ეს მიმართულება - ის კურირებდა, როცა სკოლებს ასწავლიდნენ, ესე

ვთქვათ, პროექტების მეშვეობით რაღაც ღონისძიებების განხორციელებას, ცვლილებების შეტანას რაღაც მიმართულებით, ანუ პროექტულად ემართათ სკოლა და ძალიან კარგი იყო ეს“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

ის, რომ ახალი სკოლის მოდელი არ იყო ორიენტირებული გარე შეფასებაზე, არამედ სკოლის, როგორც ინსტიტუციის, ტრანსფორმაციაზე კომპლექსური ელემენტებისა და ასპექტების გათვალისწინებით, სადაც რეალურად სკოლას ავტონომიურობისა და საკუთარი შესაძლებლობების პირობებში უნდა გაეთვალისწინებინა განვითარების გეგმა, ტემპი, მიმართულებები, ავტორიზაციის პროცესისგან განსხვავებით, ასევე აძლევდა საშუალებას სკოლასა და დირექტორებს, ეჭვქვეშ დაეყენებინათ სკოლის შესაძლებლობები და მზაობა ავტონომიისათვის, რაც ავტორიზაციის პროცესში ვერ ხერხდებოდა და სკოლას, რომელიც იწყებს ამ პროცესის გავლას, უნდა გამოეძებნა რესურსი, რათა შეძლებოდა ავტორიზაციის მოთხოვნების დაკმაყოფილება.

„ავტონომიურობისკენ ნაბიჯები კი არის გადადგმული ნამდვილად, თუმცა იმხელა აჟიოტაჟი მოყვა ამ შეფასების სისტემას, რომ, დარწმუნებული ვარ, ძალიან ბევრი სკოლა ძველი ფორმით დატოვებს ამ ყველაფერს, რაც არის. იმ საათობრივ ბაღესაც, იმ შეფასების სისტემასაც. ძალიან ბევრ ადგილას დარჩება, ვფიქრობ, ძველი სისტემა. რა ვიცი, იცით, ბევრი რაღაცა შეიძლება ალბათ, რომ ითქვას. სულ საუბრობენ მასწავლებლები თავისუფლებაზე და როგორც კი არჩევანის წინაშე დადგნენ, პასუხი, მაგალითად, ვერაზინ ვერ გამცა, როგორი შეფასების სისტემას ისურვებდა ან საათობრივ ბაღეში რა ტიპის ცვლილებას შეიტანდა. თითქოს უნდა ყველას, ითხოვს, მაგრამ მზად ამ თავისუფლებისთვის არ არის. ეხლა დისკომფორტიც არის იცით? მეც მისარგებლია ამ მომენტი. კი, გაგიწევდი ანგარიშს, მაგრამ ზემოდან ასე მავალეხენ. ეს არის თავდაცვის მექანიზმი“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

მეორე მხრივ, სკოლები, რომლებიც ჩართული იყვნენ ახალი სკოლის განხორციელების პროცესში მეორე და მომდევნო წლებში, მაგრამ ვერ მიიღეს რეფორმის ფარგლებში დაგეგმილი ტექნოლოგიური და ინფრასტრუქტურული მხარდაჭერა, განსაკუთრებით რთულ მდგომარეობაში აღმოჩნდნენ ავტორიზაციის პროცესში ჩართვისას, რადგან მიიჩნევდნენ, რომ არ იყვნენ მზად პროცესის დასაწყებად:

„ახლა ავტორიზაციის პროცესში გვრთავენ, არ ვართ მომზადებული, მაგრამ არ გვეკითხებიან რატომღაც და თუ, მაგალითად, ადამიანს სჭირდება, ადამიანი მზად არის მიიღოს მხარდაჭერა, ხო, მაშინ უნდა სთავაზობდე ამ მხარდაჭერას, გარკვეული... მზად ვარ, ვისწავლო, მაგრამ შენ უნდა დაეხმარო ამაში, რადგანაირად ეს უთხრა, რომ ეს უნდა გააკეთო, ძან რთული არის, არ ვიცი, რამდენად, თან აქ, შეიძლება ქალაქში უფრო მეტად ხელმისაწვდომი არის ყველაფერი და აქ ეხლა მე პრინტერი რომ გამიფუჭდა, ორი ცალი მაქვს სკოლაში, ქუთაისში წავიდე, წავედი, წავიდე და 4-5 დღეა ვერ მოვიდა და ახლა ამის გარეშე სასკოლო საქმიანობა წარმოიდგინეთ, რა არის, ტექნოლოგიების გამოყენება სასწავლო პროცესში ერთ-ერთი მიმართულება არის, წამყვანი მიმართულება, ამ შემთხვევაში ეს არის, ფაქტობრივად, ცარიელი სიტყვები იმიტომ, რომ ჩვენ არ შემოგვიტანეს, კი, რაღაცა ორ სკოლაში შეიტანეს, არ გვაქვს კომპიუტერები საკმარისი, არადა, მე მიმაჩნია, რომ ყველა საკლასო ოთახში იყოს კომპიუტერიც, პრინტერიც და პროექტორიც, იმდენი რესურსი სჭირდება მასწავლებელს“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

გარდა უშუალო პასუხისმგებლობისა, რომელიც დირექტორების ავტორიზაციის პროცესში ლიდერის როლის შესრულებას გულისხმობდა, მათთვის მნიშვნელოვანი იყო იმის რწმენა, რომ მომზადებული და კომპეტენტური იყვნენ ავტორიზაციის პროცესის მართვისათვის:

„ახლა აქ ვინც ვიყავით ჩართული, ლიდერობის აკადემია გავიარეთ, ახლა მინდა ვთქვა, რომ ავტორიზაციის პროცესი, ეს 420 სკოლა, რომელიც გავდივართ, ფაქტიურად, მოგვაშაღეს ამისთვის“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ავტორიზაციის პროცესმა წარმოაჩინა მთელი სასკოლო საზოგადოების მობილიზაციისა და ერთიანი ხედვების გაზიარების აუცილებლობა, რაც ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში არ წარმოადგენდა მიზნის მიღწევისათვის აუცილებელ პირობას. სწორედ ამ ერთიანობის მიღწევის პროცესში გაიზარდა სკოლის საზოგადოების წევრებს შორის სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა:

“მე ვფიქრობ, რომ ეს არის გაზიარებული პასუხისმგებლობა და აუცილებელიც არის, რომ იყოს ეს ასე, ჩვენ, მაგალითად, ამ პროცესამდეც ვიყავით ასე. ყველა დოკუმენტი იყო, მაგრამ ხშირ შემთხვევაში იყო დოკუმენტი დოკუმენტისთვის. ამას თათბირზე განვიხილავდით, მივიღებდით, გადაწყვეტილით ერთხმად, დავამტკიცებდით და დამთავრდებოდა ასე. მაგრამ ახლა ავტორიზაციის პროცესმა დაგვანახა ის, რომ ეს არ არის საკმარისი, ეს არ არის გაზიარებული პასუხისმგებლობა და ეს მოხდა ისე, რომ ამ სიახლეების ფონზე, ფაქტიურად, უსაფრთხოებაში, ამდენმა დებულებების დამტკიცებამ ძალებით გამოიწვია პასუხისმგებლობის დელეგირება, ფაქტიურად, პასუხისმგებლობის მონაწილე 80% დავფარეთ ალბათ მასწავლებლების, რომლებსაც აქვთ პასუხისმგებლობა, რაღაც კონკრეტულ საკითხზე, შეფასების სისტემაზე, უსაფრთხო გარემოს შექმნაზე და ამაზე, ფაქტიურად, იმას ხომ უნდა იცნობდეს, იცოდეს და, აქედან გამომდინარე, უფრო ჩართულობა გამოიწვია მრავალმხრივ და ეს არის აუცილებელი, სკოლა არ არის დირექტორის, სკოლა არის ყველასი, უბრალოდ, დირექტორს განასხვავებს ის, რომ მას აქვს უფრო მეტი პასუხისმგებლობა, ბეჭდი და აგებს პასუხს, დანარჩენი, ვფიქრობ, რომ სკოლა ყველასია, მოსწავლის, მასწავლებლის, მშობლის და მათი როლი დიდია და, ვფიქრობ, რომ ეს სიახლეები სკოლას ხდის ღია საზოგადოებას“. (მასწავლებელთა ფოკუს-ჯგუფი).

მეორე მხრივ, ავტორიზაციის პროცესის კომპლექსურობაზე საუბრობენ არა მხოლოდ იმ სკოლების საზოგადოებები, რომლებიც სხვადასხვა მიზეზის გამო ფიქრობენ, რომ მზად არ არიან ამ პროცესისათვის, არამედ ისეთი სკოლების ხელმძღვანელებიც, რომლებიც იმთავითვე იყვნენ ჩართული რეფორმის პროცესებში ინსტიტუციურად და ინდივიდუალურად ექსპერტებად და ქოუჩებად და რომლებსაც კარგად აქვთ კონცეპტუალიზებული პროცესების მიზნები, შედეგები და შესაძლო გამოწვევები:

„ავტორიზაციის პროცესში პირველად მოხდა საერთო მიზნისკენ სკოლის გაერთიანება, ანუ ყველა, მთელი სასკოლო საზოგადოება, შეიკრიბა ერთად და დაფიქრდა. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ, გულახდილად გეტყვით, ავტორიზაციის სტანდარტები არ ვიცი, ძალიან რთულია ეს. არ მგონია, რომ სადმე, რომელიმე ქვეყანაში, იყოს ესეთი. ანუ სტანდარტების დაკმაყოფილება თითქმის შეუძლებელია... თუმცა, იმდენი კომპონენტია, გულახდილად გეტყვით, ამდენ კომპონენტს ავტორიზაციაზე... მით უმეტეს, თვითშეფასების პროცესი ვნახე xxx ქვეყანაში, რა იყო ავტორიზაციის სტანდარტები და ბევრად ნაკლები, ვიდრე ჩვენთან, უფრო მარტივი“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

ავტორიზაციის პროცესში მკაფიოდ გამოხატული მოთხოვნებიდან და ამ მოთხოვნების დაკმაყოფილების აუცილებლობიდან გამომდინარე, სკოლის დირექტორები პროაქტიულები გახდნენ საჭირო საკითხების, ავტორიზაციის მოთხოვნების შესაბამისად პრობლემებისა და გამოწვევების მოგვარების საქმეში:

„ავტორიზაციის პროცესში ნაწილობრივ სურვილი დავინახე, რაც არის, ნამდვილად არის. ისე არის, რომ, აი, მაგალითად, აღმოჩნდა, რომ ზოგიერთ სკოლას ლაბორატორია არ ქონდა და სკოლა

იძულებული გახდა, ყველასთვის წერილი მიეწერა და იმ სკოლას ლაბორატორია ექნება. მაგალითისთვის რომ ვთქვათ”. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

ახალი სკოლის მოდელის მსგავსად, ავტორიზაციის რეფორმის ფარგლებში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება პროცესსაც. უფრო კონკრეტულად კი, სკოლებს ეძლევათ საშუალება, პროცესში გააუმჯობესონ საკუთარი შედეგები კონკრეტული მიმართულებებით და იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ავტორიზაციის კრიტერიუმებს აკმაყოფილებენ, დასახონ გეგმები, რომლებიც აჩვენებს სწრაფვას პროგრესისაკენ.

“გავიარეთ ავტორიზაცია მონიტორინგის გარეშე, მათ შორის მეორე სტანდარტში, რომელიც სასკოლო კურიკულუმს გულისხმობს... მინიმალური რჩევებიც გვქონდა მიცემული აგვისტოში და ჩვენ ეს რჩევები გავითვალისწინეთ სასექტემბროდ სასკოლო სასწავლო გეგმებში. ახლა ჩვენ უკვე რადაცეების დადასტურება გვიწევს, რაც დავგეგმეთ, იმისი გამოცდა გვიწევს, იმიტომ რომ ეს დაგეგმარების პროცესი, როგორც წელს გვქონდა, არ გვქონია ასეთი. ავიღეთ ავტორიზაციის სტანდარტი და ვნახეთ, რა მტკიცებულებები იყო საჭირო იმისთვის, სასკოლო სასწავლო გეგმა ყოფილიყო მაქსიმალურად რეალურად ორიენტირებული მოსწავლეების საჭიროებებზე. მშობლებთან შეხვედრა, ამ დოკუმენტის გაზიარება, მათი უკუკავშირების მოსმენა, მასწავლებლებზე აღარ მაქვს საუბარი, რა თქმა უნდა, თავად იყვნენ ამ პროცესების მონაწილე. ეს გავაკეთეთ რეალურად. საკმაოდ საინტერესოც არის და, ამასთანავე, საკმაოდ რთულიც. არაერთი მეილი, რომლებიც მშობლებთან გავაზიარე, დამრჩა უპასუხო, გადავდი პირისპირ შეხვედრაზე, მშობლების მეილების ჯგუფი მაქვს და იმიტომ მოვიყვანე ეს მაგალითი, ჩვენ რომ ის გამოცდილება არ გვქონოდა, რაც გვქონდა წინა პერიოდში, სასკოლო სასწავლო გეგმის შექმნის პროცესში გაგვიჭირდებოდა”. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„თუმცა, პირველ ჯერზე აქვს თავად სისტემას ისეთი დამოკიდებულება, რომ სკოლებმა თუნდაც მინიმალური გააკეთონ იმის, რაც, თუ საუბარია რაღაც შექანიზმების არსებობაზე სკოლაში, პირველ ეტაპზე ამის დოკუმენტალური საფუძვლები თუ არის, განწყობა თუ არის, ჯგუფები თუ არის შექმნილი, მიხვდით? ანუ, მე მგონია, რომ ავტორიზაციაზე საკმაოდ ისეთი პოზიტიური მიდგომაა სკოლების მიმართ და მხარდამჭერი მიდგომაა იმ მხრივ, რომ სკოლებს ეძლევა საშუალება, რაღაც საკითხებზე დაფიქრდეს”. (ინტერვიუ, ექსპერტი).

ავტორიზაციის სტანდარტების დაკმაყოფილებისათვის, ავტორიზაციის წარმატებით გავლის პოზიტიური მაგალითების გარდა, გამოიკვეთა არაეფექტური მაგალითებიც, როდესაც სკოლა სრულად დამოკიდებული აღმოჩნდა სკოლის დირექტორების, როგორც ინსტიტუციური ლიდერების, მზაობასა და მობილიზაციაზე:

„მე, ესე ვთქვათ, ავტორიზაციის ექსპერტიც ვარ და ეხლა ამ პროცესშიც ვმონაწილეობ. მანამდე, პირველადი მოთელვა რომ იყო, იმაშიც მივიღე მონაწილეობა და სხვადასხვანაირი სკოლები იყო. ვნახე სკოლები, რომლებიც იყო რადაცისთვის მზად და მათთვის, დაუშვათ, ეს არ იყო რთული ნაბიჯი, რომ არის სკოლები, რომლებიც ჩაწვდნენ ამ რეფორმას მეტ-ნაკლებად და განვითარდნენ, ხედავ შეიცვალეს, რაც მთავარია, და დაინახეს ის, რომ სხვანაირი პერსპექტივიდან სწავლება მნიშვნელოვანია. მაგრამ არის სკოლები, რომლისთვისაც ძალიან დიდი ნაბიჯია, დაუშვათ, და ამიტომ ხშირ შემთხვევაში მიმართავენ დაკოპირებას. აი, სოციალურად სასურველი პასუხები ვერ... ძალიან გავრცელდა ჩვენში, რომ ყველამ იცის, როგორ უნდა უპასუხოს. მაგალითად, როგორ უნდა ააფრიალოს დრომა სკოლაში. აი, უხეშად რომ ვთქვათ”. (ინტერვიუ, ექსპერტი).

ასეთ შემთხვევებში ყურადღება მიექცა არა სკოლის მზაობას, არამედ მოთხოვნილი დოკუმენტაციის შესაბამისობას ავტორიზაციის პრინციპებთან. კვლევის პროცესში გამოიკვეთა მაგალითები, როდესაც დირექტორების თავდადების, ურთიერთკავშირების, პირადი და პროფესიული ქსელების ამოქმედების, დირექტორების გაერთიანებების მიდგომების

საშუალებით და ავტორიზაციისათვის საჭირო დოკუმენტაციაზე ერთობლივი მუშაობის შედეგად რამდენიმე სკოლამ შეძლო, წარმოედგინა მოთხოვნილი დოკუმენტაციის შაბლონური ფორმები, წარმატებით გაეწიეს ავტორიზაციის პროცესი ისე, რომ ინსტიტუციური მზაობა, სასკოლო საზოგადოების ხედვები და გაერთიანება, როგორც უმთავრესი საკითხები, არ გამხდარა მთავარი აქცენტი:

„მე ჩემი ძალებით მოვიძიე სკოლა, ვინც გადასული იყო შეფასების ახალ მოდელზე. აღმოჩნდა, რომ ეს იყო xx სკოლა. დაუკავშირდი ჩემი პირადი კომუნიკაციის საშუალებით იმ დირექტორს, გადმოვაგზავნიხე მას მასალები, გავესაუბრე იმ სკოლის სასწავლო ნაწილს, ანუ მე, ჩემი კონტაქტებით, ჩემი ძალისხმევით მოვიძიე ეს ინფორმაცია და გავამწვანე. გადავწონე და გადავწყვიტე გამეყვანა სკოლა ამ ახალ შეფასებაზე“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„ხარისხის მართვამ რომ ეგ შემოიღო, ავტორიზაცია, და გამოვიდა აპრილში ბრძანება და აპრილში უკვე ვიცით, რომ მოგვთხოვენ რაღაცას, გამოვიდა ამოდენა გზამკვლევი და ამ გზამკვლევი წერია, რამდენი დოკუმენტი უნდა ჟონდეს სკოლას, კარგი, ჟონდეს, რა მოხდა მერე და ჩავწერე - აბა, ეს დოკუმენტები გვჭირდება და კვლევებიც არის, კიდე დავწერეთ, ეგეც არის, რა ვქნათ ახლა და რა ვქნათ და მე და [ორი კოლეგა დირექტორის სახელი], ვაიმე, მოდი, რა ვქნათ და არ არის და გავაკეთოთო და ორმოცი დოკუმენტი გააკეთა, ფიზიკურად არ არსებობდა და რომ ვინაწილებდით ასე, ვისია პირველი ავტორიზაცია [ამისია, სკოლის დირექტორის სახელი], უი, რა ვქნათ, არიქა, ჩქარა, სასწრაფოდ და მენ ეს გააკეთე, მე ამას გავაკეთებ, დავწეროთ და დავიწყეთ"... (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

თავი 5. კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო კურიკულუმის განვითარება და დანერგვა

კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზე დაფუძნებული, მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესის დასაწერად ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში განსაზღვრული იყო სამი მნიშვნელოვანი მიმართულება: (1) სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება; (2) კომპლექსური დავალებების ინტეგრირება სასწავლო პროცესში; (3) განმავითარებელი შეფასების აქტიური დანერგვა საგანმანათლებლო პროცესში. განვიხილავთ თვისებრივი კვლევის შედეგებს თითოეული ამ მიმართულებით.

(1) სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება

1.1. სასკოლო სასწავლო გეგმების განვითარებასთან დაკავშირებული საკითხები (ინტერვიუებისა და ფოკუსჯგუფების ანალიზი)

სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება, რომელიც ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანად ითვლებოდა რეფორმის ფარგლებში და სკოლის ავტონომიურობის, მისი კონტექსტისა და საჭიროების გათვალისწინებით საკუთარი სასწავლო გეგმის შექმნას გულისხმობდა, ყველაზე პრობლემური კომპონენტი აღმოჩნდა სკოლებისთვის. ამის შესახებ საუბრობენ როგორც რეფორმის დამგეგმავნი, ასევე ქოუჩები, დირექტორები და მასწავლებლები. როგორც კურიკულუმის განვითარების ერთ-ერთი ექსპერტი აღნიშნავს:

“სამი მიმართულება იყო - განმავითარებელი შეფასება, კომპლექსური დავალება და სასკოლო სასწავლო გეგმა, მაგ კითხვას ენათესავება რაც ვთქვით. კი, მართალი დაკვირვებაა, ნახეთ, მაგ სამში ახლა არც კომპლექსურ დავალებებს ქონია ტრიუმფი, მაგრამ სასკოლო სასწავლო გეგმის აგება, რომ არ ვთქვათ სრულიად ჩავარდაო, ყველაზე მეტად ხარვეზული გამოდგა. აი, ჩვენი სკოლა და მასწავლებლები მეტ-ნაკლებად იმას ახერხებდნენ, რომ კომპლექსური დავალება... მაინც მაგ დისკურსში შემოვიდნენ მეტ-ნაკლებად. თვითონ კომპლექსური დავალების დისკურსში, ავად თუ კარგად, მაინც შემოვიდნენ, ანუ სწავლების, პედაგოგიკის სხვა სტილის განხილვაზე გადმოვიდნენ, განმავითარებელი შეფასებაც გრძელვადიან მიზნებზე ორიენტირება და მოსწავლე და სასკოლო კურიკულუმის აგება ძან გაუჭირდათ, ანუ ეს მეორე ეტაპზე, კურიკულუმში რას ვგულისხმობ, ერთი კი არა, მთელი საგანი დაგეგმო და მთელი სკოლა დაგეგმო ამის მიხედვით, ეს ძალიან ძნელი ამოცანა გამოდგა”. (ინტერვიუ, კურიკულუმის ექსპერტი).

ამ კომპონენტის განხორციელება არა მხოლოდ პრობლემური აღმოჩნდა, კვლევაში მონაწილეთა ნაწილი ამ მიმართულებას უტოპიურადაც კი აფასებს. მათი აზრით, ამ ფორმატით, მოთხოვნებითა და დატვირთვით მისი განხორციელება საქართველოს რეალობაში, საჯარო სკოლების ადამიანური რესურსის გათვალისწინებით, რთულად წარმოსადგენია. მეტიც, კვლევაში მონაწილეთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ ზოგადად ეს მიმართულება მასწავლებლების

საქმე არ არის, მასწავლებლები არიან მასწავლებლები და არა კურიკულუმის ექსპერტები და ყველა მასწავლებელს მოსთხოვო, იქცეს კურიკულუმის შემდგენელ სპეციალისტად, თავშივე მცდარი პოზიციაა:

„იდეა, რომ თვითონ უნდა შეიმუშაონ, მგონი, დღემდე ეს ფიქრობენ და ეს სჯერათ, მაგრამ სამწუხარო ის აღმოჩნდა მერე, რაც ჩემთვის სრულიად მოსალოდნელი იყო, რომ არ გამოვიდა, რა. ჩვენ, მასწავლებლები, ვერ ვხარჯავთ იმდენ დროს და ენერგიას, რომ კურიკულუმის შედგენა - ეს ხომ ამხელა კომპეტენციაა, რომ დღეს თამამად ვიტყვი იმას, რომ რომელი კომპეტენციაც, რომელიც არა თუ ჩვეულებრივი მასწავლებლის დონეზე ვერ მიიღწევა, სახელმძღვანელოს ავტორების დონეზეც კი, რომ ნახოთ ესაა ახალი სკოლის მოდელის მიხედვით შედგენილი სახელმძღვანელოები, ისინიც კი მოიკოჭლებს იმ იდეების ფარგლებშიც, რომელიც იყო შემოთავაზებული. რანაირად გინდა, რომ ვიწრო წრეს, რომელსაც ამბიცია აქვს, რომ კურიკულუმი დაწეროს, გინდა, რომ სახელმძღვანელო შექმნას, იქაც ვერ ინერგება სიღრმისეულად და გააზრებულად, ისე, რომ ადეკვატური იყოს და შესთავაზოს მასწავლებელს და როგორ გინდა, ეს მოსთხოვო ყველა მასწავლებელს“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში მონაწილენი საუბრობენ უშუალოდ სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარების თეორიული საფუძვლების გაუმართაობაზე, არათანმიმდევრულობასა და რეფორმის ავტორთა მხრიდან ბოლომდე გაუაზრებლობაზე, რაც მასწავლებლებსა და სკოლებში სკეპტიციზმს აჩენდა ამ პროცესის მიმართ. ეს კი აისახებოდა სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარების მიმართ დამოკიდებულებებსა და ფორმალურ მიდგომებზე:

„პირობითად „ქართული ცნებების თეორია“ თუ „კურიკულუმების თეორია“ ვუწოდოთ ამას, თვითონ თეორიულ დონეზე, იდეის დონეზე აჩენდა კითხვებს. ესე, მაგალითად, რამდენიმე რამეს გეტყვი და არ ვიცი, დამეთანხმები თუ არა. მე მაშინვე მქონდა ასეთი განცდა. ჯერ ერთი, ამ იდეების არასიმყარე. მაგალითისთვის, ქართულის საგანში, როცა თავიდან დავიწყეთ ჩვენ განხილვა ამ ჩარჩოსი, შემოთავაზებული იყო რვა ცნება, რომ დაწყებით საფეხურზე ქართულში უნდა იყოს რვა ცნება, რომელიც შემდეგ გადაკეთდა და ბოლოს ჩამოვიდა სამ ცნებაზე, ოთხზე. ამით იმის თქმა მინდა, რომ ამ დონეზე ეს პროცესი განიცდიდა გარკვეულ ცვლილებას, ამას არ ვამბობ ცუდი გაგებით, პირიქით, შეიძლება კარგია, რომ აჩემებული კი არ აქვს ვინმეს რამე, არამედ განიცდის ცვლილებებს, თუმცა, გარკვეული თვალსაზრისით, შეიძლება ამას რაღაც არამდგრადობის... ნახე, როცა მიგნება თუ აღმოჩენა ან გადმოტანა, ასეთი რადიკალური საკვანძო ცნება შემოგაქვს და იმ ცნების არეალი, ანუ შინაარსი, ასეთივე ცხადი არ არის თავიდანვე, გარკვეულწილად, ეს აჩენს შეკითხვებს. ეს კონკრეტულად ერთი საგნის მაგალითზე, თუმცა ასე მოხდა სხვა საგნებშიც. მაგალითად, აღმოჩნდა, რომ საზოგადოებათმცოდნეობაში ერთი ცნება მოაკლდა, ჩანაცვლდა და ა.შ. გარკვეული არამყარი თეორიული შინაარსობრივი ისინი შეინიშნებოდა თავიდანვე“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება კვლევაში მონაწილე ზოგიერთ ქოუჩს, დირექტორსა და მასწავლებელს ზედმეტ მოთხოვნად მიაჩნია და, სკოლების მზაობიდან და მასწავლებელთა თუ სკოლის ხელმძღვანელთა კომპეტენციებიდან გამომდინარე, ის თავიდანვე ფორმალისტურ ბიუროკრატიულ პროცესად მიაჩნდათ. მათი აზრით, ეს რეალობა არ იყო სწორად გააზრებული რეფორმის დამგეგმავთა მხრიდან და მათ იდეალისტური ხედვის რეალიზება არც რეალისტური იყო და არც საჭირო:

„კურიკულუმის შექმნა რაღაცა კომპეტენცია ხომ არის ეს? და ასე მასობრივი კომპეტენციაა, კაცო, რომ ყველა ქმნიდეს? კი არავის ვაკნინებ და რამე, მაგრამ იგივე ავტორიზაციაზე რომ ვთქვათ თუნდაც, რომ გაქვს მოლოდინი, რომ ყველა სკოლა შექმნის თავის კურიკულუმს, ეს ხომ აბსურდია თავიდანვე? აქვე ვიკითხავ - მასწავლებელი რომ ვარ, კაცო, იმ სკოლის კურიკულუმით რატომ ვერ

ვიმუშავე, ვთქვით, ვიღაცამ შექმნა, კაი, დაუშვათ ვიღაცა სკოლამ შექმნა კურიკულუმი, აღმოჩნდა იქ 15 გენიოსი, გენიოსს რა გაგებით ვამბობ, რომ მასწავლებლის ფუნქცია არ არის კურიკულუმის შექმნა, ჯერ ეს პრობლემა გვაქვს, რომ შექმნილი გაიზარო და ჩვენ ვაქმენვენივით ამ მასწავლებლებს კურიკულუმს, რომლებიც შექმნილს ვერ გებულობენ. კიდევ ვიმეორებ, ეს არის სერიოზული კომპეტენცია, ხოდა, რას ვამბობ, ვთქვით, რომელიმე სკოლაში აღმოჩნდა 15 გენიოსი და შექმნეს კურიკულუმი 15 საგნისთვის, შეკითხვას ვსვამ, მე რატო ვერ გამოვიყენებ იმ კურიკულუმს, რატომ მაწვალე, რაც არ ვიცი იმის კეთებაზე? და, შესაბამისად, ეს “წიჩქად” იქნება მონიშნული, რომ ათი წლის მერე 2000-მა სკოლამ შექმნა კურიკულუმი, რომელიც სინამდვილეში არანაირი შექმნილი კურიკულუმი არ იქნება, ეს იქნება, უბრალოდ, იქ რომ მოსწავლეთა რაოდენობა იქ ოცი წერია და აქ 15 ეწერება და ა.შ. და ეს რატომ არ არის აქედანვე ცნობილი და რატომ ვუწერთ და ვუწესებთ ესეთ რაღაცეებს და ტვირთს რატომ ვკიდებთ, ვერ ვხვდები, არ ვიცი, ეს საიდან მოდის”. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარების პროცესს ყველა მასწავლებელი არ აღიქვამს მნიშვნელოვანი კომპეტენციის მქონე ადამიანების მიერ განხორციელებულ შემოქმედებით პროცესად. მასწავლებელთა ნაწილი მიიჩნევდა, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმა რეალურად იყო ეროვნული სასწავლო გეგმის, სახელმძღვანელოებისა და სამინისტროს მიერ მოწოდებული მატრიცების გადაკეთებული ვერსია, რომელიც დიდ ძალისხმევასა და შემოქმედებითობას არ საჭიროებდა, ხოლო მისი, როგორც რეფორმის ნაწილის, ამ დოზით გამოტანა და ავტორიზაციის პროცესში მნიშვნელოვან კომპონენტად ქცევა ფორმალურ და ბიუროკრატიულ პროცესს უფრო ჰგავდა, ვიდრე მოლოდინს, რომ სკოლები ორიგინალურ, საკუთარ სასკოლო სასწავლო გეგმას განავითარებდნენ. ეს პოზიცია კარგად ჩანს მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფის მონაწილე ერთ-ერთი მასწავლებლის ციტატაში:

„თავისთავად შესანიშნავია სასკოლო კურიკულუმის იდეაც, როდესაც მასწავლებელი თავისი სკოლისა და მოსწავლეების საჭიროებებიდან და თავისი შესაძლებლობიდან გამომდინარე უნიკალურ სასკოლო კურიკულუმს ქმნის სტანდარტზე დაყრდნობით... მე მახსოვს, როდესაც საგნობრივმა ექსპერტმა მითხრა, რომ უნდა გამეკეთებინა ავტორიზაციისთვის ახალ ფორმაში კურიკულუმი და მომცა 3 დღე, მახსოვს, როგორი რეაქცია მქონდა, რომ როგორ, მე ჩემი კურიკულუმი 3 დღეში როგორ უნდა შევქმნა, ეს ხო სერიოზული შემოქმედებითი პროცესია, აღმოჩნდა, რომ მასე სულაც არ იყო, მე უნდა კარგად დამეორგანიზებინა ლოგიკურად ცნებები და კომპლექსური დავალების იდეები, რაც ჩემთვის იყო ფაქტობრივად 20 წუთის საქმე, არც მეტი და არც ნაკლები, თითოეული კლასის მიხედვით, ვინაიდან კარგად ვიცოდი სტანდარტი და კარგად ვიცოდი სახელმძღვანელო, რომელსაც ვიყენებდი და ეს ხო არ არის რეალურად სასკოლო კურიკულუმი. ეს არის იგივე, რაც არის შემოთავაზებული სამინისტროს მხრიდან და რასაც ვიყენებთ, მაშ რაღა საჭიროა, ამან გაიაროს ავტორიზაცია და დაიხარჯოს ამაში ძალისხმევა, თუკი მე არ მაქვს ახალი. მე ვფიქრობ, რომ თუკი სკოლას აქვს საკუთარი კურიკულუმი, ამ შემთხვევაში შეიძლება გაიაროს ეს პროცესი და დაიხარჯოს ძალისხმევა, მაგრამ იმავეს თუკი სტანდარტულად მიჰყვება სკოლა, მე ვერ ვხვდები, რატომ ვეძახით იგივე ორგანიზაციას, რაც გრიფირებულ სახელმძღვანელოში გვაქვს და სტანდარტში გვიწერია, უნიკალურ სასკოლო კურიკულუმს, ხო?” (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება წარმოადგენდა, ერთი მხრივ, კომპონენტს, რომელზეც ყველაზე დიდი ძალისხმევა ჩაიდო, ხოლო, მეორე მხრივ კი, ყველაზე პრობლემური და ხარვეზული კომპონენტი აღმოჩნდა რეფორმის ფარგლებში, მას გარკვეული პოზიტიური გავლენა მაინც ჰქონდა მასწავლებლებზე. კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფი ცალსახად აღნიშნავს, რომ მასწავლებლებმა დაიწყეს ეროვნული სასწავლო გეგმის კითხვა და გააზრება; თუკი ადრე მიჯაჭვულობა მხოლოდ სასკოლო სახელმძღვანელოებზე იყო და მასწავლებელთა დიდი ნაწილი საკუთარი საგნის სასწავლო

გეგმას არ იცნობდა, ახალი სკოლის მოდელმა ეს პროცესი შეცვალა - მასწავლებელთათვის ამოსავალი გახდა ეროვნული სასწავლო გეგმა: „ამ სისტემამ ეს დააფიქრა და ერთბაშად დააფიქრა, რომ სტანდარტი უნდა წაიკითხო თურმე და გაიგო, საერთოდ სად უნდა მოიძიო“.

„მე, პირველ რიგში, უფლება მომეცით, რომ დადებითი ვთქვა. დადებითი იმ თვალსაზრისით, რომ, დღესაც ვამბობდი სკოლაში, რომ ძალიან ბევრი მასწავლებელი, ჩვენდა სამწუხაროდ, არ იცნობდა არათუ შესავალ ნაწილს ეროვნული სასწავლო გეგმისა, არამედ ბევრს არც ქონდა წაკითხული თავისი საქმის სტანდარტი. მხოლოდ სახელმძღვანელოზე დაყრდნობით მიყვებოდნენ, ასე ვთქვათ, დინებას. ამ შემთხვევაში ახალი სკოლის მოდელს ვგულისხმობ, ჯერ კიდევ როცა ახალი სკოლის მოდელი ერქვა, ასე ვთქვათ, ამ პროექტს, მაშინ დაიწყეს ქოუჩებმა ახსნა, რადგან ირად ჩართვა ამ პროცესში მასწავლებლების და იმისი ახსნა მასწავლებლებისთვის, რომ მათთვის მთავარი იყო არა სახელმძღვანელო, არამედ სტანდარტი. მათი საქმის სტანდარტი. ეს რომ ძალიან მნიშვნელოვანი დოკუმენტი იყო, ამაზე რომ უნდა დაფუძნებულიყო მათი საგნის სწავლება და ა.შ. ვფიქრობ, რომ ეს იყო ძალიან მნიშვნელოვანი მომენტი ამ პროექტისა და ძალიან დადებითი, იმიტომ რომ ძალიან ბევრმა მასწავლებელმა, რაოდენ გასაოცარიც არ უნდა იყოს, და შესაძლოა ამას ხმამაღლა არ უნდა ვამბობდეთ, მაგრამ ჯობია, ალბათ, რომ ვთქვათ, რადგან ირად საფუძვლიანად, მე ვფიქრობ, გადაიკითხეს თავისი საქმის სტანდარტი და რადგან ირად კიდევ ერთხელ გამახვილდა ყურადღება იმაზე, რომ სწავლების პროცესში ეს მნიშვნელოვანი დოკუმენტი უნდა გამოვიყენოთ და მე ამ კუთხით მომწონს ეს რეფორმები და ამ რეფორმების სკოლაში ამ კუთხით მიტანა. მუშაობა მასწავლებლებისა თავის საგნობრივ სტანდარტზე“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

ახალი სკოლის მოდელში ჩართულობა და სასკოლო სასწავლო გეგმაზე მუშაობა პოზიტიურად ფასდება, განსაკუთრებით სკოლის დირექტორთა მხრიდან, სკოლების ავტორიზაციის პროცესთან თავსებადობის კონტექსტში. სკოლის ხელმძღვანელები აღნიშნავენ, რომ ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შემუშავებულმა ახალმა სასკოლო სასწავლო გეგმამ და ამ სასკოლო სასწავლო გეგმის შედგენაში მიღებულმა დახმარებამ, მასწავლებელთა პროფესიულმა განვითარებამ უზრუნველყო მათი სკოლის მზაობა ავტორიზაციის პროცესისათვის:

„საბოლოო ჯამში, მე გულწრფელად მადლობელი დავრჩი. იმიტომ, რომ ამ სიახლეებს, რასაც ითვალისწინებს ცნებებზე დაფუძნება, რასაც ითვალისწინებს კომპლექსურით მუშაობას, ახალი სტანდარტის წაკითხვას და გადატანას, ჩემი მასწავლებლები ვერ გააკეთებდნენ, რომ არ ყოფილიყო ახალი სკოლის მოდელში ჩართულობა“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

“მე და, მაგალითად, ჩემს მოადგილეს და პლიუს ამას მოუწევდა ასევე კათედრის თავჯდომარეებს მინიმუმ მაინც, რომელთანაც ჩვენ გავივლიდით ამ საკითხებს, დავამუშავებდით, თან შეიძლებოდა მე ეჭვიც შემეტანა - ვიცი მე კი ისე კარგად, რომ მერე ავდგე და მერე მათ ველაპარაკო? ნუ, მე ამაზე გავივლიდი ტრენინგს, სადაც ვიღაცას, ვთქვათ, შევეკითხებოდი. მე ეს შემიძლია, მაგრამ არის სკოლები და სკოლის ხელმძღვანელები, რომ ისინი არც ინტერესდებიან ამ სიახლით, არც ცდილობენ, რომ მასწავლებელი პროფესიულად განვითაროს და ისე შეუშვას გაკვეთილზე და მიაწოდებს პირდაპირ ამ სტანდარტს და იმოქმედეთ ეხლა ასე და რასაც სტანდარტი მთხოვს. საბოლოო ჯამში, ეს პროექტი რომ არ ყოფილიყო, მე კურიკულუმის ნაწილში, გულწრფელად ვამბობ, რომ შეიძლება ჩავარდნაც მქონოდა ავტორიზაციის პროცესში, ხო? იმიტომ რო, რომ უეცრად ამ სკოლებს, რომლებმაც კომპლექსური სახელადაც არ იცოდნენ, დასჭირდათ, რომ ავტორიზაციის პროცესში ამ ახალ სისტემაზე შეეთავაზებინათ თავისი გეგმები“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

კვლევაში მონაწილეები აღნიშნავენ კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს სასკოლო სასწავლო გეგმების განვითარების პროცესში, რაც გულისხმობს მშობლების, მასწავლებლების, სკოლის ხელმძღვანელობის ერთობლივ მუშაობას სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესში, უკუკავშირს, მსჯელობასა და სკოლის საჭიროებებზე რეალურად მორგებას - ანუ სასკოლო სასწავლო გეგმის შედგენაზე რეალურად მუშაობის პირობებში საგანმანათლებლო პროცესისთვის მნიშვნელოვანი სასკოლო კულტურის ასპექტების ამუშავება ხდება სკოლებში. სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარების პროცესმა ამ თვალსაზრისით შეცვალა სასკოლო ცხოვრების დინამიკა და მისი ყველა სკოლაში რეალიზების პირობებში, შესაძლებელია, სასწავლო პროცესზე ორიენტირებული თანამშრომლობითი კულტურა დანერგილიყო სასკოლო ცხოვრებაში:

„სასკოლო სასწავლო გეგმა ყოფილიყო მაქსიმალურად რეალურად ორიენტირებული მოსწავლეების საჭიროებებზე. მშობლებთან შეხვედრა, ამ დოკუმენტის გაზიარება, მათი უკუკავშირების მოსმენა, მასწავლებლებზე ადარ მაქვს საუბარი, რა თქმა უნდა, თავად იყვნენ ამ პროცესების მონაწილე. ეს გავაკეთეთ რეალურად. საკმაოდ საინტერესოც არის და, ამასთანავე, საკმაოდ რთულიც. არაერთი მეილი, რომლებიც მშობლებთან გავაზიარე, დამრჩა უპასუხოდ, გადავდი პირისპირ შეხვედრაზე, მშობლების შეიღების ჯგუფი მაქვს და იმიტომ მოვიყვანე ეს მაგალითი, ჩვენ რომ ის გამოცდილება არ გვქონოდა, რაც გვქონდა წინა პერიოდში, სასკოლო სასწავლო გეგმის შექმნის პროცესში გაგვიჭირდებოდა“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

კვლევაში მონაწილეთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ ახალი სკოლის მოდელი იყო კარგი ინსტრუმენტი მათი სკოლის, სკოლის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით, სასკოლო სასწავლო გეგმების შედგენის კუთხით. ახალი სკოლის მოდელამდე არსებული სასწავლო გეგმები ყველა სკოლაში მსგავსი იყო, რადგან კომპეტენცია ნაკლები ჰქონდათ, ხოლო ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში მიღებულმა ცოდნამ და გამოცდილებამ რეალური გახადა სასკოლო სასწავლო გეგმის შედგენა და ამ მიმართულებით სკოლის დირექტორის როლიც გამოკვეთა:

„სასკოლო სასწავლო გეგმის შექმნის თვალსაზრისით, არასდროს არ გავივლია ასე და ამისი განმაპირობებელი, არ ვიცი, ალბათ ის, რომ შესაბამისი კომპეტენცია არ გვქონდა, როგორ შეიძლებოდა სასკოლო სასწავლო გეგმა გაგვევითარებინა... ნამდვილად ვიტყვი, რომ სხვა სკოლისას არ ემსგავსება (სკოლის სასწავლო გეგმა), იმიტომ რომ ნამდვილად ჩვენი, მაგრამ წლების განმავლობაში ერთმანეთს გავდა. კიდევ ვიმეორებ, რომ ალბათ შესაბამისი კომპეტენცია არ გვქონდა და ასევე მხარდაჭერა, რომელიც მერე დაიწყო, ამან გამოგვაფხიზლა, ამან გვაჩვენა, რა შეიძლებოდა მეცვლილიყო სასკოლო სასწავლო გეგმაში. მაგალითად, საგნობრივი მატრიცები 2019 წლიდან გვაქვს, მაგრამ 2020-საში გაჩნდა, როგორც რესურსი იმისთვის, რომ მერე მის განვითარებაზე გვეზრუნა სწავლის პერიოდში“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას:

- 1) სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება ყველაზე სუსტი კომპონენტი აღმოჩნდა რეფორმის განხორციელების ფარგლებში;
- 2) სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება სკოლების მხრიდან უტოპიური მოთხოვნაა, რადგან მასწავლებლები არ არიან კურიკულუმისა და სახელმძღვანელოების ექსპერტები და არარელევანტურია მათთვის ამ ფუნქციების მინიჭება;
- 3) სასკოლო სასწავლო გეგმის შედგენა რეალობაში არ გულისხმობდა ორიგინალური და უნიკალური სასწავლო გეგმების შედგენას, არამედ უფრო მეტად არსებული

სახელმძღვანელოებისა და სამინისტროს მიერ შემუშავებული სასწავლო რესურსების ადაპტირება იყო;

- 4) სასკოლო სასწავლო გეგმაზე მუშაობამ დადებითი გავლენა მოახდინა და დაეხმარა სკოლებს საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესში;
- 5) სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარებაზე მუშაობამ შეცვალა სასკოლო კულტურა და ჩამოაყალიბა თანამშრომლობითი კულტურა სკოლის ხელმძღვანელობას, მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის იმ სკოლებში, რომლებშიც რეალურად მუშაობდნენ სასკოლო სასწავლო გეგმის შედგენაზე;
- 6) სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარების მხარდაჭერის პროცესი მნიშვნელოვანი იყო სკოლებისა და სკოლის მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისათვის.

თავი 6: სასკოლო სასწავლო გეგმების ანალიზი

ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში სახელმწიფოს დაგეგმილი ჰქონდა, რომ გაუმჯობესებინა სკოლების შესაძლებლობა სასწავლო გეგმების დაგეგმვის მიმართულებით. ამ სასკოლო თუ საგნობრივი სასწავლო გეგმების შემუშავებისას სახელმწიფოს ცვლილებების თეორია ეფუძნებოდა იმ დაშვებას, რომ სასწავლო პროცესის დაგეგმვა და, შესაბამისად, შედეგებიც გაუმჯობესდებოდა, თუ სკოლები:

- ა) გამოიყენებდნენ კონსტრუქტივისტულ მიდგომებს სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას;
- ბ) ცალკეული გაკვეთილების გეგმის შემუშავების ნაცვლად საშუალო და გრძელვადიანი გეგმების შექმნაზე გადავიდოდნენ;
- გ) ცნებებზე დაფუძნებული სასწავლო გეგმის შემუშავებას დაიწყებდნენ;
- დ) სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას გაითვალისწინებდნენ ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების შესაძლებლობებს.

იმისთვის, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის შემდგომი ვითარების მის დანერგვამდე მდგომარეობასთან შედარება, სკოლებს მეორე თაობის სასწავლო გეგმის პერიოდის სასკოლო სასწავლო გეგმების გამოგზავნაც ვთხოვეთ. სკოლებმა ძირითადად წარმოადგინეს 2015-2016 და 2022-2023 წლების სასკოლო სასწავლო გეგმები.

სკოლებიდან მიღებული მონაცემები განსხვავდება ერთმანეთისგან როგორც მოცულობის, ისე შინაარსის მიხედვით. სკოლების ნაწილს წარმოდგენილი აქვს სასკოლო სასწავლო გეგმა. ნაწილს წარმოდგენილი აქვს საგნობრივი კურიკულუმებიც (ასე უწოდებენ ისინი საგნობრივ სასწავლო გეგმებს). საგნობრივი კურიკულუმებიც სხვადასხვა სკოლას სხვადასხვა მოცულობით აქვს წარმოდგენილი. მონაცემების გამოგზავნის მომენტში სკოლების ნაწილს მხოლოდ ზოგიერთი საგნის კურიკულუმი ჰქონდა მომზადებული. სკოლების ნაწილს დამატებით წარმოდგენილი აქვს სხვა დოკუმენტებიც, რომლებსაც კავშირი აქვთ სასკოლო სასწავლო გეგმასთან. ასეთებია სასკოლო პროექტების აღწერა, კლუბების წესდებები და სხვა.

სასკოლო სასწავლო გეგმების ორიგინალურობა და ავთენტურობა

წარმოდგენილი მასალის ანალიზი ცხადყოფს, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმების დიდი ნაწილი იმეორებს ეროვნული სასწავლო გეგმის დებულებებს. ხშირ შემთხვევაში სასკოლო სასწავლო გეგმის ტექსტი უცვლელად კოპირებულია ეროვნული სასწავლო გეგმიდან. ზოგ შემთხვევაში ვხედავთ, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმის შინაარსი ისეა გადმოტანილი, რომ გვერდების ნუმერაციაც კი შენარჩუნებულია. კოპირებულია არა მხოლოდ ის ნაწილები, რომლებიც შეიძლება სკოლის ფარგლებში დასადგენი სწავლა-სწავლების პრინციპების რელევანტური იყოს, არამედ გადმოტანილია ისეთი ნორმებიც, რომელთა გადმოტანასაც რაიმე ფუნქცია არ გააჩნია. მაგალითად, სასკოლო სასწავლო გეგმაში გვხვდება რეგულაციები, როგორ უნდა განსაზღვროს სკოლამ კლასში მოსწავლეთა დადგენილი ზღვრული რაოდენობა და როგორ უნდა შეიცვალოს ეს რაოდენობა სახელმწიფოსთან შეთანხმებით.

სასკოლო სასწავლო გეგმებში სკოლების თავისებურებები ვლინდება ხოლმე მაშინ, როდესაც განისაზღვრება შემდეგი საკითხები:

- დამატებითი საგნების ან არაფორმალური განათლების ფორმების (კლუბების) შემოღებისას. ასეთ შემთხვევებში სკოლები, როგორც ჩანს, ხელმძღვანელობენ საკუთარი საჭიროებების, ინტერესებისა და შესაძლებლობების მიხედვით.
- სასკოლო მისიებში: სკოლის მისიის ნაწილი ზოგჯერ შეიძლება გადმოკოპირებული იყოს ზოგადი განათლების შესახებ კანონიდან და ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებიდან. კანონსა და ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებზე მიმართულების გაკეთება შესაძლოა მათ შემუშავებულთა პერსპექტივიდან მეტ ლეგიტიმურობას სძენდეს სკოლების მისიებს. თუმცა, ხშირ შემთხვევაში სკოლები ახერხებენ საკუთარი მიზნების განსაზღვრასაც და საკუთარი მისწრაფებების ჩამოყალიბებასაც.
- სპეციალურ დაშვებებში რეაბილიტაციის პროცესში მყოფი სკოლების შემთხვევებში განისაზღვრება ხოლმე ცვლილებები ტიპურ საათობრივ განაწილებაში, გვხვდება შემცირებული საგაკვეთილო დროები.
- უცხო ენის სწავლებაში: სკოლები ვალდებული არიან, პირველ უცხო ენად ინგლისური ასწავლონ. მეორე უცხო ენას ისინი თავად განსაზღვრავენ. შესაბამისად, ვხედავთ, რომ სკოლებს შორის არსებობს განსხვავება უცხო ენების შეთავაზების თვალსაზრისით. სკოლების ნაწილი მეორე უცხო ენის არჩევანს სთავაზობს მოსწავლეებს (ქალაქების შემთხვევაში).
- სახელმძღვანელოების ჩამონათვალი: სკოლებს აქვთ უფლება, თავად აირჩიონ გრიფირებული სახელმძღვანელოების ჩამონათვალიდან. რადგან საგნებისა და კლასების უმეტესობაში ერთზე მეტი გრიფირებული სახელმძღვანელოა, სასკოლო სასწავლო გეგმები გარკვეულ ვარიაციას მოიცავს შერჩეული სახელმძღვანელოების სიის თვალსაზრისით.
- სასკოლო პროექტების განსაზღვრისას: განსაკუთრებით ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის შემდეგ სკოლები აღწერენ სკოლის დონეზე განსახორციელებელ პროექტებს. ეს პროექტები, როგორც წესი, ითვალისწინებს სკოლის ადგილობრივ, სათემო და გეოგრაფიულ მოცემულობას. რადგან ეს მოცემულობა განსხვავდება სკოლებს შორის, სასკოლო სასწავლო გეგმის ეს ელემენტიც საშუალებას გვაძლევს, დავინახოთ სკოლებს შორის ვარიაცია და ასევე სასკოლო ცხოვრების მორგების მცდელობა ადგილობრივ საჭიროებებსა და შესაძლებლობებზე. მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნაც, რომ სასკოლო პროექტების აღწერებში ვხვდებით მიმართებების დადგენის მცდელობას ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებსა ან ზოგადი განათლების შესახებ კანონის დებულებებთან.
- პარტნიორობა ადგილობრივ ორგანიზაციებთან: სკოლები, რომლებიც ამყარებენ საქმიან პარტნიორობას ადგილობრივ ორგანიზაციებთან, აჩვენებენ, რომ მეტად ითვალისწინებენ სკოლის გარეთ არსებულ რესურსებს. ამგვარი მიდგომა მეტ შესაძლებლობას აძლევს სკოლას, რომ სკოლის თემთან მორგებული სასკოლო სასწავლო გეგმა ჰქონდეს.
- სასკოლო განაწესის ორგანიზების ფორმები: იშვიათ შემთხვევებში სასკოლო სასწავლო გეგმა აღწერს სკოლის ფუნქციონირების განრიგს. ასევე იშვიათად, თუმცა გვხვდება სასკოლო სასწავლო გეგმები, რომლებიც აღწერს სკოლის პერსონალის ფუნქციებსაც.

- დისტანციური სწავლება: პანდემიის შემდეგ მომზადებულ სასკოლო სასწავლო გეგმებში გხვდება ხოლმე გარკვეული დათქმები დისტანციური სწავლების ფორმებისა და გაკვეთილების ხანგრძლივობის შესახებ.
- სასკოლო შეფასებები: ზოგიერთი სკოლა, სასკოლო სასწავლო გეგმის ფარგლებში, ადგენს დიაგნოსტიკური და შემაჯამებელი სასკოლო შეფასებების, გამოცდების ორგანიზების ფორმებს. საინტერესოა, რომ დიაგნოსტიკური გამოცდების ნაწილი სასწავლო წლის ბოლოს არის ორგანიზებული.

პრაქტიკულად, სასკოლო სასწავლო გეგმაში არ გხვდება სასკოლო კულტურის ფორმირებისათვის მნიშვნელოვანი ელემენტები. მაგალითად, პრაქტიკულად არც ერთ განხილულ სასწავლო გეგმაში არ არის აღწერილი რომელიმე სასკოლო დღესასწაული, სასკოლო შეკრება, სპორტული შეჯიბრება. არ ჩანს, როდის, როგორ არის ორგანიზებული სასკოლო ექსკურსიები.

ცვლილება სასკოლო სასწავლო გეგმებში ეროვნული სასწავლო გეგმის მეორე და მესამე თაობის³ შესაბამისად

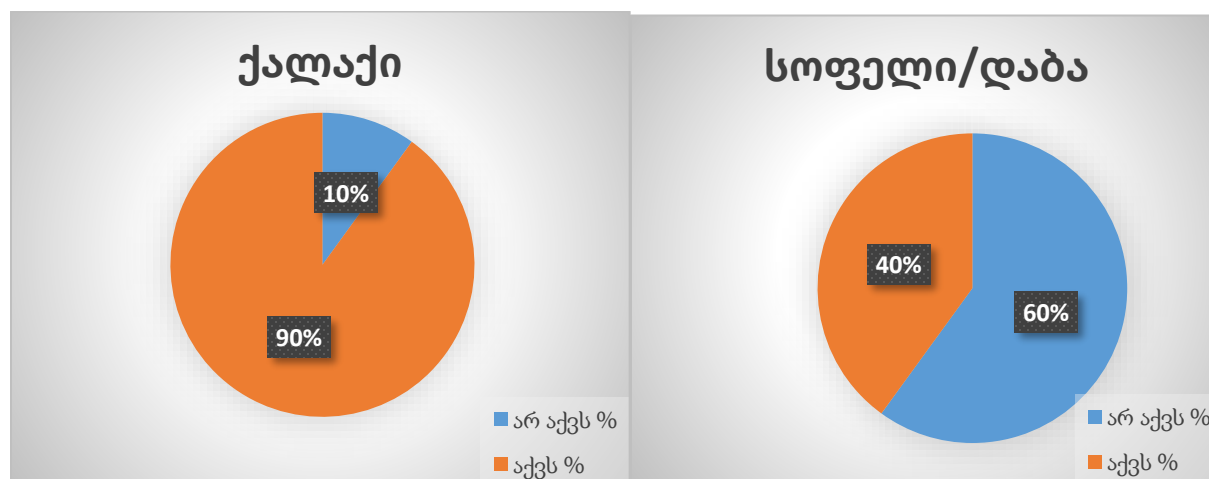
რაიმე მნიშვნელოვანი მეთოდოლოგიური განსხვავება სკოლების მიდგომებს შორის, თუ როგორ მიმდინარეობდა სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესი მეორე და მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემოღების შემდეგ, არ ჩანს. ორივე თაობის სასწავლო გეგმის მოქმედებისას სასკოლო სასწავლო გეგმები იმეორებს ეროვნული სასწავლო გეგმის დებულებებს. ორივე თაობის სასწავლო გეგმების შემთხვევაში საგნობრივი კურიკულუმები, არსებობის შემთხვევაში, ძირითადად მიჰყვება სახელმძღვანელოებში მოცემული თემატური ერთეულების შინაარსსა და თანმიმდევრობას.

სკოლები სხვადასხვა ფორმითა და სხვადასხვა დროს ჩაერთნენ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის იმპლემენტაციაში. როგორც ჩანს, ამ განსხვავებამ იმოქმედა სკოლების ინტერესსა და შესაძლებლობაზე, რომ დაენერგათ ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ინიცირებული ცვლილებები.

პილოტირებაში ჩართული სკოლების გამოგზავნილ დოკუმენტებში უფრო ხშირად ვხვდებით საგნობრივ კურიკულუმებს, რომლებიც ახალი ფორმატით (მათ შორის ე.წ. კომპლექსური დავალებებით) არის გაწერილი. პილოტირებაში ჩართულ სკოლებს უფრო ხშირად აქვთ განხორციელებული სასკოლო პროექტებიც, რომელთა მიზნები და განხორციელების გზებიც უფრო ახლოსაა ახალი სკოლის მოდელით გათვალისწინებულ სწავლა-სწავლების ფორმატებთან.

³[ავტ.] ეროვნული სასწავლო გეგმის ცვლილება ხორციელდება ყოველ ექვს წელიწადში ერთხელ. თითოეული ციკლი ოფიციალურად იწოდება თაობად. (<https://mes.gov.ge/content.php?id=12552&lang=geo>) მიმდინარე ეროვნული სასწავლო გეგმა რიგით მესამეა და შესაბამისად, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმად მოიხსენიება

მართალია, რაოდენობრივი ანალიზი არ ყოფილა კვლევის მიზანი და ანალიზი თვისებრივ მიდგომას ეყრდნობა, მაინც თვალშისაცემია, რომ ქალაქის სკოლებს, რომლებიც არ იყვნენ ჩართული ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირებაში, მეტი ალბათობით აქვთ წარმოდგენილი საგნობრივი კურიკულუმები, ვიდრე იმ სოფლის/დაბის სკოლებს, რომლებიც არ იყვნენ ჩართული პილოტირებაში.



გრაფიკი 12. იმ სკოლების პროცენტი (შერჩევის ფარგლებში), რომლებიც არ არიან ჩართული პილოტირებაში და არ აქვთ წარმოდგენილი საგნობრივი კურიკულუმები

ცხადია, რომ თვისებრივი კვლევის ფარგლებში შერჩევა არ გვაძლევს საშუალებას, რომ სტატისტიკური განზოგადება გავაკეთოთ მთელ სასკოლო სისტემაზე. თუმცა, ეს მონაცემი შეიძლება საინტერესო იყოს მომავალი კვლევისთვის, რადგან ჩვენს შერჩევაში გამოვლენილი განსხვავება შეიძლება მეტყველებდეს ინფორმაციის ან მეთოდოლოგიის არათანაბარ ხელმისაწვდომობაზე სკოლებს შორის, მათი დასახლების ტიპიდან გამომდინარე. ცხადია, შეიძლება ალტერნატიული მიზეზების კვლევა საინტერესო იყოს, რაც, ზოგადად, სკოლების მიერ სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების შესაძლებლობებს, სასკოლო პერსონალის კომპეტენციას ან მოტივაციას უკავშირდებოდა.

კონსტრუქტივისტული პრინციპების რეალიზება

ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შემუშავებულ სასკოლო სასწავლო გეგმებში ვხედავთ მცდელობას, რომ სასწავლო პროცესი ძირითადად კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზე იყოს აგებული. ეს მცდელობა ძირითადად საგნობრივ კურიკულუმებში ჩანს, მაგრამ ნაკლებად - სასკოლო სასწავლო გეგმის სხვა ელემენტებში (მაგალითად, მისიაში, სწავლა-სწავლების პრინციპების განსაზღვრაში და ა.შ.).

ერთი მხრივ, საგნობრივ კურიკულუმებში ვხედავთ, რომ სასწავლო პროცესის აღწერები მოიცავს ისეთ ელემენტებს, რომლებიც კონსტრუქტივისტული მიდგომებისთვისაა დამახასიათებელი. კერძოდ, ჩანს, რომ დაგეგმილია, რომ მოსწავლეებს უნდა უწევდეთ სააზროვნო კითხვებზე პასუხების შემუშავება, საგნობრივ პროექტებზე მუშაობა, სხვადასხვა, მრავალფეროვანი საგანმანათლებლო გამოცდილების შეძენა. დავალებები ითვალისწინებს პრეზენტაციების გაკეთებას, ჰიპოთეტური მოგზაურების დღიურების, ბროშურების, პლაკატების, CV-ების შექმნას და სხვა. მეორე მხრივ, ეჭვი ჩნდება, რომ ამ საგნობრივი კურიკულუმების დანერგვა უფრო მეტად ფორმალურ ხასიათს ატარებს და ნაკლებად არის მოსწავლეებზე მორგებული სასწავლო პროცესის ნაწილი. ეს ჩანს რამდენიმე მნიშვნელოვანი დეტალიდან, რაც უკავშირდება საგნობრივი კურიკულუმების ერთფეროვნებასა და შინაარსობრივ შეცდომებს.

სკოლების საგნობრივ კურიკულუმებში ხშირად მეორდება დავალებები და ამ დავალებების აღწერებიც კი. მაგალითად, 30 შერჩეული სკოლიდან, რომლებიც ჩართული იყო მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირების პროცესში, რვაში ერთი და იგივე დავალებებია გამოორებული ისტორიის საგნობრივ კურიკულუმებში. ბავშვებს სხვადასხვა სკოლაში უწევთ წარმოსახვითი ინტერვიუების აღება ზვიად გამსახურდიასგან, გიორგი ბრწყინვალის CV-ის შემუშავება და სხვა. დავალებების იდენტურობას ან ამკარა მსგავსებას, სავარაუდოდ, უნდა იწვევდეს ან სასწავლო მასალებში (მასწავლებლის წიგნი) არსებული დავალებების შინაარსი, ან სახელმწიფოს მიერ შემუშავებული კომპლექსური დავალებების კრებულები, რომლებსაც ტრენინგებისას მასწავლებლებს უზიარებდნენ. კომპლექსური დავალებები იდენტური ტექსტებით იძებნება ინტერნეტსივრცეშიც, რაც შეიძლება მასწავლებლებისათვის შესაძლებლობა იყოს, თავიანთ სასკოლო საგნობრივ კურიკულუმებში სხვა სკოლის პრაქტიკა გამოიყენონ.

კომპლექსური დავალებების შინაარსი ზოგჯერ შეიძლება ირიბად უპასუხებდეს იმ მოთხოვნებს, რომლებიც ასეთი ტიპის დავალების მიმართ ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით იყო დადგენილი. კომპლექსური დავალება, ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, „განისაზღვრება თემების მიხედვით და წარმოადგენს შინაარსიან, ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან დაკავშირებულ დავალებას, რომლის შესრულება მოითხოვს ფუნქციურ კონტექსტებში სხვადასხვა ცოდნათა ინტეგრირებულად გამოყენებას;“⁴. ცხადია, რომ გიორგი ბრწყინვალის ბიოგრაფიის შედგენა გარკვეული ფორმით შეიძლება უკავშირდებოდეს მოსწავლეებისთვის სკოლის გარეთ არსებულ პრაქტიკულ მოთხოვნებს, რომ იცოდნენ CV-ის შედგენა. თუმცა, სხვისი CV-ის შედგენა რამდენად უკავშირდება რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციას, საკამათო შეიძლება იყოს.

კომპლექსური დავალებების ნაწილს აკლია სიღრმე, რაც გვაჩვენებს, რომ მის შემქმნელებს გააზრებული აქვთ კონსტრუქტივისტული სწავლების არსი. დავალებებს შეიძლება აკლდეს ნაბიჯების აღწერა. მაგალითად, დავალება შეიძლება ითხოვდეს პრეზენტაციის გაკეთებას და შემდეგ ახსნას, თუ როგორ გააკეთა ეს პრეზენტაცია მოსწავლემ ისე, რომ არ ხსნიდეს, თუ რა ნაბიჯებია გადასადგმელი იმისთვის, რომ მოსწავლემ პრეზენტაციის გაკეთება ისწავლოს და შეძლოს (მაგალითად, იდეის მოფიქრება, კვლევა, მასალის შემუშავება, დიზაინი და ა.შ.).

⁴ ეროვნული სასწავლო გეგმა, კარი I - სწავლა-სწავლების პროცესის ორგანიზების ადმინისტრაციული და კონცეპტუალური საკითხები. 2018

მე-6 კლასი: სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნება

დავალების პირობა: ადწერე და გააკეთე ანალიზი შუა საუკუნეების ქართული არქიტექტურის რომელიმე რესტავრირებული ძეგლის შესახებ, რესტავრაციამდე და რესტავრაციის შემდეგ.

ზემოთ მოცემულ კომპლექსური დავალების ნიმუშში არ ჩანს, თუ როგორ, რა მეთოდების გამოყენებით უნდა გააკეთოს ანალიზი მოსწავლემ, რა წყაროზე დაყრდნობით. არ ჩანს, რომ ამ დავალების შესრულებისას საჭიროა მოსამზადებელი ეტაპი, როდესაც მოსწავლე იპოვის რესტავრირებული ძეგლების ნიმუშებს, ან როდესაც მოიფიქრებს იმ კრიტერიუმებს, რომლებითაც შეეძლება შედარების გაკეთება.

თავად საგნობრივი კურიკულუმების წარმოდგენილი ნიმუშებიც ხშირად გაუმართავია, ნაკლულია და რთულად გასაგებია.

საგანი - ისტორია, IX კლასი

თვე	თემა	საკითხი/ საკითხები ქვეცნება/ქვეცნებები	კომპლექსური დავალება
სექტემბერი	ახალი დრო (საქართველო და მსოფლიო XVII-XIX საუკუნეებში) სამიზნე ცნებები: (წყარო, სივრცე, საზოგადოება, დრო, ძალაუფლება, ისტორიული მოვლენა)	საკითხი: ინგლისის რევოლუციები XVII საუკუნეში- პოლიტიკური მმართველობის ახალი ფორმა ინგლისში	სამიზნე ცნება: ძალაუფლება კლასი: IX
ოქტომბერი		საკითხი: „აგრარული“ და „ინდუსტრიული“ რევოლუციები ბრიტანეთში ქვეცნებები: საზოგადოება - ჯენტრი, ბურჟუაზია ისტორიული მოვლენა / პროცესი - შემოღობვის პროცესი, პაუპერიზაცია, აგრარული რევოლუცია, ინდუსტრიალიზაცია	1. მოხსენების დაწერა აგრარულ და ინდუსტრიულ რევოლუციის შედეგებთან დაკავშირებით. სამიზნე ცნებები: საზოგადოება, ისტორიული მოვლენა/პროცესი კლასი: IX
ნოემბერი		საკითხი: ვახტანგ VI-ის ეპოქის ქართლის სამეფო საგარეო მოკავშირეების ძიებაში	სამიზნე ცნება: ძალაუფლება - აბსოლუტიზმი, ფეოდალური მონარქია, კათოლიციზმი. კლასი: IX
		საკითხი: ერეკლე II, როგორც სახელმწიფო მოღვაწე და მხედართმთავარი	სამიზნე ცნება: წყარო - მატეანე, ლეგენდა, ისტორიული თხზულება, პრესა. კლასი: IX
		საკითხი: 1789-1799 წლების საფრანგეთის რევოლუციის ეტაპები	სამიზნე ცნება: დრო - კალენდარი, რევოლუცია, კონსტიტუციური მონარქია, რესპუბლიკა კლასი: IX

ილუსტრაცია 1. საგნობრივი კურიკულუმის ნიმუში (ავთენტური მასალა)

როგორც ილუსტრაციიდან ჩანს, სამიზნე ცნებების ჩამონათვალი კომპლექსური დავალებების ადწერებისა და, ამავდროულად, თემის სვეტში გვხვდება. ამ ილუსტრაციაში ჩანს, რომ წარმმართველი ისევ ძველი, თემატური, შინაარსისა და არა ცნებებზე დაფუძნებული სწავლების პრინციპია. მოცემული კომპლექსური დავალება ერთ შემთხვევაში არ აჩვენებს კონსტრუქტივისტული მიდგომის რაიმე ელემენტს. მოსწავლეს ევალება მოხსენების დაწერა ნასწავლ თემასთან დაკავშირებით, მაგრამ გაუგებარია, თუ რა შემეცნებითი პროცესის გავლის საფუძველზე.

თემა	სამიზნე ცნება / ქვეცნებები	საკითხი	ტექსტი/ტექსტები (კონტექსტმაგალითები)	კომპლექსური დავალების იდეა	სასწავლო რესურსები კომპლექსურ დავალებაზე მუშაობისთვის
VI. მშობლის გახსენება		1.	ძირითადი რესურსი: რევაზ ინანიშვილი „დედაზე მე ისეთი რა უნდა ვთქვა“ გვ.112 დამატებითი რესურსი: ბესიკ ხარანაული „ჩემო დედი“ გვ.114 ტარიელ ხარხელაური „მამაჩემო-თოვლის ფერო“ გვ.115		გამოფენა დედის პორტრეტები
		2.	ძირითადი რესურსი: რევაზ ინანიშვილი „დედაზე მე ისეთი რა უნდა ვთქვა“ გვ. 112 დამატებითი რესურსი:		
თემა	სამიზნე ცნება / ქვეცნებები	საკითხი	ტექსტი/ტექსტები (კონტექსტმაგალითები)	კომპლექსური დავალების იდეა	სასწავლო რესურსები კომპლექსურ დავალებაზე მუშაობისთვის
VII. თვით დამკვიდრე ბა		1.	ძირითადი რესურსი: ნ. დუმბაძე „HELADOS“ გვ.120 დამატებითი რესურსი: მხატვრული ფილმი „ჰელადოს“ გვ.135 გადაცემა „ჩვენი უზო“ გვ.135		მხატვრული ფილმი „ჰელადოს“ ბერძნები საქართველოში გვ.133 ბიოგრაფიული ესკიზისთვის გვ.134

ილუსტრაცია 2. საგნობრივი კურიკულუმის ნიმუში მშობლიურ ლიტერატურაში (ავთენტური მასალა)

მესამე ილუსტრაციაზე ჩანს, რომ კომპლექსური დავალებები კურიკულუმების ნაწილში საერთოდ არ არის მოცემული. ცხადია, ყველა თემაზე ასეთი დავალებების მიცემა შეიძლება არც იყოს აუცილებელი, მაგრამ საგნობრივი კურიკულუმის ეს ნიმუში დაუსრულებელ შთაბეჭდილებას იმის გამოც ტოვებს, რომ სამიზნე ცნებებიც აკლია. აქაც ჩანს, რომ თემატური, შინაარსზე დაფუძნებული სწავლების პრინციპია კვლავ წარმმართველი. ეს არის მცდელობა, რომ ამ პრინციპზე დაფუძნებული სწავლების ფორმალიზება მოხდეს ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში დანერგილი ინსტრუმენტების (მატრიცის) მეშვეობით.

თავად ამ მატრიცების გამოყენება ტექნიკურადაც არ უნდა იყოს მასწავლებლებისთვის მარტივი საქმე. დოკუმენტებში ჩანს, რომ სირთულეს წარმოადგენს ტექსტისა და დავალებების ფორმატირების საკითხები. რადგან ცხრილი ისეა ორგანიზებული, რომ ვიწრო სვეტებში მასწავლებლებს ვრცელი ტექსტების ჩაწერა უწევთ, კურიკულუმები რამდენიმე გვერდზე იწელება და წაკითხვის სირთულეებს იწვევს (იხ. ილუსტრაცია 3.)

დანართი 1 „აგრარული“ და „ინდუსტრიული“ რევოლუციები ბრიტანეთში.

გრძელვადიანი მიზანი	საკითხი:	საკვანძო შეკითხვა / შეკითხვები	შუალედური სასწავლო მიზანი
სამიზნე ცნება და მასთან დაკავშირებული მკვიდრი წარმოდგენები	„აგრარული“ და „ინდუსტრიული“ რევოლუციები ბრიტანეთში. ქვესაკითხები: ქვეცნებები: საზოგადოება - ჯენტრი, ბურჟუაზია ისტორიული მოვლენა / პროცესი - შემოღობვის პროცესი, პაუპერიზაცია, აგრარული რევოლუცია, ინდუსტრიალიზაცია	როგორ წარმოვიჩინო მთხრობის საშუალებით, „აგრარული“ და „ინდუსტრიული“ რევოლუციების შედეგად, ბრიტანულ საზოგადოებაში მომხდარი, სოციალური და ეკონომიკური ცვლილებები?	კომპლექსური დავალების პირობა
საზოგადოება	კომპლექსური დავალების დამუშავების ეტაპები (რესურსები, აქტივობები): I ეტაპი: კომპლექსური დავალების ფორმა ნაბიჯი 1. როგორ უნდა წარმოვიჩინო საკუთარი ცოდნა შესასწავლ საკითხთან დაკავშირებით? რესურსი/აქტივობა: - მინი-ლექცია მოხსენებასთან დაკავშირებით - მოხსენების ნიმუში სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები - რა არის მოხსენება? - რატომ იწერება მოხსენება? - როგორ შეიძლება დაინარსოს მისხსენება? II ეტაპი: კომპლექსური დავალების შინაარსი ნაბიჯი 1. რა ინტერესები და საზრუნავი ჰქონდათ ახალი ეპოქის ინგლისში საზოგადოებრივ ჯგუფებს? რესურსი/აქტივობა: - ნარატიული მასალა „შემოღობვის პროცესი“ დიდი ბრიტანეთში. ნარატიული მასალის დამუშავება.	წარმოიდგინეთ, რომ ცხოვრობთ XVIII საუკუნის მეორე ნახევრის ინგლისში, სადა გაღატაკებული მიწათმოქმედები სამრეწველო მუშახელად იქცევიან და აუტანელ პირობებში უწევთ არსებობა და მუშაობა; სამრეწველო რევოლუციის განვითარების კვალდაკვალ ქვეყანაში ახალი შეძლებული ფენა ჩნდება, იზრდება ეკონომიკური სიმდიდრე, თუმცა მისი შედეგები არ აისახება ფართო ფენების ეკონომიკურ კეთილდღეობაზე. პარლამენტმა თქვენ დაგავალით არსებული ვითარების შესწავლა, დადებითი და უარყოფითი მხარეების შეფასება და მოხსენების მომზადება. მოხსენებამ საზგასმით წარმოაჩინეთ:	
3) საზოგადოების წევრებს აქვთ არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება მრავალფეროვნების მიმართ.	სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები	- ვინ იყო ძირითადი მწარმოებელი ფენა მე-16 საუკუნის დამდეგს ინგლისში? რა პირობით ამუშავებდნენ ისინი მიწას? - რა ფაქტორმა შეცვალა ინგლისის გლეხობის ტრადიციული ცხოვრება? - რატომ მოუხდა გლეხობას მიწების დატოვება და ქალაქებისათვის თავის შეფარება? - რატომ იცვნენ მსხვილი მიწათმფლობელები დაინტერესებულნი გლეხობისაგან მიწების გათავისუფლებით? - როგორ დაგვადგინებს გამოყენებული რესურსები, ეკონომიკური ცვლილებებსა და საზოგადოების ცხოვრების წესს შორის კავშირში?	- რა ინტერესები და საზრუნავი ჰქონდათ ახალი ეპოქის ინგლისში საზოგადოებრივ ჯგუფებს? (საზ. 1) - რა როლი და ადგილი ეკავა გლეხობას ახალი ეპოქის ინგლისის საზოგადოებაში? როგორ გარდაიქმნენ ისინი სამრეწველო მუშახელად? (საზ. 2) - რა იყო აგრარული და ინდუსტრიული რევოლუციების მიზეზები და შედეგები? რა განსხვავებული მოსაზრებები არსებობს ამ საკითხთან დაკავშირებით? (მოგ. 1. 2). - რა დამოკიდებულება არსებობდა ინგლისის ქალაქებში მუშახელად ქცეული გაღატაკებული გლეხობის მიმართ? (საზ. 3) - რა პოლიტიკური, სოციალური, ეკონომიკური ცვლილებები მოიტანა აგრარულმა და ინდუსტრიულმა რევოლუციებმა დიდ ბრიტანეთში? - როგორ გავრცელდა ინდუსტრიალიზაცია დანარჩენ ევროპაში. (მოგ. 3)
ისტორიული მოვლენა/ პროცესი	სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები		
შედეგები: საბაზო საფეხური: 3, 7, 8	სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები		
1) ყველა ისტორიული მოვლენას აქვს თავის მიზეზი / მიზეზები და შედეგი / შედეგები;	სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები		
2) ისტორიკოსები ხშირად გამოიყენებენ ისტორიული მოვლენების მიზეზებსა და შედეგებს შესახებ;	სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები		
3) ზოგიერთ ისტორიულ მოვლენას დამოკიდებული, ზოგს კი გლობალური მნიშვნელობა აქვს;	სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები		
4) ისტორიული ფაქტები და მოვლენები ტიპოლოგიურად შეიძლება დაჯგუფდეს პოლიტიკური, სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული ნიშნით.	სამიზნე ცოდნის კონსტრუქტირებაზე ორიენტირებული შეკითხვები		

ილუსტრაცია 3. საგნობრივი კურიკულუმის ფორმატირების მაგალითი (ავთენტური მასალა)

როგორც ზედა ილუსტრაციაზე ჩანს, სასწავლო ერთეულის აღწერა ისეა ორგანიზებული, რომ რომელიმე ერთი ელემენტის წაკითხვა ორ სხვადასხვა გვერდზე მუდმივ გადასვლა-დაბრუნებას გულისხმობს. მაგალითად, გამიზნული შედეგების ან კომპლექსური დავალების პირობის გასაცნობად და ნაბიჯებს შესასწავლად ადამიანს მოუწევს ორ სხვადასხვა გვერდზე მათი წაკითხვა. ამ დოკუმენტის სრულად გამოყენება მხოლოდ ელექტრონულ ფორმატშია შესაძლებელი, რადგან შეიცავს ბმულებსაც, რომლებსაც გარე მასალაზე გადაყვარით (ხშირ შემთხვევაში ეს ბმულები არ მუშაობს).

საგნობრივ კურიკულუმებში ტექნოლოგიების ინტეგრაცია

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების მიხედვით შემუშავებულ სასკოლო სასწავლო გეგმებში, განსაკუთრებით კი საგნობრივ კურიკულუმებში, უფრო მეტად ჩანს ტექნოლოგიების გამოყენება. საგნობრივი კურიკულუმებისა და კომპლექსური დავალებების ადწერებში ჩანს, რომ მოსწავლეებს მოეთხოვებათ ინტერნეტის გამოყენება საკლასო პროექტების შესასრულებლად. მათ უწევთ ინფორმაციის მოძიება, გარკვეული კვლევითი სამუშაოების ჩატარება ინტერნეტში განთავსებული მასალების გამოყენებით. საგნობრივი კურიკულუმების ნაწილი ითვალისწინებს ინტერნეტში განთავსებულ მულტიმედიურ მასალებსაც, როგორც დამხმარე, დამატებით მასალას საგნობრივი ცოდნის მისაღებად. მესამე თაობის სასწავლო გეგმების მიხედვით შემუშავებულ საგნობრივ კურიკულუმებში ასევე ჩანს ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების საჭიროება საკუთარი ნამუშევრების აგებისა და პრეზენტირებისას.

თავი 7: კომპლექსური დავალებების ინტეგრირება სასწავლო პროცესში

მოცემული კონტენტი გაერთიანდა რამდენიმე რუბრიკის ქვეშ, რომლებიც კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებულ საკვანძო საკითხებსა და იდეებს მოიცავს და შესაბამისად არის ჩაშლილი დეტალურ ანალიზში. ანალიზი აერთიანებს, ერთი მხრივ, სასკოლო და დაინტერესებული საზოგადოების მიერ იდენტიფიცირებულ პრობლემებსა და გამოწვევებს, ხოლო, მეორე მხრივ კი, იმ პოზიტიურ და ძლიერ მხარეებს, რომლებსაც საზოგადოების წარმომადგენლები ფართო აუდიტორიის წინაშე განიხილავენ.

უფრო კონკრეტულად კი, საკითხების შესწავლამ შემდეგი მიმართულებების გამოყოფა გახდა შესაძლებელი:

ცხრილი 8: კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული პრობლემები და გამოწვევები და პოზიტიური და ძლიერი მხარეები

პრობლემები/ხარვეზები/გამოწვევები	პოზიტიური და ძლიერი მხარეები
1. დავალების შესრულებისათვის აუცილებელი დროის ხანგრძლივობა, დროის მართვის სირთულეები; 2. კომპლექსური დავალებები/დამატებითი ხარჯები მასწავლებელთათვის და მოსწავლეთა ოჯახებისთვის; 3. კომპლექსური დავალებების სიმრავლე/ნაკლები კოორდინირება სკოლის შიგნით; 4. მოსწავლეთა შიში კომპლექსური დავალებებისადმი; 5. მასწავლებლებისა და სკოლის კათედრების თანამშრომლობის პრობლემა; 6. ტექნოლოგიებთან, ინტერნეტსა და რესურსებთან დაკავშირებული პრობლემები; 7. მასწავლებელთა კომპეტენციასთან დაკავშირებული პრობლემები; 8. მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული პრობლემები; 9. კომპლექსური დავალების არასწორად გააზრება მასწავლებელთა მიერ - ასაკსა და სტანდარტთან შეუსაბამო მოთხოვნები; 10. მასწავლებელთა მიერ მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებული პრობლემები კომპლექსური დავალებების შესრულების კონტექსტში. 11. მასწავლებლების მიერ გართულებული კომპლექსური დავალებების არაკეთილსინდისიერად გამოყენება და რეპეტიტორობის წახალისება; 12. ვიზუალურ ეფექტებზე ორიენტირება სიდრმისეული ცოდნის აგების ნაცვლად; 13. სწავლის დელეგირება /სწავლა სახლში და არა სკოლაში;	1. ცოდნასა და უნარების განვითარებაზე ორიენტირებულობა; 2. ცხოვრებისეული გამოცდილება და პრაქტიკული გამოყენებადობა; 3. კომუნიკაციის/აუდიტორიის მართვის უნარები; 4. საინტერესო პროცესი და მოტივირებული მოსწავლე; 5. თანამშრომლობითი კულტურის ფორმირება; 6. მეთოდურ და სასწავლო რესურსებზე წვდომა მასწავლებლებისთვის; 7. მოსწავლის მეტი თავისუფლება აზრის გამოსახატად; 8. მოსწავლეთა საჭიროებებზე რეაგირების შესაძლებლობა; 9. მოსწავლეთა თანამშრომლობა, თანატოლგანმანათლებლობა; 10. ტექნოლოგიების მეტად გამოყენება კლასშიც და სახლშიც;

14. მშობლების ჩართულობასთან დაკავშირებული საკითხები; 15. მშობლების დომინანტური როლი და მოსწავლის ინიციატივებისათვის არასაკმარისი სივრცე; 16. უცხოური მოდელის პირდაპირი კოპირება კონტექსტის გაუთვალისწინებლად; 17. მშობლების ჩართულობით გამოწვეული უთანასწორობა; 18. ქოუჩების კვალიფიკაციასთან დაკავშირებული გამოწვევები; 19. კომპლექსური დავალებების ჯგუფური მუშაობისას მოსწავლეების მიერ გაწეული ინდივიდუალური მუშაობის, მისი ცოდნისა და კომპეტენციების რეალურად განვითარების პრობლემები; 20. სკოლების ბიუჯეტისა და რეფორმის არათავსებადობა, კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად სასკოლო ბიუჯეტში შესაბამისი თანხების არ- არსებობა; 21. მასწავლებლების მიერ არასათანადო ინსტრუქტაჟი და მოსწავლეთა მომზადება კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად; 22. კლასგარეშე აქტივობებისა და სასწავლო და საგაკვეთილო პროცესის ურთიერთკავშირის არარსებობა; 23. ტექნიკური და შინაარსობრივი თვალსაზრისით გართულებული ფორმატი.	11. მოქნილობა და დროში შეუზღუდაობა.
--	--

არგუმენტაციისათვის ანალიზში უხვად არის გამოყენებული პირდაპირი ნათქვამები და რეფერირება, რაც, უშუალოდ შინაარსის გარდა, კვლევაში მონაწილის ემოციური დამოკიდებულებების ანალიზის შესაძლებლობასაც იძლევა საკითხის სიღრმისეული გააზრებისათვის. კვლევის საბოლოო ეტაპზე, კვლევის ეთიკის პრინციპების გათვალისწინებით, ციტატები და მითითება იმგვარად იქნება კონსტრუირებული, რომ შეუძლებელი გახდეს მოსაზრებების ავტორთა იდენტიფიცირება ან კონკრეტულ პირთა ასოცირება.

პრობლემები/ხარვეზები/გამოწვევები

1. დავალების შესრულებისათვის აუცილებელი დროის ხანგრძლივობა, დროის მართვის სირთულეები

გამოწვევებთან დაკავშირებული კონტენტი დიდწილად არის დაკავშირებული ხანგრძლივი დროის საჭიროებასთან, რომელსაც მასწავლებელი უთმობს საკლასო ოთახში მუშაობას და კლასის გარეთ მომზადებას. შესაბამისად, დიდია მასწავლებლების ემოციური და ფიზიკური გადაწვისა და პროფესიული ფრუსტრაციის ალბათობა. დროის ფაქტორი განსაკუთრებით აქტუალურია დიდ, ბევრმოსწავლიან კლასებში და, დროის

არასაკმარისობასთან ერთად, კრიტიკა უკავშირდება არსებული კონტექსტის გათვალისწინების პრობლემასაც. დროის ფაქტორი კომპლექსური დავალების მიმართ უნდობლობას აჩენს მშობლებშიც; განსაკუთრებით რთულია მუშაობა იმ მშობლებისათვის, ვისაც ერთზე მეტი სკოლის მოსწავლე შვილი ჰყავს და ყველა მათგანს სჭირდება საშინაო დავალების მომზადება.

“ხო, ეს დიდი ტკივილია... პრაქტიკაში ეს იმდენად დიდი დრო მიაქვს, ანუ რას ვგულისხმობ, ეხლა მე უფროს კლასთან არ მქონია, მე ვამბობ, აი, მე-5, მე-6, მე-4, აი, ცოტა პატარები რომ არიან, ეს ბავშვები ვერ ახერხებენ ის, რომ ესე ონლაინ გააკეთონ, მასწავლებელი თითქოს უბნებოდა, რომ ინტერნეტჩართვით გააკეთებინათ ეს კომპლექსური დავალება, მაგრამ დადიან ოჯახებში ერთად, ანუ ვინც ახლოს ცხოვრობს ტერიტორიულად, მიდიან ერთ ოჯახში, აკეთებენ, ესე მოხდა ჩემს შემთხვევაში, მოკლედ, ორჯერ და სამჯერ და აკეთებენ იქ ერთად, მაგრამ ეს იმდენ დროს მოითხოვს, ნუ, მოკლედ, ჯერ ვერ თანხმდებიან დროზე, როდის უნდა შეიკრიბონ და მივიდნენ”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ნუ, აი, ჩემთან პირადად ერთ-ერთი შვილების დროს რომ მოვიდნენ მარშან, მე-5 კლასში იყვნენ, მთელი 5-6 საათი იყვნენ და ნუ ვერც გავიდნენ ბოლოში, ანუ მერე იქ არის რაღაცა - ერთად ცოტა მხიარულობენ, ცოტა, აი, მე ვერ დავინახე, მერე ვურეკავდი ცალკე ამ დამრიგებელს, რომ იქნებ ცალკე გააკეთონ ამ ბავშვებმა და არა ერთად, იყო ერთი ამბავი. ცოტა პრაქტიკაში ვერ ვხვდები, რაღაცა ვერ ხორციელდება ისე ჩემს შემთხვევაში, ყოველ შემთხვევაში, აი, ესე დადიოდნენ კარდაკარ, ცუდად ვამბობ, მაგრამ ესე იყო და როგორღაც გავიდნენ ბოლოში ერთი თვის მანძილზე”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

დროის ფაქტორზე საუბარია როგორც კომპლექსური დავალების შესრულების, ასევე მისი პრეზენტაციების თვალსაზრისით. დროის ფაქტორზე საუბრობს კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფი.

“კომპლექსური დავალება მეც ძალიან მომწონს, ვაკეთებინებ, მაგრამ პრეზენტაციაზე მიმდის ძან დიდი დრო. ერთადერთი ჩემთან ეს პრობლემაა ხოლმე, რომ ყველა მოსწავლეს, ვინც იმუშავა, უნდა, რომ პრეზენტაცია გააკეთოს და, დავუშვათ, 25 მოსწავლე რომ ზის, ძალიან ძნელია. 3 მოსწავლეზე მეტი ვერ აკეთებს პრეზენტაციას და საკმაოდ დროში მეწელება და, აი, ეს მიქმნის მხოლოდ და მხოლოდ პრობლემას”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“აი, შესრულებული კომპლექსური დავალებების პრეზენტაცია უნდა მოხდეს თუ არა? სად? და რა მოუსმენს ამდენ ერთი და იგივე თემაზე პრეზენტაციას? და რამდენი დრო დასჭირდება მას, თუ კლასში 30 ბავშვია?” (ამონარიდი ფეისბუქ დისკუსიიდან მასწავლებლების ჯგუფში);

“ჩვენ შეგვკითხეთ, ჩვეულებრივ პედაგოგებს, ვინც ხელს არ ითბობს იმ თანხებით, რომელსაც ხარჯავთ, მხოლოდ თქვენი ახლობელი მასწავლებლებს რომ ასაუბრებთ, ვითომ ყველაფერი კარგადაა, წარმოგიდგენიათ 32-34 და მეტი მოსწავლიან კლასებში კომპლექსურ დავალებას რომ მიცემ მოსწავლეებს, შემდეგ მისი პრეზენტაციას რამდენი დღე ჭირდება და სოლო ტაქსონომიით შეფასებას, იმ პირობებში, როცა ერთი საგნის მასწავლებელი დაახლოებით 200-დან 350-მდე მოსწავლეს ასწავლის, ზოგიც ორ სკოლაშია დაკავებული. კარგით რა... ყველაფერი ფორმალური რატომ გინდათ გახდეს”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ხომ არ შეიძლება ყველაფერი უცხოურის ასე ხელალებით გადმოტანა, ჯერ შენი ქვეყნის მდგომარეობა ხომ უნდა შეისწავლო, რამდენად გაამართლებს შენს მიერ მოწონებული უცხოური მოდელი, ეს ნიშნავს, რომ ავტორს საერთოდ არ აინტერესებს მასწავლებლების აზრი, ამით პირდაპირ ამბობს: "მე თქვენზე ჭკვიანი ვარ და რასაც ვიტყვი, ისე უნდა გააკეთოთ", არადა, დასაფიქრებელია, მართლა ასეა თუ არა”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

2. კომპლექსური დავალებები/დამატებითი ხარჯები მასწავლებლებისა და მოსწავლეთა ოჯახებისათვის

კვლევაში მონაწილეთა ნაწილი აღნიშნავს, რომ კომპლექსური დავალებების შემოტანა ტვირთად იქცა მასწავლებელთათვის, რომელთაც ისედაც მწირი სახელფასო ანაზღაურების პირობებში უწევთ საკუთარი პირადი ხარჯებისა და რესურსების გაღება, რათა შეძლონ სასწავლო პროცესში კომპლექსური დავალებების დანერგვა და განხორციელება. მასწავლებელთა ეს დამატებითი ხარჯები ხშირ შემთხვევაში უკავშირდება საჯარო სკოლების არასათანადო მატერიალურ-ტექნიკურ უზრუნველყოფას, რაც მნიშვნელოვანია იმ ტიპის სწავლა-სწავლებისთვის, რომელიც ახალი სკოლის მოდელის მეთოდოლოგიურ და კონცეპტუალურ პრინციპებს ეფუძნება. კვლევაში მონაწილენი არაერთხელ აღნიშნავენ ამ თვალსაზრისით მასწავლებელთა მიერ გაწეულ პირად დანახარჯებს:

“ჩვენი ინგლისურის მასწავლებელი რაღაც თავისი პირადი ფინანსებით ყიდულობდა იმ რაღაცეებს, რომ დავალება უნდა გავაკეთებინო და ეს და ცოტა მომერიდა კიდევ, ეხლა მასწავლებელი კლასში სამუშაო იმეებს თვითონ რომ ყიდულობდა, მაგიტომ გამიჩნდა... ხო, თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ მარტო ერთი კლასი არ ყავს, ყოველ გაკვეთილისთვის მოაშზადე ოცდარვა-ოცდაცხრა. რომ ვუყურებ მის ფეისბუქზე, რომ აქვეყნებს თავის ნამუშევრებს და იმას, უკვე მივხვდი, რაღაც რა თანხებზე გადის, იმიტომ რომ ერთი კომპლექსური დავალება სადღაც ათი-თხუთმეტი ლარი ჯდება მინიმუმ, თავის ფოტოების ამობეჭდვით და ფორმატებით და იმითი”. (მშობელი);

“ისეთი ტაციაობა არის ჩვენს სკოლაში პროექტორზე, წინასწარ რიგში უნდა ჩადგე, რომ მოგიწიოს და სად ველოდო მე ახლა ამ ყველაფერს, ხო? კი ბატონო, ქსეროქსი შევიძინე, სახლში მაქვს და რიგ შემთხვევაში მე თვითონ ვბეჭდავ და მიმაქვს, მაგრამ ამ სისტემატიური სახეს ვერ მივცემ, იმიტომ, რომ ხან მეც გამიჭირდეს ახლა ამ ყველაფრის ბეჭდვა და გაშვება და... დაწყებით კიდე, იცით თქვენ, რომ უფრო ვიზუალიზაციას ძალიან დიდი ყურადღება ექცევა და იქ ფერადი გინდა ყველაფერი და რაღაცა ციმციმა და ბრჭყვიალა და ყოველთვის გვიხდება ხოლმე რაღაც გარკვეულწილად ფინანსებს ვიღებთ ამ ყველაფრისთვის, ხო?” (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ბიუჯეტი არის მაგისტრის ძალიან მცირე, აი, მე ხომ სამეურვეო საბჭოშიც ვარ, ბიუჯეტი საკანცელარიო ნივთებზე არ არის იმდენი, რომ რესურსი სრულად ამოწეროს, ამიტომ დამატებით უწევს ხოლმე, ან მასწავლებელი ყიდულობს, ან ბავშვებიც ეხმარებიან და რაღაცა თავისი კლასისთვის ყიდულობენ დამატებით, ეს არის, თუნდაც, A4 ფურცლები, პატარა ფერადი ქაღალდი თუ სხვადასხვა ისინი”. (მშობელი);

“იმდენი რესურსი სჭირდება მასწავლებელს ეხლა ხომ... ამაზე, კი, ვთქვათ, საკანცელარიოზე არ გვაქვს პრობლემა, მასწავლებლებს აქვთ ეს მასალა, მაგრამ ეხლა რაც სკოლის შესაძლებლობებს აღემატება, რა თქმა უნდა, რთული არის, ეს ახლა სამინისტროსგან უნდა იყოს მხარდაჭერა, მე ვფიქრობ, რომ თუ, მაგალითად, შესაბამისი რესურსი ექნებათ მასწავლებლებს როგორც პროფესიონალების მხარდაჭერის თვალსაზრისით, ასევე მატერიალური თვალსაზრისით”. (სკოლის დირექტორი);

“რაც შეეხება ციფრული რესურსების გამოყენებას, ეს მე საკუთარი პრობლემა წარმოვაჩინე და, ვფიქრობ, შეიძლება განზოგადება გადაჭარბებული და ხისტიც კი გამოძივდა, მაგრამ მინდა, რომ ამას დავამატო და აღვნიშნო - 10 წლის წინ რომ 5 კილო ლექტოპით დავდიოდი, საკუთარი ლექტოპით კლასებში, პლიუს საკუთარი დამატებული დამქონდა, მერე შევამცირე წონა, ვიყიდე სხვა ლექტოპი, უფრო ნაკლები წონის, რომ ადვილად მეტარებინა. ჩემს 2 კოლეგას საკუთარი პროექტორი აქვს ნაყიდი, რომელიც ხელფასის ნახევარი დაუჯდა, ნუ, მათგან ვთხოულობ, ეხლა

მაქვს ამის უფლება, რომ გასაღები მაქვს მათი კარადის და შემოიძლია, რომ ვითხოვო, მაგრამ ანუ პრობლემა იმაშია, რომ ეს ყველაფერი მასწავლებლის გასაწევი არ უნდა იყოს და უნდა იყოს უზრუნველყოფილი ჩვენი სკოლები ამ რესურსებით, ამაშია საქმე, ძალიან მწვავეა ეს ყველაფერი. ეხლა რატომ გაუჩნდათ ადამიანებს, რომ, დავუშვათ, შეიძინონ ეს ტექნიკა, ხმის გამაძლიერებლები, ლამისაა, ფარდა ვიყიდო და ჩამოვკიდო თუ ჟალუზი, რომ ის პროექტორის შუქი კარგად მიეშუქოს და რაღაც დავინახოთ. არის ეს დიდი მოტივაცია, რომ მასწავლებელი რომ მიდის, იხარჯება, ხარისხიანი განათლების მიწოდება უზრუნველყოს ბავშვისათვის და ერთადერთი საჭიროება, რაც მასწავლებელს, ვფიქრობ, დღეს აქვს, არის რესურსებით უზრუნველყოფა, როგორც მატერიალური რესურსებით, ისე ხარისხიანი სასწავლო რესურსებით უზრუნველყოფა”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

მასწავლებელთა გარდა, კომპლექსური დავალებების პრაქტიკაში რეალიზებისთვის მნიშვნელოვანი დამატებითი ხარჯების გაღებაც უწევთ მშობლებსაც, რომლებიც ან წინასწარ აგროვებენ ამ ტიპის ხარჯებისთვის თანხებს, ან ამ ხარჯების გაღება უწევთ მოსწავლის მიერ სახლში კომპლექსური დავალებების შექმნის პროცესში.

“მასალების ფულს მშობლები ვაგროვებდით. ხოდა, მასწავლებელი არის, რომელიც ამბობს, რომ, აი, მე არაფერი არ მაქვს და, ნუ, მერე მშობლები ყიდულობენ, არის, ასევე, რომ მასწავლებელი, რომელიც ითხოვს სკოლიდან, ბევრი რამე აქვს, საკანცელარიო ნივთები, და მშობლებს ნაკლებს გაღება უწევთ მთლიანობაში”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ნუ, თუ მშობელი და ჯგუფი შეგხვდა ისეთი, რომ ხედავს ამ ყველაფერს და წელიწადში ერთხელ იმ რაღაცა თაბახის შეკვრას მოგვანჯდის კლასისთვის, ეს დიდი ფუფუნებაა, მაგრამ ესეც არ არის ყოველთვის, ხო? იმიტომ, რომ მშობელსაც ვერ მოსთხოვ, რომ გინდა თუ არა... ამიტომ მე ეხლა ისეთ თემში მიწევს მუშაობა, საკმაოდ შეჭირვებული ხალხი ცხოვრობს და მე ვერ დავავალდებულებ მშობელს და, მოდი, მიყიდე ეს და მიყიდე ის. ძალიან ბევრ პრობლემას მე თვითონაც ვაწყდები სკოლაში და ძალიან მესმის ყველა მასწავლებლის და სადაც ხმა მიმიწვდებოდა სამინისტროში, სულ ვამბობდი, რომ თუ მასწავლებელს და სკოლას არა აქვს შესაბამისი დახმარება სკოლის მხრიდან, ხო? ამაში მოიაზრება ყველაფერი - ელემენტარული თაბახის ფურცლიდან დაწყებული, მარკერით თუ ფერადი ფურცლით თუ პრინტერით თუ ქსეროქსით, ხო ძალიან რთულია, რო რაღაცა შედეგებზე და რაღაცა იმაზე ვიფიქროთ, ხო?” (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

3. კომპლექსური დავალებების სიმრავლე/ნაკლები კოორდინირება სკოლაში

კომპლექსური დავალების სიმრავლე აღნიშნულია ყველა ინტერვიუსა და ფოკუსჯგუფში. მიუხედავად იმისა, რომ სკოლები და მასწავლებლები ავტონომიურები იყვნენ კომპლექსური დავალებების რაოდენობის შერჩევისას, აგრეთვე შეეძლოთ კოორდინირებულად მუშაობა და საგნების ინტეგრირებით ერთიანი კომპლექსური დავალებების მიწოდება, სამწუხაროდ, ეს პრაქტიკა არ მუშაობდა. შედეგად, სკოლები, მოსწავლეები, მასწავლებლები და მშობლები უჩივიან კომპლექსური დავალებების ჭარბ რაოდენობას. ამ ფაქტს ზოგიერთი დირექტორებისა და მასწავლებლების გადაჭარბებული მონდომებით ხსნის, ზოგიერთი თანამშრომლობის დაბალი კულტურით სკოლაში, ზოგიერთი მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენციითა და კომპლექსური დავალებების არსის არასათანადო გააზრებით.

აღსანიშნავია, რომ ზოგადი და სკოლამდელი განათლების დეპარტამენტის მიერ მომზადებული მონიტორინგის ანგარიშშიც აღნიშნულია, რომ საწყის ეტაპზე სავალდებულო

იყო სემესტრში ორი კომპლექსური დავალების შესრულება, თუმცა ეტაპობრივად, პრობლემის იდენტიფიცირების კვალდაკვალ, ეს ხისტი მოთხოვნა შერბილდა. სკოლებსა და ინდივიდუალურ მასწავლებლებს შეეძლოთ, გადაეწყვიტათ კომპლექსური დავალებების რაოდენობა, თუმცა არსებული ტენდენცია ღიდად არ შეცვლილა და კომპლექსური დავალებების სიმრავლისა და ინტენსივობის პრობლემას კვლევაში მონაწილეთა უმრავლესობა უსვამს ხაზს:

“გოგობმაც ახსენეს, გასულ წლებში კომპლექსური დავალებები ბევრი გვქონდა ხოლმე, წელს საერთოდ არ გვქონია ჩვენ... მე მგონი, იმდენი ვიწუწუნეთ, რომ შეგვეშენე უკვე, რომ მიხვდნენ მშობლები...” (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

„ხო, ანუ შარშან ძალიან ბევრი ქონდა ხოლმე და საკმაოდ ისეთი, რომელშიც მშობლის დახმარება იყო საჭირო და რა დოზით ჩართულობა, გააჩნია, გააჩნია დავალების სირთულეს, მაგრამ წელს რაღაცადარ მოუტანია“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

4. მოსწავლეთა შიში კომპლექსური დავალებებისადმი

მოსწავლეების გადატვირთვამ კომპლექსური დავალებებით და, სავარაუდოდ, დამოკიდებულებამ, რომელსაც მასწავლებლები ამჟღავნებენ კომპლექსური დავალებებით მუშაობის პროცესში, მოსწავლეებში შიშისა და პანიკის ზრდა გამოიწვია, რაც უკუშედეგად და სასწავლო პროცესის გაუარესებად განიხილება.

“ყველანაირად უკვე პრობლემა არის, ბავშვებს როდესაც ერთდროულად ყველა საგანში შეყავთ კომპლექსური დავალება, სწავლობენ, მაგალითად, ათ საგანს, თითქმის ათივე საგანში უწევთ კომპლექსური დავალების შესრულება. აი, ეს უკვე მათთან იწვევს შიშს, ვაიმე, ამას ყველა საგანში ერთდროულად დავძლევთ? მოვასწრებთ? იცის კომპლექსური დავალება, შიშის პრობლემა აქვთ, შიშის სინდრომი უვითარდება ბავშვებს. და ერთი ასე რაღაც მინდა ვთქვა, ქალბატონო, ჩემი პრაქტიკიდან - წინა წელს მე გავაკეთე ინტეგრირებული კომპლექსური დავალება სამოქალაქოსა და გეოგრაფიაში, და ისეთი სიხარულით შეხვდნენ ბავშვები, რომ, იცით რა? გეოგრაფიაში და სამოქალაქოში მაინც ერთი კომპლექსურის დამუშავება რომ უწევდათ და კიდევ ცალკე არ შეხვდებოდნენ კომპლექსურ დავალებას. მე, რა ვიცი, მე ვფიქრობ, კარგი იქნებოდა, თუნდაც კლასების მიხედვით საგნობრივი კათედრები შევარჩიოთ. აი, მაგალითად, თუკი გეოგრაფიაში მეშვიდე კლასს დავაწერინებდი ჰირველ სემესტრში, რომ წელიწადში ერთი კომპლექსური შეგვეთავაზებინა ბავშვებისთვის, თუნდაც მე - ერთ საგანში და მერე თვითონ მონათესავე საგანს, ისტორიას, მეორე სემესტრი დაეწერინებინა, ესეთი რაღაცაც კარგი იქნებოდა, ვფიქრობ. თუმცა, როცა გვქონდა ტრენერებთან საუბარი, გვითხრეს, რომ უკეთესია ორი კომპლექსური მაინც თუ შესრულდებოდა საგანში. რა ვიცი, ჩემი აზრი ეს არის“. (სკოლის დირექტორი);

“დაახლოებით ორი წლის უკან ქონდა ჯგუფური დავალება ჩემს შვილს, რომელშიც ჯგუფი ისე იყო დაკომპლექტებული, რომ მასწავლებელი რომ ამბობს, ზარმაცი ბავშვებია და არავინ არაფერს არ აკეთებს, და ჩემს შვილს მოუწია დაეწერა ოთხი სხვადასხვა ბავშვისთვის სათქმელი სიტყვა და შემდეგ ჩაეწერათ ვიდეო. გამოჩნდა ისე, რომ ბოლოს ამ ბავშვებმა ეს სიტყვაც არ თქვეს და პასუხისმგებლობა რადგან იყო ჩემს შვილზე, მქონდა ამასთან დაკავშირებით მასწავლებელთან საუბარი და შემდეგ ჯგუფური დავალებები აღარ ყოფილა, იმ საგანში განსაკუთრებით. იმას არ ვიძახი, რომ არ იყო ეს საჭირო, იყო საჭირო, იმიტომ რომ ბავშვებს ერთად უნდა ემუშავათ, მაგრამ ჯგუფის გადანაწილება მოხდა არასწორად. რადგანაც ჩემსას მეტი პასუხისმგებლობა ჰქონდა, მასწავლებელმა მიანიჭა ისეთი ბავშვები, რომ ეგონა, რომ ამათ მართავდა ეს, მაგრამ იმათ იმდენად არ ქონდათ ინტერესი და არ აინტერესებდათ, ვერ მართა

ჩემმა ბავშვმა და თვითონაც ამის გამო ცუდად რომ იგრძნო თავი, არ ვარ ვალდებული, რომ ბავშვი დაისტრესოს გაკვეთილის გამო სკოლაში”. (მშობელი).

5. მასწავლებლებისა და სკოლებში კათედრების თანამშრომლობის პრობლემა

კომპლექსური დავალებების განხორციელებისას მნიშვნელოვან პრობლემად გამოიკვეთა თანამშრომლობის დაბალი კულტურა სკოლაში, კათედრების როლი და ფუნქცია კომპლექსური დავალებების დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში და თემატური დაგეგმვისას საგანთა შორის თემატური ინტეგრირების შესაძლებლობების ნაკლებად გამოყენების პრობლემა. ყველა ეს საკითხი სასკოლო დონეზე სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობის გამოწვევებსაც უკავშირდება, თუმცა კომპლექსური დავალებების კონტექსტში მნიშვნელოვანი იყო იდეის ეფექტური ხორცშესხმისა და შესაბამისი შედეგების მისაღებად. მასწავლებელთა თანამშრომლობისა და კათედრების საქმიანობის არაეფექტურობის პრობლემა ცალსახად გამოიკვეთა კვლევაში მონაწილე ყველა ჯგუფთან:

“როდესაც სკოლაში არ არის კათედრები, არ თანამშრომლობენ ერთმანეთთან, ეს არის ყველაზე დიდი დანაშაული და პრობლემა, იმიტომ რომ იმ კათედრებზე უნდა გატარდეს, ზოგადად სასკოლო საზოგადოება რას გულისხმობს, ხო? მე რო მათემატიკაში, ვთქვით, ჩემმა კათედრამ განსაზღვრა, რომ სემესტრის განმავლობაში 2 იქნება თუ 3 კომპლექსური, უნდა გავაკეთებინო, ბავშვს, ხო, ამა თუ იმ კლასში, აუცილებლად უნდა ითანამშრომლო სხვა კათედრასთანაც, რომ ისე არ მოხდეს, რომ, ვთქვით, ერთი და იმავე თვეს ბავშვს ჰქონდეს მათემატიკაშიც, ბუნებაშიც, ისტორიაშიც, მოქალაქეობაშიც და ყველაფერშიც კომპლექსური დავალება. ეს უნდა მოხდეს, გადანაწილდეს უნდა აუცილებლად, ხო? ურთიერთმეთანხმების საფუძველზე, რომ ცოტა განიტვირთოს ეს ბავშვის მდგომარეობაც და, ზოგადად, ეს სიტუაციაც”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“კონკრეტულ მაგალითსაც მოვიყვან - ბოლო კომპლექსური დავალება საბუნებისმეტყველო კათედრასთან ერთად დავგეგმე და უფრო აქტიური, სახალისო და კრეატიული პროცესიც გამოვიდა და შედეგად კომპლექსური დავალების შედეგიც უფრო საინტერესო იყო, ვიდრე თუნდაც ინდივიდუალურად განხორციელებული კომპლექსური დავალება, პროდუქტი, რომელიც დადეს შემდეგ ბავშვებმა”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებას, ჩემი აზრით, აფერხებს ის, რომ მასწავლებლებს უჭირთ ერთმანეთთან თანამშრომლობა. არ არიან გახსნილები ერთმანეთთან და მაქსიმალურად ჰგონიათ, რომ თუკი ჩემს კოლეგას რაღაცას გავუმხელ და ვეტყვი, რომ ამაში მიჭირს, ვაიმე, როგორ შემომხედავს. ამიტომ ურჩევნიათ პროფესიულ ჯგუფში ნახონ კითხვაზე პასუხი ან რომელიმე თეორეტიკოსთან ამოიკითხოთ და დანერგონ შემდეგ სასწავლო პროცესში”. (სკოლის დირექტორი).

6. ტექნოლოგიებთან, ინტერნეტსა და რესურსებთან დაკავშირებული პრობლემები

მიუხედავად იმისა, რომ „ახალი სკოლის მოდელის“ დანერგვის ერთ-ერთ ამოცანას ტექნოლოგიების ინტეგრირება წარმოადგენს სასწავლო პროცესში და ამ მიზნის მისაღწევად სპეციალური ფონდიც არის გამოყოფილი, რეალურად, ბევრი ნეგატიური კომენტარი სწორედ რესურსების წვდომასა და მათი გამოყენების თავისუფლებას უკავშირდება, რაც მიუთითებს

იმაზე, რომ ახალი სკოლის მოდელის გაცხადებული ამოცანები ან მათ შესრულებასთან დაკავშირებული გეგმა გადახედვას საჭიროებს.

ახალი სკოლის მოდელში გათვალისწინებული იყო აღნიშნული გამოწვევა, შესაბამისად, საწყის ეტაპზე პროექტში ჩართული სკოლები იღებდნენ ტექნიკას და ეს გახლდათ ერთ-ერთი მოტივაციაც პროექტში ჩასართავად. როგორც ზემოთ უკვე აღინიშნა, მსოფლიო ბანკის პროექტის ან უშუალოდ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ბიუჯეტიდან მოხდა თანხების ალოკაცია ტექნიკის შესაძენად, თუმცა მასწავლებლებს, ისევე როგორც მოსწავლეებსა და მათ მშობლებს, ინდივიდუალურად სჭირდებოდათ შესაბამისი ტექნიკა, რაზეც ხელმისაწვდომობა მაინც შეზღუდული იყო როგორც სკოლაში, ასევე სახლში ზოგიერთ შემთხვევაში, ხოლო კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად სახლშიც საჭირო იყო შესაბამისი ტექნიკა.

“კომპლექსურ დავალებას აქვს ნაბიჯები, რომლებიც სკოლაში უნდა შესრულდეს, თუმცა არსებობს ისეთი აქტივობებიც, რომელიც მოსწავლემ მოსაძიებელ მასალაზე დაყრდნობით ან საშინაო ექსპერიმენტის ჩატარების შედეგად დასკვნების სახით უნდა ჩამოაყალიბოს და პროდუქტად აქციოს. რა ტექნიკური აღჭურვილობა გააჩნია სკოლებს ამისთვის? - არავითარი. ამიტომაც საჭირო ხდება დავალების წერილობითი ფორმის ნაწილის შესრულება სახლში”. (მასწავლებელი);

“ტექნოლოგიურმა პროგრესმა და ციფრულ სისტემაზე გადასვლამ თავისი მოთხოვნები წამოგვიყენა და ის დიდი დოზით სასწავლო სივრცეშიც შემოიჭრა. რთულია, როცა სამინისტრო ითხოვს ციფრულ სწავლებას, როცა ინტერნეტი ან საერთოდ არ აქვს მოსწავლეს, ან სიძვირის გამო ვერ ყიდულობს ჰაქეტს, შეიძლება არც მოწყობილობა ჰქონდეს ან არ აკმაყოფილებდეს პარამეტრები მოთხოვნებს, რთულია, როცა სკოლები არაა ტექნიკურად აღჭურვილი კლას-კაბინეტებით და მასწავლებლებს თხოვენ ჩაატარონ "ჯერ არნახული" გაკვეთილები! კრიტიკას ვერ უძლებს სახელმძღვანელოები!!! მოკლედ, უამრავი პრობლემაა”. (სკოლის დირექტორი);

“ტექნოლოგიების დანერგვა ცოტა შორს არის, ვფიქრობ, ძალიან ბევრი სკოლისაგან, აი, ჩვენი სკოლა, მაგალითად, ჩართულია, რა თქმა უნდა, ახალ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში და ვცდილობთ მივყვეთ ყველა საფეხურს, თუმცა გვაკლია ძალიან ბევრი ტექნიკური ასპექტი, თუნდაც, აი, კომპლექსურ დავალებებზე მუშაობისას, როდესაც არის ელექტრონული სასწავლო რესურსები, არ მიგვიწვდება უბრალოდ ხელი და, შესაბამისად, ვერ ვახორციელებთ, რაც მატრიცაშია ჩადებული და მორგებული”. (მასწავლებელი);

“მოგესალმებით, მე ციფრულ ტექნოლოგიებს ვაღიარებ, საკმაოდ წარმატებულად ვიყენებთ კიდევაც ჩვენთან სკოლაში, თუმცა მხოლოდ ერთი საკლასო ოთახი გვაქვს გამართული და, აი, აქ ხელისშემშლელი ფაქტორია ეს”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

პრობლემაა არა მხოლოდ ტექნიკაზე წვდომა, არამედ უდიდეს პრობლემას წარმოადგენს გამართული ინტერნეტის არარსებობა სკოლაში, ისევე როგორც სკოლის მიღმა. ზოგიერთი სკოლა აღიჭურვა ტექნიკით, მაგრამ სუსტი ინტერნეტი ან საერთოდ ქსელის არარსებობა ხელს უშლიდა სასწავლო პროცესს. ანალოგიურად, ინტერნეტი პრობლემაა ოჯახებშიც და კომპლექსური დავალებების სახლში შესრულებისას მოსწავლეებისათვის დამაბრკოლებელი ფაქტორია ინტერნეტის ან მასთან დაკავშირებული დამატებითი ხარჯების პრობლემა:

“ბავშვებს ინტერნეტი არა აქვთ და კომპიუტერი და რით უნდა შეასრულონ კომპლექსური დავალებები?” (სკოლის დირექტორი);

“კომპლექსური პრობლემა აქვს ბევრ მოსწავლესაც და მასწავლებელსაც. ამ დავალების შესრულებაში ოჯახია მთლიანად ჩართული. საჭიროა ინტერნეტი, კომპიუტერი ან ნორმალური ტელეფონი, რომლებიც ყველას არ აქვს”. (მასწავლებელი);

“როდესაც კომპლექსური დავალებები მოიცავს უამრავ რესურსებს და გვეძლევა საშუალება, რომ სხვადასხვა მრავალფეროვანი რესურსები გამოვიყენოთ, ამით მოტივაცია გავადრმავოთ ბავშვებში, ვერანაირად ვერ ვახერხებთ. აი, მაგალითად, რამდენჯერმე მე, ახლა როცა მჭირდება, აუცილებლად ჩემი თანხებით და ჩემი საშუალებებით მობილურში, ვთქვით, ვრიცხავ ინტერნეტს და ამის საშუალებით ვახერხებ, მაგრამ ყველა კლასში და ყველა გაკვეთილზე, რა თქმა უნდა, ამას ვერანაირად ვერ შევძლებ. ყოფილა ასეთი შემთხვევაც, რომ ბავშვისთვისაც ჩამირიცხავს ეხლა, როცა იყო საჭიროება იმ შემთხვევაში, და თვითონ ბავშვების პრობლემაც არის, რომ არ აქვთ სათანადოდ ეს ტექნიკური მოწყობილობები, არ აქვთ ოჯახებს საშუალება იმისა, რომ ეს თანხები ჩაურიცხონ და ამიტომ ეს ძალიან დიდი პრობლემა არის, თვითონ სკოლაში მაინც ხომ უნდა იყოს, რომ ყველა ოთახში, ყველა კაბინეტში იყოს სათანადოდ ინტერნეტი, რომ მასწავლებელს ჰქონდეს საშუალება იმისა, რომ გამოიყენოს ყველა ეს რესურსი და აქ, სკოლაში მაინც ან შემდეგ დარჩეს ის ბავშვი და აქ, სკოლაში მოიძიოს ის რესურსი და ეს საშუალება, რაც არის საჭირო და აუცილებელი და ამის ბაზა არ არის ნამდვილად და ეს უნდა იყოს, პირველ რიგში, გამოსწორებული, რომ ხარისხიანი სწავლება იყოს”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ჩვენს შემთხვევაში აუცილებელია, რომ იყენებდნენ, თუმცა არ იყენებენ, ამბობენ, რომ, უბრალოდ, ასეთი ტიპის რესურსის საშუალება არ აქვს სკოლას და მხოლოდ, აი, ამით იმართლებს სკოლა თავს, რომ არ აქვთ საშუალება”. (სკოლის დირექტორი);

“შეცოდება ჩემი სკოლა, ამ მხრივ ძალიან არ ვართ განებივრებული და სკოლაში არ გვაქვს ქსელი ინტერნეტის, არის მხოლოდ ლაბორატორიაში, იქაც, ხომ გეუბნებით, იმდენად არის ცხრილში ჩალაგებული კლასები, ვერ შეხვალ”. (მასწავლებელი);

“იმდენჯერ გავრცელდა ეხლა რესურსები, კარგია, რომ გაითვალისწინონ მცირეკონტიგენტის სკოლები, რომლებსაც არ აქვთ საშუალება, ის ტექნიკა იქნება თუ ელემენტარული, 21-ე საუკუნეა და სკოლაში რომ არ არის ინტერნეტი, ცოტა უხერხულიც არის, ხო?” (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“არ არის, ხო, სხვა რესურსი, იმიტომ, რომ არ არის ბიბლიოთეკა ირგვლივ სადმე, რომ შესაბამისი ის რესურსი გამოვიყენოთ, კიდევ რომ იყოს, გამორიცხულია, ერთეული მოსწავლე შეიძლება იყოს, ვინც წავა ბიბლიოთეკაში და ამ მასალებს მოიძიებს, ეხლა ინტერნეტრესურსი, კი ბატონო, შეიძლება იყოს, მაგრამ წვდომაც უნდა ჰქონდეს, ერთადერთი, რითაც შეიძლება ბავშვმა ისარგებლოს, ძირითადად მაინც არის ტელეფონი, ტელეფონში კითხვა, ტელეფონით რაღაცის მოძიება, კითხვა თან ძან რთული არის და წარმოუდგენელია და, ნუ, ახლა არ არის ძან ისეთი, ამ ინტერნეტიც ძან ისეთი არის ჩვენთან, ხარვეზიანი, და ბევრს კიდევ იმის საშუალებაც არა აქვს, რომ, მაგალითად, ჰქონდეს და ან შესაბამისი ტელეფონი ჰქონდეთ და ახლა კომპიუტერზე ლაპარაკი, ასეთი თითზე ჩამოსათვლელები არიან, ძალიან ბევრი სოციალურად დაუცველია, მთიანი რეგიონი არის და...” (სკოლის დირექტორი).

7. მასწავლებელთა კომპეტენციასთან დაკავშირებული პრობლემები

მასწავლებელთა მზაობისა და კომპეტენციის საკითხი ხშირად სახელდება მნიშვნელოვან გამოწვევად ახალი სკოლის მოდელის განსახორციელებლად, მათ შორის კომპლექსური დავალებების კონტექსტშიც. აღსანიშნავია, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს რეფორმის ავტორებსა და განმახორციელებლებს განსხვავებული ხედვა აქვთ მასწავლებელთა მზაობასთან დაკავშირებით და ამ თვალსაზრისით არსებულ პრობლემებზე. ისინი არ თვლიან, რომ ახალი სკოლის მოდელის განსახორციელებლად უნდა გაზრდილიყო

სკოლებისა და მასწავლებლების მზაობა, არამედ თვითონ ახალი სკოლის მოდელი გახლდათ პროცესი, რომლის შედეგადაც მოხდებოდა მასწავლებელთა მომზადება და სკოლების მზაობის გაზრდა, კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზე დაფუძნებით მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების დანერგვა: „მზაობას რაც შეეხება, ახალი სკოლის მოდელი მასწავლებელთა მზაობის დონემდე როგორ დაეყვანა ეს რიტორიკა (მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება, ავტ.), ამას ემსახურებოდა მხოლოდ და მხოლოდ. თუ რაღაცა ვერ დაიყვანა, შეიძლება უკეთაც შეიძლებოდა, მაგრამ რეალურად მზაობის შესწავლისა და შექმნის პროცესი იყო ეს რეფორმა“. (კურიკულუმის ექსპერტი).

აღნიშნულიდან გამომდინარე, ის ჩავარდნები, რომლებიც მასწავლებელთა კომპეტენციას უკავშირდებოდა, მოსალოდნელი იყო სარეფორმო ჯგუფისთვის, უბრალოდ, ახალი სკოლის მოდელი გულისხმობდა ამ ჩავარდნების საფუძველზე მასწავლებელთა მზაობის შექმნას, რაც სამომავლოდ უზრუნველყოფდა საკლასო პრაქტიკის შეცვლასა და შესაბამის მაღალ აკადემიურ მიღწევებს, თუმცა კვლევაში მონაწილეთა მხრიდან დასახელებული ფაქტებიდან და მოსაზრებებიდან გამომდინარე, მასწავლებელთა დაბალმა კომპეტენციამ კონკრეტული პრობლემები შექმნა კომპლექსური დავალებების ეფექტიანად განსახორციელებლად, ხოლო მათ მიერ დანერგილი პრაქტიკა და რეფორმის გააზრება არც გრძელვადიან პერსპექტივაში იძლევა ოპტიმიზმს საფუძველს, რომ ამ გამოცდილების საფუძველზე მათი მზაობა გაიზარდა კონსტრუქტივისტული მიდგომებით მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების უზრუნველსაყოფად.

„თუ შეიძლება, ჩემთვის სამწუხარო იცით რა არის? თვითონ, განსაკუთრებით, ეგრეთ წოდებულმა ძველმა მასწავლებლებმა, ვერ გაიაზრეს, რომ კონკრეტულად ჩემს შვილებს, ვთქვათ, დაქირილი თევზი კი არ უნდა მისცენ, ასე ვთქვათ, თევზის ქერა უნდა ასწავლონ, ხო? ეს უხეშად რომ გითხრათ. თვითონ ვერ გაიაზრეს, სად არიან. მესმის, რომ რთულია, თუნდაც კურიკულუმების წერა“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

„არიან... ბევრმა მასწავლებელმა, წინა მშობელმაც აღნიშნა, თუნდაც კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებით, ძალიან გაუჭირდათ მასწავლებლებსაც და მოსწავლეებს, მით უმეტეს, იქიდან გამომდინარე, რომ მოსწავლეები ვერ იგებდნენ, მივხვდი, რომ მასწავლებლები არ უხსნიდნენ კარგად, რა იყო კომპლექსური დავალება. ამიტომ გადადიოდა მშობლების კისერზე, ასე ვთქვათ, კომპლექსური დავალებების გაკეთება“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“პირველ რიგში, თვითონ პედაგოგებმა არ იციან ამ კომპლექსურის აზრი. მეორე: ვერ უხსნიან მოსწავლეებს, რა უნდა გააკეთოს და როგორ. მესამე: რატომ უნდა გადავიდეს მშობელი, მეტი საქმე არ აქვს თუ მშობლები სწავლობენ? პედაგოგები, რომლებიც ასევე აზრზე არ არიან, რა და როგორ ასწავლონ. თვითონაც ბავშვებივით თევზის თვალებით უყურებენ ამ სიახლეებს. მოკლედ, განათლებაში დიდი უბედურება და აბაღებია ტრიალებს“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“არარეალური მოთხოვნები და არარეალობას მორგებული მოთხოვნები, თითქოს არ არიან საქართველოში და თითქოს არ იციან, რისი უნარები აქვს, თუნდაც, სკოლას, თუნდაც სახელმწიფოს, თუნდაც იმ პედაგოგს, ხო? აი, აცდენილი არის რეალობას, მოთხოვნა რეალობასთან არის აცდენილი“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

8. მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული პრობლემები

კრიტიკის ერთი ნაწილი მასწავლებელთა მზაობას უკავშირდება, ხოლო მეორე ნაწილი - ახალი სკოლის მოდელს, როგორც პროცესს, რომელიც ორიენტირებული იყო მასწავლებელთა ამ მზაობის შექმნაზე შესაბამისი მიდგომების ამუშავებით. ანუ მასწავლებელთა მომზადების

პროცესიც, რათა მათ შეძლებოდათ რეფორმების განხორციელების კვალდაკვალ განვეითარებინათ საკუთარი კომპეტენციები და კომპლექსური დავალების ეფექტურად ინკორპორირება მოეხდინათ სასწავლო პროცესში, ასევე წარმოადგენს კრიტიკის საგანს როგორც ღირეუტორების, ასევე მშობლებისა და თვით მასწავლებლების მხრიდან:

„მასწავლებლის მოტივაციასთან დაკავშირებით ამ ახალ რეფორმაში არაფერი არ არის უკეთესი, პირიქით, დაგიგებამვენ ტრენინგს, გეტყვიან, რომ გასწავლიან, პირობითად, კომპლექსური დავალების შექმნას და ბავშვებთან მიწოდებას. დაესწრები ტრენინგს, დახარჯავ შენთვის უძვირფასეს დროს და იქიდან არაფერს არ იღებ. დაგიგებამვენ ტრენინგს, მატრიცების შექმნა და სწავლება, დაესწრები, არაფერს არ გაძლევს ეს ტრენინგი. ამ ახალმა რეფორმამ პირადად მე არაფერი არ მომიტანა იმაზე მეტი, ვიდრე ვიცოდი“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

კრიტიკული შეხედულებები უკავშირდება არა მხოლოდ იმ ტრენინგების არსს, რომლებითაც ცდილობდნენ სკოლებისა და მასწავლებლების გაძლიერებას, არამედ ტრენინგების შემდგომ მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში რეალიზების საკითხებს, რომელთა მონიტორინგისა და მხარდაჭერის ინსტრუმენტები ახალი სკოლის მოდელის ქოუჩებსა და მხარდამჭერ ჯგუფებს ნაკლებად ჰქონდათ. ღირეუტორების ჩართულობასთან დაკავშირებული პრობლემები უკვე განვიხილეთ:

„ეხლა ეს სკოლები, ჩვენ სადაც ვართ, ხო, აღინიშნა კიდევაც და ერთ-ერთი ბენეფიტი ესეც იყო ამ პროექტის, ჩვენ კი ხშირ შემთხვევაში ვუყურებთ ნეგატივს, რომელიც ჩანს, მაგრამ პოზიტივი ახლდა ეს, უჭველად, რომ ეს კომპიუტერული ტექნიკა გადმოგვეცა და ამ მიმართულებით ტრენინგებიც გაიარეს ჩვენმა პედაგოგებმა და ტრენინგები, აი, ეს სიტყვა, რომლის ქვეშაც იმალება ამოუცნობი რაღაც საიდუმლოება, ვინ როგორ იყენებს ახლა ამ ტრენინგებს, ტრენინგები, კი ბატონო, გაიარეს, მაგრამ მერე როგორ ხდება ამის გამოყენება, სხვა საკითხია ცოდნის და უნარების“. (სკოლის ღირეუტორი);

„ესეთი ვებინარების და ცენტრალიზებული ჩართვის, ყველა მასწავლებელთან ერთობლივი საუბარი რასაც ქვია, ანუ თითქოს ის შუალედური რგოლი, რასაც სკოლა ქვია, აღარ იყო და, რეალურად, თუნდაც მასწავლებელმა ისწავლოს, თუნდაც გაიგოს, რა უნდა გააკეთოს, თუ ეს სასკოლო კულტურის ნაწილი არ გახდა და ხარისხის უზრუნველყოფა, ესე ვთქვათ, სკოლის დონეზე არ მოხდა ყველაფრის, რეალურად... აი, დამეხება რომ გავაკეთოთ, რომ ყველა მასწავლებელმა რომ გაიგოს, რას ნიშნავს, რა პრინციპებზეა საუბარი და როგორ უნდა ასწავლოს“. (სკოლის ღირეუტორი).

კრიტიკული შეხედულებები ასევე უკავშირდება იმ ფორმას, ფორმატსა და ინტენსივობას, რომელიც მასწავლებლების კომპლექსური დავალებით სწავლებისათვის იყო დაგეგმილი. განხილვების დროს გვხვდება კომენტარები სისტემური ცვლილებების, მათ შორის, მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ორიენტირების რელევანტურობასა და ლოგიკურობასთან დაკავშირებითაც. კითხვები პროფესიული გადამზადების აქტივობების ხარისხსა და მასწავლებლის პროფესიონალიზმის აღიარებასთან დაკავშირებითაც ისმის პროფესიული მომზადების აქტივობების შესრულების შემდგომ:

„სიახლეების გაცნობა... დამდლელი იყო დღის მეორე ნახევარში ტრენინგები, მონოტონურად მიმდინარეობდა ხშირად და ბუნდოვანება ახლდა ბევრ საკითხს, იმიტომ რომ ვერ გაიგეს მასწავლებლებმა, რას ითხოვდნენ მათგან, ეს ახლდა კომპლექსურ დავალებებსაც, სამწუხაროდ, ხშირ შემთხვევაში კომპლექსური დავალება გადაიკვეთა მასწავლებლისა და მშობლის უფრო, მოდი ასე ვთქვათ, „მოთამაშე“ არენად, ვიდრე ბავშვამდე მისული კარგი პროდუქტი, თავისთავად არსი კარგია, კომპლექსური დავალება, საკითხის კომპლექსური შესწავლა, გაანალიზება, დანახვა,

მსჯელობა და შეფასება, მაგრამ ეს ჯერ მასწავლებელმა უნდა გაითავისოს და თავად მიხვდეს, რას ითხოვს ბავშვისგან და როცა თავად ბუნდოვანია საკითხი და ეს ბუნდოვანება უკვე ხელს უშლის მასწავლებელს სიცხადეში სწავლების დროს, უკვე შედეგი ნაკლებად დაიდებოდა“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

„როდესაც უკვე მასწავლებელს უნდა ელაპარაკო თავისი სიმადლიდან და არა უფრო შემადლებული კვარცხლბეკიდან, იმიტომ რომ ასეთი დამოკიდებულება გვაშორებს და ჰგონიათ, რომ რაღაც საოცრებას ვუბნებით, არ ვუბნებით საოცრებას“. (ინტერვიუ სკოლის დირექტორთან).

9. კომპლექსური დავალების არასწორად გააზრება მასწავლებელთა მხრიდან/ მოსწავლეთა ასაკისათვის არაადეკვატური მოთხოვნები

კომპლექსური დავალებების განხილვის პროცესიც კრიტიკული განხილვის საფუძველს წარმოადგენს. იმდენად, რამდენადაც მოსწავლის მიერ კომპლექსური დავალების შესრულება ფორმალური პროცესია ბავშვის ასაკობრივი შესაძლებლობების, უნარებისა და გათვალისწინების გარეშე, ის მოთხოვნები, რომლებიც კომპლექსური დავალებების შესრულების ხარისხის კუთხით აქვთ მასწავლებლებს, ხშირად არ თანხვდება კონკრეტული კლასისა და საფეხურის სტანდარტებს. ამ მიმართულებით ორი ტიპის პრობლემა იკვეთება: 1) კომპლექსურ დავალებაში საბოლოო პროდუქტის მისაღებად მოსწავლეთა ასაკი და არც სტანდარტის მოთხოვნები ადეკვატური არ არის; 2) საბოლოო პროდუქტის მიღებამდე მოსწავლეთა ეტაპობრივად მიყვანა არაადეკვატურად მიმდინარეობს და არსებობს მოლოდინი, რომ მოსწავლემ თვითონ უნდა ისწავლოს და პრაქტიკაში გამოიყენოს ისეთი მნიშვნელოვანი ასპექტები, როგორებიცაა: შესაბამისი წყაროების მოძიება, წყაროების გადამოწმება, მიღებული ინფორმაციის კლასიფიცირება, მისი ანალიზი, სინთეზი და ა.შ. ამ უნარების განვითარების ნაცვლად, კომპლექსური დავალების საბოლოო პროდუქტი ამ უნარების საფუძველზე შესრულებულ დავალებას მოითხოვს, თუმცა მასწავლებლებს ამ მიმართულებით არ უმუშავიათ.

“ჩემს შვილს, აი, მეექვსეკლასელს, აქვს ხოლმე ძალიან ბევრი ისეთი დავალება, რომელიც მისი ასაკისთვის არის შეუფერებელი, აი, ფიზიკურად, აი, ეხლაც ესეა და მეხუთე კლასშიც ესე იყო, ამ ასაკის ბავშვებთან ძალიან დიდი შეხება მაქვს, იმიტომ რომ, გარდა იმისა, რომ უნივერსიტეტში მე მოწვეული ლექტორი ვარ, კერძოდ მაქვს, კერძო მომზადების პრაქტიკა ძალიან დიდი და დიდი ჯგუფები მყავს და, შესაბამისად, მაქვს შეხება ამ ასაკის ბავშვებთან, აი, ძალიან ზეპირად ვიცი, რა უნარის მატარებლები არიან, საშუალო ბავშვი რისი მატარებელია, ეხლა ჩვენ არ ვსაუბრობთ იმ ერთ და ორ გამორჩეულ ბავშვზე, რომელიც თავის ასაკს უსწრებს, მაგრამ საშუალო ბავშვი ამ ასაკის, ამ ასაკის ბავშვის უნარს ნამდვილად აღემატება, რაღაც მოთხრობის და იგავის გამოგონება, იმიტომ რომ ეს კრეატიული აზროვნება ისეთი აზროვნებაა, ჩვენ, დიდ ადამიანებსაც კი, გვიჭირს გამოგონება უცბად და, აი, არაფრიდან, მიმართულების მიცემის გარეშე რომ ბავშვმა დაგიწეროს იგავი, ყოველგვარი მითითებების და წინაპირობების გარეშე, ძან წარმოუდგენელია მართლა. აძლევენ, ასევე, ისეთი ტიპის დავალებას, რომ, მაგალითად, აი, გაუკეთეთ რეკლამა, ნებისმიერი პროდუქტი აიღეთ, გაუკეთეთ რეკლამა, გააკეთეთ ბროშურა, მე ვიფიქრე ჰირადად დიდი ხანი და ეხლა, ცოდვა გამხელილი სჯობია, ორი შემთხვევა იყო და ორივე შემთხვევაში ბროშურა ჩემი გაკეთებული იყო, იმიტომ რომ ბავშვი ნერვიულობს ეხლა, რა გავაკეთო, ნერვიულობს და უსწავლელი არ უნდა, რომ წავიდეს, ამიტომ ეს მიხმარება კი არ იყო“. (მშობელი);

„ავალებენ ბავშვებს ინფორმაციის მოძიებას, პირველ, მეორე, მესამეკლასელს... ეს, რეალურად, ხდება მშობლის მოსაძებნი და, ფაქტიურად, ამას აკეთებს მშობელი... წელს დაიწყეს კომპიუტერის შესწავლა სკოლაში, ამ კომპიუტერმაც მოსაძებნი დავალება მისცა... ეს ნორმალური არაა, მართლაც“. (მშობელი);

“ჩემს შვილის კლასს, მეორეკლასელებს, ისტის მასწავლებელმა მოსთხოვათ მთლიანი კომპიუტერის მაკეტის გაკეთება. ნუ, ბავშვები რას გააკეთებდნენ, რა თქმა უნდა, მშობლებმა ვიყოჩადეთ და მერე ფეისბუქ გვერდზე გამოფინეს, ჩვენი ყოჩადი მოსწავლეების ნამუშევრებით”. (მშობელთა კომენტარები კომპლექსურ დავალებებზე);

„ხო, აი, მასწავლებელს გააჩნია, სიხშირეს აქვს ძაან დიდი მნიშვნელობა, იმიტომ რომ ძაან ხშირად რომ იძლევიან, უკვე ძაან დრო მიაქვს ამ ყველაფერს და შესაძლო არის, თემატიკას გააჩნია, რაზე აკეთებენ, იმიტომ რომ ეხლა, მე მახსოვს, მაგალითად, მარმან მუსიკაში ქონდათ ასეთი დავალება, მოიძიეთ ინფორმაცია და ააწყვეთ პრეზენტაციის სახით გუდასტვირზე და, აი, რაღაცა ძველისძველ იმეებზე, საკრავებზე, რომელიც ბავშვმა, ხო, საკრავებზე, ოღონდ როგორ, იცი? განა ფანდურზე, ფორტეპიანოზე - არა, რაღაცა ისეთ საკრავებზე, რომელთაც საერთოდ არ არიან ახლოს ბავშვები და ინფორმაციაც არ არის ისეთი, იმ დოზით, რომ იყოს ამორჩევის საშუალება აქედან და ანუ, რეალურად, იყო ვიკიპედიიდან ეს ინფორმაცია, ძალიან რთული ლექსიკით დაწერილი, ძალიან რთულად, არაფრის გამო, კიდევ ერთხელ ვიძახი, არაფრის გამო”. (მშობელთა კომენტარები კომპლექსურ დავალებებზე);

“ხო, როცა რეალურად ინტერნეტი აგდებს, კი ბატონო, მარის თქმისა არ იყოს, ორი წამი კი არა, წამის მეთადი სჭირდება იმ ინფორმაციის ამოყრას, რა უდგა იმას წინ, მაგრამ იმ ინფორმაციის გაფილტვრას, რასაც რეალურად, რაც რეალურად ფურცელზე უნდა გადაიტანონ, აი, ამათი ასაკის ბავშვის გონება ვერ ახერხებს რეალურად, რა, ანუ დაიწყებს წერას, ანუ, ზოგი ვიკიპედიიდან, ზოგი რაღაცა ამოყრილი მასალებიდან, დაიწყებს, წერს, წერს, წერს. გამოვა ერთი გვერდი, გამოვა მეორე გვერდი, ვუბნები, შვილო, დაანებე თავი, იმიტომ რომ გადადი სხვაზე, იმიტომ რომ არაფრის მომცემი არ არის ეს... ეხლა, ცოდვა გამხელილი სჯობია, ცოტა, ცოტა, ცოტა ზოგიერთ მასწავლებელზე ვცდილობ ხოლმე ჩემს შვილთან, არ ვიბრაზო, მაგრამ, ცოტა... ხან, ანუ, რაღაცა მაინც გამომდის”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

10. მასწავლებელთა მიერ მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებული პრობლემები კომპლექსური დავალებების შესრულების კონტექსტში

კომპლექსური დავალებები მნიშვნელოვანი იყო რეფორმების დამგეგმავთათვის, რეფორმის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი აქცენტი იყო, რომ ამ ტიპის დავალებებში განმავითარებელი შეფასება უნდა დაეწერათ, მასწავლებლები კი ხშირად კომპლექსურ დავალებებში განმსაზღვრელ შეფასებას წერდნენ. ამ ტენდენციამ განსაკუთრებით პანდემიის და შემდგომ პერიოდში იჩინა თავი. როგორც ერთ-ერთი სკოლის დირექტორი აღნიშნავს, „ნახეთ, რა საინტერესოა, ქულას უწერდა მასწავლებელი კომპლექსურ დავალებაში. ამ დროს პროდუქტი, რომელსაც ქმნის, ექვემდებარება მხოლოდ და მხოლოდ განმავითარებელ შეფასებას. თუ რამენაირად შემაჯამებელთან ვაინტეგრირებთ, მაშინ შეიძლება შეფასება. ეს გამოწვევაც გვქონდა ჩვენ და მერე ვუკრძალავდი მასწავლებლებს, რომ შეფასების კრიტერიუმები ჰქონდეთ ისეთი, რომელიც განმავითარებელი იქნება, განმსაზღვრელად სხვა რაღაცეები გამოვიყენოთ. მაგრამ პანდემიის დროს, როცა გაცდენების გამო ექსტერნის გამოცდები აღარ ჩატარდა, იქ გაჩნდა, რომ კომპლექსური დავალების საფუძველზე შეფასეთო და ის ქულა იქ გაჩნდა და გადმოვიტანეთ მერე რეალურ სივრცეში და პრაქტიკაში. ის ფაქტი, რომ ხშირ შემთხვევაში დავალებები არაადეკვატური იყო ბავშვის ასაკის, კლასის, ცოდნისა და კომპეტენციების, რაზეც ზემოთაც ვისაუბრეთ, შეფასების სისტემა აფასებდა ამ არარელევანტური დავალებების შესრულებას, რაც მშობლების შეფასებად და კონკურენციად გადაიქცა და არა მოსწავლეთა შეფასებად, რომელსაც საგანმანათლებლო მნიშვნელობა და დანიშნულება ექნებოდა”.

“ანუ ჩვენს შემთხვევაშიც ძირითადად მე რაზეც მაქვს ხოლმე პრობლემა, არის, რომ დამოუკიდებლად, არის დავალებები ისეთი, რომლის გაკეთებაც ბავშვებს დამოუკიდებლად უჭირთ, ეს აუცილებლად ითხოვს დიდ დროს ბავშვებისგანაც და მერე, გინდა, არ გინდა, მშობლის ჩართულობასაც იმაზე მეტად ხანდახან, ვიდრე სასურველი იქნებოდა და, საბოლოო ჯამში, მე რაც კიდეც არ მომწონს ამ შემთხვევაში, ანუ რა არის ამ დავალების მიზანი, ბოლომდე არ იკვეთება, ის, რომ ერთმანეთს რომ ეჯიბრებიან და თუ მშობელი არ დაეხმარება, ვთქვათ, ხო, ანუ მაინც ფასდება საბოლოო ჯამში ეს ნიშნით და რაც მიმართულია იმაზე, რომ, აი, უნდა პროცესი იყოს საინტერესო, უნდა მასალები მოიძიონ, ვთქვათ, როგორც შეუძლიათ, ისე დახატონ და როგორც შეუძლიათ, ისე გააკეთონ, ანუ ამას არ ჯერდებიან ბავშვები, ითხოვენ დახმარებას, იმიტომ რომ ეს ნიშნით ფასდება და, შესაბამისად, ვიღაცას ნაკლებად შეუძლია ხატვა, ვიღაცას ნაკლებად აქვს, ვთქვათ, რაღაც გაფორმების უნარი და სხვადასხვა უნარები, ხო, რასაც ითხოვს და, ვთქვათ, მერე, ხოდა, ესეც ალბათ უფრო კარგი იქნებოდა, რომ სხვანაირად იყოს მერე”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“კიდეც იყო ესეთი შემთხვევა, ისტორია, თუ არ ვცდები, მე-6 კლასში, ნუ, კი მისცა კომპლექსური დავალება და მასალები მიუთითა ონლაინგვერდებიდან მასწავლებელმა, მაგრამ იმდენად ზღვა მასალა ამოვიდა, რომ იმის გაცხრილვა ძაან გაუჭირდა ბავშვს. რაღაც ერთ თემას ეძებდა, მაგრამ სინამდვილეში ბევრი ამოვიდა ინფორმაცია ეს მითითებული და მე ვეხმარებოდი, ვიჯექი, ვკითხულობდით და ვცხრილავდით ამ ინფორმაციას, რაც ეს მეექვსე და მეხუთეკლასელებს გაუჭირდებოდა და დავამატებდი იმას, რომ ირმამ როგორც აღნიშნა, ეს მეტ-ნაკლებად დახატვები, გაფორმებები ზოგს ეხერხება, ზოგს არა და, საბოლოო ჯამში, გული წყდებათ იმ ბავშვს, კი, მასწავლებელი ეუბნება, რომ არ არის საჭირო, როგორც შეგიძლია, მაგრამ ეს რომ ფასდება კლასის წინაშე”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

შეფასების სისტემა, განმავითარებელ შეფასებაზე ფოკუსირება

მიუხედავად იმისა, რომ ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ერთ-ერთი საკვანძო მიმართულება განმავითარებელი შეფასების ინტეგრირება იყო სასწავლო პროცესში, რეალურად, ამ კუთხით მნიშვნელოვანი ცვლილება კვლევამ არ დაადასტურა. გამოიკვეთა განმავითარებელი შეფასებისა და, მისი დანერგვის სირთულეებიდან გამომდინარე, კრიტიკული დამოკიდებულებები და კითხვები მის რეალიზაციასთან დაკავშირებით. განმავითარებელი შეფასების ფართოდ დანერგვასთან დაკავშირებით სამი ტიპის პრობლემა გამოვლინდა:

1. არასაკმარისი დრო რეგულარული განმავითარებელი შეფასებისათვის, რაც, ერთი მხრივ, მოსწავლეების დიდი რაოდენობის, ხოლო, მეორე მხრივ კი, საგაკვეთილო პროცესის გადატვირთულობიდან გამომდინარე ვერ ხერხდებოდა.
2. მასწავლებლების არასაკმარისი მზაობა ღირებული განმავითარებელი შეფასების განხორციელებისათვის.
3. განმავითარებელი შეფასების, როგორც კონცეფციის, მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულება და უნდობლობა სასკოლო საზოგადოების სხვადასხვა ჯგუფს შორის.

მთლიანობაში, ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში განმავითარებელი შეფასების ინტეგრირების კონცეფციამ სწავლა-სწავლების პროცესში ვერ მოიპოვა ის ყურადღება, რაც რეფორმის ხედვებში იყო გათვალისწინებული. სკოლის ადმინისტრაციის,

მასწავლებლებისა და მშობლების დამოკიდებულებები და არგუმენტები ამ თვალსაზრისით მეტ-ნაკლებად შეთანხმებულია და მიუთითებს მოსწავლეებისა და მშობლების, ანუ განათლების მიმღებთა მიერ განმსაზღვრელი შეფასების პრიორიტეტულობაზე განმავითარებელ შეფასებასთან მიმართებით. ღირეუტორები და მასწავლებლები საუბრობენ საკუთარ პრაქტიკაზე, რომელიც აჩვენებს, რომ მშობლებისათვის განმავითარებელი შეფასება, იქნება ეს წერილობითი თუ ვერბალური, არ წარმოადგენს ერთგვარ ნიშანს, სიგნალს, როგორ შეუძლიათ შვილის მხარდაჭერა, ისევე, როგორც მოსწავლეების შემთხვევაში, მეტწილად შეფასება ვერ ასრულებს მიზანს და მოსწავლეები ელოდებიან კონკრეტულ ქულას, რომ გაარკვიონ საკუთარი მზაობა მოთხოვნასთან მიმართებით.

„ეს შეფასებებიც ეხლა ხომ იცვლება, [საუბარია ავტორიზაციის პროცესის ფარგლებში შეფასების სისტემების ცვლილებაზე], ესეც ძალიან კარგია, იმიტომ რომ ნიშანზე ბევრი მშობელი ორიენტირებული და, დაუმვათ, ცოდნაზე მოსწავლეებიც ნაკლებად, იმიტომ რომ შემაჯამებლის ქულებს, მაგალითად, რომ ვაცნობ, მოსწავლეთა ნაწილი გეუბნება, მასწ, რა მივიღე? და რომ მიგაქვს ეს გასწორებული კომენტარი, განმავითარებელი გიწერია, ნაკლებად აინტერესებთ ეს, ამას ვაცხადებ მშობელთა კრებაზე, მშობელი თავს გიქნევს, რეალურად არაფერი არ იცვლება“. (მასწავლებელი);

„დაწყებით საფეხურზე როდესაც მოიხსნა შეფასების სისტემა, არ იყო-მეთქი კარგი. მოსწავლისთვის არ იყო ეს მოტივირებული, რადგან ისწავლიდა თუ არ ისწავლიდა, მნიშვნელობა არ ჰქონდა, რადგან მაინც არავინ არ აფასებდა და ის განმავითარებელი შეფასება პატარა ასაკში ბავშვისთვის არაფრის მომცემი არ არის. მოტივაცია არა აქვთ, ფაქტიურად, სწავლის მხრივ. და შემდგომ ეს ძალიან ცუდ შედეგს იძლევა საბაზო საფეხურზე“. (ღირეუტორი);

„რანაირად ახერხებთო, ბავშვმა რა იცის, სად არიო, ან თქვენ როგორ აფასებთო, ან ბავშვის საჭიროებებს როგორ ადგენთო. ამ უნიშნო სწავლებამ წაიღო ყველაფერი. ბავშვის საჭიროებები აბსოლუტურად გამოუკვლეველია. უნიშნო სწავლების დროს ნამდვილად აღარ ჩანს და ყველაზე მთავარი რა არის - ბავშვის საჭიროება უნდა იცოდეს არა მარტო მასწავლებელმა, მშობელმაც უნდა იცოდეს და უნიშნო სწავლების დროს იკარგება რაღაცა. მექანიზმი არ არის, რომ ბავშვის საჭიროებები კარგად გამოიკვეთოს“. (ინტერვიუ, სკოლის ღირეუტორი).

ის, რომ განმავითარებელი შეფასების მიმართ მოლოდინები განპირობებულია მასწავლებლის მზაობით, ამ შეფასების სისრულით და მიზანზე ორიენტირებით, კარგად იკვეთება მშობლების მოსაზრებებიდან. უკეთეს შემთხვევებში, მასწავლებლის განმავითარებელი შეფასება მოსწავლის მოტივაციისა და ენთუზიაზმის ზრდის ინსტრუმენტია, როდესაც მასწავლებელი მოსწავლეს აქებს კარგად შესრულებული სამუშაოებისათვის:

„განმავითარებელი შეფასება ნაკლებად არის, თუმცა, მასწავლებელს გააჩნია. ისე, ოთხმოცი პროცენტი არ აკეთებს. მეხუთე, მეექვსე კლასიდან უკვე აქტიურად გადადიან, ანუ აღარ გვაქვს განმავითარებელი შეფასებები, ნაკლებად ხდება ხოლმე, თუმცა იმ დაწერილ ნიშანთან ერთად, ეხლა მასწავლებელსაც გააჩნია, იმიტომ რომ ხან მოსულა, მაგალითად, ჩემი შვილი და, აი, მაგალითად, ისტორიამ ასე შემაქო, ასე მითხრა რუსულმა, ასე მითხრა და ანუ ყოფილა ის სიტუაცია და ეს რაღაცა სიტყვიერი შეფასებაც, რაღაცა ძალიან დადებითად მოქმედებს“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

თუმცა, მეორე მხრივ, მასწავლებლის მიერ არაკვალიფიციური განმავითარებელი შეფასების შემთხვევაში წარმოიქმნილი გაუგებრობები აძლიერებს უნდობლობას შეფასების ღირებულებასთან დაკავშირებით.

„რუსულთან გვექონდა პრობლემა ზუსტად, რომ მეც მაქვს, ანუ მივდივარ და ვეკითხები, რაში, ანუ რაში დავეხმარო, ზოგადად, ყველა მასწავლებელთან მაქვს ეს კითხვა რა, რაში დავეხმარო, თუ არის რამე, რაც უჭირს ბავშვს და დავეხმარო, რუსული იყო ახალი უცხო ენა მარშან მისთვის, მიუხედავად იმისა, რომ აქვს უნარი, რომ კარგად სწავლობს უცხო ენას, მარტივად სწავლობს, მე არ ვიცი რუსული და, შესაბამისად, მე ვერ ვამოწმებ მის ცოდნას, რა იცის, ამიტომ მაქსიმალურად ვიყავი მასწავლებელზე დამოკიდებული. მივდივარ, ვეკითხები, თუ დახმარება სჭირდება, მითხარი, რომ დროულად ჩავერთო პროცესებში, იმიტომ რომ დამოუკიდებლად სწავლობს, მე მის ცოდნას სახლში ვერ ვამოწმებ და თქვენზე ვარ დამოკიდებული, პირველივე დღიდან ავუხსენი. არაფერი, ძალიან ნიჭიერი, ძალიან კარგი, ძალიან ყოჩაღია, ისე, ეს, ეს, ეს და საბოლოო ჯამში შვილიანი, ყველაფერში ათიანი და რუსულში შვილიანი“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

კიდევ ერთი მოლოდინი, რომელიც არსებობს მშობლებისა და მოსწავლეების მხრიდან, განმავითარებელი შეფასების წერილობითი ფორმაა. ვერბალური ფორმის შეფასების მიმართ დამოკიდებულება არასერიოზული და ზერელეა, შესაბამისად, არ მიიჩნევა შესაბამისი ინტერვენციების გატარების საფუძვლად:

„განმავითარებელი შეფასება უფრო უშუალოდ, პირისპირ საუბარში ხდება ხოლმე მასწავლებლის მხრიდან“... (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“მე, როგორც მშობელი, პირისპირ როდესაც ვხვდები მასწავლებელს, მაშინ შემოიფარგლება განმავითარებელი შეფასებით, ისე რომ, აი, დოკუმენტის სახით მომაწოდოს, ასეთი რაღაც არ არის, შეიძლება მე ვერ ვერკვევი და მე-6 და მე-9 კლასისთვის არც არის ეს აუცილებელი, რომ განმავითარებელი შეფასება თან დაურთონ“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

მშობლების დამოკიდებულებებში ასევე გამოჩნდა, რომ სხვადასხვა ტიპის დავალების მიმართ მათი მოლოდინები მოსწავლეების შეფასების ფორმის თვალსაზრისით სხვადასხვანაირი უნდა იყოს. დავალებების ნაწილი, რომელიც არ მოითხოვს დიდ ძალისხმევას, ინდივიდუალურ მიდგომებსა და ჩართულობას, შეიძლება შეფასდეს განმავითარებელი შეფასებით, თუმცა კომპლექსური დავალების შესრულება უნდა გულისხმობდეს მოსწავლის ქულით შეფასებას:

“კომპონენტი, რა კრიტერიუმებით უნდა მივიღოთ მაშინ კომპლექსური დავალება, უნდა იყოს თუ არა შეფასება, განმავითარებელი არის, მაგრამ მასწავლებელი როგორ იღებს ამას, შემდეგ განმსაზღვრელ შეფასებას დებს? ეს განმავითარებელი შეფასება ცვლის განმსაზღვრელ შეფასებას? ხომ შეიძლება, ბავშვს ქონდეს კონკრეტულ თემასთან დაკავშირებით ძალიან კარგი აკადემიური მოსწრება და ეს განმავითარებელი შეფასება არა“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მასწავლებლის გადატვირთულობა და კლასის ზომა ასევე მოქმედებს მასწავლებლის შესაძლებლობაზე, მისცეს მოსწავლეს კვალიფიციური, შედეგზე ორიენტირებული განმავითარებელი შეფასება. თუმცა, ამავედროულად, განმავითარებელი შეფასების მიზნობრიობა ასოცირდება მოსწავლეების სწავლის საფეხურთანაც. ამ თვალსაზრისით, შეფასებები არაერთგვაროვანია; მასწავლებლებისა და დირექტორების ნაწილი მიიჩნევს, რომ განმავითარებელი შეფასება, განსაკუთრებით კი წერილობითი ფორმით, უფრო რელევანტური და რეალისტურია დაწყებითი საფეხურის სწავლების პროცესში, რადგან ქულები ისედაც არ იწერება და განმავითარებელი შეფასება ბუნებრივი და უალტერნატივო ფორმაა. შესაბამისად, შეზღუდული დროის რესურსი და აუცილებლად შესასრულებელი საქმიანობა განმავითარებელ შეფასებას პრიორიტეტად ვეღარ აქცევს.

„ერთი მხრივ, ეს არის, ნუ, განმავითარებელი შეფასება - ზეპირი და ამაზეც აღვნიშნავ რაღაც, სკოლაში როდესაც ამდენი მოსწავლეა და, მოდი, ვიტყვი, რომ განსაკუთრებით ვინც საბაზო-საშუალოზე

ვასწავლით მაინც, მე, მაგალითად, ეხლა 7 კლასს ვასწავლი და საშუალოდ 25 მოსწავლე რომ გავითვალთ, ძალიან დიდი რაოდენობის რიცხვს ვიღებთ, წერილობით რომ თითოეული მოსწავლე შეაფასო, თუნდაც განმავითარებელი შეფასებით, არის ურთულესი, ძალიან რთული. იმიტომ, რომ თავდაპირველად, ნუ, მეხუთელასელზე გვაქვს ხოლმე აქცენტი გაკეთებული, როდესაც მაინც ქულა არ იწერება და იქ მეტად დაწვრილებით ვწერთ ამ ყველაფერს და, აქედან გამომდინარე, უმეტესად რაც უფრო ზედა საფეხურზე ავდივართ, განმავითარებელი შეფასება არის ზეპირი“ (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

„ეს საკითხი, ვფიქრობ, ერთ-ერთი რთული საკითხია, იმიტომ, რომ დაწყებითში უფრო არ მიჭირს, მით უმეტეს, როცა განმავითარებელზე არის საუბარი და დაწყებით საფეხურზე, ვფიქრობ, ეს საკითხი კიდევ უფრო მარტივია. რაც შეეხება საბაზო საშუალო საფეხურს, როდესაც გინდა, რომ იყო ობიექტური, რომ ნიშანი იყოს ცალსახა, სამართლიანი, გამჭვირვალე პროცესი იყოს ეს ყველაფერი, ვფიქრობ, ცოტა რთულია“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

თუმცა, განმავითარებელი, მოსწავლის საჭიროებაზე დაფუძნებული შეფასების მნიშვნელობას საბაზისო და საშუალო საფეხურზე ხაზს უსვამს მასწავლებლებისა და დირექტორების ნაწილი და თვლის, რომ მხოლოდ მაშინ აქვს აზრი განმავითარებელ შეფასებას სწავლა-სწავლების პროცესში, როდესაც მოსწავლე იაზრებს, რას აკეთებს კარგად, რაში სჭირდება გაუმჯობესება და როგორ გამოიყენოს შეთავაზებული რეკომენდაციები.

„მე შეფასების მომხრე ვარ დაწყებითში. დაწყებითშიც ვარ მე მომხრე შეფასების. მაგას ვინ დამიჯერებს, მაგრამ მომხრე ვარ შეფასების. ის, რომ მარო მასწავლებელმა შეიძლება ვინმეს ნიშანი მოუმატოს ან ნიშანი მოაკლოს, ეგ აბსოლუტურად არ არის არგუმენტი, რა. იმდენად კარგი რაღაცა აქვს და იმდენად მასტიმულირებელია ნიშანი დაწყებითში, თორე ზედა საფეხურზე სულ აღარ აინტერესებთ, მე მგონი, ეს ნიშანი და როცა აქვს იმას ეფექტი, მაშინ არ ვიყენებთ და როცა არა აქვს ეფექტი, მერე ვრთავთ და რა ვიცი. დაწყებითში უნიშნო სწავლება არ მომწონს. ყოველ შემთხვევაში, აი, ამ უნიშნო სწავლების ალტერნატიული რაღაცა უნდა შევთავაზოთ ისეთი, რომ ბავშვი იყოს მობილიზებული. წარმოიდგინეთ, მე გაცემული ვარ ხოლმე, მეოთხე კლასს ამთავრებენ ბავშვები და მეხუთეს, გამრავლების ტაბულა არ იციან მასიურად“. (სკოლის დირექტორი);

„თავის გაკვეთილზე არის თვითონ ყველაფრის ხელმძღვანელი, თუმცა, რომ ვერ აძლევს უკუკავშირს, განმავითარებელი შეფასება იქნება ეს თუ განმსაზღვრელი, იმ პერიოდში იმ ბავშვისთვის ის კონკრეტული შენიშვნა შეიძლება განმსაზღვრელიც იყოს, რომ შემდეგ ამ განმსაზღვრელი შეფასებით მოსწავლემ მეორე გაკვეთილზე, ასე ვთქვათ, მიმართულება ქონდეს და შეცვალოს რაღაცა“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მასწავლებლები აღიარებენ, რომ არასაკმარისი კომპეტენციები აქვთ განმავითარებელი შეფასების გამოყენებისათვის სასწავლო პროცესში:

„მე ჩემს მაგალითზე ვიტყვი, დავიწყებდით, ფაქტიურად, შეფასების სისტემა, თავიდან დავიწყებდით, სწორი უკუკავშირი რომ მიგვეცა ბავშვებისთვის, მაგრამ ბოლოს მაინც ვწერდით იმ განმსაზღვრელ შეფასებას, მაინც იმას ჰგავდა, როგორიც იყო ძველი, ტრადიციული შეფასება. აი, ძალიან დიდი მუშაობა დაგვჭირდა ამასთან დაკავშირებით და კიდევ ვამბობ, რომ შეფასება არის აქილევსის ქუსლი, იმიტომ რომ ეხები ბავშვს, ობიექტური, ძალიან მიუკერძოებელი და დღემდე ვმუშაობთ ჩვენ თავთან ამაზე, რომ როგორ დავძლიოთ ეს პრობლემა. სიმართლე არის ის, რომ მაინც გვემარტივება ძველი, ტრადიციული შეფასება, რომ დაწერენ პირდაპირ და ის კომენტარი... სხვათა შორის, ახალი სკოლის მოდელმა პირველად გაგვაკეთებინა, კლასიდან შეგვარჩევინა რამდენიმე ბავშვი და შეგვეძლო ერთ კლასში ყველაზე დაგვეწერა ან რამდენიმე ბავშვზე, მე, მაგალითად, ერთ კლასში ყველაზე დაწერე და ვფიქრობდი, რომ ვიმუშაო, რა, დამაფიქროს ამ ბავშვზე, უშუალოდ

ჩაწვდეს ამ ბავშვს. ახლა ეს კარგია, ბარათები, ჩანაწერები, ამან ძალიან გვიშველა, ეს ჩანაწერები რომ კეთდება, მერე უკვე მარტივია საერთო, სწორი შეფასება მისცე. იმას ვერ ვიტყვი, რომ ძალიან ობიექტურ შეფასებას ვაკეთებთ, იმიტომ რომ ჯერ კიდევ ვმუშაობთ, რომ დავძლიოთ და გადავერთოთ ახალ შეფასებაზე“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორების დიდი ნაწილი განმავითარებელი შეფასების საკითხებზე მსჯელობისას ეფუძნება ახალი სკოლის მოდელის დაწყებამდე დაგროვილ გამოცდილებასა და კომპეტენციებს. მაგალითების მოყვანისას ისინი რეფერირებას ახდენენ იმ კომპეტენციებსა თუ ინსტრუმენტებზე, რომლებიც სხვადასხვა პროექტის, ყველაზე ხშირად კი GprieD-ის, ათასწლეულის გამოწვევის ფონდის მიერ ორგანიზებული ლიდერთა სკოლისა და საბაზისო განათლების პროექტის ფარგლებში მიიღეს. შესაბამისად, ფოკუსჯგუფებში საუბრობენ დიაგნოსტიკური შეფასების, პროგრამების ფარგლებში შემუშავებული შეფასების ფურცლების, საბაზისო განათლების პროექტის ფარგლებში მიღებული ტანჯერინის ინსტრუმენტის გამოყენებაზე.

მასწავლებელთა მცირე ნაწილი განიხილავს კომპლექსურ დავალებებს და მასში ჩაშენებულ ინსტრუმენტებს განმავითარებელი შეფასების ეფექტიან შესაძლებლობად და ინტეგრირებულ ნაწილად. ამგვარი დამოკიდებულება გამოწვეულია, ერთი მხრივ, თავად კომპლექსური დავალებებით მუშაობის სპეციფიკისა და სარგებლის დანახვის ნაკლები მოტივაციით, ხოლო, მეორე მხრივ კი, სხვადასხვა ბარიერით, რომლებსაც ამგვარი მუშაობისათვის ხელავენ:

„ეს, რა თქმა უნდა, არა იყო ბოლომდე ჩამნაცვლებელი და არ არის ბოლომდე ჩამნაცვლებელი იმ შეფასების რუბრიკებისა, მაგრამ ბავშვს როდესაც ვუბნებით, რომ თვითონ იმ კომპლექსურ დავალებაში, იმ დავალების პირობაშივე დევს შეფასების კრიტერიუმები, პრეზენტაციებისას ხაზგასმით წარმოაჩინე, გარკვეულწილად მერე იქიდან აკეთებ შენც რუბრიკას, მასწავლებელი, და რეალურად შეფასების კრიტერიუმებს ვეძახით იმას და წინასწარ იცის მოსწავლემ, რაში ფასდება, რაზე უნდა ქონდეს პასუხები პრეზენტაციების პროცესში, ამ პრობლემაზე გარკვეულწილად ხსნიდა, რომ მან იცოდა უკვე, თუ შენ განმსაზღვრელ შეფასებას აკეთებ, ან თუნდაც, განმავითარებელს, რა მნიშვნელობა აქვს, უკვე იცის მან, რას აქვს შენ ყურადღებას და თვითონაც რაზე უნდა იყოს აქცენტირებული და რაზე უნდა გააკეთოს აქცენტი და, აი, ამ კუთხითაც ძალიან საინტერესოა, მე ვფიქრობ, ეს დავალებები. თუმცა, დავასრულებ იმით, რომ პრობლემები არის და ეს რომ მოგვარდეს, იდეალური იქნება ეს ყველაფერი“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“კომპლექსური დავალება მეც ძალიან მომწონს, ვაკეთებინებ, მაგრამ პრეზენტაციაზე მიმდის ძალიან დიდი დრო. ერთადერთი ჩემთან ეს პრობლემაა ხოლმე, რომ ყველა მოსწავლეს, ვინც იმუშავა, უნდა, რომ პრეზენტაცია გააკეთოს და შეაფასო განმავითარებელი შეფასებით. დაუშვავთ, 25 მოსწავლე რომ ზის, ძალიან ძნელია“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

„აი, შეფასებები ცოტა ჯერ კიდევ გვიჭირს. თუმცა შეფასებებსაც ვაკეთებდით, კომენტარებსაც ვწერდით, მაგრამ პრიორიტეტი არის ცნებებზე ვამუშაო და კომპლექსურზე, თუ პრიორიტეტი არის შემაჯამებელი დავალებები გავაკეთებინო, თუ პრიორიტეტი არის განმავითარებელი შეფასება მივცე, თუ განვსაზღვრო, რაზე ვარ ისევ ორიენტირებული“. (მასწავლებელი);

11. მასწავლებლების მიერ გართულებული კომპლექსური დავალებების არაკეთილსინდისიერად გამოყენება და რეპეტიტორობის წახალისება

განსაკუთრებით პრობლემური საკითხი, რომელიც კომპლექსური დავალებების, როგორც სწავლების ინსტრუმენტის, ბოროტად გამოყენებას უკავშირდება, რეპეტიტორობის სკოლის

გაძლიერებაა. ფოკუსჯგუფებსა და პოსტების შემდგომ კომენტარებში გამოიკვეთა საკლასო ოთახის მიღმა მასწავლებლისა და მოსწავლეების კავშირების მანკიერი ფორმები, როდესაც მაღალკვალიფიციური მასწავლებლები საკუთარ კომპეტენციებს იყენებენ და მოსწავლეებს კერძოდ ამეცადინებენ. მიუხედავად იმისა, რომ კომპლექსური დავალებები ამ შემთხვევაში ინსტრუმენტს წარმოადგენს ალტერნატიული სწავლების სისტემის გაძლიერებისა და შენარჩუნებისათვის, ის ფორმა, რომლითაც ფასდებიან მოსწავლეები, მასწავლებელსა და მშობელს შორის ურთიერთქმედებები და სასკოლო ადმინისტრაციისათვის სასკოლო კულტურისა და საზოგადოებათაშორისი ურთიერთობების მოგვარების თვალსაზრისით უფლებებისა და მოვალეობების დელეგირება სისტემაში წაახალისებს მანკიერ პრაქტიკებს და აძლიერებს მასწავლებელთა არაეთიკურ ქცევას მოსწავლეებთან.

“დაწყებითში კლასის დამრიგებელი არის თავისი კლასის მოსწავლეების რეპეტიტორი. ჩემი არც ერთი და არც მეორე კლასის დამრიგებელთან არ მყოლია. მაგრამ ეს ძალიან ცუდი ტენდენციაა”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ძალიან კარგი ბიზნესია... მე ვიტყვდი იმას, რომ, სამწუხაროდ, მე მეონდა ესეთი მომენტი სამსახურიდან გამომდინარე. სახლში არ მყავდა არავინ დამხმარე და მომიწია, მაგრამ ეს არის კატასტროფა. ფაქტიურად, ყველა დაწყებითის მასწავლებელს აქვს ნაქირავები სახლის პირველი სართული ან რაღაც სივრცე, სადაც, ფაქტიურად, კლასის ნახევარი ყავთ მიბარებული. პირველიდან მეოთხე კლასამდე ვსაუბრობ და მაღალ კლასებზე თავისთავად, მერე საჭიროება მოითხოვს”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“სისტემატური სახე აქვს - კლასის დამრიგებლებთან დადიან დაწყებითის მოსწავლეები, როგორც რეპეტიტორთან, ისე, და კიდევ ორმაგად - ფიზიკის მოსამზადებლად ბავშვები დადიან ისევე იმ მასწავლებელთან, რომელიც სკოლაში ასწავლით და ძან ბევრია ესეთი შემთხვევა. მხოლოდ დამრიგებელზე არა. ცალკეული საგნების მასწავლებლებთანაც ეს ხდება.

და ყველაზე ცუდი ის არის, რომ, თუ მასთან არ დაგყავს, ანუ იმ მასწავლებელთან, რომელიც თვითონაც ამზადებს ბავშვებს.... თუ გაირკვა, რომ სხვასთან დაგყავს, ის კიდევ ცალკე პრობლემაა, ანუ შენ ვიღაცასთან დადიხარ და იმან აგისხნას”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ეგ ისედაც იგულისხმება ყველა კომპლექსურ დავალებაში, იმიტომ რომ მშობლები წინასწარ რეკვენ რეპეტიტორებთან, რომ ჩემს შვილს ეს დავალება აქვს, ძალიან გთხოვ, დაეხმარე, და მიღის მერე მასთან ერთად მუშაობა”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

12. ვიზუალურ ეფექტებზე ორიენტირება სიდრმისეული ცოდნის აგების ნაცვლად

მშობლები, რომლებსაც საკმარისი კვალიფიკაცია აქვთ იმისათვის, რომ შეაფასონ შეფასების კრიტერიუმები და გამოიტანონ დასკვნები ამ კრიტერიუმების შესაბამისობასთან დაკავშირებით, საუბრობენ გარეგანი/ვიზუალური ეფექტების უპირატესობის შესახებ შინაარსობრივ სიდრმეებთან შედარებით. ამ ტიპის განხილვები იძლევა საფუძველს დავასკვნათ, რომ კომპლექსური დავალებების მთავარი მიზანი, რაც მასწავლებლის როლის შემცირებას, მოსწავლის მეტაკოგნიტური აზროვნების გააქტიურებას, კონსტრუქტივისტული მიდგომების დანერგვას და თავად დავალებაზე/შინაარსზე ორიენტირებას გულისხმობს სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნების მისაღწევად, ვერ მიიღწევა იმ პრიორიტეტებიდან გამომდინარე, რომლებიც კომპლექსური დავალების შეფასების პროცესში იკვეთება.

“ეს, მეტ-ნაკლებად, დახატვები, გაფორმებები ზოგს ეხერხება, ზოგს - არა და, საბოლოო ჯამში, გული წყდებათ იმ ბავშვს, კი, მასწავლებელი უბნება, რომ არ არის საჭირო, როგორც შეგიძლია, მაგრამ ეს რომ ფასდება კლასის წინაშე.” (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ჩვენს მასწავლებელს მოწონს ჩვენი შესრულებული დავალებები და ამით თავს იწონებს ხოლმე ძან ხშირად”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ეს რეფორმა ორიენტირებული იყო პროცესზე. მესმის და ზუსტადაც ძალიან მნიშვნელოვანია და არა შედეგზე. ხო, ბოლოში, მაგრამ მგონია, რომ როდესაც მასწავლებლებმა დაიწყეს პროდუქტების დადება ინტერნეტში, რეფორმის მხრიდანაც წახალისებული იყო ეს პროდუქტები. და, შესაბამისად, მგონია, რომ ასე გახდა აღთქმული, რომ მთავარია ეს გააკეთონ და სახლში გააკეთებს მოსწავლე, დედა დაეხმარება, მეზობელი, ბიძაშვილი, არა აქვს მნიშვნელობა და გადაიქცა მაინც პროდუქტზე ორიენტირებულად. მგონია, რომ მანდ ჭირდებოდათ მასწავლებლებს მხარდაჭერა და მე მანდ მჭირდებოდა, რომ ამ პროცესებში მეონდეს ბევრი რესურსი, ბევრი მხარდაჭერა, და უფრო მოხერხებული ან პორტალზე განთავსებული იყოს ეს ყველაფერი. იმიტომ, რომ ეს ვორდის დოკუმენტები როგორც იყო ხოლმე, ძან მოუხერხებელი იყო”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

13. სწავლის დელეგირება /სწავლა სახლში და არა სკოლაში

მშობლების უკმაყოფილება მეტწილად უკავშირდება საშინაო დავალების არა მხოლოდ მოცულობას, არამედ მისი შესრულებისათვის აუცილებელ კომპეტენციებსაც, რომლებსაც მასწავლებელი და სასწავლო გეგმა, პრაქტიკულად, მშობლისაგან ითხოვს. იმ შემთხვევაში კი, თუ მშობელს არ გააჩნია შესაბამისი კომპეტენციები, დრო და რესურსები, ბავშვის მომზადება გაკვეთილისათვის ვერ ხერხდება. კომპლექსური დავალებას ხშირად შინ მოსამზადებლად აძლევდნენ, ნაცვლად იმისა, რომ სკოლას მოემზადებინა მოსწავლე კომპლექსური დავალებისათვის და სამუშაოების დიდი ნაწილი სწორედ სკოლაში შესრულებულიყო, ფაქტობრივად, მოხდა ოჯახისთვის დელეგირება - კომპლექსური დავალებები სრულდებოდა სახლში, ოჯახის წევრების ჩართულობით, ამდენად, დავალების შესასრულებლად საჭირო უნარებიც, ცოდნაც და კომპეტენციებიც მოსწავლეებს შინ უვითარდებოდათ, უკეთეს შემთხვევაში, ან, უფრო მარტივად, კომპლექსურ დავალებას არ ასრულებდნენ მოსწავლეები, როგორც წესი, ასრულებდნენ მათი მშობლები თუ ოჯახის სხვა წევრები. შესაძლოა, საშინაო დავალებად მიცემას ხელი შეუწყო თვით სახელწოდებამაც, რადგან, „კომპლექსური დავალება“, სახელწოდებიდან გამომდინარე, აღიქმებოდა შინ შესასრულებელ დავალებად სკოლების, მასწავლებლების, მშობლებისა და მოსწავლეების მხრიდანაც.

„კომპლექსური დავალება საკონტროლო წერა არ არის, ეს საკლასო დავალება უფროა, ვიდრე საშინაო, თავისთავად ის ფაქტი, რომ ეს სიტყვა, დავალება, აი, რას შეცვლიდი... შეიძლება კომპლექსური სიტყვაშიც დავალება არ ყოფილიყო ხაზგასმული, ამან ძან წააგო თვითონ, რომ სიტყვა კომპლექსურში დავალება იყო ხაზგასმული, ეს დავალება ყველამ გაიგო, რომ ბოლოში ჩასაბარებელ დავალებად“. (კურიკულუმის ექსპერტთან ინტერვიუ);

“ყველაზე მნიშვნელოვანი რაც არის, მუშაობდნენ კლასში, ის პრეზენტაციაა თუ კომპლექსური, მუშაობდნენ კლასში ისე, რომ სახლში შეიძლება მოიტანოს მხოლოდ დასახატი ან გასაფურადებელი, ძირითადად სულ კლასშია და ძალიან მომწონს ეს, სხვა შემთხვევაში ძან მიჭირს ხოლმე მეც ამდენი პრეზენტაცია, პრეზენტაცია, ვმუშაობ და, ბავშვების გარდა, სამი შვილის გარდა კიდევ რამდენი საქმე გაქვს, ხო?”. (მშობელი);

“მე, მაგალითად, ვიტყვი, რომ კომპლექსური დავალება რაც მოგვცეს, აი, არის ძირითადი საგნების, მაგალითად, ქართული იქნება თუ მათემატიკა, რომელზეც ნაწილ-ნაწილ მუშაობენ და შედეგი გვაქვს, მაგრამ დაგვემატა ეხლა ახალი საგანი, მესამე კლასში რომ შემოვიდა, მე და

საზოგადოება, სადაც კომპლექსური დავალება პირდაპირ მასწავლებელმა ჩაგვიგდო კითხვები და თავიდან ბოლომდე, სრული ამ სიტყვის მნიშვნელობით, მე ავუხსენი ბავშვს ყველაფერი, რა იყო, რა არა, და ჩვენი ძალებით შევქმენით ყველაფერი ეს. რაც იყო კომპლექსური დავალება, ვიმუშავეთ დედა-შვილმა ერთად. მაგრამ უფრო მეტად დედამ. იმიტომ, რომ დამოუკიდებლად ვერა, რთულია, ფიზიკურად ვერ გააკეთებდა, იმიტომ რომ ახსნილი არ იყო, არ იცოდა, აზრზე არ იყო ბავშვი, რასთან ქონდა საქმე”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“მერვე კლასის მოსწავლეს მასწავლებელმა დაავალა კომპლექსური. მაგ.: ბავშვმა უნდა წარმოიდგინოს, რომ არის პატარა და იმოგზაუროს სისხლის მიმოქცევის სისტემაში, თან ასახოს თითოეული დეტალი, რასაც გაივლის ორგანიზმში. პლუს უამრავ უაზრო კითხვას გასცეს პასუხი. ამას ავალეს მასწავლებელი, რომელიც გაკვეთილს უხსნის კითხვით. არანაირი მაკეტი, არანაირი სხვა დამატებითი ახსნა. მერე ემუქრება ორიანი. ნება იბოძონ და კლასშივე აუხსნან, ჩააწერინონ და ასწავლონ. სკოლა რატომ იცილებს თავიდან? რა ევალედა საერთოდ სკოლას და მასწავლებელს? ჩემ დროს კოლებში ელაგა ორგანოები და ისე გვიხსნიდნენ, რომ უკეთ გაგვეო. ახლა? კითხულობს წიგნიდან და მოთხოვნიბა, იცოცხლე”. (მშობელი);

„მშობლებმა ჰედაგოგობა შეითავსეს, ჰედაგოგებს ხელფასები მოუმატეს, უფასდებათ „შრომა“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

14. მშობლების ჩართულობასთან დაკავშირებული საკითხები

მშობლების ჩართულობა, რომელიც სწავლა-სწავლების პროცესის ხელშეწყობი, პოზიტიური და მნიშვნელოვანი ელემენტია, კომპლექსური დავალებების კონტექსტში დამახინჯებულ სახეს იძენს და მეტწილად განაპირობებს მოსწავლის აკადემიურ წარმატებას. განხილვების დროს მკაფიოდ გამოჩნდა ის სირთულები, რომლებიც მშობლებს, ერთი მხრივ, დროის მართვისა და ბავშვების მხარდაჭერის თვალსაზრისით, ხოლო, მეორე მხრივ კი, სასწავლო აქტივობებში დეტალური ჩართვის, წინარე ცოდნის, მომზადებისა და ბავშვის წახალისების კუთხით უჩნდებათ. რეალურად, ის სოციალური უთანასწორობა, რომელიც ბავშვებს შორის არსებობს, მოსწავლეებთან მუშაობის არსებული სისტემით კიდევ უფრო მძაფრდება და იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც ოჯახისაგან ნაკლები მხარდაჭერა აქვთ, არათანაბარ პირობებში აყენებს. ამ კუთხით მნიშვნელოვანია იმ ღონისძიებების ამოქმედება და გაძლიერება, რომლებიც მოსწავლეებს სკოლაში დახმარებას შესთავაზებს (მაგალითად, რემედიაციული აქტივობები, გაკვეთილის შემდგომ დახმარება, საგნობრივი კლუბები და ა.შ.). თუმცა, ამ ტიპის აქტივობების სასკოლო ხედვაში დანერგვა და გააქტიურება პოლიტიკურ ნებასა და ხედვებს უკავშირდება და, შესაბამისად, ნაკლებად მოიაზრება სასკოლო საზოგადოების დამოკიდებულებებში.

“შარშან გვქონდა ესეთი შემთხვევა, ბუნებაში გვქონდა კომპლექსური ნარჩენების გადამუშავებაზე. ბავშვს სკოლაშიც არ ქონდა კარგად ინფორმაცია ათვისებული, რას ემსახურებოდა ეს გადამუშავება, თუნდაც რომ მიდის გადარჩევა კარდონის ცალკე, რომ ამ გადამუშავებიდან შესაძლებელი იყო, ვთქვათ, ენერგიის წარმოება, როდესაც დავალე მისცეს, ფაქტიურად, თვითონ ვერ გააკეთებდა. იძულებული გავხდი, რომ მე დამესვა და, ფაქტიურად, ყველაფერზე მემუშავა მასთან ერთად და როდესაც ეს მერე სკოლაში მიიტანა, აღმოჩნდა, რომ მასწავლებელი უბნებოდა, ეს ვინ დაგაწერინა. თვითონ მასწავლებელიც მიხვდა, რომ იმას ბავშვი ვერ დაძლეოდა. მაგრამ პრობლემა ამაში არ არის მარტო, ვთქვათ, ეს ერთი მორჩა, მაგრამ როცა მასწავლებელმა იცის, რომ ბავშვი ამას ვერ დაძლევს, ხომ შეიძლება, რომ შემდეგი კომპლექსურისთვის უკეთ მოამზადო სკოლაში მოსწავლე, რომ შემდგომში თვითონ დაწეროს ეს დავალება. ანუ ამისგან შემდგომი ნაბიჯი არ ყოფილა. იგივე სიტუაციაა და შემდგომ იგივე კომპლექსურ დავალებაზე დახმარება გახდა საჭირო”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“მიმდინარე სემესტრში კომპლექსური დავალება საერთოდ არ მქონია, გასულ წელს კომპლექსურმა დავალებებმა, აი, თავი ამხადა, შაკიკი დამემართა, ხალხო, ისტერია მქონდა”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ანუ ჩვენს შემთხვევაშიც, ძირითადად მე რაზეც მაქვს ხოლმე პრობლემა, არის, რომ დამოუკიდებლად, არის დავალებები ისეთი, რომლის გაკეთებაც ბავშვებს დამოუკიდებლად უჭირთ, ეს აუცილებლად ითხოვს დიდ დროს ბავშვებისგანაც და მერე, გინდა, არ გინდა, მშობლის ჩართულობასაც იმაზე მეტად ხანდახან, ვიდრე სასურველი იქნებოდა”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

“აძლევენ ასევე ისეთი ტიპის დავალებას, რომ, მაგალითად, აი, გაუკეთეთ რეკლამა, ნებისმიერი პროდუქტი აიღეთ, გაუკეთეთ რეკლამა, გააკეთეთ ბროშურა, მე ვიფიქრე პირადად დიდი ხანი და ეხლა, ცოდვა გამხელილი სჯობია, ორი შემთხვევა იყო და ორივე შემთხვევაში ბროშურა ჩემი გაკეთებული იყო, იმიტომ, რომ ბავშვი ნერვიულობს ეხლა, რა გავაკეთო, ნერვიულობს და უსწავლელი არ უნდა, რომ წავიდეს, ამიტომ ეს მიხმარება კი არ იყო”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“და ნახევარზე მეტი კომპლექსური დავალებების მოაქვთ მშობლების გაკეთებული, ჩვენ ხო, ჩვენ თვითონაც მშობლები ვართ, გყავს მეგობრები, რომლებიც დღე და დამე თავად აკეთებენ და გვქონია შემთხვევა, რომ, აბა, როგორ გააკეთე და მასწავლებელმა, მე მეძინა, დედამ გააკეთა”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

15. მშობლების დომინანტური როლი და მოსწავლის ინიციატივებისათვის არასაკმარისი სივრცე

კომპლექსურ დავალებებზე მუშაობისას სწავლა-სწავლების გაუმართავი სისტემა და როლებისა და ფუნქციების არასწორი ხედვა და გადანაწილება კიდევ ერთ გამოწვევაზე მიუთითებს. კონკრეტულად კი, კომპლექსური დავალების წარმატებით შესრულების შემთხვევაშიც კი, მოსწავლის ცოდნა და კომპეტენციები მეტწილად არ შეესაბამება შესრულებულ სამუშაოს. გამოთქმული მოსაზრებების მიხედვით, გარდა იმისა, რომ მშობლები აქტიურად არიან ჩართული კომპლექსური დავალებების შესრულებაში, მათ სჭირდებათ დამატებითი დრო და შესაბამისი სწავლების კომპეტენციები იმისათვის, რომ მოსწავლეებს, საკუთარ შვილებს „ასწავლონ“, ბოლომდე გაათავისუფებინონ ის დავალებები, რომლებსაც მათ მაგივრად ასრულებენ. მეორე მხრივ, მნიშვნელოვანია, რომ სასკოლო საზოგადოების ნაწილი კომპლექსური დავალებების საშუალებით მშობელთა ჩართულობას შვილის სასწავლო პროცესში პოზიტიურ მოვლენად მიიჩნევს და ფიქრობს, რომ ამით ხდება პასუხისმგებლობების სწორად გადანაწილება.

„მე ვფიქრობ, რომ ეს არის ძალიან მნიშვნელოვანი და ყველაზე მნიშვნელოვანი არის უშუალოდ სასწავლო პროცესი, ეს კომპლექსური დავალებები, კურიკულუმები, მცნებები, მკვიდრი წარმოდგენები, ეს არის გამოწვევა, ფაქტია, რომ ტრადიციული სასწავლო პროცესი ფიზიკურად ვეღარ უძლებს, ფაქტიურად, ბავშვებს სხვა მოთხოვნილებები აქვთ, სხვა განზომილებები აქვთ და ეს ტრადიციული გაკვეთილები ძალიან მოძველებულია და სიახლე და ცვლილება აუცილებელია ამ მიმართულებით და, ვფიქრობ, რომ ჩვენ ახალი სკოლის მოდელმა დაგვანახა, რომ პროცესში ჩაერთო როგორც მოსწავლე, ასევე მშობელი. ზოგისთვის მიუღებელია, მაგრამ ჩვენთვის მისაღებია და ხშირად გვისაუბრია ამაზე, რომ მშობელმა იცის, რა დავალება აქვს მის შვილს, რა ჭირდება, როგორ უნდა შეასრულოს, ძალიან ჩართულობა გამოიწვია მშობლების. შეიძლება ხშირ

შემთხვევაში იყო, რომ მშობლები უშაადებდნენ დავალებას, მე ამაშიც ვერ ვხედავ ცუდს ვერაფერს, უშუალოდ, როცა დედა-შვილი ერთად აკეთებს, თუ მამა-შვილი, რა მნიშვნელობა აქვს, მშობელი და შვილი ერთად აკეთებენ, ფაქტიურად, მზრუნველობის როლი, პასუხისმგებლობის გაზიარება, ამას აქვს დადებითი“. (სკოლის დირექტორი).

მეორე მხრივ, კრიტიკა უკავშირდება როგორც მოსწავლეებისათვის მიცემული საშინაო დავალების არარელევანტურობას, ასევე შესრულებული დავალების შეფასებასაც. იმდენად, რამდენადაც მასწავლებლებს თავიანთი სასწავლო გეგმა აქვთ შესასრულებელი, ხოლო ბავშვებს კი დავალებები, რომელთა მომზადებაც ევალებათ, მოსწავლეები ფასდებიან იმ კონკრეტული პროდუქტების/დავალებების ხარისხით, რომლებსაც წარმოადგენენ. ამ მოცემულობაში კი კომპლექსური დავალება და მისი შესრულების ხარისხი არ წარმოადგენს ბავშვის ცოდნისა და კომპეტენციების შეფასებისათვის სათანადო ინსტრუმენტს.

“მერე ეს კომპლექსური დავალებები, რასაც მშობლები გვიხატავენ ძირითადად სახლში, ხომ? ამისი კატეგორიული წინააღმდეგი ვარ, მიირჩევნია, არ გააკეთოს, ვიდრე მე გავეუქოთ, ეს პრინციპი მაქვს, თურმე ვჩაგრავ ჩემს შვილს ამითი, იმიტომ რომ სხვა მშობლები რომ ხატავენ, მერე სკოლაში მშობლის კარგი, ლამაზი ნახატი ფასდება მაღალ ნიშნად და ჩემი შვილის თავისი ნაშრომი ფასდება დაბალ ნიშნად“. (მშობელი);

“რომ ვკითხე სხვა მშობლებს და რომ დავსვი შეკითხვა, რომ კომპლექსური დავალება არ არის მარტო ჩვენი გასაკეთებელი, ამაზე არაერთი ტრენინგი მაქვს გავლილი და ვიცი, რას ნიშნავს, ბევრმა მითხრა, რომ, დიახ, ეს მშობლის გასაკეთებელია და ჩვენც ესე ვაკეთებთ. ბავშვებმა ეს რომ დამოუკიდებლად გაკეთონ, ჩვენს ჯგუფში არც ერთი მშობლისგან არ გამოიგია, რომ კი, ჩემმა შვილმა დამოუკიდებლად ეს გააკეთაო. სამწუხაროდ, ესეთი სურათი მაქვს“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

16. უცხოური მოდელის პირდაპირი კოპირება კონტექსტის გათვალისწინებლად

მშობლებისა და მასწავლებლების უკმაყოფილება ხშირად უკავშირდება კონტექსტის გათვალისწინების გარეშე, არსებულ საერთაშორისო გამოცდილებაზე დაფუძნებული მასალების, მიდგომებისა და შეფასების გადმოღების ტენდენციებს. მთავარი წუხილი კი ამ მოდელების საქართველოს სასკოლო კულტურასთან, შესაძლებლობებსა და პრიორიტეტებთან არათავსებადობასთან არის დაკავშირებული:

“დიახ, ძალიან კარგად ჩამოაყალიბეს კოლეგებმა და არ შემოიძლია არ დავეთანხმო, მეც ვფიქრობ, რომ ცვლილებები ძალიან კარგია, მაგრამ ეს ცვლილებები აუცილებლად უნდა მოერგოს იმ სოციუმს, რომელზეც არის გათვლილი, ხშირად ძალიან ლამაზად ჟღერს ეს ტერმინოლოგიაც, თუმცა ბუნდოვანია და პრაქტიკულად ამის განხორციელება რთულია, იმიტომ, როცა რაღაც ცვლილება დაინერგება, უნდა წარმოიდგინო, ვისზეა გათვლილი, რომელ კონტიგენტზე, რა სოციუმზე და ამის შემდეგ მოხდეს ცვლილებები... სიახლეები ესე გადართარგმნო, გადიზიანებას იწვევს ხოლმე, მგონია, რო რაღაც გადართარგმნეს და შემოიტანეს, ესე სადღაც რაღაც რომ ამაღლებს, შეუძლებელია ჩვენი მენტალობა არ იყოს გათვალისწინებული, ახსენეს კოლეგებმა და, რა ვიცი, ვნახოთ, უკეთესის მოძავლის იმედით ვართ და“... (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

17. მშობლების ჩართულობით გამოწვეული უთანასწორობა

ბევრი მოსაზრება ცხადყოფს, რომ კომპლექსური დავალებების შემოღებით გაძლიერდა, ერთი მხრივ, უთანასწორობა მოსწავლეებს შორის და, მეორე მხრივ კი, შემცირდა თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფის ხარისხი. მოსწავლეები კიდევ უფრო დამოკიდებულნი

გახდნენ მშობლების დროზე, ინტელექტუალურ მონაცემებზე, განათლებაზე, ჩართულობის ხარისხზე, მოტივაციასა და მატერიალურ შესაძლებლობებზე როგორც კომპლექსური დავალებების შესრულების, ასევე საგნის სწავლის პროცესის წარმატებით დასაძლევად. კომპლექსური დავალებების მიხედვით მოსწავლეების შეფასება არაობიექტურია და მეწილად მშობლების, ოჯახის წევრების ან რეპეტიტორი-მასწავლებლის მცდელობასა და ნაშრომს უფრო აფასებს, ვიდრე ბავშვის მონდომებას, შრომას, ცოდნას, უნარებსა და შესაძლებლობებს.

“მერე ეს კომპლექსური დავალებები, რასაც მშობლები გვიხატავენ ძირითადად სახლში, ხომ? ამისი კატეგორიული წინააღმდეგი ვარ, მირჩევნია, არ გააკეთოს, ვიდრე მე გაუკეთო, ეს პრინციპი მაქვს, თურმე ვჩაგრავ ჩემს შვილს ამითი, იმიტომ რომ სხვა მშობლები რომ ხატავენ, მერე სკოლაში მშობლის კარგი, ლამაზი ნახატი ფასდება მაღალ ნიშნად და ჩემი შვილის თავისი ნაშრომი ფასდება დაბალ ნიშნად”. (მშობელი);

“ ამ დავალებისას დედა ერთვება, კარგად ასრულებს და რა გაიგო მის შვილმა? ვისაც არ აქვს ინტერნეტი, ვისაც არ უდგას დედა გვერდში და ბებო ზრდის, ვისი დედა დღედაღამ მუშაობს საარსებო მინიმუმისთვის და ყავს სამი-ოთხი შვილი, რა გააკეთოს? ან უნდა იმუშაოს, ან თავიდან უნდა ისწავლოს, უბრალოდ, დრო აღარ აქვს. და, საერთოდ, ჯერ სიტყვა კომპლექსური უნდა აუხსნათ, რას ნიშნავს და მერე დააწერინოთ დედას კომპლექსური დავალება”... (მასწავლებელთა ფორუმზე).

18. ქოუჩების კვალიფიკაციასთან დაკავშირებული გამოწვევები

ქოუჩებს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ჰქონდათ რეფორმის განხორციელებაში. ისინი წარმოადგენდნენ შუა რგოლს სამინისტროსა და სკოლებს შორის და სწორედ მათზე იყო მნიშვნელოვანწილად დამოკიდებული რეფორმის წარმატება. ქოუჩებთან დაკავშირებულ გამოწვევას, მათი კვალიფიკაციის პრობლემებს ზოგიერთ შემთხვევაში აღიარებენ რეფორმის დამგეგმავნი, ღირეპტორებიცა და მასწავლებლებიც.

რეფორმის დამგეგმავთა აზრით, ქოუჩების ის რაოდენობა, რომელიც შერჩეული იყო სკოლების რაოდენობიდან გამომდინარე, ვერ აკმაყოფილებდა ქოუჩისათვის წაყენებულ მოთხოვნებს. პროექტის გაფართოებასთან ერთად, ქოუჩები, როგორც გადამწყვეტი რგოლი, პრობლემურ საკითხად იქცა. ხშირ შემთხვევაში შეირჩნენ კადრები, რომელთა შესახებ წინასწარვე იყო ცნობილი, რომ დაბალი კვალიფიკაცია ჰქონდათ, თუმცა არსებობდა მოლოდინი, რომ პროცესში განვითარდებოდნენ. შესაბამისად, რეფორმის დამგეგმავებს ქოუჩებსა და მათ კვალიფიკაციასთან დაკავშირებული საკითხი მიაჩნიათ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ჩავარდნად ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში:

„ანუ, შუალედური რგოლი, ქოუჩებს ვისაც უძახით, და კოორდინატორებს, აი, ნახევრად მზაობა რომ აქვს და პროცესში რომ გაიზრდება, თავის თავზე მუშაობის იმედით, ამ მანდატებს არ გავცემდი, მხოლოდ ისეთ ხალხს მივცემდი თანამშრომლობის მანდატს“. (ინტერვიუ ექსპერტთან).

ქოუჩებთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანი კრიტიკა ისმის, განსაკუთრებით სკოლების ღირეპტორთა მხრიდან. მათი მოსაზრებები ქოუჩების საქმიანობასთან დაკავშირებით ხშირ შემთხვევაში მკვეთრად კრიტიკულია. შესაძლებელია, ეს გამოწვეული იყოს პროექტის საწყის ეტაპზე ღირეპტორების იგნორირებით და პირდაპირ მასწავლებლებთან ურთიერთობებით სამინისტროსა და ქოუჩების მხრიდან, რამაც მთლიანობაშიც დააზარალა პროცესი.

„ქოუჩები. ქოუჩები რომ თვითონ ვერ ერკვევიან, ატარებენ ტრენინგებს ისეთ საკითხებზე, თვითონაც რომ დაზეპირებული აქვთ, თან დაზეპირებული აქვთ ისეთი საშინელი ქართულით, რომ ქართულია თუ ინგლისური, ვერ მიხვდები. ბოლოს ჩემს მასწავლებლებს უბნებოდნენ, რომ ღია არ შემოვიდესო, არ შემოიყვანოთ ღიაო. ონლაინ რომ იყო ხოლმე, არ შეაწუხოთ, ბევრი საქმე აქვსო. რისი თქმა მინდა, ძალიან ცოტა იყო ისეთი ქოუჩი, რომელიც კარგად ერკვეოდა და ამიტომ უფრო გაჭირდა მასწავლებლებამდე მიტანა, რომ რაღაცა დაზეპირებულ ფრაზებს უბნებიათ, თან ეს მეთოდისა და პედაგოგიის ქარგონებით გაჯერებულ დაზეპირებულ ფრაზებს“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„მე ვფიქრობ, რომ ყველაფერი ადამიანურ რესურსზე გადის, ზოგადად, და ამ შემთხვევაში ახალი სკოლის მოდელმაც ადამიანურ რესურსებზე გაიარა, იმიტომ რომ ერთი ქოუჩი ერთ კონკრეტულ საკითხს აწვდიდა სხვაგვარად მასწავლებელთა კორპუსს, მეორე ქოუჩი სხვაგვარად, სხვაგვარად მიწოდებულ ინფორმაციას შორის მასწავლებლებს უწევდათ უკვე ლაბირინთების გავლა და ეს არ იყო მარტივი, იმიტომ რომ ჯერ შედეგი უნდა დაენახათ და შემდეგ უნდა გაეკეთებინათ დასკვნა“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი);

„არ ვარგა [ქოუჩმა], მითხრაო [მასწავლებელს] და რატომ-თქო და პასუხი არ ჰქონდათო და მეო, როგორც ჩანს, მასწავლებლად არ ვვარგოვარ და დავწერ განცხადებას და წავალო. არა-მეთქი, რას ამბობთ-თქო და ამ დროს საუკეთესო საშუალება არის, მიმოიხიროს გონებით, ქოუჩებში ვინ გყავს ახლობელი, ახლობელი ყველას გვეყოლება და იქ არის ჩემი ერთი მოსწავლე, საუცხოო გოგონა არის [] დავურეკე მას და მე ვასწავლიდი [], და უნდა მიშველო-მეთქი, [] გადმოგიგზავნი და, მოდი, შენი ახალგაზრდული, ლამაზი თვალებით წამიკითხე და მითხარი, რა ვუთხრა ჩემს კოლეგას-თქო და მირეკავს ადფრთოვანებული, xxx მასწავლებლო, ეს არის კომპლექსური დავალება, ეს არის ის, რაც გვინდა ჩვენ, დავინახოთ, ვაჩვენოთ ბავშვს"... (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

„მხარდამჭერი ჯგუფის წარმომადგენელი ქოუჩი ზის აბსოლუტურად უძრავი სახით და თვალებით და ვატყობ, რომ არ მოსწონს და, უკაცრავად, მე ვუთხარი, რაღაც არ მიდის კარგად და, როგორც ჩანს, თქვენ არ მოგწონთ-მეთქი. თქვენ რა არ მოგწონთ, ეს მითხარით, რომელი საგნის მასწავლებელი ბრძანდებით-თქო და მითხრა, რომ ის იყო რომელიღაც ერთ-ერთი სკოლის სპეც. მასწავლებელი და, მაპატიეთ, მე ვუთხარი, არა, სკოლის არა, ბავშვთა ცენტრის ბენეფიციარებს ემსახურება და, უკაცრავად, მე ვუთხარი, თქვენ სკოლის სპეც. მასწავლებელიც არ ხართ და თქვენ გეგმა არ გაქვთ, მინიმუმ, ინდივიდუალური არც შექმნილი და არც წაკითხული და რეკომენდაციები არ გაქვთ მასწავლებლებზე მიცემული და თქვენ ამ დროს ჩემს მასწავლებლებს დემოტივირებულებს მიხდით-მეთქი“. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

შედარებით ნაკლებია კრიტიკა ქოუჩების მიმართ უშუალოდ მასწავლებლებში, თუმცა მათ ფოკუსჯგუფშიც გაიჟღერა ამ თვალსაზრისით არსებულმა გარკვეულმა პრობლემებმა. აღსანიშნავია ქოუჩების კვალიფიკაცია და გაურკვევლობა მასწავლებლებში. სისტემა, რომლის დანერგვაც მიმდინარეობდა, ვერ უზრუნველყოფდა ქოუჩის ნდობის საკმარისი მანდატის მოპოვებას მასწავლებლებს შორის იმ შემთხვევაში, როდესაც კვალიფიკაციით, გამოცდილებითა და უნარებით თავად მასწავლებლები უპირატეს პოზიციაში იმყოფებოდნენ. ასეთ შემთხვევებში გაღიზიანება, პროტესტი და უკურეაქცია არ არის იშვიათი.

„უკაცრავად და, ქოუჩს არ ევალება, გააგებინოს მასწავლებელს ის, რაც მისთვის ახალია, უცხოა? მით უმეტეს, ისე შემოაქვთ სიახლე, წესიერად ნათარგმნი და გააზრებული არავის აქვს. ერთი კვირის წინ გავიგე ტრენინგზე, ძალიან მარტივად, რა სდომებიან თურმე, რაში ყოფილა საქმე. იცით რატომ? ტრენერმა მოახერხა და გაერკვა იმაში, რაშიც შემდეგ ჩვენი გარკვევა მოუხდა. ჰოდა, გისურვებთ ყველას, ვისაც კომპლექსური დავალების "გაგება" გინდათ, ასეთი ტრენერი შეგხვდეთ! ისე კი, სიმართლე

გითხრათ, დიდ შედეგებს არ ველოდები ამ სიახლისგან. "სიახლე სიახლისთვის!". ორიოდ წელში ახალი "სიახლე" იქნება საჭირო! (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ამ ახალ რეფორმაში არაფერი არ არის უკეთესი, პირიქით, დაგიგებმავენ ტრენინგს, გეტყვიან, რომ გასწავლიან, პირობითად, კომპლექსური დავალებების შექმნას და ბავშვებთან მიწოდებას. დაესწრები ტრენინგს, დახარჯავ შენთვის უძვირფასეს დროს და იქიდან არაფერს არ იღებ. დაგიგებმავენ ტრენინგს, მატრიცების შექმნა და სწავლება, დაესწრები, არაფერს არ გაძლევს ეს ტრენინგი. ამ ახალმა რეფორმამ პირადად მე არაფერი არ მომიტანა იმაზე მეტი, ვიდრე ვიცოდი”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

ქოუჩების საქმიანობის ეფექტურობაზე უარყოფით გავლენა მოახდინა რეფორმის განხორციელებამ კოვიდის პერიოდში, რამაც პირისპირ შეხვედრები ჩაანაცვლა ონლაინ შეხვედრებით, რაც, მასწავლებელთა შეფასებით, პრობლემური და შედარებით არაეფექტური აღმოჩნდა:

„უკეთესი შედეგი იყო. ეს რომ გაგრძელებულიყო, თუნდაც ადგილზე ვიზიტით ყოფილიყო დანარჩენ სკოლებშიც, გაცილებით უკეთესი სიტუაცია იქნებოდა, ვიდრე ის 60 კაცი რომ გვეჯდა და 50 კაცი რომ გვეჯდა ამ ქოუჩინგის პროცესში ონლაინ. პროცენტულად მოტივირებული ძალიან ცოტაა, ხო“... (ექსპერტი).

19. კომპლექსური დავალებების ჯგუფური მუშაობისას მოსწავლეების მიერ გაწეული ინდივიდუალური მუშაობის, მისი ცოდნისა და კომპეტენციების რეალურად განვითარების პრობლემები

აღსანიშნავია, რომ კომპლექსური დავალებებს ხშირად ჰქონდა ჯგუფური ხასიათი, ანუ მოსწავლეები ჯგუფური პროექტის სახით ასრულებდნენ კომპლექსურ დავალებებს. კვლევაში მონაწილენი აქტიურად საუბრობენ ჯგუფური მუშაობის პროცესში გამოვლენილ ხარვეზებსა და იმ დადებითი ასპექტების ნაკლებად გამოყენების შესაძლებლობებზე, რომლებიც ჯგუფური მუშაობისათვისაა დამახასიათებელი.

“ეს წუწუნებდა, რომ მე მიწვესო მთელი თემების დამუშავება, რადგან ინგლისური მე კარგად ვიცოი და იმათმა დახატონ მაინცო და იმათმა იდეა მიაწოდა რაღაც და ამან გონებრივად იმუშავა, იმათმა ფიზიკურად იმუშავეს, ხუთი ბავშვი იყო ჩათმი ერთად და მერეც ვნახე ფეისბუქზე, ირმას ფეისბუქზე ჰქონდა, ბავშვებს ეკავათ ეს შესრულებული დავალებები და ის იყო, ანუ ერთ ჯგუფურად იმუშავეს, მარა ეს იყო მარტო ინგლისურზე”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ეს კარგი იდეა იმდენად გართულებული ფორმით არის მოთხოვნილი და მიწოდებული, რომ, მე ვფიქრობ, რომ ეს არის, რაც მასწავლებლების რაღაც ანტიპატიურ დამოკიდებულებას იწვევს ხოლმე და მეორე, აი, მთავარი სირთულე ის არის, რომ კლასიდან, აი, ამ კარგ იდეას რამდენი მოსწავლე ყვება, თუ მოსწავლეთა დიდი პროცენტისთვის ის არის ადვილად შესასრულებელი, მაშინ კარგია, მე ვგულისხმობ, როცა თავად ასრულებს და არა მშობელი, ჩვენს რეალობაში მშობლის ფაქტორი გამორიცხულია და თუ, მაგალითად, კლასის მხოლოდ 20% ახერხებს იმ ჩვენი ამოცანის შესრულებას, არა მგონია, რომ ეს წარმატებულ პრაქტიკად მიიჩნეოდეს”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

20. სკოლების ბიუჯეტისა და რეფორმის არათავსებადობა, კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად სასკოლო ბიუჯეტში შესაბამისი თანხები არარსებობა

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლებისთვის ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის მოტივაციად დასახელდა ის მნიშვნელოვანი ტექნიკური თუ ინფრასტრუქტურული დახმარება, რომელიც საპილოტე სკოლებმა მიიღეს, განსაკუთრებით რეფორმის საწყის ეტაპზე, კომპლექსური დავალებებისათვის, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მაინც არსებობდა ტექნოლოგიებსა და ინტერნეტთან დაკავშირებული პრობლემები, თუმცა, როგორც ღირექტორების, ასევე მასწავლებლებისა და მშობლების მხრიდან აღინიშნა სასკოლო ბიუჯეტის დეფიციტი, რის გამოც ფინანსები საკმარისი არ იყო რეფორმის მოთხოვნების განსახორციელებლად, მათ შორის, კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად. შესაბამისად, სასკოლო ბიუჯეტის არ-არსებობის პირობებში კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული ხარჯები სკოლის ღირექტორის ან მასწავლებლების პირადი დანახარჯებით კომპენსირდებოდა. ამასთანავე, დიდი იყო მშობლების დანახარჯი და შენატანი ამ პროცესში. სასკოლო ბიუჯეტი და ბიუჯეტირების პროცესი არ იყო თავსებადი სასკოლო სასწავლო გეგმასა და, მათ შორის, კომპლექსური დავალებების სწავლებასთან.

“დაწყებითებში ოფიციალურად გვქონდა ბიუჯეტი გამოყოფილი და თავიდანვე ვყიდულობდით და ვალაგებდით სკოლაში.

ეხ უკვე, იგი როგორ არის, რაღაც არის მასწავლებელი, რომელიც ითხოვს, რომ, დიახ, სკოლაშ თავისი ბიუჯეტიდან ის რაღაც გარკვეული მაინც მისცეს”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

21. მასწავლებლების მიერ არასათანადო ინსტრუქტაჟი და მოსწავლეთა მომზადება კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად

მასწავლებლები კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად არ აძლევდნენ მოსწავლეებს შესაბამის ინსტრუქტაჟს. არასრული ინსტრუქტაჟი ეხებოდა როგორც პროცედურებს (დრო, ჯგუფებსა და ჯგუფის წევრებს შორის ფუნქციათა გადანაწილება), ასევე შინაარსს (ცნება, მკვიდრი წარმოდგენები და მათგან გამომდინარე ტექსტი და მისი შინაარსი):

„კარგია, ჩვენც მოგვწონს, ანუ უფრო სიღრმისეულად უწევს მერე ბავშვს ამ თემის ირგვლივ რაღაცა საკითხების გარკვევა, მაგრამ, არ ვიცი, შეიძლება მეტი დრო უნდა სჭირდებოდეს ან მეტად ბევრი მითითება მისცეს, ვთქვათ, მასწავლებელმა გეგმის სახით, კონკრეტულად რა ნაბიჯები უნდა გაიაროს ან რაღაც ისე არ არის, მოკლედ, როგორც უნდა იყოს, ფაქტია, რომ იმ შედეგს იდეაში არ იძლევა და ბავშვები ვერ იღებენ, რაც უნდა იყოს, მე ესე ვფიქრობ”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

„მარშან გვქონდა ესეთი შემთხვევა, ბუნებაში გვქონდა კომპლექსური ნარჩენების გადამუშავებაზე. ბავშვს სკოლაშიც არ ქონდა კარგად ინფორმაცია ათვისებული, რას ემსახურებოდა ეს გადამუშავება, თუნდაც რომ მიდის გადარჩევა კარდონის ცალკე, რომ ამ გადამუშავებიდან შესაძლებელი იყო, ვთქვათ, ენერგიის წარმოება, როდესაც დავალება მისცეს, ფაქტურად, თვითონ ვერ გააკეთებდა. იძულებული გახდით, რომ მე დამესვა და, ფაქტურად, ყველაფერზე შემუშავა მასთან ერთად და როდესაც ეს მერე სკოლაში მიიტანა, აღმოჩნდა, რომ მასწავლებელი უბნებოდა, ეს ვინ დაგაწერინა. თვითონ მასწავლებელიც მიხვდა, რომ იმას ბავშვი ვერ დაძლედა. მაგრამ პრობლემა ამაში არ არის მარტო, ვთქვათ, ეს ერთი მორჩა, მაგრამ როცა მასწავლებელმა იცის, რომ ბავშვი ამას ვერ დაძლევს, ხომ შეიძლება, რომ შემდეგი კომპლექსურისთვის უკეთ მოამზადო სკოლაში მოსწავლე, რომ შემდგომში თვითონ დაწეროს ეს დავალება. ანუ ამისგან შემდგომი ნაბიჯი არ ყოფილა. იგივე სიტუაციაა და შემდგომ იგივე კომპლექსურ დავალებაზე დახმარება გახდა საჭირო”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

მასწავლებლები ვერ იაზრებდნენ იმ ეტაპებს, რომლებითაც უნდა მისულიყო მოსწავლე კომპლექსური დავალების შექმნამდე, ვერ აძლევდა შესაბამის მითითებებს, ვერ განსაზღვრავდა

შესაბამის პროცედურებს და შინაარსს ამ დავალებამდე მისასვლელად. ეტაპობრიობა და თანმიმდევრულობა და, შესაბამისად, არაადეკვატური ინსტრუქტაჟი თვალსაჩინო მახასიათებელია კომპლექსური დავალებების პრაქტიკაში განსახორციელებლად, რაც აჩვენა, განსაკუთრებით, მშობელთა და მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფებმა:

“რატომ არის, რომ ის კომპლექსური დავალება, თავის მხრივ, მოიაზრებს რამდენიმე გაკვეთილის ერთობლიობას, ხო? რომ მე ნაბიჯ-ნაბიჯ, ეტაპობრივად მივყვ ამ ყველაფერს, რომ ბავშვმა ინდივიდუალურად შეძლოს დამოუკიდებლად შესრულება ამ დავალების და არა სახლში მშობლის დახმარებით, ხო? ერთ გაკვეთილზე რაღაც საკითხთან მიმართებით იმუშავებთ, მეორე გაკვეთილზე განაგრცობთ ამ ყველაფერს, აუხსნით იმ დავალების პირობას, ხო? როდესაც თემას აცნობს მასწავლებელი, დავალების პირობა მაშინვე უნდა მივაწოდოთ მოსწავლეს, რომ თქვენ, აი, ამ თემის ფარგლებში ამის და ამის კეთება მოგიწევთ, რაღაც შუაობა ჰქონდეს ბავშვს და მოტივირებული იყოს ეს ბავშვი. მე, ნახეთ, ამის გაკეთება მომიწევს, თუკი ყურადღებით ვიქნები გაკვეთილზე, თუკი მოვისმენ, ხო? აქაც, რასაკვირველია, მასწავლებელზეა დამოკიდებული, რა ფორმით მიაწვდით, იმიტომ რომ კლასში გყავს განსხვავებული შესაძლებლობების თუ უნარების მქონე მოსწავლე და ყველა ერთნაირად ვერ მიიღებს ამ დავალებას, აქაც მასწავლებელია განმსაზღვრელი”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

24. კლასგარეშე აქტივობებისა და სასწავლო და საგაკვეთილო პროცესის ურთიერთკავშირის არსებობა

მასწავლებლები ახალი სკოლის მოდელის, თემატური დაგეგმვის, მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების, კონსტრუქტივისტული მიდგომის, სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების, კომპლექსური დავალებების განხორციელების კონტექსტში საუბრობენ კლასგარეშე აქტივობების მნიშვნელობაზე, მათ ინტეგრირებაზე საგანმანათლებლო პროცესში და მათი სასწავლო, შემეცნებითი და საგანმანათლებლო მიზნისათვის გამოყენების აუცილებლობაზე. ამ კონტექსტში კლასგარეშე აქტივობების დაგეგმვის, განხორციელებისა და სასწავლო პროცესთან ინტეგრირების თვალსაზრისით სკოლებსა და მასწავლებლებს უამრავი პრობლემა და გამოწვევა ჰქონდათ, რაც ართულებდა ახალი სკოლის მოდელით დასახული მიზნების მიღწევას. კლასგარეშე აქტივობებთან დაკავშირებული პრობლემები უკავშირდება როგორც მათ კონცეპტუალურ, მეთოდოლოგიურ და შინაარსობრივ გააზრებას, ასევე ინფრასტრუქტურულ, ფინანსურ თუ ლოგისტიკურ პრობლემებს. მთლიანობაში კი ამ კომპონენტის არასათანადო რეალიზება აზარალებდა პროცესს, მათ შორის კომპლექსური დავალებების მრავალფეროვნებას და ამ მრავალფეროვნების შედეგად მოსწავლეთა ცოდნის, უნარებისა და კომპეტენციების განვითარების შესაძლებლობას.

“ექსკურსიებს მიეხედოს, არა ჭამა-სმის, ანუ აღმოიფხვრას ეს ჭამა-სმისთვის ექსკურსიები და ის, მიეცეს უფრო სხვანაირი დატვირთვა, შემეცნებითი დატვირთვა, იყოს ახლო მანძილებზე, სულ არ აინტერესებთ ბავშვებს ის ჯვარ-მონასტრები, აი, საერთოდ არაფრის მომცემი არ არის მათთვის. ვისაც აინტერესებს ისტორიული ძეგლები, უკვე დიდ ასაკში, ახლა დაწყებითი ბავშვები რომ იყავით აკადემიაში წავიყვანეთ და მათ ვატარეთ, იმათთვის ის იყო ქვების გროვა, მეტი არაფერი, ფასულობა ვერ დაინახეს ბავშვებმა, ხო, სხვანაირად შემეცნებითი ექსკურსიები უნდა იყოს. მოკლე მანძილზე და, კი, მესმის, რომ ჭამა-სმაც აუცილებელი ერთ-ერთი კულტურული ნაწილი არის, მაგრამ ისიც ზუსტად ამ დატვირთვით უნდა იყოს, მერე განხილვა აღარ ხდება. წავალთ ექსკურსიაზე, მოვალთ და მერე ამის განხილვა არაა, რა ნახეს, რა მისცათ. მერე იქვიდაცის დედას მოეწონა, ვიდაცის დედას არა”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

„თეატრში წაიყვანოს, თუნდაც ქალაქში გაიყვანოს საზოგადოებრივი ტრანსპორტით, მოძრაობის წესები ასწავლოს, საზოგადოებრივ ტრანსპორტში მოქმედება ასწავლოს ბავშვებს, ანუ არა მარტო საგაკვეთილო პროცესი, ცოტა მრავალფეროვანი რომ გახდეს სწავლების პროცესი“... (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

„ჩვენ მეორე წლიდან გვინდა, რომ თეატრთან გავაკეთოთ უფრო დიდი თანამშრომლობა, აი, რაღაცა მეტი თანამშრომლობა იყოს თეატრთან და მუზეუმებთან, ანუ რეალურად მუზეუმებთან თითქოს წამოვიდა ამ ბოლო წლებში თანამშრომლობა, მაგრამ უფრო საბავშვო პროექტი იყოს, რა გაგებით, რომ, აი, ბავშვებისთვის საინტერესო, რაღაცა თემაზე მომზადდეს, რაღაცა პროგრამა, პროექტი, თეატრებთანაც მოხდეს შეთანხმება, ურთიერთშეთანხმების მეშორანდუმი გაფორმდეს, თეატრმა დადგას სპეციალურად სპექტაკლები ამათი ასაკისთვის რელევანტური, თეატრი დგამს, მაგალითად, ისეთ სპექტაკლებს, რომელიც არ არის რელევანტური სასკოლო ასაკისთვის, რეალურად, აი, უფრო ძვიდრო თანამშრომლობა და უფრო შესაძლებელია და მისასაღებელია“. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ძალიან მიყვარს ევროპული სისტემა, პოლონეთში ცხოვრობს ჩემი მეგობარი და სკოლიდან გაჰყავთ ბავშვები თეატრში, საზოგადოებრივ ტრანსპორტში მოქცევის წესები [], არ იციან, იმიტომ რომ მათ არ უწევთ ასეთ აქტივობაში მონაწილეობის მიღება და ზუსტად ვიცი, რომ მშობლებიც, რა ვიცი, შეიძლება ზოგი ისე დაბერდეს, რომ თეატრში არ იყოს შესული და ნამყოფი და იმის შესაბამისად, აი, სკოლაში რომ იყოს ეს აქტივობები, კლასგარეშე კულტურული ღონისძიებები, რომ ეს უნარები ჩამოუყალიბდეთ, რაც ძალიან“... (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

23. ტექნიკური და შინაარსობრივი თვალსაზრისით გართულებული ფორმატი

კომპლექსურ დავალებებს, რომლებიც მკვეთრად ფორმატირებული მატრიცებისა თუ თემატური გეგმების ფარგლებში იგეგმებოდა და ხორციელდებოდა, მასწავლებლები პრობლემურად აღიქვამდნენ, ანუ თვითონ თემატური დაგეგმვის ფორმატი ტექნიკური და შინაარსობრივი თვალსაზრისით ძნელად აღსაქმელი, გასააზრებელი, დასაძლევია და მოსახმარებელი იყო მასწავლებლებისათვის. ეს გართულებული ფორმა და შინაარსი ზრდიდა ერთგვარ რეზისტენტულობას მასწავლებელთა მხრიდან როგორც თემატური დაგეგმვის, ასევე კომპლექსური დავალებების მიმართ. ამავე დროს, მასწავლებლები საუბრობენ ფორმატის ხშირ ცვლილებებზე, რაც ზოგიერთ შემთხვევაში წმინდა ტექნიკური თვალსაზრისითაც კი მასწავლებლებისათვის მნიშვნელოვანი დაბრკოლება და გამოწვევა გახდა.

“აი, კომპლექსური დავალებები არის ეხლა ძალიან ისეთი ყბადაღებული თემა, თავისთავად დიდია, რომ ყველაფერმა თავი მოიყაროს და მასწავლებელი მიზნამდე მისასვლელად ნაბიჯ-ნაბიჯ სახავდეს გეგმას, ცუდი არ არის, მაგრამ ეს კარგი იდეა იმდენად გართულებული ფორმით არის მოთხოვნილი და მიწოდებული, რომ, მე ვფიქრობ, რომ ეს არის, რაც მასწავლებლების რაღაც ანტიპატიურ დამოკიდებულებას იწვევს ხოლმე და...“. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

კომპლექსური დავალებების დადებითი ეფექტები

როგორც აღინიშნა, წყაროების კონტენტანალიზმა, პრობლემების, ხარვეზებისა და გამოწვევების გარდა, გამოავლინა ის დადებითი ასპექტებიც, რომლებიც კომპლექსური დავალებების საშუალებით ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვას უკავშირდება. ამასთან, რიგ შემთხვევებში, ის მახასიათებლები, რომლებიც კომპლექსური დავალების კონცეფციას, ხედვებს, დანერგვის პროცესსა და შედეგებს უკავშირდება და ნეგატიურ კონტექსტში განიხილება, მოიცავს პოზიტიურ ასპექტებსაც. მაგალითად, მოსწავლის შემოქმედებითი უნარებისა და წარმოსახვის გაძლიერება, სწავლა-სწავლების ავტონომიურობა, დამოუკიდებელი გადაწყვეტილებების მიღების შესაძლებლობა, რესურსების მრავალმხრივობა, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა. ამავე დროს, პრობლემები და ხარვეზები უკავშირდება განხორციელების ნაწილს, ხოლო დადებითი/პოზიტიური გამოცდილება უკავშირდება კომპლექსური დავალებების მიზნებს, შინაარსს, მიდგომებს, მოსწავლეზე ორიენტირებას, მისი ცოდნისა და უნარების რეალურ განვითარებას. ქვემოთ გთავაზობთ კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებულ პოზიტიურ გამოცდილებებს, რომლებიც გამოიკვეთა კვლევის ფარგლებში.

1. ცოდნასა და უნარების განვითარებაზე ორიენტირებულობა

ფოკუსჯგუფებისა და ინტერვიუების ანალიზი აჩვენებს, რომ სასკოლო საზოგადოება კარგად ხედავს კომპლექსური დავალებების შესრულების შემთხვევაში მოსწავლეების კომპლექსური ცოდნის მიღების შესაძლებლობას და ე.წ. “სოფტ” უნარების განვითარების დინამიკას. კომპლექსური დავალებები ავითარებს ინტერდისციპლინარულ ცოდნას, ხელს უწყობს საგანთა შორის კავშირების გაღრმავებას და ინტერპერსონალური უნარების, კომუნიკაციის, აუდიტორიასთან მუშაობის, პრეზენტაციის, არგუმენტირებული მსჯელობის, კრიტიკული ანალიზის უნარების გამოყენებას მუშაობის პროცესში.

“იყო შემთხვევები, იკრიბებოდნენ ჩემთანაც, ოჯახებშიც იკრიბებიან, ან გადიან, ეხლა ქონდათ კომპლექსური მეხუთკლასელებს ისტორიაში და თემები თვითონ შეარჩიეს ბავშვებმა, სამეგრელოს ღირსშესანიშნაობებზე იყო და ბავშვებმა შეარჩიეს. 3-3 ბავშვი იყო, ჯგუფები იყო და სამივემ ერთად იმუშავეს. კონკრეტულად ჩვენს შემთხვევაში იყო დადიანების მუზეუმის კომპლექსი. თვითონ გავიდნენ ბავშვები. ვიდუოს ჩაწერაში ტექნიკური მხარე უზრუნველყავით, უბრალოდ, ბავშვები რომ საუბრობდნენ, ეს ჩაწერეთ, უბრალოდ, დანარჩენი არ ჩავრეულვართ. არც მოგვცეს უფლება. იქ რაღაცა ტექსტები გავუშვით, რომ თვითონ ეთქვათ და, რაც მთავარია, მონტაჟი მერე თვითონ გააკეთეს ბავშვებმა. ჩვენ, რაც უნდა გაეკეთებინათ ერთად, იმას ვუდებდით მშობლები, მერე ეს ვიდუოები თვითონ დაამონტაჟეს ბავშვებმა”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ნებისმიერი საგანი სპეციფიურია და ღრმად უნდა იცოდე და უნარები არის ისეთი თემა, სადაც ყველაფერს ეხები ზოგადად. ნუ, რაღაც დონეზე თუ იცი, თავისუფლად გადიხარ და ზუსტად ამ უნარების განვითარებას უწყობს ხელს ეს კომპლექსური დავალებები, იქიდან გამომდინარე, რომ კომპლექსური დავალება მხოლოდ ერთ საკითხზე ორიენტირებას არ ნიშნავს, იმიტომ რომ ერთ საკითხზე მუშაობის დროს ბავშვებს უწევთ ძალიან ბევრი სხვა უნარების განვითარება და მოგროვება იმ ცოდნის, რასაც ქვია, თუნდაც, არაფორმალური განვითარების მხრივ, ან რაღაცა ისეთის მოძიება, რაღაცა პირობებში ჩართვა, რომელიც გამოადგებათ მათ”. (დირექტორი);

“ესე ცალკეული, ერთეული შემთხვევები რომ ავიღოთ და მერე ეს შევაჯამოთ, ნამდვილად იმედის მომცემი არის ეს, თუ გაგრძელდება ისე, როგორც ჩვენ ვთქვით, ხელშეწყობა თუ იქნება, იმიტომ რომ ძალიან ბევრ საინტერესო უნარზე და უნარის გამომუშავებაზე არის გათვლილი ასეთი ტიპის დავალებები, რაც შემოგვთავაზა ამ რეფორმამ და 100%-ით ნამდვილად არა, მაგრამ ჩართულობასაც

ზრდის და სურვილის იმისას, რომ რაღაცა აკეთონ მოსწავლეებმა, თუნდაც ის საკითხიც რაღაცნაირად შემოესწავლებათ ხოლმე მათდა უნებურად ამ პროცესებში და საინტერესო აქტივობების დაგეგმვის დროს და ყველაზე მნიშვნელოვანი, რაც, ვთვლი, პრეზენტაციების უნარი, რაც უნდა ჟონდეს ყველა ადამიანს და რაც, სამწუხაროდ, ძალიან ბევრ ადამიანს არა აქვს, ვხედავთ ხომ ჩვენს გარშემო, თუნდაც ამ ძალიან მნიშვნელოვანი უნარის გამომუშავებაზე ძალიან კარგად მოქმედებს ამ ტიპის დავალებები და ეს არის ერთი რაღაც კონკრეტული უნარი და უამრავ უნარს უმუშავებს და თუ წარიმართება ასე, მე ვფიქრობ, რომ შედეგი უნდა იყოს”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

2. ცხოვრებისეული გამოცდილება და პრაქტიკული გამოყენება

კიდევ ერთი პოზიტიური ასპექტი უკავშირდება კომპლექსური დავალებების რეალურ, ავთენტურ გამოცდილებასთან დაკავშირებას, რაც ხელს უწყობს ცოდნის პრაქტიკულ გამოყენებას. შესაბამისად, დავალებები ორიენტირებულია არა მხოლოდ მოსწავლეების ცხოვრებისათვის მნიშვნელოვანი ცოდნით აღჭურვაზე, არამედ ამ ცოდნის პრაქტიკაში დანერგვაზეც სწავლის პროცესში.

“დიახ, აი, პრაქტიკული მხარე უფრო აინტერესებთ, ვიდრე თეორიული, აი, თვითონ როდესაც არიან უშუალოდ ჩართულები პროცესში, ანუ უფრო მეტად საინტერესო და შემოქმედებითია ხოლმე, თუმცა თეორიას რომ მივადგებით ხოლმე და ცოტა ისეთ რთულ მასალას, ბუნებრივია, ნაკლებად არის ხოლმე მონდომება მათგან, თუმცა როდესაც არის სახალისო აქტივობებით გაძლიერებული, მერე უკვე ერთვებიან, ინტერესდებიან, ნაწილი, რა თქმა უნდა, სრულად რთულია ხოლმე, დღემდე გვიჩირს, რომ ყველა მოსწავლე ჩავრთოთ და გავიყვანოთ შედეგზე ამ კომპლექსური დავალებებით” (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

3. კომუნიკაციის/აუდიტორიის მართვის უნარები

კომპლექსური დავალებები საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, საკუთარი ნამუშევარი, მოსაზრებები, ხედვები და ქმედებები აუდიტორიას გაუზიაროს, რაც კიდევ ერთი პოზიტიური ასპექტად არის შეფასებული.

“სხვათა შორის, კომპლექსურები თითქოს წელს საერთოდ ხომ აღარ არის და ჯგუფურმა სამუშაოებმა უფრო წინა პლანზე წამოიწია, ჯგუფური სამუშაოები წინა წლებშიც ჰქონდა და ძალიან კარგად მუშაობდნენ და, აი, რაც ყველაზე ძალიან მომწონს ჯგუფურ სამუშაოებში, ის არის, რომ ბავშვებს ერთმანეთში სხვანაირი კომუნიკაცია უყალიბდებათ, უფრო უკეთესი, მეგობრული და რაღაცნაირად ერთმანეთს უკეთესად, ერთმანეთის გაცნობას უკეთესად ახერხებენ და ერთმანეთის დახმარებაც უჩნდებათ, რაც ძან აკლია ამ თაობას” (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“კარგით, მაშინ, აი, მე ვიტყვი რა, იდეა რაც არის ამ კომპლექსური დავალებების, ძალიან მომწონს, ეს ჩართულობა, გუნდურობა ალბათ რაც არის, რომ ერთად გააკეთონ”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“ძალიან სასარგებლოა კომპლექსური დავალება. ინგლისურში ძირითადად ხშირად აკეთებენ, არის მოქალაქეობა, ქართული და, გარდა იმისა, რომ მართლა გუნდურობას, თანამშრომლობას სწავლობენ, იქ რაღაცა კომუნიკაციის ფორმებია და რომ გითხრათ, რომ გვიჩირს არა, ძალიან კარგად ართმევს თავს დამოუკიდებლად”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი).

4. საინტერესო პროცესი და მოტივირებული მოსწავლე

ინტენსიურად განიხილება კომპლექსური დავალებების შესრულების პროცესში მოსწავლეთა მოტივაცია და მაღალი ჩართულობა. მასწავლებლების მსგავსად, კომპლექსური

დავალება სასიამოვნო და საინტერესო გამოწვევაა დაინტერესებული მოსწავლეებისათვის და, შესაბამისად, აძლევს მათ განვითარების, ცოდნის შექმნისა და მისი პრაქტიკაში განხორციელების მრავალფეროვან საშუალებებს.

“ჩვენ გვაქვს, როცა პრეზენტაციები აქვთ ხოლმე, კი ბატონო. მიკრო, ისა... პატარა კინოთეატრით უყურებდნენ და თავისი შექმნილი პროექტი ჰქონდათ გადატანილი და იქ დიდ ეკრანზე უყურებდნენ უფრო სხვანაირი თვალთ, რომ დაინახოთ, რა გააკეთეს, როგორ არა, ანუ ეკრანიდან უყურებდნენ თავიანთ გაკეთებულ პროექტს”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“იმდენად ბავშვები არიან თვითონ მოტივირებულები, აქტიურები, აი, ამ, ერთგვარი შემოქმედებაა, ხო, ერთმანეთს უზიარებენ იდეებს, აზრებს, რომ ძალიან ეფექტიანი მგონია თვითონ ბავშვის რეაქციიდან, მოტივაციიდან და მონდომებიდან გამომდინარე, უფრო მეტ საგანში ვისურვებდი, თითქოს, იცით, რა არის, ბევრად საინტერესოა, უფრო კარგად ამხსოვრდებათ ეს ყველაფერი, უფრო მეტად არის აზროვნების პროცესი ჩართული სახელმძღვანელოებიდან გამომდინარე, იმიტომ რომ სახელმძღვანელოში მდორედ, შეიძლება მართლა ზედმეტად იყოს გადმოცემული რაღაც ინფორმაცია, ეს კომპლექსური, ხო, ყველანაირ ცოდნას აერთიანებს და ინტერესი თვითონ ბავშვის მოქმედებიდან ჩანს და, მგონია, რომ ძალიან კარგია”. (მშობელთა ფოკუსჯგუფი);

“სხვათა შორის, მაიამ ერთ კითხვაზე გასცა პასუხი და იმდენად კომპლექსურად ისაუბრა და იქ აღნიშნა, რომ კლასებშიო, სადაც შემქონდაო, ძალიან კმაყოფილი ვარო და ძალიან ისეთი მოტივაცია აქვთ მოსწავლეებსო. მეც ჩემი მხრიდან დავამატებდი, რომ ზოგადად ეს კომპლექსური დავალება არის მინიპროექტები, ხომ? საკლასო ტიპის პროექტები და ამ ტიპის პროექტებით სწავლებას რა შედეგზეც გაგვყავს, ეს ახალი არ არის და საკმაოდ ძველი ის არის და უკეთეს შედეგს იძლევა მოსწავლეებში, პროექტული იქნება თუ კომპლექსურ დავალებას დავარქმევთ, ასეთი ტიპის სწავლება უკეთეს შედეგს გვაძლევს ყველა კუთხით. ნინომ კარგად განაწერო ის უნარები, რა უნარებსაც უმუშავეს მოსწავლეებს და, გარდა ამისა, მოტივაცია. უფრო მოტივირებულები არიან რაღაცნაირად, მოწონთ და ხალისით ერთვებიან. ხალისი აქვთ მოსწავლეებს, ასეთ რაღაცას რომ აკეთებენ”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

5. თანამშრომლობითი კულტურის ფორმირება

მიუხედავად იმისა, რომ კომპლექსური დავალებების ეფექტურად განხორციელების კონტექსტში მუდმივად იყო საუბარი, რომ კათედრების და, ზოგადად, მასწავლებელთა თანამშრომლობის დაბალი დონე პრობლემად იყო აღქმული კომპლექსური დავალებების რეალიზებისას, ამავე დროს საუბარი იყო კვლევის მონაწილეებს შორის, რომ ამ პროცესმა ამავე დროს ხელი შეუწყო თანამშრომლობითი კულტურის ჩამოყალიბების პროცესს და მასწავლებლებმა, სკოლებმა დაიწყეს ერთმანეთთან თანამშრომლობა და სასკოლო საზოგადოებამ თანამშრომლობა გაიზარა სასკოლო ცხოვრების მნიშვნელოვან ნაწილად. შესაბამისად, სწორედ კომპლექსური დავალებების კონტექსტში თანამშრომლობითი კულტურის ნელ-ნელა ჩამოყალიბებას კვლევის მონაწილეები პოზიტიურ ნაბიჯად აღიქვამენ. მასწავლებლები საუბრობენ თანამშრომლობის გაუმჯობესების ტენდენციებზე, რაც კომპლექსურ დავალებებზე მსჯელობის, დაგეგმვის, გამოცდილების გაზიარების, შედეგების განხილვის, ერთობლივი ნამუშევრების შექმნის სახით ვლინდება:

“ისევ დავუბრუნდები იმ სკოლის მოდელს, ერთადერთი, მე ვფიქრობ, რომ ერთადერთი ხელშესახები გააკეთა, მოიტანა ის განცალკევებული რაღაცა, ინდივიდუალისტური დამოკიდებულება რომ ქონდათ მასწავლებლებს, ყველა ცალ-ცალკე ნარცისი იყო და ყველა ფიქრობდა, მე ვარ და ჩემი ნაბადი, მოიტანა ურთიერთთანამშრომლობა, აი, რაც მოიტანა, მართლა ეს იყო. იმედია, ნანაც დამეთანხმება ამაში, რომ... უფრო მეტად მოხდა. 1-დაახლოება, კათედრების

ერთად მუშაობა, კი... მანამდე 30 წელი ვიმუშავე ლამის, მაგრამ მე ვიცი, რაც ხდებოდა, როგორც ხდებოდა. ყველა თავ-თავისთვის ცალკე მუშაობდა, ან რა ვიცი, ფიქრობდა, რომ თუ ვინმეს რაიმეს უკეთ ვასწავლი, ვაითუ მე დავიჩრდილო. ყველა თავისთვის იყო, მაგრამ სკოლისთვის და სკოლის პრესტიჟისთვის, როგორც ცალკე ერთი ინსტიტუციისთვის, მასწავლებელი ცდილობს მართალი იყოს საკუთარ თავთან, მოსწავლესთან, მშობელთან, ანუ რაც შეუძლია გააკეთოს, იმრომოს, თავისი მოვალეობა თუ მოვალეობაზე მეტიც აიღოს თავზე და ადასრულოს, რომ სწორედ იმ თავის სკოლას ქონდეს პრესტიჟი. მეტი მასწავლებელმა რა უნდა გააკეთოს, არ ვიცი”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი 6).

6. მეთოდურ და სასწავლო რესურსებზე წვდომა მასწავლებლებისთვის

მასწავლებლები მიუთითებენ იმ მდიდარ რესურსებზე და მათი გამოყენების ინტერესსა და მნიშვნელობაზე, რომლებიც კომპლექსურ დავალებებზე გადასვლამ მოიტანა. ისინი თვლიან, რომ მასალები ხელს უწყობს საინტერესო გაკვეთილების დაგეგმვასა და ჩატარებას, რაც სიახლეა სასკოლო განათლების სისტემაში.

“უამრავ კომპლექსურ დავალებებსაც გვთავაზობენ. ძალიან საინტერესო მასალებია, აი, ძალიან ბევრი. და არჩევანს რომ ვაკეთებთ, მე, მაგალითად, პირადად ჩემს კლასებს ვარგებ. აი, კლასების ზოგადი დონის მიხედვით, შესაძლებლობების მიხედვით ვარგებ და ეს... ამ ეტაპზე ჩვენც ვწერავთ ამ ყველაფერს და, მე მგონი, წლების, რამდენიმე წლის, ორი-სამი წლის მერე უკვე კარგად დაბალანსდება”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“ვაკეთებთ რესურსებს და, მე ვიტყოდი, მაგალითად, მე პირადად დაწყებული მაქვს, არ ვიცი, რამდენად გავახერხებ, მაგრამ ვცდილობ, რომ გავაკეთო დამხმარე წიგნი დაწყებითისთვის, დაწყებული მაქვს წერა მისი სხვადასხვა აქტივობებით ჩამოლილი, ვნახოთ, რამდენად გამოვა, არ იქნება ერთჯერადი, ეს გადაეცემა თაობიდან თაობას და დაწყებითები გამოიყენებს, მისთვის ყველა აქტივობა, რაც შეიძლება, მინდა, რომ ჩავშალო ამ წიგნში”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

7. მეტი თავისუფლება მოსწავლეს აზრის გამოსახატავად

კვლევაში მონაწილენი მიიჩნევენ, რომ კომპლექსური დავალებების სპეციფიკა ხელს უწყობს მოსწავლეთა თავისუფალ აზროვნებასა და საკუთარი მოსაზრებების უფრო თავისუფლად გამოსატყვის შესაძლებლობას სასწავლო პროცესში. კომპლექსური დავალება მოსწავლეებს უბიძგებს, უფრო ღიად და თავისუფლად გამოხატონ საკუთარი ხედვები და მოსაზრებები, მოიყვანონ არგუმენტირებული მაგალითები საკუთარი აზრის დასაცავად, შევიდნენ პოლემიკაში და დაიცვან საკუთარი აზრები. ეს კომპლექსური დავალების სპეციფიკასთან კავშირში განიხილება.

“გარდა ამისა, ყველაზე მეტად რაც მომწონს და ვინც არის მომგებიანი, ეს არის მოსწავლე, რადგან მას აქვს საკუთარი აზრის დაფიქსირების ყველა საშუალება, თუნდაც იყოს ჩემთვის მიუღებელი და სხვისთვის, მაგრამ თუ ის ამ აზრს დაიცავს, არგუმენტებით გაამყარებს, ეს უკვე არის ფიქრისა და აზროვნების გამოხატვა და ადამიანი ყოველთვის საკუთარი აზრის გამოხატვისთვის არის და მისი რეალიზებისთვის არის. მას უნდა მიეცეს საშუალება, თუნდაც დღეს ჩვენ, ჩვენი საკუთარი გამოხატულება შესაძლებელია... რამდენიმე წლის წინ თუნდაც ის, რომ რაღაც გამოცდასთან ერთი-ორი წინადადება ვთქვით, ის, რომ რაღაც ჩვენი საკუთარი გულისტკივილი დაავფიქსირეთ და უკეთესი და უმჯობესი იქნებოდა, სხვა კუთხით დაგვენახა გამოცდის წილი. ესეც იმას ნიშნავს, რომ განათავისუფლდა მასწავლებელიც, მოსწავლეც, მსმენელიც და მთქმელიც. აი, ამას ვფიქრობ, რომ ეს

არის ახალი ძვრები. დიახ, მოიტანა ეს ცხოვრებამ, რომ ადამიანს უნდა მიეცეს ფიქრისა და განსჯის, აზროვნების საშუალება”. (სკოლის დირექტორი).

8. მოსწავლეთა საჭიროებებზე რეაგირების შესაძლებლობა

თემატური დაგეგმვა და კომპლექსური დავალებები მასწავლებლებს აძლევდა მეტ შესაძლებლობებს, მოსწავლეთა საჭიროებებზე, ინტერესებსა და შესაძლებლობებზე მოეხდინათ რეაგირება და დავალების შემთხვევაში გაეთვალისწინებინათ საკუთარი მოსწავლეების, კლასის, სკოლის კონტექსტი. მოქნილობა, რომელიც თემატურ სწავლებასა და კომპლექსურ დავალებებს აქვს, ამის შესაძლებლობებს აძლევდა მასწავლებლებს, თუკი ეს შესაძლებლობები კარგად იქნებოდა გააზრებული და მასწავლებელი მოსწავლეთა საჭიროებების, ინტერესებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით დაგეგმავდა შესაბამის სასწავლო პროცესსა და კომპლექსურ დავალებებს. ამ მნიშვნელოვან საკითხზე საუბრობენ კვლევის მონაწილენი და ხაზს უსვამენ კომპლექსური დავალებების ამ პოზიტიურ ასპექტს:

“მესამე კლასიდან ჯერ ასწავლიდა მე და საზოგადოებას და მეხუთე კლასიდან, კლასის ხელმძღვანელი ვინც გახდა, ასწავლიდა ჩვენი საქართველო, ახლა უკვე მოქალაქეობა, აი, იგი, როგორ არის? შემოიტანა თანამედროვე სტილი, მაგრამ ეხლა ნახე, პარალელს გააკეთებ, იმ დოზით შემოიტანა, რომ ჩემთვის არ არის გამაღიზიანებელი, ნახე, თანაბრად მაქვს, პრეზენტაციაც მაქვს, შეიძლება დიაგრამაც მქონდეს რაღაცა გასაკეთებელი და ძალიან ბევრჯერ შეიძლება იმ პროგრამაში, რაც ევალება, იმას აუხვიოს გვერდი და სულ სხვა რაღაცა გააკეთებინოს, ის, რაც ბავშვებისთვის სახალისოა. აი, ამ დოზით მომწონს მასწავლებლების ჩართულობა, როდესაც, დიახაც, შეუძლია, რომ თვალი დახუჭოს იმ პროგრამაზე, პროგრამას გვერდი აუაროს და ისე გააკეთოს, რაც იმ კონკრეტული კლასისთვის მისაღებია”. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

9. მოსწავლეთა თანამშრომლობა, თანატოლთა განმანათლებლობა

თანამშრომლობის კულტურის განვითარება კათედრებსა და მასწავლებლებს შორის, ასევე მოსწავლეების ურთიერთთანამშრომლობა, თანატოლთა განმანათლებლობა კვლევის მონაწილეთა შორის იმ პოზიტიურ შედეგებად დასახელდა, რაც კომპლექსურ დავალებებს უკავშირდებოდა. რადგან კომპლექსურ დავალებებს ხშირად ჯგუფურად ასრულებდნენ, რასაც თავისი ხარვეზები, გამოწვევები და მიწისქვეშა ახლდა, მაინც გამოიკვეთა პოზიტიური მხარე, რამაც მოსწავლეებს შორის თანამშრომლობის კულტურისა და თანატოლთა განმანათლებლობის კულტურის შემოტანას შეუწყო ხელი, რაც ცალსახად პოზიტიურად აღიქმება სასკოლო საზოგადოებაში.

“ამას მინდა შევეხო კომპლექსურ დავალებასთან დაკავშირებით, რომ ზოგიერთი კომპლექსური დავალება, რომელიც კლასში კეთდება, აი, შენ რაც ახსენე, ჰელოუინთან დაკავშირებით ჯგუფური სამუშაო რომ ჩაატარეს, საქმე იმაშია, რომ ზოგიერთი დავალება, რომელიც შესაძლებელია მარტო... მარტო ვერ შეეჭიდოს ბავშვი, ან შეეჭიდოს და ძალიან მოსაწყენი და ძნელი აღმოჩნდეს, ჯგუფური მუშაობისას შეიძლება აბსოლუტურად დაძლევადი იყოს ხოლმე ეს კომპლექსური დავალებები და, ზოგადად, აი, რაღაცა დავალება ჯგუფის ფარგლებში, იმიტომ რომ, აი, როდესაც ჯგუფებად ხდება დაყოფა, აი, კარგია, რომ მასწავლებლები ამას ჯგუფურ მუშაობას, ძალიან ხშირად გამოიყენებენ და წყვილებში მუშაობას, იმიტომ რომ როცა დავალება არის ცოტათი რთული, შესაფერისი მითითებების გაცემის შემდეგ შესაძლებელია, რომ ჯგუფებში ეს რაღაცა გაკეთდეს და დაძლევადი იყოს, იმიტომ რომ ვიღაც ბავშვს რაღაცა ეხერხება, ვიღაც ბავშვს რაღაცა არ ეხერხება და შესაბამისად ხდება იდეების გენერირება, ვიღაცას რაღაცა აზრი მოუვა, შესაბამისად, რაღაცა ერთობლივი სამუშაო გამოვა”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი);

“სხვათა შორის, კომპლექსურები თითქოს წელს საერთოდ ხომ აღარ არის და ჯგუფურმა სამუშაოებმა უფრო წინა პლანზე წამოიწია, ჯგუფური სამუშაოები წინა წლებშიც ჰქონდა და ძალიან კარგად მუშაობდნენ და, აი, რაც ყველაზე ძალიან მომწონს ჯგუფურ სამუშაოებში, ის არის, რომ ბავშვებს ერთმანეთში სხვანაირი კომუნიკაცია უყალიბდებათ, უფრო უკეთესი, მეგობრული და რაღაცნაირად ერთმანეთს უკეთესად, ერთმანეთის გაცნობას უკეთესად ახერხებენ და ერთმანეთის დახმარებაც უჩნდებათ, რაც ძან აკლია ამ თაობას”. (მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფი).

10. ტექნოლოგიების მეტად გამოყენება კლასშიც და სახლშიც

კვლევის ფარგლებში ცალსახად გამოვლინდა ტექნოლოგიების თვალსაზრისით სკოლების არასათანადო მზაობა, მიუხედავად სამინისტროს ხელმძღვანელობის მხრიდან გატარებული ნაბიჯებისა, რის გამოც კომპლექსური დავალებების შესრულება გადატანილი იყო მოსწავლეთა ოჯახებში, თუმცა ზოგიერთ შემთხვევაში აქაც არასახარბიელო ვითარება იკვეთებოდა. მიუხედავად ამ პრობლემისა, კვლევაში ცალსახად გამოიკვეთა კომპლექსური დავალებების შესრულების კვალდაკვალ სასწავლო პროცესში ტექნოლოგიების აქტიურად გამოყენების პრაქტიკა როგორც საკლასო ოთახში, ასევე ზოგადად სკოლაში და სკოლის მიღმაც კომპლექსური დავალების შესასრულებლად. ეს ცვლილება და ტექნოლოგიების მეტად ჩართვა სასწავლო პროცესში პოზიტიურად ფასდება კვლევაში მონაწილეთა მხრიდან:

“ტექნოლოგიების თვალსაზრისით უფროს კლასში კიდევ უფრო ხშირად იყენებენ. მაგალითად, პირველი კლასის მოსწავლესთან ნელა-ნელა შეაქვს მასწავლებელს და აჩვენებს. მაგალითად, კვირაში ერთხელ კომპიუტერით, თამაშ-თამაშით ასწავლის ქართულს, მათემატიკას, ანბანს და ა. შ. უფროსკლასელთან კიდევ უფრო ხშირად, იმიტომ რომ იმას უფრო მეტი საგნებიც აქვს და პროექტორიც იცის კარგად, რაც არის და, მაგალითად, პირველ კლასში არის, ხომ გითხარით, მოგახსენეთ, ჩემი შვილი და ძალიან გაცეცხული მოვიდა. იგი, დედიკო, მასწავლებელმა ფურცელი დაკიდა დაფაზე და იქ ფილმი გაუშვა. ნელა-ნელა ეს ტექნოლოგიებიც ჩაერთვება”. (მშობელი);

„ვერ წარმომიდგენია, უბრალოდ, ტექნოლოგიების გარეშე ეს საერთოდ როგორ ხერხდება და როგორ ახერხებს ვინმე, თუ ახერხებს. აი, როგორ ვაკეთებთ. მე შემიძლია ეხლაც გაგიზიაროთ ეკრანი, დაახლოებით როგორ. აი, კლასრუმი გამოვიყენეთ აქტიურად კომპლექსური დავალებებისთვის. ის, რომ კომპლექსური დავალებები, თავად მატრიცები მასწავლებლებს აქვთ თავის ვირტუალურ კლასებთან კლასის ფოლდერში ჩასმული, ხოლო კომპლექსური დავალებების შესრულება ხდება, აი, ამ კლასრუმში. წელს იმითაც გაგვიმართლა, წლევიანდელ წელს სამინისტრომ 25 ახალი კომპიუტერი მოგვცა, დიდი ხნის მცდელობის მერე და ეხლა 180 ბავშვიანი სკოლისთვის ერთი კომპიუტერული ლაბორატორია, სადაც 25 კომპიუტერია, საკმარისია, რომ მორიგეობით შემოვიდნენ და იმ კომპლექსურ დავალებებზე ადგილზე იმუშაონ”. (ინტერვიუ, სკოლის დირექტორი).

11. მოქნილობა და დროში შეუზღუდველობა

მასწავლებლებიცა და ქოუჩებიც მიიჩნევენ, რომ დროში შეუზღუდველობა და მოქნილობა კომპლექსური დავალებების უპირატესობაა სტანდარტული გაკვეთილების დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესთან შედარებით. მასწავლებლები ორიენტირებული იყვნენ თემის ამოწურვაზე, მოსწავლეებისათვის შესაბამისი ცოდნის, კომპეტენციების, უნარების განვითარებაზე, ფორმალური 45-წუთიანი საგაკვეთილო პროცესისაგან განსხვავებით, რომლის ფარგლებშიც მეტი შეზღუდვა ჰქონდათ დროის გადანაწილებასთან დაკავშირებით. ეს

პოზიტიური ტენდენცია ცალსახად ვლინდება როგორც ქოუჩებთან ინტერვიუებში, ასევე მასწავლებელთა ფოკუსგუფებში:

“მე ვიტყოდი, ერთ ჩარჩოში არის მოქცეული სხვადასხვანაირად, თორემ ჩვენც ვაკეთებდით ანალოგიურს. მე, მაგალითად, გითხარით, 45 წლის მუშაობის სტაჟი მაქვს-მეთქი და ანალოგიურს, გინდა პერსონაჟის რუკა, გინდა ამბის გაგრძელება, გინდა, რომელი ერთი გინდა, ყველაფერს ვაკეთებდით ჩვენ, ოღონდ ცალ-ცალკე და ყველაზე კარგი ამ კომპლექსურში ის არის, რომ დროში არ „ვიწვებით“, ვუღვარუღად ვამბობ ამ სიტყვებს. ჟარგონულად უფრო სწორად, დროში არ ვიწვებით, იმიტომ, რომ შემიძლია გადავამეტო დროს, სანამ არ ამოვწურავთ, ნაბიჯ-ნაბიჯ არ ამოვწურავთ ბავშვებამდე ამ მისასვლელ საკითხს”. (მასწავლებელთა ფოკუსგუფი).

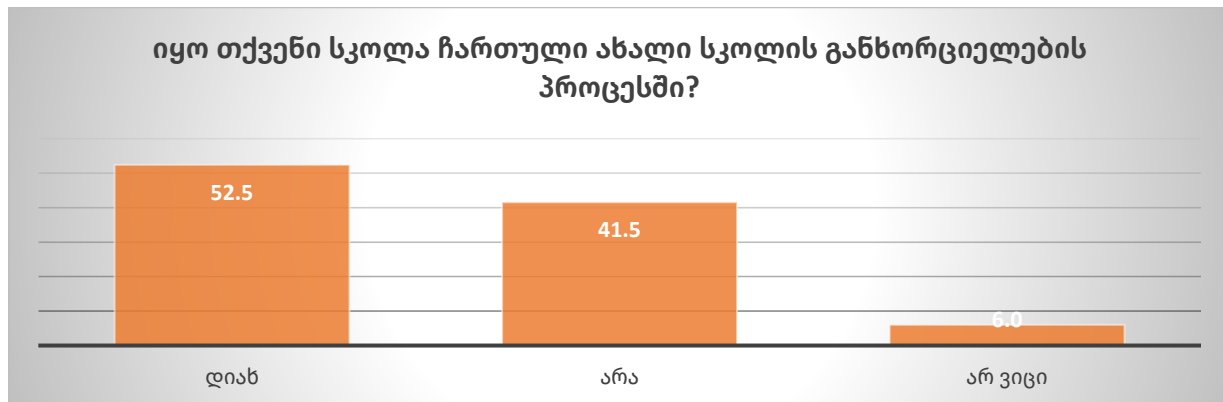
დასკვნის სახით შეიძლება აღინიშნოს, რომ მიუხედავად უამრავი პრობლემისა და გამოწვევისა, რომლებიც კომპლექსურ დავალებებს უკავშირდებოდა, მთლიანობაში ის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტი იყო, რომლის განხორციელებაც შეძლეს სკოლებმა და მასწავლებლებმა ახალი სკოლის მოდელის პირველი ამოცანის „კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო კურიკულუმის განვითარებისა და დანერგვის“ სხვა ორ კომპონენტთან შედარებით. ახალი სასკოლო სასწავლო გეგმების განვითარება და განმავითარებელი შეფასებების დანერგვა ბევრად რთულად რეალიზდა, ვიდრე კომპლექსური დავალებები. კომპლექსურ დავალებებზე მუშაობისას უამრავი ხარვეზი გამოიკვეთა, მაგრამ, ამავე დროს, კონცეპტუალურად კომპლექსური დავალებების იდეა მისაღები აღმოჩნდა სასკოლო საზოგადოებისათვის და განხორციელებისას გამოვლენილი ხარვეზების აღმოფხვრის პირობებში სასწავლო პროცესში კომპლექსური დავალებების გამოყენება შესაძლოა მნიშვნელოვან წინგადადგმულ ნაბიჯად იქცეს.

თავი 8. მასწავლებლების ანკეტირების შედეგები

მასწავლებელთა კითხვარში მეტწილად გამოვიყენეთ 5-დონიანი ლიკერტის სკალა დამოკიდებულებებისა და გამოცდილების შესაფასებლად. ანკეტირება მოიცავდა ნომინალურ სკალას „დიახ/არა“ ვარიანტებითაც. მასწავლებლებს, ასევე, დავუსვით რამდენიმე ღია კითხვაც, რომლებზეც პასუხი სურვილზე იყო დამოკიდებული და არ ახდენდა გავლენას კითხვარის სრულად შევსების ხარისხის კონტროლზე. ყველა დანარჩენ კითხვაზე პასუხის გაცემა სავალდებულო იყო და მხოლოდ პასუხის გაცემა აძლევდა რესპონდენტს მომდევნო გვერდზე გადასვლის საშუალებას. მთლიანობაში, ანკეტირება მოიცავდა განათლების რეფორმასთან დაკავშირებული თემების ფართო სპექტრს, მათ შორის სასწავლო გეგმის ცვლილების, პროფესიული განვითარების, ტექნოლოგიების გამოყენებისა და შეფასების საკითხების შესახებ.

როგორც აღვნიშნეთ, $n=631$, საიდანაც 331 (52.5%) მასწავლებელი ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლიდან იყო, 262 (41.5%) არაჩართული სკოლიდან, ხოლო 38-მა (6.0%) მასწავლებლებმა ვერ დააზუსტა/არ იცოდა, რამდენად იყო მათი სკოლა ჩართული ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში. მასწავლებლების პასუხების ამგვარი განაწილება თავისთავად ინფორმაციულია მათი სასკოლო ცხოვრებაში მონაწილეობის თვალსაზრისით.

გრაფიკი 13. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლები ახალი სკოლის მოდელში ჩართულობის მიხედვით



ანკეტირებული მასწავლებლებიდან ყველაზე დიდი წილი, 36.9%-ზე მეტი, მოდის იმ მასწავლებლებზე, რომლებიც 2019 წლიდან, ანუ განხორციელების პირველივე წლიდან, ახალი სკოლის მოდელში ჩართულ სკოლაში ასწავლიდნენ. უფრო კონკრეტულად კი, მასწავლებლები, ახალი სკოლის მოდელის რეფორმაში ჩართვის წლის მიხედვით, შემდეგნაირად არიან გადანაწილებული:

2019 წელს - 115 მასწავლებელი (36.9.2%)

2020 წელს - 81 მასწავლებელი (26.0%)

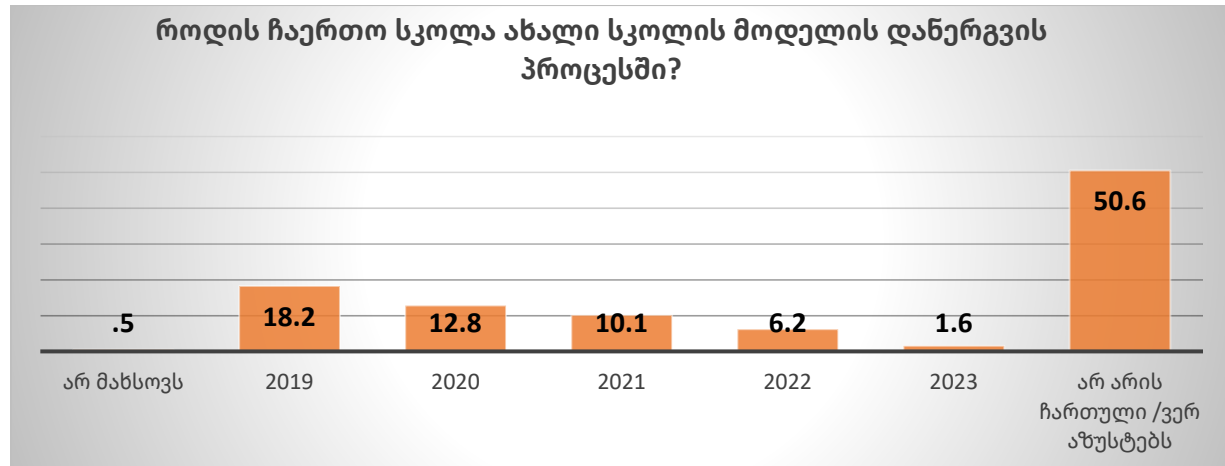
2021 წელს - 64 მასწავლებელი (20.5%)

2022 წელს - 39 მასწავლებელი (12.5%)

2023 წელს - 10 მასწავლებელი (1.6%)

თუ კითხვაზე პასუხს ყველა გამოკითხული მასწავლებლის წილობრივი გადანაწილების თვალსაზრისით განვიხილავთ, გამოდის, რომ მასწავლებლების ნახევარზე მეტი, მათ შორის ისინიც, ვინც აცხადებდა, რომ სკოლა ჩართული იყო ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში, ვერ აზუსტებს სკოლის ჩართვის წელს.

გრაფიკი 14. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლები ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის ეტაპების შესაბამისად



რაც შეეხება მასწავლებლების საცხოვრებლის/სკოლის მდებარეობის ტიპს, 421 მასწავლებელი (66.7%) ქალაქის სკოლაში მუშაობს, 189 (30.0%) - სოფლის, ხოლო 21 მასწავლებელი (3.3%) კი - დაბის ტიპის დასახლების სკოლაში. ამ თვალსაზრისით, მასწავლებლების გადანაწილება მეტ-ნაკლებად თავსებადია მასწავლებლების ადგილმდებარეობის მიხედვით ქვეყნის გადანაწილების მაჩვენებლებთან. სკოლის მასწავლებელთა გადანაწილება ქალაქის, სოფლისა და დაბის სკოლებში ახალი სკოლის მოდელში განხორციელების სტატისტიკის მიხედვითაც აჩვენებს იმ პროპორციებს, რომლებიც მოცემულია მთლიანობაში რეფორმის მიმდინარეობის ბოლო ეტაპამდე.

ცხრილი 9. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლები სკოლის ახალი სკოლის მოდელში ჩართულობისა და დასახლების ტიპის მიხედვით

არის სკოლა ჩართული ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში?			
	დიახ	არა	არ ვიცი
ქალაქი	61%	33%	6%
სოფელი	31%	63%	6%
დაბა	71%	29%	0%

პროფესიული სტატუსის მიხედვით ანკეტირებაში ჩართული მასწავლებლები შემდეგნაირად არიან განაწილებული: 45 (7.1%) მეწილარი, 206 (32.6%) წამყვანი, 354 (56.1%) უფროსი, 12 (1.9%) სტატუსის გარეშე, 5 (0.8%) პრაქტიკოსი და 9 (1.4%) მაძიებელი მასწავლებელი. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლების ანკეტირება მოხერხებულია შერჩევის საშუალებით ჩატარდა და, შესაბამისად, პროფესიული სტატუსის მიხედვით სტრატეფიცირება არ განხორციელებულა, მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ დემოგრაფიული ინფორმაციის კონტექსტში

სტატუსის მოხსენიება მასწავლებლების მოსაზრების ანალიზის პროცესში. მეორე მხრივ, შერჩევის მეთოდიდან გამომდინარე, მიღებული შედეგების ინტერპრეტაცია დემოგრაფიულ ჭრილებში არ მივიჩნიეთ მიზანშეწონილად.

მასწავლებლის პროფილი

გამოკითხვის პირველ ეტაპზე, მასწავლებლის პროფილის დადგენისას, დავინტერესდით მასწავლებლის პროფესიული მომზადების შესაძლებლობებით როგორც სისტემის ფარგლებში, ასევე სისტემის ფარგლებს გარეთ, სხვა ინსტიტუციებისა და ორგანიზაციების მიერ შეთავაზებული ინტერვენციებით. კითხვის ფორმულირება აქცენტს აკეთებდა ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვაზე, უფრო კონკრეტულად, კითხვა შემდეგნაირად იყო ფორმულირებული: „გავლილი გაქვთ ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის ხელშეწყობისათვის პროფესიული განვითარების რომელიმე აქტივობა?“. მასწავლებლების 30%-მა, ანუ 189 მასწავლებელმა, განაცხადა, რომ არ გაუვლია რაიმე სახის პროფესიული მომზადება ამ კუთხით. იმ მასწავლებლებს, რომლებმაც განაცხადეს, რომ გავლილი აქვთ პროფესიული მომზადების აქტივობა, ვთხოვეთ, ღია პასუხის საშუალებით დაეხსენებინათ პროფესიული განვითარების აქტივობის ტიპი. ამასთან, მათ შეეძლოთ დაესახელებინათ ნებისმიერი პროვაიდერისა და აქტივობის ტიპი, რომელიც ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის ხელშეწყობისათვის იყო გამიზნული. 442 მასწავლებლის პასუხები შემდეგნაირად გადანაწილდა:

ცხრილი 10. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლების მონაწილეობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტიპის მიხედვით

აქტივობის ტიპი / პროვაიდერი	მასწავლებელთა რაოდენობა
მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის ტრენინგი	138
სამინისტროს ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის მხარდაჭერის ჯგუფის ტრენინგი	265
სასწავლო გეგმის დანერგვის მხარდაჭერის ჯგუფის მიერ ორგანიზებული ტრენინგი	94
სკოლის შიდა პროფესიული განვითარების ვორკშოპი	102
უნივერსიტეტის მიერ ორგანიზებული პროგრამები	62
სამოქალაქო და საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ ორგანიზებული სემინარები, ტრენინგები და ვორკშოპები	71

პროფესიული განვითარების აქტივობების საკითხებს შორის დასახელდა კომპლექსური დავალების შემუშავების, სასკოლო სასწავლო გეგმის შექმნის, დანერგვის, მონიტორინგის, რევიზიისა და განვითარების საკითხები, სამინისტროს მიერ შემოთავაზებული რესურსის გამოყენება, ვებგვერდები, კომპლექსური დავალების გეგმის შედგენა და დავალების შექმნა, თემატური მატრიცის შედგენა, სწავლების სტრატეგიები, საგნობრივი მეთოდთა, ინკლუზიური განათლების მიდგომები, მოსწავლეთა ღიფერენცირების საკითხები, სამეწარმეო უნარები,

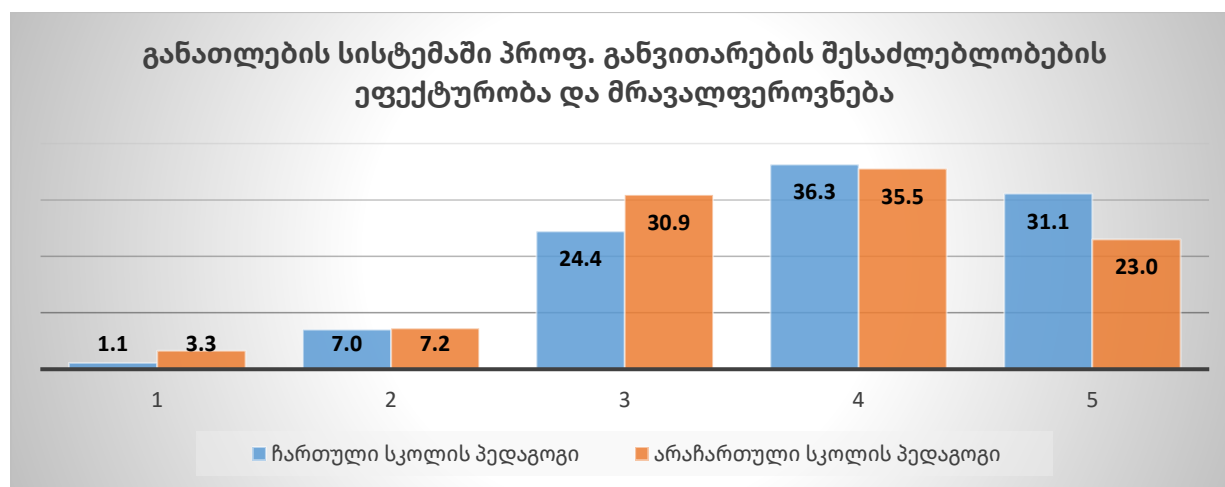
ტექნოლოგიების დანერგვა და გამოყენება სასწავლო პროცესში, ქეისებით სწავლება, პროექტული სწავლება, მონაცემთა ანალიზი, პედაგოგიური პრაქტიკის კვლევა, კლასის მართვა, ბავშვთა უფლებები და კონვენცია, განათლება მდგრადი განვითარებისთვის, სწავლებაში მდგრადი განვითარების პრინციპების დანერგვა, კრიტიკულ აზროვნებაზე ორიენტირებული სტრატეგიები, ბუღინგის პრევენცია, მედიაწიგნიერება, კომპლექსური დავალების გეგმის შედგენა, თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასკოლო კულტურა, გენდერული საკითხები განათლებაში, კიბერბუღინგის პრევენცია სასკოლო საზოგადოების ჩართულობით, კრიტიკული აზროვნების განვითარება, განმავითარებელი შეფასების გამოყენება სწავლებაში.

ამავდროულად, დასახელდა პროგრამები და კომპეტენციები, როგორც აქტივობების ტიპი, ან აქტივობები, რომლებიც პროფესიული განვითარების საკითხს არ აზუსტებდა, მაგალითად, „მასწავლებლის გადამზადების 60-კრედიტიანი პროგრამა“, „კარიერული წინსვლის სქემა“, „მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი“, „სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლება“, „ლიდერ მასწავლებელთა ტრენინგი“, „მესამე თაობის გეგმის სტრუქტურის გაცნობა“, „ლექციები, სემინარები, კონტექსტ-მაგალითები“.

იმ 442 მასწავლებლისგან, რომელთაც მონაწილეობა აქვთ მიღებული პროფესიული განვითარების სხვადასხვა აქტივობაში, თითქმის 55% თვლის, რომ პროფესიული მხარდაჭერა კურიკულუმის დაგეგმვისათვის სრულიად საკმარისი ან საკმარისი იყო.

რაც შეეხება მასწავლებლების მოსაზრებებს ჩართული და არაჩართული სკოლების მიხედვით, პასუხების სიხშირული გადანაწილება აჩვენებს იმ განსხვავებებს, რომლებიც პროფესიული განვითარების შესაძლებლობის ეფექტურობისა და მრავალფეროვნების შეფასებაში ვლინდება.

გრაფიკი 15. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული და არაჩართული სკოლის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების ეფექტურობა და მრავალფეროვნება



მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლების მესამედზე მეტი ორივე შემთხვევაში პროფესიული განვითარების შესაძლებლობას მაქსიმალური 5 ქულიდან 4 ქულით აფასებს, განსხვავება საკმაოდ დიდია პროფესიული შესაძლებლობების 5 (უმაღლესი) ქულით და 3 (ნეიტრალური) შეფასების შემთხვევაში. იმ სკოლების მასწავლებლები, რომლებიც არ არიან

ჩართული ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში, მეტად იკავებენ თავს პროფ. განვითარების შესაძლებლობების ეფექტიანობისა და მრავალფეროვნების მაქსიმალური ხუთი ქულით შეფასებისგან.

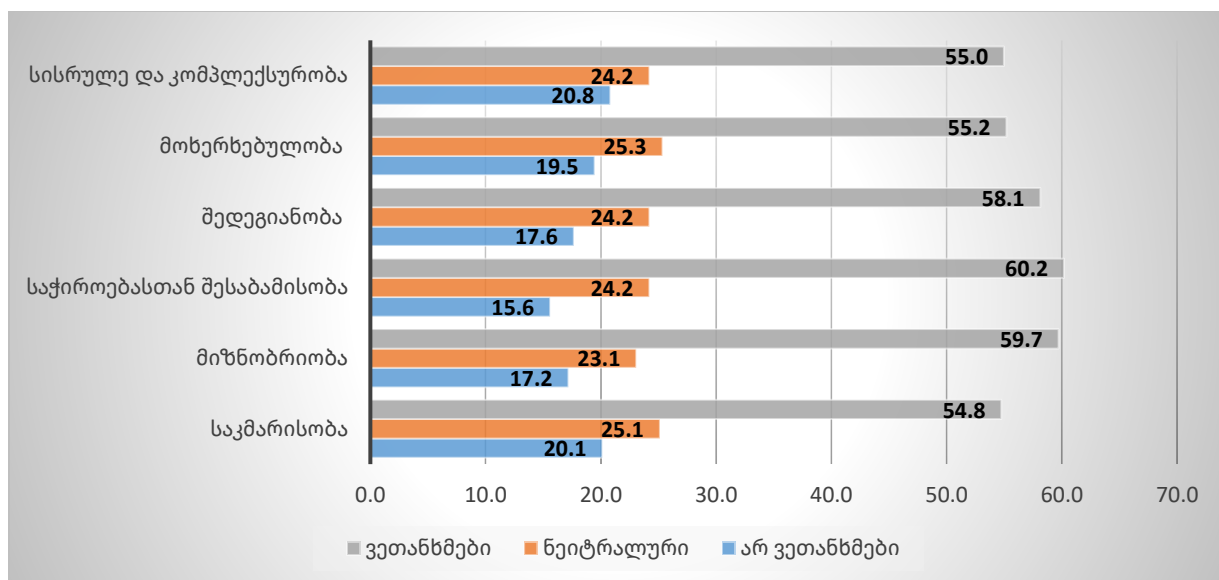
მასწავლებლებს, ასევე, უნდა შეეფასებინათ პროფესიული მომზადების აქტივობები რამდენიმე ასპექტთან მიმართებით (საკმარისობა, მიზნობრიობა, საჭიროებასთან შესაბამისობა, შედეგიანობა, მოხერხებულობა, სისრულე და კომპლექსურობა). მასწავლებლების პასუხები აჩვენებს დათანხმების მაღალ ან ძალიან მაღალ სიხშირეს. აღსანიშნავია, რომ აქტივობების საჭიროებასთან შესაბამისობას დადებითად აფასებს მონაწილე მასწავლებელთა 60%-ზე მეტი.

ცხრილი 11. პროფესიული განვითარების პროგრამების შეფასება

1-დან 5-მდე სკალაზე შეაფასეთ მიღებული პროფესიული მხარდაჭერა შემდეგი ასპექტების მიხედვით ("1" პრაქტიკულად უმნიშვნელო, ხოლო „5“ კი ტრანსფორმაციული)					
პროფესიული მომზადების ასპექტები	აბსოლუტურად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ნეიტრალური	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები
საკმარისობა	3.6	16.5	25.1	32.6	22.2
მიზნობრიობა	2.0	15.2	23.1	30.1	29.6
საჭიროებასთან შესაბამისობა	3.2	12.4	24.2	29.0	31.2
შედეგიანობა	2.9	14.7	24.2	31.4	26.7
მოხერხებულობა	4.1	15.4	25.3	25.3	29.9
სისრულე და კომპლექსურობა	4.5	16.3	24.2	28.7	26.2

ქვემოთ მოცემულ დიაგრამაში გაერთიანებულია პასუხები, რომლებიც სკალაზე 4 და 5 ქულას, ასევე 1 და 2 ქულას აერთიანებს. პასუხები შემდეგნაირად ნაწილდება:

გრაფიკი 16. პროფესიული განვითარების პროგრამების შეფასება დაბალი და მაღალი ქულებით



გარდა ამისა, მასწავლებლებს ვთხოვეთ, რომ 1-დან 5-მდე ქულით შეეფასებინათ პროფესიული განვითარების გარე შესაძლებლობებზე წვდომა, სადაც 4 ქულა საჭიროების შესაბამისს, ხოლო 5 საჭიროების სრულად შესაბამისს ნიშნავდა. შესაბამისად, კითხვა შემდეგი სახით იყო ჩამოყალიბებული: „1-დან 5-მდე სკალაზე შეაფასეთ პროფესიული განვითარების გარე შესაძლებლობებზე წვდომა („1“ - პრაქტიკულად უმნიშვნელო, ხოლო „5“ კი სრულფასოვანი წვდომა)“. საგულისხმოა, რომ მასწავლებლების 65%-ზე მეტი მიიჩნევს, რომ გარე პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებთან წვდომა შესაბამისი ან სრულიად შესაბამისია მათი საჭიროებისა. ამავდროულად, მასწავლებელთა 63.5% განათლების სისტემაში (მაგ., სამინისტროსა და მისი სსსიპ-ების ორგანიზებული) წარმოდგენილი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს ეფექტიანობისა და მრავალფეროვნების კუთხით 4 და 5 ქულით აფასებს.

მაღალია მასწავლებლების თვითშეფასება საკუთარ პროფესიულ მზაობასთან დაკავშირებით. ანკეტირებაში დასახელებული სწავლების კონკრეტული მიმართულებების მათეულ შეფასებაში განსხვავება არ არის დიდი. მეორე მხრივ, განსხვავებულია სტანდარტული გადახრა მზაობის სხვადასხვა კომპონენტის მიხედვით, ისევე, როგორც საშუალო და დისპერსია (გაბნევა).

უფრო კონკრეტულად:

საგნობრივი მატრიცების შემუშავება - საშუალო მნიშვნელობა 3.65, რაც ნიშნავს, რომ მასწავლებლები მაღალი ქულით აფასებენ საკუთარ პროფესიონალიზმს, დისპერსიის ზომა (1.311) ცხადყოფს, რომ პასუხები განსხვავებულია. სტანდარტული გადახრა (1.145) ასევე მიუთითებს, რომ პასუხები ძირითადად ერთგვაროვანი არ არის.

კომპლექსური დავალებებით სწავლება - საშუალო 3.75, რაც ასევე გვაჩვენებს, რომ მასწავლებლები საკუთარ მზაობას კარგად აფასებენ, თუმცა აქაც ვლინდება გარკვეული განსხვავებები (დისპერსია 1.234). სტანდარტული გადახრა (1.109) აქაც მიუთითებს, რომ პასუხებში გამოხატულია განსხვავებები.

ტექნოლოგიების დანერგვა სწავლებაში - საშუალო 3.68, რაც ასევე უახლოვდება მზაობას, მაღალ აღქმას, მაგრამ მთლიანობაში უფრო დაბალია თვითშეფასება, ვიდრე წინა ორ მიმართულებაში სტანდარტული გადახრა (1.111) გვიჩვენებს, რომ მონაწილეთა ნაწილი ნაკლებ არის დარწმუნებული საკუთარ მზაობაში, ვიდრე სხვები.

განმავითარებელი შეფასების გამოყენება - საშუალო 3.87, ყველაზე მაღალი თვითშეფასებით არის გამოხატული. თუმცა სტანდარტული გადახრა (1.112) აქაც ადასტურებს პასუხებს შორის განსხვავებებს.

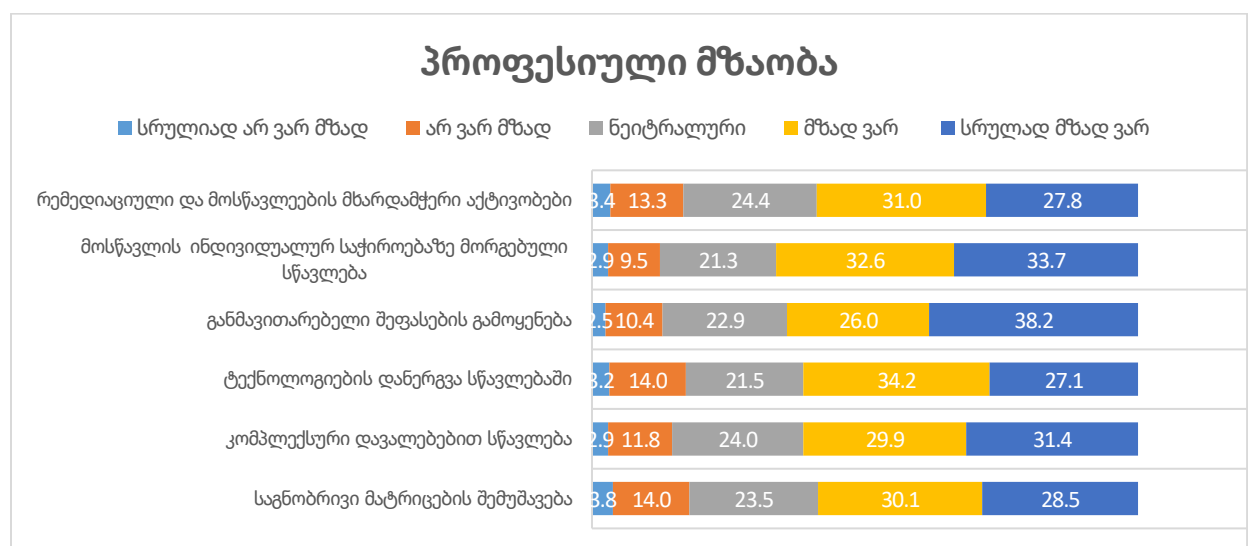
მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული სწავლება - საშუალო 3.85, რაც მეორე მაღალი თვითშეფასებაა პასუხებს შორის. ამასთან, ამ მიმართულებით მასწავლებლების პასუხებს შორის ერთგვაროვნება ყველაზე მეტად არის გამოხატული (St.D 1.083, დისპერსია 1.174).

რემედიაციული და მოსწავლეების მხარდამჭერი აქტივობები - საშუალო 3.67 ასევე მაღალია, თუმცა არა იმდენად, როგორც სხვა მიმართულებებში. სტანდარტული გადახრა (1.119) ისევ ადასტურებს განსხვავებების არსებობას მასწავლებლების თვითშეფასების ქულებს შორის.

მაშასადამე, ყველაზე მაღალი თვითშეფასება მასწავლებლებმა „განმავითარებელი შეფასების“ და „მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული სწავლების“ მიმართულებით გამოავლინეს. დაბალი და საშუალო თვითშეფასებები, რომელიც სტანდარტული გადახრისა და დისპერსიის მაჩვენებლით დასტურდება, მიუთითებს მეტი შესაძლებლობების არსებობას გაუმჯობესებისთვის, განსაკუთრებით საგნობრივი მატრიცების შემუშავებისა და რემედიაციული და მოსწავლის მხარდამჭერი აქტივობების განხორციელების მიმართულებით.

განსხვავებების უფრო თვალსაჩინოდ წარმოსადგენად მოცემულია დიაგრამა, სადაც კარგად იკვეთება, რომ მასწავლებლების არანაკლებ მეოთხედისა და არაუმეტეს მესამედისა ფიქრობს, რომ ძალიან მაღალი პროფესიული მზაობა აქვს სწავლების ყველა ზემოთ ჩამოთვლილ კომპონენტთან მიმართებით.

გრაფიკი 17. მასწავლებლების მიერ საკუთარი პროფესიული მზაობის შეფასება სხვადასხვა მიმართულებების მიხედვით



მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ მასწავლებლების პროფესიული მზაობის თვითშეფასებაზე დაკვირვება სხვა ცვლადებთან, კერძოდ კი, განათლების სისტემაში არსებული პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების (სამინისტროსა და მასთან დაკავშირებული საჯარო სამართლის იურიდიული პირების მიერ ორგანიზებული აქტივობები და ღონისძიებები) აღქმებთან დაკავშირებით. კონკრეტულ დაკვირვებაში დამოკიდებული ცვლადია პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები, რომლებიც ფასდება მათი ეფექტურობისა და მრავალფეროვნების კუთხით 5-ქულიან სკალაზე. დამოუკიდებელ ცვლადად მიჩნეულია შერჩეული პროფესიული მზაობის ასპექტების თვითშეფასება. რეგრესიის მოდელისგან მიღებული მონაცემები ადასტურებს არსებით განსხვავებებს მასწავლებლებისთვის პროფესიული მხარდაჭერის აქტივობების შეფასებაში (R -კვადრატი = 0.179, $p < 0.001$). მულტიპლიკაციური რეგრესიის (The multiple regression) მოდელი ხსნის 17.9%-იან დისპერსიას (R -კვადრატი = .179) რომელიც ამ შემთხვევაში, პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების ეფექტურობასა და მრავალფეროვნების გამოხატულებას წარმოადგენს. ამასთან, ძირითად პრედიქტორებად წარმოჩნდა კომპლექსური დავალებებისთვის მზაობა და განმავითარებელი შეფასება. პროფესიული მზაობის სხვა ასპექტები, როგორებიცაა ტექნოლოგიების ინტეგრაცია, საგნობრივი მატრიცები, ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროებები და დამხმარე აქტივობები, ნაკლებად გავლენიან პრედიქტორებად გამოიკვეთა.

ANOVA-ს შედეგები კიდევ უფრო ამტკიცებს რეგრესიის მოდელის მაღალ სტატისტიკურ მნიშვნელობას ($F(6, 435) = 15.825$, $p < 0.001$). მოდელი აჩვენებს, რომ პრედიქტორები, მთლიანობაში, საიმედოდ პროგნოზირებს მიღებულ შედეგობრივ ცვლადს.

კოეფიციენტებზე დაფუძნებით, ორი პრედიქტორი აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან პოზიტიურ კავშირს ორ ასპექტთან, კერძოდ: პროფესიული მზაობა სწავლებისთვის კომპლექსური დავალებებით სწავლებისათვის ($\beta = .198$, $p = .048$) და მზაობა რემედიაციული და მხარდაჭერი აქტივობების გამოყენებისათვის ($\beta = .211$, $p = .014$). საინტერესოა, რომ განმავითარებელი შეფასების გამოყენებისათვის პროფესიული მზაობა უარყოფით კავშირშია მიღებულ შედეგში, თუმცა ეს კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი არ არის ($\beta = -.182$, $p = .056$).

კორელაციური ანალიზი აჩვენებს, რომ ყველა პრედიქტორი სტატისტიკურად მნიშვნელოვან პოზიტიურ კავშირშია პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების ეფექტურობისა და მრავალფეროვნების შეფასებასთან განათლების სისტემაში ($r = .318$ -დან $r = .385$ -მდე, $p < .001$). თუმცა, კონკრეტული სტატისტიკური მონაცემები მიუთითებს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ პროფესიული მზაობის თითოეული ასპექტი პოზიტიურად უკავშირდება პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების აღქმულ ეფექტურობას, საერთო პროგნოზული ძალა შედარებით დაბალია.

ცალკეა გაანალიზებული "ახალი სკოლის მოდელში" ჩართული და არაჩართული სკოლების მასწავლებლების მოსაზრებები, რამაც საშუალება მოგვცა დაგვეჩვენა, რამდენად მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს სკოლის ჩართულობა მასწავლებელთა შეხედულებების ფორმირებაში სისტემის მხარდაჭერასა და საკუთარ პროფესიულ მზაობასთან მიმართებით. ამისათვის გამოვიყენეთ დამოუკიდებელი შერჩევის T ტესტი. ლევინის ტექსტის საშუალებით კი

შევაფასეთ დისპერსიის თანაბრობა. შედეგების მიხედვით, პროფესიული საქმიანობის თითოეული სახისათვის შემდეგი შედეგები მივიღეთ:

სასწავლო რესურსების შექმნისათვის პროფესიული მზაობა - შედეგები აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას ორ ჯგუფს შორის, მათ მიერ აღქმულ მზაობაში სასწავლო რესურსების შესაქმნელად ($t(591) = 5.730$, $p < .001$). საშუალო განსხვავება ჯგუფებს შორის შეადგენს 0.419-ს, 95%-იანი ნდობის ინტერვალით [0.275, 0.562]. ეს მიუთითებს, რომ ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული მასწავლებლების ჯგუფს აქვს მნიშვნელოვნად მაღალი თვითშეფასება სასწავლო რესურსების შექმნისათვის მზაობის თვალსაზრისით.

იგივე შედეგი გვაქვს საგნობრივი მატრიცების შექმნისათვის მზაობას ($t(420) = 2.728$, $p = .007$). საშუალო განსხვავება - 0.309-ს, ნდობის ინტერვალის [0.086, 0.531]), კომპლექსური დავალებების გამოყენებას სწავლების პროცესში ($t(420) = 2.944$, $p = .003$), საშუალო განსხვავებით 0.323 და ნდობის ინტერვალის [0.107, 0.539]) და ტექნოლოგიების ინტეგრაციისათვის მზაობას ($t(420) = 2.969$, $p = .003$), საშუალო განსხვავებით 0.327 და ნდობის ინტერვალის [0.111, 0.544]) მასწავლებელთა თვითშეფასებებში. პროფესიული საქმიანობის სამივე მიმართულებაში ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების მასწავლებლები უფრო მაღალ თვითშეფასებას აჩვენებენ.

განმავითარებელი შეფასების გამოყენებისათვის მზაობაში მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლინდა ($t(420) = 0.677$, $p = .499$). საშუალო განსხვავება შეადგენს 0.076-ს, ნდობის ინტერვალის [-0.144, 0.295], ისევე, როგორც მოსწავლეთა საჭიროებებზე დაფუძნებული სწავლებისათვის მზაობის თვითშეფასებაშიც მნიშვნელოვანი განსხვავება სკოლის სტატუსის მიხედვით არ ვლინდება ($t(420) = 1.452$, $p = .147$), საშუალო განსხვავებით 0.158 და ნდობის ინტერვალის [-0.056, 0.372]. ეს ნიშნავს, რომ ორივე ჯგუფი დაახლოებით ერთნაირად აფასებს საკუთარ მზაობას ამ პროფესიული საქმიანობის მიმართულებებით.

იგივე შედეგია მოსწავლეების მხარდაჭერისა და რემედიაციული აქტივობების განხორციელებისათვის მზაობის კუთხითაც, სადაც მნიშვნელოვანი განსხვავება არ ვლინდება ახალი სკოლის მოდელში ჩართული და არაჩართული სკოლების მასწავლებლების თვითშეფასებებს შორის. ($t(420) = 1.382$, $p = .168$). საშუალო განსხვავება შეადგენს 0.156-ს, ნდობის ინტერვალის [-0.066, 0.379].

ამრიგად, კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლების თვითშეფასება განსხვავებულია ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული და არაჩართული სკოლების მასწავლებლების პროფესიული საქმიანობის იმ აქტივობების განხორციელებისათვის მზაობის თვითშეფასებაში, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესის უშუალო ფოკუსს წარმოადგენდა. პედაგოგიური საქმიანობის ის მიმართულები, რომლებიც მასწავლებელთა ზოგადპროფესიული კომპეტენციების მნიშვნელოვან კომპონენტებს წარმოადგენს, თუმცა, ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესის დაწყებამდეც წამოადგენდა პროფესიული განვითარების აქტივობების მნიშვნელოვან კომპონენტებს, სკოლის სტატუსის მიხედვით მასწავლებლების თვითშეფასებაში განსხვავებულად არ აისახა.

ნაშრომში გაანალიზებულია ახალი სკოლის მოდელის დანერგვაში ჩართული და არაჩართული სკოლების მასწავლებლების მოსაზრებები პროფესიული ავტონომიურობის აღქმის კუთხითაც სწავლების პროცესში. დამოუკიდებელი T ტესტის შედეგის მიხედვით, მასწავლებლების ავტონომიურობის აღქმა სწავლების განხორციელების პროცესში ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული და არაჩართული მასწავლებლების ჯგუფებს შორის განსხვავებულია და ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ($t(629) = 4.336, p < 0.001$), სადაც ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული მასწავლებლების შედეგები უფრო მეტად პოზიტიურია.

ANOVA ანალიზის მეშვეობით ასევე ვიკვლიეთ მასწავლებლის პროფესიული ავტონომიურობის აღქმასა და კონსტრუქტივისტული მიდგომების დანერგვისათვის პროფესიული მზაობის თვითშეფასებას შორის დამოკიდებულებები. ანალიზი აჩვენებს, რომ კონსტრუქტივისტული მიდგომების ინტეგრირებისათვის მზაობის პოზიტიური თვითშეფასება მნიშვნელოვნად პროგნოზირებს მასწავლებლების ავტონომიურობის განცდას სწავლების პროცესში. ეს კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია, მიუხედავად იმისა, რომ პრაქტიკული მნიშვნელობა შედარებით მცირეა. უფრო კონკრეტულად, მოდელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია შემდეგნაირად ($F(1, 629) = 18.801, p < 0.001$).

მთლიანობაში, პროფესიული აქტივობების შეთავაზებული ჩამონათვალიდან, ავტონომიურობასთან მიმართებით გავაანალიზეთ მასწავლებლებს შორის კონსტრუქტივისტული მიდგომებისა და განმავითარებელი შეფასების ინტეგრირებისათვის მზაობა. ანალიზი ადასტურებს კავშირს ამ პროფესიული აქტივობებისათვის მზაობის თვითშეფასებასა და ავტონომიურობის ზრდის აღქმასთან. თუმცა, მიღებული სტატისტიკური შედეგები მიუთითებს მრავალი სხვა ფაქტორის გავლენებზეც (კონკრეტულ სტატისტიკურ მოდელში არ არის ჩართული), რომლებიც, სავარაუდოდ, მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მასწავლებლის ავტონომიურობის აღქმის განსაზღვრაში.

ეს შედეგები ხაზს უსვამს მასწავლებლის ავტონომიის სირთულესა და მის ურთიერთობას განათლების რეფორმის სხვადასხვა ასპექტთან და ასევე მიუთითებს, რომ ახალი მიდგომების დანერგვისათვის მოტივაცია დაკავშირებულია ავტონომიასთან, თუმცა ეს მხოლოდ სურათის ერთი ნაწილია. სხვა ფაქტორები, მათ შორის, შესაძლოა, სკოლის კულტურა, ლიდერობის სტილები, პოლიტიკური გარემო და მასწავლებლის ინდივიდუალური მახასიათებლები, სავარაუდოდ, ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ მასწავლებლის ავტონომიურობის განსაზღვრასა და აღქმაში.

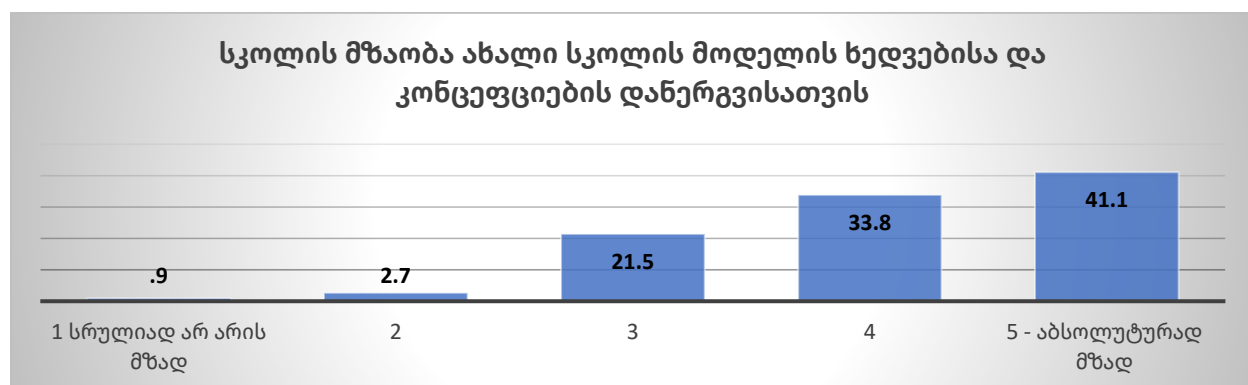
როგორც ქვემოთ იკვეთება, ავტონომია მასწავლებლის პროფესიაში, როგორც დამოკიდებული ცვლადი და პროფესიული მზაობის სხვადასხვა მიმართულება, როგორც მოქმედი ფაქტორები, აჩვენებს, რომ P მნიშვნელოვანია⁵, ანუ პროფესიული მზაობის ფაქტორი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მასწავლებლის სწავლის პროცესში ავტონომიურობის აღქმაზე. იგულისხმება, რომ p-ღირებულება აჩვენებს პროფესიული მზაობისა და მასწავლებლების ავტონომიას შორის არსებულ სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირს. რადგან p-ღირებულება

⁵ P აღნიშნავს p-ღირებულებას, სტატისტიკურ საზომს, რომელიც გამოიყენება ჰიპოთეზების ტესტირებისას შედეგების მნიშვნელობის დასადგენად.

0.05-ზე ნაკლებია ("Sig. (2-tailed) = .000"), ეს ადასტურებს, რომ პროფესიული მზაობა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მასწავლებლების ავტონომიურობის აღქმაზე.

მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ, ასევე, დაგვედგინა, როგორ აფასებდნენ მასწავლებლები საკუთარი სკოლის მზაობას ახალი სკოლის მოდელის ხედებისა და კონცეფციების დანერგვისათვის. შესაბამისად, ეს კითხვა დავუსვით იმ მასწავლებლებს, რომლებიც მოდელის განხორციელებაში ჩართულ სკოლებში მუშაობენ. მასწავლებლების პასუხების სიხშირული გადანაწილება აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა თითქმის 75% სკოლის მზაობას მაღალი, 4 ან უმაღლესი, 5 ქულით აფასებს.

გრაფიკი 18. მასწავლებლების მიერ საკუთარი სკოლის მზაობის შეფასება ახალი სკოლის მოდელის ხედებისა და კონცეფციების დანერგვისათვის



მომდევნო კითხვის მეშვეობით უნდა დადგენილიყო, თუ რამდენად მნიშვნელოვნად მიიჩნევდნენ მასწავლებლები ზოგადი განათლების ყოვლისმომცველი რეფორმის ხედებსა და კონცეფციებს სკოლისათვის. მასწავლებლების დაახლოებით იგივე რაოდენობა მიიჩნევს რეფორმას მნიშვნელოვნად საკუთარ სკოლასთან მიმართებით. მასწავლებლების პასუხების ურთიერთმიმართება კითხვებზე „როგორ შეაფასებდით სკოლაზე თქვენი სკოლის მზაობას ახალი სკოლის მოდელის ხედებისა და კონცეფციების დანერგვისათვის 1-დან 5-მდე სკოლაზე?“ და „როგორ შეაფასებდით ახალი სკოლის მოდელის ხედებისა და კონცეფციების შესაბამისობას თქვენი სკოლის საჭიროებებთან 1-დან 5-მდე სკოლაზე?“ - გვაჩვენებს, რომ ორივე კითხვის შემთხვევაში მნიშვნელობა (Mean) = 4.11; მნიშვნელობის სტანდარტული ხმაური .049, მოდა = 5, მედიანა (საშუალო) = 4.00 ა ერთნაირია. მცირედი განსხვავება იკითხება პასუხების სტანდარტული გადახრასა (0.893 vs. 0.897) და დისპერსიაში (0.798 vs. 0.805), სადაც სკოლის მზაობა მცირედად მეტად დისპერსიულია. თუმცა, განსხვავება არ არის იმდენად მნიშვნელოვანი, რომ დამოუკიდებელი ინტერპრეტაციის საჭიროება დადგეს.

ანკეტაში წარმოდგენილი იყო შეკითხვა, რომელიც ზოგადი განათლების ყოვლისმომცველი რეფორმის გაცხადებული ასპექტების შესახებ მასწავლებლების მოსაზრებას იკვლევდა. მასწავლებლებს თითოეული ასპექტი მათი სკოლისათვის მნიშვნელობის მიხედვით 5-ქულიან სკალაზე უნდა შეეფასებინათ. ეს ფაქტორებია:

1. კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება და დანერგვა;

2. ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება სწავლა-სწავლების პროცესში;
3. სკოლის მართვის ეფექტიანი მიდგომების განვითარება;
4. წინსვლისა და განვითარების ხელშეწყობი შეფასების სისტემის შექმნა.

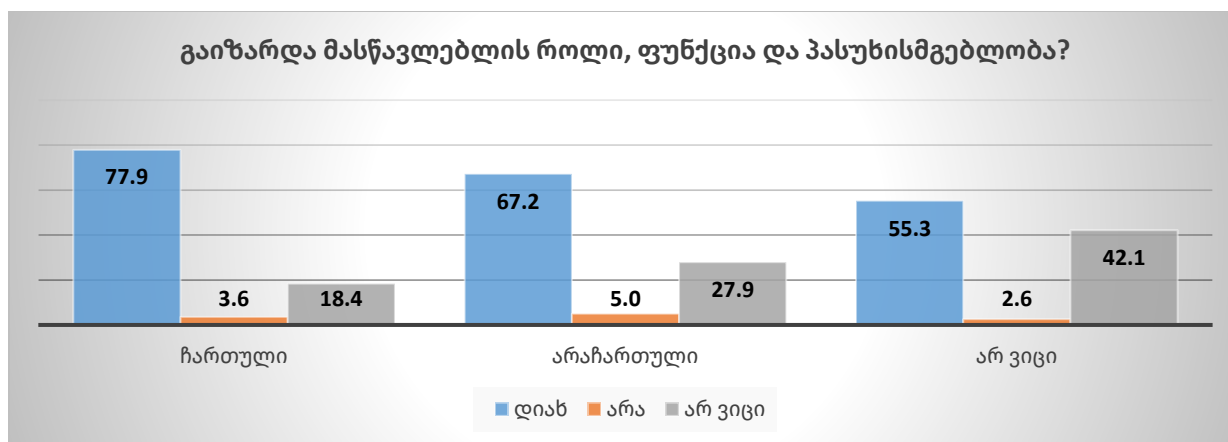
თითოეულ ფაქტორს შორის კითხვარის ინტერნალური შესაბამისობის დასადგენად გამოვიყენეთ Cromback alpha-ს საზომი. შედეგების მიხედვით, ოთხი ფაქტორისათვის მიღებული შეთანხმებულობა ექსტრემალურად მაღალია, რაც გულისხმობს, რომ ფაქტორების შეფასებისას მასწავლებლების პასუხები მაღალი თანმიმდევრულობით ხასიათდება. მოცემული ოთხი ფაქტორისათვის სანდოობის ძალიან მაღალი მაჩვენებელი (კრონბახის ალფა = 0.971) გვაფიქრებინებს, რომ ფაქტორებთან დაკავშირებული მასწავლებლების შეფასებები ერთმანეთთან მიმართებით თანმიმდევრულობის გარდა და ერთი და იმავე ძირეული ფაქტორის (ზოგადი განათლების ყოვლისმომცველი რეფორმა) გაზომვისათვის მაღალ შიდა შეთანხმებასაც აჩვენებენ.

მასწავლებლის ავტონომია

ანკეტირებამ აჩვენა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა 72% მიიჩნევს, რომ რეფორმის დაწყების შემდეგ მათი როლი, ფუნქცია და პასუხისმგებლობა გაიზარდა ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის აქტივობების განხორციელებაში; მხოლოდ 4% ფიქრობს განსხვავებულად. თუმცა, მასწავლებლების 23% პასუხობს, რომ არ იცის. მეორე მხრივ, მასწავლებლებების 79.9% კმაყოფილია საკუთარი როლის, ფუნქციისა და პასუხისმგებლობის ზრდით, ხოლო 20.1% არ არის კმაყოფილი. საგულისხმოა, რომ კმაყოფილების შესახებ კითხვაში არც ერთი მასწავლებელი არ ირჩევს „არ ვიცი“ ვარიანტს და ცალსახად გამოხატავს საკუთარ დამოკიდებულებას გაზრდილი როლის, ფუნქციისა და პასუხისმგებლობის მიმართ.

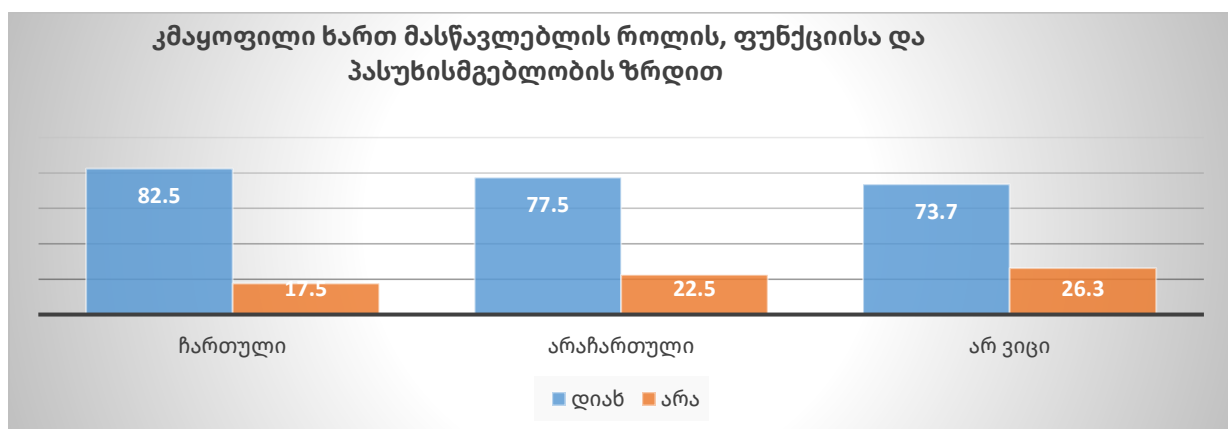
თუ იმავე მონაცემებს შევხედავთ ჩართული და არაჩართული სკოლების მასწავლებლების ჭრილში, პასუხების სიხშირეების ტენდენციები იგივეა, მიუხედავად „დაიხ“, „არა“ და „არ ვიცი“ პასუხების სიხშირეების მეტ-ნაკლებად განსხვავებული განაწილებისა. თუმცა, მასწავლებლების როლის, ფუნქციისა და პასუხისმგებლობის ზრდას უფრო ხშირად ვერ ხედავენ ის მასწავლებლები, რომლებმაც არ იციან საკუთარი სკოლის სტატუსი ახალი სკოლის მოდელის დანერგვასთან დაკავშირებით.

გრაფიკი 19. მასწავლებლების მიერ საკუთარი როლის ზრდის აღქმა ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ და არაჩართულ სკოლებში



მეორე მხრივ, კმაყოფილების თვალსაზრისით, ის მასწავლებლები, რომელთა სკოლები არ არიან ჩართული ახალი სკოლის მოდელში ან რომლებმაც არ იციან სკოლის სტატუსი მოდელის დანერგვასთან დაკავშირებით, უფრო ხშირად არ არიან კმაყოფილი საკუთარი როლის, ფუნქციის ზრდით.

გრაფიკი 20. მასწავლებლების კმაყოფილების აღქმა საკუთარი როლის, ფუნქციისა და პასუხისმგებლობის ზრდასთან დაკავშირებით



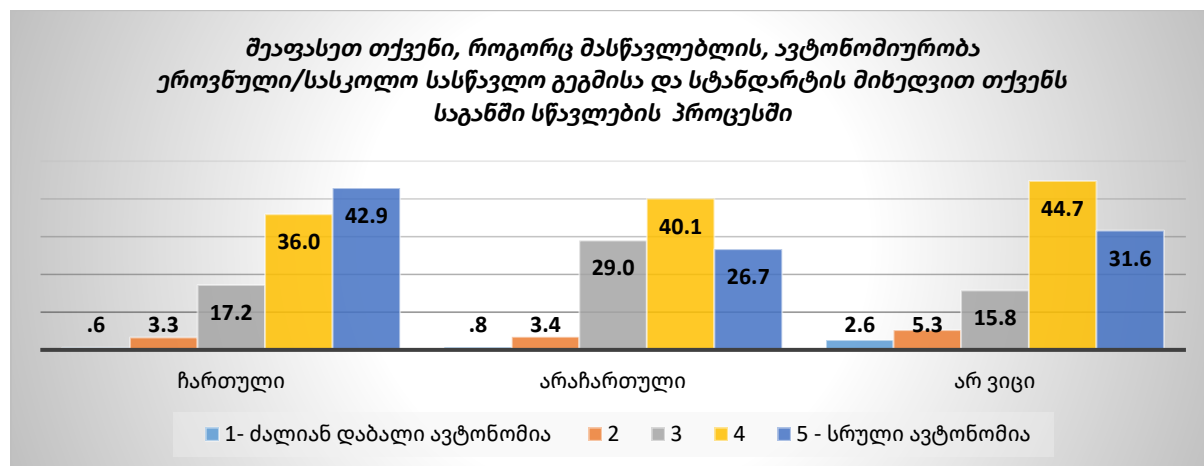
მასწავლებლების როლის, ფუნქციისა და პასუხისმგებლობის ზრდასა და კმაყოფილებას შორის კავშირისათვის chi-კვადრატის ანალიზი გამოვიყენეთ. შედეგი ადასტურებს, რომ ორ კატეგორიულ ცვლადს შორის კავშირი ძალიან მნიშვნელოვანია (Value = 114.068^a, Df=2, p = .000). როგორც პირსონის chi-კვადრატის, ასევე მოსალოდნელობის შეფარდების ტესტის (Likelihood Ratio tests) მიხედვით (Value=98.130, Df=2, p=.000), რომელიც უარყოფს ნულოვან ჰიპოთეზას დამოუკიდებლობის შესახებ. ეს კი მიუთითებს, რომ ეს ორი ცვლადი ერთმანეთთან მნიშვნელოვნად არის დაკავშირებული. გარდა ამისა, ცვლადებს შორის მნიშვნელოვანი წრფივი

კავშირიც (linear relationship) არსებობს (Value = 65.347, Df=1, p=.000) და ტესტი ნამდვილად ვალიდურია, რადგან არც ერთი მოსალოდნელი რაოდენობა 5-ზე ნაკლები არ არის⁶.

მასწავლებლების მოსაზრებით, ცალსახად პოზიტიურია საკუთარი პროფესიული ავტონომიურობის შეფასება ეროვნული/სასკოლო სასწავლო გეგმისა და სტანდარტის მიხედვით საკუთარ საგანში სწავლის განხორციელების პროცესში - ხუთქულიანი სკალის შემთხვევაში 4-ზე მეტი მნიშვნელობით საშუალოზე დაბალი სტანდარტული გადახრისა და მონაცემთა დისპერსიის ფონზე (Mean = 4, St. Deviation = .886, Variance = .786).

როგორც აღვნიშნეთ, თუ მასწავლებლების პასუხებს ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული, არაჩართული სკოლისა და სკოლის სტატუსის არმცოდნე მასწავლებლების მიხედვით განვიხილავთ, საინტერესოა განსხვავებები მასწავლებლის ავტონომიურობის აღქმის თვალსაზრისით; კერძოდ კი, ის მასწავლებლები, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში არიან ჩართული, მნიშვნელოვნად ხშირად აფასებენ საკუთარ პროფესიულ ავტონომიას ყველაზე მაღალი, 5 ქულით, ვიდრე ისინი, ვინც არ იცის სკოლის სტატუსი ან არ მუშაობს ჩართულ სკოლაში. ამასთან, მასწავლებლები, რომლებიც არაჩართულ სკოლაში მუშაობენ, უფრო მეტი სიხშირით (თითქმის 30%) აფასებენ ნეიტრალურად საკუთარ ავტონომიას.

გრაფიკი 21. მასწავლებლის, ავტონომიურობის შეფასება ეროვნული/სასკოლო სასწავლო გეგმისა და სტანდარტის მიხედვით საგანში სწავლების პროცესში

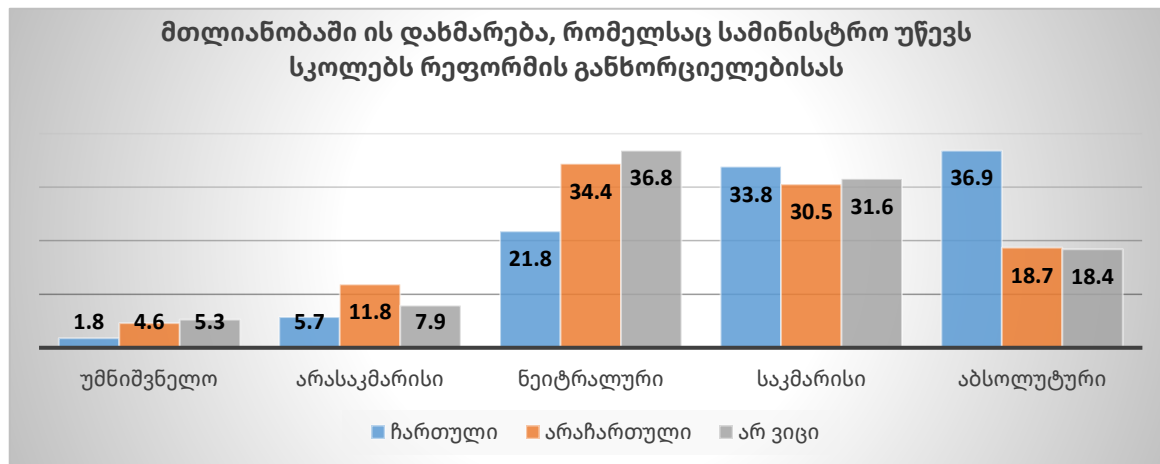


საგულისხმოა, რომ პროფესიული ავტონომიურობის მაღალი პოზიტიური შეფასების ფონზე, ასევე მნიშვნელოვანია განსხვავება ჩართული და არაჩართული სკოლის მასწავლებლების მიერ სამინისტროს მხარდაჭერის/დახმარების მიმართ მთლიანობაში რეფორმის განხორციელების პროცესში; უფრო კონკრეტულად კი, ჩართული სკოლების 70%-ზე მეტი დახმარებას აფასებს, როგორც საკმარისსა და აბსოლუტურს. რაც შეეხება არაჩართულ სკოლებს, დახმარება საკმარისად 30%-ზე ცოტა მეტის, ხოლო აბსოლუტურად კი 18.7%-ის მიერ ფასდება. მასწავლებლები, რომლებმაც არ იციან საკუთარი სკოლის სტატუსი ახალი სკოლის

⁶ a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.23

მოდელის დანერგვასთან მიმართებით, ყველაზე ხშირად ირჩევენ ნეიტრალურ პოზიციას სამინისტროს დახმარების შეფასებისას მთლიანობაში.

გრაფიკი 22. მასწავლებლების მიერ სამინისტრო გაწეული დახმარების შეფასება სკოლებს რეფორმის განხორციელების პროცესში ზოგადად



ანკეტირების ფარგლებში გვაინტერესებდა, დაგვედგინა მასწავლებლების პროფესიული საქმიანობების სიხშირე სხვადასხვა მიმართულებით სწავლების პროცესში.

საქმიანობები მოიცავდა:

- გაკვეთილის დაგეგმვას
- სასწავლო რესურსების შექმნას
- თემატური მატრიცებისა და კომპლექსური დავალებების შექმნას
- დამატებითი მხარდაჭერის და კორექციის პროგრამებს მოსწავლეებისთვის
- თანამშრომლობას კოლეგებთან
- მოსწავლეთა დავალებების შეფასებას

შესაფასებლად მასწავლებლებისათვის შეთავაზებული ლიკერტის სკალის 5 დეზულება კი გამოხატავდა სიხშირეებს: „არასდროს - იშვიათად - ხანდახან - ხშირად - ყოველდღე.“ ანალიზის შედეგად გამოიკვეთა აქტივობების გამოყენების ინტენსივობა თავად მასწავლებლების შეფასების შესაბამისად.

თითოეული აქტივობისათვის მონაცემები შემდეგნაირად გადანაწილდა:

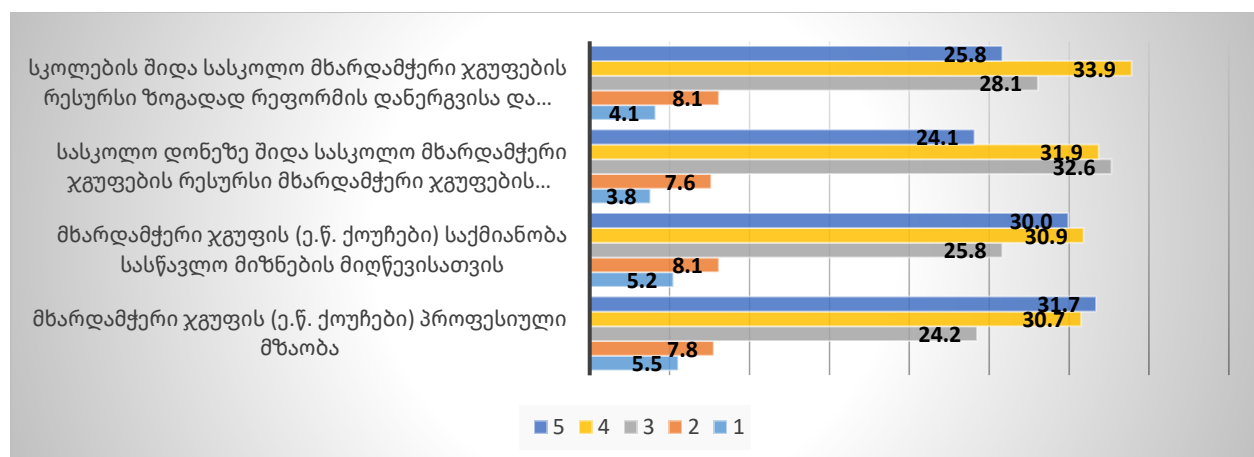
- **გაკვეთილის დაგეგმვა:** საშუალო ქულა 3.96, მედიანა 4.00, მოდა 5. სტანდარტული გადახრა 1.076.
- **სასწავლო რესურსების შექმნა:** საშუალო ქულა 3.72, მედიანა 4.00, მოდა 4. სტანდარტული გადახრა 1.080.
- **თემატური მატრიცებისა და კომპლექსური დავალებების შექმნა:** საშუალო ქულა 3.42, მედიანა 3.00, მოდა 3. სტანდარტული გადახრა 1.139.

- **დამატებითი მხარდაჭერის პროგრამები:** საშუალო ქულა 3.48, მედიანა 4.00, მოდა 4. სტანდარტული გადახრა 1.168.
- **თანამშრომლობა კოლეგებთან:** საშუალო ქულა 3.92, მედიანა 4.00, მოდა 5. სტანდარტული გადახრა 1.100.
- **მოსწავლეთა დავალებების შეფასება:** საშუალო ქულა 4.00, მედიანა 4.00, მოდა 5. სტანდარტული გადახრა 1.093.

დამატებითი, დისპერსიის ზომა მერყეობს 1.157-დან 1.364-მდე, ხოლო კურტოსის (Kurtosis) მაჩვენებლები კი, -0.155-დან -0.806-მდე

თუ შევაჯამებთ, მასწავლებლები ყველაზე მაღალ სიხშირეს ანიჭებენ გაკვეთილების დაგეგმვის, კოლეგებთან თანამშრომლობისა და მოსწავლეების ნაშრომების შეფასების აქტივობებს. შედარებით დაბალი სიხშირე გამოვლინდა მატრიცების შემუშავებისა და კომპლექსური დავალებების შექმნის აქტივობებთან მიმართებით. როგორც მონაცემები აჩვენებს, მასწავლებლების პასუხების მოდა „3“ - „ხანდახან“, მხოლოდ მატრიცებისა და კომპლექსური დავალებების შექმნასთან მიმართებით იკვეთება, თუმცა საშუალო და მედიანა უფრო მაღალია, ხოლო სტანდარტული გადახრა და დისპერსია - უფრო დაბალი. ამასთან, კურტოსისა და კურტოსის სტანდარტული გადახრა კი პლატიკორტის აჩვენებს. სტანდარტული გადახრების დინამიკა მიუთითებს, რომ, ზოგადად, მასწავლებლები თანმიმდევრულად აფასებენ აქტივობების სიხშირეს. ჩვენ ასევე გვაინტერესებდა მასწავლებლების მიერ სწავლების სხვადასხვა მიმართულების განხორციელების პროცესში აღმოჩენილი დახმარების მათეული შეფასება. შესაბამისად, კითხვები ეხებოდა გარე პროფესიულ დახმარებას ქოუჩების/სასწავლო გეგმის დანერგვის მხარდამჭერი ჯგუფის მზაობასა და აღმოჩენილ დახმარებასა და სკოლის შიდა სასკოლო მხარდამჭერი ჯგუფების პოტენციალსა და რესურსს.

გრაფიკი 23. მასწავლებლების შეფასება სკოლის შიდა და გარე მხარდაჭერის რესურსების საკმარისობასა და ეფექტიანობასთან/მზაობასთან დაკავშირებული



საგულისხმოა, რომ ხუთი ქულით ყველაზე ხშირად მასწავლებლები აფასებენ ქოუჩების მზაობას (31.7%), ხოლო ოთხი ქულით კი, 30%-ზე ცოტა მეტით, როგორც მზაობას, ასევე მათ საქმიანობას/დახმარებას სკოლაში. სკოლის შიდა რესურსების მხარდამჭერი ჯგუფების რესურსს

რეფორმის დანერგვისათვის მეოთხედი აფასებს 5 ქულით და მესამედი - ოთხით. დაახლოებით იგივე სიხშირული გადანაწილებაა მოცემული სასკოლო დონეზე მხარდამჭერი ჯგუფების რესურსის შეფასებისას გარე მხარდაჭერის სკოლიდან გასვლის შემდეგ.

ამასთან, მასწავლებლის ავტონომიურობის აღქმა პოზიტიურად კორელაციურია მხარდაჭერის ყველა ჯგუფისა და მექანიზმის შეფასებასთან მიმართებით სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ორმხრივი კორელაციური თვალსაზრისით. პირსონის კორელაციური მოდელის მიხედვით, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი და ყველაზე მაღალი კორელაცია იკვეთება მხარდაჭერის ჯგუფების (ქოუჩები) პროფესიული მზაობისა და მათი საქმიანობის ინტენსივობასა და მასწავლებლის ავტონომიას შორის. კერძოდ:

ქოუჩების პროფესიული მზაობა მასწავლებლის ავტონომიასთან საშუალო დადებით კავშირშია ($r = .528$).

მხარდაჭერის ჯგუფების საქმიანობა სასწავლო მიზნების მისაღწევად აჩვენებს შედარებით ძლიერ კორელაციას ($r = .547$).

სკოლების შიდა მხარდამჭერი რესურსები ($r = .514$) და, ზოგადად, რესურსები რეფორმის დანერგვისთვის ($r = .520$) ასევე დადებითად უკავშირდება მასწავლებლის ავტონომიას.

როგორც აღვნიშნეთ, ყველა კორელაცია სტატისტიკურად მაღალმნიშვნელოვანია ($p < .001$).

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ტენდენცია, რომელიც ანკეტირებისას გამოიკვეთა, უკავშირდება მასწავლებლების მოსაზრების გამოთქმის ფორმასა და მოსაზრების შინაარსს. უფრო კონკრეტულად, რამდენიმე ღია კითხვაში, რომლებიც ანკეტირების ნაწილს წარმოადგენდა, მასწავლებლებმა დეტალური პასუხები წარმოადგინეს. პასუხების დიდი ნაწილი პოზიტიურად აფასებს რეფორმის ინოვაციურობისათვის, თუმცა, ფიქსირდება კრიტიკული მოსაზრებებიც:

„რეფორმამდე მოსწავლეებთან ვგებავდით და ვახორციელებდი პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებას (ინტელის სასწავლო სერიიდან 2012 წლიდან), 1:1 ელექტრონულ სწავლებას, და 2014 წლიდან ვიყენებდით Gried-ის მიერ შემოთავაზებული კითხვის სწავლების ინოვაციურ მეთოდებს, ლიტერატურასა და სტრატეგიებს. შესაბამისად რეფორმა არ იყო ინოვაციური, უბრალოდ დასაწყისიდანვე ვიყავი ჩართული და გული მწყდებოდა როცა ვხედავდი - განათლების ექსპერტები არ იყენებენ ერთმანეთის გამოცდილებას და სწორხაზოვნად უნდათ თვითონ იყვნენ მხოლოდ სიახლის დამნერგავები.

არ იყო სიახლე - კომპლექსურად რამდენიმე უნარზე ორიენტირებული დავალება (PBL-INTEL- ასე იგებება და ხორციელდება). არ იყო ტექნოლოგიების გამოყენება სიახლე - 2010 წლიდან იყენებს მასწავლებელთა გარკვეული ნაწილი, და რაც შეეხება კითხვის სწავლების მეთოდოლოგიას, რომელიც ჯიჰრაიდმა გაგვიზიარა, არის ძალიან მნიშვნელოვანი სწავლა-სწავლების პროცესში, რათა "კომპლექსური დავალება" არ გახდეს მხოლოდ მოსწავლის საზრუნავი, არამედ თუ ამ მეთოდოლოგიით წარმართავს მასწავლებელი პროცესებს, სწავლება სწორედამ რომ პროცესზე ორიენტირებული იქნება (როგორც ეს ესგ-ის მიზნებშია) და არა შედეგზე, როგორც ახლა ხდება..."

სასწავლო რესურსები რეფორმის განხორციელებისათვის

მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ მასწავლებლების მიერ სწავლების პროცესში გამოყენებული სასწავლო რესურსების ინტენსივობის შეფასება სასწავლო რესურსების წვდომისა და მიმდინარე რეფორმის ფარგლებში ამ რესურსების შესაბამისობის შეფასების კუთხით. მიღებულ მონაცემთა მიხედვით, რომელიც სწავლების პროცესში გამოყენებული სასწავლო რესურსების საშუალო ქულებსა და პასუხების დისპერსიას აჩვენებს, შემდეგი დასკვნების გამოტანა შეიძლება:

საგნის გრიფირებული სახელმძღვანელო ყველაზე ხშირად გამოყენებული რესურსია (Mean = 4.03). ზომიერი გადანაწილების სტანდარტული გადახრა (Std. Deviation = 1.168) ასევე მიუთითებს, რომ ამ რესურსის გამოყენების სიხშირე მასწავლებლებს შორის შედარებით სტაბილურია.

საგნობრივი გზამკვლევები ასევე საკმაოდ ხშირად გამოიყენება (Mean = 3.65, Std. Deviation = 1.164), თუმცა გრიფირებულ სახელმძღვანელოებთან შედარებით მისი გამოყენების სიხშირე მცირედით დაბალია.

ვიდეო გზამკვლევები საშუალო გამოყენების სიხშირით (Mean = 3.35) ხასიათდება, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ, სხვა რესურსებთან შედარებით, ისინი უფრო იშვიათად გამოიყენება, თუმცა მათი სტანდარტული გადახრა (Std. Deviation = 1.194) მიანიშნებს გამოყენების დისპერსიას (გაფანტულობას) მასწავლებლებს შორის.

კომპლექსური დავალებების ბანკი (Mean = 3.58) და სანიმუშო მატრიცები (Mean = 3.54) საშუალო სიხშირით გამოიყენება, მაგრამ მათთვის დამახასიათებელია მნიშვნელოვანი სტანდარტული გადახრა (Std. Deviation = 1.183 და 1.196), რაც იმაზე მეტყველებს, რომ ეს რესურსები განსხვავებული ინტენსივობით გამოიყენება სხვადასხვა პედაგოგის მიერ.

ონლაინრესურსები (Mean = 3.76) და თავად მასწავლებლების მიერ შემუშავებული რესურსები (Mean = 3.75) საკმაოდ ხშირად გამოიყენება, რაც მიუთითებს, რომ მასწავლებლები ხშირად ეყრდნობიან ონლაინ და მათ მიერ შემუშავებულ მასალებს. ონლაინ ხელმისაწვდომი და მასწავლებლების მიერ შემუშავებული მასალებისათვის სტანდარტული გადახრა (Std. Deviation ≈ 1.1) ასევე მოწმობს ამ რესურსების სტაბილურად გამოყენებას მასწავლებლების მიერ.

გრიფირებული სახელმძღვანელოები ყველაზე გავრცელებული რესურსია, ხოლო სხვა რესურსები, როგორებიცაა ვიდეო გზამკვლევები და კომპლექსური დავალებების ბანკები, შედარებით ნაკლებად გამოიყენება. ეს მონაცემები მიუთითებს, რომ მასწავლებლები მეტ ყურადღებას უთმობენ ტრადიციულ რესურსებს, თუმცა ონლაინ და მათი საკუთარი რესურსებიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სწავლების პროცესში.

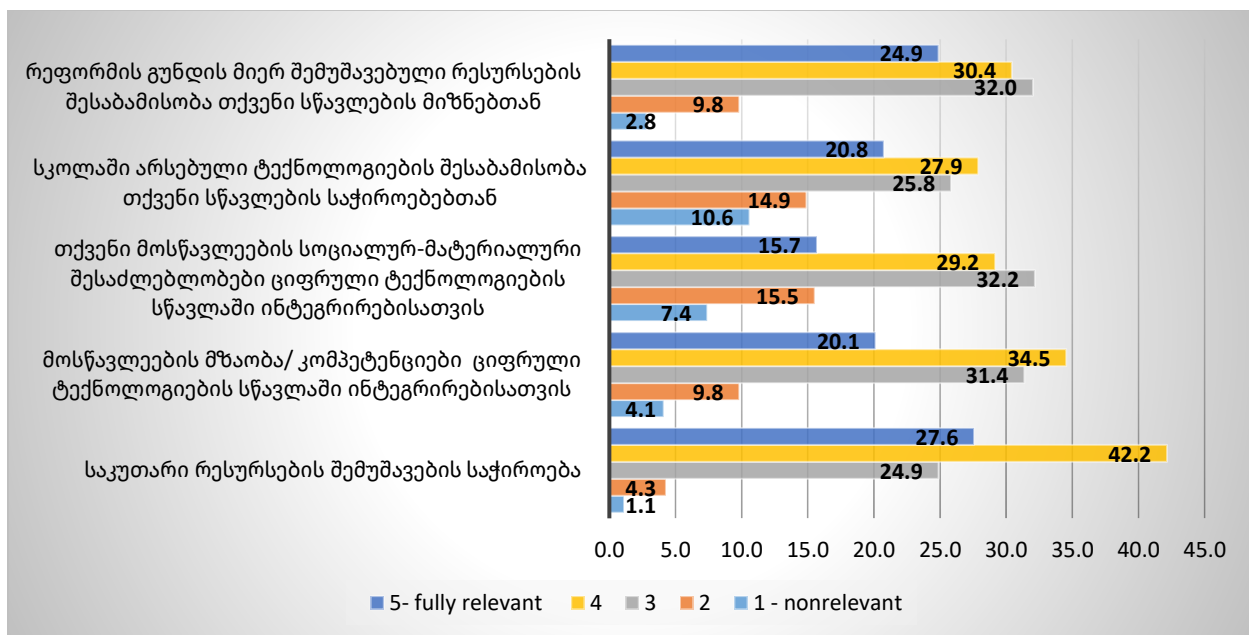
გარდა რესურსების გამოყენების სიხშირისა, ასევე მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ მასწავლებლების მოსაზრების გარკვევა რესურსების შესაბამისობის თვალსაზრისითაც. შესაბამისად, გამოკვლეულია, მასწავლებლები რამდენად ხედავენ ხელმისაწვდომი მასალების შესაბამისობას ახალი სასწავლო გეგმის მიზნებთან და რამდენად იყენებენ რესურსებს აღქმული შესაბამისობის მიხედვით. სხვა სიტყვებით, გვაინტერესებდა, თითოეული რესურსის გამოყენების ინტენსივობა თანხვედრაში იყო თუ არა მათ მიერ ამ რესურსების სასწავლო

გეგმასთან შესაბამისობის აღქმებთან. კორელაციური ანალიზი ადასტურებს, რომ ყველა გამოყენებული რესურსი პოზიტიურ კორელაციაშია მასწავლებლების მიერ ამ რესურსების სასწავლო გეგმასთან შესაბამისობის ინტენსივობასთან.

კორელაცია სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია 0.01 დონეზე და განსაკუთრებით მაღალ კორელაციას ადასტურებს კონკრეტულ გამოყენებულ რესურსსა და მის აღქმულ შესაბამისობას შორის.

საინტერესოდ მივიჩნიეთ მასწავლებლების მოსაზრებების ანალიზი ანკეტირებაში მოცემული რამდენიმე კითხვის სიხშირული განაწილების შედარების საშუალებითაც. მასწავლებლები ცალ-ცალკე დებულებებად აფასებენ 1-დან 5 ქულამდე თითოეული ასპექტის შესაბამისობას, რომელიც, ერთი მხრივ, მოსწავლეების სოციალურ-მატერიალური შესაძლებლობებისა და მათი ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების უნარების/ მომზადების შესაბამისობას ეხება სასწავლო მიზნებთან, ხოლო, მეორე მხრივ კი, საკუთარი რესურსების შემუშავების აუცილებლობის, სკოლაში არსებული ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურისა და რეფორმების გუნდის მიერ შემუშავებული რესურსების შესაბამისობის შეფასებას ითვალისწინებს.

გრაფიკი 24. მასწავლებლების მიერ რეფორმის ამოცანების სხვადასხვა საგანმანათლებლო ასპექტთან შესაბამისობის შეფასება



მონაცემების მიხედვით, რესურსებისა და ციფრული ტექნოლოგიების სწავლის პროცესში ინტეგრირების ფაქტორების მიმართ დამოკიდებულება სხვადასხვა მიმართულებით მერყეობს. რესპონდენტების უმეტესობა საკუთარი რესურსების შემუშავების საჭიროებას (42.2%) და მოსწავლეების ციფრული ტექნოლოგიების სწავლაში გამოყენებისათვის მზაობის მნიშვნელობას აფასებს, როგორც „რელევანტურს“ (34.5% - 4 ქულა). შედარებით ნაკლები პროცენტული მაჩვენებლები დაფიქსირდა მოსწავლეების სოციალურ-მატერიალური

მდგომარეობისა (29.2%) და სკოლის ტექნოლოგიური რესურსების (27.9%) მიმართ. რეფორმის გუნდის მიერ შემუშავებული რესურსების „სრულად რელევანტურად“ შეფასება შეადგენს 24.9%-ს. ამასთან, მოსწავლეების სოციალურ-მატერიალური მდგომარეობის შესაბამისობის შეფასება ყველაზე ნაკლებად არის წარმოდგენილი ყველაზე მაღალი 5 ქულით (15.7%).

მასწავლებელთა მოტივაცია

ანკეტირებაში მოცემული იყო კითხვები მასწავლებლების პროფესიული მოტივაციის არსებობის და ამ მოტივაციის კონკრეტული წყაროების შესახებ. როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილებში ჩანს, მასწავლებლების უმრავლესობა ადასტურებს მოტივაციას კონსტრუქტივისტული მიდგომების, შეფასების ახალი სისტემებისა და ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებისათვის, იმისდა მიუხედავად, არის გამოკითხული მასწავლებლის სკოლა ჩართული ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში თუ არა.

ქვემოთ მოცემულ ცხრილში კარგად ჩანს მასწავლებლების პასუხების გადანაწილება მოტივაციასთან დაკავშირებით:

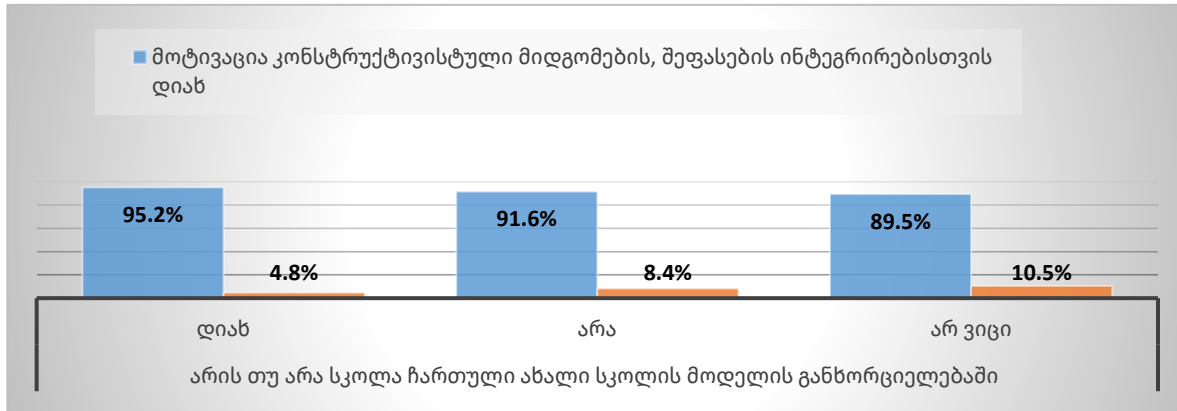
ცხრილი 12 : მასწავლებლების მოტივაცია სკოლის სტატუსის მიხედვით

		მოტივაცია კონსტრუქტივისტული მიდგომების, შეფასების ახალი სისტემებისა და ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებისათვის		სულ
		დიახ	არა	
არის თუ არა სკოლა	დიახ	315	16	331
ჩართული ახალი სკოლის	არა	240	22	262
მოდელის	არ ვიცი	34	4	38
განხორციელებაში				
სულ		589	42	631

მონაცემების წილობრივი გადანაწილება ადასტურებს, რომ მიუხედავად მოტივაციის მქონე მასწავლებლების დიდი რაოდენობრივი უპირატესობისა, იმ მასწავლებლების წილი, რომლებიც მოტივაციას ადასტურებენ, ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ მასწავლებელთა შორის უფრო მაღალია, ვიდრე არაჩართული ან სკოლის სტატუსის არმცოდნე მასწავლებლებს შორის.

გრაფიკი 25. ჩართული და არაჩართული სკოლის მასწავლებლების მოტივაცია კონსტრუქტივისტული მიდგომისა და განმავითარებელი შეფასების ინტეგრირებისათვის

იმავე მონაცემების პირსონის ხი-კვადრატ ტესტის შედეგების მიხედვით, რომლის



მნიშვნელობაა 3.963, თავისუფლების ხარისხი (df) არის 2., p-მნიშვნელობა (Asymptotic Significance) = 0.138 აღემატება ჩვეულებრივ მიღებულ 0.05 ზღვარს. შესაბამისად, p-მნიშვნელობა 0.138 მიუთითებს, რომ არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი სკოლის ჩართულობასა და რეფორმის ფარგლებში კონსტრუქტივისტული მიდგომების, შეფასების ახალი სისტემებისა და ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებისათვის მოტივაციას შორის 0.05 მნიშვნელოვნების დონეზე. თუმცა, წრფივი ასოციაციის (Linear-by-Linear Association)-ის p-მნიშვნელობა (0.049) ცოტათი ნაკლებია 0.05-ზე, რაც შეიძლება მიუთითებდეს გარკვეულ წრფივ ტენდენციაზე და შესაბამისად, გულისხმობდეს, რომ სკოლის ჩართულობასა და კონსტრუქტივისტური მიდგომების, შეფასებისა და ტექნოლოგიების დანერგვისათვის უფრო მეტი მოტივაციის არსებობას შორის კავშირის დასაანხად უფრო ხანგრძლივი დაკვირვება საინტერესო იქნებოდა.

გვაინტერესებდა მასწავლებლების მოსაზრებები სხვა კონკრეტულ მოტივაციის წყაროებთან დაკავშირებით, რომლებიც ზოგადი განათლების რეფორმის მისწრაფებებს ეხმიანება. შესაბამისად, იმ მასწავლებლებს, რომლებმაც მოტივაციის არსებობა დაადასტურეს, ვთხოვეთ, შეეფასებინათ მოტივაციის თითოეული, რეფორმის ხედვებთან დაკავშირებული კონკრეტულ წყაროსადმი საკუთარი დამოკიდებულება.

ცხრილი 13. აღწერითი სტატისტიკა მოტივაციის წყაროების მიხედვით

მოტივაციის წყაროები	მნიშვნელობა	სტანდარტული გადახრა	დისპერსია	სკეუესი (Skewness)	Skewness Std. Error	Kurtosis	Kurtosis Std. Error
მოსწავლეების მიღწეული შედეგები სწავლების პროცესში	3.82	1.074	1.153	-.589	.101	-.464	.201
აღმოჩენილი მხარდაჭერის სისტემები პროფესიული განვითარების ახალი შესაძლებლობები	3.73	1.089	1.185	-.385	.101	-.816	.201
	3.80	1.082	1.172	-.496	.101	-.726	.201

პროფესიული განვითარების აღიარების	3.71	1.097	1.204	-.444	.101	-.718	.201
შემოთავაზებული სისტემები სასკოლო საზოგადოების განვითარების	3.77	1.089	1.187	-.499	.101	-.657	.201
შესაძლებლობები							

მიღებული შედეგები ადასტურებს, რომ მასწავლებლები მოტივაციის ყველა შეთავაზებულ წყაროს მაღალ შეფასებას აძლევენ. თუმცა, არსებობს გარკვეული განსხვავებები როგორც წყაროების შეფასების საშუალო ქულის, ასევე სტანდარტული გადახრისა და დისპერსიის მიხედვითაც, რაც შეიძლება გამოწვეული იყოს ინდივიდუალური გამოცდილებისა და ხედვების განსხვავებებით და მოტივატორების განსხვავებული აღქმებით. ნეგატიური სკეუესი გვიჩვენებს, რომ მასწავლებელთა შეფასებებს შორის მეტწილად მაღალი შეფასებები ჭარბობს, ხოლო დაბალი კურტოზი მიუთითებს, რომ პასუხების განაწილება ნაკლებად ექსტრემალურია.

უფრო კონკრეტულად:

მოტივაცია - მოსწავლეების მიღწეული შედეგები: მნიშვნელობა: 3.82 - ყველაზე მაღალი შეფასება, რაც მიუთითებს, რომ მონაწილეები ამ წყაროს ყველაზე ხშირად თვლიან განსაკუთრებით მნიშვნელოვან მოტივატორად. სტანდარტული გადახრა: 1.074 - აღნიშნავს, რომ პასუხების შორის არსებობს მნიშვნელოვანი გარკვეული განსხვავებები. -0.589 - ნეგატიური სკეუესი აჩვენებს, რომ მონაცემები მარცხნივ არის გადახრილი, ანუ უფრო მეტი მასწავლებელი აფიქსირებს უფრო მაღალი ქულით შეფასებას.

კურტოზი: -0.464 - აღნიშნავს განაწილების ბრტყელ დისტრიბუციას, რაც მიანიშნებს მის ნაკლებად ექსტრემალურობაზე.

სწავლების პროცესში აღმოჩენილი მხარდაჭერის სისტემების მნიშვნელობაა 3.73; ობიექტურად მაღალი, თუმცა სხვა წყაროების შეფასებასთან მიმართებით უფრო დაბალია. სკეუესი: -0.385 - ნეგატიური გადახრა, რაც ნიშნავს, რომ მონაწილეები, ძირითადად, დადებითად აფასებენ მხარდაჭერის სისტემებს. კურტოზი: -0.816 - აღნიშნავს, რომ მონაცემების განაწილება შედარებით ფართოა.

პროფესიული განვითარების ახალი შესაძლებლობები, მნიშვნელობა: 3.80 - მაღალი საერთო შეფასება, რაც მიუთითებს, რომ მონაწილეების მოტივაციას პროფესიული განვითარებისათვის ახალი შესაძლებლობების არსებობა წარმოადგენს. სკეუესი: -0.496 - ისევ ნეგატიური გადახრა, რაც მიუთითებს მომეტებულად მაღალი შეფასებების არსებობაზე. კურტოზი: -0.726 - აღნიშნავს, რომ მონაცემების განაწილება ნაკლებად ექსტრემალურია.

პროფესიული განვითარების აღიარების შემოთავაზებული სისტემები: მნიშვნელობა: 3.71 - ოდნავ დაბალი დადებითი შეფასების სისტემები, რაც გულისხმობს, რომ შეთავაზებული არსებული სისტემები ნაკლებად არის მოტივაციის წყარო სხვა წყაროებთან შედარებით, თუმცა,

სკუესი: -0.444 - ნეგატიური გადახრა აქაც, რაც მიუთითებს მომეტებულად დადებით შეფასებებზე, ხოლო კურტოზი: -0.718 - ამჯერადაც ნაკლებად ექსტრემალურ განაწილებაზე.

სასკოლო საზოგადოების განვითარების შესაძლებლობები: მნიშვნელობა: 3.77 - უფრო დაბალი, ვიდრე სხვა წყაროების შეფასების საშუალო ქულა, თუმცა, უფრო მაღალი, ვიდრე პროფესიული განვითარების ადიარების შემოთავაზებული სისტემები, როგორც მოტივაციის წყარო. სკუესი: -0.499 - ახლოს არის ნულთან, რაც მიუთითებს, რომ შეფასებები კარგად არის დაბალანსებული. კურტოზი: -0.657 კი ამ შემთხვევაშიც დაბალ ექსტრემალურობას მიუთითებს.

საინტერესოა, რომ „რეფორმის ფარგლებში კონსტრუქტივისტული მიდგომების, შეფასების ახალი სისტემებისა და ციფრული ტექნოლოგიების“ მიმართ მოტივაცია არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად დაკავშირებული პროფესიული მზაობის რომელიმე ასპექტთან. ყველა კორელაციის კოეფიციენტი სპირმანის ორმხრივი კორელაციის მოდელში ახლოსაა ნულთან, ხოლო p-ბოლოები (Sig. (2-tailed)) მეტია 0.05-ზე. ეს მიუთითებს, რომ მასწავლებლების მოტივაცია არ არის პირდაპირ დაკავშირებული მათ მიერ პროფესიული მზაობის სხვადასხვა ასპექტის თვითშეფასებასთან.

ცხრილი 14. მოტივაციის კორელაციური მიმართება პროფესიული მზაობის ასპექტებთან

Spearman's rho		საგნობრივი მატრიცების განვითარება	კომპლექსური დავალებებით სწავლება	ტექნოლოგიების ინტეგრირება სწავლებაში	განმავითარებელი შეფასებების დანერგვა	მოსწავლის საჭიროებაზე მორგებული სწავლება	რემედიაციული და მოსწავლეების მხარდამჭერი აქტივობები
მოტივაცია მიმდინარე რეფორმის ფარგლებში კონსტრუქტივისტული მიდგომების, შეფასების ახალი სისტემებისა და ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებისათვის	კორელაციის კოეფიციენტი	-.074	-.039	-.083	-.047	-.068	-.078
	ორმხრივი Sig. (2-tailed)	.121	.411	.080	.322	.155	.101
		442	442	442	442	442	442

გამოყენებულია დამოუკიდებელი შერჩევების T-ტესტი იმ შესაძლო განსხვავებების გამოსავლენად, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართული და არაჩართული სკოლების მასწავლებელთა მოტივაციის წყაროებისა და მათი შეფასების კუთხით შეიძლება არსებობდეს. ამასთან, იმ მასწავლებლების მონაცემები, რომლებიც ვერ აზუსტებდნენ, ჩართული იყო თუ არა სკოლა ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში, გამოყავით სხვა მასწავლებლების შედეგებისგან. ტესტის შედეგების მიხედვით:

მოტივაციის წყარო: მოსწავლეთა მიღწევებისათვის -Levene-ის ტესტი ($F = 3.524, p = .061$) აჩვენებს დისპერსიის თანაბრობას. T-ტესტის შედეგები ($t(587) = 2.220, p = .027$) მიუთითებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებაზე ორ ჯგუფს შორის. საშუალო სხვაობა არის 0.196, 95%-იანი სანდოობის ინტერვალით 0.023-დან 0.370-მდე.

მოტივაციის წყარო: სწავლების პროცესში აღმოჩენილი მხარდაჭერის სისტემებისათვის - Levene-ის ტესტი ($F = 1.869, p = .172$) მიუთითებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებაზე ორ ჯგუფს შორის ($t(587) = 3.454, p = .001$). საშუალო სხვაობა 0.308, 95%-იანი სანდოობის ინტერვალით 0.133-დან 0.483-მდე.

მოტივაციის წყარო: პროფესიული განვითარების ახალი შესაძლებლობებისათვის Levene-ის ტესტი ($F = 1.757, p = .186$) ასევე მიუთითებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებაზე ორ ჯგუფს შორის ($t(587) = 2.270, p = .024$). საშუალო სხვაობა 0.202, 95%-იანი სანდოობის ინტერვალით 0.027-დან 0.377-მდე.

მოტივაციის წყარო: პროფესიული განვითარების აღიარების შემოთავაზებული სისტემებისათვის, Levene-ის ტესტი ($F = .154, p = .695$) მიუთითებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებაზე ორ ჯგუფს შორის ($t(587) = 2.918, p = .004$). საშუალო სხვაობა 0.263, 95%-იანი სანდოობის ინტერვალით 0.086-დან 0.440-მდე.

მოტივაციის წყარო: სკოლის საზოგადოების განვითარების შესაძლებლობებისათვის Levene-ის ტესტი ($F = 2.436, p = .119$) აჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას ორ ჯგუფს შორის ($t(587) = 2.499, p = .013$). საშუალო სხვაობაა 0.224, 95%-იანი სანდოობის ინტერვალის 0.048-დან 0.400-მდე.

ამრიგად, ხუთივე ცვლადისათვის მოტივაციის წყაროების აღქმაში აღინიშნება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები მასწავლებელთა ორ ჯგუფს შორის. ყველა შემთხვევაში საშუალო სხვაობა დადებითია, რაც მიუთითებს, რომ ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების მასწავლებელთა ჯგუფი ყოველთვის უფრო მაღალი შეფასებით აფასებს მოტივაციის ყველა წყაროს. ყველაზე გამოკვეთილი სხვაობა დაფიქსირდა „სწავლების პროცესში აღმოჩენილი მხარდაჭერის სისტემების“ ცვლადში, ხოლო შედარებით ნაკლები სხვაობა - „მოსწავლეთა მიღწევებში ახალი სწავლების მეთოდების შედეგად“, რაც ამყარებს ვარაუდს, რომ ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მასწავლებლების მიერ სისტემისგან მიღებული ფოკუსირებული პროფესიული განვითარების ღონისძიებები გავლენას ახდენს არა მხოლოდ მათ პროფესიული განვითარების მოტივაციაზე, არამედ სისტემის მხარდაჭერის მიმართ დამოკიდებულებაზე. თუმცა, მოსწავლეებზე ორიენტირება და მათი პოზიტიური შედეგებისაგან მიღებულ მოტივაციაზე მნიშვნელოვანი გავლენისათვის, სავარაუდოდ, რეფორმის ფარგლებში მეტი დრო და ძალისხმევაა საჭირო.

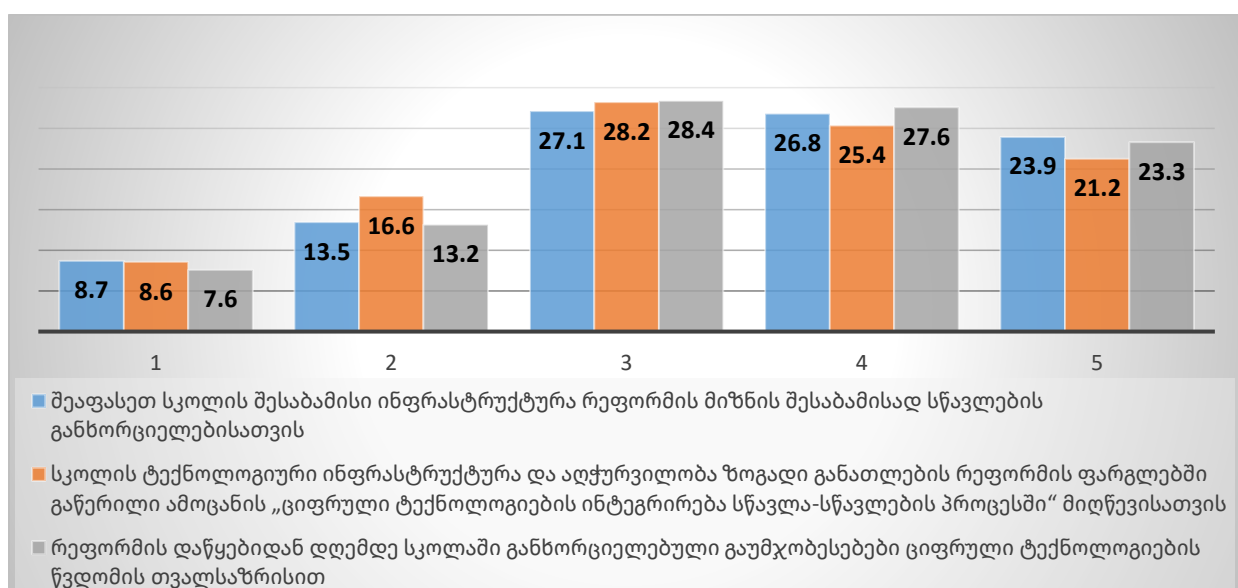
სკოლის გარემო და შესაძლებლობები

სკოლაში არსებული ინფრასტრუქტურული მოწყობასა და მის შესაბამისობას რეფორმის მიზნებთან ანკეტირების ფარგლებში მასწავლებლები სამი მიმართულებით აფასებდნენ, უფრო კონკრეტულად კი, დებულებები შემდეგი სახით იყო ფორმულირებული:

- შეაფასეთ სკოლის ინფრასტრუქტურა რეფორმის მიზნის შესაბამისობის თვალსაზრისით სწავლების განხორციელებისათვის;
- შეაფასეთ სკოლის ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურა და აღჭურვილობა ზოგადი განათლების რეფორმის ფარგლებში გაწერილი ამოცანის „ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება სწავლა-სწავლების პროცესში“ მიღწევისათვის;
- შეაფასეთ რეფორმის დაწყებიდან დღემდე სკოლაში განხორციელებული გაუმჯობესება ციფრული ტექნოლოგიების წვდომის თვალსაზრისით.

რეალურად, სამივე დებულება პრაქტიკულად ერთი და იმავე პერსპექტივიდან აფასებს განათლების რეფორმას და ფოკუსირებულია ინფრასტრუქტურის შესაბამისობის შეფასებაზე ახალი სკოლის მოდელის მიზნის/მიზნების მიღწევისათვის. მასწავლებელთა პასუხების ანალიზის მიხედვით, ის დებულება, რომელიც გაუმჯობესებას სამინისტროს მიერ გაწეული ძალისხმევის კუთხიდან აფასებს, ლოგიკურ ურთიერთმიმართებაშია იმ ორ დანარჩენ დებულებასთან, რომლებიც იმავე საკითხს სკოლის შესაძლებლობებისა და შესაბამისობის კუთხით აფასებს, რომ მასწავლებელთა მეხუთედზე ნაკლებია უკმაყოფილო არსებული ინფრასტრუქტურული შესაძლებლობებით შესაბამისობითა და სამინისტროს მიერ გაწეული ძალისხმევით. თუმცა, ამ ფონზე, მაღალი შეფასებას („4“ - კმაყოფილი და „5“ - ძალიან კმაყოფილი) მთლიანობაში მასწავლებლების 50.9% აფიქსირებს სამინისტროს ძალისხმევასთან მიმართებით და მცირედად ნაკლები (46.6%) „სკოლის ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურისა და აღჭურვილობის შესაბამისობასთან დაკავშირებით ზოგადი განათლების რეფორმის ფარგლებში გაწერილი ამოცანის „ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება სწავლა-სწავლების პროცესში“ მიღწევისათვის“. საგულისხმოა, რომ ზოგადად სკოლის ინფრასტრუქტურის რეფორმის მიზნებთან შესაბამისობა ისევე უფრო მეტად არის შეფასებული მაღალი ქულებით (50.7%), როგორც სამინისტროს ძალისხმევა.

გრაფიკი 26: ინსტრუქტურული და ტექნოლოგიური შესაბამისობის აღქმა რეფორმის ამოცანებსა და სკოლის საჭიროებებთან მიმართებით



მაგ.: „შეფასეთ მიმდინარე რეფორმის ინოვაციურობა/სიახლე სწავლა-სწავლების განხორციელების ხედვისა და მოსალოდნელ შედეგებთან შესაბამისობის კუთხით“

მთლიანობაში საკუთარი მოსაზრება დააფიქსირა 294-მა მასწავლებელმა:

„ინოვაციურია, კარგია. საჭიროა, მაგრამ ქოუჩების რაოდენობა არ ეყო სკოლებს და ამან ეს პროცესი დააზარალა. კადრების და ტექნოლოგიების სიმცირემ პროცესი გაწელა დროში და არათანაბარ სიტუაციაში ჩააყენა სკოლები“;

„კომპლექსური დავალებები არის ახალი მიდგომა რეფორმის ინოვაციურობაში. აქ არის ჩავარდნები ძირითადად, რაც გამოწვეულია ქოუჩების არასწორად შერჩევად. რა თქმა უნდა, ყველა ქოუჩს არ ეხება. ვფიქრობ, ამ საკითხს კიდევ ერთხელ უნდა მიუტრიალდეს სამინისტრო“;

„განათლება, რომელიც ადამიანის საჭიროებებს ემსახურება, აუცილებელია, საზოგადოების წინსვლასა და წარმატების მიღწევაზე იყოს ორიენტირებული, ამ მიზნების მისაღწევად კი სისტემის მდგრადობა საკმარისი არაა“;

„არ ჩანს შედეგი. ამდენად, ვერანაირ უკვე დანერგილ სიახლეებს ვერ ვაღიარებ წარმატებულად“;

„დასახული მიზნები არ შეესაბამება არსებულ რეალობას. აგრეთვე გართულებულია მიზნების მისაღწევი გზებიც“;

„დიდად შესაბამისი რეფორმა არაა რეალობასთან“;

„ვიტყოდი, რომ ყველაზე ინოვაციური რეფორმაა, რაც კი ოდესმე განხორციელებულა. მასწავლებელს არასოდეს ჰქონია მანამდე ასე თავისუფლად გამოყენებინა მისი შემოქმედებითობა და კრეატიულობა სწავლა-სწავლების პროცესში და ასევე არასოდეს ყოფილა ასე მოსწავლეზე, სკოლაზე, თემზე მორგებული კურიკულუმების შექმნის შესაძლებლობა“;

„რეფორმა აუცილებელია, მაგრამ ვხედავ, რომ კომპლექსური სწავლებაც თანდათან მოსაწყენი აღმოჩნდა მოსწავლეებისთვის, განსაკუთრებით საბაზო და საშუალო საფეხურზე. დაგეგმილ შედეგს ვერ ვხედავ“;

„რეფორმა დასახვეწია, ნაბიჯ-ნაბიჯ უნდა მოხდეს რეფორმის განხორციელება. ვფიქრობ, მასწავლებელთა დიდ ნაწილს დაემართა ფრუსტრაცია. უბრალოდ, დაბნეული მასწავლებელი ჰყავს სისტემას“;

„რეფორმა იყო ინოვაციური. მორგებული მოსწავლეთა საჭიროებებზე“;

„რეფორმა მართლაც ინოვაციურია. ყველაზე მეტად მომწონს ის, რომ მოსწავლე კომპლექსური დავალებების მეშვეობით ნათლად ხედავს, როგორ შეიძლება გამოვიყენოთ, მაგალითად, მათემატიკა რეალურ ცხოვრებაში. თუმცა, ერთია და, რომ ეს კომპლექსური დავალებები არ უნდა იყოს ბევრი, რადგან საკმაოდ შრომატევადია, ასევე უნდა იყოს ინტეგრირებული კომპლექსური დავალებები. ამით მოსწავლე უკეთ დაინახავს საგანთაშორის კავშირებს“;

„რეფორმამდე მოსწავლეებთან ვგეგმავდით და ვახორციელებდით პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებას (ინტელის სასწავლო სერიიდან 2012 წლიდან), 1:1 ელექტრონულ სწავლებას და 2014 წლიდან ვიყენებდით Gpried-ის მიერ შემოთავაზებული კითხვის სწავლების ინოვაციურ მეთოდებს, ლიტერატურასა და სტრატეგიებს. შესაბამისად, რეფორმა არ იყო ინოვაციური, უბრალოდ, დასაწყისიდანვე ვიყავი ჩართული

და გული მწყდებოდა, როცა ვხედავდი - განათლების ექსპერტები არ იყენებენ ერთმანეთის გამოცდილებას და სწორხაზოვნად უნდათ თვითონ იყვნენ მხოლოდ სიახლის დამნერგავები“;

“არ იყო სიახლე - კომპლექსურად რამდენიმე უნარზე ორიენტირებული დავალება (PBL-INTEL- ასე იბეგმება და ხორციელდება). არც ტექნოლოგიების გამოყენება წარმოადგენდა სიახლეს - 2010 წლიდან იყენებს მასწავლებელთა გარკვეული ნაწილი. რაც შეეხება კითხვის სწავლების მეთოდოლოგიას, რომელიც ჯიჰრაიდმა გაგვიზიარა, არის ძალიან მნიშვნელოვანი სწავლა-სწავლების პროცესში, რათა "კომპლექსური დავალება" არ გახდეს მხოლოდ მოსწავლის საზრუნავი, არამედ, თუ ამ მეთოდოლოგიით წარმართავს მასწავლებელი პროცესებს, სწავლება სწორედამ რომ პროცესზე ორიენტირებული იქნება (როგორც ეს ესგ-ის მიზნებშია) და არა შედეგზე, როგორც ახლა ხდება“;

“რეფორმის იდეა ბევრად ინოვაციურ სიახლეებს ითვალისწინებდა, ვიდრე რეალურად განახორციელდა. ზედმეტად უკონტროლოდ და გამოუკვლევად მიმდინარეობდა რეფორმა ამ წლების განმავლობაში. შესაბამისად, შედეგი იმაზე ბევრად ნაკლებია, ვიდრე დანახარჯი“;

“რეფორმის მნიშვნელობა და საზოგადოება არ არის სათანადოდ გააზრებული სასკოლო საზოგადოების მიერ“;

„სახელმძღვანელოები შედგენილი არის ელ.რესურსების წვდომის გათვალისწინებით, რისი გამოყენების საშუალებაც გაკვეთილზე არ არის. მიუხედავად იმისა, რომ ყოველდღიურად ვმუშაობ მაიკროსოფტის პროდუქტების გამოყენებით და კარგად შემიძლია ტექნოლოგიების გამოყენებით მე თვითონ შევქმნა ელ.რესურსი, თავიდან ბოლომდე დავკავშირე გაკვეთილი ციფრული ფორმატით: 1) სკოლა არ არის შესაბამისად აღჭურვილი და მეორე - მოსწავლეებს როცა ვაძლევ მასალას ელექტრონულად სამუშაოდ, არ აქვთ შესაბამისი ცოდნა, ეს რომ აუხსნან და გამოიმუშაონ უნარები, საგანი დამრჩება გვერდზე გადაჩოჩებული. თანაც, უმეტესობას სახლში არ აქვს კომპიუტერი, რომ სახლში გააგრძელონ მუშაობა. კონსტრუქტივისტულ მიდგომებზე დიდი ხანია გადავდით და ვცდილობთ, მოსწავლეებს მოვარგოთ მიდგომები. შეფასებაზე ვერ ჩამოყალიბდით. ტექნოლოგიები სკოლაში არ გვაქვს და ინტეგრირებას სად გვთავაზობთ, საინტერესოა. თუ ვინმე ფიქრობს, რომ სამინისტროს ტენდენცია უნდა გაგრძელდეს და თავისუფალი დრო არ უნდა ქონდეს მასწავლებელს, საერთოდ უარს ვამბობ მასწავლებლობაზე“;

“სიახლე ძალიან დროული და ინოვაციური იყო, თუმცა ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებას გაცილებით მეტი მონდომება ჭირდებოდა, მოსწავლეებისა და რეფორმის მოთხოვნებს ჰედაგოგების მზაობა და სურვილი ნაკლებად ჰასუხობდა“;

“სრულად შეესაბამება 21-ე საუკუნის განათლების მოთხოვნებს. მასწავლებლებს აქვთ ნაკლები მზაობა, მოსწავლეებისთვის კი აუცილებელი საჭიროებაა“.

“სრული დომხალი“.

“სრულიად უშედეგო, მოსაბუზრებელი და დამღლეულია ეს მატრიცები და მათი წერა-შეფასების სტრატეგიები. მთავარი ფიგურა სკოლაში არის მოსწავლე და მასწავლებელი. წერაზე კი არა, მოსწავლეზე უნდა იყოს ორიენტირებული“;

„შეუსაბამოა მოთხოვნები, მაღალი! მეტი ბიუროკრატიაა და ნაკლები რესურსი სკოლებში... მოტივაციაც შესაბამისად ნაკლებია მოსწავლეების“.

თავი 9. კვლევის მიგნებები

კვლევის მიგნებები

ახალი სკოლის მოდელში ჩართვასთან დაკავშირებული მიგნებები

- ახალი სკოლის მოდელში რთავდნენ შესაბამისი ინფრასტრუქტურისა და შპაობის სკოლებს, რაც პარტიული პიარიდან გამომდინარეობდა და ნაკლებად - საგანმანათლებლო მიზანშეწონილობიდან. ამავდროულად, რიგ შემთხვევებში, სკოლა ერთვებოდა იმის მიუხედავად, რომ სასკოლო საზოგადოება და ადმინისტრაცია არ თვლიდა სკოლის ჩართვას მიზანშეწონილად;
- ახალი სკოლის მოდელში ჩართვა გართულებული იყო დიდკონტიგენტიანი სკოლებისათვისაც, რაც ამ სკოლების სათანადო აღჭურვის სირთულეებით იყო განპირობებული;
- ახალი სკოლის მოდელში სკოლების ჩართულობამ, მხარდაჭერის ინსტრუმენტებიდან გამომდინარე, უთანასწორო მდგომარეობაში ჩააყენა ყველაზე მეტი მხარდაჭერის საჭიროების მქონე სკოლები: მაღალმთიანი, სოფლის, მცირეკონტინგენტიანი და არაქართულენოვანი სკოლები.

ახალი სკოლის მოდელი განათლების რეფორმების სხვა მიმართულებებთან თავსებადობის ჭრილში - მიგნებები

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და კარიერული წინსვლა

- კვლევამ აჩვენა, რომ ახალი სკოლის მოდელი კონცეპტუალურ, ადმინისტრაციულ, პროცედურულ და შინაარსობრივ წინააღმდეგობაში იყო მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის სქემასთან და, შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელით განსაზღვრული ხედვა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და მხარდაჭერის თვალსაზრისით განსახორციელებლად პრობლემური იყო;
- კვლევამ აჩვენა, რომ სისტემაში ერთდროულად მოქმედებდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ორი მოდელი. პირველი მოდელი ორიენტირებული იყო მასწავლებლების მიერ ფორმალური სქემით განსაზღვრული აქტივობების შესრულებასა და შესაბამისი კრედიტების დაგროვებაზე, რაც აისახებოდა მასწავლებელთა კარიერულ დაწინაურებასა და შესაბამის მონეტარულ სარგებელზე დანამატის სახით. მეორე მოდელის მიხედვით, ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში სასკოლო დონეზე ქოუჩები და მხარდაჭერის ჯგუფები მუშაობდნენ პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებზე, რაც ორიენტირებული იყო გაუმჯობესებულ სასწავლო პრაქტიკასა და ახალი სკოლის მოდელით განსაზღვრული სასკოლო სასწავლო გეგმის ეფექტურ შედგენასა და დანერგვასთან.

კვლევაში მონაწილეთა შეფასებით, ახალი სკოლის მოდელი დაკავშირებულია რეალურ პროფესიულ განვითარებასთან, რადგან მხარდაჭერი ჯგუფების ჩართულობით რეალურად ხდებოდა პროცესზე დაკვირვება, მისი გაუმჯობესება და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება. ეს დინამიკური და ყოველდღიური პროცესი იყო, რაც

უზრუნველყოფდა მასწავლებლის დამოკიდებულებების, ცოდნისა და კომპეტენციის განვითარებასა და პრაქტიკის შეცვლას.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა აღქმული იყო ფორმალურ პროცესად, მხოლოდ კრედიტების მიღებაზე იყო ორიენტირებული და არა რეალური პრაქტიკის შეცვლასა და მასწავლებელთა ცოდნისა და კომპეტენციების განვითარებაზე. ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში მიმდინარე პროფესიული განვითარების რეალური შესაძლებლობისგან განსხვავებით, ორი განსხვავებული მოდელის პარალელური მუშაობა პრობლემური აღმოჩნდა როგორც რეფორმის ავტორებისთვის, ასევე ქოუჩებისა და ტრენერებისათვის, სკოლებისა და მასწავლებლებისათვის და დააზარალა მთლიანი პროცესიც ახალი სკოლის მოდელის ეფექტურად დანერგვის თვალსაზრისით;

- პრაქტიკული და პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით, ახალი სკოლის მოდელის მიდგომა უფრო მისაღები იყო. მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობისთვის მაინც მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემაზე იყო სწორება ორი ფაქტორის გამო: 1) უფრო ცხადი, გასაგები და აპრობირებული მიდგომები იყო და პირდაპირ ასოცირდებოდა სამინისტროს გაცხადებულ პოლიტიკასთან და 2) სქემაში არსებული კარიერული წინსვლისა და ფინანსური მოტივაციის სისტემები მკაფიოდ იყო ჩამოყალიბებული;
- ახალგაზრდა მასწავლებლებს ჰქონდათ მეტი მოტივაცია და მეტად იყვნენ კონცენტრირებული ახალი სკოლის მოდელის კონცეფციის განსახორციელებლად, ხოლო ასაკიანი მასწავლებლებების შემთხვევაში კი მეტი აქცენტია ფორმალურ პროცედურებსა და სტატუსზე; შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელის სიახლეებისა და შემოთავაზებების ნაკლები მიმღებლობა ჰქონდათ;
- კვლევამ აჩვენა, რომ ამ ორმა პარალელურმა პროცესმა გამოკვეთა მასწავლებლების ორი ჯგუფი, რომლებიც მკვეთრად განსხვავდებიან სწავლების მიდგომებისა და პროფესიული მოტივაციის თვალსაზრისით: მასწავლებელთა ერთი ჯგუფი, რომელიც სიახლეებზე, განვითარებასა და პრაქტიკის შეცვლაზეა ორიენტირებული მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების გასაუმჯობესებლად და მასწავლებელთა მეორე ჯგუფი, რომელთათვისაც გადამწყვეტი იყო, ფორმალური პროცედურები დაეკმაყოფილებინა კარიერული წინსვლისა და გარეგანი მოტივაციისთვის, მონეტარული სარგებლის მისაღებად. აქვე აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილეთა დაკვირვებით, სწორედ მეორე ტიპის მასწავლებლები ჭარბობდნენ სისტემაში, რამაც ასევე დააზარალა ახალი სკოლის მოდელის ეფექტური განხორციელება;
- ახალი სკოლის მოდელის უნივერსალური მიდგომების პირობებში ვერ მოხერხდა იმ მასწავლებლების სათანადოდ წინ წამოწევა და მიზნობრივი გაძლიერება, რომლებმაც შეძლეს რეფორმის პოზიტიური ასპექტების ინტერნალიზაცია და პრაქტიკაში დანერგვა. შესაბამისად, მასწავლებლის როლი და მნიშვნელობა ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩამოყალიბდა, როგორც წესებისა და ინსტრუქციების მიხედვით განსახორციელებელი რუტინა;
- ორი სხვადასხვა მიდგომის არსებობის პირობებში მასწავლებლებსა და სკოლებს უჩნდებოდათ განცდა, რომ ახალი სკოლის მოდელი რეფორმის ნაწილი კი არ იყო, არამედ იყო რაღაც დროებითი და დამატებითი პროექტი. გარდა შეუთავსებლობისა, ეს არსებული ორი სისტემა იწვევდა მასწავლებლების გადატვირთულობასა და ნიჰილიზმს

ორივე სისტემის მიმართ. მასწავლებლები გადატვირთულები აღმოჩნდნენ ზედმეტი ტრენინგებით და ნაკლები დრო რჩებოდათ საგაკვეთილო პროცესზე კონცენტრირებისთვის;

- კვლევამ აჩვენა, რომ ეს ორი რეფორმა ერთმანეთისაგან განსხვავებული იყო არა მხოლოდ პროცედურებითა და სარგებლისა თუ წახალისების სისტემებით, არამედ კონცეპტუალური და შინაარსობრივი ხედვითაც. ორი რეფორმა განსხვავებულ მიდგომებს უყალიბებდა მასწავლებლებს; სქემა ორიენტირებული იყო სტანდარტული გაკვეთილების ჩატარებაზე შესაბამისი ფაზებითა და დროის გადანაწილებით, ხოლო ახალი სკოლის მოდელი იძლეოდა თავისუფალ სივრცეს თემატური სწავლების კონტექსტში დროისა და გაკვეთილის შიდა ფაზების გადანაწილების თვალსაზრისით. ამასთან, პრობლემა იყო მასწავლებლებისადმი პროფესიული ნდობის ნაკლებობა. მასწავლებლებს თავად უნდა შეძლებოდათ გადაწყვიტათ, როდის და რა პრინციპებით დაენერგათ ამ ორი ხედვიდან რომელიმე კონტექსტის, კონკრეტული ამოცანებისა და მისაღწევი სასურველი შედეგის სპეციფიკიდან გამომდინარე;
- კვლევამ გამოკვეთა ინსტიტუციური წინააღმდეგობაც ამ ორი რეფორმის განმახორციელებელ სახელმწიფო ინსტიტუტებს შორის.

სასკოლო სახელმძღვანელოების თავსებადობა ახალი სკოლის მოდელის მეთოდოლოგიურ და კონცეპტუალურ ხედვასთან, დამატებითი რესურსების შესაბამისობა და ხელმისაწვდომობა

- რეფორმის საწყის ეტაპზე გამოიკვეთა არსებული გრიფირებული სასკოლო სახელმძღვანელოებისა და ახალი სკოლის მოდელის ცნებათა პედაგოგიკაზე დაფუძნებული მიდგომების თავსებადობის საკითხი, რაც სახელმძღვანელოებზე პედაგოგთა მიჯაჭვულობის პირობებში განსაკუთრებით აქტუალური იყო;
- ცნებათა პედაგოგიკაზე დაფუძნებულ ახლად შექმნილი სახელმძღვანელოების შემთხვევაშიც მასწავლებლები საუბრობენ არსებულ პრობლემებზე, რომლებიც ხელს არ უწყობს ახალი სკოლის მოდელის და მის მიერ შეთავაზებული მიდგომების რეალიზებას, ხოლო სასკოლო დონეზე და სახელმძღვანელოებში არსებული ტექსტების ჩანაცვლება სახელმძღვანელოებზე მიჯაჭვულ და ნაკლები რესურსების მქონე სკოლებში საკმაოდ რთული პროცესი აღმოჩნდა;
- კვლევაში სასკოლო სახელმძღვანელოებისა და ახალი სკოლის მოდელის, როგორც ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ინსტრუმენტის, თავსებადობის შესახებ უშუალოდ არსებული პრობლემების მიღმა, გამოიკვეთა სასკოლო სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული ზოგადი პრობლემები, რომლებიც ირიბად მაინც მოქმედებდა ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის ეფექტურობაზე. ასეთია, მაგალითად, სახელმძღვანელოების გადატვირთულობა, სახელმძღვანელოების ნაწილის დაზეპირებასა და ინფორმაციის დამახსოვრებაზე ორიენტირება, ბავშვის ასაკობრივ განვითარებასთან შეუსაბამობა, ენობრივი სირთულე და სამეცნიერო ენის გამოყენება პატარა ასაკის ბავშვებთან, ტექსტების შერჩევისას კონტექსტის გაუთვალისწინებლობა და თანამედროვე ბავშვებისათვის უინტერესო თემატიკის ტექსტებით გადატვირთვა, რაც მოსწავლეს ინტერესსა და მოტივაციას უკარგავს;
- მიუხედავად იმისა, რომ რეფორმის ფარგლებში აღიარეს სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული გამოწვევები, კვლავ გამოწვევად დარჩა ალტერნატიული და დამატებითი რესურსების ხელმისაწვდომობისა და გამოყენების პრობლემა, რომელიც

რიგ საგნებთან მიმართებით განსაკუთრებულ აქტუალობას იძენდა კომპლექსურ დავალებებზე მუშაობისას. გარდა იმისა, რომ მასწავლებლები საუბრობენ შესაბამისი რესურსების სიმწირეზე, ასევე პრობლემური იყო მოსწავლეებისათვის არსებული მასალების მიწოდებაც, რაც სკოლების არასაკმარისი რესურსებითა და ფინანსური შესაძლებლობებით იყო გამოწვეული.

სკოლის ხელმძღვანელობა და სკოლის ლიდერობის ხელვა. სკოლის დირექტორის როლი რეფორმის განხორციელებაში და არსებული გამოწვევები

- ახალი სკოლის მოდელის ერთ-ერთი პრობლემური მიმართულება სწორედ სკოლის ლიდერებთან დაკავშირებული საკითხებია, რომლებმაც ძირითად შემთხვევაში ვერ უზრუნველყვეს რეფორმის ადგილზე განხორციელება, რისი მიზეზიც, ხშირ შემთხვევაში, მათი მზაობა, მოტივაცია, კვალიფიკაციისა და კომპეტენციის ნაკლებობა, ფუნქციური განაწილება და ჩართულობა გახლდათ;
- სკოლის დირექტორის როლის იგნორირება, მათთვის ამ პროცესის ნაკლებად დელეგირება, მათი გვერდის ავლით პირდაპირ მასწავლებლებზე გასვლა მცდარი მიდგომა აღმოჩნდა, რამაც გამოიწვია პროგრამის არაეფექტური მუშაობა და ვერც მდგრადობის თვალსაზრისით შეუწყო ხელი პროცესებს;
- პოლიტიკის დამგეგმავებმა ვერ გაითვალისწინეს არსებული იერარქიული მმართველობის სისტემა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სადაც სკოლის დირექტორებს მაღალი უფლებამოსილება და გავლენა აქვთ. ამ მოცემულობის გათვალისწინებით, რესურსცენტრების ხელმძღვანელებისა და დირექტორების დაბალი ჩართულობა გადამწყვეტი აღმოჩნდა და ვერ უზრუნველყო მასწავლებელთა მაღალი ჩართულობა და პროექტისადმი ერთგულების მიღწევა. შესაბამისად, არსებული ჰორიზონტალური მმართველობის პირობებში, მიდგომები, რომლებიც მხოლოდ ვერტიკალურ მიდგომას ეფუძნებოდა და არსებულ იერარქიულ მოდელთან არ ასოცირდებოდა, არაიერარქიული მიდგომა უარყოფითად აისახა სკოლებში ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულობაზე;
- რეფორმის პარალელურად არ ამუშავებულა სკოლის დირექტორების შესაბამისი კრიტერიუმებითა და პროცედურების დაცვით შერჩევის შესაბამისი ინსტრუმენტები.
- რეფორმის კვალდაკვალ არ განხორციელდა სკოლის ხელმძღვანელთა მუდმივი პროფესიული განვითარება, რამაც დირექტორები სკოლის ლიდერებად და ახალი სკოლის მოდელის განმახორციელებელ პირებად ვერ აქცია;
- რეფორმის კვალდაკვალ ვერ შემუშავდა სკოლის ხელმძღვანელთა ავტონომიურობის, ანგარიშვალდებულებისა და მხარდაჭერის სისტემები, რაც მნიშვნელოვანი იყო ახალი სკოლის მოდელის წარმატებისთვის და სკოლის ლიდერთა როლის გამოსაკვეთად ამ პროცესში;
- კვლევამ აჩვენა დირექტორების ნაკლები დაინტერესება ახალი სკოლის მოდელის განხორციელების პროცესით, ასევე, გამოიკვეთა, რომ ისინი ამ პროცესს არასაკმარისად მნიშვნელოვნად მიიჩნევდნენ;
- სკოლის დირექტორების ახალი სკოლის რეფორმის განხორციელებაში არასაკმარისად ჩართვამ რიგ შემთხვევებში გამოიწვია მათი არა მხოლოდ პროფესიული, არამედ პიროვნული გულისტკენაც. შესაბამისად, დირექტორებმა არ და ვერ შეუწყვეს ხელი

მოდელის მიმართ მიკუთვნებისა და მისი ამოცანებისა და შედეგების ინსტიტუციონალიზაციას;

- ახალი სკოლის მოდელის პირობებში გაზრდილი პასუხისმგებლობა და საჭირო დროის რესურსი, რომელიც არაღიარების პირობებშიც კი, ღირეუტორს დაეკისრა, არ ტრანსფორმირდა სკოლის ღირეუტორის რეფორმად, მათ შორის, არც ფინანსურად, რაც კიდევ უფრო ამცირებდა რეფორმის დანერგვისათვის ხელშეწყობის მოტივაციას ღირეუტორებში.

უმაღლესში მისაღები სისტემა და ახალი სკოლის მოდელი

- ახალი სკოლის მოდელის განხორციელება, ფაქტობრივად, შეუძლებელი იყო საშუალო საფეხურზე. უმაღლესში მისაღები სისტემა და საგამოცდო პროგრამა განსაზღვრავს საშუალო საფეხურზე სკოლის მოსწავლეთა მოტივაციას, შეისწავლოს ესა თუ ის საგანი. მოსწავლეები სკოლას აღიქვამენ უმაღლესისთვის მოსამზადებელ ადგილად. ამ თვალსაზრისიდან გამომდინარე, ისინი მხოლოდ იმ საგნებზე არიან ფოკუსირებული, რომლებიც უმაღლესში მისაღები სისტემის ნაწილია, ხოლო ზოგადი განათლების მიღება და ზოგადად მნიშვნელოვანი, ცოდნის, კომპეტენციისა და უნარების განვითარება - სრულად იგნორირებული. მისაღების გამოცდების ჩაბარება უფრო მძლავრი მოტივატორია, ვიდრე ზოგადი ცოდნისა და განათლების მიღება;
- კომპლექსური დავალებებისგან, ანუ კონსტრუქტივისტულად სწავლების ერთ-ერთი მთავარი ინსტრუმენტის მეშვეობით ბავშვზე ორიენტირებული სასკოლო სასწავლო გეგმის განხორციელებისგან, ელიან, რომ ეს ინსტრუმენტი ისეთ ცოდნას, უნარებსა და კომპეტენციებს უნდა უვითარებდეს მოსწავლეს, რომლებიც დაკავშირებულია უმაღლესში მიღების სისტემასთან. ამ კავშირის გარეშე რთულდება სასკოლო ცხოვრებაში მსგავსი სასწავლო პრაქტიკის განხორციელება, რადგან მოსწავლეები, მშობლები და მასწავლებლებიც კავშირს სასკოლო განათლებასა და სასკოლო განათლების ფარგლებში განხორციელებულ რეფორმასა და უმაღლესში ჩარიცხვას შორის ვერ ხედავენ;
- მასწავლებლები ნებისმიერი რეფორმის განხორციელების ეფექტურობას უკავშირებენ მის ბმას უმაღლესში მიღების სისტემასთან. ისინი მიიჩნევენ, რომ თუ სასკოლო გამოცდილება და სასკოლო განათლება გავლენას არ მოახდენს უმაღლესში მიღების სისტემაზე, ნებისმიერი ტიპის რეფორმისა თუ სწავლების გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული აქტივობა შედეგის მომტანი ვერ იქნება. შესაბამისად, მასწავლებელთა მნიშვნელოვანი ნაწილი მიიჩნევს სასკოლო საგნების, სასკოლო შეფასებისა და სკოლაში მოსწავლის გამოცდილების დაკავშირების აუცილებლობას უმაღლესში ჩარიცხვის მიღების სისტემასთან;
- სკოლის, როგორც ცოდნის შექმნისა და მოსწავლის სათანადოდ კომპეტენციებით აღჭურვის ფუნქციასა და მნიშვნელობას ნაკლებად ხედავენ მშობლებიც. ხშირად სკოლის დასრულების პერიოდისათვის მთავარ საზრუნავს მოსწავლის ერთიანი გამოცდებისათვის სათანადოდ მომზადება წარმოადგენს, რომელიც ცალკე პროცესი და ამოცანაა და აღქმის დონეზეც კი არ უკავშირდება სასკოლო განათლების მიღების პროცესს, მათ შორის ახალი სკოლის მოდელის რეფორმასა და მის განხორციელებას;
- კომპლექსური დავალებებით სწავლების პრინციპი, რომელიც გულისხმობს ცნებების სიღრმისეულ შესწავლას, არ არის თავსებადი უმაღლესში ჩასაბარებელი საკითხების

ნუსხასთან. მეტიც, კომპლექსური დავალებებით სწავლება მოითხოვდა ბევრი იმ საკითხის გამოტოვებას, რომლებიც მისაღები გამოცდების საკითხებში შედის. შესაბამისად, კომპლექსური დავალებებით სწავლების პროცესი ხელს უშლიდა მოსწავლეების მიერ მისაღებ გამოცდებზე სათანადოდ მომზადებისათვის აუცილებელი საკითხების სკოლაში შესწავლას/გავლას.

საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესი

- ახალი სკოლის მოდელში მონაწილეობა დაეხმარა სკოლებს ავტორიზაციის პროცესში ამ ორი რეფორმის მეტ-ნაკლებად თავსებადობის გამო;
- საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესი, სხვა სარეფორმო ნაბიჯებთან შედარებით, ყველაზე მეტად იყო ჰარმონიზებული და თავსებადი ახალი სკოლის მოდელის ხედვებსა და კონცეფციებთან, რაც პოზიტიური ინსტიტუციური თანამშრომლობისა და თანმიმდევრული საგანმათლებლო პოლიტიკის პრაქტიკაა;
- ამავდროულად, ავტორიზაციისათვის მზადების პროცესმა იმოქმედა ახალი სკოლის მოდელის სარეფორმო ინიციატივის გავლენასა და მნიშვნელობაზე, გამოიწვია სასკოლო საზოგადოების ინტერესის შენელება და ყურადღების ავტორიზაციის პროცესზე გადატანა. იმ სკოლებში, რომლებმაც გაიარეს ან ემზადებიან ავტორიზაციის გასავლელად, ახალი სკოლის რეფორმა უფრო მეტად ასოცირდება ავტორიზაციის პირობების დაკმაყოფილების კარგ წინაპირობასთან;
- ახალი სკოლის მოდელი არ იყო ორიენტირებული გარე შეფასებაზე, არამედ სკოლის, როგორც ინსტიტუციის, ტრანსფორმაციაზე კომპლექსური ელემენტებისა და ასპექტების გათვალისწინებით, სადაც, რეალურად, სკოლას ავტონომიურობისა და საკუთარი შესაძლებლობების პირობებში უნდა დაეგეგმა განვითარების გეგმა, ტემპი, მიმართულებები. ავტორიზაციის პროცესისაგან განსხვავებით, სკოლასა და დირექტორებს ეს პროცესი საშუალებას აძლევდა, თვითშეფასების პროცესში ეჭვქვეშ დაეყენებინათ სკოლის შესაძლებლობები და მზაობა ავტონომიისათვის, რაც ავტორიზაციის პროცესში ვერ ხერხდებოდა და სკოლას, რომელიც იწყებდა ამ პროცესის გავლას, უნდა გამოეძებნა რესურსი ავტორიზაციის მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად.

რეფორმის თანმიმდევრულობა, ინსტიტუციური კოორდინაცია და საერთო ხედვა

- საწყის ეტაპზე რეფორმას ჰქონდა ფართო მხარდაჭერა ფინანსური და პოლიტიკური თვალსაზრისით, რაც გამოიხატებოდა პროექტში ჩართული სკოლების ინფრასტრუქტურულ და ტექნიკურ უზრუნველყოფაში, ხოლო მოგვიანებით ეს მხარდაჭერა შეჩერდა;
- ახალი სკოლის მოდელის განხორციელების სტრუქტურულ სისტემაში ჩართული არ იყო სამინისტროს ყველა სტრუქტურული ერთეული, მათ შორის კოორდინაცია არ იყო საკმარისი და ქმედებები - კარგად კოორდინირებული;
- მოდელს ჰქონდა მხარდაჭერა მხოლოდ პირველ ეტაპზე, მეორე ეტაპზე მის განხორციელებას ხელს არ უშლიდნენ, თუმცა არასაკმარის მხარდაჭერას უცხადებდნენ. ბოლო ეტაპისათვის იყო სამინისტროს ხელმძღვანელობის მხრიდან განხორციელებისათვის ხელის შეშლის მცდელობებიც;

- ახალი სკოლის მოდელი ვერ გახდა ლოკომოტივი შესაბამისი რეფორმების დაწყებისა და განხორციელებისათვის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, მართვის სტრუქტურული ცვლილებების, სკოლის ხელმძღვანელთა როლის გადააზრებისა და შესაბამისი კადრების გაძლიერების მიმართულებებით, ისევე როგორც შეფასების ახალი სისტემების, ეროვნული შეფასების დანერგვისა და უმაღლესში მისაღები სისტემის სასკოლო ცოდნასა და გამოცდილებაზე ბმის გაძლიერების თვალსაზრისით;
- ქოუჩების კვალიფიკაციას კვლევაში მონაწილეები ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრობლემად ასახელებენ, განსაკუთრებით რეფორმის იმ ეტაპებზე, როცა ქოუჩების რაოდენობა გაიზარდა;
- ქოუჩების ხედვები ხშირად არ იყო თანხვედრაში გაცხადებულ ხედვებთან და ამ უკანასკნელის საპირისპირო საქმიანობას ეწეოდნენ. ეს ქმედება ზოგჯერ არასათანადო მომზადების, ხოლო ზოგჯერ მიზანმიმართული კონცეპტუალური წინააღმდეგობის შედეგი იყო;
- კვლევამ აჩვენა, რომ მცდარი იყო მოლოდინი, თითქოს არასაკმარისი მზაობის ქოუჩები, პროცესის განვითარებისა და მათ მიმართ განხორციელებული მხარდაჭერის ფონზე, თანდათან პროფესიულად გაიზრდებოდნენ და მათი ინტერვენციები სკოლების გაძლიერებასაც შეუწყობდა ხელს; რეალურად, მოუმზადებელ ქოუჩებს გაუჭირდათ მუშაობა საქმიანობის გვიან ეტაპზეც;
- საწყისი მიდგომა, რომ ერთი საგნობრივი მიმართულების ქოუჩი მუშაობდა დაწყებით საფეხურზე ყველა სკოლასა და მასწავლებელთან, ზოგჯერ სირთულეებს ქმნიდა, რადგან სხვა მიმართულების (მაგალითად, ქართულის მიმართულების ქოუჩი) აწყდებოდა პრობლემებს მათემატიკისა და ბუნების მიმართულებით, ხოლო მასწავლებლებს არ შეეძლოთ მიწოდებული ცოდნის საკუთარ საგნობრივ შინაარსთან ზუსტად მისადაგება; ეს გამოწვევა აქტუალური იყო სხვა საგნებსა და სასკოლო განათლების საფეხურებთან მიმართებითაც; მასწავლებლების გადიზიანებასა და ხშირად უნდობლობასაც იწვევდა სწორედ ის ფაქტი, რომ ერთ ქოუჩს სხვადასხვა საგნობრივი მიმართულების მასწავლებლებთან უწევდა მუშაობა სპეციფიკურ საგნობრივ ჭრილში და, შესაბამისად, ვერ ავლენდა საჭირო ცოდნასა და კომპეტენციებს;
- ქოუჩები არ იყვნენ დეტალურად ინფორმირებული იმ გამოწვევებზე, რომლებიც სკოლებს, მშობლებს, მასწავლებლებს ჰქონდათ, თუნდაც კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებით;
- ქოუჩებს ჰქონდათ ერთგვარი შუა რგოლის ფუნქცია, თუმცა, ამავე დროს, არ ჰქონდათ მათზე რეაგირების შესაძლებლობა პრობლემების იდენტიფიცირების შემთხვევაში, ისინი მხოლოდ სამინისტროს აწვდიდნენ შესაბამის ინფორმაციას;
- რესურსცენტრების ჩართულობა დაბალი იყო და ეს ქმნიდა პრობლემებს. რესურსცენტრების ჩაურთველობა და ზოგჯერ ხელის შეშლაც კი სკოლებისთვის იყო სიგნალი, რომ ეს არ იყო სისტემური რეფორმა და არ ყოფილა თანხვედრაში სამინისტროს პოლიტიკასთან;
- რესურსცენტრების, როგორც მნიშვნელოვანი სტრუქტურული და სტრატეგიული რგოლის, ამოვარდნამ ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში, მათი საკოორდინაციო კომპეტენციებისა და ავტორიტეტის არასრულფასოვნად გამოყენებამ შექმნა პრობლემა იმ სკოლების, დირექტორებისა და მასწავლებლების ჩართულობისა და ფოკუსირების თვალსაზრისით, რომლებიც განსაკუთრებით იყვნენ დამოკიდებული

რესურსცენტრისგან წამოსული ინსტრუქციების, მითითებებისა და რეკომენდაციების ფონზე ოპერირებას.

სხვადასხვა ჯგუფის მიერ რეფორმის აღქმები (რეფორმის ავტორები და დამბეგმავნი, დირექტორები, მასწავლებლები, მშობლები)

- მშობლებს არ აქვთ ინფორმაცია ახალი სკოლის მოდელის შესახებ, მისი მიზნების, კონცეფციის, ყოველდღიური პრაქტიკის შესახებ;
- მშობლებისათვის კონტექსტიდან ამოგლეჯილი და მნიშვნელოვანი გახდა კომპლექსური დავალებების შესრულებისას შვილების მხარდაჭერა ამ დავალებების მიზნების, მოკლე და გრძელვადიანი შედეგებისა და სასკოლო ცხოვრებაში მათი ადგილის განმარტების გარეშე, რაც ხშირ შემთხვევაში აგრესიის საფუძველი ხდებოდა;
- მშობლები უფრო მეტად ინფორმირებული არიან ფორმალური პროცედურების თაობაზე (მაგალითად, ავტორიზაციასთან დაკავშირებულ საკითხებზე), ვიდრე სასკოლო სასწავლო გეგმის დაგეგმვასა და განხორციელების შესახებ;
- მასწავლებლებს არასწორად ჰქონდათ გააზრებული სასწავლო გეგმასა და, განსაკუთრებით, კომპლექსურ დავალებებსა და განმავითარებელ შეფასებასთან დაკავშირებული საკითხები;
- მასწავლებელთა მომზადება ამ პროცესისთვის არ იყო სწორად დაგეგმილი; არსებობდა მოლოდინი, რომ ერთობლივად მოემზადებოდნენ სკოლებისა და მასწავლებლების სასკოლო სასწავლო გეგმის განსავითარებლად და მის განსახორციელებლად;
- სკოლის ხელმძღვანელთა ინფორმირება, ჩართულობა და მხარდაჭერა რეფორმის მიმართ იყო დაბალი.

კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო კურიკულუმის განვითარება და დანერგვა

სასკოლო სასწავლო გეგმები

- სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება ყველაზე სუსტი კომპონენტი აღმოჩნდა რეფორმის განხორციელების ფარგლებში;
- სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარება ვერ გახდა სკოლის რეალური ავტონომიის გაძლიერების, შესაძლებლობებისა და საჭიროებების დიაგნოსტიკის საფუძველზე მიღებული ინდივიდუალური გადაწყვეტილების მიღების ინსტრუმენტი, არამედ დარჩა კონტექსტიდან ამოვარდნილი მოთხოვნა სკოლებისათვის;
- სასკოლო სასწავლო გეგმის შედგენა რეალობაში არ გულისხმობდა ორიგინალური და უნიკალური სასწავლო გეგმების შემუშავებას, არამედ უფრო მეტად არსებული სახელმძღვანელოებისა და სამინისტროს მიერ შემუშავებული სასწავლო რესურსების ადაპტირებაზე იყო ორიენტირებული;
- სასკოლო სასწავლო გეგმაზე მუშაობამ დადებითი გავლენა მოახდინა და დაეხმარა სკოლებს საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესში;
- სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარებაზე მუშაობამ გავლენა მოახდინა სასკოლო კულტურაზე, რადგან გააძლიერა თანამშრომლობითი ურთიერთობები სკოლის

ხელმძღვანელობას, მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის იმ სკოლებში, სადაც რეალურად მიმდინარეობდა მუშაობა სასკოლო სასწავლო გეგმის შედგენაზე;

- სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარების მხარდაჭერის პროცესი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა სკოლებისა და სკოლის მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისთვის;
- სკოლის დირექტორები არ აღმოჩნდნენ საკმარისად მომზადებულნი სასკოლო სასწავლო გეგმის ფარგლებში არსებული შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოყენებისა და სკოლის განვითარებისკენ გეზის განსაზღვრისთვის.

სასკოლო სასწავლო გეგმების ორიგინალურობა და ავთენტურობა

- წარმოდგენილი მასალის ანალიზი ცხადყოფს, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმების დიდი ნაწილი იმეორებს ეროვნული სასწავლო გეგმის დებულებებს. ხშირ შემთხვევაში სასკოლო სასწავლო გეგმის ტექსტი უცვლელადაა კოპირებული ეროვნული სასწავლო გეგმიდან. ზოგ შემთხვევაში ვხედავთ პირდაპირ ეროვნული სასწავლო გეგმის შინაარსის გადმოტანას ისე, რომ გვერდების ნუმერაციაც კი შენარჩუნებულია. კოპირება ხდება არა მხოლოდ იმ ნაწილებისა, რომლებიც შეიძლება რელევანტური იყოს სკოლის ფარგლებში დასადგენი სწავლა-სწავლების პრინციპებისა, არამედ გადმოტანილია ისეთი ფრაგმენტებიც, რომლებიც მოცემული სკოლისათვის სრულიად არაადაეკვატური;
- პრაქტიკულად არ გვხვდება სასკოლო სასწავლო გეგმაში სასკოლო კულტურის ფორმირებისთვის მნიშვნელოვანი ელემენტები. მაგალითად, პრაქტიკულად არც ერთ განხილულ სასწავლო გეგმაში არ არის აღწერილი რაიმე სასკოლო დღესასწაული, სასკოლო შეკრებები, სპორტული შეჯიბრებები. არ ჩანს, როდის, როგორ არის ორგანიზებული სასკოლო ექსკურსიები.

ცვლილება სასკოლო სასწავლო გეგმებში ეროვნული სასწავლო გეგმის მეორე და მესამე თაობის შესაბამისად

- არ ჩანს რაიმე მნიშვნელოვანი მეთოდოლოგიური განსხვავება სკოლების მიდგომებს შორის, თუ როგორ ხდებოდა სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავება მეორე და მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემოღების შემდეგ. ორივე თაობის სასწავლო გეგმა იმეორებს ეროვნული სასწავლო გეგმის დებულებებს. ორივე თაობის სასწავლო გეგმის შემთხვევაში, საგნობრივი კურიკულუმები, სადაც ის არსებობს, ძირითადად მიჰყვება სახელმძღვანელოებში მოცემულ თემატური ერთეულების შინაარსსა და თანმიმდევრობას;
- სკოლის საზოგადოების ნაწილი საუბრობს იმ ხილულ განსხვავებებზე, რომელთაც ხედავს მეორე და მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმებს შორის, თუმცა, ამ განსხვავებების პრაქტიკაში გადატანისთვის არ გააჩნია საჭირო კომპეტენციები და სათანადო ინსტრუმენტები. შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ვერ მოხერხდა ამ საკითხების მართებულად წამოწევა და მასწავლებელთა გაძლიერება ახალ სასწავლო გეგმაში მიღებული პოზიტიური ცვლილებების დასანერგად;
- პილოტირებაში ჩართული სკოლების მიერ გამოგზავნილ დოკუმენტებში უფრო ხშირად ვხვდებით საგნობრივ კურიკულუმებს, რომლებიც ახალი ფორმატით (მათ შორის ე.წ. კომპლექსური დავალებებით) არის გაწერილი. პილოტირებაში ჩართულ სკოლებს უფრო ხშირად აქვთ განხორციელებული სასკოლო პროექტები, რომელთა მიზნები და, ასევე,

განხორციელების გზებიც უფრო ახლოსაა ახალი სკოლის მოდელით გათვალისწინებულ სწავლა-სწავლების ფორმატთან. საგულისხმოა, რომ მეტი მზაობა და განხორციელების მრავალფეროვანი სტრატეგიები დასტურდება რაოდენობრივი კვლევითაც, რომლის მიხედვითაც, პილოტირებაში ჩართული მასწავლებლები უფრო ხშირად ხედავენ საგნობრივი კურიკულუმის განხორციელების მრავალფეროვანი მიდგომების მნიშვნელობას;

- ქალაქის სკოლებს, რომლებიც არ იყვნენ ჩართული ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირებაში, მეტი ალბათობით აქვთ წარმოდგენილი საგნობრივი კურიკულუმები, განსხვავებით იმ სოფლის/დაბის სკოლებისაგან, რომლებიც არ იყვნენ ჩართული პილოტირებაში.

კონსტრუქტივისტული პრინციპების რეალიზება

- ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში შემუშავებულ სასკოლო სასწავლო გეგმებში ვხედავთ მცდელობას, რომ სასწავლო პროცესი ძირითადად კონსტრუქტივისტულ პრინციპებზე იყოს აგებული. ეს მცდელობა ძირითადად საგნობრივ კურიკულუმებში ჩანს, მაგრამ ნაკლებად - სასკოლო სასწავლო გეგმის სხვა ელემენტებში (მაგ., მისიაში, სწავლა-სწავლების პრინციპების განსაზღვრაში და ა.შ.). შესაბამისად, შეიძლება ვისაუბროთ მასწავლებლების ძალისხმევის მიხედვით კურიკულუმების პოზიტიურ ტრანსფორმაციაზე, რომელიც ვერ გარდაისახა სასკოლო ხედვების გაუმჯობესებად, ახალი სკოლის მოდელის დანერგვისას გამოვლენილი კომპლექსური გამოწვევებიდან გამომდინარე;
- კონსტრუქტივისტულ პრინციპზე დაფუძნებული მიდგომების მიხედვით შედგენილ საგნობრივ სასწავლო გეგმებში იკვეთება ხარვეზები მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით;
- გვხვდება ისევ ძველი, თემატურ შინაარსზე და არა ცნებებზე დაფუძნებული სწავლების პრინციპებით აგებული სასწავლო გეგმები. კომპლექსური დავალებებიც ყოველთვის არ აჩვენებს კონსტრუქტივისტული მიდგომის რაიმე ელემენტს. მოსწავლეს ევალება მოხსენების დაწერა ნასწავლ თემასთან დაკავშირებით, მაგრამ გაუგებარია, თუ რა შემეცნებითი პროცესის გავლის საფუძველზე;
- საგნობრივ კურიკულუმებში ვხედავთ, რომ სასწავლო პროცესის აღწერები მოიცავს ისეთ ელემენტებს, რომლებიც კონსტრუქტივისტული მიდგომებისთვისაა დამახასიათებელი. კერძოდ, ჩანს, რომ დაგეგმილია, რომ მოსწავლეებს უწევდეთ სააზროვნო კითხვებზე პასუხების შემუშავება, საგნობრივ პროექტებზე მუშაობა, სხვადასხვა, მრავალფეროვანი საგანმანათლებლო გამოცდილების შეძენა. დავალებები ითვალისწინებს პრეზენტაციების მომზადებას, ჰიპოთეტური მოგზაურების დღიურების შექმნას, ბროშურების შემუშავებას, პლაკატების, CV-ების შემუშავებას და სხვა;
- ამასთანავე, ეჭვი ჩნდება, რომ ამ საგნობრივი კურიკულუმების დანერგვა უფრო მეტად ფორმალური ხასიათისაა და ნაკლებად არის მოსწავლეებზე მორგებული სასწავლო პროცესის ნაწილი. ეს ჩანს რამდენიმე მნიშვნელოვანი დეტალიდან, რომლებიც უკავშირდება საგნობრივი კურიკულუმების ერთფეროვნებასა და შინაარსობრივ შეცდომებს;
- სკოლების საგნობრივ კურიკულუმებში ხშირად მეორდება დავალებები და ამ დავალებების აღწერებიც კი. მაგალითად, 30 შერჩეული სკოლიდან, რომლებიც ჩართული იყო მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირების პროცესში, 8-

ში ერთი და იგივე დავალებებია გამეორებული ისტორიის საგნობრივ კურიკულუმებში. ბავშვებს სხვადასხვა სკოლაში უწევთ წარმოსახვითი ინტერვიუების აღება ზვიად გამსახურდიასგან, გიორგი ბრწყინვალის CV-ის შემუშავება და სხვა.

საგნობრივ კურიკულუმებში ტექნოლოგიების ინტეგრაცია

- მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების მიხედვით შემუშავებულ სასკოლო სასწავლო გეგმებში, განსაკუთრებით კი საგნობრივ კურიკულუმებში, უფრო მეტად ჩანს ტექნოლოგიების გამოყენება წინა თაობის სასკოლო სასწავლო გეგმებთან შედარებით;
- საგნობრივი კურიკულუმებისა და კომპლექსური დავალებების აღწერებში ჩანს, რომ მოსწავლეებს მოეთხოვებათ ინტერნეტის გამოყენება საკლასო პროექტების შესასრულებლად. მათ უწევთ ინფორმაციის მოძიება, გარკვეული კვლევითი სამუშაოების ჩატარება ინტერნეტში განთავსებული მასალის გამოყენებით;
- საგნობრივი კურიკულუმების ნაწილი ითვალისწინებს ინტერნეტში განთავსებულ მულტიმედირ მასალასაც, როგორც დამხმარე, დამატებით რესურსს საგნობრივი ცოდნის მისაღებად;
- მესამე თაობის სასწავლო გეგმების მიხედვით შემუშავებულ საგნობრივ კურიკულუმებში ასევე ჩანს ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენება საკუთარი ნამუშევრების აგებისა და პრეზენტაციებისას.

კომპლექსური დავალებების ინტეგრირება სასწავლო პროცესში

მოცემული კონტენტი გაერთიანდა რამდენიმე რუბრიკის ქვეშ, რომლებიც კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებულ საკვანძო საკითხებსა და იდეებს მოიცავს და, შესაბამისად, ჩაშლილია დეტალურ ანალიზში. ანალიზი აერთიანებს, ერთი მხრივ, სასკოლო და დაინტერესებული საზოგადოების მიერ იდენტიფიცირებულ პრობლემებსა და გამოწვევებს, ხოლო, მეორე მხრივ კი, იმ პოზიტიურ და ძლიერ მხარეებს, რომლებსაც საზოგადოების წარმომადგენლები ფართო აუდიტორიის წინაშე განიხილავენ. პრობლემები და ხარვეზები უკავშირდება ადმინისტრირების ნაწილს; დადებითი / პოზიტიური გამოცდილება უკავშირდება მიზნებს, შინაარსს, ცოდნისა და უნარების განვითარებას.

უფრო კონკრეტულად, საკითხების შესწავლამ შემდეგი მიმართულებების გამოყოფა გახდა შესაძლებელი:

პრობლემები/ხარვეზები/გამოწვევები	პოზიტიური და ძლიერი მხარეები
1. დავალების შესრულებისათვის აუცილებელი დროის ხანგრძლივობა, დროის მართვის სირთულეები;	1. ცოდნასა და უნარების განვითარებაზე ორიენტირებულობა;
2. კომპლექსური დავალებები/დამატებითი ხარჯები მასწავლებელთათვის და მოსწავლეთა ოჯახებისთვის;	2. ცხოვრებისეული გამოცდილება და პრაქტიკული გამოყენებადობა;
3. კომპლექსური დავალებების სიმრავლე/ნაკლები კოორდინირება სკოლის შიგნით;	3. კომუნიკაციის/აუდიტორიის მართვის უნარები;
4. მოსწავლეთა შიში კომპლექსური დავალებებისადმი;	4. საინტერესო პროცესი და მოტივირებული მოსწავლე;
5. მასწავლებლებისა და სკოლის კათედრების თანამშრომლობის პრობლემა;	
6. ტექნოლოგიებთან, ინტერნეტსა და რესურსებთან დაკავშირებული პრობლემები;	

7. მასწავლებელთა კომპეტენციასთან დაკავშირებული პრობლემები; 8. მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული პრობლემები; 9. კომპლექსური დავალების არასწორად გააზრება მასწავლებელთა მიერ - ასაკსა და სტანდარტთან შეუსაბამო მოთხოვნები; 10. მასწავლებელთა მიერ მოსწავლეთა შეფასებასთან დაკავშირებული პრობლემები კომპლექსური დავალებების შესრულების კონტექსტში. 11. მასწავლებლების მიერ გართულებული კომპლექსური დავალებების არაკეთილსინდისიერად გამოყენება და რეპეტიტორობის წახალისება; 12. ვიზუალურ ეფექტებზე ორიენტირება სიდრმისეული ცოდნის აგების ნაცვლად; 13. სწავლის დელეგირება /სწავლა სახლში და არა სკოლაში; 14. მშობლების ჩართულობასთან დაკავშირებული საკითხები; 15. მშობლების დომინანტური როლი და მოსწავლის ინიციატივებისათვის არასაკმარისი სივრცე; 16. უცხოური მოდელის პირდაპირი კოპირება კონტექსტის გაუთვალისწინებლად; 17. მშობლების ჩართულობით გამოწვეული უთანასწორობა; 18. ქოუჩების კვალიფიკაციასთან დაკავშირებული გამოწვევები; 19. კომპლექსური დავალებების ჯგუფური მუშაობისას მოსწავლეების მიერ გაწეული ინდივიდუალური მუშაობის, მისი ცოდნისა და კომპეტენციების რეალურად განვითარების პრობლემები; 20. სკოლების ბიუჯეტისა და რეფორმის არათავსებადობა, კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად სასკოლო ბიუჯეტში შესაბამისი თანხების არ- არსებობა; 21. მასწავლებლების მიერ არასათანადო ინსტრუქტაჟი და მოსწავლეთა მომზადება კომპლექსური დავალებების შესასრულებლად; 22. კლასგარეშე აქტივობებისა და სასწავლო და საგაკვეთილო პროცესის ურთიერთკავშირის არარსებობა; 23. ტექნიკური და შინაარსობრივი თვალსაზრისით გართულებული ფორმატი.	5. თანამშრომლობითი კულტურის ფორმირება; 6. მეთოდურ და სასწავლო რესურსებზე წვდომა მასწავლებლებისთვის; 7. მოსწავლის მეტი თავისუფლება აზრის გამოსახატად; 8. მოსწავლეთა საჭიროებებზე რეაგირების შესაძლებლობა; 9. მოსწავლეთა თანამშრომლობა, თანატოლგანმანათლებლობა; 10. ტექნოლოგიების მეტად გამოყენება კლასშიც და სახლშიც; 11. მოქნილობა და დროში შეუზღუდაობა.
---	---

შეფასების სისტემა, განმავითარებელ შეფასებაზე ფოკუსირება

მიუხედავად იმისა, რომ ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში ერთ-ერთი საკვანძო მიმართულება სასწავლო პროცესში განმავითარებელი შეფასების ინტეგრირება იყო, რეალურად, მეტწილად ამ კუთხით პრაქტიკების მნიშვნელოვნად ცვლილება კვლევამ არ დაადასტურა. ჭარბობს განმავითარებელი შეფასებისა და მისი დანერგვის სირთულეებიდან

გამომდინარე კრიტიკული დამოკიდებულებები და კითხვები, რომლებიც მის რეალურობასა და, სხვადასხვა ფაქტორიდან გამომდინარე, რელევანტურობას უკავშირდება. განმავითარებელი შეფასების ფართოდ დანერგვასთან დაკავშირებით, მეტწილად, სამი ტიპის პრობლემა იდენტიფიცირდა:

1. არასაკმარისი დროითი რესურსი რეგულარული განმავითარებელი შეფასებისათვის, რაც, ერთი მხრივ, მოსწავლეთა დიდი რაოდენობით, ხოლო, მეორე მხრივ კი, საგაკვეთილო პროცესის გადატვირთულობიდან გამომდინარე, ვერ ხერხდებოდა.
2. მასწავლებლების არასაკმარისი მზაობა ღირებული განმავითარებელი შეფასების განსახორციელებლად.
3. განმავითარებელი შეფასების, როგორც კონცეფციის, მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულება და უნდობლობა სასკოლო საზოგადოების სხვადასხვა ჯგუფს შორის.

მიგნებები კვლევის რაოდენობრივი ნაწილიდან

სხვადასხვა ჯგუფის მიერ რეფორმის აღქმა და რეფორმის შესახებ ინფორმაცია (მასწავლებლები)

- მასწავლებელთა ის ნაწილიც კი, რომელიც რეფორმის განხორციელების პირველსავე ეტაპზე ჩართულ სკოლებში მუშაობს, არ არის ინფორმირებული იმის შესახებ, რომ სკოლა ჩართულია ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში. ეს ფაქტი მეტყველებს სკოლების არასაკმარის ინსტიტუციურ მზაობაზე მოდელის დანერგვისათვის;
- რეფორმამ განსხვავებული გავლენა მოახდინა მასწავლებლების სასკოლო პროფესიული საქმიანობის სხვადასხვა ასპექტზე. ამასთან, რეფორმის გავლენა მნიშვნელოვანია საქმიანობის იმ ტიპებზე, რომლებიც უშუალოდ არის დაკავშირებული რეფორმის ხედვებთან. ასეთია, მაგალითად, მატრიცებისა და კომპლექსური დავალებების შექმნა, მოსწავლეების დამატებითი დახმარება / რემედიაციის პროგრამების დაგეგმვა და მცირე გავლენა სასწავლო რესურსების შექმნის მიმართულებით. არ დასტურდება მასწავლებელთა საქმიანობის ისეთი ასპექტები, როგორებიცაა გაკვეთილის დაგეგმვა, კოლეგებთან თანამშრომლობა და მოსწავლეების ნაშრომების შეფასებაზე რეფორმის გავლენა;
- მასწავლებლების მიერ საკუთარი სკოლის მზაობის აღქმა რეფორმის განსახორციელებლად პირდაპირ კავშირშია მათ მიერ რეფორმის სხვადასხვა ასპექტის ეფექტურობის შეფასებასთან. შესაბამისად, იმ მასწავლებლებში, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ სკოლა კარგად იყო მომზადებული რეფორმის განსახორციელებლად, უფრო მეტად შეინიშნება ტენდენცია სკოლების შიდა სასკოლო მხარდამჭერი ჯგუფების რესურსის მაღალი შეფასებისაკენ „ზოგადად რეფორმის დანერგვისა და ინსტიტუციონალიზაციისათვის“; ასევე, სკოლის ინფრასტრუქტურის გამართულობის აღიარებისა სწავლების განხორციელებისათვის, ისევე როგორც სკოლის ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურისა და აღჭურვილობის შესაბამისობის აღიარებისა ციფრული ტექნოლოგიების დანერგვისათვის. მთლიანობაში ისინი დადებითად აფასებენ იმ დახმარებას, „რომელსაც სამინისტრო უწევს სკოლებს რეფორმის განხორციელების პროცესში“;

- მასწავლებლებს განსხვავებული დამოკიდებულება აქვთ ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში ჩამოყალიბებული ძირითადი კონცეფციების მიმართ, რაც მიუთითებს იმაზე, რომ რეფორმა არ არის ერთნაირად გაგებული ან დაფასებული მასწავლებელთა სხვადასხვა ჯგუფში. მაგალითად, კონსტრუქტივისტული მიდგომების შემთხვევაში ვლინდება მაქსიმალური ეფექტი, რაც მიუთითებს მასწავლებელთა შორის არსებულ განსაკუთრებით განსხვავებულ აღქმებზე. ის, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულება არა მხოლოდ მათი მზაობის, არამედ თავად რეფორმის ასპექტების მიხედვით განსხვავდება, წარმოაჩენს მასწავლებლებთან მუშაობის ინდივიდუალიზებული და დივერსიფიცირებული ინტერვენციების აუცილებლობას, ისევე როგორც რეფორმის ხედვების გააზრებისათვის ჰოლისტური მიდგომების საჭიროებას;
- მასწავლებლების მოსაზრებები ადასტურებს პოზიტიურ კორელაციას მასწავლებლების მიერ საკუთარი სკოლის საჭიროებებთან ახალი სკოლის მოდელის ხედვებისა და კონცეფციების შესაბამისობის აღქმასა და რეფორმის მიზნად გაცხადებულ ძირითად ასპექტებს შორის. ამასთან, კონცეფცია, რომელიც კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარებასა და დანერგვას გულისხმობს, ისევე როგორც კონცეფცია, რომელიც ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებას მოიცავს სწავლა-სწავლების პროცესში, უფრო მაღალკორელაციურ კავშირს აჩვენებს, ვიდრე კონცეფციები: „სკოლის მართვის ეფექტიანი მიდგომების განვითარებისა და წინსვლისათვის“ და „განვითარების ხელშეწყობი შეფასების სისტემის შექმნის ასპექტები“;
- მასწავლებლების მიერ რეფორმის, როგორც მთლიანობის, რელევანტურობის აღქმა სკოლის საჭიროებასთან ცალსახად განაპირობებს მათ პოზიტიურ დამოკიდებულებას რეფორმის თითოეულ ელემენტთან მიმართებით; კერძოდ: სწავლა-სწავლების პროცესის, სასკოლო კულტურის გაუმჯობესებისა და მოსწავლის სწავლაზე ორიენტირებისა და საჭიროების გათვალისწინების უნარის პოზიტიურ შეფასებას.

მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან/სქემასთან თავსებადობა/მზაობა და ავტონომიურობა

- მასწავლებელთა ანკეტირება აჩვენებს, რომ რეფორმის ფარგლებში ჩართული სკოლების მასწავლებლებსაც კი ერთნაირად არ მიეცათ პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის საშუალება. ამასთან, ის მასწავლებლები, რომლებიც ახალი სკოლის მოდელის განმახორციელებელ სკოლებში ასწავლიან, ახალი სასწავლო გეგმის განხორციელების მხარდაჭერისკენ მიმართულ აქტივობებზე ხშირად ასახელებენ სხვადასხვა ორგანიზაციის, მათ შორის, უნივერსიტეტების, სამოქალაქო და საერთაშორისო პროგრამების ფარგლებში განხორციელებულ პროფესიული განვითარების ღონისძიებებს. ეს მიგნება, ერთი მხრივ, პოზიტიურია და აჩვენებს, რომ მასწავლებლები ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში სასწავლო გეგმის დანერგვის რეფორმას არ აღიქვამენ კონტექსტიდან ამოგლეჯილ, ცალკე მდგომ პროგრამად და

უკავშირებენ საკუთარ პროფესიულ განვითარებას, ზოგადად. თუმცა, ამავდროულად, ეს ფაქტი ადასტურებს იმასაც, რომ მასწავლებლების პროფესიული განვითარების პროცესში, ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვაზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების აქტივობებს მიღმა, დამატებით შესაძლებლობებს მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება მასწავლებლების პროფესიული გაძლიერებისათვის. საგულისხმოა, რომ მასწავლებლების ნახევარზე ცოტა მეტი მიიჩნევს მიღებულ მხარდაჭერას საკმარისად;

- მთლიანობაში, მასწავლებლების თვითშეფასება პროფესიული მომზადების თვალსაზრისით მაღალია, თუმცა განსხვავება თვალსაჩინოა მომზადების სხვადასხვა ასპექტის მიხედვით. მაგალითად, მასწავლებლები უფრო ნაკლებ მზაობას გამოთქვამენ საგნობრივი მატრიცების შემუშავებისათვის მზაობისა და რემედიაციული და მოსწავლეების მხარდამჭერი აქტივობების გახორციელების კომპონენტში, ხოლო ყველაზე მაღალს კი - განმავითარებელი შეფასების გამოყენებისა და მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული სწავლების კომპონენტებში. ამგვარი განაწილება გვაძლევს საფუძველს ვივარაუდოთ, რომ პროფესიული საქმიანობის იმ ასპექტებთან მიმართებით, რომლებიც ხანგრძლივი დროის განმავლობაში პროფესიული განვითარების ფოკუსი იყო, უფრო მაღალია მზაობის აღქმა, ვიდრე იმ აქტივობების მიმართ, რომლებიც უშუალოდ ახალი სკოლის მოდელის მხარდაჭერის ფარგლებში განხორციელდა და ცალსახად უკავშირდება მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვას;
- ახალი სკოლის მოდელის დანერგვაში ჩართული სკოლების მასწავლებელთა აღქმა საკუთარ პროფესიულ მზაობასთან დაკავშირებით არაჩართული სკოლების მასწავლებლებთან შედარებით გაცილებით მაღალია როგორც კონკრეტული ასპექტების გათვალისწინებით, ასევე მთლიანობაშიც;
- მასწავლებლები, რომელთაც განსაკუთრებით მაღალი თვითშეფასება აქვთ საკუთარ პროფესიულ მზაობასთან დაკავშირებით, უფრო მეტად გამოთქვამენ კმაყოფილებას ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში გაზრდილ საკუთარ როლსა და პასუხისმგებლობასთან მიმართებით. პოზიტიური კორელაცია ორ ცვლადს შორის შესაძლოა მიუთითებდეს სოციალურად და პროფესიულად განპირობებული პასუხების ეფექტზე, რომელიც ეფუძნება უფრო „შესაბამისი“ პასუხის გაცემის ვარაუდს. თუმცა, ამავდროულად, მასწავლებლების კმაყოფილება საკუთარი როლისა და პასუხისმგებლობის ზრდასთან მიმართებით პირდაპირ არ უკავშირდება სასწავლო გეგმის დანერგვის რეფორმაში სკოლის მონაწილეობას;
- მასწავლებლები, რომლებიც ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის რეფორმაში მონაწილე სკოლებში ასწავლიან, უფრო მეტად მიიჩნევენ, რომ აქვთ მაღალი პროფესიული ავტონომია სწავლების პროცესში და უფრო ხშირად აძლევენ საკუთარ ავტონომიურობას მაღალ შეფასებას;
- რეფორმის განმახორციელებელი სკოლების მასწავლებლები უფრო ხშირად მიუთითებენ პროფესიული საქმიანობის სხვადასხვა მიმართულებით მაღალ ჩართულობაზეც, მათ შორის, ისეთ აქტივობებში, რომლებიც ცალსახად არის დაკავშირებული ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის ხედვებთან. ასეთებია, მაგალითად, კოლეგებთან თანამშრომლობა, მოსწავლეთა ნაშრომების შეფასება, გაკვეთილის დაგეგმვა და ა.შ.;

- მასწავლებლების პროფესიული ავტონომიურობის მაღალი აღქმა მოქმედებს მასწავლებლების მიერ გარე და შიდა სასკოლო დახმარების მნიშვნელობის მაღალ შეფასებაზეც სხვა ფაქტორებისგან დამოუკიდებლად.

კონსტრუქტივისტული მიდგომის დანერგვა

- მასწავლებელთა უმრავლესობა ადასტურებს მაღალ მოტივაციას კონსტრუქტივისტული მიდგომების, შეფასების ახალი სისტემებისა და ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირებისათვის. ეს მოტივაცია მოტივაციის ყველა წყაროსთან შედარებით უფრო მაღალია იმ სკოლებში, რომლებიც ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის რეფორმაში არიან ჩართული. განსხვავება მასწავლებლების ამ ორ ჯგუფში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ყველა წყაროსთან მიმართებით. თუმცა, ამავდროულად, მასწავლებლებისათვის მოსწავლეთა მიერ მიღწეული შედეგები ყველაზე მნიშვნელოვანი მოტივაციის წყაროა ყველა დანარჩენს შორის, მასწავლებლის სკოლის სტატუსის მიუხედავად;
- მასწავლებლები, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ აქვთ მაღალი პროფესიული ავტონომია, უფრო მეტად აფასებენ კომპლექსური დავალებებით სწავლების პრაქტიკას. ის მასწავლებლები, რომლებიც უმაღლესი ქულით აფასებენ საკუთარ პროფესიულ ავტონომიურობას, მნიშვნელოვნად დადებით განწყობას ავლენენ კომპლექსური დავალებებით მუშაობასთან დაკავშირებით. ეს შეიძლება ნიშნავდეს, რომ მასწავლებლების ავტონომიურობის გაზრდა შეიძლება იყოს ეფექტური სტრატეგია კომპლექსური დავალებებით სწავლების მეთოდების მიმღებლობისა და დანერგვის გასაუმჯობესებლად. ასევე, მასწავლებლები, რომლებსაც მაღალი ავტონომიურობის აღქმა აქვთ, უფრო ხშირად მიიჩნევენ, რომ მოსწავლეები პოზიტიურად არიან განწყობილნი კომპლექსური დავალებებით სწავლა-სწავლების პროცესის მიმართ. უფრო ნაკლებად მკაფიოდ, თუმცა ფიქსირდება პოზიტიური კავშირი მასწავლებლების ავტონომიურობის აღქმასა და განმავითარებელი შეფასების გამოყენების დადებითად შეფასებასთან მიმართებითაც;
- მასწავლებლების მიერ პოზიტიურად აღქმული რეფორმის სასკოლო სწავლა-სწავლების გაუმჯობესების უნარი მნიშვნელოვნად წინასწარმეტყველებს პოზიტიურ გავლენას მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე;
- მთლიანობაში, მასწავლებელთა გამოკითხვით დასტურდება ახალი სკოლის მოდელის დანერგვით მიღწეული სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი პოზიტიური ცვლილებები, რომლებიც, კრიტიკული ხედვებისა და დამოკიდებულებების მიუხედავად, ხელმესახებია.

თავი 10: კვლევის მიგნებების შესაბამისი რეკომენდაციები

პოლიტიკის რეკომენდაცია 1. ახალი სკოლის მოდელის სარგებლის გავრცელება სოფლის, მაღალმთიან და არაქართულენოვან სკოლებზე

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: ახალი სკოლის მოდელმა, სკოლების ჩართულობის მხარდაჭერის ინსტრუმენტებიდან გამომდინარე, უთანასწორო მდგომარეობაში და მხარდაჭერის მიღმა დატოვა ისეთი სკოლები, რომლებიც ყველაზე მეტად საჭიროებდა მხარდაჭერას, კერძოდ: მაღალმთიანი რეგიონების სკოლები, სოფლის სკოლები, მცირეკონტინგენტიანი და არაქართულენოვანი სკოლები.

ინტერვენცია:

- ახალი სკოლის მოდელის ინფრასტრუქტურული, ტექნოლოგიების მიმართულების, პროფესიული განვითარებისა და მხარდაჭერის ინსტრუმენტების ამუშავება სპეციალური პროგრამის ფარგლებში სოფლის, მაღალმთიანი, მცირეკონტინგენტიანი და არაქართულენოვანი სკოლებისთვის;
- სოფლის, მაღალმთიანი, არაქართულენოვანი და მცირეკონტინგენტიანი სკოლების მართვისა და მხარდაჭერის პროგრამის შექმნა და ამუშავება ახალი სკოლის მოდელის კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური საფუძვლების რეალიზებისთვის.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 2. ახალი სკოლის მოდელის განათლების რეფორმის სხვა მიმართულებებთან თავსებადობის უზრუნველყოფა

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და კარიერული წინსვლა

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კვლევამ აჩვენა, რომ ახალი სკოლის მოდელი კონცეპტუალურ, ადმინისტრაციულ, პროცედურულ და მინაარსობრივ წინააღმდეგობაში იყო მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის სქემასთან. შესაბამისად, ახალი სკოლის მოდელით განსაზღვრული ხედვა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და მხარდაჭერის თვალსაზრისით, განსახორციელებლად პრობლემური იყო.

ინტერვენცია:

- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ტრანსფორმაცია და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სასკოლო დონეზე ახალი სკოლის მოდელში არსებული ინსტრუმენტების ამუშავება;
- წარმატებული პრაქტიკების მიბმა ფორმალური სქემის პროცედურებთან, ასეთის არსებობის შემთხვევაში;
- წარმატებული პრაქტიკების მხარდაჭერა მონეტარული პოლიტიკით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისათვის;
- მასწავლებელთა შეფასების სასკოლო სისტემის შექმნა და განვითარება;

- სკოლების მხარდაჭერა მხარდამჭერი ჯგუფებისა და ქოუჩინგის სისტემების სასკოლო დონეზე ან სკოლათავშორის თანამშრომლობით სასკოლო კულტურის შემადგენელ ნაწილად ქცევისათვის;
- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიდგომების მიზნად ახალი სკოლის კონცეპტუალურ და მეთოდოლოგიურ საფუძვლებთან;
- მასწავლებლების პროფესიული დაწინაურების ახალი გზების კონცეპტუალიზაცია, რომელიც, ერთი მხრივ, მასწავლებლის პროფესიული მოტივაციის ზრდაზე იქნება ორიენტირებული მონეტარული და პოზიტიური ზრდის სახით, ხოლო, მეორე მხრივ კი, სხვა მასწავლებლებისათვის საუკეთესო პრაქტიკებისა და გამოცდილების გაზიარებას წაახალისებს. ეს შეიძლება გულისხმობდეს, მაგალითად, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მსგავსად, ქოუჩი მასწავლებლის ან კონსულტანტი მასწავლებლის სტატუსის არსებობას ან ამ მიმართულების კონკრეტული საქმიანობები იყოს ინტეგრირებული სქემის არსებულ გადანაწილებაში.

სასკოლო სახელმძღვანელოების თავსებადობა ახალი სკოლის მოდელის მეთოდოლოგიურ და კონცეპტუალურ ხედვასთან

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: რეფორმის საწყის ეტაპზე გამოიკვეთა არსებული გრიფირებული სასკოლო სახელმძღვანელოებისა და ახალი სკოლის მოდელის ცნებათა პედაგოგიკაზე დაფუძნებული მიდგომების თავსებადობის საკითხი, რაც სახელმძღვანელოებზე პედაგოგთა მიჯაჭვულობის პირობებში განსაკუთრებით აქტუალური იყო.

ინტერვენცია:

- სასკოლო სახელმძღვანელოების, მასწავლებლის გზამკვლევების სრულად მორგება ახალი სკოლის მოდელის ცნებათა პედაგოგიკის, კონსტრუქტივისტული მიდგომების, კომპლექსური დავალებებისა და განმავითარებელი შეფასებების კონცეფციებსა და დადებით პრაქტიკებთან;
- სწავლების პროცესში, ტექნოლოგიების გამოყენების კვალდაკვალ, სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნა და ადაპტირება ციფრული, დისტანციური თუ ონლაინ სწავლებისთვის ან პირისპირ სწავლებისას ტექნოლოგიური რესურსების გამოსაყენებლად;
- მასწავლებელთა თუ დაინტერესებულ მხარეთა მიერ შექმნილი სასწავლო რესურსების გამოყენებისა და ურთიერთგაზიარების ინსტრუმენტების ამუშავება;
- სასკოლო სახელმძღვანელოების განტვირთვა შინაარსობრივი გადატვირთულობისგან, სამეცნიერო ენის მოსწავლეთათვის გასაგები ენით წარმოდგენა, ტექსტების შერჩევისას კონტექსტის გათვალისწინება, ცნებათა პედაგოგიკისა და კონსტრუქტივიზმის პრინციპების ფორმალური გამოყენების ნაცვლად, რეალური მიდგომების წარმოჩენა; ბავშვებისათვის საინტერესო თემატიკაზე ორიენტირება.

სკოლის ხელმძღვანელობა და სკოლის ლიდერობის ხედვა. სკოლის დირექტორის როლი რეფორმის განხორციელებაში და არსებული გამოწვევები

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: ახალი სკოლის მოდელის ერთ-ერთი პრობლემური მიმართულება სწორედ სკოლის ლიდერებთან დაკავშირებული საკითხებია, რომლებმაც ძირითად შემთხვევაში ვერ უზრუნველყვეს რეფორმის ადგილზე განხორციელება, რის მიზეზიც,

ხშირ შემთხვევაში, მათი შზაობის, მოტივაციის, კვალიფიკაციისა და კომპეტენციის ნაკლებობა, ფუნქციური განაწილება და ჩართულობა გახლდათ.

ინტერვენცია:

- სკოლის ხელმძღვანელების გაძლიერება პროფესიული განვითარების შესაბამისი აქტივობების, მათ შორის, სასკოლო საჭიროებების დიაგნოსტიკის, სასკოლო კულტურისა და გარემოს, ეროვნული სასწავლო გეგმის სკოლის კონტექსტისა და საჭიროების შესაბამისად გარდაქმნის, მატრიცებისა და კომპლექსური დავალებების შემუშავებისა და განხორციელების პროცესების მხარდაჭერისა და შეფასების, მოსწავლეთა შიდა და გარე შეფასების სისტემების გაცნობის, შერჩევისა და დანერგვის, სკოლის დონეზე თანამშრომლების მხარდაჭერის, გაძლიერებისა და მართვის, საპროექტო, კლასგარეშე და არაფორმალური სწავლა-სწავლების შეფასების, დაგეგმვის, მხარდაჭერისა და სხვა მნიშვნელოვანი მიმართულებებით. სკოლის ხელმძღვანელების სასწავლო პროცესის ლიდერებად ტრანსფორმირების ხელშეწყობა უფლებამოსილების განსხვავებული მოდელებისა და ეტაპობრივი განვითარების სისტემების დანერგვისა და კონკრეტული შედეგების დასახვისა და მათი მიღწევის აღიარების შესაბამისად. სკოლის ხელმძღვანელთა შერჩევის, სერტიფიცირებისა და მუდმივი პროფესიული განვითარების სისტემის შექმნა სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და განხორციელების მიმართულებაზე ფოკუსირებით;
- სკოლის დირექტორებისთვის სასწავლო პროცესის მართვის სრულად დელეგირება სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების, განხორციელების, შეფასების, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, მხარდაჭერის, მონაცემთა შეგროვებისა და ანალიზის, ლიდერი მასწავლებლების გამოკვეთით და ფუნქციითა დელეგირების შესაბამისი ინსტრუმენტების ამუშავებით; სკოლების შედეგების შესაბამისი ავტონომიურობის ხარისხის უზრუნველყოფა;
- სკოლის ხელმძღვანელთა ანგარიშვალდებულების სისტემის შექმნა სასკოლო საზოგადოების წინაშე სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და მართვის, სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობის მიმართულებით;
- სკოლის ხელმძღვანელთა მხარდაჭერის სისტემების შექმნა, დიფერენცირებული მიდგომებით სკოლათა საჭიროებებიდან გამომდინარე;
- საგანმანათლებლო რესურსცენტრების რეფორმირება და მათი ჩართულობისა და ანგარიშვალდებულების გაზრდა სასწავლო გეგმისა და აკადემიური მიღწევების მიმართულებით;
- საგანმანათლებლო რესურსცენტრების პროფესიონალიზაცია და მუდმივი პროფესიული განვითარებისა და მხარდაჭერის სისტემის შექმნა სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობისა და მართვის მიმართულებით;
- სკოლის ლიდერის პროფესიული სქემის ამუშავება, რომელიც დირექტორებს მისცემს პროფესიული სიმწიფის მიხედვით საფეხურებზე გადაადგილების საშუალებას და საფეხურს მიაბამს მის უფლებამოსილებასა და სახელფასო პოლიტიკას.

უმაღლესში მისაღები სისტემა და ახალი სკოლის მოდელი

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: ახალი სკოლის მოდელის განხორციელება, ფაქტობრივად, შეუძლებელი იყო საშუალო საფეხურზე. უმაღლესში მისაღები სისტემა და ერთიან ეროვნულ გამოცდაზე ჩასაბარებელი საგნები განსაზღვრავს საშუალო საფეხურზე სკოლის მოსწავლეთა

მოტივაციას, შეისწავლოს ესა თუ ის საგანი. სკოლის როლის მოსწავლისეული აღემა გახლავთ უმაღლესისთვის მომზადება და, ამდენად, მხოლოდ იმ საგნებზე ფოკუსირება, რომლებიც მისაღები სისტემის ნაწილია, ხოლო ზოგადი განათლების მიღება და ზოგადად მნიშვნელოვანი ცოდნის, კომპეტენციისა და უნარების განვითარება, რაც მათთვის მნიშვნელოვანია - სრულად იგნორირებული. მისაღები გამოცდების ჩაბარება უფრო მძლავრი მოტივატორია, ვიდრე ზოგადი ცოდნისა და განათლების მიღება.

ინტერვენცია:

- ახალი სკოლის მოდელის კონცეპტუალური მიდგომების რეალიზების პირობებში სასკოლო ცხოვრებისა და სასკოლო აქტივობების როლის ასახვა უმაღლესში მისაღებ სისტემებში;
- საშუალო საფეხურზე ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში დადასტურებული აკადემიური შედეგების ასახვა მისაღებ სისტემებში;
- მისაღები გამოცდების ტესტების გადახედვა და მეტი აქცენტი ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში მიღწეული ცოდნისა და კომპეტენციების დადასტურებაზე.

საჯარო სკოლების ავტორიზაციის პროცესი

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: ახალი სკოლის მოდელი ორიენტირებული იყო არა გარე შეფასებაზე, არამედ სკოლის, როგორც ინსტიტუციის, ტრანსფორმაციაზე - კომპლექსური ელემენტებისა და ასპექტების გათვალისწინებით, სადაც რეალურად სკოლას, ავტონომიურობისა და საკუთარი შესაძლებლობების პირობებში, უნდა გაეთვალისწინებინა განვითარების გეგმა, ტემპი, მიმართულებები, ავტორიზაციის პროცესისგან განსხვავებით, საშუალებას აძლევდა სკოლასა და დირექტორებს, ეჭვქვეშ დაეყენებინათ სკოლის შესაძლებლობები და მზაობა ავტონომიისათვის, რაც ავტორიზაციის პროცესში ვერ ხერხდებოდა და სკოლას, რომელიც იწყებდა ამ პროცესის გავლას, უნდა გამოეძებნა რესურსი ავტორიზაციის მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად.

ინტერვენცია:

- ახალი სკოლის მოდელის ხედვისა და განხორციელების პროცესში დადასტურებული პოზიტიური ხედვების ინტეგრირება ავტორიზაციის რეფორმის ფარგლებში. მათ შორის - ძლიერი აქცენტი სკოლის პოლიტურ განვითარებაზე და ანგარიშვალდებულების არსებული ძლიერი ელემენტის ჩანაცვლება ინსტიტუციური შესაძლებლობების გაძლიერებით;
- ავტორიზაციის პროცესის შინაარსზე ფოკუსირება და ნაკლები აქცენტები ბიუროკრატიულ ინსტრუმენტებზე;
- ავტორიზაციის პროცესის რეალური დატვირთვა ხარისხის განვითარებისა და შეფასების პრაქტიკით ფორმალური პროცედურების ნაცვლად და ახალი სკოლის მოდელის პოზიტიური გამოცდილების გამოყენება ამ მიმართულებით;
- ახალი სკოლის მოდელი ორიენტირებული იყო არა გარე შეფასებაზე, არამედ სკოლის, როგორც ინსტიტუციის, ტრანსფორმაციაზე კომპლექსური ელემენტებისა და ასპექტების გათვალისწინებით, სადაც რეალურად სკოლას ავტონომიურობისა და საკუთარი შესაძლებლობების პირობებში უნდა გაეთვალისწინებინა განვითარების გეგმა, ტემპი, მიმართულებები. ამ ხედვის გადატანა ავტორიზაციის პროცესში.

სხვადასხვა ჯგუფის მიერ რეფორმის აღქმა (რეფორმის ავტორები და დამბეგმავნი, დირექტორები, მასწავლებლები, მშობლები)

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: მშობლებს არ აქვთ ინფორმაცია ახალი სკოლის მოდელის შესახებ, მისი მიზნების, კონცეფციის, ყოველდღიური პრაქტიკის შესახებ; მასწავლებლებს არასწორად ჰქონდათ გააზრებული სასწავლო გეგმასთან და განსაკუთრებით, კომპლექსურ დავალებებსა და განმავითარებელ შეფასებასთან დაკავშირებული საკითხები; მასწავლებელთა მომზადება ამ პროცესისთვის არ იყო სწორად დაგეგმილი, იყო მოლოდინი, რომ პროცესში ერთობლივად მომზადდებოდნენ სკოლები და მასწავლებლები სასკოლო სასწავლო გეგმის განსავითარებლად და მის განსახორციელებლად; სკოლის ხელმძღვანელთა ინფორმირება, ჩართულობა და რეფორმის მხარდაჭერა დაბალი იყო; ასევე, სუსტი იყო სხვადასხვა სახელმწიფო ინსტიტუტსა და დაინტერესებულ მხარეებს შორის კოორდინაცია და რეფორმაზე ხედვების თანხვედრა და ერთობლივი ძალისხმევა.

ინტერვენცია:

- მშობლების, მასწავლებლების, სკოლის ადმინისტრაციის, საგანმანათლებლო რესურსცენტრებისა და ყველა დაინტერესებული მხარის აქტიური ჩართვა საგანმანათლებლო რეფორმების დაგეგმვის, განხორციელებისა და ტრანსფორმაციის პროცესში პირდაპირი კომუნიკაციის გზით მრავალფეროვანი ღონისძიებების, მათ შორის, ღია კარის დღეების, მშობელთა საინიციატივო პროექტების წახალისების, სადამრიგებლო საათისა თუ სხვა ფორმატებში;
- ინსტიტუციური კოორდინაციის გაძლიერება რეფორმების განხორციელების პროცესში;
- რეფორმების თანმიმდევრულობა და წინააღმდეგობრივი მიმართულებების გამორიცხვა სხვადასხვა რეფორმისა და სხვადასხვა უწყების საქმიანობის თვალსაზრისით;
- რეფორმის მიმდინარეობის შუალედური შეფასების მექანიზმების შემუშავება და დანერგვა სასკოლო საზოგადოებისა და სამინისტროს სხვადასხვა უწყების ჩართულობით, რამაც ხელი უნდა შეუწყოს განხორციელებული ძალისხმევის რელევანტურობის დადგენასა და საჭირო ცვლილებების დროულად გატარებას. ამგვარი შეფასება უზრუნველყოფს მეტ ინფორმირებას, ანგარიშვალდებულების, მოვალეობების უკეთ გათავისებას, მიკუთვნებულობის ზრდასა და რეფორმებს შორის კავშირების გამყარებას.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 3. ინსტიტუციური კოორდინაციისა და თანამშრომლობის გაღრმავება

კვლევის მიგნება/ დასაბუთება: სხვადასხვა სტრუქტურულ ერთეულს შორის არასაკმარისმა კოორდინაციამ შეაფერხა ახალი სკოლის მოდელის ეფექტიანად განხორციელება, განსაკუთრებით საწყისი ეტაპის შემდგომ ეტაპებზე. თანამშრომლობის გაძლიერება ხელს შეუწყობს ერთიან ხედვას, რაც უზრუნველყოფს ყველა დაინტერესებული მხარის მუშაობას საერთო მიზნების მისაღწევად.

ინტერვენცია: ჩამოყალიბდეს მკაფიო და უწყვეტი კოორდინაციის მექანიზმები განათლების სამინისტროს ყველა სტრუქტურულ ერთეულს შორის რეფორმების განხორციელებისა და შენარჩუნების თანმიმდევრული მიდგომის უზრუნველსაყოფად.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 4. ფინანსური და პოლიტიკური მხარდაჭერის შენარჩუნება რეფორმის განხორციელების განმავლობაში. ინსტიტუციური მექანიზმების შექმნა, რაც გამოირიცხავს საკადრო და პიროვნული ცვლილებების კვალდაკვალ რეფორმის ტრანექტორიის რადიკალურ ცვლილებებს

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: რეფორმის საწყის ეტაპზე რეფორმას ჰქონდა ფართო მხარდაჭერა ფინანსური და პოლიტიკური თვალსაზრისით, რაც გამოხატული იყო პროექტში ჩართული სკოლების ინფრასტრუქტურულ და ტექნიკურ უზრუნველყოფაში, ხოლო მოგვიანებით ეს მხარდაჭერა შეჩერდა.

ინტერვენცია: ზოგადი განათლების რეფორმის უზრუნველყოფა მდგრადი ფინანსური და პოლიტიკური მხარდაჭერით მისი განხორციელების ყველა ეტაპზე. ინსტიტუციური მექანიზმების შექმნა რეფორმების მდგრადობისა და შეუქცევადობისათვის.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 5. საგანმანათლებლო რესურსცენტრების, როგორც დეცენტრალიზაციის მნიშვნელოვანი ფაქტორის, გაძლიერება და მათი ჩართვა საგანმანათლებლო რეფორმების პროცესში

კვლევის მიგნება/ დასაბუთება: რესურსცენტრების, როგორც მნიშვნელოვანი სტრუქტურული და სტრატეგიული რგოლის, ამოვარდნამ ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში, მათი საკოორდინაციო კომპეტენციებისა და ავტორიტეტის არასრულფასოვნად გამოყენებამ შექმნა პრობლემა იმ სკოლების, დირექტორებისა და მასწავლებლების ჩართულობისა და ფოკუსირების თვალსაზრისით, რომლებიც განსაკუთრებით იყვნენ დამოკიდებული რესურსცენტრისაგან წამოსულ ინსტრუქციებზე, მითითებებსა და რეკომენდაციებზე მუშაობისას.

ინტერვენცია: განათლების რესურსცენტრების გაძლიერება, მათი ფუნქცია-მოვალეობების შეცვლა და პროფესიონალიზაცია, საგანმანათლებლო რესურსცენტრებზე რეფორმების ნაწილის დელეგირება და მათი, როგორც რეფორმების განმახორციელებელი სტრატეგიული სტრუქტურული ერთეულის, გაძლიერება. ამგვარი მოდელის შემთხვევაში რესურსცენტრებს ექნებათ მზაობა, რომ სკოლებს კონკრეტულ საჭიროებებზე მორგებული კონსულტაციები ჩაუტარონ, აგრეთვე შესთავაზონ სასკოლო საზოგადოების სხვადასხვა ჯგუფს ქოუჩინგი და პროფესიული განვითარების აქტივობები, მათ შორის ტრენინგები; შეასრულონ სკოლების მხარდაჭერის ფუნქცია სკოლის ხელმძღვანელებთან თანამშრომლობით, რაც ქოუჩებსა და მხარდაჭერის ჯგუფებს ჰქონდათ საკუთარ თავზე აღებული ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში.

პოლიტიკის შექმნა 6. ახალი სკოლის მოდელის რეფორმის დაკავშირება და ინტეგრირება სხვა საგანმანათლებლო რეფორმებსა და მათ მიზნებთან

კვლევის მიგნება/ დასაბუთება: ახალი სკოლის მოდელი ვერ გახდა ლოკომოტივი შესაბამისი რეფორმების დაწყებისა და განხორციელებისათვის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, მართვის სტრუქტურული ცვლილებების, სკოლის ხელმძღვანელთა როლის გადაზრებისა და შესაბამისი კადრების გაძლიერების მიმართულებებით, ისევე როგორც ახალი შეფასების სისტემების დანერგვის, ეროვნული შეფასების დანერგვისა და უმაღლესში მისაღები სისტემის სასკოლო ცოდნასა და გამოცდილებაზე ბმის გაძლიერების თვალსაზრისით.

ინტერვენცია: ახალი სკოლის მოდელის მორგება უფრო ფართო საგანმანათლებლო რეფორმებთან, მნიშვნელოვანი ხედვის განსაზღვრა და თითოეული ელემენტის ამ საერთო მიზნებისთვის ორიენტირება.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 7. ლიდერობის კულტურის განვითარება სასკოლო დონეზე, მათ შორის, ლიდერი მასწავლებლების გამოკვეთითა და წახალისების სისტემის შექმნით

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: ქოუჩებისა და მხარდამჭერი ჯგუფების სისტემამ ვერ იმუშავა გრძელვადიან პერსპექტივაში. აღნიშნული ჯგუფების გასვლის შემდეგ რეფორმის განხორციელების ინსტიტუციონალური მდგრადობა ვერ შენარჩუნდა.

ინტერვენცია: ლიდერი მასწავლებლების კარიერული წინსვლის ინსტრუმენტების ამუშავება სასკოლო დონეზე, ამ მასწავლებლების ფუნქციური დატვირთვა და შესაბამისი სახელფასო ანაზღაურების სისტემის შექმნა; ლიდერ მასწავლებლებზე სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული საკითხების დელეგირება; სკოლის ხელმძღვანელთა მიზნობრივი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შექმნა, გაძლიერდეს სკოლის ლიდერთა როლი სასკოლო დონეზე რეფორმის განხორციელებაში.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 8: სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების და განხორციელების ექსპერტიზის გაძლიერება სკოლის დონეზე

კვლევის მიგნება/ დასაბუთება: კვლევა ხაზს უსვამს, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავება საგანმანათლებლო რეფორმის სუსტი კომპონენტია, მასწავლებლებს ხშირად აკლიათ კურიკულუმის ეფექტიანად შემუშავებისათვის საჭირო გამოცდილება. მოლოდინი, რომ სკოლებს შეუძლიათ დამოუკიდებლად შექმნან ორიგინალური სასწავლო გეგმები, არარეალისტურია.

ინტერვენცია: სკოლის ხელმძღვანელობისა და მასწავლებლებისათვის სპეციალიზებული სასწავლო პროგრამების ჩამოყალიბება, რომლებიც ორიენტირებული იქნება სასწავლო გეგმის შემუშავების პრინციპებზე, განსაკუთრებით კონსტრუქტივისტულ მიდგომებზე ხაზგასმით. მხარდამჭერი ჯგუფების ფუნქცია ორი მიმართულებით უნდა განისაზღვროს: (ა) დაეხმარონ სკოლებს, მათი საჭიროებიდან გამომდინარე, სკოლის უნიკალურ კონტექსტზე მორგებული მისიის, ამოცანებისა და სასწავლო გეგმების შექმნაში; (2) მოამზადონ სკოლის ხელმძღვანელი, ლიდერი მასწავლებლები მხარდამჭერი ჯგუფის გასვლის შემდეგ განხორციელებული

ცვლილებების სასკოლო კულტურად ტრანსფორმაციაში სასწავლო გეგმის შემუშავების, განხორციელების, სასკოლო დონეზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, მასწავლებელთა შეფასების, სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელობის ეფექტური ინსტრუმენტების დამკვიდრების გზით.

საქართველოში არსებული სკოლების ტიპების მიხედვით, სასკოლო სასწავლო გეგმის სარეკომენდაციო სქემების და განხორციელების მდიდარი ბიბლიოთეკის შემუშავება და შეთავაზება სკოლებისათვის, რაც დაეხმარება მათ საკუთარი საჭიროების შესაბამისი გადაწყვეტილებების მიღებაში.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 9: სკოლების მხარდაჭერა ავთენტური სასკოლო სასწავლო გეგმისა და შესაბამისი სასწავლო რესურსების შესამუშავებლად

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: სკოლები ხშირად მიმართავენ სამინისტროს მიერ შემუშავებული მასალების პირდაპირ რეპლიკაციას და ვერ ქმნიან ორიგინალურ და ავთენტურ სასკოლო სასწავლო გეგმებს. ეს ზღუდავს სასკოლო სასწავლო გეგმების ორიგინალობასა და შესაბამისობას მათ კონკრეტულ საგანმანათლებლო გარემოსთან.

ინტერვენცია: განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ უზრუნველყოს მხარდაჭერის სისტემის შექმნა, რომელიც ხელმისაწვდომს გახდის სკოლებისთვის სასწავლო რესურსებს, სასწავლო გეგმებისა და კომპლექსური დავალებების შაბლონებსა და კურიკულუმის ექსპერტის მუდმივი კონსულტაციების შესაძლებლობას. ერთი მხრივ, ექსპერტული ცოდნა, მრავალფეროვანი სასწავლო რესურსების ხელმისაწვდომობა და, მეორე მხრივ, ადგილობრივი კულტურის, კონტექსტის, ტრადიციებისა და უნიკალური საგანმანათლებლო მიზნების ცოდნა და ამ ორი კომპონენტის შერწყმა უზრუნველყოფს, რომ სკოლებმა თავიანთი სასწავლო გეგმები გახადონ უფრო შინაარსიანი და კონტექსტუალურად აქტუალური.

ამავდროულად, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ წახალისების სისტემების დანერგვა მასწავლებლებისათვის ახალი კომპლექსური დავალებების შემუშავების მოტივაციის ასამაღლებლად: წახალისების მექანიზმები შეიძლება მოიცავდეს როგორც მონეტარულ, ასევე პროფესიული მზაობის დემონსტრირებისა და ზრდის მექანიზმებს, მაგალითად, კონფერენციები, კონკურსები და სხვა, სადაც მასწავლებლები თავიანთ მოფიქრებულ დავალებებს წარადგენდნენ პედაგოგიური საზოგადოების წინაშე.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 10: სასწავლო გეგმის შემუშავებაში თანამშრომლობის კულტურის ხელშეწყობა

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: სასწავლო გეგმის შემუშავებაში თანამშრომლობამ დადებითად იმოქმედა სკოლის კულტურასა და პროფესიულ განვითარებაზე. თუმცა, ეს პრაქტიკა საყოველთაოდ არ გამოიყენება სკოლებში და არ მიმდინარეობს მათი შესწავლა, მხარდაჭერა და რეპლიკაცია.

ინტერვენცია: თანამშრომლობითი სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესების ინსტიტუციონალიზაცია, რაც მოიცავს სკოლის ხელმძღვანელობას, მასწავლებლებს, მოსწავლეებს, მშობლებსა და თემს. სკოლების მხარდაჭერა და აღიარება საერთო პასუხისმგებლობისა და მუდმივი გაუმჯობესების სასკოლო კულტურის ჩამოსაყალიბებლად და თანამშრომლობითი კულტურის დასაწესდებლად სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და განხორციელების პროცესში.

სკოლათა შორის თანამშრომლობის წახალისება და მხარდაჭერა კარგი პრაქტიკების დანერგვის მხარდასაჭერად და სასკოლო საზოგადოებების გაძლიერებისათვის. ამგვარი პრაქტიკების მაგალითებს წარმოადგენს სასკოლო ქსელების შექმნა, კონფერენციების გამართვა, ონლაინ თუ პირისპირ ვორკშოპების მოწყობა, გაცვლითი ღონისძიებების მხარდაჭერა პროცესის ადგილზე დაკვირვებისათვის და ა.შ.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 11: სასკოლო სასწავლო გეგმის სახელმძღვანელო პრინციპების შემუშავება და დანერგვა

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: მიმდინარე სასკოლო სასწავლო გეგმებს ხშირად აკლია ელემენტები, რომლებიც სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია სკოლის კულტურის ჩამოსაყალიბებლად; მაგალითად: სასკოლო ტრადიციებთან დაკავშირებული აქტივობები, სპორტი და სხვა კლასგარეშე ღონისძიებები.

ინტერვენცია

სკოლის სასწავლო გეგმებში ყოვლისმომცველი სახელმძღვანელო მითითებების (გაიდლაინების) შემუშავება, რომლებიც მოითხოვს სასკოლო კულტურის ხელშემწყობი ისეთი ელემენტების ჩართვას, როგორებიცაა: დღესასწაულები, სპორტული ღონისძიებები და კლასგარეშე აქტივობები. შედგენილმა გაიდლაინებმა უნდა უზრუნველყოს სკოლების მოქნილობა კულტურულად შესაბამისი და ინოვაციური პრაქტიკის ინტეგრირებისათვის. სასკოლო კულტურის ხელშემწყობი ელემენტების ორგანიზებისათვის საჭირო ფინანსური მხარდაჭერა, რომლის მართვაც სრულფასოვნად იქნება შესაძლებელი სკოლის ხედვისა და პრიორიტეტების მიხედვით.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 12: მეთოდოლოგიური თანამიმდევრულობის უზრუნველყოფა სასწავლო გეგმის შემუშავებაში

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კვლევამ აჩვენა, რომ არ არსებობს მნიშვნელოვანი მეთოდოლოგიური განსხვავება, თუ როგორ ავითარებენ სკოლები სასწავლო გეგმებს ეროვნული სასწავლო გეგმის სხვადასხვა თაობის მიხედვით.

ინტერვენცია: სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესის სკოლის კულტურის ნაწილად ქცევა და შინაარსით დატვირთვა; ბიუროკრატიული მიდგომის ნაცვლად, მისი ავტორიზაციისა თუ სხვა საგანმანათლებლო რეფორმის პროცესის სავალდებულო აქტივობად ქცევა. სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავების აქტუალობის გამოკვეთა საჭიროებებიდან და არა ვალდებულებებიდან გამომდინარე.

სკოლების არასაკმარისი მზაობის შემთხვევაში ალტერნატივად განიხილება სკოლებისთვის გაიდლაინების მომზადება, თუ როგორ უნდა გარდაქმნან ეს სასკოლო სასწავლო გეგმად. ასევე, სასკოლო სასწავლო გეგმის შემუშავება, რაც შესაძლებელს გახდის არსებული დოკუმენტების პირდაპირ კოპირების პრევენციას. მნიშვნელოვანია, რომ სწავლის დაწყებამდე მასწავლებლებმა ერთობლივად განიხილონ სასწავლო გეგმის რომელიმე მნიშვნელოვანი კომპონენტი და იმსჯელონ მისი გაუმჯობესების შესახებ.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 13: სასწავლო გეგმის შინაარსისა და დავალებების დივერსიფიკაცია და კონტექსტუალიზაცია

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: იდენტური ამოცანების გამეორება მრავალი სკოლის საგნობრივ კურიკულუმში, მაგალითად, როგორიცაა ისტორია, ზღუდავს საგანმანათლებლო გამოცდილების მრავალფეროვნებას და ამცირებს მოსწავლეებში შემოქმედებითობისა და კრიტიკული აზროვნების პოტენციალს. მასწავლებლების ანკეტირება ადასტურებს, რომ ორიგინალური, კონტექსტუალური დავალებების შემუშავება მასწავლებლებისათვის ერთ-ერთი ყველაზე რთული საქმიანობაა.

ინტერვენცია: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება სასკოლო კონტექსტში, საჭიროებებიდან გამომდინარე კონტექსტსა და საჭიროებებზე დაფუძნებული უნიკალური დავალებების შემუშავების მიმართულებით, რაც გულისხმობს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების დაფუძნებას ყოველდღიური საჭიროებებისა და გამოწვევების გადაჭრის შესაძლებლობებზე და არა ცენტრალიზებულად განსაზღვრული ცოდნისა და უნარების განვითარებაზე. უფრო კონკრეტულად, მაგალითად, სკოლაში პედაგოგიურ საბჭოებზე მასწავლებლების მიერ შემუშავებული დავალებების პრეზენტაცია/განხილვების მოწყობა. მასწავლებლებისთვის დროის გამოყოფა კათედრის ან მომიჯნავე საგნების მასწავლებლებთან ერთად ამ ტიპის დავალებებზე ერთობლივი მუშაობისათვის.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 14: ტექნოლოგიების უფრო ეფექტურად ინტეგრირება სასწავლო გეგმაში

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ტექნოლოგიების გამოყენების გაზრდა პოზიტიური ტენდენციაა, მაგრამ გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს იმის უზრუნველყოფას, რომ ტექნოლოგიების ინტეგრაცია მნიშვნელოვანია და აძლიერებს სწავლის შედეგებს.

ინტერვენცია: სასკოლო სასწავლო გეგმებში ტექნოლოგიების ინტეგრირების ჩარჩოს შემუშავება, რაც სცილდება მხოლოდ ინტერნეტში მყოფი ან მულტიმედიის გამოყენების უნარებს. ეს უნდა მოიცავდეს მასწავლებლების მომზადებას მოწინავე ციფრული ინსტრუმენტების, ისეთების, როგორებიცაა საგანმანათლებლო პროგრამული უზრუნველყოფის, ონლაინ თანამშრომლობის პლატფორმებისა და მონაცემთა ანალიზის ინსტრუმენტების სწავლების პრაქტიკაში ჩართვის პრინციპები. ამასთან, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამები სთავაზობდნენ მათი მომზადების შესაბამის, მათ შესაძლებლობებზე მორგებულ საშუალებებს და არა შაბლონურ ინსტრუქციებს. ტექნოლოგიების გამოყენების წახალისება პროექტზე დაფუძნებული სწავლის, ვირტუალური საველე მოგზაურობისა და ინტერაქტიული სიმულაციების გასაადვილებლად, რაც გააღრმავებს მოსწავლეების მხრიდან სხვადასხვა საგნის გააზრებას და საინტერესოს გახდის სასწავლო პროცესს. სკოლებისა და მასწავლებლების მზაობის უზრუნველყოფა აღნიშნული პროცესის ხელშესაწყობად საგნის სწავლების სპეციფიკიდან გამომდინარე, კვლავდაკვლავ საჭიროებაზე დაფუძნებული განვითარების შესაძლებლობების შექმნით.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 15: ხელი შეუწყოს ციფრული წიგნიერების უნარების განვითარებას

კვლევის მიგნება/ დასაბუთება: რამდენადაც მოსწავლეებს სულ უფრო მეტად მოეთხოვებათ გამოიყენონ ინტერნეტი საკლასო პროექტებისა და კვლევისთვის, საჭიროა უზრუნველყოფილი, რომ მათ განავითარონ ციფრული წიგნიერების ძლიერი უნარები ონლაინ ინფორმაციის ნავიგაციისა და მოპოვებული ინფორმაციის კრიტიკული შეფასებისა და ანალიზისთვის.

ინტერვენცია: ციფრული წიგნიერების ჩართვა სასკოლო სასწავლო გეგმის ძირითად კომპონენტად, სპეციფიკური შედეგებით, ამ მიმართულების ინტეგრირება ყველა საგნის სასწავლო გეგმაში, რომლებიც დაკავშირებულია წყაროების შეფასებასთან, ციფრული ეთიკის გაგებასა და ტექნოლოგიების პასუხისმგებლობით გამოყენებასთან. მასწავლებელთა გაძლიერება, რომ დაეხმარონ მოსწავლეებს ამ უნარების განვითარებაში, რათა მათ ეფექტიანად გამოიყენონ ტექნოლოგია სწავლისა და კრიტიკული აზროვნების უნარის გასაუმჯობესებლად. მოსწავლეთათვის ინტერნეტში ინფორმაციის მოძიების დავალებად მიცემის პარალელურად, მათი ამ უნარების განვითარებაზე ორიენტირება. სასკოლო ტექნოლოგიური რესურსების მიმართვა მოსწავლეების ციფრული წიგნიერების განვითარებაზე ორიენტირებული მუშაობის უზრუნველსაყოფად.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 16: დროის მენეჯმენტის გაუმჯობესება ერთობლივი და თანამშრომლობითი მიდგომების ინსტიტუციონალიზებით

კვლევის მიგნება: სასწავლო გეგმით განსაზღვრული დრო არ იძლევა ყველა საგანში და მოთხოვნილი რაოდენობის კომპლექსური დავალებების შესრულების შესაძლებლობას. მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს უჭირთ რთული ამოცანების შესასრულებლად საჭირო დროის მართვა როგორც ცალკეულ საგნებთან მიმართებით, ასევე ყველა საგანში ერთდროულად კომპლექსური ამოცანების მართებულად შესრულება.

ინტერვენცია: საგანთაშორისი ინტეგრირება კომპლექსური დავალებების შესრულებისას. კომპლექსური დავალებების სასწავლო მიზნებიდან და საჭიროებებიდან გამომდინარე შეთავაზება, ნაცვლად რაოდენობრივ პარამეტრებსა და მოთხოვნებზე ორიენტირებისა.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 17: კომპლექსური დავალებების დამატებითი ხარჯების მინიმუმამდე შემცირება მასწავლებლებისა და მშობლებისათვის და სასკოლო სასწავლო გეგმის რეალიზებისთვის შესაბამისი საბიუჯეტო თანხების ალოკაცია სკოლებისთვის

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კომპლექსურმა დავალებამ შეიძლება გამოიწვიოს დამატებითი ხარჯები მასწავლებლებისა და მოსწავლეების ოჯახებისთვის, რაც ქმნის ფინანსურ ბარიერებს ეფექტური მონაწილეობისთვის.

ინტერვენცია:

სკოლების ფინანსური მხარდაჭერა ან რესურსების დამატებითი ალოკაცია სასკოლო სასწავლო გეგმიდან გამომდინარე, რაც დაეფუძნება სკოლის კონტექსტსა და საჭიროებებს.

კომპლექსურ დავალებებზე საგაკვეთილო პროცესში მონაწილეობის უზრუნველყოფა (სამინაო დავალებების ნაცვლად, ძირითადი სამუშაოს გაკვეთილზე გადმოტანა).

პოლიტიკის რეკომენდაცია 18: სკოლებში კოორდინაციისა და კომუნიკაციის გაუმჯობესება

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კომპლექსური დავალებების სიმრავლემ, ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის ტრენინგებმა, სქემის ფარგლებში განსაზღვრულმა აქტივობებმა და

ტრენინგებმა გამოიწვია მასწავლებელთა დამატებითი დატვირთვა, მათი გადაწვა და ნიჰილიზმი პროფესიული განვითარების მიმართ.

ინტერვენცია: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება გამომდინარეობდეს სწავლებისა და კონტექსტის საჭიროებებიდან და არა სხვადასხვა უწყების მანდატის შესაბამისი ვალდებულებების შექმნიდან. განვითარდეს უწყებათაშორისი თანამშრომლობა, რათა პოლიტიკის განხორციელება იყოს კოორდინირებულად გადანაწილებული, ინტეგრირებული და უმიზნოდ არ დატვირთოს მოსწავლეები ან მასწავლებლები.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 19: სკოლაში თანამშრომლობითი კულტურის ჩამოყალიბება მასწავლებელთა შორის, ადმინისტრაციასა და მასწავლებლებს შორის, კათედრებს შორის, მასწავლებელთა და მშობელთა შორის. ისეთი სასკოლო პოლიტიკის შემცირება, რომელიც იწვევს მასწავლებელთა შორის დაპირისპირებას

კვლევის მიგნებები/ დასაბუთება: მასწავლებლებსა და კათედრებს შორის თანამშრომლობის ნაკლებობა იძლეოდა სასკოლო სასწავლო გეგმის განვითარებისა თუ კომპლექსური დავალებების ეფექტურად განხორციელების ნაკლებ შესაძლებლობებს.

ინტერვენცია: სკოლებში თანამშრომლობის კულტურის ხელშეწყობა რეგულარული ინტერდისციპლინარული შეხვედრებისა და ერთობლივი დაგეგმვის სესიების მეშვეობით. თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასკოლო კულტურის შექმნა და მასწავლებელთა შორის ინტერესებისა და კონკურენციის შესაძლებლობებად გარდაქმნა, თანამშრომლობისთვის ხელშემშლელი და მანკიერი პრაქტიკების, როგორებიცაა, საათებისთვის ბრძოლა, ჩასატარებელი გაკვეთილების მიზმა ხელფასის ოდენობაზე, სხვის წარუმატებლობაზე დაფუძნებული წარმატების აღიარება და ა.შ., აღმოსაფხვრელად.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 20: ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურისა და ხელმისაწვდომობის გაუმჯობესება

კვლევის მიგნება/ დასაბუთება: ტექნოლოგიების, ინტერნეტისა და რესურსების ნაკლებობა ან არარსებობა აფერხებს კომპლექსური დავალებების შესრულებას სკოლაში.

ინტერვენცია: ინვესტიციის გაზრდა სკოლებში ტექნოლოგიური ინფრასტრუქტურის გაუმჯობესებისათვის. ინვესტიციები უნდა დაეფუძნოს სასკოლო სასწავლო გეგმისა და აკადემიური პროგრამების განხორციელების მხარდაჭერას, ნაცვლად ზოგადი ინვესტირებისა ინფრასტრუქტურასა და ტექნოლოგიებში. მნიშვნელოვანია, რომ ყველა მოსწავლეს, მათ შორის სოფლის, მაღალმთიანი, მცირეკონტინგენტიანი თუ არაქართულენოვანი სკოლების ყველა მოსწავლეს, ჰქონდეს წვდომა აუცილებელ ტექნოლოგიასა და ინტერნეტრესურსებზე.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 21: მასწავლებელთა კომპეტენციისა და პროფესიული განვითარების ამაღლება

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: მასწავლებლებს არ ჰქონდათ საჭირო კომპეტენციები და პროფესიული უნარები კომპლექსური დავალებების განსახორციელებლად ყოველდღიურ პრაქტიკაში. ამასთან, არსებული პოლიტიკა და კონტექსტი ართულებს, რომ მასწავლებლებმა აღიარონ პროფესიული კუთხით დამატებითი მხარდაჭერის საჭიროება. მასწავლებლები ხშირ შემთხვევაში არ აღიარებენ ცოდნის, უნარებისა და კომპეტენციების ნაკლებობას და, შესაბამისად, არ ცდილობენ მხარდაჭერის მოძიებას.

ინტერვენცია: პროფესიული განვითარების პროგრამების გაფართოება, სასკოლო დონეზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემების შექმნა, რომლებიც ფოკუსირებულია კომპლექსური დავალებების დიზაინის, მართვისა და შეფასებისთვის საჭირო სპეციფიკურ უნარებზე. მასწავლებელთა თვითრეფლექსიისა და საკუთარი საჭიროებების კომუნიკაციის წახალისება, რათა შესაძლებელი გახდეს შესაბამისი მხარდაჭერის აღმოჩენა.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 22: ფოკუსირება უფრო მეტად ცოდნის სიღრმეზე, ვიდრე ვიზუალურ ეფექტებზე

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კომპლექსურ დავალებებზე მუშაობისას მასწავლებლები ხშირად ფოკუსირებული არიან გარეგნულ, ვიზუალურ ეფექტებზე და არა მოსწავლეებში სიღრმისეული ცოდნის განვითარებაზე.

ინტერვენცია: ფოკუსირება სასწავლო მიზნებზე და არა საბოლოო პროდუქტზე, რომელშიც სასწავლო მიზნებით განსაზღვრული შედეგები შეიძლება არ იყოს რეალიზებული.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 23: კომპლექსური დავალებების, როგორც შინ შესასრულებელი დავალების, გადააზრება და მიდგომების შეცვლა. კომპლექსურ დავალებაზე სასკოლო მუშაობის ინტენსიფიკაცია და შინ მუშაობის მინიმუმადე დაყვანა.

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კომპლექსურ დავალებას მოსწავლეები ხშირად შინ ამზადებენ, სწავლება გადავიდა სკოლებიდან სახლებში და მისი ეფექტურობა დამოკიდებული გახდა მშობლების კომპეტენციაზე, ცოდნასა და ჩართულობის ხარისხზე. სწავლის დელეგირებით საშინაო გარემოში ზარალდებიან მოსწავლეები, რომლებსაც არ აქვთ ხელსაყრელი სასწავლო გარემო ან მშობლების მხარდაჭერა.

ინტერვენცია: კომპლექსურ დავალებებზე მუშაობა სასკოლო გარემოში, სასკოლო რესურსებზე დაფუძნებით, რაც უზრუნველყოფს სწავლის შესაძლებლობებზე თანაბარ ხელმისაწვდომობას. ამგვარი მიდგომით მინიმუმადე უნდა დავიდეს კომპლექსური დავალებებზე შინ მუშაობის საჭიროებები და მსგავსი შეხვედრები მოლაპარაკებებისა და შეთანხმების საგანს უნდა წარმოადგენდეს.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 24: მშობელთა დაბალანსებული ჩართულობა მოსწავლეთა ავტონომიის შენარჩუნების კვალდაკვალ

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კომპლექსური დავალებების სირთულიდან ან ბუნდოვანებიდან, ასევე რიგ შემთხვევებში მოსწავლის კარგად წარმოჩენის საჭიროებიდან გამომდინარე, მშობლის გადაჭარბებულმა ჩართულობამ კომპლექსური დავალებების შესრულებაში შეზღუდა მოსწავლის ინიციატივა და ავტონომია და, ფაქტობრივად, კომპლექსური დავალება იქცა მშობელთა მიერ შესრულებულ პროდუქტად, მოსწავლეთა სასწავლო მიზნების მიღწევისა და შესაბამისი ცოდნისა და კომპეტენციების განვითარების ნაცვლად.

ინტერვენცია: სკოლებისა და მასწავლებლების გაძლიერება მშობელთა ჩართულობის გააზრებისა და სტრატეგიების თვალსაზრისით. კომპლექსური დავალებების სირთულის შესაბამისობა მოსწავლეთა ცოდნასა და შესაძლებლობებთან და მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარების განვითარება კომპლექსური დავალებების განსაზოგცილებლად, რათა მშობელთა

მხარდაჭერა შესაბამისი გარემოს შექმნითა და მშობელთა პოზიტიური ჩართულობით შემოიფარგლოს. მშობლების ჩართულობის წახალისება შვილების დამოუკიდებლობისა და კრიტიკული აზროვნების უნარების განვითარების მხარდასაჭერად. ასევე, რთული დავალებების დაყოფა მარტივ ელემენტებად და ამ ელემენტების შესრულებაზე მუშაობისთვის მეტი ეტაპებისა და დროის მიცემა.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 25: სკოლების ბიუჯეტის ფორმირება რეფორმის შესაბამისად. ბიუჯეტისა და აკადემიური პროგრამების განხორციელების ურთიერთდაკავშირება.

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: სკოლების ბიუჯეტსა და საგანმანათლებლო რეფორმების მოთხოვნებს შორის შეუსაბამობამ შეაფერხა კომპლექსური დავალებების ეფექტურად განხორციელება სკოლაში.

ინტერვენცია: გაზრდილი დაფინანსების ან რესურსების გადანაწილების ადვოკატირება, რათა სკოლებს ჰქონდეთ ფინანსური საშუალებები კომპლექსური დავალებების განსახორციელებლად.

პოლიტიკის რეკომენდაცია: 26. კლასგარეშე აქტივობებსა და საკლასო სწავლებას შორის ურთიერთმიმართების გაძლიერება

კვლევის მიგნება/ დასაბუთება: კლასგარეშე აქტივობებსა და საკლასო ოთახში სწავლებას შორის კავშირი ნაკლებად თვალსაჩინოა კომპლექსური დავალებების კონტექსტში. კლასგარეშე აქტივობები ნაკლებად გამოიყენება საგანმანათლებლო მიზნებისთვის მათ შორის ახალი სკოლის მოდელის დანერგვის პროცესში. სწავლისა და სწავლების პროცესს შორის კავშირის გაწყვეტამ შეიძლება შეამციროს კომპლექსური დავალებების ეფექტი.

ინტერვენცია: კლასგარეშე აქტივობების, მაგალითად, ექსკურსიების, კლუბების, თვითმართვულობის საქმიანობის უფრო მჭიდრო ინტეგრირება საკლასო სწავლებასთან, კომპლექსური დავალებების მიზნების შესაბამისად.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 27: კომპლექსური დავალებებისა თუ თემატური მატრიცების, საგნობრივი სასწავლო გეგმების ფორმატის გამარტივება

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კომპლექსური დავალებებისა და მატრიცების გართულებული ფორმატი პრობლემებს უქმნიდა მასწავლებლებს დაგეგმვასა და განხორციელებაში. აპრობირებული, გამარტივებული, თუმცა იმავე შინაარსის მქონე ფორმატი გაამარტივებდა მასწავლებელთა საქმიანობას და შეამცირებდა ბიუროკრატიულ წნეხს სწავლებისას.

ინტერვენცია: მატრიცების, სასწავლო გეგმების, კომპლექსური დავალებების ფორმატის გამარტივება და მასწავლებელთათვის უფრო იოლად გამოსაყენებელი ფორმატის (მაგალითად, არამატრიცული, ნარატიული ან მათემატიკური ტიპის) შემუშავება.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 28: მოსწავლეთა ინდივიდუალური დახმარებისა და რემედიაციული პროგრამების გაძლიერება. ამისათვის მასწავლებელთა კომპეტენციების ზრდისა და დამატებითი დროითი რესურსებისა და ენერგიის გაცემისათვის შესაბამისი დაჯილდოების პრინციპების გამოყენებით

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: კვლევამ გამოკვეთა მასწავლებლების, სკოლის დირექციისა და მშობლების მიერ მოსწავლეთა ჯგუფებთან ინდივიდუალური მუშაობის საჭიროება მათი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების უკეთ რეალიზაციის, საკლასო შედეგების გაუმჯობესებისა და სწავლა-სწავლების პროცესის დინამიკურობის უზრუნველსაყოფად. ამავდროულად, მასწავლებლები მოსწავლეთა მხარდაჭერისა და რემედიაციული პროგრამების არსებობას და განხორციელებას აღიქვამენ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიმართულებად სწავლების პროცესში.

ინტერვენცია: სკოლების მომზადება და მხარდაჭერა პროფესიული განვითარების აქტივობებით, რომლებიც დაეხმარება სკოლას მოსწავლეთა საჭიროების დიაგნოსტიკის, ინდივიდუალური დახმარების გეგმის შემუშავებისა და განხორციელების დროს. ამავდროულად, მნიშვნელოვანია შესაბამისი სასწავლო რესურსებისა და ფინანსური მხარდაჭერის აღმოჩენა სკოლებისთვის, რათა შესაძლებელი გახდეს მასწავლებლების პროფესიული მოტივაციის შენარჩუნება მათი შრომისა და დროის დაფასების თვალსაზრისით.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 29: მასწავლებლების პროფესიული მოტივაციის ზრდის ქმედითად დაკავშირება მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებასთან

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: მასწავლებლებისათვის პროფესიული მოტივაციის მთავარ წყაროდ მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები და მათი პროგრესის დანახვა სახელდება

ინტერვენცია: სკოლების უზრუნველყოფა შიდა სასკოლო შეფასების ეფექტური ინსტრუმენტებით და მასწავლებელთათვის მათი გამოყენებისთვის სათანადო კომპეტენციების განვითარება, რათა საშუალება ჰქონდეთ, გაზომონ და დაინახონ ის პროგრესი, რომელსაც მოსწავლეები სწავლების სხვადასხვა ეტაპზე აღწევენ.

პოლიტიკის რეკომენდაცია 30: მასწავლებელთა გაძლიერება განმავითარებელი შეფასებების აქტიურად დასაწერად

კვლევის მიგნება/დასაბუთება: მასწავლებელთა არასაკმარისი მზადყოფნა ღირებული განმავითარებელი შეფასების განსახორციელებლად.

ინტერვენცია: ყოვლისმომცველი პროფესიული განვითარების შეთავაზება მიზნობრივი ტრენინგპროგრამების სახით, რომლებიც ფოკუსირებული იქნება კონკრეტულად განმავითარებელი შეფასების საჭიროების დადგენასა და ტექნიკებზე, მათ შორის, თუ როგორ უნდა შეიმუშაონ, მართონ და გაიაზრონ ეს შეფასებები.

მასწავლებელთა მუდმივი მხარდაჭერა და მენტორობა: ქოუჩინგისა და მენტორობის პროგრამების მეშვეობით, სადაც გამოცდილ პედაგოგებს შეუძლიათ წარმართონ ნაკლებად გამოცდილი მასწავლებლების განმავითარებელი შეფასება პრაქტიკაში.

სკოლების ცნობიერების ამაღლება (სკოლის ადმინისტრატორები, მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები), რათა ახსნან განმავითარებელი შეფასების სარგებელი: თუ როგორ უწყობს ის ხელს მოსწავლეთა სწავლასა და ზრდას.

განმავითარებელი და შემაჯამებელი შეფასებების ინტეგრაცია. განმავითარებელი შეფასება მკაფიოდ არის დაკავშირებული შემაჯამებელ შეფასებებთან, რათა მოსწავლეებმა და მასწავლებლებმა დაინახონ სწავლის პროგრესი და განმავითარებელი შეფასების პრაქტიკული მნიშვნელობა საბოლოო შედეგების გასაუმჯობესებლად.

სკოლებისა და მასწავლებლების მოქნილობა განმავითარებელი შეფასების განხორციელებისას, იმის გაცნობიერება, რომ სხვადასხვა კონტექსტსა და მოსწავლეთა ჯგუფს შეიძლება განსხვავებული მიდგომები დასჭირდეს განმავითარებელი შეფასების სახით. ინოვაციურობა და ადაპტირებადობა განმავითარებელი შეფასებისას, კონტექსტიდან და საჭიროებიდან გამომდინარე.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Ansell, C., Reckhow, S., & Kelly, A. (2009). How to reform a reform coalition: Outreach, agenda expansion, and brokerage in urban school reform. *Policy Studies Journal*, 37*(4), 717-743.
<https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2009.00332.x>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Allyn and Bacon, Inc.
- Bochorishvili, E., & Peranidze, N. (2020). *Education sector in Georgia (Sector Overview)**. Galt & Taggart. Available at: <https://galtandtaggart.com/upload/reports/14673.pdf>
- Council of National Minorities. (2020). *Language and education in: Monitoring results by the Council of National Minorities functioning under the auspices of the Public Defender on the implementation of the state strategy and action plan on tolerance and civil integration 2015-2020**. Ministry of Reconciliation and Civil Equality of Georgia.
<https://ombudsman.ge/res/docs/2020092518514939225.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research** (3rd ed.). Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods** (2nd ed.). McGraw-Hill.
- English, F. (2015). *The SAGE guide to educational leadership and management**. SAGE Publications, Inc.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom** (2nd ed., revised ed.). Corwin Press.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Services Research*, 48*(6pt2), 2134-2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform: Summary of seminar series paper No. 204. *Center for Strategic Education**.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice** (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school**. Teachers College Press.
- Kadagidze, M. (2021). *Impact of COVID-19 on a school education system: Assessment of loss caused by pandemics**. Education Coalition.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2007). The politics of public sector reform: The case of French public policy. In „Governance and public policy in contemporary Europe“ (pp. 121-139). Palgrave Macmillan.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. **School Effectiveness and School Improvement*, 17*(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Mao, Y. (2023). Issues and strategies in inquiry-based learning evaluation. **Open Journal of Social Sciences*, 11*(4).
- Ministry of Education and Science of Georgia. (2020). **National school model concept for constructivist curriculum development.**
- Ministry of Education and Science of Georgia. (2021). **National unified strategy of education and science of Georgia 2022-2032.**
- National Examination and Assessment Centre. (2015). **Program of International Students Assessment 2015 country report.** Tbilisi, Georgia. Accessed at: <https://naec.ge/uploads/postData/KVLEVEBI/PISA-2015-angarishi.pdf>
- National Examination and Assessment Centre. (2018). **Program of International Students Assessment 2018 country report.** Tbilisi, Georgia. Accessed at: [https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/PISA2018-Georgia%20\(1\).pdf](https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/PISA2018-Georgia%20(1).pdf)
- Ndarhutse, S., Jones, C., & Riggall, A. (2019). Why systems thinking is important for the education sector. **Education Development Trust**. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/>
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2014). **The Cambridge handbook of the learning sciences** (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Senge, P. M. (1990). **The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.** Doubleday/Currency.
- Tabatadze, S. (2019). Bilingual educational policy in Georgia: Can it benefit the process of the integration of society? **CEPS Journal*, 9*(1), 61-82. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17099/pdf/cepsj_2019_1_Tabatadze_Bilingual_Educationa_I_Policy_in_Georgia.pdf
- U.S. Department of Education. (2013). **For each and every child: A strategy for education equity and excellence.**
- Wermke, W., Jarl, M., Prøitz, T. S., & Nordholm, D. (2022). Comparing principal autonomy in time and space: Modelling school leaders' decision-making and control. **Journal of Curriculum Studies*, 54*(6), 733-750. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2127124>
- Wheatley, M. (2009). **Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world.** Berrett-Koehler Publishers.
- საქართველო განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2019). **პროგრამის კონცეფცია - ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობა.** <https://www.mes.gov.ge/uploads/files/zogadi-ganatilebis-xelshecyoba.pdf>
- საქართველოს სახელმწიფო აუდიტის სამსახური. (2021). ანგარიში. Retrieved from <https://sao.ge/Uploads/2022/5/%E1%83%93%E1%83%98%E1%83%A1%E1%83%A2%E1%83%90%E>

[1%83%9C%E1%83%AA%E1%83%98%E1%83%A3%E1%83%A0%E1%83%98-
%E1%83%A1%E1%83%AC%E1%83%90%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%90-
%E1%83%94%E1%83%A4%E1%83%94%E1%83%A5%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%9D%E1%83%91%E1%83%98%E1%83%A1-
%E1%83%90%E1%83%A3%E1%83%93%E1%83%98%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%A1-
%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%92%E1%83%90%E1%83%A0%E1%83%98%E1%83%A8%E1%83%98.pdf](#)

ანდლუაძე, ნ. (2016). მასწავლებლის შეფასება საქართველოში პროფესიული კაპიტალის პერსპექტივიდან (სადოქტორო დისერტაცია). ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი (CCIIIR). (2023). მასწავლებელთა სერტიფიცირება, პროფესიული განვითარება და კარიერული წინსვლა 2005-2023 წლებში.

<https://cciiir.ge/images/%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A1%E1%83%AC%E1%83%90%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%94%E1%83%9A%E1%83%97%E1%83%90%E1%83%A1%E1%83%94%E1%83%A0%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%A4%E1%83%98%E1%83%AA%E1%83%98%E1%83%A0%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%90-%E1%83%9E%E1%83%A0%E1%83%9D%E1%83%A4%E1%83%94%E1%83%A1%E1%83%98%E1%83%A3%E1%83%9A%E1%83%98-%E1%83%92%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%95%E1>

ცხრილები და გრაფიკები

ცხრილები

ცხრილი 1. ანალიზისათვის შერჩეული სკოლების რაოდენობა

ცხრილი 2. ახალი სკოლის მოდელის ქვეპროგრამის ბიუჯეტი 2019-2022

ცხრილი 3. სკოლების რაოდენობა, რომლებმაც მიიღეს ტექნიკა ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში

ცხრილი 4. სკოლებისთვის შეძენილი ტექნიკა და შესაბამისი დანახარჯები წლების მიხედვით

ცხრილი 5. სკოლების ინფრასტრუქტურული მდგომარეობა ახალი სკოლის მოდელის I და II ეტაპებზე

ცხრილი 6. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მასწავლებლების რაოდენობა რეგიონების მიხედვით და მათი პროპორცია მასწავლებელთა საერთო რაოდენობასთან

ცხრილი 7: მოსწავლეების რაოდენობრივი განაწილება ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ და არაჩართულ სკოლებში 2020-2021 სასწავლო წლის ჩათვლით

ცხრილი 8: კომპლექსურ დავალებებთან დაკავშირებული პრობლემები და გამოწვევები და პოზიტიური და ძლიერი მხარეები

ცხრილი 9. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლები სკოლის ახალი სკოლის მოდელში ჩართულობისა და დასახლების ტიპის მიხედვით

ცხრილი 10. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლების მონაწილეობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტიპის მიხედვით

ცხრილი 11. პროფესიული განვითარების პროგრამების შეფასება

ცხრილი 12 : მასწავლებლების მოტივაცია სკოლის სტატუსის მიხედვით

ცხრილი 13. აღწერითი სტატისტიკა მოტივაციის წყაროების მიხედვით

ცხრილი 14. მოტივაციის კორელაციური მიმართება პროფესიული მზაობის ასპექტებთან

გრაფიკები

გრაფიკი 1. სკოლების რაოდენობა ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის ეტაპების შესაბამისად

გრაფიკი 2. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების რეგიონალური გადანაწილება

გრაფიკი 3. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების პროპორცია არსებული სკოლების რაოდენობასთან რეგიონალურ ჭრილში

გრაფიკი 4. თვითმმართველ ქალაქებში პროგრამაში ჩართულ პედაგოგთა შეფარდება პედაგოგთა საერთო რაოდენობასთან

გრაფიკი 5. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მასწავლებლების გადანაწილება სტატუსის მიხედვით

გრაფიკი 6. ჩართული სკოლების პროპორცია სკოლების საერთო რაოდენობასთან განსახლების ტიპის მიხედვით

გრაფიკი 7. ჩართული სკოლების პროცენტული შეფარდება სკოლების საერთო რაოდენობასთან განსახლების ტიპის მიხედვით

გრაფიკი 8. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლების პროპორცია სკოლების საერთო რაოდენობასთან სკოლის ზომის მიხედვით

გრაფიკი 9. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული სკოლები სწავლების ენის მიხედვით

გრაფიკი 10. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული მოსწავლეების რაოდენობა ეტაპების მიხედვით

გრაფიკი 11. ჩართული სკოლების მოსწავლეთა % შეფარდება მოსწავლეთა საერთო რაოდენობასთან რეგიონების მიხედვით

გრაფიკი 22. იმ სკოლების პროცენტი (შერჩევის ფარგლებში), რომლებიც არ არიან ჩართული პილოტირებაში და არ აქვთ წარმოდგენილი საგნობრივი კურიკულუმები

გრაფიკი 13. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლები ახალი სკოლის მოდელში ჩართულობის მიხედვით

გრაფიკი 14. ანკეტირებაში მონაწილე მასწავლებლები ახალი სკოლის მოდელში ჩართვის ეტაპების შესაბამისად

გრაფიკი 15. ახალი სკოლის მოდელში ჩართული და არაჩართული სკოლის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების ეფექტურობა და მრავალფეროვნება

გრაფიკი 16. პროფესიული განვითარების პროგრამების შეფასება დაბალი და მაღალი ქულებით

გრაფიკი 17. მასწავლებლების მიერ საკუთარი პროფესიული მზაობის შეფასება სხვადასხვა მიმართულებების მიხედვით

გრაფიკი 18. მასწავლებლების მიერ საკუთრი სკოლის მზაობის შეფასება ახალი სკოლის მოდელის ხედებისა და კონცეფციების დანერგვისათვის

გრაფიკი 19. მასწავლებლების მიერ საკუთარი როლის ზრდის აღქმა ახალი სკოლის მოდელის განხორციელებაში ჩართულ და არაჩართულ სკოლებში

გრაფიკი 20. მასწავლებლების კმაყოფილების აღქმა საკუთარი როლის, ფუნქციისა და პასუხისმგებლობის ზრდასთან დაკავშირებით

გრაფიკი 21. მასწავლებლის, ავტონომიურობის შეფასება ეროვნული/სასკოლო სასწავლო გეგმისა და სტანდარტის მიხედვით საგანში სწავლების პროცესში

გრაფიკი 22. მასწავლებლების მიერ სამინისტრო გაწეული დახმარების შეფასება სკოლებს რეფორმის განხორციელების პროცესში ზოგადად

გრაფიკი 23. მასწავლებლების შეფასება სკოლის შიდა და გარე მხარდაჭერის რესურსების საკმარისობასა და ეფექტიანობასთან/მზაობასთან დაკავშირებული

გრაფიკი 24. მასწავლებლების მიერ რეფორმის ამოცანების სხვადასხვა საგანამართლებლო ასპექტთან შესაბამისობის შეფასება

გრაფიკი 25. ჩართული და არაჩართული სკოლის მასწავლებლების მოტივაცია კონსტრუქტივისტული მიდგომისა და განმავითარებელი შეფასების ინტეგრირებისათვის

გრაფიკი 26: ინსტრუქტურული და ტექნოლოგიური შესაბამისობის აღქმა რეფორმის ამოცანებსა და სკოლის საჭიროებებთან მიმართებით

ილუსტრაციები

ილუსტრაცია 1. საგნობრივი კურიკულუმის ნიმუში (ავთენტური მასალა)

ილუსტრაცია 2. საგნობრივი კურიკულუმის ნიმუში მშობლიურ ლიტერატურაში (ავთენტური მასალა)

ილუსტრაცია 3. საგნობრივი კურიკულუმის ფორმატირების მაგალითი (ავთენტური მასალა)