სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS)

ეროვნული ანგარიში

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი

2015 წელი

TALIS სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა

2015

TALIS-ის კვლევის ჩატარება შესაძლებელი გახდა აშშ-ის ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციის მეორე, 140 მილიონი აშშ დოლარის, კომპაქტის ფინანსური მხარდაჭერით. კომპაქტს ახორციელებს ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი - საქართველო. პოლიტიკის რეკომენდაცია და შეხედულებები, რომლებიც ასახულია აღნიშნულ გამოცემაში არ გამოხატავს ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციის, ამერიკის შეერთებული შტატების მთავრობისა და ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი - საქართველოს შეხედულებებს.

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) was made possible through the financial support of $140 mln Second MCC Compact with Georgia, administered by Millennium Challenge Account – Georgia (MCA-Georgia). The policy recommendations and views expressed in this publication do not reflect the views of the Millennium Challenge Corporation (MCC), the United States Government and the Millennium Challenge Account - Georgia.

კვლევის ეროვნული კოორდინატორი: ნათია ანდღულაძე
მონაცემთა მენეჯერი: გიორგი რატიანი

ანგარიში მოამზადა ნათია ანდღულაძემ
რედაქტორები: ია კუტალაძე, ივა მინდაძე, ნინო რევიშვილი
ენობრივი რედატირება: გოგი მაჭავარიანი
დიზაინი: სოფო ბახუტაშვილი და ქეთი ხარებავა
ფოტო: მიხეილ გიორგაძე

წინასიტყვაობა

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS) ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის კვლევაა. ეს არის პირველი საერთაშორისო კვლევა, რომელიც კომპლექსურად შეისწავლის მასწავლებლის პროფესიულ საქმიანობასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა ასპექტს: *პროფესიული განვითარება, შეფასება და უკუკავშირი, პროფესიითა და სამუშაო ადგილით კმაყოფილება, მასწავლებლების სკოლაში საქმიანობა, საგაკვეთილო პროცესში გამოყენებული სტრატეგიები და მეთოდები, ღირებულებები და დამოკიდებულებები.* კვლევის მიზანია, დაეხმაროს კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს მასწავლებლის პროფესიის განვითარებაზე ორიენტირებული ეფექტიანი პოლიტიკის დანერგვაში.

TALIS 2008 წლიდან ხორციელდება. საქართველო კვლევას 2013 წელს შეუერთდა. საქართველოსთან ერთად კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 35-მა ქვეყანამ. საქართველოში კვლევის ადმინისტრირება შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა უზრუნველყო ჩვენი ქვეყნის 440 სკოლის დირექტორისა და ამ სკოლების 6000-ზე მეტი მასწავლებლის დახმარებით. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი მადლობას უხდის TALIS-ში მონაწილე მასწავლებლებსა და დირექტორებს კვლევაში შეტანილი წვლილისა და მხარდაჭერისათვის, აგრეთვე, „ათასწლეულის გამოწვევის ფონდს - საქართველოს“ და „ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციას“ კვლევის ფინანსური მხარდაჭერისათვის.

სარჩევი

თავი 1. სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის შესახებ 1

რა არის TALIS 2
TALIS 2013 - საკვლევი საკითხები 2
TALIS-ის განხორციელებაში ჩართული მხარეები 3
TALIS 2013 - მეთოდოლოგია 3
მონაწილე სკოლებისა და მასწავლებლების შერჩევა 4
ინსტრუმენტები 5
პილოტირება 6
ძირითადი კვლევა 7
TALIS-ში მონაწილე ქვეყნები 7

თავი 2. საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლები და მათი სკოლები 9

ძირითადი მიგნებები 10
მასწავლებლების დემოგრაფიული მახასიათებლები 12
მასწავლებლების განათლება და პროფესიული მომზადება 16
მასწავლებლების სამუშაო გამოცდილება 24
მასწავლებლების სამუშაო დატვირთვა 25
სკოლების ტიპოლოგია და კონტიგენტი 31
სასკოლო რესურსები 35
სკოლის კლიმატი 38
სკოლის ავტონომია 39
დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები 44

თავი 3. მასწავლებლების პროფესიული განვითარება და მხარდაჭერა 73

ძირითადი მიგნებები 74
შესავალი 76
პროფესიულ განვითარებაში ჩართულობა და პროფესიული განვითარების აქტივობების ეფექტიანობის შეფასება 76
პროფესიული განვითარების საჭიროებები 84
პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ხელისშემშლელი ფაქტორები 88
მაძიებლობა და მენტორობა 88
დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები 91

თავი 4. მასწავლებლების შეფასება და უკუკავშირი 111

ძირითადი მიგნებები 112
შესავალი 114
შეფასების სისტემაზე პასუხისმგებელი მხარე 115
შეფასების ასპექტები 117
შეფასების ინსტრუმენტები 118
შეფასებაში ჩართული მხარეები 123
შეფასების შედეგებზე რეაგირება 125
უკუკავშირი: წყაროები, მიმწოდებელი მხარეები და ფოკუსი 127
შეფასებისა და უკუკავშირის შედეგები 129

სერტიფიცირებული მასწავლებლები და სერტიფიცირებასთან დაკავშირებული დამოკიდებულებები და წარმოდგენები მასწავლებლებსა და დირექტორებში 131
მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება 133
დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები 138

თავი 5. მასწავლებლების საქმიანობა 155

ძირითადი მიგნებები 156
შესავალი 158
საკლასო საქმიანობა 159
მოსწავლეების შეფასება 162
სასწავლო აქტივობებზე დახარჯული დრო 164
მასწავლებლების შედეხულებები სწავლებასა და სწავლაზე 166
თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის 167
მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება 169
მასწავლებლების კმაყოფილება სამსახურით 171
დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები 175

თავი 6. სკოლის დირექტორები და მათი საქმიანობა 189

ძირითადი მიგნებები 190
შესავალი 192
დირექტორის საქმიანობა 192
სკოლის მიზნების, სასწავლო პროგრამებისა და პროფესიული განვითარების დაგეგმვა 194
დირექტორის მიერ პასუხისმგებლობის გადანაწილება სკოლის თემის წევრებზე 199
თანამშრომლობითი მმართველობის პრაქტიკა 200
სკოლის დირექტორების მახასიათებლები 202
დირექტორების დემოგრაფიული მახასიათებლები 202
დირექტორების განათლება 203
დირექტორების გამოცდილება 207
დირექტორების პროფესიული განვითარება 209
პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში ჩართვის ხელისშემშლელი ფაქტორები 211
დირექტორის კმაყოფილება სამსახურით 212
დირექტორების შერჩევა და შეფასება 214
დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები 219

თავი 7. რეკომენდაციები 237

ძირითადი რეკომენდაციები 238
შესავალი 241
მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში კონსტრუქტივისტული მიდგომების გატარება 242
მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებზე წვდომის გაზრდა 244
მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობა 245
მასწავლებლების შეფასებაში სკოლების კომპეტენციების გაზრდა 246
სკოლებში მასწავლებლების ოპტიმალურ განაწილებაზე მიმართული გრძელვადიანი პოლიტიკისა და სტრატეგიის შემუშავება 249
სკოლისა და დირექტორის საქმიანობის შეფასების გამიჯვნა დირექტორის იმ შეფასებისაგან, რომელიც შერჩევას ემსახურება 251

დირექტორების შერჩევის გამჭვირვალე და დირექტორის სტანდარტთან მისადაგებული მექანიზმის შემუშავება 253
დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების გაზრდა 254
დირექტორების მოსამზადებელი პროგრამების გაძლიერება 256
მასწავლებლებისა და დირექტორების კომპეტენციების ზრდისა და მათი პროფესიული თავისუფლების სინქრონიზაცია 258
დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები 261
Summary of Findings and Recommendations 265
გამოყენებული ლიტერატურა 282

გრაფიკების ჩამონათვალი

თავი 2

გრაფიკი 2.1: საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების წილი სკოლების მდებარეობის მიხედვით 12
გრაფიკი 2.2: საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების საშუალო ასაკი საგნებისა და საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით 13
გრაფიკი 2.3: მასწავლებლებლების გენდერული განაწილება საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლებს შორის 14
გრაფიკი 2.4: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების განაწილება სქესისა და ასაკის მიხედვით საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 16
გრაფიკი 2.5: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ მიღწეული განათლების დონე საგნების, საგნობრივი ჯგუფებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით 18
გრაფიკი 2.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ გავლილი მოსამზადებელი პროგრამების შინაარსი 19
გრაფიკი 2.7: განათლების რომელ საფეხურზე დაეუფლნენ საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლები საგნის სწავლების კომპეტენციას 20
გრაფიკი 2.8: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება 21
გრაფიკი 2.9: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება: განსხვავებები ასაკობრივი ჯგუფების, სქესის, საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით 22
გრაფიკი 2.10: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ მასწავლებლობისათვის მზაობის შეფასება საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 23
გრაფიკი 2.11: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების სამუშაო გამოცდილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 24
გრაფიკი 2.12: საბაზო და საშუალო საფეხურებზე მასწავლებლობის გამოცდილება სკოლების მდებარეობისა და საგნების მიხედვით 25
გრაფიკი 2.13: საბაზო საფეხურის მას-წავლებლების სამუშაო სტატუსი სა-ქართველოში და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში 26
გრაფიკი 2.14: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი მასწავლებლებისა და სკოლების მახასიათებლების მიხედვით 27
გრაფიკი 2.15: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობის მიხედვით 28
გრაფიკი 2.16: რამდენ საგანს ასწავლის მასწავლებელი სასწავლო წლის განმავლობაში - საქართველო და TALIS-ის ქვეყნებში 29
გრაფიკი 2.17: სკოლაში მოსწავლეების საშუალო რაოდენობა და მოსწავლე/ მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში 31
გრაფიკი 2.18: მცირე დასახლებებში მდებარე სკოლების წილისა და სკოლების საშუალო ზომის ურთიერთმიმართება: საქართველო და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნები 32
გრაფიკი 2.19: სკოლაში მასწავლებლებისა და მასწავლებლების დამხმარე პერსონალის რაოდენობების ურთიერთშეფარდება საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში .. 35
გრაფიკი 2.20: რესურსების ხელმისაწვდომობის შეფასება სკოლების დირექტორების მიერ სკოლების მდებარეობისა და სექტორის მიხედვით (საბაზო და საშუალო საფეხურები) 36

თავი 3

გრაფიკი 3.1: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 77
გრაფიკი 3.2: კურსებსა და ტრენინგებში მონაწილე მასწავლებლების წილი და ტრენინგ დღეების საშუალო რაოდენობა 78
გრაფიკი 3.3: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებით დაფარული საკითხები და მათი გავლენა მასწავლებლების საქმიანობაზე 79
გრაფიკი 3.4: პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების წილი და მათ შორის იმ მასწავლებლებისა, რომლებმაც აქტივობებში მონაწილეობა უფასოდ მიიღეს 82
გრაფიკი 3.5: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტიობებში მონაწილეობის მისაღებად გაწეული მხარდაჭრა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 83
გრაფიკი 3.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები საქართველოში 85
გრაფიკი 3.7: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები სკოლის მდებარეობის მიხედვით 87

თავი 4

გრაფიკი 4.1: მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასების ფორმები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 120
გრაფიკი 4.2: მასწავლებლის ფორმალიზებული შეფასება და მონაწილე მხარეები 124
გრაფიკი 4.3: მასწავლებლის შეფასება, როგორც ანგარიშვალდებულება 125
გრაფიკი 4.4: მასწავლებლის შეფასების გამოყენება მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მიზნით 126
გრაფიკი 4.5: შეფასებისა და უკუკავშირის შედეგები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 130
გრაფიკი 4.6: სერტიფიცირების სტატუსი მასწავლებლებისა და სკოლის მახასიათებლების მიხედვით 132
გრაფიკი 4.7: მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება სერტიფიცირების არსებული მოდელისადმი 134
გრაფიკი 4.8: სერტიფიცირებისადმი დამოკიდებულება მასწავლებლის სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით 136
გრაფიკი 4.9: დირექტორებისა და მასწავლებლების დამოკიდებულება მასწავლებლის შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტისადმი 137

თავი 5

გრაფიკი 5.1: სწავლების სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე საბაზო საფეხურის მასწავლებლებს შორის საქართველოში და TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 160
გრაფიკი 5.2: სამი სტრატეგიის გამოყენების სიხშირე საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 161
გრაფიკი 5.3: შეფასების სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე: საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლები 163
გრაფიკი 5.4: საბაზო საფეხურის სრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების მიერ სკოლაში სხვადასხვა სამსახურეობრივი მოვალეობის შესრულებასა და სწავლებაზე დახარჯული დრო საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 165

გრაფიკი 5.5: მასწავლებლების შეხედულებები სწავლებასა და სწავლაზე საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში 167
გრაფიკი 5.6: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული თანამშრომლობა და სწავლებისას გაცვლა და კოორდინაცია საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 168
გრაფიკი 5.7: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება 170
გრაფიკი 5.8: თვითეფექტიანობის აღქმა საბაზო საფეხურის მასწავლებლებში საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 171
გრაფიკი 5.9: მასწავლებლების პროფესიითა და სამსახურით კმაყოფილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 173
გრაფიკი 5.10: მასწავლებლების წარმოდგენა მასწავლებლებისადმი საზოგადოების დამოკიდებულების შესახებ 174
გრაფიკი 5.11: სწავლებასა, გაკვეთილის დაგეგმვასა, ნიშნების დაწერასა, სხვა მასწავლებლებთან თანამშრომლობასა, კრებებსა და სკოლაში სხვა სამსახურეობრივი მოვალეობების შესრულებაზე დახარჯული დრო საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში . 180

თავი 6

გრაფიკი 6.1: დირექტორის სამუშაო დროის განაწილება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 193
გრაფიკი 6.2: დირექტორის მონაწილეობა სკოლის განვითარების გეგმის შემუშავებაში TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში და საქართველოში 195
გრაფიკი 6.3: დირექტორების მიერ ბოლო 12 თვის განმავლობაში განხორციელებული აქტივობების საშუალო მაჩვენებლები საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნების 197
გრაფიკი 6.4: სხვა დირექტორებთან თანამშრომლობა და მშობლებისათვის ინფორმაციის მიწოდება კერძო და საჯარო სკოლების დირექტორების მიერ 198
გრაფიკი 6.5: სასკოლო გადაწყვეტილებები და თანამშრომლობის კულტურა 201
გრაფიკი 6.6: დირექტორების განაწილება ასაკობრივი ჯგუფებისა და სქესის მიხედვით საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში 202
გრაფიკი 6.7: საკითხები, რომლებიც არ არის დაფარული დირექტორების საგანმანათლებლო პროგრამებში 204
გრაფიკი 6.8: დირექტორების განაწილება ფორმალური მომზადების ინტენსივობის მიხედვით საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 206
გრაფიკი 6.9: დირექტორების გამოცდილება საქართველოსა და TALIS -ის ქვეყნებში 207
გრაფიკი 6.10: საჯარო განათლების სისტემაში დირექტორების წილი, რომლებიც ამჟამინდელ სკოლაში 15 წელზე მეტია მუშაობენ დირექტორად 208
გრაფიკი 6.11: დირექტორების მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში 209
გრაფიკი 6.12: დირექტორების მონაწილეობა პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში: განსხვავებები დირექტორისა და სკოლის მახასიათებლების მიხედვით 210
გრაფიკი 6.13: დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი მიზეზები საქართველოში და TALIS ქვეყნების საშუალო 212
გრაფიკი 6.14: დირექტორებს შორის პროფესიითა და სამუშაო ადგილით კმაყოფილება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 213
გრაფიკი 6.15: დირექტორების მიერ დირექტორების შერჩევის არსებული სისტემის შეფასება 215

გრაფიკი 6.16: დირექტორებისა და მასწავლებლების მიერ დირექტორების შეფასების შესაძლო ინსტრუმენტებისა და შემფასებელი მხარეების შეფასება 217

ცხრილების ჩამონათვალი

თავი 1

ცხრილი 1.1: შერჩევიდან გამორიცხული სკოლები 4
ცხრილი 1.2: TALIS-ში მონაწილე სკოლები 5
ცხრილი 1.3: TALIS-ის კვლევაში მონაწილეობის მაჩვენებელი 6

თავი 2

ცხრილი 2.1: სკოლის ზომა და მასწავლებლების რაოდენობა საქართველოსა და შერჩეულ ქვეყნებში 33
ცხრილი 2.2: აკადემიური, ფინანსური და საკადრო ავტონომიურობა საქართველოსა და შერჩეულ ქვეყნებში აკადემიური, ფინანსური და საკადრო ავტონომიურობა საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში 43
ცხრილი 2.3: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების წილი სკოლების მდებარეობის მიხედვით 44
ცხრილი 2.4: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების საშუალო ასაკი საგნებისა და საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით 44
ცხრილი 2.5: ქალი მასწავლებლებლების წილი საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლებს შორის 45
ცხრილი 2.6: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების განაწილება სქესისა და ასაკის მიხედვით საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 46
ცხრილი 2.7: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ მიღწეული განათლების დონე საგნების, საგნობრივი ჯგუფებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით 47
ცხრილი 2.8: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ მიღებული განათლების დონე საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 48
ცხრილი 2.9: საბაზო საფეხურების მასწავლებლების მიერ გავლილი მოსამზადებელი პროგრამების შინაარსი საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში 49
ცხრილი 2.10: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ გავლილი მოსამზადებელი პროგრამების შინაარსი 50
ცხრილი 2.11: განათლების რომელ საფეხურზე დაეუფლნენ საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლები საგნის სწავლების კომპეტენციას 50
ცხრილი 2.12: საბაზო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში 51
ცხრილი 2.13: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება 53
ცხრილი 2.13: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება: განსხვავებები ასაკობრივი ჯგუფების, სქესის, საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით 53
ცხრილი 2.14: საბაზო და საშუალო საფეხურებზე მასწავლებლობის გამოცდილება სკოლების მდებარეობისა და საგნების მიხედვით 54

ცხრილი 2.15: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების სამუშაო გამოცდილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 55
ცხრილი 2.16: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი საქართველოში და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში 56
ცხრილი 2.17: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი სკოლისა და მასწავლებლის მახასიათებლების მიხედვით 57
ცხრილი 2.18: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობის მიხედვით 58
ცხრილი 2.19: რამდენ საგანს ასწავლს მასწავლებელი საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში .. 59
ცხრილი 2.20: სკოლისა და კლასის ზომის ინდიკატორები საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 60
ცხრილი 2.21: საბაზო და საშუალო საფეხურებზე კლასისა და სკოლის ზომის ინდიკატორები სკოლების მდებარეობისა და სექტორის მიხედვით 61
ცხრილი 2.22: სკოლების განაწილება მდებარეობის მიხედვით საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 62
ცხრილი 2.23: საბაზო საფეხურის სკოლების სასკოლო რესურსები საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 63
ცხრილი 2.24: რესურსების ხელმისაწვდომობის შეფასება სკოლების დირექტორების მიერ სკოლების მდებარეობისა და სექტორის მიხედვით (საბაზო და საშუალო საფეხურები) 65
ცხრილი 2.25: სკოლების კლიმატი დირექტორების შეფასებით საქრთველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში: მოსწავლეებთან დაკავშირებული ფაქტორები 66
ცხრილი 2.26: სასკოლო კლიმატი საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში - მასწავლებლებთან დაკავშირებული ფაქტორები 68
ცხრილი 2.27: პროფესიული კლიმატი საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში - კომუნიკაცია, ზიარი ღირებულებები და პატივისცემა კოლეგებს შორის 69
ცხრილი 2.28: სკოლების კლიმატი საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში - ურთიერთობა მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის 70
ცხრილი 2.29: სკოლების ავტონომია საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 71

თავი 3

ცხრილი 3.1: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 91
ცხრილი 3.2: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართულობა საქართველოში 93
ცხრილი 3.3: პროფესიულ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში ჩართულობა სკოლის მდებარეობის მიხედვით 93
ცხრილი 3.4: პროფესიულ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში ჩართულობა სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით 94
ცხრილი 3.5: მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებით დაფარული საკითხები და მათი გავლენა მასწავლებლების საქმიანობაზე საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში .. 94
ცხრილი 3.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობების ფორმატი 95
ცხრილი 3.7: პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების წილი და მათ შორის იმ მასწავლებლების წილი, რომლებმაც აქტივობებში მონაწილეობა უფასოდ მიიღეს 96

ცხრილი 3.8: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტიობებში მონაწილეობის მისაღებად გაწეული მხარდაჭრა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 97
ცხრილი 3.9: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები საქართველოში 98
ცხრილი 3.10: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები სკოლის მდებარეობის მიხედვით 99
ცხრილი 3.11: პროფესიული განვითარების საჭიროებები მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით 100
ცხრილი 3.12: პროფესიული განვითარების საჭიროებები მასწავლებლების სასერტიფიკაციო გამოცდებში გამოცდილების მიხედვით 101
ცხრილი 3.13: პროფესიული განვითარების საჭიროებები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 102
ცხრილი 3.14: პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ხელისშემშლელი ფაქტორები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში 105
ცხრილი 3.15: პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ხელისშემშლელი ფაქტორები სკოლების მდებარეობის მიხედვით 107
ცხრილი 3.16: მაძიებლობის ფორმალიზებულ პროგრამებსა და არაფორმალურ აქტივობებზე ხელმისაწვდომობა 108
ცხრილი 3.17: მაძიებლობის ფორმალიზებულ პროგრამებსა და არაფორმალურ აქტივობებში ჩართულობა 109
ცხრილი 3.18: მენტორებზე ხელმისაწვდომობა და მონაწილეობა 110

თავი 4

ცხრილი 4.1: მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასების ფორმები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 138
ცხრილი 4.2: მასწავლებლის ფორმალიზებული შეფასება და მონაწილე მხარეები 140
ცხრილი 4.3: უკუკავშირის მიმწოდებელი მხარეები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 141
ცხრილი 4.4: უკუკავშირის ფოკუსი საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 142
ცხრილი 4.5: უკუკავშირის წყაროები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 144
ცხრილი 4.6: უკუკავშირის წყაროები და მიმწოდებელი მხარეები ქართულ სკოლებში 145
ცხრილი 4.7: მასწავლებლისათვის უკუკავშირის მიწოდების შედეგები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 146
ცხრილი 4.8: მასწავლებლების შეფასებისა და უკუკავშირის ზეგავლენა 148
ცხრილი 4.9: სერტიფიცირების სტატუსი მასწავლებლებისა და სკოლის მახასიათებლების მიხედვით 150
ცხრილი 4.10: მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება სერტიფიცირების არსებული მოდელისადმი 151
ცხრილი 4.11: სერტიფიცირებისადმი დამოკიდებულება მასწავლებლის სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით 152
ცხრილი 4.12: დირექტორებისა და მასწავლებლების დამოკიდებულება მასწავლებლის შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტისადმი 153

თავი 5

ცხრილი 5.1: სწავლების სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე საბაზო საფეხურის მასწავლებლებს შორის საქართველოში და TALIS-ის ქვეყნებში 176
ცხრილი 5.2: მოსწავლეების შეფასების პრაქტიკა საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 178
ცხრილი 5.3: სასწავლო აქტივობებზე დახარჯული დრო საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 181
ცხრილი 5.4: მასწავლებლების შეხედულებები სწავლა-სწავლებაზე საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 183
ცხრილი 5.5: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული თანამშრომლობა საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში 184
ცხრილი 5.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება 186
ცხრილი 5.7: პროფესიითა და სამუშაო ადგილით მასწავლებლების კმაყოფილება 187

თავი 6

ცხრილი 6.1: როდის შეისწავლეს სკოლის დირექტორებმა სკოლის ადმინისტრირება 205
ცხრილი 6.2: როდის შეისწავლეს სკოლის დირექტორებმა სასწავლო პროცესის მართვა 205
ცხრილი 6.3: დირექტორის სამუშაო დროის განაწილება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 219
ცხრილი 6.4: დირექტორის მონაწილეობა სკოლის განვითარების გეგმის შემუშავებაში TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში და საქართველოში 220
ცხრილი 6.5: საქართველოში სკოლის სტატუსის მიხედვით განსხვავება დირექტორის საქმიანობაში 221
ცხრილი 6.6: დირექტორების მიერ ბოლო 12 თვის განმავლობაში განხორციელებული აქტივობების საშუალო მაჩვენებლები საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნების 221
ცხრილი 6.7: დირექტორის მიერ პასუხისმგებლობის დელეგირება 222
ცხრილი 6.8: დირექტორების განაწილება ასაკობრივი ჯგუფებისა და სქესის მიხედვით საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში 224
ცხრილი 6.9: დირექტორების განაწილება მიღწეული განათლების დონის მიხედვით საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 225
ცხრილი 6.10: დირექტორების განათლებაში შემავალი კომპონენტები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 226
ცხრილი 6.11: საკითხები, რომლებიც არ არის დაფარული დირექტორების საგანმანათლებლო პროგრამებში 229
ცხრილი 6.12: დირექტორების პროფესიული განვითარება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 230
ცხრილი 6.13: დირექტორების მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში 231
ცხრილი 6.14: დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი მიზეზები საქართველოში და TALIS ქვეყნების საშუალო 231
ცხრილი 6.15: დირექტორების პროფესიით კმაყოფილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში 232
ცხრილი 6.16: დირექტორების საქმიანობით კმაყოფილება საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში 233
ცხრილი 6.17: დირექტორების გამოცდილება საქართველოსა და TALIS -ის ქვეყნებში 234

ცხრილი 6.18: დირექტორების მიერ დირექტორების შერჩევის არსებული სისტემის შეფასება 235
ცხრილი 6.19: დირექტორებისა და მასწავლებლების მიერ დირექტორების შეფასების შესაძლო ინსტრუმენტების შეფასება 235

თავი 7

ცხრილი 7.1: მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სტრატეგიები 243
ცხრილი 7.2: შარლოტ დანიელსონის სწავლების ჩარჩო 248
ცხრილი 7.3: მოქმედი დირექტორების შეფასების სისტემების მაგალითები 263

თავი 1. სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის შესახებ

თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფილოლოგიის ფაკულტეტზე დავასრულე ბაკალავრიატი, იქვე მაგისტრატურა. შემდეგ კი ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში ჩავაბარე დოქტორანტურაზე განათლების მეცნიერებების მიმართულებით. სკოლა და მასწავლებლობა გააზრებული არჩევანი იყო. ამ ეტაპზე ჩემი პროფესია კვლავ სასურველი და მიმზიდველი რჩება ჩემთვის, რადგან პროცესი საინტერესო და შემოქმედებითია. ეს ჩემთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა. რუტინული საქმე, სამსახური, სადაც 9-დან 6-მდე ხარ და იგივე აკეთო მომაბეზრებელი იქნება. აქ კი სრულად ვახერხებ საკუთარი შესაძლებლობების რეალიზებას და დრო სხვა საინტერესო საქმეებისათვისაც მრჩება. პროექტებში ვარ ჩართული და ვთანამშრომლობ სხვადასხვა ბეჭდურ და ონლაინ გამოცემასთან. მაქვს განცდა, რომ ვარ იქ, სადაც უნდა ვიყო და ვაკეთებ იმას, რასაც უნდა ვაკეთებდე. სადაც თავს ვგრძნობ რეალიზებულად, კარგად. არ ვიცი, სხვა სფეროშიც იმავე განცდით ვიმუშავებდი თუ არა. აქ ყველანაირი პირობა მაქვს შექმნილი იმისათვის, რომ ამ განწყობით ვიმუშაო.

ნინო ლომიძე, თბილისის ვალდორფის თავისუფალი სკოლა, ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი

რა არის TALIS

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS) ფართომასშტაბიანი საერთაშორისო კვლევაა, რომელიც შეისწავლის სკოლაში პედაგოგის სამუშაო პირობებსა და სასწავლო გარემოს. ეს არის პირველი საერთაშორისო კვლევა, რომელიც კომპლექსურად შეისწავლის მასწავლებლის პროფესიულ საქმიანობასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა ასპექტს. TALIS-ის მიზანია დაეხმაროს ქვეყნებს საგანმანათლებლო პოლიტიკის ანალიზსა და განვითარების ძირითადი მიმართულებების ჩამოყალიბებაში, მასწავლებლის პროფესიის განვითარებაზე ორიენტირებული ეფექტიანი პოლიტიკის დანერგვაში. TALIS არის ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის, საერთაშორისო კვლევითი კონსორციუმის, სოციალური პარტნიორებისა და ევროკომისიის, ასევე, კვლევაში მონაწილე ქვეყნების თანამშრომლობის შედეგი.

TALIS მონაწილე ქვეყნებს საშუალებას აძლევს საერთაშორისო ინდიკატორებზე დაყრდნობით გააანალიზონ მასწავლებლებსა და სწავლებაზე ორიენტირებული პოლიტიკა. TALIS შედარებითი, კროს-კულტურული კვლევაა და, შესაბამისად, საშუალებას გვაძლევს შევაფასოთ, რა გავლენას ახდენს კვლევაში მონაწილე ქვეყნების საგანმანათლებლო პოლიტიკა სასწავლო გარემოზე სკოლებში. ამასთან, შევისწავლოთ და გავიზიაროთ საუკეთესო პრაქტიკა. TALIS ეხმარება ქვეყნებს შეიმუშაონ ისეთი პოლიტიკა, რომელიც ხელს შეუწყობს პირობების შექმნას მაღალი ხარისხის სწავლებისა და სწავლისათვის.

TALIS 2013 – საკვლევი საკითხები

TALIS-ის სამიზნე პოპულაცია საშუალო საფეხურის მასწავლებლები და მათი სკოლების დირექტორები არიან. ის შეისწავლის ამ პოპულაციასთან დაკავშირებული პოლიტიკისა და პრაქტიკის ძირითად ასპექტებს, კერძოდ:

- სკოლის ხელმძღვანელობის ფუნქციონირებასა და მის როლს;
- მასწავლებლების მომზადებასა და პროფესიულ განვითარებას;
- პედაგოგების საქმიანობის შეფასებასა და უკუკავშირს;
- მასწავლებელთა შეხედულებებსა და დამოკიდებულებებს სწავლებისა და საკუთარი პედაგოგიური პრაქტიკის შესახებ;
- მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის, სამუშაოთი კმაყოფილებისა და სკოლასა და საკლასო ოთახში არსებული ატმოსფეროს შეფასებას.

რადგან კარგი მასწავლებლების შენარჩუნება და მათი განვითარება ყველა სასკოლო სისტემისათვის პრიორიტეტული ამოცანაა, TALIS შეისწავლის იმას, თუ როგორ ხდება მასწავლებლის საქმიანობის აღიარება, შეფასება და წახალისება და როგორ ეხმიანება სკოლა და სისტემა მათი პროფესიული განვითარების საჭიროებებს; TALIS აღწერს სკოლის ხელმძღვანელების როლს და შეისწავლის, თუ რა მხარდაჭერას უწევენ ისინი მასწავლებლებს. და ბოლოს, TALIS შეისწავლის მასწავლებლების შეხედულებებსა და დამოკიდებულებებს სწავლებისა და მათ მიერ გამოყენებული პედაგოგიური მეთოდების შესახებ.

TALIS-ის განხორციელებაში ჩართული მხარეები

← ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია,
ფუნქცია: პროგრამის მართვა და განხორციელების მონიტორინგი.
← ექსპერტთა ჯგუფი,
ფუნქცია: ინსტრუმენტის შემუშავება.
← TALIS კონსორციუმი, რომელიც შემდეგი ორგანიზაციებისაგან შედგება:
- საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის (IEA) მონაცემთა დამუშავების ცენტრი (ჰამბურგი, გერმანია),
ფუნქცია: კვლევის კოორდინაცია;
- საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის (IEA) სამდივნო (ამსტერდამი, ჰოლანდია),
ფუნქცია: თარგმანის ვერიფიკაცია და ხარისხის კონტროლი;
- „სტატისტიკს კანადა“ (ოტავა, კანადა),
ფუნქცია: შერჩევა და შეწონვა.

← მონაწილე ქვეყნების ეროვნული ჯგუფები: პროექტის ეროვნული მენეჯერი, პროექტის მონაცემთა მენეჯერი და შერჩევის ეროვნული მენეჯერი. საქართველოში TALIS შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა განახორციელა. ცენტრმა TALIS კონსორციუმის მიერ მოწოდებული ინსტრუქციების თანახმად უზრუნველყო:
- ინსტრუმენტების თარგმნა და ვერიფიკატორების შენიშვნების მიხედვით ცვლილებების შეტანა;
- შერჩევის ბაზის მიწოდება და სტრატიფიცირების კრიტერიუმების მიწოდება (იხ. შერჩევა);
- მასწავლებლების შერჩევა „სტატისტიკს კანადის“ მიერ შერჩეულ და მოწოდებულ სკოლებში TALIS კონსორციუმის მიერ მოწოდებული შესაბამისი პროგრამის საშუალებით;
- პილოტირება;
- ძირითადი კვლევის ადმინისტრირება;
- მონაცემთა ბაზების შექმნა;
- მონაცემების ანალიზი და ეროვნული ანგარიშის მომზადება[1].

TALIS 2013 – მეთოდოლოგია

TALIS პირველად 2008 წელს ჩატარდა. ის წარმოადგენს გამოკითხვების სერიას და ყოველ 5 წელიწადში ერთხელ ტარდება. გამოკითხვაში მონაწილეობას იღებენ შემთხვევითი წესით შერჩეული სკოლები. თითოეული ქვეყნისათვის თითოეულ საფეხურზე (დაწყებითი, საბაზო და საშუალო) 200 სკოლა შეირჩევა. მონაცემების შესაგროვებლად TALIS იყენებს კითხვარებს: (1) მასწავლებლებისათვის და (2) დირექტორებისათვის. თითოეულ სკოლაში გამოკითხვაში მონაწილეობს 20 მასწავლებელი და დირექტორი.

[1] რადგან საქართველო მოგვიანებით შეუერთდა კვლევას, საქართველოს შედეგები არ შევიდა TALIS 2013-ის ანგარიშში, რომელიც 2014 წელს გამოიცა. თუმცა, საქართველოს მონაცემები შევიდა TALIS 2013-ის ბაზაში (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20 და საქართველოს მონაცემები გამოყენებული იქნება TALIS-ის თემატურ ანგარიშებში - „სკოლების მართვა“ და „მასწავლებლების პროფესიონალიზმი (http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20).

კვლევა შემდეგ ეტაპებად მიმდინარეობს: (1) მონაწილე სკოლებისა და მასწავლებლების შერჩევა; (2) ინსტრუმენტების თარგმნა და ვერიფიკაცია; (3) პილოტირება; (4) ძირითადი კვლევა; (5) მონაცემთა ბაზების შექმნა; (6) მონაცემების ანალიზი და ანგარიშის მომზადება.

მონაწილე სკოლებისა და მასწავლებლების შერჩევა

მონაწილე სკოლების შესარჩევად შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა მოამზადა შერჩევის ბაზა, რომელიც ეყრდნობოდა განათლების მართვის ინფორმაციული სისტემის მიერ მოწოდებულ ბაზას. შერჩევის ბაზა პილოტირებისა და ძირითადი კვლევისათვის სკოლების შესარჩევად „სტატისტიკს კანადას“ გადაეგზავნა. სტრატიფიკაციის მახასიათებლებად შეირჩა: სკოლის მდებარეობა (ქალაქი/სოფელი), სკოლაში სწავლების ენა (ქართული/აზერბაიჯანული/სხვა), სკოლის სტატუსი (კერძო/სახელმწიფო).

ცხრილი 1.1: შერჩევიდან გამორიცხული სკოლები

	საბაზო საფეხური		საშუალო საფეხური	
	მასწავლებელი	**სკოლა**	**მასწავლებელი**	**სკოლა**
კონფლიქტის ზონა	**27**	**2**	**21**	**2**
მცირე ზომის სკოლები	**166**	**25**	**45**	**25**
არაქართულენოვანი სკოლები (გარდა აზერბაიჯანულისა)	**2572**	**147**	**1842**	**147**
გეოგრაფიულად ძნელად მისაწვდომი სკოლები	**51**	**5**	**45**	**5**
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებზე მორგებული სპეციალიზებული სკოლები	**67**	**2**	**50**	**2**
სულ გამოირიცხა	**2883**	**181**	**2003**	**181**

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა განსაზღვრა ე. წ. გამოსარიცხი სკოლების სია. ეს ის სკოლებია, რომლებიც არ იღებენ მონაწილეობას კვლევაში. საქართველოს შემთხვევაში გამოირიცხა: კონფლიქტური ზონის სკოლები, მცირე ზომის სკოლები, არაქართულენოვანი სკოლები (გარდა აზერბაიჯანულენოვანისა), გეოგრაფიულად ძნელად მისაწვდომი სკოლები, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებზე მორგებული სპეციალიზებული სკოლები. TALIS-ის სტნდარტის მიხედვით, გამორიცხული მასწავლებლების რაოდენობა არ უნდა აღემატებოდეს მასწავლებლების გენერალური ერთობლიობის 5% -ს.

როგორც ცხრილიდან 1.1 ჩანს, ზემოთ დასახელებული მიზეზების გამო საქართველოში კვლევაში მონაწილობა არ მიუღია 181 სკოლას. ამ სკოლებში საბაზო საფეხურზე ასწავლის 2883 მასწავლებელი, საშუალო საფეხურზე კი - 2003 მასწავლებელი.

TALIS-ში სულ მონაწილეობდა 400 სკოლა:

- *საბაზო საფეხური* - 24 კერძო და 176 საჯარო სკოლა. საჯარო სკოლებიდან 132 სოფლად, 44 კი ქალაქში მდებარეობს;
- *საშუალო საფეხური* - 21 კერძო და 179 საჯარო სკოლა. საჯარო სკოლებიდან 117 სოფლად, 62 კი - ქალაქში მდებარეობს;
- თითოეული საფეხურიდან 4 აზერბაიჯანულენოვანი სკოლა შეირჩა.

კვლევისთვის შერჩეული თითოეული სკოლისათვის განისაზღვრა მსგავსი მახასიათებლების მქონე 2 სათადარიგო სკოლა იმ შემთხვევისათვის, თუ შერჩეული სკოლა რაიმე მიზეზის გამო კვლევაში მონაწილეობას ვერ მიიღებდა.

სკოლების შერჩევის შემდეგ სკოლებს გაეგზავნა შესაბამისი საფეხურის მასწავლებლების სია გადასამოწმებლად. სკოლებში საკონტაქტო პირებმა გადაამოწმეს სიები, შეიტანეს შესაბამისი ცვლილებები. თითოეული სკოლის მასწავლებლების სია შევიყვანეთ TALIS-ის კონსორციუმის მიერ მოწოდებულ პროგრამაში; მათგან კვლევაში მონაწილე მასწავლებლები პროგრამულად შეირჩა (თითოეული სკოლიდან 20 მასწავლებელი). შერჩეული მასწავლებლების სია კვლავ გაეგზავნა სკოლებს. თუ რომელიმე სკოლის სიაში 20-ზე ნაკლები მასწავლებელი აღმოჩნდა, შეირჩა შესაბამისი საფეხურის ყველა მასწავლებელი.

ცხრილი 1.2: TALIS-ში მონაწილე სკოლები

	სკოლების რაოდენობა		
	საბაზო საფეხური	**საშუალო საფეხური**	**სულ**
კერძო	**24**	**21**	**45**
ქალაქი	24	21	45
საჯარო	**176**	**179**	**355**
სოფელი	132	117	249
ქალაქი	44	62	106
სულ სკოლები	**200**	**200**	**400**

ინსტრუმენტები

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, კითხვარები შეიმუშავა ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის ექსპერტთა ჯგუფმა.

მასწავლებლის კითხვარში შედის კითხვები, რომლებიც ეხება მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას, შეფასებას, უკუკავშირს, მასწავლებლის საქმიანობას ზოგადად და მასწავლებლის საქმიანობას მიზნობრივ კლასში (შემთხვევითი წესით შერჩეული ერთი კლასი), მასწავლებლის სამსახურით კმაყოფილებასა და თვითშეფასებას, ასევე, მასწავლებელთა მობილობას. კითხვარის საშულებით დამატებით ვიღებთ ზოგად ინფორმაციას მასწავლებლების შესახებ (მაგალითად: ასაკი, სქესი, გამოცდილება, განათლება და ა. შ.).

TALIS-ის კვლევის ადგილობრივ ჯგუფებს უფლება აქვთ, დაამატონ რამდენიმე კითხვა (ე. წ. ეროვნული კითხვები). ჩვენს შემთხვევაში, მასწავლებლის კითხვარს დაემატა კითხვები მასწავლებლების სერტიფიცირებაში მონაწილეობის შესახებ, კითხვები სერტიფიცირებისადმი და დირექტორების შერჩევის წესისადმი დამოკიდებულებისა და, ასევე, მასწავლებლების პრეფერენციების შესაფასებლად.

დირექტორის კითხვარში შედის კითხვები, რომლებიც დირექტორისა და სკოლის შესახებ ზოგად ინფორმაციას, სკოლის ლიდერობას, მასწავლებელთა ფორმალურ შეფასებას, სასკოლო კლიმატს, მასწავლებელთა მაძიებლობასა და მენტორობას, აგრეთვე, სამსახურით კმაყოფილებას ეხება. მასწავლებლის კითხვარის მსგავსად, დირექტორის კითხვარსაც დაემატა ე. წ. ეროვნული კითხვები, რომლებიც მასწავლებლების სერტიფიცირებასა და დირექტორების შერჩევის წესს ეხებოდა.

ინსტრუმენტები ითარგმნა ქართულ და აზერბაიჯანულ ენებზე. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ კითხვარების თარგმნის შემდეგ საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის (IEA) სამდივნომ გადაამოწმა თარგმანის შესაბამისობა ორიგინალთან.

პილოტირება

პილოტირების მიზანი კვლევის ინსტრუმენტისა და პროცედურების გამოცდაა. იმ შემთხვევაში, თუ რომელიმე კითხვა „არ მუშაობს“ ისე, როგორც დაგეგმლია ანუ არ არის ცალსახად და ერთნაირად გასაგები სამიზნე პოპულაციისათვის, ის იცვლება. როგორც წესი, ეს ცვლილებები ინსტრუქციების ფორმულირებებს ეხება. პილოტირება, ასევე, განხორციელების პროცესში პრობლემების იდენტიფიცირებასა და ძირითადი კვლევის ეფექტიანად დაგეგმვაში გვეხმარება.

ცხრილი 1.3: TALIS-ის კვლევაში მონაწილეობის მაჩვენებელი

	მასწავლებლები		დირექტორები	
	საბაზო	საშუალო	საბაზო	საშუალო
შერჩეული	3348	3384	200	200
მონაწილეობა მიიღო	2759	2799	193	195
მონაწილეობის მაჩვენებელი	82%	83%	97%	98%
დასაშვები წილი	75%	75%	75%	75%

პილოტირებისათვის 40 საბაზო და საშუალო საფეხურის ქართულენოვანი და აზერბაიჯანულენოვანი სკოლა შეირჩა. პილოტირება 2013 წლის დეკემბრის თვეში ჩატარდა. კვლევას წარმართავდნენ საერთაშორისო კვლევების ადმინისტრირებაში გამოცდილი პირები, რომელთაც TALIS-ის კითხვარების ადმინისტრირებაში სპეციალური ტრენინგი ჩაუტარდათ. პილოტირების შედეგები TALIS კონსორციუმს გადაეგზავნა ანალიზისათვის. ანალიზის შედეგების

განხილვის შემდეგ კითხვარის ერთ-ერთ კითხვას დაემატა ინსტრუქცია, რომელიც TALIS კონსორციუმთან შეთანხმდა.

ძირითადი კვლევა

ძირითადი კვლევა ჩატარდა 2014 წლის გაზაფხულზე: დაიწყო აპრილის მეორე კვირაში და დასრულდა მაისის მეორე კვირაში. კვლევის ადმინისტრირებისათვის შეირჩა და მომზადდა 80 სკოლის კოორდინატორი. კოორდინატორებს დაურიგდათ TALIS-ის კონსორციუმის მიერ მოწოდებული სახელმძღვანელო, რომელშიც დეტალურადაა გაწერილი TALIS-ის ადმინისტრირების ინსტრუქციები. საბაზო საფეხურზე შერჩეული 3348 მასწავლებლიდან კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 2759 მასწვლებელმა, რაც შერჩევის 82%-ია; საშუალო საფეხურზე შერჩეული 3384 მასწავლებლიდან მონაწილეობა მიიღო 2799 მასწავლებელმა, რაც შერჩეული მასწავლებლების 83%-ს შეადგენს. დირექტორების შემთხვევაში საბაზო საფეხურზე მონაწილეობის მაჩვენებელი 97%, საშუალო საფეხურზე კი - 98% იყო.

საველე სამუშაოების დასრულების შემდეგ მონაცემები შეყვანილ იქნა TALIS კონსორციუმის მიერ მოწოდებულ პროგრამაში. მონაცემთა ბაზაზე მუშაობა 2014 წლის დეკემბერში დასრულდა.

ცხრილი 1.4: TALIS-ის მეთოდოლოგია

TALIS მეთოდოლოგია	
მიზნობრივი პოპულაცია	სკოლის საბაზო საფეხურის მასწავლებლები და დირექტორები.
შეჩევის ზომა	200 სკოლა თითოეულ ქვეყანაში. 20 მასწავლებელი ერთ სკოლაში.
პასუხების დასაშვები წილი	სკოლების 75% და სკოლაში მასწავლებლების 75%.
მონაცემთა შეგროვების მეთოდი	თვითადმინისტრირებული კითხვარები მასწავლებლებისა და დირექტორებისთვის. კითხვარის შევსებისთვის საჭირო დრო - დაახლოებით 45 წუთი.
ჩატარების დრო	2013 წლის მარტი-მაისი ჩრდილოეთ ნახევარსფეროში და 2012 წლის ოქტომბერ-დეკემბერი - სამხრეთ ნახევარსფეროში.
TALIS 2013 დამატებითი ქვეყნებისთვის	2014 წლის მარტი-მაისი

TALIS-ში მონაწილე ქვეყნები

TALIS-ში 2013 წელს 34-მა ქვეყანამ და ადმინისტრაციულმა ერთეულმა მიიღო მონაწილეობა. 2014 წელს კვლევას საქართველო და რუსეთის ფედერაცია შეუერთდნენ. გარდა საბაზო საფეხურზე ადმინისტრირებისა, ქვეყნების ნაწილმა კვლევა საშუალო საფეხურზეც ჩაატარა. საშუალო საფეხურზე კვლევა ჩაატარეს ავსტრალიამ, დანიამ, ფინეთმა, ისლანდიამ, იტალიამ, მექსიკამ, ნორვეგიამ, პოლონეთმა, სინგაპურმა და არაბეთის გაერთიანებულმა საემიროებმა (აგს). ქვეყნების ნაწილმა (დანია, ფინეთი, მექსიკა, ნორვეგია, პოლონეთი და ბელგია (ფლანდრია) კვლევა დაწყებით საფეხურზეც ჩაატარეს.

TALIS-ში მონაწილე ქვეყნები და ტერიტორიული ერთეულებია:

ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის წევრი ქვეყნები და ტერიტორიული ერთეულები: ალბარტა (კანადა), ავსტრალია, ჩილე, ჩეხეთის რესპუბლიკა, დანია, ინგლისი (გაერთიანებული სამეფო), ესტონეთი, ფინეთი, ფლანდრია (ბელგია), საფრანგეთი, ისლანდია, ისრაელი, იტალია, იაპონია, კორეა, მექსიკა, ჰოლანდია, ნორვეგია, პოლონეთი, პორტუგალია, სლოვაკეთის რესპუბლიკა, ესპანეთი, შვედეთი, აშშ[2].

სხვა ქვეყნები და ტერიტორიული ერთეულები:, აბუ დაბი (არაბეთის გაერთიანებული საემიროები), ბრაზილია, ბულგარეთი, ხორვატია, კვიპროსი, ლატვია, მალაიზია, რუმინეთი, სერბეთი, სინგაპური.

TALIS-ის დამატებითი ქვეყნები: საქართველო, რუსეთის ფედერაცია

[2] აშშ-მ ვერ დააკმაყოფილა გამოკითხვაში მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორების მონაწილეობის კვლევის სტანდარტით დადგენილი მაჩვენებელი და ამ ქვეყნის შედეგები არ არის გათვალისწინებული საერთაშორისო საშუალოს გამოთვლაში.

თავი 2. საბაზო და საშუალო სკოლების მასწავლებლები და მათი სკოლები

მე ეს სკოლა დავამთავრე. ახლა ეს ერთადერთი აზერბაიჯანულენოვანი სკოლაა თბილისში. სკოლის ახლანდელი დირექტორი სკოლაში რომ ვსწავლობდი, ჩემი დირექტორი იყო და შემდგომში ჩემი კოლეგა გახდა. ბავშვობიდან ვოცნებობდი მასწავლებლობაზე, მომწონდა მასწავლებლის პროფესია. უმაღლესის დამთავრებისთანავე დავბრუნდი ამ სკოლაში და უკვე მასწავლებლობის 20 წლიანი სტაჟი მაქვს. მსუბუქი მრეწველობის უნივერსიტეტი დავამთავრე, პროფესიით ინჟინერ–ტექნიკოსი ტექნოლოგი ვარ. მაგრამ პედაგოგიკაში კვალიფიკაცია 3-ჯერ ავიმაღლე. დღეში 4–5 გაკვეთილს ვატარებ იმიტომ, რომ ქიმია–ბიოლოგიის მასწავლებელი მარტო მე ვარ.

რენა აბდულაევა, თბილისის 173–ე სკოლის ქიმია–ბიოლოგიის მასწავლებელი

ძირითადი მიგნებები

- საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების საშუალო ასაკი 48 წელია, რაც 5 წლით მეტია TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე. 60 წლისა და უფროსი ასაკის მასწავლებლების წილი (19%) კვლევაში მონაწილე ყველა სხვა ქვეყანაზე მაღალია (TALIS საშუალო 6%-ია). საქართველო ასევე გამოირჩევა ახალგაზრდა მასწავლებლების დაბალი წილით სისტემაში. 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი 6%-ია, რაც 2-ჯერ ნაკლებია TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელზე (12%). თუმცა ახალგაზრდა მასწავლებლების წილი მნიშვნელოვნად განსხვავდება საგნების მიხედვით: თუ ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებს შორის 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი 4%-ია, უცხოური ენების მასწავლებლებში 13% და საინფორმაციო ტექნოლოგიების მასწავლებლებს შორის - 9%-ია.
- საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების 84% ქალია, რაც 16%-ით აღემატება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს. ქალების ყველაზე მაღალი წილი უცხოური ენებისა (96%) და ქართულის (94%) მასწავლებლებზე ნაწილდება. კაცების წილი ყველაზე მაღალი ფიზიკური აღზრდის მასწავლებლებშია (63%).
- საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების 95%-ს უმაღლესი განათლება აქვს მიღებული. TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელი 98%-ია. უმაღლესი განათლების მქონე მასწავლებლებს შორის ბაკალავრის ხარისხი აქვს მასწავლებლების 12%-ს, მაგისტრის ხარისხი - 75%-ს და დოქტორის ხარისხი 1%-ს. პედაგოგიური განათლება მასწავლებლების 91%-ს აქვს მიღებული, რაც TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს (90%) უტოლდება.
- მასწავლებლების 81%-ს ნასწავლი აქვს საგნის შინაარსი ყველა იმ საგნისათვის, რომლებსაც სკოლაში ასწავლის, რაც 9%-ით აღემატება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს. თუმცა აღსანიშნავია ისიც, რომ ქართველი მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი, TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში მასწავლებლებისგან განსხვავებით, მხოლოდ ერთ საგანს ასწავლის. საგნის პედაგოგიკას ყველა შესაბამისი საგნის მიმართულებით დაეუფლა მასწავლებლების 68%. მასწავლებლების 68%-ს გავლილი აქვს ასევე საკლასო პრაქტიკა ყველა იმ საგნისთვის, რომელსაც ასწავლის
- მასწავლებლების დაახლოებით 70% საგნის სწავლებისათვის საჭირო საგნობრივი ცოდნას აკადემიური პროგრამის ფარგლებში, დანარჩენები კი - საშუალო ან უმაღლესი პროფესიული განათლების, საგნობრივი მიმართულების პროგრამების ან/და პროფესიული განვითარების პროგრამების ფარგლებში დაეუფლა.
- საქართველოში საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების ნახევარს მიაჩნია, რომ ძალიან კარგად არის მომზადებული იმ საგანში, რომელსაც ასწავლის, ხოლო მასწავლებლების 46% კარგად მომზადებულად მიიჩნევს თავს. შედარებით ნაკლებ მასწავლებელს მიაჩნია, რომ ძალიან კარგად არის მომზადებული საგნის პედაგოგიკაში (39%), ხოლო 54% ფიქრობს, რომ კარგადა მომზადებულია. თუ საქართველოს კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ ქართველი მასწავლებლები უფრო მომზადებულად გრძნობენ თავს, ვიდრე TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების მასწვლებლები საშუალოდ.
- ერთსა და იმავე სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელი საქართველოში 18 წელია, რაც 8 წლით აღემატება TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალოს. საქართველოში მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება კი საშუალოდ 23 წელია. ქართველი მასწავლებლების მაჩვენებელი მაღალია კვლევაში მონაწილე ყველა სხვა ქვეყანასთან შედარებით. თუმცა მსგავსი ვითარებაა აღმოსავლეთ ევროპის რამდენიმე ქვეყანაში, მათ შორის, ესტონეთში, ლატვიაში და ბულგარეთში.

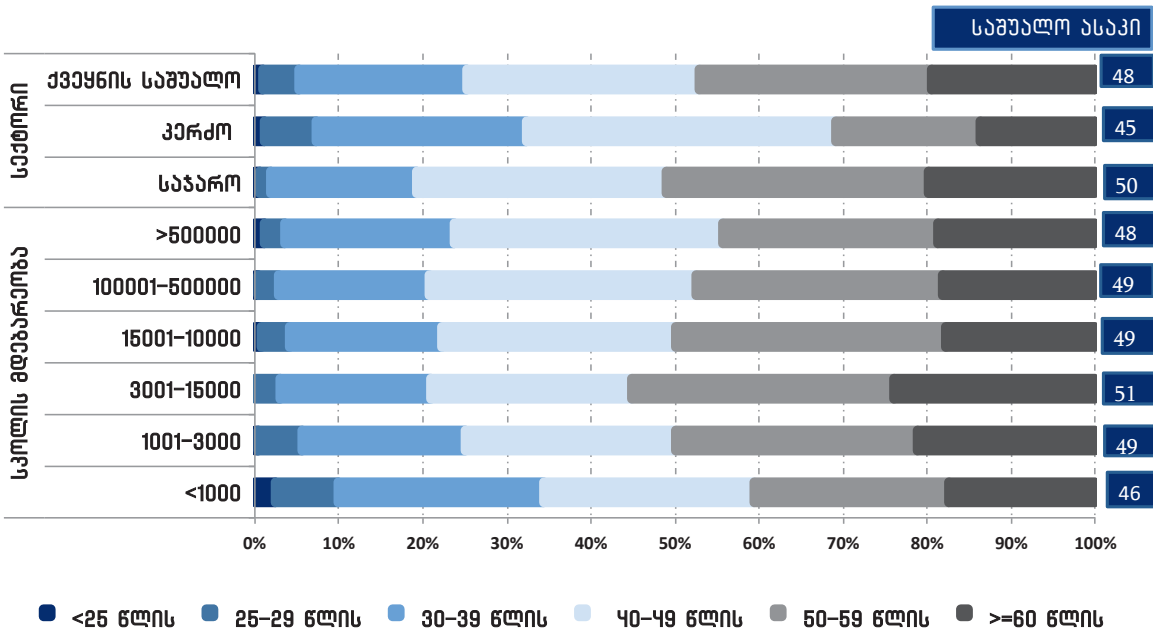
- სკოლების ზომების მიხედვით, საქართველო მცირეკონტიგენტიანი სასკოლო სისტემების რიგს განეკუთვნება: საქართველოს სკოლების საშუალო ზომა 237 მოსწავლეა; საბაზო საფეხურზე კლასის საშუალო ზომა საქართველოში 16 მოსწავლეა, ხოლო საშუალო საფეხურზე - 18. კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში საბაზო და საშუალო საფეხურის კლასში საშუალოდ 24 მოსწავლეა.
- საქართველოში ყოველ 7 მოსწავლეზე 1 მასწავლებელი მოდის, რაც მნიშნელოვნად ჩამორჩება TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (12:1). ეს ვითარება დიდწილად სკოლების გეოგრაფიული განაწილებითაა განპირობებული. საქართველოში სკოლების 66% სოფლების მცირეკონტიგენტიან სკოლებს წარმოადგენს. ამ თვალსაზრისით მსგავსი მდგომარეობაა ესტონეთსა და ლატვიაში, სადაც სკოლების ნახევარზე მეტი სოფლის სკოლაა. კიდევ ერთი მიზეზი არასრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების მაღალი წილია. საქართველოში მასწავლებლების ნახევარზე მეტი არასრულ განაკვეთზე მუშაობს. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელი 18%-ია. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ქართველი მასწავლებლების 88% არასრულ განაკვეთზე მუშაობს არა საკუთარი არჩევანით, არამედ სრულ განაკვეთზე მუშაობის შესაძლებლობის არარსებობის გამო. სერტიფიცირებული მასწავლებლების 68% მუშაობს სრულ განაკვეთზე, რაც მნიშვნელოვნად აღემატება ქვეყნის საშუალო მაჩვენებელს (47%).
- კერძო სკოლებში კლასების საშუალო ზომა 10 მოსწავლით ნაკლებია საჯარო სკოლების კლასების საშუალო ზომაზე. კერძო სკოლებში ასევე საგრძნობლად აღემატება დამხმარე პედაგოგიური პერსონალის საშუალო მაჩვენებელი საჯარო სკოლების მონაცემებს: საჯარო სკოლებში საშუალოდ 35 პედაგოგზე 1 დამხმარე პედაგოგიური პერსონალი მოდის, კერძო სკოლებში ეს შეფარდება 12:1-თანაა. ასევე, კერძო სკოლებში საშუალოდ უფრო მეტი ადმინისტრაციული პერსონალი ჰყავთ: კერძო სკოლებში საშუალოდ 6, საჯარო სკოლებში კი - 3 ადმინისტრაციული თანამშრომელი მუშაობს.
- საბაზო და საშუალო საფეხურის დირექტორების ყველაზე დიდი ნაწილი სკოლების მუშაობის შემაფერხებელ ფაქტორად კვალიფიციური/კარგი მასწავლებლების ნაკლებობას ასახელებს: დირექტორების 61% ამ ფაქტორს თვლის „ძალიან“ ან „გარკვეულწილად“ შემაფერხებლად. დირექტორების ნახევარი ასევე პრობლემატურად მიიჩნევს ბიბლიოთეკის მასალების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას (51%); სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერული პროგრამების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას (51%); სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას (49%); დამხმარე პერსონალის ნაკლებობას (48%); სასწავლო მასალების შეუსაბამობას ან ნაკლებობას (47%) და არასაკმარის წვდომას ინტერნეტზე (46%). ქალაქის კერძო და საჯარო სკოლები ერთნაირად განიცდიან მასწავლებლებისა და სასწავლო რესურსების ნაკლეობას ან შესაბამისობას. ზოგიერთი ფიზიკური რესურსის ნაკლებობას განსაკუთრებით მწვავედ განიცდიან პატარა სოფლებში.
- კვლევაში მონაწილე დირექტორების აზრით, მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი (99% ან მეტი) ასწავლის იმგვარ სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლები არასდროს ან იშვიათად აგვიანებენ, აცდენენ გაკვეთილებს, ან ახდენენ მოსწავლეების დისკრიმინაციას რაიმე ნიშნით. დირექტორების შეფასებით, ქართული სკოლების მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ისეთ სკოლებში მუშაობს, რომლებშიც ძალიან კეთილსაიმედო პროფესიული კლიმატია. ამ მაჩვენებლის მიხედვით, ქართული სკოლების მდგომარეობა კვლევაში მონაწილე ყველა სხვა ქვეყანაზე უკეთესია. როგორც კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში, საქართველოშიც მასწავლებლების უდიდეს ნაწილს აინტერესებს მათი მოსწავლეების მოსაზრებების მოსმენა და თუ მათ სკოლაში მოსწავლეს დახმარება სჭირდება, სკოლა ამ დახმარებას უზრუნველყოფს.

- სკოლის ბიუჯეტის განაწილების თვალსაზრისით საქართველო დაბალი ავტონომიურობის მქონე ქვეყნების ჯგუფს მიეკუთვნება. ასევე დაბალია ავტონომიურობის ხარისხი სწავლა-სწავლების შინაარსისა და შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრაში. სასწავლო მასალების არჩევისა და სასწავლო საგნების შერჩევის თვალსაზრისით საქართველო საშუალო დონის ავტონომიურობის მქონე სისტემებს განეკუთვნება. საქათველოში საკადრო საკითხების გადაწვეტის მხრივ სკოლებს მაღალი თავისუფლების ხარისხი აქვთ.

მასწავლებლების დემოგრაფიული მახასიათებლები

საქართველოში საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების საშუალო ასაკი 48 წელია. მასწავლებლების 5% 30 წლამდე ასაკისაა. მასწავლებლების ყველაზე დიდი წილი 40-49 (27%) და 50-59 (28%) ასაკობრივ ჯგუფებზე მოდის. მასწავლებლების 20% 30-39 ასაკობრივ ჯგუფს განეკუთვნება. მასწავლებლების 19% 60 წლისა და უფროსი ასაკისაა.

გრაფიკი 2.1: საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების წილი სკოლების მდებარეობის მიხედვით



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.3

- სექტორების მიხედვით შედარება მოიცავს მხოლოდ ქალაქის სკოლებს (მოსახლეობის რაოდენობა დასახლებაში >100,000)

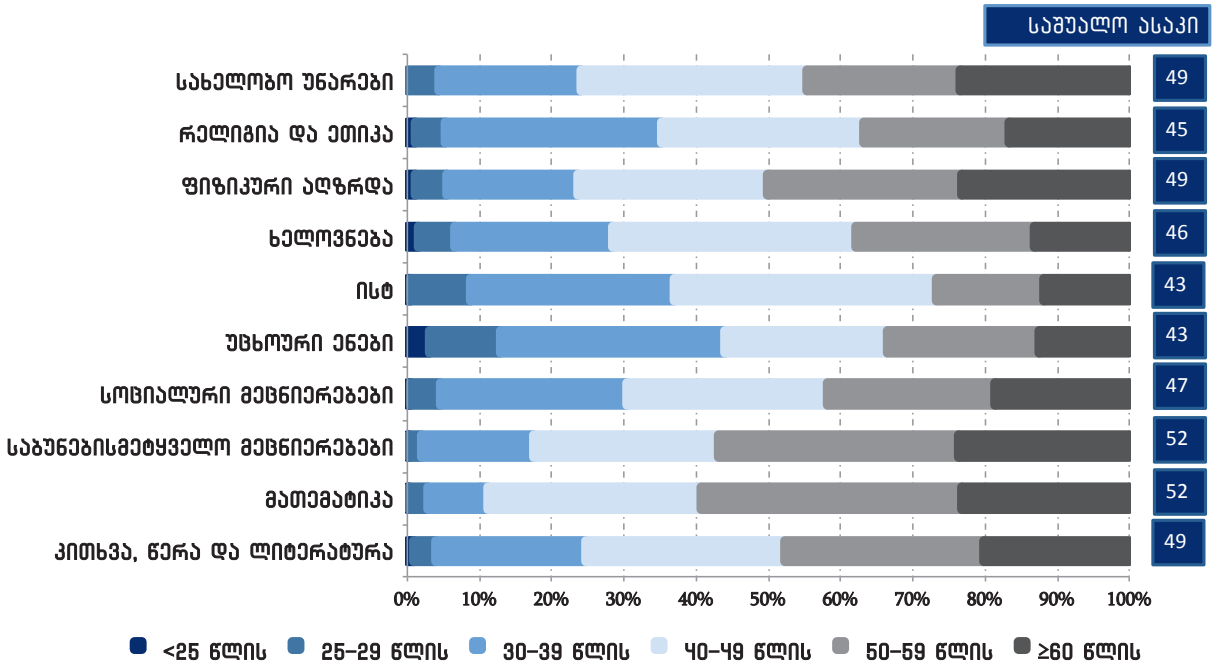
საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების ასაკობრივ განაწილებაში მცირე განსხვავებები ფიქსირდება სკოლის მდებარეობის მიხედვით. საგულისხმოა ის, რომ მასწავლებლების საშუალო ასაკი არ არის კორელაციაში სკოლის მდებარეობასთან. ლოგიკური იქნებოდა გვევარაუდა, რომ საშუალო ასაკი უფრო მაღალი აღმოჩნდებოდა მაღალმთიან

სოფლებში, სადაც სკოლებს ახალგაზრდა კადრების მიზიდვა უჭირთ და პირიქით – ურბანულ დასახლებებში უფრო მაღალი აღმოჩნდებოდა ახალგაზრდა მასწავლებლების წილი. მაგრამ, როგორც ქვემოთ მოცემულ გრაფიკზეა ნაჩვენები, ახალგაზრდა მასწავლებლების წილი ყველაზე მაღალი სწორედ მაღალმთიან სოფლებშია. აქ 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი 10%-ია, 30-39 ასაკობრივი ჯგუფის მასწავლებლების კი – 24%.

მასწავლებლის ასაკში მნიშვნელოვანი განსხვავებები საგნებისა და საგნობრივი ჯგუფების მიხედვითაც ფიქსირდება. როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკი აჩვენებს, ქართული ენისა და ლიტერატურის (კითხვა, წერა და ლიტერატურა) მასწავლებლების საშუალო ასაკი 49, მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლების საშუალო ასაკი კი 52 წელია მაშინ, როცა უცხოური ენებისა, ინფორმაციისა და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების (ისტ) მასწავლებლების საშუალო ასაკი 44 და 43 წელია. ეს განსხვავება უცხოური ენებისა და ისტ-ის მასწავლებლებს შორის 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების შედარებით მაღალი წილით აიხსნება. უცხოური ენების მასწავლებლებს შორის 30 წლამდე ასაკის პედაგოგების წილი 13% და ისტ-ის მასწავლებლებს შორის 9%-ია. რაც შეეხება სხვა საგნებს, 30 წლამდე ასაკის პედაგოგების წილი ქართულის (კითხვა, წერა და ლიტერატურა) მასწავლებლებს შორის 4%, მათემატიკის მასწავლებლებს შორის – 3%, ხოლო საბუნებისმეტყველო საგნების პედაგოგებს შორის – 2%-ია.

გრაფიკი 2.2: საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების საშუალო ასაკი საგნებისა და საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით

მასწავლებლების პროცენტული განაწილება ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით.

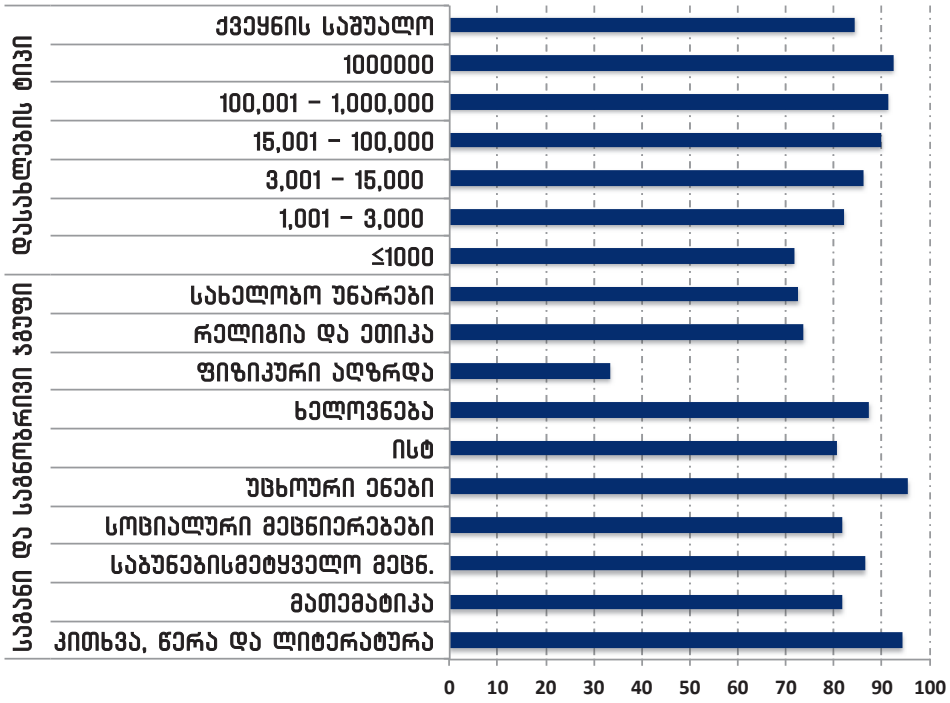


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. ცხრილი 2.4 დანართში.

გენდერულ ჭრილში კვლევის მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ საქართველოში საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების 84% ქალია, მაგრამ მათი წილი განსხვავდება საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით. ქალების ყველაზე მაღალი წილი უცხოური ენებისა (95%) და ქართული ენისა და ლიტერატურის (94%) მასწავლებლებზე ნაწილდება. მამაკაცების წილი ყველაზე მაღალი ფიზიკური აღზრდის მასწავლებლებშია (67%). მათი წილი ასევე შედარებით მაღალია მათემატიკისა (18%) და სახელობო საგნების (26%) მიმართულებით. აღსანიშნავია, რომ პედაგოგის სქესი კორელაციაშია სკოლის მდებარეობასთან: ურბანულობის ხარისხის ზრდასთან ერთად მცირდება კაცი მასწავლებლების წილი (იხ. გრაფიკი 2.3).

გრაფიკი 2.3: მასწავლებლებლების გენდერული განაწილება საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლებს შორის

ქალი მასწავლებლების წილი (%)



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.5

კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში მასწავლებლების საშუალო ასაკი 43 წელია, რაც 5 წლით ნაკლებია საქართველოს მაჩვენებელზე. თუმცა საგულისხმოა, რომ ამ ქვეყნებში პედაგოგთა ასაკობრივი განაწილების მიხედვით მრავალფეროვანი სურათია. გვხვდება ისეთი ქვეყნებიც, როგორიც სინგაპურია, სადაც 50 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი თითქმის 90%-ია და ასევე ბულგარეთი, ლატვია და ესტონეთი, სადაც საქართველოს მსგავსად მასწავლებლების თითქმის ნახევარი 50 და უფროსი ასაკისაა. კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში მასწავლებლის პროფესიაში ქალები დომინირებენ. საქართველო ამ თვალსაზრისით ქალების ყველაზე მაღალი წილის მქონე ქვეყნებს (ლატვია, ბულგარეთი, ესტონეთი, იტალია) შორისაა.

„ახალგაზრდა მასწავლებლების სიმცირეს რამდენიმე მიზეზი აქვს. აქამდე ამბობდნენ, რომ სკოლა ანაზღაურების თვალსაზრისით მიმზიდველი არ იყო ახალგაზრდებისთვის. ამ ეტაპზე, მე ასე ვერ ვიტყოდი. თუ ადამიანი საკუთარ თავზე მუშაობს, ვითარდება, არის დაინტერესებული ამ პროფესიით და ბოლომდე იხარჯება, ურიგო ხელფასი ნამდვილად არ ექნება. თანაც იმ ფონზე, რომ მინიმუმ 40 დღე შეუძლიათ ისარგებლონ ანაზღაურებადი შვებულებით და 5 დღიანი სამუშაო კვირით. მასწავლებლის სამუშაო დრო არ არის მკაცრად რეგლამენტირებული და პედაგოგებს აქვთ საშუალება იზრუნონ პროფესიულ განვითარებაზე, აქვთ საშუალება ჰქონდეთ კერძო პრაქტიკა, დროის მეორე ნახევარში სხვაგანაც დასაქმდნენ და შესაბამისად გაუჩნდეთ დამატებითი შემოსავლის წყარო. თუ საერთო მდგომარეობას გადავხედავთ, ვინაიდან ყველაფერი ფარდობითია, კიდევ ვიმეორებ, პედაგოგის პროფესია, მართალია, ჯერ კიდევ არ არის სათანადოდ დაფასებული, თუმცა არც საგანგაშოდაა საქმე. ადამიანებისთვის ხელფასთან ერთად მნიშვნელოვანია სტაბილურობის განცდა, განვითარებისა და დაწინაურების შესაძლებლობა.

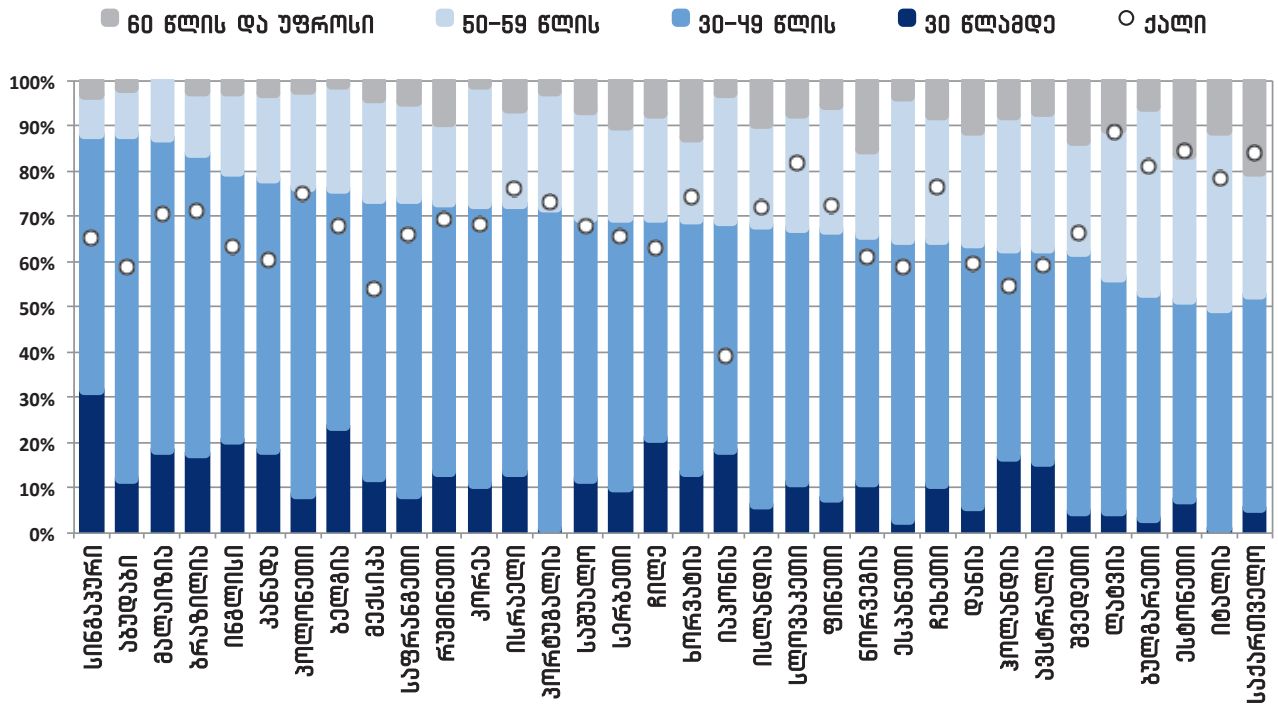
მთავარი მიზეზი დირექტორის ნებაა. ალბათ, არ აქვს სურვილი, შეცვალოს არსებული კადრები სხვადასხვა მიზეზის გამო. რეგიონებში ძნელად ხდება კადრების ცვლა. თუ თვითონ არ გამოთქვა პედაგოგმა სურვილი, როგორც წესი, დირექტორი ღრმად მოხუცსაც კი არ ათავისუფლებს. არსებობს მაგალითები, როცა პედაგოგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში მიდის, თუ მის ნაცვლად დასაქმდება მისივე ოჯახის წევრი. სხვა შემთხვევაში კონფლიქტი გარდაუვალია.

შესაძლოა, დირექტორები ერიდებიან ახალგაზრდა კადრების სკოლაში შეშვებას, რადგან არ აქვთ გამოცდილება, არ იციან, როგორ განავითარონ ახალგაზრდა კადრი, მაგრამ თუ გაქვს გააზრებული და სკოლაში შექმნილი გაქვს ადამიანური რესურსის განვითარების მექანიზმები და ამისთვის ყველაფერს აკეთებ, ეს ახალგაზრდა კადრი შენი უპირატესობა ხდება. ასეთ პედაგოგებს არ აქვთ ჩამოყალიბებული სტერეოტიპები, არ აქვთ სკოლაში მუშაობის ნეგატიური გამოცდილება; ისინი შენთან ერთად იზრდებიან და ვითარდებიან. ამიტომ სკოლის დირექტორების გადამზადება აუცილებელია, რათა მათ შეიძინონ ის ცოდნა და უნარები, რაც ადამიანური რესურსების მართვისთვის ფუნდამენტური და მნიშვნელოვანია.

მაგრამ მასწავლებლის პროფესიის მიმზიდველობასთან დაკავშირებული საკითხის გადაჭრა მხოლოდ ერთი სამინისტროს ძალებს აღემატება. ჯერ ერთი, პენსიაზე გასული პედაგოგს უნდა უნდა ჰქონდეს ღირსეული პენსია. სასურველი იქნებოდა, საკანონმდებლო დონეზე ცვლილებების განხორციელება და სკოლაში დასაქმებული ნებისმიერი პირისთვის ისეთივე სოციალური გარანტიების მიცემა, როგორიც ამ ეტაპზე მხოლოდ სკოლის მანდატურებისთვის არის გათვალისწინებული."

ეკატერინე კვირიკაშვილი
თბილისის 82-ე სკოლის დირექტორი

გრაფიკი 2.4: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების განაწილება სქესისა და ასაკის მიხედვით საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.6

მასწავლებლების განათლება და პროფესიული მომზადება

საქართველოში საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების 95%-ს უმაღლესი განათლება აქვს მიღებული. ამ მაჩვენებლით საქართველო TALIS-ის ქვეყნების საშუალოს უტოლდება (იხ. ცხრილი 2.8). ბაკალავრის ხარისხი აქვს მასწავლებლების 12%-ს, უმაღლესი პროფესიული განათლება მიღებული აქვს მასწავლებლების 7%-ს, მაგისტრის ხარისხი აქვს მასწავლებლების 75%-ს და დოქტორის ხარისხი - მასწავლებლების 1%-ს.

უმაღლესი აკადემიური ხარისხის მქონე მასწავლებლების ყველაზე მაღალი წილი გვხვდება ქართულ ენასა და ლიტერატურაში (91%), მათემატიკასა (94%), საბუნებისმეტყველო საგნებსა (92%), სოციალურ მეცნიერებებსა (90%) და უცხოურ ენებში (90%). ასეთი მასწავლებლების ყველაზე მცირე წილი ხელოვნებისა (64%) და ფიზიკური აღზრდის (67%) დისციპლინების მასწავლებლებს შორისაა. ბაკალავრის ხარისხის მასწავლებლების წილი მაღალია უცხოური ენების (21%), საინფორმაციო ტექნოლოგიების (20%), რელიგიისა (22%) და ფიზიკური აღზრდის (19%) მასწავლებლებს შორის.

უმაღლესი პროფესიული განათლების მქონე მასწავლებლების წილი მაღალია რელიგიის (22%), ფიზიკური აღზრდისა (20%) და პრაქტიკული და სახელობო უნარების (16%) მასწავლებლებს შორის. უმაღლესი განათლება არ აქვს ხელოვნების მასწავლებლების 21%-სა და ფიზიკური აღზრდის მასწავლებლების 13%-ს. თუმცა ასეთი მასწავლებლები გვხვდება უცხოური ენების,

ქართულისა და საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლებს შორისაც. დოქტორის ხარისხის მქონე მასწავლებლები გვხდება მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო საგნების, სოციალური მეცნიერებების, უცხოური ენების, ისტ-ისა და ფიზიკური აღზრდის მიმართულებით. ფიზიკური აღზრდის მასწავლებლებს შორის დოქტორის ხარისხის მქონე პედაგოგების არსებობა შეიძლება აიხსნას იმით, რომ ზემოთ დასახელებული საგნების (მაგ.: მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო საგნები, სოციალური მეცნიერებები) მასწავლებლები ხშირად ფიზიკური აღზრდის მასწავლებლის პოზიციასაც ითავსებენ.

„უნივერსიტეტმა კარგი თეორიული განათლება მოგვცა. თუმცა, პრაქტიკული თვალსაზრისით, ჩვენ, მომავალ პედაგოგებს, ვისაც დიპლომში ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლის კვალიფიკაცია უნდა მოგვენიჭებოდა, არაფერი შეგვიძენია. პედაგოგიკის კურსი მოვისმინეთ, ნახევარი სემესტრი დაეთმო პრაქტიკას. თუმცა ეს ფორმალური უფრო იყო, ვიდრე კონკრეტული კომპეტენციის მომცემი. სემესტრის განმავლობაში ვესწრებოდით გაკვეთილებს სხვადასხვა კლასში და ჩავატარეთ ერთი საჩვენებელი გაკვეთილი. ჩვენი სკოლასთან კავშირი ამით ამოიწურა. ეს, ცხადია, ვერაფერით ვერ იქნებოდა საკმარისი. ასე მომზადებული კადრი სკოლაში, ცხადია, მოუმზადებელი მიდის. საუნივერსიტეტო განათლებას პრაქტიკაში გამოსაყენებელი უნარ-ჩვევები ჩემთვის არ მოუცია."

ნინო ლომიძე
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი
თბილისის კალდორფის თავისუფალი სკოლა

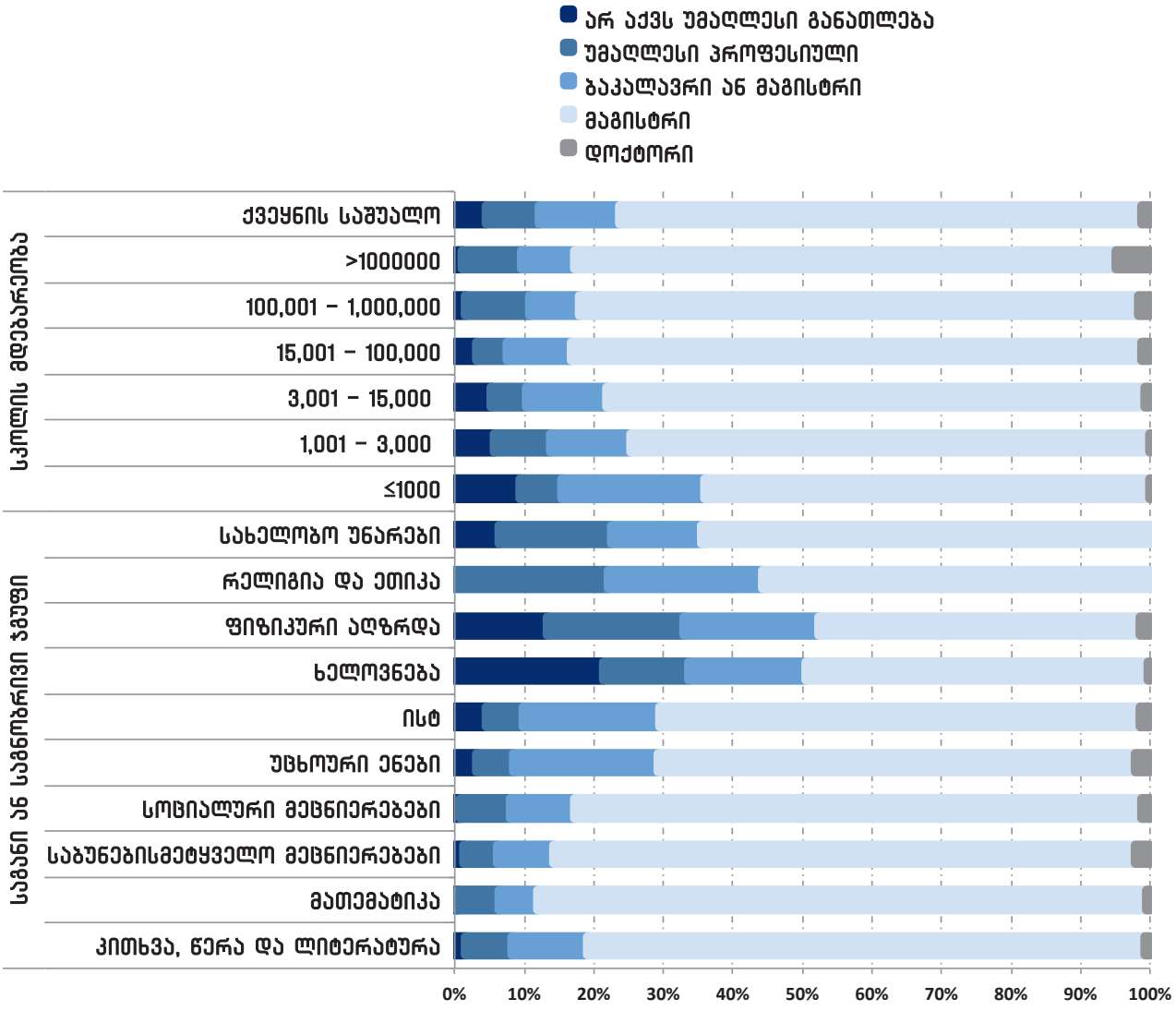
„საფუძვლიან საგნობრივ ცოდნას ჩვენს დროს ნამდვილად მიიღებდი უმაღლეს სასწავლებელში. მაგრამ, რაც შეეხება პროფესიულ განათლებას, ვგულისხმობ პროფესიულ უნარ-ჩვევებს, რაც პედაგოგიკაში ისწავლება, ჩვენ უფრო განსხვავებულად ვსწავლობდით. დღევანდელი მიდგომები სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებით შეცვლილია. ამიტომ ვფიქრობ, შესაცვლელი და გადასახედი იქნება თავად საუნივერსიტეტო პროგრამებიც ამ მიმართულებით. დღევანდელ მოსწავლეს უფრო სრულყოფილი მასწავლებელი სჭირდება, რომელიც აღჭურვილი იქნება როგორც საგნის ღრმა ცოდნით, ასევე პედაგოგისათვის საჭირო მაღალი პროფესიული უნარ-ჩვევებით. ჩვენ გავდიოდით პრაქტიკას სკოლაში, მაგრამ დღევანდელი გადასახედიდან, ჩემი აზრით, ეს პრაქტიკა არ იყო საკმარისი იმისათვის, რომ უნივერსიტეტიდან პირდაპირ თავისუფლად შესულიყავი შენს პროფესიაში, რადგან არ ვფლობდით იმ კომპეტენციებს, რომლებიც უნდა გააჩნდეს პრაქტიკოს მასწავლებელს. მასწავლებლისათვის შესაბამისი კომპეტენციების შესაძენად ჩვენ კიდევ ბევრი უნდა გვემუშავა ჩვენ თავზე."

მანანა კაკაურიძე
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი
მამა გიორგი მთაწმინდელის გორის გიმნაზია

მასწავლებლის მიერ მიღწეული განათლების დონის მიხედვით განაწილება განსხვავდება სკოლების მდებარეობის მიხედვით. დოქტორის ხარისხის მქონე მასწავლებლების წილი თბილისში 5%-ს შეადგენს მაშინ, როცა პატარა ქალაქებში ასეთი მასწავლებლების წილი მხოლოდ 1%-ია. რაც შეეხება მაღალმთიან სკოლებს, აქ უმაღლესი განათლების დიპლომი არ აქვს ყოველ მეათე მასწავლებელს (იხ. გრაფიკი 2.5).

გრაფიკი 2.5: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ მიღწეული განათლების დონე საგნების, საგნობრივი ჯგუფებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით

მასწავლებლების პროცენტული განაწილება მიღებული განათლების დონის მიხედვით



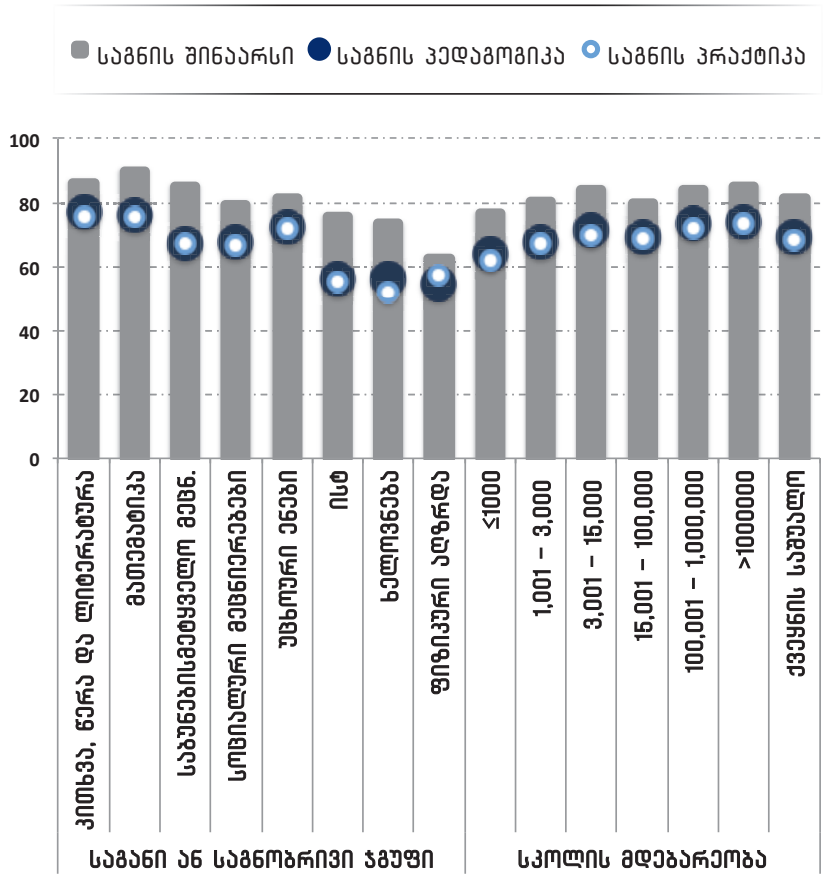
წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.7

საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების 91%-ს პედაგოგიური განათლება აქვს მიღებული, რაც TALIS-ის ქვეყნებში საბაზო მასწავლებლებში პედაგოგიური განათლების მქონე მასწავლებლების წილს უტოლდება. ქართველი მასწავლებლების 81%-ს ნასწავლი აქვს საგნის

შინაარსი ყველა იმ საგნისთვის, რომელსაც სკოლაში ასწავლის, რაც 9%-ით აღემატება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს. თუმცა აღსანიშნავია ისიც, რომ ქართველი მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი, TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში მასწავლებლებისგან განსხვავებით, მხოლოდ ერთ საგანს ასწავლის. საგნის პედაგოგიკას ყველა შესაბამისი საგნის მიმართულებით დაეუფლა მასწავლებლების 69%. აქ საქართველოს TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლების ტოლი შედეგები აქვს.

მასწავლებლების 68%-ს ასევე გავლილი აქვს საკლასო პრაქტიკა ყველა იმ საგნისთვის, რომელსაც ასწავლის. მასწავლებლების 7%-ს არ აქვს საგნის შინაარსი ნასწავლი არცერთი იმ საგნისთვის, რომელსაც ამ ეტაპზე ასწავლის. ასეთი მასწავლებლების წილი მათემატიკის მასწავლებლებს შორის 5%, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებლებისთვის - 4%, ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებში 4% და სოციალური მეცნიერებების მასწავლებლებში 5%-ია. მასწავლებლების 16%-ს არ უსწავლია საგნის პედაგოგიკა არცერთი იმ საგნისთვის, რომელსაც ასწავლის. მასწავლებლების 19%-ს არ გაუვლია საკლასო პრაქტიკა (იხ. გრაფიკი 2.6).

გრაფიკი 2.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ გავლილი მოსამზადებელი პროგრამების შინაარსი

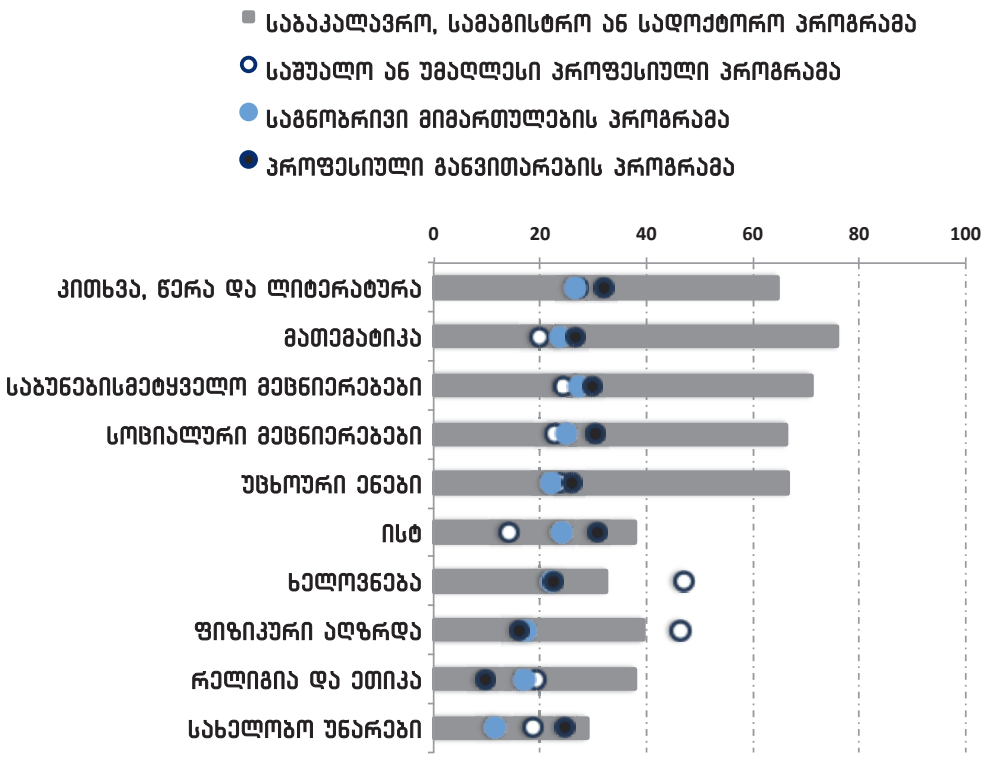


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.10

როგორც ქვემოთ მოყვანილი გრაფიკიდან ჩანს, მასწავლებლების მიერ მიღებული განათლების შინაარსი განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ სად მდებარებს სკოლა, რომელშიც ეს მასწავლებლები არიან დასაქმებულნი. მაგალითისათვის, თუ დიდ ქალაქებში მასწავლებლების 85%-ს ნასწავლი აქვს საგნის შინაარსი, ასეთი მასწავლებლების წილი მცირე სოფლებში (დასახლების ზომა <1000) 77%-ია. იგივე ეხება საგნის პედაგოგიკასა და საგნის პრაქტიკასაც. მცირე დასახლებებში საგნის პედაგოგიკა გავლილი აქვს მასწავლებლების 64%-სა და საგნის პრაქტიკა 62%-ს, დიდ ქალაქებში კი -10%-ით მეტს.

შესაბამისი საგნობრივი ცოდნა მასწავლებელმა შეიძლება მიიღოს საშუალო ან უმაღლესი პროფესიული, საბაკალავრო, სამაგისტრო, ან სადოქტორო პროგრამის ფარგლებში. პროფესიისათვის საჭირო კომპეტენციების მიღება ასევე შესაძლებელია საგნობრივი მიმართულების პროგრამებისა და მასწავლებელთა ტრენინგ პროგრამების ფარგლებში. კვლევის მონაწილე მასწავლებლებისაგან შევაგროვეთ მონაცემები იმის შესახებ, თუ ფორმალური განათლების აღნიშნული ფორმებიდან რომლის საშუალებით მიიღეს მათ სწავლებისათვის საჭირო საგნობრივი კომპეტენცია.

გრაფიკი 2.7: განათლების რომელ საფეხურზე დაეუფლნენ საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლები საგნის სწავლების კომპეტენციას



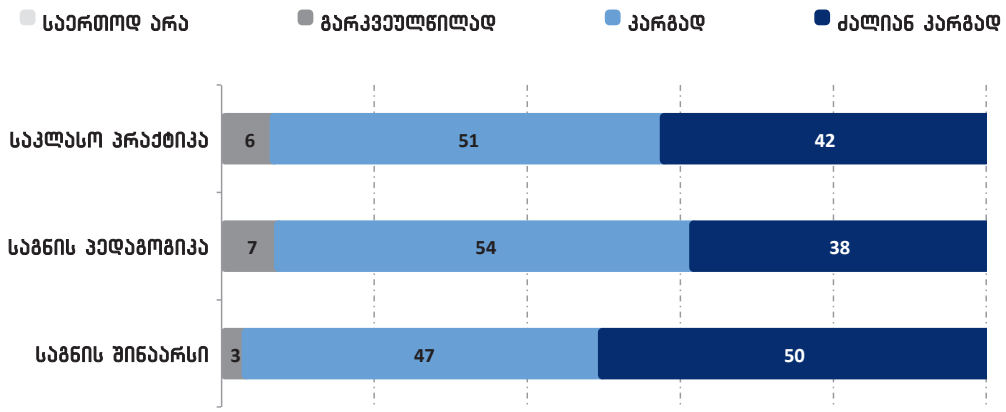
წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.11

როგორც გრაფიკი 2.7 აჩვენებს, საქართველოში მასწავლებლების ნაწილს საგნის სწავლებისათვის საჭირო კომპეტენცია მიღებული აქვს უნივერსიტეტის აკადემიური პროგრამის ფარგლებში, ნაწილს – საშუალო ან უმაღლესი პროფესიული პროგრამის ფარგლებში, ნაწილს –

საგნობრივი მიმართულების პროგრამის ფარგლებში. ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლების 65% საგანს დაეუფლა უმაღლესი აკადემიური პროგრამის ფარგლებში, მათემატიკის მასწავლებლებში ასეთი პედაგოგების წილი 76%, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებლებს შორის – 71%, სოციალური მეცნიერებების მასწავლებლებს შორის – 66%, უცხოური ენების მასწავლებლებს შორის კი – 67%-ია. ამ საგნების მასწავლებლების დარჩენილ ნაწილს საგანი საშუალო ან უმაღლესი პროფესიული პროგრამის, საგნობრივი მიმართულების პროგრამის ან პროფესიული განვითარების ფარგლებში აქვს ნასწავლი.

მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რამდენად მომზადებულად გრძნობენ თავს მასწავლებლები საგნის სწავლებისათვის. TALIS-ში საგნის სწავლებისათვის საჭირო კომპეტენციები სამ კატეგორიადაა წარმოდგენილი: საგნის შინაარსი, საგნის პედაგოგიკა და საკლასო პრაქტიკა. საქართველოში საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების ნახევარს მიაჩნია, რომ ძალიან კარგად არის მომზადებული იმ საგანში, რომელსაც ასწავლის, ხოლო მასწავლებლების 46% - კარგად მომზადებულად. შედარებით ნაკლები მასწავლებელი თვლის, რომ ძალიან კარგადაა მომზადებული საგნის პედაგოგიკაში (39%), ხოლო 54% თვლის, რომ კარგადაა მომზადებული საგნის პედაგოგიკაში (იხ. გრაფიკი 2.8). თუ კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ საქართველოში მასწავლებლების წილი, რომლებიც "ძალიან კარგად" ან "კარგად" მომზადებულად გრძნობენ თავს TALIS-ის ამავე მაჩვენებელს უტოლდება და ქართველი მასწავლებლები უფრო მომზადებულად გრძნობენ თავს, ვიდრე მასწავლებლები ისეთ მაღალი შედეგების მქონე საგანმანათლებლო სისტემებში, როგორებიცაა, ფინეთი, იაპონია და ჰოლანდია (იხ. გრაფიკი 2.10).

გრაფიკი 2.8: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება

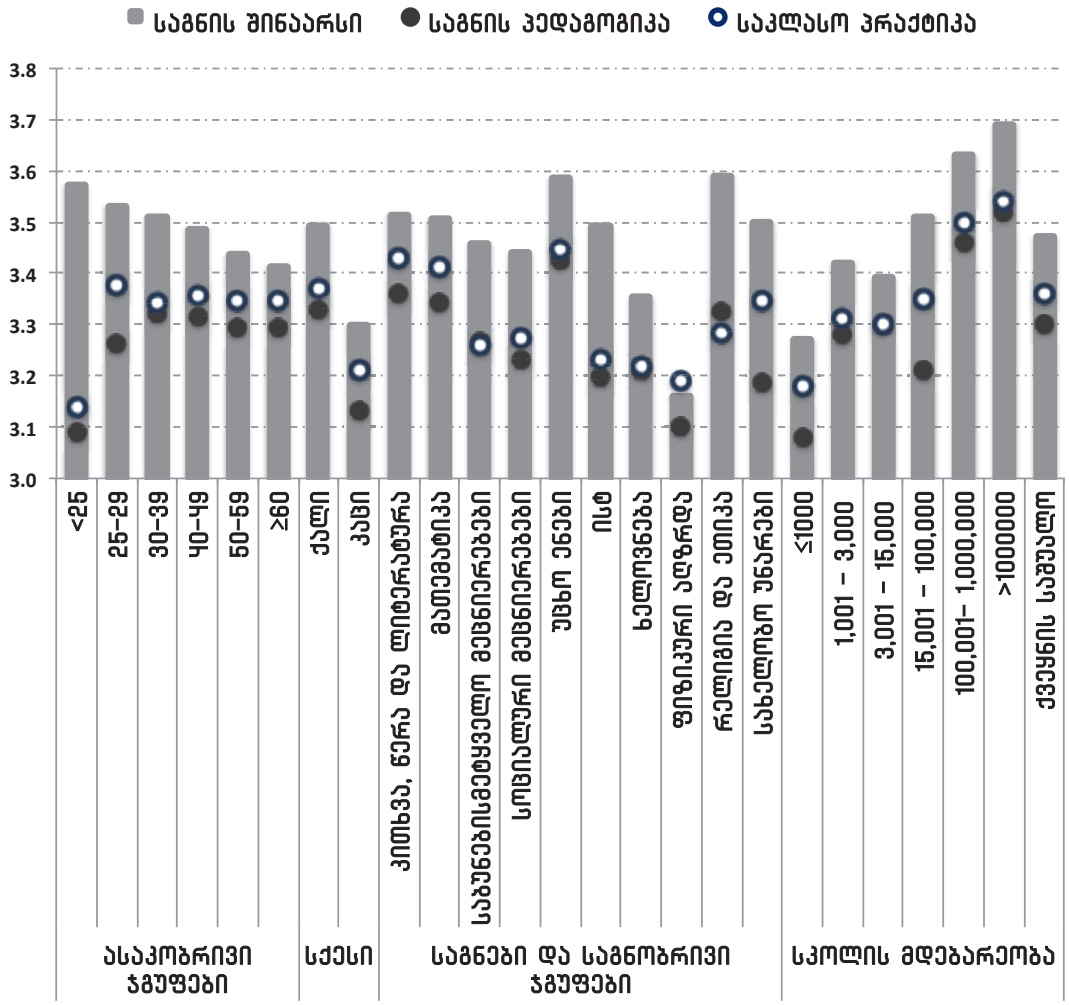


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.13

მასწავლებლები სწავლებისათვის მზაობის თვითშეფასების მიხედვით განსხვავდებიან ასაკისა და სკოლის მდებარეობის მიხედვით. როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, თუ ერთმანეთს ასაკობრივ ჯგუფებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ საგნის შინაარსში მომზადების თვალსაზრისით უფრო მაღალი თვითშეფასება ახალგაზრდა მასწავლებლებს აქვთ. თუმცა, ახალგაზრდა მასწავლებლები თავიანთ უფროს კოლეგებთან შედარებით ნაკლებად მომზადებულად თვლიან

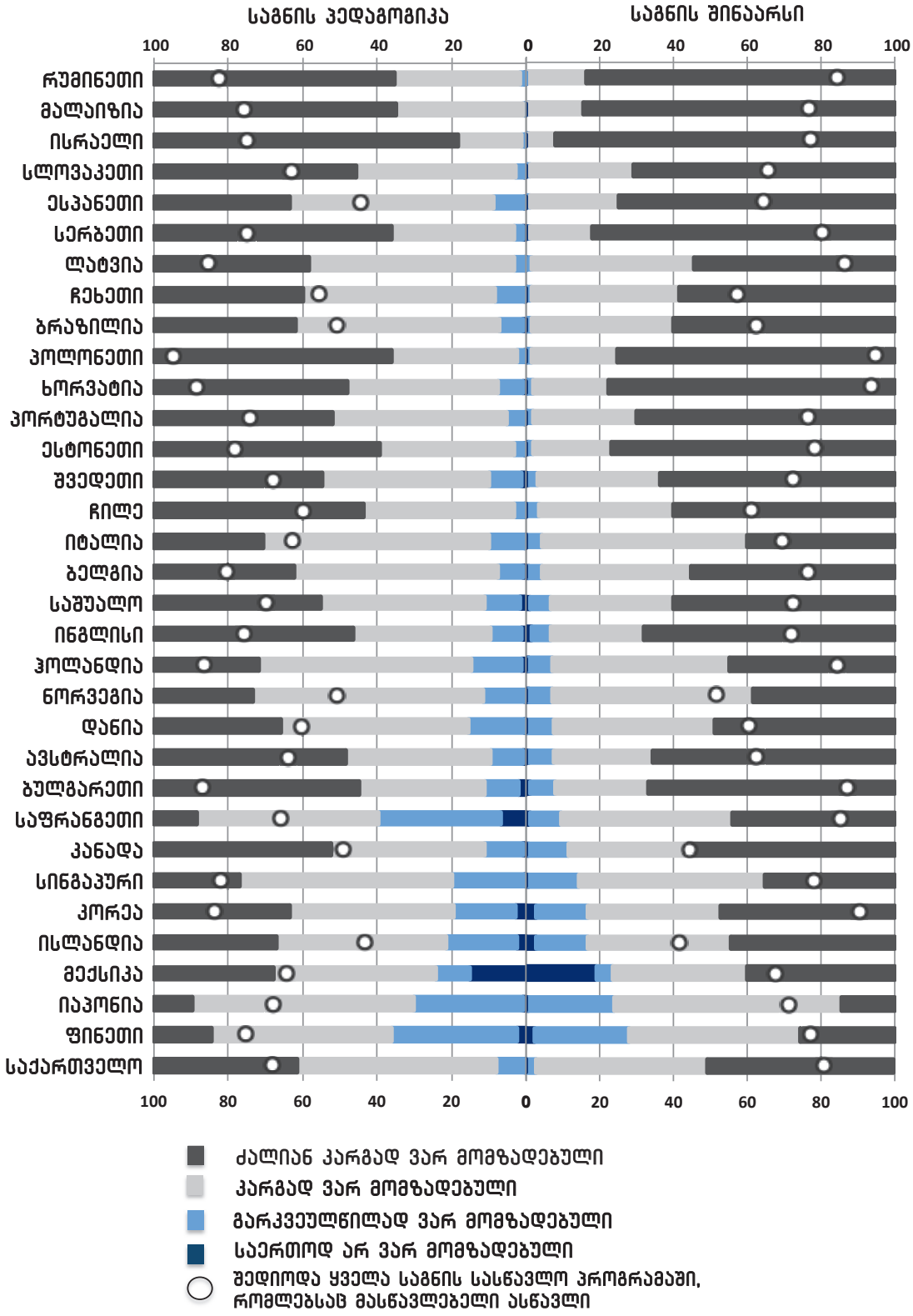
თავს საგნის პედაგოგიკასა და საკლასო პრაქტიკაში. მასწავლებლები სოფლად და ნაკლებად ურბანულ დასახლებებში ქალაქად მცხოვრებ კოლეგებთან შედარებით უფრო ნაკლებად მომზადებულად თვლიან თავს, როგორც საგნის შინაარსში, ასევე საგნის პედაგოგიკასა და საკლასო პრაქტიკაში.

გრაფიკი 2.9: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება: განსხვავებები ასაკობრივი ჯგუფების, სქესის, საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.13

გრაფიკი 2.10: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ მასწავლებლობისათვის მზაობის შეფასება საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

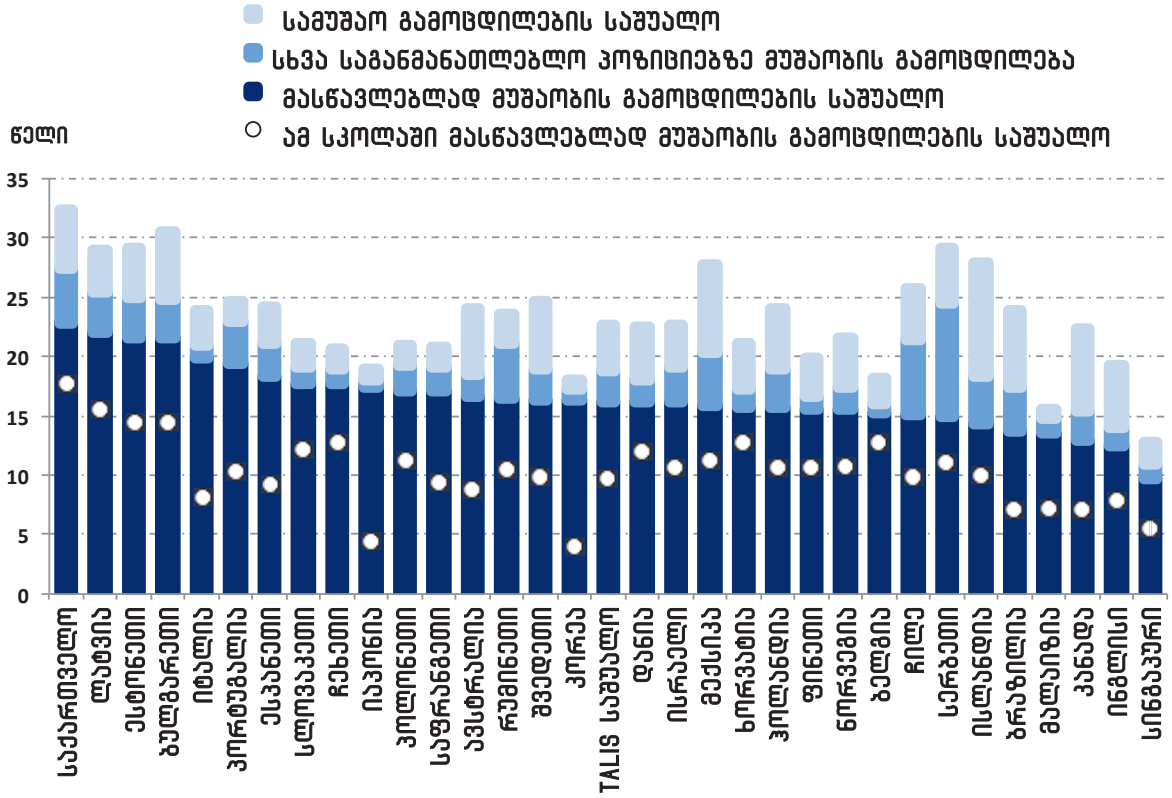


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილები 2.3, 2.4; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. ცხრილი 2.12 დანართში

მასწავლებლების სამუშაო გამოცდილება

ერთსა და იმავე სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელი საქართველოში 18 წელია, მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება კი საშუალოდ 23 წელია. პედაგოგიური გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელი კვლევაში მონაწილე ყველა სხვა ქვეყნის მაჩვენებელზე მაღალია (TALIS-ის საშუალო 16 წელია). მასწავლებლების სტაჟი ასევე მაღალია აღმოსავლეთ ევროპის ზოგიერთ ქვეყანაში (ლატვია: 22 წელი, ესტონეთი:22 წელი, ბულგარეთი:21 წელი) (იხ. გრაფიკი 2.11).

გრაფიკი 2.11: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების სამუშაო გამოცდილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში



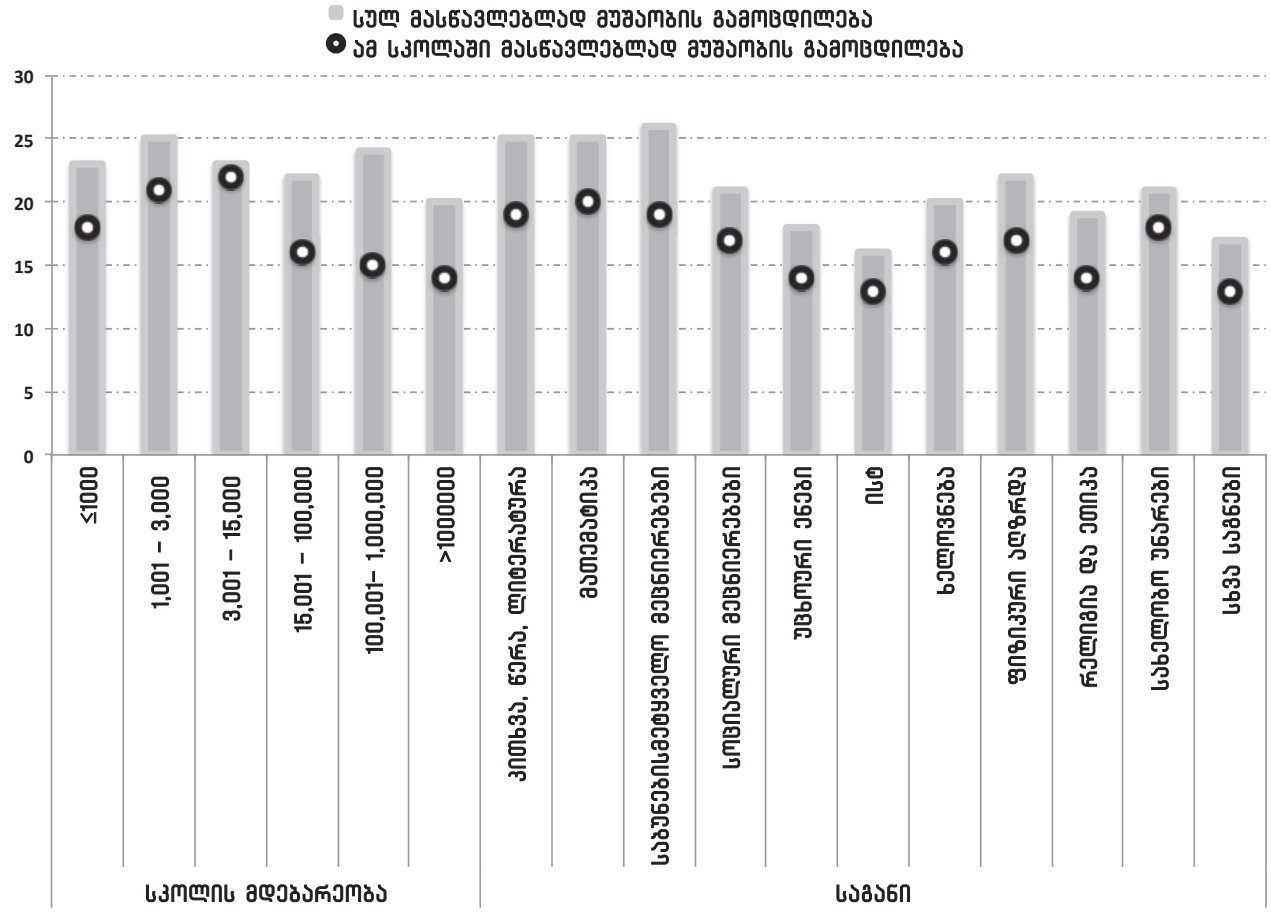
წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.6; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.15

მასწავლებლებლად მუშაობის გამოცდილებაში განსხვავებებს ვხედავთ სკოლების მდებარეობისა და საგნების მიხედვით. მასწავლებლებს სოფლად და დაბებში ერთსა და იმავე სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის უფრო მეტი გამოცდილება აქვთ, ვიდრე დიდ ურბანულ დასახლებებში. გამონაკლისია მაღალმთიანი სკოლები, რომლებშიც, როგორც აქამდე ვნახეთ, მასწავლებლების საშუალო ასაკი დაბალია სხვა სოფლებთან შედარებით.

ქართულის (კითხვა, წერა და ლიტერატურა), მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებლებს სხვა საგნების მასწავლებლებთან შედარებით, როგორც ზოგადად მასწავლებლად, ასევე ერთსა და იმავე სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის უფრო მეტი

გამოცდილება აქვთ. ქართული ენისა და ლიტერატურის, მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლების სტაჟი საშუალოდ 25-26 წელი, ერთსა და იმავე სკოლაში მუშაობისა კი - 19-20 წელია. სკოლაში მუშაობის ყველაზე ნაკლები გამოცდილება აქვთ საინფორმაციო ტექნოლოგიებისა და უცხოური ენების მასწავლებლებს, რაც ამ საგნების მასწავლებლებში შედარებით ახალგაზრდა მასწავლებლების მაღალი წილითაც აიხსნება.

გრაფიკი 2.12: საბაზო და საშუალო საფეხურებზე მასწავლებლობის გამოცდილება სკოლების მდებარეობისა და საგნების მიხედვით



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.15

მასწავლებლების სამუშაო დატვირთვა

მასწავლებლების ნახევარზე მეტი საქართველოში არასრულ განაკვეთზე მუშაობს და მათი უდიდესი ნაწილისათვის ეს არჩევანი არ არის. საბაზო საფეხურის მასწავლებლების 47% საქართველოში მუშაობს სრული დატვირთვის 90%-იან ან მეტ განაკვეთზე. მასწავლებლების 21% მუშაობს სრული დატვირთვის 71%-დან 90%-მდე განაკვეთზე, 22% მუშაობს სრული დატვირთვის 50%-ზე მეტ და 70%-მდე განაკვეთზე და 11% მუშაობს სრული

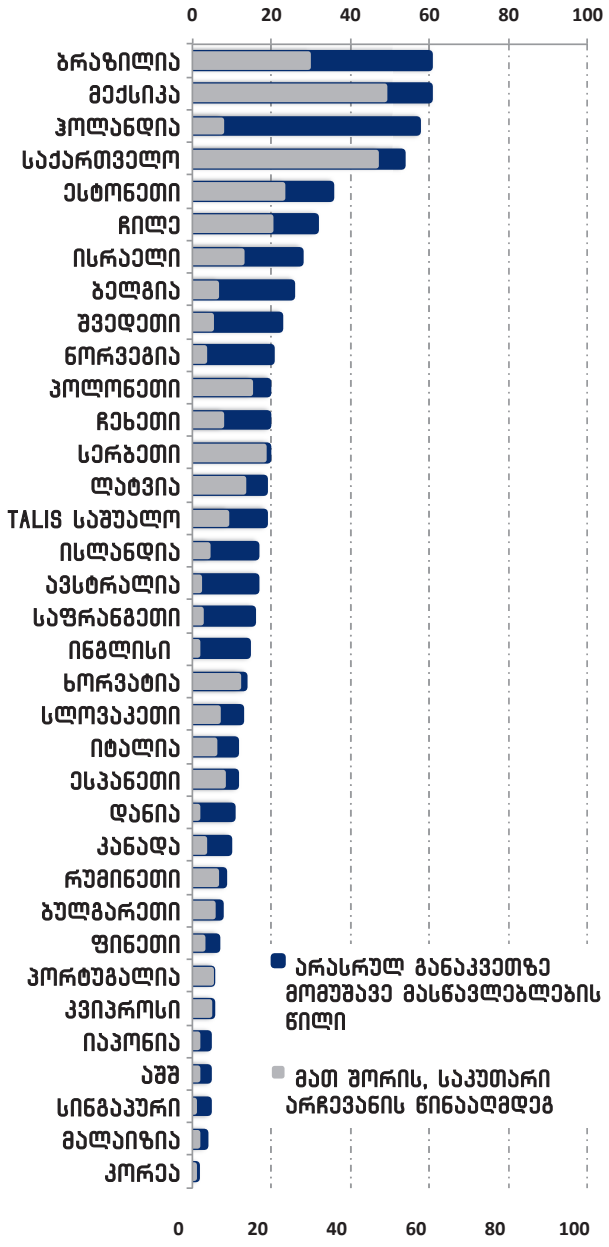
დატვირთვის 50%-ზე ნაკლებ განაკვეთზე. ბრაზილიასთან, მექსიკასთან და ჰოლანდიასთან ერთად საქართველო არასრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების ყველაზე მაღალი მაჩვენებლის მქონე ქვეყნების რიცხვშია. თუმცა, საქართველოსაგან განსხვავებით, ჰოლანდიაში არასრულ განაკვეთზე მუშაობა მასწავლებლის არჩევანია. საბაზო საფეხურის მასწავლებლების 88% სრულ განაკვეთზე დასაქმების შესაძლებლობის არარსებობის გამო მუშაობს არასრულ განაკვეთზე (იხ. გრაფიკი 2.13).

მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი განსხვავდება ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით. შედარებით ახალგაზრდა მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი განსხვავდება ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით. შედარებით ახალგაზრდა მასწავლებლებში უფრო მაღალია სრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების წილი: 60 წლის ან უფროსი ასაკის მასწავლებლებში სრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების წილი 39%-ია მაშინ, როცა მასწავლებლების სხვა ასაკობრივ ჯგუფებში სრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების წილი 48%-სა და 53%-ს შორის მერყეობს.

კერძო სკოლებში მასწავლებლების 66% მუშაობს სრული დატვირთვით და არასრული დატვირთვით მომუშავე მასწავლებლებში მნიშვნელოვნად მაღალია ისეთი მასწავლებლების წილი, რომლებიც არასრულ განაკვეთზე საკუთარი არჩევანით მუშაობენ (33% კერძო სკოლებში და 13% - საჯარო სკოლებში).

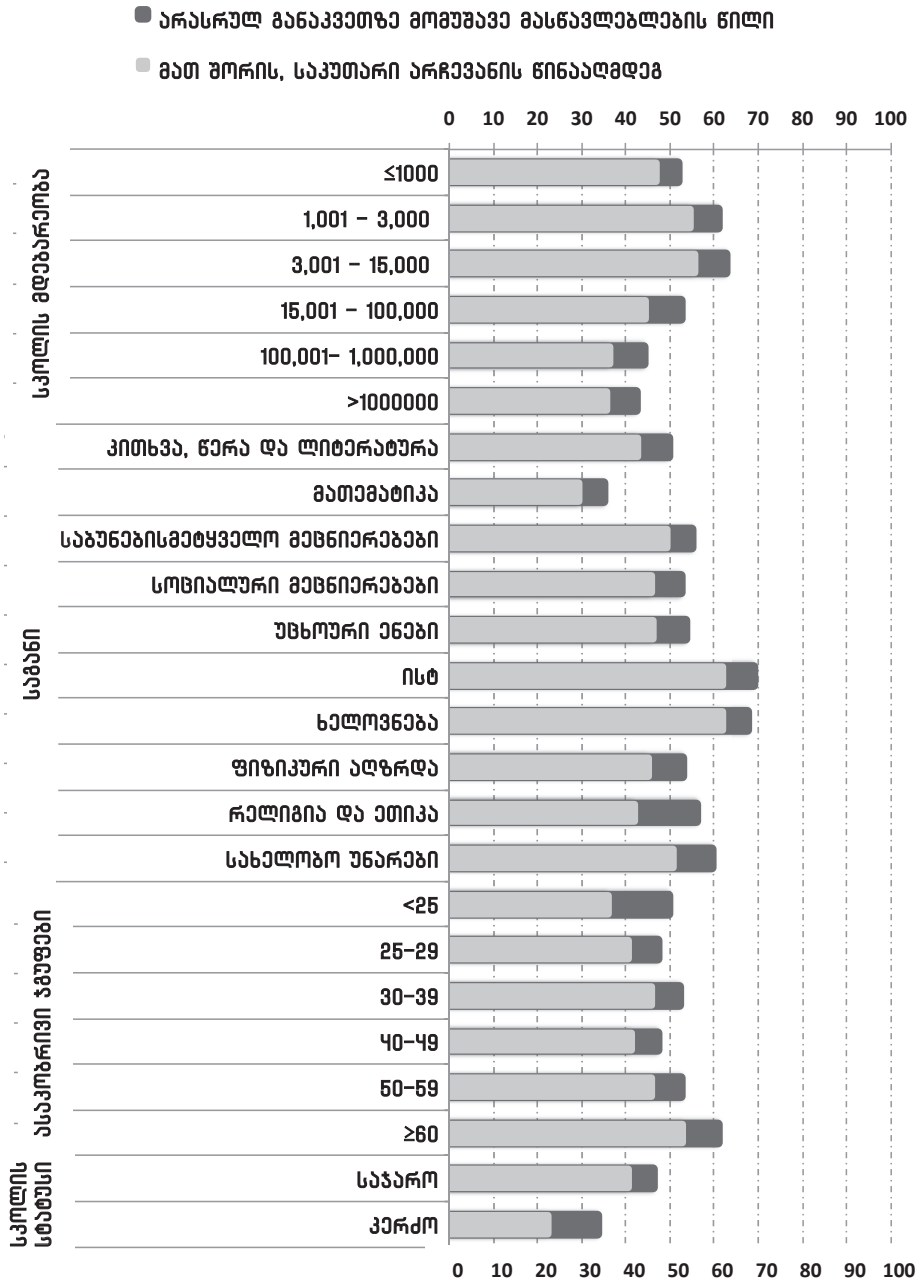
გრაფიკი 2.13: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი საქართველოში და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%)



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.7; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.17.

გრაფიკი 2.14: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი მასწავლებლებისა და სკოლების მახასიათებლების მიხედვით

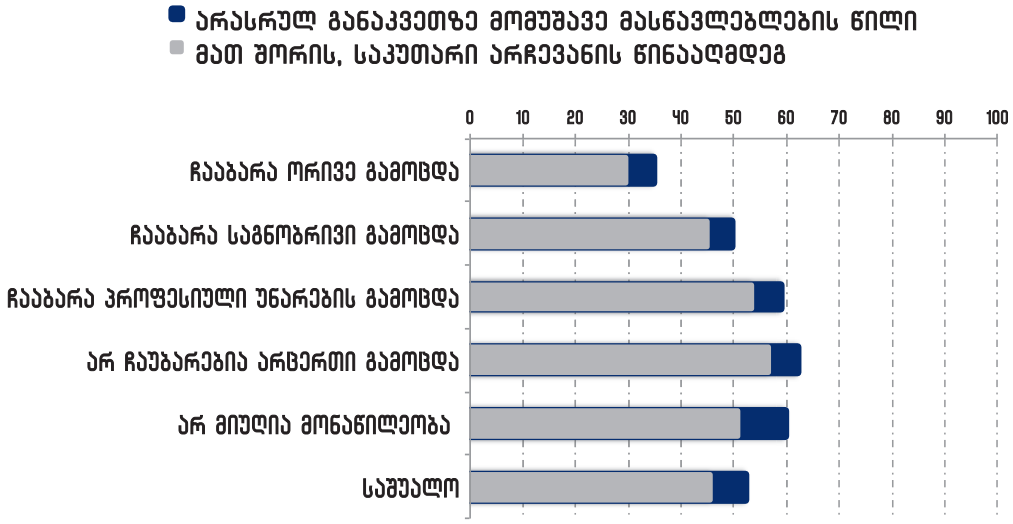


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.18

საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი განსხვავდება სკოლების მდებარეობის მიხედვით. არასრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების წილი შედარებით დაბალია თბილისში. თბილისში მასწავლებლების 57% მუშაობს სრულ განაკვეთზე. სხვა ქალაქებში სრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების წილი არ განსხვავდება მაღალმთიანი სოფლის მასწავლებლების იგივე მაჩვენებლისგან (იხ. გრაფიკი 2.14).

სრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების ყველაზე მაღალი წილი მათემატიკის მასწავლებლებშია (65%). ყველა დანარჩენ საგანში მასწავლებლების ნახევარზე ნაკლები მუშაობს სრული დატვირთვით. არასრული დატვირთვით მომუშავე მასწავლებლების წილი ყველაზე დაბალი საინფორმაციო ტექნოლოგიებისა და ხელოვნების მასწავლებლებს შორისაა.

გრაფიკი 2.15: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობის მიხედვით



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.19

საბაზო და საშუალო საფეხურების სერტიფიცირებული მასწავლებლების 35% მუშაობს არასრულ განაკვეთზე, რაც მნიშვნელოვნად დაბალია ქვეყნის საშუალო მაჩვენებელზე (52%). დანარჩენ მასწავლებლებთან შედარებით არასრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების წილი ასევე დაბალია იმ მასწავლებლებს შორის, რომლებმაც წარმატებით მხოლოდ საგნობრივი გამოცდა ჩააბარეს (50%). არასრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების წილი იმ მასწავლებლებში, რომლებმაც მხოლოდ პროფესიული უნარების გამოცდა ჩააბარეს 59%, მასწავლებლებში, რომლებმაც ვერ გადალახეს გამოცდებში დაწესებული ზღვარი - 62% და მასწავლებლებში, რომლებსაც სერტიფიცირებაში მონაწილეობა არ მიუღიათ - 60%-ია.

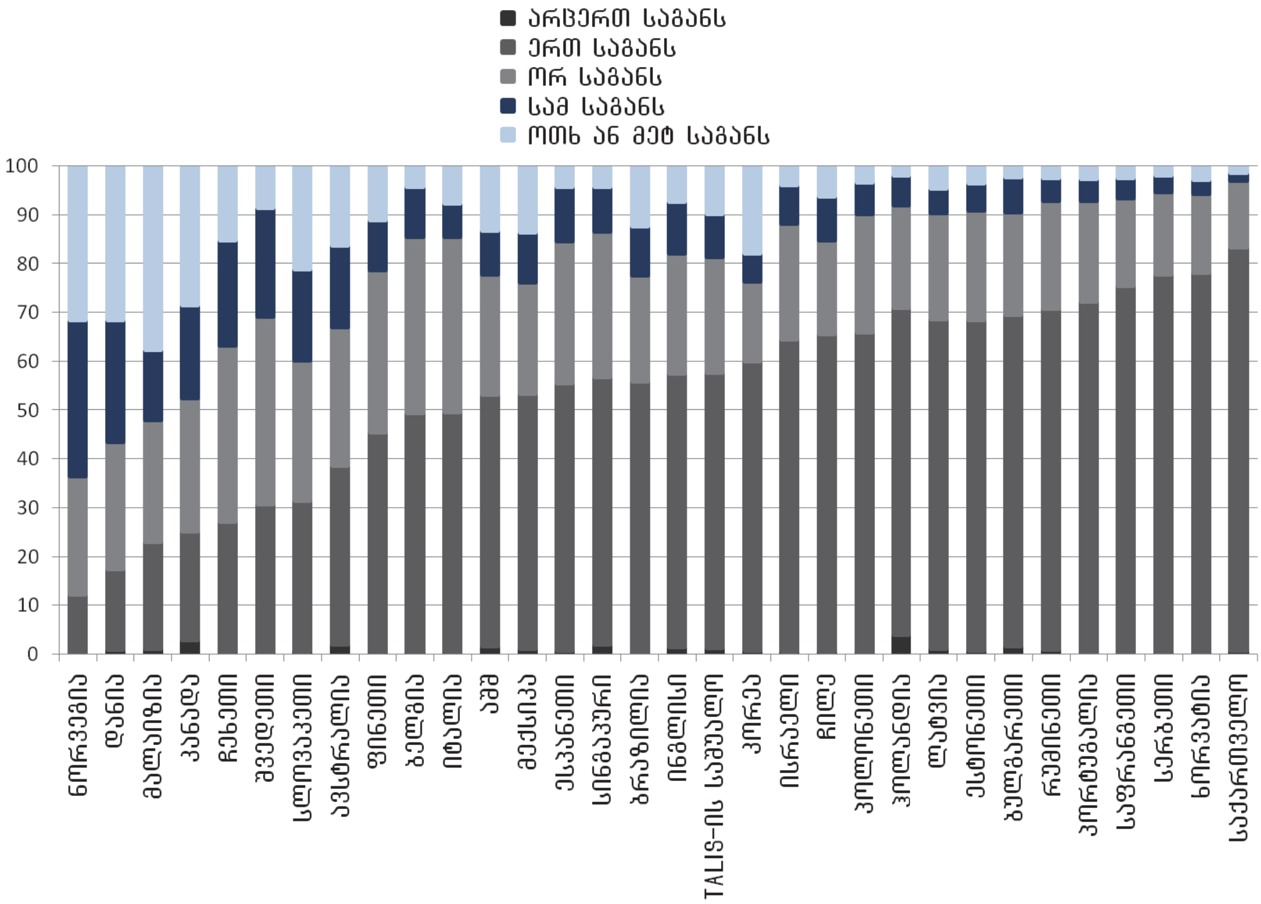
საქართველოში არასრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების წილის სხვა ქვეყნებთან შედარებით ასეთი მაღალი მაჩვენებელი ნაწილობრივ შეიძლება აიხსნას იმით, რომ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების დიდ ნაწილთან შედარებით, საქართველოში მასწავლებლების ძალიან მაღალი წილი მხოლოდ ერთ საგანს ასწავლის. როგორც 2.16 აჩვენებს, ასეთი მასწავლებლების წილი ყველაზე მაღალი საქართველოშია. შედარებისთვის, იმ მასწავლებლების წილი, რომლებიც მხოლოდ ერთ საგანას ასწავლიან 83%-ია, TALIS-ის საშუალო კი - 56%; საქართველოში 2 საგანს ასწავლის მასწავლებლების 14%, 3 საგანს - 2% და 4 ან მეტ საგანს - 1%. ეს მაჩვენებლებში TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 24% (2 საგანი), 9% (3 საგანი) და 10%-ია (4 ან მეტი საგანი). ყოფილი კომუნისტური და საბჭოთა ქვეყნებიდან საქართველოსგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული მდგომარეობა მხოლოდ სლოვაკეთსა და ჩეხეთშია.

„ლოგიკურად, რაც უფრო მცირეა საათობრივი დატვირთვა, უფრო ხარისხიანი უნდა იყოს გაკვეთილები. რაც უფრო მეტი დრო გაქვს საკითხზე სამუშაოდ, რესურსის შესაქმნელად, უკუკავშირის მოსამზადებლად, რვეულების გასასწორებლად და ასე შემდეგ, რა თქმა უნდა, შენი საქმიანობა მით უფრო ხარისხიანი იქნება. თუმცა მასწავლებლების უმეტესობა კერძო რეპეტიტორობაშიც არის დაკავებული და, ამასთან ერთად, ის სკოლაში სრულ განაკვეთზეც მუშაობს. ვფიქრობ, ასეთ შემთხვევაში ის ან სკოლის მოსწავლეებს აღყუებს ან კერძო მოსწავლეებს. არ შეიძლება მისი გაკვეთილების ხარისხი იყოს მაღალი. ადამიანის რესურსი განუსაზღვრელი არ არის."

ზაქარია ქიტიაშვილი
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი
"ჩვენი სკოლა"

გრაფიკი 2.16: რამდენ საგანს ასწავლის მასწავლებელი სასწავლო წლის განმავლობაში - საქართველო და TALIS-ის ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც ასწავლიდნენ 1, 2, 3, 4 ან მეტ საგანს ან არცერთ საგანს კვლევის ჩატარების სასწავლო წელს



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.20

„დავამთავრე ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბაკალავრიატი ფილოლოგიის მიმართულებით, მაგისტრატურა ქართული ენა-ლიტერატურის სწავლების მეთოდიკის მიმართულებით და ახლა განათლების მეცნიერებების მიმართულებით ვიცავ სადოქტოროს. თავის დროზე, როდესაც უნივერსიტეტში ვაბარებდი ან, თუნდაც, ვამთავრებდი, მასწავლებლობაზე არ ვფიქრობდი. ერთხელაც ერთ-ერთი საჯარო სკოლიდან დაუკავშირდნენ უნივერსიტეტს და სთხოვეს, წარმატებული სტუდენტის კანდიდატურა შეეთავაზებინათ ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლის ვაკანსიურ ადგილზე. ეს შემოთავაზება უნივერსიტეტის მხრიდან მე მივიღე. თავიდან ძალიან გამიჭირდა. თუმცა ამ პროცესმა გამიტაცა და დაახლოებით ორ კვირაში მივხვდი, რომ ეს საქმე მომწონდა და შემიყვარდა. დღეს მასწავლებლობა საშუალებას მაძლევს, დავაკვირდე სხვადასხვა ასაკში მიმდინარე ღირებულებების ცვალებადობის პროცესებს, ახალი თაობის ადამიანებთან ურთიერთობა მნიშვნელოვანი ცოდნის შეძენის, განსხვავებული გამოცდილებასთან ზიარებისა და ჩემი, როგორც მასწავლებლის, პიროვნული თუ პროფესიული განვითარების საშუალებაა.“

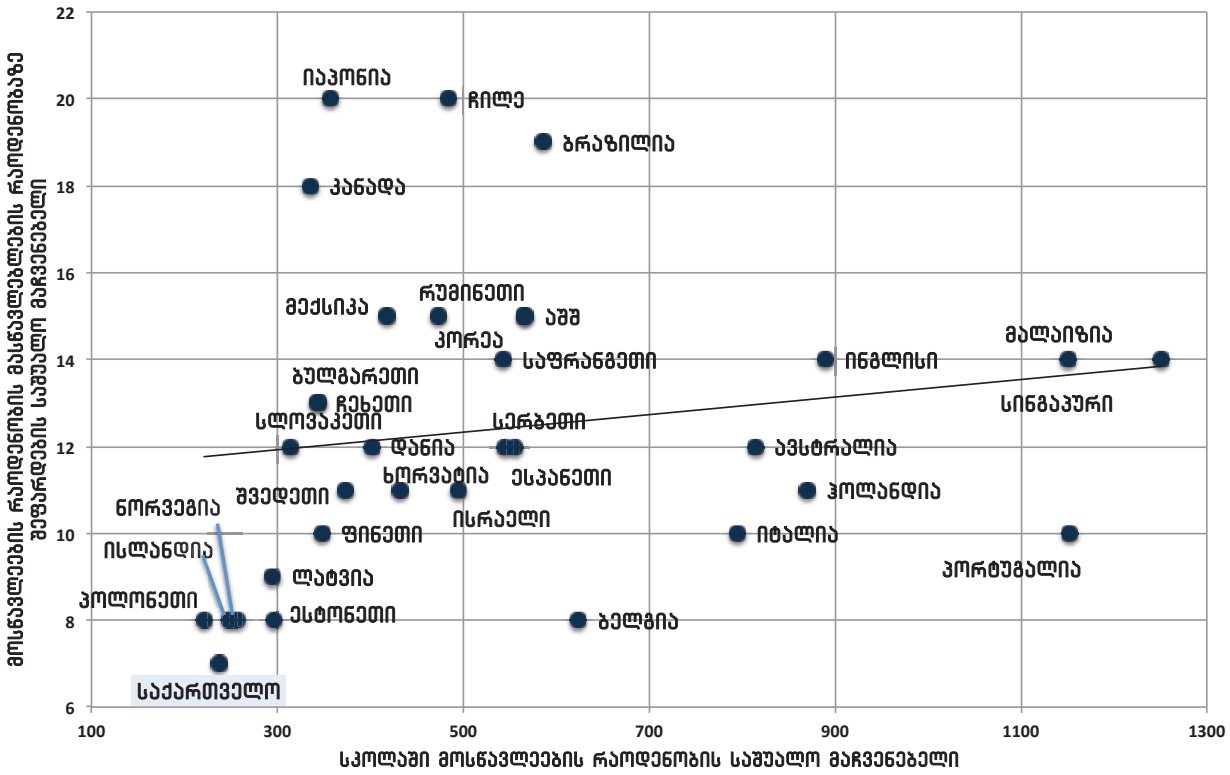
ზაქარია ქიტიაშვილი, „ჩვენი სკოლა“ ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი

სკოლების ტიპოლოგია და კონტიგენტი

სკოლების ზომის მიხედვით, საქართველო მცირეკონტიგენტიანი სკოლების სისტემების რიგს განეკუთვნება. სკოლების საშუალო ზომა საქართველოში 237 მოსწავლეა. TALIS-ის საშუალო 546 მოსწავლეა. სკოლების საშუალო ზომა ასევე დაბალია კვლევაში მონაწილე აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებში: ესტონეთში (297), პოლონეთში (221), ლატვიაში (295), ჩეხეთში (364), ბულგარეთში (345) და სლოვაკეთში (314); ასევე, ისლანდიაში (248), ნორვეგიაში (257), ფინეთსა (348) და კანადის ალბერტას პროვინციაში (335).

სკოლების საშუალო ზომა მნიშვნელოვანი ინდიკატორია, რადგან იგი დიდწილად განსაზღვრავს სისტემაში რესურსების განაწილების ეფექასურობას. თუ სასკოლო სისტემაში ბევრი მცირეკონტიგენტიანი სკოლაა, ეს დიდწილად განაპირობებს ქვეყანაში მოსწავლე/მასწავლებლის დაბალ ურთიერთშეფარდებას და, შესაბამისად, მაღალ დანახარჯებს მასწავლებლების ხელფასებზე, უფრო მეტი მასწავლებლის მომზადებისა და გადამზადების საჭიროებას.

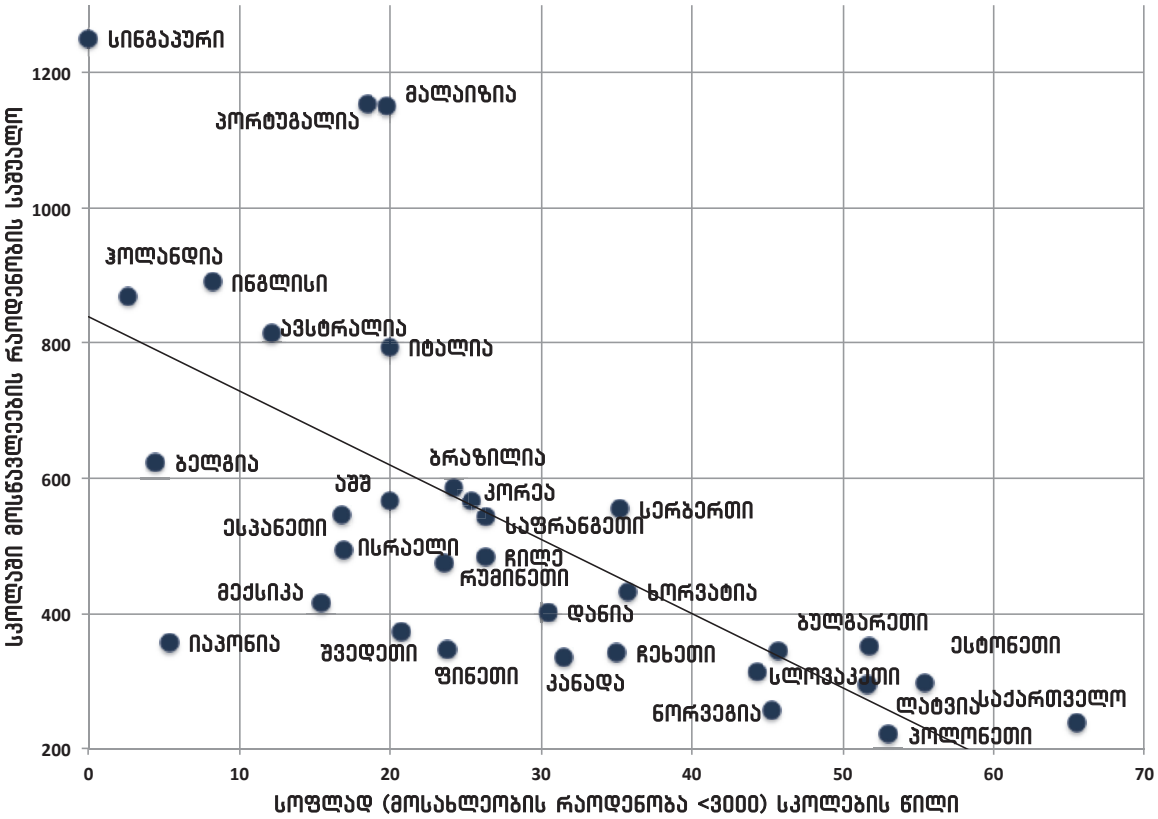
გრაფიკი 2.17: სკოლაში მოსწავლეების საშუალო რაოდენობა და მოსწავლე/მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.18; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

როგორც გრაფიკი 2.17 აჩვენებს, ესტონეთსა და ლატვიაში სკოლების საშუალო ზომა საქართველოს სკოლების საშუალო ზომის მსგავსია, მაგრამ ამ სისტემებში საქართველოზე მაღალია მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება: საქართველოში - 7:1-თან, ესტონეთში - 8:1-თან, ლატვიაში კი - 9:1-თან. ვხვდებით ისეთ ქვეყნებსაც, სადაც სკოლებში მოსწავლეების მცირერიცხოვნების მიუხედავად, მაღალია მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება. მაგალითად, იაპონიასა, კანადასა და ბულგარეთში სკოლაში მოსწავლების რაოდენობის საშუალო მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად დაბალია TALIS-ის ქვეყნების საშუალოზე, მაგრამ მოსწავლე-მასწავლებლის მაჩვენებელი TALIS-ის ქვეყნების საშუალოზე მაღალია. ანუ, მიუხედავად სკოლების მცირე ზომებისა, ეს ქვეყნები ახერხებენ მასწავლებლების რესურსის ეფიკასურად განაწილებას.

გრაფიკი 2.18: მცირე დასახლებებში მდებარე სკოლების წილისა და სკოლების საშუალო ზომის ურთიერთმიმართება: საქართველო და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნები



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.18; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

საგანმანათლებლო სისტემაში სკოლის ზომას შეიძლება განსაზღვრავდეს სისტემის ისტორიული მოწყობა, მოსახლეობის განაწილება და განათლების მიზანმიმართული პოლიტიკა. როგორც ზემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, სკოლის ზომის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი განმსაზღვრელი ფაქტორი ქვეყანაში სკოლების გეოგრაფიული განაწილებაა: თუ სკოლების დიდი ნაწილი მცირე დასახლებებში (3000 ადამიანით დასახლებული სოფელი) მდებარეობს, ეს განაპირობებს ქვეყანაში მცირეკონტიგენტიანი სკოლების სიმრავლეს. ასეთი ქვეყნების რიცხვს განეკუთვნება

საქართველო, პოლონეთი, ლატვია, ბულგარეთი და ნორვეგია. ამ ქვეყნებში მცირე დასახლებებში მდებარე სკოლების წილი სისტემაში არსებული სკოლების მეოთხედზე მეტია და, შესაბამისად, სხვა ქვეყნებთან შედარებით დაბალია სკოლების საშუალო ზომა. ამ კანონზომიერების გათვალისწინებით, სკოლების საშუალო ზომა საქართველოში სკოლების გეოგრაფიული განაწილების შესაბამისია.

ცხრილი 2.1: სკოლის ზომა და მასწავლებლების რაოდენობა საქართველოსა და შერჩეულ ქვეყნებში

საშუალო მაჩვენებლები	სკოლების მდებარეობა						ქვეყნის საშუალო
	მცირე სოფელი (≤1000)	სოფელი (1,001 - 3,000)	დაბა (3,001 - 15,000)	პატარა ქალაქი (15,001 - 100,000)	ქალაქი (100,001 - 1,000,000)	დიდი ქალაქი (>1000000)	
საქართველო							
სკოლების წილი (%)	31	35	5	9	9	11	100
მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება	5	7	8	8	10	11	7
სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა	71	177	350	336	418	638	237
ესტონეთი							
სკოლების წილი (%)	39	17	15	10	19	0	100
მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება	5	7	9	9	11	-	8
სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა	85	232	433	505	570	-	297
ლატვია							
სკოლების წილი (%)	28	24	19	10	19	0	100
მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება	6	8	13	11	11	-	9
სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა	95	198	363	541	511	-	295
კანადა							
სკოლების წილი (%)	26	6	24	13	12	20	100
მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება	15	17	19	20	22	18	18
სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა	177	297	304	511	403	434	335
ბულგარეთი							
სკოლების წილი (%)	19	27	16	20	11	8	100
მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება	**10**	**12**	**13**	**13**	**14**	**16**	**13**
სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა	112	165	364	502	615	668	345
იაპონია							
სკოლების წილი (%)	1	4	7	32	41	15	100
მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება	1	3	24	12	30	16	20
სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა	6	44	185	284	435	486	357

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.18; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

საქართველოში სკოლების დაახლოებით მესამედი 1000-ზე ნაკლები ადამიანით დასახლებულ სოფლებში მდებარეობს, 3000-ზე ნაკლები ადამიანით დასახლებულ სოფლებში კი სკოლების

ნახევარზე მეტი მდებარეობს. დაახლოებით მსგავსადაა განაწილებული სკოლები ლატვიასა და ესტონეთში. საქართველოს მსგავსად, TALIS-ის ქვეყნებშიც სკოლების ნახევარი ან მეტი 3000-ზე ნაკლები ადამიანით დასახლებულ სოფლებში მდებარეობს. როგორც ქვემოთ მოცემული ცხრილიდან ჩანს, საქართველოს ასეთ დასახლებებში მოსწავლეებისა და მასწავლებლების განაწილება სკოლებში ესტონეთისა და ლატვიის მსგავსია - საქართველოსა და ესტონეთში მცირე სოფლებში 5 მოსწავლეზე, სოფლებში კი 7 მოსწავლეზე 1 მასწავლებელი მოდის. ლატვიაში მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება მცირე განსხვავებას იძლევა: 6:1-თან მცირე სოფლებში და 8:1-თან სოფლებში.

განსხვავებული მდგომარეობაა შედარებით დიდ დასახლებებსა და ქალაქებში. როგორც ცხრილი 2.1 აჩვენებს, საქართველოს დაბებში (3,001-15,000 მოსახლე), პატარა ქალაქებსა (15,001-100,000) და ქალაქებში (100,001-1,000,000) საშუალოდ 100-150-ით ნაკლები მოსწავლეა, ვიდრე ლატვიისა და ესტონეთის იგივე ზომის დასახლებებში მდებარე სკოლებში. ეს განსხვავებები ნაწილობრივ აიხსნება კერძო სკოლების ფაქტორით - ესტონეთისა და ლატვიისაგან განსხვავებით, საქართველოში კერძო სკოლები ქალაქებშია კონცენტრირებული. საქართველოში ქალაქების კერძო სკოლებში 7 მოსწავლეზე 1 მასწავლებელი მოდის, საჯარო სკოლებში კი - 13 მოსწავლეზე 1 მასწავლებელი.

საქართველოს, ლატვიისა და ესტონეთისაგან განსხვავებული მდგომარებაა კანადასა და იაპონიაში. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ამ ქვეყნებში TALIS-ის საშუალოზე დაბალია სკოლების საშუალო ზომა, მაგრამ მაღალია მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდების საშუალო მაჩვენებელი. იაპონიის სკოლების ზომა სოფლად და ქალაქში საქართველოში იმავე ტიპის დასახლებების სკოლების საშუალო ზომაზე მნიშვნელოვნად დაბალია. მაგალითად, თუ საქართველოს სოფლების სკოლებში საშუალოდ 177 მოსწავლეა, იაპონიაში სკოლების საშუალო ზომა 44 მოსწავლეა. თუმცა, იაპონიაში სოფლის სკოლების წილი 5%, საქართველოში კი - 66%-ია.

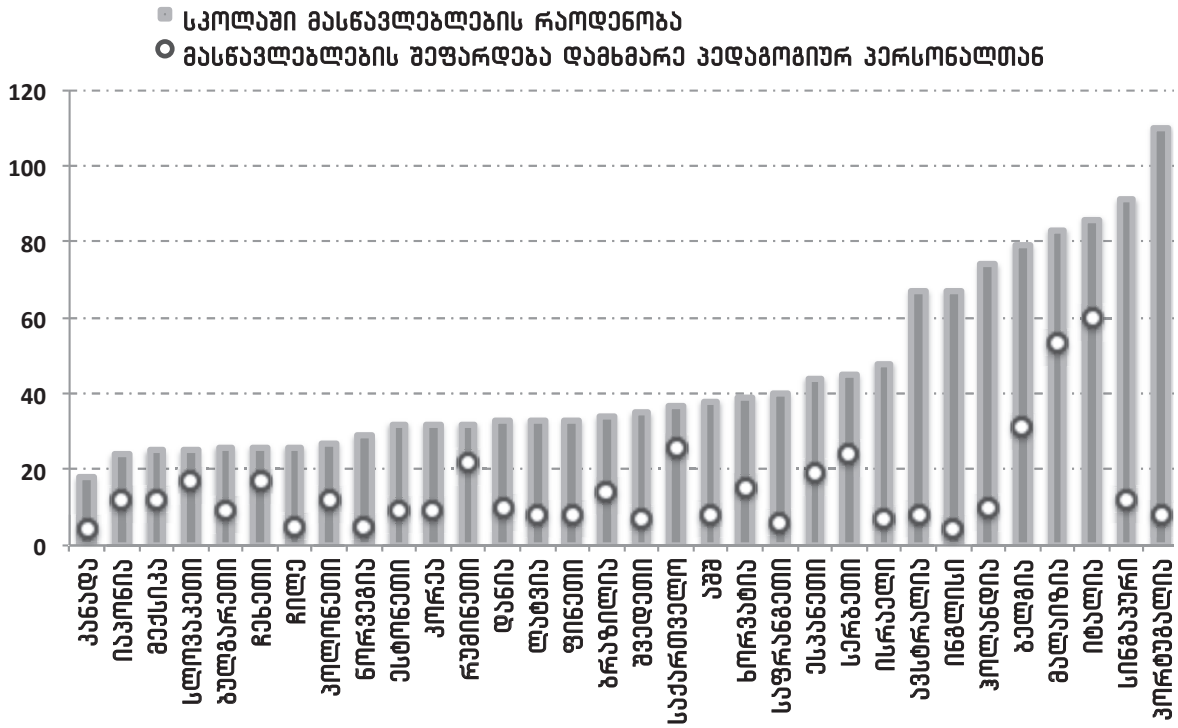
განსხვავებულ მაგალითს გვთავაზობს კანადა. კანადაში სკოლების მესამედზე მეტი სოფლად მდებარეობს, მაგრამ სოფლებში სკოლების ზომა მნიშვნელოვნად აღემატება საქართველოს, ლატვიისა და ესტონეთის სკოლების საშუალო ზომას იმავე ტიპის დასახლებებში. თუმცა, კანადაში მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდებას დიდწილად საბაზო საფეხურზე კლასების საშუალო ზომა განსაზღვრავს. თუ საქართველოში კლასის საშუალო ზომა 16, ლატვიაში - 18, ესტონეთში - 17 მოსწავლეა, კანადაში საბაზო საფეხურზე კლასში საშუალოდ 26 მოსწავლე ირიცხება.

თუ მასწავლებლების საშუალო რაოდენობა სხვა ქვეყნებზე მაღალია, სხვა ქვეყნებში მნიშვნელოვნად მეტია მასწავლებლების დამხმარე პერსონალის რაოდენობა: ესტონეთში ყოველ 9, ლატვიაში - 8, სლოვაკეთში 17, კანადის ალბერტას პროვინციაში - 4 მასწავლებეზე 1 დამხმარე პერსონალი, საქართველოში კი ყოველ 23 მასწავლებელზე 1 დამხმარე პედაგოგი მოდის.

რაც შეეხება ადმინისტრაციულ პერსონალს, აქ საქართველოს მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალოს უახლოვდება. ესტონეთის, ისლანდიის, ჰოლანდიისა და საფრანგეთის მსგავსად, საქართველოშიც 6 მასწავლებელზე ერთი ადმინისტრაციული თანამშრომელი მოდის. დაახლოებით ანალოგიური მაჩვენებელი აქვს პოლონეთსაც.

საქართველოში სკოლების ზომა, სკოლებში პერსონალის რაოდენობა და, ასევე, კლასების ზომა სექტორის (კერძო/საჯარო) მიხედვით მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ქალაქებში მდებარე კერძო სკოლებში საშუალოდ 347, საჯარო სკოლებში კი 680 მოსწავლეა. დრამატულად განსხვავდება ერთმანეთისაგან მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთშეფარდება: კერძო სკოლებში 7 მოსწავლეზე - 1, საჯარო სკოლებში კი 13 მოსწავლეზე - 1 მასწავლებელი მოდის. კერძო სკოლებში ასევე საგრძნობლად აღემატება დამხმარე პედაგოგიური პერსონალის საშუალო მაჩვენებელი საჯარო სკოლების მონაცემებს: საჯარო სკოლებში საშუალოდ 39 პედაგოგზე 1 დამხმარე პედაგოგიური პერსონალი მოდის, კერძო სკოლებში ეს შეფარდება 7:1-თანაა. კერძო სკოლებში ასევე საშუალოდ უფრო მეტი ადმინისტრაციული პერსონალი ჰყავთ: კერძო სკოლებში საშუალოდ 5 მასწავლებელზე - 1, საჯაროში კი - 7 მასწავლებელზე 1 ადმინისტრაციული პერსონალი მოდის.

გრაფიკი 2.19: სკოლაში მასწავლებლებისა და მასწავლებლების დამხმარე პერსონალის რაოდენობების ურთიერთშეფარდება საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში



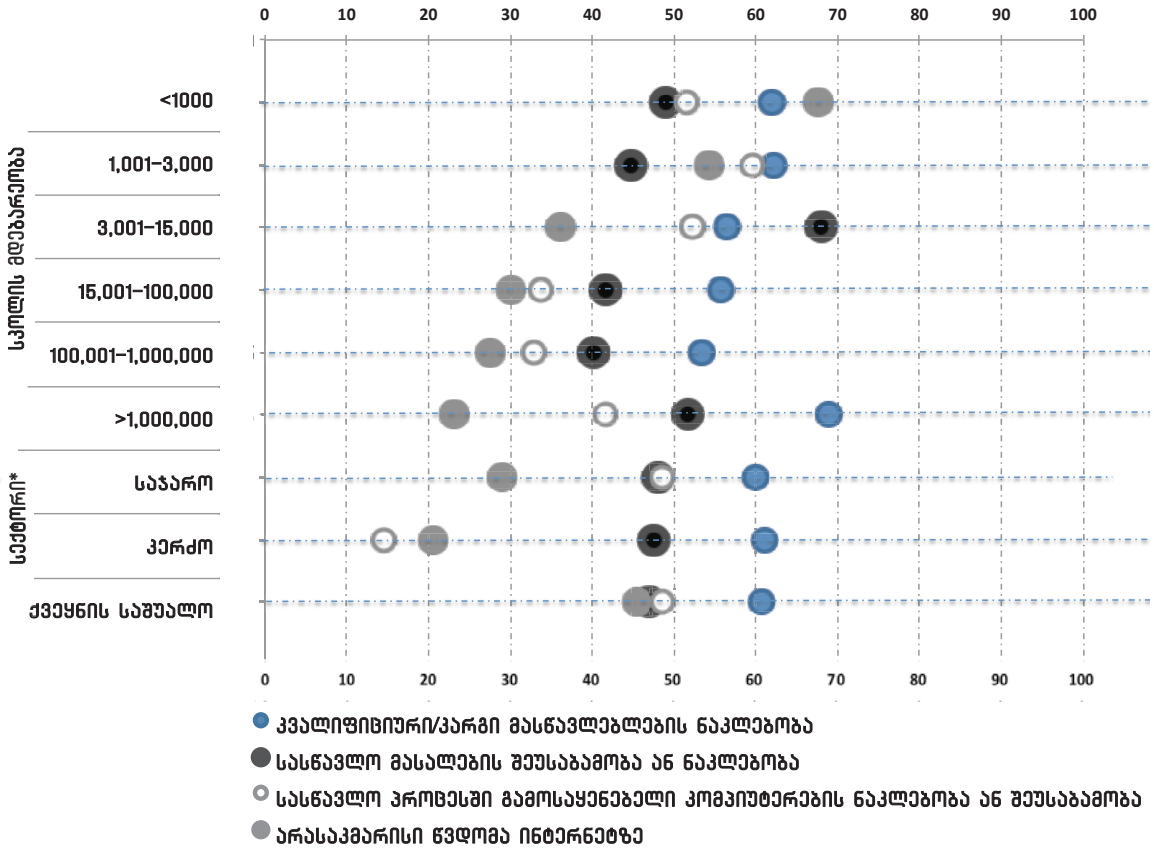
წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.18; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

სასკოლო რესურსები

დირექტორების აზრით, საქართველოში ყველაზე მეტად სკოლების მუშაობას კვალიფიციური/კარგი მასწავლებლების ნაკლებობა აფერხებს. დირექტორების 61% ამ ფაქტორს თვლის „ძალიან“ ან „გარკვეულწილად“ შემაფერხებლად. დირექტორების ნახევარი, ასევე

პრობლემურად მიიჩნევს ბიბლიოთეკების მასალების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას (51%); სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერული პროგრამების ნაკლებობას, ან შეუსაბამობას (51%); სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერების ნაკლებობას, ან შეუსაბამობას (49%); დამხმარე პერსონალის ნაკლებობას (48%); სასწავლო მასალების შეუსაბამობას, ან ნაკლებობას (47%) და არასაკმარის წვდომას ინტერნეტზე (46%).

გრაფიკი 2.20: რესურსების ხელმისაწვდომობის შეფასება სკოლების დირექტორების მიერ სკოლების მდებარეობისა და სექტორის მიხედვით (საბაზო და საშუალო საფეხურები)



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 2.24

სასკოლო რესურსები განსხვავდება სკოლის მდებარეობის მიხედვით. როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, პატარა სოფლებში (მოსახლეობის რაოდენობა <3000) დირექტორების 62% თვლის, რომ კვალიფიციური/კარგი კადრების ნაკლებობა მათ სკოლას ეფექტიან ფუნქციონირებაში ხელს უშლის. შედარებით დიდ სოფლებში და დაბებში ასეთი დირექტორების წილი - 56%, პატარა ქალაქებში - 67%, ქალაქებში - 53%, თბილისში კი - 69%-ია. იგივე შეგვიძლია ვთქვათ კომპიუტერების, კომპიუტერული პროგრამებისა და ბიბლიოთეკების მასალების შესახებაც: ამ რესურსების ნაკლებობას უფრო მეტად სოფლის სკოლების დირექტორები განიცდიან. ინტერნეტზე არასაკმარის წვდომას გარკვეულწილად ან ძალიან ხელისშემშლელად მიიჩნევს პატარა სოფლების სკოლების დირექტორების 68%, სოფლების სკოლების დირექტორების 54%, დაბების სკოლების დირექტორების 36%, ქალაქების სკოლების

დირექტორების 30% და თბილისის სკოლების დირექტორების 23%. ბიბლიოთეკების ნაკლებობას განსაკუთრებით მწვავედ განიცდიან პატარა სოფლების სკოლების დირექტორები. მათი 62% თვლის, რომ ბიბლიოთეკების არარსებობა ან შეუსაბამობა გარკვეულწილად, ან ძლიერ აფერხებს მათ მუშაობას. სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერების რაოდენობას უჩივის სოფლის სკოლების დირექტორების 52%-60%. ასეთი დირექტორების წილი დაბებსა და პატარა ქალაქებში - 35%, ქალაქებში - 33%, თბილისში კი - 45%-ია.

„მაღალი პრობლემებიდან ერთ–ერთი რესურსებია. რამდენი წელია, ჩვენთან ქიმიკატები არ მოსულა. ახლახან მოვიდა თვალსაჩინოებები, აღჭურვილობა. მაგრამ ნივთიერებები ძალიან ცოტაა. ნივთიერებები გვჭირდება ქიმიური ცდების ჩასატარებლად. თვალით რომ ნახონ, უფრო კარგად იგებენ. აქ რასაც ხედავთ, ყველაფერი ბავშვებმა მოამზადეს. აქტივობების ცხრილი, მენდელეევის ტაბულა... გაკვეთილებზე სულ ამას ვხმარობთ. ბავშვები თავიანთ ხელით ამზადებენ სასწავლო მასალას.

გარდა ამისა, წიგნების მიღებაა რთული. გვიან ითარგმნება, რადგან აზერბაიჯანული წიგნებია. ზოგჯერ გვიან მოდის წიგნები აზერბაიჯანიდან. ოლიმპიადების და გამოცდების ერთის პროგრამა სულ სხვაა, რადგან ქიმიას ამთავრებენ მე-11 კლასში და ოლიმპიადაში ისეთი თემებია, რომელიც არ გავლილია. ქართულ სკოლებში უფრო ადრე ისწავლება რაღაც საკითხები, ვიდრე ჩვენთან. მაგალითად, ქართულ სკოლაში რაც მე-11 კლასში ისწავლება, ჩვენ მაგას მე-12 კლასში ვასწავლით. ეს პრობლემა დგას იმიტომ, რომ ახალი წიგნები არ არის გადათარგმნილი და რომელიც თარგმნილია, უკვე მოძველებულია. ამიტომ ნაყიდი მაქვს ქართული სახელმძღვანელოები და იმას ვთარგმნი წერილობით. ბავშვებიც მეხმარებიან."

რენა აბდულაევა

თბილისის 173-ე სკოლის ქიმიისა და ბიოლოგიის მასწავლებელი

სასკოლო რესურსები განსხვავდება სკოლის სტატუსის მიხედვითაც. თუ ქალაქის კერძო და საჯარო სკოლებს შევადარებთ, თვალსაჩინო განსხვავებებს ვაწყდებით სასწავლო პროცესში გამოსაყანებელი კომპიუტერების, კომპიუტერული პროგრამების, ბიბლიოთეკებისა და დამხმარე პერსონალის ნაკლებობის ან შესაბამობის თვალსაზრისით. თუ საჯარო სკოლების დირექტორების ნახევარი თვლის, რომ სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერებისა და კომპიუტერული პროგრამების ნაკლებობა ან შეუსაბამობა აფერხებს მათ ფუნქციონირებას, კერძო სკოლებში ასეთი დირექტორების წილი 21%-ია. ბიბლიოთეკების მასალების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას უჩივის საჯარო სკოლების დირექტორების ნახევარზე მეტი, ხოლო კერძო სკოლებში ასეთი დირექტორების წილი 21%-ია. ასევე მნიშვნელოვანი განსხვავება ფიქსირდება დამხმარე პერსონალის ნაკლებობის თვალსაზრისით - საჯარო სკოლების დირექტორების 65%, კერძო სკოლებისა კი - 26% მიიჩნევს სკოლის რესურსების ან დამხმარე პერსონალის ნაკლებობას ძლიერ, ან გარკვეულწილად ხელისშემშლელ ფქტორად. საგულისხმოა, რომ კვალიფიციური მასწავლებლებისა და სასწავლო მასალების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას კერძო და საჯარო სკოლები ერთნაირად განიცდიან (მასწავლებლები 60%-61% და სასწავლო მასალები - 48%).

სკოლის კლიმატი

სკოლის ზოგადი ატმოსფერო კვლევაში მოსწავლეებისა და მასწავლებლების მხრიდან სხვადასხვა ტიპის ქცევის გამოვლენის სიხშირით გაიზომა. კვლევაში მონაწილე სკოლების დირექტორებმა შეაფასეს, რამდენად ხშირად (არასდროს, იშვიათად, ყოველთვიურად, ყოველკვირეულად თუ ყოველდღიურად) ავლენდნენ, მათი დაკვირვებით, სკოლაში მოსწავლეები ისეთ ქცევებს, როგორებიცაა: სკოლაში დაგვიანება, გაკვეთილების გაცდენა, ვანდალიზმი და ქურდობა (დეტალური ინფორმაციისათვის იხ. ცხრილი 2.26). საქართველოში მოსწავლეების მხრიდან ასეთი ქცევები იშვიათად ვლინდება. მონაწილე ქვეყნებს შორის მსგავსი მაჩვენებლები მხოლოდ ხორვატიასა და კორეაშია საქართველოზე დაბალი. ამასთან, საქართველოში მასწავლებლების მხოლოდ 24% ასწავლის სკოლაში, რომელშიც მოსწავლეების დაგვიანების შემთხვევები ყოველკვირეულად ან უფრო იშვიათად ფიქსირდება, ხოლო 16% ასწავლის ისეთ სკოლაში, რომელშიც გაკვეთილი ყოველკვირეულად ან უფრო ხშირად ცდება.

რაც შეეხება მასწავლებლების ქცევას, მოსწავლეების ქცევის მსგავსად, კვლევაში მონაწილე ქვეყნებთან შედარებით ნაკლებად გვხვდება სკოლაში დაგვიანების, გაკვეთილების საპატიო მიზეზის გარეშე გაცდენისა და მოსწავლეების გენდერული, ეთნიკური ან სხვა ნიშნით დისკრიმინაციის შემთხვევები. მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი (99% ან მეტი) ასწავლის ისეთ სკოლაში, რომელშიც მასწავლებლები „არასდროს" ან „იშვიათად" აგვიანებენ, აცდენენ გაკვეთილებს, ან ახდენენ მოსწავლეების დისკრიმინაციას რაიმე ნიშნით. თუ აღმოსავლეთ ევროპისა და მაღალი საგანმანათლებლო შედეგების მქონე ქვეყნების შედეგებს გადავხედავთ, ვნახავთ, რომ სკოლაში „ყოველკვირეულად" და „ყოველდღიურად" დაგვიანების მაჩვენებელი საქართველოზე მაღალია ისეთ ქვეყნებში, როგორებიცაა: ავსტრალია (15%), ფინეთი (12%), სინგაპური (9%), ჰოლანდია (13%). მსგავსი შედეგებია გაკვეთილების გაცდენის თვალსაზრისითაც.

სკოლის კლიმატის შეფასების კრიტერიუმთა კიდევ ერთი ჯგუფი პროფესიული კლიმატია. დირექტორების პასუხებით თუ ვიმსჯელებთ, ქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ისეთ სკოლებში მუშაობს, რომელშიც ძალიან კეთილსაიმედო პროფესიული კლიმატია. ამ მაჩვენებლის მიხედვით, ქართულენოვანი სკოლების მდგომარეობა კვლევაში მონაწილე ყველა სხვა ქვეყანაზე უკეთესია. მასწავლებლების თითქმის სრული უმრავლესობა ასწავლის სკოლებში, რომლებშიც, დირექტორების შეფასებით, სკოლების თანამშრომლებს განათლებასა და სწავლებაზე საერთო ღირებულებები აქვთ, თანამშრომლები ღიად განიხილავენ სკოლის პრობლემებს და სკოლაში დამკვიდრებულია წარმატებების გაზიარების კულტურა. შედარებით ნაკლებია ისეთი დირექტორების (და, შესაბამისად, ამგვარი სკოლების მასწავლებლების) წილი, რომელთა აზრით, სკოლასა და ადგილობრივ საზოგადოებას შორის თანამშრომლობის ხარისხიც მაღალია.

მსგავსი მდგომარეობაა მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის ურთიერთობის კრიტერიუმების თვალსაზრისითაც. როგორც კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში, საქართველოშიც მასწავლებლების უმეტესი ნაწილი თვლის, რომ მათ სკოლაში მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს კარგი ურთიერთობა აქვთ; სკოლის მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი თვლის, რომ მოსწავლეების კეთილდღეობა მნიშვნელოვანია, მასწავლებლების უდიდეს ნაწილის აინტერესებს საკუთარი მოსწავლეების მოსაზრებების მოსმენა და თუ მათ სკოლაში მოსწავლეს დახმარება სჭირდება, სკოლა უზრუნველყოფს ამ დახმარების მიწოდებას.

სკოლის ავტონომია

სკოლის ავტონომიურობის ხარისხის გასაზომად გამოყენებულია სკოლის მიერ გარკვეული ფუნქციების შესრულებაზე დაკისრებული პასუხისმგებლობა. ეს ფუნქციებია: მასწავლებლების დანიშვნა და დაქირავება, მასწავლებლების სამსახურიდან განთავისუფლება და დროებით დათხოვნა, მასწავლებლების საწყისი ხელფასის განსაზღვრა, მასწავლებლების ხელფასების მომატება, სკოლის ბიუჯეტის განაწილება, მოსწავლეების დისციპლინარული პოლიტიკისა და პროცედურების განსაზღვრა, მოსწავლეების შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრა, მოსწავლეების სკოლაში მიღება, სასწავლო მასალების არჩევა, სწავლების შინაარსის განსაზღვრა, სასწავლო საგნების შერჩევა.

როგორც ამ გამოკითხვიდანაც ვხედავთ, ქვეყნების ნაწილში სკოლებს მაღალი ავტონომიურობა აქვთ სკოლის მართვის ყველა შესწავლილ ასპექტში. ასეთი ქვეყნების რიგს განეკუთვნება ესტონეთი, ჩეხეთი, სლოვაკეთი, ინგლისი და ჰოლანდია. მექსიკაში, კვიპროსსა და ესტონეთში სკოლებს როგორც აკადემიური, ასევე, ფინანსური და საკადრო საკითხების გადაწვეტის თვალსაზრისით შეზღუდული აქვთ თავისუფლება. კვლევაში მონაწილე დანარჩენ ქვეყნებში კი ავტონომიურობის საკითხს დიფერენცირებულად უდგებიან: ზოგიერთ საკითხში სკოლებს მაღალი, ზოგიერთში კი საშუალო ან დაბალი ავტონომია აქვთ.

აკადემიური ავტონომია გაიზომა იმის მიხედვით, თუ რამდენად მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა ეკისრებათ სკოლებს (1) სწავლის შინაარსის განსაზღვრაში, (2) შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრაში, (3) სასწავლო საგნების შერჩევასა და (4) სასწავლო მასალების არჩევაში. ამ კრიტერიუმების პირველი ორი ეხება სასწავლო მიზნების განსაზღვრასა და მათი მიღწევის გაზომვას, ანუ სწავლა-სწავლების უფრო ზოგად ჩარჩოებს. ამ მიმართულებით საქართველოში და კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მესამედში სკოლებს თავისუფლება მნიშვნელოვნად შეზღუდული აქვთ. მაღალი ავტონომია აქვთ სკოლებს სინგაპურში, ავსტრალიაში და აღმოსავლეთ ევროპის სამ ქვეყანაში (ესტონეთი, სლოვაკეთი, ჩეხეთი). საშუალო დონის ავტონომიის მქონე ქვეყნებს განეკუთვნება ფინეთი, აშშ, კორეა, იაპონია, პოლონეთი, ლატვია, ბულგარეთი და სერბეთი. ამ ქვეყნებში ავტონომია იზღუდება ეროვნული ან უფრო მცირე ადმინისტრაციული ერთეულების დონეზე არსებული ერთიანი სასწავლო გეგმების და შეფასების ერთიანი სისტემების საშუალებით (იხილეთ ცხრილი 2.2, სვეტი 1). ქართული საგანმანათლებლო სისტემა დაბალი ავტონომიურობის მქონე სისტემების რიცხვს განეკუთვნება. საქართველოში მასწავლებლების მხოლოდ ერთი მესამედი მუშაობს ისეთ სკოლებში, რომლებშიც დირექტორები თვლიან, რომ სწავლების შინაარსის განსაზღვრის ფუნქცია აკისრია და მასწავლებლების ნახევარზე ნაკლები მუშაობს ისეთ სკოლებში, რომლებშიც დირექტორები თვლიან, რომ სკოლა განსაზღვრავს შეფასების პოლიტიკას.

„2007 წელს, როცა მე გავხდი სკოლის დირექტორი, ეროვნული სასწავლო გეგმა გაცილებით უფრო მეტ თავისუფლებას აძლევდა სკოლებს და გაცილებით მეტი საკითხის გადაწყვეტაში გვქონდა თავისუფლება, ვიდრე დღევანდელი. მაგალითისათვის, ჩვენ არ შეგვეძლო განგვესაზღვრა სწავლის დაწყება-დამთავრება, მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში, გაკვეთილებს შორის დასვენებები. არ შეგვეძლო განგვესაზღვრა, მოსწავლის კონკრეტული საჭიროებიდან გამომდინარე, რა ჩაითვალოს მოსწავლისათვის საფეხურის დაძლევად. ეს შეგვეძლო, ახლა აღარ შეგვიძლია. ასევე ვერ განვსაზღვრავთ, რამდენი კომპონენტით შევაფასოთ მოსწავლე იმიტომ, რომ მკაცრადაა განსაზღვრული, რომ შეფასება უნდა იყოს სამკომპონენტიანი.”

ეკატერინე კვირიკაშვილი
თბილისის 82-ე სკოლის დირექტორი

„სრული თავისუფლებაც არ არის კარგი. გარკვეული ნორმებიც უნდა არსებობდეს. რაღაც ჩარჩოები უნდა იყოს და ჩარჩოს ფარგლებში მასწავლებელს ჰქონდეს გარკვეული თავისუფლება.“

რუსა აბდულაევა
ქიმიისა და ბიოლოგიის მასწავლებელი
თბილისის 173-ე სკოლა

„საპროგრამო მასალა არის საკმაოდ მოცულობითი და შესაძლოა საჭიროებდეს გადახედვას. რომ დავაკონკრეტო, საშუალო საფეხურის საპროგრამო მასალაზე შევაჩერებ ყურადღებას. საკმაოდ ბევრი ტექსტია სავალდებულოდ შესასწავლი და დასამუშავებელი. შინაარსობრივ მხარეს დიდი ყურადღება ეთმობა და ამ პირობებში სწავლების პროცესის მიღმა, შესაძლოა, დარჩეს არაერთი მნიშვნელოვანი სამსჯელო საკითხი, რაზეც მასწავლებელი არ ან ვერ მოასწრებს სათანადოდ შეჩერებას, რადგან „ბევრი აქვს მოსასწრები“. მეტი აკადემიური თავისუფლება მასწავლებლისათვის კონკრეტულად ჩემს საგანში მნიშვნელოვან ფაქტორად მესახება. მისაუბრია უცხოელ კოლეგებთან და მომისმენია მათგან, რომ ამდენად შეზღუდულები საგნობრივი სტანდარტით და პროგრამით ისინი არ არიან. მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს საშუალება, კონკრეტული კლასის საჭიროებების და ინტერესების გათვალისწინებითაც შეარჩიოს ტექსტები. ამის გაკეთება ჩვენს პირობებში კი რთულია, რადგან მეტისმეტად ბევრს მკარნახობს საგნობრივი სტანდარტი და პროგრამა.“

ნინო ლომიძე
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი
თბილისის ვალდორფის თავისუფალი სკოლა

აკადემიური ავტონომიის დანარჩენი ორი კრიტერიუმის მიხედვით - სასწავლო საგნების განსაზღვრა და სასწავლო მასალების შერჩევა - საქართველო საშუალო ავტონომიის მქონე ქვეყნების რიგში გადის. ეს ორი კრიტერიუმი სასწავლო მიზნების მიღწევის გზებს ეხება - რამდენად თავისუფალია სკოლა იმის განსაზღვრაში, თუ როგორ, რა საგნების სწავლებისა და რა მასალების გამოყენებით უნდა გავიდეს სასურველ კომპეტენციებამდე. ქვეყნების ნახევარში სკოლებს ამ ორი ინდიკატორის მიხედვით მაღალი ავტონომია აქვთ (იხ. ცხრილი 2.2).

ფინანსური ავტონომია ოთხი კრიტერიუმით გაიზომა: მასწავლებლის საწყისი ხელფასის განსაზღვრა, ხელფასის გაზრდა, ბიუჯეტის დაგეგმვა და ბიუჯეტის განკარგვა. მთლიანობაში საქართველო დაბალი ფინანსური ავტონომიის მქონე ქვეყნების რიგს განეკუთვნება (იხ. ცხრილი 2.2, სვეტი 3), რადგან სკოლებს არ ეკისრებათ მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა მასწავლებლის ხელფასის განსაზღვრასა და ხელფასის მომატებაზე. თუმცა შედარებით ნაკლებად გვხვდება იმგვარი საგანმანათლებლო სისტემები, სადაც სკოლებს თავისუფლად შეუძლიათ მასწავლებლის ხელფასზე გადაწყვეტილების მიღება. ამ თვალსაზრისით მაღალი ავტონომიურობა აქვთ სკოლებს ჰოლანდიაში, ესტონეთში, ინგლისში, სლოვაკეთში, ბულგარეთში, შვედეთში.

„სკოლების ფინანსურ ავტონომიურობაზე ლაპარაკი უადგილოა. მიუხედავად იმისა, რომ ბოლო წლებში ეტაპობრივად იზრდება სკოლების დაფინანსება, ნამდვილად არ არის თანხა საკმარისი იმისათვის, რომ დაცული მუხლებით გათვალისწინებული ხარჯების დაფარვის შემდეგ სკოლას სკოლას რჩებოდეს დიდი არჩევანი, თუ რაში დახარჯოს ფული. თუ სკოლას სულ ათი ლარი აქვს და აქედან რვა ლარი მიდის ხელფასებში, ერთი ლარი კომუნალურებში და ის ერთი ლარი გაუთვალისწინებელი შემთხვევებისა და სკოლის ფუნქციონირებისათვის საჭირო საკანცელარიო ნივთების შესაძენადაა განსაზღვრული... ვაუჩერული დაფინანსება ძირითადად იხარჯება პედაგოგების, ადმინისტრაციისა და ტექნიკური პერსონალის ხელფასებზე და კომუნალურ გადასახადებზე. ამის მიღმა რაც რჩება, ხმარდება გადაუდებელ, გაუთვალისწინებელ ხარჯებს და მიმდინარე რემონტს. სამწუხაროდ, სკოლის განვითარების თანხა საკმარისი არ არის. უშუალოდ სასწავლო პროცესს რაც შეეხება, ვთქვათ, კათედრებისათვის სასწავლო რესურსი, მაგალითად მულაჟები, რუკები, სხვადასხვა თვალსაჩინოებები... ხშირად ამისათვის თანხა აღარ გვრჩება."

ეკატერინე კვირიკაშვილი

თბილისის 82-ე საჯარო სკოლის დირექტორი

„როდესაც საკითხი ისმება ასე: რა მიმართულებით, რა საკითხებში არის საჭირო თავისუფლების გაზრდა, არასწორია. პირიქით უნდა იყოს: სრული თავისუფლების პირობებში რა საკითხებზე უნდა შემოვიღოთ რეგულაციები. დღეისათვის არის ტოტალური უნდობლობა მასწავლებლის მიმართ. ამიტომაც სახელმწიფო აწესებს რეგულაციებს ლამის იმაზეც კი, დღეში რამდენი ნიშანი უნდა დაწეროს მასწავლებელმა ერთ გაკვეთილზე."

გიორგი ჭაუჭიძე

ქართული, როგორც მეორე ენის მასწავლებელი

შაუმიანის მე-3 სკოლა

ფინანსური ავტონომიის დანარჩენ ორ კრიტერიუმში - ბიუჯეტის დაგეგმვა და ბიუჯეტის განკარგვა - ქართველი დირექტორების უდიდესი ნაწილის განცხადებით, სკოლებს მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა ენიჭებათ. კვლევაში მონაწილე სკოლებში ზოგადად მაღალია სკოლის ავტონომიურობა სკოლის ბიუჯეტის განაწილებაში. კვლევაში მონაწილე სკოლების საშუალო მაჩვენებელი 82%-ია, რაც იმას ნიშნავს, რომ კვლევაში მონაწილე სისტემებში, საშუალოდ,

მასწავლებლების 82% მუშაობს ისეთ სკოლაში, რომელშიც უშუალოდ სკოლას (დირექტორს, ადმინისტრაციას, სამეურვეო საბჭოს ან/და მასწავლებლებს) აკისრია სკოლის ბიუჯეტის განაწილების ფუნქცია.

საკადრო ავტონომია მასწავლებლების დაქირავებასა და დათხოვნაში სკოლის თავისუფლების ხარისხით გაიზომა. საქართველოს მსგავსად, საგანმანათლებლო სისტემების ნაწილში სკოლებს აკისრიათ მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა დაიქირავონ მასწავლებელი. ასეთი საგანმანათლებლო სისტემების რიცხვს განეკუთვნება აღმოსავლეთ ევროპის ყველა ქვეყანა, გარდა რუმინეთისა. ფინეთი საშუალო ავტონომიის, სინგაპური, კორეა და იაპონია კი დაბალი საკადრო ავტონომიის მქონე სისტემებს განეკუთვნებიან (იხ. ცხრილი 2.2, სვეტი 4).

„იმისთვის, რომ განვსაზღვროთ მასწავლებლისთვის მიცემული თავისუფლების ხარისხის ეფექტიანობა, უნდა გავითვალისწინოთ მისი კვალიფიკაცია და ის მოცემულობა, რა დროშიც გვიწევს ჩვენ პედაგოგობა. ჩვენთვის მასწავლებლებისთვის აქამდე დამკვიდრებული მიდგომები შეიცვალა და სარეფორმო ჭრილში ვმოღვაწეობთ. ამიტომ მე ვფიქრობ, სრული აკადემიური თავისუფლების მიცემა მასწავლებლებისთვის არ იქნებოდა გამართლებული.

ჩვენ გვაქვს ეროვნული სასწავლო გეგმა. ამ ჩარჩო დოკუმენტით ვხელმძღვანელობთ. ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში, ჩვენ გვაქვს ასევე გარკვეული დონის თავისუფლება. თუმცა მექნებოდა სურვილი, გარკვეული მიმართულებით ეს თავისუფლება უფრო გაიზარდოს.

მაგალითად, ჩემი დიდი სურვილია, საშუალო საფეხურიდან მოსწავლეებს ჰქონდეთ არჩევანის საშუალება, რომელი მიმართულებით გაიღრმავონ ცოდნა. ვთქვათ, საბუნებისმეტყველო მიმართულებების გაძლიერებული სწავლების მიმართულებით ის მოსწავლეები წავიდნენ, რომლებიც სამომავლოდ გეგმავენ ამ მეცნიერებების სიღრმისეულ შესწავლას. ამ საგნებში გამოცდის ჩაბარებას და ა.შ. რა თქმა უნდა, ყველა სავალდებულო საგნისა თუ საგნობრივი ჯგუფების მიმართულებით მოსწავლეებმა საბაზისო ცოდნა უნდა მიიღონ. მე ვსაუბრობ სიღრმისეულ შესწავლაზე. ამა თუ იმ მიმართულებით სწავლების დიფერენცირებულ მიდგომაზე, რა მიმართულებებს შორისაც მოსწავლეები არჩევანს თავად გააკეთებენ.

შესაძლებელია, დღევანდელი სკოლა არ არის სრული აკადემიური თავისუფლებისთვის მზად. მაგრამ გამოცდილების დაგროვებასთან ერთად ტენდენცია ასეთი თავისუფლების გაზრდისკენ უნდა იყოს მიმართული."

ირინე თეთვაძე
ქიმიის მასწავლებელი
დედოფლისწყაროს #1 საჯარო სკოლა

ცხრილი 2.2: აკადემიური, ფინანსური და საკადრო ავტონომიურობა საქართველოსა და შერჩეულ ქვეყნებში აკადემიური, ფინანსური და საკადრო ავტონომიურობა საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში

	აკადემიური I მოსწავლეების შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრა, სწავლა-სწავლების შინაარსის განსაზღვრა	**აკადემიური II სასწავლო მასალების არჩევა, სასწავლო საგნების შერჩევა**	**ფინანსური მასწავლებლის საწყისი ხელფასის განსაზღვრა, ხელფასის გაზრდა, ბიუჯეტის დაგეგმვა, ბიუჯეტის განკარგვა**	**საკადრო მასწავლებლის დაქირავება და დათხოვნა**
	(1)	(2)	(3)	(4)
მაღალი ≥80%	სლოვაკეთი, ესტონეთი, ჩეხეთი, ინგლისი, ჰოლანდია, სინგაპური, დანია, ავსტრალია, იტალია, ნორვეგია.	სლოვაკეთი, ესტონეთი, ჩეხეთი, ინგლისი, ჰოლანდია, სინგაპური, ბელგია, დანია, ისლანდია, ლატვია, ავსტრალია, იტალია, ისრაელი ჩილე, ნორვეგია, კანადა, ფინეთი, პორტუგალია, სერბეთი, აშშ, რუმინეთი, კორეა, მალაიზია.	ჩეხეთი, ჰოლანდია, ესტონეთი, ინგლისი, სლოვაკეთი, ბულგარეთი, შვედეთი.	ბულგარეთი, ჩეხეთი, ესტონეთი, ისლანდია, ჰოლანდია, ინგლისი, ბელგია, სლოვაკეთი, დანია, ხორვატია, ლატვია, პოლონეთი, **საქართველო,** შვედეთი, სერბეთი, აშშ.
საშუალო 50%-80%	პოლონეთი, ისლანდია, ლატვია, ისრაელი, იაპონია, ჩილე, შვედეთი, ბულგარეთი, ფინეთი, სერბეთი, ბრაზილია, აშშ, კორეა.	ნორვეგია, ბელგია, პოლონეთი, შვედეთი, ბულგარეთი, საქართველო.	ლატვია, ჩილე, აშშ.	ნორვეგია, კანადა, ავსტრალია, პორტუგალია, ისრაელი, ფინეთი, იტალია, ჩილე, რუმინეთი.
დაბალი <50%	ბელგია, კვიპროსი, კანადა, პორტუგალია, საფრანგეთი, ხორვატია, რუმინეთი, საქართველო, მექსიკა, ესპანეთი, მალაიზია.	კვიპროსი, იაპონია, საფრანგეთი, ესპანეთი, ბრაზილია, მექსიკა, ხორვატია, კვიპროსი.	პოლონეთი, დანია, საქართველო, ავსტრალია, ფინეთი, კვიპროსი, სერ-ბეთი, ბრაზილია, მექსი-კა, ნორვეგია, ისრაელი, ისლანდია, კორეა, პორტუგალია, სინგაპური, რუმინეთი, იტალი, იაპონია, ბელგია, ესპანეთი, კანადა, ხორვატია, საფრანგეთი, მალაიზია.	კორეა, სინგაპური, ბრაზილია, მექსიკა, საფრანგეთი, ესპანეთი, კვიპროსი, იაპონია, მალაიზია.

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.24; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხილეთ ცხრილი 2.29 დანართში.

დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები

ცხრილი 2.3: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების წილი სკოლების მდებარეობის მიხედვით

სკოლის მდებარეობა	მასწავლებლების განაწილება ასაკობრივ ჯგუფებში (%)						საშუალო ასაკი (წელი)
	<25	25–29	30–39	40–49	50–59	≥60	
≤1000	2	8	24	25	23	18	46
1,001 - 3,000	0	5	20	25	29	21	49
3,001 - 15,000	0	3	18	24	31	24	51
15,001 - 100,000	1	4	18	28	32	18	49
100,001- 1,000,000	0	3	18	32	29	18	49
>1000000	1	2	20	32	26	19	48
სექტორი*							
საჯარო	1	1	17	30	31	20	50
კერძო	1	6	25	37	17	14	45
ქვეყნის საშუალო	1	4	20	27	28	19	48

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

შენიშვნა: სექტორის მიხედვით შედარება მოიცავს მხოლოდ ქალაქების სკოლებს (მოსახლეობის რაოდენობა დასახლებაში >100,001)

ცხრილი 2.4: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების საშუალო ასაკი საგნებისა და საგნობრივი ჯგუფების მიხედვით

საგანი და საგნობრივი ჯგუფი	მასწავლებლების განაწილება ასაკობრივ ჯგუფებში (%)						საშუალო ასაკი
	<25 წლის	25–29 წლის	30–39 წლის	40–49 წლის	50–59 წლის	≥60 წლის	
კითხვა, წერა და ლიტერატურა	1	3	21	27	28	20	49
მათემატიკა	0	3	8	30	36	23	52
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	0	2	15	26	33	24	51
სოციალური მეცნიერებები	0	4	26	28	23	19	47
უცხო ენები	3	10	31	23	21	12	44
საინფორმაციო ტექნოლოგიები	1	8	28	36	15	12	43
ხელოვნება	1	5	22	34	25	13	46
ფიზიკური აღზრდა	1	4	18	26	27	23	49
რელიგია და ეთიკა	1	4	30	28	20	17	46
პრაქტიკული და სახელობო უნარები	0	4	20	31	21	23	49

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.5: ქალი მასწავლებლებლების წილი საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლებს შორის

საგანი ან საგნობრივი ჯგუფი		დასახლების ტიპი (მოსახლეობის რაოდენობა)	
	ქალი მასწავლებლების წილი (%)		ქალი მასწავლებლების წილი (%)
კითხვა, წერა და ლიტერატურა	94	≤1000	72
მათემატიკა	82	1,001 - 3,000	82
საბ. მეცნიერებები	86	3,001 - 15,000	86
სოც. მეცნიერებები	82	15,001 - 100,000	90
უცხოური ენები	95	100,001- 1,000,000	91
საინფორმაციო ტექნოლოგიები	80	>1000000	92
ხელოვნება	87	ქვეყნის საშუალო	84
ფიზიკური აღზრდა	33		
რელიგია და ეთიკა	74		
პრაქტიკული და სახელობო უნარები	73		

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.6: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების განაწილება სქესისა და ასაკის მიხედვით საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

	ქალი	ასაკობრივი ჯგუფები			
		30 წლამდე	30-49 წლის	50-59 წლის	≥60 წლის
საქართველო	84	6	47	27	20
TALIS-ის საშუალო	68	12	58	24	6
სინგაპური	65	32	57	9	3
მალაიზია	71	18	69	13	0
ბრაზილია	71	18	66	14	2
ინგლისი	63	21	59	18	2
კანადა	60	18	60	19	3
პოლონეთი	75	9	68	22	2
ბელგია	68	24	52	23	1
მექსიკა	54	13	62	22	4
საფრანგეთი	66	9	65	21	5
რუმინეთი	69	14	60	18	9
კორეა	68	11	62	26	1
ისრაელი	76	14	59	21	6
პორტუგალია	73	1	71	26	2
სერბეთი	66	10	59	20	10
ჩილე	63	21	49	23	7
ხორვატია	74	14	56	18	13
იაპონია	39	19	51	28	3
ისლანდია	72	6	62	22	10
სლოვაკეთი	82	11	56	25	7
ფინეთი	72	8	59	27	5
ნორვეგია	61	11	55	19	15
ესპანეთი	59	3	62	32	3
ჩეხეთი	76	11	54	27	8
დანია	60	6	58	25	11
ჰოლანდია	55	17	46	29	7
ავსტრალია	59	16	47	30	7
შვედეთი	66	5	57	25	13
ლატვია	89	5	52	33	11
ბულგარეთი	81	3	50	41	6
ესტონეთი	84	7	44	32	16
იტალია	79	1	49	39	11

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.7: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ მიღწეული განათლების დონე საგნების, საგნობრივი ჯგუფებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით

	მასწავლებლის მიერ მიღწეული განათლების დონე (%)				
	არ აქვს უმაღლესი განათლება	უმაღლესი პროფესიული	ბაკალავრი	მაგისტრი	დოქტორი
საგანი ან საგნობრივი ჯგუფი					
კითხვა, წერა და ლიტერატურა	2	7	11	80	1
მათემატიკა	0	6	6	88	0
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	1	5	8	84	2
სოციალური მეცნიერებები	1	7	9	81	1
უცხოური ენები	3	5	21	69	2
საინფორმაციო ტექნოლოგიები	5	5	20	69	1
ხელოვნება	21	12	17	49	0
ფიზიკური აღზრდა	13	20	19	46	2
რელიგია და ეთიკა	0	22	22	56	0
პრაქტიკული და სახელობო უნარები	6	16	13	64	0
დასახლების ტიპი					
≤1000	9	6	21	64	0
1,001 - 3,000	6	8	11	75	0
3,001 - 15,000	5	5	12	77	1
15,001 - 100,000	3	5	9	82	1
100,001 - 1,000,000	2	9	7	80	2
>1000000	1	9	8	78	5
ქვეყნის საშუალო	5	7	12	75	1

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.8: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ მიღებული განათლების დონე საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

	მასწავლებლების განათლების დონე			
	უმაღლეს განათლებაზე დაბალი	უმაღლესი პროფესიული განათლება	უმაღლესი აკადემიური განათლება	დოქტორის ხარისხი
საქართველო	6	8	85	1
TALIS საშუალო	2	7	90	1
ბელგია	3	85	12	0
იტალია	4	16	78	3
ჩილე	1	18	81	1
ხორვატია	a	18	82	0
სერბეთი	2	16	83	0
პორტუგალია	0	2	85	12
ისლანდია	10	5	85	0
შვედეთი	4	8	88	1
ესტონეთი	5	6	89	0
მექსიკა	9	2	89	1
ჩეხეთი	4	2	89	5
ბულგარეთი	1	8	91	0
მალაიზია	2	7	91	0
ესპანეთი	3	1	91	4
რუმინეთი	1	5	92	1
სინგაპური	2	6	92	0
აბუდაბი	2	5	93	1
საფრანგეთი	1	4	93	2
ბრაზილია	5	2	94	0
ფინეთი	1	3	95	1
ჰოლანდია	4	1	95	1
ინგლისი	1	2	95	2
იაპონია	0	4	96	1
კვიპროსი	a	1	96	3
ისრაელი	1	2	96	1
ლატვია	1	2	97	0
დანია	2	1	97	0
ალბერტა	0	1	98	1
სლოვაკეთი	2	0	98	1
ნორვეგია	2	a	98	0
კორეა	0	0	98	2
აშშ	0	0	98	1
პოლონეთი	0	0	99	1
ავსტრალია	0	0	99	1

წყარო: OECD 2014, TALIS 2013. ცხრილი 2.2, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.9: საბაზო საფეხურების მასწავლებლების მიერ გავლილი მოსამზადებელი პროგრამების შინაარსი საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში

	პედაგოგიური განათლება	ფორმალურ განათლებასა და ტრენინგში შემავალი ელემენტები					
		საგნობრივი ცოდნა		საგნის პედაგოგიკა		პედაგოგიური პრაქტიკა	
		ყველა საგნის-თვის	საგნების ნაწილის-თვის	ყველა საგნის-თვის	საგნების ნაწილის-თვის	ყველა საგნის-თვის	საგნების ნაწილის-თვის
	%	%	%	%	%	%	%
საქართველო	91	81	13	68	15	68	13
TALIS-ის საშუალო	90	72	23	70	23	67	22
ავსტრალია	98	62	31	64	31	70	27
ბრაზილია	76	62	27	51	28	61	27
ბულგარეთი	98	87	10	87	9	84	10
ჩილე	86	61	31	60	29	57	27
ხორვატია	95	93	5	88	5	86	6
კვიპროსი	90	70	27	62	30	56	31
ჩეხეთის რესპუბლიკა	77	57	38	55	36	52	34
დანია	94	60	36	60	35	52	41
ესტონეთი	94	78	17	78	16	69	20
ფინეთი	92	77	19	75	21	69	25
საფრანგეთი	90	85	11	66	11	72	9
ისლანდია	92	42	45	43	45	42	45
ისრაელი	94	77	19	75	21	76	20
იტალია	79	69	22	63	22	35	12
იაპონია	88	71	27	68	30	69	28
კორეა	96	90	9	84	13	79	13
ლატვია	91	86	10	85	11	80	12
მალაიზია	92	77	21	76	23	75	23
მექსიკა	62	67	23	64	25	58	24
ჰოლანდია	92	85	12	87	11	82	11
ნორვეგია	93	51	45	51	45	51	43
პოლონეთი	99	95	3	95	4	88	8
პორტუგალია	82	76	22	74	21	71	21
რუმინეთი	97	84	12	82	13	82	12
სერბეთი	71	80	12	75	14	65	13
სინგაპური	99	78	19	82	16	83	16
სლოვაკეთი	89	65	28	63	25	54	25
ესპანეთი	97	65	30	44	31	44	31
შვედეთი	90	72	24	68	25	69	22
აგს	83	72	20	67	21	71	18
კანადა	98	44	49	49	46	51	42
ინგლისი	92	72	22	76	20	81	16
ბელგია	98	77	17	80	15	78	16
აშშ	95	78	16	74	18	75	15

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.3; TALIS 2013 საქართველოს მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.10: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ გავლილი მოსამზადებელი პროგრამების შინაარსი

	საგნის შინაარსი			საგნის პედაგოგიკა			საკლასო პრაქტიკა		
	ყველა საგნისათვის	საგნების ნაწილისათვის	არცერთი საგნისათვის	ყველა საგნისათვის	საგნების ნაწილისათვის	არცერთი საგნისათვის	ყველა საგნისათვის	საგნების ნაწილისათვის	არცერთი საგნისათვის
საგნები და საგნობრივი ჯგუფები	%	%	%	%	%	%	%	%	%
კითხვა, წერა და ლიტერატურა	86	9	4	77	13	10	75	11	14
მათემატიკა	90	6	5	76	9	15	76	8	16
საბ. მეცნიერებები	85	11	4	67	15	18	67	13	20
სოც. მეცნიერებები	79	15	5	68	18	15	66	16	18
უცხოური ენები	81	12	7	73	16	12	72	14	14
საინფორმაციო ტექნოლოგიები	76	17	8	56	19	25	55	17	28
ხელოვნება	73	16	11	56	18	26	52	17	31
ფიზიკური აღზრდა	63	18	19	55	17	28	57	16	27
სკოლის მდებარეობა									
≤1000	77	16	7	64	17	19	62	16	22
1,001 - 3,000	80	12	7	68	15	18	67	12	21
3,001 - 15,000	84	9	7	71	11	17	70	12	18
15,001 - 100,000	80	14	7	69	16	15	69	16	15
100,001- 1,000,000	84	10	6	74	14	12	72	11	16
>1000000	85	8	7	74	13	14	73	10	17
ქვეყნის საშუალო	81	12	7	69	15	16	68	13	19

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.11: განათლების რომელ საფეხურზე დაეუფლნენ საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლები საგნის სწავლების კომპეტენციას

	ფორმალური განათლების ფორმები			
საგნები და საგნობრივი ჯგუფები	საშუალო ან უმაღლესი პროფესიული	საბაკალავრო, სამაგისტრო ან სადოქტორო პროგრამა	საგნობრივი მიმართულების პროგრამა	პროფესიული განვითარება
კითხვა, წერა და ლიტერატურა	27	65	27	32
მათემატიკა	20	76	24	27
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	24	71	27	30
სოციალური მეცნიერებები	23	66	25	31
უცხოური ენები	24	67	22	26
საინფორმაციო ტექნოლოგიები	14	38	24	31
ხელოვნება	47	32	22	22
ფიზიკური აღზრდა	46	39	17	16
რელიგია და ეთიკა	19	38	17	10
პრაქტიკული და სახელობო უნარები	18	29	12	25

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.12: საბაზო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში

(ნაწილი 1)

	რამდენად მომზადებულად გრძნობთ თავს სწავლებისას ქვემოთ ჩამოთვლილისათვის?			
	საგნის ცოდნა			
	საერთოდ არა	გარკვეულწილად	კარგად	ძალიან კარგად
საქართველო	0	3	46	51
TALIS-ის საშუალო	1	6	33	60
რუმინეთი	0	0	16	84
მალაიზია	0	0	15	84
ისრაელი	0	0	7	92
სლოვაკეთი	0	1	28	71
ესპანეთი	0	1	24	75
სერბეთი	1	1	17	82
ლატვია	0	1	44	54
ჩეხეთის რესპუბლიკა	0	1	40	58
ბრაზილია	0	1	38	60
პოლონეთი	0	1	23	75
ხორვატია	0	2	21	78
პორტუგალია	0	2	28	70
ესტონეთი	1	1	21	77
აგს	1	2	14	83
შვედეთი	1	3	33	64
ჩილე	0	3	37	60
იტალია	0	4	56	40
ბელგია	1	4	40	55
ინგლისი	1	5	25	68
ჰოლანდია	1	6	48	45
ნორვეგია	1	6	54	39
დანია	0	7	44	49
ავსტრალია	1	7	27	66
ბულგარეთი	1	7	25	67
საფრანგეთი	1	8	46	44
კანადა (ალბერტა)	1	11	32	56
სინგაპური	1	13	51	35
კორეა	3	14	36	47
ისლანდია	2	14	39	44
მექსიკა	19	5	36	40
იაპონია	1	23	61	15
ფინეთი	2	25	46	26

(ნაწილი 2)

	რამდენად მომზადებულად გრძნობთ თავს სწავლებისას ქვემოთ ჩამოთვლილისათვის?			
	საგნის პედაგოგიკა			
	საერთოდ არა	გარკვეულწილად	კარგად	ძალიან კარგად
საქართველო	1	7	54	39
TALIS-ის საშუალო	1	10	44	45
რუმინეთი	0	1	34	65
მალაიზია	0	1	34	65
ისრაელი	0	1	17	82
სლოვაკეთი	0	3	43	54
ესპანეთი	1	8	55	37
სერბეთი	1	2	33	64
ლატვია	0	3	55	42
ჩეხეთის რესპუბლიკა	0	8	51	40
ბრაზილია	1	6	55	38
პოლონეთი	0	2	33	64
ხორვატია	1	7	40	52
პორტუგალია	0	5	47	48
ესტონეთი	1	3	36	61
აგს	1	3	24	72
შვედეთი	1	9	45	45
ჩილე	0	3	40	56
იტალია	0	9	61	30
ბელგია	1	6	55	38
ინგლისი	1	8	37	54
ჰოლანდია	1	13	57	28
ნორვეგია	1	11	62	27
დანია	0	15	50	34
ავსტრალია	1	9	39	52
ბულგარეთი	2	9	34	55
საფრანგეთი	7	33	49	12
კანადა (ალბერტა)	1	10	41	48
სინგაპური	1	19	57	23
კორეა	3	16	44	37
ისლანდია	2	19	46	33
მექსიკა	15	9	44	32
იაპონია	1	29	60	10
ფინეთი	3	33	48	16

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.4; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.13: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება

	რამდენად მომზადებულად გრძნობთ თავს სწავლებისას ქვემოთ ჩამოთვლილისათვის?			
	საერთოდ არა	გარკვეულწილად	კარგად	ძალიან კარგად
საგნის შინაარსი	0	3	47	50
საგნის პედაგოგიკა	1	7	54	38
საკლასო პრაქტიკა	1	6	51	42

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური

ცხრილი 2.14: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი პედაგოგიური მომზადების შეფასება: განსხვავებები ასაკობრივი ჯგუფების, სქესის, საგნებისა და სკოლების მდებარეობის მიხედვით

		საგნის შინაარსი	საგნის პედაგოგიკა	საკლასო პრაქტიკა
ასაკობრივი ჯგუფები	<25	3.6	3.1	3.1
	25-29	3.5	3.3	3.4
	30-39	3.5	3.3	3.3
	40-49	3.5	3.3	3.4
	50-59	3.4	3.3	3.3
	≥60	3.4	3.3	3.3
სქესი	ქალი	3.5	3.3	3.4
	კაცი	3.3	3.1	3.2
საგნები და საგნობრივი ჯგუფები	კითხვა, წერა და ლიტერატურა	3.5	3.4	3.4
	მათემატიკა	3.5	3.3	3.4
	საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	3.5	3.3	3.3
	სოციალური მეცნიერებები	3.4	3.2	3.3
	უცხოური ენები	3.6	3.4	3.4
	საინფორმაციო ტექნოლოგიები	3.5	3.2	3.2
	ხელოვნება	3.4	3.2	3.2
	ფიზიკური აღზრდა	3.2	3.1	3.2
	რელიგია და ეთიკა	3.6	3.3	3.3
	პრაქტიკული და სახელობო უნარები	3.5	3.2	3.3
სკოლების მდებარეობა	≤1000	3.27	3.08	3.18
	1,001 - 3,000	3.42	3.28	3.31
	3,001 - 15,000	3.39	3.3	3.3
	15,001 - 100,000	3.51	3.21	3.35
	100,001- 1,000,000	3.63	3.46	3.5
	>1000000	3.69	3.52	3.54
	ქვეყნის საშუალო	3.47	3.3	3.36

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.15: საბაზო და საშუალო საფეხურებზე მასწავლებლობის გამოცდილება სკოლების მდებარეობისა და საგნების მიხედვით

		ამ სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება	სულ მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება
სკოლების მდებარეობა	≤1000	18	23
	1,001 - 3,000	21	25
	3,001 - 15,000	22	23
	15,001 - 100,000	16	22
	100,001- 1,000,000	15	24
	>1000000	14	20
საგანი	კითხვა, წერა, ლიტერატურა	19	25
	მათემატიკა	20	25
	საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	19	26
	სოციალური მეცნიერებები	17	21
	უცხოური ენები	14	18
	საინფორმაციო ტექნოლოგიები	13	16
	ხელოვნება	16	20
	ფიზიკური აღზრდა	17	22
	რელიგია და ეთიკა	14	19
	პრაქტიკული და სახელობო უნარები	18	21
	სხვა საგნები	13	17

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.16: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების სამუშაო გამოცდილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

	ამ სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების საშუალო	მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების საშუალო	სხვა საგანმანათლებლო პოზიციებზე მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების საშუალო	სამუშაო გამოცდილების საშუალო
საქართველო	18	23	5	5
TALIS-ის საშუალო	10	16	3	4
ლატვია	16	22	3	4
ესტონეთი	14	22	3	4
ბულგარეთი	15	21	3	6
იტალია	8	20	1	3
პორტუგალია	10	19	3	2
ესპანეთი	9	18	3	3
სლოვაკეთი	12	18	1	2
ჩეხეთი	13	18	1	2
იაპონია	4	17	1	1
პოლონეთი	11	17	2	2
საფრანგეთი	9	17	2	2
ავსტრალია	9	17	2	6
რუმინეთი	10	16	5	3
შვედეთი	10	16	3	6
კორეა	4	16	1	1
დანია	12	16	2	4
ისრაელი	11	16	3	4
მექსიკა	11	16	5	7
ხორვატია	13	16	2	4
ჰოლანდია	11	16	3	5
ფინეთი	11	15	1	3
ნორვეგია	11	15	2	4
ბელგია	13	15	1	2
ჩილე	10	15	6	4
სერბეთი	11	15	10	5
ისლანდია	10	14	4	10
ბრაზილია	7	14	4	7
მალაიზია	7	14	1	1
კანადა	7	13	2	7
ინგლისი	8	12	2	5
სინგაპური	6	10	1	2

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.6; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.17: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი საქართველოში და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში

	სრული განაკვეთი	სრული განაკვეთის 71%-დან 90%-მდე	სრული განაკვეთის 50%-დან 70%-მდე	სრული განაკვეთის 50%-ზე ნაკლები	არასრულ განაკვეთზე მუშაობის მიზეზი	
					მასწავლებლის არჩევანით	არჩევანის არარსებობის გამო
საქართველო	47	21	22	11	12	88
TALIS-ის საშუალო	82	7	6	4	52	48
ბრაზილია	40	16	31	13	51	49
მექსიკა	40	14	21	24	19	81
ჰოლანდია	43	29	18	9	87	13
ესტონეთი	65	12	12	10	35	65
ჩილე	69	18	9	4	36	64
ისრაელი	73	12	9	6	53	47
ბელგია	75	12	11	2	75	25
შვედეთი	78	14	6	2	79	21
ნორვეგია	80	11	7	2	85	15
პოლონეთი	81	5	9	6	23	77
ჩეხეთი	81	7	6	6	61	39
სერბეთი	81	9	5	5	4	96
ლატვია	82	6	6	5	28	72
ისლანდია	84	8	5	3	75	25
ავსტრალია	84	8	5	2	90	10
საფრანგეთი	85	10	4	0	86	14
ინგლისი	86	5	7	2	90	10
ხორვატია	87	4	5	4	11	89
სლოვაკეთი	88	3	3	6	45	55
იტალია	89	3	5	2	49	51
ესპანეთი	89	3	4	3	28	72
დანია	90	8	2	1	86	14
კანადა	91	3	4	1	66	34
რუმინეთი	92	2	3	3	24	76
ბულგარეთი	93	3	3	1	25	75
ფინეთი	94	3	2	1	55	45
პორტუგალია	95	2	1	2	7	93
კვიპროსი	95	3	1	1	12	88
იაპონია	96	1	1	1	67	33
აშშ	96	1	2	1	65	35
სინგაპური	96	2	2	0	94	6
მალაიზია	97	2	1	0	52	48
აგს	99	1	0	0	60	40
კორეა	99	0	0	0	64	36

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.7; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.18: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი სკოლისა და მასწავლებლის მახასიათებლების მიხედვით

	სრული განაკვეთი	არასრული განაკვეთი			არასრულ განაკვეთზე მუშაობის მიზეზი	
		სრული განაკვეთის 71%-დან 90%-მდე	სრული განაკვეთის 50%-დან 70% -მდე	სრული განაკვეთის 50%-მდე	შესაძლებლობის არარსებობის გამო	საკუთარი არჩევანით
სკოლების მდებარეობა						
≤1000	48	19	21	11	90	10
1,001 - 3,000	39	23	25	13	90	10
3,001 - 15,000	37	23	25	15	89	11
15,001 - 100,000	47	20	21	12	84	16
100,001- 1,000,000	56	20	15	10	82	18
>1000000	58	19	16	7	84	16
საგნები და საგნობრივი ჯგუფები						
კითხვა, წერა და ლიტერატურა	50	25	17	7	86	14
მათემატიკა	65	18	12	5	83	17
საბუნებისმეტყველო მეც.	45	19	27	9	90	10
სოციალური მეცნიერებები	48	22	21	10	87	13
უცხოური ენები	47	20	20	14	86	14
ისტ	31	17	27	25	90	10
ხელოვნება	32	19	32	16	92	8
ფიზიკური აღზრდა	47	23	20	10	85	15
რელიგია და ეთიკა	44	24	19	13	75	25
სახელობო უნარები	40	17	25	17	85	15
ასაკობრივი ჯგუფები						
<25	50	12	23	15	72	28
25-29	53	16	19	13	85	15
30-39	48	20	21	11	88	12
40-49	53	18	20	9	87	13
50-59	47	23	19	11	87	13
≥60	39	24	22	14	87	13
სექტორი*						
საჯარო	54	22	15	9	87	13
კერძო	66	13	14	8	67	33
ქვეყნის საშუალო	47	21	21	11	87	13

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.19: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების სამუშაო სტატუსი სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობის მიხედვით

	სრული განაკვეთი	არასრული განაკვეთი			არასრულ განაკვეთზე მუშაობის მიზეზი	
მასწავლებლების ჯგუფები სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობის მიხედვით		სრული განაკვეთის 71%-დან 90%-მდე	სრული განაკვეთის 50%-დან 70% -მდე	სრული განაკვეთის 50%-მდე	შესაძლებლობის არარსებობის გამო	საკუთარი არჩევანით
ჩააბარა ორივე გამოცდა	65	20	11	4	85	15
ჩააბარა საგნობრივი გამოცდა	50	23	17	11	91	9
ჩააბარა პროფესიული უნარების გამოცდა	41	23	26	10	91	9
არ ჩაუბარებია არცერთი გამოცდა	38	22	28	12	91	9
არ მიუღია მონაწილეობა	40	19	24	17	85	15
საშუალო	48	20	21	11	88	12

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.20: რამდენ საგანს ასწავლს მასწავლებელი საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც ასწავლიდა 1, 2, 3, 4 ან მეტ საგანს ან არცერთ საგანს კვლევის ჩატარების სასწავლო წელს

	რამდენ საგანს ასწავლის მასწავლებელი?				
	არცერთ საგანს	1 საგანს	2 საგანს	3 საგანს	4 საგანს
საქართველო	1	83	14	2	1
TALIS-ის საშუალო	1	56	24	9	10
ავსტრალია	2	37	28	17	16
ბრაზილია	0	56	22	10	12
ბულგარეთი	2	68	21	7	2
ჩილე	1	65	19	9	6
ხორვატია	1	78	16	3	3
ჩეხეთი	0	27	36	22	15
დანია	1	17	26	25	31
ესტონეთი	1	68	22	6	3
ფინეთი	1	45	33	10	11
საფრანგეთი	0	75	18	4	2
ისრაელი	1	64	24	8	4
იტალია	0	50	36	7	8
კორეა	1	59	16	6	18
ლატვია	1	68	22	5	5
მალაიზია	1	22	25	15	37
მექსიკა	1	52	23	10	14
ჰოლანდია	4	67	21	6	2
ნორვეგია	0	12	24	32	31
პოლონეთი	1	65	24	6	3
პორტუგალია	0	72	21	4	3
სერბეთი	1	77	17	4	2
სინგაპური	2	55	30	9	4
სლოვაკეთი	1	31	29	19	21
ესპანეთი	1	55	29	11	4
შვედეთი	1	30	38	22	8
აშშ	2	52	25	9	13
ინგლისი	1	56	25	11	7
ბელგია	0	49	36	10	4
კანადა	3	22	27	19	28
რუმინეთი	1	70	22	5	2

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.21: სკოლისა და კლასის ზომის ინდიკატორები საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

	სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობა	სკოლაში მასწავლებლების რაოდენობა	მოსწავლეების შეფარდება მასწავლებლებთან	მასწავლებლების შეფარდება დამხმარე პედაგოგიურ პერსონალთან	მასწავლებლების შეფარდება ადმინისტრაციულ პერსონალთან	საბაზო საფეხურზე კლასის საშუალო ზომა
საქართველო	237	29	7	23	6	16
TALIS-ის საშუალო	546	45	12	14	6	24
პოლონეთი	221	27	8	12	6	21
ისლანდია	248	27	8	4	7	20
ნორვეგია	257	29	8	5	5	23
ლატვია	295	33	9	8	5	18
ესტონეთი	297	32	8	9	7	17
სლოვაკეთი	314	25	12	17	4	19
კანადა	335	18	18	4	4	26
ჩეხეთი	342	26	13	17	5	21
ბულგარეთი	345	26	13	9	2	22
ფინეთი	348	33	10	8	12	18
იაპონია	357	24	20	12	6	31
კვიპროსი	364	50	7	22	5	21
შვედეთი	374	35	11	7	11	21
დანია	401	33	12	10	6	21
მექსიკა	417	25	15	12	4	33
ხორვატია	433	39	11	15	11	20
რუმინეთი	474	32	15	22	8	22
ჩილე	484	26	20	5	4	32
ისრაელი	494	48	11	7	4	28
საფრანგეთი	543	40	14	6	7	25
ესპანეთი	545	44	12	19	6	24
სერბეთი	555	45	12	24	10	22
აშშ	567	38	15	8	6	27
კორეა	567	32	15	9	4	32
ბრაზილია	586	34	19	14	5	31
ბელგია	624	79	8	31	10	17
იტალია	795	86	10	60	11	22
ავსტრალია	814	67	12	8	4	25
ჰოლანდია	870	74	11	10	7	25
აგს	888	62	14	13	6	25
ინგლისი	890	67	14	4	3	24
მალაიზია	1151	83	14	53	6	32
პორტუგალია	1153	110	10	8	8	23
სინგაპური	1251	91	14	12	3	36

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.18

ცხრილი 2.22: საბაზო და საშუალო საფეხურებზე კლასისა და სკოლის ზომის ინდიკატორები სკოლების მდებარეობისა და სექტორის მიხედვით

	სკოლების მდებარეობა						სექტორი*	
	≤1000	1,001 - 3,000	3,001 - 15,000	15,001 - 100,000	100,001- 1,000,000	>1,000,000	საჯარო	კერძო
სულ მოსწავლეების რაოდენობა სკოლაში	86	207	296	421	638	660	800	313
კლასში მოსწავლეების რაოდენობა	9	15	19	19	22	21	25	15
მასწავლებლების რაოდენობა	20	28	38	40	51	51	54	44
დამხმარე პედაგოგიური პერსონალის რაოდენობა	1	1	1	1	6	4	3	12
ადმინისტრაციული პერსონალის რაოდენობა	2	3	3	3	5	5	5	5
ხელმძღვანელი პერსონალის რაოდენობა	2	3	3	4	3	4	3	4
სხვა პერსონალის რაოდენობა	4	6	7	6	11	8	8	14
მასწავლებლების შეფარდება დამხმარე პედაგოგიურ პერსონალთან	19	24	33	32	30	28	35	12
მასწავლებლების შეფარდება ადმინისტრაციულ პერსონალთან	6	6	7	7	7	7	8	6
მოსწავლეების შეფარდება მასწავლებლებთან	5	8	8	10	12	16	17	7

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.23: სკოლების განაწილება მდებარეობის მიხედვით საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

	პატარა სოფელი (1000 ადამიანზე ნაკლები)	სოფელი (1001-3000 ადამიანი)	დაბა (3,001-15,000 ადამიანი)	პატარა ქალაქი (15,001-100,000 ადამიანი)	ქალაქი (100,001-1,000,000 ადამიანი)	დიდი ქალაქი 1,000,000-ზე მეტი ადამიანი)
საქართველო	31	35	5	9	9	11
ავსტრალია	1	2	7	18	21	51
ბრაზილია	9	7	20	26	22	16
ბულგარეთი	11	16	19	27	16	11
ჩილე	9	10	13	22	31	16
ხორვატია	4	20	39	18	16	3
ჩეხეთი	6	17	31	27	8	10
დანია	8	17	27	38	6	4
ესტონეთი	23	16	20	14	27	0
ფინეთი	2	13	27	26	33	0
საფრანგეთი	4	16	36	32	10	2
ისრაელი	4	7	19	45	25	0
იტალია	9	36	37	9	10	0
იაპონია	0	2	5	28	45	19
კორეა	4	8	6	4	34	44
ლატვია	16	21	23	14	26	0
მალაიზია	1	14	33	36	13	4
მექსიკა	5	7	17	14	29	27
ჰოლანდია	1	0	7	61	30	0
ნორვეგია	11	23	24	28	14	0
პოლონეთი	14	26	15	18	25	2
პორტუგალია	1	14	41	31	12	1
სერბეთი	4	16	28	24	12	16
სინგაპური	0	0	0	0	0	100
სლოვაკეთი	5	28	25	33	9	0
ესპანეთი	2	9	22	31	28	0
შვედეთი	3	13	18	40	17	9
აშშ	8	8	27	24	19	13
ინგლისი	1	8	16	38	18	19
ბელგია	1	4	36	43	15	0
კანადა	14	4	22	21	13	27
რუმინეთი	3	12	48	16	17	5

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.24: საბაზო საფეხურის სკოლების სასკოლო რესურსები საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

საბაზო საფეხურის მასწავლებლების წილი, რომელთა დირექტორების განცხადებით, მათი სკოლების ფუნქციონირებას ხელს უშლის შემდეგი რესურსების ნაკლებობა (ძალიან ან გარკვეულწილად).

(ნაწილი 1)

	კვალიფიციური/კარგი მასწავლებლების ნაკლებობა	სასწავლო მასალების შეუსაბამობა ან ნაკლებობა	სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერების ნაკლებობა ან შეუსაბამობა
საქართველო	53	43	45
TALIS-ის საშუალო	38	26	38
ავსტრალია	48	14	8
ბრაზილია	49	27	45
ბულგარეთი	27	34	41
ჩილე	57	23	29
ხორვატია	25	27	52
კვიპროსი	38	31	40
ჩეხეთი	27	28	33
დანია	15	20	41
ესტონეთი	50	51	35
ფინეთი	17	22	46
საფრანგეთი	32	24	24
ისლანდია	14	14	49
ისრაელი	53	29	59
იტალია	38	56	56
იაპონია	80	17	28
კორეა	37	15	12
ლატვია	25	29	37
მალაიზია	31	16	53
მექსიკა	56	39	67
ჰოლანდია	71	17	47
ნორვეგია	43	15	48
პოლონეთი	13	12	29
პორტუგალია	27	12	17
რუმინეთი	58	77	76
სერბეთი	20	20	37
სინგაპური	50	1	4
სლოვაკეთი	30	82	37
ესპანეთი	34	24	35
შვედეთი	32	23	53
აგს	60	28	35
კანადა	30	15	33
ინგლისი	46	13	22
ბელგია	33	10	30
აშშ	34	25	35

(ნაწილი 2)

	არასაკმარისი წვდომა ინტერნეტზე	სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერული პროგრამების ნაკლებობა ან შეუსაბამობა	ბიბლიოთეკების მასალების ნაკლებობა ან შეუსაბამობა	დამხმარე პერსონალის ნაკლებობა
საქართველო	40	49	51	50
TALIS-ის საშუალო	30	37	29	47
ავსტრალია	15	12	7	28
ბრაზილია	49	56	44	57
ბულგარეთი	13	31	36	13
ჩილე	38	36	35	43
ხორვატია	33	53	45	38
კვიპროსი	33	44	36	44
ჩეხეთი	11	28	33	47
დანია	37	30	18	48
ესტონეთი	13	33	29	49
ფინეთი	33	46	26	51
საფრანგეთი	24	31	19	59
ისლანდია	30	54	17	23
ისრაელი	50	54	44	58
იტალია	47	54	44	77
იაპონია	30	40	40	72
კორეა	8	10	18	55
ლატვია	16	30	30	36
მალაიზია	57	41	35	37
მექსიკა	65	65	51	60
ჰოლანდია	31	54	17	46
ნორვეგია	38	35	30	46
პოლონეთი	21	40	22	32
პორტუგალია	13	27	17	67
რუმინეთი	64	75	67	65
სერბეთი	33	45	33	22
სინგაპური	6	7	5	29
სლოვაკეთი	14	32	46	44
ესპანეთი	36	42	27	72
შვედეთი	33	36	13	61
აგს	34	39	39	53
კანადა	25	25	17	46
ინგლისი	15	14	18	19
ბელგია	26	19	12	45
აშშ	25	27	15	47

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.19, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.25: რესურსების ხელმისაწვდომობის შეფასება სკოლების დირექტორების მიერ სკოლების მდებარეობისა და სექტორის მიხედვით (საბაზო და საშუალო საფეხურები)

		სკოლების მდებარეობა							სექტორი*	
		ქვეყნის საშუალო	≤1000	1,001 - 3,000	3,001 - 15,000	15,001 - 100,000	100,001 - 1,000,000	>1000000	საჯარო	კერძო
კვალიფიციური/კარგი მასწავლებლების ნაკლებობა	საერთოდ არა	17	18	17	19	20	21	11	16	19
	ძალიან მცირედ	22	20	21	25	25	26	20	24	20
	გარკვეულწილად	43	46	44	52	47	34	40	44	25
	ძალიან	17	16	18	4	9	19	29	16	36
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის კომპეტენციის მქონე მასწავლებლების ნაკლებობა	საერთოდ არა	35	41	37	14	44	35	22	22	44
	ძალიან მცირედ	21	22	14	43	19	13	39	26	24
	გარკვეულწილად	32	27	36	26	30	32	31	34	24
	ძალიან	13	9	14	17	7	21	8	18	9
პროფესიული მიმართულების მასწავლებლების ნაკლებობა	საერთოდ არა	36	31	28	44	48	35	50	35	63
	ძალიან მცირედ	20	18	24	12	24	17	16	21	3
	გარკვეულწილად	34	40	35	33	25	40	24	33	33
	ძალიან	10	11	13	11	4	8	10	11	1
სასწავლო მასალების (მაგ., სახელმძღვანელოების) შეუსაბამობა ან ნაკლებობა	საერთოდ არა	25	29	28	9	27	27	12	15	35
	ძალიან მცირედ	28	22	27	23	32	32	36	37	18
	გარკვეულწილად	33	32	31	55	26	28	40	38	32
	ძალიან	14	17	14	13	16	12	11	11	16
სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერების ნაკლებობა ან შეუსაბამობა	საერთოდ არა	30	30	24	16	41	43	30	23	65
	ძალიან მცირედ	21	18	16	32	25	24	28	29	20
	გარკვეულწილად	35	35	40	43	23	31	31	43	5
	ძალიან	14	17	20	9	11	2	11	5	10
არასაკმარისი წვდომა ინტერნეტზე	საერთოდ არა	32	17	25	39	40	55	43	37	75
	ძალიან მცირედ	23	16	21	25	30	18	34	35	5
	გარკვეულწილად	28	47	29	18	22	23	10	21	7
	ძალიან	18	21	25	18	8	5	13	8	14
სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერული პროგრამების ნაკლებობა ან შეუსაბამობა	საერთოდ არა	23	9	17	26	28	51	25	29	54
	ძალიან მცირედ	26	32	22	23	37	17	30	22	25
	გარკვეულწილად	40	48	47	42	24	25	34	38	12
	ძალიან	12	12	14	9	11	8	11	10	9
ბიბლიოთეკების მასალების ნაკლებობა ან შეუსაბამობა	საერთოდ არა	23	17	19	14	20	41	34	24	61
	ძალიან მცირედ	26	20	29	34	38	16	23	21	18
	გარკვეულწილად	39	46	39	52	33	40	29	46	11
	ძალიან	12	16	14	0	10	4	14	9	9
დამხმარე პერსონალის ნაკლებობა	საერთოდ არა	27	29	26	13	33	33	24	15	60
	ძალიან მცირედ	24	26	31	25	16	13	24	21	15
	გარკვეულწილად	37	37	29	52	44	40	45	52	26
	ძალიან	11	8	14	9	7	14	8	13	0

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 2.26: სკოლების კლიმატი დირექტორების შეფასებით საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში: მოსწავლეებთან დაკავშირებული ფაქტორები

ცხრილი აჩვენებს მასწავლებლების წილს იმ სკოლებში, რომელთა დირექტორები „სრულიად ეთანხმებიან“ და/ან „ეთანხმებიან“ ქვემოთ მოცემული დებულებებს.

(ნაწილი 1)

	სკოლაში დაგვიანება	გაკვეთილების გაცდენა	არაკეთილსინდისიერი ქცევა	ვანდალიზმი და ქურდობა
საქართველო	24	16	2	0
TALIS-ის საშუალო	52	39	13	4
ავსტრალია	66	59	3	3
ბრაზილია	51	38	17	12
ბულგარეთი	41	25	12	6
ჩილე	73	53	17	3
ხორვატია	20	11	31	1
კვიპროსი	59	51	9	8
ჩეხეთი	39	6	13	4
დანია	38	30	4	0
ესტონეთი	53	49	34	1
ფინეთი	87	64	2	2
საფრანგეთი	62	51	16	7
ისლანდია	35	27	0	0
ისრაელი	58	49	10	8
იტალია	32	10	21	3
იაპონია	51	40	0	3
კორეა	26	20	1	3
ლატვია	47	39	34	1
მალაიზია	57	58	9	11
მექსიკა	46	45	18	13
ჰოლანდია	76	53	58	8
ნორვეგია	61	46	3	2
პოლონეთი	51	38	40	4
პორტუგალია	58	33	13	7
რუმინეთი	29	30	5	2
სერბეთი	44	36	9	2
სინგაპური	52	35	0	0
სლოვაკეთი	40	14	15	5
ესპანეთი	38	25	11	5
შვედეთი	78	67	7	4
კანადა	70	62	5	2
ინგლისი	56	43	0	2
ბელგია	65	30	12	7
აშშ	73	61	17	5

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.20, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

(ნაწილი 2)

	მოსწავლეებს შორის სიტყვიერი შეურაცხყოფა ან დაშინება	მოსწავლეებს შორის ძალადობის შედეგად მიყენებული ფიზიკური დაზიანება	მასწავლებლების ან თანამშრომლების დაშინება, ან სიტყვიერი შეურაცხყოფა	ნარკოტიკული ნივთიერებების და/ან ალკოჰოლის გამოყენება/შენახვა
საქართველო	1	0	0	0
TALIS-ის საშუალო	16	2	3	1
ავსტრალია	25	4	10	0
ბრაზილია	34	7	12	7
ბულგარეთი	21	5	2	1
ჩილე	18	4	6	1
ხორვატია	16	1	2	0
კვიპროსი	23	7	5	0
ჩეხეთი	5	0	0	1
დანია	9	2	2	0
ესტონეთი	24	2	11	1
ფინეთი	28	0	4	1
საფრანგეთი	24	7	3	1
ისლანდია	6	0	2	1
ისრაელი	13	6	0	1
იტალია	10	1	2	0
იაპონია	4	2	2	0
კორეა	8	2	0	0
ლატვია	18	0	5	0
მალაიზია	0	0	0	0
მექსიკა	30	11	3	4
ჰოლანდია	22	1	3	3
ნორვეგია	15	0	4	1
პოლონეთი	8	0	0	0
პორტუგალია	15	5	6	4
რუმინეთი	9	1	0	0
სერბეთი	13	0	2	0
სინგაპური	2	0	1	0
სლოვაკეთი	2	0	1	0
ესპანეთი	14	0	2	4
შვედეთი	31	1	5	0
კანადა	29	2	3	6
ინგლისი	16	1	6	0
ბელგია	31	1	9	4
აშშ	21	2	5	4

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.20, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.27: სასკოლო კლიმატი საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში - მასწავლებლებთან დაკავშირებული ფაქტორები

ცხრილი აჩვენებს მასწავლებლების წილს იმ სკოლებში, რომელთა დირექტორები „სრულიად ეთანხმებიან“ და/ან „ეთანხმებიან“ ქვემოთ მოცემული დებულებებს.

	სკოლაში დავიანება					გაკვეთილის გაცდენა საპატიო მიზეზის გარეშე					დისკრიმინაცია				
	არასდროს	იშვიათად	ყოველთვიურად	ყოველკვირეულად	ყოველდღიურად	არასდროს	იშვიათად	ყოველთვიურად	ყოველკვირეულად	ყოველდღიურად	არასდროს	იშვიათად	ყოველთვიურად	ყოველკვირეულად	ყოველდღიურად
საქართველო	20	79	0	1	0	45	55	0	0	0	99	1	0	0	0
TALIS-ის საშუალო	17	64	8	8	3	57	33	5	3	2	86	14	0	0	0
ავსტრალია	11	63	11	11	4	19	48	17	7	9	69	31	0	0	0
ბრაზილია	2	58	10	14	16	14	56	13	10	8	73	25	1	0	0
ბულგარეთი	50	47	1	1	0	88	11	1	0	0	95	5	0	0	0
ჩილე	9	44	12	20	14	28	41	12	12	6	81	14	3	1	0
ხორვატია	19	75	2	3	0	72	28	0	0	0	96	4	0	0	0
კვიპროსი	9	62	11	13	5	19	51	13	11	6	76	23	0	0	1
ჩეხეთი	51	46	2	0	0	98	2	0	0	0	98	2	0	0	0
დანია	11	81	7	2	0	75	22	2	1	0	92	8	0	0	0
ესტონეთი	39	51	6	3	1	75	22	3	0	0	92	8	0	0	0
ფინეთი	12	65	12	9	3	60	38	1	1	0	81	17	1	0	0
საფრანგეთი	8	71	8	9	4	43	42	8	6	1	78	21	1	1	0
ისლანდია	19	74	3	4	1	79	20	1	0	0	92	8	0	0	0
ისრაელი	3	58	17	14	8	15	54	19	8	5	85	13	2	0	0
იტალია	7	74	13	3	2	66	30	2	2	0	90	9	0	1	0
იაპონია	59	36	3	2	0	97	3	0	0	0	99	1	0	0	0
კორეა	39	58	3	1	0	69	31	0	0	0	83	17	0	0	0
ლატვია	30	69	0	1	0	77	22	0	0	1	98	2	0	0	0
მალაიზია	6	73	7	6	8	67	29	2	0	2	89	10	0	0	0
მექსიკა	3	55	15	15	13	6	54	19	16	5	76	21	1	2	0
ჰოლანდია	1	67	19	13	0	43	52	3	0	2	70	30	0	0	0
ნორვეგია	6	67	6	16	6	69	30	1	0	0	87	13	0	0	0
პოლონეთი	21	75	0	3	0	97	2	0	1	0	97	3	0	0	0
პორტუგალია	0	73	8	13	5	49	41	5	2	2	87	13	0	0	1
რუმინეთი	26	71	1	1	0	75	24	1	0	0	98	2	0	0	0
სერბეთი	9	77	8	4	2	64	34	2	1	0	94	6	0	0	0
სინგაპური	6	81	4	7	2	63	35	1	1	1	84	16	0	0	0
სლოვაკეთი	37	60	1	2	0	96	4	0	0	0	98	2	0	0	0
ესპანეთი	18	68	5	6	3	68	30	1	0	0	87	12	0	0	1
შვედეთი	9	63	15	9	3	67	32	1	0	0	68	31	1	0	0
აგს	11	54	15	15	5	25	50	14	10	1	84	15	0	0	0
კანადა	19	67	9	4	1	34	45	16	4	1	80	20	0	0	0
ინგლისი	13	80	2	5	0	22	59	8	9	1	78	22	0	0	0
ბელგია	1	57	16	21	4	43	52	3	1	1	66	33	1	0	0
აშშ	3	59	16	15	7	11	53	24	4	9	65	33	2	0	0

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.21, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.28: პროფესიული კლიმატი საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში - კომუნიკაცია, ზიარი ღირებულებები და პატივისცემა კოლეგებს შორის

ცხრილი აჩვენებს მასწავლებლების წილს იმ სკოლებში, რომელთა დირექტორები „სრულიად ეთანხმებიან“ და/ან „ეთანხმებიან“ ქვემოთ მოცემული დებულებებს.

	სკოლის თანამშრომლებს განათლებასა და სწავლაზე საერთო ღირებულებები აქვთ	სკოლასა და ადგილობრივ საზოგადოებას შორის თანამშრომლობის ხარისხი მაღალია	სკოლის თანამშრომლები ღიად განიხილავენ სკოლის პრობლემებს	თანამშრომლები ერთმანეთის იდეებს პატივისცემით ეკიდებიან	სკოლაში წარმატების გაზიარების კულტურაა
საქართველო	98	86	95	100	99
TALIS-ის საშუალო	87	75	93	93	90
ავსტრალია	89	82	87	95	92
ბრაზილია	91	70	96	93	91
ბულგარეთი	81	89	96	80	87
ჩილე	91	71	96	90	88
ხორვატია	57	88	91	91	93
კვიპროსი	93	85	96	95	97
ჩეხეთი	92	75	92	94	89
დანია	76	46	92	93	89
ესტონეთი	95	75	89	93	84
ფინეთი	90	66	95	93	85
საფრანგეთი	75	78	82	87	79
ისლანდია	86	81	95	91	93
ისრაელი	95	85	98	95	96
იტალია	91	74	88	86	81
იაპონია	98	75	96	95	96
კორეა	96	91	94	100	96
ლატვია	96	85	96	97	97
მალაიზია	83	86	88	98	100
მექსიკა	66	70	88	92	87
ჰოლანდია	72	21	79	87	75
ნორვეგია	87	41	97	97	86
პოლონეთი	92	85	92	92	89
პორტუგალია	90	87	89	92	84
რუმინეთი	94	98	99	99	98
სერბეთი	72	81	92	91	82
სინგაპური	97	86	96	99	97
სლოვაკეთი	78	78	100	97	98
ესპანეთი	87	65	93	92	85
შვედეთი	80	33	94	87	76
აგს	94	89	95	96	92
კანადა	96	89	95	95	96
ინგლისი	96	87	90	97	96
ბელგია	96	61	92	95	93
აშშ	98	83	83	93	89

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.22, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.29: სკოლების კლიმატი საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში - ურთიერთობა მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის

მასწავლებლებისა და დირექტორების წილი, რომლებიც „ეთანხმებიან“ ან „სრულიად ეთანხმებიან“ ქვემოთ მოცემულ დებულებებს

	მასწავლებლების წილი				დირექტორების წილი
	ამ სკოლაში მასწავლებლებს და მოსწავლეებს კარგი ურთიერთობა აქვთ	ამ სკოლის მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი თვლის, რომ მოსწალვეების კეთილდღეობა მნიშვნელოვანია	ამ სკოლის მასწავლებლების უდიდეს ნაწილს აინტერესებს მოსწავლეების აზრი	თუ ამ სკოლის მოსწავლეს დამატებითი დახმარება სჭირდება, სკოლა ამას უზრუნველყოფს	ამ სკოლაში მასწავლებლებს და მოსწავლეებს კარგი ურთიერთობა აქვთ
საქართველო	98	96	94	93	100
TALIS-ის საშუალო	95	96	92	91	98
ავსტრალია	97	98	95	94	100
ბრაზილია	92	94	86	77	94
ბულგარეთი	95	96	94	99	97
ჩილე	94	96	90	90	95
ხორვატია	94	97	88	94	98
კვიპროსი	93	95	87	94	96
ჩეხეთი	96	95	89	98	98
დანია	99	99	96	81	100
ესტონეთი	96	97	92	97	98
ფინეთი	97	98	95	97	98
საფრანგეთი	94	93	90	93	97
ისლანდია	98	99	96	88	99
ისრაელი	95	91	89	93	99
იტალია	91	96	89	87	98
იაპონია	95	94	94	94	97
კორეა	94	91	92	77	99
ლატვია	96	96	94	98	99
მალაიზია	96	99	89	95	100
მექსიკა	88	94	81	72	94
ჰოლანდია	98	99	95	92	97
ნორვეგია	99	100	98	90	100
პოლონეთი	95	92	92	98	99
პორტუგალია	98	98	93	96	99
რუმინეთი	96	96	89	91	99
სერბეთი	93	97	88	92	96
სინგაპური	96	98	92	98	100
სლოვაკეთი	92	96	90	97	98
ესპანეთი	96	96	90	88	97
შვედეთი	98	99	95	74	98
კანადა	97	99	98	96	98
ინგლისი	97	99	97	96	99
ბელგია	97	98	95	98	100
აშშ	95	98	94	95	97

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.23, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 2.30: სკოლების ავტონომია საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

საბაზო საფეხურის იმ მასწავლებლების წილი, რომელთა დირექტორების განცხადებით, ქვემოთ მოცემული ფუნქციების შესრულებაში სკოლას მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა ეკისრება

(ნაწილი 1)

	მასწავლებლების დანიშვნა და დაქირავება	მასწავლებლების გათავისუფლება და დროებით დათხოვნა	მასწავლებლების საწყისი ხელფასის განსაზღვრა	მასწავლებლების ხელფასის მომატებაზე გადაწყვეტილების მიღება	სკოლის ბიუჯეტის განაწილება
საქართველო	99	98	41	40	97
TALIS-ის საშუალო	75	68	36	37	82
ავსტრალია	91	73	33	29	94
ბრაზილია	38	38	19	18	66
ბულგარეთი	100	100	82	89	98
ჩილე	74	72	62	61	66
ხორვატია	100	96	3	2	82
კვიპროსი	25	24	23	23	50
ჩეხეთი	100	100	98	97	100
დანია	100	98	45	49	100
ესტონეთი	100	100	95	84	98
ფინეთი	80	54	24	29	96
საფრანგეთი	31	16	1	2	97
ისლანდია	100	100	15	28	70
ისრაელი	86	76	16	24	74
იტალია	77	56	8	8	94
იაპონია	18	17	7	16	60
კორეა	42	33	12	9	95
ლატვია	99	100	76	72	95
მალაიზია	7	6	0	11	40
მექსიკა	31	29	18	18	52
ჰოლანდია	100	100	95	92	100
ნორვეგია	96	78	17	19	96
პოლონეთი	99	99	49	33	91
პორტუგალია	91	57	11	9	86
რუმინეთი	67	72	10	12	44
სერბეთი	98	97	20	18	87
სინგაპური	40	37	10	18	97
სლოვაკეთი	100	99	93	93	99
ესპანეთი	27	26	5	6	55
შვედეთი	99	87	80	96	97
კანადა	96	62	4	5	90
ინგლისი	100	100	94	97	100
ბელგია	100	100	6	4	95
აშშ	96	88	53	59	88

(ნაწილი 2)

	მოსწავლეების შეფასების, პოლიტიკის განსაზღვრა	მოსწავლეების სკოლაში მიღება	სასწავლო მასალების არჩევა	სწავლების შინაარსის განსაზღვრა	სასწავლო საგნების შერჩევა	მოსწავლეების დისციპლინარული პოლიტიკის და პროცედურების განსაზღვრა
საქართველო	47	94	92	38	51	93
TALIS-ის საშუალო	79	81	94	65	78	97
ავსტრალია	91	99	100	86	100	96
ბრაზილია	65	77	96	55	46	98
ბულგარეთი	78	88	98	66	77	94
ჩილე	88	96	97	78	85	99
ხორვატია	66	59	90	34	19	97
კვიპროსი	83	32	60	35	30	96
ჩეხეთი	99	100	100	100	100	94
დანია	94	92	100	94	91	100
ესტონეთი	100	98	100	96	98	100
ფინეთი	75	85	99	76	90	100
საფრანგეთი	71	61	100	22	47	98
ისლანდია	93	84	99	70	91	100
ისრაელი	90	83	94	79	93	100
იტალია	90	98	100	95	100	100
იაპონია	90	46	43	53	56	100
კორეა	51	86	99	67	95	98
ლატვია	92	99	99	76	96	97
მალაიზია	21	28	88	11	84	98
მექსიკა	46	72	93	23	36	65
ჰოლანდია	98	100	100	100	100	87
ნორვეგია	83	57	99	84	79	100
პოლონეთი	98	98	100	79	69	93
პორტუგალია	72	100	100	44	95	100
რუმინეთი	57	77	94	48	83	99
სერბეთი	69	87	97	51	88	100
სინგაპური	97	91	99	86	93	94
სლოვაკეთი	100	100	100	99	99	100
ესპანეთი	37	53	98	33	39	100
შვედეთი	81	97	99	68	68	93
კანადა	78	92	98	41	96	98
ინგლისი	99	85	100	97	100	97
ბელგია	96	89	100	34	79	100
აშშ	64	80	85	60	87	87

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 2.24, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

თავი 3. მასწავლებლების პროფესიული განვითარება და მხარდაჭერა

ყველაზე დიდი გამოწვევა თანამედროვე ქართული საგანმანათლებლო სისტემისთვის კარგი მასწავლებელია. კვალიფიციურ მასწავლებელზე დიდწილადაა დამოკიდებული განათლების მაღალი ხარისხი - შესაბამისად, თანამედროვე ქართველი მულტიეთნიკური ქართველი ერის ჩამოყალიბებისთვის მყარი ნიადაგის მომზადება. მე, როგორც ერთი რიგითი მასწავლებელი, ვიცნობ უამრავ კოლეგას, რომლებიც გამოირჩევიან საკუთარი გამოცდილებითა და ნიჭიერებით, რომლებიც უზრუნველყოფენ მოსწავლეთა მაქსიმალურ ჩართულობას საკუთარ გაკვეთილებზე. ასეთი გამოცდილების ურთიერთგაზიარება და ყოველდღიური, მუდმივი განვითარება ჩვენ - ქართველ მასწავლებლებს გადაგვაქცევს მოწინავე, პროგრესულ მასწავლებლებად.

გიორგი ჭაუჭიძე, ქართული, როგორც მეორე ენის მასწავლებელი
შაუმიანის მე-3 საჯარო

ძირითადი მიგნებები

- საქართველოში გამოკითხვის დროისთვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში პროფესიული განვითარების რომელიმე ფორმაში ჩართული მასწავლებლების 77%-მა მიიღო მონაწილეობა, რაც 11%-ით ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს. თუმცა პროფესიულ განვითარებაში მონაწილე მასწავლებლებისათვის პროფესიულ განვითარებაში ჩართულობის ინტენსივობით (საშუალოდ 16 დღე) მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს (საშუალოდ 8 დღე).
- კვლევის მონაწილე მასწავლებლების 50%-ის განცხადებით, ბოლო ერთი წლის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღეს სასწავლო კურსებსა და სამუშაო შეხვედრებში; მასწავლებლების დაახლოებით მეხუთედმა მონაწილეობა მიიღო განათლების თემაზე მოწყობილ კონფერენციებსა და სემინარებში, მასწავლებლების თითქმის მესამედი აცხადებს, რომ მონაწილეობა მიიღო ინდივიდუალურ ან ჯგუფურ კვლევაში.
- პროფესიულ განვითარებაში მონაწილე მასწავლებლების უდიდეს ნაწილს (88%) პროფესიული განვითარების აქტივობების საფასური არ გადაუხდია. ეს მაჩვენებელი მაღალია კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე (66%).
- პროფესიულ განვითარებაში მონაწილე მასწავლებლების უმრავლესობამ (80%) საგნობრივი სფეროს ცოდნა/გაცნობიერების მიმართულებით გაიარა პროფესიული გადამზადება, 72%-მა - საგნის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციის, 78%-მა - სასწავლო გეგმის ცოდნის, 72%-მა - მოსწავლეების შეფასების მეთოდების, 64%-მა - მოსწავლეების ქცევისა და კლასის მართვის, 59%-მა - ინდივიდუალური სწავლების მიდგომების, ხოლო 58%-მა - სწავლებისას ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენების მიმართულებით.
- მასწავლებლების შედარებით მცირე ნაწილმა გაიარა პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებული ის აქტივობები, რომლებიც ფარავდა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლების საკითხებს (26%), მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლებას (16%), ახალი ტექნოლოგიების გამოყენებას სამუშაო ადგილზე (34%), სკოლის მართვასა და ადმინისტრირებას (19%), მოსწავლეების პროფესიულ ორიენტაციასა და კარიერის დაგეგმვაში დახმარებას (37%).
- მასწავლებლების შეფასებით, მათ საქმიანობაზე ყველაზე მაღალი გავლენა იმ აქტივობებმა იქონია, რომლებიც ფარავდა საგნობრივი სფეროს ცოდნისა და გაცნობიერების (94%), საგნის სწავლების მეთოდოლოგიის (94%), სასწავლო გეგმის (94%) და მოსწავლეების შეფასების პრაქტიკის (94%) საკითხებს.
- ქართველი მასწავლებლები TALIS-ში მონაწილე მასწავლებლებთან შედარებით უფრო მწვავედ განიცდიან პროფესიული განვითარების საჭიროებას. საქართველოში TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების მასწავლებლებთან შედარებით უფრო მაღალი წილი აღნიშნავს, რომ "ძალიან" სჭირდება პროფესიული განვითარება ამა თუ იმ სფეროში. თუ საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების ყველაზე მაღალი წილი "ძალიან" საჭიროდ მიიჩნევს სამუშაო ადგილზე ახალი ტექნოლოგიების გამოყენებას (39%), TALIS-ის ქვეყნებში ყველაზე პოპულარულ სფეროზე (სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების (სსსმ) სწავლება) "ძალიან" საჭიროდ შემფასებელთა წილი 20%-ია. კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი განსხვავება უკავშირდება ზოგიერთ თემატურ სფეროში პროფესიული განვითარების პრიორიტეტულობას. მაგალითად, თუ სსსმ მოსწავლეების სწავლება TALIS-ის ქვეყნების მასწავლებლების #1 პრიორიტეტია, ქართველ მასწავლებლებში ამ სფეროში პროფესიული განვითარების საჭიროება რეიტინგით მე-11 ადგილზე მოხვდა. თუმცა ვხედავთ მსგავსებებსაც. კერძოდ, როგორც TALIS-ის მონაწილე ქვეყნებში მასწავლებლები საშუალოდ,

ასევე, ქართველი მასწავლებლების ყველაზე დიდი ნაწილი "ძალიან" საჭიროდ მიიჩნევს პროფესიულ განვითარებას ახალი ტექნოლოგიების გამოყენებასა და სწავლებაში ისტ-ის გამოყენებაში და ყველაზე ნაკლები მასწავლებელი "ძალიან" საჭიროდ მიიჩნევს სკოლის მართვასა და ადმინისტრირებაში (TALIS-ის საშუალო 9%, საქართველოში - 8%). პროფესიული განვითარების კონტექსტში თბილისში ყველაზე მნიშვნელოვან ბარიერად მოტივატორების არარსებობას ასახელებენ (მასწავლებლების 55%), სოფლად ყველაზე ხშირად მონიშნული პრობლემა ფინანსური ბარიერია (54% და 44%).

- მიუხედავ იმისა, რომ დირექტორების ინფორმაციით, მასწავლებლების ნახევარს მიუწვდება ხელი მენტორებზე, საქართველოში მასწავლებლების მხოლოდ 6% უწევდა მენტორობას სხვა მასწავლებლებს, ხოლო 3%-ს თავად ჰყავდა მენტორი. ამ მაჩვენებლის მიხედვით, საქართველოს მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს: TALIS-ის ქვეყნებში მასწავლებლების დაახლოებით 13%-ს უწევდნენ მენტორობას გამოკითხვის დროისთვის და 14% მენტორის როლს ასრულებდა.

შესავალი

ბოლო ათწლეულის განმავლობაში ქართულმა სასკოლო სისტემამ უპრეცენდენტო მასშტაბის ცვლილებები განიცადა: შეიცვალა სასწავლო გეგმა, სწავლების ფილოსოფია და მიდგმოები, სკოლის მართვისა და დაფინანსების სისტემა, სახელმწიფო მიდგომა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისა და ეთნიკური უმცირესობების სწავლების პროცესში ჩართვის მიმართულებით, მშობლების სკოლის ცხოვრებაში ჩართვისადმი მოლოდინები. ასეთი ცვლილებები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ისეთი სისტემის შექმნას, რომელიც მორგებული იქნება საგანმანათლებლო სისტემის, გარემოსა და მასწავლებლების ახალ საჭიროებებზე და უზრუნველყოფს მასწავლებლების მდგრად პროფესიულ განვითარებას.

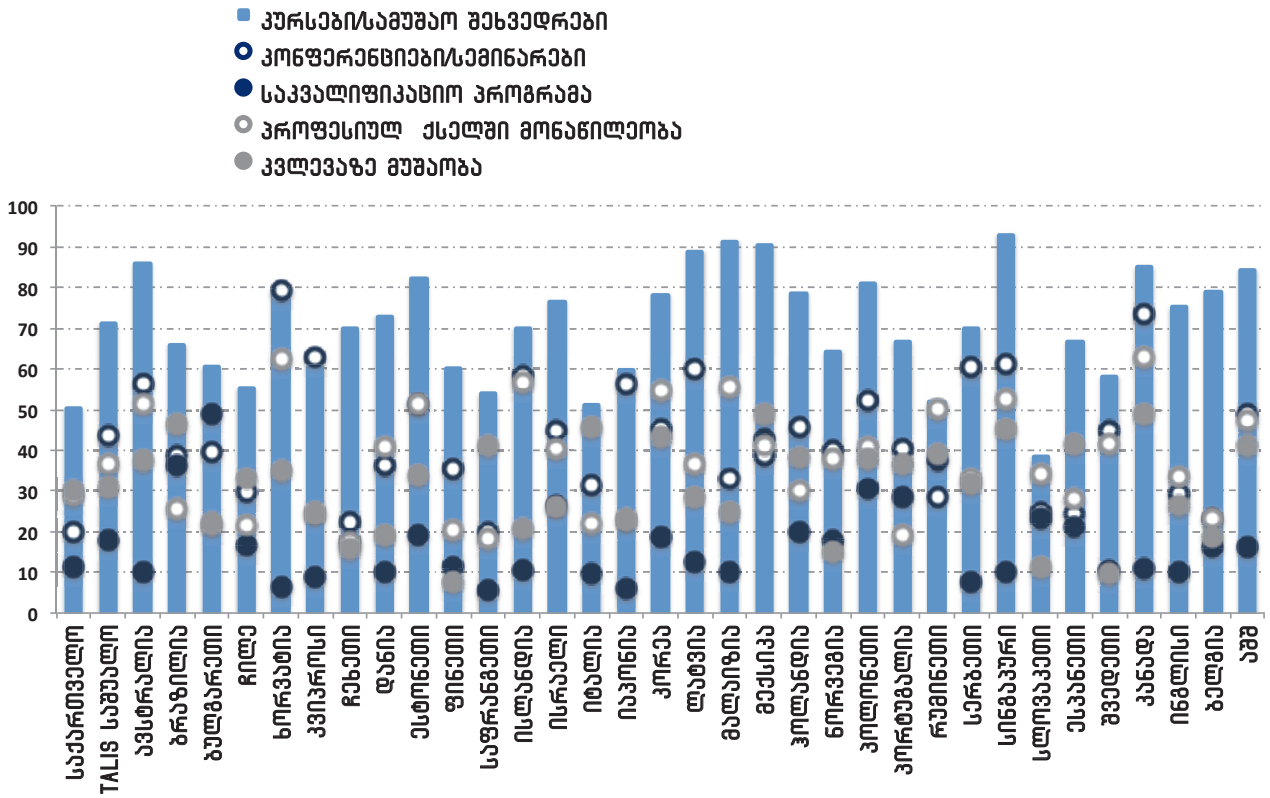
მასწავლებლების პროფესიული განვითარება რამდენიმე მიზანს შეიძლება ისახავდეს. მათ შორის: (1) საგნობრივი ცოდნის განახლებას; (2) უნარების, დამოკიდებულებებისა და მიდგომების განახლებას სწავლების ახალი მიზნების, ახალი გარემოებებისა და განათლების კვლევის გასათვალისწინებლად; (3) სასწავლო გეგმის კვალდაკვალ მასწავლებლებისა და სკოლებისათვის სწავლების პროცესში ახალი ცვლილებების გატარების შესაძლებლობის მიცემას; (4) ინფორმაციისა და ცოდნის გაცვლას მასწავლებლებსა და მეცნიერებს, მეწარმეებსა და მკვლევრებს შორის და (5) სუსტი მასწავლებლების ეფექტიანობის გაზრდას (OECD, 1998).

პროფესიული განვითარება მრავალი სხვადასხვა ფორმალური და არაფორმალური გზით მიიღწევა როგორც სკოლის მიღმა, გარეშე ორგანიზაციების მიერ ჩატარებული კურსების, სამუშაო შეხვედრების ან ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამების სახით, ასევე სკოლებსა და მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობით (მაგ., სადამკვირვებლო ვიზიტები სხვა სკოლებში) ან სკოლებში მასწავლებლებთან მუშაობით, რაც მოიცავს წვრთნასა და მენტორობას, ერთობლივ დაგეგმვასა და სწავლებას, კარგი გამოცდილების გაზიარებას. TALIS აგროვებს ინფორმაციას პროფესიული განვითარების საქმიანობაში მასწავლებელთა ჩართულობის, მასწავლებლის საქმიანობზე პროფესიული განვითარების გავლენისა და პროფესიული განვითარების მასწავლებლების მიერ იდენტიფიცირებული საჭიროებების შესახებ.

პროფესიულ განვითარებაში ჩართულობა და პროფესიული განვითარების აქტივობების ეფექტიანობის შეფასება

საქართველოში ბოლო ერთი წლის განმავლობაში პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ სხვადასხვა აქტივობაში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების 77%-მა მიიღო მონაწილეობა. გამოკითხული მასწავლებლები განსაკუთრებით აქტიურნი იყვნენ რამდენიმე მიმართულებით: მასწავლებლების უმრავლესობამ (50%) გაიარა სხვადასხვა სასწავლო კურსი და მონაწილეობა მიიღო საგნობრივ, მეთოდოლოგიურ და/ან განათლებასთან დაკავშირებული საკითხების შესახებ სამუშაო შეხვედრებში; გამოკითხული მასწავლებლების 29% ჩაერთო პროფესიული განვითარების მასწავლებელთათვის შექმნილ ქსელში და იმავე რაოდენობამ (30%) ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად ჩაატარა კვლევა; მასწავლებელთა 20%-მა კი მონაწილეობა მიიღო განათლების თემაზე მოწყობილ კონფერენციებსა და სემინარებში, რომლებზეც მასწავლებლებმა და/ან მკვლევრებმა წარმოადგინეს თავიანთი კვლევების შედეგები.

გრაფიკი 3.1: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში



წყარო: OECD, 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.9; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 3.1

საგულისხმოა, რომ საქართველოში პროფესიული განვითარების ყველა ჩამოთვლილ აქტივობაში მონაწილე მასწავლებლების წილი TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელზე დაბალია. მაგალითად, კურსებსა და სამუშაო შეხვედრებში მონაწილე მასწავლებლების TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელი 71%-ია, რაც 21%-ით აღემატება საქართველოს მაჩვენებელს, კონფერენციებში მონაწილე მასწავლებლების წილი - 44%, რაც ორჯერ მეტია ქართულ მაჩვენებელზე.

თუ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართული მასწავლებლების წილისა და პროფესიულ განვითარებაზე დახარჯული საშუალო დღეების რაოდენობის მიხედვით დავაჯგუფებთ, ქვეყნების ოთხი კატეგორია გამოიყოფა. ესენია:

(1) ფართო დაფარვისა და მაღალი ინტენსიობის პროფესიული განვითარება, სადაც მასწავლებლების დიდი წილია ჩართული ტრენინგებსა და სემინარებში და მასწავლებლები ტრენინგებსა და სემინარებზე TALIS-ის საშუალოზე მეტ დროს ხარჯავენ;

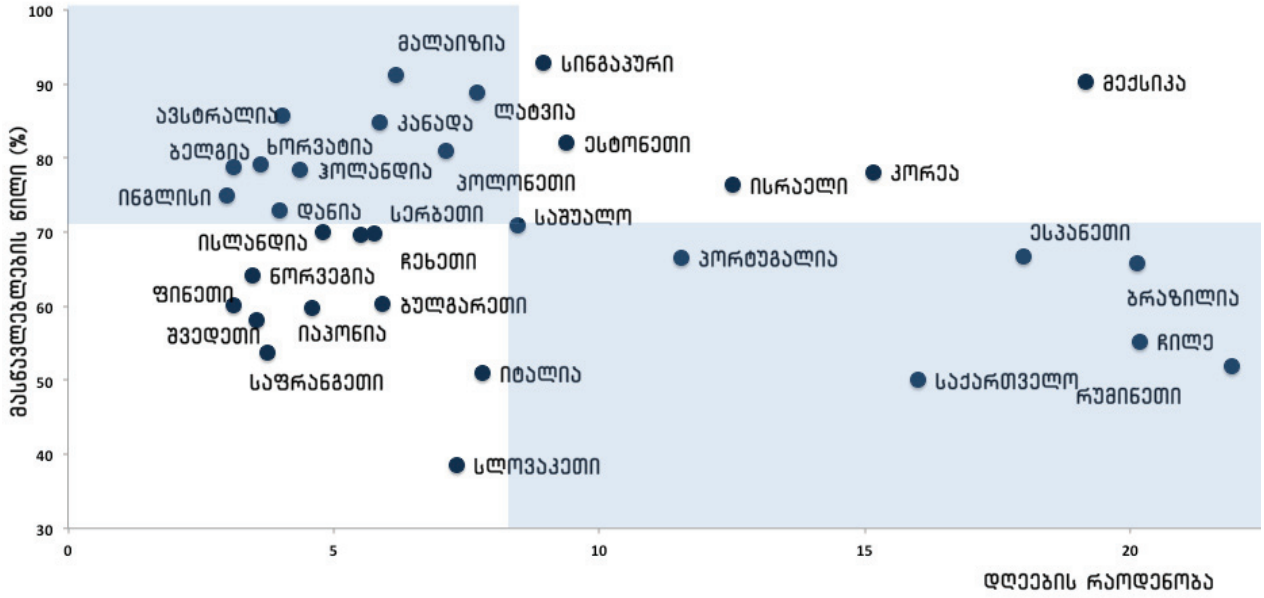
(2) ფართო დაფარვისა და დაბალი ინტენსივობის ქვეყნები (მაგალითად: ხორვატია, პოლონეთი, ინგლისი, ავსტრალია, კანადა);

(3) შეზღუდული დაფარვისა და დაბალი ინტენსიობის ქვეყნები (მაგალითად, ფინეთი, შვედეთი, ნორვეგია, ბულგარეთი)

(4) შეზღუდული დაფარვის და მაღალი ინტენსიობის მქონე ქვეყნები (რუმინეთი, ბრაზილია, ჩილე).

საქართველო ამ უკანასკნელთა რიგს განეკუთვნება. ანუ მასწავლებლების შედარებით მცირე ნაწილი (50%) შედარებით ინტენსიურად (საშუალოდ 16 დღე) მონაწილეობს ტრენინგებსა და სემინარებში.

გრაფიკი 3.2: კურსებსა და ტრენინგებში მონაწილე მასწავლებლების წილი და ტრენინგ დღეების საშუალო რაოდენობა



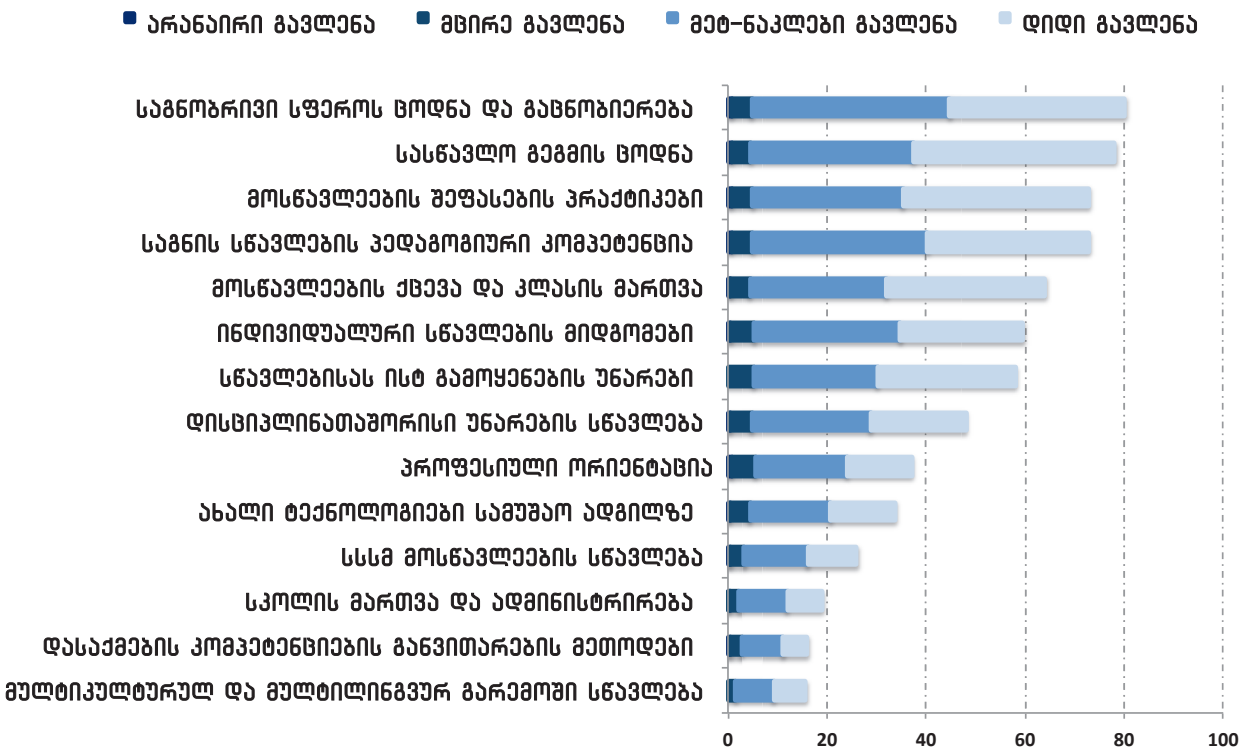
წყარო: OECD 2014, TALIS 2013. ცხრილი 4.10; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

პროფესიული განვითარების აქტივობები, რომლებშიც მასწავლებლებმა მიიღეს მონაწილეობა, სხვადასხვა თემაზე იყო ფოკუსირებული. პროფესიულ განვითარებაში მონაწილე მასწავლებლების უმრავლესობამ (80%) მონაწილეობა მიიღო საგნის ცოდნის გასაუმჯობესებელ აქტივობებში, 72%-მა - საგნის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციის, 78%-მა - სასწავლო გეგმის ცოდნის, 72%-მა - მოსწავლეების შეფასების მეთოდების, 64%-მა - მოსწავლეების ქცევისა და კლასის მართვის, 59%-მა - ინდივიდუალური სწავლების მიდგომების, მასწავლებლების 58%-მა - სწავლებისას ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენების, მიმართულებით.

აღსანიშნავია, რომ პროფესიული განვითარების ფარგლებში დაფარული თემები საქართველოში TALIS-ის ქვეყნების საშუალო შედეგების მსგავსად გადანაწილდა: როგორც საქართველოში, ისე TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ მასწავლებლების ყველაზე დიდი ნაწილი მიუთითებს, რომ მათ მიერ ბოლო 12 თვის განმავლობაში გავლილი პროფესიული განვითარების აქტივობები ეხებოდა საგნობრივი სფეროს ცოდნასა და გაცნობიერებას (73%), საგნის სწავლების პედაგოგიურ კომპეტენციებს (68%), სასწავლო გეგმის ცოდნას (56%), სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარებსა

(54%), სწავლების ინდივიდუალური მიდგომებს (51%) და მოსწავლეების ქცევისა და კლასის მართვას (44%).

გრაფიკი 3.3: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებით დაფარული საკითხები და მათი გავლენა მასწავლებლების საქმიანობაზე



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 3.5

როგორც TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ, ისე საქართველოშიც, მასწავლებლების შედარებით მცირე ნაწილმა გაიარა პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებული ის აქტივობები, რომლებიც ფარავდა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლების საკითხებს (საქართველო - 26%, TALIS-ის საშუალო – 32%), მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლებას (16%, 16%), ახალი ტექნოლოგიების გამოყენებას სამუშაო ადგილზე (საქართველო - 34%, TALIS-ის საშუალო – 40%), სკოლის მართვასა და ადმინისტრირებას (საქართველო - 19%, TALIS-ის საშუალო - 18%), მოსწავლეების პროფესიულ ორიენტაციასა და კარიერის დაგეგმვაში დახმარებას (საქართველო - 37%, TALIS-ის საშუალო - 24%).

მასწავლებლების უდიდესი ნაწილის შეფასებით, მათ მიერ ზემოთ აღნიშნულ აქტივობებში მონაწილეობამ „დიდი“ ან „მეტ-ნაკლები“ გავლენა მოახდინა მათ სასწავლო საქმიანობაზე (იხ.

გრაფიკი 3.3). მათივე შეფასებით, მასწავლებლების საქმიანობაზე ყველაზე მაღალი გავლენა იმ აქტივობებმა იქონია, რომლებიც საგნობრივი სფეროს ცოდნას (94%), საგნის სწავლების მეთოდოლოგიას (94%), სასწავლო გეგმის ცოდნას (94%) და მოსწავლეების შეფასების პრაქტიკას (94%) ეხებოდა.

„მე ვფიქრობ, რომ ჩვენთან პროფესიული განვითარების ტრენინგების ხარისხის შემოწმება არ ხდება. გარდა ამისა, მასწავლებლებზე გაიცემა მხოლოდ ტრენინგებზე დასწრების დამადასტურებელი სერტიფიკატი და არ მოწმდება მის მიერ ტრენინგების შედეგად მიღებული ცოდნა.

ტრენინგების კრედიტების რაოდენობაც არასაკმარისია. სამი კრედიტის პირობებში, მტკიცედ მწამს, ვერ მოხდება მასწავლებლის პროფესიული განვითარება. ამ პირობებშიც, ვფიქრობ, საჭიროა ტრენინგის გავლის დამადასტურებელი შეფასება მასწავლებელს მისცეს რაიმე პრაქტიკული რესურსის დამოუკიდებლად შექმნისა და მისი პრეზენტაციის საჯარო წარდგენის საფუძველზე.

ყურადღებაა გასამახვილებელი ტრენერის პროფესიონალიზმზე. რასაც პრაქტიკაში შევხვედრივარ, ტრენერის უმრავლესობას არ აქვს ნაფიქრი თავის საქმეზე. ტრენერი უფრო ხშირად მხოლოდ რეპორტიორია. ისეთი მიდგომაა სატრენინგო მასალისადმი, თითქოს, წმინდა წერილი იყოს. შთაბეჭდილება რჩება, რომ მასალის ინტერპრეტირება არ შეუძლია ტრენერს. ზოგიერთ შემთხვევაში, ტრენინგების შინაარსი ინტერნეტით მოძიებული სხვადასხვა სტატიის კომპილაცია უფრო არის და დაშორებულია მეცნიერებას.”

ზაქარია ქიტიაშვილი

ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი

„ჩვენი სკოლა”

პროფესიული განვითარების აქტივობების ფორმატი მნიშვნელოვნად განაპირობებს აქტივობის ეფექტიანობას. ფორმატი შეიძლება განსაზღვრავდეს მასწავლებლის ჩართულობის ხარისხსა და, შესაბამისად, შედეგსაც. მაგალითად, ტრენინგზე დასწრება პროფესიული განვითარების შედარებით პასიური ფორმაა, ხოლო „გაკვეთილის შესწავლის“ მეთოდი - მასწავლებლის მეტ აქტიურობას ითვალისწინებს. პროფესიული განვითარების აქტივობა, ასევე შეიძლება იყოს ხანმოკლე ან ხანგრლივი, რამდენიმე კვირის ან თვის განმავლობაში მიმდინარე პროექტი.

საქართველოში გამოკითხული მასწავლებლების 65% აღნიშნავს, რომ მათ მიერ გავლილი პროფესიული განვითარების აქტივობების ნაწილი მაინც ითვალისწინებდა გრძელვადიან (რამდენიმე კვირაზე ან თვეზე განაწილებულ) ჩართულობას. მათ შორის 11% ამბობს, რომ ასეთი იყო ყველა აქტივობა, 17%-ის განცხადებით - უდიდესი ნაწილი და 38%-ის აზრით - ზოგიერთ აქტივობაში. გამოკითხულთა 35%-ის თქმით, მათი პროფესიული განვითარების აქტივობებიდან არც ერთი არ იყო ხანგრძლივ პერიოდზე გაწერილი. მასწავლებლების 38% აღნიშნავს, რომ მათ მიერ გავლილი ყველა აქტივობა ითვალისწინებდა აქტიური სწავლების მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობებს ან აქტივობების უდიდესი ნაწილი იყო ასეთი ფორმატის. მასწავლებლების 35% აღნიშნავს, რომ თანამშრომლობითი სასწავლო აქტივობები ან კვლევის ჩატარება სხვა

მასწავლებლებთან ერთად გათვალისწინებული იყო ყველა აქტივობაში ან აქტივობათა უდიდეს ნაწილში. მასწავლებლების 28% აღნიშნავს, რომ გრძელვადიან ჩართულობას ითვალისწინებდა ყველა აქტივობა ან აქტივობების უდიდესი ნაწილი.

„ტრენინგების არსებული ფორმატი არის სრულიად არაეფექტური. ტყუილად იხარჯება ამისთვის სახსრები. მასწავლებელთა პრაქტიკის გაუმჯობესებისთვის უმთავრესია, რა ხდება სკოლაში - როგორ უზიარებენ მასწავლებლები ერთმანეთს გამოცდილებას, როგორ გეგმავენ გაკვეთილებს ერთობლივად, როგორ ესწრებიან ერთმანეთის გაკვეთილებზე და აფასებენ დაკვირვებებს. შესაბამისად, ის ცოდნა სკოლებს შეიძლება გადაეცეს ნაბეჭდი, ელექტრონული და ვიდეო რესურსების სახით, რომელიც დამუშავდება და იმპლემენტაცია მოხდება სკოლის შიგნით."

გიორგი ჭაუჭაიძე
ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებელი.
ზაუმიანის მე-3 საჯარო სკოლა

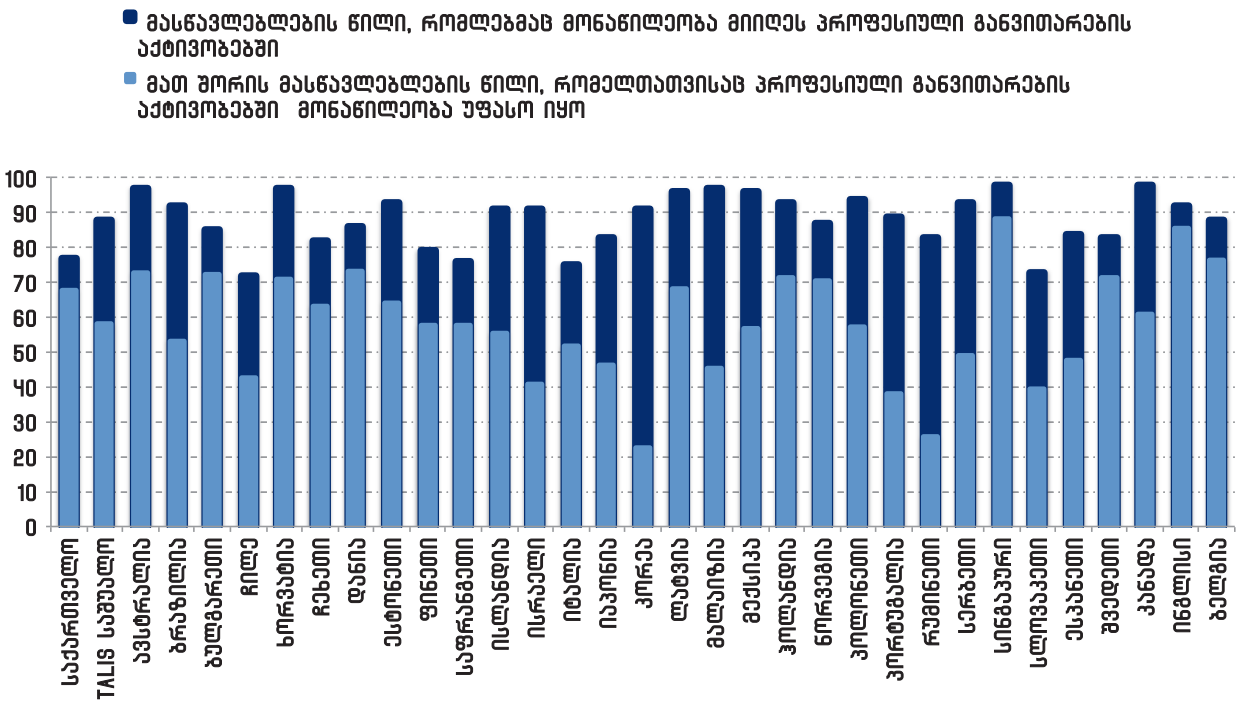
პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობის მაჩვენებელი განსხვავდება სკოლების მდებარეობის მიხედვით: პროფესიულ განვითარებაში ჩართული სოფლის სკოლებში მასწავლებლების წილი მნიშვნელოვნად ჩამორჩება მათ ქალაქელი კოლეგების წილს. მაგალითად, თუ პატარა სოფლის სკოლების მასწავლებლების 38%-მა მიიღო მონაწილეობა ტრენინგებსა და სამუშაო შეხვედრებში, ასეთი მასწავლებლების წილი თბილისში 57%-ია. პატარა სოფლების სკოლების მასწავლებლების 11%-მა მიიღო მონაწილეობა კონფერენციებსა და სემინარებში, თბილისში კი ეს მაჩვენებელი 32%-ია (იხ. ცხრილი 3.3).

„ტრენერი უნდა იყოს ის, ვისაც სკოლაში მუშაობის პრაქტიკული გამოცდილება აქვს ან ჰქონია უახლოეს წარსულში. წინააღმდეგ შემთხვევაში, მსმენელი იგრძნობს, რომ რაღაც აბსტრაქციებზე და თეორიაზეა საუბარი და არა იმ კონკრეტულ უნარებზე, რასაც კლასში, სამუშაო პროცესში გამოიყენებს. ტრენინგის ძირითადი დანიშნულებაც ხომ ესაა. ტრენინგი კვალიფიკაციის ამაღლების ერთადერთი ან ყველაზე ქმედითი საშუალებად არ მიმაჩნია. ვფიქრობ, ხარისხის გასაუმჯობესებლად მეტად ძირეული, თვისებრივი ცვლილებებია საჭირო სწორედ უნივერსიტეტიდან დაწყებული, სადაც ადამიანები მომავალ პროფესიას ეუფლებიან. ეს ტრენინგის მნიშვნელობას არ აკნინებს. ცხადია, თეორიულ და პრაქტიკულ ცოდნასთან ერთად პრაქტიკული უნარ-ჩვევებიც უნდა გამოუმუშაოს ტრენინგმა მასწავლებელს. მაგრამ ერთია, სახელი ეწოდოს რაღაც მეთოდს ან ამ მეთოდის შემქმნელის ბიოგრაფიის გაცნობა და მეორე - ამ მეთოდის უშუალოდ საკლასო სივრცეში გამოყენება. ამიტომ რასაც ტრენინგებზე ისმენ, პრაქტიკაში უნდა განახორციელო".

ნინო ლომიძე
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი.
თბილისის ვალდორფის თავისუფალი სკოლა

პროფესიულ განვითარებაში ჩართულობის მაჩვენებელი ასევე განსხვავდება მასწავლებლის სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით. თუ სერტიცირებულ მასწავლებლებში მასწავლებლების 85% -მა მიიღო მონაწილეობა პროფესიული განვითარების ერთ რომელიმე აქტივობაში მაინც, იმ მასწავლებლებში, რომლებსაც სასერტიფიკაციო გამოცდებში ჯერჯერობით მონაწილეობა არ მიუღიათ ეს მაჩვენებელი 67%-ია; მასწავლებლებში, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს გამოცდებში, მაგრამ ვერ გადალახა ზღვარი - 75%; მასწავლებლებში, რომლებმაც წარმატებით ჩააბარეს მხოლოდ პროფესიული უნარების გამოცდა - 78% და მასწავლებლებში, რომლებმაც წარმატებით ჩააბარეს მხოლოდ საგნობრივი გამოცდა - 71% (იხ. ცხრილი 3.4). ეს განსხვავება რჩება სკოლის მდებარეობის მხედველობაში მიღების შემდეგაც.

გრაფიკი 3.4: პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების წილი და მათ შორის იმ მასწავლებლებისა, რომლებმაც აქტივობებში მონაწილეობა უფასოდ მიიღეს



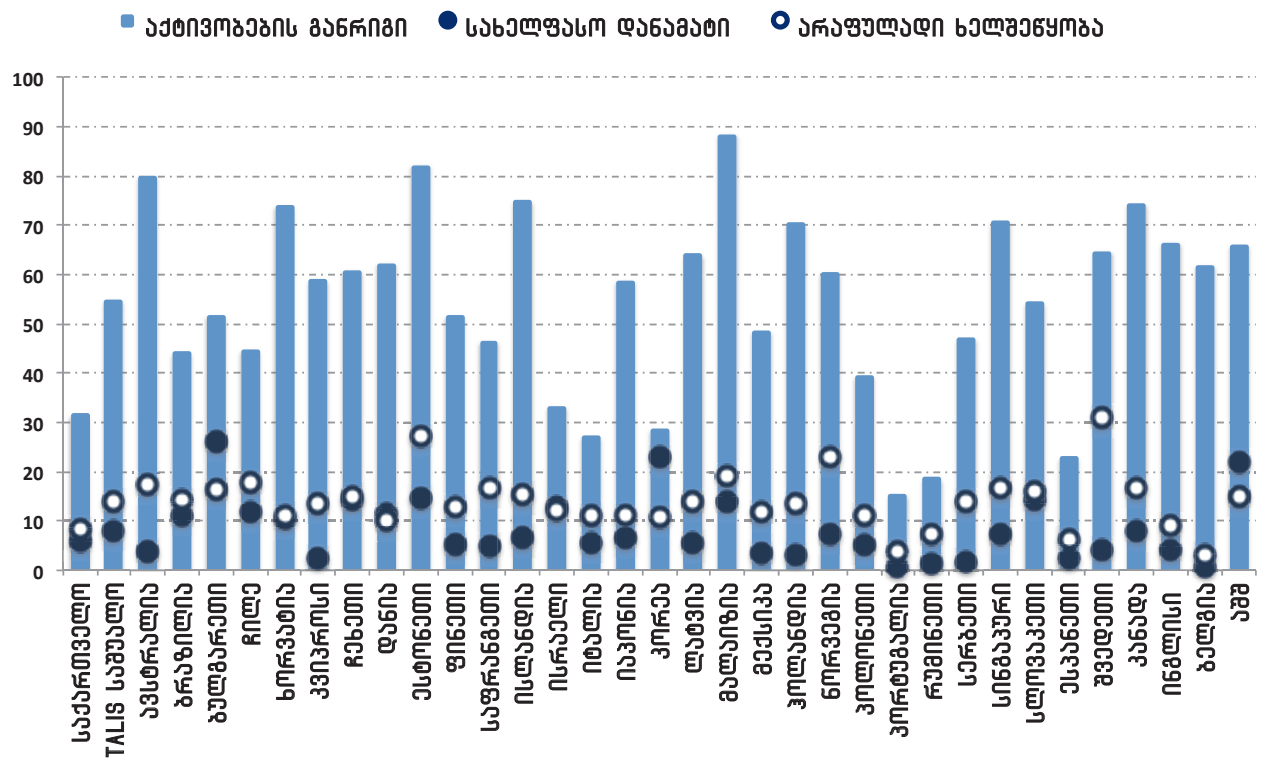
წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.6; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 3.7

პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობისათვის მასწავლებლებს, როგორც წესი, სჭირდებათ ფინანსური და ორგანიზაციული მხარდაჭერა. როგორც გამოკითხვიდან ვიგებთ, მასწავლებლების მიერ გავლილი პროფესიული განვითარების აქტივობების უდიდესი ნაწილი მასწავლებლებისათვის უფასო იყო. მასწავლებლების 88%-ის განცხადებით, მათ პროფესიული განვითარების აქტივობების საფასური არ გადაუხდიათ. საგულისხმოა, რომ უფასოდ აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების წილი საქართველოში უფრო მაღალია, ვიდრე, მაგალითად, ესტონეთში (69%), პოლონეთში (61%), ჩეხეთში (77%),

სლოვაკეთში (54%), სერბეთში (53%) და ლატვიაში (71%). ასევე, ეს მაჩვენებელი მაღალია კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე (66%).

საქართველოში პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების მესამედი ამბობს, რომ მიიღო განრიგი, რომელშიც გაწერილი იყო სამუშაო საათების განმავლობაში დაგეგმილი პროფესიული განვითარების აქტივობების ცხრილი; მასწავლებლების 6% ამბობს, რომ მიიღო სახელფასო დანამატი არასამუშაო საათებში ჩატარებული აქტივობებისათვის; მასწავლებლების 9%-ის განცხადებით, მათ მიიღეს არაფულადი ხელშეწყობა არასამუშაო საათებში ჩატარებულ აქტივობებში ჩართვისათვის. თუ სხვა ქვეყნების შედეგებს გადავხედავთ, ვნახავთ, რომ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ საქმიანობაში ჩართვისათვის მასწავლებლებზე სახელფასო დანამატის გაცემა არ არის გავრცელებული პრაქტიკა. იგივე ეხება არაფულად ხელშეწყობას (შემცირებული სამუშაო დატვირთვა, დასვენების დღეები, სასწავლო შვებულება და სხვ.). უფრო გავრცელებული პრაქტიკაა სკოლაში მიმდინარე პროფესიული განვითარების აქტივობების შესახებ მასწავლებლებისათვის განრიგის მიწოდება (იხ.გრაფიკი 3.5).

გრაფიკი 3.5: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტიობებში მონაწილეობის მისაღებად გაწეული მხარდაჭრა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.13; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 3.8

„აქტიურად ვესწრები პროფესიული განვითარების ტრენინგებს. თუ რამ შემოთავაზებია ჩემი საგნობრივი მიმართულებით, არ ვუშვებ შესაძლებლობას ხელიდან. სერთიფიცირება გავიარე ორი მიმართულებით და ვარ ქიმიის და რუსული ენის და ლიტერატურის სერტიფიცირებული მასწავლებელი. ვთვლი, რომ პროფესიული განვითარებისათვის მნიშვნელოვანია ასევე ინგლისური ენისა და თანამედროვე ტექნოლოგიების ცოდნა და სწორედ ამ მიზნით ჩავაბარე ინგლისურისა და კომპიუტერული უნარ-ჩვევების სახელმწიფო გამოცდა. გამოცდა ჩავაბარე ასევე საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების ექსპერიმენტულ ნაწილში. ჩვენს სკოლაში თავიდანვე შეიქმნა სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების 7 კაციანი ჯგუფი და აქაც მაშინვე აქტიურად ჩავერთე. ამ აქტივობებში ჩართვამ გარკვეული გამოცდილება დამიგროვა და ვთვლი, რომ თუ ტრენერს არ აქვს პრაქტიკული გამოცდილება იმ საკითხში, რაზეც ატარებს ტრენინგს, ეს მას მაშინვე ეტყობა, მისი პასუხები და მოსაზრებები ნაკლებად დამაჯერებელია ხოლმე.”

ირინე თავაძე, ქიმიის მასწავლებელი.

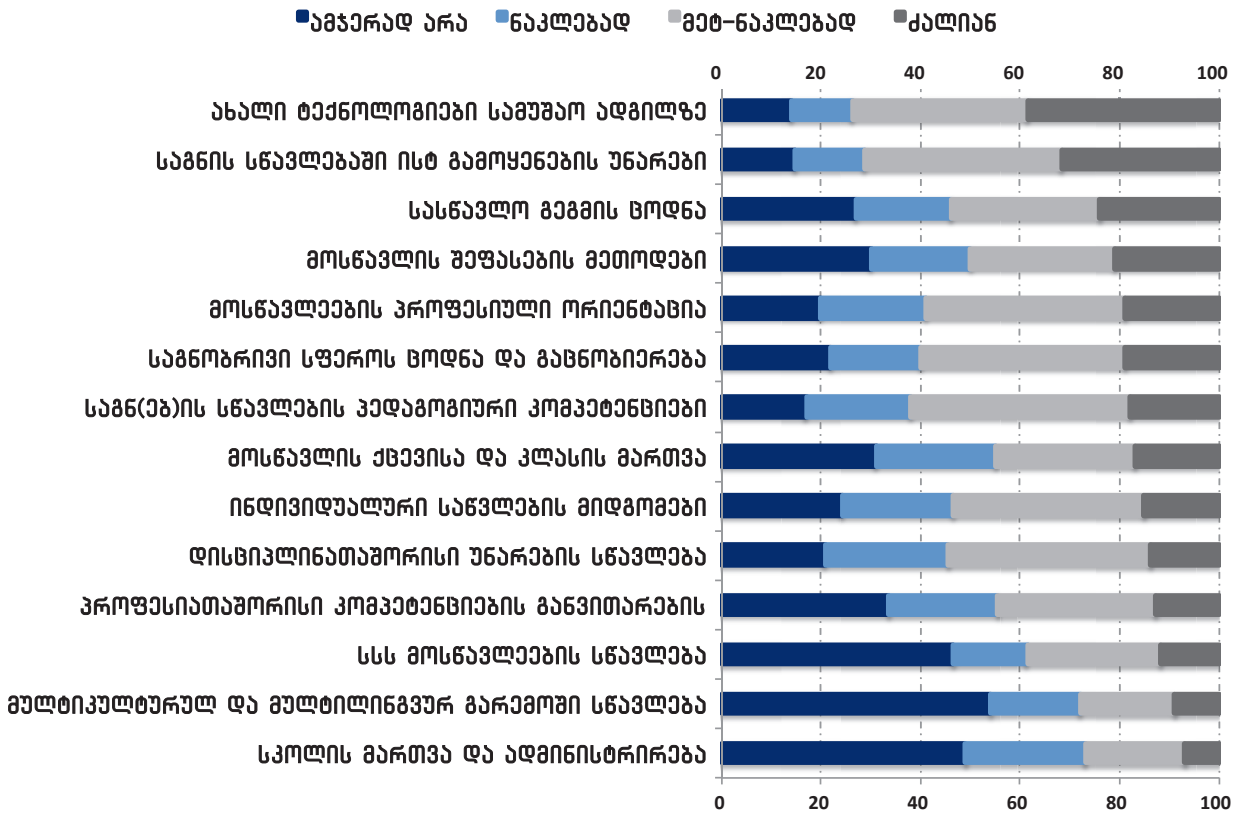
დედოფლისწყაროს #1 საჯარო სკოლა

პროფესიული განვითარების საჭიროებები

საქართველოში გამოკითხულ მასწავლებლებს შორის ყველაზე ნაკლებად აქტუალურია პროფესიული განვითარება შემდეგი სამი მიმართულებით: მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლება (46%), სკოლის მართვა და ადმინისტრირება (51%), სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლება (53%). ამის საპირისპიროდ, საგნის სწავლებაში ახალი ტექნოლოგიების გამოყენება (62%) და საგნის სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარების გაძლიერება (68%) მასწავლებლებისათვის ძალიან მნიშვნელოვან საჭიროებას წარმოადგენს. ამავე კატეგორიაში ხვდება სასწავლო გეგმის ცოდნა (76%) და მოსწავლის შეფასების მეთოდებში პროფესიული განვითარება (79%). მასწავლებლებისათვის პროფესიული განვითარების მეტ-ნაკლები საჭიროება დგას საგნობრივი სფეროს ცოდნის გაღრმავების (59%), პედაგოგიური კომპეტენციების ამაღლებისა (56%) და მოსწავლეებისათვის კარიერის დაგეგმვაში კონსულტირების მიმართულებით.

თუ ქართველი მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებებს TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საჭიროებებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ გამოკითხვაში განხილულ თითქმის ყველა თემატურ სფეროში ქართველი მასწავლებლების უფრო მაღალი წილი აღნიშნავს, რომ “ძალიან” სჭირდება პროფესიული განვითარება. თუ საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების ყველაზე მაღალი წილი “ძალიან“ საჭიროდ მიიჩნევს სამუშაო ადგილზე ახალი ტექნოლოგიების გამოყენებას (39%), TALIS-ის ქვეყნებში ყველაზე პოპულარულ სფეროზე (სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების (სსსმ) სწავლება) “ძალიან” საჭიროდ შემფასებელთა წილი 20%-ია.

გრაფიკი 3.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები საქართველოში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 3.9

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი განსხვავება უკავშირდება ზოგიერთ თემატურ სფეროში პროფესიული განვითარების პრიორიტეტულობას. მაგალითად, თუ სსსმ მოსწავლეების სწავლება TALIS-ის ქვეყნების მასწავლებლების #1 პრიორიტეტია, ქართველ მასწავლებლებში ამ სფეროში პროფესიული განვითარების საჭიროება რეიტინგით მე-11 ადგილზე მოხვდა. თუმცა ვხედავთ მსგავსებებსაც. კერძოდ, როგორც TALIS-ის მონაწილე ქვეყნებში მასწავლებლები საშუალოდ, ასევე, ქართველი მასწავლებლების ყველაზე დიდი ნაწილი "ძალიან" საჭიროდ მიიჩნევს პროფესიულ განვითარებას ახალი ტექნოლოგიების გამოყენებასა და სწავლებაში ისტ-ის გამოყენებაში და ყველაზე ნაკლები მასწავლებელი "ძალიან" საჭიროდ მიიჩნევს სკოლის მართვასა და ადმინისტრირებაში (TALIS-ის საშუალო 9%, საქართველოში - 8%).

პროფესიული განვითარების საჭიროებები განსხვავდება სკოლების მდებარეობის მიხედვით. მაგალითად, როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს (იხ. გრაფიკი 3.7), პატარა სოფლებში მასწავლებლების 72% თვლის, რომ *მეტ-ნაკლებად* ან *ძალიან* სჭირდებათ პროფესიული განვითარება, სოფლად - 66%, ქალაქებში კი - 50% და თბილისში 47%. ასევე მნიშვნელოვანი განსხვავება დაფიქსირდა საგნების სწავლების პედაგოგიურ კომპეტენციებში პროფესიული განვითარების საჭიროების თვალსაზრისითაც. თუ თბილისის მასწავლებლების ნახევარი თვლის,

რომ ამ მიმართულებით სჭირდებათ განვითარება, სოფლად და პატარა სოფლებში ასეთი მასწავლებლების წილი 68% და 61%-ია.

„ტრენინგი ძალიან კარგია. თუმცა ძალიან მნიშვნელოვანია სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებაც. ტრენინგიდან დაბრუნებულ მასწავლებელს უნდა ხვდებოდეს გარემო, სადაც მოტივირებული სკოლის ხელმძღვანელი ხელს შეუწყობს სასწავლო პროცესში ტრენინგზე მიღებული ცოდნის დანერგვასა და გამოყენებას. ამ მიმართულებით სკოლას უნდა ჰქონდეს განსაზღვრული პოლიტიკა. მასწავლებლის გადამზადება უნდა ემსახურებოდეს სკოლის მისიასა და მიზნებს, პედაგოგის პროფესიულ საჭიროებებს. თუ არსებობს სკოლიდან დაკვეთა და მოთხოვნა, რომ მასწავლებლებლის პროფესიული განვითარება უნდა აისახებოდეს მოსწავლის შედეგზე და ემსახურებოდეს სასწავლო პროცესის გაუმჯობესებას, მაშინ სულ უფრო იშვიათად გაიგონებთ ფრაზას, რომ ტრენინგი არაფრისმომცემია. მასწავლებელი სიახლის შემოტანისაკენ უნდა იყოს წახალისებული, მისი ინიციატივები დაფასებული და აღიარებული. პედაგოგი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ ტრენინგზე მიღებული გამოცდილების პრაქტიკაში გამოყენება გადამოწმებული და შეფასებული იქნება. ასეთი მუშაობა კი, ბუნებრივია, ხელს უწყობს სკოლაში სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლებას.

აქაც მივდივართ ისევ სკოლის დირექტორის კომპეტენციამდე: მასწავლებლის საჭიროებების განსაზღვრა და თვითშეფასების ჩამოყალიბება პირდაპირ კავშირშია სკოლის დირექტორის მიერ საქმიანობის სწორ დაგეგმვასა და წარმართვასთან."

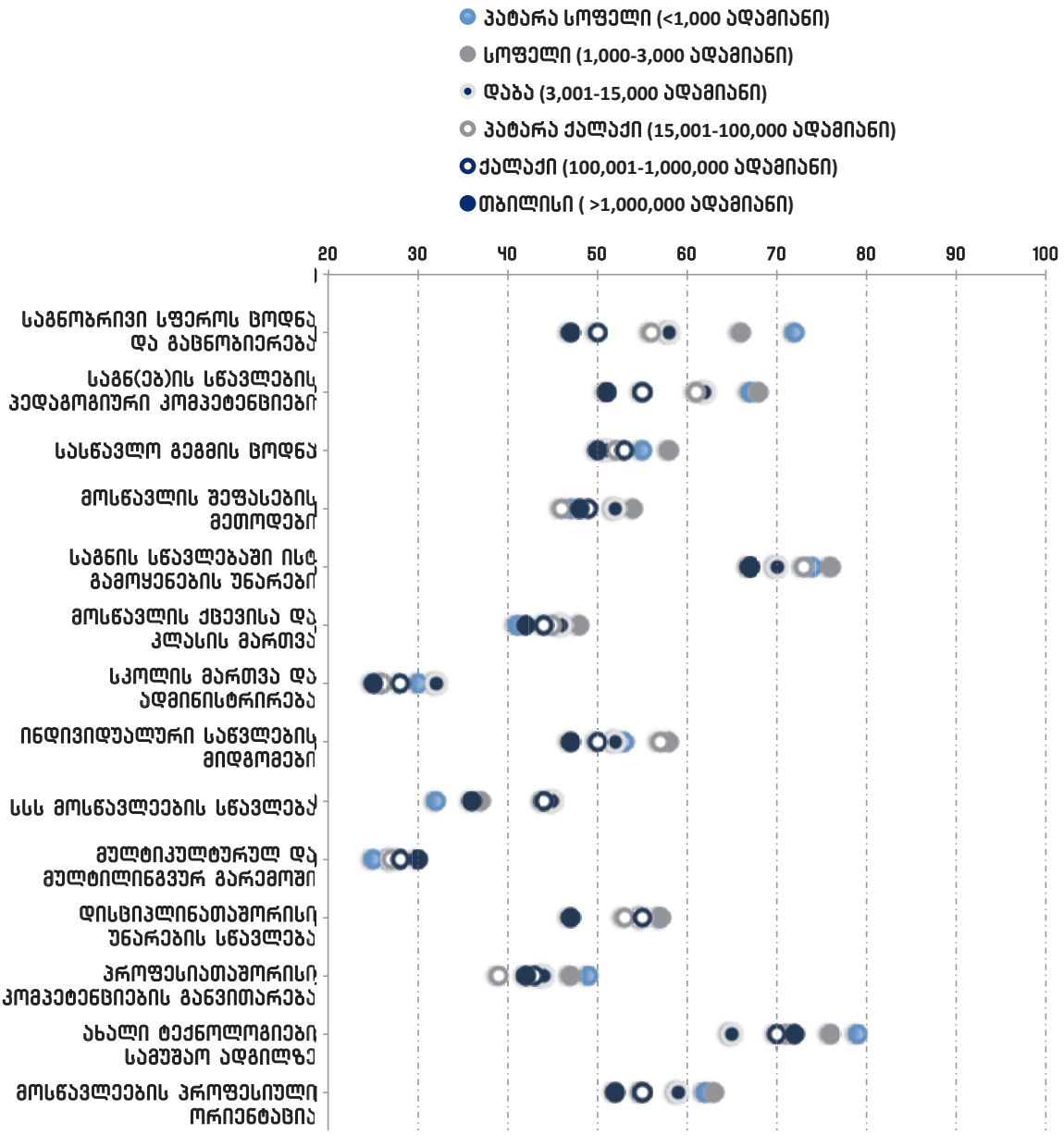
ეკატერინე კვირიკაშვილი
თბილისის 82-ე საჯარო სკოლის დირექტორი

რიგ სფეროებში პროფესიული განვითარების საჭიროებებისადმი დამოკიდებულებები განსხვავდება მასწავლებლების ასაკის მიხედვითაც. მაგალითად, უფროსი ასაკის კოლეგებთან შედარებით 25 წლამდე ასაკის მასწავლებლები უფრო მეტად ხედავენ პროფესიული განვითარების საჭიროებას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლებაში (56%), დასაქმების ან შემდგომი სწავლებისათვის პროფესიათაშორისი კომპეტენციების განვითარების მეთოდებში (60%), სკოლის მართვასა და ადმინისტრირებაში (41%) და სხვ. 40-60 წლის მასწავლებლები სამუშაო ადგილზე ახალი ტექნოლოგიებისა და სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარების საჭიროებას ხედავენ.

სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებებისადმი დამოკიდებულებებში ვხედავთ განსხვავებებსა და მსგავსებებს. ყველა კატეგორიისათვის მთავარ საჭიროებად პროფესიულ საქმიანობაში ახალი ტექნოლოგიებისა და ისტ-ის გამოყენება რჩება. საგნობრივი სფეროს ცოდნის მიღების მსურველთა წილი ყველაზე ნაკლებია არასერტიფიცირებულ მასწავლებლებში (49%), ყველაზე დიდი კი იმ მასწვლებლებში, რომელთაც წარმატებით ჩააბარეს მხოლოდ პროფესიული უნარების გამოცდა (73%). სრულად სერტიფიცირებული მასწავლებლების 60%-ისათვის საგნობრივი ცოდნის გაღრმავება მაინც პრიორტეტულია. არასერტიფიცერული მასწავლებლებისათვის მეტად აქტუალურია პროფესიული განვითარება სწავლების პედაგოგიკაში (57%).

გრაფიკი 3.7: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები სკოლის მდებარეობის მიხედვით

მასწავლებლების წილი, რომლებმაც მიუთითეს, რომ „მეტ-ნაკლებად“ ან „ძალიან“ სჭირდებათ პროფესიული განვითარება ქვემოთ ჩამოთვლილ სფეროებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 3.10

პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ხელისშემშლელი ფაქტორები

პროფესიულ განვითარებაში მასწავლებლის ჩართულობის უკეთ შესასწავლად, TALIS იკვლევს პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ხელისშემშლელ ფაქტორებს. ეს ფაქტორებია: შესაბამისი წინაპირობის უქონლობა, პროფესიული განვითარების საფასური, არასაკმარისი მხარდაჭერა დამსაქმებლებისაგან, სამუშაო განრიგი, უდროობა ოჯახური ვალდებულებების გამო, შეთავაზებული პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შეუსაბამობა და პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობისათვის მოტივაციის შემქმნელი სტიმულების არარსებობა.

საქართველოში, გამოკითხული მასწავლებლების 44%-ის თქმით, პროფესიულ განვითარებაში ჩართვისათვის ბარიერს ამ აქტივობების საფასური წარმოადგენს. კიდევ ერთი გამოკვეთილი მიზეზი პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობისათვის მოტივაციის შემქმნელი სტიმულების არარსებობაა. მასწავლებლების 31% ამბობს, რომ სწორედ ეს ფაქტორი წარმოადგენს მათთვის ძირითად დაბრკოლებას. მასწავლებლების მესამედის აზრით, პროფესიულ განვითარებაში მათ მონაწილეობას ხელს უშლის სამუშაო გრაფიკი; 28%-ისათვის დროის უქონლობა ოჯახური ვალდებულებების გამო, მასწავლებლების მესამედისათვის კი მიზეზი პროფესიული განვითარების აქტივობების შეუსაბამობაა. კვლევაში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს თუ ვნახავთ, TALIS ქვეყნების მასწავლებლებისათვისაც ყველაზე მნიშვნელოვანი ბარიერებია: *სამუშაო განრიგი, აქტივობებში ჩართვისათვის მოტივატორების არარსებობა და ფინანსური ხელმისაწვდომობა.* მასწავლებლების თითქმის ნახევარი მითუთითებს ამ პრობლემებზე.

საქართველოში პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ბარიერები განსხვავდება სკოლების მდებარეობის მიხედვით. თბილისში ყველაზე მნიშვნელოვან ბარიერად მოტივატორების არარსებობას ასახელებენ (მასწავლებლების 55%), სოფლად ყველაზე ხშირად მონიშნული პრობლემა ფინანსური ბარიერია (54% და 44%). თბილისში მასწავლებლები ზოგადად უფრო ხშირად მიუთითებენ ბარიერების არსებობაზე, ვიდრე მასწავლებლები სხვა დიდ ქალაქებში. აღსანიშნავია, რომ დამსაქმებლისაგან არასაკმარისი მხარდაჭერა იშვითად სახელდება როგორც სოფლად, ასევე ქალაქში.

მაძიებლობა და მენტორობა

TALIS-ში მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საშუალებებადაა განხილული მაძიებლობა და მენტრობა. გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლებისა და დირექტორების კითხვარში მაძიებლობა შემდეგნაირად იყო განმარტებული:

'მაძიებლობის პროგრამა' არის სკოლაში ახალი მასწავლებლის პროფესიაში/სკოლაში შესვლის მხარდასაჭერად განხორციელებული ორგანიზებული აქტივობების რიგი. აქ არ იგულისხმება პედაგოგიური პროგრამების სტუდენტები. მაძიებლობის პროგრამა შეიძლება ითვალისწინებდეს კოლეგების მუშაობას ახალ მასწავლებელთან, გამოცდილი მასწავლებლის მიერ მენტორობას და ა.შ. ფორმალურ შეთანხმებებს შეიძლება განსაზღვრავდეს თქვენი სკოლა დამოუკიდებლად, ან თქვენი სკოლა სხვა სკოლებთან ერთად,

ან განათლების სფეროს მართვაზე პასუხისმგებელი/გარეშე ორგანიზაციები.

გამომდინარე ამ განმარტებიდან, სკოლის დირექტორს უნდა მიეთითებინა, (1) ჰქონდათ თუ არა მათ სკოლაში მაძიებლობის პროგრამაზე წვდომა ახალ მასწავლებლებს, (2) არსებობდა თუ არა სკოლაში მოსული ახალი მასწავლებლებისთვის მაძიებლობის ისეთი არაფორმალური აქტივობები, რომლებიც არ არის მაძიებლობის პროგრამის ნაწილი და (3) არსებობდა თუ არა სკოლაში შესავალი კურსი სკოლის ზოგადი და/ან ადმინისტრაციული საქმიანობის შესახებ.

TALIS-დან ვიგებთ, რომ საქართველოში, სხვა ქვეყნებთან შედარებით სკოლები ნაკლებად სთავაზობენ მასწავლებლებს მაძიებლობის ფორმალიზებულ პროგრამებში თუ არაფორმალურ აქტივობებში ჩართვას. შესაბამისად, დაბალია მაძიებლობის პროგრამაში ჩართული და მენტორი მასწავლებლების წილი.

მაძიებლობის ფორმალიზებული პროგრამები: საქართველოში მასწავლებლების 21% მუშაობს სკოლებში, სადაც ყველა ახალი მასწავლებლისთვის ფუნქციონირებს ოფიციალური მაძიებლობის პროგრამა, მასწავლებლების 39% მუშაობს სკოლებში, სადაც მაძიებლობის ოფიციალურ პროგრამაში ჩართვის შესაძლებლობა აქვს მხოლოდ დამწყებ მასწავლებელს, ხოლო მასწავლებლების 40% ასწავლის სკოლაში, სადაც ასეთი შესაძლებლობა დამწყებ ან ახალ მასწავლებლებს არ აქვთ. TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს თუ შევადარებთ, ვნახავთ, რომ მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი (44%) ისეთ სკოლებში მუშაობს, სადაც მაძიებლობის პროგრამაში ჩართვა ყველა ახალ მასწავლებელს აქვს, 22% მუშაობს სკოლაში, სადაც ეს შესაძლებლობა მხოლოდ დამწყებ მასწავლებლებს აქვთ და მასწავლებლების დაახლოებით მესამედს კი მაძიებლობაზე ხელი თავის სკოლაში არ მიუწვდება. თუმცა აღსანიშნავია ისიც, რომ მაძიებლობის ფორმალიზებული პროგრამების შეთავაზების თვალსაზრისით TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში მრავალფეროვანი სურათია.

მაძიებლობის არაფორმალური აქტივობები: საქართველოში TALIS-ის ქვეყნების უდიდესი ნაწილისგან განსხვავებული მდგომარეობაა მაძიებლობის არაფორმალური აქტივობების შეთავაზების თვალსაზრისით. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში მასწავლებლების 75%-ს ან მეტს მიუწვდება ხელი მაძიებლობის არაფორმალურ აქტივობებზე. საქართველოში კი ეს მაჩვენებელი 48%-ია. თუ TALIS-ის რიგ ქვეყნებში მაძიებლობის ფორმალიზებული პროგრამები ნაკლებ გავრცელებულია, ასეთ ქვეყნებში სკოლების უდიდესი ნაწილი მაძიებლობის არაფორმალურ აქტივობების სთავაზობენ მასწავლებლებს.

მენტორობა: კვლევაში მონაწილე დირექტორებსა და მასწავლებლებს მენტორობა განვუმარტეთ, როგორც „სკოლაში ორგანიზებული მხარდაჭერა, რომელიც ითვალისწინებს უფრო გამოცდილი მასწავლებლის მიერ ნაკლებად გამოცდილი მასწავლებლებისთვის დახმარების გაწევას. ეს სტრუქტურული ფორმა შეიძლება მოიცავდეს სკოლის ყველა ან მხოლოდ დამწყებ მასწავლებლებს“.

საქართველოში მასწავლებლების 10% ასწავლის სკოლაში, სადაც, დირექტორების თქმით, მხოლოდ დამწყებ მასწავლებლებს მიუწვდებათ ხელი მენტორებზე, მასწავლებლების 10% ასწავლის სკოლაში, სადაც ყველა ახალ მასწავლებელს მიუწვდება ხელი მენტორზე, მასწავლებლების 35% მუშაობს ისეთ სკოლაში, სადაც ყველა მასწავლებელს მიუწვდება ხელი მენტორზე და მასწავლებლების დაახლოებით ნახევარი ასწავლის სკოლაში, სადაც მენტორებზე მასწავლებლებს ხელი არ მიუწვდებათ. მსგავსად ზემოთ მოცემული ინდიკატორისა, აქაც მრავალფეროვან სურათს ვხედავთ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში. ვხვდებით ქვეყნებს, სადაც,

საქართველოს მსგავსად, დაბალია მენტორებთან თანამშრომლობის ხელმისაწვდომობა (მაგ.: ფინეთი, ჩილე, მექსიკა, პორტუგალია) და ქვეყნები, სადაც მასწავლებლების უდიდეს ნაწილს მიუხედავად იმისა, დამწყები მასწავლებელია იგი, ახალმოსული თუ დიდი ხანია, რაც კონკრეტულ სკოლაში მუშაობს, მენტორის დახმარება შეუძლია მიიღოს. როგორც დირექტორების გამოკითხვიდან ჩანს, მენტორი, ძირითადად, იმავე საგანს ასწავლის, რომელსაც მასწავლებელი, ვისაც იგი მენტორობას უწევს (იხ. ცხრილი 3.17 ამ თავის დანართში).

მიუხედავ იმისა, რომ დირექტორების ინფორმაციით, მასწავლებლების ნახევარს მიუწვდება ხელი მენტორებზე, საქართველოში მასწავლებლების მხოლოდ 6% უწევდა მენტორობას სხვა მასწავლებლებს, ხოლო 3%-ს თავად ჰყავდა მენტორი. ამ მაჩვენებლის მიხედვით, საქართველოს მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს: TALIS-ის ქვეყნებში მასწავლებლების დაახლოებით 13%-ს უწევდნენ მენტორობას გამოკითხვის დროისთვის და 14% მენტორის როლს ასრულებდა.

დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები

ცხრილი 3.1: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებმაც ბოლო 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღეს ქვემოთ ჩამოთვლილ აქტივობებში.

(ნაწილი 1)

	კურსები/ სამუშაო შეხვედრები	კონფერენციები ან სემინარები განათლების თემაზე	სხვა სკოლებში გაცნობითი ვიზიტები	გაცნობითი ვიზიტები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო ან არასამთავრობო ორგანიზაციებში	ტრენინგები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო ან არასამთავრობო ორგანიზაციებში
საქართველო	50	20	18	7	16
TALIS-ის საშუალო	71	44	19	13	14
ავსტრალია	86	56	15	14	24
ბრაზილია	66	39	12	16	38
ბულგარეთი	60	40	15	7	24
ჩილე	55	30	9	9	8
ხორვატია	79	79	7	6	7
კვიპროსი	61	63	18	11	13
ჩეხეთი	70	22	14	18	14
დანია	73	36	6	12	5
ესტონეთი	82	51	31	16	23
ფინეთი	60	35	20	16	9
საფრანგეთი	54	20	9	5	3
ისლანდია	70	58	52	15	9
ისრაელი	76	45	14	7	5
იტალია	51	31	12	5	3
იაპონია	60	56	51	6	5
კორეა	78	45	32	10	14
ლატვია	89	60	52	21	9
მალაიზია	91	33	20	19	24
მექსიკა	90	39	11	12	19
ჰოლანდია	78	46	16	20	23
ნორვეგია	64	40	8	8	4
პოლონეთი	81	52	12	9	16
პორტუგალია	67	40	17	39	13
რუმინეთი	52	29	33	12	16
სერბეთი	70	60	15	12	11
სინგაპური	93	61	24	21	17
სლოვაკეთი	39	25	4	2	4
ესპანეთი	67	24	9	8	8
შვედეთი	58	45	14	10	7
კანადა	85	74	20	8	21
ინგლისი	75	29	20	6	22
ბელგია	79	23	8	9	11
აშშ	84	49	13	7	15

(ნაწილი 2)

	საკვალიფიკაციო პროგრამა	სპეციალურად მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისათვის შექმნილ ქსელში მონაწილეობა	კვლევაზე მუშაობა ინდივიდუალურად ან ჯგუფთან ერთად	კოლეგებზე დაკვირვება და მწვრთნელობა
საქართველო	11	29	30	12
TALIS-ის საშუალო	18	37	31	29
ავსტრალია	10	51	37	44
ბრაზილია	37	26	47	35
ბულგარეთი	49	22	23	31
ჩილე	17	22	33	14
ხორვატია	6	63	35	20
კვიპროსი	9	25	25	19
ჩეხეთი	18	17	16	34
დანია	10	41	19	18
ესტონეთი	19	51	34	22
ფინეთი	11	21	8	5
საფრანგეთი	6	18	41	13
ისლანდია	11	57	21	15
ისრაელი	26	40	26	32
იტალია	10	22	46	12
იაპონია	6	23	23	30
კორეა	19	55	43	53
ლატვია	13	37	29	17
მალაიზია	10	56	25	35
მექსიკა	43	41	49	21
ჰოლანდია	20	30	38	34
ნორვეგია	18	38	15	32
პოლონეთი	31	41	38	45
პორტუგალია	29	19	37	13
რუმინეთი	38	50	39	39
სერბეთი	8	33	32	28
სინგაპური	10	53	45	65
სლოვაკეთი	23	34	11	40
ესპანეთი	21	28	41	21
შვედეთი	10	41	10	18
კანადა	11	63	49	35
ინგლისი	10	33	27	57
ბელგია	16	23	19	13
აშშ	16	47	41	32

წყარო: OECD, 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.9; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 3.2: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართულობა საქართველოში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებმაც ბოლო 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღეს ქვემოთ ჩამოთვლილ აქტივობებში.

პროფესიული განვითარების ფორმები	მასწავლებლების წილი
	%
კურსები/სამუშაო შეხვედრები (*მაგალითად, საგნობრივ ან მეთოდოლოგიურ და/ან განათლებასთან დაკავშირებულ სხვა საკითხებზე*)	50
კონფერენციები ან სემინარები განათლების თემაზე (*სადაც მასწავლებლები და/ან მკვლევრები წარმოადგენენ თავიანთი კვლევების შედეგებს და განიხილავენ განათლების საკითხებს*)	21
სხვა სკოლებში გაცნობითი ვიზიტები	18
გაცნობითი ვიზიტები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო ორგანიზაციებში, არასამთავრობო ორგანიზაციებში	6
ტრენინგები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო ორგანიზაციებში, არასამთავრობო ორგანიზაციებში	16
საკვალიფიკაციო პროგრამა (*მაგალითად, ხარისხის მომნიჭებელი პროგრამა*)	12
სპეციალურად მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისათვის შექმნილ ქსელში მონაწილეობა	29
თქვენთვის პროფესიულად საინტერესო კვლევაზე მუშაობა ინდივიდუალურად ან ჯგუფთან ერთად	29
სკოლაში ოფიციალური ფორმით ორგანიზებული მენტორობა და/ან კოლეგებზე დაკვირვება და მწვრთნელობა	12

წყარო: OECD, 2014, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.3: პროფესიულ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში ჩართულობა სკოლის მდებარეობის მიხედვით

	მცირე სოფელი (<1000)	სოფელი (1000-3000)	დაბა (3001-15000)	პატარა ქალაქი (15,001-100,000)	ქალაქი (100,001-1,000,000)	თბილისი (>1,000,000)	ქვეყნის საშუალო
კურსები/სამუშაო შეხვედრები	38	49	52	53	55	57	50
კონფერენციები/სემინარები	11	16	25	23	26	32	21
საკვალიფიკაციო პროგრამა	8	10	15	13	12	15	12
პროფესიულ ქსელში მონაწილეობა	25	26	33	35	31	35	30
კვლევაზე მუშაობა	24	25	35	33	33	35	29

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.4: პროფესიულ განვითარებაზე მიმართულ აქტივობებში ჩართულობა სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით

	პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეთა წილი (%)
სერტიფიცირებული	85
მხოლოდ საგნობრივი გამოცდა აქვს ჩაბარებული	71
მხოლოდ პროფესიული უნარების გამოცდა აქვს ჩაბარებული	78
გამოცდებზე გავიდა, მაგრამ ჯერ არ ჩაუბარებია	75
არ გასულა არცერთ გამოცდაზე	67
ქვეყნის საშუალო	77

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.5: მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებით დაფარული საკითხები და მათი გავლენა მასწავლებლების საქმიანობაზე საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში

პროფესიული განვითარების ფარგლებში დაფარული თემები	შედიოდა პროფესიული განვითარების აქტივობებში		მოახდინა "მეტ-ნაკლები" ან "დიდი" გავლენა სწავლებაზე	
	საქართველო	TALIS	საქართველო	TALIS
საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	80	73	94	91
საგნის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენცია	72	68	94	87
სასწავლო გეგმის ცოდნა	78	56	94	84
მოსწავლეების შეფასების პრაქტიკები	72	57	94	83
სწავლებისას ისტ-ის გამოყენების უნარები	58	54	91	80
მოსწავლეების ქცევა და კლასის მართვა	64	44	93	81
სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	19	18	88	76
ინდივიდუალური სწავლების მიდგომები	59	41	92	80
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება	26	32	87	77
მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლება	16	16	88	77
დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება	48	38	90	80
დასაქმების ან შემდგომი სწავლისათვის პროფესიათაშორისი კომპეტენციების განვითარების მეთოდები	16	21	83	79
ახალი ტექნოლოგიები სამუშაო ადგილზე	34	40	86	79
პროფესიულ ორიენტაციასა და კარიერის დაგეგმვაში მოსწავლეების დახმარება	37	24	85	80

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.10; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობების ფორმატი

მასწავლებლების წილი (%) პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმატის აქტივობებში მონაწილეობის მიხედვით

	არც ერთ აქტივობაში	ზოგიერთ აქტივობაში	აქტივობების უდიდეს ნაწილში	ყველა აქტივობაში
აქტიური სწავლის მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობები (რომლებიც არ ითვალისწინებს მხოლოდ ლექტორის მოსმენას)	18	45	27	11
თანამშრომლობითი სასწავლო აქტივობები ან კვლევის ჩატარება სხვა მასწავლებლებთან ერთად	17	47	24	11
გრძელვადიანი ჩართულობა (რამდენიმე აქტივობა, რომლებიც განაწილებული იყო რამდენიმე კვირაზე ან თვეზე)	35	38	17	11

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.7: პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების წილი და მათ შორის იმ მასწავლებლების წილი, რომლებმაც აქტივობებში მონაწილეობა უფასოდ მიიღეს

	მასწავლებლების წილი, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს პროფესიული განვითარების აქტივობებში	მათ შორის იმ მასწავლებლების წილი, რომელთათვისაც პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა უფასო იყო
	%	%
საქართველო	77	88
TALIS-ის საშუალო	88	66
ავსტრალია	97	75
ბრაზილია	92	58
ბულგარეთი	85	85
ჩილე	72	59
ხორვატია	97	73
ჩეხეთი	82	77
დანია	86	85
ესტონეთი	93	69
ფინეთი	79	73
საფრანგეთი	76	76
ისლანდია	91	61
ისრაელი	91	45
იტალია	75	69
იაპონია	83	56
კორეა	91	25
ლატვია	96	71
მალაიზია	97	47
მექსიკა	96	59
ჰოლანდია	93	77
ნორვეგია	87	81
პოლონეთი	94	61
პორტუგალია	89	43
რუმინეთი	83	31
სერბეთი	93	53
სინგაპური	98	90
სლოვაკეთი	73	54
ესპანეთი	84	57
შვედეთი	83	86
კანადა	98	62
ინგლისი	92	93
ბელგია	88	87

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.6; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 3.8: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების მიერ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტიობებში მონაწილეობის მისაღებად გაწეული მხარდაჭრა საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

	სკოლაში მიმდინარე პროფესიული განვითარების აქტივობების განრიგი	სახელფასო დანამატი არასამუშაო საათებში ჩატარებულ აქტივობებში მონაწილეობისათვის	არაფულადი ხელშეწყობა არასამუშაო საათებში ჩატარებულ აქტივობებში ჩართვისათვის
	%	%	%
საქართველო	31	6	8
TALIS-ის საშუალო	55	8	14
ავსტრალია	80	4	17
ბრაზილია	44	11	14
ბულგარეთი	51	26	16
ჩილე	44	12	18
ხორვატია	74	11	11
კვიპროსი	59	2	14
ჩეხეთი	61	14	15
დანია	62	12	10
ესტონეთი	82	15	27
ფინეთი	51	5	13
საფრანგეთი	46	5	17
ისლანდია	75	7	15
ისრაელი	33	13	12
იტალია	27	6	11
იაპონია	58	7	11
კორეა	28	23	11
ლატვია	64	6	14
მალაიზია	88	14	19
მექსიკა	48	4	12
ჰოლანდია	70	3	14
ნორვეგია	60	8	23
პოლონეთი	39	5	11
პორტუგალია	15	1	4
რუმინეთი	18	1	8
სერბეთი	47	2	14
სინგაპური	70	7	17
სლოვაკეთი	54	14	16
ესპანეთი	23	2	6
შვედეთი	64	4	31
კანადა	74	8	17
ინგლისი	66	4	9
ბელგია	62	1	3
აშშ	66	22	15

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.13; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 3.9: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები საქართველოში

	პროფესიული განვითარების საჭიროება			
	ამჯერად არა	ნაკლებად	მეტ-ნაკლებად	ძალიან
	%	%	%	%
საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	22	18	41	19
საგნ(ებ)ის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციები	17	21	44	18
სასწავლო გეგმის ცოდნა	27	19	30	24
მოსწავლის შეფასების მეთოდები	30	20	29	21
საგნის სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარები	15	14	40	32
მოსწავლის ქცევისა და კლასის მართვა	31	24	28	17
სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	49	24	20	7
ინდივიდუალური საწვლების მიდგომები	24	22	38	15
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლება	47	15	27	12
მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლება	54	18	19	9
დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება	21	25	41	14
დასაქმების ან შემდგომი სწავლისათვის პროფესიათაშორისი კომპეტენციების განვითარების მეთოდები	34	22	32	13
ახალი ტექნოლოგიები სამუშაო ადგილზე	14	12	35	38
პროფესიული ორიენტაცია და კარიერის დაგეგმვაში მოსწავლეების დახმარება	20	21	40	19

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.10: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების პროფესიული განვითარების საჭიროებები სკოლის მდებარეობის მიხედვით

მასწავლებლების წილი (%), რომლებმაც მიუთითეს, რომ „მეტ-ნაკლებად“ ან „ძალიან“ სჭირდებათ პროფესიული განვითარება ქვემოთ ჩამოთვლილ სფეროებში

პროფესიული განვითარების სფეროები	სკოლების მდებარეობა					
	<1000	1000-3000	3,001-15,000	15,001-100,000	100,001-1,000,000	>1,000,000
საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	72	66	58	56	50	47
საგნ(ებ)ის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციები	67	68	62	61	55	51
სასწავლო გეგმის ცოდნა	55	58	51	52	53	50
მოსწავლის შეფასების მეთოდები	47	54	52	46	49	48
საგნის სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარები	74	76	70	73	67	67
მოსწავლის ქცევისა და კლასის მართვა	41	48	46	45	44	42
სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	30	26	32	26	28	25
ინდივიდუალური საწვლების მიდგომები	53	58	52	57	50	47
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლება	32	37	45	44	44	36
მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლება	25	28	27	27	28	30
დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება	57	57	55	53	55	47
დასაქმების ან შემდგომი სწავლისათვის პროფესიათაშორისი კომპეტენციების განვითარების მეთოდები	49	47	44	39	43	42
ახალი ტექნოლოგიები სამუშაო ადგილზე	79	76	65	71	70	72
პროფესიული ორიენტაცია და კარიერის დაგეგმვაში მოსწავლეების დახმარება	62	63	59	55	55	52

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.11: პროფესიული განვითარების საჭიროებები მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით

მასწავლებლების წილი (%), რომლებმაც მიუთითეს, რომ „მეტ-ნაკლებად“ ან „ძალიან“ სჭირდებათ პროფესიული განვითარება ქვემოთ ჩამოთვლილ სფეროებში

პროფესიული განვითარების სფეროები	მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფები					
	<25	25-29	30-39	40-49	50-59	≥60
საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	58	61	65	61	60	53
საგნ(ებ)ის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციები	65	63	69	61	62	55
სასწავლო გეგმის ცოდნა	51	51	55	54	55	53
მოსწავლის შეფასების მეთოდები	44	48	52	51	50	47
საგნის სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარები	36	58	64	73	78	76
მოსწავლის ქცევისა და კლასის მართვა	47	50	46	46	44	41
სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	41	32	32	29	23	23
ინდივიდუალური საწვლების მიდგომები	56	60	55	55	54	49
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლება	57	40	45	40	35	31
მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლება	46	38	32	29	24	21
დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება	58	54	54	56	55	49
დასაქმების ან შემდგომი სწავლისათვის პროფესიათაშორისი კომპეტენციების განვითარების მეთოდები	60	44	49	47	42	38
ახალი ტექნოლოგიები სამუშაო ადგილზე	62	71	71	75	75	72
პროფესიული ორიენტაცია და კარიერის დაგეგმვაში მოსწავლეების დახმარება	61	58	62	58	60	54

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.12: პროფესიული განვითარების საჭიროებები მასწავლებლების სასერტიფიკაციო გამოცდებში გამოცდილების მიხედვით

მასწავლებლების წილი (%), რომლებმაც მიუთითეს, რომ „მეტ-ნაკლებად“ ან „ძალიან“ სჭირდებათ პროფესიული განვითარება ქვემოთ ჩამოთვლილ სფეროებში

	მასწავლებლის გამოცდილება სასერთიფიკაციო გამოცდებში				
	არ გასულა არცერთ გამოცდაზე	გამოცდებზე გავიდა, მაგრამ ჯერ არ ჩაუბარებია	ჯერჯერობით მხოლოდ პროფესიული უნარების გამოცდა აქვს ჩაბარებული	ჯერჯერობით მხოლოდ საგნობრივი გამოცდა აქვს ჩაბარებული	ჩააბარა ორივე გამოცდა
საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	49	54	73	71	60
საგნ(ებ)ის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციები	57	63	70	67	60
სასწავლო გეგმის ცოდნა	50	54	56	57	56
მოსწავლის შეფასების მეთოდები	50	49	52	49	49
საგნის სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარები	74	68	76	74	68
მოსწავლის ქცევისა და კლასის მართვა	47	42	44	47	42
სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	27	29	27	26	27
ინდივიდუალური საწვლების მიდგომები	54	49	55	57	52
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლება	45	37	40	37	31
მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლება	27	24	28	27	28
დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება	56	53	57	56	50
დასაქმების ან შემდგომი სწავლისათვის პროფესიათაშორისი კომპეტენციების განვითარების მეთოდები	44	43	46	46	44
ახალი ტექნოლოგიები სამუშაო ადგილზე	74	75	78	75	70
პროფესიული ორიენტაცია და კარიერის დაგეგმვაში მოსწავლეების დახმარება	57	55	62	62	58

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.13: პროფესიული განვითარების საჭიროებები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებმაც მიუთითეს, რომ "ძალიან" სჭირდებათ პროფესიული განვითარება ქვემოთ ჩამოთვლილ სფეროებში

(ნაწილი 1)

	საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	საგნის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენცია	სასწავლო გეგმის ცოდნა	მოსწავლეების შეფასების პრაქტიკები	სწავლებისას ისტ-ის გამოყენების უნარები	მოსწავლეების ქცევა და კლასის მართვა
საქართველო	20	19	25	21	31	17
TALIS-ის საშუალო	9	10	8	12	19	13
ავსტრალია	2	3	4	3	14	4
ბრაზილია	7	7	7	10	27	20
ბულგარეთი	12	12	14	13	20	16
ჩილე	6	6	7	10	13	12
ხორვატია	6	9	4	13	20	20
კვიპროსი	2	4	8	5	13	8
ჩეხეთის რესპუბლიკა	9	6	3	5	15	14
დანია	6	6	3	8	19	7
ესტონეთი	11	12	13	14	24	17
ფინეთი	4	3	3	4	17	8
საფრანგეთი	5	9	3	14	25	9
ისლანდია	9	9	23	18	29	14
ისრაელი	9	10	8	10	24	12
იტალია	17	24	11	23	36	29
იაპონია	51	57	21	40	26	43
კორეა	25	31	24	25	25	30
ლატვია	4	4	3	6	19	15
მალაიზია	29	25	23	40	38	21
მექსიკა	4	8	5	8	21	9
ჰოლანდია	7	6	4	7	15	9
ნორვეგია	7	8	5	12	18	4
პოლონეთი	2	2	2	3	11	13
პორტუგალია	5	4	3	5	9	10
რუმინეთი	5	7	7	7	19	14
სერბეთი	5	7	7	9	20	15
სინგაპური	6	10	7	12	12	9
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	9	8	12	9	19	15
ესპანეთი	2	5	1	4	14	8
შვედეთი	10	9	17	26	25	9
აგს	2	4	3	5	9	6
კანადა	3	2	2	5	9	4
ინგლისი	2	2	2	2	8	3
ბელგია	3	3	3	7	11	5
აშშ	2	2	3	4	8	5

(ნაწილი 2)

	სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	ინდივიდუალური სწავლების მიდგომები	სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება	მულტიკულტურულ და მულტილინგვურ გარემოში სწავლება
vსაქართველო	8	15	11	9
TALIS-ის საშუალო	9	13	22	13
ავსტრალია	5	6	8	4
ბრაზილია	26	12	60	46
ბულგარეთი	9	10	23	17
ჩილე	17	13	26	24
ხორვატია	6	19	33	11
კვიპროსი	12	9	27	17
ჩეხეთის რესპუბლიკა	4	6	8	5
დანია	3	4	28	7
ესტონეთი	4	10	20	9
ფინეთი	2	8	13	5
საფრანგეთი	4	19	27	11
ისლანდია	5	12	16	9
ისრაელი	10	13	23	13
იტალია	10	22	32	27
იაპონია	15	40	41	11
კორეა	18	25	36	19
ლატვია	4	14	12	5
მალაიზია	18	22	10	10
მექსიკა	15	14	47	33
ჰოლანდია	4	14	11	3
ნორვეგია	2	5	12	7
პოლონეთი	6	9	14	6
პორტუგალია	14	8	26	17
რუმინეთი	18	15	27	20
სერბეთი	7	15	35	10
სინგაპური	7	10	15	5
სლოვაკეთი	8	11	19	8
ესპანეთი	10	9	22	19
შვედეთი	3	15	20	11
აგს	12	8	23	13
კანადა	4	5	9	4
ინგლისი	4	3	6	7
ბელგია	2	7	5	3
აშშ	4	5	8	5

(ნაწილი 3)

	დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება	დასაქმების ან შემდგომი სწავლისათვის პროფესიათაშორისი კომპეტენციების განვითარების მეთოდები	ახალი ტექნოლოგიები სამუშაო ადგილზე	პროფესიულ ორიენტაციასა და კარიერის დაგეგმვაში მოსწავლეების დახმარება
საქართველო	13	14	39	19
TALIS-ის საშუალო	11	10	18	12
ავსტრალია	3	4	12	6
ბრაზილია	19	22	37	36
ბულგარეთი	9	13	23	10
ჩილე	12	12	17	17
ხორვატია	13	13	24	11
კვიპროსი	9	15	20	17
ჩეხეთის რესპუბლიკა	6	5	10	4
დანია	5	6	14	4
ესტონეთი	15	8	21	8
ფინეთი	4	1	14	2
საფრანგეთი	11	12	17	20
ისლანდია	7	8	19	6
ისრაელი	14	13	23	14
იტალია	22	16	32	19
იაპონია	34	22	16	43
კორეა	28	25	19	43
ლატვია	11	5	24	10
მალაიზია	24	21	31	17
მექსიკა	11	18	28	21
ჰოლანდია	7	4	12	6
ნორვეგია	8	7	9	5
პოლონეთი	7	4	13	7
პორტუგალია	7	11	9	7
რუმინეთი	14	17	22	15
სერბეთი	10	7	21	12
სინგაპური	8	9	10	8
სლოვაკეთი	9	7	15	7
ესპანეთი	8	9	14	8
შვედეთი	12	8	18	3
აგს	7	11	18	12
კანადა	3	4	12	4
ინგლისი	4	4	8	6
ბელგია	3	2	5	2
აშშ	5	7	15	4

წყარო: OECD, 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.12 და TALIS 2013 საქართველოს მონაცემთა ბაზა. საბაზო საფეხური

ცხრილი 3.14: პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ხელისშემშლელი ფაქტორები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში

(ნაწილი 1)

	არ მაქვს საკმარისი წინაპირობა (მაგ.: კვალიფიკაცია, გამოცდილება, უფროსი ასაკი)	პროფესიული განვითარება ზედმეტად ძვირია/არ არის ხელმისაწვდომი	საკმარისი მხარდაჭერა დამსაქმებლისაგან
საქართველო	11	44	13
TALIS-ის საშუალო	11	44	32
ავსტრალია	6	39	24
ბრაზილია	8	44	61
ბულგარეთი	10	58	13
ჩილე	25	73	53
ხორვატია	4	48	20
კვიპროსი	12	44	41
ჩეხეთი	7	36	21
დანია	11	56	26
ესტონეთი	12	37	16
ფინეთი	7	23	23
საფრანგეთი	10	24	14
ისლანდია	5	43	14
ისრაელი	8	29	26
იტალია	14	53	40
იაპონია	27	62	60
კორეა	30	48	70
ლატვია	5	30	11
მალაიზია	9	22	18
მექსიკა	26	54	64
ჰოლანდია	8	26	27
ნორვეგია	9	37	29
პოლონეთი	4	53	20
პორტუგალია	13	81	92
რუმინეთი	13	55	19
სერბეთი	9	58	35
სინგაპური	16	20	21
სლოვაკეთი	11	50	17
ესპანეთი	8	38	31
შვედეთი	8	61	35
კანადა	6	42	22
ინგლისი	10	43	27
ბელგია	9	17	15
აშშ	5	31	21

(ნაწილი 2)

	სამუშაო განრიგი ხელს მიშლის პროფესიული განვითარების საქმეში	უდროობა ოჯახური ვალდებულებების გამო	არ გვთავაზობენ პროფესიული განვითარების შესაბამის შესაძლებლობას .	არ არსებობს ასეთ აქტივობებში მონაწილეობისათვის მოტივაციის შემქმნელი სტიმულები .
საქართველო	32	28	33	31
TALIS-ის საშუალო	51	36	39	48
ავსტრალია	58	33	25	40
ბრაზილია	55	26	40	53
ბულგარეთი	51	29	45	66
ჩილე	62	46	64	73
ხორვატია	22	22	35	40
კვიპროსი	45	52	43	61
ჩეხეთი	45	32	26	38
დანია	40	20	38	39
ესტონეთი	35	24	29	19
ფინეთი	52	37	40	43
საფრანგეთი	43	44	43	50
ისლანდია	58	41	41	41
ისრაელი	50	49	27	57
იტალია	60	39	67	83
იაპონია	86	52	37	38
კორეა	83	47	43	57
ლატვია	29	22	23	22
მალაიზია	56	27	23	37
მექსიკა	54	28	56	64
ჰოლანდია	38	27	39	31
ნორვეგია	49	38	19	32
პოლონეთი	33	44	47	39
პორტუგალია	75	48	68	85
რუმინეთი	42	35	22	60
სერბეთი	27	22	48	52
სინგაპური	62	45	22	37
სლოვაკეთი	34	36	43	42
ესპანეთი	60	58	61	80
შვედეთი	58	23	46	38
კანადა	61	44	32	48
ინგლისი	60	27	25	38
ბელგია	42	34	29	25
აშშ	46	39	28	44

წყარო: OECD, 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.14

ცხრილი 3.15: პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ხელისშემშლელი ფაქტორები სკოლების მდებარეობის მიხედვით

მასწავლებლების წილი (%) სკოლის მდებარეობისა და პროფესიული განვითარების ბარიერების მიხედვით

პროფესიული განვითარების ბარიერები	სკოლების მდებარეობა					
	პატარა სოფელი	სოფელი	დაბა	პატარა ქალაქი	ქალაქი	თბილისი
არ მაქვს საკმარისი წინაპირობა (მაგ.: კვალიფიკაცია, გამოცდილება, უფროსი ასაკი)	14	13	9	7	7	6
პროფესიული განვითარება ზედმეტად ძვირია/არ არის ხელმისაწვდომი	54	44	40	40	43	35
საკმარისი მხარდაჭერა დამსაქმებლისაგან	15	12	11	10	16	16
სამუშაო განრიგი ხელს მიშლის პროფესიული განვითარების საქმეში	38	29	32	31	31	37
უდროობა ოჯახური ვალდებულებების გამო	30	26	25	29	30	29
არ გვთავაზობენ პროფესიული განვითარების შესაბამის შესაძლებლობას	41	35	35	28	37	33
არ არსებობს ასეთ აქტივობებში მონაწილეობისათვის მოტივაციის შემქმნელი სტიმულები	34	35	47	41	43	55

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 3.16: მაძიებლობის ფორმალიზებულ პროგრამებსა და არაფორმალურ აქტივობებზე ხელმისაწვდომობა

მასწავლებლების წილი (%) მათი სკოლების დირექტორების პასუხების მიხედვით

	მაძიებლობის პროგრამებზე ხელმისაწვდომობა (დირექტორების მიხედვით)				
	ოფიციალური მაძიებლობა			არაოფიციალური მაძიებლობის აქტივობები ახალი მასწავლებლებისათვის	ზოგადი და/ან ადმინისტრაციული გაცნობითი აქტივობა ახალი მასწავლებლისათვის სკოლის გასაცდნობად
	ყველა ახალი მასწავლებლისათვის	მხოლოდ დამწყები მასწავლებლებისათვის	მაძიებლობის პროგრამების გარეშე		
საქართველო	21	39	40	48	40
TALIS-ის საშუალო	44	22	34	76	86
ავსტრალია	91	4	5	90	97
ბრაზილია	23	4	73	48	66
ბულგარეთი	63	23	15	88	96
ჩილე	37	3	60	64	80
ხორვატია	31	60	9	74	95
კვიპროსი	23	38	39	78	74
ჩეხეთი	31	7	62	81	97
დანია	56	6	38	78	85
ესტონეთი	32	9	59	88	84
ფინეთი	53	1	46	93	90
საფრანგეთი	20	58	22	50	95
ისლანდია	27	27	46	95	97
ისრაელი	63	19	18	76	95
იტალია	11	75	14	68	63
იაპონია	17	71	12	37	82
კორეა	58	22	20	70	93
ლატვია	23	13	64	84	98
მალაიზია	51	45	4	92	99
მექსიკა	24	4	72	39	49
ჰოლანდია	93	1	6	89	100
ნორვეგია	29	27	45	83	55
პოლონეთი	16	7	76	89	79
პორტუგალია	18	3	80	84	87
რუმინეთი	19	27	54	66	60
სერბეთი	30	53	16	75	83
სინგაპური	99	1	0	99	100
სლოვაკეთი	36	47	17	82	87
ესპანეთი	22	3	75	54	79
შვედეთი	30	33	37	63	80
კანადა	51	34	15	81	94
ინგლისი	94	5	1	88	95
ბელგია	93	2	5	91	99
აშშ	69	19	12	82	95

ცხრილი 3.17: მაძიებლობის ფორმალიზებულ პროგრამებსა და არაფორმალურ აქტივობებში ჩართულობა

მასწავლებლების წილი (%) მათი პასუხების მიხედვით

	მაძიებლობის პროგრამებსა და აქტივობებში მონაწილეობა (მასწავლებლების მიხედვით)		
	მონაწილეობა მიიღო მაძიებლობის ოფიციალურ პროგრამაში	მონაწილეობა მიიღო მაძიებლობის არაოფიციალურ პროგრამაში/აქტივობაში	მონაწილეობა მიიღო ზოგად/ადმინისტრაციულ გაცნობით აქტივობაში
საქართველო	13	19	41
TALIS-ის საშუალო	49	44	47
ავსტრალია	53	51	61
ბრაზილია	32	33	33
ბულგარეთი	69	62	81
ჩილე	37	40	36
ხორვატია	68	54	60
კვიპროსი	51	35	31
ჩეხეთი	45	56	45
დანია	27	39	28
ესტონეთი	19	35	37
ფინეთი	16	52	43
საფრანგეთი	55	42	49
ისლანდია	29	35	36
ისრაელი	51	30	30
იტალია	49	33	50
იაპონია	83	18	69
კორეა	72	60	71
ლატვია	36	46	41
მალაიზია	87	61	81
მექსიკა	57	52	45
ჰოლანდია	46	46	60
ნორვეგია	10	35	20
პოლონეთი	38	60	50
პორტუგალია	35	40	21
რუმინეთი	51	59	59
სერბეთი	59	36	44
სინგაპური	80	60	83
სლოვაკეთი	60	46	31
ესპანეთი	35	35	22
შვედეთი	11	19	23
კანადა	51	43	55
ინგლისი	76	47	57
ბელგია	43	40	54
აშშ	59	44	58

წყარო: OECD, 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.1

ცხრილი 3.18: მენტორებზე ხელმისაწვდომობა და მონაწილეობა

	მენტორებზე ხელი მიუწვდებათ *(დირექტორების პასუხის მიხედვით მასწავლებლების წილი (%))*				მენტორობაში მონაწილეობა *მასწავლებლების წილი მასწავლებლების პასუხების მიხედვით (%)*	
	მხოლოდ დამწყებ მასწავლე-ბელს	ყველა ახალ მასწავლ-ებელს	ყველა მასწავლე-ბელს	არცერთს	მენტორობას უწევენ	მენტორობას უწევს
საქართველო	10	10	35	46	3	6
TALIS-ის საშუალო	27	22	25	26	13	14
ავსტრალია	19	39	39	3	17	28
ბრაზილია	4	10	60	26	34	6
ბულგარეთი	16	27	43	13	6	10
ჩილე	2	14	10	74	5	7
ხორვატია	69	14	16	1	6	14
კვიპროსი	40	13	13	34	6	5
ჩეხეთის რესპუბლიკა	17	22	29	32	4	8
დანია	23	45	6	26	4	13
ესტონეთი	31	28	15	26	3	9
ფინეთი	5	23	6	65	3	4
საფრანგეთი	69	5	2	24	4	6
ისლანდია	37	19	37	8	6	12
ისრაელი	26	50	11	13	20	23
იტალია	60	7	2	31	4	5
იაპონია	50	10	19	20	33	16
კორეა	34	21	31	14	18	34
ლატვია	16	19	24	41	4	7
მალაიზია	49	25	18	8	27	26
მექსიკა	8	7	24	60	17	11
ჰოლანდია	1	25	71	3	17	19
ნორვეგია	29	20	11	40	7	8
პოლონეთი	20	24	21	34	12	15
პორტუგალია	4	11	19	66	4	8
რუმინეთი	11	15	53	21	8	8
სერბეთი	86	10	0	4	8	13
სინგაპური	21	47	32	1	40	39
სლოვაკეთი	17	19	47	18	4	9
ესპანეთი	15	11	15	59	4	7
შვედეთი	47	12	0	41	4	6
აგს	8	18	63	11	52	29
კანადა	27	27	33	13	13	21
ინგლისი	26	31	43	1	19	31
ბელგია	6	65	7	21	10	10
აშშ	30	45	18	7	12	17

წყარო: OECD, 2014. TALIS 2013. ცხრილი 4.3 და TALIS 2013-ის საქართველოს მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხურის მასწავლებლები

თავი V. მასწავლებლების შეფასება და უკუკავშირი

თანატოლებთან თამაშის დროს ყოველთვის მასწავლებელი ვიყავი. სკოლის დამთავრების შემდეგ ჩავაბარე ცხინვალის პედაგოგიურ ინსტიტუტში ფილოლოგიის ფაკულტეტზე და გავხდი ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი. ინსტიტუტის დამთავრებისთანავე მუშაობა დავიწყე გორის სახელმწიფო უნივერსიტეტის კოლეჯში ქართულის მასწავლებლად და გორის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ქართული ენის კათედრაზე ლაბორანტად. 2006 წლის მომეცა შესაძლებლობა მასწავლებლადაც მემუშავა. ეს ჩემთვის საინტერესოც იყო და საპასუხისმგებლოც, რადგან, მოგეხსენებათ, სწავლების სპეციფიკა სხვადასხვა საფეხურზე განსხვავებულია ერთმანეთისგან. ხშირად დამთენებია იმაზე ფიქრში, რაოდენ გასაგები ენით ვესაუბრები და ვუხსნი გაკვეთილს პატარებს. დაგეგმილი გაკვეთილი შეიძლება რამდენჯერმე შემეცვალა ერთი ღამის განმავლობაში. ვაკვირდებოდი ბავშვებს და ვეძებდი ისეთ აქტივობებს, რომლებიც უფრო უკეთ დამეხმარებოდა გაკვეთილის მიზნის მიღწევაში და, ამასთანავე, სახალისოს გახდიდა სწავლის პროცესს. საბოლოოდ, იმდენად სასიამოვნო და საინტერესო იყო ჩემთვის პატარებთან მუშაობა, რომ წამოვედი უნივერსიტეტიდან და მთლიანად დავიტვირთე გიმნაზიაში.

მანანა კაკაურიძე, ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი.
მამა გიორგი მთაწმინდელის გორის გიმნაზია

ძირითადი მიგნებები

- საქართველოში მასწავლებლების 95% მუშაობს სკოლებში, რომლებშიც დირექტორები მასწავლებლებს ფორმალიზებული სისტემის ფარგლებში აფასებენ. მასწავლებლების 89% მუშაობს იმგვარ კერძო სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასების პრაქტიკა ფუნქციონირებს. საჯარო სკოლებში კი ასეთი მასწავლებლების წილი 77%-ია.
- საქართველოს სკოლებში ფორმალიზებული შეფასების ყველაზე გავრცელებული პრაქტიკა გაკვეთილზე დაკვირვება (97%) და მოსწავლეების ტესტირების შედეგების ანალიზია (98%).
- გამოკითხული ქართველი მასწავლებლების 73% ამბობს, რომ მათ მიერ მიღებული უკუკავშირი გაკვეთილზე დაკვირვებას ეფუძნებოდა. საშუალოდ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში ასეთი მასწავლებლების წილი 79%-ია. საგნობრივი ცოდნის შეფასებაზე დაყრდნობით უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების 63%-ს, რაც TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე (55%) მაღალია. მოსწავლეების ტესტირებებზე დაყრდნობით უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების 61%-ს, რაც TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლის (64%) მსგავსია.
- TALIS-ის მასწავლებლების მსგავსად საქართველოშიც მასწავლებლებისათვის უკუკავშირის მიმწოდებელი მხარე, ძირითადად, სკოლის დირექტორი (60%) და სკოლის მმართველი ჯგუფია (55%). მოსწავლეთა გამოკითხვაზე დაყრდნობით გაკეთებული უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების ნახევარს.
- როგორც კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში, ასევე საქართველოშიც, მასწავლებლების შეფასებაზე რეაგირების ყველაზე გავრცელებული ფორმებია სწავლების სისუსტეების გამოსწორებისაკენ მიმართული ზომების განხილვა თავად მასწავლებლებთან (99%) და თითოეული მასწავლებლისათვის ტრენინგების გეგმის შემუშავება (93%).
- ქართველი მასწავლებლების 65% ეთანხმება მოსაზრებას, რომ სკოლაში აღიარებენ შეფასების შედეგად იდენტიფიცირებულ საუკეთესო მასწავლებლებს. ქართველი მასწავლებლების 36% თვლის, რომ მასწავლებლების შეფასებასა და უკუკავშირს მათ სკოლაში ძირითადად ადმინისტრაციული მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად აკეთებენ.
- მასწავლებლების ნახევარი საქართველოში თვლის, რომ მასწავლებლების შეფასება და უკუკავშირი ძალიან მცირე გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ მუშაობენ მასწავლებლები თავიანთ კლასებში.
- საბაზო და საშუალო საფეხურების მოქმედ მასწავლებლებს შორის 28% არის სერტიფიცირებული. მასწავლებლების 5%-მა წარმატებით გაიარა საგნობრივი, 13%-მა კი - პროფესიული უნარების გამოცდა. მონაწილეობა მიიღო, მაგრამ ჯერჯერობით გამოცდები ვერ ჩააბარა გამოკითხული მასწავლებლების 21%-მა. მასწავლებლების 33%-ს სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობა ჯერჯერობით არ მიუღია. იმ მასწავლებლებს შორის, რომლებიც გამოცდაზე გავიდნენ, 42%-მა წარმატებით გაიარა ორივე გამოცდა, 8%-მა წარმატებით ჩააბარა მხოლოდ საგნობრივი, ხოლო 19%-მა - პროფესიული უნარების გამოცდა. მასწავლებლების 31%-მა ვერ ჩააბარა გამოცდები.
- სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილი განსხვავდება სქესის (უფრო მაღალია ქალებში, საგნების (ყველაზე მაღალია ქართული ენისა და ლიტერატურის და უცხოური ენების მასწავლებლებს შორის, ასაკის (ყველაზე მაღალია 40-49 წლის მასწავლებლებში), სკოლის მდებარეობის (მაღალია ქალაქებში) და სკოლის სტატუსის (მაღალია საჯარო სკოლებში) მიხედვით.

- მასწავლებლების ნახევარი და დირექტორების 67% ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის ცოდნას და მასწავლებლების 47% და დირექტორების 54% ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება იმას, რომ მასწავლებლების სასერტიფიკაციო გამოცებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის სწავლების უნარს. მასწავლებლების 51% და დირექტორების 59% თვლის, რომ გამოცდებში ზღვრის გადალახვა ადასტურებს პროფესიული უნარების ფლობას. მასწავლებლების 53% და დირექტორების 62% თვლის, რომ გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკა. როგორც მასწავლებლების, ასევე დირექტორების შედარებით დიდი ნაწილი ეთანხმება იმას, რომ გამოცდებმა მასწავლებლებს უბიძგა მიეღოთ ახალი ცოდნა ან გაეხნახლებინათ ძველი (72% მასწავლებლებში და 88% დირექტორებში).
- მასწავლებლების სერტიფიცირებისადმი დამოკიდებულება მკვეთრად განსხვავდება სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით და პოზიტიურად განწყობილი მასწავლებლების წილი მაღალია სერტიფიცირებულ და საგანში სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს შორის.
- მასწავლებლის შეფასების ალტერნატიულ მეთოდებს შორის ყველაზე პოპულარული იყო მასწავლებლის შეფასება მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე დაყრდნობით, გაკვეთილზე დაკვირვება და თვითშეფასება. მასწავლებლების 93% და დირექტორების 99% თვლის, რომ გაკვეთილზე დაკვირვება მასწავლებლის შეფასებისათვის მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია. დირექტორების 100% და მასწავლებლების 97% მნიშვნელოვნად ან ძალიან მნიშვნელოვნად თვლის მოსწავლეების სწავლის შედეგების გამოყენებას მასწავლებლის შეფასებისას. მასწავლებლების 93% და დირექტორების 92% თვლის, რომ მნიშვნელოვანი ან ძალიან მნიშვნელოვანია თვითშეფასების გამოყენება. ყველაზე ნაკლებად პოპულარული როგორც დირექტორებში, ასევე მასწავლებლებში პროფესიული უნარებისა და საგნობრივი ცოდნის ტესტირება და მოსწავლეების გამოკითხვა აღმოჩნდა. დირექტორების 79% და მასწავლებლების 71% თვლის, რომ მოსწავლეების გამოკითხვა მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია. დირექტორების 76% თვლის, რომ საგნობრივი ცოდნის შეფასება მნიშვნელოვანია. მასწავლებლებში ამ მეთოდის გამოყენების მომხრე 69%-ია. დირექტორების 73% თვლის, რომ მნიშვნელოვნია პროფესიული უნარების გამოყენება. მასწავლებლებში მომხრეთა წილი 68%-ია.

შესავალი

შეფასება და უკუკავშირი მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მნიშვნელოვანი კომპონენტია. შეფასებისა და უკუკავშირის მთავარი დანიშნულება მასწავლებლისათვის მისი საქმიანობის შესახებ ისეთი ღირებული ინფორმაციის მიწოდებაა, რომელიც მას დაეხმარება საკუთარი საქმიანობის უკეთ გაანალიზებასა და გაუმჯობესებაში. შეფასება და უკუკავშირი მასწავლებლის პროფესიული განვითარების საჭიროებისა და კარიერიული ზრდის შესაძლებლობების განსაზღვრის საშუალებას იძლევა.

მასწავლებლის შეფასება, თუ ეს ფორმალიზებული შეფასებაა, გულისხმობს მასწავლებლის საქმიანობის გარკვეული კრიტერიუმების საფუძველზე და პროცედურების დაცვით შეფასებას დირექტორის, გარე შემფასებლის ან/და კოლეგების მიერ (TALIS-ში ინფორმაცია ასეთი სისტემების არსებობის შესახებ დირექტორებმა მოგვაწოდეს). მასწავლებლის შეფასება ნაკლებ ფორმალიზებულიც შეიძლება იყოს. უკუკავშირი გულისხმობს მასწავლებლისათვის ინფორმაციის მიწოდებას მისი სასწავლო საქმიანობის შესახებ. ეს ინფორმაცია შეიძლება ემყარებოდეს მის საქმიანობაზე დაკვირვებას, მასწავლებლის სასწავლო გეგმისა და მოსწავლეების შედეგების განხილვას და ა. შ.

ამ თავში განვიხილავთ შეფასებისა და უკუკავშირის ხელმისაწვდომობას, მასწავლებლის შეფასებასა და უკუკავშირში მონაწილე მხარეებს, შეფასებისა და უკუკავშირის ფორმატსა და შინაარსს და მასწავლებლის შეფასებას, შეფასებისა და უკუკავშირის ზეგავლენას მათ პროფესიულ განვითარებაზე. ასევე, გაანალიზებულია ის სისტემური ფაქტორები (მაგალითად, სკოლის ავტონომიურობის ხარისხი), რომლებიც ზეგავლენას ახდენს შეფასებისა და უკუკავშირის ინტენსიობასა და შინაარსზე.

საგანმანათლებლო სისტემებში მასწავლებლის შეფასების სისტემის ჩამოყალიბებისას პრაქტიკოსების წინაშე მდგარი მთავარი საორიენტაციო კითხვები უკავშირდება რა მიზნით, რა, როგორ და ვინ უნდა შეაფასოს მასწავლებელი (OECD, 2009). შეფასების სისტემის ამ კომპონენტების განსაზღვრისას საგანმანათლებლო სისტემების წინაშე დგას მნიშვნელოვანი სირთულეები: (1) მაღალი ხარისხის სწავლების ერთიანი წარმოდგენის ჩამოყალიბების, (2) მასწავლებელთა შეფასების სისტემის ორი ფუნქციის - განვითარებისა და ანგარიშვალდებულების - დაბალანსების, (3) მასწავლებლების შეფასებისას მოსწავლეების სწავლის შედეგების გათვალისწინების, (4) მასწავლებლების შეფასების წარმოებისათვის საჭირო კომპეტენციების განვითარების, (5) მასწავლებლების შეფასების შედეგების მასწავლებლების წახალისებისათვის გამოყენების (OECD, 2014).

როგორც ანგარიშის ამ ნაწილში ვნახავთ, ზემოთ ჩამოთვლილი ასპექტების მიხედვით საგანმანათლებლო სისტემებში არსებობს მსგავსებები და განსხვავებები. მაგალითისათვის, სისტემების ნაწილი მასწავლებლის შეფასებას მხოლოდ მასწავლებლის განვითარების მიზნით იყენებს, ნაწილში კი ვხედავთ ამ ორი დანიშნულების შეთავსების მცდელობას. ზოგან დიზაინსა და განხორციელებაზე მთლიანად სკოლაა პასუხისმგებელი და ფორმალიზებული რეგულაციები მასწავლებლის შეფასებასთან დაკავშირებით არ არსებობს, ზოგან კი - ძირითადი დატვირთვა სკოლის გარეთ არსებულ სამთავრობო ან არასამთავრობო ორგანიზაციებზე მოდის. ამ განსხვავებებს განაპირობებს საგანმანათლებლო სისტემის განვითარების ისტორია, ზოგადი პოლიტიკური და სოციალური ფაქტორები და სასკოლო სისტემის მახასიათებლები.

შეფასების სისტემაზე პასუხისმგებელი მხარე

აქ განიხილება არა უშუალოდ მასწავლებლის შეფასებაზე პასუხისმგებელი პირი, არამედ მთლიანად შეფასების სრული ციკლის განხორიცლებაზე პასუხისმგებელი მხარე ან მხარეები, რომლებიც პასუხისმგებელნი არიან შეფასების სისტემის შემუშავებაზე, შემფასებელთა მომზადებაზე, შეფასებისათვის მასწავლებლების მომზადებასა და შეფასების შედეგების გამოყენებაზე. ეს გულისხმობს შემფასებელთა შერჩევასა და მათ მომზადებას; მასწავლებლების მომზადებას შეფასებისათვის; შეფასების შედეგების ეფექტიანი გამოყენებისათვის საჭირო უნარების განვითარებასა და იმ სააგენტოების/მხარეების შექმნას, რომლებიც მასწავლებლის შეფასების შედეგებს გააანალიზებენ და მოამზადებენ პასუხისმგებელ მხარეებს ანგარიშვალდებულებისა და პოლიტიკური გადაწყვეტილებების მისაღებად.

მასწავლებლების შეფასების სისტემები სხვადასხვაგვარად შეიძლება იყოს მოწყობილი. ვხვდებით როგორც სრულიად დეცენტრალიზებულ სისტემებს, სადაც შეფასებას მთლიანად სკოლა წარმართავს და არ არსებობს მასწავლებლის ხარისხის მარეგულირებელი დოკუმენტები, ასევე სისტემებს, სადაც მასწავლებლის შეფასება მთლიანად ცენტრალიზებულად არის მართული. აგრეთვე, სისტემების ნაწილში, სადაც მანამდე შეფასება დეცენტრალიზებული იყო, შეიმჩნევა ცენტრალიზაციის ტენდენცია. ზოგიერთ ქვეყანაში ამ პროცესს თან ახლავს მასწავლებლების წინააღმდეგობა და სამინისტროების მიერ კომპრომისული მოდელების შემუშავების მცდელობას.

წარმატებულ საგანმანათლებლო სისტემებში ვხვდებით სისტემებს, სადაც მასწავლებლის შეფასება დიდწილად სკოლის კომპეტენციაში შედის და არ არსებობს მარეგულირებელი დოკუმენტები და მექანიზმები ცენტრალურ თუ მუნიციპალურ დონეზე ამ პროცესების ფორმალიზებისათვის. მაგალითად, ფინეთში განათლებისა და კულტურის სამინისტრო არ მონაწილეობს მასწავლებლების შეფასებაში. მასწავლებლის შეფასების სახელმძღვანელო პრინციპები შეთანხმებულია ადგილობრივ მთავრობასა და მასწავლებლების პროფესიულ კავშირებს შორის. სკოლის დირექტორები, როგორც სკოლის სასწავლო პროცესის ხელმძღვანელები, პასუხისმგებელნი არიან გაატარონ ღონისძიებები მათი სკოლის მასწავლებლების კომპეტენციების გაუმჯობესების მიზნით.

ფინეთის მსგავსად, შვედეთშიც კანონი არ არეგულირებს მასწავლებლების შეფასებას. ცენტრალური მმართველობითი რგოლების მხრიდან ზედამხედველობა მინიმალურია. თითოეული მუნიციპალიტეტი ადგილობრივ დაინტერესებულ ჯგუფებთან ერთად განსაზღვრავს შეფასების კრიტერიუმებს ადგილობრივი ამოცანების კონტექსტში. სრულად კვალიფიციური მასწავლებლებისათვის არ არსებობს შეფასების ოფიციალური პროცედურები. არაფორმალური დიალოგის ფარგლებში მუდმივ პოზიციაზე მყოფ მასწავლებლებს უკუკავშირს დირექტორები აწვდიან. სკოლის ლიდერები და მასწავლებლები აწამოებენ ე. წ. „ინდივიდუალური განვითარების დიალოგებს“, რომლებიც კონცენტრირებულია მასწავლებლის საქმიანობისა და სამუშაო პირობების გაუმჯობესებასა და ტრენინგზე. მასწავლებელი შეიძლება შეფასდეს არა ინდივიდუალურად, არამედ კოლექტიურად - სკოლის თვითშეფასებისა და ინსპექტირების ფარგლებში (OECD, 2014).

შეფასების ყველაზე ნაკლებად რეგულირებული სისტემა ჩეხეთის რესპუბლიკაში გვხვდება: არ არსებობს მასწავლებლის პროფესიის სტანდარტი და შეფასებისას სკოლები თავად განსაზღვრავენ შეფასების ასპექტებსა და შეფასების ინსტრუმენტებს. შემფასებელი მხარე,

როგორც წესი, დირექტორია (OECD, 2012). მსგავსი ვითარებაა დანიაში (Shewbridge et al, 2011), შვედეთსა და ნორვეგიაში (Nusche et al, 2011).

ჰოლანდიაში მასწავლებლის შეფასება მთლიანად სკოლის პრეროგატივაა. თუმცა განათლების ინსპექტორიატი აფასებს არა უშუალოდ მასწავლებელს, არამედ სკოლაში მასწავლებლების საქმიანობას კრებითად და სკოლაში მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მიმართულებით მუშაობას. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს მასწავლებლის ხარისხის განმსაზღვრელი დოკუმენტი (განათლების პროფესიული კანონი), იგი მხოლოდ უნივესიტეტების მიერ გამოიყენება სასწავლო პროგრამების შემუშავების პროცესში. მასწავლებლის კომპეტენციების მოთხოვნებზე მუშაობა მასწავლებლების პროფესიული ხარისხის ასოციაციამ 2000 წელს დაიწყო. პროცესი 2004 წელს დასრულდა და 2006 წელს ის მასწავლებლის პროფესიულ კანონად გააფორმეს. მოდელის ბოლო ვერსია ითვალისწინებს მასწავლებლის საქმიანობის მიმდინარე დაკვირვებას, შეფასებასა და გაუმჯობესებას. თუმცა სკოლებისათვის სავალდებულო ხასიათს ამ დოკუმენტის მოთხოვნების გამოყენება არ წარმოადგენს. მასწავლებლებზე დაკვირვების შეფასების ინდიკატორები განათლების პროფესიული კანონის კრიტერიუმებს ეყრდნობა, აფასებს მასწავლებლების საქმიანობას და ხორციელდება სკოლის შფასების ფარგლებში ირიბად, განათლების ინსპექტორიატის საშუალებით. 2012 წელს ინსპექტორიატის მანდატი მასწავლებლების ხარისხის გაზრდის თვალსაზრისით გაიზარდა და მის მოვალეობაში შევიდა სკოლის შეფასება მასწავლებლების პროფესიული განვითარების უზრუნველმყოფი მექანიზმებისა და აქტივობების მიმართულებით. 2013 წელს კიდევ ორი ასპექტი დაემატა ინსპექტორიატის შეფასებას: (1) სკოლის დირექტორების საქმიანობა, რომელიც მასწავლებლების განვითარებაზეა ორიენტირებული და (2) მასწავლებლების მიერ საკუთარი პროფესიული სივრცის გამოყენება ხარისხიანი საგანმანათლებლო პროცესების წარსამართავად (OECD, 2014a).

ჰოლანდიის მსგავსად ავსტრალიაშიც მასწავლებლების შეფასების სისტემა ცენტრალიზაციის მიმართულებით წავიდა. 2011 წელს გატარებულ რეფორმამდე (გარდა ეროვნული პროფესიული სტანდარტის შექმნისა) მასწავლებლის შეფასება სკოლის პრეროგატივა იყო როგორც რეგისტრაციის, ასევე პროფესიული განვითარებისა და სერტიფიცირებისათვის[3] (OECD, 2011). 2011 წლის რეფორმის შედეგად ავსტრალიაში მასწავლებლის შეფასების სისტემის უნიფიცირება მოხდა და რეგისტრირება და სერტიფიცირება მასწავლებელთა რეგისტრაციისა და სერტიფიცირების დამოუკიდებელ ორგანოებს დაეკისრათ (Ingvarson, 2013).

პორტუგალიაში შეფასების ცენტრალიზებული სისტემის შემოღების მცდელობა იყო, თუმცა სასკოლო საზოგადოების წინააღმდეგობის შედეგად 2011 წელს შემოიღეს სახეცვლილი მოდელი, რომელის მიხედვითაც განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო განსაზღვრავს გარე შეფასების ფორმატს. გარე შეფასება საკლასო დაკვირვებით შემოიფარგლება. ამ ნაწილში სამინისტრო განსაზღვრავს შემფასებელ მხარეს. დანარჩენ ასპექტებს სკოლა საკუთარი მიზნებიდან გამომდინარე აფასებს. თუმცა შიდა შეფასების ნაწილშიც გარკვეული ასპექტები ცენტრის მიერაა განსაზღვრული. კერძოდ, სკოლამ უნდა შეფასოს მასწავლებელი სკოლის მიზნებიდან და ამოცანებიდან გამომდინარე, მასწავლებელი ასევე სკოლის პედაგოგიურმა საბჭომ სამინისტროს მიერ დაწესებული სამი მიმართულებით უნდა შეაფასოს. შიდა შეფასების განხორციელებას

[3] სერტიფიცირება ავსტრალიაში არ ატარებს სავალდებულო ხასიათს და მასში მონაწილეობის მიღება მასწავლებელს კარიერული დაწინაურების მიზნით შეუძლია.

სამინისტროს ინსპექტორიატი უწევს მონიტორინგს. სკოლებს დახმარებას ამ პროცესში მასწავლებლების შეფასების მხარდაჭრის ოფისი უწევს (OECD, 2012).

ჩილეში მასწავლებლების შეფასება სავალდებულოა და „მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების სისტემით“ მიმდინარეობს, რომელიც ცენტრალური მმართველობითი რგოლების მიერაა შემუშავებული. სისტემა 2003 წელს შეიქმნა განათლების სამინისტროს, ჩილეს მუნიციპალიტეტების ასოციაციასა და მასწავლებელთა ასოციაციას შორის შეთანხმების საფუძველზე. ეს შეფასება ფორმალიზებულია და გარედან ხორციელდება. განათლების სამინისტროს პედაგოგიური მომზადების, ექსპერიმენტებისა და კვლევის ცენტრი კოორდინირებას უწევს მასწავლებლების საქმიანობის შეფასების სისტემას. მის ფუნქციებში შედის მიზნების განსაზღვრა, ინსტრუმენტების ვალიდაცია და შედეგების დისემინაცია. ეს ცენტრი კოორდინირებას უწევს: (1) შეფასების ინსტრუმენტებისა და ქულების მინიჭების ინსტრუქციების მომზადებას, (2) მასალების ბეჭდვასა და გავრცელებას, (3) პორტფოლიოების შეფასებას, (4) საინფორმაციო სისტემების შექმნასა და მართვას, (5) ანგარიშების მომზადებას. ამ პროცესში უნივერსიტეტების ნაწილიც მონაწილეობს. მაგალითისათვის, ერთ-ერთ უნივერსიტეტს ევალება ინსტრუმენტების ვალიდობის პერიოდული შეფასება, მეორეს - პორტფოლიოების შეფასება (Santiago et. al., 2013).

შეფასების ასპექტები

შეფასების მეტ-ნაკლებად განვითარებულ სისტემებში მასწავლებლის შეფასება ფარავს სწავლების დაგეგვასა და მომზადებას, საკლასო გარემოს, სწავლებასა და სკოლისა და საზოგადოების განვითარებაში შეტანილ წვლილს და პროფესიულ განვითარებას. მაგალითისათვის, ჩილეში „სწავლების კარგი ჩარჩო“ წარმოადგენს მასწავლებლის ცოდნისა და უნარის მკაფიო აღწერას შეფასების სფეროების, კრიტერიუმებისა და მაგალითების სახით. მასწავლებელი ფასდება ოთხ სფეროში, ესენია:

(1) სწავლებისათვის მომზადება, რომელიც მოიცავს: (ა) სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული ჩარჩოს მიხედვით საგნის ფლობას; (ბ) მოსწავლეების მახასიათებლებისა და მოლოდინების ცოდნას, (გ) საგნობრივი პედაგოგიკის ცოდნას, (დ) სწავლების სასწავლო გეგმისა და მოსწავლეების მახასიათებლების მიხედვით ორგანიზების უნარს და (ე) შეფასების სტრატეგიების გამოყენების უნარს სწავლის მიზნებიდან და საგნის სპეციფიკიდან გამომდინარე.

(2) სასწავლო პროცესისათვის კეთილსაიმედო გარემოს შექმნა. აქ შედის: (ა) ისეთი გარემოს შექმნა, სადაც დომინირებს გახსნილობა, თანასწორობა, ნდობა, სოლიდარობა და პატივისცემა, (ბ) მოსწავლეების მიმართ მაღალი მოლოდინების დემონსტრირება, (გ) საკლასო გარემოში თანაარსებობისათვის შესაბამისი რეგულაციების შექმნა და გატარება, (დ) ორგანიზებული სამუშაო გარემოს შექმნა და სწავლებისათვის საჭირო რესურსებსა და სივრცეზე ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა.

(3) სწავლება, რომელიც ყველა მოსწავლეს აძლევს სწავლის საშუალებას. ამ სფეროში შემავალი კრიტერიუმებია: (ა) სწავლის მიზნების მკაფიოდ და ზუსტად გადაცემა მოსწავლეებისათვის, (ბ) მოსწავლეებზე მორგებული სწავლების სტრატეგიების გამოყენება, (გ) სასწავლო შინაარსის მართებული განხილვა და ყველა მოსწავლისათვის გასაგები ტერმინების გამოყენება, (დ) სწავლებისათვის გამოყოფილი დროის

ოპტიმალური გამოყენება, (ე) ფიქრის უნარის განვითარება, (ვ) მოსწავლეების მიერ შინაარსის გაგებისა და გააზრების პროცესის შეფასება და მონიტორინგი.

(4) პროფესიული პასუხისმგებლობები. აქ შედის: (ა) სწავლის საკუთარ უნარებზე სისტემატური რეფლექსიის წარმოება, (ბ) კოლეგებთან პროფესიული და გუნდური ურთიერთობების ჩამოყალიბება, (გ) მოსწავლეებისათვის კონსულტაციების გაწევაზე პასუხისმგებლობის აღება, (დ) მოსწავლეების მშობლებთან და მეურვეებთან თანამშრომლობა, (ე) სწავლების, საგანმანათლებლო სისტემისა და მიმდინარე პოლიტიკის ირგვლივ ახალი ინფორმაციის მიღება (Santiago et al. 2013).

კანადის ონტარიოს შტატში მასწავლებლები 5 სფეროსა და 17 კომპეტენციის მიხედვით ფასდებიან. აქაც ჩილეს მსგავს სფეროებად და კრიტერიუმებადაა ჩაშლილი მასწავლებლის კომპეტენცია. ეს სფეროებია: მოსწავლეებისა და მათი სწავლისადმი ერთგულება, პროფესიული ცოდნა, სასწავლო საქმიანობა, ლიდერობა და თემთან ურთიერთობა, მიმდინარე პროფესიული განვითარება (კანადის განათლების სამინისტროს ვებგვერდი).

ჰოლანდიაშიც მასწავლებლის შეფასების 7 სფერო მსგავს კომპეტენციებსა და უნარებს მოითხოვს. აქ შედის ინტერპერსონალური კომპეტენციები, პედაგოგიური კომპეტენციები, საგნობრივი პედაგოგიკური კომპეტენციები, ორგანიზაციული კომპეტენციები, კოლეგებთან თანამშრომლობის კომპეტენციები, გარემოსთან თანამშრომლობის კომპეტენციები და თვითრეფლექსიისა და განვითარების კომპეტენციები (Nusche et al., 2014).

ახალ ზელანდიაში მასწავლებლის შეფასების სფეროები მოიცავს პროფეისულ ცოდნას, პროფესიულ განვითარებას, სწავლების ტექნიკებს, მოსწავლეების მართვას, მოსწავლეების მოტივირებას, მაორი კულტურისა და ენის ცოდნის განვითარებას, ეფექტიან კომუნიკაციას, კოლეგებთან თანამშრომლობასა და მათ მხარდაჭერას და სკოლის აქტივობებში ჩართულობას (Nusche et al., 2012).

შეფასების ინსტრუმენტები

ბოლო რამდენიმე ათწლეულის განმავლობაში განვითარებულ საგანმანათლებლო სისტემებში მასწავლებლის შესაფასებლად სხვადასხვა ინსტრუმენტი განავითარეს. ესენია: თვითშეფასება, საგაკვეთილო დაკვირვება, მასწავლებლის პორტფოლიო და მოსწავლეების ტესტირება. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს შორის მასწავლებლის შეფასების ყველაზე გავრცელებული საშუალება გაკვეთილზე დაკვირვებაა. TALIS 2013-ის მიხედვით, საშუალოდ მონაწილე ქვეყნებში მასწავლებლების 95% ასწავლის სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლების შესაფასებლად სწავლების პროცესზე დაკვირვებას იყენებენ.

გაკვეთილზე დაკვირვების საშუალებით შესაძლებელია მასწავლებლების სწავლებისა და საგაკვეთილო პროცესის მართვის კომპეტენციების შეფასება. მაგალითისათვის, „ეფექტიანი სწავლების გაზომვის“ პროექტის ფარგლებში ოთხი სფეროდან ორი - (1) საკლასო გარემო და (2) სწავლება - შეაფასეს. საკლასო გარემოში შედიოდა: ნდობისა და პატივისცემის გარემოს შექმნა, სწავლაზე ორიენტირებული დამოკიდებულების შექმნა, მოსწავლეების ქცევის მართვა, საგაკვეთილო პროცედურების მართვა. სწავლებაში შედიოდა მოსწავლეებთან კომუნიკაცია,

დისკუსიისა და კითხვის დასმის ტექნიკის გამოყენება, მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვა, სწავლებისას შეფასების გამოყენება, მოქნილობისა და გულისხმიერების დემონსტრირება (Gates Foundation, 2013).

ჩანართი 4.1: პროექტი „ეფექტიანი სწავლების გაზომვა“

შეფასების ინსტრუმენტებთან დაკავშირებული ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხი ამ ინსტრუმენტების ვალიდობაა - ზომავს თუ არა ინსტრუმენტი მასწავლებლის სწავლების ხარისხს? მასწავლებლების შეფასების ინსტრუმენტების შემუშავებისა და მათი ვალიდობის გამოცდის მიზნით ჩატარებული ერთ-ერთი ყველაზე მასშტაბური კვლევითი პროექტია „ეფექტიანი სწავლების გაზომვის“ პროექტი, რომლის ფარგლებშიც მასწავლებლის შეფასების ოთხი ინსტრუმენტის ვალიდობა შეფასდა. პროექტი „ეფექტიანი სწავლების გაზომვა“ აშშ-ში 2009-2012 წლებში განხორციელდა. ამ კვლევითი პროექტის მიზანი სწავლების ეფექტიანობის სამართლიანი და სანდო საზომების აღმოჩენა იყო. პროექტში მონაწილეობა 3000-მა მოხალისე მასწავლებელმა მიიღო.

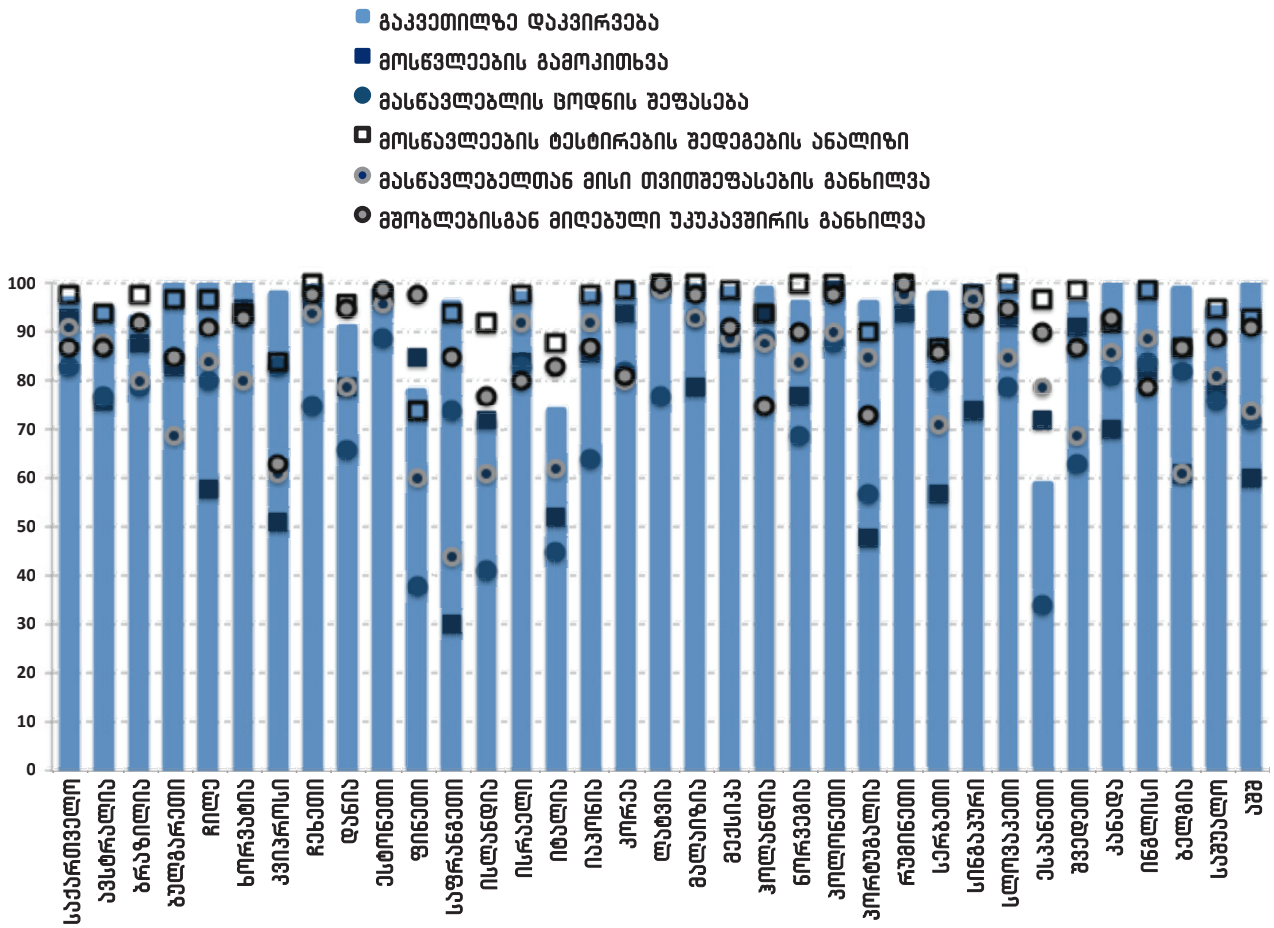
სწავლების ეფექტიანობა პროექტის ფარგლებში მოსწავლის მიღწევებით გაიზომა - რაც უფრო მაღალი იყო მოსწავლეების მიღწევების მატება, მით უფრო ეფექტიანად ჩაითვლებოდა სწავლება (და, შესაბამისად, მასწავლებელი). ექსპერიმენტს უნდა დაედგინა, რამდენად სანდოდ ზომავდა სწავლების შეფასების ზემოთ ჩამოთვლილი თითოეული ინსტრუმენტი სწავლების ხარისხს. ამისათვის 2009-2010 წლებში ზემოთ ჩამოთვლილი ოთხი საზომის (გაკვეთილზე დაკვირვება, მოსწავლეების გამოკითხვა, მოსწავლეების ტესტირება და საგნის სწავლებისათვის საჭირო საგნობრივ ცოდნაში მასწავლებლის ტესტირება) საშუალებით შეაფასეს მასწავლებლის ეფექტიანობა. მოსწავლეების ტესტირების შედეგების გამოყენებისას გათვალისწინებული იყო მოსწავლეების მახასიათებლები (მაგალითად, სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლები). შემდეგ, 2010-2011 სასწავლო წელს კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების მოსწავლეები შემთხვევითი განაწილების მეთოდით დააჯგუფეს კვლევაში მონაწილე იმავე საგნებისა და საფეხურების მასწავლებლების კლასებში. ამ გადანაწილების მიზანი იყო დაედგინათ, როგორ შეიცვლებოდა მოსწავლეების მიღწევები იმ მასწავლებლების კლასებში, რომლებიც კვლევის წინა ეტაპზე შეფასდნენ როგორც უფრო მეტად ან ნაკლებად ეფექტიანი მასწავლებლები.

გაკვეთილზე დაკვირვება, მოსწავლეების გამოკითხვა და მოსწავლეების ტესტირების შედეგების გაუმჯობესება სწავლების ეფექტიანობის სანდო საზომები აღმოჩნდა: შემთხვევითი წესით კლასებში გადანაწილებული მოსწავლეების სწავლების შედეგების მატემა უფრო მაღალი იყო იმ მასწავლებლების შემთხვევაში, რომლებსაც მაღალი მონაცემები ჰქონდათ გაკვეთილის დაკვირვების, მოსწავლეთა გამოკითხვისა და მოსწავლეთა ტესტირების შედეგების გაუმჯობესებაში, ვიდრე იმ მასწავლებლების შემთხვევაში, რომლებიც 2009-2010 წლებში ჩატარებული შეფასების მიხედვით უფრო ნაკლებად ეფექტიან მასწავლებლებად შეფასდნენ.

წყარო: Gates Foundation, 2013.

ზოგიერთ საგანმანათლებლო სისტემაში, ასევე იყენებენ მოსწავლეების გამოკითხვას. ასეთ სკოლებში TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების მასწავლებლების საშუალოდ 79% მუშაობს. მოსწავლეების გამოკითხვა, როგორც წესი, ითვალისწინებს სწავლა-სწავლების საკითხებზე მოსწავლეებისაგან ინფორმაციის მიღებას. მაგალითად, „ეფექტიანი სწავლების გაზომვის" პროექტში გამოყენებული კითხვარი ითვალისწინებდა 7 კონსტრუქტის ირგვლივ მოსწავლეების წარმოდგენების შეფასებას (იხ. ჩანართი 7.2). ეს კონსტრუქტები ეყრდნობა სწავლის თეორიებსა და კვლევებს და შეისწავლის იმ ასპექტებს, რომლებიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლის სწავლაში ჩართულობასა და სწავლის შედეგებზე. ესენია: მოსწავლეებზე ზრუნვა, მოსწავლეების დაინტერესება, თანამშრომლობისა და თანატოლებს შორის მხარდაჭერის კულტურის ჩამოყალიბება, მოსწავლეების აზრის მიმართ პატივისცემისა და ყურადღების გამოხატვა, მოსწავლეების გამოწვევა და წახალისება, მოსწავლეებისათვის მასალის ახსნა და ცოდნის კონსოლიდაცია. როგორც „ეფექტიანი სწავლების გაზომვის" შედეგებმა აჩვენა, მოსწავლეების გამოკითხვა მასწავლებლის ეფექტიანობის ყველაზე მდგრადი საზომია (Gates Foundation, 2013).

გრაფიკი 4.1: მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასების ფორმები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 4.1

„მასწავლებელი უნდა შეფასდეს მრავალფეროვანი ინსტრუმენტების გამოყენებით. ყველაზე ბოლო ადგილზე ამ ინსტრუმენტებს შორის დავაყენებდი მოსწავლეთა შედეგების მიხედვით მასწავლებლის შეფასებას, რადგან, ერთი მხრივ, მოსწავლეებიც განსხვავდებიან ერთმანეთისგან შესაძლებლობების მიხედვით და, მეორე მხრივ, მოსწავლეთა შედეგებს რომელიმე კონკრეტულ საგანში ამ საგნის მხოლოდ ერთი კონკრეტული მასწავლებელი არ განაპირობებს. ამიტომ, სამწუხაროდ, ხშირ შემთხვევაში, მასწავლებლის შეფასებაც და უკუკავშირიც ფორმალურ, შინაარსისგან დაცლილ ხასიათს ატარებს."

გიორგი ჭაუჭიძე
ქართულის, როგორც მეორე ენის მასწავლებელი.
შაუმიანის მე-3 საჯარო სკოლა

„ნებისმიერ საქმიანობას, გაწეულ შრომას, ალბათ, ანალიზი სჭირდება თვითშეფასებისა და სხვათა შეფასებებზე დაყრდნობით. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ვერ მიხვდები, რა გამოგდის კარგად და სად რა ხარვეზი გაქვს. მასწავლებელი მუდმივად უნდა აკვირდებოდეს თავის საქმიანობას, უნდა იცოდეს ხარვეზები და ეძიებდეს გამოსწორების გზებს. ამისათვის ჩვენს გიმნაზიაში უკვე 5 წელია შემუშავებული გვაქვს თვითშეფასების კითხვარი და გაკვეთილზე დაკვირვების სქემაც, ვესწრებით ერთმანეთის გაკვეთილებზე, შემდეგ განვიხილავთ და ვაანალიზებთ მოსმენილ გაკვეთილს, ვაძლევთ კომპეტენტურ რჩევებს კოლეგებს და ამგვარად ვეხმარებით საქმიანობის გაუმჯობესებაში."

მანანა კაკაურიძე.
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი.
მამა გიორგი მთაწმინდელის გორის გიმნაზია

„პირველ რიგში, მოსწავლეების მიღწევები აჩვენებენ მასწავლებლის საქმიანობის ეფექტიანობას. მოსწავლეთა მიღწევებში ვგულისხმობ მათ შედეგებს ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე, საერთაშორისო და ეროვნულ ოლიმპიადებზე. ამიტომ მასწავლებლის შესაფასებლად მხოლოდ მოსწავლეთა შედეგების გამოყენება არ იქნება სწორი. ჩემს პრაქტიკაში დიდი ხანია დანერგილი მაქვს გაკვეთილზე დაკვირვება. ხშირად ვიწვევ კოლეგებს ჩემს გაკვეთილებზე და ასევე ვესწრები ჩემი კოლეგების მიერ ჩატარებულ გაკვეთილებს. გაკვეთილზე დაკვირვება შეიძლება იყოს როგორც ფოკუსირებული - ვესწრებით გაკვეთილის მხოლოდ ნაწილს, ასევე, სრული დაკვირვება. დაკვირვების შემდეგ ვაწყობთ კათედრებზე განხილვებს, დისკუსიებს, ვცვლით ერთმანეთში იდეებს, კრიტიკას, კონკრეტული დილემის შემთხვევაში, ერთად ვბჭობთ, სად არის გამოსავალი, მნიშვნელოვანია კრიტიკული მეგობრის დანერგვა სკოლებში და ამ პროცესის სწორად გააზრება პროფესიული განვითარებისთვის."

ირინე თეთვაძე
ქიმიის მასწავლებელი
დედოფლისწყაროს #1 საჯარო სკოლა

მასწავლებლის ეფექტიანობის შეფასების ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული მეთოდი

მოსწავლეების ტესტირებაა. ტესტირებით მასწავლებლის ცოდნის შეფასება TALIS-ში მონაწილე სკოლების მასწავლებლების 95%-ზე ვრცელდება. მკვლევართა ნაწილი ამ მეთოდის გამოყენების დადებით მხარედ სწავლების ფოკუსის მოსწავლის სწავლაზე გადატანაში ხედავს (Braun, 2005). თუმცა მოსწავლეების ტესტირების მასწავლებლის შესაფასებლად გამოყენებას სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ, რადგან მოსწავლის სწავლის შედეგები დიდწილადაა დამოკიდებული იმ გარემოებებზე, რომლებიც მასწავლებლის გავლენის სფეროებს სცდება. ეს ფაქტორებია: მოსწავლის უშუალო გარემო (ოჯახი, სამეზობლო, თემი), თანატოლები და სკოლა თავისი კულტურით, რესურსებითა და მასწავლებლების კუმულატიური ეფექტით (Isoré, 2009). ზოგიერთ სასკოლო სისტემაში სწავლის შედეგებში მოსწავლის ნამატს - მოსწავლის წინა წლების შედეგებსა და ბოლო წლის შედეგებს შორის სხვაობას - იყენებენ მასწავლებლის ეფექტიანობის გასაზომად. თუმცა ამ მეთოდსაც აქვს შეზღუდვები. კერძოდ, სტანდარტიზებული შეფასება სრულად ვერ ფარავს სასწავლო გეგმის ყველა მიზანს და, შესაბამისად, მასწავლებელი, რომელიც ტესტებში შეტანილ საკითხებზეა კონცენტრირებული უფრო კარგ შედეგებზე გადის, ვიდრე ის, ვინც ამ საკითხებს სცდება და სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ ყველა საკითხსა და უნარების მრავალფეროვან სპექტრს (მაგალითად, სამოქალაქო ღირებულებები) ფარავს სწავლებისას (Margo et al., 2008).

„ჩემს წარმატებულ გაკვეთილს, რა თქმა უნდა, დააკვირდებიან დირექტორი და კოლეგები. თუმცა თითქმის არასდროს მიმიღია ობიექტური, პროფესიული უკუკავშირი. ეს განპირობებულია, ჩემი აზრით, არა არაპროფესიონალიზმით, არამედ საგანმანათლებლო სივრცეში პროფესიული უკუკავშირის მიწოდების მეთოდებზე რესურსის ნაკლებობით. არსებული დამხმარე რესურსები არ ჰყოფნის ამ საჭიროების დაკმაყოფილებას. გაცილებით მეტი კონკრეტული მეთოდური თუ სასწავლო გამოცემაა საჭირო.

რაც შეეხება მოსწავლეების შედეგების მიხედვით მასწავლებლის წარმატების შეფასებას, თანამედროვე საქართველოში ეს არის ყველაზე არაობიექტური და არავალიდური ინსტრუმენტი. კვლევები აჩვენებს, რომ მოსწავლეთა უმეტესობა ემზადება კერძო რეპეტიტორთან და, აქედან გამომდინარე, მოსწავლის აკადემიური წარმატება შეიძლება სულ სხვა მასწავლებლის დამსახურება იყოს."

ზაქარია ქიტიაშვილი
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი
„ჩვენი სკოლა"

საქართველოში მასწავლებლების 78% ფორმალიზებული შეფასების პროცედურების ფარგლებში ფასდება. ყველაზე გავრცელებული პრაქტიკა გაკვეთილზე დაკვირვება (97%) და მოსწავლეების ტესტირების შედეგების ანალიზია (98%). ასევე გავრცელებულია მასწავლებლებთან მათი თვითშეფასების განხილვა (91%), მოსწავლეების გამოკითხვა (93%) და მშობლებისაგან მიღებული უკუკავშირის განხილვა (87%). თუმცა გასათვალისწინებელია ის, რომ მასწავლებლების შეფასების

საქართველოში არსებული ზოგიერთი ფორმა, სავარაუდოდ, ძირეულად განსხვავდება სხვა ქვეყნებში გავრცელებული შეფასების ფორმებისაგან.

შეფასებაში ჩართული მხარეები

მასწავლებლის შეფასებაში შეიძლება იყვნენ ჩართულნი მშობლები, მოსწავლეები, მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებელთა გაერთიანებები, მმართველობითი რგოლები და პოლიტიკის მიმღებნი (OECD, 2009). TALIS-ის შედეგების მიხედვით, მონაწილე ქვეყნების მასწავლებლების საშუალოდ 86%-ს ფორმალიზებული შეფასების ფარგლებში აფასებს დირექტორი, 70%-ს - სკოლის მმართველი გუნდის სხვა წევრები, 48%-ს - მენტორი მასწავლებელი, 47%-ს - სხვა მასწავლებლები და 63%-ს - გარე შემფასებელი პირები ან ორგანიზაციები.

გხვდება ქვეყნები, რომლებშიც ფორმალიზებული შეფასება მასწავლებლების მცირე ნაწილს ეხება. მაგალითად, იტალიაში მასწავლებლის მხოლოდ 25% მუშაობს სკოლაში, რომლებშიც მასწავლებელს დირექტორი ფორმალიზებული შეფასების ფარგლებში აფასებს. ასევე მცირეა მასწავლებლების წილი, რომლებსაც მმართველი გუნდის სხვა წევრები, მენტორი მასწავლებელი, სხვა მასწავლებლები და გარეშე პირები ან ორგანიზაციები აფასებენ.

„ჩვენს სკოლაში წლებია ვმუშაობთ ამ მიმართულებით და წლის განმავლობაში ვიყენებთ სხვადასხვა მეთოდს. ესენია: დაკვირვება, მოსწავლის შეფასებების შედეგების ანალიზი, შეკითხვების დასმა, აღრიცხვის ჟურნალი, ინტერვიუ, გამოკითხვა, თვითშეფასება, ტესტები, პორტფოლიო და სხვა. შინაგანაწესში გვაქვს ჩადებული სასწავლო პროცესის შეფასებისა და მონიტორინგის ფორმები და მექანიზმები, რაც მოიცავს კიდეც მასწავლებლების საქმიანობის შეფასებას. ყველა პედაგოგმა იცის, რა კრიტერიუმებით, როგორ, რა სიხშირით და რა ინსტრუმენტებით შეფასდება.

მოსწავლის შედეგში ძალიან ძნელია ზღვარი გაავლო სკოლის მასწავლებლისა და სხვა ფაქტორების, მაგალითად, რეპეტიტორის გავლენას შორის. სწორედ ამიტომ, ჩვენი სკოლის შემთხვევაში, მოსწავლეთა შედეგები არ არის მასწავლებლის შეფასების ერთადერთი კრიტერიუმი. ჩვენ ძალიან დიდ ყურადღებას ვუთმობთ თვითშეფასებას და ურთიერთშეფასებას. ჩვენ მიერ გაკეთებული უკუკავშირი ყოველთვის არის დროული და კვალიფიციური, ორიენტირებულია მასწავლებლის საჭიროებაზე და ემსახურება მის პროფესიულ განვითარებას."

ეკატერინე კვირიკაშვილი.
თბილისის 82-ე საჯარო სკოლის დირექტორი

ზოგიერთ ქვეყანაში ფორმალიზებული შემფასებლის როლი ერთ რომელიმე მხარეს აკისრია. მაგალითად, ფინეთში დირექტორის შეფასება ფორმალიზებული სახისაა, თუმცა ნაკლებად ფორმალიზებულია სხვა მხარეების (მასწავლებლების, მენტორის, გარეშე პირების) შეფასება.

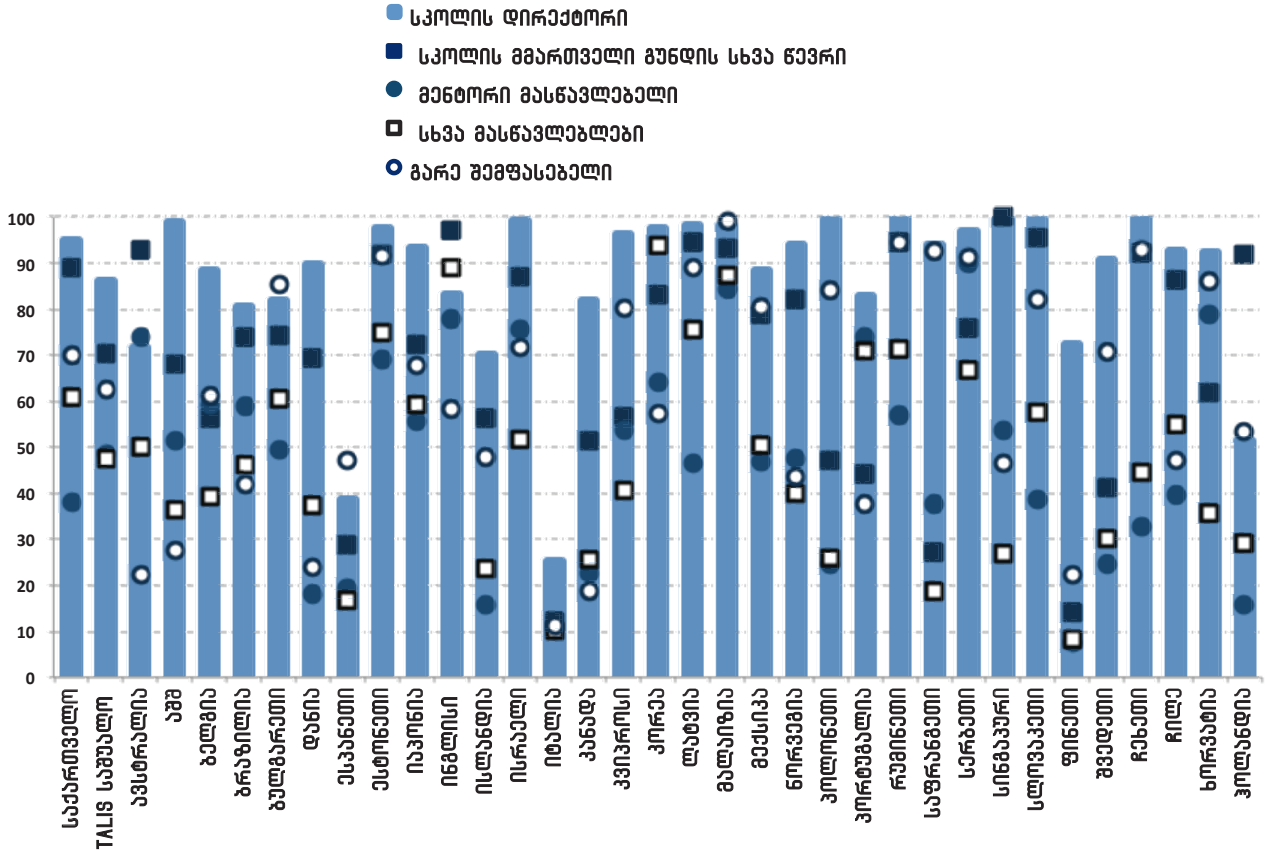
ქვეყნების ნაწილში (ჰოლანდია, ავსტრალია) ფორმალიზებული სისტემის ფარგლებში მასწავლებლებს მეტწილად სკოლის მმართველობითი გუნდის წევრები აფასებენ.

საქართველოში მასწავლებლების 95% მუშაობს სკოლებში, რომლებშიც დირექტორები მასწავლებლებს ფორმალიზებული სისტემის ფარგლებში აფასებენ. მასწავლებლების საქმიანობას ასევე აფასებენ სკოლის მმართველი გუნდის წევრები (89%), მასწავლებლები (61%), მენტორი მასწავლებლები (38%) და გარეშე პირები და ორგანიზაციები (70%).

საქართველოში მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასების პრაქტიკა განსხვავდება სკოლის მდებარეობისა და სკოლის სტატუსის მიხედვით. თბილისში მასწავლებლების 67% მუშაობს ისეთ სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლებს ფორმალიზებული სისტემის ფარგლებში აფასებენ. ასეთი მასწავლებლების წილი სოფლად - 84%-ია, დაბაში - 78%, პატარა ქალაქებში - 71%, ქალაქებში კი - 77%. კერძო სკოლებში მასწავლებლების 89% მუშაობს სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასების პრაქტიკა ფუნქციონირებს. საჯარო სკოლებში კი ასეთი მასწავლებლების წილი 77%-ია.

გრაფიკი 4.2: მასწავლებლის ფორმალიზებული შეფასება და მონაწილე მხარეები

მასწავლებლების წილი (%), რომელთა დირექტორების განცხადებით, მათ სკოლებში მასწავლებლებს აფასებენ ქვემოთ ჩამოთვლილი მხარეებით



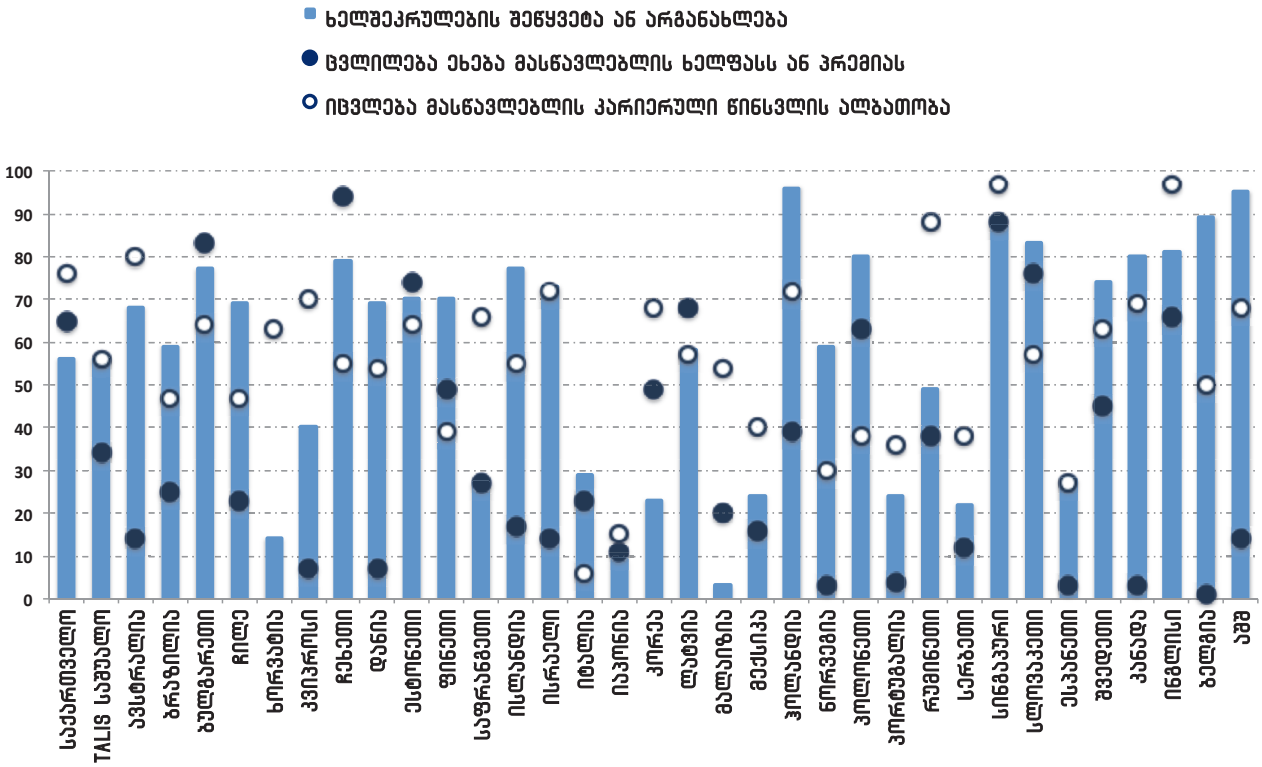
წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.2; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 4.2

შეფასების შედეგებზე რეაგირება

შეფასება შეიძლება იყოს გამოყენებული ანგარიშვალდებულებისათვის ან/და განვითარებისათვის. შესაბამისად, შეფასების შედეგების გამოყენებისას ვხვდებით საქმიანობაზე უკუკავშირს, პროფესიული განვითარების გეგმების შემუშავებას მასწავლებლისათვის, მენტორის მიმაგრებასა და სხვ. ასეთი ფორმის რეაგირებას გაუმჯობესების დანიშნულება აქვს. შეფასებას შეიძლება ჰქონდეს ანგარიშვალდებულების ფუნქციაც. ამ მიზნით განხორციელებულ შეფასებას შედეგად მოჰყვება ფინანსური ან სხვა სახის ჯილდო, მასწავლებლის შემდგომი კარიერული დაწინაურება, პასუხისმგებლობის შეცვლა (გაზრდა ან შემცირება) ან ხელშეკრულების გაწყვეტა. მაგალითისათვის, ჩრდილოეთ ირლანდიაში მასწავლებლის შეფასებას აქვს როგორც განვითარების, ასევე ანგარიშვალდებულების დანიშნულება. ჩრდილოეთ ირლანდის „საქმიანობის შეფასებისა და განვითარების სქემა“ დიდწილად გამიზნულია ცალკეული მასწავლებლის პროფესიული განვითარების საჭიროებების გამოსავლენად. სქემა ასევე გამოიყენება მასწავლებლის „ანაზღაურების მაღალ სკალაზე“ გადასაყვანად. შეფასების შედეგი შეიძლება იყოს გაფრთხილება და სამსახურიდან დათხოვნა (Shewbridge et al., 2014).

გრაფიკი 4.3: მასწავლებლის შეფასება, როგორც ანგარიშვალდებულება

მასწავლებლების წილი (%), რომელთა სკოლებში „ზოგჯერ“, „უმეტწილად“ ან „ყოველთვის“ ხორციელდება შემდეგი

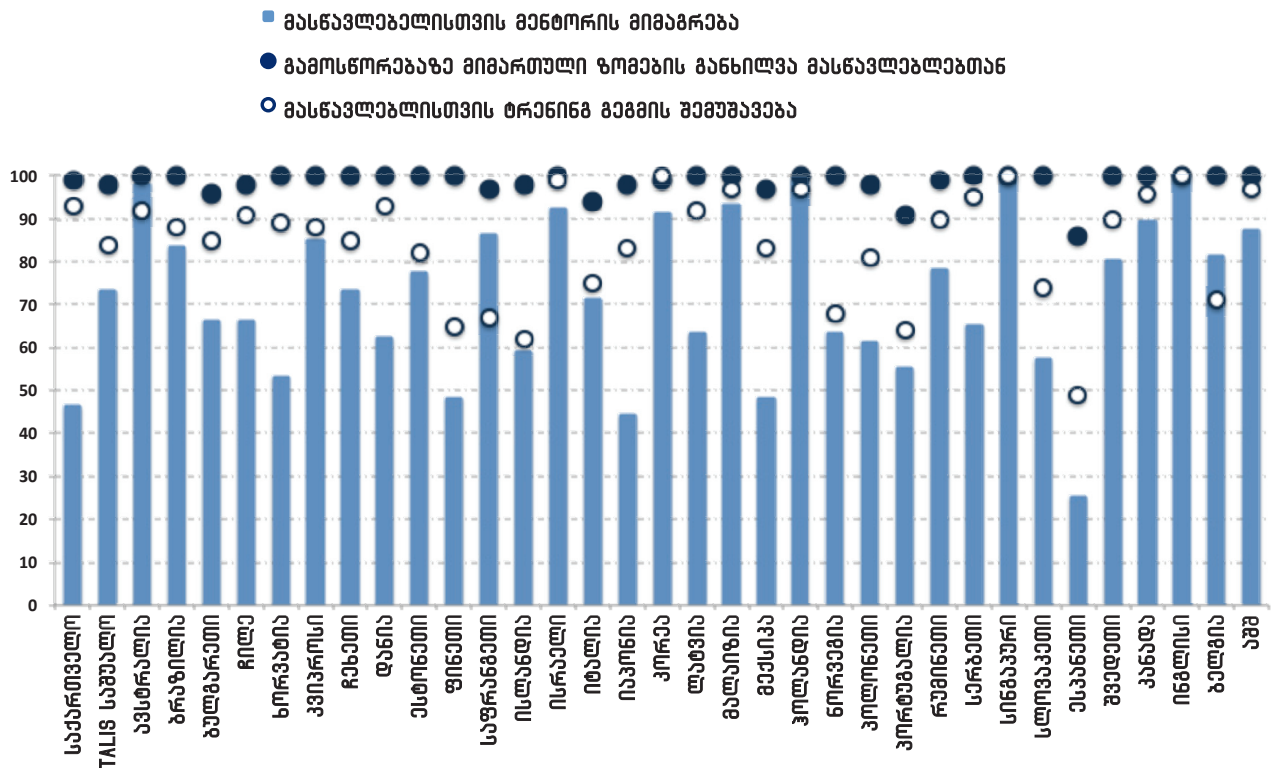


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.3; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

საგანმანათლებლო სისტემების უდიდესი ნაწილი ანგარიშვალდებულებისა და განვითარების ფუნქციებს ერთმანეთთან ათავსებს, თუმცა უფრო ხშირია განვითარების მიზნით შეფასების გამოყენება. როგორც TALIS-ის შედეგებიდან ვიგებთ, მასწავლებლების შეფასებაზე რეაგირების ყველაზე გავრცელებული ფორმებია სწავლებაში სისუსტეების გამოსწორებისაკენ მიმართული ზომების განხილვა მასწავლებლებთან და თითოეული მასწავლებლისათვის ტრენინგების გეგმის შემუშავება. ამ ზომას მიმართავს კვლევაში მონაწილე თითქმის ყველა სკოლა. მაგრამ სკოლების დიდი ნაწილი ასევე რეაგირებს მასწავლებლის პასუხისმგებლობის შეცვლით, რაც გულისხმობს თანამდებობრივ დაწინაურებას ან დაქვეითებას. მასწავლებლები ასევე ხშირად ასახელებენ რეაგირების ფორმას, რომელიც მასწავლებლის ხელფასს ან პრემიას ეხება. ასეთი მასწავლებლების წილი მაღალია ჩეხეთის რესპუბლიკაში (94%), ბულგარეთში (83%), სლოვაკეთში (76%), ესტონეთში (74%), ლატვიაში (68%), პოლონეთში (63%). აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებს შორის ეს პრაქტიკა ყველაზე ნაკლებად გავრცელებულია სერბეთში (12%) და რუმინეთში (38%). საქართველოში ასეთი მასწავლებლების წილი 65%-ია.

გრაფიკი 4.4: მასწავლებლის შეფასების გამოყენება მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მიზნით

მასწავლებლების წილი (%), რომელთა სკოლებში „ზოგჯერ“, „უმეტესწილად“ ან „ყოველთვის“ ხორციელდება შემდეგი



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.3; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

რეაგირების რადიკალური ზომებიდან სკოლების ნაწილი მიმართავს სამუშაო პასუხისმგებლობების შეცვლასა და ხელშეკრულების შეწყვეტას ან არგანახლებას. ზოგიერთ ქვეყანაში იშვიათად, მაგრამ მაინც მიმართავენ მასწავლებლისათვის ხელშეკრულების შეწყვეტას.

ესენია: მალაიზია (3%), იაპონია (9%), ხორვატია (14%), სერბეთი (22%), კორეა (23%), მექსიკა (24%), პორტუგალია (24%), ესპანეთი (28%) და იტალია (29%). კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში კი მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი მუშაობს ისეთ სკოლებში, რომლებშიც უარყოფითი შეფასების შემთხვევაში მასწავლებელს ზოგჯერ, თითქმის ყოველთვის ან ყოველთვის უწყვეტენ ხელშეკრულებას, ან აღარ უფორმებენ ახალს. ეს ქვეყნებია: ჩეხეთის რესპუბლიკა (79%), ბულგარეთი (77%), ისლანდია (77%), სლოვაკეთი (83%), სინგაპური (87%), კანადის ალბერტა (80%), ბელგიის ფლანდრია (89%), ინგლისი (81%), პოლონეთი (80%), შვედეთი (74%), ჰოლანდია (96%), ფინეთი (70%), ესტონეთი (70%) და ისრაელი (73%). საქართველოში ასეთი მასწავლებლების წილი 56%-ია.

ამ ორი ფუნქციის - განვითარებისა და ანგარიშვალდებულების - ერთ შეფასებაში შეთავსებას სკეპტიკურად უყურებს მკვლევართა და პრაქტიკოსთა ნაწილი. როდესაც შეფასების მიზანი მასწავლებლის საქმიანობის გაუმჯობესებაა, მასწავლებლები, როგორც წესი, უფრო ღიად აღიარებენ საკუთარ სუსტ მხარეებს იმ მოლოდინით, რომ მათ მიერ გაცემული ინფორმაცია განვითარების საჭიროებებსა და ტრენინგთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილებებს მათთვის უფრო რელევანტურს გახდის. თუმცა, როცა მასწავლებლის გახსნილობას თან ახლავს სამსახურის დაკარგვის, დაქვეითების ან ხელფასის შემცირების ალბათობა, გახსნილობის ხარისხი იკლებს და, შესაბამისად, გაუმჯობესების ფუნქცია მნიშვნელოვნად სუსტდება. ერთი და იგივე შეფასების ორი მიზნით გამოყენება ზოგიერთი ინსტრუმენტის (მაგალითად, თვითშეფასება) სარგებლიანობის ღირებულებას ამცირებს (OECD, 2009).

უკუკავშირი: წყაროები, მიმწოდებელი მხარეები და ფოკუსი

მასწავლებლის შეფასების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დანიშნულება მასწავლებლისათვის უკუკავშირის მიწოდებაა. უკუკავშირი კი მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ძლიერ საშუალებად განიხილება (Kumrow & Dahlen, 2002; MacBeath & McGlynn, 2002). კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში უკუკავშირის მიმწოდებელი მხარე სკოლის დირექტორი და სკოლის მართვის ჯგუფის წევრი ან წევრები არიან. საშუალოდ TALIS-ის მასწავლებლების 54% ამბობს, რომ უკუკავშირი დირექტორმა მიაწოდა და 49% ამბობს, რომ უკუკავშირი სკოლის მმართველი გუნდის წევრმა მიაწოდა. საქართველოშიც მსგავსი მდგომარეობაა: უკუკავშირის მიმწოდებელი მხარე, ძირითადად, სკოლის დირექტორი (60%) და სკოლის მმართველი ჯგუფია (55%).

მონაწილე ქვეყნებში ვხვდებით ისეთებს, რომლებშიც უკუკავშირის მიწოდების ფუნქცია დირექტორზე უფრო ხშირად სხვა მხარეებს ეკისრებათ. მაგალითად, ავსტრალიაში მასწავლებლების ნახევარი ამბობს, რომ უკუკავშირი სხვა მასწავლებლებისაგან მიიღო. კორეაში ასეთი მასწავლებლების წილი 84%-ია, ჰოლანდიაში - 57%. ზოგიერთ ქვეყანაში უკუკავშირის მიმწოდებელი ძირითადი მხარე გარე ორგანიზაციებია. მაგალითისათვის, საფრანგეთში მასწავლებლების 70% ამბობს, რომ უკუკავშირი გარეშე პირების ან ორგანიზაციებისაგან მიიღეს.
საქართველოში მასწავლებლების მეხუთედის განცხადებით, უკუკავშირი არც ერთი ზემოთ ხსენებული წყაროდან არ მიუღია. ეს მაჩვენებელი TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 12%-ია და კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში 1%-სა და 45%-ს შორის მერყეობს. ეს მაჩვენებელი ასევე მაღალია ისლანდიაში (45%), იტალიაში (43%), ფინეთში (37%), შვედეთში (32%) და ესპანეთში (32%).

როგორც კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში, საქართველოშიც უკუკავშირის წყარო გაკვეთილზე დაკვირვებაა. გამოკითხული მასწავლებლების 73% ამბობს, რომ მათ მიერ მიღებული უკუკავშირი გაკვეთილზე დაკვირვებას ეფუძნებოდა. საშუალოდ TALIS-ის ქვეყნებში ასეთი მასწავლებლების წილი 79%-ია. ასეთი მასწავლებლების წილი ყველაზე მაღალია ინგლისში (99%), აშშ-ში (98%), სინგაპურში (97%), რუმინეთში (96%), პოლონეთში (97%), მალაიზიაში (98%), ბულგარეთში (96%), ლატვიაში (95%), ჩეხეთში (94%), სლოვაკეთში (93%) და კორეაშია (91%). ყველაზე დაბალი ეს მაჩვენებელი ისლანდიაში (36%), იტალიაში (41%), ესპანეთში (43%) და ფინეთშია (46%).

მოსწავლეთა გამოკითხვაზე დაყრდნობით შექმნილი უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების ნახევარს. ეს მაჩვენებელი TALIS-ის ქვეყნების მაჩვენებლის (53%) მსგავსია. მასწავლებლების წილი, რომლებმაც მოსწავლეების გამოკითხვაზე დაყრდნობით მიიღეს უკუკავშირი, ყველაზე მაღალია რუმინეთში (92%), ლატვიაში (81%), მალაიზიაში (77%), კორეაში (77%), სლოვაკეთში (72%), ესტონეთში (70%) და ჰოლანდიაში (68%). ასეთი მასწავლებლები იშვიათად გვხვდება ისლანდიაში (17%), აშშ-ში (26%), ფინეთში (26%) და შვედეთში (27%).
საგნობრივი ცოდნის შეფასებაზე დაყრდნობით შექმნილი უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების 63%-ს, რაც TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე (55%) მაღალია. ასეთი მასწავლებლების წილი ასევე მაღალია რუმინეთში (91%), მალაიზიაში (89%), ლატვიაში (83%), კორეაში (78%), ესტონეთში (73%), ბულგარეთში (73%), პოლონეთში (72%) და სლოვაკეთში (71%). უკუკავშირის ასეთი ფორმა იშვიათად გვხვდება შვედეთში (17%), ისლანდიაში (18%), ესპანეთში (21%) და ფინეთსა და იტალიაში (26%).

მოსწავლეების ტესტირებებზე დაყრდნობით შექმნილი უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების 61%-ს, რაც TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლის (64%) მსგავსია. ტესტირების შედეგებზე დაყრდნობით უკუკავშირის მიღების სიხშირე მაღალია აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებში (ლატვია 91%, რუმინეთი 90%, ბულგარეთი 84%, პოლონეთი 84%, სლოვაკეთი 77%, ჩეხეთი 74% და ესტონეთი 72%) და, ასევე, აღმოსავლეთ აზიის ქვეყნებშიც (სინგაპური 81%, კორეა 84%, იაპონია 63%). უკუკავშირის ეს წყარო იშვიათად გვხვდება შვედეთში (28%), ფინეთში (28%) და ისლანდიაში (27%).

მასწავლებლების 63% საქართველოში და TALIS-ის ქვეყნების მასწავლებლების საშუალოდ ნახევარი ამბობს, რომ უკუკავშირის წყარო მათ მიერ გაკეთებული თვითშეფასების განხილვა იყო. ეს მაჩვენებელი მაღალია აღმოსავლეთ ევროპის რიგ ქვეყნებში: რუმინეთში (93%), ლატვიაში (89%), ესტონეთში (71%), პოლონეთში (62%). ეს პრაქტიკა ნაკლებადაა გავცრელებული საფრანგეთში (16%), ისლანდიაში (15%), შვედეთში (20%), ფინეთში (21%), იტალიაში (25%) და ესპანეთში (27%). მშობლების გამოკითხვაზე ან მათთან განხილვაზე დაყრდნობით ქართველი მასწავლებლების 51%, ესტონელი მასწავლებლების 62%, ლატვიელი მასწავლებლების 81%, პოლონელი მასწავლებლების 81%, რუმინელი მასწავლებლების 88% და ჩეხი მასწავლებლების 62% იღებს უკუკავშირს.

TALIS-ის ფარგლებში დასმული კითხვების ნაწილი ეხებოდა მასწავლებლების მიერ მიღებული უკუკავშირის ფოკუსს. ეს ფოკუსი შეიძლება იყოს მოსწავლეების შედეგები, საგნის ცოდნა და გაცნობიერება, საგნის სწავლებისათვის საჭირო პედაგოგიური კომპეტენციები, მოსწავლის შეფასების მეთოდები, მოსწავლეების ქცევისა და კლასის მართვა, სპეციალური საგანმანათლებლო

საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლება, მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლება.

საქართველოში მასწავლებლების უდიდესი ნაწილის თქმით, მათ მიერ მიღებული უკუკავშირის ფოკუსი იყო როგორც მოსწავლეების შედეგები (95%), ასევე მათ მიერ საგნის ცოდნა და გაცნობიერება (94%), საგნის სწავლებისათვის საჭირო პედაგოგიური კომპეტენციები (93%), მოსწავლის შეფასების მეთოდები (94%) და მოსწავლის ქცევისა და კლასის მართვა (92%). ყველა ამ მაჩვენებლის მიხედვით, საქართველოს შედეგები აღემატება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს. უკუკავშირის ფოკუსი საქართველოს მსგავსად გადანაწილდა ბევრ მონაწილე ქვეყანაში, განსაკუთრებით საგულისხმოა ეს მსგავსება ყოფილ სოციალისტურ ქვეყნებთან (სლოვაკეთი, რუმინეთი და ლატვია). საქართველოს მსგავსად აღმოსავლეთ ევროპულ ამ ქვეყნებშიც მასწავლებლების თითქმის აბსოლუტური უმრავლესობა ამბობს, რომ მათ მიერ მიღებული უკუკავშირისას მეტ-ნაკლებ ან განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევენ მოსწავლეების შედეგებს, საგნის ცოდნასა და გაცნობიერებას, პედაგოგიურ კომპეტენციებს, მოსწავლის შეფასების მეთოდებსა და მოსწავლის ქცევისა და კლასის მართვას.

მასწავლებლების 70% ამბობს, რომ მათი საქმიანობის შეფასების შედეგების განხილვისას მეტ-ნაკლებ ან განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლებასა და მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლების საკითხებს (52%).

შეფასებისა და უკუკავშირის შედეგები

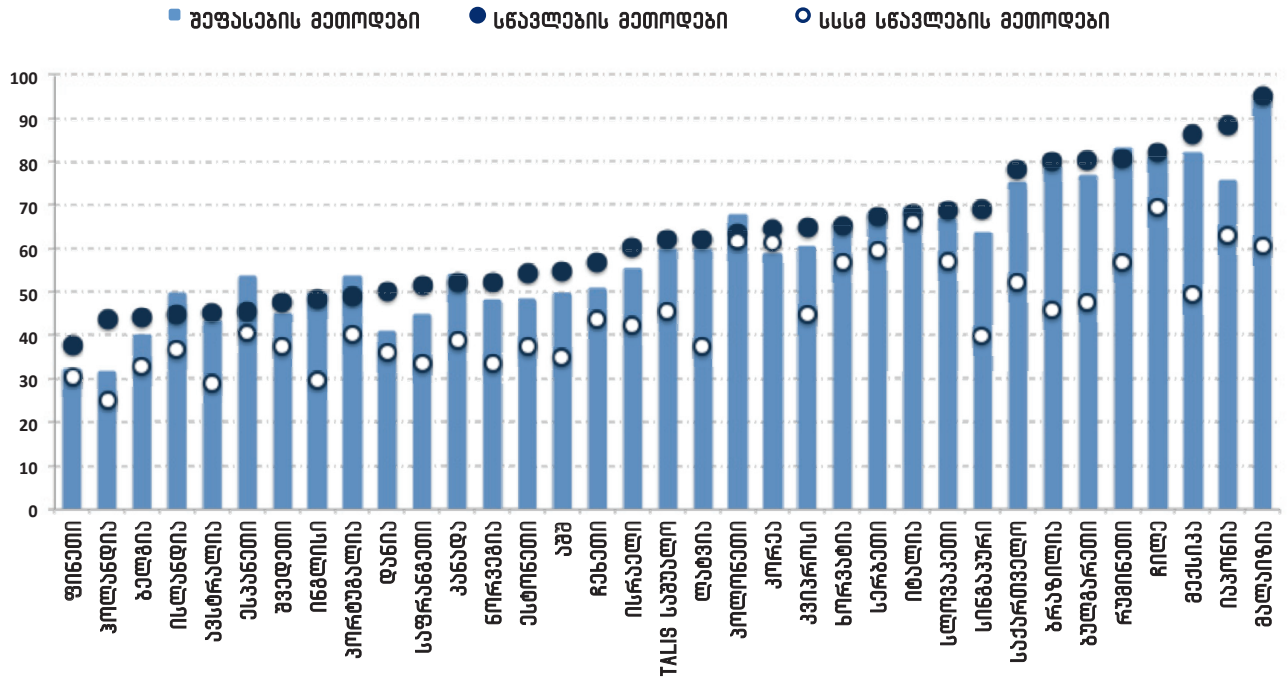
TALIS-ის მიერ მასწავლებლების გამოკითხვაში დასმული კითხვების ნაწილი ეხებოდა უკუკავშირის შედეგებს. კერძოდ, უკუკავშირის შესაძლო შედეგებში შედიოდა ცვლილებები, რომლებიც გამოვლინდა სკოლის დირექტორების და/ან თანამშრომლების მიერ მასწავლებლის მიღწევების საჯარო აღიარებით სკოლის განვითარების ინიციატივებში მასწავლებლის გაზრდილი მონაწილეობით (მაგ., სასწავლო გეგმის განვითარების ჯგუფში, სკოლის ამოცანებზე მომუშავე ჯგუფში), მასწავლებლის კარიერული წინსვლის ალბათობით (მაგ., დაწინაურება), პროფესიულ განვითარებისაკენ მიმართული იმ აქტივობების რაოდენობით რომელშიც მასწავლებელი იღებდა მონაწილეობას, მასწავლებლების ვალდებულებებით სკოლაში, მასწავლებლის თავდაჯერებულობით მასწავლებლის ხელფასით და/ან პრემიით, კლასის მართვის მეთოდებით, მთავარი საგნ(ებ)ის ცოდნით და გაცნობიერებით, სწავლების მეთოდებით, სსსმ მოსწავლეების სწავლების მეთოდებით, მასწავლებლის მიერ მოსწავლეების შეფასებისას გამოყენებული მეთოდებით, სამსახურით კმაყოფილებით და მასწავლებლის მოტივაციით.

ქართველი მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი თვლის, რომ შეფასების შედეგად მიღებულმა უკუკავშირმა გარკვეული ან ძლიერი პოზიტიური გავლენა მოახდინა სწავლების მათ მიერ გამოყენებულ მეთოდებსა და სტრატეგიებზე (78%) და მოსწავლეების შეფასების მეთოდებზე (75%). მაგრამ შედარებით ნაკლები მასწავლებელი თვლის, რომ შეფასებამ გავლენა მოახდინა იმ მეთოდებზე, რომლებსაც ისინი სსსმ მოსწავლეების სწავლებისას იყენებენ (52%). ამ მაჩვენებლებით საქართველოს შედეგები TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლებზე მაღალია.

კვლევის ფარგლებში მასწავლებლებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ სკოლაში შეფასებასა და უკუკავშირთან დაკავშირებული რამდენიმე ასპექტი. ქართველი მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი თვლის, რომ შეფასების შედეგად იდენტიფიცირებულ საუკეთესო მასწავლებლებს სკოლაშია აღიარებენ. ქართველი მასწავლებლების 65% ეთანხმება ამ მოსაზრებას. ეს მაჩვენებელი საქართველოში მნიშვნელოვნად აღემატება იგივე მაჩვენებელს კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში. ეს მაჩვენებელი ასევე მაღალია აღმოსავლეთ ევროპის ზოგიერთ ქვეყანაში: პოლონეთში, ბულგარეთში, ლატვიაში, რუმინეთში და ჩეხეთში მასწავლებლების ნახევარზე მეტი თვლის, რომ საუკეთესო მასწავლებლებს მათ სკოლაში შესაბამისი აღიარება აქვთ.

გრაფიკი 4.5: შეფასებისა და უკუკავშირის შედეგები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში.

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც სრულიად ეთანხმებიან ან ეთანხმებიან, რომ შეფასებამ და უკუკავშირმა შეცვალა შეფასების მათი მეთოდები, სწავლების მეთოდები და სსსმ სწავლების მეთოდები.



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.8; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

საქართველოში მასწავლებლების ნახევარი თვლის, რომ მასწავლებლების შეფასება და უკუკავშირი ძალიან მცირე გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ მუშაობენ მასწავლებლები თავიანთ კლასებში. ასეთი მასწავლებლების წილი კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში 29%-სა (რუმინეთი) და 65%-ს (ჩილე) შორის მერყეობს. ამ მასწავლებლების წილი პოლონეთში 41%, ბულგარეთში 38%, ლატვიაში 44%, ჩეხეთში 49%, ესტონეთში 47%, სერბეთში 50% და ხორვატიაში 52%-ია. ქართველი მასწავლებლების 36% თვლის, რომ მასწავლებლების შეფასებასა და უკუკავშირს მათ სკოლაში ძირითადად ადმინისტრაციული მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად ატარებენ. ამ მასწავლებლების წილი ბულგარეთში 26%, ხორვატიაში 56%, ჩეხეთში 35%,

ესტონეთში 43%, ლატვიაში 48%, პოლონეთში 43% და სლოვაკეთში 44%-ია. TALIS-ის ქვეყნებში ასეთი მასწავლებლების წილი 51%-ია.

სერტიფიცირებული მასწავლებლები და სერტიფიცირებასთან დაკავშირებული დამოკიდებულებები და წარმოდგენები მასწავლებლებსა და დირექტორებში

2010 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ შემოიღო მასწავლებლების სერტიფიცირება მასწავლებლის პროფესიის რეგულირების კანონით გათვალისწინებული ფუნქციის შესასრულებლად. დღეის მდგომარეობით სასერტიფიკაციო გამოცდები წარმატებით ჩააბარა მასწავლებლების დაახლოებით მეხუთედმა. თუმცა მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებების კომპლექსური ანალიზი არ არსებობს. ამ ინფორმაციული ვაკუუმის შევსების მიზნით TALIS-ის გამოკითხვაში დირექტორისა და მასწავლებლის კითხვარებს დაემატა კითხვები მასწავლებლის სერტიფიცირებაში მონაწილეობის, სერტიფიცირების შედეგებისა და მასწავლებლის ეფექტიანობის საზომი სხვა ინსტრუმენტების შესახებ, რათა შეგვესწავლა მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულებები სერტიფიცირების მიმართ, ასევე, სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული მასწავლებლების დამოკიდებულებები, წარმოდგენები თუ ღირებულებები სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებით და, აგრეთვე, პროფესიულ განვითარებაში მათი ჩართულობა და განსხვავებები სამსახურით კმაყოფილების თვალსაზრისით.

„პროფესიული განვითარების სქემაში ჩართული ვარ, მაგრამ ჯერ უფლება არ მაქვს გამოცდის ჩაბარების. მე ხომ აზერბაიჯანულენოვან სკოლაში ვმუშაობ და არ არის ქიმია და ბიოლოგია თარგმნილი. თუ გამოცდების ჩაბარების შესაძლებლობა გაჩნდება, მაშინ ერთი წელი არ უნდა ვიმუშავო, ჩავაბარო გამოცდა და მერე გავაგრძელო მუშაობა."

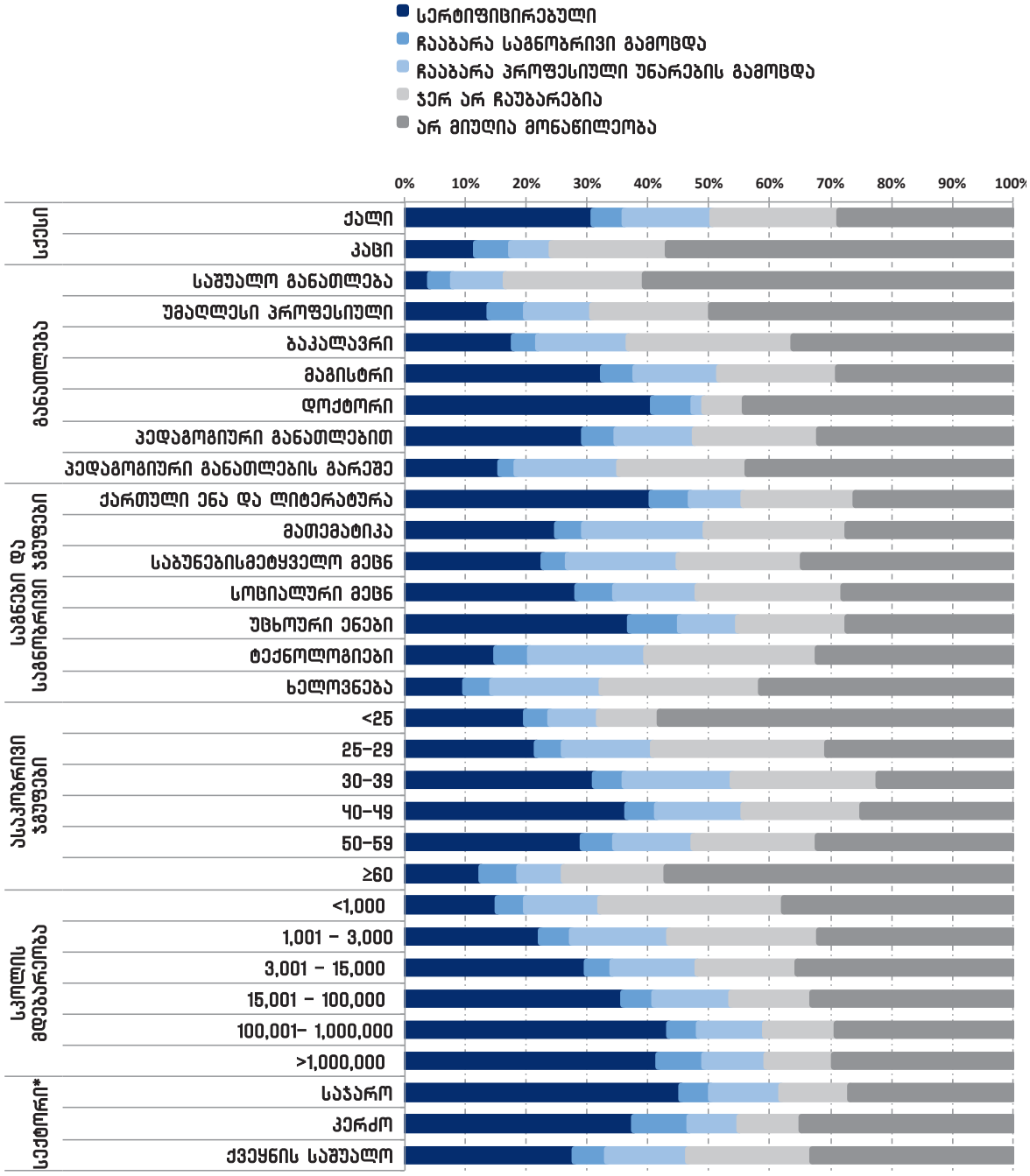
რენა აბდულაევა
თბილისის 173-ე სკოლის
ქიმიისა და ბიოლოგიის მასწავლებელი

„ჯერჯერობით სქემაში ჩართვის საჭიროება არ მიგრძვნია. კარგად უნდა გავიაზრო, კონკრეტულად რას შემძენს გარკვეული ხარისხის მონიჭება, რას შეცვლის ჩემს პრაქტიკულ საქმიანობაში. მე რომ საჯარო სკოლის მასწავლებელი ვიყო, პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა და ხელფასის არსებითად მომატების პერსპექტივა რომ მხოლოდ ამ შემთხვევაში მქონოდა, სავარაუდოდ, თავიდანვე ჩავერთვებოდი. ისიც უნდა აღვნიშნო, რომ აქტივობები და მიღწევები, რასაც სქემა გულისხმობს და მოიცავს, ჩატარებული და ორგანიზებული მაქვს. განსხვავება მხოლოდ ისაა, რომ ეს არაა ოფიციალურად სადმე გაფორმებული."

ნინო ლომიძე
თბილისის ვალდორფის თავისუფალი სკოლა
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი

საბაზო და საშუალო საფეხურების მოქმედ მასწავლებლებს შორის 28% არის სერტიფიცირებული. მასწავლებლების 5%-მა წარმატებით გაიარა საგნობრივი, 13%-მა კი - პროფესიული უნარების გამოცდა. მონაწილეობა მიიღო, მაგრამ ჯერჯერობით გამოცდები ვერ ჩააბარა გამოკითხული მასწავლებლების 21%-მა. მასწავლებლების 33%-ს სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობა ჯერჯერობით არ მიუღია. იმ მასწავლებლებს შორის, რომლებიც გამოცდაზე გავიდნენ, 42%-მა წარმატებით გაიარა ორივე გამოცდა, 8%-მა წარმატებით ჩააბარა მხოლოდ საგნობრივი, ხოლო 19%-მა - პროფესიული უნარების გამოცდა. მასწავლებლების 31%-მა ვერ ჩააბარა გამოცდები.

გრაფიკი 4.6: სერტიფიცირების სტატუსი მასწავლებლებისა და სკოლის მახასიათებლების მიხედვით



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 4.10

სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული მასწავლებლების ჯგუფები განსხვავდებიან სქესის, სასწავლო საგნის, ასაკის, მიღწერული განათლების დონისა და შინაარსის, ასევე, სკოლების მდებარეობისა და სექტორის მიხედვით. როგორც ქვემოთ მოცემულ გრაფიკზე ვხედავთ (იხ., ქალებში სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილი ჭარბობს კაცების მაჩვენებელს: ქალი მასწავლებლების 31% სერტიფიცირებულია მაშინ, როცა კაცებში ეს მაჩვენებელი 12%-ია. ეს ნაწილობრივ იმითაც აიხსნება, რომ კაცების მნიშვნელოვნად დიდი წილი ასწავლის ისეთ საგნებს (მაგ., სახელობო უნარები, ფიზიკური აღზრდა), რომლებშიც სერტიფიცირება შემოღებული არ არის.

სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილი განსხვავდება მასწავლებლების განათლების მიხედვითაც. კერძოდ, სერტიფიცირებულთა წილი უფრო მაღალია მაგისტრის (33%) ან დოქტორის (41%) ხარისხის მქონე მასწავლებლებს შორის იმ მასწავლებლებთან შედარებით, რომლებსაც მხოლოდ ბაკალავრის ხარისხი (14%) აქვთ. პედაგოგიური განათლების მქონე მასწავლებლებში სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილი 29%-ია, ხოლო იმ მასწავლებლებში, რომელთაც არ მიუღიათ პედაგოგიური განათლება - 16%.

საგნებს შორის სერტიფიცირებული მასწავლებლების დიდი წილი ქართული ენისა და ლიტერატურისა და უცხოური ენების მასწავლებლებს შორის გვხვდება. აქ მასწავლებლების 40% და 37% სერტიფიცირებულია. მასწავლებლების 28%-ია სერტიფიცირებული სოციალური მეცნიერებების მასწავლებლებს შორის, 25% - მათემატიკისა და 23% - საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებლებს შორის. გასათვალისწინებელია ის, რომ ეს მონაცემები ვერ გვეუბნება, რომელ საგანშია მასწავლებელი სერტიფიცირებული. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მათემატიკის სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს შორის შესაძლოა ნაწილი სერტიფიცირებული იყოს როგორც დაწყებითი კლასების მასწავლებელი.

ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით შედარებისას ჩანს, რომ სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილი ყველაზე მაღალი 40-49 წლის მასწავლებლებს შორისაა (37%) და ყველაზე დაბალი 60 წლისა ან უფროსი ასაკის მასწავლებლებს შორის (13%). ყველაზე ახალგაზრდა და ყველაზე უფროს მასწავლებლებს შორის ნახევარზე მეტი გამოცდებზე არ გასულა.

სკოლების მდებარეობის მიხედვით, როგორც გამოცდაზე გასულთა წილი, ასევე სერტიფიცირებულთა წილი ყველაზე დაბალი მცირე დასახლებებშია (<1000 მოსახლეზე) და ყველაზე მაღალი - დიდ ქალაქებში (100,000 მოსახლეზე მეტი). ქალაქის სკოლებში თუ ერთმანეთს კერძო და საჯარო სკოლებს შევადარებთ მათში მომუშავე სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილის მიხედვით, ვნახავთ, რომ საჯარო სკოლებში სერტიფიცირებული მასწავლებლების წილი 17%-ით აღემატება კერძო სკოლებისას და ასევე მაღალია იმ მასწავლებლების წილი, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს გამოცდებში.

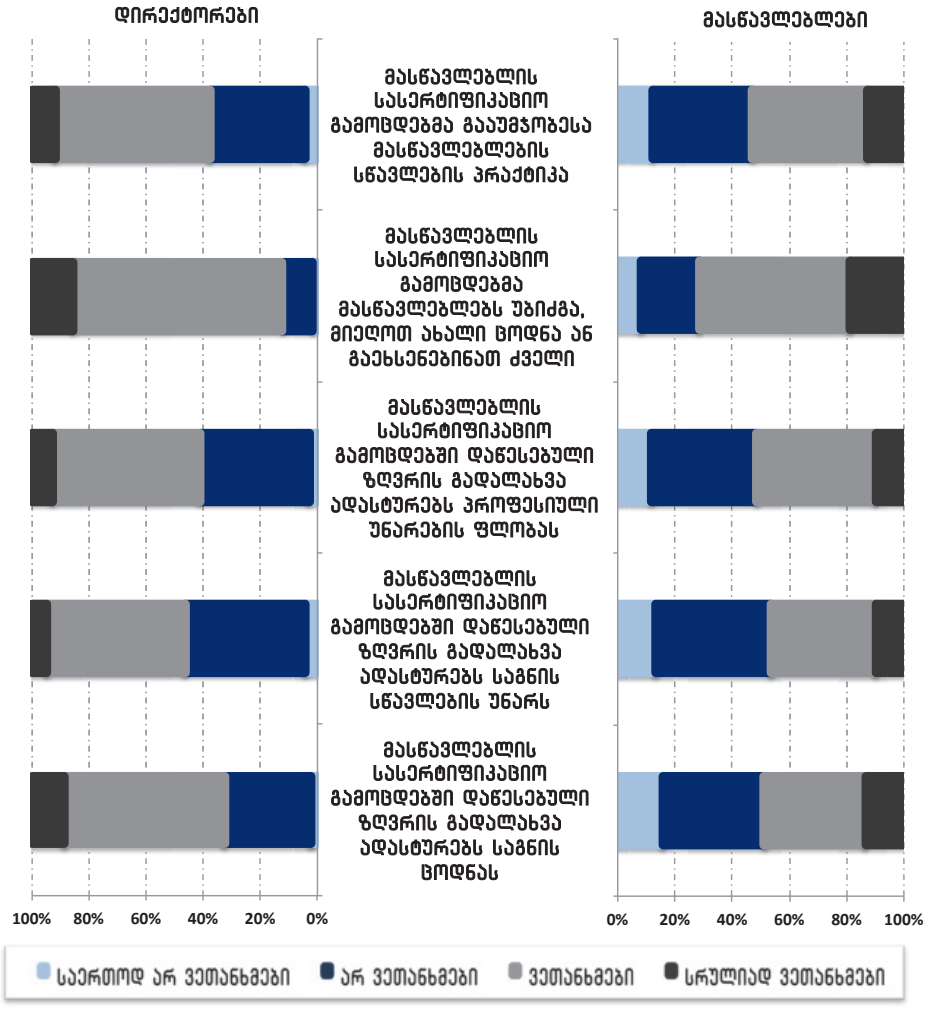
მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება

გამოკითხვის ფარგლებში მასწავლებლებსა და დირექტორებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ მასწავლებლების სერტიფიცირების 2015 წლამდე არსებული მოდელი. როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, როგორც დირექტორებში, ასევე მასწავლებლებში

სერტიფიცირებისადმი დადებითად და უარყოფითად განწყობილთა წილი დაახლოებით თანაბრად ნაწილდება.

თუმცა დირექტორების შედარებით დიდი ნაწილი აფასებს სერტიფიცირებას დადებითად. მასწავლებლების ნახევარი და დირექტორების 67% ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის ცოდნას და მასწავლებლების 47% და დირექტორების 54% ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება იმას, რომ მასწავლებლების სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის სწავლების უნარს. მასწავლებლების 51% და დირექტორების 59% თვლის, რომ გამოცდებში ზღვრის გადალახვა ადასტურებს პროფესიული უნარების ფლობას. მასწავლებლების 53% და დირექტორების 62% თვლის, რომ გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკა. როგორც მასწავლებლების, ასევე დირექტორების შედარებით დიდი ნაწილი ეთანხმება იმას, რომ გამოცდებმა მასწავლებლებს უბიძგა მიეღოთ ახალი ცოდნა ან განეახლებინათ ძველი (72% მასწავლებლებში და 88% დირექტორებში).

გრაფიკი 4.7: მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება სერტიფიცირების არსებული მოდელისადმი



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 4.10

მასწავლებლების სერტიფიცირებისადმი დამოკიდებულება მკვეთრად განსხვავდება სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით. როგორც ქვემოთ მოცემულ გრაფიკზეა ნაჩვენები, სერტიფიცირებულ მასწავლებლებში მნიშვნელოვნად მაღალია სერტიფიცირებისადმი დადებითად განწყობილი მასწავლებლების წილი. მაგალითისათვის, სერტიფიცირებული მასწავლებლების 89% თვლის, რომ სერტიფიცირებამ მასწავლებლებს უბიძგა მიეღოთ ახალი ცოდნა ან გაეხსენებინათ ძველი. ასეთი მასწავლებლების წილი იმ მასწავლებლებში, რომლებმაც მხოლოდ საგნობრივი გამოცდა ჩააბარეს 65%-ია, მათ შორის მათი, რომლებმაც მხოლოდ პროფესიული უნარები ჩააბარეს - 72%, რომლებმაც ვერ ჩააბარა ვერცერთი გამოცდა - 62% და 64% მათ შორის, რომლებიც ჯერ გამოცდებზე არ გასულან.

„სერტიფიცირების პროცესი არასრული და არასაკმარისი, მაგრამ აუცილებელი ინსტრუმენტია მასწავლებლის შესაფასებლად. იგი ადასტურებს, აქვს თუ არა მასწავლებელს საკმარისი კომპეტენცია სწავლებისათვის. სერტიფიცირება ამ ეტაპზე საჭირო რგოლად მიმაჩნია, რადგანაც წარსული საუნივერსიტეტო განათლების სისტემიდან გამომდინარე, არცთუ იშვიათი იყო შემთხვევები, როდესაც დიპლომი არ შეესაბამებოდა კურსდამთავრებულის ცოდნას. შესაბამისად, გვყავს პროფესიაში კადრები, რომლებმაც არ იციან ის საგანი, რომელსაც ასწავლიან. სხვა საკითხია, კონკრეტული საგნის კონკრეტული ტექსტი რამდენად იმას ზომავს, რასაც უნდა ზომავდეს.

სერტიფიცირების შემდგომი ნაბიჯები უნდა იყოს აუცილებლად დეცენტრალიზებული. ამის შემდეგ უკვე სკოლამ უნდა მოახერხოს, ერთი მხრივ, გაზომოს კვალიფიციური სერტიფიცირებული კადრის საქმიანობა, მეორე მხრივ კი, ხელი შეუწყოს საქმიანობაში."

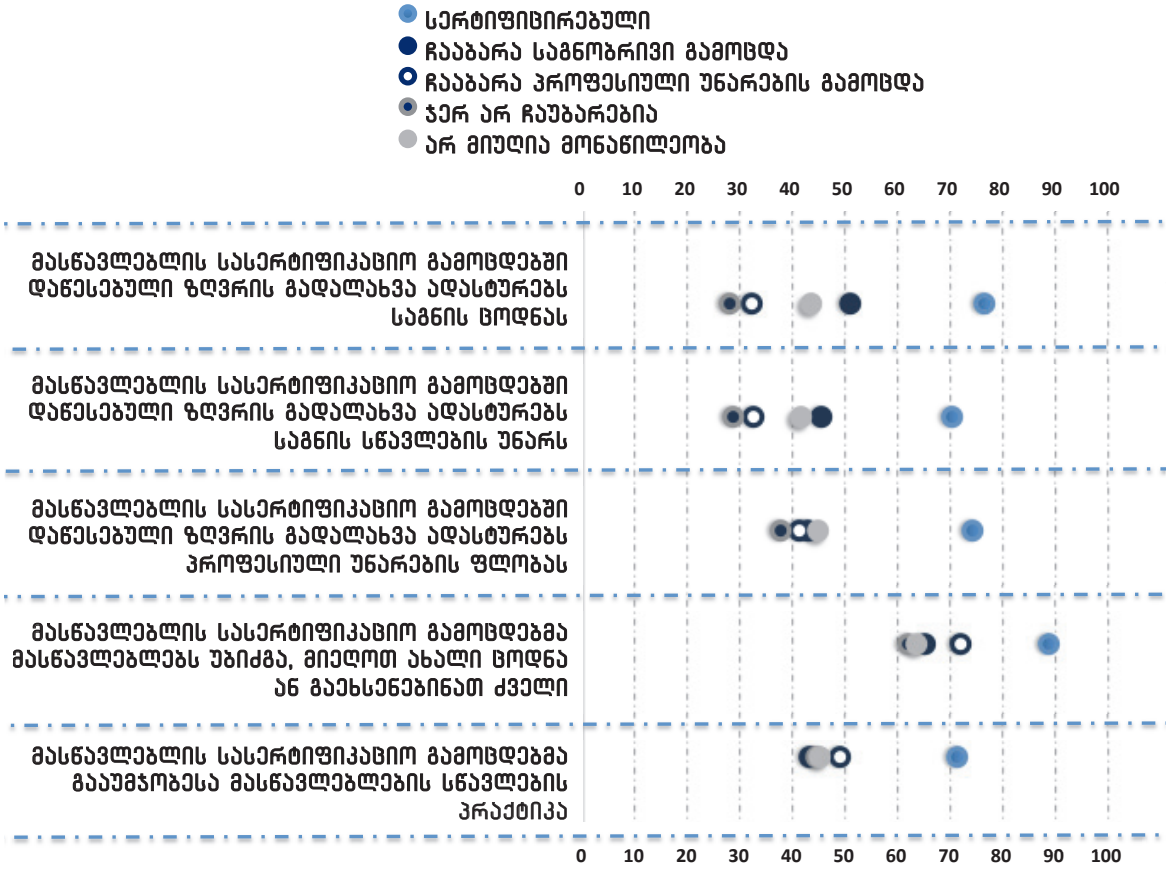
გიორგი ჭაუჭიძე
ქართული, როგორც მეორე ენის მასწავლებელი
შაუმიანის მე-3 საჯარო სკოლა

თუ მასწავლებლების დანარჩენ ჯგუფებში მხოლოდ ნახევარი ან ნაკლები ეთანხმება იმას, რომ გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლის სწავლების პრაქტიკა, სერტიფიცირებულ მასწავლებლებში ასეთი მასწავლებლების წილი 71%-ია. სერტიფიცირებული მასწავლებლების 76% თვლის, რომ სერტიფიცირება ადასტურებს საგნის ცოდნას, არასერტფიცირებულ მასწავლებლებში ასეთი მასწავლებლების წილი 28%-სა (ჩაიჭრა ორივე გამოცდაში) და 51%-ს (ჩაიჭრა მხოლოდ პროფესიული უნარების გამოცდაში) შორის მერყეობს. სერტიფიცირებული მასწავლებლების 74% თვლის, რომ სერტიფიცირება ადასტურებს პროფესიული უნარების ფლობას. ასეთი მასწავლებლების წილი ყველაზე დაბალი (38%) იმ მასწავლებლებშია, რომლებმაც ვერ გადალახეს ვერცერთი გამოცდის ზღვარი, 41% იმ მასწავლებლებში, რომლებმაც გადალახეს პროფესიული უნარების გამოცდაში დაწესებული ზღვარი, 43% იმ მასწავლებლებში, რომლებმაც წარმატებით ჩააბარეს საგნობრივი გამოცდა და 45% იმ მასწავლებლებში, რომლებსაც გამოცდებში მონაწილეობა არ მიუღიათ.

გამოკითხვის ფარგლებში დირექტორებსა და მასწავლებლებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ მასწავლებლის შეფასების ინსტრუმენტები მნიშვნელოვნების მიხედვით. როგორც დირექტორებს,

ასევე მასწავლებლებს მასწავლებლის შეფასება მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე, გაკვეთილზე დაკვირვებასა და თვითშეფასებაზე დაყრდნობით მიაჩნიათ მნიშვნელოვნად ან ძალიან მნიშვნელოვნად. მასწავლებლების 93% და დირექტორების 99% თვლის, რომ გაკვეთილზე დაკვირვება მასწავლებლის შეფასებისათვის მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია. დირექტორების 100% და მასწავლებლების 97% მნიშვნელოვნად ან ძალიან მნიშვნელოვნად თვლის მოსწავლეების სწავლის შედეგების გამოყენებას მასწავლებლის შეფასებისას. მასწავლებლების 93% და დირექტორების 92% თვლის, რომ მნიშვნელოვანი ან ძალიან მნიშვნელოვანია თვითშეფასების გამოყენება. ყველაზე ნაკლებად პოპულარული როგორც დირექტორებში, ასევე მასწავლებლებში პროფესიული უნარებისა და საგნობრივი ცოდნის ტესტირება და მოსწავლეების გამოკითხვა აღმოჩნდა. დირექტორების 79% და მასწავლებლების 71% თვლის, რომ მოსწავლეების გამოკითხვა მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია. დირექტორების 76% თვლის, რომ საგნობრივი ცოდნის შეფასება მნიშვნელოვანია. მასწავლებლებში ამ მეთოდის გამოყენების მომხრე 69%-ია. დირექტორების 73% თვლის, რომ მნიშვნელოვნია პროფესიული უნარების გამოყენება. მასწავლებლებში მომხრეთა წილი 68%-ია.

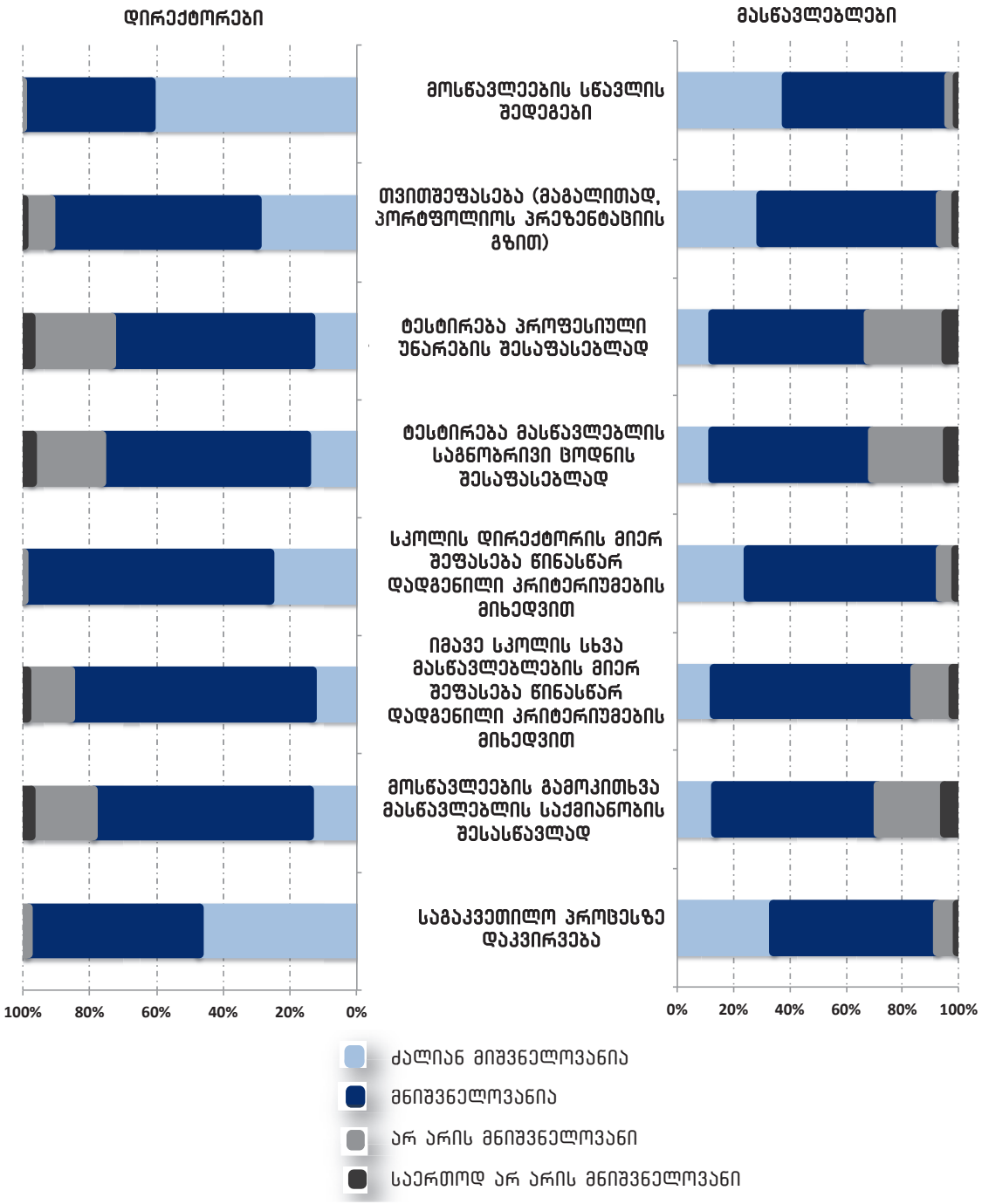
გრაფიკი 4.8: სერტიფიცირებისადმი დამოკიდებულება მასწავლებლის სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 4.12

აღსანიშნავია, რომ დირექტორების მიერ შეფასებას მნიშვნელოვნად მიიჩნევს მასწავლებლების 93%, მაგრამ შედარებით ნაკლები თვლის, რომ შემფასებელი სხვა მასწავლებლები უნდა იყვნენ (84%). მასწავლებლების შეფასებაში ჩართვას მნიშვნელოვნად ან ძალიან მნიშვნელოვნად მიიჩნევს დირექტორების 85%.

გრაფიკი 4.9: დირექტორებისა და მასწავლებლების დამოკიდებულება მასწავლებლის შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტისადმი



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 4.12

დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები

ცხრილი 4.1: მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასების ფორმები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%) მათი სკოლების დირექტორების პასუხების მიხედვით

(ნაწილი 1)

	მასწავლებლების ფორმალიზებული შეფასება	გაკვეთილზე დაკვირვება	მოსწავლეების გამოკითხვა	მასწავლებლის ცოდნის შეფასება
საქართველო	98	97	93	83
TALIS-ის საშუალო	93	95	79	76
ავსტრალია	97	95	76	77
ბრაზილია	87	93	88	79
ბულგარეთი	90	100	83	85
ჩილე	96	100	58	80
ხორვატია	97	100	95	
კვიპროსი	100	98	51	83
ჩეხეთი	100	100	97	75
დანია	91	91	79	66
ესტონეთი	98	99	97	89
ფინეთი	74	78	85	38
საფრანგეთი	99	96	30	74
ისლანდია	79	72	72	41
ისრაელი	99	98	84	83
იტალია	30	74	52	45
იაპონია	96	98	86	64
კორეა	100	100	94	82
ლატვია	98	100	100	77
მალაიზია	99	100	79	93
მექსიკა	95	99	88	89
ჰოლანდია	98	99	94	89
ნორვეგია	94	96	77	69
პოლონეთი	100	100	99	88
პორტუგალია	98	96	48	57
რუმინეთი	100	100	94	99
სერბეთი	98	98	57	80
სინგაპური	100	100	74	97
სლოვაკეთი	100	100	93	79
ესპანეთი	64	59	72	34
შვედეთი	96	96	91	63
კანადა	84	100	70	81
ინგლისი	100	100	82	84
ბელგია	98	99	61	82
აშშ	100	100	60	72

(ნაწილი 2)

	მოსწავლეების ტესტირების შედეგების ანალიზი	მასწავლებელთან მისი თვითშეფასების განხილვა	მშობლებისაგან მიღებული უკუკავშირის განხილვა
საქართველო	98	91	87
TALIS-ის საშუალო	95	81	89
ავსტრალია	94	88	87
ბრაზილია	98	80	92
ბულგარეთი	97	69	85
ჩილე	97	84	91
ხორვატია	94	80	93
კვიპროსი	84	61	63
ჩეხეთი	100	94	98
დანია	96	79	95
ესტონეთი	98	96	99
ფინეთი	74	60	98
საფრანგეთი	94	44	85
ისლანდია	92	61	77
ისრაელი	98	92	80
იტალია	88	62	83
იაპონია	98	92	87
კორეა	99	80	81
ლატვია	100	99	100
მალაიზია	100	93	98
მექსიკა	99	89	91
ჰოლანდია	94	88	75
ნორვეგია	100	84	90
პოლონეთი	100	90	98
პორტუგალია	90	85	73
რუმინეთი	100	98	100
სერბეთი	87	71	86
სინგაპური	98	97	93
სლოვაკეთი	100	85	95
ესპანეთი	97	79	90
შვედეთი	99	69	87
კანადა	92	86	93
ინგლისი	99	89	79
ბელგია	87	61	87
აშშ	93	74	91

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 4.2: მასწავლებლის ფორმალიზებული შეფასება და მონაწილე მხარეები

მასწავლებლების წილი (%) მათი სკოლების დირექტორების პასუხების მიხედვით

	სკოლის დირექტორი	სკოლის მმართველი გუნდის სხვა წევრი	მენტორი მასწავლებელი	სხვა მასწავლებლები	გარე შემფასებელი
საქართველო	95	89	38	61	70
TALIS-ის საშუალო	86	70	48	47	63
ავსტრალია	72	93	74	50	22
აშშ	99	68	51	36	28
ბელგია	88	56	59	39	61
ბრაზილია	80	74	59	46	42
ბულგარეთი	82	74	49	61	85
დანია	90	69	18	37	24
ესპანეთი	39	29	19	17	47
ესტონეთი	98	92	69	75	92
იაპონია	93	72	56	59	68
ინგლისი	83	97	78	89	58
ისლანდია	70	56	16	24	48
ისრაელი	99	87	76	52	72
იტალია	25	12	10	10	11
კანადა	82	51	23	25	19
კვიპროსი	96	57	54	41	80
კორეა	98	83	64	94	57
ლატვია	98	95	46	76	89
მალაიზია	98	93	84	88	99
მექსიკა	88	79	47	51	81
ნორვეგია	94	82	47	40	44
პოლონეთი	100	47	25	26	84
პორტუგალია	83	44	74	71	38
რუმინეთი	100	94	57	72	95
საფრანგეთი	94	27	38	19	93
სერბეთი	97	76	90	67	91
სინგაპური	99	100	54	27	47
სლოვაკეთი	99	95	39	58	82
ფინეთი	72	14	8	8	22
შვედეთი	91	41	25	30	71
ჩეხეთი	100	92	33	45	93
ჩილე	93	86	40	55	47
ხორვატია	92	62	79	36	86
ჰოლანდია	51	92	16	29	53

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.2 ; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 4.3: უკუკავშირის მიმწოდებელი მხარეები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

	მიუღია უკუკავშირი შემდეგი წყაროებიდან					უკუკავშირი სკოლაში არასდროს მიუღია
	გარეშე პირები და ორგანიზაციები	სკოლის დირექტორი	სკოლის მართვის ჯგუფის წევრ(ებ)ი	მომაგრებული მენტორი	სხვა მასწავლებლები	
საქართველო	16	60	55	7	37	19
TALIS-ის საშუალო	29	54	49	19	42	12
ავსტრალია	15	27	57	24	51	14
ბრაზილია	28	55	68	38	29	9
ბულგარეთი	57	94	31	16	44	2
ჩილე	20	34	61	14	23	14
ხორვატია	36	74	52	14	32	6
კვიპროსი	46	47	35	16	38	17
ჩეხეთი	48	73	64	8	52	3
დანია	19	44	15	6	58	22
ესტონეთი	28	52	80	6	46	7
ფინეთი	18	42	7	1	43	37
საფრანგეთი	70	43	18	6	21	16
ისლანდია	12	21	32	5	24	45
ისრაელი	34	69	50	30	30	10
იტალია	22	28	15	2	39	43
იაპონია	31	75	65	39	47	6
კორეა	13	30	29	9	84	6
ლატვია	34	61	90	7	57	3
მალაიზია	26	46	91	29	33	1
მექსიკა	39	56	60	24	35	10
ჰოლანდია	18	26	81	19	57	6
ნორვეგია	10	45	44	3	57	16
პოლონეთი	32	93	38	26	51	2
პორტუგალია	10	42	31	45	55	16
რუმინეთი	64	89	58	43	47	3
სერბეთი	35	70	30	12	38	4
სინგაპური	11	50	83	38	43	1
სლოვაკეთი	32	65	72	14	55	4
ესპანეთი	17	22	42	26	35	32
შვედეთი	10	46	13	3	34	32
აგს	25	76	68	54	20	3
კანადა	29	81	40	9	36	7
ინგლისი	29	42	85	29	51	1
ბელგია	34	70	20	18	20	14
აშშ	24	85	48	10	27	2

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.4; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 4.4: უკუკავშირის ფოკუსი საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებმაც აღნიშნეს, რომ ქვემოთ ჩამოთვლილ საკითხებს მეტ-ნაკლებად ან განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევდნენ უკუკავშირის დროს

(ნაწილი 1)

	მოსწავლეების შედეგები	საგნ(ებ)ის ცოდნა და გაცნობიერება	პედაგოგიური კომპეტენციები	შეფასების მეთოდები
საქართველო	95	94	93	94
TALIS-ის საშუალო	88	83	87	83
ავსტრალია	88	69	75	76
ბრაზილია	96	93	93	94
ბულგარეთი	92	89	90	83
ჩილე	90	92	92	90
ხორვატია	92	84	89	91
კვიპროსი	91	92	94	87
ჩეხეთი	94	89	91	91
დანია	72	81	83	61
ესტონეთი	87	83	87	81
ფინეთი	75	77	79	63
საფრანგეთი	70	86	93	83
ისლანდია	77	68	72	68
ისრაელი	89	87	89	77
იტალია	95	90	90	87
იაპონია	78	86	93	82
კორეა	82	85	89	84
ლატვია	96	92	95	94
მალაიზია	100	100	99	99
მექსიკა	91	86	86	85
ჰოლანდია	82	76	95	74
ნორვეგია	73	72	73	68
პოლონეთი	91	86	86	89
პორტუგალია	95	89	93	93
რუმინეთი	98	96	96	96
სერბეთი	95	92	92	92
სინგაპური	95	88	91	88
სლოვაკეთი	95	93	94	92
ესპანეთი	88	64	64	67
შვედეთი	75	59	72	69
კანადა	88	75	79	86
ინგლისი	97	76	80	90
ბელგია	75	76	86	73
აშშ	92	78	80	81

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.6; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ნაწილი 2)

	ქცევისა და კლასის მართვა	სსსმ მოსწავლეების სწავლება	მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლება
საქართველო	92	69	52
TALIS-ის საშუალო	87	69	44
ავსტრალია	70	51	30
ბრაზილია	91	77	65
ბულგარეთი	80	56	53
ჩილე	91	80	59
ხორვატია	90	82	32
კვიპროსი	92	68	67
ჩეხეთი	93	82	48
დანია	85	61	35
ესტონეთი	87	65	35
ფინეთი	82	59	26
საფრანგეთი	94	66	23
ისლანდია	76	63	34
ისრაელი	87	60	39
იტალია	93	88	68
იაპონია	86	71	28
კორეა	86	83	60
ლატვია	91	66	45
მალაიზია	98	70	70
მექსიკა	83	51	39
ჰოლანდია	93	61	24
ნორვეგია	87	60	24
პოლონეთი	87	80	18
პორტუგალია	94	84	61
რუმინეთი	96	73	59
სერბეთი	92	90	66
სინგაპური	86	47	40
სლოვაკეთი	94	85	57
ესპანეთი	80	67	49
შვედეთი	78	60	27
კანადა	76	65	36
ინგლისი	85	74	33
ბელგია	81	57	29
აშშ	82	63	38

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.6; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 4.5: უკუკავშირის წყაროები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებსაც უკუკავშირი მიუღიათ ქვემოთ მოცემული შეფასების მეთოდების შედეგებზე დაყრდნობით

	გაკვეთილზე დაკვირვება	მოსწავლეების გამოკითხვა	საგნობრივი ცოდნის შეფასებას	მოსწავლეების ტესტების შედეგების ანალიზი	თვით-შეფასება	მშობლების გამოკითხვა ან მათთან დისკუსია
საქართველო	73	49	63	61	63	51
TALIS-ის საშუალო	79	53	55	64	53	53
ავსტრალია	70	40	33	56	45	40
ბრაზილია	81	67	68	83	59	70
ბულგარეთი	96	60	73	84	51	56
ჩილე	78	53	60	70	60	56
ხორვატია	90	56	A	52	41	56
კვიპროსი	74	33	50	49	42	46
ჩეხეთი	94	65	57	74	49	62
დანია	58	41	33	49	37	37
ესტონეთი	89	70	73	72	71	62
ფინეთი	46	26	26	28	21	37
საფრანგეთი	79	38	48	43	16	34
ისლანდია	36	17	18	27	15	31
ისრაელი	80	49	61	67	56	33
იტალია	41	35	26	44	25	41
იაპონია	87	66	67	63	78	65
კორეა	91	77	78	84	75	70
ლატვია	95	81	83	91	89	81
მალაიზია	98	77	89	93	79	78
მექსიკა	82	63	69	81	70	68
ჰოლანდია	86	68	51	53	47	35
ნორვეგია	73	54	41	53	48	48
პოლონეთი	97	65	72	84	62	73
პორტუგალია	66	43	48	64	64	46
რუმინეთი	96	92	91	90	93	88
სერბეთი	75	35	53	48	38	40
სინგაპური	97	62	70	81	87	52
სლოვაკეთი	93	72	71	77	66	69
ესპანეთი	43	36	21	54	27	46
შვედეთი	51	27	17	28	20	29
კანადა	84	41	39	61	44	57
ინგლისი	99	42	39	70	46	41
ბელგია	81	35	43	42	35	34
აშშ	98	26	46	64	49	41

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.5; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 4.6: უკუკავშირის წყაროები და მიმწოდებელი მხარეები ქართულ სკოლებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებაც უკუკავშირი მიიღეს ქვემოთ ჩამოთვლილი წყაროებიდან

	გარეშე პირები და ორგანიზა-ციები	სკოლის დირექ-ტორი	სკოლის მართვის ჯგუფის წევრ(ებ)ი	მომაგრე-ბული მენტორი	სხვა მასწავლებ-ლები	ეს უკუკავშირი სკოლაში არასდროს მიმიღია
უკუკავშირი, რომელიც ეყრდნობა გაკვეთილზე უშუალო დაკვირვებას	3	42	28	1	15	24
უკუკავშირი, რომელიც ეყრდნობა გამოკითხვას, სადაც მოსწავლეები გაფასებენ, როგორც მასწავლებელს	4	17	21	1	11	39
უკუკავშირი, რომელიც ეყრდნობა თქვენი საგნობრივი ცოდნის შეფასებას	5	23	26	2	16	27
უკუკავშირი, რომელიც ეყრდნობა თქვენი მოსწავლეების ტესტების შედეგების ანალიზს	2	24	30	2	12	26
უკუკავშირი, რომელიც ეყდნობა თქვენ მიერ თქვენივე საქმიანობის თვითშეფასებას (მაგალითად, პორტფოლიოს შეფასების პრეზენტაცია)	4	24	29	3	11	25
უკუკავშირი, რომელიც ეყრდნობა მშობლების ან მეურვეების გამოკითხვას, ან მათთან დისკუსიას	6	21	20	1	8	34

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 4.7: მასწავლებლისათვის უკუკავშირის მიწოდების შედეგები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც თვლიან, რომ უკუკავშირმა გამოიწვია „გარკვეული“ ან „დიდი ცვლილება“

(ნაწილი 1)

	საჯარო აღიარება	როლი სკოლის განვითარებაში	კარიერული დაწინაურების ალბათობა	პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა	ვალდებულებები	თვითრწმენა	ხელფასი ან პრემია
საქართველო	80	67	43	65	71	80	32
TALIS-ის საშუალო	61	51	36	46	55	71	25
ავსტრალია	40	39	31	31	39	57	12
ბრაზილია	71	67	50	70	80	86	27
ბულგარეთი	80	60	32	54	82	87	47
ჩილე	70	64	64	68	75	86	47
ხორვატია	56	45	33	47	52	73	15
კვიპროსი	61	56	39	53	59	79	11
ჩეხეთი	57	39	22	30	44	62	27
დანია	56	44	23	48	48	65	11
ესტონეთი	56	43	28	46	47	64	27
ფინეთი	56	33	15	27	34	63	13
საფრანგეთი	54	44	36	22	39	65	22
ისლანდია	43	41	13	32	34	59	17
ისრაელი	70	55	54	50	58	73	24
იტალია	54	45	a	46	a	72	a
იაპონია	83	63	34	42	71	85	28
კორეა	60	53	37	55	65	66	38
ლატვია	58	46	37	45	49	64	22
მალაიზია	90	87	82	85	93	96	78
მექსიკა	62	63	51	68	82	89	31
ჰოლანდია	52	45	31	37	44	59	20
ნორვეგია	59	35	15	25	32	68	20
პოლონეთი	72	64	51	53	53	69	33
პორტუგალია	48	46	24	38	45	59	6
რუმინეთი	81	69	60	59	76	88	28
სერბეთი	68	51	36	56	66	76	21
სინგაპური	49	49	44	47	58	69	38
სლოვაკეთი	68	63	40	47	60	72	37
ესპანეთი	51	46	29	38	42	59	10
შვედეთი	60	38	20	24	38	61	33
კანადა	44	44	34	37	44	60	11
ინგლისი	41	36	33	28	35	53	18
ბელგია	52	35	18	34	43	63	7
აშშ	42	40	26	31	39	61	13

(ნაწილი 2)

	კლასის მართვის მეთო-დები	საგნის ცოდნა	სწავლების მეთოდები	სსსმ მოსწავლე-ების სწავლების მეთოდები	მოსწავლე-ების შეფასების მეთოდები	სამსახურით კმაყოფილება	მოტივაცია
საქართველო	68	71	78	52	75	55	66
TALIS-ის საშუალო	56	53	62	45	59	63	65
ავსტრალია	39	33	45	29	43	47	50
ბრაზილია	75	77	80	46	78	72	73
ბულგარეთი	80	77	80	47	77	78	79
ჩილე	84	79	82	69	81	83	83
ხორვატია	56	53	65	57	65	64	67
კვიპროსი	62	52	65	45	60	70	61
ჩეხეთი	53	46	57	44	51	56	55
დანია	41	43	50	36	40	59	62
ესტონეთი	44	50	54	37	48	55	56
ფინეთი	33	33	38	30	32	60	61
საფრანგეთი	42	35	52	33	44	59	62
ისლანდია	40	37	45	37	49	58	57
ისრაელი	56	55	60	42	55	72	74
იტალია	67	62	68	66	69	75	75
იაპონია	71	86	89	63	75	77	82
კორეა	58	63	64	61	58	53	57
ლატვია	44	55	62	37	59	54	56
მალაიზია	92	95	95	61	94	94	95
მექსიკა	83	83	86	49	82	89	87
ჰოლანდია	39	30	44	25	31	45	52
ნორვეგია	47	40	52	33	48	55	53
პოლონეთი	59	52	64	62	67	68	69
პორტუგალია	50	38	49	40	53	55	54
რუმინეთი	79	72	81	57	83	85	84
სერბეთი	61	58	67	60	68	67	68
სინგაპური	62	62	69	40	63	61	63
სლოვაკეთი	53	62	69	57	67	68	69
ესპანეთი	45	33	45	40	53	53	55
შვედეთი	45	37	48	37	45	51	54
კანადა	39	37	52	39	54	51	53
ინგლისი	42	27	48	30	49	39	41
ბელგია	38	33	44	33	40	52	56
აშშ	42	36	54	35	49	49	53

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.7; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 4.8: მასწავლებლების შეფასებისა და უკუკავშირის ზეგავლენა

მასწავლებლების წილი, რომლებიც „ეთანხმებიან“ ან „სრულიად ეთანხმებიან“ ქვემოთ მოცემულ დებულებებს.
(ნაწილი 1)

	საუკეთესო მასწავლებლებს ამ სკოლაში შესაბამისად დიდი აღიარებაც აქვთ	მასწავლებლების შეფასება და უკუკავშირი ძალიან მცირე გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ მუშაობენ მასწავლებლები თავიანთ კლასებში	მასწავლებლების შეფასება და უკუკავშირი ძირითადად ადმინისტრაციული მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად კეთდება	ტრენინგ გეგმა მიმართულია მასწავლებლების პროფესიული საქმიანობის გასაუმჯობესებლად
საქართველო	65	49	36	95
TALIS-ის საშუალო	38	43	51	59
ავსტრალია	31	43	62	50
ბრაზილია	18	34	43	69
ბულგარეთი	62	38	26	79
ჩილე	54	63	69	58
ხორვატია	27	52	56	59
კვიპროსი	28	47	58	65
ჩეხეთი	56	49	35	59
დანია	21	31	50	41
ესტონეთი	43	47	43	57
ფინეთი	25	50	62	38
საფრანგეთი	14	49	61	42
ისლანდია	18	42	46	35
ისრაელი	28	41	46	63
იტალია	30	45	42	70
იაპონია	37	32	47	46
კორეა	51	41	60	69
ლატვია	58	44	48	48
მალაიზია	90	44	76	96
მექსიკა	36	40	44	64
ჰოლანდია	24	41	38	54
ნორვეგია	15	51	39	52
პოლონეთი	64	41	43	83
პორტუგალია	18	53	70	40
რუმინეთი	57	29	44	69
სერბეთი	29	50	50	72
სინგაპური	71	39	53	80
სლოვაკეთი	48	59	44	66
ესპანეთი	18	47	50	51
შვედეთი	37	51	55	49
კანადა	29	36	51	52
ინგლისი	40	34	51	66
ბელგია	15	41	51	29
აშშ	41	39	60	57

(ნაწილი 2)

	უკუკავშირი ეყრდნობა მასწავლებლების საქმიანობის საფუძვლიან შეფასებას	თუ მასწავლებლის საქმიანობა სისტემატურად არადამაკმაყოფილებელია, მას გაათავისუფლებენ სამსახურიდან	მასწავლებელთან განიხილავენ მის სამასწავლებლო საქმიანობაში არსებული სისუსტეების გამოსწორების გზებს.	მასწავლებელს მიამაგრებენ ხოლმე მენტორს მისი, როგორც მასწავლებლის, საქმიანობის გასაუმჯობესებლად
საქართველო	77	69	83	73
TALIS-ის საშუალო	47	31	74	48
ავსტრალია	29	24	63	54
ბრაზილია	45	37	77	63
ბულგარეთი	64	48	87	66
ჩილე	60	60	74	48
ხორვატია	45	0	66	31
კვიპროსი	43	50	79	65
ჩეხეთი	52	46	84	39
დანია	23	36	67	33
ესტონეთი	50	33	80	40
ფინეთი	17	16	65	17
საფრანგეთი	19	12	58	41
ისლანდია	15	24	49	28
ისრაელი	50	41	71	59
იტალია	0	0	69	38
იაპონია	32	14	71	31
კორეა	50	19	75	46
ლატვია	74	39	89	37
მალაიზია	89	17	93	86
მექსიკა	43	26	77	51
ჰოლანდია	44	35	74	65
ნორვეგია	22	11	56	25
პოლონეთი	67	17	77	42
პორტუგალია	53	37	66	50
რუმინეთი	73	43	90	67
სერბეთი	56	18	80	52
სინგაპური	68	46	88	84
სლოვაკეთი	66	31	87	36
ესპანეთი	17	15	63	14
შვედეთი	15	27	62	27
კანადა	46	26	69	47
ინგლისი	55	43	83	73
ბელგია	47	33	68	53
აშშ	53	47		53

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 5.8; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 4.9: სერტიფიცირების სტატუსი მასწავლებლებისა და სკოლის მახასიათებლების მიხედვით

		სერტი-ფიცირე-ბული	ჩააბარა საგნობ-რივი გამოცდა	ჩააბარა პროფესიული უნარების გამოცდა	ჯერ არ ჩაუბარებია	არ მიუღია მონაწილეობა
სქესი	ქალი	31	5	14	21	29
	კაცი	12	6	7	19	57
განათლება	საშუალო განათლება	4	4	9	23	61
	უმაღლესი პროფესიული	14	6	11	20	50
	ბაკალავრი	18	4	15	27	36
	მაგისტრი	33	5	14	19	29
	დოქტორი	41	7	2	7	44
	პედაგოგიური განათლებით	29	6	13	20	32
	პედაგოგიური განათლების გარეშე	16	3	17	21	44
საგნები და საგნობრი-ვი ჯგუფები	ქართული ენა და ლიტ.	40	7	9	19	26
	მათემატიკა	25	4	20	23	27
	საბუნებისმეტყველო მეცნ.	23	4	18	21	34
	სოციალური მეცნ.	28	6	13	24	28
	უცხოური ენები	37	8	10	18	27
	ისტ	15	5	19	28	32
	ხელოვნება	10	4	18	26	42
ასაკობრივი ჯგუფები	<25	20	4	8	10	58
	25-29	22	4	15	29	31
	30-39	31	5	18	24	22
	40-49	37	5	14	20	25
	50-59	29	5	13	20	32
	>=60	13	6	7	17	57
სკოლების მდებარე-ობა	<1,000	15	5	12	30	38
	1,001 - 3,000	22	5	16	25	32
	3,001 - 15,000	30	4	14	16	35
	15,001 - 100,000	36	5	13	13	33
	100,001- 1,000,000	43	5	11	12	29
	>1,000,000	42	8	10	11	29
სექტორი	საჯარო	45	5	12	11	27
	კერძო	38	9	8	10	35
	ქვეყნის საშუალო	28	5	13	21	33

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 4.10: მასწავლებლებისა და დირექტორების დამოკიდებულება სერტიფიცირების არსებული მოდელისადმი

	მასწავლებლები			
	სრულიად ვეთანხმები	ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	საერთოდ ვეთანხმები
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის ცოდნას	15.7	35.6	35.3	13.5
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის სწავლების უნარს	13.3	40.1	36.6	9.9
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს პროფესიული უნარების ფლობას	11.9	36.7	41.5	9.9
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა მასწავლებლებს უბიძგა მიეღოთ ახალი ცოდნა ან გაეხსენებინათ ძველი	8.3	20.2	52.7	18.8
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკა	12.3	34.7	40.1	12.9

	დირექტორები			
	საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის ცოდნას	2.1	30.5	55.9	11.4
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის სწავლების უნარს	4.1	42	48.4	5.4
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს პროფესიული უნარების ფლობას	2.9	38.4	51.3	7.4
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა მასწავლებლებს უბიძგა მიეღოთ ახალი ცოდნა ან გაეხსენებინათ ძველი	1.6	10.7	73.3	14.5
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკა	4.3	33.4	54	8.2

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 4.11: სერტიფიცირებისადმი დამოკიდებულება მასწავლებლის სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით

		სერტიფიცირებული	ჩაბარა საგნობრივი გამოცდა	ჩაბარა პროფესიული უნარების გამოცდა	ჯერ არ ჩაუბარებია	არ მიუღია მონაწილეობა	საშუალო
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის ცოდნას	საერთოდ არ ვეთანხმები	5	10	23	22	19	16
	არ ვეთანხმები	18	39	45	50	38	35
	ვეთანხმები	49	36	26	22	35	36
	სრულიად ვეთანხმები	27	15	6	6	9	14
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს საგნის სწავლების უნარს	საერთოდ არ ვეთანხმები	4	12	19	19	16	13
	არ ვეთანხმები	26	42	49	52	42	40
	ვეთანხმები	51	37	29	24	35	37
	სრულიად ვეთანხმები	19	9	4	5	7	10
მასწავლებლის სასერტიფიკა-ციო გამოცდებში დაწესებული ზღვრის გადალახვა ადასტურებს პროფესიული უნარების ფლობას	საერთოდ არ ვეთანხმები	3	14	15	18	14	12
	არ ვეთანხმები	23	43	43	45	41	37
	ვეთანხმები	55	37	37	32	38	42
	სრულიად ვეთანხმები	19	6	5	6	7	10
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა მასწავლებლებს უბიძგა მიეღოთ ახალი ცოდნა ან გაეხსენებინათ ძველი	საერთოდ არ ვეთანხმები	2	7	9	12	11	8
	არ ვეთანხმები	9	28	19	26	25	20
	ვეთანხმები	55	53	55	51	51	53
	სრულიად ვეთანხმები	33	13	17	11	13	19
მასწავლებლის სასერტიფიკაციო გამოცდებმა გააუმჯობესა მასწავლებლების სწავლების პრაქტიკა	საერთოდ არ ვეთანხმები	4	12	16	16	17	12
	არ ვეთანხმები	25	45	35	39	39	35
	ვეთანხმები	50	34	40	36	36	40
	სრულიად ვეთანხმები	22	10	10	9	9	13

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 4.12: დირექტორებისა და მასწავლებლების დამოკიდებულება მასწავლებლის შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტისადმი

(ნაწილი 1)

	მასწავლებლები			
	ძალიან მნიშვნელოვანია	მნიშვნელოვანია	არ არის მნიშვნელოვანი	საერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი
საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვება	34.3	58.3	6.6	0.8
მოსწავლეების გამოკითხვა მასწავლებლის საქმიანობის შესასწავლად	13.7	57.6	23.3	5.3
იმავე სკოლის სხვა მასწავლებლების შეფასება წინასწარ დადგენილი კრიტერიუმების მიხედვით	12.9	71.3	13.5	2.2
სკოლის დირექტორის შეფასება წინასწარ დადგენილი კრიტერიუმების მიხედვით	25.3	68.1	5.5	1.1
ტესტირება მასწავლებლის საგნობრივი ცოდნის შესაფასებლად	12.7	56.5	26.5	4.3
ტესტირება პროფესიული უნარების შესაფასებლად	12.5	55.4	27.6	4.5
თვითშეფასება (მაგალითად, პორტფოლიოს პრეზენტაციის გზით)	29.7	63.5	5.8	1
მოსწავლეების სწავლის შედეგები	38.7	57.9	2.7	0.7

(ნაწილი 2)

	დირექტორები			
	ძალიან მნიშვნელოვანია	მნიშვნელოვანია	არ არის მნიშვნელოვანი	საერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი
საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვება	47.2	51.3	1.5	0
მოსწავლეების გამოკითხვა მასწავლებლის საქმიანობის შესასწავლად	14	64.7	18.7	2.6
იმავე სკოლის სხვა მასწავლებლების შეფასება წინასწარ დადგენილი კრიტერიუმების მიხედვით	13.3	72.1	13.2	1.3
სკოლის დირექტორის შეფასება წინასწარ დადგენილი კრიტერიუმების მიხედვით	26.1	73.3	0.6	0
ტესტირება მასწავლებლის საგნობრივი ცოდნის შესაფასებლად	14.8	61.6	20.8	2.8
ტესტირება პროფესიული უნარების შესაფასებლად	13.8	59.5	24.1	2.6
თვითშეფასება (მაგალითად, პორტფოლიოს პრეზენტაციის გზით)	29.9	61.7	7.9	0.5
მოსწავლეების სწავლის შედეგები	61.7	38.1	0.2	0

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

თავი 5. მასწავლებლების საქმიანობა

მასწავლებლობა გადავწყვიტე, ალბათ, მეოთხე-მეხუთე კლასში. ერთხელ სასკოლო სახელმძღვანელოში წავიკითხე მოგზაურობებზე, საინტერესო ამბები იყო მოთხრობილი სხვადასხვა კონტინენტზე. მგონი, მაშინ გადავწყვიტე გეოგრაფიის მასწავლებლობა. მოგვიანებით დავინტერესდი ისტორიითაც. ორივე დისციპლინა ერთნაირად მიყვარდა და ამიტომ დავამთავრე როგორც ისტორიის, ასევე გეოგრაფიის ფაკულტეტი. გამოვედი მასწავლებელი და ავირჩიე ბავშვების ოცნება.

ლელა ყეინაშვილი, გეოგრაფიის მასწავლებელი. მამა გიორგი მთაწმინდელის გორის გიმნაზია

ძირითადი მიგნებები

- ქართველ მასწავლებლებში მაღალია ისეთი მასწავლებლების წილი, რომელიც სწავლების კონსტრუქტივისტულ მიდგომებს ემხრობა. მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი როგორც საქართველოში, ისევე კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში თვლის, რომ მათი, როგორც მასწავლებლების როლი, მოსწავლეებში ძიების პროცესის ხელშეწყობაა. საქართველოში მასწავლებლების წილი, რომელიც ამ დებულებას ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება 99%, TALIS-ის ქვეყნებში კი საშუალოდ 94%-ია.
- კონსტრუქტივისტული ღირებულებები განსაკუთრებით მაღალია სერტიფიცირებულ მასწავლებლებში, ასევე, მხოლოდ საგანსა და მხოლოდ უნარებში სერტიფიცირებულ მასწავლებლებში და ყველაზე დაბალი იმ მასწავლებლებში, რომლებსაც სასერტიფიკაციო გამოცდებში მონაწილეობა არ მიუღიათ.
- ქართველ მასწავლებლებში TALIS-ის ქვეყნების საშუალოსა და, ასევე, მოწინავე საგანმანათლებლო სისტემების მაჩვენებელზე მაღალია ისეთი მასწავლებლების წილი, რომლებიც „ძალიან ხშირად“ ან „ყოველ, ან თითქმის ყოველ გაკვეთილზე“ იყენებენ იმგვარ სტრატეგიებს, როგორებიცაა დივერსიფიცირებული სწავლება (63%), ისტ-ის გამოყენება სასწავლო პროცესში (47%), მცირე ჯგუფებში მუშაობა (67%), ახალი ცოდნისა და მნიშვნელობის დაკავშირება ყოფით საკითხებთან (58%). ქართველი მასწავლებლების 71%-ის განცხადებით, ისინი ხშირად ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე აძლევენ საშუალებას მოსწავლეებს თავად შეაფასონ საკუთარი წინსვლა. ამ მაჩვენებლით საქართველო თითქმის ორჯერ აღემატება TALIS-ისა და 3-ჯერ ფინეთის საშუალოს.
- არასერტიფიცირებულ მასწავლებლებთან შედარებით სერტიფიცირებული მასწავლებლები უფრო იშვიათად იყენებენ სტანდარტიზებულ ტესტებს და ამა თუ იმ მოსწავლეს კითხვებს კლასის წინაშე პასუხის გასაცემად უსვამენ. ისინი უფრო ხშირად იყენებენ იმ მეთოდს, რომელიც დავალების შესრულების პროცესში მოსწავლეებზე დაკვირვებასა და დაუყოვნებლივი უკუკავშირის მიწოდებას ითვალისწინებს, უფრო ხშირად აწვდიან წერილობით უკუკავშირს და აძლევენ მოსწავლეებს საკუთარი წინსვლის შეფასების შესაძლებლობას.
- ქართველმა მასწავლებლებმა კვლევის ჩატარების დროისათვის ბოლო სრული კალენდრული კვირის განმავლობაში სამსახურეობრივი მოვალეობების შესრულებაზე საშუალოდ 29 საათი დახარჯეს მაშინ, როდესაც TALIS-ის ქვეყნებში საშუალო მაჩვენებელი 38 საათია. თუ სრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლებს ამ თვალსაზრისით ერთმანეთს შევადარებთ, TALIS-ის ქვეყნებში სულ სასკოლო საქმიანობაზე დახარჯული დროის საშუალო არის 44 საათი კვირაში, სწავლებაზე - 23 საათი; საქართველოში კი - 33 საათი სასკოლო საქმიანობაზე და 18 საათი სწავლებაზე.
- ის მასწავლებლები, რომლებმაც კვლევის პერიოდისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღეს პროფესიული განვითარების ტრენინგებში, საშუალოდ უფრო მეტ დროს ხარჯავენ სკოლაში საკუთარი სამსახურებრივი მოვალეობების შესრულებაზე, ვიდრე მასწავლებლები, რომლებსაც ასეთ აქტივოებებში მონაწილეობა არ მიუღიათ.
- საქართველოში მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ჩართულია თანამშრომლობით აქტივობებში. ამ მაჩვენებლით საქართველო კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით მნიშვნელოვნად არის დაწინაურებული. მაგალითისათვის, ქართველი მასწავლებლების 88% ამბობს, რომ უმუშავია სხვა მასწავლებლებთან ერთად გუნდურად ერთსა და იმავე კლასში მაშინ, როცა ასეთი მასწავლებლების წილი TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 58%-ია.

- ქართველ მასწავლებლებში საკუთარი ეფექტიანობის შეფასების მაჩვენებელი TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მაღალია. ქართველი მასწავლებლების თვითშეფასების მაჩვენებელი რუმინეთის გამოკლებით აღემატება აღმოსავლეთ ევროპის ყველა ქვეყნისას და სჭარბობს ისეთი წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების მასწავლებლების მაჩვენებლებს, როგორებიცაა: ფინეთი, სინგაპური, ჰოლანდია და კანადა.
- ქართველი მასწავლებლების აბსოლუტური უმრავლესობა თვლის, რომ კარგად, საკმარისად ან გარკვეულ დონეზე შეუძლია მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვასთან, სწავლებასთან და კლასის მართვასთან დაკავშირებული ამოცანების შესრულება. მასწავლებლები ყველაზე ნაკლებად თავდაჯერებულად გრძნობენ თავს ისეთი მოსწავლეების მოტივირებაში, რომლებიც სკოლისადმი დაბალ ინტერესს იჩენენ.
- ქართველ მასწავლებლებში როგორც პროფესიით, ასევე სამუშაო ადგილით კმაყოფილება TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მაღალია. სამსახურით კმაყოფილება მაღალია სერტიფიცირებულ და ნაწილობრივ სერტიფიცირებულ მასწავლებლებში და სხვა საგნების მასწავლებლებთან შედარებით დაბალია მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო საგნებისა და სოციალური მეცნიერებების მასწავლებლებში.
- საქართველოში მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი (60%) არ ეთანხმება იმას, რომ საზოგადოებაში მასწავლებლის პროფესია დაფასებულია. თუმცა ამ მაჩვენებლით საქართველოში კვლევაში მონაწილე ბევრ, მათ შორის, კვლევაში მონაწილე აღმოსავლეთ ევროპის ყველა ქვეყანაზე უკეთესი მდგომარეობაა.

შესავალი

ეფექტიანი სწავლება სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენებას გულისხმობს. ამ სტრატეგიების გამოყენება მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მოსწავლეების სწავლის ხარისხსა და მოტივაციას (Seidel & Shavelson, 2007). კვლევა აჩვენებს, რომ სწავლების კონკრეტულ სტრატეგიებსა და მეთოდებს ეფექტიანი სწავლის ხელშეწყობა შეუძლია. მაგალითად, მარზანოს, პიკერინგისა და პოლოკის მიხედვით, ეს მეთოდებია: თანამშრომლობითი სწავლის აქტივობები, შეჯამება და ჩანაწერების გაკეთება, კითხვების დასმის მეთოდი და სხვ. (Hattie, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 1998; Marzano, Pickering & Pollock, 2001).

განასხვავებენ სწავლების აქტიურ და პასიურ მეთოდებს. როცა სწავლებისას, ძირითადად, ლექციურ მეთოდებს ვიყენებთ და მოსწავლეები ნაკლებად მონაწილეობენ, პასიურ სწავლებას აქვს ადგილი და პირიქით, როცა მოსწავლე მთავარ როლს თამაშობს სწავლის პროცესში, ასეთ სტრატეგიებს აქტიურს ვუწოდებთ. აქტიური სწავლებისას მასწავლებელმა შეიძლება სთხოვოს მოსწავლეებს განიხილონ რაიმე საკითხი ჯგუფებში ან მონაწილეობა მიიღონ რაიმე კონცეფციის რუკის შექმნაში, ან მოსწავლეები სხვა სახის ისეთ რეფლექსიურ აქტივობაში ჩართოს, რომელიც მოსწავლეების საფუძვლიან დაფიქრებას მოითხოვს (Adesope & Nesbit, 2013; Orlich et al., 2013).

მასწავლებლების მიერ სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენება რამდენიმე ფაქტორთანაა დაკავშირებული. ამ ფაქტორების დაჯგუფება შეიძლება მასწავლებლის, სკოლისა და მოსწავლის მახასიათებლებლად (OECD, 2014). მასწავლებლის მახასიათებლებში შედის მასწავლებლის შეხედულებები და წარსული გამოცდილება, სქესი და სწავლების საგანი, განათლების დონე და პროფესიული განვითარება (Beyer & Davis, 2008; Pajares, 1992; Speer, 2008). ზოგადი სასკოლო გარემო და საკლასო ატმოსფეროც მნიშვნელოვანი ფაქტორებია (OECD, 2009; Richardson, 1996; Richardson et al., 1991; Shapiro & Kilbey, 1990). პოზიტიურ საკლასო და სასკოლო გარემოში მოსწავლეები ნაკლებად ავლენენ არასასურველ ქცევასა და, შესაბამისად, მეტი დრო და ძალისხმევა ეთმობა სწავლასა და სწავლებას (Guardino & Fullerton, 2010; Martella, Nelson & Marchand-Martella, 2003).

მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა მასწავლებლების საქმიანობასთან მჭიდროდ დაკავშირებული კიდევ ერთი ფაქტორია. როგორც კვლევა აჩვენებს, თანამშრომლობა ხელს უწყობს სასწავლო რესურსების, მათ შორის, იდეების გაზიარებას (Clement & Vandenberghe, 2000; Murawski & Swanson, 2001). გარდა ამისა, მასწავლებლები, რომლებიც უფრო მეტად არიან ჩართულები პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში, უფრო ხშირად თანამშრომლობენ კოლეგებთან თავიანთი სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით (OECD, 2009).

ამ თავში განხილულია მასწავლებლების მიერ სწავლების სტრატეგიებისა და მეთოდების გამოყენება, მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა და მათი დამოკიდებულებები. ამ ასპექტების მიხედვით, საქართველოში არსებული ვითარება შედარებულია კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან.

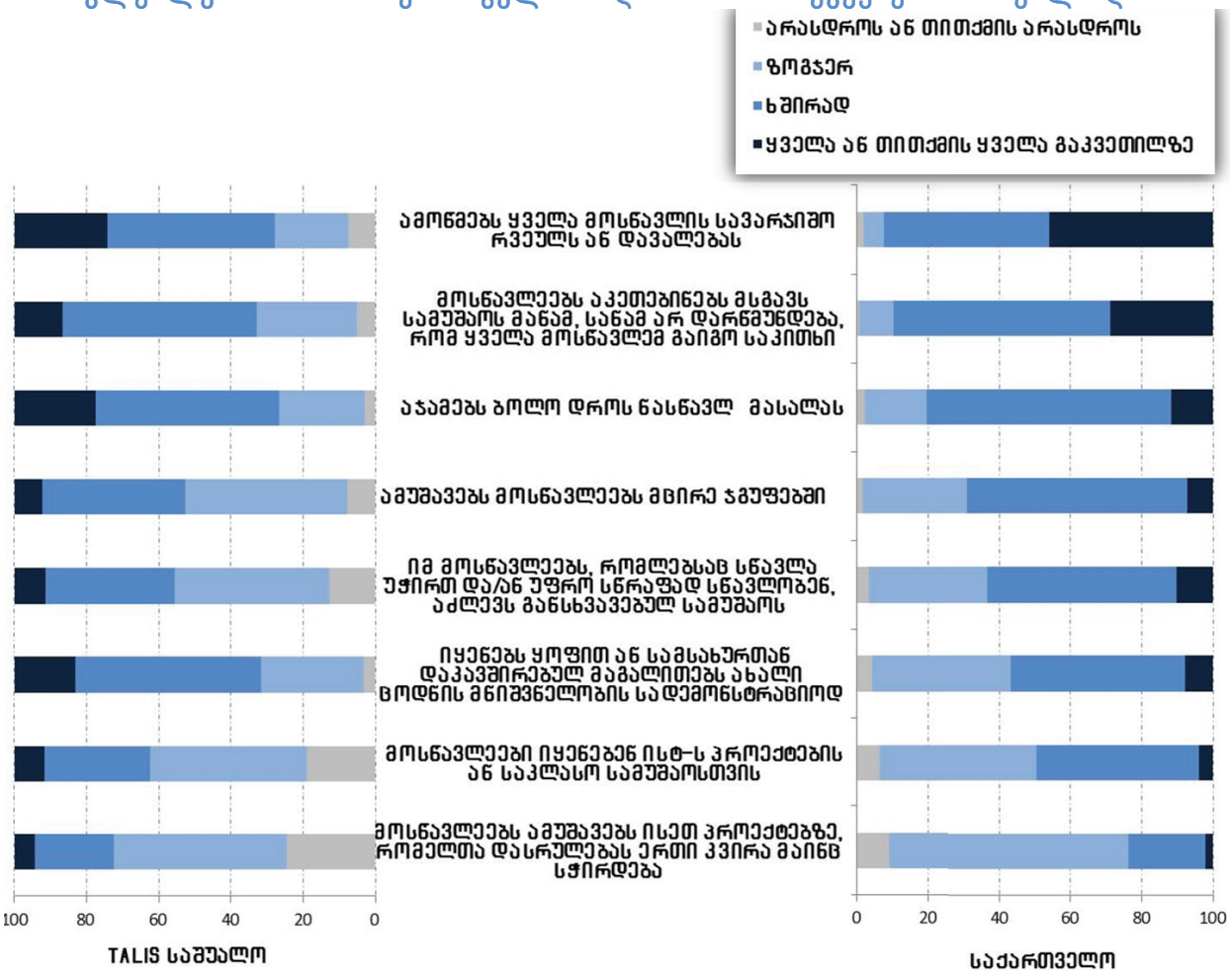
საკლასო საქმიანობა

TALIS-ის გამოკითხვაში მასწავლებლებისათვის დასმული კითხვების ნაწილი ეხებოდა მასწავლებლების მიერ სწავლებისას გამოყენებულ მეთოდებს. მასწავლებლებს ვკითხეთ, თუ რამდენად ხშირად (1) წარუდგენდნენ მოსწავლეებს ბოლო დროს ნასწავლი მასალის შეჯამებას; (2) ამუშავებენ მოსწავლეებს მცირე ჯგუფებში იმისათვის, რომ ერთობლივად მიაგნონ პრობლემის ან ამოცანის ამოხსნის გზას; (3) აძლევენ განსხვავებულ სამუშაოს მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ სწავლა ან უფრო სწრაფად სწავლობენ; (4) იყენებენ ყოფით ან პროფესიებთან დაკავშირებულ მაგალითებს ახალი ცოდნის მნიშვნელობის სადემონსტრაციოდ; (5) აკეთებინებენ მოსწავლეებს მსგავს სამუშაოს მანამ, სანამ მასწავლებელი არ დარწმუნდება, რომ ყველა მოსწავლემ გაიგო საკითხი; (6) ამოწმებენ მოსწავლეების სავარჯიშო რვეულებს ან დავალებებს; (7) ამუშავებენ მოსწავლეებს ისეთ პროექტებზე, რომელთა დასრულებას ერთი კვირა მაინც სჭირდება; (8) სთხოვენ მოსწავლეებს ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენებას პროექტების ან საკლასო სამუშაოების შესასრულებლად. მოცემულ დებულებებზე შესაძლო პასუხები იყო: „არასდროს ან თითქმის არასდროს“, „ხანდახან“, „ხშირად“ და „ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე“. ამ დებულებებზე პასუხის გაცემისას მასწავლებლებს მხედველობაში აქვთ შესაბამისი საფეხურის ერთი, შემთხვევითი წესით შერჩეული კლასი.

ამ სტრატეგიებს შორის ქართველ მასწავლებლებში სიხშირის მიხედვით დომინირებს სამუშაოების გამეორებისა და მოსწავლეების სავარჯიშო რვეულების ან დავალებების შემოწმება: მასწავლებლების 92% ამბობს, რომ „ხშირად“ ან „ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე“ ამოწმებს ყველა მოსწავლის სავარჯიშო რვეულს ან დავალებას, ხოლო 91% ამბობს, რომ მოსწავლეებს აკეთებინებს მსგავს სამუშაოს მანამ, სანამ არ დარწმუნდება, რომ ყველა მოსწავლემ გაიგო საკითხი. ამ ორი დებულების მიხედვით TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელი 72% და 67%-ია. საგულისხმოა, რომ ეს მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად დაბალია მაღალი საგანმანათლებლო შედეგების მქონე ქვეყნებში (ფინეთი, ესტონეთი, ავსტრალია, იაპონია, კორეა და სხვ.) და დაბალია - დაბალი შედეგების მქონე ქვეყნებში (მაგალითად: მექსიკა, ჩილე, ბრაზილია, მალაიზია). ამ სტრატეგიებს მასწავლებლების ასევე მაღალი წილი მიმართავს ლატვიასა და რუმინეთში.

ქართულ სკოლებში ასევე გავრცელებულია მოსწავლეების მიღწევების მიხედვით დავალებების დივერსიფიცირების სტრატეგია. მასწავლებლების 67% ამბობს, რომ განსხვავებულ დავალებებს აძლევს იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც სწავლა უჭირთ ან უფრო სწრაფად სწავლობენ. ამ სტრატეგიას ქართველი მასწავლებლები უფრო ხშირად მიმართავენ, ვიდრე მასწავლებლები აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებში (ბულგარეთში - 61%, ჩეხეთის რესპუბლიკაში - 32%, ესტონეთში - 47%, რუმინეთში - 58%, სლოვაკეთის რესპუბლიკაში - 45% და სერბეთში - 59%) და მაღალი საგანმანათლებლო შედეგების მქონე ქვეყნებში (სინგაპურში - 21%, ფინეთში - 37%, იაპონიაში - 22%, კორეაში - 20%, კანადაში - 47% და ინგლისში - 63%).

გრაფიკი 5.1: სწავლების სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე საბაზო საფეხურის მასწავლებლებს შორის საქართველოში და TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.1

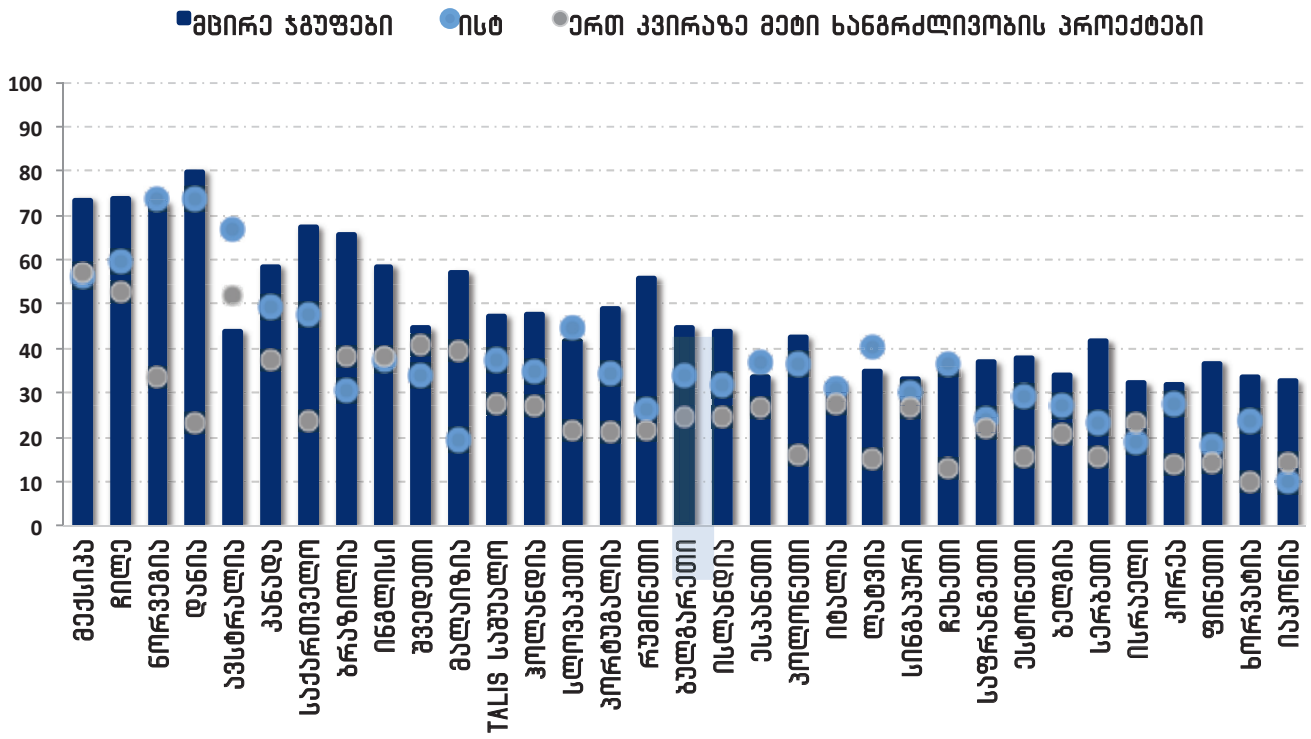
ქართველ მასწავლებლებში ასევე შედარებით მაღალია თანამედროვე მეთოდების გამოყენების სიხშირე. ქართველი მასწავლებლების 67% ამბობს, რომ ისინი ხშირად ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე ამუშავებენ მოსწავლეებს მცირე ჯგუფებში. ამ მაჩვენებლის საშუალო TALIS-ის ქვეყნებისათვის 47%-ია. ამ მეთოდს გაცილებით იშვიათად მიმართავენ მასწავლებლები ისეთ ქვეყნებში, როგორებიცაა: ფინეთი (37%), სინგაპური (33%), ინგლისი (58%), აშშ (55%).

სხვა სტრატეგიებთან შედარებით მნიშვნელოვნად იშვიათად იყენებენ სწავლების ისეთ აქტიურ მეთოდებს, როგორებიცაა: გრძელვადიან პროექტებზე მუშაობა და ისტ-ის გამოყენებით პროექტებსა და საკლასო დავალებებზე მუშაობა. მასწავლებლების ნახევარი ამბობს, რომ ხშირად ან თითქმის ყოველ გაკვეთილზე ამუშავებს მოსწავლეებს ისეთ პროექტებზე, რომელთა დასრულებას ერთი კვირა მაინც სჭირდება და მეოთხედი ამბობს, რომ მათ საგანში პროექტების ან საკლასო სამუშაობის შესასრულებლად მოსწავლეები იყენებენ ისტ-ს. ისტ-ის გამოყენება ზოგადად TALIS-ის ქვეყნებშიც ნაკლებად გავრცელებული პრაქტიკაა (საშუალო მაჩვენებელი 27%-ია). იგივე შეგვიძლია ვთქვათ გრძელვადიან პროექტებზე მუშაობის შესახებაც: ქართველი მასწავლებლები ამ მეთოდს უფრო ხშირად იყენებენ, ვიდრე მასწავლებლები ფინეთში (18%), კორეაში (28%), ჰოლანდიაში (35%), სინგაპურში (30%) და ინგლისში (36%).

ამ ბოლო სამი მეთოდის გამოყენებას შეუძლია მნიშვნელოვნად შეუწყოს ხელი იმ უნარების განვითარებას, რომლებიც მოსწავლეებს აკადემიური წარმატების, სკოლის შემდგომი განათლების მიღებისა და დასაქმების შემთხვევაში გამოადგებათ (OECD, 2014). თუმცა მათი გამოყენება ავტომატურად არ ნიშნავს მათ დადებით გავლენას მოსწავლეების მიღწევებსა და ჩართულობაზე. როგორც ამ თემაზე ჩატარებული კვლევები აჩვენებს, ნებისმიერი სტრატეგიის გამოყენების ეფექტიანობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ იყენებს მასწავლებელი ამა თუ იმ სტრატეგიას (Chang & Lee, 2010; Johnson and Johnson, 2009; Parsons, Dodman & Burrowbridge, 2013; Prince, 2004; Schmidt et al., 2009).

გრაფიკი 5.2: სამი სტრატეგიის გამოყენების სიხშირე საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი, რომლებიც „ხშირად“ ან „ყოველ ან თითქმის ყოველ გაკვეთილზე“ (1) ამუშავებენ მოსწავლეებს მცირე ჯგუფებში იმისათვის, რომ ერთობლივად მიაგნონ პრობლემის ან ამოცანის ამოხსნის გზას, (2) ამუშავებენ მოსწავლეებს ისეთ პროექტებზე, რომელთა დასრულებას ერთი კვირა მაინც სჭირდება, (3) პროექტების ან საკლასო სამუშაოების შესასრულებლად მოსწავლეებს სთხოვენ ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენებას.



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.1

მოსწავლეების შეფასება

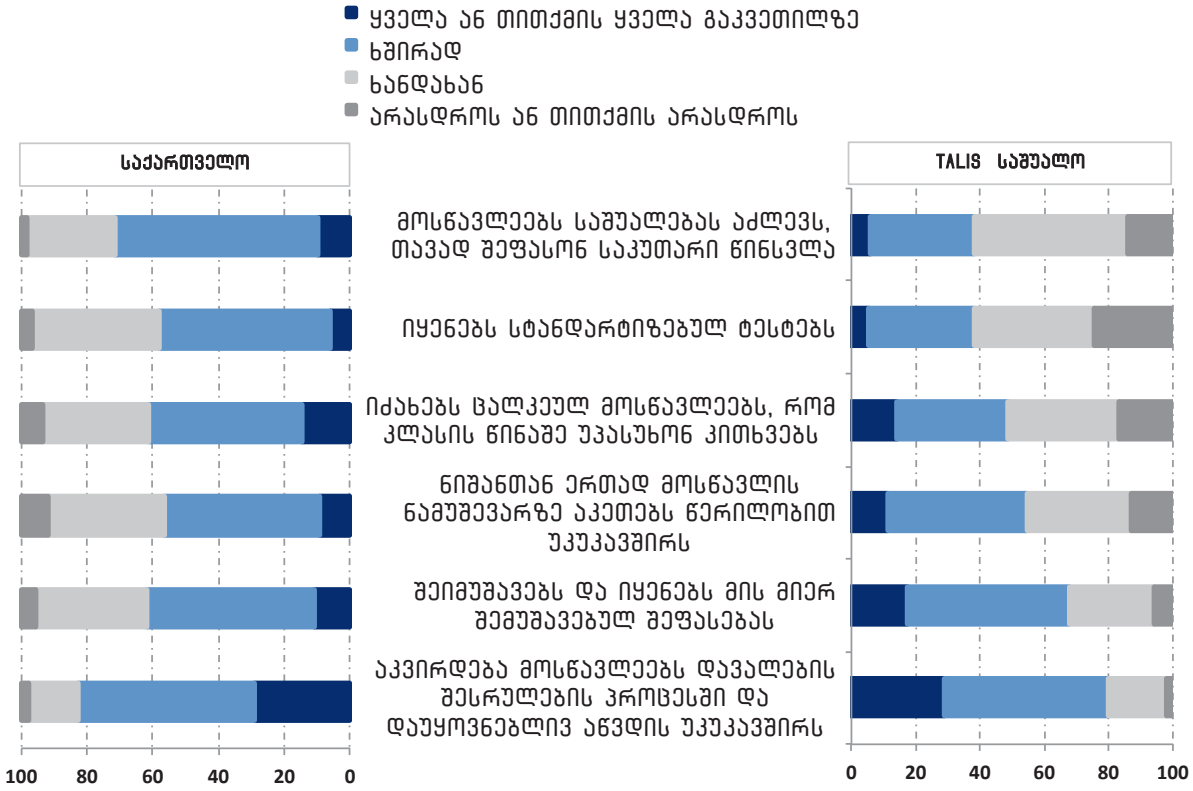
TALIS-ის გამოკითხვის ფარგლებში მოსწავლეთა შეფასების მეთოდების შესასწავლად მასწავლებლებს უნდა მიეთითებინათ, რამდენად ხშირად იყენებენ შეფასების სხვადასხვა სტრატეგიას. კერძოდ, რამდენად ხშირად იყენებენ სტანდარტიზებულ ტესტებს, სთხოვენ მოსწავლეებს კლასის წინაშე უპასუხონ კითხვებს, ნიშანთან ერთად მოსწავლის ნამუშევარს პასუხობენ წერილობითი უკუკავშირით, მოსწავლეებს საშუალებას აძლევენ თავად შეაფასონ საკუთარი წინსვლა, აკვირდებიან მოსწავლეებს დავალების შესრულების პროცესში და დაუყოვნებლივ აწვდიან უკუკავშირს. მასწავლებლებმა ასევე უპასუხეს შეკითხვას იმის შესახებ, თუ რამდენად ხშირად იყენებენ მათ მიერვე შემუშავებულ შეფასებას. როგორც სწავლების სტრატეგიების შემთხვევაში, აქაც მასწავლებლები შესაბამისი საფეხურის ერთ რომელიმე, შემთხვევით შერჩეულ კლასში გამოყენებული მეთოდების მიხედვით მსჯელობდნენ.

საქართველოში ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული პრაქტიკაა შეფასების მეთოდი, რომელიც მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს თავად შეფასონ საკუთარი წინსვლა. ეს მაჩვენებელი საქართველოში (71%) ყველა სხვა მონაწილე ქვეყანაზე მაღალია. შედარებისათვის, ამ პრაქტიკას „ხშირად“ ან „ყოველ ან თითქმის ყოველ გაკვეთილზე“ მიმართავს ფინელი მასწავლებლების 27%, სინგაპურელი მასწავლებლების 32%, ესტონელი მასწავლებლების 29%, ამერიკელი მასწავლებლების 38%, კანადელი მასწავლებლების 39%. საქართველოსთან მიახლოებული მაჩვენებელი ფიქსირდება ინგლისში. აქ მასწავლებლების 69% ამბობს, რომ ხშირად ან ყოველ, ან თითქმის ყოველ გაკვეთილზე იყენებს ამ მეთოდს. თუმცა ამ მონაცემებზე დაყრდნობით ვერ ვიგებთ, რას გულისხმობენ ქართველი და ინგლისელი მასწავლებლები მოსწავლის მიერ საკუთარი შედეგის შეფასებაში.

საქართველოში მასწავლებლების 58% „ხშირად“ ან „ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე“ იყენებს სტანდარტიზებულ ტესტირებას. ასეთი მასწავლებლების წილი TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 38%-ია. ტესტირებას უფრო იშვიათად იყენებენ მასწავლებლები აშშ-ში (21%), ინგლისში (40%), კანადაში (18%), ფინეთში (28%), ავსტრალიაში (32%), ასევე აღმოსავლეთი და ცენტრალური ევროპის ქვეყნების ნაწილში (ესტონეთში 32%, ჩეხეთში 31%, რუმინეთში 20%, სლოვაკეთში 39%, სერბეთში 39%, ხორვატიაში 23%). საქართველოსთან მიახოლებული შედეგები ფიქსირდება ბულგარეთსა და პოლონეთში. აქ მასწავლებლების ნახევარზე მეტი ამბობს, რომ ხშირად ან ყოველ, ან თითქმის ყოველ გაკვეთილზე იყენებს სტანდარტიზებულ ტესტებს. ლიტვაში ეს მაჩვენებელი 71%-ია. სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენება ასევე გავრცელებულია კორეასა (51%) და სინგაპურში (71%). მაგრამ ამ აღმოსავლეთ აზიური ქვეყნებისაგან განსხვავებით, ეს მაჩვენებელი დაბალია იაპონიაში (33%).

მოსწავლეების გამოძახება და კითხვების დასმა კლასის წინაშე ასევე გავრცელებული პრაქტიკაა ქართულ სკოლებში. ქართველი მასწავლებლების 61% ამბობს, რომ ხშირად ან ყოველ, ან თითქმის ყოველ გაკვეთილზე მიმართავს ამ მეთოდს მოსწავლეების შესაფასებლად. ამ მეთოდს ყველაზე იშვიათად იყენებენ მასწავლებლები ფინეთში (11%), ისლანდიაში (5%), ჰოლანდიაში (14%); TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელი 49%-ია.

გრაფიკი 5.3: შეფასების სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე: საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლები



წყარო: OECD 2014, TALIS, 2013. ცხრილი 6.11 TALIS 2013. მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.3

TALIS-ის ქვეყნების საშუალოს (55%) უტოლდება საქართველოში იმ მასწავლებლების წილი (56%), რომელიც ამბობს, რომ ნიშანთან ერთად მოსწავლის ნამუშევრის წერილობით უკუკავშირს აკეთებს. წერილობითი უკუკავშირი მნიშვნელოვანია იმისათვის, რომ მოსწავლემ მისაღწევ შედეგთან მიმართებში შეაფასოს საკუთარი შედეგი და გაიგოს, რა და როგორ უნდა გააუმჯობესოს. შეფასების ასეთი სტრატეგიის გამოყენების თვალსაზრისით მრავალფეროვანი სურათია TALIS-ის კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში: ამ სტრატეგიას შედარებით იშვიათად იყენებენ მასწავლებლები ესტონეთში (34%), ჩეხეთში (32%), ლატვიაში (22%), სლოვაკეთში (30%), რუმინეთში (33%), პოლონეთში (36%); ასევე, ფინეთში (25%), კორეასა (25%) და იაპონიაში (23%). ეს მეთოდი ყველაზე გავრცელებულია ინგლისში (82%), ავსტრალიაში (75%), ნორვეგიაში (75%), პორტუგალიაში (76%).

თუ ქართველ მასწავლებლებში გამოვლენილ შეფასების პრაქტიკას მასწავლებლებისა და სკოლების ზოგიერთი მახასიათებლის მიხედვით განვიხილავთ, დავინახავთ, რომ განსხვავებები ფიქსირდება სკოლების მდებარეობის, სკოლების სტატუსის, მასწავლებლების ასაკისა და გამოცდილების, იმ საგნების მიხედვით, რომლებსაც მასწავლებლები ასწავლიიან, პროფესიული განვითარების აქტივობებში მასწავლებლების მონაწილეობისა და სერტიფიცირების სტატუსი მიხედვით. გასათვალისწინებელია, რომ ყველა ეს ფაქტორი მასწავლებლების შეფასების სტრატეგიებში განსხვავებების მხოლოდ მცირე ნაწილს ხსნის.

პროფესიული განვითარება: შეფასების სტრატეგიების გამოყენების სიხშირეზე პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის გავლენის თვალსაზრისით გამოირჩევიან მასწავლებლები, რომლებიც ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად ატარებენ კვლევებს. როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ჩანს, ის მასწავლებლები, რომლებსაც ყველა ქვემოთ ჩამოთვლილი მახასიათებელი მსგავსი აქვთ, მაგრამ განსხვავდებიან ბოლო წელს მათ მიერ ინდივიდუალურ და ჯგუფურ კვლევებში მონაწილეობის მიხედვით, სხვა მასწავლებლებთან შედარებით უფრო ხშირად იყენებენ ისეთ მეთოდებს, როგორებიცაა: „ნიშანთან ერთად მოსწავლის ნამუშევარზე წერილობითი უკუკავშირის გაკეთება“, „მოსწავლეებისათვის საკუთარი წინსვლის შეფასების შესაძლებლობის მიცემა“ და უფრო იშვიათად - „იძახებს ცალკეულ მოსწავლეებს, რომ კლასის წინაშე უპასუხონ კითხვებს“ და იშვიათად იყენებს სტანდარტიზებულ შეფასებას.

ის მასწავლებლები, რომლებმაც მოსწავლეების შეფასების საკითხებისადმი მიძღვნილ კურსებსა და ტრენინგებში მიიღეს მონაწილეობა, უფრო ხშირად იყენებენ სტანდარტიზებულ ტესტებს, შეიმუშავებენ შეფასებას, იშვიათად იძახებენ მოსწავლეებს კლასის წინაშე კითხვებზე პასუხების გასაცემად, უფრო ხშირად აფასებინებენ მოსწავლეებს საკუთარ წინსვლასა და აწვდიან უკუკავშირს სამუშაოს შესრულების პროცესში.

სერტიფიცირებული მასწავლებლები არასერტიფიცირებულ მასწავლებლებთან შედარებით უფრო იშვიათად იყენებენ სტანდარტიზებულ ტესტებს, უსვამენ ცალკეულ მოსწავლეებს კითხვებს კლასის წინაშე პასუხის გასაცემად და უფრო ხშირად იყენებენ იმ მეთოდს, რომელიც დავალების შესრულების პროცესში მოსწავლეებზე დაკვირვებასა და დაუყოვნებლივი უკუკავშირის მიწოდებას ითვალისწინებს, უფრო ხშირად აწვდიან წერილობით უკუკავშირს და აძლევენ მოსწავლეებს საკუთარი წინსვლის შეფასების შესაძლებლობას.

სასწავლო აქტივობებზე დახარჯული დრო

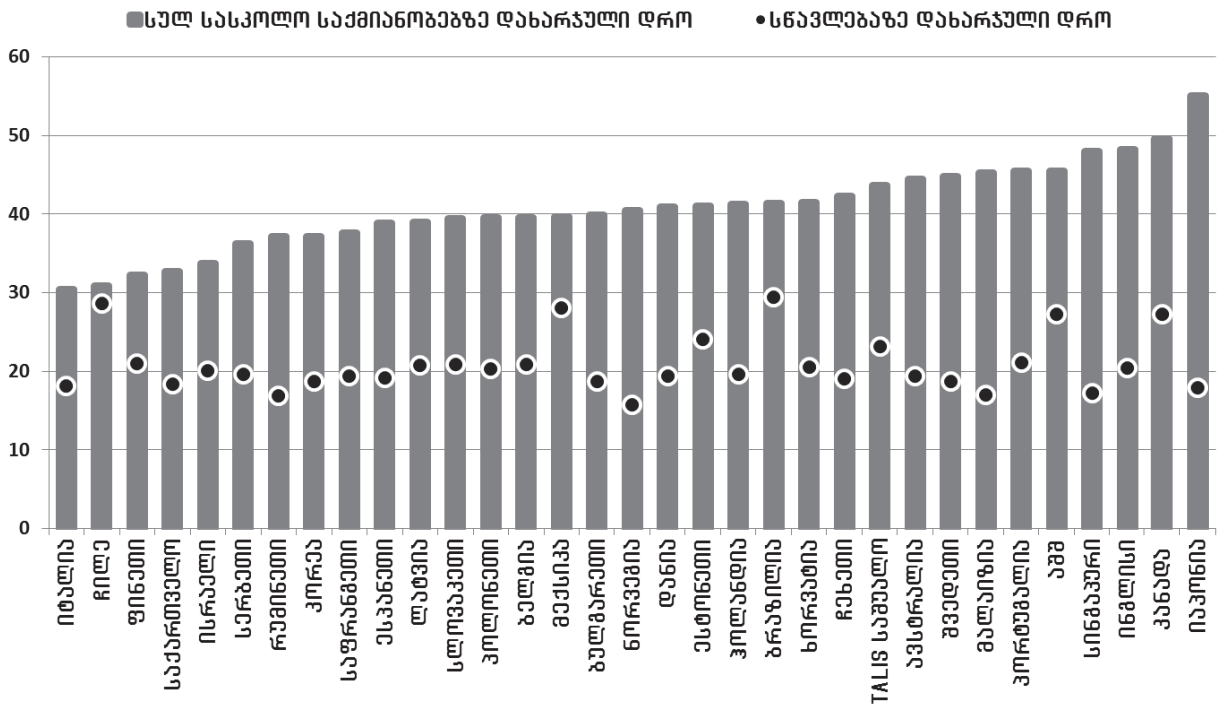
TALIS-ის ფარგლებში შესწავლილი ერთ-ერთი საკითხი მასწავლებლების სამუშაო დროს ეხებოდა. ანგარიშის ამ ნაწილში განვიხილავთ, რა დროს ხარჯავენ მასწავლებლები საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში ინდივიდუალურად გაკვეთილის დაგეგმვასა ან გაკვეთილის მომზადებაზე სკოლაში, ან სკოლის გარეთ, სკოლაში მასწავლებელთა ჯგუფში მუშაობასა და მსჯელობაზე კოლეგებთან ერთად, მოსწავლეების ნაშრომების შესწორება-შეფასებაზე, მოსწავლეების კონსულტირებაზე, სკოლის მართვაში მონაწილეობაზე, ზოგად ადმინისტრაციულ სამუშაოზე, მშობლებთან კომუნიკაციასა და თანამშრომლობაზე და მოსწავლეების კლასგარეშე საქმიანობაში ჩართვაზე.

როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში ჩანს, კვლევის ჩატარების დროისათვის ბოლო სრული კალენდრული კვირის განმავლობაში ქართველმა მასწავლებლებმა სწავლებაზე, გაკვეთილის დაგეგმვაზე, ნიშნების დაწერაზე, სხვა მასწავლებლებთან თანამშრომლობაზე, კრებებსა და ამ სკოლაში სხვა სამსახურეობრივი მოვალეობების შესრულებაზე საშუალოდ 29 საათი დახარჯეს. ეს მაჩვენებელი საქართველოში კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილზე დაბალია. TALIS-ის ქვეყნებში საშუალო მაჩვენებელი 38 საათია. ეს მაჩვენებელი ყველაზე მაღალია იაპონიაში, სინგაპურში, კანადაში და ინგლისში (იხ. გრაფიკი 5.11 და ცხრილი 5.3). უფრო ზუსტი შედარების

შესაძლებლობას გვაძლევს სრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების დატვირთვის შედარება. როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, საქართველოში სულ სრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების სასკოლო საქმიანობასა და სწავლებაზე დახარჯული დრო TALIS-ში მონაწილე თითქმის ყველა ქვეყნის მაჩვენებელზე დაბალია: TALIS-ის ქვეყნებში სულ სასკოლო საქმიანობაზე დახარჯული დროის საშუალო არის 44 საათი კვირაში, სწავლებაზე - 23 საათი; საქართველოში კი - 33 და 18 საათი.

გრაფიკი 5.4: საბაზო საფეხურის სრული განაკვეთით მომუშავე მასწავლებლების მიერ სკოლაში სხვადასხვა სამსახურეობრივი მოვალეობის შესრულებასა და სწავლებაზე დახარჯული დრო საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში.

საშუალოდ მასწავლებლების მიერ უახლოეს კვირაში დახარჯული დრო საათებში.



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.12, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.3

ქართველი მასწავლებლების მიერ სკოლასთან დაკავშირებულ საქმიანობაზე დახარჯული დრო განსხვავდება მასწავლებლების სერტიფიცირების სტატუსის, მასწავლებლების მიერ მიღწეული განათლების დონისა და სასწავლო საგნების მიხედვით. სამუშაო დატვირთვის, სკოლაში მოსწავლეებისა და მასწავლებლების რაოდენობების თანაფარდობის, სკოლების სტატუსისა და მდებარეობის გათვალისწინებით, ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებთან შედარებით მეტ დროს ხარჯავენ მათემატიკისა და ისტ-ის მასწავლებლები, ნაკლებ დროს კი - საბუნებისმეტყველო საგნების, სოციალური მეცნიერებების, უცხოური ენების მასწავლებლები. მხოლოდ პროფესიულ უნარებში სერტიფიცირებულ და არასერტიფიცირებულ

მასწავლებლებთან შედარებით სერტიფიცირებული და მხოლოდ საგანში სერტიფიცირებული მასწავლებლები სასკოლო საქმიანობაზე მეტ დროს ხარჯავენ[4].

მასწავლებლების შედეხულებები სწავლებასა და სწავლაზე

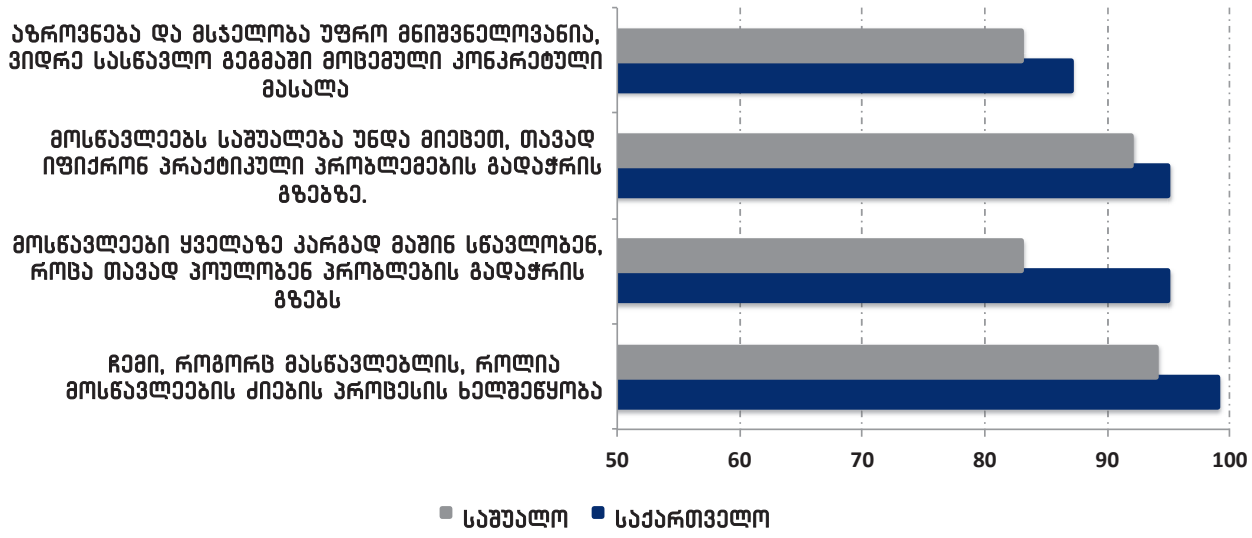
მასწავლებლები სწავლებასა და სწავლაზე არსებულ შეხედულებებზე დაყრდნობით ასწავლიან. ეს შეხედულებები შეიძლება განპირობებული იყოს მასწავლებლის წინა გამოცდილებით, მათ შორის, განათლებითა და პროფესიული განვითარებით (Kennedy, 1997; Richardson, 1996). ამიტომ TALIS-ის ერთ-ერთი მთავარი ამოცანა მასწავლებლების შეხედულებების შესწავლა იყო. გამოკითხვის ფარგლებში მასწავლებლებს უნდა აღენიშნათ, რამდენად ეთანხმებოდნენ იმას, რომ მათი, „როგორც მასწავლებლის როლია მოსწავლეების ძიების პროცესის ხელშეწყობა“, რომ „მოსწავლეები ყველაზე კარგად მაშინ სწავლობენ, როცა თავად პოულობენ პრობლების გადაჭრის გზებს“, რომ „მოსწავლეებს საშუალება უნდა მიეცეთ, თავად იფიქრონ პრაქტიკული პრობლემების გადაჭრის გზებზე, სანამ მასწავლებელი აჩვენებს, როგორ გადაიჭრება ეს პრობლემები“ და რომ „აზროვნება და მსჯელობა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სასწავლო გეგმაში მოცემული კონკრეტული მასალა“.

როგორც გრაფიკი 5.5 აჩვენებს, მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი როგორც საქართველოში, ასევე კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში თვლის, რომ მათი, როგორც მასწავლებლების როლი მოსწავლეების ძიების პროცესის ხელშეწყობაა. მასწავლებლების წილი, რომლებიც ამ დებულებას ეთანხმებიან ან სრულიად ეთანხმებიან საქართველოში 99%, TALIS-ის ქვეყნებში კი საშუალოდ 94%-ია. შედარებით ნაკლები მასწავლებელი, მაგრამ მაინც უმრავლესობა ეთანხმება იმას, რომ მოსწავლეებს საშუალება უნდა მიეცეთ, თავად იფიქრონ პრობლემების გადაჭრის პრაქტიკული გზების შესახებ და მოსწავლეები ყველაზე კარგად მაშინ სწავლობენ, როცა თავად პოულობენ გადაჭირს გზებს. ქართველი მასწავლებლების შედარებით ნაკლები (87%) ეთანხმება იმას, რომ აზროვნება და მსჯელობა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სასწავლო გეგმაში მოცემული კონკრეტული მასალა. კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებშიც მასწავლებლებს შორის ზემოთ აღნიშნული საკითხების შესახებ აზრთა სხვადასხვაობა არ შეიმჩნევა - თითქმის ყველა ქვეყანაში ყველა დებულებას მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ეთანხმება.

ქართველ მასწავლებლებს შორის კონსტრუქტივისტული ღირებულებებისადმი თანხმობის ხარისხი განსხვავდება მასწავლებლების სქესის მიხედვით (მაღალია ქალებში), მცირდება გამოცდილებასთან ერთად და მაღალია მაგისტრის ხარისხის მქონე მასწავლებლებში. მნიშვნელოვანი ეფექტი აღმოაჩნდა საგანს, რომელსაც მასწავლებელი ასწავლის: ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებთან შედარებით მაღალი მაჩვენებელი აღმოაჩნდათ მათემატიკის, სოციალური მეცნიერებებისა და ხელოვნების მასწავლებლებს და შედარებით დაბალი - უცხოური ენებისა და ისტ-ის მასწავლებლებს.

[4] მასწავლებლებისა და სკოლების ეფექტიანობის გასაზომად გამოვიყენეთ მრავალდონიანი მოდელირების მეთოდი მასწავლებლებისა და სკოლების შემდეგი მახასიათებლებით: მასწავლებლის სქესი, მასწავლებლის გამოცდილება, მასწავლებლის მიერ მიღწეული განათლების დონე, მასწავლებლის სერტიფიცირების სტატუსი, მასწავლებლის საგანი და მასწავლებლის სამუშაო განაკვეთი. სკოლის მახასიათებლები: სკოლის მდებარეობა, სკოლის იურიდიული სტატუსი, სკოლაში მოსწავლეების რაოდენობის შეფარდება მასწავლებლების რაოდენობასთან.

გრაფიკი 5.5: მასწავლებლების შეხედულებები სწავლებასა და სწავლაზე საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014, TALIS 2013. ცხრილი 6.13, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. ცხრილი 5.4 დანართში

კონსტრუქტივისტული სწავლების მეთოდებისადმი დამოკიდებულების ინდექსი განსხვავდება მასწავლებლების სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით: ეს მაჩვენებელი ყველაზე მაღალი სერტიფიცირებულ მასწავლებლებშია, ყველაზე დაბალი კი მასწავლებლებში, რომლებსაც არ მიუღიათ მონაწილეობა სასერტიფიკაციო გამოცდებში. ამ უკანასკნელ ჯგუფთან შედარებით კონსტრუქტივისტული ღირებულებები მაღალია იმ მასწავლებლებშიც, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს გამოცდებში, მაგრამ ჯერჯერობით არ გადაულახავთ გამოცდებზე დაწესებული მინიმალური ბარიერი. სერტიფიციტრების ეფექტი რჩება მასწავლებლისა და სკოლის ზოგიერთი მახასიათებლის გათვალისწინების შემდეგაც[5].

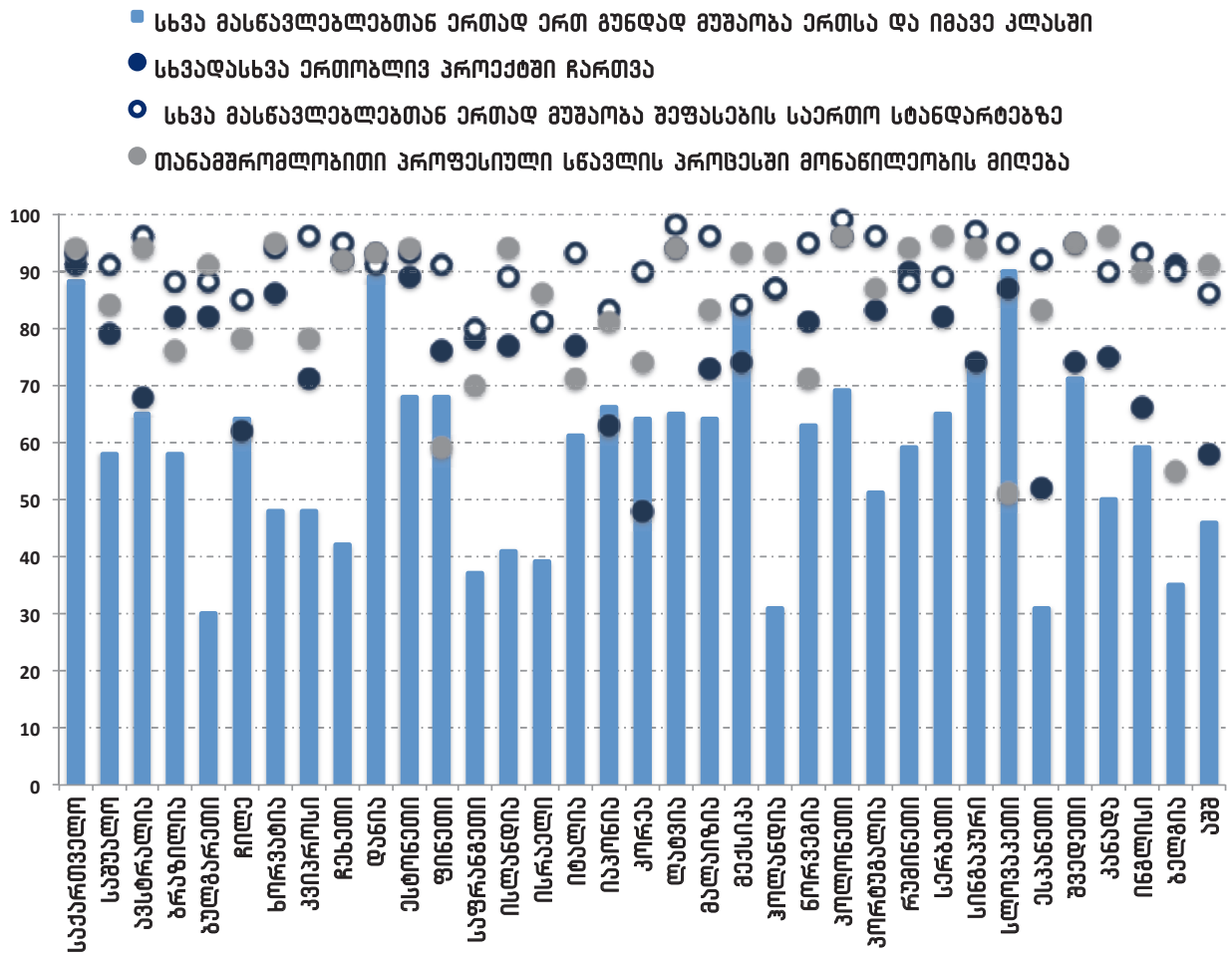
თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის

ბოლო წლებში მკვლევართა და პრაქტიკოსთა ყურადღება მიიქცია მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის გავლენამ მოსწავლეთა მიღწევებსა და მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე (DuFour, 2004; DuFour & Burnette, 2002; Murawski & Swanson, 2001; Bryk and Schneider, 2002; Leana and Pil, 2006, Leana, 2009). მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობაში იგულისხმება მასწავლებლების მუშაობა „ერთად, რომ გააანალიზონ და გააუმჯობესონ თავიანთი

[5] კონსტრუქტივისტულ ღირებულებებზე მასწავლებლებისა და სკოლების ეფექტის გასაზომად გამოვიყენეთ მრავალდონიანი მოდელირების მეთოდი მასწავლებლებისა და სკოლების შემდეგი მახასიათებლებით: მასწავლებლის სქესი, მასწავლებლის გამოცდილება, მასწავლებლის მიერ მიღწეული განათლების დონე, მასწავლებლის სერტიფიცირების სტატუსი, მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება, მასწავლებლის მიერ ბოლო 12 თვის განმავლობაში პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის ინტენსივობა, მასწავლებლის საგანი. სკოლის მახასიათებლები: სკოლის მდებარეობა, სკოლის იურიდიული სტატუსი.

სასწავლო საქმიანობა... როდესაც ისინი კითხვების დასმის უწყვეტ პროცესში ერთვებიან, ეს გუნდს სიღრმისეული სწავლის პროცესში რთავს“ (DuFour, 2004: 9).

გრაფიკი 5.6: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული თანამშრომლობა და სწავლებისას გაცვლა და კოორდინაცია საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014, TALIS 2013. ცხრილი 6.9, TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.5

მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ხარისხის შესაფასებლად, TALIS-ში მონაწილე მასწავლებლებს შეაფასებინეს, რამდენად ხშირად მონაწილეობდნენ ისეთ აქტივობებში, როგორებიცაა სხვა მასწავლებლებთან ერთად ერთ გუნდად მუშაობა ერთსა და იმავე კლასში, სხვა მასწავლებლების გაკვეთილებზე დაკვირვება და უკუკავშირის მიწოდება, სხვადასხვა ერთობლივ პროექტში ჩართვა, რომლებიც ეხება სხვადასხვა კლასსა და სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფს (მაგ., პროექტები), სასწავლო მასალების გაცვლა კოლეგებს შორის, კონკრეტული მოსწავლეების სწავლის სირთულეების განხილვა, ამ სკოლაში სხვა მასწავლებლებთან ერთად მუშაობა იმაზე, რომ მოსწავლეების შეფასებისას გამოყენებული იყოს შეფასების საერთო სტანდარტები, ჯგუფურ შეხვედრებში მონაწილეობა, თანამშრომლობითი პროფესიული სწავლის პროცესში მონაწილეობის მიღება.

როგორც გრაფიკი 5.6 აჩვენებს, საქართველოში მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ჩართულია ზემოთ ჩამოთვლილ აქტიოვებებში. ამ მაჩვენებლით საქართველო კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით მნიშვნელოვნად არის დაწინაურებული. ქართველი მასწავლებლების 88% ამბობს, რომ უმუშავია სხვა მასწავლებლებთან ერთად გუნდურად ერთსა და იმავე კლასში. ასეთი მასწავლებლების წილი TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 58%-ია. ასევე მნიშვნელოვნად მაღალია ეს მაჩვენებელი მაღალი საგანმანათლებლო შედეგების მქონე ისეთ ქვეყნებში, როგორებიცაა: ფინეთი (68%), ავსტრალია (65%), ჰოლანდია (31%), სინგაპური (74%), კანადა (50%).

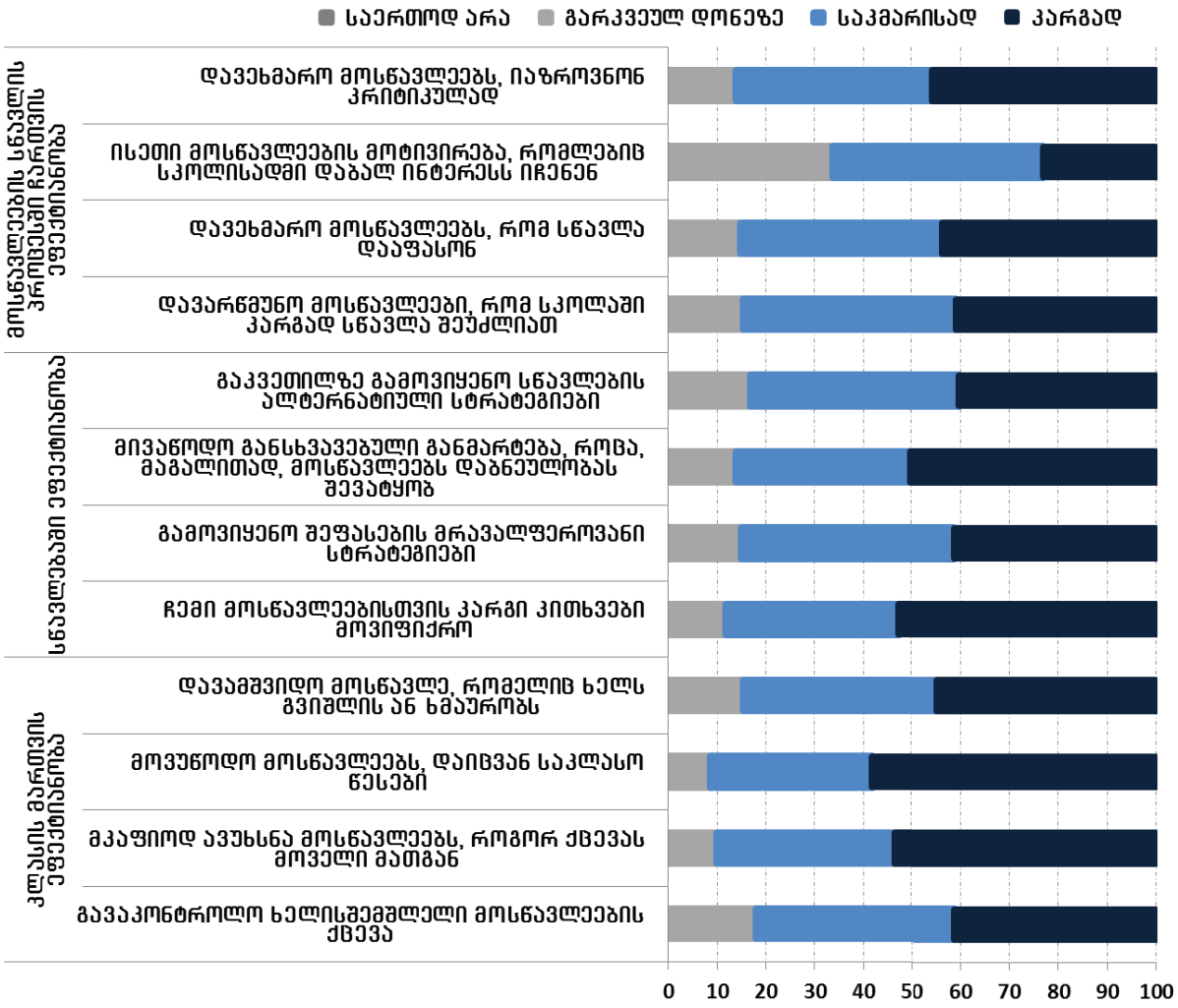
საქართველოში მასწავლებლების 91% ამბობს, რომ ჩართული იყო ისეთ ერთობლივ პროექტებში, რომლებიც სხვადასხვა კლასსა და სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფს ეხებოდა. ეს მაჩვენებელი TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე (79%) მაღალია აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყანებში (მაგალითად, ესტონეთში - 89%, ბულგარეთში - 82%, ჩეხეთში - 92%, ლატვიაში - 94%, პოლონეთში - 94%, რუმინეთში - 90%, სერბეთში - 82%), მაგრამ დაბალია ისეთ განვითარებულ საგანმანათლებლო სისტემებში, როგორებიცაა: ავსტრალია (68%), ფინეთი (76%), იაპონია (63%), სინგაპური (74%) ინგლისი (66%) და კანადა (75%). სხვა მასწავლებლებთან ერთად მოსწავლეების შეფასებისას შეფასების საერთო სტანდარტების შემუშავებაში ჩართული ყოფილა ქართველი მასწავლებლების 93%. ეს მაჩვენებელი კვლევაში მონაწილე თითქმის ყველა ქვეყანაში 85%-ზე მაღალია. თანამშრომლობითი პროფესიული სწავლის პროცესში მონაწილეობის გამოცდილება ჰქონია ქართველი მასწავლებლების 94%-ს, TALIS-ის ქვეყნების მასწავლებლებისას კი საშუალოდ 84%-ს. საქართველოში მასწავლებლების 89%-ს ჰქონია სხვა მასწავლებლების გაკვეთილებზე დაკვირვებისა და უკუკავშირის მიწოდების გამოცდილება. TALIS-ის ქვეყნების საშუალო 50%-ია და მნიშვნელოვნად დაბალია ფინეთში (30%), კანადაში (45%), ავსტრალიაში (59%).

მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება

საკუთარ ეფექტიანობაზე წარმოდგენა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს სამუშაოს შესრულების უნარს (Bandura, 1990). განათლების სფეროში ჩატარებული კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმა მნიშვნელოვნად კორელირებს მოსწავლეების მიღწევებთან და მოტივაციასთან, მასწავლებლების სასწავლო საქმიანობასთან, ენთიზუაზმთან, სამსახურისადმი ერთგულებასა და საქმიანობით კმაყოფილებასთან (Skaalvik and Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran and Barr, 2004; Caprara et al., 2006). საკუთარი ეფექტიანობის დაბალი შეფასება კი გვხვდება მასწავლებლებში, რომლებსაც აწუხებთ მოსწავლეების ქცევის მართვის პრობლემები, დაბალი მოლოდინები მოსწავლეების სწავლის შედეგების მიმართ, სამსახურთან დაკავშირებული სტრესის მაღალი დონე და საქმიანობით დაბალი კმაყოფილება (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010; Collie, Shapka and Perry, 2012).

TALIS-ის ფარგლებში შესწავლილი თვითეფექტიანობის აღქმა მოიცავს სამ ქვეკომპონენტს. ესენია: კლასის მართვის ეფექტიანობის თვითშეფასება, სწავლებაში ეფექტიანობის თვითშეფასება და მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის თვითშეფასება. თითოეული ეს ქვეკომპონენტი მასწავლებლის მიერ ოთხ-ოთხ კითხვაზე გაცემული პასუხებისაგან წარმოებული ცვლადია (იხილეთ ჩანართი 5.1).

გრაფიკი 5.7: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება

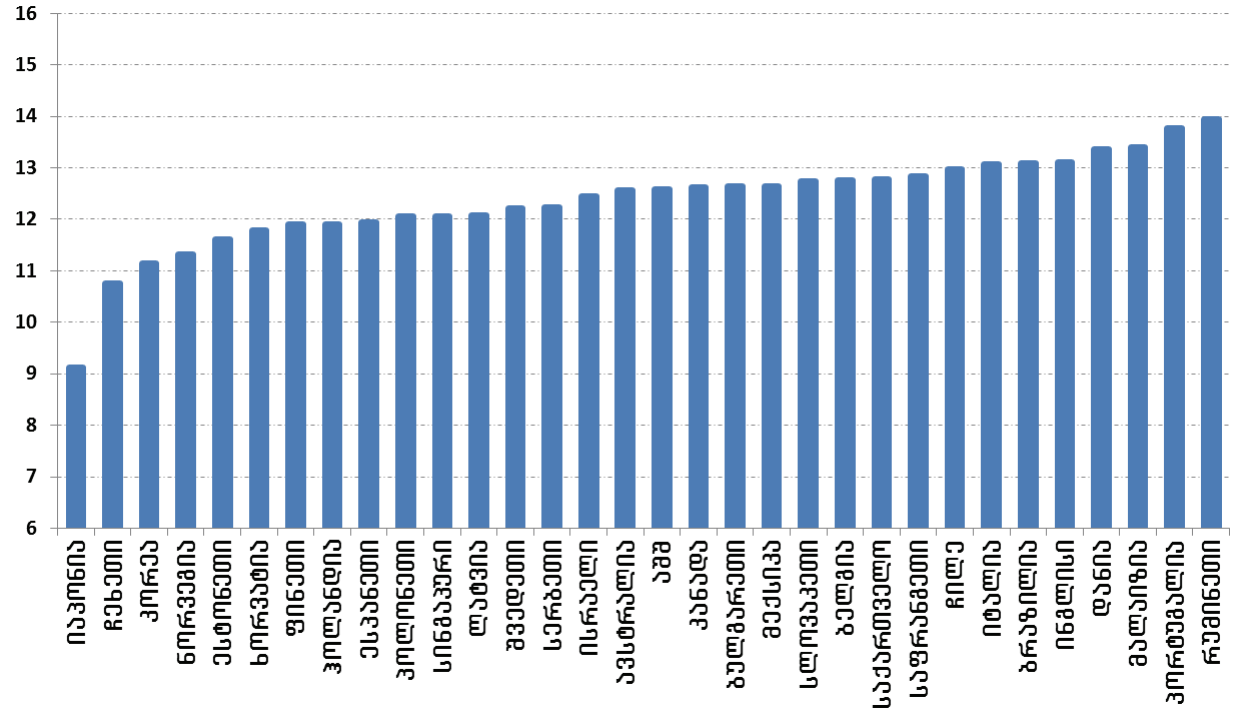


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.13; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.6

როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს (იხ. გრაფიკი 5.8), ქართველი მასწავლებლების აბსოლუტური უმრავლესობა თვლის, რომ კარგად, საკმარისად ან გარკვეულ დონეზე შეუძლიათ ქვემოთ ჩამოთვლილი ამოცანების შესრულება. ყველაზე ნაკლებად დარწმუნებულნი არიან ისეთი მოსწავლეების მოტივირებაში, რომლებიც სკოლისადმი დაბალ ინტერესს იჩენენ: მასწავლებლების 23%-მა მიუთითა, რომ „კარგად“, შეუძლია ამ ამოცანის შესრულება, 43%-მა მონიშნა „საკმარისად“, ხოლოდ 33%-მა „გარკვეულწილად“.

საერთო ჯამში, მასწავლებლები ყველაზე მეტად თავდაჯერებულად გრძნობენ თავს კლასის მართვასთან დაკავშირებული ამოცანების შესრულების მიმართულებით, შედარებით ნაკლებად - სწავლებასთან დაკავშირებული ამოცანების შესრულებისა და ყველაზე ნაკლებად - მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართვის თვალსაზრისით.

გრაფიკი 5.8: თვითეფექტიანობის აღქმა საბაზო საფეხურის მასწავლებლებში საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებს თუ შევადარებთ (გრაფიკი 5.8), ვნახავთ, რომ ქართველ მასწავლებლებში საკუთარი ეფექტიანობის შეფასების მაჩვენებელი TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მაღალია. ქართველი მასწავლებლების თვითშეფასების მაჩვენებელი აღემატება აღმოსავლეთ ევროპის ყველა ქვეყანას რუმინეთის გამოკლებით და ისეთი წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების მასწავლებლების მაჩვენებლებს, როგორებიცაა: ფინეთი, სინგაპური, ჰოლანდია და კანადა.

მასწავლებლების კმაყოფილება სამსახურით

მასწავლებლის კმაყოფილება სამსახურით, რომელიც TALIS-ის ფარგლებშია შესწავლილი, მოიცავს სამუშაო ადგილით კმაყოფილებასა და პროფესიით კმაყოფილებას. როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, ქართველ მასწავლებლებში როგორც პროფესიით, ასევე სამუშაო ადგილით კმაყოფილება TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მაღალია:

სამუშაო ადგილით კმაყოფილება: ქართველი მასწავლებლების მხოლოდ 12% ამბობს, რომ სკოლას შეიცვლიდა, TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელი კი 21%-ია. ქართველი მასწავლებლების 92% ეთანხმება დებულებას, რომ სიამაყით მუშაობს თავის სკოლაში, 90% თავის სკოლას რეკომენდაციას გაუწევდა, როგორც კარგ სამუშაო ადგილს, 91% კმაყოფილია საქმიანობის ხარისხით თავის სკოლაში, 89% კმაყოფილია თავისი სამსახურით.

პროფესიით კმაყოფილება: ქართველი მასწავლებლების 80% თვლის, რომ მასწავლებლად მუშაობის უპირატესობები ნამდვილად გადაწონის მის ნაკლოვანებებს, 83% ეთანხმება, რომ თავიდან რომ მოუწიოს ამ გადაწყვეტილების მიღება, მაინც მასწავლებლობას აირჩევდა, მხოლოდ 9% ნანობს, რომ მასწავლებლობა გადაწყვიტა და 37% ეთანხმება დებულებას: „მაინტერესებს, უკეთესი იქნებოდა თუ არა, სხვა პროფესია რომ ამერჩია“.

მასწავლებლის სამსახურით კმაყოფილება პროფესიაში დარჩენის ერთ-ერთი მთავარი განმსაზღვრელი ფაქტორია (Huberman, 1993; Woods et al., 1997). როგორც კვლევა გვიჩვენებს, სამსახურით კმაყოფილებაზე გავლენას ახდენს პროფესიული ავტონომიის ნაკლებობა, ხშირი ცვლილებები, მედია კრიტიკა, რესურსების ნაკლებობა და დაბალი ხელფასი (e.g., Dinham and Scott, 1998, 2000; Vandenberghe and Huberman, 1999). მასწავლებლის პროფესიისადმი დამოკიდებულებაზე გავლენას ახდენს მასწავლებლებისადმი საზოგადოების დამოკიდებულებაც (Hargreaves, 1994).

როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, საქართველოში მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი (60%) არ ეთანხმება იმას, რომ საზოგადოებაში მასწავლებლის პროფესია დაფასებულია, თუმცა ამ მაჩვენებლით საქართველოში უკეთესი მდგომარეობაა, ვიდრე კვლევაში მონაწილე ბევრ, მათ შორის აღმოსავლეთ ევროპის ყველა ქვეყანაში. მაგალითისათვის, პოლონეთში მასწავლებლების მხოლოდ 19% თვლის, რომ მასწავლებლის პროფესია დაფასებულია საზოგადოებაში; ესტონეთში ასეთი მასწავლებლების წილი 14%, ლატვიაში - 23%, ბულგარეთში - 20%-ია.

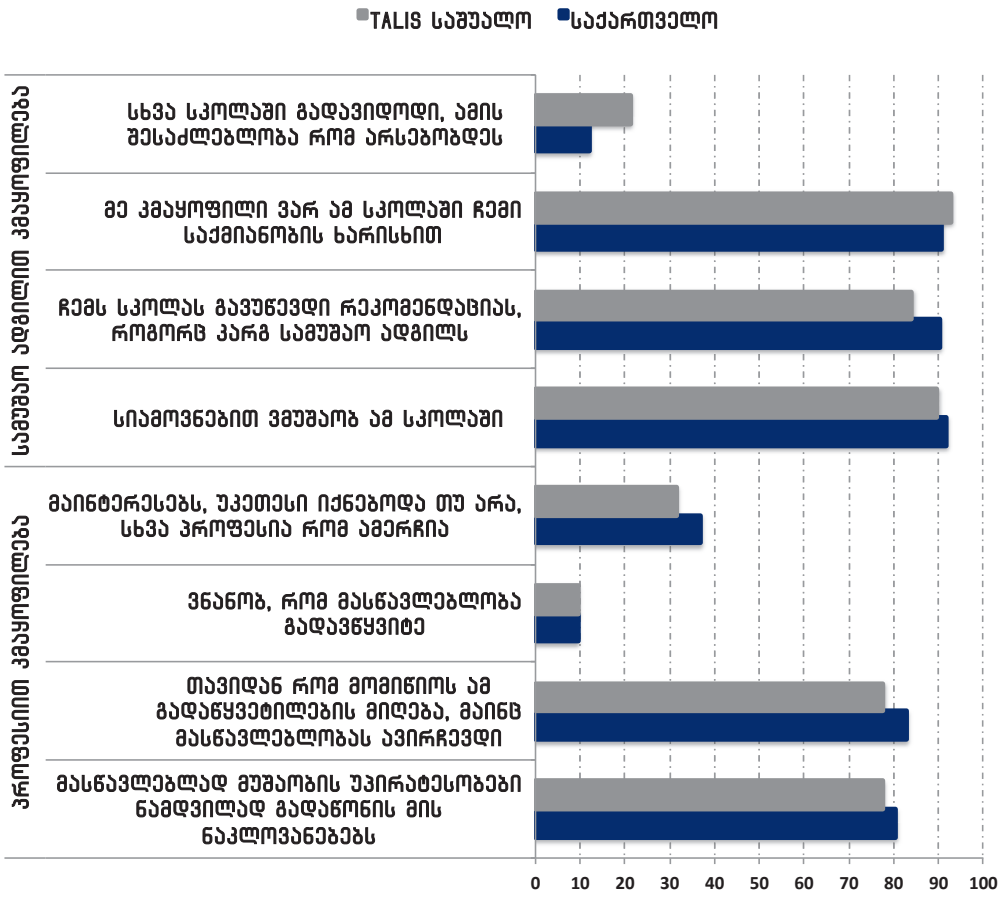
ქართველ მასწავლებლებში სამსახურით კმაყოფილება მთლიანობაში და ასევე მისი მდგენელი ცვლადები - პროფესიით კმაყოფილება და სამუშაო ადგილით კმაყოფილება - განსხვავდება სკოლებისა და მასწავლებლების მახასიათებლების მიხედვით. მასწავლებლების სამსახურით კმაყოფილებაზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტი აქვს სტაჟს: მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების ზრდასთან ერთად იკლებს სამსახურით კმაყოფილება. ასევე მასწავლებლებისა და სკოლების ზოგიერთი მახასიათებლის გათვალისწინების შემდეგ [6], სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტი აქვს საგანს, რომელსაც მასწავლებელი ასწავლის: ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებთან შედარებით მნიშვნელოვნად დაბალია სამსახურით კმაყოფილება მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო საგნების, სოციალური მეცნიერებების მასწავლებლებში და მაღალია ხელოვნების, რელიგიის, სახელობო უნარების მასწავლებლებში.

სამსახურით მასწავლებლების კმაყოფილება, ასევე განსხვავდება სერტიფიცირების სტატუსის მიხედვით: სხვა ცვლადების მხედველობაში მიღების შემდეგ სერტიფიცირებული და მხოლოდ საგანში სერტიფიცირებული მასწავლებლები სხვა მასწავლებლებთან შედარებით უფრო კმაყოფილები არიან სამსახურით.

[6] ანალიზში გამოყენებულია იერარქიული წრფივი მოდელირების მეთოდი. მოდელში გამოყენებული ცვლადებია: მასწავლებლის სქესი, ასაკი, მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება, სერტიფიცირების სტატუსი, საგანი, რომელსაც მასწავლებელი ასწავლის, სამუშაო განაკვეთი, სკოლის მდებარეობა, სკოლის სექტორი, მასწავლებლის მიერ თვითეფექტიანობის შეფასების ცვლადები (ეფექტიანობა სწავლებაში, ეფექტიანობა კლასის მართვაში, ეფექტიანობა მოსწავლეების ჩართვაში), საკლასო დისციპლინა, კონსტრუქტივისტული ღირებულებები, პროფესიული კოლაბორაცია, პროფესიული გაცვლა და კოორდინაცია, პროფესიული განვითარების ეფექტიანობა.

გრაფიკი 5.9: მასწავლებლების პროფესიითა და სამსახურით კმაყოფილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც ეთანხმებიან ან სრულიად ეთანხმებიან ქვემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს.

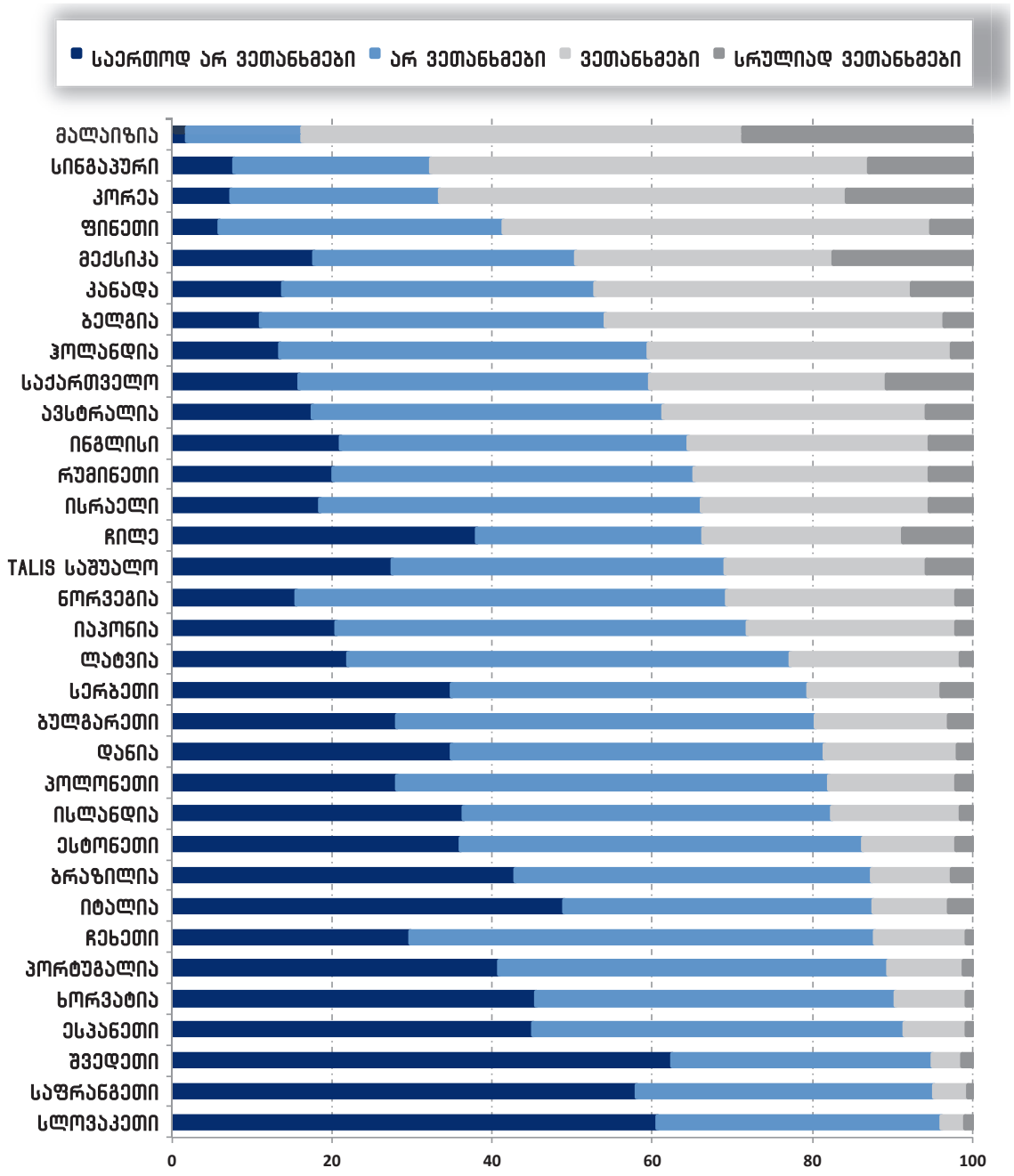


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 7.2; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.7

კვლევები გვიჩვენებს, რომ თვითეფექტიანობის აღქმა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს სამსახურით კმაყოფილებას. ქართველი მასწავლებლების შემთხვევაშიც ასეა: რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის თვითეფექტიანობის აღქმა, მით უფრო მაღალია სამსახურით მისი კმაყოფილება. იგივე ეხება საკლასო დისციპლინას, კონსტრუქტივისტულ ღირებულებებსა და პროფესიულ თანამშრომლობას. სამსახურით კმაყოფილება მაღალია საკლასო დისციპლინით კმაყოფილ მასწავლებლებში, მასწავლებლებში, რომლებსაც უფრო მაღალი აქვთ კონსტრუქტივისტული სწავლების მეთოდების გამოყენების მაჩვენებლები და მასწავლებლებში, რომლებსაც პროფესიული თანამშრომლობის ინდექსის უფრო მაღალი მაჩვენებლები აქვთ. ამ მასწავლებლებს უფრო მაღალი აქვთ პროფესიით კმაყოფილებაც.

გრაფიკი 5.10: მასწავლებლების წარმოდგენა მასწავლებლებისადმი საზოგადოების დამოკიდებულების შესახებ

მასწავლებლების პასუხი დებულებაზე: „ვფიქრობ, რომ მასწავლებლის პროფესია დაფასებულია საზოგადოებაში“



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 7.2; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 5.7

დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები

ჩანართი 5.1: საკუთარი ეფექტიანობის შეფასების შემადგენელი კომპონენტები

კლასის მართვის ეფექტიანობის შეფასება

- გავაკონტროლო იმ მოსწავლეების ქცევა, რომლებიც ხელს გვიშლიან
- მკაფიოდ ავუხსნა მოსწავლეებს, როგორ ქცევას მოველი მათგან
- მოვუწოდო მოსწავლეებს, დაიცვან საკლასო წესები
- დავამშვიდო მოსწავლე, რომელიც ხელს გვიშლის ან ხმაურობს

სწავლებაში ეფექტიანობის შეფასება

- ჩემი მოსწავლეებისათვის კარგი კითხვები მოვიფიქრო
- გამოვიყენო შეფასების მრავალფეროვანი სტრატეგიები
- მივაწოდო განსხვავებული განმარტება, როცა, მაგალითად, მოსწავლეებს დაბნეულობას შევატყობ
- გაკვეთილზე გამოვიყენო სწავლების ალტერნატიული სტრატეგიები

მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტიანობის შეფასება

- დავარწმუნო მოსწავლეები, რომ სკოლაში კარგად სწავლა შეუძლიათ
- დავეხმარო მოსწავლეებს, რომ სწავლა დააფასონ
- დავეხმარო მოსწავლეებს, იაზროვნონ კრიტიკულად
- ისეთი მოსწავლეების მოტივირება, რომლებიც სკოლისადმი დაბალ ინტერესს იჩენენ

ცხრილი 5.1: სწავლების სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე საბაზო საფეხურის მასწავლებლებს შორის საქართველოში და TALIS-ის ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც „ხშირად“ ან „თითქმის ყველა გაკვეთილზე“ იყენებენ ქვემოთ ჩამოთვლილ მიდგომებსა და მეთოდებს

(ნაწილი 1)

	აჯამებს ბოლო დროს ნასწავლ მასალას	ამუშავებს მოსწავლეებს მცირე ჯგუფებში	იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც სწავლა უჭირთ ან უფრო სწრაფად სწავლობენ, აძლევს განსხვავებულ სამუშაოს	იყენებს ყოფით ან სამსახურთან დაკავშირებულ მაგალითებს ახალი ცოდნის მნიშვნელობის სადემონსტრაციოდ
საქართველო	79	67	63	58
TALIS-ის საშუალო	73	47	44	68
ავსტრალია	72	44	45	69
ბრაზილია	79	66	49	89
ბულგარეთი	80	44	61	78
ჩილე	82	74	57	85
ხორვატია	60	33	51	79
კვიპროსი	84	51	35	83
ჩეხეთი	88	35	32	70
დანია	79	80	44	69
ესტონეთი	80	38	47	60
ფინეთი	62	37	37	64
საფრანგეთი	74	37	22	57
ისლანდია	38	44	49	40
ისრაელი	69	32	33	50
იტალია	64	32	58	81
იაპონია	60	33	22	51
კორეა	71	32	20	50
ლატვია	80	35	53	87
მალაიზია	78	57	40	76
მექსიკა	63	73	32	85
ჰოლანდია	72	48	20	63
ნორვეგია	89	73	67	54
პოლონეთი	78	42	55	76
პორტუგალია	85	49	53	66
რუმინეთი	77	56	58	54
სერბეთი	62	42	59	83
სინგაპური	67	33	21	61
სლოვაკეთი	90	42	45	74
ესპანეთი	72	33	40	77
შვედეთი	72	44	53	49
კანადა	79	58	47	73
ინგლისი	75	58	63	62
ბელგია	60	34	28	72
აშშ	80	55	36	71

(ნაწილი 2)

	მოსწავლეებს აკეთებინებს მსგავს სამუშაოს მანამ, სანამ არ დარწმუნდება, რომ ყველა მოსწავლემ გაიგო საკითხი	ამოწმებს ყველა მოსწავლის სავარჯიშო რვეულს ან დავალებას	მოსწავლეებს ამუშავებს ისეთ პროექტებზე, რომელთა დასრულებას ერთი კვირა მაინც სჭირდება	მოსწავლეები იყენებენ ისტ-ს პროექტების ან საკლასო სამუშაოსათვის
საქართველო	91	92	24	47
TALIS-ის საშუალო	67	72	27	37
ავსტრალია	63	65	52	67
ბრაზილია	74	90	38	30
ბულგარეთი	79	79	24	34
ჩილე	87	86	53	60
ხორვატია	64	70	10	24
კვიპროსი	81	85	27	46
ჩეხეთი	70	65	13	37
დანია	57	60	23	74
ესტონეთი	68	71	15	29
ფინეთი	51	62	14	18
საფრანგეთი	55	66	22	24
ისლანდია	48	47	25	32
ისრაელი	71	66	23	19
იტალია	78	85	28	31
იაპონია	32	61	14	10
კორეა	48	53	14	28
ლატვია	84	79	15	41
მალაიზია	78	94	40	19
მექსიკა	80	94	57	56
ჰოლანდია	56	66	27	35
ნორვეგია	66	72	34	74
პოლონეთი	79	63	16	36
პორტუგალია	61	71	21	34
რუმინეთი	80	84	22	26
სერბეთი	75	66	16	23
სინგაპური	67	84	27	30
სლოვაკეთი	74	79	22	45
ესპანეთი	70	80	26	37
შვედეთი	55	51	41	34
კანადა	66	63	38	49
ინგლისი	62	85	38	37
ბელგია	59	53	21	27
აშშ	71	79	37	46

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 5.2: მოსწავლეების შეფასების პრაქტიკა საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი, რომლებიც ხშირად ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე იყენებენ ქვემოთ ჩამოთვლილ სტრატეგიებს

(ნაწილი 1)

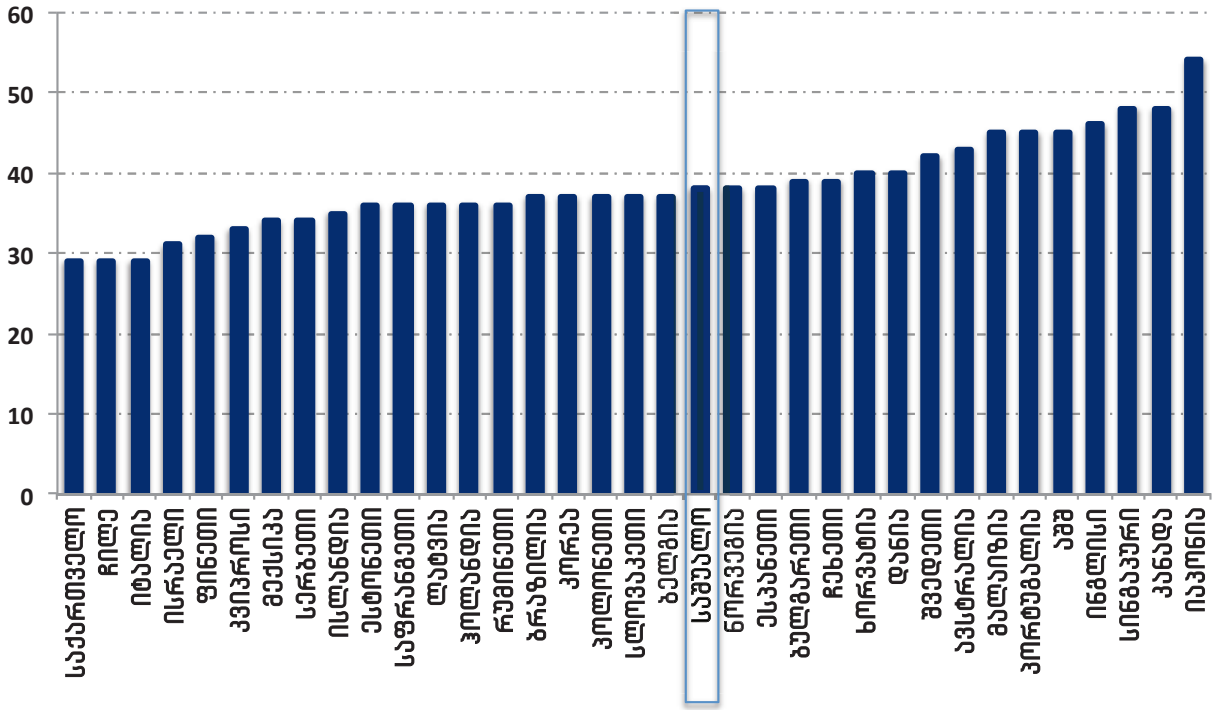
	იყენებს მის მიერ შემუშავებულ შეფასებას	იყენებს სტანდარტიზებულ ტესტებს	იძახებს ცალკეულ მოსწავლეებს, რომ კლასის წინაშე უპასუხონ კითხვებს
საქართველო	62	58	61
TALIS-ის საშუალო	68	38	49
ავსტრალია	72	32	48
ბრაზილია	93	48	36
ბულგარეთი	68	56	67
ჩილე	92	64	78
ხორვატია	62	23	52
კვიპროსი	81	61	60
ჩეხეთი	72	31	45
დანია	56	22	50
ესტონეთი	56	32	23
ფინეთი	66	28	11
საფრანგეთი	86	8	57
ისლანდია	57	26	5
ისრაელი	51	64	56
იტალია	69	43	80
იაპონია	29	33	53
კორეა	31	51	27
ლატვია	51	71	23
მალაიზია	66	63	66
მექსიკა	79	44	72
ჰოლანდია	66	41	14
ნორვეგია	61	14	53
პოლონეთი	59	52	41
პორტუგალია	82	21	65
რუმინეთი	76	20	58
სერბეთი	65	39	48
სინგაპური	65	71	64
სლოვაკეთი	60	39	45
ესპანეთი	76	10	61
შვედეთი	58	13	44
კანადა	88	18	36
ინგლისი	71	40	69
ბელგია	89	14	40
აშშ	85	21	47

(ნაწილი 2)

	ნიშანთან ერთად მოსწავლის ნამუშევარზე აკეთებს წერილობით უკუკავშირს	მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს, თავად შეფასონ საკუთარი წინსვლა	აკვირდება მოსწავლეებს დავალების შესრულების პროცესში და დაუყოვნებლივ აწვდის უკუკავშირს
საქართველო	56	71	83
TALIS-ის საშუალო	55	38	80
ავსტრალია	75	32	90
ბრაზილია	62	43	81
ბულგარეთი	51	25	80
ჩილე	66	66	93
ხორვატია	67	42	85
კვიპროსი	60	42	88
ჩეხეთი	32	36	82
დანია	60	24	69
ესტონეთი	34	29	84
ფინეთი	25	27	76
საფრანგეთი	74	17	78
ისლანდია	50	17	63
ისრაელი	65	24	66
იტალია	53	29	79
იაპონია	23	27	43
კორეა	25	21	46
ლატვია	22	48	85
მალაიზია	63	66	94
მექსიკა	73	61	91
ჰოლანდია	40	18	74
ნორვეგია	75	29	67
პოლონეთი	36	38	89
პორტუგალია	76	59	89
რუმინეთი	33	40	84
სერბეთი	40	54	85
სინგაპური	72	32	78
სლოვაკეთი	30	61	89
ესპანეთი	70	22	82
შვედეთი	54	32	74
კანადა	68	39	88
ინგლისი	82	69	89
ბელგია	61	30	77
აშშ	67	38	89

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.11; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

გრაფიკი 5.11: სწავლებასა, გაკვეთილის დაგეგმვასა, ნიშნების დაწერასა, სხვა მასწავლებლებთან თანამშრომლობასა, კრებებსა და სკოლაში სხვა სამსახურეობრივი მოვალეობების შესრულებაზე დახარჯული დრო საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.12; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 5.3: სასწავლო აქტივობებზე დახარჯული დრო საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

საშუალოდ მასწავლებლების მიერ უახლოეს კვირაში დახარჯული დრო (60 წუთიანი საათი)

(ნაწილი 1)

	სულ სამუშაო საათები კვირაში	სწავლებაზე დახარჯული დრო	გაკვეთილის მომზადება სკოლაში ან სკოლის გარეთ	კოლეგებთან ერთად მუშაობა	მოსწავლეების ნაშრომების შესწორება/შეფასება
საქართველო	29	16	8	4	5
TALIS-ის საშუალო	38	19	7	3	5
ავსტრალია	43	19	7	4	5
ბრაზილია	37	25	7	3	6
ბულგარეთი	39	18	8	3	5
ჩილე	29	27	6	3	4
ხორვატია	40	20	10	2	4
კვიპროსი	33	16	7	3	5
ჩეხეთი	39	18	8	2	5
დანია	40	19	8	3	3
ესტონეთი	36	21	7	2	4
ფინეთი	32	21	5	2	3
საფრანგეთი	36	19	8	2	6
ისლანდია	35	19	7	3	3
ისრაელი	31	18	5	3	4
იტალია	29	17	5	3	4
იაპონია	54	18	9	4	5
კორეა	37	19	8	3	4
ლატვია	36	19	6	2	5
მალაიზია	45	17	6	4	7
მექსიკა	34	23	6	2	4
ჰოლანდია	36	17	5	3	4
ნორვეგია	38	15	7	3	5
პოლონეთი	37	19	5	2	5
პორტუგალია	45	21	9	4	10
რუმინეთი	36	16	8	3	4
სერბეთი	34	18	8	2	3
სინგაპური	48	17	8	4	9
სლოვაკეთი	37	20	8	2	3
ესპანეთი	38	19	7	3	6
შვედეთი	42	18	7	3	5
კანადა	48	26	7	3	6
ინგლისი	46	20	8	3	6
ბელგია	37	19	6	2	5
აშშ	45	27	7	3	5

(ნაწილი 2)

	მოსწავლეების კონსულტირება	სკოლის მართვაში მონაწილეობა	ზოგადი ადმინისტრაციული სამუშაო	მშობლებთან კომუნიკაცია და თანამშრომლობა	მოსწავლეების კლასგარეშე საქმიანობაში ჩართვა	სხვა სამუშაო
საქართველო	5	2	3	3	3	3
TALIS-ის საშუალო	2	2	3	2	2	2
ავსტრალია	2	3	4	1	2	2
ბრაზილია	3	2	2	2	2	2
ბულგარეთი	2	1	3	2	2	2
ჩილე	2	2	3	2	2	2
ხორვატია	2	1	3	1	2	2
კვიპროსი	2	1	2	2	2	2
ჩეხეთი	2	1	3	1	1	1
დანია	2	1	2	2	1	2
ესტონეთი	2	1	2	1	2	1
ფინეთი	1	0	1	1	1	1
საფრანგეთი	1	1	1	1	1	1
ისლანდია	1	1	2	1	1	2
ისრაელი	2	2	2	2	2	4
იტალია	1	1	2	1	1	1
იაპონია	3	3	5	1	8	3
კორეა	4	2	6	2	3	3
ლატვია	3	1	2	1	2	1
მალაიზია	3	5	6	2	5	4
მექსიკა	3	2	2	2	2	2
ჰოლანდია	2	1	2	1	1	3
ნორვეგია	2	1	3	1	1	1
პოლონეთი	2	1	3	1	2	2
პორტუგალია	2	2	4	2	2	3
რუმინეთი	3	1	2	2	2	2
სერბეთი	2	1	2	2	2	2
სინგაპური	3	2	5	2	3	3
სლოვაკეთი	2	1	3	1	2	2
ესპანეთი	2	2	2	1	1	1
შვედეთი	3	1	4	2	0	2
კანადა	3	2	3	2	4	2
ინგლისი	2	2	4	2	2	2
ბელგია	1	1	2	1	1	1
აშშ	2	2	3	2	4	7

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.12; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 5.4: მასწავლებლების შეხედულებები სწავლა-სწავლებაზე საქართველოში და კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

	ჩემი, როგორც მასწავლებლის როლია მოსწავლეების ძიების პროცესის ხელშეწყობა	მოსწავლეები ყველაზე კარგად მაშინ სწავლობენ, როცა თავად პოულობენ პრობლების გადაჭრის გზებს	მოსწავლეებს საშუალება უნდა მიეცეთ, თავად იფიქრონ პრაქტიკული პრობლემების გადაჭრის გზებზე.	აზროვნება და მსჯელობა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სასწავლო გეგმაში მოცემული კონკრეტული მასალა
საქართველო	99	95	95	87
TALIS-ის საშუალო	94	83	92	83
ავსტრალია	93	71	90	80
ბრაზილია	89	85	88	69
ბულგარეთი	99	82	93	88
ჩილე	95	90	86	88
ხორვატია	94	86	95	91
კვიპროსი	94	89	97	94
ჩეხეთი	91	90	96	87
დანია	97	91	96	83
ესტონეთი	94	75	95	89
ფინეთი	98	82	94	91
საფრანგეთი	92	91	89	71
ისლანდია	98	91	91	91
ისრაელი	95	89	96	91
იტალია	91	60	70	87
იაპონია	94	94	93	70
კორეა	97	95	97	86
ლატვია	98	89	97	86
მალაიზია	90	74	94	85
მექსიკა	94	86	95	73
ჰოლანდია	98	85	97	64
ნორვეგია	94	53	94	78
პოლონეთი	94	87	94	85
პორტუგალია	93	90	97	91
რუმინეთი	92	91	94	83
სერბეთი	97	84	95	83
სინგაპური	95	89	97	95
სლოვაკეთი	94	87	95	90
ესპანეთი	91	83	83	86
შვედეთი	83	45	82	82
კანადა	95	82	94	87
ინგლისი	96	85	96	74
ბელგია	99	85	93	71
აშშ	94	82	93	84

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.13; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 5.5: საბაზო საფეხურის მასწავლებლების პროფესიული თანამშრომლობა საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში

მასწავლებლების წილი (%), რომლებსაც მონაწილეობა მიუღიათ ქვემოთ ჩამოთვლილ აქტივობებში

(ნაწილი 1)

	პროფესიული თანამშრომლობა			
	სხვა მასწავლებლებთან ერთად მუშაობა ერთსა და იმავე კლასში	სხვა მასწავლებლების გაკვეთილებზე დაკვირვება და უკუკავშირის მიწოდება	ერთობლივ პროექტში ჩართვა	სასწავლო მასალების გაცვლა კოლეგებს შორის
საქართველო	88	89	91	94
TALIS-ის საშუალო	58	55	79	93
ავსტრალია	65	59	68	98
ბრაზილია	58	23	82	81
ბულგარეთი	30	64	82	95
ჩილე	64	44	62	86
ხორვატია	48	31	86	92
ჩეხეთი	42	63	92	95
დანია	89	55	93	99
ესტონეთი	68	67	89	93
ფინეთი	68	30	76	90
საფრანგეთი	37	22	78	91
ისლანდია	41	19	77	81
ისრაელი	39	43	81	95
იტალია	61	31	77	91
იაპონია	66	94	63	89
კორეა	64	95	48	93
ლატვია	65	84	94	94
მალაიზია	64	63	73	98
მექსიკა	85	44	74	88
ჰოლანდია	31	71	87	95
ნორვეგია	63	54	81	98
პოლონეთი	69	83	96	96
პორტუგალია	51	29	83	98
რუმინეთი	59	84	90	83
სერბეთი	65	74	82	92
სინგაპური	74	80	74	98
სლოვაკეთი	90	75	87	94
ესპანეთი	31	13	52	93
შვედეთი	71	43	74	83
კანადა	50	45	75	96
ინგლისი	59	82	66	98
ბელგია	35	25	91	97
აშშ	46	50	58	91

(ნაწილი 2)

	გაცვლა და კოორდინაცია			
	კონკრეტული მოსწავლეების სწავლის სირთულეების განხილვა	მოსწავლეების შეფასების საერთო სტანდარტებზე სხვა მასწავლებლებთან ერთად მუშაობა	ჯგუფურ შეხვედრებში მონაწილეობა	თანამშრომლობითი პროფესიული სწავლის პროცესში მონაწილეობის მიღება
საქართველო	98	93	95	94
TALIS-ის საშუალო	97	91	91	84
ავსტრალია	99	96	90	94
ბრაზილია	96	88	73	76
ბულგარეთი	97	88	99	91
ჩილე	91	85	66	78
ხორვატია	98	94	90	95
ჩეხეთი	99	95	99	92
დანია	98	91	98	93
ესტონეთი	99	93	98	94
ფინეთი	99	91	92	59
საფრანგეთი	99	80	68	70
ისლანდია	95	89	91	94
ისრაელი	97	81	98	86
იტალია	98	93	100	71
იაპონია	94	83	96	81
კორეა	75	90	90	74
ლატვია	100	98	94	94
მალაიზია	99	96	78	83
მექსიკა	90	84	95	93
ჰოლანდია	98	87	99	93
ნორვეგია	98	95	98	71
პოლონეთი	100	99	99	96
პორტუგალია	98	96	100	87
რუმინეთი	99	88	99	94
სერბეთი	97	89	97	96
სინგაპური	97	97	85	94
სლოვაკეთი	93	95	65	51
ესპანეთი	99	92	99	83
შვედეთი	99	95	98	95
კანადა	98	90	86	96
ინგლისი	98	93	77	90
ბელგია	97	90	98	55
აშშ	95	86	81	91

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 6.9; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 5.6: საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება

	საერთოდ არა	გარკვეულ დონეზე	საკმარისად	კარგად
კლასის მართვის ეფექტიანობა				
გავაკონტროლო იმ მოსწავლეების ქცევა, რომლებიც ხელს გვიშლიან	0	18	41	41
მკაფიოდ ავუხსნა მოსწავლეებს, როგორ ქცევას მოველი მათგან	0	10	36	54
მოვუწოდო მოსწავლეებს, დაიცვან საკლასო წესები	0	8	33	58
დავამშვიდო მოსწავლე, რომელიც ხელს გვიშლის ან ხმაურობს	0	15	40	45
სწავლებაში ეფექტიანობა				
ჩემი მოსწავლეებისათვის კარგი კითხვები მოვიფიქრო	0	12	35	53
გამოვიყენო შეფასების მრავალფეროვანი სტრატეგიები	1	14	44	41
მივაწოდო განსხვავებული განმარტება, როცა, მაგალითად, მოსწავლეებს დაბნეულობას შევატყობ	0	14	36	50
გაკვეთილზე გამოვიყენო სწავლების ალტერნატიული სტრატეგიები	0	16	43	40
ეფექტიანობა სწავლის პროცესში მოსწავლეების ჩართვაში				
დავარწმუნო მოსწავლეები, რომ სკოლაში კარგად სწავლა შეუძლიათ	0	15	44	41
დავეხმარო მოსწავლეებს, რომ სწავლა დააფასონ	0	15	42	44
ისეთი მოსწავლეების მოტივირება, რომლებიც სკოლისადმი დაბალ ინტერესს იჩენენ	1	33	43	23
დავეხმარო მოსწავლეებს, იაზროვნონ კრიტიკულად	0	13	40	46

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 5.7: პროფესიითა და სამუშაო ადგილით მასწავლებლების კმაყოფილება

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც ეთანხმებიან ან სრულიად ეთანხმებიან ქვემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს

(ნაწილი 1)

	მასწავლებლად მუშაობის უპირატესობები ნამდვილად გადაწონის მის ნაკლოვანებებს	თავიდან რომ მომიწიოს ამ გადაწყვეტილების მიღება, მაინც მასწავლებლობას ავირჩევდი	სხვა სკოლაში გადავიდოდი, ამის შესაძლებლობა რომ არსებობდეს	ვნანობ, რომ მასწავლებლობა გადავწყვიტე	სიამოვნებით ვმუშაობ ამ სკოლაში
საქართველო	80	83	12	9	92
TALIS-ის საშუალო	77	78	21	9	90
ავსტრალია	89	81	23	7	92
ბრაზილია	60	70	15	13	94
ბულგარეთი	63	70	20	15	91
ჩილე	79	84	34	14	88
ხორვატია	72	80	16	6	86
კვიპროსი	87	85	23	7	85
ჩეხეთი	53	73	10	8	89
დანია	89	78	11	5	95
ესტონეთი	69	70	16	10	81
ფინეთი	95	85	16	5	91
საფრანგეთი	58	76	27	9	91
ისლანდია	91	70	18	12	94
ისრაელი	86	83	14	9	92
იტალია	62	86	16	7	91
იაპონია	74	58	30	7	78
კორეა	86	63	31	20	74
ლატვია	61	68	16	12	92
მალაიზია	98	93	41	5	94
მექსიკა	80	95	29	3	94
ჰოლანდია	87	82	17	5	94
ნორვეგია	91	77	12	8	97
პოლონეთი	76	80	17	10	90
პორტუგალია	71	72	24	16	93
რუმინეთი	64	79	15	11	91
სერბეთი	81	81	21	7	85
სინგაპური	84	82	35	11	86
სლოვაკეთი	58	71	13	14	91
ესპანეთი	79	88	20	6	89
შვედეთი	71	53	22	18	92
კანადა	90	83	23	6	95
ინგლისი	84	79	31	8	87
ბელგია	85	85	13	5	95
აშშ	87	84	20	6	91

(ნაწილი 2)

	მაინტერესებს, უკეთესი იქნებოდა თუ არა, სხვა პროფესია რომ ამერჩია	ჩემს სკოლას გავუწევდი რეკომენდაციას, როგორც კარგ სამუშაო ადგილს	ვფიქრობ, რომ მასწავლებლის პროფესია დაფასებულია საზოგადოებაში.	მე კმაყოფილი ვარ ამ სკოლაში ჩემი საქმიანობის ხარისხით	საერთო ჯამში ჩემი სამსახურით კმაყოფილი ვარ
საქართველო	37	90	40	91	89
TALIS-ის საშუალო	32	84	31	93	91
ავსტრალია	34	86	39	94	90
ბრაზილია	32	88	13	91	87
ბულგარეთი	43	89	20	94	95
ჩილე	32	85	34	95	95
ხორვატია	32	85	10	93	91
კვიპროსი	26	83	49	96	93
ჩეხეთი	30	85	12	95	89
დანია	34	88	18	98	93
ესტონეთი	37	80	14	89	90
ფინეთი	28	87	59	95	91
საფრანგეთი	26	80	5	88	86
ისლანდია	45	90	18	98	95
ისრაელი	24	87	34	95	94
იტალია	18	87	12	95	94
იაპონია	23	62	28	50	85
კორეა	40	66	67	79	87
ლატვია	36	86	23	93	91
მალაიზია	9	89	84	95	97
მექსიკა	10	89	50	97	98
ჰოლანდია	19	84	40	95	91
ნორვეგია	38	91	31	96	95
პოლონეთი	35	84	18	94	93
პორტუგალია	45	88	10	97	94
რუმინეთი	29	87	35	97	91
სერბეთი	27	86	20	93	89
სინგაპური	46	73	68	87	88
სლოვაკეთი	45	81	4	95	89
ესპანეთი	21	87	8	96	95
შვედეთი	50	80	5	96	85
კანადა	35	89	47	97	92
ინგლისი	35	78	35	92	82
ბელგია	23	88	46	95	95
აშშ	34	85	34	95	89

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 7.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ავკი 6: სკოლის დირექტორები და მათი საქმიანობა

ჩემთვის მოგვიანების წყაროა ჩემი მოსწავლეები, ამ დასახლების შავწვეში. მე არ ვიცი, სხვა სკოლაში რომ მემუშავა, მექნებოდა თუ არა იგივე მოგვიანება. ხშირ შემახვედება ჩვენი მოსწავლეებისთვის ეს სკოლა არის ერთადერთი ნათელი ფანჯარა უკეთეს მომავალში, ერთადერთი შანსი, რომ გაარღვიონ ის ჩაკეტილი წრე, რომელსაც სავეთარი განვითარების უახლესი ზონა უქმნის და ჰქონდეთ იმედზე უკეთესი ხვალინდელი დღე . . . რთული იმის აღწერა, დღე და ღამე არ გძინავს, რომ მათი მოლოდინები გაამართლო. ეს არის ჩემთვის უკეთესად დიდი ჯასუხისმგებლობა, უკეთესად დიდი სტრესული და უკეთესად დიდი საქმე, რაც კი შეიძლება ვიკეთო. რთული იაზრებ, რომ შენ ხარ ის ადამიანი, ვისაც რეალურად შეუძლია მათი მომავალი შეცვალოს, რთული იმედის ატალებია გიმზერენ, მე არ ვიცი იმაზე დიდი მოგვიანება რა შეიძლება იყოს. მე ამ ჯასუხისმგებლობამ, ამ მოგვიანებამ გამზარდა და ჩამომაყალიბა, როგორც ჯროვესიონალი.

ეკატერინე კვირიკაშვილი, თბილისის № 82 საჯარო სკოლის დირექტორი

ძირითადი მიგნებები

- ტიპური დირექტორი საქართველოში 50 წლის ქალია (ქართველი დირექტორების 60% ქალია). TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილშიც ქალი დირექტორები ჭარბობენ (საშუალოდ 50%).
- საქართველოში დირექტორების 88%-ს მაგისტრის ხარისხი, 5%-ს ბაკალავრის ხარისხი, 4%-ს უმაღლესი პროფესიული განათლება, 4%-ს კი - დოქტორის ხარისხი აქვს. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების უმრავლესობას (92%) უმაღლესი აკადემიური განათლება (ბაკალავრის ან მაგისტრის ხარისხი) აქვს.
- დირექტორად მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელი TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებისათვის 9 წელი. ტიპურ ქართველ დირექტორს დირექტორად მუშაობის 10 წლიანი, მასწავლებლად მუშაობის 23 წლიანი და სხვა პოზიციებზე მუშაობის 6 წლიანი გამოცდილება აქვს. სკოლაში ადმინისტრაციულ პოზიციაზე მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელი 8 წელია. საქართველოში, დირექტორების დაახლოებით 16% ამჟამინდელ სკოლაში დირექტორად 15 წელზე მეტია მუშაობს.
- სკოლის ადმინისტრირების კომპონენტი თავიანთ ფორმალიზებულ (საუნივერსიტეტო პროგრამა, ტრენინგები) საგანმანათლებლო პროგრამაში ქართველი დირექტორების 10%-მა თანამდებობის დაკავებამდე გაიარა, 68%-მა თანამდებობის დაკავების შემდეგ, მხოლოდ 18%-მა როგორც თანამდებობის დაკავებამდე, ასევე შემდეგ. TALIS-ში მონაწილე ქყეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების ნახევარი მაინც სკოლის ადმინისტრირებას დირექტორის პოზიციის დაკავებამდე სწავლობს.
- სასწავლო პროცესის მართვა ქართველი დირექტორების 19%-მა შეისწავლა თანამდებობის დაკავებამდე, ხოლო 24%-მა როგორც თანამდებობის დაკავებამდე, ასევე თანამდებობის დაკავების შემდეგ. 55%-მა სასწავლო პროცესის მართვის პროგრამა თანამდებობის დაკავების შემდეგ გაიარა. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების უმრავლესობას სასწავლო პროცესის მართვის კომპონენტი დირექტორის პოზიციის დაკავებამდე აქვს გავლილი.
- პედაგოგიური კომპონენტი ქართველი დირექტორების თითქმის ნახევარს (44%) თანამდებობის დაკავებამდე აქვს გავლილი, ხოლო 25%-ს როგორც დირექტორის პოზიციის დაკავებამდე, ასევე დირექტორად მუშაობის დროს. ქართველი დირექტორების 28%-მა ეს კომპონენტი მხოლოდ დირექტორის პოზიციის დაკავების შემდეგ შეისწავლა. საგულისხმოა, რომ დირექტორების წილი, რომლებმაც პედაგოგიკა თანამდებობის დაკავებამდე (ან შემდეგ) შეისწავლეს საშუალოდ TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 84%-ია.
- საქართველოში ამჟამად მოქმედი დირექტორებიდან 66%-მა მონაწილეობა მიიღო დირექტორების 2013 წლის ტესტირებაში. გამოკითხვის პერიოდისათვის (2014 წლის აპრილი) დირექტორების შერჩევის მხოლოდ პირველი ეტაპი (ტესტირება) იყო დასრულებული.
- საქართველოში დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარების ყველაზე გავრცელებული ფორმა „კურსებში, ტრენინგებსა და გაცნობით ვიზიტებში მონაწილეობაა“. გამოკითხვის დროისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში ქართველი დირექტორების 52%-ს მიუღია მონაწილება ამ აქტივობებში. ეს მაჩვენებელი TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (83%) მნიშვნელოვნად ჩამოუვარდება.
- ქართველი დირექტორები საშუალოდ თავიანთი დროის 34%-ს უთმობენ ადმინისტრირებას და მართვას, დროის მეოთხედს - სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებული საკითხების წარმართვას, დროის მეხუთედს - მოსწავლეებთან ურთიერთობას, დროის დაახლოებით 12%-ს - მშობლებთან ურთიერთობას.

- ქართველი დირექტორების 94% ამბობს, რომ ბოლო 12 თვის განმავლობაში ჩართული იყო მოსწავლეთა შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით სკოლის საგანმანათლებლო მიზნებისა და პროგრამების განვითარებაში და დირექტორების 87% ამბობს, რომ ბოლო 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღო სკოლაში პროფესიული განვითარების გეგმის შემუშავებაში, რაც TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მნიშვნელოვნად მაღალია.
- საქართველოში, ისევე, როგორც TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უმეტეს ნაწილში, დირექტორების უდიდესი ნაწილი კმაყოფილია როგორც პროფესიით, ასევე სამუშაო ადგილით. საქართველოში დირექტორების 84% ამბობს, რომ დირექტორის პროფესიის უპირატესობები გადაწონის მის ნაკლოვანებებს.

შესავალი

ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაში სკოლის დირექტორს უდიდესი პასუხისმგებლობა ეკისრება. დირექტორის სტანდარტის მიხედვით, დირექტორის პასუხისმგებლობაში შედის: „ა) სკოლის განვითარებაზე ზრუნვა; ბ) სასწავლო პროცესის მართვა; გ) ადამიანური რესურსების მართვა და პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა; დ) სკოლაში ანგარიშვალდებულების სისტემის დანერგვა და განვითარება; ე) მშობლებთან და საზოგადოებასთან ურთიერთობა“ (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2015). ამ და სხვა როლის სწორად შესრულებით, დირექტორს შეუძლია გადამწყვეტი როლი ითამაშოს სკოლის განვითარებაში. თუმცა დირექტორის როლის ეფექტიანად შესრულებისას დირექტორი მრავალი გამოწვევის წინაშე დგას, რაც განპირობებულია როგორც ფართო საზოგადოებრივი ფაქტორებითა და ხშირი, ზოგჯერ წინააღმდეგობრივი სისტემური ცვლილებებით, ასევე სკოლის კულტურის ცვლილებასთან დაკავშირებული სირთულეებით.

ეს თავი სწორედ ამ მიმართულებებით დირექტორების საქმიანობის ანალიზის შედეგებს წარმოგიდნგეთ: რა საქმიანობას ეწევიან ქართველი დირექტორები, ვინ არიან სკოლის დირექტორები, რამდენად არიან ისინი ჩართულნი საკუთარ პროფესიულ განვითარებაში, როგორ უძღვებიან ისინი სკოლის სასწავლო პროცესს, სკოლისა და პერსონალის განვითარებას და როგორია მათი კმაყოფილება სამსახურით.

აღნიშნული საკითხების განხილვისას საქართველოს მონაცემებს წარმოვადგენთ სხვა ქვეყნებთან შედარებებით, ასევე ვაჩვენებთ განსხვავებებს სკოლებისა და დირექტორების ზოგიერთი მახასიათებლის მიხედვით.

დირექტორის საქმიანობა

დირექტორს სხვადასხვა საქმიანობის შესრულება უწევს და მნიშვნელოვანია, რომ დროის განაწილებისას შესაძლებლობა ჰქონდეს და მოახერხოს სწორად განსაზღვროს პრიორიტული საქმიანობები. TALIS-ის გამოკითხვაში ერთ-ერთი კითხვა დირექტორის მიერ სხვადასხვა სასკოლო საქმიანობაზე დროის განაწილებას ეხებოდა. კერძოდ, დირექტორებს ვკითხეთ, სასწავლო წლის განმავლობაში საშუალოდ მისი, როგორც დირექტორის, დროის რამდენ %-ს ხარჯავდა ქვემოთ ჩამოთვლილ საქმიანობებზე:

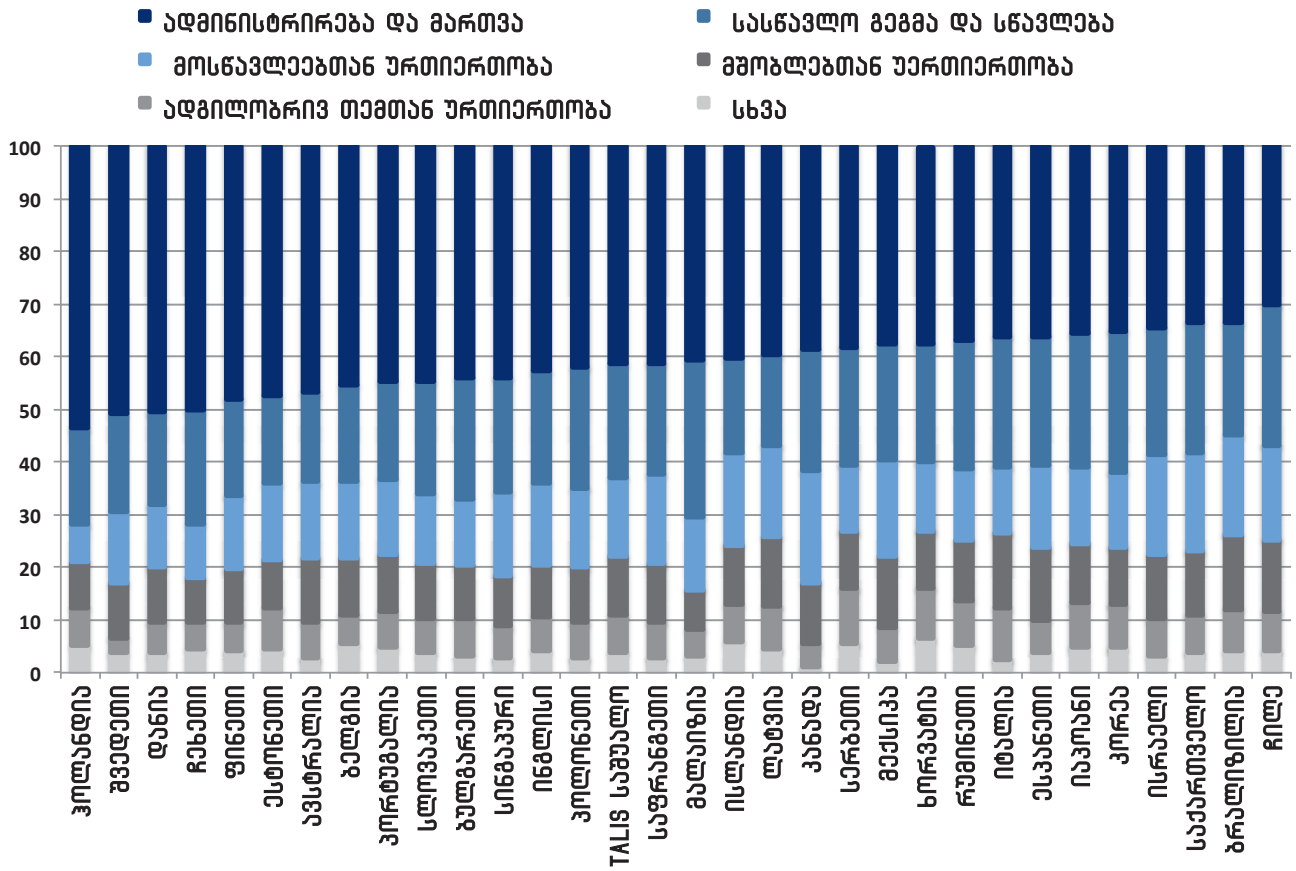
- ადმინისტრაციული და მმართველობითი ამოცანები და შეხვედრები, რომლებიც მოიცავს ადამიანური რესურსების/პერსონალის მართვის საკითხებს, რეგულაციებს, ანგარიშებს, სკოლის ბიუჯეტს, განრიგისა და კლასის შემადგენლობის მომზადებას, სტრატეგიულ დაგეგმვას, ლიდერობისა და მართვის აქტივობებს, რეგიონულ, რაიონულ ან ეროვნულ დონეზე განათლების ოფიციალური პირების მოთხოვნების დაკმაყოფილებას;
- სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე (მოიცავს სასწავლო გეგმის შემუშავებას, სწავლებას, გაკვეთილებზე დაკვირვებას, მოსწავლეთა შეფასებას, მასწავლებლების მენტორობას, მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას);
- მოსწავლეებთან ურთიერთობაზე, რომელიც მოიცავს კონსულტაციებსა და საუბრებს ორგანიზებული სასწავლო აქტივობის მიღმა, დისციპლინას;

- მშობლებთან და მეურვეებთან ფორმალიზებულ ან არაფორმალურ ურთიერთობაზე;
- ადგილობრივ და რაიონულ საზოგადოებებთან, ბიზნესთან და სამეწარმეო ორგანიზაციებთან უერთიერთობას.

როგორც გრაფიკი 6.1 აჩვენებს, ქართველი დირექტორები საშუალოდ თავიანთი დროის 34%-ს უთმობენ ადმინისტრირებასა და მართვას, დროის მეოთხედს - სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებული საკითხების წარმართვას, დროის მეხუთედს - მოსწავლეებთან ურთიერთობას, დროის დაახლოებით 12%-ს - მშობლებთან ურთიერთობას, დროის 7%-ს თემთან ურთიერთობას, დროის 4%-ს კი სხვა სამუშაოს.

გრაფიკი 6.1: დირექტორის სამუშაო დროის განაწილება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

ქვემოთ ჩამოთვლილ აქტივობებზე დახარჯული დროის წილის (%) საშუალო



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.3

დაახლოებით მსგავსად ნაწილდება დროის განაწილების თვალსაზრისით პრიორიტეტები კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში. საშუალოდ TALIS-ის ქვეყნებში ყველაზე დიდ დროს დირექტორები ადმინისტრირებასა და მართვას უთმობენ (დროის 41%);

პრიორიტეტულობით მეორე ადგილზე სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებული ამოცანები და შეხვედრებია (დროის 21%).

საქართველოში სკოლების მდებარეობისა და სკოლების სტატუსის მიხედვით მცირე განსხვავებები შეიმჩნევა საქმიანობის სხვადასხვა სფეროებზე დახარჯული დროის წილის თვალსაზრისით. ქალაქის საჯარო სკოლების დირექტორები კერძო და სოფლის სკოლების დირექტორებთან შედარებით ნაკლებ დროს ხარჯავენ სკოლის მართვასა და ადმინისტრირებაზე. საჯარო სკოლები შედარებით მეტ დროს ხარჯავენ სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ აქტივობებზე. ქალაქის სკოლების დირექტორები საშუალოდ უფრო მეტ დროს ხარჯავენ მოსწავლეებთან ურთიერთობაზე, ხოლო კერძო სკოლების დირექტორები საშუალოდ უფრო მეტ დროს ხარჯავენ მშობლებთან ურთიერთობაზე. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ სკოლების მოსწავლეების რაოდენობის, სკოლების დირექტორების ასაკისა და დირექტორად და მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების მიხედვით საქმიანობის სხვადასხვა ტიპზე დახარჯული დროის წილში განსხვავებები არ დაფიქსირდა.

TALIS-ის გამოკითხვის ერთ-ერთი მიზანი იყო შეესწავლა, კონკრეტულად რა აქტივობებს ახორციელებენ დირექტორები სკოლის ადმინისტრირებისა და მართვის, სასწავლო გეგმისა და სწავლებისა და მოსწავლეებთან და მშობლებთან ურთიერთობის მიმართულებით. ქვემოთ მოცემულ ანალიზში ეს აქტივობებია განხილული.

სკოლის მიზნების, სასწავლო პროგრამებისა და პროფესიული განვითარების დაგეგმვა

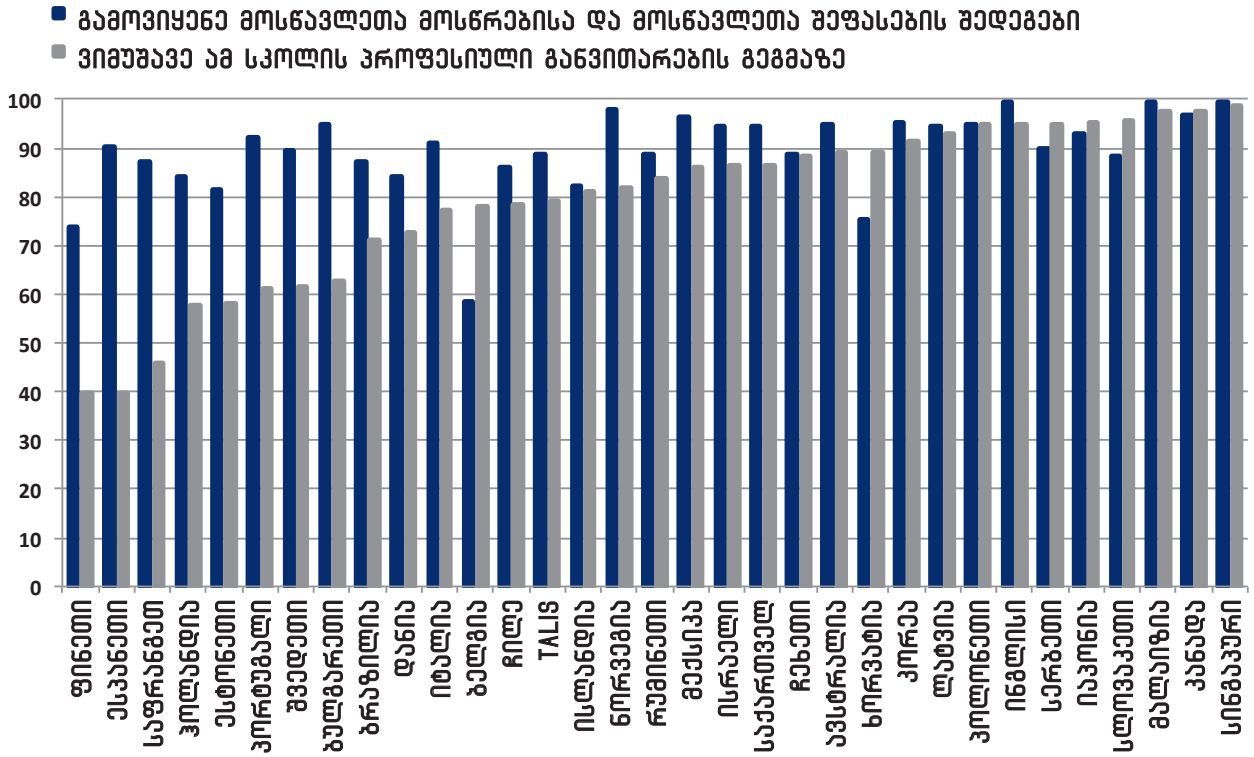
სკოლების გარემოსა და მათ მიმართ მოლოდინების ცვლილების, ასევე გაზრდილი ანგარიშვალდებულების კვალდაკვალ, სკოლებში იცვლება დამოკიდებულება სკოლის განვითარების, მათ შორის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების გეგმის შემუშავების, განხორციელების, მონიტორინგისა და შეფასების მიმართ.

საქართველოში სკოლის განვითარების გეგმის შემუშავება დირექტორის მოვალეობაში შედის. ბოლო პერიოდში განსაკუთრებული აქცენტი კეთდება მასწავლებლების პროფესიული განვითარების გეგმის შემუშავებაზეც. იმის გასაგებად, თუ რამდენად გავრცელებულია დირექტორების ჩართულობა სკოლებში (1) მოსწავლეთა შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით სკოლის საგანმანათლებლო მიზნებისა და პროგრამების განსავითარებლად და (2) სკოლის პროფესიული განვითარების გეგმაზე მუშაობაში, სკოლის დირექტორების კითხვარში შევიდა კითხვა იმის შესახებ - იყო თუ არა დირექტორი ჩართული ამ აქტივობებში გამოკითხვის ჩატარების დროისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში.

როგორც გრაფიკი 6.2 აჩვენებს, ქართველი დირექტორების წილი, რომლებიც ასეთ აქტივობებში იყვნენ ჩართულნი TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მნიშვნელოვნად მაღალია. ქართველი დირექტორების 94% ამბობს, რომ ბოლო 12 თვის განმავლობაში ჩართული იყო მოსწავლეთა შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით სკოლის საგანმანათლებლო მიზნებისა და პროგრამების განვითარებაში და დირექტორების 87% ამბობს, რომ ბოლო 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღო სკოლაში პროფესიული განვითარების გეგმის შემუშავებაში. თუ

დირექტორების პასუხების მიხედვით ვიმსჯელებთ, საქართველოში მოსწავლეთა შედეგებზე დაყრდნობით სკოლის განვითარების გეგმის განხორციელებაში ჩართული დირექტორების წილი უფრო მაღალია, ვიდრე კვლევაში მონაწილე აღმოსავლეთ ევროპულ ყველა ქვეყანაში. ასევე უფრო მაღალი, ვიდრე კარგად განვითარებული ანგარიშვალდებულების სისტემებისა და მაღალი ავტონომიურობის მქონე ქვეყნებში, როგორებიცაა, მაგალითად: ჰოლანდია და ავსტრალია.

გრაფიკი 6.2: დირექტორის მონაწილეობა სკოლის განვითარების გეგმის შემუშავებაში TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში და საქართველოში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.3; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.4

ასეთი შედეგი შეიძლება აიხსნას იმ გარემოებით, რომ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების ნაწილში მოსწავლეთა შედეგებზე დაყრდნობით სკოლის საგანმანათლებლო მიზნებისა და პროგრამების განვითარება არ ატარებს ყოველწლიურ ხასიათს. კიდევ ერთი მიზეზი შეიძლება იყოს ის, რომ ქართველ და ჰოლანდიელ დირექტორებს განსხვავებულად ესმით მოსწავლეთა მოსწრებისა და შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით სკოლის საგანმანათლებლო მიზნებისა და სასწავლო პროგრამებისა და სკოლის პროფესიული განვითარების გეგმის შემუშავება.

საქართველოში დირექტორების ამ აქტივობებში მონაწილეობა განსხვავდება სკოლების მდებარეობის, სკოლების სტატუსისა და საკუთარ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში დირექტორების მონაწილეობის მიხედვით. ქალაქებში საჯარო სკოლების დირექტორებში უფრო გავრცელებული ჩანს სკოლის პროფესიული განვითარების გეგმაზე მუშაობის პრაქტიკა, ვიდრე მათ კოლეგებში სოფლად და კერძო სკოლებში. ასევე დირექტორებში, რომლებმაც გამოკითხვის ჩატარების დროისათვის ბოლო 12 თვის

განმავლობაში მონაწილეობა მიიღეს პროფესიული განვითარების აქტივობებში უფრო მაღალია ისეთი დირექტორების წილი, რომლებიც აცხადებენ, რომ ბოლო 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღეს სკოლის პროფესიული განვითარების გეგმის შემუშავებაში. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ კავშირი ამ ცვლადებს შორის სუსტია.

„ჩვენს სკოლაში სასწავლო პროცესის შესაფასებლად რამდენიმე სხვადასხვა ინსტრუმენტსა და წყაროს ვიყენებთ: ვაფასებთ მოსწავლეთა ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს დიაგნოსტიკური ტესტების თუ ინტეგრირებული წერითი შეფასებების საშუალებით, ვაწყობთ სამოდელო გაკვეთილებს და შემდეგ გამოყენებულ აქტივობებსა და მეთოდებს და მოსწავლეთა შედეგებს კათედრების სხდომებზე განვიხილავთ. გაკვეთილზე დასწრებასაც ხშირად ვიყენებთ. ბუნებრივია, მასწავლებლებს წინასწარ ვუთანხმებთ და შემდეგ ვაძლევთ გაკვეთილის კრიტიკულ და კონსტრუქციულ ანალიზს.

ვატარებთ კვლევებს, მათ შორის, პრაქტიკულ კვლევებს. აქვე შედის მოსწავლეთა და მშობელთა უკუკავშირის მიღება და მისი ანალიზი გამოკითხვის, ინტერვიუს, ფოკუს ჯგუფების საშუალებით, სკოლაში დასაქმებულ პირთა პროფესიული საჭიროებების დადგენა, ანალიზი და შესაბამისი ინტერვენციების დაგეგმვა-განხორციელება, სკოლაში დასაქმებულ პირთა მხრიდან შესრულებული სამუშაოს ანგარიშის წარდგენა მოთხოვნისამებრ.

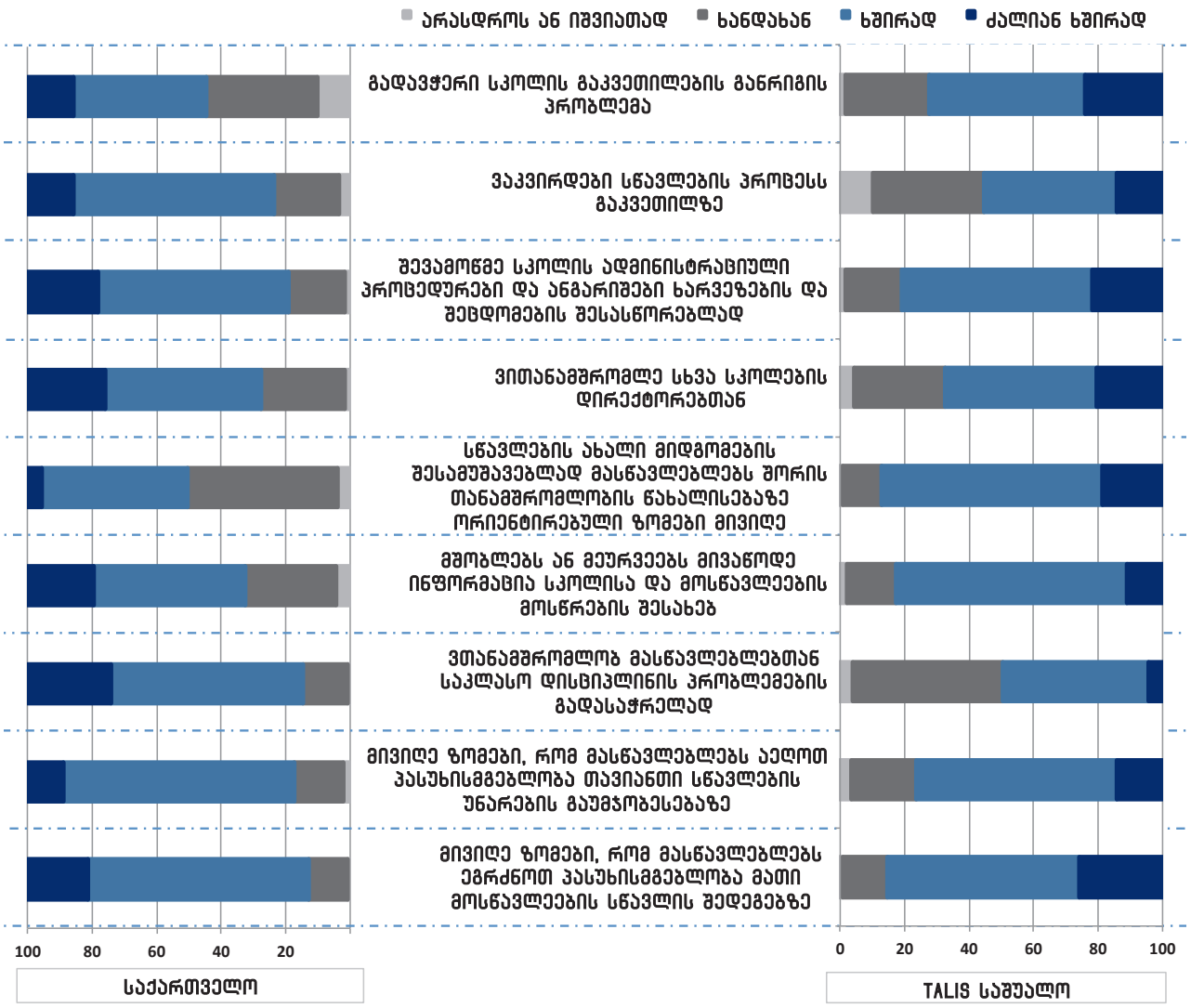
მუდმივად მონიტორინგს ვუწევთ შემაჯამებელი სამუშაოების ტიპებს და საკითხებს, მოსწავლეთა შეფასების რუბრიკების შექმნასა და გამოყენებას, კონკრეტული მოსწავლეების, უპირველეს ყოვლისა, დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების საჭიროებებზე და შესაძლებლობებზე მორგებული გეგმის შემუშავებას, საგნის მასწავლებლის, დამრიგებლის და მშობლის ჩართულობით და ამ გეგმის განხორციელებას.

SWOT ანალიზს ვაკეთებთ. ვატარებთ სკოლის საშტატო განრიგით გათვალისწინებულ პირების, გარდა პედაგოგებისა, და, აგრეთვე, ეკონომიკური შემოსავლებიდან დაქირავებულ პირთა საქმიანობის პერიოდულ მონიტორინგს.

სკოლაში მიმდინარე სააღმზრდელო-სასწავლო პროცესის და დირექციის და მასწავლებელთა მუშაობის გამჭირვალობის მიზნით, შესაძლებელია, დირექციის და მშობლების ინფორმირებული თანხმობის შემთხვევაში დაინტერესებული პირის ჩართვა სააღმზრდელო-სასწავლო პროცესის ნებისმიერ ეტაპზე".

ეკატერინე კვირიკაშვილი
თბილისის 82-ე სკოლის დირექტორი

გრაფიკი 6.3: დირექტორების მიერ ბოლო 12 თვის განმავლობაში განხორციელებული აქტივობების საშუალო მაჩვენებლები საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნების

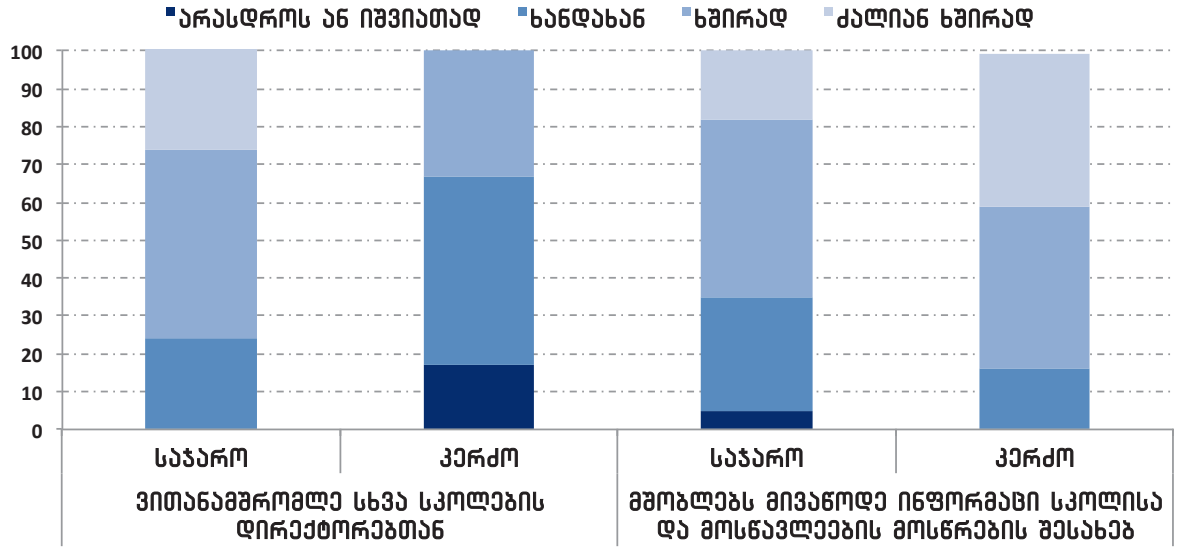


წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.2; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.6

საქართველოში სკოლების დირექტორები ყველაზე ხშირად დაკავებულები არიან მასწავლებლებთან თანამშრომლობით საკლასო დისციპლინის პრობლემის გადაჭრითა და ისეთი ზომების მიღებით, რომელთა საშუალებით მასწავლებლებს მათი მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე პასუხისმგებლობას აგრძნობინებენ. ქართველი დირექტორების 26% ძალიან ხშირად და 59% ხშირად არის ჩართული მასწავლებლებთან ისეთ საქმიანობაში, რომელიც საკლასო დისციპლინის პრობლემების გადაჭრას ითვალისწინებს. დირექტორების 20% ძალიან ხშირად და 68% ხშირად ახორციელებს ისეთ აქტივობებს, რომლებიც მათი მოსწავლეების შედეგებზე პასუხისმგებლობას აგრძნობინებს მოსწავლეებს. დირექტორების 18% ძალიან ხშირად და 60% ხშირად არის დაკავებული სკოლის ადმინისტრაციული პროცედურებისა და ანგარიშების შემოწმებით და დირექტორების 10% ძალიან ხშირად და 70% ხშირად იღებს ზომებს, რომ მასწავლებლებმა პასუხისმგებლობა აიღონ თავიანთი სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაზე.

ყოველი მეოთხე დირექტორი ამბობს, რომ ძალიან ხშირად თანამშრომლობს სხვა სკოლების დირექტორებთან, ხოლო ხშირად სხვა დირექტორებთან თანამშრომლობს დირექტორების 51%. მასწავლებლების ¾ ამბობს, რომ ხშირად ან ძალიან ხშირად აკვირდება მასწავლებლების გაკვეთილებს. შედარებით დაბალია ისეთი დირექტორების წილი, რომლებიც ხშირად ან ძალიან ხშირად მუშაობენ გაკვეთილების განრიგის პრობლემაზე. საგულისხმოა, რომ დირექტორების მეათედი ამბობს, რომ არასდროს ან იშვიათად მუშაობს გაკვეთილების განრიგის პრობლემაზე. ასევე ნაკლებად არიან დირექტორები ჩართულნი სწავლების ახალი მიდგომების შესამუშავებლად მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის წახალისებაზე ორიენტირებული ზომების მიღებაში (იხ. გრაფიკი 6.3).

გრაფიკი 6.4: სხვა დირექტორებთან თანამშრომლობა და მშობლებისათვის ინფორმაციის მიწოდება კერძო და საჯარო სკოლების დირექტორების მიერ



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლებს თუ შევადარებთ, ვნახავთ, რომ ქართველი დირექტორების ჩართულობა ისეთ აქტივობებში, როგორებიცაა სხვა სკოლების დირექტორებთან თანამშრომლობა და საკლასო დისციპლინის პრობლემების გადაჭრა, TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მაღალია. თუმცა ქართველ დირექტორებში მნიშვნელოვნად დაბალია ისეთი დირექტორების წილი, რომლებიც ძალიან ხშირად ან ხშირად მუშაობენ სწავლების ახალი მიდგომების შესამუშავებლად მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის წახალისებაზე: თუ საქართველოში ამ საქმიანობით ძალიან ხშირად ან ხშირად დაკავებული დირექტორების წილი 50%-ია, TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ დირექტორების 87% ამბობს, რომ სწავლების ახალი მიდგომების შემუშავებისათვის ზომებს ძალიან ხშირად ან ხშირად მიმართავდა ბოლო 12 თვის განმავლობაში.

საქართველოში საჯარო და კერძო სკოლების დირექტორების მიერ ზემოთ ჩამოთვლილი აქტივობების განხორციელების სიხშირეებში თვალსაჩინო განსხვავებები დაფიქსირდა ორ აქტივობაში: სხვა დირექტორებთან თანამშრომლობა და მშობლებისათვის სკოლისა და მოსწავლეების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება. როგორც გრაფიკი 6.4 აჩვენებს, საჯარო

სკოლების დირექტორებს შორის უფრო მეტად არის გავრცლეებული სხვა დირექტორებთან თანამშრომლობის პრაქტიკა, ხოლოდ კერძო სკოლების დირექტორები საჯარო სკოლების დირექტორებთან შედარებით უფრო ხშირად აწვდიან მშობლებს ინფორმაციას სკოლისა და მოსწავლეების მიღწევების შესახებ.

დირექტორის მიერ პასუხისმგებლობის გადანაწილება სკოლის თემის წევრებზე

როგორც წინა თავში ვნახეთ, დირექტორს, როგორც TALIS-ში მონაწილე ყველა ქვეყანაში, ასევე საქართველოში, ბევრი განსხვავებული მიმართულებით უწევს მუშაობა. ამ თავში განვიხილავთ, ახერხებს თუ არა სკოლის დირექტორი ამ საქმიანობაში სასკოლო საზოგადოების სხვა წევრების - მასწავლებლების, მშობლების, სხვა ადმინისტრაციული პერსონალის, სამეურვეო საბჭოს - ჩართვასა და მათზე მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობის დელეგირებას.

გამოკითხვის ფარგლებში დირექტორებმა უპასუხეს კითხვას, თუ ვის ეკისრებოდა სკოლაში მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა ისეთ გადაწყვეტილებებზე, როგორებიცაა: მასწავლებლების დანიშვნა ან დაქირავება; მასწავლებლების დროებით დათხოვნა ან განთავისუფლება; მასწავლებლის საწყისი ხელფასისა და სახელფასო შკალის განსაზღვრა; მასწავლებლის ხელფასის გაზრდა; სკოლის ბიუჯეტის განაწილება; მოსწავლეთა დისციპლინის პოლიტიკისა და პროცედურების განსაზღვრა; მოსწავლეთა შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრა; მოსწავლეების სკოლაში მიღება; სასწავლო მასალების შერჩევა; სასწავლო საგნების შინაარსის განსაზღვრა და გადაწყვეტილების მიღება იმასთან დაკავშირებით, თუ რა საგნები უნდა ისწავლებოდეს.

საქართველოში ძალიან მაღალია ისეთი დირექტორების წილი (85%), რომლებიც პასუხისმგებლობას სკოლის ბიუჯეტის განაწილების შესახებ სასკოლო საზოგადოების სხვა წარმომადგენლებს - მასწავლებლებს, სამეურვეო საბჭოს ან სკოლის მართვის ჯგუფის სხვა წევრებს - უზიარებენ. მონაწილე ქვეყნებს შორის ეს ყველაზე მაღალი მაჩვენებელია. ამ ფუნქციის დელეგირების ხარისხი ასევე მაღალია დანიაში (84%), ლატვიაში (75%), ინგლისში (74%) და სინგაპურში (70%). დელეგირების ხარისხი დაბალია აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებში. მაგალითისათვის, ჩეხეთში სახელმწიფო სკოლას აძლევს უფლებას, თავად დაგეგმოს ბიუჯეტი (იხ. ცხრილი 2.25) და დირექტორების მხოლოდ 63% ამბობს, რომ ამ საქმიანობის შესრულებისას მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა სასკოლო თემის სხვა წევრებს ეკისრებათ. ჩეხეთის მსგავსად, ბულგარეთშიც, მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი მუშაობს იმგვარ სკოლაში, რომელშიც ბიუჯეტის დაგეგმვაზე პასუხისმგებლობა მთლიანად არის დელეგირებული სკოლაზე, მაგრამ ბულგარეთშიც დირექტორების მხოლოდ ნახევარი უნაწილებს ამ პასუხისმგებლობას სასკოლო საზოგადოებას. იგივე მდგომარეობაა პოლონეთსა და სლოვაკეთშიც.

მონაწილე ქვეყნებს შორის საქართველოში ყველაზე მაღალია სასწავლო მასალების შერჩევაზე პასუხისმგებლობის დელეგირების ხარისხი. დირექტორების 82% ამბობს, რომ სასკოლო თემის სხვა წევრებს ეკისრებათ მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა სასწავლო მასალების შერჩევაზე. ეს მაჩვენებელი ასევე მაღალია ნორვეგიაში (74%), ჩეხეთში (73%), სლოვაკეთში (69%), ისრაელში (64%), საფრანგეთში (63%) და კანადაში (62%), ხოლო ყველაზე დაბალია შვედეთში (17%), კორეასა (19%) და იაპონიაში (23%).

ზოგადად, ყველა მონაწილე ქვეყანაში სკოლების უფრო დიდი წილი აძლევს გადაწყვეტილების მიღების შესაძლებლობას სკოლის თემის სხვა წევრებს სკოლის დისციპლინის პოლიტიკის შესახებ გადაწყვეტილებების მიღებაში. საშუალოდ TALIS-ის კვლევაში მონაწილე დირექტორების 61% ამბობს, რომ სკოლაში მოსწავლეთა დისციპლინის პოლიტიკისა და პროცედურების განსაზღვრაზე მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა სკოლის თემის სხვა წევრებს ეკისრებათ. ეს მაჩვენებელი ასევე მაღალია საქართველოში: დირექტორების 79% ამბობს, რომ მოსწავლეთა დისციპლინის პოლიტიკისა და პროცედურების განსაზღვრაზე მნიშვნელოვანი პასუხისმგებლობა აკისრია სკოლის თემის სხვა წევრებს (სკოლის მართვის გუნდის სხვა წევრებს - 54%, მასწავლებლებს - 15%, სამეურვეო საბჭოს - 38%). ამ ფუნქციის სკოლის თემის სხვა წევრებზე დელეგირების პრაქტიკა ასევე გავრცელებულია დანიაში (89%), სინგაპურში (84%), ჩეხეთში (78%), ნორვეგიაში (76%), ისრაელში, ისლანდიასა და ესტონეთში (75%).

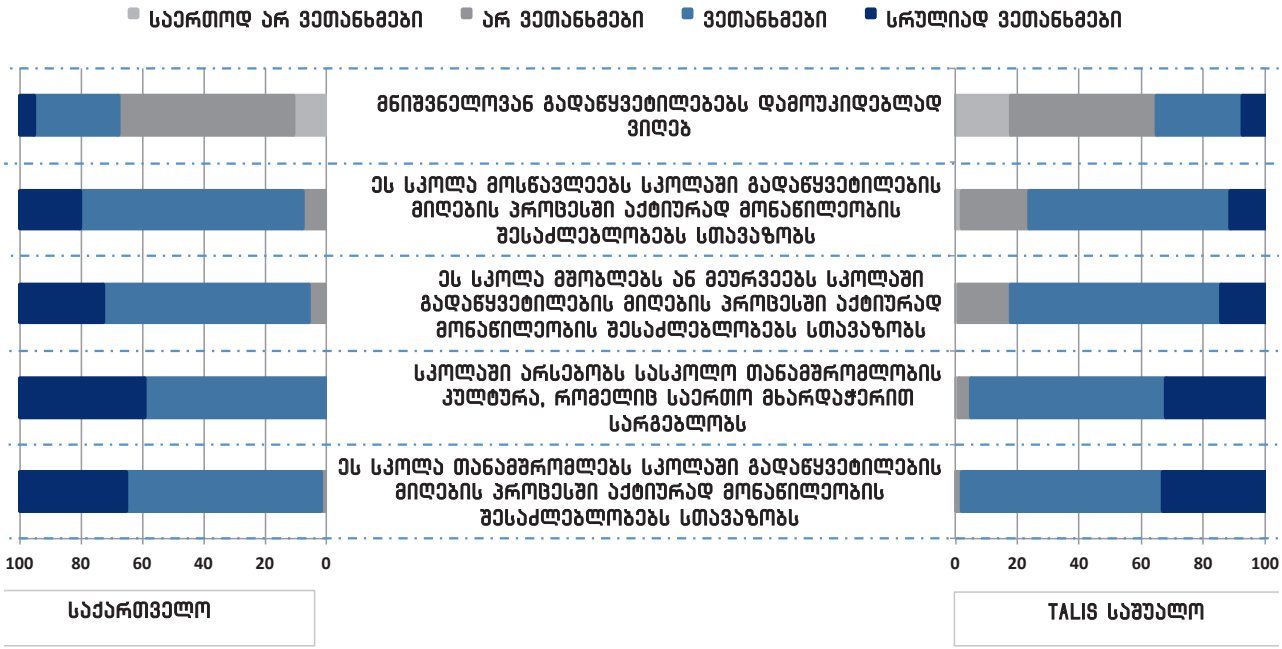
TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში საშუალოდ დირექტორების ნახევარი სკოლის თემს უნაწილებს საგნების შერჩევისა და მოსწავლეების შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრაზე პასუხისმგებლობას. ეს მაჩვენებლები მაღალია ჰოლანდიაში, დანიაში, ჩეხეთში, სლოვაკეთში, ისრაელში, ისლანდიაში, იტალიაში, ავსტრალიაში, სინგაპურსა და ესტონეთში. საქართველოში დირექტორების დაახლოებით მესამედი ამბობს, რომ სკოლის თემის სხვა წევრებს ეკისრებათ საგნების შერჩევის პასუხისმგებლობა. დელეგირების შედარებით დაბალი ხარისხი ბუნებრივიცაა, რადგან საგნების უდიდესი ნაწილი (გარდა არჩევითი საგნებისა) ეროვნული სასწავლო გეგმითაა განსაზღვრული. დირექტორების 38% ამბობს, რომ სასკოლო საზოგადოების სხვა წევრები იღებენ მონაწილეობას შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრაში.

თანამშრომლობითი მმართველობის პრაქტიკა

სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში თანამშრომლობითი კულტურის შეფასების მიზნით დირექტორებს ასევე დაუსვეს უფრო ზოგადი ხასიათის კითხვები, რომლებშიც დირექტორებს სთხოვდნენ შეეფასებინათ, რამდენად ეთანხმებიან ან არ ეთანხმებიან იმას, რომ მათი სკოლა თანამშრომლებს, მშობლებსა და მოსწავლეებს სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში აქტიურად მონაწილეობის შესაძლებლობებს სთავაზობს, რომ სკოლის დირექტორი მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს დამოუკიდებლად იღებს და რომ სკოლაში არსებობს სასკოლო თანამშრომლობის კულტურა, რომელიც საერთო მხარდაჭერით სარგებლობს.

როგორც გრაფიკი 6.5 აჩვენებს, საქართველოში დირექტორები ძირითადად ეთანხმებიან დებულებას იმის შესახებ, რომ მათ სკოლაში თანამშრომლებს გადაწყვეტილების პროცესში მონაწილეობის მიღების შესაძლებლობებს სთავაზობენ, თუმცა, ამავე დროს, დირექტორების მესამედი ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება იმას, რომ მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს დამოუკიდებლად იღებს. TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელთან შედარებით საქართველოში დირექტორების მეტნაკლებად მცირე ნაწილი აცხადებს, რომ მათ სკოლებში მშობლებსა და მოსწავლეებს გადაწყვეტილებების მიღებაში მონაწილეობის შესაძლებლობას სთავაზობენ. თუმცა სხვა მაჩვენებლების მიხედვით თუ შევადარებთ, საქართველოს დირექტორების წარმოდგენები TALIS-ის საშუალო მაჩვენებლების მსგავსია.

გრაფიკი 6.5: სასკოლო გადაწყვეტილებები და თანამშრომლობის კულტურა



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. გრაფიკი 3.4; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ ცხრილი 6.6.

რა ფაქტორები განსაზღვრავს თანამშრომლობითი მმართველობის ხარისხს სკოლაში? TALIS-ის კვლევის ქვეყნების ნაწილში თანამშრომლობითი მმართველობის ხარისხსა და დირექტორისა და სკოლის ზოგიერთ მახასიათებელს შორის კავშირი აღმოაჩინეს. თუმცა მათ შორის ყველაზე მდგრადი სკოლის კლიმატის ინდექსი [7] აღმოჩნდა. მსგავსი ვითარებაა საქართველოშიც: დირექტორები, რომელთა შეფასებით, მათ სკოლებში დადებითი სასკოლო კლიმატია, ასევე უფრო მაღალ შედეგებს აჩვენებენ მათ მიერ სკოლაში თანამშრომლობითი მმართველობის ინდექსზეც. როგორც TALIS 2013-ის საერთაშორისო ანგარიშშია აღნიშნული (2014), ასეთი შედეგი ლოგიკურია იმ თვალსაზრისით, რომ დადებით სასკოლო კლიმატში დირექტორისათვის უფრო ადვილია გადაწყვეტილებების მიღების მინდობა სასკოლო თემის სხვა წევრებისათვის. თუმცა ეს შედეგი ასევე შეიძლება მიუთითებდეს იმას, რომ თანამშრომლობითი მმართველობის პრაქტიკა დადებითად აისახება სასკოლო კლიმატზე (OECD, 2014). ასევე ლოგიკური ჩანს ისიც, რომ მჭიდრო კავშირია დირექტორის სამსახურით კმაყოფილებასა და თანამშრომლობითი მართვის ინდექსს შორის: დირექტორებს შორის, რომლებიც კმაყოფილები არიან თავიანთი სამსახურით, უფრო დიდია წილი იმ დირექტორებისა, რომლებიც თანამშრომლობითი მართვის სტილს მისდევენ.

[7] **სკოლის კლიმატის ინდექსი:** ეს ცვლადი წარმოადგენს დირექტორისათვის დასმული რამდენიმე კითხვის კომბინაციას. კერძოდ, დირექტორებს სთხოვეს, შეეფასებინათ, რამდენად ეთანხმებოდნენ ან არ ეთანხმებოდნენ ქვემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს: (1) სკოლის თანამშრომლები ღიად განიხილავენ სირთულეებს, (2) კოლეგები ერთმანეთის აზრებს პატივისცემით ეკიდებიან, (3) არსებობს კოლეგების მიერ წარმატების გაზიარების კულტურა, (4) მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის კარგი ურთიერთობაა.

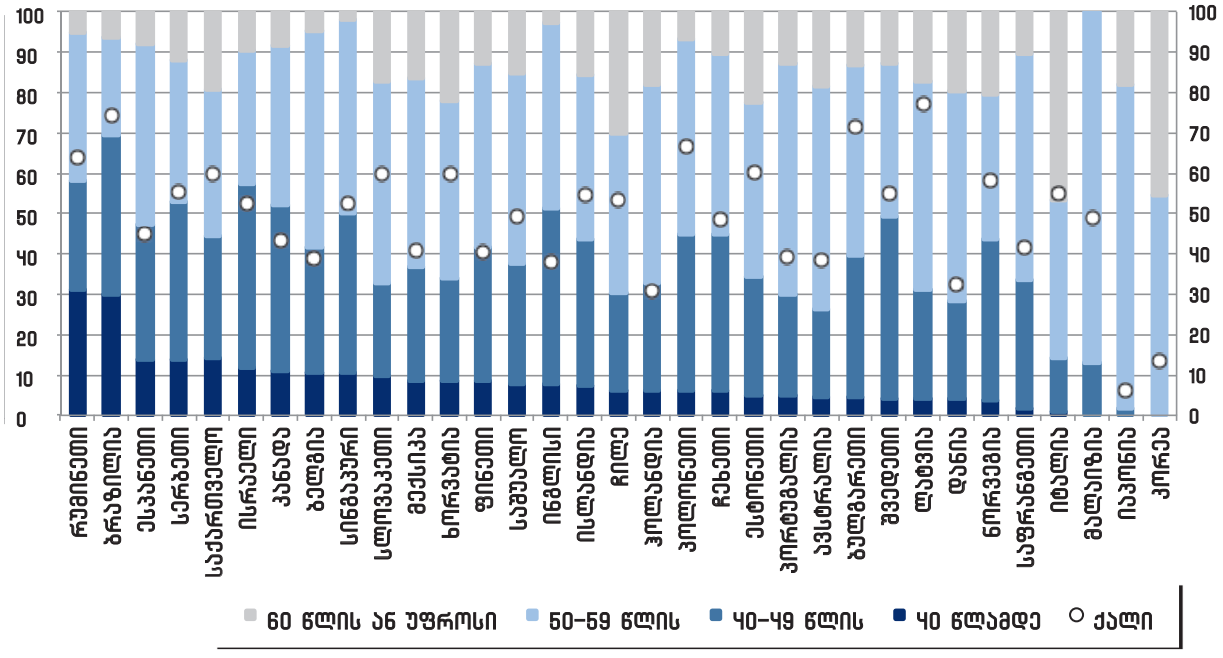
სკოლის დირექტორების მახასიათებლები

როგორც წინა განხილვიდან ვიგებთ, საქართველოში ისევე, ეროგორც TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში დირექტორებს მნიშვნელოვანი მოვალეობები აკისრიათ. ეს პასუხისმგებლობები მოიცავს სკოლების მიზნებისა და პროგრამების შემუშავებას, მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებას, გაკვეთილებზე დაკვირვებას, მოსწავლეთა სწავლის შედეგების შეფასების სისტემის შემუშავებასა და ამ შედეგების გამოყენებას სკოლის განვითარების გეგმის შემუშავებასა და განხორციელებაში და სხა. ამიტომ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ - ვინ არიან დირექტორები. TALIS-ის კვლევა მოიცავს დირექტორების დემოგრაფიული მახასიათებლების, გამოცდილების, განათლების, პროფესიული განვითარებისა და პროფესიული განვითარების საჭიროებების საკითხებს.

დირექტორების დემოგრაფიული მახასიათებლები

ტიპური დირექტორი საქართველოში 50 წლის ქალია (ქართველი დირექტორების 60% ქალია). TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორებში ქალები ჭარბობენ (საშუალოდ 50%). თუმცა ქვეყნებს შორის განსხვავებები ძალიან თვალსაჩინოა. მაგალითისათვის, თუ ბრაზილიაში, ლატვიაში, რუმინეთსა და ბულგარეთში ქალი დირექტორების წილი 60%-ს აღემატება, იაპონიასა და კორეაში სკოლის დირექტორების 80%-ზე მეტი მამაკაცია. აღსანიშნავია, რომ ისევე, როგორც საქართველოში, TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში გენდერული ბალანსი მასწავლებლებთან შედარებით, რომელთა შორის უმეტესობა ქალია, დირექტორებს შორის უფრო მეტადაა დაცული.

გრაფიკი 6.6: დირექტორების განაწილება ასაკობრივი ჯგუფებისა და სქესის მიხედვით საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.8; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.8

ასაკობრივი განაწილების თვალსაზრისით საქართველოში TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნების უდიდეს ნაწილთან შედარებით მნიშვნელოვნად მაღალია 40 წლამდე ასაკის დირექტორების წილი. შედარებისათვის, ასეთი დირექტორების წილი საქართველოში 14%, TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 8%, პოლონეთში, ლატვიაში, ჩეხეთსა და ესტონეთში კი 10%-ს არ აღემატება. აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებიდან ასევე ძალიან მაღალია ახალგაზრდა დირექტორების წილი რუმინეთსა (31%) და სერბეთში (14%).

საქართველოში დირექტორების 30% 40-49 წლის, 36% კი - 50-59 წლისაა. დირექტორების 20% საქართველოში 60 წლისა ან უფროსი ასაკისაა. TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 40-49 წლის დირექტორების წილი 30% 50-59 წლის დირექტორების წილი 47%, 60 წლის ან უფროსი მასწავლებლების წილი კი 15%-ია.

დირექტორების განათლება

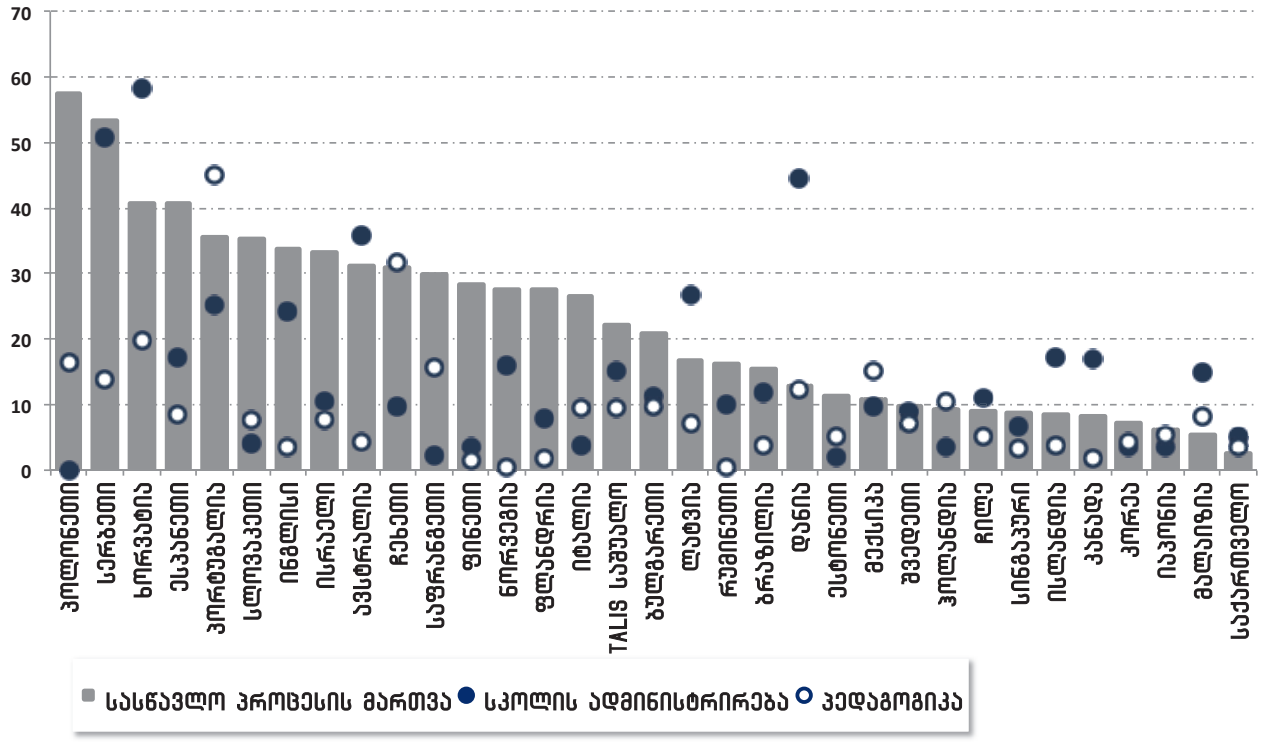
განათლების მკვლევართა ნაწილი თვლის, რომ რადგან დირექტორები გავლენას ახდენენ მთელი სკოლის მოსწავლეთა მიღწევებზე, სკოლის მმართველთა ხარისხის გაუმჯობესება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ერთი მასწავლებლის საქმიანობის გაუმჯობესება (Branch et al, 2013). გამომდინარე დირექტორის საქმიანობის კომპლექსურობისა და მრავალფეროვნებიდან, საგანმანათლებლო სისტემებში იზრდება დირექტორების მოსამზადებელი პროგრამებისადმი ინტერესი. ქვეყნების ნაწილში დირექტორისათვის სავალდებულო ხდება პედაგოგიურ განათლებასთან ერთად სკოლის მართვის სასწავლო პროგრამის გავლა. საქართველოში დირექტორების შერჩევის აუცილებელი წინაპირობა უმაღლესი განათლების დამადასტურებელი დიპლომის ქონაა.

საქართველოში დირექტორების 88%-ს მაგისტრის ხარისხი, 5%-ს ბაკალავრის ხარისხი, 4%-ს უმაღლესი პროფესიული განათლება, 4%-ს კი - დოქტორის ხარისხი აქვს. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების უდიდეს ნაწილს (92%) უმაღლესი აკადემიური განათლება (ბაკალავრის ან მაგისტრის ხარისხი) აქვს. თუმცა რიგ ქვეყნებში დირექტორების ნაწილს მხოლოდ უმაღლესი პროფესიული განათლება აქვს მიღებული. ასეთი დირექტორების წილი ფლანდრიაში (ბელგია) 40%, ჩილეში 25%, საფრანგეთში კი - 13%-ია.

საქართველოში დირექტორობის კანდიდატებს არ მოეთხოვებათ არც პედაგოგიური განათლება და არც სკოლის მართვაში საუნივერსიტეტო განათლება. როგორც გრაფიკი 6.7 აჩვენებს, ქართველი დირექტორების უდიდესი ნაწილი თვლის, რომ მათ მოსამზადებელ პროგრამაში შედიოდა როგორც პედაგოგიური, ასევე სასწავლო პროცესის მართვისა და სკოლის ადმინისტრირების კომპონენტები. დირექტორების წილი, რომელთა მოსამზადებელ პროგრამაში დასახელებული კომპონენტები არ შედიოდა TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს შორის ყველაზე დაბალი საქართველოშია. საშუალოდ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების დირექტორების 15% ამბობს, რომ მათ მოსამზადებელ პროგრამაში არ შედიოდა სკოლის ადმინისტრირების კომპონენტი, 10% ამბობს, რომ არ შედიოდა პედაგოგიკა და 22% ამბობს, რომ არ შედიოდა სასწავლო პროცესის მართვა. თუმცა, საქართველოში დირექტორების უდიდეს ნაწილს სკოლის მართვასა და ადმინისტრირებასთან დაკავშირებული საკითხები (გარდა პედაგოგიური კომპონენტისა) არა პროფესიაში შესვლამდე, არამედ პროფესიაში შესვლის შემდეგ აქვს შესწავლილი.

გრაფიკი 6.7: საკითხები, რომლებიც არ არის დაფარული დირექტორების საგანმანათლებლო პროგრამებში

დირექტორების წილი, რომელთა განცხადებით, სასწავლო პროცესის მართვა, სკოლის ადმინისტრირება და პედაგოგიური განათლება არ შედიოდა მათ მიერ გავლილ სასწავლო პროგრამაში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.10; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.11.

TALIS-ის გამოკითხვა საშუალებას გვაძლევს გავიგოთ, როდის გაიარეს დირექტორებმა აღნიშნული სასწავლო კომპონენტები: თანამდებობის დაკავებამდე, თანამდებობის დაკავების შემდეგ თუ თანამდებობის დაკავებამდე და შემდეგ.

სკოლის ადმინისტრირების კომპონენტი თავიანთ ფორმალიზებულ საგანმანათლებლო პროგრამაში (საუნივერსიტეტო პროგრამა, ტრენინგები) ქართველი დირექტორების 10%-მა გაიარა თანამდებობის დაკავებამდე, 68%-მა თანამდებობის დაკავების შემდეგ, ხოლოდ 18%-მა როგორც თანამდებობის დაკავებამდე, ასევე შემდეგ. როგორც ცხრილი 6.1 აჩვენებს, TALIS-ში მონაწილე ქყეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების ნახევარი მაინც სკოლის ადმინისტრირებას დირექტორის პოზიციის დაკავებამდე სწავლობს. მაგალითისათვის, ფინეთში, კორეაში, სინგაპურსა და აშშ-ში ასეთი დირექტორების წილი 80%-ს აღემატება. ქვეყნების ნაწილში, მათ შორის საქართველოში და აღმოსავლეთ ევროპის სამ სხვა ქვეყანაში (ჩეხეთი, სლოვაკეთი, ბულგარეთი), სკოლის ადმინისტრირების კურსი დირექტორების 50%-ზე მეტმა გაიარა დირექტორის პოზიციის დაკავების შემდეგ. სერბეთსა და ხორვატიაში კი დირექტორების 50%-ზე მეტს ეს კომპონენტი საერთოდ არ გაუვლია.

ცხრილი 6.1: როდის შეისწავლეს სკოლის დირექტორებმა სკოლის ადმინისტრირება

თანამდებობის დაკავებამდე	თანამდებობის დაკავების შემდეგ	არასდროს
ქვეყნები, რომლებშიც დირექტორების 50% ან მეტი „თანამდებობის დაკავებამდე“ ან „თანამდებობის დაკავებამდე და შემდეგ“ სწავლობს სკოლის ადმინისტრირებას.	*ქვეყნები, რომლებშიც დირექტორების 50% ან მეტი „თანამდებობის დაკავების შემდეგ“ სწავლობს სკოლის ადმინისტრირებას*	*ქვეყნები, რომლებშიც დირექტორების 50%-ს ან მეტს არ უსწავლია სკოლის ადმინისტრირება*
იაპონია, ესტონეთი, აგს , იტალია, ისრაელი, ჰოლანდია, კანადა, ინგლისი, ჩილე, საფრანგეთი, პოლონე-თი, კორეა, სინგაპური, ფინეთი, აშშ	ჩეხეთი, სლოვაკეთი, მალაიზია, შვედეთი ბელგია, ბულგარეთი, საქართველო	სერბეთი, ხორვატია

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.10; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.2: როდის შეისწავლეს სკოლის დირექტორებმა სასწავლო პროცესის მართვა

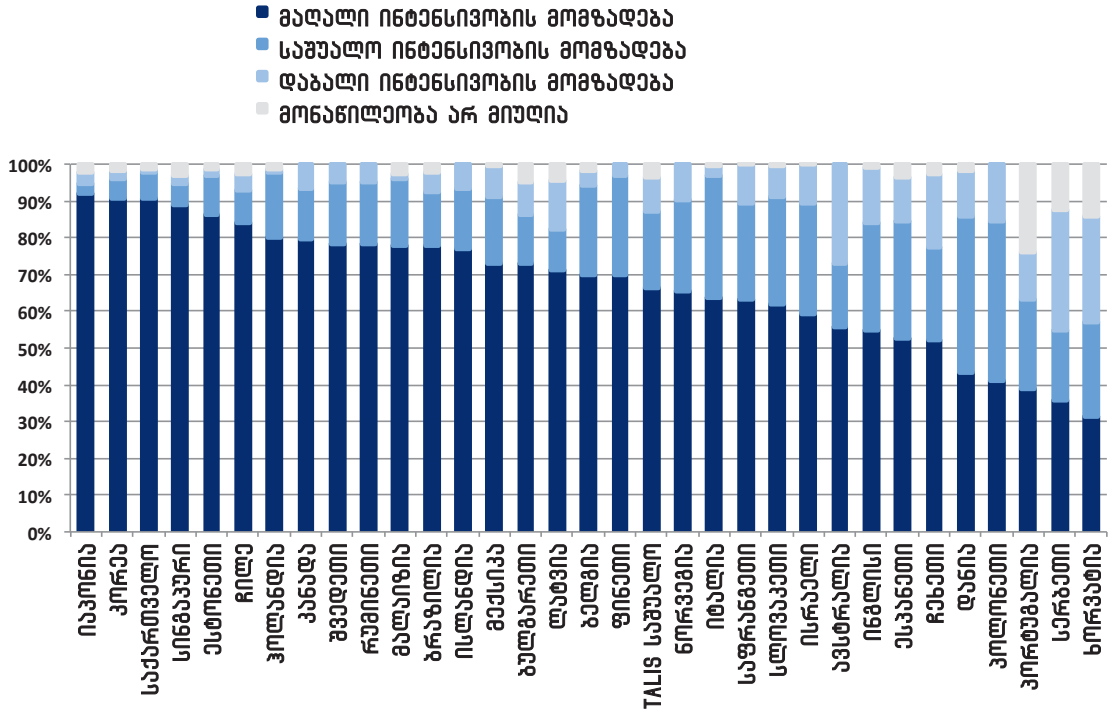
თანამდებობის დაკავებამდე	თანამდებობის დაკავების შემდეგ	არასდროს
ქვეყნები, რომლებშიც დირექტორების 50% ან მეტი თანამდებობის დაკავებამდე, ან თანამდებობის დაკავებამდე და შემდეგ სწავლობს სასწავლო პროცესის მართვას	*ქვეყნები, რომლებშიც დირექტორების 50% ან მეტი თანამდებობის დაკავების შემდეგ სწავლობს სასწავლო პროცესის მართვას*	*ქვეყნები, რომლებშიც დირექტორების 50%-ს ან მეტს არ უსწავლია სასწავლო პროცესის მართვა*
საფრანგეთი, ბრაზილია, ჰოლანდია, აგს , ინგლისი, ნორვეგია, რუმინეთი, ისლანდია, ესტონეთი, ჩილე, კანადა, იაპონია, შვედეთი, სინგაპური, კორეა, აშშ	ბულგარეთი, საქართველო, მალაიზია, ბელგია	სერბეთი პოლონეთი

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.10; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

სასწავლო პროცესის მართვა ქართველი დირექტორების 19%-მა შეისწავლა თანამდებობის დაკავებამდე, ხოლო 24%-მა როგორც თანამდებობის დაკავებამდე, ასევე თანამდებობის დაკავების შემდეგ. 55%-მა სასწავლო პროცესის მართვის სასწავლო პროგრამა თანამდებობის დაკავების შემდეგ გაიარა. ასეთი მაჩვენელბლებით საქართველო შეგვიძლია მივაკუთვნოთ ქვეყნების იმ ჯგუფს, რომლებშიც დირექტორები სასწავლო პროცესის მართვას, ძირითადად, თანამდებობის დაკავების შემდეგ სწავლობენ. ასეთი ქვეყნების რიცხვს განეკუთვნება

ბულგარეთი, მალაიზია და ბელგია, რომლებში საქართველოს მსგავსად სკოლის ადმინისტრირებასაც დირექტორები, ძირითადად, თანამდებობის დაკავების შემდეგ გადიან. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების უმრავლესობას სასწავლო პროცესის მართვის კომპონენტი დირექტორის პოზიციის დაკავებამდე აქვს გავლილი. სერბეთსა და პოლონეთში დირექტორების ნახევარს ან მეტს ეს თემა ფორმალიზებული სასწავლო პროგრამის ფარგლებში არასდროს დაუფარავს.

გრაფიკი 6.8: დირექტორების განაწილება ფორმალური მომზადების ინტენსივობის მიხედვით საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. გრაფიკი 3.7; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

პედაგოგიური კომპონენტი ქართველი დირექტორების თითქმის ნახევარს (44%) თანამდებობის დაკავებამდე აქვს გავლილი, ხოლო 25%-ს როგორც დირექტორის პოზიციის დაკავებამდე, ასევე დირექტორად მუშაობის დროს. ქართველი დირექტორების 28%-მა ეს კომპონენტი მხოლოდ დირექტორის პოზიციის დაკავების შემდეგ შეისწავლა. საგულისხმოა, რომ დირექტორების წილი, რომლებმაც პედაგოგიკა თანამდებობის დაკავებამდე (ან შემდეგ) შეისწავლეს TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 84%-ია, ხოლო ქვეყნების უდიდეს ნაწილში (გარდა საქართველოს, ჩეხეთის, კვიპროსისა და პორტუგალიისა) 70%-ს აღემატება.

თუ მომზადების ინტენსივობით[8] საქართველოს TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ ქართველი დირექტორების უდიდესმა ნაწილმა ინტენსიური მომზადება გაიარა.

[8] მომზადების ინტენსივობა TALIS-ის საერთაშორისო ანგარიშში გამოთვლილია დირექტორების მიერ ფორმალურ მოსამზადებელ პროგრამაში გავლილი კომპონენტების (სკოლის ადმინისტრირება, სასწავლო პროცესის მართვა, პედაგოგიკა) მიხედვით. თუ დირექტორს რომელიმე მათგანი გავლილი აქვს, ამ კომპონენტში ენიჭება 1 ქულა, თუ არ აქვს გავლილი - 0 ქულა. ამგვარად,

როგორც გრაფიკი 6.8 აჩვენებს, საქართველოში დირექტორების უდიდეს ნაწილს (90%) სამივე კომპონენტში აქვს გავლილი ფორმალური მოსამზადებელი კურსი ან ტრენინგი. როგორც ზემოთ განვიხილეთ, მათ უდიდეს ნაწილს ეს მოსამზადებელი კურსი ან ტრენინგი დირექტორად დანიშვნის შემდეგ აქვს გავლილი. დირექტორების ფორმალური მომზადების ინტენსივობის თვალსაზრისით უფრო მაღალი მაჩვენებლები მხოლოდ იაპონიასა და კორეას აქვს. აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებიდან ასევე გამოირჩევა ესტონეთი, სადაც დირექტორების 86%-ს მაღალი ინტენსივობის მომზადება აქვს გავლილი, ხოლო 11%-ს - საშუალო ინტენსივობისა ანუ სამი სფეროდან ორი.

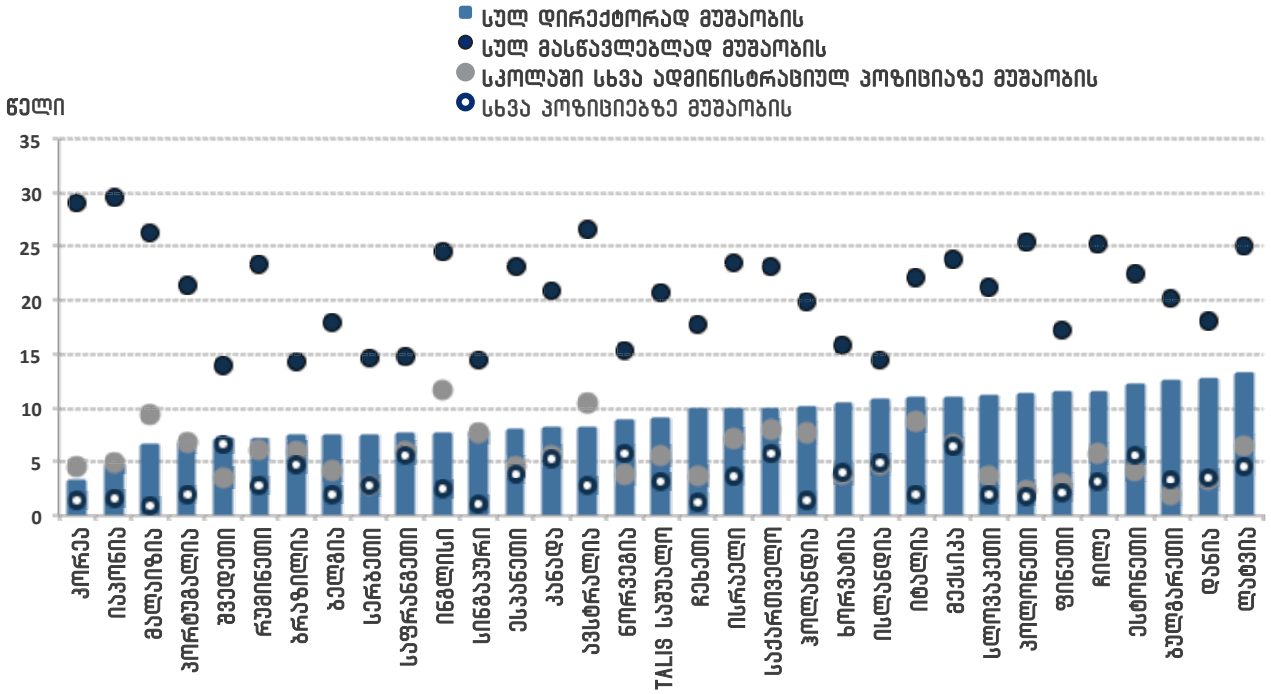
მიუხედავად იმისა, რომ ეს შედეგები იმედისმომცემია და დირექტორობისათვის მომზადების შესაძლებლობების არსებობაზე მიუთითებს, გასათვალისწინებელია მომზადების პროგრამების თვისებრივი ფაქტორიც - რამდენად ეფექტიანია ის მოსამზადებელი პროგრამები, რომლებშიც ქართველმა დირექტორებმა მიიღეს მონაწილეობა?

დირექტორების გამოცდილება

ტიპურ ქართველ დირექტორს დირექტორად მუშაობის 10 წლიანი, მასწავლებლად მუშაობის 23 წლიანი და სხვა პოზიციებზე მუშაობის 6 წლიანი გამოცდილება აქვს. სკოლაში ადმინისტრაციულ პოზიციაზე მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელი 8 წელია (იხ. გრაფიკი 6.9).

გრაფიკი 6.9: დირექტორების გამოცდილება საქართველოსა და TALIS -ის ქვეყნებში

დირექტორების გამოცდილების საშუალო წლების მიხედვით



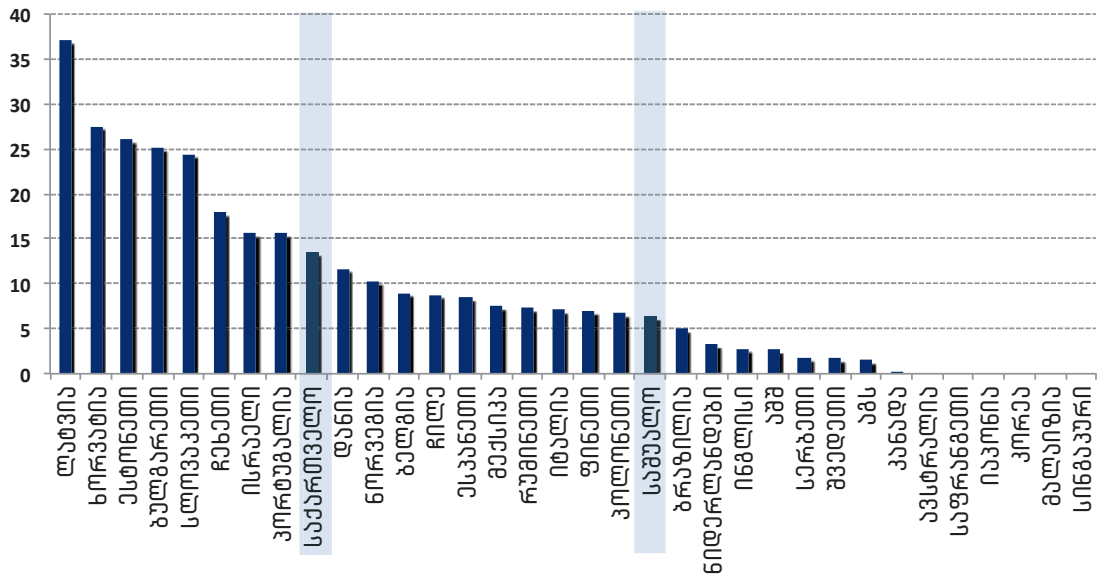
წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. გრაფიკი 3.8; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.17

თითოეულ დირექტორს მომზადების ინტენსივობის მაჩვენებელში შეიძლება მიენიჭოს 0 ქულა (არ აქვს გავლილი), 1 ქულა (სუსტი ინტენსივობის მომზადება), 2 ქულა (საშუალო ინტენსივობის მომზადება) ან 3 ქულა (მაღალის ინტენსივობის მომზადება).

როგორც გამოკითხვიდან ირკვევა, საქართველოში ისევე, როგორც TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში სკოლებს მასწავლებლად ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში მუშაობის გამოცდილების მქონე ხალხი მართავს. მაგალითისათვის, იაპონიასა და კორეაში საშუალოდ დირექტორებს მასწავლებლად მუშაობის დაახლოებით 30 წლის გამოცილება აქვთ. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში საშუალოდ დირექტორებს მასწავლებლად მუშაობის 21 წლიანი გამოცდილება აქვთ. დირექტორად მუშაობის გამოცდილების საშუალო მაჩვენებელი TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებისთვის 9 წელია. კორეასა და იაპონიაში გამოკითხულ დირექტორებს დირექტორად მუშაობის ყველაზე ნაკლები გამოცდილება აღმოაჩნდათ, ხოლო ლატვიაში, დანიაში, ბულგარეთსა და ესტონეთში კი - ყველაზე მაღალი (12-13 წელი). საქართველოში დირექტორების დაახლოებით 16% ამჟამინდელ სკოლაში დირექტორად 15 წელზე მეტია მუშაობს.

გრაფიკი 6.10: საჯარო განათლების სისტემაში დირექტორების წილი, რომლებიც ამჟამინდელ სკოლაში 15 წელზე მეტია მუშაობენ დირექტორად

მასწავლებლების წილი (%), რომლებიც მუშაობენ სკოლებში, რომლებშიც დირექტორებს TALIS გამოკითხვაში მონაწილე სკოლაში დირექტორად მუშაობის 15 წელზე მეტი ხნის გამოცდილება დაუგროვდათ



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური

საგულისხმოა, რომ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს შორის ერთი და იმავე სკოლაში ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში დირექტორად მუშაობის შემთხვევები ძალიან მრავალფეროვან სურათს იძლევა. თუ ერთმანეთს ამ ქვეყნების საჯარო სკოლებს შევადარებთ, ასეთი დირექტორების წილი განსაკუთრებით მაღალია აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებში (ლატვია, 37%, ხორვატია 28%, ესტონეთი 26%, ბულგარეთი 25%, სლოვაკეთი 24% და ჩეხეთი 18%). ამ დროს

ასეთი დირექტორების წილი იაპონიის, სინგაპურის, კორეის, მალაიზიის, საფრაგეთისა და ავსტრალიის სკოლებში 0%-ია.

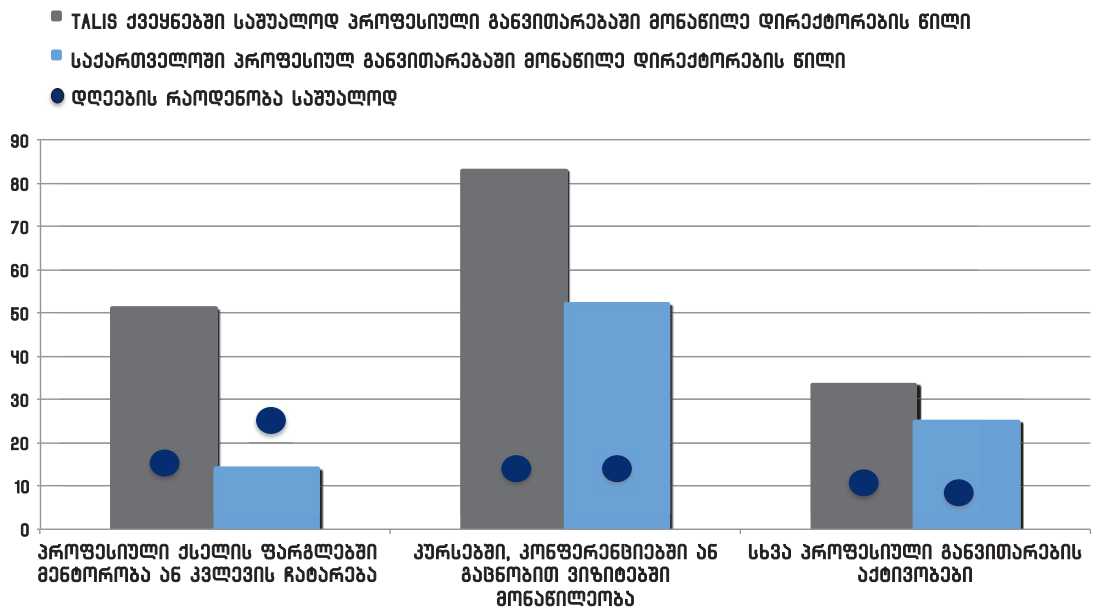
საქართველოში 15 წელზე დიდი ხნის განმავლობაში ერთსა და იმავე სკოლაში დირექტორად მომუშავეთა წილი უფრო მაღალია სოფლის სკოლებში (18%), ვიდრე ქალაქის სკოლებში (12%) და კერძო სკოლებში (21%), ვიდრე საჯარო სკოლებში (16%). ეს მაჩვენებელი ასევე განსხვავდება დირექტორების სქესის მიხედვით: 15 წელზე მეტი ხნით ერთ სკოლაში დირექტორად მომუშავეთა წილი ქალებში 12%-ია, კაცებში კი - 21%.

დირექტორების პროფესიული განვითარება

საქართველოში დირექტორების 77%-მა გამოკითხვის დროისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღო პროფესიული განვითარების ამა თუ იმ ფორმის აქტივობაში. მთლიანობაში, საქართველოში დირექტორების ჩართულობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილზე დაბალია. ამ ნაწილში განვიხილავთ პროფესიული განვითარების ფორმების მიხედვით მათში დირექტორების ჩართულობას საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში და, ასევე, პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობასთან დაკავშირებულ ბარიერებს.

გრაფიკი 6.11: დირექტორების მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში

ბოლო 12 თვის განმავლობაში პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე დირექტორების წილი (%) და ამ აქტივობებზე დახარჯული დროის საშუალო დღეებში



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.9; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.14

კურსებში, ტრენინგებსა და გაცნობით ვიზიტებში მონაწილეობაა: საქართველოში დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარების ყველაზე გავრცელებული ფორმა „კურსებში, ტრენინგებსა და გაცნობით ვიზიტებში მონაწილეობაა“. გამოკითხვის დროისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში ქართველი დირექტორების 52%-ს მიუღია მონაწილეობა ამ აქტივობებში. ეს მაჩვენებელი TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (83%) მნიშვნელოვნად ჩამოუვარდება. ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების ¾ მაინც ამბობს, რომ მონაწილეობა მიუღია ამ აქტოვობებში . საქართველოში დირექტორებმა საშუალოდ 13 დღე დაუთმეს „კურსებში, ტრენინგებსა და გაცნობით ვიზიტებში მონაწილეობას“, რაც TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალოს უტოლდება.

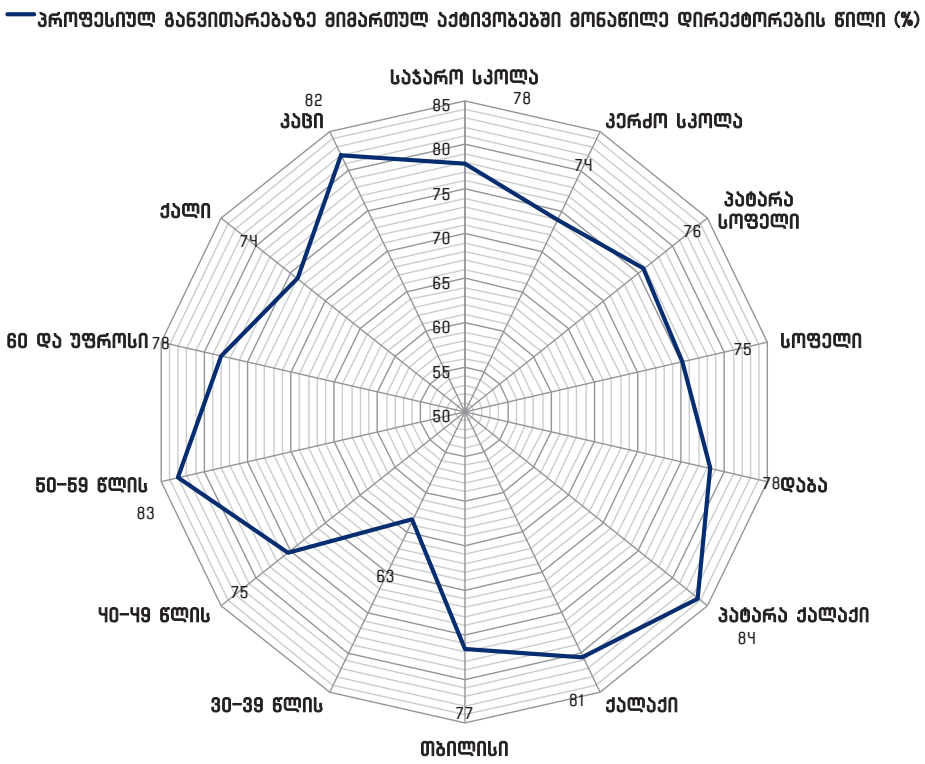
პროფესიული ქსელის ფარგლებში მენტორობა ან კვლევის ჩატარება: სხვა ქვეყნებთან შედარებით საქართველოში ნაკლებად გავრცელებულია „პროფესიული ქსელის ფარგლებში მენტორობა ან კვლევის ჩატარება“: ქართველი დირექტორების მხოლოდ 14%-ს მიუღია ასეთ აქტივობაში მონაწილეობა ბოლო 12 თვის განმავლობაში. შედარებისათვის, TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში საშუალოდ დირექტორების 51%-მა მიიღო მონაწილეობა პროფესიულ განვითარებაში ამ ფორმით. TALIS-ში მონაწილე ზოგიერთ ქვეყანაში (კანადა, მალაიზია, ინგლისი, ავსტრალია, ჰოლანდია და სინგაპური) დირექტორების ¾-მა მიიღო მონაწილეობა პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში. საქართველოში მონაწილე დირექტორებში ამ აქტივობებზე დახარჯული დრო (24 დღე) მნიშვნელოვნად მაღალია TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე (14 დღე). როგორც ჩანს, ასეთი ტიპის აქტივობებში დირექტორების მცირე ნაწილი ინტენსიურადაა ჩართული.

„შეცდომა იყო განათლების რეფორმის მასწავლებლების გადამზადებით დაწყება. გაცილებით იოლია მასწავლებლებზე ბევრად უფრო მცირერიცხოვანი დირექტორების გადამზადება. მომზადებული დირექტორი შეძლებდა ორგანიზაციული კულტურის შეცვლას თუნდაც გადაუმზადებელი მასწავლებლების საშუალებით.”

ზაქარია ქიტიაშვილი
ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებელი.
„ჩვენი სკოლა”

საქართველოში პროფესიული განვითარების აქტივობებში დირექტორების მონაწილეობა მნიშვნელოვნად განსხვავდება სკოლების მდებარეობის, დირექტორების სქესისა და ასაკის მიხედვით. თუ ერთი წლის შედეგების მიხედვით ვიმსჯელებთ, ყველაზე აქტიურად პროფესიული განვითარების აქტივობებში 50-59 წლის დირექტორები მონაწილეობენ. ამ ასაკობრივ ჯგუფში მონაწილეობის მაჩვენებელი 83%-ია მაშინ, როცა 30-39 წლის დირექტორებში - 63%, 40-49 წლის დირექტორებში - 75%, ხოლოდ 60 წლისა და უფროსი ასაკის დირექტორებში - 78%. მცირე, მაგრამ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები დაფიქსირდა სკოლების მდებარეობის მიხედვით: პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში მონაწილეობის მაჩვენებელი დაბალია სოფლად და ყველაზე მაღალი ქალაქებსა და მცირე ქალაქებში. თბილისში ეს მაჩვენებელი სხვა ქალაქებთან შედარებით დაბალია. კერძო და საჯარო სკოლების დირექტორებს შორის პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ დაფიქსირდა.

გრაფიკი 6.12: დირექტორების მონაწილეობა პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში: განსხვავებები დირექტორისა და სკოლის მახასიათებლების მიხედვით



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში ჩართვის ხელისშემშლელი ფაქტორები

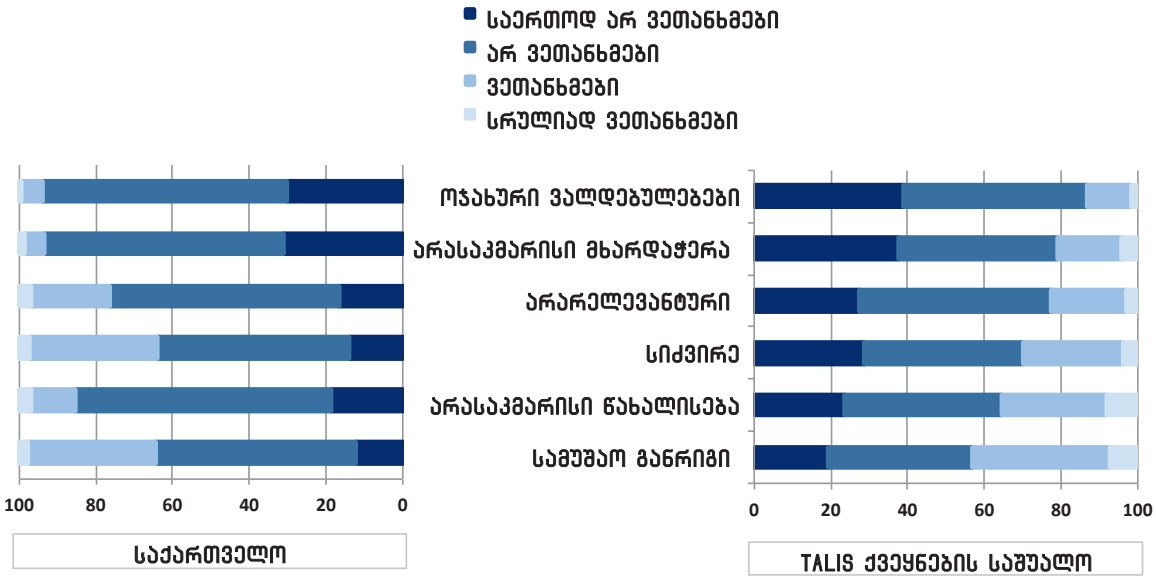
ქართველი დირექტორების მესამედზე მეტი თვლის, რომ სამუშაო გრაფიკთან შეუთანხმებლობა ხელს უშლით პროფესიული განვითარების აქტივობებში მათ ჩართვას. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებშიც სწორედ ამ მიზეზს ასახელებს დირექტორების ყველაზე დიდი ნაწილი: დირექტორების 43% სრულიად ეთანხმება ან ეთანხმება იმ დებულებას, რომ სამუშაო გრაფიკი ხელს უშლით ჩაერთონ პროფესიულ განვითარებაში. ასევე ხშირად ეთანხმებიან დირექტორები იმას, რომ პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართვასთან დაკავშირებული საფასური მათთვის ბარიერს წარმოადგენს.

ქართველი დირექტორების 35% და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში დირექტორების საშუალოდ 30% ეთანხმება ამ დებულებას. ქართველი დირექტორების 23% ამბობს, რომ პროფესიული განვითარების შემოთავაზებული შესაძლებლობები მათთვის შეუსაბამოა. TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში საშუალოდ დირექტორების იგივე წილი ასახელებს ამ მიზეზს. თუ არასაკმარისი მოტივაციის სისტემა TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებისათვის მეორე ყველაზე ხშირად დასახელებული ბარიერია (დირექტორების 36%), საქართველოში მნიშვნელოვნად ნაკლები დირექტორი (14%)

ასახელებს ამ საბაბს. დირექტორების მხოლოდ 6% ეთანხმება იმას, რომ დამსაქმებლისაგან არ აქვს საკმარისი მხარდაჭერა და იგივე წილი მიუთითებს ოჯახურ პრობლემებზე.

გრაფიკი 6.13: დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი მიზეზები საქართველოში და TALIS ქვეყნების საშუალო

დირექტორების წილი (%), რომლებიც საერთოდ არ ეთანხმებიან, არ ეთანხმები, ეთანხმებიან ან სრულიად ეთანხმებიან, რომ ქვემოთ ჩამოთვლილი მიზეზები მათთვის ხელისშემშლელია



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.15; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.14

დირექტორის კმაყოფილება სამსახურით

დირექტორების სამსახურით კმაყოფილების ორი ასპექტი იქნა შესწავლილი TALIS-ის ფარგლებში: დირექტორის პროფესიით კმაყოფილება და დირექტორის სამუშაო ადგილით კმაყოფილება. დირექტორის სამუშაო ადგილით კმაყოფილების შესასწავლად დირექტორებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ, რამდენად ეთანხმებოდნენ ან არ ეთანხმებოდნენ ქვემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს:

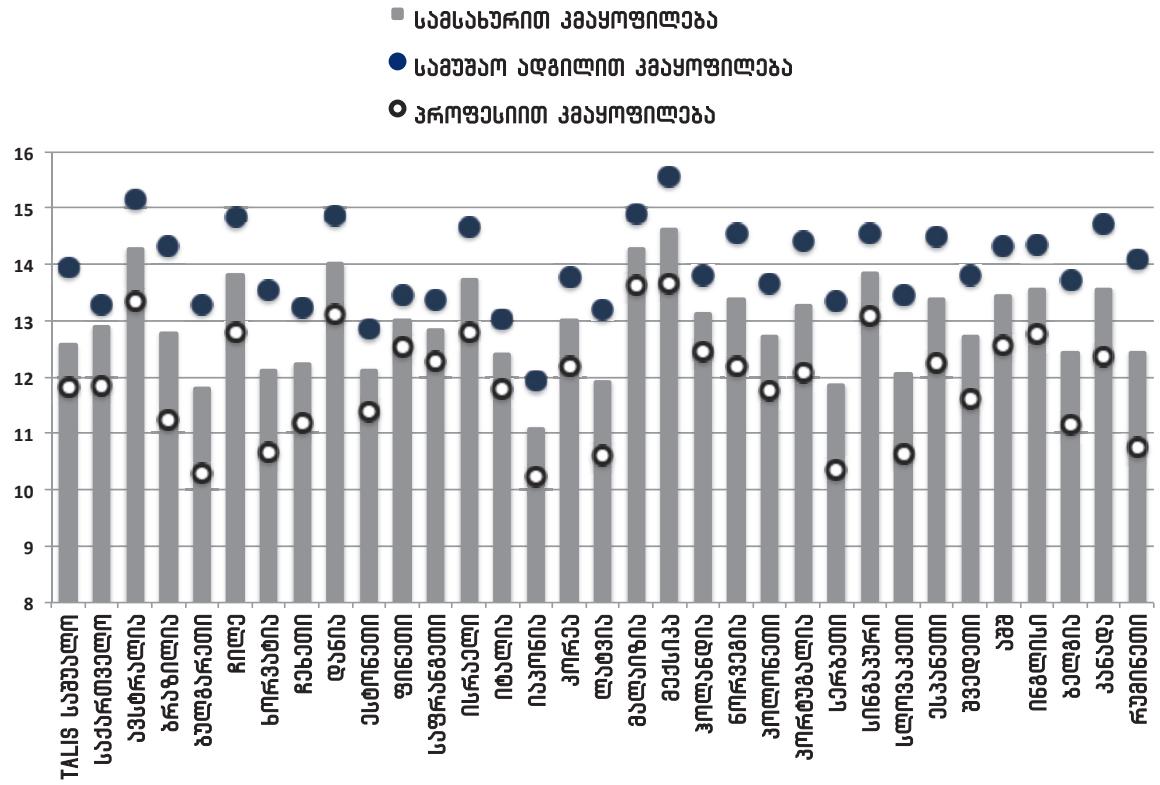
სამუშაო ადგილით კმაყოფილება
- მე კმაყოფილი ვარ ამ სკოლაში ჩემი საქმიანობის ხარისხით;
- სიამოვნებით ვმუშაობ ამ სკოლაში;
- ჩემს სკოლას გავუწევდი რეკომენდაციას, როგორც კარგ სამუშაო ადგილს;
- სხვა სკოლაში გადავიდოდი, ამის შესაძლებლობა რომ არსებობდეს.

პროფესიით კმაყოფილება:

- ამ პროფესიის უპირატესობები ნამდვილად გადაწონის მის ნაკლოვანებებს;
- თავიდან რომ მომიწიოს ამ გადაწყვეტილების მიღება, მაინც ამ სამსახურს/თანამდებობას ავირჩევდი;
- ვნანობ, რომ დირექტორობა გადავწყვიტე;
- საერთო ჯამში, ჩემი სამსახურით კმაყოფილი ვარ.

გრაფიკი 6.14: დირექტორებს შორის პროფესიითა და სამუშაო ადგილით კმაყოფილება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

დირექტორებში პროფესიით კმაყოფილება და მისი შემადგენელი - სამუშაო ადგილით კმაყოფილება და პროფესიით კმაყოფილება. ქვეყნების საბაზო საფეხურის მასწავლებლების საშუალო მაჩვენებელი



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.26; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.15

როგორც გრაფიკი 6.14 აჩვენებს, საქართველოში ისევე, როგორც TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში, დირექტორების უმეტესობა კმაყოფილია როგორც პროფესიით, ასევე სამუშაო ადგილით. საქართველოში დირექტორების 84% ამბობს, რომ დირექტორის პროფესიის უპირატესობები გადაწონის მის ნაკლოვანებებს. საქართველოში ეს მაჩვენებელი TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს ემთხვევა. დირექტორების 91% ეთანხმება იმ დებულებას, რომ თავიდან არჩევანის წინაშე დადგომის შემთხვევაში, მაინც დირექტორობას აირჩევდა და 95% არ ნანობს, რომ ეს პროფესია აირჩია. საგულისხმოა, რომ აღმოსავლეთ ევროპის ყველა სხვა ქვეყანაში (რუმინეთი, ბულგარეთი, სლოვაკეთი, სერბეთი, ლატვია, ჩეხეთი,

სლოვაკეთი), პროფესიით დირექტორების კმაყოფილების მაჩვენებელი TALIS-ში მონაწილე სხვა ქყვენებთან შედარებით საქართველოს მაჩვენებელზე ასევე დაბალია.

სამუშაო ადგილით კმაყოფილების გასაზომად გამოყენებული ერთ-ერთი ინდიკატორის („სიამოვნებით ვმუშაობ ამ სკოლაში“) მაჩვენებელი საქართველოში მაღალია - დირექტორების 96% ეთანხმება ამ დებულებას. ამ ინდიკატორის მიხედვით თითქმის ყველა მონაწილე ქვეყანას მაღალი შედეგები აქვს. ქართველი დირექტორების 93% ამბობს, რომ თავის სკოლას რეკომენდაციას გაუწევდა და იგივე ნაწილი ეთანხმება იმ დებულებას, რომ საერთო ჯამში, კმაყოფილია თავისი სამსახურით. დირექტორების შედარებით ნაკლები წილი ამბობს, რომ კმაყოფილია სკოლაში თავისი საქმიანობით (88%).

მთლიანობაში, სამსახურით კმაყოფილების ამ ორი ასპექტისაგან შემდგარი ინდექსი საქართველოში, როგორც TALIS-ში მონაწილე სხვა ქვეყნებში, კორელირებს დირექტორის მიერ სკოლის კლიმატის შეფასებასთან. როგორც TALIS-ის შედეგებიდან ირკვევა, დირექტორები, რომლებსაც აქვთ მაღალი შედეგები თანამშრომლობითი მართვისა და სასწავლო დარგის მართვის მიმართულებით, ზოგადად, უფრო კმაყოფილები ჩანან თავიანთი სამსახურით იმ კოლეგებთან შედარებით, რომლებსაც უფრო დაბალი შედეგები აქვთ ამ ორი ინდიკატორით. საქართველოში სამსახურით კმაყოფილება ასევე კავშირშია სკოლების ზომასთან: მოსწავლეების რაოდენობის ზრდასთან ერთად მცირდება დირექტორის სამსახურით კმაყოფილება.

დირექტორების შერჩევა და შეფასება

დირექტორების შერჩევის პროცესი მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მოქმედი დირექტორების კომპეტენციების შესაბამისობას სკოლის საჭიროებებთან და სისტემის განვითარების მოთხოვნებთან. ამიტომ საჭიროდ ჩავთვალეთ, რომ TALIS-ის გამოკითხვაში ე. წ. ეროვნულ კითხვებად დამატებით შეგვეტანა დირექტორების შერჩევის პროცესთან დაკავშირებული კითხვები. დირექტორებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ დირექტორების შერჩევის არსებული სისტემა და შეფასების ის მექანიზმები, რომლებსაც სხვა საგანმანათლებლო სისტემებში იყენებენ.

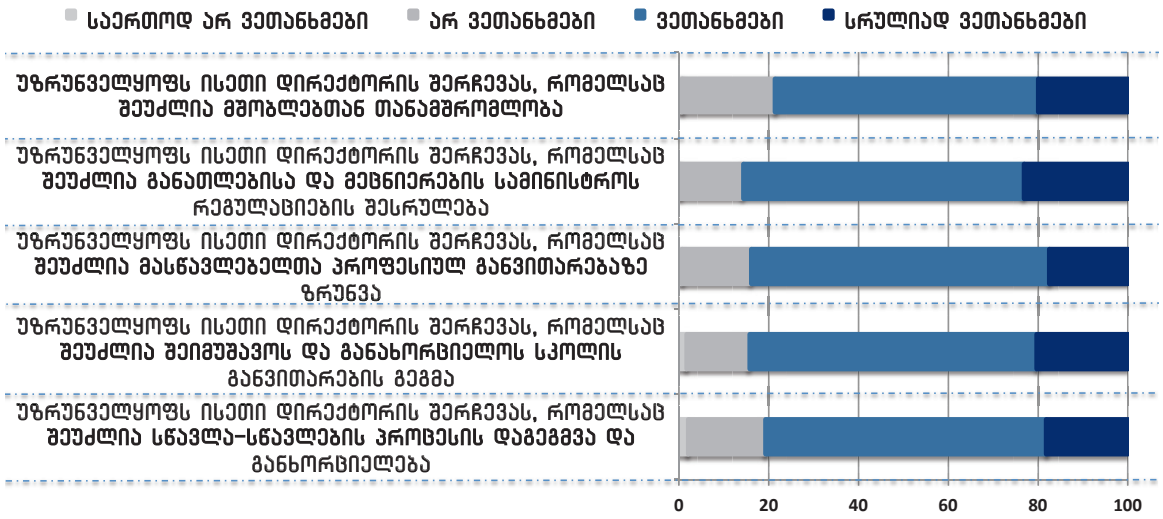
დღევანდელი მდგომარეობით, როგორც მომავალი, ასევე სკოლაში მომუშავე დირექტორები ექვემდებარებიან დირექტორის შერჩევის ერთსა და იმავე პროცედურას, რომელიც მათი ცოდნისა და უნარების შეფასების ტესტისა და ინტერვიუსაგან შედგება. საქართველოში ამჟამად მოქმედი დირექტორებიდან 66%-მა მონაწილეობა მიიღო დირექტორების 2013 წლის ტესტირებაში. გამოკითხვის პერიოდისათვის (2014 წლის აპრილი) დირექტორების შერჩევის მხოლოდ პირველი ეტაპი (ტესტირება) იყო დასრულებული.

როგორც გრაფიკი 6.15 აჩვენებს, გამოკითხვაში მონაწილე დირექტორების 81% ეთანხმება იმ დებულებას, რომ შერჩევის არსებული სისტემა უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორის შერჩევას, რომელსაც შეუძლია სწავლა-სწავლების პროცესის დაგეგმვა და განხორციელება; 19% არ ეთანხმება ამ დებულებას. დირექტორების 84% ეთანხმება იმას, რომ არსებული სისტემა უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორის შერჩევას, რომელსაც შეუძლია შეიმუშავოს და განახორციელოს სკოლის განვითარების გეგმა; 16% არ ეთანხმება ამ მოსაზრებას. დირექტორების 84% თვლის, რომ შერჩევის არსებული მექანიზმი არჩევს ისეთ დირექტორებს,

რომელთაც შეუძლიათ მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა. დირექტორების ყველაზე დიდი ნაწილი (86%) ეთანხმება იმ დებულებას, რომ არსებული მექანიზმი უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორების შერჩევას, რომელთაც სამინისტროს რეგულაციების შესრულება შეუძლიათ. დირექტორების 22% არ ეთანხმება იმას, რომ ასეთი ფორმით შერჩეულ დირექტორებს შეუძლიათ მშობლებთან თანამშრომლობა. ამ დამოკიდებულებებში არ დაფიქსირდა მნიშვნელოვანი განსხვავებები დირექტორების ან სკოლების მახასიათებლების მიხედვით.

გრაფიკი 6.15: დირექტორების მიერ დირექტორების შერჩევის არსებული სისტემის შეფასება

დირექტორების წილი (%), რომლებიც სრულიად ეთანხმებიან, ეთანხმებიან, არ ეთანხმებიან და საერთოდ არ ეთახნებიან ქვემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს დირექტორების შერჩევის არსებული სისტემის შესახებ



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.18

„ნებისმიერი ცოდნისა და გამოცდილების მქონე ადამიანს არ უნდა შეეძლოს დირექტორების შესარჩევ კონკურსში მონაწილეობა. თუ ჩვენ ვსაუბრობთ იმაზე, რომ სქემის ფარგლებში სკოლის დირექტორი ხდება საგანმანათლებლო ლიდერი, რომელიც უშუალოდ იქნება ჩართული სასწავლო პროცესში, მასწავლებლებთან პროფესიულ განვითარებაში, მათი საქმიანობის შეფასებასა და მონიტორინგში, მაშინ წარმოუდგენელია ამის განხორციელება შესაბამისი კომპეტენციის გარეშე. ამიტომ ზოგადი განათლების შესახებ კანონში უნდა გაჩნდეს ჩანაწერი, რომლის მიხედვითაც დირექტორად გახდომის წინაპირობა მისი შესაბამისი განათლება უნდა იყოს. ასეთი ცვლილებების წინაპირობა არსებობს და არსებობს შესაბამისი ადამიანური რესურსიც, რომელსაც საუნივერსიტეტო განათლება აქვს მიღებული. ზოგიერთი მათგანი მუშაობს კიდეც სკოლაში დირექტორის მოადგილეობაზე. მათ შორის ვარ მეც და ამაყი ვარ იმით, რომ ილიას უნივერსიტეტის განათლების ადმინისტრირების სამაგისტრო პროგრამა მაქვს გავლილი. ასევე ვფიქრობ, რომ დირექტორის მიერ საქმიანობის უშუალოდ დაწყებამდე, ის აუცილებლად უნდა გადიოდეს პრაქტიკას. ამ დროს მას ექნება საშუალება, შევიდეს როლში და სირთულეებთან რეალურად შეჯახებისას კარგად გაანალიზოს, ნამდვილად სურს თუ არა იყოს ამ საქმიანობით დაკავებული. თუ არ არის განათლების ადმინისტრირების მაგისტრი, უნდა გადიოდეს 60 კრედიტიან პროგრამას და მხოლოდ ამის შემდეგ უნდა აბარებდეს გამოცდას, რომელიც მხოლოდ თეორიულ ცოდნაზე არ იქნება ორიენტირებული.

გარდა ამისა, უნდა არსებობდეს სკოლის დირექტორის განვითარების, წახალისების, დაწინაურების მექანიზმებიც, რომელიც იქნება ობიექტური, გამჭვირვალე, შედეგზე ორიენტირებული. კარგი იქნება, თუ ისევე, როგორც მასწავლებლებთან, სკოლის დირექტორების შემთხვევაშიც, გაჩნდება დივერსიფიკაცია, სტატუსები და, შესაბამისად, ამას მიებმება ფინანსური პაკეტი, სხვადასხვა პრივილეგიები. ეს დამატებითი სტიმული იქნება და დირექტორები, ჩემი აზრით, უკეთესად გააკეთებენ იმისათვის, რომ მათი შრომის აღიარება და დაფასება მხოლოდ მოსწავლეთა რაოდენობით ან სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით კი არ განისაზღვრებოდეს, არამედ წინასწარ ჩამოყალიბებული და დასახული მიზნების მიღწევა.

დირექტორი უნდა გეგმავდეს საკუთარ პროფესიულ განვითარებას და უნდა არსებობდეს მექანიზმები, რომელიც დააკვირდება, ხელს შეუწყობს და მონიტორინგს გაუწევს ამ პროცესებს."

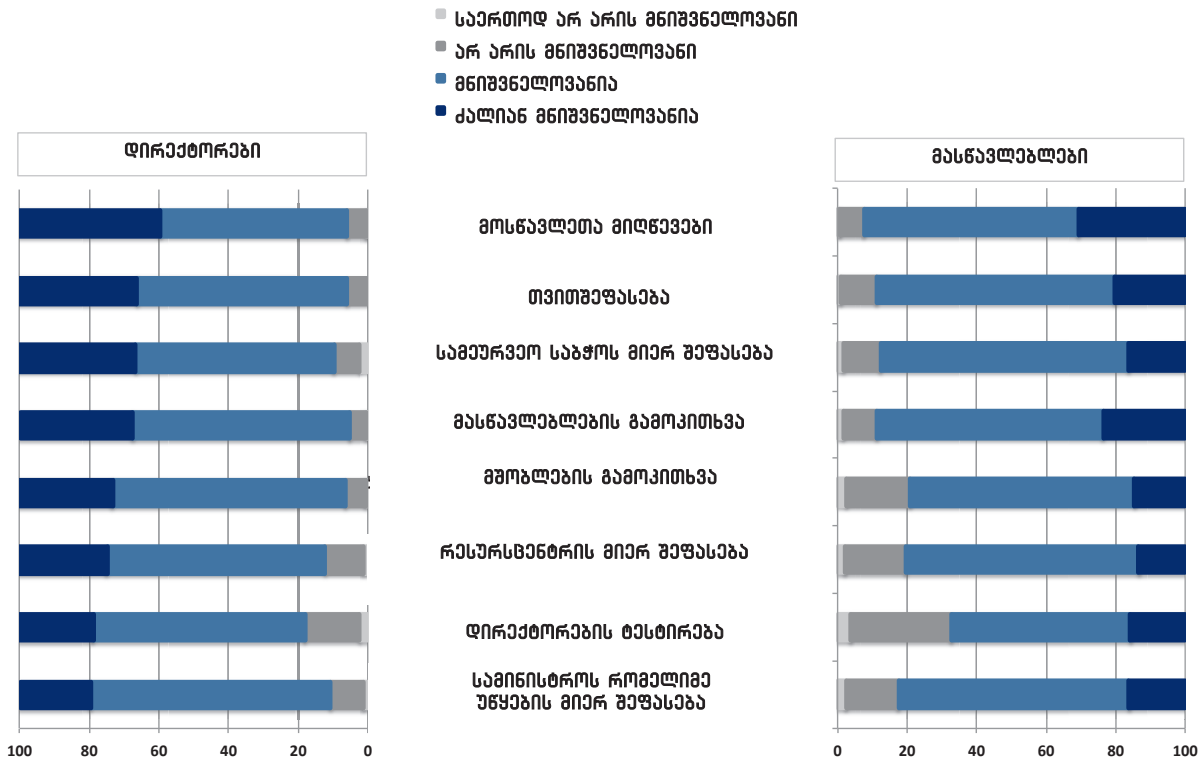
ეკატერინე კვირიკაშვილი
თბილისის 82-ე საჯარო სკოლის დირექტორი

გამოკითხვის ფარგლებში დირექტორებსა და მასწავლებლებს ვთხოვეთ მნიშვნელოვნების მიხედვით შეეფასებინათ დირექტორების საქმიანობის შეფასების სხვა საგანმანათლებლო სისტემებში გავრცელებული ინსტრუმენტები. როგორც გრაფიკი 6.16 აჩვენებს, როგორც დირექტორებში, ასევე მასწავლებლებში დირექტორების შეფასების ყველაზე მისაღები

ინსტრუმენტი მოსწავლეთა მიღწევებია: დირექტორების 40% ძალიან მნიშვნელოვნად და 54% მნიშვნელოვნად მიიჩნევს ამ ინსტრუმენტს დირექტორების შესაფასებლად, ხოლო მასწავლებლების 31% ძალიან მნიშვნელოვნად და 62% - მნიშვნელოვნად.

თვითშეფასების ინსტრუმენტი დირექტორებში პოპულარობით მეორე ადგილზეა. დირექტორების 34% დირექტორის შეფასების ამ ინსტრუმენტს ძალიან მნიშვნელოვნად, 60% კი - მნიშვნელოვნად მიიჩვენს. ამ ინსტრუმენტს მასწავლებლების 88% მიიჩნევს მნიშვნლოვნად. დირექტორები ასევე მნიშვნელვონად თვლიან სამეურვეო საბჭოს მიერ დირექტორის შეფასებას წინასწარ შეთანხმებული კრიტერიუმების მიხედვით. ამ ინსტრუმენტს დირექტორების 94% მიიჩნევს მნიშვნელოვნად და დირექტორების „რეიტინგში“ მესამე ადგილზეა. მასწავლებლების უდიდესი ნაწილიც მიიჩნევს ამ ინსტრუმენტს მნიშვნელოვნად, თუმცა დირექტორებთან შედარებით უფრო სკეპტიკურად ეკიდებიან მას.

გრაფიკი 6.16: დირექტორებისა და მასწავლებლების მიერ დირექტორების შეფასების შესაძლო ინსტრუმენტებისა და შემფასებელი მხარეების შეფასება



წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური. იხ. დანართში ცხრილი 6.19

საინტერესოა, რომ მასწავლებლების გამოკითხვის საშუალებით დირექტორის შეფასება მასწავლებლებში პოპულარობით მეორე ადგილზეა. ამ ინსტრუმენტს დირექტორებში უფრო მეტი მომხრე ჰყავს, ვიდრე მასწავლებლებში. მასწავლებლების 24% და დირექტორების 32% თვლის მას ძალიან მნიშვნლოვნად და დირექტორების 62% და მასწავლებლების 65% მნიშვნლოვნად.

მშობლების გამოკითხვის გამოყენებასაც მასწავლებლებისა და დირექტორების უდიდესი ნაწილი ემხრობა. თუმცა ამ ინსტრუმენტის მიმართ სკეპტიკურად განწყობილთა წილი დირექტორებში მხოლოდ 7%, მასწავლებლებში კი - 21%-ია.

მთლიანობაში, შეფასების გარე ინსტრუმენტების მიმართ შედარებით სკეპტიკურად დირექტორები არიან განწყობილნი. რესურსცენტრის თუ სამინისტროს რომელიმე უწყების მიერ დირექტორის შეფასების იდეა აქამდე განხილულ ინსტრუმენტებთან შედარებით ნაკლებად მისაღები ჩანს. ყოველი მეათე დირექტორი არ მიიჩნეს მნიშვნელოვნად რესურსცენტრისა თუ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს რომელიმე უწყების მიერ დირექტორის შეფასებას.

დირექტორების ტესტირების გამოყენება დირექტორის შესაფასებლად მასწავლებლებში ყველაზე ნაკლებად პოპულარული აღმოჩნდა. ყოველი მესამე მასწავლებლის აზრით, ეს ინსტრუმენტი არ არის დირექტორის შეფასებისას მნიშვნელოვანი. დირექტორებში ამ ინსტრუმენტის გამოყენებას მნიშვნელოვნად 82% მიიჩნევს.

დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები

ცხრილი 6.3: დირექტორის სამუშაო დროის განაწილება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

	ადმინისტრირება და მართვა	სასწავლო გეგმა და სწავლება	მოსწავლეებთან ურთიერთობა	მშობლებთან უერთიერთობა	ადგილობრივ თემთან ურთიერთობა	სხვა
საქართველო	34	25	19	12	7	4
TALIS-ის საშუალო	41	21	15	11	7	4
ჰოლანდია	54	18	7	9	7	5
შვედეთი	51	19	14	10	3	4
დანია	51	18	12	10	6	4
ჩეხეთი	50	22	10	8	5	5
ფინეთი	48	18	14	10	5	4
ესტონეთი	47	17	14	9	8	4
ავსტრალია	47	17	14	12	7	3
ბელგია	45	18	15	11	5	6
პორტუგალია	45	19	14	11	7	5
სლოვაკეთი	45	21	13	10	7	4
ბულგარეთი	44	23	13	10	7	3
სინგაპური	44	22	16	10	6	3
ინგლისი	43	21	16	10	6	4
პოლონეთი	42	23	15	11	7	3
საფრანგეთი	41	21	17	11	7	3
მალაიზია	41	30	14	8	5	3
ისლანდია	40	18	18	11	7	6
ლატვია	40	17	17	13	8	5
კანადა	39	23	21	12	4	1
სერბეთი	38	22	13	11	10	6
მექსიკა	38	22	18	13	7	2
ხორვატია	37	22	13	11	10	6
რუმინეთი	37	24	14	11	9	5
იტალია	36	25	13	14	10	3
ესპანეთი	36	25	16	14	6	4
იაპონია	36	25	15	11	8	5
კორეა	35	27	14	11	8	5
ისრაელი	35	24	19	12	7	3
ბრაზილია	34	21	19	14	8	4
ჩილე	30	27	18	14	7	4

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.1; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.4: დირექტორის მონაწილეობა სკოლის განვითარების გეგმის შემუშავებაში TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში და საქართველოში

დირექტორების წილი (%), რომლებიც იყენებენ ქვემოთ მოცემულ სტრატეგიებს

	გამოვიყენე მოსწავლეთა მოსწრებისა და მოსწავლეთა შეფასების შედეგები	ვიმუშავე ამ სკოლის პროფესიული განვითარების გეგმაზე
საქართველო	94.3	86.5
TALIS-ის საშუალო	88.8	79.1
ფინეთი	73.7	39.7
ესპანეთი	90.3	39.8
საფრანგეთი	87.2	46.0
ჰოლანდია	84.1	57.8
ესტონეთი	81.5	58.0
პორტუგალია	92.1	61.0
შვედეთი	89.6	61.4
ბულგარეთი	95.0	62.5
ბრაზილია	87.3	71.0
დანია	84.0	72.6
იტალია	90.8	77.2
ბელგია	58.5	78.1
ჩილე	86.1	78.3
ისლანდია	82.1	81.1
ნორვეგია	97.7	81.8
რუმინეთი	88.7	83.8
მექსიკა	96.3	86.1
ისრაელი	94.3	86.5
ჩეხეთი	88.7	88.1
ავსტრალია	94.7	89.2
ხორვატია	75.4	89.2
კორეა	95.3	91.4
ლატვია	94.4	92.9
პოლონეთი	94.8	94.7
ინგლისი	99.5	94.8
სერბეთი	89.7	94.9
იაპონია	93.0	95.1
სლოვაკეთი	88.4	95.6
მალაიზია	99.5	97.4
კანადა	96.8	97.5
სინგაპური	99.3	98.6

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.3; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.5: საქართველოში სკოლის სტატუსის მიხედვით განსხვავება დირექტორის საქმიანობაში

		არასდროს ან იშვიათად	ხანდახან	ხშირად	ძალიან ხშირად
ვითანამშრომლე სხვა სკოლების დირექტორებთან	საჯარო	0	24	50	27
	კერძო	17	50	33	0
მშობლებს მივაწოდე ინფორმაცია სკოლისა და მოსწავლეების მოსწრების შესახებ	საჯარო	5	30	47	18
	კერძო	0	16	43	40

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 6.6: დირექტორების მიერ ბოლო 12 თვის განმავლობაში განხორციელებული აქტივობების საშუალო მაჩვენებლები საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნების

	TALIS საშუალო				საქართველო			
	არასდროს ან იშვიათად	ხანდახან	ხშირად	ძალიან ხშირად	არასდროს ან იშვიათად	ხანდახან	ხშირად	ძალიან ხშირად
მივიღე ზომები, რომ მასწავლებლებს ეგრძნოთ პასუხისმგებლობა მათი მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე.	1	14	59	26	1	12	68	19
მივიღე ზომები, რომ მასწავლებლებს აეღოთ პასუხისმგებლობა თავიანთი სწავლების უნარების გაუმჯობესებაზე.	3	20	62	14	2	15	72	11
ვთანამშრომლობ მასწავლებლებთან საკლასო დისციპლინის პრობლემების გადასაჭრელად.	4	47	45	4	1	14	59	26
მშობლებს ან მეურვეებს მივაწოდე ინფორმაცია სკოლისა და მოსწავლეების მოსწრების შესახებ.	2	15	72	11	4	28	47	20
სწავლების ახალი მიდგომების შესამუშავებლად მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის წახალისებაზე ორიენტირებული ზომები მივიღე.	1	12	68	19	4	47	45	4
ვითანამშრომლე სხვა სკოლების დირექტორებთან.	4	28	47	20	2	26	49	24
შევამოწმე სკოლის ადმინისტრაციული პროცედურები და ანგარიშები ხარვეზების და შეცდომების შესასწორებლად.	2	17	59	22	2	17	59	22
ვაკვირდები სწავლების პროცესს გაკვეთილზე.	10	34	41	14	3	20	62	14
გადავჭერი სკოლის გაკვეთილების განრიგის პრობლემა.	2	26	49	24	10	34	41	14

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.2; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.7: დირექტორის მიერ პასუხისმგებლობის დელეგირება

საბაზო საფეხურის დირექტორების წილი (%), რომლებიც ქვემოთ ჩამოთვლილ საკითხებზე გადაწყვეტილების მიღების პასუხისმგებლობას თემის სხვა წევრებს უზიარებენ.

(ნაწილი 1)

	მასწავლებლების დაქირავება	მასწავლებლების განთავისუფლება	მასწავლებლის ხელფასის განსაზღვრა	მასწავლებლის ხელფასის გაზრდა	სკოლის ბიუჯეტის განაწილება
საქართველო	27	40	24	23	85
TALIS-ის საშუალო	39	29	14	18	47
ავსტრალია	51	26	15	19	55
ბრაზილია	24	22	5	5	33
ბულგარეთი	20	14	39	37	50
ჩილე	31	25	11	13	20
ხორვატია	80	70	2	1	58
კვიპროსი	20	17	10	7	34
ჩეხეთი	27	19	22	29	63
დანია	84	58	22	27	84
ესტონეთი	64	36	33	56	68
ფინეთი	39	23	6	14	37
საფრანგეთი	15	11	1	2	52
ისლანდია	39	26	7	12	32
ისრაელი	51	37	10	14	44
იტალია	35	25	4	3	63
იაპონია	7	9	2	9	26
კორეა	12	8	1	0	20
ლატვია	53	46	53	50	75
მალაიზია	3	4	0	9	25
მექსიკა	16	14	6	8	18
ჰოლანდია	78	63	34	46	69
ნორვეგია	56	42	15	16	52
პოლონეთი	24	12	21	24	51
პორტუგალია	53	24	4	2	33
რუმინეთი	36	24	4	5	23
სერბეთი	66	53	11	7	65
სინგაპური	37	32	6	15	70
სლოვაკეთი	43	38	25	34	63
ესპანეთი	22	20	3	3	28
შვედეთი	24	17	27	30	26
კანადა	46	30	0	0	47
ინგლისი	66	55	51	61	74
ბელგია	33	40	0	0	60
აშშ	43	41	0	1	34

(ნაწილი 2)

	მოსწავლეთა დისციპლინის პოლიტიკისა და პროცედურების განსაზღვრა	მოსწავლეთა შეფასების პოლიტიკის განსაზღვრა	მოსწავლეების სკოლაში მიღება	სასწავლო მასალების შერჩევა	სასწავლო საგნების შინაარსის განსაზღვრა	საგნების განსაზღვრა
საქართველო	79	38	13	82	28	35
TALIS-ის საშუალო	61	52	37	45	35	52
ავსტრალია	62	55	40	35	43	76
ბრაზილია	53	42	40	52	30	27
ბულგარეთი	51	42	35	27	32	25
ჩილე	48	43	41	45	36	47
ხორვატია	67	35	34	26	16	11
კვიპროსი	67	51	28	37	23	23
ჩეხეთი	78	78	25	73	78	78
დანია	89	82	59	53	57	80
ესტონეთი	75	69	51	54	36	75
ფინეთი	58	43	26	48	34	60
საფრანგეთი	59	51	29	63	9	36
ისლანდია	75	73	47	52	56	77
ისრაელი	75	62	59	64	52	77
იტალია	73	65	32	57	59	76
იაპონია	44	40	18	23	26	24
კორეა	21	19	12	19	19	14
ლატვია	74	57	28	59	40	64
მალაიზია	42	17	19	43	7	47
მექსიკა	41	31	33	39	19	26
ჰოლანდია	68	71	82	34	56	92
ნორვეგია	76	74	33	74	60	65
პოლონეთი	65	68	19	59	40	49
პორტუგალია	50	36	43	37	21	50
რუმინეთი	50	32	31	34	18	28
სერბეთი	60	34	32	33	16	44
სინგაპური	84	81	66	40	41	76
სლოვაკეთი	72	67	27	69	71	77
ესპანეთი	62	28	21	39	15	29
შვედეთი	35	42	20	17	26	28
კანადა	62	59	44	62	31	67
ინგლისი	73	68	49	34	40	66
ბელგია	65	69	50	37	8	66
აშშ	52	42	35	51	42	67

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.4; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.8: დირექტორების განაწილება ასაკობრივი ჯგუფებისა და სქესის მიხედვით საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში

	ქალი	40 წლამდე	40-49 წლის	50-59 წლის	60 წლის ან უფროსი
საქართველო	60	14	30	36	19
TALIS-ის საშუალო	49	8	30	47	15
რუმინეთი	64	31	27	37	5
ბრაზილია	75	30	40	24	6
ესპანეთი	45	14	34	45	8
სერბეთი	55	14	39	35	12
ისრაელი	53	12	45	33	10
კანადა	43	11	41	39	8
ბელგია	39	11	31	54	5
სინგაპური	52	11	39	48	2
სლოვაკეთი	60	10	23	50	17
მექსიკა	41	9	28	47	16
ხორვატია	60	9	26	44	22
ფინეთი	41	9	33	46	13
ინგლისი	38	8	44	46	3
ისლანდია	55	7	36	41	16
ჩილე	53	6	24	39	30
ჰოლანდია	31	6	26	49	18
პოლონეთი	67	6	38	48	7
ჩეხეთი	48	6	39	45	10
ესტონეთი	60	5	29	43	22
პორტუგალია	39	5	25	57	13
ავსტრალია	39	5	22	55	18
ბულგარეთი	71	5	35	47	13
შვედეთი	55	4	45	38	13
ლატვია	77	4	27	52	17
დანია	32	4	24	52	19
ნორვეგია	58	4	40	36	21
საფრანგეთი	42	2	32	56	10
იტალია	55	1	13	39	47
მალაიზია	49	0	13	87	0
იაპონია	6	0	2	80	18
კორეა	13	0	0	54	46

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.8; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.9: დირექტორების განაწილება მიღწეული განათლების დონის მიხედვით საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

	დირექტორის განათლება			
	არ აქვს უმაღლესი განათლება	უმაღლესი პროფესიული განათლება	ბაკალავრის ან მაგისტრის ხარისხი	დოქტორის ხარისხი
	%	%	%	%
საქართველო	0	4	93	3
TALIS-ის საშუალო	1	4	92	3
ავსტრალია	0	0	97	3
ბრაზილია	2	2	96	0
ბულგარეთი	0	0	99	1
ჩილე	0	25	73	2
ხორვატია	a	18	81	1
კვიპროსი	0	0	88	12
ჩეხეთი	0	0	92	8
დანია	1	0	99	0
ესტონეთი	0	3	96	2
ფინეთი	0	0	95	5
საფრანგეთი	1	13	85	1
ისლანდია	8	2	90	0
ისრაელი	0	0	95	5
იტალია	0	1	95	4
იაპონია	1	0	98	1
კორეა	0	0	96	4
ლატვია	0	0	100	0
მალაიზია	0	0	100	0
მექსიკა	1	0	93	6
ჰოლანდია	0	0	99	1
ნორვეგია	0	a	100	0
პოლონეთი	0	0	99	1
პორტუგალია	0	3	70	27
რუმინეთი	0	5	94	1
სერბეთი	0	2	97	1
სინგაპური	0	0	97	3
სლოვაკეთი	0	0	98	2
ესპანეთი	a	2	94	4
შვედეთი	3	8	89	0
კანადა	0	0	96	4
ინგლისი	1	0	97	2
ბელგია	1	40	59	1
აშშ	0	0	84	16

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.9; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.10: დირექტორების განათლებაში შემავალი კომპონენტები საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

დირექტორების წილი (%) მათ მიერ მიღებული კომპეტენციების პერიოდის მიხედვით

(ნაწილი 1)

	სკოლის ადმინისტრირება			
	თანამდებობის დაკავებამდე	თანამდებობის დაკავების შემდეგ	თანამდებობის დაკავებამდე და შემდეგ	არასდროს
	%	%	%	%
საქართველო	10	68	18	5
TALIS-ის საშუალო	25	37	22	15
ავსტრალია	23	24	17	36
ბრაზილია	24	39	25	12
ბულგარეთი	11	66	11	11
ჩილე	45	18	26	11
ხორვატია	0	37	5	58
კვიპროსი	14	40	29	17
ჩეხეთი	19	53	19	10
დანია	3	41	11	45
ესტონეთი	28	46	23	2
ფინეთი	70	8	18	3
საფრანგეთი	42	24	32	2
ისლანდია	22	40	21	17
ისრაელი	46	33	10	11
იტალია	21	41	34	4
იაპონია	14	45	37	4
კორეა	37	16	43	4
ლატვია	14	47	12	27
მალაიზია	5	58	22	15
მექსიკა	16	47	27	10
ჰოლანდია	30	37	29	4
ნორვეგია	18	38	29	16
პოლონეთი	60	26	14	0
პორტუგალია	29	32	14	25
რუმინეთი	14	49	27	10
სერბეთი	6	35	8	51
სინგაპური	65	6	22	7
სლოვაკეთი	18	58	20	4
ესპანეთი	21	41	21	17
შვედეთი	8	61	21	9
კანადა	39	21	23	17
ინგლისი	39	11	26	24
ბელგია	16	63	13	8
აშშ	69	9	22	0

(ნაწილი 2)

	პედაგოგიკა			
	თანამდებობის დაკავებამდე	თანამდებობის დაკავების შემდეგ	თანამდებობის დაკავებამდე და შემდეგ	არასდროს
	%	%	%	%
საქართველო	44	28	25	4
TALIS-ის საშუალო	64	8	18	10
ავსტრალია	85	2	9	4
ბრაზილია	44	17	36	4
ბულგარეთი	56	16	18	10
ჩილე	49	13	32	5
ხორვატია	58	3	19	20
კვიპროსი	48	17	20	15
ჩეხეთი	48	5	15	32
დანია	83	4	1	12
ესტონეთი	61	7	27	5
ფინეთი	95	0	3	2
საფრანგეთი	56	11	17	16
ისლანდია	87	2	7	4
ისრაელი	81	1	11	8
იტალია	55	18	18	10
იაპონია	48	25	21	5
კორეა	56	6	34	4
ლატვია	64	5	25	7
მალაიზია	57	12	22	8
მექსიკა	68	3	13	15
ჰოლანდია	88	1	1	11
ნორვეგია	99	0	1	0
პოლონეთი	37	7	39	16
პორტუგალია	24	14	18	45
რუმინეთი	50	6	43	0
სერბეთი	46	5	35	14
სინგაპური	86	1	10	3
სლოვაკეთი	47	19	26	8
ესპანეთი	45	12	34	8
შვედეთი	91	1	1	7
კანადა	87	0	11	2
ინგლისი	87	4	5	4
ბელგია	96	1	1	2
აშშ	84	2	13	0

(ნაწილი 3)

	სასწავლო პროცესის მართვა			
	თანამდებობის დაკავებამდე	თანამდებობის დაკავების შემდეგ	თანამდებობის დაკავებამდე და შემდეგ	არასდროს
	%	%	%	%
საქართველო	19	55	24	2
TALIS-ის საშუალო	24	31	23	22
ავსტრალია	20	27	22	31
ბრაზილია	24	33	28	15
ბულგარეთი	7	61	11	21
ჩილე	30	28	33	9
ხორვატია	5	43	11	41
კვიპროსი	28	34	20	18
ჩეხეთი	22	34	13	31
დანია	17	40	30	13
ესტონეთი	26	26	36	11
ფინეთი	14	30	28	28
საფრანგეთი	28	19	23	30
ისლანდია	31	30	30	8
ისრაელი	30	27	9	33
იტალია	17	31	25	26
იაპონია	51	23	20	6
კორეა	50	5	38	7
ლატვია	19	46	18	17
მალაიზია	13	51	30	5
მექსიკა	19	43	27	11
ჰოლანდია	23	36	31	9
ნორვეგია	35	14	23	28
პოლონეთი	14	18	10	57
პორტუგალია	13	38	14	35
რუმინეთი	32	25	28	16
სერბეთი	3	36	8	53
სინგაპური	48	6	37	9
სლოვაკეთი	20	31	14	35
ესპანეთი	12	37	10	41
შვედეთი	48	14	28	10
კანადა	34	24	33	8
ინგლისი	39	9	18	34
ბელგია	11	50	12	28
აშშ	57	11	32	0

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.10; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.11: საკითხები, რომლებიც არ არის დაფარული დირექტორების საგანმანათლებლო პროგრამებში

დირექტორების წილი, რომელთა განცხადებით, სასწავლო პროცესის მართვა, სკოლის ადმინისტრირება და პედაგოგიური განათლება არ შედიოდა მათ მიერ გავლილ სასწავლო პროგრამაში

	სკოლის ადმინისტრირება	პედაგოგიკა	სასწავლო პროცესის მართვა
	%	%	%
საქართველო	5	3.6	2.5
TALIS-ის საშუალო	15.2	9.6	22.2
პოლონეთი	0.0	16.5	57.4
სერბეთი	50.7	14.0	53.4
ხორვატია	58.1	19.8	40.8
ესპანეთი	17.3	8.5	40.7
პორტუგალია	25.2	45.0	35.5
სლოვაკეთი	4.2	7.6	35.4
ინგლისი	24.1	3.6	33.7
ისრაელი	10.6	7.7	33.3
ავსტრალია	35.9	4.2	31.1
ჩეხეთი	9.7	31.7	30.9
საფრანგეთი	2.4	15.6	29.9
ფინეთი	3.5	1.5	28.3
ნორვეგია	15.9	0.5	27.6
ფლანდრია	7.9	1.8	27.6
იტალია	3.8	9.6	26.5
ბულგარეთი	11.3	9.8	20.8
ლატვია	26.7	7.1	16.8
რუმინეთი	9.9	0.4	16.1
ბრაზილია	11.9	3.8	15.4
დანია	44.6	12.2	12.8
ესტონეთი	2.0	5.1	11.3
მექსიკა	9.8	15.1	10.8
შვედეთი	8.9	7.2	9.7
ჰოლანდია	3.6	10.6	9.3
ჩილე	11.1	5.2	8.9
სინგაპური	6.8	3.4	8.8
ისლანდია	17.1	3.7	8.5
კანადა	17.0	1.9	8.2
კორეა	3.5	4.4	7.1
იაპონია	3.5	5.4	6.2
მალაიზია	15.0	8.3	5.4

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.10; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.12: დირექტორების პროფესიული განვითარება საქართველოსა და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

დირექტორების მიერ გამოკითხვის დროისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში გავლილი პროფესიული განვითარების აქტივობები და მათი საშუალო ხანგრძლივობა დღეებში

	დირექტორები, რომელთაც არ მიუღიათ მონაწილეობა პროფესიულ განვითორებაში	პროფესიული ქსელის ფარგლებში მენტორობა ან კვლევის ჩატარება		კურსებში, კონფერენ-ციებში ან გაცნობით ვიზიტებში მონაწილეობა		პროფესიული განვითარების სხვა აქტივობები	
		(%)	დღეების რაოდე-ნობა	%	დღეების რაოდე-ნობა	%	დღეების რაოდე-ნობა
საქართველო	23	14	24	53	13	25	8
TALIS-ის საშუალო	9	51	20	83	13	34	10
ავსტრალია	3	84	8	93	8	36	4
ბრაზილია	15	39	50	71	37	37	29
ბულგარეთი	6	37	13	93	10	15	8
ჩილე	24	35	51	65	25	24	31
ხორვატია	1	69	5	81	7	39	4
კვიპროსი	33	21	23	52	22	16	14
ჩეხეთი	13	28	12	82	9	34	7
დანია	11	54	7	82	6	26	8
ესტონეთი	5	54	8	94	10	48	7
ფინეთი	8	48	4	88	6	36	4
საფრანგეთი	24	46	7	54	4	22	9
ისლანდია	4	37	17	94	7	43	10
ისრაელი	6	59	13	86	13	27	11
იტალია	5	40	28	93	9	19	8
იაპონია	15	57	6	83	10	18	4
კორეა	6	66	12	87	14	49	8
ლატვია	1	54	12	98	15	52	9
მალაიზია	1	78	12	98	15	58	10
მექსიკა	5	34	56	87	24	27	37
ჰოლანდია	0	87	11	97	7	23	5
ნორვეგია	10	54	9	83	9	33	8
პოლონეთი	1	31	14	96	9	51	8
პორტუგალია	23	11	m	67	24	24	18
რუმინეთი	12	29	25	75	22	42	15
სერბეთი	24	21	26	57	11	38	9
სინგაპური	0	93	16	99	13	44	14
სლოვაკეთი	16	64	10	62	8	28	6
ესპანეთი	23	28	26	68	12	40	10
შვედეთი	4	42	7	93	8	30	7
კანადა	4	76	10	88	9	30	6
ინგლისი	3	79	6	94	5	26	4
ბელგია	1	67	6	97	8	24	5
აშშ	6	68	24	91	18	42	22

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.14; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.13: დირექტორების მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში

ბოლო 12 თვის განმავლობაში პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე დირექტორების წილი (%) და ამ აქტივობებზე დახარჯული დროის საშუალო დღეებში

	მონაწილე დირექტორების წილი პროფესიულ განვითარებაში		დღეების რაოდენობა	
	TALIS-ის ქვეყნებში	საქართველო	TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ	საქართველო
პროფესიული ქსელის ფარგლებში მენტორობა ან კვლევის ჩატარება	51	14	20	24
კურსებში, კონფერენციებში ან გაცნობით ვიზიტებში მონაწილეობა	83	52	13	13
სხვა პროფესიული განვითარების აქტივობები	34	25	10	8
პროფესიული ქსელის ფარგლებში მენტორობა ან კვლევის ჩატარება	83	14	13	24
კურსებში, კონფერენციებში ან გაცნობით ვიზიტებში მონაწილეობა	51	52	20	13
სხვა პროფესიული განვითარების აქტივობები	34	25	10	8

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.9; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.14: დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი მიზეზები საქართველოში და TALIS ქვეყნების საშუალო

დირექტორების წილი (%), რომლებიც საერთოდ არ ეთანხმებიან, არ ეთანხმები, ეთანხმებიან ან სრულიად ეთანხმებიან, რომ ქვემოთ ჩამოთვლილი მიზეზები მათთვის ხელისშემშლელია

	TALIS საშუალო				საქართველო			
	საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები
სამუშაო განრიგი ხელს მიშლის, ჩავერთო პროფესიულ განვითარებაში.	20	37	36	7	12	52	33	2
არ არსებობს ასეთ აქტივობებში მონაწილეობისთვის მოტივაციის სტიმული.	24	41	28	8	19	67	11	3
პროფესიული განვითარება ზედმეტად ძვირია/არ არის ხელმისაწვდომი.	29	41	26	4	14	50	33	2
არ გვთავაზობენ შესაბამის პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს.	27	50	20	3	17	60	20	3
არ მაქვს საკმარისი მხარდაჭერა დამსაქმებლისგან. .	38	42	16	4	31	62	5	1
არ მაქვს დრო ჩემი ოჯახური ვალდებულებების გამო	39	48	12	2	30	64	5	1

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.15; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.15: დირექტორების პროფესიით კმაყოფილება საქართველოში და TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში

დირექტორების წილი (%), რომლებიც "ეთანხმებიან" ან "სრულიად ეთანხმებიან" ქვემოთ მოცემულ დებულებებს.

	ამ პროფესიის უპირატესობები ნამდვილად გადაწონის მის ნაკლოვანებებს	თავიდან რომ მომიწიოს ამ გადაწყვეტილების მიღება, მაინც ამ სამსახურს/თანამდებობას ავირჩევდი	ვნანობ, რომ დირექტორობა გადავწყვიტე
საქართველო	84	91	6
TALIS-ის საშუალო	83	87	6
მექსიკა	97	97	4
რუმინეთი	66	82	12
სინგაპური	98	95	3
დანია	97	95	4
პორტუგალია	85	88	2
ჩილე	91	94	8
ლატვია	70	73	5
პოლონეთი	84	90	13
ავსტრალია	94	96	3
ისრაელი	95	92	5
ესპანეთი	88	90	12
ისლანდია	96	89	5
კორეა	93	92	7
მალაიზია	99	97	1
ბულგარეთი	65	71	16
ნორვეგია	95	95	2
ესტონეთი	79	84	2
კანადა	93	86	7
სლოვაკეთი	60	81	11
ჰოლანდია	95	95	1
ჩეხეთი	71	89	5
ხორვატია	74	79	7
ინგლისი	89	85	6
ფინეთი	95	92	3
ბელგია	72	87	8
სერბეთი	69	68	13
ბრაზილია	72	84	6
იაპონია	61	61	4
საფრანგეთი	75	89	7
შვედეთი	86	79	9
იტალია	67	92	8

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.26; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.16: დირექტორების საქმიანობით კმაყოფილება საქართველოსა და TALIS-ის ქვეყნებში

დირექტორების წილი (%), რომლებიც "ეთანხმებიან" ან "სრულიად ეთანხმებიან" ქვემოთ მოცემულ დებულებებს.

	სიამოვნებით ვმუშაობ ამ სკოლაში	ჩემს სკოლას გავუწევდი რეკომენდაციას, როგორც კარგ სამუშაო ადგილს	მე კმაყოფილი ვარ ამ სკოლაში ჩემი საქმიანობის ხარისხით	საერთო ჯამში, ჩემი სამსახურით კმაყოფილი ვარ
საქართველო	96	93	88	93
TALIS-ის საშუალო	96	96	95	96
მექსიკა	99	98	97	100
რუმინეთი	98	98	97	99
სინგაპური	98	97	97	99
დანია	99	99	99	98
პორტუგალია	98	99	98	98
ჩილე	98	98	96	98
ლატვია	98	98	96	98
პოლონეთი	98	99	94	98
ავსტრალია	99	99	98	98
ისრაელი	91	96	99	98
ესპანეთი	96	96	95	98
ისლანდია	96	94	96	97
კორეა	94	92	94	97
მალაიზია	99	98	97	97
ბულგარეთი	94	95	96	97
ნორვეგია	98	97	94	96
ესტონეთი	92	96	87	96
კანადა	99	97	98	96
სლოვაკეთი	99	99	96	95
ჰოლანდია	97	96	97	95
ჩეხეთი	97	98	96	95
ხორვატია	96	99	98	94
ინგლისი	96	97	92	94
ფინეთი	93	99	96	94
ბელგია	99	99	93	94
სერბეთი	92	98	97	93
ბრაზილია	99	98	94	92
იაპონია	83	88	60	91
საფრანგეთი	95	92	91	91
შვედეთი	97	96	92	91
იტალია	95	92	95	89

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. ცხრილი 3.26; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.17: დირექტორების გამოცდილება საქართველოსა და TALIS -ის ქვეყნებში

	სულ დირექტორად მუშაობის	სკოლაში სხვა ადმინისტრაციულ პოზიციაზე მუშაობის	სულ მასწავლებლად მუშაობის	სხვა პოზიციებზე მუშაობის
საქართველო	10	8	23	6
TALIS-ის საშუალო	9	6	21	3
კორეა	3	5	29	1
იაპონია	5	5	30	2
მალაიზია	6	9	26	1
პორტუგალია	7	7	21	2
შვედეთი	7	3	14	7
რუმინეთი	7	6	23	3
ბრაზილია	7	6	14	5
ბელგია	7	4	18	2
სერბეთი	7	3	15	3
საფრანგეთი	8	6	15	6
ინგლისი	8	12	25	2
სინგაპური	8	8	15	1
ესპანეთი	8	4	23	4
კანადა	8	6	21	5
ავსტრალია	8	11	27	3
ნორვეგია	9	4	15	6
ჩეხეთი	10	4	18	1
ისრაელი	10	7	23	4
ჰოლანდია	10	8	20	1
ხორვატია	10	4	16	4
ისლანდია	11	5	14	5
იტალია	11	9	22	2
მექსიკა	11	7	24	6
სლოვაკეთი	11	4	21	2
პოლონეთი	11	2	25	2
ფინეთი	11	3	17	2
ჩილე	11	6	25	3
ესტონეთი	12	4	22	6
ბულგარეთი	12	2	20	3
დანია	13	3	18	4
ლატვია	13	7	25	5

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013. გრაფიკი 3.8; TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო საფეხური.

ცხრილი 6.18: დირექტორების მიერ დირექტორების შერჩევის არსებული სისტემის შეფასება

დირექტორების წილი (%), რომლებიც სრულიად ეთანხმებიან, ეთანხმებიან, არ ეთანხმებიან და საერთოდ არ ეთახნებიან ქვემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს დირექტორების შერჩევის არსებული სისტემის შესახებ

	საერთოდ არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები
უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორის შერჩევას, რომელსაც შეუძლია სწავლა-სწავლების პროცესის დაგეგმვა და განხორციელება	2	17	63	18
უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორის შერჩევას, რომელსაც შეუძლია შეიმუშავოს და განახორციელოს სკოლის განვითარების გეგმა	2	14	64	20
უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორის შერჩევას, რომელსაც შეუძლია მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა	1	15	66	18
უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორის შერჩევას, რომელსაც შეუძლია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს რეგულაციების შესრულება	0	14	63	23
უზრუნველყოფს ისეთი დირექტორის შერჩევას, რომელსაც შეუძლია მშობლებთან თანამშრომლობა	1	21	58	20

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

ცხრილი 6.19: დირექტორებისა და მასწავლებლების მიერ დირექტორების შეფასების შესაძლო ინსტრუმენტების შეფასება

	მასწავლებლები				დირექტორები			
	საერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი	არ არის მნიშვნელოვანი	მნიშვნელოვანია	ძალიან მნიშვნელოვანია	საერთოდ არ არის მნიშვნელოვანი	არ არის მნიშვნელოვანი	მნიშვნელოვანია	ძალიან მნიშვნელოვანია
განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს რომელიმე უწყების მიერ შეფასება წინასწარ შეთანხმებული კრიტერიუმების მიხედვით	3	15	66	16	1	10	69	21
დირექტორის ტესტირება	4	29	52	16	2	16	61	21
რესურსცენტრის წარმომადგენლის მიერ შეფასება წინასწარ შეთანხმებული კრიტერიუმების მიხედვით	2	17	67	13	1	11	63	25
მშობლების გამოკითხვა დირექტორის საქმიანობის შესაფასებლად	3	18	65	15	1	6	67	27
მასწავლებლების გამოკითხვა დირექტორის საქმიანობის შესაფასებლად	2	10	65	24	0	5	62	32
სამეურვეო საბჭოს მიერ შეფასება წინასწარ შეთანხმებული კრიტერიუმების მიხედვით	2	11	71	16	2	8	57	34
თვითშეფასება	1	10	68	20	0	6	60	34
მოსწავლეთა მიღწევები	1	7	62	31	0	6	54	40

წყარო: OECD 2014. TALIS 2013 მონაცემთა ბაზა, საბაზო და საშუალო საფეხური.

თავი 7: რეკომენდაციები

თბილისის ივანე ჯავახიშვილის უნივერსიტეტში ქიმიის ფაკულტეტზე წარმატებული სტუდენტი ვიყავი და ვფიქრობდი, ჩემი მოღვაწეობა სამეცნიერო კუთხით გამეგრძელებინა. თუმცა ჩემ მშობლიურ რეგიონში დაბრუნება მომიხდა. ჩემს რაიონში ერთ-ერთ სოფლის სკოლაში დავიწყე მუშაობა. თავიდანვე მომიწია მე-11 კლასის მოსწავლეებთან გაკვეთილების ჩატარება. ახალბედა მასწავლებლისთვის ეს მნიშვნელოვანი გამოწვევაა. ჩემს პრაქტიკაში ეს პერიოდი ერთ-ერთი წარმატებული აღმოჩნდა. მოსწავლეებს საბუნებისმეტყველო საგნების შესწავლის ნაკლები ინტერესი და მოტივაცია ჰქონდათ. დავიწყე სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიების მოსინჯვა. ჩემთვის მთავარი პრინციპი იყო, დავხმარებოდი თითოეულ მოსწავლეს, ვცდილობდი, დამერწმუნებინა ყველა, რომ ქიმიის სწავლის დაწყება არასოდეს იყო გვიან. ხშირად იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც ჩამორჩენა ჰქონდათ, დამატებით ვამეცადინებდი. ვცდილობდი, ნებისმიერი დაბრკოლებისას სწავლის პროცესში მოსწავლის მხარეს დავმდგარიყავი. ასეთმა მიდგომამ შედეგიც გამოიღო. რამდენიმე წლის შემდეგ ჩემი მოსწავლეები მადლობასაც მიხდიდნენ და ეს ჩემთვის დიდი ბედნიერება იყო. ეს მაძლევდა სტიმულს, გამეგრძელებინა მასწავლებლად მუშაობა.

ირინე თეთვაძე, ქიმიის მასწავლებელი. დედოფლისწყაროს №1 საჯარო სკოლა

ძირითადი რეკომენდაციები

- **მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში კონსტრუქტივისტული მიდგომების გატარება:** ქართველი მასწავლებლების უდიდეს ნაწილს შეუძლია ზოგადად მართებული საგანმანთლებლო პოზიცია არამართებულისაგან გაარჩიოს. მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შემდეგი ამოცანა ამ მიდგომების გათავისება და მათი სასწავლო პროცესში დანერგვისათვის საჭირო კონკრეტული სტრატეგიების გამოყენებაში გაწაფვაა, რაც მხოლოდ ტრენინგების საშუალებით ნაკლებად მოსალოდნელია. პროფესიული განვითარების ახალი გამოწვევები საჭიროებს ისეთი პროფესიული განვითარების ფორმების გამოყენებას, რომლებიც ხელს შეუწყობს ცალკეული სტრატეგიების პრაქტიკულად გამოყენებას, გაანალიზებასა და გაუმჯობესების უნარების განვითარებას.

- **მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებზე წვდომის გაზრდა**: მასწავლებლების ინტერესებისა და საჭიროებების მრავალფეროვნების, გეოგრაფიული ხელმისაწვდომობის, სამუშაო გრაფიკთან შეთავსების, მასწავლებლების მოტივაციისა და პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შეთავაზებასთან დაკავშირებული დანახარჯების გათვალისწინებით, მთელი ქვეყნის მასშტაბით ხარისხიან და რელევანტურ პროფესიულ განვითარებაში მასწავლებლების ჩართვის უზრუნველყოფა უდიდეს გამოწვევას წარმოადგენს. ამიტომ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ახალი არხებისა და შესაძლებლობების განვითარებას. ეს განსაკუთრებით ეხება სკოლის ან სკოლების ქსელების ბაზაზე და ე. წ. ჰიბრიდული (ინტერნეტ და ტრადიციული ფორმატების კომბინირება) პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების ხელშეწყობასა და დანერგვას.

- **მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობა**: სკოლის შიგნით და სისტემის ფარგლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა იძლევა საკუთარი პრაქტიკის გაძლიერებისაკენ მოწოდებული მასწავლებლების კრიტიკული მასის ერთმანეთთან დაკავშირებისა და გაძლიერების შესაძლებლობას. თუმცა, თანამშრომლობის წამახალისებელი მექანიზმების შექმნისას გასათვალისწინებელია, რომ თანამშრომლობის ეფექტიანობა დამოკიდებულია თანამშრომლობის სტრუქტურასა და მასწავლებელთა კომპეტენციებზე. მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ხელმშემწყობის მექანიზმების შექმნისას გასათვალისწინებელია ორი მნიშვნელოვანი ასპექტი:

  1. მასწავლებლის პროფესიულ ავტონომიურობასა და კოლეგიალობას შორის სწორი ბალანსის დაცვა მნიშვნელოვანია იმისთვის, რომ მასწავლებლებმა ითანამშრომლონ არა მექანიკურად, ყველა საკითხზე, მიუხედავად თანამშრომლობის საჭიროებისა, არამედ გამომდინარე ამოცანის შინაარსიდან თავისუფლად და სწორად გამიჯნონ ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად და კოლექტიურად გადასაჭრელი ამოცანები.
  2. თანამშრომლობით ჯგუფში კომპეტენციის როლი: იმისთვის, რომ თანამშომლობა შედეგიანი იყოს, აუცილებელია, რომ თანამშომლობით ჯგუფში ერთ მასწავლებელს მაინც ჰქონდეს შესაბამისი პედაგოგიური კომპეტენცია, რომ პროფესიული გაცვლა და მსჯელობა სწორი პროფესიული შეხედულებების და საქმიანობის გავრცელების პლატფორმა გახდეს.

- **მასწავლებლების შეფასებაში სკოლების კომპეტენციების გაზრდა და შეფასების პროცესში მასწავლებლების აქტიური ჩართვა:** მასწავლებლის შეფასების ძირითადი დანიშნულება მასწავლებლის პროფესიული განვითარებაა. ამ მიზნის მიღწევაში კრიტიკული როლი აკისრია სკოლას, სადაც მასწავლებელი მუშაობს. სკოლას მასწავლებლის შეფასებისას შეუძლია გამოიყენოს გაკვეთილზე დაკვირვება, მოსწავლეთა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების ანალიზი, მოსწავლეთა გამოკითხვა, მშობელთა უკუკავშირის შედეგები და მასწავლებელთა თვითშეფასება. ამ მეთოდების გამოყენებისას სკოლის ბაზაზე არსებული შეფასების ჯგუფები უნდა იყენებდნენ ისეთ ინსტრუმენტებს, რომლებიც მასწავლებლების სამართლიანად შეფასების და სასარგებლო უკუკავშირის მიწოდების საშუალებას მისცემთ. ამიტომ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სკოლებში არსებული შეფასების ჯგუფების შეფასების კომპეტენციების გაზრდას.

- **სკოლებში მასწავლებლების ოპტიმალურ განაწილებაზე მიმართული გრძელვადიანი პოლიტიკისა და სტრატეგიის შემუშავება**: მასწავლებლების სისტემაში ოპტიმალურად განაწილებისთვის ხელისშემწყობი მექანიზმების შემუშავება მნიშვნელოვანია სისტემის ეფიკასურობის გაზრდისთვის. ეს განსაკუთრებით ეხება მასწავლებლების მომზადებასთან, პროფესიულ განვითარებასთან და სოციალურ უზრუნველყოფასთან დაკავშირებულ დანახარჯებს. მასწავლებლების ოპტიმიზაციის გრძელვადიანი გეგმები შეიძლება უკავშირდებოდეს ისეთი მასწავლებლების მომზადებას, რომლებსაც ერთზე მეტი საგნის სწავლების კომპეტენცია აქვთ, ასევე მასწავლებლებისთვის დამატებით საგნების სწავლებისთვის საჭირო კომპეტენციების შეძენის შესაძლებლობებისა და წახალისების მექანიზმების შექმნას.

- **სკოლისა და დირექტორის საქმიანობის შეფასების გამიჯვნა დირექტორის იმ შეფასებისაგან, რომელიც შერჩევას ემსახურება:** საქართველოში საჯარო სკოლების დირექტორების საქმიანობის შეფასების გამართული და სასკოლო სისტემის განვითარების საჭიროებებზე მორგებული სისტემა დირექტორებს დაეხმარება (1) მათი საქმიანობა მიმართონ დირექტორის სტანდარტით განსაზღვრული მიმართულებით და (2) სკოლის ძალისხმევა მიმართული იყოს სკოლის განვითარებისათვის მნიშვნელოვანი ასპექტებისაკენ. ეს სისტემა (1) საგანმანათლებლო სისტემაში სამართლიანობისა და გამჭვირვალობის პრინციპების გატარების შესაძლებლობას იძლევა და (2) ხელს შეუწყობს დირექტორების მიზანმიმართულ და საჭიროებებზე ორიენტირებულ განვითარებას.

- **დირექტორების შერჩევის გამჭვირვალე და დირექტორის სტანდარტთან მისადაგებული მექანიზმის შემუშავება:** დირექტორების შერჩევის სისტემა გავლენას ახდენს არა მხოლოდ დირექტორობის კანდიდატთაგან ყველაზე რელევანტური კანდიდატების შერჩევის შესაძლებლობაზე, არამედ პროფესიისადმი დამოკიდებულებაზე პოტენციურ კანდიდატებს შორის. როგორც 2007 და 2014 წლებში ამ საკითხზე ჩატარებული კვლევები გვიჩვენებს, დირექტორების აზრით, შერჩევის სისტემა ვერ უზრუნველყოფს დირექტორისთვის საჭირო კომპეტენციების სანდოდ და ვალიდურად შეფასებას. დირექტორების შერჩევის მიზანი ისეთი კანდიდატების იდენტიფიცირებაა, რომლებიც წარმატებით გაართმევენ თავს სკოლის მართვასა და განვითარებასთან დაკავშირებულ ვალდებულებებს. იმისათვის, რომ ეს პროცესი მაქსიმალურად ობიექტური და მიზანთან შესატყვისი იყოს, საჭიროა სისტემატიზირებული ჩარჩოს შექმნა, რომელიც უზრუნველყოფს

გამოყენებული კრიტერიუმებისა და პროცედურების ეფექტიანობას, გამჭვირვალობასა და თანმიმდევრულობას.

- **დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების გაზრდა:** საქართველოში დირექტორის პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი ერთ-ერთი ყველაზე დაბალია მონაწილე ქვეყნებს შორის. ხელმისაწვდომობის, პროფესიული განვითარების ფორმატის რელევანტურობისა და ხარისხთან დაკავშირებული მოსაზრებებიდან გამომდინარე, გასათვალისწინებელია პროფესიული განვითარების ალტერნატიული შესაძლებლობების გაჩენის საჭიროება. მათ შორისაა ონლაინ კურსების მოდელების, რომელიც ტრადიციულ მოდელებთან შედარებით რამდენიმე უპირატესობას გვთავაზობს. ესენია: (1) გამჭვირვალობა და კურსის ხარისხის შეფასების შესაძლებლობა, (2) სამუშაო გრაფიკთან თავსებადობის პრობლემის აღმოფხვრა, (3) არ საჭიროებს შესაბამისი კომპეტენციის მქონე ტრენერების დიდ რიცხვს (4) ხარჯთეფექტიანია გრძელვადიან პერსპექტივაში. ასეთი მოდელის შემოღება საჭიროებს დირექტორებს შორის გამოცდილებისა და ცოდნის გაზიარების გაცვლის შესაძლებლობების შექმნას სკოლების ქსელების თუ დირექტორთა კონფერენციების ფარგლებში.

- **დირექტორების მოსამზადებელი პროგრამების გაძლიერება:** საქართველოში დირექტორების უდიდეს ნაწილს პროფესიაში შესვლამდე არ მიუღია სკოლის მართვისათვის საჭირო კომპეტენციები. როგორც გამოკითხვიდან ჩანს, როგორც წესი, დირექტორი სკოლის ადმინისტრირებასა და სასწავლო პროცესის მართვას დირექტორის პოზიციის დაკავების შემდეგ სწავლობს. გამოკითხვამ ასევე აჩვენა, რომ TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორები სკოლის მართვისათვის საჭირო კომპეტენციებს თანამდებობის დაკავებამდე იღებენ.

- **მასწავლებლებისა და დირექტორების კომპეტენციების ზრდისა და მათი პროფესიული თავისუფლების სინქრონიზაცია:** კვლევები აჩვენებს, რომ პროფესიული ავტონომიურობა დადებითად აისახება კოგნიტურ განვითარებაზე, ცოდნის შეძენასა და გამოყენებაზე, პიროვნული ინიციატივის ამაღლებაზე და პროაქტიული როლის შესრულებასა და თვითეფექტიანობის ზრდაზე, უბიძგებს ადამიანებს მათ წინაშე არსებული ამოცანების გადასაჭრელად უფრო გონივრული გზების მოძიებისაკენ და ამცირებს სტრესს. ავტონომიურობა განსაკუთრებით აქტუალურია სწრაფად ცვალდებად, კომპლექსურ პროფესიებში.

  როგორც კვლევამ აჩვენა, რიგ საკითხებში საქართველოში მასწავლებლებისა და დირექტორების თავისუფლების ხარისხი დაბალია, რაც ხელს უშლის მაღალი კომპეტენციების მქონე დირექტორებსა და მასწავლებლებს მათი საქმიანობის ეფექტიანად წარმართვასა და პროფესიულ განვითარებაში. ამ გამოწვევაზე რეაგირების ერთი შესაძლო სტრატეგია შეიძლება იყოს ავტონომიურობის დივერსიფიცირება სკოლის განვითარების მიხედვით.

შესავალი

დროთა განმავლობაში მასწავლებლის საქმიანობამ კომპლექსური ხასიათი შეიძინა. თანამედროვე მასწავლებელს ცოდნის ინტეგრირებისა და გათავისების საშუალებით სხვადასხვა მეთოდის თავისუფლად და გაწაფულად გამოყენება, რთული პედაგოგიური რეპერტუარის რეგულარული განვითარება და სხვადასხვა სიტუაციაში საჭიროებისამებრ გამოყენება მოეთხოვება, რაც სწავლასა და ადაპტირებას საჭიროებს (Bransford, Darling-Hammond & LePage 2005; Cole & Knowles, 2000; Darling-Hammond, 1998; Turner-Bisset, 2001).

მასწავლებლის როლის ცვლილებასთან ერთად იცვლება დირექტორის ფუნქციებიც. როგორც TALIS-ის საერთაშორისო ანგარიშშია აღნიშნული (2014), „დირექტორი უნდა იყოს შესაბამისი ხედვის მქონე ლიდერი, რომელსაც შეუძლია შთააგონოს, მოტივაცია გაუზარდოს და ხელი შეუწყოს თავისი თანამშრომლების განვითარებას; ექსპერტი სწავლების, სწავლისა და შეფასების თანამედროვე მეთოდებში; დახელოვნებული ადამიანური რესურსების მმართველი, ვისაც შეუძლია უკუკავშირი მიაწოდოს თანამშრომლებს და ხელი შეუწყოს მათ ზრდას. ამასთან ერთად, თანამედროვე დირექტორს უნდა შეეძლოს მშობლების, საზოგადოების, მოსწავლეების, დამხმარე პერსონალისა და მასწავლებლების გაერთიანება მოსწავლეების კეთილდღეობისათვის თავდადებულ საზოგადოებად და, რიგ სისტემებში, საზრიანი ბიზნესმენიც, რომელსაც სკოლის სახსრების ეფექტიანად გამოყენებისათვის გონივრული და შემოქმედებითი გადაწყვეტილებების მიღება შეუძლია“ (OECD, 2014; გვ. 79).

მასწავლებლებისა და დირექტორების როლისა და მათი კომპეტენციებისადმი მოთხოვნები იცვლება მთელ მსოფლიოში და ამ ცვლილების კვალდაკვალ საგანმანათლებლო სისტემების წინაშე დგება ახალი გამოწვევა მასწავლებლებისა და სკოლების მმართველი პირების მომზადების, განვითარების, შეფასების, წახალისების, შესაფერისი სამუშაო პირობების შექმნის სახით. ამ ამოცანების მისაღწევად საქართველოში ჩამოყალიბდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, დაიგეგმა და განხორციელდა მასწავლებლებისა და დირექტორების ტრენინგ პროგრამები, რომლებშიც ათასობით მასწავლებელმა და დირექტორმა მიიღო მონაწილეობა, დაინერგა დირექტორების შერჩევის და მასწავლებლების სერტიფიცირების სისტემები.

როგორც სხვა ქვეყნებში, საქართველოშიც აქტუალურია კითხვები, რა მიმართულებით და როგორ უნდა განვითარდეს პროფესიული განვითარება? ვინ უნდა უზრუნველყოს მასწავლებლისა და დირექტორის პროფესიული განვითარებაზე? ვინ და როგორ უნდა შეაფასოს მასწავლებლისა და დირექტორის საქმიანობა და როგორი უნდა იყოს შეფასებაზე რეაგირება? როგორ უნდა იყოს წახალისების სისტემა? ამ და მასწავლებლისა და დირექტორების პროფესიულ განვითარებასთან, მომზადებასთან, შეფასებასთან, მხარდაჭერასთან დაკავშირებულ სხვა კითხვებზე ერთი სწორი პასუხი არ არსებობს. განვითარებულ საგანმანათლებლო სისტემებში სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ და მათი ნაწილი ზოგიერთ კონტექსტში პოზიტიურ ცვლილებას ახდენს. მაგრამ არც ერთი სტრატეგია არ წარმოდგენს პანაცეას. ეფექტიანი პოლიტიკისა და სტრატეგიების შემუშავება მრავალი კონტექსტუალური ფაქტორის გათვალისწინებას საჭიროებს. თუმცა მკვლევართა ნაწილი თანხმდება ზოგიერთი მიდგომისა და ხერხის გამართლებულობაზე. ანგარიშის ამ ნაწილში ამ საკითხებზე არსებულ კვლევებსა და ნაშრომებზე და TALIS-ის ანგარიშზე დაყრდნობით რამდენიმე რეკომენდაციას გთავაზობთ.

მასწავლებლების პროფესიული განვითარების აქტივობებში კონსტრუქტივისტული მიდგომების გატარება

მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაში კონსტრუქტივისტული მიდგომების გატარება გულისხმობს აქტიური სწავლების მეთოდების გამოყენების წახალისებას ისეთი ფორმების გამოყენების გზით, რომლებიც ხელს შეუწყობს ცალკეული სტრატეგიების პრაქტიკულად გამოყენების, გაანალიზებისა და გაუმჯობესების უნარების განვითარებას. მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე კონსტრუქტივისტული სწავლების პრინციპის მორგება შედარებით ახალი მიდგომაა და უპირისპირდება ცოდნის გადაცემით შემოფარგლულ მიდგომას (Broad & Evans, 2006).

როგორც TALIS-ის შედეგები გვიჩვენებს, ქართველი მასწავლებლების უდიდეს ნაწილს აქვს უნარი განასხვავოს ზოგადად მართებული საგანმანათლებლო პოზიცია არამართებულისაგან. მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ემხრობა კონსტრუქტივისტული მიდგომების მართებულობას. ეს, შესაძლოა, ბოლო წლებში ჩატარებული ტრენინგების შედეგი იყოს. მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შემდეგი ამოცანა ამ მიდგომების გათავისება და მათი სასწავლო პროცესში დანერგვისათვის საჭირო კონკრეტული სტრატეგიების გამოყენებაში გაწაფვაა, რადგან მასწავლებლების პასუხები კონკრეტული სტრატეგიების გამოყენებასთან დაკავშირებულ კითხვებზე ამ სტრატეგიების გააზრებისა და მათი პრაქტიკაში გამოყენების ნაკლებობაზე მიუთითებს.

მასწავლებლებში პროფესიული უნარების დაუფლების შემდგომ ეტაპზე გადასვლა (გამოყენება და გათავისება) მხოლოდ ტრენინგების საშუალებით, რაც წლების განმავლობაში ყველაზე ფართოდ გამოყენებულ სტრატეგიას წარმოადგენდა საქართველოში, ნაკლებად მოსალოდნელია. კვლევა გვიჩვენებს, რომ ცოდნის გადაცემით შემოფარგლული, არადივერსიფიცირებული ტრენინგები არაპროდუქტიულია. როგორც ამ საკითხზე არაერთი ნაშრომის ავტორი, ჯუდიტ უორენ ლიტლი ამბობს, „რესურსების ისეთი იმედგამაცრუებელი ფლანგვა არაფერი ყოფილა, როგორებიც ათასობით ტრენინგი და კონფერენციაა, რომლებმაც კლასებში დაბრუნებულ მასწავლებლებს არანაირი ცვლილება არ მოუტანა“ (Warren-Little, 1999).

პროფესიული განვითარების აქტივობების ფორმატი მნიშვნელოვნად განაპირობებს აქტივობის ეფექტიანობას. ფორმატი შეიძლება განსაზღვრავდეს მასწავლებლის ჩართულობის ხარისხსა და, შესაბამისად, შედეგსაც. როგორც ქვემოთ მოცემულ ცხრილშია შეჯამებული, თითოეულ მეთოდს თავისი უპირატესობა და ნაკლოვანება აქვს. მაგალითისათვის, ტრენინგის უპირატესობა დიდ ჯგუფებში ინფორმაციისა და საკომუნიკაციო ლექსიკონის გავრცელების ოპტიმალური საშუალებაა, თუმცა ის არ იძლევა სწავლების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგების საშუალებას. მაგალითად, ტრენინგზე დასწრება პროფესიული განვითარების შედარებით პასიური ფორმაა, ხოლო „გაკვეთილის შესწავლის“ მეთოდი (იხ. ჩანართი 7.1) - მასწავლებლის მეტ აქტიურობას ითვალისწინებს. პროფესიული განვითარების აქტივობა შეიძლება იყოს ხანმოკლე ან ხანგრლივი, რამდენიმე კვირის ან თვის განმავლობაში მიმდინარე პროექტი. როგორც კვლევები აჩვენებს, პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმატს (მაგალითად, ტრენინგსა და თანამშრომლობით კვლევას) მასწავლებლის უნარების, ცოდნისა და დამოკიდებულებების გაუმჯობესების განსხვავებული შესაძლებლობები აქვს (Darling-Hammond & Bransford, 2006; Gallimore et al 2009; Little, 1982; Little & McLaughlin, 1993; Little, 2003; Grossman et al, 2009).

ცხრილი 7.1: მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სტრატეგიები

მეთოდი	უპირატესობები	ნაკლოვანებები
ტრენინგი – პრეზენტაცია, სამუშაო განხილვა, დემონსტრაცია, სიმულა-ცია, დისკუსია, სემინარი, კოლოკვი-უმი და სხვ.	- ეფიკასურია დიდ ჯგუფებ-თან ინფორმაციისა და პრო-ფესიული ლექსიკონის გავრ-ცელებისათვის.	- არ არის მორგებული ინდივი-დუალურ საჭიროებებზე და მოითხოვს დამატებით უკუ-კავშირსა და ინდივიდუალურ მხარდაჭერას.
დაკვირვება - დაკვირვება და კოლე-გის უკუკავშირი.	- დისკუსია და უკუკავშირი პოზიტიურად აისახება დამ-კვირვებელსა და დაკვირვე-ბის ობიექტზე, ამცირებს იზოლაციას.	- საჭიროებს დროსა და ნდობას და შეფასებისაგან დაკვირვების გამიჯვნას, ფოკუსირებასა და კარგად დაგეგმვას.
გაუმჯობესების პროცესები - სასწავ-ლო გეგმის/პროგრამის შემუშავება ან გადახედვა ახალი სასწავლო სტრატე-გიების, ან პრობლემების გადაჭრის მიზნით.	- ამყარებს ცოდნასა და თა-ნამშრომლობის უნარს, რად-გან მასწავლებლები უფრო დაინტერესებულნი არიან მათთვის აქტუალური, ლო-კალური საკითხით ან პრობ-ლემის გადაჭრით.	- ითვალისწინებს მხოლოდ მცი-რე ჯგუფების ჩართვას; - ინოვაციების შემოღების ნაცვ-ლად აქვს ტრადიციული პრაქ-ტიკის გამყარების რისკი; - გადაწყვეტილებების მიღება საჭიროებს კვლევაზე წვდომას.
სასწავლო ჯგუფები - საერთო პრობ-ლემის შესწავლა; შესაძლოა, ითვა-ლისწინებდეს რამდენიმე სხვადასხვა ჯგუფის მიერ ერთი საკითხის სხვა-დასხვა ასპექტის შესწავლას.	- ამცირებს იზოლაციასა და სწავლა ფოკუსირებული და ერთიანია	- ინდივიდუალური ჩართუ-ლობა განსხვავდება ან მცირ-დება დომინანტი წევრების მიერ; - შეიძლება შეიძინოს მოსაზრე-ბაზე და არა კვლევაზე და-ფუძნებული ხასიათი.
პრაქტიკის კვლევა - სასწავლო საქმია-ნობასთან დაკავშირებული 5 ეტაპიანი კვლევა, რომელიც ითვალისწინებს პრობლემის დიაგნოსტიკას, განსა-ხორციელებელი ცვლილების იდენ-ტიფიცირებასა და შეფასებას.	- ცოდნის შექმნა, პრობლემის გადაჭრის უნარების განვი-თარება, ერთმანეთთან აკავ-შირებს მასწავლებლის სწავ-ლასა და პრაქტიკას.	- საჭიროებს მნიშვნელოვან ჩარ-თულობას, ინიციატივასა და დროს.
ინდივიდუალურად მართული აქტი-ვობები - ინდივიდუალური საჭიროე-ბების იდენტიფიცირება, პერსონალი-ზებული გეგმის შემუშავება, გეგმის წარმატების შეფასება.	- მოქნილობა, არჩევანი, ინ-დივიდუალურ საჭიროებებ-ზე მორგება, მიმართულია თვითრეფლექსიისა და ანა-ლიზისაკენ.	- კოლეგებთან გაზიარების გარე-შე არ უზრუნველყოფს განვი-თარებას; - ნაკლებად უზრუნველყოფს სკოლის ან მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან ბმას.
მენტორობა - გამოცდილი და ნაკლებ გამოცდილი მასწავლებლების რეგულარული შეხვედრები საქმიანობასა და გაუმჯობესებაზე.	- ორივე მხარე სწავლობს, რადგან მენტორში მეტაკოგ-ნიტურ პროცესებს უწყობს ხელს და ავითარებს კომუნი-კაციის უნარებს.	- საჭიროებს დიდ დროსა და ბევრ რესურსს.

წყარო: Guskey, 2000. გვ. 22-29

პროფესიული განვითარების ახალი მიდგომების ზოგადი პრინციპი უფრო კონსტრუქტივისტულია, ვიდრე დირექტიული. კონსტრუქტივისტული მიდგომები ეყრდნობა შეხედულებას, რომ როგორც მომავალი, ასევე გამოცდილი მასწავლებელი ყველა სასწავლო აქტივობამდე წინარე ცოდნითა და გამოცდილებით მიდის და სწავლა სოციალური პროცესია. გარდა ამისა, მასწავლებლის სწავლა არა ერთმანეთისაგან იზოლირებული, არამედ ერთმანეთთან დაკავშირებული აქტივობების ციკლია და აქტიური სწავლება წინარე ცოდნასთან სიახლეების დაკავშირებას მოითხოვს (Cochran-Smith & Lytle, 2001). ისევე, როგორც მოსწავლეების შემთხვევაში, მასწავლებლებშიც პასიურზე უფრო ეფექტიანი აქტიური სწავლაა, როცა მასწავლებლებს თეორიის პრაქტიკაში გადატანის, ცალკეული მეთოდებისა და სტრატეგიების გამოყენების შესწავლის, ამ სტრატეგიების გამოცდისა და გაანალიზებისა და მათ მიერ გამოყენებულ ახალ მეთოდებსა და სტრატეგიებზე ინდივიდუალური თუ ჯგუფური რეფლექსიის შესაძლებლობა ეძლევათ.

მასწავლებლების პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებზე წვდომის გაზრდა

გამოკითხვის დროისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში საქართველოში მასწავლებლების 77%-მა მიიღო პროფესიული განვითარების ამა თუ იმ ფორმის აქტივობაში მონაწილეობა. ამ მაჩვენებლით საქართველო ჩამორჩება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს. მასწავლებლების დაახლოებით მეოთხედს მონაწილეობა არც ერთი ტიპის აქტივობაში არ მიუღია. პროფესიულ განვითარებაში ჩართულობა განსაკუთრებით დაბალია პატარა სოფლის სკოლების მასწავლებლებს შორის. მაგალითად, ბოლო წლის განმავლობაში ტრენინგებსა და სამუშაო შეხვედრებში პატარა სოფლების სკოლების მასწავლებლების მხოლოდ 38%-ს მიუღია მონაწილეობა. შესაბამისად, სოფლის სკოლებში მასწავლებლების უფრო დიდი ნაწილი თვლის, რომ *ძალიან* ან *მეტ-ნაკლებად* სჭირდება პროფესიულ განვითარებაში ჩართვა.

ქართველი მასწავლებლებისათვის ყველაზე აქტუალურია პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები სწავლების ახალ ტექნოლოგიებში, საგნის სწავლებაში ისტ-ს გამოყენებაში, საგნობრივი სფეროს ცოდნასა და გაცნობიერებაში და საგნის სწავლების პედაგოგიურ კომპეტენციებში. თუმცა პროფესიული განვითარების საჭიროებები განსხვავდება სკოლების მდებარეობის, მასწავლებლების სერტიფიცირების სტატუსისა და ასაკის მიხედვით. საგნობრივი სფეროს ცოდნაში პროფესიული განვითარების მსურველთა წილი ყველაზე მაღალია იმ მასწავლებლებში, რომლებმაც პროფესიული უნარების გამოცდა წარმატებით ჩააბარეს და ყველაზე დაბალი იმ მასწავლებლებში, რომლებმაც გამოცდებში მიიღეს მონაწილეობა, მაგრამ ჯერჯერობით ვერ გადალახეს ვერც ერთი გამოცდის ბარიერი.

მასწავლებლების ინტერესებისა და საჭიროებების მრავალფეროვნების, გეოგრაფიული ხელმისაწვდომობის, სამუშაო გრაფიკთან შეთავსების, მასწავლებლების მოტივაციისა და პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შეთავაზებასთან დაკავშირებული დანახარჯების გათვალისწინებით, მთელი ქვეყნის მასშტაბით ხარისხიან და რელევანტურ პროფესიულ განვითარებაში მასწავლებლების ჩართვის უზრუნველყოფა უდიდეს გამოწვევას წარმოადგენს. ამიტომ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ახალი არხებისა და შესაძლებლობების განვითარებას. ეს განსაკუთრებით ეხება სკოლის ან

სკოლების ქსელების ბაზაზე და ე. წ. ჰიბრიდული (ინტერნეტ და ტრადიციული ფორმატების კომბინირება) პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების ხელშეწყობასა და დანერგვას.

მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობა

კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა და ერთად მუშაობა ზრდის სკოლის ეფექტიანობას და აუმჯობესებს მოსწავლეების სწავლის შედეგებს (DuFour, 2004; DuFour & Burnette, 2002; Murawski & Swanson, 2001; Bryk and Schneider, 2002; Leana and Pil, 2006, Leana, 2009). სკოლის შიგნით და სისტემის ფარგლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა იძლევა საკუთარი პრაქტიკის გაძლიერებისაკენ მოწოდებული მასწავლებლების კრიტიკული მასის ერთმანეთთან დაკავშირებისა და გაძლიერების შესაძლებლობას (OECD, 2014). თუმცა, როგორც ზოგიერთი მკვლევარი აცხადებს, თანამშრომლობის ეფექტიანობა დამოკიდებულია თანამშრომლობის სტრუქტურასა და მასწავლებელთა კომპეტენციებზე.

ჩანართი 7.1: „გაკვეთილის გამოკვლევა“, როგორც მასწავლებლებს შორის ეფექტიანი თანამშრომლობის წახალისების საშუალება

გაკვეთილის გამოკვლევა პროფესიული განვითარების პროცესია, რომელიც იაპონელმა მასწავლებლებმა შეიმუშავეს თავიანთი საქმიანობის სისტემატური გამოკვლევის მიზნით. მისი დანიშნულება ეფექტიანობის გაზრდაა. გამოკვლევის ეს პროცესი კონცენტრირებულია მცირე რაოდენობის „გამოსაკვლევ გაკვეთილებზე“ მასწავლებლების ერთობლივ მუშაობაზე. „გამოსაკვლევ გაკვეთილებზე“ მუშაობა ითვალისწინებს დაგეგმვას, სწავლებას, დაკვირვებასა და ანალიზს. ამ პროცესისათვის აქცენტირებული მიმართულების მისაცემად მასწავლებლები ირჩევენ ერთ საერთო მიზანს და სწორედ ამ მიზნიდან გამომდინარე სვამენ საკვლევ კითხვას. ეს საკვლევი კითხვა მათ შემდგომში ეხმარება მიმართულების შენარჩუნებაში „გამოსაკვლევ გაკვეთილებზე“ მუშაობისას.

თითოეულ „გამოსაკვლევ გაკვეთილზე“ მუშაობისას მასწავლებლები ერთობლივად შეიმუშავებენ გაკვეთილის გეგმას. მათგან ერთ-ერთი ატარებს ამ გაკვეთილს, დანარჩენები კი აკვირდებიან გაკვეთილის მსვლელობას. გაკვეთილის ჩატარების შემდეგ ჯგუფი იკრიბება და განიხილავს დაკვირვების შედეგებს. ხშირად ჯგუფს ცვლილება შეაქვს გაკვეთილის გეგმაში, რის შემდეგაც მეორე მასწავლებელი ატარებს მას სხვა კლასში და ჯგუფის სხვა წევრები აკვირდებიან. ჯგუფი ისევ იკრიბება და ისევ განიხილავს დაკვირვების შედეგებს. ბოლოს მასწავლებლები წერენ ანგარიშს - თუ რა ისწავლეს გაკვეთილის გამოკვლევიდან და განსაკუთრებით მათი საკვლევი კითხვის შესახებ.

წყარო: http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/lessonstudy.html

თანამშრომლობის სტრუქტურაში იგულისხმება მასწავლებლის პროფესიულ ავტონომიურობასა და კოლეგიალობას შორის სწორი ბალანსის იმგვარი დაცვა, რომ თანამშრომლობა იყოს არა მექანიკური და ხელოვნური, სკოლის ან სისტემის დონეზე შექმნილი ხელოვნური ჩარჩოების ფარგლებში, არამედ სკოლის მიერ ისე წახალისებული, რომ ინდივიდუალურად გადასაჭრელი ამოცანები სწორად გაიმიჯნოს მასწავლებლების მიერ ერთობლივად ან ერთმანეთის დახმარებით გადასაწყვეტი საკითხებისა და ამოცანებისაგან (Clement and Vandenberghe, 2000).

მასწავლებელთა კომპეტენციები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მასწავლებლების თანამშრომლობის შედეგს. როცა სკოლაში მასწავლებლების კრიტიკულ მასას აქვს მაღალი კომპეტენციები და მათსა და შედარებით დაბალი ადამიანური კაპიტალის მქონე მასწავლებლებს შორის მიმდინარეობს ინფორმაციის გაცვლა, თავისუფალი და ღია დისკუსია სწავლების პროცესში არსებული სირთულეებისა და მათი გადაწყვეტის გზების შესახებ, ასეთ შემთხვევაში თანამშრომლობა შედეგიანია. წინააღმდეგ შემთხვევაში, თუ თანამშრომლობა მიმდინარეობს დაბალი კომპეტენციის მქონე კოლეგებს შორის, ამ თანამშრომლობას არ მოაქვს სარგებელი მასწავლებლის საქმიანობისათვის - ორ და მეტ არაკომპეტენტურ ადამიანს შორის გამოცდილებისა თუ იდეების გაცვლა არასწორი ცოდნისა და ღირებულებების გამყარებას უწყობს ხელს (Pil and Leanva 2006; Shevchuk, Leana and Mittal 2008).

მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ეფექტიანი ფორმების სკოლის დონეზე დანერგვაში მნიშვნელოვანი როლი აკისრიათ სკოლის დირექტორებს. მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ ჩამოყალიბებული სასკოლო ქსელების ფარგლებში შესაძლებელია დირექტორებისათვის (1) მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის მნიშვნელობის, პირობებისა და კონკრეტული სტრატეგიების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება, (2) სკოლის საჭიროებებზე მორგებული ინიციატივების გამოცდა, (3) სკოლის დირექტორებს შორის რეგულარულ რეჟიმში ინფორმაციის გაცვლა ამ ინიციატივების დიზაინის, მიმდინარეობისა და შედეგების შესახებ.

მასწავლებლების შეფასებაში სკოლების კომპეტენციების გაზრდა

ეფექტიანი შეფასება და უკუკავშირი მასწავლებლების საქმიანობის გაუმჯობესების პროცესის არსებითი შემადგენელი ნაწილია. შეფასებასა და უკუკავშირს შეუძლია სწავლის ხარისხის გაუმჯობესება მასწავლებლების მოტივაციისა და მასწავლებლების პროფესიული განვითარების გზით (Lustick and Sykes, 2006). ეფექტიან შეფასებასა და უკუკავშირს ასევე შეუძლია მხარდაჭერა გაუწიოს მასწავლებლებს კარიერულ ზრდაში და გახდეს მათი წინამძღოლი, რათა შეძლონ, სკოლაში ახალი როლების შესასრულება (OECD, 2014).

საქართველოში მასწავლებლებისა და დირექტორების უდიდესი ნაწილის თქმით, სკოლაში მასწავლებლის საქმიანობის შესაფასებლად ინფორმაციის მრავალფეროვან წყაროებს იყენებენ. მათ შორისაა გაკვეთილზე დაკვირვება, მოსწავლეთა ტესტირების შედეგების ანალიზი, მოსწავლეთა გამოკითხვა, მშობლეთა უკუკავშირის შედეგები და მასწავლებელთა თვითშეფასების ანგარიშის განხილვა. ამ მეთოდების გამოყენებისას სკოლის ბაზაზე არსებული შეფასების ჯგუფები უნდა იყენებდნენ ისეთ ინსტრუმენტებს, რომლებიც მასწავლებლების სამართლიანად შეფასების საშუალებას მისცემთ. ამისათვის, აღნიშნული ინსტრუმენტები და მათი გამოყენების პროცედურა უნდა უზრუნველყოფდეს მასწავლებლის საქმიანობის მაქსიმალურად ვალიდურ და სანდო

შეფასებას. შეფასების ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილი კი უკუკავშირია.

მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების ინსტრუმენტების ირგვლივ საგულისხმო გამოცდილებას გვთავაზობს პროექტი „ეფექტიანი სწავლების გაზომვა“. აღნიშნული პროექტი ბილ და მელინდა გეიტსების ფონდის დაფინანსებით 2009-2012 წლებში განხორციელდა და მიზნად ისახავდა მასწავლებლების შეფასების ვალიდური და სანდო საზომების იდენტიფიცირებას. პროექტის განხორციელების შედეგად მასწავლებლების საქმიანობის შეფასების ვალიდურ და სანდო საზომად განისაზღვრა მოსწავლეების გამოკითხვა, გაკვეთილზე დაკვირვება და მოსწავლეების ტესტირება. თუმცა გასათვალისწინებელია, რომ ეს მიგნება არ ვრცელდება ყველა სახის დაკვირვებაზე, გამოკითხვაზე ან ტესტირებაზე. იმისათვის, რომ რომელიმე ინსტრუმენტი კარგი საზომი იყოს, ის რამდენიმე მნიშვნელოვან პირობას უნდა აკმაყოფილებდეს.

ნიმუშად გაკვეთილზე დაკვირვება ავიღოთ: გაკვეთილზე დაკვირვების შედეგად მიღებული შეფასება რომ ვალიდური, სანდო და სამართლიანი იყოს, ამისათვის:

- ინსტრუმენტი (აქ დაკვირვების რუბრიკა) უნდა ეყრდნობოდეს მასწავლებლის სტანდარტს, რომელიც ვალიდური კრიტერიუმებისა და ინდიკატორებისაგან შედგება ანუ აღწერს იმ ცოდნას, უნარებსა და დამოკიდებულებებს, რომლებიც კარგ მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს.

- რუბრიკა უნდა ზომავდეს მხოლოდ იმ კომპეტენციებს, რომელთა გაზომვაც დაკვირვების საშუალებითაა შესაძლებელი და წარმოადგენს ტიპური გაკვეთილის ნაწილს. ქვემოთ მოცემული ცხრილი 7.2 აჩვენებს მასწავლებლისათვის საჭირო კომპეტენციების ძირითად ჯგუფებს შარლოტ დანიელსონის მიხედვით. პროექტის („ეფექტიანი სწავლების გაზომვა“) ფარგლებში გამოყენებული რუბრიკა აფასებდა მხოლოდ მე-2 და მე-3 სფეროებს და არ ზომავდა იმ კომპეტენციებს, რომლებიც 1-ელ და მე-4 სფეროებშია დაჯგუფებული, რადგან გაკვეთილზე დაკვირვების საშუალებით შეუძლებელია მათი ვალიდური გაზომვა. მაგალითისათვის, შეუძლებელია გაკვეთილებზე დაკვირვების გონივრული რაოდენობის ფარგლებში მასწავლებლის საგნობრივი და პედაგოგიური ცოდნის სრულფასოვანი გაზომვა.

- რუბრიკა უნდა უზრუნველყოფდეს მასწავლებლის კომპეტენციების სანდოდ შეფასებას ისე, რომ ყველა შემფასებელი მაქსიმალურად მიახლოებულად აფასებდეს მასწავლებლის ამა თუ იმ ქცევას. ამისათვის რუბრიკა უნდა შედგებოდეს არა მხოლოდ ინდიკატორებისა და თითოეული ინდიკატორის შესაბამისი დონისაგან (მაგალითად, არადამაკმაყოფილებელი, საბაზისო, გაწაფული, წარჩინებული), არამედ, ამასთან ერთად, თითოეული კრიტერიუმის თითოეული დონის კრიტიკული მახასიათებლებისა და შესაბამისი მაგალითებისაგანაც. ამ გზით შეფასებაში მონაწილე თითოეული შემფასებლისათვის ნათელი უნდა გახდეს ის, თუ როგორ უნდა შეფასდეს მასწავლებლის ქცევა (Gates Foundation, 2012).

- შეფასების პროცედურებთან დაკავშირებით განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დაკვირვებისა და დამკვირვებლების ოპტიმალური რაოდენობის განსაზღვრა: რამდენი დამკვირვებელი და რამდენ გაკვეთილზე დაკვირვებაა საჭირო სანდოობის ოპტიმალური დონის მისაღწევად? როგორც კვლევა გვიჩვენებს (Hill et al., 2012), ოპტიმალური

სანდოობის (0.65) მიღწევა შესაძლებელია 2 დამკვირვებლის მიერ 3 გაკვეთილის შეფასების შემთხვევაში.

მასწავლებლების შეფასების ერთ-ერთი მთავარი მიზანი მასწავლებლისათვის ინფორმატიული უკუკავშირის მიწოდებაა. მასწავლებლებისა და დირექტორების თქმით, ქართული სკოლების უდიდეს ნაწილში მასწავლებლებს უკუკავშირს აწვდიან. თუმცა საქართველოში ისევე, როგორც კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნების უდიდეს ნაწილში, ამ უკუკავშირის წყაროს შედარებით იშვიათად წარმოადგენენ მათი კოლეგები. როგორც კვლევა გვიჩვენებს, მასწავლებლებს შორის ასეთი ტიპის კომუნიკაცია მასწავლებლებს უზრუნველყოფს მათი საქმიანობის შესახებ მტკიცებულებებითა და პროფესიული განვითარებისათვის საჭირო მხარდაჭერით (Goldstein, 2007; Milanowski, 2005). ამიტომ, როგორც სკოლის, ასევე სისტემის დონეზე უნდა წახალისდეს მასწავლებლების მიერ ერთმანეთის შეფასება, მაგალითად, მასწავლებლების შეფასების ჯგუფების შექმნა.

ცხრილი 7.2: შარლოტ დანიელსონის სწავლების ჩარჩო

სფერო 1: დაგეგმვა და მომზადება 1ა. საგნობრივი და პედაგოგიური ცოდნის დემონსტრირება 1ბ. მოსწავლეების საჭიროებების ცოდნის დემონსტრირება 1გ. სასწავლო მიზნების დასახავა 1დ. რესურსების ცოდნის დემონსტრირება 1ე. სწავლების სტრატეგიების მკაფიოდ ფორმულირება 1ვ. მოსწავლეების შეფასების შემუშავება	**სფერო 2: საკლასო გარემო** 2ა. ნდობისა და პატივისცემის გარემოს შექმნა 2ბ. სწავლაზე ორიენტირებული გარემოს შექმნა 2გ. გაკვეთილის პროცედურების მართვა 2დ. მოსწავლეების ქცევის მართვა 2ე. ფიზიკური სივრცის ორგანიზება
სფერო 4: პროფესიული პასუხისმგებლობა 4ა. სწავლებაზე რეფლექსია 4ბ. აკურატული აღრიცხვის წარმოება 4გ. ოჯახებთან ურთიერთობა 4დ. პროფესიულ საზოგადოებაში ჩართულობა 4ე. პროფესიული ზრდა და განვითარება 4ვ. პროფესიონალიზმის დემონსტრირება	**სფერო 3: სწავლების სტრატეგიები** 3ა. მოსწავლეებთან ურთიერთობა 3ბ. კითხვების დასმისა და დისკუსიის მეთოდის გამოყენება 3გ. მოსწავლეების ჩართვა სწავლის პროცესში 3დ. სწავლებისას შეფასების გამოყენება 3ე. რეაგირებისას მოქნილობის დემონსტრირება

წყარო: http://danielsongroup.org/framework/

სკოლებში მასწავლებლების ოპტიმალურ განაწილებაზე მიმართული გრძელვადიანი პოლიტიკისა და სტრატეგიის შემუშავება

საგანმანათლებლო სისტემების უდიდესი ნაწილი მასწავლებლის პროფესიის დაბერების პრობლემის წინაშე დგას. საქართველოში ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით დრამატული მდგომარეობაა: მასწავლებლების საშუალო ასაკი 5 წლით აღემატება TALIS-ის ქვეყნების საშუალოს, 60 წლისა და უფროსი ასაკის მაჩვენებელი TALIS-ის ქვეყნებს შორის ყველაზე მაღალია, ახალგაზრდა მასწავლებლების წილი კი მხოლოდ 5%.

შედარებით ხანდაზმული მასწავლებლების მაღალი წილი თავისთავად უარყოფით მოვლენად არ უნდა განვიხილოთ. თუმცა არსებული ასაკობრივი განაწილება, სავარაუდოდ, სხვა პრობლემის მიმანიშნებელია. კერძოდ, ასეთი განაწილება, შესაძლოა, გამოწვეული იყოს მიწოდების ან მოთხოვნის ნაკლებობით, რასაც იწვევს მასწავლებლის პროფესიის გაჯერება, ახალგაზრდა მასწავლებლების დაბალი კომპეტენციები ან/და ახალგაზრდების დაბალი ინტერესი მასწავლებლის პროფესიის მიმართ.

- **მასწავლებლების ახალგაზრდა თაობის დაბალი კომპეტენციები:** თუ მასწავლებლების ახალი თაობის კომპეტენციები დაბალია, სკოლის მმართველი გუნდისათვის ახალგაზრდა კადრების სამსახურში აყვანა არ არის ოპტიმალური გადაწყვეტილება. ასეთი მდგომარეობა, შესაძლოა, გამოწვეული იყოს საუნივერსიტეტო განათლებისათვის მასწავლებლობის მსურველი ახალგაზრდების დაბალი მზაობით. როგორც ერთიანი ეროვნული გამოცდების შედეგები გვიჩვენებს, პედაგოგიურ მიმართულებებზე ჩარიცხული სტუდენტების მისაღებ გამოცდებში მიღებული საშუალო ქულები სხვა ყველა მიმართულებაზე ჩარიცხული სტუდენტების საშუალო ქულებზე დაბალია. კიდევ ერთი ფაქტორია მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამების შეუსაბამობა - საუნივერსიტეტო პროგრამები ვერ ამზადებენ შესაბამისი კომპეტენციების მქონე სპეციალისტებს. მიზეზი ასევე შეიძლება იყოს დამწყები მასწავლებლების პროფესიასა და სკოლაში ინტეგრირების ინსტრუმენტების სისუსტე.
- **გაჯერებული შრომის ბაზარი:** ეს გულისხმობს შრომის ბაზრის, ამ შემთხვევაში - სკოლების - გაჯერებას, როცა, მაგალითად, პენსიაზე გასული მასწავლებლების წილს აღემატება პროფესიაში შემსვლელთა წილი. ამ დაშვებას ნაწილობრივ ადასტურებს მასწავლებლების ასაკობრივი განაწილება საგნების მიხედვით: იმ საგნებში, რომლებშიც სკოლაში უკვე არსებული მასწავლებლების კოჰორტა მოთხოვნას ვერ აკმაყოფილებს, მაღალია ახალგაზრდა მასწავლებლების წილი. კერძოდ, თუ ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებს შორის 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი 4%-ია, უცხოურ ენებსა და ისტ-ში, სადაც სასწავლო გეგმის ცვლილებამ მასწავლებლების დამატებითი მოთხოვნა გამოიწვია, ახალგაზრდა მასწავლებლების რაოდენობა მნიშვნელოვნად მაღალია, კერძოდ, უცხოურ ენებში - 13% და ისტ მასწავლებლებს შორის - 9%.

  შრომის ბაზრის გაჯერება ახალგაზრდა კადრების პროფესიაში შესვლის დემოტივატორია და გრძელვადიან პერსპექტივაში მიწოდების შემცირებას იწვევს: ახალ თაობას ეკარგება პროფესიაში შესვლის მოტივაცია, რადგან მათთვის ამ პროფესიით დასაქმების შესაძლებლობა შეზღუდულია. მაგალითად, კანადის ონტარიოს შტატში 2003-2013 წლებში მნიშვნელოვნად შემცირდა პენსიაზე გასული მასწავლებლების წილი, ახალი

კურსდამთავრებულების რაოდენობა კი გაიზარდა. შედეგად, დამწყები, ახალგაზრდა მასწავლებლების დიდი ნაწილი უმუშევარი დარჩა, რამაც დროთა განმავლობაში მათ მასწავლებლად მუშაობის დაწყების მცდელობაზე ხელი ააღებინა და შეამცირა პედაგოგიურ პროგრამებზე განაცხადების რაოდენობა (Ontario College of Teachers, 2013).

- **მიწოდების ნაკლებობა:** ეს დაშვება გულისხმობს იმას, რომ ახალგაზრდა მასწავლებლები თავს იკავებენ სკოლაში მუშაობის დაწყებისგან და სხვა საქმიანობას ირჩევენ მასწავლებლის დაბალი ხელფასის, სამუშაო პირობების, პროფესიის პრესტიჟულობის ან/და მასწავლებლის საქმიანობასთან დაკავშირებული სხვა გამოწვევების გამო.

  მიზეზი, შესაძლოა, იყოს მასწავლებლის პროფესიის გენდერული განაწილებაც. საქართველოში მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ქალია. ახალგაზრდა ქალებში კი ეკონომიკურად აქტიურთა წილი იმავე ასაკობრივი ჯგუფის მამაკაცებთან შედარებით დაბალია. 2013 წლის მონაცემებით, თუ 22-29 წლის ასაკის ქალებში ეკონომიკურად არააქტიურთა წილი 33%-ია, ამავე ასაკობრივი ჯგუფის კაცებში ეს მაჩვენებელი 7%-ია (ETF, 2015).

საქართველოს სკოლებში იკვეთება მასწავლებლების სიჭარბის პრობლემა. ეს ნაწილობრივ არასრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების მაღალი წილითაა განპირობებული. საქართველოში მასწავლებლების ნახევარზე მეტი არასრულ განაკვეთზე მუშაობს და მათი უდიდესი ნაწილი არასრულ განაკვეთზე სამუშაო საათების არარსებობის გამო, საკუთარი არჩევანის წინააღმდეგ მუშაობს. საგულისხმოა ის, რომ ეს არ ეხება მხოლოდ სოფლის მცირეკონტიგენტიან სკოლებს, სადაც ყველა მასწავლებლისთვის სრულ განაკვეთზე მუშაობის შესაძლებლობა სკოლის ზომითაა შეზღუდული - თბილისში არასრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების წილი 42%-ია.

როგორც ანგარიშში აღვნიშნეთ, TALIS-ის ქვეყნებში არასრული განაკვეთით მასწავლებლების 12% მუშაობს და მათგან ნახევარისთვის ამის მიზეზი საკუთარი არჩევანია. ამ განსხვავებას ნაწილობრივ ხსნის ის, თუ მასწავლებლების რა ნაწილი ასწავლის ერთზე მეტ საგანს. შედარებისთვის, იმ მასწავლებლების წილი, რომლებიც მხოლოდ ერთ საგანს ასწავლიან 83%-ია, TALIS-ის საშუალო კი - 56%; საქართველოში 2 საგანს ასწავლის მასწავლებლების 14%, 3 საგანს - 2% და 4 ან მეტ საგანს - 1%. ეს მაჩვენებლებში TALIS-ის ქვეყნებში საშუალოდ 24% (2 საგანი), 9% (3 საგანი) და 10%-ია (4 ან მეტი საგანი).

მასწავლებლების სისტემაში ოპტიმალურად განაწილებისთვის ხელისშემწყობი მექანიზმების შემუშავება მნიშვნელოვანია სისტემის ეფიკასურობის გაზრდისთვის. ეს განსაკუთრებით ეხება მასწავლებლების მომზადებასთან, პროფესიულ განვითარებასთან და სოციალურ უზრუნველყოფასთან დაკავშირებულ დანახჯებს. აქ განხილული პრობლემების გადაჭრას გრძელვადიანი სახელმწიფო პოლიტიკისა და შესაბამისი სტრატეგიების შემუშავება და მათი თანმიმდევრული გატარება სჭირდება. მაგალითად, მასწავლებლების ოპტიმიზაციის გრძელვადიანი გეგმები შეიძლება უკავშირდებოდეს ისეთი მასწავლებლების მომზადებას, რომლებსაც ერთზე მეტი საგნის სწავლების კომპეტენცია აქვთ, მასწავლებლებისთვის დამატებით საგნების (მაგალითად, ინგლისური ენის მასწავლებლებისთვის ქართული ენისა და ლიტერატურის სწალვების კომპეტენციების) სწავლების კომპეტენციების შეძენის შესაძლებლობებისა და წახალისების მექანიზმების შექმნა. ასეთი მასწავლებლების მომზადება

საჭიროებს მასწავლებლების მოსამზადებელი პროგრამებისთვის მასწავლებლებთან მიმართებაში გრძელვადიანი პოლიტიკის კომუნიკაციას და ახალი თაობის მასწავლებლებისთვის პროფესიაში მოზიდვის სტრატეგიების შემუშავებასა და განხორციელებას.

პოლიტიკის შემუშავებისთვის აუცილებელი წინაპირობაა მასწავლებლების მიწოდების და მოთხოვნის შესახებ მონაცემების შეგროვებისა და ანალიზის სისტემის ამოქმედება. ასეთი სისტემის დანერგვის გამოცდილება არსებობს განვითარებულ საგანმანათლებლო სისტემებში და ამ გამოცდილების გაზიარება მნიშვნელოვნად გაზრდის შეგროვებული მონაცემების სარგებლიანობას პოლიტიკის მიმღებთათვის.

სკოლისა და დირექტორის საქმიანობის შეფასების გამიჯვნა დირექტორის იმ შეფასებისაგან, რომელიც შერჩევას ემსახურება

დირექტორის საქმიანობის შეფასება მისი შემდგომი პროფესიული განვითარების, კარიერული დაწინაურებისა და სკოლაში საქმიანობის გაგრძელების გადაწყვეტილების საფუძველი უნდა იყოს. დღეისათვის საქართველოში დირექტორის შეფასების პასუხისმგებლობა სამეურვე საბჭოს ეკისრება. სამეურვე საბჭომ დირექტორი უნდა შეაფასოს სკოლის დირექტორის სტანდარტთან მიმართებში სკოლის სტრატეგიულ გეგმასა და სკოლის ყოველწლიურ ანგარიშებზე დაყრდნობით. თუმცა, ამ საკითხზე ჩატარებული კვლევები გვიჩვენებს, რომ არსებული მექანიზმები არ მუშაობს (Bregvadze, 2014).

რიგ საგანმანათლებლო სისტემებში დირექტორის საქმიანობას აფასებენ სკოლის მართვის ანუ დირექტორის პროფესიულ სტანდარტზე დაყრდნობით, ერთი ან მეტი ინსტრუმენტის საშუალებით და შეფასების შედეგები აისახება დირექტორების შემდგომ კარიერულ დაწინაურებასა და პროფესიულ განვითარებაზე. დირექტორების საქმიანობის შეფასების მიმართ მიდგომების მიხედვით ქვეყნების დაყოფა სამ ძირითად ჯგუფად შეიძლება:

ჯგუფი 1: ქვეყნები, სადაც არსებობს მკაფიო პოლიტიკა, დირექტორების შეფასება ატარებს სავალდებულო და პერიოდულ ხასიათს და არსებობს სტრუქტურირებული პროცედურები და რეაგირების ფორმები: ასეთი ქვეყნების რიგს განეკუთვნება პოლონეთი, ავსტრალია, კანადა, ახალი ზელანდია (იხ. ცხრილი 7.3)

ამ ქვეყნებში აფასებენ ყველა დირექტორს ან მხოლოდ საჯარო სკოლების დირექტორებს. ავსტრალიაში შეფასებას ექვემდებარება ასევე დირექტორის მოადგილეც. თუმცა მის შეფასებაზე თავად დირექტორია პასუხისმგებელი. ავსტრალიასა და ახალ ზელანდიაში დირექტორის შეფასება სავალდებულოა და ყოველწლიურად ტარდება, ხოლო პოლონეთში მხოლოდ დირექტორთან ხელშეკრულების განახლების შემთხვევაში. კანადაში შეფასების ჩატარების დროს ადგილობრივი მმართველობითი ორგანო განსაზღვრავს. ავსტრალიაში, პოლონეთსა და კანადაში შემფასებელი ადგილობრივი მმართველობითი ორგანოს განათლების განყოფილებაა, ახალ ზელანდიაში კი - სამეურვე საბჭო რიგ შემთხვევებში გარე შემფასებელთან ერთად.

დირექტორებს აფასებენ ეროვნულ ან რეგიონალურ სტანდარტთან ან/და დირექტორის მოვალეობების აღწერასთან მიმართებში. შეფასების კრიტერიუმები მოიცავს ზოგად ლიდერობას, პედაგოგიურ ლიდერობას, ორგანიზაციულ განვითარებას, სკოლის კლიმატს, თემთან

ურთიერთობას, შეფასებასა და ანგარიშვალდებულებას, რესურსების მართვას, ინტერპერსონალურ უნარებს, სკოლის შედეგებს სტრატეგიულ გეგმასთან მიმართებაში, პროფესიულ განვითარებას. შეფასების ინსტრუმენტი შეიძლება იყოს გასაუბრება, თვითშეფასება, სასკოლო ვიზიტები, მოსწავლეების შედეგები, მშობლების, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების გამოკითხვა. საგულისხმოა, რომ ავსტრალიაში თანამშრომლების გამოკითხვას იყენებენ მხოლოდ დირექტორის მოადგილის და არა თავად დირექტორის შესაფასებლად.

შეფასების შედეგებიდან გამომდინარე, პოლონეთში დირექტორს შეიძლება მიენიჭოს რანგი: წარჩინებული, კარგი ან ცუდი. კანადაში რანგის მინიჭება განსხვავდება ტერიტორული ერთეულების მიხედვით. მაგალითად, ონტარიოს შტატში დირექტორი შეიძლება შეფასდეს დამაკმაყოფილებლად ან არადამაკმაყოფილებლად. ახალ ზელანდიაში რანგების მინიჭების პრაქტიკას ადგილი არ აქვს.

შეფასების შედეგებს შეიძლება მოჰყვეს შემდგომ პროფესიულ განვითარებაში დირექტორის სავალდებულო ჩართვა (ავსტრალია, ახალი ზელანდია), ხელფასის მომატება (ავსტრალია, ახალი ზელანდია), დაწინაურების გადადება (ახალი ზელანდია, კანადა, ავსტრალია) ან სამსახურიდან განთავისუფლება (ავსტრალია, კანადა, ახალი ზელანდია). არადამაკმაყოფილებელი შეფასების შემთხვევაში პოლონეთში დირექტორს აღარ უგრძელდება ხელშეკრულება.

ჯგუფი 2: ქვეყნები, სადაც დირექტორების საქმიანობას აფასებენ, თუმცა არ არსებობს ერთიანი ეროვნული პოლიტიკა და მიდგომა: შეფასების პროცედურებსა და რეაგირების ფორმებს განსაზღვრავენ ტერიტორიული ერთეულები ან სკოლები. მაგალითად, ფინეთს არ აქვს ცენტრალურ დონეზე განსაზღვრული პოლიტიკა დირექტორების შესაფასებლად. დირექტორების შეფასება მუნიციპალიტეტის კომპეტენციაში შედის და თითოეული მუნიციპალიტეტი სხვადასხვანაირად ახორციელებს. ზოგიერთ მუნიციპალიტეტს თითოეულ დირექტორთან აქვს დადებული შედეგებზე დაფუძნებული ხელშეკრულება, რომელშიც განსაზღვრულია მისაღწევი შედეგები და დირექტორის სამუშაო.

დანიაში, მსგავსად ფინეთისა, მიუხედავად იმისა, რომ არ არსებობს დირექტორების შეფასების სახელმწიფო პოლიტიკა, სკოლის დირექტორებს მუნიციპალიტეტების განათლების განყოფილებები აფასებენ. შეფასების მოდელები განსხვავდება მუნიციპალიტეტებისა და სკოლების მიხედვით. ზოგიერთი მუნიციპალიტეტი მოითხოვს დირეტორების ყოველწლიურ შეფასებას. ე. წ. სკოლების ამოცანებზე დაფუძნებული მართვა ფართოდ გამოიყენება. თითოეული სკოლისათვის განისაზღვრება ამოცანები, რომლებიც საფუძვლად ედება სკოლის დირექტორთან დადებულ ხელშეკრულებას. ამ ამოცანების შესრულების ვადა, როგორც წესი, 1-2 წელია. შესაბამისად, მონიტორინგისა და შეფასების სისტემები გამოიყენება სკოლის მიერ დასახული ამოცანების შესრულების გასაზომად. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ინსტრუმენტები გამოიყენება როგორც სკოლის მართვის ინსტრუმენტები, მათ ასევე იყენებენ სკოლებისა და დირექტორების ანგარიშვალდებულებისათვის. არც ერთიანი შეფასების მექანიზმები არსებობს. თითოეული სკოლა დამოუკიდებლად განსაზღვრავს, რა წყაროებზე დაყრდნობით და რა მეთოდებით შეაფასებს მის მიერ მიღწეულ შედეგებს.

ჯგუფი 3: ქვეყნები, სადაც დირექტორების შეფასების სისტემა არ არსებობს (OECD, 2013): ასეთი ქვეყნებია ავსტრია, შვედეთი, ნორვეგია.

საქართველოში საჯარო სკოლების დირექტორების საქმიანობის შეფასების გამართული და სასკოლო სისტემის განვითარების საჭიროებებზე მორგებული სისტემა დირექტორებს დაეხმარება:

i. მათი საქმიანობა მიმართონ დირექტორის სტანდარტით განსაზღვრული მიმართულებით;
ii. სკოლის ძალისხმევა მიმართული იყოს სკოლის განვითარებისათვის მნიშვნელოვანი ასპექტებისაკენ.

ეს სისტემა:

iii. საგანმანათლებლო სისტემაში სამართლიანობისა და გამჭვირვალობის პრინციპების გატარების შესაძლებლობას იძლევა;
iv. ხელს შეუწყობს დირექტორების მიზანმიმართულ და საჭიროებებზე ორიენტირებულ განვითარებას.

დირექტორების შერჩევის გამჭვირვალე და დირექტორის სტანდარტთან მისადაგებული მექანიზმის შემუშავება

დირექტორების შერჩევის პროცესი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს კვალიფიციური დირექტორების არა მარტო შერჩევაზე, არამედ მიზიდვაზეც. როგორც კვლევები გვიჩვენებს, დირექტორების შერჩევის პროცესი და სამუშაო პირობები მნიშვნელოვან ბარიერს წარმოადგენს პოტენციურად დაინტერესებული კანდიდატებისათვის, ამცირებს დირექტორის პროფესიის მიმზიდველობასა და ახდენს კვალიფიციური კანდიდატების დემოტივირებას (OECD, 2008). მაგალითისათვის, ავსტრალიაში რამდენიმე შტატში ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ სკოლის ბაზაზე შერჩევა ფართოდ განიხილება როგორც ნაკლოვანი პროცესი და გამოკითხულთა ნახევრისთვის შემაფერხებელ ფაქტორს წარმოადგენს (Pritchard, 2003).

საქართველოში მოქმედი დირექტორის შერჩევის სისტემა მნიშვნელოვან გაუმჯობესებას საჭიროებს. 2007 და 2014 წლებში ამ საკითხზე ჩატარებული კვლევები გვიჩვენებს, რომ დირექტორების აზრით, შერჩევის სისტემა ვერ უზრუნველყოფს დირექტორისთვის საჭირო კომპეტენციების შეფასებას. გარდა ამისა, დაბალია შეფასების ინსტრუმენტების სანდოობა: მონაწილეებს არ ეძლევათ საკუთარი შესაძლებლობების თანაბრად წარმოჩენის შესაძლებლობა, რადგან განსხვავდება ინტერვიუს ხანგრძლივობა და დასმული კითხვები, ინტერვიუერებს არ აქვთ შეფასების კომპეტენცია, არ არსებობს ინტერვიუერის მიკერძოებულობის შემცირების მექანიზმები და სხვა (განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2008; Bregvadze, 2014).

ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორების შერჩევისას დირექტორის მომავალ საქმიანობასთან დაკავშირებული ასპექტების მრავალფეროვან სპექტრს ითვალისწინებენ. შერჩევის ყველაზე ხშირად გამოყენებული კრიტერიუმებია მართვის/ლიდერობის გამოცდილება (ავსტრია, დანია, ირლანდია, ისრაელი, ჩრდილოეთ ირლანდია, პორტუგალია და ესპანეთი), დამატებითი აკადემიური ან სხვა კვალიფიკაციები (ავსტრია, ირლანდია, ჩრდილოეთ ირლანდია, პორტუგალია და ესპანეთი), ინტერპერსონალური და პერსონალური უნარები (ავსტრია, დანია, ირლანდია და ჩრდილოეთ ირლანდია), სკოლის მართვასთან დაკავშირებული ხედვა/ღირებულებები (ავსტრია, დანია, ირლანდია და ისრაელი) და სკოლისათვის შეთავაზებული ნამუშევრების ხარისხი (ავსტრია, დანია, ირლანდია) (OECD, 2008).

დირექტორების შერჩევის პროცესის მიზანი ისეთი კანდიდატების შერჩევაა, რომლებიც წარმატებით გაართმევენ თავს სკოლის მართვასა და განვითარებასთან დაკავშირებულ ვალდებულებებს. იმისათვის, რომ ეს პროცესი მაქსიმალურად ობიექტური იყოს, საჭიროა სისტემატიზირებული ჩარჩოს შექმნა, რომელიც უზრუნველყოფს გამოყენებული კრიტერიუმებისა და პროცედურების ეფექტიანობას, გამჭვირვალობასა და თანმიმდევრულობას (OECD, 2008).

დირექტორების შერჩევის საინტერესო გამოცდილებას გვთავაზობს ამერიკის დირექტორთა ნაციონალური ასოციაცია. ამ ორგანიზაციამ დირექტორების შერჩევის ინსტრუმენტებზე 1975 წელს დაიწყო მუშაობა ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაციასთან ერთად. დღეისთვის არსებული მოდელი აფასებს ათ კოგნიტურ და არაკოგნიტურ კომპეტენციას. ესენია: (1) ზეპირი და (2) წერილობითი კომუნიკაცია, (3) კოლეგების განვითარება, (4) საკუთარი ძლიერი და სუსტი მხარეების ცოდნა, (5) გუნდურობა, (6) სასწავლო მიზნების დასახვა, (7) სენსიტიურობა, (8) გადაწყვეტილების მიღება, (9) შედეგებზე ორიენტირება და (10) დაგეგმვა, ორგანიზაცია და მართვა. შეფასების პროცესი ჯგუფური და ინდივიდუალური დავალებებისგან შედგება და ერთი დღის განმავლობაში მიმდინარეობს. შეფასებას ორგანიზაციის მიერ სერტიფიცირებული შემფასებლები ახორციელებენ (Lunenburg & Ornstein, 2008).

დირექტორებისათვის პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების გაზრდა

როგორც TALIS-ის გამოკითხვიდან ირკვევა, საქართველოში დირექტორის პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი ერთ-ერთი ყველაზე დაბალია მონაწილე ქვეყნებს შორის: დირექტორების 23%-ს ბოლო 12 თვის განმავლობაში არ მიუღია მონაწილეობა პროფესიული განვითარების არცერთ აქტივობაში. ეს მაჩვენებელი უფრო დაბალია სოფლად. განსაკუთრებით დაბალია პროფესიული განვითარების არატრადიციულ ფორმებში (მაგ., პროფესიული ქსელის ფარგლებში მენტორობა და კვლევა) მონაწილეობის მაჩვენებელი. საქართველოში დირექტორების მხოლოდ 14%-მა მიიღო მონაწილეობა. შედარებისათვის, TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელი 51%-ია. ყველაზე ხშირად დასახელებული ხელისშემშლელი ფაქტორი სამუშაო განრიგთან შეუთავსებლობაა (დირექტორების 35%).

გარდა ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფისა, მნიშვნელოვანია, რომ პროფესიული განვითარების ფორმატი და შინაარსი დირექტორებისათვის შესაბამისი კომპეტენციების დასაუფლებლად ოპტიმალური იყოს.

ფორმატთან დაკავშირებით გასათვალისწინებელია პროფესიული განვითარების ალტერნატიული შესაძლებლობების განვითარების საჭიროება. ბოლო პერიოდში ახალ შესაძლებლობებს გვთავაზობს ინტერნეტის ხელმისაწვდომობის ზრდა. მსოფლიოს მოწინავე უნივერსიტეტები ქმნიან კურსებს, რომლებიც ხელმისაწვდომია ყველა მსურველისათვის. მაგალითისათვის, პროექტი Coursera მასწავლებლებს პროფესიული განვითარებისათვის 93 კურსს სთავაზობს. ამ კურსებს მსოფლიოს წამყვანი უნივერსიტეტების პროფესორები უძღვებიან. კურსები ინტერაქტიულია და ვიდეო ლექციებთან ერთად ითვალისწინებს განმავითარებელ და განმსაზღვრელ შეფასებას, დისკუსიებში მონაწილეობას, პროექტებზე მუშაობასა და სხვ. კურსის

დასრულების შემდეგ სტუდენტს შეუძლია მიიღოს სერტიფიკატი[9].

დირექტორების პროფესიული განვითარებისათვის ონლაინ კურსების მოდელების განვითარებასა და შეთავაზებას რამდენიმე მნიშვნელოვანი უპირატესობა აქვს ტრადიციულ მოდელთან შედარებით:

(1) გამჭვირვალობა და კურსის ხარისხის შეფასების შესაძლებლობა: პროფესიული განვითარების კურსების ხარისხის უზრუნველყოფის ერთ-ერთი მთავარი სირთულე კურსის ხარისხის მონიტორინგთან და შეფასებასთანაა დაკავშირებული. შეფასება უნდა ფარავდეს როგორც სასწავლო გეგმის შესაბამისობას დირექტორის საქმიანობასა და პროფესიულ სტანდარტთან, ასევე ტრენინგის/კურსის ფორმატის, სწავლებისას გამოყენებული მეთოდების შესაბამისობას, ტრენერის მიერ მასალის გადმოცემის უნარს, შეფასების მექანიზმებს, ჩართულობასა და სხვ. ბოლო რამდენიმე წლის განმავლობაში ათეულობით პროვაიდერი და რამდენიმე ათეული ტრენერი ატარებდა ტრენინგ კურსებს. თუმცა დღემდე არ არსებობს ამ ტრენინგების ხარისხის შეფასების სრულფასოვანი ინსტრუმენტები და, შესაბამისად, ცალკეული პროვაიდერისა თუ ტრენერის მიერ ჩატარებული ტრენინგების ხარისხზე მსჯელობა მტკიცებულებებს მოკლებულია, რაც მნიშვნელოვნად აფერხებს ტრენინგების/კურსების ხარისხის გაუმჯობესებას.

ონლაინ კურსის შეფასება ლოჯისტიკური თვალსაზრისით უფრო მარტივია. დაკვირვების საშუალებით შესაძლებელია შეფასდეს როგორც კურსის მიმდინარეობა (შინაარსის გადაცემა, შეფასების მეთოდების გამოყენება, მონაწილეთა ჩართულობა), ასევე შედეგი (მაგ., მიღებული ცოდნისა და უნარების შეფასება ონლაინ ტესტების საშუალებით, მონაწილეთა დამოკიდებულება). თუ ტრადიციული მოდელის ტრენინგ კურსების შესაბამისობის შეფასება შესაძლებელი იყო მხოლოდ ადაპტირებული შინაარსისა და ფორმატის მიხედვით, ონლაინ კურსების შემთხვევაში კურსის ხარისხის განმსაზღვრელი კრიტერიუმების უდიდესი ნაწილის შეფასება კურსის ადმინისტრირებამდე შეიძლება.

(2) სამუშაო გრაფიკთან თავსებადობის პრობლემის აღმოფხვრა: კურსის გავლა დირექტორს შეეძლება მისთვის მოსახერხებელ დროს. მაგალითისათვის, თუ კურსი დისკუსიებში მონაწილეობას ან კოლეგების მიერ შეფასებას ითვალისწინებს, ერთი ჯგუფის შედგენისათვის საკმარისი იქნება 20-დან 30-მდე დირექტორის ერთდროულად ჩართვა. მაგრამ თუ კურსში არ არის გათვალისწინებული სხვა დირექტორებთან თანამშრომლობა, დირექტორს შეუძლია მისთვის მოსახერხებელ ნებისმიერ დროს ჩაეწეროს კურსში. ორივე შემთხვევაში დირექტორს ვიდეო ლექციების მოსმენა და დავალებების შესრულება მისთვის მოსახერხებელ დროს შეეძლება.

(3) ტრენერების კომპეტენცია ონლიან კურსის კიდევ ერთი უპირატესობაა. ონლაინ მოდელის შემუშავების შემთხვევაში ტრენინგის შემმუშავებელ მხარეს, უნივერსიტეტი იქნება ეს თუ ტრენინგ ორგანიზაცია, შეუძლია შეარჩიოს საუკეთესო სპეციალისტი ან სპეციალისტთა გუნდი, რომლებიც საუკეთესო ტრენინგ კურსს შეიმუშავებენ. ტრადიციული მოდელი ითვალისწინებს ტრენერთა ტრენინგს ან რამდენიმე ტრენერის შერჩევას. ასეთ შემთხვევაში რთულია ტრენინგის თანაბრად მაღალი ხარისხის უზრუნველყოფა, რადგან რიგ სფეროებში

[9] https://www.coursera.org/courses?categories=teacherpd

განსაკუთრებით პრობლემატურია შესაბამისი კომპეტენციის მქონე სპეციალისტების მოძიება.

(4) ონლაინ კურსებში დირექტორების ჩართვა ხარჯთეფექტიანიცაა, რადგან არ საჭიროებს დანახარჯებს მგზავრობაზე, განთავსებაზე (მონაწილეთა თუ ტრენერთა), კვებაზე, საკანცელარიო ნივთებზე და სხვ.

დირექტორების პროფესიული მომზადების კურსების შინაარსობრივი შესაბამისობა სკოლის განვითარების საჭიროებებთან, ასევე დიდ გამოწვევას წარმოადგენს. როგორც TALIS-ის გამოკითხვამ აჩვენა, დირექტორებში ამ ეტაპზე განსაკუთრებით მწვავედ დგას დირექტორების ჩამოყალიბება სასწავლო პროცესის წინამძღოლებად. სასწავლო პროცესის წინამძღოლობა კი დირექტორის საქმიანობის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია.

როგორც გამოკითხვიდან ვხედავთ, მოქმედი დირექტორების უდიდეს ნაწილს მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილება აქვს. თუმცა კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებლობის გამოცდილება არ ნიშნავს, რომ დირექტორს აქვს სასწავლო პროცესის მართვისათვის საჭირო კომპეტენციები (Huber, 2004).

ქართველი დირექტორების 55% სკოლის სასწავლო პროცესის მართვას მხოლოდ პროფესიაში შესვლის შემდეგ სწავლობს და დაახლობებით 5%-ს საერთოდ არ გაუვლია სასწავლო კურსი თუ ტრენინგი ამ საკითხზე. დირექტორი წელიწადში საშუალოდ 6 დღეს უთმობს ტრენინგებსა და კონფერენციებში მონაწილეობას, რაც დირექტორების პროფესიული განვითარების ყველაზე გავრცელებული ფორმაა საქართველოში. ამ ტემპებით გადამზადების შემთხვევაში, დირექტორი მხოლოდ ერთი ვადის ამოწურვის შემდეგ გაივლის განათლების ადმინისტრირების მაგისტრის კვალიფიკაციის მინიჭებისათვის საჭირო კურსების საკონტაქტო საათების ეკვივალენტის დაახლოებით ნახევარს[10].

სკოლის მართვა საჭიროებს სპეციფიურ უნარებსა და კომპეტენციებს, რომლებიც შეიძლება არ ჩამოუყალიბდეს მასწავლებელს მასწავლებლად ხანგრძლივი პერიოდის მუშაობის განმავლობაშიც კი. სასწავლო პროცესის მართვის საკითხებიდან, როგორც კვლევიდან გამოიკვეთა, ყველაზე მეტად ქართველ დირექტორებს შემდეგი კომპეტენციების გაუმჯობესება სჭირდებათ: (1) სკოლაში მოსწავლეთა შედეგებზე დაყრდნობით სასწავლო მიზნებისა და პროგრამების შემუშავება, განხორციელება და შეფასება; (2) მასწავლებლების შეფასება და პროფესიული განვითარების მხარდაჭერა და (3) სწავლების ახალი მიდგომების შემუშავების მიზნით მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის წახალისება.

დირექტორების მოსამზადებელი პროგრამების გაძლიერება

საქართველოში დირექტორების უდიდეს ნაწილს პროფესიაში შესვლამდე არ მიუღია სკოლის მართვისათვის საჭირო კომპეტენციები. როგორც გამოკითხვიდან ჩანს, როგორც წესი, დირექტორი სკოლის ადმინისტრირებასა და სასწავლო პროცესის მართვას დირექტორის პოზიციის დაკავების შემდეგ სწავლობს. გამოკითხვამ ასევე აჩვენა, რომ TALIS-ში მონაწილე

[10] 6 დღე*6 საათი*6 წელი/25 საკონტაქტო საათი = 8.6 კურსი.

ქვეყნების უდიდეს ნაწილში დირექტორები სკოლის მართვისათვის საჭირო კომპეტენციებს თანამდებობის დაკავებამდე იღებენ.

პროფესიაში შესვლამდე დირექტორის მომზადების მოდელს ცალსახა უპირატესობა არ აქვს. ის, თუ როდის უნდა მომზადდეს დირექტორი დირექტორობისათვის, მნიშვნელოვანი სტრატეგიული საკითხია. როგორც პროფესიაში შესვლამდე, ასევე პროფესიაში შესვლის შემდეგ მომზადების მოდელებს აქვთ უპირატესობები და ნაკლოვანებები. პროფესიისათვის დირექტორების მომზადების პროგრამების ამა თუ იმ მოდელის არჩევისას გასათვალისწინებელია რამდენიმე საკითხი:

(1) რამდენად მომზადებულია დირექტორი სკოლის მართვისათვის თანამდებობის დაკავების მომენტში? წარმოადგენს თუ არა მისი მომზადების ხარისხი რისკს სკოლის განვითარებისათვის? მაგალითად, რა რისკებთანაა დაკავშირებული ისეთი დირექტორის დანიშვნა, რომელმაც არ იცის, როგორ უნდა მართოს სასწავლო პროცესი, როგორ უნდა იზრუნოს მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე, როგორ უნდა მართოს სკოლის რესურსები? როგორ უნდა აწარმოოს სკოლაში სასწავლო პროცესის მიმდინარეობის შეფასება?

(2) რა დრო სჭირდება დირექტორის მომზადებას? როგორც წესი, დირექტორის მომზადების სრულფასოვანი პროგრამები პროფესიული განათლების დონეზე 2-3 წელს, სამაგისტრო მომზადების დროს კი ინტენსიურ 1 ან 2 წელს მოითხოვს. იმ შემთხვევაში, თუ დირექტორი დირექტორობის მოსამზადებელ პროგრამას დირექტორის პოზიციის დაკავების შემდეგ გაივლის, მოსამზადებელი პროგრამა ისე უნდა გადანაწილდეს, რომ მას თავისი საქმიანობის შესრულებაში ხელი არ შეეშალოს, რაც ძალიან დიდი გამოწვევაა, რადგან დირექტორის მოსამზადებელი პროგრამა 60 კრედიტიდან 180 კრედიტამდე (300-1000 საკონტაქტო საათი) მერყეობს.

(3) რამდენად ხარჯთეფექტიანია მოდელი: დირექტორების მოსამზადებელ საუნივერსიტეტო პროგრამებზე სწავლის საფასური სტუდენტების გარკვეული ნაწილისათვის სახელმწიფოს მიერაა დაფინანსებული. მიუხედავად იმისა, რომ აპლიკანტები მონაწილეობას იღებენ როგორც ერთიან ეროვნულ გამოცდებში, ასევე უნივერსიტეტების მიერ ორგანიზებულ სასელექციო პროცესში, საუნივერსიტეტო პროგრამის დასრულების შემდეგ კურსდამთავრებულთა მხოლოდ ნაწილი განიხილავს სკოლის დირექტორობას საკუთარ კარიერულ მიზნად, კიდევ უფრო ნაკლები იღებს მონაწილეობას დირექტორების შესარჩევ კონკურსში და მათგან ერთეულები იკავებენ დირექტორის თანამდებობას. მაგალითისათვის, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების ადმინისტრირების პროგრამა 2010 წლიდან მოყოლებული ყოველწლიურად 50-მდე სტუდენტს იღებს და პროგრამის კურსდამთავრებულთაგან მხოლოდ ერთმა დაიკავა სკოლის დირექტორის პოზიცია.

მიუხედავად იმისა, რა ეტაპზე განხორციელდება დირექტორის მოსამზადებელი პროგრამა, მნიშვნელოვანია, რომ ის იყოს მორგებული საქართველოში სასკოლო სისტემის განვითარების საჭიროებებზე, საუკეთესო საერთაშორისო პრაქტიკასა და კანდიდატების/დირექტორების მზაობაზე. სტენფორდის განათლების ლიდერობის ინსტიტუტის კვლევა გვთავაზობს სამაგალითო პროგრამების საერთო მახასიათებლებს:

i. პროფესიულ სტანდარტზე დაფუძნებული სასწავლო გეგმა, რომელიც თანმიმდევრულად ფარავს ყველა კომპეტენციას;

ii. განათლების ფილოსოფია და სასწავლო გეგმა, რომელიც მკაფიოდ ფოკუსირდება სასწავლო დარგის ლიდერობასა და სკოლის გაუმჯობესებაზე;
iii. სტუდენტზე ორიენტირებული სწავლება, რომელიც აერთიანებს თეორიასა და პრაქტიკას და უბიძგებს გააზრებისაკენ;
iv. ლექტორები, რომლებმაც კარგად იციან თავიანთი სფერო და აქვთ სკოლის ადმინისტრირების გამოცდილება;
v. საზოგადოებრივი და პროფესიული მხარდაჭერა, ფორმალიზებული მენტორობა და გამოცდილი დირექტორების რჩევები;
vi. გამართული, მიზანმიმართული სელექცია, რომელიც ფოკუსირებულია საუკეთესო მასწავლებლებზე ლიდერობის პოტენციალით;
vii. კარგად ჩამოყალიბებული პრაქტიკის კომპონენტი ეფექტიანი ხელმძღვანელობითა და ზედამხედველობით (Darling-Hammond et al., 2007).

მასწავლებლებისა და დირექტორების კომპეტენციების ზრდისა და მათი პროფესიული თავისუფლების სინქრონიზაცია

მნიშვნელოვანი საკითხია სკოლების ავტონომიურობის ხარისხის სინქრონიზაცია სკოლის განვითარებასთან. ინდივიდუალური საქმიანობისა და ორგანიზაციული პროდუქტიულობის საკითხებზე ჩატარებული კვლევებიდან ვიგებთ, რომ ავტონომიურობა დადებითად აისახება კოგნიტურ განვითარებაზე (Kohn & Schooler,1978), ცოდნის შეძენასა და გამოყენებაზე (Wall, Jackson & Davids, 1992), პიროვნული ინიციატივის ამაღლებასა და პროაქტიული როლის შესრულებაზე (Frese, Kring, Soose & Zempel, 1996; Parker, Wall & Jackson, 1997) და თვითეფექტიანობის ზრდაზე (Parker, 1998). კვლევები აჩვენებს, რომ ავტონომიურობის გაზრდა ადამიანებს უბიძგებს მათ წინაშე არსებული ამოცანების გადასაჭრელად უფრო გონივრული გზების მოძიებისაკენ (Jackson & Wall, 1991; Wall, Jackson & Davids, 1992). კვლევები ასევე ადასტურებს კავშირს სამუშაოს ხასიათს, ავტონომიურობის ხარისხსა და სტრესის დონეს შორის: როცა სამუშაო, თავისი ხასიათიდან გამომდინარე, მაღალ მოთხოვნებს უწესებს ადამიანს, ავტონომიურობის ხარისხის გაზრდა ამცირებს თანამშრომლებში სტრესის დონეს (Karasek, 1979).

ავტონომიურობა განსაკუთრებით აქტუალურია სწრაფად ცვალდებად, კომპლექსურ პროფესიებში. როცა საქმიანობა მკაცრად სტანდარტიზებულია, მაშინ კონტროლის მიღწევა მკაცრი წესებისა და პროცედურების საშუალებითაა შესაძლებელი, მაგრამ როცა ამოცანის მიღწევა (მაგ., მოსწავლეების მოტივირება) რთული გადაწყვეტილებების მიღებას საჭიროებს, აქ შეუძლებელია წესებისა და პროცედურების ისეთი რეპერტუარის შემუშავება, რომელიც ამოცანის შესრულებასთან დაკავშირებულ ყველა გაურკვევლობას დაფარავს. ასეთ საქმიანობასთან დაკავშირებით წესებისა და პროცედურების ჩამოყალიბებაზე უფრო გამართლებული მიზნებისა და ქცევის ნორმების დადგენა და მათი მონიტორინგია იმ დაშვებით, რომ ამ მიზნების მიღწევის გზებს თანამშრომლები თავად განსაზღვრავენ (Ouchi, 1977; Clegg, 1984).

გასათვალისწინებელია ისიც, რომ კვლევა არ იძლევა მყარ არგუმენტებს სკოლის ავტონომიურობასა და განათლების ხარისხს შორის კავშირის შესახებ. კვლევების ნაწილი

აკადემიური ავტონომიურობის დადებით ეფექტზე მიუთითებს (OECD, 2010), ნაწილი - პროცესებისა და პერსონალის მართვის საკითხების დამოუკიდებლობის პოზიტიურ კავშირზე მოსწავლეების მიღწევებზე (Wosmann, 2007). თუმცა კვლევა ასევე გვიჩვენებს, რომ ავტონომიურობის გავლენა სკოლის შედეგებზე განსხვავდება ქვეყნების მიხედვით (Hanushek, Link and Woessmann, 2013). ვხვდებით საგანმანათლებლო სისტემებს, სადაც სკოლებს რიგ ასპექტებში გადაწყვეტილების მიღების შესაძლებლობა არ აქვთ, მაგრამ ეს სისტემები კარგ შედეგებს აღწევენ. ვხვდებით სისტემებს, სადაც სასკოლო სისტემაში სკოლის ავტონომიურობის მახასიათებლები მსგავსია (მაგ., ფინეთი და ნორვეგია), მაგრამ ამ სისტემების შედეგები დრამატულად განსხვავდება ერთმანეთისაგან.

ამასთან, ავტონომიურობას რამდენიმე განზომილება აქვს და როგორც ამ ანგარიშიდანაც ვნახეთ, სისტემების მხოლოდ მცირე ნაწილში ეძლევა სკოლას სრული თავისუფლება როგორც აკადემიური, ასევე ფინანსური და საკადრო საკითხების გადაწყვეტაში. ვხვდებით ქვეყნებს, სადაც ფინანსების განკარგვაში სკოლებს ავტონომიურობის მაღალი ხარისხი აქვთ, მაგრამ შეზღუდული თავისუფლება მასწავლებლების დაქირავებასა და განთავისუფლებაში. ბევრ ქვეყანაში სკოლები თავად განსაზღვრავენ საგნების შინაარსსა და არჩევენ სასწავლო მასალებს, თუმცა სისტემების მხოლოდ მცირე ნაწილი აძლევს სკოლებს სასწავლო მიზნების განსაზღვრის თავისუფლებას.

როგორც ამ ანგარიშიდან ვიგებთ, საქართველოში სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებულ ზოგიერთ საკითხში სკოლებს დაბალი მაჩვენებელი აქვთ, რიგ აკადემიურ საკითხებში კი ავტონომიურობის ხარისხით საქართველო საშუალო ავტონომიურობის მქონე ქვეყნების რიცხვში ექცევა. მაღალია საკადრო საკითხებთან დაკავშირებული ავტონომიურობა და დაბალი - ფინანსური ავტონომიურობა. სისტემის რეფორმის სტაბილურობის შენარჩუნება, ასევე, ერთი მხრივ, მართვის საჯაროდ დეკლარირებული, დეცენტრალიზებული პრინციპებისა და, მეორე მხრივ, რეგულაციების ჰარმონიზაცია სკოლების ფინანსურ ავტონომიურობასა და სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებულ რიგ საკითხებთან სკოლის თავისუფლების გაზრდას მოითხოვს.

სკოლების ავტონომიურობის გაზრდის კურსის აღების შემთხვევაში მხედველობაშია მისაღები ის, რომ განვითარების პროცესები ყველა სკოლაში ერთნაირი ტემპით არ მიმდინარეობს - სკოლების რაღაც ნაწილში მასწავლებლებს აქვთ ზოგადი სასწავლო მიზნების შესაბამისად სასწავლო პროცესის მოწყობის, საგნების შინაარსის განსაზღვრისა და შესაბამისი სასწავლო მასალების შერჩევის კომპეტენცია და ამ კომპეტენციის გამოყენების მოტივაცია; ასევე სკოლის ადმინისტრაციასაც აქვს სკოლის ფინანსების მართვის კომპეტენცია და სკოლაში არსებობს ფინანსების მართვის მონიტორინგის შიდა სისტემა. რიგ სკოლებში ეს და სწავლა-სწავლების პროცესის მართვასთან დაკავშირებული ამგვარი კომპეტენციები დაბალია. მნიშვნელოვანია, რომ ასეთ სკოლებს რეგულაციები თანაბრად არ ეხებოდეს, რადგან რაც ეხმარება შედარებით სუსტი კომპეტენციების მქონე სკოლას, ხელს უშლის - მეორეს. სკოლას მთლიანობაში, სკოლის ადმინისტრაციასა და მასწავლებლებს გადაწყვეტილებების დამოუკიდებლად მიღების განსხვავებული შესაძლებლობები აქვთ. შესაბამისად, სკოლების ავტონომიურობის ხარისხიც მათ შესაძლებლობსა და საჭიროებებს უნდა იყოს მორგებული.

სკოლის ავტონომიურობის მათი საჭიროებების მიხედვით დივერსიფიცირება და სინქრონიზაცია გულისმობს იმას, რომ ზოგიერთ სკოლაში ავტონომიურობის ზრდა შესაძლოა სხვადასხვა გრაფიკით განხორციელდეს ისე, რომ მაღალი შედეგების მქონე სკოლებს მაღალი ავტონომიურობა მიენიჭოს, ხოლო დანარჩენ ნაწილს კი - მხოლოდ შესაბამისი ინსტიტუციური მზაობის დემონსტრირების შემდეგ. ეს მიდგომა დაბალი შედეგების მქონე სკოლებისათვის მეტი

რესურსის გამოთავისუფლებისა და ამ რესურსების სკოლების საჭიროებების მიხედვით მიმართვის საშუალებას იძლევა.

მსგავს მიდგომას ეყრდნობა სკოლების ინსპექციის სისტემა ჰოლანდიაში, სადაც სკოლებში ინსპექციის საქმიანობა განისაზღვრება ე. წ. რისკებზე დამყარებული სისტემის მიხედვით: თუ ყველა სკოლა ნორმატიულ მონიტორინგს ექვემდებარება (შემთხვევითი წესით შერჩეულ სკოლებში რეგულაციების შესრულება პრიორიტეტული მიმართულების მიხედვით), ხარისხის ინსპექცია მხოლოდ ე. წ. სწავლის ხარისხის გაუარესების რისკის შემცველი სკოლების ნაწილს ეხება. პირველადი შეფასების საფუძველზე მოსწავლეების სწავლის შედეგებიდან გამომდინარე, სკოლა კლასიფიცირდება როგორც (1) სკოლა, რომელსაც „არ აღენიშნება სწავლის ხარისხის გაუარებების რისკი“, (2) სკოლა, რომელსაც „აღენიშნება სწავლის ხარისხის გაუარესების პოტენციური რისკი“ ან (3) სკოლა, რომელსაც „აქვს სწავლის ხარისხის გაუარესების მაღალი რისკი“. შემდგომ შეფასებას მხოლოდ მეორე და მესამე კატეგორიის სკოლები ექვემდებარება. ეს შეფასება გარე შემფასებლების მიერ სკოლაში სწავლა-სწავლების პროცესების საფუძვლიან ანალიზს ითვალისწინებს (School Inspections; The Dutch Inspectorate of Education).

დანართი: დამატებითი ცხრილები და გრაფიკები

ჩანართი 7.2: მოსწავლეთა კითხვარი, „ეფექტიანი სწავლების გაზომვის პროექტი“.

დაწყებითი საფეხურის მაღალი კლასები	საბაზო და საშუალო საფეხურები
ზრუნვა	**ზრუნვა**
მომწონს, როგორ მექცევა მასწავლებელი, როცა დახმარება მჭირდება.	ამ საგნის მასწავლებელი მაგრძნობინებს, რომ გულწფელად ზრუნავს ჩემზე.
ჩემი მასწავლებელი გულისხმიერად მექცევა, როცა შეკითხვებს ვსვამ.	ჩემი მასწავლებელი ხვდება ხოლმე, როცა რამე მაწუხებს.
ამ საგნის მასწავლებელი მაგრძნობინებს, რომ ის ჩემზე გულწრფელად ზრუნავს.	ჩემი მასწავლებელი გულწრფელად ცდილობს, რომ გაიგოს, რას ფიქრობენ მისი მოსწავლეები.
თუ ძალიან გაბრაზებული ან ნაღვლიანი ვარ, ჩემი მასწავლებელი მეხმარება, რომ თავი უკეთ ვიგრძნო.	**კონტროლი**
ამ საგნის მასწავლებელი მიბიძგებს, რომ ჩემი შესაძლებლობები გამოვავლინო.	ამ საგნის გაკვეთილებზე მოსწავლეების ყოფაქცევა კონტროლის ქვეშაა.
ჩემი მასწავლებელი ხვდება, როცა რამე მაწუხებს.	ძალიან არ მომწონს, როგორ იქცევიან მოსწავლეები ამ საგნის გაკვეთილებზე.
ჩემი მასწავლებელი მაძლევს დროს იმისათვის, რომ ავხსნა ჩემი მოსაზრებები.	ამ საგნის გაკვეთილებზე მოსწავლეების ქცევა მასწავლებლებს აბრაზებს ხოლმე.
კონტროლი	ამ საგნის გაკვეთილებზე მოსწავლეების ყოფაქცევა პრობლემურია.
ჩემი კლასელები ისე იქცევიან, როგორც მასწავლებელს უნდა.	ჩემი კლასელები ისე იქცევიან, როგორც მასწავლებელს უნდა.
ჩვენი კლასი დაკავებულია ხოლმე და დროს ფუჭად არ ხარჯავს.	მოსწავლეები ამ საგნის გაკვეთილებზე მასწავლებელს პატივისცემით ეპყრობიან.
მოსწავლეები ისე ცუდად იქცევიან ხოლმე, რომ ეს მეცადინეობას ანელებს.	ჩვენი კლასი დაკავებულია ხოლმე და დროს ფუჭად არ ხარჯავს.
ამ საგნის გაკვეთილებზე ყველამ იცის, რა უნდა აკეთოს და ისწავლოს.	**სიცხადე**
სიცხადე	თუ რამეს ვერ ვიგებთ, ჩვენი მასწავლებელი სხვანაირად გვიხსნის.
ჩემი მასწავლებელი ყველაფერს თანმიმდევრულად ხსნის.	ჩვენმა მასწავლებელმა იცის, როცა ჩვენი კლასი რამეს იგებს ან ვერ იგებს.
ამ საგანში ჩვენ ვსწავლობთ ჩვენი შეცდომების გამოსწორებას.	როცა რამეს გვიხსნის, ჩვენს მასწავლებელს ჰგონია ხოლმე, რომ ვხვდებით, რასაც გვიხსნის, მაგრამ სინამდვილეში ჩვენ ვერ ვხვდებით.
ჩემს მასწავლებელს რამდენიმე კარგი ხერხი აქვს, რომლებსაც იყენებს, როცა მასალას გვიხსნის.	ჩემს მასწავლებელს რამდენიმე კარგი ხერხი აქვს, რომლებსაც იყენებს, როცა მასალას გვიხსნის.
მე ვხვდები, რა უნდა ვისწავლო ამ საგანში.	ჩვენი მასწავლებელი რთულ საკითხებს ადვილად გვიხსნის.
ჩვენმა მასწავლებელმა იცის, როცა ჩვენი კლასი რამეს იგებს ან ვერ იგებს.	**წახალისება**
თუ რამეს ვერ ვიგებთ, ჩვენი მასწავლებელი სხვანაირად გვიხსნის.	ჩვენი მასწავლებელი კითხვებს გვისვამს ხოლმე, რათა დარწმუნდს, რომ ვხვდებით, რასაც გვიხსნის.
წახალისება	ჩვენი მასწავლებელი მოსწავლეებს სთხოვს, რომ ახსნან საკუთარი პასუხები.
ჩემი მასწავლებელი გვიბიძგებს, რომ კარგად დავფიქრდეთ იმაზე, რასაც ვკითხულობთ.	ამ საგანში ჩემი მასწავლებლისათვის მხოლოდ ჩვენი მაქსიმალური ძალისხმევით შესრულებული დავალებაა მისაღები.
ჩვენი მასწავლებელი ყველას უბიძგებს იყოს ბეჯითი.	ჩემი მასწავლებელი არ გვაძლევს უფლებას დავნებდეთ, როცა რთული დავალება გვაქვს გასაკეთებელი.

დაწყებითი საფეხურის მაღალი კლასები	საბაზო და საშუალო საფეხურები
ამ საგანში გვიწევს კარგად დაფიქრება იმაზე, რასაც ვწერთ. ამ საგანში ჩვენი მასწავლებლისათვის მხოლოდ ჩვენი ბოლომდე გარჯით შესრულებული დავალებაა მისაღები.	ჩემს მასწავლებელს უნდა, რომ ავუხსნა - რატომ ვფიქრობ ისე, როგორც ვფიქრობ. ამ საგანში ყოველდღე რაღაც ახალს ვსწავლობთ.
დაინტერესება	**დაინტერესება**
რასაც გაკვეთილზე ვაკეთებთ, საინტერესოა.	ეს საგანი ჩემს ყურადღებას არ იპყრობს - მწყინდება ხოლმე.
ჩვენ საინტერესო დავალებებს გვაძლევენ.	ჩემი მასწავლებელი სწავლის პროცესს ხალისიანს ხდის.
საშინაო დავალებები სწავლაში მეხმარება.	ჩემი მასწავლებელი საინტერესო გაკვეთილებს ატარებს.
სასკოლო სამუშაო არ არის ძალიან სახალისო.	მომწონს, როგორ ვსწავლობთ ამ საგანს.
კომუნიკაცია	**კომუნიკაცია**
როცა ჩვენი მასწავლებელი რამეს გვიხსნის, გვეკითხება, გავიგეთ თუ არა.	ჩემს მასწავლებელს უნდა, რომ ჩვენი მოსაზრებები გავუზიაროთ.
ჩვენი მასწავლებელი გვისვამს კითხვებს, რათა დარწმუნდეს, რომ ვიგებთ, რასაც გვასწავლის.	მოსწავლეები წყვეტენ, როგორ აქტივობებს გავაკეთებთ ამ საგანში.
ჩვენი მასწავლებელი გვიხსნის, რას გვასწავლის და რატომ.	ჩემი მასწავლებელი გვაძლევს დროს, რომ ავუხსნათ ჩვენი მოსაზრებები.
ჩემს მასწავლებელს უნდა, რომ ჩვენი აზრები გავუზიაროთ.	ჩემი მასწავლებელი პატივს სცემს ჩემს მოსაზრებებსა და რჩევებს.
მოსწავლეები საკუთარ აზრს გამოხატავენ ხოლმე.	**შეჯამება**
ჩემს მასწავლებელს უნდა, რომ ავუხსნა, რას ვფიქრობ და რატომ.	ჩემი მასწავლებელი საკმარის დროს უთმობს დღის განმავლობაში ნასწავლის შეჯამებას.
შეჯამება	ჩემი მასწავლებელი ამოწმებს, რათა დარწმუნდეს, რომ გავიგეთ, რასაც გვასწავლის.
ჩემი მასწავლებელი საკმარის დროს უთმობს დღის განმავლობაში ნასწავლის შეჯამებას.	ჩვენ სასარგებლო შენიშვნებს გვაძლევს, რომ ავგიხსნას, რა გავაკეთეთ არასწორად ჩვენს დავალებაში.
როცა მასწავლებელი ჩემს ნამუშევარს აფასებს, შენიშვნებს მიწერს ჩემს ნამუშევარზე, რომ კარგად ამიხსნას, რა შეცდომა დავუშვი.	მასწავლებლის კომენტარები მეხმარება გავიგო, როგორ უნდა გავაუმჯობესო ჩემი შედეგი.

წყარო: Gates Foundation, 2012

ცხრილი 7.3: მოქმედი დირექტორების შეფასების სისტემების მაგალითები

	ავსტრალია	კანადა	ახალი ზელანდია	პოლონეთი
მართვა				
ვინ ფასდება?	სკოლის დირექტორი, დირექტორის მოადგილე.	განსაზღვრავს შესაბამისი ადმინისტრაციული ორგანო/სკოლის საბჭო.	სკოლის დირექტორი.	საჯარო სკოლის დირექტორი.
რა შემთხვევაში და რა სიხშირით?	სავალდებულო; როგორც წესი, ყოველწლიური.	განსაზღვრავს შესაბამისი ადმინისტრაციული ორგანო/სკოლის საბჭო.	სავალდებულო ყოველწლიური.	ხელშეკრულების განახლების შემთხვევაში.
ვინ განსაზღვრავს შეფასების პროცედურებს?	დირექტორებსა და მათ მოადგილეებს შტატის მმართველობითი ორგანო; მოადგილეებს დირექტორი.	ადგილობრივი მმართველობითი ორგანო.	ცენტრალური მმართველობითი ორგანო.	ცენტრალური მმართველობითი ორგანო.
ვინ არიან შემფასებლები?	სკოლის დირექტორების შტატის მართვის ორგანო განათლების სფეროში; მოადგილის დირექტორი.	ადგილობრივი მმართველობითი ორგანო.	სამეურვეო საბჭო (რიგ შემთხვევებში გარე შემფასებელთან ერთად).	განათლების ადგილობრივი და რეგიონული განყოფილებები.
პროცედურები				
რა საკითხებთან დაკავშირებით აფასებენ დირექტორებს?	სკოლის მართვის სტანდარტი; დირექტორის ზოგადი და პროფესიული მოვალეობების აღწერა .	დირექტორის ზოგადი და პროფესიული მოვალეობების აღწერა; სკოლის მართვის ადგილობრივი (ალბერტასა და ონტარიოს შტატების) სტანდარტი.	სკოლის მართვის ეროვნული სტრანდარტი.	დირექტორის ზოგადი და პროფესიული მოვალეობები, რომლებიც ეროვნული დონის რეგულაციებშია აღწერილი.
სკოლის მართვის რა ასპექტები ფასდება?	ზოგადი ლიდერობა; პედაგოგიური ლიდერობა; ორგანიზაციული განვითარება; სკოლის კლიმატი; თემთან ურთიერთობა; შეფასება და ანგარიშვალდებულება; რესურსების მართვა; ინტერპერსონალური უნარები; სკოლის შედეგები სტრატეგიულ გეგმასთან მიმართებაში.	პედაგოგიური ლიდერობა; თემთან ურთიერთობა; ორგანიზაციული განვითარება; რესურსების მართვა.	მიაღწია თუ არა დირექტორმა დასახულ მიზნებს; პედაგოგიური ლიდერობა; სკოლის კლიმატი; თემთან ურთიერთობა; რესურსების მართვა; პროფესიული განვითარება.	ზოგადი ლიდერობა; პედაგოგიური ლიდერობა; ორგანიზაციული განვითარება; სკოლის კლიმატი; რესურსების მართვა.
ენიჭება თუ არა დირექტორს ქულები?	დიახ (სხვადასხვა).	განსხვავდება ტერიტორიული ერთეულების მიხედვით (მაგ., ონტარიოში დირექტორი შეიძლება შეფასდეს დამაკმაყოფილებლად ან არადამაკმაყოფილებლად).	არა.	დიახ (3 დონე: წარჩინებული, კარგი, ცუდი).

	ავსტრალია	კანადა	ახალი ზელანდია	პოლონეთი
რა ინსტრუმენტებს და ინფორმაციის წყაროებს იყენებენ?	დირექტორები: შემფასებლებთან გასაუბრება; თვითშეფასება; სასკოლო ვიზიტები; მოსწავლეების შედეგები; მშობლების გამოკითხვა; მოადგილე: დირექტორთან გასაუბრება; თვითშეფასება; თანამშრომლების გამოკითხვა.	შემფასებლებთან გასაუბრება; სასკოლო ვიზიტები.	დირექტორისა და შემფასებლების მიერ შერჩეული ინდიკატორები და ინფორმაციის წყაროები; შეიძლება მოიცავდეს: შემფასებლებთან გასაუბრებას, თვითშეფასებას, მოსწავლეების შედეგებს, მოსწავლეების გამოკითხვას, მშობლების გამოკითხვას, მასწავლებლების გამოკითხვას.	სკოლის გარე შეფასების შედეგები; სკოლის სამეურვე საბჭოსა (ან სკოლის მასწავლებლების საბჭოს) და სკოლაში პროფესიული კავშირის წარმომადგენლების შეფასება.
შედეგების გამოყენება				
გამოიყენება თუ არა პროფესიული განვითარების აქტივობების განსასაზღვრად?	დიახ. შემუშავდება პროფესიული განვითარების გეგმა	დიახ. გავლენას ახდენს პროფესიული განვითარების აქტივობებზე	დიახ, გავლენას ახდენს პროფესიული განვითარების აქტივობებზე	არა
აისახება თუ არა კარიერულ დაწინაურებაზე?	დიახ, შეიძლება გავლენა მოახდინოს კარიერულ დაწინაურებაზე და დაწინაურების შესაძლებლობებზე.	დიახ, გავლენას ახდენს კარიერულ კიბეზე დაწინაურების ტემპზე.		არა
აისახება თუ არა წახალისებაზე?	მუდმივი სახელფასო დანამატი; დამატებითი პროფესიული განვითარება.	არა	სახელფასო დანამატი	არა
	ავსტრალია	**კანადა**	**ახალი ზელანდია**	**პოლონეთი**
რა რეაგირება მოჰყვება არადამაკმაყოფილებელ შედეგს?	დამატებითი შეფასება; სავალდებულო ტრენინგი; დაწინაურების გადადება; გადაყვანა; განთავისუფლება	დაწინაურების გადადება; სამსახურიდან განთავისუფლება	დამატებითი შეფასება; პროფესიული განვითარება; ნორმატიული ინტერვენცია	არ უგრძელდება ხელშეკრულება

წყარო: OECD 2013. ცხრილი 7. A. 2

SUMMARY OF FINDINGS AND RECOMMENDATIONS

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) is an Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) study. This is the first international survey that focuses on teachers' professional development, teacher appraisal and feedback, self-efficacy and job satisfaction, learning environment, teaching practices and classroom environment, teachers' instructional beliefs and values. The purpose of the survey is to help participating countries to develop an efficient policy for teacher professional development.

TALIS began in 2008 and Georgia joined the survey in 2013. Fieldwork in Georgia was conducted in the spring of 2014. In 2013, 35 countries participated in TALIS along with Georgia. In Georgia the survey was administered by the National Assessment and Examination Center with the participation of 440 school principals and more than 6,000 teachers. TALIS expresses appreciation to the school principals and teachers participating in the survey for their contributions and support, also to the "Millennium Challenge Account – Georgia" and "Millennium Challenge Corporation" for financial support for the survey.

Basic and secondary education teachers and their schools

- In Georgia the average age of teachers teaching at basic education level is 48 years, which is 5 years higher than the average age in the TALIS countries. The percentage of teachers aged 60 and more is higher in Georgia (19%) than in any other participating country (TALIS average is 6%). Georgia also showed a lower percentage of teachers below 30. The share of young teachers in Georgia is 6%, which is twice less than TALIS average (12%). However, the percentage of young teachers varies across subjects: the percentage of teachers younger than 30 is only 4% among Georgian language and literature teachers, 13% among foreign language teachers, and 9% among ICT teachers.
- 84% of the teachers at the basic education level are females which is 16% higher TALIS average. The highest percentage of female teachers was reported among foreign language teachers (96%) and teachers of Georgian (94%). The highest percentage of male teachers is reported for physical education (63%).
- 95% of the basic education level teachers have attained higher education. TALIS average stands at 98%. Among the teachers with higher education 12% of teachers hold bachelor's degrees, 75% holds Master's degrees, and 1% has attained a PhD level. 91% of surveyed teachers have pedagogical training, which is similar to TALIS average (90%)
- 68% of teachers have completed classroom practice. 70% of teachers obtained content knowledge for teaching the subject through academic programs, while the rest of the teachers learned through secondary or higher professional education, subject-based certification programs and/or professional development programs. 81% of teachers have received training in all subject(s) they teach at school. 68% of teachers have subject-based pedagogical training, which is 9% higher than TALIS average. It should be noted, however, that the majority of Georgian teachers, unlike teachers in other TALIS participant countries teach one subject only.

- Half of the basic and secondary level teachers in Georgia believe they are very well prepared in the subject matter they teach, while 46% of the teachers believe they are well prepared. The percentage of teachers who feel very well prepared in the pedagogical aspects of teaching the subject is lower and constitutes 39%, while 54% reports they are well prepared. When comparing Georgia results to TALIS average, we observe that Georgian teachers feel more confident that teachers in TALIS countries on average. A similar trend has been observed in most Eastern European countries. The average number of years Georgian teachers remain as teachers in one school is 18 years, more than the average of other TALIS countries (10 years on average). The average years a teacher remains in her profession in Georgia is 23 years, which is higher than of any of the other TALIS countries. However, similar results are found in several Easter European countries including Estonia, Latvia and Bulgaria.Georgia is on the lower end of the spectrum in terms of school size, having an average of 237 students per school. The average class size at the basic education level grades is 16 students and for the secondary level it is 18 students. In other TALIS countries the average number of students per class is 24.
- In Georgia the average ratio of students to teacher is 7 to 1, which is much lower compared to the average of other TALIS countries (12 to 1). This is mainly due to the geographical distribution of the population and schools. 66% of schools in Georgia are located in small villages (<3000 people). A similar situation is observed in Estonia and Latvia, where half of the schools are rural. Another reason contributing to the low students to teacher ratio is a high percentage of part-time teachers. More than half of the surveyed teachers in Georgia work as part-time employees. The percentage of teachers working half-time in other TALIS countries is 18%. Notably, for 88% of teachers employed in schools on a part-time contract, this is not by choice but rather an outcome of the limited opportunities to work on a full-time contract. 68% of the certified teachers are on a full-time contract, which is significantly higher than the average of other countries, which is 47%.
- The average class size at basic and secondary level in private schools is lower by 10 students compared to the public school average class size. Private schools also report having a higher number of support teachers on board compared to public schools: in public schools there is one support teacher per 35 teachers at school, while the ratio for private schools is one support teacher per 12 teachers. Private schools also have a higher number of staff in administration compared to public schools: on average private schools have six administrative staff, while public schools only have three administrative staff.
- The majority of the basic and secondary education school principals identify the limited availability of a qualified/skilled teaching force as one of the detrimental factors of effective schooling: 61% of the school principals identified this factor as “very detrimental” or “somewhat detrimental” which is significantly higher than the international average (around 40%). Half of the school principals also stated the shortage of or inadequacy of library resources as a challenge (51%); shortage or inadequacy of computer programs for instruction (49%); shortage of support personnel (48%); shortage or inadequacy of instructional materials (47%) and insufficient internet access (46%). Private and public schools in the urban areas experience the shortage of qualified teachers or resources to the same extent. Small rural schools particularly suffer from the lack of certain physical resources.
- According to surveyed principals, the majority of the teachers in Georgia (99% or more) are employed at schools where teachers are never or very rarely late for work, miss school or discriminate against students by any trait. The principals think that the vast majority of teachers

at Georgian schools work in schools with a very positive professional climate. In this survey domain Georgian schools rank the highest compared to schools in any other participating country. Similarly to other surveyed countries, the majority of teachers in Georgia are interested in students' opinions and if a student needs individual assistance, the school ensures that their individual needs are met.

- Georgian schools have a lower level of autonomy in terms of school budget allocation. The level of school autonomy is also low in terms of decision making on teaching content and assessment policy. Georgian schools maintain an average level of autonomy in selecting the instructional materials and subjects and enjoy a high level of autonomy in decision-making for staff hiring.

Teacher professional development and support

- The proportion of teachers participating in professional development activities (77%) in Georgia is lower compared to the TALIS average (88%). However, Georgian teachers spent, on average, more hours (16 days on average) in professional development than their colleagues from other TALIS participant countries (8 days).
- 50% of the surveyed teachers reported that they participated in professional courses and workshops, which is 21% lower than the TALIS average. About one fifth of the teachers reported participating in teacher conferences or seminars (TALIS average is 44%). Approximately one third (33%) of the teachers reported participation in individual or group research which is equal to the average for TALIS countries (31%).
- Reported participation rates in professional development activities vary by school location and teacher certification status. For example, in small villages the share of teachers who participated in courses and workshops is 38% which is 19% lower than the participation rate among teachers in Tbilisi. Also, the share of teachers who participated in some form of professional development activitity is 85% among certified teachers and 67% among the teachers who have not yet participated in certification exams.
- Larger proportions of Georgian as well as teachers across TALIS participant countries on average report having undertaken professional development that focused on their knowledge and understanding of their subject field (80%), on knowledge of the curriculum (78%), on their pedagogical competencies in teaching their subject field (72%), student evaluation and assessment practices (72%), student behavior and classroom management (64%), individual approaches to teaching (59%), and ICT skills for teaching (58%). In contrast, fewer teachers report having taken part in professional development that focused on approaches to developing cross-occupational competencies for future work or studies (19% in Georgia and 21% TALIS average), on teaching in a multicultural setting (16% both in Georgia and TALIS countries on average) or on school management (19% in Georgia and 18% on average across TALIS participant countries).
- In Georgia as well as in almost all participating countries, of the various contents of professional development, teachers are most likely to report that content that focuses on their knowledge and understanding of their subject field and on their pedagogical competencies for teaching their subject field has a moderate or large positive impact on their teaching (94% in Georgia and 91% and 87% of all TALIS teachers who participate in such professional development report this, respectively).

- More than three-quarters of teachers receiving professional development, identified it as having a positive impact on their teaching as related to school management (88% in Georgia and 76% TALIS average), teaching students with special needs (87% in Georgia and 77% TALIS average) and teaching in a multicultural or multilingual setting (88% in Georgia and 77% TALIS average).
- The majority of teachers who participated in professional development activities (88%) have not paid any fees for participation. The percentage is higher than the average of other surveyed countries (66%).
- Teachers in Tbilisi report that the lack of incentives (55% of teachers) is a significant barrier for engaging in professional development activities, while teachers in rural areas refer to financial barriers.
- Georgia sits lower than the average of surveyed countries regarding the level of accessibility to teacher induction and mentoring programs and activities. 13% of teachers have participated in formal induction programs which is 35% lower than the average for TALIS countries. 13% of Georgian teachers have participated in informal induction activities compared with 44% on average for TALIS participant countries. 6% of the surveyed teachers in Georgia served as mentors to other teachers, while 3% have had a mentor compared to 13% of mentored and 14% mentors in TALIS countries on average.

Teacher Appraisal and Feedback

- 95% of the teachers in Georgia work at schools where principals evaluate the teachers through a formalized system compared with 93% percent of TALIS teachers on average Similar to TALIS participate countries on average, the most common formalized forms of assessment in Georgia are classroom observation (Georgia: 97%; TALIS average: 95%) and analyzing the student test scores (Georgia: 98%; TALIS average: 95%).
- 73% of surveyed Georgian teachers state that they have received feedback based on the classroom observation. The TALIS average of teachers who have received feedback based on class observation is 79%. 63% of teachers in Georgia have received feedback based on the assessment of their subject knowledge, which stands higher than the 55% TALIS average. 61% of teachers in Georgia have received feedback based on the analysis of the student test results, which stands similar to the 64% of TALIS average.
- Similar to other TALIS countries teachers in Georgia primarily receive feedback from the school principal (60%) and school leadership (55%). Half of the surveyed teachers in Georgia have received feedback from the students' survey.
- Similar to other surveyed countries on average, teachers' appraisal in Georgia constitutes a discussion of areas for improvement with the teacher (99%) and development of a training plan for individual teachers (93%).
- 65% of Georgian teachers believe that schools recognize the best teachers identified through the appraisal system compared with about 38% for TALIS average36% of teachers in Georgia believe that teachers' appraisal and feedback is primarily conducted due to the administrative requirements at school compared with TALIS average of 51%. Half of the surveyed teachers (49%) in Georgia and 43% of teachers in TALIS participant countries on average perceive that teacher appraisal and feedback has very limited impact on how teachers actually work in class.

- 28% of basic and secondary education level teachers surveyed are certified. Additionally, 5% of teachers have successfully passed the exam in the subject matter, and 13% have passed the professional skills test. 21% of surveyed teachers have taken, but have not passed the certification exams. 33% of basic and secondary education level teachers surveyed have not yet taken certification exams. Most certified teachers are female (31% among female compared with 12% among male), in the 40-49 years old age range (37% compared with 13% among 60+ age group and 22% in the 25-29 years old age range), and working in urban public schools (15% among remote school teachers, 45% among urban public school teachers and 38% among urban private school teachers).
- The share of certified teachers is highest among language teachers. The share of certified teachers is 40% among Georgian language teachers and 37% among foreign language teachers. 28% of teachers teaching social sciences are certified. The sshare of certified teachers among mathematics teachers is 25% and 23% among science teachers. The share of teachers who have not yet participated in teacher certification exams is highest among science teachers (37%), 28% among mathematics teachers, 28% among social sciences teachers, 26% among Georgian language teachers, and 27% among foreign language teachers. The share of the teachers who participated in the certification exams but failed both exams is 19% among Georgian language teachers and 18% among foreign language teachers, 23% among mathematics teachers, 21% among sciences teachers, and 24% among social sciences teachers.
- Half of the surveyed teachers and 67% of school principals “agree” or “strongly agree” with the statement that "passing the minimum required score in the certification exams represents mastery of subject knowledge". 47% of teachers and 54% of school principals “agree” or “strongly agree” with the statement that "passing the minimum required score in the certification exams in general represents mastery of the teaching skills related to the subject matter". 51% of teachers and 59% of school principals believe that "passing the minimum required score in the certification exams in general attests the mastery of professional skills". 53% of teachers and 62% of school principals "agree" or "strongly agree" that "certification exams positively affected the quality of teaching practice". 72% of teachers and 88% of school principals "agree" or "strongly agree" that the certification exams encouraged teachers to gain new knowledge or refresh prior knowledge.
- Teachers’ attitude to certification greatly varies between certified and non-certified teachers. A positive attitude to certification is high among certified teachers or teachers who have passed the subject exam.
- 95% of teachers and principals rated using students’ performance, classroom observation and self-assessment as “important” or “very important” for teacher appraisal.

Teaching Practices

- Many teachers in Georgia support the constructivist approach to teaching. A large majority of teachers in Georgia, as well as in other surveyed countries, believe that their role as a teacher is to facilitate active learning. 99% of teachers in Georgia “agree” or “strongly agree” with this approach, while the TALIS average is 94%.
- Support for the Constructivist approach is particularly high in certified teachers, as well as teachers who have only passed a subject exam or a professional skills exam and are lowest in teachers who have not taken any of the certification exams.

- Georgian teachers reported that they "frequently" or "at nearly all lessons" make use of differentiated instruction (63%), applying ICT in teaching (47%), working in small groups (67%), connecting new knowledge and its meaning to real life experience (58%). 71% of teachers reported that they "frequently" or "at nearly all lessons" allow students to self-assess their progress. The share of teachers in Georgia reporting the above listed teaching methods is higher than the share of teachers who reported using the same techniques in other TALIS countries.
- Certified teachers use standardized tests more rarely than non-certified teachers and ask questions to students in front of the group. Certified teachers more frequently use methods that allow observation of students' performance and immediate feedback. Teachers usually provide written feedback to students and allow students to self-assess their progress.
- Teachers in Georgia reported working 29 hours during the latest calendar week at the moment of survey, which is nine hours lower compared to the TALIS average of 38. If we compare teacher working hours who work on a full-time contract, the TALIS average of teachers' work on school-related tasks is 44 hours per week and 23 hours on actual teaching, while in Georgia teachers report to be working 33 hours per week on school-related tasks and 18 hours on teaching.
- Teachers, who have participated in professional development training during the last 12 months at the moment of survey reported to be spending more time on work-related tasks than teachers who have not participated in professional development activities.
- The majority of Georgian teachers reported that they are involved in collaborative activities. Georgia ranks much higher in this survey domain compared to other countries. For example, 88% of teachers in Georgia reported they have worked collaboratively with another teacher, while the TALIS average is 58%.
- Georgian teachers report a higher level of self-efficacy compared to the TALIS average. Georgian teachers rank higher than Eastern European countries, except for Romania, and higher than many advanced education systems such as Finland, Singapore, Holland and Canada.
- An absolute majority of the Georgian teachers report that they can complete the tasks for involving the students in the learning process, as well as teaching and class management tasks at a good, sufficient or adequate level. Teachers feel least confident in their ability to engage the students who show little motivation to study.
- The level of self-efficacy and satisfaction within the workplace in Georgian teachers is higher than the TALIS average. The level of satisfaction within the workplace is high among certified or partially certified teachers and is generally lower among teachers of math, natural and social sciences.
- The majority of teachers in Georgia (60%) do not perceive that the teacher's profession is valued by others in the society. Most teachers in other TALIS participant countries seem to perceive the societal attitude towards teaching profession similarly. On average, 69% of all teachers across countries believe that teaching is not a valued profession in society.

School Leadership

- A typical school principal in Georgia is a middle-aged (50-year old) female. 60% of school principals are female in Georgia. The TALIS average for female principals is 50%.
- 88% of school principals hold Master's degree, 5% have earned a bachelor's degree, 4% of them received vocational education, and 4% hold PhD degrees. In the majority of TALIS countries

92% of school principals have attained higher education level with either bachelor or master's degrees.

- In TALIS countries, the average years of experience working as a school principal is 9 years, the average years of experience of working as a teachers is 23, the average for working on other administrative positions is 8 years, and the average for working in other positions outside school is 3 years. A typical school principal in Georgian schools has an average of 10 years working experience as a principal, 23 years as a teacher, 8 years on other administrative positions and 6 years working at other positions outside school. About 16% of school principals in Georgia have served as a principal of their current school for more than 15 years.
- 10% of school principals in Georgia has received formal training (within a university program or training) on school administration before taking up a school principal position, 68% of the school principals received such training after taking up the position, and 18% before and after. In most TALIS countries more than half of the school principals receive formal training in the area of school administration before starting their work as a school principal.
- 19% of school principals in Georgia received instructional leadership training before taking up the school principal position, 24% both before and after their work as a school principal and 55% only after they started their work as a school principal. In most TALIS countries the majority of the school principals receive instructional leadership training before starting their work as a school principal.
- Almost half of the school principals (44%) in Georgia have received teacher education training before taking up the school principal position, 25% has received such training both before and after their work as a school principal, while 28% of school principals in Georgia received teacher education training after starting their work as a school principal. Notably, the proportion of school principals in TALIS countries who have received training in teacher education/pedagogy is 84%.
- 66% of current school principals in Georgia participated in the 2013 school principal testing. At the time of the survey (April 2014), the first phase of the school principal selection process (testing) was completed.
- The most common types of professional development activities for the school principals in Georgia are participation in courses, trainings and exchange visits. At the time of the survey, 52% of school principals reported participation in such activities within the last 12 months. This is much lower than the average of other TALIS countries (83%).
- School principals in Georgia devote 34% of their work time to school administration and management tasks, a quarter of their work time to the supervisor of the teaching process and national curriculum implementation, a fifth of their time to student relationships and approximately 12% of their time to communication with parents.
- 94% of the school principals reported that during the last 12 months they have utilized students' assessment outcomes to determine the academic goals and offer relevant programs (89% for TALIS countries on average). 87% of school principals report that during the last 12 months they have participated in designing the school professional development plan, which is higher than the average of other TALIS countries (79%).
- In Georgia, as well as in the majority of TALIS countries, most school principals are satisfied with their profession and workplace. 84% of school principals in Georgia report that the rewards of the school principal position outweigh the shortcomings.

- Every fifth school principal in Georgia disagrees or strongly disagrees that exhisting school principal selection mechanism ensures the selection of the school principals who can plan and implement teaching and learning process (19%), develop and implement school development plan (16%), manage teacher professional development (15%), cooperate with parents (22%). Additionally, 20% of school principals and 32% of teachers rated school principal testing as an unimportant or very unimportant means for evaluating school principal.
- When asked about school principal's performance evaluation instruments and parties, larger share of both teachers and school principals rated student performance and self-assessment as "important" or "very important" sources of information (94% of school principals and 93% of teachers).

Recommendations

Recommendation 1: Incorporating a constructivist approach into teacher professional development activities.

TALIS results have shown that the large majority of Georgian teachers can distinguish between plausible and ineffective teaching approaches. There is a strong agreement with the more constructivist approaches among Georgian teachers. This can be attributed to the teacher professional development activities implemented during the last few years. The next objective for the teacher professional development is a deeper internalization and mastery of the new teaching approaches. Further development of professional skills (internalization and mastery) is less likely to occur as a result of training, which was the most widely used strategy for teacher development in recent years. The research shows that non-diversified training focused on the transmission of knowledge is not productive. Teachers need TPD opportunities that allow them to experiment with new methods and strategies and analyze and reflect individually and in groups on their teaching.

Recommendation 2: Increased access to teacher professional development opportunities.

At the time of the survey, 77% of teachers have participated in some form of professional development activity over the last 12 months. Georgia is considerably behind the other TALIS countries in this survey domain. About a quarter of the surveyed teachers have not participated in any professional development activity. Participation in professional development activities is particularly low among teachers of small, rural schools. Only 38% of teachers from small/rural schools have participated in a training or a workshop during the last 12 months at the time of the survey.

Respectively, a larger percentage of teachers from small/rural areas feel that their need for participation in professional development activities is "considerable" or "relatively significant". Georgian teachers are particularly interested in the professional development opportunities for using new technologies and ICT in teaching, knowledge and understanding of subject matter, and subject-based teaching methodology. However, professional development needs vary by geographic area, teacher certification status and teacher age. The percentage of teachers interested in enhancing their knowledge in subject matter is higher in teachers who have successfully passed the professional skills exam and lowest among teachers

who have participated in the exams, but were not able to accrue the required minimum score in either of the certification exams.

Considering such factors as diverse interests and needs of teachers, geographic accessibility, alignment with work schedules, teacher motivation and cost of professional development activities, offering/ensuring high-quality as well as relevant professional development activities for teachers across the country is a significant challenge. Therefore, it is crucially important to explore new channels and opportunities to further support and promote teacher professional development, particularly promotion of school-based and school network-wide activities, as well as hybrid (combination of online and traditional formats) professional development opportunities.

Recommendation 3: Supporting collaboration among teachers.

Research shows that collaboration and partnership among teachers improve the efficiency in school operations and student outcomes (DuFour, 2004; DuFour & Burnette, 2002; Murawski & Swanson, 2001; Bryk & Schneider, 2002; Leana & Pil, 2006, Leana, 2009). Within school or within an education system at large, collaboration among teachers facilitates networking opportunities focused on the advancement of their instructional practice (OECD, 2014). However, as few researchers claim, the format of collaboration and teacher competencies generally determine the degree of effectiveness. The format of collaboration requires due consideration of the balance between the teacher's professional autonomy and partnership, so that the teacher collaboration does not shape into a superficial or automated process within the artificial boundaries of the school or the education system, but rather is encouraged in ways where teachers can differentiate the objectives they prioritize to work on individually and collaboratively as a team (Clement & Vandenberghe, 2000).

Teacher competencies have a significant influence on the outcomes of teacher collaboration. When the school has a high ratio of teaching staff with strong competencies and information exchange, open discussion and communication about solutions on instructional challenges happens between the higher and lower capacity staff; such collaboration is quite effective (Pil & Leana, 2006; Shevchuk, Leana & Mittal, 2008).

School principals take a critical role in establishing the effective forms of teacher collaboration at a school level. Through the school networks created by the Teacher Professional Development Center, the school principals could (1) receive information on the importance, terms and specific strategies of teacher collaboration. (2) test initiatives that address the school needs (3) exchange ideas about the design, implementation and outcomes of such initiatives.

Recommendation 4: Strengthening school capacity in teacher appraisal and evaluation.

Effective teacher appraisal and evaluation is a key to the professional development of teachers. Teacher appraisal and feedback can improve the quality of instruction by motivating and capacity building of teachers (Lustick & Sykes, 2006). Effective appraisal and feedback can also facilitate teachers' career advancement and identification of new roles for teachers (OECD, 2014). In Georgia, the majority of teachers and school principals report that multiple sources of information are used to evaluate the teachers, including classroom observation, review of student test results, student survey, parent feedback and review of teachers' self-assessment. School-based assessment teams should be using such instruments

that ensure the objective evaluation of teachers. The instruments and their consistent use should ensure valid and reliable evaluation of teachers. The most critical part of evaluation is feedback.

One of the main goals for teacher evaluations is to provide feedback to the teacher. Teachers and school principals in Georgia report that teachers regularly receive feedback on their teaching. However, in Georgia as well as in other surveyed countries the feedback is rarely provided by their peers. Research shows that peer evaluation and feedback among teachers provides instructional evidence and professional development support for teachers (Goldstein, 2007; Milanowski, 2005). The schools as well as the education system broadly should encourage peer evaluation among teachers. One of the strategies could be establishing teacher assessment groups.

Recommendation 5: Developing a long-term policy and strategic framework for effective teacher distribution in the system.

Education systems at large are currently facing the challenge of profession aging. Georgia's risks in this aspect are particularly dramatic. The average age of teachers in Georgia exceeds the TALIS average by five years, and is the highest among surveyed countries. The ratio of young teachers is very low and constitutes only 5%.

Having a higher ratio of senior age teachers is not a negative fact in itself. However, it can be indicative of other points of concern. The age distribution of Georgian teachers can be related to either undersupply of younger teachers or the lack of demand for new teachers in general. The labor market imbalance can be attributed to the following factors:

- **Poor competencies of young teachers**: When the younger generation of teachers has poor competencies school leadership cannot prioritize hiring young teachers. Lack of competencies may be derived from the limited readiness of youth for teacher university programs. National examination results show that students enrolled in teacher education programs have lower average scores compared to other university programs. Another challenge can be underdeveloped university programs for teacher education which are unable to equip students with adequate skills for teaching. Yet another reason can be underdeveloped teacher induction programs and instruments of beginner teacher integration in the school environment.

- **Labor market saturation**: The labor market is saturated when the ratio of new teachers willing to find employment in school exceeds the ratio of retiring teachers. The current distribution of teachers by age and subject matters can be indicative of labor market saturation. The ratio of young teachers in all subjects traditionally taught in Georgian schools is below 5%, while in the subject areas that are new, the share of younger teachers is higher. For example, ICT is a new field and requires the skill requirements that the teachers already in schools cannot meet. Therefore, schools had to open their doors to new teachers. Thus, the share of younger teachers among ICT teachers is 9%. The share of younger teachers among foreign languages teachers is 13%: in 2011 the Ministry of Education and Science made it mandatory for all schools to start teaching English in grade two. This resulted in the increase in the demand for the skills that were not available among the teachers already in schools and created employment opportunities for young teachers.

Labor market saturation has negative implications for teaching profession because it demotivates the younger generation to enter the teaching profession, since the employment opportunities in the profession may be low. In Canada, in the state of Ontario the number of retiring teachers between 2003 and 2013 significantly reduced, while the number of graduates from teacher education programs increased. As a result many young graduates were left without jobs and pushed to pursue new professions. Over time this trend affected the number of applications to teaching programs (Ontario College of Teachers, 2013).

- **Undersuply of young teachers** may be caused by the reluctance of youth to enter the teaching profession due to low salary, poor working conditions, lack of prestige or other challenges related to teaching. The barrier to an adequate supply of teaching staff can also be gender distribution issues. In Georgia, the vast majority of teaching staff is female. The ratio of economically active female youth in Georgia is lower compared to their male counterparts. According to 2013 data, the ratio of economically inactive females in the age range of 22 - 29 is 33%, while among males the ratio is 7% (ETF, 2015).

In Georgian schools, the excess of teachers is a challenge. This is partially due to the part-time employment contracts. In Georgia more than half of the teachers work on part-time contracts and the majority of them did not choose to do so, but had to due to the lack of full-time employment opportunity in their schools. Importantly, this problem is observed not only in small-size rural schools, where the availability of teaching hours is limited due to the size of the school, but also in Tbilisi, where 42% of teachers work part-time.

As indicated in the report, 12% of teachers in TALIS countries work on part-time contracts and half of these teachers had chosen to do so. Large difference in the ratios between Georgian and TALIS countries can be partly explained by the percentage of teachers who teach one subject only. In Georgia, the percentage of teachers who teach one subject is 83%, while the average of TALIS countries is 56%. In Georgia 14% of teachers teach two subjects, 2% - three subjects and 1% - four or more subjects. Respective data from other TALIS countries is 24% for teaching two subjects, 9% - three subjects and 10% - four or more subjects.

Effective teacher distribution in the system is important for increased efficacy. Effective teacher distribution directly influences the teacher training, professional development and social welfare programs. Solving the challenges described above will require long-term state policy and a strategic plan that will be implemented consistently. For example, a long-term teacher distribution plan can target training teachers who are competent to teach more than one subject. Such an approach will require a long-term policy for building relevant teacher preparation programs, as well as development and implementation of a strategy for attracting and recruiting teachers.

As a baseline for policy development, relevant data on the supply and demand on teaching staff should be collected and analyzed. Using international good practices for the development of teacher distribution system will ensure the appropriate use of data by policy-makers.

Recommendation 7: Separating the assessment system of the school principal candidates from the assessment of school principal performance.

A school principals' performance assessment system shall serve as a foundation for enrolling school principals in the professional development, career advancement and continuous employment at school. Currently, the school Board of Trustees is responsible for the evaluation of a school principal's performance. The Board of Trustees evaluates the school principal against the school principal standards, based on the annual strategic plan of the school and annual report of the school activities. However, current survey finding is that the existing system is non-functional. (Bregvadze, 2014).

In Georgia, the school principal performance evaluation system which is aligned with school development needs will allow: 1) school principals to frame their performance within the scope of school principal standards; and 2) schools to put effort into meeting school development objectives. This system will: 3) allow for the application of fair and transparent principles in the school system and 4) support targeted and needs-based professional development of the school principals.

Recommendation 8: Establishing an effective and transparent school principal selection process that also aligns with the Standards for school principals. The school principal selection process has a notable impact on the selection of qualified candidates as well as on recruitment.

The survey showed that the school principal selection process and the working conditions are significant barriers for many interested candidates, reduces the general interest into a career path of a school principal and demotivates qualified candidates (OECD, 2008). As an example, research in Australia showed that school principal recruitment within the school is perceived as a shortcoming of the system and half of the survey respondents report the existing system as a detrimental factor (Pritchard, 2003).

The school principal recruitment process requires significant improvements in Georgia. Surveys conducted between 2007 and 2014 show that according to school principals' perception the existing recruitment system is unable to verify that candidates have the necessary competencies for the school principal jobs. At the same time, reliability of evaluation instruments is very low: participants are not given equal opportunities to demonstrate their abilities, length of interviews and the questions asked at the interview vary, interviewers are not equally skilled to assess the candidates, no mechanisms for reducing the interviewer bias are established and more (Ministry of Education and Science of Georgia, 2008; Bregvadze, 2014).

In most countries, the school principal recruitment process incorporates assessment of various skills related directly to the future role of a school principal. The most commonly referred criteria are the experience in management and leadership (Austria, Denmark, Ireland, Israel, Northern Ireland, Portugal and Spain), interpersonal and personal skills (Austria, Denmark, Ireland and Northern Ireland), vision/values for school management and leadership (Austria, Denmark, Ireland and Israel) and a proposed strategic plan (Austria, Denmark, Ireland) (OECD, 2008).

The purpose of the school principal recruitment is finding the candidates who can successfully handle the responsibilities of school management and development. For the objectivity of the recruitment process, a standard framework of recruitment and selection should be in place in which the standard criteria and procedures will be used efficiently, transparently and consistently (OECD, 2008).

One of the interesting practices of school principal selection comes from the American Association of

School Principals. This organization started to work on the school principal recruitment instruments in 1975 together with the American Association of Psychologists. The model assesses ten cognitive and the following ten non-cognitive competencies. These are (1) oral communication skills, (2) written communication skills, (3) facilitation of professional development of others, (4) self-awareness of strengths and weaknesses, (5) teamwork, (6) setting academic goals, (7) sensitivity, (8) decision making, (9) result-oriented work and (10) planning, organization and management skills. Assessment is based on group and individual assignments and it is facilitated by certified evaluators. (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Recommendation 9: Strengthening professional development opportunities for school principals.

The pace and scope of school principal professional development requires consideration. TALIS research showed that school principal participation in professional development activities in Georgia is lower compared to other surveyed countries and participation rate is even lower among principals in rural schools. Also, a school principal in Georgia devotes six days in an academic year to trainings and conferences, which are the most commonly used form of professional development activity in Georgia. With such pace, a school principal in Georgia would be able to cover only half of the required training hours for the school administration graduate level program during their first tenure in the principal's position. (6 days*6 hours*6 years/ 25 training hours = 8.6 courses).

School management requires specific skills and competencies that may not necessarily be found in a teacher, even with multiple years of teaching experience. The survey results showed that school principals in Georgia need professional development in the following areas the most: (1) developing, implementing and evaluating programs based on the student outcome; (2) supporting teacher professional development and (3) promoting teacher collaboration to develop new approaches to teaching.

Together with ensuring accessibility, it is important that the format and content of the professional development activities is most relevant for gaining specific competencies. It is recommended that alternative forms of professional development opportunities are explored. With the increased internet connectivity, new forms of professional development opportunities can be identified. World leading universities create and offer courses online. For instance, project Coursera offers 93 professional courses to teachers. World leading professors facilitate these courses that are interactive and incorporate formative and summative assessment, participation in discussions, working on collaborative projects and more. At the completion of the course, participants could receive a certificate.

Developing and offering online professional development courses to school principals has several significant advantages compared to traditional training models:

i. Transparency and ability to assess the quality of the course: One of the challenging points in quality assurance of the professional development programs is monitoring and evaluation of their effectiveness. The assessment of the course shall look into curriculum alignment with the school principal's job responsibilities as well as with the professional standard of school principals, format of the training course, methods used in the course, trainer qualifications, participant evaluation methods and required forms of participation.

During the last few years dozens of providers and trainers have facilitated a training course, however, none of these trainings have relied on comprehensive evaluation instruments. Therefore, we have no evidence to review and analyze the quality of various training programs, which significantly undermines the possibilities for improving the quality of such trainings.

ii. Evaluation of online courses is logistically easier. Through observation both the facilitation of the course (content delivery, assessment methods used, participation rate) and the outcomes (such as tests results, participant perceptions and evaluative notes) can be measured. Traditional training programs are typically assessed based on the content and format of the training, while online courses can be evaluated on the quality of the course administration.
iii. Elimination of issues with conflicting work and training schedules: School principals can time their participation in the course based on their work schedules. For instance, if the course requires participation in discussions and peer evaluation, one training group would only require a 20 or 30 school principal enrollment. And when the course does not integrate collaborative work, the director can pace their participation and enroll them in the course at their preferred times. In both cases the school principals can attend the video lectures and complete assignments at their preferred time.
iv. Guaranteed trainer qualification is another advantage of the online course. The online training programs are developed by the universities or training organizations, who can select an expert/specialist or team of experts/specialists who can offer a high quality of instruction and content. The traditional model of trainings considers conducting TOT or identifying group of qualified trainers, where the challenge lies in ensuring the uniform standard and qualify of the training courses since particularly in rural areas it is difficult to identify qualified trainers.
v. Online courses are also cost-effective, as they don't require transportation, lodging (for both participants and trainers), food, and stationary costs.

Another challenge is the alignment of the training content with the needs of the schools. TALIS research showed that the initial priority is to help school principals become instructional leaders. Instructional leadership is a prime role for a school principal. The survey has found that the majority of the school principals have prior experience working as a teacher. However research shows that having teaching experience does not directly provide relevant competencies for managing the instructional process (Huber, 2004). 55% of school principals in Georgia learn about instructional leadership after starting their work as a school principal. 5% of the school principals have not even been trained in instructional leadership.

Recommendation 10: Enhancing the School Principal Training Programs.

In Georgia, the majority of school principals have not been trained in the competencies for school management before taking up the school principal position. Research showed that typically the school principals in Georgia attend school management instructional leadership training after starting the school principal job. The survey also confirms that school principals in TALIS countries are trained in school management and instructional leadership before they take up the position. There is no single training model that has distinct advantages for school principal preparation, however the timing of the training is a strategic point. Various school principal training models conducted prior to or after the start

of the job have different advantages and shortcomings. Several factors need to be considered when choosing the school principal training programs:

(1) How well prepared does the director feel for school leadership? Does the level of competency pose any risks to the school's development? What are the risks with having the school principal who lacks the competencies in instructional leadership, facilitation of teacher professional development, resource management or evaluation of instruction?

(2) How much time does the school principal training require? Generally, comprehensive training for school principals range from 2 to 3 years in professional training programs, and 1 to 2 years in graduate programs. If a school principal enrolls in school principal training after taking up the position, the program shall be distributed in a way that does not interfere with the job responsibilities. This is quite a challenging task however as the school principal training program ranges from 60 to 180 credits (300-1000 training hours).

(3) How cost-effective is the training model: University programs for school principals may be partially state funded. Applicants usually participate in united national examinations as well as a university-based selection process and still, only part of the university graduates actually consider the school principal position in their future career path, an even smaller number participate in the school principal selection process and only a few of them actually enter this profession. For example, the Education Administration program at Ilia State University annually enrolls 50 students since 2010 and only one of the program graduates has started working as a school principal.

Regardless of the timing, the school principal training programs should certainly be tailored to local school development needs, international good practices and candidate preparation level. The Stanford university education leadership institute offers general characteristics of exemplary training programs:

a. National curriculum that is based on the School Principal Standard that covers all competencies comprehensively;
b. Philosophy and the national curriculum, which clearly focuses on the instructional leadership and school improvement;
c. Student-centered teaching, which combines theory and practice and supports understanding of content;
d. Professors, who are knowledgeable in their field and have school administration experience;
e. Community-wide and professional support, formalized mentoring and guidance from experienced directors;
f. Targeted selection, focused on the best teachers with leadership potential;
g. Well-established practice component with effective management and supervision (Darling-Hammond et al., 2007).

Recommendation 11: Synchronizing the competency building and professional autonomy of directors and teachers.

Synchronizing the quality of school autonomy with the process of school development is an essential issue. Research on individual self-efficacy and organizational productivity shows that autonomy

positively impacts on the cognitive development (Kohn & Schooler,1978), knowledge acquisition and application (Wall et al., 1992), personal initiative and undertaking proactive roles (Frese, et al., 1996; Parker et al., 1997) and improved self-efficacy (Parker, 1998). Research encourages people to lead their own inquiry into finding reasonable solutions to the objectives they have to accomplish (Jackson & Wall, 1991; Wall et al., 1992). Research also validates the correlation between the type of work, level of autonomy at work and stress level: When the work sets high expectations and requirements, allowing more autonomy reduces the stress level in employees (Karasek, 1979).

Autonomy is particularly important in quickly-changing, complex activities. When an activity is strictly standardized quality control can be achieved through regulation and procedures. However, when accomplishing an objective (such as motivating students) requires complex decisions, it is impossible to establish a set rules and procedures, which will clarify all types of ambiguities. For such professions establishing the goals and behavior standards, as well as their monitoring procedures is a better option than introducing rules and procedures. Specific strategies for accomplishing the goals can be determined by the employees themselves (Ouchi, 1977; Clegg, 1984). It should be taken into account that research does not give strong arguments about the correlation between school autonomy and quality of education. Some research indicates a positive impact of academic autonomy (OECD, 2010), while some claim a positive impact of autonomous personnel and process management on the student achievements (Wosmann, 2007). However, the research also shows that autonomy has varying impact on schools across different countries (Hanushek et al., 2013). Some research countries showed that educational establishments have no decision making power, but they still achieve positive outcomes. At the same time, research showed that some countries that may have similar level of autonomy (for example Finland and Norway), reach dramatically different academic outcomes.

Another consideration is that autonomy has different dimensions and this report shows that schools get partial rather than full autonomy in academic, financial and HR aspects of decision making. Some countries report a high level of autonomy in financial management of schools, but they experience a lack of autonomy in human resource management, including hiring and dismissal of teachers. In many countries schools have the opportunity to select teaching content and instructional materials, however only few educational systems have given the freedom to self-select general learning objectives. In Georgia schools have lower level autonomy in some aspects related to teaching and learning, while in some domains Georgia stands at the same average as other surveyed countries. Georgian schools have a high level of autonomy in human resource management and low level of autonomy in financial management functions.

Maintaining the steadiness of reforms, as well as publicly declared principles of decentralized management and harmonization of regulations on the financial autonomy of schools and instructional management, requires increased autonomy of schools. To ensure a strategically effective approach to promoting school autonomy the varying pace of how development proceeds in each school shall be taken into consideration. In some schools, teachers have the competency to lead the instruction, determine the subject content and instructional materials, as well as motivation to apply their competency; school administration has the competency for the financial management and the school maintains the international financial monitoring system. On the other hand, in some schools we observe lower competencies for instructional management. For the overall strategy, it is important that the

regulations do not interchangeably apply to schools displaying inherently different scales of competencies. What may help a school with lower capacity and competency level, may impede another.

Schools in general (school administration and teaching staff) demonstrate varying potential for independent decision-making. Hence the scope of school autonomy shall be tailored to the individual capacity and needs of the schools.

Differentiating and synchronizing the increased school autonomy based on the schools' needs may require a differing timeline for the reform implementation, where schools with higher academic outcomes gain a high level of autonomy in the initial phase, while the rest of the schools will reach the increased autonomy once they demonstrate a sufficient level of institutional readiness. This approach will allow maximization of resources, where these incremental resources can be directed to meet the needs of lower-capacity schools.

A similar system functions in Holland for school inspection, where a risk-based system determines the focus for the school inspection: normative monitoring applies to all schools (monitoring the implementation of regulations in a random sample of schools), while the monitoring interventions for quality assurance only target the schools containing certain risks of quality deterioration. Based on the preliminary assessment, schools are classified based on the student results in the following categories:

(1) schools "without risks affecting the quality of instruction"
(2) schools that "may be facing potential risks in the quality of instruction"
(3) schools with "high-stake risks affecting the quality of instruction".

Further inspection is targeted only at the second and third categories of schools. The inspection conducts comprehensive analysis of the instructional processes in schools (School Inspections; The Dutch Inspectorate of Education).

გამოყენებული ლიტერატურა

Barber, M. and M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing Schools Come Out on Top*, McKinsey and Company.

Beyer, C.J. and E.A. Davis (2008), "Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice", *The Journal of the Learning Sciences,* Vol. 17/3, pp. 381-414.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do (1 ed., pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Braun, H. (2005a), Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value- Added Models, Educational Testing Service (ETS).

Bregvadze, T (2014). School Leadership in Georgia. National Assessment and Examination Center. NAEC Publishing. Tbilisi.

Broad, K. and M. Evans (2006), "A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers", Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Brophy, J. and T. Good (1986), "Teacher behaviour and student achievement", in *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, M. Wittrock (ed.), Macmillan, New York, NY, pp. 328-375.

Chang, L.C. and G.C. Lee (2010), "A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers", *Computers & Education,* Vol. 55*,* pp. 961-969.

Clement, M. and Vandenberghe (2000), "Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, pp. 81-101.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), Teachers caught in the action: Professional development that matters (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.

Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues.*American Educational Research Journal, 30,* 473-495.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2006). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass. Sikula, J. (Ed.). (1996). *Handbook of research on teacher education.* New York: Simon & Schuster.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (with LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass.

DuFour, R. (2004), *What is a professional learning community*? Educational Leadership, Vol. 61/8, pp. 6-11.

DuFour, R. and B. Burnette (2002), "Pull out negativity by its roots", *Journal of Staff Development,* Vol. 23/3, pp. 27-30.

Gallimore R, B.E Ermeling, W.M. Saunders, C. Goldenberg (2009). Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-Based Inquiry Teams. *The Elementary School Journal*. Volume 109, Number 5. The University of Chicago.

Gates Foundation (2010). *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project,* Bill and Melinda

Gates Foundation, Seattle, WA. Gates Foundation (2013), *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings for the MET Project's Three-Year Study,* Bill and Melinda Gates Foundation, Seattle, WA.

Goldstein, J. (2007), "Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review", American Journal of Education, Vol. 113/3: pp. 479-508.

Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teacher: Re-imagining teacher education. *Teachers and teaching: Theory and practice, 15*(2), 273-290.

Guardino, C.A. and E. Fullerton (2010), "Changing behaviours by changing the classroom environment", *Teaching Exceptional Children,* Vol. 42/6, pp. 8-13.

Guskey, T. (2000). Evaluating Professional Development. Thousand Oaks: Sage Corwin.

Hanushek, E.A., S. Link and L. Woessmann (2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA, Journal of Development Economics, Vol. 104, pp. 212-232.

Hargreaves, A. (1994), Changing Teachers, Changing Times, Cassell, London

Hattie, J. (2003), "Teachers make a difference: Building teacher quality", ACER Annual Conference, Auckland.

Hattie, J. and H. Timperley (2007), "The power of feedback", *Review of Educational Research,* Vol. 77/1, pp. 81-112.

Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough: Teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher, 41(2), 56-64.* http://scholar.harvard.edu/mkraft/publications/when-rater-reliability-not-enough-teacher-observation-systems-and-case-g-study

Hofer, B.K. and P.R. Pintrich (1997). "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of Educational Research,* Vol. 67/1, pp. 88-140.

Huberman, M. (1993), The Lives of Teachers, Cassell, London.

Isoré, M. (2009), *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*, OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/workingpapers.

Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris.

Johnson, D.W. and R.T. Johnson (2009), "An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning", *Educational Researcher,* Vol. 38/5, pp. 365-379.

Kennedy, M.M. (1997), *Defining an Ideal Teacher Education Program*, National Council for the Accreditation of Teacher Education, Washington, D.C.

Kumrow, D. and B. Dahlen (2002). *Is peer review an effective approach for evaluating teachers?* The Clearing House, Vol. 75/5, p. 238.

LaPiere. R. T. (1934) "Attitudes vs. Actions." Soclal Forces. 13: 230-237

Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.) Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. San Francisco: Jossey Bass.

Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. American Educational Research Journal 19:3: 325-340.

Little, J.W. & McLaughlin, M.W. (1993). Conclusion. In J.W. Little and M.W. McLaughlin (eds.). Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts, pp. 185-190, New York: Teachers College Press.

Little, Judith Warren (2003) Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. Teachers College Record Volume 105, Number 6, August 2003, 33. 913-945 Teachers College, Columbia University

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration: concepts and practices.* Cengage Learning.

Lustick, D. and G. Sykes (2006), "National Board Certification as professional development: What are teachers learning?, Education Policy Analysis Archives, Vol. 14/5.

MacBeath, J. and A. McGlynn (2002). *Self-Evaluation–What's In It for Schools?* Routledge Falmer, London.

Margo, J., M. Benton, K. Withers and S. Sodha (2008), Those Who Can?, Institute for Public Policy Research (IPPR) Publications, 2008.

Marzano, R.J. (1998), *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction,* Mid-Continent Regional Educational Laboratory, Aurora, CO.

Milanowski, A. (2005), "Split roles in performance evaluation: A field study involving new teachers", Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 18/3, pp. 153-159.

Moore, K.D. (2014), *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Murawski, W.W. and H.L. Swanson (2001), "A meta-analysis of co-teaching research", *Remedial and Special Education,* Vol. 22, pp. 258-267.

OECD (2010), PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en.

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment,* OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

OECD (2014), *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning,* OECD Publishing. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*

OECD (2014), Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

Orlich, D.C. et al. (2013), *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*, 10th edition, Wadsworth, Cengage Learning, Boston, Massachusetts.

Pajares, M.F. (1992), "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research,* Vol. 62/3, pp. 307-333.

Patrick, H., A. Kaplan and A.M. Ryan (2011), "Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate", *Journal of Educational Psychology,* Vol. 103/2, pp. 367-382.

Richardson, V. (1996), "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", in *Handbook of Research on Teacher Education*, J. Sikula,T.J. Buttery and E. Guyton (eds.), 2nd edition, Macmillan, New York, NY, pp. 102-119.

Richardson, V. et al. (1991), "The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction", *American Educational Research Journal,* Vol. 28/3, pp. 559-586.

Seidel, T. and R.J. Shavelson (2007), "Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis research", *Review of Educational Research,* Vol. 77, pp. 454-499.

Shapiro, J. and D. Kilbey (1990), "Closing the gap between theory and practice: Teacher beliefs, instructional decisions and critical thinking", *Reading Horizons,* Vol. 31, pp. 59-73.

Slavin, R.E. (1995), *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, 2nd edition, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Slavin, R.E. (2009), "Cooperative learning", in *International Encyclopedia of Education,* G. McCulloch and D. Crook (eds.), Routledge, Abington.

Slavin, R.E. (2013), "Classroom applications of cooperative learning", in *APA Handbook of Educational Psychology*, S. Graham (ed.), American Psychological Association, Washington, D.C.

Smagorinsky, P. et al. (2004), "Tensions in learning to teach: Accommodation and development of a teaching identity", *Journal of Teacher Education,* Vol. 55/1, pp. 8-24.

Speer, N.M. (2008), "Connecting beliefs and practices: A fine-grained analysis of a college mathematics teacher's collections of beliefs and their relationship to his instructional practices", *Cognition and Instruction,* Vol. 26/2, pp. 218-267.

Vandenberghe, R. and Huberman, A. M. (1999), Understanding and Preventing Teacher Burnout, Cambridge University Press, Cambridge, England.

Woolfolk, A. (2010), *Educational Psychology*, 11th edition, Pearson/Allyn and Bacon, Columbus, OH.

Wößmann, L. (2007), "International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review, Peabody Journal of Education, Vol. 82/2-3, pp. 473-497