

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა TALIS 2018

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი
თბილისი, 2020

TALIS სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა 2018

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა TALIS-ის ჩატარება შესაძლებელი გახდა ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი – საქართველოს და აშშ-ის ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციის ფინანსური მხარდაჭერით. პოლიტიკის რეკომენდაციები 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 Millennium Challenge Account Georgia and Millennium Challenge Corporation. 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.

კვლევას უძღვებოდა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის კვლევისა და ფსიქომეტრიკის ჯგუფი

კვლევის ეროვნული კოორდინატორი: ბაქარია გიუნაშვილი
მონაცემთა მენეჯერი: გიორგი რატიანი

კვლევის ანგარიში მოამზადეს ბაქარია გიუნაშვილმა და გიორგი რატიანმა
კვლევის ანგარიშის მომზადებაში მონაწილეობდნენ: თამარ შოშიტაშვილი, ანა კამლაძე, გიორგი ჭუმბურიძე
ენობრივი რედაქტირება: ირინე სამსონია
დიზაინი: გიორგი რატიანი, ბაქარია გიუნაშვილი

კვლევა მიზნად ისახავს შეისწავლოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, სამუშაოთი კმაყოფილება, მასწავლებლების საქმიანობა სკოლაში, მათ მიერ გამოყენებული პედაგოგიური სტრატეგიები, მიდგომები და დამოკიდებულებები. კვლევის შედეგები დაეხმარება განათლების პოლიტიკის განმსაზღვრელ პირებს მასწავლებელთა პროფესიის განვითარებაზე მიმართული პოლიტიკის შემუშავებასა და დანერგვაში.

სარჩევი

გრაფიკები	6
ცხრილები	8
თავი 1 TALIS-ის ტენდენციები საქართველოში – ძირითადი მიგნებები	10
TALIS 2013-ის ძირითადი მიგნებები TALIS 2018-ის კვლევაში	10
თავი 2 TALIS-ის მიმოხილვა	25
წინასიტყვაობა	25
TALIS კვლევაში მონაწილე ქვეყნები	26
კვლევის განხორციელებაში ჩართული მხარეები	27
TALIS 2018-ის კვლევის საკითხები	28
TALIS 2018-კვლევის თემატიკა	29
TALIS 2018-ის კვლევის მეთოდოლოგია	30
თავი 3 მასწავლებელთა და მათი სკოლების პროფილი	33
მასწავლებელთა დემოგრაფიული პროფილი	33
კავშირი მასწავლებელთა სამუშაო სტაჟსა და საერთაშორისო შეფასებებში მოსწავლეთა მიღწევებს შორის	37
კლასის და სკოლის ზომა	38
სკოლის კლიმატი	43
თავი 4 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება	47
რა არის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება	47
მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობების ტიპები	49
მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა	52
მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობის დაწყების მოტივაცია და მისი გავლენა პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობაზე	57
მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობები სასწავლო დისციპლინების მიხედვით	61
პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის მხარდაჭერა	61
პროფესიული განვითარების აქტივობების გავლენა სწავლების ხარისხზე	63
სხვადასხვა მახასიათებლის გავლენა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების აქტივობების ეფექტიანობის აღქმაზე – იერარქიული წრფივი მოდელი	65
პროფესიული განვითარების საჭიროებები	66
მაძიებლობის პროგრამა	70
მენტორობა	73
პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი პირობები	73

თავი 5 მასწავლებელთა შეფასება და უკუკავშირი	80
მასწავლებლის შეფასება და პროფესიული განვითარება	80
მასწავლებლის შეფასების მიზნები, პრინციპები და უკუკავშირი	81
უკუკავშირის გავლენა მასწავლებლის პრაქტიკაზე	85
მასწავლებელთა შეფასების შედეგების გამოყენება	88
თავი 6 მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკა	90
მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკა, როგორც მოსწავლის წარმატების მთავარი განმსაზღვრელი	90
მასწავლებლის სამუშაო დატვირთვა	90
მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკის კომპონენტები	93
ღია ტიპის დავალებები, როგორც სასწავლო პრაქტიკის მნიშვნელოვანი კომპონენტი და მისი გავლენა მოსწავლის მიღწევებზე	100
მოსწავლეთა შეფასება	104
მასწავლებლის მიერ სასწავლო დროის გამოყენება ტიპურ გაკვეთილზე და მისი კავშირი მოსწავლის მიღწევებთან	105
დამოკიდებულება სწავლებას, კლასის და მასწავლებლის მახასიათებლებს შორის	111
თავი 7 მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება	118
რა არის მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება?	118
მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმა (თვითეფექტიანობა) და მისი კავშირი სხვა ფაქტორებთან – მრავალდონიანი ანალიზი	121
მოდელის ცვლადების აღწერა	124
მოდელის სტრუქტურა	129
შედეგები	130
თავი 8 სკოლის დირექტორები და ლიდერობა	133
სკოლის დირექტორის როლი	133
სკოლის დირექტორების დემოგრაფიული პროფილი	134
სკოლის დირექტორების სქესი	138
სკოლის დირექტორების მიერ დახარჯული დრო სასწავლო გეგმასა და სწავლასთან დაკავშირებულ საქმიანობაზე, ამ დროის გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე	140
სკოლის კლიმატი და სასწავლო გარემო	152
Summary of Findings	157
Change of Basic Characteristics of Teachers and Schools in 2018 in Comparison with the Data of TALIS 2013 Cycle	157
Support for Teachers and Their Professional Development	160

Teachers' Appraisal and Feedback	161
Teachers' Work	162
School Principals and Their Work	166
გამოყენებული ლიტერატურა	168

გრაფიკები

გრაფიკი 1.1 სკოლაში მოსწავლეთა რაოდენობა დასახლების ტიპის მიხედვით	11
გრაფიკი 1.2 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საჭიროებები	15
გრაფიკი 1.3 მასწავლებელთა ფორმალიზებული შეფასების პრაქტიკა	16
გრაფიკი 1.4 მასწავლებელთა მიერ მიღებული უკუკავშირი	17
გრაფიკი 1.5 თანამშრომლობის გარემო და ნდობა მასწავლებელთა შორის	18
გრაფიკი 1.6 მასწავლებლის ქცევითი მოდელის მიხედვით	20
გრაფიკი 1.7 კვლევამდე ბოლო კალენდარული კვირის განმავლობაში დაახლოებით რამდენი ასტრონომიული საათი (60 წუთი) დახარჯეთ ამ სკოლაში მუშაობისას?	22
გრაფიკი 3.1 მასწავლებელთა განაწილება სქესის და ასაკობრივი კატეგორიის მიხედვით	34
გრაფიკი 3.2 ქალი მასწავლებლების წილი TALIS-ის ქვეყნების მიხედვით	35
გრაფიკი 3.3 მასწავლებელთა განაწილება ასაკობრივი კატეგორიის მიხედვით საქართველოში და TALIS-ის ქვეყნების საშუალო	36
გრაფიკი 3.4 სრულ და არასრულ სამუშაო განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების პროცენტული განაწილება	37
გრაფიკი 3.5 მასწავლებლის სამუშაო სტაჟი და ქვეყნების მიღწევები PISA-ში	38
გრაფიკი 3.6 მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება და ქვეყნის მიღწევა ბუნებისმეტყველებაში	38
გრაფიკი 3.7 მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში	42
გრაფიკი 3.8 მოსწავლეთა რაოდენობა 1 მასწავლებელზე	43
გრაფიკი 3.9 პრაქტიკულად რამდენად ვრცელდება თქვენი სკოლის მაგალითზე ქვემოთ ჩამოთვლილი დებულებები	45
გრაფიკი 3.10 სკოლაში არსებული არასაკმარისი რესურსი, რომელიც დირექტორთა აზრით ხელს უშლის სკოლის გამართულ ფუნქციონირებას	45
გრაფიკი 3.11 სკოლაში არსებული დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემები	47
გრაფიკი 4.1 პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეთა წილი	56
გრაფიკი 4.2 პროფესიული განვითარების შინაარსობრივი მიმართულებები	60
გრაფიკი 4.3 პროფესიული განვითარების შინაარსობრივი მიმართულებები	62
გრაფიკი 4.4 პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა მათ შორის ვინც მათი გავლენა პოზიტიურად შეაფასა	64
გრაფიკი 4.5 პროფესიული განვითარების საჭიროებები კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით	68
გრაფიკი 4.6 მაძიებლობის პროგრამის ფარგლებში ჩატარებულ აქტივობებში მონაწილეობა	72
გრაფიკი 4.7 მაძიებლობის პროგრამის ფარგლებში ჩატარებულ აქტივობებში მონაწილეობა – TALIS-ის საშუალო	72
გრაფიკი 4.8 პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი პირობების პროცენტული განაწილება მასწავლებელთა პასუხების მიხედვით	74
გრაფიკი 4.9 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორები წლების მიხედვით	76
გრაფიკი 4.10 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორები მასწავლებლის სქესის მიხედვით	77
გრაფიკი 4.11 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი პირობები მასწავლებლის ასაკის მიხედვით	78
გრაფიკი 4.12 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი პირობები მასწავლებლის ასაკის მიხედვით	79
გრაფიკი 4.13 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი პირობები სკოლის ტიპის მიხედვით	80
გრაფიკი 5.1 მასწავლებლისთვის უკუკავშირის მიწოდების ფორმები და სუბიექტები	84
გრაფიკი 5.2 მასწავლებლის საგნობრივი ცოდნის შეფასება	85

გრაფიკი 5.3 მასწავლებლის უკუკავშირით გაუმჯობესებული მასწავლებლის კომპეტენციები	86
გრაფიკი 5.4 მასწავლებლის დაკვირვება და უკუკავშირი სხვა მასწავლებლების მიმართ.....	87
გრაფიკი 5.5 მასწავლებლის შეფასების ფორმალური შედეგების მომხმარებლები.....	88
გრაფიკი 6.1 მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა აქტივობებზე დახარჯული დრო (კვირაში –საათი).....	91
გრაფიკი 6.2 მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა აქტივობებზე დახარჯული დრო – მოწინავე მიღწევების მქონე ქვეყნებთან შედარება.....	92
გრაფიკი 6.3 მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა აქტივობებზე დახარჯული დრო	93
გრაფიკი 6.4 მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკის კომპონენტები	97
გრაფიკი 6.5 მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკის კომპონენტები ქვეყნების მიხედვით	99
გრაფიკი 6.6 ღია ტიპის დავალებების გამოყენება და ქვეყნის მიღწევა ბუნებისმეტყველებაში	102
გრაფიკი 6.7 პედაგოგიური მიდგომების გამოყენება წლების მიხედვით	103
გრაფიკი 6.8 გამოკითხვისა და შეფასების პრაქტიკა.....	105
გრაფიკი 6.9 მასწავლებლის მიერ უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯული საშუალო დრო სამიზნე კლასში ჩატარებულ გაკვეთილზე	106
გრაფიკი 6.10 იმ მასწავლებელთა პროცენტული რაოდენობა, რომლებიც უფრო მეტ დროს უთმობენ უშუალოდ სასწავლო პროცესს.....	107
გრაფიკი 6.11 უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი გაკვეთილზე და ქვეყნის მიღწევა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში	108
გრაფიკი 6.12 უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი გაკვეთილზე და ქვეყნის მიღწევა მათემატიკაში	109
გრაფიკი 6.13 უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი გაკვეთილზე და ქვეყნის მიღწევა კითხვაში.....	110
გრაფიკი 6.14 დამოკიდებულება კლასის ზომასა და მასწავლებლის მიერ სწავლაზე დახარჯულ დროს შორის.....	112
გრაფიკი 7.1 მასწავლებელთა მიერ საკუთარი თვითშეფასების აღქმა	119
გრაფიკი 7.2 მასწავლებელთა თვითშეფასების მაჩვენებლების ცვლილება 2013 წლიდან 2018 წლამდე	121
გრაფიკი 8.1 სკოლის დირექტორთა პროცენტული განაწილება ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით და საშუალო ასაკი	135
გრაფიკი 8.2 დირექტორების ასაკის ცვლილება 2013–დან 2018–წლამდე	136
გრაფიკი 8.3 მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორების თანაბარი ფემინინიზაციის მაჩვენებლები.....	139
გრაფიკი 8.4 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA–ს მიღწევებთან კითხვაში	141
გრაფიკი 8.5 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA–ს მიღწევებთან კითხვაში – მაღალი მღწევის მქონე ქვეყნებში	142
გრაფიკი 8.6 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA–ს მიღწევებთან კითხვაში – დაბალი მღწევის მქონე ქვეყნებში	143
გრაფიკი 8.7 ლიდერობასთან დაკავშირებული ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA–ს მიღწევებთან კითხვაში.....	144
გრაფიკი 8.8 ლიდერობასთან დაკავშირებული ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA–ს მიღწევებთან კითხვაში – მაღალი მღწევის მქონე ქვეყნებში.....	145
გრაფიკი 8.9 ლიდერობასთან დაკავშირებული ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA–ს მიღწევებთან კითხვაში – დაბალი მღწევის მქონე ქვეყნებში.....	145
გრაფიკი 8.10 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA–ს მიღწევებზე კითხვაში	146
გრაფიკი 8.11 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის	

კავშირი PISA-ს მიღწევებზე კითხვაში – მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	146
გრაფიკი 8.12 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე კითხვაში – დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	147
გრაფიკი 8.13 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში	148
გრაფიკი 8.14 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში – მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	148
გრაფიკი 8.15 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში – საშუალო და დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	149
გრაფიკი 8.16 ლიდერობასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში	149
გრაფიკი 8.17 ლიდერობასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში – მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	150
გრაფიკი 8.18 ლიდერობასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში – საშუალო ან დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	150
გრაფიკი 8.19 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე მათემატიკაში	151
გრაფიკი 8.20 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე მათემატიკაში – მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	151
გრაფიკი 8.21 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე მათემატიკაში – საშუალო ან დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები	152

ცხრილები

ცხრილი 2.1 TALIS 2018-ში მონაწილე ქვეყნები	27
ცხრილი 2.2 TALIS-ში მონაწილე სკოლები	31
ცხრილი 3.1 მასწავლებელთა საშუალო ასაკი	34
ცხრილი 3.2 მასწავლებელთა სამუშაო სტაჟი	36
ცხრილი 3.3 მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში	41
ცხრილი 3.4 მოსწავლეთა და მასწავლებელთა საშუალო რაოდენობა სკოლაში	43
ცხრილი 4.1 მასწავლებელთა რაოდენობა, პროფესიული განვითარების აქტივობების მიხედვით	53
ცხრილი 4.2 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მაჩვენებლები, მასწავლებლის მასასიათებლების მიხედვით	54
ცხრილი 4.3 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მაჩვენებლები სამუშაო გამოცდილების მიხედვით	55
ცხრილი 4.4 მასწავლებლის პროფესიაში შესვლის მოტივატორები	57
ცხრილი 4.5 მასწავლებელთა %-ული რაოდენობა, რომლებსაც გავლილი აქვთ რომელიმე პროფესიული განვითარების აქტივობა	61
ცხრილი 4.6 პროფესიული პრაქტიკის ზეგავლენის აღქმა მასწავლებლის ასაკობრივი კატეგორიის მიხედვით	63
ცხრილი 4.7 პროფესიული განვითარების აქტივობები	64
ცხრილი 4.8 სკოლისა და მასწავლებლის ინდივიდუალური მასასიათებლების გავლენა პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის აღქმაზე	66
ცხრილი 4.9 პროფესიული განვითარების საჭიროებები	67

ცხრილი 4.10 პროფესიული განვითარების შესაბამისობა მასწავლებლის საჭიროებებთან	69
ცხრილი 4.11 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორები	75
ცხრილი 5.1 მასწავლებლების შეფასება გარე პირების მიერ	87
ცხრილი 5.2 მასწავლებლების ფორმალიზებული შედეგების გამოყენება სკოლის შიგნით	89
ცხრილი 6.1 აქტიური სწავლების მიდგომების გამოყენება, საქართველოს მდგომარეობა სხვა ქვეყნებთან მიმართებაში	98
ცხრილი 6.2 კოგნიტური აქტივაციის ინდექსის ¹ დამოკიდებულება კლასის მახასიათებლებზე	114
ცხრილი 6.3 კოგნიტური აქტივაციის ინდექსის დამოკიდებულება მასწავლებლის მახასიათებლებზე	116
ცხრილი 7.1 მასწავლებლების საკუთარი ეფექტიანობის თვითშეფასების მაჩვენებლები სამუშაო გამოცდილების მიხედვით	120
ცხრილი 7.2 მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმის კავშირი სხვა ფაქტორებთან – მოდელი 1, შედეგები	131
ცხრილი 7.3 მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმის კავშირი სხვა ფაქტორებთან – მოდელი 2, შედეგები	132
ცხრილი 8.1 სკოლის დირექტორების სამუშაო გამოცდილება	137
ცხრილი 8.2 ქალების წილი სკოლის დირექტორებს შორის	138
ცხრილი 8.3 სკოლის კლიმატის მახასიათებლები სკოლის დირექტორთა პასუხების მიხედვით	154
ცხრილი 8.4 სკოლის კლიმატის მახასიათებლების ცვლილება 2013 წლიდან 2018 წლამდე	156

თავი 1 TALIS-ის ტენდენციები საქართველოში – ძირითადი მიგნებები

TALIS 2013-ის ძირითადი მიგნებები TALIS 2018-ის კვლევაში

2018 წელს მასწავლებლებისა და სკოლების ძირითადი მდგომარეობის ცვლილება 2013 წლის კვლევის მონაცემებთან შედარებით.

- ❖ როგორც 2013, ასევე 2018 წელს საქართველო გამოირჩეოდა სისტემაში ახალგაზრდა მასწავლებლების დაბალი წილით. TALIS 2013 წლის კვლევაში საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებლების საშუალო ასაკი 48 წელი იყო, რაც 5 წლით აღემატებოდა TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს. 2018 წლის კვლევაში მასწავლებელთა საშუალო ასაკი კიდევ უფრო გაზრდილია (50.4 წელი) და 7 წლით აღემატება TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (43.4 წელი). შეიძლება ითქვას, რომ 2013 წლიდან 2018 წლამდე ახალგაზრდა მასწავლებელთა პროფესიაში შემოდინება და მასწავლებელთა გაახალგაზრდავება არ მომხდარა;
- ❖ 2013 წელს საქართველოში მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობა იყო ქალი (84%), იგივე მდგომარეობა შენარჩუნდა 2018 წელს (83.3%). როგორც მამაკაცი, ასევე ქალი მასწავლებლების საშუალო ასაკი აღემატება 50 წელს (ქალები – 50.1 წელი, მამაკაცები – 52.2 წელი);
- ❖ როგორც 2013, ასევე 2018 წლის მონაცემების მიხედვით ყველაზე ახალგაზრდა მასწავლებლები არიან უცხოური ენისა და ისტორიის მასწავლებლები (საშუალო ასაკი: 45 და 45.3 წელი შესაბამისად). უცხოური ენის შემთხვევაში ახალგაზრდა მასწავლებლების უდიდესი წილი ინგლისური ენის მასწავლებლებზე მოდის.
- ❖ 2013 წელს მასწავლებელთა უმრავლესობა სკოლაში მხოლოდ ერთ საგანს ასწავლიდა და იმ საგნის სწავლების შესაბამისი უმაღლესი განათლება ჰქონდა, რომელსაც სკოლაში ასწავლიდა. აღნიშნული მონაცემით საქართველო 9%-ით აღემატებოდა TALIS-ის საშუალო მონაცემს. 2013 წელს მასწავლებელთა 81% ამბობდა, რომ იმ საგანს ფლობს, რომელსაც ასწავლის. ასევე მასწავლებელთა დიდ ნაწილს, 68%-ს გავლილი ჰქონდა საგნის საკლასო პრაქტიკაც. 2018 წელს, ამ თვალსაზრისით მონაცემები გაუმჯობესებულია, მასწავლებელთა 77.6%-ს გავლილი აქვს საგანში სასწავლო პრაქტიკა. ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებელთა დიდი უმრავლესობისთვის (88%) მასწავლებლობა პირველი კარიერული არჩევანი იყო.
- ❖ TALIS-ის მიხედვით ქართველი მასწავლებლები თავს საკმაოდ მომზადებულად მიიჩნევენ, თუმცა 2013 წლის კვლევასთან შედარებით 2018 წელს მასწავლებელთა თვითრწმენა შემცირებულია. 2013 წელს მასწავლებელთა თითქმის ნახევარი (46%) თვლიდა, რომ როგორც მასწავლებელი, თავი საკმაოდ მომზადებულად მიაჩნია, რაც გაცილებით მაღალი შედეგი იყო, ვიდრე TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების მასწავლებლების თვითრწმენის საშუალო მაჩვენებელი. მასწავლებლები შედარებით ნაკლებად მომზადებულად თვლიდნენ თავს საგნის პედაგოგიკაში, 2013 წელს მასწავლებელთა 39% ამბობდა, რომ საგნის პედაგოგიკაში პრობლემა არა აქვს. მასწავლებელთა თვითრწმენა შემცირებულია 2018 წლის კვლევაში, კერძოდ მასწავლებელთა მხოლოდ 32.5% მიიჩნევს თავს ძალიან კარგად მომზადებულად, ხოლო პედაგოგიკაში მხოლოდ 25%-ს აქვს ძალიან მაღალი თვითრწმენა. 2018 წელს 2013 წელთან შედარებით მომატებულია იმ მასწავლებელთა

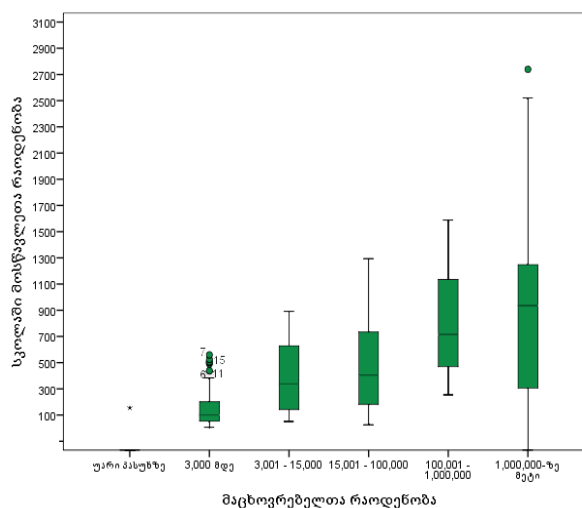
პროცენტული მაჩვენებელიც, რომლებიც ამ შეკითხვას პასუხს არ სცემენ 17% → 18%. ამასთან მცირეა იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, ვისაც მიაჩნია, რომ საგნის სწავლებისათვის ან პედაგოგიური მიმართულებით ძალიან მოუმზადებელი ან მოუმზადებელია. საგნის სწავლების ნაკლები თვითრწმენა მასწავლებელთა 5%-ს აქვს, ხოლო პედაგოგიკაში მოუმზადებლად თავს მასწავლებელთა 10% მიიჩნევს. მასწავლებელთა ძირითადი კონტიგენტი არ შეცვლილა მიმდინარე ხუთი წლის მანძილზე, მათი ძირითადი სოციო-ეკონომიკური თუ დემოგრაფიული პარამეტრები იგივე დარჩა, ამდენად რთული სათქმელია, რამ განაპირობა მასწავლებელთა თვითრწმენის შემცირება, მაშინ როცა კვლევა აჩვენებს, რომ წინა წლებთან შედარებით მასწავლებელთა უფრო დიდ რაოდენობას აქვს გავლილი პროფესიული გადამზადება.

- ❖ 2013 წელს მასწავლებელთა 70% ამბობდა, რომ საგნის სწავლებისათვის საჭირო საგნობრივ ცოდნას აკადემიური პროგრამის ფარგლებში დაეუფლა, ხოლო დანარჩენი 30% საშუალო ან უმაღლესი პროფესიული განათლების ფარგლებში. 2018 წელს მასწავლებელთა 75%-ს აქვს უმაღლესი აკადემიური პროგრამის ფარგლებში მიღებული საგნობრივი ცოდნა, თუმცა 4%-დან 5%-მდე მერყეობს იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, რომელთაც უმაღლესი განათლების დამადასტურებელი საბუთი არა აქვთ და მხოლოდ პროფესიული განათლების მეოთხე ან მეხუთე ან მხოლოდ საშუალო განათლება აქვთ.

- ❖ მასწავლებლად მუშაობის სტაჟის მიხედვით საქართველო TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს შორის კვლავ მოწინავე პოზიციებს ინარჩუნებს. საქართველოში ერთი და იგივე სკოლაში მუშაობის საშუალო სტაჟი 2013 წელს 18 წელი იყო, 2018 წელს კი ეს მაჩვენებელი თითქმის უცვლელი დარჩა 18.7.

- ❖ საქართველო კვლავ მცირეკონტიგენტიანი სასკოლო სისტემების რიგს მიეკუთვნება, თუმცა დედაქალაქსა და დიდ ქალაქებში შეინიშნება სკოლების გამსხვილების ტენდენცია, ხოლო სოფლისა და მაღალმთიანი დასახლებების სკოლებში დღითი დღე მცირდება მოსწავლეთა რაოდენობა. საქართველოს სკოლების საშუალო ზომა 2013 წელს 237 მოსწავლე იყო, 2018 წლის კვლევაში ეს მაჩვენებელი 306 მოსწავლეს შეადგენს. თუმცა სკოლის ზომა ძლიერ განსხვავდება დასახლების ტიპის მიხედვით. თბილისში გვხვდება სკოლები სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა 2000-ს აღარბებს და ასევე სკოლები, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა 100-200 მოსწავლეა.

გრაფიკი 1.1 სკოლაში მოსწავლეთა რაოდენობა დასახლების ტიპის მიხედვით



- ❖ 2013 წელს საქართველოში ყოველ 7 მოსწავლეზე 1 მასწავლებელი მოდიოდა. 2018 წლის კვლევაში ეს მაჩვენებელი ოდნავ გაზარდილია და ყოველ 7-8 მოსწავლეზე 1 მასწავლებელი მოდის, რაც იმას ნიშნავს, რომ 2013 წლის შემდეგ მოსწავლეთა რაოდენობა გაიზარდა, თუმცა

მნიშვნელოვნად არ გაზრდილა მასწავლებელთა რაოდენობა.

- ❖ საქართველოში კვლავ ნარჩუნდება არასრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების მაღალი წილი (48.2%). მასწავლებლების თითქმის მესამედს (30.4%) ერთ წლიანი განახლებადი კონტრაქტები აქვთ.
- ❖ 2013 წელთან შედარებით კერძო სკოლებში კლასების საშუალო ზომა 5 მოსწავლით არის გაზრდილი და საშუალოდ 15 მოსწავლეს შეადგენს. კერძო სკოლებში კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა უფრო ნაკლებია, ვიდრე საჯარო სკოლებში. ამ მხრივ არსებითად განსხვავებული მდგომარეობაა დიდ ქალაქებსა და დედაქალაქში. თუ თბილისში, კერძო სკოლის კლასში საშუალოდ 15.7 მოსწავლე სწავლობს, საჯარო სკოლაში კლასში საშუალოდ 27 მოსწავლეა.
- ❖ ზოგადად კერძო სკოლები, საჯარო სკოლებთან შედარებით უკეთ არიან უზრუნველყოფილნი, როგორც მატერიალური ასევე ადამიანური რესურსით. 2018 წლის კვლევაში ეს ტენდენცია შენარჩუნებულია. რესურსების ნაკლებობას კერძო სკოლების 37.5% უჩივის, საჯარო სკოლებში ეს პრობლემა 58.4%-ს აქვს. 2013 წლის კვლევაში დამხმარე პედაგოგიური პერსონალის საშუალო რაოდენობა კერძო სკოლებში უფრო მეტი იყო, ვიდრე საჯარო სკოლებში, კერძოდ: საჯარო სკოლებში საშუალოდ 35 პედაგოგზე 1 დამხმარე პედაგოგი იყო, ხოლო კერძო სკოლებში ყოველ 12 პედაგოგზე ერთი დამხმარე პედაგოგი მუშაობდა. 2018 წელს ამ მხრივ მდგომარეობა სასიკეთოდ შეიცვალა, კერძოდ საჯარო სკოლებში ყოველ 13 პედაგოგზე ერთი დამხმარე პედაგოგია, თუმცა ეს მონაცემი მკვეთრად ჩამოუვარდება კერძო სკოლების მონაცემს, სადაც ყოველ 5 მასწავლებელზე ერთი დამხმარე პედაგოგი მუშაობს. ისევე როგორც კვლევის წინა ციკლის დროს 2018 წლის კვლევაშიც კერძო სკოლებში საშუალოდ უფრო მეტი ადმინისტრაციული პერსონალი ჰყავთ, ვიდრე საჯარო სკოლებში (საჯაროში საშუალოდ 2 ან 3, ხოლო კერძო სკოლებში კი 4-ზე მეტი ადმინისტრაციული თანამშრომელი მუშაობს).
- ❖ 2013 წლის კვლევაში დირექტორების ყველაზე დიდი ნაწილი სკოლების მუშაობის შემაფერხებელ ფაქტორად კვალიფიციური/კარგი მასწავლებლების ნაკლებობას ასახელებდა. დირექტორების 61% ამ ფაქტორს „ძალიან“ ან „გარკვეულწილად“ შემაფერხებლად თვლიდა. 2018 წლის კვლევაში სკოლის დირექტორების 66% თვლის, რომ ეს პრობლემა სკოლებს გარკვეულწილად მაინც აქვთ, დირექტორთა დაახლოებით 12% კი მიიჩნევს, რომ მასწავლებელთა დაბალი კვალიფიკაცია სკოლისათვის ძლიერი შემაფერხებელი ფაქტორია. 2013 წელთან შედარებით ასევე გაზრდილია სკოლის დირექტორების რაოდენობა, რომლებიც პრობლემატურად მიიჩნევენ სკოლის ბიბლიოთეკის მასალების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას (51% → 58%). ამასთან, ბიბლიოთეკების ნაკლებობას დირექტორთა 17% დიდ პრობლემად მიიჩნევს. სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერული პროგრამების ნაკლებობას ან შეუსაბამობას კიდევ უფრო მეტი სკოლა განიცდის (51% → 65%), რთული სათქმელია რამ გამოიწვია კომპიუტერული პროგრამების შეუსაბამობის ზრდა 2013 წელთან შედარებით. სავარაუდოა, რომ ამის მიზეზი შესაძლოა იყოს ტექნოლოგიების სწრაფი განვითარება და კომპიუტერული ტექნიკისა და პროგრამული უზრუნველყოფის სისტემების მოძველება; სკოლებში დამხმარე პერსონალის ნაკლებობას სკოლების თითქმის იგივე რაოდენობა განიცდის (48% → 47%). შეიძლება ითქვას, რომ ამ მხრივ მდგომარეობა თითქმის არ შეცვლილა;

- ❖ 2018 წლის კვლევაში სასწავლო მასალების შეუსაბამობა ან ნაკლებობა კვლავ წარმოადგენს პრობლემას. საქართველოს სკოლების ნახევარზე მეტ შემთხვევაში და ეს მაჩვენებელი გაზრდილია წინა კვლევასთან შედარებით (47% → 53%). ინტერნეტზე არასაკმარისი წვდომის მაჩვენებელი შემცირებულია (46% → 40%), თუმცა კვლავ დიდია იმ დირექტორთა რაოდენობა, ვინც ამ პრობლემას სკოლისათვის ძლიერ შემაფერხებელ ფაქტორად განიხილავს – 13.5%. კვლევაში მონაწილე დირექტორების პასუხების მიხედვით, სკოლებში არ ხდება მასწავლებლების დაგვიანება, ისინი არ აცდენენ გაკვეთილებს და არ ეწევიან მოსწავლეების დისკრიმინაციას რაიმე ნიშნით. სკოლების აბსოლუტურ უმრავლესობაში პოზიტიური პროფესიული გარემო და სასკოლო კლიმატია. ამ მაჩვენებლის მიხედვით, საქართველო კვლავაც რჩება იმ ქვეყნების, რიგში რომელთაც TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელზე უკეთესი შედეგი აქვთ.
- ❖ საქართველოში დაბალია საჯარო სკოლების ავტონომიურობის ხარისხი. დირექტორებს სრული თავისუფლება აქვთ სკოლებში საკადრო საკითხების გადაწყვეტილების მიღების დროს. დირექტორების თითქმის მესამედი (30%) ამბობს, რომ სკოლისათვის მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს თავად, ერთპიროვნულად იღებს, თუმცა დირექტორთა 21% აღნიშნავს, რომ ვერ ახდენს გავლენას იმ გადაწყვეტილებებზე, რომლებიც მისი სკოლის საქმიანობისთვის მნიშვნელოვანია. დირექტორთა 64%-ზე მეტი ამბობს, რომ უკმაყოფილოა თავისი სამუშაო ანაზღაურებით, ხოლო 19% შრომითი ხელშეკრულებით გათვალისწინებული სხვა სამუშაო პირობებით.

მასწავლებლების პროფესიული განვითარება და მხარდაჭერა

- ❖ კვლევის ციკლის წინა კვლევასთან შედარებით საგრძნობლად არის გაზრდილი იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, რომელთაც გამოკითხვის პერიოდისთვის, ბოლო 12 თვის მანძილზე პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ ან რამდენიმე აქტივობაში მანაც მიიღეს მონაწილეობა. 2013 წლის კვლევაში ასეთი მასწავლებლების წილი 77%-ს შეადგენდა, რაც 11%-ით ჩამორჩებოდა საერთაშორისო საშუალოს მაჩვენებელს. 2018 წლის კვლევაში ეს მონაცემი მნიშვნელოვნად მაღალია ყველა ტიპის სკოლებისათვის. მაგალითად, იმ სკოლებში, სადაც დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებიდან მოსული მოსწავლეების რაოდენობა არ აღემატება 30%-ს, მასწავლებელთა რაოდენობა, რომელთაც პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა მიიღეს სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება, იმ სკოლების პროფესიულ აქტივობებში ჩართულ მასწავლებელთა რაოდენობისაგან სადაც ამგვარი მოსწავლეების წილი მაღალია (93.7% და 94.8% შესაბამისად). ქალაქის სკოლების შემთხვევაში ის შეადგენს 96.5%-ს, დაბის ტიპის დასახლების სკოლებში 95.4%-ს, ხოლო სოფლის სკოლებში 91.8%-ს. შესაბამისად, პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა გაზრდილია ყველგან და საერთო ჯამში შეადგენს 93.5%-ს, რაც TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს აღემატება;
- ❖ პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართვის თვალსაზრისით გაზრდილია არა მხოლოდ აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების რაოდენობა, ასევე გაცილებით მრავალფეროვანია იმ აქტივობების ნაირსახეობები, რაშიც მასწავლებლები ერთვებიან. თუ 2013 წლის კვლევაში მასწავლებელთა 50% აცხადებდა, რომ ბოლო ერთი წლის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღო

სასწავლო კურსებსა და სამუშაო შეხვედრებში, 2018 წელს მასწავლებელთა 78.1% ამბობს, რომ ჩართული იყო ამგვარ აქტივობებში. არ გაზრდილა იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, რომლებმაც განათლების თემასთან დაკავშირებულ კონფერენციაში მიიღეს მონაწილეობა. 2013 წელს ეს მაჩვენებელი დაახლოებით 25%-ს შეადგენდა, ხოლო 2018 წლის კვლევაში 22.7%-ია. პროფესიული შინაარსის ლიტერატურის კითხვა ყველაზე გავრცელებული აქტივობაა, რომელსაც მასწავლებლები მიმართავენ საკუთარი პროფესიული განვითარებისათვის. ასეთ აქტივობას დეკლარირებულად მასწავლებელთა 83.8% ახორციელებს, რაც მნიშვნელოვნად მაღალია TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელზე (დაახლოებით 70%).

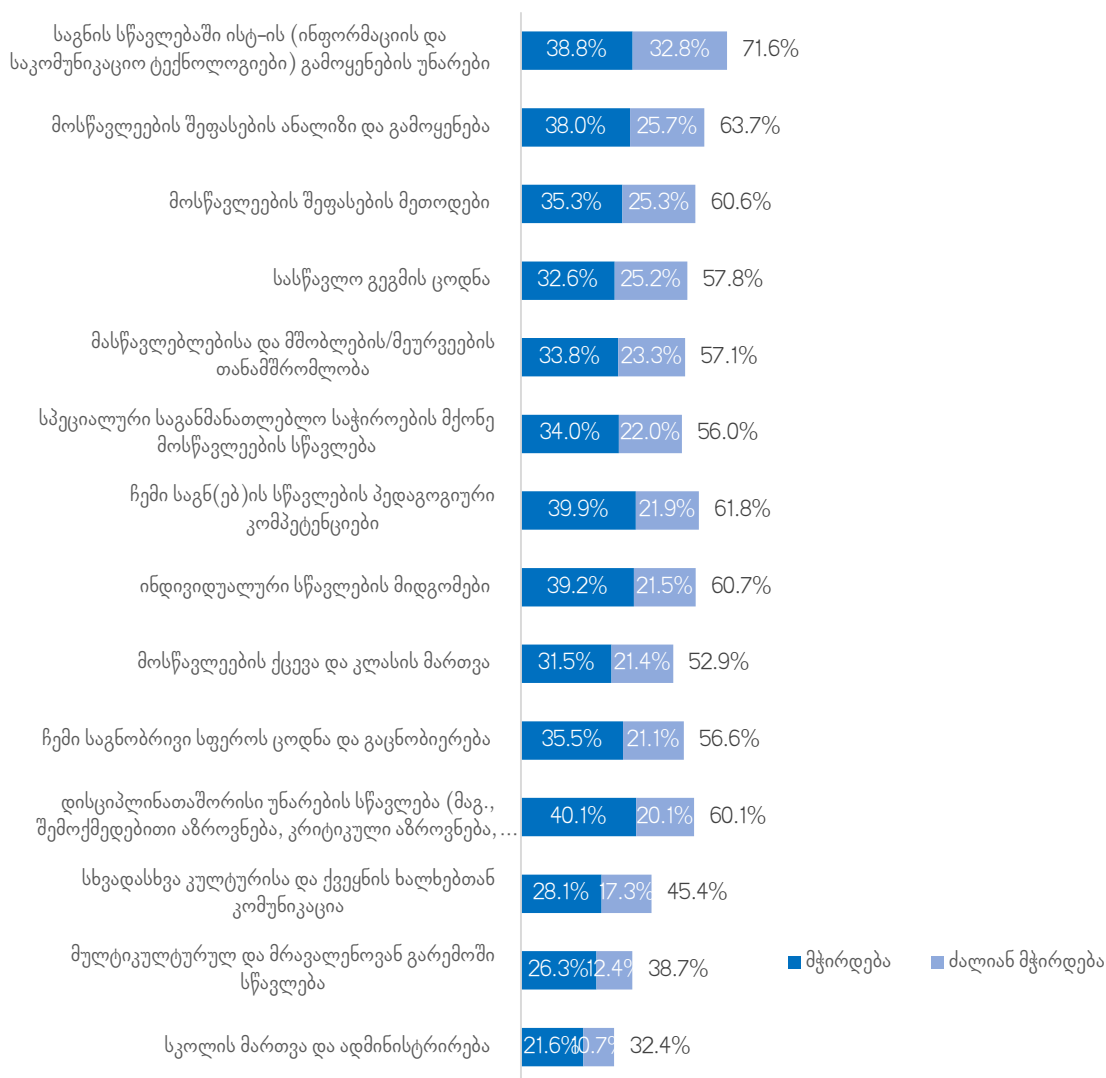
- ❖ პროფესიულ განვითარებაში მონაწილე მასწავლებლების გაცილებით დიდი რაოდენობა ფარავს თემატიკას, რომელიც პროფესიულ განათლებას ეხება. განსაკუთრებით თვალშისაცემია მოსწავლის შეფასების მეთოდების, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეებთან მუშაობისა და მოსწავლის ქცევისა და კლასის მართვის თემატიკა, რაშიც მასწავლებელთა გადაზიდვა 2013 წელთან შედარებით ინტენსიურად მიმდინარეობს.

პროფესიული განვითარების სფეროები:

	2013	2018
ჩემი საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	80%	88%
ჩემი საგნის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენცია	72%	87%
სასწავლო გეგმის ცოდნა	78%	91%
მოსწავლეების შეფასების მეთოდები	64%	90%
სწავლებისას ისტ-ის (ინფორმაციის და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები) გამოყენება	58%	67%
მოსწავლეების ქცევა და კლასის მართვა	64%	84%
სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	19%	33%
ინდივიდუალური სწავლების მიდგომები	59%	78%
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება	26%	51%
მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლება	16%	35%

- ❖ 2013 წლის კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლები მათ საქმიანობაზე ყველაზე მაღალი გავლენის მქონე აქტივობებად ისეთ საკითხებს ასახელებდნენ, რომლებიც ფარავდა საგნობრივი სფეროს ცოდნისა და გაცნობიერების (94%), საგნის სწავლების მეთოდოლოგიის (94%), სასწავლო გეგმისა (94%) და მოსწავლეების შეფასების პრაქტიკის (94%) საკითხებს. როგორც ჩანს, ამ საკითხებში მიღებული სწავლების ეფექტიანობამ განაპირობა ის ფაქტი, რომ ამ საკითხების სწავლება კიდევ უფრო მაღალი ინტენსივობით გაგრძელდა და 2018 წლის კვლევის მონაცემებით გაცილებით მეტი მასწავლებელია, ვინც აღნიშნულ საკითხებში დამატებითი ცოდნა და გამოცდილება მიიღო. საქართველოს მასწავლებლებისათვის კვლავ აქტუალურია საგნის სწავლებაში ისტ-ის (ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების) გამოყენების ათვისების საჭიროება. უფრო მეტიც, თუ 2013 წელს ამ საჭიროებაზე მასწავლებელთა 39% საუბრობდა, 2018 წლის კვლევაში მასწავლებელთა 71.6% ამბობს, რომ მისთვის პრიორიტეტულია ისტ-თან დაკავშირებული უნარების დაუფლება:

გრაფიკი 1.2 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საჭიროებები



მასწავლებლების შეფასება და უკუკავშირი

❖ საქართველოს სკოლებში ფორმალიზებული შეფასების ყველაზე გავრცელებული პრაქტიკა გაკვეთილზე უშუალო დაკვირვებაა. ყველაზე ხშირ შემთხვევაში, მასწავლებელთა ძირითადი დამკვირვებელი სკოლის დირექტორია. შედარებით იშვიათია შემთხვევა, როდესაც პედაგოგს სკოლის სხვა პედაგოგები ან სკოლის ადმინისტრაციის თანამშრომლები აკვირდებიან. რაც შეეხება სკოლის გარე პირების ან ორგანიზაციების დაკვირვებას, საქართველოს სკოლებში ასეთი პრაქტიკა ნაკლებადაა გავრცელებული.

გრაფიკი 1.3 მასწავლებელთა ფორმალიზებული შეფასების პრაქტიკა

	გარე პირები ან ორგანიზაციები	სკოლის დირექტორი ან სკოლის ადმინისტრაციის ნევრები	სხვა კოლეგები სკოლიდან (არ შედან სკოლის ადმინისტრაციის კაბი)	ამ სკოლაში ასეთი უკუკავშირი არასდროს მიძლია
ჩემს გაკვეთილზე უშუალოდ დაკვირვება	2.9%	74.8%	28.4%	12.5%
მოსწავლეების გამოკითხვა ჩემი სწავლების შესახებ	3.5%	52.4%	18.0%	32.6%
ჩემი საგნობრივი ცოდნის შეფასება	5.9%	63.9%	23.8%	19.1%
ჩემი მოსწავლეების გარე შეფასების შედეგები (მაგ. გამოცდების ქულები)	13.3%	61.1%	14.0%	21.1%
სასკოლო ან საკლასო შედეგები (მაგ. პროექტები, ტესტების ქულები)	6.8%	69.5%	20.3%	5.0%
ჩემი საქმიანობის თვითშეფასება (მაგ. პორტფოლიოს შეფასების პრეზენტაცია)	3.9%	62.2%	21.9%	22.6%

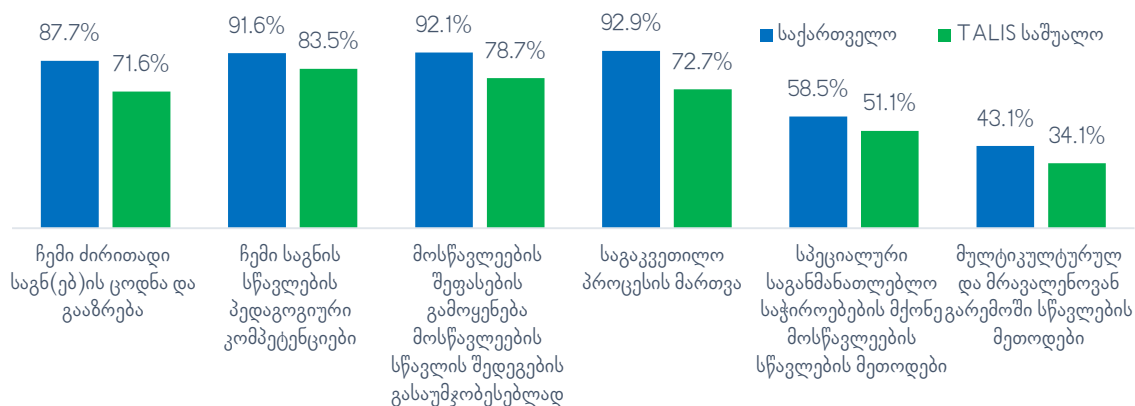
საქართველოში მასწავლებელთა 7.8%-ს არასოდეს მიუღია უკუკავშირი სკოლის დირექტორის ან სხვა დამკვირვებელთა მხრიდან. ყველაზე გავრცელებული ფორმა მასწავლებელთათვის უკუკავშირის მისაწოდებლად, არის სკოლის დირექტორის მიერ უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვება. მასწავლებელთა 75% ამბობს, რომ მას გაკვეთილზე უშუალოდ აკვირდება სკოლის დირექტორი ან სკოლის ადმინისტრაციის თანამშრომელი. მასწავლებელს ძირითადად სკოლის დირექტორი აწვდის უკუკავშირს და ამისათვის თითქმის ყველა საშუალებას მიმართავს. ყველაზე ნაკლებად გავრცელებულია სკოლის დირექტორის მიერ მოსწავლეთა გამოკითხვა მასწავლებლის სწავლების შესახებ. სკოლის დირექტორისაგან ამ ხერხის გამოყენებით უკუკავშირს მასწავლებელთა ნახევარზე მეტი 52.4% იღებს. აღნიშნული პრაქტიკა 2013 წელსაც იგივეს გვიჩვენებდა, მაშინაც მასწავლებელთა თითქმის იგივე რაოდენობა (73%) ამბობდა, რომ მათ მიერ მიღებული უკუკავშირი ძირითადად გაკვეთილზე დაკვირვებას ეფუძნებოდა. 2018 წლის კვლევის მონაცემების მიხედვით, საგნობრივი ცოდნის შეფასებაზე დაყრდნობით უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების 64%-ს, რაც TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მაღალი შედეგია. მოსწავლეების ტესტირებებზე დაყრდნობით უკუკავშირი მიუღია ქართველი მასწავლებლების თითქმის 70%-ს, რაც ასევე აღემატება TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს.

მასწავლებელთა უმრავლესობა – 88% ამბობს, რომ მიღებული უკუკავშირი მისთვის ძირითადად სასარგებლო იყო და ბოლო 12 თვის მანძილზე, მიღებული უკუკავშირის შედეგად მან თავისი საქმიანობა გააუმჯობესა. მცირედ უკეთესია ამ მხრივ კერძო სკოლების მდგომარეობა, სადაც მასწავლებელთა 91% ამბობს, რომ პოზიტიურ უკუკავშირს იღებს, რომელსაც საკუთარ საქმიანობაში იყენებს.

საქართველო იმ ქვეყნების ათეულში შედის რომელთა მასწავლებლებიც უკუკავშირის ეფექტურობაზე საუბრობენ და ამბობენ, რომ უკუკავშირი ეხმარებათ მათი საგნის ცოდნის გაღრმავებასა და უკეთ გააზრებაში (87.7%). ასევე მასწავლებელთა 91-92% ამბობს, რომ უკუკავშირის შედეგად დახვეწეს საგნის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციები, მოსწავლეების შეფასების გამოყენება მათი შედეგების გასაუმჯობესებლად და უკეთ ახერხებენ საგაკვეთილო

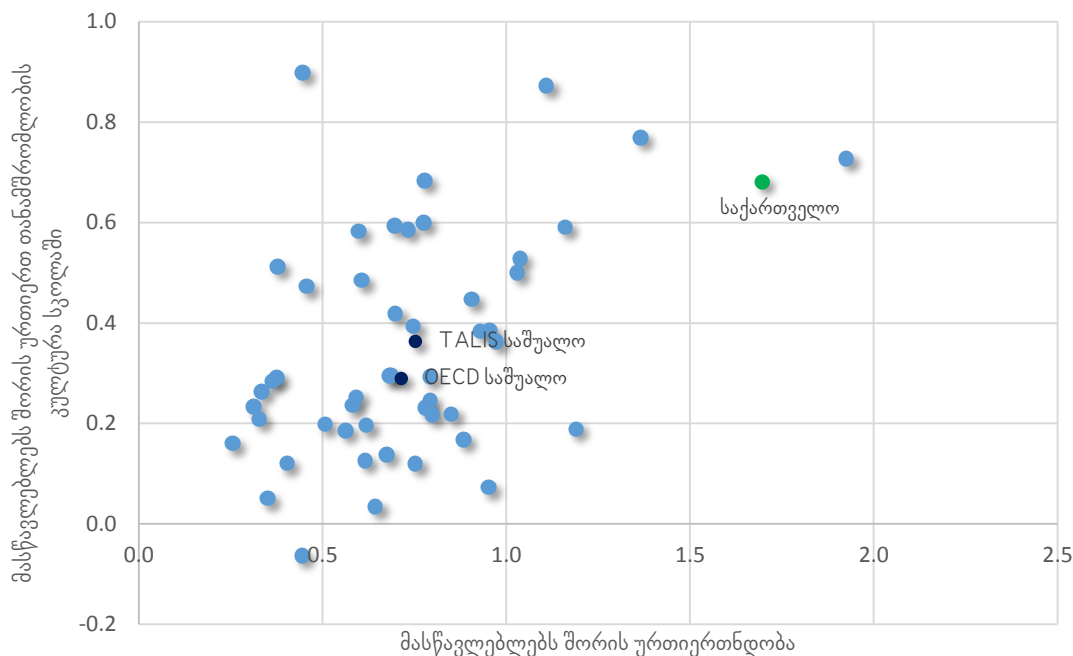
პროცესების მართვას. შედარებით ნაკლებად ხდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლების მეთოდების დახვეწასთან დაკავშირებული უკუკავშირის მიწოდება (58,5%) და ასევე მასწავლებელთათვის მულტიკულტურულ ან მრავალენოვან გარემოში სწავლების მეთოდების შესახებ მასწავლებელთა ინფორმირება (43,1%).

გრაფიკი 1.4 მასწავლებელთა მიერ მიღებული უკუკავშირი



როგორც კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში, ასევე საქართველოშიც, მასწავლებლების შეფასებაზე რეაგირების ყველაზე გავრცელებული ფორმებია სწავლების სისუსტეების გამოსწორებისაკენ მიმართული ზომების განხილვა თავად მასწავლებლებთან (87%), თუმცა რეაგირების ამ მეთოდს სკოლის დირექტორთა მხოლოდ 31.8% მიმართავს ყოველთვის, დანარჩენ შემთხვევაში ასეთი რამ მხოლოდ ზოგჯერ ხდება. თითოეული მასწავლებლისათვის ტრენინგების ინდივიდუალური გეგმის შემუშავება რეაგირების ასევე გავრცელებული მეთოდია (87%), თუმცა დირექტორთა მხოლოდ 14% იყენებს ამ მეთოდს ყოველთვის. აღნიშნული მონაცემები შედარებით დაბალია, ვიდრე ამას საქართველოს დირექტორები 2013 წლის კვლევაში ამბობდნენ (თითქმის 99%), თუმცა ამ შემთხვევაშიც უნდა ვივარაუდოთ, რომ მიმდინარე კვლევაში შედარებით დაწეულია მასწავლებელთათვის შეფასების შედეგად რეაგირების მექანიზმების გამოყენების საჭიროება. მასწავლებელთა ურთიერთშეფასებისა და უკუკავშირის პრაქტიკა და სიხშირე საქართველოში გაცილებით მაღალია, ვიდრე TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო. მაგალითად საქართველოში მასწავლებლების ურთიერთშეფასება არასოდეს ხდება მხოლოდ 8% შემთხვევაში, მაშინ როდესაც TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების მასწავლებელთა 36.7% ამბობს, რომ მასწავლებელთა ურთიერთშეფასებას მათი პრაქტიკა საერთოდ არ ითვალისწინებს. საერთაშორისო კვლევა PISA 2018-ის მიხედვით ტრადიციულად მაღალი მიღწევების მქონე ევროკავშირის წარმომადგენელ ქვეყნებსა და ძლიერი ეკონომიკის მქონე ქვეყნებში (OECD ქვეყნებში) ეს მაჩვენებელი 40%-ს აჭარბებს. შესაბამისად შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მასწავლებელთა ურთიერთშეფასებისა და უკუკავშირის საჭიროება ამ ქვეყნებში შედარებით ნაკლებად დგას და მასწავლებლების საქმიანობის ეფექტურობა და წარმატება, უფრო მეტად ეფუძნება ურთიერთთანამშრომლობას და ურთიერთნდობას.

გრაფიკი 1.5 თანამშრომლობის გარემო და ნდობა მასწავლებელთა შორის



როგორც რეგრესიული ანალიზი გვიჩვენებს, მასწავლებლებს შორის ურთიერთნდობას სკოლაში არსებული მასწავლებლებს შორის ურთიერთთანამშრომლობის მაღალი კულტურა და კლიმატი აყალიბებს. ამ მხრივ, საქართველო ერთ-ერთ მოწინავე პოზიციებზეა. საქართველოს სკოლებში შეიძლება ითქვას, რომ მაღალი სასკოლო კულტურა და შესაბამისად მასწავლებლებს შორის ნდობაც არსებობს. ამ მხრივ საქართველო გაცილებით აღემატება TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს და მას მხოლოდ გაერთიანებული ემირატები უსწრებს. თუმცა არსებობენ ქვეყნები, სადაც სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის მაღალი კულტურის მიუხედავად მასწავლებლებს შორის ურთიერთნდობის მაჩვენებელი დაბალია (მაგ., სამხრეთ აფრიკა და შანხაი-ჩინეთი).

მასწავლებლების საქმიანობა

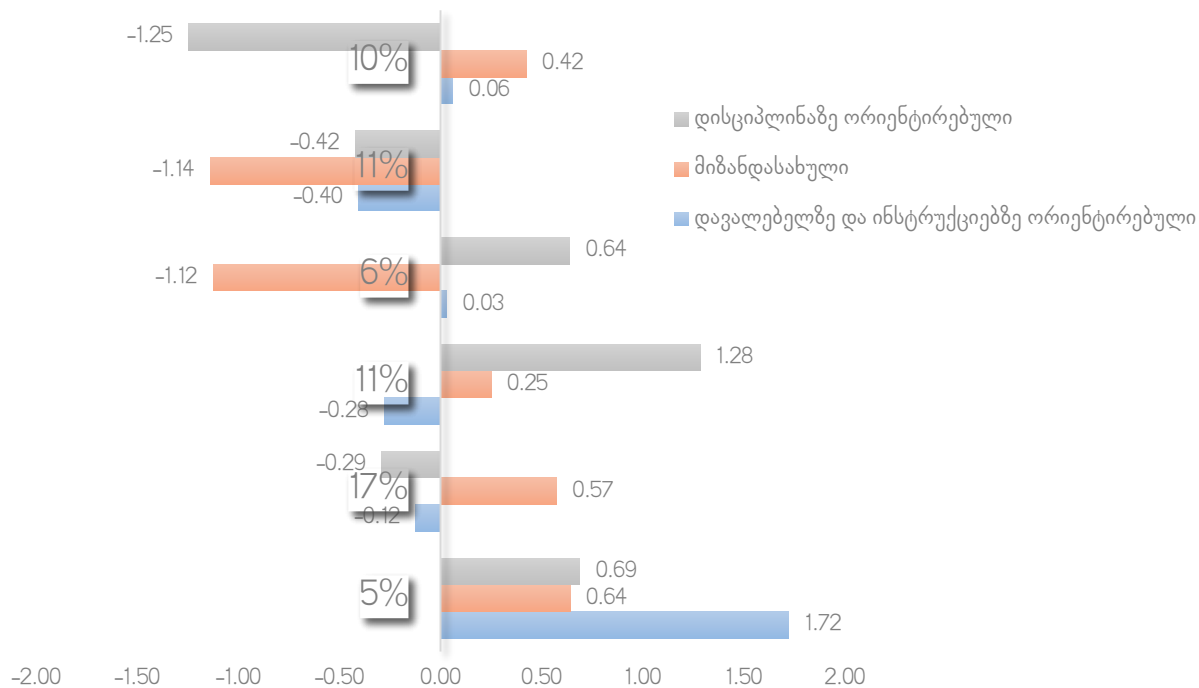
- ❖ საქართველოს მასწავლებლებში, ფაქტორული ანალიზის მიხედვით გამოიყოფა სამი ძირითადი ქცევითი მოდელი, რომელსაც ისინი საგაკვეთილო პროცესში მიმართავენ. პირველი და ყველაზე ძლიერი ფაქტორი უკავშირდება მოსწავლეთათვის დავალებებისა და ინსტრუქციების მიცემას. მასწავლებლების თქმით ისინი მოსწავლეებს აძლევენ ისეთ დავალებებს, რომლებსაც აშკარა პასუხი არა აქვს და მოითხოვს კრიტიკულ აზროვნებას. მასწავლებლები ცდილობენ მოსწავლეებს დაავალონ ისეთი ჯგუფური სამუშაოები, რომ მათ ერთობლივი მუშაობის შედეგად მიაგნონ პრობლემის გადაჭრის ხერხებს და ამოცანის ამოხსნის გზებს. ამ ქცევითი მოდელის განხორციელებისას მასწავლებელი ცდილობს ყოფითი მაგალითების გამოყენებით მოსწავლეთათვის ახალი ცოდნის სარგებლიანობის უკეთ დემონსტრირებასა და შემეცნებას. მოსწავლეთთან მასწავლებელი მუშაობს მანამ, სანამ ისინი კარგად არ გაიგებენ მასალას და მასწავლებელი არ დარწმუნდება, რომ ყველა მოსწავლემ საკითხი კარგად გაიგო. ამ ქცევას შეიძლება დავალებებსა და ინსტრუქციებზე ორიენტირებული მასწავლებელი ვუწოდოთ.

მეორე ქცევითი მოდელის მიხედვით მასწავლებლები აკეთებენ ახლად ახსნილი მასალის შეჯამებას, სწავლის დაწყებამდე ისახავენ მიზნებს, ხსნიან რის სწავლას მოელიან მოსწავლეებისგან და როგორ უკავშირდება ახალი და ძველი მასალა ერთმანეთს. ასეთ ქცევას სავარაუდოდ უფრო მიზანდასახული მასწავლებელი ახორციელებს.

ქცევის მესამე მოდელის მიხედვით მასწავლებელი კონცენტრირებულია კლასში დისციპლინის დამყარებაზე და საგაკვეთილო პროცესის შეუფერხებელად ჩატარებაზე. ეს არის ქცევათა ერთობლიობა, რომელსაც მასწავლებლები წესრიგისა და დისციპლინის უზრუნველსაყოფად მიმართავენ. ასეთ დროს მასწავლებელი მოსწავლეებს მოუწოდებს დაიცვან საკლასო წესები, მოუსმინონ მასწავლებელს, ამოშმინებენ და აჩერებენ მოსწავლეებს, რომლების ცდილობენ საგაკვეთილო პროცესი ჩაშალონ და როდესაც გაკვეთილი იწყება, პირველი რასაც მასწავლებლები აკეთებენ, მოსწავლეების სწრაფად დამშვიდებაა. ამ ფაქტორს შეიძლება ვუწოდოთ დისციპლინაზე ორიენტირებული მასწავლებელი.

- ❖ მასწავლებლები თითოეულ ქცევას სხვადასხვა სიხშირით მიმართავენ. როგორც ქცევითი დებულებების კლასტერულმა ანალიზმა გვიჩვენა, გამოიყო 7 კლასტერი, რომელთაც ზემოთ ხსენებული ქცევითი მოდელების განხორციელების სხვადასხვა მახასიათებლები აქვთ. ანალიზის შედეგად მასწავლებელთა 38% არც ერთ კლასტერში არ გაერთიანდა, რადგან მათი ქცევა სხვადასხვა ინტენსივობით მოიცავს თითოეულ ფაქტორში შემავალ ინდივიდუალურ ქცევას და ანალიზმა ისინი ერთი საერთო ქცევითი მოდელის ფარგლებში ვერ დააჯგუფა. თუმცა გამოიყო მასწავლებელთა საკმაოდ მოცულობითი კატეგორია (11%), რომელიც საკუთარი ქცევების განხორციელების დროს არც მიზანდასახულობას იჩენს, არც დისციპლინაზე ზრუნავს, ასევე დავალებებსა და ინსტრუქციებზეც არ ამახვილებს ყურადღებას, ასეთ მასწავლებლებს შეიძლება ინდიფერენტული მასწავლებლები დავარქვათ. მასწავლებელთა 10%-ს არ ახასიათებს დისციპლინაზე ზრუნვა, თუმცა არის საკმაოდ მიზანდასახული და ახასიათებს ასევე დავალებებსა და ინსტრუქციებზე ორიენტირებულობა. ამ ტიპის მასწავლებლებს, სავარაუდოდ დისციპლინაზე ზრუნვა არ სჭირდებათ. მესამე კლასტერი არის მასწავლებლის ტიპი, რომელიც კლასში დისციპლინაზე ზრუნავს, მაგრამ მიზანდასახულობა არ ახასიათებს, ასეთი მასწავლებლების წილი 6%-ია. 11%-ს შეადგენს იმ მასწავლებლების წილი, ვინც მიზანდასახულია, მაგრამ ძალიან ბევრ ძალისხმევას უთმობს კლასში წესრიგისა და დისციპლინის არსებობას. მასწავლებელთა 17% არის გამორჩეულად მიზანდასახული და წესრიგსა და დავალებებზე დიდი ძალისხმევას არ ხარჯავს. რთული სათქმელია მასწავლებელთა ამ კატეგორიას რატომ არ უწევს დისციპლინაზე ზრუნვა ან მოსწავლეებისთვის დავალებების და ინსტრუქციების მიცემა, თუმცა მათ ამ მიმართულებით არც თუ ძალიან დიდი უარყოფითი მაჩვენებლები აქვთ. რაც შეეხება მეშვიდე კლასტერს, რომელიც შედარებით მომცრო ზომისაა (5%), აქ ერთიანდებიან მასწავლებლები, რომელთაც სამივე ქცევითი მოდელის შესაბამისი ქცევა ახასიათებთ, არიან მიზანდასახულებიც, ზრუნავენ კლასში წესრიგზე, მაგრამ განსაკუთრებული აქცენტი აქვთ საშინაო დავალებებსა და ინსტრუქციებზე. შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ამ ტიპის მასწავლებლები, ტრადიციული დიდი გამოცდილების და ავტორიტეტის მქონე ძლიერი მასწავლებლები არიან, რომლებსაც სკოლაში ნდობაც აქვთ და ლიდერ მასწავლებლებადაც მიიჩნევიან.

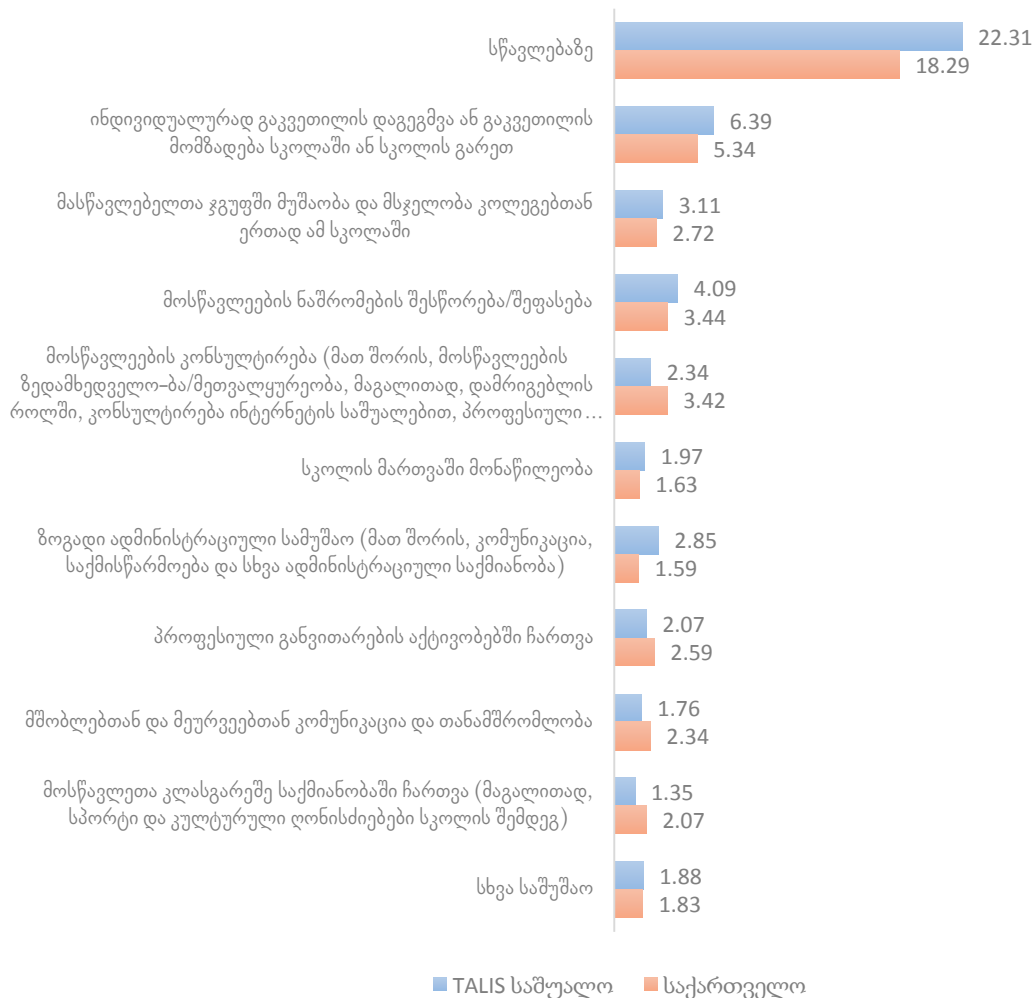
გრაფიკი 1.6 მასწავლებლის ქცევითი მოდელების მიხედვით



- ❖ 2013 წლის მონაცემებით მაღალი იყო ისეთი მასწავლებლების წილი, რომლებიც სწავლების კონსტრუქტივისტულ მიდგომას ემხრობოდნენ, როდესაც მასწავლებელი მოსწავლეს უქმნის ისეთ გარემოს, სადაც მოსწავლე თვითონ იაზრებს ნასწავლ მასალას და აგებს ცოდნას. მიიჩნევა, რომ კონსტრუქტივისტული აზროვნების განვითარება მოზარდისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია. რასაც ქართველი მასწავლებლების უდიდესი ნაწილი ეთანხმებოდა და ამბობდა, რომ მასწავლებლის მთავარი ამოცანა მოსწავლეებში ძიების პროცესის ხელშეწყობაა. ამგვარი გარემოს შესაქმნელად მნიშვნელოვანია კლასში მასწავლებელს ჰქონდეს შესაძლებლობა მთლიანად კონცენტრირებული იყოს სასწავლო პროცესზე და ნაკლები დრო დაუთმოს თუნდაც დისციპლინას ან სხვა ორგანიზაციული საკითხების მოგვარებას. 2018 წლის კვლევაში მასწავლებელთა 98% მიიჩნევს, რომ სამიზნე კლასში დისციპლინასთან დაკავშირებულ საკითხებს კარგად აგვარებს და აკონტროლებს. თუმცა მასწავლებელთა დაახლოებით 40% ამბობს, რომ საკმაოდ დიდ დროს კარგავს იმის გამო, რომ მოსწავლეები გაკვეთილს აწყვეტინებენ. უფრო ზუსტად, ამ შეკითხვაზე პასუხისგან თავს იკავებს მასწავლებელთა 35%, ხოლო მასწავლებელთა დაახლოებით 5%-მდე აღიარებს, რომ მას ეს პრობლემა აქვს. მთლიანობაში მასწავლებლების ნახევარზე მეტი თვლის, რომ მოსწავლეთა დიდი ნაწილი (55.2%) სწავლაზე ორიენტირებული და კლასში სასიამოვნო სასწავლო გარემოს შექმნას ცდილობენ.
- ❖ 2013 წლის კვლევაში საქართველოს მასწავლებლები სრული კალენდრული კვირის განმავლობაში სამსახურეობრივი მოვალეობების შესრულებაზე საშუალოდ 29 საათს ხარჯავდნენ, რაც TALIS-ის ქვეყნებში საშუალო მაჩვენებელს დაახლოებით 8 საათით ჩამოუვარდებოდა. 2018 წლის კვლევაში ეს მონაცემი კიდევ უფრო შემცირდა, მასწავლებლები საშუალოდ ერთი კალენდრული კვირის

განმავლობაში 25 საათს ხარჯავენ საკუთარი სამსახურებრივი მოვალეობების შესრულებაზე. სრულ განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლები საშუალოდ საჯარო სკოლებში 28 საათს მუშაობენ კვირაში, ხოლო კერძო სკოლებში საშუალოდ ერთი საათით მეტს. ზოგადად საქართველოს მასწავლებლები თითქმის ყველა ძირითად აქტივობას უფრო ნაკლებ დროს უთმობენ საკუთარი საქმიანობის შესრულებისას, ვიდრე ამას TALIS-ის ქვეყნების საშუალო მასწავლებელი აკეთებს. საქართველოს მასწავლებლები უფრო მეტ დროს უთმობენ უშუალოდ მოსწავლესთან მუშაობასა და მის კონსულტირებას (საშუალოდ 3.42 საათი კვირაში). ასევე TALIS-ის წინა ციკლის კვლევის ტენდენციები შენარჩუნებულია 2018 წელსაც, როცა მასწავლებელი უშუალოდ სწავლებაზე დაახლოებით 23 საათს ხარჯავს; გაზრდილია დრო, რომელსაც მასწავლებლები კვლევის პერიოდისათვის ბოლო 12 თვის განმავლობაში პროფესიული განვითარების ტრენინგებში ხარჯავენ (კვირაში 2.59 საათი). საქართველოში მასწავლებლების დიდი ნაწილი ჩართულია თანამშრომლობით აქტივობებში. ამ მაჩვენებლით საქართველო კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით მნიშვნელოვნად არის დაწინაურებული. საქართველოში მასწავლებლები ნაკლებ დროს უთმობენ მოსწავლეების ინდივიდუალური მუშაობის დაგეგმვას, ვიდრე ამას TALIS-ის საშუალო მასწავლებელი აკეთებს. მასწავლებლები ასევე საშუალოდ შედარებით ცოტას დროს უთმობენ მოსწავლეების ნაშრომების გასწორებას, ზოგად ადმინისტრაციულ საქმიანობასა და მასწავლებლებთან ჯგუფებში მუშაობას.

გრაფიკი 1.7 კვლევაში ბოლო კალენდარული კვირის განმავლობაში დაახლოებით რამდენი ასტრონომიული საათი (60 წუთი) დახარჯეთ ამ სკოლაში მუშაობისას?



❖ ტრადიციულად, ქართველ მასწავლებლებში საკუთარი ეფექტიანობის შეფასებისა და თვითშეფასების მაჩვენებელი მაღალია და ის TALIS-ში მონაწილე ბევრი სხვა ქვეყნის მონაცემს აღემატება. საქართველო 2018 წლის კვლევაში მასწავლებელთა თვითშეფასების მაჩვენებლით ინგლისს უტოლდება და მასთან ერთად TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს შორის მე-14 პოზიციაზეა. საქართველოში ისედაც მაღალი თვითშეფასების მაჩვენებელი (2013 წელი - 84.8%) გაზრდილია 90.2%-დე, რაც მასწავლებელთა თვითშეფასების ზრდის არც თუ დაბალი მაჩვენებელია. საილუსტრაციოდ შეიძლება ითქვას, რომ კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მხოლოდ 20%-ში ფიქსირდება მასწავლებელთა თვითშეფასების 3%-ზე მაღალი ზრდა, ხოლო იმ ქვეყანების წილი, რომელთა მასწავლებლების თვითშეფასება დაეცა 41%-ია. მაგალითად საფრანგეთში მასწავლებელთა თვითშეფასების მაჩვენებელი კვლევის წინა ციკლთან შედარებით 23%-ით შემცირდა და 2018 წელს საფრანგეთის მასწავლებლების მხოლოდ 71%-ს გააჩნია მაღალი თვითშეფასება. საქართველოს მასწავლებლების თვითშეფასების მაჩვენებელი ჩამოუვარდება

იტალიის, პორტუგალიის, დანიისა და ევროპის სხვა ქვეყნების მასწავლებელთა მაჩვენებლებს, თუმცა სჭარბობს ისეთი წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების მასწავლებლების მაჩვენებლებს, როგორებიცაა: ფინეთი, სინგაპური, იაპონია, კორეა და სხვა. ამასთან საქართველოს მასწავლებლებს უკეთესი თვითშეფასება აქვთ ვიდრე ესტონეთის, საფრანგეთის, ესპანეთის, ხორვატიისა და სხვა ქვეყნების მასწავლებლებთან შედარებით.

- ❖ თვითშეფასების კომპონენტების მიხედვით მასწავლებლის აღქმა 2013 წლის შემდეგ დიდად არ შეცვლილა 2018 წელსაც, საქართველოს მასწავლებლების აბსოლუტური უმრავლესობა კვლავ 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 (25.1%) და ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენებაში (41.3%).
- ❖ საქართველოს მასწავლებლების 4.9% ამბობს, რომ დიდ სტრესს განიცდის სამუშაო ადგილზე. დაახლოებით 44%-ს კი სამსახურის გამო დრო არ რჩება პირადი ცხოვრებისთვის. მასწავლებელთა დაახლოებით 5%-მდე მიიჩნევს, რომ სამსახური უარყოფითად აისახება მის ფსიქიკურ და ფიზიკურ ჯანმრთელობაზე. საბოლოო ჯამში შეიძლება ითქვას, რომ მასწავლებელთა სამსახურით უკმაყოფილება მაღალი არ არის, თუმცა მასწავლებელთა 63% მიიჩნევს, რომ ქვეყანაში პედაგოგის სპეციალობა დაფასებული არ არის. სამუშაოთი კმაყოფილება უფრო მაღალია კერძო სკოლის მასწავლებლებში, რისი ძირითადი განმსაზღვრელიც სავარაუდოდ შედარებით მაღალი ანაზღაურებაა. კერძო სკოლების მასწავლებელთა 37% კმაყოფილია თავისი ანაზღაურებით, მაშინ როცა საჯარო სკოლაში ანაზღაურება 26%-ს აკმაყოფილებს. სხვა პარამეტრების მიხედვით მასწავლებელთა უკმაყოფილება კერძო და საჯაროს სკოლის მასწავლებელთა შორის არ განსხვავდება. მაგალითად საჯარო სკოლის მასწავლებელთა 85% მიიჩნევს, რომ მიუხედავად სტრესისა და სხვა ნაკლოვანებებისა, მასწავლებლობა მაინც გადაწონის ყველაფერს და ის კვლავ ამ პროფესიას აირჩევდა.
- ❖ TALIS-ის კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის საქართველო პირველ ადგილზეა სიახლეების მიმართ მიმდებლობის კუთხით. კერძოდ საქართველოს მასწავლებლების 91.9% აცხადებს, რომ ის მზად არის აითვისოს და მიიღოს მის საქმიანობასთან დაკავშირებული სიახლეები. შედარებისათვის შეიძლება ითქვას, რომ მაგალითად ბელგიასა და პორტუგალიაში (59% - 61%) მასწავლებელთა გაცილებით მცირე რაოდენობაა სიახლეებისადმი გახსნილი.

სკოლის დირექტორები და მათი საქმიანობა

- ❖ 2013 წლის შემდეგ საქართველოში სკოლის დირექტორის პროფილი საგრძნობლად არ შეცვლილა. ტიპური სკოლის დირექტორი საქართველოში დაახლოებით 50-52 წლის ქალია (60%) რომელთა უმრავლესობას მაგისტრის ხარისხი (87%), ხოლო მცირე რაოდენობას (4%-ს) კი დოქტორის ხარისხი აქვს. დირექტორის სკოლაში მუშაობის გამოცდილება, რომელშიც აშუამდ სკოლაში ასწავლის დაახლოებით 9 წელია, აქედან 5 წელი ადმინისტრაციულ პოზიციაზე. დირექტორთა დაახლოებით 44% მუშაობს სრულ სამუშაო განაკვეთზე. მათი დატვირთვა, მასწავლებლობის

ჩათვლით, სრული განაკვეთის 90%-ზე მეტია. დირექტორების თითქმის მესამედი, სრულ სამუშაო განაკვეთზე მუშაობს მასწავლებლობის პრაქტიკის გამოკლებით (29.4%). თანამდებობის დაკავების შედეგე დირექტორთა თითქმის 66%-ს გავლილი აქვს სკოლის ადმინისტრირებისა და დირექტორების ტრენინგ პროგრამა ან კურსი, ხოლო 21%-ს აღნიშნული კურსი გავლილი აქვს თანამდებობაზე დანიშვნამდე და დანიშვნის შემდეგაც. დირექტორების უმრავლესობას (92%) მონაწილეობა მიღებული აქვს ლიდერობის შესახებ ჩატარებულ რაიმე ტრენინგსა ან სასწავლო კურსებში, ასევე დიდი ნაწილი (82%) ამბობს, რომ ეცნობა პროფესიულ ლიტერატურას. დირექტორებს ნაკლებად აქვთ გამოცდილება, როდესაც დირექტორები ინტერნეტის საშუალებით საგანმანათლებლო კურსებსა ან ტრენინგებში იღებენ მონაწილეობას (19%), ასევე იღებენ მონაწილეობას სხვა დირექტორების დაკვირვებაში ან თვითდაკვირვებისა და მენტორობის ფორმალურ ღონისძიებებში (20%). საქართველოში სკოლის დირექტორების ძალიან მცირე ნაწილს (8%) აქვს მონაწილეობა მიღებული ფორმალურ საკვალიფიკაციო პროგრამებში (მაგალითად, პროგრამა რომელიც ხარისხს ანიჭებს).

- ❖ სკოლის დირექტორთა პროფესიული განვითარებისათვის, როგორც მათი მესამედზე მეტი აცხადებს, პირველ რიგში ესაჭიროებათ სკოლის ხარისხის გაუმჯობესებისათვის მოსწავლეებისა და სკოლის მონაცემების გამოყენებასთან, ასევე ფინანსურ მენეჯმენტთან დაკავშირებული ტრენინგების გავლა. ხოლო სკოლის დირექტორთა დაახლოებით მეოთხედის აზრით, პირველ რიგში საჭიროა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობის მექანიზმების შესწავლა, ეფექტიანი უკუკავშირისა და ადამიანური რესურსების მართვის ტრენინგი.
- ❖ სკოლების 89%-ს ჰყავს 2 კაცზე მეტი ადამიანისაგან შემდგარი ადმინისტრაცია, რომლის მოვალეობაში შედის სკოლის გაძღოლა და მართვა, სწავლებასთან, რესურსების გამოყენებასთან, სასწავლო გეგმასთან და შეფასებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების მიღება. აგრეთვე სხვა, სტრატეგიული დირექტივების დასახვა, რაც საჭიროა სკოლის სათანადოდ ფუნქციონირებისთვის. გარდა დირექტორისა, სკოლის ადმინისტრაციაში შედის ფინანსური მენეჯერი (სკოლების 73% შემთხვევაში), დირექტორის მოადგილე (61% შემთხვევაში), მასწავლებლები (64% შემთხვევაში), კადრების უფროსი (55% შემთხვევაში), სკოლის სამეურვეო საბჭო ან მმართველი გუნდი (57% შემთხვევაში), მშობლები ან მეურვეები (50% შემთხვევაში) და ასევე მოსწავლეები (51% შემთხვევაში).
- ❖ სკოლის დირექტორების უშუალო მოვალეობაში შედის სკოლაში მასწავლებლის დანიშვნა ან მოხსნა, ამ ქმედებას საქართველოს სკოლებში დირექტორთა დიდი უმრავლესობა (93%) პირადად თავად ახორციელებს და ამბობს, რომ ამ პროცესში მას, როგორც სკოლის დირექტორს ყველაზე მნიშვნელოვანი როლი აკისრია. 14%-ის შემთხვევაში, ამ გადაწყვეტილებაში სკოლის დირექტორებს ეხმარებიან სხვა პირებიც. ასეთ შემთხვევებში სკოლის დირექტორები კონსულტაციას გადიან სამეურვეო საბჭოს წევრებთან ან სკოლის სამეურვეო საბჭოს ან მმართველთა გუნდთან. დაახლოებით იგივე სურათია მოსწავლეთა სკოლაში მიღებასთან დაკავშირებით, ამ ქმედებას სკოლის დირექტორთა 90% ერთპიროვნულად წყვეტს, ხოლო 18% შემთხვევაში კონსულტაციას სამეურვეო საბჭოს წევრებთან გადის. დირექტორის მიერ მიღებული გადაწყვეტილება შესაძლებელია იყოს აბსოლუტურად ერთპიროვნული ან კონსულტაციის შედეგად

მიღებული, თუმცა სკოლის დირექტორთა ნაწილი თვლის, რომ სამეურვეო საბჭოს ან სხვა პირებს ამ გადაწყვეტილებებზე ნაკლებად მნიშვნელოვანი როლი აქვს და საბოლოოდ გადაწყვეტილებას მაინც დირექტორი იღებს.

- ❖ საქართველოს სკოლების 32%-ში დირექტორებს უწევთ თავისი საქმიანობის ისეთ გარემოში წარმოება, რომელშიც მოსწავლეთა და/ან მასწავლებელთა ერთობლიობა მულტიკულტურული ან მულტიეთნიკური ჯგუფებისაგან შედგება. ასეთი სკოლების დირექტორთა 76% ამბობს, რომ მის სკოლაში მულტიკულტურული ღონისძიებების (მაგ., კულტურული მრავალფეროვნების დღის) ორგანიზებასთან დაკავშირებულ ღონისძიებებს ახორციელებს.
- ❖ კვლევის მიხედვით, სკოლის მოქმედ დირექტორებს, საშუალოდ კიდევ 7 ± 4 წელი სურთ ეკავით სკოლის დირექტორის თანამდებობა. მათი დიდი ნაწილი (დაახლოებით 75%) გამოთქვამს უკმაყოფილებას საკუთარ ანაზღაურებასთან დაკავშირებით და ისურვებდა, რომ მეტი მხარდაჭერა ჰქონდეს ადგილობრივი თვითმმართველობის/რეგიონის მთავრობის, რესურსცენტრის ან განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროსგან.

თავი 2 TALIS-ის მიმოხილვა

წინასიტყვაობა

პედაგოგის პროფესია ერთ-ერთი იმ პროფესიათაგანია, რომელშიც დასაქმებულს ყოველდღიურად უწევს გაუმკლავდეს არა მხოლოდ პროფესიულ საქმიანობასთან დაკავშირებულ გამოწვევებს, არამედ მოეთხოვება გაცილებით მეტი, ვიდრე ამას პედაგოგის სამუშაოს აღწერილობა ითვალისწინებს. პროფესიის სპეციფიკა, მოითხოვს, რომ პედაგოგი იყოს მომთმენი, სასწავლო პროცესში გაითვალისწინოს თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებანი და დააკმაყოფილოს ისინი იმგვარად, რომ არ მოხდეს სასწავლო პროცესის შეფერხება და უზრუნველყოფილი იყოს პროფესიული მიზნები. მასწავლებელია ის ადამიანი, რომელიც აღვივებს მოსწავლეში ინტერესს საგნისადმი, რაც ხშირად განაპირობებს მოსწავლის მომავალ მისწრაფებებსა და მიღწევებს. ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) სწავლისა და სწავლების საერთაშორისო კვლევების (TALIS) საერთაშორისო ანგარიშების მიხედვით, 10-დან 9 მასწავლებელი თვლის, რომ მათი მასწავლებლობის ძირითადი მოტივაცია არის სწორედ ეს შესაძლებლობა – მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანოს მოსწავლის განვითარებასა და პიროვნებად ჩამოყალიბებაში.

პედაგოგის პროფესიასთან შეხება თითქმის ყველა ადამიანს აქვს ცხოვრების სხვადასხვა ეტაპზე; თავდაპირველად, პირველად როდესაც სკოლაში სწავლობს, შემდეგ – როდესაც მშობელი ხდება. ამდენად, მასწავლებლის პროფესია ერთ-ერთი ყველაზე განხილვადი და დაკვირვების ქვეშ მყოფი პროფესიაა, რომელზეც ადამიანები მსჯელობენ, მიუხედავად იმისა კარგად ესმით თუ არა მასწავლებლის საქმიანობის სპეციფიკა და მიზნები. წინამდებარე კვლევა ემსახურება სწორედ მასწავლებლის პროფესიის უკეთ გაცნობას და ამ საქმიანობისადმი მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორების დამოკიდებულებების შესწავლას.

TALIS კვლევაში მონაწილე ქვეყნები

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS) ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) ფართომასშტაბიანი საერთაშორისო კვლევაა, რომელიც შეისწავლის მასწავლებლის პროფესიულ საქმიანობასთან დაკავშირებულ აქტივობებს და აქცენტს აკეთებს მასწავლებელთა სამუშაო პირობებისა და სასკოლო გარემოს შესწავლაზე. კვლევა მიზნად ისახავს შეისწავლოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, სამუშაოთი კმაყოფილება, მასწავლებლების საქმიანობა სკოლაში, მათ მიერ გამოყენებული სტრატეგიები, მიდგომები და დამოკიდებულებები, რათა დაეხმაროს მონაწილე ქვეყნების განათლების პოლიტიკის განმსაზღვრელ პირებს და ორგანიზაციებს მასწავლებელთა პროფესიის განვითარებაზე მიმართული პოლიტიკის შემუშავებასა და დანერგვაში.

TALIS-ის კვლევაში ჩართულ ქვეყნებს შესაძლებლობა აქვთ მიიღონ სანდო ემპირიული მონაცემები, რომლის ანალიზიც მათ საშუალებას აძლევს საერთაშორისო ინდიკატორებზე დაყრდნობით გაეცნონ და გააანალიზონ სხვადასხვა ქვეყნის მაგალითები, გაიზიარონ მათი გამოცდილება და ასევე, იკვლიონ სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო ტენდენციები, ახალი მიმართულებები და გამოწვევები. 2018 წელს TALIS-ის კვლევაში მონაწილეობდა 48 ქვეყანა და ადმინისტრაციული ერთეული.

ცხრილი 2.1 TALIS 2018-ში მონაწილე ქვეყნები

არგენტინა (ბუენოს აირესი)*	ფინეთი	ნორვეგია
ავსტრალია	საფრანგეთი	პორტუგალია
ავსტრია	საქართველო*	რუმინეთი*
ბელგია	უნგრეთი	რუსეთის ფედერაცია*
ბრაზილია*	ისლანდია	საუდის არაბეთი*
ბულგარეთი*	ისრაელი	სინგაპური*
კანადა (ალბერტა)	იტალია	სლოვაკეთის რესპუბლიკა
ჩილე	იაპონია	სლოვენია
ჩინეთი (სახალხო რესპუბლიკა) (შანხაი)*	ყაზახეთი*	სამხრეთ აფრიკა*
ტაიბეი (ჩინეთი)*+	კორეა	ესპანეთი
კვიპროსი*+, 1, 2	ლატვია	შვედეთი
კოლუმბია*	ლიეტუვა	თურქეთი
ხორვატია*	მალტა*	გაერთიანებული ემირატები*
ჩეხეთი	მექსიკა	დიდი ბრიტანეთი (ინგლისი)
დანია	ნიდერლანდები	ამერიკის შეერთებული შტატები
ესტონეთი	ახალი ზელანდია	ვიეტნამი*

* – ით აღნიშნულია ქვეყნები, რომლებიც არ ეკუთვნის OECD-ის

+ – ით აღნიშნულია ქვეყნები Participation through the IEA International Study Centre

1 – თურქული მხარის შენიშვნა: ინფორმაცია, რომელიც კვლევაშია მოცემული ეხება კვიპროსის მხოლოდ სამხრეთ ნაწილს. თურქეთი აღიარებს კვიპროსის ჩრდილოეთ ნაწილს თურქულ რესპუბლიკას. მანამ სანამ გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის მიერ არ იქნება მიღებული მრავალმხრივი შეთანხმება, თურქეთი ინარჩუნებს თავის პოზიციას „კვიპროსის საკითხთან“ დაკავშირებით.

2 – ევროკავშირის წევრი ქვეყნების შენიშვნა: კვიპროსის რესპუბლიკა აღიარებულია ევროკავშირის ყველა წევრი ქვეყნის მიერ, გარდა თურქეთისა. ინფორმაცია, რომელიც კვიპროსის შესახებ არის მოცემული კვლევაში, ეხება მხოლოდ კვიპროსის მთავრობის იურისდიქციაში შემავალ ქვეყნის სამხრეთ ნაწილს.

კვლევის განხორციელებაში ჩართული მხარეები

TALIS წარმოადგენს ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD), TALIS კონსორციუმისა და კვლევაში ჩართული ქვეყნების თანამშრომლობით შედეგად მიღებულ პროდუქტს. კვლევაში ჩართულ მხარეებს აქვთ შემდეგი ფუნქციები:

- ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) ფუნქცია კვლევის ფარგლებში არის პროგრამის მართვა და კვლევის 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-ის კვლევა განახორციელა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა და TALIS კონსორციუმის მიერ მოწოდებული ინსტრუქციების თანახმად უზრუნველყო:

- ინსტრუმენტების თარგმნა და ვერიფიკატორების შენიშვნების მიხედვით ცვლილებების შეტანა;
- შერჩევის ბაზის მიწოდება და სტრატეგიკების კრიტერიუმების მიწოდება (იხ. შერჩევა);
- მასწავლებლების შერჩევა კანადის სტატისტიკის ეროვნული სააგენტოს „Statistics Canada“-ს 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.

TALIS 2018-ის კვლევის საკითხები

TALIS-ის კვლევის მიზანია ერთი მხრივ, შეისწავლოს მასწავლებელთა საქმიანობასთან დაკავშირებული პოლიტიკისა და პრაქტიკის ძირითადი ასპექტები და მეორე მხრივ, გააცნოს ყველა დაინტერესებულ მხარეს ამ საქმიანობის თავისებურებანი.

კერძოდ, კვლევის მიზანია გავეცნოთ რა არის სკოლის ხელმძღვანელობის ძირითადი ფუნქციები და როლი სასკოლო საქმიანობაში; როგორია სისტემაში დასაქმებული მასწავლებლების მზაობის განცდა და პროფესიული განვითარება; როგორ ახდენენ პედაგოგები საკუთარი საქმიანობის შეფასებასა და უკუკავშირს; რა შეხედულებები და დამოკიდებულებები აქვთ მათ სწავლებისა და საკუთარი პედაგოგიური პრაქტიკის მიმართ; როგორ აფასებენ მასწავლებლები საკუთარ ეფექტიანობას, სამუშაოთი კმაყოფილებასა, სკოლასა და საკლასო ოთახში არსებული ატმოსფეროს და ა.შ.

TALIS-ი მონაწილე ქვეყნებში აგროვებს საერთაშორისო დონეზე ურთიერთშედარებად მონაცემებს სკოლებში სასწავლო გარემოსა და მასწავლებელთა და სკოლის დირექტორთა სამუშაო პირობების შესახებ. ის საშუალებას აძლევს მასწავლებლებსა და დირექტორებს წარმოადგინონ თავიანთი

დამოკიდებულება განათლების მდგომარეობის შესახებ მათ ქვეყნებში, გლობალური ხედვა მათი განათლების სისტემის შესახებ, ასევე მათი წარმატებები და მათ წინაშე არსებული გამოწვევები. კვლევის მთავარი მიზანია „მოახდინოს საერთაშორისო დონეზე ურთიერთშედარებადი ინფორმაციის გენერირება, რომლის გამოყენებითაც შესაძლებელი იქნება სკოლის ლიდერებზე, მასწავლებლებზე და სწავლაზე ფოკუსირებული განათლების პოლიტიკის შემუშავება და რეალიზაცია, იმ ასპექტების გათვალისწინებით, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე სწავლაში“ (OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II)). TALIS შესაძლებლობას უქმნის მასწავლებლებს და სკოლის ხელმძღვანელებს იმისათვის, რომ გადამოსცენ მათი ნააზრევი, იმსჯელონ საკუთარი პრაქტიკისა და მისი გაუმჯობესების გზების შესახებ. TALIS წარმოადგენს განათლების პოლიტიკის წარმმართველებისათვის საჭირო მონაცემებს, რათა დაეხმაროს მათ პოლიტიკის გადახედვასა და ისეთი პოლიტიკის შემუშავებაში, რომელიც იქნება მასწავლებლის პროფესიის ხელშემწობი და უზრუნველყოფს ეფექტიანი სწავლების ოპტიმალური პირობების შექმნას.

გადაწყვეტილების მიღებისა და პოლიტიკის შემუშავების დროს, მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა, თუ როგორ ხდება მასწავლებელთა მოზიდვა და პროფესიაში შენარჩუნება, როგორ ხდება ან ხდება თუ არა მასწავლებლის საქმიანობის აღიარება, შეფასება და წახალისება და რამდენად ეხმარება სკოლა და სისტემა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საჭიროებებს; TALIS ასევე აღწერს სკოლის ხელმძღვანელების როლს და შეისწავლის, თუ რა მხარდაჭერას უწევს სკოლა და სისტემა მასწავლებელს.

ზემოთ ხსენებული საჭიროებების ფარგლებში TALIS 2018 შეისწავლის ისეთ ძირითად საკითხებს, როგორებიცაა:

- მასწავლებელთა მახასიათებლები, ასაკისა და სქესის განაწილება, ასევე მასწავლებელთა სტაჟი;
- მასწავლებელთა მომზადების და გადამზადების პრაქტიკა, ტრენინგები და პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული აქტივობები;
- სკოლის სტრუქტურა, სასკოლო კლიმატი, სასკოლო რესურსები და სკოლის ავტონომიურობა;
- სასკოლო ლიდერობა და სასკოლო ლიდერობის ინდიკატორები;
- მასწავლებელთა წახალისებისა და უკუკავშირის ფორმები და პრაქტიკა;
- მასწავლებელთა პედაგოგიური რწმენა, დამოკიდებულება და შეხედულება, მიდგომები და არსებული პრაქტიკა, მოსწავლეთა შეფასების და უკუკავშირის პრაქტიკა;
- მასწავლებელთა დეკლარირებული თვითეფექტურობა, შრომითი კმაყოფილება, სასკოლო და საკლასო კლიმატი და სამუშაო პირობები.

TALIS 2018 – კვლევის თემატიკა

საქართველომ მონაწილეობა მიიღო TALIS 2018-ის კვლევაში, რომლის სამიზნე პოპულაციას შეადგენდა საშუალო საფეხურის მასწავლებლები და მათი სკოლების დირექტორები. კვლევა 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.

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

2018 წლის კვლევაში აქცენტი უფრო მეტად კეთდება მასწავლებელთა პროფესიული კარიერის, კარიერული წინსვლის შესაძლებლობების, მასწავლებელთა პროფესიული ცოდნისა და სწავლებისათვის საჭირო უნარების, მასწავლებელთა შორის ურთიერთთანამშრომლობის, ავტონომიურობის და სასკოლო ლიდერობის შესწავლაზე. ასევე მასწავლებელთა პროფესიული საჭიროებების ანალიზზე.

TALIS 2018-ის კვლევის მეთოდოლოგია

TALIS პირველად 2008 წელს ჩატარდა. ის წარმოადგენს გამოკითხვების სერიას რომელიც ყოველ 5 წელიწადში ერთხელ ტარდება. საქართველომ აღნიშნულ კვლევაში მონაწილეობა პირველად 2013 წელს მიიღო, 2018 წლის კვლევა საქართველოში მასწავლებელთა რიგით მეორე კვლევაა რომლის ფარგლებშიც ხდება მასწავლებელთა შესახებ ინფორმაციის მოძიება და ანალიზი.

TALIS-ის კვლევაში გამოიყენება ორსაფეხურიანი სტრატეგიული პროპორციული შემთხვევითი შერჩევის პროცედურა. შერჩევის პირველ ეტაპზე სტრატეგიული შერჩევის გამოყენებით ხდება 200-მდე სკოლის შერჩევა. საქართველოს შემთხვევაში სტრატეგიისათვის გამოიყენება სკოლის ადგილმდებარეობის (ქალაქი/სოფელი), სკოლის სტატუსის (კერძო/საჯარო) და სკოლაში სწავლების ენის (ქართული/აზერბაიჯანული/სხვა) ცვლადები. მომდევნო ეტაპზე სკოლებში შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით გამოკითხვისათვის შეირჩევა 20 პედაგოგი. პედაგოგებთან ერთად გამოკითხვაში მონაწილეობას იღებს შერჩეული სკოლის დირექტორი. კვლევაში მონაწილეობენ როგორც კერძო ასევე საჯარო სკოლები. გამოკითხვა მიმდინარეობს თვითადმინისტრირებადი კითხვარების გამოყენებით, რომლის შევსებასაც დაახლოებით 45-60 წუთი სჭირდება. კითხვარების შევსება რესპონდენტებთან წინასწარი შეთანხმების საფუძველზე შესაძლებელია როგორც ელექტრონულად, ასევე ფურცელზე.

კვლევის მოთხოვნების შესაბამისად სავალდებულოა, რომ სკოლაში შერჩეული მასწავლებელთა სულ მცირე 75%-მა გასცეს პასუხი კვლევის კითხვებს და ასევე კვლევაში მონაწილე სკოლის დირექტორთა სულ მცირე 75%-მა უპასუხოს კითხვებს.

საქართველოდან კვლევაში მონაწილეობა მიიღო საშუალო საფეხურის 3101 მასწავლებელმა და 192 სკოლის დირექტორმა. კვლევის მიმდინარეობის დროს ასევე გამოიკითხა მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო კვლევაში ჩართული სკოლების 1923 მასწავლებელი და 136 სკოლის დირექტორი (TALIS-PISA LINK). აღნიშნული მასწავლებლები ჩართულნი არიან საერთაშორისო კვლევაში PISA, რომელიც ამოწმებს 15 წლის მოზარდების მზაობას, გაუმკლავდნენ ყოველდღიურ გამოწვევებს იმ ცოდნისა და უნარების გამოყენებით, რომლებიც სკოლაში მიიღეს.

საქართველოს შემთხვევაში კვლევიდან 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 სტანდარტის მიხედვით, გამოირიცხული მასწავლებლების რაოდენობა არ უნდა აღემატებოდეს მასწავლებლების გენერალური ერთობლიობის 5%-ს.

შერჩეულ სკოლებში რესპოდენტი მასწავლებლების შერჩევამდე ხდება სკოლებთან მასწავლებელთა სიების გადამოწმება, რასაც სკოლის მიერ კვლევაში ჩართული საკონტაქტო პირი – სკოლის კოორდინატორი ახორციელებს. სკოლის კოორდინატორის მიერ დაზუსტებული მასწავლებელთა სიები შედის TALIS-ის კონსორციუმის მიერ მოწოდებულ სპეციალურ პროგრამაში, რის შემდეგაც კვლევაში მონაწილეობის მისაღებად პროგრამულად შეირჩევა თითოეული სკოლიდან 20 მასწავლებელი. თუ რომელიმე სკოლის სიაში 20-ზე ნაკლები მასწავლებელია, გამოკითხვისთვის ავტომატურად შერჩევა სკოლის ყველა მასწავლებელი. შერჩეული მასწავლებლების სია კვლავ ეგზავნებათ სკოლის კოორდინატორებს რესპოდენტთა კვლევაში მონაწილეობის უზრუნველსაყოფად.

ცხრილი 2.2 TALIS-ში მონაწილე სკოლები

TALIS	პოპულაცია რაოდენობა		შერჩევის საგარაუდო მოცულობა		შერჩევის მოცულობა		გამოკითხულთა რაოდენობა	
	სკოლა	მასწავლებელი	სკოლა	მასწავლებელი	სკოლა	მასწავლებელი	სკოლა	მასწავლებელი
სოფელი – საჯარო	1586	24 349	114	22 80	113	2 300	109	1781
ქალაქი – საჯარო	474	13 870	65	1 300	65	1 367	65	1 015
ქალაქი – კერძო	206	4 527	21	420	21	426	18	305
სულ	2 266	42 746	200	4 000	199	4 093	192	3 101

ინსტრუმენტების თარგმნა და ვერიფიკაცია

TALIS-ის კვლევაში კვლევის ინსტრუმენტების შემუშავება, ვერიფიკაცია და თარგმნა ხდება ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის ექსპერტთა ჯგუფის მიერ. კვლევის ინსტრუმენტების ქართული ვერსია წარმოადგენს საერთაშორისო კითხვარის ზუსტ ანალოგს და მისი შემუშავება ხდება ამავე ჯგუფთან მჭიდრო თანამშრომლობით. კვლევის ინსტრუმენტი მოიცავს კითხვებს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებასთან, მოსწავლეთა შეფასებასთან, მასწავლებლისთვის უკუკავშირის მიცემასთან, მასწავლებლის საქმიანობასთან და მასწავლებლის სამსახურით კმაყოფილებასა და თვითშეფასებასთან დაკავშირებულ კითხვებს. კვლევის ინსტრუმენტი ასევე ითვალისწინებს მასწავლებლის და სკოლის დირექტორების დემოგრაფიულ მონაცემებს (მაგალითად: ასაკი, სქესი, გამოცდილება, განათლება და ა. შ.), რომლის მიხედვითაც მონაცემთა ანალიზი ხდება. სკოლის შესახებ ზოგადი ინფორმაციის მოძიება ხდება დირექტორის კითხვარის გამოყენებით, რომელშიც სკოლის დირექტორი ასევე პასუხობს შეკითხვებს სკოლის ლიდერობასთან, მასწავლებელთა ფორმალურ შეფასებასთან, სასკოლო კლიმატთან, მასწავლებელთა მაძიებლობასა და მენტორობასთან, აგრეთვე მათი სამსახურით კმაყოფილებასთან დაკავშირებით.

კვლევის ინსტრუმენტები ითარგმნება ქართულ და აზერბაიჯანულ ენებზე. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ კითხვარების თარგმნის შემდეგ საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის (IEA) სამდივნო ამოწმებს თარგმანის შესაბამისობას ორიგინალთან.

მონაცემების ინტერპრეტაცია

TALIS-ის მონაცემები გვიქმნის მნიშვნელოვან წარმოდგენას მასწავლებელთა და სკოლების სასწავლო გარემოს შესახებ. თუმცა, ამ ანგარიშში წარმოდგენილი მონაცემების ინტერპრეტაციის დროს საჭიროა ფრთხილად მოვევიდოთ სხვადასხვა ქვეყნების ან ქვეყანათა ჯგუფების ნებისმიერ შედარებას. ასეთი შედარებების დროს უნდა გავითვალისწინოთ კულტურული, სოციალური და ეკონომიკური ფაქტორები, რომლებიც ზეგავლენას ახდენს სხვადასხვა ქვეყნებში კვლევის მონაწილეების პასუხებზე. გარდა ამისა, მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ TALIS-ის მონაცემები ეფუძნება მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორების თვით-ანგარიშგებას რის გამოც წარმოადგენს მასწავლებლებისა და დირექტორების საკუთარ მოსაზრებებს, მოლოდინებს და შეხედულებებს, რომლებიც დაკავშირებულია სხვადასხვა თემატიკასთან. ამდენად, პასუხები შესაძლოა იყოს სუბიექტური და ექვემდებარებდეს ამა თუ იმ სახის პირადი თუ კულტურული ხასიათის მიკერძობას. ამის გათვალისწინებით, შეიძლება ამ კვლევის მონაცემები განსხვავდებოდეს „უფრო ობიექტურად“ შეგროვებული მონაცემებისგან, მათ შორის ადმინისტრაციული წესით მიღებული მონაცემებისაგან, რომელსაც იძლევა ეროვნული მთავრობა. თუმცა, მრავალი თვალსაზრისით, TALIS-ის მონაცემების სწორედ ეს „სუბიექტურობა“ იძლევა იმის საშუალებას, რომ უფრო ღრმად გავიაზროთ ქვეყნის მასწავლებლების და დირექტორების გამოცდილება და მოლოდინები.

ისევე როგორც TALIS-ის საერთაშორისო ანგარიშში, ეროვნულ ანგარიშშიც მსჯელობა წარმართება მხოლოდ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებების შესახებ. იმის გამო, რომ TALIS არის შერჩევანზე დაფუძნებული კვლევა, ხდება მონაცემების შეწონვა და სტანდარტული შეცდომების დადგენა იმ მიზნით, რომ უზრუნველყოფილი იყოს განსხვავებების სტატისტიკურად მნიშვნელოვნება.

მასწავლებლის განსაზღვრება

განათლების სისტემაში მასწავლებელი არის პიროვნება, რომელიც სწავლის პროცესში დახმარებას უწევს, რჩევებს აძლევს მოსწავლეს, საჯარო ან კერძო სკოლაში. საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი წესით მასწავლებელი არის სერტიფიცირებული, შესაბამისი განათლების მქონე პირი, რომელიც ასწავლის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში, რომელიც იცნობს და იზიარებს მასწავლებლის პროფესიული ეთიკის კოდექსით გათვალისწინებულ ნორმებს, ექვემდებარება მასწავლებლის ქცევის სავალდებულო ნორმებს, დისციპლინური გადაცდომისა და დისციპლინური პასუხისმგებლობის სახეებს (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ). მასწავლებელს გააჩნია პროფესიული სტანდარტი — პროფესიული ცოდნა, უნარები და ასევე აკმაყოფილებს იმ ღირებულებებისა და ვალდებულებების ჩამონათვალას, რომელსაც უნდა იზიარებდეს ყველა მასწავლებელი. ხოლო მასწავლებლობის მაძიებელად ითვლება პირი, რომელიც დროებით ასწავლის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში მასწავლებლობის სტატუსის მოსაპოვებლად და აკმაყოფილებს შესაბამისი წესით განსაზღვრულ ვალდებულებებს.

TALIS-ის კვლევაში მასწავლებელი განისაზღვრება, როგორც პირი რომლის ძირითად და მთავარ საქმიანობას წამოადგენს მოსწავლეთა სწავლება, რომელიც სკოლაში ატარებს გაკვეთილებს

მოსწავლეთათვის. ეს პირები შეიძლება მუშაობდნენ როგორც კლასში და გაკვეთილს უტარებდნენ მთელ კლასს ერთად, ასევე მუშაობდნენ ინდივიდუალურად მოსწავლეებთან ან მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებთან. მასწავლებელი შეიძლება ჩართული იყოს როგორც რეგულარულ საგაკვეთილო პროცესში, ასევე კლასგარეშე აქტივობებში, მაგალითად ატარებდეს დამატებით გაკვეთილებს. შესაძლოა მასწავლებელი სკოლაში მუშაობდეს სრულ ან ნახევარ განაკვეთზე, ერთ ან რამდენიმე სკოლაში. TALIS-ის კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე მიუხედავად იმისა, რომ ესა თუ ის პირი შეიძლება სკოლაში ატარებდეს გაკვეთილებს, მასწავლებლად არ ჩაითვლება თუ მასწავლებლობა არ არის მისი ძირითადი საქმიანობა და/ან ის წარმოადგენს მასწავლებლის დამხმარეს (Education at a Glance 2019: OECD Indicators):

- არაპროფესიული ან პარაპროფესიული მუშაკი, რომელიც ეხმარება მასწავლებელს საგაკვეთილო პროცესის წარმართვაში.
- ბიბლიოთეკარი ან პირი, რომელიც აწვდის მოსწავლეებს სხვადასხვა საგანმანათლებლო სერვისებზე ხელმისაწვდომობას.
- ჯანმრთელობის ან სოციალური მუშაკი, ფსიქოლოგი, თერაპევტი და სხვა.

მასწავლებლების სამიზნე პოპულაციიდან TALIS-ის მიერ ასევე გამოირიცხულია მასწავლებლების შემდეგი პროფილები: ჩამნაცვლებელი, გადაუდებელი საჭიროების შემთხვევებში და არასისტემატურად მომუშავე პედაგოგები; მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიან ექსკლუზიურად მხოლოდ ბრძანსრულებს და მასწავლებლები, რომლებიც იმყოფებიან გრძელვადიან შვებულებაში. ეს გამოირიცხვა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს არასრულ განაკვეთზე მყოფი მასწავლებლების მონაცემების წარმოდგენაზე.

თავი 3 მასწავლებელთა და მათი სკოლების პროფილი

მასწავლებელთა დემოგრაფიული პროფილი

საქართველოში საბაზო საფეხურის მასწავლებელთა დიდი უმრავლესობა (83.3%) ქალია. საქართველოში მასწავლებლის საშუალო ასაკი საკმაოდ მაღალია (50.4 წელი) და 7 წლით აღემატება TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (43.4 წელი). ამასთან კვლევის წინა ციკლის პერიოდთან შედარებით, მასწავლებელთა საშუალო ასაკი 2 წლით არის მომატებული. აღნიშნულიდან გამომდინარე უნდა ვივარაუდოთ, რომ ნაკლებად ხდება ახალგაზრდა მასწავლებლების პროფესიაში შემოდინება. ამასთან მასწავლებელთა შორის 50 წლის და უფრო მაღალი ასაკის მასწავლებლების წილი (53.5%) კვლევაში მონაწილე ყველა სხვა ქვეყნის მონაცემზე მაღალია (TALIS საშუალო 31.4%-ია). საქართველო ასევე გამოირჩევა სისტემაში ახალგაზრდა მასწავლებლების დაბალი წილით. 30 წლამდე ასაკის მასწავლებლების წილი თუ 2013 წლის კვლევაში 6% იყო, 2018 წლის მონაცემებით ეს მაჩვენებელი კიდევ უფრო დაწეულია და მხოლოდ 3.9%-ს შეადგენს. TALIS-ის საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით ახალგაზრდა მასწავლებლების წილი სისტემაში გაცილებით მაღალია ვიდრე საქართველოში – 11.5%. თუ სხვა ქვეყნების მონაცემებს შევადარებთ, ყველაზე ახალგაზრდა მასწავლებლები გვხვდებიან თურქეთსა და მალტაში, სადაც მასწავლებელთა საშუალო ასაკი 35–36 წელია. სისტემაში არსებული მასწავლებლების წილი მნიშვნელოვნად განსხვავდება საგნების მიხედვით. ყველაზე ახალგაზრდა მასწავლებლები არიან უცხოური ენებისა და ფიზიკური განათლების საგნების მასწავლებლები. 60 წელზე მაღალი ასაკის მასწავლებლების ყველაზე დიდი წილი ასწავლის ძირითად სასწავლო საგნებს (მათემატიკა 32%, ქართული წერა, კითხვა და

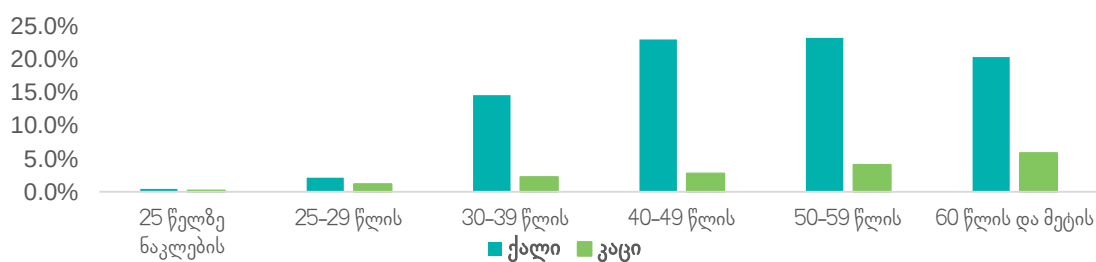
ლიტერატურა 29% და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები 29%).

ცხრილი 3.1 მასწავლებელთა საშუალო ასაკი

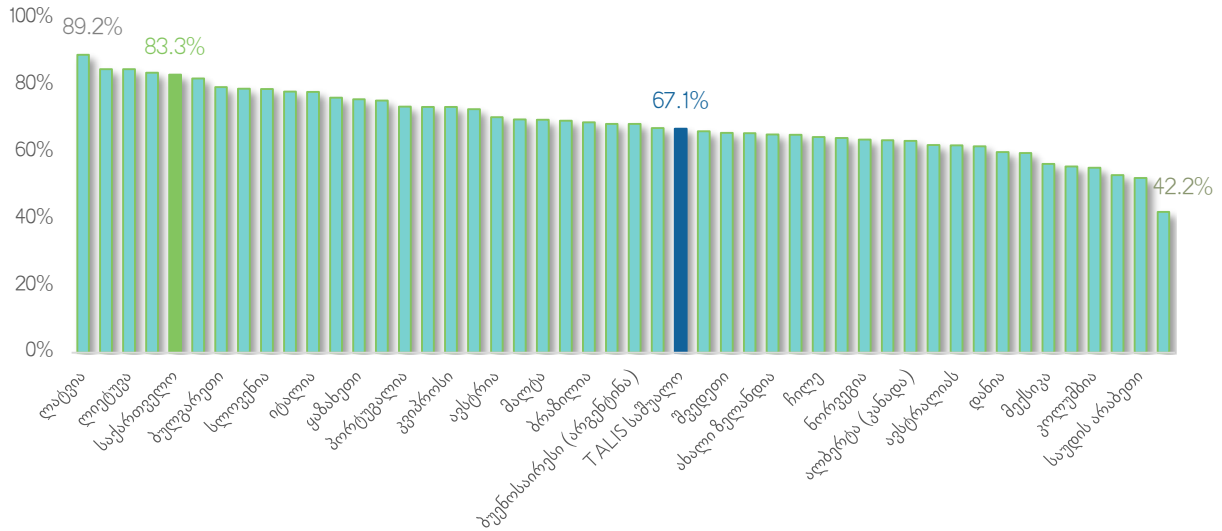
ქვეყანა	მასწავლებლის ასაკი				პროცენტი			მასწავლებლის ასაკი		
	საშუალო		სტ. გადახრა		მე-10	მედიანა	90-ე	30-50		
	საშ.	სტ.შ.	სტ.გად.	სტ.შ.				<30	50	50<
საქართველო	50.4	(0.3)	12.0	(0.2)	33.0	51.0	66.0	3.9	42.6	53.5
ლიეტუვა	49.9	(0.2)	9.7	(0.1)	36.0	52.0	61.0	2.8	40.5	56.7
ესტონეთი	49.1	(0.3)	11.8	(0.1)	32.0	51.0	63.0	7.1	39.3	53.7
ბულგარეთი	48.9	(0.3)	10.2	(0.2)	34.0	50.0	61.0	5.6	43.5	51.0
პორტუგალია	48.7	(0.2)	7.5	(0.1)	39.0	49.0	58.0	0.7	52.4	46.9
იტალია	48.6	(0.2)	10.1	(0.1)	35.0	49.0	62.0	3.5	48.2	48.4
ლატვია	48.4	(0.3)	11.3	(0.3)	31.0	50.0	62.0	7.9	40.9	51.2
უნგრეთი	47.6	(0.2)	9.7	(0.1)	34.0	49.0	60.0	4.5	47.9	47.7
რუსეთი	46.3	(0.3)	11.9	(0.2)	29.0	47.0	62.0	10.9	47.3	41.9
OECD საშუალო	44.1	(0.1)	10.5	(0.0)	30.1	43.9	58.2	11.1	54.5	34.4
EU ჯამი	44.5	(0.1)	10.0	(0.0)	31.2	44.3	58.1	9.2	56.4	34.4
TALIS საშუალო	43.4	(0.0)	10.2	(0.0)	29.8	43.2	57.2	11.5	57.1	31.4
მალტა	36.8	(0.4)	9.9	(0.2)	25.0	35.0	51.0	28.6	59.2	12.2
თურქეთი	35.5	(0.1)	8.0	(0.1)	26.0	34.0	46.0	25.9	67.9	6.3

წყარო: OECD TALIS 2018 მონაცემები. ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა

გრაფიკი 3.1 მასწავლებელთა განაწილება სქესის და ასაკობრივი კატეგორიის მიხედვით



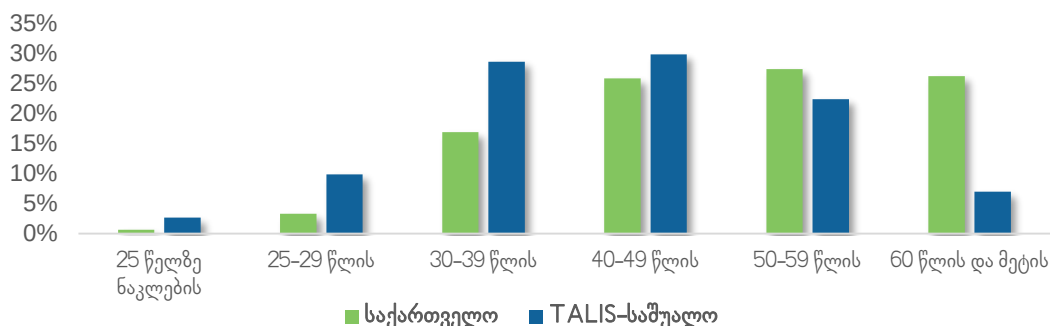
გრაფიკი 3.2 ქალი მასწავლებლების წილი TALIS-ის ქვეყნების მიხედვით



კვლევაში ჩართული ქვეყნებიდან ქალი მასწავლებლების წილი ქვეყნების უმრავლესობაში გაიზარდა TALIS-ის კვლევის წინა ციკლთან შედარებით, ამ მხრივ გამოირჩევა ხორვატია, რუმინეთი, იაპონია და კვიპროსი სადაც სისტემაში ქალ მასწავლებელთა წილი წინა მონაცემთან შედარებით 3%-ზე მეტით არის გაზრდილი. საქართველო იმყოფება იმ 6 ქვეყანას შორის, სადაც მამაკაცი მასწავლებლების წილის ზრდამ 1%-ზე მეტი შეადგინა, TALIS-ის კვლევების მიხედვით მამაკაცი მასწავლებლების წილის ზრდა მაღალი არ არის და პედაგოგის სპეციალობაში მთელი მსოფლიოს მასშტაბით ქალი მასწავლებლები სჭარბობენ მამაკაც მასწავლებლებს. გრაფიკზე 3.2 ნაჩვენებია ქალი მასწავლებლების წილი TALIS-ში მონაწილე ქვეყნების მიხედვით, საქართველო ერთ-ერთ მოწინავე პოზიციაზეა ქალი მასწავლებლების რაოდენობის მიხედვით და მას მხოლოდ ლატვიის, რუსეთის ფედერაციის, ლიეტუვას და ესტონეთის მონაცემი აღემატება. როგორც ჩანს პოსტსაბჭოთა ქვეყნებში ქალი მასწავლებლები ტრადიციულად სჭარბობენ მამაკაც მასწავლებლებს. რაც შეეხება საშუალო მაჩვენებელს, TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელით ქალი მასწავლებლების წილი 67.1%-ია, ხოლო ქალი მასწავლებლების ყველაზე დაბალი წილი იაპონიაშია (42.2%) და ის ერთადერთი ქვეყანაა, სადაც მამაკაცი მასწავლებლები ქალ მასწავლებლებს სჭარბობენ. მასწავლებლები საქართველოში უფრო ასაკიანები და სტაჟიანები არიან, ვიდრე ბევრ სხვა ქვეყანაში. მზარდი ტექნოლოგიური პროგრესის ფონზე, განსაკუთრებით განვითარებად ქვეყნებში, სადაც კვალიფიციური კადრების ნაკლებობაა, აქტუალურია მასწავლებლის პროფესიაში ახალგაზრდა კადრების მოზიდვა და მათი პროფესიაში დარჩენა. როგორც გრაფიკიდან 3.3 ჩანს, რომ საქართველო ამ მხრივ ძალზე ჩამორჩება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებლებს. ერთი მხრივ 60 წელს გადაცილებული

მასწავლებლების წილი საქართველოში საგრძნობლად მაღალია TALIS-ის საშუალოსთან შედარებით (26.2% - საქართველო, 7% - TALIS-ის საშუალო), ხოლო მეორე მხრივ, 30 წელზე ნაკლები ასაკის მასწავლებლები, საქართველოში ბევრად ნაკლებია TALIS-ის საშუალოსთან შედარებით (3.9% - საქართველო, 12.4% - TALIS-ის საშუალო).

გრაფიკი 3.3 მასწავლებელთა განაწილება ასაკობრივი კატეგორიის მიხედვით საქართველოში და TALIS-ის ქვეყნების საშუალო



ცხრილი 3.2 მასწავლებელთა სამუშაო სტაჟი

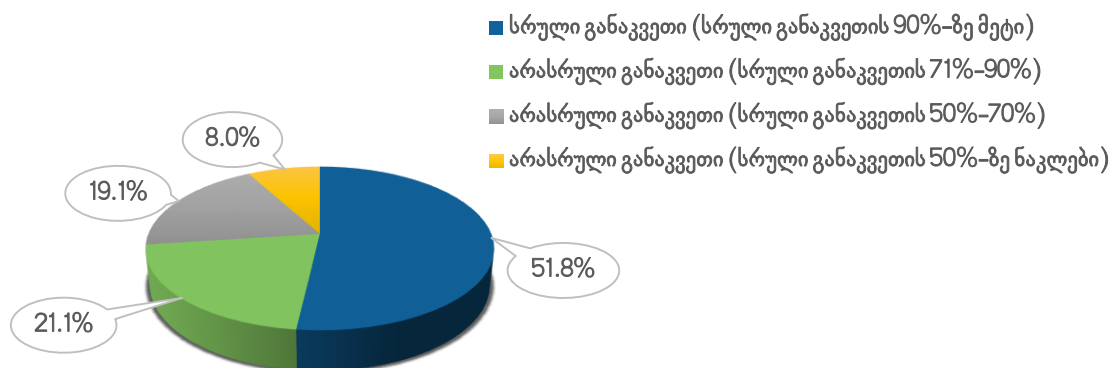
ქვეყანა	მასწავლებლის სამუშაო სტაჟი							
	ამ სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის სტაჟი		სულ მასწავლებლის სტაჟი		საგანმანათლებლო საქმიანობა სკოლაში		არა საგანმანათლებლო საქმიანობა სკოლაში	
	საშუალო	სტ.შეცდომა	საშუალო	სტ.შეცდომა	საშუალო	სტ.შეცდომა	საშუალო	სტ.შეცდომა
ლიეტუვა	16.6	(0.3)	24.7	(0.3)	1.7	(0.1)	2.3	(0.2)
საქართველო	18.4	(0.3)	23.9	(0.3)	1.4	(0.1)	1.5	(0.1)
ლატვია	16.3	(0.5)	23.7	(0.4)	2.3	(0.2)	3.1	(0.2)
პორტუგალია	11.5	(0.3)	23.1	(0.2)	1.2	(0.1)	1.6	(0.1)
ესტონეთი	14.7	(0.4)	22.7	(0.3)	3.1	(0.1)	4.2	(0.2)
ბულგარეთი	13.4	(0.4)	21.6	(0.3)	1.1	(0.1)	3.4	(0.2)
რუსეთის ფედერაცია	15.2	(0.4)	21.5	(0.3)	2.2	(0.2)	2.4	(0.1)
უნგრეთი	14.0	(0.3)	20.7	(0.2)	0.9	(0.1)	2.0	(0.1)
სლოვენია	17.1	(0.4)	20.0	(0.4)	0.3	(0.0)	0.9	(0.1)
EU საშუალო	9.8	(0.1)	17.1	(0.1)	2.0	(0.0)	3.2	(0.0)
OECD საშუალო	10.2	(0.1)	17.0	(0.1)	2.0	(0.0)	3.5	(0.0)
TALIS საშუალო	10.2	(0.0)	16.8	(0.0)	1.8	(0.0)	3.1	(0.0)
საუდის არაბეთი	6.3	(0.2)	12.8	(0.3)	0.8	(0.0)	0.7	(0.1)
მალტა	7.2	(0.5)	12.7	(0.4)	1.5	(0.1)	2.9	(0.1)
სინგაპური	6.4	(0.1)	11.6	(0.2)	0.9	(0.1)	1.6	(0.1)
თურქეთი	3.9	(0.1)	10.9	(0.1)	0.4	(0.0)	0.7	(0.0)

საქართველო მეორე ადგილზეა იმ ქვეყნებს შორის, სადაც მასწავლებელთა სტაჟი ყველაზე მაღალია. საბაზო საფეხურზე მასწავლებლად მუშაობის საშუალო სტაჟი 24 წელს უახლოვდება, ამასთან

მასწავლებელთა სტაჟი იმ კონკრეტულ სკოლაში, სადაც ამჟამად მუშაობენ 18 წელია. მასწავლებელთა საშუალო სტაჟის მიხედვით ყველაზე დაბალი სტაჟი აქვთ მასწავლებლებს თურქეთში, სინგაპურში, მალტასა და საუდის არაბეთში, ამასთან მასწავლებელთა მიგრაცია სკოლიდან სკოლაში როგორც ჩანს, ამ ქვეყნებში შედარებით მაღალია, რადგან კონკრეტულ სკოლაში მუშაობის საშუალო სტაჟი, გაცილებით დაბალია მასწავლებლის პედაგოგიურ საერთო სტაჟზე. TALIS-ის მონაცემებით მასწავლებლის საშუალო სტაჟი 10 წელია.

საქართველოში მასწავლებელთა ნახევარზე მეტი (51.8%) სკოლაში სრულ სამუშაო განაკვეთზე მუშაობს.

გრაფიკი 3.4 სრულ და არასრულ სამუშაო განაკვეთზე მომუშავე მასწავლებლების პროცენტული განაწილება

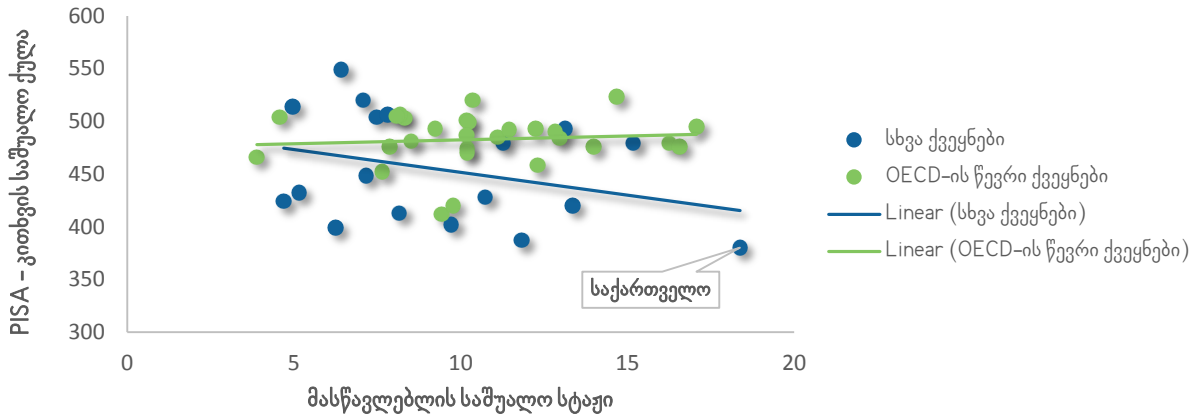


კავშირი მასწავლებელთა სამუშაო სტაჟსა და საერთაშორისო შეფასებებში მოსწავლეთა მიღწევებს შორის

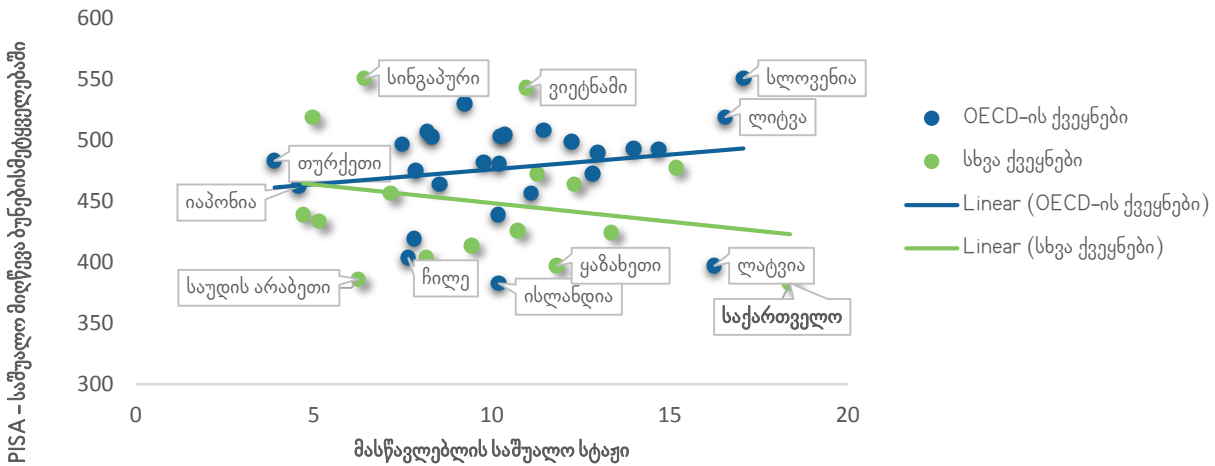
საერთაშორისო და ეროვნული შეფასებები მასწავლებლის სამუშაო სტაჟსა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის პოზიტიურ კავშირს არ ადასტურებს. საერთაშორისო შეფასებებში (PISA, PIRLS, TIMSS) იმ ქვეყნების მასწავლებლები, რომელთაც საუკეთესო შედეგები აქვთ, მაღალი სამუშაო სტაჟით არ გამოირჩევიან. როგორც გრაფიკიდან ჩანს საქართველოს მასწავლებლის სამუშაო სტაჟის მიხედვით ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს, თუმცა საერთაშორისო კვლევა PISA-ს მონაცემებით ქართველი მოსწავლეების კითხვის საშუალო ქულა TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებს შორის ყველაზე დაბალია. ასევე ნათელია, რომ მასწავლებლის სამუშაო სტაჟსა და მათი მოსწავლეების შედეგებს შორის OECD-ის წევრ ქვეყნებში კორელაცია არ იკვეთება ($r = 0.11$), თუმცა OECD-ის არა წევრ, სხვა ქვეყნებში მასწავლებლის სამუშაო სტაჟსა და PISA-ს კითხვის საშუალო ქულას შორის უარყოფითი კავშირია ($r = -0.32$), რაც იმას ნიშნავს, რომ მასწავლებლის მაღალ სამუშაო სტაჟთან ერთად ამ ქვეყნის მოსწავლეები უკეთეს შედეგს არ გვიჩვენებენ საერთაშორისო კვლევებში ვიდრე ის ქვეყნები, სადაც მასწავლებელთა სამუშაო სტაჟი მაღალი არ არის. კიდევ უფრო მკვეთრადაა გამოკვეთილი ეს განსხვავება PISA-ს მათემატიკისა და ბუნებისმეტყველების შემთხვევებში: ორივე საგნისათვის არსებობს დადებითი კორელაცია მასწავლებლის სტაჟსა და მოსწავლის მიღწევას შორის OECD-ის წევრი ქვეყნების შემთხვევაში, ხოლო სხვა ქვეყნების შემთხვევაში კავშირი მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილებასა და მოსწავლის მიღწევას შორის უარყოფითია. შესაძლოა ამგვარი ინტერპრეტაცია ქვეყნების კულტურული თავისებურებების

გათვალისწინების გარეშე სრულყოფილი არ იყოს, თუმცა ფაქტია, რომ მასწავლებლის სამუშაო სტაჟი მოსწავლეთა მიღწევებზე საუკეთესო შემთხვევაში საერთოდ არ უნდა აისახოს, ისე, როგორც ეს OECD-ის წევრი ქვეყნების მაგალითზე ჩანს.

გრაფიკი 3.5 მასწავლებლის სამუშაო სტაჟი და ქვეყნების მიღწევები PISA-ში



გრაფიკი 3.6 მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება და ქვეყნის მიღწევა ბუნებისმეტყველებაში



კლასის და სკოლის ზომა

უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში მოსწავლეთა რაოდენობა კლასებში 5-დან 30 მოსწავლემდე მერყეობს. საქართველოში სკოლის და კლასის ზომის მიხედვით არაერთგვაროვანი მდგომარეობაა, სოფლებში სადაც მოსახლეობა შემცირებულია შეიმჩნევა მოსწავლეების რაოდენობის შემცირება და შედეგად სკოლების დაბატარავების ტენდენცია, ხოლო დედაქალაქის გარკვეულ უბნებში და სკოლებში

პირიქით, მოსწავლეთა რაოდენობა იზრდება. შედეგად დიდია როგორც სკოლის, ასევე კლასის ზომა. იდეალურ შემთხვევაში ის, თუ რამხელა უნდა იყოს სკოლა, რამდენი მოსწავლე უნდა სწავლობდეს სკოლაში და რამდენი მოსწავლე უნდა ესწრებოდეს გაკვეთილს, ყოველთვის განხილვის საგანია. მკვლევარები სხვადასხვა კვლევების მეშვეობით ცდილობენ სკოლისა და კლასის ზომის დაკავშირებას მოსწავლეთა მიღწევებთან და ოპტიმალური ემპირიულად დასაბუთებული მონაცემის მიღებას სკოლისა და კლასის იდეალური ზომის შესახებ. ზოგადად მიიჩნევა, რომ მცირე ზომის სკოლებში მასწავლებელს უფრო ეფექტურად შეუძლია სწავლება, ვიდრე დიდი ზომის სკოლაში, სადაც გაცილებით რთულია მასწავლებელმა თითოეულ მოსწავლესთან ინდივიდუალური იმუშაოს, გაითვალისწინოს თითოეული მათგანის განსაკუთრებული საჭიროებები, მათი სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლები და მოარგოს საკუთარი მიდგომა ბევრ განსხვავებულ ინდივიდს ან ინდივიდთა ჯგუფს. თუმცა ასევე არსებობს მოსაზრება, რომლის მიხედვითაც მცირე ზომის სკოლებში მოსწავლეთა სწავლება გაცილებით ძვირი ჯდება, ვიდრე დიდი ზომის სკოლებში, რაც პირდაპირ უკავშირდება მოსწავლის სოციო-ეკონომიკურ მახასიათებლებს. ასეთი შემთხვევების განზოგადება და მიღწევებთან პირდაპირ კავშირზე მითითება არასწორი იქნებოდა. კლასის ზომა მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების სუსტი პრედიქტორია საერთაშორისო კვლევებში (მაგ. PISA), თუმცა მიუხედავად ამისა ის შეიძლება განვიხილოთ, როგორც გარკვეული სასწავლო აქტივობების მოდერატორი ცვლადი, კერძოდ პატარა ან საშუალო ზომის კლასებში შესაძლოა უფრო ეფექტურად დაინერგოს ინდივიდუალური პროექტები, დიდი ზომის კლასებში კი ჯგუფური სამუშაოები.

ცხრილი 3.3 მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში) გვიჩვენებს კლასში მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობას სხვადასხვა ქვეყნებში. საქართველო ამ მონაცემით TALIS-ის კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის ბოლო ადგილს იკავებს. საქართველოში კლასში საშუალოდ დაახლოებით 16 მოსწავლე სწავლობს, მაშინ, როცა TALIS-ის საშუალო მონაცემით, კლასში საშუალოდ 25 მოსწავლე სწავლობს. საქართველოს მსგავსი მდგომარეობაა ესტონეთში, სადაც კლასში საშუალოდ 17 მოსწავლეა, თუმცა იმ განსხვავებით, რომ საქართველოში კლასში მოსწავლეთა რაოდენობის დიაპაზონი გაცილებით დიდია, ვიდრე ესტონეთსა და სხვა ქვეყნებში. საქართველოში გვხვდება ძალიან პატარა კლასები, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა 5-ს არ აჭარბებს და ასევე კლასები, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა 30-ს აღემატება. ესტონეთში კლასები ამ თვალსაზრისით გაცილებით ერთგვაროვანია, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა კლასებში დაახლოებით 7-დან 19 მოსწავლემდე მერყეობს. არსებობენ ქვეყნები, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა ძალიან მაღალია და საშუალოდ 30 მოსწავლეს აჭარბებს, ამ მხრივ გამორჩეულია სამხრეთ აფრიკა, სადაც მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა კლასში 41 ბავშვია. ასევე მაღალია მოსწავლეთა რაოდენობა ზოგიერთ ისეთ ქვეყანაში, რომელცაც საერთაშორისო კვლევებში როგორც წესი მაღალი მიღწევები აქვთ (მაგალითად, სინგაპური (33), იაპონია (30), შანხაი (ჩინეთი) (35)), თუმცა არის რიგი ქვეყნები, რომლებიც კლასში მოსწავლეთა მაღალი რაოდენობით არ გამოირჩევიან, თუმცა საერთაშორისო კვლევებში მათაც მაღალი მიღწევები აქვთ ხოლმე (მაგ. ფინეთი (18) და რუსეთი (20)). როდესაც კლასში მოსწავლეთა რაოდენობაზე ვმსჯელობთ, მხედველობაში აუცილებლად უნდა მივიღოთ, ამ მხრივ რამდენად ერთგვაროვანია მდგომარეობა, რამდენად უწევს მასწავლებელს ერთი და იმავე სასწავლო პროგრამით ასწავლოს როგორც დიდ, ასევე მცირე ზომის კლასებს და ორივე შემთხვევაში მიიღოს მაქსიმალურად სასურველი შედეგი. საქართველოს რეალობიდან გამომდინარე კლასის ზომა არაერთგვაროვანია და მასწავლებლებს უხდებათ სწავლება სხვადასხვა ზომის კლასებში, ასეთი განაწილების მიხედვით საქართველო ერთ-ერთი

გამორჩეული ქვეყანაა. ამასთან მოსწავლეთა თითქმის 70% სწავლობს ისეთ კლასში, რომლის მასწავლებელსაც მიაჩნია, რომ კლასის ზომის შემცირება კარგი იქნებოდა. აქედან 35% ისეთ კლასში, რომლის მასწავლებელი ფიქრობს, რომ კლასის შემცირება აუცილებელია. სხვა ქვეყნების შემთხვევაშიც ვხვდებით ასეთი განსხვავებები, მაგალითად სამხრეთ აფრიკაში, სადაც კლასში საშუალოდ 41 მოსწავლეა, მათგან პატარა ზომის კლასებში საშუალოდ 20 მოსწავლე მდებარეობს. იაპონიაში პატარა კლასში საშუალოდ 17 მოსწავლეა, ხოლო დიდი ზომის კლასში შესაძლებელია იყოს 39 მოსწავლე და მეტი.

სინგაპურში მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა კლასში თითქმის ორჯერ აღემატება მოსწავლეთა რაოდენობას ფინეთში. ამასთან ორივე ეს ქვეყანა საკმაოდ წარმატებულია და საერთაშორისო შეფასებებში საუკეთესო შედეგებს აჩვენებს. ბუნებრივია მასწავლებელთა მხრიდან დიდი და მცირე ზომის კლასების მართვა და წარმატებული სწავლება სხვადასხვა მიდგომებს საჭიროებს. საქართველოში ვხვდებით, როგორც დიდ, ასევე პატარა ზომის კლასებს, ამდენად ორივეტიპის ქვეყნების მასწავლებელთა კლასის მართვის გამოცდილება შეიძლება ჩვენთვის საინტერესო იყოს. ასევე გასათვალისწინებელია ქვეყნის კულტურული კონტექსტი, რადგან მაგალითად ამიურ ქვეყნებში, იქ სადაც ბევრი მოსწავლეა, კლასის მართვის პრობლემა არ დგას, რადგან მოსწავლეები გაცილებით ადვილად ექვემდებარებიან წესებს და ინარჩუნებენ დისციპლინას.

TALIS-ის, OECD-ის და EU-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლის მიხედვით კლასში საშუალოდ 23-25 მოსწავლეა, ამასთან დიდი და პატარა კლასები, საშუალოდ 17-19 მოსწავლით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, მაშინ, როცა 2018 წლის მონაცემების მიხედვით საქართველოში დიდ კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა 30-ს აღემატება, ხოლო პატარა კლასებში 5 მოსწავლემდე მერყეობს. ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით (მუხლი 17. პუნქტი 4) „2014-2015 სასწავლო წლამდე საჯარო სკოლაში ჩარიცხულ მოსწავლეთათვის კლასში მოსწავლეთა მაქსიმალური რაოდენობა განისაზღვრებოდა 30 მოსწავლით. მოსწავლეთა მაქსიმალურ რაოდენობასთან დაკავშირებით გამონაკლისი დაიშვებოდა სამინისტროსთან წერილობითი შეთანხმებით. თანხმობა გაიცემა ობიექტური გარემოების გათვალისწინებით კონკრეტულ მოსწავლეზე და ვრცელდება ამავე მოსწავლის მიერ ამავე სკოლის მომდევნო კლასში სწავლის გაგრძელებისას. ასეთ შემთხვევაში, მოსწავლეთა მაქსიმალური რაოდენობა არ უნდა აღემატებოდეს 35-ს. პარალელური კლასების არსებობა დასაშვებია იმ შემთხვევაში, თუ თითოეულ პარალელურ კლასში მოსწავლეთა მინიმალური რაოდენობა არის 18; გამონაკლისი მოსწავლეთა რაოდენობასთან დაკავშირებით დაიშვება სამინისტროსთან შეთანხმებით“. ამავე მუხლის 1 პუნქტის მიხედვით საჯარო სკოლაში კლასში მოსწავლეთა მაქსიმალური რაოდენობა განსაზღვრულია 25 მოსწავლით. TALIS-ის 2018 წლის კვლევა გვჩვენებს, რომ სკოლებში არსებული რეალობა შეესაბამება ეროვნული სასწავლო გეგმის 2014 წლის რედაქციის რეალობას, იმდენად, რამდენადაც მოსწავლეთა რაოდენობა კლასებში დიდი ქალაქების შემთხვევაში აჭარბებს 30-ს.

გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლების პროცენტული განაწილება მათ სამიზნე კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობების მიხედვით გვიჩვენებს, რომ კლასების უმრავლესობაში 6-დან 15 მოსწავლემდეა, თუმცა საკმაოდ მაღალია 25 მოსწავლეზე მეტი რაოდენობით დაკომპლექტებული კლასების მოცულობა (22%). როგორც ვხედავთ, საქართველოში საკმაოდ ბევრია იმ მასწავლებლების წილი, რომელთა სამიზნე კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა 5-ს არ აღემატება. ეს მაჩვენებელი დაახლოებით 12%-ის ტოლია. რაც კიდევ ერთხელ ადასტურებს მასწავლებელთა განსხვავებულ საჭიროებებს და გამოწვევებს კლასში სწავლების

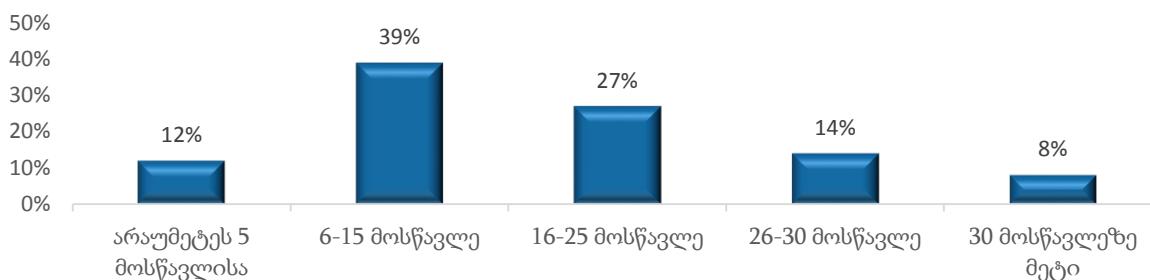
დროს.

TALIS-ის კვლევის მიხედვით კლასში მოსწავლეთა რაოდენობის საგრძნობი ცვლილება 2013 წლიდან 2018 წლამდე პერიოდში არ შეინიშნება თითქმის არც ერთ ქვეყანაში, გარდა სამხრეთ კორეისა, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში საშუალოდ 6 მოსწავლით არის შემცირებული. რთული სათქმელია ეს ცვლილება განათლების სისტემის გაუმჯობესების მიზანმიმართული ინტერვენციის შედეგია თუ ქვეყნის დემოგრაფიული სტრუქტურის ცვლილების მაჩვენებელი, თუმცა ყველა სხვა ქვეყნის შემთხვევაში საშუალოდ კლასში მოსწავლეთა რაოდენობას შორის ცვლილება 1-2 მოსწავლეს არ აჭარბებს. TALIS გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლის საქმიანობის გაუმჯობესების მიზნით განათლების სისტემები ნაკლებად მიმართავენ კლასში მოსწავლეთა რაოდენობის მკვეთრი შემცირების გზას.

ცხრილი 3.3 მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში

მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა კლასში									
ქვეყანა	საშუალო		სტანდარტული გადახრა		პროცენტილი			დეცილთაშორისი დიაპაზონი (90-ესა და 10-ეს შორის)	
	საშუალო	სტ. შეცდომა	სტ. გადახრა	სტ. შეცდომა	მე-10	მედიანა (50-ე)	90-ე	სხვაობა	სტ. შეცდომა
სამხრეთ აფრიკა	41.0	1.0	18.1	0.8	20.0	40.0	63.0	43.0	3.6
კოლუმბია	37.4	0.6	15.9	0.9	21.0	35.0	48.0	27.0	4.1
შანხაი (ჩინეთი)	34.8	0.4	11.8	0.3	21.0	35.0	48.0	27.0	1.6
ვიეტნამი	33.1	0.4	9.8	0.4	20.0	35.0	44.0	24.0	2.0
ჩილე	33.1	0.7	13.8	0.6	18.0	32.0	45.0	27.0	1.0
სინგაპური	32.8	0.2	12.2	0.4	18.0	36.0	40.0	22.0	1.2
მექსიკა	32.5	0.6	11.8	0.4	18.0	32.0	44.0	26.0	1.4
იაპონია	30.4	0.3	9.8	0.3	17.0	33.0	39.0	22.0	2.2
TALIS საშუალო	24.5	0.1	9.2	0.1	13.6	24.5	33.0	19.4	0.2
OECD საშუალო	23.8	0.1	8.5	0.1	14.0	23.8	31.8	17.8	0.3
EU საშუალო	23.0	0.1	6.6	0.1	15.5	23.2	28.9	13.4	0.2
რუსეთი	20.2	0.5	8.9	0.4	6.0	22.0	30.0	24.0	1.7
უნგრეთი	19.9	0.3	6.8	0.3	12.0	20.0	28.0	16.0	0.4
სლოვაკეთი	19.4	0.1	7.3	0.3	11.0	19.0	27.0	16.0	0.4
სლოვენია	19.1	0.2	5.2	0.1	12.0	20.0	25.0	13.0	1.4
ლიეტუვა	19.1	0.3	8.7	0.4	10.0	18.0	29.0	19.0	1.3
ბელგია	19.0	0.2	5.8	0.1	11.0	20.0	24.0	13.0	0.6
ლატვია	18.8	0.3	9.0	0.3	8.0	18.0	30.0	22.0	1.2
ხორვატია	18.6	0.3	6.3	0.5	11.0	20.0	25.0	14.0	0.7
მალტა	18.3	0.4	10.8	0.8	8.0	16.0	25.0	17.0	1.4
ყაზახეთი	18.1	0.3	8.0	0.3	8.0	18.0	27.0	19.0	0.9
ფინეთი	18.1	0.3	9.2	0.6	10.0	18.0	24.0	14.0	0.8
ესტონეთი	17.0	0.2	7.7	0.2	7.0	16.0	26.0	19.0	0.0
საქართველო	16.7	0.4	9.8	0.3	5.0	15.0	30.0	25.0	0.3

გრაფიკი 3.7 მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში

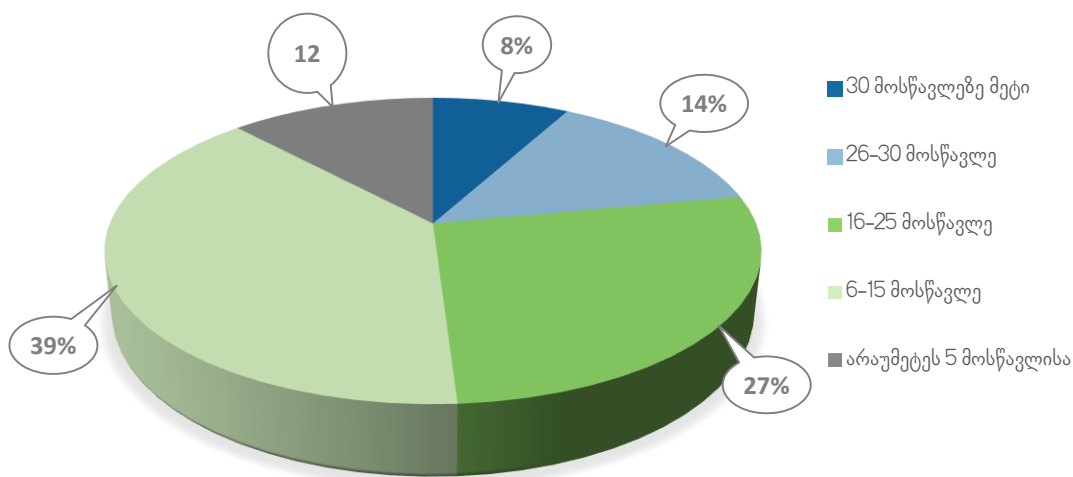


მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში უნდა აისახებოდეს ისეთ პარამეტრებზე, როგორცაა მასწავლებელთა თვითფექტიანობის აღქმა, შრომითი საქმიანობით კმაყოფილება, კლასში სხვადასხვა აქტივობების განხორციელება და მათზე დახარჯული დრო, უშუალოდ სწავლა სწავლებაზე დახარჯული დრო, მოსწავლის და მასწავლებლის ერთმანეთთან დამოკიდებულება და ა.შ. თუმცა საქართველოს მონაცემების მიხედვით კლასში მოსწავლეთა რაოდენობასა და ამ სიდიდეებს შორის კორელაცია არ შეინიშნება.

კლასში მოსწავლეთა რაოდენობასთან ერთად, სასკოლო გარემოს მნიშვნელოვანი მახასიათებელია ის თუ საშუალოდ რამდენი მოსწავლე მოდის ერთ მასწავლებელზე სკოლაში. საქართველოში ერთ მასწავლებელზე საშუალოდ 7-8 მოსწავლე მოდის, თუმცა საკმაოდ მაღალია გაბნევის დიაპაზონი (21.8) რაც იმას ნიშნავს, რომ როგორც კლასში მოსწავლის რაოდენობა, ასევე სკოლაში მასწავლებლების რაოდენობაც საკმაოდ დივერსიფიცირებულია. გვხვდება სკოლები, სადაც ერთ მასწავლებელზე 1 მოსწავლე მოდის და სკოლები, სადაც ერთ მასწავლებელზე 22 მოსწავლეზე მეტი მოდის.

სკოლების რაოდენობების პროცენტული განაწილება ამ მაჩვენებლის (1 მასწავლებელზე მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა) მნიშვნელობების სხვადასხვა დიაპაზონის მიხედვით ასეთია

გრაფიკი 3.8 მოსწავლეთა რაოდენობა 1 მასწავლებელზე



როგორც ვხედავთ, საქართველოში საკმაოდ მაღალია იმ სკოლების წილი, რომლებშიც 1 მასწავლებელზე საშუალოდ 5 მოსწავლეზე მეტი არაა. ასევე მაღალია იმ სკოლების წილი, რომლებშიც ეს თანაფარდობა 10-ს არ აღემატება.

ცხრილი 3.4 მოსწავლეთა და მასწავლებელთა საშუალო რაოდენობა სკოლაში

კლასის საშუალო ზომა		მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა კლასში		მოსწავლეთა საშუალო რაოდენობა სკოლაში		მასწავლებელთა საშუალო რაოდენობა სკოლაში	
		საშუალო	სტან. გადახრ.	საშუალო	სტან. გადახრ.	საშუალო	სტან. გადახრ.
დასახლების ტიპი							
სოფელი (3,000-მდე მაცხოვრებელი)	საჯარო	11.8	7.8	146.3	130.5	24.3	10.2
პატარა ქალაქი (3,001 - 15,000 მაცხოვრებელი)	საჯარო	20.9	9.3	388.9	271.0	36.6	17.1
ქალაქი (15,001 - 100,000 მაცხოვრებელი)	საჯარო	21.3	9.0	564.8	350.8	45.1	18.0
	კერძო	12.6	10.9	110.0	90.0	25.0	12.8
დიდი ქალაქი (100,001 - 1,000,000 მაცხოვრებელი)	საჯარო	24.9	7.0	821.7	413.7	58.0	24.3
	კერძო	18.1	8.1	445.5	218.5	47.5	12.0
დედაქალაქი (1,000,000-ზე მეტი ადამიანი)	საჯარო	27.0	5.5	1137.7	614.6	72.3	37.2
	კერძო	15.7	6.8	418.0	386.2	53.2	34.9
სულ	საჯარო	16.8	9.9	432.9	496.0	38.5	27.0
	კერძო	15.6	7.9	360.1	342.5	46.8	30.8

სკოლის კლიმატი

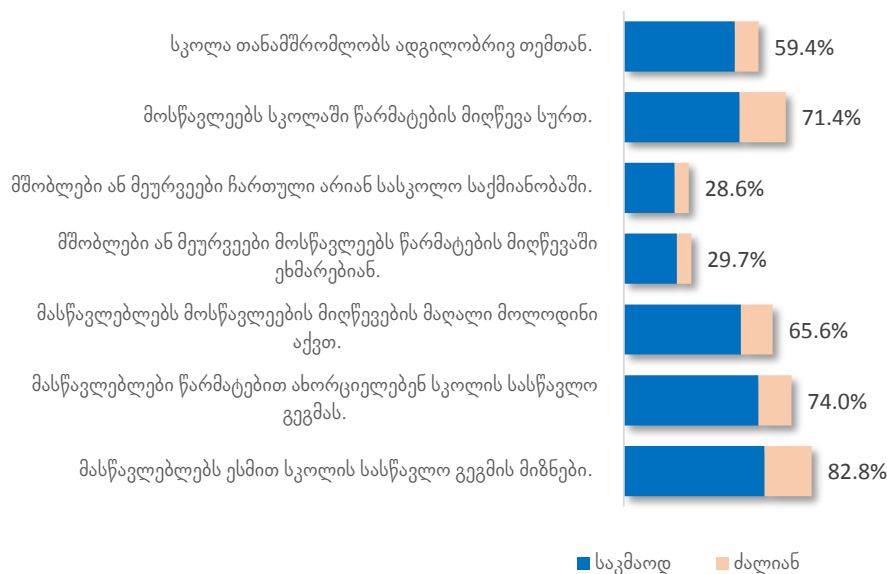
მასწავლებლები ყოველდღიურ პროფესიულ საქმიანობას ხშირ შემთხვევაში სტრესულ სასკოლო გარემოში ახორციელებენ. სასკოლო ცხოვრება მოიცავს როგორც სკოლის ორგანიზაციულ კულტურას, ასევე

ფორმალურ და არაფორმალურ ინტერპერსონალურ ურთიერთობებს, რომელსაც აწესრიგებს სკოლის შინაგანაწესი. ასევე იმ ფორმალური თუ არაფორმალური წესებისა და ქცევების ერთობლიობა, რომელიც უნდა შეესაბამებოდეს სკოლის მიზნებსა და ამოცანებს. თუმცა სკოლები განსხვავდებიან როგორც მატერიალურ-ტექნიკური ბაზითა და შესაძლებლობებით, ასევე ადამიანური რესურსითა და სკოლაში მიღებული და დანერგილი პრაქტიკით. სკოლის დირექტორისა და მასწავლებლების გამოცდილებაზეა დამყარებული სკოლაში პოზიტიური გარემოს შექმნა, რომელიც გაუადვილებს მასწავლებელს საქმიანობის ეფექტურად განხორციელებას. სკოლის კლიმატის ჩამოყალიბებაში ასევე დიდ როლს თამაშობს მოსწავლეთა და მშობელთა ჩართულობა სასკოლო ცხოვრებაში.

საქართველოში ისევე, როგორც სხვა განვითარებად ქვეყნებში პედაგოგები განსხვავებული შესაძლებლობების, პრობლემებისა და გამოწვევების წინაშე მდგარ სკოლებში ასწავლიან. რესურსებს შორის დიდი განსხვავებაა კერძო და საჯარო სკოლებს შორის, ასევე არათანაბარია სკოლებში არსებული ვითარება სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით. საქართველოში განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობისა და სასწავლო რესურსების პრობლემა არახალია. საერთაშორისო კვლევების მიხედვით (PIRLS, PISA, TIMSS) ტრადიციულად კერძო სკოლებს უკეთესი შესაძლებლობები აქვთ ვიდრე საჯარო სკოლებს. ასევე ტრადიციულად სასკოლო ინფრასტრუქტურის პრობლემები უფრო გავრცელებულია სოფლად, ვიდრე ქალაქის სკოლებში.

TALIS-ის კვლევის ფარგლებში სკოლის დირექტორებმა პასუხი გასცეს სკოლის კლიმატთან დაკავშირებულ კითხვებს. სკოლის დირექტორთა დაახლოებით 30% ამბობს, რომ სკოლის მართვასთან დაკავშირებულ მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს დამოუკიდებლად იღებს. ამასთან კერძო სკოლებში დირექტორის მიერ დამოუკიდებლად მიღებული გადაწყვეტილებების პრაქტიკა დიდად არ განსხვავდება საჯარო სკოლებში მომუშავე დირექტორების ქმედებებისგან. დირექტორების 88% ამბობს, რომ სკოლა მშობლებს ან მეურვეებს სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში აქტიურად მონაწილეობის შესაძლებლობებს სთავაზობს. დირექტორთა დაახლოებით იგივე რაოდენობა 87% ამბობს, რომ მათი სკოლა მოსწავლეებს სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში აქტიურად მონაწილეობის შესაძლებლობებს სთავაზობს. ამასთან მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთმანეთს კარგად უგებენ და მასწავლებლები სკოლაში ერთმანეთისათვის დასაყრდენს წარმოადგენენ. TALIS-ის კვლევის მიხედვით საქართველოში პოზიტიური სასკოლო კლიმატის ჩამოყალიბების მხრივ სკოლებს პრობლემები არა აქვთ. თუმცა შეკითხვაზე, თუ რამდენად ჩართულია მაგალითად მშობელი ან მეურვე სასკოლო საქმიანობაში ან რამდენად წარმატებით ახორციელებენ მასწავლებლები სკოლის სასწავლო გეგმას, სკოლის დირექტორები უფრო თავშეკავებულად პასუხობენ. სკოლის დირექტორთა 28.6% ამბობს, რომ მშობლები ან მეურვეები ჩართული არიან სასკოლო საქმიანობაში, მაშინ როცა ამავე დირექტორების უმრავლესობის აზრით (თითქმის 90%) სკოლა ყველაფერს აკეთებს, მშობლების სასკოლო აქტივობებში ჩასართავად.

გრაფიკი 3.9 პრაქტიკულად რამდენად ვრცელდება თქვენი სკოლის მაგალითზე ქვემოთ ჩამოთვლილი დებულებები

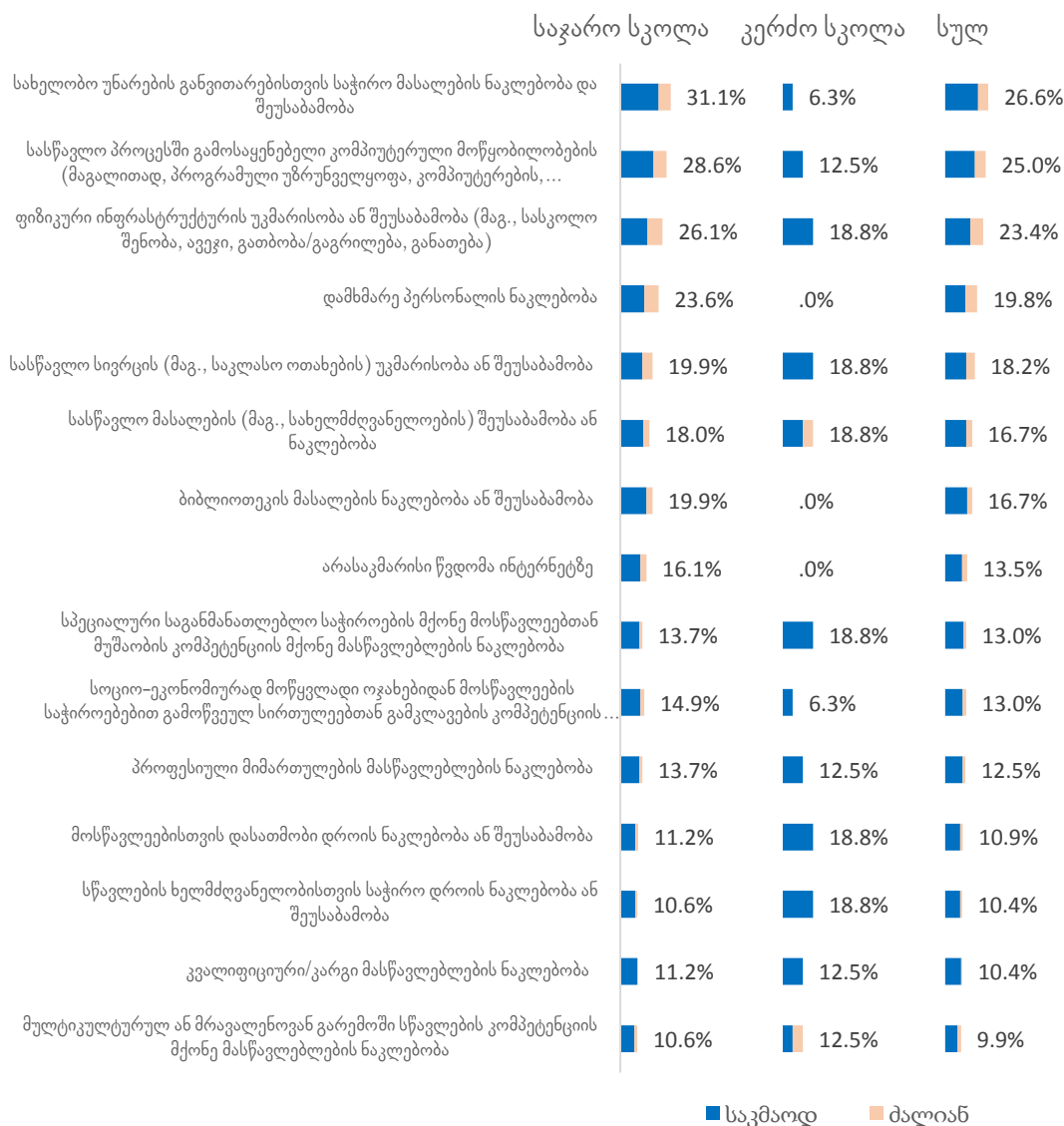


მასწავლებლებს უწევთ მუშაობა ისეთ სკოლებში (დაახლოებით 35%-ის შემთხვევაში), სადაც მოსწაღეთა მიმართ მაღალი აკადემიური მიღწევების მოლოდინი არ აქვთ. ხოლო დაახლოებით 18%-ს სკოლებში, სადაც მასწავლებლებს კარგად არ ესმით სკოლის სასწავლო გეგმების მიზნები. საჯარო სკოლის დირექტორების 69.5% და კერძო სკოლების დირექტორების 87.5% ფიქრობს რომ მასწავლებლებს საკუთარი მოსწავლეების მიმართ მაღალი აკადემიური მიღწევების მოლოდინი აქვთ.

ამასთან, საჯარო სკოლის დირექტორები უფრო მეტად საუბრობენ იმ რესურსების ნაკლებობაზე, რომლებიც სკოლას შეიძლება აწუხებდეს და ხელს უშლიდეს სასწავლო პროცესის გამართულ ფუნქციონირებაში. კერძო სკოლის დირექტორების მქსიმუმ 19% იხსენებს და ასახელებს რაიმე პრობლემას, რომელიც მის სკოლაში სასწავლო პროცესს აფერხებს, მაშინ როცა საჯარო სკოლების დირექტორთა 30%-ზე მეტი ამბობს, მაგალითად, რომ მის სკოლაში სახელობო უნარების (სახელობო უნარების განვითარებას ემსახურებასაგნობრივი ჯგუფი: ფიზიკური, შრომითი და ესთეტიკური აღზრდა) განვითარებისათვის საჭირო მასალების ნაკლებობა და შეუსაბამობა, მის სკოლაში სწავლის შემაფერხებელი ფაქტორია. ასევე საჯარო სკოლების დირექტორთა 28.6%-ის აზრით, სასწავლო პროცესში გამოსაყენებელი კომპიუტერული მოწყობილობებისა და პროგრამული უზრუნველყოფის სიმცირე ხელს უშლის სასწავლო პროცესს. საჯარო სკოლებში ასევე პრობლემაა ფიზიკური ინფრასტრუქტურის უკმარისობა ან შეუსაბამობა (მაგალითად, ავეჯი, გათბობა და ა.შ.). ამ და სხვა შემაფერხებელ გარემოებებზე კერძო სკოლის დირექტორები ნაკლებად საუბრობენ. აღსანიშნავია, რომ კერძო სკოლის დირექტორები პრობლემების ჩამონათვალში საერთოდ არ განიხილავენ დამხმარე პერსონალის ნაკლებობას, ინტერნეტისადმი არასაკმარის წვდომას და სკოლის ბიბლიოთეკის მასალების შეუსაბამობას ან ნაკლებობას.

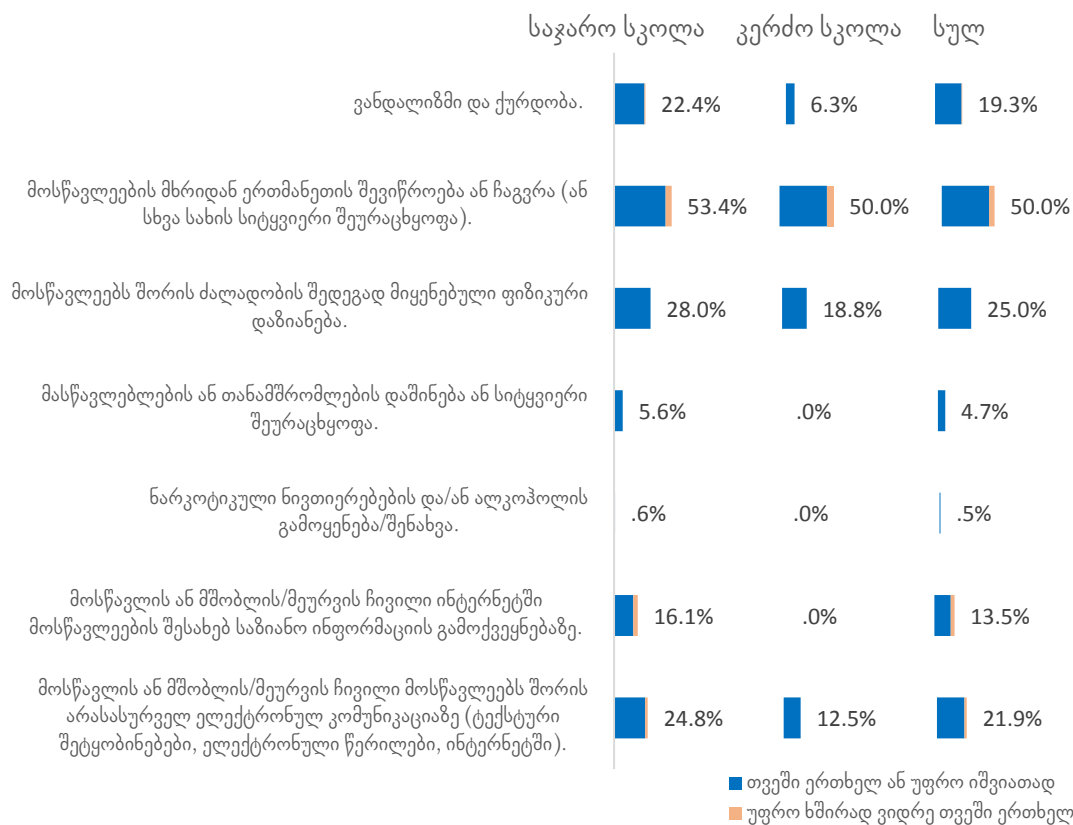
გრაფიკი 3.10 სკოლაში არსებული არასაკმარისი რესურსი, რომელიც დირექტორთა აზრით ხელს უშლის სკოლის გამართულ

ფუნქციონირებას



სკოლის კლიმატს აყალიბებს, როგორც სკოლაზე უშუალოდ დამოკიდებული ფაქტორები, ასევე გარეშე ფაქტორები, რომელიც სკოლისაგან რეაგირებას და გამოსწორებას მოითხოვს. სკოლის დირექტორთა თითქმის ნახევარი ამბობს, რომ სკოლაში თვეში ერთხელ ან უფრო იშვიათად, მაგრამ მაინც ხდება მოსწავლეების მხრიდან ერთმანეთის შევიწროება ან ჩაგვრა. სკოლების 25%-ში თვეში ერთხელ ან უფრო იშვიათად მოსწავლეებს შორის ხდება ხოლმე ფიზიკური დაზიანება.

გრაფიკი 3.11 სკოლაში არსებული დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემები



თავი 4 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება

რა არის მასწავლებლის პროფესიული განვითარება

მასწავლებლის „პროფესიული განვითარება“ – არის ისეთი აქტივობა, რომელიც მიმართულია მისი პროფესიული უნარების, ცოდნის, პროფესიული გამოცდილების და მასწავლებლის სხვა მახასიათებლების განვითარებაზე. იგი მოიცავს მხოლოდ ისეთ ღონისძიებებს, რომლებშიც მასწავლებელი მონაწილეობს მისი საწყისი პედაგოგიური განათლების/მომზადების შემდეგ.

მოსწავლეებში 21-ე საუკუნის უნარ-ჩვევების განვითარების მიზნით და ასევე იმისათვის, რომ განათლება უფრო მგრძობიარე გახდეს იმ საზოგადოების გამოწვევების მიმართ, რომელიც ცოდნაზე დაფუძნებული, საჭიროა მასწავლებელთა მუდმივი პროფესიული განვითარება. განათლების კონცეფცია, რომელიც განათლებას განიხილავს, როგორც მთელი ცხოვრების განმავლობაში მიმდინარე პროცესს, სულ უფრო მეტ მხარდაჭერას მოიპოვებს კონფერენციების, კურსების/ტრენინგების და გამოქვეყნებული მასალების გზით. თუმცა, იმისათვის, რომ განვითარდეს მასწავლებელი, საჭიროა კარგად გვესმოდეს ამ განვითარების ბუნება, ანუ ვიცოდეთ, თუ რას გულისხმობს ის – პროფესიულ, პიროვნულ თუ სოციალურ განვითარებას?

პროფესიული განვითარება, რომელიც გულისხმობს უკვე პროფესიაში ჩართული მასწავლებლის

პროფესიულ სწავლებას, არის აუცილებელი საბაზისო ცოდნის ჩამოყალიბებისა და იმ უნარ-ჩვევების გამომუშავების პროცესი, რომლებიც საჭიროა იმისათვის, რომ მასწავლებლებმა ეფექტიანად განახორციელონ თავიანთი სასწავლო პრაქტიკა. ის არ გულისხმობს მხოლოდ ახალი თეორიული იდეების დასწავლას, არამედ მათ პრაქტიკაში გამოცდას, რეალურ სასწავლო კონტექსტთან დაკავშირებას.

რეფლექსია საკუთარ პრაქტიკაზე, შეფასება და ანალიზი ეხმარება მასწავლებელს პროფესიული ხედვისა და პედაგოგიური საქმიანობის გაუმჯობესებაში. კრიტიკული თვითშეფასება, რეფლექსიურობა და წინსვლის მოტივაცია პროფესიული განვითარების აუცილებელი კომპონენტებია.

დღეს პედაგოგი უნდა იყოს თავისი პროფესიის ექსპერტი, ე.ი. ექსპერტი გაკვეთილის დაგეგმვაში, კომუნიკაციაში, სასწავლო პროცესის ორგანიზებაში, სხვადასხვა სასწავლო აქტივობების ჩატარებასა და შეფასებაში. ამავდროულად, იგი უნდა იყოს ადაპტირებადი, რაც გულისხმობს მოსწავლის საჭიროებებისა და პრეფერენციებისადმი მორგების უნარს.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარება ხშირად არასწორად არის აღქმული და მას პირდაპირ უკავშირებენ მასწავლებლის მიერ გავლილ ტრენინგებს თუ სასწავლო კურსებს. უნდა ითქვას, რომ მასწავლებლის პროფესიული განვითარება და ტრენინგი სინონიმები არ არის. ტრენინგი მიზნად ისახავს მასწავლებელს დაეხმაროს საჭირო პედაგოგიური ცოდნისა და უნარების შექმნაში. ეს ყოველივე, ძირითადად, მოიცავს ისეთ აქტივობებს, რომლებიც პასუხობს კითხვას: ”როგორ ვაკეთოთ?” მაგალითად, როგორ გამოვიყენოთ კონკრეტული ციფრული ინსტრუმენტი და როგორ მოვახდინოთ მისი ინტეგრირება სასწავლო პროცესში, როგორ განვახორციელოთ მოსწავლის ესა თუ ის უნარი, როგორ ჩავატაროთ ინტეგრირებული გაკვეთილები, როგორ გამოვიყენოთ „შებენიანი საკლასო ოთახის“ მეთოდი და ა.შ.

პროფესიული განვითარება კი უფრო ფართო ცნებაა, რომელიც მოიცავს ტრენინგებსაც, მაგრამ უფრო მეტად ფოკუსირებულია იმაზე, რომ მასწავლებელმა გაიაზროს სწავლების კონტექსტი და შეძლოს შექმნილი ცოდნისა და უნარების სწორად გამოყენება. სწავლება ისეთი საქმიანობაა, რომელიც სავსეა მოულოდნელობებით. ამიტომ მასწავლებელს მოეთხოვება მეტი მოქნილობა და შემოქმედებითობა, რათა გადაჭრას არასტანდარტული პედაგოგიურ პრობლემები.

ამრიგად, პროფესიული განვითარების მიზანია დაეხმაროს მასწავლებლებს, გაიაზრონ, თუ „რატომ“ არის საჭირო ამა თუ იმ პედაგოგიური გადაწყვეტილების მიღება მოცემულ სასწავლო კონტექსტში და შედეგად მთავრად თავიანთი პრაქტიკა მოსწავლეების საჭიროებებს. ეფექტურმა პროფესიულმა განვითარებამ უნდა წახალისოს მასწავლებლები, გამოსცადონ ახალი იდეები, მიდგომები და საშუალებები, შემდეგ მოახდინონ რეფლექსია და გაანალიზონ, თუ რა გავლენა მოახდინა ამ ყოველივე მათი მოსწავლეების შედეგებზე, შედეგად, მიიღონ ახალი გადაწყვეტილებები სასწავლო მიზნების მისაღწევად და კოლეგებს გაუზიარონ საკუთარი გამოცდილება.

ფორმალური პროფესიული განვითარების ფარგლებში ტრენინგ-ცენტრები, უნივერსიტეტები და სხვადასხვა ორგანიზაციები მასწავლებლებს სთავაზობენ პროფესიული განვითარების მრავალფეროვან შესაძლებლობებს. ეს ორგანიზაციები ცდილობენ პროფესიული განვითარების აქტივობები მთავრად თანამედროვე გამოწვევებს და, ამასთანავე, უპასუხონ მასწავლებელთა საჭიროებებს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ პროფესიული განვითარება შეიძლება თავად წარმართოს მასწავლებელმა. ეს არის არაფორმალური პროფესიული განვითარება. თანამედროვე გარემო მასწავლებელს სთავაზობს უამრავ

რესურსს, რომელთა გამოყენებაც მას შეუძლია საკუთარი პროფესიული განვითარების მიზნით. არაფორმალური პროფესიული განვითარების საშუალებებია თვითდაკვირვება (მაგ., გაკვეთილების ვიდეოჩანაწერების წარმოება), მეთოდოლოგიური ლიტერატურის მოძიება და შესწავლა, ონლაინ კურსების გავლა, პროფესიული განვითარების კონფერენციებზე, სემინარებზე დასწრება და მონაწილეობა, სამუშაო შეხვედრებში მონაწილეობა, საკუთარი პრაქტიკის კვლევა და ა.შ.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობების ტიპები

კვლევის ფარგლებში მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული ღონისძიებები მოიცავს შემდეგი სახის აქტივობებს (მასწავლებლის კითხვარი):

1. კურსები/ტრენინგები (Face-to-face courses/trainings)

ამ ჯგუფში მოიაზრება ისეთი აკადემიური ხასიათის აქტივობები, რომელთა დანიშნულებაც მასში მონაწილე მასწავლებლებს შესძინოს ცოდნა, განუვითაროს უნარები და ჩამოუყალიბოს დამოკიდებულებები, რომლებიც ხელს შეუწყობს მათ, რომ ეფექტურად შეასრულონ თავისი სამუშაო როგორც კლასსა და სკოლაში, ასევე ფართო საზოგადოებაში. ამ აქტივობების მიზანია მასწავლებელთა საგნობრივი ცოდნის განმტკიცება და მათი პედაგოგიური უნარების განვითარება.

2. ინტერნეტის საშუალებით ჩატარებული კურსები/ტრენინგები (Online courses/trainings)

ამ სახის ღონისძიებები გულისხმობს სასწავლო აქტივობებს, რომლებში მონაწილეობის საშუალებაც მასწავლებლებს შეუძლიათ საგანგებოდ გამოყოფილ ადგილზე მისვლის გარეშე, საკუთარი სამუშაო, საცხოვრებელი ან ნებისმიერი სხვა, მათთვის მოსახერხებელი ადგილიდან. ასეთი სახის სასწავლო აქტივობებისთვის, ძირითადად, გამოიყენება ინტერნეტი და ხორციელდება სპეციალიზებული პროგრამული უზრუნველყოფით (მაგ., ვირტუალური სასწავლო გარემო, დისტანციური სწავლების პლატფორმა). როგორც წესი, ასეთი სახის კურსები მდიდარია მრავალფეროვანი მულტიმედიური რესურსებით და ციფრული საშუალებებით. მონაწილეებს საშუალება აქვთ, ჩამოტვირთონ მათთვის სასურველი მასალა. ასევე აღსანიშნავია, რომ ხშირად მონაწილეს საშუალება აქვს, თავად აკონტროლოს კურსის ტემპი და განრიგი. ზოგჯერ ონლაინ სატრენინგო კურსი გულისხმობს ფასილიტატორის მონაწილეობას.

3. კონფერენციები საგანმანათლებლო საკითხების შესახებ, სადაც მასწავლებლები ან/და მკვლევრები წარმოადგენენ/განიხილავენ თავიანთ კვლევებს

იგულისხმება საგანმანათლებლო კონფერენციები, რომლებზეც, ძირითადად, აქცენტი კეთდება სწავლა-სწავლების მეთოდოლოგიაზე დაკავშირებულ თემებზე. მათში მონაწილეობა მნიშვნელოვანია მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისთვის, რადგან აქ ხდება მასწავლებელთა საუკეთესო პედაგოგიური პრაქტიკის, ახალი იდეებისა და პედაგოგიური მიდგომების გაზიარება.

4. ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამა (მაგალითად, პროგრამა, რომელიც ანიჭებს ხარისხს)

ჩვეულებრივი ტრენინგ-კურსისგან განსხვავებით, ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამა, გარდა მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა, მიზნად ისახავს კურსდამთავრებულის სერტიფიცირებას.

როგორც წესი, ამ სახის პროგრამები გრძელვადიანია და ხორციელდება ავტორიზებულ სასწავლო დაწესებულებაში. იგი შედგება რამდენიმე კურსისაგან და მოიცავს როგორც მეთოდოლოგიურ, ასევე შინაარსობრივ საკითხებს. ხშირად კურსში ჩაშენებულია სასწავლო პრაქტიკაც. ამ ტიპის პროგრამის გავლის შემდეგ კუსდამთავრებული აღჭურვილია იმ ცოდნითა და პედაგოგიური უნარებით, რომლებიც აუცილებელია ეფექტიანი პედაგოგიური მოღვაწეობისათვის.

5. გაცნობითი ვიზიტები სხვა სკოლებში

ურთიერთდაკვირვება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი ფორმაა, რომელიც ბოლო წლებში სულ უფრო და უფრო პოპულარული ხდება. ამ სახის ვიზიტების მიზანი არის არა სხვა მასწავლებლის საქმიანობის შეფასება, არამედ კოლეგის საქმიანობის გაცნობა პროფესიული განვითარების მიზნით. ტრენინგისაგან განსხვავებით, კოლეგის საქმიანობაზე დაკვირვება მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, გაეცნოს ახალი პედაგოგიურ მიდგომებს პრაქტიკაში. ეს შეიძლება იყოს სასწავლო მასალის მიწოდების ახალი და ეფექტური ხერხი, ასევე კლასის მართვასთან, აქტიურ სწავლებასთან, ასევე დიფერენცირებული სწავლების მიდგომებისა თუ მოსწავლეთა შეფასების მრავალფეროვანი ხერხების გამოყენებასთან დაკავშირებული საკითხები.

6. გაცნობითი ვიზიტები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო ორგანიზაციებში ან არასამთავრობო ორგანიზაციებში

ბიზნესი და განათლება არის ორი მნიშვნელოვანი, მაგრამ ერთმანეთისაგან განსხვავებული ნაკადი, რომელიც კვებას თანამედროვე საზოგადოებას. როგორც წესი, ბიზნესის ფასეულობები და მეთოდები უფრო ხელშესახები, "პროდუქტზე ორიენტირებულია", ხოლო განათლება ემსახურება ნაკლებად კონკრეტულ მიზნებს, მაგალითად, ჩვენი ახალგაზრდების მოქალაქეებად ჩამოყალიბებას. დღეს ბიზნესი, რომლის სურვილია სამუშაო ძალის გაუმჯობესება, ცდილობს დაამყაროს კონტაქტი სკოლაზე და გავლენა იქონიოს განათლების ყველა სფეროზე. პედაგოგები, რომლებიც აცნობიერებენ, თუ როგორ იზრდება შეუსაბამო არსებულ რესურსებსა და განათლების მიზნებს შორის, ხელს უწყობენ ამ ურთიერთობის დამყარებას. ასეთი ურთიერთობა შეიძლება ჩაითვალოს მასწავლებლისთვის პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ ფორმად, რადგან ეს ხელს უწყობს ახალი უნარების გამომუშავებას. ამ გზით ხდება სასწავლო პრაქტიკის რეალურ სამყაროსთან დაახლოება. მასწავლებელი აღიჭურვება ცოდნით იმ რეალური ამოცანებისა და გამოწვევების შესახებ, რომელთა ინტეგრირებაც შესაძლებელია სასწავლო პროცესში, რაც შეძენილი თეორიული ცოდნის გამოყენების საუკეთესო საშუალებაა. იგივე შეიძლება ითქვას არასამთავრობო ორგანიზაციებთან ურთიერთობის შესახებაც, რადგან ეს არის სამოქალაქო საზოგადოებაში არსებული გამოწვევების სკოლამდე მითანის საუკეთესო საშუალება. ამ გამოწვევებზე მსჯელობა, მიღებული ცოდნის გამოყენება სოციალური თუ სამოქალაქო საკითხების გადასაჭრელად პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლების საუკეთესო საშუალებაა.

7. კოლეგების დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება და სწავლება სკოლაში არსებული ფორმალური სისტემის ფარგლებში

როგორც ცნობილია, მოსწავლის მიღწევებზე ყველაზე დიდი გავლენა აქვს სასწავლო პროცესს, რომელსაც მასწავლებელი წარმართავს (OECD (2005), Teachers Matter). თავის მხრივ კი, იმისათვის,

რომ მასწავლებელმა შეძლოს მოსწავლის შესაძლებლობების სრულად რეალიზება, აუცილებელია, რომ იგი თვითონ ვითარდებოდეს უწყვეტად. მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ხელშემწყობი პირობაა მისი საქმიანობის მონიტორინგი და შეფასება. პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი საშუალება არის განმავითარებელი შეფასება, რომლის მიზანია დაკვირვებაზე დაფუძნებული უკუკავშირის მიწოდება. ასევე მნიშვნელოვანია მასწავლებლის თვითდაკვირვება და საკუთარი საქმიანობის სისტემატური ანალიზი. იმისათვის, რომ მასწავლებლის საქმიანობის მონიტორინგმა და მასწავლებლის თვითდაკვირვებამ ხელი შეუწყოს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას, საჭიროა ამ პროცესს სისტემატიზებული სახე მიეცეს.

8. სპეციალურად მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისთვის შექმნილ ქსელში ჩართვა

პროფესიული ქსელი არის თემი, რომლის მონაწილეები ერთმანეთს უზიარებენ უკვე არსებულ ცოდნასა და გამოცდილებას და, ამავდროულად, ერთობლივად ქმნიან ახალ გამოცდილებას. პროფესიული ქსელის საბოლოო მიზანია, ხელი შეუწყოს მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებას და ასევე გააუმჯობესოს მოსწავლეთა სწავლის ხარისხი. პროფესიული ქსელი არის ეფექტური გზა მთელი სასკოლო საზოგადოებისთვის – პოლიტიკის განმსაზღვრელთათვის, სკოლების ლიდერების, მასწავლებლებისა და სხვა სასკოლო ცხოვრებაში ჩართული მხარეებისათვის – ხელი შეუწყონ სკოლის განვითარებას და დაეხმარონ ერთმანეთს ახალგაზრდა თაობის განათლებასთან დაკავშირებული პრობლემების გადაჭრაში. ძლიერი პროფესიული ქსელი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სხვადასხვა სამუშაო პრობლემების მოგვარებაში. დროებითი ჯგუფებისაგან განსხვავებით, რომლებიც იქმნება ამა თუ იმ მომენტში წარმოქმნილი კონკრეტული სირთულის მოსაგვარებლად, პროფესიული ქსელი მუდმივმოქმედი ორგანიზაციაა, სადაც მუდმივად ხდება იდეების, ცოდნისა და გამოცდილების გაზიარება. მასწავლებელთა ქსელის ფორმირება შეიძლება მოხდეს როგორც ერთი სკოლის, ისე სკოლათაშორის, რეგიონულ, ეროვნულ და საერთაშორისო დონეებზე. უფრო მეტიც, ტექნოლოგიებზე დაფუძნებული საკომუნიკაციო საშუალებების გამოყენებით შესაძლებელია კომუნიკაციის ფორმების მონაცვლეობა. წინა წლებში გავრცელებული პრაქტიკისაგან განსხვავებით, რომელიც, ძირითადად, მხოლოდ ონლაინ კომუნიკაციას გულისხმობდა, ასეთი შერეული პრაქტიკა ბოლო დროს სულ უფრო მეტად იხვეჭს პოპულარობას და ყალიბდება, როგორც ნორმა. ყოველივე ეს საშუალებას გვაძლევს, რომ ქსელი განვიხილოთ, როგორც მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი მძლავრი ინსტრუმენტი, რომელიც წარმოადგენს როგორც ცოდნისა და გამოცდილების, ისე სხვადასხვა სახისა და ფორმატის ციფრული რესურსების გაზიარების საშუალებას. გარდა ამისა, იგი არის ძლიერი მოტივატორი მონაწილეებისათვის, შექმნან ახალი რესურსები, წარმოაჩინონ საკუთარი მიღწევები და ცოდნა. პროფესიული ქსელი შესაძლებელია ასევე განხილული იქნას, როგორც მასწავლებლის პორტფოლიოს წარმოების საშუალება, რადგან იგი არის ერთგვარი საცავი, სადაც ინახება მასწავლებლის მიერ შექმნილი და გაზიარებული რესურსები, მისი იდეები და სასწავლო პრაქტიკის ნიმუშები.

9. პროფესიული ლიტერატურის გაცნობა

პროფესიული ლიტერატურის გაცნობა მასწავლებლისათვის თვითგანვითარების ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა. პროფესიული ლიტერატურა გულისხმობს როგორც მეთოდოლოგიურ, ისე საკუთრივ საგნობრივი შინაარსის საკითხავ მასალას. ის საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, გაეცნოს უახლეს პედაგოგიურ

მიდგომებს და კვლევებს. შეიძლება ითქვას, რომ ხარისხიანი მეთოდოლოგიური თუ საგნობრივი მასალა არის არა მხოლოდ დამხმარე, არამედ სრულფასოვანი სასწავლო რესურსი. მუდმივად განახლებად პროფესიულ ლიტერატურას ხშირად გარკვეული უპირატესობაც კი გააჩნია სასკოლო სახელმძღვანელოსა და სხვა ტრადიციულ დამხმარე მასალასთან (მაგ., მასწავლებლის წიგნთან) შედარებით. მიუხედავად იმისა, რომ თანამედროვე ციფრული სამყარო არ განიცდის პროფესიული ლიტერატურის ნაკლებობას, არსებობს რამდენიმე სერიოზული ბარიერი, რომლებიც ხელს უშლის მასწავლებლებს, გამოიყენონ ამ სახის ლიტერატურა. კერძოდ, ენობრივი ბარიერი და, ამასთან ერთად, ამ ტიპის მასალების სიმრავლე ართულებს ხარისხიანი რესურსების შერჩევას. ხარისხიანი საკითხავი მასალა უნდა ეფუძნებოდეს მეცნიერულად დასაბუთებული კვლევის შედეგებს. მათში გადმოცემული პედაგოგიური მიდგომები უნდა იყოს მეთოდოლოგიურად და შინაარსობრივად გამართული.

კვლევის მონაცემების თანახმად, მასწავლებელთა დიდმა უმრავლესობამ (93.5%) კვლევამდე 12 თვის განმავლობაში მონაწილეობა მიიღო პროფესიული განვითარების რომელიმე აქტივობაში. ამავე პერიოდში საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ყველაზე გავრცელებული აქტივობები იყო პროფესიული შინაარსის ლიტერატურის კითხვა (83.8%) და კურსები/სემინარები, რომლებშიც მონაწილეობა მიიღო მასწავლებელთა 78.1%-მა. პროფესიული განვითარების ყველაზე ნაკლებად გავრცელებული ფორმა იყო გაცნობითი ვიზიტები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო დაწესებულებებში ან არასამთავრობო ორგანიზაციებში. მასწავლებელთა დაახლოებით ერთ მესამედს (≈30%) საერთოდ არ ქონია საკუთარი ან მისი კოლეგების პროფესიულ საქმიანობაზე დაკვირვების პრაქტიკა.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა

TALIS-ის 2013 წლის შედეგების მიხედვით, ბოლო ერთი წლის განმავლობაში მასწავლებლების დიდ ნაწილს (77%) მონაწილეობა მიღებული ჰქონდა პროფესიული განვითარების ამა თუ იმ აქტივობაში. იმ პერიოდისთვის ამ მაჩვენებლით საქართველო TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს ჩამორჩებოდა. პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართვის მაჩვენებელი განსაკუთრებით დაბალი პატარა სოფლის სკოლების მასწავლებლებში იყო. ტრენინგებსა და საშუალო შეხვედრებში პატარა სოფლების სკოლების მასწავლებლების მხოლოდ 38%-ს ჰქონდა მიღებული მონაწილეობა. ეს მდგომარეობა საგრძნობლად არის გაუმჯობესებული 2018 წლის კვლევაში. კერძოდ, საქართველოში TALIS-ის კვლევამდე უკანასკნელი 12 თვის განმავლობაში საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში გაცილებით მაღალია. ამ პერიოდისთვის მასწავლებელთა 93%-ზე მეტს მიღებული აქვს მონაწილეობა ზემოთ ჩამოთვლილ ერთ-ერთ პროფესიულ აქტივობაში მაინც. ამასთან პროფესიულ აქტივობებში მონაწილეობის მაჩვენებელი მცირედით განსხვავდება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებლისაგან (99%). ფაქტია, რომ წინა ციკლთან შედარებით პროფესიული გადამზადების თვალსაზრისით მასწავლებელთა მდგომარეობა რაოდენობრივად გაცილებით უკეთესია. სხვა საკითხია, თუ როგორი ხარისხის და რა ტიპის პროფესიულ აქტივობებში ჩაერთნენ მასწავლებლები და როგორ ახერხებენ ისინი გადამზადების შედეგად მიღებული ცოდნის გამოყენებას. პროფესიული განვითარების აქტივობების ფორმების თვალსაზრისით, სურათი ასეთია: ყველაზე გავრცელებული პრაქტიკაა პროფესიული ლიტერატურის გაცნობა, ასევე სხვადასხვა

კურსებზე და სემინარებზე დასწრება. ამ აქტივობებში მასწავლებელთა თითქმის 80% იყო ჩართული. პროფესიული განვითარებისათვის ნაკლებად გამოიყენება ისეთი ტიპის აქტივობები, როგორცაა ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამები (მაგალითად, ხარისხის მიმნიჭებელი პროგრამა) და გაცნობითი ვიზიტები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო დაწესებულებებში ან არასამთავრობო ორგანიზაციებში. ასეთ აქტივობებს მასწავლებელთა არაუმეტეს 14% მიმართავს.

ცხრილი 4.1 მასწავლებელთა რაოდენობა, პროფესიული განვითარების აქტივობების მიხედვით

პროფესიული განვითარების აქტივობები	პროცენტი	სტ.შცდომა
რომელიმე სახის აქტივობაში მონაწილეობა	93.5%	0.8%
პროფესიული შინაარსის ლიტერატურის კითხვა	83.8%	1.1%
კურსები/სემინარები	78.1%	1.2%
კოლეგების დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება და სწავლება სკოლაში არსებული ფორმალური სისტემის ფარგლებში	68.9%	1.2%
სხვა ტიპის პროფესიული განვითარების აქტივობები	51.5%	1.2%
პროფესიული განვითარებისათვის შექმნილი მასწავლებელთა ქსელებში მონაწილეობა	51.0%	1.2%
სადამკვირვებლო ვიზიტები სხვა სკოლებში	28.2%	1.1%
საგანმანათლებლო კონფერენციები, რომლებზეც მასწავლებლები ან/და მკვლევარები წარმოდგენენ მათ ნაშრომებს ან მსჯელობენ განათლების პრობლემებზე	22.7%	1.1%
ონლაინ კურსები/სემინარები	21.6%	0.9%
ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამა (მაგალითად, ხარისხის მიმნიჭებელი პროგრამა)	13.8%	0.9%
გაცნობითი ვიზიტები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო დაწესებულებებში ან არასამთავრობო ორგანიზაციებში	10.4%	0.7%

როგორც ვხედავთ, პროფესიული განვითარების აქტივობებს შორის კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების პროცენტული წილი ყველაზე დაბალია ბიზნეს დაწესებულებებში და არასამთავრობო ორგანიზაციებში ვიზიტების შემთხვევაში, რაც მიუთითებს მწირ კავშირზე სკოლასა და ბიზნესს, სკოლასა და სამოქალაქო საზოგადოებას შორის. მასწავლებელთა ნახევარზე მეტს (51%) აქვს პროფესიული განვითარებისათვის მასწავლებელთა ქსელებში მონაწილეობის გამოცდილება, მაგრამ სხვა სკოლებში სადამკვირვებლო ვიზიტებს მხოლოდ 28% ახორციელებს. უფრო გავრცელებულია სკოლის შიგნით კოლეგების ურთიერთდაკვირვების ან/და თვითდაკვირვების პრაქტიკა, რაც მიუთითებს იმაზე, რომ მასწავლებელი უფრო მეტად საკუთარი სკოლის ფარგლებში ვითარდება და ნაკლებად აქვს შეხება განვითარების გარე შესაძლებლობებთან.

TALIS-ის კვლევამდე უკანასკნელი 12 თვის განმავლობაში საქართველოში საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში განსხვავებულია მასწავლებელთა მახასიათებლების მიხედვით.

როგორც ცხრილიდან 4.2 ჩანს, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობებში მდებარეობითი სქესის წარმომადგენელთა მონაწილეობის პროცენტული მაჩვენებელი უფრო მაღალია. ამ

თვალსაზრისით მკვეთრი სხვაობა არ არის მასწავლებელთა ასაკის და მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების მიხედვით.

ცხრილი 4.2 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მაჩვენებლები, მასწავლებლის მახასიათებლების მიხედვით

სქესის მიხედვით			
მამრობითი (A)	მდედრობითი (B)	სხვაობა (B - A)	
83% (ს.შ. 2.3)	95.6% (ს.შ. 0.6)	12.6% (ს.შ. 2.0)	
ასაკის მიხედვით			
30 წელზე დაბალი (A)	50 წლის და მეტი (B)	სხვაობა (B - A)	
89% (ს.შ. 3.5)	92.9% (ს.შ. 1.1)	3.9% (ს.შ. 3.5)	
მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების მიხედვით			
5 წელი ან ნაკლები (A)	5 წელზე მეტი (B)	სხვაობა	(B - A)
92.6% (ს.შ. 1.4)	93.7% (ს.შ. 0.9)	1.1% (ს.შ. 1.5)	

რაც შეეხება განსხვავებებს პროფესიული განვითარების აქტივობების მიხედვით, ქალი მასწავლებლების აქტიურობა აღემატება მამაკაცი მასწავლებლების აქტიურობას პროფესიული განვითარების ღონისძიებების უმეტესობაში. კერძოდ, ყურადსაღებია ქალი მასწავლებლების უფრო მაღალი აქტიურობა ისეთ ღონისძიებებში, როგორებიცაა: კურსები/სემინარები (ქალები - 80.62%, მამაკაცები - 65.28%), ონლაინ კურსები/სემინარები (ქალები - 22.6%, მამაკაცები - 16.8%), კოლეგების მიერ დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება და სწავლება სკოლაში არსებული ფორმალიზებული სისტემის ფარგლებში (ქალები - 72.5%, მამაკაცები - 50.7%), სპეციალურად მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისთვის შექმნილ ქსელში მონაწილეობა (ქალები - 53.43%, მამაკაცები - 38.44%), პროფესიული ლიტერატურის გაცნობა (ქალები - 86.3%, მამაკაცები - 71.4%). ქალ მასწავლებლებთან შედარებით, მამაკაც მასწავლებლებში უფრო გავრცელებული აღმოჩნდა პროფესიული განვითარების ისეთი აქტივობები, როგორებიცაა ფორმალიზებული საკვალიფიკაციო პროგრამები (ქალები - 13.18%, მამაკაცები - 17.15%), სადამკვირვებლო ვიზიტები სხვა სკოლებში (ქალები - 27.4%, მამაკაცები - 32%). ქალი და მამაკაცი მასწავლებლების აქტიურობა დაახლოებით თანაბარია პროფესიული განვითარების ისეთ ღონისძიებებში, როგორებიცაა საგანმანათლებლო კონფერენციები (დაახლოებით 22.5%), გაცნობითი ვიზიტები ბიზნეს დაწესებულებებში, საჯარო დაწესებულებებში ან არასამთავრობო ორგანიზაციებში (დაახლოებით 10%).

კვლევამდე უკანასკნელი 12 თვის განმავლობაში პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებელთა მონაწილეობის პროცენტული მონაცემები თითქმის არ განსხვავდება მათი სკოლების მახასიათებლების მიხედვით.

სკოლის მდებარეობის მიხედვით: ქალაქის სკოლების შემთხვევაში ეს მაჩვენებელი შეადგენს 96.5%-ს (ს.შ. 0.8), დაბის ტიპის დასახლების სკოლებში - 95.4%-ს (ს.შ. 1.1), ხოლო სოფლის სკოლებში - 91.8%-ს (ს.შ. 1.4). ამ მაჩვენებლის მიხედვით, მდგომარეობა მნიშვნელოვნად არის გაუმჯობესებული წინა, 2013 წლის, კვლევასთან შედარებით. 2013 წლის კვლევის შედეგების მიხედვით, პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობის მაჩვენებელი განსხვავდებოდა სკოლების მდებარეობის

მიხედვით. კერძოდ, სოფლის სკოლებში დასაქმებული მასწავლებლების წილი მნიშვნელოვნად ჩამორჩებოდა მათი ქალაქში დასაქმებული კოლეგების წილს.

სკოლის ტიპის მიხედვით: საჯარო სკოლების მასწავლებელთა 93.6% (ს.შ. 0.9) მონაწილეობდა პროფესიული განვითარების რომელიმე ღონისძიებაში, კერძო სკოლების მასწავლებლების შემთხვევაში ეს მაჩვენებელი 96.1%-ის (ს.შ. 1.3) ტოლია.

მოსწავლეთა ოჯახების სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობის მიხედვით: სკოლაში, სადაც დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებიდან მოსული მოსწავლეების კონცენტრაცია არ აღემატება 30%-ს, მასწავლებლების 93.7% (ს.შ. 0.9) მონაწილეობდა პროფესიული განვითარების რომელიმე ღონისძიებაში. ხოლო სკოლაში, სადაც დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებიდან მოსული მოსწავლეების კონცენტრაცია 30%-ზე მეტია, მასწავლებლების 94.8% (ს.შ. 2.4) მონაწილეობდა პროფესიული განვითარების რომელიმე ღონისძიებაში.

ცხრილი 4.3 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მაჩვენებლები სამუშაო გამოცდილების მიხედვით

პროფესიული განვითარების აქტივობები	მასწავლებლად მუშაობის მთლიანი ხანგრძლივობა			
	10 წელზე ნაკლები	11–დან 20 წლამდე	21–დან 40 წლამდე	41 წელზე მეტი
კურსები/სემინარები	75.3%	82.0%	81.3%	70.4%
ონლაინ კურსები/სემინარები	24.8%	24.9%	22.2%	20.4%
საგანმანათლებლო კონფერენციები	25.5%	23.3%	21.5%	22.2%
ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამა (მაგალითად, ხარისხის მომნიჭებელი პროგრამა)	13.3%	14.5%	13.2%	13.6%
ვიზიტები სხვა სკოლებში	28.2%	30.5%	29.5%	25.6%
ვიზიტები სხვა დაწესებულებებში	12.4%	14.2%	10.6%	8.6%
კოლეგების მიერ დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება და სწავლება სკოლაში არსებული ფორმალური სისტემის ფარგლებში	67.1%	75.5%	72.9%	58.0%
მასწავლებელთა ქსელებში მონაწილეობა	49.3%	52.3%	54.8%	46.2%
პროფესიული შინაარსის ლიტერატურის კითხვა	83.3%	83.8%	86.4%	80.0%
სხვა პროფესიული განვითარების აქტივობები	55.4%	52.7%	54.4%	42.7%

მასწავლებელთა მიერ სხვადასხვა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის პროცენტული მაჩვენებლების დამოკიდებულება მათი მასწავლებლად მუშაობის მთლიან პერიოდზე გვიჩვენებს, რომ 41 წელზე მეტი სამუშაო სტაჟის მქონე მასწავლებლებში ნაკლებად პოპულარულია ისეთი აქტივობა, როგორცაა კოლეგების მიერ დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება. ზოგადად, მასწავლებელთა ეს ჯგუფი აქტიურობის მხრივ ჩამორჩება უფრო ნაკლები სამუშაო სტაჟის მქონე მასწავლებლებს პროფესიული განვითარების თითქმის ყველა ღონისძიებაში.

ასევე უნდა აღინიშნოს მცირე, მაგრამ რეგრესიის უარყოფითი კოეფიციენტი პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში აქტიურ მონაწილეობასა და მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილებას შორის ($\beta \approx -0.07$, ს.შ. ≈ 0.004). ეს უარყოფითი დამოკიდებულება შეესაბამება ცხრილის მონაცემებს, რომლის

მიხედვითაც სხვადასხვა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის პროცენტული მაჩვენებელი მცირედით, მაგრამ მაინც იკლებს მასწავლებლის ასაკის ზრდასთან ერთად.

შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მასწავლებლის სამუშაო განაკვეთი (სამუშაო საათების რაოდენობა), გავლენას ახდენს მასწავლებლის მონაწილეობაზე სხვადასხვა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობაზე.

როგორც დიაგრამიდან ჩანს, მართალია, პროცენტული მაჩვენებლები მასწავლებელთა სამუშაო განაკვეთების მიხედვით მკვეთრად არ განსხვავდება, მაგრამ რაც უფრო მეტია მასწავლებლის საათობრივი დატვირთვა, მით უფრო მეტია მისი დაინტერესება საკუთარი პროფესიული განვითარებით. ანალოგიური შედეგი მიიღება წრფივი რეგრესიული ანალიზის შედეგად ($\beta \approx 0.47$, $s.e. \approx 0.1$).

საბაზო-საშუალო საფეხურის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობებში

ჩართულობის თვალსაზრისით საქართველოს მონაცემები TALIS-ის სხვა მონაწილე ქვეყნებთან შედარებით ასე გამოიყურება:

კურსები/ტრენინგები – ამ სახის აქტივობებში მონაწილეობით საქართველო 25-ე ადგილზეა კვლევის 49 მონაწილეს შორის; საქართველოს პროცენტული მაჩვენებელი (93.5%) აღემატება TALIS-ის საშუალო პროცენტულ მაჩვენებელს (76.1%);

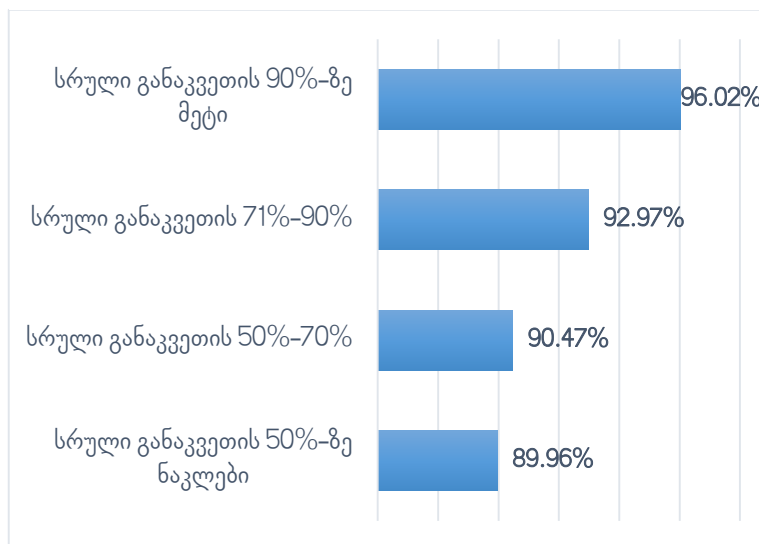
ონლაინ კურსები/სემინარები – საქართველო იკავებს 39-ე ადგილს (21.6%); ამ მაჩვენებლით საქართველო ჩამორჩება TALIS-ის საშუალოს (37.9%);

საგანმანათლებლო კონფერენციები – ამ სახის აქტივობაში მონაწილეობის პროცენტული მაჩვენებლით (22.7%) საქართველო კვლევის მონაწილეებს შორის ბოლო ადგილზეა და მკვეთრად ჩამორჩება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს (50.5%). თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ უკანასკნელ ათეულში არიან ისეთი მოწინავე ქვეყნები, როგორებიცაა: საფრანგეთი, ნორვეგია, ფინეთი და გაერთიანებული სამეფო;

სადამკვირვებლო ვიზიტები სხვა სკოლებში – საქართველო მე-18 ადგილს იკავებს (28.2%), TALIS -ის საშუალო მაჩვენებელი კი არის 29.5%;

გაცნობითი ვიზიტები სხვა ორგანიზაციებში – საქართველო 42-ე ადგილზეა (10.4%); TALIS -ის საშუალო მაჩვენებელი კი არის 18.6%;

გრაფიკი 4.1 პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობის წილი



კოლეგების მიერ დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება – საქართველო მე-11 ადგილს იკავებს (68.9%). ამ მაჩვენებლით საქართველო მკვეთრად აღემატება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს, რომელიც 49.3%-ს შეადგენს;

პროფესიული განვითარებისათვის შექმნილ მასწავლებელთა ქსელებში მონაწილეობა – საქართველო მე-18 ადგილზეა (51%). ამ მაჩვენებლით საქართველო აღემატება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს (43.8%);

პროფესიული შინაარსის ლიტერატურის კითხვა – საქართველო მე-14 ადგილზეა (83.8%), ხოლო TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელია 71.4%.

ზოგადად, რომელიმე სახის პროფესიული განვითარების აქტივობაში მონაწილეობის პროცენტული მაჩვენებლით საქართველო იმყოფება 31-ე ადგილზე (93.5%) და იგი ოდნავ ჩამორჩება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს, რომელიც 94.4%-ს შეადგენს.

მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობის დაწყების მოტივაცია და მისი გავლენა პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობაზე

მასწავლებლის კარიერის არჩევის სამოტივაციო ფაქტორები ინდივიდებს შორის ცვალებადია. საზოგადოდ, პედაგოგიურ განათლებასთან დაკავშირებულ ლიტერატურაში გამოყოფილია სამოტივაციო ფაქტორების სამი ტიპი (John Loughran, Mary Lynn Hamilton, Vol 2; Watt, H. & Richardson, P.; Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trutwein, U. & Baumert, J.). ესენია:

1. გარე სამოტივაციო ფაქტორები, როგორებიცაა: სტაბილური და გარანტირებული სამუშაო, შემოსავლის და სოციალური უზრუნველყოფის სანდო წყარო, ნაკლებად სტრესული გარემო;
2. შინაგანი სამოტივაციო ფაქტორები, როგორებიცაა: ინტერესი, პირადი კმაყოფილების გრძობა, პროფესიის სიყვარული;
3. ალტრუსტული მოტივები, როგორებიცაა: ადამიანების დახმარება, საზოგადოებისა და ქვეყნის ცხოვრებაში საკუთარი დადებითი წვლილის შეტანა.

როგორც მრავალწლიანი კვლევები აჩვენებს, კვლევების მონაწილეები სამოტივაციო ფაქტორებს შორის ყველაზე ხშირად მიუთითებენ სოციალურ წვლილთან დაკავშირებულ ფაქტორებს. მიმდინარე კვლევის ფარგლებში მიღებული პროცენტული განაწილებაც ამას ადასტურებს.

ცხრილი 4.4 მასწავლებლის პროფესიაში შესვლის მოტივატორები

მოტივაციის განმსაზღვრელი ფაქტორი	პროცენტი	სტ.შეცდომა
სწავლება მთავაზობდა მდგრად კარიერულ გზას	86.6%	0.8%
სწავლება უზრუნველყოფდა შემოსავლის სანდო წყაროს	87.9%	0.7%
სწავლება გულისხმობდა სტაბილურ სამსახურს	93.6%	0.5%
სწავლების გრაფიკი ერგება ჩემი პირადი ცხოვრების პასუხისმგებლობებს	91.1%	0.7%

სწავლება საშუალებას მაძლევდა, გავლენა მომეხდინა ბავშვებისა და ახალგაზრდების განვითარების პროცესზე	97%	0.4%
სწავლება საშუალებას მაძლევდა, დავხმარებოდი სოციალურად დაუცველ პირებს	85.4%	1%
სწავლება საშუალებას მაძლევდა, ჩემი წვლილი შემეტანა საზოგადოებრივ ცხოვრებაში	96.4%	0.4%

როგორც ვხედავთ, ყველაზე მაღალი პროცენტული მაჩვენებელი აქვს ისეთ ფაქტორებს, როგორებიცაა ბავშვებისა და ახალგაზრდების განვითარების პროცესზე გავლენის მოხდენა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში საკუთარი წვლილის შეტანა.

მასწავლებლის პროფესიის არჩევის განმსაზღვრელი ფაქტორების პროცენტული მაჩვენებლები თითქმის ერთნაირია კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფისათვის.

კვლევის ფარგლებში შესწავლილია პროფესიული განვითარების სხვადასხვა აქტივობებში მასწავლებელთა მონაწილეობის დამოკიდებულება საკუთარი პროფესიული საქმიანობის სოციალური ღირებულების შეფასების ინდექსზე. ეს უკანასკნელი წარმოადგენს მასწავლებლის პროფესიის არჩევის ისეთი სამოტივაციო ფაქტორების კომბინაციას, როგორებიცაა: „სწავლება საშუალებას მაძლევდა, გავლენა მომეხდინა ბავშვებისა და ახალგაზრდების განვითარების პროცესზე“, „სწავლება საშუალებას მაძლევდა, დავხმარებოდი სოციალურად დაუცველ პირებს“ და „სწავლება საშუალებას მაძლევდა, ჩემი წვლილი შემეტანა საზოგადოებრივ ცხოვრებაში“. საქართველოს მონაცემებზე ჩატარებული წრფივი რეგრესიული ანალიზის შედეგების მიხედვით, ამ დამოკიდებულების კოეფიციენტი დადებითია ($\beta \approx 0.14$, ს.შ. ≈ 0.03).

სამოტივაციო ფაქტორების მეორე ჯგუფი განსაზღვრავს საკუთარი პროფესიული საქმიანობის ინდივიდუალური ღირებულების შეფასების ინდექსს. ეს ფაქტორებია: „სწავლება მთავაზობდა მდგრად კარიერულ გზას“, „სწავლება უზრუნველყოფდა შემოსავლის სანდო წყაროს“ და „სწავლება გულისხმობდა სტაბილურ სამსახურს“. საქართველოს მონაცემების მიხედვით, პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის პროფესიის ინდივიდუალური ღირებულების ინდექსზე დამოკიდებულების კოეფიციენტიც დადებითია, თუმცა უფრო ნაკლებია ($\beta \approx 0.054$, ს.შ. ≈ 0.03), ვიდრე სოციალური ღირებულების ინდექსზე დამოკიდებულების კოეფიციენტი.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობები თემატიკის მიხედვით

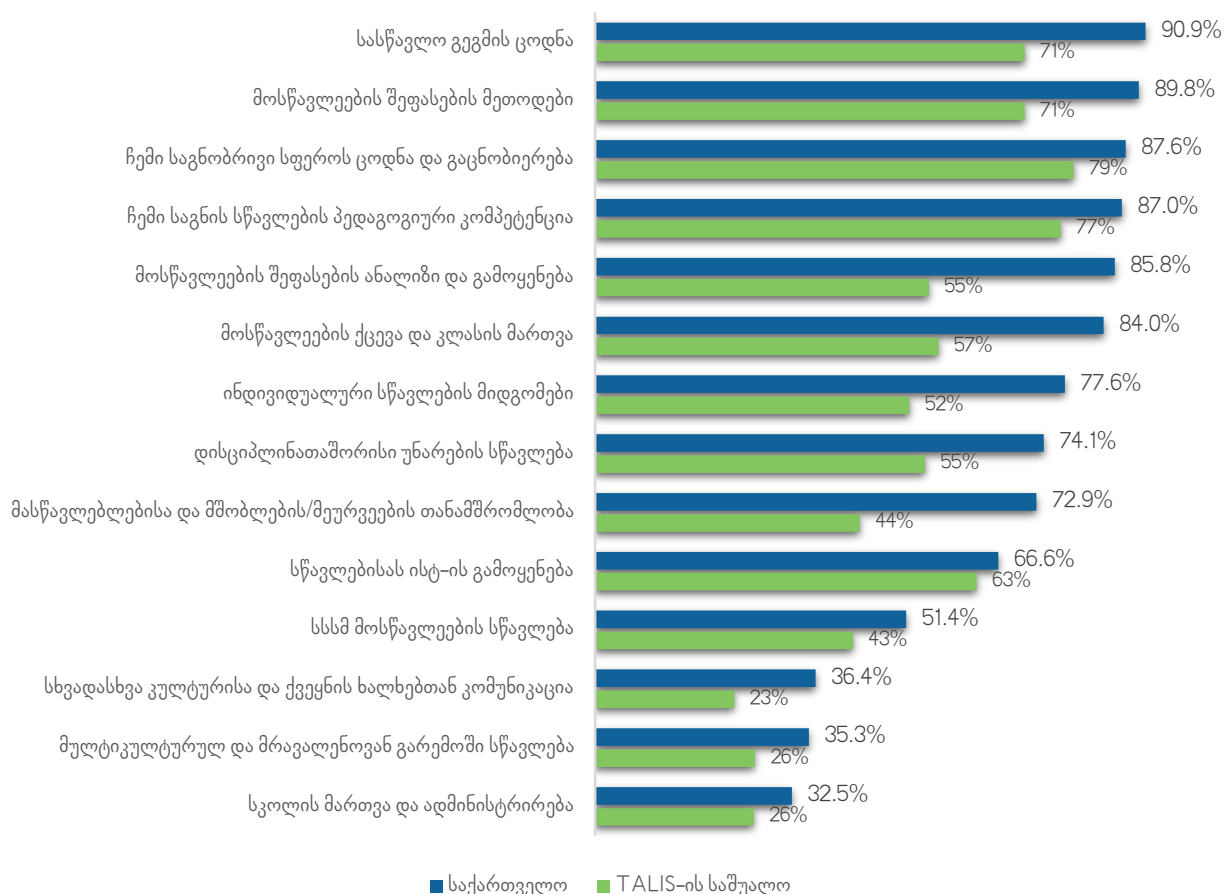
პროფესიული განვითარების აქტივობები, რომლებშიც მასწავლებლებმა მიიღეს მონაწილეობა, სხვადასხვა თემას ეხებოდა. კვლევის ფარგლებში მონაცემები შეგროვდა პროფესიული განვითარების აქტივობების შესახებ არა მხოლოდ მათი ფორმების, არამედ შინაარსის მიხედვითაც. ეს გულისხმობს როგორც საგნობრივი კომპეტენციების ამალგებაზე ორიენტირებულ აქტივობებს, ისე მეთოდური და პედაგოგიური უნარების განვითარებისკენ მიმართულ ღონისძიებებს, მათ შორისაა: მოსწავლეთა შეფასება და შეფასების შედეგების ანალიზი, დიფერენცირებული სწავლება, ინტეგრირებული სწავლება, ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენება, კლასის მართვა და ა.შ.

მასწავლებელთა მონაწილეობა ეხებოდა სხვადასხვა შინაარსის პროფესიული განვითარების აქტივობებს კვლევამდე უკანასკნელი 12 თვის განმავლობაში. წინა (2013 წლის) კვლევის მსგავსად, ამ კვლევის

მონაცემების მიხედვითაც ყველაზე მაღალი პროცენტული მაჩვენებელი აქვს პროფესიული განვითარების ისეთ აქტივობებს, რომელთა შინაარსიც მოიცავს შემდეგ თემებს: სასწავლო გეგმის ცოდნა, მოსწავლეთა შეფასების მეთოდები, საგნობრივი ცოდნა და საგნის სწავლების მეთოდიკა. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს მონაცემები წინა კვლევის მონაცემებთან შედარებით მკვეთრადაა გაზრდილი. ასევე აღსანიშნავია პროცენტული მაჩვენებლების მნიშვნელოვანი ზრდა პროფესიული განვითარების ისეთი აქტივობების მიმართულებით, როგორებიცაა: სწავლებისას ისტ-ის (ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების) გამოყენება, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება და მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლება. ამ ორ უკანასკნელ თემაზე პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის პროცენტული მაჩვენებელი თითქმის გაორმაგდა.

აღსანიშნავია, რომ საქართველოს მონაცემები პროფესიული განვითარების ყველა შინაარსობრივი მიმართულებით აღემატება TALIS-ის კვლევაში მონაწილე ქვეყნების პროცენტულ მაჩვენებლებს. შეიძლება თქვას, რომ პროფესიული გადამზადების შინაარსობრივი მიმართულების დაფარვის მიხედვით ქართველი მასწავლებლები არ ჩამორჩებიან სხვა ქვეყნების მასწავლებლებს. TALIS-ის საშუალო მონაცემებთან შედარების შედეგად ჩანს, რომ ქართველი მასწავლებლები პროფესიული განვითარების ბევრ ისეთ მიმართულებას ირჩევენ, რომლებზეც სხვა ქვეყნების მასწავლებლები შედარებით ნაკლებად ამახვილებენ ყურადღებას. მაგალითად, მასწავლებლისა და მშობლის/მეურვის ურთიერთობის, მოსწავლეთა ქცევისა და კლასის მართვის თემები გაცილებით ხშირად ფიგურირებს ქართველი მასწავლებლის პროფესიული განვითარების აქტივობებში, ვიდრე TALIS-ის საშუალო მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში. სწავლებისას ისტ-ის გამოყენება არის ერთადერთი მიმართულება, რომელსაც ქართველი მასწავლებელი შედარებით ნაკლები ინტენსივობით ირჩევს, რითაც დიდად არ განსხვავდება TALIS-ის საშუალო მასწავლებლისაგან.

გრაფიკი 4.2 პროფესიული განვითარების შინაარსობრივი მიმართულებები



აღსანიშნავია, რომ საქართველოს მასწავლებელთა აქტიურობა პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობის მხრივ საკმაოდ მაღალია სხვა ქვეყნებთან შედარებით. ქართველი მასწავლებელი თავისი კარიერის განმავლობაში საშუალოდ ოთხზე მეტ პროფესიული განვითარების აქტივობაში მონაწილეობს. რაც შეეხება თემატიკას, ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი გვაქვს „მოსწავლეების ქცევასა და კლასის მართვაში“ – საქართველო მე-2 ადგილზეა კვლევის 49 მონაწილეს შორის (გვისწრებს მხოლოდ ვიეტნამი, რომელიც პირველ ადგილს იკავებს პროფესიული განვითარების ღონისძიებების უმეტესობაში). ასევე აღსანიშნავია, რომ საქართველო მე-3 ადგილზეა ღონისძიებებში საერთო სახელით „სხვადასხვა კულტურისა და ქვეყნის ხალხებთან კომუნიკაცია“, ხოლო მე-4 ადგილს იკავებს ისეთი შინაარსის აქტივობებში, როგორებიცაა: „მოსწავლეების შეფასების მეთოდები“, „მოსწავლეების შეფასების ანალიზი და გამოყენება“ და „ინდივიდუალური სწავლების მიდგომები“. შედარებით დაბალი, მაგრამ არც ისე ცუდი მაჩვენებელია მე-16 ადგილი აქტივობაში „სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება“ და მე-20 ადგილი „სწავლებისას ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენებაში“.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობები სასწავლო დისციპლინების მიხედვით

კვლევამდე უკანასკნელი 5 წლის განმავლობაში გაიზარდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ღონისძიებების რაოდენობა სხვადასხვა მიმართულებით. განსაკუთრებით აღსანიშნავია ტრენინგები და კონფერენციები ე.წ. STEM საგნებში (ბუნებისმეტყველება, მათემატიკა და ტექნოლოგიები). ეს გააქტიურება აისახა კვლევის შედეგებშიც. საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლების მონაწილეობა სხვადასხვა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობებში პროცენტულად ასე გამოისახება:

ცხრილი 4.5 მასწავლებელთა %-ული რაოდენობა, რომლებსაც გავლილი აქვთ რომელიმე პროფესიული განვითარების აქტივობა

საგნობრივი ჯგუფი, რომელსაც განეკუთვნება საგანი, რომელსაც კვლევის მონაწილე ასწავლის	რომელიმე პროფესიული განვითარების აქტივობაში მონაწილეობა (%)	სტანდარტული შეცდომა
მათემატიკა	97.7%	0.92%
თანამედროვე უცხოური ენები (სწავლების ენისგან განსხვავებული)	95.42%	1.34%
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	94.92%	1.7%
სოციალური მეცნიერებები (მათ შორის, გეოგრაფია)	94.39%	1.7%
ხელოვნება	92.54%	2.07%
სახელმწიფო/სასწავლო ენა და ლიტერატურა	92.29%	1.77%
ტექნოლოგიები (მათ შორის, საინფორმაციო ტექნოლოგიები)	86.82%	8.92%
ფიზიკური აღზრდა	83.6%	3.75%

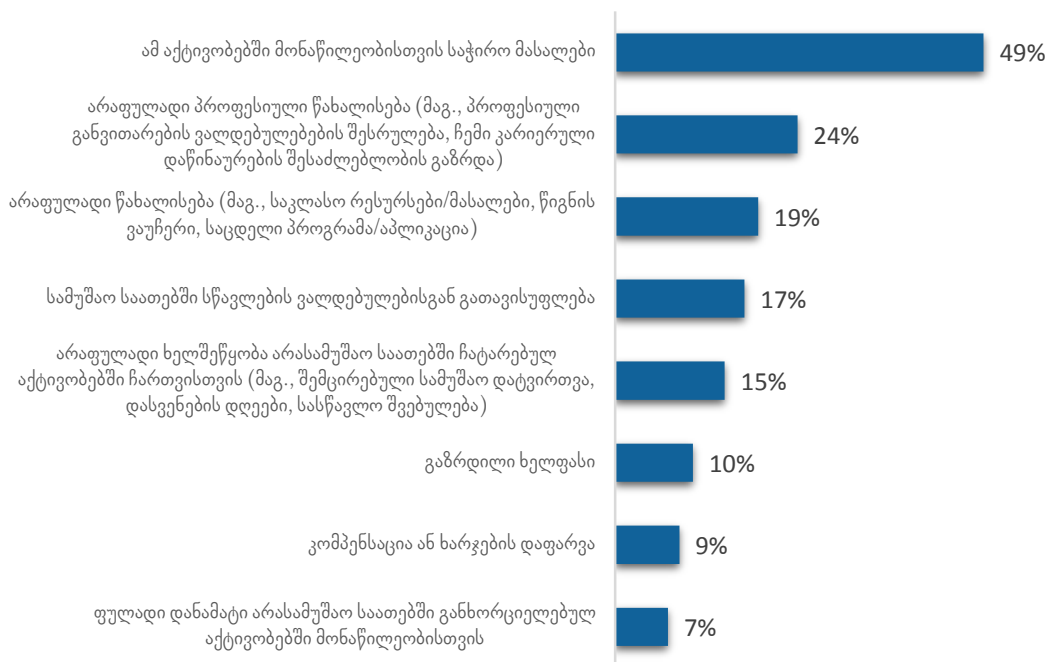
როგორც ვხედავთ (იხ. ცხრილი 4.5), საკმაოდ მაღალია ყველა საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებლების აქტიურობა პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობის თვალსაზრისით. ყველაზე მეტად აქტიურობდნენ მათემატიკის მასწავლებლები. მათი 97.7% მონაწილეობდა პროფესიული განვითარების რაიმე ღონისძიებაში. ასევე მაღალია უცხოური ენების, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებისა და სოციალური მეცნიერებების მასწავლებლების აქტიურობა. შედარებით დაბალია პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობის წილი ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიებისა და ფიზიკური აღზრდის მასწავლებლებს შორის.

პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის მხარდაჭერა

პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობისათვის მასწავლებლებს, როგორც წესი, სჭირდებათ ფინანსური და ორგანიზაციული მხარდაჭერა. ამ მხარდაჭერას შესაძლოა სხვადასხვა სახე ჰქონდეს, მათ შორის: სამუშაო საათებში სწავლების ვალდებულებისაგან განთავისუფლება, არაფულადი ხელშეწყობა არასამუშაო საათებში ჩატარებულ აქტივობებში, კომპენსაცია ან ხარჯების დაფარვა და ა.შ.

გამოკითხვის შედეგების თანახმად, პროფესიული განვითარების აქტივობებში მასწავლებლების მონაწილეობის მხარდაჭერის სხვადასხვა ფორმას ასეთი პროცენტული განაწილება აქვს:

გრაფიკი 4.3 პროფესიული განვითარების შინაარსობრივი მიმართულებები



როგორც მონაცემებიდან ჩანს, საქართველოში პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის მხარდაჭერის ყველაზე გავრცელებული ფორმაა ამ აქტივობებში მონაწილეობისათვის საჭირო მასალებით უზრუნველყოფა. პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობისათვის კი ფულადი დანამატი მიიღო მასწავლებელთა მხოლოდ 7%-მა, რაც ძალზე ასევე დაბალი მაჩვენებელია კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით (30-ე ადგილი). მაგალითისათვის, ჩეხეთის რესპუბლიკაში ეს მაჩვენებელი არის 53.5%, სამხრეთ კორეაში – 47.1%, ხოლო ესტონეთში – 22.6%. ძალზე დაბალია იმ მასწავლებელთა წილიც, რომლებმაც პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობისათვის მიიღეს კომპენსაცია ან დაუფარეს ხარჯები. საქართველოს მაჩვენებელი ერთ-ერთი ყველაზე დაბალია კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის (მე-40 ადგილი). საინტერესოა, რომ სლოვენიაში პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილე მასწავლებლების 65% იღებს კომპენსაციას ან უფარავს ხარჯებს, ჩეხეთის რესპუბლიკაში – 58.1%, ესტონეთში – 56.5%, ნიდერლანდებში – 55.7%, ლიტვაში – 53.7%, ხოლო ფინეთში – 34.1%.

შეგნიშნავთ, რომ, მთლიანობაში, პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის მხარდაჭერის თვალსაზრისით, არ იკვეთება თვალშისაცემი სხვაობა სოფლის, დაბისა და ქალაქის მასწავლებლებს შორის (მასწავლებელთა დაახლოებით 65% იღებს რაიმე სახის დახმარებას), თუმცა ამ მხრივ განსხვავება შესამჩნევია საჯარო (64.4%) და კერძო სკოლის მასწავლებლებს (74.3%) შორის.

პროფესიული განვითარების აქტივობების გავლენა სწავლების ხარისხზე

პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა მაშინ არის ღირებული, როდესაც მას დადებითი გავლენა აქვს სასწავლო პრაქტიკაზე. კერძოდ, კვლევის ფარგლებში მასწავლებლებისათვის დასმულ შეკითხვაზე – „იქონია თუ არა დადებითი გავლენა თქვენი სწავლების ხარისხზე თქვენ მიერ ბოლო 12 თვის განმავლობაში გავლილმა პროფესიული განვითარების აქტივობებმა?“ საქართველოში, მასწავლებელთა 88.1%-მა დადებითი პასუხი გასცა. მასწავლებელთა ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით პასუხების პროცენტული განაწილება ასეთია:

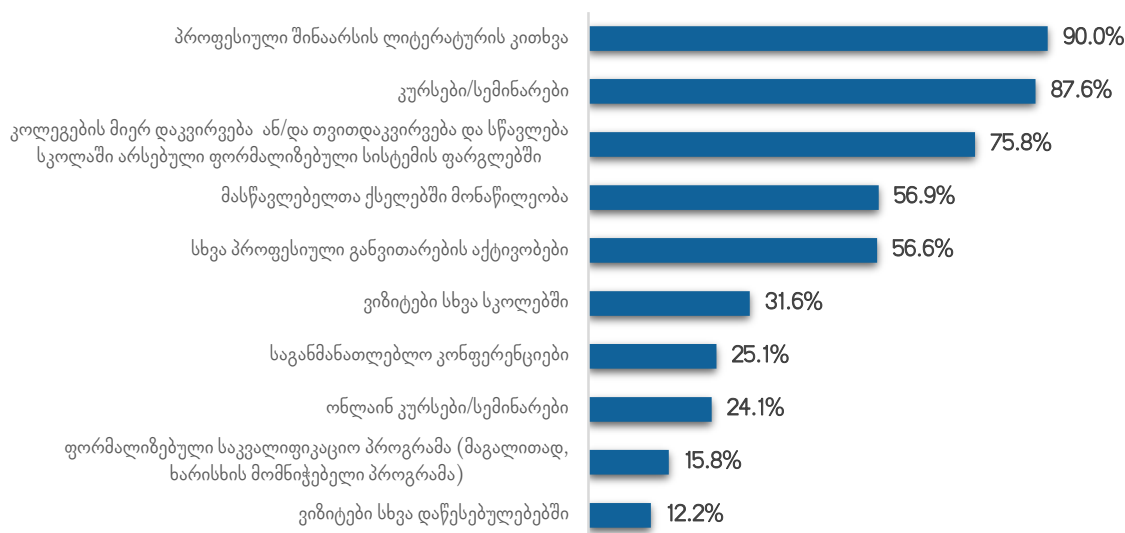
ცხრილი 4.6 პროფესიული პრაქტიკის ზეგავლენის აღქმა მასწავლებლის ასაკობრივი კატეგორიის მიხედვით

ასაკი (წელი)	პროცენტი (დადებითი პასუხის)	სტანდარტული შეცდომა
25-ზე ნაკლები	91.24%	7.84%
25 - 29	83.46%	4.11%
30 - 39	87.95%	1.66%
40 - 49	91.78%	1.07%
50 - 59	89.08%	1.42%
60 და მეტი	84.30%	1.42%

როგორც საქართველოს მონაცემებიდან ჩანს, ახალგაზრდა მასწავლებელთა უდიდესი უმრავლესობა თვლის, რომ პროფესიული განვითარების აქტივობებმა დადებითი გავლენა იქონია მათი საქმიანობის ხარისხზე. ეს პროცენტული მაჩვენებელი შედარებით დაბალია 60 წლის და უფროსი ასაკის მასწავლებლებს შორის.

კვლევის ფარგლებში გამოიკვეთა ისიც, თუ რა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობებში მიიღეს მონაწილეობა იმ მასწავლებლებმა, რომლებმაც დადებითად შეაფასეს აქტივობების გავლენა მათი პროფესიული საქმიანობის ხარისხზე.

გრაფიკი 4.4 პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა მათ შორის ვინც მათი გავლენა პოზიტიურად შეაფასა



როგორც გრაფიკიდან 4.4 ვხედავთ, კვლევის იმ მონაწილეებს შორის, რომლებმაც დადებითად შეაფასეს პროფესიული განვითარების აქტივობაში მონაწილეობის გავლენა სწავლების ხარისხზე, ყველაზე მაღალი პროცენტული მაჩვენებელი აქვთ მასწავლებლებს, რომლებმაც მიუთითეს აქტივობები „პროფესიული შინაარსის ლიტერატურის კითხვა“ და „კურსები/სემინარები“. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია იმის დაზუსტებაც, თუ რატომ მოახდინა პროფესიული განვითარების აქტივობამ დადებითი გავლენა მასწავლებლის პედაგოგიური საქმიანობის ხარისხზე. ამისათვის განისაზღვრა პროფესიული განვითარების ღონისძიების 12 მახასიათებელი.

ცხრილი 4.7 პროფესიული განვითარების აქტივობები

პროფ. განვითარების აქტივობა	პროცენტი („დიახ“)	სტანდარტული შეცდომა
მორგებული იყო ჩემი პროფესიული განვითარების საჭიროებებზე	95.3%	0.5%
მორგებული იყო ჩემს წინარე ცოდნაზე	94.1%	0.6%
თანამშრომლობით სწავლის შესაძლებლობებს ქმნიდა	89.9%	0.7%
აქტიური სწავლის შესაძლებლობებს ქმნიდა	88.4%	0.7%
მონაწილეებს უზრუნველყოფდა ახალი იდეებისა და ცოდნის საგაკვეთილო პროცესში გამოყენების/გავარჯიშების შესაძლებლობებით	88.3%	0.8%
ჰქონდა თანმიმდევრული სტრუქტურა	86.1%	0.8%
სათანადოდ ფარავდა ჩემი საგნის სწავლებისთვის საჭირო შინაარსობრივ საკითხებს	79.6%	1%
ფოკუსირებული იყო ჩემს სწავლებაში ინოვაციების დანერგვაზე	79.4%	1.1%
ითვალისწინებდა შემდგომ მხარდაჭერა აქტივობებს	78.4%	1%
მასში ჩემი სკოლიდან კოლეგების უდიდესი ნაწილი იყო ჩართული	63%	1.4%
ხანგრძლივი პერიოდის (მაგ., რამდენიმე კვირის ან მეტი ხნის) განმავლობაში მიმდინარეობდა	58.4%	1.3%
ჩემს სკოლაში მიმდინარეობდა	47.3%	1.4%

ამ მახასიათებლების მიხედვით, მასწავლებელთა დადებითი პასუხების პროცენტული განაწილება ასეთია: საქართველოს მასწავლებელთა 95.3% თვლის, რომ პროფესიული განვითარების ის აქტივობები, რომლებმაც დადებითი გავლენა მოახდინა მათ პედაგოგიურ საქმიანობაზე, მორგებული იყო პროფესიული განვითარების საჭიროებებზე. ამასთან, შედარებით დაბალია იმ მასწავლებელთა წილი (58.4%), რომელთა პასუხების მიხედვითაც, დადებითი ეფექტის მქონე აქტივობები გრძელდებოდა რამდენიმე კვირის განმავლობაში.

სხვადასხვა მახასიათებლის გავლენა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების აქტივობების ეფექტიანობის აღქმაზე – იერარქიული წრფივი მოდელი

იმისათვის, რომ ანგარიშში წარმოდგენილი იყოს მონაცემები ლატენტური ცვლადების (კონსტრუქტების) ან სხვა აბსტრაქტული მახასიათებლების შესახებ, კითხვარში შემავალი დებულებების ზოგიერთი ჯგუფი გაერთიანდა წარმოებულ ცვლადად. ამ ტიპის ერთ-ერთი ცვლადია „ეფექტიანი პროფესიული განვითარება“ – T3EFFPD ([TALIS 2018 Technical Report](#)), რომელიც აერთიანებს შემდეგ კითხვასთან დაკავშირებულ დებულებებს „ჰქონდა თუ არა ქვემოთ ჩამოთვლილი რომელიმე მახასიათებელი თქვენ მიერ ბოლო 12 თვეში გავლილ იმ პროფესიული განვითარების აქტივობას, რომელმაც ყველაზე ძლიერი დადებითი გავლენა მოახდინა თქვენი სწავლების ხარისხზე?“ ამ ფაქტორში გაერთიანდა რამდენიმე დებულება:

- პროფესიული აქტივობა მორგებული იყო ჩემს წინარე ცოდნაზე;
- პროფესიული აქტივობა მორგებული იყო ჩემი პროფესიული განვითარების საჭიროებებზე;
- პროფესიული აქტივობას ჰქონდა თანმიმდევრული სტრუქტურა;
- პროფესიული აქტივობა სათანადოდ ფარავდა ჩემი საგნის სწავლებისთვის საჭირო შინაარსობრივ საკითხებს.

ამ ცვლადის გაანალიზების მიზნით გამოყენებულია იერარქიული წრფივი 2-დონიანი მოდელი, რომელიც საშუალებას გვაძლევს გავარკვიოთ, რა გავლენა აქვს პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის აღქმაზე მასწავლებლის მიერ განხორციელებულ პროფესიულ აქტივობას სკოლისა და მასწავლებლის ინდივიდუალური დონის გათვალისწინებით.

მოდელში გამოყენებულია სკოლის მახასიათებლები:

II დონის ცვლადებია:

- ✓ სკოლის ტიპი (საჯარო/კერძო)
- ✓ სკოლის მდებარეობა (სოფლის, დაბის, ქალაქის).

ხოლო მასწავლებლის ინდივიდუალური მახასიათებლებად, I დონის ცვლადებად შეირჩა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების აქტივობების ტიპებთან დაკავშირებული 3 ცვლადი:

- ✓ მასწავლებლის მიერ გავლილი კურსები/ტრენინგები (TT3G22AR);
- ✓ ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამა (მაგალითად, ხარისხის მომნიჭებელი პროგრამა) (TT3G22DR);
- ✓ კოლეგების მიერ დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება და სწავლება სკოლაში არსებული

ფორმალიზებული სისტემის ფარგლებში (COACHING).

ამ ცვლადებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი დადებითი ეფექტი აღმოაჩნდა მასწავლებლის მიერ საკუთარი პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის აღქმაზე:

I დონის მოდელი

$$T3EFFPD_{ij} = \beta_{0i} + \beta_{1i} * (TT3G22AR_{ij}) + \beta_{2i} * (TT3G22DR_{ij}) + \beta_{3i} * (COACHING_{ij}) + r_{ij}$$

II დონის მოდელი

$$\beta_{0i} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * (TC3G12_i) + \gamma_{02} * (SCHLOC_i) + u_{0i}$$

$$\beta_{1i} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2i} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3i} = \gamma_{30}$$

ცხრილი 4.8 სკოლისა და მასწავლებლის ინდივიდუალური მახასიათებლების გავლენა პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის აღქმაზე

ცვლადები	ფიქსირებული ეფექტი	კოეფიციენტი	სტ. შეცდომა	t-ratio	თავისუფლების ხარისხი d.f.	p-value
პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის აღქმა	For INTRCPT1, β_0 INTRCPT2, γ_{00}	12.02	0.05	242.49	158	<0.001
სკოლის ტიპი (საჯარო / კერძო)	TC3G12, γ_{01}	-0.69	0.20	-3.45	158	<0.001
სკოლის მდებარეობა (სოფლის, დაბის, ქალაქის)	SCHLOC, γ_{02}	-0.10	0.06	-1.82	158	0.071
კურსები/ტრენინგები	For TT3G22AR slope, β_1 INTRCPT2, γ_{10}	0.61	0.17	3.53	1919	<0.001
ფორმალიზებული საკვალიფიკაციო პროგრამა	For TT3G22DR slope, β_2 INTRCPT2, γ_{20}	0.22	0.12	1.77	1919	0.077
კოლეგების მიერ დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება	For COACHING slope, β_3 INTRCPT2, γ_{30}	0.53	0.12	4.30	1919	<0.001

პროფესიული განვითარების საჭიროებები

მასწავლებლის მიერ თავისი საქმიანობის კრიტიკული შეფასება, ანალიზი და რეფლექსია პროფესიული განვითარების აუცილებელი ელემენტებია, რადგან ეს ყოველივე ეხმარება მას, ჩამოაყალიბოს ახალი მიდგომები და გააუმჯობესოს თავისი მიღწევები. რეფლექსიურობა და ცვლილებებისადმი მიმდებლობა

მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორებია. ამასთან ერთად მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი იყოს შეთავაზებული პროფესიული განვითარების აქტივობების არა პასიური მიმღები, არამედ თავად შეძლოს საკუთარი საჭიროებების განსაზღვრა. საკუთარი პრაქტიკის გაანალიზება და შეფასება მასწავლებელს ეხმარება იმის განსაზღვრაში, თუ რა სახის და შინაარსის პროფესიული განვითარების აქტივობების განხორციელება მისთვის ყველაზე აუცილებელია. სწორედ ამიტომ, კვლევის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია იმის დადგენა, თუ რა მოსაზრებები აქვთ მასწავლებლებს საკუთარი პროფესიული განვითარების საჭიროებების შესახებ. კერძოდ, მასწავლებლის კითხვარში შეტანილი კითხვების ერთი ბლოკი ეხება იმის დადგენას, თუ რა სახის პროფესიულ განვითარებას მიიჩნევენ მასწავლებლები საჭიროდ მოცემულ ეტაპზე.

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების პასუხების პროცენტული მაჩვენებლები პროფესიული განვითარების საჭიროებების მიხედვით ასე განაწილდა:

ცხრილი 4.9 პროფესიული განვითარების საჭიროებები

პროფესიული განვითარების აქტივობის სახე	პროცენტი	TALIS-ის საშუალო
საგნის სწავლებაში ისტ-ის (ინფორმაციის და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები) გამოყენების უნარები	32.8%	20%
მოსწავლეების შეფასების ანალიზი და გამოყენება	25.7%	13.2%
მოსწავლეების შეფასების მეთოდები	25.3%	14.3%
სასწავლო გეგმის ცოდნა	25.2%	16.1%
მასწავლებლებისა და მშობლების/მეურვეების თანამშრომლობა	23.3%	12.6%
სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება	22.0%	23.9%
ჩემი საგნ(ებ)ის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციები	21.9%	12.8%
ინდივიდუალური სწავლების მიდგომები	21.5%	15.1%
მოსწავლეების ქცევა და კლასის მართვა	21.4%	16.2%
ჩემი საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	21.1%	11.8%
დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება (მაგ., შემოქმედებითი აზროვნება, კრიტიკული აზროვნება, პრობლემის გადაჭრა)	20.1%	16.1%
სხვადასხვა კულტურისა და ქვეყნის ხალხებთან კომუნიკაცია	17.3%	13.4%
მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლება	12.4%	16.4%
სკოლის მართვა და ადმინისტრირება	10.7%	9.2%

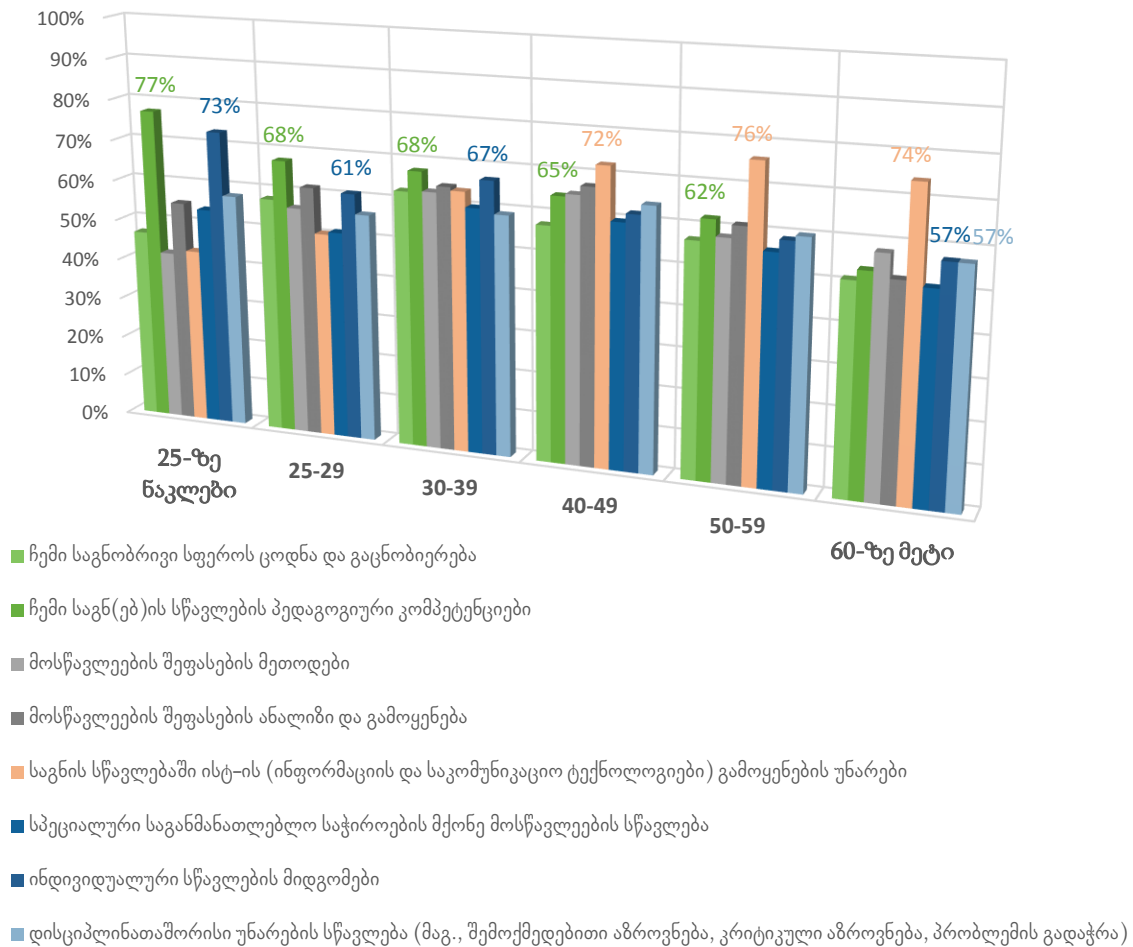
როგორც ვხედავთ (იხ. ცხრილი 4.9), გამოკითხულ მასწავლებლებს შორის ყველაზე აქტუალურია პროფესიული განვითარება „საგნის სწავლებაში ისტ-ის (ინფორმაციისა და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები) გამოყენების უნარებში“. ამ მიმართულებით აქტივობების განხორციელების საჭიროებას აღიარებს გამოკითხული მასწავლებლების თითქმის 39%. დაახლოებით თანაბარია მოთხოვნა აქტივობებზე, რომლებიც დაკავშირებულია მოსწავლეთა შეფასებასა და სასწავლო გეგმის ცოდნასთან. არც ისე მაღალია მასწავლებლების წილი, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ სჭირდებათ პროფესიული განვითარება საგანსა და გამჭოლ კომპეტენციებში ცოდნის გაუმჯობესების მიმართულებით. ძალზე დაბალია იმ მასწავლებლების წილი, რომლებსაც საჭიროდ მიაჩნიათ პროფესიული განვითარება მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლების, აგრეთვე, სკოლის მართვასა და

ადმინისტრირებაში საკუთარი კომპეტენციების გაუმჯობესების მიმართულებით.

უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოს მასწავლებლების მოთხოვნა თითქმის ყველა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობაზე მნიშვნელოვნად აღემატება TALIS-ის კვლევაში მონაწილეთა საშუალო მაჩვენებელს. გამონაკლისია მხოლოდ ისეთი სახის აქტივობები, როგორებიცაა „სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება“ და „მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლება“, რომელთა საჭიროებაშიც საქართველოს მასწავლებელთა წილი ჩამოუვარდება კვლევაში მონაწილეთა საშუალო მაჩვენებელს.

პროფესიული განვითარების საჭიროებები კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით ასე განაწილდა

გრაფიკი 4.5 პროფესიული განვითარების საჭიროებები კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით



როგორც ვხედავთ (იხ. გრაფიკი 4.5), პროფესიული განვითარების საჭიროებები მნიშვნელოვნად განსხვავდება მასწავლებლის ასაკის მიხედვით. 25 წელზე ნაკლები ასაკის მასწავლებელთა შორის ყველაზე დიდი მოთხოვნაა საგნის სწავლების მეთოდისასთან დაკავშირებულ აქტივობებზე. კერძოდ, ამ

ასაკობრივი ჯგუფის მასწავლებელთა 77.28% პრიორიტეტულად მიიჩნევს საგნობრივ ცოდნასთან დაკავშირებულ აქტივობებში მონაწილეობას. ამ ასაკობრივი ჯგუფის მასწავლებლებში ასევე დიდა მოთხოვნა აქტივობებზე, რომლებიც ეხება ინდივიდუალური სწავლების მიდგომებს (73.28%). საგნის სწავლების მეთოდისკაბთან დაკავშირებული პროფესიული განვითარების აქტივობები ასევე ყველაზე პოპულარულია 25-დან 29 წლამდე ასაკის მასწავლებლებში (67.55%) და 30-დან 39 წლამდე ასაკის მასწავლებლებში (67.65%). საინტერესოა, რომ სასწავლო პროცესში ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენებასთან დაკავშირებული პროფესიული განვითარების აქტივობები ყველაზე პოპულარულია 40 წლის და უფროსი ასაკის მასწავლებლებში. თვალშისაცემია ის ფაქტიც, რომ ყველა ასაკობრივ კატეგორიაში მასწავლებელთა ნახევარზე მეტი ინტერესს ავლენს პროფესიული განვითარებისადმი. განსაკუთრებით მაღალია მოთხოვნა პროფესიულ განვითარებაზე 30-დან 50 წლამდე ასაკის მასწავლებლებში. მათი 60%-ზე მეტი სხვადასხვა თემისადმი იჩენს ინტერესს.

კვლევის ფარგლებში დადგინდა, თუ რამდენად დაკმაყოფილდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოთხოვნები. კერძოდ, როგორია იმ მასწავლებლების წილი, რომლებსაც პროფესიული განვითარების აქტივობები საჭიროებების მიხედვით ჩაუტარდათ:

ცხრილი 4.10 პროფესიული განვითარების შესაბამისობა მასწავლებლის საჭიროებებთან

აქტივობის სახე	ჩაუტარდა	არ მჭირდება	ნაკლებად მჭირდება	მეტ-ნაკლებად მჭირდება	ძალიან მჭირდება
ჩემი საგნობრივი სფეროს ცოდნა და გაცნობიერება	კი	21.7%	22.4%	35.1%	20.8%
	არა	23.1%	21.8%	38.6%	16.5%
ჩემი საგნ(ებ)ის სწავლების პედაგოგიური კომპეტენციები	კი	17.8%	21.5%	39.7%	21.1%
	არა	16.7%	19.2%	42.7%	21.5%
სასწავლო გეგმის ცოდნა	კი	22.2%	20.8%	31.7%	25.2%
	არა	19.8%	20.8%	43.0%	16.4%
მოსწავლეების შეფასების მეთოდები	კი	20.5%	19.8%	34.5%	25.2%
	არა	19.2%	16.9%	40.8%	23.1%
საგნის სწავლებაში ისტ-ის გამოყენების უნარები	კი	12.7%	15.7%	40.4%	31.2%
	არა	13.2%	13.2%	36.3%	34.9%
ინდივიდუალური სწავლების მიდგომები	კი	17.9%	21.1%	39.3%	21.8%
	არა	22.1%	19.5%	38.2%	20.3%
სსსმ მოსწავლეების სწავლება	კი	17.5%	17.5%	40.5%	24.5%
	არა	36.7%	17.3%	26.5%	19.5%
დისციპლინათაშორისი უნარების სწავლება	კი	18.1%	20.6%	40.8%	20.6%
	არა	22.5%	21.8%	37.3%	18.5%
მოსწავლეების შეფასების ანალიზი და გამოყენება	კი	17.6%	19.6%	36.5%	26.2%
	არა	16.2%	16.8%	43.4%	23.6%
სხვადასხვა კულტურისა და ქვეყნის ხალხებთან კომუნიკაცია	კი	21.6%	23.3%	32.3%	22.9%
	არა	38.4%	22.2%	25.9%	13.5%

როგორც ვხედავთ (იხ. ცხრილი 4.10), იმ მასწავლებლების 21.7%-ს, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს აქტივობებში საგნობრივი ცოდნის გასაღრმავებლად, მიაჩნია, რომ ეს აქტივობები არ სჭირდებოდა. მასწავლებელთა მხოლოდ 20.75%-ს მიაჩნია, რომ ძალიან სჭირდებოდა აქტივობები, რომლებიც განახორციელა. მთლიანობაში, დაახლოებით 56%-ს შეადგენს იმ მასწავლებლების წილი, რომლებმაც

მონაწილეობა მიიღეს აქტივობებში საგნობრივი ცოდნის გაღრმავების მიზნით და თვლიან, რომ ეს აქტივობები მათ სჭირდებათ (მეტნაკლებად ან ძალიან). დაახლოებით ამდენივეა იმ მასწავლებლების წილი, რომლებსაც არ მიუღიათ მონაწილეობა საგნობრივი ცოდნის გაღრმავებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში, მაგრამ მიაჩნიათ, რომ მათ ეს სჭირდებათ (55%). შედარებით მაღალია იმ მასწავლებლების პროცენტული მაჩვენებელი, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების მიმართულებით კომპეტენციების განვითარებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში და მიაჩნიათ, რომ მათ სჭირდებათ ეს აქტივობები ($\approx 72\%$). თუმცა, იმ მასწავლებლებს შორისაც, რომლებსაც მონაწილეობა არ მიუღიათ ისტ კომპეტენციების განმავითარებელ აქტივობებში, დიდია მათი წილი, ვისაც მიაჩნია, რომ ამ სახის პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობა მისთვის საჭიროა ($\approx 71\%$). ასევე ყურადსაღებია, რომ იმ მასწავლებლებს შორის, რომლებსაც არ მიუღიათ მონაწილეობა მოსწავლეთა შეფასების მეთოდების თემასთან დაკავშირებულ აქტივობებში, საკმაოდ დიდია მათი წილი, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ სჭირდებათ ამ კომპეტენციების განვითარება.

მაძიებლობის პროგრამა

მასწავლებლის (განსაკუთრებით, დამწყები მასწავლებლის) პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია „მაძიებლობის პროგრამა“. იგი შემუშავებულია მასწავლებლობის კანდიდატის პროფესიაში შესვლის ან სკოლისთვის ახალი, მაგრამ გამოცდილი მასწავლებლის მხარდასაჭერად. როგორც კვლევები აჩვენებს, როდესაც მასწავლებელს აქვს მხარდაჭერა და უტარებენ ტრენინგებს, მას უფრო მეტად უმძაფრდება პროფესიაში დარჩენის სურვილი. როგორც წესი, პროფესიაში შემსვლელი მასწავლებლების მოვალეობები და დატვირთვა არაფრით ჩამოუვარდება გამოცდილი მასწავლებლებისას. მხარდაჭერის პროგრამები ძალზე მნიშვნელოვანია ყველა მასწავლებლისათვის. კვლევები აჩვენებს (Johnson, S. M., 2006; Rosenholtz, S., 1989), რომ მასწავლებლები, რომლებიც მონაწილეობენ მაძიებლობის პროგრამებში, თითქმის ორჯერ უფრო ხშირად რჩებიან პროფესიაში, ვიდრე ის მასწავლებლები, რომლებიც არ მონაწილეობენ ამგვარ პროგრამებში. ხშირად, ძირითადი მიზეზი რის გამოც მასწავლებელი ტოვებს სკოლას, არის მხარდაჭერის ნაკლებობა და მართლობის განცდა. ასევე უნდა აღინიშნოს, სწორედ მხარდამჭერი პროგრამების ნაკლებობაა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ბარიერი, რაც ხელს უშლის სკოლაში ახალგაზრდა მასწავლებლების მოზიდვას და მათი პროფესიაში დარჩენას.

მაძიებლობის პროგრამა შეიძლება იყოს ფორმალიზებული, სტრუქტურირებული ან ჰქონდეს არაფორმალური აქტივობების სახე. ეს, მაგალითად, შეიძლება იყო კოლეგების მუშაობა პროფესიაში შემსვლელ მასწავლებელთან, გამოცდილი მასწავლებლის მიერ მენტორობის გაწევა. მასწავლებლის კითხვარის მიხედვით, კვლევის მონაწილეს უნდა მიეთითებინა, მიიღო თუ არა მან მონაწილეობა ფორმალიზებულ ან არაფორმალიზებულ მაძიებლობის პროგრამაში მის პირველ სამუშაო ადგილზე ან იმ სკოლაში, რომელშიც იგი მუშაობდა გამოკითხვის ჩატარების დროს. კვლევის მონაცემების მიხედვით, აღმოჩნდა, რომ პირველ სამუშაო ადგილზე ფორმალიზებულ მაძიებლობის პროგრამაში მონაწილეობა მიიღო მასწავლებელთა 9%-მა (TALIS-ის საშუალო – 35.5%), ხოლო არაფორმალურ ღონისძიებებში – კვლევის მონაწილე მასწავლებლების 5.5%-მა (TALIS-ის საშუალო – 24.8%). აღმოჩნდა, რომ საქართველოში, მასწავლებლების უდიდეს უმრავლესობას არ მიუღია მონაწილეობა მაძიებლობის

პროგრამაში მის პირველ სამუშაო ადგილას. ასეთების პროცენტული წილი 91.4%-ს შეადგენს (TALIS-ის საშუალო – 60%).

უფრო მეტია იმ მასწავლებლების წილი, რომლებმაც მაძიებლობის ფორმალურ თუ არაფორმალურ ღონისძიებებში მონაწილეობა მიიღეს მიმდინარე სამუშაო ადგილზე. კერძოდ, კვლევის მონაცემების მიხედვით, მასწავლებელთა 14.7%-მა მონაწილეობა მიიღო მაძიებლობის ფორმალურ პროგრამაში იმ სკოლაში, რომელშიც მუშაობდნენ გამოკითხვის პერიოდში (TALIS-ის საშუალო – 32.2%), ხოლო მაძიებლობის არაფორმალურ პროგრამაში მონაწილეობა მიიღო მასწავლებლების 10.2%-მა (TALIS-ის საშუალო – 35.6%). მიმდინარე სამუშაო ადგილზე მაძიებლობის პროგრამაში მონაწილეობა არ მიუღია გამოკითხული მასწავლებლების 84.7%-ს (56.4%).

შეგნიშნავთ, რომ მაძიებლობის პროგრამებში მონაწილეობის თვალსაზრისით, საქართველოს საბაზო-საშუალო საფეხურის მასწავლებელთა პროცენტული მაჩვენებელი მკვეთრად ჩამოუვარდება TALIS-ის საშუალოს. გარდა ამისა, მაძიებლობის პროგრამაში მონაწილე მასწავლებლების პროცენტული მაჩვენებლით საქართველო ერთ-ერთ ბოლო ადგილზეა კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის (პირველ სამუშაო ადგილზე მაძიებლობის პროგრამაში მონაწილეობის თვალსაზრისით კი – ბოლო ადგილზე) და მკვეთრად ჩამორჩება არა მხოლოდ TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს, არამედ სხვა ქვეყნების მაჩვენებლებსაც. თუ TALIS-ის კვლევაში მონაწილე ბოლო ერთ ქვეყანაში მაძიებლობის ფორმალურ პროგრამები ნაკლებად გავრცელებულია, ასეთ ქვეყნებში სკოლების უდიდესი ნაწილი მასწავლებლებს მაძიებლობის არაფორმალურ აქტივობებს სთავაზობს. მაგალითად, TALIS-ის საშუალო მონაცემების მიხედვით, სკოლების 72.8% მასწავლებლებს სთავაზობს მაძიებლობის არაფორმალურ აქტივობებს.

აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე დირექტორების პასუხების თანახმად, საქართველოში სკოლების 44%-ზე მეტში მასწავლებლებს არ აქვთ წვდომა მაძიებლობის პროგრამებზე, TALIS-ის საშუალო მონაცემი კი მხოლოდ 13.4%-ს უდრის.

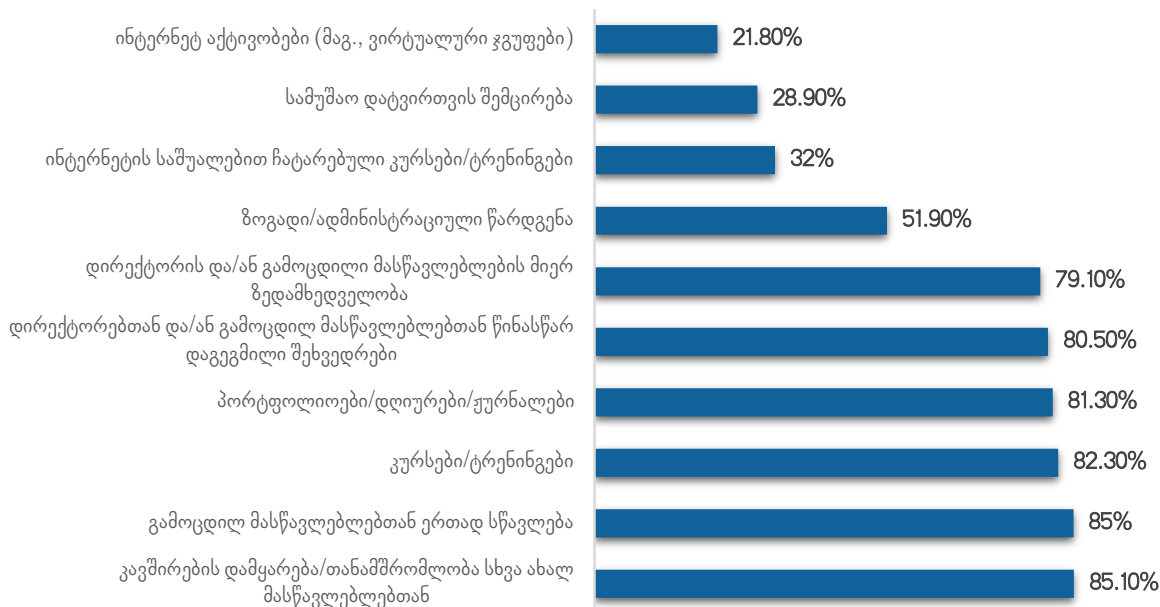
მასწავლებლის კითხვარის საშუალებით შევროვდა მონაცემები იმის შესახებ, თუ მაძიებლობის პროგრამის რომელ აქტივობებში მიიღეს მასწავლებლებმა მონაწილეობა იმ სკოლაში, რომელშიც ისინი ასწავლიდნენ კვლევის ჩატარების პერიოდში.

ამ შემთხვევაში შერჩევა შეზღუდულია კვლევაში მონაწილე მხოლოდ იმ მასწავლებლებით, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს მაძიებლობის პროგრამაში მიმდინარე სამუშაო ადგილას – იმ სკოლაში, რომელშიც ასწავლიდნენ კვლევის ჩატარების პერიოდში და, ამავე დროს, დირექტორების პასუხების თანახმად, გააჩნდათ წვდომა მაძიებლობის პროგრამაზე.

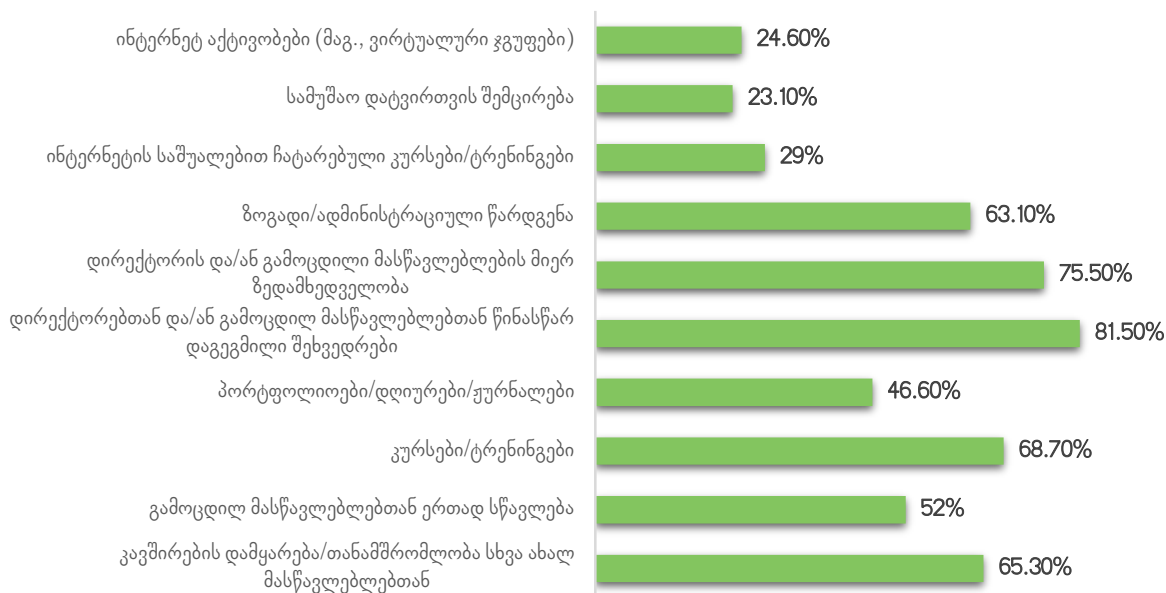
როგორც შედეგებიდან ჩანს, ყველაზე ხშირად მასწავლებლები მონაწილეობდნენ ისეთ აქტივობებში, რომლებიც გულისხმობდა ურთიერთობას/თანამშრომლობას სხვა ახალ მასწავლებლებთან, ასევე სწავლებას გამოცდილ მასწავლებლებთან ერთად. ასევე მაღალია კურსებსა და ტრენინგებში მონაწილეობის პროცენტული მაჩვენებელი.

შედეგებისათვის წარმოგიდგინთ TALIS-ის საშუალო მონაცემებს:

გრაფიკი 4.6 მადიებლობის პროგრამის ფარგლებში ჩატარებულ აქტივობებში მონაწილეობა



გრაფიკი 4.7 მადიებლობის პროგრამის ფარგლებში ჩატარებულ აქტივობებში მონაწილეობა – TALIS-ის საშუალო



როგორც ვხედავთ (იხ. გრაფიკი 4.6), საქართველოს მონაცემებისგან განსხვავებით, TALIS-ის საშუალო

მონაცემების მიხედვით, მასწავლებლები ყველაზე ხშირად მონაწილეობდნენ მაძიებლობის ისეთ აქტივობებში, რომლებიც გულისხმობს შეხვედრებს გამოცდილ მასწავლებლებთან ან/და დირექტორებთან. საქართველოს მონაცემებისგან განსხვავებით, TALIS-ის საშუალო მონაცემები დაბალია ისეთ გამოცდილ მასწავლებლებთან ერთად სწავლებაში. ასევე შესამჩნევად დაბალია TALIS-ის საშუალო მონაცემი პორტფოლიოს/დღიურის/ჟურნალის წარმოების მიმართულებით. ასევე აღსანიშნავია, რომ TALIS-ის საშუალო მონაცემი თითქმის არ განსხვავდება ონლაინ აქტივობებსა და ონლაინ კურსებში.

მენტორობა

მაძიებლობასთან ერთად არანაკლებ მნიშვნელოვანია ნაკლებად გამოცდილი მასწავლებლების მხარდაჭერის პრაქტიკა, რომელსაც მენტორობა ეწოდება. მენტორობა არის სკოლის დონეზე არსებული მხარდაჭერის სისტემა, რომელიც გულისხმობს უფრო გამოცდილი მასწავლებლების მიერ კოლეგების მხარდაჭერას. მხარდაჭერის ეს სისტემა შეიძლება ვრცელდებოდეს სკოლის ყველა მასწავლებელზე ან მხოლოდ ახალ მასწავლებლებზე. როგორც წესი, მენტორები ეხმარებიან ნაკლებად გამოცდილ კოლეგებს, გზა გაიკვლიონ ახალ პროფესიულ საქმიანობაში, განსაზღვრონ პრიორიტეტები, აგრეთვე, საქმიანობის ისეთ ასპექტებში, როგორებიცაა გაკვეთილის დაგეგმვა, შეფასება, მოსწავლეების მშობლებთან კომუნიკაცია, სხვ.

მასწავლებელთა გამოკითხვის მონაცემების თანახმად, მენტორი მიმაგრებული ჰყავს მასწავლებელთა მხოლოდ 10%-ს, მათგან – არაუმეტეს 5-წლიანი გამოცდილების მქონე მასწავლებელთა 15.2%-ს და 5 წელზე მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებელთა 8.8%-ს. ამასთან, გამოკითხული მასწავლებლების 9.3% თვითონ უწევს მენტორობას საკუთარ კოლეგებს. არაუმეტეს 5-წლიანი გამოცდილების მქონე მასწავლებელთა 8.9% და 5 წელზე მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლების 9.3% სხვა მასწავლებლებს უწევს მენტორობას. მართალია, მთლიანი მონაცემი მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება TALIS-ის საშუალო მონაცემისაგან (მენტორი ჰყავს 11.5%-ს), მაგრამ თვალშისაცემია განსხვავება სხვადასხვა სამუშაო გამოცდილების მქონე მასწავლებლების მონაცემებს შორის. კერძოდ, TALIS-ის საშუალო მონაცემების მიხედვით, არაუმეტეს 5-წლიანი გამოცდილების მქონე მასწავლებელთა 25%-ზე მეტს და 5 წელზე მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებელთა დაახლოებით 8%-ს ჰყავს მიმაგრებული მენტორი. ამავე დროს, არაუმეტეს 5-წლიანი გამოცდილების მქონე მასწავლებელთა მხოლოდ 7.6% და 5 წელზე მეტი გამოცდილების მქონეთა 14.8% თვითონ არის მენტორი.

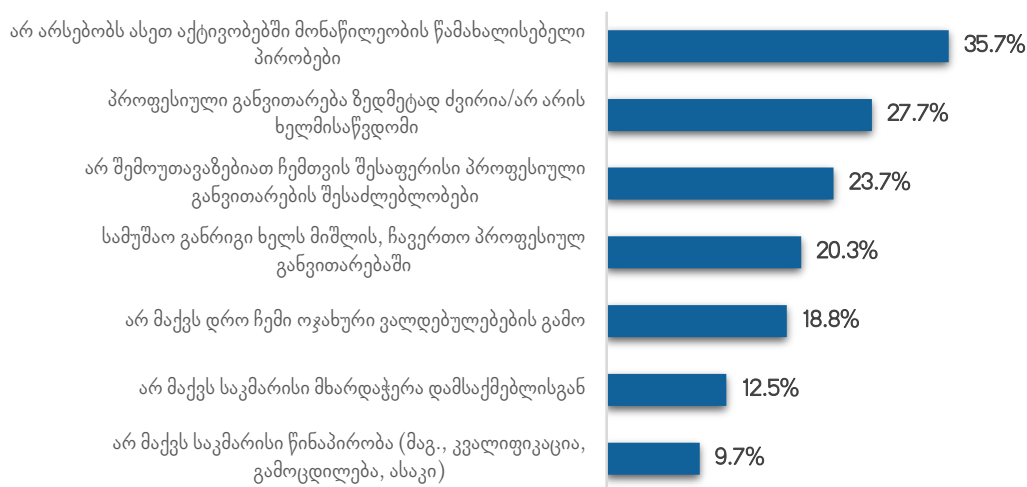
კვლევაში მონაწილე დირექტორების გამოკითხვის მონაცემების მიხედვით, იმ მასწავლებლებიდან, რომლებიც მათ სკოლაში იწყებენ კარიერას, მხოლოდ 2.3%-ს ჰყავს მენტორი ამავე სკოლაში; იმ მასწავლებლებიდან, რომლებიც მათ სკოლაში იწყებენ მუშაობას (თუმცა, შესაძლოა მასწავლებლის საქმიანობა უფრო ადრე აქვთ დაწყებული), მენტორი ჰყავს მხოლოდ 5.7%-ს.

პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი პირობები

პროფესიულ განვითარების აქტივობებში მასწავლებლის ჩართულობის უკეთ შესასწავლად TALIS იკვლევს მათი მონაწილეობის ხელის შემშლელ ფაქტორებს. ეს ფაქტორებია: შესაბამისი წინაპირობის

უქონლობა (მაგ., კვალიფიკაცია, გამოცდილება, ასაკი), პროფესიული განვითარების სიძვირე და ნაკლები ხელმისაწვდომობა, არასაკმარისი მხარდაჭერა დამსაქმებლებისაგან, გადატვირთული სამუშაო განრიგი, დროის დეფიციტი ოჯახური ვალდებულებების გამო, შეთავაზებული პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შეუსაბამობა მის საჭიროებებთან და ასევე პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში მონაწილეობისათვის მოტივაციის, სტიმულის არარსებობა.

გრაფიკი 4.8 პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელი პირობების პროცენტული განაწილება მასწავლებელთა პასუხების მიხედვით



როგორც გრაფიკიდან 4.8 ვხედავთ, პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელისშემშლელ პირობებს შორის ყველაზე გავრცელებულია ასეთ აქტივობებში მონაწილეობის წამახალისებელი პირობების არარსებობა. კერძოდ, გამოკითხულ მასწავლებელთა თითქმის 36%-ს მიაჩნია, რომ ეს არის მიზეზი, რომელიც აფერხებს მათ მონაწილეობას პროფესიული განვითარების აქტივობებში. ასევე თვალშისაცემია საკმაოდ მაღალი წილი იმ მასწავლებლებისა, რომლებსთვისაც პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა ზედმეტად ძვირია. ასეთი მასწავლებლების პროცენტული მაჩვენებელი არ არის დაბალი, მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოში არსებობს ძალიან ბევრი და მრავალფეროვანი უფასო პროფესიული განვითარების ღონისძიებები. მათ შორისაა მთლიანად სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებული, დონორი ორგანიზაციების მიერ დაფინანსებული და სახელმწიფოს და პარტნიორი ორგანიზაციების მიერ ერთობლივად დაფინანსებული პროფესიული განვითარების აქტივობები. ყველაზე დაბალია იმ მასწავლებელთა წილი, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ აღნიშნულ აქტივობებში მონაწილეობაში ხელს უშლის თავიანთი დაბალი კვალიფიკაცია.

კვლევის ფარგლებში დადგინდა მონაწილეების საშუალო მაჩვენებლებით პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელის შემშლელ პირობებთან მიმართებით. აღმოჩნდა, რომ ისევე როგორც საქართველოს მასწავლებლების შემთხვევაში, TALIS-ის საშუალო მონაცემების მიხედვითაც, ყველაზე დაბალი პროცენტული მაჩვენებელი აქვს არასაკმარის კვალიფიკაციას, როგორც ბარიერს მასწავლებლებისთვის, ისარგებლონ შეთავაზებული აქტივობებით. ეს მაჩვენებელი (12%) ოდნავ

აღემატება საქართველოს შესაბამის მაჩვენებელს. აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის ამ თვალსაზრისით ყველაზე მაღალი პროცენტული მაჩვენებელი აქვთ სამხრეთ კორეასა და იაპონიას. სამხრეთ კორეელი მასწავლებლების 40%-ზე მეტი და იაპონელი მასწავლებლების 30%-ზე მეტი აღიარებს, რომ პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობაში მათ ხელს უშლის არასაკმარისი კვალიფიკაცია. ამ მხრივ ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი აქვს ლიტვას. ამ ქვეყნის მასწავლებლების მხოლოდ 3%-ზე ნაკლები მიიჩნევს, რომ მათი დაბალი კვალიფიკაციაა ხელის შემშლელი ფაქტორი პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის მისაღებად. ასევე დაბალია კანადის, ნიდერლანდების სამეთოსა და ფინეთის პროცენტული მაჩვენებლები.

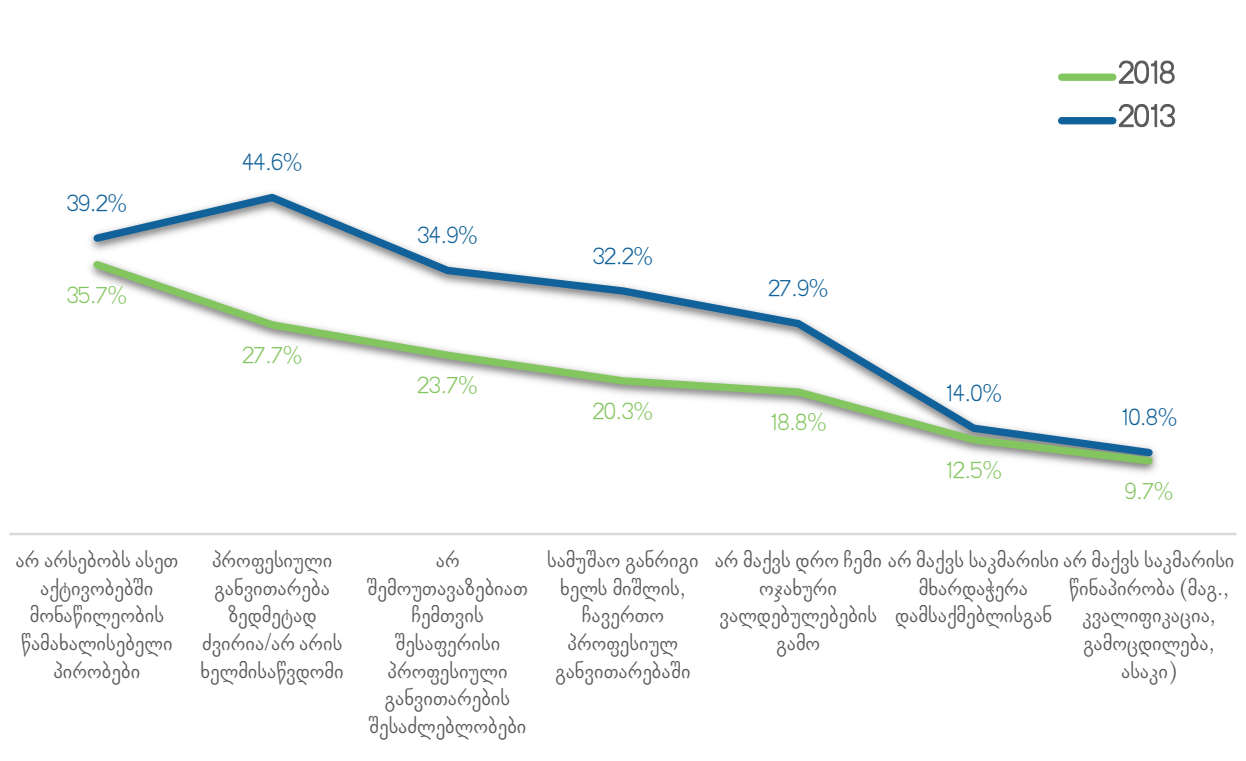
ცხრილი 4.11 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორები

ქვეყანა	არასაკმარისი წინაპირობა	სიძვირე	დამსაქმებლის ნაკლები მხარდაჭერა	სამუშაო განრიგის შეუთავსებლობა	ოჯახური მოვალეობები	ღინისძიების არაადეკვატურობა	მოტივაციის ნაკლებობა
სამხრეთ კორეა	40%	57%	71%	88%	64%	40%	66%
იაპონია	31%	61%	57%	87%	67%	38%	46%
შანხაი (ჩინეთ)	21%	25%	25%	55%	38%	25%	46%
სინგაპური	13%	21%	20%	64%	40%	22%	38%
საქართველო	10%	28%	12%	20%	19%	24%	36%
ინგლისი	8%	56%	28%	64%	32%	27%	44%
შვედეთი	8%	38%	19%	49%	42%	27%	47%
ნორვეგია	8%	43%	28%	49%	31%	18%	33%
ესტონეთი	8%	32%	12%	38%	25%	30%	15%
ფინეთი	6%	37%	27%	52%	38%	41%	52%
ნიდერლანდები	5%	22%	24%	44%	25%	33%	22%
ალბერტა (კანადა)	5%	42%	16%	52%	41%	29%	41%
TALIS საშუალო	12%	43%	32%	53%	38%	36%	49%

აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილეების საშუალო მაჩვენებელი მკვეთრად აღემატება საქართველოს შესაბამის მაჩვენებლებს ისეთ ხელისშემშლელ ფაქტორებში, როგორებიცაა: პროფესიული განვითარების აქტივობების სიძვირე – 43%, დამსაქმებლის არასაკმარისი მხარდაჭერა – 32.4%, სამუშაო განრიგის შეუთავსებლობა – 52.5%, ოჯახური ვალდებულებები – 37.6%, აქტივობების შეუსაბამობა საჭიროებებთან – 36.3% და წამახალისებელი პირობების არარსებობა – 48.6%.

პროფესიული განვითარების ხელის შემშლელ ფაქტორებთან დაკავშირებული პროცენტული მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად შეიცვალა TALIS-ის 2013 წლის კვლევის შემდეგ.

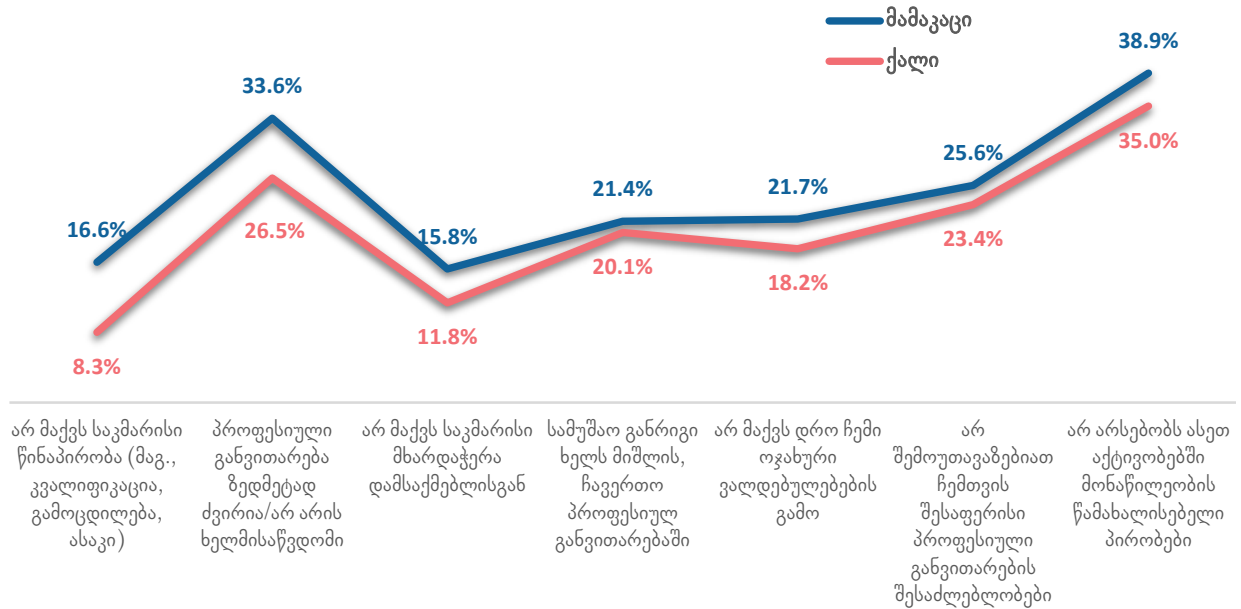
გრაფიკი 4.9 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორები წლების მიხედვით



როგორც გრაფიკზე 4.9 ხედავთ, თითოეულ ფაქტორში შემცირებულია იმ მასწავლებელთა პროცენტული მაჩვენებელი, რომლებიც ამ ფაქტორებს ასახელებენ, როგორც ბარიერს პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობის მისაღებად. განსაკუთრებით საყურადღებოა მკვეთრი გაუმჯობესება პროფესიული განვითარების ფინანსური ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით. თუ 2013 წლის კვლევის მონაცემების მიხედვით, მასწავლებელთა 44%-ზე მეტს მიაჩნდა, რომ პროფესიული განვითარება ზედმეტად ძვირია, 2018 წლის მონაცემებით, ასეთი მასწავლებლების წილი 27.7%-მდე შემცირდა. ასევე მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა მდგომარეობა პროფესიული განვითარების ღონისძიებების მასწავლებლების საჭიროებებთან მორგების, მასწავლებლის სამუშაო განრიგის მოქნილობისა და ოჯახური პირობების თვალსაზრისით.

მონაცემების თანახმად, საქართველოს მასწავლებლებს შორის სქესის მიხედვით პროფესიული განვითარების აქტივობებში ხელის შემშლელი პირობების აღქმის თვალსაზრისით განსხვავება მცირეა. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ იმ მამრობითი სქესის მასწავლებლების წილი, რომლებიც ეთანხმებიან ამა თუ იმ ბარიერის არსებობას, ყველა შემთხვევაში აღემატება იმ მდედრობითი სქესის მასწავლებლების წილს, რომლებიც ეთანხმებიან ამავე ბარიერის არსებობას. განსაკუთრებით დიდია ეს განსხვავება არასაკმარისი კვალიფიკაციისა და აქტივობის სიძვირის ფაქტორებთან მიმართებით; იმ მამრობითი სქესის მასწავლებლების წილი, რომლებიც აქტივობაში მონაწილეობის ბარიერად არასაკმარის კვალიფიკაციას ასახელებენ, 8.3%-ით აღემატება იმ მდედრობითი სქესის მასწავლებლების წილს, რომლებიც ეთანხმებიან ამ ხელის შემშლელი ფაქტორის არსებობას. აქტივობის სიძვირის ფაქტორში ეს განსხვავება 7%-ზე მეტია.

გრაფიკი 4.10 პროფესიული განვითარების ხელშემშლელი ფაქტორები მასწავლებლის სქესის მიხედვით



აღსანიშნავია, რომ პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელშემშლელი პირობების პროცენტული განაწილება განსხვავებულია კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით. კერძოდ, 25 წელზე ნაკლები ასაკის მასწავლებლების დიდი უმრავლესობა ხელის შემშლელ ფაქტორად ასახელებს წამახალისებელი პირობების არარსებობას. თუმცა, ასევე ძალზე მაღალია (47.5%) იმ მასწავლებლების წილი, რომელთათვისაც ბარიერს წარმოადგენს საკმარისი წინაპირობის (მაგ., კვალიფიკაციის, გამოცდილების ან ასაკის) არარსებობა.

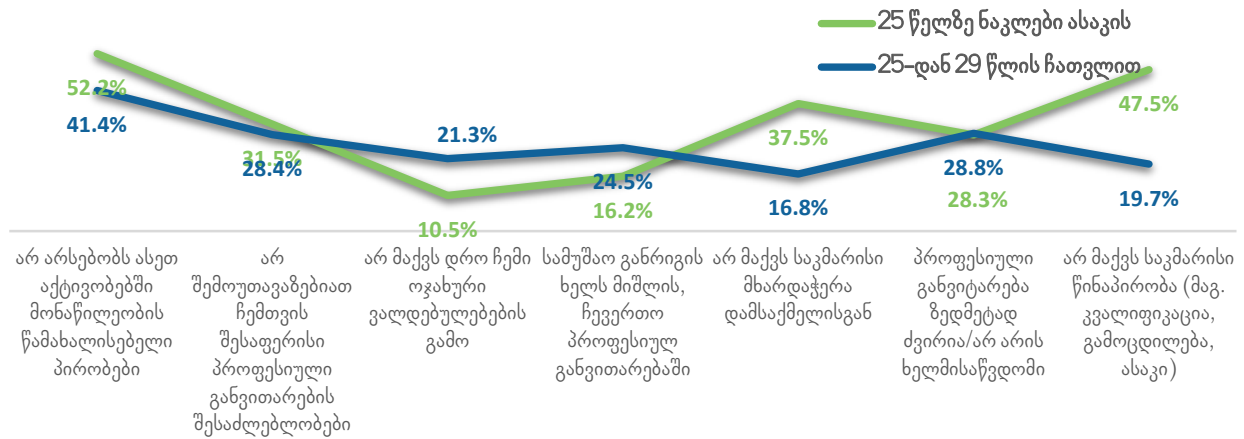
25-დან 29 წლის ჩათვლით ასაკის მასწავლებლებშიც მაღალია მათი წილი, ვინც წამახალისებელი პირობების არარსებობას ასახელებს ხელის შემშლელ ბარიერად, მაგრამ გაცილებით ნაკლებია იმ მონაწილეთა წილი, რომლებიც ხელის შემშლელ ფაქტორად ასახელებენ საკმარისი წინაპირობის არარსებობას.

ასევე აღსანიშნავია, რომ პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელშემშლელი პირობების პროცენტული განაწილება განსხვავებულია კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით. კერძოდ, 25 წელზე ნაკლები ასაკის მასწავლებლების დიდი უმრავლესობა ხელის შემშლელ ფაქტორად ასახელებს წამახალისებელი პირობების არარსებობას. თუმცა, ასევე ძალზე მაღალია (47.5%) იმ მასწავლებლების წილი, რომელთათვისაც ბარიერს წარმოადგენს საკმარისი წინაპირობის (მაგ., კვალიფიკაციის, გამოცდილების ან ასაკის) არარსებობა.

25-დან 29 წლის ჩათვლით ასაკის მასწავლებლებშიც მაღალია მათი წილი, ვინც წამახალისებელი პირობების არარსებობას ასახელებს ხელის შემშლელ ბარიერად, მაგრამ გაცილებით ნაკლებია იმ მონაწილეთა წილი, რომლებიც ხელის შემშლელ ფაქტორად ასახელებენ საკმარისი წინაპირობის

არარსებობას.

გრაფიკი 4.11 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი პირობები მასწავლებლის ასაკის მიხედვით

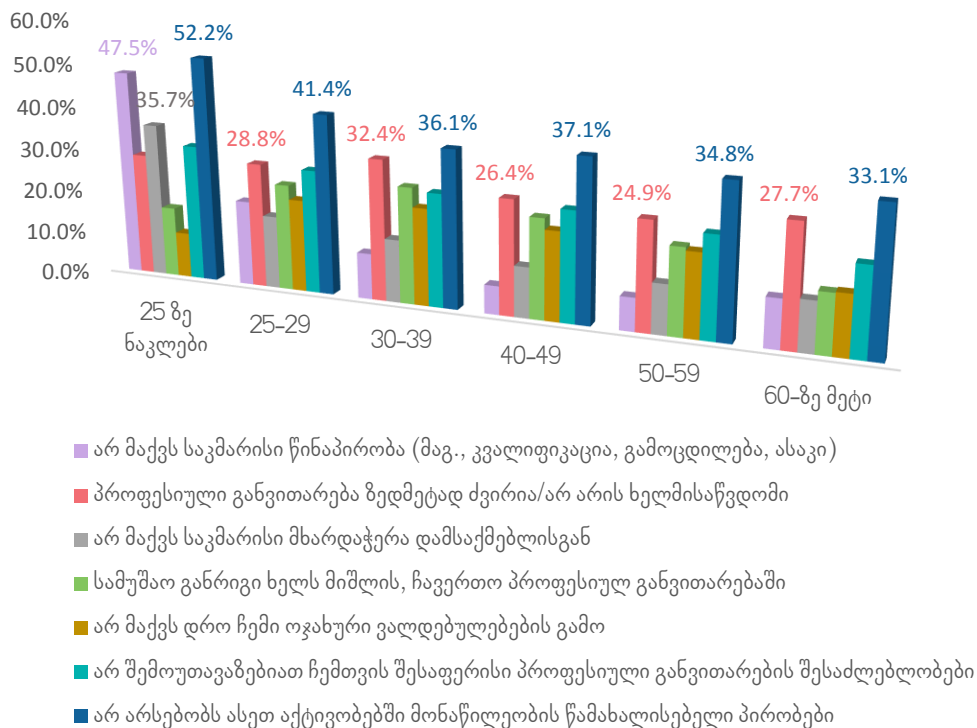


აღსანიშნავია, რომ პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის ხელშემშლელი პირობების პროცენტული განაწილება განსხვავებულია კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით. კერძოდ, 25 წელზე ნაკლები ასაკის მასწავლებლების დიდი უმრავლესობა ხელის შემშლელ ფაქტორად ასახელებს წამახალისებელი პირობების არარსებობას. თუმცა, ასევე ძალზე მაღალია (47.5%) იმ მასწავლებლების წილი, რომელთათვისაც ბარიერს წარმოადგენს საკმარისი წინაპირობის (მაგ., კვალიფიკაციის, გამოცდილების ან ასაკის) არარსებობა.

25-დან 29 წლის ჩათვლით ასაკის მასწავლებლებშიც მაღალია მათი წილი, ვინც წამახალისებელი პირობების არარსებობას ასახელებს ხელის შემშლელ ბარიერად, მაგრამ გაცილებით ნაკლებია იმ მონაწილეთა წილი, რომლებიც ხელის შემშლელ ფაქტორად ასახელებენ საკმარისი წინაპირობის არარსებობას.

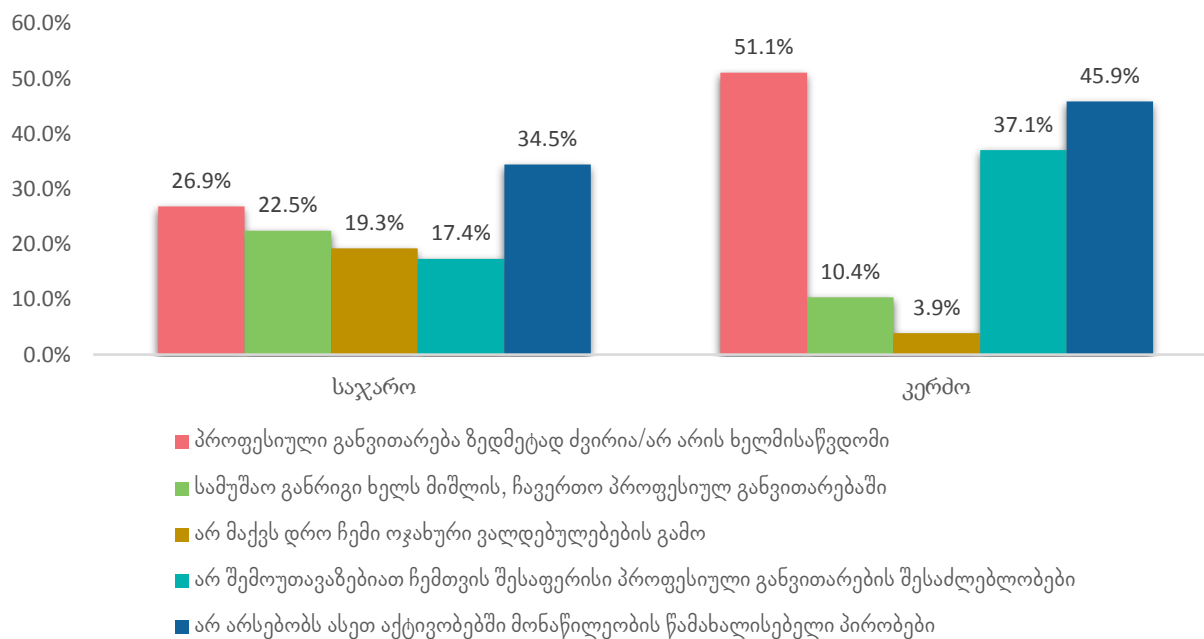
ყველა ასაკობრივ ჯგუფში ყველაზე მაღალია იმ მონაწილეთა წილი, რომლებიც ხელის შემშლელ პირობებს შორის ასახელებენ პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობის წამახალისებელი პირობების არარსებობას. რაც შეეხება პროფესიული განვითარების სიძვირეს, აქ მონაწილეთა წილი თითქმის ერთნაირია სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში და იცვლება დაახლოებით 25-32%-ის დიაპაზონში. იმ მასწავლებლების წილი, რომლებიც დამსაქმებლის არასაკმარისი მხარდაჭერას ასახელებენ ხელის შემშლელ ფაქტორად, ყველაზე მაღალია 25 წელზე ნაკლები ასაკის მონაწილეებში (35.7%) და იგი მკვეთრად აღემატება სხვა ასაკობრივი ჯგუფის მონაწილეების შესაბამის პროცენტულ მაჩვენებელს.

გრაფიკი 4.12 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი პირობები მასწავლებლის ასაკის მიხედვით



პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობის ხელის შემშლელი პირობების მხრივ, კერძო და საჯარო სკოლის წარმომადგენლებს შორის მკვეთრი განსხვავება გამოიკვეთა შემდეგ ფაქტორებში:

გრაფიკი 4.13 პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი პირობები სკოლის ტიპის მიხედვით



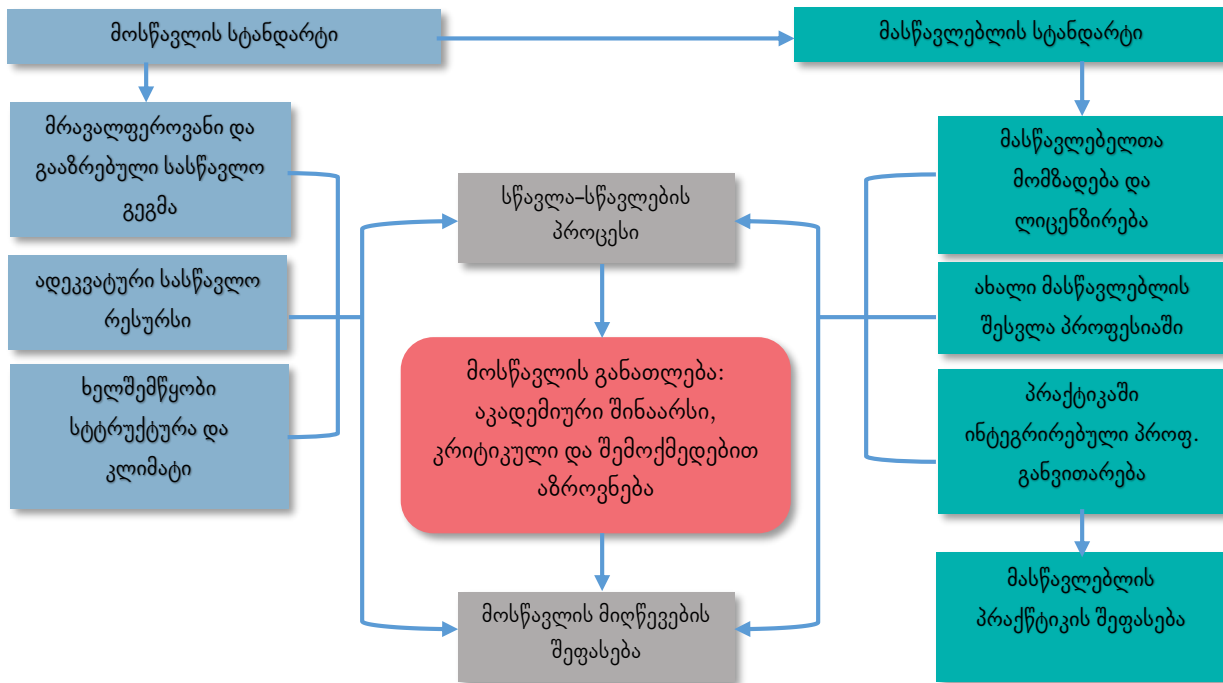
როგორც გრაფიკიდან 4.13 ვხედავთ, იმ მასწავლებლების წილი, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ პროფესიული განვითარება მათთვის ზედმეტად ძვირია, კერძო სკოლების მასწავლებელი თითქმის 2-ჯერ აღემატება საჯარო სკოლების შესაბამის მასწავლებელს. ეს შესაძლებელია აიხსნას იმით, რომ საქართველოში ჩატარებული ტრენინგებისა და პროფესიული განვითარების სხვა ღონისძიებების უმეტესობა უფასოა საჯარო სკოლის მასწავლებლებისთვის.

თავი 5 მასწავლებელთა შეფასება და უკუკავშირი

მასწავლებლის შეფასება და პროფესიული განვითარება

შეფასება მასწავლებლის პროფესიული ზრდისა და განვითარებისადმი სისტემური მიდგომის მხოლოდ ერთი კომპონენტია. განათლების სისტემაში ჩართულია ბევრი დაინტერესებული მხარე, რომელთაც სხვადასხვა როლი და პასუხისმგებლობა აკისრიათ მოსწავლეთა სწავლის მხარდაჭერისა და სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების საქმეში. განათლების პოლიტიკის წარმმართველმა ინსტიტუციებმა საკმაოდ დიდი ძალისხმევა გამოიჩინეს მასწავლებელთა შეფასებისა და წახალისების ეფექტიანი სისტემების ჩამოყალიბების მიმართულებით. ეს ყოველივე მოიცავს როგორც მიღწევების შეფასების ფორმალიზებულ სისტემებს, როგორც სკოლის, ასევე მთლიანად განათლების სისტემის მასშტაბით, ასევე ზოგიერთ ქვეყანაში შემუშავებულ, მიღწევებთან დაკავშირებულ წახალისების მექანიზმებს.

დიაგრამა 5.1 სტანდარტზე დაფუძნებული სწავლა-სწავლების და შეფასების ცნებების რუკა



გამოცდებისა და შეფასების სრულყოფილად რეალიზაციისათვის აუცილებელია ორი მნიშვნელოვანი ფაქტორის გათვალისწინება:

უპირველესად მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ მასწავლებლის საქმიანობის ეფექტიანობას უმთავრესად განსაზღვრავს მისი მომზადებისა და პრაქტიკაში ჩართვის ეტაპი. მასწავლებლის სტატუსის მოპოვებამდე ყველა დამწყებმა მასწავლებელმა უნდა დაადასტუროს საგნისა და მეთოდის ცოდნა, ასევე სწავლების უნარები. დღეს პროფესიაში შემსვლელთათვის შეფასების სისტემების შემუშავებისას ძირითადი აქცენტი კეთდება იმაზე, რომ მასწავლებლობის მსურველს ჰქონდეს საკმარისი კვალიფიკაცია მიუხედავად იმისა, თუ რა გზა გაიარა მან ამ პროფესიისთვის მოსამზადებლად. დასაქმების პრაქტიკა ხელს უწყობდეს სამუშაოზე აყვანისთვის განსაზღვრული კრიტერიუმებისა და მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების კრიტერიუმების თანხვედრას.

უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებლების შეფასების საუკეთესო სისტემებიც კი წარუმატებელი იქნება ისეთ განათლების სისტემაში, რომელიც ვერ უზრუნველყოფს ტრენინგების დაგეგმვასა და მასწავლებელთა მომზადებას საჭიროებების მიხედვით, რათა პერსპექტიულმა კადრებმა პროფესიული პრაქტიკის პირველივე დღიდან შეძლონ სათანადო უნარებისა და ცოდნის შექმნა, პროფესიისათვის აუცილებელი დამოკიდებულებების ჩამოყალიბება.

მასწავლებლის შეფასების მიზნები, პრინციპები და უკუკავშირი

მასწავლებლის შეფასება ხშირად ეფუძნება წახალისებისა და დასჯის მექანიზმებს, რომლებიც მიზნად

ისახავს: თითოეული მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობის ეფექტიანობის გაზომვას, მასწავლებელთა რანჟირებას მათი კვალიფიკაციის მიხედვით, „მაღალი“ შეფასების მქონეთა წახალისებას და „დაბალი“ შეფასების მქონეთა დასჯას. ასეთი გამარტივებული მიდგომა არა მხოლოდ უგულვებელყოფს სწავლა-სწავლების პროცესის კომპლექსურ ხასიათს, არამედ აცდენილია მასწავლებლის შეფასების ნამდვილ მიზნებს.

მასწავლებლის გამოცდისა და შეფასების ძირითადი მიზანი უნდა იყოს პროფესიონალი პედაგოგის ცოდნის, უნარების, დამოკიდებულებებისა და საკლასო პრაქტიკის გაუმჯობესება. ეს ყოველივე კი, თავის მხრივ, მიზნად უნდა ისახავდეს მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებას. შეფასება ასევე უნდა წახალისებდეს მასწავლებლის სურვილს, დარჩეს პროფესიაში. მასწავლებელთა უწყვეტი განათლებისა და პროფესიული განვითარების კომპლექსური სისტემები ეხმარება მათ, გაიღრმავონ საგნობრივი და პროფესიული ცოდნა, დახვეწონ თავიანთი პრაქტიკა, ასევე კრიტიკულად გააანალიზონ როგორც საკუთარი, ისე მათი მოსწავლეების მიღწევები. შეფასებამ ასევე უნდა წახალისოს მასწავლებელი, გაეცნოს და დანერგოს ცვლილებები, რომლებიც საჭიროა სწავლა-სწავლების გასაუმჯობესებლად. პროფესიული საქმიანობის შეფასების კომპლექსური სისტემა, რომელიც ეფუძნება მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და სკოლების ინდივიდუალურ საჭიროებებს, უზრუნველყოფს მიზნობრივ მხარდაჭერას, დახმარებას და იძლევა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს.

ეფექტიანი შეფასების მნიშვნელოვანი წინაპირობაა უსაფრთხო და ღია თანამშრომლობითი გარემო. როდესაც მასწავლებლის საქმიანობის შეფასება გამჭვირვალეა და ღიად ეფუძნება თანამშრომლობას, მასწავლებლებს შესაძლებლობა ეძლევათ, შექმნან პროფესიული საზოგადოებები და ისწავლონ ერთმანეთისაგან. ეს შეიძლება განხორციელდეს მხოლოდ განმავითარებელი შეფასების გამოყენებით.

მასწავლებლის მიღწევების მაჩვენებლები ყველაზე მეტად გამოსადეგია მაშინ, როდესაც მას საფუძვლად უდევს მკაფიო სტანდარტები. მასწავლებლებს სჭირდებათ მკაფიო და ქმედითი უკუკავშირი, რომელიც ეფუძნება მასწავლებლისა და მოსწავლის სტანდარტებს. ეს უკუკავშირი უნდა იყოს ყოვლისმომცველი, გამჭვირვალე და ემყარებოდეს კრიტერიუმებზე დაფუძნებულ შეფასებას. უკუკავშირი მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სრულყოფილი სისტემის ყველაზე ეფექტიანი კომპონენტია.

შეფასების მაჩვენებლების ვალიდურობა აუცილებელი პირობაა იმისათვის, რომ ის სრულყოფილი იყოს. მასწავლებლის საქმიანობის ეფექტიანობის მაჩვენებლები უნდა ეყრდნობოდეს სწავლების აღიარებულ სტანდარტებს და უნდა ფარავდეს მისი პრაქტიკის დიდ დიაპაზონს. ეს მაჩვენებლები ასევე უნდა ეყრდნობოდეს შეფასების მრავალფეროვან მეთოდებს.

პედაგოგები თავად უნდა მონაწილეობდნენ მათი საქმიანობის ეფექტიანობისა და სწავლის შედეგების შეფასების პროცესში. მასწავლებელს შეუძლია უდიდესი წვლილი შეიტანოს კონკრეტული კლასისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბებაში მისი უნიკალური კონტექსტის გათვალისწინებით. შემოწმებისა და შეფასების სისტემები უნდა შეიქმნას მასწავლებლებთან ან მათ წარმომადგენლებთან თანამშრომლობით, საერთო შეთანხმების საფუძველზე. მიდგომები უნდა იყოს დაბალანსებული და ითვალისწინებდეს როგორც ადგილობრივ კონტექსტს, ისე პოლიტიკურ რეალობას.

მასწავლებელთა გამოცდისა და შეფასების ყოვლისმომცველი სისტემა უნდა მოიცავდეს ორ ერთმანეთისაგან განსხვავებულ კომპონენტს. ესენია:

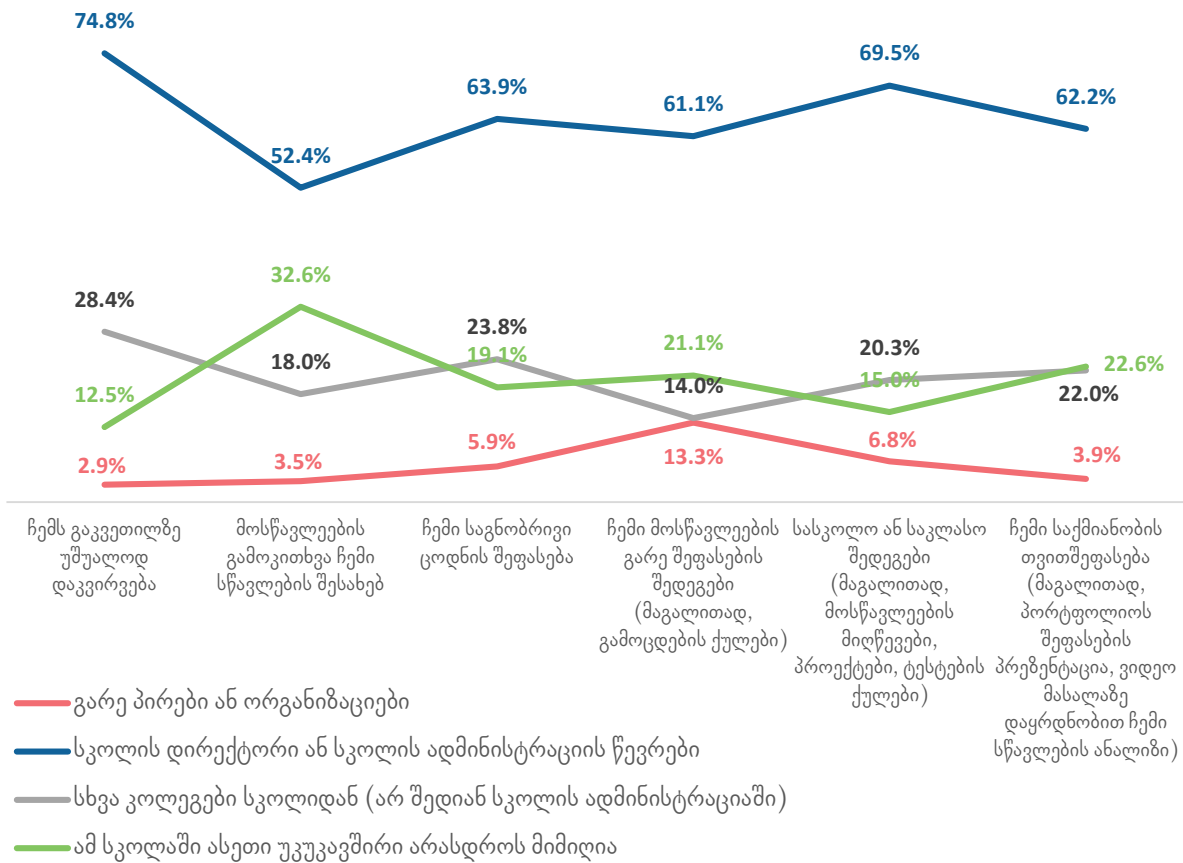
1) სასწავლო პრაქტიკის თანმდევი განმავითარებელი შეფასება, რომლის მიზანია მასწავლებლის პროფესიული ზრდა და მისი პრაქტიკის გაუმჯობესება;

2) პერიოდული შემაჯამებელი შეფასებები მასწავლებლის კარიერული სტატუსის განსაზღვრის მიზნით.

შეფასების ეს ორი კომპონენტი უნდა ეფუძნებოდეს საერთო სტანდარტებს, მაგრამ, ამასთანავე, მკაფიოდ უნდა გაიმიჯნოს ერთმანეთისაგან. განმავითარებელი, მიმდინარე შეფასება, რომელშიც თავად პედაგოგები არიან ჩართულნი თავიანთი პრაქტიკის გაუმჯობესების მიზნით, არ უნდა ითვალისწინებდეს სასჯელს ან ჯილდოს. ასეთი შეფასებები უნდა ხორციელდებოდეს რეგულარულად. განმავითარებელმა შეფასებამ ხელი უნდა შეუწყოს კოლეგებს შორის თანამშრომლობასა და უკუკავშირის გაცვლას. განმავითარებელმა შეფასებამ საშუალება უნდა მისცეს კოლეგებს, მენტორებსა და პროფესიონალ ტრენერებს, რომ მასწავლებლებს მიაწოდონ უკუკავშირის მათი პრაქტიკის შესახებ. შეფასებებმა ხელი არ უნდა შეუშალოს სასწავლო პროცესს და, ამავდროულად, არ უნდა ჰქონდეს კავშირი მასწავლებლის დასაქმებასთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილებებთან. განმავითარებელი შეფასებისთვის ასევე შესაძლებელია მოსწავლეთა მოსაზრებების გამოყენებაც, რათა მასწავლებლებს ჰქონდეთ ინფორმაცია, თუ როგორ აფასებს მოსწავლე საკუთარ პროგრესს. ეს ხელს შეუწყობს მასწავლებელს, რომ იზრუნოს მოსწავლის მიღწევების გაუმჯობესებაზე. მასწავლებლის შეფასების ამ ორი ფუნქციის – განვითარებისა და ანგარიშვალდებულების – ერთ ინსტრუმენტში შეთავსებას მკვლევართა და პრაქტიკოსთა ნაწილი სკეპტიკურად უყურებს (იხ. OECD (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment; Santiago, P. and F. Benavides (2009)). როდესაც შეფასების მიზანი მასწავლებლის საქმიანობის გაუმჯობესებაა, მასწავლებლები, როგორც წესი, უფრო ღიად აღიარებენ საკუთარ სისუსტეებს. მათ აქვთ მოლოდინი, რომ ამ ინფორმაციაზე დაყრდნობით მიღებული გადაწყვეტილებები საჭიროებების განსაზღვრასა და გადამზადების პროგრამებთან დაკავშირებით მათთვის უფრო რელევანტური იქნება. ხოლო როცა არსებობს სამსახურის დაკარგვის, კარიერულ გზაზე დაქვეითების ან ხელფასის შემცირების ალბათობა, მასწავლებლის გულწრფელობის ხარისხი იკლებს და, შესაბამისად, შეფასების ფუნქცია, გააუმჯობესოს მასწავლებლის პრაქტიკა, მნიშვნელოვნად სუსტდება. ერთი და იმავე შეფასების ორი მიზნით გამოყენება ზოგიერთი ინსტრუმენტის (მაგალითად, თვითშეფასების) სარგებლიანობის ღირებულებას ამცირებს.

TALIS-ის 2018 წლის კვლევაში ძირითადი ყურადღება დაეთმო პედაგოგების შეფასების განმავითარებელ კომპონენტს, რომლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფორმა მასწავლებლისათვის უკუკავშირის მიწოდებაა. მას ცალკე კითხვები დაეთმო როგორც მასწავლებლის, ისე დირექტორის კითხვარებში, მაგალითად: „ამ სკოლაში, ვინ იყენებს ქვემოთ ჩამოთვლილ მეთოდებს თქვენთვის უკუკავშირის მოსაწოდებლად?“, „გააუმჯობესა თუ არა თქვენი, როგორც მასწავლებლის, საქმიანობა თქვენ მიერ ბოლო 12 თვეში მიღებულმა უკუკავშირმა?“, „გააუმჯობესა თუ არა თქვენ მიერ ბოლო 12 თვეში მიღებულმა უკუკავშირმა მასწავლებლის საქმიანობის ქვემოთ ჩამოთვლილი ასპექტები?“.

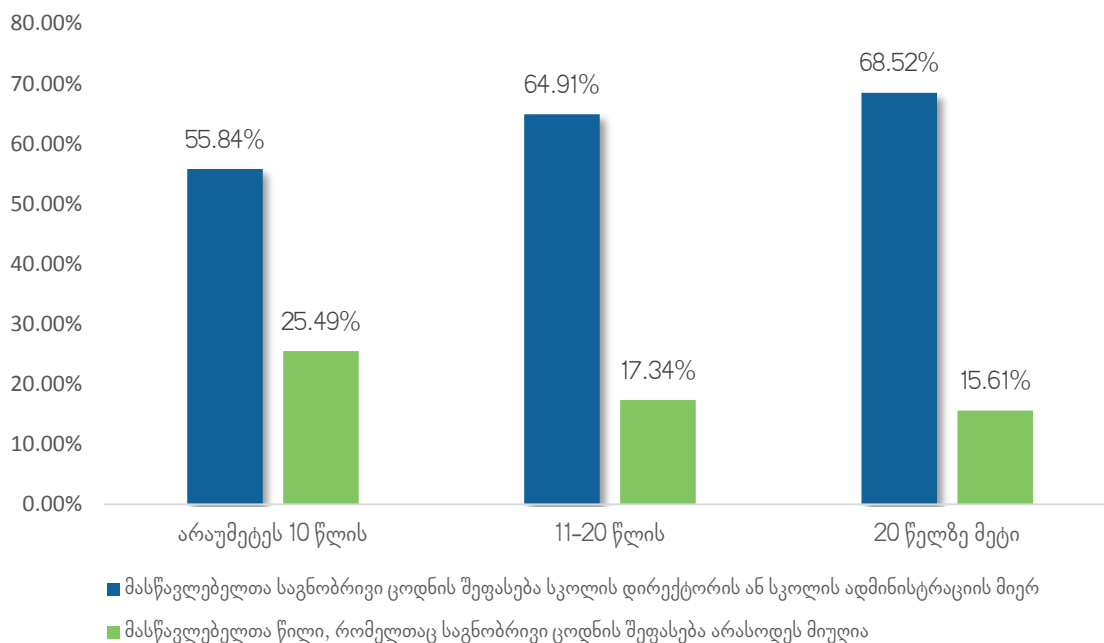
გრაფიკი 5.1 მასწავლებლისთვის უკუკავშირის მიწოდების ფორმები და სუბიექტები



როგორც გრაფიკზე 5.1 ვხედავთ, საქართველოში პედაგოგებს ყველა სახის უკუკავშირის ყველაზე ხშირად აწვდიან სკოლის ადმინისტრაციის წევრები. საკმაოდ მაღალია იმ პედაგოგების წილი, რომლებსაც საერთოდ არ მიუღიათ უკუკავშირი. ეს მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია უკუკავშირის ისეთ ფორმასთან დაკავშირებით, როგორცაა მოსწავლეების გამოკითხვა იმის შესახებ, თუ როგორ ასწავლის მათი მასწავლებელი. მასწავლებლების 32%-ზე მეტს არ მიუღია უკუკავშირი მათი მოსწავლეებისგან.

უნდა აღინიშნოს, რომ რაც უფრო მეტი პედაგოგის სამუშაო გამოცდილება, მით უფრო ხშირად იღებენ ისინი სხვადასხვა სახის უკუკავშირის კოლეგების თუ სკოლის ადმინისტრაციისაგან. სანიმუშოდ გამოვყოფთ მაჩვენებლებს, რომლებიც უკავშირდება მასწავლებლის საგნობრივი ცოდნის შეფასებას სკოლის დირექტორის ან სკოლის ადმინისტრაციის წევრების მიერ მასწავლებელთა სამუშაო გამოცდილების მიხედვით.

გრაფიკი 5.2 მასწავლებლის საგნობრივი ცოდნის შეფასება

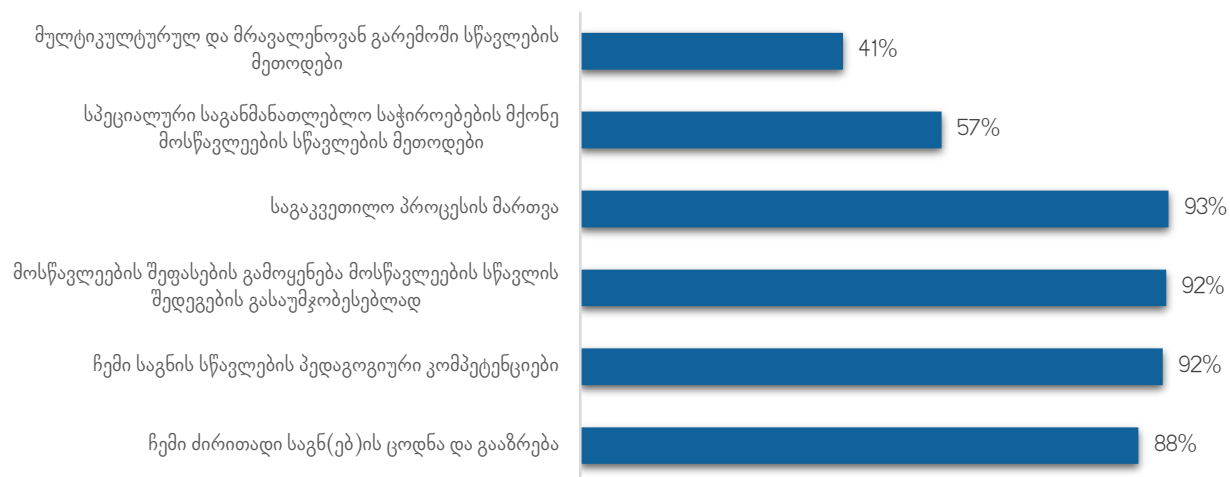


უკუკავშირის გავლენა მასწავლებლის პრაქტიკაზე

კვლევის ფარგლებში, უკუკავშირის მიღებასთან ერთად, შეგროვდა მონაცემები იმის შესახებ, თუ როგორ აფასებენ პედაგოგები ამ უკუკავშირის გავლენას. კერძოდ, კითხვაზე – „გააუმჯობესა თუ არა თქვენი, როგორც მასწავლებლის, საქმიანობა თქვენ მიერ ბოლო 12 თვეში მიღებულმა უკუკავშირმა?“ – მიღებული პასუხები ასე განაწილდა: გამოკითხული მასწავლებლების 88.8% დადებითად აფასებს მიღებული უკუკავშირის გავლენას მის სასწავლო პრაქტიკაზე; შესაბამისად, უკუკავშირს უარყოფითად აფასებს მასწავლებლების 11.2%.

ის, თუ სწავლების რომელი ასპექტები გააუმჯობესა მიღებულმა უკუკავშირმა, გამოკითხვის მიხედვით მიღებული პასუხების პროცენტული განაწილება ასეთია („გააუმჯობესა თუ არა თქვენ მიერ ბოლო 12 თვეში მიღებულმა უკუკავშირმა მასწავლებლის საქმიანობის ქვემოთ ჩამოთვლილი ასპექტები?“):

გრაფიკი 5.3 მასწავლებლის უკუკავშირით გაუმჯობესებული მასწავლებლის კომპეტენციები



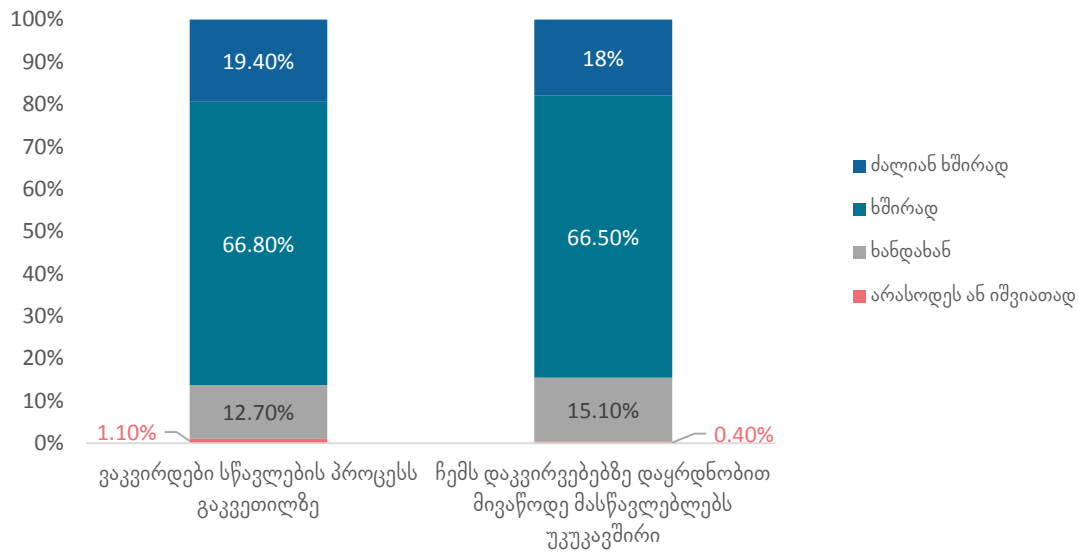
როგორც გრაფიკიდან 5.2 ჩანს, ყველაზე დაბალია იმ მასწავლებელთა წილი, რომლებიც დადებითად აფასებენ უკუკავშირის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების სწავლების მეთოდების, ასევე მულტიკულტურულ და მრავალენოვან გარემოში სწავლების მეთოდების გაუმჯობესების მიმართულებით.

მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკაზე დაკვირვება და მისთვის უკუკავშირის მიწოდება სკოლის დირექტორის საქმიანობის მნიშვნელოვანი კომპონენტია. აქედან გამომდინარე, კვლევაში მონაწილე პედაგოგების გარდა, პრაქტიკაზე დაკვირვებისა და უკუკავშირის მიწოდების შესახებ მონაცემები შეგროვდა კვლევაში მონაწილე დირექტორებს შორისაც.

სასწავლო პროცესზე დაკვირვებისა და უკუკავშირის შესახებ კითხვაზე, მონაწილე დირექტორების პასუხების პროცენტული განაწილებიდან ჩანს, რომ გამოკითხვაში მონაწილე სკოლების დირექტორების უმრავლესობა ხშირად ან ძალიან ხშირად აკვირდება პედაგოგების სამუშაო პროცესს და აწვდის მათ უკუკავშირს.

როგორც ითქვა, მასწავლებლის საქმიანობის ეფექტიანობის გაუმჯობესებაზე, უკუკავშირთან ერთად, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ფორმალიზებული შეფასება. ფორმალიზებული შეფასება შეიძლება იყოს როგორც განმავითარებელი, ისე განმსაზღვრელი. ფორმალიზებული შეფასების მთავარი თავისებურება ის არის, რომ იგი ეფუძნება წინასწარ განსაზღვრულ, ნათლად ჩამოყალიბებულ კრიტერიუმებს, რომლებიც, თავის მხრივ, სხვადასხვა სტანდარტითაა განსაზღვრული (მაგ.: მოსწავლის სტანდარტი, მასწავლებლის სტანდარტი). კვლევის ფარგლებში სკოლის დირექტორების გამოკითხვის საშუალებით შეგროვდა მონაცემები იმის შესახებ, თუ რამდენად ხშირად და ვინ აფასებს მასწავლებლებს სკოლაში ამგვარი კრიტერიუმების მიხედვით.

გრაფიკი 5.4 მასწავლებლის დაკვირვება და უკუკავშირი სხვა მასწავლებლების მიმართ



საშუალოდ, რამდენად ხშირად აფასებენ მასწავლებლებს ამ სკოლაში ქვემოთ ჩამოთვლილი პირები?

ცხრილი 5.1 მასწავლებლების შეფასება გარე პირების მიერ

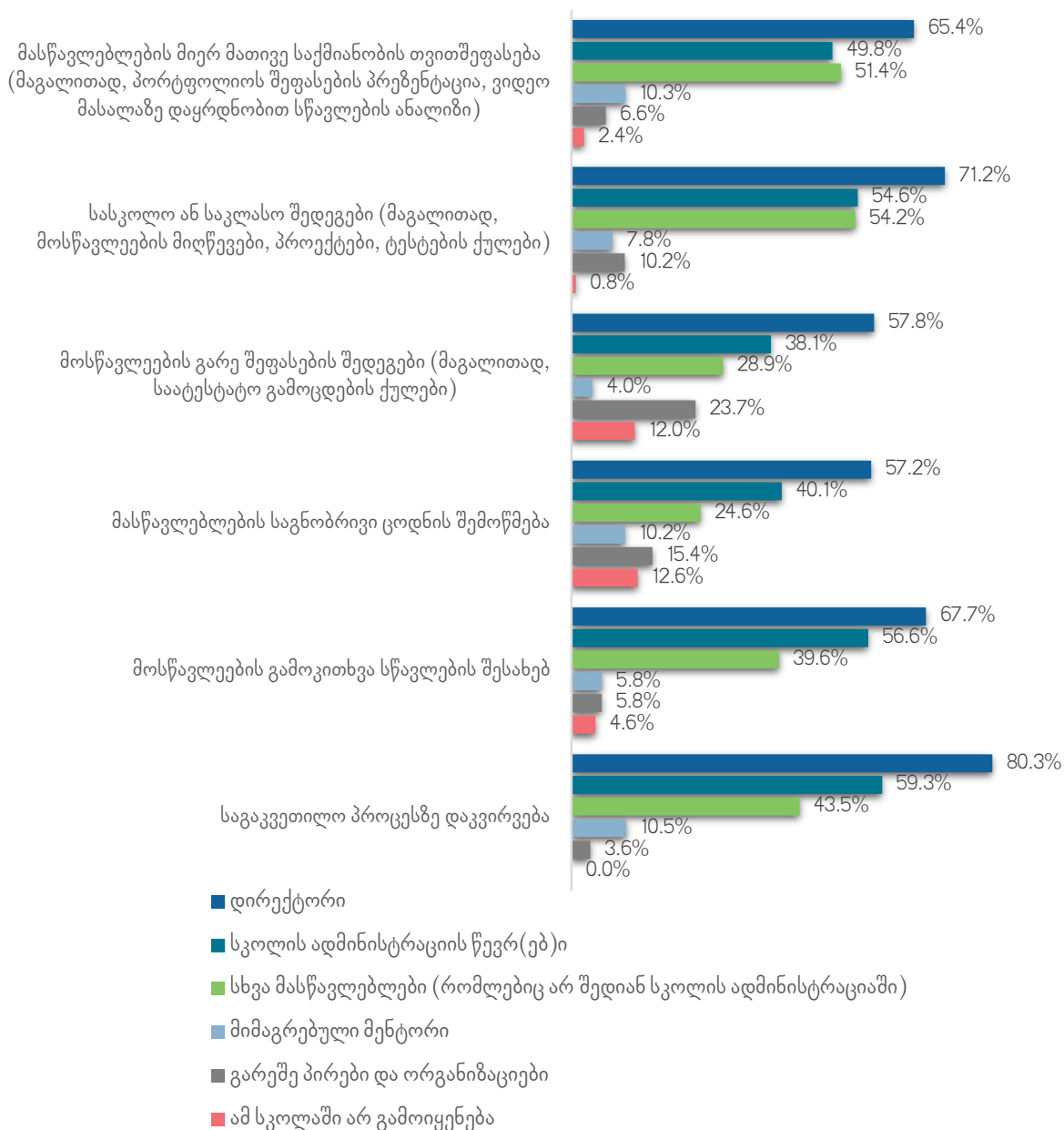
შემფასებელი	არასდროს	უფრო იშვიათად, ვიდრე ორ წელიწადში ერთხელ	ყოველ ორ წელიწადში ერთხელ	წელიწადში ერთხელ	წელიწადში ორჯერ ან მეტჯერ
დირექტორი	1.3%	3.1%	2.1%	23.3%	70.2%
სკოლის ადმინისტრაციის სხვა წევრები	20.1%	6.4%	3.9%	23.8%	45.8%
მიმავრებული მენტორები	66.9%	6.9%	1.9%	14.3%	10.0%
მასწავლებლები (რომლებიც არ შედიან სკოლის ადმინისტრაციაში)	27.6%	10.9%	6.8%	25.8%	28.9%
გარეშე პირები ან ორგანიზაციები	40.7%	17.0%	4.0%	17.0%	21.2%

როგორც ცხრილიდან 5.1 ჩანს, დირექტორების გამოკითხვის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლის შეფასების ფორმალიზებულ სისტემას ყველაზე ხშირად იყენებენ სკოლის დირექტორები და სკოლის ადმინისტრაციის წევრები, ხოლო ყველაზე იშვიათი შემფასებლები არიან მენტორები. ასევე იშვიათად ხდება სკოლის პედაგოგების ფორმალიზებული შეფასება გარეშე პირების და ორგანიზაციების მიერ.

მასწავლებელთა შეფასების შედეგების გამოყენება

ვინ იყენებს მასწავლებლის საქმიანობის ფორმალური შეფასების შედეგებს

გრაფიკი 5.5 მასწავლებლის შეფასების ფორმალური შედეგების მომხმარებლები



კვლევის შედეგების მიხედვით, პედაგოგების შეფასების სხვადასხვა ფორმით მიღებულ მონაცემებს ყველაზე ხშირად იყენებენ სკოლის დირექტორი და ადმინისტრაციის წევრები. გამოკითხული დირექტორების დაახლოებით 12% აცხადებს, რომ მათ სკოლებში არ გამოიყენება მოსწავლეთა გარე

შეფასებისა და პედაგოგების საგნობრივი ცოდნის შეფასების შედეგები.

როგორც აღვნიშნეთ, პედაგოგის შეფასების (როგორც არაფორმალური, ისე ფორმალურის) მიზანი შეიძლება იყოს მისთვის უკუკავშირის მიცემა, აგრეთვე, მისი კვალიფიკაციის ამაღლებისკენ მიმართული დამატებითი ღონისძიებების განხორციელება. შეფასების შედეგებმა შეიძლება ასევე განსაზღვროს პედაგოგის კარიერული წინსვლა და, ზოგადად, მისი კარიერული მდგომარეობა. კვლევის ერთ-ერთი მიზანი იყო სწორედ იმ მონაცემების შეგროვება, რომლებიც დაკავშირებულია პედაგოგების შეფასების შედეგების გამოყენებასთან.

როგორ იყენებს სკოლა და სკოლის ადმინისტრაცია პედაგოგის ფორმალიზებული შეფასების შედეგებს?

ცხრილი 5.2 მასწავლებლების ფორმალიზებული შედეგების გამოყენება სკოლის შიგნით

	არასდროს	ხანდახან	უმეტესწილად	ყოველთვის
სწავლებაში სისუსტეების გამოსწორებაზე მიმართული ზომების განხილვა მასწავლებელთან	2.3%	14.4%	49.4%	33.9%
პროფესიული განვითარების/ტრენინგ გეგმის შემუშავება	2.6%	41.1%	42.1%	14.1%
ისეთი ფინანსური სანქციების გატარება, როგორცაა წლიური ანაზღაურების ზრდის შემცირება	81.2%	15.9%	2.1%	0.8%
მასწავლებლისთვის მენტორის მიმაგრება სწავლების გასაუმჯობესებლად	60.3%	33.1%	5.1%	1.5%
მასწავლებლის სამუშაო პასუხისმგებლობების შეცვლა (მაგ., საათობრივი დატვირთვის ან მისი პასუხისმგებლობების)	16.0%	66.9%	14.6%	2.5%
მასწავლებლის ხელფასის გაზრდა ან პრემიის გაცემა	15.0%	73.8%	10.5%	0.7%
იცვლება მასწავლებლის კარიერული წინსვლის ალბათობა	12.1%	50.4%	35.5%	1.9%
ხელშეკრულების შეწყვეტა ან არგანახლება	58.3%	37.5%	2.8%	1.4%

როგორც დირექტორების გამოკითხვიდან ჩანს (იხ. ცხრილი 5.2), პედაგოგის შეფასების შედეგები ყველაზე ხშირად გამოიყენება მასწავლებლის სუსტი მხარეების აღმოფხვრისა და მისი პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართული ღონისძიებების განსახორციელებლად. თუმცა, ძალზე იშვიათად ხდება, როცა სკოლა მასწავლებელს მიამაგრებს ინდივიდუალურ მენტორს, რაც მასწავლებლის პროფესიული განვითარების საკმაოდ ეფექტიანი საშუალებაა. ასევე ძალზე იშვიათად ხდება შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით პედაგოგის მიმართ სხვადასხვა სახის, მათ შორის, ფინანსური თუ ადმინისტრაციული სანქციების გამოყენება. ასევე იშვიათად გამოიყენება (შესაბამის შემთხვევებში) ამის საპირისპირო ქმედება – პედაგოგის წახალისება, მაგ., ხელფასის გაზრდა ან პრემიის გაცემა. შედარებით ხშირად ხდება პედაგოგის წახალისება მისი კარიერული წინსვლის სახით.

თავი 6 მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკა

მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკა, როგორც მოსწავლის წარმატების მთავარი განმსაზღვრელი

არსებობს უამრავი მტკიცებულება, რომ მასწავლებლის კვალიფიკაცია არის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც განსაზღვრავს განათლების სისტემის წარმატებას (იხ., მაგ., Stronge J. H. and Hindman J. L., *Hiring the Best Teachers*; Széll, Krisztián. (2013), *Factors Determining Student Achievement*). არსებობს მასწავლებლის კვალიფიკაციის დამადასტურებელი ინდიკატორების ერთობლიობა, რომელიც მუდმივად იხვეწება და იზრდება. თუმცა, იმისათვის, რომ სრულყოფილად დადგინდეს მაღალეფექტიანი მასწავლებლის ზოგადი მახასიათებლები, მისი ქცევისა და საქმიანობის შეფასების კრიტერიუმები, აუცილებელია შემდგომი კვლევების ჩატარება. OECD-ის ანგარიშში „სწავლება მომავლისათვის: განათლების გარდაქმნის ეფექტური საკლასო პრაქტიკები“ (OECD, 2018, *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*) ნათქვამია: „განათლების სისტემა მაშინაა ეფექტური, როდესაც მასწავლებლები იყენებენ ისეთ სასწავლო პრაქტიკას, რომელიც აუმჯობესებს მოსწავლის მიღწევებს და ხელს უწყობს თითოეული მოსწავლის პოტენციალის სრულყოფილად რეალიზაციას, განურჩევლად მათი სოციალურ-ეკონომიკური ფონისა, მშობლიური ენისა ან მიგრანტის სტატუსისა“.

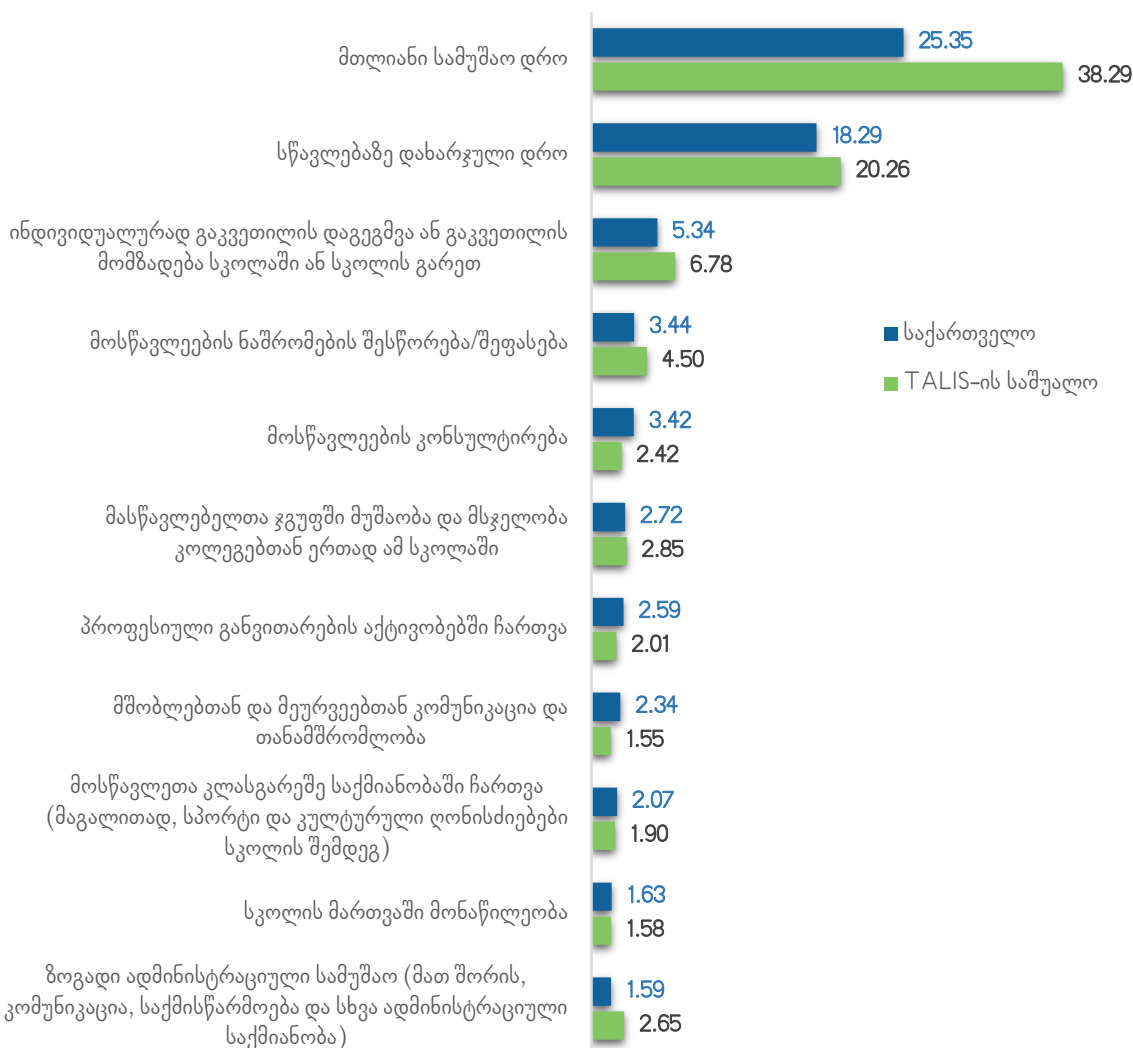
იმის შესასწავლად, თუ რას აკეთებენ მასწავლებლები კლასში, კვლევაში გამოიყენება მასწავლებლების თვითანგარიშგება. TALIS-ის კვლევის ფარგლებში კვლევაში მონაწილე თითოეულ მასწავლებელს უნდა შეერჩია მისი სასწავლო პრაქტიკიდან რომელიმე კონკრეტული კლასი (რომელიც განისაზღვრა, როგორც „სამიზნე კლასი“) და ეპასუხა ამ სამიზნე კლასთან დაკავშირებულ კითხვებზე. ასევე მას უნდა ეპასუხა კითხვებზე იმის შესახებ, თუ როგორ ასწავლის მოსწავლეებს ამ კლასში. TALIS-მა ასევე სთხოვა მასწავლებლებს, გამოეთქვათ საკუთარი მოსაზრება იმის შესახებ, თუ რამდენად კარგად ახერხებენ ისინი სხვადასხვა მიდგომის რეალიზაციას და რამდენად აღწევენ დასახულ სასწავლო მიზნებს.

მასწავლებლის სამუშაო დატვირთვა

მრავალი სხვა პროფესიისაგან განსხვავებით, მასწავლებლობა ისეთი საქმიანობაა, რომელიც არასდროს სრულდება. უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესის წარმართვის გარდა, მასწავლებელს უწევს მრავალი სხვადასხვა სახის დამატებითი სამუშაოს გაწევა, რასაც იგი სკოლაშივე ან მის გარეთ ახორციელებს. TALIS-ის კვლევის ფარგლებში შეგროვდა ხვადასხვა სახის მონაცემი მასწავლებელთა სამუშაო დატვირთვის შესახებ.

TALIS-ის გამოკითხვაში მასწავლებლებისათვის დასმული კითხვების ნაწილი ეხებოდა იმას, თუ სამუშაოდ რამდენი საათი დახარჯეს მათ სწავლასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა სახის აქტივობაში.

გრაფიკი ნ.1 მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა აქტივობებზე დახარჯული დრო (კვირაში –საათი)

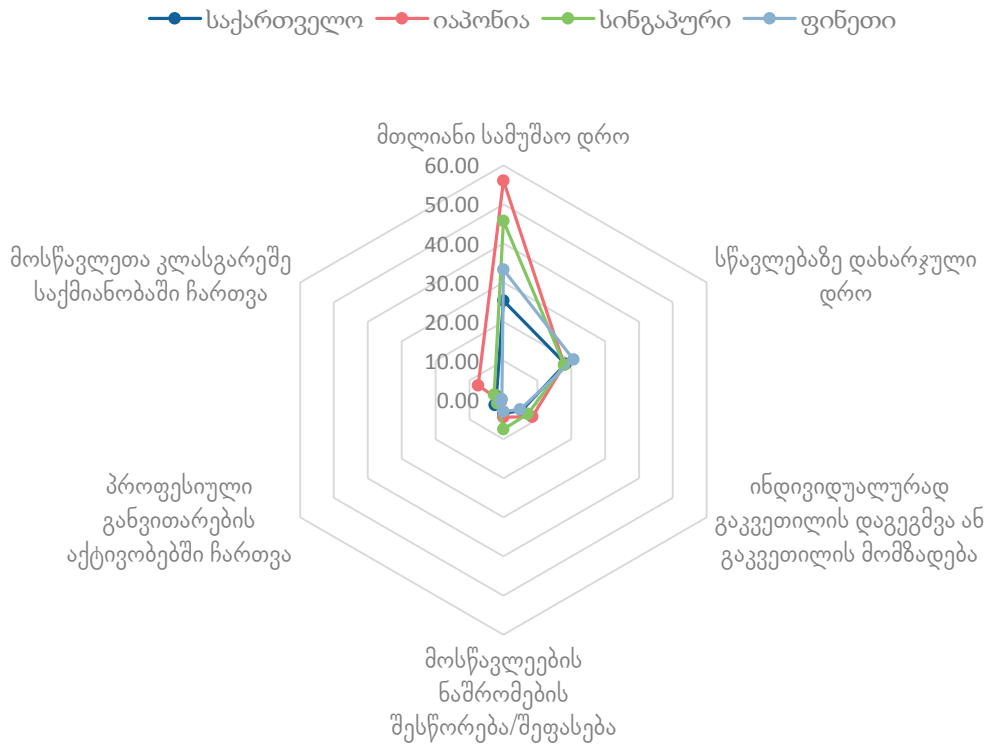


როგორც გრაფიკიდან ნ.1 ვხედავთ, საქართველოდან კვლევაში მონაწილეთა გამოკითხვის შედეგების მიხედვით, საშუალოდ ყველაზე მეტ დროს მასწავლებლები ხარჯავენ სწავლებაზე. დანარჩენი საქმიანობებიდან ყველაზე მეტი დრო იხარჯება გაკვეთილის დაგეგმვასა და მის მომზადებაში. მასწავლებლები ძალზე ცოტა დროს უთმობენ მოსწავლეთა კლასგარეშე საქმიანობაში ჩართვას. უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში მასწავლებლის მთლიანი სამუშაო დრო მკვეთრად ჩამოუვარდება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს. ასევე აღსანიშნავია, რომ საქართველოში მასწავლებლები ნაკლებ დროს უთმობენ გაკვეთილის დაგეგმვასა და მომზადებას, ასევე მოსწავლეთა შეფასებას.

მასწავლებლის მთლიანი სამუშაო დატვირთვის მიხედვით, კვლევის სხვა მონაწილეებთან შედარებით, საქართველოს ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი აქვს (25 საათი), ხოლო იაპონიას – ყველაზე მაღალია (56 საათი). თუმცა, სწავლებაზე დახარჯული დროის მიხედვით საქართველო ბოლოდან მე-13 ადგილზეა და

ამ მაჩვენებლით უსწრებს ბევრ ქვეყანას, რომლებსაც ჩამოუვარდება მთლიანი სამუშაო დატვირთვის მიხედვით.

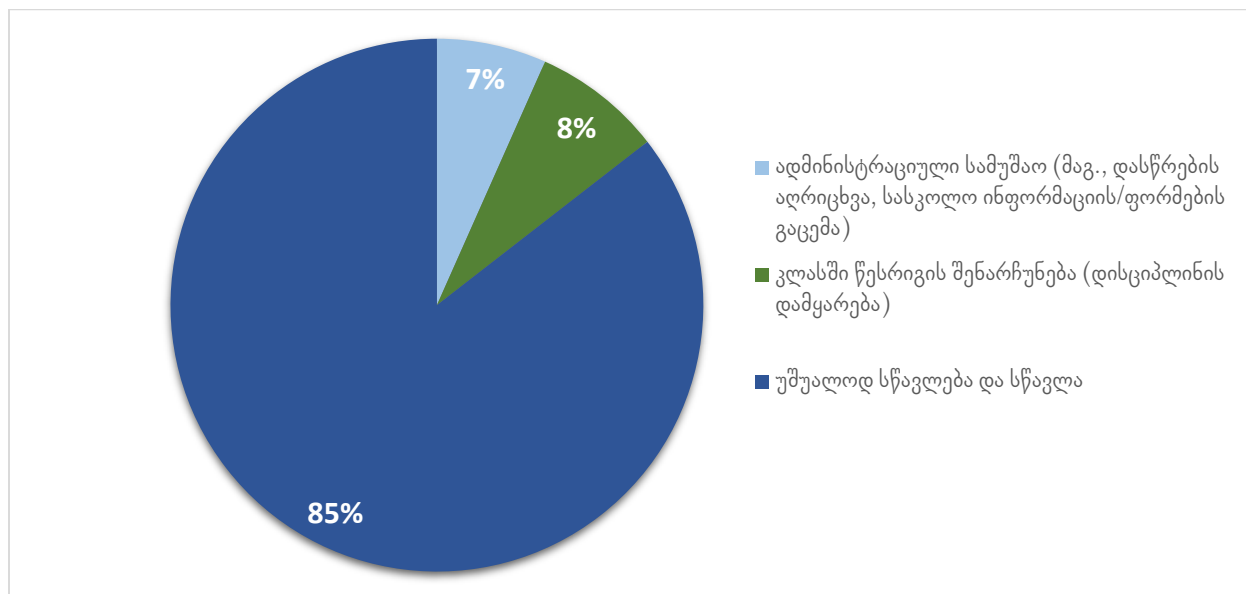
გრაფიკი ნ.2 მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა აქტივობებზე დახარჯული დრო – მოწინავე მიღწევების მქონე ქვეყნებთან შედარება



საინტერესოა, რომ გამოკითხვის მიხედვით, საქართველოში 2013 წელთან შედარებით, სწავლებაზე დახარჯული საშუალო დრო 16-დან 18.3 საათამდე გაიზარდა, მაგრამ გაკვეთილის დაგეგმვასა და მომზადებაზე დახარჯული დრო 7.8-დან 5.3 საათამდე შემცირდა. ასევე ზოგად ადმინისტრაციულ სამუშაოზე დახარჯული საშუალო დრო შემცირდა 2.7 -დან 1.6 საათამდე.

მასწავლებლის სასწავლო დროის მნიშვნელოვან ნაწილს შეადგენს კლასის მართვა. კვლევის მონაცემების მიხედვით, სასწავლო დროის პროცენტული განაწილება სხვადასხვა სახის აქტივობების მიხედვით ასეთია:

გრაფიკი 6.3 მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა აქტივობებზე დახარჯული დრო



როგორც გრაფიკიდან 6.3 ჩანს, საკლასო დროის დაახლოებით 8%-ს მასწავლებელი უთმობს კლასში წესრიგის შენარჩუნებას. ეს საკმაოდ მცირე დროა კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით (ბოლოდან მე-2). TALIS-ის შესაბამისი საშუალო მონაცემი 13.2%-ს უდრის. ყველაზე მეტ დროს კლასში წესრიგის შენარჩუნებაზე ხარჯავენ საუდის არაბეთის მასწავლებლები. ასევე საკმაოდ მაღალია დისციპლინაზე დახარჯული დროის წილი ფინეთში (13.6%).

საქართველოს მასწავლებლებს შორის კლასში უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯული დროის პროცენტული წილი დაახლოებით ერთნაირია მასწავლებლის სქესის მიხედვით; მამაკაცებს ქალებთან შედარებით ოდნავ ნაკლები დრო რჩებათ უშუალოდ სწავლებისთვის (82.7%, ხოლო ქალებს – 84.6%). ახალგაზრდა (30 წელზე ნაკლები ასაკის) მასწავლებლებთან შედარებით, მეტი დრო რჩებათ ასაკოვან (50 წელზე მეტი ასაკის) მასწავლებლებს სწავლებისთვის (ახალგაზრდა მასწავლებლები – 81%, ასაკოვანი მასწავლებლები – 85.2%). ასევე უშუალოდ სწავლებისთვის მეტი დრო რჩებათ უფრო დიდი სამუშაო გამოცდილების მქონე მასწავლებლებს (5 წლის ან ნაკლები სტაჟის მქონეებს – 81.2%, 5 წელზე მეტი სტაჟის მქონეებს – 84.9%).

თითქმის ერთნაირია უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯული დროის პროცენტული წილი სკოლის ტიპისა (საჯარო / კერძო) და ადგილმდებარეობის მიხედვით. სკოლის ამ მახასიათებლების მიხედვით, სწავლებაზე დახარჯული დროის პროცენტული წილი 84% და 85%-ს შორის მერყეობს.

მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკის კომპონენტები

ეფექტიანი სწავლება გულისხმობს სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენებას. ამ სტრატეგიების გამოყენება მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მოსწავლეების სწავლის ხარისხსა და მათ მოტივაციას (Seidel & Shavelson, 2007). კვლევები აჩვენებს, რომ სწავლების კონკრეტულ სტრატეგიებსა და მეთოდებს შეუძლია ხელი შეუწყოს ეფექტიან სწავლას. მაგალითად, მარბანოს, პიკერინგისა და პოლოკის მიხედვით, ეს მეთოდებია: თანამშრომლობით სწავლის აქტივობები, შეჯამება და ჩანაწერების გაკეთება, კითხვების

დასმა და სხვ. (Hattie, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 1998; Marzano, Pickering & Pollock, 2001).

განათლების სპეციალისტები განასხვავებენ სწავლების აქტიურ და პასიურ სტილს. პასიური სწავლება გულისხმობს, ძირითადად, სალექციო ტიპის ინსტრუქციების გამოყენებას, რომლის დროსაც მოსწავლეები უმეტესწილად პასიური მსმენელების როლში არიან. აქტიური სწავლების მიდგომები გულისხმობს იმას, რომ სასწავლო პროცესს, ძირითადად, მოსწავლე წარმართავს, მასწავლებელი კი მხოლოდ ფასილიტატორის ფუნქციას ასრულებს. ეს მიდგომა მიმართავს ისეთ პედაგოგიურ ხერხებსა და სტრატეგიებს, როგორებიცაა: პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება, პროექტზე დაფუძნებული სწავლება, თანამშრომლობითი სწავლება, შებრუნებული საკლასო ოთახი და დიფერენცირებული მიდგომები. მასწავლებლების მიერ სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენება რამდენიმე ფაქტორს უკავშირდება. ამ ფაქტორების დაჯგუფება შესაძლებელია მასწავლებლის, სკოლისა და მოსწავლის მახასიათებლებად (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). მნიშვნელოვანი ფაქტორებია ზოგადი სასკოლო გარემო და საკლასო ატმოსფეროც (OECD, 2009, Creating Effective Teaching and Learning Environments; 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). კოლეგებს 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.

ცნობილია, რომ არსებობს დადებითი კავშირი ზოგიერთ სასწავლო პრაქტიკასა და მოსწავლის სწავლის შედეგებს შორის. ეს სასწავლო პრაქტიკები შეიძლება დაჯგუფდეს შემდეგ ოთხ ძირითად სტრატეგიაში: კლასის მართვა, ინსტრუქციების სიცხადე, კოგნიტური აქტივაცია და გაფართოებული აქტივობები. TALIS-ის კვლევის ფარგლებში მასწავლებლებმა უპასუხეს კითხვებს, რომლებიც დაკავშირებულია იმასთან, თუ რამდენად ხშირად იყენებენ ისინი ამ სტრატეგიებს მათ მიერ შერჩეულ სამიზნე კლასში სწავლების დროს. მათ უნდა შეერჩიათ ერთ-ერთი შემდეგი შესაძლო პასუხებიდან: არასდროს ან თითქმის არასდროს, ხანდახან, ხშირად ან თითქმის ყოველთვის.

კლასის მართვა. კლასის მართვა მასწავლებლის პედაგოგიური პრაქტიკის განუყოფელი ნაწილია. მოწესრიგებული გარემო განაპირობებს საგაკვეთილო დროის უფრო ეფექტიანად გამოყენებას. ისეთი მასშტაბური კვლევების შედეგები, როგორებიცაა PISA და TIMSS, გვიჩვენებს, რომ კარგი დისციპლინის მქონე და მოწესრიგებული სკოლები და კლასები ხელს უწყობს სწავლას. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გარემოსადმი შედარებით მგრძობიარე მოსწავლეებისათვის. TALIS-ის კვლევის ერთ-ერთი მიზანია, შევკვიქმნას წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ რას აკეთებენ მასწავლებლები კლასში წესრიგის შესანარჩუნებლად და, საჭიროების შემთხვევაში, მის აღსადგენად.

OECD-ის ვარაუდის თანახმად, როდესაც მასწავლებელი არც ისე ხშირად იყენებს კლასის მართვის სხვადასხვა მეთოდს, ეს შეიძლება გამოწვეული იყოს იმით, რომ მას ეს არ ესაჭიროება. ამის მიზეზი კი, თავის მხრივ, შესაძლოა იყოს ის, რომ მოსწავლეები თავად ცდილობენ სასიამოვნო და კომფორტული სასწავლო გარემოს შექმნას. ასევე შესაძლებელია, რომ თვით მასწავლებელი ახერხებს ისეთი გარემოს შექმნას, რომ არ არის საჭირო ქცევის წესების ხშირად შეხსენება მოსწავლეებისთვის (OECD 2019, A Teachers' Guide to TALIS 2018). შესაძლებელია ისიც, მასწავლებელი გაკვეთილის დასაწყისშივე ახერხებს მშვიდი გარემოს შექმნას და ამიტომ არ ესაჭიროება სხვა საშუალებების ხშირად გამოყენება.

„რამდენად ხშირად აკეთებთ ამ სამიზნე კლასში იმას, რაზეც ქვემოთ არის საუბარი?“ (მასწავლებლის კითხვარი, 42-ე კითხვა) კითხვასთან დაკავშირებული დებულებების საფუძველზე შეიქმნა 4 კონსტრუქტი: ინსტრუქციების სიცხადე, კოგნიტური აქტივაცია, კლასის მართვა და გაფართოებული აქტივობები.

ინსტრუქციების სიცხადე მოიცავს შემდეგ დებულებებს:

1. ვაჯამებ ახლად ნასწავლ მასალას;
2. მიზნებს ვისახავ სწავლების დაწყებამდე;
3. ვხსნი, რის სწავლას მოველი მოსწავლეებისგან;
4. ვხსნი, როგორ უკავშირდება ერთმანეთს ძველი და ახალი მასალა.

PISA-ს საერთაშორისო შეფასების მონაცემების მიხედვით, მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მასწავლებლები უფრო ხშირად იყენებენ მასწავლებელზე ორიენტირებულ და კარგად სტრუქტურირებულ, ნათელი და ინფორმატიული გაკვეთილის ჩატარებაზე გამიზნულ სწავლების ხერხებს. TALIS-ის ანგარიშში გამოთქმულია ვარაუდი, რომ ამ სახის სტრატეგიები არის პასუხი მასწავლებლების მიმართ დაყენებულ მზარდ მოთხოვნაზე, რომ მათ უნდა მოახერხონ დიდი მოცულობის სასწავლო პროგრამების რეალიზაცია ან ასწავლონ განსხვავებულ, სხვადასხვა შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს. ამ შემთხვევაში, სწორედ ასეთი სახის სწავლება იძლევა დროის დაზოგვისა და მიზნების ადვილად რეალიზების საშუალებას.

კოგნიტური აქტივაცია მოიცავს შემდეგ დებულებებს:

1. მოსწავლეებს ვაძლევ ისეთ დავალებებს, რომლებსაც აშკარა პასუხი არ აქვს;
2. მოსწავლეებს ვაძლევ ისეთ დავალებებს, რომლებიც კრიტიკულად ამროვნებას მოითხოვს;
3. მოსწავლეები მცირე ჯგუფებში მუშაობენ იმისთვის, რომ ერთობლივად მიაგნონ პრობლემის გადაჭრის ან ამოცანის ამოხსნის გზას;
4. ვთხოვ მოსწავლეებს, რომ თავად გადაწყვიტონ, რა წესით გადაჭრიან რთულ ამოცანებს.

კოგნიტურ აქტივაციაზე ორიენტირებული სასწავლო პრაქტიკა გულისხმობს ისეთ სწავლებას, რომელიც მოსწავლეებს უბიძგებს ცოდნის გამოყენების, ინტეგრირებისა და შეფასებისაკენ პრობლემების გადაჭრის დროს. როგორც წესი, ამ სახის სასწავლო აქტივობები დაკავშირებულია ჯგუფურ მუშაობასთან რთული და კომპლექსური პრობლემების გადაჭრისას. კვლევის მიხედვით, ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული სტრატეგია, რომელსაც მასწავლებლები იყენებენ, არის კრიტიკულ ამროვნებაზე ორიენტირებული დავალებები.

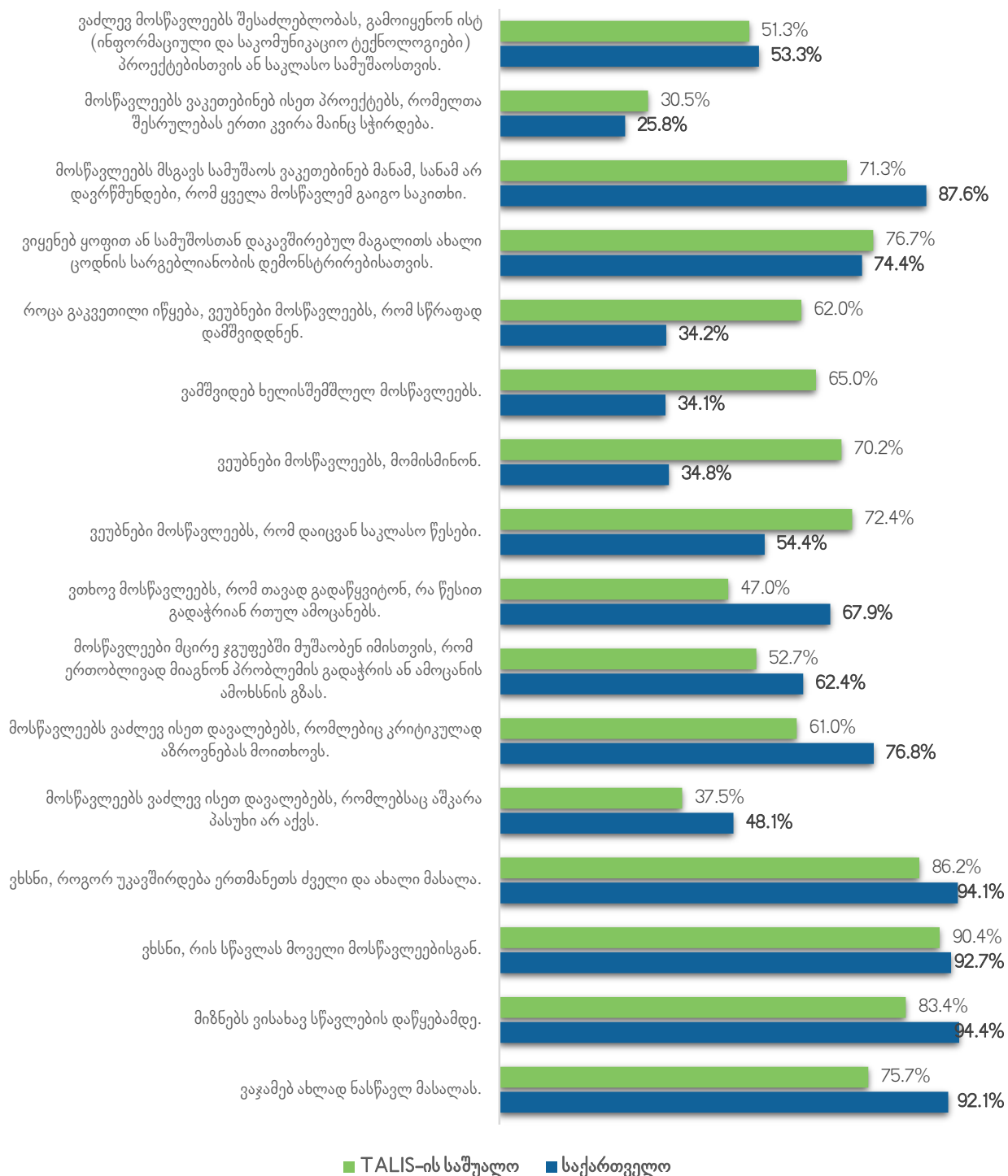
კლასის მართვა მოიცავს შემდეგ დებულებებს:

1. ვეუბნები მოსწავლეებს, რომ დაიცვან საკლასო წესები;
2. ვეუბნები მოსწავლეებს, მომისმინონ;
3. ვამშვიდებ ხელისშემშლელ მოსწავლეებს;
4. როცა ვაკვეთილი იწყება, ვეუბნები მოსწავლეებს, რომ სწრაფად დამშვიდდნენ.

გაფართოებული აქტივობები. TALIS-მა გამოკითხა მასწავლებლები, თუ რამდენად ხშირად იყენებენ ისინი ე.წ. გაფართოებული სახის აქტივობებს თავიანთ სასწავლო პრაქტიკაში. ამ სახის აქტივობები გულისხმობს პროექტებზე და დავალებებზე მუშაობისას მოსწავლეებისათვის ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენების შესაძლებლობის მიცემას; ამ სახის აქტივობებში ასევე მოიაზრება დავალებების სახით მოსწავლეებისათვის გრძელვადიანი (ერთკვირიანი და უფრო ხანგრძლივი) პროექტების მიცემა.

TALIS-ის გამოკითხვაში მასწავლებლებისათვის დასმულ კითხვებზე (რომლებიც უკავშირდება მასწავლებლის მიერ ნასწავლი მასალის ახალ მასალასთან ბმას, ახალი მასალის პრობლემაზე ან შებრუნებულის საკლასო ოთახის მიდგომაზე დაფუძნებული სწავლების მეთოდების გამოყენებას, პროექტებისა და თანამშრომლობითი სწავლების მიდგომების გამოყენებას, ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენებას და ა.შ.) გაცემული პასუხები პროცენტული მაჩვენებლების მიხედვით ასე გადანაწილდა:

გრაფიკი ნ.4 მასწავლებლის სასწავლო პრაქტიკის კომპონენტები



როგორც გრაფიკიდან ნ.4 ჩანს, საქართველოს მონაცემები აღემატება ან თითქმის უტოლდება TALIS-ის საშუალო მონაცემებს ისეთ საკითხებში რომლებიც უკავშირდება მოსწავლეზე ორიენტირებული აქტიური სწავლების შემდეგი მიდგომების გამოყენებას: სასწავლო მიზნების დასახვა, მასალის შეჯამება,

კრიტიკული აზროვნება, ჯგუფური მუშაობა, ისტ-ის გამოყენება და ა.შ. საქართველოს მაჩვენებლები მცირედით ჩამოუვარდება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებლებს ისეთ პედაგოგიურ მიდგომებში, როგორებიცაა: პროექტზე დაფუძნებული სწავლება და სასწავლო მასალის რეალურ ცხოვრებასთან დაკავშირება. ასევე აღსანიშნავია, რომ TALIS-ის საშუალო მონაცემები აღემატება საქართველოს მონაცემებს საკლასო დისციპლინასთან დაკავშირებულ საკითხებში, რაც თავისთავად დადებითად უნდა შეფასდეს.

საინტერესოა საქართველოს მასწავლებლების მონაცემების შედარება კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნების მონაცემებთან აქტიური სწავლების მიდგომების გამოყენების საკითხში. კლასში განხორციელებული პედაგოგიური მიდგომებიდან, რომლებსაც მასწავლებელი იყენებს, ფაქტორული ანალიზის შედეგად შეირჩა 7 საკითხი, რომლებიც გაერთიანდა „აქტიური სწავლების მიდგომების გამოყენებაში“. ამ საკითხებში საქართველოს მონაცემები სხვა ქვეყნებთან მიმართებით ასეთია:

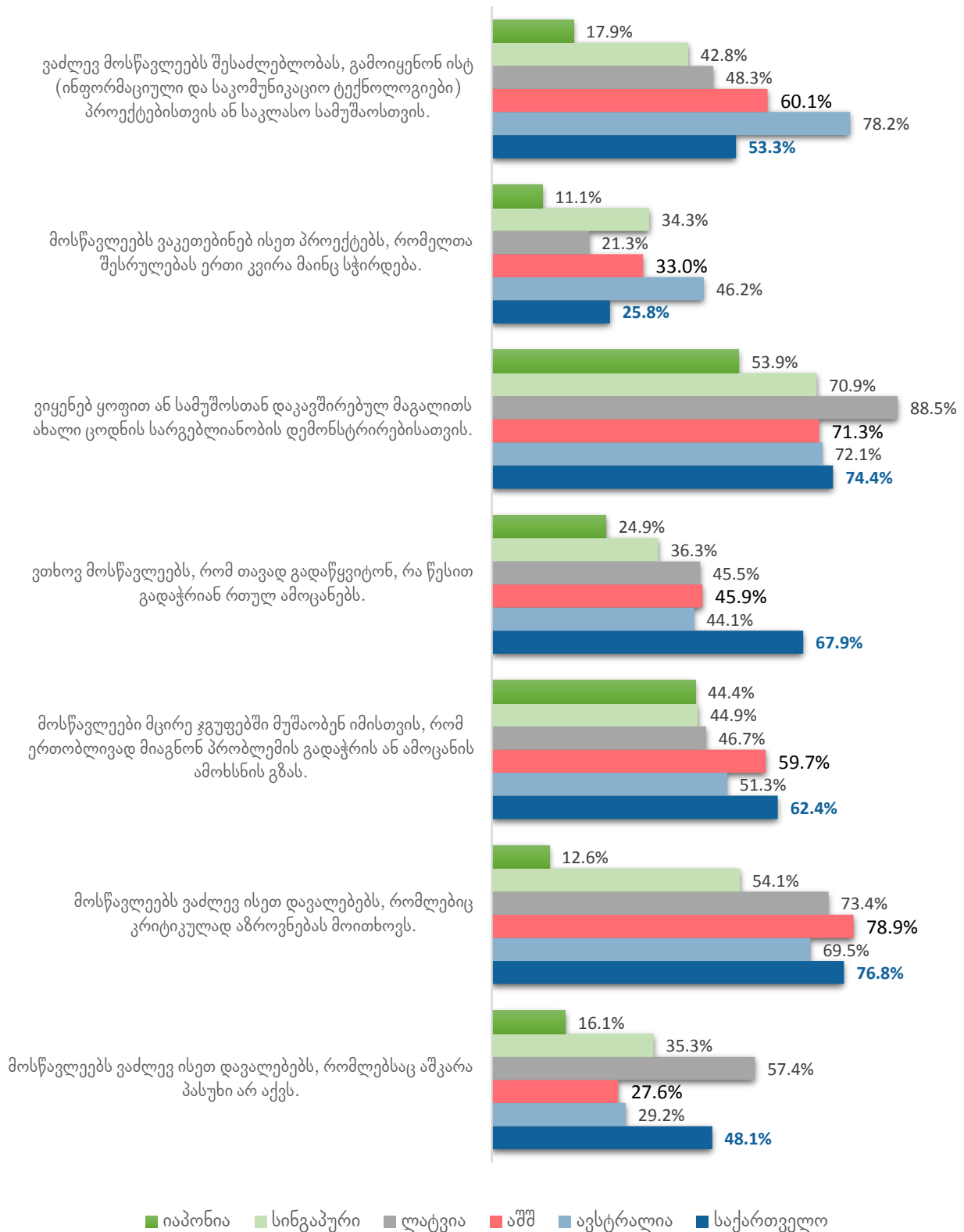
ცხრილი 6.1 აქტიური სწავლების მიდგომების გამოყენება, საქართველოს მდგომარეობა სხვა ქვეყნებთან მიმართებაში

პედაგოგიური მიდგომა	საქართველო კვლევაში მონაწილეებს შორის
მოსწავლეებს ვაძლევ ისეთ დავალებებს, რომლებსაც აშკარა პასუხი არ აქვს	მე-13 ადგილი
მოსწავლეებს ვაძლევ ისეთ დავალებებს, რომლებიც კრიტიკულად აზროვნებას მოითხოვს	მე-8 ადგილი
მოსწავლეები მცირე ჯგუფებში მუშაობენ იმისთვის, რომ ერთობლივად მიაგნონ პრობლემის გადაჭრის ან ამოცანის ამოხსნის გზას	მე-12 ადგილი
ვთხოვ მოსწავლეებს, რომ თავად გადაწყვიტონ, რა წესით გადაჭრიან რთულ ამოცანებს	მე-4 ადგილი
ვიყენებ ყოფით ან სამუშაოსთან დაკავშირებულ მაგალითს ახალი ცოდნის სარგებლიანობის დემონსტრირებისათვის	30-ე ადგილი
მოსწავლეებს ვაკეთებინებ ისეთ პროექტებს, რომელთა შესრულებას ერთი კვირა მაინც სჭირდება	30-ე ადგილი
ვაძლევ მოსწავლეებს შესაძლებლობას, გამოიყენონ ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიები	21-ე ადგილი

როგორც ვხედავთ, კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით, საქართველოს მასწავლებლებში ნაკლებად გავრცელებულია აქტიური სწავლების ისეთი მიდგომების გამოყენება, როგორებიცაა: სასწავლო მასალის დაკავშირება რეალობასთან, პროექტებზე დაფუძნებული სწავლება და ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენება.

კვლევაში მონაწილე ზოგიერთ ქვეყნის მონაცემებთან მიმართებით საქართველოს მონაცემები ასე გამოიყურება:

გრაფიკი 6.5 მოსწავლეების სასწავლო პრაქტიკის კომპონენტები ქვეყნების მიხედვით



ღია ტიპის დავალებები, როგორც სასწავლო პრაქტიკის მნიშვნელოვანი კომპონენტი და მისი გავლენა მოსწავლის მიღწევებზე

ღია ტიპის დავალებების გამოყენება სწავლა-სწავლებაში მიმზიდველია იმის გამო, რომ წინასწარ არ არის განსაზღვრული მისი ამოხსნის გზა და ზოგჯერ პასუხიც. შესაბამისად, ამ ტიპის დავალება მოსწავლეს ფიქრს აიძულებს. იმის გამო, რომ ღია ტიპის დავალებას არ გააჩნია წინასწარ განსაზღვრული ამოხსნის გზა, ის მოსწავლეს საშუალებას აძლევს, გამოიყენოს მრავალი სხვადასხვა მიდგომა, არ უწყებს მას მკაცრ შეზღუდვებს როგორც ამოხსნის ხერხების ძიებისას, ისე პასუხის გაცემისას. ამ სახის დავალებების ფორმები ძალზე მრავალფეროვანია. ზოგიერთი დავალება გულისხმობს მოსწავლის მიერ შესრულებული სამუშაოს წარდგენას, რომელიც დაკავშირებულია კომპლექსურ ვითარებასთან და რომელიც მოითხოვს ჰიპოთეზის ფორმულირებას, ვითარების მათემატიკურად აღწერას, მათემატიკური მოდელის შექმნას, ახალი პრობლემის ჩამოყალიბებას, შედეგების განზოგადებას. ასეთი კოგნიტური სირთულეების წინაშე მდგომი მოსწავლე იძულებულია გაიფართოვოს თვალსაწიერი, გაიღრმავოს ცოდნა და განივითაროს უნარები. პრობლემის გადასაჭრელად მას ასევე ესაჭიროება მისთვის მანამდე უცნობი საშუალებებისა და ინფორმაციის წყაროების მოძიება. ცოდნის შექმნა სწორედ ასეთ სასწავლო სიტუაციაში აქტიური სწავლების ერთ-ერთი ფორმა და მეთოდია.

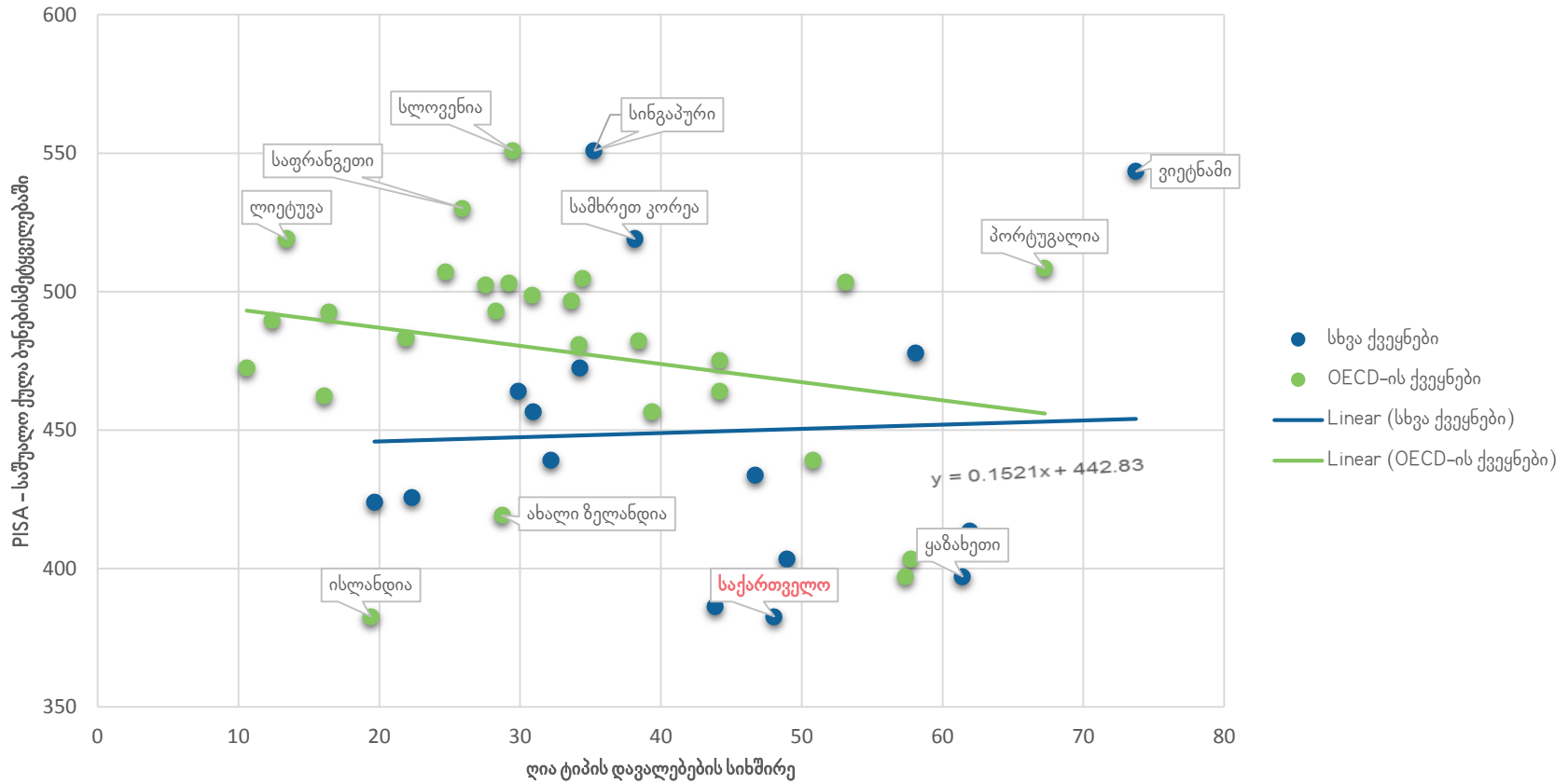
ითვლება, რომ ღია ტიპის დავალებების ეფექტიანად გამოყენება ხელს უწყობს მაღალი დონის სააბროვნო უნარების განვითარებას და გონებას „საზრდოს“ აწვდის. როდესაც მოსწავლე საგანს შეისწავლის პრობლემებზე დაფუძნებული მიდგომის გზით, იგი ეჭიდება სირთულეებს და იმის ნაცვლად, რომ გადაწყვეტილების მისაღებად დაეყრდნოს მხოლოდ მესხიერებას ან წინასწარ განსაზღვრულ წესებს, უფრო ღრმად გაიაზრებს სასწავლო მასალას და აკავშირებს მას როგორც წინარე ცოდნასთან, ასევე სხვადასხვა რეალურ სიტუაციასთან.

ღია ტიპის დავალებების კიდევ ერთი უპირატესობა ის არის, რომ ისინი სასწავლო პროცესს უფრო ხალისიანს ხდის, მასწავლებელი კი მათი შემოწმებისას უფრო მეტ და მნიშვნელოვან ინფორმაციას იღებს იმის შესახებ, თუ როგორ წარმართავს მოსწავლე პრობლემის გადაჭრის პროცესს. კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი სარგებელი, რომელიც ღია ტიპის დავალებებზე მუშაობას მოაქვს, არის ის, რომ მოსწავლეებს ეძლევათ თანამშრომლობით სწავლის საშუალება. გამოცდილების გაზიარების პროცესში მოსწავლეები უკეთესად გაიაზრებენ სასწავლო მასალას და ამყარებენ კავშირებს სასწავლო დისციპლინის სხვადასხვა თემებს შორის და, ამასთანავე, უყალიბდებათ გუნდური მუშაობის უნარ-ჩვევები.

TALIS-ის ფარგლებში ჩატარებული მასწავლებლების გამოკითხვის შედეგების გაცნობისას დავინტერესდით, თუ რა კავშირია ღია ტიპის დავალებების მიცემის სიხშირესა („მოსწავლეებს ვაძლევ ისეთ დავალებებს, რომლებსაც აშკარა პასუხი არ აქვს“; შესაძლო პასუხები: „არასდროს ან თითქმის არასდროს“, „დროგამოშვებით“, „ხშირად“, „ყოველთვის“) და PISA-ს შეფასების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევებს შორის. როგორც გრაფიკიდან 6.6 ჩანს, OECD-ის პარტნიორი ქვეყნებისთვის არსებობს მცირე, მაგრამ დადებითი კავშირი ღია ტიპის დავალებების მიცემის სიხშირესა და მოსწავლეთა მიღწევებს

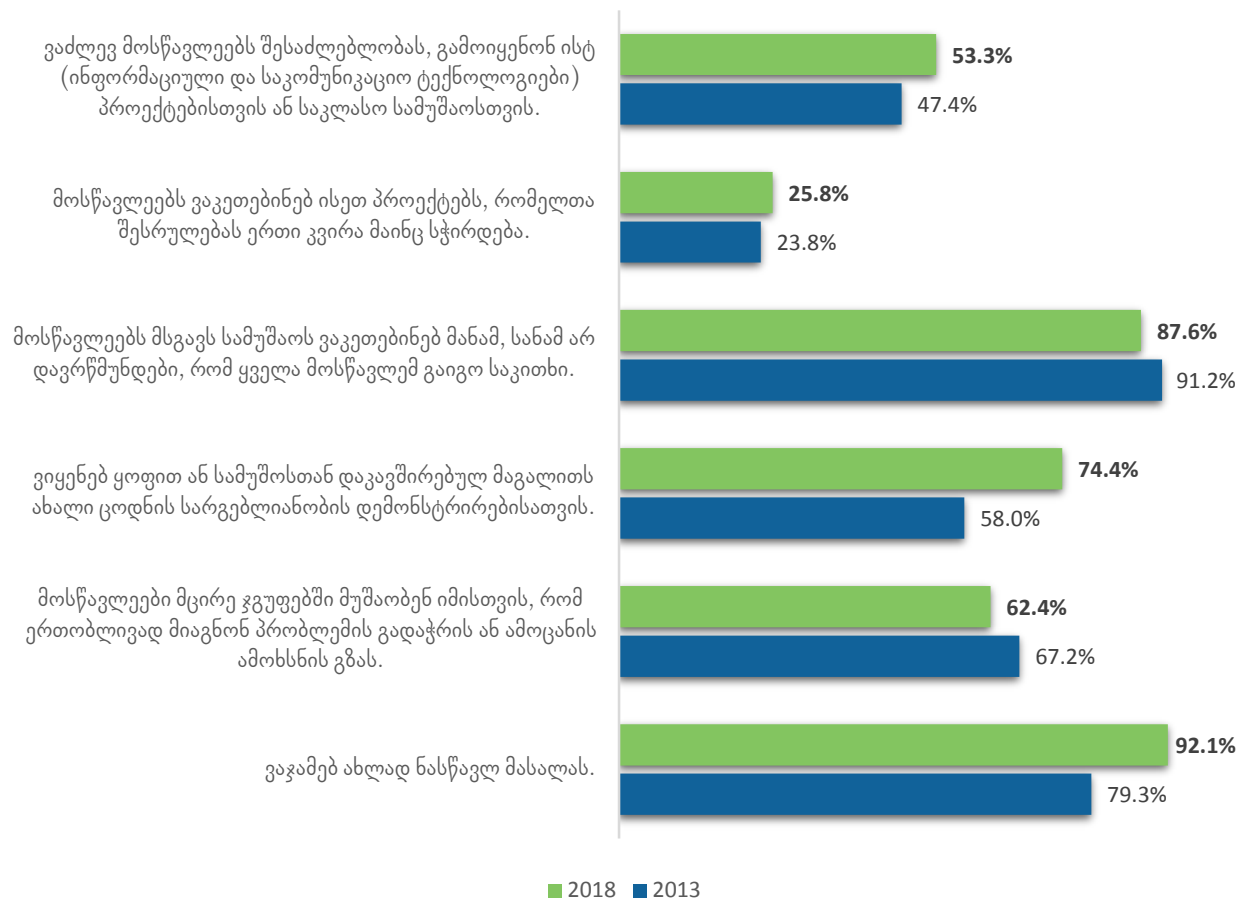
შორის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მიმართულებით PISA-ს საერთაშორისო შეფასებაში.

კრატევი ნ.ნ ღია ტიპის დაჯილდოების გამოყენება და ქვეყნის მიღწევა ბუნებისმეტყველებაში



2013 წლის TALIS-ის შესაბამის მონაცემებთან შედარებით, პედაგოგიური მიდგომების გამოყენების ზოგიერთ საკითხთან დაკავშირებულ ცვლილებები ასე გამოიყურება:

გრაფიკი ნ.7 პედაგოგიური მიდგომების გამოყენება წლების მიხედვით



როგორც გრაფიკიდან ნ.7 ვხედავთ, მკვეთრი გაუმჯობესება შეიმჩნევა ისეთი პედაგოგიური მიდგომების გამოყენებაში, როგორებიცაა ახლად ნასწავლი მასალის შეჯამება და სასწავლო მასალის დაკავშირება რეალობასთან. მცირედი გაუმჯობესებაა ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენებისა და პროექტებზე დაფუძნებული სწავლების მიმართულებით. 2013 წლის კვლევის მონაცემებთან შედარებით გაუარესებულია მდგომარეობა სასწავლო პროცესში ჯგუფური მუშაობის მიდგომის გამოყენებაში.

მოსწავლეთა შეფასება

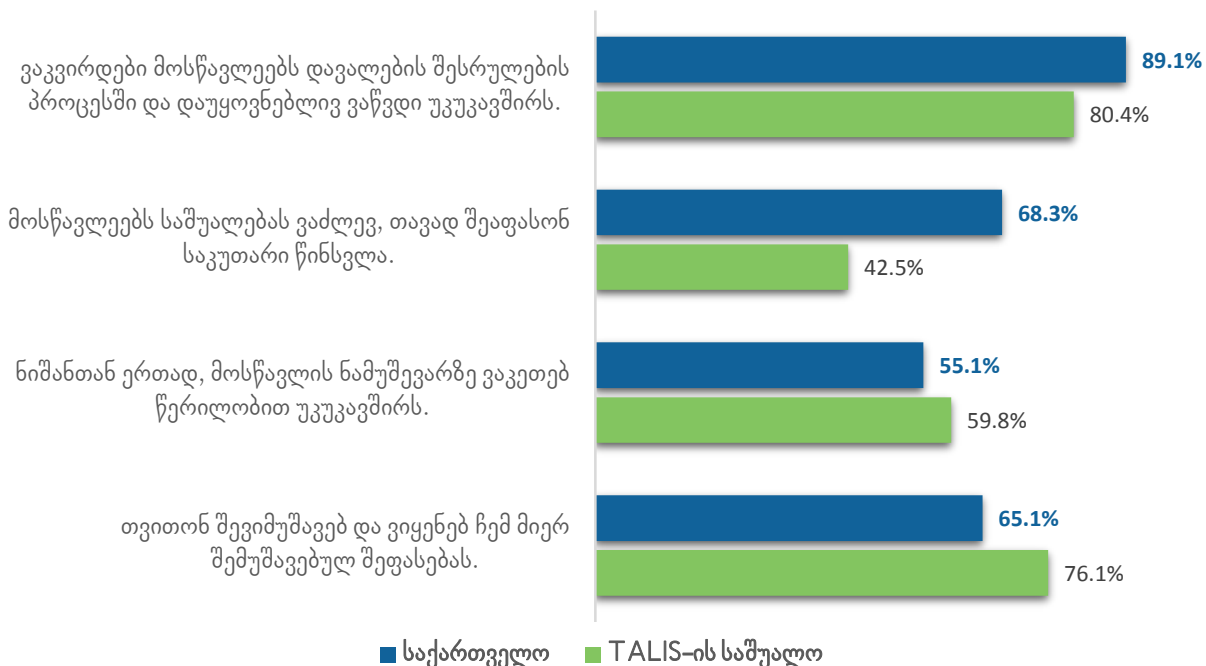
მოსწავლეთა შეფასება სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია. ის საშუალებას იძლევა, დავადგინოთ, თუ რამდენად შეესაბამება სასწავლო პროცესში გამოყენებული პედაგოგიური ხერხები, სასწავლო აქტივობები და სასწავლო მასალა მისაღწევ მიზნებს. დიაგნოსტიკური შეფასება გავლენას ახდენს მასწავლებლის გადაწყვეტილებებზე, თუ რა სახის ცვლილებები უნდა შეიტანოს სასწავლო გეგმაში, სასწავლო სტრატეგიებსა და პედაგოგიურ მიდგომებში. შეფასების შედეგების გაანალიზების შედეგად მასწავლებელს შეუძლია განსაზღვროს ცალკეული მოსწავლის საჭიროებები და სწავლის სტილი, რის შემდეგაც მას შეუძლია ინდივიდუალური და ლიფერენცირებულის სწავლების მიდგომების გამოყენება. არსებობს შეფასების სხვადასხვა მეთოდები და ხერხები. მათი ძირითადი მიზანია მონაცემების შეგროვება არა მხოლოდ მოსწავლის მიღწევის დონის შესახებ, არამედ იმის შესახებაც, თუ წინარე ცოდნას ფლობს იგი, დაადგინოს მისი სწავლის სტილი და ინტერესები. შეფასების შედეგების ანალიზის შედეგად მასწავლებელს შეუძლია დაგეგმოს ისეთი სასწავლო აქტივობები, რომლებიც დაეხმარება მოსწავლეებს, უკეთ გაიაზრონ სასწავლო მასალა და მოახერხონ მიღებული ცოდნის აქტივაცია.

TALIS-ის კვლევაში მოსწავლეთა შეფასების მეთოდების შესასწავლად მასწავლებლებს უნდა მიეთითებინათ, თუ რა სიხშირით იყენებენ ისინი შეფასების სხვადასხვა სტრატეგიას. კერძოდ, რამდენად ხშირად მიმართავენ შეფასების საკუთარ ხერხებსა და მეთოდებს, აძლევენ თუ არა მოსწავლეებს უკუკავშირს, აძლევენ თუ არა მოსწავლეებს თვითშეფასების საშუალებას, იყენებენ თუ არა დავალების შესრულების პროცესზე დაკვირვებისა და მყისიერი უკუკავშირის მიცემის ხერხებს.

კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლების მიერ შეფასების სხვადასხვა ხერხების გამოყენების პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა აკვირდება მოსწავლეების დავალების შესრულების პროცესს და დაუყოვნებლივ აწვდის მას უკუკავშირს, თუმცა წერილობითი უკუკავშირის პრაქტიკას მასწავლებლები უფრო ნაკლებად იყენებენ.

როგორც გრაფიკიდან 6.8 ვხედავთ, TALIS-ის საშუალო მონაცემს მკვეთრად აღემატება საქართველოში იმ მასწავლებელთა წილი, რომლებიც ხშირად მიმართავენ მოსწავლეთა თვითშეფასებას, როგორც შეფასების ერთ-ერთ ხერხს (მე-5 ადგილი). TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს ასევე მნიშვნელოვნად აღემატება საქართველოში იმ მასწავლებელთა წილი, რომლებიც მოსწავლეებს მყისიერ უკუკავშირს აწვდიან (მე-10 ადგილი), თუმცა ნაკლებია იმ მასწავლებელთა წილი, რომლებიც ნიშანთან ერთად წერილობით უკუკავშირსაც აწვდიან მოსწავლეებს (33-ე ადგილი).

გრაფიკი ნ.8 გამოკითხვისა და შეფასების პრაქტიკა



აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით საქართველოში მასწავლებლები უფრო იშვიათად ცდილობენ შეფასების საკუთარი ხერხებისა და მეთოდების გამოყენებას (41-ე ადგილი) და მოსწავლეებისათვის წერილობითი უკუკავშირის მიცემას (33-ე ადგილი). სხვა მონაწილეებთან შედარებით გაცილებით უკეთესია საქართველოს მონაცემები მოსწავლეთა მიერ თვითშეფასების გამოყენებისა (მე-5 ადგილი) და მყისიერი უკუკავშირის მიცემის მიმართულებით (მე-10 ადგილი). ამ უკანასკნელი ორი მეთოდის გამოყენების სიხშირით საქართველოს მასწავლებლები მხოლოდ მცირედით ჩამოუვარდებიან უფრო მაღალი მაჩვენებლის მქონე ქვეყნების მასწავლებლებს.

საინტერესოა, რომ მოსწავლეთა შეფასების სხვადასხვა მეთოდის გამოყენების მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად არ შეცვლილა 2013 წლის კვლევასთან შედარებით. მხოლოდ მყისიერი უკუკავშირის მიცემასთან („ვაკვირდები მოსწავლეებს დავალების შესრულების პროცესში და დაუყოვნებლივ ვაწვდი უკუკავშირს“) დაკავშირებული მაჩვენებელი გაიზარდა 83%-დან 89%-მდე.

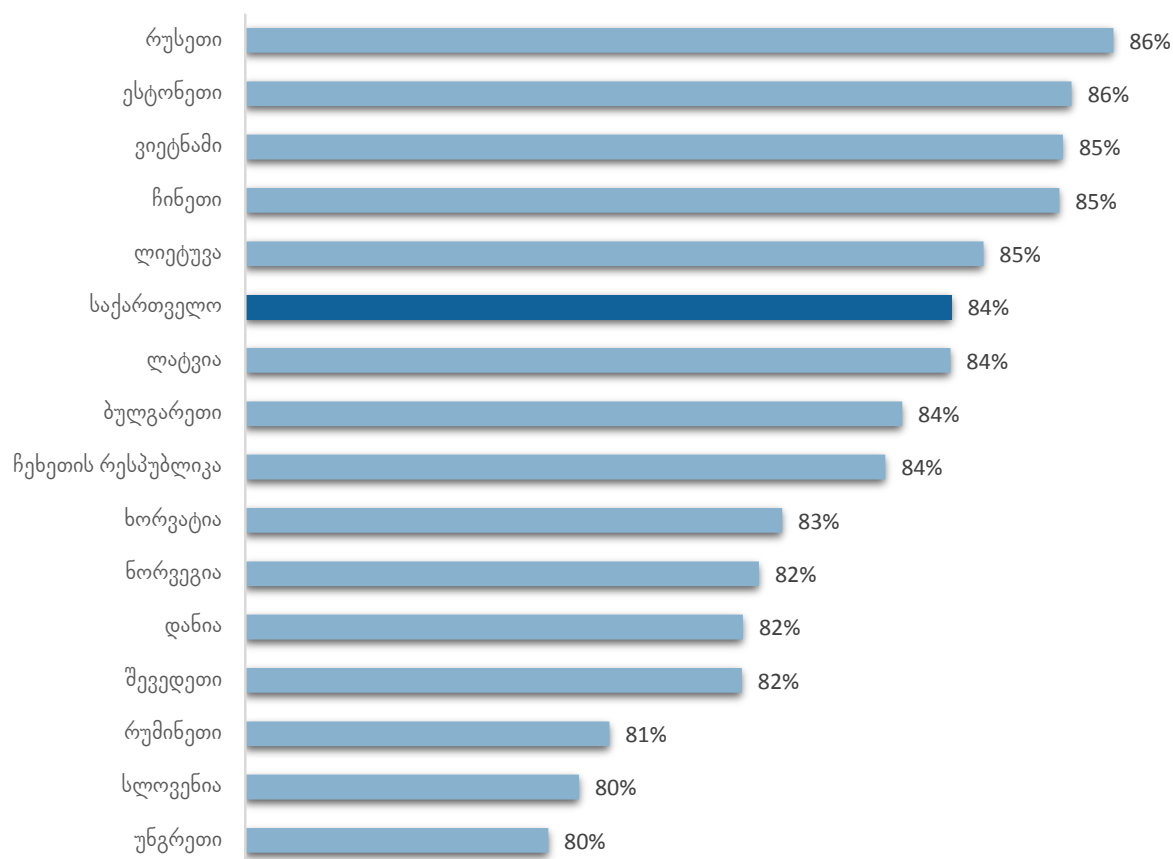
მასწავლებლის მიერ სასწავლო დროის გამოყენება ტიპურ გაკვეთილზე და მისი კავშირი მოსწავლის მიღწევებთან

მთელ მსოფლიოში საბაზო და საშუალო საფეხურის მოსწავლეები წლის განმავლობაში დროის მნიშვნელოვან ნაწილს ატარებენ გაკვეთილებზე. ეს დრო საშუალოდ დაახლოებით 1000 საათს შეადგენს. ის, თუ დროის რა ნაწილი ეთმობა სწავლა-სწავლებას, ბევრ ფაქტორზეა დამოკიდებული, მაგალითად, იმაზე, არის თუ არა წესრიგი კლასში, რა რაოდენობის ადმინისტრაციული სამუშაოს შესრულება უწევს მასწავლებელს, ასევე მასწავლებლის გამოცდილებაზე და კლასის მართვის უნარებზე. TALIS-ის კვლევის ფარგლებში შეგროვდა მონაცემები მასწავლებლების მიერ სამიზნე კლასში გატარებული დროის

განაწილების შესახებ შემდეგ სამ აქტივობას შორის: უშუალოდ სწავლება და სწავლა, ადმინისტრაციული სამუშაო (მაგ., დასწრების აღრიცხვა, მიმდინარე სასკოლო ინფორმაციის მიწოდება მოსწავლეებისათვის, ნამუშევრების შეგროვება, მასალის დარიცხვა) და კლასში წესრიგის შენარჩუნება (დისციპლინის დამყარება).

გამოკითხვის შედეგების მიხედვით, საქართველოს მასწავლებლები კლასში დროის დაახლოებით 84%-ს უთმობენ უშუალოდ სწავლებას. ამ მაჩვენებლით საქართველო ოდნავ უსწრებს TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს, რომელიც დაახლოებით 80%-ის ტოლია და მე-6 ადგილს იკავებს კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის.

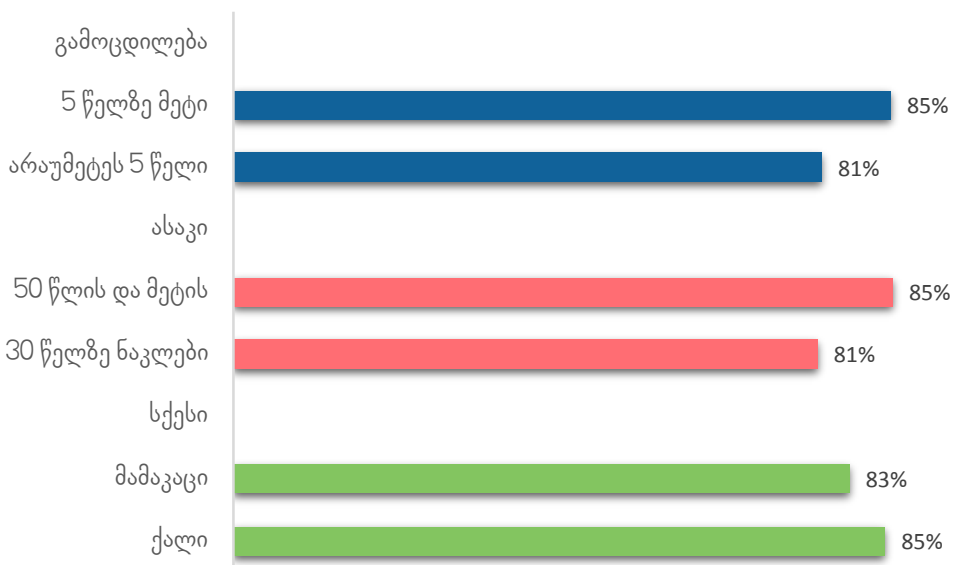
გრაფიკი 6.9 მასწავლებლის მიერ უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯული საშუალო დრო სამიზნე კლასში ჩატარებულ გაკვეთილზე



მასწავლებლის მიერ კლასში სწავლებასა და სწავლაზე დახარჯული დრო დადებით კავშირს აჩვენებს მასწავლებლის ასაკსა და გამოცდილებასთან. კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმეტესობაში 5 წელზე მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლები საშუალოდ უფრო მეტ დროს უთმობენ უშუალოდ სწავლების პროცესს, ვიდრე უფრო ნაკლები გამოცდილების მქონე მასწავლებლები. ეს დაკვირვება დასტურდება როგორც საქართველოში, ისე იმ ქვეყნებში, რომლებსაც მაღალი მიღწევები აქვთ PISA-ს კვლევაში.

გაკვეთილზე უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი საქართველოში მასწავლებლის სხვადასხვა მახასიათებლის მიხედვით:

გრაფიკი ნ.10 იმ მასწავლებელთა პროცენტული რაოდენობა, რომლებიც უფრო მეტ დროს უთმობენ უშუალოდ სასწავლო პროცესს

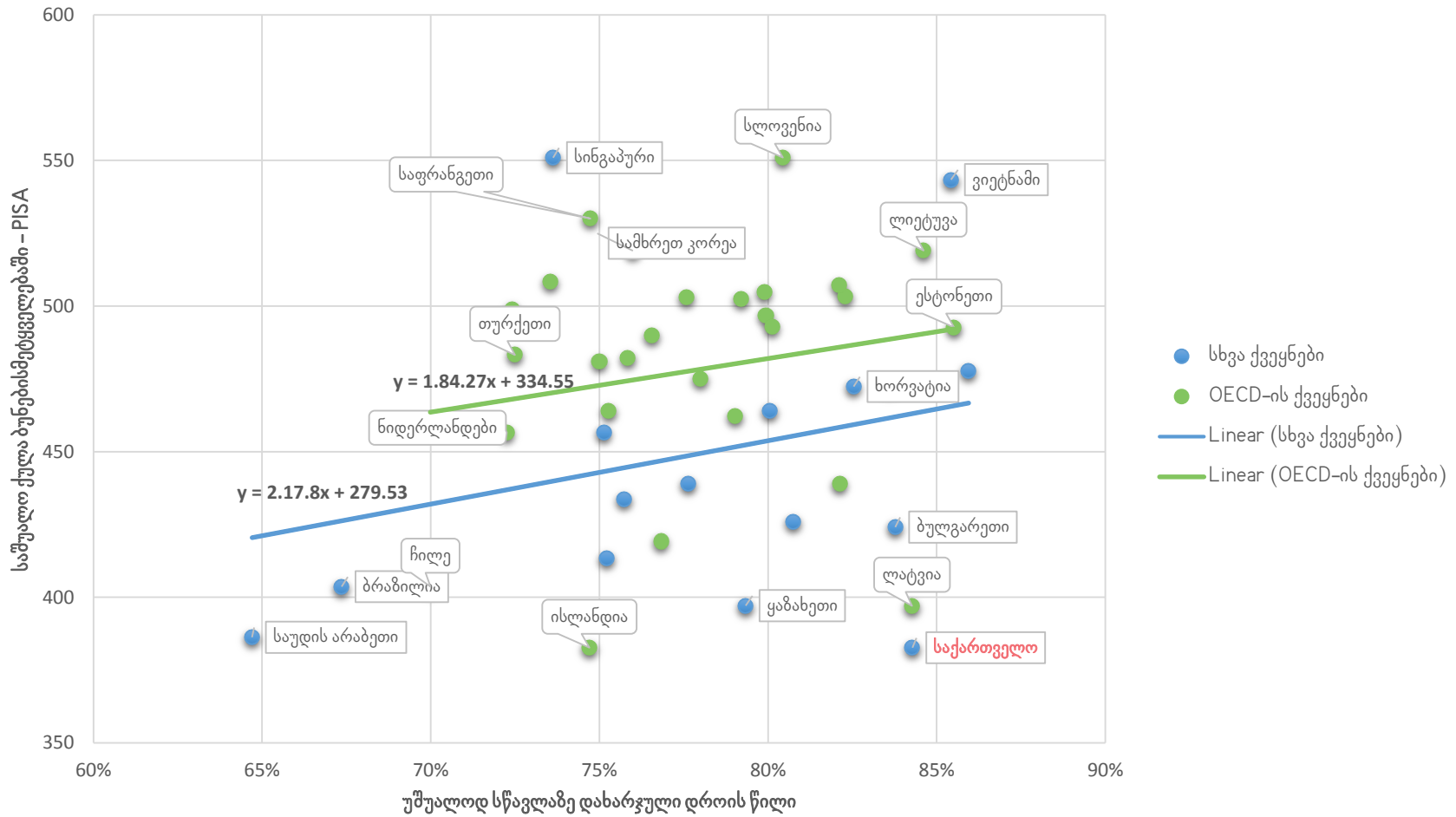


როგორც გრაფიკიდან 5.10 ვხედავთ, გამოცდილი მასწავლებლები, ასაკოვანი მასწავლებლები და ქალი მასწავლებლები საშუალოდ უფრო მეტ დროს უთმობენ უშუალოდ სასწავლო პროცესს ვიდრე ნაკლებად გამოცდილი, ნაკლები ასაკის და კაცი მასწავლებლები, რომლებიც შედარებით მეტ დროს უთმობენ კლასში ადმინისტრაციულ სამუშაოს და წესრიგის დამყარებას. მართალია, ეს განსხვავება პროცენტულად საკმაოდ მცირეა, მაგრამ თუ გავითვალისწინებთ მოსწავლის მიერ წლის განმავლობაში კლასში გატარებულ დაახლოებით 1000 საათს, ეს განსხვავება არც ისე უმნიშვნელოა.

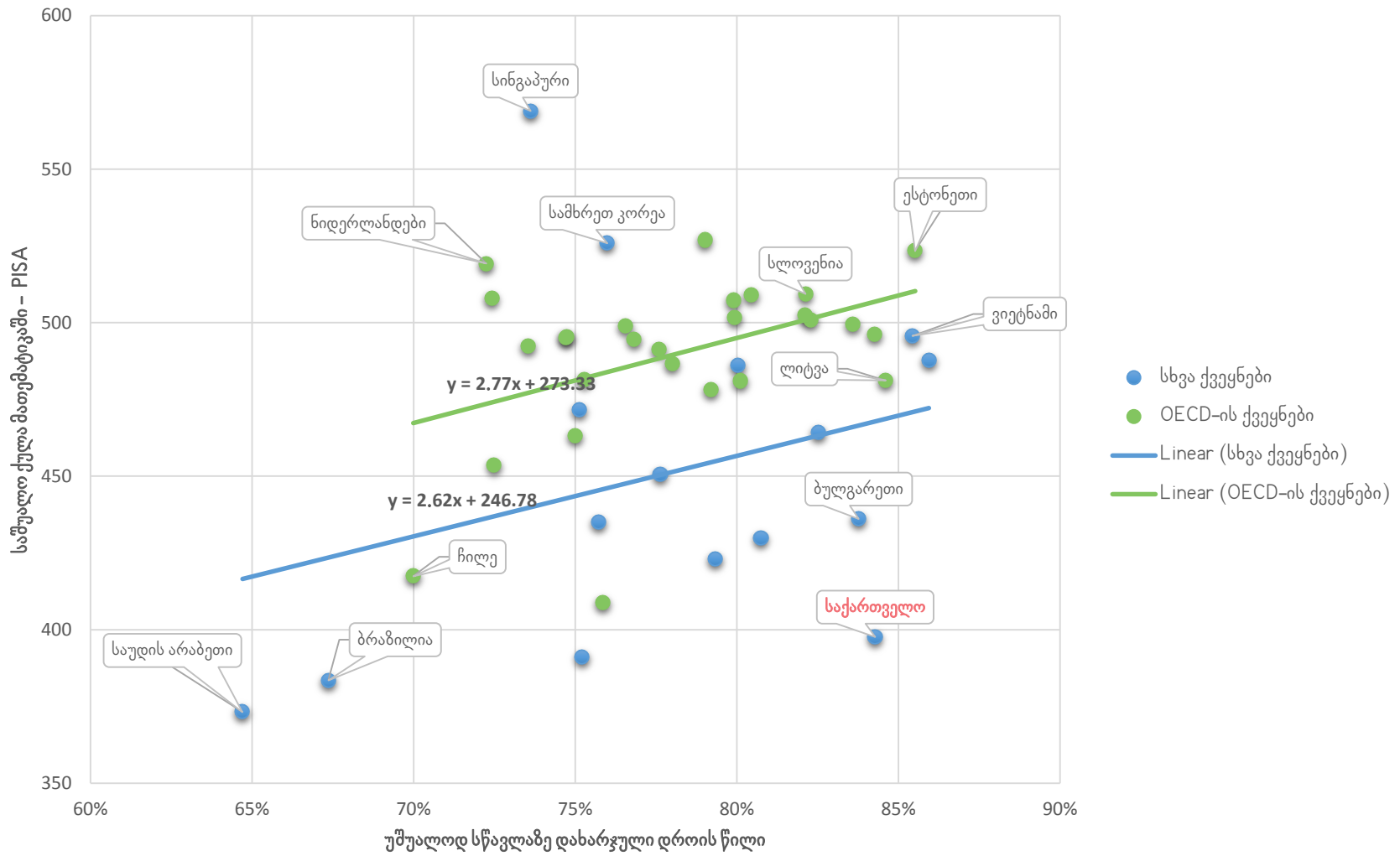
აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლის მიერ გაკვეთილზე უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი თითქმის არ განსხვავდება სოფლის, დაბის და ქალაქის სკოლის მასწავლებლების შემთხვევაში და მცირედ განსხვავდება საჯარო და კერძო სკოლების მასწავლებლების შემთხვევაში.

კვლევის შედეგების ანალიზის ფარგლებში შესწავლილი იქნა კავშირი მოსწავლეთა მიღწევებსა (PISA-ს ფარგლებში) და მასწავლებლის მიერ კლასში უშუალოდ სწავლაში დახარჯულ დროს შორის.

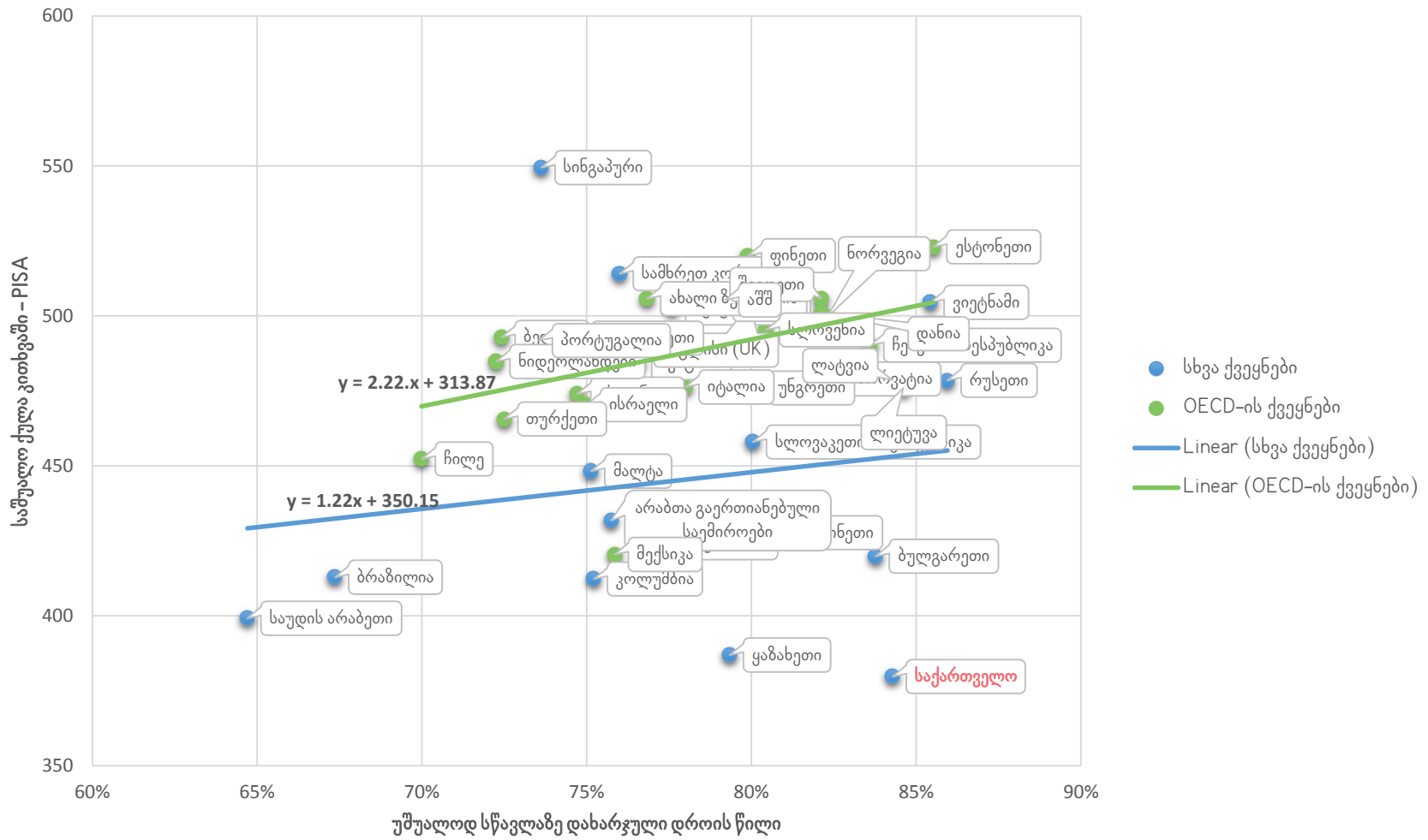
გრაფიკი ნ.11 უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი გაკვეთილზე და ქვეყნის მიღწევა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში



გრაფიკი ნ. 12 უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი გაკვეთილზე და ქვეყნის მიღწევა მათემატიკაში



გრაფიკი ნ.13 უშუალოდ სწავლაზე დახარჯული დროის წილი გაკვეთილზე და ქვეყნის მიღწევა კითხვაში



როგორც გრაფიკებიდან 6.11, 6.12 და 6.13 ჩანს, არსებობს კავშირი მასწავლებლის მიერ უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯულ დროის წილსა და მათი მოსწავლეების შედეგებს შორის PISA-ს საერთაშორისო შეფასებაში როგორც საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, ისე მათემატიკასა და კითხვაში. ეს კავშირი დადებითია როგორც OECD-ის წევრ, ისე სხვა არაწევრ ქვეყნებში. თუმცა, არსებობს ე.წ. „ამოვარდნილი“ მონაცემებიც. კერძოდ, როგორც აღვნიშნეთ, საქართველოს ერთ-ერთი ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს გაკვეთილზე უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯული დროის წილის მიხედვით, თუმცა მისი მაჩვენებლები PISA-ს საერთაშორისო შეფასების სამივე კომპონენტში (რომლებშიც იგი მონაწილეობდა) ერთ-ერთი ყველაზე დაბალია. დაახლოებით იგივე შეიძლება ითქვას ყაზახეთზე და ნაწილობრივ ბულგარეთზე, ასევე ლატვიაზე (საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში). არსებობს საპირისპირო გამონაკლისებიც. ამის მკაფიოდ გამორჩეული მაგალითია სინგაპური (OECD-ის არაწევრი ქვეყანა), რომელსაც ერთ-ერთი ყველაზე მაღალი შედეგი აქვს PISA-ში როგორც მათემატიკის, ისე ბუნებისმეტყველებისა და კითხვის მიმართულებაში, თუმცა ამ ქვეყნის მასწავლებლების მიერ უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯული დროის წილი არც ისე მაღალია სხვა ქვეყნებთან შედარებით. მსგავსი რამ შეიძლება ითქვას ზოგიერთ სხვა ქვეყანაზეც.

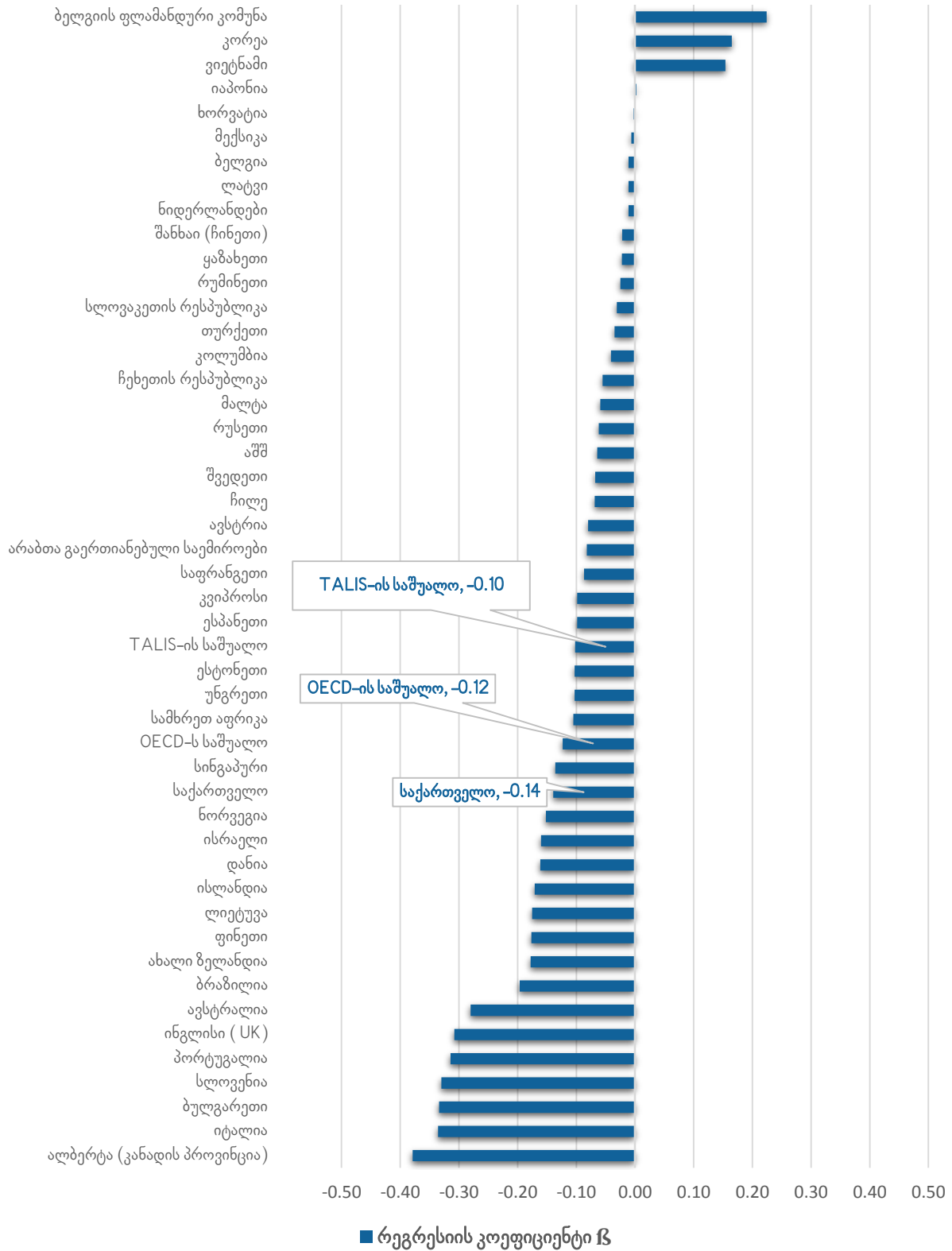
დამოკიდებულება სწავლებას, კლასის და მასწავლებლის მახასიათებლებს შორის

როგორც წესი, მასწავლებლები არგებენ საკუთარ სასწავლო პრაქტიკას იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც ასწავლიან. ჩვენ განვიხილავთ, თუ როგორ ცვლიან მასწავლებლები სწავლების სტრატეგიებს იმ კლასის მახასიათებლების მიხედვით, რომელსაც ისინი ასწავლიან. კლასის ზომისა და შემადგენლობის გაანალიზება მოხდა სასწავლო პროცესის ხარისხის შეფასების სამი ინდიკატორის მიხედვით წრფივი რეგრესიის გამოყენებით. ეს ინდიკატორებია:

1. მასწავლებლის მიერ კოგნიტური აქტივაციის სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე;
2. მთლიან საგაკვეთილო დროში მასწავლებლის მიერ უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯული დროის წილი და
3. მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმა.

როგორც ანალიზმა გვიჩვენა, იმ პირობებში, როდესაც ყველა სხვა პარამეტრი ერთნაირია, მასწავლებლები (საქართველოსა და კვლევაში მონაწილე თითქმის ყველა სხვა ქვეყანაში), რომლებიც ასწავლიან დიდი ზომის კლასებში, საშუალოდ უფრო ნაკლებ დროს უთმობენ უშუალოდ სწავლებას. სავარაუდოდ, ეს შედეგი ნაწილობრივ იმითაა განპირობებული, რომ დიდი ზომის კლასში მასწავლებელი მეტ დროს ხარჯავს ერთფეროვან ადმინისტრაციულ საქმიანობაზე. თუმცა, ეს ასევე შესაძლოა დაკავშირებული იყოს იმასთან, რომ დიდი ზომის კლასში წესრიგის დამყარება და შენარჩუნება მეტ ძალისხმევასა და დროს მოითხოვს. ამ მახასიათებლებს შორის დამოკიდებულება (იხ. გრაფიკი 6.14) განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია საქართველოს, OECD-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლის, ასევე კანადის, ფინეთის, სინგაპურისა და ესტონეთისათვის. იმ ქვეყნებს შორის, რომლებსაც მაღალი მაჩვენებელი აქვთ PISA-ს საერთაშორისო შეფასებაში, მხოლოდ იაპონიაში არ იყო მნიშვნელოვანი კავშირი კლასის ზომასა და უშუალოდ სწავლებაზე დახარჯულ დროს შორის.

გრაფიკი ნ. 14 დამოკიდებულება კლასის ზომასა და მასწავლებლის მიერ სწავლაზე დახარჯულ დროს შორის



მასწავლებელთა სასწავლო პრაქტიკა ასევე განსხვავებულია იმ კლასების მოსწავლეთა შემადგენლობების მიხედვით, რომლებშიც ისინი ასწავლიან. თუმცა, უნდა აღინიშნოს რომ ეს დამოკიდებულება შესამჩნევად იცვლება ქვეყნების მიხედვით. საქართველოში, როგორც აღინიშნა, საკმაოდ მაღალია კვლევაში მონაწილე იმ მასწავლებლების წილი, რომლებიც მიუთითებენ, რომ ხშირად იყენებენ კოგნიტური აქტივაციის მიდგომებს თავიანთ სასწავლო პრაქტიკაში. თუმცა, არსებობს უარყოფითი კავშირი კოგნიტური აქტივაციის მაჩვენებელსა და კლასის ზომას შორის, ხოლო როდესაც კლასში მაღალია აკადემიურად დაჯილდოებული მოსწავლეების წილი, მასწავლებლები უფრო ხშირად იყენებენ კოგნიტური აქტივაციის მიდგომებს, ასევე უფრო მეტ დროს ხარჯავენ უშუალოდ სწავლებაზე და უფრო მაღალი აქვთ თვითეფექტიანობის განცდის მაჩვენებელი (იხ. ცხრილი 6.2).

ცხრილი ნ.2 კოგნიტური აქტივაციის ინდექსის¹ დამოკიდებულება კლასის მასასიათებლებზე

	კლასის ზომა ²	მაღალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების წილი ³	დაბალი აკადემიური მოსწრების მოსწავლეების წილი ³	სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეების წილი ³
	წ	წ	წ	წ
ალბერტა (კანადის პროვინცია)	0.018	0.013	-0.006	0.014
ავსტრალია	0.003	0.015	-0.008	0.009
ავსტრია	0.008	0.017	-0.009	0.006
ბელგია	0.000	0.009	-0.006	0.004
– ბელგიის ფლამანდური კომუნა	-0.005	0.032	-0.013	0.007
ბრაზილია	-0.004	0.018	0.000	-0.002
ბულგარეთი	-0.002	0.009	-0.004	0.010
ჩილე	-0.005	0.008	-0.005	0.010
კოლუმბია	0.001	0.016	-0.009	0.014
ხორვატია	0.002	0.007	-0.007	0.014
კვიპროსი	0.006	0.008	-0.005	0.019
ჩეხეთის რესპუბლიკა	0.004	0.010	-0.007	0.007
დანია	0.028	0.011	0.003	0.004
ინგლისი (UK)	0.005	0.015	-0.008	0.010
ესტონეთი	0.020	0.003	-0.003	0.010
ფინეთი	0.005	0.013	-0.005	0.019
საფრანგეთი	0.021	0.008	-0.002	0.006
საქართველო	-0.003	0.004	-0.007	0.005
უნგრეთი	0.008	0.006	-0.006	0.002
ისლანდია	-0.009	0.001	0.007	0.014
ისრაელი	0.036	0.022	-0.014	0.021
იტალია	-0.009	0.017	-0.008	0.003
იაპონია	0.006	0.018	0.000	0.005
ყაზახეთი	0.009	0.021	-0.007	0.008
კორეა	-0.014	0.005	-0.022	0.060
ლატვი	0.005	0.009	-0.009	0.011
ლიეტუვა	-0.003	0.006	-0.009	-0.001
მალტა	0.006	0.005	-0.017	0.019
მექსიკა	-0.002	0.006	-0.002	0.001
ნიდერლანდები	0.009	0.014	-0.001	-0.001
ახალი ზელანდია	0.001	0.009	-0.008	0.003
ნორვეგია	0.017	0.006	-0.004	0.009
პორტუგალია	0.002	0.009	-0.007	0.010
რუმინეთი	-0.015	0.018	-0.015	0.010
რუსეთი	0.004	0.011	-0.013	0.006
საუდის არაბეთი	0.011	0.017	-0.012	0.006
შანხაი (ჩინეთი)	0.006	0.020	-0.009	0.019
სინგაპური	-0.006	0.024	-0.011	0.011

სლოვაკეთის რესპუბლიკა	0.003	0.010	-0.002	0.000
სლოვენია	0.025	0.013	0.008	-0.004
სამხრეთ აფრიკა	0.019	0.013	-0.019	0.015
ესპანეთი	0.009	0.006	-0.006	0.012
შვედეთი	0.009	0.002	-0.007	0.010
თურქეთი	0.002	0.027	-0.010	0.030
არაბთა გაერთიანებული სამეიროები	0.002	0.017	-0.020	0.008
აშშ	0.010	0.015	0.003	-0.001
ვიეტნამი	-0.003	0.006	-0.015	0.019
OECD-ის საშუალო	0.007	0.011	-0.005	0.010
TALIS-ის საშუალო	0.005	0.012	-0.007	0.010

1. კოგნიტური აქტივაციის ინდექსი ზომავს მასწავლებლის მიერ კოგნიტურ აქტივაციასთან დაკავშირებული მიდგომების გამოყენების სიხშირეს

2. მოსწავლეთა რაოდენობა სამიზნე კლასში

3. პროცენტული დიაპაზონების ცენტრალური მნიშვნელობები: 0%, 5%, 20%, 45%, 80%

ცხრილი ნ.3 კოგნიტური აქტივაციის ინდექსის დამოკიდებულება მასწავლებლის მასასიათებლებზე

	ქალი	მასწავლებლის ასაკი ⁵	მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილება ⁵	სრული სამუშაო განაკვეთი ⁶
	მასწავლებელი ⁴			
ალბერტა (კანადის პროვინცია)	-0.175	0.006	-0.011	0.464
ავსტრალია	0.031	-0.007	0.002	0.117
ავსტრია	0.105	0.000	0.000	0.172
ბელგია	-0.197	0.007	-0.021	0.151
– ბელგიის ფლამანდური კომუნა	-0.207	-0.006	-0.007	0.163
ბრაზილია	0.254	-0.002	-0.005	-0.067
ბულგარეთი	-0.026	0.005	0.008	0.089
ჩილე	-0.089	0.019	-0.031	0.276
კოლუმბია	-0.011	-0.002	0.011	0.338
ხორვატია	0.081	0.008	0.000	-0.008
კვიპროსი	-0.011	-0.007	0.022	0.053
ჩეხეთის რესპუბლიკა	-0.031	-0.003	0.009	0.084
დანია	0.151	-0.001	-0.003	0.134
ინგლისი (UK)	0.165	-0.010	0.002	0.161
ესტონეთი	0.077	-0.006	0.006	0.034
ფინეთი	-0.111	-0.011	0.005	-0.331
საფრანგეთი	-0.269	-0.003	-0.001	0.111
საქართველო	0.826	0.002	0.004	0.399
უნგრეთი	-0.032	-0.009	0.022	0.423
ისლანდია	0.026	0.006	-0.004	-0.076
ისრაელი	-0.002	0.009	-0.003	0.214
იტალია	0.046	0.000	0.000	0.606
იაპონია	-0.392	-0.015	0.000	0.286
ყაზახეთი	0.404	-0.004	0.018	0.030
კორეა	-0.052	-0.016	-0.019	0.131
ლატვია	0.379	0.001	0.011	0.106
ლიეტუვა	0.187	0.006	0.006	-0.045
მალტა	-0.440	-0.025	-0.010	-0.244
მექსიკა	0.016	-0.003	0.009	0.151
ნიდერლანდები	-0.221	-0.001	0.017	-0.171
ახალი ზელანდია	0.131	-0.014	0.009	0.049
ნორვეგია	0.146	-0.007	0.004	0.117
პორტუგალია	0.231	0.002	-0.008	0.046
რუმინეთი	0.177	-0.002	0.017	0.262
რუსეთი	0.483	0.000	0.027	0.089
საუდის არაბეთი	0.965	0.011	0.018	0.080
შანხაი (ჩინეთი)	0.014	0.044	-0.028	-0.080
სინგაპური	0.157	-0.015	0.024	0.414

სლოვაკეთის რესპუბლიკა	0.035	0.006	0.011	0.109
სლოვენია	-0.015	0.017	-0.007	-0.131
სამხრეთ აფრიკა	0.080	0.001	0.004	0.509
ესპანეთი	-0.161	-0.008	-0.004	0.126
შვედეთი	0.060	0.006	-0.009	0.173
თურქეთი	-0.278	-0.034	0.031	0.069
არაბთა გაერთიანებული სამეიროები	0.277	-0.013	0.006	0.193
აშშ	0.365	-0.005	-0.010	0.721
ვიეტნამი	0.232	0.023	-0.013	0.428
OECD-ის საშუალო	0.004	-0.002	0.001	0.149
TALIS-ის საშუალო	0.075	0.000	0.001	0.143

4. სქესის შესაბამისი კატეგორიული ცვლადის საფუძველზე შექმნილი ფიქტიური ცვლადი, რომლის საბაზო მნიშვნელობაა „მამაკაცი“

5. წლების რაოდენობა

6. სამუშაო განაკვეთის შესაბამისი კატეგორიული ცვლადის შესაბამისი შექმნილი ფიქტიური ცვლადი, რომლის საბაზო მნიშვნელობაა „არასრული განაკვეთი“

გამუქებული ასლებით ჩაწერილია ის კოეფიციენტები, რომლებიც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია.

როგორც ცხრილიდან 6.2 ჩანს, იშვიათია კლასის ზომის უარყოფითი გავლენა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე. იგი ფიქსირდება TALIS-ის კვლევაში მონაწილე 49 ქვეყნიდან მხოლოდ 15-ში (მათ შორის, საქართველოში). თუმცა, ყველა მათგანი არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი და, როგორც წესი, ეს გავლენა (როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი) მცირეა.

გასაკვირი არ უნდა იყოს მაღალი აკადემიური მიღწევების მქონე მოსწავლეების წილის დადებითი გავლენა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე ისევე, როგორც დაბალი აკადემიური მიღწევების მქონე მოსწავლეების წილის უარყოფითი გავლენა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე, თუმცა რამდენიმე ქვეყნისათვის ეს უკანასკნელი დადებითია. ეს ქვეყნებია: დანია (0.003), ისლანდია (0.007), სლოვენია (0.008), აშშ (0.003). მართალია, ეს დადებითი კოეფიციენტი მცირეა, მაგრამ სლოვენის შემთხვევაში იგი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია.

აღსანიშნავია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების წილის გავლენა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე, რომელიც დადებითია კვლევაში მონაწილე თითქმის ყველა ქვეყნისათვის და, მათ შორის, საქართველოსათვის ($\beta \approx 0.005$). ეს კოეფიციენტი ყველაზე მაღალია სამხრეთ კორეაში და ამ ქვეყნის შემთხვევაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია.

რაც შეეხება მასწავლებლის სქესს (ცხრილი 6.3), მისი შესაბამისი პირობითი ცვლადის გავლენა დადებითია 29 ქვეყნის შემთხვევაში, ე.ი. უმეტეს შემთხვევაში, ქალი მასწავლებლები უფრო ხშირად (ფარდობითად) ახერხებენ კოგნიტური აქტივაციის მეთოდების გამოყენებას სასწავლო პროცესში, ვიდრე მამაკაცი მასწავლებლები. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მაჩვენებლით საქართველო კვლევის მონაწილეებს შორის მე-2 ადგილზეა ($\beta \approx 0.83$). ამავე მაჩვენებლით პირველ 5 ქვეყანას შორისაა საუდის არაბეთი, საქართველო, რუსეთი, ყაზახეთი და ლატვია. ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ქვეყნებისათვის სქესის გავლენა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სიდიდეა.

მასწავლებლის ასაკის დადებითი და უარყოფითი გავლენა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე დაახლოებით თანაბრად იყოფა (ცხრილი 6.3). ეს გავლენა დადებითია საქართველოში ($\beta \approx 0.002$), თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ის, ზოგადად, ძალზე მცირეა და არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი. დაახლოებით მსგავსი შედეგია მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილებასთან დაკავშირებით, რომლის გავლენა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე არ არის არსებითი და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი.

რაც შეეხება მასწავლებლის სამუშაო განაკვეთს, უნდა აღინიშნოს, რომ TALIS-ის მონაწილეების უდიდესი უმრავლესობის შემთხვევაში, მისი გავლენა მოსწავლეთა კოგნიტური აქტივაციის ინდექსზე დადებითია. ის დადებითი და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია საქართველოშიც ($\beta \approx 0.4$).

თავი 7 მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება

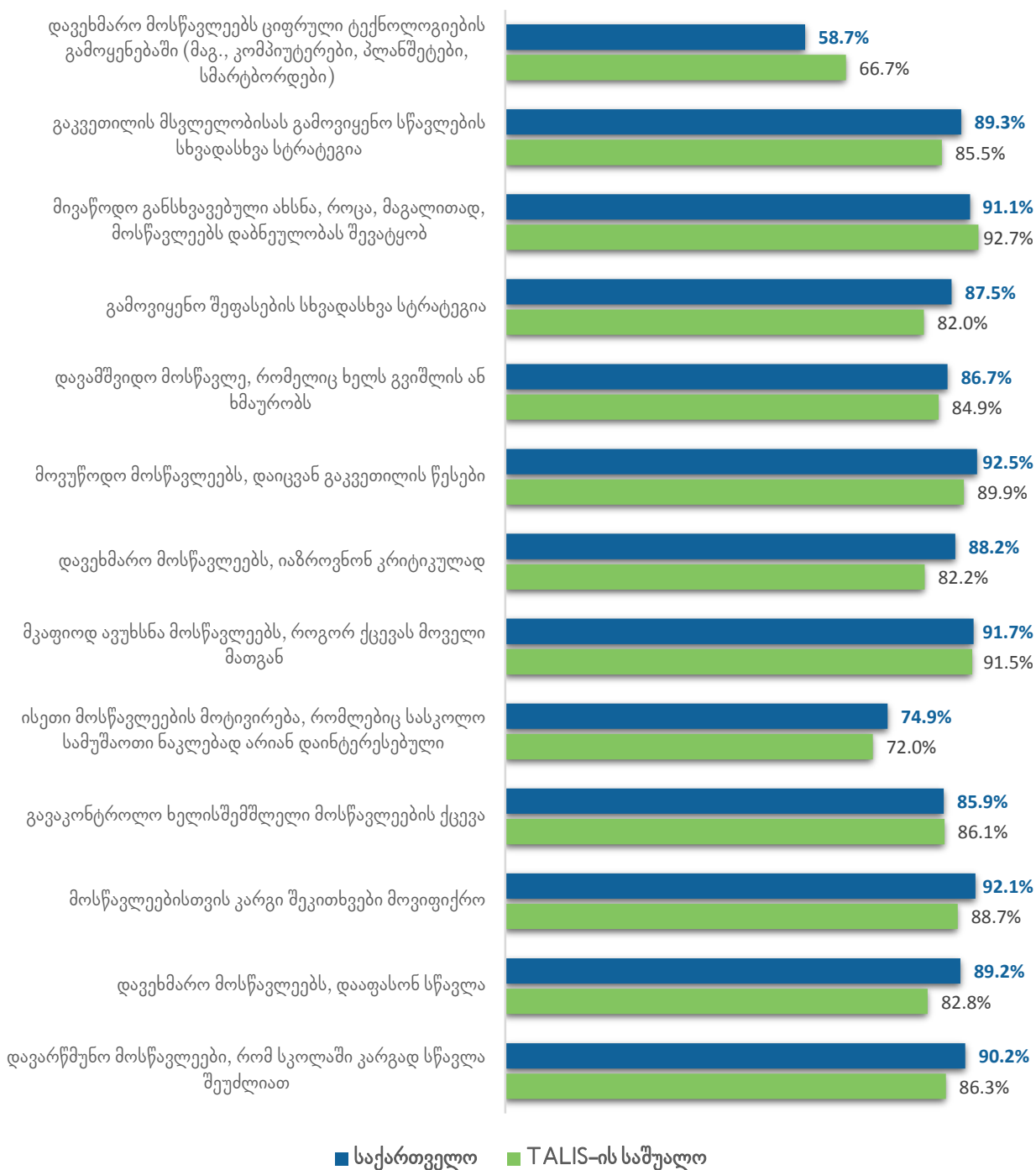
რა არის მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება?

არსებობს მრავალი მტკიცებულება, რომ მასწავლებლის თვითეფექტიანობამ როგორც სწავლებაში, ისე კლასის მართვაში შესაძლებელია არსებითი როლი ითამაშოს სწავლების ხარისხისა და მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებაში. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა მიადწიოს სასურველ შედეგებს სწავლებაში, მას უნდა ჩამოუყალიბდეს საკუთარ შესაძლებლობების მყარი რწმენა. მასწავლებლის თვითეფექტიანობა კრიტიკული ფაქტორია, რომელიც ეხმარება მას შრომისუნარიანობის ამაღლებასა და სამუშაოთი კმაყოფილების განცდის ჩამოყალიბებაში, რაც, თავის მხრივ, განაპირობებს მოსწავლეთა მაღალ მიღწევებს.

თვითეფექტიანობის აღქმა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მუშაობის უნარს. განათლების სფეროში ჩატარებული კვლევები აჩვენებს (იხ. Klassen et al., 2011; Klassen and Tze, 2014; Tschannen-Moran and Hoy, 2001; OECD, 2009), რომ მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმა მნიშვნელოვან კორელაციაშია მოსწავლეების მიღწევებთან და მოტივაციასთან, მასწავლებლების საქმიანობასთან, ენთუზიუზმთან, სამსახურისადმი ერთგულებასა და საქმიანობით კმაყოფილებასთან. საკუთარი ეფექტიანობის დაბალი შეფასება კი გვხვდება მასწავლებლებში, რომლებსაც აწუხებთ მოსწავლეების ქცევის მართვასთან დაკავშირებული პრობლემები, აქვთ დაბალი მოლოდინი მოსწავლეების სწავლის შედეგების მიმართ, ასევე სამსახურთან დაკავშირებული სტრესის მაღალი დონე და ნაკლებად კმაყოფილნი არიან თავიანთი საქმიანობით.

მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასებასთან დაკავშირებულ კითხვაზე („რამდენად შეგიძლიათ სწავლებისას იმის გაკეთება, რაზეც ქვემოთ არის საუბარი?“) პასუხების პროცენტული განაწილება საქართველოს მონაცემების მიხედვით ასეთია:

გრაფიკი 7.1 მასწავლებელთა მიერ საკუთარი თვითშეფასების აღქმა



როგორც მონაცემებიდან ჩანს (იხ. გრაფიკი 7.1), საქართველოში გამოკითხვაში მონაწილე იმ მასწავლებლების წილი, რომლებსაც საკმარისად ან კარგად შეუძლიათ სასწავლო პრაქტიკაში სხვადასხვა ამოცანის გადაჭრა, თითქმის ყველა მიმართულებით აღემატება TALIS-ის შესაბამის

საშუალო მაჩვენებელს. გამონაკლისია ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების გამოყენება, რომელშიც გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლების 58.7% აფასებს დადებითად საკუთარ შესაძლებლობებს, TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელი კი არის 66.7%.

ცხრილი 7.1 მასწავლებლების საკუთარი ეფექტიანობის თვითშეფასების მაჩვენებლები სამუშაო გამოცდილების მიხედვით

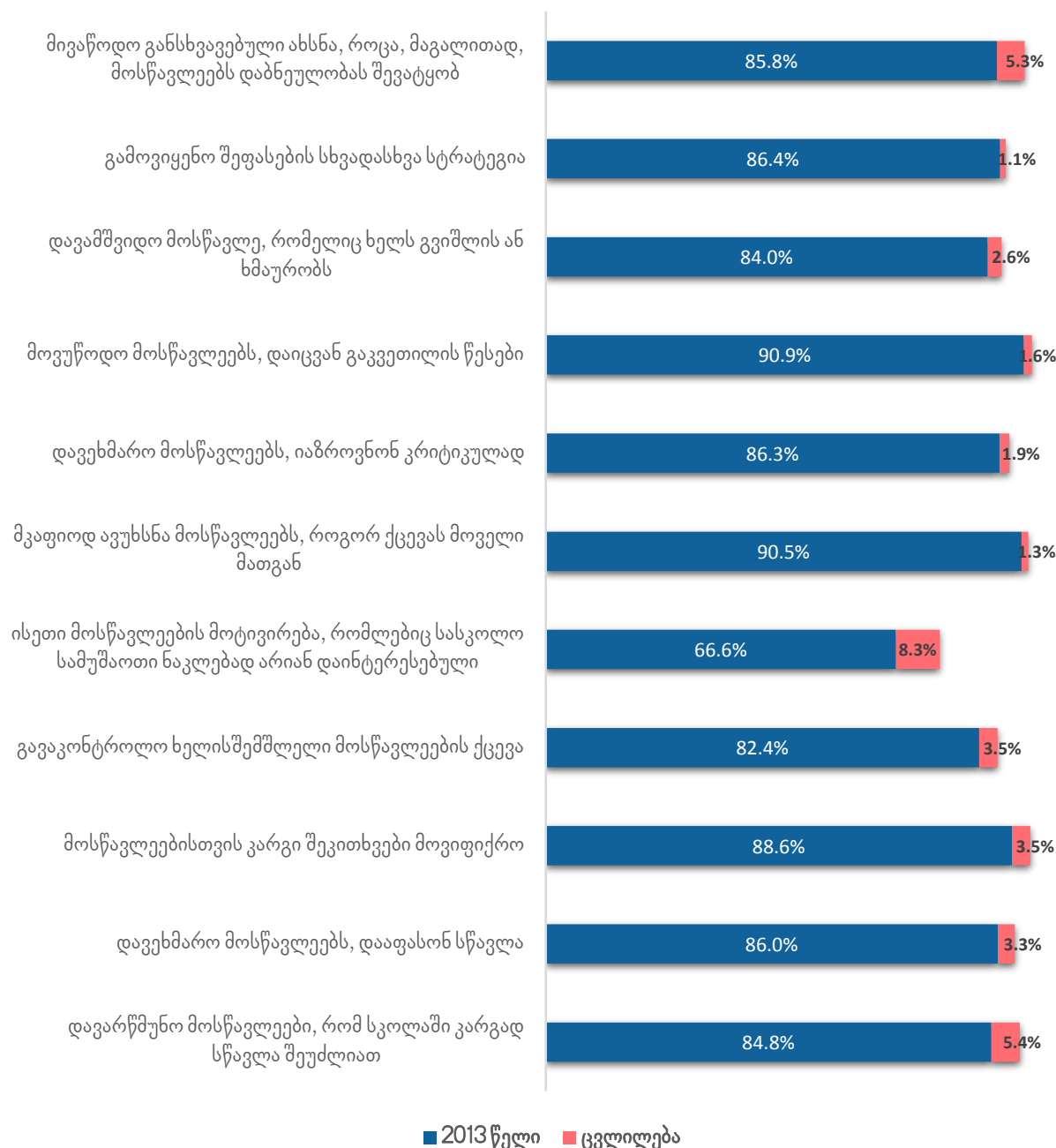
მასწავლებლის უნარი	არაუმეტეს 5 წლიანი სტაჟი	5 წელზე მეტი სტაჟი	სხვაობა
დავარწმუნო მოსწავლეები, რომ სკოლაში კარგად სწავლა შეუძლიათ	87.7%	90.3%	2.6%
დავეხმარო მოსწავლეებს, დააფასონ სწავლა	86.4%	89.5%	3.1%
მოსწავლეებისთვის კარგი შეკითხვები მოვიფიქრო	92.9%	92.1%	-0.8%
გავაკონტროლო ხელისშემშლელი მოსწავლეების ქცევა	83.8%	86.1%	2.3%
ისეთი მოსწავლეების მოტივირება, რომლებიც სასკოლო სამუშაოთი ნაკლებად არიან დაინტერესებული	73.9%	74.8%	0.9%
მკაფიოდ ავუხსნა მოსწავლეებს, როგორ ქცევას მოველი მათგან	89.3%	92.1%	2.7%
დავეხმარო მოსწავლეებს, იაზროვნონ კრიტიკულად	87.3%	88.4%	1.1%
მოვუწოდო მოსწავლეებს, დაიცვან გაკვეთილის წესები	93.9%	92.3%	-1.6%
დავამშვიდო მოსწავლე, რომელიც ხელს გვიშლის ან ხმაურობს	84.8%	87.0%	2.2%
გამოვიყენო შეფასების სხვადასხვა სტრატეგია	85.8%	87.9%	2.1%
მივაწოდო განსხვავებული ახსნა, როცა, მაგალითად, მოსწავლეებს დაბნეულობას შევაცდობ	89.2%	91.6%	2.4%
გაკვეთილის მსვლელობისას გამოვიყენო სწავლების სხვადასხვა სტრატეგია	88.7%	89.5%	0.8%
დავეხმარო მოსწავლეებს ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენებაში (მაგ., კომპიუტერები, პლანშეტები, სმარტბორდები)	63.0%	57.9%	-5.1%

როგორც ცხრილიდან 7.1 ვხედავთ, მასწავლების მიერ საკუთარი შესაძლებლობების შეფასება უმნიშვნელოდ იცვლება მისი სამუშაო სტაჟის მიხედვით. გამონაკლისად შეიძლება ჩაითვალოს ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების უნარი, რომელსაც ნაკლები სამუშაო სტაჟის მქონე მასწავლებლების დაახლოებით 5%-ით მეტი აფასებს დადებითად.

აღსანიშნავია, რომ საქართველოში მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება 2013 წლის

მონაცემებთან შედარებით ყველა მიმართულებით გაიზარდა (იხ. გრაფიკი 7.2).

გრაფიკი 7.2 მასწავლებელთა თვითშეფასების მაჩვენებლების ცვლილება 2013 წლიდან 2018 წლამდე



მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმა (თვითეფექტიანობა) და მისი კავშირი სხვა ფაქტორებთან – მრავალდონიანი ანალიზი

თვითეფექტიანობის კონცეფციამ მას შემდეგ, რაც იგი შემოიტანა ალბერტ ბანდურამ (Bandura, 1977), მნიშვნელოვანი ყურადღება მიიპყრო. მისი განმარტებით, თვითეფექტიანობის აღქმა გულისხმობს

„ადამიანის უნარს, ჰქონდეს რწმენა, რომ შეუძლია სიტუაციების მართვისთვის საჭირო ქმედებების დაგეგმვა და განხორციელება საკუთარი შესაძლებლობების ფარგლებში“. ინდივიდის თვითფექტურობის აღქმა არსებით გავლენას ახდენს მის ქმედებებზე, ემოციურ მდგომარეობაზე, სააზროვნო პროცესებზე, კოგნიტურ ფუნქციონირებაზე (Bandura, 1989), საქმიანობისა და ქცევის მოდელების არჩევაზე, სირთულეების დაძლევის ღონისძიებებზე და მათ შესრულებაზე (Bandura, 1977). სასწავლო გარემოში „მასწავლებლის თვითფექტურობა შეიძლება აღვიქვათ, როგორც მისი რწმენა, რომ სასწავლო მიზნების მისაღწევად მას გააჩნია საქმიანობის დაგეგმვის, ორგანიზებისა და განხორციელების უნარი“ (Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., 2007). ბანდურას მიხედვით (Bandura, 1989), „მას, ვისაც აქვს მაღალი ეფექტიანობის განცდა, ახდენს წარმატების სცენარების ვიზუალიზაციას, რომლებიც, თავის მხრივ, წარმოადგენს მოქმედების პოზიტიურ ორიენტირებს. ისინი კოგნიტურად აყალიბებენ პოტენციური სირთულეების გადაჭრის ეფექტიან გზებს“. ამიტომ საფუძვლიანია იმის მტკიცება, რომ მაღალი თვითფექტურობის განცდის მქონე მასწავლებლები უკეთესად იმუშავებენ და შეიმუშავებენ სკოლასთან, კლასთან, მოსწავლეებთან, ადმინისტრაციასთან და მშობლებთან წამოჭრილი სირთულეების დაძლევის უფრო ეფექტიან გზებს.

მკვლევართა ნაწილი მასწავლებლის თვითფექტიანობას განიხილავს, როგორც ერთიან კონსტრუქტს და უგულვებელყოფს მის მრავალგანზომილებიან ასპექტებს. მიუხედავად ამისა, არსებობს ლიტერატურა, რომელშიც განხილულია მასწავლებლის თვითფექტიანობის სხვადასხვა ასპექტი. მათ შორისაა: სწავლების ეფექტიანობა, კლასის მართვა და მოსწავლეთა ჩართულობა. თვითფექტიანობა სწავლებაში განიხილება, როგორც მასწავლებლის მიერ საკუთარი სასწავლო საქმიანობის შესრულების უნარის აღქმა. უფრო კონკრეტულად ის გულისხმობს მასწავლებლის მიერ სწავლებისა და შეფასების შემდეგი სტრატეგიის გამოყენების უნარის შეფასებას: სხვადასხვა ტიპის (მაგ., სირთულის, კოგნიტური დონის) კითხვების დასმა, მოსწავლეთა რთულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა, განმარტებების მიცემა, მოსწავლეთა ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინება. დადგენილია, რომ რაც უფრო მეტია ეფექტიანობის განცდა, მით უფრო მეტად დახელოვნებული ხდება მასწავლებელი სწავლების ინოვაციური მეთოდების გამოყენებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ სწავლების ეფექტურობას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება სწავლების პროცესში, აღიარებულია, რომ ბევრი პედაგოგი დროის დიდ ნაწილს ხარჯავს სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა დისციპლინასა და წესრიგთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარებაში. შემუშავდა სპეციალური ინსტრუმენტი კლასის მართვასა და დისციპლინაში მასწავლებლების თვითფექტურობის აღქმის შეფასების მიზნით (Emmer and Hickman, 1991). ეს ტერმინი განისაზღვრა, როგორც „მასწავლებლის რწმენა მისი შესაძლებლობების შესახებ, რომ მას შეუძლია კლასში წესრიგის შესანარჩუნებლად საჭირო ქმედებების დაგეგმვა და განხორციელება“ (Brouwers and Tomic, 2000). კლასის მართვის კომპონენტში თვითფექტურობის შეფასების სხვა ინსტრუმენტი მოიცავს ისეთ ელემენტებს, როგორებიცაა: მოსწავლეთა ქცევის მართვა, მოსწავლეების დაყოლიება ქცევის წესების დაცვაზე, უპასუხისმგებლო მოსწავლეების ქცევებზე რეაგირება, მკაფიო მოლოდინის ჩამოყალიბება მოსწავლეთა ქცევის შესახებ და ქმედება „ამრევი“ მოსწავლეების დასამშვიდებლად (Tschannen-Moran and Hoy, 2001).

დაბოლოს, მასწავლებლის თვითფექტიანობის ცნება მკვლევრებმა დაუკავშირეს მოსწავლეთა

ჩართულობის საკითხსაც. ეს კონცეფცია ითვალისწინებს იმას, რომ მოსწავლის ჩართულობა დაკავშირებულია ისეთ სამოტივაციო პროცესებთან, რომლებიც ხელს უწყობს მოსწავლის შედეგების გაუმჯობესებას, ხოლო მასწავლებელი გადამწყვეტ როლს ასრულებს მოსწავლის ჩართულობის საკითხში. მასწავლებლის მიერ იმის აღქმა, რომ მას აქვს უნარი, განუმტკიცოს მოსწავლეს საკუთარი თავის რწმენა, თავის მხრივ, ეხმარება მოსწავლეს, რომ მეტად დააფასოს სწავლა, იაზროვნოს კრიტიკულად და გამოავლინოს შემოქმედებითობა. ასევე მასწავლებლის ამგვარი რწმენა ზრდის მოტივაციას იმ მოსწავლეებში, რომლებიც სწავლისადმი შედარებით დაბალ ინტერესს იჩენენ. ყველაფერი ეს განიხილება, როგორც მოსწავლის ჩართულობის საკითხში მასწავლებლის თვითეფექტიანობის უმთავრესი მაჩვენებელი.

ასევე შევნიშნავთ, რომ ფართოდ იქნა შესწავლილი მასწავლებლის თვითეფექტიანობა, როგორც დამოუკიდებელი ცვლადი და აღმოჩნდა, რომ ეფექტიანობის აღქმა არის ისეთი მოვლენების მნიშვნელოვანი პრედიქტორი, როგორებიცაა: მასწავლებლის გადაღლა, სამუშაოთი გამოწვეული სტრესი, სამუშაოთი კმაყოფილება, მოტივაცია, სირთულეების დაძლევის სტრატეგიების შემუშავების უნარი, წარმოქმნილი პრობლემების აღქმის უნარი, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის უნარი, კლასის მართვის უნარი, მოსწავლეთა მიღწევები და მოტივაცია.

კვლევების ნაწილი ასევე უკავშირდება მასწავლებლის თვითეფექტიანობის აღქმას, როგორც დამოკიდებულ ცვლადს სხვადასხვა კონტექსტური და დემოგრაფიული ფაქტორების საშუალებით მისი ცვალებადობის ახსნის შესწავლის მიზნით. მაგალითად, ზოგიერთი კვლევა უკავშირდება იმის შესწავლას, თუ როგორია მასწავლებლის სქესისა და სწავლების გამოცდილების გავლენა (Klassen and Chiu, 2010). ამ მიმართულებით განხორციელებული ზოგიერთი კვლევის მიხედვით, ქალ მასწავლებლებს აქვთ თვითეფექტიანობის ნაკლები აღქმა კლასის მართვაში და ეს აღქმა იმატებს კარიერის დასაწყისიდან მის შუა პერიოდამდე, შემდეგ კი, კარიერის ბოლო პერიოდში, ის კლებას იწყებს. სხვა კვლევების მიხედვით (Tschannen-Moran and Hoy, 2007), არცერთ კონტექსტუალურ ან დემოგრაფიულ ფაქტორს არ გააჩნია მნიშვნელოვანი გავლენა მასწავლებლის თვითეფექტიანობის აღქმაზე. ამ სახის მიგნებების წინააღმდეგობრივი შინაარსი იძლევა იმის საფუძველს, რომ მოხდეს დემოგრაფიული და კონტექსტუალური ფაქტორების ჩართვა მასწავლებლის თვითეფექტიანობის აღქმასთან დაკავშირებულ კვლევებში. დემოგრაფიული და კონტექსტუალური ფაქტორების გარდა საინტერესოა ისეთი ფაქტორების განხილვაც, როგორებიცაა: მასწავლებლის პროფესიული განვითარება, სტრესის დონე, სასკოლო რესურსები და ლიდერობა.

ყოველივე ამის გათვალისწინებით, სკოლების გაუმჯობესების შესახებ ჩატარებულმა კვლევებმა დაადგინა ისიც, რომ დირექტორი არანაკლებ მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებში, თუმცა მათი გავლენა არაპირდაპირია. დირექტორის მნიშვნელოვანი გავლენა სკოლის ეფექტურობაზე განსაკუთრებით აშკარაა იმ სკოლებისთვის, რომლებშიც მაღალია დაბალი სოციო-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეთა წილი. დირექტორებსა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის კავშირის შესახებ ათწლეულების განმავლობაში ჩატარებული ფართომასშტაბიანი კვლევის საფუძველზე საბოლოოდ დადგინდა, რომ სკოლის ხელმძღვანელი მასწავლებლისთვის მეორე ადგილზეა მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე გავლენის საკითხში. არსებობს კონსენსუსი იმის შესახებ, რომ დირექტორებსა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის პირდაპირი კავშირი ჯერ კიდევ არ არის სრულყოფილად

დოკუმენტირებული. ამის მაგივრად მოსწავლეთა მიღწევებზე დირექტორების გავლენაზე დაკვირვება, ძირითადად, ხორციელდება ისეთი არაპირდაპირი მექანიზმების საშუალებით, როგორებიცაა სტრუქტურები, პროცესები და მასწავლებლები. მაგალითად, დირექტორების ლიდერობის გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე ხდება მისი ზემოქმედებით მასწავლებლების რწმენაზე, სასწავლო პრაქტიკასა და ურთიერთობაზე.

არაერთი კვლევის შედეგად დადგინდა პოზიტიური და მნიშვნელოვანი კავშირი სკოლის დირექტორის ლიდერობასა და მასწავლებლის თვითეფექტიანობის აღქმას შორის (Gallante P. E., 2015; Walker, J., & Slear, S., 2011; Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. 2016). ლიდერობის შესახებ არსებულ თეორიებში მნიშვნელოვანი ყურადღებაა გამახვილებული სასწავლო ლიდერობაზე, რაც ფოკუსირებულია სკოლებში სასწავლო საქმიანობის გაუმჯობესებაზე. თუ დირექტორი გააქტიურდება, როგორც სასწავლო ლიდერი, მას შეუძლია მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანოს მასწავლებლის თვითშეფასებისა და მოტივაციის საქმეში და, აქედან გამომდინარე, მისი სასწავლო პრაქტიკის ფორმირებასა და გაუმჯობესებაში. მკვლევრებმა წარმოადგინეს მტკიცებულება, რომ დირექტორის სასწავლო ლიდერობა მასწავლებლის თვითეფექტიანობის აღქმის მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. უშუალოდ სასწავლო პროცესზე თვალყურის მიდევნების გზით დირექტორს შეუძლია ხელი შეუწყოს მასწავლებლის ეფექტიანობის გაზრდას მისი სასწავლო პრაქტიკის გაუმჯობესების მიზნით.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს რომ ურთიერთდამოკიდებულება სასწავლო ლიდერობასა და მასწავლებლის თვითეფექტიანობის სხვადასხვა კომპონენტებს შორის ჯერ კიდევ შეუსწავლელია. თანამედროვე ლიტერატურა თვითეფექტიანობას განიხილავს, როგორც ცალკე მდგომ უნიტარულ კონსტრუქტს. აუცილებელია სასწავლო ლიდერობასა და მასწავლებლის თვითეფექტიანობას შორის ურთიერთდამოკიდებულების სხვადასხვა ასპექტის შესწავლა. ამ ასპექტებს მიმართება აქვს სწავლებასა და მოსწავლეებთან ურთიერთობასთან, მოსწავლეთა ჩართულობასთან, კლასის მართვასა და სასწავლო მასალის მიწოდებასთან. აქედან გამომდინარე, საჭიროა დირექტორის მიერ აღქმული სასწავლო ლიდერობისა და მასწავლებლის თვითეფექტიანობის სხვადასხვა კომპონენტს შორის ურთიერთდამოკიდებულების შესწავლა. ამ ურთიერთდამოკიდებულების შესწავლას დავიწყებთ თვითეფექტიანობის კონცეფციის განხილვით, რომელიც არის კვლევის მთავარი დამოკიდებული ცვლადი.

მოდელის ცვლადების აღწერა

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, განხილული მოდელის მთავარი დამოკიდებული ცვლადი (ცვლადები) დაკავშირებულია მასწავლებლის მიერ საკუთარი თვითეფექტიანობის აღქმასთან, რომელიც, თავის მხრივ, რამდენიმე კომპონენტისაგან შედგება.

სამი ქვესკალა და ერთი შედგენილი სკალა შექმნილია მასწავლებლის კითხვარის დებულებებისგან, რომლებიც უკავშირდება შემდეგ შეკითხვას:

„34. რამდენად შეგიძლიათ სწავლებისას იმის გაკეთება, რაზეც ქვემოთ არის საუბარი?“

ამ შეკითხვის ქვეშ გაერთიანებული დებულებების ნაწილი უკავშირდება მოსწავლის ქცევას:

„გავაკონტროლო ხელისშემშლელი მოსწავლეების ქცევა“;

„მკაფიოდ ავუხსნა მოსწავლეებს, როგორ ქცევას მოველი მათგან“;

„მოვუწოდო მოსწავლეებს, დაიცვან გაკვეთილის წესები“;

„დავამშვიდო მოსწავლე, რომელიც ხელს გვიშლის ან ხმაურობს“.

მათი საშუალებით შედგენილია ქვესკალა „საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება კლასის მართვის საკითხში“ (T3SECLS – SelfEffClass).

ამავე შეკითხვის საკითხების მეორე ნაწილი უკავშირდება სწავლების სტრატეგიებს:

„მოსწავლეებისთვის კარგი შეკითხვები მოვიფიქრო“;

„გამოვიყენო შეფასების სხვადასხვა სტრატეგია“;

„მივაწოდო განსხვავებული ახსნა, როცა, მაგალითად, მოსწავლეებს დაბნეულობას შევაცყო“;

„გაკვეთილის მსვლელობისას გამოვიყენო სწავლების სხვადასხვა სტრატეგია“.

საკითხების ამ ქვეკატეგორიის საშუალებით შედგენილია ქვესკალა „საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება სწავლების საკითხში“ (T3SEINS – SelfEffIns).

საკითხების კიდევ ერთი ქვეკატეგორია უკავშირდება მოსწავლეთა ჩართულობისაკენ მიმართულ აქტივობებს:

„დავარწმუნო მოსწავლეები, რომ სკოლაში კარგად სწავლა შეუძლიათ“;

„დავეხმარო მოსწავლეებს, დააფასონ სწავლა“;

„ისეთი მოსწავლეების მოტივირება, რომლებიც სასკოლო სამუშაოთი ნაკლებად არიან დაინტერესებული“;

„დავეხმარო მოსწავლეებს, იაზროვნონ კრიტიკულად“.

მათი საშუალებით შედგენილია ქვესკალა „საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება მოსწავლეთა ჩართულობის საკითხში“ (T3SEENG – SelfEffEngage).

ამ სამი ქვესკალის კომბინირებით მიიღება ცვლადი – „მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება“ (T3SELF – SelfEff).

ჩვენ განვიხილეთ რამდენიმე 2-დონიანი წრფივი მოდელი, რომლებშიც, როგორც დამოკიდებული ცვლადი, ცალ-ცალკე განვიხილეთ თითოეული აღნიშნული წარმოებული ცვლადი. მიზანი იმის დადგენაა, თუ I და II დონის რომელი ცვლადები ახდენს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან გავლენას დამოკიდებულ ცვლადებზე.

1-ლი დონის ცვლადებად შერჩეულია შემდეგი (მასწავლებლის კითხვარის მიხედვით):

მასწავლებლის სქესი (TT3G01 – Gender T);

მასწავლებლის ასაკი (TT3G02 – Age T);

მასწავლებლის მიერ მიღებული განათლების უმაღლესი საფეხური (საბაზო განათლება; საშუალო ან საშუალო პროფესიული განათლება; პროფესიული განათლების მე-4 ან მე-5 საფეხური. მაგალითად,

კოლეჯი, მუსიკალური სასწავლებელი; უმაღლესი პროფესიული განათლება. მაგალითად, პედაგოგიური კოლეჯი; ბაკალავრის ხარისხი; მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხი; დოქტორის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხი) (TT3G03 – EduT);

დასაქმების სტატუსი (უვადო / ვადიანი ხელშეკრულება) (TT3G09 – EmpStat);

სამუშაო განაკვეთი სამუშაო საათების მიხედვით იმ სკოლაში, რომელშიც მასწავლებელი მუშაობს გამოკითხვის დროს (TT3G10A – WorkHours);

მასწავლებლად მუშაობის სტაჟი იმ სკოლაში, რომელშიც მუშაობს გამოკითხვის დროს (TT3G11A – WorkExp);

მასწავლებლად მუშაობის სტაჟი მთლიანად, რომელშიც მუშაობს გამოკითხვის პერიოდში (TT3G11B – WorkExpTotal);

პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა გამოკითხვის თარიღამდე ბოლო 12 თვის განმავლობაში. ამ შემთხვევაში ყურადღება გავამახვილეთ პროფესიული განვითარების ისეთ აქტივობებზე, როგორებიცაა:

ტრენინგები / კურსები (TT3G22A – Courses);

ფორმალური საკვალიფიკაციო პროგრამები, რომელიც ტრენინგის ერთ-ერთი სახეობაა და რომელში მონაწილეობის შემდეგაც მასწავლებელს ენიჭება ხარისხი (TT3G22D – FormalProgs);

პროფესიული განვითარების შემდეგი სახეები: კოლეგების მიერ დაკვირვება ან/და თვითდაკვირვება და სწავლება სკოლაში არსებული ფორმალური სისტემის ფარგლებში (TT3G22G – PeerObservCoach);

მასწავლებელთა თანამშრომლობა (T3COOP – Coop) (შეგნიშნავთ, რომ ეს უკანასკნელი არის წარმოებული ცვლადი, რომელიც მიიღება შემდეგი ორი ქვესკალის კომბინირებით (33-ე შეკითხვა მასწავლებლის კითხვარიდან): კოლეგებთან კოორდინაცია, საწავლო მასალის გაცვლა და სასწავლო პროცესში კოლეგებთან პროფესიული თანამშრომლობა).

მე-2 დონის ცვლადები (დირექტორის კითხვარი):

ბოლო ოთხი ათეული წლის განმავლობაში განათლების მკვლევრებმა მნიშვნელოვანი დრო და ძალისხმევა გაიღეს მაღალი მიღწევების მქონე სკოლების მახასიათებლების დადგენას. ამ კვლევების ერთ-ერთი მთავარი შედეგია სკოლის ლიდერობის მნიშვნელობის გაცნობიერება. აღინიშნა, რომ ძლიერი და ეფექტური ლიდერობა გადამწყვეტი ფაქტორია ისეთი სკოლის ჩამოსაყალიბებლად, რომელშიც მოსწავლეთა მიღწევები სასურველ დონეზეა (Austin, 1979; Brieve, 1972; Edmonds, 1979; Rosenholtz, 1985). ეფექტური ლიდერობა ხშირად გამოიხატება ისეთ დამოკიდებულებებში, ქცევებსა და ურთიერთობებში, რომლებიც დაკავშირებულია სწავლებისა და სწავლის დინამიკასთან. მაღალი მიღწევების მქონე სკოლებში, როგორც წესი, დირექტორი უფრო მეტ მნიშვნელობას ანიჭებს, ასევე მეტ დროსა და ყურადღებას უთმობს სწავლების საკითხებს, ვიდრე მენეჯმენტს (Austin, 1979). ასეთი ლიდერები მასწავლებლებთან ერთად მუშაობენ სწავლების გაუმჯობესებისთვის, დიდ დროს უთმობენ სკოლის მიზნების მიღწევაზე ზრუნვას და თვალყურს ადევნებენ მოსწავლეთა აკადემიურ პროგრესს

(Edmonds, 1979).

მე-20 საუკუნის 80-იანი წლების შემდეგ კონკრეტული და კარგად სტრუქტურირებული მოდელების შემუშავების გზით გამყარდა სკოლის ლიდერობის თეორია. ამგვარი მოდელების შემუშავების შედეგად ლიდერობის თეორია გახდა ყველაზე პოპულარული და ფართოდ ციტირებული მოდელი (Hallinger, Philip & Huber, Stephan, 2012). უნდა აღინიშნოს, რომ ლიდერობის ყველა მოდელს შორის ყველაზე დიდ ყურადღებას იმსახურებს მოდელი, რომელიც განიხილავს ლიდერობის სამ განზომილებას და ათ ფუნქციას. ლიდერობის პირველი კომპონენტი დაკავშირებულია სკოლის მისიასთან და მიზნებთან. სასწავლო ლიდერები განსაზღვრავენ სკოლის მიზანს და ხედვას და ამ ფასეულობებს მიზანმიმართულად და ეფექტურად აცნობენ მთელ სასკოლო საზოგადოებას, მათ შორის, მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და მშობლებს. მნიშვნელოვანია, რომ დირექტორმა განსაზღვროს მკაფიო მოლოდინები და ასევე მიმართულება დასახული მიზნების მისაღწევად (Blase, 1987; McEwan, 1998). სასწავლო ლიდერობის მეორე კომპონენტი არის ეფექტური სასწავლო პროგრამების შემუშავება, რომელიც გულისხმობს სწავლების მონიტორინგსა და შეფასებას, სასწავლო პროცესის სასწავლო გეგმასთან შეთანხმებულობის მონიტორინგს და მოსწავლეების პროგრესის მონიტორინგს. სასწავლო ლიდერობის უკანასკნელი კომპონენტი კი გულისხმობს სკოლაში პოზიტიური სასწავლო გარემოს შექმნას. იმისათვის, რომ შექმნას ისეთი აკადემიური ატმოსფერო და სამუშაო გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს მაღალი ხარისხის სწავლებას, სკოლის დირექტორმა უნდა უზრუნველყოს, რომ სასწავლო პროცესი არ შეაფერხოს გარეშე ფაქტორებმა, ასევე ეფექტიანად დაიხარჯოს სასწავლო პროცესისთვის განკუთვნილი დროს. კარგი ლიდერი ხელს უწყობს მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს, რომ გააუმჯობესონ სასწავლო აქტივობების ხარისხი. გარდა ამისა, ის ყოველთვის მზად არის, მოამარაგოს სკოლა საჭირო მატერიალური თუ არამატერიალური რესურსებით. დაბოლოს, ლიდერი უზრუნველყოფს მასწავლებლების მრავალმხრივ და მრავალფეროვან პროფესიულ განვითარებას მათი უწყვეტი სწავლის პროცესში ჩართვის გზით (Hallinger and Murphy, 1985; Hallinger, 2015).

მკვლევრების დიდი უმრავლესობა ეთანხმება იმ დასკვნას, რომ დირექტორი მასწავლებლის შემდეგ მეორე ადგილზეა სკოლაში მოსწავლეთა მიღწევის დონეზე გავლენის თვალსაზრისით (Louis et al., 2010). გარდა ამისა, დირექტორის გავლენა მოსწავლის მიღწევებზე არ არის პირდაპირი და მისი რეალიზაცია ხდება სტრუქტურებზე, პროცესებზე და მასწავლებლებზე დირექტორის გავლენის გზით (Hallinger et al., 1996; Harris, 2009). მაგალითად, მასწავლებლის თვითეფექტურობა არის ერთ-ერთი ყველაზე მძლავრი საშუალება, რომლითაც სკოლის ხელმძღვანელს შეუძლია არაპირდაპირი წვლილი შეიტანოს მოსწავლეთა სწავლის შედეგების გაუმჯობესებაში (Ross and Gray, 2006). სხვა კვლევებმა ასევე აჩვენა მნიშვნელოვანი როლი, რომელიც დირექტორს შეუძლია შეასრულოს მასწავლებლების მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმის გაუმჯობესებაში (Duyar et al., 2013; Hipp, 1996; Hipp and Bredeson, 1995; Ross and Grey, 2006). კვლევების დიდი ნაწილი, რომლებიც ფოკუსირდებოდა სკოლის ხელმძღვანელობისა და მასწავლებლის თვითეფექტურობის ურთიერთმიმართებაზე, იკვლევდა ტრანსფორმაციული ლიდერობის როლს (Hipp, 1996; Hipp and Bredeson, 1995; Nir and Kranot, 2006; Ross and Grey, 2006). ამ კვლევებმის მიხედვით, დირექტორის ტრანსფორმაციულ ლიდერობას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლების თვითეფექტურობისთვის. ზოგიერთი კვლევის თანახმად, ამ ორ კონსტრუქციას შორის პირდაპირი კავშირი არ არსებობს; ტრანსფორმაციულ ლიდერობასა და თვითეფექტურობას შორის

ურთიერთობა არაპირდაპირია და მისი მედიაცია ხდება მასწავლებლების სამუშაო კმაყოფილების საშუალებით.

აქედან გამომდინარე, განხილული მოდელის ერთ-ერთი ძირითადი დამოუკიდებელი ცვლადი დაკავშირებულია სკოლის ლიდერობასთან. ეს არის სკოლის კლიმატის შექმნის ლიდერობა –T3PLEADP ([TALIS 2018 Technical Report](#)). იგი განისაზღვრება დირექტორის კითხვარში მოცემული შემდეგი შეკითხვით და მასთან დაკავშირებული დებულებებით:

„26. რამდენად ეთანხმებით ან არ ეთანხმებით ამ სკოლის კლიმატთან დაკავშირებულ ქვემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს?

1. სკოლა თანამშრომლებს სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში აქტიურად მონაწილეობის შესაძლებლობებს სთავაზობს;
2. სკოლა მშობლებს ან მეურვეებს სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში აქტიურად მონაწილეობის შესაძლებლობებს სთავაზობს;
3. სკოლა მოსწავლეებს სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში აქტიურად მონაწილეობის შესაძლებლობებს სთავაზობს;
4. სკოლას აქვს სასკოლო საკითხებზე პასუხისმგებლობის გაზიარების კულტურა;
5. სკოლაში არსებობს სასკოლო თანამშრომლობის კულტურა, რომელიც საერთო მხარდაჭერით სარგებლობს.“

სკოლაში არსებობს სასკოლო თანამშრომლობის კულტურა, რომელიც საერთო მხარდაჭერით სარგებლობს.“

მოდელის სტრუქტურა

II დონე

დირექტორის სქესი

დირექტორის ასაკი

დირექტორის განათლება

სკოლის სტატუსი (კრძო,
საჯარო)

მოსწავლეებისა და
მასწავლებლების თანაფარდობა

სკოლის ადგილმდებარეობა

დირექტორის ლიდერობა
სკოლის კლიმატის შექმნაში

I დონე

მასწავლებლის სქესი

მასწავლებლის ასაკი

მასწავლებლის განათლება

დასაქმების სტატუსი

სამუშაო განაკვეთი

სამუშაო გამოცდილება ამ
სკოლაში

სამუშაო გამოცდილება
მთლიანად

ტრენინგები / კურსები

კოლეგების მიერ დაკვირვება ან

და თვითდაკვირვება

თანამშრომლობა კოლეგებთან

ასახსნელი ცვლადები

ეფექტიანობა სწავლებაში

ეფექტიანობა მოსწავლეთა
ჩართულობაში

ეფექტიანობა კლასის მართვაში

მოდელში ასევე გამოყენებულია რამდენიმე სხვა პრედიქტორიც, რომლებსაც პოტენციურად შეუძლია დამოკიდებული ცვლადების ვარიაციების ახსნა. ეს ცვლადებია:

ღირექტორის სქესი (TC3G01 – GenderP);

ღირექტორის ასაკი (TC3G02 – AgeP);

ღირექტორის მიერ მიღებული განათლების უმაღლესი საფეხური (TC3G03 – EduP);

სკოლის სტატუსი (კერძო, საჯარო) (TC3G12 – SchoolStat);

სკოლაში მოსწავლეთა რაოდენობა ერთ მასწავლებელზე (STRATIO). ეს არის წარმოებული ცვლადი, რომელიც გამოსახავს თანაფარდობას მოსწავლეთა რაოდენობასა და მასწავლებელთა რაოდენობას შორის. იგი მიიღება ღირექტორის კითხვარის შემდეგი ორი შეკითხვის შედეგების გამოყენებით: „16. რამდენი მოსწავლეა ამ დროისთვის სკოლაში, ანუ რამდენი მოსწავლეა ყველა კლასში/ყველა ასაკობრივ ჯგუფში?“ და „13. ქვემოთ ჩამოთვლილი ყველა თანამდებობისთვის, გთხოვთ, მიუთითოთ ამ სკოლაში მომუშავე თანამშრომლების რაოდენობა (რამდენი ადამიანი) ა) მასწავლებლები, მიუხედავად იმისა, თუ რომელ კლასებს/ასაკობრივ ჯგუფებს ასწავლიან. იგულისხმებიან თანამშრომლები, რომელთა მთავარი პროფესიული საქმიანობა ამ სკოლაში მასწავლებლობაა“;

სკოლის ადგილმდებარეობა (სოფელი, დაბა, ქალაქი) (SCHLOC) – მოდიფიცირებული ცვლადი, რომელიც მიიღება ღირექტორის კითხვარის შეკითხვიდან: „ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან ყველაზე მეტად რომელი შეესაბამება ამ სკოლის მდებარეობის აღწერას? სოფელი (3000 მოსახლემდე), დაბა (3001–15000 მოსახლე), პატარა ქალაქი (15001–100000 მოსახლე), ქალაქი (100001–1000000 მოსახლე), დიდი ქალაქი (1000000–ზე მეტი მოსახლე)“.

შედეგები

პირველ მოდელში დამოკიდებული ცვლადია მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასება (SelfEff), ხოლო პრედიქტორებად აღებულია მხოლოდ 1 დონის ცვლადები, რომლებიც წარმოადგენს მხოლოდ მასწავლებლის შემდეგ მახასიათებლებს: ასაკი, სქესი, სამუშაო გამოცდილება, განათლება და ა.შ.

მოდელის 1-ლი დონე

$$\begin{aligned} \text{SelfEff} = & \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot \text{GenderT} + \beta_{2j} \cdot \text{AgeT} + \beta_{3j} \cdot \text{EduT} + \beta_{4j} \cdot \text{EmpStat} + \\ & + \beta_{5j} \cdot \text{WorkHours} + \beta_{6j} \cdot \text{WorkExp} + \beta_{7j} \cdot \text{WorkExpTotal} + \beta_{8j} \cdot \text{Coop} + \\ & + \beta_{9j} \cdot \text{Courses} + \beta_{10j} \cdot \text{FormalProgs} + \beta_{11j} \cdot \text{PeerObservCoach} + r_{ij}. \end{aligned}$$

მოდელის მე-2 დონე

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}, \quad \beta_{1j} = \gamma_{10}, \quad \beta_{2j} = \gamma_{20}, \quad \beta_{3j} = \gamma_{30}, \quad \beta_{4j} = \gamma_{40}, \quad \beta_{5j} = \gamma_{50}, \quad \beta_{6j} = \gamma_{60}, \\ \beta_{7j} = \gamma_{70}, \quad \beta_{8j} = \gamma_{80}, \quad \beta_{9j} = \gamma_{90}, \quad \beta_{10j} = \gamma_{100}, \quad \beta_{11j} = \gamma_{110}. \end{aligned}$$

ანალოგიური მოდელებია განხილული თვითეფექტიანობის შემადგენელი კომპონენტებისათვის (SelfEffClass, SelfEffIns, SelfEffEngage)

ცხრილი 7.2 მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმის კავშირი სხვა ფაქტორებთან – მოდელი 1, შედეგები

დამოუკიდებელი ცვლადები	დამოკიდებული ცვლადები			
	ეფექტიანობა ზოგადად	ეფექტიანობა კლასის მართვაში	ეფექტიანობა სწავლებაში	ეფექტიანობა მოსწავლეთა ჩართულობაში
მასწავლებლის სქესი	-0.473 ***	-0.327 **	-0.534 ***	-0.345 ***
მასწავლებლის ასაკი	-0.011	-0.005	-0.013 *	-0.009
მასწავლებლის განათლება	0.180 ***	0.099 **	0.258 ***	0.102 *
დასაქმების სტატუსი	0.182 **	0.164 **	0.150 *	0.149 *
სამუშაო განაკვეთი	0.200 ***	0.167 ***	0.192 ***	0.138 ***
კოლეგების მიერ დაკვირვება და თვითდაკვირვება	0.428 ***	0.318 ***	0.460 ***	0.315 ***
კოლეგებთან თანამშრომლობა	0.218 ***	0.168 ***	0.196 ***	0.192 ***
ტრენინგკურსები	-0.161	-0.221 *	0.042	-0.230
საკვალიფიკაციო პროგრამები	0.139	-0.047	0.138	0.261 *
სამუშაო გამოცდილება ამ სკოლაში	0.004	0.005	-0.002	0.008
სამუშაო გამოცდილება მთლიანი	0.000	-0.001	0.003	-0.000

მეორე მოდელში პირველი დონის პრედიქტორებთან ერთად განხილულია მეორე დონის პრედიქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია სასკოლო გარემოსთან (მაგ., სკოლის მდებარეობა და სტატუსი, ერთ მასწავლებელზე მოსწავლეთა რაოდენობა) და დირექტორის მახასიათებლებთან (სქესი, ასაკი, განათლება და რაც ჩვენთვის ყველაზე საინტერესოა: ლიდერობა სასკოლო კლიმატის შექმნაში).

მოდელის 1-ლი დონე

$$\begin{aligned} SelfEff = & \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot GenderT + \beta_{2j} \cdot AgeT + \beta_{3j} \cdot EduT + \beta_{4j} \cdot EmpStat + \\ & + \beta_{5j} \cdot WorkHours + \beta_{6j} \cdot WorkExp + \beta_{7j} \cdot WorkExpTotal + \beta_{8j} \cdot Coop + \\ & + \beta_{9j} \cdot Courses + \beta_{10j} \cdot FormalProgs + \beta_{11j} \cdot PeerObservCoach + r_{ij}. \end{aligned}$$

მოდელის მე-2 დონე (სკოლის დონე)

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01} \cdot GenderP + \gamma_{02} \cdot AgeP + \gamma_{03} \cdot EduP + \gamma_{04} \cdot SchoolStat + \\ & + \gamma_{05} \cdot STRATIO + \gamma_{06} \cdot SCHLOC + \gamma_{07} \cdot T3PLEADP; \\ \beta_{1j} = & \gamma_{10}, \beta_{2j} = \gamma_{20}, \beta_{3j} = \gamma_{30}, \beta_{4j} = \gamma_{40}, \beta_{5j} = \gamma_{50}, \beta_{6j} = \gamma_{60}, \beta_{7j} = \gamma_{70}, \beta_{8j} = \gamma_{80}, \\ \beta_{9j} = & \gamma_{90}, \beta_{10j} = \gamma_{100}, \beta_{11j} = \gamma_{110}. \end{aligned}$$

ანალოგიური მოდელებია განხილული მასწავლებლის თვითეფექტიანობის აღქმის სხვა კომპონენტებთან დაკავშირებული ცვლადებისთვისაც.

ცხრილი 7.3 მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის აღქმის კავშირი სხვა ფაქტორებთან – მოდელი 2, შედეგები

I დონის პრედიქტორები	დამოკიდებული ცვლადები			
	ეფექტიანობა ზოგადად	ეფექტიანობა კლასის მართვაში	ეფექტიანობა სწავლებაში	ეფექტიანობა მოსწავლეთა ჩართულობაში
მასწავლებლის სქესი	-0.474 ***	-0.328 **	-0.534 ***	-0.345 **
მასწავლებლის ასაკი	-0.011	-0.005	-0.013 *	-0.009
მასწავლებლის განათლება	0.180 ***	0.100 **	0.258 ***	0.102*
დასაქმების სტატუსი	0.181 **	0.164 **	0.148 *	0.149 *
სამუშაო განაკვეთი	0.195 ***	0.167 ***	0.191 ***	0.137 **
კოლეგების მიერ დაკვირვება და თვითდაკვირვება	0.429 ***	0.319 ***	0.459 ***	0.316 ***
კოლეგებთან თანამშრომლობა	0.218 ***	0.168 ***	0.196 ***	0.191 ***
ტრენინგკურსები	-0.165 ***	-0.224 *	0.040	-0.231
საკვალიფიკაციო პროგრამები	0.137	-0.048	0.137	0.260 *
სამუშაო გამოცდილება ამ სკოლაში	0.004	0.005	-0.001	0.007
სამუშაო გამოცდილება მთლიანი	0.000	-0.001	0.003	0.000
II დონის პრედიქტორები				
დირექტორის სქესი	0.129	0.003	0.122	0.171
დირექტორის ასაკი	-0.018 **	-0.014 **	-0.021 **	-0.013 *
დირექტორის განათლება	-0.039	-0.088	0.088	-0.029
სკოლის სტატუსი (საჯარო / კერძო)	-0.004	0.122	-0.142	-0.081
1 მასწავლებელზე მოსწავლეთა რაოდენობა	-0.031 *	-0.015	-0.020	-0.043 **
სკოლის მდებარეობა	0.260 **	0.063	0.310 **	0.283 **
ლიდერობა სკოლის კლიმატის შექმნაში	0.122 ***	0.107 ***	0.006	0.100 ***

როგორც ამ შედეგებიდან ჩანს, მასწავლებლის მიერ მიღებული განათლების უმაღლესი საფეხური აღმოჩნდა ძალზე სტაბილური სანდო პრედიქტორი, რომელსაც გავლენა აქვს მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასების ყველა კომპონენტზე. რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის მიერ მიღებული განათლების დონე, მით უფრო მაღალია მისი თვითეფექტიანობის განცდა. ეს გავლენა თითქმის არ იცვლება ორივე დონეზე სხვა პრედიქტორების დამატების შედეგად. ის განსაკუთრებით მაღალია სწავლების პროცესში საკუთარი ეფექტიანობის შეფასების კომპონენტში.

ასევე აღსანიშნავია ისეთი ცვლადის სტაბილურად მაღალი გავლენა, როგორცაა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ტიპი, რომელიც განისაზღვრება, როგორც კოლეგების მიერ დაკვირვება და თვითდაკვირვება. განსხვავებით პროფესიული განვითარების სხვა სახის აქტივობებისაგან, მისი გავლენა თვითეფექტიანობის აღქმაზე არ იცვლება ორივე დონის სხვა პრედიქტორების დამატების შედეგად. ამ პრედიქტორის გავლენა განსაკუთრებით მაღალია ასევე სწავლების პროცესში საკუთარი ეფექტიანობის

შეფასების კომპონენტში.

პირველი დონის სხვა ცვლადებიდან ასევე გამორჩეულია კოლეგებთან თანამშრომლობა, რომელსაც გააჩნია სტაბილურად სანდო გავლენა თვითშეფასებასა და მის ყველა კომპონენტზე.

პროფესიული განვითარების აქტივობებიდან კიდევ ერთს – ფორმალიზებულ საკვალიფიკაციო პროგრამას – სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი დადებითი გავლენა აქვს მოსწავლეთა ჩართულობის მხრივ თვითეფექტიანობის კომპონენტზე. ეს გავლენა არ იცვლება მეორე დონის ცვლადების გათვალისწინების შემდეგაც.

რაც შეეხება მასწავლებლის სამუშაო გამოცდილებასა და ასაკს, როგორც ანალიზი გვიჩვენებს, მათ თითქმის არ გააჩნია გავლენა მასწავლებლის მიერ საკუთარი ეფექტიანობის შეფასებაზე.

მეორე დონის ცვლადებიდან დირექტორის ასაკს უარყოფითი გავლენა აქვს თვითეფექტიანობაზე. სკოლაში მოსწავლეთა რაოდენობას ერთ მასწავლებელზე ასევე აღმოაჩნდა უარყოფითი გავლენა მოსწავლეთა ჩართულობის მხრივ თვითეფექტიანობის კომპონენტზე.

დირექტორის ლიდერობას სასკოლო კლიმატის შექმნის მიმართულებით აღმოაჩნდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი პოზიტიური გავლენა თვითეფექტიანობაზე მთლიანად და მის ორ კომპონენტზე: თვითეფექტიანობა კლასის მართვაში და თვითეფექტიანობა მოსწავლეთა ჩართულობაში.

თავი 8 სკოლის დირექტორები და ლიდერობა

სკოლის დირექტორის როლი

სკოლის დირექტორის მოვალეობაა სკოლის აკადემიური მიზნების მკაფიოდ ჩამოყალიბება, განათლების ხელშემწყობი სასკოლო გარემოს შექმნა და სკოლის მასწავლებლების დახმარება, რომ ისინი ფოკუსირებულნი იყვნენ სწავლების პროცესის გაუმჯობესებაზე. კვლევები ადასტურებს (Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), Improving School Leadership, Volume 1; Hopkins, D., D. Nusche and B. Pont (eds.) (2008), Improving School Leadership, Volume 2; ush, T. and D. Glover, 2003; Chapman, J., 2008; Heck, R., 1992), რომ დირექტორის ლიდერობას მნიშვნელოვანი პოზიტიური გავლენა აქვს სკოლის მისიის, სასკოლო თემის, სკოლაში თანამშრომლობითი გარემოს შექმნაზე, ასევე სწავლების ხარისხისადმი და მოსწავლეების მიღწევებისადმი მასწავლებლის პასუხისმგებლობის გრძნობის გაძლიერებაზე. ამიტომ მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, თუ რა არის სკოლის ლიდერის როლი, როგორ არიან ისინი მომზადებულები და ჩამოყალიბებულები, როგორც პროფესიონალები, რა სამუშაოს ასრულებენ ისინი, რა გამოწვევების წინაშე დგანან და როგორ ავლენენ ლიდერობას. კვლევის მონაცემების საფუძველზე გავაანალიზეთ მონაცემები სკოლის დირექტორების ასაკის და სქესის, მათი ფორმალური მომზადების, პროფესიული განვითარების, გამოცდილების, მათ მიერ შესრულებული სამუშაოს, მართვისა და იმ ზეგავლენის შესახებ, რომელიც შეიძლება ჰქონდეთ იმ სკოლებზე, რომლებშიც არიან დასაქმებულები.

სკოლის დირექტორების დემოგრაფიული პროფილი

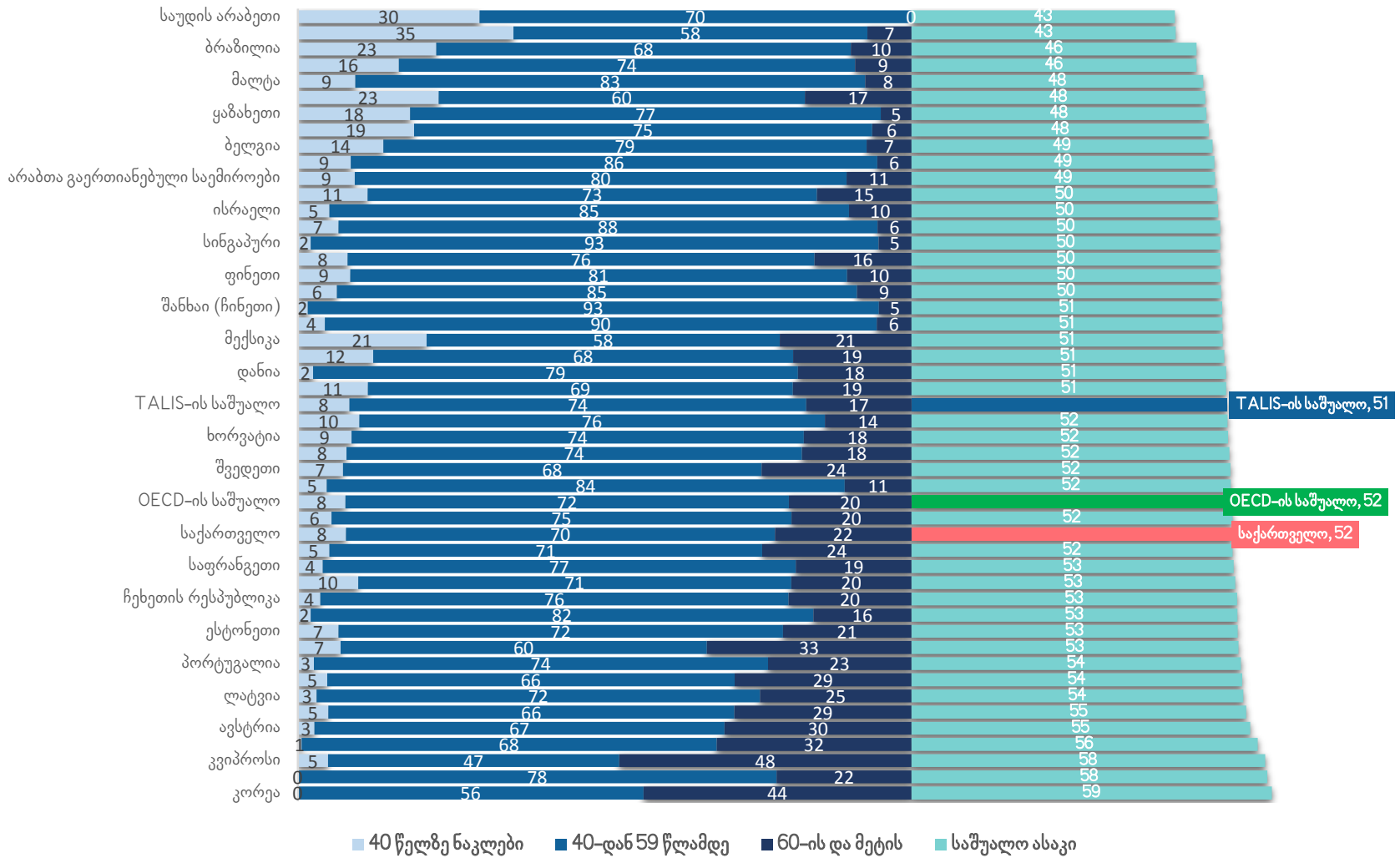
თანამედროვე საზოგადოება მოელის, რომ სკოლები წარმატებით გაუმკლავდებიან განსხვავებული ეთნიკური კუთვნილების, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსისა და სწავლის სტილის მქონე მოსწავლეების გამოწვევებს; რომ იქნებიან მგრძობიარენი კულტურული და გენდერული პრობლემებისადმი, შექმნიან ტოლერანტულ და სოციალური თანხმობით გამსჭვალულ გარემოს, მოაგვარებენ სასწავლო და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეებთან დაკავშირებულ სირთულეებს, წარმატებით შეძლებენ ტექნოლოგიების ინტეგრირებას სასწავლო პროცესში და ფეხს აუწყებენ სწრაფად განვითარებად პედაგოგიურ მიდგომებს როგორც ახალი ცოდნის მიწოდების, ისე მოსწავლეთა შეფასების მიმართულებით. სკოლის დირექტორთა მთავარი მოვალეობაა ისეთი სასკოლო გარემოს შექმნა, რომელიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა მომზადებას თანამედროვე საზოგადოებასა და ეკონომიკაში ინტეგრირებისათვის. ეს უნდა იყოს გარემო, რომელშიც მოსწავლე შეძლებს თავად წარმართოს საკუთარი განათლების პროცესი და რომელიც შეუქმნის მას მოტივაციას, რომ გააგრძელოს სწავლა მთელი ცხოვრების განმავლობაში.

მოსწავლეებელთა და სკოლის დირექტორთა ხანდაზმულობა ისევე, როგორც ასაკის გამო მათ მიერ სამსახურის დატოვება განათლების სისტემისთვის სერიოზულ პრობლემას წარმოადგენს, განსაკუთრებით კი კადრების ჩანაცვლების თვალსაზრისით. ხანდაზმულობასთან დაკავშირებულ პრობლემებს კიდევ უფრო ამძაფრებს ახალი ტექნოლოგიების ათვისებისა და დანერგვის საჭიროება, რაც, თავის მხრივ, მკვეთრად ზრდის მოთხოვნას არსებული კადრების პროფესიულ განვითარებაზე.

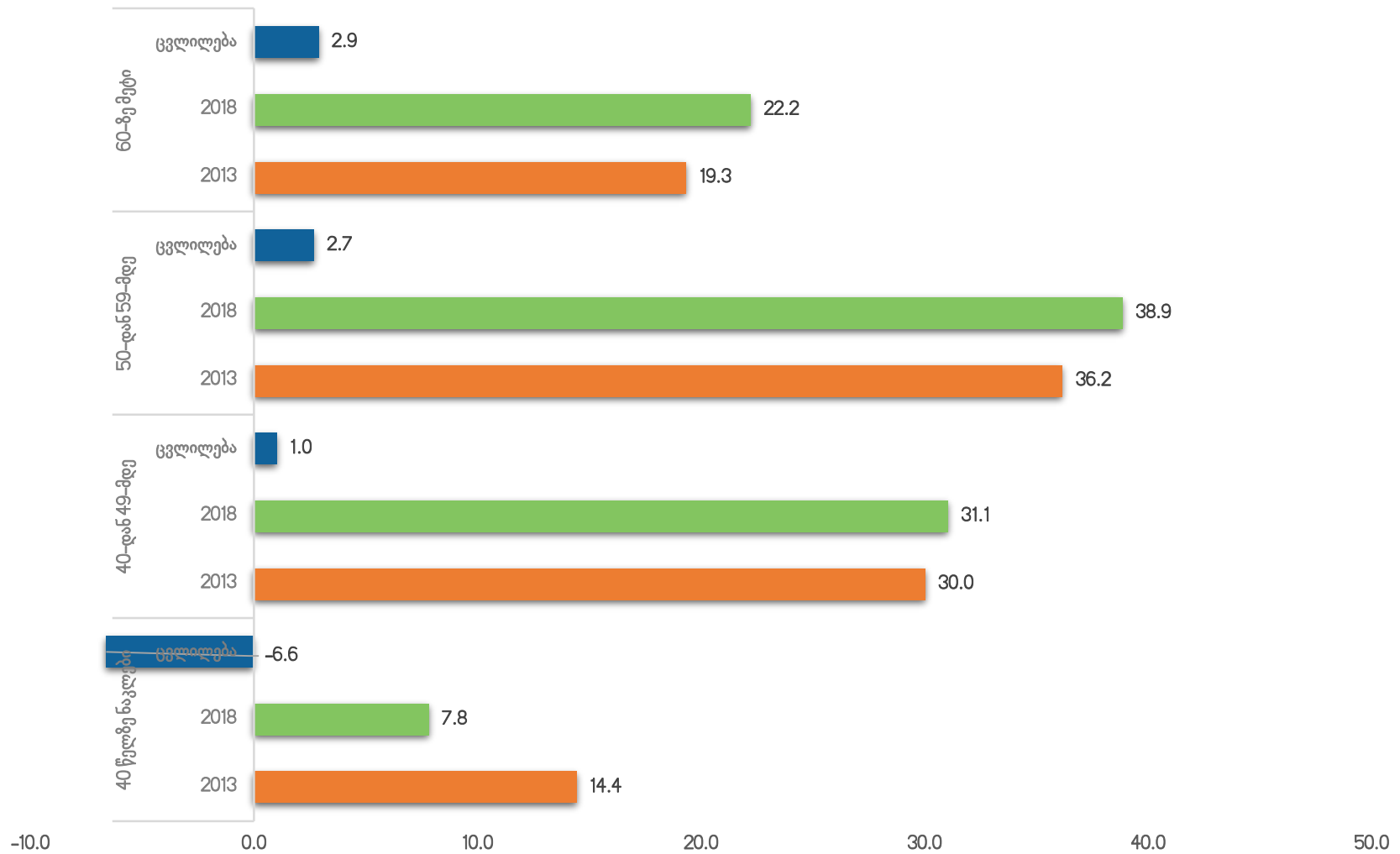
საქართველოში სკოლის დირექტორების საშუალო ასაკი დაახლოებით 52 წელია, რაც მხოლოდ 1 წლით აღემატება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს და დაახლოებით OECD-ის საშუალო მაჩვენებელს უტოლდება. საქართველოში სკოლის დირექტორთა დაახლოებით 70%-ის ასაკი 40-დან 59 წლამდეა, ხოლო 60 წლის და უფროსი ასაკის დირექტორების წილი არის დაახლოებით 22%. ახალგაზრდა (40 წელზე ნაკლები) დირექტორების წილი კი საქართველოში - დაახლოებით 8%.

საქართველოში სკოლის დირექტორთა საშუალო ასაკი და მათი პროცენტული განაწილება საკამოდ ახლოსაა კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნების შესაბამის მაჩვენებლებთან, მათ შორის, იმ ქვეყნების მაჩვენებლებთან, რომელთაც მაღალი შედეგები აქვთ PISA-ს საერთაშორისო შეფასებაში. გამონაკლისია იაპონია, რომელშიც დირექტორთა საშუალო ასაკი 58 წელია. ამავე დროს, იაპონიაში 40-დან 50 წლამდე ასაკის დირექტორების წილი არის 78% და თითქმის არ არის 40 წელზე ნაკლები ასაკის სკოლის დირექტორები, რაც განასხვავებს მას იმ ქვეყნებისაგან, სადაც გვხვდება ახალგაზრდა დირექტორები, მაგ.: ავსტრალიაში - 11%, ფინეთში - 9%, ესტონეთში - 7%. სხვა მონაწილეებთან შედარებით გაცილებით მაღალია ახალგაზრდა დირექტორების წილი თურქეთსა (35%) და საუდის არაბეთში (30%).

გრაფიკი 8.1 სკოლის დირექტორთა პროცენტული განაწილება ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით და საშუალო ასაკი



გრაფიკი 8.2 დირექტორების ასაკის ცვლილება 2013-დან 2018-წლამდე



TALIS-ის მონაცემების მიხედვით, საქართველოში სკოლის დირექტორების ასაკობრივი განაწილების ბალანსი არც ისე ცუდია, მაგრამ ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ 2013 წლის შემდეგ თითქმის ორჯერ შემცირდა ახალგაზრდა დირექტორების წილი და ეს ცვლილება გადანაწილდა უფრო მაღალი ასაკობრივი ჯგუფის დირექტორების წილებზე, რომლებიც მცირედით გაიზარდა. ახალგაზრდა დირექტორების წილის შემცირების მაჩვენებლით საქართველო მე-6 ადგილზეა კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის. ყველაზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს რუმინეთს, სადაც 2013 წლის მონაცემებთან შედარებით ახალგაზრდა დირექტორების წილი დაახლოებით 15%-ით შემცირდა. ასევე მაღალი მაჩვენებელი აქვს სინგაპურს, სადაც ახალგაზრდა დირექტორების წილი დაახლოებით 9%-ით შემცირდა. მკვეთრად იმატა ხანდაზმული დირექტორების წილმა კვიპროსში, სადაც 60 წლის და მეტი ასაკის დირექტორების წილი თითქმის 33%-ით გაიზარდა 2013 წლის შემდეგ. ასევე საკმაოდ დიდია ხანდაზმული დირექტორების წილის ზრდა შვედეთში, ნიდერლანდებსა და პორტუგალიაში. ამ ქვეყნებში 60 წლის და უფროსი ასაკის დირექტორთა წილმა დაახლოებით 11%-ით მოიმატა.

კვლევის მიხედვით, მანამდე, სანამ სკოლის ლიდერი გახდებოდა, სკოლის დირექტორების უმეტესობას ჰქონდა მასწავლებლობის გამოცდილება. საქართველოში სკოლის დირექტორი მასწავლებლად საშუალოდ, დაახლოებით 23 წლის განმავლობაში მუშაობდა. იგი ასევე დაახლოებით 6 წლის განმავლობაში მუშაობდა სხვა სკოლაში მმართველ თანამდებობაზე. საქართველოში სკოლის დირექტორის მასწავლებლად მუშაობის გამოცდილების მაჩვენებელი აღემატება როგორც TALIS-ის, ასევე OECD-ის საშუალო მაჩვენებელს. ეს მონაცემები ასევე გვიჩვენებს, რომ სკოლის დირექტორების მობილობა არც ისე მაღალია: სკოლის დირექტორად მუშაობის საშუალოდ 10.6-დან საშუალოდ 9.2 წლის განმავლობაში დირექტორები მუშაობენ იმავე სკოლაში, რომელშიც კვლევის ჩატარების დროს. ეს მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად განსხვავდება ზოგიერთი სხვა ქვეყნის შესაბამისი მონაცემისაგან. ასეთია, მაგალითად, სინგაპური, სადაც დირექტორი სკოლის მმართველ თანამდებობაზე მუშაობის საშუალოდ 9-დან 3.6 წლის განმავლობაში მუშაობს მიმდინარე დასაქმების ადგილას.

ცხრილი 8.1 სკოლის დირექტორების სამუშაო გამოცდილება

	სკოლის დირექტორის სამუშაო გამოცდილება				
	ამ სკოლაში დირექტორად	სულ დირექტორად	სხვა სკოლაში ადმინისტრაციულ თანამდებობაზე	მასწავლებლად მუშაობის, მოლიანად	სხვა პოზიციაზე
საქართველო	9.2	10.6	5.8	23.1	5.1
ესტონეთი	10.0	14.0	5.1	22.0	6.0
ფინეთი	7.3	11.7	2.9	15.4	3.1
საფრანგეთი	3.9	10.3	5.5	16.6	3.9
იაპონია	2.7	4.6	4.9	29.5	1.2
ნიდერლანდები	6.2	11.9	6.2	14.9	3.4
სინგაპური	3.6	9.0	8.0	14.7	1.7
OECD-ის საშუალო	6.9	9.7	5.3	19.9	3.5
EU-ის საშუალო	6.8	9.4	5.8	20.7	3.1
TALIS-ის საშუალო	6.7	9.5	5.8	19.7	3.2

სკოლის დირექტორების სქესი

კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმეტესობაში მასწავლებელთა პროფესიაში არსებობს გენდერული დისბალანსი. საქართველოში, სასწავლო პროცესში ძირითადად ქალების წილი ჭარბობს. ეს შესამჩნევია როგორც დაწყებით, ასევე საბაზო და საშუალო საფეხურებზე. მართალია სკოლის დირექტორების შემთხვევაში ეს დისბალანსი შედარებით მცირეა, მაგრამ იგი მაინც საკმაოდ მაღალია. როგორც აღინიშნა, საქართველოში მასწავლებლების დაახლოებით 83% ქალია, სკოლის დირექტორების შემთხვევაში ეს მაჩვენებელი დაახლოებით 60.1%-ის ტოლია. უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლის დირექტორებს შორის ქალების წილი თითქმის არ შეცვლილა 2013 წლის TALIS-ის კვლევის შემდეგ, რომლის მიხედვითაც ეს მაჩვენებელი დაახლოებით 60%-ს შეადგენდა. PISA-ს საერთაშორისო შეფასებაში მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნებიდან სკოლის დირექტორებს შორის ქალების ყველაზე მაღალი წილი აქვს ესტონეთს. ამ ქვეყანაში დირექტორებს შორის ქალების წილი ოდნავ ჩამოუვარდება საქართველოს შესაბამის მაჩვენებელს და 56.6%-ის ტოლია. PISA-ში მაღალი მიღწევის ქვეყნებს შორის ქალი დირექტორების ყველაზე დაბალი წილია იაპონიაში – 7%. ამ ორ ქვეყანაში (ისევე, როგორც საქართველოში) ქალი დირექტორების წილი შეესაბამება მასწავლებლებს შორის არსებული გენდერულ განაწილებას. ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ 2008 წლის TALIS-ის კვლევის მონაცემებთან შედარებით, 2013 წელს ქალი მასწავლებლების წილი ესტონეთში გაიზარდა და ოდნავ გაუსწრო კიდევ საქართველოს შესაბამის მაჩვენებელს, ხოლო შემდეგ, 2018 წელს, კვლავ შემცირდა და თითქმის გაუტოლდა 2008 წლის მაჩვენებელს.

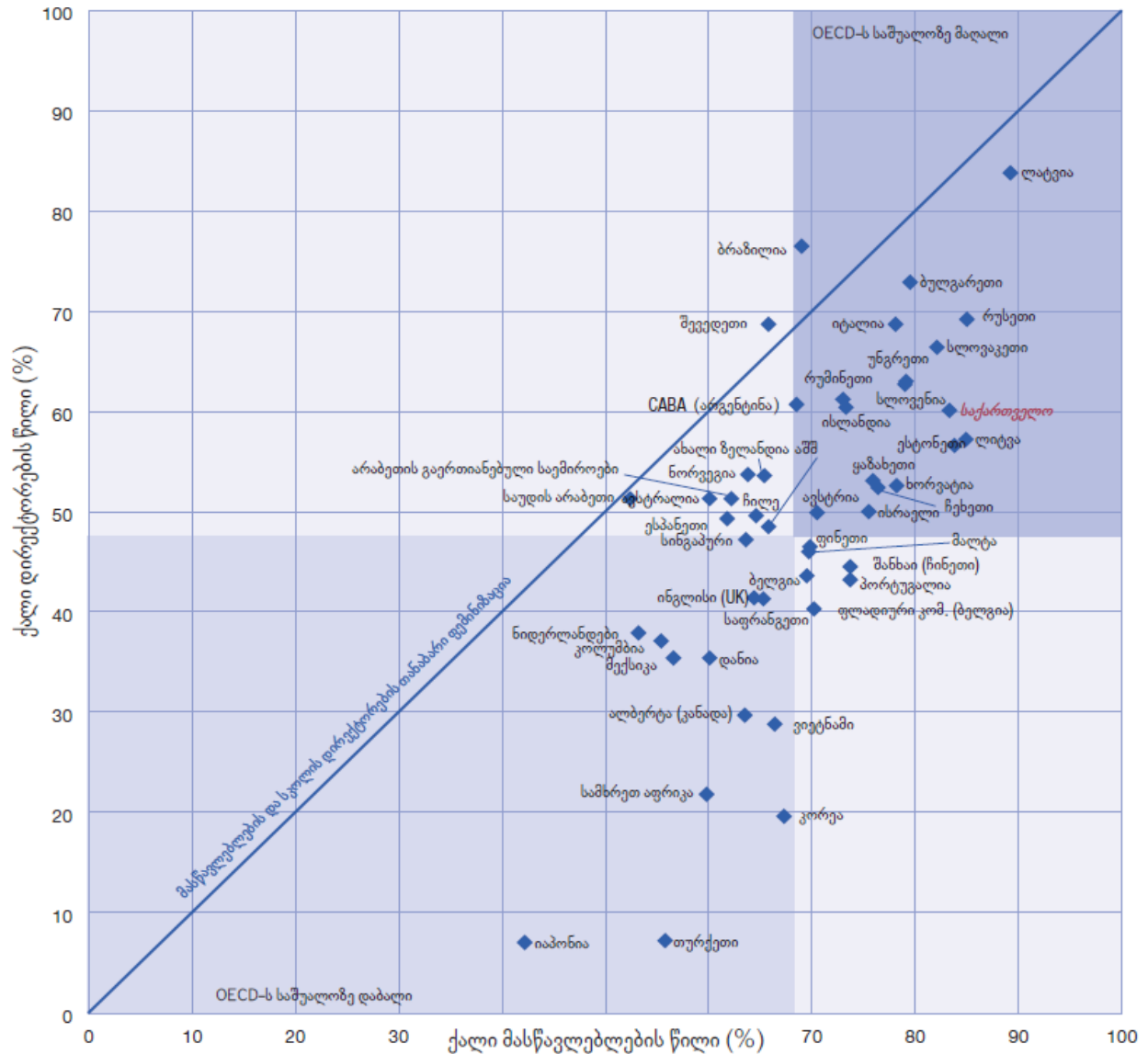
ცხრილი 8.2 ქალების წილი სკოლის დირექტორებს შორის

	ქალების წილი სკოლის დირექტორებს შორის		
	TALIS 2013	TALIS 2018	ცვლილება (TALIS 2018 – TALIS 2013)
საქართველო	60.0	60.1	0.1
PISA-ში მაღალი მიღწევების ქვეყნები			
ალბერტა (კანადის პროვინცია)	43.1	29.7	-13.4
ესტონეთი	60.2	56.6	-3.6
ფინეთი	40.6	46.5	5.9
იაპონია	6.0	7.0	1.0
სინგაპური	52.5	47.2	-5.3

მასწავლებლებს შორის ქალები უმეტესობაში არიან 2018 წლის TALIS-ში მონაწილე ქვეყნებში, იაპონიის გარდა, მაგრამ სკოლის დირექტორებს შორის ქალები უმცირესობაში არიან კვლევაში მონაწილე ქვეყნების დაახლოებით ნახევარში. ეს მონაცემები საკმაოდ სანდოდ გამოიყურება და მონაწილე ქვეყნებს შორის არც ერთში არ ყოფილა რეგისტრირებული მნიშვნელოვანი ცვლილება გენდერულ განაწილებაში 2013 და 2018 წლების კვლევებს შორის. საშუალოდ OECD-ის ქვეყნებში მასწავლებელთა 68%, ხოლო სკოლის დირექტორთა 47% ქალია. ეს მიუთითებს იმ გენდერულ დისბალანსზე, რომელიც არსებობს ქალების კარიერულ დაწინაურებაში მასწავლებლის პოზიციიდან ლიდერობის პოზიციამდე. ქვეყნების უმეტესობა

იმყოფება "თანაბარი ფემინიზაციის წრფის" ქვემოთ. ამ ქვეყნებში ქალი დირექტორების წილი უფრო დაბალია, ვიდრე ქალი მასწავლებლებისა. TALIS-ის საერთაშორისო ანგარიშში აღნიშნულია, რომ ამ კანონზომიერებას შესაძლოა გააჩნდეს როგორც ენდოგენური (რაც უკავშირდება ქალების ნაკლებ მისწრაფებას მმართველი პოზიციის დაკავებისკენ), ისე ეგზოგენური (რაც უკავშირდება იმას, რომ უფრო იშვიათად ხდება მმართველ პოზიციამე ქალი კანდიდატების შერჩევა) მიზეზი (TALIS 2018 Results (Volume II)).

გრაფიკი 8.3 მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორების თანაბარი ფემინიზაციის მაჩვენებლები



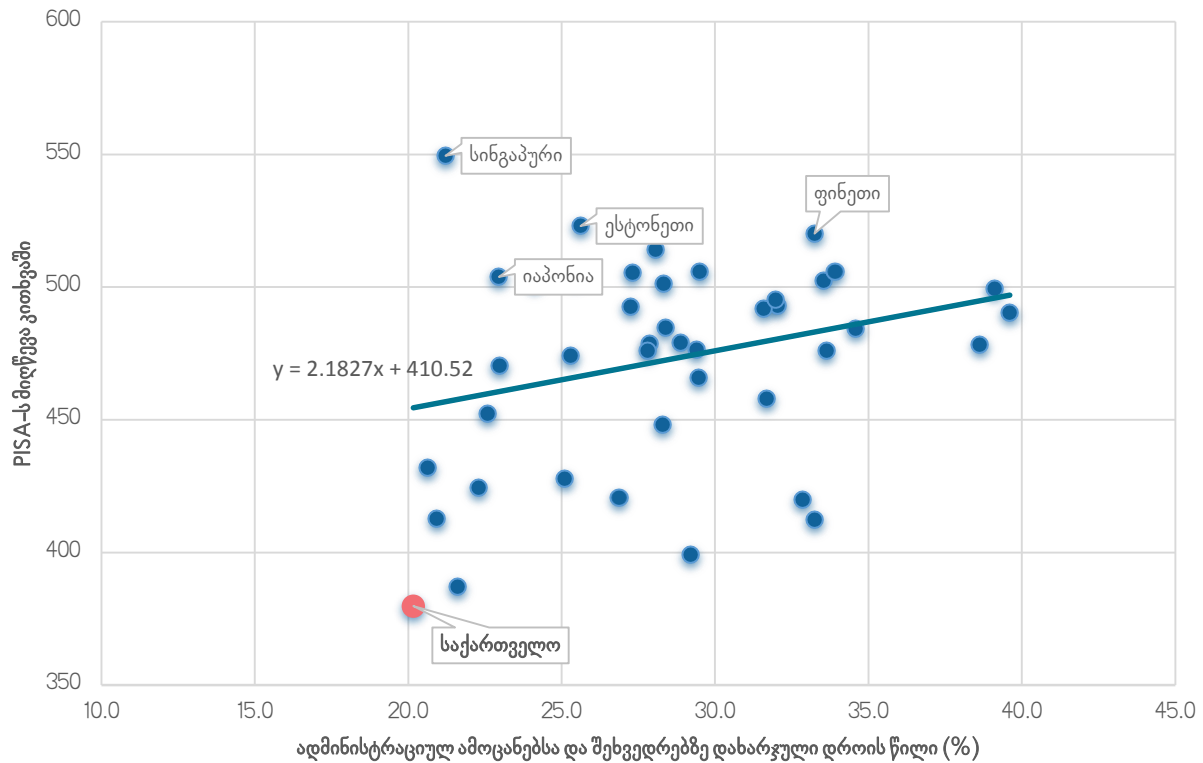
სკოლის დირექტორების მიერ დახარჯული დრო სასწავლო გეგმასა და სწავლასთან დაკავშირებულ საქმიანობაზე, ამ დროის გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე

TALIS—მა ასევე გამოიკვლია, თუ როგორ ეხმარებიან სკოლის ხელმძღვანელები მასწავლებლებს. ამ მიზნით სკოლის დირექტორებს ჰკითხეს, თუ როგორია მათ მიერ დირექტორის როლთან დაკავშირებული აქტივობების წილი წლის განმავლობაში. კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმრავლესობაში დირექტორების დროის უმეტესი ნაწილი იხარჯებოდა ადმინისტრაციული დავალებების შესრულებასა და შეხვედრებში. საქართველოში ამ სახის აქტივობებს უკავია დირექტორების სამუშაო დროის მეხუთედზე ოდნავ მეტი (20.2%), რაც OECD-ისა და TALIS-ის საშუალო მაჩვენებლებზე ნაკლებია (OECD – 29.5%, TALIS – 28%). ეს მაჩვენებელი ასევე ჩამოუვარდება ესტონეთისა (25.6%) და ფინეთის (33.2%) ანალოგიურ მაჩვენებელს. უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის საქართველო ამ მაჩვენებლით ("ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილი") იმყოფება ბოლოდან მეორე ადგილზე. კვლევაში მონაწილეებს შორის. ნაკლები მაჩვენებელი აქვს მხოლოდ CABA-ს (არგენტინა).

კვლევის სხვა მონაწილეებთან შედარებით საქართველოში დირექტორები ცოტა დროს უთმობენ ასევე მართვასთან დაკავშირებულ საქმიანობასა და შეხვედრებს (18.5%). სამაგიეროდ, სხვებთან შედარებით ისინი მეტ დროს უთმობენ სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ საქმიანობასა და შეხვედრებს (21.4%). ამ მაჩვენებლით საქართველო კვლევის მონაწილეების სიის დასაწყისში იმყოფება.

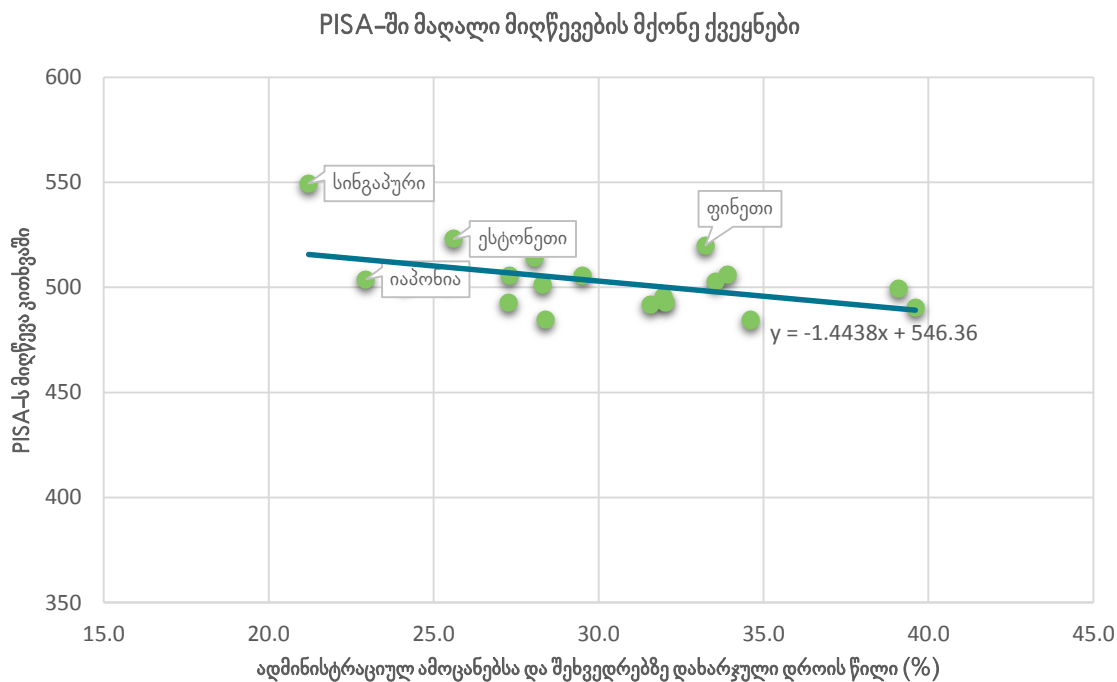
დირექტორის მიერ სამუშაო დროს განაწილების საკითხთან დაკავშირებით შევისწავლეთ დამოკიდებულება სამუშაო დროს განაწილების სხვადასხვა კომპონენტსა და PISA-ს საერთაშორისო შეფასებაში ქვეყნების მიღწევებს შორის.

გრაფიკი 8.4 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან კითხვაში

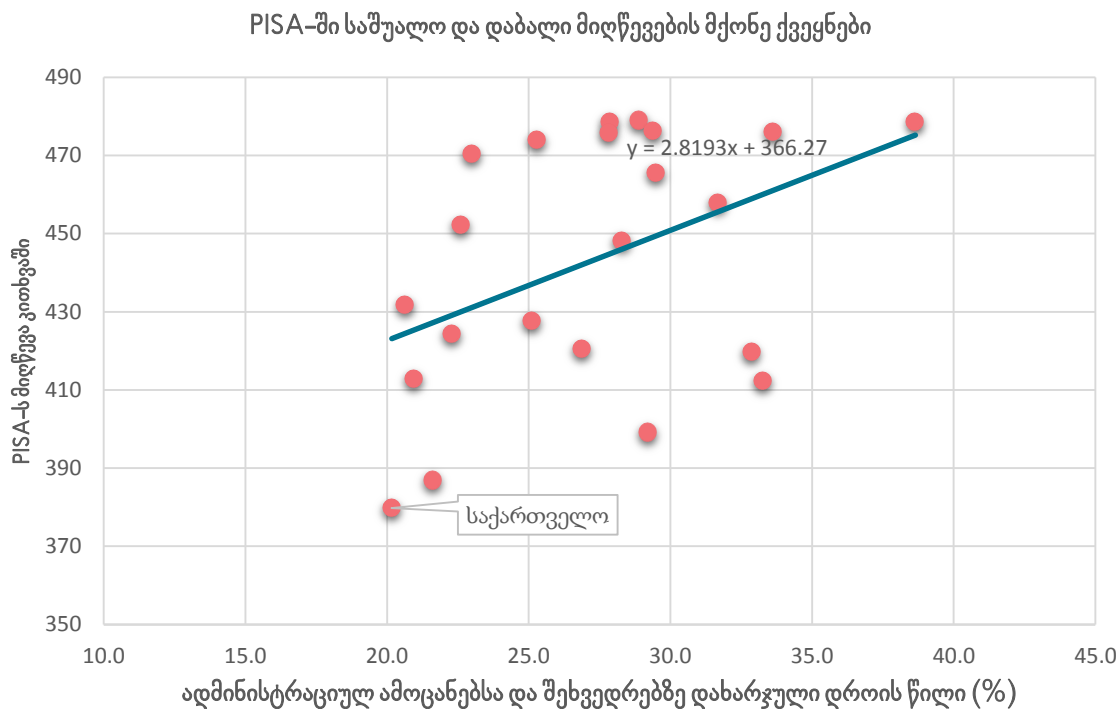


აღმოჩნდა, რომ არსებობს დადებითი კავშირი ქვეყანაში სკოლის დირექტორების მიერ ადმინისტრაციულ საქმიანობასა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილსა და მიღწევებს შორის PISA-ში კითხვის მიმართულებით. თუმცა, თუ განვიხილავთ PISA-ში მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნებს, ეს კავშირი უარყოფითი ხდება.

გრაფიკი 8.5 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან კითხვაში - მაღალი მიღწევის მქონე ქვეყნებში



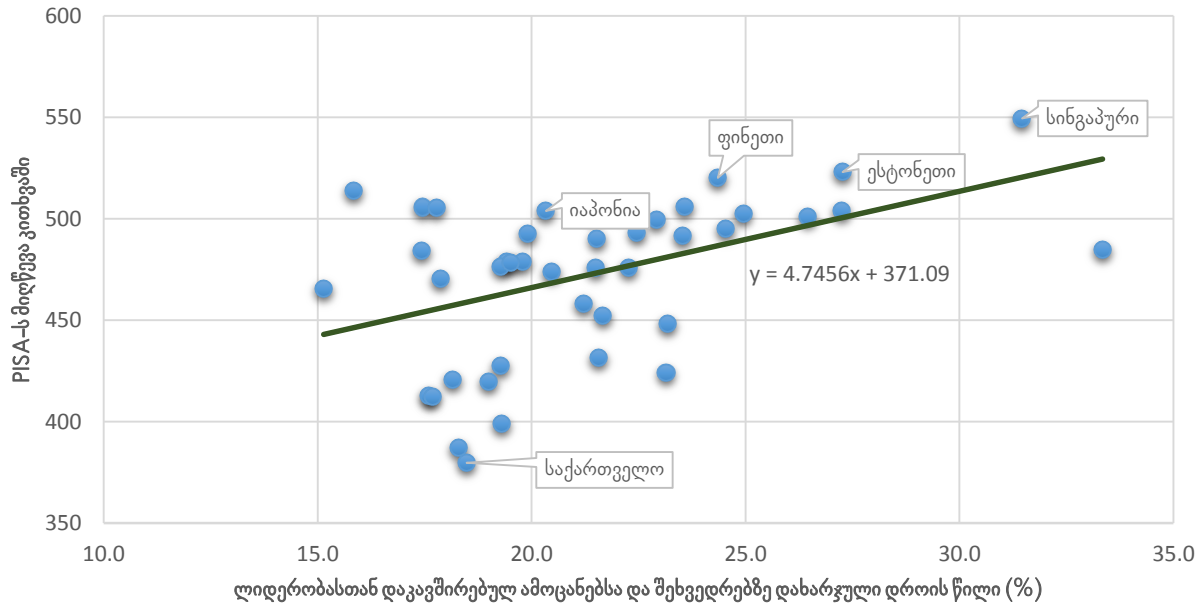
გრაფიკი 8.ნ ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან კითხვაში – დაბალი მიღწევის მქონე ქვეყნებში



დადებითი კავშირი ადმინისტრაციულ საქმიანობასა და შეხვედრებში დახარჯული დროის წილსა და მიღწევებს შორის PISA-ს კითხვის მიმართულებით საგრძნობლად მეტია საშუალო და დაბალი მიღწევის მქონე ქვეყნებში. ოდნავ განსხვავებული მდგომარეობაა მართვასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილსა და PISA-ში კითხვის მიმართულებით მიღწევებს შორის კავშირის შემთხვევაში.

გრაფიკი 8.7 ლიდერობასთან დაკავშირებული ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან კითხვაში

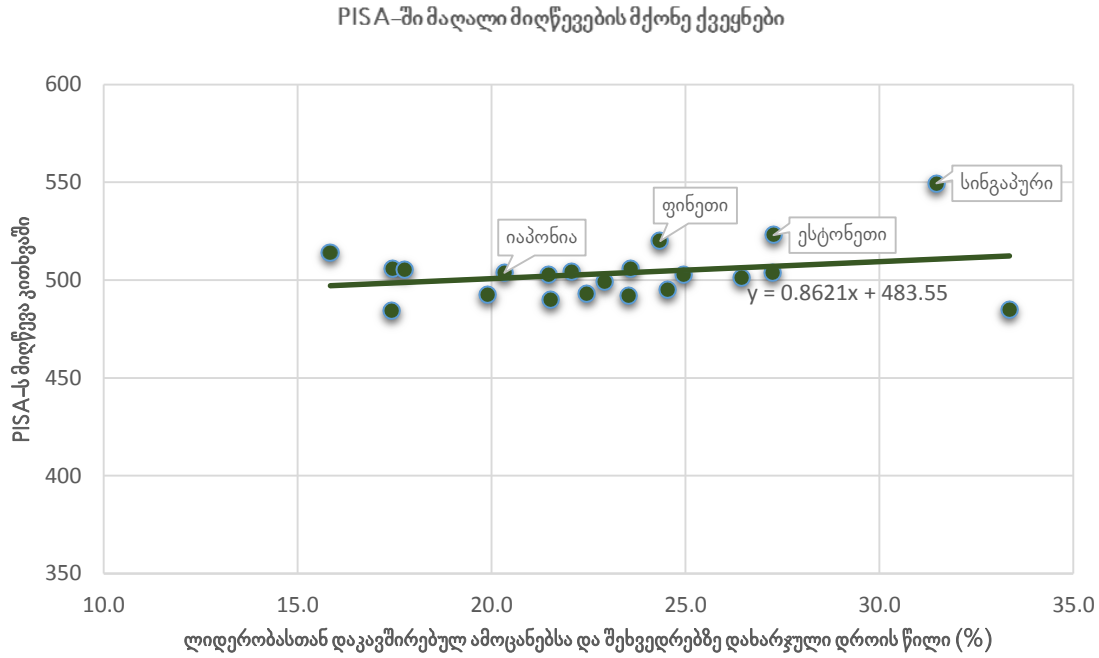
ლიდერობასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან კითხვაში



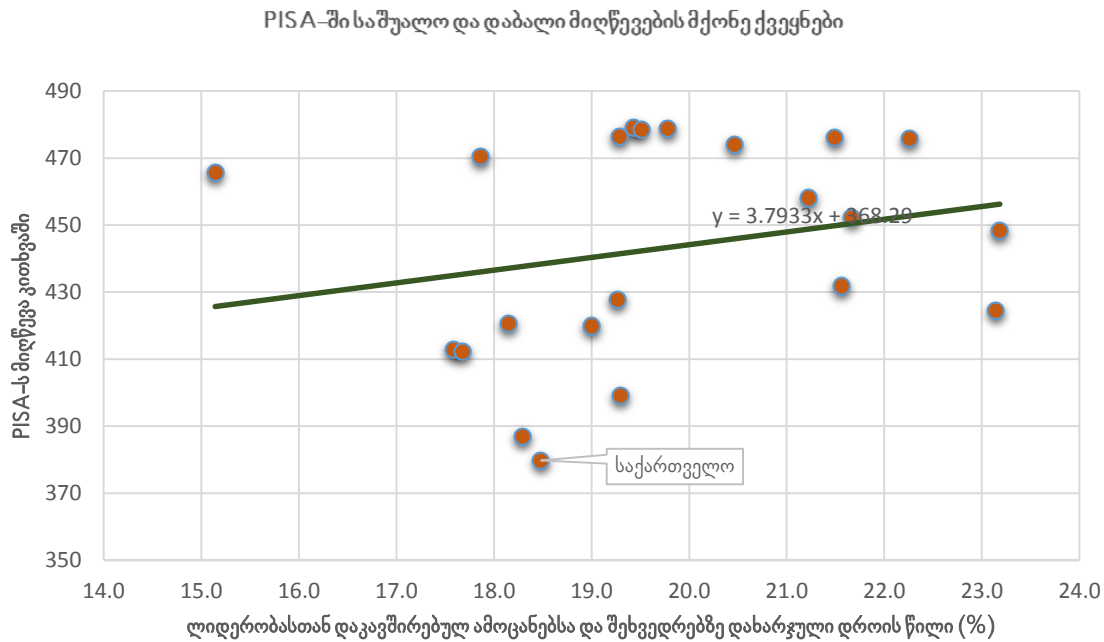
ლიდერობის შემთხვევაში, ეს კავშირი მთლიანობაში დადებითია და უფრო ძლიერია, ვიდრე ადმინისტრაციული საქმიანობისა და შეხვედრების შემთხვევაში. თუმცა, კავშირი საგრძნობლად სუსტდება PISA-ში კითხვის მიმართულებით მაღალი შედეგების მქონე ქვეყნებისთვის. ხოლო მცირედით იკლებს საშუალო და დაბალი მიღწევის მქონე ქვეყნებისთვის.

სრულიად განსხვავებული მდგომარეობაა სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებული საქმიანობისა და შეხვედრების შემთხვევაში. კავშირი სკოლის დირექტორების მიერ ამ ტიპის საქმიანობაზე დახარჯული დროის წილსა და მოსწავლის მიღწევებს შორის მთლიანობაში უარყოფითია.

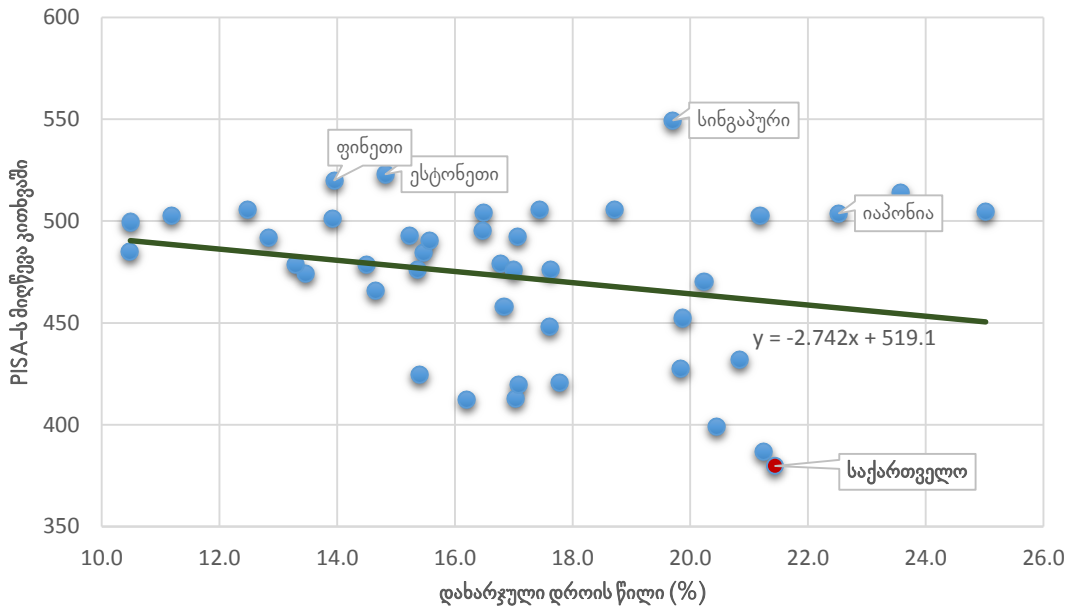
გრაფიკი მ.8 ლიდერობასთან დაკავშირებული ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან კითხვაში - მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნებში



გრაფიკი მ.9 ლიდერობასთან დაკავშირებული ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან კითხვაში - დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნებში



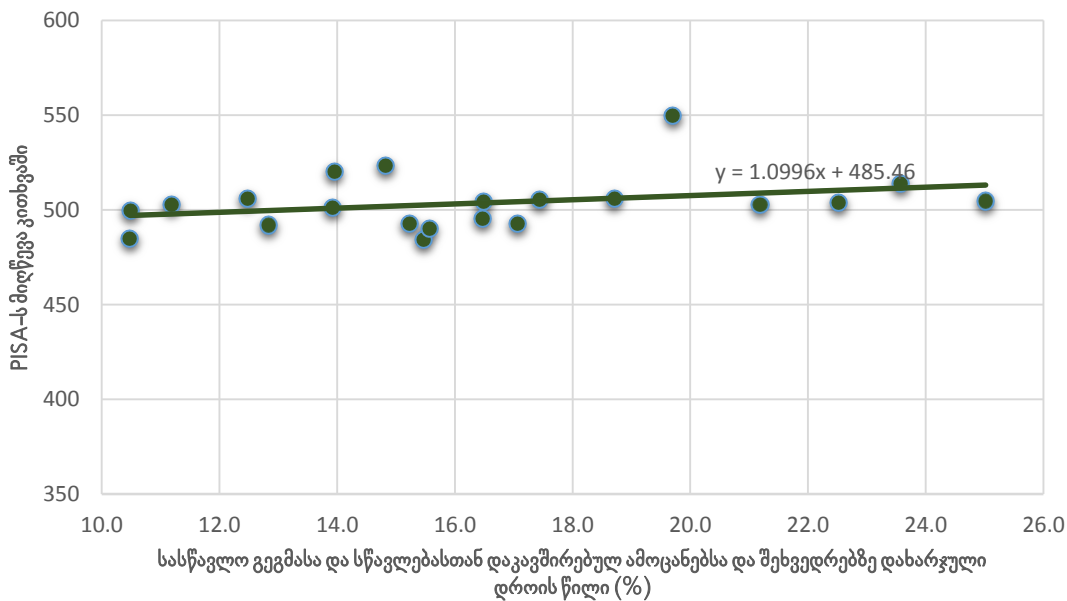
გრაფიკი 8.10 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე კითხვაში



თუმცა, ეს კავშირი დადებითია PISA-ს საერთაშორისო კვლევაში მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნების შემთხვევაში.

გრაფიკი 8.11 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე კითხვაში - მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

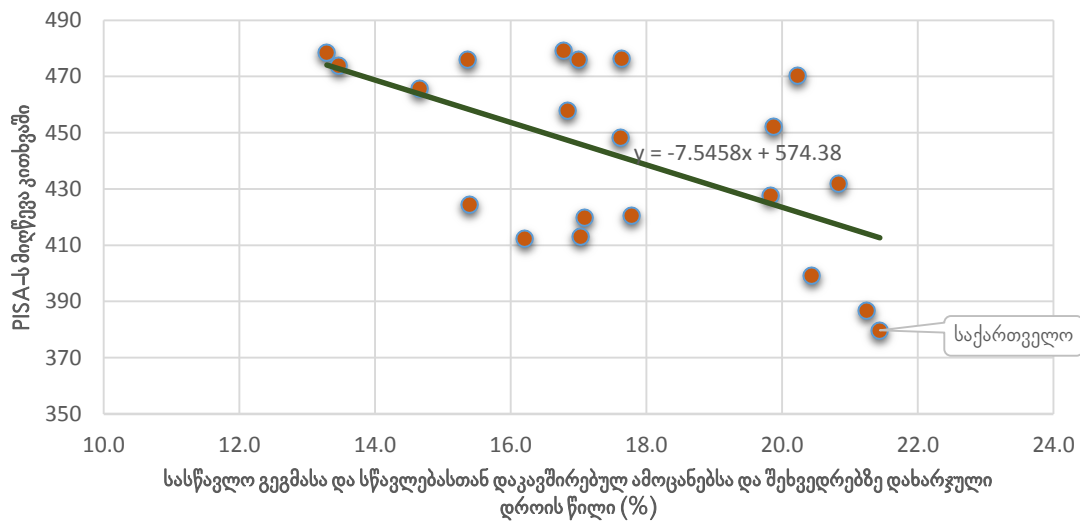
PISA-ში მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები



ხოლო PISA-ს შეფასებაში საშუალო და დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნების შემთხვევაში უარყოფითია.

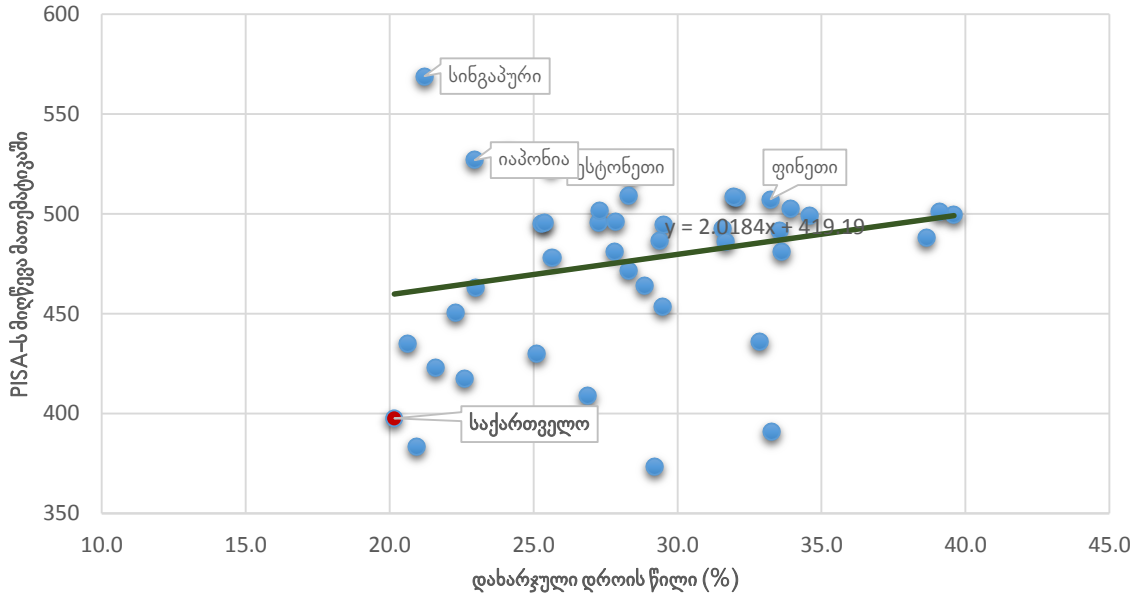
გრაფიკი 8.12 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე კითხვაში – დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

PISA-ში საშუალო და დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები



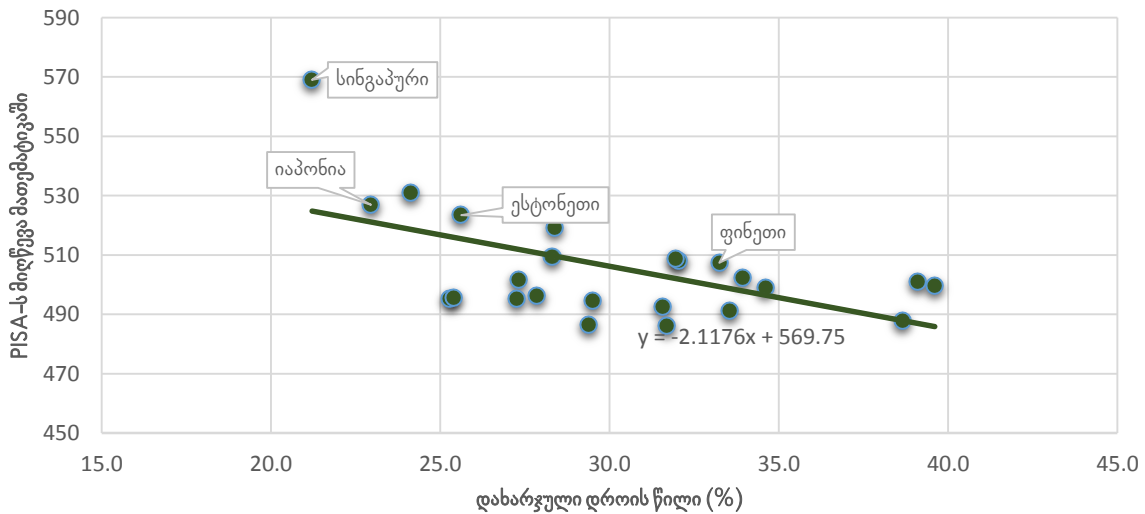
დაახლოებით მსგავსი სურათია PISA-ს საერთაშორისო შეფასების მათემატიკისა და საბუნებმეტყველო მეცნიერებების მიმართულებებით

გრაფიკი მ.13 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შესვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში



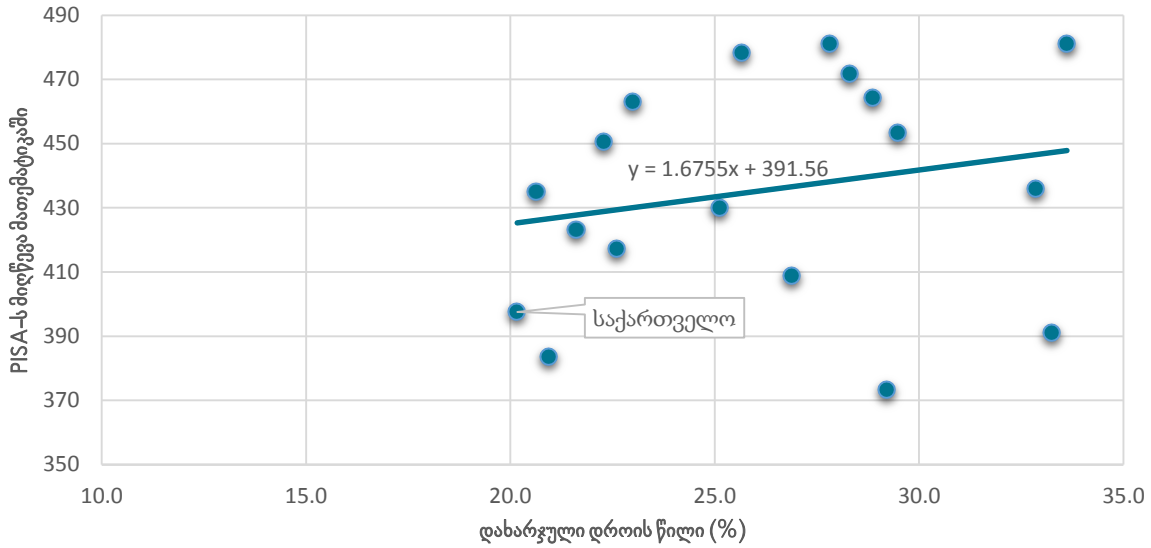
გრაფიკი მ.14 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შესვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში - მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

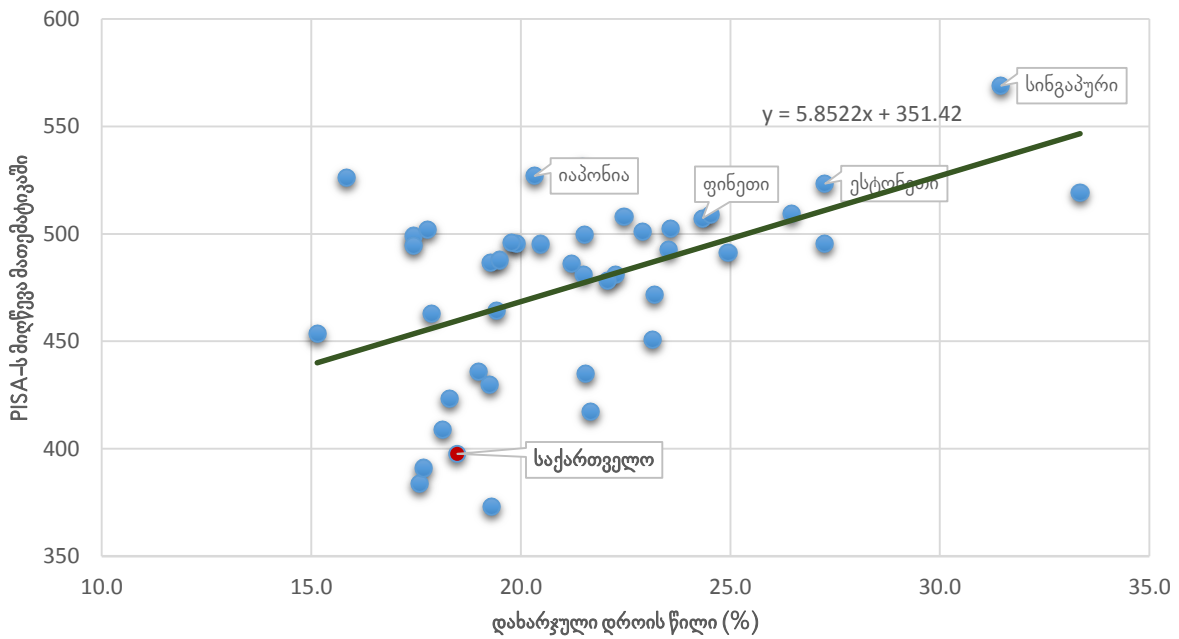


გრაფიკი მ. 15 ადმინისტრაციულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში – საშუალო და დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

საშუალო და დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

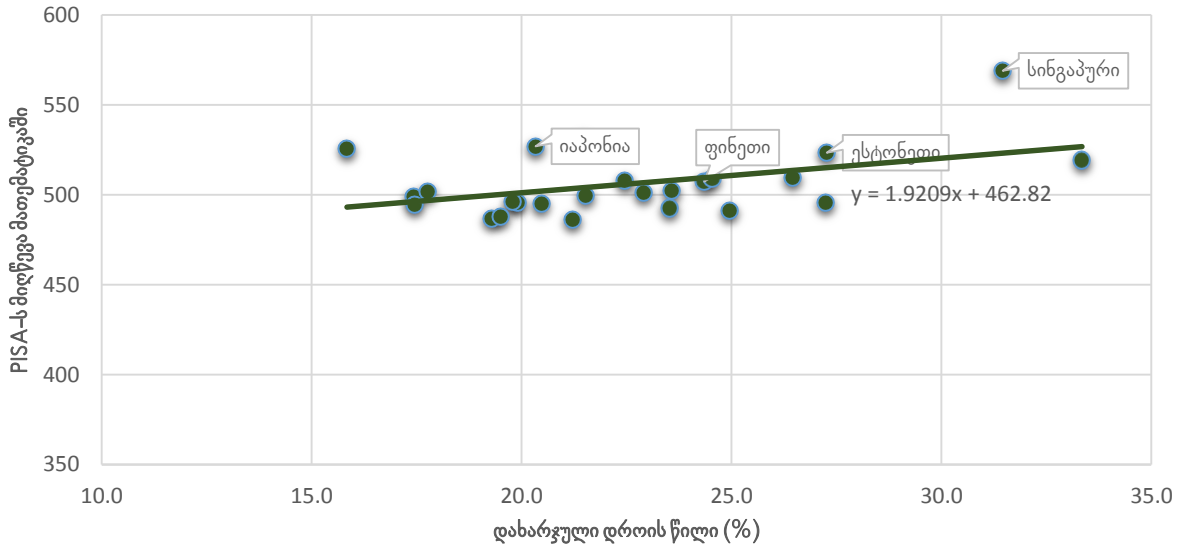


გრაფიკი მ. 16 ლიდერობასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში



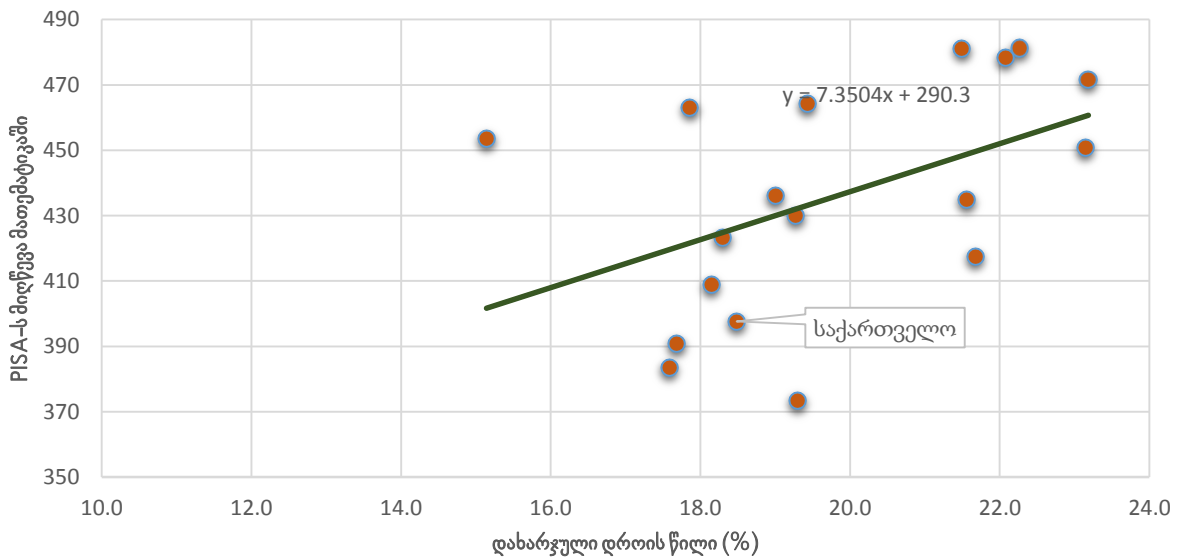
გრაფიკი მ.17 ლიდერობასთან დაკავშირებულამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში - მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

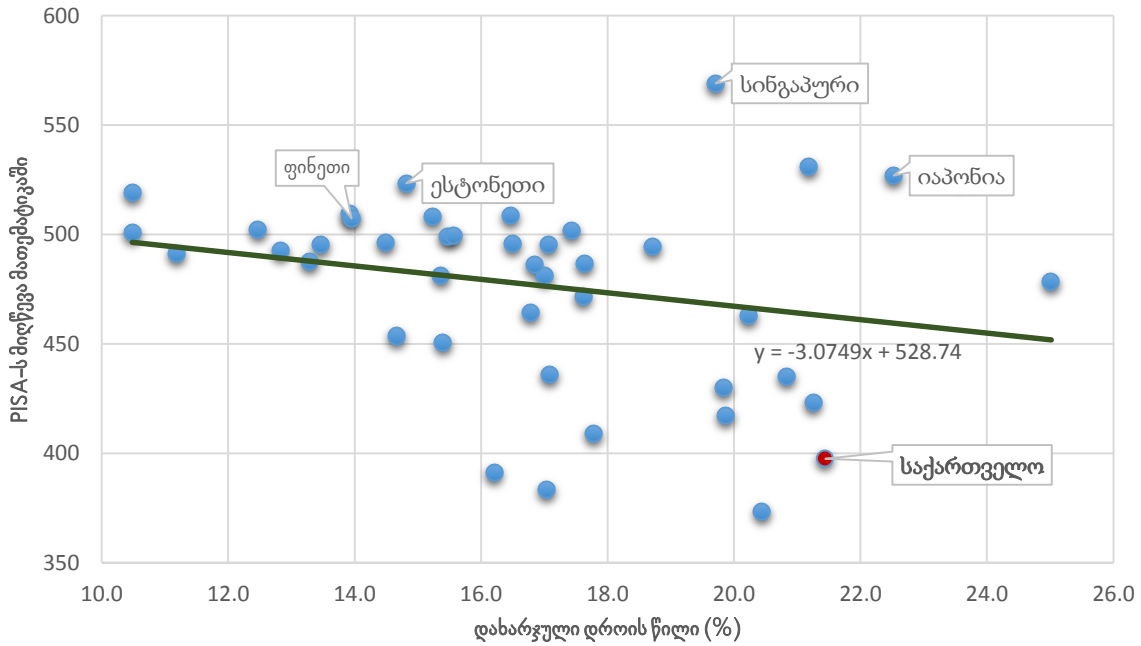


გრაფიკი მ.18 ლიდერობასთან დაკავშირებულამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის წილის კავშირი PISA-ს მიღწევებთან მათემატიკაში - საშუალო ან დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

საშუალო და დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

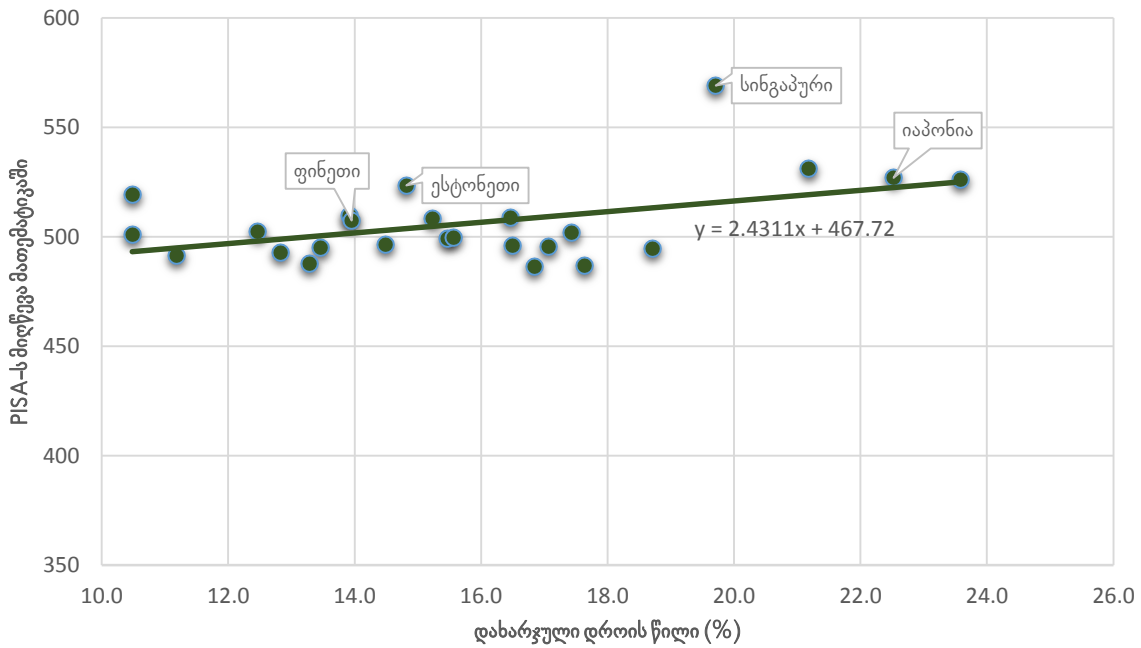


გრაფიკი 8.19 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე მათემატიკაში



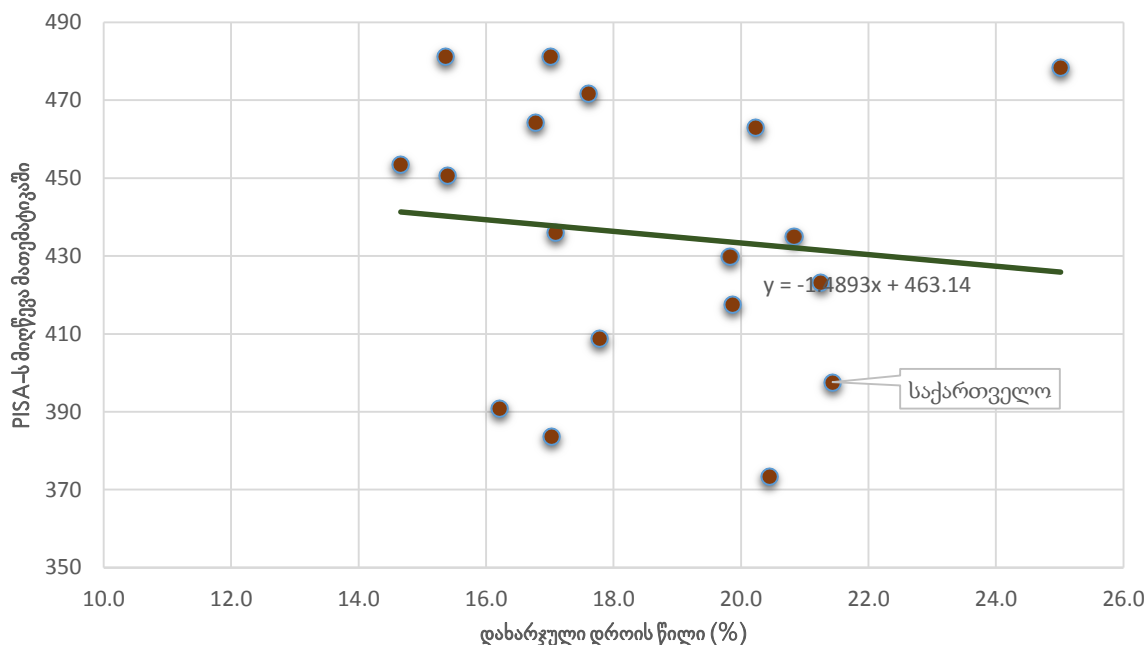
გრაფიკი 8.20 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე მათემატიკაში – მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

მაღალი მიღწევების მქონე ქვეყნები



გრაფიკი 8.21 სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებსა და შეხვედრებზე დახარჯული დროის კავშირი PISA-ს მიღწევებზე მათემატიკაში – საშუალო ან დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები

საშუალო და დაბალი მიღწევების მქონე ქვეყნები



იმ შვიდი აქტივობიდან, რომლებიც შესულია სკოლის დირექტორთა კითხვარში, OECD-ის წინა კვლევების მიხედვით (OECD, 2014) სასწავლო გეგმასა და სწავლებასთან დაკავშირებული საქმიანობები და შეხვედრები განისაზღვრა, როგორც სასწავლო ლიდერობისა და სწავლების მხარდაჭერის ძირითადი კომპონენტი. ეს აქტივობა, როგორც წესი, გულისხმობს სკოლის სასწავლო გეგმის შედგენას, სასწავლო პროცესზე დაკვირვებასა და მასწავლებლების მენტორობას, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აქტივობების მოფიქრებას, დაგეგმვასა და რეალიზაციას, ასევე სასკოლო სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული შეფასების სისტემის განხორციელებაში მონაწილეობას. როგორც აღვნიშნეთ, საქართველოში სკოლის დირექტორები ამ სახის აქტივობებში ხარჯავენ დროის დაახლოებით 21.4%-ს, რაც აღემატება როგორც TALIS-ის საშუალო მაჩვენებელს, ასევე იმ ქვეყნების საშუალო მაჩვენებლებს, რომლებსაც მაღალი მიღწევა აქვთ PISA-ს შეფასებაში.

სკოლის კლიმატი და სასწავლო გარემო

სამეცნიერო ლიტერატურის ანალიზი აჩვენებს, რომ პოზიტიური სასკოლო და საკლასო კლიმატი ძლიერ პირდაპირ ან არაპირდაპირ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა სწავლასა და კეთილდღეობაზე (Engel, Rutkowski & Rutkowski, 2009; Nilsen & Gustafsson, 2016), აგრეთვე, მასწავლებლების თვითფექტიანობის განცდაზე, მათ თავდაჯერებულობასა და სწავლებისადმი ერთგულებაზე. TALIS განიხილავს სკოლის და კლასის კლიმატის რამდენიმე ასპექტს. ესენია: სკოლის უსაფრთხოება, მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთობები და დისციპლინა.

კითხვარის საშუალებით დირექტორებმა უპასუხეს შეკითხვას იმის შესახებ, თუ რამდენად ხშირად

ხდებოდა მათ სკოლაში უსაფრთხოებასთან დაკავშირებული ინციდენტი (არასდროს; უფრო იშვიათად, ვიდრე თვეში ერთხელ; ყოველთვიურად; ყოველკვირეულად; ყოველდღიურად). საზოგადოდ, პოლიტიკოსების, დირექტორების, მასწავლებლებისა და მშობლების შემფოთებას იწვევს სკოლაში უსაფრთხოებასთან დაკავშირებული ინციდენტების სიხშირის ზრდა. სკოლის უსაფრთხოებასთან დაკავშირებული პრობლემებიდან ყველაზე მეტად გავრცელებულია მოსწავლეების მიერ ერთმანეთის დაშინება და ბულინგი, რაც კვლევის მონაცემების მიხედვით, ყოველკვირეულად ხდება OECD-ის ქვეყნების სკოლების 14%-ში. ეს საკითხი ასევე აქტუალურია ფინეთში, სადაც დირექტორთა 29%-მა განაცხადა, რომ ამგვარი მოვლენები ყოველკვირეულად ხდება. იაპონიასა და სინგაპურში სკოლების ხელმძღვანელები აცხადებენ, რომ ასეთი რამ იშვიათად ხდება.

სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგების მიხედვით, საქართველოში სკოლის უსაფრთხოება საკმაოდ მაღალ დონეზეა. სკოლებში თითქმის არ ხდება ისეთი სახის ინციდენტები, როგორებიცაა: ვანდალიზმი და ქურდობა; მოსწავლეებს შორის ძალადობის შედეგად მიყენებული ფიზიკური დაზიანება; მასწავლებლების ან თანამშრომლების დაშინება ან სიტყვიერი შეურაცხყოფა; ნარკოტიკული ნივთიერებების და/ან ალკოჰოლის გამოყენება/შენახვა და მოსწავლის ან მშობლის/მეურვის ჩივილი მოსწავლეებს შორის არასასურველ ელექტრონულ კომუნიკაციაზე (ტექსტური შეტყობინებები, ელექტრონული წერილები, ინტერნეტში). სკოლის დირექტორების წილი, რომლებმაც განაცხადეს რომ მათ სკოლაში მოსწავლეების მხრიდან ერთმანეთის შევიწროება ან ჩაგვრა (ან სხვა სახის სიტყვიერი შეურაცხყოფა) ხდება ყოველკვირეულად, შეადგენს 1.5%-ს. მხოლოდ 0.3%-ს შეადგენს იმ დირექტორების წილი, რომლებმაც განაცხადეს, რომ მოსწავლე ან მშობელი/მეურვე ყოველკვირეულად ჩივის ინტერნეტში მოსწავლეების შესახებ საზიანო ინფორმაციის გამოქვეყნების გამო.

ცხრილი 8.3 სკოლის კლიმატის მასხაითებლები სკოლის დირექტორთა პასუხების მიხედვით

იმ დირექტორთა წილი, რომლებმაც განაცხადეს, რომ შემდეგი სახის დარღვევები კვირაში ერთხელ მაინც ხდება მათ სკოლაში							
ვანდალიზმი და ქურდობა	მოსწავლეების მხრიდან ერთმანეთის შევიწროება ან ჩაგვრა	მოსწავლეებს შორის ძალადობის შედეგად მიყენებული ფიზიკური დაზიანება	მასწავლებლების ან თანამშრომლების დაზიანება ან სიტყვიერი შეურაცხველობა	ნარკოტიკული ნივთიერებების და/ან ალკოჰოლის გამოყენება/ შენახვა	მოსწავლის ან მშობლის/მეურვის ჩივილი ინტერნეტში	მოსწავლის ან მშობლის/მეურვის ჩივილი	მოსწავლის ან მშობლის/მეურვის ჩივილი
%	%	%	%	%	%	%	%
შანხაი (ჩინეთი)	0.65	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.03
ჩინური ტაიბეი	0.27	0.27	0.00	0.00	0.00	0.00	1.05
კარეა	1.82	0.35	0.35	0.26	0.00	0.00	0.00
იაპონია	0.55	0.37	0.37	1.30	0.00	0.53	0.53
ყაზახეთი	0.03	0.61	0.00	0.15	0.00	0.00	0.70
საქართველო	0.00	1.49	0.00	0.00	0.00	0.29	0.00
გიეტნამი	0.59	1.77	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
რუსეთი	0.00	2.04	0.00	1.69	1.68	0.00	2.33
ისლანდია	0.00	2.17	0.00	2.15	0.00	1.08	1.08
ჩეხეთის რესპუბლიკა	1.36	2.87	0.00	0.60	0.00	0.23	0.23
იტალია	0.23	3.17	0.21	1.74	0.00	0.80	2.58
ჩილე	2.30	3.68	1.87	0.30	0.62	0.00	0.00
ხორვატია	0.39	3.81	0.00	0.00	0.00	0.80	0.46
სინგაპური	0.00	4.33	0.00	0.00	0.00	3.28	0.52
დანია	1.25	4.58	0.90	7.96	0.45	0.00	0.00
არგენტინა	2.38	4.60	0.79	1.60	1.59	3.06	1.62
ესპანეთი	0.94	5.05	0.49	2.01	1.18	1.23	2.44
პორტუგალია	2.74	7.34	3.10	3.98	1.44	0.00	0.36
არაბთა გაერთიანებული საემირო	2.73	8.02	1.06	1.26	0.20	0.72	1.96
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	0.99	8.98	0.63	0.00	0.00	0.00	0.00
ლატვია	0.00	9.02	0.40	4.03	0.00	0.34	0.00
საუდის არაბეთი	3.36	10.07	3.51	5.23	1.13	0.36	0.36
უნგრეთი	2.31	10.23	2.02	2.28	0.00	1.92	1.19
ესტონეთი	0.50	11.95	0.00	7.86	1.07	1.55	1.05
ალბერტა (კანადის პროვინცია)	2.08	12.53	0.69	0.12	1.80	3.88	5.93
ნიდერლანდები	1.72	12.93	0.00	0.00	2.59	5.17	12.93
TALIS-ის საშუალო	3.01	13.06	2.11	2.85	1.52	2.03	2.73
თურქეთი	5.69	13.30	7.55	2.09	0.00	0.17	1.13
რუმინეთი	0.00	13.47	1.76	1.39	0.00	1.50	1.28
სლოვენია	1.81	13.72	1.06	1.75	0.00	0.69	1.43
EU-ს საშუალო	2.01	13.78	1.43	2.78	0.44	2.87	4.52
OECD-ს საშუალო	2.66	14.30	1.96	3.08	0.99	2.46	3.43
ნორვეგია	3.15	14.77	0.00	2.80	0.00	0.86	4.01
ავსტრია	1.32	14.99	0.67	3.16	0.29	3.16	3.58
კოლუმბია	7.20	15.23	4.31	5.87	6.21	1.84	1.59
კვიპროსი	7.69	16.16	5.05	3.03	1.01	1.01	1.01
მექსიკა	8.14	16.89	5.92	0.67	2.23	2.47	1.70
ლიეტუვა	0.00	18.15	0.00	0.83	0.00	0.00	0.00
ინგლისი (UK)	2.96	20.71	2.64	4.70	0.00	13.90	27.14
ბულგარეთი	9.94	25.56	5.36	4.20	0.47	0.20	1.70
შვედეთი	6.02	26.05	1.73	5.50	0.00	4.64	3.43
ისრაელი	8.76	26.17	13.15	0.25	1.28	1.59	2.45
საფრანგეთი	2.75	26.85	2.39	2.58	0.00	4.21	4.54
აშშ	1.98	27.33	0.76	7.80	2.04	10.17	5.53
ბრაზილია	10.70	28.32	8.78	11.49	8.35	2.43	4.01
ფინეთი	3.71	29.38	2.33	4.77	3.61	0.00	0.54
მალტა	2.19	30.02	7.69	3.65	0.00	6.21	6.21
სამხრეთ აფრიკა	20.67	34.37	6.24	7.94	27.47	1.86	1.44
ახალი ზელანდია	1.74	34.56	4.15	5.61	0.52	4.25	5.34
ბელგია	5.65	35.64	1.21	9.35	4.31	9.16	12.06
ავსტრალია	5.43	37.25	7.19	12.07	0.22	10.61	16.20
ბელგიის ფლამანდური კომუნა	5.32	40.32	0.37	12.50	2.17	9.20	15.58

TALIS საშუალებას იძლევა ვნახოთ, თუ როგორია სკოლის დირექტორების მიერ სკოლის უსაფრთხოების სხვადასხვა ასპექტის აღქმა უკანასკნელი ხუთი წლის განმავლობაში. როგორც ჩანს, ზოგიერთ ქვეყანაში (მაგ.: კანადის პროვინცია ალბერტაში და ესტონეთში) კვლევამდე უკანასკნელი 5 წლის განმავლობაში, გამოვლინებების სიშირის თვალსაზრისით, შემცირდა დირექტორების მიერ ყველაზე ხშირად აღნიშნული სკოლის უსაფრთხოების პრობლემა – მოსწავლეების მიერ ერთმანეთის შევიწროება და ჩაგვრა ("ბულინგი"). მდგომარეობა თითქმის არ შეცვლილა ავსტრალიაში, ფინეთში, იაპონიასა და სინგაპურში. უნდა აღინიშნოს, რომ 2018 წლის კვლევის დროს დირექტორის კითხვარში კითხვების ამ ჯგუფს დამატა შეკითხვა, რომელიც უკავშირდება ინტერნეტში საზიანო ინფორმაციის გამოქვეყნებას ("კიბერ-ბულინგს"). 2013 წლის მონაცემებში ამ სახის დარღვევები ჩართულია სხვა კატეგორიაში, ამიტომ შედარება არ არის იდეალური და მისი ინტერპრეტირებისას საჭიროა სიფრთხილის გამოჩენა. 2013-დან 2018 წლამდე შეინიშნება რამდენიმე ცვლილება სკოლის უსაფრთხოების საკითხებში. კერძოდ, ფინეთის სკოლების დირექტორები აცხადებენ მოსწავლეებს შორის ძალადობის შედეგად მიყენებული ფიზიკური დაზიანებების შემთხვევების მცირედენი ზრდის შესახებ, ხოლო კანადაში, დირექტორების მიერ მოწოდებული მონაცემების მიხედვით, შეინიშნება ბულინგისა და მასწავლებლების ან თანამშრომლების დაზინების ან სიტყვიერი შეურაცხყოფის შემთხვევების შემცირების შესახებ.

ცხრილი 8.4 სკოლის კლიმატის მახასიათებლების ცვლილება 2013 წლიდან 2018 წლამდე

იმ დირექტორთა ნილი, რომლებმაც განაცხადეს, რომ შემდეგი სახის დარღვევები კვირაში ერთხელ მაინც ხდება მათ სკოლაში

ქვეყანა	მონაწილეებს შორის ფიზიკური ან არაფიზიკური ბულინგი			მონაწილეებს შორის ძალადობის შედეგად მიყენებული ფიზიკური დაზიანებები ¹			მასწავლებლების ან თანამშრომლების დამინება ან სიტყვიერი შეურაცხყოფა		
	TALIS 2013	TALIS 2018	ცვლილება (TALIS 2018-TALIS 2013)	TALIS 2013	TALIS 2018	ცვლილება (TALIS 2018-TALIS 2013)	TALIS 2013	TALIS 2018	ცვლილება (TALIS 2018-TALIS 2013)
	%	%	% df.	%	%	% df.	%	%	% df.
შანხაი (ჩინეთი)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
კორეა	6.64	0.35	-6.29	1.30	0.35	-0.95	0.00	0.26	0.26
იაპონია	1.95	0.53	-1.42	1.03	0.37	-0.66	1.37	1.30	-0.07
საქართველო	0.53	1.77	1.25	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
ჩეხეთის რესპუბლიკა	5.63	3.10	-2.52	0.00	0.00	0.00	0.69	0.60	-0.10
იზლანდია	6.67	3.26	-3.41	0.00	0.00	0.00	2.86	2.15	-0.71
იტალია	9.35	3.60	-5.75	0.54	0.21	-0.33	1.22	1.74	0.51
ჩილე	15.57	3.70	-11.86	4.44	1.87	-2.57	5.44	0.30	-5.11
ხორვატია	14.43	4.29	-10.14	1.13	0.00	-1.13	2.07	0.00	-2.07
ღერმანია	8.90	4.60	-4.31	2.41	0.90	-1.52	2.41	7.96	5.55
სინგაპური	2.04	5.37	3.34	0.00	0.00	0.00	0.69	0.00	-0.69
ესპანეთი	11.91	5.63	-6.24	0.04	0.49	0.45	1.63	2.01	0.38
პორტუგალია	15.27	7.34	-7.93	5.63	3.10	-2.54	6.27	3.98	-2.29
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	2.38	8.98	6.60	0.00	0.63	0.63	0.42	0.00	-0.42
ღაბრია	23.40	9.35	-14.05	0.00	0.40	0.40	4.83	4.03	-0.80
ესტონეთი	24.11	13.07	-11.04	1.54	0.00	-1.54	11.31	7.86	-3.45
რუმინეთი	9.80	13.82	4.02	0.60	1.76	1.16	0.00	1.39	1.39
ნიდერლანდები	27.52	14.66	-12.86	2.87	0.00	-2.87	2.75	0.00	-2.75
ავსტრია (კანადის პროვინცია)	26.03	14.97	-11.05	2.21	0.69	-1.52	4.51	0.12	-4.39
ნორვეგია	15.51	15.36	-0.15	0.00	0.00	0.00	5.13	2.80	-2.33
კვიპროსი	21.65	17.17	-4.48	6.25	5.05	-1.20	3.16	3.03	-0.13
შვეიცარია	23.44	17.26	-6.18	9.12	5.92	-3.20	2.34	0.67	-1.67
ბულგარეთი	24.49	25.56	1.07	4.54	5.36	0.83	2.69	4.20	1.50
ისრაელი	12.30	27.22	14.92	4.84	13.15	8.30	0.34	0.25	-0.09
საფრანგეთი	21.25	27.22	5.97	5.56	2.39	-3.16	2.55	2.58	0.03
შვედეთი	30.41	27.89	-2.52	0.28	1.73	1.45	4.61	5.50	0.89
ბრაზილია	29.52	28.32	-1.20	5.52	8.78	3.26	10.61	11.49	0.88
ინგლისი (UK)	14.47	29.03	14.56	1.23	2.64	1.41	5.83	4.70	-1.13
უნაეთი	26.56	29.38	2.81	0.00	2.33	2.33	3.35	4.77	1.41
ავსტრალია ²	30.14	38.72	p	5.89	7.19	p	12.16	12.07	p
ბელგიის ფლამანდური კომუნა	29.53	42.37	12.84	1.35	0.37	-0.97	9.04	12.50	3.46

1. 2013 წლის TALIS-ის კითხვარში კითხვის ფორმულირება ოდნავ განსხვავდება 2018 წლის კითხვარში შეტანილი კითხვის ფორმულირებისგან

a. 2018 წლის TALIS-ში მონაწილეობის მაჩვენებელი ძალზე დაბალია, რის გამოც შედარების სანდოობა სარწმუნო ვერ იქნება.

როგორც ცხრილიდან 8.4 ვხედავთ, 2013 წლის სკოლის უსაფრთხოების მონაცემებთან შედარებით, საქართველოს მაჩვენებელი სკოლის დირექტორების გამოკითხვის შედეგების მიხედვით, ოდნავ გაუარესდა ბულინგის საკითხში; ბოლო 5 წლის განმავლობაში საქართველოში ბულინგის შემთხვევების რაოდენობა მხოლოდ 1.2%-ით არის გაზრდილი.

Summary of Findings

Change of Basic Characteristics of Teachers and Schools in 2018 in Comparison with the Data of TALIS 2013 Cycle

- ❖ In 2013 as well as in 2018 Georgia was distinguished by low percentage of young teachers in a system. According to TALIS 2013 cycle the average age of lower secondary teachers in Georgia was 48 years old, which was five years higher than the average indicator of TALIS participating countries. TALIS 2018 shows that the average age has been increased even more (50.4 years old) and is seven years higher than the average indicator of TALIS participating countries (43.4 years old). There has been no entrance of young teachers into a profession between the period of 2013 and 2018 and the rejuvenation of teachers hasn't been occurred.
- ❖ In 2013 the vast majority of teachers were women (84%) in Georgia. The same trend is sustained in 2018 too (83.3%). The average age of men as well as women teachers is higher than 50 years old (for women it is 50.1 years old and for men it is 52.2 years old).
- ❖ The data of both TALIS 2013 and 2018 cycles show that the youngest teachers were those of foreign languages and history subjects (the average age: 45 years old and 45.3 years old respectively). In terms of teachers of foreign languages, English teachers presumably make up greater share of young teachers.
- ❖ In 2013 survey it was indicated that the majority of teachers, who had been teaching only one subject in a school, had higher education in their respective subjects. With regard to this datum Georgia exceeded the TALIS average by 9%. In 2013 eighty-one percent of teachers reported that they were proficient in a subject they had been teaching. Furthermore, most teachers (68%) had had completed teaching practice courses in their respective subjects. In this regard, the data has been improved in 2018 i.e. 77.6% of teachers have had completed teaching practice course in the subject they have been teaching. It is noteworthy, that for vast majority of teachers (88%), teaching is their first career choice.
- ❖ In accordance with TALIS, Georgian teachers consider themselves being well prepared. However, 2018 shows that teachers' self-confidence has been decreased compared to TALIS 2013 cycle. In 2013 nearly half (46%) of teachers considered themselves well-prepared as a teacher, which was much higher number than the average indicator of teachers' self-confidence of TALIS participating countries. The teachers felt less prepared with regard to pedagogical competencies for the subject they taught. Namely, in 2013 cycle only thirty-nine percent of teachers reported that they had no problem with respect to pedagogical competencies for the subject they had been teaching. Data of TALIS 2018 cycle show that self-confidence of teachers has been decreased. In particular, only 32.5% of teachers consider themselves very well-prepared and only 25% have very high level of self-confidence in terms of pedagogical competencies. Compared to 2013 cycle, in 2018 the percentage indicator of those teachers who don't answer this question has been increased and ranges between 17-18%. On the other hand, the shares of teachers, who think they are poorly prepared or

not prepared in their respective subjects or in terms of pedagogical competencies, are low. 5% of teachers felt less self-confident with regard to teaching the subject and 10% of teachers felt unprepared with respect to pedagogical competencies. The main contingent has not been changed during the previous five years prior to 2018 cycle and their basic socio-economic parameters have been preserved. So, it is hard to say, what caused the decrease of self-confidence in teachers, whereas the survey shows that more teachers have completed professional training compared to previous years.

- ❖ In 2013 seventy percent of teachers reported that she/he had acquired the necessary knowledge in the subject she/he was teaching within the curriculum of higher education and the rest i.e. thirty percent reported that they had acquired the necessary knowledge in their respective subjects within the curriculum of secondary or post-secondary vocational education. In 2018 seventy five percent of teachers report that she/he has acquired the subject knowledge within the curriculum of higher education. However, the percentage of those teachers, who don't have the document confirming that she/he has got higher education and has only completed vocational or secondary education, varies between 4 to 5% percent.
- ❖ Georgia maintains leading position among TALIS participating countries in terms of length of teaching experience by the teachers. In 2013 the working experience as a teacher in the same school was 18 years. In 2018 this indicator remained almost unchanged and equaled to 18.7 years.
- ❖ Georgia still belongs to the number of small contingent school system. However, the trend of expansion of schools is noticeable in the capital and in big cities, whereas in schools of rural and highland settlements the number of students decreases day by day. In 2013 the average number of students in Georgian schools was 237 students. In 2018 cycle the same indicator has become equal to 306 students. In Tbilisi there are schools where the number of students exceeds 2000 and there are also schools where the number of students ranges from 100 to 200 students. In general, in Georgia school size varies significantly in relation to a settlement type.
- ❖ In 2013 there was one teacher for every 7 students in Georgia. TALIS 2018 cycle shows that this indicator has been increased and there is one teacher for every 7-8 student. This means that since 2013 the number of students has been increased, whereas the number of teachers hasn't been significantly increased.
- ❖ In Georgia the high number of teachers working on a part-time schedule is still preserved. (48.2%). More than half of teachers still work part-time and nearly third of them (30.4%) has renewable one-year contracts.
- ❖ In comparison with the data of TALIS 2013 cycle in private schools the average number of students in one class has been increased by five and on average it equals to 15 students. In private schools the number of students in one class is less than in public schools. For instance, in Tbilisi on average 15.7 students are enrolled in one class of a private school, whereas in one class of a public school there are 27 students. There are considerably different situations between capital and big cities in this regard.

- ❖ In general, private schools are better equipped with material as well as human resources than public schools. In TALIS 2018 cycle this trend is sustained. 37.5% of private schools report about shortages of resources, whereas 58.4% of public schools have a similar problem. In TALIS 2013 cycle it was reported that the average number of teaching assistants in private schools was higher than in public schools. In particular, in public schools there was on average one teaching assistant for every 35 pedagogues, whereas in private schools one teaching assistant was working for every 12 pedagogues. TALIS 2018 cycle shows that the situation has been improved in this regard. Namely, in public schools there is one teaching assistant for every 13 pedagogues. However, this datum substantially lags behind the similar indicator for private schools, where one teaching assistant works for every 5 pedagogues. In TALIS 2018 cycle as well as in previous cycle there were on average more administrative workers in private schools than in public schools (in public schools on average two or three administrative workers were employed, whereas in private schools this indicator exceeded four persons).
- ❖ In TALIS 2013 cycle the largest proportion of principals reported the lack of qualified/good teachers as a hindering factor for school's proper functioning. 61% of principals believed that this factor was "very" or "to some extent" obstructive. In TALIS 2018 cycle sixty six percent of principals state that schools still suffer from this problem to some extent. Nearly twelve percent of principals think that low qualification of teachers represents the strong hindering factor for a school. Compared to 2013 cycle the number of those principals has been also increased (51% → 58%), who consider the lack or incompatibility of library resources as a problem. Furthermore, seventeen percent of principals deem library issues to be a huge problem. Another indicator that has been increased (51% → 65%) is the portion of schools, which suffer from shortages or incompatibility of software that are used in teaching processes. It is hard to say what caused the increase of incompatibility of software since 2013. It is possible that the reason of this could be the fast-growing development of technologies and obsolescence of computer technique and software. TALIS 2018 survey shows that nearly the same number of schools (48% → 47%) suffers from the lack of teaching assistants. The situation in this regard hasn't been practically changed.
- ❖ TALIS 2018 cycle shows that the incompatibility or lack of teaching resources still represents a problem in more than half of Georgian schools and this indicator has been increased compared to previous cycle (47% → 53%). The index of insufficient access to internet has been decreased (46% → 40%). However, the number of those principals, who consider this problem as a substantial hindering factor for a school, is still high and equals to 13.5%. According to responses of principals, there are no lateness from the part of teachers, they don't miss the classes and don't discriminate the students against any characteristics. In vast majority of schools there is a positive professional environment as well as positive school climate. In terms of this indicator Georgia still remains in the range of other countries, which have the better results than TALIS average.
- ❖ Degree of autonomy of public school' is low in Georgia. The principals have full freedom to act and make decisions in relation to human resources in their respective schools. Nearly thirty percent of principals report that they solely on their own make crucial decisions for a school. However,

twenty-one percent of principals indicate that they're unable to influence the decisions that are important for effective functioning of a school. More than sixty-four percent of principals say that they are discontented with their compensation on a workplace and nineteen percent of them are dissatisfied with other working conditions stipulated in their employment contracts.

Support for Teachers and Their Professional Development

- ❖ Compared to previous cycle the number of those students, who prior to a survey have participated at least in one or several activities of professional development during the last twelve months, has been significantly increased. In TALIS 2013 cycle, the share of such teachers equaled to seventy seven percent, which lagged behind the TALIS average by eleven percent. In TALIS 2018 cycle this indicator is significantly higher for all types of schools. For example, in schools, where the percentage of students from the families that have low socio-economic statuses doesn't exceed 30%, the number of teachers, who participated in professional development activities, doesn't statistically significantly differ from those of the schools, where the percentage of such students are high (93.7% and 94.8% respectively). For city schools this indicator equals to 96.5%, for schools of town type settlement it equals to 91.8% and for rural schools it is 91.8%. So the participation of teachers in professional development activities has been increased everywhere and in total it equals to 93.5%, which is higher than TALIS average.
- ❖ With regard to engagement in professional development activities not only the number of teachers participating in these activities has been increased, but the types of those activities also have become considerably diverse, in which teachers are being engaged. If in TALIS 2013 cycle only 50% of teachers reported that during the last year they had had participated in various training courses and workshops, in TALIS 2018 cycle 78.1% of teachers say that they have been engaged in these kinds of activities. The number of teachers who participated in the conference related to the education issues hasn't been increased. In 2013 this indicator was approximately 25%, in 2018 cycle it equaled to 22.7%. Reading of profession related literature is the most prevalent activity that teachers apply for their own professional development. 83.8% of teachers reported that they are engaged in this kind of activity, which is substantially higher than TALIS average (approximately 70%).
- ❖ The significantly large number of teachers participating in professional development study the areas related to professional education. The areas that especially stand out are: methods of student's assessment; working with students with special educational needs; students' behavior and classroom management. Compared to 2013 teachers' training in these areas have been intensively taking place.

Areas:	2013	2018
Knowledge and Comprehension of My Subject Field	80%	88%
The Pedagogical Competences of Teaching My Subject	72%	87%
Knowledge of a Curriculum	78%	91%
Methods of Students' Assessment	64%	90%
Using of ICT (Informational and Communications Technology) in Teaching	58%	67%

Students' Behavior and Classroom Management	64%	84%
Management and Administration of a School	19%	33%
Individual Teaching Approaches	59%	78%
Teaching Students with Special Educational Needs	26%	51%
Teaching in Multicultural and Multilingual Setting	16%	35%

- ❖ In TALIS 2013 cycle teachers indicate that the activities that had most impact on their work were those that covered the issues such as: knowledge and comprehension of subject field (94%), methodology of subject teaching (94%), curriculum (94%) and student assessment practices (94%). It seems that effective results that had been received with the teaching of these topics conditioned the fact that teaching of these topics continued even more intensively. So, in accordance with the data of TALIS 2018 cycle, there are relatively more teachers, who have expanded their knowledge and experience with regard to above stated topics. For Georgian teachers the need to use the ICT (informational and communications technology) in teaching of their subjects still remains a challenge. If in 2013 thirty-nine percent of teachers were concerned about this issue, in 2018 cycle 71.6% of teachers report that for them to acquire ICT-related skills is a priority.

Teachers' Appraisal and Feedback

- ❖ In Georgian schools most prevalent practice of formal appraisal is the direct observation in the classroom. In most cases the school principal is the main observer. The case, when a pedagogue is observed by school's other pedagogues or administrative workers, is relatively rare. In terms of observance on the part of an outsider or other organizations, this kind of practice is the least used in Georgian schools.
- ❖ 7.8 percent of Georgian teachers have never gotten feedback from a school principal or other observer. The most prevalent form in terms of providing feedback to teachers is the direct observation on a classroom teaching. 75 percent of teachers report that they have been observed by a principal or an administrative worker of a school. In general, a teacher gets feedback from a school principal. For this purpose the school principal uses almost all kinds of methods. The least prevalent method is the students' survey conducted by a principal regarding the teacher's teaching. More than 52.4 percent of teachers get the feedback by means of this method. Indicated practices showed the same results in 2013 too. Nearly the same proportion of teachers (73%) reported then that the feedback they received was mainly based on observation on a classroom teaching. TALIS 2018 data shows that 64% of Georgian teachers got feedback based on an assessment of a subject knowledge that is a higher than the average indicator of TALIS participating countries. Nearly 70% of Georgian teachers received the feedback based on students' testing, which is also higher than the average indicator of TALIS participating countries. Majority of teachers (88%) say that in general, the feedback they received was useful for them and their work was improved in result of this. There is a little bit better situation in this regard in private schools where 91% of teachers report that they get positive feedback, which they use in their work.

- ❖ Georgia is one of those ten countries, where teachers (87.7%) talk about feedback efficiency and say that feedback helps them to expand knowledge and better comprehend the subject they're teaching. 91-92% of teachers also say that as a result of a feedback they have enhanced pedagogical competencies of the subject they teach, the application of students' assessment for the purpose of improvement of their results and better management of classroom processes. To provide teachers with the feedback regarding the enhancement of the teaching methods for students with special educational needs is a relatively rare occasion (58.5%). The same is true in terms of informing teachers about the teaching methods in multicultural and multilingual setting (43.1%).
- ❖ In Georgia similar to countries participating in the study, one of the most prevalent forms of reaction in response to teachers' appraisal is the discussion with teachers the measures targeted to rectify their shortcomings (87%). However, only 31.8% of school principals use this method of a reaction always. The rest principals use this method very rarely. To create an individually designed plan of trainings for each teacher is another prevalent method of reaction (87%). However, only 14% of school principals use this method always. The indicated data are relatively low than what Georgian principals reported in TALIS 2013 cycle (nearly 99%). However, we have to presume that in last cycle a need for exercising the above mentioned methods of a reaction in response to teachers' appraisal have been relatively diminished. Practice and frequency of reciprocal appraisal and feedback among teachers are considerably higher than the average of TALIS participating countries. For example, in Georgia reciprocal appraisal among teachers never takes place in only in 8% of cases, whereas 36.7% of teachers from TALIS participating countries report that they don't practice teachers' reciprocal appraisal at all. According to international research PISA 2018, in traditionally high achievement countries or strong economies from European Union (OECD countries) this index surpasses 40 percent. Respectively, we can conclude that the need for teachers' reciprocal appraisal and feedback in these countries is relatively less and efficiency and success of teachers' work are more based on collaboration and mutual trust.
- ❖ Regression analysis shows that mutual trust among teachers is formed by means of high level of collaborative culture and climate in school. In this regard Georgia occupies one of the leading positions. So, we can say that in Georgian schools there is a high level of school culture and respectively trust among teachers also exists. In this respect, Georgia stands on higher position than other TALIS participating countries and only United Arab Emirates surpasses it. However, there are countries, where despite high level of collaborative culture among teachers, the index of mutual trust among teachers is relatively low (South Africa and Shanghai – China).

Teachers' Work

- ❖ In terms of a factor analysis three main behavioral models are identifiable, which teachers apply during a lesson. The first model includes behaviors such as assigning students their homework and instructions. Teachers give students the types of homework that don't have clear-cut responses and require critical thinking. Teachers also try to assign students the types of team work that require mutual collaboration, in a process of which students mutually find ways and methods to solve the

problem. In the process of implementation of these behavioral methods, a teacher tries to better demonstrate and explain the benefits of a newly acquired knowledge to students by using real-life examples. The teacher works with students until they don't comprehend a new material and the teacher doesn't become confident that all students understood it well. This kind of behavioral model is implemented by an assignment and instructions oriented teacher.

With regard to a second behavioral model, teacher summarizes a newly explained material, sets the goals before lesson starts, explains what she/he expects from students to learn, how the old and new materials are interconnected. This kind of behavioral model is more likely implemented by a purposeful teacher.

According to a third behavioral model, a teacher is concentrated on maintaining discipline in the classroom and conducting a lesson without disruption. This is a group of behaviors, which a teacher applies for ensuring students' order and discipline in the classroom. The teacher asks students to follow classroom rules and listen to her/him. She/he quells students trying to disrupt a lesson. When lesson starts, the first thing what the teacher does, is to calm students quickly. This kind of behavioral model is implemented by a discipline oriented teacher.

Teachers apply this behavior with different frequency. Cluster analysis of behavioral models shows that seven types of clusters are identifiable which have different characteristics in terms of implementation of above depicted behavioral patterns. According to conducted analysis, 38% of teachers weren't included in any cluster, because their behaviors with various frequencies included behaviors that are part of each behavioral model and the analysis couldn't group them under one behavioral pattern. However, the sizeable proportion of teachers (11%) was identified, who during the implementation of their behaviors don't show any sign of purposefulness, don't care about the discipline and also don't pay proper attention to home assignments and instructions. We can call this kind of teachers "the indifferent teachers". 10% of teachers don't care about discipline, however they are quite purposeful and homework and instructions oriented teachers. Presumably, this type of teachers doesn't need to care about discipline. The third cluster of teachers are those, who care about discipline in the classroom, but aren't purposeful. The proportion of this kind of teachers equals to 6%. Eleven percent of teachers are purposeful, but make too much effort to maintain order and discipline in the classroom. 17% of teachers are distinctively purposeful and don't spend too much effort on order and homework. It's hard to say why this category of teachers doesn't care about discipline or giving the homework and instructions to students. However, their outcomes in these areas are not too bad. With regard to seventh cluster, this one is relatively smaller size (5%). In this cluster are united those teachers, who are characterized with all three behavioral patterns i.e. they're purposeful, care about discipline in the classroom and pay most of their attention on homework and instructions. We can assume that this type of teachers, traditionally are the knowledgeable ones, who have great experience and authority. They have trust among colleagues and regarded as leading teachers.

- ❖ In terms of a factor analysis three main behavioral models are identifiable, which teachers apply during a lesson. The first model includes behaviors such as assigning students their homework and instructions. Teachers give students the types of homework that don't have clear-cut responses and

require critical thinking. Teachers also try to assign students the types of team work that require mutual collaboration, in a process of which students mutually find ways and methods to solve the problem. In the process of implementation of these behavioral methods, a teacher tries to better demonstrate and explain the benefits of a newly acquired knowledge to students by using real-life examples. The teacher works with students until they don't comprehend a new material and the teacher doesn't become confident that all students understood it well. This kind of behavioral model is implemented by an assignment and instructions oriented teacher.

With regard to a second behavioral model, teacher summarizes a newly explained material, sets the goals before lesson starts, explains what she/he expects from students to learn, how the old and new materials are interconnected. This kind of behavioral model is more likely implemented by a purposeful teacher.

According to a third behavioral model, a teacher is concentrated on maintaining discipline in the classroom and conducting a lesson without disruption. This is a group of behaviors, which a teacher applies for ensuring students' order and discipline in the classroom. The teacher asks students to follow classroom rules and listen to her/him. She/he quells students trying to disrupt a lesson. When lesson starts, the first thing what the teacher does, is to calm students quickly. This kind of behavioral model is implemented by a discipline oriented teacher.

Teachers apply this behavior with different frequency. Cluster analysis of behavioral models shows that seven types of clusters are identifiable which have different characteristics in terms of implementation of above depicted behavioral patterns. According to conducted analysis, 38% of teachers weren't included in any cluster, because their behaviors with various frequencies included behaviors that are part of each behavioral model and the analysis couldn't group them under one behavioral pattern. However, the sizeable proportion of teachers (11%) was identified, who during the implementation of their behaviors don't show any sign of purposefulness, don't care about the discipline and also don't pay proper attention to home assignments and instructions. We can call this kind of teachers "the indifferent teachers". 10% of teachers don't care about discipline, however they are quite purposeful and homework and instructions oriented teachers. Presumably, this type of teachers doesn't need to care about discipline. The third cluster of teachers are those, who care about discipline in the classroom, but aren't purposeful. The proportion of this kind of teachers equals to 6%. Eleven percent of teachers are purposeful, but make too much effort to maintain order and discipline in the classroom. 17% of teachers are distinctively purposeful and don't spend too much effort on order and homework. It's hard to say why this category of teachers doesn't care about discipline or giving the homework and instructions to students. However, their outcomes in these areas are not too bad. With regard to seventh cluster, this one is relatively smaller size (5%). In this cluster are united those teachers, who are characterized with all three behavioral patterns i.e. they're purposeful, care about discipline in the classroom and pay most of their attention on homework and instructions. We can assume that this type of teachers, traditionally are the knowledgeable ones, who have great experience and authority. They have trust among colleagues and regarded as leading teachers.

The data of TALIS 2013 cycle showed that proportion of teachers, who adhered to an approach of

constructivist teaching, was high. Constructivist teaching approach implies the situation when teacher creates such an environment for a student where a student herself/himself reflects on learned material and builds the knowledge. It is deemed that to develop the constructivist thinking is very important for an adolescent. The majority of Georgian teachers agreed to the idea that teacher's main objective is to facilitate exploring process amongst the students. For the purpose of creation of such an environment it is important for a teacher to be fully concentrated on an instructional process in the classroom and spend less time for a settlement of disciplinal or other organizational issues. According to TALIS 2018 cycle 98% of teachers think that they resolve and control well the issues regarding discipline in a target class. However, 40% of teachers report that they spend a lot of time on classroom disruption caused by the students. To state more precisely, 35% of teachers refrained from an answer and 5% of them admitted of having this problem. In total, more than half of teachers think that great proportion of students (55.2%) is oriented on learning and try to create pleasant learning environment.

- ❖ In TALIS 2013 cycle Georgian teachers reported that they had been spending on average 29 hours on performing their job responsibilities during the full calendar week, which is eight hours less than the average indicator of TALIS participating countries. In TALIS 2018 cycle this indicator is decreased even more, i.e. teachers have been spending on average 25 hours on performing their job responsibilities during the full calendar week which is fourteen hours less than the average indicator of TALIS participating countries. In public schools full-time teachers work on average 28 hours in a week, whereas in private schools teachers work one hour more. In general, Georgian teachers spend less time on all basic activities associated with their school work than their counterparts from TALIS participating countries. Georgian teachers spend more time working with students and consulting them (on average 3.42 hours in a week). The trends of previous cycle of TALIS survey are sustained in 2018 too, which shows that teachers on average have been spending 23 hours on teaching. The time that teachers have been spending for professional development trainings during the last twelve months prior to a survey is also increased (2.59 hours in a week). The large proportion of teachers is engaged in collaborative activities. In terms of this indicator Georgia takes significant lead compared to other survey participating countries. In Georgia teachers on average spend less time to plan individual lessons than their counterparts from TALIS participating countries. The same is also true in terms of correcting the students' works, general administrative tasks and being involved in working with groups of teachers.
- ❖ The Indexes of self-efficacy and self-assessment are traditionally high among Georgian teachers and exceed to those of many TALIS participating countries. TALIS 2018 cycle shows that the index of self-assessment of Georgian teachers equals to that of England and they together share fourteenth position among other TALIS participating countries. Being already a high figure this index of self-assessment (84.8% in 2013) has been increased up to 90.2% in Georgia. Obviously, it doesn't represent a low number. To prove this statement, we refer to data of TALIS 2018 cycle, which shows that only 20% of survey participating countries have more than 3% increase of teachers' self-assessment, whereas the proportion of countries whose indexes of teachers' self-assessment have been decreased equals to 41%. For example, in France the indicator of teachers' self-assessment has been decreased by 23% compared to previous cycle and only 71% of French teachers have high level

of self-assessment. The index of Georgian teachers' self-assessment lags behind to those of Italy, Portugal, Denmark and other European countries, but exceeds to those of Finland, Singapore, Japan, South Korea and other countries that have successful educational systems. Besides these, Georgian teachers' self-assessment is higher compared to those of Estonia, France, Spain Croatia and other countries.

- ❖ In terms of components of self-efficacy, teachers' perception hasn't been significantly changed since 2013 and in 2018 vast majority of Georgian teachers still deem that they can well, sufficiently or some extent resolve the problems regarding the students' engagement in instructional process, teaching and classroom management. Teachers feel less self-assured with respect to motivating of those students, who express low level of interest towards school (25.1%) and in terms of using digital technology (41.3%).
- ❖ 4.9% of Georgian teachers report that in a workplace they experience a lot of stress. Nearly 44% of teachers say that they don't have time for private life. Approximately 5% of teachers think that job has negative impact on their mental and physical health. In summary, we can say that that the level of dissatisfaction among teachers isn't high. However, 63% of teachers believe that teacher's profession isn't valued in the country. The level of job satisfaction is higher among the teachers of private schools. The main reason of this could presumably be relatively high compensation. 37% of teachers of private schools are satisfied with their salary, whereas in public schools only 26% of teachers are satisfied with their compensation. There are no difference in terms of other parameters between the teachers of public and private schools. For example, 85% of public school teachers believe that despite the stress and other shortcomings, being a teacher still overweighs everything and they would still choose this profession.
- ❖ Among TALIS countries Georgia occupies first position in terms of openness to novelties. In particular, 91.9% of teachers indicate that they are ready to learn and incorporate the novelties into their work. In contrast, in Belgium and Portugal relatively small percentage of teachers (59%-61%) are willing to do the same.

School Principals and Their Work

- ❖ Since 2013 in Georgia school principal's profile hasn't been significantly changed. Typical principal in Georgia is about 50-52 years old woman (60%) and majority of them have Master's Degree (87%). Small percentage of school principals (4%) have Doctor's Degree. The length of work experience of school principals, who at present teach in schools, is approximately nine years, five out of which principals have spent working on administrative positions. Approximately 44% school principals work full-time. Their workload, including teaching, requires more than 90% of their total working time. Nearly the third of school principals (29.4%) work on a full-time basis excluding practicing of a teaching. After being appointed on this position approximately 66% of school principals have completed a program or a training course related to school management or preparing for a school principal's position, whereas 21% of school principals have completed the indicated program or a course not only before, but also after being appointed on this position. Majority of school principals

(92%) have participated in some kinds of training courses that deal with leadership issues. A large proportion of principals (82%) report that they constantly get acquainted with professional literature. School principals have little experience in terms of participating in online educational courses or trainings (19%), observing other school principals and formalized events of self-observance and mentoring (20%). In Georgia only very small proportion of school principals (8%) have participated in formalized qualification programs (for example, a program that confers degrees).

- ❖ According to third of school principals, for their professional development and improvement of school quality they firstly need to complete the trainings related to using students' and school's data as well as financial management. According to approximately fourth of school principals, they in the first place need to learn the mechanisms how to foster collaboration among teachers and also complete the trainings related to effective feedback and management of human resources.
- ❖ More than 89% of schools have administration team that consists of more than 2 people. Their responsibilities include managing and leading of a school as well as make decisions regarding teaching, using of resources, curriculum and assessment. They also have to outline strategic directions that are necessary for proper functioning of a school. Besides a principal, in school administration team there are included a financial manager (in 73% of schools), deputy principal (in 61% of schools), teachers (in 64% of schools), chief human resources officer (in 55% of schools), school's board of trustees or management team (in 57% of schools), parents and guardians (in 50% of schools) and also students (in 51% of schools).
- ❖ The school principal's responsibilities also include appointing and dismissing teachers. In Georgian schools the vast majority of principals (93%) personally implement these actions and report that as school principals they play the most important role in these processes. In 14% of cases other persons assist principals in decision making regarding these issues. In these instances principals consult with members of board of trustees or management team. There is a nearly analogous picture with respect to enrolling students in a school. Ninety percent of school principals make decisions solely on their own in relation to these issues and in 18% of cases they consult with the members of board of trustees. The decision made by a school principal can be a result of sole judgement or result of consulting. However, some principals think that the members of board of trustees or other persons play less important role in these kinds of decisions and the final decision is still made by a principal.
- ❖ In thirty-two percent of schools principals work in an environment where students and/or teachers belong to multicultural or multiethnic groups. Seventy-six percent of principals of such schools report that in their schools they are actively involved in organizing events that are dedicated to multicultural issues (e.g. the day for cultural diversity).
- ❖ According to the survey, acting school principals still want maintain their post 7 ± 4 years on average. The large proportion of them (approximately 75%) express discontent regarding their compensation and wish they had more support from local self-governing authorities/regional governments, resource centers or the Ministry of Education Science, Culture and Sport of Georgia.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. Ainley, J. and R. Carstens (2018), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>
2. Austin, G. R. (October 1979). Exemplary Schools and the Search for Effectiveness. Educational Leadership 37.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
4. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. Developmental Psychology, 25, 729–735.
5. Bandura, A. (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control, Freeman, New York, NY.
6. Bandura, A. (Ed.). (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
7. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
8. 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.
9. Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher’s perspective. American Educational Research Journal, 24(4), 589–610.
10. Brieve, Fred J.. Secondary Principals as Instructional Leaders. NASSP Bulletin, vol. 56, 368: pp. 11–15. , First Published Dec 1, 1972.
11. Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. Teaching and Teacher Education, 16, 239–253.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
12. Bush, T. and D. Glover (2003), School Leadership: Concepts and Evidence, NCSL, Nottingham.
13. Clement, M. and Vandenberghe (2000), Teachers’ professional development: A solitary or collegial (ad)venture?, Teaching and Teacher Education, Vol. 16.
14. Chapman, J. (2008), Learning-centred Leadership, Policies and Strategies across OECD Countries Targeting the Relationship between Leadership, Learning and School Outcomes, paper

prepared for the OECD Improving School Leadership activity.

15. Darling-Hammond, L. (2000), “Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence”, Education Policy Analysis Archives, Vol. 8/1, pp. 1-44.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>.
16. Darling-Hammond, L. (2010), Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching, Center for American Progress, Washington, DC.
https://cdn.americanprogress.org/wpcontent/uploads/issues/2010/10/pdf/teacher_effectiveness.pdf
17. Duyar, Ibrahim & Gümüş, Sedat & Bellibaş, Mehmet. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes (Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction): The influence of principal leadership and teacher collaboration. International Journal of Educational Management. 27. 10.1108/IJEM-09-2012-0107.
18. Edmonds, R. 1979. Effective Schools for the Urban Poor. Educational Leadership, 37, no. 1: 15-23.
19. Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. Educational and Psychological Measurement, 51(3), 755-765.
<https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
20. Hallinger, P. and Murphy, J. (1985) Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. The Elementary School Journal, 86, 217-247. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>
21. Hallinger, Philip & Murphy, Joseph. (1986). The Social Context of Effective Schools. American Journal of Education - AMER J EDUC. 94. 10.1086/443853.
22. Hallinger, P. (2015). The Evolution of Instructional Leadership. 10.1007/978-3-319-15533-3_1.
23. Harris, A. (2009). Distributed leadership: Different perspectives (Vol. 7). Dordrecht: Springer.
24. Heck, R. (1992), Principal Instructional Leadership and the Identification of High- and Low-Achieving Schools: The Application of Discriminant Techniques, Administrator’s Notebook, 34 (1-4).
25. Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring Connections between Teacher Efficacy and Principals’ Leadership Behaviors. Journal of School Leadership, 5, 136-150.
26. Hipp, K.A. (1996). Teacher Efficacy: Influence of Principal Leadership Behavior. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996)
27. Hopkins, D., D. Nusche and B. Pont (eds.) (2008), Improving School Leadership, Volume 2: Case

- Studies on System Leadership, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264039551-en>.
28. Gallante, Patricia Ellen, *Principal Leadership Behaviors and Teacher Efficacy* (2015). Walden Dissertations and Doctoral Studies. 581. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/581>
 29. Guardino, C.A. and E. Fullerton (2010), Changing behaviours by changing the classroom environment, *Teaching Exceptional Children*, Vol. 42/6.
 30. Hallinger, Philip & Huber, Stephan. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement – SCH EFFECTIVENESS SCH IMPROV.* 23. 1–9. 10.1080/09243453.2012.681508.
 31. Hattie, J. (2003), *Teachers make a difference: Building teacher quality*, ACER Annual Conference, Auckland.
 32. Hattie, J. and H. Timperley (2007), The power of feedback, *Review of Educational Research*, Vol. 77/1
 33. Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Washington, DC: National Education Association.
 34. Klassen, R. et al. (2011), Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?, *Educational Psychology Review*, Vol. 23/1, pp. 21–43, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
 35. Klassen, R. and Tze V. (2014), Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis, *Educational Research Review*, Vol. 12, pp. 59–76, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>.
 36. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
 37. Loughran, J. & Hamilton, M.L. (eds.), *International handbook of teacher education: Volume 1*, Springer, Singapore, 2016.
 38. Loughran, J. & Hamilton, M.L. (eds.), *International handbook of teacher education: Volume 2*, Springer, Singapore, 2016.
 39. Louis, K., Dretzke, B., Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*. 21. 315–336. 10.1080/09243453.2010.486586.
 40. Martella Ronald C., Marchand-Martella Nancy E., Woods Brien, Thompson Staci, Crockett Carlee

- N., Northrup Emma, Benner Gregory J., Ralston Nicole C. (2010). Positive behavior support: Analysis of consistency between office discipline referrals and teacher recordings of disruptive classroom behaviors. *Behavioral Development Bulletin*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.1037/h0100517>
41. Marzano, R.J. (1998), *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*, Mid-Continent Regional Educational Laboratory, Aurora, CO.
 42. Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
 43. McEwan, E. (1998). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
 44. Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. (2016). School principals' leadership behaviours and its relation with teachers' sense of self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51-60. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106336.pdf>
 45. Murawski, W.W. and H.L. Swanson (2001), *A meta-analysis of co-teaching research*, Remedial and Special Education, Vol. 22
 46. Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style and Teachers' Self-Efficacy. *Planning and Changing*, 37(3-4), 205.
 47. Nilsen, Trude & Gustafsson, Jan-Eric. (2016). Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships Across Countries, Cohorts and Time. 10.1007/978-3-319-41252-8.
 48. OECD (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OECD, Paris.
 49. OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
 50. OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
 51. OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
 52. OECD 2019, *A Teachers' Guide to TALIS 2018*
 53. OECD (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
 54. OECD (2014), *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
 55. OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

56. OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
57. OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
58. Pajares, M.F. (1992), *Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*, *Review of Educational Research*, Vol. 62/3.
59. Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
60. 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.
61. Richardson, V. et al. (1991), “The relationship between teachers’ beliefs and practices in reading comprehension instruction”, *American Educational Research Journal*, Vol. 28/3.
62. Rosenholtz, S. (1989), *Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs*, *The Elementary School Journal*, Vol. 89/4, pp. 420–439, <https://doi.org/10.1086/461584>.
63. Rosenholtz, S. J. (1985). *Effective schools: Interpreting the evidence*. *American Journal of Education*, 93(3), 352–388. <https://doi.org/10.1086/443805>
64. Ross, John & Gray, Peter. (2006). *Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. *School Effectiveness and School Improvement – SCH EFFECTIVENESS SCH IMPROV*. 17. 10.1080/09243450600565795.
65. Engel, L. C., Rutkowski, D., & Rutkowski, L. (2009). *The harsher side of globalisation: Violent conflict and academic achievement*. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 433–456.
66. საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2007-03-02)
67. Shapiro, J. and D. Kilbey (1990), *Closing the gap between theory and practice: Teacher beliefs, instructional decisions and critical thinking*, *Reading Horizons*, Vol. 31.
68. Santiago, P. and Benavides F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD, Paris, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
69. Seidel, Tina & Shavelson, Richard. (2007). *Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results*. *Review of*

Educational Research – REV EDUC RES. 77. 454–499. 10.3102/0034654307310317.

70. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
71. 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
72. Stronge J. H. and Hindman J. L (2003), Hiring the Best Teachers, *Educational Leadership*, Volume 60, Number 8, May 2003
73. Széll, Krisztián. (2013). Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*. 2013. 10.14413/herj.2013.03.06.
74. Tschannen-Moran, M. and A. Hoy (2001), Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, pp. 783–805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
75. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
76. Walker, J., & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46–64.
77. Watt, H. & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers, *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>.
78. Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trutwein, U. & Baumert, J. (2012), Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>