



**მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები  
საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში**

**მარიკა კირვალიძე**

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო  
უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების  
ფაკულტეტზე განათლების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მინიჭების  
მოთხოვნების შესაბამისად*

ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის  
განათლების სადოქტორო პროგრამა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: სოფიკო ლობჯანიძე, ილიას სახელმწიფო  
უნივერსიტეტის პროფესორი

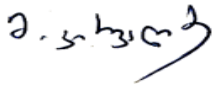
**ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი**

**თბილისი, 2023**

## განაცხადი

როგორც წარდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის - მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში - ავტორი ვაცხადებ, რომ ნაშრომი წარმოადგენს ჩემს ორიგინალურ ნამუშევარს და არ შეიცავს სხვა ავტორების მიერ აქამდე გამოქვეყნებულ, გამოსაქვეყნებლად მიღებულ ან დასაცავად წარდგენილ მასალებს, რომლებიც ნაშრომში არ არის მოხსენიებული/ ციტირებული სათანადო წესების შესაბამისად.

მარიკა კირვალიძე



30.11.2023

## აბსტრაქტი

კვლევები ადასტურებს, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელებიდან ყველაზე მიზნობრივი თანამშრომლობის გზით სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარებაა. პროფესიული განვითარების ამ მოდელის ფარგლებში ძლიერდება ინდივიდის არა მარტო ადამიანური, არამედ სოციალური კაპიტალი.

საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაუმჯობესებისთვის არსებობს გარკვეული მექანიზმები. კერძოდ, საგნობრივი კათედრების ერთ-ერთი ფუნქცია მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის განვითარებაა. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული სისტემის დეკლარირებული პრინციპიც თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასკოლო კულტურის გაძლიერებაა. ამასთან, ზოგადი განათლების რეფორმის ფარგლებში თუ მის პარალელურად, ინტენსიურად ხორციელდება პროექტები, რომელთა ერთ-ერთი მიზანი სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის მხარდაჭერაა.

მიუხედავად აღნიშნული გარემოებებისა, ამ დრომდე მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით არსებული რეალობა და მასზე მოქმედი ფაქტორები სამეცნიერო კვლევის საგანი არ გამხდარა.

წარმოდგენილი კვლევის მიზანია საქართველოში სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესწავლა და თანამშრომლობის ეფექტიანობაზე მოქმედი ფაქტორების დადგენა.

აღნიშნული განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლის ბაზაზე მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემის ჩამოყალიბება 2022-2032 წლებში საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთ-ერთი სტრატეგიული ამოცანაა.

საკითხი შესწავლილია თვისებრივი მეთოდების გამოყენებით - კვლევისთვის შერჩეულ თითოეულ სკოლაში ჩატარდა ფოკუსჯგუფები მასწავლებლებთან,

მხარდამჭერი ჯგუფის წევრებთან და ინტერვიუები - სკოლის ლიდერებსა და დარგის ექსპერტებთან. კვლევისთვის შერჩეულ თვრამეტ სკოლაში ჩატარდა ჯამში 40 ფოკუსჯგუფი და 33 ინტერვიუ. კონტენტ-ანალიზის მეთოდით გაანალიზდა საკითხთან დაკავშირებული სამართლებრივი დოკუმენტები.

დადგინდა, რომ საქართველოს სკოლებში საგნობრივ კათედრებზე მასწავლებელთა თანამშრომლობა ძირითადად ფორმალურ ხასიათს ატარებს. მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემამ გაზარდა მასწავლებელთა ცოდნა თანამშრომლობითი ფორმების შესახებ, თუმცა მათ შორის მჭიდრო თანამშრომლობას ხელი ნაკლებად შეუწყო. კვლევის ფარგლებში შესწავლილმა მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულმა პროექტებმა კი დადებითი გავლენა მოახდინა მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე, რამაც განაპირობა პროექტებით მიღებული შედეგების მდგრადობა. გამოვლინდა, რომ თანამშრომლობითი ურთიერთობებისთვის მნიშვნელოვანია: განმავითარებელ შეფასებაზე ორიენტირებული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და შეფასების სისტემა, მასწავლებლის ყოველდღიურ საქმიანობასთან ინტეგრირებული აქტივობები, წინასწარ გაწერილი მიზნების, სამუშაო განრიგისა და შეხვედრებისთვის გამოყოფილი სივრცის არსებობა, დირექტორის, როგორც თანამშრომლობის მოდელის, როლი, რომელიც მასწავლებლებს უსახავს მკაფიო მიზნებს და რთავს მათ გადაწყვეტილებების მიღებაში, ხელს უწყობს ერთობლივი აქტივობების განხორციელებას, აღიარებს და წახალისებს მასწავლებლის მიერ გაწეულ ძალისხმევას თანამშრომლობით აქტივობებში ჩართულობისას.

გამოიკვეთა მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემშლელი ფაქტორებიც: ერთმანეთის კომპეტენციისადმი ნაკლები ნდობა, იზოლაციური ქმედებები და საკუთარი განსაკუთრებულობის შენარჩუნების სურვილი, პროფესიული განვითარების უნიფიცირებული მექანიზმების არსებობა, განათლების სისტემაში მიმდინარე მუდმივი ცვლილებები, დროის დეფიციტი.

საკვალიფიკაციო ნაშრომში მოცემულია მასწავლებელთა თანამშრომლობის

გასაძლიერებლად გასათვალისწინებელი რეკომენდაციები.

ძირითადი საძიებო სიტყვები:

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, სოციალური კაპიტალი, მასწავლებელთა თანამშრომლობა, მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები, მასწავლებელთა თანამშრომლობის მექანიზმები და ფორმები, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტები

## Abstract

Studies confirm that school-based teachers' professional development through collaboration is the most practical model among ways of professional development. Within this model of professional development, not only the human but also the social capital of the individual is strengthened.

There are certain mechanisms for strengthening the collaboration of teachers in the general education system of Georgia. In particular, one of the functions of heads of departments in schools is to promote collaboration between teachers. The declared principle of the centralized system of teachers' professional development and career advancement is to strengthen school culture based on collaboration. One of the goals of the projects, which are being intensively implemented within the framework of the general education reform or in parallel with it, is to strengthen the collaboration among teachers in schools.

Despite the above-mentioned circumstances, the reality of teachers' collaboration in the general educational institution and the factors affecting it have not been the subject of scientific research until now.

The purpose of the presented research is to study the mechanisms of professional development promoting school-based teachers' collaboration in Georgia and to determine the factors affecting the effectiveness of collaboration.

This is particularly important, given that the establishment of a school-based continuous professional development system for teachers is one of the strategic tasks in education and science in Georgia from 2022 to 2032.

The issue was studied using qualitative methods - focus groups with teachers and interviews with school leaders were conducted in each school selected for the study. Interviews with the experts in the field were also recorded. 40 focus groups and 33 interviews were conducted in eighteen selected schools. The legal documents related to the issue were analyzed using the method of content analysis.

It was determined that the collaboration of teachers at departments in Georgian schools mainly has a formal nature. Teacher's professional development and career advancement scheme increased teachers' knowledge of collaborative forms, but in fact, it did not promote close collaboration among them.

The projects aimed at strengthening teacher collaboration have a positive impact on teachers' cooperation, contributing to the sustainability of the results obtained by the projects. The important factors for collaboration were revealed: the professional development and evaluation system focused on formative assessment, the activities integrated into the teacher's daily activities, the existence of pre-written goals, work schedule and space for meetings, a school principal, serving as an educational leader and a model of cooperation for teachers, who sets clear goals and involves teachers in decision-making; promotes the implementation of joint activities; recognizes and rewards teacher's efforts to engage in collaborative activities.

Within the framework of the research, factors hindering teachers' collaboration were also identified: lack of competence, mistrust among colleagues, existence of unified mechanisms of professional development, ongoing changes in the education system, lack of time.

The qualification paper provides recommendations for strengthening the collaboration of teachers.

**Keywords:**

**School-based teachers' professional development, social capital, teachers' collaboration, factors affecting teachers' collaboration, mechanism and forms of teachers' collaboration, projects for teachers' professional development**

## მადლობა

მადლობა ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტს თანამშრომლობით გარემოში პროფესიული ზრდის შესაძლებლობისთვის. სწორედ ამ გარემომ განაპირობა ჩემი დაინტერესება სწავლებითა და კვლევით.

სადისერტაციო ნაშრომის მომზადება შესაძლებელი გახდა არაერთი ადამიანის მხარდაჭერისა და თანადგომის შედეგად. პირველ რიგში, განსაკუთრებული მადლობა მინდა გადავუხადო ჩემს სამეცნიერო ხელმძღვანელს, პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორს, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორს, ქალბატონ სოფიკო ლობჯანიძეს გამოცხადებული ნდობისთვის, წლების განმავლობაში გაწეული პროფესიული თუ ემოციური მხარდაჭერისა და გულისხმიერი, კვალიფიციური რჩევებისთვის.

მასთან მუშაობა პროფესიონალიზმისა და კოლეგიალურობის გამორჩეული ნიმუშია ჩემთვის.

მადლობა მას საქართველოსა და უცხოეთში განათლების საკითხებზე მომუშავე პროფესიონალებთან თანამშრომლობის შესაძლებლობისა, და, ზოგადად, სამეცნიერო სფეროში ინტეგრირების ხელშეწყობისთვის.

მადლობას ვუხდის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის განათლების სკოლის თითოეულ პროფესორს სადოქტორო საფეხურზე სწავლის პერიოდში მათთან თანამშრომლობის შესაძლებლობისთვის.

მადლობა კვლევის მიმართულების ლექტორებს, ნათია ანდლულაძესა და თამარ ბრეგვაძეს, შესაბამისი მასალების გაზიარებისა და კვლევის სხვადასხვა ეტაპზე მიღებული სასარგებლო უკუკავშირისთვის, რომელმაც ხელი შეუწყო ჩემი სადისერტაციო თემის განვითარებას.

გულწრფელი მადლობა მინდა გადავუხადო კვლევაში მონაწილე თითოეულ სკოლას, მასწავლებელს და დირექციის წარმომადგენელს, ასევე დარგის სპეციალისტებს თანამშრომლობის მაღალი მზაობისა და საკვლევი საკითხისადმი



გამოხატული ინტერესისთვის. აღნიშნულის გარეშე, წარმოდგენილი იქნებოდა კვლევის ჩატარება და ნაშრომის ამ სახით წარმოდგენა.

და ბოლოს, მინდა მადლობა გადავუხადო ყველა ჩემს ახლობელ ადამიანს, ოჯახის წევრს, მეგობარს, კოლეგას, თანამშრომელს, ვინც მხარს მიჭერდა და გულითადად გულშემატკივრობდა წინამდებარე დისერტაციის დასრულებას.

## ცხრილების ჩამონათვალი

ცხრილი №1 - კვლევითის შერჩეული სკოლებისა და ჩატარებული ინტერვიუების/ფოკუსჯგუფების რაოდენობა .....

ცხრილი №2 - კატეგორიები და ქვეკატეგორიები რესპონდენტთა მოსაზრებების გასაანალიზებლად .....

## სარჩევი

სარჩევი.....	xi
პროფესიული ტერმინების განმარტება .....	1
შესავალი .....	3
საკვლევი პრობლემა .....	3
კვლევის მნიშვნელობა.....	8
კვლევის მიზანი და საკვლევი კითხვები .....	19
თავი 1. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა და თეორიული ჩარჩო .....	20
1.1. თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარება .....	20
1.2. კვლევის თეორიული ჩარჩო.....	25
1.3. თანამშრომლობაზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების ფორმები .....	28
თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია და მონაცემთა ანალიზი .....	44
2.1. სამიზნე ჯგუფი, შერჩევის სტრატეგია და მიზნობრიობა .....	44
2.2. კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია .....	52
2.3. კვლევის შეზღუდვები .....	61
2.4. კვლევის ვალიდობა, სანდოობა და ეთიკა .....	62
2.5. მონაცემთა ანალიზი.....	63
თავი 3. კვლევის შედეგები და ძირითადი მიგნებები.....	65
3.1. მასწავლებელთა პროფესიულ თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები სკოლებში არსებული თანამშრომლობის შიდა მექანიზმების ფარგლებში .....	65
3.2. მასწავლებელთა პროფესიულ თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებში.....	78

3.3. მასწავლებელთა თანამშრომლობისკენ მიმართული პროექტების ეფექტიანობის განმაპირობებელი ფაქტორები .....	92
თავი 4. შედეგების ინტერპრეტაცია, დისკუსია და კვლევის შემდგომი მიმართულება .....	101
4. 1. შედეგების ინტერპრეტაცია და დისკუსია.....	102
4.2. შემდგომი კვლევის მიმართულებები.....	116
თავი 5. დასკვნები და რეკომენდაციები .....	118
5.1. დასკვნები.....	118
5.2. რეკომენდაციები.....	120
ბიბლიოგრაფია .....	128
დანართები.....	151
დანართი № 1 .....	151
დანართი № 2 .....	154
დანართი №3 .....	157
დანართი № 4 .....	160
დანართი №5 .....	164
დანართი № 6 .....	167
დანართი № 7 .....	170
დანართი № 8 .....	173
დანართი №9 .....	177
დანართი № 10 .....	180
დანართი № 11 .....	183

## პროფესიული ტერმინების განმარტება

წინამდებარე ქვეთავში წარმოდგენილია საკვალიფიკაციო ნაშრომში გამოყენებული რამდენიმე პროფესიული ტერმინის დეფინიცია. მათი განმარტება საჭიროდ მივიჩნიეთ, რადგან სხვადასხვა წყაროში ისინი განსხვავებული მნიშვნელობით არის გამოყენებული.

წინამდებარე საკვალიფიკაციო ნაშრომში წარმოდგენილი პროფესიული ტერმინები გამოიყენება შემდეგი მნიშვნელობით:

*მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელი* - მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიდგომა, რომელიც აერთიანებს პროფესიული განვითარების სხვადასხვა მექანიზმსა და ფორმას. ნაშრომში განხილულია ტრადიციული და სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელები.

*მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მექანიზმი* - მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული სისტემა, რომელიც აერთიანებს სხვადასხვა, ერთმანეთთან ლოგიკურად დაკავშირებულ პროცესს, კომპონენტს/აქტივობას.

*მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმა* - მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული საქმიანობის ტიპი, რომელიც გამოყენებულია პროფესიული განვითარების ამა თუ იმ მექანიზმის ფარგლებში.

*მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე ორიენტირებული პროექტი* - გარე პროვაიდერების მიერ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის შემოთავაზებული სერვისი, რომელიც წინასწარ დაგეგმილი, დროში გაწერილი

კომპონენტებით ხელს უწყობს მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობის გაძლიერებას.

*მხარდამჭერი ჯგუფის წევრები* - მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მექანიზმების ფარგლებში სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად შექმნილი მასწავლებელთა ჯგუფი, რომლის ფუნქციას კოლეგათა მხარდაჭერა თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვა-განხორციელების პროცესში.

## შესავალი

### საკვლევი პრობლემა

მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებისთვის მასწავლებლების კომპეტენცია კრიტიკულ კომპონენტად ითვლება ნებისმიერ სასკოლო გარემოში (Gichuru & Ongus 2016, 244; Fauth et al. 2019, 2; Fenster 2014, 11). შესაბამისად, მასწავლებლის კომპეტენციაზე ზრუნვა ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში არსებული ერთ-ერთი აქტუალური საკითხია.

მასწავლებლის კომპეტენცია აერთიანებს ადამიანურ და სოციალურ კაპიტალს. თუ ადამიანური კაპიტალი ცოდნის, უნარებისა და გამოცდილების ერთიანობაა, სოციალური კაპიტალი არის რესურსი, რომელიც არსებობს ქსელებსა და ჯგუფებში (Mouw 2006, 79). ერთი მხრივ, “ჯგუფი მის თითოეულ წევრს კოლექტიური კაპიტალით სარგებლობის შესაძლებლობას აძლევს” (Bourdieu & Coleman 1991, 119), ხოლო, მეორე მხრივ, ადამიანთა ჯგუფი ეფექტურად მუშაობს ერთობლივად საერთო მიზნის მისაღწევად. სოციალური კაპიტალის ცნების გააზრების გასაღები არის იმის აღიარება, რომ ურთიერთობებს აქვს ღირებულება და ეს ღირებულება შეიძლება ჩაითვალოს კაპიტალის ფორმად (Minckler 2013, 3). ზოგიერთი მკვლევარი (Nahapiet & Ghoshal 1998, 243) მასწავლებლის სოციალურ კაპიტალს სამ მიმართულებად ყოფს:

სტრუქტურული სოციალური კაპიტალი, რომელიც გულისხმობს ინფორმაციის გაცვლას მასწავლებლებს შორის; ურთიერთობაზე დამყარებული სოციალური კაპიტალი - მასწავლებლებს შორის არსებული ნდობა; კოგნიტური სოციალური კაპიტალი - მასწავლებლების გაზიარებული ხედვა და მათი შეთანხმებული მოსაზრებები კონკრეტულ საკითხებთან მიმართებით.

წინამდებარე ნაშრომის საკვლევი კითხვები და კვლევის შედეგები სამივე მიმართულებას ეხება.

კვლევებზე დაყრდნობით, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მასწავლებლების სოციალურ კაპიტალს მნიშვნელოვანი კავშირი აქვს მოსწავლეების მიღწევებთან (Leana & Pil 2006, 362). კემბრიჯის უნივერსიტეტში გამოქვეყნებული მიმოხილვა, რომელიც თავს უყრის 2014-2019 წლებში მასწავლებლის სოციალურ კაპიტალთან

დაკავშირებით ჩატარებულ კვლევებს, აჩვენებს, რომ მასწავლებლებს შორის არსებული სოციალური კაპიტალი დადებით გავლენას ახდენს მათ საქმიანობასთან დაკავშირებულ შემდეგ მიმართულებებზე: პროფესიული განვითარება, ცვლილებების განხორციელება, ახალბედა და დამწყები მასწავლებლების დაინტერესება მასწავლებლის პროფესიით, მასწავლებელთა შენარჩუნება და სამუშაოთი კმაყოფილება, მოსწავლეების გაუმჯობესებული მიღწევები (Demir 2021, 1, 9).

მასწავლებლები თავიანთი კომპეტენციის გასაუმჯობესებლად იყენებენ პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმას, რომლებიც მიმართულია მასწავლებლის საგნობრივი და მეთოდური ცოდნის, უნარების, გამოცდილებისა თუ სხვა პროფესიული მახასიათებლების განვითარებისკენ. პროფესიული განვითარება მოიცავს რეფლექსიის უწყვეტ პროცესს, სწავლასა და ქმედებას საკუთარი ცოდნისა და უნარების გასაუმჯობესებლად. აღნიშნული აძლიერებს სწავლების პრაქტიკას და დადებითად აისახება მოსწავლეების შედეგებზე. თანამედროვე კვლევების შედეგების გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება მიმართული იყოს როგორც ადამიანური, ისე სოციალური კაპიტალის გაძლიერებისკენ.

განათლების სპეციალისტები თანხმდებიან და კვლევები ადასტურებს (Alkhawaldeh 2017, 63; Kazemi et al. 2021), რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების არსებული შესაძლებლობებიდან ყველაზე ეფექტიანი სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებაა. ასეთი სახის პროფესიული განვითარება მორგებულია მასწავლებლის კონკრეტულ პროფესიულ საჭიროებებს, მეორე მხრივ კი - პასუხობს საკლასო ოთახში არსებულ გამოწვევებს. პროფესიული განვითარების ამ მოდელის გამოყენებით, განსხვავებით ტრადიციული პროფესიული განვითარების მოდელისგან, რომელიც გულისხმობს გარედან შემოთავაზებულ უნიფიცირებულ აქტივობებს, მასწავლებელი პროფესიულად იზრდება და სწავლობს საკუთარ პრაქტიკაზე დაკვირვების, ანალიზის, რეფლექსიის, კოლეგათა უკუკავშირის, ახალი მიდგომების ადგილობრივ კონტექსტში მოსინჯვისა და, ზოგადად, კოლეგებთან პროფესიული



თანამშრომლობის გზით (Goddard, Goddard, and Tschannen-Moran 2007). პროფესიული თანამშრომლობა კი გულისხმობს მუდმივ დაკვირვებასა და უკუკავშირს კოლეგებს შორის, სადაც პროფესიული გაზიარების, დიალოგის, ექსპერიმენტებისა და კრიტიკის კულტურა ჩვეული პრაქტიკაა. თანამშრომლობა შეიძლება მოიცავდეს აქტივობების მთელ რიგს, როგორც მასწავლებლების არაფორმალურ, დაუგეგმავ ერთობლივ მუშაობას, ისე - უფრო ფორმალური თანამშრომლობითი მიდგომების განხორციელებას (Madunić 2021, 57). ამ ტიპის პროფესიული განვითარების პროცესში მასწავლებლებს შორის იქმნება სოციალური კაპიტალი, რომელიც აძლიერებს სკოლას. განსხვავება კარგ და უკეთეს სკოლას შორის კი არ გულისხმობს მხოლოდ კომპეტენტური მასწავლებლის არსებობას. ყველა მოსწავლის სარგებელზე ორიენტირებულ გარემოს ქმნის ისეთი სასკოლო კულტურა, რომელშიც ყველა მასწავლებელს შეუძლია ისწავლოს გამოცდილი კოლეგისგან და გაიზიაროს მისი პრაქტიკა.

აღნიშნული საკითხის აქტუალობას ბოლო წლებში ჩატარებული კვლევებიც ადასტურებს. 2016 წელს ნორვეგიაში განხორციელებული სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტის შედეგები ცხადყოფს, რომ რაც უფრო მჭიდროდ უკავშირდება მასწავლებლის უშუალო პრაქტიკას პროფესიული განვითარება, მით უფრო ეფექტურია იგი. აღნიშნული პროექტის აქტივობები ეფუძნებოდა საკუთარი პრაქტიკის რეფლექსიასა და კოლეგებისთვის გამოცდილების უწყვეტ გაზიარებას. პროექტის მონაწილე მასწავლებლების აზრით, სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარების აქტივობები იმდენად მჭიდროდ არის დაკავშირებული პრაქტიკასთან, რომ ამ პროცესში ჩართულ მასწავლებლებს შეუძლიათ ახლად შეძენილი გამოცდილება მყისიერად გამოიყენონ საკლასო ოთახში. მათ თავდაჯერებას მატებს კოლეგებისგან უწყვეტი მხარდაჭერის მოლოდინი (Svendsen 2016, 319). მსგავს გარემოში კი, ერთი მხრივ, ყველაზე ეფექტიანად შეიძლება მასწავლებლის სოციალური კაპიტალის განვითარება და, მეორე მხრივ, კოლეგებთან მუდმივი ინტერაქციის შესაძლებლობა არის გადამწყვეტი ფაქტორი თანამშრომლობითი სასკოლო კულტურის გასაფართოებლად. კვლევებით დასტურდება, რომ თანამშრომლობის გზით

პროფესიული განვითარების აქტივობები მასწავლებელს უყალიბებს სწორ დამოკიდებულებას პროფესიული განვითარების მნიშვნელობისადმი და უძლიერებს შინაგან მოტივაციას. კონტროლირებადი მოტივაციისგან განსხვავებით კი, მასწავლებლის ავტონომიური მოტივაცია, ჩაერთოს პროფესიული განვითარების ამა თუ იმ ფორმაში, მეტად ქმედითია (Gorozidis & Papaioannou 2014, 3).

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობა აჯანსაღებს სკოლის შიგნით მიმდინარე პროცესებს, დადებითად მოქმედებს მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებასა და კეთილდღეობაზე (Ávalos-Bevan & Flores 2021, 7). როგორც კვლევები ადასტურებს, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჰორიზონტალური სოციალური კაპიტალის გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე - როდესაც მასწავლებლები, თანასწორობის პრინციპებზე დაყრდნობით, თანამშრომლობენ იერარქიულად ერთ საფეხურზე მყოფ კოლეგებთან სკოლის შიგნით არსებული ისეთი კოლეგიალური სტრუქტურის გამოყენებით, როგორცაა, მაგალითად, კათედრა.

სწრაფად განვითარებად სისტემებში, განსაკუთრებით იაპონიასა და ფინეთში, მასწავლებლები მუშაობენ ერთად - გეგმავენ გაკვეთილებს, აქვთ ურთიერთდასწრება, ეხმარებიან ერთმანეთს პედაგოგიური პრაქტიკის დახვეწაში. ეს სკოლებში აყალიბებს ისეთ კულტურას, რომელშიც თანამშრომლობითი დაგეგმვა და ურთიერთსწავლება ერთგვარი ნორმაა (ლოზჟანიძე & კირვალიძე 2019). კვლევები ადასტურებს მასწავლებელთა თანამშრომლობის პოზიტიურ გავლენას მოსწავლეთა შედეგებზე, მაგალითად, სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლები თანამშრომლობენ, უფრო მეტად გვხვდება მოსწავლეთა კრიტიკული აზროვნებისა და ტრანსფერის უნარის განვითარებისკენ მიმართული აქტივობები (Wang, Ramdeo, and McLaughlin 2021, 3).

საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლებისთვის პროფესიული განვითარების მიმართულებით, ერთი მხრივ, შეთავაზებულია ცენტრალიზებული სერვისები, მეორე მხრივ, ხორციელდება რიგი პროექტები, რომელთა მიზანი სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის

გაძლიერებაა. 2022-2032 წლების საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ეროვნული სტრატეგიის მიხედვით, სკოლის ბაზაზე უნდა ჩამოყალიბდეს „მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემა, რომლის ფარგლებშიც პედაგოგები ჩაერთვებიან საჭიროებებზე დაფუძნებული უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროცესში“ (2022-2032 წლების საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ეროვნული სტრატეგია).

წინამდებარე საკვალიფიკაციო ნაშრომის მიზანი სწორედ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმებისა და ფორმების შესწავლაა. საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე, კვლევის თეორიულ ჩარჩოს წარმოადგენს სოციალური კონსტრუქტივიზმის თეორია, რომლის მიხედვითაც, ცოდნა იგება მოსაზრებებისა და იდეების გაზიარებით. ინდივიდები აგროვებენ გამოცდილებას ერთმანეთთან და იმ გარემოსთან ურთიერთქმედებით, რომელშიც ცხოვრობენ (Amineh, DavatgariAsl 2015, 13). ამ თეორიის მიხედვით, თანამშრომლობითი გზით ცოდნის აგება პროფესიონალებს საშუალებას აძლევს ერთობლივად განიხილონ ინოვაციების დანერგვის გზები, საშუალებები, არსებული პრობლემები და ურთიერთდახმარებით გადაჭრან ის საკითხები, რომლებიც აწუხებთ.

საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების კონტექსტი და არსებული გამოწვევები ამ მიმართულებით წარმოდგენილია ნაშრომის შემდეგ ქვეთავში.

## *კვლევის მნიშვნელობა*

წინამდებარე საკვალიფიკაციო ნაშრომის ფარგლებში ჩატარებული კვლევა მოიცავს მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაუმჯობესებისკენ მიმართულ პროფესიული განვითარების მექანიზმებსა და ფორმებს 2013-2020 წლებში. კვლევისთვის აღნიშნული პერიოდის შერჩევა განაპირობა იმ გარემოებამ, რომ საქართველოში, ძირითადად, 2013 წლიდან ხორციელდება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ისეთი სახელმწიფო ინიციატივები, ეროვნული თუ საერთაშორისო პროექტები, რომელთა ერთ-ერთი გაცხადებული მიზანი/პრინციპი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გაუმჯობესებაა. თუმცა აღნიშნულ პერიოდამდეც, კერძოდ, 2004-2007 წლებში ზოგანსაგანმანათლებლო საჯარო სკოლების ნაწილში მოქმედებდა სამინისტროს და მსოფლიო ბანკის ერთობლივად განხორციელებული განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტი „ილია ჭავჭავაძე“, რომელიც შემუშავდა უცხოელ კონსულტანტებთან თანამშრომლობისა (1999 წელი) და შერჩეული ათი სკოლის საჭიროებათა შესწავლის საფუძველზე. პროექტი მიზნად ისახავდა მასწავლებელთა მხარდაჭერას ეფექტური სწავლისა და სწავლების გარემოს შესაქმნელად, მათი კომპეტენციების გაძლიერებას შეფასებისა და კლასის მართვის მიმართულებით (shapiro et al 2007), რაც საბოლოოდ გააუმჯობესებდა სასწავლო პროცესის ხარისხს. შერჩეული მოდელი ითვალისწინებდა ასი კვალიფიციური ექსპერტის მიერ თითოეულ სკოლაში თვეში ორჯერ ხუთი სხვადასხვა საგნის მასწავლებელთა ტრენინგის ჩატარებას, რომლის ფარგლებშიც ხდებოდა აქტიური სწავლების პრაქტიკის მოდელირება. პროექტი ითვალისწინებდა კომპონენტს, რომელიც ემსახურებოდა თანამშრომლობითი გარემოს ჩამოყალიბებას არა მხოლოდ სკოლის შიგნით, არამედ სკოლებს შორისაც. თითოეული სესიის მსვლელობისას მასწავლებლებს აძლევდნენ სპეციალურ პრაქტიკულ დავალებასა და მასალას საკლასო ოთახში გამოსაყენებლად. შემდგომში მასწავლებლები უნდა დახმარებოდნენ კოლეგებს შესწავლილი მეთოდის პრაქტიკულ გამოყენებაში, სამოდულო გაკვეთილებზე დაკვირვებისა

და რესურსების გაზიარების გზით. პროექტის ფარგლებში გაცემულ უკუკავშირს მასწავლებლებისთვის ჰქონდა მხოლოდ განმავითარებელი ფუნქცია. როგორც პროექტის შეფასებისას გამოიკვეთა, სკოლებსა და მასწავლებლებს შორის აქტიური თანამშრომლობა უმნიშვნელოვანესი აღმოჩნდა სწავლებისა და სწავლის წარმატებული პრაქტიკის დასანერგად. მიუხედავად პროექტის აქტუალობისა და ბენეფიციარების პოზიტიური გამოხმაურებისა, მისი განხორციელება შეწყდა ისე, რომ გადაწყვეტილება არ ეფუძნებოდა კვლევის შედეგად მიღებულ ობიექტურ მტკიცებულებებს.

2013-2014 წლებში საქართველოს საჯარო სკოლების დაახლოებით 10%-ში (210 სკოლა) საპილოტე რეჟიმში ხორციელდებოდა პროექტი “სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება“. მისი მთავარი მიზანი, „სკოლებზე პასუხისმგებლობის დელეგირებისა და ავტონომიურობის ზრდის პირობებში, მასწავლებელთა პროფესიული საჭიროებების დადგენა, სკოლის დონეზე მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა, სკოლებში ურთიერთთანამშრომლობის კულტურის დამკვიდრება და ურთიერთსწავლების გზით მასწავლებელთა საქმიანობის ხარისხის ეფექტიანობის ზრდა იყო“ (ინასარიძე 2013). პროექტის ამოცანა ამავდროულად იყო სკოლებს შორის თანამშრომლობითი ურთიერთობების ხელშეწყობა სასკოლო ქსელების ჩამოყალიბების გზით. პროექტის ფარგლებში სკოლაშივე იყო შექმნილი შვიდი მასწავლებლით დაკომპლექტებული პროფესიული განვითარების ჯგუფი, რომელსაც თავად კოლეგები უცხადებდნენ ნდობას. აღნიშნული ჯგუფები, თანამშრომლობის გზით, ინტენსიურად ზრუნავდნენ როგორც საკუთარ, ისე კოლეგების პროფესიულ ზრდაზე. კერძოდ, მათი ძირითადი ფუნქციები იყო:

- ერთმანეთის საქმიანობაზე დაკვირვება, „კრიტიკული მეგობრების“ პოზიციიდან კოლეგების პრაქტიკის განხილვა;
- დაკვირვებისა და მოსწავლეთა შედეგების ანალიზის საფუძველზე საკუთარი და კოლეგების პროფესიული საჭიროებების დადგენა;
- სასწავლო პროექტის დაგეგმვაზე, განხორციელებაზე და შეფასებაზე ერთობლივი მუშაობა;

- სწავლებაში არსებული პრობლემებისა და მათი გადაჭრის ალტერნატიული გზების კოლეგებთან ერთად განხილვა;
- კოლეგებისთვის სხვადასხვა გზით მოპოვებული პროფესიული საჭიროების რელევანტური სიახლეებისა და საკუთარი ემპირიული გამოცდილების გაზიარება.

პროექტის ფარგლებში გარკვეული პერიოდულობით სკოლაში შექმნილ ჯგუფებთან ვიზიტს ახორციელებდა კონსულტანტი, რომელიც იყო განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს დაქვემდებარებული უწყების წარმომადგენელი. პროექტის მხრიდან გაიცემოდა მხოლოდ განმავითარებელი უკუკავშირი. კონსულტანტი მასწავლებელთა პროფესიული საჭიროებების საპასუხოდ გასცემდა რეკომენდაციებს, უზიარებდა მათ საჭირო რესურსებს, იმართებოდა პროფესიული დიალოგი.

პროექტში გამოყენებული იყო მასწავლებელთა თანამშრომლობის ისეთი ფორმები, როგორებიცაა: “კრიტიკული მეგობარი“ და ერთობლივი გაკვეთილი. პროექტის შუალედურ და დასკვნით ეტაპებზე ჩატარდა მცირე სოციოლოგიური კვლევა, რომლის მიზანი იყო პროექტის შესახებ სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ჯგუფის წევრების მოსაზრებების, მათი დამოკიდებულებებისა და განწყობების შესწავლა. პროექტის მონიტორინგს პერიოდულად აკეთებდა მონიტორინგის ჯგუფიც. შედეგები შეფასდა უშუალოდ კონკრეტული სკოლების პროგრესის ქრილში. მონაწილეთა შეფასებით, მათ ახალი კუთხით შეხედეს მათთვის აქამდე ნაცნობ საკითხებს, რამაც მონაწილეებს საშუალება მისცა კიდევ უფრო გაეღრმავებინათ ცოდნა და ეზრუნათ საკუთარი და კოლეგების პრაქტიკის გაუმჯობესებაზე. მათივე თქმით, მასწავლებლებმა გაიმდიდრეს გამოცდილება, რადგან მიეცათ პროფესიულ საკითხებზე კოლეგებთან მჭიდრო კომუნიკაციის საშუალება, რაც მანამდე ნაკლებად ხდებოდა. აღნიშნავდნენ იმასაც, რომ პროექტის ფარგლებში ჩატარებულ ტრენინგებსა და კონფერენციებზე მათ პროფესიული დიალოგის შესაძლებლობა ჰქონდათ სხვა სკოლების მასწავლებლებთანაც.

პროექტის მონიტორინგის შედეგების ანალიზითაც ირკვევა, რომ სკოლების უმრავლესობაში პროექტი იყო წარმატებული. პროექტი სიცოცხლისუნარიანად და მნიშვნელოვნად მიიჩნია გამოკითხულთა 92% - მა, პასუხისგან თავი შეიკავა 8% - მა, უარყოფითად კი პროექტი არც ერთ გამოკითხულს არ შეუფასებია (ინსარაძე, 2014).

მიუხედავად მიღებული შედეგების ცალსახად დადებითად შეფასებისა, პროექტმა შეწყვიტა ფუნქციონირება.

საქართველოს საჯარო სკოლების დაახლოებით 28%-ში (585 სკოლა) 2011-2018 წლებში ხორციელდებოდა აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს (USAID) მიერ დაფინანსებული 5-წლიანი დაწყებითი განათლების პროექტი G-PriEd, რომლის მთავარი მიზანი იყო დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესება ინოვაციური, მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების დანერგვის გზით. პროექტის ფარგლებში დასახული ამოცანები მიმართული იყო მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობითი კულტურის ამაღლებისკენ. G-PriEd ეხმარებოდა სკოლებს მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფების შექმნაში. მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფები ითვალისწინებდა სკოლებში დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა ისეთი საგნობრივი გუნდების შექმნას, რომელთა წევრებს ექნებოდათ საერთო, გაზიარებული ხედვა, მიზნები და ეფექტურად ითანამშრომლებდნენ ამ მიზნების მისაღწევად (მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფის ხელმძღვანელობა, 2015). სასწავლო ჯგუფის ფარგლებში გამოყენებული იყო სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ისეთი ფორმები, როგორებიცაა: მონაცემთა ანალიზი, ერთობლივი გაკვეთილი, სამოდელო გაკვეთილი, ურთიერთდასწრება, სასწავლო სიტუაციის ანალიზი. პროექტი მუშაობდა I-VI კლასების წიგნიერების, მათემატიკის, ქართული, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორებისთვის. თითოეულ სკოლაში შერჩეულნი იყვნენ ფასილიტატორები, რომელთა უმთავრესი ფუნქცია იყო მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობა და პოზიტიური სამუშაო გარემოს შექმნა. აღსანიშნავია, რომ ფასილიტატორის ფუნქცია არ იყო მასწავლებლის საქმიანობის შეფასება და რაიმე საკადრო გადაწყვეტილების მიღება

(მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფის ხელმძღვანელობა, 2015). მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ პროექტის ფარგლებში თითოეული მასწავლებლის ფუნქცია იყო: მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფის სამუშაო გეგმის შემუშავებასა და პროფესიული განვითარების აქტივობების დაგეგმვაში მონაწილეობა; სასწავლო ჯგუფის მუშაობაში ჩართულობა; სასწავლო ჯგუფში მონაწილეობისათვის საჭირო ინფორმაციის შეგროვება და მომზადება; მიღებული ახალი ცოდნის, უნარებისა და იდეების სასწავლო პროცესში გამოყენება და დანერგვა სასწავლო სიტუაციის ერთობლივი ანალიზი; ერთობლივი გაკვეთილის ჩატარება და სხვ. თითოეული ეს ფუნქცია თავის თავში მოიაზრებდა კოლეგებთან კომუნიკაციას, პროფესიულ დიალოგსა და თანამშრომლობას. აღსანიშნავია, რომ სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით პროექტის ფარგლებში მნიშვნელოვანი იყო დირექტორის, როგორც საგანმანათლებლო ლიდერის, როლი.

პროექტს საპილოტე რეჟიმის შემდეგ აღარ გაუგრძელებია ფუნქციონირება, თუმცა მისი დასრულების შემდეგ პროექტის ფარგლებში შექმნილ რესურსებზე წვდომა აქვს ყველა სკოლასა და მასწავლებელს. აღნიშნული პორტალი ([kargiskola.ge](http://kargiskola.ge)) 2017 წლიდან ხელმისაწვდომია ყველა დაინტერესებული პირისთვის.

2020 წელს ყველა საჯარო სკოლაში დაიწყო USAID საბაზისო განათლების პროექტის განხორციელება. აშშ-ის საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს საბაზისო განათლების ოთხწლიანი პროექტის ერთ-ერთი ამოცანა მასწავლებელთა ურთიერთსწავლების გზით პროფესიული ზრდაა. მასში გამოყენებულია მასწავლებელთა თანამშრომლობის ისეთი ფორმები, როგორებიცაა: სასწავლო ჯგუფის შეხვედრები და ქოუჩინგი. იგი ხორციელდება ქართულენოვანი და ეთნიკური უმცირესობების სკოლების I-VI კლასების წიგნიერების, მათემატიკის, ქართული, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებისა და სკოლის დირექტორებისთვის. პროექტის ფარგლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე ზრუნავენ სკოლის მიერ შერჩეული ლიდერი მასწავლებლები. ლიდერი მასწავლებელი არის მასწავლებელი, რომელიც აქტიურად



თანამშრომლობს კოლეგებთან, უზიარებს მათ ცოდნას და ეხმარება მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების დანერგვაში. ლიდერი მასწავლებელი კოლეგების მრჩეველი და ხელშემწყობია სასწავლო ერთეულების შემუშავების, რესურსების შერჩევის, შეხვედრებში მონაწილეობის პროცესში და სხვ. (სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, 2020). აღნიშნული პროექტი მიმდინარეა და მისი შედეგები ჯერ არ შეფასებულა.

ზემოთ აღწერილი სამივე პროექტის მაგალითზე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მათი დაფარვის არეალი და განხორციელების მასშტაბი შეზღუდულია. ხოლო მათი შედეგების შეფასებას ფრაგმენტული, ლოკალური და არასისტემური ხასიათი აქვს, რაც ართულებს მიზნობრივი, თანმიმდევრული, კვლევასა და მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ინტერვენციების განხორციელებას თუ რეკომენდაციების შემუშავებას.

გარდა გარე პროვაიდერების მიერ შემოთავაზებული პროექტებისა, ყველა საჯარო სკოლაში მუშაობს მასწავლებელთა კოლეგიალური ორგანო - საგნობრივი კათედრა, რომლის ერთ-ერთი მიზანი, ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობაა.<sup>1</sup> კერძოდ, კათედრის ფუნქციებია: წარმატების წინაპირობათა განსაზღვრა და პრობლემების გადაჭრის გზების ძიება; სხვა კათედრებთან კოორდინირებული მუშაობა (მაგ., ისტორიასა და ქართულ ენასა და ლიტერატურაში საერთო თემატიკის შეთანხმება, ექსკურსიებზე საერთო დავალებების მოფიქრება და სხვ.) ზრუნვა მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისთვის (მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2018-2024).

ამ ეტაპზე მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ერთიან მექანიზმად მიიჩნევა მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა, რომელიც ეფუძნება

---

<sup>1</sup>. კვლევის განხორციელებისა და შედეგების გაანალიზების პერიოდში, კათედრის ფორმირება ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, ყველა საჯარო სკოლისთვის იყო სავალდებულო. ხოლო 2023 წლის ნოემბერში ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შესული ცვლილებების მიხედვით, სკოლაში კათედრების შექმნის შემთხვევაში, მის შემადგენლობასა და ფუნქციებს განსაზღვრავს თავად სკოლა (მინისტრის ბრძანება N 124/ნ).

მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტს და განსაზღვრავს მასწავლებლის ამ სქემაში ჩართვის პირობებს, მასწავლებლის შეფასების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის გზებსა და საშუალებებს (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ). სქემა 2015 წელს ამოქმედდა. მისი უმთავრესი მიზანია ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლება მოსწავლეთა შედეგების გასაუმჯობესებლად, მასწავლებლის სისტემური პროფესიული განვითარების გზით. სქემა არეგულირებს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებს, განსაზღვრავს მასწავლებლის სტატუსის სახეებს, შესაბამისი სტატუსის მინიჭების, დადასტურების, შეჩერების/აღდგენის წესებს. ამჟამად სქემა განსაზღვრავს მასწავლებლის სამ სტატუსს: უფროსი მასწავლებელი, წამყვანი მასწავლებელი და მენტორი. სქემაში რამდენიმეჯერ შევიდა მნიშვნელოვანი ცვლილება. კერძოდ, 2020 წლამდე სქემის ფარგლებში სკოლაში მუშაობდა მასწავლებლის შეფასების ჯგუფი, რომელიც შედგებოდა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების დირექტორის, დირექტორის მოადგილის (ასეთის არსებობის შემთხვევაში), ფასილიტატორისა და შესაბამისი საგნობრივი/საგნობრივი ჯგუფის კათედრის მიერ სამი წლის ვადით წარდგენილი წევრისაგან. შეფასების ჯგუფის დანიშნულება იყო, შეფასების სისტემის სრულყოფის გზით, სკოლაში სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლებაზე ზრუნვა. შეფასების ჯგუფის ერთ-ერთი წევრის, ფასილიტატორის, ფუნქცია იყო თითოეული მასწავლებლის ინდივიდუალური საჭიროებების გამოვლენა, გაანალიზება, სპეციფიკური საჭიროებების გათვალისწინებით მის პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა და ამ გზით სკოლაში მასწავლებელთა ზოგადი პროფესიული მზაობის ამაღლება. სქემის, როგორც ამჟამინდელი, ისე თავდაპირველი ვერსიის, გაცხადებული პრინციპი არის თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასკოლო კულტურის ხელშეწყობა.

თუ სქემის თავდაპირველ ვერსიაში სკოლა აფასებდა მასწავლებლის საქმიანობას და მისი გადაწყვეტილების საფუძველზე მასწავლებელი იცვლიდა სტატუსს, ამ ეტაპზე, ბოლო ცვლილებების მიხედვით, სკოლის მიერ გაცემულ რეკომენდაციებს მასწავლებლისთვის აქვს მხოლოდ განმავითარებელი ფუნქცია,

ხოლო წინსვლისთვის საჭირო შეფასებას აკეთებს მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი.<sup>2</sup> როგორც სქემის ავტორები მიიჩნევენ, აღნიშნული ცვლილების განმაპირობებელი ფაქტორი გახლავთ ის, რომ მასწავლებლის განმსაზღვრელი შეფასება სკოლებისთვის “ზედმეტი ტვირთი” აღმოჩნდა და ამან გარკვეულწილად უარყოფითად იმოქმედა კოლეგებს შორის თანამშრომლობაზე. არსებული ცვლილებების მიხედვით, ყველა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება ვალდებულია, აამოქმედოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების ბაზაზე მასწავლებელთა შეფასებისა და ხარისხის განვითარების დამოუკიდებელი სისტემა. აღნიშნული მექანიზმის მიზანია, სკოლებში გაძლიერდეს თანამშრომლობისა და ურთიერთსწავლის კულტურა მასწავლებლებს შორის.

სქემის ერთ-ერთი პრინციპი ამავდროულად არის, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების ავტონომიურობის გაზრდის მიზნით, მათი აქტიური ჩართვა მასწავლებელთა საქმიანობის, პროფესიული განვითარებისა და შეფასების პროცესში. ხარისხის განვითარებისა და პროფესიული მხარდაჭერის ჯგუფები მასწავლებელთან ერთად დაადგენენ მის პროფესიულ საჭიროებას და დაეხმარებიან პროფესიული განვითარების აქტივობების დაგეგმვა-განხორციელებაში.

ამდენად, სქემის მიზნები უკავშირდება როგორც სკოლის ბაზაზე თანამშრომლობის გზით მასწავლებლის პროფესიულ ზრდას, ისე მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების ერთიანი ეფექტური სისტემის ჩამოყალიბებას. დარგის სპეციალისტების ინტერესს იწვევს საკითხი - სახელმწიფოსა თუ დონორი ორგანიზაციების მიერ გაწეულ ძალისხმევას აქვს თუ არა გავლენა მიღებულ შედეგებზე, რა გამოწვევების წინაშე დგას სკოლა მასწავლებელთა თანამშრომლობის მიმართულებით.

---

<sup>2</sup>. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი - ცენტრი არის საჯარო სამართლის იურიდიული პირი, რომლის სახელმწიფო კონტროლს ახორციელებს სამინისტრო. მისი ფუნქციებია: მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის მომზადება; მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის შემუშავება; მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებასა და კარიერულ წინსვლაში საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი წესით მონაწილეობა და სხვ. (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ)

თუ გავანალიზებთ საქართველოს შედეგებს საერთაშორისო კვლევებში, შეიძლება ითქვას, რომ მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით არსებული შედეგები პოზიტიურია. მაგალითად, სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS, 2013, 2018) შედეგები, რომლის ფარგლებშიც მასწავლებლები თავადვე აფასებდნენ საკუთარ პრაქტიკას, ადასტურებს, რომ საქართველოში მასწავლებლების დიდი ნაწილი ჩართულია თანამშრომლობით აქტივობებში.

ამ მაჩვენებლით საქართველო კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებთან შედარებით მნიშვნელოვნად არის დაწინაურებული (TALIS, 2018). მასწავლებელთა ნახევარზე მეტს (51%) აქვს პროფესიული განვითარებისათვის სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა ქსელებში მონაწილეობის გამოცდილება (სწავლებისა და სწავლის კვლევის ანგარიში, 2020). TALIS-ში თანამშრომლობის შესაფასებლად მასწავლებლებს სთხოვენ, შეაფასონ კონკრეტული დებულებები, მაგალითად, “სკოლაში არსებობს სასკოლო თანამშრომლობის კულტურა, რომელიც საერთო მხარდაჭერით სარგებლობს”. მსგავს შემთხვევაში, შესაძლოა თავიდან ვერ იქნას არიდებული შესაფასებელი დებულების შინაარსის სხვადასხვაგვარი გაგება მასწავლებლების მხრიდან. მაგალითად, შესაძლოა მასწავლებლებს განსხვავებულად ესმოდეთ “თანამშრომლობითი კულტურა” ან “საერთო მხარდაჭერა”. აღნიშნული კი ნაკლებად იძლევა საშუალებას, დადგინდეს რა ხარისხით არიან მასწავლებლები ჩართულნი თანამშრომლობით აქტივობებში და რამდენად შედეგიანად, რა ფაქტორები ახდენს გავლენას აღნიშნულ პროცესზე.

სოციალური კაპიტალის გავლენა მასწავლებლის ეფექტიანობაზე ნაკვლევი საქართველოშიც, სადისერტაციო კვლევის „მასწავლებლის შეფასება საქართველოში პროფესიული კაპიტალის პერსპექტივიდან“ ფარგლებში (ანდლულაძე 2016). თუმცა, კვლევის ავტორის მოსაზრებით:

სკოლაში ადამიანური კაპიტალისა და სოციალური კაპიტალის ურთიერთქმედების მასწავლებლის ეფექტიანობაზე გავლენა საჭიროებს შემდგომ კვლევას, რადგან სოციალური კაპიტალის საზომად გამოყენებული ცვლადი ზედაპირულად აფასებს სკოლაში არსებულ თანამშრომლობით გარემოს და საჭიროა სკოლის სოციალური კაპიტალის უფრო სრულფასოვანი გაზომვა (ანდლულაძე 2016, 120).

წინამდებარე კვლევის საგანია - სასკოლო საზოგადოების და დარგის ექსპერტების პერსპექტივიდან გაანალიზდეს, რა შემთხვევაშია თანამშრომლობის გაუმჯობესებისკენ მიმართული გარე პროვაიდერებისგან შემოთავაზებული პროექტები თუ სკოლის ბაზაზე არსებული ან ცენტრალიზებული მექანიზმები ეფექტიანი, მიღწეული შედეგები კი - მდგრადი; რატომ ხდება, რომ ერთი და იგივე თანამშრომლობითი ფორმა ერთ სკოლაში წარმატებულია, ხოლო მეორეში - არა; ერთი სკოლა ახერხებს გარე სერვისის მუშაობის შედეგად მიღებული გამოცდილება დანერგოს და შეინარჩუნოს სკოლაში, ხოლო ზოგიერთ სკოლაში პროექტის დასრულებისთანვე იკარგება მიღწეული შედეგი.

ეს საკითხი საქართველოში სამეცნიერო კვლევის საგანი ამ დრომდე არ გამხდარა - არ არის შესწავლილი ის ფაქტორები, რომლებიც მოქმედებს სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე. ამ ფაქტორების კვლევა საინტერესო და აქტუალურია, რათა კონკრეტული პროექტების მუშაობის გავლენა, თუ სხვა ფაქტორებით მიღწეული შედეგები, არ დარჩეს სკოლების მცირე პროცენტში ან/და არ შემოიფარგლოს სწავლების რომელიმე საფეხურით და გავრცელდეს ეროვნულ დონეზე ყველა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში.

წინამდებარე საკვლევი თემა სრულად ეხმიანება საქართველოში მოქმედი საკანონმდებლო რეგულაციების მოთხოვნებს, კერძოდ, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი მასწავლებელს სთხოვს კოლეგებთან თანამშრომლობას, მოსწავლეთა შედეგების გასაუმჯობესებლად (მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი 2020). მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის მიხედვითაც, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების ბაზაზე მასწავლებლის ერთ-ერთი ვალდებულებაა კოლეგებთან თანამშრომლობა სასკოლო კულტურის განვითარებისა და მოსწავლეთა შედეგების გასაუმჯობესებლად (საქართველოს მთავრობის დადგენილება №241 2019, 5). საკვლევ საკითხს უფრო აქტუალურს ხდის 2022-2032 წლების საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ეროვნული სტრატეგია, რომელშიც ვკითხულობთ: “აღნიშნულ პერიოდში ჩამოყალიბდება სკოლის ბაზაზე მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემა, რომლის ფარგლებშიც პედაგოგები

ჩაერთვებიან საჭიროებებზე დაფუძნებული უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროცესში, მიიღებენ ინტენსიურ, კონსტრუქციულ უკუკავშირს და სასკოლო საზოგადოების სხვა წევრებთან ერთად გაიზიარებენ სწავლის შედეგებთან დაკავშირებულ პასუხისმგებლობას. (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია - 2022-2032)“.

საკვალიფიკაციო ნაშრომის საკვლევ საკითხთან დაკავშირებით სამეცნიერო დისკუსიის წარმართვა, დასკვნების გაკეთება და რეკომენდაციების შემუშავება მნიშვნელოვანია პრაქტიკული თვალსაზრისითაც. განათლების პოლიტიკის შემმუშავებლებს კვლევის შედეგების გამოყენება შეეძლებათ ქართულ კონტექსტში თანამშრომლობაზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების ფორმების შენარჩუნებასა თუ განსახორციელებელ ცვლილებებთან დაკავშირებით კვლევაზე დაფუძნებული ობიექტური გადაწყვეტილებების მისაღებად.

დარგის ექსპერტებსა და მკვლევრებს საკვალიფიკაციო ნაშრომის ფარგლებში გაანალიზებული საკითხისა და შექმნილი ახალი ცოდნის გამოყენება შეეძლებათ ზოგადი განათლების სისტემაში მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით არსებული კონტექსტის მართებული ანალიზისა და ინტერპრეტირებისთვის. კვლევის შედეგები შესაძლოა გახდეს კარგი წინაპირობა თემით დაინტერესებული მკვლევრებისა და დარგში მოღვაწე სხვა სპეციალისტებისთვის, საკითხთან დაკავშირებული შემდგომი კვლევების განსახორციელებლად.

კვლევის შედეგები პრაქტიკულ სარგებელს მოუტანს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მოქმედ მასწავლებლებსა და ლიდერებს თავიანთ სკოლებში შესაბამისი ინტერვენციების დაგეგმვისა და განხორციელებისას.

საკვალიფიკაციო ნაშრომის კვლევის მიზანი და საკვლევ კითხვები ჩამოყალიბდა არსებული გამოწვევების საპასუხოდ.

## *კვლევის მიზანი და საკვლევი კითხვები*

კვლევის მიზანია საქართველოში სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესწავლა და თანამშრომლობის ეფექტიანობაზე მოქმედი ფაქტორების დადგენა. კვლევის მიზნიდან გამომდინარე ჩამოყალიბდა შემდეგი საკვლევი კითხვები:

- რა განაპირობებს მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობის ეფექტიანობას ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში არსებული თანამშრომლობის შიდა მექანიზმის ფარგლებში?
- რა ფაქტორები მოქმედებს მასწავლებელთა პროფესიულ თანამშრომლობაზე პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული მექანიზმის ფარგლებში?
- რა ფაქტორები განაპირობებს მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე ორიენტირებული პროექტების ეფექტიანობასა და შედეგების მდგრადობას?

წინამდებარე საკვალიფიკაციო ნაშრომში წარმოდგენილია ხუთი თავი. ნაშრომის პირველი თავი ეთმობა საკვლევი საკითხის შესახებ სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვასა და თეორიულ ჩარჩოს. განხილულია თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების არსი და თანამშრომლობაზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების ფორმები. მეორე თავში წარმოდგენილია კვლევის მეთოდოლოგია. განსაზღვრულია კვლევის მეთოდების შერჩევის ლოგიკა, კვლევის დიზაინი და პროცედურები. მესამე თავში აღწერილია ჩატარებული კვლევის შედეგები. მეოთხე თავი ეთმობა კვლევის შედეგების ინტერპრეტირებას, შედეგებიდან გამომდინარე სამეცნიერო დისკუსიასა და შემდგომი კვლევის მიმართულებებს. მეხუთე თავი მოიცავს დასკვნებსა და რეკომენდაციებს. ნაშრომში წარმოდგენილია ბიბლიოგრაფია და თერთმეტი დანართი.

## თავი 1. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა და თეორიული ჩარჩო

წინამდებარე თავში მიმოხილულია საკითხთან დაკავშირებით არსებული პროფესიული ლიტერატურა, მათ შორის განხილულია თანამედროვე კვლევები. ახსნილია თეორიული ჩარჩოს შერჩევის ლოგიკა.

### *1.1. თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარება*

არაერთი კვლევა ადასტურებს, რომ მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესების ყველაზე ეფექტური გზა მცოდნე და უნარიან მასწავლებელზე გადის (Stronge 2018, 11). მეცნიერები ამტკიცებენ, რომ სკოლაში ნებისმიერი ცვლილებისა თუ რეფორმის წარმატებული დანერგვა სწორედ მასწავლებლის კომპეტენციაზეა დამოკიდებული (Grossman, Wineburg & Woolworth 2001, 72; Richardson & Placier 2001, 905). კომპეტენცია კი გულისხმობს ცოდნის, უნარების, დამოკიდებულებებისა და გაგების კომპლექსურ კომბინაციას, რომელიც საშუალებას აძლევს ინდივიდს ეფექტიანად იმოქმედოს თავის სამუშაო გარემოში (Crick 2008, 313). კომპეტენციის ამაღლებაზე მუდმივი ზრუნვა სწრაფად ცვალებად გარემოში ნებისმიერი პროფესიის და, მით უფრო, ისეთი რეგულირებადი სფეროს წარმომადგენლებისთვის, როგორც სწავლება, ეფექტიანად საქმიანობის წინაპირობად იქცა.

განათლების კონცეპტუალიზაცია, როგორც ცოდნის კონსტრუირება და არა სწავლება, როგორც ცოდნის გადაცემა, მასწავლებელს სხვადასხვა როლში წარმოიდგენს - მასწავლებლებმა უნდა მოაწყონ თანამედროვე გამოწვევების შესაბამისი სასწავლო გარემო, რომელიც ითვალისწინებს მოსწავლეთა ინტერესებს, მზაობას, ლინგვისტურ, სოციალურ-ეკონომიკურ და სხვა მახასიათებლებს. მთელ მსოფლიოში მასწავლებლისგან მოელოან მოსწავლეებისთვის 21-ე საუკუნეში საჭირო ცოდნის გაზიარების, უნარების განვითარებისა და დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზე მუშაობას (Martinez 2022, 11).



ლოგიკურია, რომ ყოველივე ზემოაღნიშნული მასწავლებლისგან მოითხოვს უწყვეტ პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვას. მასწავლებლების მიერ მთელი ცხოვრების განმავლობაში სწავლასა და სკოლის მდგრად განვითარებას შორის კავშირს კვლევების შედეგებიც ადასტურებს (Finsterwald et al. 2013, 145; Feiman-Nemser 2012, 91; Flores & Day 2006, 230).

ამ მოცემულობის გათვალისწინებით, მასწავლებელი განიხილება, როგორც შემსწავლელი, რომელსაც უწყვეტი პროფესიული და პიროვნული განვითარების გზით, არსებული საჭიროებებისა და მოთხოვნების საპასუხოდ, რელევანტური ცვლილებები შეაქვს სწავლების პრაქტიკაში. კლარკი და ჰოლინგსვორთი (Clarke & Hollingsworth 2002, 948) მიიჩნევენ, რომ პროფესიული განვითარებისადმი თანამედროვე პროფესიულ ლიტერატურაში არსებული მიდგომა სათავეს იღებს იდეიდან - „ცვლილება როგორც განვითარება და სწავლა“.

1970-იანი წლებიდან დღემდე მრავალმა კვლევამ დაადასტურა, რომ მასწავლებლის განვითარება მოიცავს ცვლილებებს კოგნიციაში, ქცევასა და დამოკიდებულებებში (Clarke & Hollingsworth 2002, 949; Richardson & Placier 2001).

წინამდებარე საკვალიფიკაციო ნაშრომის საკვლევი საკითხი, მასწავლებელთა თანამშრომლობა, დამოკიდებულებების ნაწილია. დამოკიდებულებები კი ყველაზე რთულად იცვლება (Maskit 2011), რადგან იგი არ ისწავლება გაცნობიერებულად და ვითარდება ბუნებრივად, დროთა განმავლობაში, გამოცდილებაზე დაყრდნობით (Tam 2014, 23). ეს ფაქტორი აღსანიშნავია, თუ გავითვალისწინებთ, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები ძლიერი შემეცნებითი ფილტრია, რომელიც მნიშვნელოვნად განაპირობებს სასწავლო კურიკულუმსა და სწავლების პრაქტიკაში განხორციელებულ ცვლილებებს. ნაკლებეფექტურია ინდივიდის, ამ შემთხვევაში, მასწავლებლის, ცოდნის გამდიდრება, თუ მისმა ქცევამ და დამოკიდებულებამ არ განიცადა ცვლილება. „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ინტენსიურმა პროექტებმა შეიძლება ვერ შეიტანოს ცვლილებები მასწავლებლის პრაქტიკაში, ისეთ შემთხვევებშიც კი, როდესაც მასწავლებლის ცოდნა კონკრეტულ საკითხთან მიმართებით იზრდება“ (Sims & Fletcher-Wood 2020, 9). ქცევა იცვლება მხოლოდ იმ

შემთხვევაში, თუ ინდივიდს უყალიბდება სწორი დამოკიდებულება (Zsoldos-Marchis 2015).

საკითხის კომპლექსურობიდან გამომდინარე, დარგის სპეციალისტებისთვის აქტუალური საკითხია მასწავლებლებისა და სკოლებისთვის შედეგზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების მექანიზმებისა და ფორმების შეთავაზება.

კვლევები ადასტურებს, რომ პროფესიული განვითარება უფრო ეფექტურია, თუ ის მოიცავს გარკვეულ მდგრად მახასიათებლებს, რომლებიც განიხილება, როგორც აუცილებელი, მნიშვნელოვანი და საკმარისი პირობები შედეგზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარებისთვის. ერთ-ერთ მახასიათებლად სახელდება პროფესიული განვითარების დროში მდგრადობა (Blank & de las Alas 2009; Desimone, 2009; Dunst et al. 2015; Sims & Fletcher-Wood 2020; Timperley et al. 2007; Walter & Briggs 2012; Wei et al. 2009). პროფესიული განვითარება ციკლური პროცესია, შესაბამისად, მას დრო სჭირდება. კვლევები, ძირითადად, აღნიშნულს ადასტურებს მიგნებებით, რომელთა მიხედვითაც, მასწავლებლების მიერ ახალი ცოდნისა და უნარების ათვისება დროში განფენილი პროცესია. აღნიშნულის გათვალისწინებით, მოკლევადიანი სესიები პროფესიული განვითარებისთვის განსაკუთრებით არაეფექტურად მიიჩნევა. კიდევ ერთი მახასიათებლის მიხედვით, პროფესიული განვითარება უფრო ეფექტურია, თუ მასწავლებლები კვალიფიკაციის ზრდის აქტივობაში ჯგუფურად იღებენ მონაწილეობას (Desimone 2009; Dunst et al. 2015; Sims & Fletcher-Wood 2020; Timperley et al. 2007; Walter & Briggs 2012; Wei et al. 2009). მსგავსი მიდგომა მასწავლებლებს აძლევს შესაძლებლობას, ერთად უპასუხონ გამოწვევებს და გაარკვიონ ბუნდოვანი საკითხები. მიღებული ინსტრუქციის მიხედვით ინფორმაციის დამოუკიდებლად დამუშავება განიხილება, როგორც ყველაზე არაეფექტური.

პროფესიული განვითარება უფრო ეფექტურია, თუ მასწავლებლები თავად აკეთებენ პროფესიული საჭიროების იდენტიფიცირებას და ერთვებიან პროფესიული განვითარების რელევანტურ აქტივობებში (Sims, et al. 2020; Timperley et al. 2007; Walter & Briggs, 2012). თუმცა, ზოგიერთი კვლევის შედეგების

გათვალისწინებით, შეიძლება პროფესიული განვითარების გარედან შემოთავაზებული აქტივობაც ეფექტური იყოს, თუ მისი მიზანი და სარგებელი ნათლად არის ახსნილი მონაწილეებისთვის (Dunst et al. 2015; Sims & Fletcher-Wood 2020; Timperley et al. 2007).

თუ პროფესიული განვითარების კიდევ ერთ მახასიათებელს გავითვალისწინებთ, პროფესიული ზრდისკენ მიმართული აქტივობა იმ შემთხვევაშია ეფექტური, თუ იგი საგნობრივ საკითხებსაც მოიცავს. (Blank & de las Alas 2009; Desimone 2009; Dunst et al. 2015; Sims & Fletcher-Wood 2020; Wei et al. 2009). ამ მოსაზრების გათვალისწინებით, პროფესიული განვითარების აქტივობებში საგნობრივი საკითხები უნდა მუშავდებოდეს ზოგადი მეთოდებისა თუ მეთოდოლოგიის კონტექსტში - ისე, რომ მასწავლებელი იაზრებდეს, თუ როგორ შეიძლება ამა თუ იმ მიდგომის გამოყენება კონკრეტულ საგანში.

მრავალი კვლევა ადასტურებს ლოგიკას, რომ პროფესიული განვითარება უფრო ეფექტურია, როდესაც ის მოიცავს გარე ექსპერტიზას (Dunst et al. 2015; Sims & Fletcher-Wood 2020; Timperley et al. 2007; Walter & Briggs 2012; Wei et al. 2009) - როდესაც სკოლაში შემოდიან ადამიანები, რომლებიც არ მუშაობენ იმავე ორგანიზაციაში. მკვლევრების მოსაზრებით, სკოლისთვის ეს არის ერთგვარი გამოწვევა, გარე თვალით შეაფასოს სასკოლო საზოგადოების ნამუშევარი.

და ბოლოს, მიჩნეულია, რომ პროფესიული განვითარება უფრო ეფექტურია, როდესაც ის მოიცავს გამოყენების, პრაქტიკის შესაძლებლობებს (Blank & de las Alas 2009; Desimone 2009; Dunst et al. 2015; Sims & Fletcher-Wood 2020; Timperley et al. 2007; Walter & Briggs 2012; Wei et al. 2009). რაც უფრო ახლოა პროფესიული განვითარება მასწავლებლის ყოველდღიურ საქმიანობასა და მის საკლასო ოთახთან, მით უფრო ეფექტურია იგი (Fullan et al. 2015). მსგავსი მიდგომა ეხმარება მასწავლებელს რეალურ საკლასო გარემოში გადაიტანოს ნასწავლი. ეს მიდგომა ეწინააღმდეგება ტრადიციულ ლექციებს, რომლებშიც მასწავლებლები პასიურად იღებენ ახალ ინფორმაციას და ნაკლებად ახდენენ მიღებული გამოცდილების ტრანსფერს.

შეიძლება ითქვას, რომ ზემოთ აღწერილი მახასიათებლების გათვალისწინებით, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სისტემის

ამოქმედება გაცილებით რელევანტურია სკოლის ბაზაზე, რადგან პროფესიული განვითარების ეს მოდელი გათვლილია გრძელვადიან ეფექტზე, სხვადასხვა მიმართულებით (როგორც საგნობრივი, ისე მეთოდური), პროფესიული განვითარების მიზნით განხორციელებული თანამშრომლობითი აქტივობები შეესაბამება კონკრეტული მასწავლებლების პროფესიულ საჭიროებებს და მასწავლებლებს მიღებული გამოცდილების პრაქტიკაში მყისიერად დანერგვის შესაძლებლობა აქვთ.

ამასთან, არაერთი კვლევის შედეგი ადასტურებს, რომ სწავლა არის გრძელვადიანი, კომპლექსური განვითარების პროცესი, რომელიც იგება სოციალურ პრაქტიკასა და კონტექსტში მონაწილეობით (Freeman & Johnson 1998). სოციალური კავშირები შემსწავლელს ხელს უწყობს განვითარებაში (Lesniak & Hodes 2000).

ლიბერმანი და მეისი (2008) განმარტავენ, რომ სწავლა აღარ მიიჩნევა წმინდა ინდივიდუალისტურ აქტივობად. ის სოციალური პროცესია, რომელშიც მასწავლებლებს შეუძლიათ ისწავლონ ერთმანეთისგან. სოციალური ინტერაქციით ადამიანებს მეტად აქვთ მოტივაცია, გადადგან ქმედითი ნაბიჯები საერთო მიზნის მისაღწევად (Trif 2015).

შესაბამისად, მასწავლებელთა პროფესიული ზრდისთვის ხელშემწყობ გარემოდ შეგვიძლია მივიჩნიოთ სასკოლო კულტურა (რომლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნაწილი სწორედ მასწავლებელთა ურთიერთსწავლებაა), რომელშიც მასწავლებლები, როგორც პროფესიონალთა გუნდი, მუდმივი თანამშრომლობით ცდილობენ გააუმჯობესონ საკუთარი პედაგოგიური პრაქტიკა, უკეთესობისკენ შეცვალონ ყოველდღიური საქმიანობა, მუშაობის პროცესზე დაკვირვებით, როგორც თვით, ისე ჯგუფური რეფლექსიით და, პროფესიული განვითარების თანამშრომლობითი ფორმების ამოქმედებით შექმნან სკოლა, რომელშიც მასწავლებლებს შეეძლება ისწავლონ ერთმანეთისგან და ამით გადამწყვეტი როლი ითამაშონ მოსწავლის შედეგების გაუმჯობესებასა და, ზოგადად, სკოლის წარმატებაში.

ასეთი გარემოს ფორმირებისთვის მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა პროფესიული სასწავლო თემის არსებობა, რომელიც ფოკუსირებულია ცოდნის შექმნაზე (Hargreaves 2018). ამ ტიპის გარემოში პროფესიონალები საერთო მიზნებისათვის ერთობლივად მოქმედებენ, რაც აძლიერებს სოციალურ კაპიტალს. მასწავლებლის სოციალური კაპიტალის დადებითი ეფექტი დადასტურებულია ემპირიული კვლევებით. კოლეგათა თანამშრომლობა ხელს უწყობს მასწავლებლის კომპეტენციის ზრდას, რითაც უმჯობესდება მოსწავლეთა შედეგები. სკოლაში იზრდება თანამოაზრეთა გუნდი, რაც თანამშრომლობითი კულტურის ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს. თანამშრომლობით გარემოში მასწავლებელი პოზიტიურად არის განწყობილი საქმისადმი, ეს კი ხელს უწყობს კადრების შენარჩუნებას მასწავლებლის პროფესიაში (De Jong, Meirink, & Admiraal 2021).

## **1.2. კვლევის თეორიული ჩარჩო**

სკოლის ბაზაზე თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების მნიშვნელობას კარგად ხსნის სოციალური კონსტრუქტივიზმის თეორია. აღნიშნული თეორიის მიმდევრებს სჯერათ, რომ ცოდნა და სოციალური აქტივობა ურთიერთდამოკიდებულია. ინდივიდები სამყაროს აგებენ სოციალური ქმედებებით (Engaging Organizational Communication Theory & Research: Multiple Perspectives). ადამიანები გააზრებულად სწავლობენ მაშინ, როდესაც სოციალურ აქტივობებში არიან ჩართულნი. სოციალური კონსტრუქტივიზმი ხაზს უსვამს კულტურისა და კონტექსტის მნიშვნელობის გააზრებას ახალი ცოდნის აგებისას. შემსწავლელები თავიანთ წარმოდგენებს საკუთარი ქმედებებით ავითარებენ მოცემულ სოციალურ გარემოში, ამ გარემოს გავლენით (Adams 2006).

მასწავლებლები, როგორც სხვა შემსწავლელები, ნაკლებად სწავლობენ ინდივიდუალურად. ისინი ცოდნის აგების პროცესში თანამშრომლობენ და მუშაობენ სხვასთან ერთად (Putnam & Borko 2000).

კვლევის საკითხისა და საკვლევი კითხვების გათვალისწინებით, სოციალური კონსტრუქტივიზმის ძირითადი პრინციპები თეორიულ საფუძვლად უდევს

წინამდებარე ნაშრომს. სოციალური კონსტრუქტივიზმი ეწინააღმდეგება ესენციალისტების რწმენას, რომ კონკრეტული მოვლენის ბუნება უცვლელია და აღიარებს მოსაზრებას, რომ ნებისმიერი უნარის განვითარება შესაძლებელია. კულტურა და კონტექსტი უაღრესად მნიშვნელოვანია კონკრეტული საკითხის გააზრებისა და სწორი დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებისთვის.

სოციალური კონსტრუქტივიზმი ხაზს უსვამს გარემო ფაქტორების გავლენას ადამიანის ქცევაზე და მიიჩნევს, რომ ადამიანებს შორის ურთიერთობები ქმნის რეალობას. კვლევის, ფიქრის, რეფლექსიისა და სხვებთან ინტერაქციის საშუალებით ადამიანი თავის პოტენციალს სრულად ავლენს და ავითარებს.

ნაშრომში ვეყრდნობით სოციალური კონსტრუქტივიზმის თეორიის რამდენიმე პრინციპს, მათ შორის, პრინციპს, რომელიც ითვალისწინებს სიახლის შესწავლის პროცესში უახლოესი განვითარების ზონის გათვალისწინებასა და „ხარაჩოს“ როლს ნებისმიერი ახალი ცოდნის დაუფლებისა თუ უნარის განვითარებისას. შეიძლება ითქვას, რომ თანამშრომლობის პროცესში მასწავლებლები ერთმანეთს „ხარაჩოდ“ განიხილავენ განვითარების ერთი ეტაპიდან მეორეზე გადასასვლელად.

სოციალური კონსტრუქტივიზმის თეორია ამტკიცებს, რომ ადამიანის იდეები თანხვედრაშია მათ გამოცდილებასთან. ახალი ცოდნა იგება ინდივიდის უკვე არსებულ აღქმებსა და გამოცდილებაზე დაყრდნობით. წინამდებარე ნაშრომის საკვლევი კითხვების გათვალისწინებით, სოციალური კონსტრუქტივიზმის თეორია გვეხმარება, უკეთ ავხსნათ კვლევის შედეგები.

სოციალური კონსტრუქტივიზმის თეორიის მიხედვით, სწავლების უნარების გაძლიერებაც საუკეთესოდ შეიძლება სოციალური ინტერაქციის გზით და არა - ცოდნის უბრალო გადაცემით. ცოდნა იგება მოსაზრებებისა და იდეების გაზიარებით. ადამიანები უკეთ სწავლობენ ინტერაქციის, ურთიერთდახმარებისა და ურთიერთსწავლების გზით. თანამშრომლობით ცოდნის აგება შემსწავლელებს საშუალებას აძლევს ერთობლივად განიხილონ გამოწვევები და ურთიერთდახმარებით გადაჭრან საკითხები, რომლებიც აწუხებთ.

სოციალური კონსტრუქტივიზმის გარდა, ნაშრომში განხილულ საკითხს ეხმიანება სხვა თეორიებიც. მაგალითად, პიტერ ბერგერი და თომას ლუკმანი

სინამდვილის სოციალური კონსტრუირების თეორიაში (Gustafson 1968) ხაზს უსვამენ ერთმანეთთან ინტერაქციის მნიშვნელობას ადამიანის ცოდნის აგების პროცესში. აღნიშნული თეორია კარგად ხსნის, როგორ შეიძლება ცვლილება განხორციელდეს სოციალურ სისტემაში. ამ თეორიის მიხედვით, ქცევის ცვლილებაზე გავლენას ახდენს გარემო, პიროვნული ფაქტორები და თავად ქცევის ატრიბუტები (Robbins et.al. 2015). ქცევები ისწავლება სოციალურ კონტექსტში. ინდივიდებს შეუძლიათ ისწავლონ პირდაპირი გამოცდილებით, ადამიანებთან დიალოგით, ურთიერთქმედებითა და დაკვირვებით. ადამიანების ქცევა კონკრეტული ფაქტების ურთიერთდაკავშირების შედეგად გამოტანილ დასკვნებზე რეაგირებაა.

აღნიშნული თეორია ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ რას მიიჩნევენ ადამიანები რეალურად და რა არის მიღებული ყოველდღიურ ცხოვრებაში (Vera 2016).

ნაშრომში განხილული საკითხი მოიცავს გარკვეულ ცვლილებას არა მარტო ინდივიდების ქცევაში, არამედ სკოლის, როგორც ორგანიზაციის, მუშაობის ძირითად პრინციპებში. სისტემური ცვლილება, ჩვეულებრივ, განისაზღვრება, როგორც "ცვლილება, რომელიც მოიცავს სისტემის ყველა ნაწილს, ამ ნაწილებს შორის კავშირებისა და ურთიერთდამოკიდებულების გათვალისწინებით" (Brazer et al. 2014).

სოციალური კონსტრუირების თეორიის მიხედვით, ორგანიზაციაში ცვლილებების განხორციელების გასაღები ახალი იდეებისა და აღქმების შექმნაა, რომლებიც შემოდის სისტემის წევრების ყოველდღიურობაში. მნიშვნელოვანია როგორც ცვლილების შინაარსი და უნიკალურობა, ასევე მისი შეტანა მომხმარებლების ყოველდღიურობაში. იმისთვის, რომ ნებისმიერი ცვლილება თუ რიგითი აქტივობა განხორციელდეს, მნიშვნელოვანია, მასში ჩართულმა პირებმა იცოდნენ კონკრეტული ფორმები, მექანიზმები, რომელთა საშუალებითაც მიიღებენ ახალ ინფორმაციას, იმსჯელებენ მიმდინარე პროცესებზე და სხვ.

ნაშრომის შემდგომ ქვეთავში მიმოხილულია სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ის ფორმები, რომლებიც, კვლევებზე დაყრდნობით, უპირატესად არის გამოყენებული სხვადასხვა ქვეყნის ზოგადსაგანმანათლებლო

სკოლების მასწავლებლების მიერ და აქვს მნიშვნელოვანი დადებითი ეფექტი როგორც მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაზე, ისე - მოსწავლეთა შედეგების დინამიკაზე.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ნაშრომში განხილულია თანამშრომლობის გზით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ის ფორმები, რომლებიც გამოყენებული იყო წინამდებარე კვლევის ფარგლებში შესწავლილ, პროვაიდერებისგან შემოთავაზებულ პროექტებში.

წინამდებარე ნაშრომში განხილული სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების თანამშრომლობითი ფორმები მასწავლებელთათვის ქმნის იმის საშუალებას, რომ საკუთარი პრაქტიკისა და მოსწავლეთა სწავლის გასაუმჯობესებლად ერთობლივად ჩაერთონ პროფესიული განვითარების უწყვეტ, ციკლურ, სისტემატურ და რეფლექსიურ პროცესში.

### ***1.3. თანამშრომლობაზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების ფორმები***

#### *ქოუჩინგი*

ქოუჩინგი, როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმა, ჯერ კიდევ 1980 წლიდან გამოიყენება როგორც მასწავლებელთა მომზადების, ისე - პროფესიული განვითარების პროგრამებში (Joyce & Showers 1996). ქოუჩინგში კოლეგები ყოველგვარი იერარქიის გარეშე თანამშრომლობენ ერთმანეთთან. პროფესიული განვითარების ამ ფორმის მთავარი მახასიათებელი არის არა მხოლოდ გამოცდილების გაზიარება, არამედ პროფესიული თანამშრომლობის გზით პროფესიაში აქტუალური საკითხების შესახებ ალტერნატიული ხედვის, ახალი ცოდნის ერთობლივად შექმნა (Ben-Peretz, Gottlieb & Gideon 2018). ქოუჩინგის ინდივიდუალური და ჯგუფური მიდგომა ორიენტირებულია, დაეხმაროს მასწავლებლებს ეფექტურად გამოსცადონ ახალი სასწავლო მიდგომები და პრაქტიკები თავიანთ საკლასო ოთახებში.



გოთსმენი (Gottesman 2000) საუბრობს განსხვავებაზე "შემფასებელი ხელმძღვანელისა" და ქოუჩის როლებს შორის. მისი მოსაზრებით, ქოუჩის არაშეფასებითი დამოკიდებულება მასწავლებელს სთავაზობს მარტივ წესებსა და ტექნიკებს, რათა კოლეგა გაიხსნას, რაც პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში პრაქტიკის გადახედვისა და რეფლექსიის აუცილებელ წინაპირობად განიხილება. აღნიშნულ პროცესში უმნიშვნელოვანესია ქოუჩის როლი. იმისთვის, რომ ქოუჩმა შეძლოს ეფექტური მხარდაჭერა, ის უნდა იყოს კომპეტენტური ისეთი ტექნიკების გამოყენებაში, როგორებიცაა, მაგალითად: სასწავლო მოდელირება, ერთობლივი გაკვეთილის დაგეგმვა, ერთობლივი სწავლება, ფორმალური დაკვირვება და უკუკავშირი, არაფორმალური პირისპირ საუბრები. თუმცა სასწავლო მოდელირება ქოუჩის ყველაზე მნიშვნელოვანი როლია კოლეგასთან თანამშრომლობისას. ქოუჩს კითხვებით მიჰყავს კოლეგა წარმატებების განმაპირობებელი ფაქტორებისა და წარუმატებლობის მიზეზების გაანალიზებამდე, პრობლემის გადაჭრის ინოვაციური გზების აღმოჩენებამდე და სხვა.

პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში მასწავლებლების ურთიერთობა შეიძლება შევადაროთ სოკრატესა და მისი მოსწავლეების ურთიერთობას - სოკრატე შეკითხვებით, საუბრებით, დიალოგებით ეხმარებოდა ადამიანებს, თავად მისულიყვნენ აღმოჩენებამდე. მას კითხვა-პასუხით მიჰყავდა მოსაუბრე ძირითად საკითხამდე და ბოლოს - მართებულ დასკვნამდე.

რომ შევაჯამოთ, კარგ ქოუჩს შეუძლია და აქვს მაღალი მოტივაცია, საკუთარი ცოდნა და გამოცდილება მოდელირების გზით გაუზიაროს კოლეგას. ქოუჩინგის პროცესი, რომელშიც ქოუჩები მხარს უჭერენ კოლეგებს სწავლების პრაქტიკის გაძლიერებაში, ეფუძნება ვიგოტსკის სოციალურულ-კულტურულ თეორიას (Lantolf, Poehner, and Swain 2018) - როდესაც მასწავლებელი ხდება თავდაჯერებული და იძენს გამოცდილებას ახალი ცოდნის გამოყენებაში, მას თანდათან კონკრეტული პრაქტიკის გამოყენება შეუძლია ქოუჩის მხარდაჭერის გარეშე.

პროფესიული განვითარების ეს ფორმა მოიაზრებს, რომ ქოუჩინგის პროცესი მეტად ეფექტურია, როდესაც იგი ფოკუსირებულია მცირე ცვლილებებზე,

რომელთა შეფასებაც შესაძლებელია. შესაბამისად, მისი მიზანია, გადაიდგას კონკრეტულ საჭიროებაზე მორგებული მცირე ნაბიჯები პრაქტიკის გასაუმჯობესებლად. აღნიშნული სრულად შეესაბამება ცვლილების თეორიის პრინციპს, რომლის მიხედვითაც, ცვლილება შეიძლება წარმატებით განვახორციელოთ, თუ “პირველივე ეტაპზე არ დავისახავთ დიდ მიზნებს“. ეს არის ინდივიდუალიზებული, საკლასო ოთახში არსებულ საჭიროებებზე დაფუძნებული დაკვირვების, უკუკავშირისა და პრაქტიკის ციკლი. ქოუჩინგში ინტენსიურად არის გამოყენებული გაკვეთილის შესწავლა (Stigler & Hiebert 2009), როგორც კომპლექსური და ეფექტიანი მექანიზმი მასწავლებლის პროფესიული საჭიროებების შესწავლისა და მათი საპასუხო ინტერვენციების განსახორციელებლად.

ქოუჩინგი პროცესში ჩართულ მასწავლებელს ეხმარება: ა) რეგულარულად გამოყოს საკუთარი პრაქტიკიდან მიმართულება, რომელსაც სჭირდება გაუმჯობესება, ძირითადად, ეპიზოდურ დაკვირვებებზე დაყრდნობით; ბ) უზრუნველყოფს, რომ მასწავლებელს ჰქონდეს უკუკავშირის მიღების, ვარჯიშისა და კონკრეტული გაუმჯობესებული ტექნიკის პრაქტიკაში გადატანის საშუალება. ამ პროცესში საკლასო ოთახში არსებულ გამოწვევას ქოუჩი და მასწავლებელი აქცევენ მოკლევადიან მიზნად, რომლის მიღწევაზეც უახლოესი პერიოდის განმავლობაში ერთობლივად მუშაობენ. პროცესში ქოუჩი ამხნეებს მასწავლებელს მცირე პროგრესისთვისაც კი. ბოლოს კი ეხმარება მას, გაიაროს ერთგვარი რეპეტიაცია, რომლის განმავლობაშიც მას რამდენიმეჯერ აქვს შესაძლებლობა, გაიმეოროს კონკრეტული ნაბიჯი და მიიღოს დაბალანსებული უკუკავშირი ქოუჩისგან, რითაც გასაუმჯობესებელ მიმართულებას ხვეწს რეალურ საკლასო ოთახში გადატანამდე. ქოუჩინგი ეფექტიანია, როდესაც იგი რეგულარულად ხორციელდება.

არაერთი კვლევა ადასტურებს მასწავლებლების პოზიტიურ დამოკიდებულებას პროფესიული განვითარების ამ ფორმისადმი: მასწავლებლები, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ ქოუჩინგის პროცესში, უფრო მეტად ეთანხმებიან დებულებას: „მე ვგრძნობ მხარდაჭერას და აღიარებას (Cilliers et al 2019)“.

გაცილებით მაღალი შედეგები აქვთ იმ მასწავლებელთა მოსწავლეებს, რომლებმაც პროფესიული განვითარების აღნიშნული ფორმა აირჩიეს. (Kraft et al, 2018).

ლიტერატურასა და თანამედროვე კვლევებზე დაყრდნობით, ქოუჩინგის დანერგვისას სკოლებში თავს იჩენს რიგი გამოწვევები:

- *შესაბამისი სასკოლო კულტურის ჩამოყალიბება* - ვიდრე სკოლა გადაწყვეტს პროფესიული განვითარების ამ ფორმის დანერგვას, მნიშვნელოვანია, ჩატარდეს გარკვეული მოსამზადებელი სამუშაოები. მაგალითად: სკოლაში მასწავლებლების საქმიანობის შეფასება დაეყრდნოს მტკიცებულებებს და არა - განსჯას; ქოუჩინგის ცალკეული კომპონენტები, კერძოდ, გაკვეთილებზე ფოკუსირებული ურთიერთდასწრება და შემდგომი უკუკავშირი ინტეგრირდეს მასწავლებლების საქმიანობაში.

ქოუჩინგის განხორციელებისას მნიშვნელოვანია, სკოლა იზიარებდეს პრინციპს, რომ “ყველა მასწავლებელს სჭირდება განვითარება არა იმიტომ, რომ ისინი არ არიან საკმარისად კომპეტენტური, არამედ იმიტომ, რომ ყველა მათგანს შეუძლია, გახდეს უკეთესი” (William, 2018).

- *კადრების კომპეტენციაზე ზრუნვა* - კარგი მასწავლებელი არ ნიშნავს კარგ ქოუჩს. რთულია შესაბამისი ცოდნისა და უნარების მქონე ქოუჩების მომზადება და მათ უწყვეტ პროფესიულ ზრდაზე ზრუნვა. მნიშვნელოვანია, შეირჩეს პროფესიონალი, რომელსაც აქვს განვითარების მაღალი მოტივაცია და ენთუზიაზმი. ექსპერტები გვიჩვენებენ, რომ ქოუჩინგში დაოსტატების საუკეთესო გზა არის თავად ქოუჩინგის პრაქტიკა და ციკლური რეფლექსია ქოუჩინგის პროცესზე.
- *მასწავლებლის ინდივიდუალიზმის შენარჩუნება* - ქოუჩის პრაქტიკაზე დაკვირვებამ და მოდელირებაში აქტიურმა ჩართულობამ შეიძლება შეაფერხოს მასწავლებლის პიროვნული და პროფესიული განვითარება - ამ საფრთხის შემცირებისთვის სასურველია, ქოუჩი რამდენიმეჯერ იცვლებოდეს მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობის განმავლობაში ან მასწავლებელთან მუშაობდეს რამდენიმე ქოუჩი.

- პროცესების ორგანიზება და დიზაინის მორგება სკოლის პროფილზე - აუცილებელია, სკოლამ ქოუჩინგი, როგორც პროფესიული განვითარების ფორმა, მოარგოს საკუთარ კონტექსტს ისე, რომ ლოჯისტიკურად იგი მოქნილი იყოს მასწავლებლებისთვის, ქოუჩებისა და სკოლის ლიდერებისთვის. კარგი იქნება, სკოლის მენეჯმენტი არსებულ დროით რესურსს ეფექტიანად იყენებდეს. მაგალითად, ყოველკვირეული სამუშაო შეხვედრები კოლეგებთან შესაძლოა წარიმართოს ქოუჩინგის ფორმით - ამ გზით თანამშრომლები დაგეგმილ საკითხებსაც განიხილავენ და ქოუჩინგის ტექნიკაშიც ივარჯიშებენ.
- პასუხისმგებლიანი ლიდერობის დამკვიდრება - სკოლის ლიდერმა ქოუჩებად უნდა შეარჩიოს მასწავლებლები, რომლებსაც უკვე აქვთ შესაბამისი ცოდნა, უნარები ან მზაობა მათ შესასწავლად და შესთავაზოს პროფესიული განვითარების საშუალებები. მნიშვნელოვანია, სკოლის ლიდერი მუდმივად ფიქრობდეს არსებულის შენარჩუნება-განვითარებაზე და პროცესში ჩართულ პირებს სთავაზობდეს მუდმივ მხარდაჭერას. ასევე, ზრუნავდეს ქოუჩების გუნდის გაფართოებაზე (Gottesman 2006; Kraft et al. 2018, Passmore & Woodward 2023).

აუცილებელია პროცესში ჩართული პერსონალის აღიარება კონკრეტულ მტკიცებულებებზე დაყრდნობით.

ლიდერის მხრიდან მნიშვნელოვანია ქოუჩინგის პროცესში არსებული სიტუაციისა და საკლასო ოთახში მიმდინარე პროცესების შედარება იმაში დასარწმუნებლად, რამდენად ახერხებს მასწავლებელი მიღებული გამოცდილების ტრანსფერს საკუთარ საქმიანობაში.

ქოუჩინგის დანერგვა კომპლექსური პროცესია და ამ პროცესის ეფექტიანობისთვის აუცილებელია სკოლისა და თითოეული მასწავლებლის მაღალი მზაობა როგორც შინაარსობრივ ნაწილში, ისე - ლოჯისტიკურ საკითხებში.

შეიძლება ითქვას, რომ ქოუჩინგი, როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმა, იზიარებს

სოციალური კონსტრუქტივიზმის ძირითად პრინციპებს - პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში მასწავლებლები თანამშრომლობის გზით ნაბიჯ-ნაბიჯ აუმჯობესებენ კონკრეტულ ტექნიკას საკლასო ოთახში, რაც ხელს უწყობს არა მხოლოდ კონკრეტული კადრის პროფესიულ ზრდას, არამედ გუნდის განვითარებასაც.

### *„კრიტიკული მეგობარი“*

„კრიტიკული მეგობარი“, როგორც პროფესიული განვითარების ფორმა, ფართოდ გამოიყენება დასავლეთის ქვეყნების მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემებში. იგი არის ეფექტური გზა, რომელიც ხელს უწყობს პროფესიონალებს შორის თანამშრომლობას და ფოკუსირებულია კოლეგიალური ურთიერთობების განვითარებასა და თანამშრომლობითი რეფლექსიის პრაქტიკის წახალისებაზე (Lobzhanidze etc.2020, 2).

„კრიტიკული მეგობრის“, ანუ „კრიტიკული კოლეგის“ იდეა ეკუთვნის სტენჰაუსს (1975). იგი ამ ცნებაში მოიაზრებს „პარტნიორს“, რომელსაც შეუძლია რჩევის გაცემა, მიღება და კოლეგასთან ინდივიდუალურ ან ჯგუფურ ფორმატში მუშაობა პრაქტიკაში არსებული გამოწვევების საპასუხოდ. მასწავლებლები ქმნიან „კრიტიკული მეგობრის“ წყვილებს ან ჯგუფებს. ისინი აბსოლუტურად თავისუფალნი არიან ჯგუფის წევრების არჩევანში.

„კრიტიკული მეგობარი“, კვლევებსა და ლიტერატურაზე დაყრდნობით, შეიძლება განვსაზღვროთ, როგორც "სანდო ადამიანი, რომელიც სვამს მაპროვოცირებელ კითხვებს, კოლეგას აწვდის სხვადასხვა მონაცემებს საკითხის მრავალი პერსპექტივიდან შესაფასებლად და სთავაზობს კრიტიკას კონკრეტულ საქმიანობაზე" (Costa&Kallick 1993; Curry 2008). „კრიტიკული მეგობრის“ წევრები შეგვიძლია მივიჩნიოთ პროფესიულ სასწავლო საზოგადოებად, რადგან ისინი არიან სიმეტრიულ ურთიერთობაში მყოფი პროფესიონალები, რომლებიც მუშაობენ შეკრულ გუნდად, რათა უპასუხონ მონაცემებისა და მტკიცებულებების ანალიზზე დაყრდნობით გამოვლენილ მოსწავლის საჭიროებებს (Harris & Jones 2010).

“კრიტიკულ მეგობარში“ ერთმანეთის პრაქტიკის შესწავლისა და შესაბამისი ინტერვენციების დაგეგმვა-განხორციელებისთვის ხშირად გამოიყენება ისეთი მიდგომები, როგორებიცაა: გაკვეთილის შესწავლა, სამოდულო გაკვეთილი, ერთობლივი პროექტის დაგეგმვა და განხორციელება, პრაქტიკული კვლევა და სხვ. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია წრიული უკუკავშირის როლი. ღირებული კრიტიკული გამოხმაურების გაცემა ან მიღება საქმიანობის ყველა მიმართულებასთან დაკავშირებით მოითხოვს დროისა და ენერჯის დათმობას. სწორედ ამ ვალდებულების გამო, პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში ჩართულობისთვის ძლიერი შინაგანი მოტივაცია მიიჩნევა განმსაზღვრელ მახასიათებელად. „კრიტიკული მეგობრები“ მუშაობის პროცესში იყენებენ გარკვეულ პროტოკოლს პროცესების მიზანმიმართულად და ორგანიზებულად წარსამართად, თუმცა პროცესი არის სრულად მოქნილი და იგი იგეგმება ეტაპობრივად, წარმოქმნილი საჭიროებების საპასუხოდ (Curry 2008).

სხვადასხვა კვლევის (Costa, A. L., & Kallick 1993) მონაწილეები პროფესიული განვითარების ამ ფორმას ხშირად აფასებენ ისეთი ტერმინებით, როგორებიცაა: „კონსტრუქციული“, „ეფექტური“, „რეფლექსიური“, „დემოკრატიული“, „კომფორტული“.

კვლევები ადასტურებს, რომ “კრიტიკულ მეგობარში“ მონაწილეობა აძლიერებს მასწავლებლების სწავლების მოტივაციას: „ყოველ ჯერზე, როცა ვარ “კრიტიკულ მეგობრებთან”, ვხვდები ძალიან შთაგონებული და მოტივირებული, გამოვცადო ახალი აქტივობები, მეთოდები ან გამოვიყენო განსხვავებული მიდგომები“.

თურქეთში ჩატარებული კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლები, რომლებიც მუშაობდნენ „კრიტიკული მეგობრით“ თავს კომფორტულად გრნობენ მასწავლებლის პროფესიაში. კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების თქმით, პროფესიული განვითარების ამ ფორმით მუშაობამ მათ შესაძლებლობა მისცა, ერთობლივად ჩაღრმავებოდნენ საკლასო დილემებს, ფოკუსირებულიყვნენ კონკრეტულ აკადემიურ შინაარსსა და სწავლების

სტრატეგიებზე. ამასთანავე, დამყარდა ძლიერი და მჭიდრო სამუშაო ურთიერთობები მასწავლებელთა შორის (Aktekin 2019).

შეჯამებისთვის შეიძლება ითქვას, რომ “კრიტიკული მეგობარი” როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმა, იზიარებს სოციალური კონსტრუქტივიზმის ძირითად პრინციპებს - პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში მასწავლებლები, უპირველეს ყოვლისა, ერთმანეთს განიხილავენ, როგორც საუკეთესო რესურსს, პრაქტიკაში არსებული გამოწვევების გასაზიარებლად და დასამლევად.

“კრიტიკული მეგობრის” სკოლებში ეფექტიანად დასანერგად მნიშვნელოვანია ნდობასა და ურთიერთპატივისცემაზე დამყარებული სასკოლო კულტურის შექმნა.

“კრიტიკული მეგობრით” მუშაობას თან სდევს გარკვეული გამოწვევები, რომელთა წინასწარ განსაზღვრაც საშუალებას მოგვცემს, თავიდან ავირიდოთ ან შევამციროთ ისინი:

- „კრიტიკული მეგობრის“ შერჩევა - დიდკონტიგენტთან სკოლებში, რომლებშიც კოლეგები ერთმანეთის პროფესიულ მახასიათებლებსა და პიროვნულ თვისებებს კარგად არ იცნობენ, მარტივი არ არის „კრიტიკული მეგობრის“ შერჩევა. აუცილებელია იმაზე დაფიქრება, თუ რას ველით აღნიშნული პროცესისა და იმ კოლეგისგან, რომელიც უნდა იყოს ჩვენი „კრიტიკული მეგობარი“.
- პროცესის ფორმალურად განხორციელება - გასათვალისწინებელია, რომ იშვიათი გამონაკლისის გარდა, საწყის ეტაპზე “კრიტიკულ მეგობარში” ჩართული პირები ვერ ითავისებენ პროფესიული განვითარების ამ ფორმის არსს და ურთიერთობებს მეტწილად ფორმალური სახე აქვს. პროცესების ფორმალურობა განსაკუთრებით ვლინდება, როდესაც კრიტიკულ მეგობარს არ ირჩევს თავად მასწავლებელი და მისი შერჩევის პროცესში ჩართულია კათედრა, დირექცია და სხვ.
- ფუნქცია-მოვალეობების დიფუზია - ხელმძღვანელობის წინაშე ანგარიშვალდებულების არარსებობის გამო, შესაძლოა, “კრიტიკულ

მეგობარში” ჩართული მასწავლებლების ნაწილმა დროთა განმავლობაში არ შეასრულოს დაკისრებული ფუნქცია-მოვალეობები. განსაკუთრებით ეს საფრთხე ვლინდება ჯგუფურ „კრიტიკულ მეგობარში“, თუ საწყის ეტაპზე არ მოხდა ფუნქციების სწორი დელეგირება და მისი განხორციელების მონიტორინგი.

- *საწყის ეტაპზე პროცესში ჩართულ მასწავლებლებს უჭირთ საკუთარი, როგორც „კრიტიკული მეგობრების“, როლის შესრულება* - ამ სირთულის დასაძლევად და, ზოგადად, პროცესის წარმატებისთვის, მნიშვნელოვანია, “კრიტიკულ მეგობარში” ჩართვამდე მასწავლებლებმა საკუთარ თავს დაუსვან შეკითხვები: როგორ შეიძლება ერთმანეთთან ვითანამშრომლობთ ისე, რომ შევინარჩუნოთ საკუთარი ინდივიდუალურობა და გავაუმჯობესოთ ერთმანეთის პრაქტიკა? პროფესიული განვითარების ამ ფორმით მუშაობისას სასურველია კოლეგებმა გაითვალისწინონ პოზიტიური და კონსტრუქციული უკუკავშირის მახასიათებლები.

- *საწყის ეტაპზე რთულია პრაქტიკაში რეალური გამოწვევის იდენტიფიცირება* - მნიშვნელოვანია, პროცესში ჩართულ კოლეგებს არ ჰქონდეთ განცდა, რომ საკითხი მხოლოდ მათი პრობლემაა. მასწავლებლებმა უნდა გააცნობიერონ, რომ ისინი მუშაობენ და განიხილავენ ჯგუფის წევრების პრაქტიკისთვის საერთო, აქტუალურ პრობლემებს. კარგი იქნება, პროცესში ჩართულმა მასწავლებლებმა გონებრივი იერიშისა და პრიორიტეტიზაციის სტრატეგიების გამოყენებით, გამოკვეთონ პრაქტიკაში არსებული სირთულეები. აღნიშნული მათ ეხმარებათ საერთო მიზნის გამოკვეთასა და მისი ერთობლივად მიღწევისთვის საჭირო საქმიანობების დაგეგმვაში.

„კრიტიკული მეგობრების“ ჯგუფს საგაკვეთილო დაკვირვებაც დაეხმარება გამოწვევების იდენტიფიცირებასა და პრაქტიკის წარმატებული მხარეების გამოყოფაში (კრიტიკული მეგობრის მიდგომა, 2020).



## *მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფები*

მასწავლებლების პრაქტიკაში აუცილებელ და პერმანენტულ ცვლილებებზე მსჯელობისას, უპრიანი იქნება მოვიხმოთ მოსაზრება, რომელიც ფოკუსირებულია „მასწავლებლებზე, როგორც შემსწავლელელებზე“ და „სკოლებზე, როგორც სასწავლო საზოგადოებებზე“ (Clarke & Hollingsworth 2002). სკოლებში მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფების მუშაობის არსი სწორედ ამ მოსაზრებას იზიარებს მასწავლებლისა და, ზოგადად, სკოლის ფუნქციებთან დაკავშირებით.

სასწავლო ჯგუფებში გაერთიანებული მასწავლებლები ინტენსიურად აზიარებენ და კრიტიკულად განიხილავენ თავიანთ პრაქტიკას. გაკვეთილის ან სხვა აქტივობის ჩატარებამდე გამოსაყენებელ რესურსებზე, აქტივობებსა და სასწავლო მეთოდებზე დისკუსიები, ერთობლივი გაკვეთილი, გაკვეთილის შესწავლა და პრაქტიკული კვლევა სასწავლო ჯგუფების საქმიანობის ჩვეული პრაქტიკაა. პროცესი არის ინტენსიური, რეფლექსიური, თანამშრომლობითი, ინკლუზიური, სწავლასა და განვითარებაზე ორიენტირებული (Mitchell & Sackney 2000).

სასწავლო ჯგუფების შექმნა, თავისი სპეციფიკისა და პრინციპებიდან გამომდინარე, სკოლაში განაპირობებს ახალი სტრუქტურული ერთეულის ჩამოყალიბებას. ეს ორგანიზაციული სტრუქტურა სკოლაში ხდება ერთ-ერთი ძირითადი აგენტი მასწავლებელთა თანამშრომლობისა, რომელიც განაპირობებს მასწავლებლის უწყვეტ პროფესიულ ზრდას (Tam 2014).

ლამი (Lam 2005) ვარაუდობს, რომ ორგანიზაციაში მსგავსი სტრუქტურული ერთეულების მუშაობის პირობებში მასწავლებლებს სასწავლო კურიკულუმზე მეტი კონტროლი, უფრო მაღალი მოტივაცია და გუნდურად სწავლის ფართო შესაძლებლობა აქვთ. სასწავლო ჯგუფების კიდევ ერთი გამოკვეთილი მახასიათებელი, რომელიც ხელს უწყობს ცვლილებებს სწავლების კულტურაში, მასწავლებლის ავტორიტეტია, რომელიც გულისხმობს მასწავლებლის უფლებამოსილებას, მიიღოს გადაწყვეტილებები როგორც სასწავლო თემებთან, ისე - სკოლის მართვის რიგ საკითხებთან დაკავშირებით. “შეგვიძლია მივიღოთ გადაწყვეტილებები სკოლის დონეზე, რაც საშუალებას მოგვცემს სასწავლო გეგმები

მოვარგოთ ჩვენი მოსწავლეების საჭიროებებსა და ინტერესებს” - აღნიშნავს კვლევაში მონაწილე ერთ-ერთი მასწავლებელი (Tam 2014).

კვლევები ადასტურებს რომ სასწავლო ჯგუფებში მუშაობა მასწავლებლებს ეხმარება დაძლიონ სირთულეები და უბიძგებს მათ ტრანსფორმაციისკენ. აღნიშნულს დიდწილად განაპირობებს ის გარემოება, რომ პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში მასწავლებელს თავად სწამს პროცესში ჩართულობის სარგებელი. “თუ მსგავს პრაქტიკას დროსა და ძალისხმევას დავუთმობთ, ის გავლენას იქონიებს ჩვენს საკლასო სწავლებაზე” - სასწავლო ჯგუფების გამოცდილების შეფასებისას აღნიშნავს კვლევის მონაწილე ერთ-ერთი მასწავლებელი (Berry & Russell 2012).

კვლევებით დასტურდება, რომ სასწავლო ჯგუფები სკოლებში აუმჯობესებს თანამშრომლობით ურთიერთობებს: “ჩვენი დეპარტამენტის კულტურა უფრო ღია და მოქნილია, ვიდრე ადრე. ეს ზრდის ჩვენს გუნდურ პასუხისმგებლობას. ამას კი გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მიღწეული შეთანხმებების თანმიმდევრულად მიყოლისა და მოტივაციისთვის, ჩვენივე გაუმჯობესებისთვის” - აღნიშნავს ჰონგ - კონგში ჩატარებული ერთ-ერთი ლონგიტიდური კვლევის მონაწილე მასწავლებელი. (Tam 2014)

სკოლებში თანამშრომლობითი სტრუქტურებისა და ნორმების შექმნა შეამცირებს მასწავლებლის პროფესიასთან დაკავშირებულ იზოლაციას, მასწავლებლები გახდებიან მეტად ღია, რადგან მათ ექნებათ დაცულობის შეგრძნება და საკუთარ პრაქტიკაში სიახლეების გამოცდის შესაძლებლობა (Bush & Grotjohann, 2020). სასწავლო ჯგუფების მუშაობა სკოლაში ამცირებს მასწავლებლის პროფესიასთან ტრადიციულად დაკავშირებულ იზოლაციის განცდას; ხელს უწყობს ინდივიდუალური პროფესიონალიზმიდან გუნდურ პროფესიონალიზმზე გადასვლას და აჩვენებს მასწავლებლებს, გაითავისონ, მათი საქმიანობისა და მისი თანმდევი წარმატებისა თუ წარუმატებლობის ურთერთდამოკიდებულება (Harris & Jones 2010).

სკოლებში სასწავლო ჯგუფების განვითარებას მნიშვნელოვანი კავშირი აქვს მასწავლებელთა შეხედულებებთან ცვლილებების მიმართ, რაც გავლენას ახდენს

მასწავლებელთა ქცევის მოტივებზე და საბოლოოდ განსაზღვრავს მათ დამოკიდებულებას სკოლაში განსახორციელებელ ცვლილებებზე (Abdull Kareem & Mei Kin 2021).

ავსტრალიაში 2007 წელს ჩატარებული ერთ-ერთი კვლევა (Aubusson et all. 2007) ადასტურებს, რომ ეფექტური შედეგების მისაღწევად, სასწავლო ჯგუფში მასწავლებელთა მონაწილეობა უნდა იყოს თანმიმდევრული და სტაბილური: “პროექტის პირველივე ეტაპიდან ჩართულმა მასწავლებლებმა ყველაზე მეტი სარგებელი მიიღეს - მათ შეძლეს იდეების გენერირება, ამ იდეების რეალურ პრაქტიკაში გამოცდა და შემდეგ იდეების გადახედვა/მოდიფიცირება, საჭიროებისამებრ”.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ სასწავლო ჯგუფები, როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმა, იზიარებს სოციალური კონსტრუქტივიზმის ძირითად პრინციპებს - პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში მასწავლებლები ქმნიან სასწავლო საზოგადოებებს, ერთგვარ პროფესიულ ქსელებს, რომლის ფარგლებშიც ერთმანეთს უზიარებენ არსებულ წარმატებებსა და გამოწვევებს.

სასწავლო ჯგუფების მუშაობას ახლავს გარკვეული გამოწვევები, რომელთა წინასწარ განსაზღვრა საშუალებას მოგვცემს თავიდან ავირიდოთ ან შევამციროთ ისინი:

- *სტრუქტურირებული შეხვედრების გამოცდილების ნაკლებობის გამო, სამუშაო შეხვედრების დროის არაეფექტიანად გამოყენება* - აღნიშნული გამოწვევის საპასუხოდ, კარგი იქნება, მასწავლებლებმა წინასწარ გააკეთონ სამუშაო შეხვედრის გეგმის მონახაზი. ამ გზით ისინი დაფიქრდებიან შეხვედრის კონკრეტულ მიზანზე, სავარაუდო აქტივობებსა და იმ მეთოდურ თუ სხვა ტიპის რესურსებზე, რომლებიც შეხვედრის მიმდინარეობისას დასჭირდებათ.
- *რთულია საერთო დროის შერჩევა* - კარგი იქნება, კოლეგები საორიენტაციო შეხვედრაზე შეთანხმდნენ ყველასთვის მისაღებ ფორმატზე, დღესა და დროზე.

- *დომინანტი მასწავლებლები* - სასურველია სასწავლო ჯგუფების შეხვედრების წარმმართველი მასწავლებლის პერიოდული შეცვლა. ეს ჯგუფის წევრებს მისცემს თანაბარი ჩართულობის საშუალებას, რაც გაზრდის პროცესისადმი მასწავლებლების მიმღებლობასა და ლიაობას - სასწავლო ჯგუფის წევრები გაითავისებენ, რომ ეს არის საერთო სივრცე პროფესიული დიალოგისთვის და რომ სხვადასხვა დროს ნებისმიერი მათგანი შეიძლება იყოს შეხვედრების როგორც წარმმართველი, ისე ჯგუფის რიგითი წევრი.
- *რეფლექსიური შეხვედრების გამოცდილების ნაკლებობის გამო, ამ ტიპის შეხვედრების საპრეზენტაციო რეჟიმში გადასვლა* - ხშირად სასწავლო ჯგუფის შეხვედრები ატარებს საპრეზენტაციო ხასიათს, რაც უმეტესწილად გამოწვეულია იმით, რომ სასწავლო ჯგუფის წევრებს საპრეზენტაციო შეხვედრის შემდეგ ნაკლებად გადააქვთ მიღებული გამოცდილება პრაქტიკაში და, შესაბამისად, რეფლექსიურ შეხვედრაზე ფასილიტატორი იძულებულია, პროცესი საპრეზენტაციო ფორმატში გადაიყვანოს. აღწერილი გამოწვევის თავიდან ასაცილებლად აუცილებელია, საპრეზენტაციო და რეფლექსიურ შეხვედრებს შორის დაგეგმილი აქტივობებისთვის განსაზღვრული იყოს გონივრული დრო და სასწავლო ჯგუფის წევრებს შორის პასუხისმგებლობები გადანაწილდეს (მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფის ხელმძღვანელობა: ფასილიტატორის გზამკვლევი, 2015).

### *მენტორინგი*

რობერტსი (2000) მენტორობას აღწერს, როგორც კომპლექსურ, სოციალურ და ფსიქოლოგიურ ფენომენს. მენტორობით, როგორც პროფესიული განვითარების ფორმით, შეიძლება ისარგებლოს ნებისმიერი გამოცდილების მასწავლებელმა, თუმცა პრაქტიკაში იგი გვხვდება, როგორც შედარებით გამოცდილი, მაღალი დონის პროფესიონალი მასწავლებლისა და სხვა მასწავლებლის, ძირითადად, ახალბედსა,

პროფესიული თანამშრომლობის ერთ-ერთი ფორმა, ამ უკანასკნელის პროფესიული უნარ-ჩვევების გაუმჯობესების მიზნით.

საქმიანობის საწყის ეტაპზე ახალბედა პროფესიონალს ბევრ გამოწვევასთან უწევს ჭიდილი და პროფესიაში მისი მომავალი განვითარება დიდწილად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ გადალახავს იგი თითოეულ სირთულეს. მასწავლებლის საქმიანობაში პირველი წლების მნიშვნელობას ადასტურებს როგორც ემპირიული დაკვირვება, ისე - აღნიშნული საკითხის ფუნდამენტური შესწავლა. კვლევების შედეგებზე დაყრდნობით, გამოიყოფა რამდენიმე მიმართულება, რომლებიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მასწავლებლის გადაწყვეტილებაზე, დარჩეს თუ არა პროფესიაში. ერთ-ერთი ლონგიტიდური კვლევის შედეგები გვთავაზობს ექვს მიმართულებას, რომლებიც გავლენას ახდენს დამწყები მასწავლებლების გადაწყვეტილებაზე, შეწყვიტონ საქმიანობა ან დარჩნენ პროფესიაში. ესენია: კოლეგიალობა და მხარდაჭერა, მოსწავლეთა ჩართულობა და ქცევის მართვა, სამუშაო პირობები და სწავლების რესურსები, პროფესიული განვითარება, სამუშაო დატვირთვა და იზოლაცია (Buchanan and Buchanan et al. 2019).

აიტკენი და ჰარფორდი (Aitken & Harford 2011) აცხადებენ, რომ დამწყები მასწავლებლების საქმიანობაში არსებული ძირითადი სირთულებია: მუშაობა კოლეგებთან ერთად, ახალ სასკოლო კულტურასთან ადაპტირება და საორგანიზაციო საქმეებთან გამკლავება.

მენტორობა მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს მასწავლებელს ზემოთ ჩამოთვლილ სფეროებში არსებული სირთულეების პრევენციასა და მართვაში პროფესიული განვითარების ისეთი ფორმების გამოყენებით, როგორებიცაა: გაკვეთილებზე აღწერითი/ფოკუსირებული დაკვირვება და უკუკავშირის შეხვედრა, სამოდულო გაკვეთილი, ერთობლივი გაკვეთილი, გაკვეთილის შესწავლა, პროფესიული ლიტერატურისა და/ან სასწავლო კურსის გავლა, მისი ერთობლივად გაანალიზება და სხვ. (Hudson 2013).

მენტორობის ძირითად მოდელებში მენტორი ზრუნავს კოლეგის საჭიროებების შესწავლასა და მის უწყვეტ პროფესიულ განვითარებაზე; უზიარებს

მას რესურსებს და არის მხარდამჭერი ყველა საჭირო სასწავლო და ადმინისტრაციული საკითხის გადაწყვეტაში, რაც, საბოლოოდ, უზრუნველყოფს ახალბედა მასწავლებლის სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობის გაძლიერებას, სასკოლო ცხოვრებაში მის ადაპტირებასა და ჩართულობას. თუმცა, როგორც მენტორობის ფორმის მინიმუმი, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მენტორი ეხმარება ახალბედა კოლეგას, გაიღრმავოს პროფესიული ცოდნა და უნარები (Hudson 2013).

პროფესიული განვითარების ფორმა მენტორინგი ხორციელდება როგორც უნივერსიტეტის, ისე სკოლის ბაზაზე. ერთ-ერთი კვლევის შედეგებზე (Güler & Çelik 2022) დაყრდნობით, რომლის რესპონდენტები იყვნენ როგორც სასკოლო, ისე საუნივერსიტეტო მენტორობის პროექტში ჩართული ახალბედა მასწავლებლები, ნათელია, რომ დამწყები მასწავლებლისთვის სკოლის პრაქტიკული მხარდაჭერა უფრო მეტად გამოსადეგია, ვიდრე მენტორობის ინტეგრირება მხოლოდ საუნივერსიტეტო პროგრამაში.

მენტორობისგან, როგორც პროფესიული განვითარების ფორმისგან, სხვადასხვა სარგებელს ხედავენ მასში ჩართული პირები. ეფექტური მენტორინგის პროგრამები ითვალისწინებს მენტორთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობასაც. მენტორები მეტად უსვამენ ხაზს განვითარების კომპონენტს (მენტორობა, როგორც პროფესიული სოციალიზაციის ხელშემწყობი); ხოლო პროცესში ჩართული ახალბედა მასწავლებლები პროფესიული განვითარების ამ ფორმას აიგივებენ ურთიერთობების ასპექტთან - მენტორობა, როგორც ერთობლივად მუშაობა.

მენტორობის პრაქტიკა მენტორს აძლევს არა მარტო პროფესიული ზრდის საშუალებას, არამედ ეხმარება მას გააუმჯობესოს პიროვნული უნარები, მაგალითად, ლიდერობის უნარი, რომელიც მას უძლიერებს თავდაჯერებულობასა და პროფესიულ გამბედაობას (Gilles & Wilson 2004). მენტორინგი რომ ჯანსაღ ურთიერთობებზე იყოს დაფუძნებული, მნიშვნელოვანია არა მარტო მენტორის პროფესიული მახასიათებლები, მაგალითად, უნარი, კონსტრუქციულად გასცეს

უკუკავშირი, არამედ მისი ღიაობა და მზაობა მიიღოს უკუკავშირი, რაც დიდწილად სწორედ პიროვნული მახასიათებლების ნაწილია (Rush et al. 2008).

კვლევები ადასტურებს, რომ მენტორინგში ჩართული მენტორი მასწავლებლის სწავლების პრაქტიკა უმჯობესდება. ავსტრალიაში ჩატარებულ ერთ-ერთი კვლევაში მენტორი მასწავლებელი აღნიშნავს: “მენტორობისას მეტად გავაცნობიერე სინამდვილეში როგორ ვასწავლი...როდესაც ვაანალიზებდი, როგორ უკუკავშირს ვაძლევდი ჩემს ახალბედა კოლეგას, ამით თვითტრენინგს მივმართავდი და უკუკავშირის ტექნიკებს ვაუმჯობესებდი მოსწავლეებთანაც“. (Haddad & Oplatka 2009).

„ერთ-ერთი ეფექტური გზა მენტორისთვის, ისწავლოს თავისი ახალბედა კოლეგისგან, არის დათმოს საკლასო ოთახებზე კონტროლი, რათა ისარგებლოს ინოვაციური იდეებით, რომლებიც ახალბედა კოლეგამ შეიძლება შესთავაზოს“ (Rajuan et al. 2007).

მაშასადამე, მენტორინგი, როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმა, იზიარებს სოციალური კონსტრუქტივიზმის ძირითად პრინციპებს - პროფესიული განვითარების ამ ფორმაში ჩართული ნაკლებ გამოცდილი მასწავლებელი კოლეგასთან თანამშრომლობით იმდიდრებს ცოდნას და იუმჯობესებს პროფესიულ უნარებს. კოლეგა მასწავლებელი, როგორც საუკეთესო რესურსი, მის მიერ გაცემული რჩევები და რეკომენდაციები, განიხილება „ხარაჩოდ“ ახალბედა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ერთი ეტაპიდან მეორეზე გადასასვლელად.

სკოლებში მენტორინგის ეფექტიანად დასანერგად მნიშვნელოვანია თანასწორობაზე აგებული პროფესიული ურთიერთობების მხარდაჭერა და პროცესში ჩართული პირების სწორად შერჩევა.

მენტორინგში, როგორც პროფესიული განვითარების ფორმაში, გხვდება გარკვეული გამოწვევები, რომელთა წინასწარ განსაზღვრაც საშუალებას მოგვცემს, თავიდან ავირიდოთ ან შევამციროთ ისინი:

- *მენტორის მხრიდან ახალბედა კოლეგისადმი ავტორიტარული დამოკიდებულება* - მენტორის დირექტიული მიდგომა შეიძლება

გამოწვეული იყოს მისი მხრიდან პროცესის არსის არამართებულად გაგებით. მნიშვნელოვანია, სკოლამ შეარჩიოს მოტივირებული და კვალიფიციური კადრი, რომელსაც აქვს თანამშრომლობის უნარი და მზაობა, გაუზიაროს საკუთარი გამოცდილება ახალბედა კოლეგას.

- *ახალბედა მასწავლებლის მხრიდან ჯანსაღი კრიტიკის მიუღებლობა* - მნიშვნელოვანია ახალბედა მასწავლებელს ესმოდეს, რომ პრაქტიკის რეფლექსია და ჯანსაღი კრიტიკის მიღება მისი პროფესიული ზრდის უალტერნატივო წინაპირობაა. კარგი იქნება, მენტორმა მუდმივად იზრუნოს ახალბედა კოლეგის რეფლექსიის უნარების განვითარებაზე.
- *ახალბედა მასწავლებლის ზედმეტი მიჯაჭვულობა მენტორზე და მისი პრაქტიკის უალტერნატივოდ განხილვა* - მნიშვნელოვანია მენტორობის პროგრამის იმგვარად შემუშავება, რომ ახალბედა მასწავლებელს უწევდეს რამდენიმე კოლეგასთან თანამშრომლობა, მათი პრაქტიკის გაცნობა, გაკვეთილებზე დასწრება, რაც საშუალებას მისცემს, დააკვირდეს სხვადასხვა ტიპის გამოცდილებასა და სხვადასხვა სტილის მასწავლებლებს. ეს დაეხმარება პროცესის გაანალიზებასა და პროფესიული ინდივიდუალიზმის შენარჩუნებაში (Gilles et al 2004; Hudson 2013, Iancu-Haddad & Oplatka 2009).

## **თავი 2. კვლევის მეთოდოლოგია და მონაცემთა ანალიზი**

წინამდებარე თავში წარმოდგენილია კვლევის მეთოდოლოგია. განსაზღვრულია კვლევის მეთოდების შერჩევის ლოგიკა, კვლევის დიზაინი და პროცედურები.

### **2.1. სამიზნე ჯგუფი, შერჩევის სტრატეგია და მიზნობრიობა**

კვლევის მიზნისა და საკვლევი კითხვების გათვალისწინებით, შეირჩა სამიზნე ჯგუფები:



ა) საჯარო სკოლის მასწავლებლები და ლიდერები (დირექტორი, დირექტორის მოადგილე, კათედრის თავმჯდომარე);

ბ) განათლების სპეციალისტები, მათ შორის, ზოგადი განათლების პოლიტიკის განსაზღვრაში მონაწილე ექსპერტები.

საკვალიფიკაციო ნაშრომის ფარგლებში გაანალიზდა 2013-2020 წლებში საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაუმჯობესებისკენ მიმართული სკოლის ბაზაზე არსებული, ცენტრალიზებული მექანიზმები და გარე პროვაიდერების მიერ შემოთავაზებული პროექტები, რომელთა გაცხადებული მიზანი/პრინციპი იყო სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობა. კვლევისთვის აღნიშნული დროის ინტერვალის შერჩევა განაპირობა იმ გარემოებამ, რომ სისტემაში ამ პერიოდიდან გვხვდება ცენტრალიზებული მექანიზმი, რომლის გაცხადებული პრინციპია მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობა. სწორედ მითითებულ დროს დაიწყო მუშაობა ისეთმა ეროვნულმა თუ საერთაშორისო პროექტებმა, რომელთა პრიორიტეტიც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერება იყო.

კვლევის ფარგლებში შესწავლილ იქნა:

ა. საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში განხორციელებული მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობი ეროვნული და საერთაშორისო პროექტების გამოცდილება.

პროექტების შერჩევისთვის გამოყენებულია მაქსიმალური ვარიაციის შერჩევა, რადგან შერჩეულია ყველა ის ფართომასშტაბიანი პროექტი, რომლებშიც მასწავლებელთა მინიმუმ 10% იყო ჩართული და რომელთა გაცხადულ მიზანს/ამოცანას წარმოადგენდა სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობა.

წინამდებარე კვლევის მიზნისა და საკვლევი კითხვებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, შევისწავლოთ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სხვადასხვა თანამშრომლობითი ფორმის თავისებურებები/სპეციფიკა. შერჩევის მახასიათებელში გავითვალისწინეთ კვლევის ეს ლოგიკა და შევარჩიეთ ისეთი პროექტები, რომლებშიც გამოყენებულია მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების განსხვავებული ფორმები.

აღნიშნულის გათვალისწინებით, შეირჩა შემდეგი ეროვნული და საერთაშორისო პროექტები:

✓ **სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტი**

განხორციელების მასშტაბი - საქართველოს საჯარო სკოლების 10%; პროექტის განხორციელების პერიოდი - 2013-2015 წწ.

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტის განხორციელების სპეციფიკამ მოგვცა საშუალება კვლევისთვის შეგვერჩია უკიდურესი ქეისები - პროექტის ფარგლებში ორი წარმატებული და ორი - წარუმატებელი სკოლა. წარმატებული და წარუმატებელი სკოლების გამოყოფისას, დავეყრდენით პროექტის მონიტორინგის ანგარიშს. ანგარიშში წარმატებული და წარუმატებელი სკოლები იდენტიფიცირებული იყო პროექტის ფარგლებში სკოლების მიერ მიღებული შედეგების გათვალისწინებით.

შერჩევის ეს მახასიათებელი იქნა გამოყენებული, რათა დადგენილიყო, როგორ შეიძლება სხვადასხვა კომპეტენციისა თუ მოტივაციის მქონე მასწავლებლებით დაკომპლექტებულ სკოლებში პროექტის აქტივობების გამოყენება თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარებისთვის.

✓ **G-PriEd - საქართველოს დაწყებითი განათლების პროექტი**

განხორციელების მასშტაბი - საქართველოს საჯარო სკოლების 28%; პროექტის განხორციელების პერიოდი - 2013-2018 წწ.

პროექტის გამოცდილების შესასწავლად მიზნობრივი არაალბათური შერჩევით შეირჩა მცირე და დიდკონტიგენტიანი სკოლები, რომლებშიც მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე გარე სერვისებიდან მუშაობდა მხოლოდ G-PriEd-ის პროექტი - შეირჩა სულ ორი სკოლა.

#### ✓ USAID - საბაზისო განათლების პროექტი

განხორციელების მასშტაბი - საქართველოს ყველა საჯარო სკოლა; პროექტის განხორციელების პერიოდი - 2020-დან დღემდე.

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში, ერთი მხრივ, გვსურდა USAID - საბაზისო განათლების პროექტის ფარგლებში განხორციელებული თანამშრომლობითი ფორმების მახასიათებლებისა და კოლეგათა შორის თანამშრომლობაზე მათი გავლენის შესწავლა და, მეორე მხრივ, იმის დადგენა, რამდენად დატოვა წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში ჩატარებული კვლევის ფარგლებში შესწავლილმა პროექტებმა (G-PriEd - საქართველოს დაწყებითი განათლების პროექტი და სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტი) მდგრადი გრძელვადიანი შედეგები სკოლაში მასწავლებელთა თანამშრომლობის კულტურაზე და რა არის ამის განმაპირობებელი ფაქტორები. შესაბამისად, მიზნობრივი არაალბათური შერჩევით შეირჩა მცირე და დიდკონტიგენტიანი სკოლები, რომლებშიც:

- მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე გარე სერვისებიდან მუშაობდა მხოლოდ სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტი - შეირჩა 1 სკოლა;
- მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე გარე სერვისებიდან მუშაობდა მხოლოდ G-PriEd - საქართველოს დაწყებითი განათლების პროექტი - შეირჩა 1 სკოლა;
- მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე გარე სერვისებიდან მუშაობდა მხოლოდ USAID საბაზისო განათლების პროექტი - შეირჩა 2 სკოლა.

სამივე პროექტის შემთხვევაში, მიზნობრივად შერჩეული პოპულაციიდან (შერჩევის ჩარჩოდან) კონკრეტული სკოლები, რომლებშიც ჩავატარეთ კვლევა, ხელმისაწვდომი შერჩევით შევარჩიეთ, ვინაიდან, ერთი მხრივ, შესაძლოა ყველა სკოლას თანხმობა არ გამოეთქვა კვლევაში ჩართულობაზე და, მეორე მხრივ, კვლევის მიზნის გათვალისწინებით, საჭირო არ იყო მიზნობრივი შერჩევის ეტაპზე განსაზღვრული შერჩევის ჩარჩოს მეტად დავიწროება ან რაიმე სხვა კრიტერიუმის გათვალისწინება.

აღსანიშნავია, რომ კვლევა თითოეული პროექტის ფარგლებში ჩატარდა პროექტის ან მისი თანამშრომლობითი კომპონენტის დაწყებიდან მინიმუმ ერთი აკადემიური წლის გასვლის შემდეგ, რათა შეგვაფასებინა ობიექტური რეალობა და არა - პროცესში ჩართული ადამიანების ემოციური განწყობები და მყისიერი შეფასებები. სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და G-PriEd-ის პროექტების ფარგლებში კვლევა ჩატარდა ორი წლის შემდეგ, ხოლო USAID საბაზისო განათლების პროექტის ფარგლებში - ერთი წლის შემდეგ. აღნიშნული განპირობებული იყო იმ გარემოებით, რომ USAID-ის პროექტი დაიწყო 2020 წელს, მაგრამ უშუალოდ თანამშრომლობითი კომპონენტის განხორციელება - 2021 წელს. პროექტის შედეგების შესწავლა წინამდებარე კვლევის ფარგლებში შესაძლებელი რომ გამხდარიყო, კვლევის ჩატარება გადავწყვიტეთ პროექტის თანამშრომლობითი კომპონენტის დაწყებიდან ერთი წლის შემდეგ.

ბ. საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მოქმედი საგნობრივი კათედრის, როგორც მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი სტრუქტურული ერთეულის, გამოცდილება.

კათედრაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის საკითხი წინამდებარე კვლევის ინტერესი გახდა, ვინაიდან კანონმდებლობის დონეზე საგნობრივი კათედრა მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი მექანიზმია ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში.

გ. საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მოქმედი მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული მექანიზმის - მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის მუშაობის გამოცდილება.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა კვლევის ინტერესი გახდა, რადგან მისი ერთ-ერთი გაცხადებული პრინციპი სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობაა.

კვლევის მიზნისა და საკვლევი კითხვებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, შესწავლილიყო მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაუმჯობესებისკენ მიმართული სკოლის ბაზაზე არსებული და ცენტრალიზებული მექანიზმების გამოცდილება სკოლებში, რომლებშიც მუშაობს გარე პროვაიდერებისგან შემოთავაზებული პროექტები და სკოლებში, რომლებსაც ამგვარი გამოცდილება არ აქვთ.

აღნიშნული მნიშვნელოვანია, რათა დადგინდეს, ერთი მხრივ, როგორ შეიძლება მხოლოდ სკოლის ბაზაზე მოქმედი და ცენტრალიზებული მექანიზმებით ხელი შეეწყოს მასწავლებელთა თანამშრომლობას და, მეორე მხრივ, როგორ გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მასწავლებელთა ურთიერთსწავლების გაძლიერებისთვის გარე პროვაიდერების მიერ შემოთავაზებული პროექტები.

ამასთან, თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულ პროექტებში ჩართული სკოლების კვლევისთვის შერჩევა განპირობებული იყო იმ გარემოებით, რომ გვსურდა გაგვეგო, რამდენად ტოვებს მსგავსი პროექტები კვალს სკოლაში მასწავლებელთა თანამშრომლობის მხრივ და რამდენად ეხმარება შემდგომში მათ, ითანამშრომლონ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სკოლის ბაზაზე არსებული და ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებშიც.

შერჩეული პოპულაციიდან კონკრეტული სკოლები შეირჩა მიზნობრივი და, შემდგომ ეტაპზე, ხელმისაწვდომი შერჩევის პრინციპით.

შესაბამისად, სკოლის ბაზაზე არსებული და ცენტრალიზებული მექანიზმების შეირჩა მცირე და დიდკონტიგენტის სკოლები, რომლებშიც:

- ფუნქციონირებდა მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაუმჯობესებისკენ მიმართული ეროვნული თუ საერთაშორისო პროექტები - ოთხი სკოლა.
- არ ფუნქციონირებდა მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაუმჯობესებისკენ მიმართული ეროვნული თუ საერთაშორისო პროექტები - ოთხი სკოლა.

სკოლის ბაზაზე არსებული და ცენტრალიზებული მექანიზმის შესწავლისთვის შეირჩა სულ რვა სკოლა.

აღსანიშნავია, რომ ცენტრალიზებული მექანიზმის ფარგლებში კვლევა ჩატარდა სქემის თანამშრომლობითი კომპონენტის ამოქმედებიდან მინიმუმ ორი აკადემიური წლის გასვლის შემდეგ, რათა შეგვეფასებინა ობიექტური რეალობა და არა - პროცესში ჩართული ადამიანების ემოციური განწყობები და მყისიერი შეფასებები.

ზემოთ აღწერილ თითოეულ შემთხვევაში, შერჩევას გათვალისწინებულია სკოლის ზომა - სკოლები შერჩეული იყო ისე, რომ თითოეული შერჩევის პოპულაციიდან შესწავლილი ყოფილიყო მინიმუმ ერთი დიდი და ერთი მცირეკონტიგენტის სკოლა<sup>3</sup>. შერჩევა ამგვარად გახორციელდა, რათა დადგენილიყო, რამდენად ახდენს გავლენას სკოლის ზომა მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე ქართულ კონტექსტში.

შერჩევას სკოლის ზომა, როგორც შერჩევის მახასიათებელი, წინამდებარე კვლევის ინტერესი გახდა, რადგან უცხოეთში ჩატარებული ზოგიერთი კვლევა (Bevan & Flores 2021) ადასტურებს, რომ მცირეკონტიგენტის სკოლის მასწავლებლები უფრო ინტენსიურად და ეფექტიანად თანამშრომლობენ. არაერთი კვლევის მიხედვით, მცირეკონტიგენტის სკოლის მასწავლებლები მეტად ხედავენ თანამშრომლობის საჭიროებას. მაგალითად, ინგლისში ჩატარებული კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ მცირეკონტიგენტის

---

<sup>3</sup>. დიდკონტიგენტის სკოლა-1000 და მეტი მოსწავლე; მცირეკონტიგენტის სკოლა-170-დან 205 მოსწავლის ჩათვლით. მცირე და დიდკონტიგენტის სკოლების განსაზღვრისას დავეყრდნით საქართველოს მთავრობის დადგენილება №476-ს, რომლის მიხედვითაც, განსაზღვრულია მცირე და დიდკონტიგენტის სკოლებში მოსწავლეთა რაოდენობა.

სკოლების მასწავლებლები მეტად თანამშრომლობენ, იაზრებენ რა, რომ ერთობლივი ძალისხმევით უკეთ გაუმკლავდებიან სასწავლო რესურსების დეფიციტს, უკეთ მიაღწევენ სასწავლო შედეგებს და სხვ. (Muijs 2015).

რეკომენდაციების შესამუშავებლად მნიშვნელოვანია დადგინდეს მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ნებისმიერი ფაქტორი. ამდენად, კვლევის ფარგლებში ღირებული იყო რესპონდენტთა ფართო სპექტრის მოსაზრებების, გამოცდილების, რეკომენდაციებისა და ხედვის გაანალიზება. შევისწავლეთ როგორც გადაწყვეტილებების მიმღებებისა და დარგის სხვა ექსპერტების, პროექტების ხელმძღვანელების, ისე სკოლის ლიდერების, სკოლაში თანამშრომლობის გაძლიერებაზე პასუხისმგებელი პირებისა და სხვა მასწავლებლების მოსაზრებები.

საკვლევ სკოლებში მასწავლებლები შევარჩიეთ მარტივი შემთხვევითი შერჩევით, ხოლო თანამშრომლობის გაძლიერებაზე პასუხისმგებელი პირები და სკოლის დირექტორი, დირექტორის მოადგილე და კათედრის თავმჯდომარეები - მიზნობრივი შერჩევით.

პროექტების ხელმძღვანელების, გადაწყვეტილებების მიმღებებისა და დარგის სხვა ექსპერტების შესარჩევად გამოვიყენეთ მიზნობრივი და შემდეგ ეტაპზე - ხელმისაწვდომი შერჩევა. დარგის ექსპერტების შერჩევასა გათვალისწინებული იქნა მათი სტატუსი და როლი საქართველოში განათლების პოლიტიკის განსაზღვრის მიმართულებით - მაქსიმალურად ობიექტური დასკვნების გამოსატანად, კვლევის ფარგლებში შევისწავლეთ საკვლევი საკითხების შესახებ წინასწარი მოლოდინით ერთმანეთისგან განსხვავებული შეხედულებების მქონე ექსპერტთა მოსაზრებები. წინასწარი მოლოდინი ეყრდნობოდა იმ მოცემულობას, რომ დარგის ექსპერტების ნაწილი უშუალოდ იყო ჩართული მასწავლებლის საქმიანობისა და პროფესიული განვითარების სქემის შემუშავებასა და გადამუშავებაში, ხოლო მეორე ნაწილი, მათი საჯაროდ გამოთქმული აზრის გათვალისწინებით, არ იზიარებს ცენტრალიზებული მექანიზმით მასწავლებელთა თანამშრომლობის საკითხის დარეგულირებას. შეირჩა განათლების პოლიტიკის განსაზღვრაში ჩართული ოთხი სპეციალისტი და დარგის სხვა ექვსი ექსპერტი.

თემასთან დაკავშირებული ერთმანეთისგან განსხვავებული პოზიციების ანალიზი გვეხმარება შესასწავლი საკითხის სიღრმისეულ აღწერასა და ანალიზში, ყველა დაინტერესებული მხარის პოზიციების შეჯერების გზით არგუმენტირებული, მართებული დასკვნების გამოტანაში. აღნიშნული საშუალებას აძლევს მკითხველს, თავად გადაწყვიტოს, რამდენად შეიძლება შედეგების განზოგადება.

ჩატარებული კვლევის ფარგლებში მეთოდოლოგიური ტრიანგულაციის პრინციპების გამოყენება კი კვლევის შედეგებს მეტ სანდოობას სძენს.

## **2.2. კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია**

კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, საკვლევი კითხვები უკავშირდება სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმებისა და თანამშრომლობის ეფექტიანობაზე მოქმედი ფაქტორების შესწავლას.

ლაურერი აღნიშნავს, რომ რეალობის შესასწავლად, მნიშვნელოვანია ვიკვლიოთ რას ფიქრობს, გრძნობს და აღიქვამს ადამიანი (Laurer 1967). წინამდებარე კვლევის ფარგლებში გაანალიზდა სწორედ პროცესში ჩართული ადამიანები როგორ აფასებენ საკუთარ გამოცდილებას, რა მნიშვნელობას ანიჭებენ მას (Mohajan 2018). შესაბამისად, კვლევის შედეგად გამოტანილი დასკვნები ეყრდნობა ინდივიდების გამოცდილებას, რწმენასა და ხედვას (Guest, Namey, and Mitchell 2013). კვლევის პროცესში რესპონდენტებს ჰქონდათ საკუთარი გამოცდილების სიღრმისეულად გაანალიზების საშუალება. ამდენად, შეიძლება ითქვას, რომ კვლევის მიდგომად გამოყენებულია ფენომენოლოგია. თუმცა, კვლევის მიზნის გათვალისწინებით, ინტერვიუს და ფოკუსჯგუფის მიმდინარეობისას, გარკვეულ შემთხვევებში რესპონდენტების მიერ შესაფასებელი საკითხები შეტანილია თავად მკვლევრის მიერ.



როგორც კვლევის შერჩევის ნაწილშია აღწერილი, წინამდებარე კვლევის ფარგლებში შერჩეულია სკოლებისა და რესპონდენტების ფართო წრე, სხვადასხვა ტიპის გამოცდილებით. აღნიშნული მიდგომით კონკრეტული ფენომენის, ქეისის, შემთხვევის შესწავლის გზით დგინდება პოპულაციის საერთო მახასიათებლები, რაც წინამდებარე კვლევის ფარგლებში დაგვეხმარება, შევიმუშაოთ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობითი ურთიერთობების გაძლიერებისთვის საჭირო კონკრეტული რეკომენდაციები, რომელთა განზოგადება შესაძლებელია სამიზნე ჯგუფებზე.

კვლევის ძირითადი ფოკუსი არის საკითხის არსის, თვისების შესწავლა, ფაქტორების კვლევა, შესაბამისად, მიზანშეწონილად მივიჩნიეთ თვისებრივი მეთოდოლოგიის გამოყენება.

მონაცემთა შესაგროვებლად გამოვიყენეთ შემდეგი მეთოდები:

### **ჩაღრმავებული ნახევრადსტრუქტურირებული ინტერვიუ**

ჩაღრმავებული ინტერვიუ იძლევა საშუალებას, საკითხი განხილულ იქნას რესპონდენტების პერსპექტივიდან (Patton 2015, 426). წინამდებარე კვლევის ფარგლებში კი, რესპონდენტების ფართო სპექტრის გათვალისწინებით, შესაძლებელია საკვლევი საკითხების მრავალი კუთხით შეფასება.

ჩაღრმავებული ნახევრადსტრუქტურირებული ინტერვიუ გამოვიყენეთ საკვლევი საკითხის შესასწავლად სკოლების ლიდერებთან, განათლების პოლიტიკის განსაზღვრაში ჩართულ პირებთან, დარგის სხვა ექსპერტებსა და პროექტების ხელმძღვანელებთან.

ინტერვიუს გამოყენებით შევისწავლეთ:

ა. სკოლის ლიდერების მოსაზრებები:

- ❖ სასკოლო გარემოში არსებული იმ ფაქტორების შესახებ, რომლებიც გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე;

- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრალიზებული სისტემის გავლენის შესახებ;
- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე საგნობრივი კათედრის გავლენის შესახებ;
- ❖ სკოლის ბაზაზე არსებული საგნობრივი კათედრების გაძლიერებაში სკოლის ლიდერების როლთან დაკავშირებით;
- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაუმჯობესებისკენ მიმართული გარედან შემოთავაზებული პროექტებისა და პროფესიული განვითარების ცენტრალიზებული მექანიზმის ეფექტიანი დანერგვისა და შედეგების მდგრადობის უზრუნველყოფისთვის სკოლის ლიდერების როლთან დაკავშირებით;
- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების ოპტიმალური ფორმატის თაობაზე.

ინტერვიუ ჩატარდა კვლევის ფარგლებში შერჩეული ყველა სკოლის დირექტორთან ან დირექტორის მოადგილესთან.

ბ. პროექტების ხელმძღვანელების მოსაზრებები:

- ❖ კონკრეტული პროექტის ფარგლებში დაგეგმილი აქტივობების როლსა და ეფექტზე ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში კოლეგათა თანამშრომლობის გაძლიერებასთან დაკავშირებით;
- ❖ კონკრეტული პროექტის ეფექტიანი დანერგვისა და მიღწეული შედეგების მდგრადობის განმაპირობებელ სკოლაში არსებულ ფაქტორებთან დაკავშირებით;
- ❖ კონკრეტული პროექტის ეფექტიანი დანერგვისა და მიღწეული შედეგების მდგრადობის განმაპირობებელ პროექტის განხორციელების სპეციფიკასთან დაკავშირებით;

- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე მოქმედი პროფესიული განვითარების ოპტიმალური ფორმატის თაობაზე.

ინტერვიუ ჩაიწერა კვლევის ფარგლებში შესწავლილი სამივე პროექტის ხელმძღვანელთან/ხელმძღვანელებთან. სულ ჩატარდა ხუთი ინტერვიუ.

გ. ზოგადი განათლების პოლიტიკის განსაზღვრაში მონაწილე და სხვა ექსპერტების მოსაზრებები:

- ❖ სასკოლო გარემოში არსებული იმ ფაქტორების შესახებ, რომლებიც ხელს უწყობს მასწავლებელთა თანამშრომლობას;
- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე ორიენტირებული სხვადასხვა პროექტის სკოლებში ეფექტიან დანერგვასთან დაკავშირებული ხელისშემწყობი და ხელისშემშლელი ფაქტორების შესახებ;
- ❖ სკოლებში საგნობრივი კათედრების ეფექტიან ფუნქციონირებასთან დაკავშირებული ხელისშემწყობი და ხელისშემშლელი ფაქტორების შესახებ;
- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერების კომპონენტში პროფესიული განვითარების ცენტრალიზებული სისტემის ეფექტიანობასთან დაკავშირებით;
- ❖ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრალიზებული სისტემის სხვადასხვა მოდელის მიზნებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით შეტანილი ძირითადი ცვლილებების განმაპირობებელი ფაქტორების შესახებ;
- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების ოპტიმალური ფორმატის თაობაზე.

ინტერვიუ ჩაიწერა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის ოთხ თანამშრომელსა და დარგის სხვა ექვს ექსპერტთან. სულ ჩატარდა ათი ინტერვიუ.

## ფოკუსჯგუფი

საკითხის ირგვლივ, სამიზნე ჯგუფს შესაძლოა ჰქონოდა ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული მოსაზრებები. ამდენად, გასათვალისწინებელ შედეგს გამოკვეთდა თითოეული რესპონდენტის განსხვავებული ხედვის ანალიზი. ჯგუფური ინტერვიუს ფარგლებში შესაძლებელია სხვადასხვა მონაწილის სუბიექტური ხედვის, დამოკიდებულების, გრძნობების, განცდების, გამოცდილების ანალიზი და განსხვავებული თვალსაზრისების შეჯერება.

ჯგუფური ინტერვიუს დროს გულწრფელობის ხარისხიც მაღალია - დიდია ალბათობა, რომ მონაწილე გაიხსნას, თუ იგი ხედავს, რომ სხვა რესპონდენტი ამგვარად იქცევა.

პროფესიული განვითარების სკოლის ბაზაზე არსებული, ცენტრალიზებული მექანიზმისა და გარედან შემოთავაზებული პროექტების გამოცდილების შესასწავლად, მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე პასუხისმგებელ პირებთან, მათ შორის კათედრის თავმჯდომარეებსა და სხვა მასწავლებლებთან ფოკუსჯგუფის ფარგლებში ვიკვლიეთ რესპონდენტების მოსაზრებები:

- ❖ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე გარედან შემოთავაზებული პროექტების გავლენის შესახებ;
- ❖ გარედან შემოთავაზებული პროექტების ეფექტიანად ფუნქციონირებისა და მიღწეული შედეგების მდგრადობის უზრუნველყოფის განმაპირობებელ ფაქტორებზე;
- ❖ გარედან შემოთავაზებული პროექტების ფარგლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობისას შექმნილი ბარიერებისა და მათი დაძლევის შესაძლო გზების შესახებ;
- ❖ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე პროფესიული განვითარების ცენტრალიზებული მექანიზმის გავლენის შესახებ;
- ❖ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ფარგლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობისას შექმნილი ბარიერებისა და მათი დაძლევის შესაძლო გზების შესახებ;

- ❖ კათედრის, როგორც თანამშრომლობის ხელშემწყობი მექანიზმის, ეფექტიანად ფუნქციონირების განმაპირობებელ ფაქტორებზე;
- ❖ სკოლის ბაზაზე არსებული საგნობრივი კათედრების დონეზე მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობისას შექმნილი ბარიერებისა და მათი დაძლევის შესაძლო გზების შესახებ;
- ❖ სასკოლო გარემოში არსებული ფაქტორების შესახებ, რომლებიც გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე.
- ❖ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გამაძლიერებელი პროფესიული განვითარების ოპტიმალური ფორმატის თაობაზე.

ფოკუსჯგუფი ჩატარდა კვლევის ფარგლებში შერჩეულ ყველა სკოლაში - თითოეულ სკოლაში ერთი ფოკუსჯგუფი მასწავლებლებთან, ერთი ფოკუსჯგუფი კათედრის თავმჯდომარეებთან და ერთი ფოკუსჯგუფი მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე პასუხისმგებელ სხვა პირებთან.

კვლევისთვის შერჩეული სკოლების, ჩატარებული ინტერვიუებისა და ფოკუსჯგუფების სრული რაოდენობა მოცემულია ცხრილ № 1 - ში.

ინტერვიუებისა და ფოკუსჯგუფების პროტოკოლი შეიქმნა კვლევის მიზნის, საკვლევი კითხვებისა და კვლევის თეორიული ჩარჩოს გათვალისწინებით. ინსტრუმენტების შემუშავებისას გადაიდგა შემდეგი თანმიმდევრული ნაბიჯები: კვლევის თეორიული ჩარჩოს ფარგლებში შესაბამისი ლიტერატურის დამუშავება და ანალიზი, კვლევის მიზნის, საკვლევი საკითხებისა და ლიტერატურის მიმოხილვაზე დაყრდნობით ფოკუსჯგუფისა და ინტერვიუს პირველადი გეგმის შემუშავება. სადისკუსიო გეგმის პირველადი ვარიანტის შემუშავებისას შინაარსობრივად დაჯგუფდა ყველა ის მიმართულება, რომლებიც საკვლევ კითხვებზე პასუხის გასაცემად არსებითი იყო: შესავალი კითხვები, რესპონდენტთა გამოცდილება, აღქმა, დამოკიდებულება, ხედვა საკვლევ საკითხთან მიმართებით, დამაზუსტებელი შეკითხვები. ინსტრუმენტების პილოტირება ფოკუსჯგუფის შემთხვევაში ჩატარდა მინიმუმ ერთ ფოკუსჯგუფთან, ხოლო ინტერვიუს გეგმის

პილოტირება - მინიმუმ ორ მასწავლებელთან. სადისკუსიო გეგმის პილოტირების შემდეგ ინსტრუმენტებში შევიდა ცვლილებები, საჭიროებისამებრ. უშუალოდ ინტერვიუსა და ჯგუფური დისკუსიის მიმდინარეობის პროცესში მოხდა რესპონდენტთა ინფორმირება კვლევის მიზნების, მათი ვინაობის კონფიდენციალურობის, პროცესის ფორმატისა და სავარაუდო ხანგრძლივობის შესახებ. მონაწილეებისგან ინფორმირებული თანხმობის მიღების შემდეგ, მკვლევარი, დეტალური ტრანსკრიპტის გაკეთების მიზნით, აკეთებდა საუბრის აუდიო ჩანაწერს. კვლევის ფარგლებში ინტერვიუებისა და ფოკუსჯგუფების უმრავლესობა ჩატარდა პირისპირ. არსებული ეპიდემიოლოგიური ვითარების გათვალისწინებით, კვლევა USAID საბაზისო განათლების პროექტის ბენეფიციარებსა და დარგის რამდენიმე ექსპერტთან ჩატარდა ონლაინ, ზუმის პლატფორმის ვიდეოკონფერენციის ფუნქციონალის გამოყენებით.

კვლევის ფარგლებში ყველა ინტერვიუ და ფოკუსჯგუფი ჩატარებულია უშუალოდ საკვალიფიკაციო ნაშრომის ავტორის მიერ.

**ცხრილი №1 - კვლევისთვის შერჩეული სკოლებისა და ჩატარებული ინტერვიუების/ფოკუსჯგუფების რაოდენობა**

თანამშრომლობის გაძლიერებაზე მიმართული მექანიზმი	სკოლების რაოდენობა	ჩატარებული ფოკუსჯგუფების რაოდენობა	ჩატარებული ინტერვიუების რაოდენობა
საგნობრივი კათედრა	8	24 (8 -	8
მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა		მასწავლებლებთან, 8 - კათედრის თავმჯდომარეებთან, 8 - მასწავლებელთა მხარდამჭერი ჯგუფის წევრებთან)	(დირექტორთან/მოადგილესთან)

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტი	4	12 (4 - მასწავლებლებთან, 4 - მასწავლებელთა მხარდამჭერი ჯგუფის წევრებთან, 4 - კათედრის თავმჯდომარეებთან)	5 (1 - პროექტის ხელმძღვანელთან, 4 - დირექტორთან/მოადგილესთან)
G-PriEd - საქართველოს დაწყებითი განათლების პროექტი	2	6 (2 - მასწავლებლებთან, 2 - მასწავლებელთა მხარდამჭერი ჯგუფის წევრებთან, 2 - კათედრის თავმჯდომარეებთან)	4 (2 - დირექტორთან/მოადგილესთან, 2 - პროექტის ხელმძღვანელთან)
USAID - საბაზისო განათლების პროექტი	4	8 (4 - მასწავლებლებთან, 4 - მასწავლებელთა მხარდამჭერი ჯგუფის წევრებთან)	6 (4 - დირექტორთან/მოადგილესთან, 2 - პროექტის ხელმძღვანელთან)
საგნობრივი კათედრა, ცენტრალიზებული მექანიზმი, პროექტები			10 (დარგის ექსპერტთან)
სულ	18 სკოლა	50 ფოკუსჯგუფი	33 ინტერვიუ

## კონტენტ-ანალიზი

### საკითხთან დაკავშირებული საკანონმდებლო ბაზის შესწავლა

ნაშრომში გაანალიზებულია საკვლევ საკითხთან დაკავშირებული საკანონმდებლო ბაზა, პოლიტიკის დოკუმენტები და ანგარიშები. კერძოდ:

- ა. 2022-2032 წლების საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ეროვნული სტრატეგია;
- ბ. მასწავლებლის მომზადების უმაღლესი განათლების დარგობრივი მახასიათებლები;
- გ. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი;
- დ. მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა და მასში სხვადასხვა დროს შესული ცვლილებები;
- ე. მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე ორიენტირებული პროექტების მიმდინარეობისა და შედეგების ამსახველი მედიაწყაროები, ანგარიშები და სხვ.;
- ვ. ეროვნულ სასწავლო გეგმის შესაბამისი ნაწილი სკოლის ბაზაზე არსებული საგნობრივი კათედრების ფუნქციებთან დაკავშირებით.

წინამდებარე კვლევაში საკანონმდებლო აქტები და სხვა დოკუმენტები დამუშავდა, რათა გაგვეანალიზებინა მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი სკოლის ბაზაზე არსებული პროფესიული განვითარების ფორმების, ცენტრალიზებული სისტემისა თუ გარედან შემოთავაზებული სერვისების განსაზღვრული მიზნები. კვლევის ფარგლებში მართებული დასკვნების გამოსატანად, დოკუმენტების ანალიზი შევადარეთ ჩატარებული ფოკუსჯგუფებისა და ინტერვიუების ფარგლებში რესპონდენტების მონათხრობს.

ფოკუსჯგუფებისა და ინტერვიუების შედეგები დამუშავდა ნარატივის ანალიზის მეთოდის გამოყენებით. კერძოდ, გამოყენებული იყო ამ მეთოდის ორი ტიპი - თემატური ანალიზი, რომლის ფარგლებშიც თემატურად დაჯგუფდა საკითხები და სტრუქტურული ანალიზი, რომელშიც განსაკუთრებული



ყურადღება გამახვილდა ამ ტიპის ანალიზის ისეთ ელემენტზე, როგორცაა შეფასება - მიხრობლის კომენტარი ან ემოციური რეფლექსია მონათხრობზე.

### **2.3. კვლევის შეზღუდვები**

კვლევის შედეგების განზოგადებისას გათვალისწინებული უნდა იყოს შემდეგი ფაქტორები:

მართალია, კვლევის ფარგლებში რესპონდენტთა წრე იყო ფართო - შერჩეული სკოლის მასწავლებლები, სკოლის ლიდერები, პოლიტიკის შემქმნელები, დარგის ექსპერტები, სახელმწიფო და არასამთავრობო სტრუქტურების წარმომადგენლები, პროექტების ხელმძღვანელები, მაგრამ კვლევის შეზღუდვად შეიძლება ჩაითვალოს ის გარემოება, რომ საკვლევი საკითხები შესწავლილ იქნა ჩადრმავებული ინტერვიუებისა და ფოკუსჯგუფების გამოყენებით. არ გვექონია პროცესზე უშუალოდ დაკვირვების შესაძლებლობა. შესაბამისად, კვლევის შედეგები, მიგნებები და დასკვნები მთლიანად ეყრდნობა რესპონდენტების მოსაზრებებს, მათ აღქმებსა და წარმოდგენებს, გამოცდილებასა და თვითშეფასებას საკვლევ საკითხთან დაკავშირებით.

კონკრეტული სკოლების შესარჩევად, შემთხვევითი შერჩევა მეტად რეპრეზენტაბელური იქნებოდა, მაგრამ ვინაიდან დიდი იყო ალბათობა, რომ შემთხვევით შერჩეული სკოლების ნაწილი თავს შეიკავებდა სადოქტორო დისერტაციის ფარგლებში კვლევაში მონაწილეობისგან, როგორც უკვე აღინიშნა, გამოვიყენეთ ხელმისაწვდომი შერჩევა.

კვლევის ერთ-ერთ შეზღუდვად შეიძლება განხილული იქნას რესპონდენტთა არაგულწრფელობაც, თუმცა აღნიშნული პრობლემის შემცირება შესაძლებელი გახდა ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის მოდერაციის ტექნიკების გამოყენებით, მათ შორის, ფოკუსჯგუფებისა და ინტერვიუების მიმდინარეობისას გადასამოწმებელი კითხვების დასმით.

კვლევის შეზღუდვად შეიძლება განვიხილოთ ის ფაქტიც, რომ საკვალიფიკაციო ნაშრომის ავტორი მუშაობს იმ სფეროში, რომელსაც იკვლევს - არის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის ტრენერი, ასევე იყო სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტის კონსულტანტი და USAID საბაზისო განათლების პროექტის ქოუჩი. შესაბამისად, აღნიშნულის გათვალისწინებით, შესაძლოა, იგი საკვლევ საკითხებთან მიმართებით სრულიად ობიექტური ვერ ყოფილიყო. შესაძლოა, რესპონდენტებს ცენტრალიზებული მექანიზმისა და კონკრეტული პროექტების თანამშრომლობითი კომპონენტისადმი გამოეხატათ იმაზე მეტი კეთილგანწყობა, ვიდრე რეალურად ჰქონდათ. ფოკუსჯგუფებისა და ინტერვიუების მიმდინარეობისას აღნიშნული შეზღუდვა შემცირდა იმით რომ კვლევისთვის შეირჩა ისეთი რეგიონები და სკოლები, რომლებშიც ნაშრომის ავტორს, როგორც ტრენერს, კონსულტანტსა და ქოუჩს, არ უმუშავია და, ზოგადად, ამ სკოლებთან არ ჰქონია გადაკვეთა პროფესიული საქმიანობის ფარგლებში.

#### **2.4. კვლევის ვალიდობა, სანდოობა და ეთიკა**

რესპონდენტთა პასუხების სიზუსტის უზრუნველსაყოფად, მონაწილეთა ინფორმირებული თანხმობის მიღების შემდეგ, ინტერვიუები და ფოკუსჯგუფები ჩაწერეთ.

მონაწილეებს ჰქონდათ სრული თავისუფლება ინტერვიუს/ფოკუსჯგუფის მიმდინარეობისას თავი შეეკავებინათ რომელიმე კითხვის პასუხისგან და/ან დაეტოვებინათ ინტერვიუ.

ფოკუსჯგუფისა და ინტერვიუს პროტოკოლი შემუშავებულია სადისერტაციო ნაშრომის ავტორის მიერ. იგი მოიცავს საკვლევ საკითხების ჩამონათვალსა და ღია შეკითხვებს. საკვლევ საკითხები ჩამოყალიბდა შესაბამისი პროფესიული ლიტერატურისა და საკითხთან დაკავშირებული კვლევების შედეგების დამუშავების შემდეგ.

კვლევის ინსტრუმენტების შემუშავებისას გათვალისწინებული იყო კვლევის მიზანი, საკვლევი კითხვები, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის, ეროვნული სასწავლო გეგმისა და სხვა მარეგულირებელი დოკუმენტების მოთხოვნები მასწავლებელთა თანამშრომლობის საკითხის მიმართ.

შემუშავებული ინსტრუმენტების პილოტირება, უშუალოდ კვლევის მიზნებისთვის მის გამოყენებამდე, მოხდა კვლევისთვის შერჩეული სკოლების მახასიათებლების (სკოლის ზომა და თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულ პროექტებში ჩართულობა) მქონე სკოლების მასწავლებლებთან, დირექტორებთან/დირექტორების მოადგილეებსა და კათედრის თავმჯდომარეებთან. შესაბამისად, ფოკუსჯგუფებისა და ინტერვიუების პროტოკოლის შეკითხვები მოდიფიცირდა და დაზუსტდა აღნიშნულ შედეგებზე დაყრდნობით, საჭიროებისამებრ.

## **2.5. მონაცემთა ანალიზი**

მონაცემთა სიზუსტის დასაცავად გაკეთდა თითოეული ინტერვიუსა და ფოკუსჯგუფის ტრანსკრიპტი. ვინაიდან შეგროვებული მონაცემები ითხოვდა რესპონდენტების მოსაზრებების, ხედვისა და გამოცდილების შესწავლას, მათ გასაანალიზებლად გამოყენებულია თემატური და სტრუქტურული ანალიზი, როგორც ანალიტიკური მიდგომა ფოკუსჯგუფისა და ინტერვიუების დროს მიღებული მონაცემების გასაანალიზებლად.

თემატური ანალიზისას ორიენტირებულნი ვიყავით რესპონდენტების მონათხრობის შინაარსზე. მსგავსი ტიპის ანალიზი ხელსაყრელია სხვადასხვა შემთხვევას შორის საერთო მახასიათებლების გამოსავლენად. შესაბამისად, წინამდებარე კვლევის საკვლევი კითხვებიდან გამომდინარე, გვინტერესებდა რა საერთო მახასიათებლები მოქმედებდა მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე როგორც სკოლის ბაზაზე მოქმედი, ისე ცენტრალიზებული მექანიზმისა და გარედან შემოთავაზებული პროექტების ფარგლებში.

სტრუქტურული ანალიზის ეტაპზე განსაკუთრებული ყურადღება დაეთმო ისეთ ელემენტებს, როგორებიცაა: მთხრობლის კომენტარი ან ემოციური რეფლექსია მის მიერ უკვე ნათქვამზე.

კვლევის მიზნისა და საკვლევო კითხვების გათვალისწინებით, შეიქმნა კატეგორიები და ქვეკატეგორიები თითოეული ჯგუფის რესპონდენტთა მოსაზრებების გასაანალიზებლად (ცხრილი №2).

მსგავსი მიდგომა გამოიყენება მაშინ, როდესაც გვინდა შევისწავლოთ ადამიანების მოსაზრებები, ღირებულებები, გამოცდილება და ცოდნა კონკრეტულ საკითხთან მიმართებით. წინამდებარე კვლევის ფარგლებში ჩვენს ინტერესს წარმოადგენდა სამიზნე ჯგუფების ცოდნა და გამოცდილება თანამშრომლობითი ფორმების შესახებ, მათი მოსაზრებები და დამოკიდებულებები მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედ ფაქტორებთან მიმართებით.

**ცხრილი №2 - კატეგორიები და ქვეკატეგორიები რესპონდენტთა მოსაზრებების გასაანალიზებლად**

კატეგორიები	ქვეკატეგორია 1	ქვეკატეგორია 2
თანამშრომლობის არსის გაცნობიერება	თანამშრომლობის ფორმების ცოდნა	დამოკიდებულება თანამშრომლობისადმი
თანამშრომლობა ქმედებაში	თანამშრომლობითი აქტივობების წინაპირობები	თანამშრომლობითი აქტივობების გამოცდილება
სასურველი რეალობა თანამშრომლობის კუთხით	მოლოდინები	განმახორციელებელი და პასუხისმგებელი პირები/ინსტიტუციები

საკვალიფიკაციო ნაშრომის შემდეგ თავში ჩატარებული კვლევის შედეგები და ძირითად მიგნებები, საკვლევი კითხვების გათვალისწინებით, წარმოდგენილია სამ მიმართულებად.

### **თავი 3. კვლევის შედეგები და ძირითადი მიგნებები**

საკვლევი კითხვების გათვალისწინებით, კვლევის შედეგები წარმოდგენილია სამი მიმართულებით - მასწავლებელთა პროფესიულ თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები სკოლებში არსებული თანამშრომლობის შიდა მექანიზმების ფარგლებში; მასწავლებელთა პროფესიულ თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სისტემის ფარგლებში და მასწავლებელთა თანამშრომლობისკენ მიმართული პროექტების ეფექტიანობის განმაპირობებელი ფაქტორები.

#### ***3.1. მასწავლებელთა პროფესიულ თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები სკოლებში არსებული თანამშრომლობის შიდა მექანიზმების ფარგლებში***

წინამდებარე ნაშრომში შესწავლილია მასწავლებელთა კოლეგიალური ორგანო, საგნობრივი კათედრა, როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის მექანიზმი, რომლის ერთ-ერთი გაცხადებული მიზანია მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობა (ესგ 2018-2024).

კვლევით გაანალიზებულია მასწავლებელთა თანამშრომლობის ის ფორმებიც, რომლებსაც იყენებენ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში კათედრის მუშაობის ფორმატში თუ მისგან დამოუკიდებლად.

ნაშრომის წინამდებარე თავში კვლევის შედეგები წარმოდგენილია ძირითადი ტენდენციების სახით.

რესპონდენტთა პასუხების ანალიზზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ საგნობრივ კათედრებზე შეინიშნება მასწავლებელთა ფრაგმენტული

თანამშრომლობა. კვლევაში მონაწილე სკოლების მცირე ნაწილში გამოიკვეთა კათედრის, როგორც ქმედითი სტრუქტურის, როლი სკოლაში თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვისა და წარმართვის კუთხით. მართალია, მასწავლებლები წინამდებარე კვლევის ფარგლებში ჩატარებულ ფოკუსჯგუფებში ამბობენ, რომ ხშირად თანამშრომლობენ, მაგრამ მათ მიერ აღწერილ თანამშრომლობის შემთხვევებზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სკოლების უმრავლესობაში მასწავლებელთა თანამშრომლობა კათედრასთან ან, უფრო ხშირ შემთხვევაში, კათედრის ცალკეულ მასწავლებელთან ინფორმაციის გაცვლით შემოიფარგლება: “ძირითადად, კათედრების შეხვედრებზე მასწავლებლები იკრიბებიან საორგანიზაციო საკითხებთან დაკავშირებულ თემებზე და ხშირად ამას ფორმალური სახე აქვს. შეხვედრები ნაკლებად უკავშირდება სწავლება-სწავლაში არსებულ პრობლემებსა და მისი გადაჭრის გზებზე მსჯელობას“ - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში. საინტერესოა, რომ იმავე მოსაზრებას იზიარებენ სკოლის ლიდერებიც. ისინი, ერთი მხრივ, ამბობენ, რომ სურთ და მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ, კათედრას ჰქონდეს სკოლაში ქმედითი ფუნქცია, თუმცა, მეორე მხრივ, ვერ იხსენებენ კონკრეტულ მაგალითებს, რა ფორმით დაუჭირეს მხარი კათედრის დონეზე მასწავლებელთა თანამშრომლობით თუ სხვა ტიპის აქტივობებს. კვლევის შედეგების ანალიზით შეიძლება ითქვას, რომ სკოლის დირექტორების გარკვეული ნაწილი ნაკლებად ხედავს კავშირს სკოლის ეფექტიან მუშაობასა და კათედრის ფარგლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობას შორის: “ვფიქრობ, სკოლა წარმატებულია, ბევრი პროფესიონალი მასწავლებელი გვყავს კათედრებზე, თუმცა მათ დრო ნაკლებად რჩებათ ერთმანეთთან მჭიდროდ სათანამშრომლოდ”. რესპონდენტ დირექტორთა გარკვეულ ნაწილს კი კათედრის შიგნით და კათედრათა შორის მასწავლებელთა თანამშრომლობის შესახებ ინფორმაცია ნაკლებად აქვს: “ვერ ვიტყვი, რომ სკოლაში კათედრა არ მუშაობს, იკრიბებიან ხოლმე, სასწავლო პროცესი ისე ვერ წარიმართება, მაგრამ რამდენად მჭიდროდ თანამშრომლობენ ან რა ფორმით, ვერ გეტყვით”. - აცხადებენ ინტერვიუებში სკოლის ლიდერები.

აღნიშნული მიმართულებით იკვეთება გარკვეული განსხვავება პროექტებში ჩართულ და დანარჩენ სკოლებს შორის. კერძოდ, სკოლებში, რომლებიც თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულ პროექტებში იყვნენ ჩართულნი, მასწავლებლებს კარგად აქვთ გაცნობიერებული კათედრის, როგორც მასწავლებელთა თანამშრომლობის მაკოორდინირებელი რგოლის, როლი და იმ შემთხვევებშიც კი, როდესაც პრაქტიკაში ვერ ახერხებენ ინტენსიურ თანამშრომლობას, ფოკუსჯგუფებში მიაწინებენ ერთობლივად მუშაობის სავარაუდო სარგებელზე: “კათედრაზე უფრო აქტიური თანამშრომლობა კოლეგებთან, ალბათ, დაგვეხმარებოდა სირთულეების პრევენციაში”. - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი, რომლის სკოლა ჩართული იყო როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, ისე - G-PriEd-ის პროექტში.

წინამდებარე კვლევის შედეგები ადასტურებს, რომ მცირეკონტიგენტთან სკოლებში მეტად ახერხებენ მასწავლებლები თანამშრომლობას. აღნიშნული განსხვავების ასახსნელად, რესპონდენტების მოსაზრების ანალიზზე დაყრდნობით, შეიძლება გამოიყოს ორი ძირითადი მიზეზი: მცირეკონტიგენტთან სკოლებში ნაკლებად აქვთ რესურსებზე წვდომა და მეტად მიმართავენ ერთმანეთს კონკრეტული საჭიროებების საპასუხოდ. დიდკონტიგენტის სკოლები, ძირითადად, მუშაობენ რამდენიმე ცვლაში ან მასწავლებლები მუშაობენ სხვა სკოლებშიც, რის გამოც რთულდება საერთო დროის შეთანხმება და ერთობლივად გარკვეულ საკითხებზე მუშაობა. როგორც ერთ-ერთი დიდკონტიგენტის სკოლის მასწავლებელი ჩვენთან ფოკუსჯგუფში ამბობს:

ყოველთვის ვუზიარებთ ინფორმაციას ერთმანეთს დიდ დასვენებებზე, “ფანჯრებზე”, მაგრამ რასაც თქვენ ამბობთ (გულისხმობს ერთობლივ შეხვედრებს გარკვეული საკითხის განსახილველად, ერთობლივ დაგეგმვას და სხვ.), სჭირდება უფრო მეტი დრო, რაც არ გვაქვს, ამდენი გაკვეთილის ჩატარების შემდეგ, განსაკუთრებით იმის გათვალისწინებით, რომ რამდენიმე ჩემი კოლეგა სხვა სკოლაშიც მუშაობს, ფიზიკურად აღარ გვრჩება დრო. ამასთან, არც თუ ისე იშვიათად გვიწევს სხვადასხვა ტრენინგზე დასწრება და გარკვეული დავალებების შესრულება, რასაც მიაქვს უამრავი დრო.

მცირეკონტიგენტის სკოლის მასწავლებლებიც ასახელებენ დროის პრობლემას, მაგრამ ისინი მეტად უსვამენ ხაზს ერთმანეთთან თანამშრომლობის

საჭიროებას. როგორც ერთ-ერთი მცირეკონტიგენტიანი სკოლის მასწავლებელი ჩვენთან ფოკუსჯგუფში ამბობს:

დრო ნაკლები გვაქვს, თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ სკოლის შემდეგ სოფელში უამრავი საოჯახო საქმეა, მაგრამ მე პირადად, კოლეგებს ხშირად მივმართავ რჩევებისთვის კათედრაზე, მაგალითად, როცა ვასწავლი კლასსკომპლექტს და ამის გამოცდილება მანამდე არ მქონია. ვხედავ, რომ როდესაც ერთად განვიხილავთ ყველა ჩვენგანისთვის საინტერესო საკითხებს, დროსაც ვზოგავ და პრობლემის საინტერესო გამოსავალსაც ვპოულობ.

კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით გამოიკვეთა კათედრაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი შემდეგი ფაქტორები:

- **თანამშრომლობის ფორმების ცოდნა** - როგორც რესპონდენტების საუბრის ანალიზისას ირკვევა, კათედრის ფუნქციონირებისთვის ბევრ სხვა ხელის შემშლელ ფაქტორთან ერთად, ერთ-ერთია ის, რომ კათედრის წევრებმა რიგ შემთხვევებში არ იციან პრაქტიკულად როგორ ითანამშრომლონ კათედრაზე: “წლის დასაწყისში შევიმუშავეთ სამუშაო გეგმა, რომელშიც ჩავწერეთ თანამშრომლობითი აქტივობები, მაგრამ წლის განმავლობაში, კათედრის წევრებთან ურთიერთობა ინფორმაციის გაცვლით შემოიფარგლებოდა” - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი კათედრაზე თანამშრომლობის გამოცდილებაზე საუბრისას.

აღსანიშნავია, რომ სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლებს სხვადასხვა წყაროდან აქვთ ინფორმაცია თანამშრომლობის სხვადასხვა კონკრეტული ფორმის შესახებ, ურთიერთსწავლების პროცესები მეტად აქტიურია. კერძოდ, სკოლებში, რომლებშიც მუშაობდა მენტორ-მამიებლობის პროექტი,<sup>4</sup> მასწავლებლების დიდმა ნაწილმა იცის პროფესიული განვითარების ამ ფორმის არსისა და უპირატესობების შესახებ და ცალკეულ

---

<sup>4</sup> მენტორ-მამიებლობის პროექტი - ახალბედა მასწავლებლების მხარდამჭერი პროგრამა, რომელშიც მამიებლის პედაგოგიურ საქმიანობას ხელმძღვანელობს და კოორდინირებას უწევს მენტორი - კვალიფიციური, გამოცდილი და პრაქტიკოსი პედაგოგი, რომელსაც გავლილი აქვს სპეციალური გადამზადება მენტორობასთან დაკავშირებულ საკითხებზე (<https://shorturl.at/yCR26>).



სკოლებში მას იყენებენ კიდევ, როგორც ახალბედა მასწავლებლების მიზნობრივი პროფესიული განვითარების საშუალებას: “რამდენიმე მაძიებელი მყავდა პროექტის ფარგლებში, შემდეგ ჩემი ინიციატივით გადავწყვიტე კათედრაზე ახალბედა კოლეგებისთვის ფასილიტაციის გაწევა და ამას დღემდე ვაგრძელებ” - აღნიშნავს ერთ-ერთი სკოლის მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში.

წინამდებარე კვლევით ასევე დადასტურდა, რომ სკოლებში, რომლებშიც არსებობს “კრიტიკული მეგობრით” კოლეგებთან მუშაობის გამოცდილება, მასწავლებლები კათედრაზეც თანამშრომლობენ. მათ მეტად აქვთ გააზრებული თანამშრომლობის არსი და სარგებელი როგორც საკუთარი პრაქტიკის გაუმჯობესებისთვის, ისე, ზოგადად, სკოლის ადამიანური რესურსის გაძლიერებისთვის:

მახსენდება ჩემი თავი და ჩემი კოლეგაც, როცა ასე მჭიდროდ არ ვთანამშრომლობდით ერთმანეთთან, ახლა ყველაფერს ერთად ვაკეთებთ და თუ შევადარებთ ჩვენს გაკვეთილებს მაშინ და ახლა, შეუძლებელია განსხვავება ვერ დავინახო, მრავალფეროვნება იქნება ეს თუ აქტივობებისა და სასწავლო რესურსების მიზნობრივად გამოყენება. - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში.

მასწავლებლები და სკოლის ლიდერები ხაზს უსვამენ მსგავსი კულტურის დადებით გავლენას მასწავლებელთა პრაქტიკის გაუმჯობესებაზე. როგორც ერთ-ერთი სკოლის დირექტორი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

კარგად ვხედავ, რომ როდესაც კოლეგები თანამშრომლობენ ისე მჭიდროდ, როგორც ეს “კრიტიკულ მეგობარში” ხდება, ამას გავლენა აქვს სხვა კოლეგებზეც, ისინიც ხედავენ, კონკრეტულად რაში გამოიხატება მასწავლებელთა თანამშრომლობა, რა დადებითი გავლენა აქვს მას უშუალოდ გაკვეთილების ხარისხზე და ხშირად თავადაც მიმართავენ ამ პრაქტიკას.

ამ კუთხით რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება მცირე და დიდკონტიგენტის სკოლების წარმომადგენლების პასუხებს შორის არ დაფიქსირებულა. თუმცა მცირეკონტიგენტის სკოლების ნაწილში

აღნიშნავდნენ, რომ ისინი პროექტების მხოლოდ მცირე ნაწილში იყვნენ ჩართულნი და, შესაბამისად, ნაკლებად იცნობენ პროფესიული თანამშრომლობის მრავალფეროვან ფორმებს.

- **საჭიროების შესაბამისად მასწავლებელთა თანამშრომლობა სხვადასხვა ფორმატში** - როგორც მასწავლებლებისა და სკოლის ლიდერების მოსაზრებების ანალიზით ირკვევა, ყველაზე მეტად თანამშრომლობის არსს მათ ააზრებინებს ერთობლივი აქტივობა, რომელიც ყოველდღიურ, რუტინულ პროცესში ხორციელდება და არა - ერთჯერადი აქტივობა კონკრეტული „ღირსშესანიშნავი, საჩვენებელი დღისთვის“. დარგის ექსპერტების მოსაზრებების ანალიზიც ადასტურებს, რომ თანამშრომლობითი ჩვევები ყალიბდება სამუშაო პროცესში და არა - ხანმოკლე ეფექტზე გათვლილი ერთჯერადი აქტივობების დროს. როგორც კვლევის რესპონდენტების პასუხებიდან ირკვევა, ყველაზე მეტად ქართულ სკოლებში მსგავსი გამოცდილება მასწავლებლებს არაფორმალური თანამშრომლობისას აქვთ, მაგალითად, როდესაც “მასწავლებლებს ერთმანეთის აზრის გაზიარება სურთ კონკრეტულ კლასში არსებულ სირთულეებზე”. თუმცა, როგორც მასწავლებლებისა და სკოლის ლიდერების გამოცდილების ანალიზით დასტურდება, სკოლების უმრავლესობაში ამ ტიპის პროფესიულ დიალოგს არ აქვს ინტენსიური ხასიათი, მასწავლებლები შემოიფარგლებიან გამოცდილების სიტყვიერი გაზიარებით და უშუალოდ პროცესში ისინი ნაკლებად აკვირდებიან ერთმანეთის პრაქტიკას, რაც აფერხებს სიღრმისეულ თანამშრომლობას და კოლეგებს შორის კომუნიკაცია შემოიფარგლება ინფორმაციის გაცვლით.

უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლებში, რომლებშიც სხვადასხვა პროექტისა თუ სკოლის დირექციის ორგანიზებით, მასწავლებლები იყენებენ თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმას, ამ პროცესს მეტად ორგანიზებული და კომპლექსური ხასიათი აქვს, რაც, რესპონდენტების შეხედულებით, დადებითად აისახება სკოლის საერთო

კულტურასა და მოსწავლეთა შედეგებზე. მასწავლებლების ფოკუსჯგუფების ანალიზზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სკოლებში, რომლებშიც მუშაობს სასწავლო ჯგუფები, მასწავლებელთა არაფორმალურ საუბრებს, ძირითადად, მოჰყვება ხოლმე ფორმალურ სივრცეში, მათ შორის კათედრის სხდომებზე, თანმიმდევრული სამუშაო შეხვედრები, რაც დადებითად აისახება მასწავლებელთა პრაქტიკაზე: “გვაქვს გამოცდილება, როდესაც კონკრეტულ კლასში არსებული სირთულეები ერთმანეთისთვის გაგვიზიარებია, ერთად დაგვიგეგმავს კონკრეტული აქტივობა, თუ როგორ შეიძლებოდა სიტუაციის გაუმჯობესება” - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში.

შედეგების ანალიზით შეიძლება დავასკვნათ, რომ თანამშრომლობის სტრუქტურირებას ხელს უწყობს სკოლებში სასწავლო ჯგუფების საქმიანობა. “სასწავლო ჯგუფები მეტად უწყობს ხელს არაფორმალური თანამშრომლობის გადაყვანას ფორმალურ გარემოში, შესაბამისად, პროცესების უფრო მიზანმიმართულად დაგეგმვას” - ამბობს ერთ-ერთი სკოლის დირექტორი ჩვენთან ინტერვიუში.

როგორც რესპონდენტების პასუხების ანალიზით დასტურდება, თანამშრომლობითი აქტივობების მასწავლებლების ყოველდღიურ პრაქტიკაში შემოტანას ხელს უწყობს “კრიტიკული მეგობრის” ფარგლებში მასწავლებელთა პროფესიული ურთიერთობები. თუმცა სურათი აქაც იდენტურია - ამ მიდგომით მუშაობის გამოცდილება სკოლების მცირე ნაწილს აქვს და, ძირითადად, რესპონდენტები მსგავს შემთხვევებს უკავშირებენ სხვადასხვა პროექტის ფარგლებში განხორციელებულ აქტივობებს: “კათედრაზე ვცდილობ გამოვიყენო სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტში მიღებული გამოცდილება. ერთად განვიხილავთ საინტერესო ან პრობლემატურ საკითხებს, ვესწრებით გაკვეთილზე და ვუზიარებთ მოსაზრებებს” - აცხადებს ფოკუსჯგუფში ერთ-ერთი დიდკონტიგენტიანი სკოლის მასწავლებელი.

კვლევით გამოიკვეთა, რომ მასწავლებელთა ნაწილი “კრიტიკულ მეგობარს” იყენებს, როგორც მხოლოდ ურთიერთდასწრების ფორმას - ძირითადად, მხოლოდ კოლეგის გაკვეთილზე დასწრებით შემოიფარგლება, ნაკლებია უკუკავშირის გაზიარებისა და გაკვეთილის ერთობლივად დაგეგმვის შემთხვევები. კოლეგები ნაკლებად მსჯელობენ პრაქტიკაში არსებული გამოწვევების დაძლევის შესაძლო გზებსა და საშუალებებზე. აღნიშნული კი მათ ართმევს ინტენსიური და ღრმა პროფესიული დიალოგის შესაძლებლობას.

სკოლის დირექტორთა და მასწავლებელთა მოსაზრებების ანალიზით იკვეთება, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლები ჩართულნი არიან USAID საბაზისო განათლების პროექტში და აქვთ ურთიერთქოუჩინგის გამოცდილება, მეტად არიან დაინტერესებულნი მოიძიონ და საკუთარ პრაქტიკაში დანერგონ თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების საშუალებები. როგორც ერთ-ერთი სკოლის დირექტორი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

როდესაც მასწავლებელი მიხვდა, რომ კოლეგების მხარდაჭერისთვის მას სჭირდებოდა კონკრეტული მექანიზმები, მეტად მოიძია პროფესიული ლიტერატურა, გაიზიარა გამოცდილება და მოსაზრება ჰკითხა კოლეგას. შედეგად, გვაქვს მაგალითები, როდესაც ქოუჩინგის სესიებმა მასწავლებელს უზიდავს მეტი ინფორმაცია მიეღო პროფესიული განვითარების სხვა ფორმებსა თუ მექანიზმებზე, მაგალითად, ჩვენს სკოლაში იყო შემთხვევები, როდესაც შედარებით გამოცდილმა მასწავლებლებმა დააწყებ კოლეგას გაუწიეს მენტორობა ან რამდენიმე კოლეგა ერთმანეთის „კრიტიკული მეგობარი“ გახდა.

ამ კუთხით რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება მცირე და დიდკონტიგენტის სკოლების წარმომდგენლების პასუხებს შორის არ დაფიქსირებულა.

- **გადაწყვეტილების მიღების პროცესებში მასწავლებელთა ჩართულობა** - გამოიკვეთა, რომ ურთიერთსწავლების კულტურის ჩამოყალიბებას ხელს უწყობს გარემო, რომელშიც მასწავლებლებს საშუალება აქვთ, ჩაერთონ სკოლისთვის მნიშვნელოვანი საკითხების შესახებ გადაწყვეტილებების მიღებაში. რესპონდენტები ერთმანეთთან თანამშრომლობასა და

გადაწყვეტილებების მიღებაში ჩართულობას შორის კავშირს ასე ხსნიან: „როდესაც სკოლისთვის მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილების მიღებაში ჩართულობას გვთხოვენ, გვირჩევენია დირექციას გავაცნოთ ხოლმე კათედრის შეჯერებული პოზიცია და მხოლოდ საკუთარ თავზე არ ავიღოთ ეს პასუხისმგებლობა” - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში. აღნიშნული განცდა მეტად გამოიკვეთა მცირეკონტიგენტის სკოლების მასწავლებელთა მოსაზრებებში. ისინი ხაზს უსვამენ იმ გარემოებას, რომ “სკოლისთვის მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებაში ჩართულობამ კათედრა, როგორც გუნდი, შეკრა და გაუჩინა საერთო პასუხისმგებლობა”.

ინტერვიუებში დარგის ექსპერტები აღნიშნავენ, რომ მსგავსი პრაქტიკის პირობებში, მასწავლებელი ხედავს საკუთარი პროფესიული რესურსის მნიშვნელობას და აცნობიერებს, რომ კოლეგასთან ერთად შეუძლია გავლენა მოახდინოს პროცესებზე, რაც მის თვითეფექტიანობას ზრდის.

კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, გამოიკვეთა კათედრაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის შემაფერხებელი შემდეგი ფაქტორები:

- **აქცენტი მხოლოდ წარმატებულ პრაქტიკაზე და ნაკლოვანებების დაფარვა** - რესპონდენტი მასწავლებლების აზრით, კათედრაზე ქმედით მუშაობასა და, ზოგადად, მასწავლებელთა სხვადასხვა ფორმატში თანამშრომლობას მნიშვნელოვნად აფერხებს სასკოლო გარემო, რომელშიც მათ აქვთ განცდა, რომ საკუთარი გამოწვევების გაზიარებითა და მათზე მსჯელობით “სკოლას პრობლემებს უქმნიან”. რესპონდენტების მოსაზრებით, ასეთი გარემოს შექმნას ხელს უწყობს დირექცია, რომელიც „არასწორად რეაგირებს მასწავლებლის მიერ პრობლემის აღიარებაზე და მხარდაჭერის, პრობლემის მოგვარების გზების ერთობლივად ძიების ნაცვლად, პრობლემას მხოლოდ მასწავლებელში ხედავს და მას პრობლემასთან მარტო ტოვებს“.

მასწავლებლების მიერ კოლეგების აქტივობებზე კრიტიკული კომენტარისგან თავის შეკავების ტენდენციაზე საუბრობს სკოლის

ლიდერების გარკვეული ნაწილი. როგორც ერთ-ერთი სკოლის დირექტორის მოადგილე ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

ვფიქრობ, ვახერხებ, რომ მასწავლებლები ერთმანეთს დაესწრონ გაკვეთილებზე, მოსაზრება გაუზიარონ, ერთად იმსჯელონ საერთო წარმატებებსა თუ გამოწვევებზე, მაგრამ მუდმივად ვხედავ ერთ პრობლემას, რომელიც არ ვიცი, როგორ უნდა მოგვარდეს. მასწავლებლები ერიდებიან ერთმანეთისთვის კრიტიკული უკუკავშირის გაზიარებას. ძირითადად, კოლეგის გაკვეთილზე ყველაფერი მოსწონთ.

წინამდებარე კვლევის შედეგების მიხედვით, აღნიშნული ტენდენცია გვხვდება როგორც დიდ, ისე - მცირეკონტიგენტთან სკოლებში.

დარგის ექსპერტების მოსაზრებითაც, გასაუმჯობესებელ მხარეებზე პროფესიული დიალოგის პრაქტიკა სკოლებში ნაკლებია, რაც ხელს უშლის არა მარტო კათედრაზე თანამშრომლობას, არამედ აფერხებს, ზოგადად, ურთიერთსწავლების გზით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ამა თუ იმ ფორმის დამკვიდრებას სკოლებში და მტკიცებულებებსა და რეფლექსიაზე დაფუძნებულ პრაქტიკას.

დარგის ექსპერტების ნაწილი აღნიშნულ რეალობას ხსნის ისეთი ფაქტორებით, როგორებიცაა: მასწავლებლების ნაკლები კომპეტენცია და ცოდნა ურთიერთგაზიარების ფორმების შესახებ, დროის დეფიციტი და სკოლაში ჩამოყალიბებული ინდივიდუალისტური/“ვარსკვლავური” კულტურა, რომელიც ეფუძნება ცალკეული ადამიანების მაღალ პროფესიონალიზმსა და კომპეტენციას. სუსტია ან საერთოდ არ არსებობს ფორმალური თუ არაფორმალური პროფესიული კომუნიკაცია ორგანიზაციის თანამშრომელთა შორის (ინასარიძე 2014).

დარგის ექსპერტების გარკვეული ნაწილის მოსაზრებით, კოლეგებისთვის კრიტიკული უკუკავშირის გაცემისადმი მასწავლებლების ზემოთ აღწერილი დამოკიდებულება, ძირითადად, გამოწვეულია მსგავსი მრავალწლიანი პრაქტიკით: “მასწავლებლების ნაწილი წლებია ფორმალურად ესწრება კოლეგას გაკვეთილზე და ავსებს ე.წ. დასწრების

ფურცელს. უფრო მარტივია თქვას, რომ ყველაფერი კარგად იყო გაკვეთილზე, ვიდრე კონკრეტულად იმსჯელოს გასაუმჯობესებელ მხარეებზე და გასცეს რეკომენდაციები კოლეგისტვის”; “მასწავლებლებს პრაქტიკამ უჩვენა, რომ შეიძლება კოლეგების აქტივობაზე მათ შეფასებას მოჰყვეს არასასურველი შედეგი (რესპონდენტების ნაწილი აქ იხსენებს მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ერთ-ერთ ვერსიას, რომლის მიხედვითაც, სკოლის შიდა შეფასებით წყდებოდა მასწავლებლის კარიერული წინსვლის საკითხი), ამიტომ ისინი თავს იკავებენ, იყვნენ ობიექტურნი და კოლეგის პრაქტიკის მხოლოდ დადებით მხარეებს წარმოაჩენენ” - აცხადებენ დარგის ექსპერტები ინტერვიუებში.

- **იზოლაციური ქმედებები და საკუთარი განსაკუთრებულობის შენარჩუნების სურვილი** - კვლევის შედეგებით დასტურდება, რომ ხშირად კათედრაზე მასწავლებლები ერთობლივ საქმიანობებს არჩევენ არა მიზნობრივად, არამედ - საკუთარი ძლიერი მხარეების აფიშირებისა და პირადი სარგებლისთვის: „მასწავლებლები ზოგჯერ თავის წარმოჩენისა და თვითპრეზენტაციის მიზნით და არა - მოსწავლეების საჭიროებიდან და ინტერესებიდან გამომდინარე, გეგმავენ აქტივობებს, რაც თანამშრომლობის გაძლიერების ნაცვლად, კოლეგების გაღიზიანებას იწვევს“ - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში. ზოგიერთი მასწავლებლის დაკვირვებით, ამგვარ ქცევას ერთგვარად წაახალისებს მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სისტემა. როგორც ერთ-ერთი მასწავლებელი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

ვფიქრობ, მასწავლებლების ნაწილი გარკვეულ საქმიანობას ახორციელებს არა კონკრეტული საჭიროების შესაბამისად, არამედ - კარიერული წინსვლისთვის. შესაბამისად, ქმნის და საკუთარი პრაქტიკიდან აზიარებს მხოლოდ იმ აქტივობებს, რომლებიც საუკეთესოდ გამოსდის, რაც, ჩემი აზრით, არ უწყობს ხელს თანამშრომლობას.

აღნიშნული მოსაზრების მხარდამჭერი მასწავლებლების პოზიციით, მართალია, წარმატებული პრაქტიკის გაზიარება თანამშრომლობის ნაწილია, მაგრამ რეალურად პრაქტიკის იმგვარი გაზიარება, როგორც ეს ამ ეტაპზე სკოლებში ხდება, ნაკლებად წაახალისებს მასწავლებელთა ურთიერთსწავლების კულტურას. აღნიშნულ საკითხზე მასწავლებლების

მნიშვნელოვანი ნაწილის დამოკიდებულება კარგად ჩანს ერთ-ერთი მასწავლებლის მოსაზრებაში: „კათედრაზე რეალურ საჭიროებაზე მორგებული თანამშრომლობითი პროცესი, ვფიქრობ, მეტად იქნება, თუ მასწავლებლები ერთმანეთს გაუზიარებენ არსებულ გამოწვევებს, იმსჯელებენ და, თუ საჭირო იქნება, იმოქმედებენ ერთმანეთის პრობლემების მოსაგვარებლად“.

დიდი და მცირეკონტიგენტის სკოლების რესპონდენტების პასუხებს თუ შევადარებთ, დიდკონტიგენტის სკოლებში მეტად არის ზემოთ აღწერილი ტენდენცია.

- **ერთმანეთის კომპეტენციისადმი ნაკლები ნდობა** - როგორც წინამდებარე კვლევის შედეგები ადასტურებს, სკოლაში თანამშრომლობითი კულტურის დანერგვის ერთ-ერთი ყველაზე დიდი ხელშემშლელი ფაქტორი მასწავლებლებს შორის არსებული უნდობლობაა. როგორც ერთ-ერთი მასწავლებელი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

ზოგჯერ მგონია, რომ კათედრაზე და ე.წ. “კრიტიკული მეგობრის” ფარგლებშიც ურთიერთდასწრება ხდება ფორმალურად, არ მგონია, კოლეგებმა ერთმანეთზე მეტი ვიცოდეთ, ამიტომ რიგ შემთხვევებში ბუნდოვანებაა, რა არის გაკვეთილებზე დასწრების არსი და მიზანი, რა უნდა ვუთხრა კოლეგას ისეთი, რაც მას რეალურად დაეხმარება.

თუმცა, რესპონდენტების მეორე ნაწილის აზრით, ეს საფრთხე მინიმუმამდე დადის, როდესაც რეალურად იწყება ურთიერთდასწრება თუ სხვა ტიპის თანამშრომლობითი აქტივობები და როდესაც კოლეგები პრაქტიკაში ხედავენ, რა სარგებელი შეიძლება ჰქონდეს ერთმანეთთან სხვადასხვა ფორმატში თანამშრომლობას. როგორც ერთ-ერთი მასწავლებელი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

ურთიერთდასწრება არაერთხელ მოგვთხოვა დირექციამ, ზოგჯერ გამოგვდიოდა, ზოგჯერ - არა, თუმცა უნდა ვაღიარო, თავიდან ძალიან სკეპტიკურად განწყობილს, პროცესმა დამანახა, რომ ბევრი რამ შეიძლება აიღო



კოლეგის პრაქტიკიდან, რიგ საკითხებს შეხედო სხვა თვალთ, პროფესიული განვითარებაც ხომ სხვა არაფერია...

- **კათედრების მოწყობის წესი** - როგორც სკოლის წარმომადგენლების, ისე დარგის ექსპერტების აზრით, კათედრაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობას ხელს უშლის არსებული რეგულაცია, რომლის მიხედვითაც კათედრის თავმჯდომარე შეიძლება შეიცვალოს ყოველწლიურად (კათედრის თავმჯდომარეს ირჩევს კათედრა ერთი სასწავლო წლის ვადით ხმათა უმრავლესობით; ერთი და იმავე პირის არჩევა კათედრის თავმჯდომარედ შესაძლებელია ზედიზედ სამჯერ, ესგ - 2018-2024). მასწავლებლების აზრით, კათედრის თავმჯდომარეები ხშირად იცვლებიან, ვინაიდან საჯარო სკოლებში ამ პოზიციისთვის არ არის გამოყოფილი ფინანსური დანამატი: “ძალიან ბევრი ფუნქციაა გაწერილი კათედრის თავმჯდომარისთვის იმის გათვალისწინებით, რომ არანაირი ფინანსური სარგებელი არ გვაქვს. ამიტომ მონაცვლეობით ყველა ვართ თავმჯდომარე, რომ მხოლოდ რამდენიმეს არ დააწვეს ეს ტვირთი”. - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში. დარგის ექსპერტებიც აქცენტს აკეთებენ იმაზე, რომ მსგავს პირობებში კათედრის თავმჯდომარეს ირჩევენ არა პროფესიული ცოდნისა და უნარების, არამედ “მეტი თავისუფალი დროის” მიხედვით.

რესპონდენტების აზრით, “კათედრაზე, ფაქტობრივად, არ არის გაწერილი ფუნქციები, ყველა საქმის შესრულება კათედრის თავმჯდომარეს უწევს, რაც ასევე იწვევს ამ პოზიციაზე მყოფი მასწავლებლების უარყოფით განწყობებს”.

- **დროის დეფიციტი** - წინამდებარე კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, კათედრაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის სხვადასხვა ფორმის განხორციელების ხელშემშლელ ფაქტორად დასახელებულია არასაკმარისი დრო. აღნიშნული პრობლემა სახელდება როგორც მცირე, ისე - დიდკონტიკენტიან სკოლებში.

როგორც სკოლის წარმომადგენლები, ისე დარგის ექსპერტები გვიზიარებენ მათ მოსაზრებას თუ როგორ შეიძლება მოგვარდეს დროის დეფიციტის პრობლემა:

ვფიქრობ, თუ მასწავლებლის სამუშაო დატვირთვის ნაწილი იქნება და სამუშაო დღეებში ჩატარდება სამუშაო შეხვედრები, ტრენინგები და სხვა აქტივობები, დროის პრობლემა ნაკლებად იქნება. ამ მოცემულობით, მასწავლებლების დიდი ნაწილი კოლეგასთან თანამშრომლობას, გაკვეთილის ერთობლივად დაგეგმვასა და სხვა მსგავსი ტიპის აქტივობებს, განიხილავს, როგორც მის არაპირითად, დამატებით საქმიანობად, რაც იწვევს ზედაპირულ დამოკიდებულებას კოლეგებთან თანამშრომლობითი ტიპის აქტივობებისადმი. - აღნიშნავს დარგის ერთ-ერთი ექსპერტი ინტერვიუში.

### ***3.2. მასწავლებელთა პროფესიულ თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებში***

როგორც უკვე აღინიშნა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებულ სისტემად წინამდებარე ნაშრომში განხილულია მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა, რომლის ამოცანაა მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ერთიანი სისტემის დანერგვა, რომელიც უზრუნველყოფს საუკეთესო კადრების შენარჩუნებას, არსებული მასწავლებლების მოტივაციისა და სტატუსის ამაღლებას (მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა, 2020).

რესპონდენტების მოსაზრებების ანალიზმა გამოკვეთა შემდეგი ტენდენციები:

- **განვითარებაზე ორიენტირებული შეფასება, როგორც თანამშრომლობის ხელშემწყობი მიდგომა** - წინამდებარე კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებელთა თანამშრომლობას ხელს უწყობს მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ისეთი სისტემა,

რომლის მიხედვითაც, სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა საქმიანობის შეფასება განმავითარებელ ხასიათს ატარებს და კოლეგები თუ სკოლის ლიდერები მასწავლებლის საქმიანობას არ აფასებენ განმსაზღვრელი შეფასებით.

მასწავლებლები და სკოლის ლიდერები ამ ეტაპზე ვერ ხედავენ ვერც საჭიროებას და ვერც მზაობას, სკოლის ბაზაზე გადაწყდეს მასწავლებლის სტატუსის ცვლილება. მათი თქმით, როდესაც იციან, რომ შეფასება მხოლოდ განმავითარებელია, უფრო თავისუფლად გასცემენ როგორც პოზიტიურ უკუკავშირს, ისე - კრიტიკულ კომენტარებს. ამ შემთხვევაში უკუკავშირის გაზიარება ხდება პროფესიული განვითარების საშუალება, როგორც უკუკავშირის მიმღებისთვის, ისე - გამცემისთვის,

როგორც მასწავლებლების, ისე სკოლის ლიდერების გამოცდილების ანალიზისას იკვეთება, კოლეგების მიერ ერთმანეთის აქტივობების ქულებით შეფასება იწვევს დამაბულობას, რაც უარყოფითად აისახება სამუშაო გარემოზე. ზოგიერთ შემთხვევაში, ვლინდება სუბიექტურობის ტენდენცია:

არ მინდოდა კოლეგასთან ურთიერთიერთობის გაფუჭება. იძულებული ვიყავი, ვყოფილიყავი სუბიექტური და აქტივობაში, რომელიც არ იმსახურებდა დადებით შეფასებას, დამეწერა მაღალი ქულა, რადგან ამ შეფასებაზე იყო დამოკიდებული მისი სტატუსის ამაღლება და, შესაბამისად, ფინანსური სარგებელი” - გააჟღერა ფოკუსჯგუფში ერთ-ერთმა მასწავლებელმა მცირეკონტიგენტის სკოლიდან.

მსგავსი მოსაზრებები გამოითქვა დიდკონტიგენტის სკოლების რესპონდენტების მხრიდანაც. თუმცა კვლევით იკვეთება, რომ კოლეგების საქმიანობის ქულებით შეფასებას უარყოფითი გამოხმაურება უფრო მეტად ჰქონდა მცირეკონტიგენტის სკოლებში.

როგორც გადაწყვეტილებების მიმღებებთან ინტერვიუს ანალიზი ცხადყოფს, სქემაში შეტანილი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ცვლილების - სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა საქმიანობის განმსაზღვრელი შეფასების გაუქმების ძირითადი მიზანიც თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასკოლო კულტურის გაძლიერება იყო. იგივე სურათი გამოიკვეთა შესაბამისი

დოკუმენტების კონტენტ-ანალიზის შედეგადაც - განხორციელებული ცვლილებების შედეგად მოქმედ სქემაში აქცენტი გაკეთებულია მასწავლებლის საჭიროებასა და მხარდაჭერაზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების ხელშეწყობაზე. “შეფასების ჯგუფი” სქემის ახალ ვერსიაში ჩანაცვლდა “ხარისხის განვითარებისა და პროფესიული მხარდაჭერი” ჯგუფით, რომლის შემადგენლობის დაკომპლექტება მთლიანად სკოლის გადასაწყვეტია. უფრო მეტიც, თავად სკოლა წყვეტს ჰყავდეს ჯგუფი თუ მხოლოდ სკოლის დირექტორი წარმართავდეს მასწავლებლის პროფესიული მხარდაჭერისა და ხარისხის განვითარების პროცესებს სკოლაში. ჯგუფის ფუნქციონირების შემთხვევაში, მის მიზანს წარმოადგენს კოლეგებთან თანამშრომლობით მასწავლებლის პროფესიული საჭიროებების გამოვლენა, მის მიზანმიმართულ პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა და განმავითარებელი უკუკავშირის მიწოდება (მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა 2020).

- **პროფესიული ურთიერთობების წახალისება** - მასწავლებლებთან ფოკუსჯგუფისა და სკოლის ლიდერებთან ჩაღრმავებული ინტერვიუების დროს გამოიკვეთა, რომ მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული სისტემის ამოქმედების პირველ ეტაპზე მათი უმრავლესობა ნაკლებად აცნობიერებდა სქემის აქტივობებით პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს. თავდაპირველად მასწავლებლები ცენტრალიზებულ სისტემას აღიქვამდნენ, როგორც მხოლოდ კარიერული წინსვლის საშუალებას. სამუშაო პროცესში კი კვლევაში მონაწილე პირების უმრავლესობამ გააანალიზა, რომ ცენტრალიზებული სისტემის აქტივობები - პროფესიული დიალოგი, მხარდამჭერი ჯგუფის წევრების დასწრება კოლეგების გაკვეთილზე და შემდგომი უკუკავშირი, სამუშაო შეხვედრების ორგანიზება ან/და მათში მონაწილეობა, ერთი მხრივ, ხელს უწყობს პროფესიულ განვითარებასა და კარიერულ წინსვლას, ხოლო, მეორე მხრივ, ზრდის ურთიერთნდობას და

აყალიბებს თანამშრომლობით კულტურას. როგორც მასწავლებლები აღნიშნავენ, სქემის აქტივობებმა წახალისა მათი “საქმიანი კომუნიკაცია”. მათივე თქმით, აქამდე კოლეგებს შორის საუბარი, ძირითადად, არ იყო პროფესიული. როგორც ერთ-ერთი დიდკონტიგენტის მასწავლებელი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

როგორც წესი, თავისუფალ დროს კოლეგები ზოგად, არასასკოლო, ყოფით თემებზე ვსაუბრობდით. ბოლო დროს სქემის ფარგლებში გაკვეთილების თუ სხვა აქტივობების ერთად დაგეგმვამ, სამუშაო შეხვედრებში ერთობლივმა მონაწილეობამ კი გვიბიძგა ჩვენი საუბრის ფოკუსი მეტ-ნაკლებად პროფესიული ყოფილიყო.

კვლევის ფარგლებში გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ პროფესიული ურთიერთობები ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებში უფრო მეტად წახალისდა დიდკონტიგენტის სკოლებში. იმ სკოლების ლიდერები, რომლებიც ჩართულნი არ იყვნენ თანამშრომლობისკენ მიმართულ პროექტებში, ინტერვიუებში აღნიშნავენ, რომ სქემის სავალდებულო აქტივობებმა მასწავლებლებში გააძლიერა როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური პასუხისმგებლობა და ურთიერთნდობა.

ამ სკოლების მასწავლებლები კი აღნიშნავენ, რომ სქემის ფარგლებში მათ გაითავისეს თანამშრომლობის არსი: “მივხვდი, რეალურად რა აქტივობები შეიძლება განვახორციელო კოლეგასთან ერთად და რა სარგებლის მომტანია ეს როგორც ჩემთვის, ასევე ჩემი კოლეგისთვის” - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში.

სკოლის ლიდერები და მასწავლებლები კი, რომლებიც სქემის ფუნქციონირების პარალელურად ან მის ამოქმედებამდე ჩართულნი იყვნენ თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულ პროექტებში, წინამდებარე კვლევაში ხაზს უსვამდნენ პროექტების ფარგლებში მიღებული გამოცდილების მდგრადობას: “სქემის აქტივობებს ინერციით ვასრულებდი და ვეყრდნობოდი იმ ცოდნას, რომელიც მომცა სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტის ფარგლებში ჩემს კოლეგებთან თანამშრომლობამ”. “მართალია, უამრავი დრო წაიღო ჩვენგან

პროექტების აქტივობების შესრულებამ, მაგრამ ვგრძნობ, რამხელა გამოცდილება შევიძინე, რომელსაც ახლაც ვიყენებ კოლეგებთან ურთიერთობისას” - აღნიშნავენ მასწავლებლები სხვადასხვა პროექტში ჩართული სკოლებიდან.

დარგის ექსპერტების მოსაზრებები ნაკლებადაა თანხვედრაში, როდესაც ისინი საუბრობენ მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებულ სისტემაზე, როგორც ერთგვარ ბიძგზე, მასწავლებელთა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად. ექსპერტების ერთი ნაწილის მოსაზრებით, სქემის მიზანი, ხელი შეუწყოს მასწავლებელთა თანამშრომლობას, ძალიან ფორმალურია და “ერთადერთი, რისი გაკეთებაც სქემის მსგავს ცენტრალიზებულ სისტემებს შეუძლია, არის მისცეს ცოდნა მასწავლებლებს თანამშრომლობის ფორმების შესახებ”. ამგვარად განწყობილი დარგის ექსპერტები ფიქრობენ, რომ ცენტრალიზებულ სისტემაში მასწავლებელთა დიდი ნაწილი თანამშრომლობას განიხილავს როგორც მიზანს, აიმაღლოს სტატუსი და არა - მოსწავლეთა შედეგების გასაუმჯობესებელ საშუალებას. ექსპერტების ამ ნაწილის პოზიციით, აუცილებელია, სკოლის ბაზაზე ხდებოდეს პროფესიული საჭიროების შესაბამისი თანამშრომლობითი ფორმების ინიცირება და დანერგვა. ერთ-ერთი მათგანის თქმით: “ამ დროს მასწავლებელს საჭიროება უბიძგებს თანამშრომლობისკენ და არა - მისთვის თავსმოხვეულ დოკუმენტში გაწერილი რეგულაცია”. რესპონდენტები ხაზს უსვამენ იმ გარემოებასაც, რომ სქემის ფარგლებში თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელება მოითხოვს ფორმალური დოკუმენტაციის წარმოებას, რასაც დამატებითი დრო სჭირდება, რომელიც ისედაც დეფიციტურია მასწავლებლებისთვის.

დარგის ექსპერტების მეორე ნაწილის მოსაზრებით, მაშინ, როდესაც მასწავლებელთა თანამშრომლობა ჯერ კიდევ გამოწვევად რჩება, ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებში დარეგულირებული ეს საკითხი პროცესისთვის ხელშემწყობია: “როდესაც მასწავლებელმა იცის თანამშრომლობის განვითარებაზე ორიენტირებული რა აქტივობები უნდა

განახორციელოს ცენტრალიზებული სისტემაში და რომ მისი საქმიანობა ამ მიმართულებით აღიარებულია, იგი მეტად მოტივირებულია”. მათი პოზიციით, ამ შემთხვევაში, მასწავლებლები გაერთიანებულნი არიან საერთო მიზნით და ერთიანი პასუხისმგებლობა აქვთ კონკრეტული შედეგების მიღწევასთან დაკავშირებით.

რესპონდენტების მოსაზრებების გაანალიზების შედეგად გამოიკვეთა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გაძლიერებაზე მოქმედი შემდეგი ძირითადი ფაქტორები:

- **თანამშრომლობითი პროცესების მასწავლებლის საქმიანობის ინტეგრირებულ ნაწილად აღქმა** - სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლებმა ყოველდღიური საქმიანობისთვის - საკუთარი პრაქტიკის დახვეწისა და მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებისთვის - ერთმანეთის, როგორც ადამიანური რესურსის გამოყენების საჭიროება დაინახეს, თანამშრომლობითი პროცესები უფრო წარმატებული აღმოჩნდა. ამ შემთხვევაში, მასწავლებელი იაზრებს, რომ ურთიერთსწავლება, ურთიერთდასწრება, გაკვეთილების ერთობლივი დაგეგმვა და სხვა თანამშრომლობითი აქტივობები მათი პასუხია ყოველდღიურ გამოწვევებზე. როგორც ერთ-ერთი სკოლის ლიდერი აღნიშნავს: “ასეთ გარემოში მასწავლებელთა თანამშრომლობა განიხილება, როგორც მდგრადი პროცესი და არა - ხანმოკლე ეფექტზე გათვლილი აქტივობების ეკლექტური ნაზავი”.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ მსგავსი გარემოს არსებობაზე აქცენტს მეტად აკეთებდნენ იმ სკოლის წარმომადგენლები, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ თანამშრომლობის გაძლიერებაზე მიმართულ პროექტებში. იგივე დასტურდება სკოლებთან, რომლებშიც ჩანდა სკოლის ლიდერების პოზიტიური გავლენა მასწავლებელთა თანამშრომლობის წახალისებასა და მხარდაჭერაში (თანამშრომლობითი პროცესების მართვაში სკოლის ლიდერების როლს ქვემოთ ვრცლად შევეხებით).

შესაბამისად, რესპონდენტების მოსაზრებით, მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სისტემებში მნიშვნელოვანია, მასწავლებელს კოლეგებთან უწევდეს ისეთ საკითხებზე თანამშრომლობა, რომლებიც მისი სამუშაო პროცესის განუყოფელი ნაწილია, მაგალითად: თემატური გეგმებისა თუ მოსწავლეებისთვის დავალებების შექმნა, სასწავლო თუ სოციალური პროექტების დაგეგმვა, განხორციელება, მოსწავლეთა აკადემიური შედეგების ანალიზი, კლასებში არსებული სირთულეების დაძლევა, მიღწეული წარმატებების გაზიარება და სხვ. ასეთ შემთხვევაში თანამშრომლობა მეტად წახალისებს მასწავლებელთა პროფესიულ ურთიერთობას, რომელზეც, როგორც ზემოთ აღინიშნა, მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და შეფასების სისტემამ დადებითი გავლენა მოახდინა.

ამ მხრივ რაიმე განსხვავება მცირე და დიდკონტიგენტიანი სკოლების შედეგებში არ დაფიქსირებულა.

- **სკოლის ლიდერების მხარდაჭერა და მონიტორინგი** - კვლევის შედეგების ანალიზმა ცხადყო, რომ თანამშრომლობითი აქტივობები უფრო ეფექტიანად ხორციელდება სკოლებში, რომლებშიც გაზიარებული ლიდერობა სკოლის ყოველდღიურობაა, სკოლის ლიდერები ხელს უწყობენ მასწავლებლებს თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელებაში და აღიარებენ მათ მიღწევებს. იმ სკოლებში კი, რომლებშიც თავად სკოლის ლიდერებს სწორად არ ესმით თანამშრომლობის სარგებელი, მასწავლებლებიც ნაკლებად მიმართავენ ურთიერთსწავლების პრაქტიკას. მსგავსი სურათია სკოლებში, რომლებშიც ხორციელდებოდა თანამშრომლობის გამლიერებაზე ორიენტირებული პროექტები. შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ როგორ მიზნობრივად და თანმიმდევრულად დაგეგმილიც არ უნდა იყოს სკოლაში აქტივობები, სკოლის ლიდერების ეფექტური მხარდაჭერის გარეშე, იგი დადებით ზეგავლენას ნაკლებად მოახდენს თანამშრომლობაზე.

**მასწავლებლები და დარგის ექსპერტები** აღნიშნავენ, რომ მნიშვნელოვანია



სკოლის ლიდერები: ა. თავად იყვნენ თანამშრომლობის მოდელი - იძლეოდნენ როლებისა და პასუხისმგებლობის განაწილების მაგალითს; ბ. მასწავლებლებს უსახავდნენ მკაფიო მიზნებს; გ. ხელს უწყობდნენ მათ ერთობლივი აქტივობების განახორციელებაში. თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვისა და წარმართვისთვის აუცილებელია სკოლის საჭირო სასწავლო რესურსებით უზრუნველყოფა. დ. აღიარებდნენ და ახალისებდნენ მასწავლებლის მიერ გაწეულ ძალისხმევას თანამშრომლობით აქტივობებში ჩართულობისას. მაგალითად, ეს შეიძლება მოხდეს სკოლაში თანამშრომლობის გზით შექმნილი რესურსების გამოფენის ორგანიზებით, თანამშრომლობითი სასწავლო პროექტების კონკურსებით, სხვადასხვა ჯილდოს გადაცემით და ა.შ.

ამ მხრივ რაიმე განსხვავება მცირე და დიდკონტიგენტის სკოლების შედეგებში არ დაფიქსირებულა.

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში იყვნენ მასწავლებლები, რომლებიც ფოკუსჯგუფებში მიუთითებდნენ თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელებისთვის მასწავლებლის დამოკიდებულებისა და პიროვნული მახასიათებლების როლზე. თუმცა, მათი აზრით, მასწავლებლის პირადი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაზეც ახდენს გავლენას საკითხთან მიმართებით სკოლის ლიდერების დამოკიდებულება და სკოლასთან დაკავშირებული სხვა ფაქტორები.

- **წინასწარ გაწერილი მიზნებისა და სამუშაო განრიგის არსებობა -**

სამიზნე ჯგუფის რესპონდენტების უმრავლესობის აზრით, საწყის ეტაპზე მაინც, მანამ, სანამ თანამშრომლობა ჯერ კიდევ არ არის მასწავლებლის მხრიდან აღქმული საქმიანობის მნიშვნელოვან კომპონენტად, კარგი იქნება, სკოლებში თანამშრომლობითი აქტივობების განსახორციელებლად მასწავლებლებს გამოყოფილი ჰქონდეთ დრო შესაბამისი განრიგით - “მან უნდა იცოდეს, რომ როგორც გაკვეთილს ატარებს დროის კონკრეტულ მონაკვეთში, ასევე აქვს განრიგი კოლეგასთან ერთად სასწავლო გეგმის შესადგენად, რესურსის შესაქმნელად, საერთო კლასების

წარმატებასა და გამოწვევებზე სამსჯელოდ და სხვ.” - ამბობს ერთ-ერთი სკოლის ლიდერი. სკოლის ლიდერებისა და მასწავლებლების აზრით, როდესაც კონკრეტული მიზნით ხვდებიან ერთმანეთს, მათი თანამშრომლობა ბევრად უფრო ნაყოფიერია. პროცესის მიმდინარეობას ხელს უწყობს ისიც, რომ ამ დროს მასწავლებლები გამოთავისუფლებულნი არიან გაკვეთილების ჩატარების ვალდებულებისგან. რესპონდენტების მოსაზრებით, მნიშვნელოვანია სახელმწიფო დონეზე მასწავლებელს ჰქონდეს ვალდებულება გარკვეული საკონტაქტო საათები დაუთმოს სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობით აქტივობებს. პროცესის დეცენტრალიზაციისა და მიზნობრივად წარმართვისთვის მნიშვნელოვანია, მასწავლებელი და სკოლა წყვეტდეს, რომელ აქტივობებში ჩაერთვება მასწავლებელი. როგორც დარგის ერთ-ერთი ექსპერტი ჩვენთან ინტერვიუში აცხადებს:

თუ მასწავლებელს ამ მიმართულებით პროფესიული გაძლიერებისთვის დასჭირდება მხარდაჭერა ტრენინგების ან სემინარების სახით, სახელმწიფოსა და კერძო ორგანიზაციებსაც უნდა ჰქონდეთ შესაბამისი დივერსიფიცირებული სერვისები, რომლებიდანაც თავად მასწავლებელი გადაწყვეტს რომელს გამოიყენებს საკუთარი პროფესიული საჭიროებების საპასუხოდ.

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში დაფიქსირდა მცირე განსხვავება დიდ და მცირეკონტიგენტის სკოლების წარმომადგენლების პასუხების ანალიზისას. კერძოდ, როგორც გამოიკვეთა, დიდკონტიგენტის სკოლებში უფრო მეტად არის საჭიროება წინასწარ გამოიყოს დრო თანამშრომლობისთვის. ამ ტენდენციას რესპონდენტები ხსნიან იმით, რომ საქართველოში დიდკონტიგენტის სკოლების მასწავლებლები, ძირითადად, მუშაობენ მაღალი საათობრივი დატვირთვით. ზოგ შემთხვევაში, ერთზე მეტ სკოლაში ან ერთი სკოლის სხვადასხვა ცვლაში. ამ გარემოების გათვალისწინებით, ზოგჯერ ძალიან რთულდება თანამშრომლობისთვის დროის გამონახვა და საკუთარი ინიციატივით ამ პროცესის დაგეგმვა.

- **გადაწყვეტილების მიღების პროცესებში მასწავლებელთა ჩართულობა** - გამოიკვეთა, რომ ურთიერთსწავლების კულტურის ჩამოყალიბებაზე დადებითად მოქმედებს გარემო, რომელშიც მასწავლებლებს საშუალება აქვთ, ჩაერთონ სკოლისთვის მნიშვნელოვანი საკითხების გადაწყვეტაში, სკოლაში უნდა არსებობდეს როგორც ჰორიზონტალური, ისე ვერტიკალური თანამშრომლობის შესაძლებლობები (Kirvalidze & Lobzhanidze 2023). რესპონდენტები თანამშრომლობასა და გადაწყვეტილებების მიღებაში ჩართულობას შორის კავშირს ასე ხსნიან:

როდესაც ერთობლივი კვლევის შედეგად გაცემული რეკომენდაციები სკოლაში რეალურ აქტივობებად იქცევა და ინერგება, მასწავლებელი ხედავს მისი, როგორც რესურსის, მნიშვნელობას და აცნობიერებს, რომ კოლეგასთან ერთად შეუძლია გავლენა მოახდინოს პროცესებზე, რაც მის თვითფექტიანობას ზრდის და კიდევ უფრო ახალისებს თანამშრომლობითი აქტივობებისკენ (ერთ-ერთი მასწავლებელი მცირეკონტიგენტის სკოლიდან).

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში გამოვლინდა, რომ მცირეკონტიგენტის სკოლებში თანამშრომლობას აძლიერებს მასწავლებლის თვითფექტიანობის განცდა - რაც უფრო ხედავს მასწავლებელი მისი, როგორც პროფესიონალის, მნიშვნელოვნებას, მით მეტადაა მოტივირებული, განახორციელოს თანამშრომლობითი აქტივობები. მსგავსი ტენდენცია არ დაფიქსირებულა რესპონდენტთა პასუხებში დიდკონტიგენტის სკოლებიდან.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში ჩართულობის მნიშვნელობა და სარგებელი, ძირითადად, გაცნობიერებული ჰქონდათ იმ სკოლებში, რომლებშიც მუშაობდა ან ახლაც მუშაობს მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართული პროექტები. როგორც რესპონდენტები აცხადებენ, მსგავს პროექტებში მასწავლებლების ინიციატივები და თანამშრომლობის შედეგები ასახული იყო სკოლის ყოველდღიურ გადაწყვეტილებებში, მაგალითად, მოსწავლეთა სადიაგნოსტიკო შეფასების ადმინისტრირება, მოსწავლეთა აკადემიური

შედეგების ერთობლივი ანალიზის შემდეგ შესაბამისი ინტერვენციების განხორციელება და სხვ.

აღსანიშნავია, რომ რესპონდენტებს, რომლებმაც წინამდებარე კვლევის ფარგლებში ნეიტრალური ან ნეგატიური დამოკიდებულება გამოხატეს სქემის ფარგლებში განსახორციელებელი თანამშრომლობითი აქტივობების სარგებლის მიმართ, აქვთ უარყოფითი გამოცდილება გადაწყვეტილების მიღებაში თანამონაწილეობის კუთხით. ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში აღნიშნავს: “კოლეგებთან ერთად, დირექტორის მოადგილის დავალებით, რამდენიმეჯერ შევიკრიბეთ კონკრეტულ კლასში პრობლემის მოსაგვარებლად. მიუხედავად წინ გადადგმული ნაბიჯებისა, რაც კლასზეც აისახა, სკოლის დირექციამ მიიღო გადაწყვეტილება და დაშალეს კლასი”. მასწავლებლის მოსაზრებით, ამ შემთხვევაში აზრს კარგავს კოლეგების ერთობლივი შეხვედრები კონკრეტულ საკითხზე სამსჯელოდ.

- **სივრცე თანამშრომლობისთვის** - თანამშრომლობის ხელშემწყობ მნიშვნელოვან ფაქტორად დასახელდა ფიზიკური გარემო, რომელშიც მასწავლებლებს უხდებათ საქმიანი ურთიერთობა. რესპონდენტების აზრით, თანამშრომლობისთვის მამოტივირებელია, როცა მასწავლებლებს აქვთ შეხვედრებისა და დისკუსიისთვის გამოყოფილი სივრცე. რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ აუცილებელია მასწავლებლებს ხელი მიუწვდებოდეთ კომუნიკაციის მრავალფეროვან საშუალებებზე; მნიშვნელოვანია არსებობდეს თანამშრომლობის სინქრონული და ასინქრონული მექანიზმები - პირისპირ თუ დისტანციური შეხვედრები, დახურული ჯგუფები და სასაუბროები სოციალურ ქსელში, ელექტრონული ფოსტით და სხვ (Kirvalidze & Lobzhanidze 2023). ამ კუთხით არსებული საჭიროება განსაკუთრებით ჩანს დიდკონტიგენტის სკოლის მასწავლებლების პასუხებში. როგორც ისინი აღნიშნავენ, “თუ სკოლაში ერთზე მეტი ცვლაა, ზოგჯერ, ფაქტობრივად, შეუძლებელია, თუნდაც მცირე სამუშაო სივრცე არსებობდეს შეკრებისთვის”. ერთ-ერთი სკოლის დირექტორის ინტერვიუს ანალიზზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ აღნიშნული შესაძლოა

გამოწვეული იყოს ამ ტიპის სკოლებში, ერთი მხრივ, მოსწავლეთა დიდი რაოდენობით და, მეორე მხრივ, მასწავლებელთა სამუშაო დატვირთვის სხვადასხვა ცვლაში გადანაწილებით, რაც, თავის მხრივ, ნაკლებად ტოვებს შესაძლებლობას, თუნდაც ონლაინ სინქრონული შეხვედრებისთვის.

#### **თანამშრომლობისთვის შემაფერხებელ ფაქტორებად გამოვლინდა:**

- **კოლეგებს შორის უნდობლობა** - სკოლაში თანამშრომლობითი კულტურის დანერგვის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ხელშემშლელი ფაქტორი სკოლებში არსებული ე.წ. „ვარსკვლავური კულტურა“ და მასწავლებლებს შორის უნდობლობაა - „ამან მე რა უნდა მასწავლოს“. თუმცა, რესპონდენტების აზრით, ეს საფრთხე შეიძლება დაიძლიოს, თუ მასწავლებლები ყოველდღიურ პრაქტიკაში დაინახვენ კოლეგასთან თანამშრომლობის სარგებელს. მაგალითად, “ურთიერთდასწრებიდან გაიზიარებენ საინტერესო იდეას, რესურსების ერთობლივად შექმნისას დაზოგავენ დროსა და ძალისხმევას და სხვ”. (მასწავლებელი მცირეკონტიგენტის სკოლიდან). უნდა აღინიშნოს, რომ კოლეგებს შორის უნდობლობის პრობლემის მოგვარების აუცილებლობაზე განსაკუთრებით აკეთებდნენ აქცენტს დიდკონტიგენტის სკოლების წარმომადგენლები.
- **პროფესიული განვითარების უნიფიცირებული მექანიზმების არსებობა** - წინამდებარე კვლევით დასტურდება, რომ უნიფიცირებული აქტივობები ხელშემშლელი აღმოჩნდა მასწავლებელთა თანამშრომლობისთვის. ამ პირობებში ისინი არჩევენ დაზოგონ ისედაც დეფიციტური დრო და ინდივიდუალურად იმუშაონ არსებულ საჭიროებებზე. როგორც ჩვენი კვლევის შედეგები ცხადყოფს, იმ სკოლების უმრავლესობისთვის, რომლებიც სქემის ამოქმედებამდე ან მის პარალელურად ჩართულნი იყვნენ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულ პროექტებში, სქემის ფარგლებში გათვალისწინებული მხარდამჭერი ჯგუფის საქმიანობა აღმოჩნდა “იმის

გამეორება ყოველგვარი სიახლის გარეშე, რასაც აქამდეც აკეთებდნენ”, ხოლო სკოლების მეორე ნაწილისთვის, რომლებსაც მანამდე არ ჰქონდათ პროფესიული თანამშრომლობის გამოცდილება, “მძიმე ტვირთი” (ციტატა მასწავლებელთა ფოკუსჯგუფიდან და სკოლის ლიდერებთან ინტერვიუდან). სამიზნე ჯგუფის რესპონდენტები ხაზს უსვამენ, რომ ყველა სკოლის მოცემულობა განსხვავებულია, მრავალფეროვანი გამოცდილება აქვთ მასწავლებლებსაც. თანამშრომლობითი პროცესების წახალისებისთვის კი მნიშვნელოვანია ინდივიდუალიზმის გათვალისწინება. ამ მხრივ რაიმე განსხვავება მცირე და დიდკონტიგენტის სკოლების შედეგებში არ დაფიქსირებულა. თანამშრომლობისკენ მიმართულ სხვადასხვა პროექტში ჩართული მასწავლებლები და სკოლის ლიდერები განსაკუთრებით უსვამდნენ ხაზს აღნიშნულ შემაფერხებელ ფაქტორს ცენტრალიზებულ სისტემაში, რადგან, მათი გამოცდილებით, სხვადასხვა პროექტის ფარგლებში აქტივობები უფრო იყო მორგებული მათი სკოლისა და მასწავლებლების საჭიროებებს და, შესაბამისად, იყო უფრო ეფექტური. კვლევამ აჩვენა, რომ სკოლაზე მორგებული აქტივობების ფარგლებში მასწავლებლები მეტად მოტივირებულნი არიან, ჩაერთონ მათში. ამავდროულად, წინამდებარე კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ ცენტრალიზებულ სისტემაშიც შესაძლებელია სკოლის კონტექსტის გათვალისწინება, თუ მისი აქტივობები დაეყრდნობა სკოლების საჭიროებების წინასწარ შესწავლას.

- **განათლების სისტემაში მიმდინარე მუდმივი ცვლილებები** - სკოლის დირექტორების/მოადგილეებისა და მასწავლებლების თქმით, მათ აქვთ “მუდმივ ცვლილებებთან დაკავშირებული არასტაბილურობისა და ნიჰილიზმის განცდა”. აღნიშნულს, ძირითადად, განაპირობებს ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებში და სხვა პროექტებში განხორციელებული ცვლილებების ნაკლები კავშირი რეალურ საჭიროებებთან და შედეგების მდგრადობის უზრუნველყოფის პრობლემა.

როგორც რესპონდენტები ამბობენ და თანამშრომლობისკენ მიმართული სხვადასხვა პროექტის ანგარიშის კონტენტ-ანალიზი ადასტურებს, სისტემაში, ფაქტობრივად, არ არსებობს ინსტიტუციური მეხსიერება. კონკრეტული პროექტები სრულდება ისე, რომ სკოლებში არ არის უკვე მიღწეული შედეგების შენარჩუნებისა და განვითარების სისტემა. ხოლო სხვა პროექტის დასაწყისი ნაკლებად არის ლოგიკურად დაკავშირებული უკვე მიღწეულ შედეგებსა და არსებულ გამოწვევებთან.

- **დროის დეფიციტი** - სქემის ფარგლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემშლელ ფაქტორად რესპონდენტთა უმრავლესობა დროის დეფიციტს ასახელებს. მათი პასუხების ანალიზის შედეგებზე დაყრდნობით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ თანამშრომლობაზე უარყოფითად მოქმედებს არსებული დროის არარაციონალურად გამოყენება და არა ის, რომ მასწავლებლებს დრო არ აქვთ. მაგალითად, თანამშრომლობის ხელშემშლელ ფაქტორად გამოიკვეთა მასწავლებელთა შეხვედრები სტრუქტურირების გარეშე. აღნიშნულ შეხვედრებს არ აქვს კონკრეტული მიზანი, წინასწარ არ არის მომზადებული საჭირო რესურსები, არ არის გადანაწილებული ფუნქციები და ხანგრძლივობა. ყოველივე ეს იწვევს დროის ფუჭად კარგვას. მსგავსი შემთხვევები კი მასწავლებლებს ნიჰილისტურ დამოკიდებულებას უყალიბებს სამუშაო შეხვედრებისა და, ზოგადად, კოლეგებთან პროფესიული დიალოგის უპირატესობების მიმართ (Kirvalidze & Lobzhanidze 2023).

ამ კუთხით არსებული გამოწვევები განსაკუთრებით ჩანს დიდკონტიგენტის სკოლის მასწავლებლების პასუხებში.

### **3.3. მასწავლებელთა თანამშრომლობისკენ მიმართული პროექტების ეფექტიანობის განმაპირობებელი ფაქტორები**

ნაშრომის წინა ქვეთავებში წარმოდგენილი შედეგებით ნათელია, რომ მასწავლებელთა თანამშრომლობის როგორც შიდა, ისე გარე მექანიზმის დანერგვას უკეთ ახერხებენ სკოლები, რომლებშიც მუშაობს სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობის სხვადასხვა პროექტი. ამ სკოლებში მასწავლებლებს მართებულად ესმით თანამშრომლობის არსი და შეუძლიათ პრაქტიკაში თანამშრომლობის სხვადასხვა ფორმის გამოყენება.

შესაბამისად, წინამდებარე ქვეთავში წარმოდგენილია მხოლოდ მასწავლებელთა თანამშრომლობისკენ მიმართული პროექტების ეფექტიანობის განმაპირობებელი ფაქტორები.

რესპონდენტების მოსაზრებებზე დაყრდნობით გამოიკვეთა, რომ გარედან შემოთავაზებული პროექტების ეფექტიანობას განაპირობებს როგორც სკოლაში არსებული ფაქტორები, ისე - პროექტის განხორციელების სპეციფიკა. კვლევის რესპონდენტების თვალსაზრისი ორივე მიმართულებით წარმოდგენილია ძირითადი ტენდენციების სახით.

პროექტების ეფექტიანად განხორციელებაზე მოქმედი სკოლაში არსებული ფაქტორები:

- **გადაწყვეტილების მიღების სკოლაში დამკვიდრებული კულტურა -**

მასწავლებლები, დირექციის წარმომადგენლები და გარედან შემოთავაზებული პროექტების ხელმძღვანელები მიიჩნევენ, რომ სასკოლო კულტურასთან დაკავშირებული ცვლილებები უკავშირდება ღირებულებების, დამოკიდებულებების შეცვლას. შესაბამისად, აღნიშნული პროცესი არის ძალიან რთული და მოითხოვს დიდ დროს (Kirvalidze & Lobzhanidze 2023). ამისთვის სკოლას უნდა ჰქონდეს მზაობა და უნდა



ითვალისწინებდეს, რომ შესაძლოა შედეგები არ დადგეს მყისიერად: “მალიან ხშირად არის ხოლმე მოლოდინი, რომ პროექტის დაწყებიდან უმოკლეს ხანში კონკრეტული შედეგები უნდა დადგეს, რაც არარეალურია”- ამბობს ერთ-ერთი პროექტის ხელმძღვანელი ინტერვიუში.

წინამდებარე კვლევის შედეგები ადასტურებს, რომ თანამშრომლობისკენ მიმართული პროექტების ეფექტიანობასა და შედეგების მდგრადობას უზრუნველყოფს გადაწყვეტილების მიღებისთვის სკოლაში დამკვიდრებული წესები და პროცედურები. რესპონდენტების აზრით, სკოლაში, რომელშიც კონკრეტულ საკითხებს ფორმალურად განიხილავენ ისეთი ორგანოები, როგორებიცაა, პედაგოგიური საბჭო, ხარისხის განვითარების ჯგუფი და სხვ., მსგავსი პროექტების მიმდინარეობა საწყის ეტაპზე ნაკლებად ეფექტურია:

ჩვენი სკოლა პირველად ჩაერთო გარედან შემოთავაზებულ ისეთ მასშტაბურ პროექტში, როგორც არის USAID საბაზისო განათლების პროექტი, თუმცა მანამდე “ახალი სკოლის მოდელი”<sup>5</sup> ფარგლებში გვექონდა ქოუჩთან მუშაობის გამოცდილება. მივხვდი, რომ რეალურად გარედან შემოთავაზებული პროექტებით გვთავაზობენ იმას, რაც სკოლის კულტურის ნაწილი ისედაც უნდა იყოს და დროისა თუ გამოცდილების არქონის გამო, ნაკლებად ვახერხებთ. სკოლა მსგავსი აქტივობებით ძლიერდება...”. - ამბობს ერთ-ერთი სკოლის მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში.

ამ კუთხით რაიმე განსხვავება დიდ და მცირეკონტიგენტის სკოლების მასწავლებელთა პასუხებში არ დაფიქსირებულა.

- **სკოლის დირექტორის მართვის სტილი** - გამოიკვეთა, რომ სკოლებში, რომლებშიც სკოლის ლიდერი, ძირითადად, იყენებს ტრანსფორმაციული ლიდერობის სტილს, პროექტების შედეგები მეტად მდგრადია, რადგან ამ შემთხვევაში დირექტორი ცდილობს თანამშრომლობა სკოლის ლიდერულად აქციოს და ყოველდღიური აქტივობები მას დაუკავშიროს: „სკოლის

---

<sup>5</sup>. ქვეპროგრამა „ახალი სკოლის მოდელი“ ამჟამად ცნობილია ზოგადი განათლების რეფორმის სახელწოდებით. აღნიშნული ქვეპროგრამის მიზანია მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის ხელშეწყობა (<https://mes.gov.ge/uploads/files/zogadi-ganatilebis-xelshecyoba.pdf>).

დირექტორი მუდმივად ცდილობს სასკოლო აქტივობები დაიგეგმოს მასწავლებელთა თანამშრომლობით“. - აცხადებს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში.

რესპონდენტების მოსაზრებების ანალიზი ადასტურებს, რომ იმ შემთხვევაში, როდესაც სკოლის ლიდერი ახორციელებს საჭიროებაზე დაფუძნებულ ცვლილებებს, მასწავლებლებს სულ უფრო მეტად “სჭირდებათ პროექტების ფარგლებში მიღებულ გამოცდილებასთან მიბრუნება”, რაც უზრუნველყოფს მიღებული გამოცდილების ჩვევად ქცევას.

წინამდებარე კვლევის შედეგები გვიჩვენებს, რომ გარედან შემოთავაზებული პროექტების მდგრადობას ხელს უწყობს “დირექტორი, როგორც საგანმანათლებლო რესურსი” - ლიდერი, რომელიც ყოველდღიურად უწყობს ხელს სკოლაში საგნობრივი კურიკულუმისა თუ არაფორმალური გარემოს მიმართულებით გამოყენებული აქტივობებისა და რესურსების გამდიდრება-გამრავალფეროვნებას.

დირექტორისა და, ზოგადად, დირექციის როლი განსაკუთრებით გამოიკვეთა დიდკონტიგენტის სკოლების მასწავლებლების პასუხებში. ამ კუთხით პროექტების ხელმძღვანელებიც ამბობენ, რომ დიდკონტიგენტის სკოლებში, გადატვირთული სამუშაო გრაფიკისა და ლოჯისტიკური საკითხებისთვის დათმობილი დროის გამო, ხშირად დირექტორსა და მოადგილეს დრო არ რჩებათ საგანმანათლებლო ლიდერობისთვის, რის გამოც უყურადღებოდ რჩება მსგავსი პროექტები.

- **შესაბამისი „დაკვეთა“ სკოლის მხრიდან და მისი შესრულების მონიტორინგი** - რესპონდენტების აზრით, სკოლის სამოქმედო გეგმით ან კათედრის სამუშაო გეგმებით გაწერილი უნდა იყოს მასწავლებელთა თანამშრომლობით განსახორციელებელი აქტივობები. სკოლა მასწავლებლებს უნდა სთხოვდეს პროექტის სხვადასხვა აქტივობა პროექტის მიმდინარეობისას და მისი დასრულების შემდეგაც მათი პრაქტიკისა და სკოლის კულტურის განუყოფელ ნაწილად აქციონ. სკოლის ლიდერებიც იზიარებენ ამ მოსაზრებას და ამბობენ:

ჩემი პრაქტიკიდან გამომდინარე ვამბობ, ადამიანის ბუნება ასეთია - თუ არ მოგვთხოვეს, არ ან მცირე პერიოდი ვაკეთებთ. ამას ყოველთვის ვითვალისწინებ ჩემს პრაქტიკაში და ყველა მასწავლებელს, რომელიც ამა თუ იმ პროექტშია ჩართული, ტრენინგს გადის, კონფერენციაში მონაწილეობს, ვთხოვ, მისთვის სასურველ ფორმატში გაუზიაროს კოლეგებს გამოცდილება.

აღნიშნულ საკითხში დარგის ექსპერტების მოსაზრებები გაიყო - მათი ნაწილი ეთანხმება მასწავლებლებისა და სკოლის ლიდერების პოზიციას და ფიქრობს, რომ არსებულ რეალობაში, სადაც მასწავლებელს აქვს მაღალი საათობრივი დატვირთვა (განსაკუთრებით ეს ხდება დიდკონტიგენტის სკოლებში) და ჯერ კიდევ არ აქვს სრულად გაცნობიერებული თანამშრომლობის სარგებელი, თუ სკოლამ არ მოსთხოვა გარკვეული აქტივობები, კონკრეტული პროექტის სარგებელს ვერ მიიღებენ სრულად და მისი დასრულების შემდეგ სკოლა ყოველდღიური რუტინის ინტეგრირებულ ნაწილად ვერ გახდის იმ აქტივობებს, რომლებიც კონკრეტული პროექტის ფარგლებში ხორციელდებოდა.

დარგის ექსპერტების მეორე ნაწილი კი ემიჯნება ამ მოსაზრებას და ხაზს უსვამს მასწავლებლის ინიციატივის მნიშვნელობას თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვა-წარმართვისთვის:

მასწავლებელს თანამშრომლობა საჭიროებამ უნდა უკარნახოს, იგი თავად უნდა მივიდეს იმ დასკვნამდე, რომ მას სჭირდება კოლეგის პრაქტიკის ნახვა და გაზიარება უკეთესი შედეგისთვის. მასწავლებელმა უნდა გამოხატოს ინიციატივა და მოძებნოს კოლეგა... ნებისმიერი სხვა ვალდებულებითი აქტივობა იქნება თავსმოხვეული და მხოლოდ ზემდგომის დასანახად გაკეთებული. - ამბობენ დარგის ექსპერტები ჩვენთან ინტერვიუში.

- **კათედრებზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის დამკვიდრებული კულტურა** - როგორც რესპონდენტების პასუხების ანალიზისას ირკვევა, სკოლებში, რომლებშიც მეტ-ნაკლებად მაინც იყო დამკვიდრებული კათედრაზე ერთმანეთისთვის გამოცდილების სხვადასხვა გზით გაზიარების კულტურა, გარედან შემოთავაზებულმა პროექტებმა ერთგვარად გააძლიერა მასწავლებელთა მზაობა, დაგეგმონ და განახორციელონ თანამშრომლობითი

აქტივობები - “პროექტში ჩართულობამ მომცა კარგი გამოცდილება, რომელსაც ვიყენებ კათედრაზე მუშაობისას, უფრო კარგად მივხვდი, რას მთხოვდნენ კათედრაზე ადრე” - ამბობს ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში.

ამ კუთხით რაიმე განსხვავება დიდ და მცირეკონტიგენტის სკოლების მასწავლებელთა პასუხებში არ დაფიქსირებულა.

- **სკოლის მხრიდან გარკვეული “წესებისა და პროცედურების” შემოღება პროექტების შედეგების მდგრადობისთვის** - წინამდებარე კვლევის შედეგების ანალიზით დასტურდება, რომ პროექტების შედეგების მდგრადობის ხელშესაწყობად კარგი იქნება, სკოლებში პროექტის დასრულების შემდეგ შეიქმნას სისტემა, რომლის საშუალებითაც ძირითადი აქტივობები სკოლის კულტურისა და/ან სწავლა-სწავლების ნაწილი გახდება, მაგალითად, შესაბამისი რიტუალები და პროცედურები.

ერთ-ერთი მასწავლებელი ფოკუსჯგუფში გვიზიარებს საკუთარი სკოლის ქეისს, როდესაც ერთი პროექტის ფარგლებში მიღებული გამოცდილება სკოლამ კარგად გამოიყენა მეორე პროექტში, რამაც საბოლოოდ ხელი შეუწყო კონკრეტული თანამშრომლობითი ჩვევების ჩამოყალიბებას მასწავლებლებში. როგორც ერთ-ერთი დიდკონტიგენტის მასწავლებელი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს“

ჩვენ სასწავლო ჯგუფებში მუშაობის კარგი გამოცდილება გვექონდა G-PriEd-ის ფარგლებში. ერთად ვაანალიზებდით მოსწავლეთა შედეგებს და ვგეგმავდით კონკრეტულ ინტერვენციებს გამოკვეთილი სუსტი მხარეების მოგვარებისთვის. პროექტის დასრულების შემდეგ ერთგვარი “წესი” იყო სხვადასხვა თემით დაინტერესებული მასწავლებლების ჯგუფს ეთანამშრომლა სამუშაო შეხვედრების ფარგლებში. აღნიშნულს ფასილიტაციას, დირექციის დავალებით, სკოლის წამყვანი და მენტორი მასწავლებლები უწევდნენ. ახლა, როდესაც მსგავსი ფორმატი შემოგვთავაზა USAID საბაზისო განათლების პროექტმა, გავითვალისწინეთ გამოცდილება და თავიდანვე შევქმენით ერთი და იმავე საკითხით დაინტერესებული მასწავლებლებისგან შემდგარი სასწავლო ჯგუფები. მაგალითად, ვისაც მეტად აინტერესებს კლასის მართვის თემატიკა, გაერთიანებულია ერთ სასწავლო ჯგუფში, განმავითარებელი შეფასებით დაინტერესებული მასწავლებლები - მეორე სასწავლო ჯგუფში და ა.შ. ვფიქრობ, ეს

დროის დაზოგვის საშუალებას გვაძლევს და ვესწრებით მხოლოდ იმ შეხვედრებს, რომლებიც ჩვენთვის საინტერესოა.

დარგის ექსპერტების აზრითაც, სკოლამ საკუთარი გამოცდილების გათვალისწინებით უნდა გადაწყვიტოს, რას და როგორ “დაიტოვებს სკოლაში კონკრეტული პროექტის აქტივობებიდან”. ერთ-ერთი ექსპერტის მოსაზრებით, “კარგი იქნება, თუ კათედრაზე დამკვიდრდება საგნობრივი ლიდერის ინსტიტუტი, გარკვეული პერიოდულობით სკოლას ექნება გარე ექსპერტის მხარდაჭერა და სხვა”.

დარგის ექსპერტები, პროექტების ხელმძღვანელები და ზოგიერთი დირექტორი ინტერვიუში აცხადებს, რომ პროექტების შედეგების მდგრადობისთვის აუცილებელია სკოლის დირექციის და კათედრების წარმომადგენლები აქტიურად თანამშრომლობდნენ პროექტის წარმომადგენლებთან „მათთან ერთად ესწრებოდნენ გაკვეთილებს, მონაწილეობდნენ უკუკავშირის შეხვედრაში და სხვ., რათა პრაქტიკაში დაინახონ და მოსინჯონ პრინციპები, რომელთა დაცვა აუცილებელია სკოლის ბაზაზე ეფექტიანი თანამშრომლობისთვის“.

ამ კუთხით რაიმე განსხვავება დიდ და მცირეკონტიგენტის სკოლების მასწავლებელთა პასუხებში არ დაფიქსირებულა.

პროექტების ეფექტიანად განხორციელებაზე მოქმედი პროექტის დაგეგმვა-განხორციელების სპეციფიკასთან დაკავშირებული ფაქტორები:

- **სკოლის პროფილის გათვალისწინება -**

პროექტების ხელმძღვანელების აზრით, პროექტის ეფექტიანობისთვის კარგი იქნებოდა, ჩატარებულიყო წინასწარი სადიაგნოსტიკო კვლევა, იმის დასადგენად, თუ რა ვითარება იყო სკოლებში თანამშრომლობითი კულტურის დანერგვის კუთხით (რა და როგორ გაკეთდა აქამდე), რაც გააადვილებდა შესაძლო რისკების, მოსალოდნელი შედეგების პროგნოზირებასა და საჭიროებაზე მორგებული პროცესის წარმართვასაც.

იმავე მოსაზრებას იზიარებენ დარგის ექსპერტებიც, რომელთა აზრითაც, სკოლის გამოცდილება და პროფილი გასათვალისწინებელია სკოლებში თანამშრომლობითი კულტურის დასანერგად განსახორციელებელი ნებისმიერი აქტივობისთვის.

მსგავს მოსაზრებას ავითარებენ პროექტის ბენეფიციარი მასწავლებლებიც. ერთ-ერთი მასწავლებელი სკოლიდან, რომელიც წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში შესწავლილ სამივე პროექტში იყო ჩართული, ჩვენთან ინტერვიუში აცხადებს:

მართალია, პროფესიული განვითარება არასდროსაა ზედმეტი, მაგრამ დროის დეფიციტის გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია, ჩვენი სკოლის გამოცდილების შესაბამისი და ჩვენს პროფესიულ საქმიანობებზე მორგებული აქტივობები იყოს - რაც უკვე გავიარეთ სხვა პროექტების ფარგლებში, აღარ არის საჭირო, ისევ გვთხოვდნენ მასში სავალდებულოდ მონაწილეობას.

სკოლის პროფილის გათვალისწინების მნიშვნელობაზე საუბრობენ სკოლის დირექტორებიც: „ვიდრე პროექტები დაიწყება, მნიშვნელოვანია, შესწავლილ იქნას კონკრეტული სკოლის გამოცდილება, მახასიათებლები, კულტურა. ამ შემთხვევაში, დირექციაც და მასწავლებლებიც უკეთ დავინახავთ კონკრეტულ საქმიანობას და მოტივაცია უფრო მაღალი იქნება“. - აცხადებს ერთ-ერთი დიდკონტიგენტის სკოლის დირექტორი ჩვენთან ინტერვიუში.

- **პროგრამის წინაშე მასწავლებლების ანგარიშვალდებულება** - სკოლის ლიდერებისა და მასწავლებლების მოსაზრებით, როდესაც პროექტის ფარგლებში გაწერილია სარეკომენდაციო აქტივობები და ვადები, მასწავლებლები უკეთ აკეთებენ პროცესების მობილიზებას. ერთ-ერთი დიდკონტიგენტის სკოლის მასწავლებელი ჩვენთან ინტერვიუში ამბობს:

როცა ვიცოდით, რომ ქოუჩინგის გავლის შემდეგ კოლეგებისთვის კონკრეტულ ვადაში უნდა გაგვეზიარებინა გამოცდილება და შემდეგ ამის შესახებ მოგვემზადებინა რეფლექსია ან უკუკავშირი, ვგრძნობდით პასუხისმგებლობას და

მიღებულ ცოდნას თითქმის ყოველთვის ვუზიარებდით კოლეგებს სხვადასხვა ფორმით.

ზოგადად, ანგარიშვალდებულების სისტემის გამართულობის მნიშვნელობას ხაზს მეტად უსვამდნენ დიდკონტიგენტური სკოლების წარმომადგენლები.

- **დირექციის უშუალო ჩართულობის ვალდებულება პროექტის მიმდინარეობაში** - წინამდებარე კვლევის შედეგები ადასტურებს, რომ გარედან შემოთავაზებული პროექტები მეტად ეფექტიანად ხორციელდება, თუ მათ განხორციელებაში უშუალოდ არიან ჩართულნი დირექციის წარმომადგენლები. “დირექციამ პროფესიული განვითარების მიმართულებით უნდა დაუსახოს მასწავლებლებს კონკრეტული მოლოდინები, რომლებიც შეესაბამება სკოლაში მოქმედი პროექტების მიზნებსა და ამოცანებს”. - აღნიშნავს ერთ-ერთი რესპონდენტი ფოკუსჯგუფში. რესპონდენტები ასევე აღნიშავენ, რომ მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, პროექტის ფარგლებში რა მხარდაჭერასა და წახალისებას მიიღებს დირექციისგან.

რესპონდენტების მოსაზრებით, პროექტის წარმომადგენლების მხრიდან პროექტის დაწყებამდე და მიმდინარეობისას, სასურველია, დირექციის წარმომადგენლებისთვის პროფესიული განვითარების აქტივობების შეთავაზება. ეს ხელს შეუწყობს მათში სწორი დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას, ამასთანავე გაზრდის დირექციის კომპეტენციასა და მზაობას, დაეხმარონ მასწავლებლებს გარედან შეთავაზებული პროექტების ფარგლებში მიღებული ცოდნისა და გამოცდილების საკუთარ პრაქტიკაში დანერგვაში.

ამ კუთხით რაიმე განსხვავება დიდ და მცირეკონტიგენტური სკოლების მასწავლებელთა პასუხებში არ დაფიქსირებულა.

კვლევის ძირითადი მიგნებების შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ კათედრის მუშაობა მასწავლებელთა თანამშრომლობის მიმართულებით

ეფექტიანია სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლები იცნობენ თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების ფორმებს, არის ანგარიშვალდებულების კარგად აწყობილი სისტემა, გამოყენებულია მართვის ტრანსფორმაციული სტილი, მაღალია მასწავლებელთა ჩართულობა გადაწყვეტილებების მიღებაში.

თუმცა კათედრა, როგორც თანამშრომლობის ხელშემწყობი მექანიზმი, სკოლების დიდ ნაწილში ნაკლებად მუშაობს. მართალია, რესპონდენტები ხაზს უსვამენ თანამშრომლობის მნიშვნელობას და ამბობენ, რომ ასეთი პრაქტიკა აქვთ, მაგრამ მათ მსჯელობაში თანამშრომლობის კონკრეტული ქეისები ნაკლებად ვლინდება. რესპონდენტების მოსაზრებების ანალიზის საფუძველზე, აღნიშნულის ძირითად მიზეზებად შეიძლება მივიჩნიოთ თანამშრომლობის ფორმების შესახებ ნაკლები ცოდნა, ერთმანეთის კომპეტენციისადმი სკეპტიკური დამოკიდებულება, კრიტიკული უკუკავშირის გაცემის ნაკლები გამოცდილება, კათედრის მოწყობის წესი და მასწავლებლების დროის ნაკლებობა.

რაც შეეხება მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებულ მექანიზმს, გამოიკვეთა, რომ იგი ხელს უწყობს მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობას იმ შემთხვევაში, თუ მისი ფუნქცია განმავითარებელია - სკოლის ბაზაზე კოლეგები ერთმანეთს მხოლოდ უკუკავშირს უზიარებენ, რაც გავლენას არ ახდენს მათ კარიერულ წინსვლაზე. რესპონდენტების მოსაზრებით, ასეთი ტიპის სისტემა სკოლებს საშუალებას უნდა აძლევდეს, ჰქონდეთ არა უნიფიცირებული, არამედ მათ გამოცდილებასა და საჭიროებებზე მორგებული აქტივობები.

რიგ შემთხვევებში, თანამშრომლობის ხელშემშლელ მნიშვნელოვან ფაქტორად დასახელდა სისტემაში მიმდინარე ინტენსიური ცვლილებები, მასწავლებელთა დროის დეფიციტი და სივრცის ორგანიზება.

გამოიყო სკოლის ლიდერის, როგორც პროცესების ხელისშემწყობის, როლი. მასწავლებელთა თანამშრომლობის როგორც შიდა, ისე ცენტრალიზებული მექანიზმები უკეთ მუშაობს სკოლებში, რომლებშიც ფუნქციონირებს სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობისკენ მიმართული სხვადასხვა პროექტი.



კვლევის ფარგლებში გამოიყო ის ფაქტორები, რომლებიც სკოლებში მსგავსი პროექტის ეფექტიანად დანერგვას უწყობს ხელს. ესენია: სკოლის წინარე გამოცდილების გათვალისწინება, გადაწყვეტილებების მიღების სკოლაში დამკვიდრებული წესი და დირექციის უშუალო ჩართულობა პროცესში. პროგრამის შედეგების მდგრადობას ხელს უწყობს პროექტების სხვადასხვა აქტივობის სკოლის კულტურის ნაწილად ქცევისთვის სკოლის მხრიდან გარკვეული მექანიზმების ამოქმედება და მისი შესრულების ეფექტური მონიტორინგი, სკოლის დირექტორის მართვის სტილი.

#### **თავი 4. შედეგების ინტერპრეტაცია, დისკუსია და კვლევის შემდგომი მიმართულება**

ნაშრომის მეოთხე თავი ეთმობა კვლევის შედეგების ინტერპრეტირებას, სამეცნიერო დისკუსიას და კვლევის შემდგომ სავარაუდო მიმართულებებს.

წინამდებარე კვლევის შედეგებით დასტურდება, რომ გამოკვეთილ ფაქტორებს მასწავლებლების თანამშრომლობაზე გავლენა აქვს არა ერთი კონკრეტული მექანიზმის ფარგლებში, არამედ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად ეს ფაქტორები გასათვალისწინებელია სხვადასხვა მექანიზმითა და ფორმატით მუშაობისას.

ამდენად, ნაშრომის შედეგების ინტერპრეტირებისა და დისკუსიის ნაწილში შევეცდებით ავხსნათ წინამდებარე კვლევის ფარგლებში შესწავლილი სამივე მექანიზმის (მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართული სკოლის ბაზაზე არსებული, ცენტრალიზებული და გარე პროვაიდერებისგან შემოთავაზებული პროექტები) ფარგლებში მიღებული შედეგები.

#### *4. 1. შედეგების ინტერპრეტაცია და დისკუსია*

კვლევის შედეგებით დასტურდება, რომ საგნობრივ კათედრებზე მასწავლებელთა თანამშრომლობითი აქტივობები, ძირითადად, ატარებს ფრაგმენტულ და არასისტემურ ხასიათს. რესპონდენტთა შეფასებით, კათედრა, როგორც მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი მექანიზმი, სკოლათა მნიშვნელოვან ნაწილში სუსტია. კათედრის წევრებს თანამშრომლობის გაძლიერების კომპონენტში ნაკლებად აქვთ გააზრებული თავიანთი ფუნქცია-მოვალეობები. შესაბამისად, მასწავლებელთა და სკოლის ლიდერთა მნიშვნელოვანი ნაწილი კათედრის საქმიანობაში ჩართულობას, ძირითადად, არ განიხილავს საკუთარი საქმიანობის ნაწილად. კათედრის თავმჯდომარეობა კი, წინამდებარე კვლევის რესპონდენტების შეფასებით, ძირითადად, მხოლოდ ფორმალური დოკუმენტების მოგვარებისთვის საჭირო პოზიციად აღიქმება, რაც გამოწვეულია კათედრისა და მისი თითოეული წევრის ფუნქცია-მოვალეობების არასწორად გააზრებით.

კვლევის ამ შედეგის ასახსნელად მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისთვის სავალდებულო დოკუმენტი, ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2023 წლის ნოემბერში მასში შესულ ცვლილებებამდე, არეგულირებდა კათედრის და კათედრის თავმჯდომარის ფუნქციებს საჯარო სკოლებისთვის, მაგრამ კათედრის გაძლიერებას ბოლო წლებში ზოგადი განათლების სისტემაში მოქმედი რეფორმა, ფაქტობრივად, არ შეხებია. ამ მიმართულებით სისტემაში ნაკლებად გვხვდება მასწავლებელთა და სკოლის ლიდერთა პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებული აქტივობები.

არსებული პროექტების შესახებ დოკუმენტების კონტენტ-ანალიზისა და დარგის ექსპერტების ინტერვიუების შედეგებზე დაყრდნობით, შეიძლება ითქვას, რომ სისტემაში გვხვდება ერთეული, სკოლებსა და მასწავლებლების მცირე ნაწილზე გათვლილი, ძირითადად, საპილოტე რეჟიმში განხორციელებული ინიციატივები. კერძოდ, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა 2022 წელს არჩევითი მოდულების, “კათედრის საქმიანობა და ხარისხის

მართვა უფროსი მასწავლებლებისათვის (სატრენინგო მოდულის ხანგრძლივობა - 20 საკონტაქტო საათი)“ და “კათედრის საქმიანობა და ხარისხის მართვა წამყვანი/მენტორი მასწავლებლებისათვის - (სატრენინგო მოდულის ხანგრძლივობა - 12 საკონტაქტო საათი)“, ფარგლებში გადაამზადა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებელთა მცირე ნაწილი (მასწავლებლების საერთო რაოდენობის 1%-ზე ნაკლები. სულ - 917 მასწავლებელი). მოდულების მიზანი იყო მონაწილეთა მიერ მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის მოთხოვნების, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტისა და ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა და დაწესებულების კათედრის წევრთა უფლება-მოვალეობების გააზრება.

2021-2022 სასწავლო წელს ააიპ „საქართველოს სკოლის ადმინისტრატორთა ასოციაცია“, ამერიკის შეერთებული შტატების საელჩოს მხარდაჭერით, დემოკრატიის კომისიის მცირე გრანტების პროგრამის ფარგლებში, საჯარო სკოლების მცირე ნაწილში (საჯარო სკოლების საერთო რაოდენობის 2%-ზე ნაკლებში, 30 საჯარო სკოლაში, საქართველოს ხუთ რეგიონში), საპილოტე რეჟიმში ახორციელებდა პროექტს „სკოლის მენეჯმენტის გაძლიერება საქართველოში“. პროექტი მიზნად ისახავდა საპილოტე საჯარო სკოლებში მენეჯმენტის საშუალო რგოლის განვითარებას, კათედრების თავმჯდომარეების გადამზადებას ლიდერობასა და მენეჯმენტში, კათედრების სისტემის გაძლიერებას.

როგორც უკვე აღინიშნა, წინამდებარე ნაშრომი ეხება 2020 წლის ჩათვლით დაწყებულ პროექტებს, შესაბამისად, აღნიშნული პროექტი წინამდებარე კვლევის ფარგლებში არ არის შესწავლილი. ამასთანავე, იგი განხორციელდა სკოლების მცირე ნაწილში და ჩვენ მიერ ჩატარებული კვლევისთვის, როგორც ნაშრომის კვლევის მეთოდოლოგიის თავშია აღნიშნული, შერჩეულია პროექტები, რომლებიც განხორციელდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების სრული რაოდენობის მინიმუმ 10%-ში.

წინამდებარე ნაშრომის შედეგებით დასტურდება, რომ კათედრის ფუნქციონირებას, სხვა მიზეზებთან ერთად, ხელს უშლის კათედრის მოწყობა, მათ

შორის, კათედრის თავმჯდომარის არჩევის წესი - კათედრის თავმჯდომარეს, კანონმდებლობის მიხედვით, 2023 წლის ნოემბერში ესგ-ში შესულ ცვლილებებამდე, ერთი სასწავლო წლის ვადით ხმათა უმრავლესობით ირჩევდა კათედრა (ესგ, 2018-2024). ეს საქმიანობა არ არის ანაზღაურებადი და ხშირ შემთხვევაში იქმნება რეალობა, როდესაც კათედრის თავმჯდომარე არის არა მეთოდური ლიდერი, არამედ მასწავლებელი, რომელსაც შესაძლოა სხვებზე მეტი დრო აღმოაჩნდა კონკრეტული ფორმალური ფუნქციების შესასრულებლად. ყოველივე ეს იწვევს მასწავლებლებისა და სკოლის ლიდერების ნიჰილისტურ განწყობებს კათედრის მუშაობის გავლენისადმი როგორც მასწავლებელთა თანამშრომლობის, ისე, ზოგადად, სკოლაში მიმდინარე პროცესების მიმართ.

საკითხის შემდგომი კვლევისთვის საინტერესო კონტექსტს წარმოადგენს მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმაში სკოლებისთვის ავტონომიის მინიჭების გათვალისწინებით, თანამშრომლობითი სტრუქტურების კვლევა - არსებული ცვლილებების მიხედვით, სკოლებს აქვთ ავტონომია, თავად გადაწყვიტონ მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშესაწყობად როგორ სტრუქტურულ ერთეულს შექმნიან და რა იქნება მისი ფუნქციები.

წინამდებარე კვლევის ამ შედეგების განხილვისას, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ უცხოეთში ჩატარებული არაერთი კვლევა ადასტურებს მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე საგნობრივი ლიდერების, საშუალო რგოლის მენეჯერების, კათედრის თავმჯდომარეებისა და კურიკულუმის კოორდინატორების მნიშვნელოვან გავლენას (Bush & Grotjohann 2020; Busher & Harris 2000).

ერთ-ერთი კვლევა ადასტურებს, რომ კათედრის შიგნით კოლეგათა შორის თანამშრომლობითი კულტურის ჩამოყალიბებისა და ჯანსაღი სამუშაო კლიმატისთვის კათედრის თავმჯდომარის როლი უმნიშვნელოვანესია (Vanblaere, Vanblaere & Devos 2017).

კათედრის, როგორც სკოლაში არსებული მნიშვნელოვანი სტრუქტურული რგოლისა და კათედრის დონეზე კოლეგათა თანამშრომლობის მნიშვნელობას სხვადასხვა ქვეყანაში არაერთი ფაქტორი განაპირობებს. მათ შორის, ერთ-ერთი

არსებითია ის, რომ დასავლეთის წარმატებულ ქვეყნებში კათედრის, როგორც ორგანიზაციის მნიშვნელოვანი და ერთ-ერთი ცენტრალური რგოლის, გაძლიერებაზე წლების განმავლობაში გაწეულია დიდი ძალისხმევა, რაც გამოხატულია როგორც კათედრების მეთოდურ გაძლიერებაში, ისე მათ მოტივაციაზე მოქმედი ფაქტორების გათვალისწინებაში (Donnelly 2012). კათედრა უცხოეთის არაერთ ქვეყანაში ფუნქციონირებს, როგორც სასწავლო საზოგადოება, რომელშიც ინტეგრირებულია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმა (Antinluoma, Ilomäki, Toom 2021; Valckx, Devos, Vanderlinde 2018). მიუხედავად წინამდებარე კვლევის შედეგებისა, რომელთა მიხედვითაც საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების რეალობაში კათედრებზე მასწავლებელთა თანამშრომლობა არ არის მჭიდრო და ღრმა, არის სკოლები, რომლებშიც კათედრა, როგორც მასწავლებელთა თანამშრომლობის მექანიზმი, ეფექტიანად მუშაობს.

რესპონდენტთა პასუხების ანალიზით, შეიძლება ითქვას, რომ მცირეკონტიგენტის სკოლებში კათედრებზე მასწავლებლები მეტად ხედავენ ერთმანეთის, როგორც რესურსის, საჭიროებას და არსებულ სიტუაციაში გამოწვევების დასაძლევად უფრო ხშირად მიმართავენ კოლეგებს გარკვეულ საკითხებში დახმარებისთვის. თუ გავანალიზებთ აღნიშნული განსხვავების განმაპირობებელ ფაქტორებს, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დიდკონტიგენტის სკოლებშიც შესაძლებელია მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერება, თუ ისინი დაინახავენ ერთმანეთის ადამიანური კაპიტალის საჭიროებას თავიანთი პრაქტიკის გაუმჯობესებისთვის.

წინამდებარე კვლევის შედეგების მიხედვით, კათედრის ეფექტიანად მუშაობისთვის სხვადასხვა ასპექტშია გამოკვეთილი სკოლის ლიდერების როლი - მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით სკოლის ლიდერების მხარდაჭერა მნიშვნელოვანია როგორც ლოჯისტიკურ საკითხებში, ისე - შინაარსობრივ ნაწილში.

აღნიშნულ შედეგებს ეხმიანება უცხოეთში ჩატარებული არაერთი კვლევაც.

კერძოდ, ამერიკაში ჩატარებული ერთ-ერთი კვლევის შედეგების მიხედვით, სკოლის როლის, მხარდამჭერი ლიდერობისა და შესაბამისი რესურსების უზრუნველყოფის გარეშე, მასწავლებელთა თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელება, ფაქტობრივად, შეუძლებელია (Carroll, Patrick, Goldring 2021).

სხვადასხვა დროსა და კონტექსტში ჩატარებული კვლევები, წინამდებარე კვლევის მსგავსად, ადასტურებს, რომ რაც უფრო მეტად ეწყობა ხელი სკოლაში მასწავლებლების შესაძლებლობების აღიარებას, მით უფრო მცირდება კოლეგებს შორის უნდობლობის საფრთხე. ამ კუთხითაც გამოკვეთილია სკოლის ლიდერების როლი. მაგალითად, ფინეთში (Aspfors & Bondas 2013) ჩატარებული კვლევა ადასტურებს, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც ლიდერები ზრუნავდნენ, მასწავლებლებს სხვადასხვა გზით გამოევიწყინათ საკუთარი შესაძლებლობები როგორც კოლეგების დახმარების, ისე, ზოგადად, სკოლის ორგანიზაციული განვითარების კუთხით, მასწავლებლებს შორის ურთიერთობები იყო პოზიტიური და ნდობაზე დამყარებული.

წინამდებარე კვლევის შედეგებით დასტურდება, რომ მასწავლებლები, რომლებიც ერთმანეთის კომპეტენციას ენდობიან, უკეთ თანამშრომლობენ. ანალოგიური შედეგი დაფიქსირდა სკოლის დირექციასთან მიმართებით - თუ მასწავლებლები ენდობიან დირექტორის/მოადგილის კომპეტენციას, უფრო მეტად არიან ჩართულნი მათ მიერ შემოთავაზებულ საქმიანობებში, ჩვენ შემთხვევაში - თანამშრომლობით აქტივობებში.

აღნიშნულ საკითხზე უცხოეთში არაერთი კვლევა ჩატარებულა, მაგალითად, ადლერი და კვონი (2002) თვლიან, რომ ნდობა სოციალური კაპიტალის წყაროა და სოციალური კაპიტალი არ არსებობს ნდობის გარეშე. აქვე აღსანიშნავია, რომ სოციალური კაპიტალი აძლიერებს ადამიანურ კაპიტალს, რომლის გარეშეც, თავის მხრივ, შეუძლებელია ეფექტური ურთიერთობა კოლეგებს შორის. ადამიანური კაპიტალის არარსებობის შემთხვევაში იზრდება არასწორი და არამიზნობრივი ურთიერთსწავლების რისკი. მსგავს საფრთხეებზე სხვადასხვა ავტორიც საუბრობს საკუთარ ნაშრომებში (Pil & Leana 2009; Pil, Frits & Carrie Leana 2008).

თურქეთში ჩატარებული კვლევის შედეგებით ნათელია, რომ სკოლაში გაზრდილი ნდობის პირობებში ერთმანეთთან ინტერაქცია, ინსტრუქციებსა და კონკრეტულ შესასრულებელ დავალებებზე კონცენტრირება, თანამშრომლობა აძლიერებს მასწავლებლების თავდაჯერებულობას. აღნიშნულ პროცესში კი კრიტიკულად მნიშვნელოვანია დირექტორის საგანმანათლებლო ლიდერობა (Çoban, Özdemir & Bellibaş 2023).

2021 აშშ-ში (ტენესში) ჩატარებული კვლევის ფარგლებში სკოლებში შეისწავლეს სასწავლო პარტნიორობის ინიციატივით ცნობილი თანამშრომლობითი პროექტის დანერგვაზე მოქმედი ფაქტორები. შედეგები აჩვენებს, რომ სკოლაში, რომელშიც ლიდერები, ერთი მხრივ, მოუწოდებენ მასწავლებლებს თანამშრომლობისკენ და, მეორე მხრივ, მხარს უჭერენ მსგავსი აქტივობების განხორციელებაში, თანამშრომლობის პროცესი ეფექტიანია, ხოლო მიღებული შედეგები - მდგრადი. (Carroll, Patrick, Goldring 2021).

როგორც წინამდებარე კვლევის შედეგებით გამოიკვეთა, კათედრაზე თანამშრომლობას ხელს უშლის თანამშრომლობითი ფორმების არცოდნა და/ან მათი გამოყენების ნაკლები გამოცდილება. არაერთ სკოლაში გამოიკვეთა, რომ, მაგალითად, „კრიტიკული მეგობრის“ მიდგომით მუშაობისას მასწავლებლების მიერ ერთმანეთის პრაქტიკის შესახებ გაზიარებული უკუკავშირი არ არის ინფორმაციული და, შესაბამისად, ნაკლებად პრაქტიკული და შედეგიანია. აღნიშნული შედეგები ეხმარება სხვა კვლევის მიგნებებსაც, რომელთა მიხედვითაც, თუ მასწავლებლებს კარგად არ აქვთ გააზრებული პრაქტიკულად როგორ შეიძლება ითანამშრომლონ, პროცესისადმი ყალიბდება ნიჰილისტური და/ან ხელოვნური დამოკიდებულება (Doolittle, Sudeck, and Rattigan 2008).

როგორც დიდკონტიგენტთან, ისე მცირეკონტიგენტთან სკოლებში გამოიკვეთა ტენდენცია, რომ მასწავლებლები თავს იკავებენ ერთმანეთის საქმიანობასთან დაკავშირებით გასაუმჯობესებელი მხარეების გამოკვეთისა და შესაბამისი კრიტიკული უკუკავშირის გაცემისგან. აღსანიშნავია, რომ ანალოგიური შედეგი დაფიქსირდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული

წინსვლის სქემის ფარგლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობითი კომპონენტის შესწავლისას.

სქემის ფარგლებში მასწავლებლის შეფასების ჯგუფის წევრებს (ჯგუფი იმავე სკოლის მასწავლებლებით იყო დაკომპლექტებული) კოლეგის საქმიანობაზე გარდა კრიტიკული უკუკავშირის გაცემისა, უწევდათ განმსაზღვრელი შეფასების გაკეთება, რამაც, როგორც წინამდებარე კვლევის შედეგებით დასტურდება, შეაფერხა მასწავლებელთა თანამშრომლობა და, ზოგ შემთხვევაში, კონფლიქტის მიზეზიც გახდა კოლეგებს შორის.

კვლევით იკვეთება, რომ კოლეგები ერთმანეთის საქმიანობის კრიტიკულად შეფასებას განსაკუთრებით ერიდებიან მცირეკონტინგენტთან სკოლებში. ეს შედეგი დადასტურდა როგორც კათედრაზე მუშაობისას თანამშრომლობისკენ მიმართული ერთმანეთისთვის რჩევების მიცემის ნაწილში, ისე - მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ფარგლებში, რაც შეიძლება აიხსნას შემდეგი გარემოებით - მცირეკონტინგენტის სკოლები, ძირითადად, გვხვდება სასოფლო თემებში, სადაც სკოლის თანამშრომლების უმრავლესობა ნათესაურ კავშირშია ერთმანეთთან ან არიან ერთმანეთის მეზობლები და მჭიდროა სკოლის მიღმა მათი არაფორმალური ურთიერთობები.

ვფიქრობ, წინამდებარე კვლევის შედეგები კარგად შეიძლება აიხსნას საქართველოში ჩატარებულ ერთ-ერთ კვლევაში დაფიქსირებული მიგნებებით (ნიჟარაძე 2001), რომლის მიხედვითაც, საქართველოში დომინირებს კლასიკური მცირეჯგუფოვანი კოლექტივისტური კულტურა, რომელშიც ძირითად სოციალურ ერთეულს შეადგენს ნათესაობა, სამეგობრო, ნაცნობთა წრე და ყოველდღიურ ცხოვრებას სწორედ ამ ჯგუფებში არსებული ნორმები განსაზღვრავს.

კოლექტივისტურ კულტურაში ცალკეული ინდივიდის პასუხისმგებლობის სივრცე საკმაოდ ვიწროა და თითქმის არ ვრცელდება დიდ სოციალურ ერთობაზე - სახელმწიფოზე ან ერზე და, მით უმეტეს, ისეთ აბსტრაქტულ ნორმებზე, როგორებიცაა წესები და კანონები. შესაბამისად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლები ვიწრო სოციუმად სწორედ



ერთმანეთს, სკოლის კოლექტივს, აღიქვამენ და მათ წინაშე გრძნობენ პასუხისმგებლობას.

კოლექტივისტური საზოგადოების წევრები გადაწყვეტილებების მიღებისას მიჰყვებიან და ითვალისწინებენ „ჩვენ“ ჯგუფის მოთხოვნებს, საერთო ინტერესებსა და ღირებულებებს (Hofstede & Minkov 2010, 90-91). სწორედ ამიტომ, ზოგ შემთხვევაში, უწევთ უგულვლელად კანონის, ამ შემთხვევაში, ეროვნული სასწავლო გეგმისა და/ან მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სისტემის მოთხოვნები, რათა უარყოფითად არ გადაწყვიტონ იმ კოლეგების ბედი, რომელთა წინაშეც გრძნობენ უფრო მეტ პასუხისმგებლობას.

ამ კუთხით საინტერესოა გაანალიზდეს სქემაში არაერთგზის შეტანილი ცვლილებების მიზეზები. შესაბამისი დოკუმენტების კონტენტ-ანალიზის შედეგად გამოვლინდა, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებულ მექანიზმში განხორციელებული ცვლილებების შედეგად მოქმედ სქემაში აქცენტი გაკეთებულია მასწავლებლის საჭიროებასა და მხარდაჭერაზე ორიენტირებული პროფესიული განვითარების ხელშეწყობაზე. “შეფასების ჯგუფი” სქემის ახალ ვერსიაში ჩანაცვლდა “ხარისხის განვითარებისა და პროფესიული მხარდაჭერის” ჯგუფით. ჯგუფი დაკომპლექტებულია სკოლის ლიდერებისა და მასწავლებლებისგან. მის მიზანს წარმოადგენს კოლეგებთან თანამშრომლობით მასწავლებლების პროფესიული საჭიროებების გამოვლენა, მიზანმიმართულ პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა და განმავითარებელი უკუკავშირის მიწოდება (მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა, 2020). მოქმედ სქემაში კოლეგები ერთმანეთის საქმიანობაზე სკოლის შიგნით არ აკეთებენ განმსაზღვრელ შეფასებას.

გადაწყვეტილებების მიღებაში ჩართული პირების ინტერვიუების ანალიზიც ცხადყოფს, რომ სქემაში შეტანილი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ცვლილების - სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა საქმიანობის განმსაზღვრელი შეფასების გაუქმების, ძირითადი მიზანი თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასკოლო კულტურის გაძლიერება იყო.

წინამდებარე კვლევის ზემოთ მოხსენიებული ტენდენცია ეხმიანება უცხოეთში სხვადასხვა დროს ჩატარებულ კვლევებს, რომელთა უმრავლესობის შედეგებიც აჩვენებს, რომ მასწავლებლები სასკოლო საზოგადოებისგან ელიან ნდობასა და ურთიერთპატივისცემაზე დაფუძნებულ, განვითარებაზე ორიენტირებულ უკუკავშირს. მაგალითად, პორტლენდში (აშშ) 2017 წელს ჩატარებული კვლევა ადასტურებს, რომ მასწავლებლის კარიერული წინსვლისას ეფექტიანი, სპეციფიკური უკუკავშირი გადამწყვეტ როლს ასრულებს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებაში (Geshel 2017).

ნიშანდობლივია, რომ არსებობს კვლევები, რომელთა შედეგები ადასტურებს, რომ კოლეგების მიერ ერთმანეთის ქულებით შეფასება არ იწვევს სამუშაო კლიმატის გაუარესებას. მაგალითად, სინგაპურში ჩატარებული კვლევის ფარგლებში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და შეფასების სისტემაში სკოლის ბაზაზე გამოიყენებოდა როგორც განმავითარებელი, ისე - განმსაზღვრელი შეფასება. ამის მიუხედავად, სკოლაში კოლეგათა თანამშრომლობის კუთხით შედეგების გაუარესება არ დაფიქსირებულა (Koh 2011). შესაძლოა, აღნიშნული განპირობებული იყოს ამ ქვეყნის მოსახლეობის, მათ შორის მასწავლებლების, ინდივიდუალისტური კულტურით, რომლის ფარგლებშიც ადამიანები გადაწყვეტილების მიღებისას ეყრდნობიან კანონს, წესს და არა - ვიწრო სოციუმის ინტერესებს. გარდა ამისა, ქვეყნებში, რომლებშიც მსგავსი ტენდენცია ფიქსირდება, დიდი ხანია მუშაობს ცენტრალიზებული სისტემა, როგორც მასწავლებლის საქმიანობის შეფასების მექანიზმი.

ყოველივე ზემოთ თქმულის გათვალისწინებით, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ისეთი სისტემა, რომლის ფარგლებშიც სკოლის ბაზაზე კოლეგები ერთმანეთს უზიარებენ კონკრეტულ უკუკავშირს, ქართულ კონტექსტში ხელს უწყობს თანამშრომლობის გაძლიერებას კოლეგებს შორის, ხოლო განმსაზღვრელ შეფასებაზე ორიენტირებული სისტემა აფერხებს თანამშრომლობით ურთიერთობებს.

აქვე აღსანიშნავია, რომ მსოფლიოს მასშტაბით მასწავლებლების შეფასების შედეგებზე რეაგირებისთვის ყველაზე ხშირად გამოიყენება მასწავლებლისთვის

კონკრეტულ პროფესიულ საჭიროებაზე მორგებული პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმის შეთავაზება და არა - განმსაზღვრელი ქმედება, იქნება ეს სტატუსის შეცვლა თუ ფინანსური წახალისება (OECD 2019).

საინტერესოა კვლევის ფარგლებში გამოკვეთილი ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც, პროფესიული ურთიერთობები ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებში მეტად წახალისდა დიდკონტიგენტთან სკოლებში. ეს ტენდენცია შეიძლება აიხსნას სკოლის ბაზაზე მოქმედი თანამშრომლობითი ფორმების კვლევისას დაფიქსირებული შედეგით - მცირეკონტიგენტთან სკოლებში მასწავლებლები მეტად ხედავენ ერთმანეთის საჭიროებას და არსებული სიტუაციის გამოწვევების დასაძლევად, ყოველგვარი გარე ანგარიშვალდებულების არსებობის გარეშე, უფრო ხშირად მიმართავენ კოლეგებს გარკვეულ საკითხებში დახმარებისთვის.

წინამდებარე კვლევის შედეგებით ცხადია, რომ სქემის სავალდებულო აქტივობებმა მასწავლებლებში გააძლიერა როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური პასუხისმგებლობა. განსაკუთრებით გამოჩნდა ეს შედეგი სკოლებში, რომლებიც ჩართულნი არ იყვნენ სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობისკენ მიმართულ პროექტებში. პროექტში ჩართულ სკოლებში სქემის გავლენა ნაკლებად გამოვლინდა. როგორც რესპონდენტთა პასუხების ანალიზი ადასტურებს, აღნიშნული განპირობებული იყო იმით, რომ აღნიშნულ სკოლებში მასწავლებლები ისედაც მეტად თანამშრომლობდნენ, ვიდრე სხვა სკოლებში და მათ პროფესიულ ურთიერთობაზე სქემას რაიმე გავლენა არ მოუხდენია.

აღნიშნული შედეგი იძლევა იმის თქმის საშუალებას, რომ თანამშრომლობისკენ მიმართულმა პროექტებმა სკოლებში დატოვა გრძელვადიანი პოზიტიური გავლენა - ამ სკოლის მასწავლებლებს მეტად აქვთ გაცნობიერებული ურთიერთსწავლების მნიშვნელობა საკუთარი პრაქტიკის გაუმჯობესებისთვის. ვინაიდან საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში კოლეგებთან თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელების არცთუ ისე დიდი გამოცდილებაა, ამ ტიპის პროფესიული განვითარების სარგებელი მეტად დაინახეს

და, შესაბამისად, სქემის თანამშრომლობითი აქტივობები უფრო ეფექტიანად განახორციელეს იმ მასწავლებლებმა, რომლებიც ჩართულნი იყვნენ თანამშრომლობის განვითარებისკენ მიმართულ პროექტებში. ხოლო იმ სკოლებში, რომლებსაც არ აქვთ მსგავს პროექტებში მონაწილეობის გამოცდილება, მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული სისტემის ფარგლებში განსახორციელებელ თანამშრომლობით აქტივობებს შედარებით ფორმალიზებული ხასიათი მიეცა.

წინამდებარე კვლევით, როგორც უკვე აღინიშნა, დადასტურდა, რომ ცენტრალიზებულმა სისტემამ წაახალისა მასწავლებელთა პროფესიული ურთიერთობები, განსაკუთრებით დიდკონტიგენტიან სკოლებში. ამავსე ადასტურს ინტერვიუში რამდენიმე ექსპერტიც. როგორც შედეგებშია აღნიშნული, სქემის აქტივობებით ხელი ნაკლებად შეეწყო მჭიდრო თანამშრომლობას, თუმცა მასწავლებლებმა ისწავლეს თანამშრომლობის ფორმები. რესპონდენტების აზრით, სქემის აქტივობების განხორციელებისას, განსხვავებით კათედრაზე თანამშრომლობისგან, მასწავლებელთა აქტიურობა არ არის დაბალი.

ცენტრალიზებულ სისტემაში მასწავლებელთა აქტიურობა შესაძლოა განპირობებული იყოს იმ ფაქტით, რომ მოქმედ სქემაში მასწავლებელს აქვს კარიერული წინსვლის პერსპექტივა, რომელიც მიბმულია ფინანსურ სარგებელთან. ამ მხრივ საინტერესოა, რომ წინა სქემაში, რომელში ჩართვაც არ ატარებდა სავალდებულო ხასიათს, მასწავლებელს არ ჰქონდა გარეგანი დაინტერესება და 2014 წლის მონაცემით, 14226 სერტიფიცირებული მასწავლებლიდან მხოლოდ 8148 მასწავლებელი იყო ჩართული პროფესიული განვითარების აღნიშნულ სისტემაში ("მასწავლებელთა სერტიფიცირება, პროფესიული განვითარება და კარიერული წინსვლა 2005-2023 წლებში" 2023).

როგორც წინამდებარე კვლევით გამოვლინდა, სქემის ფარგლებში მასწავლებელთა მჭიდრო თანამშრომლობის ხელშემშლელი ძირითადი ფაქტორი იყო ის, რომ სქემა ნაკლებად ითვალისწინებს ადგილობრივ კონტექსტს. სკოლის კონტექსტის გათვალისწინების მნიშვნელობა გამოვლინდა გარედან შემოთავაზებული პროექტების ფარგლებშიც.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის როგორც ცენტრალიზებული, ისე დეცენტრალიზებული სისტემების კვლევები ადასტურებს, რომ მასწავლებელთა თანამშრომლობა უნდა იქნას გაგებული, როგორც კონტექსტის ნაწილი, რომელშიც იგი ხორციელდება (Hargreaves 1999; 2006; Spillane et al. 2012; Stoll et al. 2006).

ცენტრალიზებული მექანიზმების აქტივობების განხორციელებისას სკოლის კონტექსტის გათვალისწინების მნიშვნელობა არაერთი კვლევის მიგნებაშია ხაზგასმული. მაგალითად, 2012 წელს ჰონკონგში უნივერსიტეტისა და სკოლის თანამშრომლობით ჩატარებული ორწლიანი პროექტის ფარგლებში მკვლევრების მიერ მასწავლებლებისთვის შეთავაზებული აქტივობები შემუშავებული იყო სკოლის კონტექსტის გაანალიზების შედეგად და მორგებული იყო მათ მზაობასა და საჭიროებებზე. კვლევით დადასტურდა, რომ მონაწილე მასწავლებლები პროფესიული დიალოგის მეშვეობით გაეცნენ კვლევაზე დაფუძნებულ სწავლებას და წარმატებით გამოსცადეს იგი პრაქტიკაში (Cheng, So 2012).

სწორედ მსგავს პოზიტიურ შედეგებზე დაყრდნობით, ავტორები მიუთითებენ, რომ სკოლის გაუმჯობესებისა და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისთვის საჭიროა დიფერენცირებული და არა - ყველა სკოლისთვის გათვლილი გადაწყვეტილებების მიღება. მათი აზრით, პროფესიული განვითარების პროექტების ავტორებმა და პროვაიდერებმა უნდა გააცნობიერონ, რომ მასწავლებელს პროფესიული განვითარების რეალური შესაძლებლობა აქვს მაშინ, როდესაც შემოთავაზებულ აქტივობებში გათვალისწინებულია მისი სწავლის სტილი და სკოლის კონტექსტი. ამ შემთხვევაში, მასწავლებელი განიხილება როგორც პარტნიორი და არა - გამოცდილების პასიური მიმღები (Hargreaves 1999), რომელიც კოლეგებთან ერთად ისახავს მიზნებს და ახორციელებს მათ.

კვლევებით დადასტურებულია, რომ თანამშრომლობით პროცესში ჩართული ადამიანების მხრიდან საერთო მიზნების დასახვა აძლიერებს პროცესის ეფექტიანობას. როდესაც მასწავლებელი იაზრებს თანამშრომლობის სარგებელს როგორც საკუთარი პროფესიული განვითარებისთვის, ისე - მოსწავლეთა

შედეგების გაუმჯობესებისთვის, იგი თავად ცდილობს დაძლიოს ხელისშემშლელი ფაქტორები და ჩაერთოს კოლეგასთან ერთობლივ აქტივობებში (Jao & McDougall 2016). აღნიშნული მიგნებაც უსვამს ხაზს თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელებისას მასწავლებლის ყოველდღიური გამოწვევების გათვალისწინების მნიშვნელობას.

წინამდებარე კვლევით დასტურდება, მასწავლებლების თანამშრომლობას ნებისმიერ ფორმატში უშლის ხელს დროის დეფიციტი. სხვა კვლევების უმრავლესობის (Promethean 2021) შედეგებიც აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა თანამშრომლობისთვის ერთ-ერთი ხელისშემშლელი ფაქტორი დროის დეფიციტია. აღნიშნულ გამოწვევას, ძირითადად, თანამშრომლობისთვის საჭირო დროის სტრუქტურირებით უმკლავდებიან (Levine & Marcus 2010, 391). როგორც უკვე აღინიშნა, წინამდებარე კვლევის ფარგლებშიც გამოვლინდა ტენდენცია, რომ დროის სტრუქტურირება, ძირითად შემთხვევაში, დადებითად მოქმედებს მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე. ზოგიერთი კვლევის მიგნებაში ჩანს, რომ შესაძლოა წინასწარ სტრუქტურირებული დრო ერთდროულად ხელშემწყობიც აღმოჩნდეს თანამშრომლობისთვის და შემაფერხებელიც. კერძოდ, წინასწარ დროის სტრუქტურირება მასწავლებელს აძლევს საშუალებას, განსაზღვრულ სამუშაო დროსა და სივრცეში ითანამშრომლოს კოლეგასთან. ამ შემთხვევაში, იგი პროცესს საქმიანობის განუყოფელ და ინტეგრირებულ ნაწილად აღიქვამს, რაც, როგორც წინამდებარე კვლევით დასტურდება, თანამშრომლობის ხელშემწყობი ძლიერი ფაქტორია. ამერიკაში 2012 წელს ჩატარებული ერთ-ერთი კვლევის მიზანი იყო, შეესწავლა ის შესაძლებლობები და შეზღუდვები, რომლებიც არსებობს მასწავლებლების მიერ დროის გამოყოფასთან დაკავშირებით, რათა ხელი შეეწყოს მონაცემებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებების მიღებას. როგორც კვლევამ აჩვენა, მასწავლებლების სამუშაო განრიგში თანამშრომლობისთვის კონკრეტული დროის გამოყოფა შედეგებზე დადებითად აისახა, მასწავლებლების დამოკიდებულება კარგად ჩანს მათ ფრაზებში: „მარტო არ შეგვიძლია“; "ჩვენ ამას ერთად ვაკეთებთ"; "მე მიყვარს ჩვენი თანამშრომლობის დრო". ისინი აღნიშნავენ, რომ "როდესაც ჰქონდათ საჭირო დრო თანამშრომლობისთვის,

აუცილებლად პოულობდნენ ვინმეს, ვისთან ერთადაც შეეძლოთ არსებული პრობლემის გადაჭრის გზის პოვნა” (Datnow, Park, Kennedy-Lewis 2012, 257). ერთ-ერთმა კვლევამ, რომელშიც ჩართულნი იყვნენ რეფორმის როგორც მომხრე, ისე მოწინააღმდეგე მასწავლებლები, დაადასტურა რომ მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე დადებითად მოქმედებს დროის წინასწარ გამოყოფა შეხვედრისთვის. (Zembylas & Barker’s 2007).

კვლევები, რომლებიც მიუთითებს თანამშრომლობისთვის დროისა და შესაბამისი სამუშაო განრიგის წინასწარ სტრუქტურირების შესაძლო საფრთხეებზე, ხაზს უსვამს, რომ მსგავსმა შეხვედრებმა თანამშრომლობა შეიძლება ზედმეტად ფორმალური გახადოს. მაგალითად, თუ პროცესი იქნება ადმინისტრაციის მიერ კონტროლად აღქმული, შეიძლება წახალისდეს ხელოვნური ურთიერთობა (Hargreaves 1999).

საინტერესოა ზოგიერთი კვლევის მიგნება, რომელიც აჩვენებს, რომ სტრუქტურირებულ დროსთან ერთად, მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ თავისუფალი დროც, რომლის ფარგლებშიც თავად დაგეგმავენ ერთმანეთთან თანამშრომლობით აქტივობებს (Goddard et al.2007; Strahan 2003).

2017 წელს ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჩატარებული კვლევის მიგნებები ადასტურებს, რომ პროფესიული განვითარების პროცესებში მასწავლებელთა დიალოგისთვის საჭიროა შესაბამისი სივრცეების არსებობა. ორი სკოლის ქეისის შესწავლისას ჩატარებული არაერთი ინტერვიუ და პროცესებზე დაკვირვება აჩვენებს, რომ სივრცის არსებობა მასწავლებლებს აძლევს საშუალებას, ერთმანეთს გაუზიარონ ისეთი გრძნობები, როგორებიცაა შიში და შფოთვა; ერთად განიხილონ სასიამოვნო შემთხვევები, რომლებმაც თვითრწმენა გაუძლიერეს. აღნიშნული კი ხელს უწყობს მათ მჭიდრო თანამშრომლობით ურთიერთობებს (Datnow 2018).

კვლევების მიხედვით, პროცესის ეფექტიანობისთვის აღნიშნულ საკითხში ყველა დეტალი მნიშვნელოვანია, მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში ხაზგასმულია, რომ თანამშრომლობისთვის გამოსაყენებელი თავისუფალი სივრცე აუცილებლად უნდა იყოს მასწავლებლის სამუშაო სივრცესთან ახლოს, ისე, რომ მან თავი იგრძნოს

ბუნებრივ გარემოში და კოლეგასთან სათანამშრომლოდ არ უწევდეს შორ დისტანციაზე წასვლა (Stoll et al. 2006).

შეჯამებისთვის შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობა ნაკლებ ეფექტურია კათედრაზე, უცხოეთში კი მსგავსი მექანიზმების ფარგლებში მასწავლებლები ეფექტურად თანამშრომლობენ. როგორც წინამდებარე, ისე სხვა კვლევების შედეგების ანალიზითაც, შეიძლება ითქვას, რომ კათედრებზე მასწავლებელთა თანამშრომლობას განაპირობებს ანგარიშვალდებულების კარგად აწყობილი სისტემა, დირექციის მხარდაჭერა და კათედრის მოწყობა, მათ შორის კათედრის თავმჯდომარე, როგორც მეთოდური ლიდერი. იმისთვის, რომ მასწავლებელთა თანამშრომლობის შიდა მექანიზმი გამართულად მუშაობდეს, საჭიროა დროში გაწერილი აქტივობები, რომელსაც სჭირდება როგორც სახელმწიფოს პოლიტიკა, ისე სკოლის ძალისხმევა.

როგორც წინამდებარე, ისე უცხოეთში ჩატარებული კვლევების მიხედვით, ცენტრალიზებული მექანიზმი ხელს უწყობს მასწავლებელთა თანამშრომლობას, იმ შემთხვევაში, თუ კოლეგები სკოლის ბაზაზე ერთმანეთს უზიარებენ განმავითარებელ უკუკავშირს.

ნაშრომის შემდეგ თავში წარმოდგენილია შემდგომი კვლევის მიმართულებები, რომელიც განავითარებს და განავრცობს წინამდებარე კვლევის შედეგებს.

#### **4.2. შემდგომი კვლევის მიმართულებები**

წინამდებარე კვლევის შედეგების ინტერპრეტირებისა და მისი სხვა კვლევების შედეგებთან მიმართებით განხილვის საფუძველზე, შეგვიძლია ვისაუბროთ შემდგომი კვლევის მიმართულებებზე.

საინტერესო იქნება დიზაინზე დაფუძნებული ან/და პრაქტიკული კვლევის ჩატარება - კონკრეტული სკოლის/სკოლების კონტექსტის შესწავლის საფუძველზე, მიზნობრივი ინტერვენციების განხორციელება მასწავლებელთა თანამშრომლობის



გასაძლიერებლად. ინტერვენციების საფუძვლად შეიძლება გამოყენებული იქნას წინამდებარე კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით შემუშავებული რეკომენდაციები, რომლებიც მოერგება კვლევის დიაგნოსტიკების ეტაპზე გამოვლენილ საჭიროებებს.

როგორც წინამდებარე კვლევაში გამოიკვეთა, საგნობრივ კათედრაზე მაწავლებელთა თანამშრომლობა ფრაგმენტულია. ქართულ რეალობაში წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში ჩატარებულ კვლევამდე, ფაქტობრივად, სამეცნიერო დონეზე არ შესწავლილა აღნიშნული საკითხი. ამდენად, საინტერესო და სასარგებლო იქნება ამ მიმართულებით კონკრეტული ინტერვენციების განხორციელება სკოლებში. აღნიშნულის განხორციელებაც შესაძლებელი იქნება დიზაინზე დაფუძნებული ან პრაქტიკული კვლევის ფარგლებში.

როგორც უკვე აღინიშნა, 2022-2032 წლების საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ეროვნული სტრატეგიის მიხედვით, სკოლის ბაზაზე უნდა ჩამოყალიბდეს „მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემა, რომლის ფარგლებშიც პედაგოგები ჩაერთვებიან საჭიროებებზე დაფუძნებული უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროცესში“. საინტერესო იქნება კვლევის ჩატარება კონკრეტული ქეისების შესწავლით. ამით გამოვლინდება როგორი სისტემა იქნება ეფექტური და რა იქნება ეფექტურობის განმაპირობებელი ფაქტორები.

შემდგომი კვლევებისთვის საინტერესო იქნება საკითხის ანალიზი მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვისა და სკოლების ავტორიზაციის პროცესის ჭრილში - კერძოდ, რა კავშირია მასწავლებელთა თანამშრომლობასა და სკოლებში ესგ-ს მოთხოვნების დანერგვის კუთხით. საკითხი განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს იმის გათვალისწინებით, რომ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში 2023 წლის ნოემბერში შესული ცვლილებების მიხედვით, სკოლების დამოუკიდებლობის ხარისხი გაიზარდა როგორც ადმინისტრაციულ, ისე სასწავლო პროცესებთან მიმართებით.

როგორც საკვალიფიკაციო ნაშრომის ფარგლებში ჩატარებული კვლევის შედეგები ცხადყოფს, მასწავლებელთა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად

უმნიშვნელოვანესია სკოლის ლიდერების როლი. საინტერესო იქნება კვლევის ჩატარება, რომლის ფარგლებშიც შეისწავლება კონკრეტული ქეისები და დადგინდება ლიდერობის სტილსა და მასწავლებელთა თანამშრომლობას შორის არსებული კორელაცია.

წინამდებარე კვლევის ფარგლებში არ არის შესწავლილი თანამშრომლობისადმი მასწავლებლის დამოკიდებულებების ფორმირებაზე მოქმედი პიროვნული ფაქტორების როლი. მაგალითად, როგორ მოქმედებს მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მასწავლებლის თვითშეფასების დონე, თვითეფექტიანობის განცდა და სხვ. აღნიშნული საკითხის კვლევა ღირებული იქნება კონკრეტულ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად სპეციფიკური აქტივობების დაგეგმვისას.

და ბოლოს, ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში ნებისმიერი ქმედების მთავარი და ყველაზე მნიშვნელოვანი ორიენტირი მოსწავლე და მის მიერ მიღწეული შედეგებია. მნიშვნელოვანი იქნება კონკრეტული ქეისების შესწავლა - რამდენიმე სკოლაში მასწავლებელთა თანამშრომლობის გამოცდილების კვლევა და მისი შედეგების შედარება მოსწავლეთა მიღწევებთან.

## **თავი 5. დასკვნები და რეკომენდაციები**

წინამდებარე თავი მოიცავს კვლევის შედეგების გათვალისწინებით გამოტანილ დასკვნებსა და რეკომენდაციებს.

### **5.1. დასკვნები**

წინამდებარე კვლევის შედეგები შეიძლება გამოყენებულ იქნას, როგორც სახელმწიფოს, ისე სკოლების დონეზე სკოლის ბაზაზე მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემის დანერგვისთვის საჭირო მექანიზმების შემუშავებისა და განვითარებისთვის.

აღნიშნული განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლის ბაზაზე მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემის ჩამოყალიბება 2022-2032 წლებში საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთ-ერთი სტრატეგიული ამოცანაა. კვლევის შედეგები ერთგვარად ავსებს იმ სიცარიელეს, რომელიც სფეროში მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიმართულებით ამ დრომდე არსებობს.

წინამდებარე კვლევის მიგნებით გამოვლინდა, რომ საკითხის შესწავლის გარეშე მიღებული გადაწყვეტილებები იწვევს მასწავლებელთა ნიჰილიზმს და უარყოფითად მოქმედებს მასწავლებელთა დამოკიდებულებებზე პროფესიული განვითარების აქტივობების, მათ შორის კოლეგებთან თანამშრომლობის, მიმართ.

მასწავლებელთა თანამშრომლობას ხელს უწყობს სკოლის ბაზაზე არსებული შიდა მექანიზმები, თუკი მასწავლებლებმა იციან, როგორ ითანამშრომლონ კათედრის ფარგლებში. გამოიკვეთა კათედრაზე თანამშრომლობის ხელშემშლელი ფაქტორები, მათ შორის, კათედრის მოწყობის წესი, იზოლაციური ქმედებები და საკუთარი განსაკუთრებულობის შენარჩუნების სურვილი და სხვ.

ცენტრალიზებული სისტემის თანამშრომლობითი აქტივობები მხოლოდ იმ შემთხვევაშია ეფექტური მასწავლებელთა თანამშრომლობისთვის, თუ მასში გამოყენებულია არა განმსაზღვრელი, არამედ განმავითარებელი შეფასება.

კვლევის ფარგლებში გამოიკვეთა, რომ თანამშრომლობის გასაძლიერებლად მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სისტემაში გათვალისწინებული უნდა იყოს სკოლის დონეზე არსებული ფაქტორები. შეიძლება ითქვას, რომ სკოლასთან დაკავშირებული ფაქტორებიდან გამოიკვეთა ლიდერების მიერ გამოყენებული მიდგომები, გადაწყვეტილებების მიღებაში მასწავლებლების ჩართულობა, წინასწარ გაწერილი მიზნების, სამუშაო განრიგისა და სივრცის არსებობა.

კვლევის შედეგებით დადასტურდა, რომ გარედან შემოთავაზებულ თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულ პროექტებს დადებითი გავლენა ჰქონდა მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე. მსგავსი პროექტების ფარგლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობა არა მარტო გახშირდა, არამედ მათ გაითავისეს ამ

პროცესის სარგებელი და გაცნობიერებულად ერთვებიან სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების თანამშრომლობით ფორმებში.

წინამდებარე კვლევით დადგინდა მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერების კუთხით მსგავსი პროექტებით მიღებული შედეგების მდგრადობაც. კერძოდ, მასწავლებლები, რომლებმაც ამა თუ იმ პროექტის ფარგლებში ისწავლეს თანამშრომლების ფორმები და პრაქტიკაში გამოიყენეს ისინი, წლების შემდეგაც, როგორც სკოლის ბაზაზე კათედრის ფარგლებში, ისე სხვა თანამშრომლობისკენ მიმართულ პროექტში, წარმატებულად თანამშრომლობენ. მსგავსი პროექტების ეფექტიანობის განმაპირობებელი აღმოჩნდა როგორც სკოლასთან, ისე პროექტის განხორციელების სპეციფიკასთან დაკავშირებული ფაქტორები - დირექტორის მართვის სტილი და მისი მხარდაჭერა პროექტების განხორციელებისას, სკოლის პროფილის გათვალისწინება, ანგარიშვალდებულების სკოლაში დანერგილი სისტემა და სხვ.

## **5.2. რეკომენდაციები**

მნიშვნელოვანია, სასკოლო საზოგადოებისა და სახელმწიფო სტრუქტურების მიერ თანმიმდევრული ნაბიჯების გადადგმა შესაბამისი კომპეტენციებისა და პასუხისმგებლობის ფარგლებში. სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშესაწყობად რეკომენდაციები შემუშავდა რამდენიმე დონეზე.

სახელმწიფოს დონეზე:

- მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული მექანიზმის ფარგლებში აქტივობების განხორციელებისთვის მასწავლებელს სკოლა აძლევდეს მხოლოდ განმავითარებელ შეფასებას. შეფასება ეფუძნებოდეს როგორც

მასწავლებლის თვითშეფასებას, ისე კოლეგათა უკუკავშირსა და მოსწავლეთა შედეგების ანალიზს. აღნიშნული კი, თავის მხრივ, გაზრდის მასწავლებლის ღიაობას კონსტრუქციული კრიტიკისადმი და, ზოგადად, ხელს შეუწყობს ნდობაზე დამყარებული სასკოლო კულტურის ჩამოყალიბებას.

- სასურველია, სკოლაში თანამშრომლობით აქტივობებს სისტემური და სტაბილური ხასიათი მიეცეს - ამისთვის მნიშვნელოვანია:

ა. მოხდეს კათედრის, როგორც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი მექანიზმის, გაძლიერება, მათ შორის კათედრის თავმჯდომარეების, როგორც საშუალო რგოლის ლიდერების, მეთოდური პროფესიული განვითარების გზით, რაც ხელს შეუწყობს მასწავლებელთა კომპეტენციის ამაღლებას. მაღალი კომპეტენცია კი შეამცირებს უკუკავშირის გაზიარებისადმი მასწავლებელთა შორის არსებულ უნდობლობას.

ბ. მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული სისტემის ცვლილება ეფუძნებოდეს საჭიროებათა კვლევებს და იყოს დასაბუთებული. აღნიშნული მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინებით, რომ, როგორც საქართველოს მთავრობის შესაბამის განაცხადშია მითითებული, 2022-2032 წლების განათლებისა და მეცნიერების ახალი ეროვნული სტრატეგია ხელს შეუწყობს მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მიდგომის დანერგვას.

გ. მასწავლებლის სამუშაო დღის განრიგში გამოიყოს შესაბამისი დრო კოლეგასთან თანამშრომლობისთვის. აღნიშნული მასწავლებელს დაეხმარება იმის გააზრებაში, რომ მისთვის კოლეგასთან თანამშრომლობა საქმიანობის განუყოფელი ნაწილია.

- მნიშვნელოვანია, თითოეულ სკოლას მიეცეს საშუალება, საკუთარი საჭიროებების დიაგნოსტიკის საფუძველზე დანერგოს მასწავლებელთა თანამშრომლობის შესაბამისი ფორმები და მიზნობრივი აქტივობები. შედეგად, მასწავლებელი და სკოლა, აქტივობების პასიური მიმღებიდან

გადაინაცვლებს “დამკვეთის” როლში, რაც გაზრდის თანამონაწილეობის განცდას. თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელება კი მასწავლებლების შინაგანი მოტივაციით იქნება განპირობებული.

- საჭიროა, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტებში, ტრენინგებსა და პროფესიული განვითარების სხვა საშუალებებში გაძლიერდეს მასწავლებელთა თანამშრომლობის ფორმების შესწავლასა და გამოყენებაზე ორიენტირებული თემები, მაგალითად, ქოუჩინგი, სასწავლო ჯგუფები, „კრიტიკული მეგობარი“, გაკვეთილის შესწავლა და სხვ. ხოლო სკოლის ლიდერების პროფესიული განვითარების აქტივობებში - მასწავლებელთა თანამშრომლობითი აქტივობების მხარდამჭერი გარემოს შექმნის თემატიკა. აღნიშნული პრაქტიკულად გაააზრებინებს მასწავლებელს, პროფესიული განვითარების რომელი ფორმებით შეიძლება ითანამშრომლოს სკოლის ბაზაზე. ეს კი, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს დროის ეფექტიანად გამოყენებას.
- სასურველია, ცენტრალიზებულად ორგანიზებული ტრენინგები დაიგეგმოს იმგვარად, რომ ტრენინგში მონაწილეობის საშუალება ჰქონდეთ ერთი და იმავე სკოლის სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებს. ამასთან, ტრენინგის შინაარსი ითვალისწინებდეს საერთო პროდუქტის შექმნისა ან/და ტრენინგის გამოცდილების საკლასო ოთახში გადატანის მიზნით მასწავლებელთა თანამშრომლობას სკოლის ბაზაზე. ამ გზით კოლეგები უკეთ გაიცნობენ ერთმანეთის შესაძლებლობებს, გაჩნდება ერთობლივი აქტივობების იდეები და შემუშავდება შესაბამისი გეგმები, რაც, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს მასწავლებელთა შორის ინფორმაციის გაცვლას, კოორდინირებულ მოქმედებასა და, ზოგადად, გაზიარებული ხედვის ჩამოყალიბებას.
- მნიშვნელოვანია, სკოლის ბაზაზე კოლეგებთან თანამშრომლობის პროცესში მასწავლებლის მიერ გაწეული ძალისხმევა სახელმწიფოს მიერ აღიარებული იყოს მასწავლებლის საქმიანობის შეფასებისა და კარიერული წინსვლისას. ამ შემთხვევაში, მასწავლებელი უკეთ გაიაზრებს პროფესიული

განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული მექანიზმის აქტივობებისა და მისი ყოველდღიური საქმიანობის მჭიდრო კავშირს.

- რეკომენდებულია, გადაიხედოს კათედრის (ან შესაბამისი სტრუქტურული ერთეულის) თავმჯდომარის შერჩევის წესი და მისი საათობრივი დატვირთვა. აღნიშნული ხელს შეუწყობს ამ პოზიციაზე კომპეტენტური კადრის შერჩევას, რომელსაც ექნება დრო იზრუნოს სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სხვადასხვა აქტივობის დაგეგმვა - განხორციელებაზე.
- საგანმანათლებლო რესურსცენტრების<sup>6</sup> და სამინისტროს სხვა შესაბამისი ორგანოს დონეზე შესაძლოა მოეწყოს ფიზიკური გარემო, დაიგეგმოს საერთო კონფერენციები, სემინარები, არსებობდეს სივრცეები სოციალურ და პროფესიულ ქსელებში. წახალისდეს მასწავლებელთა საგნობრივი თუ მეთოდური ასოციაციების ფუნქციონირება და სხვ. აღნიშნული ხელს შეუწყობს მასწავლებელთა შეხვედრებისა და პროფესიული დიალოგისთვის მოქნილი და დივერსიფიცირებული სისტემის შექმნას.
- მნიშვნელოვანია, მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტსა და მასწავლებლის მომზადების უმაღლესი განათლების დარგობრივ მახასიათებლებში ხაზგასმული იყოს კოლეგებთან თანამშრომლობის კომპეტენციის მნიშვნელობა მასწავლებლის პროფესიისთვის. აღნიშნული ჩანაწერები წარმოაჩენს საკითხის მნიშვნელობასა და პრიორიტეტულობას.

---

<sup>6</sup>. რესურსცენტრი - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ტერიტორიული ორგანო – საგანმანათლებლო რესურსცენტრი წარმოადგენს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ტერიტორიულ ორგანოს, რომლის ერთ-ერთი ფუნქციაა შესაბამისი ღონისძიებების (ტრენინგების, სემინარების და სხვა) ორგანიზებით თავის სამოქმედო ტერიტორიაზე არსებული ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ადამიანური რესურსების განვითარებაზე ზრუნვა. მათთვის პროფესიულად მნიშვნელოვანი რესურსების შესახებ ინფორმაციის დროულად მიწოდების ხელშეწყობა (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №31 - საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ტერიტორიული ორგანოების საგანმანათლებლო რესურსცენტრების ტიპური დებულების დამტკიცების შესახებ).

## სკოლის დონეზე:

- მნიშვნელოვანია, სკოლის ლიდერებმა გააძლიერონ კათედრა ან შესაბამისი სტრუქტურული ერთეული, როგორც სკოლაში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი მექანიზმი; მხარი დაუჭირონ აღნიშნული სტრუქტურული ერთეულის ხელმძღვანელების, როგორც საშუალო რგოლის ლიდერების, პროფესიულ განვითარებას. აღნიშნული ხელს შეუწყობს სკოლაში ადამიანური კაპიტალის გაძლიერებას.
- საჭიროა, სკოლის ლიდერებმა მხარი დაუჭირონ და აღიარონ მასწავლებელთა თანამშრომლობითი აქტივობები, რაც შეიძლება გამოიხატებოდეს შემდეგში:
  - ა. შექმნან ემოციურად უსაფრთხო გარემო, მათ შორის უზრუნველყოფილი უნდა იყოს გაცემული და მიღებული უკუკავშირის კონფიდენციალურობა, რაც გაზრდის მასწავლებელთა ღიაობასა და ურთიერთნდობას;
  - ბ. მასწავლებლებს დაუსახონ მოლოდინები ურთიერთთანამშრომლობის მიმართულებით და შექმნან ანგარიშვალდებულების ქმედითი სისტემა, რაც მასწავლებლისთვის იქნება ერთგვარი ბიძგი, დაგეგმონ და განახორციელონ თანამშრომლობითი აქტივობები;
  - გ. გამოყონ შესაბამისი რესურსები (მათ შორის ფიზიკური გარემო) და პროცესის ეფექტიანობას ხელი შეუწყონ ლოჯისტიკის ნაწილში, მაგალითად, საგაკვეთილო ცხრილის მოდიფიცირება, საჭიროებისამებრ, რაც მასწავლებელს მოუხსნის ლოჯისტიკურ სირთულეებს და დააზოგინებს დროს;
  - დ. სკოლის დონეზე მოხდეს მასწავლებლის მიერ დახარჯული ძალისხმევის აღიარება თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელებისთვის/ინიცირებისთვის. აღნიშნული ხელს შეუწყობს მასწავლებელთა მოტივირებას;



ე. მართვისას თავად სკოლის ლიდერები იძლეოდნენ გაზიარებული ლიდერობისა და გუნდური პასუხისმგებლობის მაგალითს, რაც კოლეგებისთვის იქნება როლური მოდელი;

ვ. ხელი შეუწყო მასწავლებლების ინიციატივების წახალისებასა და ამა თუ იმ სფეროში ლიდერობას, რაც გაზრდის მათ პასუხისმგებლობასა და შინაგან მოტივაციას;

ზ. გადაწყვეტილებების მიღებისას გაითვალისწინონ მასწავლებელთა თანამშრომლობისას მიღწეული შედეგები და გაცემული რეკომენდაციები, რაც მასწავლებლებს პრაქტიკაში დაანახებს თანამშრომლობის მნიშვნელობას.

- რეკომენდებულია, სკოლის ლიდერებმა უზრუნველყონ ისეთი სასკოლო კულტურის ჩამოყალიბება და შესაბამისი მექანიზმების შემუშავება, რომლებიც ხელს შეუწყობს მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე ორიენტირებული სხვადასხვა პროექტიდან მიღებული გამოცდილების გავრცელებასა და შედეგების მდგრადობას სკოლაში. ეს უზრუნველყოფს კონკრეტული საფეხურის ან საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებლების გამოცდილების გაზიარებას სკოლის მასშტაბით.
- მნიშვნელოვანია, სკოლის ლიდერებმა იზრუნონ პროფესიული განვითარების ისეთი ტრენინგების გავლასა თუ პროექტებში ჩართვაზე, რომლებიც გაზრდის მათ მზაობას თანამშრომლობითი აქტივობების მხარდაჭერისთვის, მაგალითად, ურთიერთყოფინგი, „კრიტიკული მეგობარი“, გაკვეთილის ერთობლივი შესწავლა და სხვ. აღნიშნული მათ დაეხმარებათ სკოლის საჭიროებაზე მორგებული პროფესიული განვითარების ფორმის შერჩევასა და საჭიროების შემთხვევაში, მოდიფიცირებაში.
- მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებისთვის თანამშრომლობის მიმართულებით დასახული ამოცანები შეესაბამებოდეს მათ ყოველდღიურ პრაქტიკას. მასწავლებლებს უნდა უწევდეთ ისეთი ამოცანების გადაჭრა, რომლებიც უკავშირდება მოსწავლეთა შედეგებს, მშობლებსა და თემთან

თანამშრომლობას და სხვ. ამ შემთხვევაში, მასწავლებელი აღნიშნულ პროცესს აღიქვამს, როგორც დასახული მიზნის მიღწევის საშუალებას და არა - იზოლირებულ აქტივობას.

- მნიშვნელოვანია გარედან შემოთავაზებულ პროექტებში სკოლის ლიდერები აქტიურად მონაწილეობდნენ და რთავდნენ კათედრის წარმომადგენლებს. მაგალითად, როდესაც რომელიმე პროექტის ფარგლებში პროექტის წარმომადგენელი გაკვეთილზე ესწრება მასწავლებელს და უბრუნებს უკუკავშირს, საჭიროა, პროცესში ჩართული იყოს სკოლის წარმომადგენელიც. ამით ხელი შეეწყობა მიღებული გამოცდილების გავრცელებას სკოლის მასშტაბით და უზრუნველყოფილი იქნება შედეგების მდგრადობა.
- საჭიროა, სკოლის სტრუქტურული მოწყობა იყოს დემოკრატიული, იძლეოდეს გადაწყვეტილების მიღებაში თანამონაწილეობის შესაძლებლობას, მაგალითად, კოლეგიალური სტრუქტურების ეფექტური მუშაობის გზით. ამ შემთხვევაში, მასწავლებელი დაინახავს თანამშრომლობის პრაქტიკულ სარგებელს.

მასწავლებლის დონეზე:

- სასურველია, მასწავლებლებმა იზრუნონ პროფესიული განვითარების ისეთ აქტივობებსა და პროექტებში ჩართვაზე, რომლებიც გაზრდის მათ მზაობას თანამშრომლობითი აქტივობების გამოყენებისთვის, მაგალითად, ურთიერთყოფილება, „კრიტიკული მეგობარი“ გაკვეთილის ერთობლივი შესწავლა და სხვ. ამ შემთხვევაში მასწავლებელს გააზრებულად შეეძლება თავისი და/ან სკოლის საჭიროების საპასუხოდ ეფექტიანად გამოიყენოს პროფესიული განვითარების კონკრეტული ფორმა საკუთარ პრაქტიკაში.
- მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა იზრუნონ კომუნიკაციის კომპეტენციის განვითარებაზე, რაც ხელს შეუწყობს ინფორმაციის სწორად და მიზნობრივად გაცვლას და კოორდინირებულ ქმედებას კოლეგებს შორის.

აღნიშნული კი მჭიდრო პროფესიული თანამშრომლობის ერთ-ერთი წინაპირობაა.

- იმ მასწავლებლებმა, რომლებსაც აქვთ თანამშრომლობითი აქტივობების განხორციელების გამოცდილება, სასურველია, კოლეგებს გაუზიარონ საკუთარი ცოდნა და ხელი შეუწყონ ცალკეული პროექტის ფარგლებში ჩატარებული აქტივობების გავრცელებას სკოლის მასშტაბით. ამ შემთხვევაში სკოლაში ძლიერდება არა კონკრეტულ მასწავლებელთა ადამიანური კაპიტალი, არამედ მიღებული გამოცდილება ვრცელდება სკოლის დონეზე.
- რეკომენდებულია მასწავლებლებმა მოაწყონ შეხვედრები კოლეგებისთვის საუკეთესო პრაქტიკის გასაზიარებლად, რაც ხელს შეუწყობს მის დანერგვას სკოლის მასშტაბით.
- საჭიროა მასწავლებლებმა ერთობლივად დაგეგმონ თემატური ერთეულები და გაკვეთილები, რათა შეძლონ ერთმანეთის ადამიანური რესურსით განავითარონ საგნობრივი კურიკულუმი და გაამდიდრონ ერთმანეთის პრაქტიკა.
- სასურველია მასწავლებლებმა კოლეგებთან თანამშრომლობით მონაწილეობა მიიღონ სკოლის დონეზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის შემუშავებასა და განვითარებაში. ამ შემთხვევაში, მიღებული პროდუქტი იქნება საერთო მუშაობის შედეგი და არა - მხოლოდ ერთი კონკრეტული ჯგუფის ნააზრევი. მასწავლებლებს ექნებათ მიღებული გადაწყვეტილებისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა, რაც გაზრდის რეალურ პრაქტიკაში მისი დანერგვის შესაძლებლობას.

## ბიბლიოგრაფია

### ქართულ ენაზე

ანდლულაძე, ნათია. „მასწავლებლის შეფასება საქართველოში პროფესიული

კაპიტალის პერსპექტივიდან“. სადისერტაციო ნაშრომი, ილიას

სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2016. <https://eprints.iliauni.edu.ge/6599/>.

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2016. ბრძანება ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ, No 40/ნ. საქართველო. [www.matsne.gov.ge](http://www.matsne.gov.ge). (30.10.2022).

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2016. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2016 წლის 18 მაისი №40/ნ ბრძანებაში ცვლილების შეტანის თაობაზე.

[www.matsne.gov.ge](http://www.matsne.gov.ge). (28.11.2023).

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. „მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2008 წლის 21 ნოემბრის №1014 ბრძანებაში ცვლილების შეტანის შესახებ. [www.matsne.gov.ge](http://www.matsne.gov.ge). (05.06.2023).

ინასარიძე, მათა. „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე – სწავლების ხარისხის ამაღლების მნიშვნელოვანი ფაქტორი“. ჟურნალი „მასწავლებელი“. 2013. <https://mastsavlebeli.ge/?p=2286>.

ინასარიძე, მათა. „სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული

განვითარების პროგრამა“. 2014. <https://mastsavlebeli.ge/?p=1970>.

ინასარიძე, მათა და მანანა ბოჭორიშვილი. „სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება“. თბილისი: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. 2014.

კანონი ზოგადი განათლების შესახებ. [www.matsne.gov.ge](http://www.matsne.gov.ge). (30.10.2023)

ლობჯანიძე, სოფიკო და მარიკა კირვალიძე. „ქართულ კონტექსტში მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორები და მათი მართვის შესაძლებლობები“. *განათლების მეცნიერება* 1, N1 (იანვარი 14, 2019).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა. (10. 04. 2023). <http://tpdc.ge/geo/-----2/99>

მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფის ხელმძღვანელობა. ფასილიტატორის გზამკვლევი, 2015. [http://kargiskola.ge/fasilit/fasilitator\\_guide\\_geo.pdf](http://kargiskola.ge/fasilit/fasilitator_guide_geo.pdf)

მასწავლებელთა სერტიფიცირება პროფესიული განვითარება და კარიერული წინსვლა 2005-2023 წლებში (2023). სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათმორისი ურთიერთობების ცენტრი

მასწავლებლის მომზადების უმაღლესი განათლების დარგობრივი მახასიათებლები. <https://shorturl.at/dgUW9>

ნიჟარაძე, გაგა. (2001). პოლიტიკური ქცევა საქართველოში. სამეცნიერო პერიოდული გამოცემა ეპოქა, 1, 6-16

G-PriEd საბაზისო განათლების პროგრამის ვებ პროტალი. <https://www.kargiskola.ge/>. (30.05.2023)

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია - 2022-2032. <https://shorturl.at/fzV69>. (18.11.2023)

საქართველოს მთავრობა. 2020. მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის დამტკიცების შესახებ. დადგენილება 390. [www.matsne.gov.ge](http://www.matsne.gov.ge).

საქართველოს მთავრობის დადგენილება №241 2019. [www.matsne.gov.ge](http://www.matsne.gov.ge).

საქართველოს მთავრობის დადგენილება №476 <https://matsne.gov.ge/ka/document/download/2982289/0/ge/pdf> (19.04.2023)

საქსტატი. 2022. *პედაგოგოების რიცხოვნობა სკოლებში. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების რაოდენობა* (21.09.2023)

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება - მასწავლებელთა სასწავლო ჯგუფები. გზამკვლევი მასწავლებლებისა და დირექტორებისთვის. 2020.

სოფიკო ლობჯანიძე, ეკა ტყავაშვილი, მარიკა კირვალიძე, იარივ იცკოვიჩი,

ალფრედ ვაინბერგერი, ჰადას ჰუბერი, ინა ბარათაშვილი, გულიკო ჯანოვა. კრიტიკული მეგობრის მიდგომა, 2020. (ASSET). „შეფასების მექანიზმები უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ახლებური სასწავლო გარემოს ჩამოსაყალიბებლად“

სურმანიძე, ლალი. (2001). *ინდივიდუალისტური და კოლექტივისტური საზოგადოებები (ემპირიული კვლევის თეორიული მოდელები)*. თბილისი: ნეკერი

[https://tsu.ge/data/file\\_db/library/013%20Individualistური%20da%20Koleqtivistური%20Sazogadobebebi.pdf](https://tsu.ge/data/file_db/library/013%20Individualistური%20da%20Koleqtivistური%20Sazogadobebebi.pdf) (20.05.2022)

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS). 2018. [https://www.naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/TALIS2018-Georgia%20\(1\).pdf](https://www.naec.ge/uploads/postData/20-21/kvlevebi/TALIS2018-Georgia%20(1).pdf) (11. 02. 2022)

შაპირო, მარკ, შირო ნაკატა, ლელა ჩახაია, ეკა ჟვანია, გიორგი ბაბუნაშვილი, ნინო ფრუიძე, მედეა ცხომელიძე. (2007). განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტი „ილია ჭავჭავაძის“ შეფასება.

## ინგლისურ ენაზე

Abbott, Marissa, and Aaron Reilly. The Role of Social Capital in Supporting Economic Mobility. (May 2019). Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation U.S. Department of Health and Human Services.

Abdull Kareem, Omar, and Tai Mei Kin. “An Analysis on the Implementation of Professional Learning Communities in Malaysian Secondary Schools.” *Asian Journal of University Education* 17, no. 1 (March 8, 2021): 192. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12693>.

Adams, Paul. “Exploring Social Constructivism: Theories and Practicalities.” *Education* 3. 13 34, no. 3 (October 2006): 243–57. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>.

Adler, Paul S., and Seok-Woo Kwon. “Social Capital: Prospects for a New Concept.” *Academy of Management Review* 27, no. 1 (January 2002): 17–40. <https://doi.org/10.5465/amr.2002.5922314>.

- “Adult Learning: Implications for Teaching in Social Work Education.” *The British Journal of Social Work*, February (1993). <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a055937>.
- Aitken, Ro, and Judith Harford. “Induction Needs of a Group of Teachers at Different Career Stages in a School in the Republic of Ireland: Challenges and Expectations.” *Teaching and Teacher Education* 27, no. 2 (February 2011): 350–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.003>.
- Akpan, Vera Idaresit, Angela, Udodirim, Igwe, Ikechukwu Blessing Ijeoma Mpamah & Charity Onyinyechi Okoro. “Social constructivism: implications on teaching and learning”, *British Journal of Education*, (2020). Vol. 8 No. 8, pp. 49-56.
- Aktekin, Nafiye Cigdem. “Critical Friends Group (CFG): Inquiry-Based Professional Development Model for Turkish EFL Teachers.” *Eurasian Journal of Educational Research* 19, no. 81 (May 29, 2019): 1–20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.81.1>.
- Alkhalwaldeh, Ahmad. “School-Based Teacher Training in Jordan: Towards On-School Sustainable Professional Development.” *Journal of Teacher Education for Sustainability* 19, no. 2 (December 20, 2017): 51–68. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0014>.
- Amineh, Roya Jafari and Hanieh Davatgari Asl. “Review of Constructivism and Social Constructivism.” (2015).
- Angus-Cole, K. (2022, July 2022). Education brief: Teacher professional development. Cambridge Assessment International Education. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/621009-teacher-professional-development-facsheet.pdf>
- Antinluoma, Markku, Liisa Ilomäki, and Auli Toom. “Practices of Professional Learning Communities.” *Frontiers in Education* 6 (April 27, 2021). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.617613>.
- Aspfors, Jessica, and Terese Bondas. “Caring about Caring: Newly Qualified Teachers’ Experiences of Their Relationships within the School Community.” *Teachers and Teaching* 19, no. 3 (June 2013): 243–59. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>.
- Aubusson, Peter, Frances Steele, Steve Dinham, and Laurie Brady. “Action Learning in Teacher Learning Community Formation: Informative or Transformative?” *Teacher Development* 11, no. 2 (July 2007): 133–48. <https://doi.org/10.1080/13664530701414746>.

- Ávalos-Bevan, Beatrice, and Maria Assunção Flores. "School-Based Teacher Collaboration in Chile and Portugal." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 52, no. 8 (January 6, 2021): 1222–40. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1854085>.
- Bautista, Alfredo, and Rosario Oretga-Ruiz. "Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches." *Psychology, Society, & Education* 7, no. 3 (August 25, 2017). <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020>.
- Bennett, Nigel; Newton, Wendy; Wise, Christine; Woods, Philip A and Economou, Anastasia: *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools* (Nottingham: National College for School Leadership, 2003).
- Bennett, Nigel, Philip Woods, Christine Wise, and Wendy Newton. "Understandings of Middle Leadership in Secondary Schools: A Review of Empirical Research." *School Leadership & Management* 27, no. 5 (November 2007): 453–70. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Ben-Peretz, Miriam, Eli Gottlieb, and Ido Gideon. "Coaching between Experts – Opportunities for Teachers' Professional Development." *Teacher Development* 22, no. 3 (April 6, 2018): 303–13. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>.
- Berry, Amanda, and Tom Russell. "Collaboration and Community Building in Teacher Educators' Work." *Studying Teacher Education* 8, no. 3 (September 25, 2012): 205–7. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.721228>.
- Blank, Rolf. K., & de las Alas, Nina. (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. The Council of Chief State School Officers.
- Borko, H., J. Jacobs, and K. Koellner. "Contemporary Approaches to Teacher Professional Development." *International Encyclopedia of Education* (2010), 548–56. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00654-0>.
- Bouchrika, Imed. *Teacher Collaboration Guide: Strategies, Statistics & Benefits*, Education, Research.com, (Feb 2, 2022). <https://research.com/education/teacher-collaboration-guide>.
- Bourdieu, Pierre and James S. Coleman. *Social Theory for a Changing Society*, (1991).



- Bourdieu, P., & Coleman, J. W. (2019). Social theory for a changing society. In *Routledge eBooks*.  
<https://doi.org/10.4324/9780429306440>
- Brazer, S. David, Sharon D. Kruse, and Sharon Conley. "Organizational Theory and Leadership Navigation." *Journal of Research on Leadership Education* 9, no. 3 (April 24, 2014): 254–72. <https://doi.org/10.1177/1942775114532640>.
- Brown, Gavin T. L., Atta Gebril, and Michalis P. Michaelides. "Teachers' Conceptions of Assessment: A Global Phenomenon or a Global Localism." *Frontiers in Education* 4 (March 7, 2019). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>.
- Bryceson, Kim. "The Online Learning Environment—A New Model Using Social Constructivism and the Concept of 'Ba' as a Theoretical Framework." *Learning Environments Research* 10, no. 3 (September 11, 2007): 189–206. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9028-x>.
- Buchanan, Karen, and Tomas Buchanan. "Preparing Teacher Candidates to Collaborate with Families and Communities: Standards, Research, and Practice." *Northwest Journal of Teacher Education* 14, no. 1 (May 2019). <https://doi.org/10.15760/nwjte.2019.14.1.6>.
- Bush, Annika, and Norbert Grotjohann. "Collaboration in Teacher Education: A Cross-Sectional Study on Future Teachers' Attitudes towards Collaboration, Their Intentions to Collaborate and Their Performance of Collaboration." *Teaching and Teacher Education* 88 (February 2020): 102968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>.
- Busher, Hugh. "Coping with Policy and Social Contexts in Schools." *Improving Schools* 9, no. 2 (July 2006): 91–92. <https://doi.org/10.1177/1365480206064724>.
- Carl, J Dunst, Beth Bruder Mary, and W Hamby Deborah. "Metasynthesis of In-Service Professional Development Research: Features Associated with Positive Educator and Student Outcomes." *Educational Research and Reviews* 10, no. 12 (June 23, 2015): 1731–44. <https://doi.org/10.5897/err2015.2306>.
- Carroll, Kristen, Susan K. Patrick, and Ellen Goldring. "School Factors That Promote Teacher Collaboration: Results from the Tennessee Instructional Partnership Initiative." *American Journal of Education* 127, no. 4 (August 1, 2021): 501–30. <https://doi.org/10.1086/715002>.
- Chan, Carol K. K., and Ming Fai Pang. "Teacher Collaboration in Learning Communities." *Teaching Education* 17, no. 1 (March 2006): 1–5. <https://doi.org/10.1080/10476210500527899>.

- Chang, Ling-Chian, and Greg C. Lee. "A Team-Teaching Model for Practicing Project-Based Learning in High School: Collaboration between Computer and Subject Teachers." *Computers & Education* 55, no. 3 (November 2010): 961–69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.007>.
- "Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age." *Choice Reviews Online* 32, no. 01 (September 1, 1994): 32–0440.
- Cheng, May M.H., and Winnie W.M. So. "Analysing Teacher Professional Development through Professional Dialogue: An Investigation into a University–School Partnership Project on Enquiry Learning." *Journal of Education for Teaching* 38, no. 3 (March 19, 2012): 323–41. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.668331>.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Cas Prinsloo, and Stephen Taylor. "How to Improve Teaching Practice?" *Journal of Human Resources* 55, no. 3 (February 7, 2019): 926–62. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.
- Clarke, David, and Hilary Hollingsworth. "Elaborating a Model of Teacher Professional Growth." *Teaching and Teacher Education* 18, no. 8 (November 2002): 947–67. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00053-7).
- Clement, Mieke, and Roland Vandenberghe. "Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial (Ad)Venture?" *Teaching and Teacher Education* 16, no. 1 (January 2000): 81–101. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00051-7).
- Çoban, Ömür, Nedim Özdemir, and Mehmet Şükrü Bellibaş. "Trust in Principals, Leaders' Focus on Instruction, Teacher Collaboration, and Teacher Self-Efficacy: Testing a Multilevel Mediation Model." *Educational Management Administration & Leadership* 51, no. 1 (October 28, 2020): 95–115. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>.
- Cohen, Julie, and Dan Goldhaber. "Building a More Complete Understanding of Teacher Evaluation Using Classroom Observations." *Educational Researcher* 45, no. 6 (July 20, 2016): 378–87. <https://doi.org/10.3102/0013189x16659442>
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. *Research Methods in Education*. Routledge, (2017).
- Corps, United States. Marine. *Performance Evaluation System Handbook*, 1986.

- Costa, Artut, & Kallick, Bena. "Through the Lens of a Critical Friend. Educational Leadership". (1993). 51, 49-51. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct93/vol51/num02/Through-the-Lens-of-a-Critical-Friend.aspx>.
- Crick, Ruth Deakin. "Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care." *European Educational Research Journal* 7, no. 3 (January 1, 2008): 311–18. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.311>.
- Curry, Marnie. "Critical Friends Groups: The Possibilities and Limitations Embedded in Teacher Professional Communities Aimed at Instructional Improvement and School Reform." *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 110, no. 4 (April 2008): 733–74. <https://doi.org/10.1177/016146810811000401>.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157–172. <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2017-0028>
- Datnow, Amanda, Vicki Park, and Brianna Kennedy-Lewis. "High School Teachers' Use of Data to Inform Instruction." *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 17, no. 4 (October 2012): 247–65. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.718944>.
- De Jong, Loes, Jacobiene Meirink, and Wilfried Admiraal. "Teacher Learning in the Context of Teacher Collaboration: Connecting Teacher Dialogue to Teacher Learning." *Research Papers in Education* 37, no. 6 (June 1, 2021): 1165–88. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931950>
- Demir, Bilican, S. 2021. The characteristics of teachers in effective schools: A secondary analysis of TALIS. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 525-545.
- Demir, Ema Kristina. "The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A Systematic Literature Review." *Educational Research Review* 33 (June 2021): 100391. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>.
- Desimone, Laura M. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures." *Educational Researcher* 38, no. 3 (April 2009): 181–99. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>.

- Donnelly, Caitlin. "Defending Identity and Ethos: An Analysis of Teacher Perceptions of School Collaboration in Northern Ireland." *Policy Futures in Education* 10, no. 5 (January 1, 2012): 540–51. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.5.540>.
- Doolittle, Gini, Maria Sudeck, and Peter Rattigan. "Creating Professional Learning Communities: The Work of Professional Development Schools." *Theory Into Practice* 47, no. 4 (October 8, 2008): 303–10. <https://doi.org/10.1080/00405840802329276>.
- Durksen, Tracy L., Robert M. Klassen, and Lia M. Daniels. "Motivation and Collaboration: The Keys to a Developmental Framework for Teachers' Professional Learning." *Teaching and Teacher Education* 67 (October 2017): 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>.
- Easton, Lois Brown (Ed.). *Powerful designs for professional learning*. (2nd ed.). (2008). Oxford, OH: National Staff Development Council
- "Engaging Organizational Communication Theory & Research: Multiple Perspectives Engaging Organizational Communication Theory & Research: Multiple Perspectives," 2005. <https://doi.org/10.4135/9781452204536>.
- Fauth, Benjamin, Jasmin Decristan, Anna-Theresia Decker, Gerhard Büttner, Ilonca Hardy, Eckhard Klieme, and Mareike Kunter. "The Effects of Teacher Competence on Student Outcomes in Elementary Science Education: The Mediating Role of Teaching Quality." *Teaching and Teacher Education* 86 (November 2019): 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>.
- Feiman-Nemser S. (2012). *Teachers as learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fenster, Dana (2014). *Implications of Teacher Tenure on Teacher Quality and Student Performance in North Carolina*. Honors thesis, Duke University. <https://hdl.handle.net/10161/8434>.
- Fensterwald, Monika, Petra Wagner, Barbara Schober, Marko Lüftenegger, and Christiane Spiel. "Fostering Lifelong Learning – Evaluation of a Teacher Education Program for Professional Teachers." *Teaching and Teacher Education* 29 (January 2013): 144–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009>.

- Flores, Maria Assunção, and Christopher Day. "Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study." *Teaching and Teacher Education* 22, no. 2 (February 2006): 219–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Freeman, Donald, and Karen E. Johnson. "Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education." *TESOL Quarterly* 32, no. 3 (1998): 397. <https://doi.org/10.2307/3588114>.
- Fullan, Michael, Santiago Rincón-Gallardo, and Andy Hargreaves. "Professional Capital as Accountability." *Education Policy Analysis Archives* 23 (February 16, 2015): 15. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>.
- Geshel, Megan E. International Teachers' Perceptions of Leadership Practices For Effective Teacher Evaluations: A Qualitative Case Study (Thesis, Concordia University, St. Paul). (2017). [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/137](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/137)
- Gichuru, Muthoni, Leah & Ongus, Wafula, Raymond. Effect of teacher quality on student performance in mathematics in Primary 6 National Examination: A survey of private primary schools in Gasabo District, Kigali City, Rwanda. 2016. *International Journal of Education and Research*, 4(2): 237-259.
- Gilles, Carol, and Jennifer Wilson. "Receiving as Well as Giving: Mentors' Perceptions of Their Professional Development in One Teacher Induction Program." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 12, no. 1 (April 2004): 87–106. <https://doi.org/10.1080/1361126042000183020>.
- Goddard, Yvonne L., Roger D. Goddard, and Megan Tschannen-Moran. "A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools." *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 109, no. 4 (April 2007): 877–96. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>.
- Gorozidis, Georgios, and Athanasios G. Papaioannou. "Teachers' Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations." *Teaching and Teacher Education* 39 (April 2014): 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>.
- Gottesman, B. L. Peer Coaching for Educators. 2000. Lanham, MD: Scarecrow Press

- Graham, Parry. "Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community." *RMLE Online* 31, no. 1 (January 2007): 1–17. <https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462044>.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. Toward a theory of teacher community. (2001). *Teachers College Record*, 103, 942–1012.
- Guest, Greg, Emily E. Namey, and Marilyn L. Mitchell. *Collecting Qualitative Data*. SAGE Publications, 2012.
- Güler, Mustafa, and Derya Çelik. "Supporting Novice Mathematics Teachers: The Impact of e-Mentoring on Lesson Analysis Skills." *Teaching and Teacher Education* 113 (May 2022): 103658. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103658>.
- Gustafson, James M., Peter L. Berger, Thomas Luckmann, and Thomas Luckmann. "The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge." *Journal for the Scientific Study of Religion* 7, no. 1 (1968): 122. <https://doi.org/10.2307/1385127>.
- Gutman, Mary. "Leading a Professional Learning Community for Teacher Educators: Inquiry into College Principals' Motives and Challenges." *Teacher Development* 25, no. 3 (April 4, 2021): 263–77. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1901772>.
- Hall, Gene E., and Shirley M. Hord. *Implementing Change*. Prentice Hall, 2011.
- Hargreaves, Andy. "Teacher Collaboration: 30 Years of Research on Its Nature, Forms, Limitations and Effects." *Teachers and Teaching* 25, no. 5 (July 4, 2019): 603–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>.
- Hargreaves, Andy, and Michael T. O'Connor. *Collaborative Professionalism*. Corwin Press, 2018.
- Hargreaves, David H. "The Knowledge-Creating School." *British Journal of Educational Studies* 47, no. 2 (June 1999): 122–44. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>.
- Harris, Alma, and Michelle Jones. "Professional Learning Communities and System Improvement." *Improving Schools* 13, no. 2 (July 2010): 172–81. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>.
- Harris, Alma, Michelle Jones, Nashwa Ismail, and Dong Nguyen. "Middle Leaders and Middle Leadership in Schools: Exploring the Knowledge Base (2003–2017)." *School Leadership &*

- Management* 39, no. 3–4 (March 6, 2019): 255–77.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>.
- Harris, Howard, and Tracey Bretag. “Reflective and Collaborative Teaching Practice: Working towards Quality Student Learning Outcomes.” *Quality in Higher Education* 9, no. 2 (August 2003): 179–85. <https://doi.org/10.1080/13538320308151>.
- Hindin, Alisa, Catherine Cobb Morocco, Emily Arwen Mott, and Cynthia Mata Aguilar. “More than Just a Group: Teacher Collaboration and Learning in the Workplace.” *Teachers and Teaching* 13, no. 4 (June 8, 2007): 349–76. <https://doi.org/10.1080/13540600701391911>.
- Hofstede, Geert, and Michael Minkov. “Long- versus Short-Term Orientation: New Perspectives.” *Asia Pacific Business Review* 16, no. 4 (October 2010): 493–504. <https://doi.org/10.1080/13602381003637609>.
- Honingh, Marlies, and Edith Hooge. “The Effect of School-Leader Support and Participation in Decision Making on Teacher Collaboration in Dutch Primary and Secondary Schools.” *Educational Management Administration & Leadership* 42, no. 1 (November 5, 2013): 75–98. <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>.
- Hudson, Peter. “Mentoring as Professional Development: ‘Growth for Both’ Mentor and Mentee.” *Professional Development in Education* 39, no. 5 (November 2013): 771–83. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>.
- Iancu-Haddad, Debbie, and Izhar Oplatka. “Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor’s Point of View.” *The New Educator* 5, no. 1 (March 2009): 45–65. <https://doi.org/10.1080/1547688x.2009.10399563>.
- Inasaridze, Maia, Lobzhanidze, Sofiko, Ratiani, Manana. 2015. Success and Problems of School Based Teacher Professional Development (Case of Georgia) 19: 65-72.
- Ingvarson, Lawrence, Marion Meiers, and Adrian Beavis. “Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers’ Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy.” *Education Policy Analysis Archives* 13 (January 29, 2005): 10. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.

- Jack Lam, Y.L. "School Organizational Structures: Effects on Teacher and Student Learning." *Journal of Educational Administration* 43, no. 4 (August 1, 2005): 387–401. <https://doi.org/10.1108/09578230510605432>.
- Jao, Limin, and Doug McDougall. "Moving beyond the Barriers: Supporting Meaningful Teacher Collaboration to Improve Secondary School Mathematics." *Teacher Development* 20, no. 4 (April 20, 2016): 557–73. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1164747>.
- Johannesson, Peter. "Development of Professional Learning Communities through Action Research: Understanding Professional Learning in Practice." *Educational Action Research* 30, no. 3 (December 2, 2020): 411–26. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>.
- Jong, Loes de, Jacobiene Meirink, and Wilfried Admiraal. "School-Based Collaboration as a Learning Context for Teachers: A Systematic Review." *International Journal of Educational Research* 112 (2022): 101927. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>.
- Jonson, David.W. & Johnson, Frank.P. (2000, 7th Edition) *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Joyce, B., & Showers, B. Improving in-service training: The messages from research. (1980). *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Joyce, B. & Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Kandpal, Jyoti, Dr. Satyawan Baroda, and Chhavi Sharma. "360 Degree Feedback Appraisals- An Innovative Approach of Performance Management System." *International journal of management#information technology* 1, no. 2 (December 19, 2018): 53–66. <https://doi.org/10.24297/ijmit.v1i2.1447>.
- Kane, Thomas, Kerri Kerr, and Robert Pianta. *Designing Teacher Evaluation Systems*. John Wiley & Sons, 2014.
- Kareem, Omar Abdull, and Mei Kin Tai. "Relationship between Professional Learning Community and Teacher Attitudes toward Change." *International Journal of Management in Education* 17, no. 1 (2023): 1. <https://doi.org/10.1504/ijmie.2023.10051048>.
- Kazemi, Elham, Hala Ghousseini, Eric Cordero-Siy, Sam Prough, Elzena McVicar, and Alison Fox Resnick. "Supporting Teacher Learning about Argumentation through Adaptive, School-



- Based Professional Development.” *ZDM – Mathematics Education* 53, no. 2 (March 10, 2021): 435–48. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01242-5>.
- Ke, Zheng, Hongbiao Yin, and Shenghua Huang. “Teacher Participation in School-Based Professional Development in China: Does It Matter for Teacher Efficacy and Teaching Strategies?” *Teachers and Teaching* 25, no. 7 (September 5, 2019): 821–36. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1662777>.
- Kember, David, Tak-Shing Ha, Bick-Har Lam, April Lee, Sandra NG, Louisa Yan, and Jessie C.K. Yum. “The Diverse Role of the Critical Friend in Supporting Educational Action Research Projects.” *Educational Action Research* 5, no. 3 (September 1997): 463–81. <https://doi.org/10.1080/09650799700200036>.
- Killion, Joellen. & Harrison, Cindy. (2006). Taking the lead: new roles for teachers and school-based coaches. Oxford, OH: National Staff Development Council
- King, Fiona. “Evaluating the Impact of Teacher Professional Development: An Evidence-Based Framework.” *Professional Development in Education* 40, no. 1 (September 9, 2013): 89–111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>.
- Kirvalidze, Marika, and Sofiko Lobzhanidze. “Professional Development and Performance Assessment System Focused on Strengthening Teachers’ Collaboration: The Case of Georgia”. *Problems of Education in the 21st Century* 81, no. 1 (February 20, 2023): 66–89. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.66>.
- Koh, Kim H. “Improving Teachers’ Assessment Literacy through Professional Development.” *Teaching Education* 22, no. 3 (September 2011): 255–76. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.593164>.
- Kolleck, Nina. “Motivational Aspects of Teacher Collaboration.” *Frontiers in Education* 4 (October 24, 2019). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00122>.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. “The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence.” *Review of Educational Research* 88, no. 4 (February 22, 2018): 547–88. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.

- Lantolf, James P., Matthew E. Poehner, and Merrill Swain. *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Routledge, 2018.
- Lauer, Q. On evidence. In J. J. Kockelmans (Ed.), *Phenomenology* (pp. 83-105). (1967). Garden City, NY: Doubleday
- Leana, Carrie R., and Frits K. Pil. "Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools." *Organization Science* 17, no. 3 (June 2006): 353–66. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>.
- Lee, Eun Sang, and Hyeonjin Kim. "Exploration of Teacher Collaboration Strategies during Instructional Design: A Systematic Meta-Aggregative Review of Domestic Research." *Korean Educational Research Association* 57, no. 2 (June 30, 2019): 119–46. <https://doi.org/10.30916/ker.57.2.119>.
- Lesniak, Robert J., and Carol L. Hodes. "Social Relationships: Learner Perceptions of Interactions in Distance Learning." *The Journal of General Education* 49, no. 1 (2000): 34–43. <https://doi.org/10.1353/jge.2000.0004>.
- Levine, Thomas H., and Alan S. Marcus. "How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning." *Teaching and Teacher Education* 26, no. 3 (April 2010): 389–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>.
- Lieberman, Ann, and Désirée H. Pointer Mace. "Teacher Learning: The Key to Educational Reform." *Journal of Teacher Education* 59, no. 3 (May 2008): 226–34. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>.
- Lieberman, Matthew D. "Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes." *Annual Review of Psychology* 58, no. 1 (January 1, 2007): 259–89. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085654>.
- Lobzhanidze, Sofiko, Yariv Itzkovich, Alfred Weinberger, Hadas Huber, Eka Tkavashvili, Marika Kirvalidze, Ina Baratashvili and Guliko Janova (2020). The European Commission support for the production of this publication
- Loera, Gustavo, Jonathan Nakamoto, Robert Rueda, Youn Joo Oh, Cindy Beck, and Carla Cherry. "Collaboration, Communication, and Connection: Collegial Support and Collective Efficacy

- among Health Science Teachers.” *Career and Technical Education Research* 38, no. 3 (January 1, 2013): 191–209. <https://doi.org/10.5328/cter38.3.191>.
- Louis, K. S. Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. (2007). Maidenhead, UK: McGraw-Hill/Open University Press.
- Lune, Howard, and Bruce L. Berg. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences, Global Edition*. Pearson Higher Ed, 2016.
- Madunić, Marijan. “Through Growth to Achievement: Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools - Prikaz Knjige.” *Acta Iadertina* 18, no. 1 (August 24, 2021). <https://doi.org/10.15291/ai.3404>.
- Marshall, Catherine, and Gretchen B. Rossman. *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications, 2014.
- Martinez, Corinne. “Developing 21st Century Teaching Skills: A Case Study of Teaching and Learning through Project-Based Curriculum.” *Cogent Education* 9, no. 1 (January 17, 2022). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.2024936>.
- Maskit, Ditzza. “Teachers’ Attitudes toward Pedagogical Changes during Various Stages of Professional Development.” *Teaching and Teacher Education* 27, no. 5 (July 2011): 851–60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.009>.
- Merriam, Sharan B., and Elizabeth J. Tisdell. *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, 2015.
- Merriam, Sharan B., and Robin S. Grenier. *Qualitative Research in Practice*. John Wiley & Sons, 2019.
- Minckler, Cheri Hoff. “School Leadership That Builds Teacher Social Capital.” *Educational Management Administration & Leadership* 42, no. 5 (December 17, 2013): 657–79. <https://doi.org/10.1177/1741143213510502>.
- Miriam Ben-Peretz, Eli Gottlieb & Ido Gideon. Coaching between experts – opportunities for teachers’ professional development, *Teacher Development*, (2018). DOI: 10.1080/13664530.2018.1438310
- Mitchell, Coral, and Larry Sackney. “Building Schools, Building People: The School Principal’s Role in Leading a Learning Community.” *Journal of School Leadership* 16, no. 5 (September 2006): 627–40. <https://doi.org/10.1177/105268460601600512>.

- Mizell, H. Why professional development matters. (2010). Learning Forward
- Mohajan, Haradhan Kumar. "QUALITATIVE RESEARCH METHODOLOGY IN SOCIAL SCIENCES AND RELATED SUBJECTS." *Journal of Economic Development, Environment and People* 7, no. 1 (March 30, 2018): 23. <https://doi.org/10.26458/jedep.v7i1.571>.
- Mouw, Ted. "Estimating the Causal Effect of Social Capital: A Review of Recent Research." *Annual Review of Sociology* 32, no. 1 (August 1, 2006): 79–102. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123150>.
- Muijs, Daniel. "Widening Opportunities? A Case Study of School-to-School Collaboration in a Rural District." *Improving Schools* 11, no. 1 (March 2008): 61–73. <https://doi.org/10.1177/1365480207086755>.
- Murawski, Wendy Weichel, and H. Lee Swanson. "A Meta-Analysis of Co-Teaching Research." *Remedial and Special Education* 22, no. 5 (September 2001): 258–67. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>.
- Murphrey, Theresa Pesl, Kimberley A. Miller, Julie Harlin, and John Rayfield. "Collaboration as a Tool to Improve Career and Technical Education: A Qualitative Study of Successful Collaboration Among Extension Agents and Agricultural Science Teachers." *Journal of Career and Technical Education* 26, no. 2 (December 1, 2011). <https://doi.org/10.21061/jcte.v26i2.525>.
- Nahapiet, Janine, and Sumantra Ghoshal. "Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage." *Academy of Management Review* 23, no. 2 (April 1998): 242–66. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.533225>.
- Nizharadze, G. Georgian culture: feminine, masculine, childish. (2001). Magazine Time of Peace, 2, 79- 82.
- Oecd. *TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders As Lifelong Learners*. Org. for Economic Cooperation & Development, 2019.
- Oecd. *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing, 2020.
- Oppi, Piret, and Eve Eisenschmidt. "Developing a Professional Learning Community through Teacher Leadership: A Case in One Estonian School." *Teaching and Teacher Education: A Case in One Estonian School*.

- Leadership and Professional Development* 1 (December 2022): 100011.  
<https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100011>.
- Passmore, Jonathan, and Woody Woodward. "Coaching Education: Wake up to the New Digital and AI Coaching Revolution!" *International Coaching Psychology Review* 18, no. 1 (June 1, 2023): 58–72. <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2023.18.1.58>.
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications, 2014.
- Pil, Frits K., and Carrie Leana. "Applying Organizational Research to Public School Reform: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Performance." *Academy of Management Journal* 52, no. 6 (December 2009): 1101–24.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2009.47084647>.
- Pil, Frits K., and Carrie R. Leana. "The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Performance". *Academy of Management Proceedings* 2008, no. 1 (August 2008): 1–6.  
<https://doi.org/10.5465/ambpp.2008.33716571>.
- Pil, Frits K., and Carrie Leana. "Applying Organizational Research to Public School Reform: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Performance." *Academy of Management Journal* 52, no. 6 (December 2009): 1101–24.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2009.47084647>.
- Porter, Andrew N., and Erin E. Peters-Burton. "Investigating Teacher Development of Self-Regulated Learning Skills in Secondary Science Students." *Teaching and Teacher Education* 105 (September 2021): 103403. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103403>.
- Postholm, May Britt. "Teachers' Professional Development: A Theoretical Review." *Educational Research* 54, no. 4 (November 2, 2012): 405–29.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>.
- "Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community." *Journal of Educational Administration* 39, no. 4 (August 1, 2001): 394–98.  
<https://doi.org/10.1108/jea.2001.39.4.394.2>.
- Promethean. (n.d.). *The State of Technology in Education 2021/22*. Promethean.  
<https://www.prometheanworld.com/au/microsites/stateoftechined/>

- Putnam, Ralph T., and Hilda Borko. "What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning?" *Educational Researcher* 29, no. 1 (January 2000): 4. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Rajuan, Maureen, Douwe Beijaard, and Nico Verloop. "The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15, no. 3 (August 2007): 223–42. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>.
- Reddy, Ranjini, Jean E. Rhodes, and Peter Mulhall. "The Influence of Teacher Support on Student Adjustment in the Middle School Years: A Latent Growth Curve Study." *Development and Psychopathology* 15, no. 1 (March 2003): 119–38. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000075>.
- Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools (2018). Commonwealth of Australia. <https://www.education.gov.au/quality-schools-package/resources/through-growthachievement-report-review-achieve-educational-excellence-australian-schools>.
- Richardson, Virginia and Peggy Placier. In book: Handbook of Research on Teaching (pp.905–947). Edition: Fourth. Chapter: Teacher Change. Publisher: American Educational Research Association. Editors: Virginia Richardson. 2001.
- Robbins, Stephen P., Timothy A. Judge, and Bruce Millett. *OB: the essentials*. Pearson Higher Education AU, 2015.
- Roberts, Andy. "Mentoring Revisited: A Phenomenological Reading of the Literature." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8, no. 2 (August 2000): 145–70. <https://doi.org/10.1080/713685524>.
- Rush, Leslie S., Sandra H. Blair, David Chapman, Andrew Codner, and Becky Pearce. "A New Look at Mentoring: Proud Moments and Pitfalls." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 81, no. 3 (January 2008): 128–32. <https://doi.org/10.3200/tchs.81.3.128-132>.
- Schon, Donald Alan. *The Reflective Practitioner*, 2003.
- Shakenova, Lyailya. "The Theoretical Framework of Teacher Collaboration." *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences* 20, no. 2 (July 2017): 34–48. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2017.20.2.34>.

- Shapiro, M., Nakata, S., Chakhaia, L., Zhvania, E., Babunashvili, G., Pruidze, N., & Tskhomelidze, M. (2007). Evaluation of the Ilia Chavchavadze program in reforming and strengthening Georgia's schools. Padeco. [https://mes.gov.ge/upload/multi/geo/1209037866\\_IC%20Evaluation%20Report%20200%20Final.pdf](https://mes.gov.ge/upload/multi/geo/1209037866_IC%20Evaluation%20Report%20200%20Final.pdf)
- Silins, Halia, and Bill Mulford. "Schools as Learning Organisations." *Journal of Educational Administration* 40, no. 5 (October 2002): 425–46. <https://doi.org/10.1108/09578230210440285>.
- Silva, José Castro, and José Morgado. "Support Teachers' Beliefs about the Academic Achievement of Students with Special Educational Needs." *British Journal of Special Education* 31, no. 4 (December 2004): 207–14. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x>.
- Sims, Sam, and Harry Fletcher-Wood. "Identifying the Characteristics of Effective Teacher Professional Development: A Critical Review." *School Effectiveness and School Improvement* 32, no. 1 (May 28, 2020): 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>.
- Soine, Karen M., and Andrew Lumpe. "Measuring Characteristics of Teacher Professional Development." *Teacher Development* 18, no. 3 (July 3, 2014): 303–33. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.911775>.
- Spillane, James P., Chong Min Kim, and Kenneth A. Frank. "Instructional Advice and Information Providing and Receiving Behavior in Elementary Schools." *American Educational Research Journal* 49, no. 6 (December 2012): 1112–45. <https://doi.org/10.3102/0002831212459339>.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stigler, James W., and James Hiebert. "Closing the Teaching Gap." *Phi Delta Kappan* 91, no. 3 (November 2009): 32–37. <https://doi.org/10.1177/003172170909100307>.
- Stoll, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace, and Sally Thomas. "Professional Learning Communities: A Review of the Literature." *Journal of Educational Change* 7, no. 4 (November 6, 2006): 221–58. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>.

- Strahan, David. "Promoting a Collaborative Professional Culture in Three Elementary Schools That Have Beaten the Odds." *The Elementary School Journal* 104, no. 2 (November 2003): 127–46. <https://doi.org/10.1086/499746>.
- Stigler, James W., and James Hiebert. *The Teaching Gap*. Simon and Schuster, 2009.
- Stronge, James H. *Qualities of Effective Teachers*. ASCD, 2018.
- Svendsen, Bodil. "Teachers' Experience from a School-Based Collaborative Teacher Professional Development Programme: Reported Impact on Professional Development." *Teacher Development* 20, no. 3 (March 31, 2016): 313–28. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149512>.
- Svendsen, Gunnar Lind Haase, and Gert Tinggaard Svendsen. *Trust, Social Capital and the Scandinavian Welfare State*. Edward Elgar Publishing, 2016.
- "TALIS 2013 Results." *TALIS*, June 25, 2014. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Tam, Angela Choi Fung. "The Role of a Professional Learning Community in Teacher Change: A Perspective from Beliefs and Practices." *Teachers and Teaching* 21, no. 1 (July 31, 2014): 22–43. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>.
- Timperley, Helen., Wilson, Aaron., Barrar, Heather., & Fung, Irene. *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. (2007). New Zealand Ministry of Education.
- Tinnell, Teresa L., Thomas R. Tretter, William Thornburg, and Patricia S. Ralston. "Successful Interdisciplinary Collaboration: Supporting Science Teachers with a Systematic, Ongoing, Intentional Collaboration Between University Engineering and Science Teacher Education Faculty." *Journal of Science Teacher Education* 30, no. 6 (April 16, 2019): 621–38. <https://doi.org/10.1080/1046560x.2019.1593086>.
- Trif, Letitiia. "Training Models of Social Constructivism. Teaching Based on Developing A Scaffold." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 (May 2015): 978–83. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.184>.
- Tzanakis, *Michael*. Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. 2013. *Educate*, 13 (2): 2-23.



- Vanblaere, Bénédicte, and Geert Devos. "Exploring the Link between Experienced Teachers' Learning Outcomes and Individual and Professional Learning Community Characteristics." *School Effectiveness and School Improvement* 27, no. 2 (July 13, 2015): 205–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>.
- Vanblaere, Bénédicte, and Geert Devos. "The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities." *Educational Administration Quarterly* 54, no. 1 (June 28, 2017): 85–114. <https://doi.org/10.1177/0013161x17718023>.
- Vangrieken, Katrien, Filip Dochy, Elisabeth Raes, and Eva Kyndt. "Teacher Collaboration: A Systematic Review." *Educational Research Review* 15 (June 2015): 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Vangrieken, Katrien, Ilke Grosemans, Filip Dochy, and Eva Kyndt. "Teacher Autonomy and Collaboration: A Paradox? Conceptualising and Measuring Teachers' Autonomy and Collaborative Attitude." *Teaching and Teacher Education* 67 (October 2017): 302–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>.
- Vangrieken, Katrien, Filip Dochy, Elisabeth Raes, and Eva Kyndt. "Beyond Individualism and Isolation in Schools: What Types of Teacher Teams Are There in Schools? Or Can We Merely Speak about Groups?" *Frontline Learning Research* 1, no. 2 (December 19, 2013). <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.23>.
- Vera, Hector. "Rebuilding a Classic: The Social Construction of Reality at 50." *Cultural Sociology* 10, no. 1 (February 1, 2016): 3–20. <https://doi.org/10.1177/1749975515617489>.
- Waldron, Nancy L., and James McLeskey. "Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform." *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, no. 1 (February 26, 2010): 58–74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>.
- Walter, C., & Briggs, J. (2012). What professional development makes the most difference to teachers. Oxford University Press. [https://clie.org.uk/wp-content/uploads/2011/10/Walter\\_Briggs\\_2012.pdf](https://clie.org.uk/wp-content/uploads/2011/10/Walter_Briggs_2012.pdf)
- Wambugu, Patriciah Wanjiku, Kris Stutchbury, and Joan Dickie. "Challenges and Opportunities in the Implementation of School-Based Teacher Professional Development: A Case from

- Kenya.” *Journal of Learning for Development* 6, no. 1 (March 20, 2019). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i1.330>.
- Wang, Tianyi, Janet Ramdeo, and Colleen McLaughlin. “Experiencing and Experimenting: An Exploration of Teacher Agency in an International Collaborative Teacher Professional Development Programme Using Experiential Learning.” *Teaching and Teacher Education* 104 (August 2021): 103389. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103389>.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. National Staff Development Council.
- Zembylas, Michalinos, and Heidi Bulmahn Barker. “Teachers’ Spaces for Coping with Change in the Context of a Reform Effort.” *Journal of Educational Change* 8, no. 3 (February 21, 2007): 235–56. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9025-y>
- Zsoldos-Marchis, Iuliana. “Changing Pre-Service Primary-School Teachers’ Attitude Towards Mathematics by Collaborative Problem Solving.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186 (May 2015): 174–82. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.100>

## დანართები

### დანართი № 1

#### ჩაღრმავებული ინტერვიუს გეგმა სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და G-PriEd - დაწყებითი განათლების პროექტების ხელმძღვანელობასთან

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ინტერვიუ გაგრძელდება 60-დან 80 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### ინტერვიუს მიზანია

- პროექტის გამოცდილების შესწავლა, რომლის მთავარი ამოცანა მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობა იყო;

- განისაზღვროს როგორ მოქმედებს სხვადასხვა ორგანიზაციის მიერ, თანამშრომლობითი კულტურის ხელშეწყობის მიზნით, სკოლებში განხორციელებული პროექტები მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობით ურთიერთობებზე;
- დადგინდეს როგორ შეიძლება პროექტის გამოცდილების გათვალისწინება და განზოგადება სხვა სკოლებშიც მასწავლებელთა თანამშრომლობითი კულტურის გასაზრდელად.

1. რა არის თქვენი პროექტის მიზანი/ამოცანა? რატომ მიგაჩნიათ აღნიშნული მიზნების/ამოცანების დასახვა ქართულ კონტექსტში ამ ეტაპზე მნიშვნელოვნად?
2. პროექტის ფარგლებში რომელი აქტივობების განხორციელება ითვალისწინებდა მასწავლებელთა თანამშრომლობას?
3. რას ეყრდნობოდა პროექტის აქტივობების დაგეგმვისას? დაეყრდენით თუ არა საერთაშორისო გამოცდილებას, ადგილობრივ კონტექსტს და/ან სამიზნე სკოლების პროფილს?
4. თქვენი შეფასებით, შეუწყო თუ არა პროექტმა ხელი სკოლებში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ზრდას?
5. რა სირთულეებს ხვდებოდა პროექტი განხორციელების პროცესში და როგორ პასუხობდით აღნიშნულ სირთულეებს?
6. თქვენი შეფასებით, პროექტის მიმდინარეობისას თანამშრომლობის კუთხით რა სირთულეები ექმნებოდათ მასწავლებლებს? როგორ გვარდებოდა აღნიშნული სირთულეები?
7. თქვენი აზრით, რა ფაქტორები უწყობს მასწავლებელს ხელს თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვა-წარმართვაში?
8. ვინ არის სკოლაში პასუხისმგებელი მასწავლებელთა შორის გამოცდილების გაზიარების სისტემის შექმნა-განვითარებაზე?

9. თქვენი შეფასებით, სკოლის დირექტორი (დირექცია) (მის მიერ გამოყენებული მართვის სტილი) მოქმედებს თუ არა და როგორ სკოლაში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე და როგორ?
10. პროექტის გამოცდილებიდან გამომდინარე, რა ფაქტორები უნდა იქნას გათვალისწინებული დირექციის მიერ მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშესაწყობად?
11. პროექტის გამოცდილებიდან გამომდინარე, რა ფაქტორები უნდა იქნას გათვალისწინებული მსგავსი პროექტების დაგეგმვა-განხორციელებისას უშუალოდ პროექტის მხრიდან?
12. როგორ ფიქრობთ, პროექტის დასრულების შემდგომ რომელი აქტივობების განხორციელება უნდა გააგრძელოს სკოლამ და დანერგოს საკუთარ პრაქტიკაში, როგორც მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ხელშემწყობი ფაქტორი? როგორ შეიძლება გაკეთდეს ეს?
13. რა რეკომენდაციები გექნებათ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გასაძლიერებლად?  
რა ტიპის აქტივობები შეიძლება განხორციელდეს სკოლაში, ერთი მხრივ, სკოლის ბაზაზე ინიცირებული აქტივობების მხარდასაჭერად და, მეორე მხრივ, გარედან შემოთავაზებული პროექტების ეფექტიანობის უზრუნველსაყოფად? რატომ მიიჩნევთ, რომ ეფექტიანი იქნება?
14. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

## დანართი № 2

### ჩალმავებული ინტერვიუს გეგმა USAID საბაზისო განათლების პროექტის ხელმძღვანელობასთან

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობის პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ინტერვიუ გაგრძელდება 60-დან 80 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### ინტერვიუს მიზანია

- შევისწავლოთ პროექტის გამოცდილება, რომლის მთავარი ამოცანა მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობა იყო;
- განისაზღვროს როგორ მოქმედებს სხვადასხვა ორგანიზაციის მიერ, თანამშრომლობითი კულტურის ხელშეწყობის მიზნით, სკოლებში განხორციელებული პროექტები მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობით ურთიერთობებზე;

- განისაზღვროს მასწავლებელთა თანამშრომლობისკენ მიმართული პროექტების შედეგების მდგრადობა;
  - დადგინდეს როგორ შეიძლება პროექტის გამოცდილების გათვალისწინება და განზოგადება სხვა სკოლებშიც მასწავლებელთა თანამშრომლობითი კულტურის გასაზრდელად.
1. რა არის თქვენი პროექტის მიზანი/ამოცანა? რატომ მიგაჩნიათ აღნიშნული მიზნების/ამოცანების დასახვა ქართულ კონტექსტში ამ ეტაპზე მნიშვნელოვნად?
  2. პროექტის ფარგლებში რომელი აქტივობების განხორციელება ითვალისწინებს მასწავლებელთა თანამშრომლობას? რატომ კონკრეტულად ეს აქტივობები? როგორ ითვალისწინებდით საერთაშორისო და ადგილობრივ გამოცდილებას, მათ შორის, სამიზნე სკოლების კონტექსტს, პროექტის აქტივობების დაგეგმვისას?
  3. პროექტში დიდი ყურადღება ექცევა სასწავლო ჯგუფების მუშაობას, როგორც თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ ფორმას. რამდენად მნიშვნელოვნად მიგაჩნიათ ეს აქტივობა? რატომ? უკვე განხორციელებულმა მუშაობამ სასწავლო ჯგუფებში რა გაჩვენათ და რა მოლოდინები გაქვთ მომავალში?
  4. პროექტში დიდი ყურადღება ექცევა ქოუჩინგს, როგორც თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ ფორმას. რამდენად მნიშვნელოვნად მიგაჩნიათ ეს აქტივობა? რატომ? უკვე განხორციელებულმა ქოუჩინგმა რა გაჩვენათ და რა მოლოდინები გაქვთ მომავალში?
  5. თქვენი შეფასებით, პროექტის მიმდინარეობისას მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით რა სირთულეები იქმნება?
  6. თქვენი აზრით, სკოლაში არსებული რა ფაქტორები უწყობს მასწავლებელს ხელს პროექტის ფარგლებში თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვა-წარმართვაში?
  7. თქვენი შეფასებით, რა ზეგავლენა აქვს ლიდერი მასწავლებლის საქმიანობას მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გაძლიერებაზე?

8. პროექტში მთელი რიგი აქტივობები დაიგეგმა და განხორციელდა სკოლის დირექტორისთვის, როგორც საგანმანათლებლო ლიდერისთვის. თქვენი შეფასებით, პროექტის ფარგლებში სკოლის დირექტორი (დირექცია) და მის მიერ გამოყენებული მართვის სტილი მოქმედებს თუ არა სკოლაში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე და როგორ?
9. პროექტის გამოცდილებიდან გამომდინარე, რა ფაქტორები უნდა იქნას გათვალისწინებული დირექციის მიერ მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშესაწყობად?
10. პროექტის გამოცდილებიდან გამომდინარე, რა ფაქტორები უნდა იქნას გათვალისწინებული მსგავსი პროექტების დაგეგმვა-განხორციელებისას უშუალოდ პროექტის მხრიდან?
11. თქვენი შეფასებით, ამ ეტაპისთვის შეუწყო თუ არა პროექტმა ხელი სკოლებში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ზრდას? რაში გამოიხატება ეს?
12. როგორ ფიქრობთ, მასწავლებელთა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად პროექტის დასრულების შემდგომ რომელი აქტივობების დანერგვა უნდა გააგრძელოს სკოლამ?
13. რა რეკომენდაციები გექნებათ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გასაძლიერებლად?  
რა ტიპის აქტივობები შეიძლება განხორციელდეს სკოლაში, ერთი მხრივ, სკოლის ბაზაზე ინიცირებული აქტივობების მხარდასაჭერად და, მეორე მხრივ, გარედან შემოთავაზებული პროექტების ეფექტიანობის უზრუნველსაყოფად? რატომ მიიჩნევთ, რომ ეფექტიანი იქნება?
14. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.



### **დანართი №3**

#### **ფოკუსჯგუფის გეგმა მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე პასუხისმგებელ პირებთან სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და G-PriEd - დაწყებითი განათლების პროექტების ფარგლებში**

მოგესალმებით. მე ვარ მარიკა კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ფოკუსჯგუფი გაგრძელდება 80-დან 120 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

წარმოდგიდგენთ G-PriEd-ის ფარგლებში გამოყენებულ ინსტრუმენტს.

ანალოგიური ინსტრუმენტი იყო გამოყენებული სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტის ფარგლებში მოქმედ მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებაზე პასუხისმგებელ ჯგუფთან.

**ფოკუსჯგუფის მიზანია:**

- პროექტის აქტივობების გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე;
  - პროექტის ფარგლებში მხარდამჭერი ჯგუფის წევრების საქმიანობის გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე;
  - პროექტის ფარგლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობისას შექმნილი ბარიერებისა და მათი დაძლევის შესაძლო გზების დადგენა;
  - რეკომენდაციების შემუშავება პროექტის გამოცდილების სკოლაში გაზიარებისა და შედეგების მდგრადობისთვის.
1. თქვენს პრაქტიკაში პროფესიული განვითარების რომელ ფორმებს იცნობთ/იყენებთ და როგორ ფიქრობთ, რომელია მეტად ეფექტური? რატომ ფიქრობთ ასე?
  2. ცნობილია თუ არა თქვენთვის სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობის ფორმები და იყენებთ თუ არა მათ? კონკრეტულად რომელ მათგანს? რამდენად ეფექტიანია ისინი და კონკრეტულად რაში გამოიხატება მათი ეფექტურობა?
  3. თქვენი შეფასებით, რაში გეხმარებათ კოლეგებთან თანამშრომლობა? კონკრეტულად როგორ? რა უნარებს გძენთ? როგორ იყენებთ მათ თქვენს პრაქტიკაში?
  4. გთხოვთ, გაიხსენოთ რა შემთხვევაში მიმართავთ კოლეგას თანამშრომლობისთვის?
  5. გთხოვთ, თქვენი პრაქტიკიდან გაიხსენოთ თქვენ მიერ განხორციელებული აქტივობები, რომლებიც კოლეგებთან თანამშრომლობას ითვალისწინებდა. რამდენად ეფექტიანი იყო? რატომ ფიქრობთ ასე? რა შედეგები მიიღეთ?
  6. როგორ ფიქრობთ, უწყობს თუ არა პროექტი ხელს სკოლებში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობას?
  7. პროექტის ფარგლებში რომელი აქტივობების განხორციელება ითვალისწინებს მასწავლებელთა თანამშრომლობას?
  8. თქვენი აზრით, რა ფაქტორები უწყობს ხელს მასწავლებელს თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვა-წარმართვაში?

9. თქვენი შეფასებით, პროექტის მიმდინარეობისას თანამშრომლობის კუთხით რა სირთულეები ექმნებათ მასწავლებლებს?
10. რა არის თქვენი, როგორც ქოუჩის, უფლება-მოვალეობები (თუ არ დაასახელებენ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობას, დამატებით დავაზუსტებთ).
11. როგორ უწყობთ ხელს თქვენ, როგორც ქოუჩი, მასწავლებელთა თანამშრომლობას?
12. თქვენი შეფასებით, სკოლის დირექტორი (დირექცია) (მის მიერ გამოყენებული მართვის სტილი) მოქმედებს თუ არა სკოლაში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე და როგორ?
13. როგორ ფიქრობთ, თქვენ, როგორც ქოუჩმა, მასწავლებელმა და, ზოგადად, სკოლამ რა შეიძლება გაიზიაროთ მსგავსი პროექტებიდან და როგორ უნდა შეუწყოს მათ დამკვიდრებას ხელი სკოლაში?
14. რა ფაქტორები უნდა იქნას გათვალისწინებული დირექციის მიერ მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშესაწყობად?
15. როგორ ფიქრობთ, პროექტში მონაწილეობამ იქონია თუ არა უკვე გავლენა მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობაზე? კონკრეტულად რაში ვლინდება ეს?
16. როგორ ფიქრობთ, ჩამოყალიბდებოდა თუ არა იგივე გარემო სკოლებში პროექტის ფუნქციონირების გარეშე?
17. როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გაკეთდეს ცენტრალიზებულად, რომ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობა წახალისდეს/უფრო ეფექტანი გახდეს?
18. თქვენს დაკვირვებასა და მიღებულ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, რა რეკომენდაციები, ინიციატივები გექნებათ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გასაძლიერებლად? რა ტიპის აქტივობები შეიძლება განხორციელდეს სკოლაში? რატომ თვლით, რომ ეფექტანი იქნება?
19. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

#### **დანართი № 4**

### **ფოკუსჯგუფის გეგმა USAID საბაზისო განათლების პროექტში ჩართულ ლიდერ მასწავლებლებთან (მხარდამჭერი ჯგუფის წევრებთან)**

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ფოკუსჯგუფი გაგრძელდება 60-დან 120 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### **ფოკუსჯგუფის მიზანია:**

- პროექტის აქტივობების გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე;
- პროექტის ფარგლებში ლიდერი მასწავლებლების საქმიანობის გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე;
- პროექტის ფარგლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობისას შექმნილი ბარიერებისა და მათი დაძლევის შესაძლო გზების დადგენა;
- რეკომენდაციების შემუშავება პროექტის გამოცდილების სკოლაში გაზიარებისა და შედეგების მდგრადობისთვის.

1. თქვენს პრაქტიკაში პროფესიული განვითარების რომელ ფორმებს იცნობთ/იყენებთ და როგორ ფიქრობთ, რომელია მეტად ეფექტური? რატომ ფიქრობთ ასე?
2. ცნობილია თუ არა თქვენთვის სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობის ფორმები და იყენებთ თუ არა მათ? კონკრეტულად რომელ მათგანს? რამდენად ეფექტიანია ისინი და კონკრეტულად რაში გამოიხატება მათი ეფექტურობა?
3. თქვენი შეფასებით, რაში გეხმარებათ კოლეგებთან თანამშრომლობა? კონკრეტულად როგორ? რა უნარებს გძენთ? როგორ იყენებთ მათ თქვენს პრაქტიკაში?
4. გთხოვთ, გაიხსენოთ რა შემთხვევაში მიმართავთ კოლეგას თანამშრომლობისთვის?
5. გთხოვთ, თქვენი პრაქტიკიდან გაიხსენოთ თქვენ მიერ განხორციელებული აქტივობები, რომლებიც კოლეგებთან თანამშრომლობას ითვალისწინებდა. რამდენად ეფექტიანი იყო? რატომ ფიქრობთ ასე? რა შედეგები მიიღეთ?
6. თქვენი სკოლა ჩართულია USAID საბაზისო განათლების პროექტში. როგორ ფიქრობთ, რა ძირითადი მიზანი აქვს აღნიშნულ პროექტს? რა როლი გაქვთ თქვენ, როგორც ლიდერ მასწავლებლებს?
7. გთხოვთ, გაიხსენოთ, რა ტიპის აქტივობებს გეგმავთ და ახორციელებთ კოლეგებთან ერთად USAID საბაზისო განათლების პროექტის ფარგლებში?
8. პროექტის ფარგლებში რომელი აქტივობების განხორციელება ითვალისწინებს კოლეგებთან თანამშრომლობას?
9. პროექტში დიდი ყურადღება ექცევა სასწავლო ჯგუფების მუშაობას, როგორც თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ ფორმას, რამდენად მნიშვნელოვნად მიგაჩნიათ ეს აქტივობა? რატომ? რა გაჩვენათ უკვე განხორციელებულმა მუშაობამ სასწავლო ჯგუფებში და რა მოლოდინები გაქვთ მომავალში?
10. პროექტში დიდი ყურადღება ექცევა ქოუჩინგს, როგორც თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ ფორმას. რამდენად

- მნიშვნელოვნად მიგაჩნიათ ეს აქტივობა? რატომ? რა გაჩვენათ უკვე განხორციელებულმა ქოუჩინგმა და რა მოლოდინები გაქვთ მომავალში?
11. ხომ არ გაიხსენებდით შემთხვევებს, როდესაც სასწავლო ჯგუფების ან/და ქოუჩინგის ფარგლებში დაგიგეგმავთ კონკრეტული აქტივობა/საქმიანობა და განგიხორციელებიათ სკოლაში? როგორ იმუშავა ამ აქტივობამ? რა და როგორ შეიცვლა თქვენს პრაქტიკაში?
  12. პროექტის ფარგლებში თქვენ ასევე შესაძლოა გქონდეთ “კრიტიკული მეგობრის” ფორმატით კოლეგებთან თანამშრომლობის შესაძლებლობა. რა გამოცდილება შეგძინათ კოლეგებთან ურთიერთობის ამ ფორმამ?
  13. როგორ ფიქრობთ, თქვენი სკოლის კონტექსტის, ადგილობრივი გამოცდილების გათვალისწინებით, კოლეგებთან თანამშრომლობის რომელი ფორმაა თქვენთვის ყველაზე ეფექტიანი - სასწავლო ჯგუფებში კოლეგებთან მუშაობა, ქოუჩინგი, თუ „კრიტიკული მეგობარი“? რატომ ფიქრობთ ასე?
  14. რა ბარიერები გექმნებათ კოლეგებთან თანამშრომლობისას? როგორ ძლევთ ამ სირთულეებს?
  15. თქვენი აზრით, როგორ შეიძლება არსებული სირთულეების დაძლევა და მინიმუმამდე დაყვანა? რა უნდა გაკეთდეს სხვანაირად, რომ კოლეგებს შორის თანამშრომლობა იყოს უფრო ეფექტური? როგორ ფიქრობთ, რა შეიძლება გაკეთდეს პროექტის მხრიდან არსებული სირთულეების საპასუხოდ?
  16. როგორ ფიქრობთ, რა არის სკოლის დირექციის როლი მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობის საქმეში?
  17. როგორ ფიქრობთ, პროექტში მონაწილეობამ იქონია თუ არა უკვე გავლენა მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობაზე? კონკრეტულად რაში ვლინდება ეს?
  18. როგორ ფიქრობთ, ჩამოყალიბდებოდა თუ არა იგივე გარემო სკოლებში პროექტის ფუნქციონირების გარეშე?

19. გეგმავთ თუ არა პროექტის ფარგლებში განხორციელებული აქტივობების თქვენი ინიციატივით განხორციელებას სკოლაში? რატომ? როგორ?
20. როგორ ფიქრობთ, თქვენ როგორც ლიდერმა მასწავლებელმა და, ზოგადად, სკოლამ რა შეიძლება გაიზიაროს სამომავლოდ მსგავსი პროექტებიდან და როგორ უნდა შეუწყოს ხელი სკოლაში მათ დამკვიდრებას?
21. თქვენს დაკვირვებასა და მიღებულ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, რა რეკომენდაციები, ინიციატივები გექნებათ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გასაძლიერებლად? რა ტიპის აქტივობები შეიძლება განხორციელდეს სკოლაში? რატომ თვლით, რომ ეფექტიანი იქნება?
22. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

## დანართი №5

### ფოკუსჯგუფის გეგმა მხარადაძჭერი ჯგუფის წევრებთან (შეფასების ჯგუფთან) მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ფარგლებში

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ფოკუსჯგუფი გაგრძელდება 80-დან 120 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### ფოკუსჯგუფის მიზანია

- არსებული სიტუაციის შესწავლა;
- მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორების დადგენა;



- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებული სისტემის გავლენის შეფასება მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე.

*კვლევის მიზანი სკოლებში, რომლებშიც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტში ხორციელდებოდა: არის თუ არა ამ სკოლებში უკეთესი მდგომარეობა, იმ სკოლებთან შედარებით, რომლებიც არ იყვნენ ჩართულები აღნიშნულ პროექტში.*

1. რა არის თქვენი ძირითადი საქმიანობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების და საქმიანობის შეფასების ნაწილში?
2. რა არის თქვენი, როგორც მხარდამჭერი ჯგუფის წევრების, როლი მასწავლებლის პროფესიული ზრდის საქმეში?
3. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კონკრეტულად რომელი ფორმები მიგაჩნიათ ეფექტიანად და რატომ ფიქრობთ ასე?
4. ეფექტიანად მიიჩნევთ თუ არა სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმებს? კონკრეტულად რომელი ფორმა/ფორმები გამოიყენება თქვენს სკოლაში და ეფექტიანია თუ არა? რატომ ფიქრობთ ასე?
5. როგორ უწყობთ ხელს მასწავლებელთა თანამშრომლობას თქვენს სკოლაში?
6. რა ფორმატში მუშაობთ შეფასების ჯგუფის წევრები? რა სიხშირით იკრიბებით? რა განაპირობებს თქვენს შეკრებებს?
7. რა ხელის შემშლელი ფაქტორები არსებობს სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით?
8. რა გავლენა ჰქონდა მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემას მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე? გთხოვთ, გაიხსენოთ კონკრეტული შემთხვევები.
9. როგორ ფიქრობთ, რა შეიძლება გაკეთდეს სქემაში სხვანაირად, რათა გაძლიერდეს მასწავლებელთა თანამშრომლობა?

10. როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გააკეთოს სკოლის დირექციამ, რომ სკოლებში მასწავლებლეთა თანამშრომლობა წახალისდეს/უფრო ეფექტიანი გახდეს?
11. როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გაკეთდეს ცენტრალიზებულად, რომ სკოლებში მასწავლებლეთა თანამშრომლობა წახალისდეს/უფრო ეფექტიანი გახდეს?
12. როგორ ფიქრობთ, ჩამოყალიბდებოდა თუ არა იგივე გარემო სკოლებში პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინვლის ცენტრალიზებული სისტემის ფუნქციონირების გარეშე?
13. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

### ფოკუსჯგუფის გეგმა კათედრის თავმჯდომარეებთან

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ფოკუსჯგუფი გაგრძელდება 80-დან 120 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

### ფოკუსჯგუფის მიზანია

- არსებული სიტუაციის შესწავლა - სკოლებში არსებული საგნობრივი კათედრების როლის განსაზღვრა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობითი ურთიერთობების ჩამოყალიბების საქმეში;
- კათედრის ეფექტიანად მუშაობაზე მოქმედი ფაქტორების დადგენა.

1. გთხოვთ, აღწეროთ თქვენი საქმიანობა სკოლაში.

2. გთხოვთ, აღგვიწეროთ კათედრის მუშაობა - რას აკეთებთ თქვენ, როგორც კათედრის თავმჯდომარეები?
3. რა არის კათედრების მუშაობის მიზანი/ამოცანა სკოლებში? როგორ ფიქრობთ რამდენად მნიშვნელოვანია კათედრების მუშაობა? რატომ ფიქრობთ ასე?
4. პროფესიული განვითარების რომელ ფორმებს იყენებთ კათედრაზე და, როგორ ფიქრობთ, რომელია მეტად ეფექტური? რატომ ფიქრობთ ასე?
5. ცნობილია თუ არა თქვენთვის სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმები და რამდენად იყენებთ მათ კათედრაზე? კონკრეტულად რომელ მათგანს?
6. რა სიხშირით იკრიბებით კათედრა? რა განაპირობებს კონკრეტული შეხვედრის საჭიროებას?
7. გთხოვთ, გაიხსენოთ, კათედრაზე განხორციელებული აქტივობები, რომლებიც კოლეგებთან თანამშრომლობას ითვალისწინებდა?
8. როგორ ფიქრობთ, რაში გეხმარებათ კათედრაზე კოლეგებთან თანამშრომლობა? რა უნარებს გძენთ?
9. რა ბარიერები გექმნებათ კოლეგებთან თანამშრომლობისას? გთხოვთ, ისაუბროთ არსებულ სირთულეებზე.
10. როგორ შეგარჩიეს თქვენ, როგორც კათედრის ხელმძღვანელი? რა განაპირობებდა თქვენს მოტივაციას, გეხელმძღვანელათ კათედრისთვის?
11. კათედრაზე საქმიანობის დაწყებისას თუ გქონდათ სირთულეები და როგორ ჭრიდით მათ?
12. თქვენი აზრით, როგორ შეიძლება არსებული სირთულეების დაძლევა ან მინიმუმამდე დაყვანა? რა უნდა გაკეთდეს სხვანაირად, რომ კათედრის მუშაობა იყოს უფრო ეფექტური?
13. როგორ ფიქრობთ, რა არის სკოლის დირექციის როლი მასწავლებელთა შორის კათედრების დონეზე (კათედრის შიგნით და კათედრათა შორის) თანამშრომლობის ხელშეწყობის საქმეში?

14. რა რეკომენდაციები გექნებათ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გასაძლიერებლად?  
რა ტიპის აქტივობები შეიძლება განხორციელდეს სკოლაში, ერთი მხრივ, სკოლის ბაზაზე ინიცირებული აქტივობების მხარდასაჭერად და, მეორე მხრივ, გარედან შემოთავაზებული პროექტების ეფექტიანობის უზრუნველსაყოფად? რატომ მიიჩნევთ, რომ ეფექტიანი იქნება?
15. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

## დანართი № 7

### ფოკუსჯგუფის გეგმა მასწავლებლებთან

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ფოკუსჯგუფი გაგრძელდება 80-დან 120 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### ფოკუსჯგუფის მიზანია

- არსებული სიტუაციის შესწავლა - ქართულ კონტექსტში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის კულტურის, შეხედულებების, წარმოდგენების სიღრმისეული ანალიზი;
  - მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორების დადგენა.
1. პროფესიული განვითარების რომელ ფორმებს იცნობთ/იყენებთ და როგორ ფიქრობთ, რომელია მეტად ეფექტური? რატომ ფიქრობთ ასე?

2. ცნობილია თუ არა თქვენთვის სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმები და იყენებთ თუ არა მათ? კონკრეტულად რომელ მათგანს? რამდენად ეფექტიანია ისინი და კონკრეტულად რაში გამოიხატება მათი ეფექტურობა?
3. გთხოვთ, გაიხსენოთ, თქვენ მიერ განხორციელებული აქტივობები, რომლებიც კოლეგებთან თანამშრომლობას ითვალისწინებდა.
4. თქვენი შეფასებით, რაში გეხმარებათ კოლეგებთან თანამშრომლობა? კონკრეტულად როგორ? რა უნარებს გძენთ?
5. რა არის კათედრების მუშაობის მიზანი/ამოცანა სკოლებში? როგორ ფიქრობთ რამდენად მნიშვნელოვანია კათედრების მუშაობა? რატომ ფიქრობთ ასე?
6. გთხოვთ, გაიხსენოთ კათედრაზე არსებული თანამშრომლობის ფორმები. რა ტიპის აქტივობებს გეგმავთ და ახორციელებთ კოლეგებთან ერთად კათედრაზე?
7. რა ბარიერები გექმნებათ კოლეგებთან თანამშრომლობისას? გთხოვთ, აღწეროთ არსებული სირთულეები.
8. თქვენი აზრით, როგორ შეიძლება არსებული სირთულეების დაძლევა და მინიმუმამდე დაყვანა? რა უნდა გაკეთდეს სხვანაირად, რომ კოლეგებს შორის თანამშრომლობა იყოს უფრო ეფექტური?
9. საქართველოს მასშტაბით, მათ შორის, თქვენს სკოლაში მუშაობს პროფესიული განვითარებისა და კარიერიული წინსვლის სქემა. როგორ ფიქრობთ, რა არის სქემის მიზანი? სქემის რომელ აქტივობებს ახორციელებთ?
10. რა სირთულეები გხვდებათ სქემის აქტივობების განხორციელებისას?
11. შეუწყო თუ არა ხელი სქემამ ხელი მასწავლებელთა თანამშრომლობას? რატომ ფიქრობთ ასე?
12. თქვენი აზრით, როგორ შეიძლება არსებული სირთულეების დაძლევა და მინიმუმამდე დაყვანა? რა უნდა გაკეთდეს სხვანაირად, რომ კოლეგებს შორის თანამშრომლობა იყოს უფრო ეფექტური?

13. როგორ ფიქრობთ, რა არის სკოლის დირექციის როლი მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობის საქმეში?
14. თქვენი სკოლა ჩართულია G-Pried-ის/სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტში. როგორ ფიქრობთ, რა ძირითადი მიზანი აქვს აღნიშნულ პროექტს?
15. პროექტის ფარგლებში რომელი აქტივობების განხორციელება ითვალისწინებს მასწავლებელთა თანამშრომლობას?
16. როგორ ფიქრობთ, რა იყო G-Pried-ის/სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტის მთავარი მიზანი?
17. როგორ ფიქრობთ, სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების/G-Pried-ის პროექტში მონაწილეობამ იქონია თუ არა გავლენა მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობაზე?
18. როგორ ფიქრობთ, ჩამოყალიბდებოდა თუ არა იგივე გარემო სკოლებში მხარდამჭერი ჯგუფის გარეშე?
19. როგორ ფიქრობთ, თქვენ როგორც მასწავლებელმა და, ზოგადად, სკოლამ რა შეიძლება გადმოიღოს, გაიზიაროს მსგავსი პროექტებიდან და როგორ უნდა შეუწყოს მათ დამკვიდრებას ხელი სკოლაში?
20. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.



## **დანართი № 8**

### **ფოკუსჯგუფის გეგმა USAID საბაზისო განათლების პროექტში ჩართული სკოლების მასწავლებლებთან**

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ფოკუსჯგუფი გაგრძელდება 80-დან 120 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### **ფოკუსჯგუფის მიზანია:**

- პროექტის აქტივობების გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე;
- პროექტის ფარგლებში ლიდერი მასწავლებლების საქმიანობის გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე;
- პროექტის ფარგლებში ლიდერი მასწავლებლების მიერ გამოცდილების გაზიარების ფორმებისა და მათი ეფექტიანობის შესწავლა;

- პროექტის ფარგლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობისას შექმნილი ბარიერებისა და მათი დაძლევის შესაძლო გზების დადგენა;
  - რეკომენდაციების შემუშავება პროექტის გამოცდილების სკოლაში გაზიარებისა და შედეგების მდგრადობისთვის.
1. თქვენს პრაქტიკაში პროფესიული განვითარების რომელ ფორმებს იცნობთ/იყენებთ და როგორ ფიქრობთ, რომელია მეტად ეფექტური? რატომ ფიქრობთ ასე?
  2. ცნობილია თუ არა თქვენთვის სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობის ფორმები და იყენებთ თუ არა მათ? კონკრეტულად რომელ მათგანს? რამდენად ეფექტიანი ისინი და კონკრეტულად რაში გამოიხატება ეს?
  3. თქვენი შეფასებით, რაში გეხმარებათ კოლეგებთან თანამშრომლობა? კონკრეტულად როგორ? რა უნარებს გძენთ და როგორ იყენებთ მათ პრაქტიკაში?
  4. გთხოვთ, გაიხსენოთ, რა შემთხვევაში მიმართავთ კოლეგას თანამშრომლობისთვის?
  5. გთხოვთ, პრაქტიკიდან გაიხსენოთ თქვენ მიერ განხორციელებული აქტივობები, რომლებიც კოლეგებთან თანამშრომლობას ითვალისწინებდა. რა შედეგი მიიღეთ? ეფექტიანად მიიჩნევთ თუ არა მათ და რატომ?
  6. თქვენი სკოლა ჩართულია USAID საბაზისო განათლების პროექტში, როგორ ფიქრობთ, რა ძირითადი მიზანი აქვს აღნიშნულ პროექტს?
  7. გთხოვთ, გაიხსენოთ, რა ტიპის აქტივობებში მონაწილეობთ კოლეგებთან ერთად USAID საბაზისო განათლების პროექტის ფარგლებში?
  8. თქვენ რა აქტივობებს შეიტანდით პროექტში? რატომ მიიჩნევთ აღნიშნული აქტივობების განხორციელებას მნიშვნელოვნად?
  9. პროექტში დიდი ყურადღება ექცევა სასწავლო ჯგუფების მუშაობას, როგორც თანამშრომლობის გზით პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ ფორმას. რამდენად მნიშვნელოვნად მიგაჩნიათ ეს აქტივობა? რატომ?

სასწავლო ჯგუფებში უკვე განხორციელებულმა მუშაობამ რა გაჩვენათ და რა მოლოდინები გაქვთ მომავალში?

10. ხომ არ გაიხსენებდით შემთხვევებს, როდესაც სასწავლო ჯგუფების ან/და ქოუჩინგის ფარგლებში დაგიგეგმავთ კონკრეტული აქტივობა/საქმიანობა და განგიხორციელებიათ სკოლაში? როგორ იმუშავა ამ აქტივობამ? რა და როგორ შეიცვლა თქვენს პრაქტიკაში?
11. რა ბარიერები გექმნებათ კოლეგებთან თანამშრომლობისას? როგორ ძლევთ ამ სირთულეებს?
12. თქვენი აზრით, როგორ შეიძლება არსებული სირთულეების დაძლევა და მინიმუმამდე დაყვანა? რა უნდა გაკეთდეს სხვანაირად, რომ კოლეგებს შორის თანამშრომლობა იყოს უფრო ეფექტური? როგორ ფიქრობთ, რა შეიძლება გაკეთდეს პროექტის მხრიდან არსებული სირთულეების საპასუხოდ?
13. როგორ ფიქრობთ, რა არის სკოლის დირექციის როლი მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ხელშეწყობის საქმეში?
14. როგორ ფიქრობთ, პროექტში სკოლის ჩართულობამ იქონია თუ არა უკვე გავლენა მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობაზე? კონკრეტულად რაში ვლინდება ეს?
15. როგორ ფიქრობთ, ჩამოყალიბდებოდა თუ არა იგივე გარემო სკოლებში პროექტის ფუნქციონირების გარეშე?
16. გეგმავთ თუ პროექტის ფარგლებში ლიდერი მასწავლებლის ინიცირებით განხორციელებული აქტივობების განხორციელებას სკოლაში? რატომ?
17. როგორ ფიქრობთ, რა შეიძლება გაიზიაროთ მსგავსი პროექტებიდან და როგორ უნდა შეუწყოს ხელი მათ დამკვიდრებას სკოლაში?
18. თქვენს დაკვირვებასა და მიღებულ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, რა რეკომენდაციები, ინიციატივები გექნებათ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გასაძლიერებლად? რა ტიპის აქტივობები შეიძლება განხორციელდეს სკოლაში? რატომ მიიჩნევთ, რომ ეფექტიანი იქნება?

19. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

## დანართი №9

### ჩალმავებული ინტერვიუს გეგმა USAID საბაზისო განათლების პროექტში ჩართული სკოლების დირექტორებთან/დირექტორის მოადგილეებთან

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ინტერვიუ გაგრძელდება 60-დან 80 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### ინტერვიუს მიზანია:

- პროექტის აქტივობების გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე;
- დირექციის როლის განსაზღვრა პროექტის ფარგლებში დაგეგმილი აქტივობების ეფექტიანობისთვის;
- სკოლების დირექციისთვის რეკომენდაციების შემუშავება პროექტის გამოცდილების სკოლაში გაზიარებისა და შედეგების მდგრადობისთვის.

1. გთხოვთ, ისაუბროთ თქვენი, როგორც დირექტორის/მოადგილის, როლზე მასწავლებლის პროფესიული ზრდის საქმეში?
2. თქვენი დაკვირვებით, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კონკრეტულად რომელი ფორმები მიგაჩნიათ ეფექტიანად? რატომ ფიქრობთ ასე?
3. ეფექტიანად მიგაჩნიათ თუ არა სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმები? კონკრეტულად რომელი ფორმა გამოიყენება თქვენს სკოლაში და ეფექტიანია თუ არა იგი? რატომ ფიქრობთ ასე?
4. რა ხელის შემშლელი ფაქტორები არსებობს თქვენს სკოლაში მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით?
5. როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გააკეთოს სკოლის დირექციამ, რომ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობა წახალისდეს/უფრო ეფექტიანი გახდეს? თქვენ რას აკეთებთ ამ კუთხით?
6. როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გაკეთდეს ცენტრალიზებულად, რომ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობა წახალისდეს/უფრო ეფექტიანი გახდეს?
7. თქვენი სკოლა ჩართულია USAID საბაზისო განათლების პროექტში. როგორ ფიქრობთ, რა არის ამ პროექტის მთავარი მიზნები?
8. როგორ ფიქრობთ, უწყობს თუ არა პროექტი ხელს მასწავლებელთა თანამშრომლობას? კონკრეტულად როგორ? რა უნარებს სძენს მათ? როგორ იყენებენ აღნიშნულ უნარებს პრაქტიკაში?
9. პროექტის ფარგლებში რომელი აქტივობების განხორციელება ითვალისწინებს მასწავლებელთა თანამშრომლობას?
10. როგორ ფიქრობთ, პროექტში მონაწილეობამ იქონია თუ არა გავლენა მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობაზე? კონკრეტულად რაში გამოიხატება ეს?
11. როგორ ფიქრობთ, ჩამოყალიბდებოდა თუ არა იგივე გარემო თქვენს სკოლაში პროექტში ჩართულობს გარეშე? რატომ ფიქრობთ ასე?

12. როგორ ფიქრობთ, თქვენ, როგორც სკოლის დირექტორმა/მოადგილემ, და, ზოგადად, სკოლამ რა შეიძლება გაიზიაროთ მსგავსი პროექტებიდან და როგორ უნდა შეუწყოს ხელი სკოლაში პროექტის შედეგების მდგრადობას?
13. თქვენს დაკვირვებასა და მიღებულ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, რა რეკომენდაციები, ინიციატივები გექნებათ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გასაძლიერებლად? რა ტიპის აქტივობები შეიძლება განხორციელდეს სკოლაში? რატომ მიიჩნევთ, რომ ეფექტიანი იქნება?
14. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

## დანართი № 10

### ჩადრმავებული ინტერვიუს გეგმა სკოლის დირექტორებთან/დირექტორის მოადგილეებთან

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობის პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

ინტერვიუ გაგრძელდება 60-დან 80 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### ინტერვიუს მიზანია

- არსებული სიტუაციის შესწავლა;
- მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორების დადგენა
- დირექციის როლის განსაზღვრა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობითი ურთიერთობების ხელშეწყობის საქმეში.

*კვლევის მიზანი სკოლებში, რომლებშიც სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტი და G-PriEd ხორციელდებოდა: არის თუ*



არა ამ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის მიმართულებით უკეთესი მდგომარეობა, იმ სკოლებთან შედარებით, რომლებიც არ იყვნენ ჩართულები აღნიშნულ პროექტებში. შეიძლება თუ არა და როგორ პროექტის გამოცდილების გათვალისწინება და განზოგადება სხვა სკოლებშიც თანამშრომლობითი კულტურის გაზრდის მიზნით.

1. რა არის თქვენი ძირითადი საქმიანობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების და საქმიანობის შეფასების ნაწილში?
2. რა არის თქვენი, როგორც დირექტორის/მოდაგილის, როლი მასწავლებლის პროფესიული ზრდის საქმეში?
3. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კონკრეტულად რომელი ფორმები მიგაჩნიათ ეფექტიანად და რატომ ფიქრობთ ასე?
4. ეფექტიანად მიიჩნევთ თუ არა სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ფორმებს? კონკრეტულად რომელი ფორმა/ფორმები გამოიყენება თქვენს სკოლაში და ეფექტიანია თუ არა? რატომ ფიქრობთ ასე?
5. როგორ უწყობთ ხელს მასწავლებელთა თანამშრომლობას თქვენს სკოლაში?
6. რა არის კათედრების მუშაობის მიზანი/ამოცანა სკოლებში? როგორ ფიქრობთ რამდენად მნიშვნელოვანია კათედრების მუშაობა? რატომ ფიქრობთ ასე?
7. როგორ ფიქრობთ რამდენად ეფექტიანია კათედრებზე თანამშრომლობა თქვენს სკოლაში? რატომ ფიქრობთ ასე?
8. რა ხელის შეშლელი ფაქტორები არსებობს სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის კუთხით?
9. როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გააკეთოს სკოლის დირექციამ, რომ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობა წახალისდეს/უფრო ეფექტიანი გახდეს?
10. როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გაკეთდეს ცენტრალიზებულად, რომ სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობა წახალისდეს/უფრო ეფექტიანი გახდეს?
11. საქართველოს მასშტაბით, მათ შორის, თქვენს სკოლაში მუშაობს პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა. როგორ

- ფიქრობთ, რა არის სქემის მიზანი? სქემის რომელ აქტივობებს ახორციელებთ?
12. რა სირთულებები გხვდებათ სქემის აქტივობების განხორციელებისას?
  13. შეუწყო თუ არა ხელი სქემამ ხელი მასწავლებლეთა თანამშრომლობას? რატომ ფიქრობთ ასე?
  14. როგორ ფიქრობთ, რა არის პროექტი G-Pried-ის/სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტის მთავარი მიზნები?
  15. როგორ ფიქრობთ, უწყობს თუ არა პროექტი G-Pried/სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტი ხელს მასწავლებელთა თანამშრომლობას, კონკრეტულად როგორ? რა უნარებს სძენს მათ?
  16. პროექტის ფარგლებში რომელი აქტივობების განხორციელება ითვალისწინებს მასწავლებელთა თანამშრომლობას?
  17. როგორ ფიქრობთ, სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროექტში მონაწილეობამ იქონია თუ არა გავლენა მასწავლებელთა ურთიერთთანამშრომლობაზე?
  18. როგორ ფიქრობთ, ჩამოყალიბდებოდა თუ არა იგივე გარემო სკოლებში პროფესიული განვითარების ჯგუფის გარეშე? რატომ ფიქრობთ ასე?
  19. როგორ ფიქრობთ, თქვენ, როგორც სკოლის დირექტორმა, და, ზოგადად, სკოლამ რა შეიძლება გადმოიღოს, გაიზიაროს მსგავსი პროექტებიდან და როგორ უნდა შეუწყოს მათ დამკვიდრებას ხელი სკოლაში?
  20. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.

### **ჩადრმავებული ინტერვიუს გეგმა დარგის ექსპერტებთან**

მოგესალმებით. მე ვარ მარია კირვალიძე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დოქტორანტი. სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევას ვატარებ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშემწყობი პროფესიული განვითარების მექანიზმების შესახებ.

თქვენი მოსაზრებები ღირებული იქნება კვლევის შედეგებისთვის და მნიშვნელოვან დახმარებას გაგვიწევს სკოლებში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობითი გარემოს ფორმირებისთვის.

კვლევის შედეგების გამოქვეყნებისას სრულად იქნება დაცული ანონიმურობა - მიღებული ინფორმაცია მხოლოდ ზემოთ აღნიშნული კვლევისთვის იქნება გამოყენებული. შედეგები გამოქვეყნდება მხოლოდ განზოგადებული სახით.

**ინტერვიუ** გაგრძელდება 60-დან 80 წუთამდე.

თქვენი თანხმობის შემთხვევაში, ჩაიწერება შეხვედრის მიმდინარეობა მონაცემების სრულყოფილად დამუშავების მიზნით.

მადლობას გიხდით თანამშრომლობისათვის!

#### **ინტერვიუს მიზანია**

- მასწავლებელთა თანამშრომლობაზე მოქმედი ფაქტორების განსაზღვრა;
- ცენტრალიზებული, სკოლის შიგნით არსებული და გარედან შემოთავაზებული მექანიზმების გავლენის შესწავლა მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობით ურთიერთობებზე;
- რეკომენდაციების შემუშავება მასწავლებელთა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად.

1. თქვენი შეფასებით, საქართველოში რა კეთდება სახელმწიფოს მხრიდან მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისთვის?
2. თქვენი მოსაზრებით, აღნიშნულ საკითხში უნდა იყოს თუ არა ჩართული სახელმწიფოს შესაბამისი სტრუქტურები? რა ფორმით და რატომ?
3. როგორ ფიქრობთ, პროფესიული განვითარების როგორი სისტემა იქნება ეფექტური ქართული კონტექსტის გათვალისწინებით?
4. თქვენი შეფასებით, როგორ მუშაობს საგნობრივი კათედრა, მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერების კუთხით? რატომ ფიქრობთ ასე? რა კონკრეტული ინდიკატორები გაძლიერებთ ამ დასკვნის გამოტანის შესაძლებლობას?
5. რა შეიძლება გაკეთდეს საგნობრივი კათედრის მუშაობის გასაძლიერებლად, რათა აღნიშნულმა მექანიზმმა ხელი შეუწყოს მასწავლებელთა თანამშრომლობას სკოლის ბაზაზე?
6. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ერთ-ერთი პრინციპი თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სასკოლო კულტურის ხელშეწყობაა. როგორ ფიქრობთ, როგორ უწყობს ხელს სქემა მასწავლებელთა თანამშრომლობას?
7. სქემამ არაერთხელ განიცადა ცვლილება. როგორ ფიქრობთ, რა იყო ამის მიზეზი?
8. რა და როგორ შეიძლება გაკეთდეს სხვანაირად, რომ ცენტალიზებულმა სისტემამ წახალისოს სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობა?
9. იცნობთ თუ არა საქართველოში მასწავლებელთა თანამშრომლობის გაძლიერებისკენ მიმართულ ეროვნულ ან/და საერთაშორისო პროექტებს? რომელ მათგანს?
10. თქვენ მიერ დასახელებული პროექტები როგორ უწყობს ხელს მასწავლებელთა თანამშრომლობას?

*შენიშვნა:* თუ რესპონდენტი არ დაასახელებს წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში შესწავლილ პროექტებს, მკვლევარი ჩამოუთვლის ამ პროექტებს

და თუ რესპონდენტი იცნობს აღნიშნულ პროექტების არსაა და აქტივობებს, ჰკითხავს მოსაზრებას.

11. თქვენი შეფასებით, შეუწყო თუ არა მსგავსმა პროექტებმა ხელი სკოლებში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ზრდას? როგორ?
12. თქვენი შეფასებით, პროექტების მიმდინარეობისას თანამშრომლობის კუთხით რა სირთულეები ექმნებოდათ მასწავლებლებს?
13. თქვენი აზრით, რა ფაქტორები უწყობს მასწავლებელს ხელს თანამშრომლობითი აქტივობების დაგეგმვა-წარმართვაში?
14. თქვენი შეფასებით, სკოლის დირექტორი (დირექცია) (მის მიერ გამოყენებული მართვის სტილი) მოქმედებს თუ არა სკოლაში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობაზე და როგორ?
15. რა ფაქტორები უნდა იქნას გათვალისწინებული დირექციის მიერ მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშესაწყობად?
16. როგორ ფიქრობთ, პროექტის დასრულების შემდგომ როგორ უნდა დაწერგოს სკოლამ საკუთარ პრაქტიკაში პროექტით გათვალისწინებული ის კომპონენტები, რომლებიც წარმატებული აღმოჩნდა?
17. აღნიშნულ თემატიკასთან დაკავშირებით თუ რამე დაგრჩათ სათქმელი, გთხოვთ, დაამატოთ.