



სასკოლო სისტემის მართვის დივერსიფიცირება: თეორია და პრაქტიკა

ლიტერატურის მიმოხილვა

ავტორი: ნათია ანდლულაძე



კონალიზია



ბანათლიბა ყველაგათვის - საერთოვლო

2017

სარჩევი

შესავალი	3
სკოლის ავტონომია	5
ავტონომიის ხარისხის დივერსიფიცირება	10
ავტონომიურობის ხარისხის დივერსიფიცირების კრიტერიუმები და მეთოდები	11
ავტონომიურობის კრიტიკული განზომილების შერჩევა	15
ავტონომიურობის ეფექტიანობის პირობები	17
სკოლის მხარდაჭერა	22
შეჯამება	26

კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“ 2013 წლის შემოდგომაზე ჩამოყალიბდა. მასში გაწევრიანებულია განათლების სფეროში - მოღვაწე 14 სხვადასხვა თემატური პროფილის მქონე, ადგილობრივი და საერთაშორისო საზოგადოებრივი ორგანიზაცია, რომლებიც იზიარებენ - „განათლება ყველასათვის“ მსოფლიო დეკლარაციის პრინციპებს. კოალიცია ადვოკატირებას უწევს „განათლება ყველასათვის“ მიზნების განხორციელებას საქართველოში. ორგანიზაციის მიზანია ხელი შეუწყოს განათლების ხარისხის გაუმჯობესებასა და ხარისხიან განათლებაზე თანაბარ წვდომას ჩვენს ქვეყანაში.

კოალიცია სამოქალაქო საზოგადოების საერთაშორისო მოძრაობის **გლობალური კამპანია - განათლებისთვის** წევრია. საერთაშორისო კოალიციის მისიაა ზეგავლენა მოახდინოს მთავრობაზე, რათა მათ უზრუნველყონ თითოეული ადამიანის უფლების რეალიზება მიიღოს ხარისხიანი განათლება. მოძრაობა მოქმედებს იუნესკოს ეგიდით, **განათლება ყველასათვის დეკლარაციის** ფარგლებში (www.campaignforeducation.org). კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“ საქმიანობას ახორციელებს სამოქალაქო საზოგადოების ფონდის ფინანსური მხარდაჭერით.

2015 წელს კოალიციამ მოამზადა კვლევა „დიფერენცირებული მიდგომის პოლიტიკა განათლებაში“ სადაც განხილულია სკოლის მართვის სახელმწიფო მოდელში არსებული პრობლემები და მისი ალტერნატივები. აღნიშნული ნაშრომი კვლევის ერგვარი გაგრძელებაა. იმედი გვაქვს აღნიშნული დოკუმენტი ხელს შეუწყობს შესაბამისი პოლიტიკის განვითარებას და დიფერენცირებული მიდგომის ეფექტურ დანერგვას.

მისამართი: თბილისი, ოთარ ჩხეიძის #5

ტელეფონი: (+995) 032 220-67-74, (+995) 032 220-67-74

ვებ-გვერდი: www.efageorgia.ge



დოკუმენტი მომზადდა განათლების ექსპერტ ნათია ანდლულაძის მიერ, კოალიცია „განათლება ყველასათვის - საქართველო“ დაკვეთით. კოალიცია მადლობას უხდის ავტორს თანამშრომლობისათვის.

შესავალი

საქართველოში ყოველწლიურად მოსწავლეების მეხუთედი მაინც, დაახლოებით 10 ათასი მოსწავლე, მე-9 კლასს საბაზისო უნარების გარეშე ამთავრებს. მაგალითად, PISA 2015 გვიჩვენა, რომ 15 წლის მოსწავლეების 25%-ს კითხვის ყველაზე მინიმალური უნარები არ გააჩნია. ანუ, ჩვენი ქვეყნის ყოველი ოთხი მოქალაქიდან ერთს წაკითხული ტექსტის ყველაზე ელემენტარულ დონეზე გააზრებაც არ შეეძლება.

ამკარაა, რომ სკოლებს მეტი ხელშეწყობა სჭირდებათ მოსწავლეების სწავლის შედეგები რომ გააუმჯობესონ. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყველა სკოლას ერთნაირად უნდა დავეხმაროთ. არაერთი კვლევა გვიჩვენებს, რომ ზოგიერთი სკოლა, მისი მოსწავლეების მახასიათებლებს თუ გავითვალისწინებთ, შედარებით მაღალ შედეგებზე გადის, ზოგი კი - დაბალზე. სკოლები განსხვავდებიან ისეთი მახასიათებლების მიხედვითაც, როგორებიცაა მასწავლებლების კომპეტენციები, მოსწავლეების სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლები, სასკოლო კლიმატი, სკოლის მიერ დამატებითი რესურსების გენერირების შესაძლებლობები და სხვა. ნათელია, რომ ზოგიერთ სკოლას ნაკლები დახმარება სჭირდება, ზოგს კი - მეტი. ზოგიერთ სკოლას გამოწვევებთან გამკლავების მეტი რესურსი აქვს, ზოგს კი - ნაკლები. ისიც ვიცით, რომ ყველა სკოლას არც სჭირდება ერთნაირი დახმარება. ზოგს სკოლას, შესაძლოა, მოქმედების უფრო მეტი თავისუფლებაც ჰყოფნიდეს უკეთეს შედეგებზე გასასვლელად. ამ შეხედულებას ეყრდნობა დიფერენცირებული მართვის პრინციპი.

სასკოლო სისტემის დივერსიფიცირებული მართვის პრინციპი გულისხმობს მართვის ბერკეტების დივერსიფიცირებას და მორგებას სკოლის შესაძლებლობებზე იმ დაშვებით, რომ თუ მართვის ერთი რომელიმე ბერკეტის გამოყენება პოზიტიურად აისახება სკოლების ერთ ნაწილზე, მეორე ნაწილზე იგივე ბერკეტი გავლენას არ ახდენს, ან მეტიც - მდგომარეობას აუარესებს. დივერსიფიცირებული მიდგომის საპირისპირო მიდგომაა უნიფიცირებული მიდგომა, რომლის მაგალითად გამოდგება სასკოლო სისტემის დეცენტრალიზაცია საქართველოში. ამ რეფორმით საქართველოში ყველა სკოლას თავისუფლების ერთი და იგივე ხარისხი და მისი თანმდევი პასუხისმგებლობები დაეკისრა.

მართვის დივერსიფიცირების საკითხის განსახილველად მნიშვნელოვანია, განვსაზღვროთ, რას ვგულისხმობთ სასკოლო სისტემის მართვაში. მართვა ძალიან ფართო კონცეპტია და, ალბათ, ამიტომაც სასკოლო სისტემის მართვას განსხვავებული რაკურსიდან განიხილავენ ხოლმე. ერთ-ერთი განმარტების მიხედვით, მართვა არის მიმართულების განსაზღვრისა და კოორდინაციის ფორმალური და არაფორმალური მექანიზმების ერთობლიობა მოთხოვნებისა და მიზნების დასაწესებლად, დირექტივების გასაცემად, პოლიტიკის პოლიტიკის განხორციელებისა და

დაწესებული წესების საჯარო და კერძო აქტორების მიერ განხორციელების უზრუნველსაყოფად¹. დაგვეთანხმებით, ეს ძალიან ბევრ განზომილებასა და ასპექტს შეიძლება მოიცავდეს. ამიტომ კვლევებსა და სტრატეგიულ დოკუმენტებში მართვის ანალიტიკური ჩარჩო განისაზღვრება და შემოიფარგლება ანალიტიკური ამოცანის და ხშირად მკვლევარის თუ ორგანიზაციის ფილოსოფიის თუ ხედვის მიხედვით. მაგალითად, ეკონომიკური განვითარებისა და თანამშრომლობის ორგანიზაციის ერთ-ერთი ანალიტიკურ დოკუმენტში მართვა განიხილება, როგორც სკოლის ავტონომია, სკოლის მართვაში კერძო და სახელმწიფო აქტორების ჩართულობა, სკოლის არჩევანი, დირექტორის მიერ სკოლის მართვა და მშობლების ჩართულობა². გაეროს ერთ-ერთი ბოლო ანგარიში, რომელიც განათლების მართვის სფეროში ახალ ტენდენციებს ეხება, კონცენტრირებულია სახელმწიფოს მიერ უფლებებისა და ფუნქციების დეირარქიზაციაზე – გადანაწილებაზე საზოგადოებრივ და კერძო აქტორებზე³.

ჩვენი ამოცანიდან გამომდინარე, ჩვენი ანალიზი მართვის განზომილებების ორი ძირითადი საკითხით შემოიფარგლება:

1. საჯარო სკოლების მოქმედების რეგულაცია: რეგულაციაში ვგულისხმობთ სისტემაში აქტორების თავისუფლების ხარისხით მანიპულირებას. სასკოლო სისტემაში ეს საკითხი, ძირითადად, სკოლის ავტონომიურობაზეა ფოკუსირებული: სკოლის მიერ თავისი მიზნის განსაზღვრა, სასწავლო პროცესის, კადრების, სტრუქტურის, მატერიალურ რესურსების მართვა სახელმწიფოს მიერ დაწესებულ შეზღუდვებს ექვემდებარება.
2. სკოლების მხარდაჭერა: სისტემის მხარდაჭერაში შეგვიძლია გამოვყოთ მაკრო დონეზე მხარდაჭერა - ძირითადად, რესურსი, რომელსაც სახელმწიფო გამოყოფს სასკოლო სისტემის მხარდასაჭერად. მიკრო დონეზე მხარდაჭერა უშუალოდ სკოლების მხარდაჭერას მოიაზრებს: რა ფორმით და რა მასშტაბით უზრუნველყოფს სისტემა სკოლისა და მისი თემის მხარდაჭერას? სასკოლო სისტემების წინაშე დგას მნიშვნელოვანი ამოცანა, სწორად განსაზღვრონ მხარდაჭერის ობიექტი, მხარდაჭერის ფორმა და მხარდაჭერის მოცულობა ოპტიმალური შედეგის მისაღწევად.

ამ ანგარიშში მიმოვიხილავთ სკოლის მართვის, კერძოდ, ავტონომიურობის და მხარდაჭერის ირგვლივ მიმდინარე დისკურსს და დივერსიფიცირებული მიდგომების გამოყენების გამოცდილებას სხვა ქვეყნებში.



სკოლის ავტონომია

სკოლის ავტონომიურობა შეგვიძლია განვიხილოთ ორ კატეგორიად: კრიტერიუმის ავტონომია და ოპერაციული ავტონომია. კრიტერიუმის ავტონომია მოიაზრებს სკოლისთვის მისი სასწავლო მიზნებისა და დანიშნულების განსაზღვრის დელეგირებას, ხოლო ოპერაციული ავტონომიურობა გულისხმობს ამ მიზნების მიღწევის გზების განსაზღვრასა და განხორციელებაზე თავისუფლების მინიჭებას⁴. ოპერაციული ავტონომიურობა შეგვიძლია დავყოთ ოთხ ძირითად ჯგუფად. ესენია: აკადემიური ავტონომია, ორგანიზაციული ავტონომია, საკადრო ავტონომია და ფინანსური ავტონომია.

- აკადემიური ავტონომია გულისხმობს სკოლის თავისუფლებას მოსწავლეთა შეფასების პოლიტიკაში, სახელმძღვანელოების არჩევაში, საგნების შინაარსის განსაზღვრაში, სასწავლო საგნების შერჩევაში. ზოგიერთ ქვეყანაში აკადემიური ავტონომიურობა სასკოლო კულტურის განუყოფელი ნაწილია (ჰოლანდია, დიდი ბრიტანეთი), მაგრამ ზოგან აკადემიური ავტონომიურობა სკოლებმა დროთა განმავლობაში მოიპოვეს. მაგალითად, ავტონომიურობა ფინეთში მასწავლებელთა კომპეტენციასთან ერთად გაიზარდა⁵.
- საკადრო ავტონომია ეხება კადრების შერჩევას, მათი დატვირთვის, პროფესიული განვითარების, დაწინაურების და დათხოვნის პოლიტიკის განსაზღვრას. მასწავლებლების დანიშვნასა და მოხსნაში დაბალი ავტონომიურობა აქვთ სკოლებს ფინეთში, გერმანიაში, კანადაში და სინგაპურში, მაგრამ მაღალია დიდ ბრიტანეთში, ჰოლანდიაში, ახალ ზელანდიაში და ჰონგ-კონგში. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ წარმატებული ქვეყნების უდიდეს ნაწილში მასწავლებლის პროფესიაში შესვლაზე სტანდარტებს სახელმწიფო აწესებს. მაგალითად, ჰოლანდიაში სკოლების ავტონომიურობა მაღალია ყველა ინდიკატორის მიხედვით. მაგრამ სახელმწიფო განსაზღვრავს, რომელ უნივერსიტეტს ექნება პედაგოგიური პროგრამების შეთავაზების უფლება და რა შედეგებზე უნდა გავიდნენ პედაგოგიური პროგრამების სტუდენტები.
- ორგანიზაციული ავტონომიურობაში შედის სკოლის ორგანიზაციის სტრუქტურის განსაზღვრა, ანგარიშვალდებულების მექანიზმების შემუშავება (მაგალითად, სკოლის მმართველობითი რგოლების ფუნქციების განსაზღვრა), სკოლის დირექტორის დანიშვნა და მოხსნა. მაღალი ავტონომია აქვთ სკოლებს ინგლისში, სლოვაკეთში, ახალ ზელანდიაში და დანიაში, სადაც დირექტორს მშობლებისგან და/ან მასწავლებლებისგან დაკომპლექტებული საბჭოები ირჩევენ. დაბალია ავტონომიურობა ფინეთში, შოტლანდიაში, ჩილეში, ესპანეთში და უნგრეთში, სადაც დირექტორს ადგილობრივი თვითმმართველობა ან სამინისტროს მიერ დაკომპლექტებული საბჭო ნიშნავს.

- ფინანსური ავტონომია გულისხმობს სკოლის დამოუკიდებლობას ბიუჯეტის დაგეგმვასა და განკარგვაში, ასევე, მასწავლებელთა საწყისი ხელფასის განსაზღვრასა და ხელფასის გაზრდაში.

ბოლო წლებში საგანმანათლებლო სისტემებში მიმდინარე ცვლილებებში დეცენტრალიზაციისკენ მოძრაობა შეინიშნება. სკოლებზე უფლებებისა და პასუხისმგებლობების დელეგირების ტემპი განსაკუთრებით 90-იან წლებში დაჩქარდა. თუმცა მკვლევართა ნაწილის შეფასებით, მიმდინარე ცვლილებები არ უნდა განვიხილოთ ცალსახა დერეგულაციად. სინამდვილეში საგანმანათლებლო სისტემებში მიმდინარე ცვლილებები, როგორც წესი, გულისხმობს უფრო მეტი სახელმწიფო კონტროლის სწავლის შედეგებზე: ქვეყნები ქმნიან სასწავლო გეგმებს, სადაც სკოლებს განუსაზღვრავენ მათ მიერ მისაღწევ მიზნებს. დერეგულაცია კი ოპერაციული ავტონომიურობის გაზრდით შემოიფარგლება⁶.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ არ არსებობს საგანმანათლებლო სისტემა, სადაც სკოლა სრულიად თავისუფალი იქნებოდა სახელმწიფოს მხრიდან რეგულაციისგან. ვხვდებით ქვეყნებს, სადაც ფინანსების განკარგვაში სკოლებს ავტონომიურობის მაღალი ხარისხი აქვთ, მაგრამ შეზღუდული თავისუფლება მასწავლებლების დაქირავებასა და განთავისუფლებაში ან – პირიქით. საგულისხმოა ისიც, რომ თავისუფლების შეზღუდვა ვრცელდება კერძო სკოლებზეც. მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ ჰოლანდიაში სკოლებს მაღალი ავტონომია აქვთ, კერძო სკოლებსაც კი, რადგან ისინი დაფინანსებას სახელმწიფოსგან იღებენ, არ აქვთ მოსწავლეების სკოლაში მიღებაზე შეზღუდვების დაწესების უფლება.

სკოლის ავტონომიის გაზრდას ბევრი მომხრე ჰყავს. მომხრეების აზრით, ერთ-ერთი არგუმენტია ამოცანებზე რეაგირების რელევანტურობა: სკოლამ უკეთ იცის, რა სჭირდება და რა არის გასაკეთებელი, ვიდრე ბიუროკრატმა, რომელიც დისტანციიდან მართავს სკოლას. ამიტომ სკოლაზე გადაწყვეტილების მიღების დელეგირება სკოლის საჭიროებებზე მორგებისა და უკეთესი შედეგების მიღების საშუალებად განიხილავენ. მეორე არგუმენტია მოქმედების მოქნილობა: სკოლის დირექტორს უნდა ჰქონდეს სკოლის რესურსების გამოყენების შესაძლებლობა სკოლის წინაშე არსებული ამოცანების გადასაჭრელად. ფინანსებისა და პერსონალის მართვაზე უფლებების დირექტორზე დელეგირება ამ რესურსების სკოლის მიზნებისთვის გამოყენების შესაძლებლობას უქმნის. მესამე არგუმენტი უკავშირდება თვითმყოფადობის ფსიქოლოგიის განვითარებას სასკოლო თემში. მკვლევართა ნაწილის აზრით, სკოლის დირექტორისა და პერსონალისთვის სკოლისთვის მნიშვნელოვან საკითხებზე გადაწყვეტილების მიღების უფლების მინიჭება სკოლის საქმიანობის გაუმჯობესებაზე მეტ პასუხისმგებლობას აღვივებს⁷.

ავტონომიურობის ეფექტიანობას ორგანიზაციული პროდუქტიულობის საკითხებზე ჩატარებული კვლევებიც აჩვენებს. მკვლევართა ნაწილი ამტკიცებს, რომ ავტონომიურობა დადებითად აისახება განვითარებაზე⁸, ორგანიზაციაში ცოდნის დაგროვებასა და გამოყენებაზე⁹, ინიციატივის ამაღლებაზე, პროაქტიული როლის შესრულებაზე¹⁰ და ეფექტიანობის ზრდაზე¹¹. კვლევები აჩვენებს, რომ ავტონომიურობის გაზრდა ადამიანებს უბიძგებს მათ წინაშე არსებული ამოცანების გადასაჭრელად უფრო გონივრული გზების მოძიებისაკენ¹².

გასათვალისწინებელია ისიც, რომ კვლევები არ იძლევა ცალსახა მტკიცებულებებს სკოლის ავტონომიურობასა და განათლების ხარისხს შორის კავშირის შესახებ. ამ თემაზე რამდენიმე ასეული კვლევა ჩატარებულა და ზოგიერთი კვლევა აჩვენებს, რომ ავტონომიურობამ გააუმჯობესა სკოლის საქმიანობა და შედეგები, ზოგი კი ამ ეფექტს ან არ აჩვენებს ან საპირისპიროზე მეტყველებს. ეს კვლევები აჩვენებს, რომ ავტონომიურობა არ არის პანაცეა: განათლების სისტემა ურთიერთდაკავშირებული პროცესებისა და ელემენტებისგან შედგება და მისი ერთი რომელიმე მახასიათებლის ცვლილება მოცემულობასა და სისტემის სხვა მახასიათებლებთან მორგებასა და სინქრონიზებას საჭიროებს.

ამიტომ ბოლო წლებში ავტონომიურობის ირგვლივ მიმდინარე დისკურსში მთავარი შეკითხვა აღარ ეხება იმას, არის თუ არა ავტონომიურობა სკოლის განვითარებისთვის საჭირო. დისკურსი ახლა კონცენტრირებულია იმაზე, თუ რა შემთხვევაშია მეტი თავისუფლება სკოლისთვის სასარგებლო და რა პირობები უნდა შეიქმნას იმისთვის, რომ სკოლამ გონივრულად ისარგებლოს მისთვის მინიჭებული უფლებებისთვის.

მკვლევართა ნაწილის აზრით, ავტონომიურობის ეფექტი განსხვავდება სასკოლო სისტემის და, ზოგადად, ქვეყნის განვითარების მიხედვით. ჰანუშეკი და კოლეგები, PISA 2012 მონაცემების ანალიზზე დაყრდნობით აჩვენებენ, რომ მოსწავლეების მათემატიკის მიღწევებზე სისტემის დეცენტრალიზაციის ეფექტი განსხვავდება ქვეყნის ეკონომიკური განვითარების დონის მიხედვით. კერძოდ, ავტონომიურობის ეფექტი პოზიტიურია მაღალი შემოსავლების მქონე ქვეყნებში და უარყოფითია – დაბალი და საშუალო შემოსავლების ქვეყნებში.¹³



მსგავს მიგნებას აკეთებს მაქკენზისა და კომპანიის მიერ ჩატარებული კვლევა. კვლევის ფარგლებში, საერთაშორისო შეფასებების (PISA, TIMSS, PIRLS) შედეგების გამოყენებით, გამოკვეთეს ქვეყნები, რომლებმაც ბოლო წლების განმავლობაში მნიშვნელოვნად გააუმჯობესეს მოსწავლეების სწავლების შედეგები. ასეთი 20 ქვეყანა აღმოაჩინეს და შემდეგ სიღრმისეულად შეისწავლეს ამ ქვეყნების მიერ განხორციელებული რეფორმები იმის გასაგებად, თუ რას შეეძლო გამოეწვია მოსწავლეების სწავლის შედეგების გაუმჯობესება. საწყისი მდგომარეობისა და მიღწეული პროგრესის მიხედვით ქვეყნები ოთხ კატეგორიად დაიყო: (1) სუსტად განვითარებული სისტემიდან – დამაკმაყოფილებელ, (2) დამაკმაყოფილებლიდან – კარგ, (3) კარგიდან – წარმატებულ და (4) წარმატებულიდან წარჩინებულ მდგომარეობაში გადასულ ქვეყნებად.

თითოეული იდენტიფიცირებული ქვეყნის მიერ გატარებული რეფორმების სიღრმისეულმა კვლევამ გამოავლინა, რომ ამ წარმატებულმა სისტემებმა განვითარების გზაზე ერთნაირი რეფორმები კი არ განახორციელეს, არამედ, რეფორმები მორგებული იყო მათ საწყის მდგომარეობას, განვითარების სტადიას. მსგავსებები შეინიშნება განვითარების სტადიის მიხედვით. თვალსაჩინოა განსხვავებები და მსგავსებები სკოლების მოქმედების რეგულირების თვალსაზრისით: სკოლების ავტონომიურობის ხარისხი იზრდება სისტემის განვითარების კვალდაკვალ. მაგალითად, სისტემებმა, რომლებიც განვითარების სუსტი სტადიიდან დაიწყეს, მასწავლებლებს განუსაზღვრეს სწავლების ამოცანები, მიაწოდეს გაკვეთილის გეგმები და სასწავლო მასალები: მასწავლებელი მხოლოდ ატარებს გაკვეთილს, მაგრამ არ გეგმავს მას, რადგან მასწავლებელს არ აქვს გაკვეთილის სწორად დაგეგმვის კომპეტენცია. განვითარების შემდგომ ეტაპზე გადასვლისას წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემები ეტაპობრივად ამცირებენ კონტროლს სკოლებზე და განვითარების ყველაზე მაღალ დონეზე სისტემების უდიდეს ნაწილში სკოლები ავტონომიურობის მაღალ რეჟიმში ოპერირებენ – აქცენტი კეთდება მასწავლებლის პროფესიის თვითრეგულირებისა და განვითარების ავტონომიური ინსტრუმენტების შექმნაზე. ავტორები ხაზს უსვამენ იმას, რომ ავტონომიურობის ხარისხის განმსაზღვრელი მთავარი კრიტერიუმი მასწავლებლების კომპეტენციაა: როცა მასწავლებლებს დაბალი კომპეტენცია აქვთ, მაშინ სისტემის განვითარების სწორი სტრატეგია ძლიერი ცენტრალიზებული ზედამხედველობაა და მასწავლებლის განვითარების კვალდაკვალ მცირდება კონტროლი¹⁴.

ავტონომიურობის ეფექტთან დაკავშირებული ზემოთ მოცემული ორი კვლევის მიგნება მნიშვნელოვან შეკითხვას ბადებს: შეგვიძლია თუ არა ეს მიგნება მოვარგოთ ერთ სისტემასაც, თუ ეს სისტემა, მასში შემავალი სუბიექტების განვითარების მდგომარეობისა და ტემპის მიხედვით, ჰომოგენური არ არის? თუ კი – მაშინ შემდეგი რიგის შეკითხვებია:



- (1) სკოლის რა მახასიათებელი განსაზღვრავს სკოლის რეგულირების ხარისხს და როგორ უნდა გავმიჯნოთ სკოლები ერთმანეთისგან განვითარების მიხედვით?
- (2) რა მიმართულებით სჭირდებათ სკოლებს ავტონომიურობის გაზრდა თუ შემცირება?
- (3) რა დამატებით თანმდევ ინტერვენციებს მოითხოვს მაღალი ავტონომიურობის რეჟიმი სკოლის საქმიანობის გასაუმჯობესებლად?



ავტონომიის ხარისხის დივერსიფიცირება

როგორც წესი, საგანმანათლებლო სისტემებში ავტონომიურობის ხარისხი, ძირითადად, განასხვავებს მხოლოდ კერძო და საჯარო სკოლებს. უშუალოდ საჯარო სკოლებზე ყველა წესი ერთნაირად ვრცელდება. ბოლო წლებში ვხვდებით დივერსიფიცირების შემთხვევებსაც. მაგალითად, ზოგიერთ სისტემაში ყველა სკოლა ავტონომიურობის მაღალ რეჟიმში მუშაობს მანამ, სანამ შეფასება გარედან ჩარევის აუცილებლობას არ გამოიჩინებს. რიგ სისტემებში ვაწყდებით სკოლების ავტონომიურ რეჟიმში ეტაპობრივად გადაყვანის მცდელობებს. ქვემოთ ამ შემთხვევებს განვიხილავთ.

ავსტრალიის მთავრობამ 2016 წელს წამოიწყო დამოუკიდებელი სკოლების პროექტი, რომელიც მანამდე ავსტრალიის ერთ-ერთ შტატში, დასავლეთ ავსტრალიაში ხორციელდებოდა 2009 წლიდან. დამოუკიდებელი სკოლების პროგრამაში მონაწილეობა ნებაყოფილობითია და სკოლის მიერ პროგრამაში გაწევრიანება სკოლის განაცხადზე დაყრდნობით ხდება¹⁵. ასეთი წესით, 2009 წელს დასავლეთ ავსტრალიის განათლების დეპარტამენტმა 100 სკოლის განაცხადიდან 2010 წელს 34 სკოლის განაცხადი დააკმაყოფილა¹⁶. მას შემდეგ კიდევ ოთხჯერ გამოცხადდა განაცხადების მიღება და 2015 წლისთვის სკოლების 57% მაღალი ავტონომიურობის რეჟიმში გადავიდა.

განვითარებად ქვეყნებშიც ვხვდებით ავტონომიურობის ხარისხის დივერსიფიცირების მაგალითებს. მაგალითად, 2008 წელს ჩილეში შეიმუშავეს სკოლების მხარდაჭერის პროგრამა, რომლის ფარგლებში მოწყვლადი სკოლები დამატებით მხარდაჭერას იღებენ. პროგრამაში მონაწილეობა სკოლის სურვილზეა დამოკიდებული. თუმცა, მხარდაჭერის შემთხვევაში, სკოლა გარკვეული დამატებითი ტექნიკური მხარდაჭერისა და ანგარიშვალდებულების ობიექტი ხდება. კერძოდ, დამატებითი მხარდაჭერის მიმღებმა სკოლამ უნდა შეიმუშაოს განათლების ხარისხის გაუმჯობესების გეგმა, სადაც გაწერილი უნდა იყოს ამოცანები და ამ ამოცანების გადაჭრის გზები. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეებს მქონე მოსწავლეებზე. გარდა ამისა, სკოლას არ აქვს უფლება, რომ შეარჩიოს მოსწავლეები ან გადასახადი დაუწეროს მოსწავლეებს, რომლებიც მოწყვლად ჯგუფებს განეკუთვნებიან. მოსწავლეების მიღწევებსა და სხვა ინდიკატორებზე დაყრდნობით სკოლები სამ ჯგუფად კატეგორიზდება: ავტონომიური სკოლები, სასტარტო მდგომარეობაში მყოფი და გაუმჯობესების ფაზაში მყოფი სკოლები. ავტონომიურ სკოლებს საკუთარი გაუმჯობესების გეგმის შემუშავების თავისუფლება აქვთ მინიჭებული, მაგრამ შედეგებზე არიან ანგარიშვალდებულნი. დანარჩენი ორი კატეგორიის სკოლას განათლების სამინისტრო ეხმარება გაუმჯობესების გეგმის შემუშავებაში და სამინისტროს მიერ მიწოდებული რეკომენდაციები, შესაძლოა, რიგ შემთხვევებში, სავალდებულო ხასიათის იყოს¹⁷.

ავტონომიურობის ხარისხის დივერსიფიცირების კრიტერიუმები და მეთოდები

სასკოლო ავტონომიის რეფორმის წარმატების რამდენიმე წინაპირობას გამოყოფენ. ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი წინაპირობა სასკოლო თემის კოლექტიური კომპეტენციაა: სკოლის ავტონომიურობა შედეგიანია მაშინ, როცა სკოლის დირექტორს აქვს სკოლის მართვის და, შესაბამისად, სკოლისთვის მინიჭებული თავისუფლების გამოყენების უნარი. თუმცა არანაკლებ მნიშვნელოვანია სკოლაში მასწავლებლების კომპეტენციები, მათ შორის თანამშრომლობა საერთო მიზნის მისაღწევად და კონცენტრირება სწავლა-სწავლების გაუმჯობესებაზე. ამ მიგნებაზე გავიდნენ ინგლისში, აშშ-სა და ავსტრალიაში სკოლების ავტონომიურობის პროექტების შეფასების შედეგად¹⁸.

კომპეტენციასა და მართვის მიდგომას შორის კავშირზე არაერთი კვლევა მიუთითებს. მათ შორის ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანია ჰერმისა და ბლანჩარდის სიტუაციური ლიდერობის თეორია. ამ თეორიის თანახმად, მართვის სტილი უნდა განსხვავდებოდეს ორგანიზაციაში ადამიანების მზაობის - (1) უნარებისა და (2) მოტივაციის მიხედვით. ავტორები გამოყოფენ ოთხ სიტუაციასა და თითოეულისთვის შესაბამის მართვის სტილს:

- i. დაბალი მზაობა: პირდაპირი დირექტივების სტილი შეესაბამება დაბალი მზაობის მქონე ორგანიზაციას, სადაც ადამიანებს არ აქვთ მათთვის დაკისრებული პასუხისმგებლობების შესრულებისთვის საჭირო უნარი და მოტივაცია. ასეთ სიტუაციაში თანამშრომლებს სჭირდებათ დირექტივები იმაზე, თუ რა, როგორ, როდის და სად უნდა გააკეთონ.
- ii. დაბლიდან - საშუალო მზაობა: მეორე სცენარში თანამშრომლებს აქვთ მაღალი მოტივაცია, მაგრამ დაბალი კომპეტენცია. თეორიის ავტორების მიხედვით, ასეთ შემთხვევებს ე.წ. დარწმუნების ლიდერობის სტილი შეეფერება.
- iii. საშუალოდან - მაღალი მზაობა: მესამე სცენარში თანამშრომლებს აქვთ მაღალი კომპეტენცია, მაგრამ აკლიათ თვითრწმენა და ენთუზიაზმი. ასეთ ვითარებას ავტორები მიუსადაგებენ მონაწილეობით მართვას, რაც გადაწყვეტილებების ერთობლივად მიღებას გულისხმობს და ლიდერობა ფასილიტაციას თვალისწინებს.
- iv. მაღალი მზაობა: მაღალი მზაობის მქონე ორგანიზაციის, ანუ მაღალი კომპეტენციისა და მოტივაციის მქონე თანამშრომლების შემთხვევაში, თანამშრომლებს ამოცანის შესრულება დახმარების გარეშე შეუძლიათ. ასეთი შემთხვევისთვის შესაფერისი მართვის სტილი დელეგირებული მართვაა¹⁹.

სისტემების ნაწილში სკოლის რეგულირების კრიტერიუმად მოსწავლეების სწავლის შედეგებს იყენებენ. მაგალითად, როგორც ბრალიზილის შემთხვევაში ვნახეთ, სკოლებს მოსწავლეების შედეგის მიხედვით აჯგუფებდნენ და დაბალი შედეგების მქონე სკოლებს უფრო მეტ მხარდაჭრას უცხადებდნენ, ხოლო მაღალი შედეგების მქონე სკოლებს – მეტ ავტონომიურობას ანიჭებდნენ.

ჩიკაგოს შტატში 2005–2006 სასწავლო წელს განათლების ადგილობრივმა დეპარტამენტმა წამოიწყო „ავტონომიური მართვისა და საქამიანობის სკოლების პროგრამა, რომელიც სკოლებისთვის აკადემიური, პროგრამული და ოპერაციული ავტონომიურობის მინიჭებას ითვალისწინებდა. თუმცა გაზრდილი ავტონომიურობა არ ვრცელდებოდა ყველა სკოლაზე. მაღალი ავტონომიურობა მიენიჭა 576 სკოლიდან მხოლოდ 83 სკოლას, ძირითადად, სკოლაში 2003–2004 სასწავლო წელს მოსწავლეების მიღწევებზე დაყრდნობით: სკოლაში მოსწავლეების 55–60%-ს უნდა გადაეღახა ილინოისის შტატის სტანდარტიზებულ ტესტებში მათემატიკაში, კითხვასა და მეცნიერებებში შტატის მიერ დაწესებული კომპეტენციის ზღვარი. ასევე გაითვალისწინეს სკოლის ფინანსური ოპერაციების გონივრულობა და, იშვიათ შემთხვევებში, გაითვალისწინეს სკოლის დირექტორის ლიდერობა²⁰.

სკოლების შეფასებისას ყველაზე ხშირად მოსწავლეების სწავლის შედეგებს იყენებენ. ამ თვალსაზრისით ყველაზე დიდი გამოცდილება აშშ-სა და დიდ ბრიტანეთში, ასევე, ჰოლანდიაში დაგროვდა. მოსწავლეების მიღწევების შესაფასებლად იყენებენ უკვე არსებული გამოცდების შედეგებს ან კონკრეტული მიზნისთვის შემუშავებული შეფასების შედეგებს. მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე დაყრდნობით სკოლის შეფასების ყველაზე მარტივი მეთოდი სკოლაში მოსწავლეების საშუალო ქულის ან მიღწევის გარკვეული დონის ზემოთ (მაგალითად, არადამაკმაყოფილებელი მიღწევის ან, პირიქითი, დამაკმაყოფილებელი მიღწევის მქონე მოსწავლეების წილი მოსწავლეების წილის გამოთვლაა. თუმცა ამ მეთოდით სკოლის შეფასებას იშვიათად იყენებენ, რადგან შედეგი, რომელზეც, მაგალითად, ეთნიკური უმცირესობებით დაკომპლექტებული სკოლა გადის, გამომდინარე მისი მოსწავლეების საჭიროებებიდან და სკოლისთვის ხელმისაწვდომი რესურსებიდან, უფრო დაბალი იქნება, ვიდრე იმ სკოლის შედეგი, რომელიც შედარებით შეძლებული ოჯახებიდან ბავშვებს ემსახურება.

უფრო ფართოდ გავრცელებული მეთოდია ე.წ. დამატებითი ღირებულების მეთოდი, რომელიც ეყრდნობა იმ შეხედულებას, რომ მოსწავლის შედეგი არის არა მხოლოდ სკოლის ეფექტი, არამედ, მოსწავლის უნარის, ოჯახის, მოსწავლის წინარე განვითარების და თანატოლების ეფექტი. ასევე გასათვალისწინებელია გაზომვასთან დაკავშირებული შეცდომების არსებობის დაშვებაც და, შესაბამისად, მოსწავლის სწავლის შედეგები შემდეგნაირად შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ:

მოსწავლის სწავლის შედეგი: სკოლა + მოსწავლის უნარი + ოჯახი + თანატოლები + წინარე განვითარება/შედეგები + გაზომვის შეცდომა²¹

- ერთჯერადი გაზომვის მეთოდი: ეს მეთოდი ერთ მოცემულ მომენტში რომელიმე კლასის ან კლასების შედეგებს აფასებს სკოლაში მოსწავლეების სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლების გათვალისწინებით. ანალიზის ამოცანაა შეაფასოს, რა შედეგზე გადის სკოლა სხვა, მოსწავლეების მსგავსი კომპოზიციის მქონე სკოლებთან შედარებით. მკვლევართა აზრით, ეს მეთოდი უფრო სწორად აფასებს სკოლის საქმიანობას, ვიდრე სკოლის საშუალო მაჩვენებელი, მაგრამ, როგორც წესი, მოსწავლეების ოჯახების შესახებ მწირ ინფორმაციას ეყრდნობა. მაგალითად, აშშ-ში იყენებენ უფასო სადილის მიმღები მოსწავლეების ან/და ეთნიკური უმცირესობების წილს სკოლაში.
- ლონგიტიდური გაზომვის მეთოდი, გარდა ოჯახის მახასიათებლებისა, ასევე ცდილობს მოსწავლის წინარე განვითარების გათვალისწინებასაც. ამიტომ ლონგიტიდური მეთოდი იყენებს პანელურ ან კოჰორტის შეფასების მეთოდს. პანელური ლონგიტიდური შეფასება ითვალისწინებს ერთი და იმავე მოსწავლეების პროგრესის შეფასებას დროში, ანუ, 2015 წელს მოსწავლეების შეფასება მე-4 კლასში, 2016 წელს იმავე მოსწავლეების შეფასება მე-5 კლასში და ა.შ.. კოჰორტის შეფასება კი გულისხმობს სკოლებში ერთი და იმავე საფეხურის მოსწავლეების შეფასებას. მაგალითად, მე-9 კლასელი მოსწავლეების შეფასებას 2015 წელს, 2016 და ა.შ.

სკოლების შეფასება არ ეყრდნობა მხოლოდ მოსწავლეების შედეგებს, რადგან მოსწავლის სწავლის შედეგები სკოლის მიერ მისაღწევი მიზნების მხოლოდ ნაწილის გაზომვას ახერხებს და ვერ ზომავენ მოსწავლის სოციალურ და ემოციურ განვითარებას ან სკოლის კლიმატს: შესაძლოა, სკოლაში მაღალი იყოს მოსწავლეების აკადემიური მოსწრება, მაგრამ დამოკიდებულება მოსწავლეებს შორის, მასწავლებლებს შორის და მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის იყოს უკიდურესად არაკეთილსაიმედო და უარყოფით გავლენას ახდენდეს ბავშვისა და მოზარდის განვითარებაზე.

ამიტომ ზოგიერთ სისტემაში მოსწავლეების სწავლის შედეგები სკოლის შეფასების მხოლოდ ერთ-ერთი ინდიკატორია. ჰოლანდიის ინსპექციის სამსახური, როგორც აღვნიშნეთ, მიზნად ე.წ. „რისკის შემცველი“ სკოლების იდენტიფიცირებას ისახავს. პირველ ეტაპზე, რისკის შესაფასებლად, ინსპექცია ეყრდნობა სამ წყაროს:

- (1) მოსწავლეების მიღწევებზე ინფორმაციას. ეს არის მოსწავლეების შედეგები მე-6 კლასის ბოლოს, ძირითად საგნებში. სკოლების 80%-ში მოსწავლეების სწავლის შედეგებს დამოუკიდებელი პროვაიდერები აფასებენ, დანარჩენ 20%-ში კი უშუალოდ სკოლა ატარებს გამოცდებს. მოსწავლეების ქულების მიხედვით ანალიზისას ითვალისწინებენ მშობლების მიერ განათლების დონეს
- (2) სკოლის ანგარიშს, სადაც შედის ინფორმაცია თანამშრომლებზე, მოსწავლეებზე და სკოლის ფინანსურ მდგომარეობაზე;
- (3) საჩივრებს მშობლებისგან და მედიაში.



შეფასების პირველ ეტაპზე სკოლები იყოფა სამ კატეგორიად: საბაზისო (დამაკმაყოფილებელი) მდგომარეობა, დაბალი მიღწევების მქონე სკოლები და ძალიან დაბალი მიღწევების მქონე სკოლები. მეორე ეტაპზე ინსპექცია მხოლოდ მესამე კატეგორიის სკოლებს ეხება. სკოლას აფასებს ინსპექციის ჯგუფი შემდეგი კრიტერიუმების მიხედვით:

1. მოსწავლეთა შედეგები შეესაბამება მოსწავლეთა პოპულაციის მახასიათებლებს.
2. სასწავლო გეგმა ამახადებს ბავშვს მომავალი განათლებისა და საზოგადოებაში ჩართულობისთვის
3. მასწავლებლები საკმარის დროს უთმობენ მოსწავლეებს სასწავლო გეგმის ასათავისებლად
4. სკოლის კლიმატი არის უსაფრთხო და ურთიერთობა ემყარება ურთიერთპატივისცემას.
5. მასწავლებლები მოსწავლეებს ყველაფერს ნათლად უხსნიან, ეფექტურად აქვთ ორგანიზებული თავიანთი სასწავლო აქტიობები და მოსწავლეები ჩართულები ჰყავთ მათ აქტიობებში.
6. განვითარებაში განსხვავებების გათვალისწინებით, მასწავლებლები ცვლიან სასწავლო გეგმას, სწავლების მეთოდებს და საგნის სწავლებისა და სწავლისთვის გამოყოფილ დროს
7. მასწავლებელი სისტემატიურ მონიტორინგს უწევს მოსწავლის პროგრესს
8. სკოლა ეხმარება მოსწავლეს მისი შესაძლებლობების მიხედვით განვითარებაში
9. საჭიროების შემთხვევაში, სკოლა მოსწავლეს უწევს დამატებით დამხარებას და ზრუნვას
10. სკოლას აქვს ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემა²²

ასევე გვხვდება სკოლის ავტონომიურობის რეჟიმის განსაზღვრის რადიკალურად განსხვავებული მიდგომები. მაგალითად, 1988 წელს ტეტჩერის ადმინისტრაციამ გაატარა საკანონმდებლო ცვლილება, რომლის მიხედვით საჯარო სკოლებს მიეცათ საშუალება, მოეპოვებინათ ავტონომიური სკოლის სტატუსი და გამიჯვნოდნენ განათლების ადგილობრივ მმართველობით ორგანოებს. ასეთ სკოლებს ახალი, ცენტრალური ორგანო დააფინანსებდა, მაგრამ სკოლის მართვაზე პასუხისმგებლობა და უფლებები სკოლის მასწავლებლებისა (მათ შორის, დირექტორისგან) და მშობლებისგან დაკომპლექტებულ მმართველ საბჭოს ენიჭებოდა. სკოლის საბჭოს საკადრო, ქონების, ბიუჯეტისა და სასწავლო საკითხების მართვის უფლებების სრულად დელეგირდა სკოლის საბჭოზე. ამ უფლების მოსაპოვებლად სკოლას უნდა ჩაეტარებინა არჩევნები და მშობლებს უნდა გადაეწყვიტათ, აირჩევდნენ თუ არა სკოლის შემოთავაზებულ მოდელს.

ავტონომიურობის კრიტიკული განზომილებების შერჩევა

მნიშვნელოვანია სწორად განისაზღვროს, რა მიმართულებით სჭირდება სკოლას ავტონომიურობის გაზრდა. როგორც აღვნიშნეთ, სკოლის ავტონომიურობა რამდენიმე ასპექტს მოიცავს. მკვლევართა ნაწილის აზრით, კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ავტონომიურობის ზოგიერთ ასპექტს. მაგალითად, სკოლისთვის საკადრო საკითხების მართვის ავტონომიურობას აზრი აქვს მხოლოდ მაშინ, როცა სკოლას ამავდროულად აქვს თავისი ბიუჯეტის თავისუფლად განკარგვის უფლება. გამოყოფენ კრიტიკული მახასიათებლების მქონე შემდეგ ასპექტებს:

- სკოლის ბიუჯეტის მართვა: ხელფასები და შეღავათები, სასწავლო მასალები
- კადრების მართვა: მასწავლებლების რაოდენობა, მასწავლებლებისთვის ფუნქციების განაწილება, მასწავლებლების დაქირავება, მასწავლებლების შეფასება
- სასწავლო გეგმა და სწავლება: სახელმძღვანელოების შერჩევა, საგნების დამატება ან ამოღება, სწავლების მეთოდების შერჩევა
- ადმინისტრაციული და ზოგადი ოპერაციული გადაწყვეტილებები: გაკვეთილების განრიგის განსაზღვრა, სასწავლო საათების განსაზღვრა, სასწავლო წლის ხანგრძლივობის განსაზღვრა, მოსწავლეების სკოლიდან დროებით დათხოვნის თუ გარიცხვის პოლიტიკის განსაზღვრა²³.

ავტონომიურობის ასპექტების შერჩევის თვალსაზრისით საინტერესო გამოცდილებას გვთავაზობს ჩიკაგოში განხორციელებული „ავტონომიური მართვისა და საქმიანობის“ პროექტი. ამ პროექტის ფარგლებში შერჩეულ სკოლებს შესთავაზეს ავტონომიურობის მაღალი რეჟიმი 10 მიმართულებით და სკოლას უნდა გადაეწყვიტა, რა მიმართულებით სჭირდებოდა მაღალი ავტონომია. ეს მიმართულებები იყო:

- მასწავლებლების მიღება: ახალი მასწავლებლების მაძიებლობის ოლქის პროგრამისგან გამიჯვნა, საკუთარი მაძიებლობის პროგრამის შემუშავება დამატებითი დაფინანსების საშუალებით
- სასკოლო კალენდარი: სასწავლო წლის დაწყება და დასრულება, პროფესიული განვითარების დღეების შერჩევა
- ოლქის პროფესიული განვითარების პროგრამიდან გამიჯვნა: სკოლას არ მიუწვდება ხელი ოლქის პერსონალზე, მწვრთნელებსა და პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებზე, მაგრამ, ამავდროულად, აღარ ექვემდებარება ოლქის კონტროლს და დირექტორს ეხსნება ოლქის დირექტორების შეხვედრებზე დასწრების ვალდებულება.
- რესტრუქტურირებული დღის კალენდარი: სკოლა ირჩევს პროფესიული განვითარების დღეებს დამოუკიდებლად და აღარ ექვემდებარება ოლქის მიერ განსაზღვრულ წესებს.
- პირდაპირი მიმართვის სტატუსი: სკოლას ანიჭებს თავისუფლებას, პირდაპირ, ოლქის გვერდის ავლით, დაუკავშირდეს მომსახურების მომწოდებელ კომპანიებს.

- სასწავლო გეგმა: ოლქის მიერ დაწესებული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებისგან გამიჯვნა და უფრო ინოვაციური და არატრადიციული პროგრამების განხორციელება, რისთვისაც სკოლა იღებს დამატებით ფინანსურ მხარდაჭრას ახალი სასწავლო მასალების მოსამზადებლად ან პროფესიული განვითარებისთვის.
- სკოლის შემდგომი პროგრამები: მეტი მოქნილობა სკოლის შემდგომი პროგრამების საათების, შინაარსისა და ბიუჯეტირების საკითხებში.
- სკოლის გაუმჯობესების გეგმა: სკოლა თავისუფლდება ვალდებულებისგან, წარუდგინოს ილინოისის შტატის სკოლის გაუმჯობესების გეგმა შტატის განათლების საბჭოს განსახილველად
- დასწრების გეგმა: სკოლა დამოუკიდებლად შეიმუშავებს მოსწავლეების დასწრების გაუმჯობესების გეგმას და ემიჯნება ოლქის მიერ შემუშავებულ გეგმას
- ბიუჯეტის გადანაწილება: სკოლას ეძლევა უფლება, ბიუჯეტის ხაზებს შორის გადანაწილოს ბიუჯეტი ადგილობრივ მაკონტროლებელ ორგანოსთან შეთანხმების გარეშე²⁴.



ავტონომიურობის ეფექტიანობის პირობები

ავტონომიურობის მაღალმა რეჟიმმა სკოლის საქმიანობა და შედეგები უნდა გააუმჯობესოს. მაგრამ როგორც კვლევა გვიჩვენებს, მეტი თავისუფლების მინიჭება ავტომატურად არ აუმჯობესებს არც ერთს და არც მეორეს – ავტონომიურობა არის აუცილებელი, მაგრამ არასაკმარისი სკოლის განვითარებისთვის. რა არის საჭირო ავტონომიურობის ეფექტიანობის უზრუნველსაყოფად? რა უბიძგებს სკოლებს გაუმჯობესებისკენ?

ლიტერატურაში ორ ასპექტს განიხილავენ: ანგარიშვალდებულების ეფექტიანი მექანიზმები და სკოლის თემის კომპეტენციის გაუმჯობესების მდგრადი ინსტრუმენტები. მკვლევართა ნაწილი ორივე ასპექტს ურთიერთშემავსებლად განიხილავს, თუმცა ზოგიერთი მკვლევარი თვლის, რომ არსებობს სკოლის გაუმჯობესების „სწორი“ და „არასწორი“ მამოძრავებელი ინსტრუმენტები და რომ აქცენტი უნდა გაკეთდეს ისეთ ინსტრუმენტებზე, რომლებიც სკოლის თემის შინაგანი მოტივაციას ეყრდნობა და არა – გარე მოტივაციას²⁵.

შინაგანი მოტივაციის განმსაზღვრელი, მკვლევართა აზრით, მასწავლებლის კომპეტენციაა. აქ დაშვება მდგომარეობს იმაში, რომ რაც უფრო მაღალია კომპეტენცია, მით უფრო მაღალია მოტივაციაც. ეს ეხება როგორც დირექტორს, ისე მასწავლებელს. ამიტომ სკოლის გაუმჯობესების ყველაზე ეფექტიან სტრატეგიად მასწავლებლებისა და დირექტორის კომპეტენციის გაზრდას განიხილავენ²⁶.

არასწორ მამოძრავებელ ინსტრუმენტებად განიხილავენ ზედმეტი წონის მინიჭებას გარე მოტივაციაზე: მკვლევართა ნაწილის აზრით, ზოგიერთ სასკოლო სისტემაში (მაგ., აშშ, ავსტრალია, ინგლისი) გადაჭარბებული აქცენტი კეთდება სკოლების წახალისების და დასჯის მექანიზმებზე – ანგარიშვალდებულების არსებული მექანიზმები გამოიყენება დაბალი შედეგების მქონე სკოლების იდენტიფიცირებისა და დასჯისთვის ან მაღალი შედეგების მქონე სკოლების დაჯილდოებისთვის. როგორც წახალისება, ასევე, დასჯა შეიძლება იყოს პირდაპირი ან ირიბი. პირდაპირი დასჯის ფორმებია სკოლის დაფინანსების შემცირება, დირექტორის დათხოვნა, სკოლის დახურვა, წახალისება კი ძირითადად დაფინანსების გაზრდაში გამოიხატება. ირიბი ფორმაა სკოლაზე რეაგირება მშობლის და ფართო საზოგადოების გავლით – სკოლის შეფასების შედეგების საჯაროდ გამოტანა, რაც სკოლის რეპუტაციაზე, მოსწავლეების რაოდენობაზე და შემადგენლობაზე აისახება. მკვლევართა ნაწილი ამტკიცებს, რომ ანგარიშვალდებულებისა და ავტონომიურობის ხარისხის გონივრული კომბინაცია სისტემის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი წინაპირობაა¹.

მაგრამ როგორია ეფექტური ანგარიშვალდებულების სისტემა? ანგარიშვალდებულების ფორმების კატეგორიზაცია შესაძლებელია იმის მიხედვით, თუ რა არის ანგარიშვალდებულების სისტემის მიზანი, რაზეა სკოლა ანგარიშვალდებული და ვისთან?

ანგარიშვალდებულების მხარე შეიძლება წარმოდგენილი იყოს მმართველი ინსტიტუციების (მაგ., სამინისტრო), სასკოლო თემის (მაგ., სამეურვეო საბჭო) ან/და პროფესიული საზოგადოების (მაგ., მასწავლებლების ასოციაციები) სახით. ანგარიშვალდებულების მხარეების მიხედვით, მკვლევართა ნაწილი ანგარიშვალდებულებას ორ ჯგუფად ყოფს: ვერტიკალური ანგარიშვალდებულებად და ჰორიზონტალურ ანგარიშვალდებულებად. ვერტიკალურად ითვლება ანგარიშვალდებულება, თუ სკოლა გადაწყვეტილების მიმღები მხარის მიმართაა ანგარიშვალდებულებული. ეს მხარე, როგორც წესი, არის ცენტრალური ან ადგილობრივი მმართველობითი რგოლი.

ჰორიზონტალური ანგარიშვალდებულება მხარეებს შორის არაიერარქიულ ურთიერთობას ითვალისწინებს და გულისხმობს მასწავლებლების მიერ მასწავლებლების საქმიანობის და დაინტერესებული მხარეების მიერ სკოლის საქმიანობის შეფასებას. მაკკენზის ანგარიშის მიხედვით, უფრო განვითარებული საგანმანათლებლო სისტემები აქცენტს აკეთებენ შეფასების შიდა მექანიზმების და ჰორიზონტალური წყაროების განვითარებაზე²⁷. მკვლევართა ნაწილი ამტკიცებს, რომ ანგარიშვალდებულების ყველაზე გამართლებული ფორმა ე.წ. პროფესიული ანგარიშვალდებულებაა, მაგრამ იმასაც აღნიშნავენ, რომ ანგარიშვალდებულების ეს ფორმა შედარებით განვითარებული ადამიანური კაპიტალის პირობებშია ეფექტიანი²⁸. ჰორიზონტალური ანგარიშვალდებულების ერთ-ერთი ინსტრუმენტია სასკოლო საბჭო, რომელიც არჩეული მოხალისე წევრებისგან შედგება და მშობლების ხმას წარმოადგენს სკოლის მართვაში. სამეურვეო საბჭოები გვხვდება ავსტრიაში, ბელგიაში, გერმანიაში და აშშ-ში. ამ ქვეყნებში მათი გავლენა შეზღუდულია, რადგან, როგორც წესი, უფრო მრჩევლის როლი აკისრიათ, ვიდრე თანასწორი მოთამაშის როლი. ამიტომ, მიუხედავად ამ მოწყობის ჰორიზონტალური ხასიათისა, სასკოლო საბჭოები ამ ქვეყნებში არ წარმოადგენენ რეალურ ანგარიშვალდებულების მხარეს. როგორც კვლევები აჩვენებს, ვერტიკალური ანგარიშვალდებულების ანგარიშვალდებულების სისტემაში ინტეგრირება ძირითადად სკოლის საქმიანობის შესახებ ინფორმაციის დამატებითი წყაროების შექმნითაა მოტივირებული. თუმცა, ამავდროულად, სამინისტროები თავს არიდებენ ასეთი ინფორმაციის გამოყენებას ინფორმაციის დაბალი სანდოობისა და ინფორმაციული გადატვირთვის რისკიდან გამომდინარე²⁹.

ზოგიერთ განვითარებულ საგანმანათლებლო სისტემაში სკოლების ანგარიშვალდებულების სისტემაც დივერსიფიცირებულია: მაგალითად, ჰოლანდიაში 2007 წელს განათლების ინსპექციის რეფორმამ მიზნად დაისახა ინსპექციის ოპტიმიზირება ისე, რომ სკოლების ნაწილს ინსპექცია მხოლოდ 4 წელიწადში ერთხელ

ეხება მაშინ, როცა მეორე ნაწილი ყოველწლიურ ინსპექციას ექვემდებარება. ამ ცვლილებას რისკზე დაფუძნებულ ინსპექტირებად მოიხსენიებენ და ევროპის კიდევ რამდენიმე ქვეყანაშიც გავრცელდა ბოლო წლებში (მაგ., დანიაში, შვედეთში, ინგლისში, ირლანდიაში და ჩრდილოეთ ირლანდიაში³⁰).

სკოლა შეიძლება ანგარიშვალდებული იყოს მიმდინარე პროცესებზე, რაც, როგორც წესი, ე.წ. რეგულაციური ანგარიშვალდებულებით შემოიფარგლება. რეგულაციური ანგარიშვალდებულება, ტრადიციულად, გულისხმობს კანონებისა და რეგულაციების დაცვას და ფოკუსირებულია სკოლის რესურსებსა და სკოლაში მიმდინარე პროცესებზე. ეს ანგარიშვალდებულების ყველაზე ძველი ფორმა³¹ და მათ, ტრადიციულად, განათლების ინსპექციები ახორციელებდნენ. თუმცა ზოგიერთ ქვეყანაში რეგულაციური ანგარიშვალდებულება ტრანსფორმირდა ე.წ. პროცესებზე ანგარიშვალდებულებად, რაც სკოლის ჰოლისტურ შეფასებას გულისხმობს და მართვის მხარდამჭერი მექანიზმის დატვირთვა მიიღო. ასეთი ცვლილების საინტერესო მაგალითია ჰოლანდია.

ჰოლანდიაში მსოფლიოში ერთ-ერთი ყველაზე დეცენტრალიზებული საგანმანათლებლო სისტემაა და სკოლა თავისუფალია თითქმის ყველა თვალსაზრისით გარდა ისეთი ასპექტებისა, როგორცაა, მაგალითად, მოსწავლეების მიღება: როგორც საჯარო, ასევე, კერძო სკოლა ვალდებულია მიიღოს მოსწავლე, სკოლას მოსწავლეების შერჩევის უფლება არ აქვს. სკოლების ინსპექციის სამსახური სკოლებს ორი მთავარი მიმართულებით აფასებს. ესენია: ნორმატიული მონიტორინგი და ხარისხის ინსპექცია. ინსპექციის ეს ახალი ფორმა აკმაყოფილებს როგორც რეგულაციური, ასევე „პროცესის“ ანგარიშვალდებულების მოთხოვნებს.

ნორმატიული მონიტორინგი ჰოლანდიაში აფასებს სკოლის საქმიანობის შესაბამისობა ნორმატიულ წესებთან მიმართებაში და ფინანსურ მდგრადობას. ინსპექციის ამ ტიპს ყველა სკოლა ყოველწლიურად ექვემდებარება. თუმცა ყოველწლიურად ყველა ნორმატიული წესის შესრულება არ მოწმდება: ყოველ წელს განათლების ინსპექცია ახალ პრიორიტეტებს განსაზღვრავს. ნორმატიული წესებიდან წლის პრიორიტეტად არჩევენ იმ რეგულაციებს, რომლებსაც ხშირად არღვევენ ან რომელთა დარღვევის შედეგი ყველაზე დრამატულია. რაც შეეხება ფინანსების შემოწმებას, განათლების ინსპექციის სამსახური შემთხვევით წესით არჩევს სკოლებს, სადაც სკოლის ბუღალტერების მუშაობის ხარისხს ამოწმებენ. გარდა ამისა, რისკების ანალიზმა, შესაძლოა, გამოააშკარავოს ფინანსური მდგრადობის ან ფინანსური გადაწყვეტილებების სამართლებრივი პრობლემები. ასეთ შემთხვევაში, სკოლა გადის ფინანსური ანალიზის უფრო ინტენსიურ ფორმასაც. თუ სკოლაში აღმოჩნდება მნიშვნელოვანი დარღვევები, სკოლა ექვემდებარება განათლების, კულტურისა და მეცნიერების სამინისტროს მხრიდან სანქციას. სანქციის უკიდურესი ფორმა სკოლის ბიუჯეტის შემცირებაა.

ხარისხის ინსპექციას სკოლა გადის იმ შემთხვევაში, თუ პირველადი შეფასების ეტაპზე (სკოლის მოსწავლეების შედეგების ანალიზი) სკოლა კატეგორიზდება, როგორც რისკის შემცველი. ამ კატეგორიაში მოხვედრა, როგორც წესი, დამოკიდებულია ეროვნული შეფასების შედეგებზე, მაგრამ ხარისხის ინსპექციის მიზეზი შეიძლება გახდეს მშობლების საჩივარიც. სკოლის ხარისხის შეფასებას ახორციელებენ სამინისტროს ექსპერტები.

ამ ორი მიმართულებით ყველა სკოლა ფასდება ყოველ ოთხ წელიწადში ერთხელ. მაგრამ შედეგების მონიტორინგი ყოველიურად მიმდინარეობს. მონიტორინგში იგულისხმება ეროვნული გამოცდებისა და ეროვნული შეფასებების შედეგები და სკოლის ანგარიში. ამ ინფორმაციის შეჯერების შედეგად, განათლების ინსპექცია ადგენს სკოლის „რისკიანობას“. თუ სკოლის შედეგები დაბალია, სკოლა გადადის დამატებითი ინსპექციის რეჟიმში. დამატებითი ინსპექცია ითვალისწინებს ხარისხის ინსპექციას და სკოლის ფინანსურ და სამართლებრივ ინსპექციას. ამ დროს რამდენიმე ექსპერტი მუშაობს სკოლის მენეჯმენტთან და სკოლის საბჭოსთან ერთად სკოლაში არსებული პრობლემების შესაფასებლად. ექსპერტების დასკვნისა და რეკომენდაციების გათვალისწინებით, სკოლამ უნდა შეიმუშავოს სკოლის გაუმჯობესების გეგმა.

ანგარიშვალდებულების სისტემები ასევე განსხვავდება რეაგირების ფორმებით. ზოგიერთ საგანმანათლებლო სისტემაში ანგარიშვალდებულებას თან ახლავს სადამსჯელო სანქციები (დირექტორის მოხსნა, დაფინანსების შემცირება, სკოლის დახურვა) ან იმპლიციტური სანქციები სკოლის რეპუტაციის შელახვის სახით, მაგალთად, მაშინ, როცა სკოლის შედეგები ხელმისაწვდომი ხდება ფართო საზოგადოებისთვის. კვლევები აჩვენებს, რომ ანგარიშვალდებულების ასეთი დანიშნულებით გამოყენება აუარესებს სკოლის კლიმატს, ასუსტებს პროფესიულ ღირებულებებსა და სტანდატებს და, ზოგადად მასწავლებლის პროფესიას³², და, საბოლოო ჯამში, სწავლა-სწავლების პროცესს³³.

განსახვავებულ ფილოსოფიას ეყრდნობა ანგარიშვალდებულების სისტემა კანადის ონტარიოს შტატში. 2003 წელს ონტარიოს პრემიერი მაკგინტი გახდა. მაკგინის წინამორბედები კონსერვატორები იყვნენ და მასწავლებლებში უკიდურესად არაპოპულარები გახდნენ მათ მიერ გატარებული პოლიტიკის გამო: შემოიღეს ერთიანი კურიკულუმი და ეროვნული შეფასებები, მაგრამ შეამცირეს სკოლების ბიუჯეტები, გაანახევრეს პროფესიული განვითარების დრო, გაზარდეს კერძო სკოლების დახმარება. ამ პერიოდში საჯარო სკოლა 55000 მოსწავლემ დატოვა. მორალი სკოლებში დაბალი იყო და ურთიერთობა მასწავლებლებსა და მთავრობას შორის დამაბული გახდა.

მაკგინიმ განსხვავებული ფილოსოფია გაატარა. ეს ფილოსოფია ემყარება ”ჰომო სოციოლოგიკუს” ხედვას და არა ”ჰომო ეკონომიკუს” ხედვას და უფრო მეტად ეყრდნობა ორგანიზაციულ თეორიებს, ვიდრე ეკონომიკურს. ამ გადასახედიდან, ისინი სკოლის პრობლემას უფრო ცოდნის ნაკლებობაში ხედავდნენ, ვიდრე ნების ნაკლებობაში. მათთვის სკოლის შედეგების გაუმჯობესების მთავარი მამოძრავებელი ძალა იყო მოტივაცია, ნდობა და პატივისცემა და არა დასჯა და კონკურენცია. მაკგინის არ გააუქმებია სკოლების შეფასების სისტემა. იგი აგრძელებდა სწავლების შედეგებსა და ანგარიშვალდებულების მნიშვნელობაზე აქცენტირებას. მაგრამ სისტემას მიზნები და ფორმა შეეცვალა: ისინი გაემიჯნენ სადამსჯელო სანქციებზე მიბმულ ანგარიშვალდებულების სისტემას (ასეთს ვხვდებით აშშ-სა და ბრიტანეთში) და სკოლის შედეგების გამოყენება სკოლის გაუმჯობესებისთვის საჭირო დახმარების საჭიროების დასადგენად იყენებდნენ. დაბალი შედეგების მქონე სკოლებს მაკგინიმ ექსპერტები დაახმარა. ასეთი მიდგომა ეფუძნებოდა იმ რწმენას, რომ სკოლების დაბალი შედეგები გამოწვეული იყო ცოდნის ნაკლებობით და სწორედ სკოლის პერსონალის (ადმინისტრაციისა და მასწავლებლების) კომპეტენციების ამაღლებაზე გადაიტანეს ყურადღება და რამდენიმე ახალი პროგრამა დანერგეს. შედეგად, დაბალი მიღწევების მქონე სკოლები მთავრობისგან უფრო მეტ მხარდაჭერას იღებდნენ სკოლის გასავითარებლად. მისი მმართველობის პერიოდში დრამატულად შემცირდა დაბალი შედეგების მქონე სკოლების რაოდენობა³⁴.



სკოლის მხარდაჭერა

სკოლის მხარდაჭერა, როგორც წესი, სკოლის განსაკუთრებული საჭიროებიდან გამომდინარეობს და სხვადასხვა ფორმით შეიძლება განხორციელდეს. ერთ–ერთი ყველაზე გავრცელებული ფორმაა შეწონილი დაფინანსების სქემები, თუმცა ასევე ვხვდებით სპეციალიზირებულ მხარდაჭერის პროგრამებს.

მიზნობრივი მხარდაჭერის ერთ–ერთი ფორმა ფორმულით დაფინანსებაა. ფორმულით დაფინანსება ჰოლანდიაში 1985 წელს წამოიწიეს დაწყებითი სკოლების მხარდასაჭერად. დაფინანსება არ იყო მიმართული კონკრეტულ სკოლებზე. დაფინანსება ვრცელდებოდა ყველა იმ სკოლაზე, სადაც გარკვეული მახასიათებლების მატარებელი მოსწავლეები ირიცხებოდნენ. სხვადასხვა მოწყვლადი ჯგუფიდან მოსწავლეებს წონა ჰქონდათ მინიჭებული დაფინანსების ფორმულაში ისე, რომ სკოლა ამ მოსწავლეების საჭიროებიდან გამომდინარე დამატებით დაფინანსებას იღებდნენ. მოსწავლეებისთვის წონები განისაზღვრებოდა მოსწავლეების მშობლების მიერ მიღწეული განათლების დონით. სკოლას არ განუსაზღვრავენ მათ მიერ დამატებით მიღებული სახსრების ხარჯვის წესებს. შედეგად, დაწყებითი სკოლები, სადაც „მაღალი წონის“ მქონე მოსწავლეების მაღალი წილია, საშუალოდ 60% მასწავლებელია ერთ მოსწავლეზე³⁵.

1981 წილე ერთ–ერთი პირველი საგანმანათლებლო სისტემა იყო, სადაც სკოლების ვაუჩერული დაფინანსება შემოიღეს. მაგრამ კვლევამ აჩვენა, რომ ვაუჩერულმა დაფინანსებამ სკოლების სეგრეგაცია გააღრმავა.³⁶ 2008 წელს ჩილემ შემოიღო ე.წ. შეწონილი ვაუჩერული დაფინანსება: დაბალი სოციო–ეკონომიკური სტატუსისა და აბორიგენი მოსწავლეებისთვის ვაუჩერუს ზომა 50%-ით აღემატება სტანდარტულ ვაუჩერს. საგულისხმოა, რომ ჩილეში სკოლებს აქვთ გადასახადის მოკრების უფლება იმ მშობლებისგან, რომლებიც არ განეკუთვნებიან მოწყვლად ჯგუფებს. კვლევები აჩვენებს, რომ დივერსიფიკირებულმა დაფინანსებამ ვაუჩერული დაფინანსებით შემოღებული სეგრეგაცია შეამცირა.

საფრანგეთში მიზნობრივი მხარდაჭერა 1981 წლიდან დაიწიეს ე.წ. განათლების პრიორიტეტული ზონების სახით, რომელმაც მოსწავლეების 15% მოიცვა 800 ლოკაციიდან. დამატებითი რესურსები, ძირითადად, კლასის ზომის შემცირებასა და მასწავლებლების წახალისებასა და დამატებითი სასწავლო დროის გამოყოფაზე იყო მიმართული. დამატებითი რესურსების განაწილებაზე სკოლა იღებდა გადაწყვეტილებას. 2005 წელს ჩატარებულმა სიღრმისეულმა შეფასებამ აჩვენა, რომ პროგრამამ მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევაზე მხოლოდ ინკრემენტული გავლენა მოახდინა, მასწავლებლების ხარისხი შემცირდა, რადგან პრემიები არ აღმოჩნდა გამოცდილი მასწავლებლების მისაზიდად საკმარი. ამ სკოლების კონტიგენტის სოციო–

ეკონომიკური კომპოზიცია გაუარესდა, რადგან სკოლაში სიარულს სტიგმატიზება მოჰყვა. შეფასებამ აჩვენა, რომ უფრო ცოტა სკოლაზე მეტი რესურსების კონცენტრირება იყო საჭირო. 2006–2007 სასწავლო წელს სკოლები ორ ჯგუფად დაყვეს საჭიროების მიხედვით დიფერენცირების მიზნით. კერძოდ, სკოლები გადანაწილეს ორ პროგრამაში: „სკოლის წარმატების ქსელში“ და „ამბიციური წარმატების ქსელი“. ეს უკანასკნელი ყველაზე მოწყვლად სკოლებს აერთიანებდა და ქსელში შემავალი სკოლები დაფინანსებას იღებდნენ დამხმარე მასწავლებლებისა (90%) და პრემიებისთვის (8%). 2010–2011 სასწავლო წელს დაიწყო ახალი პროგრამის განხორციელება, რომლის მიზანი სწავლებაში, სკოლისა და ადამიანური რესურსების მართვასა და უსაფრთხო გარემოს უზრუნველყოფაში ინოვაციური მეთოდების გავრცელებას დაეთმო³⁷.

2005 წელს ირლანდიაში შეიმუშავეს „შესაძლებლობების თანასწორობის პროგრამა“, რომლის ფარგლებში მოწყვლადი ჯგუფებიდან მოსწავლეების მაღალი კონცენტრაციის მქონე სკოლებს მიზნობრივ მხარდაჭერას უწევენ. ასეთი სკოლების იდენტიფიცირებისთვის სტანდარტიზებული შეფასების სისტემა შეიმუშავეს და 670 დაწყებითი და 195 საბაზო/საშუალო საფეხურის სკოლა შეარჩიეს.³⁸

კორეაში დაბალი სოციო–ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეებს, მათ შედარებით მაღალი სტატუსის თანატოლებთან შედარებით უფრო მაღალკვალიფიციური მასწავლებლები ასწავლიან. ეს მასწავლებლები არიან სრულად სერტიფიცირებული, საუნივერსიტეტო განათლება მიღებული აქვთ მათემატიკაში და აქვთ საგნის სწავლების არანაკლებ სამწლიანი გამოცდილება. ასეთ სკოლებში მასწავლებლების მისაზიდად სხვადასხვა ზომას იღებენ დამატებითი ხელფასის, შემცირებული კლასის ზომის, ნაკლები სასწავლო დროის, ადმინისტრაციულ პოზიციაზე დაწინაურებისთვის დამატებითი კრედიტების და შემდგომი სკოლის შერჩევის პრეროგატივის სახით³⁹.

ჩვენ მიერ ნახსენები მაკკინზი და კომპანიის კვლევა გვიჩვენებს, რომ წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემები განვითარების ფაზას არგებენ არა მხოლოდ რეგულაციის/კონტროლის ხარისხს (რაც ზემოთ განვიხილეთ), არამედ მხარდაჭერის ფორმებსაც. როგორც ავტონომიურობის შემთხვევაში, მხარდაჭერის ფორმების სისტემის განვითარების დონესთან მორგების მაგალითიც იმიტომ მოგვყავს, რომ ვაჩვენოთ, რომ იგი ერთ სასკოლო სისტემაზე შეიძლება გავრცელდეს, თუ სკოლები საჭიროებების მიხედვით განსხვავდება. სისტემები, რომლებიც განვითარების სუსტი სტადიიდან დაიწყეს, მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებას ცენტრალიზებულად უზრუნველყოფდნენ. მაგალითად, ბრაზილიის ერთ–ერთ შტატში ჩამოაყალიბეს სასწავლო ინსტრუქტორების 46 წევრიანი გუნდი და მიამაგრეს 4 რეგიონის 2450 სკოლას. განათლების რეგიონალურ დეპარტამენტებში თითოეული გუნდი თვეში ორ კვირას უთმობდა სამ ამოცანაზე მუშაობას:

(1) ტრენერების მომზადება, (2) განათლების დეპარტამენტის მიერ მომზადებული დამხმარე მასალების გავრცელება და მათი გამოყენების შეფასება და (3) სკოლების საჭიროებების, გამოწვევებისა და წიგნიერების პროგრამის განხორციელების შეფასება.

მხარდაჭერის განსხვავებულ ფორმებს მიმართავენ სისტემები წარმატების ფაზიდან წარჩინების ფაზაში გადასასვლელად. განვითარების ამ სტადიაზე სისტემები სკოლებსა და მასწავლებლებს ინოვაციების მიებისა და შემოქმედებებითი მიდგომების განვითარებაზე აკეთებენ აქცენტირებას და მასწავლებლის პროფესიის თვითრეგულირებისა და განვითარების ინსტრუმენტების შექმნაზე მუშაობენ. სისტემის გაუმჯობესების გზის ამ ეტაპზე სისტემაში მასწავლებლები მაღალი კვალიფიკაციის მატარებლები არიან და შეთანხმებული წესების მიხედვით მუშაობენ. ინტერვენციები ამ ეტაპზე ემსახურება იმას, რომ გააძლიეროს განმანათლებლებში ერთმანეთის განვითარების პასუხისმგებლობა. სისტემა მასწავლებლებს აძლევს დროს, რესურსსა და მოქნილობას იმისთვის, რომ ახალი იდეების გამოსცადონ მოსწავლეების სწავლის მხარდასაჭერად. ამ გზას დაადგა კანადის ონტარიოს შტატი 2003 წელს, ჰონგ კონგი 2000 წელს და სინგაპური და სამხრეთ კორეა 1999 წელს. ჰონგ კონგმა შექმნა განათლების განვითარების ფონდი და 50 მილიარდი ჰონგ კონგური დოლარი გამოყო სკოლების მიერ პროექტებისა და პრაქტიკის კვლევების განხორციელების მხარდასაჭერად. მსგავსად მოიქცა სამხრეთ კორეაც, სადაც პრაქტიკის კვლევა მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ნაწილი გახდა. მასწავლებლები ატარებენ პრაქტიკის კვლევებს, შემდეგ კი იწვევენ მასწავლებლებს სხვა სკოლებიდან, რომ კვლევის შედეგები განიხილონ. კორეაში ასევე აფინანსებენ რამდენიმე სკოლის მიერ ერთად ჩატარებულ კვლევებს (წყარო?).

ჩვენ მიერ ზემოთ აღწერილ შემთხვევებში სკოლის მხარდაჭერის საჭიროების შეფასებისას საგანმანათლებლო სისტემები იყენებენ ინფორმაციას სკოლის შესახებ. მიღებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით იღებენ გადაწყვეტილებას მხარდაჭერის შესაბამისი რეჟიმზე, რომელიც სკოლაზე თუ სკოლების ჯგუფზე ვრცელდება. გასათვალისწინებელია ის, რომ კვლევები აჩვენებს, რომ სკოლებს რამდენიმე მახასიათებლები შეიძლება ჰქონდეთ საერთო, მაგრამ ეს სკოლები მაინც განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისგან სხვა მნიშვნელოვანი ინდიკატორების მიხედვით. მაგალითად, ორ სკოლას შეიძლება ჰქონდეს ერთმანეთისგან განსხვავებული მოსწავლეების შედეგები: მაღალი იყოს ერთ სკოლაში და დაბალი – მეორეში. მაგრამ მოსწავლეების შედეგების, როგორც ინდიკატორის, სარგებლიანობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა გვინდა შევაფასოთ.

მოწყვლადი სკოლების იდენტიფიცირებისთვის, გარდა მოსწავლეების მიღწევებისა ან ამ ინდიკატორის ნაცვლად, იყენებენ ადამიანურ ან ფიზიკურ კაპიტალს, მაგალითად, ფინანსურ რესურსებს, ინფრასტრუქტურას, თანამშრომლების კომპეტენციებს, ლიდერობას, მოსწავლეების კონტიგენტის მახასიათებლებს: მოსწავლეების სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლებს, მიგრანტების, ენობრივი უმცირესობების და სსსმ მოსწავლეების წილს, სკოლის კონტექსტს, მაგალითად, კრიმინალურ მდგომარეობას სკოლის უშუალო თემში, კონკრეტული გეოგრაფიული არეალს და ისტორიულ ან ტრადიციული პრობლემებს, მაგალითად, ტრადიციულად

მოწვევადი ეთნიკურ ჯგუფს. საერთო ჯამში, ერთი, უნივერსალურად გამართლებული კრიტერიუმი არ არსებობს. ყველა საგანმანათლებლო სისტემა მოწვევადი სკოლის იდენტიფიცირების მიზნით კონტექსტისთვის შესაფერის კრიტერიუმებს იყენებს.⁴⁰



შეჯამება

სკოლის დივერსიფიცირებული მიდგომის მთავარი საფუძველი მდგომარეობს იმაში, რომ სკოლები განსხვავდებიან მათ წინაშე არსებული ამოცანების სირთულის მიხედვით. არაერთი კვლევა აჩვენებს, რომ როგორც სწავლის შედეგს, ასევე სასწავლო პროცესში ჩართულობას დიდწილად განსაზღვრავს მოსწავლის მშობლების მახასიათებლები: საქართველოში მოსწავლეების მიღწევებში განსხვავებების 70% არასასკოლო, უმუშაოდ მოსწავლესთან დაკავშირებული ფაქტორებით აიხსნება. ეს განსხვავებები ძირითადად მოსწავლეების სოციო-ეკონომიკურ მახასიათებლებს უკავშირდება: სკოლაში სწავლების ერთი და იმავე ხარისხის პირობებში, მაღალი სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლების მქონე მოსწავლე უფრო კარგ შედეგებზე გადის, ვიდრე მისი სოციალურად ნაკლებად დაწინაურებული თანატოლი. მეტიც, მოსწავლის შედეგზე მოქმედებს კლასელების სოციო-ეკონომიკური სტატუსიც. კვლევები ასევე გვიჩვენებს, რომ სკოლები განსხვავდება მოსწავლეების სოციო-ეკონომიკური კომპოზიციით: გვხვდება სკოლები, სადაც მშობლების უდიდეს ნაწილს უმაღლესი განათლება აქვს მიღებული და სკოლები, რომლებიც ტრადიციულად მოწყვლად ჯგუფებს ემსახურებიან.

სკოლები ასევე განსხვავდებიან მათ წინაშე არსებულ ამოცანებთან გამკლავების ორგანიზაციული მზაობით. როგორც ვნახეთ, ორგანიზაციული მზაობა გამოიხატება ადამიანების კომპეტენციასა და მოტივაციაში: თუ სკოლაში მასწავლებლებსა და დირექტორს აქვთ დაბალი კომპეტენცია და მოტივაცია, ასეთი სკოლისთვის შესაფერისი მართვა მეტ გარე ჩართულობას მოითხოვს. არსებობს ორგანიზაციული მზაობის შუალედური სცენარებიც, როცა სკოლის კოლექტივს აკლია ან კომპეტენცია ან ამოცანის შესრულებისთვის საჭირო თვითრწმენა და შემართება. თუ სკოლაში მასწავლებლებს აქვთ მათი საქმის შესრულებისთვის საჭირო მზაობა, მართვის გამართლებული მიდგომა სკოლაზე უფლებებისა და პასუხისმგებლობების დელეგირება იქნებოდა.

დივერსიფიცირებული მიდგომა გულისხმობს, რომ სკოლის რეგულირების/კონტროლის და მხარდაჭერის ხარისხი სკოლის ამ ორი მახასიათებლის – მოსწავლეების კომპოზიციისა და სკოლის, როგორც ორგანიზაციული მზაობის – მიხედვით უნდა განსხვავდებოდეს. ვნახეთ, რომ სხვა ქვეყნებში დივერსიფიცირებული მართვის გამოცდილება უკვე არსებობს, რომელიც სწორედ ამ ორი ნიშნით განასხვავებს სკოლებს. დივერსიფიცირებული ავტონომიურობის რეჟიმის შემთხვევაში სკოლების ნაწილს სთავაზობენ ავტონომიურობის უფრო მაღალ ხარისხს, ხოლო მხარდაჭერის დივერსიფიცირება სკოლაში მოსწავლეების კომპოზიციის გათვალისწინებით დამატებით დაფინანსებას ან პროგრამულ მხარდაჭერას გულისხმობს.

დივერსიფიცირებული მიდგომების გამოყენების შედეგად მიღებული გამოცდილებიდან საგულისხმოა შემდეგი:



1. ავტონომიის რეჟიმის არჩევის ნებაყოფილობითობა სკოლებისთვის: საინტერესო გამოცდილებას გვთავაზობს რამდენიმე ქვეყანაში ავტონომიურ რეჟიმში სკოლების გადაყვანის მცდელობა, სადაც სკოლა წყვეტს, მიიღოს თუ არა მონაწილეობა ავტონომიურობის მაღალი რეჟიმის შესარჩევ პროგრამაში. მაგალითად, ავსტრალიაში დამოუკიდებელი სკოლების პროგრამაში მონაწილეობა ნებაყოფილობითია და სკოლის მიერ პროგრამაში გაწევრიანება სკოლის განაცხადზე დაყრდნობით ხდება.
2. ავტონომიის განზომილებების შერჩევისას სკოლის პრიორიტეტების გათვალისწინება: ჩიკაგოს ავტონომიური მართვისა და საქმიანობის სკოლების პროგრამის ფარგლებში სკოლებს შესთავაზეს 10 სხვადასხვა მიმართულებით მაღალი ავტონომიურობის რეჟიმში გადასვლა და სკოლის გადასაწყვეტი იყო, ამ 10 მიმართულებიდან რომელს აირჩევდა.
3. ავტონომიურობის გაზრდის პირობებში ანგარიშვალდებულების გაძლიერება და ანგარიშვალდებულების აქცენტი განვითარებაზე: ონტარიოს შტატის 2003 წელს განხორციელებული რეფორმა, რომელიც ინარჩუნებს სკოლების შეფასების სისტემას, მაგრამ მას სკოლის განმავითარებელი შეფასების დანიშნულებით იყენებს და არ იყენებს სკოლებისთვის სანქციების დასაწესებლად ან სკოლების დასაჯილდოვებლად.
4. ანგარიშვალდებულების ფორმების დიფერენცირება სკოლის განვითარების მიხედვით: ჰოლანდიის მაგალითი, სადაც მაღალი შედეგების მქონე სკოლები ნაკლები ინსტენსიობითა და სიხშირით ექვემდებარებიან გარე შეფასებას.
5. ავტონომიურობის მხარდაჭერა დირექტორებისა და მასწავლებლების პროფესიული განვითარებით და პროფესიული განვითარების ფორმების დიფერენცირება მასწავლებლების კომპეტენციის მიხედვით: დაბალი კომპეტენციების შემთხვევაში აქცენტი ცენტრალიზებულ მხარდაჭერაზე და მაღალი კომპეტენციის შემთხვევაში – აქცენტი თანამშრომლობით განვითარებასა და ინოვაციებზე (პროექტები და პრაქტიკის კვლევა).
6. სკოლის მხარდაჭერის მრავალფეროვნება: ირლანდიაში სკოლები საჭიროებების მიხედვით (რომელიც მოსწავლეების მშობლების მიერ მიღწეული განათლების შესახებ ინფორმაციას ეყრდნობა) რამდენიმე ჯგუფადაა დაყოფილი. ამ სკოლებისთვის მხარდასაჭერი ინტერვენციები მოიცავს სასკოლო მზაობის გაზრდაზე მიმართულ პროგრამას, მოსწავლე/მასწავლებლის შეფარდების შემცირებას (ქალაქის სკოლებში), ადმინისტრაციული დირექტორების მიმაგრებას, სკოლაში წიგნების შესაძენად დამატებითი სახსრების გამოყოფას, დაწყებით კლასებში წიგნიერების/რიცხვითი აზროვნების უნარების განვითარებაზე მიმართული პროგრამების განხორციელებას, ოჯახთან ურთიერთობაზე პასუხისმგებელი პირის მიმაგრებას, სკოლის დასრულების პროგრამას, საბაზო/საშუალო საფეხურზე გაძლიერებული კარიერული კონსულტირების პროგრამას და სხვა.