

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ზუსტ მეცნიერებათა და განათლების ფაკულტეტი

განათლების მეცნიერებების სადოქტორო პროგრამა

თინათინ კვაჭაძე

ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების
პრაქტიკის კვლევა საქართველოში

განათლების მეცნიერებების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად
წარმოდგენილი

დ ი ს ე რ ტ ა ც ი ა

სამეცნიერო ხელმძღვანელები:

პროფესორი: ლელა თავდგირიძე

პროფესორი: ნინო დვალიძე

ბათუმი
2022 წელი

აბსტრაქტი

წინამდებარე კვლევის მიზანს წარმოადგენს საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრაქტიკისა და ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლების თეორიული ანალიზისა და საქართველოში არსებული შესაძლებლობების საფუძველზე, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ბაზაზე ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელის (გზამკვლევის) შექმნა.

სადისერტაციო ნაშრომი შედგება შესავლის, 4 ძირითადი თავის, 13 პარაგრაფის, დასკვნების, რეკომენდაციების, გამოყენებული ლიტერატურის სიისა და დანართისაგან.

პირველი თავი ეთმობა ეთმობა საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებულ გამოწვევებსა და თანამედროვე მოთხოვნებით განპირობებულ ცვლილებებს. აქვეა წარმოდგენილი პროფესიული განვითარების ძირითადი ისტორიული და თანამედროვე ასპექტები, განხილულია მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული ნორმატიული დოკუმენტები, ინგლისური ენის სწავლების პრიორიტეტები, ინგლისური ენის მასწავლებელთა გამოწვევები და უცხოური ენის მასწავლებელთა საკვალიფიკაციო ჩარჩოები.

მეორე თავში გაანალიზებულია პედაგოგთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრინციპები და თანამედროვე მოდელები. წყაროების დამუშავების საფუძველზე აღწერილია ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ძირითადი მახასიათებლები, ეტაპები და მოდელები. ამავე თავში წარმოდგენილია უცხოური გამოცდილება მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებით.

მესამე თავში განხილულია საქართველოს მასშტაბით განხორციელებული ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამები. ამავე თავშია წარმოდგენილი კვლევის დიზაინი, მეთოდოლოგია და ძირითადი მიგნებები.

მეოთხე თავში, წარმოდგენილია ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ადაპტირებული მოდელი და მისი გამოყენების სამომავლო პერსპექტივები.

ბოლოს , შეჯამებულია კვლევითი ნაშრომის შედეგები, ასევე, წარმოდგენილია დასკვნები და რეკომენდაციები. დისერტაციას თან ერთვის გამოყენებული ლიტერატურის სია.

ვფიქრობთ, აღნიშნულ შრომაში წარმოდგენილი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელი დაეხმარება ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესის მიზანმიმართულად წარმართვაში.

Abstract

The objective of the research is the creation of the professional development model (guidebook) for teachers of English in comprehensive schools based on the theoretical analysis of the continuing professional development practice of the English language teachers in Georgia and the descriptors of the efficient continuing professional development as well as the existing opportunities in Georgia.

The work consists of the introduction, 4 chapters, 13 paragraphs, the conclusions, the recommendations, the list of the literature and appendices.

The first chapter discusses the challenges of teachers' professional development in Georgia and the changes dictated by the modern demands. The chapter presents the information concerning the major historical and modern aspects of professional development; the chapter explores teachers' professional development regulations, the priorities of teaching English, the challenges of English language teachers and the qualification frameworks of foreign language teachers.

The second chapter analyses the principles of teachers' professional development and modern models. Based on the review of the sources, the major characteristics, stages, and models of efficient professional development are evaluated. The same chapter explores the experience of foreign teachers' professional development.

The third chapter explores the teachers' professional development programs conducted in Georgia. The chapter also presents the design, methodology and major findings of the research.

The last, fourth chapter presents the adapted model of efficient professional development and the prospects for further application.

Finally, the work conclusions and recommendations are presented.

The work appendices present the questions of the questionnaires and interviews used in the research.

We believe that the professional development model created based on the comparative analysis of the CPD programs existing in Georgia will be a school-based professional development promotional tool for teachers of English.

განაცხადი

როგორც წარმოდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის 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 ან ციტირებული სათანადო წესების შესაბამისად.

თ. კვაჭაძე

შინაარსი

შესავალი.....	1
თავი I. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტენდენციები საქართველოში..	8
§ 1. 1. სასკოლო განათლების თანამედროვე გამოწვევები და მასწავლებელი.....	8
§ 1. 2. უწყვეტი პროფესიული განვითარება, მისი მიზანი და მნიშვნელობა.....	11
§ 1. 3. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ისტორიული ასპექტები.....	16
§ 1. 4. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების თანამედროვე ასპექტები	18
§ 1. 5. ინგლისური ენის სწავლა/სწავლების პრიორიტეტები და გამოწვევები	30
თავი II მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრინციპები და თანამედროვე მოდელები.....	48
§ 2.1. უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის განმსაზღვრელი ფაქტორები	48
§ 2.2. უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეტაპები	57
§ 2.3. მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების თანამედროვე მოდელები	59
§ 2.4. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების უცხოური გამოცდილება.....	76
თავი III. ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება საქართველოში	89
§ 3.1. ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები საქართველოში	89
§ 3.2. კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია	100
თავი IV. ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელი სკოლის ბაზაზე.....	148
§ 4. 1. ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელი	148
§ 4. 2. ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელის სამომავლო პერსპექტივები	157
დასკვნები.....	166
რეკომენდაციები	168
გამოყენებული ლიტერატურა.....	170
დანართი (კითხვარი, სიღრმისეული ინტერვიუს კითხვები, ინტერვიუს კითხვები)	

შესავალი

განათლება ადამიანის არსებობის განუყოფელი და საჭირო სფეროა, რომელიც უზრუნველყოფს ადამიანური კაპიტალის განვითარებასა და მის ეფექტიან ჩართულობას ქვეყნის აღმავლობის პროცესში. სახელმწიფოს სიძლიერე, კეთილდღეობა, მისი მომავალი, მონაწილეობა გლობალურ პროცესებში და განვითარება განათლებული მოქალაქეებისა და სხვადასხვა დარგის პროფესიონალის სიმრავლეზეა დამოკიდებული. ამიტომაც, ქვეყნის წინსვლისთვის, თავდაპირველად განათლების სისტემის გაძლიერებაზე ზრუნვაა აუცილებელი.

ახალი ათასწლეულის ცხოვრების ყველა სფეროში განხორციელებულმა ძირეულმა ცვლილებებმა საქართველოს განათლების სისტემა რეფორმის აუცილებლობის წინაშე დააყენა. 20 წელზე მეტია, ეს პროცესი მიმდინარეობს, რამაც, თავის მხრივ, ამ სისტემაში მნიშვნელოვანი ძვრები გამოიწვია. მოთხოვნების შესაბამისად შეიცვალა საგანმანათლებლო მიზნები, შინაარსი, მიზნის მისაღწევი მეთოდები და ზოგადად, მასწავლებლის როლი და შედეგების ხარისხი.

დროის კვალდაკვალ, საგანმანათლებლო სისტემის ცვლილებისა და სხვადასხვა პროცესის განვითარებამ, 21-ე საუკუნის მასწავლებლები უფრო მეტი გამოწვევის პირისპირ დააყენა. არაერთხელ გაესვა ხაზი მასწავლებელთათვის უწყვეტი პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის აუცილებლობას.

ვფიქრობთ, წარმოდგენილი **თემა აქტუალურია**, რადგან მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრობლემით დაინტერესება იზრდება როგორც ქვეყნის შიგნით, ასევე საერთაშორისო არენაზე, რაც გამოიხატება სხვადასხვა ქვეყანაში პროფესიული განვითარების სისტემების გაძლიერებითა და საერთაშორისო ორგანიზაციების გააქტიურებით.

სახელმწიფომ იზრუნა ამ გამოწვევებზე და ბოლო წლებში საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში აქტიურად ამუშავდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მექანიზმი მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის სახით.

ინგლისური ენის სწავლა/სწავლების საერთაშორისო ჩარჩოში მოქცევამ შეცვალა ინგლისური ენის სწავლების მიზნები, მოთხოვნები და მიდგომები სწავლებისადმი. დღის წესრიგში დადგა ინგლისური ენის გაძლიერებული,

კომპეტენტური, შედეგიანი და ეფექტიანი სწავლების საჭიროება და აუცილებლობა. ბუნებრივია, ამის განხორციელება კომპეტენტურ მასწავლებელს უნდა მოეხერხებინა. კვალიფიციური კადრების დეფიციტმა კი თავისთავად გამოიწვია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული ცვლილებების უპირობო განხორციელება.

ინგლისური ენის მასწავლებლების განვითარების უზრუნველსაყოფად აქტიურად ამუშავდა სხვადასხვა სახის პროექტი და პროგრამა. დაიწყო მასწავლებელთა მასობრივი გადამზადება კვალიფიკაციისა და ზოგადად, სწავლა/სწავლების ხარისხის ამაღლების მიზნით, თუმცა არსებული სიტუაცია მნიშვნელოვნად არ შეცვლილა.

TALIS-ის საერთაშორისო კვლევა აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა შედარებით მცირე რაოდენობა მონაწილეობს კვალიფიკაციის ამაღლების საერთაშორისო აღიარების მქონე პროგრამებში და პროფესიული განვითარებისკენ მიმართულ ღონისძიებებში, რომლებსაც ისინი თვითონ მიიჩნევენ უფრო ეფექტიანად. ის მასწავლებლები, რომლებიც ამ საქმიანობას დიდ დროს უთმობენ და მასში მნიშვნელოვან რესურსებსაც დებენ, აღნიშნავენ მათი ეფექტიანობის შესახებ. და პირიქით, იმ ერთჯერად ან ხანმოკლე ღონისძიებებში, რომლებსაც პედაგოგები ნაკლებ ეფექტიანად მიიჩნევენ, მაგალითად, ლექციური ტიპის ტრენინგები, საგანმანათლებლო კონფერენციები და სემინარები, მასწავლებელთა გაცილებით დიდი პროცენტი მონაწილეობს (OECD, 2011). მსგავსი სიტუაციაა საქართველოშიც. შესაბამისად, ნაკლებად შესწავლილია, თუ რა გავლენას ახდენს პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმა სწავლების შედეგებზე.

განმავითარებელ ღონისძიებებში მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალი მაჩვენებლის მიუხედავად, პროფესიული განვითარების მოთხოვნილება მათ მნიშვნელოვან ნაწილში დაუკმაყოფილებელი რჩება. მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ მათი მოლოდინები ვერ გამართლდა, რაც თავისთავად განაპირობებს პედაგოგთა დაბალ მოტივაციას, განვითარდნენ პროფესიულად. ამასთანავე, პირად საუბრებსა თუ ფორუმებზე ხშირად ხაზს უსვამენ, რომ რეფორმამ ისინი მოსწავლეებს დააშორა და ფოკუსირებული გახადა დოკუმენტაციის შეგროვებასა და კრედიტების დაგროვებაზე.

ამ საკითხთან დაკავშირებით, რა თქმა უნდა, უამრავი გამოხმაურება არსებობს ბეჭდურ მედიასა და სამეცნიერო პერიოდიკაში, მაგრამ განათლების სისტემაში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით განხორციელებული რეფორმის ეფექტიანობა და წარმატება, მიუხედავად დიდი ადამიანური თუ მატერიალური რესურსის დახარჯვისა, პროფესიულ საზოგადოებასა და სამოქალაქო სექტორში, ეჭვქვეშ დგება (ქიტიაშვილი, 2016). არსებული სიტუაცია გვიჩვენებს, რომ, მიუხედავად მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კუთხით განხორციელებული მთელი რიგი ცვლილებებისა, უწყვეტ პროფესიულ განმავითარებელ აქტივობებში მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალი მაჩვენებლისა, სკოლებში შეინიშნება კვალიფიციური კადრების დეფიციტი. აშკარაა, რომ საქართველოში აქამდე არსებული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემა ვერ გახდა პედაგოგთა კვალიფიკაციის ამაღლების მძლავრი ინსტრუმენტი.

საქართველოში გამუდმებით მიმდინარეობს ცვლილებები განათლების სისტემაში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კუთხით, მაგრამ არ არსებობს კვლევის პრაქტიკა განათლების სფეროში ამ მიმართულებით განხორციელებული ცვლილებების ეფექტიანობისა და პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმის, მოდელის შესაფასებლად. ამიტომაც, **ნაშრომის სიახლედ** მიგვაჩნია კვლევის ფარგლებში აღწერილი და გაანალიზებული ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პრაქტიკა და ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროგრამების შედარებითი ანალიზის საფუძველზე შემუშავებული პროფესიული განვითარების მოდელი (გზამკვლევი), რომელიც იქნება სკოლის ბაზაზე ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ინსტრუმენტი.

კვლევის **საგანს** წარმოადგენს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ინგლისური ენის მასწავლებლების პროფესიული პრაქტიკა, ხოლო კვლევის **ობიექტია** საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების გზები.

კვლევის მიზანია საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრაქტიკისა და ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლების თეორიული ანალიზისა და საქართველოში

არსებული შესაძლებლობების საფუძველზე, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ბაზაზე ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელის (გზამკვლევის) შექმნა.

კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, დავისახეთ კვლევის შემდეგი **ამოცანები**:

- საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მიმართულებით არსებული ვითარების შესწავლა და ანალიზი;
- ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლების შესწავლა;
- საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრაქტიკის შესწავლა და ანალიზი;
- ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრაქტიკისა და ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლების საფუძველზე სკოლის ბაზაზე ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელის შექმნა;
- წარმოდგენილი მოდელის შეფასების საფუძველზე პერსპექტივების განხილვა.

ჩვენ მიერ განისაზღვრა შემდეგი **სამუშაო ჰიპოთეზა**: ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროგრამების ანალიზის საფუძველზე მიღებული შედეგები მოგვცემს საშუალებას, შევიმუშაოთ ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლების შესაბამისი მოდელი, რომლის პრაქტიკაში გამოყენება ხელს შეუწყობს მუდმივად ცვალებად და განვითარებად სამყაროში სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარების მნიშვნელობის გაძლიერებასა და ინგლისური ენის მასწავლებლების მიზანმიმართულ პროფესიულ განვითარებას.

ნაშრომის თეორიულ ბაზას წარმოადგენს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საკითხზე დღემდე შექმნილი ქართველი და უცხოელი მკვლევრების ნაშრომების, დისერტაციების, მონოგრაფიებისა თუ სამეცნიერო სტატიების კრიტიკული მიმოხილვა.

ნაშრომის **თეორიულ საფუძველს** ქმნის შემდეგი პედაგოგიური ლიტერატურა: ინასარიძე, მ. (2013), ნოზაძე, გ.(2014), რევიშვილი, ნ. (2012), შავერდაშვილი, ე. (2013), ჯანაშია, ს. (2009), ჭანტურია, გ., ქადაგიძე, მ., & მელიქაძე, გ. (2020), ჭკუასელი, ქ. (2002), ჭკუასელი, ქ., ქიტიაშვილი, ზ., & გოგნელაშვილი მ. (2014), Clarke, D., &

Hollingsworth, H. (2002), Cobb, V. L. (1999), Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007), Guskey, T. (2002), Harding, K. (2009), Inasaridze, M. (2013), Kennedy, A. (2005), Lieberman, A. (1995), Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2008), Richards, J., & Farrel T. (2005), Shaverdashvili, E. (2013), Villegas-Reimers, E. (2003) და სხვები.

კვლევის მიზნიდან და საკვლევო საკითხიდან გამომდინარე, **კვლევის მეთოდებად** შევარჩიეთ რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევები: წყაროების ანალიზი, დაკვირვება, გამოკითხვა და ინტერვიუები.

კვლევაში მონაწილე რესპონდენტები შეირჩნენ მიზნობრივად, მათი გამოცდილების, სტატუსისა და პროფესიული განვითარებისკენ მიმართულ ღონისძიებებში მათი ჩართულობის გათვალისწინებით: თითოეულ მათგანს აქვს ცოდნა და გამოცდილება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საქართველოში მიმდინარე პროცესების შესახებ და აქტიურადაა ჩართული პროფესიული განვითარების აქტივობებში.

ჩვენ მიერ სამაგიდო კვლევის ფარგლებში შესწავლილია საქართველოში, ზოგადად, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით არსებული წყაროები. ასევე, მსოფლიო გამოცდილება საკითხთან დაკავშირებით. თეორიული წყაროებისა და ეფექტიანი პროგრამებისა და პროექტების შედარებითი ანალიზის საფუძველზე წარმოვადგინეთ საქართველოს რეალობაში ადაპტირებული მოდელი, რომელიც იქნება ერთგვარი გზამკვლევი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისათვის, რათა ეს პროცესი წარიმართოს მიზანმიმართულად.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, **კვლევის თეორიულ ღირებულებად** მიგვაჩნია შემდეგი:

- ანალიზი, შედეგები და დასკვნები შეიძლება წარმოვადგინოთ, როგორც საქართველოში არსებული ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელების განხილვის მცდელობა;
- ნაშრომი წარმოადგენს საკითხავ სამეცნიერო მასალას მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარებით დაინტერესებულ პირთათვის.

ნაშრომის **პრაქტიკულ ღირებულებად** მივიჩნევთ შემდეგს:

- კვლევის საკითხების დრმა შესწავლისა და შედეგების ანალიზის საფუძველზე შემუშავებული მოდელის პრაქტიკაში გამოყენება დაეხმარება ზოგად-საგანმანათლებლო სკოლებსა და საგანმანათლებლო დაწესებულებებს ინგლისური ენის (ნებისმიერი უცხოური ენის) მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროცესის მიზანმიმართულად წარმართვაში;
- წინამდებარე კვლევას საფუძვლად უდევს საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შედარებითი ანალიზი, რაც პედაგოგიკის მეცნიერებაში შეიტანს წვლილს.

ნაშრომის მოკლე აღწერა: ნაშრომი შედგება შესავლის, 4 ძირითადი თავის, 13 პარაგრაფის, დასკვნების, რეკომენდაციების, გამოყენებული ლიტერატურის სიისა და დანართისაგან.

პირველი თავი ეთმობა საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებულ გამოწვევებსა და თანამედროვე მოთხოვნებით განპირობებულ ცვლილებებს. აქვეა წარმოდგენილი პროფესიული განვითარების ძირითადი ისტორიული და თანამედროვე ასპექტები, განხილულია მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული ნორმატიული დოკუმენტები, ინგლისური ენის სწავლების პრიორიტეტები, ინგლისური ენის მასწავლებელთა გამოწვევები და უცხოური ენის მასწავლებელთა საკვალიფიკაციო ჩარჩოები.

მეორე თავში გაანალიზებულია პედაგოგთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრინციპები და თანამედროვე მოდელები. წყაროების დამუშავების საფუძველზე აღწერილია ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ძირითადი მახასიათებლები, ეტაპები, მოდელები. ამავე თავში წარმოდგენილია უცხოური გამოცდილება მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებით.

მესამე თავში განხილულია საქართველოს მასშტაბით განხორციელებული ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამები. ასევე, კვლევის დიზაინი, მეთოდოლოგია და ძირითადი მიგნებები.

ბოლო, მეოთხე თავში, წარმოდგენილია ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ადაპტირებული მოდელი და მისი გამოყენების სამომავლო პერსპექტივები.

დასასრულ, წარმოდგენილია ნაშრომის დასკვნები და რეკომენდაციები.

ნაშრომის დანართში მოცემულია კვლევის დროს გამოყენებული ინტერვიუებისა და ანკეტირების კითხვები.

თავი I

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტენდენციები

საქართველოში

წარმოდგენილ თავში განხილულია უწყვეტი პროფესიული განვითარების განსაზღვრება, მისი მიზანი და მნიშვნელობა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ისტორიული და თანამედროვე ასპექტები და ინგლისური ენის სწავლებასთან დაკავშირებული გამოწვევები.

§ 1. 1. სასკოლო განათლების თანამედროვე გამოწვევები და მასწავლებელი

განათლება სახელმწიფო პოლიტიკის ერთ-ერთ პრიორიტეტულ მიმართულებად ითვლება, რადგანაც პირდაპირპროპორციულადაა დაკავშირებული ქვეყნის თანამედროვე სოციალურ-ეკონომიკური განვითარების დონესთან და საკმაოდ დიდ გავლენას ახდენს ქვეყნისა და საზოგადოების ეკონომიკურ მდგომარეობაზე. ამიტომაც, ქვეყნის წინსვლისთვის, თავდაპირველად განათლების სისტემის ისეთ გაძლიერებაზე ზრუნვაა აუცილებელი, რომელიც აღზრდის ეროვნული და ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებების, მაღალი პასუხისმგებლობის, დემოკრატიულ ღირებულებებზე დამყარებული სამოქალაქო ცნობიერების მქონე განათლებულ მოქალაქეებს, რომელთაც გაცნობიერებული აქვთ ქვეყნისათვის საკუთარი პროფესიული საქმიანობის მნიშვნელობა.

ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებში წარმოდგენილია განათლების სისტემის მიზანი, რომელიც „უვითარებს მოზარდს გონებრივ და ფიზიკურ უნარ-ჩვევებს, აძლევს საჭირო ცოდნას, ამკვიდრებს ჯანსაღი ცხოვრების წესს, მოსწავლეებს უყალიბებს ლიბერალურ და დემოკრატიულ ღირებულებებზე დამყარებულ სამოქალაქო ცნობიერებას და ეხმარება მათ ოჯახის, საზოგადოებისა და სახელმწიფოს წინაშე საკუთარი უფლება-მოვალეობების გაცნობიერებაში“ (ზგემ, 2004).

ადამიანს სიცოცხლის ადრეული წლებიდანვე უყალიბდება გარკვეული ღირებულებები და დამოკიდებულებები, მოგვიანებით კი, სოციალიზაციის პროცესის მეშვეობით, მათი საბოლოო სრულყოფა ხდება. სკოლა ამ პროცესის

განუყოფელი, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნაწილია და სწორედ ის უნდა უზრუნველყოფდეს მოზარდების მომზადებას მომავალი ცხოვრების თანამედროვე სამყაროს გამოწვევებისთვის.

დღესდღეობით ეს პრობლემა განსაკუთრებული განსჯის საგანია განათლების სისტემასთან პირდაპირ ან არაპირდაპირ დაკავშირებული ნებისმიერი ადამიანისათვის, რადგანაც იგი განაპირობებს სკოლის ძირითადი პოლიტიკის სწორად შემუშავებას და მუშაობის ძირითად ორიენტირებსაც გამოკვეთს. უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია კარგად განისაზღვროს სკოლის მიზანი. „ბუნებრივია, რომ საზოგადოების განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე სკოლის მიზანი გარკვეულ ცვლილებებს განიცდის და ეს ცვლილებები პირდაპირ უკავშირდება მეცნიერულ-ტექნიკურ განვითარებას. ამდენად, დღეს, როცა საინფორმაციო ტექნოლოგიები ასეთი სწრაფი ტემპით ვითარდება, არ იქნება გამართლებული, რომ სასწავლო პროცესში ბავშვი ძირითადად ფაქტებისა და ინფორმაციების დასწავლითა და დამახსოვრებით იყოს დაკავებული, მასწავლებელი კი საგაკვეთილო დროის ძირითად ნაწილს იმის შემოწმებაზე ხარჯავდეს, თუ რამდენად კარგად იცის მისმა მოსწავლემ განსახილველ საკითხთან დაკავშირებული ფაქტები“ (ოსიაშვილი, 2015).

სკოლის მთავარი მიზანი და მისიის არსი დამოუკიდებლად მოაზროვნე პიროვნების ჩამოყალიბებაა, რომელსაც ნებისმიერ საკითხთან დაკავშირებით საკუთარი აზრი ექნება და არგუმენტირებული მსჯელობით შეძლებს მის დაცვას და არა, უბრალოდ, ზღვა ინფორმაციის მატარებელი ადამიანის ჩამოყალიბება, რომელიც ყოველთვის, ყველასთან, ნებისმიერ სიტუაციაში მოახერხებს, ნებისმიერ შეკითხვაზე პასუხის გაცემას და ამით გარშემომყოფებში ერთგვარ აღფრთოვანებასაც კი გამოიწვევს საკუთარი ინტელექტუალური შესაძლებლობების გამო.

ზოგადად, სკოლა ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლეს თავი დაიმკვიდროს სოციუმში, როგორც სრულფასოვანმა პიროვნებამ. ამ მისიის შესრულებაში ძალიან დიდი პასუხისმგებლობა ეკისრება მასწავლებელს, რადგან ის თავისი კომპეტენტურობითა და შესაძლებლობებით არის ხარისხიანი განათლების გარანტი. ამიტომაც მსოფლიოს მასშტაბით განხორციელებული საგანმანათლებლო რეფორმის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ელემენტად სწორედ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება განიხილება.

საქართველოს განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმები სკოლებში სწავლა/სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებისკენ არის მიმართული. ამ მიზნის მიღწევა შესაძლებელია მხოლოდ კომპეტენტური და პროფესიონალი მასწავლებლებით, რომლებიც გამუდმებით ზრუნავენ, განვითარდნენ პროფესიულად და სრულყოფილ საკუთარი პედაგოგიურ პრაქტიკა, ცოდნა და უნარ-ჩვევები.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საკითხი განსაკუთრებულად მწვავედ დგას საქართველოში, რადგანაც მასწავლებლებს ქვეყნის მასშტაბით განხორციელებულ რეფორმაში მნიშვნელოვანი როლი აკისრიათ. ისინი არა მხოლოდ რეფორმის სუბიექტები, არამედ ამ რეფორმით გამოწვეული ცვლილებების ობიექტებიც არიან. მათი ეს ორმაგი როლი განაპირობებს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სფეროს სირთულეს.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისადმი მზარდი ინტერესი შეიმჩნევა არა მარტო საქართველოში, არამედ საერთაშორისო არენაზეც. ამას ადასტურებს შემდეგი გარემოებები:

1. აურაცხელი ლიტერატურის ხელმისაწვდომობა სახელმძღვანელოების, სტატიების, კვლევებისა და ანგარიშების სახით;
2. საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციების მიერ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით ჩატარებული კვლევების მომრავლება;
3. ეროვნული და საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მხარდამჭერი ინციატივების წახალისება და განხორციელება (მაგალითად, წყნარი ოკეანის მოსაზღვრე 18 ქვეყნის ეკონომიკის განვითარების მთავარ საკითხად მასწავლებელთა განათლება განისაზღვრა (Cobb, 1999);
4. საგანმანათლებლო რეფორმების უმეტესობა, რომლებიც ამჟამად შემუშავებულია და / ან ხორციელდება, მოიცავს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კომპონენტს, როგორც ცვლილების პროცესის ერთ-ერთ მთავარ ელემენტს.

საქართველოს მაგალითზე შეიძლება ითქვას, რომ მასწავლებლის როლისა და მნიშვნელობის გაძლიერებამ შეცვალა მოთხოვნები მის მიმართ და ის სერიოზული გამოწვევების წინაშე დააყენა, რამაც გამოიწვია ძირეული ცვლილებები ქვეყნის

სასკოლო განათლების სისტემაში თითქმის ყველა მიმართულებით: შემუშავდა ახალი ნორმატიული დოკუმენტები (ეროვნული სასწავლო გეგმა, მასწავლებლის სტანდარტი (2008), მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა (2011), შეიქმნა ახალი ინსტიტუციები: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი (2008), შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2004), ამუშავდა განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა (2010), შემოვიდა ახალი სასკოლო სახელმძღვანელოები და დაიწყო ზრუნვა მასწავლებელთა პროფესიული კვალიფიკაციის ამაღლებაზე.

§ 1. 2. უწყვეტი პროფესიული განვითარება, მისი მიზანი და მნიშვნელობა

უწყვეტი პროფესიული განვითარების კონცეფცია გამომდინარეობს იმ მოსაზრებიდან, რომ ზრუნვა პროფესიულ განვითარებაზე მუდმივი პროცესია და იგი აუცილებელია პროფესიული კომპეტენციის გაუმჯობესებისა და განათლების ხარისხის ამაღლებისათვის.

ფართო გაგებით, პროფესიული განვითარება მოიცავს იმ აქტივობებს, რომლებიც თანამშრომლების პროფესიული ზრდისკენ, კვალიფიკაციის ამაღლებისა და კომპეტენციის გაღრმავებისკენ არის მიმართული. მიღებულმა შედეგებმა კი აუცილებლად უნდა გაზარდოს შესაძლებლობები იმ დაწესებულებისა, რომელშიც ის მუშაობს. პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირება ზრდის როგორც გუნდის მოტივაციასა და კომპეტენტურობას, ისე – თავად დაწესებულების ნაყოფიერებას.

ნებისმიერ დაწესებულებაში პროფესიული განვითარება რომ აუცილებელია, არავინ დავობს. ამ მხრივ, უცხოეთში მილიარდობით დოლარი იხარჯებოდა ყოველწლიურად, მსგავსი ფინანსური დანახარჯები ყოველ წელს იზრდებოდა და ეს ტენდენცია დღესაც შენარჩუნებულია.

„უწყვეტი პროფესიული განვითარება“ ყველაზე ხშირად მასწავლებლების პროფესიულ პრაქტიკასთან დაკავშირებით გამოიყენება და ამ სფეროს განუყოფელი ნაწილი გახდა. იგი სასიცოცხლო მნიშვნელობისაა ხარისხიანი განათლებისთვის და გულისხმობს მასწავლებელთა სწავლის დაუსრულებელ ციკლს, რომელიც იწყება მათი საწყისი გადამზადებით და უწყვეტია, სანამ ისინი პედაგოგიურ საქმიანობას ეწევიან.

პროფესიულ ლიტერატურაში განათლების მკვლევრები ამ ტერმინს სხვადასხვანაირად განმარტავენ, თუმცა ეს განმარტებები ძირითადი არსით ერთმანეთის მსგავსია.

უწყვეტი პროფესიული განვითარება გულისხმობს მთელი კარიერის მანძილზე ნებისმიერი სახის პროფესიული განვითარების საქმიანობას, რომელიც მოიცავს მასწავლებელთა ცოდნისა და უნარების გაღრმავებასა და სისტემატურ პროგრესს. ამგვარი აქტივობები მიზნად ისახავს მასწავლებლის უწყვეტი სწავლის შედეგს. ეს კომპლექსური პროცესია, რომლის დროსაც მასწავლებლები ექსპერტებად ყალიბდებიან (Bubb & Earley, 2007; Gust, 2004; Kelly, 2006). ის ასევე ეხმარება მათ, გაითვალისწინონ თავიანთი დამოკიდებულება და მიდგომა მოსწავლეთა განათლებისადმი სწავლებისა და სწავლის ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

ტერმინი „პროფესიული განვითარება“ ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ლექსიკონში, შემდეგნაირადაა განმარტებული: „პროფესიული განვითარება გულისხმობს უწყვეტი განათლების საშუალებით საკუთარი მოღვაწეობის სფეროში ცოდნის გაღრმავებასა და უნარების განვითარებას. იგი ასევე გულისხმობს პიროვნული განვითარებისათვის საჭირო ზოგადი უნარების განვითარებას“ (საგანმანათლებლო ლექსიკონი).

„პროფესიული განვითარება გულისხმობს მასწავლებლის დაინტერესებას საკუთარი პროფესიული განვითარებით; კოლეგებთან თანამშრომლობას მოსწავლეთა სასწავლო და აღმზრდელობითი პრობლემების დაძლევის, პროფესიული საჭიროებების დადგენისა და პროფესიული განვითარებისათვის“, ვკითხულობთ მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში (მპს, 2014).

პროფესიული განვითარებით გამოწვეული ცვლილებები უნდა აისახოს არა მხოლოდ მასწავლებლის, არამედ მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე. პროფესიული განვითარება ნიშნავს მოწესრიგებულ, უწყვეტ და ინტენსიურ მიდგომას მასწავლებელთა შრომის ეფექტიანობის გაუმჯობესებისადმი იმ საბოლოო მიზნით, რომ კიდევ უფრო ამაღლდეს მოსწავლეთა შედეგები და მიღწევები (ნოზაძე, 2014).

ტ. გუსკი პროფესიული განვითარების პროგრამებს განიხილავს, როგორც სისტემურ მცდელობას, მასწავლებლებმა შეიტანონ ცვლილებები თავიანთ საკლასო

პრაქტიკაში, დამოკიდებულებებსა და შეხედულებებში და გავლენა მოახდინონ მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე (Guskey, 2002).

ამ მოსაზრებას იზიარებენ სხვა მკვლევრებიც, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ ყველაზე წარმატებულ უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროგრამებს მყისიერი დადებითი გავლენა აქვთ მასწავლებელთა ცოდნისა და პროფესიული პრაქტიკის ცვლილებაზე, რაც, თავის მხრივ, აუმჯობესებს მოსწავლეთა მუშაობას (Clarke & Hollingsworth, 2002).

უ. ტეილორი გამოყოფს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ორ ასპექტს. კერძოდ, პროფესიულ სწავლებასა და პერსონალის განვითარებას. მისი მოსაზრებით, პროფესიული სწავლება გულისხმობს მასწავლებლების საჭიროებებზე ინდივიდუალურ ორიენტირებას, ხოლო პერსონალის განვითარება განიხილება, როგორც ინსტიტუციის საჭიროება. ამიტომაც უწყვეტ პროფესიულ განვითარებას შეუძლია გააუმჯობესოს როგორც მასწავლებელთა პროფესიული კვალიფიკაცია, ასევე - ორგანიზაციის საქმიანობა (Taylor, 1975).

ბუნებრივია, მხოლოდ მასწავლებლის კვალიფიკაცია ვერ შეცვლის მთლიანი სკოლის საქმიანობას. მასწავლებელთან ერთად, სკოლის მმართველი პირების: დირექტორების, მათი მოადგილეებისა და კათედრის გამგეების საქმიანობა განსაზღვრავს სკოლის წარმატებასა და ხარისხიანი განათლების მიწოდებას. სკოლის მმართველმა ორგანოებმა უნდა გამოიჩინონ ინიციატივა, რომ მასწავლებლებთან ერთად იმუშაონ განვითარების პროგრამების შემუშავება-სრულყოფასა და განხორციელებაში, საჭიროებების განსაზღვრაში, მათი დაკმაყოფილების მიდგომების შერჩევასა და საქმიანობის შემდგომი განხორციელებაში (Sparks, 2002).

განათლებაში უწყვეტი პროფესიული განვითარება სულ უფრო პრიორიტეტული ხდება მსოფლიოს ბევრ ქვეყანაში. მას ფართოდ განიხილავენ, როგორც მასწავლებელთა ადეკვატურად მომზადების ყველაზე ეფექტურ მიდგომას - გააუმჯობესონ მათი ინსტრუქციული და ინტერვენციული პრაქტიკა. მკვლევრები უწყვეტ პროფესიულ განვითარებას მთელი ცხოვრების მანძილზე სწავლის პოლიტიკას უკავშირებენ და ამის მხარდასაჭერად პედაგოგებს მოუწოდებენ მიიღონ მთელი ცხოვრების მანძილზე სწავლის კონცეფცია პირადი, თავიანთი მოსწავლეების, საზოგადოებისა და ქვეყნის საკეთილდღეოდ (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney,

2007), ამიტომ უწყვეტი პროფესიული განვითარება არის მასწავლებელთა ცოდნისა და უნარების სისტემატური პროგრესი და სწავლის გაუმჯობესება ინდივიდუალური სამუშაო ცხოვრების განმავლობაში. პროფესიული განვითარების პროგრამები მოიცავს ისეთ საქმიანობებს, როგორებიცაა: სამუშაო ტრენინგი, კონფერენციები, სემინარები და მწვრთნელად ან მენტორად ყოფნა.

უწყვეტი პროფესიული განვითარების გარდუვალობასა და აუცილებლობას მასწავლებლებთან ერთად, ერთხმად აღიარებენ სხვადასხვა სფეროს პროფესიონალებიც. ამკარაა, რომ პროფესიული ზრდა და განვითარება მუდმივად უნდა გაგრძელდეს, განსაკუთრებით ისეთ მუდმივად ცვალებად სამყაროში, როგორშიც ჩვენ ვცხოვრობთ.

მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარება მიზნად ისახავს უკეთესი და უფრო ეფექტიანი მასწავლებლის ჩამოყალიბებას, რომელსაც შეეძლება ადაპტირება სხვადასხვა სასკოლო ან საკლასო სიტუაციაში. ამავე დროს, ცვლილების შედეგად უნდა გაუმჯობესდეს მოსწავლეთა შედეგები. ნებისმიერი წარმატებული უწყვეტი პროფესიული განვითარების ყველაზე დაუყოვნებელი და მნიშვნელოვანი შედეგი დადებით გავლენას ახდენს პედაგოგების ცოდნისა და პრაქტიკის შეცვლაზე, რასაც, თავის მხრივ, მოსწავლის მუშაობის გაუმჯობესება უნდა მოჰყვეს (Clarke & Hollingsworth, 2002).

ს. გორდონი უწყვეტი პროფესიული განვითარების სამ ძირითად მიზანს გამოყოფს: 1. სწავლებისა და სწავლის გაუმჯობესება სასწავლო გეგმის შემუშავების, რესტრუქტურისაციისა და სწავლების განვითარების თვალსაზრისით; 2. სკოლისა და მშობლების თანამშრომლობის გაუმჯობესება და 3. მოსწავლეთა შეფასების გაუმჯობესება (Gordon, 2003).

უწყვეტი პროფესიული განვითარების ზოგადი მიზანია მასწავლებელთა საგნობრივი ცოდნის გაღრმავება, სასწავლო პროგრამის შინაარსისა და სწავლების მიდგომების საფუძველზე, რომელიც მოითხოვს მასწავლებლებისაგან, მონაწილეობა მიიღონ უფრო მაღალი დონის აზროვნების უნარ-ჩვევების განვითარებაში და სკოლის ბაზაზე პროფესიული საქმიანობის განხორციელებით დაიმკვიდრონ თავი. იგი ასევე ხელს უწყობს მასწავლებლებს, საზოგადოებამ აღიაროს მათი

პროფესიონალიზმი, რათა მიეცეთ ზრდის, ძიების, სწავლისა და განვითარების ახალი შანსი (Villegas-Reimers, 2003).

კომპეტენციის გაუმჯობესება და მოსწავლეთა უკეთესი შედეგები განაპირობებს მასწავლებელთა მოტივაციას, განვითარდნენ პროფესიულად. ტ. გუსკის მიერ გამოქვეყნებულ მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაზე ჩატარებულ კვლევაში აღმოჩნდა, რომ მასწავლებელთა უმეტესობა ეწევა უწყვეტი პროფესიული განვითარების საქმიანობას, რადგან მათ სურთ, გახდნენ უკეთესი მასწავლებლები. ეს პედაგოგები მიიჩნევენ, რომ პროფესიული განვითარების პროგრამა მათი პროფესიული ზრდის ყველაზე პერსპექტიული და ხელმისაწვდომი საშუალებაა. მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობისთვის უკეთეს მასწავლებლად გახდომა მოსწავლეთა სწავლის შედეგების გაუმჯობესებას ნიშნავს, რაც ხაზს უსვამს პროფესიული განვითარების კონცეფციის უპირატესობას (Guskey, 2002). მ. ფულანი და ა. ჰარგრივზი ფიქრობენ, რომ მასწავლებლებს პროფესიული განვითარება იზიდავთ, რადგან მათ მიაჩნიათ, რომ ეს ხელს შეუწყობს მათ პროფესიულ ზრდას, რაც ასევე გაზრდის მათი მუშაობის ეფექტურობას მოსწავლეებთან (Fullan & Hargreaves, 1996). განვითარების ნებისმიერი პროგრამა, რომელიც ვერ ახერხებს ამ მიზნების მიღწევას, საეჭვოა, იყოს წარმატებული (Fullan & Miles, 1992).

ამასთანავე, უწყვეტი პროფესიული განვითარება შრომატევადი პროცესია. ვინაიდან „ნებისმიერი ინოვაციის ბირთვი არის ცვლილებების მიმდინარე და მუდმივი პროცესი“ (Curtis & Cheng, 2001), ასეთი „მიმდინარე“ ცვლილებების პროცესი მოითხოვს მასწავლებელთა ხანგრძლივ სწავლას, მხარდაჭერასა და ხელშეწყობას (Ball & Cohen, 1999; Wilson & Berne, 1999). მასწავლებლების სწავლა უნდა განიხილებოდეს როგორც უწყვეტი პროცესი და ამის გამო პროფესიული განვითარების მნიშვნელობა არ უნდა შესუსტდეს (Blandford, 2000).

ამგვარად, უწყვეტი პროფესიული განვითარება მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისათვის, რათა ფეხი აუწყონ თანამედროვე მოთხოვნებს, შეიტანონ არსებითი ცვლილებები თავიანთ პროფესიულ პრაქტიკაში და აამაღლონ სწავლისა და სწავლების ხარისხი.

§ 1.3. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ისტორიული ასპექტები

პროფესიული განვითარება ადრე ცნობილი იყო, როგორც სამსახურებრივი განათლება და ტრენინგი. უწყვეტი პროფესიული განვითარება პირველად 1960-იან წლებში დიდ ბრიტანეთში გამოჩნდა სწავლების ხარისხის იდენტიფიცირების მიზნით (Nicholls, 2001).

მე-19 საუკუნეში მასწავლებლები ნაკლებად იყვნენ აღჭურვილი პროფესიული თვისებებით და ნაკლებ ყურადღებას აქცევდნენ საკუთარ პროფესიულ განვითარებას. ამ პერიოდში მასწავლებელთა წვრთნა მიზნად ისახავდა მასწავლებელთა მხოლოდ აკადემიური ხარვეზების გამოსწორებას, მაგრამ მე-20 საუკუნის დასაწყისში მეტი ყურადღება დაეთმო პროფესიული უნარების გაუმჯობესებას, რამაც სკოლებში პედაგოგების ტრენინგისა და სამსახურებრივი განათლების რეფორმის სპეციფიკური იდეა გააჩინა.

საქართველოში საგანმანათლებლო ცვლილებები და მისი გლობალიზაციის რთულ პროცესებში ინტეგრირება ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის ბოლოს დაიწყო, რამაც ასევე მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია ქვეყნის ისტორიულ, ეკონომიკურ თუ სოციო-პოლიტიკურ მოვლენებზე. ქვეყანაში არასტაბილური პოლიტიკური მდგომარეობის ფონზე განათლება, ისევე როგორც სახელმწიფოსთვის საჭირო სხვა მრავალი ასპექტი, მეორეხარისხოვანი გახდა, თუმცა სიახლეები გარდაუვალი იყო და პოლიტიკური მიმართულების ცვლილებასთან ერთად შეიცვალა განათლების სისტემაც. დადებითი ცვლილებების მიუხედავად, მიღებული შედეგები მაინც არასახარბიელო აღმოჩნდა. ამის მიზეზები ჩვენს უახლოეს წარსულში უნდა ვეძებოთ. აქვე აღსანიშნავია, რომ წარსული გამოცდილების გამო, პროცესი საკმაოდ ნელი ტემპით მიმდინარეობდა, მაგრამ მაინც მნიშვნელოვანი იყო ის პირველი ნაბიჯები, რომლებიც იმ პერიოდში გადაიდგა.

90-იან წლებამდე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება დახელოვნების ინსტიტუტს ევალებოდა. ინსტიტუტი ერთი ცენტრალური და 6 რეგიონული ფილიალისგან შედგებოდა და მასწავლებლებს გადამზადების სამთვიან და ერთწლიან კურსებს სთავაზობდა. 1993 წლიდან ეს კურსები ფასიანი გახდა და მასწავლებლებს დაბალი და არასტაბილური სახელფასო პოლიტიკის გამო, წვდომა ფასიან სერვისებზე, ფაქტობრივად, არ ჰქონდათ, რამაც 1988 წელთან შედარებით,

გადამზადების კურსებში მასწავლებელთა ჩართულობის მაჩვენებელი თითქმის 3-ჯერ შეამცირა. ხოლო უშუალოდ ინსტიტუტის მიერ შეთავაზებულ კურსებში ჩართულობა 1997 წელს 1988 წლის მაჩვენებლის 8%-ს შეადგენდა (ჭანტურია, ქადაგიძე, & მელიქაძე, 2020).

1997 წლიდან დაიწყო მასწავლებელთა ატესტაცია და ორ წელს გაგრძელდა. ატესტაციის შედეგად მასწავლებელთა კვალიფიკაცია სამი კატეგორიით განისაზღვრებოდა. ამ პერიოდში მასწავლებელი ფასდებოდა 6 პარამეტრიანი სისტემით. პირველი პარამეტრი იყო საგნობრივი ცოდნა, რომელიც წერითი გამოცდით, ხოლო სხვა პარამეტრები ადგილობრივად, საგაკვეთილო დაკვირვების საფუძველზე მოწმდებოდა და ფასდებოდა. სკოლაში შექმნილი ადგილობრივი კომიტეტი მასწავლებლის პედაგოგიურ უნარებს, შემოქმედებითობას, დასწრებასა და პუნქტუალობას, მოსწავლეთა შედეგებსა და ჩართულობას, მასწავლებლის სოციალურ უნარებსა და კოლეგიალობას, ასევე კონფერენციებში მონაწილეობასა და გამოქვეყნებულ სტატიებს ამოწმებდა. ატესტაციის ჩატარებამდე მასწავლებლებს დაურიგეს ათასამდე ტესტური დავალება. მასწავლებლების დამოკიდებულება მსგავსი შეფასების მიმართ იყო უარყოფითი, რადგან ისინი გამოთქვამდნენ უკმაყოფილებას იმის გამო, რომ მათ საუნივერსიტეტო განათლებას ეჭვქვეშ აყენებდნენ (ჭანტურია, ქადაგიძე, & მელიქაძე, 2020). მიუხედავად ამისა, მასწავლებლები მონაწილეობდნენ ამ პროცესში, რადგან მოპოვებული კატეგორია განსაზღვრავდა სახელფასო ანაზღაურებას, ასევე – პროფესიულ პრესტიჟსა და დაფასებას.

ატესტაციის პროცესის მთავარი კოორდინატორი პედაგოგთა კვალიფიკაციის ამალლებისა და გადამზადების ინსტიტუტი იყო, თუმცა თავად გამოცდები სკოლის ბაზაზე ტარდებოდა. იმავე კვლევის შედეგების მიხედვით, აღნიშნულ პროცესში ჩართული ზოგიერთი სპეციალისტისა და მასწავლებლის თქმით, დირექტორები ერიდებოდნენ მასწავლებლების გამორჩევას (ჭანტურია, ქადაგიძე, & მელიქაძე, 2020), ატესტაციის საფუძველზე გათავისუფლების პრეცედენტი არ დაფიქსირებულა. ატესტაციის პროცესი მალევე, 1999 წელს, შეწყდა და მსგავსად აღარ გაგრძელებულა.

მეორეული წყაროების ანალიზით თუ ვიმსჯელებთ, დამაფიქრებელია ის გარემოება, რომ ატესტაციის შედეგებით არ დარჩენილა მასწავლებელი, რომელმაც

ვერ მოახერხა ბარიერის გადალახვა და ატესტაციის გავლა. ეს ფაქტი კიდევ უფრო აჩენს კითხვებს, რადგან მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასებისას, შემდგომ წლებში განხორციელებულ ღონისძიებებში, შედეგები მნიშვნელოვნად განსხვავებული იყო იმ ფონზე, როცა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემა ბევრად უფრო გაძლიერდა მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების ხელშეწყობის მიზნით.

ამ მიმართულებით თანამედროვე ეტაპზეც სერიოზული პრობლემებია, რადგან პროფესიული განვითარების დღემდე მოქმედი სისტემა ვერ გახდა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების მიღწევის ეფექტური საშუალება. სასერტიფიკაციო გამოცდების შედეგებით თუ ვიმსჯელებთ, მდგომარეობა არასაიმედოა. მთლიანობაში, ჩვენ ბევრი კარგი მასწავლებელი გვყავს, რომლებმაც გაუსაძლის პირობებში, „გაყინული ხელფასებით“ ქართული სკოლა შეინარჩუნეს და მოიყვანეს დღემდე. არიან პროფესიონალები და ასევე, მასწავლებლები, რომლებიც სხვადასხვა გარემოების გამო მოხვდნენ სკოლაში და დღემდე შემორჩნენ. მათ განსაკუთრებული ხელშეწყობა სჭირდებათ, რათა გაიუმჯობესონ კომპეტენციები და დახვეწონ თავიანთი პროფესიული პრაქტიკა.

§ 1. 4. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების თანამედროვე ასპექტები

2006 წლისთვის არსებული მონაცემებით, საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში 70 000-მდე მასწავლებელი იყო დასაქმებული, რომელთაგან უმაღლესი განათლება 89%-ს, არასრული უმაღლესი განათლება 3%-ს, ხოლო საშუალო და საშუალო პროფესიული განათლება 8%-ს გააჩნდა. ამ დროისათვის არ არსებობდა მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი და მასწავლებლის სტატუსის მინიჭების გამჭვირვალე და სანდო სისტემა, ასევე 2004 წლიდან ახალი საუნივერსიტეტო პროგრამები არ ითვალისწინებდა საბაზო და საშუალო სკოლის მასწავლებლის მომზადებას (ჭანტურია, ქადაგიძე, & მელიქაძე, 2020). 2010 წლიდან საქართველოს ყველა უნივერსიტეტში შემუშავდა მასწავლებლის მომზადების „მაინორ“ პროგრამა. ყოველივე ამას თან ერთვოდა მასწავლებლების დაბალი ანაზღაურება, რომელიც თვეების განმავლობაში ვერ გაიცემოდა.

ქვეყანა მუდმივი ცვლილებების ფონზე განაგრძობდა განვითარებას. ქვეყნის განვითარებით გამოწვეული მნიშვნელოვანი ცვლილებები, თავის მხრივ,

აუცილებელს ხდის განათლების განვითარების შემდგომ საფეხურზე გადასვლას. ასე მოხდა საქართველოს შემთხვევაშიც და 21-ე საუკუნის დასაწყისიდან ქვეყნის განათლების სისტემა, ფაქტობრივად, ცხოვრების სრულიად ახალ რელსებზე გადავიდა. დღის წესრიგში დადგა მაღალი სააზროვნო და სოციალური უნარების განვითარება, სწავლა/სწავლების პროცესში ტექნოლოგიური მიღწევების ინტეგრირება და მოსწავლესა და მის საჭიროებებზე ორიენტირება. ამის განსახორციელებლად კი იგი პროვეროპულად მოაზროვნე კადრებს ითხოვდა, რაც დეფიციტი იყო, რადგან რთული აღმოჩნდა საბჭოეთში აღზრდილი ადამიანის ევროპეიზაცია.

ამ პრობლემის გადაჭრის ყველაზე ოპტიმალური ვარიანტი ბოლონის პროცესთან შეერთება იყო და 2005 წლის მაისში ბერგერის სამიტზე საქართველოც შეუერთდა ბოლონის პროცესის წევრ ქვეყანათა რიცხვს. საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში ამ მიმართულებით ერთგვარი გარდატეხა მოხდა და სწორედ ამ პერიოდიდან დაიწყო მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების გადაფასებაც. პედაგოგებს მოეთხოვებოდათ, მოსწავლეებისთვის ესწავლებინათ ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით და მსოფლიოში მიმდინარე ზოგადი ტენდენციებიც აესახათ სწავლების პროცესში.

თანამედროვე სამყარო წარმოუდგენელია განათლების კარგად გააზრებული და ახალ გამოწვევებს მორგებული საგანმანათლებლო კონცეფციის გარეშე. ამის მნიშვნელობა კარგად გაიაზრეს და გაითავისეს ჩვენი ქვეყნის განათლების ექსპერტებმა და შეიმუშავეს რეფორმის გატარების თანამედროვე ცხოვრებაზე მორგებული ახალი მიდგომები და კონცეფციები. ახალი მიზნების, შინაარსისა და მიდგომების შესაბამისად, შემუშავდა მასწავლებლების მიმართ ახალი მოთხოვნები, რომელთა მიხედვითაც მათ ფეხი უნდა აეწყოთ თანამედროვე ეპოქის გამოწვევებისა და მოთხოვნებისათვის თავიანთი პროფესიონალიზმით, ქცევით, ღირებულებებით და დაწესებულება, რომელშიც ისინი ასწავლიდნენ, გადაექციათ ისეთ გარემოდ, რომელიც ხელს შეუწყობდა მოსწავლეთა მრავალმხრივ განვითარებულ პიროვნებებად ჩამოყალიბებას.

მასწავლებლისთვის წაყენებულმა ახალმა მოთხოვნებმა მისი პროფესიული განვითარებისა და გადამზადების აუცილებლობაც გააჩინა. თუ ადრე მასწავლებლის

პროფესიული განვითარება საუნივერსიტეტო განათლებითა და პროფესიული სასწავლო კურსებით შემოიფარგლებოდა, ახლა მეტი ყურადღება პრაქტიკაზე დაფუძნებულ სწავლებასა და პედაგოგიური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას დაეთმო.

ევროპული უნივერსიტეტების მსგავსად, საქართველოს უმაღლესმა საგანმანათლებლო დაწესებულებებმა ათწლეულის ერთ-ერთ პრიორიტეტად დაისახეს სწავლა მთელი სიცოცხლის განმავლობაში. ეს კი გულისხმობს კვალიფიკაციისა და ცოდნის მიღებას, მიღებული ცოდნის გააზრებას, ახალი უნარების, კომპეტენციების შეძენასა და პიროვნულ ზრდას.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სფეროს მესვეურებმა გააცნობიერეს ახალი ტენდენციები სასკოლო განათლებაში, კერძოდ, მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მნიშვნელობა, რასაც შედეგად მოჰყვა ცვლილებების მთელი კასკადის განხორციელება ამ სისტემაში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით.

ამის შესახებ განათლების მკვლევარი, პროფესორი სიმონ ჯანაშია აღნიშნავს: „მას შემდეგ, რაც 2004 წლიდან საქართველოს საგანმანათლებლო, კონკრეტულად სასკოლო განათლების, სფეროში რეფორმებმა ინტენსიური ხასიათი მიიღო, სახელმწიფომ მრავალი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გადადგა განათლების ხელმისაწვდომობის, ეფექტურობისა და ხარისხის გაუმჯობესების მიმართულებით. ჩამოყალიბდა განათლების სისტემის მკაფიო მიზნები. ამ მიზნების მისაღწევად შეიქმნა ახალი ინსტრუმენტები. ჩამოყალიბდა ახალი ტიპის მართვის სისტემა. შეიქმნა ინსტიტუციები, რომლებიც სკოლებს ამარაგებს კურიკულუმით, მასწავლებლებს ეხმარება კვალიფიკაციის ამაღლებაში, შეისწავლის მოსწავლეების მიღწევებს, შეისწავლის სკოლების ეფექტურობას, ეხმარება სკოლებს ადმინისტრაციული პრობლემების გადაწყვეტაში, ინფორმაციის დროულად მიღებასა და გაცემაში. ჩამოყალიბდა აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრი, მასწავლებელთა განვითარების პროფესიული ცენტრი, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, საგანმანათლებლო ინფრასტრუქტურის განვითარების სააგენტო, გამოცდების ეროვნული ცენტრი. ამჟამად რამდენიმე მასშტაბური პროექტი“ (ჯანაშია, 2009).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის უმთავრეს მიზანს წარმოადგენდა სკოლაში მასწავლებლის პროფესიის სტატუსის ამაღლება სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით. ცენტრის მიერ ქვეყნის მასშტაბით განხორციელდა მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლებისკენ მიმართული ისეთი ღონისძიებები, როგორებიცაა მასწავლებელთა ტრენინგები სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარების პროგრამის ფარგლებში, ტრენინგი სასწავლო პრაქტიკაში ცვლილებების აუცილებლობის გაცნობიერებაზე და სასკოლო ქსელის საცდელი პროგრამების დანერგვა. აღნიშნულმა პროგრამამ ხელი შეუწყო სკოლებს შორის იზოლაციის რღვევასა და გამოცდილების გაზიარებას.

ინსტიტუციების შექმნასთან ერთად შემუშავდა მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასების ნორმატიული დოკუმენტები (ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლის სტანდარტი, მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობისა და კარიერული წინსვლის სქემა), რომლებიც საკანონმდებლო დონეზე არეგულირებდა ამ პროცესს.

2006 წლიდან საქართველოს განათლების სამინისტრომ დაიწყო მუშაობა მასწავლებლის პროფესიული უნარების შეფასების სტანდარტზე, რომელიც 2008 წელს დამტკიცდა და წარმოადგენდა მასწავლებლის მომზადების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის საფუძველს. **მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი** ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში მოიცავდა პედაგოგიური მიდგომების ცოდნას, საგნობრივი შინაარსისა და საგნის სწავლების მიმართ მოთხოვნებს.

პროფესიული სტანდარტები განათლებაში გასული საუკუნის ბოლო წლებში და 21-ე საუკუნის დასაწყისში აქტუალური თემა გახდა მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სისტემაში. საგანმანათლებლო სტანდარტებზე დისკუსია პირველად მეოცე საუკუნის ოთხმოციან წლებში ამერიკის შეერთებულ შტატებში მას შემდეგ დაიწყო, რაც მოსწავლეთა მიერ მიღწეული შედეგების ჩატარებული კვლევის შედეგებმა პირველად დააფიქრა განათლების სისტემის მესვეურები, შემოედოთ ისეთი მარეგულირებელი დოკუმენტი, რომელიც მოსწავლეთა მიერ მისაღწევ მინიმალურ შედეგებს განსაზღვრავდა და დაეხმარებოდა მასწავლებლებს,

ორიენტაცია აელოთ, რა შედეგს უნდა მიეღწია მოსწავლეს სასწავლო პროცესის გარკვეული საფეხურის დასრულების შემდეგ.

განათლებამ ტერმინი „სტანდარტი“ ტექნიკური სფეროდან ისესხა. სამოქალაქო განათლების ლექსიკონში სიტყვა „სტანდარტი“ შემდეგნაირადაა განმარტებული: E. standard, to stand მტკიცედ ყოფნა

1. უფლებამოსილი ორგანოს მიერ დამტკიცებული დოკუმენტი, რომელიც საყოველთაო და მრავალჯერადი გამოყენებისათვის ადგენს წესებს, ზოგად პრინციპებს ან მახასიათებლებს საქონლის, მასთან დაკავშირებული პროცესების და წარმოების მეთოდებისათვის, რომელთა დაცვა სავალდებულო არ არის. იგი ასევე შეიძლება მოიცავდეს ან ექსკლუზიურად ეხებოდეს ტერმინოლოგიის, სიმბოლოების, შეფუთვის, ნიშანდების ან ეტიკეტების მოთხოვნებს საქონლის, პროცესის ან წარმოების მეთოდის მიმართ;
2. სტანდარტიზაციის ობიექტებისათვის ნორმების, წესების, მახასიათებლების კომპლექსის შესახებ დოკუმენტი, რომელიც ეხება სხვადასხვა სახეობის საქმიანობას ან მის შედეგებს და მიზნად ისახავს გარკვეულ სფეროში ოპტიმალური წესრიგის მიღწევას, შემუშავებულია კონსენსუსის საფუძველზე და დამტკიცებულია უფლებამოსილი ორგანოს მიერ (სამოქალაქო განათლების ლექსიკონი).

ზოგადად, სტანდარტის ძირითადი ფუნქციაა რაიმეს გაზომვა, რამდენად შეესაბამება მოცემული დეტალი დაინტერესებულ მხარეთა მიერ შეთანხმებულ სტანდარტს.

ნ. ელბაქიძე თავის სტატიაში, „პროფესიული სტანდარტები განათლებაში“, აღნიშნავს, რომ, ზოგადად, განათლებაში ორი სახის სტანდარტი არსებობს-საგანმანათლებლო და პროფესიული და განიხილავს მათ მსგავსება-განსხვავებას: „ორივე სახის სტანდარტებს შორის მსგავსებაც არის და განსხვავებაც. მთავარი განმასხვავებელი ნიშანი საგანმანათლებლო და პროფესიულ სტანდარტებს შორის მათი ფუნქციებია. საგანმანათლებლო სტანდარტები განსაზღვრავენ მოსწავლის მიერ გარკვეული კლასის ან სასწავლო საფეხურის დასრულების შემდგომ მისაღწევ შედეგებს. პროფესიულ სტანდარტებს განათლებაში კი მრავალი ფუნქცია აქვს. პირველ რიგში, პროფესიული სტანდარტი განსაზღვრავს, რა უნდა შეეძლოს და რა

უნდა იცოდეს ამ კონკრეტული პროფესიით მომუშავე ადამიანმა (მასწავლებელმა) საიმისოდ, რომ დაეხმაროს მოსწავლეს საგანმანათლებლო სტანდარტებით მისაღწევი შედეგების მიღწევაში. მარტივად რომ ვთქვათ, მასწავლებელმა უნდა იცოდეს მინიმუმ ის, რაც მოეთხოვება მოსწავლეს და მისი ცოდნისა და უნარების მაქსიმუმი განსაზღვრული არ არის. ამასთანავე, უნდა ფლობდეს ამ ცოდნის გადაცემისა და მოსწავლის უნარების განვითარებისათვის საჭირო მეთოდოლოგიას“ (ელბაქიძე, 2012).

პროფესიულ სტანდარტებს, პროფესიულ კვალიფიკაციათა ჩარჩოზე დაყრდნობით, პროფესიული ასოციაციებისა და სხვა დაინტერესებული ორგანიზაციების მონაწილეობით შეიმუშავენ და ამტკიცებს განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. პროფესიული სტანდარტი არის პროფესიული საგანმანათლებლო პროგრამის შექმნის საფუძველი.

განათლებაში მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით რეგულირდება პედაგოგის შეფასება. ის ერთგვარი ინსტრუმენტია, რომელიც განსაზღვრავს ამ პროფესიის ადამიანის კომპეტენციის ხარისხს, დონეს. ის გამოიყენება როგორც თვითშეფასების ერთ-ერთი მექანიზმი, რომლის მეშვეობითაც მასწავლებელს შეუძლია, შეაფასოს საკუთარი ცოდნა, უნარები და თავად განსაჯოს, აკმაყოფილებს თუ არა მისი კომპეტენცია პროფესიულ სტანდარტებს.

ამასთანავე, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი გამოიყენება მასწავლებლის საქმიანობის შესაფასებლად, როდესაც მასწავლებელს აფასებს სკოლის ადმინისტრაცია (დაკვირვებით), მოსწავლეები (აკადემიური მოსწრებით), მშობლები ან სახელმწიფო (სერტიფიცირება). სტანდარტის ერთ-ერთი მთავარი დანიშნულება არის ის, რომ პროფესიული სტანდარტების საფუძველზე უმაღლესი სასწავლებლები ამზადებენ მომავალ მასწავლებლებს.

საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი პირველად 2008 წელს გამოჩნდა (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2008 წლის 21 ნოემბრის ბრძანება №1014 ნოემბერი, 2008) და საბოლოო სახით 2020 წელს ჩამოყალიბდა (მპს, 2020). განათლების სამინისტროს ინფორმაციით მასწავლებლის სტანდარტის შემუშავებაში ჩართულები იყვნენ

სკოლები (სულ 31), მასწავლებლები (სულ 713), მოსწავლეები (სულ 930) და მშობლები (სულ 775) (სგმს, 2007).

ზოგადად, პროფესიული სტანდარტის შემუშავება ხანგრძლივი, შრომატევადი და ძალზე საპასუხისმგებლო საქმეა. ამასთანავე, ის დინამიკური დოკუმენტია, რომელიც დროთა განმავლობაში იცვლება. ცვლილებები სტანდარტში სხვადასხვა ფაქტორთან ერთად უკავშირდება ცვლილებებს საერთაშორისო და ეროვნულ საგანმანათლებლო სისტემაში.

საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი სწორედ ამ ასპექტების გათვალისწინებით დაინერგა. პირველად ის ამოქმედდა 2008 წელს, თუმცა, მისი დინამიკური ხასიათიდან გამომდინარე, რამდენჯერმე განიცადა ცვლილება. უპირველეს ყოვლისა, ეს დაკავშირებული იყო ეროვნული სასწავლო გეგმის ცვლილებასთან. ეს ორი დოკუმენტი ურთიერთდამოკიდებულია და ნებისმიერი სახის ცვლილება განაპირობებს თითოეულის ცვალებადობას. ამასთანავე, სერტიფიცირების პროცესებზე, მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობასა და მოსწავლეთა მიერ მისაღწევ შედეგებზე დაკვირვებითა და ჩატარებული კვლევებზე დაყრდნობით მზადდებოდა ცვლილებები საერთაშორისო საგანმანათლებლო სივრცესთან მისი შესაბამისობის მიზნით.

მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დღევანდელი ვერსია შედგება 7 თავისაგან. პირველი თავი ეხება ზოგად საკითხებს, მეორე თავში მოცემულია სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული კომპეტენციები, მესამე თავში წარმოდგენილია მასწავლებლის პროფესიული პასუხისმგებლობები და ეთიკა, მეოთხე თავი განიხილავს დამატებით მოთხოვნებსა და კომპეტენციებს წამყვანი და მენტორი მასწავლებლებისათვის, ხოლო მეოთხე, მეხუთე, მეექვსე და მეშვიდე თავებში მოცემულია სპეციალური მასწავლებლის კომპეტენციასთან, პროფესიულ ეთიკასთან და მოთხოვნებთან დაკავშირებული საკითხები.

ამგვარად, მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში თავმოყრილია ყველა ის აუცილებელი ცოდნა და უნარები, რომლებიც მოეთხოვება მას, ვინც სკოლაში ასწავლის. სტანდარტი ნორმატიული დოკუმენტია, რომელიც ასევე ეხმარება მასწავლებელს ორიენტაცია აიღოს, რა თეორიული ცოდნის შექმნა და პრაქტიკული

უნარების განვითარება ესაჭიროება მას იმისათვის, რომ დააკმაყოფილოს სტანდარტით გათვალისწინებული მოთხოვნები.

მივიჩნევთ, რომ მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის შემოღება ცალსახად წინგადაგმული ნაბიჯია, რადგან არსებობს ნორმატიული დოკუმენტი, რომელიც არეგულირებს მასწავლებლის შეფასებას საკანონმდებლო დონეზე, მაგრამ მასში განსაზღვრული კომპეტენციების ფლობისა და სრულყოფის ხელშეწყობა უნდა განხორციელდეს შესაბამისი მიზანმიმართული ღონისძიებებით. მართალია, სტანდარტთან ერთად ამუშავდა პროფესიული განვითარების სხვადასხვა პროგრამა, თუმცა პროფესიული სტანდარტის შეფასებისას მასწავლებლები უკმაყოფილებას გამოთქვამენ, რომ მეტი დატვირთვა თეორიულ მასალაზე იყო და პრაქტიკული საქმიანობა შესუსტდა. ისინი ღიად საუბრობენ თეორიული ცოდნის მიწოდების გადაჭარბებულობაზე და კატეგორიულადაც კი მოითხოვენ მეტად ჰქონდეთ პრაქტიკული გამოცდილების მიღების საშუალება, რომ რეალურად გაიღრმავონ და სრულყონ სტანდარტით განსაზღვრული კომპეტენციები და შეასრულონ მათდამი წაყენებული მოთხოვნები.

მასწავლებლის სტანდარტთან დაკავშირებით შენიშვნები აქვთ დარგის ექსპერტებსაც. ისინი არ იზიარებენ სტანდარტში წარმოდგენილ მასწავლებელთა დიფერენციაციის სახელდებას, რადგან მასწავლებლების კატეგორიზაცია უარყოფითად მოქმედებს მასწავლებლის ავტორიტეტზე საზოგადოების თვალში. ისინი ასევე ეწინააღმდეგებიან სტანდარტის სტრუქტურულ ნაწილებს და ფიქრობენ, რომ მასწავლებლის სტანდარტის სტრუქტურული ნაწილები უნდა ეყრდნობოდეს შემდეგ მახასიათებლებს: ცოდნა და გაცნობიერება, ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება და ღირებულებები. შესაბამისად, მათი მოსაზრებით, სტანდარტის სტრუქტურა შემდეგი სახით უნდა იყოს წარმოდგენილი: მასწავლებლის პროფესიული მახასიათებლები, პროფესიული საქმიანობა და მასწავლებლის ზნეობრივ-ეთიკური სახე (ჭკუასელი & ქიტიაშვილი, 2014).

ვიზიარებთ მკვლევართა ამ შეხედულებებს, განსაკუთრებით სტრუქტურულ ნაწილთან დაკავშირებით. მიგვაჩნია, რომ მასწავლებლის სტანდარტი მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასების მარეგულირებელი დოკუმენტია და იქიდან გამომდინარე, რომ ზოგადად, კომპეტენციის ცნება სამ კომპონენტს მოიცავს (ცოდნა,

უნარები და დამოკიდებულებები), ის სწორედ ამ მახასიათებლებზე დაყრდნობით უნდა იყოს აგებული. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებლის პროფესიული მახასიათებლები იქნება მასწავლებლის ცოდნის საზომი, პროფესიული საქმიანობა განსაზღვრავს მასწავლებლის უნარებს, გადაიტანოს ცოდნა საკუთარ საქმიანობაში და მასწავლებლის ზნეობრივ-ეთიკური სახე წარმოადგენს იმ ღირებულებებსა და დამოკიდებულებებს, რომლებსაც მასწავლებელი იზიარებს. ამის უზრუნველყოფით, ვფიქრობთ, მკვლევართა მიერ შემოთავაზებული სტანდარტის სტრუქტურული გადანაწილების ოპტიმალური თეორიული ხედვა გათვალისწინებული იქნება.

მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის შემდგომი მნიშვნელოვანი ცვლილება იყო სასერტიფიკაციო გამოცდები საგანსა და პროფესიულ უნარებში. **სერტიფიცირების პროცესი** გულისხმობდა მასწავლებლების მიერ საგნობრივი და პროფესიული კომპეტენციის დადასტურებას გამოცდის მეშვეობით, რომლის განხორცილებაზეც პასუხისმგებელი იყო შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი. პირველი გამოცდები 2010 წელს ჩატარდა და იგი 2014 წლამდე ნებაყოფლობითი იყო.

მიუხედავად იმისა, რომ შედეგების მიხედვით სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს შორის დაწინაურნენ უცხოური ენის მასწავლებლები (37%) (ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლების შემდეგ (OECD, 2014)), საგნობრივი გამოცდის ჩაბარება და კომპეტენციის დადასტურება მინიმალური 1 კრედიტით, დღემდე გამოწვევად რჩება ბევრი ინგლისური ენის პედაგოგისათვის. გამოცდის შედეგები საყურადღებოა, რადგან, მიუხედავად სასერტიფიკაციო გამოცდების 11 წლიანი გამოცდილებისა, ტესტის სტრუქტურისა და შინაარსის გამარტივებისა, საგნობრივი კომპეტენცია დღემდე ვერ დაადასტურეს მასწავლებლებმა. ვგულისხმობთ იმას, რომ 2010 წელს სასერტიფიკაციო გამოცდებზე გამოყენებული ტესტები მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდა დღევანდელი ტესტისაგან, შეიცვალა ტესტის სტრუქტურა და შინაარსობრივი მხარე. კერძოდ, ტესტიდან ამოღებულია საგნის სწავლებასთან დაკავშირებული მეთოდური საკითხები (სულ 50 კითხვა-ღია და დახურული) და დაემატა წერიტი სახის დავალება საქმიანი კორესპონდენციის (სამოტივაციო წერილი) სახით. შედეგად

თავდაპირველად 120 ქულიანი ტესტი გახდა 90 ქულიანი, რომელიც ამოწმებს და აფასებს მასწავლებლის კომპეტენციას მხოლოდ ენობრივი მიმართულებით.

საქართველოს რეფორმების ასოციაციის „Grass“ მიერ ჩატარებული საქართველოს განათლების სისტემის კვლევის მიხედვით, მასწავლებლის სასერტიფიკატო გამოცდების გასული წლების სტატისტიკა აჩვენებს, რომ მასწავლებლებისთვისაც, გამოცდის ჩაბარების თვალსაზრისით, ერთ-ერთ ყველაზე პრობლემურ საგანს ინგლისური ენა წარმოადგენს (გურგენაშვილი, 2018). სასერტიფიკაციო გამოცდების შედეგების არასახარბიელო სტატისტიკა იყო სერტიფიცირების დასაწყისში და ეს გრძელდება დღესაც, ამიტომაც პროფესიული განვითარების გაძლიერებული, ინდივიდუალიზებული პროგრამა, პირველ რიგში. სწორედ იმ მასწავლებლებს სჭირდებათ, რომლებმაც მინიმალურ დონეზე დაადასტურეს საგნობრივი კომპეტენცია.

სერტიფიცირების შედეგებით თუ ვიმსჯელებთ, საეჭვოა, საქართველოში 90-იან წლებში ჩატარებული მასწავლებელთა ატესტაციის მოცემული შედეგები. ვფიქრობთ, მაშინდელი ატესტაციის შედეგები განპირობებული იყო არა მხოლოდ თავად ტესტირების პროცესის მეთოდოლოგიით, მიდგომითა და ადმინისტრირებით (რადგან მასწავლებლებს წინასწარ დაურიგეს საკითხები ტესტებისა და სავარაუდო პასუხებით სახით), არამედ მაშინდელი საქართველოს ეკონომიკური, სოციალური და პოლიტიკური მდგომარეობით. ასევე ეჭვქვეშ დგება უახლოესი წარსულის უმაღლესი განათლება და მასწავლებლებისთვის შეთავაზებული თანამედროვე პროფესიული განვითარების პროგრამების ეფექტურობა.

თავად სერტიფიცირების პროცესი ბევრი მასწავლებლისათვის დამთრგუნველი, მაგრამ ნამდვილად დროული იყო, რადგანაც, მიუხედავად მანამდე გადადგმული მნიშვნელოვანი ნაბიჯებისა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით, სერტიფიცირებამ მოახერხა, რომ პედაგოგები სერიოზულად დააფიქრა თავიანთ კვალიფიკაციაზე და დააწყებინა ზრუნვა მის მიზანმიმართულ ამაღლებაზე. ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ „რეფორმებს შორის განსაკუთრებით გაბედული ცვლილება იყო მასწავლებლების სერტიფიცირების სისტემის შემოღება, თუმცა, ზოგად განათლებაში მიმდინარე სხვა რეფორმების მსგავსად, მასწავლებლის სერტიფიცირების შედეგები სამეცნიერო კვლევის ობიექტი

არ გამხდარა. შესაბამისად, სერტიფიცირებასთან დაკავშირებულ ბევრ კითხვაზე პასუხი დღემდე უპასუხოდ რჩება (ანდლულაძე, 2016).

მოქმედმა სისტემამ ვერ უზრუნველყო მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეფექტურობა. მასწავლებლის მომზადების არსებული აკადემიური პროგრამები ვერ გაუმკლავდა პროფესიაში არსებულ გამოწვევებს და არსებული პრობლემების გადასაჭრელად შემუშავდა ოფიციალური ნორმატიული დოკუმენტი „მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის“ სახით. იგი პირველად 2011 წელს გამოჩნდა და განსაზღვრავდა მასწავლებლის კარიერული განვითარების საფეხურებს, ასევე მოპოვებული სტატუსის შენარჩუნებისა და კრედიტების მოპოვების ალტერნატივებს.

სქემის მიზანია მოსწავლეთა შედეგების გასაუმჯობესებლად ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლა/სწავლების ხარისხის ამაღლება მასწავლებლის სისტემური პროფესიული განვითარების გზით. მისი მთავარი ამოცანაა მასწავლებლის მომზადების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ინტეგრირებული სისტემის დანერგვა, რომელიც უზრუნველყოფს პროფესიის პრესტიჟის ზრდას, საუკეთესო ახალი კადრების მოზიდვას, არსებული პედაგოგების კვალიფიკაციისა და მოტივაციის ამაღლებას.

მასწავლებლების დამოკიდებულება ამ სქემის მიმართ თავიდანვე ინდიფერენტული იყო. უფრო მეტიც, ისინი არ აღიარებდნენ მას თავიანთი პროფესიული განვითარების სერიოზულ ინსტრუმენტად და ერჩივნათ გამოცდის ჩაბარება. სქემის ფარგლებში წარმოდგენილი სავალდებულო და დამატებითი აქტივობების ნაკრების, ელექტრონული პორტფოლიოს წარმოებას მასწავლებლები არათუ მძაფრად აკრიტიკებდნენ, არამედ ბიუროკრატიულ აქტივობად განიხილავდნენ.

სქემა აქტიურად ამუშავდა 2015 წლიდან. პირველი სასწავლო წელი (2015–2016) პილოტირების წლად გამოცხადდა. აღნიშნულმა დოკუმენტმა რამდენჯერმე განიცადა ცვლილება და საბოლოო სახით 2020 წლის 27 ნოემბერს დამტკიცდა (მპგკწს, 2020).

ზოგადად, სქემა ითვალისწინებს მასწავლებლობის უფლების განახლებას, კატეგორიის მინიჭებას, სავალდებულო კრედიტების ოდენობასა და მათი

დაგროვების შესაძლებლობებს. მისი მთავარი დანიშნულება მასწავლებლის შეფასების კომპლექსური და ეფექტიანი სისტემის შემუშავებაა, რომელიც დაკავშირებულია კარიერულ ზრდასა და ანაზღაურებასთან და მიზნად ისახავს სწავლა/სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას, მასწავლებლის კომპეტენციის ამაღლებას, პროფესიული განვითარებასა და კარიერული ზრდის ხელშეწყობას.

საწყის ეტაპზე, სქემის დანერგვის შედეგად, ამოქმედდა მასწავლებელთა შეფასების, მათთვის სტატუსების მინიჭებისა და სტატუსების შესაბამისი შრომის ანაზღაურების მექანიზმი. იგი გულისხმობდა მასწავლებლის კომპლექსურ შეფასებას საგნის ცოდნის, პროფესიული უნარების, გაკვეთილზე პრაქტიკული საქმიანობისა და კლასგარეშე აქტივობების მიმართულებებით. მასწავლებლის სტატუსები ეფუძნებოდა მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით განსაზღვრულ მოთხოვნებს. სქემის ფარგლებში განისაზღვრებოდა მასწავლებლების შემდეგი სტატუსები: პრაქტიკოსი, უფროსი, წამყვანი და მენტორი. მასწავლებელს ენიჭებოდა ზემოთ ჩამოთვლილი სტატუსები, ან შეინარჩუნებდა მოპოვებულ სტატუსს, თუკი იგი დააგროვებდა შესაბამისი სტატუსის მინიჭებისთვის განსაზღვრულ კრედიტულებს სქემითა და საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი ვადების ფარგლებში. კრედიტების დასაგროვებლად მასწავლებლებს მოეთხოვებოდათ, სქემით გათვალისწინებული აქტივობების სათანადოდ შესრულება. აქვე იყო გამიჯნული სავალდებულო და დამატებითი აქტივობები და სტატუსის შესანარჩუნებლად ან მოსაპოვებლად მასწავლებლებს მოეთხოვებოდათ ამ აქტივობათა განსაზღვრული რაოდენობის განხორციელება. სქემით გათვალისწინებული სტატუსების მიხედვით, გადანაწილებული იყო მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურება.

ახალ სქემაში პრინციპული ცვლილება მასწავლებლის პროფესიიდან გასვლას უკავშირდება. ეს სქემა ვერ არეგულირებს მასწავლებელთა პროფესიიდან გასვლას კრედიტების დაუგროვებლობის გამო. ასევე შეცვლილია სტატუსების გადანაწილების მექანიზმი. ახალი სქემის მიხედვით, კრედიტების მისაღებად მასწავლებლების პროფესიული საქმიანობა უშუალოდ მოსწავლეებსა და სწავლების პროცესს უკავშირდება.

მიუხედავად უამრავი განსჯისა და განხილვისა, სქემას აშკარად აქვს ძლიერი მხარეები, თუნდაც იმის გამო, რომ მასწავლებლის პროფესიული საქმიანობის განხორციელების ერთგვარი ნორმატიული ჩარჩო დოკუმენტია, მაგრამ, ამასთანავე, იგი არის ზოგადი და ბუნდოვანი. ამ სქემის დანერგვის ეფექტურობას ეჭვქვეშ აყენებს რამდენიმე ფაქტორი:

1. სკოლებს აქვთ სრული თავისუფლება მის განხორციელებაში, რაც თავისთავად გულისხმობს დეცენტრალიზაციას, მაგრამ საეჭვოა იმ სკოლების მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება განხორციელდეს ეფექტურად, სადაც კვალიფიციური კადრების დეფიციტია; ამ მოსაზრებას ამყარებს დაკვირვება, ტრენინგებზე მასწავლებელთა მიღწევები და სერტიფიცირების გამოცდის შედეგები;
2. სქემით გათვალისწინებული მიზნების მისაღწევად არ არის შემუშავებული დოკუმენტი, რომელშიც დეტალურად იქნებოდა წარმოდგენილი კონკრეტული მითითებები, აქტივობები, ვადები და საჭირო რესურსები, რომლებიც დაეხმარებოდა ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლებს განვითარდნენ პროფესიულად სკოლის ბაზაზე. კონკრეტული მითითებების ან გზამკვლევის საჭიროებას ამდაგრებს ზემოხსენებული ფაქტორი კვალიფიციური კადრების დეფიციტის შესახებ;
3. სქემის მუდმივი ცვლილება საეჭვოს ხდის მის ეფექტიანობას, მიუხედავად ამ დოკუმენტის დინამიკური ხასიათისა. მიგვაჩნია, რომ სქემას თან უნდა ახლდეს გარკვეული სახის კონკრეტული მითითებების მქონე დოკუმენტი, გზამკვლევის სახით, რომლის ცვლილება მისაღები და აუცილებელიცაა პერიოდულად პროფესიული განათლების ინდივიდუალიზაციიდან გამომდინარე, თუმცა ძირითადი და საკვანძო საკითხები, რომლებიც უნივერსალურ და ეფექტურ მოდელადაა აღიარებული, უნდა იყოს უცვლელი.

§ 1. 5. ინგლისური ენის სწავლა/სწავლების პრიორიტეტები და გამოწვევები

ქვეყნის გლობალიზაციამ მნიშვნელოვნად გააძლიერა ინგლისური ენის როლი და მნიშვნელობა. თითქმის ყველა სფეროში აქცენტი კეთდებოდა მისი ცოდნის აუცილებლობაზე, რადგან დასაქმების ბაზარზე, ადამიანის მიერ საკუთარი კომპეტენტურობის დასაბუთება ამა თუ იმ საკითხში ასევე გულისხმობდა ენის უპირობო ცოდნას.

ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ვკითხულობთ: „საქართველო, როგორც ევროსაბჭოს წევრი ქვეყანა, ენობრივად და კულტურულად მრავალფეროვანი სივრცეში შევიდა. უცხოური ენების ცოდნის გარეშე შეუძლებელია ამ სივრცეში ინტეგრირება და საკუთარი პიროვნული შესაძლებლობების სრულფასოვანი რეალიზება, ამიტომაც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ეროვნული სასწავლო გეგმა ორი ან სამი უცხოური ენის სწავლებას ითვალისწინებს.

უცხოური ენის ცოდნის დამადასტურებელი საერთაშორისო დიპლომების მოპოვების ხელშესაწყობად სასწავლო გეგმაში განსაზღვრულია სასკოლო სტანდარტის შესაბამისობა ევროსაბჭოს მიერ დადგენილ დონეებთან და მითითებულია, სწავლების რომელი საფეხური შეესატყვისება ევროსტანდარტის ამა თუ იმ დონეს“ (ესგ, 2011).

ქვეყანაში მიმდინარე პროცესებიდან გამომდინარე, სახელმწიფომ მნიშვნელოვნად შეცვალა უცხოური ენის სწავლების მიზნები. ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ეს მიზნები შემდეგნაირადაა ჩამოყალიბებული:

უცხოური ენა, როგორც ეროვნული სასწავლო გეგმის განუყოფელი ნაწილი, სასკოლო განათლების მთავარი სახელმწიფო მიზნის განხორციელებას ემსახურება, კერძოდ, ეროვნულ და საკაცობრიო ღირებულებებთან ნაზიარები, თავისუფალი პიროვნების აღზრდას, რომელიც შეძლებს თავისი წვლილის შეტანას სამოქალაქო საზოგადოების ჩამოყალიბებასა და განვითარებაში. უცხოური ენის სწავლების პრიორიტეტული მიზნებია:

მოსწავლეს

- განუვითარდეს პლურილინგვური კომპეტენცია;
- განუვითარდეს სამეტყველო უნარები (მოსმენა, კითხვა, წერა, საუბარი) ორ უცხოურ ენაზე;
- გამოუმუშავდეს სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან წარმატებული კომუნიკაციის უნარი;
- ჩამოყალიბდეს დადებითი განწყობილება ენობრივ-კულტურული მრავალფეროვნების მიმართ და გააცნობიეროს იგი, როგორც სამყაროს მრავალფეროვნების კერძო გამოვლინება;

- განუვითარდეს განსხვავებული კულტურული კონტექსტებისა და ტექსტების გაგების უნარი;
- მოემზადოს თანამოღვაწეობისათვის სხვადასხვა ენობრივ-კულტურული იდენტობის წარმომადგენლებთან;
- განუვითარდეს ენების ეფექტურად სწავლის უნარი (ესგ, 2011).

ინგლისური ენის სწავლების ახალი მიზნების შესაბამისად, შეიცვალა მიდგომები სწავლებისადმი და სხვადასხვა პროგრამისა და პროექტის მეშვეობით ამუშავდა ინგლისური ენის გაძლიერებული, სწავლების მექანიზმი. ბუნებრივია, ამისთვის თავის გართმევა ამ ენის კომპეტენტურ მასწავლებელს უნდა მოეხერხებინა.

უცხოური ენის შესწავლა მრავალმხრივი პროცესია და დიდ ძალისხმევას მოითხოვს როგორც ენის შემსწავლელის, ისე მასწავლებლის მხრიდან. ენის ათვისებისას უამრავი ელემენტია გასათვალისწინებელი, სასურველი შედეგის მიღებას კი სასწავლო პროცესში ყველა ელემენტის ჩართვა განაპირობებს.

ე. შავერდაშვილი თავის სტატიაში „თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილი“ აღნიშნავს: „თუ ერთი საუკუნის წინ უცხო ენის გაკვეთილის მიზანი გრამატიკული წესებისა და კლასიკური ნაწარმოებების თარგმნა და მათი დაზუთხვა იყო (გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდი), დღეს უცხო ენის გაკვეთილის მიზანს შესასწავლ ენაზე კომუნიკაცია და შესასწავლი ქვეყნის კულტურის სწორად აღქმა/დაფასება წარმოადგენს (კომუნიკაციური დიდაქტიკა). ენობრივი მასალის დასწავლას, თარგმანისა და მასალის მექანიკური დაზეპირების გზით, ჩაენაცვლა ენის ათვისება, შინაარსზე ორიენტირებული დისკუსიებისა და კრიტიკული აზროვნების განმავითარებელი დავალებების გზით. უცხო ენების სწავლების ძირითად მიზანს კომუნიკაციური კომპეტენციის, ანუ კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება წარმოადგენს. იმისათვის, რომ მოსწავლემ, შესასწავლ ენაზე კომუნიკაციის დამყარება შეძლოს, აუცილებელია, მას გამოუმუშავდეს შემდეგი კომუნიკაციური უნარ-ჩვევები (სამეტყველო აქტივობები): 1.მოსმენა 2.ლაპარაკი 3.კითხვა 4. წერა“ (შავერდაშვილი, 2013).

განვითარებად ქვეყანაში სხვადასხვა სფეროში ნებისმიერი ფუნდამენტური ცვლილება არსებული სიტუაციის კვლევისა და ანალიზის, ასევე, სხვა, ამ სფეროში მოწინავე, ქვეყნების მაგალითისა და გამოცდილების საფუძველზე ხდება. ამის

გათვალისწინებით, საქართველომაც, სხვა ქვეყნების მსგავსად, ენის ცოდნის, კომპეტენციის შეფასების ძირითად დოკუმენტად, ენების ზოგადევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო აქცია.

ევროპის საბჭოს საერთაშორისო სამუშაო ჯგუფმა შეიმუშავა ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები, ენების სწავლებისა და სწავლის თანმიმდევრული მეთოდების შემოღებისა და გამჭვირვალობის უზრუნველყოფის მიზნით. იგი ენების ზოგადევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) სახელწოდებითაა ცნობილი. ეს დოკუმენტი, ოფიციალურად, გამოქვეყნდა 2001 წელს – ენების ევროპულ წელს, მაგრამ მის პირველ ვარიანტზე მუშაობა გაცილებით ადრე, გასული საუკუნის 90-იან წლებში, დაიწყო. გარდა ორი ოფიციალური ვერსიისა – ინგლისურ და ფრანგულ ენებზე – აღნიშნული დოკუმენტი ითარგმნა სხვა მრავალ ენაზე და მათ შორის ქართულადაც. დოკუმენტი, შედგება ორი ნაწილისაგან:

- აღწერთი სკალა, როგორც ენის გამოყენების, სწავლებისა და სწავლის პროცესის აღწერის საშუალება. აღნიშნული სკალის პარამეტრებია: უნარ-ჩვევები, კომპეტენციები, სტრატეგიები, აქტივობები, საქმიანობის სფერო, ენის გამოყენების განმსაზღვრელი წინაპირობები და დაბრკოლებები;
- ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციების სისტემა, შედგება დესკრიპტორთა ილუსტრირებული სკალისაგან და წარმოადგენს დესკრიფციული სკალების სხვადასხვა პარამეტრისათვის ენათა ფლობის დონეების გლობალურ და დეტალურ სპეციფიკაციებს. ენათა ფლობის ზოგადევროპული სკალის საფუძველს წარმოადგენს დესკრიპტორი „შემიძლია გავაკეთო“ (CE, 2001).

ენათა ფლობის ზოგადევროპული ჩარჩოს (CEFR) ხელშეწყობით, ენების შემსწავლელებს, მასწავლებლებს, გამომცდელებს, ადმინისტრატორებს, ენის პოლიტიკაზე მომუშავე პირებსა და საგანმანათლებლო დაწესებულებებს შესაძლებლობა ეძლევათ, ენების შესწავლის პროცესში წარმატებით გამოიყენონ ენების შესწავლის ზოგადევროპული პროგრამა.

სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიზანია, აღწეროს და განსაზღვროს, თუ რას გულისხმობს ენის კომპეტენტური ცოდნა. შესაბამისად, ენის შემსწავლელს, ამ

აღწერილობის დახმარებით შეუძლია დაადგინოს, თუ რომელი დონის შესაბამისად ფლობს ის უცხო ენას და უკეთ განსაზღვროს, სწავლების შემდგომი მიზნები, ენის ცოდნის სრულყოფისათვის. სტრუქტურულად, ჩარჩო დაყოფილია სამ საფეხურად:

A – ენის ელემენტარული ფლობა (ენის ელემენტარულ დონეზე გამოყენება);

B – ენის დამოუკიდებლად ფლობა (ენის დამოუკიდებლად გამოყენება);

C – ენის თავისუფალი ფლობა (ენის პროფესიული მიზნით გამოყენება).

თითოეული საფეხური თავის მხრივ იყოფა ორ ქვედონედ: დაბალ და შედარებით მაღალ დონეებად:

A		B		C	
ენის ელემენტარულ დონეზე გამოყენება		ენის დამოუკიდებლად გამოყენება		ენის კომპეტენტური გამოყენება	
A ¹	A ²	B ¹	B ²	C ¹	C ²
ენის გასაღები	ენის საფუძველი	ზღვრული	ზღვრული განვითარებული	პროფესიული	სრულყოფილი

ენის ცოდნა დაყოფილია ცალკეულ კომპეტენციებად (ლაპარაკის, მოსმენის, წერის, კითხვის უნარ-ჩვევები, გრამატიკული, ლექსიკური, ორთოგრაფიული, ცოდნა, წარმოთქმა; ინტერკულტურული, სოციოლინგვისტური, პარალინგვისტური კომპეტენციები და სხვა). თითოეული ამ კომპეტენციის აღწერილობა, ცალკეული საფეხურისთვის შეფასებისა და სასწავლო მიზნების განსაზღვრის საშუალებას იძლევა. ეს აღწერილობები ქმნიან ე.წ. კომპეტენციების სკალებს.

ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები („შემიძლია გავაკეთო“ დესკრიპტორთა მეშვეობით) გაგების, მეტყველებისა და წერისთვის წარმოდგენილია დესკრიპტორთა შემდეგ სკალაში: მოსმენა, კითხვა, სამეტყველო ინტერაქცია, წერითი ინტერაქცია, სამეტყველო პროდუცირება, წერითი პროდუცირება.

ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციების გლობალური სკალები დეტალურად წარმოდგენილია 54 სპეციფიკური დესკრიპტორის/აღმწერის მეშვეობით.

აღნიშნული დოკუმენტის შექმნა მნიშვნელოვანია ინგლისური ენის მასწავლებლებისთვის. კერძოდ, მე-20 საუკუნის ბოლო წლებში ენობრივი ცოდნის განმსაზღვრელი ტესტების მომრავლებამ (TOEFL – Test of English as a Foreign Language, TOEIC – Test of English for International Communication, IELTS – International

English Language Testing System, FCE – First Certificate in English, PET– Preliminary English Test) და ტესტის შეფასების საკუთარი სკალის არსებობამ, დღის წესრიგში დააყენა მათი ერთმანეთთან შესაბამისობაში მოყვანის საკითხი. დღეს უკვე ევროპის მრავალ წამყვან ქვეყანაში სწორედ ენების ზოგადევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოთი განისაზღვრება უცხოური ენის ცოდნის დონე. ის წარმოადგენს ენების შესწავლისა და სწავლების საერთო სტანდარტს. ამ ქვეყნებში უცხოური ენების მასწავლებლები და სასწავლო დაწესებულებები ტერმინოლოგიის, ენობრივი კომპეტენციების დონეების, პედაგოგიური მასალებისა თუ პროგრამების, სასწავლო პროცესში შეფასების საერთო ნორმების შემუშავებისას ეყრდნობიან აღნიშნულ დოკუმენტს. ამავე დროს, ის შეუცვლელია ენის შემსწავლელებისთვის, რომელთაც მისი მეშვეობით შეუძლიათ გაცილებით ადვილად და ზუსტად განსაზღვრონ ენის ცოდნის დონე და ასევე მისი შესწავლის რომელ ეტაპზე იმყოფებიან.

თ. ერისთავი თავის სტატიაში: „როგორ ეხმარება მასწავლებელს ენების საერთაშორისო ევროპული ჩარჩო“ აღნიშნავს: „ენების საერთოევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს დეტალური ცოდნა საგრძნობლად გაუადვილებს უცხოური ენების მასწავლებლებს, სასწავლო პროცესში სწორად განსაზღვრონ პრიორიტეტები და უზრუნველყონ თითოეული კომპეტენციის შეძლებისდაგვარად თანაბრად განვითარება. მოსწავლეები ხშირად რომელიმე ერთ კომპეტენციას ანიჭებენ უპირატესობას (უმეტესად ეს არის წერა ან ლაპარაკი) და მის ხარჯზე ცდილობენ ფონს გასვლას. მასწავლებლის უპირველესი ამოცანაა, კარგად აუხსნას, რომ DELF-ის დიპლომის მოსაპოვებელ გამოცდებზე რომელიმე ერთ ენობრივ კომპეტენციაში 5 ქულაზე დაბალი შეფასება, სრულიად ანულებს სხვა კომპეტენციებში მიღებულ შედეგებს. ესე იგი, ამა თუ იმ მიზეზით რომელიმე, თუნდაც ერთი კომპეტენციის იგნორირებამ მასწავლებელსა და მოსწავლეს მთელი წლის შრომა შესაძლოა წყალში ჩაუყაროს“ (ერისთავი, 2015).

უცხო ენის სრულყოფილად ათვისებისას, მოსწავლესთან ერთად დიდი როლი ენიჭება მასწავლებელს, რომლის კვალიფიკაცია და კომპეტენცია ამ საგანში პირდაპირ უკავშირდება მოსწავლეების მიერ მიღწეულ შედეგებს. რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის პროფესიული განვითარება, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება. ამან განაპირობა ქართველი მასწავლებლების

მცდელობა, შეეცვალათ მიდგომები ენის სწავლების დროს და გამოეყენებინათ მსოფლიოში უკვე კარგად დანერგილი – კომუნიკაციაზე ორიენტირებული სწავლება, მაგრამ კვალიფიციური კადრების დეფიციტის გამო მნიშვნელოვნად ვერ შეიცვალა არსებული სიტუაცია.

მიუხედავად პრიორიტეტისა, რომელიც ენიჭება ინგლისური ენის ცოდნის განვითარებას განათლების რეფორმის პროექტებში, არსებული რეალობა გვიჩვენებს, რომ ინგლისურ ენაზე სწავლის შედეგები ხშირად გასაოცრად ცუდია. ბევრი მოსწავლე საშუალო სკოლას ინგლისური ენის ცოდნის A1 ან A2, ხოლო სტუდენტი უნივერსიტეტს A2 ან B1 დონით ამთავრებს, როდესაც უმაღლეს სასწავლებელში სწავლის გასაგრძელებლად ან დამსაქმებელთა მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად საჭიროა ენის კომპეტენციის B1 ან C1 დონე.

საქართველოსთან ერთად, მსგავსი პრობლემის წინაშე დგას მსოფლიოს მრავალი ქვეყანა. ევროკომისიის მიერ განხორციელებული ბოლო პროექტის –SurveyLang მიხედვით, ევროპის არაინგლისურენოვან ქვეყნებში საშუალო სკოლადამთავრებული მოსწავლეების დიდმა ნაწილმა ვერ შეძლო ინგლისურად ლაპარაკი იმ დონეზე, რომელიც რეალურ ცხოვრებაში ენის დამოუკიდებლად გამოყენებას გულისხმობს. პროექტმა გაზომა ევროპის რამდენიმე ქვეყნის საშუალო სკოლებში ენის კომპეტენცია პირველ და მეორე უცხო ენაზე და შედეგებმა აჩვენა, რომ დამოუკიდებელი მომხმარებლის დონეს – B1 და ზემოთ – გამოცდილი სტუდენტების მხოლოდ 42% აღწევს, მაშინ როცა CEFR-ის მიხედვით, ენის ცოდნის კომპეტენცია განისაზღვრება A1 – დან C2 – მდე და B1 დონე ითვლება ყველაზე დაბალ დონედ, რომლიდანაც იწყება ენის დამოუკიდებლად გამოყენების კომპეტენცია (EC, 2012).

შედეგების ზოგადი მაჩვენებელი მიგვანიშნებს, რომ პრობლემის მოგვარების გზა ინგლისური ენის შემსწავლელთა მხარდაჭერაა, რომ მათ მიაღწიონ ინგლისურის სათანადო დონეს გრძელვადიანი, ეფექტური განათლების პოლიტიკის საშუალებით, რომელიც ორიენტირებულია ხარისხიან სწავლებაზე, რაც თავისთავად ეფექტური სწავლის წინაპირობაა.

სწავლების ხარისხი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელსაც არსებითი გავლენა აქვს მოსწავლეთა სწავლაზე. ამიტომაც, მასწავლებლები აშკარად

საჭიროებენ წვრთნას, რათა გაიზარდოს მათი კომპეტენცია ენაში და ფეხი აუწყონ ენის სწავლების თანამედროვე მოთხოვნებს.

საქართველოს მსგავსად, მსოფლიოს მრავალი ქვეყანა განიცდის ინგლისური ენის გადამზადებული მასწავლებლების მნიშვნელოვან დეფიციტს. ამის მიზეზი ხშირად არის ის, რომ, ვინც ენას კარგად ფლობს, უფრო მომგებიანი სამუშაოების გამო, ნაკლებად საქმდება განათლებაში.

მასწავლებლების დაბალი კომპეტენცია ენაში ხშირად იწვევს კლასებში მოსწავლეთა მშობლიური ენის გამოყენების ტენდენციას. ეს, ბუნებრივია, ამცირებს ინგლისური ენის მოცულობასა და ხარისხს, რაც აუცილებელია შემსწავლელთა ინგლისური უნარების განვითარებისათვის. შედეგად, მასწავლებლები ქმნიან მასწავლებელზე ორიენტირებულ სასწავლო გარემოს, რადგან ეს მიდგომა საშუალებას აძლევს მათ თავიდან აიცილონ ლინგვისტური დისკომფორტი (Altinyelken, 2010).

მასწავლებლების შეზღუდული კომპეტენცია ინგლისურ ენაში ასევე ზღუდავს მოსწავლეებს, განავითარონ საკომუნიკაციო უნარები. ვგულისხმობთ იმას, რომ მასწავლებლების მიერ არჩეული აქტივობები ხშირად გრამატიკული წესების ახსნა, ლექსიკის იზოლირებულად დამახსოვრება, ხმამაღალი კითხვითა და ტექსტების თხრობით შემოიფარგლება, რაც მოსწავლეს არ აძლევს ამ ენაზე კომუნიკაციის შესაძლებლობას. ასეთი მიდგომა ინგლისური ენის სწავლებას გადააქცევს საგნად, რომლის შესწავლაც საჭიროა და ენა, რომლითაც ის ფუნქციონირებს, გადადის მეორე პლანზე.

დროის ფაქტორი ასევე დიდ გავლენას ახდენს მასწავლებლების ენობრივი კომპეტენციის გაუმჯობესებასა და სრულყოფაზე. კვლევამ, რომელშიც 2300 -ზე მეტი მასწავლებელი მონაწილეობდა, აჩვენა, რომ მასწავლებელთა 78%-ს წარმოადგენდნენ ქალები, რომლებიც უკმაყოფილო იყვნენ პროფესიული განვითარების ფარგლებში დროის მენეჯმენტით. პროფესიული განვითარების დიდი ნაწილი სკოლის გარეთ ხორციელდებოდა და მასწავლებელთა ოჯახური მდგომარეობა და სამუშაო გრაფიკთან შეუსაბამობა, მიუხედავად მათი მოტივაციისა, ზღუდავდა მათ პროფესიულ განვითარებას (Schleicher, 2016).

მასწავლებელთა უკუკავშირები ასევე მიუთითებს არასათანადო სასწავლო გარემოზე, რაც მათ ხელს უშლით სწავლა/სწავლება წარმართონ ეფექტურად. ისინი ასახელებენ ისეთ გარემოებებს, როგორებიცაა: მრავალრიცხოვანი კლასები, შერეული შესაძლებლობების მოსწავლეები, მოსწავლეთა და მასწავლებელთა მოტივაცია, მოსწავლეთა და მშობელთა მოლოდინები, შეფასებასა და კურიკულუმს შორის შეუსაბამობა, შეზღუდული რესურსები (Orafi & Borg, 2009). რესურსებთან დაკავშირებით, არ შეიძლება არ გამოიყოს საკლასო ოთახებში თანამედროვე ტექნოლოგიების არარსებობა, რაც ასევე განაპირობებს სწავლა/სწავლების ხარისხის შეუსაბამობას თანამედროვე ციფრულ სამყაროსთან.

აღსანიშნავია, რომ ციფრული რევოლუციის ზრდის შედეგად მნიშვნელოვნად გაიზარდა ენის სწავლების კომპეტენცია, მაგრამ საკლასო ოთახებში ტექნოლოგიების ნაკლებობასთან ერთად, მასწავლებლები ეფექტიანი სწავლების ერთ-ერთ შემაფერხებელ მიზეზად ასახელებენ არასაკმარის უნარ-ჩვევებს, რომლებიც საჭიროა ტექნოლოგიის ინტეგრირებისათვის საკლასო პრაქტიკაში.

ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD–Organisation for Economic Co-operation and Development) ანგარიშის თანახმად, მსგავსი მტკიცებულებების გათვალისწინებით, ორი უმნიშვნელოვანესი უნარი სჭირდება მასწავლებელს: ისტ სწავლების უნარ-ჩვევები და ახალი ტექნოლოგიების გამოყენება სამუშაო ადგილზე (OECD, 2014).

მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია იმის გააზრება, რომ შეხედულება „ენის კარგად სწავლება მხოლოდ ამ ენაზე მშობლიურად მოსაუბრე ადამიანს შეუძლია“ მცდარია. ენის სწავლება შეუძლია მხოლოდ იმას, ვინც კარგად ფლობს ენის სტრუქტურას. დ. კრისტალის მოსაზრებით, ენას ყველა სახის ადამიანი ფლობს, მაგრამ მათგან მხოლოდ მცირე ნაწილმა იცის საკმარისად ენის სტრუქტურა, რომ შეძლონ მისი სწავლება (Crystal, 2014).

ინგლისური ენის სწავლების თანამედროვე მოთხოვნების შემუშავების ფონზე, საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემის დაკვეთა მათ მიმართ განსხვავებული იყო. ის მათგან ლიდერის ფუნქციის შესრულებას მოითხოვდა სწავლების ახალი მიდგომების დანერგვის დროს. ეს ბუნებრივად იყო, რადგან ამ საგნის მასწავლებლები ასწავლიდნენ ენას, რომელიც არა მხოლოდ მსოფლიოს გლობალურ

ენადაა აღიარებული, არამედ სწორედ ამ ენაზე იყო შესაძლებელი მნიშვნელოვანი და საჭირო ლიტერატურის მოძიება სწავლა/სწავლების საკითხებთან დაკავშირებით. მარტივად რომ ვთქვათ, სწორედ ინგლისურენოვანი ლიტერატურაა პირველწყარო იმ მიდგომების, თეორიების, სტრატეგიებისა და ხერხების, რომელთა დანერგვითაც მნიშვნელოვნად შეიცვლებოდა სწავლა/სწავლების პროცესი სასკოლო სისტემაში.

ინგლისური ენის სწავლა/სწავლების საერთაშორისო ჩარჩოში მოქცევამ დღის წესრიგში დააყენა საგანმანათლებლო სფეროში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების ამუშავება და ხელი შეუწყო ამ პროცესის გაძლიერებას საერთაშორისო ორგანიზაციებთან პარტნიორობითა და თანამშრომლობით. აღსანიშნავია, რომ პროფესიული ხასიათის ტრენინგებში მონაწილეობის საშუალება ინგლისური ენის მასწავლებლებს სხვა საგნის მასწავლებლებზე ადრე მიეცათ, რამაც ერთგვარად განაპირობა მათი დაწინაურება პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით, სხვა საგნის მასწავლებლებთან შედარებით. ეს აისახა სასერტიფიკაციო გამოცდების შედეგებშიც და თვალსაჩინოა სხვადასხვა სახის პროფესიულ ღონისძიებაში მათი მიღწევებითაც.

პროფესიულ განვითარებაში მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებს შეეძლოთ, გააკონტროლონ საკუთარი განვითარების პრიორიტეტები. ამისათვის, უპირველეს ყოვლისა, აუცილებელია მასწავლებლებმა დაადგინონ, რა პროფესიულ კომპეტენციებს ფლობენ და პროფესიული განვითარების რომელ საფეხურზე იმყოფებიან ისინი. ეს მათ ეხმარება პროფესიული განვითარების საჭიროებების დადგენასა და სამომავლო პერსპექტივების განსაზღვრაში. ამ საკითხების გადაწყვეტაში მათ მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს უწყვეტი პროფესიული განვითარების ჩარჩოები.

უწყვეტი პროფესიული განვითარების ჩარჩოები წარმოდგენილია სხვადასხვა საერთაშორისო ორგანიზაციის, ბრიტანეთის საბჭოს (British Council), კემბრიჯის ინგლისურისა (Cambridge English) და ენის სწავლების ხარისხის ევროპული ასოციაციის (EAQUALS – European Association for Quality Language Services) მიერ და ჩვენთვის მნიშვნელოვანია მათი, როგორც ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ინსტრუმენტის განხილვა.

უწყვეტი პროფესიული განვითარების ჩარჩო იძლევა მკაფიო გზებს მასწავლებელთა განვითარებისათვის, რადგან მასში წარმოდგენილია ცოდნის, უნარებისა და ქცევის აღწერილობები, რომლებიც უზრუნველყოფს ეფექტურ სწავლებას სხვადასხვა დონეზე და სხვადასხვა კონტექსტში.

ეს ჩარჩოები უცხოური ენების მასწავლებლებისათვის წარმოადგენს ინოვაციურ ინსტრუმენტს, რომლის ძირითადი მიზანია, ენის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა განურჩევლად სამიზნე ენისა, რომელსაც ისინი ასწავლიან. ამასთანავე, ისინი არის ენის მასწავლებლების, მასწავლებელთა განათლებასა და პროფესიულ განვითარებაზე პასუხისმგებელი პირებისა და ენის შემსწავლელი დაწესებულებების ხელმძღვანელებისთვის სათანადო ინსტრუმენტის, ენის მასწავლებლების კომპეტენციების გამოსავლენად და მათი საჭიროებების გათვალისწინებით მათივე პროფესიული განვითარების ხელშესაწყობად. ამგვარად, მათი მიზანია კვალიფიკაციის ასამაღლებელი აქტივობებისა და ენის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ხარისხის ამაღლება.

ამ ორგანიზაციების მიერ წარმოდგენილ ჩარჩოებს გააჩნია შემდეგი ძირითადი და საერთო პრინციპები:

- პოზიტიურობა – can-do აღწერილობების მიხედვით წარმოდგენილია, მასწავლებლებს რა შეუძლიათ და რა არ შეუძლიათ პროფესიული განვითარების კონკრეტულ საფეხურზე;
- მრავალწახნაგოვნება – ისინი არ წარმოადგენს საერთო კომპეტენციის შეფასების სწორხაზოვან, წრფივ სკალას. სტრუქტურულად თითოეულში წარმოდგენილი აღწერილობები სრულად ასახავენ ენის მასწავლებლის საქმიანობის მრავალწახნაგოვან ხასიათს, რადგანაც თავად სწავლების სწავლის პროცესი არ არის კომპეტენციების სწორხაზოვანი დაგროვება და ზრდა;
- განვითარების ეტაპების კატეგორიზაცია – ეს აღწერილობები ენის მასწავლებლების კვალიფიკაციებისა და კომპეტენციებს პროგრესის საფეხურების მიხედვით წარმოაჩენენ. მას აქვს თავისი კატეგორიები, რაც ითვალისწინებს არასწორხაზოვან განვითარებას მთლიანობაში;
- კომპეტენციის აღწერილობები (პროფილები) – წარმოადგენს მასწავლებელთა კომპეტენციებს და აჩვენებს რა კომპეტენციები სურთ, რომ განავითარონ;

- ჩარჩოები მოსახერხებელია როგორც ცალკეული მასწავლებლისათვის, ასევე მასწავლებელთა ჯგუფებისათვის, რადგანაც ყველა მასწავლებელს, ძალიან გამოცდილსაც კი, აქვს რაღაც გარღვევები და სისუსტეები გარკვეულ სფეროებში;
 - სიმარტივე – ჩარჩოები ადვილი გასაგები და გამოსაყენებელია;
 - მხარდაჭერა და ხელშეწყობა – ჩარჩოები უპირველესად განვითარების ინსტუმენტებია და მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული ზრდის მხარდასაჭერადაა შექმნილი;
 - თვითშეფასება და შეფასება – ეხმარება მასწავლებლებს თვითშეფასებასა და კოლეგების შეფასებაში. ენის მასწავლებლებს საკუთარი საგაკვეთილო პროცესის საფუძვლიანი და ობიექტური შეფასების საშუალებას ეძლევათ. ასევე კოლეგებს, მენტორებს, ტრენერებს შეუძლიათ მისი გამოყენება კვალიფიკაციის ამაღლების საჭიროების დასადგენად და სასწავლო ხარისხის განვითარების უზრუნველსაყოფად;
 - რეფლექსია – თვითშეფასებისა თუ სხვათა მიერ შეფასებისას მასწავლებლები აცნობიერებენ საკუთარ ნაკლოვანებებსა და პროფესიული განვითარების საჭიროებებს და ამ ჩარჩოების გამოყენება იძლევა ქმედით სტიმულს რეფლექსიისა და კონკრეტული ღონისძიებების დაგეგმვისათვის;
 - ენის გაკვეთილის ერთიანი ევროპული სტანდარტი – ჩარჩოები ერთიანი სტანდარტია უცხოური ენების მასწავლებლებისათვის;
 - ღია ხასიათი – ჩარჩოები არ აღიქმება როგორც დასრულებული პროდუქტი. შესაძლებელია მათი გაფართოვება და შევსება ახალი კატეგორიებითა და აღწერილობებით და სხვადასხვა კონტექსტზე მორგება. ჩარჩოების მუდმივი დახვეწა - განვითარება შესაძლებელი და აუცილებელი პროცესია;
- ამ ჩარჩოების გამოყენება სხვადასხვა სფეროშია შესაძლებელი. განვიხილოთ ისინი:
- ინგლისური ენის მასწავლებლებს შეუძლიათ მისი გამოყენება საკუთარი კომპეტენციების შესაფასებლად (თვითშეფასება) მათი პროფესიული თუ კარიერული წინსვლის ნებისმიერ ეტაპზე. ამისათვის საკმარისია შესაბამისი დესკრიპტორის არჩევა და ამის შემდეგ ცარიელი ბადის შესაბამისი უჯრის მარკირება. მასწავლებლებს შეუძლიათ მათი ინდივიდუალური პროფესიული განვითარების გზების აღმოჩენა და ამ მიმართულებით პროფესიულ

განვითარებაზე პასუხისმგებელი პირებისგან საჭირო რჩევების მიღება. ამგვარი თვითშეფასების განხორციელება შესაძლებელია გარკვეული პერიოდულობით, რაც საკუთარი პედაგოგიური განვითარების დაკვირვებისა და მონიტორინგის საშუალებას იძლევა;

- გვეხმარება სხვა მასწავლებლის ან მასწავლებელთა ჯგუფის კომპეტენციების შესახებ ინფორმაციის მოგროვებასა და ანალიზში. ციფრული ტექნოლოგიის მეშვეობით იქმნება ჯგუფების პროფილები და ამავე ტექნოლოგიების გამოყენებით შესაძლებელია მონაცემთა ანალიზი, რაც გვეხმარება თვალი გავადევნოთ მასწავლებელთა პროფესიული წინსვლასა და შეფასებას. ეს ასევე ხელს შეუწყობს პროფესიული განვითარების კუთხით არსებული ხარვეზებისა და ნაკლოვანებების გამოვლენაში;
- პროფესიული განვითარება – თვითშეფასებისა და კოლეგების შეფასების საფუძველზე შედგენილი ინდივიდუალური და ჯგუფური პროფილები პროფესიულ განვითარებაზე პასუხისმგებელ პირებს მიზანმიმართული დახმარების გაწევის საშუალებას აძლევს. ეხმარება მათ მასწავლებელთა საჭიროებების შესაბამისი პროფესიული განვითარების აქტივობების დაგეგმვასა და შერჩევაში. სხვადასხვა სახის საგანმანათლებლო და ტრენინგპროგრამების შემუშავებაში;
- ენის შემსწავლელ საგანმანათლებლო დაწესებულებების ხელმძღვანელ პირებს ეხმარება ობიექტური გადაწყვეტილების მიღებაში (ახალი მასწავლებლის შერჩევა / დაქირავება, ენის მასწავლებლებზე ახალი პასუხისმგებლობების დაკისრება და ა.შ.);
- უზრუნველყოფს ენის გაკვეთილის ხარისხის ამაღლებას საგანმანათლებლო დაწესებულებასა და კონტექსტში, რადგან მასში წარმოდგენილი შეფასების სტანდარტები ზოგადი და უნივერსალური ხასიათისაა და არც ერთ საგანმანათლებლო დაწესებულებაზე არაა მიბმული;
- სერტიფიცირება – ჩარჩოები შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც ენების მასწავლებელთა სერტიფიცირების საფუძველი;
- მათი ძირითადი სამიზნე ჯგუფებია: კერძო და საჯარო სასკოლო სექტორში დასაქმებული ენის მასწავლებლები, მენტორები, ტრენერები, განათლებასა და

პროფესიულ განვითარებაზე პასუხისმგებელი ორგანიზაციებისა და ცენტრების ხელმძღვანელი პირები. ენის შემსწავლელი საგანმანათლებლო დაწესებულებები (სკოლები, კოლეჯები, უნივერსიტეტები, სასწავლო ცენტრები), ხარისხის განვითარების ორგანიზაციები, განათლების სამინისტროები, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი.

მეტი თვალსაჩინოებისათვის განვიხილოთ თითოეული ჩარჩოს დიზაინი და შინაარსის ძირითადი ასპექტები:

ევროპულ პროფილთა ბადეში (EPG – European Profiling Grid) აღწერილობები სამ მოზრდილ ფაზაშია გადანაწილებული, რომელიც, თავის მხრივ, ორ - ორ უფრო მცირე ფაზად იყოფა. თითოეული ფაზა მოიცავს და ეფუძნება წინა ფაზაში აღწერილ კომპეტენციებს, ავსებს და თანდათან სრულყოფს მათ დამატებითი კომპეტენციებით. ეს აღწერილობები ენის მასწავლებლების კვალიფიკაციებისა და კომპეტენციების პროგრესიას საფეხურების (სულ 6 საფეხური) მიხედვით წარმოაჩენენ. თითოეული ფაზა მოიცავს ოთხ ძირითად კატეგორიას, რომლებიც კვალიფიკაციებსა და უცხოური ენის სწავლების კომპეტენციებს აღწერენ: კვალიფიკაცია/გამოცდილება, საკვანძო პედაგოგიური კომპეტენციები, გამჭოლი კომპეტენციები და პროფესიონალიზაცია. საერთო ჯამში, ევროპული პროფილთა ბადე ვერტიკალურად დაყოფილია ცამეტ კატეგორიად, რომლებიც ხსენებულ ოთხ ძირითად კატეგორიაშია გადანაწილებული.

პროფილთა ბადეში პირველი ძირითადი კატეგორიაა კვალიფიკაცია / გამოცდილება და იგი მოიცავს ოთხ ქვეკატეგორიას, რომლებიც აღწერს: მასწავლებლის სამიზნე ენის ცოდნის დონეს, მიღებულ განათლებას ან კვალიფიკაციას, მიღებული განათლების ან ტრენინგების პრაქტიკულ შედეგს (იზომება გაკვეთილებზე განხორციელებული დაკვირვებისა და შეფასების ფორმით) და პროფესიულ გამოცდილებას (იზომება ჩატარებული გაკვეთილების რაოდენობით).

მეორე ძირითადი კატეგორიაა საკვანძო პედაგოგიური კომპეტენციები, რომელიც ასევე ოთხ ქვეკატეგორიას მოიცავს და აღწერენ ენის მასწავლებლის ცოდნასა და უნარებს მეთოდოლოგიის, მეცადინეობისა და სასწავლო კურსის დაგეგმვის კუთხით, ინტერაქტიული პროცესების მართვის მიმართულებებით.

მესამე ძირითადი კატეგორიაში მოცემულია გამჭოლი კომპეტენციები სამი ქვეკატეგორიით: ინტერკულტურული კომპეტენცია, ენობრივი ცნობიერება, ციფრული და მედიაწიგნიერება, ხოლო მეოთხე ძირითადი კატეგორია ეთმობა პროფესიონალიზაციას და მოიცავს ორ ქვეკატეგორიას: პროფესიული განვითარება და ადმინისტრირება. აქ ყურადღება ეთმობა ადმინისტრაციული ფუნქცია-ვალდებულებების შესრულების ფორმას, ხარისხსა და კოლეგიალური თანამშრომლობის უნარს, ისევე როგორც საკუთარი პროფესიული წინსვლისთვის და სამუშაო ადგილის განვითარებისათვის განხორციელებულ აქტივობებს (EPG, 2011).

კემბრიჯის ინგლისური ენის მასწავლებელთა საკვალიფიკაციო ჩარჩო (CETF–Cambridge English Teaching Framework) საკვანძო ცოდნისა და უნარების ნაკრებია, რომელთა დემონსტრირება ხდება სხვადასხვა დონესა და კონტექსტში. ამ დოკუმენტის მიზანია დაეხმაროს მასწავლებლებს ამოიცნოს პროფესიული განვითარების რომელ ეტაპზე არიან და რა მიმართულებით უნდა განავითარონ უკვე არსებული ცოდნა და უნარები. იგი 5 კატეგორიადაა წარმოდგენილი. ესენია: 1. სწავლა და შემსწავლელი. 2. სწავლა, სწავლება და შეფასება. 3. ენობრივი უნარები. 4. ენობრივი ცოდნა. 5. პროფესიული განვითარება და ღირებულებები. კატეგორია, თავის მხრივ, ჩაშლილია კომპონენტებად და მთლიანობაში მათი რიცხვი 36–ია. ჩარჩო სტრუქტურირებულია მასწავლებლის განვითარების სხვადასხვა ეტაპის მიხედვით, რის მეშვეობითაც ხდება მასწავლებელთა შემდეგი სახის კატეგორიზაცია: 1. დამწყები, 2. განვითარებადი, 3. გამოცდილი და 4. ექსპერტი.

კემბრიჯის ინგლისური ენის სწავლების ჩარჩო ასევე ცხრილის სახით წარმოადგენს განვითარების თითოეულ ეტაპზე მყოფი მასწავლებლისთვის შესაფერის რესურსებსა და აქტივობებს, რომლებიც ერთგვარი გზამკვლევაა მათთვის შეარჩიონ შესაფერისი აქტივობები, განავითარონ საკუთარი პროფესიული კომპეტენციები და გადავიდნენ განვითარების შემდგომ ეტაპზე (CETF, 2014).

ბრიტანეთის საბჭოს მიერ შექმნილი უწყვეტი პროფესიული განვითარების (CPD – Continuing Professional Development) საკვალიფიკაციო ჩარჩო წარმოადგენს საფუძვლებს, რომლებსაც ინგლისურის მასწავლებლები გადიან კარიერის მანძილზე. მასში გაწერილია აქტივობები თითოეული საფეხურისთვის, რაც აადვილებს

მასწავლებელთა კონკრეტული ჯგუფისთვის დადგინდეს და შეირჩეს განვითარებისთვის შესაფერისი აქტივობები.

მასწავლებელთა განვითარების 4 ძირითადი ეტაპია აქ მოცემული: 1. ინფორმირებულობა / გაცნობიერება – მასწავლებელს სმენია და იცის პროფესიული პრაქტიკის შესახებ; 2. გაგება – მასწავლებლებს ესმით რა არის პროფესიული განვითარება და აცნობიერებენ მის მნიშვნელობას. 3. საქმიანობა – მასწავლებლები პრაქტიკაში ახორციელებენ თავიანთი კომპეტენციის დამადასტურებელ სხვადასხვა საქმიანობას. 4. ინტეგრაცია – მასწავლებლები წარმოაჩენენ მაღალ კომპეტენციებს.

მასწავლებლები ვითარდებიან შემდეგი აქტივობების შესრულების მეშვეობით:

- მათი პროფესიული განვითარებისთვის მიზნების დასახვითა და ამ მიზნების მისაღწევად აქტივობების დაგეგმვით;
- მათი საჭიროებებისა და განვითარების საფეხურის შესაბამისი ტრენინგ კურსების გავლით;
- საკლასო პრაქტიკისთვისა და პირადი განვითარებისთვის საჭირო რესურსებზე წვდომითა და მათი გამოყენების შესწავლით;
- ინგლისური ენის მასწავლებელთა სხვადასხვა კავშირსა და ქსელში გაწევრიანებით.

ბრიტანეთის საბჭოს საკვალიფიკაციო ჩარჩოს მიხედვით, მასწავლებელთა პროფესიონალიზმის განმსაზღვრელი კომპეტენციებია: სასწავლო პროცესის დაგეგმვა, შემსწავლელთა გაგება, საკლასო მენეჯმენტი, საგნის ცოდნა, რესურსების მართვა, შემსწავლელთა შეფასება, ტექნოლოგიების ინტეგრაცია, პროფესიული განვითარების უზრუნველყოფა, ინკლუზიური განათლების პრინციპები, მრავალენობრივი მიდგომების გამოყენება, 21-ე საუკუნის უნარ-ჩვევების განვითარება და საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და პრაქტიკის გაცნობიერება.

თითოეული ეს კომპონენტი, თავის მხრივ, ჩაშლილია ამ კომპეტენციის დამადასტურებელ ინდიკატორებში. ამ მიდგომის ფარგლებში მასწავლებელთა კომპეტენციების განვითარება სხვადასხვა ფორმით/აქტივობით ხდება. ეს აქტივობებია: უწყვეტი პროფესიული განვითარების დღიურისა და გეგმის წარმოება, საკლასო პრაქტიკის კვლევა, ტრენინგის გავლა, ვორქშოპებსა და სემინარებში

მონაწილეობა/დასწრება, პროფესიული ჟურნალების, წიგნების კითხვა, ახალი რესურსების/მასალების გამოყენება, კოლეგებთან თანამშრომლობა/დასწრება;

განხილული ჩარჩო-დოკუმენტები გზამკვლევა პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებული მასწავლებლებისთვის, რადგან ისინი მიუთითებენ იმ საწყის ადგილზე, საიდანაც განვითარება უნდა დაიწყოს და სხვადასხვა გზებით უზრუნველყოფს სვლას პროგრესისკენ. ამასთანავე, ისინი დამხმარე ინსტრუმენტია საგანმანათლებლო დაწესებულებებისათვის, რადგან:

- ეხმარება, დაადგინოს შესაფერისი აქტივობები მასწავლებელთა კონკრეტული ჯგუფის საჭიროებებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით.
- მოიცავს განვითარების შესაძლებლობების ფართო არჩევანს, სპექტრს.
- იძლევა ინგლისურის სწავლების სტანდარტის ამაღლების საშუალებას.
- ადვილად ერგება ადგილობრივი კონტექსტის საჭიროებებს.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოში მიმდინარე განათლების რეფორმის ძირითადი მიზანია განათლების ხარისხის ამაღლება და მისი საყოველთაო მისაწვდომობის უზრუნველყოფა. ამ მიზნის მისაღწევად სახელმწიფომ მთელი რიგი ძირეული ცვლილებები განახორციელა დაწყებული საგანმანათლებლო ინსტიტუციებისა და ნორმატიული აქტების შექმნით და დამთავრებული სწავლა/სწავლების თანამედროვე კონცეფციებისა და მიდგომების შემუშავებით.

ახალი საგანმანათლებლო პარადიგმის შემოღებამ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების აუცილობლობაც დააყენა დღის წესრიგში. თავად ამ პროცესის სპეციფიკამ მნიშვნელოვნად შეცვალა პროფესიული განვითარების მანამდე არსებული ტრადიციული მოდელი. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება უწყვეტ პროცესად გარდაიქმნა, რომელიც ეხმარება მასწავლებელს, სხვადასხვა სახის მრავალფეროვანი სამუშაოს განხორციელებით სრულყოფს უნივერსიტეტში შეძენილი ცოდნა.

განხორციელებულმა ცვლილებებმა გამოიწვია მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემის გაძლიერების აუცილებლობა, რამაც ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლები მნიშვნელოვანი გამოწვევების წინაშე დააყენა. აღსანიშნავია, რომ ამ პროცესში მონაწილეობა და მიღებული შედეგები მტკივნეულ გამოცდილებად იქცა როგორც მასწავლებლებისათვის, ასევე

სახელმწიფოსათვის, რადგან, მიუხედავად განხორციელებული ცვლილებებისა და მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი პირობების გაძლიერებისა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების დღემდე მოქმედი სისტემა ვერ აღმოჩნდა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების მიღწევის ეფექტური საშუალება. თუმცა ასევე ხაზგასასმელია სახელმწიფოს მონდომება და ძალისხმევა ქვეყანაში არსებული მძიმე სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური ფონის მიუხედავად გადადგას მნიშვნელოვანი და სასიკეთო ნაბიჯები მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების უზრუნველყოფის მიზნით.

თავი II

მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პრინციპები და თანამედროვე მოდელები

მოცემული თავის მიზანია სამაგიდო კვლევის ფარგლებში მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეფექტურობის განმსაზღვრელი ძირითადი ფაქტორების დადგენა, პროფესიული განვითარების მოდელების განხილვა და მოწინავე ქვეყნების გამოცდილების შესწავლა საკითხთან დაკავშირებით.

§ 2.1. უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის განმსაზღვრელი ფაქტორები

საგანმანათლებლო სფეროს წარმომადგებლები ხშირად უსვამენ ხაზს მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების აუცილებლობას, მაგრამ, მიუხედავად ამდენი განხილვისა, იგი ბევრი მათგანისათვის ბუნდოვანი რჩება. მაგალითად, რა აქტივობებსა და ღონისძიებებს გულისხმობს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება? რატომაა ეს პროცესი უწყვეტი? რა განაპირობებს მის ეფექტიანობას?

TALIS-ის კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ პროფესიული განვითარების ზოგიერთ ღონისძიებას, როგორცაა საკვალიფიკაციო პროგრამები, ინდივიდუალური და თანამშრომლობითი კვლევები, უდიდესი გავლენა აქვს, თუმცა შედარებით ცოტა მასწავლებელი მონაწილეობს მათში. ამის საპირისპიროდ, პროფესიული განვითარების ისეთ ერთჯერად აქტივობებში, როგორებიცაა სემინარები, კონფერენციები, მასწავლებლები უფრო აქტიურად ერთვებიან მიუხედავად იმისა, რომ ნაკლებ ეფექტიანად მიიჩნევენ მათ (OECD, 2011). ასეთი სტატისტიკა გვაფიქრებინებს, რომ შესასწავლია, რა განაპირობებს მასწავლებელთა მაღალ ჩართულობას პროფესიული განვითარების ისეთ აქტივობებში, რომლებსაც ისინი ნაკლებად ეფექტიანად მიიჩნევენ და რამდენად გაიუმჯობესეს მათი დახმარებით პროფესიული კომპეტენცია.

მრავალ კონტექსტში რთულია პროფესიული განვითარების განხორციელება. კემბრიჯის ინგლისური ენის შეფასების (CAE – Cambridge Assessment English)

ცენტრის მიერ წარმოდგენილი კვლევის ანგარიში აჩვენებს, რომ არსებობს მთელი რიგი გამოწვევებისა, რომლებიც განაპირობებს პროფესიული განვითარების პროგრამების წარმატებლობას. განვიხილოთ რამდენიმე მათგანი:

- ზემოდან ქვემოთ/ცენტრალიზებული მიდგომა, რომელიც ზღუდავს მასწავლებელს აირჩიოს განვითარების სფერო. პროფესიული განვითარების ღონისძიებები, რომლებიც სავალდებულოა, შესაძლებელია, მასწავლებლებმა შეაფასონ, როგორც მათი საჭიროებებისათვის შეუსაბამო. ამასთანავე, პედაგოგები, რომლებიც შეზღუდულები არიან თავიანთ არჩევანში, ნაკლებად კმაყოფილები არიან თავიანთი პროფესიული განვითარებით, ვიდრე ისინი, რომლებსაც აქვთ გარკვეული არჩევანი;
- მიდგომა, რომელიც მასწავლებლებს ინფორმაციის პასიური მიმღებების როლში აყენებს – ფასილიტატორები/დამხმარეები, უბრალოდ, მიუთითებენ მასწავლებლებს, რა უნდა გააკეთონ ან აწვდიან საჭირო რესურსებს. მსგავსი მიდგომა არაეფექტურია, რადგანაც ვერ უზრუნველყოფს პოზიტიურ ცვლილებას ხანგრძლივად;
- მიდგომა „ერთი ყალიბი შეესაბამება ყველას“, ვერ უზრუნველყოფს ინდივიდუალიზებულ პროფესიულ განვითარებას განსხვავებული ცოდნის, გამოცდილების, პირადი და კულტურული კონტექსტის მქონე მასწავლებლებისათვის. მსგავსი მიდგომა პრაგმატულად გამართლებულია, მაგრამ ვერ იქნება ნაყოფიერი პედაგოგიური თვალსაზრისით.
- სასწავლო პროგრამებთან შეუსაბამო პროფესიული განვითარება ასევე წარმატებელია. მნიშვნელოვანია, პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული აქტივობები სრულ კოორდინაციაში იყოს სასწავლო კურიკულუმსა და მიზნებთან;
- მენეჯმენტის ფაქტორები ასევე მნიშვნელოვანია უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროგრამების ეფექტიანობისათვის. შეზღუდული მონიტორინგი და პროფესიული განვითარების პროგრამების გავლენის შეფასების ნაკლებობა, ზედმეტად ამბიციური მიზნები და არარეალური მოლოდინები არსებითი ფაქტორებია იმისთვის, რომ პროგრამა წარმატებული არ აღმოჩნდეს (Galaczi, Nye, Poulter, & Allen, 2018).

განხილული საკითხები გამოკვეთს ძირითად ორიენტირებსა და პრინციპებს, რომელთა საფუძველზეც უნდა გაძლიერდეს პროფესიული განვითარების სისტემა და გახდეს სრულყოფილი. ვფიქრობთ, ეს დაგვეხმარება ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლების დადგენაში. ამისათვის განვიხილოთ სხვადასხვა კვლევის შედეგების ანალიზის საფუძველზე მოპოვებული მიგნებები და მკვლევართა მოსაზრებები საკითხთან დაკავშირებით.

კ. ჰარდინგი უწყვეტი პროფესიული განვითარების პროცესს შემდეგნაირად ახასიათებს:

- პროფესიონალები გამუდმებით ეძებენ გზებს, გაუმკლავდნენ ახალ გამოწვევებს და გაიუმჯობესონ პედაგოგიური პრაქტიკა;
- ეს პროფესიული ცხოვრების მნიშვნელოვანი ნაწილია და არა უბრალოდ დანამატი;
- იგი მიმდინარეობს მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ყველა საფეხურზე (Harding, 2009).

ზოგადად, განვითარების პროცესი გულისხმობს ცოდნის შექმნასა და განათლების ახალ საფეხურზე გადასვლას, რაც სწავლით მიიღწევა. ამიტომ ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარება აუცილებლად უნდა იყოს **სწავლაზე ფოკუსირებული**. კვლევები აჩვენებს, რომ ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარება გულისხმობს, როგორც მასწავლებლის, ასევე მოსწავლის სწავლას (Mundry, 2005; Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003; Quick, Holtzman, & Chaney, 2009). ერთ-ერთი კვლევის მიხედვით, საგნობრივი სფეროს შინაარსსა და სასწავლო სტრატეგიებზე აქცენტების გადატანამ, ნაკლებად სავარაუდოა, გააუმჯობესოს მოსწავლეთა სწავლის შედეგები (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009), თუმცა ჩატარებული კვლევების უმრავლესობა აჩვენებს, რომ ეფექტიანი უპე გულისხმობს როგორც საგნობრივი, ასევე პროფესიული უნარების გაუმჯობესებას (Lambert, Wallach & Ramsey, 2007; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Mundry, 2005; Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003). ვფიქრობთ, რომ მკვლევართა ეს მოსაზრება აქსიომაა, რადგან საგნობრივი ცოდნა ამ საგნის სწავლების წინაპირობაა. ეს საკითხი განსაკუთრებით არსებითია უცხოური ენის მასწავლებლებისათვის, რადგან მათთვის ენა სწავლების საშუალებაა და არა მიზანი. ამასთანავე, სწავლაზე დაფუძნებული უპე

ეფექტიანია, რადგან იგი პირდაპირ უკავშირდება მასწავლებელთა ყოველდღიურ საქმიანობას.

პროფესიული განვითარების პროცესი კონკრეტული ადამიანების ჩართულობითა და ძალისხმევით ხორციელდება, ამიტომაც ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ მნიშვნელოვნად მახასიათებლად მივიჩნევთ ამ პროცესის უმტკივნეულოდ განხორციელების აუცილებლობას. ვგულისხმობთ, რომ მასწავლებლები, როგორც შემსწავლელები, კომფორტულ მდგომარეობაში უნდა ჩავაყენოთ. ამის მიღწევა შესაძლებელია მასწავლებელთა **მხარდაჭერითა და ხელშეწყობით**, რაც გაზრდის მასწავლებელთა შინაგან მოტივაციას, ნებაყოფლობით ჩაერთონ პროფესიული განვითარების პროცესში. კვლევები აჩვენებს, რომ ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარება წახალისებს მასწავლებელთა მოტივაციას (Flores, 2005). შინაგანი მოტივაცია კი აუცილებელია ნებისმიერი შემსწავლელისათვის (Maslow, 1965), რათა მიზანმიმართულად ისწავლოს. შინაგან **მოტივაციასთან** ერთად, უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია გარეგანი მოტივაციაც. იგი წახალისებს და გაააქტიურებს მასწავლებლებს. მაგალითად, ხელფასის მომატება, დაწინაურება ან ნებისმიერი სახის აღიარება, ჯილდო.

მასწავლებელთა მხარდაჭერა ასევე გულისხმობს მათი ინტერესებისა და საჭიროებების გათვალისწინებას. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მნიშვნელოვანია, მასწავლებელთა **საჭიროებების ინდივიდუალიზაცია**. ამის უზრუნველსაყოფად, უნდა გავითვალისწინოთ ისეთი ასპექტები, როგორებიცაა სწავლის სტილი, ცოდნის დონე, უნარები, გამოცდილება და პრიორიტეტები (Tate, 2009). გარდა ამისა, ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარება გულისხმობს მასწავლებლების ჩართულობას ამ პროცესის დაგეგმვაში. ისინი თავად განსაზღვრავენ საჭიროებებს და გეგმავენ სათანადო აქტივობებს. მაგალითად, რა უნდა ისწავლონ და როგორ (Lieberman & Pointer Mace, 2008) და რა ტემპით (Fritz, 2000; Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003).

ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარება მასწავლებელთა ინდივიდუალურ საჭიროებებს აკავშირებს სკოლის საჭიროებებსა და მიზნებთან (Flores, 2005) და ამ პროცესში მასწავლებელთან ერთად მონაწილეობს ყველა დონის შემსწავლელი: მოსწავლე, სკოლის დირექტორი და ამ პროცესში ჩართული

ნებისმიერი პირი (Guskey, 1995; Senge & Lannon-Kim, 1991). უფრო მეტიც, ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების სისტემა იქმნება კონკრეტული სკოლების, საკლასო ოთახების, კლასის საფეხურისა და პედაგოგების სასწავლო საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009). ინდივიდუალური საჭიროებების გაერთიანება სკოლის მიზნებთან, ამ პროცესის ყველა მონაწილის ჩართვა და მასწავლებლების სპეციფიკური საჭიროებების მოგვარება აძლიერებს მასწავლებელთა ვალდებულებას პროფესიული განვითარებისადმი და ზრდის მათი სწავლის მოტივაციას. (Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003). ეს კი ეხმარება სკოლასა და თავად მასწავლებელს მიზნების მიღწევაში (Harding, 2009).

უწყვეტ პროფესიულ განვითარებაში სხვადასხვა მხარის ჩართულობას მივყავართ იმ მოსაზრებამდე, რომ მასწავლებლების ეფექტიანი პროფესიული განვითარება არის **ერთობლივი და თანამშრომლობითი**, რადგან იგი ხაზს უსვამს როგორც აქტიური, ასევე ინტერაქტიული სწავლის გამოცდილებას სასწავლო ჯგუფებში მონაწილეობის გზით. ეფექტიანი პროფესიული განვითარება აქტიურია, როდესაც ის მასწავლებლებს ფიზიკურად, შემეცნებითად და ემოციურად აერთიანებს ისეთი აქტივობებით, როგორებიცაა პრობლემის გადაჭრა (Knowles, 1983; Lieberman & Pointer Mace, 2008), გაზიარება და დისკუსია (Knowles, 1983; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Mundry 2005 Quick, Holtzman, & Chaney, 2009) და პრაქტიკაში გადატანა (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009).

აუცილებელია მასწავლებლების წახალისება, **გამოიყენონ მიღებული ცოდნა და გამოცდილება თავიანთ პრაქტიკაში**, რადგან ნებისმიერი სახის პროფესიული განვითარების ღონისძიებაში უბრალოდ მონაწილეობა, სადაც მასწავლებელი მსმენელია, უზრუნველყოფს მხოლოდ თეორიული ცოდნის გაუმჯობესებას. პრაქტიკის გარეშე ეს ცოდნაც მალე დავიწყებას მიეცემა. კვლევის მიხედვით, აქტიური ჩართულობა ეხმარება მასწავლებლებს, დაიმახსოვრონ 90% იმისა, რასაც იღებენ პროფესიული განვითარების გზით (Tate, 2009).

ეფექტიანი პროფესიული განვითარების მნიშვნელოვანი მახასიათებელია **ინტერაქტიულობა**. მასწავლებლები რეგულარულად მუშაობენ ერთად და ცოდნის გაზიარებით წყვეტენ, როგორ გაიუმჯობესონ სამუშაო პრაქტიკა (Guskey, 1995). კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებლები აფასებენ ერთმანეთისგან სწავლის

შესაძლებლობას (Lieberman & Pointer Mace, 2008). ფაქტობრივად, ერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლების ურთიერთთანაშრომლობის ისეთი სახეები, როგორებიცაა მასწავლებლის მწვრთნელობა, მენტორობა, უფრო მეტად ნაყოფიერია, ვიდრე ტრადიციული პროფესიული განვითარების საქმიანობა (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009). მსგავსი სახის პროფესიული განვითარება ეხმარება მასწავლებელს, გააცნობიეროს, რომ ეს პროცესი შეფასებითი ხასიათისაა და არა აღწერილობითი (Harding, 2009), რადგან ასეთი მიდგომა გულისხმობს კოლეგების უკუკავშირს. კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება უფრო შედეგიანია, როდესაც მასწავლებლები ღიად უზიარებენ თავიანთ პრაქტიკას კოლეგებს და სიამოვნებით იღებენ უკუკავშირს (Lambert, Wallach & Ramsey, 2007; Lieberman & Pointer-Mace, 2008). უფრო მეტიც, რეგულარული უკუკავშირი ეხმარება მასწავლებლებს, განვიტარონ ძლიერი მხარეები, გააცნობიერონ იდეები და შეიცვალონ მცდარი წარმოდგენები (Guskey, 1995; Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003; Quick, Holtzman, & Chaney, 2009).

ეფექტიანი უკუკავშირი ობიექტური თვითშეფასების მნიშვნელოვანი წინამორბედეა. გარდა კოლეგების უკუკავშირისა, მასწავლებელი მუდმივად უნდა აკვირდებოდეს საკუთარ პრაქტიკას და აანალიზებდეს მას, რათა განსაზღვროს ის სფეროები, რომელთა განვითარებაც სჭირდება (Rossner, 2017). სწორედ თვითრეფლექსიის მეშვეობით შეძლებს მასწავლებელი, უკეთ გააცნობიეროს საკუთარი პრაქტიკა, რამდენად შედეგის მომტანია ის მოსწავლეებისთვის. იგი საკუთარი სწავლების პრაქტიკაში მუდმივი ჩაღრმავების ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტიანი ხერხია, რაც ქმნის განვითარების წინაპირობას. მიგვაჩნია, რომ თვითრეფლექსია პროფესიული განვითარების ყოველი ცალკეული ნაბიჯის თანმდევი უნდა იყოს, რომ პროცესი გააზრებულად წარიმართოს.

პროფესიული განვითარების ეფექტიანობას ასევე განსაზღვრავს სამუშაო ადგილი. მასწავლებლის სამუშაო ადგილი ამ პროცესს ბევრად უფრო აქტუალურსა და ავთენტურს ხდის. პედაგოგები თვლიან, რომ პროფესიული განვითარება მნიშვნელოვანია, როდესაც ის პირდაპირ ეხება მათ კონკრეტულ საჭიროებებსა და პრობლემებს (Guskey, 1995) ან როცა ხედავენ პროფესიული განვითარების დროს მიღებული ცოდნის კავშირს გამოცდილებასა და ყოველდღიურ

პასუხისმგებლობასთან (Flores, 2005; Tate, 2009). საუკეთესო პირობებში, მასწავლებლის სწავლა სკოლის ყოველდღიურ შეუფერხებელ ინტეგრაციაში ხდება ავთენტური (Fullan, 1995). სკოლის კონტექსტში პროფესიული განვითარების მოდელები, როგორებიცაა ტრენინგი, მენტორობა და სასწავლო ჯგუფები, უფრო მეტად უწყობს ხელს თანმიმდევრულ აქტიურ სწავლებას, ვიდრე ტრადიციული სწავლების ადგილები (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009). სკოლის ბაზაზე მასწავლებლები ვითარდებიან თავიანთი ყოველდღიური საქმიანობის მეშვეობით, რაც მათ ეხმარება, განიხილონ სხვადასხვა შესაძლებლობა, გამოსცადონ ახალი შეძენილი ცოდნა-უნარები და გააანალიზონ თავიანთი ქმედებების ეფექტიანობა. მაშინაც კი, როდესაც პროფესიული განვითარება უფრო ტრადიციულ ფორმას მიიღებს, სასურველია, ეს მოხდეს სკოლის ბაზაზე. მაგალითად, სასკოლო პროექტებისა და კვლევების განხორციელებით. ეს ზრდის ავთენტურობას და წახალისებს პროფესიულ განვითარებას. მნიშვნელოვანია, რომ სკოლა უზრუნველყოფდეს მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პოლიტიკასა და სისტემას, რაც თანამშრომლებს მისცემს სტიმულს, დააკმაყოფილონ სკოლის მოთხოვნები. ის ეხმარება მასწავლებლებს პროფესიული ურთიერთობების დამყარებაში, გაზიარებასა და სწავლაში, რაც თავისთავად დაეხმარება დირექტორებსაც, მიიღონ სარგებელი თავიანთი მასწავლებლებისგან (Harding, 2009).

პროფესიული განვითარების ეფექტიანობას ასევე განაპირობებს **საკონტაქტო საათები, ხანგრძლივობა და კოჰერენტულობა**. კვლევამ აჩვენა, რომ რაც უფრო მეტ დროს უთმობენ მასწავლებლები პროფესიულ განვითარებას, მით მეტია მათი სწავლების პრაქტიკის გაუმჯობესების ალბათობა (Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003;). განსაკუთრებით ეფექტიანი აღმოჩნდა პროფესიული განვითარების მოდელები სასწავლო ჯგუფები და მენტორობა, რადგან ისინი საჭიროებენ აქტიურ, ერთობლივ ჩართულობას გარკვეული დროის მანძილზე (Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003). ამასთანავე, ერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ პროფესიული განვითარების ტრადიციული მოდელების, ვორქშოპების, სემინარებისა და ტრენინგების, გავლენა აისახება მასწავლებელთა პროფესიულ პრაქტიკასა და მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე, როდესაც პროფესიული განვითარების პროგრამებში საკონტაქტო საათების რაოდენობა ბევრია (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009). აღსანიშნავია, რომ

ქართველი მასწავლებლებისათვის 3-4 საათზე მეტი ხანგრძლივობის პროფესიული განვითარების აქტივობები მიუღებელია. ტრენინგებზე ისინი ხმამაღლა აპროტესტებენ და ტრენინგის შეფასებისას წერილობითაც გამოხატავენ ამ აზრს მაშინ, როცა უფრო მნიშვნელოვან ხარვეზებზე, როგორცაა ტრენინგის ხარისხი და ტრენინგის კომპეტენცია, თავს იკავებდნენ ღიად გამოეთქვათ უკმაყოფილება. უცხოეთში ტრენინგების მიმდინარეობა დილის 10 საათიდან 5 საათამდე მიღებული პრაქტიკაა. მსგავსი ხანგრძლივობის ტრენინგი არ მიმდინარეობს შესვენების გარეშე, მაგრამ ქართველი მასწავლებლები მსგავს სიტუაციაში ხშირად მოითხოვდნენ ტრენინგი ჩატარებულიყო შესვენების გარეშე და ამის მიზეზად თავიანთ საოჯახო დატვირთვას ასახელებდნენ.

საკონტაქტო საათების რაოდენობას მჭიდროდ უკავშირდება პროფესიული განვითარების **ხანგრძლივობაც**. პროფესიული განვითარების გრძელვადიანი პროგრამები მასწავლებლებს ეხმარება, მიღებული ცოდნა და გამოცდილება ეფექტიანად გამოიყენონ თავიანთ საქმიანობაში. სწავლების კვლევებმა აჩვენა, რომ ცვლილებები მასწავლებლის პროფესიაში უწყვეტი პროცესია და მასწავლებელს სჭირდება გარკვეული დრო, რომ ახალი ცოდნა და უნარები გააზრებულად გადაიტანოს პრაქტიკაში. (Fullan, 1995; King & Newmann, 2004; Lieberman & Pointer Mace, 2008). ფაქტობრივად, ცვლილებების დანერგვას სჭირდება სამი-ხუთი წელი (Guskey, 1995; Quick, Holtzman, & Chaney, 2009).

ამ ნელი, სტაბილური და შრომატევადი პროცესის ასახსნელად მევარეჩი (Mevarech, 1995) წარმოგვიდგენს „ა- ფორმის“ მოდელს. ამ მოდელის მიხედვით, პროფესიული განვითარების რომელიმე ღონისძიებაში მონაწილეობის შემდეგ მასწავლებლებს გადააქვთ ახალი ცოდნა თავიანთ საკლასო პრაქტიკაში. ეს პროცესი კი რამდენიმე ეტაპს მოიცავს:

1. **ახალი ინფორმაციის მიღება (Survival)** – ექსპერტი მასწავლებლები დროებით ხდებიან დამწყები მასწავლებლები, რადგან ისინი ცდილობენ, რაღაც ახალი შეიტანონ თავიანთ სწავლებაში;
2. **გამოკვლევა (შესწავლა) და მორგება (Exploration and Bridging)** – მასწავლებლები ცდილობენ, ახალი ცოდნა დააკავშირონ არსებულ გამოცდილებასთან;

3. **ადაპტაცია (Adaptation)** – ეს ეტაპი გულისხმობს ახალი ცოდნის ტექნიკურიდან რეფლექსურ გამოყენებაზე გადასვლას;
4. **კონცეპტუალური ცვლილება (Conceptual change)** – მასწავლებლების იდეებისა და მოსაზრებების ცვლილება სწავლების საკითხებთან დაკავშირებით;
5. **ექსპერიმენტი (Invention and Experimentation)** – ახალი ცოდნის პრაქტიკაში გადატანა გარკვეული სახეცვლილებებით.

ეფექტიანი პროფესიული განვითარება **კოპერენტულია**, რადგან ის დაკავშირებულია მკაფიო მიზნებთან, როგორცაა სკოლის გაუმჯობესების გეგმა ან სწავლის სახელმწიფო სტანდარტები (King & Newmann, 2004). პროფესიული განვითარების პროცესის ეფექტიანობას განაპირობებს მის ფარგლებში განხორციელებული ღონისძიებები. ისინი ისე უნდა იყოს ორგანიზებული თავიანთი შინაარსითა და ჩატარების მეთოდით, რომ ერთმნიშვნელოვნად გულისხმობდეს მასწავლებელთა რეალურ განვითარებასა და კვალიფიკაციის ამაღლებას. ამის უზრუნველსაყოფად, მასწავლებელთა კომპეტენციების განვითარებისკენ მიმართული ღონისძიებები უნდა შეესაბამებოდეს მასწავლებლების დასახულ მიზნებს, აღრმავებდეს სკოლის ბაზაზე მიმდინარე პროფესიულ განვითარებას და ტარდებოდეს ისეთი ორგანიზაციების მიერ როგორებიცაა: უნივერსიტეტები, საგანმანათლებლო მომსახურების ცენტრები და დაწესებულებები, სპეციალისტთა/ექსპერტთა ქსელები და სხვა (Harding, 2009).

თუ ზემოთ განხილულ ფაქტორებს გავიაზრებთ, შესაძლებელია, გამოიყოს ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების რამდენიმე ძირითადი მახასიათებელი: თანამშრომლობა, ინტერაქტიული ხასიათი, აქტიური სწავლა/სწავლება, მხარდაჭერა (საჭიროებებისა და პრიორიტეტების გათვალისწინება, სამუშაო პირობების შექმნა, თავად მონაწილეების ჩართულობა, მოტივაცია), გრძელვადიანობა, თანმიმდევრულობა, სამუშაო საათების მოქნილი ხასიათი, კომპლექსურობა (აქტივობების მრავალფეროვნება) და პროფესიული განვითარების ადგილის ავთენტურობა.

სხვადასხვა ლიტერატურაში გაიხილება სხვა მახასიათებლებიც, რომლებიც ხელს უწყობს პროფესიული განვითარების პროგრამების წარმატებას, მაგრამ ვფიქრობთ, რომ ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი კომპონენტი საკვანძოა, რომელთა

ერთობლიობაა ხარისხიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების გარანტი, რადგან რომელიმე ერთი კომპონენტის არარსებობა საფუძვლიან ეჭვს აჩენს განვითარების ხარისხის ან უწყვეტობის თაობაზე. მიგვაჩნია, რომ სწორედ ამ მახასიათებლების გათვალისწინებით უნდა დაიგეგმოს მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარება, რომ მოკლე დროში მივიღოთ რეალური შედეგი.

§ 2.2. უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეტაპები

უწყვეტი პროფესიული განვითარება ხანგრძლივი პროცესია, რომელიც რამდენიმე საფეხურს მოიცავს. ამ საფეხურებს შორის დამყარებული კავშირები პროფესიული საქმიანობის ერთიან წრიულ სერიას, ციკლს ქმნის. პროფესიული განვითარების ეს ციკლი არის პრაქტიკული ინსტრუმენტი, რომელიც მასწავლებლებს ეხმარება, რეგულარულად და კონკრეტულ კრიტერიუმებზე დაყრდნობით გააუმჯობესონ თავიანთი პროფესიული საქმიანობა.

ციკლი ემყარება სისტემურ და ლოგიკურ მიდგომას, რომელიც მოქნილია მასწავლებლებისთვის და ადვილად ერგება მათ სამუშაო გარემოს. ეს პროცესი ეტაპობრივად, თანდათან ხორციელდება და ეფუძნება სამ პოსტულატს: რა უნდა ვისწავლო? როგორ უნდა ვისწავლო? და რამდენად კარგად ვისწავლე?

პედაგოგიურ ლიტერატურაში უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეტაპების რაოდენობა განსხვავებულია, მაგრამ ჩვენ განვიხილავთ უნივერსალურ სტრუქტურებს, რომლებიც ძირითად საფეხურებს მოიცავს და რომელთა შინაარსობრივი ადაპტირება საფეხურებს შიგნით შესაძლებელია პროფესიული განვითარების ინდივიდუალიზაციისას მასწავლებელთა და სკოლის საჭიროებიდან გამომდინარე.

იმისთვის, რომ პროფესიული განვითარება შედეგების მომტანი იყოს, აუცილებელია შემდეგი 4 ძირითადი ეტაპის გავლა:

- 1. საჭიროების დადგენა** – ამ საფეხურზე ხდება მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასება და საჭიროებების დადგენა.
- 2. დაგეგმვა** (პროგრამის მომზადება) – ეს ეტაპი გულისხმობს პროფესიული განვითარების დაგეგმვას, რომლის დროსაც დგინდება საჭირო აქტივობები, რესურსები და ვადები. მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა თავად დაგეგმოს საკუთარი პროფესიული განვითარება დამოუკიდებლად ან სხვა, უფრო

კვალიფიციური კოლეგის დახმარებით. ეს მასწავლებელს თავისივე განვითარების შეფასებაშიც დაეხმარება. ამასთანავე, იგი ფორმალურად გახდება პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული სხვადასხვა აქტივობისა და ღონისძიების მონაწილე.

3. განხორციელება – ამ საფეხურზე მასწავლებელი, დაგეგმვის ეტაპზე შემუშავებულ სამოქმედო გეგმაზე დაყრდნობით, მონაწილეობს პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ღონისძიებაში საჭირო ახალი ცოდნისა და უნარების სწავლის მიზნით. ამისათვის მნიშვნელოვანია პროფესიული განვითარების აქტივობების, ღონისძიებების, შესაძლებლობების მრავალფეროვნება. მივიჩნევთ, რომ მასწავლებლებმა თავად უნდა შეარჩიონ შეთავაზებული სხვადასხვა აქტივობიდან მათთვის საჭირო და სასურველი, რადგან მათი ეფექტიანობა განისაზღვრება მასწავლებლების ინდივიდუალური და იმ დაწესებულებების საჭიროებებით, სადაც მიღებული თეორიული ცოდნა და უნარები პრაქტიკაში გადააქვთ.

4. შეფასება – ამ ეტაპზე ფასდება განხორციელებული საქმიანობა, რათა გაიზომოს შედეგები. სასურველია, შეფასებაში ჩაერთოს ყველა მხარე. მაგალითად, მასწავლებელი, მასწავლებლის დამხმარე, დაწესებულება და სხვა. შეფასება მნიშვნელოვანია, რადგან, უპირველეს ყოვლისა, ეხმარება მასწავლებელს, გააცნობიეროს, რამდენად მიაღწია დასახულ მიზანს და რა გავლენა მოახდინა ამან მოსწავლეებზე, ასევე ამ პროცესის მონაწილე ნებისმიერ პასუხისმგებელ პირზე (Guskey, 2002).

მეორე ნიმუშის მიხედვით პროფესიული განვითარების ციკლი 7 ფაზიანია:

- 1. იდენტიფიცირება** – ამ ეტაპზე მნიშვნელოვანია იმის გარკვევა, რისი სწავლა სჭირდება ადამიანს ან რისი სწავლისკენ ისწრაფვის;
- 2. დაგეგმვა** – გულისხმობს აქტივობებისა და რესურსებისა შერჩევას, ასევე მათი შესრულების ვადების განსაზღვრას.
- 3. სწავლა** – ეს ეტაპი მოიცავს პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მონაწილეობას ახალი ცოდნის მიღების მიზნით;
- 4. რეფლექსია** – გულისხმობს ნასწავლი მასალის გააზრებასა და გარკვეულ შეხედულებებად და სტრატეგიებად გარდაქმნას. ეს პროცესი მოიცავს ძველი გამოცდილების დეკონსტრუქციას, მოსაზრებების გამყარების, ქცევების გაანალიზების, ღირებულებების გაცნობიერებისა და წარმოდგენების ექვემდებარებას.

დაყენების მიზნით. რეფლექსია მნიშვნელოვანია, რადგან ის განავითარებს კრიტიკულ აზროვნებას, ზრდის თვითშეგნებას და გააუმჯობესებს კომუნიკაციის უნარებს. დროთა განმავლობაში ის ასევე ავითარებს გამძლეობას, შემოქმედებითობას და პრობლემების გადაჭრის უნარებს;

5. გამოყენება – ნასწავლი ცოდნისა და უნარების პრაქტიკაში გადატანა. აღსანიშნავია, რომ მასწავლებელმა ახალი სტრატეგია პრაქტიკაში რამდენჯერმე უნდა გამოიყენოს, რათა ნასწავლი უნარი ან ცოდნა გადაახალისოს და დახვეწოს.

ეს ბუნებრივი პროცესია, რადგან ნებისმიერი სახის ცოდნას სიღრმისეულად მხოლოდ რამდენჯერმე გამოყენების შემდეგ იაზრებს ადამიანი;

6. გაზიარება – გულისხმობს ნასწავლი პრაქტიკის სასკოლო საზოგადოებაში გაზიარებას უკუკავშირის მიღების მიზნით. ბევრი მასწავლებელი ამას ახორციელებს სხვადასხვა ონლაინ პლატფორმაზე (ბლოგი, ჯგუფი, ქსელი) ან პირისპირ (სამუშაო ჯგუფები, კონფერენცია, სემინარი);

7. შეფასება – ეს ეტაპი საშუალებას იძლევა, შეფასდეს, პროფესიული განვითარების ფარგლებში განხორციელებულმა ქმედებებმა რა მნიშვნელოვანი ცვლილებები გამოიწვია და ამ ცვლილებებმა რა გავლენა მოახდინა საერთო სიტუაციაზე. იგი გულისხმობს იმის დადგენასა და შეფასებას, თუ რამდენად შეიცვალა მასწავლებლის პროფესიული პრაქტიკა და სწავლა/სწავლების შედეგები.

როგორც ვხედავთ, პროფესიული განვითარების ციკლის თითოეული რგოლი მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული. ეს კავშირები კონსტრუქტივისტული სწავლების თეორიას ეფუძნება და პროფესიულ განვითარებას უწყვეტ პროცესად გარდაქმნის. განხილული ეტაპები გვაჩვენებს, რომ ეს ციკლი კომპლექსური პროცესია და თითოეული მასწავლებლის შემთხვევაში ინდივიდუალურად განსაზღვრულ პროფესიული განვითარების გზას წარმოადგენს.

§ 2.3. მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების თანამედროვე მოდელები

სანამ უშუალოდ მოდელებზე გადავიდოდეთ, მნიშვნელოვანია ერთმანეთისაგან გავმიჯნოთ ცნებები „პროფესიული განვითარების სისტემა“ და „პროფესიული განვითარების მოდელი“. ისინი აბსოლუტურად განსხვავებული ცნებებია.

სისტემა უფრო ფართო პერსპექტივას მოითხოვს, რომელიც მოიცავს ურთიერთკავშირებს შემდეგ ასპექტებს შორის: პროფესიული განვითარების მიზნები და ამოცანები, კონტექსტი, რომელშიც პროფესიულად ვითარდება ადამიანი, სისტემის მონაწილეების პირადი და პროფესიული მახასიათებლები, განსახორციელებელი მოდელები, ტექნიკა და პროცედურები, პროფესიული განვითარების ხარჯები და სარგებელი. იმის განსაზღვრა, თუ ვის რა როლი და პასუხისმგებლობა აქვს, პროფესიული განვითარების მხარდაჭერის საკითხები და ეფექტიანობის შეფასება.

მოდელი არის კონკრეტული პროცესი და შესაძლებლობა, რომელიც იგეგმება მასწავლებლების პროფესიული განვითარებისათვის მათი მომზადების დასაწყისიდან. მოდელები, ჩვეულებრივ, არის მოკლევადიანი კურსები ან ვორქშოპები/სამუშაო შეხვედრები, რომლებიც სულაც არ არის დაკავშირებული პრაქტიკულ საკითხებთან. სისტემებში პროფესიული ორგანოები აკონტროლებენ და უზრუნველყოფენ მოდელების განხორციელებას. მოდელების დიზაინი და შინაარსი იქმნება მასწავლებლების მიერ ყოველდღიურ საქმიანობაში გამოვლენილი რეალური საჭიროებების საფუძველზე (Ingvarson, 1998).

პროფესიული განვითარების ციკლში აღწერილი პროცესების მხარდაჭერა შესაძლებელია სხვადასხვა, უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელით, რომელთა საშუალებითაც მოხდება არსებული ცოდნის კორექტირება, დახვეწა და სრულყოფა. ამგვარი მიდგომის ფარგლებში, სათანადოდ უნდა შეირჩეს პროფესიული განვითარების მოდელი, მისი შინაარსი, გარემო და დიზაინი.

პროფესიული განვითარების შინაარსი გულისხმობს მასწავლებლებისათვის ისეთი სახის ღონისძიებების შეთავაზებას, რომლებიც რეალურად დაეხმარება მათ უნარებისა და კომპეტენციის დახვეწაში.

ზოგადად, უწყვეტი პროფესიული განვითარება პროფესიული კვალიფიკაციის ამაღლებაა, რომელიც აერთიანებს ცოდნის, უნარებისა და ღირებულებების შექმნას. პროფესიული ცოდნის სათანადოდ გასაცნობიერებლად მნიშვნელოვანია **გარემო**, რომელშიც ამ ცოდნას ვიღებთ. პროფესიული განვითარების გარემოში იგულისხმება ის გარემოება, რომ იგი უფრო ეფექტიანია მაშინ, როდესაც მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების აქტივობები უკავშირდება სასწავლო პროგრამას,

სტანდარტებს, შეფასებასა და სწავლების ორგანიზაციას. განათლების მკვლევარი გ. ნოზაძე მიიჩნევს: „იმისათვის, რომ თავიდან ავიცილოთ შეუსაბამოებები მასწავლებლების მიერ ნასწავლსა და იმ ცოდნას შორის, რისი დანერგვაც რეალურად შესაძლებელია გაკვეთილებზე, სკოლებმა უნდა დაუკავშირონ სასწავლო პროგრამა, სტანდარტები, შეფასება და სწავლების ორგანიზაცია (კერძოდ, საკლასო-საგაკვეთილო სისტემა და მეცადინეობათა განრიგი) მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას“ (ნოზაძე, 2014). მასწავლებლები ერთმნიშვნელოვნად აღიარებენ და მრავალწლიანი გამოცდილებაც ადასტურებს, რომ პროფესიული განვითარების ღონისძიებებზე სასწავლო შინაარსი საგნობრივ-მეთოდოლოგიური ხასიათის უნდა იყოს, რადგანაც ეფექტი მით უფრო დიდია, რაც უფრო მჭიდროდ უკავშირდება სასწავლო მასალა ეროვნულ სასწავლო გეგმას.

პროფესიული განვითარების **დიზაინი** უნდა ითვალისწინებდეს იმას, თუ როგორ სწავლობენ მასწავლებლები. პროფესიული განვითარების ღონისძიებებზე აქტიური სწავლა/სწავლების შესაძლებლობა მათ საშუალებას აძლევს, გარდაქმნან საკუთარი სწავლება. ამგვარი შესაძლებლობები მოიცავს ახალი სტრატეგიების მოდელირებას, პრაქტიკაში მათ გამოცდასა და რეფლექსიას. აქტიური სწავლა/სწავლების პრაქტიკული მაგალითებით გაჯერებული სემინარები, სამუშაო შეხვედრები და ტრენინგები ამის მიღწევის საშუალებას იძლევა.

მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარება მზარდი ინტერესის სფეროა არა მარტო ჩვენს ქვეყანაში, არამედ მთელ მსოფლიოში. თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ განათლების ექსპერტები გამუდმებით განიხილავენ უწყვეტი პროფესიული განვითარების გარკვეულ ასპექტებს, ცოტა წყარო არსებობს უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელების შედარებითი ანალიზის შესახებ.

განათლების მკვლევარი ლიბერმანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების კლასიფიკაციას სამი მიმართულებით წარმართავს. ესენია: **1. პირდაპირი სწავლება** (Direct teaching) **2. სკოლის ბაზაზე სწავლა** (Learning in school) და **3. სკოლის გარეთ სწავლა** (Out of school learning) (Lieberman, 1995).

- **პირდაპირი სწავლება** უწყვეტი პროფესიული განვითარების ტრადიციული ფორმაა, სადაც ცოდნა და მეთოდები ტრენინგების, საკონფერენციო სესიების,

სემინარების, ლექციების, კონსულტაციებისა და სხვა ხანმოკლე ღონისძიებების სახით გადაიცემა;

- პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე გულისხმობს პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული აქტივობების განხორციელებას სასკოლო საზოგადოებაში;
- სკოლის გარეთ პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნავენ ონლაინ ქსელების, სკოლისა და უნივერსიტეტის თანამშრომლობისა და პროფესიული გაერთიანებების მეშვეობით.

უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელები 9 კატეგორიად აქვს წარმოდგენილი განათლების მკვლევარ კენედის. ესენია: 1. ტრენინგი; 2. კვალიფიკაციის მიმნიჭებელი; 3. დეფიციტი; 4. კასკადი; 5. სტანდარტზე დაფუძნებული; 6. ქოუჩინგი/მენტორობა; 7. სასწავლო ჯგუფები; 8. პრაქტიკის კვლევა; 9. ტრანსფორმაციული (Kennedy, 2005).

პირველი ოთხი უფრო გადამცემი მეთოდია, რადგანაც ისინი ნაკლებად იძლევა შესაძლებლობას, მასწავლებელმა გააკონტროლოს თავისი საკუთარი სწავლა. შემდგომი სამი მოდელი უფრო ტრანსფორმაციულია იმ თვალსაზრისით, რომ იზრდება მასწავლებლის ავტონომიის ხარისხი. ბოლო ორი, პრაქტიკის კვლევა და ტრანსფორმაციული მოდელები, ყველაზე მეტად აძლევს მასწავლებელს საშუალებას, განსაზღვროს საკუთარი სწავლისა და პროფესიული განვითარების გზა. განვიხილოთ ეს მოდელები მათი ეფექტიანობის შედარებითობის პრინციპზე დაყრდნობით:

- ტრენინგის მოდელი პროფესიული განვითარების ყველაზე გავრცელებული ფორმაა, რომელსაც ხშირად უნივერსალურ მოდელადაც აღირებენ (Kelly & McDiarmid, 2002; Little, 1994). ტრენინგზე განსახილველ მასალას მასწავლებელს აწოდებს ექსპერტი წინასწარ განსაზღვრული დღის წესრიგის მიხედვით, სადაც მონაწილე მეტწილად პასიურ როლშია. მიუხედავად იმისა, რომ ტრენინგი შეიძლება ჩატარდეს იმ სკოლაში, რომელშიც მასწავლებელი ასწავლის, ის ხშირად სხვა ადგილას ტარდება და საკლასო კონტექსტთან კავშირის არქონის გამო, ხშირად კრიტიკის ობიექტი ხდება (Kennedy, 2005). უნდა აღინიშნოს, რომ,

მიუხედავად მრავალი კრიტიკისა, ტრენინგის მოდელი ახალი ცოდნის გადაცემის ეფექტიან საშუალებად მიიჩნევა (Hoban, 2002);

- **კვალიფიკაციის მიმნიჭებელი მოდელი** ეყრდნობა პროგრამების დასრულებასა და ფორმალური კვალიფიკაციის მინიჭებას, რომელიც ეროვნულ დონეზეა აღიარებული. უმეტეს შემთხვევაში, მსგავსი სახის კვალიფიკაციის მინიჭება და დადასტურება ხდება უნივერსიტეტების ან სხვა ოფიციალური ორგანიზაციების მიერ. ეს აღიარება არის გარეგანი და წარმოადგენს არა მხოლოდ ხარისხის გარანტს, არამედ მაღიარებელი ორგანოს გარკვეული კონტროლის ფაქტორსაც (Kennedy, 2005);
- **დეფიციტის მოდელი** გულისხმობს როგორც პროფესიული განვითარების დაგეგმვას კონკრეტული დეფიციტის შესავსებად, ასევე მასწავლებლის საქმიანობის შეფასებისას შემჩნეული სისუსტეების გამოსწორებასაც. აღსანიშნავია ისიც, რომ მასწავლებლის ცუდი მუშაობის ძირეული მიზეზები დაკავშირებულია არა მხოლოდ ინდივიდუალურ მასწავლებლებთან, არამედ ორგანიზაციულ და მენეჯმენტის პრაქტიკასთან (Rhodes & Beneicke 2003);
- **კასკადის მოდელი** მოიცავს მასწავლებლების დასწრებას ტრენინგებზე და შემდგომ კასკადირების (ცოდნის გადაცემის) საშუალებით ინფორმაციის გადაცემას შეზღუდული რესურსების დროს. ცოდნის გადაცემა კასკადის საშუალებით უფრო ცოდნასა და უნარებზეა ფოკუსირებული და იშვიათად კეთდება აქცენტი ღირებულებებსა და დამოკიდებულებებზე, რაც ამ მოდელის სუსტ მხარედ შეიძლება ჩაითვალოს (Solomon & Tresman, 1999);
- **სტანდარტზე დაფუძნებული მოდელი** გულისხმობს პროფესიული განვითარების კავშირს სწავლების სტანდარტთან. იგი მნიშვნელოვნად ეყრდნობა სწავლის ბიჰევიორისტულ პერსპექტივებს და არ ახასიათებს კომპლექსურობა. იგი უფრო თავსმოხვეული ანგარიშვალდებულებისა და შემოწმების ფორმაა, თუმცა, მიუხედავად ნაკლოვანებებისა, მის ღირსებად შეიძლება ჩაითვალოს ისეთი მახასიათებლები, როგორცაა ენა და ტერმინოლოგია, რომლებიც მასწავლებლებს ეხმარება, გამონახონ საერთო ენა;
- **ქოუჩინგი / მენტორობის მოდელი** ფარავს უწყვეტი პროფესიული განვითარების ნაირსახეობას. მისი ყველაზე მნიშვნელოვანი მახასიათებელი ურთიერთობის

კონკრეტული ფორმა: ორთავე, ქოუჩინგი და მენტორობა, ეფუძნება ორ ადამიანს შორის ურთიერთობას, სადაც ერთი პარტნიორი ახალბედაა და მეორე უფრო გამოცდილი (Clutterbuck, 1991);

- **სასწავლო ჯგუფების მოდელი** აშკარად ახლოს დგას ქოუჩინგი/მენტორობის მოდელთან. არსებითი განსხვავება მათ შორის არის ის, რომ ამ მოდელში კონფიდენციალურობა არ არის მნიშვნელოვანი. ეს არის გამოცდილების მიღების ერთგვარი ფორმა, რომელიც გულისხმობს მასწავლებელთა მცირე სამუშაო ჯგუფებში გაერთიანებას და პროფესიული განვითარების აქტივობების განხორციელებას. სასწავლო ჯგუფებში მასწავლებლები ერთად განიხილავენ და წყვეტენ იმ პრობლემებს, რომლებსაც ყოველდღიურ საქმიანობაში აწყდებიან. სწავლა ასეთ საზოგადოებაში მასწავლებლისათვის შეიძლება იყოს პოზიტიური და პროაქტიური ან პასიური გამოცდილება. ეს დამოკიდებულია თავად პედაგოგის როლზე ამ სასწავლო ჯგუფში (Kennedy, 2005);
- **პრაქტიკის კვლევა** მასწავლებელთა ტრანსფორმაციული საქმიანობისა და პროფესიული დამოუკიდებლობისთვის მნიშვნელოვანი მოდელია. ამ მოდელის მიხედვით მასწავლებლები სწავლობენ და იკვლევენ სოციალურ სიტუაციას როგორც მკვლევრები, რათა გაიუმჯობესონ პროფესიული საქმიანობის ხარისხი (Day, 1999);
- **ტრანსფორმაციული მოდელი** რამდენიმე მოდელის ძირითადი ასპექტების კომბინაციაა, რომლის ფარგლებში განხორციელებული საქმიანობა და პირობები ტრანსფორმაციულ დღის წესრიგს ემყარება. მისი მთავარი მახასიათებელია აღწერილი მოდელების ეფექტიანი ინტეგრაციაა. ამ თვალსაზრისით, შეიძლება ითქვას, რომ ტრანსფორმაციული მოდელი თავისთავად არ არის მკაფიოდ განსაზღვრული მოდელი. ეს მოდელი ცნობს სხვადასხვა პირობების სპექტრს, რომლებიც საჭიროა პროფესიული პრაქტიკის გარდაქმნისათვის (Kennedy, 2005);

ზემოთ განხილული მოდელები ხორციელდება სხვადასხვა აქტივობის, ღონისძიების ერთობლიობით, რომელთა უმრავლესობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიღებული და პოპულარული ფორმაა საქართველოში. თუკი მათი გამსხვილება მოხდება საკვანძო მახასიათებლებისა და ქართულ რეალობაში არსებული შესაძლებლობების გათვალისწინებით, შესაძლებელია,

გამოვყოთ ორი ძირითადი მიმართულება პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით, ესენია: პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე და მის გარეთ. ამიტომაც, მართებულად მიგვაჩნია ამ ფორმების ეფექტიანობის შედარებითი ანალიზის წარმოდგენა წყაროების ანალიზისა და მასწავლებელთა პროფესიული პრაქტიკის დაკვირვების საფუძველზე:

პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით ტერმინი „ტრენინგი“ წვრთნას, სწავლებას ნიშნავს (სამოქალაქო ლექსიკონი). ჩვენთვის ასე აქტუალური და ფართოდ გავრცელებული ტრენინგი კი აქტიური სწავლების მეთოდია, რომლის საშუალებითაც ვიძენთ ცოდნასა და პრაქტიკულ უნარ-ჩვევებს. ეფექტიანი ტრენინგი აუცილებლად არის ინტერაქტიული, მოიცავს სხვადასხვა პრაქტიკულ სავარჯიშოს. მონაწილეები მაქსიმალურად თანაბრად არიან ჩართულნი პროცესში, ამიტომაც ტარდება მცირერიცხოვან ჯგუფებში. ტრენინგის ძირითადი უპირატესობა არის ის, რომ შედეგი მაშინვე ჩანს – დასასრულს, ჯგუფის წევრები უკვე უნდა ფლობდნენ იმ ცოდნასა თუ შესაძლებლობებს, რომელთა განვითარება ტრენინგის მთავარი არსი იყო.

დღეს საკმაოდ ბევრი ტრენინგი ტარდება სხვადასხვა თემაზე. ტრენინგი რომ ცოდნის მიღების ეფექტიანი საშუალებაა, ბევრმა გაიგო, მაგრამ, საინტერესოა, რამდენმა მათგანმა იცის რეალურად, რას ნიშნავს ტრენინგი და რით განსხვავდება ის ცოდნის მიღების სხვა მეთოდებისგან? წლების განმავლობაში ხშირად იყო შემთხვევები, როდესაც არათუ მსმენელებს, არამედ თავად ტრენინგებსაც არ ესმოდათ ტრენინგის არსი. სანამ რაიმე სასწავლო აქტივობას დაესწრებიან ადამიანები, აუცილებელიც კია მინიმალური ინფორმაცია მაინც ჰქონდეს მათ შესახებ.

ტრენინგები ხშირად, და შეიძლება ითქვას, მუდმივად ტარდება საგანმანათლებლო სფეროში. ეს ტერმინი ფართოდ გავრცელებული და საკმაოდ აქტუალურია დასაქმების თანამედროვე სფეროში და იგი მიმართულია თანამშრომელთა კვალიფიკაციის ამაღლებაზე, პრობლემების გადაჭრის მეთოდების გაუმჯობესებაზე.

ტრენინგის ბევრი სახე არსებობს, მაგრამ, ნებისმიერ შემთხვევაში, ტრენინგზე დასასწრებად რაღაც საბაზისო თეორიული ცოდნა ან გამოცდილებაა აუცილებელი. ცოდნის საფუძველზე ვიღებთ გამოცდილებას და პირიქით, გამოცდილებით -

ცოდნას. ანუ ტრენინგი იძლევა როგორც თეორიულ ინფორმაციას, ისე პრაქტიკულ გამოცდილებას. სწორედ ეს ხდის სწავლებას ეფექტიანს და ამიტომაცაა, რომ დიდი პოპულარობით სარგებლობს საზოგადოებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ ტრენინგი პროფესიული განვითარების ეფექტიანი მეთოდია, პრაქტიკაში უმეტესად ის სალექციო ფორმატს ჰგავს ხოლმე, რის გამოც, მასწავლებლები ხშირად წუწუნებენ ტრენინგის უხარისხობაზე და შესაბამისად, დაკარგულ დროზე. მათ მიერ ტრენინგის შეფასება ხშირად რამდენიმე წინადადებასა თუ რიტორიკულ კითხვაში შემდეგნაირად ასახულა: ამისთვის მიგვიყვანეს? რამდენჯერ უნდა მოვისმინოთ ერთი და იგივე? ეს ხომ გამოცდაზეც ჩავაბარეთ?

ტრენინგები უმეტესად თეორიული და ლექციური ხასიათისაა, მიმართულია კონკრეტული თემების ირგვლივ ინფორმაციის მიწოდებაზე და მიმდინარეობს მოსმენის რეჟიმში. იგი არ მოითხოვს მასწავლებლის აქტიურობასა და ჩართულობას, რაც, შესაბამისად, ამცირებს მათი პროფესიული ზრდის ეფექტიანობას განსაკუთრებით პროფესიული განვითარების საწყის საფეხურზე მყოფი მასწავლებლებისათვის, რადგან მათ სჭირდებოდათ სისტემატური მუშაობა და მხარდაჭერა პროფესიული ცოდნისა და უნარების განვითარების კუთხით. ტრენინგით სწავლებისას მასწავლებელმა შესაძლებელია, გაუცნობიერებლად გამოიყენოს გარედან მიღებული ცოდნა პრაქტიკაში.

ბოლო დროს ძალიან მომრავლდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტრენინგ-კურსებისა და ტრენინგ-მოდულების რაოდენობა. გარდა სახელმწიფოს მიერ ორგანიზებული ტრენინგებისა, მრავალი სხვა ორგანიზაცია სთავაზობს პედაგოგებს სხვადასხვა სახის ფასდაკლებას, მოქნილ გრაფიკსა თუ სხვა პრიორიტეტებს. ყველა ცდილობს, საკუთარი უპირატესობების გათვალისწინებით, მიიზიდოს მომხმარებელი. ზოგი გადაჭარბებულია, ზოგიც – ერთი შეხედვით, ნამდვილი, მაგრამ ცხადია, არჩევანი დიდია. თუმცა მეორე საკითხია ის შედეგები, რომლებიც გაამართლებენ მონაწილეთა მოლოდინებს. აღსანიშნავია ისიც, რომ ხარისხიანი შედეგების უმთავრესი წყარო არა მხოლოდ ტრენინგ-მოდულების შინაარსი, არამედ ტრენერი და მისი პროფესიონალიზმია. ზოგადად, ტრენერის პროფესიონალიზმში, უპირველეს ყოვლისა, ტრენინგ-მოდულში მოცემული საკითხების ღრმა ცოდნის გარდა სხვადასხვა უნარ-ჩვევების ფლობის კომპეტენციაც

იგულისხმება, რაც მას ამ ფუნქციის შესრულებაში დაეხმარება. ასევე მნიშვნელოვანია პოზიტიური განწყობა და ავტორიტეტი. მიუხედავად მისი ნაკლოვანებებისა, ტრენინგის მოდელი აღიარებულია ახალი ცოდნის გაცნობის ეფექტიან გზად, თუმცა მისი ეფექტიანობის ხარისხს ტრენინგის შინაარსსა და ტრენერთან ერთად განსაზღვრავს თავად მონაწილის მიმღეობა, სათანადოდ გამოიყენოს მიღებული ცოდნა პრაქტიკაში. ტრენინგის მოდელი ეფუძნება მკაცრ ცენტრალურ კონტროლს, რომელიც ხშირად ხარისხის გარანტიითაა შენიღბული. თუმცა იგი ხშირად ხდება მასწავლებლების კრიტიკის ობიექტი მიწოდებული ცოდნის კავშირის ნაკლებობის გამო იმ საკლასო ოთახის კონტექსტთან, სადაც თავად მუშაობენ. ეს გასაგებიცაა, რადგანაც ტრენინგის სტანდარტიზება ჩრდილავს მასწავლებლის საჭიროებას, იყოს აქტიური და განსაზღვროს საკუთარი განვითარების საჭიროებები და დაიკმაყოფილოს პროფესიული მოთხოვნილებები.

სემინარი/ვორქშოპი ხშირად გამოიყენება სასწავლო დაწესებულებებსა თუ ორგანიზაციებში. ის გულისხმობს მცირერიცხოვანი ჯგუფების შეხვედრებს ერთი კონკრეტული თემის შესახებ სამსჯელოდ. პროცესში თანაბრადაა ჩართული ყველა მონაწილე. სემინარზე ისინი წარმოაჩენენ საკუთარ დამოკიდებულებებს, პოზიციებსა და პრეზენტაციებს. გამოყოფენ აქტუალურ საკითხებს დისკუსიისთვის.

მასტერკლასები ტარდება ერთი კონკრეტული სფეროს მსმენელებისათვის შესაბამისი პროფესიონალის ან ექსპერტის მიერ. იგი უზიარებს და პრაქტიკაში უჩვენებს საკუთარ გამოცდილებას მსმენელებს. მასტერკლასები ძირითადად ტარდება ისეთ საკითხებში, რომლებიც კონკრეტული უნარ-ჩვევების განვითარებასა და ფლობას მოითხოვს. მაგალითად, დაგეგმვა, საკლასო მენეჯმენტი, მოსწავლეთა შეფასების ფორმები და ინსტრუმენტები, დიფერენცირებული მიდგომა, საგნების ინტეგრაცია, პროექტზე დაფუძნებული სწავლება და ა.შ.

კონფერენცია გულისხმობს ამა თუ იმ საკითხზე მოხსენებების წამოდგენას, თუმცა თანამედროვე გამოწვევებიდან გამომდინარე მასწავლებლები ერთხმად მოითხოვენ თეორიულად წარმოდგენილი საკითხების პრაქტიკული მაგალითებით ახსნას, რამაც სრულიად შეცვალა თავად კონფერენციების ჩატარების ფორმატი თანამედროვე სამყაროში და იგი უფრო ინტერაქტიული გახადა. თანამედროვე

კონფერენციები იქცა პროფესიული პრაქტიკის გაზიარებისა და სასარგებლო რჩევების მიღების კარგ საშუალებად.

21-ე საუკუნეში, პროფესიული განვითარების კუთხით ყველაზე ხელსაყრელია მასწავლებლებისთვის კარგად დაგეგმილი და მეცნიერული სტანდარტების მიხედვით მომზადებული **ონლაინკურსების** შეთავაზება. საქართველოში მასწავლებელთა ონლაინსწავლება შედარებით ახალი მოვლენაა, რომელიც კოვიდ პანდემიის დროს ყოველდღიურობად იქცა, წარმატებით იკიდებს ფეხს და სამომავლოდ იგი შესაძლებელია გახდეს ისეთი ფორმა, რომელშიც მასწავლებლები თვითონვე აქტიურად იქნებიან ჩართულნი და მიიღებენ საკლასო ოთახში საჭირო პრაქტიკულ უნარ-ჩვევებსა და ცოდნას.

ყველა ზემოთ განხილული მოდელით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება ძირითადად სკოლის გარეთ მიმდინარეობს. ამგვარი პროფესიული განვითარების მოდელში სწავლის აქტიურ ან პასიურ ხასიათს ამ პროცესში ჩართული თითოეული ინდივიდი განაპირობებს.

უწყვეტი პროფესიული განვითარების ის მოდელები, რომლებიც თავად სასწავლო დაწესებულებაში, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ხორციელდება უფრო ეფექტიანი და მისაღებია მასწავლებელთათვის.

მენტორინგი ერთ-ერთი კარგი მეთოდია იმისთვის, რომ თანამშრომლებმა ერთმანეთს ასწავლონ. თავად სიტყვა მომდინარეობს ბერძნულიდან (mentor) და ნიშნავს ხელმძღვანელს. დღეს მენტორი ნიშნავს „მასწავლებელს“, რომელიც, სხვა თანამშრომლისგან განსხვავებით, უფრო კომპეტენტურია ამა თუ იმ საკითხში და საჭიროების შემთხვევაში ასწავლის სხვას. ის არის სპეციალურად მომზადებული მასწავლებელი, რომელსაც შეუძლია, პროფესიულ განვითარებაში დაეხმაროს ნაკლები კომპეტენციის მქონეს.

საქართველოში 2010-2011 წელს ამოქმედდა მაძიებლობის პროგრამა, რომლის ფარგლებშიც შერჩეული მენტორ-მასწავლებლები ზრუნავდნენ ახალდამწყებ, მაძიებელი მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებაზე, თუმცა პროგრამა მხოლოდ 2 წელი გაგრძელდა.

პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი საუკეთესო მეთოდი „**ქოუჩინგია**“ და მას განვითარებულ ქვეყნებში საკმაოდ ხშირად იყენებენ. ქოუჩინგი (coaching) არის

ტერმინი, რომელიც დღეისათვის სხვადასხვა კონტექსტში და სრულიად სხვადასხვაგვარი მნიშვნელობით გამოიყენება. ტერმინში უკეთ გასარკვევად თვალი გადავავლოთ მის წარმოშობას. საწყისი მნიშვნელობით ქოუჩი (coach) ნიშნავს ეტლს, ეკიპაჟს. ეს უნგრული წარმოშობის სიტყვაა და ინგლისურ ენაში 1556 წლიდან გვხვდება. სიტყვის საწყისი მნიშვნელობა სიმბოლურად კარგად გადმოგვცემს ქოუჩინგის არსს: ეტლი დამხმარე საშუალებაა ერთი ადგილიდან მეორემდე გადასადგილებლად და მიზნის მისაღწევად (სამოქალაქო განათლების ლექსიკონი).

1848 წლიდან სიტყვა „ქოუჩი“ – უნივერსიტეტის სტუდენტების ყოველდღიურ სასაუბრო მეტყველებაში მათი კერძო კურატორების აღსანიშნავად გამოიყენება. ქოუჩინგი ინგლისში გამოიყენება დამრიგებლის, ხელმძღვანელის, მრჩევლის განზოგადებული მნიშვნელობით (სამოქალაქო განათლების ლექსიკონი).

ბევრი ადამიანი ძალიან სკეპტიკურად უყურებს „ქოუჩს“. ხშირად ამის მიზეზი მისი შინაარსის არასწორად გაგებაა. მას ტრენერთან აიგივებენ, რაც არასწორია. ქოუჩი დამკვირვებელი უფროა, ვიდრე ტრენერი. მისი მიზანია, ადამიანს საკუთარ თავში დაანახოს ის, რისი ნახვაც მას დამოუკიდებლად არ შეუძლია. ქოუჩი არ არის ტრენერი, რომელიც ცოდნას ან უნარებს აძლიერებს, არამედ ადამიანი, რომელიც იძლევა საჭირო მიმართულებებს მიზნის მისაღწევად. ასევე, აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ ტრენინგის დრო შეზღუდულია, რადგან ტრენერი ცდილობს, მონაწილეების მიმართ დაიცვას თანასწორობის პრინციპი და თავისი ყურადღება გადაუნაწილოს სხვებს. ქოუჩინგის დროს კონსულტანტის მთლიანი ყურადღება მხოლოდ ერთზეა მიმართული და კონცენტრირებული. ქოუჩი მასწავლებლისათვის მთავარი როლი პარტნიორობა და დახმარებაა და არა მასწავლებლობა. ერთი-ერთზე ურთიერთობის მთავარი მახასიათებელი კონფიდენციალურობაა და არა ანგარიშვალდებულება, რაც სხვა განზომილებას მატებს ამ ურთიერთობას, რომელიც უფრო მხარდაჭერაა, ვიდრე შეფასება. ამ მოდელის ეფექტიანობისათვის მნიშვნელოვანია, მონაწილეებს ჰქონდეთ კარგად განვითარებული ინტერპერსონალური კომუნიკაციური უნარები.

სკოლის ბაზაზე მასწავლებლისთვის პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი ხელმისაწვდომი საშუალებაა საკუთარი პრაქტიკის კვლევა და მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით რაციონალური ინტერვენციების დაგეგმვა-

განხორციელება. „პრაქტიკის კვლევა არის ერთ-ერთი საუკეთესო გზა იმისთვის, რომ გავიგოთ, რა ხდება ჩვენს სკოლაში, და როგორ ვაქციოთ ის უკეთეს ადგილად” (Calhoun, 1994).

პრაქტიკის კვლევას დიდი გავლენა აქვს საქმიანობაზე, რადგანაც იგი წახალისებს სხვების ჩართულობას ამ პროცესში. ამ მოდელის თანამშრომლობითი ხასიათი აქცევს მას მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ტრადიციული, პასიური მოდელის ალტერნატივად. მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა კვლევა განიხილონ როგორც პროცესი და არა როგორც სხვისი საქმიანობის პროდუქტი.

პრაქტიკის კვლევის მოდელი პროფესიული განვითარების წარმატებულ ფორმადაა მიჩნეული, რადგანაც მასწავლებლებს აძლევს საშუალებას, კრიტიკულად მიუდგნენ თავიანთ საქმიანობას, რეფლექსიისა და ანალიზის გზით გადაჭრან სასწავლო პროცესში წამოჭრილი პრობლემები. კვლევას ახასიათებს გუნდურობის პრინციპი. სასურველია, ამ საკითხზე მასწავლებლებმა ერთობლივად იმუშაონ, რათა მრავალმხრივი ხედვის გათვალისწინებით მიღებული გადაწყვეტილებები უფრო მეტად იყოს შედეგზე ორიენტირებული. პრაქტიკის კვლევა კომპლექსური პროცესია, რომელიც ასევე უზრუნველყოფს კომპლექსური პროფესიული უნარების განვითარებას.

საგაკვეთილო დაკვირვება, პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით, ერთ-ერთი ეფექტიანი ხერხია, რადგან გაკვეთილი ყველაზე კარგად წარმოაჩენს მასწავლებლის საქმიანობას, ცოდნას, უნარებსა და ღირებულებებს. შესაბამისად, იგი ერთ-ერთი ყველაზე უტყუარი ფორმაა მასწავლებლის შესაფასებლად. საგაკვეთილო დაკვირვების ეფექტიანობას განაპირობებს მისი წარმართვის შემდეგი სტრუქტურა: დაგეგმვა (სასურველია, ერთობლივი), გაკვეთილის ჩატარება/დაკვირვება, ჩატარებული გაკვეთილის განხილვა, უკუკავშირის მიწოდება და შეფასება (განმავითარებელი). ამ პროცესს კიდევ უფრო სრულყოფს, თუკი განხილვას თან მოჰყვება ცვლილებების შეტანა და გაკვეთილის განახლებული ფორმით ჩატარება. არსებობს ურთიერთდაკვირვების ხუთი მეთოდი: აღწერითი, ფოკუსირებული, გუნდური, ჩართული დაკვირვება და თვითდაკვირვება. თითოეული მათგანის გამოყენება დამოკიდებულია დაკვირვების მიზნებზე.

მისი ყველაზე ტრადიციული ფორმატით, ეს პროცესი ინსპექტირებას, შემოწმებას ეფუძნება (Bourke, 2001) და როგორც წესი, სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენელი (დირექტორი, სასწავლო ნაწილი, კათედრის გამგე) შემოდის და აკვირდება საგაკვეთილო პროცესს წინასწარ განსაზღვრული კრიტერიუმების მიხედვით. დამკვირვებელი შემდეგ ტოვებს საკლასო ოთახს ზოგადი უკუკავშირის ან მის გარეშე.

დღესდღეობით საგაკვეთილო დაკვირვება პროფესიული განვითარების პროგრამებისა და პროექტების შემადგენელი ნაწილია, ამ შემთხვევაში იგი განიხილება როგორც უკუკავშირისა და რჩევების შეთავაზების საშუალება სწავლების კონკრეტული უნარის გასაუმჯობესებლად. ასეთი დამოკიდებულების გამო საგაკვეთილო დაკვირვების ეს ტრადიციული მეთოდი ნელ-ნელა იქცა „კლინიკურ“ დაკვირვებად, რომელიც უფრო დიაგნოსტირებულ ხასიათს ატარებს, გაცემული უკუკავშირი დეტალურია და მიმართულია მასწავლებლის დასახმარებლად.

მნიშვნელოვანია, საგაკვეთილო დაკვირვება განხორციელდეს იმდენად „რბილად“ და პატივისცემით, რომ მასწავლებლებმა დაკვირვების შედეგად გაცემული უკუკავშირი მიიღონ, როგორც თავიანთ კარიერაში განვითარებისა და წინსვლის საშუალება. მათი ასეთი დამოკიდებულება საგაკვეთილო დაკვირვებისადმი და უკუკავშირისადმი იქნება პროფესიული განვითარების ქვემოთ განხილული თვითდაკვირვების მოდელის განხორციელების წინაპირობა.

თვითდაკვირვება გულისხმობს პროცესს, როცა მასწავლებელი თავად აკვირდება საკუთარ საქმიანობას. თვითდაკვირვების მიზანია, მასწავლებელი თავად გახდეს საკუთარი კომპეტენციის ობიექტურად შემფასებელი. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ მასწავლებლებისათვის, რომელთაც უჭირთ უკუკავშირის მიღება და საკუთარ შესაძლებლობებს სუბიექტურად აფასებენ. თვითდაკვირვება ასევე ეფექტური ფორმაა კარგად ინფორმირებული და სათანადო ცოდნითა და უნარებით აღჭურვილი მასწავლებლისათვის, რომელიც ორიენტირებულია, მაქსიმალურად სრულყოფილ საკუთარ პროფესიულ უნარები. თვითდაკვირვება შესაძლებელია სხვადასხვა ფორმით: ჩანაწერების/დღიურების წარმოება, ვიდეო გადაღება, თვითშეფასების ცხრილი და ა.შ.

თვითგანვითარების მოდელი გულისხმობს მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებას ინდივიდუალურად ან მცირე ჯგუფებში. ამ მოდელში მასწავლებლები თავად ზრუნავენ კვალიფიკაციის ამაღლებაზე. ისინი განსაზღვრავენ მათთვის პრიორიტეტულ ერთ მიზანს, შეარჩევენ შესაბამის აქტივობებს, საჭირო რესურსებსა და მათი პროგრესისა და მიღწევების შეფასების გზებს. ასეთ სიტუაციაში მასწავლებლები თავად იღებენ პასუხისმგებლობას საკუთარ განვითარებაზე და სკოლის ხელმძღვანელის როლი შემოიფარგლება ამ პროცესის ხელშეწყობით, წარმართვითა და მხარდაჭერით.

პორტფოლიო (საქალაქდე) გარკვეული პერიოდის განმავლობაში თავმოყრილი ნივთების ნაკრებია, რომელიც ასახავს პიროვნების მუშაობის, პროფესიული ზრდისა და შესაძლებლობების სხვადასხვა ასპექტს (Riggs & Sandlin, 2000). მასწავლებლის პორტფოლიო შეიცავს მის ნამუშევრებს. მაგალითად, სასწავლო კურიკულუმს, გაკვეთილის გეგმებს, აქტივობების ნიმუშებს, დავალებებისთვის განკუთვნილ ცხრილებს, სერტიფიკატებს, და ა.შ. არსებობს პორტფოლიოს სამი სახე, რომელსაც ჩვეულებრივ იყენებენ პედაგოგები: დასაქმების პორტფოლიო, შეფასების პორტფოლიო (როგორც განსაზღვრული კომპეტენციებისა და შედეგების მიღწევის ჩვენების საშუალება) და სწავლის პორტფოლიო (ერთეულების კრებული, რომელიც ეხმარება მასწავლებლებს, დაფიქრდნენ და აღწერონ სწავლის შედეგები) (Dietz, 1999). სწავლის პორტფოლიოს შეუძლია, შეასრულოს განმსაზღვრელი შეფასების, შემაჯამებელი შეფასებისა და თვითშეფასების ფუნქცია (Riggs & Sandlin, 2000).

ჩვენ მიერ ზემოთ განხილული მოდელები არ მოიცავს პროფესიული განვითარების მოდელების სრულ ჩამონათვალს. სხვადასხვა პროფესიულ ლიტერატურაში განათლების მკვლევრები წარმოგვიდნენ სხვა მოდელებსაც, თუმცა ნაშრომის მიზნებისა და ამოცანების გათვალისწინებით განვიხილეთ პროფესიული განვითარების ის მოდელები, რომლებიც ცნობილია და პოპულარობით სარგებლობს ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში. საქართველოში განხორციელებული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამები უმრავლეს შემთხვევაში სწორედ ამ მოდელებს ეყრდნობა.

პრაქტიკული საქმიანობის გაუმჯობესება მუდმივი რეფლექსიითა შესაძლებელი. ამიტომაც თანამედროვე ცხოვრების ამ ეტაპზე უპირატესობა ენიჭება

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელს. ვფიქრობთ, ეს განპირობებულია იმ გარემოებით, რომ მოდელების ეფექტიანობის შესაფასებლად ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტებია მათი სტრუქტურული კომპლექსურობა, გრძელვადიანობა, სადაც ჩადებულია შეძენილი თეორიული თუ პრაქტიკული ცოდნის შემდგომი გამოყენების შესაძლებლობა და მისი მონიტორინგის მექანიზმები. ამის განხორციელება კი ყველაზე კარგად შესაძლებელია სკოლის ბაზაზე მისი კონტექსტიდან და საჭიროებებიდან გამომდინარე.

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისას პედაგოგებს ეძლევათ საშუალება, თავად დაგეგმონ, განახორციელონ პრაქტიკაში, დააკვირდნენ, მოახდინონ რეფლექსია და შეაფასონ საკუთარი პროფესიული განვითარება. ამას ემატება აქტივობების მრავალფეროვნება და სხვადასხვა მხარის ჩართულობა, რაც ქმნის ყველა იმ ძირითადი მახასიათებლების ერთობლიობას, რომელიც, თავის მხრივ, განაპირობებს ხარისხიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობას.

ამ მოდელში მოიაზრება ისეთი ცნებები როგორებიცაა, კვლევა, გუნდური სწავლება, ქოუჩინგი, მენტორინგი, სამუშაო შეხვედრები, ურთიერთდასწრება და საგაკვეთილო დაკვირვება. ცხადია, მსგავსი სახის აქტივობები უზრუნველყოფს თანამშრომლობითი სწავლების დამკვირდებლას ერთ სასკოლო საზოგადოებაში, რაც, სამწუხაროდ, წლების მანძილზე ვერ მოხერხდა ქართულ რეალობაში.

ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტი, რომელსაც ეს მოდელი წაახალისებს, თანამშრომლობითი გარემოა, რადგან სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება ხდება სამუშაო ჯგუფების შექმნით. განვითარებულ ქვეყნებში ასეთი ჯგუფები „კრიტიკული მეგობრების“ სახელითაა ცნობილი. მათში მასწავლებლები ურთიერთთანამშრომლობით განუწყვეტლივ იუმჯობესებენ პროფესიულ პრაქტიკას.

ამის შესახებ განათლების მკვლევარი მ. ინასარიძე თავის სტატიაში „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე – სწავლების ხარისხის ამაღლების მნიშვნელოვანი ფაქტორი“ მიიჩნევს, რომ „სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ჯგუფების საქმიანობის წყალობით სკოლაში იქმნება თანამშრომლობითი სასწავლო გარემო, რომელიც იძლევა შესაძლებლობას, ინოვაცია, საინტერესო პედაგოგიური იდეა, წარმატებული

პრაქტიკა გასცდეს ერთი კლასის ფარგლებს და ხელმისაწვდომი გახდეს მთელი სკოლისთვის და არა მარტო მისთვის, რადგან სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარების პროგრამის შემდგომი პერსპექტივა სასკოლო ქსელების ჩამოყალიბებაა“ (ინასარიძე, 2013).

განსხვავებული ხედვებისა და მრავალფეროვანი გამოცდილების გათვალისწინებით, მასწავლებლები შექმნიან ისეთ სასწავლო გარემოს, რომელიც დადებით გავლენას მოახდენს მოსწავლეთა ინტელექტუალურ და პიროვნულ განვითარებაზე. იმისათვის, რომ ეს მოდელი რეალურად იძლეოდეს პროფესიული პრაქტიკის გაუმჯობესების საშუალებას და მასწავლებელთა განვითარების პროცესი მიზანმიმართულად წარიმართოს სკოლებში, აუცილებელია შემდეგი გარემო-პირობების შექმნა სკოლებში:

- სკოლაში არსებობდეს ნამდვილი თანამშრომლობითი გარემო;
- ადმინისტრატორები მხარს უჭერდნენ მას;
- მასწავლებლებს ჰქონდეთ საკმარისი დრო ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი დავალების შესასრულებლად;
- მასწავლებლებს უნდა ჩაუტარდეთ ტრენინგი ან ვორქშოპი, რომ ისწავლონ თუ როგორ გამოიყენონ ეს მოდელი ეფექტიანად (Glatthorn, 1995).

რამდენიმე პროექტმა პროფესიული განვითარების ეს მოდელი განახორციელა და მიღებული შედეგები აჩვენებს, რომ პედაგოგები გარკვეულ კმაყოფილებას გრძნობდნენ თავიანთ საქმიანობაში და ასევე სხვა მასწავლებლების განვითარებასაც დადებითად აფასებდნენ (Frost, 1996).

სხვადასხვა ქვეყანაში ჩატარებული არაერთი კვლევა ადასტურებს, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ყველაზე ეფექტიანი მოდელი სწორედ უშუალოდ სკოლის შიგნით კვლევასა და საჭიროებებზე დაფუძნებული პროფესიული განვითარებაა (Habler, Hennesy, Cross, Chileshe, & Machiko, 2015; Mahruf, Shohel, & Banks, 2012; Tyagi 2010) .

საქართველოში მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარება წლების მანძილზე სკოლის გარეთ ხდებოდა, ძირითადად, ტრენინგების მეშვეობით. ეს პროცესი ნელ-ნელა დეცენტრალიზებული გახდა, რაც თავისთავად გონივრული გადაწყვეტილებაა სახელმწიფოს მხრიდან, რადგან იგი ეფუძნება დემოკრატიის

პრინციპებს, მაგრამ დღევანდელ სკოლებში საეჭვოდ მიგვაჩნია მასწავლებელთა პროფესიული მიზანმიმართული განვითარება რამდენიმე ფაქტორის გამო:

- სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესი მიმდინარეობს ხანგრძლივად, უწყვეტ რეჟიმში და კომპლექსურია თავისი დიზაინით. მისი ეფექტიანად წარმართვისათვის, აუცილებელია მასწავლებლებს ჰქონდეთ სათანადო კომპეტენციები, რაც ბევრი სკოლისათვის პრობლემაა. ვგულისხმობთ იმას, რომ უწყვეტ პროფესიულ განვითარებელ აქტივობებში მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალი მაჩვენებლის მიუხედავად, სკოლებში კვალიფიციური კადრების დეფიციტია, რასაც ადასტურებს სასერტიფიკაციო გამოცდების შედეგები. საინტერესოა ისიც, რომ სერტიფიცირების გამოცდის შედეგები არ შეესაბამება მასწავლებელთა შეფასებას სკოლის ბაზაზე, რაც აჩენს გონივრულ ეჭვს, რომ მასწავლებელთა მიერ სკოლის გარეთ და სკოლის ბაზაზე განხორციელებული აქტივობები არ ან ვერ შეფასდა ობიექტურად. „მიუხედავად მასწავლებლების მიერ გამოცდაზე მიღებული დაბალი შედეგებისა, გაიზარდა იმ მასწავლებელთა რიცხვი, რომლებიც დაწინაურდნენ კარიერაში და აიმაღლეს სტატუსი“, ვკითხულობთ სახელმწიფო აუდიტის სამსახურის დასკვნაში (სას, 2021);
- სახელმწიფოს მიერ შემოთავაზებულ მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ახალ სქემაში მოცემულია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ძირითადი მოთხოვნები, რომლებითაც უნდა იხელმძღვანელონ სკოლებმა, თუმცა კონკრეტული მითითებების გარეშე, ვფიქრობთ, ეს დოკუმენტი არის ბუნდოვანი, განსაკუთრებით იმ სკოლებისათვის, სადაც კვალიფიციური კადრების დეფიციტია;
- სკოლის მასწავლებლებს სჭირდებათ კონკრეტული ცოდნა და უნარები, რომ შეძლონ, კვალიფიციურად დაეხმარონ თავიანთ კოლეგებს განვითარებაში. ეს პროცესი განსაკუთრებულ მიდგომას მოითხოვს, რაც საეჭვოა, მიზანმიმართულად განხორციელდეს სკოლებში ამ ეტაპზე.

ვფიქრობთ, რომ ყველა განხილული მოდელი უნდა იყოს პროფესიული განვითარების პროგრამის შემადგენელი ნაწილი, რადგან ცალკე აღებული

თითოეული მათგანი, თავიანთი მიზნებიდან გამომდინარე, შესაძლოა, იყოს შედეგზე ორიენტირებული, მაგრამ თუ უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის გამსაზღვრელ ზემოთ განხილულ ფაქტორებს გავითვალისწინებთ, ბუნებრივია, ცალკე აღებული ერთჯერადი ღონისძიებები ვერ უზრუნველყოფს პროცესის ნაყოფიერებას. თითოეული უნდა მოიცავდეს მრავალ კომპონენტს, რაც მათ გადააქცევს უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეფექტიან კომპლექსურ პროგრამად.

§ 2.4. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების უცხოური გამოცდილება

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საკითხით დაინტერესება იზრდება არა მხოლოდ საქართველოში, არამედ საერთაშორისო არენაზე, რაც გამოიხატება საერთაშორისო სისტემებისა და პროგრამების გაძლიერებით. ეს საკითხი მეტად მტკივნეული და მუდმივი განხილვის საგანია ჩვენს ქვეყანაში, რადგან ყოველ ახალ ცვლილებას დარგის სპეციალისტების მხრიდან მძაფრი კრიტიკა მოჰყვება. ამიტომაც მართებულად მიგვაჩნია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული ზრდის მსოფლიო გამოცდილების შესწავლა, მსგავსი სისტემების გაანალიზება და შედარება ჩვენი ქვეყნის რეალობასთან. ცხადია, შეუძლებელი და გაუმართლებელია უცხო ქვეყნების გამოცდილების მექანიკურად მიღება, მაგრამ უდავოდ საინტერესოა იმის ცოდნა, რა გამოცდილება და პრაქტიკა არსებობს წარმატებული საგანმანათლებლო სისტემების მქონე ქვეყნებში მასწავლებელთა პროფესიული ზრდის მიმართულებით.

ბევრ ქვეყანაში პედაგოგთა პროფესიული განვითარება უწყვეტი პროცესია. შესაბამისად, ხორციელდება სხვადასხვა სახის ადგილობრივი და საერთაშორისო კვლევები პროფესიული განვითარების საკითხებზე. TALIS (Teaching and Learning International Survey)-ის სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა არის პირველი საერთაშორისო კვლევა, რომლის მიზანია, დაეხმაროს კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს მასწავლებლის პროფესიის განვითარებაზე ორიენტირებული ეფექტიანი პოლიტიკის დანერგვაში. კვლევის ამ ნაწილში, სწორედ ამ კვლევით მიღებულ ძირითად შედეგებსა და სხვადასხვა საერთაშორისო კვლევის ანგარიშების საფუძველზე წარმოვადგენთ ამ საკითხს.

საინტერესოა, რომ სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სისტემები ხშირად რადიკალურად განსხვავდება ერთმანეთისგან, რადგან მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სხვადასხვა პოლიტიკა მოქმედებს. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელების განსხვავებულობა ქვეყნების ეკონომიკური, პოლიტიკური და სოციალური კონტექსტებითაა გამოწვეული. ზოგადად, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების საუკეთესო სისტემების წარმატებას სამი ძირითადი რამ განაპირობებს: 1) მასწავლებლის პროფესიის აღიარება და დაფასება; 2) მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მხარდაჭერა 3) ისეთი სისტემის ჩამოყალიბება და განვითარება, სადაც მასწავლებელს საშუალება ექნება, საუკეთესო სასწავლო გარემო შექმნას მოსწავლეთა სწავლისათვის. მნიშვნელოვანია, რომ სამივე ფაქტორი მასწავლებელს უკავშირდება (OECD, 2011).

იმ ქვეყნებში, სადაც განათლების სფეროში წარმატებას მიაღწიეს პროფესიული განვითარების მიმართულებით, პედაგოგები აქტიურად არიან ჩართული საგანმანათლებლო რეფორმებში და გავლენას ახდენენ მთლიანი სისტემის განვითარებასა და სრულყოფაზე. ასეთ სისტემებში მასწავლებლები თავად არიან ინიციატორები და ხელმძღვანელობენ რეფორმებს და როგორც სპეციალისტები, პასუხისმგებლობას იღებენ საკუთარ თავზე. სიახლეებისა და დაწესებულების სწავლა/სწავლების პროცესში არ არის მათთვის ზემოდან მართული ან იძულებითი. მაგალითად, ფინეთის საგანმანათლებლო სისტემაში მასწავლებლები აღიარებული და დაფასებული არიან საზოგადოებაში, თუნდაც იმის გამო, რომ მათ სახელმწიფოსგან აქვთ მინიჭებული ავტონომია და მონაწილეობენ კიდევ რეფორმებში (OECD, 2011).

სხვა ქვეყნების მსგავსად, ჩვენი სახელმწიფო რეფორმის დასაწყისიდანვე ცდილობდა მასწავლებლების ჩართვას მიმდინარე პროცესებში პროფესიული განვითარებისადმი მათი დადებითი განწყობისა და მოტივაციის ამაღლების მიზნით, მაგრამ მიუხედავად მასწავლებლებთან კომუნიკაციისა, მაინც ვერ მოხერხდა მათი მოტივაციის მნიშვნელოვნად გაზრდა. პირიქით, პედაგოგები, ხშირად აკრიტიკებდნენ ამ პროცესებს იმის გამო, რომ რეფორმების ინიციატორები და შემქმნელები იყვნენ ადამიანები, როლებსაც არ ჰქონდათ შეხება სკოლასთან. სხვადასხვა სახის ცვლილებების გატარებისას მასწავლებლებთან კონსულტაციები

ვერ წარიმართა ეფექტიანად. შესაბამისად, ვერ მოხერხდა პროფესიული განვითარების მიმართ მათი დამოკიდებულების შეცვლა.

უცხოური გამოცდილების გაზიარების საწყის ეტაპზე განვიხილოთ **მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების** საკითხი. იგი სხვადასხვა ქვეყანაში განსხვავებულად ხდება. ზოგადად, მასწავლებლის პროფესიის პოპულარულობას რამდენიმე ფაქტორი განაპირობებს. ესენია: წარმატებული სისტემა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მხარდაჭერა და სახელფასო პოლიტიკა. რიგ ქვეყნებში ცდილობენ წარმატებული, მოტივირებული და მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე სტუდენტების მასწავლებლის პროფესიით დაინტერესებას. მათ იწვევენ, უნიშნავენ მათთვის მისაღებ ხელფასს საწყის ეტაპზევე. მოტივირებული, დამწყები მასწავლებლებისათვის წახალისების ამგვარი სისტემის შექმნა სტატუსის ამაღლებას უწყობს ხელს. **სამხრეთ კორეაში** წამყვანი და წარმატებული სკოლები მასწავლებლის ვაკანსიაზე სამუშაოდ იწვევენ უნივერსიტეტების კურსდამთავრებულთა საუკეთესო 5%-ს, **ფინეთში** – საუკეთესო 10%-ს, ხოლო **სინგაპურსა და ჰონგ-კონგში** – 30%-ს (რევიშვილი, 2012).

სინგაპურში ჯერ კიდევ დამამთავრებელი კლასის წარმატებულ მოსწავლეებს ირჩევენ, უნიშნავენ მათ ყოველთვიურ სტიპენდიას ჯერ კიდევ სკოლაში სწავლის დროს, მაგრამ ავალდებულებენ, იმუშაონ მასწავლებლად სამი წლის განმავლობაში. უნივერსიტეტის ყველა კურსდამთავრებულს არ ეძლევა იმის შესაძლებლობა, რომ მასწავლებელთა პროფესიული მომზადების ტრენინგი გაიაროს. აქ ცენტრალიზებულ დონეზე ხდება თითოეული კანდიდატის ტესტირება და კომპეტენციების შეფასება. საბოლოოდ, სახელმწიფოს მიერ შერჩეულ კანდიდატებს საშუალება ეძლევათ, მიიღონ მონაწილეობა ამ ტრენინგში (OECD, 2011).

სინგაპურის მსგავსად, **ფინეთშიც**, სადაც მმართველობა მკვეთრად დეცენტრალიზებულია, მასწავლებლობის კანდიდატების შერჩევა კომპლექსური შეფასების სისტემის საშუალებით ხდება (OECD, 2011) და სკოლას საშუალებას აძლევს, უკეთესი მასწავლებლები მიიზიდოს მომავალში. მაგალითად, ფინეთში სწავლება მოიაზრება, ერთ-ერთ ყველაზე პრესტიჟულ, მაგრამ ძნელად მისაღწევ პროფესიად. მასწავლებლად მუშაობისათვის აუცილებელია მაგისტრის ხარისხი. მასწავლებელთა პროფესიული მომზადების პროგრამები ხორციელდება ქვეყნის

ყველაზე გამორჩეულ პროფესიულ სკოლებში და ძალზე რთულია ამ პროგრამაზე მოხვედრა. ამ პროგრამის ფარგლებში მომავალი მასწავლებლები გადიან ტრენინგებს სწავლა/სწავლებასთან დაკავშირებულ თეორიული და პრაქტიკული საკითხებისა და სხვადასხვა ტიპის მოსწავლესთან მუშაობის შესახებ. ტრენინგებზე ისინი თანდათან, ეტაპობრივად აუმჯობესებენ სწავლების საკუთარ სტრატეგიებსა და მეთოდებს (OECD, 2011).

ფინეთში, განსხვავებით ამერიკისაგან, მასწავლებლებსა და ადმინისტრატორებს დიდი ავტორიტეტი და სათანადო აღიარება აქვთ. მასწავლებლობა და სკოლის ადმინისტრატორობა ძალიან დიდი პასუხისმგებლობაა. ისინი საუკეთესო პროფესიონალები არიან. ფინეთში უფრო რთულია განათლების სფეროში მოხვდე, ვიდრე ისეთ სფეროებში, როგორებიცაა სამართალი და მედიცინა. მხოლოდ საუკეთესოებსა და გამორჩეულებს შეუძლიათ გახდნენ მასწავლებლები. შედეგად, ფინეთში მასწავლებლის პროფესია პოპულარულია, მიუხედავად საკმაოდ დაბალი საწყისი ხელფასისა, რომელიც ბევრად უფრო ნაკლებია, ვიდრე ამერიკაში. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბევრად ადვილია გახდე მასწავლებელი, თუმცა ეს პროფესია საზოგადოებისაგან არ იმსახურებს პიროვნულ თუ პროფესიონალურ პატივისცემას. ბოლო დროის საგანმანათლებლო რეფორმები თითქოს ამ სიტუაციის გაუმჯობესებისკენ იყო მიმართული, თუმცა ამის პარალელურად მასწავლებლებს ხელფასები უმცირდებოდათ, არ იყვნენ წახალისებულნი დამატებითი განათლების მისაღებად და, რაც მთავარია, ძირითადი აქცენტი მოსწავლეების მიერ ჩაბარებული ტესტების ქულები იყო, მასწავლებლის საქმიანობის ავკარგიანობა სწორედ ამ ქულებით განისაზღვრებოდა (Isenberg, 2013).

ინგლისის საჯარო სკოლაში მასწავლებლად მუშაობის დაწყებისთვის არ არის საჭირო ბაკალავრიატის ხარისხი პედაგოგიკაში. საკმარისია კვალიფიციური მასწავლებლის სტატუსის მოპოვება. მასწავლებლად გახდომის ყველაზე პოპულარული გზაა სპეციალიზებული უმაღლესი განათლების შემდეგ, მასწავლებელთა მომზადების ყოველწლიური პროგრამა PGCE (Postgraduate Certificate of Education) -ის გავლა (კახურაშვილი, 2020).

პროფესიული განვითარება და მასწავლებელთა მხარდაჭერა – პროფესიული განვითარებისთვის ღონისძიებები ძირითადად უფასოა, მაგრამ არც ერთ ქვეყანაში არ

არის ის სრულიად უფასო. ხშირად თავად სკოლები და სახელისუფლებო ორგანოები დებენ მნიშვნელოვან ინვესტიციას პედაგოგთა პროფესიული განვითარების საქმეში. პედაგოგთა გარკვეული ნაწილი პროფესიული განვითარებისთვის საჭირო ხარჯებს საკუთარ თავზე იღებს და მატერიალურად მონაწილეობს კარიერულ წინსვლაში, როცა მათ ხარისხობრივად ვერ აკმაყოფილებს სახელმწიფოს მიერ შეთავაზებული უფასო პროგრამები. მასწავლებლები, რომლებიც საკუთარ თავზე იღებენ დაფინანსებას, უფრო მეტ ღონისძიებაში მონაწილეობენ, ვიდრე ისინი, რომლებსაც სკოლები აფინანსებენ. ეს ფაქტი ნაწილობრივ აიხსნება იმით, რომ ფასიანი კურსები უფრო ხანგრძლივი და ეფექტიანია იმ თვალსაზრისით, რომ მათ უფრო სწრაფად მივყავართ პროფესიული კვალიფიკაციის ამაღლებამდე. ამგვარად, უფასო კურსები – არაა განმავითარებელი მუშაობის სტიმულირების ერთადერთი საშუალება, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ისწრაფვის კარიერული პერსპექტივის გაუმჯობესებისკენ, ანაზღაურების გაზრდისკენ და როდესაც ისინი ემზადებიან უფროსი პედაგოგის, ინსპექტორის ან უფრო მაღალი დონის პედაგოგის პოზიციის დასაკავებლად (OECD, 2011).

ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციაში (ეთგო/OECD) შემავალ თითქმის ყველა ქვეყანაში, პედაგოგთა უმრავლესობა კმაყოფილია თავისი საქმიანობით და მათთვის მნიშვნელოვან რესურსებს, დროსა და ფინანსებს დებს საკუთარი პროფესიული პრაქტიკის გაუმჯობესებასა და განვითარებაში. ამის გამო მასწავლებელი მაქსიმალურად იხარჯება და იყენებს სასწავლო მეთოდებისა და სტრატეგიების ფართო სპექტრს პედაგოგიური საქმიანობის დროს (OECD, 2011).

ეუთოს სახელმწიფოთა უმრავლესობა მნიშვნელოვან რესურსებს აბანდებს მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში. ამ მხრივ, განსაკუთრებულ ყურადღებას იქცევს **შვედეთის** მაგალითი. 2007 წელს შვედეთის მთავრობამ მასწავლებელთა დასახმარებლად გამოაცხადა კამპანია, რომლის ფარგლებშიც 30 000 მასწავლებელმა გაიარა სერიოზული დამატებითი მომზადება. მნიშვნელოვანი რესურსები იხარჯება მასწავლებელთა სპეციალურ პროგრამაზე **ნორვეგიაშიც. ესტონეთში** მასწავლებელთა სახელფასო ფონდის 3% იხარჯება მათ პროფესიულ განვითარებაზე.

ევროპის ქვეყნების უმრავლესობაში კვალიფიკაციის ამაღლება უფასოა მასწავლებელთათვის. რადგან ფინანსურ მხარეს აგვარებს სახელმწიფო. უნგრეთში ასეთი პროგრამების ღირებულების 80%-ს ფარავს სახელმწიფო, 20%-ს კი სკოლები და თავად მასწავლებლები. ჩეხეთში, ნიდერლანდებში, ინგლისსა და ლიტვაში პროფესიული განვითარების უზრუნველსაყოფად გამიზნული საჭირო თანხები მთლიანად გადაეცემა სკოლებს და ისინი, მათივე საჭიროებიდან გამომდინარე, თავად წყვეტენ, ვის და როგორ გაუწიონ დახმარება.

ფინეთში მასწავლებლის კვალიფიკაციის მიღებითა და მასწავლებლობის უფლების მოპოვებით არ სრულდება ამ საქმიანობაზე ფოკუსირება. აქ მოქმედებს უწყვეტი პროფესიული განვითარების პოლიტიკა და მასწავლებლებს სპეციალურად უხდინან იმისთვის, რომ საკუთარი კარიერის განმავლობაში კვირაში 2 საათი პროფესიულ განვითარებას მოანდომონ. ამის განსახორციელებლად ფინეთის მთავრობა მასწავლებლებს ეხმარება საკუთარი განათლების დაფინანსებაში. (Isenberg, 2013)

TALIS-ის კვლევის მიხედვით **ჩინეთში**, კერძოდ შანხაიში, მომავალი მასწავლებლები ესწრებიან ტრენინგებს და მიღებული გამოცდილება გადააქვთ საკუთარ პრაქტიკაში. მათ პრაქტიკულ საქმიანობას აკვირდებიან უნივერსიტეტის პროფესორები. გაკვეთილებს ასევე ესწრებიან დამწყები მასწავლებლები გამოცდილების მიღების მიზნით (OECD, 2011).

ფინეთში თითქმის ყველა უმაღლესი სასწავლებელი, სადაც განათლების მიმართულებით მიმდინარეობს სწავლება, სკოლებთან თანამშრომლობს. სტუდენტებს პრაქტიკული საქმიანობის განხორციელება სკოლებში შეუძლიათ. მათი სწავლა/სწავლების პროცესს აკვირდებიან უნივერსიტეტის პროფესორები და შეძენილი პრაქტიკის საუკეთესო მაგალითებს უნივერსიტეტის სასწავლო გეგმაშიც ასახავენ (OECD, 2011).

რიგ ქვეყნებში დამწყები მასწავლებლები ეტაპობრივად გადიან საფუძვლიან პრაქტიკულ მომზადებას. **აშშ-ში**, **ბოსტონში** მხოლოდ თეორიული ცოდნით აღჭურვილი დამწყები პედაგოგები ერთ სასწავლო წელს ატარებენ სკოლაში: 5 სამუშაო დღიდან 1 დღე გამოყოფილია აკადემიურ კურსებზე დასწრებისათვის, ხოლო 4 დღე ეთმობა პრაქტიკულ სწავლებას. შემდგომ სასწავლო წელს

მასწავლებელს ჰყავს მენტორი, რომელიც ხელს უწყობს მას მასწავლებლის საქმიანობისთვის ყველა კომპონენტში: დაგეგმვაში, გაკვეთილების ჩატარებაში, საკლასო მენეჯმენტში, მრავალფეროვანი სტრატეგიებისა და მეთოდების გამოყენებაში (OECD, 2011).

ინგლისში მასწავლებელთა მომზადებასა და პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვა სახელმწიფო სააგენტოს ევალება. სწორედ ეს ორგანიზაცია შეიმუშავებს პროფესიული სტანდარტებისა და კვალიფიკაციის ამაღლების პროგრამებს, რაც საგანმანათლებლო პოლიტიკის მთავარ პრიორიტეტს ასახავს. მასწავლებელთა პროფესიულ მომზადებას კერძო საგანმანათლებლო ორგანიზაციები ახორციელებენ, რომელთა საქმიანობასაც სკოლების ტრენინგისა და განვითარების ეროვნული სააგენტო აკონტროლებს. შეთანხმებული პირობების დარღვევის შემთხვევაში, შესაძლოა, ლიცენზირებულ ორგანიზაციას დაფინანსება შეუმცირონ ან სრულიად შეუწყვიტონ (რევიზილი, 2012). ამასთანავე, მასწავლებლები ზრუნავენ ერთმანეთის განვითარებაზე სასკოლო გარემოში, რასაც თავიანთი პროფესიული დატვირთვის 20% მოახმარენ. მასწავლებლებს შეუძლიათ გაიარონ პედაგოგიური კომპეტენციის შეფასება (AST Assessment – Advanced Skills Teacher Assessment). ისინი ფასდებიან თავიანთი პოტფოლიოთი, ინტერვიუსა და პროფესიულ პრაქტიკაზე დაკვირვებით გარე შემფასებლის მიერ (OECD, 2011).

ავსტრალიაში, საქართველოს მსგავსად, მასწავლებელს აქვს კარიერული წინსვლის ჩარჩო დოკუმენტი, რომელიც მოიცავს 2-დან 4 ეტაპამდე და მასზე მიბმულია სახელფასო პოლიტიკაც. ბუნებრივია, გადასვლა ერთი ეტაპიდან მეორეზე გულისხმობს მასწავლებლის კომპეტენციის გაღრმავებას (OECD, 2011).

საუკეთესო სისტემებში დეტალურადაა აღწერილი და ახსნილი, რას მოიცავს სწორად და ეფექტიანად წარმართული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესი. ბევრ ქვეყანაში მასწავლებელთა სერტიფიცირება გარკვეული პერიოდულობით მეორდება, რისი მიზანიცაა, მასწავლებელმა დაადასტუროს, რომ ის ფებს უწყობს თანამედროვე სტანდარტებს (OECD, 2011).

საუკეთესო შედეგს იძლევა თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სწავლება. პროფესიული განვითარების ეს ფორმაა დამკვიდრებული **იაპონიასა და ფინეთში**, სადაც მოსწავლეების ტესტების მაჩვენებლები მსოფლიოში ერთ-ერთი საუკეთესოა.

მასწავლებლები მჭიდროდ თანამშრომლობენ ერთმანეთთან. ისინი ერთად გეგმავენ სასწავლო პროცესს, აკვირდებიან ერთმანეთის გაკვეთილებს, იძლევიან უკუკავშირს და კრიტიკული მეგობრის როლში აანალიზებენ ერთმანეთის პროფესიულ საქმიანობას.

იაპონიაში მიმართავენ საუკეთესო საკლასო გამოცდილების, მეთოდებისა და გეგმების ჩაწერა/დაარქივებას და შემდგომ ეს რესურსები მემკვიდრეობად რჩება სკოლას. იაპონელ მასწავლებლებს პროფესიული განვითარების პროგრამებში მონაწილეობა რიგი მიზეზების გამო უჭირთ, ხოლო სკოლასა და საკლასო ოთახში ურთიერთთანამშრომლობით პროფესიული ზრდის საშუალება მათ მუდმივად აქვთ (რევიშვილი, 2012). გარდა ამისა, იაპონელი მასწავლებლები თავად ზრუნავენ პროფესიულ განვითარებაზე. ჩატარებულმა გამოკითხვამ აჩვენა, რომ მათგან ნახევარზე მეტი აქტიური იყო რაიმე სახის ნებაყოფლობით სასწავლო ჯგუფში, თვითმართვადი პროცესი (Shimahara, 1995).

საგანმანათლებლო ინსტიტუტი Match Education, რომელიც **ბოსტონში** მდებარეობს, კურირებს სკოლების, მასწავლებელთა სამაგისტრო და სარეზიდენტო პროგრამებს და მას უკავშირდება ინოვაციაზე დაფუძნებული მოდელების შექმნა და დანერგვა. ეს ინსტიტუტი მწვრთნელ-კონსულტანტის (მენტორინგის) მოდელზე აგებულ პროფესიულ განათლებას აქტიურად უჭერს მხარს. Match Education-ში ფიქრობენ, რომ დადებითი ცვლილების მიღწევა განსაკუთრებით რთულია მასწავლებლის პროფესიაში. თუმცა, მათი გამოცდილებით, მასწავლებლის ინდივიდუალური მუშაობა მწვრთნელ-კონსულტანტთან, რომელიც პროფესიული განვითარების ზემოხსენებულ ასპექტებს ითვალისწინებს, ეფექტიანია და დადებითი ცვლილება მოაქვს სწავლების ხარისხსა და მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებაში. (ნეფარიძე, 2015).

როგორც საერთაშორისო გამოცდილებიდან ჩანს, მასწავლებლის როლი გადამწყვეტია სასწავლო პროცესის ნებისმიერ ეტაპზე და შეუძლებელია, განათლების სისტემა იყოს ძლიერი და ფუნქციური პროფესიონალი მასწავლებლების გარეშე.

ფინეთს აქვს ეროვნული სასწავლო გეგმა, მაგრამ ის მხოლოდ ზოგადი წესებისა და რეგულაციების ნაკრებია და არა მკაცრი პროგრამა. ფინური ეროვნული

სასწავლო გეგმა არ შეიცავს ინსტრუქციებს, თუ რა და როდის უნდა გაიარონ მასწავლებლებმა სასწავლო წლის განმავლობაში. პედაგოგები უმეტესწილად საკუთარი სასწავლო გეგმისა და პროგრამების შემუშავებაზე, მოსწავლეთა პროგრესის შეფასებასა და საგანმანათლებლო პროცესის ყველა სხვა დანარჩენ აუცილებელ ასპექტზე არიან პასუხისმგებელნი. ამგვარი ნდობა პრობლემურია ამერიკელი მასწავლებლებისათვის. მათი ავტონომიაც შემოიფარგლება მხოლოდ ისეთი სწავლებით, რაც მათ მოსწავლეებს ტესტებში მაღალი შეფასებების მიღებას შეაძლებინებს. ამ მხრივ, ისინი არ აღიქმებიან ნამდვილ პროფესიონალებად (Isenberg, 2013).

ფინეთის საგანმანათლებლო სისტემაში ყველაფერი თანამშრომლობაზეა დაფუძნებული და არა კონკურენციაზე. ფინელებს სჯერათ, რომ გამარჯვებისთვის საჭიროა თანამშრომლობა და არა შეჯიბრება, რადგან ფიქრობენ, რომ გადაწყვეტილება თანამშრომლობის პროცესში ჩართული ყველა სკოლისთვის და მასწავლებლისათვის მომგებიანია. ფინეთში არ აქვთ საუკეთესო სკოლების ან მასწავლებლების რეიტინგი. ფინეთის ეს დამოკიდებულება აბსოლუტურად განსხვავებულია ამერიკისაგან, სადაც ყველაფერი შეჯიბრებითობის პრინციპს ეყრდნობა. ამერიკაში სკოლები პირველობისთვის იბრძვიან, რაც ნეგატიურად აისახება განათლების ხარისხზე (Isenberg, 2013).

თუ გავითვალისწინებთ ამერიკელი კოლეგების კომპეტენციასა და პროფესიონალიზმს, ავტორის ასეთი შეფასებები ამერიკის საგანმანათლებლო სისტემის მიმართ, ცოტა გადაჭარბებულად მიგვაჩნია, რადგან სწორედ ამ ქვეყნის წარმომადგენლებმა შეძლეს საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული უნარების განვითარება. სწორედ ამერიკისა და ინგლისის ექსპერტების მიერ განხორციელდა კვალიფიკაციის ამაღლებისკენ მიმართული სხვადასხვა პროგრამა, პროექტი, ტრენინგების სერია, რომლებმაც მნიშვნელოვნად შეცვალა სასიკეთოდ ქართველი მასწავლებლების როგორც ენობრივი, ასევე პედაგოგიური უნარები.

ზოგ ევროპულ ქვეყანაში, მაგალითად, **ბელგია, გერმანია, საფრანგეთი, ესპანეთი, ლიტვა, ლატვია, ფინეთი** მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისთვის აუცილებელი ტრენინგები ცენტრალიზებულად ტარდება, ზოგ

ქვეყანაში – გაერთიანებული სამეფო, დანია, ესტონეთი, შვედეთი კი ეს პროცესი დეცენტრალიზებულია და უშუალოდ სკოლაა პასუხისმგებელი, იზრუნოს მასწავლებლის პროფესიულ ზრდაზე (ელბაქიმე, 2012).

ევროპის თითქმის ყველა ქვეყანასა თუ რეგიონში პროფესიული განვითარება მასწავლებელთა ვალდებულებაა, თუმცა შესაბამისი მარეგულირებელი ნორმატიული ბაზა ბევრ ქვეყანაში არ არსებობს. ამიტომაც ზოგ ქვეყანაში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება მხოლოდ თეორიულ მოვალეობადაა ქცეული. მაგალითად, **საფრანგეთში, ისლანდიაში, ნიდერლანდებსა და შვედეთში.** ზოგ ქვეყანაში უწყვეტი პროფესიული განვითარება ნებაყოფლობითია, რაც თავისთავად გავლენას ახდენს კარიერასა და ხელფასზე, ხელს უწყობს მოტივაციის ამაღლებას მასწავლებლებში. ასეთი ქვეყნებია: **პოლონეთი, სლოვაკეთი, სლოვენია, ესპანეთი და ლუქსემბურგი.** ლუქსემბურგსა და ესპანეთში მასწავლებლები, რომლებიც გადიან პროფესიული განვითარების კურსებს, იღებენ სახელფასო დანამატს, ხოლო პოლონეთში, სლოვაკეთსა და სლოვენიაში კრედიტების დაგროვების სისტემა მუშაობს, რაც ეხმარება მათ კარიერულ წინსვლაში და გათვალისწინებული იქნება ახალ თანამდებობებზე მათი დანიშვნის დროს. ისეთ ქვეყნებში, როგორებიცაა, კვიპროსი, საბერძნეთი და იტალია სხვადასხვა სახის პროგრამებში მონაწილეობა უწყვეტ პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვის მიზნით მხოლოდ დამწყები მასწავლებლების პრეროგატივაა.

ბოლო დროს ბევრს საუბრობენ პროფესიული განვითარების **ესტონურ** მოდელზე. ჩვენთვის საინტერესოა ესტონური გამოცდილების გაზიარება, რადგან საქართველოში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების პოლიტიკა ესტონურ მოდელზეა აწყობილი.

ესტონეთს მასწავლებელთა მომზადების დიდი ისტორია აქვს და იგი 1964 წლიდან იწყება. ესტონეთში მასწავლებელი არის კარგად განათლებული – უმეტესობას აქვს მაგისტრის ხარისხი. მასწავლებლებს ძირითადად ტარტუს და ტალინის უნივერსიტეტებსა და მათ კოლეჯებში ამზადებენ. მასწავლებლის კვალიფიკაციის მოპოვება შესაძლებელია სამის გზით: მასწავლებელთა საწყისი განათლება ბაკალავრის ან მაგისტრის ხარისხით, პედაგოგიკის სამაგისტრო პროგრამა, პროფესიული კვალიფიკაციის სისტემა, რომელიც გულისხმობს

მასწავლებლის პროფესიული ორგანოს მიერ დამტკიცებული კომპეტენციების შემენას. მასწავლებლად მუშაობის დასაწყებად საკმარისია შესაბამისი კვალიფიკაციის ქონა (Sarv, 2014).

ესტონეთში მასწავლებლები პროფესიული განვითარების სქემაში 4 დონეზე არიან გადანაწილებულნი. აქ მოქმედებს სერტიფიცირების პროცესიც, რომელიც ამოწმებს მასწავლებლის კომპეტენციებს კარიერის სხვადასხვა საფეხურზე. სერტიფიცირება თანამედროვე ცხოვრების ეტაპზე უკავშირდება სწავლების პრაქტიკას, რაც გულისხმობს მასწავლებლის შეფასებას პორტფოლიოსა და საგაკვეთილო დაკვირვების საფუძველზე (OECD, 2005).

სერტიფიცირების ახალი მოდელის კიდევ ერთი სიძლიერე ხელახალი სერტიფიცირების მოთხოვნაა კარიერის ყოველ ახალ საფეხურზე. ესტონეთში მასწავლებლის კარიერის ორგანიზების დადებითი თვისება არის ის, რომ დამწყებ მასწავლებლებს შეუძლიათ, ისარგებლონ 12 თვიანი მენტორინგის პროგრამით, რომელიც უზრუნველყოფს მათ მხარდაჭერას და დამატებით სწავლებას საქმიანობის დასაწყისში. ამ მოდელის ფარგლებში უფრო გამოცდილი მასწავლებელი მიმაგრებულია დამწყებ მასწავლებელთან, თუმცა ეს პრაქტიკა ჯერ კიდევ არ არის ფართოდ გავრცელებული ესტონეთის სკოლებში (OECD, 2014).

ესტონური განათლების მთავარი ძალაა სკოლის ბაზაზე დაფუძნებული მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და შეფასების ტრადიცია. კვლევა აჩვენებს, რომ პროფესიული განვითარება კარგად არის დამკვიდრებული ესტონელ მასწავლებლებს შორის, რომლებიც პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ფარგლებში სარგებლობენ სხვადასხვა პროვაიდერების მიერ შემოთავაზებული პროგრამების ფართო სპექტრით და მონაწილეობენ პროფესიული განვითარების შემდეგი სახის ღონისძიებებში: მენტორინგი ან ქოუჩინგი, პროფესიული საკვალიფიკაციო პროგრამა, კვლევა (ინდივიდუალური ან ჯგუფური), სემინარები, კონფერენციები, მასწავლებელთა ქსელები (OECD, 2014). სკოლებს აქვთ გამოყოფილი ბიუჯეტი პროფესიული განვითარების უზრუნველყოფისთვის. როგორც ჩანს, პროფესიული განვითარება პასუხობს სკოლების მოთხოვნებს.

განხილული საკითხებიდან გამომდინარე შესაძლებელია შემდეგი სახის დასკვნების გამოტანა:

- ეფექტიანი პროფესიული განვითარების ძირითადი მახასიათებლებია: მხარდაჭერა (ინდივიდუალიზაცია, მოტივაცია), აქტიური სწავლება, თანამშრომლობა, ავთენტური ლოკაცია, საკონტაქტო საათების მოქნილი გრაფიკი, ხანგრძლივობა (გრძელვადიანობა), თანმიმდევრულობა (ეტაპები), თვითრეფლექსია, ცოდნის პრაქტიკაში გადატანა, კომპლექსურობა (სატრენინგო აქტივობების მრავალფეროვნება);
- პროფესიული განვითარების ყველა მოდელი გამიზნულია, დაეხმაროს მასწავლებლებს მათი პრაქტიკული საქმიანობის გაუმჯობესებაში. მაგრამ, ისინი ცალკე აღებული არ არის იმდენად მძლავრი, რომ გარანტირებულად შეძლოს მასწავლებლების პიროვნული ან პროფესიული განვითარება;
- სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება მორგებულია სასკოლო საზოგადოების საჭიროებებსა და პრიორიტეტებს. გარედან შეთავაზებულ პროგრამებში მასწავლებელთა ნაწილის ფრაგმენტული მონაწილეობა სკოლაში საგანმანათლებლო გარემოს ძნელად შეცვლის. მსგავსი მოდელი მასწავლებლის ყოველდღიურ საქმიანობაში სიახლეების შეტანასა და სწავლა/სწავლების ხარისხის ამაღლებას საგრძნობლად გააჭიანურებს, ხოლო სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, მასწავლებლისა და სკოლის საჭიროებებსა და პრიორიტეტებზე დაყრდნობით, იძლევა პრობლემებზე სასწრაფო რეაგირების საშუალებას;
- ქვეყნის გლობალიზაციამ და განათლების სისტემის საერთაშორისო სტანდარტების ჩარჩოში მოქცევის მცდელობამ ქვეყანაში მნიშვნელოვანი და რადიკალური ცვლილებების განხორციელების აუცილებლობა გამოიწვია. ინგლისური ენის მასწავლებელთა კომპეტენციების განვითარება ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში არსებული დოკუმენტებით გათვალისწინებულ კომპეტენციებს დაუახლოვდა. ამიტომაც ამგვარი ცვლილებებით გამოწვეული სიახლეების შემუშავებისა და დანერგვისას უდავოდ მნიშვნელოვანია მსგავსი სისტემის საერთაშორისო გამოცდილების შესწავლა, მათი ანალიზი, და შედარება ჩვენს ქვეყანაში არსებულ შესაძლებლობებთან, რეალობასთან და მის კონტექსტთან გონივრული მორგება.

მთლიანობაში, უწყვეტი პროფესიული განვითარება როგორც მასწავლებლის, ასევე სკოლის, საზოგადოებისა და მთელი სისტემის პასუხისმგებლობაა. ამ პროცესში ჩართულმა ყველა მხარემ მასწავლებელს უნდა შეუქმნას მაქსიმალურად სათანადო პირობები პროფესიული განვითარებისათვის, რადგან თითოეული ჩართული მხარის ძალისხმევაზეა დამოკიდებული ხარისხიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარება. განხილული მოდელები აღწერენ უწყვეტი პროფესიული განვითარების გარკვეული მიდგომის დომინანტ მახასიათებლებს, რაც იძლევა ჩარჩოს შექმნის საშუალებას, რომლის მიხედვითაც შეიძლება შევადაროთ და გავანალიზოთ უწყვეტი პროფესიული განვითარების ფარგლებში განხორციელებული საქმიანობა და პოლიტიკა.

თავი III

ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება

საქართველოში

ნაშრომის ამ ნაწილში ჩვენი მიზანია, განვიხილოთ საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები და განხორციელებული პროექტები/პროგრამები. ამავე თავშია წარმოდგენილი კვლევის ზოგადი აღწერა, მეთოდოლოგია და მიღებული შედეგების ანალიზის საფუძველზე მოპოვებული ძირითადი მიგნებები.

§ 3.1. ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები საქართველოში

ინგლისური ენის სწავლა/სწავლების მიზნების, მოთხოვნების, შინაარსისა, სწავლების მიდგომების საერთაშორისო სტანდარტებთან დაახლოებისა და ევროპასთან სრულფასოვანი ინტეგრაციის პროცესში განსაკუთრებული მნიშვნელობა მიენიჭა ინგლისური ენის მასწავლებლების მიერ შესაბამისი ენობრივი კომპეტენციის ამაღლების, ენის სწავლების ახალი მრავალფეროვანი მეთოდების შესწავლის, მათი პრაქტიკაში განხორციელების, სასწავლო რესურსების შექმნისა და გამოყენების კომპეტენციის განვითარებას.

არსებული გამოწვევების საპასუხოდ საქართველოში დაიწყო ინგლისური ენის მასწავლებლების ინტენსიურ გადამზადებასა და კვალიფიკაციის ამაღლებაზე ორიენტირებული სხვადასხვა სახის ღონისძიებების (პროექტებისა და პროგრამების) ორგანიზება, რამაც ქვეყნის ინგლისური ენის მასწავლებელთა დიდი რაოდენობა მოიცვა.

ამ მხრივ, საქართველოს დიდ დახმარებას უწევს საერთაშორისო და ადგილობრივი ორგანიზაციები. სწორედ ამ ორგანიზაციების ინიციატივითა და დახმარებით ხდებოდა ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება წლების განმავლობაში და ეს პროცესი გრძელდება დღესაც. განვიხილოთ საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში არსებული ფართო მასშტაბის ცნობილი შესაძლებლობები ამ მიმართულებით:

საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა ასოციაცია (ETAG–English Teachers' Association of Georgia) ერთ-ერთი პირველი ორგანიზაციაა, რომელსაც უდიდესი წვლილი მიუძღვის საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში. ასოციაციის მთავარი მისია და მიზანია ინგლისური ენის სწავლების სტანდარტების ამაღლება პროფესიული კონსულტაციების, ტრენინგების, საერთაშორისო და ადგილობრივი კონფერენციების ჩატარების გზით. გარდა ამისა, ასოციაცია ინარჩუნებს კონტაქტს და აქტიურად თანამშრომლობს საგანმანათლებლო სფეროში არსებულ სწავლა/სწავლების ხარისხზე ორიენტირებულ ორგანიზაციებთან, მათ შორისაა ბრიტანეთის საბჭო, ღია საზოგადოება ფონდი საქართველო, ამერიკის საელჩო, გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP–United Nations Development Programme) და მათთან ერთად მონაწილეობს სხვადასხვა პროექტსა თუ პროგრამაში.

საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა ასოციაცია (ETAG) პირველია, რომელმაც ჯერ კიდევ 20–ზე მეტი წლის წინ (1995) დაიწყო ზრუნვა საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლებაზე და დღესაც, მიუხედავად დიდი კონკურენციისა ამ მიმართულებით, შეიძლება ითქვას, ერთ-ერთი ყველაზე წარმატებული და ავტორიტეტული ორგანიზაციაა. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ბრიტანეთის საბჭოს ბევრ სატრენინგო კურსს სწორედ ის ახორციელებს, რაც თავისთავად მიაწვდის ასოციაციის ავტორიტეტსა და მუშაობის ხარისხზე. მას აქვს წარმომადგენლობები საქართველოს ცხრა ქალაქში: თბილისში, ბათუმში, ქუთაისში, ფოთში, ზუგდიდში, ახალციხეში, გორში, რუსთავსა და თელავში.

ინგლისური ენის მასწავლებლებს შორის ამ ორგანიზაციის პოპულარობაზე გარკვეული უარყოფითი გავლენა იქონია საგანმანათლებლო სფეროში განხორციელებულმა რეფორმამ. კერძოდ, მას შემდეგ, რაც მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრმა თავად აიღო პასუხისმგებლობა მასწავლებელთა პროფესიულ გადამზადებაზე და უზრუნველყო სხვადასხვა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობის (ტრენინგი, კონფერენცია, სემინარი, მასტერკლასი და ა.შ.) ჩატარება. ამასთანავე, ამუშავდა რამდენიმე პროექტი და პროგრამა, სადაც საჭირო იყო ინგლისური ენის გამოცდილი მასწავლებლები მათი

დასაქმების (ტრენერი, მენტორი და ა.შ) მიზნით, რის გამოც ბევრმა კვალიფიციურმა მასწავლებელმა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი აირჩია. მასწავლებლის საქმიანობის, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის ფარგლებში კრედიტების დაგროვების სისტემამ განაპირობა მასწავლებლების მაღალი ჩართულობა ამ ცენტრის მიერ ორგანიზებულ ღონისძიებებში და შეამცირა მათი ინტერესი ასოციაციის მიმართ. მით უმეტეს, რომ ამ ღონისძიებებში მონაწილეობა არის უფასო და ეხმარება მასწავლებელს სქემით გათვალისწინებული კრედიტების უფრო სწრაფად დაგროვებაში. ეროვნული ცენტრის მიერ ორგანიზებულ უმრავლეს ღონისძიებაში მონაწილეობს ან თავად უძღვება საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა ასოციაციის ყოფილი ტრენერები, რომლებიც გამოირჩევიან თავიანთი პროფესიონალიზმით, რაც უდავოდ ამ ასოციაციის გაწეული მუშაობის დამსახურება და შედეგია. ასოციაციის ტრენერობა ხშირად გამხდარა მასწავლებლის პროფესიული შესაძლებლობების მიმართ ნდობის გამოცხადების საფუძველი სხვადასხვა სახის დასაქმების კონკურსებში კოორდინატორებისა და ექსპერტების მხრიდან.

საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა ასოციაციასთან (ETAG) თანამშრომლობით ამუშავდა პროექტი „**სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა**“, რომელიც განხორციელა ორგანიზაციებმა **ბრიტანეთის საბჭო საქართველოში და აჭარის განათლების ფონდი**. პროექტი მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამის ფარგლებში განხორციელდა და მასში მონაწილეობდა 25 საჯარო სკოლის 36 ინგლისური ენის მასწავლებელი და 10 ადგილობრივი ტრენერი. პროექტისთვის მზადება დაიწყო 2014 წლის 14 დეკემბრიდან და ამავე წლის მაისამდე მიმდინარეობდა მენტორების შერჩევა და დატრენინგება. პროექტი გაგრძელდა თითქმის 8 თვე (მაისი - დეკემბერი) და მიმდინარეობდა ეტაპობრივად:

I ეტაპი:

1. პროგრამის ხელმძღვანელი ჯგუფის ორგანიზება;
2. მენტორების დაქირავება და სკოლებში განაწილება;
3. პროგრამის განხორციელებისთვის საჭირო დოკუმენტების შემუშავება: კითხვარები, შეფასებისა და ანგარიშების ფორმები;

4. პროგრამის პრეზენტაცია საჯარო სკოლების ინგლისური ენის მასწავლებლების ინფორმირების მიზნით;
5. მენტორთა გადამზადება;
6. მასწავლებელთა ტესტირება დიაგნოსტიკური Aptis ტესტით ენის ცოდნის შეფასების მიზნით. (Aptis – ბრიტანეთის საბჭოს მიერ შემუშავებული ინგლისური ენის გლობალური ტესტი, რომელიც ამოწმებს ინგლისური ენის უნარებს – კითხვა, წერა. ტესტი მოიცავს გრამატიკისა და ლექსიკის სავალდებულო კომპონენტს. ტესტი გამიზნულია მასწავლებლების ინგლისური ენის ცოდნის დონის შესამოწმებლად);
7. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეტაპის და პროფესიული საჭიროებების დადგენა ბრიტანეთის საბჭოს უწყვეტი პროფესიული განვითარების ჩარჩოს მეშვეობით, ხელმძღვანელი ჯგუფის მიერ პროექტის ამ ეტაპზე პროგრამის ფარგლებში გაწეული სამუშაოს ანგარიშის და რეკომენდაციების მომზადება;
8. თითოეული მასწავლებლის სწავლების პრაქტიკაზე ერთჯერადი დიაგნოსტიკური დაკვირვება მათი პროფესიული საჭიროებების დადგენის მიზნით;
9. მენტორთა მიერ შედეგების ამსახველი დეტალური ანგარიშის მომზადება;
10. პროგრამის ხელმძღვანელი ჯგუფის მიერ ეტაპობრივი ანგარიშებისა და რეკომენდაციების მომზადება ფონდისთვის წარსადგენად.

II ეტაპი:

1. მასწავლებელთა შერეული ტიპის ტრენინგი ენობრივი კომპეტენციების გასაუმჯობესებლად;
2. მენტორთა და მასწავლებელთა სამუშაო შეხვედრები თვეში ერთხელ. მოკლე მეთოდური სემინარების ჩატარების მიზნით;
3. მენტორთა მიერ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ინდივიდუალური სამოქმედო გეგმის მომზადება და განახლება;
4. ორ კვირაში ერთხელ მენტორების ინდივიდუალური საკონსულტაციო შეხვედრები მასწავლებლებთან;

5. პროგრამის ხელმძღვანელი ჯგუფის მიერ ეტაპობრივი ანგარიშისა და რეკომენდაციების მომზადება აჭარის განათლების ფონდისთვის წარსადგენად.

III ეტაპი:

1. მენტორთა შეხვედრები მასწავლებელთა სამუშაო ჯგუფებთან თვეში ერთხელ. მოკლე მეთოდური სემინარების ჩატარების მიზნით;
2. ტრენერების მიერ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ინდივიდუალური გეგმის მომზადება და განახლება;
3. ორ კვირაში ერთხელ მენტორთა ინდივიდუალური საკონსულტაციო შეხვედრები მასწავლებლებთან;
4. მცირე ფორმატის კონფერენცია ცოდნისა და გამოცდილების გავრცელების მიზნით;
5. მენტორთა და პროგრამის ხელმძღვანელი ჯგუფის მიერ სწავლების პრაქტიკაზე საბოლოო დაკვირვება;
6. მასწავლებელთა განმეორებითი Aptis ტესტირება ენის კომპეტენციის დონის დადგენის მიზნით.

IV ეტაპი:

სატრენინგო – კულტურული პროგრამა დიდ ბრიტანეთში. სამმა მასწავლებელმა, რომლებმაც თვალსაჩინო პროგრესი აჩვენეს და ჩარჩოს მიხედვით განვითარების მნიშვნელოვან საფეხურს მიაღწიეს, მონაწილეობა მიიღო საზაფხულო სკოლაში დიდ ბრიტანეთში ენის პროფესიული ფლობისა და თავიანთი პედაგოგიური კომპეტენციების გასაუმჯობესებლად.

მშვიდობის კორპუსი (Peace Corps) აშშ-ის მთავრობის დამოუკიდებელი ფედერალური სააგენტოა, რომელიც განათლების პროგრამის ფარგლებში თანამშრომლობს საქართველოს მოტივირებულ საჯარო სკოლებთან.

პროგრამა საქართველოში 20 წელზე მეტია (2000 წლიდან) წარმატებით ხორციელდება, რომლის ფარგლებში საქართველოში ჩამოსული მოხალისეები გადანაწილებულები არიან საქართველოს სხვადასხვა რეგიონში (აჭარა, გურია, იმერეთი, რაჭა-ლეჩხუმი, სამცხე-ჯავახეთი, შიდა ქართლი, ქვემო ქართლი, სამეგრელო, სვანეთი, მცხეთა-მთიანეთი) და შერჩეულ სკოლებში ინგლისური ენის სწავლების დონისა და სასწავლო პრაქტიკის გაუმჯობესების მიზნით მუშაობენ

საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებლებთან. ბუნებრივია, უცხოელ მოხალისეთა საქართველოში ჩამოსვლამ დადებითად იმოქმედა ინგლისური ენის სწავლა/სწავლების ხარისხზე, განსაკუთრებით მთიან რეგიონებში. ამერიკელი მოხალისეები ინტენსიურად მუშაობენ საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებლებთან, ისინი ერთად გეგმავენ და ატარებენ გაკვეთილებს, მონაწილეობენ ტრენინგებსა და კონფერენციებში. ყველაზე მნიშვნელოვანი რამ, რაც ამ პროექტის დამსახურებაა, მთიანი რეგიონის მასწავლებლების წახალისება და მოტივირებაა, რამაც მეტი თავდაჯერება შესძინა და განვითარების სურვილი გაუჩინა მათ. მშვიდობის კორპუსის მოხალისეების დახმარებით ამ რეგიონების ინგლისური ენის ბევრმა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა გაცვლით პროგრამებში, გაემგზავრა ამერიკაში და განვითარდა პროფესიულად.

„ასწავლე და ისწავლე საქართველოსთან ერთად” (Teach and Learn With Georgia) პროგრამის მეშვეობით, 2010 წლიდან მოხალისე უცხოელი მასწავლებლები დასაქმებულნი არიან საქართველოს საჯარო სკოლებში. უცხოელ კოლეგებთან ერთად ადგილობრივი უცხოური ენის მასწავლებლები იმაღლებენ ენის ცოდნის დონეს, მოიძიებენ და დაამუშავებენ მოსწავლეთა საჭიროებებიდან გამომდინარე დამატებით მასალებს, ეცნობიან და იყენებენ ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდებს. მოხალისე მასწავლებელთა ერთ-ერთი მთავარი საქმიანობაა ადგილობრივი უცხოური ენის მასწავლებლებთან თანამშრომლობა და მათი ენის ცოდნის დონის ამაღლება, პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა. პროგრამა დღემდე გრძელდება.

სსიპ-მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი ევროკომისიის დახმარებით 2013 წლის მარტის თვიდან ახორციელებს მასწავლებელთა დამეგობრების პროგრამას **eTwinningplus**, რომლის მიზანია ქართველ და ევროპელ მასწავლებელთა დამეგობრება, კომუნიკაცია და გამოცდილების გაზიარება. eTwinning-ის ფარგლებში საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებლები თანამშრომლობენ ევროპელ კოლეგებთან, რათა ერთობლივად დაგეგმონ საგანმანათლებლო პროექტები. პროგრამის ფარგლებში, მისი შინაარსისა და სამუშაოს სტრუქტურულიდან გამომდინარე, მასწავლებლები იუმჯობესებენ ენის ცოდნას, ტექნოლოგიების გამოყენებისა და პროექტებით სწავლების უნარებს.

პროგრამა მასწავლებლებს ევროპის მასშტაბით ყველაზე ცოცხალ და საინტერესო საგანმანათლებლო ქსელში ჩართვის საშუალებას აძლევს. eTwinningPlus პორტალი <https://plus.etwinning.net/en/pub/index.htm> მთავარი სამუშაო სივრცეა, რომელიც დარეგისტრირებულ მასწავლებლებს პარტნიორების მოსაძიებლად, სასურველი პროექტების შესარჩევად და მასში მონაწილეობის მისაღებად მრავალფეროვან ინსტრუმენტებსა და სერვისებს სთავაზობს. პროგრამის მიზნებიდან გამომდინარე, მასწავლებლები გამოცდილების გაზიარების მიზნით აყალიბებენ მყარ კოლეგიალურ ურთიერთობებს რეგიონულ და საერთაშორისო დონეზე, რაც ხელს უწყობს წარმატებული სასკოლო პრაქტიკის იდენტიფიცირებასა და გაზიარებას. პროგრამის ფარგლებში ისინი ასევე ეცნობიან და იყენებენ სწავლების ინოვაციურ მეთოდებს.

საქართველოს მთიანი რეგიონებისა და ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებული სოფლების საჯარო სკოლებში, სადაც საგნის მასწავლებელთა ნაკლებობით გამოწვეული არსებული ვითარების პრევენციისა და ამ სკოლებში ხარისხიანი განათლების უზრუნველყოფის მიზნით პროგრამა „**ასწავლე საქართველოსთვის**“ (Teach for Georgia) ფარგლებში კონკურსის წესით შერჩეული მასწავლებლები საქმდებიან საგნის მასწავლებლის დეფიციტის მქონე სკოლებში.

პროგრამის მიზანია კვალიფიციური კადრების მოზიდვის გზით სწავლა-სწავლების პროცესის ხელშეწყობა და განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფა საქართველოს ყველა საჯარო სკოლაში.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი ზრუნავს ამ მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე და სხვა საერთო ღონისძიებებთან ერთად მათ ინტენსიურად უტარდებათ ამ პროგრამის ფარგლებში ორგანიზებული სპეციალურად მათთვის შემუშავებული ტრენინგ-კურსები პედაგოგიურ უნარ-ჩვევებში, ინფორმაციულ-საკომუნიკაციო ტექნოლოგიებსა და ზოგადი განათლების საკითხებში.

კორპორაცია პროექტ ჰარმონიის წარმომადგენლობა საქართველოში (PH International Georgia) საერთაშორისო ორგანიზაციაა, რომელმაც, ჯორჯთაუნის უნივერსიტეტთან ერთად ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიზნით ორი მნიშვნელოვანი და ღირებული პროგრამა განახორციელა

საქართველოში. პროგრამის მთავარი ამოცანა იყო სწავლების ინტეგრირებული მეთოდების ხელშეწყობა და დანერგვა საქართველოს სკოლებში. **ამერიკის საელჩოსა და საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს** ერთობლივი პროექტის **„ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით“ (ELCE–English Language through Civic Education)** ფარგლებში საქართველოს სხვადასხვა რეგიონის ინგლისური ენის მასწავლებლები გადამზადდა და მათ განვითარებას ერთი წლის განმავლობაში ამერიკელი ტრენერი აკვირდებოდა. პროექტის მონაწილე მასწავლებლებს 4 თვის მანძილზე უტარდებოდათ ინგლისურენოვანი, სამოქალაქო განათლებასთან ინტეგრირებული ტრენინგები (სულ 10 მოდული). ტრენინგები იყო ინტერაქტიული, მასწავლებლები გეგმავდნენ და ატარებდნენ სხვადასხვა სახის პრაქტიკულ აქტივობებს. ყოველი ტრენინგის შემდგომ მასწავლებელი ტრენერის მიერ შერჩეულ კლასში გეგმავდა ინგლისური ენისა და სამოქალაქო განათლების (ტრენინგზე განხილული სამოქალაქო განათლების საკითხებისა და სწავლების მეთოდის გათვალისწინებით) ინტეგრირებულ გაკვეთილს, გეგმას წინასწარ უზღავნიდა ტრენერს, რის შემდეგაც ტრენერი ესწრებოდა გაკვეთილს და გაკვეთილის შემდგომ, წინასწარ შემუშავებული კრიტერიუმების მიხედვით მასწავლებელს აწვდიდა წერილობით უკუკავშირს. ტრენინგების სერიას მოჰყვა კონფერენცია, სადაც მასწავლებლები წარდგნენ მოხსენებებით. პროექტის ფინალურ ეტაპზე განხორციელდა ისეთი მამოტივირებელი ღონისძიებები, როგორებიცაა საზაფხულო სკოლა საქართველოს ტერიტორიაზე და სტაჟირება ამერიკაში, სადაც პროგრამა TOTSI-ის (Training of Trainers Summer Institute) ფარგლებში, მასწავლებლებმა გაიარეს 20 დღიანი ინტენსიური კურსი ტრენერთა საწვრთნელ სკოლაში. აღსანიშნავია, რომ პროგრამა რამდენიმე ციკლად განხორციელდა და მოიცვა საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებლების დიდი რაოდენობა.

იმავე ორგანიზაციამ განახორციელა პროექტი **„სამოქალაქო განათლება და ტექნოლოგიები ინგლისური ენის გამოყენებით“ (CTEL – Civic and Tech through English Language)**. პროექტში ინგლისური ენის მასწავლებლები თავიანთი სკოლის ისტ (ინფორმაციული და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების)-ისა და სამოქალაქო განათლების მასწავლებლებთან ერთად ესწრებოდნენ ტრენინგების სერიას (სულ 5

მოდული) და შემდგომ ტრენერის მიერ შერჩეულ კლასში სამივე მასწავლებელი თითოეული მოდულით განსაზღვრულ სამოქალაქო განათლების თემათა და სწავლების მეთოდოლოგიაზე დაყრდნობით ატარებდნენ ინტეგრირებულ გაკვეთილებს (სულ 6 გაკვეთილი, მათ შორის ერთი ღია) სამოქალაქო განათლებაში, ისტ-სა და ინგლისურ ენაში. ამერიკელი ტრენერი ქართველ ტრენერთან ერთად ესწრებოდა გაკვეთილს და გაკვეთილის დასრულებისთანავე ხვდებოდა მასწავლებლებს. მასწავლებლები ახდენენ რეფლექსიას ჩატარებული გაკვეთილის შესახებ და ტრენერი გასცემდა ზეპირ უკუკავშირს. ამ პროექტის ფარგლებში ასევე განხორციელდა საზაფხულო სკოლები, რომელშიც მონაწილეობა მიიღეს პროექტში მონაწილე ინგლისური ენის მასწავლებლებმა საქართველოს სხვადასხვა კუთხიდან.

„საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტი“ მიზნად ისახავდა ქვეყნის მასშტაბით სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის დანერგვას. პროგრამას ექსპერტული დახმარება გაუწია ორგანიზაცია **IREX (International Research and Exchanges Board)**-მა, რომელსაც საგანმანათლებლო პროექტებზე მუშაობის მრავალწლიანი გამოცდილება აქვს. უცხოელი და ქართველი სპეციალისტებისგან შემდგარი პროგრამის ჯგუფი უზრუნველყოფდა მასწავლებელთა და დირექტორთა პროფესიული განვითარების ახალი პრაქტიკის დანერგვას და გრძელვადიანი, მდგრადი პროფესიული განვითარების სისტემურობას. ათასწლეულის გამოწვევის ფონდმა, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრთან ერთად, გადაამზადა საქართველოს ინგლისური ენისა და სხვა საგნების მასწავლებლები. აღნიშნული პროექტში საჯარო სკოლების ინგლისური ენის პედაგოგები პირველად ჩაერთნენ 2015 წლის ოქტომბერში. იგივე პროგრამა განხორციელდა 2017–2018 წელს. პროგრამის ფარგლებში მასწავლებლები ესწრებოდნენ ტრენინგების სერიას (3 მოდული „მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო გარემო“ უნარების მიმართულებით და 1 მოდული „აქტიური სწავლება ინგლისურ ენაში“).

პროექტის ფარგლებში მასწავლებელთა პროფესიული გადამზადება განხორციელდა შემდეგი სტრუქტურით:

1. მასწავლებლებს ეგზავნებოდათ წინასატრენინგო დავალება;

2. ტრენინგი (უნარების მიმართულებით სამი მოდული თითო 12 საათი და საგნობრივი მოდული – 24 საათი);
3. ტრენინგის შემდგომი საშინაო დავალება;
4. სამუშაო შეხვედრა (თითო მოდულის შემდეგ 2 სამუშაო შეხვედრა, თითო 3 საათიანი).

ტრენინგის დასასრულ მასწავლებლები ფასდებოდნენ პროექტის ფარგლებში წინასწარგაწერილი კრიტერიუმებით შემდეგ კომპონენტებში: წინასაატრენინგო დავალება, ტრენინგში მონაწილეობა და ტრენინგის შემდგომი დავალება. დადებითი შეფასებისას მასწავლებლებმა მიიღეს კრედიტები.

სამუშაო შეხვედრებს ატარებდა სკოლის მიერ შერჩეული ერთ-ერთი მასწავლებელი, რომელიც პროექტის ფასილიტატორი ან პროექტის მიერ შერჩეული ტრენერი იყო. სამუშაო შეხვედრების თემატიკა ძირითადად ჩატარებულ ტრენინგს უკავშირდებოდა, სადაც მასწავლებლები განიხილავდნენ ტრენინგზე შეძენილი ცოდნის თავიანთ პრაქტიკაში გამოყენების მაგალითებს და რეფლექსიას ახდენდნენ მათზე. მასწავლებლებისთვის სამ სამუშაო შეხვედრაში მონაწილეობა ასევე იყო კრედიტების მიღების საშუალება.

ბრიტანეთის საბჭო დიდი ბრიტანეთისა და ჩრდილოეთ ირლანდიის გაერთიანებული სამეფოს წამყვანი საერთაშორისო ორგანიზაციაა, რომელიც ინგლისური ენის მასწავლებელთა წვრთნის (ELT - English Language Teaching) სფეროში მსოფლიო ლიდერია. იგი ეხმარება ინგლისური ენის პროფესიონალებს კონსულტაციებითა და პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების უზრუნველყოფით მათი კარიერის ნებისმიერ ეტაპზე.

ბრიტანეთის საბჭო პროფესიული განვითარების მსურველ მასწავლებლებს სთავაზობს მრავალ შესაძლებლობას, აიმაღლონ კვალიფიკაცია და განავითარონ კომპეტენციები როგორც ენის, ასევე პროფესიული უნარების მიმართულებით. ბრიტანეთის საბჭოს პედაგოგთა კვალიფიკაცია და პროფესიული განვითარების პროგრამები მორგებულია 6 საფეხურიან პედაგოგთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების ჩარჩოზე და ხელმისაწვდომია შემდეგი სახით: საერთაშორისო პირისპირ ტრენინგები, ონლაინ ტრენინგები დამოუკიდებლად, ონლაინ მოდერაციის მეშვეობით და შერეული – პირისპირ ან ონლაინ რეჟიმში. ბრიტანეთის საბჭო ქმნის

მაღალი ხარისხის ინგლისური ენის სასწავლო მასალებს, რაც თავისთავად უზრუნველყოფს სწავლების სტანდარტების გაუმჯობესებას. ინგლისური ენის მასწავლებლებს შეუძლიათ, ისარგებლონ სხვადასხვა უფასო რესურსით: საგაკვეთილო გეგმები, საკლასო აქტივობები, ონლაინ დისკუსიები, ვებინარები და სტატიები, რომლებიც ხელმისაწვდომია ბრიტანეთის საბჭოს და BBC-ის ერთობლივი პროფესიული ვებგვერდის TeachingEnglish, <http://www.teachingenglish.org.uk/> მეშვეობით, რომელიც აერთიანებს 11 მილიონ ინგლისური ენის პედაგოგს მსოფლიოს მასშტაბით. ამასთანავე, ბრიტანეთის საბჭო აფინანსებს ინგლისური ენის მასწავლებლებისთვის განკუთვნილ სამაგისტრო პროგრამას დიდ ბრიტანეთში.

საგანმანათლებლო სისტემაში სწავლა/სწავლების ხარისხის ამაღლების მიზნით, ბრიტანეთის საბჭომ შექმნა მიდგომა „სწავლება წარმატებისთვის“, რომელიც ეფუძნება ბრიტანეთის საბჭოს საერთაშორისო დონის კომპეტენციას და საგანმანათლებლო სისტემებში სწავლა/სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად მთავრობების ხელშეწყობის მრავალწლიან გამოცდილებას.

„სწავლება წარმატებისთვის“ მთავარი დანიშნულებაა ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა. მიდგომა მოქნილია და შეესაბამება მთავრობების სპეციფიკურ მოთხოვნებსა და მასწავლებელთა საჭიროებებს. მისი მთავარი პრინციპია ყველა მასწავლებელს მსოფლიოს მასშტაბით ჰქონდეს მაღალი ხარისხის უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები, რომლებიც დაეხმარებათ პირადი პრაქტიკის გაუმჯობესებაში და ხელს შეუწყობს მათი მოსწავლეების წარმატებას.

„სწავლება წარმატებისთვის“ მოიცავს მასწავლებელთათვის და მათი პედაგოგებისთვის სწავლის შესაძლებლობების სრულ სპექტრს: მასწავლებელთა ტრენინგ-კურსებითა და კვალიფიკაციით, პროფესიული კავშირებით დაწყებული, უწყვეტი პროფესიული განვითარების არაფორმალური აქტივობებით დამთავრებული. ამ მიდგომის ფარგლებში ბრიტანეთის საბჭოს მიერ შეთავაზებული ტრენინგი და პროფესიული განვითარების პროგრამა ეხმარება მასწავლებლებს, უკეთ წარმართონ საგაკვეთილო პროცესი და მიიღონ უკეთესი შედეგები მოსწავლეებისაგან. ის ასევე ხელს უწყობს და წახალისებს მასწავლებლებს თავად იზრუნონ პირად პროფესიულ განვითარებაზე.

„სწავლება წარმატებისთვის” განკუთვნილია სასწავლო გეგმის ყველა საგნის მასწავლებელთათვის და მოიცავს სწავლების ტექნოლოგიას, რომელიც შეეესაბამება მასწავლებლებს და მათ სამუშაო გარემოს, თუმცა ის ძირითადად ინგლისური ენის სწავლებაზეა ორიენტირებული. ჩარჩო მოიცავს მასწავლებელთა მაღალი ხარისხის ტრენინგსა და პროფესიული განვითარებისთვის საჭირო რესურსებს, რომლებიც უმეტესად განკუთვნილია ინგლისური ენის მასწავლებელთათვის.

სულ ახლახან ამ ორგანიზაციამ დააანონსა მასწავლებელთა ონლაინ საზოგადოების (Future English Online Teacher Community) მასწავლებლის მიერ მართული პროფესიული ხასიათის ონლაინ პლატფორმა და გამოაცხადა რეგისტრაცია. პლატფორმა ინგლისური ენის მასწავლებლებს სთავაზობს ონლაინ ფორუმს, სადაც მათ აქვთ შესაძლებლობა, ჩაერთონ საჭიროებებზე დაფუძნებულ დისკუსიებსა და ახალი იდეების გაზიარების პროცესში, გაუზიარონ ერთმანეთს ცოდნა და გამოცდილება, მოახდინონ რეფლექსია საკუთარ პედაგოგიურ პრაქტიკაზე და ამავდროულად, მონაწილეობა მიიღონ საკუთარი პედაგოგიური პრაქტიკის კვლევაში.

ბრიტანეთის საბჭოს წლებია აქვს წარმატებული თანამშრომლობის გამოცდილება სხვადასხვა ორგანიზაციასთან ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული კვალიფიკაციის და განვითარების სისტემებზე მუშაობის მიმართულებით. მაგალითად, ბრიტანეთი საბჭოს რესურსებს ხშირად იყენებდნენ, როგორც ადგილობრივი რეფორმისა და პედაგოგთა პროფესიული განვითარების პროექტების განუყოფელ ნაწილს.

ბრიტანეთის საბჭო მუდმივად მუშაობს საკვალიფიკაციო კურსების შექმნასა და დანერგვაზე. ამ ორგანიზაციის ინგლისური ენის კვალიფიკაციები აღიარებულია პროფესიული მიღწევების სტანდარტად და ეხმარება მასწავლებლებს, აიმაღლონ განათლების დონე და გაიფართოვონ პროფესიული კარიერის პერსპექტივები.

§ 3.2. კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია

კვლევის ზოგადი აღწერა

სადისერტაციო ნაშრომის ფარგლებში კვლევა რამდენიმე ეტაპად განხორციელდა. პირველ რიგში, ჩავატარეთ თეორიული კვლევა გავაანალიზეთ

ძირითადი დოკუმენტაცია (ეროვნული სასწავლო გეგმა, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი, მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა, სახელმწიფო აუდიტის სამსახურის დასკვნა, დადგენილებები და ბრძანებები და ა.შ) და პროფესიულ ლიტერატურაში არსებული წყაროები. კვლევის მეორე ეტაპზე შევისწავლეთ ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები და დამოკიდებულებები უწყვეტ პროფესიულ განვითარებასთან მიმართებით და გავაანალიზეთ და შევაფასეთ საქართველოში განხორციელებული პროგრამები და პროექტები ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელის დასადგენად. კვლევის შედეგების ანალიზის შედეგად შევიმუშავეთ ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელი და ამ მოდელის განხილვის საფუძველზე განვსაზღვრეთ სამომავლო პერსპექტივები.

კვლევის მეთოდოლოგია

საკვლევი საკითხისა და მიზნის გათვალისწინებით, კვლევაში დასახული ამოცანების განსახორციელებლად გამოვიყენეთ კვლევის როგორც რაოდენობრივი, ასევე თვისებრივი მეთოდები. რაოდენობრივი მეთოდებიდან შეირჩა ონლაინ გამოკითხვა/ანკეტირება, ხოლო თვისებრივი მეთოდებიდან წყაროების ანალიზი (სამაგიდო კვლევა) დაკვირვება, საქართველოში განხორციელებული პროგრამებისა და პროექტების შედარებითი ანალიზი და ინტერვიუები.

სამაგიდო კვლევა

საკვლევი თემის ძირითადი საკითხებიდან გამომდინარე (მიზანი, ჰიპოთეზა, კვლევის საგანი და ობიექტი) თავიდანვე დავისახეთ ამოცანები, რომელთა განხორციელების საწყის ეტაპზე სამაგიდო კვლევის ფარგლებში დამუშავდა მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული საკანონმდებლო და ნორმატიული დოკუმენტები, სამეცნიერო პუბლიცისტიკა (კვლევები, სტატიები, სხვადასხვა საგანმანათლებლო ცენტრებისა და ორგანიზაციების მიერ წარმოდგენილი კვლევების ანგარიშები). ამ ეტაპზე ჩვენი მთავარი მიზანი იყო დამუშავებული წყაროების ანალიზის საფუძველზე ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ძირითადი მახასიათებლების განსაზღვრა. ამის

გამოსარკვევად, შვედისწავლეთ უწყვეტი პროფესიული განვითარების ტერმინის განსაზღვრებასთან დაკავშირებული საკითხები, ეფექტიანი პროფესიული განვითარების პრინციპები, ფაქტორები და მოდელები, მოწინავე ქვეყნების გამოცდილება. ამის შემდგომ შვედისწავლეთ საქართველოში განხორციელებული პროგრამები და პროექტები ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით და თეორიული მასალების ანალიზის შედეგად მიღებულ მონაცემებზე დაყრდნობით შევაფასეთ მათი ეფექტიანობა.

აღსანიშნავია, რომ ზემოხსენებული პროექტები და პროგრამები მათივე მიზნების, შინაარსისა და სტრუქტურის გამო უდავოდ დაეხმარა და ხელი შეუწყო საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებლებს პროფესიულ ზრდასა და კარიერულ წინსვლაში. ზოგადად, თითოეული მათგანი სრულად შეესაბამებოდა ეროვნული სასწავლო გეგმითა და მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით განსაზღვრულ კომპეტენციებს და ორიენტირებული იყო მასწავლებელთა თეორიული ცოდნის, პროფესიული უნარებისა და პედაგოგიური პრაქტიკის გაუმჯობესებისაკენ, მაგრამ თუკი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლებს, პრინციპებს და ეტაპებს გავითვალისწინებთ, რაც, მკვლევართა აზრით, პროფესიული განვითარების ეფექტიანობას რეალურს ხდის და ექვეყნებ არ აყენებს, მაშინ მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია, შევაფასოთ განხილული პროექტებისა და პროგრამების ეფექტიანობა უწყვეტი პროფესიული განვითარების სამაგიდო კვლევაში გაანალიზებული ფაქტორების გათვალისწინებით.

თეორიულ ნაწილში გამოკვეთილი, ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ძირითად მახასიათებლებზე დაყრდნობით გაკეთებული შედარებითი ანალიზი გვიჩვენებს, რომ განხორციელებული პროექტებიდან დაწინაურდა 4 პროექტი: „ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით“ (ELCE) „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარება“, „სამოქალაქო განათლებისა და ტექნოლოგიების სწავლება ინგლისური ენით“ (CTEL) და „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა“.

ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ძირითადი ეტაპებიდან გამომდინარე, ყველაზე მეტად დაწინაურდა „სასწავლო მეთოდოლოგიების

გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა”, რადგანაც თავისი განხორციელების დიზაინით იგი ამ პროცესის ოთხივე საფეხურს მოიცავდა, ხოლო დანარჩენი სამი – მხოლოდ სამ საფეხურს. მთავარი განსხვავება იყო ის, რომ მხოლოდ ამ პროგრამის ფარგლებში მოხდა მასწავლებელთა პროფესიული პრაქტიკის დახვეწაზე მუშაობა მათი საჭიროებების მიხედვით. პროექტში მონაწილე მასწავლებელთა საჭიროებების კვლევამ საწყის ეტაპზე განაპირობა პროფესიული განვითარების ინდივიდუალიზაცია მათი საჭიროებების მიხედვით. განათლების თეორიაში კი ცალსახადაა გაანალიზებული კონსტრუქტივისტული მიდგომის მნიშვნელობა, რადგან ნებისმიერი სახის განვითარება და წინსვლა სწორედ ამ მიდგომას ემყარება. ბუნებრივია, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების დაგეგმვისას აუცილებელია მისი კომპეტენციის საწყისი ნიშნულის დადგენა განვითარების სამომავლო გეგმების დასახვის მიზნით.

იმავე პროექტების შეფასებისას ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების ფაქტორების გათვალისწინებით, მხოლოდ ერთმა პროექტმა დაფარა ძირითადი მახასიათებლები. მათი დეტალური შედარება შემდეგ სურათს გვამღვს: პროექტი „მასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა” პირველ ადგილზე აღმოჩნდა, რადგან იგი უწყვეტი პროფესიული განვითარების აბსოლუტურად ყველა ფაქტორს შეესაბამებოდა. ესენია: თვითრეფლექსია (მასწავლებლები ყოველი ჩატარებული გაკვეთილის შემდეგ ახდენდნენ თავიანთი საქმიანობის რეფლექსიას), სატრენინგო შესაძლებლობების მრავალფეროვნება – პროექტის ფარგლებში პედაგოგები მონაწილეობდნენ შემდეგ ღონისძიებებში: სემინარი, პირისპირ და ონლაინ ტრენინგები, სამუშაო შეხვედრები, კონფერენცია, საგაკვეთილო დაკვირვება, ლიტერატურის დამუშავება. პროფესიული ცოდნისა და უნარების პრაქტიკაში გადატანის თვალსაზრისით, მასწავლებლებმა ჩატარეს გაკვეთილები (სულ 6 გაკვეთილი) და წარმოადგინეს საკუთარი პროფესიული პრაქტიკის საკითხები კონფერენციაზე საპრეზენტაციო პოსტერისა და ინტერაქტიური მიკროსწავლების ფორმით. ყველა პროექტი, გარდა ერთისა – „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარება”, ხორციელდებოდა ავთენტურ

ლოკაციაზე, იყო გრძელვადიანი და მოქნილი სამუშაო გრაფიკის თვალსაზრისით. ამავ პროექტში მოხდა მასწავლებელთა შედეგების შეფასება, როგორც პროექტის განმავლობაში პერიოდულად, ასევე ბოლოს. შემფასებლები იყვნენ თავად მასწავლებლებიც (ისინი რეფლექსიის მეშვეობით აფასებდნენ საკუთარ პროგრესს ყოველი ჩატარებული გაკვეთილის ბოლოს), მასწავლებელთა დამხმარე მენტორები, რომლებიც ანგარიშში დეტალურად ასახავდნენ მიღწეულ შედეგებს და გარე დამკვირვებლები. მასწავლებლები შეფასდნენ არა მხოლოდ მათი ჩატარებული გაკვეთილებით, ასევე კონფერენციაზე შექმნილი რესურსებითა და განხორციელებული აქტივობებით, ზოგადად, მთელ პროცესში მათი ჩართულობით (ტრენინგებსა და ონლაინ პორტალზე აქტიურობით). როგორც ვხედავთ, მასწავლებელთა მონაწილეობა და ძალისხმევა, განვითარებულიყვნენ პროფესიულად, სათანადოდ დაფასდა. მათ მიანიჭეს კრედიტები და საუკეთესო შედეგების მქონე მასწავლებლები გააგზავნეს ინგლისში კვალიფიკაციის ასამაღლებელ კურსებზე. აღსანიშნავია, რომ, განსხვავებით სხვა ორგანიზაციების, თუნდაც საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის, მიერ ორგანიზებული ტრენინგებისაგან, რომელშიც მასწავლებლებს კრედიტები გულუხვად გადაეცათ, ამ პროექტში ყველა მასწავლებელი არ შეფასდა დადებითად. თითოეულ მასწავლებელს მიანიჭეს კრედიტები მათი ძალისხმევისა და შესრულებული სამუშაოების მიხედვით. აღსანიშნავია ისიც, დანარჩენი სამი პროექტის განხორციელებისას არ მომხდარა აქტივობების დაგეგმვა ამ პროექტებში მონაწილე მასწავლებლებთან შეთანხმებით. მასწავლებლების საჭიროების დადგენა პროექტის ფარგლებში ვერ მოხერხდა, შესაბამისად, ისინი ვერ ჩაერთვებოდნენ პროფესიული განვითარების დაგეგმვაში. ვგულისხმობთ იმას, რომ ამ პროექტების დიზაინი და შინაარსი იყო უნიფიცირებული ყველა მასწავლებლისათვის, განურჩევლად მათი კომპეტენციისა.

პროფესიული განვითარების ღონისძიებების მრავალფეროვნების თვალსაზრისით, ოთხივე პროექტი შეიცავდა პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ფორმას: ტრენინგი, კონფერენცია, საგაკვეთილო დაკვირვება, ლიტერატურის დამუშავება, ონლაინქსელებში გაწევრიანება. ამათგან მხოლოდ ერთში, „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული

განვითარება“, არ მოხდა მასწავლებელთა მიერ მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გადატანის დაკვირვება და შეფასება. მართალია, მასწავლებლებს პროექტში მონაწილეობისას მოეთხოვებოდათ სატრენინგო დავალებების წარმოდგენა წერილობით, რომელშიც უნდა ასახულიყო მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გადატანის გამოცდილება, ხოლო საგაკვეთილო გეგმები უნდა წარმოედგინათ სამუშაო შეხვედრებზე, მაგრამ მათ პრაქტიკაზე დაკვირვებისა და მონიტორინგის მექანიზმის არარსებობის გამო, ჩნდება გონივრული ეჭვი, რომ ამის წარმოდგენა მხოლოდ დოკუმენტურ ხასიათს ატარებდა, რასაც ადასტურებს კიდევ კვლევის პროცესში გამოყენებული დაკვირვების მეთოდი. თუკი პროფესიული განვითარების მიზნით განხორციელებულ ღონისძიებებს უფრო დეტალურად წარმოვადგენთ, მხოლოდ დაწინაურებული პროექტი შეიცავდა ტრენინგების ორთავე (პირისპირ და ონლაინ) ფორმატს.

მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია, ხაზი გავუსვათ იმ გარემოებასაც, რომ მასწავლებლები პროფესიული განვითარების პროცესში არ უნდა იყვნენ მარტო და აუცილებელია სხვადასხვა მხარის (სკოლის ადმინისტრაცია, სახელმწიფო) ჩართულობა, როგორც მასწავლებლის კომფორტულ მდგომარეობაში ჩაყენების, ასევე მისი პროფესიული პროგრესის შეფასების თვალსაზრისით. მიგვაჩნია, რომ ეს ოთხივე პროექტში განხორციელდა, თუმცა სამ პროექტში მასწავლებელი თავისი მუშაობით უფრო ანგარიშვალდებული იყო ტრენინგებთან, რაც შესაძლოა, გარკვეულ დისკოფორტს უქმნიდა მათ, ხოლო პროექტში „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა“ ჩართულ მასწავლებელს ურთიერთობა ჰქონდა არა მხოლოდ მენტორთან, რომელთანაც საკონსულტაციო შეხვედრები უტარდებოდა როგორც ფორმალურ, ასევე არაფორმალურ გარემოში, ასევე სხვადასხვა ტრენინგთან, რომლებიც თავიანთი ტრენინგებით ეხმარებოდნენ ზოგადად პროფესიული კომპეტენციების განვითარებაში. ვვარაუდობთ, რომ არაფორმალურმა გარემომ ხშირ შემთხვევაში დადებითად იმოქმედა მასწავლებლებისა და მენტორების შეთანხმებულ მუშაობასა და მათ შორის ნდობის ჩამოყალიბებაზე, რამაც, თავის მხრივ, მათ შორის ნაყოფიერ თანამშრომლობას შეუწყო ხელი.

თეორიულ მასალაზე დაფუძნებული წარმოდგენილი შედარებითი ანალიზის შედეგები გვიჩვენებს, რომ ის პროექტები და პროგრამები, რომლებიც იყო მრავალკომპონენტური, გრძელვადიანი, ავთენტურ ლოკაციაზე განხორციელებული, მასწავლებლის სტანდარტით განსაზღვრულ კომპეტენციებთან დაკავშირებული და რაც მთავარია, იძლეოდა აქტიური სწავლა/სწავლებისა და მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გადატანის, მონიტორინგისა და შეფასების საშუალებას, ბევრად ეფექტიანია.

უფრო მეტი თვალსაჩინოებისათვის წარმოგიდგინებ ამ პროგრამებისა და პროექტების შედარებითი ანალიზის ამსახველ ცხრილებს (ცხრილი 1,2,3):

ცხრილი 1. პროექტების ეფექტიანობა უწყვეტი პროფესიული განვითარების ძირითადი მახასიათებლების მიხედვით:

№	პროექტები მახასიათებლები	ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით (ELCE)	სასწავლო მეთოდოლოგიები ს გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა (CPD in Ajara)	საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტი	სამოქალაქო განათლება და ტექნოლოგიები ინგლისური ენის გამოყენებით (CTEL)
1	სწავლაზე ფოკუსირება	საგანთა ინტეგრაციის ს პრინციპები.	სწავლა/სწავლების თეორიები და პრინციპები (დაგეგმვა, საკლასო მენეჯმენტი, შეფასება); სამიზნე ენის კომპეტენციის გაუმჯობესება; ტექნოლოგიების ინტეგრირება; პროფესიულ ქსელებსა და ღონისძიებებში მონაწილეობის	სწავლა/სწავლები ს ზოგადი თეორიები და პრინციპები (დაგეგმვა, საკლასო მენეჯმენტი, შეფასება); საგნის სწავლების თანამედროვე სტრატეგიები და პრაქტიკული აქტივობები.	საგანთა ინტეგრაციის პრინციპები; ტექნოლოგიები ს გამოყენება.

			პრინციპები.		
2	მხარდაჭერა	კრედიტები; სერტიფიკატი.	კრედიტები; სერტიფიკატები; სტაჟირება ინგლისში.	კრედიტები.	კრედიტები; სერტიფიკატი.
3	ინდივიდუალიზაცია		მასწავლებლის პროფილის შესწავლა და ანალიზი.		
4	პრაქტიკაში გადატანა	საგაკვეთლო დაკვირვება	საგაკვეთლო დაკვირვება; კონფერენციაში მონაწილეობა.	გავითილი (თეორიულ დონეზე)	საგაკვეთლო დაკვირვება
5	თანამშრომლობა და ინტერაქტიულობა	საგაკვეთლო დაკვირვება და ტრენერის უკუკავშირი.	საგაკვეთლო დაკვირვება და მენტორ- მასწავლებლის უკუკავშირი; სამუშაო შეხვედრებში კოლეგებისა და მენტორების უკუკავშირი.	სამუშაო შეხვედრებში ტრენერისა და კოლეგების უკუკავშირი.	საგაკვეთლო დაკვირვება და ტრენერის უკუკავშირი.
6	თვითრეფლექსია	ჩატარებულ გაკვეთილის რეფლექსია.	ჩატარებული გაკვეთილის რეფლექსია; პროფესიული განვითარების პროცესში დღიურების წერა.	ჩატარებული გაკვეთილის რეფლექსია (თეორიულ დონეზე);	ჩატარებული გაკვეთილის რეფლექსია.
7	ავთენტური სამუშაო ადგილი	ტრენინგი სკოლის გარეთ და გაკვეთილებ სკოლაში.	პროფესიული განვითარების ძირითადი პროცესი (სამუშაო შეხვედრები, საგაკვეთლო დაკვირვება) სკოლა; ტრენინგები სკოლის გარეთ	ტრენინგები სკოლის გარეთ; სამუშაო შეხვედრები სკოლაში ან სკოლის გარეთ.	ტრენინგი სკოლის გარეთ და გაკვეთილები სკოლაში.

			(მასწავლებლის სახლი); სამუშაო შეხვედრები არაფორმალურ გარემოში.		
8	ხანგრძლივობა	7 საათი შესვენებით (5 სამუშაო საათი)	მოქნილი სამუშაო გრაფიკი. (სამუშაო შეხვედრები (1,5 საათი) ტრენინგები 3-4 საათი).	7 საათი შესვენებით (5 სამუშაო საათი).	7 საათი შესვენებით (5 სამუშაო საათი).

ცხრილი 2. პროექტების ეფექტიანობა განხორციელების ციკლის მიხედვით:

№	პროექტები მახასიათებლები	ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით (ELCE)	სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა (CPD in Ajara)	საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტი	სამოქალაქო განათლება და ტექნოლოგიები ინგლისური ენის გამოყენებით (CTEL)
1	მასწავლებლის პროფილის დადგენა		√		
2	უწყვეტი პროფესიული განვითარების დაგეგმვა	√	√	√	√
3	უწყვეტი პროფესიული განვითარების განხორციელება	√	√	√	√
4	შეფასება	√	√	√	√

ცხრილი 3. პროფესიული ეფექტიანობა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების მრავალფეროვნება:

№	პროექტები	ინგლისური ენის	სასწავლო მეთოდოლოგიების	საჯარო სკოლების	სამოქალაქო განათლება და
---	-----------	----------------	-------------------------	-----------------	-------------------------

	განხორციელებული აქტივობები	სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით (ELCE)	გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა (CPD in Ajara)	მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტი	ტექნოლოგიები ინგლისური ენის გამოყენებით (CTEL)
1	ტრენინგი	✓	✓	✓	✓
2	საგაკვეთილო დაკვირვება	✓	✓		✓
4	სამუშაო შეხვედრა (სემინარი, ვორქშოპი)		✓	✓	
5	კონფერენცია	✓	✓	✓	✓
6	პროფესიული ლიტერატურის დამუშავება	✓	✓	✓	
7	თვითდაკვირვება			✓	
8	ონლაინტრენინგი		✓		

ამგვარად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მასწავლებელთა უწყვეტ პროფესიულ განვითარებას ქართულ რეალობაში ეფექტიანს ხდის პროფესიული განვითარების ის მოდელები, რომლებსაც გააჩნიათ სათანადო შინაარსი, გარემო და დიზაინი. მიგვაჩნია, რომ შინაარსობრივად მრავალფეროვანი, სტანდარტთან, სასწავლო კურიკულუმსა და სწავლებასთან დაკავშირებული, ხოლო დიზაინით პრაქტიკაში ცოდნის გადამტანი, აქტიური სწავლების პრინციპზე დაფუძნებული მოდელები, რომლებიც პროფესიული განვითარების პროცესს მუდმივ და უწყვეტ ციკლად გარდაქმნის, იძლევა რეალურ საფუძველს, ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება საქართველოში მიზანმიმართულად განხორციელდეს.

ანკეტირება

გამოკითხვის ჩატარების მიზანი იყო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ინგლისური ენის მასწავლებელთა დამოკიდებულებებისა და გამოცდილების

შესწავლა, ზოგადად, პროფესიულ განვითარებასა და საქართველოში განხორციელებულ პროექტებსა და პროგრამებთან დაკავშირებით.

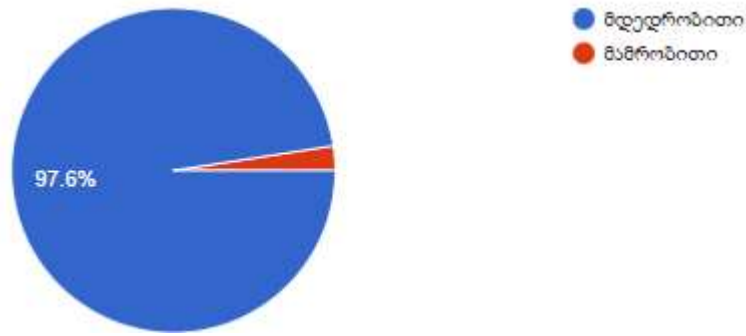
მიზნიდან გამომდინარე გამოკითხვაში მონაწილეობდნენ ზოგადსაგანმანათლებლო საჯარო და კერძო სკოლის მასწავლებლები. კითხვარი შეიცავდა კითხვებს ისეთი ძირითადი საკითხების შესახებ, როგორებიცაა პროფესიული განვითარების პროგრამები, ამ პროგრამების ეფექტიანობის მიზეზები, პროფესიული თვალსაზრისით განვითარებული კომპეტენციები და პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორები. კითხვარი დიზაინით ნახევრად სტრუქტურირებული იყო, ხოლო შინაარსობრივად კითხვები იყო როგორც დიქტომიური, ასევე მრავალი არჩევითი პასუხებითა და რანგული რიგის, სადაც რესპონდენტს მოეთხოვებოდა პრიორიტეტების მითითება, რაც რანჟირების საშუალებას იძლეოდა.

კითხვარი შედგებოდა სულ 20 კითხვისაგან (დანართი 1). დახურულ კითხვებთან ერთად, მონაწილეებს, სურვილის შემთხვევაში, შეეძლოთ მოკლე და ვრცელი კომენტარების სახით დაეფიქსირებინათ საკუთარი მოსაზრებები და დამოკიდებულებები. ვეცადეთ, კითხვები შეძლებისდაგვარად მოკლედ და გასაგებად ყოფილიყო ფორმულირებული. თანმიმდევრულობის მხრივ, იგი იწყებოდა დიქტომიური კითხვებით, რასაც მოჰყვებოდა ძაბრისებრი სტრუქტურის მქონე დახურული კითხვები.

ანკეტირება ჩატარდა ონლაინ. კითხვარს თან ახლდა წერილი, რომელიც აწვდიდა რესპონდენტებს კითხვარის შევსების წინაპირობასა და მიზანს. რესპონდენტთა მხრიდან გულწრფელი პასუხების უზრუნველყოფის მიზნით გამოკითხვა იყო კონფიდენციალური. იგი განხორციელდა კითხვარის მეშვეობით 2018 წელს. კითხვარი დაეგზავნა სულ 500-მდე მასწავლებელს, თუმცა უკან დაბრუნებული შევსებული ანკეტების რაოდენობა შემცირდა (სულ 123 რესპონდენტი).

გამოკითხვის შედეგად მივიღეთ შემდეგი მონაცემები:

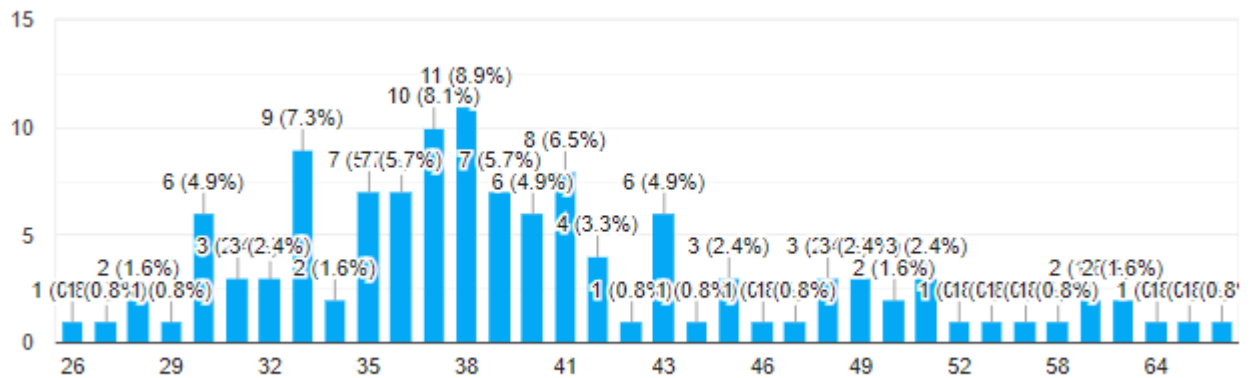
გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლების 97,6 % იყო მდედრობითი, ხოლო 2,4 % მამრობითი სქესის წარმომადგენელი.



გამოკითხულ მასწავლებელთა ასაკი მერყეობდა 26 დან 64 წლის ჩათვლით. მათგან 26-დან 50 წლის მასწავლებლების რაოდენობა სქარბობდა საერთო რაოდენობას.

26-დან 50: 88,6 %

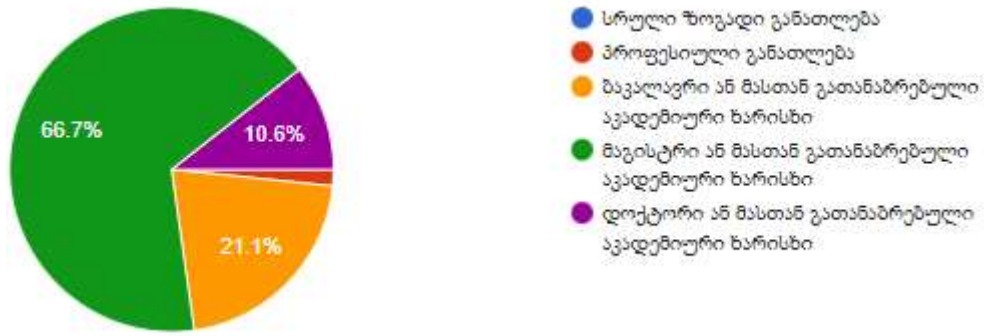
51 დან ზემოთ: 11,4 %



გამოკითხვაში მონაწილე მასწავლებლები იყვნენ საქართველოს სხვადასხვა რეგიონიდან: აჭარა, გურია, შიდა ქართლი, კახეთი, იმერეთი, სამეგრელო, სამცხე-ჯავახეთი, რაჭა-ლეჩხუმი, ქვემო ქართლი. ასევე იყვნენ მასწავლებლები თბილისიდან.

რესპონდენტთა უმრავლესობა საჯარო სკოლის მასწავლებლები იყო, თუმცა გამოკითხვაში ასევე მონაწილეობდნენ კერძო სკოლის მასწავლებლები: საჯარო სკოლა: 94,4 %; კერძო სკოლა: 5,6%.

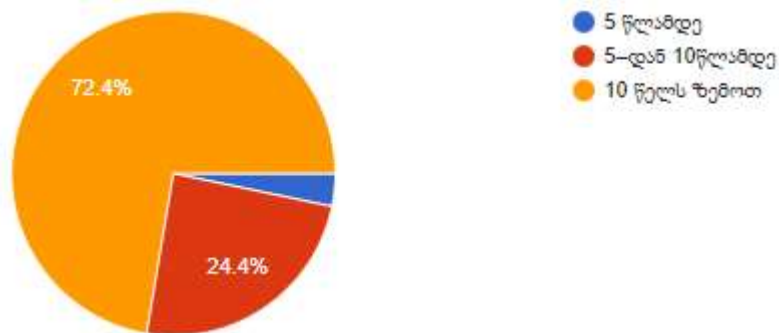
რესპონდენტთა განათლება: პროფესიული განათლება – 1,6%; ბაკალავრი – 21,1%; მაგისტრი – 66,7%; დოქტორი – 10,6%



რესპონდენტთა პროცენტული რაოდენობა მასწავლებლის სტატუსის მიხედვით: პრაქტიკოსი - 10,6%; უფროსი - 80,5%; წამყვანი - 4,9 %; უმაღლესი სასწავლებლის აკადემიური პერსონალი - 4 %.

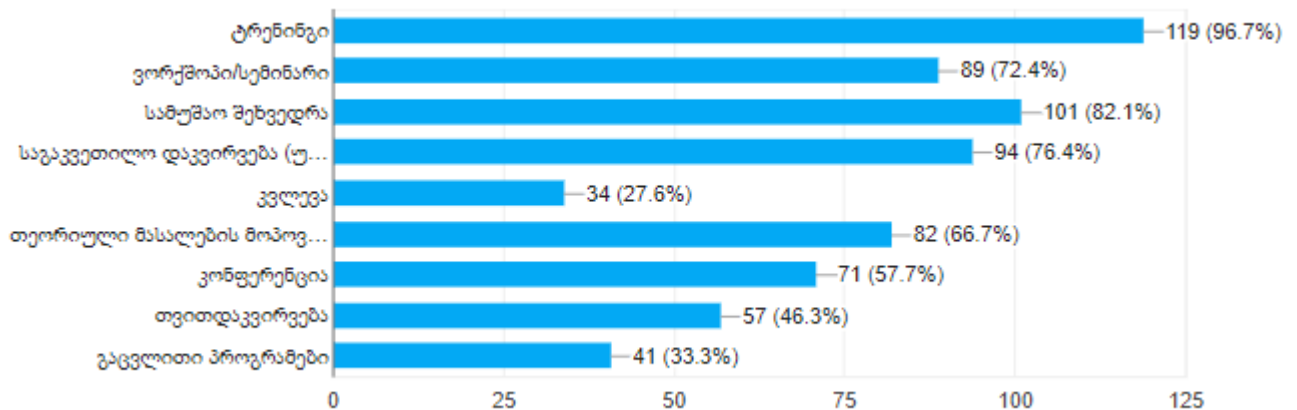


პროცენტული რაოდენობა რესპონდენტთა სამუშაო გამოცდილების წლების მიხედვით: 5 წლამდე - 3,3%; 5 წლიდან 10 წლამდე - 24,4%; 10 წელს ზემოთ - 72,4%.



კითხვაზე, პროფესიული განვითარების რა ღონისძიებებში მიგიღიათ მონაწილეობა, მასწავლებლები პასუხობენ, რომ უმრავლესობას გამოუყენებია ტრენინგი, სემინარი და საგაკვეთილო დაკვირვება, ნახევარს - კონფერენცია და ინფორმაცია თეორიული წყაროებიდან. გამოკითხულთა მცირე რაოდენობას კი მიუღია მონაწილეობა გაცვლით პროგრამებში. მონაცემების მიხედვით ამ ღონისძიებების გამოყენების პროცენტული შემადგენლობა გამოკითხულ მასწავლებლებში შემდეგნაირადაა გადანაწილებული: ტრენინგი - 96,7%; სემინარი - 72,4%; სამუშაო შეხვედრა - 82,1%; საგაკვეთილო დაკვირვება - 76,4%; კვლევა - 27,6%;

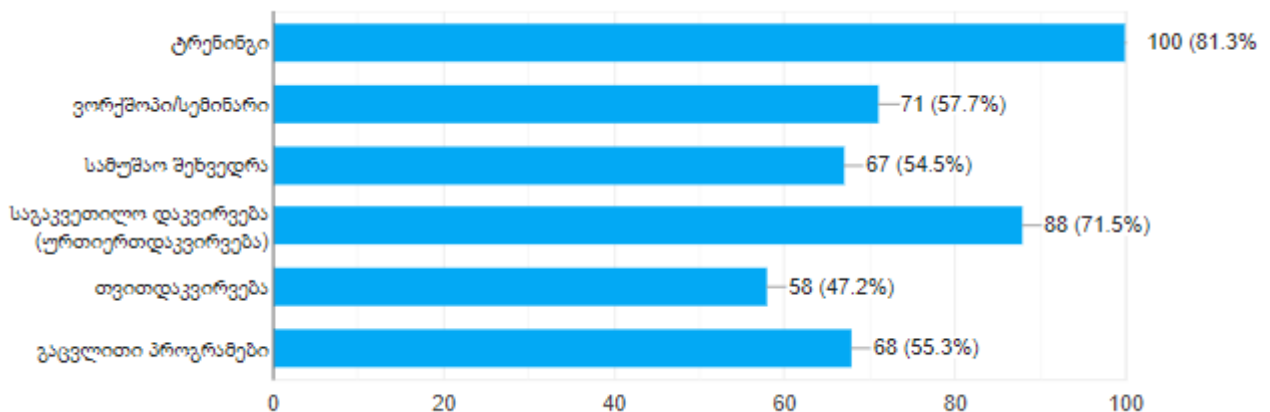
თეორიული მასალების დამუშავება - 66,7%; კონფერენცია - 57,7%; თვითდაკვირვება - 46,3 %; გაცვლითი პროგრამები - 33,3%.



გარდა ამისა, აღმოჩნდა, რომ გამოკითხულ მასწავლებელთა მცირე რაოდენობას (5%) გავლილი ჰქონდა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ შემოთავაზებული ძვირადღირებული კურსები.

აღნიშნული მონაცემები მიუთითებს, რომ მასწავლებლები აქტიურად არიან ჩართულები პროფესიულ განვითარებაში და ამისთვის სხვადასხვა ღონისძიებისათვის მიუმართავენ.

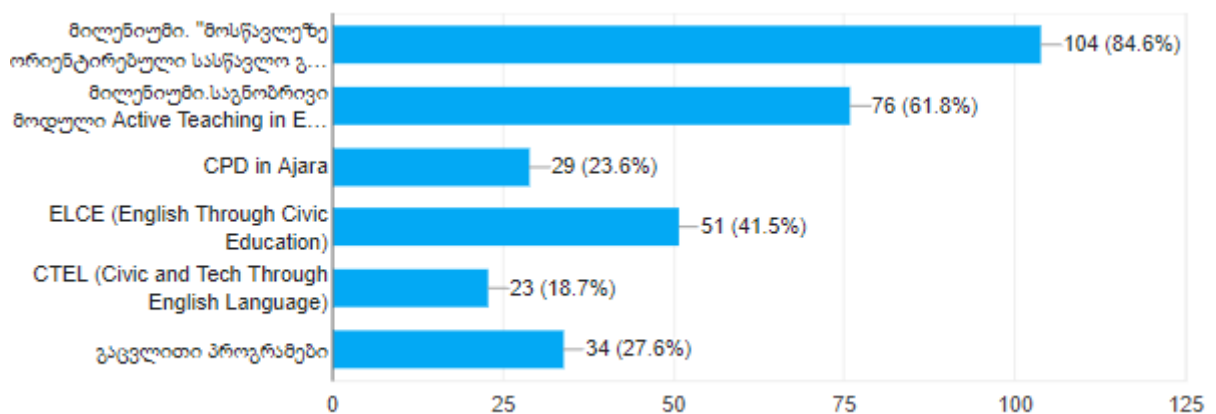
კითხვაზე, პროფესიული განვითარების რომელ ღონისძიებას მიიჩნევენ ეფექტიანად, გამოკითხული მასწავლებლების უმრავლესობამ დაასახელა ტრენინგი და საგაკვეთილო დაკვირვება, ნახევარმა კი სემინარი, თვითდაკვირვება და გაცვლით პროგრამებში მონაწილეობა, სტაჟირება საზღვარგარეთ. მიღებული მონაცემები შემდეგნაირად გამოიყურება: ტრენინგი - 81,3 %; სემინარი - 57,7%; სამუშაო შეხვედრა - 54,5%; საგაკვეთილო დაკვირვება - 71,5%; თვითდაკვირვება - 47,2 %; სტაჟირება საზღვარგარეთ - 55,3 %.



პროფესიული განვითარების ეფექტიანი ღონისძიებები	>100%	= 100 %
ტრენინგი	81,3 %	22,1 %
სემინარი	57,7 %	15,6 %
სამუშაო შეხვედრა	54,5 %	14,8 %
საგაკვეთილო დაკვირვება	71,5 %	19,5 %
თვითდაკვირვება	47,2 %	12,8 %
გაცვლითი პროგრამები	55,3 %	15 %

მასწავლებლებმა კომენტარების სახით აღნიშნეს, რომ ეფექტიანია იმ ღონისძიებების კომბინაცია, რომლის აუცილებელი კომპონენტია საგაკვეთილო დაკვირვება, რომელიც აჩვენებს რამდენად ახერხებს მასწავლებელი სხვა ღონისძიებებში მონაწილეობის შედეგად მიღებული ცოდნისა და შეძენილი უნარების სწავლებაში გამოყენებას.

გამოკითხული მასწავლებლების უმრავლესობას მონაწილეობა მიუღია საქართველოში განხორციელებულ გრძელვადიან და კომპლექსურ პროექტებსა და პროგრამებში.



პროგრამებში მონაწილეობა	>100%	= 100 %
„საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტი“ (პროფესიული უნარები)	84,6 %	36,7 %
„საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტი“ *საგნობრივი)	61,8 %	26,8 %
„სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა“	23,6 %	10,3 %
„ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით“ (ELCE)	41,5 %	18 %
„სამოქალაქო განათლება და ტექნოლოგიები ინგლისური ენის გამოყენებით“ (CTEL).	18,7 %	8,1 %

ამ პროექტების შეფასებისას მასწავლებლებმა უპირატესობა შემდეგნაირად მიანიჭეს:

1. „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა“;
2. „ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით“;
3. „სამოქალაქო განათლებისა და ტექნოლოგიები ინგლისური ენის გამოყენებით“;
4. „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარება“.

აღსანიშნავია, რომ ასეთი დაბალი პროცენტული მაჩვენებელი გამომდინარეობს იქიდან, რომ ეს პროექტი მხოლოდ აჭარაში განხორციელდა. თუმცა შეფასებისას ეს პროექტი ყველაზე მეტად დაწინაურდა, იმის გათვალისწინებით, რომ მასში მონაწილე მასწავლებლების აბსოლუტურმა რაოდენობამ, რომელთა უმრავლესობას ასევე მონაწილეობა მიუღია კვლევის შედეგად გამოკვეთილ სხვა წარმატებულ პროექტებსა და პროგრამებში, იგი ყველაზე ეფექტიან პროგრამად დაასახელა.

პროექტების ეფექტიანობის განმსაზღვრელ მიზეზებად მასწავლებლებმა დაასახელეს შემდეგი გარემოებები: ინფორმაციის სიახლე, გრძელვადიანობა, კოჰერენტულობა, აქტივობების კომპლექსურობა, აქტიური სწავლა-სწავლების შესაძლებლობა, მამოტივირებელი ელემენტების არსებობა, პროფესიულ საჭიროებებზე მორგება. ეს გარემოებები განსაკუთრებულად სჭარბობდა პირველ პროექტში. კომენტარების სახით მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ მიუხედავად პროექტის მრავალკომპონენტიანობისა და გრძელვადიანობისა, რამაც თავისთავად მონაწილეთა დატვირთული სამუშაო გრაფიკი გამოიწვია, არ იყო სტრესული. სხვა პროექტებთან შედარებით, უკეთ გაიუმჯობესეს ისეთი კომპეტენციები, როგორებიცაა სასწავლო პროცესის დაგეგმვა, მართვა და სამიზნე ენა, რაც ასევე გამოწვევად რჩება ბევრი მასწავლებლისათვის საქართველოში.

პროექტების შეფასებისას გამოიკვეთა, რომ რესპონდენტებს საშუალება მიეცათ, ტრენინგზე ნასწავლი გადაეტანათ თავიანთ პრაქტიკაში, რაც მიღებულ ცოდნას უფრო განამტკიცებდა. დამკვირვებელი აფასებდა პედაგოგთა საგაკვეთილო

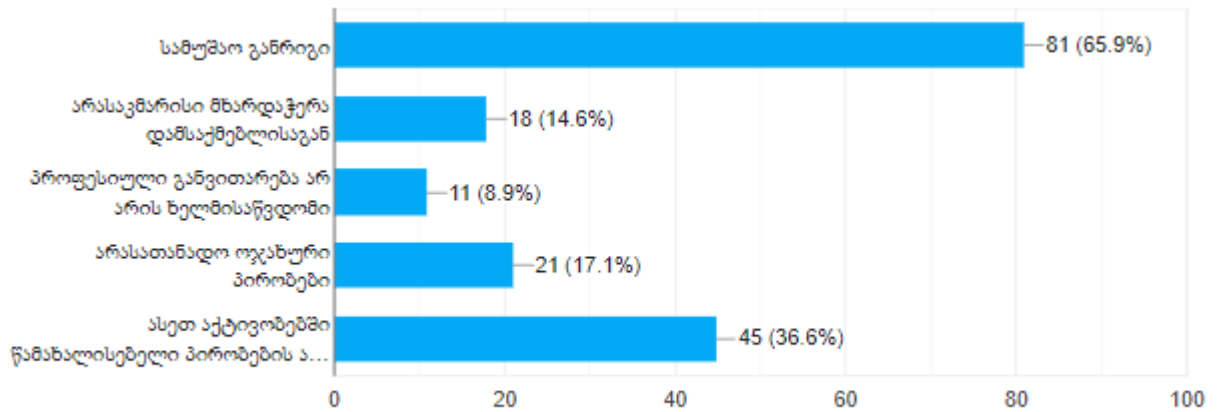
პროცესს. მიღებული უკუკაშირი ეხმარებოდა მათ, კარგად გაეაზრებინათ თავიანთი ძლიერი და სუსტი მხარეები.

მასწავლებლებმა ცალსახად აღნიშნეს, რომ ტრენინგის შემდეგ სწავლებაში ცოდნის გადატანაზე დაკვირვება აუცილებელიცაა, რათა მიღებული ცოდნა „თაროზე შემოდებულ წიგნს“ არ დაემსგავსოს და არ მიეცეს მივიწყებას. პროექტების „ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით“ (ELCE) და „სამოქალაქო განათლება და ტექნოლოგიები ინგლისური ენის გამოყენებით“ (CTEL) შემთხვევაში, მასწავლებლებმა განსაკუთრებული მადლიერება გამოთქვეს, რომ გაიზარეს საგანთა ინტეგრაციის მნიშვნელობა და გაიუმჯობესეს პრაქტიკა ამასთან დაკავშირებით. მათთვის განსაკუთრებით საინტერესო იყო სხვადასხვა ონლაინ აპლიკაციის შესწავლა.

დადებით შეფასებებთან ერთად, მასწავლებელთა უმრავლესობა პროექტების ფარგლებში განხორციელებული ღონისძიებების ჩატარების გრაფიკის ხარვეზებზე მიუთითებს. პროექტის „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა“ ჩატარების ადგილი და სამუშაო გრაფიკი იყო მოსახერხებელი და მოქნილი. სხვა პროექტებში ტრენინგები გრძელდებოდა დილის 10 საათიდან 5 საათამდე, 7 საათის განმავლობაში, რაც დამღლევი იყო და ასევე ართულებდა ახალმიღებული ინფორმაციის სათანადოდ გააზრებას. რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარების პროექტის“ ტრენინგებმა ბევრი რამ ასწავლა მათ, მაგრამ იმის გამო, რომ ჯგუფში განსხვავებული კომპეტენციების მონაწილეები იყვნენ, ხშირად ვერ მუშაობდნენ ისე ეფექტიანად, როგორც ეს სხვა პროგრამის დროს ხდებოდა.

კითხვაზე, თუ რა ხელისშემშლელი ფაქტორებია, რომ განვითარდნენ პროფესიულად, მასწავლებლებმა დაასახელეს შემდეგი მიზეზები:

- სამუშაო განრიგი - 65,9%
- არასაკმარისი მხარდაჭერა დამსაქმებლისაგან - 14,6%
- პროფესიული განვითარების არახელმისაწვდომობა - 8,9%
- არასათანადო ოჯახური პირობები - 17,1%
- წამახალისებელი პირობების არარსებობა - 36,6%



პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელ ფაქტორებთან დაკავშირებით დამატებითი კომენტარების სახით მასწავლებლებმა გულისტკივილი გამოთქვეს, შემდეგ საკითხებზე:

- პროფესიული განვითარების ტრენინგები უნიფიცირებულია და არ არის მათ საჭიროებებზე მორგებული. ზოგჯერ მათ უწევთ ნასწავლი ინფორმაციის მოსმენა და ეს მოსაბეზრებელია, რაც ამცირებს მოტივაციას;
- სკოლა ვერ უზრუნველყოფს მათ საჭირო რესურსებით და რაიმე სახის ღონისძიების ჩასატარებლად პირადად უწევთ ფინანსური ხარჯის გაღება, რაც აფერხებს მათ, სასწავლო პროცესი წარმართონ ტრენინგებზე მიღებული ცოდნის გამოყენებით;
- დამსაქმებლები იშვიათად ცდილობენ, წახალისონ მასწავლებლები გაწეული შრომის გამო, თუნდაც სიტყვიერი მადლობით;
- სამუშაო გრაფიკი ხელისშემშლელი ფაქტორია, რეგულარულად იზრუნონ პროფესიულ განვითარებაზე. მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ დაბალი სახელფასო პოლიტიკის გამო, იძულებული არიან, დაკავდნენ კერძო პრაქტიკით, რაც ზღუდავს მათ პროფესიულ განვითარებას;
- კერძო სკოლის მასწავლებლებისათვის დღემდე ოცნებად რჩება სახელმწიფოს მიერ ორგანიზებულ ღონისძიებებში მონაწილეობის უფლება. ისინი უფლებაწართმეულად მიიჩნევენ საკუთარ თავს, რადგან საჯარო სკოლისაგან განსხვავებით, მათზე არც სახელმწიფო და არც დამსაქმებელი არ ზრუნავს;
- აუცილებელია, მასწავლებლებს ხშირად მიეცეთ გაცვლით პროგრამებში მონაწილეობის უფლება, რათა ენობრივი კომპეტენცია გაიუმჯობესონ;

- პროფესიული განვითარება უნდა განხორციელდეს სკოლაში, რადგან კოლეგებთან ერთად მუშაობა იქნება ეფექტიანი. ასევე განვითარებაზე იზრუნებენ ერთ სივრცეში და მოხერხებული იქნება დროის დაზოგვის მხრივ.

ამგვარად, ჩატარებული გამოკითხვა იძლევა პირველად ინფორმაციას კვლევაში განსაზღვრულ პრობლემასთან დაკავშირებით. კითხვარის პასუხების შედეგად გამოვლინდა პროფესიული განვითარების ფორმები, რომლებსაც მასწავლებლები ყველაზე ხშირად მიმართავენ. გამოიკვეთა ასევე სხვადასხვა პროგრამასა და პროექტში მონაწილეობის შედეგად განვითარებული კომპეტენციები. გამოკითხვით მიღებული მონაცემები წარმოდგენს მასწავლებლების მიერ დასახელებულ პროფესიული განვითარების შემაფერხებელ გარემოებებს. ზოგადად, გამოჩნდა მასწავლებელთა დამოკიდებულებები პროფესიული განვითარების პოლიტიკასთან დაკავშირებით.

მიღებული მონაცემები გვამლევს საშუალებას, დავასკვნათ, რომ მთლიანობაში მასწავლებლები აცნობიერებენ პროფესიული განვითარების მნიშვნელობას და პროექტების შეფასებისას ეფექტიანად მიიჩნევენ კომპლექსურ, გრძელვადიან და აქტიურ სწავლა/სწავლებაზე დაფუძნებულ პროგრამებს, რომლებიც სამიზნე ენის გაუმჯობესების საშუალებასაც იძლევა. აქვე აღსანიშნავია მასწავლებლების გულისტკივილი შრომის ანაზღაურების სიმცირესა და კერძო სკოლის მასწავლებლებისთვის პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების არახელმისაწვდომობასთან დაკავშირებით, რის გამოც ისინი, საჯარო სკოლის მასწავლებლებისაგან განსხვავებით, პროფესიული განვითარების მიღმა რჩებიან.

დაკვირვება

კვლევაში განხილული პრობლემის შესასწავლად, კვლევის სხვა მეთოდების პარალელურად, გამოვიყენეთ დაკვირვების მეთოდი, რადგან მიგვაჩნია, რომ თვისებრივი კვლევის ეს მეთოდი არსებული სიტუაციის გაგებისა და ახალი ცოდნის შექმნის მძლავრი იარაღია, რომლის უმთავრესი ღირსება ისაა, რომ ბუნებრივ გარემოში მიმდინარეობს, მაგრამ მონაცემების შეგროვების სხვა ტექნიკების მსგავსად, მასაც ახლავს ვალიდობისა და სანდოობის პრობლემა. დაკვირვება მიმდინარეობდა ბუნებრივ გარემოში და მონაცემების შეგროვება დაკვირვების დღიურში ჩანაწერების წარმოებით წარიმართა. ჩანაწერები ორგანიზებული იყო შემდეგი სახის

ინფორმაციის კატეგორიზაციით: დრო, ადგილი, მონაწილეები და ქრონიკები. საკვლევი თემის მიზნიდან გამომდინარე დაკვირვება განხორციელდა საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ინგლისური ენის მასწავლებლებზე, რომლებიც მონაწილეობდნენ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიზნით საქართველოში განხორციელებულ სხვადასხვა პროექტში, პროგრამაში, ტრენინგსა თუ სამუშაო შეხვედრებში. დაკვირვება იყო როგორც ჩართული, ასევე უბრალო, რადგანაც უშუალოდ ვიყავით იმ პროექტებისა და პროგრამების მონაწილე, რომლებშიც ინგლისური ენის მასწავლებლები იყვნენ ჩართულები.

დაკვირვების შედეგად გამოვლინდა, რომ ის პროექტები, რომლებიც იყო აქტიურ სწავლებაზე ორიენტირებული და ასევე იძლეოდა ტრენინგზე მიღებული ცოდნის სასკოლო პრაქტიკაში გადატანის, დაკვირვებისა და შეფასების საშუალებას, ბევრად უფრო ნაყოფიერი აღმოჩნდა მასწავლებელთა პროფესიული ზრდისთვის. პროექტში „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა“ მონაწილეობით მასწავლებლებმა რეალურად და შედარებით მოკლე დროში განივითარეს შემდეგი ძირითადი და საკვანძო კომპეტენციები: საგაკვეთილო დაგეგმვა, საკლასო მენეჯმენტი, შეფასება, ტექნოლოგიების მართვა და აიმაღლეს ენობრივი ცოდნა. პროექტის მონაწილე მენტორ – მასწავლებელთა მომზადებული ანგარიშები, რომლებშიც ასახულია დიაგნოსტიკური დაკვირვების შედეგები და შემდგომი საგაკვეთილო დაკვირვების შედეგად მიღებული პროგრესი, ასევე მასწავლებელთა საჭიროებებზე მორგებული სამოქმედო გეგმები, კიდევ ერთი დასტურია იმისა, რომ მიუხედავად ტრენინგებზე დასწრების მრავალწლიანი გამოცდილებისა და სერტიფიცირებისა, მასწავლებელთა უმეტესობამ ამ პროექტით ბევრად მეტი ინფორმაცია მიიღო და აიმაღლა კვალიფიკაცია. ყველაზე მნიშვნელოვანი, რაც კიდევ უფრო უსვამს ხაზს პროექტის ფარგლებში შემოთავაზებული მენტორობის მოდელის ეფექტიანობას, არის ის, რომ მიუხედავად ეროვნული სასწავლო გეგმის მრავალწლიანი არსებობისა და სახელმწიფოს მიერ სხვადასხვა ტრენინგის ან სემინარის ჩატარებისა აღნიშნულ საკითხებში გასარკვევად, მასწავლებლებმა სწორედ ამ პროექტში მონაწილეობით გაიაზრეს ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით საგაკვეთილო პროცესისთვის საგნობრივი სტანდარტით

გათვალისწინებული შედეგების მორგება და შესაბამისი საგაკვეთილო მიზნების ფორმულირება.

შემდგომმა დაკვირვებამ აჩვენა, რომ მასწავლებლები, რომლებიც მონაწილეობდნენ ზემოაღნიშნულ პროექტებში: „ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით“ და „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა საჯარო სკოლებში“, სხვა მასწავლებლებისაგან გამოირჩეოდნენ თავიანთი პროფესიული უნარებით, ღირებულებებით, სიახლეების მიმდევობით, ტრენინგებზე აქტიურობითა და სხვადასხვა სახის ღონისძიებაში მათ მიერ შესრულებული პრაქტიკული დავალებებით. მაგალითად, პროექტის „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარება“ ფარგლებში მათ მიერ წარმოდგენილი ტრენინგის შემდგომი დავალებების ხარისხი კიდევ ერთხელ ადასტურებს ამ პედაგოგების პროფესიულ კომპეტენციას სხვადასხვა მიმართულებით.

დაკვირვების შედეგად შეგვიძლია ვთქვათ, მიუხედავად მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალი მაჩვენებლისა, შეიმჩნეოდა, რომ მასწავლებლები უფრო კრედიტების დაგროვების სურვილით იყვნენ წახალისებულები. ამასთანავე ისინი, მიუხედავად თავიანთი დიდი გამოცდილებისა, ხშირ შემთხვევაში მაინც ვერ ახერხებდნენ სატრენინგო დავალებებისთვის თავის გართმევას სათანადოდ, გარდა ზემოხსენებულ პროექტებში მონაწილე პედაგოგებისა. უფრო მეტიც, იმის გამო, რომ არ არსებობს არანაირი მარეგულირებელი დოკუმენტი, არსებობს გონივრული ეჭვი, რომ მასწავლებლები მიმართავდნენ პლაგიატს დავალებების შესრულების დროს.

ამგვარად, მიღებული შედეგები გვიჩვენებს, რომ იმ პროექტებში, რომლებშიც მასწავლებლებმა რეალურად შეძლეს თავიანთი პროფესიული უნარების გაუმჯობესება თავიანთ საჭიროებებზე დაყრდნობით, თავი იგრძნეს კომფორტულად მოქნილი სამუშაო განრიგისა და ხანგრძლივობის გამო, შეძენილი ახალი ცოდნა გადაიტანეს პრაქტიკაში და მიიღეს უკუკავშირი, მათი მონდომება და ძალისხმევა, განვითარებულიყვნენ პროფესიულად, იყო გულწრფელი და ნაყოფიერი.

ინტერვიუ

სამაგიდო კვლევის, დაკვირვებისა და გამოკითხვის შემდგომ ვისარგებლეთ სიღრმისეული ინტერვიუს მეთოდით. ვფიქრობთ, ინტერვიუ დაგვეხმარა, თავიდან აგვეცილებინა კვლევის სხვა მეთოდებით მიღებული შედეგების სუბიექტური ინტერპრეტაცია.

ინტერვიუს დაგეგმვის ეტაპზე შევიმუშავეთ ინტერვიუს კითხვები და რესპონდენტთა შერჩევის კრიტერიუმები. მათი შერჩევის პირობად განისაზღვრა შემდეგი მახასიათებლები :

1. პირველ რიგში, თითოეული რესპონდენტი ადრეული ეტაპიდანვე უნდა ყოფილიყო ჩაბმული პროფესიული განვითარების პროცესში, რათა შესძლებოდათ, დინამიკაში შეეფასებინათ არსებული სიტუაცია და, შესაბამისად, მათი მოსაზრებები და დასკვნები ობიექტური ყოფილიყო.
2. შერჩევისას გავითვალისწინეთ რესპონდენტთა კვალიფიკაცია, სტატუსი და მათი როლი ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პრაქტიკული რეალიზების პროცესში, შესაბამისად, თითოეული რესპონდენტი მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ამა თუ იმ პროექტის ან აქტივობის შემსრულებელი იყო. მათ შორის გამოკითხვის შედეგად გამოკვეთილი წარმატებული პროექტებისა და პროექტების მონაწილეები (ტრენერები და მასწავლებლები).

ზემოხსენებული მახასიათებლების მქონე რესპონდენტებთან ჩატარებული ინტერვიუები მიზნად ისახავდა სხვა კვლევის მეთოდების გამოყენების შედეგად მიღებული მონაცემებისა და მიგნებების შევსებას და ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით მათი წარმოდგენებისა თუ დამოკიდებულებების შესწავლას. ინტერვიუს დროს რესპონდენტებს დავუსვით ღია კითხვები შესასწავლი საკითხის გარშემო. ვფიქრობთ, რომ რესპონდენტების პროფესიული კვალიფიკაცია და გამოცდილება გვაძლევს საფუძველს მათი მოსაზრებები განვაზოგადოთ და განვსაზღვროთ ძირითადი ტენდენციები. ინტერვიუებზე ჩატარდა ორ ეტაპად. პირველი ინტერვიუ იყო 2018 წელს და საგანმანათლებლო სფეროში გამოწვეული ცვლილებების გამო მეორე ეტაპი განვახორციელეთ 2020 წელს.

ინტერვიუს ჩატარებამდე შევადგინეთ სადისკუსიო კითხვები (დანართი 2), რომლებიც აგებული იყო კვლევით განსაზღვრული პრობლემის შესწავლასა და კვლევის ფარგლებში დასახული მიზნებისა და ამოცანების გადაჭრაზე.

ზოგადი ტენდენციების გამოკვეთის მიზნით, ინტერვიუს პასუხებში ასახულ რესპონდენტთა მოსაზრებებსა და შეხედულებებს განვაზოგადებთ და ერთიანი, შეჯერებული სახით წარმოგიდგენთ.

1. საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის როლი ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაში.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის შესახებ რესპონდენტთა მოსაზრებები ერთგვაროვანია. ყველა მნიშვნელოვნად მიიჩნევს მისი არსებობის აუცილებლობას, თუმცა გამოითქვა კრიტიკული მოსაზრებები, რადგანაც მიუხედავად ტრენინგების, პროექტებისა და პროგრამების მრავალფეროვნებისა, სწავლა / სწავლების ხარისხი მნიშვნელოვნად არ ამაღლებულა და არც მასწავლებლები ჩაბმულან მეტი ხალისით პროფესიული განვითარების სხვადასხვა აქტივობაში. არ გაზრდილა მასწავლებელთა მოტივაცია. ყოველივე ეს ექვეყნეშ აყენებს ცენტრის მუშაობის წარმატებულობას.

„კარგი იქნებოდა ისეთი ტრენინგების ჩატარება, რომლებიც რეალურად დაეხმარება მასწავლებელს, აიმაღლოს სწავლა-სწავლების დონე“.

„არსად ჩანს ტრენინგებზე მიღებული ცოდნის მონიტორინგი. რამდენად გადაიტანა მასწავლებელმა ტრენინგზე შეძენილი ცოდნა პრაქტიკაში. ვფიქრობ, აუცილებელია მონიტორინგის მექანიზმის ამუშავება“.

„ტრენინგებზე მასობრივად იწვევენ მასწავლებლებს, ხშირად ავალდებულებენ კიდევ, მიიღონ მონაწილეობა, თუმცა არავინ ამოწმებს ტრენინგის მონაწილე მასწავლებლების საჭიროებებსა და წინარე ცოდნას სატრენინგო მასალის მიმართ, რაც ხშირად მათ დემოტივაციას ან კიდევ საყვედურს იწვევს, რომ აღმოჩნდნენ მსგავს ტრენინგზე“.

„ტრენინგები კრედიტებზეა დაფუძნებული, რაც ყველაზე ხშირად განაპირობებს მასწავლებლების მასობრივ მონაწილეობას. ყოფილა შემთხვევები, როცა უკვე გავლილ ტრენინგზე (როცა კრედიტების სისტემა არ არსებობდა) მასწავლებელი კვლავ მისულა, რომ კრედიტები მიეღო“.

„ტრენინგებზე მასწავლებლები კრედიტების გამო მიდიან, რადგან ზოგ შემთხვევაში დასწრება ტრენინგის ხანგრძლივობის საათების რაოდენობის შესაბამის სერტიფიკატს ნიშნავს. მართალია, დაიწყო ტრენინგებზე დავალებების შესრულების მოთხოვნა, თუმცა აქაც მნიშვნელოვანი ისაა, რამდენად ინდივიდუალურადაა დავალება შესრულებული. ასევე, საინტერესოა, რამდენად ობიექტურად აფასებს ტრენერი მასწავლებლებს. ვფიქრობ, უმეტეს შემთხვევაში ეს საქმე საჭიროზე მეტად ლოიალურად კეთდება”.

„ბევრად უფრო საინტერესო და ნაყოფიერი პროგრამები აქვს სხვადასხვა საერთაშორისო ორგანიზაციას, მაგალითად: ბრიტანეთის საბჭო, ამერიკის საელჩო და ა.შ. ცენტრის ტრენინგები ძირითადად მოკლევადიანი და თეორიულია, თუ არ ჩავთვლით მილენიუმის საგნობრივ ტრენინგს. თუმცა კარგი იქნებოდა, მისი უფრო დიდ დროზე გადანაწილება უფრო მეტი პრაქტიკული აქტივობების ჩადებით ამ ტრენინგ- მოდულში”.

ცხადია, ყველა რესპონდენტს კარგად აქვს გააზრებული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის არსებობის მნიშვნელობა, თუმცა გამოიკვეთა საყურადღებო შენიშვნები ცენტრის მიერ განხორციელებული აქტივობების მიმართ. ხშირ შემთხვევაში ისინი შეფასდა, როგორც სერტიფიკატებსა და კრედიტებზე ორიენტირებული, სადაც ნაკლებია ან არაა, ან კიდევ საექვოა მასწავლებელთა მიერ ამ აქტივობების ფარგლებში შესრულებული სამუშაოს ობიექტური შეფასება.

2. სერტიფიცირების პროცესის დადებითი და უარყოფითი მხარეები.

სერტიფიცირების პროცესის შეფასებისას რესპონდენტთა უმრავლესობა თანხმდება, რომ სერტიფიცირების პროცესი აშკარად დროული, საჭირო და აუცილებელი იყო, თუნდაც იმიტომ, რომ შეფასებულიყო მასწავლებლების საგნობრივი კომპეტენცია, პირველ რიგში კი, ენის ფლობის დონე. ენის ცოდნა მინიმალური კომპეტენციაა, რაც ინგლისური ენის მასწავლებელმა უნდა დაადასტუროს პროფესიაში შესვლის უფლების მოსაპოვებლად. ზოგი რესპონდენტი თვლის კიდევ, რომ სერტიფიცირების პროცესი პერიოდულად უნდა მეორდებოდეს.

„სერტიფიცირებამ გამოაფხიზლა მასწავლებლები და დააწყებინა საკუთარ თავზე მუშაობა”.

„სერტიფიცირების ყველაზე დიდ დამსახურებად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ მასწავლებლებმა უნივერსიტეტის შემდეგ კვლავ დაიწყეს სწავლა და სიახლეების ძიება პროფესიულ ლიტერატურაში”.

„სერტიფიცირება არ არის კომპეტენციის დამადასტურებელი ერთადერთი ინსტრუმენტი, თუმცა ვთვლი, რომ სერტიფიცირება შეიძლება იყოს ერთ-ერთი კომპონენტი, რომელიც დაფუძნებული უნდა იყოს სტატუსის მინიჭების გამჭვირვალე პროცედურებზე”.

„სერტიფიცირებას გააჩნია ხარვეზები, თუნდაც იმიტომ, რომ ყველა მასწავლებელი ფასდება მხოლოდ ერთი კრიტერიუმით - გამოცდით, რაც ვფიქრობ არასწორია. ჩემი აზრით, მხოლოდ გამოცდა არ უნდა იყო მასწავლებლის პროფესიული კომპეტენციის შეფასების საფუძველი. უამრავი გამოცდაჩაბარებული მასწავლებელია, რომლებსაც აქვთ პრობლემები გაკვეთილის ჩატარების დროს. თუნდაც ენობრივი თვალსაზრისით”.

„სერტიფიცირება არის მასობრივი შეფასების ფორმა, შემდეგ კი ხარისხის კონტროლი შეიძლება სხვა ფორმებს იღებდეს, რაც სკოლის გარდა სხვა მექანიზმითაც უნდა ფასდებოდეს”.

„სერტიფიცირება არ უნდა იყოს მასწავლებლების შეფასების ერთადერთი ინსტრუმენტი და კარგია, რომ ეს მიდგომა შეიცვალა. აუცილებელია საგაკვეთილო პროცესის მონიტორინგი, როგორც სკოლის ადმინისტრაციის, ასევე გარე კომპეტენტური პირების მიერ”.

„სერტიფიცირებას სავალდებულოდ მივიჩნევ, რომ გამოჩნდეს, რა ენობრივი ცოდნა აქვს მასწავლებელს”.

„ამ პროცესმა თავის მართლების რეჟიმში ჩააგდო მასწავლებლები, რადგანაც მუდმივად ცხადდებოდა გამოცდის შედეგები. არასასურველმა შედეგებმა მასწავლებლების მიმართ საზოგადოების უნდობლობა გამოიწვია. სახელმწიფო უნდა ეცადოს მასწავლებლის პროფესია დაფასებული და პატივსაცემი გახადოს. სერტიფიცირების გამოცდები ამას ნამდვილად ვერ უწყობს ხელს. პირიქით,საქმე იქამდე მივიდა, რომ მასწავლებლები დაცინვის ობიექტები გახდნენ”.

„მასწავლებლები აღმოჩნდნენ დამამცირებელ სიტუაციაში, რადგან ტელევიზიასა თუ სოციალურ ქსელებში მუდმივად ხდებოდა აპელირება საგამოცდო

შედეგების დაბალ ხარისხზე. არავის უსაუბრია რამდენად ხარისხიანად მოხდა მასწავლებლების გადამზადება სერტიფიცირებისთვის“.

„სერტიფიცირების პროცესმა იმდენად დააშინა მასწავლებლები, რომ ისინი უბრალოდ რეგისტრირდებოდნენ და არ გადიოდნენ გამოცდაზე და შემდეგ გამოცდაზე გაუსვლელობის სხვადასხვა მიზეზს ასახელებდნენ ან ფარულად გადიოდნენ გამოცდებზე და მხოლოდ დადებითი შედეგის შემთხვევაში აცნობდნენ გარშემომყოფებს ამის შესახებ“.

„სერტიფიცირების პროცესი თავიდანვე მიზანმიმართული იყო მასწავლებელთა საგნობრივი და პროფესიული კომპეტენციის გაუმჯობესებაზე. მაგრამ ამ ეტაპზე, ვფიქრობ, ის უნდა დარჩეს მხოლოდ დამწყები მასწავლებლებისთვის. ათი წლის პერიოდში თუ პედაგოგმა ვერ მოახერხა კომპეტენციის დადასტურება, ის აღარ უნდა მუშაობდეს სკოლაში“.

„მისაღებია ეს გამოცდა, მაგრამ ამავე დროს საჭიროა, სახელმწიფომ ხელი შეუწყოს ამ მასწავლებლებს, შეძლონ გამოცდის ჩაბარება. რამდენიმესაათიანი ენის განმავითარებელი ტრენინგი არასაკმარისია“.

„სამწუხაროა, რომ სერტიფიცირების გამოცდა დღემდე გადაულახავ ბარიერად რჩება ბევრი მასწავლებლისათვის. მესმის, რომ აუცილებელი პირობაა მასწავლებელმა იცოდეს საგანი, რომელსაც ასწავლის, მაგრამ თავად სისტემა და ისტორიული წარსული არის მიზეზი ამდენი გამოცდაჩაუბარებელი მასწავლებლებისა. სოკოებივით შექმნილმა უნივერსიტეტებმა და კოლეჯებმა გამოიწვია ასეთი სავალალო შედეგები“.

მოცემული პასუხებიდან ირკვევა, რომ სერტიფიცირების პროცესი რესპონდენტებს პროფესიული განვითარების პროცესის გარდაუვალ და მნიშვნელოვან კომპონენტად მიაჩნიათ, თუმცა ის არ არის ერთადერთი, რადგან არ იძლევა კომპეტენციის შეფასების რეალურ სურათს. ასევე, პროფესიული კომპეტენციის შემოწმების მიზნით ჩატარებული ნებისმიერი ქმედება ისე უნდა იყოს ორგანიზებული და მართული სახელმწიფოს მიერ, მით უმეტეს თუ ეს პირველად ხდება და სიახლეა, რომ ამან არ იმოქმედოს მასწავლებლების თავმოყვარეობასა და ღირსებაზე. არამედ პირიქით, მათ უნდა იგრძნონ მზრუნველი და ხელშემწყობი დამოკიდებულება სახელმწიფოს მხრიდან და გაუჩნდეთ მოტივაცია, გახდნენ ამ

პროცესის მონაწილენი, მით უფრო საუნივერსიტეტო განათლების მიღების იმ წარსული გამოცდილების გამო, რომელიც საქართველოში გვაქვს.

3. ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები საქართველოში.

ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შეფასებისას, როგორც წარმოდგენილი პასუხებიდან ჩანს, რესპონდენტები ერთხმად აღიარებენ იმ ფაქტს, რომ პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების უზრუნველყოფის თვალსაზრისით, ინგლისური ენის მასწავლებლების მდგომარეობა, სხვა საგნებთან შედარებით, უკეთესია, რადგან ეს პროცესი მათთვის ბევრად ადრე დაიწყო, ვიდრე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საკითხი მწვავედ დაისმებოდა საქართველოში. ამაში უდიდესი წვლილი მიუძღვის საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა ასოციაციას (ETAG), მასწავლებლის სახლს და საერთაშორისო ორგანიზაციებს, რომლებიც წლების მანძილზე ახორციელებს სხვადასხვა სახის პროექტებს, პროგრამებს, ტრენინგ – მოდულების ჩატარებას და სხვადასხვა სახის კურსებს სთავაზობს ინგლისური ენის მასწავლებლებს ენობრივი კომპეტენციის ასამაღლებლად.

„პროექტების, ELCE, CTEL, CPD in Ajara, ფარგლებში მასწავლებლებს უტარდებოდათ ტრენინგები და შემდეგ ხდებოდა ტრენინგზე განხილული მასალის გაკვეთილზე მორგების მიზნით საგაკვეთილო დაკვირვება, რაც ძალიან მნიშვნელოვანი იყო. ამ ფაქტმა სიახლეების უფრო სწრაფ ათვისებას და დანერგვას შეუწყო ხელი. აღნიშნულ პროექტებს გამოვყოფდი იმიტომ, რომ ისინი უშუალოდ სკოლის მასწავლებელთა საჭიროებებს არის მორგებული”.

„ინგლისური ენის მასწავლებელთა კომპეტენციის განვითარებაზე ზრუნავს რამდენიმე ინსტიტუცია, თუმცა ხარისხი ყოველთვის არ არის უზრუნველყოფილი. აუცილებელია ტრენინგებად შერჩეული მასწავლებლების განსაკუთრებული სიფრთხილით შერჩევა. გარდა ამისა, ასევე მნიშვნელოვანია ტრენინგის შემდგომი საქმიანობის მონიტორინგის მექანიზმის უზრუნველყოფა, რომ ტრენინგზე მიღებული ცოდნა არ დარჩეს მასწავლებლის პასიურ ცოდნად”.

„მიუხედავად იმისა, რომ თანამედროვე ცხოვრება თითქოს შეუზღუდავ შესაძლებლობებს სთავაზობს ყველას, უამრავი მასწავლებელი მაინც რჩება ამ

სიახლეების მიღმა. განასაკუთრებით მტკივნეულია ბევრი მასწავლებლის ინგლისური ენის ცოდნის დონე სკოლაში. რამდენადაც ჩემთვის ცნობილია, არც ერთი ორგანიზაცია (ვგულისხმობ სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებულს) არ სთავაზობს ენობრივი კომპეტენციის ამაღლების საშუალებებს. შესაბამისად, დღემდე პრობლემად რჩება მასწავლებელთა ენის ფლობის დონე”.

„განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია პროგრამები, რომელთა მეშვეობითაც უცხოელი მასწავლებლები ჩამოვიდნენ საქართველოში. სწორედ ამ მასწავლებლებთან თანამშრომლობით ბევრმა მასწავლებელმა განავითარა თავისი კომპეტენციები, გაცვლითი პროგრამით იმყოფებოდა სტაჟირებაზე საზღვარგარეთ, რამაც გარკვეული გავლენა მოახდინა მათ ცნობიერებასა და დამოკიდებულებაზე პროფესიული განვითარების მნიშვნელობის მიმართ”.

„როგორც ცნობილია, ამ მხრივ ინგლისური ენის მასწავლებლები ყველაზე მომგებიან პოზიციაზე არიან. საქართველოს განათლების სამინისტროსთან ერთად, სხვადასხვა ორგანიზაცია უწყვეტად სთავაზობს მასწავლებლებს ტრენინგებს, ტარდება არა მხოლოდ ლოკალურად შემუშავებული ტრენინგები, არამედ ისეთი ტრენინგ-მოდულები, რომლებიც ტარდება/ტარდებოდა მთელ მსოფლიოში. უცხოელი ექსპერტებიც აქტიურად უზიარებენ ადგილობრივ მასწავლებლებს საკუთარ გამოცდილებას”.

„უცხოური ორგანიზაციების მიერ შემოთავაზებულ პროექტებში მონაწილეობით ინგლისური ენის მასწავლებლები ნამდვილად დაწინაურდნენ, თუმცა ამ პროექტებშიც ყველა მასწავლებელს არ უწევს მონაწილეობა, რაც ბუნებრივია, ვერ იმოქმედებს მასწავლებლის ცოდნის ხარისხზე საქართველოში”.

„საერთაშორისო კომპანიების ტრენინგები ინტერაქტიულია და მთლიანად ეფუძნება ცოდნის პრაქტიკაში გადატანას. ამ მხრივ, ინგლისური ენის მასწავლებლებს გაუმართლათ”.

„საქართველოში არის ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები, თუმცა ბევრად უფრო ხარისხიანია საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ შემოთავაზებული ტრენინგები. სამწუხაროდ, ეს ყველაფერი ფინანსებთან არის დაკავშირებული და მასწავლებლისთვის რთულია ამ ტრენინგ-კურსების დაფინანსება დაბალი ანაზღაურების გამო”.

წარმოდგენილი პასუხები ცხადყოფს, რომ ინგლისური ენის მასწავლებლებს პროფესიული განვითარებისათვის უფრო ფართო არჩევანი აქვთ, თუმცა უფრო ნაყოფიერი საერთაშორისო და კერძო ორგანიზაციების მიერ შემოთავაზებული აქტივობებია, რომლებიც სტრუქტურული კომპლექსურობითა და გრძელვადიანობით ხასიათდება. ამ ღონისძიებებში, სახელმწიფოს მიერ ჩატარებული აქტივობებისგან განსხვავებით, ჩადებულია შეძენილი თეორიული თუ პრაქტიკული ცოდნის შემდგომი გამოყენების მონიტორინგის მექანიზმები. ეს ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია აქტივობის ეფექტიანობის შეფასების თვალსაზრისით, რადგან ცოდნის პრაქტიკაში დანერგვა რთული პროცესია და სისტემატურობას საჭიროებს.

4. საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა დამოკიდებულება პროფესიული განვითარების მიმართ.

პროფესიული განვითარების მიმართ ინგლისური ენის მასწავლებელთა დამოკიდებულებების შეფასებისას რესპონდენტების პასუხები ამ შემთხვევაში საერთო ლოგიკისა და აზრის მატარებელია. ისინი აღნიშნავენ, რომ საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებლები რეალურად ზრუნავენ პროფესიულ განვითარებაზე, თუმცა განსხვავებულია მათი მოტივაცია, მონაწილეობა მიიღონ სხვადასხვა სახის პროფესიული განვითარების აქტივობაში.

„მასწავლებელთა გარკვეული ნაწილი ზრუნავს რეალურად თვითგანვითარებაზე, ნაწილი ამას სკოლის მოთხოვნებიდან გამომდინარე აკეთებს, რაც, სამწუხაროდ, უარყოფითად იკვეთება განსაკუთრებით ტრენინგების მსვლელობისას. უფრო კონკრეტულად რომ ვთქვათ, მასწავლებელთა ეს მეორე კატეგორია ავლენს ან ინდეფერენტულობას, ან აგრესიას და არაჯანსაღ დამოკიდებულებას პროფესიული განვითარების მიმართ”.

„ინგლისური ენის მასწავლებლები, ალბათ, ყველაზე მომგებიან პოზიციაში არიან ტრენინგების ჩატარების სიხშირის და სხვადასხვა პროვაიდერის არსებობის გამო. ეს ხშირად განაპირობებს მასწავლებლების უარს ან ნაკლები ენთუზიაზმით მონაწილეობას ამა თუ იმ აქტივობაში. თუმცა ასევე არსებობს ფასიანი ტრენინგებიც, რომლებიც საკმაოდ მოთხოვნადია როგორც ფინანსურად, ასევე აკადემიურად. ვფიქრობ, ამის ორი მიზეზი არსებობს: პირველი - ის მასწავლებლები, რომლებიც

ზოგადად ორიენტირებულები არიან თვითგანვითარებაზე, სიამოვნებით მონაწილეობენ ყველა ღირებულ შემოთავაზებაში და მეორე - ის მასწავლებლები რომლებიც ვერ ხედავენ ტრენინგს, როგორც პროფესიული ან კარიერული ზრდის საშუალებას, ან/და არ აქვთ თვითმოტივაცია განვითარებისთვის ნაკლები ენთუზიაზმით მონაწილეობენ ტრენინგებში”.

„ნაკლები მოტივაცია შეიმჩნევა სკოლის მასწავლებლებში. ისინი უმეტეს შემთხვევაში მხოლოდ კრედიტების ან სერტიფიკატების გამო გამოთქვამენ სურვილს, დაესწრონ ამა თუ იმ ტრენინგს. მათი მიზანი უფრო კრედიტების დაგროვების პოლიტიკიდან გამომდინარეობს და ამას არც მალავენ”.

„მასწავლებელთა უმრავლესი ნაწილის დამოკიდებულება არ არის სახარბიელო. ამის მთავარი მიზეზი, უპირველეს ყოვლისა, ენობრივი ბარიერია. მასწავლებელთა უმრავლესობა საჭიროებს ენის ინტენსიური კურსის გავლას. ისინი თავს იკავებენ ინგლისურენოვან ტრენინგზე დასწრებისგან მათი დაბალი ენობრივი კომპეტენციის გამო”.

„ინგლისური ენის მასწავლებლების დიდი ნაწილი, ვფიქრობ, მზადაა სიახლეების მიღებისთვის, თუმცა ბევრ მასწავლებელს აბრკოლებს სწორედ საგნის არასათანდო დონეზე ცოდნა”.

„ტრენინგებში სხვადასხვა როლში გამოვდივარ: ვარ ან მონაწილე ან თავად ტრენერი. ამგვარად, შემიძლია, ვიმსჯელო სხვების განწყობის მოსმენის და დაკვირვების საფუძველზე. მასწავლებელთა დამოკიდებულება განსხვავებულია. უმრავლესობას ახრჩობს ცხოვრების ტემპი. დროის უკმარისობა საგრძნობი წინაღობაა. ამასთან ერთად, იქმნება შთაბეჭდილება, რომ ეს ძირითადად საბაზია, ნამდვილი მიზეზი კი არის ის, რომ სტაგნაციის მდგომარეობაში აღმოჩენისას მასწავლებელს უქრება სურვილი, გამოვიდეს კომფორტის ზონიდან და მოსინჯოს განსხვავებული მიდგომა”.

„მასწავლებლების უმრავლესობას აქვთ განვითარების სურვილი, მაგრამ პროფესიული დახვეწა მოითხოვს მათგან იმ თავისუფალი დროის დათმობასაც, რომელიც ისედაც შეზღუდულია”.

„მასწავლებლები ხშირად დათრგუნულები მონაწილეობენ სხვადასხვა სახის აქტივობაში. ამას განაპირობებს მათი ენის ფლობის დონე. მილენიუმის ტრენინგების

პერიოდში, ისინი მათთვის შეთავაზებულ ტრენინგზე დასწრებამდე არკვევდნენ, რა ენაზე ტარდებოდა ტრენინგი და მათ ამ კითხვაში აშკარა იყო, რომ მათთვის ბევრად უფრო მისაღები იყო ქართულენოვანი აქტივობები”.

„ხშირად ასაკი განმსაზღვრელი ფაქტორია, რადგან ასაკოვანი მასწავლებლები თავს იკავებენ, დაესწრონ ტრენინგს ან მისი პასიური მსმენელები არიან. თუმცა ტრენინგი ყველაზე მისაღები ფორმაა მათთვის მისი მოკლევადიანობის გამო. აქ იკვეთება მათი არაჯანსაღი დამოკიდებულება. ისინი ტრენინგს ესწრებიან არა განვითარების გამო, არამედ ამას მოითხოვს მათგან სახელმწიფო განათლების პოლიტიკა”.

„შედარებით ასაკოვან მასწავლებლებს აქვთ უკვე ჩამოყალიბებული, აპრობირებული სწავლა/სწავლების ტრადიციული მეთოდები, რის განახლებასაც ან შეცვლას არ ისურვებდნენ. მათ აქვთ გარკვეული შიში ცვლილებებისა და სიახლეების მიმართ”.

„ვეფიქრობ, ინგლისური ენის მასწავლებლების გადამზადება უფრო ადრე დაიწყო საქართველოში, ვიდრე სხვა საგნის მასწავლებლების. ამასთანავე, ხშირად უცხოური პროექტები ძალიან ნაყოფიერია. ამიტომაც, მასწავლებლები აქტიურად მონაწილეობენ პროფესიულ განვითარებაზე ორიენტირებულ სხვადასხვა აქტივობაში. მაგრამ აქვე მინდა აღვნიშნო, რომ ასეთი მასწავლებლების რაოდენობა მცირეა. უმრავლესობა სხვადასხვა მიზეზს ასახელებს და თავს არიდებს პროფესიული განვითარების ღონისძიებებში მიიღოს მონაწილეობა საკუთარი სურვილით”.

„ხშირად ტრენინგების მიმართ სკეპტიკურად განწყობილები ტრენინგის ბოლოს გამოხატავენ მადლიერებას, თუმცა უმეტეს შემთხვევაში მაინც იგრძნობა მათი ფოკუსირება კრედიტების დაგროვებაზე”.

„მაღალმთიანი რეგიონების მასწავლებლები უფრო გულმოდგინედ და პასუხისმგებლობით ეკიდებიან ამ საკითხს, თუმცა ცხოვრების პირობები (საოჯახო საქმეები) და ტრანსპორტის მოუწყვრეობლობა ან არარსებობა მათ დასახლებულ ადგილებში ზღუდავს მათ სურვილს, დაესწრონ ტრენინგებს. ეს გარემოება ანელებს მათ სურვილს, აქტიურად ჩაერთონ პროფესიულ განვითარებაში”.

რესპონდენტთა მოსაზრებები ხშირ შემთხვევაში ერთნაირია. ყველაზე მნიშვნელოვანი სირთულე, რაც განაპირობებს მათ დამოკიდებულებას, არის მათი დიდი ნაწილის ენის ფლობის დაბალი დონე, რაც თავისთავად მიზეზი ხდება მათი თავშეკავებისა, მიიღონ მონაწილეობა ინგლისურენოვან აქტივობებში. ამასთანავე, ქართული ცხოვრების კონტექსტი, თავისი პრობლემებითა და დამაბულობით, განაპირობებს მასწავლებლების მოუცლელობას, განვითარდნენ პროფესიულად.

5. პროფესიული განვითარების პროგრამებში მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალი მაჩვენებლის მიზეზები.

რესპონდენტების პასუხები ტრენინგებში მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალ მაჩვენებელზე განსხვავებულია. ნაწილი მიიჩნევს, რომ ეს არ არის ნებაყოფლობითი და გარეგანი მოტივაციითაა გამოწვეული. ზოგი კი ფიქრობს, რომ ინგლისური ენის მასწავლებლები ისწრაფვიან განვითარებისაკენ, მაგრამ ასეთი პედაგოგების რიცხვი მცირეა.

„ზოგადად, ყველაფერში, შინაგანი და გარე მოტივაცია თამაშობს მნიშვნელოვან როლს. მაგრამ ჩვენს შემთხვევაში ეს, სამწუხაროდ, კრედიტების მიღებით და სტატუსის ამაღლებითაა გამოწვეული. ხშირად ამას აშკარად აღიარებენ კიდევ მასწავლებლები“.

„საქართველოში პროფესიული განვითარება მასწავლებლის სტატუსთან და მაღალ ხელფასთანაა გაიგივებული, ამიტომ მისი მთავარი არსი და მნიშვნელობა ნაკლებად აქვს გააზრებული მასწავლებლების უმრავლესობას“.

„მასწავლებელთა მაღალი ჩართულობის მოტივაცია სხვადასხვა კატეგორიის მასწავლებლისათვის განსხვავებულია. არიან მასწავლებლები, რომლებსაც რეალურად სურთ განვითარება და კვალიფიკაციის ამაღლება, თუმცა ბევრი ამას არასერიოზულად უდგება და, შეიძლება ითქვას, მექანიკურად, მოვალეობის მოხდის გამო მონაწილეობს ამ პროცესში“.

„პირველ რიგში, ჩართულობას განაპირობებს სტატუსის დაკარგვის შიში, რისი თვალნათელი დასტურია მასწავლებელთა მაღალი აქტიურობა საშვებულებო პერიოდში დაგეგმილი სავალდებულო ტრენინგებში, მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი შერჩეულ დროზე წუწუნებდა, ბევრი შემოთავაზებული ტრენინგების

შინაარსობრივი ნაწილის არჩევანის ნაკლებობაზე და ზოგი კიდევ უკვე ჩატარებული ტრენინგების ხარისხს უწყუნებდა”.

„მასწავლებელთა შედარებით მცირე ნაწილი მართლაც არის დაინტერესებული პროფესიული განვითარებით და სწორედ ეს ნაწილი წარმოადგენს ყველა ჩატარებული რეფორმის მთავარ საყრდენ ძალას. ფაქტობრივად, ეს მასწავლებლები, რეფორმამდეც და კრედიტების დაგროვების სისტემამდეც ვითარდებოდა პროფესიულად. მათი შინაგანი მოტივაცია არ შეცვლილა და ისინი გონივრულად და მიზანმიმართულად ვითარდებიან პროფესიულად, რაც აისახება კიდევ მათ პროფესიონალიზმზე”.

რესპონდენტთა პასუხების ანალიზი გვამძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალი ხარისხის განმაპირობებელი უმეტეს შემთხვევაში გარეგანი მოტივაციაა, რომელიც კრედიტებს, მასწავლებლის სტატუსის ამაღლებას და ანაზღაურებას უკავშირდება, მაგრამ არიან მასწავლებლები, რომლებსაც გააზრებული აქვთ პროფესიული განვითარების მნიშვნელობა და მათი ჩართულობა ამ პროცესში შინაგანი მოტივაციითაა გამოწვეული.

6. პროფესიული განვითარების ეფექტიანი პროგრამები.

რესპონდენტთა პასუხები პროფესიული განვითარების პროექტებსა და პროგრამების ეფექტიანობის შეფასებისას მსგავსია. თავიანთი გამოცდილებიდან ყველაზე ეფექტიან პროგრამებად და პროექტებად ძირითადად განიხილავენ საერთაშორისო და უცხოური ორგანიზაციების მიერ განხორციელებულ ღონისძიებებს.

„ჩემთვის ყველაზე ღირებული იყო სამი პროექტი: ინგლისური ენის სწავლება სამოქალაქო განათლების საშუალებით“ (ELCE) - გრძელვადიანი პროექტი, რომელიც მოიცავდა მთელ რიგ აქტივობებს (ტრენინგები, კონფერენციები, გაცვლითი პროგრამები, ტექნოლოგიური უნარების განვითარება); ბრიტანეთის საელჩოს მიერ ორგანიზებული გრძელვადიანი პროექტი „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა“, რომელიც ასევე კომბინირებული უნარების განვითარებაში დაგვხმარა და TEA გაცვლითი პროგრამა, მონტანის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, აშშ, ინგლისური ენის მასწავლებელთა 8 კვირიანი პროფესიული განვითარების კურსი

სადაც შევისწავლე ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდები, გავიუმჯობესე გაკვეთილის დაგეგმვის უნარ-ჩვევები”.

„ონლაინ ტრენინგ-კურსი, „კრიტიკული აზროვნების განვითარება ინგლისური ენის გაკვეთილზე” (ორეგონის უნივერსიტეტი, აშშ), რომელიც იყო ორიენტირებული კრიტიკული აზროვნების განვითარების სხვადასხვა სტრატეგიაზე. 2. პროექტზე დაფუძნებული სწავლება, ბრიტანეთის საბჭოს ტრენინგ-კურსი, რომელიც მოიცავდა პროექტზე დაფუძნებული სწავლების სპეციფიკას. 3. TEA გაცვლითი პროგრამა, რომელმაც სერიოზული გავლენა იქონია ჩემს პროფესიულ კომპეტენციაზე”.

„გრძელვადიანი სტაჟირება აშშ-ს „SUSI”, 9 კვირის განმავლობაში სასწავლო ვიზიტით ვიმყოფებოდი აშშ-ს სხვადასხვა საგანმანათლებლო დაწესებულებაში. კემბრიჯის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამა „CELTA” და აშშ-ს სახელმწიფო დეპარტამენტის, ორეგონის უნივერსიტეტის ონლაინ კურსი „კრიტიკული აზროვნება ინგლისური ენის გაკვეთილზე”.

„მნიშვნელოვანი იყო მილენიუმის პროექტის „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარება” ფარგლებში ჩატარებული ტრენინგები, რადგან მასობრივად გადამზადდნენ მასწავლებლები მნიშვნელოვან საკითხებში. მიუხედავად გამოცდილებისა, იყო სიახლეც, როგორც უნარების, ასევე საგნობრივი მიმართულებით”.

„1. ELCE - გრძელვადიანი ტრენინგ კურსი სამოქალაქო განათლება და ინგლისური ენის ინტეგრირება სასწავლო სივრცეში, რომელსაც თან ახლდა ყოველი განვლილი მასალის შემდეგ გაკვეთილზე დასწრება და უკუკავშირი მიცემა ტრენერის მიერ. ეფექტიანი იყო, რადგანაც სატრენინგო მასალის პრაქტიკაში გამოყენებას ავალდებულებდა მასწავლებელს და თან იღებდა ეფექტიან უკუკავშირსაც. 2. TOTSI- ეს იყო ELCE-ს ერთგვარი გაგრძელება წარმატებული მასწავლებლისთვის, რომელთაც მიეცათ შესაძლებლობა, გაეცლოთ ტრენერთა საწვრთნელი პროგრამა აშშ-ში. ინტენსიური ტრენინგის შემდეგ მონაწილეები ვატარებდით მიკროტრენინგს და ძალიან გამოცდილი ტრენერების იძლეოდნენ უკუკავშირს. 3. „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა” ერთადერთი პროგრამა იყო, რომელმაც მასწავლებელთა საჭიროების კვლევაზე დაყრდნობით შეიმუშავა მათი

განვითარების გეგმა და განახორციელა. მასშტაბები არ იყო დიდი მაგრამ ქოუჩინგი უშუალოდ მასწავლებელთა სამუშაო სკოლებში მიმდინარეობდა და ვთვლი რომ ძალიან ეფექტიანი იყო”.

„ELCE” „CPD” და „CTEL” სამივე პროექტს ხელმძღვანელობდნენ ამერიკელი ტრენერები. „ELCE” პროგრამას ხელმძღვანელობდა მხოლოდ ამერიკელი ტრენერი, დანარჩენ ორს კი ამერიკელი ტრენერები ქართველ ტრენერებთან ერთად. „CPD” -ში მასწავლებელთა შერჩევა მოხდა გამოცდით. ეს იყო (blended project) პროგრამა, რომლის ფაგრლებშიც ჩვენ ვმუშაობდით ონლაინ, უცხოელ ტრენერებთან ერთად და გვქონდა ასევე პირისპირ ტრენინგები ქართველ ტრენერებთან. პროექტი მოიცავდა საგაკვეთილო დაკვირვებას მთელი პროექტის მანძილზე, რაც მნიშვნელოვანი იყო პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით”.

როგორც წარმოდგენილი პასუხებიდან ჩანს, რესპონდენტები თავიანთი გამოცდილებიდან, პროფესიული განვითარების ყველაზე ეფექტიან პროგრამად მიიჩნევენ უცხოურ პროგრამებს, რომლებიც საქართველოში ან უცხოეთში განხორციელებულა. ცალსახაა, რომ ისინი უპირატესობას ანიჭებენ იმ პროგრამებს, რომლებიც უცხოურ გამოცდილებასა და უცხოელების ჩართულობასთან ასოცირდება, თუმცა ასევე აღნიშვნის ღირსია საქართველოში განხორციელებული პროექტები: „სასწავლო მეთოდოლოგიების გაუმჯობესება და ინგლისური ენის პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა” და „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარება”, რომლებმაც ყინული გააღღო საკლასო ოთახებში და დადებითად შეცვალა მასწავლებლის საქმიანობა. ეს პროექტები უდავოდ იყო ეფექტიანი მიუხედავად იმისა, რომ ისინი უცხოური მხარის ჩართულობის გარეშე განხორციელდა.

7. საქართველოში განხორციელებული პროფესიული განვითარების პროგრამების ეფექტიანობის მიზეზები.

პროგრამებისა და პროექტების ნაყოფიერების შეფასებისას რესპონდენტების პოზიციები, ფაქტობრივად, ემთხვევა ერთმანეთს.

„ყველაზე მნიშვნელოვანი იყო ის, რომ ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი პროგრამა იყო გრძელვადიანი, ინტენსიური, შექმნილი და ჩატარებული ექსპერტების მიერ.

ასევე მნიშვნელოვანი იყო პროგრამების დაბალანსება, დროის გადანაწილება სხვადასხვა აქტივობის გასაკეთებლად, ინფორმაციის სიახლე და რელევანტურობა”.

„თითოეული მათგანის ეფექტიანობას განაპირობებდა ის ფაქტი, რომ ამ კურსებზე მიღებული უნარ-ჩვევები დამეხმარა, სასწავლო პროცესი ყოფილიყო მოსწავლეზე ორიენტირებული და გამოეწვია მოსწავლეთა მაქსიმალური ჩართულობა, რაც თავისთავად გულისხმობს იმას, რომ მოსწავლეებმა შეიძინეს ცხოვრებისეული უნარ-ჩვევები”.

„მილენიუმის პროექტი „საჯარო სკოლების მასწავლებლებისა და დირექტორების პროფესიული განვითარება” იყო ეფექტიანი, რამდენადაც მათში რეალურად ჩანდა არსებულ და რეალურ საჭიროებებზე მორგების მცდელობა, თუმცა ტრენინგის ხანგრძლივობისა და ტრენინგის შემდგომი აქტივობების ფორმალურმა ხასიათმა ვერ განაპირობა ამ პროექტის წარმატებულობა იმ ხარისხით რა ხარისხზეც მუდმივად საუბრობენ ზეპირ პრეზენტაციებსა და მედიაში”.

„ყველა მათგანს აერთიანებს ერთი რამ – ისინი ტრენინგის შემთხვევაში სატრენინგო სივრციდან საკლასო ოთახში მიჰყვებოდა მასწავლებელს და ახორციელებდა მონიტორინგს იმისა თუ როგორ ნერგავს პრაქტიკაში ტრენინგებზე მიღებულ ცოდნას მასწავლებელი. ასევე მასწავლებელი იღებდა უკუკავშირს, რომელიც მის პროფესიულ განვითარებაზე იყო ორიენტირებული”.

„პროგრამების ეფექტიანობას განაპირობებდა ის, რომ ჩვენ ვიღებდით ინფორმაციას და მიღებულ ცოდნას ვიყენებდით გაკვეთილებზე”.

„პროგრამების ეფექტიანობა გამოწვეულია მათი დიზაინით. ეს პროგრამები იყო გაკვეთილის მიკრომოდელი, რომლის ფარგლებში ხდებოდა ინფორმაციის მიწოდება, ვარჯიში და ცოდნის პრაქტიკაში გადატანა, როგორც კლასში ხდება ხოლმე: ბავშვს ჯერ აწვდი ინფორმაციას, მერე ახალ თემაზე ავარჯიშებ, ამის შემდეგ აფასებ და ეუბნები რაში იყო პროგრესი და რაში სჭირდება მეტი მუშაობა. ყოველი დაშვებული შეცდომა მეტი გამოცდილების მომტანია”.

„გარდა ცოდნის პრაქტიკაში გადატანის კარგი გამოცდილების მიღებისა, არ იყო სტრესული. პირიქით, ვგრძნობდი წახალისებას და ნდობას ტრენერებისაგან”.

„მისაღები იყო ჩატარების დრო და ხანგრძლივობა. დრო ისე გადიოდა, ზოგჯერ დალღაც სიამოვნება იყო”.

როგორც ვხედავთ, რესპონდენტები შეთანხმებულად აღიარებენ, რომ პროგრამების ეფექტიანობის მიზეზები მათი გრძელვადიანობა, კომპლექსურობა, ცოდნის პრაქტიკაში გადატანის საშუალება, პროფესიულ საქმიანობასთან კავშირი, მიღებული ინფორმაციის სიახლე, მოქნილი სამუშაო გრაფიკი და სასიამოვნო, მხარდამჭერი გარემოა.

8. პროფესიული განვითარების პროგრამების ფარგლებში განვითარებული კომპეტენციები.

პროფესიული განვითარების სხვადასხვა ღონისძიებაში მონაწილეობის შედეგად რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ განვითარეს სხვადასხვა უნარები, რომლებიც პირდაპირ უკავშირდება მათ პროფესიულ საქმიანობას.

„გარდა ენობრივი კომპეტენციისა, მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის კოლეგებთან ურთიერთობით განვითარეთ თანამშრომლობითი უნარები”.

„ტექნოლოგიური უნარ-ჩვევები, გაკვეთილის დაგეგმვა თანამედროვე კომუნიკაციური აქტივობებით, კრიტიკული აზროვნების განვითარების სტრატეგიები”.

„გაკვეთილის დაგეგმვა, საგანთა ინტეგრაცია, კლასის მართვა, შეფასება. ასევე თანამშრომლობა და უკუკავშირის მიცემა”.

„პირველ რიგში, გავხდი უფრო მეტად თავდაჯერებული, შევისწავლე ბევრი ახალი მეთოდი, გავიუმჯობესე ენობრივი ცოდნა”.

„შევიძინე ცოდნა და უნარები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კუთხით, რაც საჭიროების შემთხვევაში დამეხმარება, კონსულტაცია გავუწიო კოლეგებს პროფესიულ განვითარებაში”.

როგორც პასუხებიდან ირკვევა, მასწავლებლებმა გაიუმჯობესეს სამიზნე ენის ცოდნა, საბაზისო პროფესიული და სოციალური უნარ-ჩვევები, რამაც ასევე დადებითად იმოქმედა მათ თავდაჯერებულობაზე.

9. ეფექტიანი პროფესიული განვითარების მიდგომები.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეფექტიანი მიდგომების განხილვისას, რესპონდენტებმა ხაზი გაუსვეს პროფესიული განვითარების ინდივიდუალიზებულ მიდგომას, რომელიც უპირობოდ გულისხმობს როგორც აქტიური სწავლების ელემენტებს, ასევე სამუშაო დატვირთვისთან შესაბამისობას.

„ვფიქრობ, რომ „სწავლა კეთებით” არის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიდგომა მასწავლებელთა განვითარებისთვის. ვგულისხმობს იმას, რომ რა ცოდნაც შეიძინა მასწავლებელმა ტრენინგზე თავადვე განახორციელოს და თან აუცილებელია ამ პროცესის მონიტორინგი (კომპეტენტური პირების მიერ სათანადო უკუკავშირის მიწოდება). ამ მხრივ კიდევ ერთხელ აღვნიშნავ „CPD in Ajara“, „ELCE“ და „CTEL“ პროგრამებს, რასაც ვერ ვიტყვი მასწავლებლის სახლის მიერ დაგეგმილ ტრენინგებზე, რადგან პრაქტიკულად უკუკავშირი არ ყოფილა არც ერთი საშინაო დავალების შემდეგ”.

„ტრენინგი და ნებისმიერი აქტივობა არ უნდა იყოს განცალკევებული „კუნძული” მასწავლებლისთვის. მიღებული სიახლეების დანერგვას მონიტორინგს უნდა უწევდეს ღონისძიების ორგანიზატორი დაწესებულების წარმომადგენელი (მენტორი, ტრენერი), გაკვეთილზე დაკვირვების სახით. სხვა შემთხვევაში ტრენინგზე გაცემული ინსტრუქცია თუ რჩევა გამოიყენონ ნასწავლი პროაქტივაში უბრალოდ ფორმალურს ხასიათს იღებს, რადგან აქ უკვე მასწავლებლის პიროვნულ თვისებებსა და საკუთარი საქმიანობის მიმართ მის დამოკიდებულებაზეა დამოკიდებული რჩევის გათვალისწინება და ინსტრუქციის შესრულება”.

„ტრენინგის შემდგომი გრძელვადიანი საგაკვეთილო დაკვირვება და სისტემატური ეფექტიანი უკუკავშირი მნიშვნელოვანია და ამასთანავე შედეგიანიც პროფესიული განვითარებისთვის”.

„მასწავლებლებისთვის მათი საჭიროებების გათვალისწინებით სამოქმედო გეგმის შედგენა და მისი განხორციელება, სისტემატური უკუკავშირი და შეფასება განაპირობებს აქტივობების ეფექტიანობას. მხოლოდ 2-3 დღიანი ტრენინგები, რაც არ უნდა აქტიური სწავლებას ითვალისწინებდეს ტრენინგის შინაარსი, ვერ იქნება ეფექტიანი, თუ მას არ ახლავს სხვა დამატებითი აქტივობები, რითაც შემოწმდება რამდენად იყენებს მასწავლებლის ნასწავლს”.

„ერთ-ერთი ყველაზე მთავარი ფაქტორი, რომელიც განაპირობებს ტრენინგის ეფექტიანობას არის მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოიყენება, ტრენერის დაკვირვებით: ანუ როდესაც გადადიხართ ცოდნიდან უნარ-ჩვევების გამომუშავებაზე. ეს ვარიანტი იყო შეთავაზებული პროექტის CPD in Ajara ფარგლებში, ასევე კემბრიჯის (CELTA და ა.შ.) კურსებზე. ცალკეულ მასწავლებელთა

მიღწეული პროგრესი მიუთითებს სკოლებში მენტორობის/თანადაკვირვების ინსტიტუტის ეფექტიანობას და შესაბამისად მისი ჩამოყალიბების ან უკვე არსებულის განვითარების საჭიროებას”.

„ჩემი გამოცდილებიდან გამომდინარე „პროფესიული განვითარების პროგრამა ინგლისური ენის მასწავლებლებისასთვის აჭარის რეგიონში” (CPD in Ajara) ყველაზე წარმატებულად მიმაჩნია, რადგანაც მორგებული იყო კონკრეტული მასწავლებლების საჭიროებაზე და შეიცავდა მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების ყველა ეტაპს და პრინციპს. ყველაზე მნიშვნელოვანი არის ის, რომ პროექტმა რეალურად აჩვენა პროგრესი, რაც მის ფარგლებში განხორციელებული ყველა აქტივობის შედეგებითაც შემოწმდა. დასაინანია, რომ პროექტი აღარ გაგრძელდა”.

„სამუშაო ჯგუფებში კოლეგებთან გამოცდილების გაზიარებით, ურთიერთდაკვირვებითა და აქტიურ სწავლაზე დაფუძნებული ტრენინგებით”.

„ყველაზე ეფექტიანი ინდივიდუალური მიდგომაა, რადგან ყოველ მასწავლებელს აქვს სპეციფიკური საჭიროება, რაც განპირობებულია გამოცდილებით, მზაობით, სასწავლო კონტექსტით და ა. შ. ამის საშუალებას მენტორინგი იძლევა”.

„მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება უნდა იყოს მათ საათობრივ დატვირთვაში გათვალისწინებული, და შესაბამისად, მასწავლებლებს არ მოუწევთ დამდლელი სამუშაო დღის შემდეგ სამუშაო შეხვედრებში მონაწილეობა იძულებით და უგულისყუროდ, უყურადღებოდ მოსმენა ინფორმაციის, რომელიც არსებითად მნიშვნელოვანია. ასევე მასწავლებელთა საჭიროება თვითონ მასწავლებელთან ერთად უნდა დაადგინოს კომპეტენტურმა საგნობრივმა „ქოუჩმა” და არა სკოლის დირექტორმა, რომელსაც ხშირ შემთხვევაში საერთოდ არ გააჩნია ამ კუთხით კომპეტენცია”.

„უფრო მეტ მასწავლებელს უნდა შეეძლოს წასვლა საზღვარგარეთ და იქ კვალიფიკაციის ამაღლება. უნდა იყოს ისეთი პროგრამებიც, რომლებიც უზრუნველყოფენ მასწავლებლებს, სხვა ქვეყნის სკოლებშიც მოახერხონ გაკვეთილზე დაკვირვება, შედარება, გადაფასება. კარგია საქართველოში განვითარება უცხოელი თუ ქართველი ტრენერების დახმარებით, თუმცა სასურველი

იქნება, თუ მასწავლებლები პროფესიური განვითარების თვალსაზრისით სხვა ქვეყნებშიც მოახერხებენ კვალიფიკაციის ამაღლებას”.

„პროფესიული განვითარების მიდგომის შერჩევასა მნიშვნელოვანია მასწავლებლის კვალიფიკაცია. ბუნებრივია, დამწყებ მასწავლებელს სხვა მიდგომა და მეტი მხარდაჭერა ესაჭიროება, რადგან ის ამას მარტო ვერ მოახერხებს. რაც შეეხება კვალიფიციურ კადრს, ის თავისითაც შეძლებს, გაიუმჯობესოს სწავლების პრაქტიკა და დაეხმაროს თავის კოლეგას პროფესიულ განვითარებაში”.

რესპონდენტებმა პროფესიული განვითარებისაკენ მიმართული აქტივობებიდან ყველაზე ეფექტიანად მიიჩნიეს მიდგომები, რომლებიც ტრენინგებზე ფრაგმენტულად მიღებულ ცოდნას გამორიცხავს. აქცენტი გაკეთდა თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში დანერგვისა და მისი მონიტორინგის აუცილებლობაზე რეალური და ეფექტიანი პროფესიული განვითარების მიზნით. ამასთანავე, აღინიშნა, რომ განვითარების სხვადასხვა სტადიაზე მყოფ მასწავლებელს განსხვავებული მიდგომა და მხარდაჭერა სჭირდება.

10. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემა.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემის შეფასებისას რესპონდენტებმა დააფიქსირეს თავიანთი გულისტკივილი იმ ხარვეზებთან დაკავშირებით, რაც ამ დოკუმენტის სანდოობას საეჭვოს ხდის.

„მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემას აქვს ბევრი დადებითი და ბევრი უარყოფითი მხარე. ვფიქრობ, იგი ბევრ კითხვას აჩენს და ეს კითხვები მუდმივად პასუხგაუცემელია”.

„სქემამ საწყის ეტაპზე შეასრულა დადებითი როლი მასწავლებელთა მობილიზებისა და ამოქმედების კუთხით, მაგრამ ფაქტია, რომ საბოლოოდ ის მავნებლური გახდა და ხელი შეუწყო კორუფციას და სასკოლო საზოგადოება გახდა დოკუმენტების გამყალბებელი და პლაგიატი. შესაბამისად, არაკეთილსინდისიერად შეაფასეს მასწავლებელთა მიღწევები და მიანიჭეს სტატუსები. ამ სქემი სდღევანდელი ვერსიაც არის ძალზე კომიკური და ხელს უწყობს კორუფციის აღზევებას, რადგან სკოლებში უმეტესად არ არის ხარისხის ჯგუფები, რომლებიც შეძლებენ მასწავლებლის განვითარებისთვის საჭიროების დადგენას და კონსტრუქციული უკუკავშირის მიცემას მისთვის”.

„სქემა აუცილებელი დოკუმენტია მასწავლებლის შესაფასებლად, მაგრამ მას უფრო ფორმალური სახე აქვს, ვიდრე ქმედითი. ბევრი რამ ბუნდოვანია და გაურკვეველია. ამიტომაც სკოლებში ჯერჯერობით არც არაფერი კეთდება პროფესიული განვითარების კუთხით”.

„კონკრეტულ ინსტრუქციებს საჭიროებს, რომ მან გაამართლოს მისი არსებობა. დღევანდელ სკოლას სჭირდება თანმიმდევრულად, დეტალურად ჩამოყალიბებული მითითებები, რომ სქემამ იმუშაოს სკოლაში და პროფესიული განვითარება რეალურად განხორციელდეს”.

რესპონდენტთა პასუხებით ცხადი ხდება, რომ „მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემასთან” დაკავშირებით არსებობს პრეტენზიები, რაც, უპირველეს ყოვლისა, მისი შინაარსის ზოგადი ხასიათითაა გამოწვეული. მიღებული პასუხების ანალიზით ნათელია, რომ სქემას სჭირდება დახვეწა, იმისათვის, რომ პროფესიული განვითარება მიზანმიმართულად განხორციელდეს.

11. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე.

რესპონდენტთა მიერ სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების დახასიათებისას აღმოჩნდა, რომ სიტუაცია ყველგან გაურკვეველია და პროფესიული განვითარება აქტიურ ფაზაში არ შესულა .

„ამ ეტაპზე სკოლის ბაზაზე ტარდება მხოლოდ სამუშაო შეხვედრები კათედრის წევრებთან, ისიც „ახალი სკოლის მოდელის ფარგლებში”. ეს შეხვედრები ძირითადად სასწავლო კურიკულუმების და სილაბუსების შედგენაზეა ორიენტირებული”.

„არ არის დამკვიდრებული თანამშრომლობითი კულტურა. მასწავლებლების უმეტესობა ორიენტირებულია მხოლოდ კრედიტებზე. რეალურად, მოსწავლე გვერდით რჩება”.

„ეს საკითხი მეტადაა დამოკიდებული ადმინისტრაციის პროფესიონალიზმსა და მზაობაზე. ასევე მნიშვნელოვანია ადამიანური რესურსი, რომელიც მოახერხებს სასკოლო საზოგადოების პროფესიულ განვითარებას სკოლის ბაზაზე”.

„აბსოლუტურად არამიზნობრივად ხორციელდება, რადგან მასწავლებელთა სახლის მიერ შემოთავაზებული ტრენინგების სპექტრი იყო ძალიან ვიწრო და

რადგანაც სავალდებულო დაერქვა ამ ტრენინგებს და დაემუქრნენ მასწავლებლებს სტატუსის დაკარგვით სავალდებულო განსაზღვრული საათების ტრენინგების არგავლის შემთხვევაში, მასწავლებლებს მოუწიათ არჩევა მოცემულთაგან და უმრავლესობა ესწრება მოვალეობის მოხდის მიზნით”.

„სკოლებში არც კი იგრძნობა, რომ პროფესიული განვითარების დეცენტრალიზაცია მოხდა. მასწავლებლები მხოლოდ სახელმწიფოს მიერ შეთავაზებულ სავალდებულო ტრენინგებს ესწრებიან“.

„სკოლებში ხარისხის ჯგუფების შექმნის გარდა ჯერჯერობით არაფერი ხდება. სკოლის ადმინისტრაცია გაურკვეველ მდგომარეობაშია და ვერც მასწავლებლებს აძლევს რაიმე მითითებებს. ისევ ონლაინ ტრენინგებით შემოიფარგლებიან მასწავლებლები და სიახლის მოლოდინში არიან”.

რესპონდენტთა მოსაზრებები მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სქემასთან დაკავშირებით ცალსახაა. ისინი ერთხმად აღიარებენ მის ბუნდოვანებას და ფიქტიურობას, რადგან, ფაქტობრივად, სკოლებში პროფესიული განვითარება ცალკეული მასწავლებლების მიერ სტატუსით განსაზღვრულ სავალდებულო ტრენინგებზე დასწრებით შემოიფარგლება.

12. საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორები.

გამოკითხული რესპონდენტები საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშემწყობ ფაქტორებად მიიჩნევენ სხვადასხვა პრესტიჟული ორგანიზაციის მიერ შეთავაზებული აქტივობების მრავალფეროვნებას.

„მრავალფეროვანი ტრენინგ-მოდულები, სამუშაო შეხვედრები, კონფერენციები”.

„ბრიტანეთის საბჭოს ღონისძიებები და რესურსები, საერთაშორისო ტრენინგების პროვაიდერი ორგანიზაციები, მასწავლებლის სახლი, საერთაშორისო გაცვლითი პროგრამები”.

„საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ შემოთავაზებული კურსების ხელმისაწვდომობა”.

„ამერიკული საელჩოს მიერ ორგანიზებულ პროექტებსა და პროგრამებში მონაწილეობა”.

„სხვადასხვა სახის გაცვლითი პროგრამები და სასწავლო ცენტრების მიერ ორგანიზებული საერთაშორისო ტრენინგებზე ხელმისაწვდომობა”.

როგორც ვხედავთ, რესპონდენტთა პასუხები უკავშირდება სხვადასხვა ღონისძიებასა და რესურსს, რასაც საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში ვხვდებით.

13. ინგლისური ენის მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორები საქართველოში.

ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელისშემშლელ ფაქტორებთან დაკავშირებით რესპონდენტთა მიერ გამოთქმული მოსაზრებები ემთხვევა ერთმანეთს.

„ყველა ინგლისურის მასწავლებელი არის ძალიან დაკავებული და ის ფაქტორი, რომ ტრენინგები ტარდება ძირითადად არასამუშაო საათებში, რაც გულისხმობს მასწავლებლების კიდევ უფრო დიდ დატვირთვას, არის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რატომ არ მონაწილეობენ მასწავლებლები პროფესიული განვითარების აქტივობებში”.

„ინგლისური ენის მასწავლებლების უმეტესობა დაკავებულია კერძო პრაქტიკით, რაც ხელს უშლის, გამონახონ დრო პროფესიული განვითარებისთვის”.

„მოსწავლეებით გადატვირთული საკლასო ოთახები ერთგვარი შემაფერხებელი ფაქტორია მასწავლებლებისათვის. ვგულისხმობ იმას, რომ მასწავლებლები, მიუხედავად თავიანთი გამოცდილებისა, ვერ ახერხებენ სათანადო შედეგების მიღებას მოსწავლეებისაგან მათი მრავალრიცხოვნობის გამო. ეს თავისთავად განაპირობებს მასწავლებლების დემოტივაციას, რაც, თავის მხრივ, უარყოფითად მოქმედებს პროფესიულ განვითარებაზე”.

„პირველ რიგში, ხელისშემშლელია ის ფაქტი, რომ მასწავლებლები ვერ ფლობენ ენას. ასეთ შემთხვევაში ყოველგვარ ტრენინგს და პროგრამებს აზრი ეკარგება. ვფიქრობ, აუცილებელია მასწავლებლებისთვის თუნდაც ენის შემსწავლელი ზოგადი კურსების შეთავაზება და შემდგომ ფიქრი სწავლების მეთოდოლოგია და სიახლეების დანერგვაზე საკლასო ოთახში”.

„პროფესიული განვითარების მრავალი ხელისშემშლელი ფაქტორი არსებობს. უპირველეს ყოვლისა, ეს არის ქართული სინამდვილე. მასწავლებელთა უმრავლესობა, განსაკუთრებით მთიან რეგიონებში, დატვირთულია საოჯახო საქმეებით, რაც ერთგვარი შემაფერხებელი ფაქტორია მათთვის”.

„შემაფერხებელია თავად პროცესი. მასწავლებლები ვერ გარკვეულან, რას მოითხოვენ მათგან. მათთვის პროფესიული განვითარება წლებია კრედიტებსა და ტრენინგებში მონაწილეობასთან ასოცირდება”.

„კერძო სკოლების მასწავლებლების საჭიროებებს სახელმწიფო არ ითვალისწინებს. სამწუხაროდ, ვერც თავად სკოლები ზრუნავენ ამაზე”.

როგორ პასუხებიდან ირკვევა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შემაფერხებელი ფაქტორები მომდინარეობს როგორც თავად მასწავლებლებისაგან, რაც ძირითადად მათ სამუშაო გრაფიკს და ყოველდღიურ საოჯახო დატვირთვას უკავშირდება, ასევე სახელმწიფოსაგან, რადგან განათლების სისტემა მუდმივი რეფორმისა და ცვლილებების პროცესშია და ჯერ კიდევ გაურკვეველი რჩება სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პოლიტიკა.

14. საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კუთხით საჭირო ცვლილებები.

ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სამომავლო პერსპექტივებთან დაკავშირებით რესპონდენტები ცალსახად ფიქრობენ, რომ პროფესიული განვითარების პროცესი უნდა გაგრძელდეს და ასახელებენ იმ საჭირო ცვლილებებს, რაც ამ პროცესს სხვა ფაზაში გადაიყვანს.

„მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება უნდა განხორციელდეს სკოლის ბაზაზე. დღეს ბევრს საუბრობენ ამაზე. თუმცა თუ გადავხედავთ სკოლის მასწავლებლების კვალიფიკაციას, მათ ზოგად დამოკიდებულებას სქემისა და პროფესიული განვითარების მიმართ, ეს საეჭვოდ მესახება. ვფიქრობ, თავიდან ეს უნდა მოხდეს კომპეტენტური სპეციალისტების ამ მასწავლებლებთან უშუალო თანამშრომლობითა და მათი დახმარებით”.

„ამდენი მეთოდოლოგიური ტრენინგი უკვე მოსაბეზრებელია. აუცილებელია პროფესიული განვითარება გადაერთოს სწავლა/სწავლებაში სიახლეების პრაქტიკული აქტივობებით განხორციელების ფორმატზე, რასაც თან ახლავს

მუდმივი მონიტორინგი და უკუკავშირი თეორიულ ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების დახვეწის მიზნით”.

„პირველ რიგში, საგნობრივი ცოდნის დონის ამაღლებისთვის ზრუნვა უნდა გახდეს როგორც სახელმწიფოს, ასევე პირადად პედაგოგის ზრუნვის საგანი. ინგლისური ენის მასწავლებლისთვის ცხადი უნდა იყოს, კონკრეტულად რა მოეთხოვება მას, სახელმწიფომ უნდა დაგეგმოს სათანადო აქტივობები მათი პროფესიული დონის ასამაღლებლად, ყოველი აქტივობის გავლის შემდეგ მასწავლებელი ანგარიშვალდებული უნდა იყოს აქტივობის განმხორციელებელი ორგანიზაციის წინაშე, ხოლო ორგანიზაცია სათანადო სახელმწიფო ორგანოს წინაშე”.

„ეფექტიანობის საწინდარია ახალბედა მასწავლებლებთან მათი კარიერის დასაწყისშივე დავიწყოთ მუშაობა: ვფიქრობ, ხანგრძლივი პედაგოგიური პრაქტიკა ეფექტიანი რამ არის, მაგრამ კიდევ უფრო ეფექტიანია, როდესაც მასწავლებელი თავისი პირველი სასწავლო წლის მანძილზე მიიღებს გამოცდილი კოლეგის, სპეციალისტის მხარდაჭერას. ყველა მასწავლებელს უნდა მიეჩინოს მენტორ-მასწავლებელი. ეს მოდელი ყველაზე გამართლებულად მიმაჩნია, რასაც მაფიქრებინებს მსგავსი პირადი გამოცდილება”.

„კარგი იქნებოდა ენის ინტენსიური კურსების ყოველწლიური დაგეგმვა მასწავლებლებისთვის, განსაკუთრებით მაღალმთიან რეგიონებსა და სოფლებში. ასევე მეტი შესაძლებლობა მათთვის გაცვლითი პროგრამების სახით და კომპლექსური სტრუქტურის მქონე პროგრამების მსგავსი პროგრამების ამოქმედებით”.

„პირველ რიგში, უნდა გაიზარდოს მასწავლებელთა მოტივაცია მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გრძელვადიანი პერსპექტივით გამოყენების თვალსაზრისით. გარდა ამისა, უნდა არსებობდეს მასწავლებელთა განვითარების უწყვეტობის მონიტორინგისა და კონტროლის გარკვეული სახის მექანიზმები, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელი იქნება პროგრესის გაზომვა და რეალური შეფასება”.

„ვფიქრობ, უნდა შეიქმნას უფრო მცირე, ლოკალური ცენტრები, რომლებიც მაქსიმალურად შეეცდება, მოარგოს პროფესიული განვითარება კონკრეტული სკოლის მასწავლებლების საჭიროებებს”.

„მეტი თანამშრომლობითი კულტურა უნდა დამკვიდრდეს სკოლებში. მასწავლებლები უნდა დაესწრონ ერთმანეთის გაკვეთილებს, მისცენ ერთმანეთს უკუკავშირი, ისაუბრონ პრობლემაზე, რასაც კლასში სწავლებისას წააწყდებიან და დასახონ გადაჭრის გზები. მასწავლებლებმა ამ გზით უნდა იზრუნონ უწყვეტ პროფესიულ განვითარებაზე. მაგრამ ეს უნდა იყოს რეალურ თანამშრომლობაზე დაფუძნებული და ისე უნდა განხორციელდეს, რომ პროცესი არ იყოს დამთრგუნველი მასწავლებლისთვის”.

„სხვადასხვა ინოვაციურ სტრატეგიასთან ერთად აუცილებელია ონლაინ სწავლებისათვის საჭირო უნარების გამომუშავება. მაგალითად, მობილური აპლიკაციები”.

„ვფიქრობ, საჭიროა ენის შემსწავლელი კურსები ან უკეთეს შემთხვევაში გაცვლითი პროგრამები მასწავლებლებისთვის, რადგან არასულფასოვნად მიმაჩნია სწავლება იმ ქვეყნის ენისა და კულტურის, რომელსაც შენ თვითონ არ გაცნობიხარ რეალურ პირობებში”.

„ყველა ტრენინგი უნდა იყოს მორგებული რეალურ გაკვეთილებს დიდ საკლასო ოთახში. ვისურვებდი ახალი მეთოდის პრეზენტაციის ნახვას საკლასო ოთახში, რომელიც წარმოდგენილი იქნებოდა ტრენინგის მიერ. ასეთი მიდგომა უფრო მეტად შეუწყობდა ხელს ჩემს პროფესიულ ზრდას”.

„მნიშვნელოვანია, თუ ინგლისური ენის მასწავლებლებს მიეცემათ საშუალება საქართველოს გარეთაც მიიღონ გამოცდილება. ეს გააუმჯობესებს მათ ენობრივ ცოდნას და პროფესიულ უნარებს”.

წარმოდგენილმა პასუხებმა გვიჩვენა, რომ ცვლილება აუცილებელია. ტრენინგების სერია უფრო კომპლექსური სტრუქტურის უნდა გახდეს, სადაც მნიშვნელოვანი კომპონენტი იქნება საგაკვეთილო დაკვირვება, შეძენილი ცოდნის მონიტორინგი და პროგრესის შეფასება. ხაზი გაესვა ონლაინსწავლების სტრატეგიების შესწავლის აუცილებლობასაც, რადგან დისტანციური სწავლება ონლაინპლატფორმების გამოყენებით თანამედროვე ცხოვრების განუყოფელი ნაწილი გახდა.

საბოლოოდ, ინტერვიუს პასუხების შეჯამებისას, მნიშვნელოვანია გამოვყოთ რესპონდენტთა მოსაზრებებიდან გამოკვეთილი ძირითადი ხედვები და ტენდენციები,

რომლებიც ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულებით მნიშვნელოვან ასპექტებს ცხადყოფს:

- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ განხორციელებული აქტივობების დროს მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გადატანის მონიტორინგის არარსებობის გამო ნაკლებია და საეჭვოა მასწავლებელთა მიერ ამ აქტივობების ფარგლებში შესრულებული სამუშაოს ობიექტური შეფასება;
- სერტიფიცირება-პროფესიული განვითარების პროცესის გარდაუვალი და მნიშვნელოვანი კომპონენტია, თუმცა არა ერთადერთი;
- ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტები მოდელების ეფექტიანობის შეფასების თვალსაზრისით, არის სტრუქტურული კომპლექსურობა, გრძელვადიანობა. მოდელების, რომლებიც მოიცავს შეძენილი თეორიული თუ პრაქტიკული ცოდნის შემდგომი გამოყენების მონიტორინგის მექანიზმებს, რადგან ცოდნის პრაქტიკაში დანერგვა რთული პროცესია და სისტემატურობა სჭირდება;
- მასწავლებლების თავშეკავება, მიიღონ მონაწილეობა ინგლისურენოვან აქტივობებში, უმეტესად განპირობებულია ენის არასათანადო დონეზე ფლობით და გადატვირთული სამუშაო გრაფიკით;
- ნებისმიერი მოდელის მნიშვნელოვანი კომპონენტი უნდა იყოს საგაკვეთილო დაკვირვება და შეძენილი ცოდნის მონიტორინგი პროგრესის შეფასების მიზნით. ასევე, ეს აქტივობები უნდა იყოს მაქსიმალურად კომფორტული და მისაღები მასწავლებლებისთვის, რათა ერთხელ და სამუდამოდ მოხერხდეს, რომ ისინი ხალისით ჩაერთნონ ამ პროცესებში;
- გამოიყო რამდენიმე პროგრამა და პროექტი, რომლებმაც მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიულ პრაქტიკაზე, რადგან ისინი ყველაზე ახლოს დგას იმ საჭიროებებთან, რაც დღეს ინგლისური ენის მასწავლებლებთან პროფესიული კუთხით იკვეთება;
- მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის არსებული ვერსიის პირობებში, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება მხოლოდ ფორმალური და ფიქტიური პროცესია, რადგან სკოლაში არსებულ სხვა

პრობლემებთან ერთად, არ იძლევა კონკრეტულ მითითებებს, რომ ეს პროცესი მიზანმიმართულად განხორციელდეს;

- საქართველოში რეალურად არსებობს ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი და შემაფერხებელი ფაქტორები. აუცილებელია მათი გათვალისწინება და მასწავლებელთა ხელშეწყობა პროფესიული განვითარების პროცესის უმტკივნეულოდ და ეფექტიანად წარსამართავად, რომ ერთხელ და სამუდამოდ შესაძლებელი გახდეს ამ პროცესში მასწავლებელთა ხალისით მონაწილეობა.

ნაშრომის ფარგლებში განხორციელებული ემპირიული კვლევის შედეგების ანალიზი გვიჩვენებს, პრაქტიკული კვლევის შედეგად მიღებული მიგნებები პრინციპულ ასპექტებში, ფაქტობრივად, თეორიული კვლევის ძირითად ტენდენციებსა და დასკვნებს შეესაბამება და ამყარებს მათ.

თავი IV

ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელი სკოლის ბაზაზე

წინამდებარე თავში წარმოგიდგენთ სკოლის ბაზაზე ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მოდელის ჩვენეულ ვერსიას, მისი განხორციელების ეტაპებს, შესასრულებელი აქტივობებს ინსტრუქციებისა და პროცედურების მითითებით და სამომავლო პერსპექტივებს ამ მოდელის განხილვის საფუძველზე. აქვე წარმოგიდგენთ ნაშრომის ძირითად დასკვნებსა და რეკომენდაციებს.

§ 4. 1. ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელი

ნაშრომის თეორიული და ემპირიული კვლევის შედეგები დაგვეხმარა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეფექტიანობის ძირითადი მახასიათებლების განსაზღვრასა და დადგენაში. ამასთანავე, საქართველოში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ, მიუხედავად პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებისა და ხელშეწყობის სახელმწიფოს მხრიდან, შედეგები არასახარბიელოა. ვგულისხმობთ, როგორც სერტიფიცირების შედეგებს, ასევე სწავლა/სწავლების ხარისხის უცვლელობას.

მრავალი წლის განმავლობაში განხორციელებულმა მუდმივმა ცვლილებებმა მასწავლებლებში მოტივაციის გაზრდის ნაცვლად გარკვეული ინდიფერენტულობა და პროტესტიც კი გამოიწვია. თუკი ამის აღიარებას ადრე მასწავლებლები საჯაროდ ერიდებოდნენ, დღეს ისინი უკვე ღიად აფიქსირებენ თავიანთ დამოკიდებულებას სხვადასხვა ონლაინ პლატფორმებზე, პროფესიულ ჯგუფებში, უბრალოდ-სოციალურ ქსელებში. მთლიანობაში, მასწავლებლებს სურთ პროფესიული განვითარება, მაგრამ ამასთანავე, მათში აღიზიანებთ პროფესიული განვითარების აქტივობებში მონაწილეობა. ეს ორი ურთიერთსაპირისპირო დამოკიდებულება გვადლევს საფუძველს, ვივარაუდოთ, რომ მასწავლებლებს არ მოსწონთ ის, რასაც აკეთებენ და შესაბამისად, მათი მიმდებლობაც დაბალია. კვლევა აჩვენებს, ამის ერთ-ერთი

მთავარი მიზეზი განხორციელებული ცვლილებების არაეფექტიანობის განცდასთან ერთად სახელმწიფოს მხრიდან არასაკმარისი ხელშეწყობა და მხარდაჭერაა. აშკარაა, რომ პრობლემებია ამ კუთხით და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საკითხი ჩიხში შევიდა.

ჩვენი აზრით, ერთ-ერთი მიზეზი ამ ინდიფერენტულობისა ისიც არის, რომ წლების განმავლობაში პროფესიული განვითარება ცენტრალიზებული იყო და ყოველი პროგრამა თუ ტრენინგი იგეგმებოდა „ზემოდან“. მრავალი კვლევა გვიჩვენებს, რომ პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე, სასკოლო საზოგადოებაში ბევრად უფრო მისაღები და შედეგიანი იქნება, როგორც მასწავლებლისათვის, ასევე მოსწავლეებისა და სკოლისათვის. თეორიული კვლევები ამის დაბეჯითებით თქმის საშუალებას იძლევა. დეცენტრალიზაციის პროცესი დაწყებულია, რაც თავისთავად დადებით მოვლენად შეიძლება შევაფასოთ დემოკრატიზაციის პირობებში, მაგრამ მიუხედავად ამისა მასწავლებლებისათვის, პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით, არსებითად არაფერი შეცვლილა მასწავლებელთა უმრავლესობისათვის პროფესიული განვითარება კვლავ სკოლის გარეთ ტრენინგებზე დასწრებითა და კრედიტების მიღებით შემოიფარგლება. დარწმუნებით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ამ ეტაპზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე მიზანმიმართულად არ ხორციელდება იმ პირობებშიც კი, როცა არსებობს ამ პროცესის მარეგულირებელი სახელმწიფოს მიერ შემუშავებული ყველა ნორმატიული დოკუმენტი (ეროვნული სასწავლო გეგმა, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი და მასწავლებლის პროფესიური განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა) და პროფესიული განვითარების მრავალწლიანი გამოცდილება. ამის მიზეზი, როგორც წინა თავებში აღვნიშნეთ, გარდა კვალიფიკაციის დეფიციტისა, მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაა, რადგან იგი ზოგადია და კითხვებს აჩენს. ამასთანავე სკოლებს არა აქვთ კონკრეტული მითითებები, მხარდაჭერა, რომ ადმინისტრირება გაუწიონ პროფესიული განვითარების პროცესს სასკოლო საზოგადოებაში.

არსებული სიტუაციის ანალიზისა და ნაშრომის ფარგლებში განხორციელებული თეორიული და პრაქტიკული კვლევების შედეგად მიღებული

მიგნებების საფუძველზე შევიმუშავეთ პროფესიული განვითარების მოდელი (გზამკვლევი), რომელიც იქნება ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ინსტრუმენტი ზოგადსაგანმანათლებლოს სკოლის ბაზაზე.

ყველა სახის პროგრამის შექმნისას მნიშვნელოვანია მისი დიზაინი. იგი მოიცავს ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა, პროგრამის მიზანი და აღწერილობა. მიზანი განსაზღვრავს თუ რას ემსახურება პროგრამა, ხოლო აღწერილობა წარმოადგენს მის შემადგენელ ელემენტებს, მათ ორგანიზებას, მათ შორის კავშირსა და ურთიერთქმედებას. მარტივად რომ ვთქვათ, დიზაინი გულისხმობს ისეთი კითხვების გათვალისწინებას, როგორებიცაა: ვის ვასწავლით, რას ვასწავლით და როგორ ვასწავლით? სწორედ ამ საკითხების გათვალისწინებით შევეცადეთ, შეგვექმნა პროფესიული განვითარების მოდელი, რომელიც დაეხმარება საჯარო სკოლის ინგლისური ენის მასწავლებლებს გაიუმჯობესონ საგნობრივი ცოდნა და პროფესიული უნარები.

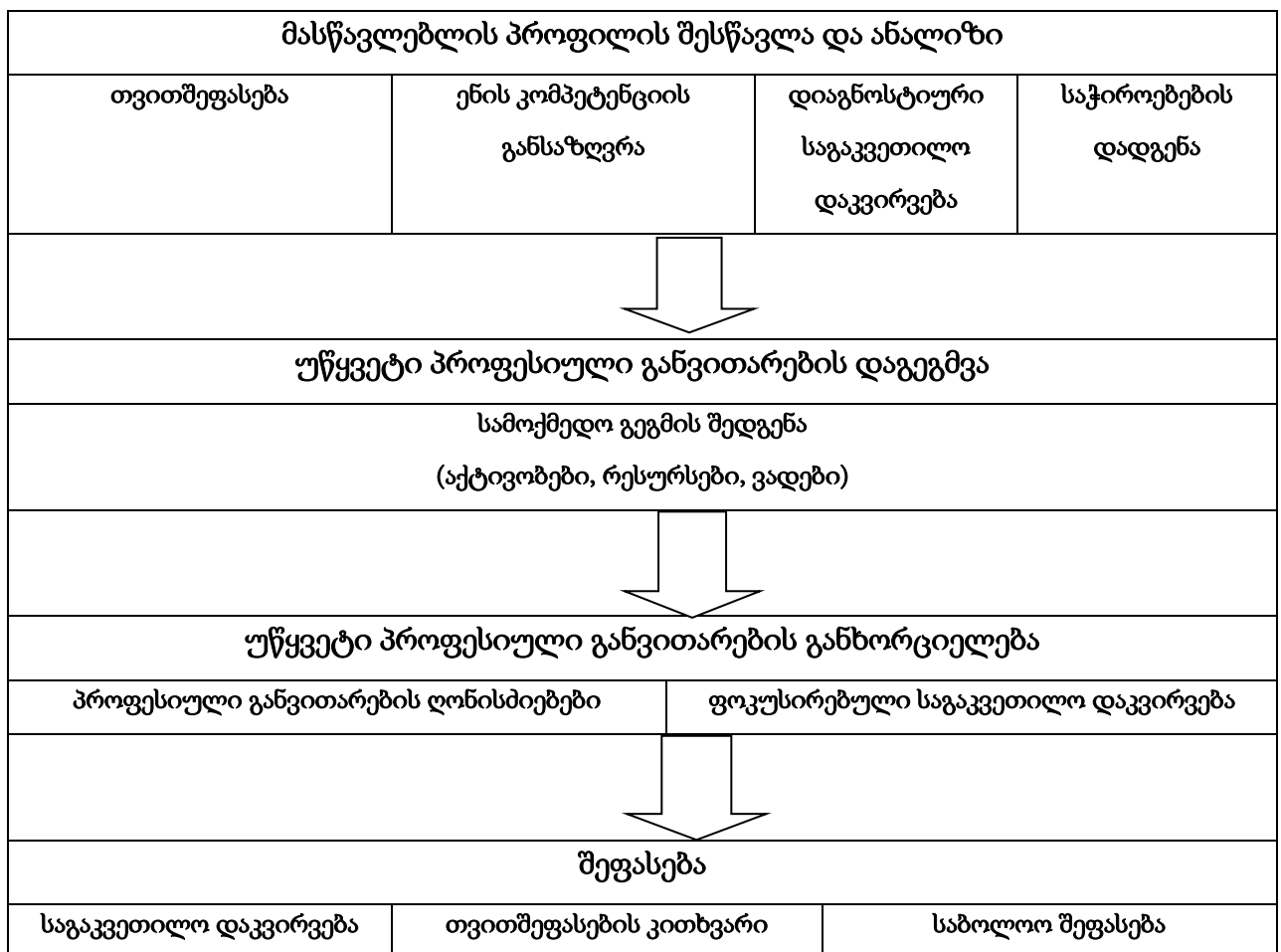
დეცენტრალიზაციის პირობებში, როცა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება უნდა განხორციელდეს სკოლის ბაზაზე, ბუნებრივია, იგი უნდა წარიმართოს ამავე სკოლის მასწავლებლების მიერ ურთიერთთანამშრომლობის მეშვეობით. მივიჩნევთ, რომ რთულია ერთ სკოლაში მოიძებნოს ერთნაირი კომპეტენციის მასწავლებლები. შესაბამისად, სკოლის მასწავლებელთა განსხვავებული ცოდნა და გამოცდილება განაპირობებს ამ პროცესის ინდივიდუალიზაციას, რათა მათი საჭიროებები დაკმაყოფილდეს. ინდივიდუალიზაცია კი განაპირობებს მოდელის დიზაინსა და მასში ჩართული პირების რაოდენობასა და კომპეტენციას.

ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, სკოლის გამოცდილი და მაღალი კვალიფიკაციის მასწავლებლები ზრუნავენ შედარებით დაბალი კომპეტენციის მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებაზე. იმისათვის, რომ ეს პროცესი იყოს ნაყოფიერი ორთავე მხარისათვის, სასურველია, მასწავლებლები პროფესიულ განვითარებაზე მუშაობდნენ წყვილებში ან მცირე ჯგუფებში სკოლის ადამიანური რესურსების გათვალისწინებით. ვფიქრობთ, ამგვარი მიდგომა მძიმე ტვირთად არ დააწვება დამხმარე, კონსულტანტ მასწავლებელს, რომელმაც ასევე უნდა იზრუნოს

პირად პროფესიულ განვითარებაზე. ამრიგად, ამ მოდელის ფარგლებში მასწავლებელთა წყვილები ან ტრიადები (შესაძლებელია მცირე ჯგუფიც) თანამშრომლობენ, გამოცდილი და მაღალი კომპეტენციის მასწავლებელი ეხმარება თავის კოლეგა მასწავლებელს პროფესიულ ზრდაში.

მოდელის დიზაინი სტრუქტურულად პროფესიული განვითარების უნივერსალურ ციკლს შეესაბამება და იგი მოიცავს იმ ძირითად საფეხურებს, რომლებიც ამ საკითხთან დაკავშირებულ თითქმის ყველა პედაგოგიურ ლიტერატურაში გვხვდება. მიგვაჩნია, რომ პროფესიული განვითარების პროცესის ამგვარი სტრუქტურით წარმოდგენა მოდელს მარტივად აღსაქმელსა და გასააზრებელს ხდის.

ეს მოდელი 4 საფეხურიანია და მისი დიზაინი შემდეგნაირად გამოიყურება:



როგორც წარმოდგენილი სქემა გვიჩვენებს, პროფესიული განვითარების ეს მოდელი ოთხსაფეხურიანია და თითოეული საფეხური ჩაშლილია აქტივობებად,

რომელთა განხორციელებაც განსაზღვრულია პროფესიული განვითარების ციკლის თითოეულ ეტაპზე. შევეცდებით პროცედურულად აღწეროთ ის ნაბიჯები, რომლებსაც ამ ციკლის თითოეული ეტაპი მოიცავს.

პროფესიული განვითარება უწყვეტი პროცესია და არ წყდება პროფესიული კვალიფიკაციის მიღების შემდეგ. ამ პროცესში პირველი ნაბიჯი მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნების განსაზღვრაა. გრძელვადიანი მიზნები გულისხმობს სწავლა/სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას, ხოლო მოკლევადიანი მიზნებში იგულისხმება ის კონკრეტული საკითხები, რომლებიც პრიორიტეტული და მნიშვნელოვანია მასწავლებლისათვის პროფესიული საქმიანობის იმ ეტაპზე და რომელთა შესახებ პედაგოგს სურს, უფრო მეტი იცოდეს. ამიტომაც, მოდელის პირველი საფეხური მასწავლებლის პროფილის შესწავლა და ანალიზია. იგი გულისხმობს მასწავლებლის ცოდნისა და პროფესიული უნარების იდენტიფიცირებას და გასაუმჯობესებელი მხარეების, საჭიროებების დადგენას. ამ საფეხურზე მიზანშეწონილად მიგვაჩნია შემდეგი აქტივობები:

1. მასწავლებლის თვითშეფასება – მასწავლებელი ავსებს თვითშეფასების კითხვარს და აფასებს საკუთარ თავს. თვითშეფასებისათვის შესაძლებელია სხვადასხვა რესურსის გამოყენება. ეს რესურსი შეიძლება იყოს როგორც მასწავლებლის სტანდარტი, ასევე უცხოური ენის მასწავლებლთა საერთაშორისო საკვალიფიკაციო ჩარჩოები. სარეკომენდაციოდ გთავაზობთ უწყვეტი პროფესიული განვითარების საკვალიფიკაციო ჩარჩოებს, რომლებიც უშუალოდ უცხოური ენის მასწავლებლების კომპეტენციებს განსაზღვრავს. ეს ჩარჩოები ნაშრომის პირველ თავშია განხილული. ვფიქრობთ, რომ თვითშეფასება საჭიროა პროფესიული განვითარების ციკლის სხვადასხვა ეტაპზე თვითრეფლექსიის სახით, მაგრამ იგი მნიშვნელოვანია ამ საფეხურზე, რადგან პროცესი მასწავლებლის უშუალო ჩართულობით იწყება და მასწავლებელი იღებს პასუხისმგებლობას საკუთარ პროფესიულ ზრდაზე.
2. საგნობრივი ცოდნის დონის დადგენა – მასწავლებელს უტარდება დიაგნოსტიკური ტესტირება ენის ოთხივე უნარში, რაც გამოავლენს მასწავლებლის საგნობრივ ცოდნას. შესაძლებელია აგრეთვე სასერტიფიკაციო გამოცდის შედეგზე ორიენტირება. სამიზნე ენის სათანადო დონეზე ფლობა

მნიშვნელოვანია პროფესიული განვითარების ნებისმიერ საფეხურზე მყოფი მასწავლებლებისათვის. ამიტომ მნიშვნელოვანია სამიზნე ენის ცოდნის დონის დადგენა, რათა მისი გაუმჯობესებისათვის შესაბამისი ენის განმავითარებელი კურსი შეირჩეს.

3. საგაკვეთილო დაკვირვება – მასწავლებელი აკვირდება თავის კოლეგას საგაკვეთილო პროცესში. ამ ეტაპზე დაკვირვება დიაგნოსტიკურია. გაკვეთილის შემდგომ ამ პროცესში ჩართული ორთავე მხარე მსჯელობს ჩატარებული გაკვეთილის შესახებ. პროცედურულად, თავდაპირველად, თავად მასწავლებელი ზეპირი ან წერილობითი რეფლექსიის სახით და აფასებს თავის გაკვეთილს, ხოლო შემდეგ დამკვირვებელი აწვდის მას უკუკავშირს.
4. საჭიროებების დადგენა გულისხმობს დიაგნოსტიკური დაკვირვების, ტესტირების შედეგებისა და მასწავლებლის მიერ შევსებული თვითშეფასების სქემის შედარებას მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასების მიზნით.

პროფესიული საჭიროებების გამოკვეთის შემდეგ, მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს, რა სტრატეგიები დაეხმარება მას ამ საკითხის შესწავლაში. სასურველია, მარტივი აქტივობების განხორციელება, როგორებიცაა გამოცდილი კოლეგების პროფესიულ საქმიანობაზე დაკვირვება, ტრენინგი, წყაროების დამუშავება, რათა პედაგოგმა მიიღოს წინასწარი იდეები მისთვის საინტერესო თემასთან დაკავშირებით. ამ ეტაპზე ერთ-ერთი ეფექტიანი საშუალებაა გამოცდილ ადამიანებთან საუბარი მათი გამოცდილების გაზიარების მიზნით. მას შემდეგ, რაც მასწავლებელი გადაწყვეტს რა ტიპის დახმარება სჭირდება, მან უნდა შეარჩიოს კოლეგა, რომელიც მას დაეხმარება პროფესიულ განვითარებაში. პედაგოგს შეუძლია დამხმარე კოლეგა თავიდანვე, პროფესიული საჭიროების დადგენის დროს, შეარჩიოს და პროფესიული განვითარების მთლიანი პროცესი დამხმარე მასწავლებლის ჩართულობით წარიმართოს.

მოდელის მეორე საფეხური გულისხმობს პროფესიული განვითარების დაგეგმვას. ამ ეტაპზე ძირითადი აქტივობაა სამოქმედო გეგმის შედგენა. იგი სამ ნაბიჯს მოიცავს:

1. მასწავლებელი დამხმარე კოლეგასთან ერთად განიხილავს მასწავლებლის საჭიროებებს და შეარჩევს პრიორიტეტულ ორ ან სამ საკითხს, რომელთა

განვითარებაზეც უნდა იზრუნოს ორივემ. საკითხების რაოდენობა მათ სირთულესა და მასწავლებლის უნარზეა დამოკიდებული, რამდენად სწრაფად შეძლებს მის გაუმჯობესებას პრაქტიკაში, მაგრამ სასურველია, რომ საკითხების რაოდენობა არ იყოს 3-ზე მეტი, რათა, მასწავლებლებმა რეალურად შეძლონ თავიანთი სუსტი მხარის გაუმჯობესება ერთი აკადემიური წლის განმავლობაში;

2. მასწავლებელი და დამხმარე კოლეგა ადგენენ სამოქმედო გეგმას, რომელშიც დეტალურად ჩამოწერენ განსახორციელებელ აქტივობებს, რესურსებსა და პერიოდებს. მიზნიდან და მიღებული შედეგებიდან გამომდინარე სამოქმედო გეგმის გარკვეული პუნქტები მთელი პროცესის განმავლობაში შესაძლებელია რამდენჯერმე შეიცვალოს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სამიზნე ენის გაუმჯობესება სამოქმედო გეგმის აუცილებელი შემადგენელი ნაწილი უნდა იყოს, რადგან ენობრივი ცოდნის დონის ამაღლება ნებისმიერი კომპეტენციის მასწავლებლისთვისაა აუცილებელი, განსაკუთრებით იმ პირობებში, რა შედეგებიც გვაქვს სასერტიფიკაციო გამოცდებში. ასევე ვფიქრობთ, რომ ინგლისურენოვანი სასწავლო კურსი „საკლასო ინგლისური“ (Classroom English) ერთ-ერთი საჭირო კურსია, რომელიც მასწავლებლებს დაეხმარება საგაკვეთილო პროცესი უფრო თავდაჯერებულად და ხარვეზების გარეშე წარმართონ.

მოდელის მესამე საფეხურზე პროფესიული განვითარება უფრო აქტიურ ფაზაში გადადის, რადგანაც სამოქმედო გეგმით განსაზღვრული ძირითადი აქტივობების განხორციელება ამ ეტაპზე ხდება. მასწავლებელი მონაწილეობს პროფესიული განვითარების სხვადასხვა აქტივობაში: ტრენინგი, სამუშაო შეხვედრა, სემინარი, კონფერენცია. მსგავსი ღონისძიებები შეიძლება დაიგეგმოს და განხორციელდეს სკოლის ბაზაზე მასწავლებლებისა და დამხმარე მასწავლებლების მიერ. მასწავლებელი მონაწილეობს სასკოლო საზოგადოებაში ან სკოლის გარეთ სხვადასხვა ორგანიზაციის მიერ განხორციელებულ ღონისძიებებში. ბუნებრივია, ეს პროცესი დამხმარე მასწავლებლის უშუალო ჩართულობითა და მონაწილეობით ხორციელდება. ის გარკვეული პერიოდულობით ხვდება თავის კოლეგას, როგორც ფორმალურ, ასევე

არაფორმალურ გარემოში და თავისი კომპეტენციისა და გამოცდილების გაზიარებით ეხმარება მას სუსტი მხარეების გაუმჯობესებაში. მასწავლებლის საჭიროებებიდან გამომდინარე, სუსტი მხარეების განვითარება ხდება თანმიმდევრულად და ყოველი საკითხი შესწავლის შემდგომ მასწავლებელს გადააქვს პრაქტიკაში. ამ პროცესში პედაგოგი პერიოდულად ესწრება კოლეგას. საგაკვეთილო დაკვირვება ამ ეტაპზე ფოკუსირებული ხასიათისაა. დამხმარე მასწავლებელი ჩატარებულ გაკვეთილზე უკუკავშირის დროს აქცენტს იმ საკითხის გარშემო აკეთებს, რომელიც მასწავლებლის საჭიროებად აღიქმებოდა, რომელიც შეისწავლა და პრაქტიკაში გადაიტანა. ეს პროცესი გრძელდება მანამ, სანამ სამოქმედო გეგმით განსაზღვრული კომპეტენციების გაუმჯობესებას არ შეძლებს მასწავლებელი. ამ ეტაპის აუცილებელი აქტივობაა ასევე ენის განმავითარებელ ღონისძიებებში მონაწილეობა. ეს ღონისძიებებია სასწავლო ტრენინგ-კურსები ან ენის კურსები. ხშირ შემთხვევაში მსგავსი კურსები ფასიანია, ამიტომ სასურველია სახელმწიფოს ან სკოლის გარკვეული სახის ფინანსური მხარდაჭერა.

მოდელის ბოლო, მეოთხე საფეხური შეფასებაა და იგი გულისხმობს მასწავლებლის შეფასებას პროფესიული განვითარების ზემოხსენებული სამუშაოების განხორციელების შემდგომ. სკოლის ბაზაზე პროფესიული განვითარების შეფასება შემდეგი ასპექტების გათვალისწინებით უნდა მოხდეს: მასწავლებელთა შეგრძნებები და დამოკიდებულებები პროფესიული განვითარების მიმართ (რას გრძნობენ მასწავლებლები გამოცდილების მიღების დროს და შემდგომ), შეძენილი კომპეტენციები (რა ისწავლეს, რა უნარები შეიძინეს და როგორ შეიცვალა მათი ღირებულებები), პროფესიული საქმიანობის ცვლილება (რას აკეთებენ პედაგოგები სხვაგავრად პროფესიული განვითარების შემდეგ) და სკოლის სარგებელი (რა დამატებითი სარგებელი აქვს სკოლას) (Kirkpatrick, 1988). შესაბამისად, პროფესიული განვითარების პროცესის შეფასებისას ეს საკითხები უნდა აისახოს პროფესიული განვითარების ციკლის ბოლო ეტაპზე განხორციელებულ ყველა აქტივობაში. ეს საფეხური სამ აქტივობას გულისხმობს:

1. საგაკვეთილო დაკვირვება – იგი პროცედურულად ჩვეულებრივი საგაკვეთილო გაკვეთილია, რომელშიც მოწმდება მასწავლებლის

პროფესიული საქმიანობა აკადემიური წლის მანძილზე გაუმჯობესებული კომპეტენციების გათვალისწინებით. ამ ტიპის გაკვეთილს შესაძლებელია დაესწროს სკოლის სხვა მასწავლებლები და ადმინისტრაციის წარმომადგენლები, რომლებიც შეაფასებენ განხორციელებული სამუშაოების ხარისხს. საგაკვეთილო დაკვირვება ამ ეტაპზე ასევე შეიძლება იყოს რამდენიმე წუთიანი დასწრება მასწავლებლის გაფრთხილების გარეშე;

2. პროფესიული განვითარების ციკლის ამ ეტაპზე მასწავლებელი ხელახლა ავსებს თვითშეფასების კითხვარს და ადარებს მას პირველ საფეხურზე შევსებულ თვითშეფასების კითხვარს;
3. პროფესიული განვითარების ციკლის დასასრულ დამხმარე მასწავლებელი წერილობითი ანგარიშის სახით აფასებს მასწავლებლის მიღწევებს და აცნობს ადმინისტრაციას.

გარდა ზემოთ განხილული საკითხებისა, წარმოდგენილი მოდელით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესის განხორციელება ასევე გულისხმობს სხვადასხვა პროცედურისა და საკითხის გათვალისწინებას. ესენია:

- დამხმარე მასწავლებელი კოლეგის პროფილის შესწავლისა და საჭიროებების დადგენის შემდგომ ამზადებს წერილობით ანგარიშს და წარუდგენს სკოლის ადმინისტრაციას. ის ასევე ამზადებს ანგარიშს ჩატარებული სამუშაოების შესახებ არა მხოლოდ მასწავლებლის კომპეტენციის ყოველი სფეროს გაუმჯობესების შემდეგ, არამედ საბოლოო საფ. ეს დოკუმენტაცია უნდა ინახებოდეს მასწავლებლის პროტფოლიოსა და სკოლის საბუთებში;
- სასურველია, ყველა პროცედურის ამსახველი დოკუმენტაცია (საგაკვეთილო გეგმები, უკუკავშირები, თვითშეფასების კითხვარები და ა.შ.) ინახებოდეს საჭიროებისამებრ და მოთავსდეს მასწავლებლის პორტფოლიოში. აქვე გვინდა აღვნიშნოთ, რომ ეს დოკუმენტები შეიძლება იყოს სამუშაო ვერსია, რადგან მას არანაირი ოფიციალური მნიშვნელობა არ გააჩნია;

გასათვალისწინებელია, რომ პროფესიული განვითარების პროცესი გულისხმობს ზრდასრულთა განვითარებას. პერსონალის განვითარების ტრადიციული მოდელები ხშირად არ ითვალისწინებს ზრდასრულთა სწავლის პრინციპებს. მაგალითად, ზრდასრულთა განვითარება უკავშირდება მათ

თვითშეფასებასა და ეფექტიანობას, ისინი სწავლობენ აქტიური ჩართულობით. პროფესიული განვითარება ასევე მასწავლებლის იდენტობის ფორმირებისა და ხელახალი ჩამოყალიბების უწყვეტი პროცესია (Cooper & Boyd, 1998). ამიტომაც მასწავლებლის განვითარების პროგრამაში მნიშვნელოვანია შემდეგი პრინციპების გათვალისწინება:

- უწყვეტი პროფესიული განვითარების ციკლის ყველა ეტაპზე ამ პროცესის ყოველი მონაწილე, განსაკუთრებით მასწავლებელი, გრძნობდეს მაქსიმალურ მხარდაჭერასა და დახმარებას, რომ პროცესი იყოს სასიამოვნო და მისაღები. მხარდაჭერაში ვგულისხმობთ, უპირველეს ყოვლისა, მისი ინტერესებისა და გარემოებების გათვალისწინებას, რომ პროფესიული განვითარება იყოს ნებაყოფლობითი, რადგან პროფესიულ განვითარებას ნამდვილი გავლენა აქვს მაშინ, როდესაც ძალისხმევა დროთა განმავლობაში შენარჩუნდება, როცა არსებობს დამხმარე სტრუქტურები, რომლებიც ამ პროცესის მონაწილეებს პროფესიული განვითარებისათვის სათანადო პირობებს უქმნის (Diaz Maggioli, 2003).

§ 4.2. ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელის სამომავლო პერსპექტივები

წარმოდგენილი მოდელის სამომავლო პერსპექტივების შეფასების მიზნით ჩავატარეთ ინტერვიუ (დანართი 3). მასში მონაწილეობდნენ სკოლის დირექტორები, მენტორი, წამყვანი და უფროსი მასწავლებლები.

ინტერვიუს ჩატარებამდე რესპონდენტებს გავაცანით მოდელის სტრუქტურა და შინაარსი. მიღებულ პასუხებს წარმოგიდგენთ ერთიანი, შეჯერებული სახით, რაც დაგვეხმარება ძირითადი მოსაზრებებისა და შეხედულებების განზოგადებული სახით წარმოდგენაში. ინტერვიუ ჩატარდა 2021 წელს.

1. ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების წარმოდგენილი მოდელის ძლიერი და სუსტი მხარეები.

„მოცემული მოდელი მოიცავს პროფესიული განათლებისთვის საჭირო და აუცილებელ ყველა კომპონენტს. განსაკუთრებით გამოვყოფდი ამ მოდელის რამდენიმე ძლიერ მხარეს. პირველი, მოდელი ითვალისწინებს არა მარტო მეთოდურ განვითარებას არამედ აქცენტს აკეთებს ასევე ენობრივი კომპეტენციის

გამლიერებაზე, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია უცხო ენის მასწავლებლებისთვის. აქამდე ჩემთვის ცნობილი არც ერთი ტრენინგ-მოდული არ ითვალისწინებდა ამ საკითხს. მეორე, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას აუცილებლად უნდა ჰქონდეს ციკლის სახე. არ შეიძლება მისი საფეხურებად დაყოფა, ვინაიდან პროფესიული განვითარება არის უწყვეტი პროცესი.

მეორე მხრივ, აღსანიშნავია, რომ კონკრეტულ მოდელში ჩემთვის კითხვას ბადებს ის მომენტი, როდესაც სკოლაში მასწავლებელთა პროფესიული მზაობა მკვეთრად განსხვავდება ან, პირიქით, ერთსა და იმავე საფეხურზე არიან. ამ შემთხვევაში, რასაკვირველია, გაუჭირდებათ გაუწიონ ერთმანეთს ადეკვატური მხარდაჭერა. გარდა ამისა, შესაფასებელია ის ფაქტორიც, თუ რამდენად ექნებათ მასწავლებლებს მზაობა დაუთმონ საკუთარი, თავისუფალი დრო ერთმანეთთან მუშაობას. არსებობს იმის საშიშროება, რომ ეს, უბრალოდ, ფორმალური განვითარების მოდელად დარჩეს”.

„ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების წარმოდგენილი მოდელი საინტერესოა. ვფიქრობ, მისი ძლიერი მხარე ის არის, რომ მთლიანად ეფუძნება სკოლის ბაზაზე მასწავლებლის პროფესიული განვითარების პრინციპს. ანუ მასწავლებელი იზრდება და ვითარდება პროფესიულად თავისი კოლეგა მასწავლებლების დახმარებით, თავისი და კოლეგების პედაგოგიურ პრაქტიკაზე დაკვირვების გზით, რაც საუკეთესოდ დაანახებს მას თავის საჭიროებებს კონკრეტული სკოლის, კონკრეტული პედაგოგიური პრაქტიკის მაგალითზე, მასწავლებლისთვის ეს სამუშაო ერთგვარი ფაზლია, რომელშიც მას თავისი ადგილი და განსაკუთრებული მისია აქვს, ის ვითარდება, იძენს ახალ უნარ-ჩვევებს, ოღონდ არა მხოლოდ პირადი, არამედ კონკრეტული სკოლის საჭიროებებიდან გამომდინარე. ცხადია, მოდელი ხელს უწყობს, რომ მასწავლებელს მოეხსნას შფოთვა და შიშები თავისი სისუსტეებისა და ხარვეზების გამო, ვინაიდან ის მუშაობს ამ სუსტი მხარეების დაძლევაზე კოლეგა-მეგობრების დახმარებით, კეთილგანწყობილ ნაცნობ სამუშაო გარემოში. ეს ხელს უწყობს, ზოგადად, სკოლაში თანამშრომლური კულტურის ჩამოყალიბებას, საერთო სასკოლო კლიმატის გაჯანსაღებას, რაც ერთი კონკრეტული მასწავლებლისთვის კი არაა მხოლოდ ხელსაყრელი, არამედ – საერთოდ მთელი სკოლისათვის. აქედან გამომდინარე,

დიდია ალბათობა, მოცემული მოდელის დანერგვას სკოლის ადმინისტრაციამ, მისმა მენეჯმენტმა ხელი შეუწყოს.

მოცემულ მოდელს ის სუსტი მხარეები აქვს, რომ: მასწავლებელთა „პროფესიული გადაწვის“ პირობებში სჭირდება დიდი დრო, ის ხანგრძლივ პროცესს წარმოადგენს, მიღწეული შედეგების ანალიზი მოითხოვს სპეციფიკურ უნარებს; სჭირდება სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდან გააზრებული, სისტემატური და მიზანმიმართული, მასწავლებლის მხარდამჭერი პოლიტიკა; კოლეგა-მასწავლებლის საქმიანობა ენთუზიაზმის ხასიათს ატარებს და ამგვარი სულისკვეთების შესანარჩუნებლად სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდან საჭიროა კარგად დაგეგმილი, წახალისებაზე ორიენტირებული პოლიტიკის გატარება”.

„ჩემი მოსაზრებით, წარდგენილი მოდელი ნამდვილად ინოვაციური იქნება საქართველოს საგანმანათლებლო საზოგადოებაში და ბევრად უკეთესი და დახვეწილია აქამდე არსებულ მოდლებთან შედარებით. მისი ძლიერი მხარეა ის, რომ მასწავლებელს სკოლის ბაზაზე ექნება შესაძლებლობა განვითარდეს პროფესიულად საკუთარ სასკოლო საზოგადოებაში. ეს წაადგება სკოლასაც, რადგან ექნება შესაძლებლობა ანგარიშის სახით მიიღოს ინფორმაცია მასწავლებლის პროგრესის შესახებ და დასახოს შემდგომი განვითარების გზები. სუსტ მხარედ შეიძლება ჩაითვალოს ინდივიდუალური სასკოლო კულტურის თავისებურებები, ე.წ. „ფარული კურიკულუმი“. ყველა სკოლაში არ მოიძებნება კომპეტენტური კადრი, რომელიც ტვირთად აიღებს კოლეგის პროფესიულ განვითარებას. მსგავსი კადრის გადამზადების შემდეგაც კი, თუ გავითვალისწინებთ პროფესიული კადრების დღიურ დატვირთვას და იმასაც, რომ მსგავსი საქმიანობა შეიძლება სულაც არ იყოს ანაზღაურებადი, სასწორზე დგება ამ საქმიანობის ხარისხი”.

„წარმოდგენილი მოდელი უდავოდ ახალი სიტყვა იქნება სასკოლო ცხოვრებაში. მართალია, ბევრს ვსაუბრობთ სკოლის დონეზე პროფესიულ განვითარებაზე, მაგრამ რეალურად ამ პროცესის განხორციელება არა თუ მიმდინარეობს, შეიძლება ითქვას, არც კი დაწყებულა. მოცემული მოდელი, ვფიქრობ, გახლავთ მზა სქემა, რომლითაც შეეძლება სკოლებს ხელმძღვანელობა. პროცესის დაწყების შემდეგ თავადვე მოახდენენ სქემის მოდელირებას საკუთარი სკოლის საჭიროებებიდან გამომდინარე. მოცემული მოდელი, შესაძლოა, ვერ

მოერგოს ყველა სკოლას ერთნაირად. ამიტომ, როგორც უკვე ზემოთ აღვნიშნე, სკოლას შეუძლია იხელმძღვანელოს მოცემული სქემით მაგრამ უნდა მოახდინოს ადაპტაცია საჭიროებისამებრ”.

„მოდელი საინტერესო ჩარჩოთია წარმოდგენილი. იგი მარტივია აღსაქმელად და გასააზრებლად. ვფიქრობ, პროფესიული განვითარება მისი მეშვეობით უმტკივნეულო იქნება. ამასთანავე, შეიძლება ითქვას იგი დროულიცაა, რადგან რეალურად დეცენტრალიზაცია ახლახან დაიწყო და სკოლებს სჭირდებათ კონკრეტული, გაწერილი მითითებები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესის განსახორციელებლად. ყველაზე მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, რომ არავინ იცის საკუთარი სკოლის საჭიროება იქ მომუშავე ადამიანებზე უკეთ და ეს მოდელი მორგებულია სამუშაო ადგილზე მოხდეს მასწავლებელთა პროფესიული ზრდა. ერთადერთი რამ, რაც მაფიქრებს, არის სკოლის პერსონალის კვალიფიკაცია, განსაკუთრებით მცირეკონტიგენტიან, მაღალმთიან რეგიონებში, სადაც არათუ პროფესიონალი, არამედ ზოგადად საგნის (უცხოური ენის) მასწავლებლების დეფიციტია”.

2. მასწავლებელთა დამოკიდებულება პროფესიული განვითარების მიმართ წარმოდგენილი მოდელის მეშვეობით.

„ვფიქრობ, ეს მოდელი ყველაზე მეტად არის ორიენტირებული მოტივირებულ მასწავლებლებზე. ამასთანავე, ამ მოდელის წარმატებით განხორციელებისთვის აუცილებელია ჯანსაღი, კოლეგიალური გარემო”.

„მასწავლებლებისთვის ეს მოდელი მისაღებია მრავალი სხვადასხვა ფაქტორის გამო: ა) ის ვითარდება, იზრდება „მშობლიურ“, კეთილგანწყობილ გარემოში; ბ) დამხმარე კოლეგას ირჩევს თავად; გ) სტრესებისა და შიშებისგან თავისუფლდება, ვინაიდან გარეშე პირებთან არ უწევს მუშაობა და ერთგვარად თავის გამოჩენა; დ) ეს არ არის იძულებითი, გარედან თავსმოხვეული მოდელი; ე) მალდება მასწავლებლის თვითშეფასება, მისი თვითკრიტიკულობის ხარისხი მაღალია ყოველგვარი სტრესებისა და შიშების გარეშე; ვ) თავად არის პროცესის მთავარი „გმირი“: დამგეგმავი, წარმმართველი, შემფასებელი”.

„აბსოლუტურად მისაღებია არსებული საფრთხეების გათვალისწინებით თუ მოხდება მისი დანერგვა. ასევე საჭიროდ მიმაჩნია პერიოდული მონიტორინგი

სკოლის გარე ორგანიზაციიდან, კორუფციის აღმოსაფრხველად და მოდელის კეთილსინდისიერად განსახორციელებლად”.

„ვფიქრობ, სავსებით მისაღები იქნება. შემოდის საკუთარი სკოლის მაგალითზე გითხრათ მსგავსი ტიპის ინიციატივები ამართლებს. ჩვენი სკოლა ორი წელია ეწევა მასწავლებელთა გადამზადებას სკოლის ბაზაზე. როგორც თქვენს მოდელშია წარმოდგენილი, ჩვენს სკოლაშიც მოხდა გამოცდილი მასწავლებლების დახმარებით სხვადასხვა საგნობრივი მიმართულებით მასწავლებელთა დატრენინგება. მართალია, ჩვენ დიაგნოსტიკით არ დაგვიწყია, მაგრამ განხორციელებულ აქტივობებს ჰქონდა ბევრი დადებითი. კერძოდ, მასწავლებლებმა დაიწყეს მრავალი, მათთვის ახალი მეთოდის, გამოყენება საგაკვეთილო პროცესში. შემდგომ პროცესზე დაკვირვება განახორციელა სკოლის ხარისხის სამხსახურმა”.

„რა თქმა უნდა, მისაღებია. დღეს ყველა მასწავლებელმა იცის, რომ პროფესიული პრაქტიკის გაუმჯობესება მათი საქმიანობის განუყოფელი ნაწილია და ისინი ამისთვის მზად არიან. მთავარია, ეს პროცესი მათთვის უმტკივნეულოდ და ეფექტიანად წარიმართოს. რაც შეეხება მოდელის სუსტ მხარეს, კვალიფიციური კადრების დეიფიციტია, რის გამოც შესაძლებელია სკოლას დამატებითი რესურსის დაქირავება დასჭირდეს. ეს გულისხმობს დამატებით ფინანსებს, მაგრამ პროფესიული განვითარება ამაღ ღირს. ის ერთნაირად წაადგება მასწავლებელსაც და სკოლასაც”.

3. წარმოდგენილი მოდელის გამოყენების შესაძლო შემაფერხებელი ფაქტორები საქართველოს სკოლებში.

„ყველაზე დიდი შემაფერხებელი ფაქტორი, სავარაუდოდ, არის მასწავლებელთა სურვილი და მზაობა დაუთმონ თავისუფალი დრო ერთმანეთის პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვას. არავისთვის არ არის საიდუმლო, რომ უცხო ენის მასწავლებლებს აქვთ საკმაოდ დატვირთული სამუშაო გრაფიკი და ბევრმა შეიძლება ჩათვალოს არამიზანშეწონილად თავისი თავისუფალი დროის დახარჯვა ამ ტიპის მოდელში ჩასართავად. მაგრამ, თუ მასწავლებლებს ვაჩვენებთ მსგავსი პროფესიული განვითარების ირიბ ზეგავლენას მათი ფინანსური კეთილდღეობის მნიშვნელოვან გაუმჯობესებაზე, ვფიქრობ, მათი აქტიურობა და მოტივაცია მკვეთრად გაუმჯობესდება”.

„ამ მხრივ მნიშვნელოვანი ფაქტორია ბევრ სკოლაში კვალიფიციური კადრების არარსებობა. რაც ნიშნავს იმას, რომ, მიუხედავად მათი სურვილისა და მონდომებისა, მასწავლებლებს შეიძლება გაუჭირდეთ ერთმანეთს გაუწიონ შესაბამისი კვალიფიციური კონსულტაცია. ასევე მაფიქრებს, რამდენად იქნება ეს დახმარება ადეკვატური არა მხოლოდ პროფესიული განვითარების საწყის საფეხურზე მყოფი მასწავლებლებისთვის, არამედ იმ მასწავლებლებისთვისაც, რომლებსაც აქვთ უკვე საკმაოდ გამოცდილება“.

„გაუჭირდება ამ მოდელს ამუშავება სკოლების იმ ნაწილში, რომელშიც ნაკლებია თანამშრომლური კულტურა (არაჯანსაღი კონკურენციისა და კონფლიქტების გამო), აგრეთვე, იმ სკოლებში, რომლებშიც ერთგვარი „ვარსკვლავური“ კულტურაა (მასწავლებლებს მიაჩნიათ, რომ პროფესიონალები არიან და ნაკლებად ავლენენ ღიაობას კოლეგების დახმარების მიმართ), მცირეკონტიგენტის სკოლებში, რომლებშიც ცალკეულ საგნებში შეიძლება იყოს მხოლოდ 1-2 მასწავლებელი და, უბრალოდ, დამხმარე კოლეგა მასწავლებელი ვერც მოიძებნოს; აგრეთვე, იმ სკოლებში, რომელთა ადმინისტრაციაც არაა პროფესიონალი კადრებით დაკომპლექტებული, რომლებშიც დირექტორი არაა ლიდერი“.

„შემაფერხებელი ფაქტორებია პროფესიული კადრების საკმარისი რაოდენობით არ არსებობა. ასევე, ადმინისტრაციის და მასწავლებლების მზაობა თანამშრომლობისთვის. გადატვირთული საკლასო ოთახები და სკოლის მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა“.

„ვფიქრობ ყველა სკოლას არ ჰყავს პროფესიონალ მასწავლებელთა ის მრავალრიცხოვანი არმია, რომელიც შეძლებს მსგავსი ტიპის პასუხისმგებლობის განხორციელებას. კერძოდ, ჩვენს შემთხვევაში სკოლას აქვს გამოცდილ მასწავლებელთა რესურსი, რომელსაც შეუძლია, სკოლის საჭიროებებიდან გამომდინარე, განახორციელოს სკოლისთვის საჭირო ღონისძიებები. ასევე, მეორე ფაქტორი, რაც ძალზედ მნიშვნელოვანია მოცემული სქემის მასშტაბური განხორციელების წარმატებაში, გახლავთ ძლიერი ადმინისტრაცია, რომელსაც სწორად შეუძლია ადამიანური რესურსის გამოყენება, პრიორიტეტების სწორად

დასახვა, უდგება ამ პროცესს ობიექტურად და არა სუბიექტურად, პირადი სიმპათიებიდან გამომდინარე”.

4. მსგავსი მოდელით ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პერსპექტივები საჯარო სკოლებში.

„ჩემს სკოლაში, ვფიქრობ, მსგავსი მოდელი შეიძლება განხორციელდეს და იყოს წარმატებული. ჩვენ უკვე გვაქვს გამოცდილება სამუშაო ჯგუფებში მუშაობისა, რომელიც მიმართული იყო სხვადასხვა ტიპის სამოდელი გაკვეთილებისთვის მომზადებას. მართალია, ეს არ ყოფილა უწყვეტი პროცესი, მაგრამ თუ იქნება შესაბამისი მხარდაჭერა ადმინისტრაციიდან, ეს მოდელი შეიძლება წარმატებით განხორციელდეს სკოლაში”.

„ჩვენს სკოლაში შესაძლებელია მსგავსი მოდელის დანერგვა, ვინაიდან მუშაობს ინგლისური ენის 7 მასწავლებელი, რაც ოპტიმალური რიცხვია, რომ მასწავლებელთა თანამშრომლობა შედგეს; გარდა ამისა, სკოლაში თანამშრომლობის მაღალი ხარისხია, კეთილგანწყობილი სამუშაო გარემოა, რაც მოდელის წარმატების წინაპირობაა. არიან მენტორობის გამოცდილების მქონე მასწავლებლები (სტუდენტებთან, პროფესიაში შემომსვლელ მასწავლებლებთან მუშაობის გამოცდილების მქონე), რაც ქმნის ნიადაგს მოდელის დასანერგად. საჭიროა, მასწავლებელმა დაინახოს თავისი პროფესიული განვითარების, წინსვლის აუცილებლობა, ამისთვის სკოლაში მუდმივად უნდა მიმდინარეობდეს კვლევა-ძიების პროცესი, მოსწავლეთა სწავლის პროცესზე დაკვირვება, მათი მიღწევების შედეგების ობიექტური ანალიზი, რომ მასწავლებლებმა გაიაზრონ, რომ მოსწავლეთა წარმატებას განაპირობებს მასწავლებელთა პროფესიონალიზმი და რომ საგანმანათლებლო დაწესებულების ყველაზე მნიშვნელოვანი მისია მოსწავლისთვის ხარისხიანი განათლების მიწოდებაა; რომ სკოლა და მოსწავლე წარმატებულია მაშინ, როცა მასწავლებელი არის პროფესიონალი, დაუცხრომლად მომუშავე საკუთარ განვითარებასა და წინსვლაზე”.

„ჩემს სკოლაში სრულიად შესაძლებელია მსგავსი მოდელის განხორციელება, თუმცა არა ყველა საგანში, კადრების არარსებობის მიზეზით. სხვა შემთავარხებელი ფაქტორები ჩემს სკოლაში არ არსებობს”.

„ვფიქრობ, მსგავსი ტიპის მოდელი სავსებით განხორციელებადია. მზა სქემა ყოველთვის აადვილებს გზებს. ასევე, ჩვენს სკოლაში უცხოური ენების კათედრას ჰყავს ორი ტრენერის გამოცდილების მქონე მენტორი მასწავლებელი, დირექტორი - საგნის სპეციალისტი ტრენერის გამოცდილებით, სამი წამყვანი პედაგოგი, მათგან ერთ-ერთი, ასევე ტრენერის გამოცდილებით. ვიქნები ობიექტური, თუ ვიტყვი, რომ მსგავსი მოდელის განხორციელება მოხდება სწორად და ხარისხიანად ჩვენს სკოლაში”.

„ჩვენს სკოლაში 15 ზე მეტი ინგლისური ენის მასწავლებელია. მათ შორის საკმაოდ კვალიფიციური და გამოცდილების მქონე პედაგოგებიცაა, რაც გაადვილებს პროფესიული განვითარების პროცესის განხორციელებას. მთავარია, თავად სკოლის ადმინისტრაციისგან იყოს მხარდაჭერა და ხელშეწყობა, რომ პროცესი მიზანმიმართულად წარიმართოს და იყოს შედეგიანი”.

ინტერვიუში მონაწილე რესპონდენტთა პასუხების ანალიზის მიხედვით, შესაძლებელია შემდეგი სახის დასკვნების გამოტანა:

მიგვაჩნია, რომ ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების წარმოდგენილი მოდელი დაეხმარება სასკოლო საზოგადოებას მართოს და განახორციელოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესი რამდენიმე მიზეზის გამო:

მოდელი

- სრულ თანხვედრაშია თეორიული და პრაქტიკული კვლევების შედეგად გამოვლენილი ეფექტიანი უწყვეტი პროფესიული განვითარების მახასიათებლებთან;
- შეიძლება განიხილებოდეს, როგორც მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის დანამატი გზამკვლევის სახით;
- იძლევა კონკრეტულ მითითებებს (აქტივობებს, რესურსებს) ყოველ ცალკეულ ეტაპზე და ადვილია აღსაქმელად და განსახორციელებლად;
- იძლევა სასკოლო კონტექსტის გათვალისწინებისა და ცვლილებების შეტანის საშუალებას;

მოდელის სამომავლო პერსპექტივების შეფასებისას, ასევე გვინდა აღვნიშნოთ, რომ მსგავსი ფორმით ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული

განვითარება საქართველოს სკოლების ნაწილში რთულია მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენციისა და არასათანადო კვალიფიკაციის გამო. ამას გარდა, გასათვალისწინებელია მცირეკონტიგენტური სკოლების პრობლემაც, როცა სკოლებში ინგლისური ენის 1-2 მასწავლებელია, ფაქტობრივად, შეუძლებელია პროფესიული განვითარების ეფექტიანად წარმართვა სკოლის ბაზაზე. ამ პრობლემის გადასაწყვეტად, მიგვაჩნია, რომ სახელმწიფომ ან სკოლამ იზრუნოს მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაზე, სკოლაში კომპეტენტური სპეციალისტების მოწვევითა და დაქირავებით. მართალია, ეს ძვირადღირებული პროცესია, მაგრამ განხორციელების დიზაინით ეფუძნება მენტორინგისა და ქოუჩინგის მოდელებს, რომლებიც ერთ-ერთ ყველაზე სტაბილურ და რენტაბელურ უწყვეტი პროფესიული განვითარების მოდელებად აღიარებული.

დასკვნები

თეორიული და პრაქტიკული კვლევების ანალიზის საშუალებით მიღებული შედეგების შეჯამების საფუძველზე გაკეთდა საკვლევი თემის ძირითადი დასკვნები:

- საქართველოში მიმდინარე განათლების რეფორმის ფარგლებში ახალი საგანმანათლებლო პარადიგმის შემოღებამ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება უწყვეტ პროცესად გარდაქმნა, სადაც მასწავლებელი სხვადასხვა სახის მრავალფეროვანი სამუშაოების განხორციელებით სრულყოფს უნივერსიტეტში შეძენილ ცოდნას;
- ქვეყნის გლობალიზაციის პირობებში ინგლისური ენის სწავლების საერთაშორისო სტანდარტებში მოქცევამ მნიშვნელოვნად შეცვალა ამ ენის სწავლების მიდგომები. ინგლისური ენის სწავლების ახალმა პრიორიტეტებმა კი ინგლისური ენის მასწავლებლები გამოწვევის წინაშე დააყენა;
- საგანმანათლებლო რეფორმის ფარგლებში, განათლების ხარისხისა და მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების მიზნით სახელმწიფომ მთელი რიგი მნიშვნელოვანი ცვლილებები განახორციელა დაწყებული საკანონმდებლო ნორმატიული დოკუმენტებისა და სხვადასხვა სახის საგანმანათლებლო სახის ცენტრების შექმნით, დამთავრებული უწყვეტი პროფესიული განვითარების ღონისძიებების უზრუნველყოფით;
- მიუხედავად განხორციელებული ცვლილებებისა და ხელშეწყობისა, განვითარებულიყვნენ პროფესიულად, ვერ მოხერხდა მასწავლებელთა კვალიფიკაციის მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება, რასაც ცხადყოფს სერტიფიცირებისა და სწავლა/სწავლების შედეგები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში, რაც ადასტურებს, რომ საქართველოში არსებული მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემა ვერ გახდა მასწავლებლის პროფესიული განვითარების გარანტი;
- მასწავლებლის უწყვეტი პროფესიული განვითარების ეფექტიანობას განსაზღვრავს შემდეგი ასპექტები: მხარდაჭერა (ინდივიდუალიზაცია, მოტივაცია), აქტიური სწავლება, თანამშრომლობა, ავთენტური ლოკაცია, საკონტაქტო საათების მოქნილი გრაფიკი, ხანგრძლივობა (გრძელვადიანობა), კოპერენტულობა, თვითრეფლექსია, ცოდნის პრაქტიკაში გადატანა,

კომპლექსურობა (სატრენინგო აქტივობების მრავალფეროვნება), პროფესიული განვითარების ციკლის თანმიმდევრულობა და უწყვეტობა;

- დეცენტრალიზაციის პირობებში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესის წარმართვა სკოლას უკავშირდება, თუმცა კვალიფიციური კადრების დეფიციტისა და მასწავლებლის შეფასების სქემის ზოგადი ხასიათის გამო, ეს პროცესი სკოლებში ჯერჯერობით ვერ ხორციელდება;
- საერთაშორისო გამოცდილების ანალიზი აჩვენებს, რომ იმ ქვეყნებში, სადაც ინგლისური ენა უცხოური ენაა, ასევე პრობლემაა ამ ენის ცოდნასთან დაკავშირებით, რისი მიზეზებიც მასწავლებელთა კვალიფიკაციაში უნდა ვეძებოთ. ასეთ ქვეყნებში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საკითხი კვლავ გამოწვევად რჩება;
- ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტ პროფესიულ განვითარებასა და კარიერულ წინსვლას ეფექტიანს ხდის:
 - გრძელვადიანი, მრავალფეროვანი აქტივობების შემცველი მოდელები, რომლებიც უკავშირდება სასწავლო მიზნებს, სტანდარტს, თითოეული მასწავლებლის საჭიროებაზეა მორგებული და იძლევა თვითრეფლექსიის, ცოდნის პრაქტიკაში გადატანისა და მისი მონიტორინგის საშუალებას. ამასთანავე, მასწავლებელი პასუხისმგებლობასთან ერთად გრძნობს მხარდაჭერას ამ პროცესში ჩართული ყველა მონაწილისაგან და პროფესიული განვითარების პროცესი არ არის მისთვის დამთრგუნველი;
 - ინგლისური ენის მასწავლებლების ენის ცოდნის დონე ხშირ შემთხვევაში იწვევს მათ თავშეკავებულობას, მიიღონ მონაწილეობა განვითარებისაკენ მიმართულ ღონისძიებებში. ამიტომ, მნიშვნელოვანია პროფესიული განვითარების ამ მოდელის გამოყენება, რომელიც საშუალებას მისცემს პედაგოგებს გაიღრმავონ და სრულყოფონ ცოდნა განვითარების ნებისმიერ ეტაპზე.
- საუკეთესო პრაქტიკები მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კუთხით გვიჩვენებს, რომ მენტორობის/ქოუჩინგის მოდელი ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური და რენტაბელური მოდელია, განსაკუთრებით ახალბედა მასწავლებლებისათვის;

- დაბალი სახელფასო პოლიტიკითა და ქართული რეალობით გამოწვეული გამოწვეული გადატვირთული სამუშაო გრაფიკი, ასევე მოსწავლეებით გადატვირთული საკლასო ოთახები (ინგლისური ენის გაკვეთილებზე) მნიშვნელოვანი შემაფერხებელი ფაქტორებია განვითარდნენ პროფესიულად;
- კერძო სკოლის მასწავლებლები პროფესიული განვითარების მიღმა რჩებიან, რადგან მათთვის სახელმწიფოს ან სხვა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ შეთავაზებული ღონისძიებები არ არის ხელმისაწვდომი;
- სამომავლო პერსპექტივების თვალსაზრისით, წარმოდგენილი მოდელი თავისი დიზაინითა და შინაარსით იძლევა საშუალებას, ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება მიზანმიმართულად განხორციელდეს საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში, განსაკუთრებით დამწყები და ნაკლები კომპეტენციების მქონე მასწავლებლებისათვის;
- მოდელის განხორციელება საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების გარკვეულ ნაწილში, განსაკუთრებით, მაღალმთიან რეგიონებში, შეუძლებელია სკოლის გარე ორგანიზაციების ჩარევის გარეშე.

რეკომენდაციები

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე შევიმუშავეთ შემდეგი რეკომენდაციები:

- სასურველია, ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ნაყოფიერებისათვის ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებმა პრაქტიკაში გამოიყენოს წარმოდგენილი მოდელი, რომელიც ექვემდებარება გარკვეულ ცვლილებებს სკოლის კონტექსტიდან გამომდინარე;
- მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისათვის ენის ცოდნის განმავითარებელი / Language Development ამაღლებისკენ მიმართული პროგრამების/კურსების გარკვეული ინტენსივობით ჩატარება;
- აუცილებელია მასწავლებელთა სერტიფიცირების, როგორც ენის კომპეტენციის დამადასტურებელი ინსტრუმენტის, გარკვეული პერიოდულობით განხორციელება;

- სასურველია, სახელმწიფომ გადახედოს მასწავლებელთა სახელფასო პოლიტიკასა და მოსწავლეთა რაოდენობას უცხოური ენის გაკვეთილზე, რაც გაზრდის მასწავლებლის მოტივაციას ნებაყოფლობით ჩაერთოს პროფესიულ განვითარებაში;
- სასურველია, გადაიხედოს მასწავლებლის სამუშაო გრაფიკი, სადაც სამუშაო საათების რაოდენობაში თავისთავად შევა პროფესიული განვითარებისკენ მიმართული აქტივობების ჩატარება;
- მნიშვნელოვანია სახელმწიფომ აამუშაოს მექანიზმი, რაც პროფესიული განვითარებისკენ მიმართულ აქტივობებს ხელმისაწვდომს გახდის კერძო სკოლის მასწავლებლებისათვის.

ამ რეკომენდაციების გათვალისწინება შედეგად მოგვცემს მოტივაციამაღლებულ და კომპეტენტურ მასწავლებელს, რომლის საქმიანობის ნაყოფირება სათანადოდ აისახება იმ საგანმანათლებლო დაწესებულებაზე, სადაც ის მუშაობს. სხვა შემთხვევაში პროფესიული განვითარების პროცესის გატარება ნამდვილად ფუჭი და უსარგებლო იქნება.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ანდლულაძე, ნ. (2016). *მასწავლებლის შეფასება საქართველოში*. თბილისი. მოპოვებული <http://eprints.iliauni.edu.ge/6599/1/%E1%83%9C%E1%83%90%E1%83%97%E1%83%98%E1%83%90%20%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%93%E1%83%A6%E1%83%A3%E1%83%9A%E1%83%90%E1%83%AB%E1%83%94.pdf>
2. გურგენაშვილი, ი. (2018). *საქართველოს განათლების სისტემა*. თბილისი: საქართველოს რეფორმების ასოციაცია. მოპოვებული <https://grass.org.ge/uploads/other/2019-02-08/288.pdf>
3. ელბაქიძე, ნ. (2012 წლის 25 სექტემბერი). პროფესიული სტანდარტები განათლებაში. *ინტერნეტგაზეთი, ჟურნალი მასწავლებელი*. მოპოვებული [www.mastsavlebeli.ge: http://mastsavlebeli.ge/?p=2483](http://mastsavlebeli.ge/?p=2483)
4. ერისთავი, თ. (2015 წლის 6 ივლისი). როგორ ეხმარება მასწავლებელს და მოსწავლეებს ენების საერთოევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს ცოდნა. *ინტერნეტგაზეთი, ჟურნალი "მასწავლებელი"*. მოპოვებული <http://mastsavlebeli.ge/?p=4266>
5. ეროვნული სასწავლო გეგმა (ესგ). (2011 წლის 21 ოქტომბერი). მოპოვებული <http://www.mes.gov.ge> › gegmebi › ucxouri_enebi
6. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები (ზგემ). (2004 წლის 29 ოქტომბერი). *საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე*. მოპოვებული [www.matsne.ge: https://matsne.gov.ge/ka/document/view/11098?publication=0](http://www.matsne.ge)
7. ინასარიძე, მ. (2013 წლის 13 აგვისტო). მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე – სწავლების ხარისხის ამაღლების მნიშვნელოვანი ფაქტორი. *ინტერნეტგაზეთი ჟურნალი "მასწავლებელი"*. მოპოვებული <http://mastsavlebeli.ge/?p=2286>
8. კახურაშვილი, ი. (2020 წლის 20 ოქტომბერი). სკოლის მასწავლებელი ინგლისში. *ინტერნეტგაზეთი ჟურნალი "მასწავლებელი"*. მოპოვებული <http://mastsavlebeli.ge/?p=2767>
9. მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა (მპგკწს). (2020 წლის 30 ივნისი). *საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე*.

<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4907094?publication=0>

10. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი (მპს). (2014 წლის 1 მარტი). საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე. მოპოვებული www.matsne.gov.ge: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2302168?publication=0>
11. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი (მპს). (2020 წლის 30 ივნისი). საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე. მოპოვებული <https://matsne.gov.ge/>: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>
12. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი (მპს). (2020 წლის 1 ივლისი). საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე. მოპოვებული www.matsne.gov.ge: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>
13. ნამჩავაძე, ბ. (2018). დაბალი ხარისხი სასკოლო განათლებაში სულ უფრო მეტს ვიხდით. თბილისი: 2018. მოპოვებული https://www.transparency.ge/sites/default/files/dabali_xarisxis_saskolo_ganatilebashi_sul_upro_mets_vixdit.pdf
14. ნოზაძე, გ. (2014 წლის 22 აგვისტო). ინტერნეტგაზეთი, ჟურნალი მასწავლებელი. მოპოვებული (<http://mastsavlebeli.ge/?p=1924>: <http://mastsavlebeli.ge/?p=1924>
15. ოსიაშვილი, ქ. (2015 წლის 11 მაისი). ინტერნეტგაზეთი, ჟურნალი "მასწავლებელი". მოპოვებული www.mastsavlebeli.ge: <http://mastsavlebeli.ge/?p=1683>
16. ჟღენტა, კ. (2014 წლის 23 მაისი). მასწავლებლის პროფესიული განვითარება და კარიერული ზრდა. მსოფლიო გამოცდილება. (მეოთხე ნაწილი). ინტერნეტგაზეთი ჟურნალი "მასწავლებელი". მოპოვებული <http://mastsavlebeli.ge/?p=2014>
17. რევიშვილი, ნ. (2012 წლის 12 თებერვალი). ვზრუნავთ უწყვეტ პროფესიულ განვითარებაზე. ინტერნეტგაზეთი ჟურნალი "მასწავლებელი". მოპოვებული <http://mastsavlebeli.ge/?p=448>
18. რევიშვილი, ნ. (2012 წლის 24 მაისი). ქვეყნის განათლების სისტემა და მასწავლებელი. ინტერნეტგაზეთი ჟურნალი "მასწავლებელი". მოპოვებული <http://mastsavlebeli.ge/?p=2532>
19. საგანმანათლებლო ლექსიკონი. მოპოვებული ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი: <http://ncp.ge/ge/dictionary>

20. სამოქალაქო ლექსიკონი. მოპოვებული საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა: <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=24477>
21. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო (გმს). (2007). ზოგადი განათლება საქართველოში: მონაცემები და მიმართულებები. თბილისი: განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.
22. სახელმწიფო აუდიტის სამსახური (სას). (2021 წლის 21 ივნისი). მოპოვებული www.edu.aris.ge: <https://edu.aris.ge/news/6-dargveva-maswavlebelta-profesiuli-ganvitarebis-sistemashi-auditis-samsaxurma-saministrosa-da-maswavleblis-saxlis-saqmianoba-sheiswavla.html>
23. ქიტიაშვილი, ზ. (2016). ზოგადი განათლების რეფორმა საქართველოში /1991-2013 წლები/. თბილისი. უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
24. შავერდაშვილი, ე. (2013 წლის 15 ნოემბერი). თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილი. ინტერნეტგაზეთი, ჟურნალი "მასწავლებელი". მოპოვებული <http://mastsavlebeli.ge/?p=3862>
25. ჭანტურია, გ., ქადაგიძე, მ., & მელიქაძე, გ. (2020). სასკოლო განათლების ისტორია 1990-2020. თბილისი.
26. ჭკუასელი, ქ. (2009) მასწავლებელთა განათლების ისტორია საქართველოში. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 1 (14). მოპოვებული http://gesj.internet-academy.org.ge/ge/list_aut_artic_ge.php?b_sec=&list_aut=1022
27. ჭკუასელი, ქ. (2002). მასწავლებელთა პროფესიული მომზადების სისტემები და მათი განვითარების ტენდენციები. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 1 (1), 3-22. მოპოვებული http://gesj.internet-academy.org.ge/ge/list_aut_artic_ge.php?b_sec=&list_aut=1022
28. ჭკუასელი, ქ., ქიტიაშვილი, ზ., & გოგნელაშვილი მ. (2014). მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი-შენიშვნები, რეკომენდაციები. *The 2nd teacher Conference "University and School". (Problems of teaching and Education)*, 6-7 June, 2014. *Materials* 5 (31), 282-286. Tbilisi: Education. მოპოვებული http://gesj.internet-academy.org.ge/ge/list_aut_artic_ge.php?b_sec=&list_aut=1022

29. ჭკუასელი, ქ., სანაძე, რ. & ქიტიაშვილი, ზ. (2014). ზოგადი განათლების რეფორმა საქართველოში-ისტორიული რაკურსი /1991 წლიდან დღემდე. *The 2nd teacher Conference "University and School". (Problems of teaching and Education), 6-7 June, 2014. Materials, Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology, 5 (31), 259- 273.* მოპოვებული http://gesj.internet-academy.org.ge/ge/list_aut_artic_ge.php?b_sec=&list_aut=1022
30. ჯანაშია, ს. (2009). *ზოგადი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემა საქართველოში.* CIPDD.
31. Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom.* New York: Longman.
32. Altinyelken, K. (2010). Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development, 30(2), 151-161*
33. Ball, D. L., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes, & L. Darling-Hammond, *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice, 3-32.* San Francisco: Jossey Bass.
34. Bartlett, L. 1990. Teacher development through reflective teaching. In J.C. Richards and D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education.* New York: Cambridge University Press, 202-14.
35. Blanford, S. (2000). *Managing professional development in schools.* London: Routledge.
36. Bourke, J. M. (2001). The role of the TP (Teaching Practice) TESL (teaching English as a second language) supervisor. *Journal of Education for Teaching, 27(1), 63-73.*
37. Brody, C. M., & Davidson, N. (Eds.). (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches.* New York: State University of New York Press.
38. Brophy, J., & Good, T. 1986. Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching, 3rd ed.* New York: Macmillan. 328-75. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED251422>
39. Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools.* London: Paul Chapman Publishing.

40. Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. New York: Cambridge University Press.
41. Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self renewing school*. Alexandria VA: ASCD.
42. Cambridge English Teaching Framework (CETF). (2014). Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/professional-development/cambridge-english-teaching-framework/>
43. Challenges of CPD implementation in shaka zone. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/5478/Getachew%20Gezahegn.pdf;jsessionid=E67F54412CD735F0557F1AC7BD588E84?sequence=>
44. Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional Growth. *Teaching and teacher education journal*, 947-967.
45. Cobb, V. L. (1999). An international comparison of teacher education. *Cobb, Velma L.*, 1-7.
46. Cooper, C., & Boyd, J. (1998). Creating sustained professional growth through collaborative reflection. In Brody & Davidson, 26–49.
47. Council of Europe. (2001). Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment.
48. Crandall, J. A. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–55.
49. Crystal, D. (2014). *Interview with David Crystal*. Retrieved from TEFL Equity Advocates: <https://teflequityadvocates.com/2014/07/06/interview-with-david-crystal/>
50. Curtis, A., & Change, L. (2001). Teachers' self evaluation of knowledge, skills and Personality characteristics needed to manage change. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 29(2), 139-152.
51. Dietz, M. E. (1999). Portfolios. *Journal of Staff Development*, 20(3), 45-46.
52. Diaz Maggioli, G. (2003). Fulfilling the promise of professional development. *IATEFL Issues (August–September)*, 4–5.
53. European Commision. (2010). *First European Survey on Language Competence: Executive Summary*. Strasbourg: European Commission.

54. European Profiling Grid (EPG). (2011). Retrieved from https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf
55. Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In Guskey & Huberman, *Professional development in education: New paradigms and practices*, 227-252. New York: Teachers College Press.
56. Flores, M. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508.
57. Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Professional development in Education*, 33(2), 153-169.
58. Freeman, D. (1992). Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In J. Flowerdew, M. Brock, and S. Hsia (Eds.), *Perspectives on Second Language Teacher Development*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong. 1-21.
59. Freeman, D. 1992. Three views of teachers' knowledge. *Teacher Development-The Newsletter of IATEFL Teacher Development Group*, No.18.
60. Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16(1), 21-28.
61. Freeman, D., & Richards, J. C. (Eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
62. Frost, D. (1996). Integrating enquiry into teachers' professional lives. In R. McBride, *Teacher education policy: some issues arising from research and practice*. London: Falmer Press.
63. Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. Guskey, & M. Huberman, *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, 253-267. New York: Teachers College Press.
64. Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What is worth fighting for in your school?* New York: Teachers college press.
65. Galaczi, E., Nye, A., Poulter, M., & Allen, H. (2018). *Cambridge Assessment English Teacher Professional Development*. Cambridge: UCLES. Retrieved from

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/539683-perspectives-teacher-professional-development.pdf>

66. Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson, *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.
67. Glover, D., & Law, S. (1996). *Managing professional development in education*. London: Kogan Page.
68. Going forward: Continuing Professional Development for English Language Teachers in the UK. British Council 2012. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b413_cpd_for_teachers_v2.pdf
69. Going forward: *Managing the Continuing Professional Development of English Language Teachers in the UK*. British Council 2012. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b413_managing_cpd_v2_1.pdf
70. Gordon, S. (2003). *Professional Development for school Improvement. Empowering Learning Communities*. Pearson.
71. Gower R., Philips, D., & Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook: A Reference Book for EFL Teachers in Training*. London: Heineman. Retrieved from https://thisisinsane.files.wordpress.com/2017/02/teaching_practice_handbook_by_roger_gower.pdf
72. Green, G. (2002). *Training and development*. Oxford: Capstone Publishing.
73. Guntermann, G. (Ed.). (1993). *Developing language teachers for a changing world*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
74. Guskey, T. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. Guskey, & M. Huberman, *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, 114-131. New York: Teachers College Press.
75. Guskey, T. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
76. Habler, B., Hennesy, S., Cross, A., Chileshe, E., & Machiko, B. (2015). School-based professional development in a developing context: lessons learnt from a case study in Zambia. *Professional Development Education*, 41(5), 806-825.

77. Harding, K. (2009). *Modern English Teacher*, 18(3). Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b413_cpd_for_teachers_v2.pdf
78. Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemann.
79. How to build A Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005. Retrieved from https://www.mentoring.org/wp-content/uploads/2019/11/Full_Toolkit.pdf
80. Hunzicker, J. (2010). Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist. Bradley: Bradley University. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>
81. Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
82. Isenberg, L. (2013, September, 10). *15 Reasons Reformers Are Looking To Finland*. Retrieved from www.perdaily.com: <http://www.perdaily.com/2013/09/15-reasons-reformers-are-looking-to-finland-1.html>
83. Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational leadership*, 48, p. 8.
84. Kember, D., and Kelly, M. (1993). *Improving Teaching Through Action Research (HERDSA green guide)*. Higher Education Research and Development Society of Australasia, 1993
85. Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31:2, 31(2), 235-250. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277>
86. Kindsvatter, R.; Willen, W.; and Ishler, M. (1988). *Dynamics of Effective Teaching*. New York: Longman.
87. King, B., & Newmann, F. (2004). Key link: Successful professional development must consider school capacity. *Journal of Staff Development*, 25(1), 26-30.
88. Kirkpatrick, D. L. (1988). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berret-Koehler.
89. Knowles, M. (1983). Adults are not grown up children as learners. *Community Services Catalyst*, 13(4), 4-8.

90. Lambert, M., Wallach, C., & Ramsey, B. (2007). The other three Rs: Small schools project examines instructional change through relationships, relevance, and rigor. *Journal of Staff Development, 28*(4), 36-38.
91. Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums 1992-94*, 67-75. Retrieved from https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf
92. Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: the key to education reform. *Journal of Teacher Education, 59*(3), 226-234.
93. Mahruf, M., Shohel, C., & Banks, F. (2012). School-based teachers' professional development through technology- enhanced learning in Bangladesh. *Teacher Development, 16*(1), 25-42.
94. Maslow, A. (1965). Self actualization and beyond. *Conference of the training of counselors of adults, 108-131*. Chatham. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012056.pdf>
95. Mekonnen, A. (2014). Practices and Challenges of School Based Continuous Professional Development in Secondary Schools of kemashi Zone, Thesis. Jimma: Jimma University. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/5444>
96. Mevarech, Z. (1995). Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In T. R. Guskey, & M. Huberman, *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
97. Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science Educator, 14*(1), 9-15.
98. Nicholls, G. (2001). *Professional Development in Higher education: New Dimensions and Directions*. London: Kogan page ltd.
99. OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession-Lessons from around the world*. OECD Publishing. Retrieved from <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
100. OECD. (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

101. OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
102. Orafi, S., & Borg, S. (2009). Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. *System*, 37(2), 243-253.
103. Porter, A., Garet, M., Desimone, L., & Birman, B. (2003). Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. *Science Educator*, 12(1), 23-40.
104. Quick, H., Holtzman, D., & Chaney, K. (2009). Professional development and instructional practice: Conceptions and evidence of effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 45-71.
105. Richards, J., & Farrel T. (2005) Professional Development for Language Teachers. strategies for Teachers Learning. Cambridge University Press. Retrieved from <https://assets.cambridge.org/97805218/49111/sample/9780521849111ws.pdf>
106. Richards, J. C., Li, B., & Tang, A. (1998). Exploring pedagogical reasoning skills. In J. C. Richards, *Beyond training*, 86–102. New York: Cambridge University Press.
107. Richards, J., & Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press. Retrieved from <http://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>
108. Richards, J.C, & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press.
109. Richards, J.C., Tung, P.,&Ng, P. 1991. The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. *Department of English Research Report No. 6*. City Polytechnic of Hong Kong.
110. Riggs, I. M., & Sandlin, R. A.2. (2000). Teaching portfolios for support of teachers' professional growth . *NASSP Bulletin*, 84 (618), 22-27.
111. Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
112. Rolheiser, C., & Stevahn, L. (1998). The role of staff developers in promoting effective decision-making. In D. Brody & G. Davidson, 50–62.

113. Rossner, R. (2017, August, 1). *Continuing Professional Development for English Teachers*. Retrieved from [www.youtube: https://www.youtube.com/watch?v=x_1suiusw8A](https://www.youtube.com/watch?v=x_1suiusw8A).
114. Santiago, Paulo, et al. (2016), *The teaching workforce in Estonia* (191-221), in OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264251731-9-en>
115. Sarv, E. S. (2014, January, 1). A Status Paper on School Teacher Training in Estonia. *Journal of International Forum of Educational Research*, 1(2), 106-158. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/283287724_A_STATUS_PAPER_ON_SCHOOL_TEACHER_TRAINING_IN_ESTONIA
116. Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing.
117. School Based CPD Models. *Teaching for Success*. British Council. retrieved from https://www.britishcouncil.pk/sites/default/files/school-based_cpd_models.pdf
118. Senge, P., & Lannon-Kim, C. (1991). Recapturing the spirit of learning through a systems approach. *School Administrator*, 48(9), 8-13.
119. Shimahara, N. K. (1995). Teacher education reform in Japan: ideological and control issues. In N. B. Shimahara, & I. Z. Holowinsky, *Teacher education in industrialized nations (Reference Books in International Education* (3). New York: Garland Pu.
120. Solomon, J., & Tresman, S. (1999). A model for continued professional development. *Journal of In-service Education*, 25(2), 307-319. retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674589900200081?needAccess=true>
121. Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development council (NSDC).
122. Sparks, D. (2002). A New Vision for staff Development. *National Staff Development council (NSDC) and the Association for Supervision and Curriculum development (ASCD)*.
123. Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff Development*. Alexandria: Association For supervision and curriculum Development and National staff.

124. Tate, M. L. (2009). Workshops: Extend learning beyond your presentation with these brain- friendly strategies. *Journal of Staff Development*, 30(1), 44-46.
125. Taylor, W. (1975). The Universities and In-Service Education. *Journal of In-Service Education*, 1(3), 5-10.
126. Taylor, W. (1975 წლის 1875). The Universities and In-Service Education. *Journal of InService Education*, 1(3), 5 -10.
127. Tyagi, S. R. (2010). School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *A journal of comparative and International Education*, 40(1), 111-125.
128. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional Development: An international review of the Literature* . Paris: International Institute for Educational Planning.
129. Wallace, M.J. 1991. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
130. Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional Knowledge: on examination of research on contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209.
131. Wittrock, M.C. (ed.). 1986. *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan.
132. Wright, T. 1987. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
133. Zeichner, K. 1992. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education* 43, 4: 296-307.

დანართი 1

კვლევა–პროფესიული განვითარება

გთხოვთ, მოგვაწოდოთ უკუკავშირი საქართველოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესახებ. კითხვარში ასახული მონაცემები კონფიდენციალურია, არსად არ ფიქსირდება თქვენი სახელი და გვარი. კითხვარის შევსებით თქვენ მიიღებთ მონაწილეობას კვლევაში და დაგვეხმარებით მის სათანადოდ წარმართვაში.

1.სქესი *

მდედრობითი

მამრობითი

2.საქმიანობა (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

მასწავლებელი

ტრენერი

3.ასაკი

4.რეგიონი, ქალაქი/სოფელი *

5.სამუშაო ადგილი *

6.განათლება და კვალიფიკაცია *

სრული ზოგადი განათლება

პროფესიული განათლება

ბაკალავრი ან მასთან გათანაბრებული აკადემიური ხარისხი

მაგისტრი ან მასთან გათანაბრებული აკადემიური ხარისხი

დოქტორი ან მასთან გათანაბრებული აკადემიური ხარისხი

7.სამუშაო გამოცდილება *

5 წლამდე

5–დან 10წლამდე

10 წელს ზემოთ

8.სტატუსი *

პრაქტიკოსი

უფროსი

წამყვანი

მენტორი

უმაღლესი სასწავლებლის აკადემიური პერსონალი

9.პროფესიული განვითარების რომელი აქტივობებისთვის მიგიმართავთ? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

ტრენინგი
ვორქშოპი/სემინარი
სამუშაო შეხვედრა
საგაკვეთილო დაკვირვება (ურთიერთდაკვირვება)
კვლევა
თეორიული მასალების მოპოვება და დამუშავება
კონფერენცია
თვითდაკვირვება
გაცვლითი პროგრამები

სხვა

10. პროფესიული განვითარების რომელი აქტივობას მიიჩნევთ ყველაზე ეფექტურად? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

ტრენინგი
ვორქშოპი/სემინარი
სამუშაო შეხვედრა
საგაკვეთილო დაკვირვება (ურთიერთდაკვირვება)
თვითდაკვირვება
გაცვლითი პროგრამები

სხვა

11. რომელ პროგრამაში/პროექტში/აქტივობაში მიგიღიათ მონაწილეობა? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

მილენიუმი. "მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო გარემო".
მილენიუმი. საგნობრივი მოდული Active Teaching in English
CPD in Ajara
ELCE (English Through Civic Education)
CTEL (Civic and Tech Through English Language)
გაცვლითი პროგრამები

12. ჩამოთვლილთაგან (ETAG, ELCE, CTEL, CPD in Ajara, მილენიუმის ტრენინგები, ონლაინ ტრენინგები, სხვა) შეარჩიეთ რომელიმე 3, რომლებმაც გამორჩეულად და მნიშვნელოვნად განავითარა თქვენი პროფესიული კომპეტენცია და ჩამოწერეთ ისინი (1,2,3) ყველაზე ეფექტურობის მიხედვით *

13. რამ განაპირობა პირველი აქტივობის ეფექტურობა? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

მიღებული ინფორმაცია იყო სიახლე
იყო გრძელვადიანი
იყო კომპლექსური და შეიცავდა პროფესიული განვითარების მრავალფეროვან აქტივობებს
მოსახერხებელი იყო ჩატარების ადგილი
სამუშაო გრაფიკი იყო მოქნილი

იყო გაჯერებული პრაქტიკული აქტივობებით
შეიცავდა მამოტივირებელ ელემენტებს
იყო მორგებული ჩემი პროფესიული განვითარების საჭიროებებზე
ჰქონდა თანმიმდევრული სტრუქტურა

სხვა

14.რა მიმართულებით გაუმჯობესდა თქვენი პროფესიული კომპეტენცია პირველი აქტივობის შემთხვევაში? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

გაკვეთილის დაგეგმვა
საკლასო მენეჯმენტი
საგანთა ინტეგრაცია
სწავლა/სწავლების ძირითადი პრინციპები (თეორიული ცოდნა)
მრავალფეროვანი პრაქტიკული აქტივობების გამოყენება
ინკლუზიური განათლების პრინციპები
გაუმჯობესა სამიზნე ენის ცოდნა
კვლევითი უნარები
პროექტებით სწავლების უნარები
ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების უნარი
შეფასება
საგაკვეთილო დაკვირვება და უკუკავშირი

სხვა

15.რამ განაპირობა მეორე აქტივობის ეფექტურობა? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

მიღებული ინფორმაცია იყო სიახლე
იყო გრძელვადიანი
იყო კომპლექსური და შეიცავდა პროფესიული განვითარების მრავალფეროვან აქტივობებს
მოსახერხებელი იყო ჩატარების ადგილი
სამუშაო გრაფიკი იყო მოქნილი
იყო გაჯერებული პრაქტიკული აქტივობებით
შეიცავდა მამოტივირებელ ელემენტებს
იყო მორგებული ჩემი პროფესიული განვითარების საჭიროებებზე
ჰქონდა თანმიმდევრული სტრუქტურა

სხვა

16.რა მიმართულებით გაუმჯობესდა თქვენი პროფესიული კომპეტენცია მეორე აქტივობის შემთხვევაში? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

გაკვეთილის დაგეგმვა
საკლასო მენეჯმენტი
საგანთა ინტეგრაცია
სწავლა/სწავლების ძირითადი პრინციპები (თეორიული ცოდნა)

მრავალფეროვანი პრაქტიკული აქტივობების გამოყენება
ინკლუზიური განათლების პრინციპები
გაუმჯობესა სამიზნე ენის ცოდნა
კვლევითი უნარები
პროექტებით სწავლების უნარები
ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების უნარები
შეფასება
საგაკვეთილო დაკვირვება და უკუკავშირი

სხვა

17.რამ განაპირობა მესამე აქტივობის ეფექტურობა? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

მიღებული ინფორმაცია იყო სიახლე
იყო გრძელვადიანი
იყო კომპლექსური და შეიცავდა პროფესიული განვითარების მრავალფეროვან აქტივობებს
მოსახერხებელი იყო ჩატარების ადგილი
სამუშაო გრაფიკი იყო მოქნილი
იყო გაჯერებული პრაქტიკული აქტივობებით
შეიცავდა მამოტივირებელ ელემენტებს
იყო მორგებული ჩემი პროფესიული განვითარების საჭიროებებზე
ჰქონდა თანმიმდევრული სტრუქტურა

სხვა

18.რა მიმართულებით გაუმჯობესდა თქვენი პროფესიული კომპეტენცია მესამე აქტივობის შემთხვევაში? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

გაკვეთილის დაგეგმვა
საკლასო მენეჯმენტი
საგანთა ინტეგრაცია
სწავლა/სწავლების ძირითადი პრინციპები (თეორიული ცოდნა)
მრავალფეროვანი პრაქტიკული აქტივობების გამოყენება
ინკლუზიური განათლების პრინციპები
გაუმჯობესა სამიზნე ენის ცოდნა
კვლევითი უნარები
პროექტებით სწავლების უნარები
ციფრული ტექნოლოგიების გამოყენების უნარები
შეფასება
საგაკვეთილო დაკვირვება და უკუკავშირი

სხვა

19.რა გიშლით ხელს პროფესიულ განვითარებაში? (შესაძლებელია ერთზე მეტი პასუხის მონიშვნა) *

სამუშაო განრიგი
არასაკმარისი მხარდაჭერა დამსაქმებლისაგან
პროფესიული განვითარება არ არის ხელმისაწვდომი
არასათანადო ოჯახური პირობები
ასეთ აქტივობებში წამახალისებელი პირობების არარსებობა

სხვა

20.დამატებითი კომენტარი

დანართი 2

1. შეაფასეთ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის როლი ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტ პროფესიულ განვითარებაში.
2. როგორ შეაფასებდით სერტიფიცირების პროცესს?
3. შეაფასეთ ინგლისური მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები საქართველოში?
4. შეაფასეთ საქართველოში არსებული ინგლისური ენის მასწავლებელთა დამოკიდებულება პროფესიული განვითარების მიმართ?
5. რა განაპირობებს მასწავლებელთა ჩართულობის მაღალ მაჩვენებელს პროფესიული განვითარების პროგრამებში?
6. პროფესიული განვითარების რომელ პროგრამებში მიგიღიათ მონაწილეობა? დაასახელეთ სამი ყველაზე ეფექტური და მოკლედ აღწერეთ ისინი.
7. ჩამოთვალეთ ზემოთ ჩამოთვლილი პროგრამების ეფექტურობის მიზეზები.
8. რა კომპეტენციები განივითარეთ დასახელებული პროგრამების ფარგლებში?
9. ყველაზე მეტად რა მიდგომითაა შესაძლებელი მასწავლებელთა რეალური/ეფექტური პროფესიული განვითარება შესაძლებელი და რატომ?
10. როგორ შეაფასებდით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემას?
11. რამდენად მიზანმიმართულად ხორციელდება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება სკოლის ბაზაზე? დაასახელეთ მიზეზები.
12. დაასახელეთ საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორები.
13. რა ხელისშემშლელი ფაქტორები არსებობს საქართველოში ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარების მიმართებით?
14. რა უნდა შეიცვალოს ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით საქართველოში?

დანართი 3

1. შეაფასეთ ინგლისური ენის მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების წარმოდგენილი მოდელი. დაასახელეთ მისი ძლიერი და სუსტი მხარეები.
2. როგორ ფიქრობთ, რამდენად მისაღები იქნება მასწავლებლებისათვის პროფესიული განვითარება ამ მოდელის მეშვეობით?
3. ამ მოდელის გამოყენების რა შემაფეხებელი ფაქტორები არსებობს საქართველოს სკოლებში?
4. შესაძლებელია თუ არა განხორციელდეს მსგავსი მოდელით ინგლისური ენის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება თქვენს სკოლაში ?