

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

განათლების მეცნიერებების სადოქტორო პროგრამა

ზაქარია ქიტიაშვილი

ზოგადი განათლების რეფორმა საქართველოში /1991 – 2013 წლები/
განათლების მეცნიერებათა დოქტორის (PH.D) აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად
წარმოდგენილი

დ ი ს ე რ ტ ა ც ი ა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი : პედაგოგიკურ მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი ქეთევან ჭკუასელი



თბილისი

2016

შინაარსი

შესავალი	1
თავი I საქართველოს განათლების სისტემა	7
§1.1 განათლების სისტემის განსაზღვრებისათვის	7
§1.2 საქართველოს განათლების სისტემის ჩამოყალიბების ისტორიული ასპექტები	16
§1.3 საქართველოს განათლების სისტემა დღეს - ზოგადი ასპექტები	20
კვლევითი ნაწილი	
თავი II. ზოგადი განათლება საქართველოში 1991-2003 წლებში	27
§2.1 კვლევის ზოგადი აღწერა.....	27
§2.2 დოკუმენტაციის ანალიზის სტრუქტურული მოდელი.....	29
§2.3 ზოგადი განათლების პოლიტიკა და მართვა	31
§2.4 ზოგადი განათლების შინაარსი, სწავლების მეთოდოლოგიური ასპექტები, სახელმძღვანელოები	69
§2.5 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებელი.....	81
თავი III ზოგადი განათლება საქართველოში - 2004 – 2013 წლებში.....	87
§3.1 ზოგადი განათლების პოლიტიკა და მართვა.....	87
§3.2 ზოგადი განათლების შინაარსის გარდაქმნა.....	123
§3.2.1 სასკოლო სახელმძღვანელოები.....	144
§3.2.2 შეფასება და გამოცდები ზოგად განათლებაში.....	152
§3.2.3 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და ტრენინგები	163
თავი IV კვლევის მეორე ეტაპი - განათლების ექსპერტებთან ჩაღრმავებული ინტერვიუების ანალიზი	172
კვლევის დასკვნები და რეკომენდაციები.....	203
გამოყენებული ლიტერატურა.....	214
დანართი 1	

შესავალი

საქართველოში ორი ათეული წელია მიმდინარეობს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესი, რამაც, თავის წილ, დღის წესრიგში ზოგადი განათლების მართვისა თუ შინაარსის მიმართულებით მნიშვნელოვანი გადააზრების საჭიროება დააყენა. ამ მიმართებით, რა თქმა უნდა, უამრავი წერილი და გამოხმაურება არსებობს ბეჭდურ მედიასა თუ სამეცნიერო პერიოდიკაში, მაგრამ განათლების სისტემის ზოგადი განათლების მიმართულებით განხორციელებული რეფორმის პროცესის დინამიკურ კონტექსტში განხილვის დამადასტურებელი სამეცნიერო წყარო არ იძებნება. აქვე ხაზგასასმელია ერთი მნიშვნელოვანი ტენდენცია - მიუხედავად საბიუჯეტო თუ საგრანტო კოლოსალური დაფინანსებისა, სახელმწიფოს მხრიდან განათლების პრიორიტეტულ მიმართულებად გამოცხადებისა და დიდი ადამიანური თუ მატერიალური რესურსის დახარჯვისა, პროფესიულ საზოგადოებასა და, ზოგადად, სამოქალაქო სექტორში განათლების რეფორმის წარმატება ეჭვქვეშ დგება. ამ შეხედულების საფუძველს, სამწუხაროდ, ადგილობრივი თუ საერთაშორისო კვლევის სავალალო შედეგები იძლევა, რომელთა დასკვნები განათლების სისტემაში განსახორციელებელი მასშტაბური და ძირეული ცვლილებების საჭიროებას უსვამს ხაზს. ამ მიმართებით, ვფიქრობთ, განათლების სისტემის ზოგადი განათლების მიმართულების 1991 – 2013 წლების მონაკვეთის ანალიზი მეტად **საჭირო და აქტუალურია**. ამასთან, საზოგადოებისა და სახელმწიფოს განვითარება, კონკრეტულად კი განათლების სისტემის განვითარება, გარდაუვალი აუცილებლობით საჭიროებს მიმდინარე პროცესებისა და ამ პროცესების შედეგების ანალიზს, რათა სამომავლოდ განათლების კურსისა და კონცეფციის განსაზღვრისას, სახელმწიფო უწყებებმა, პროფესიულმა საზოგადოებამ, ახალი დროის რეფორმატორებმა გაითვალისწინონ წარსული მემკვიდრეობა და თავიდან აიცილონ უკვე დაშვებული შეცდომები.

ნაშრომის სიახლე. საქართველოში უწყვეტ რეჟიმში მიმდინარეობს რეფორმირების პროცესი, იცვლება რეფორმატორთა თაობა, მოდიან განათლების მკვლევრები და სპეციალისტები, იდგმება ახალი ნაბიჯები რეფორმის კონტექსტში, თუმცა, ამ ეტაპისათვის კონკრეტული კვლევებისა და სამეცნიერო თუ საგანმანათლებლო - პოპულარული სტატიების გარდა ზოგადი განათლების მიმართულებით გატარებული რეფორმის რეალური სისტემური ანალიზი, ფაქტობრივად, არ მოიპოვება¹. ცხადია, პროფესიული საზოგადოებისა და ყველა დაინტერესებული პირისათვის მნიშვნელოვანია ერთიან, კლასიფიცირებულ კონტექსტში გაიაზრონ საქართველოს განათლების სისტემის ადგილი, განვითარების დინამიკა, პროგრესული თუ რეგრესული ინიციატივები და კონკრეტული შედეგები, რომლებმაც დღევანდელი თაობების ცოდნა-უნარ-ჩვევის ხარისხი განაპირობა. შესაბამისად, ზემოხსენებული მახასიათებლების სისტემური ანალიზის საშუალებით, ვფიქრობთ, წარმოდგენილი ნაშრომი შეძლებს მთლიანობაში შეკრას ზოგად განათლებაში მიმდინარე რეფორმის არსებითი ტენდენციები და განსაზღვროს ის ძირითადი შედეგები, რომლებიც ობიექტური ანალიზისა და დასკვნების გაკეთების შესაძლებლობას მისცემს ზოგადი განათლების რეფორმით დაინტერესებულ საზოგადოებას. ასევე, ნაშრომის ფარგლებში აღწერილი და გაანალიზებულია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საარქივო მასალები, განათლების სისტემის სხვადასხვა მიმართულებით ჩატარებული ეროვნული თუ საერთაშორისო კვლევები, საკანონმდებლო ბაზა - ბრძანებები, დადგენილებები, ნორმატიული აქტები და სხვა სამართლებრივი რეგულაციები, რომლებიც დაკავშირებულია განათლების სისტემის პოლიტიკასა და შინაარსთან. რაც, ასევე, ნაშრომის სიახლედ და ერთ-ერთ მთავარ ღირებულებად უნდა ჩაითვალოს.

¹ თუმცა, არის მცდელობა სისტემის სხვადასხვა რგოლის მიმართულებით გარკვეული ხედვების შემუშავებისა და, თუნდაც, სასკოლო სისტემის გამართვის კონცეფციის მომზადებისა - საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია - სასკოლო განათლების სისტემის კონცეფცია 2013 .

აქვე, ვფიქრობთ, წარმოდგენილი ნაშრომი მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევს განათლების სისტემის და, კერძოდ, საქართველოს ზოგადი განათლების რეფორმის საკითხებით დაინტერესებულ მკვლევარებს და პროფესიულ საზოგადოებას. შეიძლება მისი განათლების მეცნიერებებისა და მასწავლებელთა განათლების მიმართულების აკადემიურ პროგრამებზე საკითხავ / სახელმძღვანელო მასალად გამოყენება.

ჩვენ მიერ განისაზღვრა **სამუშაო ჰიპოთეზა** - განათლების რეფორმირების პროცესში განხორციელებული სისტემური ცვლილებების მიუხედავად, ზოგადი განათლების რეფორმის შედეგებმა ვერ განაპირობა სკოლებში სწავლა-სწავლების ხარისხის გაზრდა რამდენიმე ფაქტორის გამო:

- 90-იანი წლების დასაწყისში სახელმწიფოს არ ჰქონდა მკაფიო მიზანი ქვეყნის სოციალურ - პოლიტიკური განვითარების მიმართულებით, ასევე, ვერ განისაზღვრა განათლების სისტემის პოლიტიკური კურსი და მიზანი; შესაბამისად, 90-იან წლებში განათლების სისტემაში მიმდინარე პროცესები ქაოტურ, არასისტემურ და, ხშირ შემთხვევაში, სპონტანურ ხასიათს ატარებდა;
- ქართული განათლების სისტემა რეფორმის საწყის ეტაპზე უცხოური დონორების ხელდათვა პრაქტიკული რეალიზების ასპარეზად იქცა;
- რეფორმა განხორციელდა მეტწილად უცხოური ანალოგების ადაპტაციის გარეშე გადმოტანით, რასაც, ბუნებრივია, ქართული კულტურა ვერ შეითვისებდა;
- რეფორმას, მიუხედავად მიმდინარეობის სისტემურობისა, არ ჰქონდა მემკვიდრულობის, თანმიმდევრულობისა და სისტემურობის ნიშანი. ყოველი ახალი მთავრობა იწყებდა რეფორმის მიმდინარე რგოლების რევიზიასა და ახლებურ ანლიზს;

შესაბამისად, წარმოდგენილი მსჯელობიდან გამომდინარე, **კვლევის მიზანს** წარმოადგენს საქართველოში 1991 -2013 წლებში განხორციელებული ზოგადი განათლების რეფორმის პროცესების აღწერა-ანალიზი. **კვლევის საგანია** ზოგადი განათლების რეფორმა 1991 – 2013 წლებში.

კვლევის ობიექტია 1991 – 2013 წლებში ზოგადი განათლების სისტემის მარეგულირებელი საკანონმდებლო ბაზა, საარქივო მასალები და მოცემულ პერიოდში ზოგადი განათლების მიმართულებით განხორციელებული კვლევები.

კვლევის მეთოდებად, კვლევის მიზნებიდან და საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე, გამოვიყენეთ კვლევის თვისებრივი მეთოდები:

- დოკუმენტაციის ანალიზი
- ჩაღრმავებული ინტერვიუ (ნახევრად სტრუქტურირებული) განათლების ექსპერტებთან კვლევის მიზნის რეალიზებისათვის და სამუშაო ჰიპოთეზის დასადასტურებლად. კვლევის პირველ ეტაპზე საჭიროდ მივიჩნიეთ ამ წლებში არსებული საკანონმდებლო დოკუმენტაციის ანალიზი, ხოლო მეორე ეტაპზე - ამავე პერიოდში მოღვაწე განათლების სფეროს ექსპერტებთან ჩაღრმავებული ინტერვიუს განხორციელება.

რესპოდენტთა შერჩევა ჩავატარეთ მიზნობრივად, კერძოდ, ექსპერტების შერჩევისას გავითვალისწინეთ მათი სტატუსი და როლი რეფორმის პრაქტიკული რეალიზების პროცესში:

- უწყვეტი თანამონაწილეობის საკითხი - თითოეული მათგანს აქვს ცოდნა და გამოცდილება, როგორც 1991-2003 წლების სისტემობრივი ცვლილებების პროცესზე, ასევე თითოეული მათგანი ჩართული იყო შემდგომი პერიოდის რეფორმის განხორციელებაში.
- ყველა რესპოდენტი განათლების სფეროს ამა თუ იმ მმართველობითი რგოლის წარმომადგენელი იყო.

ჩვენ მიერ სამაგიდე კვლევის ნაწილში შესწავლილი იქნა 1991 – 2013 წლებში საქართველოს ზოგადი განათლების მიმართულებით არსებული საარქივო მასალა, ბრძანებები თუ აქტები, რომლებიც განსაზღვრავენ იმ პერიოდის რეფორმირების პროცესში განათლების პოლიტიკასა და შინაარსს.

წარმოდგენილ კვლევას არ გააჩნია პრეტენზია სრულად მოიცვას ზოგადი განათლების მიმართულებით განხორციელებული ყველა აქტივობა და დეტალურად გააანალიზოს

მათი დადებითი და უარყოფითი შედეგები. ჩვენი კვლევის შედეგად მიგვაჩნია ზოგადი განათლების მიმართულებით განხორციელებული რეფორმის 1991 – 2013 წლების მონაკვეთის ძირითადი ტენდენციების აღწერა-ანალიზი, განათლების მიმართულებით პოლიტიკური ცვლილებების დინამიკურ კონტექსტში წარმოდგენა და რეფორმის შედეგების სწავლება-სწავლის ხარისხთან მიმართებით გააზრება.

ვფიქრობთ, კვლევის შედეგის **პრაქტიკული და თეორიული ღირებულების** თვალსაზრისით გასათვალისწინებელია შემდეგი ასპექტები:

- კვლევაში წარმოდგენილი მასალის ანალიზი, კვლევის შედეგები და დასკვნები შეიძლება წარმოვადგინოთ, როგორც ქართულ სინამდვილეში ზოგადი განათლების რეფორმის ისტორიულ-დინამიკურ ჭრილში განხილვის მცდელობა.
- ნაშრომი წარმოადგენს საკითხავ სამეცნიერო მასალას სტუდენტთათვის და ზოგადი განათლების სისტემის რეფორმით დაინტერესებული პროფესიული საზოგადოებისათვის.
- ნაშრომში წარმოდგენილი დასკვნები და რეკომენდაციები ხელს შეუწყობს სამომავლოდ სახელმწიფო სტრუქტურების მხრიდან განათლების სისტემის რეფორმისა თუ მოდერნიზაციის პროცესის ჯეროვნად განხორციელებას;
- წინამდებარე კვლევას საფუძვლად უდევს მოპოვებული რეალურად ახალი ცოდნა, რაც საშუალებას აძლევს ნაშრომს, ზოგადად, პედაგოგიკის მეცნიერებისა და, საკუთრივ ქართული პედაგოგიკის ისტორიაში შეიტანოს მოკრძალებული წვლილი.

ნაშრომის მოკლე აღწერა: სადისერტაციო ნაშრომი შედგება შესავლის, 4 ძირითადი თავის, დასკვნებისა და რეკომენდაციებისაგან.

პირველი თავი ეთმობა - „განათლების სისტემის“ დეფინირების პრობლემას, საქართველოს განათლების სისტემის ჩამოყალიბების ისტორიული ასპექტებისა და განათლების სისტემის დღევანდელი ტენდენციების ანალიზს.

მეორე თავში განხილულია კვლევის მეთოდოლოგიის ძირითადი ასპექტები და გაანალიზებულია 1991-2003 წლების საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის მარეგულირებელი სამართლებრივი ბაზა, ნორმატიული აქტები და საარქივო მასალები

ზოგადი განათლების პოლიტიკის, შინაარსის, მეთოდოლოგიური ასპექტებისა და მასწავლებლის პროფესიის მიმართულებით. მესამე თავი ეთმობა რეფორმის კომპონენტების სტრუქტურულ ჩარჩოზე დაყრდნობით 2004 – 2013 წლებში ზოგადი განათლების სისტემის ანალიზს.

ბოლო, მეოთხე თავში განხილულია კვლევის მეორე ეტაპის - განათლების ექსპერტებთან ჩაღრმავებული ინტერვიუები - შედეგები. დასასრულ წარმოდგენილია კვლევითი ნაშრომის დასკვნები და რეკომენდაციები.

თავი I

საქართველოს განათლების სისტემა

წარმოდგენილი თავის ფარგლებში განსაზღვრულია განათლების სისტემის დეფინირების პრობლემა, საქართველოში განათლების სისტემის ჩამოყალიბების ისტორიული ასპექტები და თანამედროვე საგანმანათლებლო სივრცეში ქართული განათლების სისტემის ადგილი და შინაარსი.

§1.1. განათლების სისტემის განსაზღვრისათვის

განათლების სისტემის არსის განსაზღვრისა და მსჯელობის წარმართვისათვის, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროდ მიგვაჩნია მისი შინაარსის განმარტება, რაც მოგვცემს საშუალებას, ნაირგვარი რაკურსით შევხედოთ თავად ტერმინს და მისი გამოყენების არეალს ნაშრომის ფარგლებში. შესაბამისად, საჭიროდ მივიჩნევთ, ცალ-ცალკე განვიხილოთ ტერმინები **განათლება** და **სისტემა**.

კლასიკური პედაგოგიკა ტერმინს განათლება შემდეგნაირად ხსნის – **განათლება** სისტემატიზირებული ცოდნის შექმნის პროცესი და შედეგია (ქეთევან ჭკუასელი, ივანე ჭკუასელი, 2012 255გვ.) თუ სისტემატიზირებულ ცოდნას დავშლით, იგი უნდა გულისხმობდეს უნარ-ჩვევების, შეხედულებათა და რწმენის, შემეცნებითი ძალებისა და პრაქტიკული მომზადების დონის ერთობლიობას (ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია, 1977). სწორედ განათლება მოიაზრებს ადამიანის მიერ სისტემატური ცოდნის დაუფლებას, უნარებისა და ჩვევების გამომუშავებას, კაცობრიობის მიერ ამა თუ იმ სფეროში დაგროვილი გამოცდილების მიზანმიმართულ შეთვისებას. ანუ, განათლება შეგნებულად არის მიმართული ადამიანის ფიზიკური, ინტელექტუალური და მორალური უნარ-ჩვევების განვითარებისაკენ და საზოგადოების კულტურასთან მიმართების თავისებურ და აუცილებელ ფორმას წარმოადგენს. განათლება, ძირითადად, სწავლებით, მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთათვის გარკვეულ ცოდნა-ჩვევათა გადაცემისა და მოსწავლეთა მიერ ამ ცოდნა-ჩვევათა შეთვისების ორგანიზებული, სხვადასხვაგვარი და

ერთიანი პროცესით მიიღწევა. აქვე აღვნიშნავთ, რომ გადაცემა არ გულისხმობს მხოლოდ პირდაპირი გზით გადაცემას, არამედ გულისხმობს მასწავლებლის ხელმძღვანელ როლს ცოდნის შერჩევისა და გადაცემის პროცესში. შესაბამისად, ცოდნის გადაცემის გზებისა და საშუალებების, მეთოდების, ტექნოლოგიებისა და სტრატეგიების შერჩევა მასწავლებლის პრეროგატივაა. სწავლების ორგანიზებული ხასიათი კი, უმეტეს წილად, საგანმანათლებლო დაწესებულებებში შექნილ ცოდნას გულისხმობს.

რაც შეეხება ტერმინს **სისტემა**, იგი ბერძნული წარმომავლობისაა და თავისი შინაარსით გულისხმობს ელემენტების სიმრავლეს, რომელთა შორის არსებული კავშირები და მიმართებები ქმნის ერთ მთლიანობას. იმავე შინაარსობრივი მახასიათებლით იკითხება დეფინიცია - სისტემა ფილოსოფიურ ლექსიკონში. თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს ერთი დაზუსტება - სისტემის არსებობისათვის, მართალია, აუცილებელია ელემენტების სიმრავლე, მაგრამ ელემენტების ნებისმიერი სიმრავლე არ წარმოადგენს სისტემას. **ელემენტებს შორის აუცილებლად უნდა იყოს ისეთი კავშირი და მიმართებები, რომლებიც თვისობრივად ახალ მთლიანობას ქმნიან.** შესაბამისად, მისი თვისებები არ დაიყვანება ელემენტის ცალკეულ თვისებებზე ან მათს ჯამზე. მისი ადგილი განისაზღვრება იმ ფუნქციით, რომელიც მას მთლიანობაში უკავია.

შესაბამისად, განათლების სისტემა უნდა გულისხმობდეს ცოდნის გადაცემის მიზანმიმართული პროცესის წარმართვისათვის საჭირო დაწესებულებათა გარკვეულ ერთობლიობას, რომლის კონსტრუირებასა და მართვის აპარატს სახელმწიფო განსაზღვრავს და აკანონებს. ანუ, განათლების სისტემა უნდა წარმოადგენდეს სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებათა ისეთ ერთიანობას, რომელიც გარკვეულ საერთო პრინციპებზე, ურთიერთმიმართებებსა და კავშირებზე უნდა იყოს დაფუძნებული. აქვე დაზუსტებას მოითხოვს, რა საერთო პრინციპებსა და კავშირებზე შეიძლება გვექონდეს საუბარი. როგორც წესი, თითოეული განათლების სისტემა იქმნება არა თავისთავადი, თვითპროდუცირების გზით, არამედ განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის მიზანმიმართული შემუშავებისა და გატარების შედეგად. შესაბამისად, განათლების

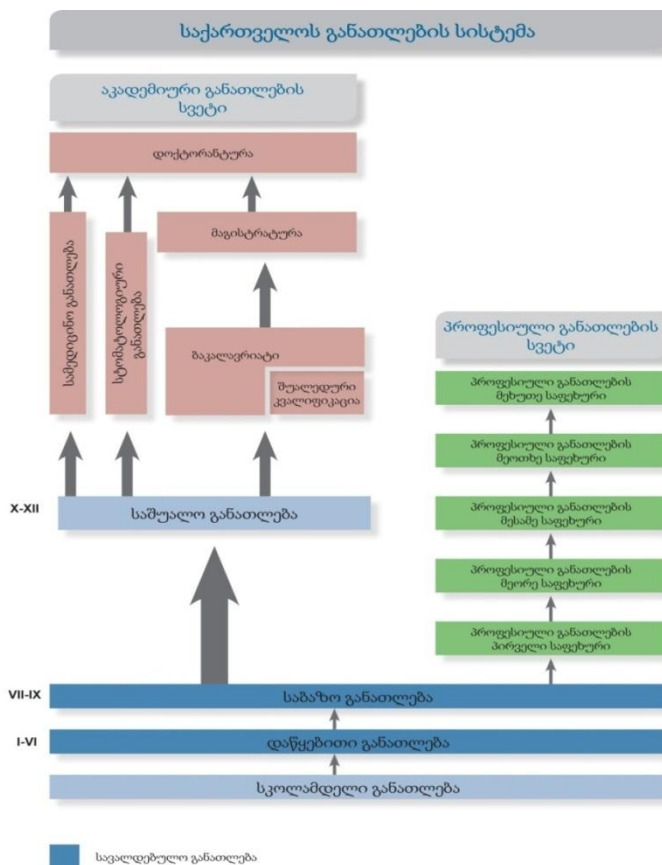
სისტემას, მისი შემადგენელი ელემენტებისთვის – სკოლამდელი დაწესებულებები, სკოლები და სხვა სასწავლო-აღმზრდელობითი დაწესებულებები – საერთო პრინციპების და ვალდებულების რეჟიმში სახელმწიფო განათლების პოლიტიკის საკუთარი მიზნებისა და ამოცანების გათვალისწინებით მართავს. აქვე ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების სისტემის მიზანი, მიმართულება, შინაარსი და განვითარების დონე იმ სოციუმის პოლიტ-ეკონომიკური წყობითაა განპირობებული, რომლის წიაღშიც იგი იშვა. აქედან გამომდინარე, ყველა სახელმწიფოში სხვადასხვაგვარია განათლების სისტემაში მოქცეული დაწესებულებების სტრუქტურა, შინაარსი და ორგანიზაციული ფორმები. აღნიშნული მსჯელობა კი გვაძლევს უფლებას დავასკვნათ, რომ მსოფლიოში მოქმედებდა და მოქმედებს **განათლების სისტემის განსხვავებული ხედვა.**

როგორც სხვადასხვა სახელმწიფოს საგანმანათლებლო საკანონმდებლო მახასიათებლების შესწავლამ გვიჩვენა, განათლების სისტემის სტრუქტურა და მახასიათებლები, ძირითადად, ორგვარი ინტერპრეტაციითაა წარმოდგენილი:

- ა) რიგი ქვეყნებისა განათლების სისტემაში მოიაზრებენ მხოლოდ სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებებს;
- ბ) სხვა ქვეყნების ხედვით კი, განათლების სისტემაში, გარდა სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებებისა, მოიაზრება განათლების სფეროს მარეგულირებელი საკანონმდებლო ბაზა, თავად განათლების სამინისტრო და სფეროში არსებულ სხვადასხვა უწყება;

მსჯელობის შემდეგ ეტაპზე სწორედ ამ მიმართებით შევეცდებით განვიხილოთ, როგორ განისაზღვრება ტერმინი განათლების სისტემა სხვადასხვა ქვეყანაში, მათ შორის, საქართველოში და რა შინაარსს გულისხმობს სახელმწიფო ამ ტერმინის ქვეშ. უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენ მიერ სახელმწიფოთა არჩევანი შემთხვევითი შერჩევის პრინციპს ეყრდნობა. ქვემოთ შემოგთავაზებთ განათლების სისტემის სტრუქტურის შინაარსის მოკლე მიმოხილვას საქართველოს, აზერბაიჯანის, რუსეთის და გერმანიის მაგალითზე. რუსეთისა და აზერბაიჯანისაგან განსხვავებით, საქართველოს სახელმწიფოს განათლების

სფეროში მოქმედ არც ერთ ნორმატიულ ოფიციალურ დოკუმენტში არ აქვს მოცემული განათლების სისტემის განმარტება. შესაბამისად, ანალიზისათვის უნდა დავეყრდნოთ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის ოფიციალურ ვებ-გვერდზე განთავსებულ სქემას, რომელზეც ნათლად ჩანს, რომ საქართველოში განათლების სისტემაში მოიაზრება სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულება, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება, რომელიც მოიცავს დაწყებით, საბაზო და საშუალო საფეხურს, პროფესიული სასწავლებელი და უმაღლესი განათლების სამივე ტიპის (კოლეჯი, სასწავლო უნივერსიტეტი, კვლევითი უნივერსიტეტი) დაწესებულება. ანუ, საქართველოს სახელმწიფო განათლების სისტემაში მოიაზრებს მხოლოდ სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებებს.²



² როგორც აღვნიშნეთ, ეს ჩვენი ერთგვარი დაშვებაა, რადგან სისტემის მარეგულირებელ დოკუმენტებში ვერსად ვპოულობთ ოფიციალურ დეკლარირებულ პოზიციას.

თუმცა, აქვე ვაწყდებით ერთ დასათვინებელ ფაქტს. საქართველოს კანონში ზოგადი განათლების შესახებ წარმოდგენილია ზოგადი განათლების სისტემის განმარტება, რომელიც ასე იკითხება: „ 3) ზოგადი განათლების სისტემა – ეროვნული და სასკოლო სასწავლო გეგმების, მათი განმახორციელებელი ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების, იმ სახელმწიფო ორგანოებისა და საჯარო სამართლის იურიდიული პირების ერთობლიობა, რომლებიც უზრუნველყოფენ ზოგადი განათლების მიღებას; („საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“ №1330-III, 2005).

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სახელმწიფო განათლების სისტემის წარმოდგენისას ეყრდნობა მხოლოდ სასწავლო - სააღმზრდელო დაწესებულებების ერთიანობას, რაც ჩვენი აზრით, მართებული ხედვაა, თუმც, აქვე უშვებს, რომ სისტემის ერთ-ერთი რგოლი - ზოგადი განათლება - ასევე სისტემაა. ჩვენი აზრით, არ შეიძლება სისტემაში სისტემა ფუნქციონირებდეს. სისტემის მახასიათებელი თვისობრივად ახალ მოწყობის მოდელსა და პრინციპს გულისხმობს, რაც, ამ შემთხვევაში, რა თქმა უნდა, ვერ მოხერხდება. მეორე საკითხად დგას ეროვნული და სასკოლო სასწავლო გეგმების ზოგადი განათლების სისტემაში მოაზრება, რაც, ასევე არამართებულ მახასიათებლად მიგვაჩნია, რადგან სისტემის ნაწილები ფუნქციურად ერთი მიზნისა და შინაარსის სამსახურს უნდა გულისხმობდეს. ამ შემთხვევაში ეს პრინციპი, ასევე, არ არის დაცული, რადგან ეროვნული სასწავლო და სასკოლო გეგმები განათლების შინაარსსა და სისტემის მარეგულირებელ საკანონმდებლო ბაზას წარმოადგენენ, ხოლო „მათი განმახორციელებელი ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები“ - წარმოადგენენ სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებებს, შესაბამისად, თვისობრივად განსხვავებულ სეგმენტს.³

მსგავსი მიმართების დაძვინის მიზნით, აქვე განვიხილავთ პოსტსაბჭოთა ქვეყანას - რუსეთის ფედერაციას. მის კანონში განათლების შესახებ, განათლების სისტემის შინაარსის ქვეშ გარდა განათლების სფეროს მმართველი რგოლებისა, ასევე მოიაზრება

³ ვფიქრობთ, განათლების სისტემის დეფინიციისა და, შესაბამისად, ამ მიმართებების არსობრივი გარკვევა, სახელმწიფოს, რეფორმის პრაქტიკული რეალიზაციის პროცესში, უბრალოდ გამოიჩინა.

განათლების სფეროს მარეგულირებელი ყველა სამართლებრივი დოკუმენტი, სტანდარტი თუ მოთხოვნა. ასევე, ნებისმიერი იურიდიული პირი, საზოგადოებრივი თუ სახელმწიფო გაერთიანება, რომელიც ახორციელებს საკუთარ საქმიანობას განათლების სფეროში (Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> გამოქვეყნების თარიღი 2012, 31 დეკემბერი)

აღნიშნული განმარტება გვაძლევს საფუძველს, ასევე კრიტიკულად შევხედოთ მის შინაარსს. ცხადია, კანონის ზედა ნაწილში გაუღერებული „განათლების სფეროს მმართველი რგოლები“ (სამინისტრო, სხვადასხვა დეპარტამენტი თუ სამსახურები) ფუნქციონალური დატვირთვის კონტექსტით ვერაფრით ვერ გაერთიანდება სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებებში, რაც გვაძლევს საფუძველს, დავასკვნათ, რომ განათლების სისტემის მათეული გააზრება, ზემოაღნიშნული მსჯელობიდან, არ არის ლოგიკური და საჭიროებს დაზუსტებას - სისტემა თავად უნდა გენერირებდეს და ქმნიდეს თვისობრივად ახალს, რაც განათლების პოლიტიკის გამტარებელი არც ერთი ორგანოს პრეროგატივა არ არის. ცვლილებებს მხოლოდ მთავრობისა და პარლამენტის კურსი განსაზღვრავს. შესაბამისად, სახელმწიფო პოლიტიკა ცვლის ამ მახასიათებლებს და არა პოლიტიკის გამტარებელი სამინისტრო, რესურს ცენტრი თუ სხვა. თუმც, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების პოლიტიკის განმსაზღვრელად გარკვეულ აკადემიურ წრეებში მოიაზრება ინსტიტუციები მათ მიერ განხორციელებული ადმინისტრაციული ხაზის შესაბამისად. ასეთ შემთხვევაში, შეიძლება ითქვას, რომ განათლების სამინისტრო გარკვეულწილად ქმნის ინსტიტუციურ პოლიტიკას, მაგრამ აქ გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ ეს ინსტიტუციური პოლიტიკა განსაზღვრულია სახელმწიფოებრივი პოლიტიკით და მის ქვემდებარეს წარმოადგენს.

ასევე საგულისხმოა განსაზღვრება - იურიდიული პირი, რომელიც ახორციელებს საკუთარ საქმიანობას განათლების სფეროში. კანონის წაკითხვა, თუ კი იგი არ არის დაზუსტებული რაიმე დანართში, რა თქმა უნდა, ტოვებს ინტერპრეტაციის საშუალებას. შესაბამისად, განათლების სფეროში საკუთარი საქმიანობის განმახორციელებელი იურიდიული პირი

შეიძლება იყოს როგორც სასწავლო პროცესებით დაკავებული ორგანიზაცია, ვთქვათ, მოსამზადებელი ცენტრები, ასევე, თუნდაც, სასკოლო სახელმძღვანელოების გამომცემელი რომელიმე ორგანიზაცია. ასეთი დაშვების პირობებში ზემოაღნიშნული ხედვა მეტად ალოგიკურ ხასიათს ატარებს, რაშიც დარწმუნება მეტად იოლია კონკრეტული სიტუაციის მაგალითზე მსჯელობით. აღნიშნული საკითხის ნათელსაყოფად წარმოვადგინოთ შემთხვევა - კერძო იურიდიული პირი, რომელიც სასკოლო სახელმძღვანელოების ენობრივი რედაქტურითაა დაკავებული, ამ კანონის მიხედვით, განათლების სისტემის შინაარსში მოიაზრება, რადგან მისი საქმიანობის ხასიათი სწორედ ზოგადი განათლების სფეროს უკავშირდება. აღნიშნული დაშვებიდან კი ნათლად ჩანს, რომ განათლების სისტემის ამგვარი გააზრება, სულ მცირე, აცდენილია განათლების სისტემის შინაარსის მეცნიერულ გაგებას.

ტერმინზე მსჯელობის თვალსაჩინოებისათვის აქვე წარმოვადგინოთ კიდევ ერთი პოსტსაბჭოთა ქვეყანა აზერბაიჯანი.⁴ მის კანონში განათლების შესახებ ვკითხულობთ: „განათლების სისტემა მოიაზრებს სხვადასხვა საფეხურის საგანმანათლებლო პროგრამების ერთობლიობას, რომელიც ქმნის საგანმანათლებლო დაწესებულებათა ქსელს, ასევე იმ ორგანოებს, რომლებიც წარმოადგენენ განათლების სფეროს მმართველ რგოლებს და ყველა სხვა დაწესებულებასა თუ ორგანიზაციას, რომელიც ახორციელებს სასწავლო - აღმზრდელობით პროცესს (Закон Азербайджанской Республики об Образовании - <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=72&id=4297> გამოქვეყნების თარიღი 2009 წ)“. წარმოდგენილი მასალა ცხადყოფს, რომ აზერბაიჯანიც თითქმის იმავე ალოგიკური წინააღმდეგობრიობის წინაშე დგას, რომელზეც ზემოთ ვისაუბრეთ, მით უფრო, თუ დავეყრდნობით ამავე კანონში განვიხილოთ განათლების სისტემის მოწყობის პრინციპებს, სადაც მხოლოდ სასწავლო-აღმზრდელობით დაწესებულებათა

⁴ ჩვენ შევისწავლეთ რამდენიმე, როგორც ყოფილი საბჭოთა, ისე ევროპული განათლების კანონი. ნიშნის თვალსაზრისით აზერბაიჯანისა და რუსეთის განათლების კანონის ციტირება ინიცირებულია ზოგადად პოსტსაბჭოთა კონტექსტის თვალსაზრისით, საქართველოსთან მეტ-ნაკლებად დაახლოებული საერთო კულტურით განპირობების გამო.

ჩამონათვალს ვხვდებით. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ განმარტების პირველი ნაწილი, ძალიან ლოგიკურია და, ამჟამინდელი რეგულაციებით, როცა პროგრამას უნივერსიტეტები ხსნიან, საინტერესო ხედვაა, მაგრამ, ჩვენი აზრით, მმართველი ორგანოები - სამინისტრო თუ დეპარტამენტები - ვერასდროს ვერ გაერთიანდება სასწავლო-აღმზრდელობითი დაწესებულებების სტრუქტურულ კონტექსტში.

ვფიქრობთ, სამი პოსტსაბჭოთა ქვეყნის განათლების სისტემის შინაარსისა და სტრუქტურულ მახასიათებელთა მოკლე ანალიზის შემდეგ, უპრიანი იქნება, აღნიშნული საკითხის ევროპული კონტექსტის იდენტიფიცირება, რასაც გერმანიის ფედერაციული რესპუბლიკის მაგალითზე შევეცდებით.

გერმანიის ფედერაცია 16 მიწად იყოფა. განათლება გერმანიაში მიწების ადგილობრივი ხელისუფლების პრეროგატივაა. მიწების დონეზე საგანმანათლებლო პროცესს ახორციელებს კონკრეტულად მოცემული მიწის მმართველი ორგანო. თითოეულ ამ მიწაზე გააჩნიათ საკუთარი განათლების კანონი, რომელიც ფედერალური განათლების კანონის საფუძველზეა შემდგარი. განათლების სისტემის შინაარსი კი, როგორც ფედერალურ, ისე სხვადასხვა მიწის განათლების კანონებში წარმოდგენილია კლასიკური მრავალსაფეხურიანი სტრუქტურული ჩარჩოთი, რომლის შინაარსშიც სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებათა ერთიანობა მოიაზრება. საგულისხმოა, რომ განათლების მართვის რგოლები კულტურის სამინისტროს დაქვემდებარებაში განიხილებიან. შესაბამისად, ვვარაუდობთ, რომ გერმანია განათლების სისტემის მოწყობისას ამოსავალ პრინციპად სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებათა ერთიანობას განიხილავს. შესაბამისად, ფედერალურ კანონში ვერ ვხვდებით მსჯელობას განათლების სისტემის შიგნით მმართველი რგოლებისა და განათლების სფეროს მარეგულირებელი დოკუმენტაციის შესახებ (Deutsch Bundesschulgesetz <http://www.bildungxperten.net/wissen/das-bafog-gesetz/> 14.06. 2015)

დასკვნის სახით უნდა აღინიშნოს, რომ:

1 განათლების სისტემის არსისა და დეფინიციის საკითხი სხვადასხვა ქვეყნის მიერ სხვადასხვანაირად მოიაზრება, რაც სავსებით მისაღებია, რადგან ეს განსხვავება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა წარმოადგენს ამა თუ იმ სახელმწიფოსთვის განათლების სისტემის გააზრების ამოსავალ პრინციპს - ყველა ის ორგანო და მახასიათებელი, რომელიც განათლების სფეროს განსაზღვრავს, თუ სასწავლო-აღმზრდელობით დაწესებულებათა ერთიანობა.

2 ზემოაღნიშნული მსჯელობა წარმოადგენს ჩვენეულ ხედვას განათლების სისტემის საკითხის ამ პრიზმით გააზრებისას და, შესაბამისად, სწორედ ეს უკანასკნელი - სასწავლო-აღმზრდელობით დაწესებულებათა ერთიანობა – უნდა წარმოადგენდეს, ჩვენი აზრით, ოპტიმალურ, ლოგიკურ პრინციპს.

3 განათლების სისტემის გააზრებისას, ვფიქრობთ, უნდა ამოვიღეთ თავად სისტემის მეცნიერული განმარტებიდან, რაც ცალსახად დაგვანახებს განათლების სისტემის ხედვის ამოსავალ პრინციპს - სისტემაში შემავალი სეგმენტები ერთი და იმავე ფუნქციის მატარებელნი უნდა იყვნენ და შინაარსობრივ დონეზეც ურთიერთგანპირობებულნი.

4 აქვე უნდა გამოვთქვათ ვარაუდი, რომ წარმოდგენილი არათანმიმდევრულობა და კლასიფიკაციის პრობლემა მეტწილად განაპირობა იმ ფაქტმა, რომ პოსტსაბჭოთა ქვეყნებმა საკანონმდებლო რეგულაციები განერეს უცხოური ანალოგების მიხედვით და ვეღარ გაითვალისწინეს კლასიკური ხედვები და მემკვიდრეობითობა.

§1.2. საქართველოს განათლების სისტემის ჩამოყალიბების ისტორიული ასპექტები

განათლების სისტემის ამა თუ იმ მოდელის პირველყოფილი, ადრეკლასობრივი თუ მონათმფლობელური საზოგადოებრივი ფორმაციების წიაღში ძიება, რა თქმა უნდა, არამართებულია, რადგან, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სისტემის თანამედროვე შინაარსი და გააზრება აბსოლუტურად არ ერგება იმდროინდელი საგანმანათლებლო პროცესების ხასიათს. თუმცა, ვფიქრობთ, თემის სპეციფიკურობიდან გამომდინარე, საჭიროა წარმოვადგინოთ განათლების სისტემის იდეის ერთგვარი რეტროსპექტივა ქართულ სინამდვილეში პირველი საუკუნიდან დაწყებული, ვიდრე საბჭოთა კავშირის განათლების სისტემის პერიოდამდე. ძირითად ტექსტში თავს ავარიდებთ პროცესის სრულ აღწერა-ანალიზს და მას დანართის სახით წარმოვადგენთ. (იხილეთ დანართი 1)

აღზრდის პროცესი ადამიანის დაბადების კვალდაკვალ იწყება და ვითარდება. აღზრდის პროცესის სპეციალურად ორგანიზებულ სივრცეში/დანესებულებაში წარმართვამდე (3-5 წელი) ბავშვის აღზრდა, რა თქმა უნდა, მიმდინარეობს და ამას აქვს როგორც სტიქიური, ასევე ოჯახის წევრების ღირებულებითი და მსოფლალქმითი დამოკიდებულების, საკუთარი მენტალური კულტურის კონკრეტული ქმედებებით გადაცემის ხასიათი. აღნიშნული ხედვა ნაკარნახევია პედაგოგიკის მეცნიერების პრიზმიდან, რომელიც ცალსახად განმარტავს, რომ აღზრდის პროცესი სწორედ კულტურის გადაცემით ხორციელდება. რაც შეეხება საკითხს იმ მექანიზმების შესახებ, რომელთა საშუალებითაც შეიძლება კულტურის გადაცემა მომავალი თაობებისათვის ანუ აღზრდა, მისი განსაზღვრაც ასევე ცალსახაა – „აღზრდა, როგორც პროცესი, თავისი ზოგადი გაგებით, განათლებასა და სწავლებას გულისხმობს (ქეთევან ჭკუასელი, ივანე ჭკუასელი, 2012 9 გვ.)“. განათლებაში მოიაზრება ზემოაღნიშნული გადასაცემი კულტურის ანუ ცოდნის შექმნის როგორც პროცესი, ისე შედეგი. ხოლო სწავლებაში (რომელიც, თავის მხრივ, ორმხრივი პროცესია, გადაცემისა და რეცეპიენტის მიერ შეთვისების) - ის გზები და

საშუალებები, რომლითაც განათლება გადაეცემა ადამიანს. შესაბამისად, მშობელი თუ მეურვე თავიდანვე თავისი კულტურის შინაარსითა და მისთვის მისაღების შემეცნების ფორმების საშუალებით ახორციელებს ბავშვის აღზრდას. აქედან გამომდინარე, საბავშვო ბაღსა თუ სკოლას, ხშირ შემთხვევაში, არათუ აღზრდის პროცესის წარმართვა, არამედ მანამდე აღზრდისას დაშვებული მნიშვნელოვანი შეცდომების გამოსწორებაზე მუშაობაც უწევს. ზემოთქმულიდან გამომდინარე, საქართველოს განათლების სისტემის ჩამოყალიბების ისტორიაზე საუბრისას ჩვენს ამოსავალ ღერძს წარმოადგენს არა აღზრდის პროცესი, როგორც ყოფითი, საზოგადოებრივი პროცესების კონტექსტი (ვთქვათ, ოჯახი, მეგობრები, უახლოესი სოც. გარემო და ა.შ.), არამედ სახელმწიფოს მიერ დაგეგმილი და ორგანიზებული სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესი, რომელიც მტკიცედ ორგანიზებულ გარემოში მიმდინარეობს. მართალია, საქართველოში სასწავლო-სააღმზრდელო დანესებულებათა ერთიანობა, სახელმწიფოს მიერ დადგენილ გარკვეულ პრინციპზე, არ გვაქვს მრავალი საუკუნის განმავლობაში, თუმც, ვფიქრობთ, აღნიშნულ თავში წარმოვადგინოთ იმ ძირითადი ისტორიული ფაქტების ანალიზი, რომლებიც მეტნაკლებობით ცხადყოფენ სახელმწიფოს მონაწილეობას თუნდაც სასკოლო სისტემის შექმნის საქმეში.

საქართველოს სახელმწიფოს შენების ადრეულ ეტაპზე, რა თქმა უნდა, ზედმეტია საუბარი განათლების სისტემურ მონყოლაზე, თუმც, აღზრდის პროცესი მაინც მიმდინარეობს გარკვეული კანონზომიერებით. როგორც ვიცით, განათლების სისტემური ხაზი გულისხმობს სკოლამდელი განათლების, საშუალო სკოლისა და უმაღლესი სკოლის უწყვეტი ჯაჭვის არსებობას, რისი ძებნაც საქართველოს ისტორიის კონტექსტში, რა თქმა უნდა, არამართებულია.

საქართველოს სახელმწიფომ განვითარების რთული გზა გაიარა, მუდმივი გარე და შიდა ომები, სხვადასხვა დამპყრობის საუკუნოვანი ბატონობა და მორჩილება, რაც, თავის მხრივ, მნიშვნელოვნად უშლიდა ხელს ქვეყნის განვითარებას. შესაბამისად, ეს სირთულე განათლების მიმართულებითაც აისახა და მოგვცა ის რეალობა, რომ კლასიკური გაგებით

განათლების სისტემა ქართულ სახელმწიფოს რუსეთის მიერ ჩვენს ანექსირებამდე არ ჰქონია. მაგრამ ფაზისის უმაღლესი რიტორიკული სკოლის, სამონასტრო კომპლექსებში განხორციელებული მწიგნობრული ცოდნის დაგროვება-გავრცელების პროცესის და, შემდეგ ეტაპზე, ვახტანგ მეფეცხისა თუ იოანე ბატონიშვილის მოღვაწეობის მაგალითზე, ჩვენ დანამდვილებით შეგვიძლია ვისაუბროთ ქართული განათლების სისტემის წანამძღვარზე.

განათლების სისტემის ქართული მოდელის შესახებ მსჯელობა, ვფიქრობთ, მაინც არის შესაძლებელი მეცხრამეტე საუკუნის მეორე ნახევრიდან, როდესაც იწყება „ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოების“ მოღვაწეობა - ქართული განათლების სისტემის ფაქტობრივი შექმნის მნიშვნელოვანი პრეცედენტი.

უნდა აღინიშნოს, რომ 1879 წელს ჩამოყალიბებული საზოგადოებრივ-პედაგოგიური მოძრაობა - “ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოება”, რუსეთის მთავრობის მავნებლურ საგანმანათლებლო პოლიტიკას დაუპირისპირდა. მისმა მესვეურებმა - გამოჩენილმა ქართველმა მოღვაწეებმა, მწერლებმა და პედაგოგებმა ერთ-ერთ მთავარ ამოცანად ქართული სკოლების გახსნა და გახსნილი სკოლებისთვის დახმარების განწევა დაისახეს. მათი წესდების მიხედვით, საზოგადოებას უფლება ჰქონდა დაეარსებინა სამკითხველოები და ბიბლიოთეკები, ასევე მოეწვია სკოლებისათვის გამოცდილი მასწავლებლები, ხოლო მასწავლებელთა დახელოვნებისათვის გაეხსნა კურსები, ჩაეტარებინა მათთვის შეკრებები, ასევე, გამოეცა ქართულ ენაზე საყმაწვილო წიგნები და სახელმძღვანელოები.

საზოგადოებამ სულ გახსნა 33 სკოლა. მათ შორის განსაკუთრებულად უნდა აღინიშნოს ახალი ტიპის სკოლის შექმნა. წინამძღვრიშვილის სასოფლო-სამეურნეო სკოლა დაარსდა საზოგადო მოღვაწის, მწერლის ილია წინამძღვრიშვილის ინიციატივითა და ხარჯით. 1883 წელს. მისი გაიხსნა მეტად მნიშვნელოვანი ინიციატივა იყო, რადგან წარმოადგენდა ამ პროფილის ერთადერთ სასწავლებელს ამიერკავკასიაში (რა თქმა უნდა, ცალკე აღნიშვნის ღირსია ორგანიზაციის უდიდესი დამსახურება ქართული ენის,

ქართული სასკოლო სისტემისა და, ზოგადად, ეროვნული იდენტობის შენარჩუნების საქმეში.). ცხადია, სასკოლო სისტემის შექმნა ვერ იქნება ტოლფასოვანი განათლების სისტემის შექმნისა, თუმცა, განათლების სისტემის მონაცემის ქართული ეროვნული იდეა აშკარად და მკაფიოდ გაცხადდა ამ ორგანიზაციის მოღვაწეობის შედეგად.

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ განათლების სისტემა - დანყებული სკოლამდელი განათლებიდან, დამთავრებული უმაღლესი სკოლით, რა თქმა უნდა, მსოფლიოს არც ერთ ქვეყანაში და, მით უფრო, არც საქართველოში არსებობდა. მხოლოდ მე-19 საუკუნის დასაწყისიდან იკვეთება ჩვენს სინამდვილეში რეალური სისტემური მონაცემი, სახელმწიფოს მხრიდან განსაზღვრული საგანმანათლებლო პოლიტიკა განათლების მიმართულებით, ასევე, შეიქმნა სხვადასხვა ტიპის სასწავლო დანესებულებები და გარკვეული ერთიანი სასწავლო პროგრამა. ეს კი აშკარად მიუთითებს ერთგვარი განათლების სისტემის არსებობაზე. სამწუხაროა, რომ ისტორიული სინამდვილის გათვალისწინებით, საქართველოს არ დასცალდა შეიქმნა საკუთარი, ეროვნული ხედვით ნაკარნახევი სისტემობრივი მოდელი, რომელიც ქართულ ეთნოფსიქოლოგიურ მახასიათებლებზე იქნებოდა აგებული და თავად განსაზღვრავდა საკუთარი მოქალაქის აღზრდის ეროვნულ კონცეფციას.⁵

აქვე თამამად შეიძლება ითქვას, რომ “ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოებამ” რუსეთის განათლების სისტემის პარალელურად, ფაქტობრივად, ,, იტვირთა განათლების დარგში ქართული სახელმწიფო პოლიტიკის გატარების, ქართული განათლების სისტემის როლი, და უნდა ითქვას, რომ ამ საზოგადოების ყველა წევრის რაციონალური, მიზანმიმართული და უანგარო მოღვაწეობის შედეგად მან შთამომავლობას შეუნახა ქართული ენა, ქართული დამწერლობა და მთელი ქართული კულტურა. ამდენად, ამ ორგანიზაციას, რომელიც 47

⁵ ამასთან მიმართებით ოპონირების კონტექსტში შეიძლება ნახსენები იყოს 1918-21 წლების დამოუკიდებელი საქართველოს ხელისუფლება და გატარებული პოლიტიკა, თუმც, როგორც ისტორია უწყებს, ეს მოდელი, ისევე როგორც კონტიტუცია და საკანონმდებლო ბაზა, მათ გერმანულ მოდელზე ჰქონდათ შემუშავებული.

წლის განმავლობაში ხელმძღვანელობდა ქართული განათლების საქმეს, თამამად შეიძლება ეწოდოს განათლების სისტემა.“ (ი.ჭკუასელი; ე. ჭკუასელი 2012.)

§1.3. საქართველოს განათლების სისტემა დღეს - ზოგადი ასპექტები

დამოუკიდებელ სახელმწიფოდ გამოცხადებიდან მოყოლებული, საქართველოს განათლების სისტემა მუდმივ ცვლილებებსა და რეორგანიზაციულ - სარეფორმო ციებ-ციხელებშია. ყველა პროცესი ინერციული და სპონტანური გადაწყვეტილებების ფონზე მიმდინარეობს. ხოლო 2004 წლიდან რეალურად ჩამოყალიბდა სისტემის რეფორმისა და განვითარების სტრატეგიული ხედვა. სახელმწიფოში შემუშავდა ერთიანი საგანმანათლებლო პოლიტიკა, შეიქმნა პირველი განათლების პოლიტიკის დოკუმენტი - ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები, ასევე შეიცვალა სისტემის მართვის, დაფინანსებისა და ხარისხის მართვის მოდელები და განათლების სისტემის სტრუქტურა. გაიწერა სახელმწიფო სტრუქტურების მონაწილეობის პრინციპები განათლებაში - სახელმწიფოს განათლების პოლიტიკას განსაზღვრავს საქართველოს პარლამენტი და მთავრობა, ხოლო გამტარებელია საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. ეს უკანასკნელი, თავის მხრივ, შეიმუშავებს რეგულირების და პოლიტიკის აღსრულების ცალკეულ წესებს როგორც საკუთრივ სისტემის ორგანოების, ასევე სკოლამდელი, ზოგადსაგანმანათლებლო და უმაღლესი სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებებისათვის. შესაბამისად, საქართველოს განათლების სისტემის სტრუქტურული კომპონენტებს წარმოადგენს:

- სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებანი - საბავშვო ბაღები და ბაღები
- ყველა ტიპის სკოლა: ზოგადსაგანმანათლებლო - დაწყებითი, საბაზო, საშუალო და უმაღლესი სკოლა
- სახელობო და უმაღლესი პროფესიული სასწავლებლები

სკოლამდელ განათლება საქართველოში გულისხმობს 2 – დან 6 წლამდე ბავშვის აღზრდას. დეცენტრალიზაციის რეფორმის შედეგად სკოლამდელი განათლების სისტემა ადგილობრივი ხელისუფლების დაქვემდებარებაში გადავიდა. სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულების დაარსებაზე, მისი წესდების, მართვისა და დაფინანსების პრინციპების შემუშავებაზე პასუხისმგებელია ადგილობრივი თვითმმართველობა.⁶ შესაბამისად, აღნიშნული სფერო რეგულირდება საქართველოს კანონით ადგილობრივი თვითმმართველობის შესახებ. რაც შეეხება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ადგილს სკოლამდელ განათლებაში, უნდა აღინიშნოს, გამომდინარე იქიდან, რომ სკოლამდელი განათლება ზოგადი განათლების წინმსწრები ეტაპია, რომელიც დიდად განსაზღვრავს მომავალში ბავშვის პიროვნებად ჩამოყალიბებას, მის ინტელექტუალურ, ფიზიკურ, სოციალურ და ემოციურ განვითარებას, რა თქმა უნდა, განისაზღვრა სამინისტროს თანამონაწილეობის ნიშაც - დაარსდა სკოლამდელი განათლების განვითარების სამმართველო, რომელსაც სკოლამდელი განათლების პოლიტიკის დოკუმენტისა და საკანონმდებლო ბაზის შექმნა ევალება. უშუალოდ მისი მონაწილეობით შეიქმნა მეთოდური სახელმძღვანელოები სკოლამდელი დაწესებულების აღმზრდელთა და სპეცილისტთა დასახმარებლად, ადრეულ ასაკში სწავლისა და განვითარების სტანდარტები, სკოლამდელი ასაკის ბავშვის შეფასების ფორმა, სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულების მართვის გზამკვლევი და ა.შ. შემუშავდა საბავშვო ბაღის აღმზრდელთა გადამზადების პროგრამა და განათლების ხარისხის განვითარების ცენტრის მიერ შექმნილი აღმზრდელთა მომზადების ერთიანი პროგრამა, რომელიც ცენტრალიზებული გზით უნდა განახორციელოს ყველა უნივერსიტეტმა.⁷

რაც შეეხება ზოგად განათლებას, საქართველოში ზოგადი განათლების სისტემა მიზნად

⁶ 2006 წელს საქართველოში ჩატარებული რეფორმების შედეგად სკოლამდელი და სკოლისგარეშე სააღმზრდელი დაწესებულების შექმნა, მართვა და დაფინანსება გახდა თვითმმართველობების ექსკლუზიური უფლება.

⁷ ადგილობრივი ხელისუფლება ბაღების სფეროს ექსკლუზიური მეპატრონეა. განათლების სამინისტროს ფუნქცია სკოლამდელ განათლებაში არის მხოლოდ და მხოლოდ განათლების კომპონენტი. აქ ლაპარაკია მეთოდოლოგიაზე, აღმზრდელთა გადამზადებებზე და ა.შ.

ისახავს შექმნას ხელსაყრელი პირობები ეროვნული და ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებების მატარებელი, თავისუფალი პიროვნების ჩამოყალიბებისათვის. ამასთან, „განათლების სისტემა 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“. (საქართველოს მთავრობის 2004 წლის 18 ოქტომბრის N 84 დადგენილება - ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დამტკიცების შესახებ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/11098> გამოქვეყნებული სსმ, 122, 29/10/2004) სწორედ ამ ტიპის ცოდნის, უნარებისა და ღირებულებების ადამიანის აღზრდას სთხოვს სახელმწიფო ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს 12 წლის განმავლობაში. სასკოლო სივრცე სამ სეგმენტს გულისხმობს - დაწყებითი საფეხური მოიცავს პირველ ექვს კლასს, საბაზო საფეხური - მეშვიდე - მეცხრე კლასებს, საშუალო საფეხური - მეთექვსმეტე კლასებს.

საქართველოს კონსტიტუციაში 2006 წლის 27 დეკემბერს (# 4135 - რს) შეტანილი ცვლილებების თანახმად, „დაწყებითი და საბაზო განათლება სავალდებულოა. ზოგად განათლებას კანონით დადგენილი წესით სრულად აფინანსებს სახელმწიფო.“ აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ზოგადსა და უმაღლეს განათლებას შორის ერთგვარი ფილტრის ფუნქციას ასრულებს ერთიანი ეროვნული გამოცდები, რომელიც ცენტრალიზებულად, მთელი ქვეყნის მასშტაბით ტარდება. აღნიშნული სფერო რეგულირდება საქართველოს კანონით ზოგადი განათლების შესახებ.

საბაზო განათლების საფეხურის დასრულების შემდეგ პირს შეუძლია აირჩიოს სახელობო განათლების ხაზი, რომელიც ხანგრძლივობით უთანაბრდება ზოგადი განათლების ბოლო საფეხურს. უმაღლესი აკადემიური და პროფესიული განათლება ხელმისაწვდომია მხოლოდ სრული ზოგადი განათლების მქონე პირთათვის. ამიტომ სახელობო სასწავლებლის დასრულების შემდეგ, უმაღლესი განათლების მიღების სურვილის მქონე

პირი უნდა დაბრუნდეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში და გაიაროს ზოგადი განათლების ბოლო საფეხური .⁸

პროფესიული განათლება საქართველოში ხუთ საფეხურს მოიცავს. I, II, და III საფეხური ერთიანდება სხვადასხვა დონის პროფესიულ კოლეჯებში და იქ სწავლის უფლება აქვთ საბაზო სკოლის კურსდამთავრებულებს (9 კლასი), თუმცა შეუძლია ნებისმიერი ასაკისა და განათლების მქონე პირსაც. ყველა საფეხურის პროფესიულ საგანმანათლებლო პროგრამას ახორციელებს საზოგადოებრივი კოლეჯები, რომლებიც მსმენელებს სთავაზობენ მოსამზადებელ ზოგადსაგანმანათლებლო⁹, ქართული ენისა და ლიბერალური განათლების საგანმანათლებლო პროგრამებს. (საქართველოს 2010 წლის 21 ივლისის კანონი No3529 - სსმ I, No47, 05.08.2010 წ., მუხ.300)

უმაღლესი პროფესიული პროგრამიდან ბაკალავრიატში სწავლის გავრძელების მსურველი სრულად აბარებს ერთიან ეროვნულ გამოცდებს. აღნიშნული სფერო რეგულირდება საქართველოს კანონით პროფესიული განათლების შესახებ.

უმაღლესი განათლება საქართველოში ევროპული სივრცის შესაბამისად არის სტრუქტურირებული და რეგულირდება საქართველოს კანონით უმაღლესი განათლების შესახებ. ერთიან პოლიტიკას უმაღლესი განათლების სფეროში ატარებს განათლების სამინისტრო. საქართველოში უმაღლესი დაწესებულებები სამი სახისაა:

კოლეჯი – უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება, რომელიც ახორციელებს აკადემიური უმაღლესი განათლების მხოლოდ პირველი საფეხურის – ბაკალავრიატის – საგანმანათლებლო პროგრამას – 240 კრედიტი; 4 წელი

სასწავლო უნივერსიტეტი – უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება, რომელიც ახორციელებს პირველი(240 კრედიტი) და მეორე (120 კრედიტი) საფეხურის უმაღლეს

⁸ თუ ასაკი აძლევს საშუალებას, შეუძლია ჩააბაროს საატესტატო გამოცდები ექსტერნის წესით

⁹ მოსამზადებელი ზოგადსაგანმანათლებლო პროგრამით სწავლის უფლება აქვს იმ პირს, რომელმაც, ზოგადი განათლების საშუალო საფეხურის გავლის მიუხედავად, ვერ შეძლო ზოგადი განათლების დამადასტურებელი დოკუმენტის მოპოვება. საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ, მუხლი 30-ე. (საქართველოს 2010 წლის 21 ივლისის კანონი No3529 - სსმ I, No47, 05.08.2010 წ., მუხ.300)

საგანმანათლებლო პროგრამას/პროგრამებს (გარდა დოქტორანტურისა); 4 + 2 წელი კვლევითი უნივერსიტეტი (უმაღლესი საგანმანათლებლო დანესებულება, რომელიც ახორციელებს სამივე საფეხურის – ბაკალავრიატი, მაგისტრატურა დოქტორანტურა –180 კრედიტი – უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამას/პროგრამებს 4 +2+3/... წელი სწორედ 2005 წლის მაისში საქართველო ბოლონის პროცესში გაერთიანებამ განსაზღვრა განათლების სისტემის მარეგულირებელი საკანონმდებლო ჩარჩოს მორგება ბოლონის პროცესის მოთხოვნებთან - სამსაფეხურიანი უმაღლესი განათლების ჩამოყალიბება, კრედიტების დაგროვებისა და ტრანსფერის ევროპული სისტემის შემოღება და მობილობის ხელშეწყობა.

რაც შეეხება საქართველოს განათლების სისტემის მარეგულირებელ საკანონმდებლო ბაზას, იგი, ძირითადად, სამ ორგანულ კანონს მოიცავს:

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005);

საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ (2005);

საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ (2007).

აღნიშნული კანონები, საგანმანათლებლო სივრცის დინამიკური ხასიათიდან გამომდინარე, ხშირ ცვლილებას განიცდიან,¹⁰ რაც, თავისთავად, განაპირობებს არა მარტო უმნიშვნელო, ფორმობრივი შესწორებების შეტანის საჭიროებას, არამედ, რიგ შემთხვევებში, კარდინალური, სახელმწიფოს საერთო ხედვით განპირობებული კონცეპტუალური ცვლილებების განხორციელების საგანს წარმოადგენს.

უნდა აღინიშნოს, რომ ეს საკანონმდებლო ჩარჩო, სწორედ რეფორმის პერიოდში შეიქმნა და ასახავს უმნიშვნელოვანეს სტრატეგიულ ცვლილებებს სისტემაში. „ეს ცვლილებებია: განათლების მართვის სისტემის დეცენტრალიზაცია, საგანმანათლებლო სერვისის პროვიდერების ორგანიზაციულ მართვაში დემოკრატიული პრინციპების დანერგვა და საგანმანათლებლო ინსტიტუტების ავტონომიურობის გაზრდა და საქართველოს

¹⁰ ამჟამად ეს კანონები ცვლილების პროცესშია

განათლების სისტემის საერთაშორისო სივრცეში ინტეგრაცია.“ (თამარ ბრეგვაძე სტრატეგია ზრდასრულთა განათლება მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის კონტექსტში - განათლების სისტემის მიმოხილვა გამოქვეყნებულია 2009 წ) http://aeag.org.ge/data/file/225/01_Education%20system%20overview.pdf

განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს განათლების სისტემის მართვის დეცენტრალიზების პოლიტიკა, რომელიც, განათლების სამინისტროს დონეზე, მის მიერვე დაარსებულ საჯარო სამართლის იურიდიული პირების სახით შექმნილ ცენტრებს გულისხმობს. მათზე მნიშვნელოვანწილადაა დელეგირებული სისტემის მართვის სხვადასხვა კომპონენტი. ამ ცენტრებს წარმოადგენს:

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (უზრუნველყოფს ერთიანი ეროვნული გამოცდების ჩატარებას, მოსწავლე-მასწავლებელთა შეფასებას, მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების საერთაშორისო შეფასებას.) - 2004

სასწავლო გეგმების ეროვნული ცენტრი (უზრუნველყოფს ეროვნული სასწავლო გეგმების მომზადებას, პილოტირებასა და დანერგვას; სახელმძღვანელოების ესგ-თან შესაბამისობის დადგენასა და რეკომენდებული სახელმძღვანელოებისათვის გრიფის მინიჭებას.) – 2006

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი (უზრუნველყოფს მასწავლებლის პროფესიის სტატუსის ამაღლებას სკოლაში სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით.) - 2008

განათლების ხარისხის განვითარებ ეროვნული ცენტრი (უზრუნველყოფს ყველა ტიპის სკოლის ავტორიზაციასა და აკრედიტაციას, აგრეთვე კრედიტების განსაზღვრა - აღიარებას; საგანმანათლებლო დოკუმენტების სანდოობისა და მინიჭებული კვალიფიკაციების დასაქმების ბაზართან კავშირს; მიღებული განათლების სწავლის შედეგების მნიშვნელობისა და სახელმწიფოს მიერ აღიარებულ კვალიფიკაციებთან მათი შესაბამისობის შეფასებას;) - 2010

შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი (უზრუნველყოფს სახელმწიფო

სამეცნიერო გრანტების გაცემას.) - 2010

დეცენტრალიზაციის პოლიტიკა გატარდა ზოგადი და უმაღლესი სკოლების ბაზაზე, რამაც საკანონმდებლო დონეზე გარკვეული ავტონომიური გადაწყვეტილებების მიღების საშუალება მისცა მათ. სკოლები დაფუძნდნენ საჯარო სამართლის იურიდიულ პირებად და გადაეცათ მიწის ფართობი უვადო და უსასყიდლო უზუფრუქტის ხელშეკრულებით. სამეურვეო საბჭოების რეალური ამოქმედების შედეგად, სკოლის მართვაში მკვეთრად გაიზარდა მასწავლებელთა, მშობელთა და მოსწავლეთა თანამონაწილეობის წილი. რაც შეეხება უმაღლეს სასწავლებლებს, დეცენტრალიზაციის მოდელმა გაზარდა აკადემიური საბჭოების პასუხისმგებლობა უნივერსიტეტის მმართველობაში და მიანდო რექტორის არჩევა. ასევე გაზრდილია სტუდენტთა წილი საუნივერსიტეტო აკადემიურ ცხოვრებაში და მათ აქვთ საშუალება სასწავლო თუ ადმინისტრაციული გადაწყვეტილებების მიღებისას გამოხატონ თავიანთი ნება, როგორც ფაკულტეტის, ისე საუნივერსიტეტო მმართველობითო რგოლების დონეზე.

ვფიქრობთ, ცალკე უნდა გამოვყოთ საქართველოს განათლების სისტემის საკანონმდებლო დოკუმენტებში გაჟღერებული კურსი, რომელიც **შედეგზე, მოსწავლეზე/სტუდენტზე ორიენტირებული სისტემის განხორციელებას გულისხმობს.** ზემოაღნიშნული ხედვებია სწორედ მთავარ ბაზისურ ღერძად დეკლარირებული ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებში, ეროვნული სასწავლო გეგმაში, უმაღლესი და ზოგადი განათლების სფეროს მარეგულირებელ ნორმატიულ აქტებში.

თავის დასასრულ, დასკვნის სახით შეგვიძლია აღვნიშნოთ, რომ განათლების სისტემის დეფინიცირება და საქართველოს განათლების სისტემის ზოგადი პრინციპებისა და სტრუქტურის ძირითადი სპეციფიკის განსაზღვრა წარმოადგენს სწორედ იმ პრობლემურ, რთულ ასპექტებს, რომელთა გათვალისწინებაც მეტად მნიშვნელოვანია ჩვენს საკვლევ თემაზე მუშაობისას.

II თავი

კვლევითი ნაწილი

ზოგადი განათლება საქართველოში 1991-2003 წლებში

თავის მიზანია, განსაზღვროს ნაშრომის კვლევის მეთოდოლოგია. ასევე, აღწეროს და გააანალიზოს 1991 – 2003 წლებში საქართველოში ზოგადი განათლების მიმართულებით არსებული ძირითადი ტენდენციები განათლების პოლიტიკის, განათლების შინაარსის, სწავლების მეთოდოლოგიისა და მასწავლებლის პროფესიის მიმართულებით.

§2.1 კვლევის ზოგადი აღწერა

კვლევის მიზნებიდან და საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე, გამოყენებულ იქნა კვლევის თვისებრივი მეთოდები :

- დოკუმენტაციის ანალიზი
- სიღრმისეული ინტერვიუ (ნახევრად სტრუქტურირებული)

კვლევის მიზნის რეალიზებისათვის და სამუშაო ჰიპოთეზის დასადასტურებლად საჭიროდ მივიჩნიეთ კვლევის პირველ ეტაპზე ამ წლებში არსებული საკანონმდებლო დოკუმენტაციის ანალიზი, ხოლო მეორე ეტაპზე - ამავე პერიოდში მოღვაწე განათლების სფეროს ექსპერტებთან ჩაღრმავებული ინტერვიუს განხორციელება.

ჩვენ მიერ სამაგიდო კვლევის ნაწილში შესწავლილი იქნა 1991 – 2013 წლებში საქართველოს ზოგადი განათლების მიმართულებით არსებული საარქივო მასალები, ბრძანებები, კანონქვემდებარე აქტები და კვლევები, რომლებიც განსაზღვრავენ ზოგადი განათლების რეფორმის პროცესში განათლების პოლიტიკასა და შინაარსს.

რაც შეეხება სიღრმისეულ ინტერვიუს, კვლევის მიზნებიდან და საკვლევი საკითხებიდან გამომდინარე, შეირჩა ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ. მისი კითხვარი (სადისკუსიო გეგმა) ღია კითხვებისაგან შედგებოდა, რადგან, ჩვენი ღრმა რწმენით, ამ ფორმატმა შეიძლება მოულოდნელი და წინასწარ გაუთვლელი პასუხებიც მოიტანოს,

რამაც, დასაშვებია, ისეთი მიმართებებისა და ჰიპოთეზებისკენ გვიბიძგოს, როგორც მანამდე არ დასმულა. შესაბამისად, კვლევითი აპარატიც გაცილებით ლავირებად და პროდუქტულ შინაარსს შეიძენს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენ კითხვარის შედგენისას გამოვიყენეთ „დაბრისებრი“ კითხვარი.¹¹

შერჩევა

ჩალრმავებული ინტერვიუს დაგეგმვის ეტაპზე ექსპერტთა შერჩევის პირობად განისაზღვრა შემდეგი მახასიათებლები :

- პირველ რიგში, თითოეული რესპოდენტი უნდა ყოფილიყო ჩაბმული საქართველოს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესში ადრეული ეტაპიდან, რათა მათ შეძლებოდათ დინამიკაში შეეფასებინათ სისტემობრივი ცვლილებების ხასიათი და, შესაბამისად, მათ ექსპერტულ დასკვნებს ექნებოდა მაღალი ლეგიტიმაციის პრეტენზია.
- შერჩევისას გავითვალისწინეთ ექსპერტთა სტატუსი და როლი რეფორმის პრაქტიკული რეალიზების პროცესში, შესაბამისად, თითოეული მათგანი განათლების სფეროს ამა თუ იმ მმართველობითი რგოლის წარმომადგენელი იყო.
- ჩვენთვის მნიშვნელოვანი იყო შერჩევისას გაგვეთვალისწინებინა რეფორმის პრაქტიკული რეალიზების პროცესში რესპოდენტის უწყვეტი თანამონაწილეობის საკითხი - თითოეული მათგანს აქვს ცოდნა და გამოცდილება, როგორც 1991-2003 წლების სისტემობრივი ცვლილებების პროცესზე, ასევე, თითქმის ყოველი მათგანი ჩართული იყო რეფორმის მეორე ეტაპის პროცესში.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, განათლების ექსპერტებთან **ჩატარებული ინტერვიუები** მიზნად ისახავდა სამაგიდო კვლევისას შერჩეული დოკუმენტების ანალიზის შევსებასა და ზოგადი განათლების მიმართულებით განხორციელებული რეფორმისადმი მათი დამოკიდებულებების შესწავლას.

¹¹ ეს ტექნიკა უფრო ზოგადი კითხვით ან დებულებით იწყება და შემდეგ უფრო კონკრეტულ კითხვამდე ვიწროვდება.

წარმოდგენილ კვლევას არ გააჩნია პრეტენზია სრულად მოიცვას ზოგადი განათლების მიმართულებით განხორციელებული ყველა აქტივობა და დეტალურად გააანალიზოს მათი დადებითი და უარყოფითი შედეგები. ჩვენი კვლევის შედეგად მიგვაჩნია საქართველოში 1991 - 2013 წლებში განხორციელებული ზოგადი განათლების რეფორმის პროცესების აღწერა-ანალიზი, განათლების მიმართულებით პოლიტიკური ცვლილებების დინამიკურ კონტექსტში წარმოდგენა და რეფორმის შედეგების სწავლება-სწავლის პროცესის ხარისხთან მიმართებით გააზრება.

§2.2 დოკუმენტაციის ანალიზის სტრუქტურული მოდელი

ჩვენ მიერ მეორე თავში წარმოდგენილი მსჯელობა, ვფიქრობთ, შეძლებს დინამიკურ ჭრილში დაახასიათოს და გააანალიზოს საქართველოს განათლების სისტემის ზოგადი განათლების მიმართულების ძირითადი ტენდენციები 1991-2003 წლებში და გამოკვეთოს სამომავლო განვითარების პერსპექტივები.

საკვლევი თემა ფოკუსირებულია განათლების სისტემაში ზოგადი განათლების მიმართულებით არსებულ სისტემურ ცვლილებებსა თუ მოდიფიკაციებზე. შესაბამისად, ჩვენს მთავარ მიზანს წარმოადგენს სახელმწიფოს მხრიდან ზოგადი განათლების პოლიტიკის გატარების პროცესის ერთგვარ რეტროსპექტულ ჭრილში გააზრება, ძირითადი სამართლებრივ-ნორმატიული ბაზის ანალიზი¹² და მიღებული შედეგების განზოგადება თანამედროვე ქართული საგანმანათლებლო ტენდენციების გათვალისწინებით. მიგვაჩნია, რომ საკვლევი თემაზე მუშაობა მკაფიოდ განსაზღვრული, ერთიანი, სისტემური მიდგომის პრინციპით უნდა განვახორციელოთ, რაც, უპირველეს ყოვლისა, ითვალისწინებს შესაბამისი საკანონმდებლო ბაზის დამუშავებას 1991 წლიდან ვიდრე 2004 წლამდე, თარიღამდე, როცა საქართველოს სახელმწიფო, განსხვავებით მანამდელი ქოტური მდგომარეობისა, ამ სფეროში იწყებს მკაფიო სახელმწიფო

¹² როგორც სისტემურ რეფორმამდელ პერიოდში არსებული ნორმატიკისა, ისე რეფორმის შედეგის - მიმდინარე საკანონმდებლო ბაზის.

პოლიტიკის გატარებასა და განათლების სისტემის სტანდარტიზაციას.¹³ ჩვენი ხედვით, ქართული განათლების სისტემის ზოგადი განათლების მიმართულებით კვლევა საწყის ეტაპზე აუცილებლობით საჭიროებს 1991-2003 წლებში ზოგადი განათლების სისტემაში არსებული მნიშვნელოვანი ძვრებისა და გარდაქმნების აღწერა-ანალიზს, რასაც სწორედ წარმოდგენილი თავის ფარგლებში შევეცდებით. ამ ტიპის სამუშაო მოგვეცემს საშუალებას განვსაზღვროთ, ზოგადად, კონტექსტი და ის ძირითადი ორიენტირები, რომლებსაც ლოგიკურად დაეფუძნება კვლევის შემდეგი ნაწილი. შესაბამისად, არსებულ მასალათა სიმრავლის დასამუშავებლად, ისევე, როგორც ნაშრომის ძირითადი სათქმელის სტრუქტურირებისათვის, საჭიროდ ვთვლით, განვსაზღვროთ, თუ რა ლოგიკური ხაზი შეძლებს შინაარსობრივი თუ ფორმოზობრივი თვალსაზრისით უკეთ წარმოაჩინოს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესი და მართებული, აკადემიური იერსახე შესძინოს აღნიშნულ კვლევას. სამეცნიერო-პედაგოგიკურ ლიტერატურაში ცნობილია, რომ განათლების სისტემის მონყოლა და საკუთრივ სასწავლო-საგანმანათლებლო პროცესი, სამ ძირითად მიმართულებას მოიცავს:

განათლების და სწავლების შინაარსი (რა ვასწავლოთ?)

სწავლების მეთოდოლოგია (როგორ ვასწავლოთ?)

მასწავლებელი (ვინ ასწავლოს?).

ამ სამი მიმართულების პრაქტიკაში რეალიზაცია სახელმწიფოს მიერ განსაზღვრულ პრინციპებზე დაყრდნობით უნდა ხდებოდეს, რომელიც, თავის მხრივ, ნაკარნახევი უნდა იყოს სახელმწიფოს პოლიტიკური პოზიციით, პოზიციით, რომელიც ცხადყოფს, თუ როგორი მოქალაქის აღზრდა სურს მას, ანუ **განათლების მიზანი (ვინ აღვზარდოთ?)**. გემოთქმულის შესაბამისად, წარმოვადგენთ 4 ძირითად პოსტულატს, რომელთა ერთიანობა განსაზღვრავს იმ კომპოზიციურ მთლიანობას, რომელიც სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია განათლების სისტემის ჩამოყალიბებისათვის. ვფიქრობთ, სწორედ ამ

¹³ სტანდარტიზაციის ტერმინის ქვეშ ვგულისხმობთ პირველი მნიშვნელოვანი პოლიტიკურ დოკუმენტის - ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების- შექმნას.

ორიენტირებით უნდა იყოს აგებული განათლების სისტემა კლასიკური დიდაქტიკის პოზიციებიდან:

- ✓ განათლების მიზანი, სახელმწიფოს საგანმანათლებლო პოლიტიკა;
- ✓ განათლებისა და სწავლების შინაარსი;¹⁴
- ✓ განათლების შინაარსის გადაცემის ხერხები, სწავლების მეთოდოლოგია;
- ✓ სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესის წარმმართველი - ჩვენს შემთხვევაში, საგნის, საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებელი.

ჩვენ შევეცდებით ანალიზი სწორედ ამ მახასიათებლების მიხედვით გავმართოთ, რათა ნაშრომის ლოგიკური ხაზი თვალნათლივ და სისტემურად იქნას წარმოდგენილი. შესაბამისად, მსჯელობიდან გამომდინარე, კვლევის გენერალურ ხაზს დავემორჩილებთ სწორედ ამ ოთხ ძირითად პოსტულატს, რომლებზე პასუხიც, ფაქტობრივად, პედაგოგიკური მეცნიერების ცენტრალური ნაწილის, დიდაქტიკის, კვლევის საგანს წარმოადგენს და ყველაზე სრულყოფილად მოახერხებს განსახილველი თემის სისტემატიზაციას.¹⁵

§2.3 ზოგადი განათლების პოლიტიკა და მართვა

მსჯელობის პირველ ეტაპზე შევეხებით ჩვენ მიერ კვლევის სტრუქტურული მოწყობის უმნიშვნელოვანეს, პირველ პოსტულატად დეკლარირებულ განათლების პოლიტიკას.

როგორც ცნობილია, 1990 წლის 28 ოქტომბერს საქართველოში დაინიშნა პირველი მრავალპარტიული, დემოკრატიული და, რაც მეტად მნიშვნელოვანია - არასაბჭოთა საპარლამენტო არჩევნები. არჩევნების შედეგების მიხედვით, დამაჯერებელი გამარჯვება მოიპოვეს საარჩევნო ბლოკის „მრგვალი მაგიდა - თავისუფალი

¹⁴ განათლებისა და სწავლების შინაარსში, გარდა სასწავლო გეგმებში მიმდინარე ცვლილებებისა და ტენდენციებისა, გავაერთიანებთ განათლების შინაარსის გადაცემის ხერხებისა და სწავლების მეთოდოლოგიის, სასწავლო სახელმძღვანელოების საკითხების ანალიზსაც.

¹⁵ აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მომდევნო მესამე თავის აგებმარების კონცეფციად წარმოდგენილი გვაქვს მსოფლიო ბანკის მიერ განხორციელებული განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის ა და ბ კომპონენტი, რომელიც, არსობრივად ამავე მახასიათებლებზე გადის. შესაბამისად, ვფიქრობთ, რომ კვლევითი ნაწილის სტრუქტურული აგებმარება მართებულ, ერთიან პრინციპს ემორჩილება.

საქართველო“ ორგანიზაციებმა. 1990 წლის 14 ნოემბერს ჩატარდა საქართველოს ახლად არჩეული უზენაესი საბჭოს პირველი სესია, რომელმაც უზენაესი საბჭოს თავმჯდომარედ ერთხმად აირჩია ეროვნულ-განმათავისუფლებელი მოძრაობის აღიარებული ლიდერი ზვიად გამსახურდია. ამავე სესიაზე გაუქმდა სახელწოდება „საქართველოს სსრ“ და ქვეყანას ეწოდა „საქართველოს რესპუბლიკა“, დამტკიცდა რესპუბლიკის ახალი ეროვნული ჰიმნი, სახელმწიფო დროშა და გერბი. საქართველოში გამოცხადდა გარდამავალი პერიოდი.

1991 წლის 31 მარტს საქართველოს რესპუბლიკაში გაიმართა საყოველთაო-სახალხო რეფერენდუმი ერთადერთი შეკითხვით - „ხართ თუ არა თანახმა, აღდგეს საქართველოს სახელმწიფოებრივი დამოუკიდებლობა 1918 წლის 26 მაისის აქტის საფუძველზე?“. საარჩევნო ხმის უფლების მქონე მოსახლეობის 98%-მა სარეფერენდუმო შეკითხვას გასცა დადებითი პასუხი. ჩვენი კვლევის ვექტორიც, ვთვლით, სწორედ ამ მნიშვნელოვანი ეტაპიდან უნდა განისაზღვროს და ზემოაღნიშნული არქიტექტონიკული მოდელის გათვალისწინებით წარმოვადგინოთ 1991 წლიდან საქართველოს განათლების სისტემაში მიმდინარე მოვლენები.

ეკონომიკურ - პოლიტიკური წყობის ცვლილებამ, ბუნებრივია, შეცვალა ქვეყნის განვითარების პოლიტიკური კურსი. ერთი მხრივ, მოხდა საბჭოთა სივრციდან გამოსვლა, ხოლო, მეორე მხრივ - დასავლური სივრცისკენ ორიენტაცია. შესაბამისად, 90-იანი წლების დასაწყისში მომხდარმა გეოპოლიტიკურმა ძვრამ მის შემადგენლობაში შემავალ ქვეყნებში დღის წესრიგში ძირეული და მრავალმხრივი ცვლილების საჭიროება დააყენა. ცხადია, ეკონომიკურ-პოლიტიკური პლატფორმის ცვლილებამ განაპირობა განათლების მიმართულებით სახელმწიფო პოლიტიკის კურსის რადიკალური ცვლილებები. უდავოა, რომ განათლება ყოველთვის იყო, არის და იქნება სახელმწიფოს მხრიდან კონტროლირებადი სფერო, რაც სახელმწიფო პოლიტიკას საშუალებას აძლევს ცალსახად დაუქვემდებაროს სისტემა საკუთარ თვალთახედვას, მით უფრო, თუ მართვა ცენტრალიზებულად წარიმართება. აღნიშნული დებულება არ უნდა იქნეს აღქმული,

როგორც ოდენ უარყოფითი მახასიათებელი განათლების პოლიტიკის წარმართვისა, რადგან ცენტრალიზებულობა, არაიმპერატიული მოთხოვნის პირობებში, როდესაც მართვა ვერტიკალურ ხასიათს ატარებს¹⁶, დადებით მოვლენადაც უნდა იქნეს განხილული. მართალია, დეცენტრალიზებული მართვის პირობებში სისტემას განვითარების დამოუკიდებელი, უფრო ჯანსაღი პირობა აქვს, თუმცა ამ კონტექსტს მორგებულობა სისტემისაგან მკაფიოდ გააზრებული, დამოუკიდებლად გადადგმული ნაბიჯებისადმი მზაობას მოითხოვს. აღნიშნული კი, მხოლოდ განვითარებული პოლიტიკური აზროვნების და სოციუმის შინაგანი თავისუფლების ხარისხის პირობებში არის შესაძლებელი, რაც 90-იანი წლების დასაწყისისათვის აშკარად დეფიციტურ მოცემულობას წარმოადგენდა. ჩვენი აზრით, განათლების სისტემის ძირითადი პრინციპების დაცვისა და მმართველობის გეგმაზომიერი წარმართვისათვის, ამ ეტაპზე, სწორედაც რომ საჭირო იყო ცენტრალიზებულობა და ნაკლები დელეგირება, რადგან რამდენიმე ფრონტზე მიმდინარე სამამულო თუ სამოქალაქო ომის, ეკონომიკური სიღუბისა და სოციუმის უკიდურესად მძიმე ფსიქო-მენტალური მდგომარეობის გათვალისწინებით, შეუძლებელი იქნებოდა სისტემას ჰორიზონტალური მართვის პრინციპი გაეტარებინა. ვფიქრობთ, საზოგადოება ამისთვის მზად არ იყო, მით უფრო, თუ მხედველობაში მივიღებთ საბჭოთა გამოცდილებას, სადაც, სისტემის მეორე რიგის მმართველობით დონეზე ინიცირების ნულოვანი ხარისხი იყო.

თუ განათლების სისტემის აგების პოლიტიკურ ხედვაზე ვისაუბრებთ, ნათელია, რომ განათლების სისტემისათვის ყველაზე არამომგებიანი მდგომარეობა პოზიციათა პოლარიზებულობაა, რაც იმას ნიშნავს, რომ არჩეული კურსი არ შეიძლება იყოს ცალმხრივი, ერთგვაროვან ლოგიკას დაქვემდებარებული. სისტემის მართვის კონცეფცია ზუსტადაც რომ ცალსახად უნდა ეყრდნობოდეს მრავალფეროვან მიდგომას, იყოს

¹⁶ რა თქმა უნდა, ამ შემთხვევაში ვუშვებთ, რომ ცენტრალიზაციის პირობებშიც არის შესაძლებელი ჰორიზონტალური მართვა, აქ აქცენტი მართვის სტილზეა გაკეთებული - ავტორიტატულსა და დემოკრატიულზე. ნების შემთხვევაში, ვფიქრობთ, ცენტრალიზებული მმართველობაც შეიძლება იყოს დემოკრატიული ნიშნების მატარებელი.

შესაბამისი საკითხის ხასიათისა და სირთულისა. ეს მსჯელობა უკავშირდება სახელმწიფოებრივი აზროვნების იმ მიმართულებას, რომელიც განათლების სისტემის მართვისა და დაგეგმვის მხოლოდ ერთ, „ჭეშმარიტ“ გზაზეა ორიენტირებული. საბჭოეთის სივრციდან გამოსვლის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მონაპოვარს სწორედ ეს მრავალმხრივობა, თავს მოხვეული კანონიკისაგან თავდაღწევა წარმოადგენდა, შესაბამისად, საქართველოს სახელმწიფოს მიეცა საშუალება, თავად შეექმნა და განესაზღვრა საკუთარი პოლიტიკური აქცენტები განათლებაში და მოეწყო ეროვნული სისტემა. დამოუკიდებლობის ამ საწყის ეტაპზე საქართველოს სახელმწიფოს მხრიდან საჭირო გახდა აღზრდის პროცესის განხორციელებისათვის საჭირო ორი ძირითადი პოსტულატის - განათლებისა და სწავლების შინაარსისა და ფორმის გადასინჯვა, რომლებიც, თავის წილ, სწორედ განათლების მიზანს ექვემდებარებიან. შესაბამისად, დაიწყო სერიოზული ცვლილებები განათლების პოლიტიკის, აღზრდა-განათლების მიზნის განსაზღვრის მიმართულებით. ცხადია, ლოგიკური იქნებოდა, სწავლებისა და განათლების შინაარსი ორიენტირებული ყოფილიყო მსოფლიო საგანმანათლებლო სივრცეზე, რაც განაპირობებდა სისტემის პროგრესსა და საერთაშორისო საგანმანათლებლო მოთხოვნების შესაბამის შედეგებს. ეს ყოველივე კი სახელმწიფოს ერთიანი საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემუშავებისა და განხორციელების უცილობელ საჭიროებას განსაზღვრავდა.

უნდა აღინიშნოს, რომ ჯერ კიდევ საბჭოთა კავშირის შემადგენლობაში ყოფნისას, 1989/90 წლებში საქართველოში დაიწყო სახელმწიფო განათლების კონცეფციაზე მუშაობა, რომლის მომზადებაში ჩართული იყო აკადემიური პროფესიული საზოგადოება, ასევე, ამ წამოწყებამ სტიმული მისცა განათლების საკითხებზე მომუშავე სხვადასხვა მუშაკს თავიანთი ვერსიები შემოეთავაზებინათ, თუმცა ამ კონცეფციებმა არ მიიღო სისტემური სახე და სტიქიურად, საკუთარ მოსაზრებათა პერიოდიკის ფურცლებზე განთავსებით

შემოიფარგლებოდა.¹⁷ თუმცა, ნამდვილად ვერ ვიტყვით, რომ საქართველოს დამოუკიდებლობამდელი სახელმწიფოს (საბჭოთა სახელმწიფოს) მუშაობა არასისტემური იყო, პირიქით, იგი საკმაოდ გეგმაზომიერ და გამიზნულ შთაბეჭდილებას ტოვებს.

ქვემოთ შევეცდებით, განათლების სამინისტროს მიერ 1991 - 2003 წელს მიღებული გადაწყვეტილებების, ბრძანებების, დამტკიცებული პროგრამების ანალიზის საფუძველზე შევქმნათ გარკვეული წარმოდგენა სახელმწიფოს საგანმანათლებლო პოლიტიკის, აღზრდა-განათლების მიზნის ძირითად მახასიათებლებზე. პირველ რიგში, ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ ეს პერიოდი საქართველოსთვის სოციალური და ეკონომიკური ქაოსით ხასიათდება. **სოციალურით**, ვინაიდან საბჭოთა სივრციდან გამოსვლის პროცესებს მოჰყვა ღირებულებათა გადაფასება, „საბჭოთა ხატის“ ნიშნით ყოველგვარი ღირებულების უარყოფა და ახალი მენტალობის ფორმირება.¹⁸ **ეკონომიკურით**, ვინაიდან საქართველოში შეწყდა ყოველგვარი წარმოება, რომელიც მიბმული იყო საბჭოთა ქვეყნების წარმოებასთან. საქართველო, როგორც საბჭოთა დოტაციაზე მყოფი რესპუბლიკა, ეკონომიკურ კრიზისში აღმოჩნდა. მკვეთრად დაეცა დანახარჯები განათლების სექტორშიც. 1990-1994 წლებში საქართველოში მშპ(მთლიანი შიდა პროდუქტი) შემცირდა 75%-ით,¹⁹ რასაც მოჰყვა სახელმწიფო ბიუჯეტის მნიშვნელოვანი შემცირება. მაგალითად, 1994 წელს საქართველოში განათლების სექტორზე მოდიოდა მშპ-ს 1% - ზე ნაკლები. ვფიქრობთ ასეთ უპრეცედენტო კლებას ძნელია ანალოგი გააჩნდეს მსოფლიო მასშტაბით განათლების სისტემების ისტორიაში. სწორედ ასეთ მძიმე ეკონომიკური ფონზე დაიწყო საქართველოს სახელმწიფომ ეროვნული განათლების

¹⁷ კვლევითმა ნაწილმა - როგორც დოკუმენტაციის ანალიზმა, ისე ინტერვიუს შედეგებმა სწორედ ეს პოზიცია გამოკვეთა.

¹⁸ ვფიქრობ, განსაკუთრებით ათვისებული იდეოლოგიის რღვევამ, თავის წილ, ერთგვარი პოლარისტული მაქსიმალიზმი განაპირობა.

¹⁹ საქართველოში მშპ-ს პროცენტული წილი განათლების სექტორზე ამ წლების მიხედვით: 1991 – 7%; 1992 – 4%; 1993 - 2% ; 1994 – 1%; (Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring 2006

https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/hidden_20070216.pdf)

სისტემის შენება.

დამოუკიდებელი სახელმწიფოს განათლების პოლიტიკის მნიშვნელოვან დაკვეთად უნდა დავასახელოთ ინიციატივა, რომელიც განათლების პოლიტიკის ხასიათს განსაზღვრავს, კერძოდ, მინისტრის მიერ გამოცემული ბრძანება, რომელიც ითვალისწინებს განათლების ჰუმანიტარიზაციის სრულყოფას. როგორც ჩანს, სახელმწიფოს განსაკუთრებული დაკვეთა აქვს განათლების შინაარსისათვის, თუმცა 1990-91 - 1991-92 სასწავლო წლის სასწავლო პროგრამების შედარება არ გვაძლევს სასწავლო ბადეში არსებული ჰუმანიტარული საგნების საათობრივი დატვირთვებსა თუ რომელიმე ამ ტიპის საგნის დამატების განსაკუთრებულ სახესხვაობას. ეს, რა თქმა უნდა, არც იქნებოდა მართებული, რადგან ჰუმანიტარიზაცია არ ნიშნავს ჰუმანიტარული საგნების გაძლიერებას, არამედ, გულისხმობს, ზოგადად, ჰუმანიტარულ მიდგომებს სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესებისადმი და არა მხოლოდ, ვინაიდან მეოცე საუკუნის მეორე ნახევარი, მთელ მსოფლიოში სამეცნიერო-ტექნიკური აღმასვლითა და დაკვეთებითაა ნიშანდობლივი და, შესაბამისად, სახელმწიფოს ეს ნაბიჯი უნდა განვიხილოთ, როგორც განათლების მიზნის ვექტორის ადამიანისაკენ შემობრუნების ტენდენციის გაზიარება.²⁰ ეს ერთგვარი კონცეფციაა, რომლის თანახმად, მოსწავლე არა მარტო აითვისებს გარკვეულ სასწავლო დისციპლინებს, არამედ შეიმეცნებს ზოგადად კულტურულ სამყაროს მთლიანობაში საკუთარი სოციალური როლის გაცნობიერების პირობით. ფილოსოფიურ-დიდაქტიკურ დონეზე კი განათლების ჰუმანიტარიზაცია ნებისმიერ სასწავლო მასალაში ზოგადსაკაცობრიო ფასეულობების და პიროვნული ორიენტირების გამოვლენას უნდა ემსახურობდეს, რაც ქვეყნის პოლიტ-ეკონომიკური თუ საზოგადოების ფსიქო-სოციალური ფაქტორის გათვალისწინებით განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყო იმ წლებში. როგორც ახლო ისტორიიდანაა ცნობილი, 90-იანი წლების დასაწყისში

²⁰ აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს არ იყო ოდენ ქართული სახელმწიფოს დაკვეთა. ზოგადად სამყაროს ჰუმანიტარიზაციის იდეა უფრო ადრე გაჩნდა და განათლების იდეოლოგიურ მიმართულებებში პირდაპირ იყო გაჟღერებული ეს ტენდენცია. იგი არ იყო საბჭოთა მოვლენა და ფართო კონტექსტით ინდუსტრიალიზაციის საწინააღმდეგოდ მიმართულ კონცეფციას წარმოადგენდა.

არავითარი მიზანმიმართული დაკვეთა არ არსებობდა, რამდენიმე ფრონტზე საომარი მდგომარეობის გათვალისწინებით, ყველაფერი განათლების სფეროში, და არა მარტო, სტიქიურად, ცალკეული ინიციატივებით რეალიზდებოდა. ამ ფონის გათვალისწინებით განსაკუთრებულად უნდა გაესვას ხაზი სწავლების მესამე საფეხურზე დიფერენცირებული სწავლების შემოტანას, რაც სამინისტროს შესაბამის მრავალვარიანტულ სასწავლო გეგმაში²¹ აისახა. ვფიქრობთ, ეს მოვლენა მეტად მნიშვნელოვანი, შეიძლება ითქვას, რევოლუციური იყო იმ პერიოდის სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესის ხასიათის გათვალისწინებით.

ასევე განსაკუთრებით აღსანიშნავია სახელმწიფოს მიზანმიმართული პოლიტიკა, რომელიც ცდილობს მეტ-ნაკლები წესრიგი შეიტანოს იმდროინდელ საგანმანათლებლო სისტემაში. მოქმედებათა ხასიათი მიმართულია დამოუკიდებელი სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემუშავებისაკენ, რაც ცალსახად დადებით მოვლენად უნდა მივიჩნიოთ. განათლების სამინისტრო გამოყოფს თანხებს სასკოლო სახელმძღვანელოების გამოცემის დაფინანსებისათვის²² (30 მილიონი მანეთი). განსაკუთრებულად უნდა აღვნიშნოთ სამინისტროს მიერ განათლების კანონპროექტის შემუშავებული მუშა ჯგუფის შექმნა და აქვე დღის წესრიგში უწყვეტი განათლების კონცეფციის მოთხოვნათა შესაბამისად სასწავლო გეგმების ცვლილების საკითხის დღის წესრიგში დასმა. **აშკარაა, სახელმწიფო ცდილობს თავი დააღწიოს საბჭოთა მემკვიდრეობას** (მოგეხსენებათ, დაწყებული 1801 წლის ქართლ-კახეთის ანექსირებიდან მოყოლებული, და გაგრძელებული 1921 წლის საბჭოთა ხელისუფლების დამყარებითა და მმართველობით, საწყის ეტაპზე რუსეთმა და შემდეგ უკვე საბჭოთა ხელისუფლებამ, არ დაუშვა გაეშვა ხელიდან კონტროლის მექანიზმები ისეთ მნიშვნელოვან სფეროში,

²¹ მრავალვარიანტული სასწავლო გეგმა უმთავრესად გულისხმობდა საშუალო სკოლის მესამე საფეხურზე (10 – 11 კლასები) დიფერენცირებული სწავლების პრინციპების შემოტანას. ამ თვალსაზრისით არსებობდა 3 პროფილის სწავლება : ჰუმანიტარული, ფიზიკა-მათემატიკური და ქიმია-ბიოლოგიური.

²² ამ პერიოდში სახელმძღვანელოებს ცენტრალიზებულად სახელმწიფო ბეჭდავდა, არავითარი კერძო გამომცემლობები არ არსებობდა.

როგორც განათლებაა. აღნიშნული კი, რა თქმა უნდა, აბსოლუტურად არ ითვალისწინებდა ეროვნული იდენტობის რაიმე ნიშნის ასახვას იმპერიაში შემავალი ქვეყნების მმართველობის განმახორციელებელ რომელიმე რგოლში.) და ცდილობს შექმნას ეროვნული, ქართული ეთნო-ფსიქოლოგიით ნაკარნახევი მოდელი, რადგან ეპოქა, რომლის პირმშოც გახდა ჩვენი განათლების სისტემა, საბჭოთა იდეოლოგიით იყო ნაკარნახევი. შესაბამისად, ეს უკვე თავისთავად აძლევდა საფუძველს განათლების ისტებლიშმენტს და, ზოგადად, ხელისუფალთ, ეჭვის თვალით შეეხედათ ამ ეპოქაში გააზრებული და შეფასებული ხედვებისათვის, რადგან საბჭოთა ცენზურა და იდეოლოგიური ბრძოლის კონცეფცია ეყრდნობოდა მაშინდელ სახელმწიფო პოლიტიკას, განათლების სისტემაც ხისტი და, რაც მნიშვნელოვანია, სუბიექტური მახასიათებლებით უნდა ყოფილიყო განსაზღვრული. 90-იანი წლების დასაწყისში განათლების მიმართულებით განხორციელებული ქმედებების ანალიზისას აშკარა ხდება, რომ ცალსახად დადგა სახელმწიფოს წინაშე სისტემის გარდაქმნის, მისი გენერალური რევიზიისა და შემდგომი ახალი ხედვის, ეროვნული პოლიტიკის შემუშავების საჭიროება. განათლების სისტემის მმართველი რგოლები კარგად ხვდებოდნენ, რომ მხოლოდ გამოცდილებასა და ეროვნულობის მოტივს არ ჰქონდა ძალა შეექმნა ახალი, დროის შესაფერი საგანმანათლებლო პოლიტიკა. შესაბამისად, მინისტრის ბრძანებით (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #44, 19.06.92) გამოიყოფა თანხები, რომლის საშუალებით ხერხდება ამერიკის შეერთებული შტატებიდან განათლების ექსპერტების მონვევა. მართალია, შემდგომ წლებში დიდია წილი მსოფლიო ბანკისა და სხვა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ საქართველოს განათლების სისტემის მოდერნიზების პროცესში ექსპერტთა ჩართვისა, მაგრამ ამ ეტაპზე სახელმწიფოს მიერ დამოუკიდებლად ამ ტიპის ინიციატივისა და გადაწყვეტილების მიღება უდავოდ მეტყველებს პროცესის სასიკეთოდ შეცვლის ტენდენციაზე. აღნიშნული რეფორმირების პროცესის გეგმაზომიერ მიმდინარეობას მნიშვნელოვან ხელისშემშლელ პირობად ექცა 1992 წლის შემოდგომაზე საქართველოს ტერიტორიაზე აფხაზი სეპარატისტების

წინააღმდეგ წარმოებული საომარი მოქმედებები, რომელმაც 13 თვეს გასტანა და ქართული მხარის მარცხით დასრულდა. ამგვარი ფორსმაჟორული სიტუაცია, რა თქმა უნდა, აისახა განათლების სისტემაზეც, რადგან საბიუჯეტო რესურსის დიდი წილი თავდაცვის უნარიანობის ხარისხის კონტროლსა და საომარ მოქმედებათა ორგანიზებაზე წარიმართა.²³

მიუხედავად შექმნილი სიტუაციისა, განათლების სამინისტრო შეძლებისდაგვარად ცდილობს არ შეანელოს ტემპი, მინისტრის ბრძანებით (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #62, 14.09.92) იქმნება საქართველოს რესპუბლიკის განათლების კონცეფციის პროექტის განხილვის სპეციალური ჯგუფი. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, განათლების ეროვნულ კონცეფციაზე მუშაობა ხორციელდებოდა დღიდან დამოუკიდებლობის აღდგენისა. ეს პროცესი საკმაოდ საჯარო ხასიათს ატარებდა, რაც აძლევდა საშუალებას ყველა დაინტერესებულ პირს პერიოდული პრესისა თუ განათლების სამინისტროში პირდაპირი მიმართვის საშუალებით განათლების კონცეფციის საკუთარი ვერსია შეეთავაზებინა სახელმწიფოსათვის. ასეთმა „ღიაობამ“, საბოლოო ჯამში, ხელი შეუწყო უამრავ ინიცირებას, რასაც სახელმწიფო გვერდს ვერ აუვლიდა. ამ ფაქტების გათვალისწინებით, მინისტრის ზემოთ დასახელებული ინიციატივა ასე უღერდა - პროექტის განხილვის შედეგად სამინისტროში შემოსული და, აგრეთვე, პრესაში გამოქვეყნებული მასალების შესწავლა-ანალიზის, შენიშვნების გათვალისწინების და კონცეფციის სრულყოფის მიზნით შეიქმნას კომისია. მან შეისწავლოს ყველა შენიშვნა-წინადადება და წარმოადგინოს დასკვნა პროექტის საბოლოო რედაქციისათვის. როგორც ჩანს, სახელმწიფო ცდილობს, რაც შეიძლება მოკლე დროში შექმნას სახელმწიფო პოლიტიკის დოკუმენტი, რომელიც, თავის მხრივ, განათლების სისტემაში მიმდინარე პროცესების ერთიან საკანონმდებლო ჩარჩოში მოქცევის საფუძველს შექმნის და

²³ როგორც ექსპერტებთან ინტერვიუებმა ცხადყო, საომარი მდგომარეობის გამო განხორციელდა თითქმის ყველა მიმართულების საბიუჯეტო ვალდებულების სეკვესტრირება და მათს ხარჯზე ძალოვანი სფეროების სტიმულირება. აღნიშნული ცვლილება შეეხო განათლების სფეროსაც.

განსაზღვრავს საქართველოს სახელმწიფოს განათლების სისტემის მოდერნიზების გენერალურ ხედვას, რომელიც ეროვნული ხედვებითა და პოზიციით იქნებოდა განპირობებული.

1993 წელი განათლების პოლიტიკის მიმართულებით გამოირჩევა სახელმწიფოს მხრიდან სოციალური პროგრამების გაძლიერებითა და გენერირებით. ფაქტია, რომ ძლიერმა სიღარიბემ, დანაშაულის პროცენტულმა ზრდამ და, ზოგადად, ფსიქო-სოციალურმა გავლენებმა უარყოფითი ტენდენტია წარმოაჩინა სასწავლო დაწესებულებებში სააღმზრდელო პროცესის წარმართვისას. კერძოდ, გახშირდა არასრულწლოვანთა შორის დანაშაულის მაჩვენებელი. ზოგადად, კომუნისტური საზოგადოების დაშლის შემდეგ საქართველო მწარე რეალობის პირისპირ აღმოჩნდა. საქმე ის არის, რომ კომუნისტური საზოგადოება აცხადებდა იდეალურობის პრეტენზიას, თითქოსდა საბჭოთა სახელმწიფოში ეკონომიკური და სოციალური განვითარების და აგრეთვე დანაშაულობის მხრივაც ყველაფერი რიგზე იყო. ამ დროს მიჩქმალული იყო დანაშაულობის მრავალი სახე. მაგ: ნარკომანია, ორგანიზებული დანაშაულობა და ა.შ. ამის გამო, როგორც კი კომუნისტურმა საზოგადოებამ კრიზისი განიცადა, ყველა ეს ლატენტური დანაშაული გამოაშკარავდა (ი. გოძიაშვილი. 1998 წ. გვ. 187) დამოუკიდებლობის მოპოვებისთანავე, საქართველოს, ისევე როგორც კოლონიური რეჟიმიდან გათავისუფლებულ სხვა მრავალ ქვეყანას, გაუჩნდა სამართლებრივი სახელმწიფოს მშენებლობის პრეტენზია და ეს ყოველივე, პირველ რიგში, არასრულწლოვანი დამნაშავეების დანაშაულის პრევენციასა და გამოაშკარავებაზე მიმართული პოლიტიკური პოზიციით უნდა დაედასტურებინა. მით უფრო, რომ, „როგორც ცნობილია, მოზარდები - ეს არის პროფესიული და რეციდიული დანაშაულობის რეზერვი, მარაგი.“ (აღმანახი 2004 #19 სისხლის სამართალი III) . ამის გამო კი, საჭიროა არასრულწლოვანთა დანაშაულობის მაქსიმალური პროფილაქტიკა. არასრულწლოვანთა დანაშაულობის დონესთან დაკავშირებით, საჭიროა აღინიშნოს, რომ საქართველოში 1990 წლისათვის ყოველი 100000 ადამიანზე 14-17 წლის ასაკში რეგისტრირებულია 225 სამართალდარღვევა, 1991 წლისათვის - 265, 1992 წლისათვის -

250, 1993 წლისათვის -177, 1994 წლისათვის - 155, 1995 წლისათვის - 206, 1996 წლისათვის - 198, 1997 წლისათვის - 180, 1998 წლისათვის - 200, 1999 წლისათვის - 185, 2000 წლისათვის - 191 (Социальный мониторинг, 2002 год). ყოველივე ზემოაღნიშნულის შესაბამისად, განათლების სამინისტრო შეიმუშავებს საკანონმდებლო აქტს - „სასწავლო დაწესებულებებში სახელმწიფო და საზოგადოებრივი დისციპლინის განმტკიცების, სამართალდარღვევისა და ნარკომანიის წინააღმდეგ ბრძოლის გაძლიერების შესახებ“. ეს ინიციატივა ცალსახად გამოხატავს სახელმწიფოს პოლიტიკას მოზარდთა დანაშაულის პრევენციისა და აღკვეთის მიმართულებით, რაც ვითარებისა და უარყოფითი სოციო-პოლიტიკური მდგომარეობით არის ნაკარნახევი. სახელმწიფო აშკარად ხელმძღვანელობს ეროვნული პოზიციებიდან, ითვალისწინებს სასწავლო პროცესის წარმართვისათვის მნიშვნელოვან ხელის შემშლელ გარეფაქტორებს და განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებს მოსწავლე-ახალგაზრდობაზე სასკოლო სივრცეში განხორციელებული აღმზრდელობითი ზეგავლენების ხასიათსა და საჭიროებაზე.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სახელმწიფო შეიმუშავებს ნორმატიულ აქტს, „რესპუბლიკის სასწავლო დაწესებულებების აღმზრდელობით საქმიანობაში არსებული ვითარების შესახებ“ (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #19 5. 02.93), რომელიც, ჩვენს შემთხვევაში (საშუალო სკოლაში), ითვალისწინებს სპეციალური ანგარიშის ვალდებულებას სასკოლო ცხოვრებაში აღმზრდელობითი საქმიანობის ხვედრითი წილის მნიშვნელოვანების შესახებ. ასევე, სასწავლო-სააღმზრდელო დარგში სკოლის დირექტორის მოადგილის უფლება-მოვალეობების განწერისა და მათი შესრულების მონიტორინგის სავალდებულო წესისა და ფორმების შერჩევის შესახებ სპეციალურ ვალდებულებას. როგორც ჩანს, სახელმწიფომ საბჭოთა პოლიტიკის არსებული გამოცდილება ამ სფეროში გააძლიერა სხვა ფუნქციებით, გამომდინარე იქიდან, რომ ეს შტატი ჯერ კიდევ არსებობდა სკოლებში, მაგრამ იდეოლოგიური პირობა რეალურად მოშლილი იყო. შესაბამისად, ფაქტობრივად, უფუნქციოდ დარჩენილი სუბიექტების როლი განსაზღვრა და გააძლიერა.

მიუხედავად რესპუბლიკაში მიმდინარე საომარი მოქმედებებისა, სახელმწიფო არ წყვეტს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესს და მიზნად ისახავს დამოუკიდებელი საქართველოს პირობებში შექმნას ეროვნული, უნიკალური ქართული საგანმანათლებლო სტანდარტი. ეს მეტად მნიშვნელოვანი მოვლენაა როგორც სახელმწიფო განათლების პოლიტიკის (რადგან აქამდე, ბევრი კვლევითი ინსტიტუტისა თუ პედაგოგიკური/მეთოდოლოგიური ხასიათის დაწესებულების არსებობის მიუხედავად, როგორც წესი, ძველი, საბჭოური სასწავლო გეგმების მოდიფიცირებული ვერსიების რეალიზებას ჯერდებოდა ქვეყნის განათლების სისტემა.), ასევე ორიგინალური დოკუმენტის შექმნის გზით განათლების შინაარსის რეალური შეცვლის თვალსაზრისით. სწორედ ამ ლოგიკით იყო ნაკარნახევი მინისტრის ბრძანება „ქართული საგანმანათლებლო სტანდარტების შემუშავების შესახებ“ (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #82 29,12,93). ეს მნიშვნელოვანი ინიციატივა ითვალისწინებდა განათლების სისტემის თითქმის ყველა რგოლის - სკოლამდელი, საშუალო და უმაღლესი სკოლის - ეროვნული, დამოუკიდებელი საგანმანათლებლო სტანდარტით აღჭურვას. რა თქმა უნდა, ყველა ზემოაღნიშნული ინიციატივის პრაქტიკულ რეალიზაციას დიდ საფრთხესა და წინააღმდეგობას უქმნიდა სოციალური თუ ეკონომიკური ფაქტორი, საომარი მოქმედებები, სილატაკის მაღალი დონე და სხვა მრავალი ობიექტური ხელის შემშლელი პირობა. თუმცა, ხაზგასმით უნდა აღვნიშნოთ, რომ საქართველოს განათლების სისტემის მოწყობა, რუსეთის ხელისუფლების 200-წლიანი ბატონობის შემდეგ, პირველად,²⁴ საქართველოს სახელმწიფო ინტერესების, ქართველი ხალხის ნების შესაბამისად დაიწყო, ეს კი ყველაზე მნიშვნელოვანი ტენდენციაა, მით უფრო, თუ გავითვალისწინებთ შემდგომ მოვლენებს, როდესაც სახელმწიფოს, ფაქტობრივად, მსოფლიო ბანკისა და სხვა დონორი ორგანიზაციების პოლიტიკისა და ნება-სურვილის გათვალისწინება უწევდა. ეს კონტექსტი უაღრესად დიდ პრობლემას ქმნიდა და ქმნის საქართველოს განათლების სისტემის

²⁴ თუ არ ჩავთვლით 1918-21 წლების საქართველოს რესპუბლიკას.

ეროვნული მოდელის შემუშავება - იმპლემენტაციაში, რასაც შემდეგ ნაწილში გაცილებით საფუძვლიანად და არგუმენტირებულად შევხებით.

1994 წელს სახელმწიფო ყურადღებას ამახვილებს კერძო სკოლების ფუნქციონირებაზე და მეტ-ნაკლებად ცდილობს, გარკვეულ სტანდარტებში მოაქციოს ისინი. შესაბამისად, მიღებული იქნა კანონი „არასახელმწიფო საერო სკოლების შესახებ“, რომელიც არეგულირებდა სახელმწიფოსა და არასახელმწიფო საერო სკოლების ურთიერთობას.²⁵

გარდა ზემოაღნიშნულისა, სახელმწიფომ გადანყვიტა სასკოლო ცხოვრებაში სწავლება-სწავლის ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით შექმნას ექსპერტთა ჯგუფი, რომელსაც დაევალება სკოლის მუშაობის ორგანიზაციულ-პედაგოგიური საკითხების განხილვა და რეკომენდაციების შემუშავება. მასში ჩართულნი არიან როგორც პედაგოგიკური სამეცნიერო წრეების წარმომადგენლები განათლების სისტემის ფუნქციონირებისათვის აუცილებელი სხვადასხვა საგანმანათლებლო თუ კვლევითი დაწესებულებიდან, ისე პრაქტიკოსი პედაგოგები (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #56 13,07,94). როგორც ჩანს, ქვეყნის შიგნით მეტ-ნაკლები სტაბილურობისა და საომარი მდგომარეობის ჩავლის შემდეგ სახელმწიფო ცდილობს გააკონტროლოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლის ხარისხი და შემუშავოს რეკომენდაციები, რომლებიც ხელს შეუწყობს სისტემის გამართულად ფუნქციონირებას. აქვე აღსანიშნია კიდევ ერთი ინიციატივა, რომელიც, მართალია, შუა სასწავლო წელს განხორციელდა, მაგრამ დიდი მნიშვნელობის მატარებელი იყო. სწორედ ზემოაღნიშნულ ექსპერტთა საბჭოს მიერ შემუშავდა საშუალო სკოლებში მეცადინეობის ჩატარების პრინციპები. იგი სავალდებულო ხდება ყველა საშუალო სკოლისათვის და სამინისტრო ამ

²⁵ საერო კერძო სკოლების სახელმწიფო კონტროლი დღევანდელის ანალოგიური იყო. მართალია, ავტორიზაციის ტერმინი და, მით უფრო, სტანდარტი ამჟამინდელი ფორმით არ არსებობდა, მაგრამ არსებობდა სკოლის ფუნქციონირების ტექნიკური პარამეტრები, განათლების სამინისტროში ამ მიმართულებას კურირებდა კონკრეტული დეპარტამენტი, რომლის ვიზირების გარეშე, ვერც ერთი სკოლა ვერ გაიხსნებოდა. სკოლის სასწავლო გეგმასა და სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესსაც ასევე სამინისტროს სპეციალური განყოფილება ამოწმებდა. მხოლოდ ამ ყველაფრის ჯეროვანი კონტროლის შემდეგ ხდებოდა შესაძლებელი სკოლის გახსნა.

ბრძანების (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #287 6,12,94) სკოლებამდე დაყვანისა და განხორციელების პროცესის მონიტორინგის უფლებას იტოვებს. ცხადია, მიუხედავად ომის დასრულებისა, მძიმე პოლიტიკურ-სოციალური პირობების გათვალისწინებით, ამ პერიოდში სასწავლო პროცესი, თაქტიკურად, ჩაშლის პირას იყო. გაუსაძლისი სასკოლო ჰიგიენური პირობები, უხელფასობა, სასკოლო გამოცდების ექსტრენალ ჩაბარების მსურველთა გაზრდილი რიცხვი, სკოლიდან მოსწავლეთა ადრეული გადინება (მე-8, მე-9 კლასიდან) და მრავალი სხვა პირობა აუცილებლობით აყენებდა დღის წესრიგში ამ ტიპის რეგულაციის შემოღებას.

1995 წელი განათლების სისტემაში გამოირჩევა მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებისა და ინიციატივათა საკანონმდებლო ნორმებად/სტანდარტებად წარმოდგენის ტენდენციის დასაწყისად. აშკარაა, რომ სახელმწიფო ცდილობს შექმნას ეროვნული, საკუთარ წიაღში აღმოცენებული საგანმანათლებლო მოდელები და ზოგადი თუ უმაღლესი განათლების განვითარების ხედვა ცალსახად საკუთარ სამეცნიერო ადამიანურ რესურსზე დაყრდნობით შეიმუშავოს. სწორედ 1995 წელი წარმოადგენს მნიშვნელოვან წყალგამყოფს, როდესაც საქართველოს სახელმწიფო განათლების სფეროში, და არა მარტო, დამოუკიდებელ, სუვერენულ გადაწყვეტილებებს იღებს, ჯერ კიდევ არ არის შემყურე უცხოური სუფსიდირებისა. ყველაზე მნიშვნელოვან საკითხად მიგვაჩნია საქართველოს საპარლამენტო ქვეკომისიის მიერ განათლების კონცეფციის შემუშავება (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #58, 24.03.95). რა თქმა უნდა, აღნიშნული დოკუმენტი არ ითვალისწინებდა მხოლოდ ზოგად განათლებას და მასში გაწერილი იყო განათლების სისტემის ყველა ქვერგოლის (გარდა სკოლისგარეშე აღმზრდელობითი დაწესებულებების) მოდიფიკაციის და რეფორმირების ხედვები. მნიშვნელოვანია, ხაზი გაესვას კონცეფციის შინაარსში მიმართულებათა გადანაწილების ხვედრით წილს. აშკარაა, რომ დოკუმენტის დიდი ნაწილი უმაღლესი განათლების მიმართულებას ეთმობა. ეს ტენდენცია, გარკვეულწილად, გამართლებულადაც შეიძლება მივიჩნიოთ, რადგან სახელმწიფო იაზრებს სასწავლო პროგრამებისა და, ზოგადად,

უმაღლესი სასწავლებლების ევროპულ ანალოგებთან დაახლოების საჭიროებას. ფაქტია, რომ შესაცვლელია საუნივერსიტეტო განათლების საფეხურებრივი გადანაწილება და იგი მსოფლიო მოდელთა მსგავსი - ბაკალავრიატი, მაგისტრატურა, დოქტორანტურა - უნდა იყოს. სწორედ ეს ლოგიკა არის გატარებული უმაღლეს განათლებასთან მიმართებით ამ დოკუმენტში.²⁶ რაც შეეხება ზოგად განათლებას, სახელმწიფო მისი რეფორმირების პროცესში, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროდ თვლის გენერალური საკანონმდებლო ნორმატივის შემუშავებას, რომელიც დაარეგულირებს საქართველოს სახელმწიფოში ზოგადი განათლებას. ბრძანებებში, ასევე, გაუღერებულია განათლების შინაარსის მოდიფიკაციის საკითხი, რაც, ვთვლით, მნიშვნელოვანი გზავნილია სახელმწიფოსაგან. განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია საქართველოს მთავრობის დადგენილების შესაბამისად პარლამენტის განათლების სისტემის რეფორმასთან დაკავშირებით კომიტეტის შექმნა (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება # 299, 02.08.95), რომელიც, როგორც ტექსტში ვკითხულობთ, „ დაგეგმავს და მონიტორინგს გაუწევს სისტემის რეფორმირების პროცესში ყველა იმ უწყებრივ თუ საკანონმდებლო გადაწყვეტილების შემუშავებასა და დანერგვას, რომელიც ზოგადი თუ უმაღლესი განათლების სფეროში განხორციელდება სახელმწიფოს მხრიდან.“ ამავე წელს სამთავრობო დონეზე შემუშავდა მინისტრთა კაბინეტის დადგენილება „განათლების რეფორმის სახელმწიფო პროგრამის რეალიზაციის შესახებ„(#338, 12.09.95) წარმოადგენილი ინიცირებები სერიოზული სახელმწიფო გადაწყვეტილებაა, რომელშიც კარგად ჩანს საქართველოს სახელმწიფოს მხრიდან განათლების სფეროს პრიორიტეტულ მიმართულებად დასახვის ტენდენცია. თუ გავითვალისწინებთ ქვეყნის ეკონომიკურ და სოციალურ კრიზისს, აღნიშნული აქტივობა აშკარად დასაფასებელია, მით უფრო, რომ ამ ეტაპზე, 90-იანების დასაწყისში, სახელმწიფო საკუთრივ ქართული

²⁶ უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ეტაპზე არა მხოლოდ მთავრობა გამოდიოდა ინიციატორად, არამედ თავად აკადემიური წრეებიც, რაც გვაძლევს საბაბს ვთქვათ, რომ სახელმწიფო, ფაქტობრივად, „ორმხრივი ისრებით“ მუშაობს. აქვე განსაკუთრებულად უნდა გავსვას ხაზი თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფლაგმანურ როლს ყველა ამ პროცესში.

ძალებითა და ქართული ორიენტაციით ვითარდება. თუმცა, ქვეყნის განვითარებისა და წინსვლის პერსპექტივა, სამწუხაროდ, მაინც ფანტომური პერსპექტივაა. რაც არ უნდა ვთქვათ, სახელმწიფო მძიმე ეკონომიკურ კრიზისშია და საზოგადოებრივი ინსტიტუტების, ფაქტობრივად, უმოქმედოდ არიან. 1995 წელს საქართველოს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესის ჯეროვნად წარმართვისათვის დღის წესრიგში დგება მსოფლიოს სხვადასხვა ორგანიზაციიდან დახმარებისა თუ სუფსიდირების პროგრამების მოზიდვა.²⁷ აღნიშნული კი ცალსახად მათი საგანმანათლებლო პრიორიტეტებისა და, ზოგადად, პოლიტიკის გატარება-გაზიარების ვალდებულებას გვიქმნიდა.

ახალი ქართული სახელმწიფოებრიობის, დემოკრატიული საზოგადოების მშენებლობისა და ქვეყნის საბაზრო ეკონომიკის რელსებზე გადასვლის პროპორციულად, სახელმწიფო რეალურად საქმიან ნაბიჯებს დგამდა განათლების სისტემის რეფორმირებისათვის. პირველ რიგში, ჩვენთვის მნიშვნელოვანია სახელმწიფო პოლიტიკის განხორციელების მიმართულებით გადადგმული ნაბიჯები. ცხადია, ქვეყანა ცდილობდა მეტ-ნაკლები ეკონომიკური სტაბილიზაციის ფონზე ჯეროვნად მიეხედა ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხისათვის, როგორც განათლების სისტემის საკანონმდებლო ჩარჩოებში მოქცევა და ნორმირებაა, რაც, თავის წილ, ამ მიმართულების რეგულირებას განაპირობებდა. ამ მიზნით, მთავრობის უშუალო რეკომენდაციით განათლების სამინისტრო ქმნის განათლების კანონის შესამუშავებელ ჯგუფს, რომლის შემადგენლობაც პროფესიული საზოგადოებისაგან შედგებოდა. განსაკუთრებული ძალისხმევა წარიმართა ზოგადი განათლების მიმართულებით, მინისტრის ბრძანებით (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #349 17.07.96) იქმნება სასკოლო რეფორმის განხორციელების რესპუბლიკური შტაბი, სასკოლო განათლების ხელშეწყობის მიზნით ისახება კონკრეტული ამოცანები, რომელთა მოქმედებაში მოყვანა ქართული

²⁷ ვფიქრობთ, აქ საკითხი შემდეგნაირად უნდა დაისვას, აღნიშნული ინიციატივა მართლა ოდენ სახელმწიფო გადანაწევრდება, თუ მსოფლიო დაინტერესდა პოსტსაბჭოთა სივრცით, მათ შორის, საქართველოთი.

საგანმანათლებლო სივრცის აქტუალიზებასა და განვითარებას ემსახურებოდა. აქვე აღსანიშნავია ერთი უმნიშვნელოვანესი ცვლილება, რომელიც რეფორმის კონტექსტში 1997-98 სასწავლო წლიდან ქართული სკოლების აბსოლუტურ უმრავლესობას შეეხო. საშუალო განათლების ძირითად - X – XI კლასებში სწავლა გახდა ფასიანი.²⁸ მართალია, სწავლის ქირისაგან ბევრი მოსწავლე სხვადასხვა საშეღავათო ნორმის გათვალისწინების გამო გათავისუფლდა, თუმცა, ეს პრეცედენტი ნამდვილად საინტერესოა. აქვე აუცილებლად უნდა აღინიშნოს ის სამართლებრივი ნორმირება, რაც, ჩვენი აზრით, საფუძვლად ედო ამ ინიციატივას. საქართველოს 1995 წლის კონსტიტუციის 35-ე მუხლის მესამე პუნქტით სახელმწიფოს მხრიდან სავალდებულოდ აღიარებული იყო საშუალო სკოლის მხოლოდ დანაშებითი საფეხური²⁹, რაც აძლევდა უფლებას სახელმწიფოს არასავალდებულო საფეხურზე სწავლის ქირა დაენესებინა.

რა თქმა უნდა, წარმოდგენილი ცვლილება არაპოპულარული იქნებოდა საზოგადოებაში, რადგან ეკონომიური სიღუბეების ფონზე დამატებითი ფინანსური ვალდებულების დაკისრებას ოჯახებისადმი ცალსახად ნეგატიურ გამოხმაურება ექნებოდა. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ დამატებითი თანხის გაჩენა სკოლების ბიუჯეტში, იმდროინდელი საჭიროებების გათვალისწინებით, სკოლებისადმი დახმარების ხელის გაწვდენის ტოლფასი იყო. თუ მხედველობაში მივიღებთ წლობით შეჩერებულ ხელფასებსა და მძიმე სამუშაო პირობებს, ამ თანხის მიზნობრივად განკარგვის შემთხვევაში, სულ მცირე, მასწავლებლების სახელფასო დანამატების გაცემითაც კი დიდი საქმე გაკეთდებოდა. 1995-96 წლებიდან, როგორც აღვნიშნეთ, საქართველოში დაიწყო შემოსვლა ღონორმა ორგანიზაციებმა, რომელთა გრანტებმა ქართული მოსახლეობა, ფაქტობრივად, იხსნა შიმშილისაგან. მათი პროექტების საშუალებით, საქართველოს საგანმანათლებლო

²⁸ მინისტრის ბრძანება „სახელმწიფო სკოლებში სახელმწიფო დაკვეთისა და ნაწილობრივ ფასიანი მომსახურების შესახებ“

²⁹ ამ ეტაპისათვის სკოლის სტრუქტურული წილები შეიცვალა. დანაშებითი კლასები განისაზღვრებოდა 1-6 კლასებით, საბაზო - 7-9, საშუალო - 10 -11.

სივრცე გაეცნო და დაუახლოვდა საერთაშორისო საგანმანათლებლო სივრცის მოთხოვნებსა და დაკვეთებს. შესაბამისად, ამ პროცესებს, ბუნებრივია, მოჰყვა ღირებულებათა გადაფასება, ახალი მენტალობის ფორმირება, რომელშიც, თითქოსდა, ადგილი აღარ დარჩა საკუთარი ტრადიციებისა და ფასეულობებისათვის. განსაკუთრებით გაურკვეველ სიტუაციაში აღმოჩნდა პედაგოგთა ფენა. იმდროინდელმა განათლების რეფორმამ მოითხოვა ახალი პედაგოგიური მიდგომები და სტრატეგიები, რაც სავსებით უცხო იყო საბჭოთა პედაგოგიკისათვის და მასთან ინტეგრირებული ქართული პედაგოგიკური ტრადიციებისათვის. მიუხედავად ამ სახის პრობლემებისა, აღმავალი ძვრები ეკონომიკურ და სოციალურ სფეროებში, მოქალაქეობრივი მენტალობის განცდაში, ქვეყანაში მაინც დაიწყო.

1997 წელი განათლების სისტემის ფუნქციონირების პროცესში მნიშვნელოვანი თარიღია. ამა წლის 27 ივნისს სახელმწიფოში იქმნება საქართველოს კანონი განათლების შესახებ. რა თქმა უნდა, ჩვენი საკვლევი თემის ხასიათი არ გულისხმობს აღნიშნული კანონის სრულ გარჩევა - ანალიზს, მაგრამ, ვფიქრობთ, საინტერესო იქნება, თუ ვისაუბრებთ ძირითად მახასიათებლებსა და პრინციპულად მნიშვნელოვან სახელმწიფო პოლიტიკურ ხედვაზე ზოგადი განათლების მიმართულებით. პირველ რიგში, აღსანიშნავია, რომ ამ კანონში საქართველოს სახელმწიფო ავითარებს ერთ-ერთ, ჩვენთვის მნიშვნელოვან მსჯელობას - „სახელმწიფო აცხადებს განათლების სფეროს პრიორიტეტულობას და ამის საფუძველზე წარმართავს სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკას.“ ჩვენი ხედვით, განათლების სფეროს პრიორიტეტულობა, როგორც მინიმუმ, სახელმწიფოს მხრიდან მკვეთრად გაზრდილ საბიუჯეტო დაფინანსებასა და მთელ რიგ აქტიურ მოქმედებათა ტენდენციას უნდა უკავშირდებოდეს, თუმცა, როგორც ვხედავთ, განსაკუთრებულად რადიკალური სასიკეთო ძვრები ამ მიმართებით არ შეიმჩნევა. ასეთი თამამი განაცხადი, ფაქტია, ერთგვარი უფუნქციო პოლიტიკური რეკლამის ხასიათს ატარებს და ფორმალურ, სტატიკურ ინიცირებას ჩამოჰკავს. განსაკუთრებით უნდა გაესვას ხაზი ზოგადი განათლების საფეხურების სავალდებულოების საკითხს. სახელმწიფო 1995 წლის კონსტიტუციაში (35-ე

მუხლის მე-3 პუნქტი) იზიარებს 1921 წლის დამოუკიდებელი საქართველოს კონსტიტუციით განათლების საკითხების მარეგულირებელ მე-12 თავის 110-ე მუხლს და სავალდებულო ეტაპად მხოლოდ დანყებით - 6-წლიან - საფეხურს აცხადებს. რა თქმა უნდა, ასევე განერილი განათლების კანონშიც.³⁰ აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ იმ პერიოდის რეგულაციების მიხედვით, პროფესიულ სასწავლებელში სწავლის გაგრძელება მხოლოდ ცხრაკლასდამთავრებულ მოსწავლეს შეეძლო. მაშასადამე, ექვსკლასდამთავრებული მოსწავლე მინიმუმ 3 წელი უფუნქციოდ, ასე ვთქვათ, ქუჩაში უნდა ყოფილიყო. ცხადია, ამ ჩანაწერს ქართულ პროფესიულ საზოგადოებაში მოჰყვა არაერთგვაროვანი დამოკიდებულებები. ევროპის მთელ რიგ ქვეყნებში, რომლებიც განათლების ხარისხის თვალსაზრისით ერთ-ერთ მოწინავე ადგილზე დგანან, სავალდებულო განათლების საფეხურად საბაზო განათლება ითვლება. შესაბამისად, მხოლოდ ექვსკლასიანი სავალდებულო განათლების პოლიტიკა აბსოლუტურად გაუმართლებელ და უარგუმენტო მდგომარეობაში აყენებდა სახელმწიფოს. მართალია, არც მაშინ და, სამწუხაროდ, არც ახლა არ არის შექმნილი რეალური საკანონმდებლო-ნორმატიული პოზიცია, რომელიც სავალდებულო განათლებას არიდებულ ბავშვებს რაიმე საშუალებით შეკრებდა და განახორციელებდა მათ მიმართ ამ კონსტიტუციურ მოვალეობას, თუმცა, საბაზო განათლების სავალდებულოდ ქცევას კიდევ დიდი ხანი დასჭირდა. მხოლოდ 2003 წელს შევიდა კონსტიტუციაში ცვლილება და დანყებითი-საბაზო განათლება სახელმწიფომ სავალდებულოდ გამოაცხადა.

თუ გავაგრძელებთ განათლების პოლიტიკის ხაზს, აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ 1997 წლის განათლების კანონში მოცემული განათლების სისტემის განმარტება, რომელიც პირდაპირ ექვემდებარება განათლების სისტემის დეფინიცირებასთან დაკავშირებულ

³⁰ კანონით პროფესიული განათლების მიღების უფლება მხოლოდ 9 კლასდამთავრებულს ჰქონდა და ამავე დროს, სავალდებულო 6 წელი იყო შემოთავაზებული. შესაბამისად, თეორიულად მე-6 კლასიდან ბავშვი შეიძლებოდა გასულიყო სკოლიდან და პროფესიული განათლების სურვილის გაჩენის შემთხვევაში, დარჩენილიყო გარეთ, რადგან მასზე სწავლა მხოლოდ ცხრაკლასდამთავრებულს ჰქონდა..

ჩვენეულ კრიტიკულ ხედვას, რომელიც საკვლევი თემის დასაწყისშია აღნიშნული. მეხუთე მუხლში ვკითხულობთ :

„საქართველოს განათლების სისტემა აერთიანებს:

- ა) სახელმწიფო საგანმანათლებლო სტანდარტებს და მათზე დაფუძნებულ ზოგადი და პროფესიული განათლების პროგრამებს;
- ბ) სახელმწიფო სტანდარტით დადგენილი სახისა და საფეხურის საგანმანათლებლო, სამეცნიერო-კვლევით და სააღმზრდელო დაწესებულებებს;
- გ) განათლების სისტემის მართვის ორგანოებს.

როგორც მოყვანილი ნიმუშიდან ჩანს, საქართველოს განათლების სისტემა, მსგავსად სხვა მოდელისა, ამ დეფინიციის შინაარსში მოიაზრებს განათლების სისტემის მარეგულირებელ საკანონმდებლო-ნორმატიულ აქტებს, სამეცნიერო კვლევით დაწესებულებებს და მართვის ორგანოებს. ცხადია, ამ ეტაპზე სახელმწიფოს არ აქვს ნაფიქრი ამ საკითხის მეცნიერული მართებულობის შესახებ და იგი უცხოური ქვეყნების კანონმდებლობების ანალოგიებით სარგებლობს. ამ საკითხთან მიმართებით აღარ შევრჩერდებით, რადგან პრობლემა და, შესაბამისად, ჩვენეული ხედვა უკვე დაფიქსირებული გვაქვს დასაწყისში.

კიდევ ერთხელ განსაკუთრებული ხაზგასმით უნდა გავაუღეროთ საქართველოს კანონის განათლების შესახებ 47-ე მუხლის შინაარსი, რომელიც ყველაზე თვალნათლივ გამოხატავს **სახელმწიფოს პოლიტიკის** დამოუკიდებლობის ხარისხს განათლების რეფორმის პროცესში და დაგვანახებს, თუ როგორი ტენდენცია იყო იმხანად საქართველოს სახელმწიფოში გარედამფინანსებლებისა თუ ფინანსური დონორების პოლიტიკური წნეხის პირობებში - „ ეკონომიკური შესაძლებლობების გათვალისწინებითა და საერთაშორისო ფინანსურ ორგანიზაციებთან შეთანხმებით, თავის ხარჯზე საშუალო განათლებას სახელმწიფო უზრუნველყოფს ეტაპობრივად – 2003 წლამდე;“ ასეთი ცალსახა აფიშირება, ვფიქრობთ, ხაზს უსვამს ქართული განათლების სისტემის რეფორმის დინამიკის იძულებითად დამოკიდებულ მდგომარეობას, რომელიც, ზუსტადაც რომ,

სოციალურ-ეკონომიკური მძიმე ვითარებითა და არასტაბილური მდგომარეობით არის განპირობებული.

ვფიქრობთ, განათლების პოლიტიკის მთავარ გზავნილებს სწორედ ზემოაღნიშნული კანონი გამოხატავდა სისრულით, ამიტომ საჭიროდ მივიჩნევთ, კიდევ ერთ ასპექტზე გავამახვილოთ ყურადღება. საგულისხმოა ფაქტი, რომ პარლამენტართა გარკვეული ნაწილის ინიციატივით განათლების კანონის შესახებ საკონსტიტუციო სასამართლოში სარჩელი შევიდა, ანტიკონსტიტუციურად ცნობის შესახებ. ზემოაღნიშნულ საკონსტიტუციო სასამართლოში შეტანილ სარჩელში ერთ-ერთ მოთხოვნად წარმოდგენილი იყო 1997 წლის განათლების კანონის 47-ე მუხლში არსებული ჩანაწერი, რომელიც ასე იკითხებოდა - „47. სახელმწიფოს ხარჯით საშუალო განათლების უზრუნველყოფაზე გადასვლის ვადა - ეკონომიკური შესაძლებლობების გათვალისწინებითა და საერთაშორისო ფინანსურ ორგანიზაციებთან შეთანხმებით თავის ხარჯზე საშუალო განათლებას სახელმწიფო უზრუნველყოფს ეტაპობრივად - 2003 წლამდე;“ 47-ე მუხლის ის ნაწილი, რომელიც სახელმწიფოს ხარჯზე საშუალო განათლების უზრუნველყოფას უკავშირებს საერთაშორისო ფინანსურ ორგანიზაციებთან შეთანხმებას, აშკარაა, რომ ეწინააღმდეგება 1995 წლის საქართველოს კონსტიტუციას, ვინაიდან, ასეთი მითითება ავალდებულებს სახელმწიფოს, დადოს გარკვეული შეთანხმება, ხოლო თუ შეთანხმების მეორე მხარე არ არსებობს ან მასთან შეთანხმება ვერ ხერხდება, სახელმწიფო უძლური იქნება აამოქმედოს ზემოაღნიშნული კანონის 47-ე მუხლი, რითაც დაკარგავს ამ მუხლის შესრულების შესაძლებლობას და ვერ განახორციელებს თავის კონსტიტუციურ ვალდებულებას. შესაბამისად, სიტყვები: „და საერთაშორისო ფინანსურ ორგანიზაციებთან შეთანხმებით“, როგორც საქართველოს კონსტიტუციასთან შეუსაბამო, მოსარჩილეების აზრით, უნდა ამოშლილიყო აღნიშნული კონტექსტიდან. საკონსტიტუციო სასამართლომაც დააკმაყოფილა სარჩელის ეს ნაწილი და დაადგინა, რომ არაკონსტიტუციურად იქნეს ცნობილი „განათლების შესახებ“ საქართველოს 1997 წლის 27 ივნისის კანონის 47-ე

მუხლის პირველი წინადადების სიტყვები „... და საერთაშორისო ფინანსურ ორგანიზაციებთან შეთანხმებით“;

ნათელია, რომ, სამწუხაროდ, საქართველოს სახელმწიფო იძულებული იყო გაეწია ანგარიში დამფინანსებელი საერთაშორისო ორგანიზაციებისათვის. და ეს პოზიცია იმდენად გარდაუვლად ესახებოდათ რეფორმის პროცესში, რომ ერთ წელიწადში საქართველოს ახლად შემუშავებულ განათლების კანონშიც კი პოვა ასახვა.

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ სახელმწიფო განათლების პოლიტიკის ხელშეწყობისათვის, როგორც ზემოთ ვისაუბრეთ, მოქმედებას იწყებს საერთაშორისო საფინანსო ორგანიზაცია მსოფლიო ბანკი. მისი შექმნის მიზანი განვითარებადი ქვეყნების ფინანსური და ტექნიკური დახმარებაა. იგი ახორციელებს სოციალურ სექტორზე, სიღარიბის დაძლევაზე, ვალის შემსუბუქებასა და ეფექტურ მმართველობებზე მიმართულ პროექტებს. მათ შორის მსოფლიო ბანკის განსაკუთრებული ყურადღება მიიპყრო საქართველოს განათლების სისტემამ და შედეგად მივიღეთ ქართული ეროვნული განათლების პოლიტიკის საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციის დაკვეთის შესაბამისი გადასინჯვა-რეფორმირება. რასაც კიდევ ერთხელ ნათლად ადასტურებს ჩვენ მიერ განათლების კანონის შესახებ წარმოდგენილი მსჯელობა. ფეიქრობთ, ამ ტენდენციას აძლიერებს იმდროინდელი ქართული საზოგადოების უნიციატელობა და არასტაბილურობის განცდა, ასევე, ყველაფერ საბჭოურის ცალსახა უარყოფა, სხვაგვარად, აშკარად გვექნებოდა უცხოური გამოცდილების გადააზრებისა და ქართულ სინამდვილეზე მორგების სურათი. განათლების პოლიტიკის გენერალურ ხედვებთან დაკავშირებით უნდა ვთქვათ, რომ ბრძანებებზე მუშაობისას თვალსაჩინო გახდა ერთი ტენდენცია - თვეებისა და წლების განმავლობაში ბევრი სამართლებრივი პოლიტიკური გადაწყვეტილება განათლების სისტემაში, რომელიც მინისტრის ბრძანების ხასიათს ატარებდა, სწორედ მსოფლიო ბანკის მიერ გამოყოფილი კრედიტისა თუ ტრანშის გადანაწილების პირობებსა და ამოცანებს შეეხებოდა.

შემდგომი წლებიც ზოგად განათლებაში მიმდინარე პროცესებით საკმაოდ ნაყოფიერი გამოდგა. პირველ რიგში, აქცენტი გავაკეთოთ გადანყვეტილებებზე, რომლებიც სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკას განსაზღვრავს და აღზრდის მიზნის განმაპირობებელ სეგმენტად წარმოგვიდგება. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, საერთაშორისო მსოფლიო ორგანიზაციების წილი ჩვენი რეფორმირების პროცესში ეტაპობრივად იზრდება. განსაკუთრებით ყურადღებაგასამახვილებელია მსოფლიო ბანკისა და “ღია საზოგადოება - საქართველოს ფონდის აქტიურობა ამ თვალსაზრისით. ფაქტობრივად, მათი მოქმედებები განათლების სისტემაში გავლენის სფეროთა გადანაწილების შთაბეჭდილებას ტოვებდა. ფაქტია, რომ თითოეული მათგანის ფინანსური შემოთავაზებანი ჰაერივით სჭირდება ქართულ სახელმწიფოს, რაც მათ ნებათა უპირობო შემსრულებლის როლში ამყოფებს ქვეყანას. სწორედ ამ წელს პრეზიდენტის ბრძანებით საქართველოს სახელმწიფო უცხადებს მხარდაჭერას “ღია საზოგადოება - საქართველოს საერთაშორისო საგანმანათლებლო პროგრამას, ითვალისწინებს რა 1994 წლის ივნისიდან მის ნაყოფიერ მუშაობას საგანმანათლებლო სივრცეში. არ შეიძლება არ აღინიშნოს ის რეალური ფინანსური დახმარება, რომელიც ამ წლებში “ღია საზოგადოება - საქართველოს ფონდის მიერ უმაღლესი განათლების სფეროში მოღვაწე პროფესორ-მასწავლებლებისათვის, ფაქტობრივად, ფიზიკურად გადარჩენის მნიშვნელოვან წყაროდ იქცა. მართალია, შესასრულებელი სამუშაო ცალსახად იდეოლოგიზირებული და პოლიტიკურად შორს განჭვრეტილი იყო, მაგრამ საქართველოს სახელმწიფოსათვის იგი ერთგვარი „ჰუმანიტარული მისიის“ ტოლფასი გამოვლინებას წარმოადგენდა. ამავე წელს მნიშვნელოვნად იზრდება სახელმწიფო სტრუქტურების მოდერნიზების პროცესში მსოფლიო ბანკის თანამონაწილეობის ხვედრითი წილი. საერთაშორისო საფინანსო ორგანიზაცია, რომლის მიზანს განვითარებადი ქვეყნებისათვის სახელმწიფოებრივი აღმშენებლობის პროცესში დახმარება წარმოადგენს, მთელი პოტენციალით ერთვება საქართველოს სახელმწიფოში მიმდინარე თითქმის ყველა პროცესში. გარდა სოციალური, სასოფლო-სამეურნეო სეგმენტისა და სახელმწიფო ინსტიტუციების

სტრუქტურული განვითარების საკითხებზე მუშაობისა, იგი განსაკუთრებული ყურადღებითა და გეგმავლობით მიზანდასახულობით იწყებს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესში „მთავარი მოთამაშის“ ადგილის დამკვიდრებას. უნდა ითქვას, რომ ეს როლი მან წარმატებით შეასრულა. თუ დინამიკაში დავაკვირდებით, 1996 წლიდან მოყოლებული დღემდე განათლების სისტემაში მიმდინარე მოვლენებს, მიღებულ პოლიტიკურ, თუ განათლების შინაარსის განმსაზღვრელ დოკუმენტებს, თვალნათლივ დავინახავთ, რომ „ყოველი ერთად და თვითოეული ცალკე,“ გახლავთ უშუალოდ მსოფლიო ბანკის მიერ განათლების სისტემის გაძლიერებისა და გარდაქმნის პროგრამის თარგვლებში განხორციელებული პროექტი, სრული ან თანადაფინანსებით. შესაბამისად, არ ვიქნებით არაობიექტურნი, თუ დავასკვნით, რომ სახელმწიფო პოლიტიკა განათლების მიმართულებით ცალსახად დამკვეთისაგან ინიცირებული და სტიმულირებული მოდელით ხორციელდებოდა და ხორციელდება.³¹

ასევე, მნიშვნელოვან ეტაპზე გადადის სახელმწიფო ზოგადი განათლების საფეხურების მოდიფიცირების მიმართულებით. გამოიყენა მინისტრის ბრძანება (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #312, 8.05.96) საშუალო სკოლებში განათლების რეფორმის სახელმწიფო პროგრამით გათვალისწინებულ 12-წლიან სწავლებაზე გადასვლის ეტაპებთან დაკავშირებით. ეს ცვლილება, როგორც ჩანს, არის მცდელობა განათლების ამ საფეხურის საერთაშორისო ანალოგებთან გათანაბრებისა. ამ ცვლილებით ქართული ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების დამთავრების შემდეგ მოქალაქეები განვითარებული ქვეყნების კონტექსტს მოერგებოდნენ და თვისებრივად დაახლოვდებოდნენ მსოფლიო საგანმანათლებლო სივრცესთან.³²

³¹ წარმოდგენილი დასკვნის საშუალებას გვაძლევს შესწავლილი დოკუმენტების შინაარსი, რომელთა აქ დამონშებაც ფორმატიდან გამომდინარე მიზანშეწონილად არ მიგვაჩნია.

³² თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ევროპული საშუალო განათლება 13 წელია, ხოლო ამერიკული 12. შესაბამისად, ვფიქრობთ, რომ საშუალო სკოლა საქართველოში ამ მიმართებით ამერიკულ მოდელზეა აწყობილი.

განათლების პოლიტიკის ანალიზისას, ვფიქრობთ, განსაკუთრებული ხაზგასმითაა აღსანიშნავი მსჯავრდებულთა განათლებისა და პროფესიული სწავლების შესახებ დებულების დამტკიცება, რომელიც ეყრდნობოდა რა 1997 წლის განათლების კანონს, არეგულირებდა სასჯელაღსრულებით დანესებულებებში მოსწავლეთა განათლების საკითხებს. მსჯავრდებულებს ექმნებათ შესაძლებლობა მიიღონ დანყებითი და საბაზო განათლება. სახელმწიფო ამ შემთხვევაშიც იცავს განათლების სავალდებულობისა და ხელმისაწვდომობის პრინციპს და არასრულწლოვანი მსჯავრდებულისათვის დანყებითი განათლების მიცემა სავალდებულო ნორმად აქცევს, ხოლო საბაზო განათლების მიღება უზრუნველყოფილია სახელმწიფოს ხარჯზე. რაც შეეხება საშუალო და უმაღლეს განათლებას, ამის ხელმისაწვდომობაც უზრუნველყოფილია სახელმწიფოს მხრიდან, თუმცა უმაღლესი განათლების მიღება მხოლოდ დაუსწრებელი ფორმითაა შესაძლებელი. უნდა აღინიშნოს, რომ დანყებითი, საბაზო და საშუალო განათლების მისაღებად მსჯავრდებულთა დასწრებული ფორმით სწავლებას ახორციელებს სასჯელაღსრულების შესაბამის დანესებულებასთან ახლომდებარე განათლების სისტემის უფლებამოსილი სახელმწიფო ორგანო. რაც შეეხება სახელობო და პროფესიულ განათლებას, მსჯავრდებულებს ექმნებათ შესაძლებლობა გაიარონ სახელობო მომზადება, მიიღონ დანყებითი და საშუალო პროფესიული განათლება. მსჯავრდებულთათვის სახელობო მომზადების გავლა, დანყებითი და საშუალო პროფესიული განათლების მიღება ნებაყოფლობითია და უზრუნველყოფილია სახელმწიფოს ხარჯზე. ეს კანონი მალევე ამოქმედდა და, უნდა ითქვას, რომ ნამდვილად წარმოადგენდა მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებას ზოგადი განათლების ხელმისაწვდომობისა და საყოველთაოობის პრინციპის დაცვის თვალსაზრისით.

აქვე უნდა აღინიშნოს განათლების სამინისტროს მიერ სკოლამდელი განათლების დანესებულებისადმი ყურადღების განსაკუთრებით გამახვილება. რა თქმა უნდა, ზოგადი და უმაღლესი განათლების დარად, სკოლამდელი განათლების საკითხიც მწვავედ იდგა 90-იანი წლების საქართველოში. ფაქტობრივად, არ არსებობდა ერთი სტანდარტი ან

პროგრამა, რომელიც გახდებოდა ამ დანესებულებებში წარმართული სასწავლო-აღმზრდელობითი საქმიანობის საფუძველი³³ ამავე პერიოდისათვის დამახასიათებელია კერძო საბავშვო ბაღების მომრავლება. ცხადია, მათი ჰიგიენური ნორმების, სასწავლო და სააღმზრდელო პროცესების კონტროლის მექანიზმი სახელმწიფოს არ გააჩნდა და, თუნდაც შეემუშავებინა, მისი განხორციელებისას მნიშვნელოვან სირთულეებს გადააწყდებოდა. ზოგადად, 1990-2008 წლებში სკოლამდელი განათლების სისტემაში განსაკუთრებით შემცირდა ამ საფეხურის დანესებულებები. 1990-2000 წლებში 2-ჯერ შემცირდა სკოლამდელ დანესებულებათა რაოდენობა, ხოლო მასწავლებლების რაოდენობა კი - თითქმის 3-ჯერ. ეს ტენდენცია გაგრძელდა შემდგომ წლებშიც (ჩართა ჯაში, მიხეილ თოქმაზიშვილი, საქართველოს ფინანსური პოლიტიკის გენდერული განზომილებები 2009). როგორც ჩანს, სწორედ ამ რეგრესულმა ტენდენციამ გადააწყვეტინა სახელმწიფოს შეემუშავებინა და და გამოეცა ბრძანება „სკოლამდელი დანესებულებების მუშაობის მონესრიგების ღონისძიებების შესახებ“ (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #469 30.09.97) აღნიშნული ქმედება, რა თქმა უნდა, ვერ მოხსნიდა ყველა იმ პრობლემას, რომელიც იმხანად სკოლამდელი განათლების სფეროში სუფევდა, მაგრამ საკითხის დასმა და მის მოგვარებაზე სახელმწიფო დონეზე ყურადღების გამახვილება ნამდვილად მნიშვნელოვან წინსვლად უნდა მივიჩნიოთ. ამ ტიპის ინიციატივათა გამოვლინება გვაფიქრებინებს, რომ მიუხედავად სახელმწიფოს ქაოსური მდგომარეობისა, სამინისტრო გარკვეული ხარისხით მაინც მუშაობს, მართალია, არ არსებობს ოპტიმალური პირობები სისტემის სამართავად, თუმცა სტრუქტურებში ჯერ კიდევ არის პროფესიული კადრი, რომელიც იცნობს სისტემას და მისი მოდიფიკაციისას ხელმძღვანელობს ადეკვატური პრინციპებით.

³³ სამართლიანობისათვის უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამ მიმართებით კიდევ დიდხანს იყო პრობლემები სკოლამდელ დანესებულებებში.

ჩვენი აზრით, განსაკუთრებულად უნდა აღინიშნოს 1998 წლის მოვლენები - იცვლება განათლების მინისტრი³⁴, რასაც მნიშვნელოვან ფაქტად მივიჩნევთ, რადგან სწორედ ალექსანდრე კარტოზიას ხელმძღვანელობით ხორციელდება ზოგადი განათლების რეფორმირების პროცესში განსაკუთრებულად ქმედითი ნაბიჯები.

ვფიქრობთ, ჩვენ მიერ რეფორმის პირველ ეტაპად სახელდებულ 1991-2003 წლების ნაწილში ცალკე ყურადღება უნდა გამახვილდეს 98-2003 წლებზე, როდესაც „განათლების სამინისტრომ შეიმუშავა განათლების სფეროს განვითარების ამბიციური პროგრამა, რომლის მთავარი მიმართულებები სასწავლო გეგმა, ეროვნული შეფასება, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და სასკოლო სახელმძღვანელოები იყო. ამ რეფორმის განხორციელებისათვის საქართველომ მსოფლიო ბანკისაგან მიიღო პოსტკომუნისტური სივრცისათვის უპრეცედენტო დახმარება. საქართველო პირველი ქვეყანა იყო, რომელსაც მსოფლიო ბანკმა ნება დართო სესხის ნაწილი გამოეყენებინა მასწავლებელთა მატერიალური კომპენსაციისა და სკოლების რეაბილიტაციისათვის.“ (სასკოლო განათლების სისტემის კონცეფცია, საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია, 2013) თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს სამუშაოები მიმდინარეობდა შიდასტრუქტურულ კონტექსტში და სასკოლო სივრცეში ჯერ კიდევ ძველი ტიპის სასწავლო პროგრამებით მიმდინარეობდა სწავლება.

განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს, რომ ამავე პერიოდში ხორციელდება სარეფორმო კლასების სასწავლო პროგრამების შემუშავება - დანერგვა და საგანმანათლებლო დაწესებულებათა სახელმწიფო სტანდარტის დამტკიცება. ვფიქრობთ, ზოგადი განათლების რეფორმირების პროცესის ტენდენციების დასანახად საინტერესოა აღნიშნულ დოკუმენტზე შეჩერება. იგი წარმოადგენდა მნიშვნელოვან პოლიტიკურ დოკუმენტს, რომელიც განსაზღვრავდა საგანმანათლებლო, სკოლამდელი აღზრდისა და სააღმზრდელო-საგანმანათლებლო დაწესებულებათა სახეებს, ორგანიზაციულ-

³⁴ ვფიქრობთ, შეცვლის მიზეზად მსოფლიო ბანკის დაფინანსების შესაბამისად, ახალი პოლიტიკის გატარების დაწყება უნდა დასახელდეს.

სამართლებრივ ფორმას და მათი ლიცენზირებისა და აკრედიტაციის ძირითად პრინციპებს. საშუალო სკოლასთან მიმართებით დოკუმენტი ადგენს შემდეგ რეგულაციებს: თითოეული საფეხურისათვის გათვალისწინებულია ასაკობრივი ცენზი, მინიმალური და მაქსიმალური ასაკის მითითებით. სახელმწიფო დაფინანსების პოლიტიკაც განვლილ პროგრამულ მახასიათებელსა და სწორედ ასაკობრივ ცენზს ემყარება.

სკოლას აქვს უფლება თავად უზრუნველყოს საჭიროების შემთხვევაში გახანგრძლივებული სწავლების კლასებით საკუთარი მოსწავლეთა კონტინგენტი და, ასევე, თავად განსაზღვროს მისი ღირებულება

სახელმწიფო ასაკობრივი ცენზის გათვალისწინებით უზრუნველყოფს ექსტერნატის ფორმით დაფინანსებას კანონით დადგენილი წესის მიხედვით და ა. შ.

ფაქტია, აღნიშნული დოკუმენტი სავსებით ეყრდნობა 1997 წელს მიღებულ განათლების კანონს. იგი მაქსიმალურად არის მორგებული იმდროინდელ რეალობას, ითვალისწინებს მრავალ ფორმას პროფესიული და ზოგადი განათლებისა (მხედველობაში გვაქვს როგორც სპეციალური, ისე სახელობო სასწავლებლები). ასევე, კანონი აწესრიგებს სახელმწიფო აკრედიტებული და მხოლოდ ლიცენზიამოპოვებული კერძო სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებების მიერ გაცემულ დიპლომთა და ატესტატთა ადგილსა და სტატუსს საგანმანათლებლო სფეროში, ეს უკანასკნელი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგან არახალია, რომ ამ პერიოდისათვის უამრავი კერძო სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულება არსებობდა, რომელთა კოორდინირება და მათზე საერთო სახელმწიფო კონტროლის განხორციელება საჭირო აქტივობა იყო რეფორმის განხორციელების პროცესში. ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მოვლენად უნდა ჩაითვალოს პირველი საკანონმდებლო ნორმატიული აქტი - საქართველოს კანონი დაწყებითი პროფესიული განათლების შესახებ. აღნიშნული კანონი ერთადერთია 2004 წლამდე მიღებულ რეფორმირების პროცესში, რომელიც განათლების სისტემის ერთ-ერთი რგოლის ცალსახა ორგანიზებისა და სფეროს განვითარების მიზნით ადრეულ პერიოდშივე შემუშავდა. დაწყებითი პროფესიული განათლების სახელმწიფო საგანმანათლებლო

პროგრამები მოიცავდა - სახელობო მომზადების (ამ ტიპის განათლების მიღება შეეძლო საშუალო სკოლის დანყებით საფეხურდამთავრებულ პირს), დანყებითი პროფესიული განათლებისა(როგორც საბაზო, ისე სრული საშუალო განათლების მქონე პირს) და დამატებითი პროფესიული განათლების პროგრამებს (მიუხედავად განათლების დონისა, კონკრეტული პროფესიული უნარ-ჩვევების გამომუშავების მიზნით). როგორც კანონშია განმარტებული, ამ ტიპის განათლების დაფინანსებას 18 წლამდე მოქალაქეთათვის სახელმწიფო იღებდა თავის თავზე კანონით დადგენილი წესის მიხედვით, რომელიც გამოცდის საშუალებით გარკვეული სტანდარტული ბარიერის გადალახვას გულისხმობდა.

როგორც ჩანს, ამ ეტაპზე სახელმწიფო ფიქრობს შექმნას მინიმალური სახელმწიფო გარანტიები მოქალაქეთათვის, რომელთა განათლება მხოლოდ არასრული სასკოლო განათლების დონეს აკმაყოფილებს და არა უმეტეს. რაც, ჩვენი ხედვით, ქართული პოლიტიკის განხორციელების ნიმუშად ნამდვილად არ გამოგვადგება - სისტემას აქვს ფული და დამკვეთის მიერ ინიცირებული მიზანმიმართული პოლიტიკური გეზი.

თუმცა, ეს ცდა, რა თქმა უნდა, ნიშანდობლივია, რადგან ნეგატიური სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორი მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს დაუსაქმებელ მოზარდთა რიცხვის ზრდასა და, შესაბამისად, მათ მიერ კრიმინალური მოქმედებების ჩადენის მაღალ ალბათობას, თუმცა, როგორც შემდგომში მოვლენებშია ცხადყო, რეალურ შედეგზე ვერგამსვლელი.

არ შეიძლება არ აღინიშნოს ისეთი სისტემური ცვლილების შესახებ, როგორიც რაიონული მეთოდ. ცენტრების გაუქმება იყო. ამ აპარატის გათიშვით ³⁵ სახელმწიფო ვერ ახორციელებდა მასწავლებელთა მეთოდოლოგიურ დახმარებას და ეს რგოლი სრულად იყო გათიშული განათლების სფეროში. ასევე გაუქმდა განათლების რაიონული განყოფილებებიც, ცხადია, სახელმწიფო ემზადება და იწყებს მასშტაბურ საყოველთაო

³⁵ ვიღრე 2006 წელს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის შექმნამდე

რეფორმასა და გარდაქმნას, თუმცა გარკვეულ სეგმენტებში ამა თუ იმ ინსტიტუციების გაუქმება შეიძლება ნაჩქარევად ჩაითვალოს, რადგან მათ მიერ წარმოებული საქმიანობის ჩანაცვლების საკითხები უმეტეს წილ მოუგვარებელი რჩებოდა. ვფიქრობთ, ეს ტენდენცია დღესაც აქტუალურია, რადგან მეთოდცენტრების პარალელურად არსებული საქალაქო და რესპუბლიკური სახელოვნებო კვლევითი ცენტრების უპირველეს მიზანს მასწავლებელთა პროფესიული დახელოვნება და დახმარება წარმოადგენდა. თითოეული ჩამოთვლილთაგან გაუქმდა და შეიქმნა მათს საპირწონედ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, რომელმაც, თუკი ინდიკატორად შემდეგ პერიოდში განხორციელებულ სასერტიფიკაციო გამოცდებს დავსახავთ, ვერ შეძლო ჯეროვნად ფუნქციონირება. განსაკუთრებით საინტერესოა 2000 წლის მიწურული, როცა მტკიცდება საქართველოს განათლების პროექტის საკოორდინაციო ცენტრის დებულება, რითაც, ფაქტობრივად, საფუძველი ეყრება შეფასებისა და გამოცდების, სასწავლო გეგმების, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრებს. და ეს ყველაფერი მსოფლიო ბანკის მიერ დაფინანსებული - საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის ფარგლებში ხორციელდება, რომელზეც, ისევე როგორც “ღია საზოგადოება - საქართველოს ფონდის მიერ განათლების განვითარების მეგაპროექტის შესახებ, თავის შემდეგ ნაწილში გვექნება საუბარი.

განათლების პოლიტიკის კონტექსტში 2000 წელი რეფორმირების პროცესში მნიშვნელოვანი აქტივობის წლად შეიძლება დავასახელოთ. პირველ რიგში, აღსანიშნავია განათლების შინაარსის ერთგვარი რევიზია, რომელიც სამინისტროს მიერ განხორციელდა. სწავლის ხარისხის ამაღლების მიზნით, სახელმწიფო ცდილობს გადახედოს დროებით სასწავლო გეგმებსა და საგნობრივ სტანდარტებს. განათლების შინაარსის ზოგიერთი ასპექტის ცვლილების ტენდენცია კვლავ შენარჩუნებულია ამ პერიოდისათვის. რეფორმირების პოლიტიკა განათლების სისტემის უკლებლივ ყველა საკითხს ეხებოდა, მაგრამ, წინა წლებისგან განსხვავებით, შედარებით თანმიმდევრულ და გააზრებულ ხასიათს ატარებდა. საკმაოდ სწრაფი ტემპით მიმდინარე ძვრები, პრობლემა

გაცნობიერებული და მიზანმიმართული ქმედებების ერთგვარ ჯაჭვს წარმოადგენდა, რომლის უწინარეს ამოცანას მთლიანი სისტემის არათუ მოდერნიზება, არამედ ჩამოყალიბება წარმოადგენდა. ქვეყანა დიდი გამოწვევების წინაშე იდგა, რომელსაც ძალაუწიებურად განათლების სისტემაც უნდა აჰყოლოდა. ამ კონტექსტში ინოვაციების დანერგვის ასპარეზად იქცა სკოლა, რომელიც ყველაზე მნიშვნელოვან პლაცდარმს წარმოადგენდა სიახლეების დასანერგად. განსაკუთრებულად დიდი წილი ცვლილებებისა განათლების პოლიტიკის ფუნქციური ცვლილებების პროცესში მოდიოდა განათლების შინაარსზე. ეს მსჯელობა, რა თქმა უნდა, არ გულისხმობს მხოლოდ ნეგატიურ კონოტაციას, რადგან სწორედ მოქმედება და არა უძრავობა თუ შექცობა ჩვენის სასკოლო სივრცის გამოფხიზლებას მძიმე საღათას ძილისაგან. ნოვაციათა თითქმის ნახევარი მსოფლიო ზოგადსაკაცობრიო ფასეულობების დანერგვას ემსახურებოდა. სწორედ ამ პრინციპით არის ნაკარნახევი სასკოლო სასწავლო გეგმაში ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაციის სწავლების ვალდებულება. **როგორც ჩანს, საქართველოს სახელმწიფო ნელ-ნელა უბამს მხარს საერთაშორისო სასწავლო პროცესებს და ამზადებს სამომავლოდ ევროპულ თუ ამერიკულ³⁶ სივრცესთან საგანმანათლებლო კონტექსტში ჰარმონიზაციისათვის საფუძველს.**

ასევე, სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებისათვის გადადგმულ მნიშვნელოვან ნაბიჯად უნდა მივიჩნიოთ სასკოლო პროგრამების მიმდინარეობის კონტროლის მიზნით მინისტრის მიერ სამუშაო ოპერატიული ჯგუფის შექმნა (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #547 11.09.00) მის მოვალეობას სასკოლო სასწავლო პროგრამების რევიზია წარმოადგენდა. ცალსახაა, რომ ზოგადი განათლება სახელმწიფოსთვის პრიორიტეტულ მიმართულებად განიხილებოდა. ცხადია, რომ განათლების სფეროს მმართველი ორგანოები მაქსიმალურად ცდილობენ ცენტრალიზების გარკვეული

³⁶ სამართლიანობისათვის უნდა აღინიშნოს, რომ დაახლოებით 2000-იანი წლებიდან გარკვეული დროის განმავლობაში, განათლების მიმართულებით სუფსიდირებული თანხებისა და გამოვლენილი ინიციატივების ერთადერთ სუბიექტად ამერიკის შეერთებული შტატები გვევლინება.

მოდელის შექმნას, რომლის მიზანი და ამოცანა ზოგადი განათლების სასკოლო სისტემაში ერთგვარი უნიფიცირების პოლიტიკის ხელშეწყობა იქნებოდა. სწორედ ამ მსჯელობის ნათელი გამოვლინებაა ცვლილება, რომლის მიხედვით, საქართველოს სკოლებში ერთიანი უნიფიცირებული სასკოლო ჟურნალის დანერგვა გადაწყდა (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #537, 25.08.00). სასკოლო ჟურნალი, რა თქმა უნდა, არ წარმოადგენს სიახლეს, პირიქით, ის საბჭოთა განათლების სისტემის პირმშოა, თუმც, თავად ფაქტი გარკვეული მოდერნიზებისა და ახლებური ფორმით შეთავაზებისა, აშკარად ტოვებს დადებით განცდას სამინისტროს პოლიტიკის მიმართ.

2001- ზოგადი განათლების რეფორმის საეტაპო თარიღი

ვფიქრობთ, მეორე თავის ცალკე სტრუქტურულ ერთეულად უნდა გამოვყოთ 2001 წელს საქართველოს განათლების სისტემაში მომხდარი საეტაპო მნიშვნელობის ძვრები. როგორც წინა წლების რეფორმირების დინამიკის აღწერისას აღვნიშნეთ, ფაქტობრივად, 2001 წელი უნდა იყოს განსაკუთრებული და უაღრესად დიდი გარდაქმნის ეტაპი სისტემური ცვლილებების პროცესში. ასეთი თამამი განაცხადის საფუძველს გვაძლევს სახელმწიფოს მიერ დამტკიცებული „საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტი“. საკითხის მნიშვნელოვნებიდან გამომდინარე, ჩვენი აზრით, საჭიროა წარმოდგენილი თემა დეტალურად განვიხილოთ და შემოგთავაზოთ ის სარეფორმო აქტივობები, რომლებიც 60-მილიონიანი კრედიტის ფარგლებში განხორციელდა.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამ პერიოდისათვის (2001 წელი) საქართველოს განათლების სისტემაზე მთლიანი შიდა პროდუქტის 1,2% იხარჯება, მაშინ, როცა ეს ციფრი ევროპაში 4,5-ს, ისრაელში კი 10% შეადგენს. არსებულ ვითარებაში საბიუჯეტო რესურსებიდან ისეთი ფართო მასშტაბიანი სისტემის რეფორმის დაფინანსება, როგორიც განათლებაა, შეუძლებელი იყო. არადა, სწორედ განათლების გამართული სისტემა უზრუნველყოფს ქვეყნის უკეთეს მომავალს. განათლების სისტემის ბირთვი, მოგეხსენებათ, სასკოლო განათლებაა და მისი რეფორმა კი გადაუდებელ ამოცანად ესახებოდა საქართველოს

სახელმწიფოს. ამის გათვალისწინებით, განათლების სამინისტროში მომზადდა საშუალო განათლების შინაარსის რეფორმის პროექტი და შესაძლებელი გახდა მსოფლიო ბანკის თანხმობის მოპოვება 60 მლნ. ამერიკული დოლარის ოდენობის კრედიტის გამოყოფაზე. აღნიშნული კრედიტი 2000 წლის ოქტომბერშივე რატიფიცირდა საქართველოს პარლამენტის მიერ.

მსოფლიო ბანკის კრედიტი 40-წლიან პერიოდზე იყო გათვლილი და 12 წლის განმავლობაში სამ ტრანშად გამოიყოფოდა, 0,75% სესხის განაკვეთით. 2001 წელს ამ თანხიდან 25,9 მილიონი (აღნიშნული თანხა სამინისტროს ოთხის წლის განმავლობაში - 2001-2004წწ. გადმოერიცხებოდა) დაუმტკიცდა ქართულ მხარეს სარეფორმო აქტივობების განხორციელების დაწყებისათვის, თუმც, პირველი ტრანში ამ წელს 8 მილიონ დოლარს შეადგენდა. პროექტის პრიორიტეტული მიმართულება, რა თქმა უნდა, ზოგადი განათლება იყო, კერძოდ, - განათლების შინაარსი, საგანმანათლებლო სტანდარტები, პროგრამები, შეფასების სისტემა, მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა, სოციალური ინფრასტრუქტურა, ანუ პედაგოგთა ხელფასები. როგორც ცნობილია, პროექტის მიხედვით, შენობა-ნაგებობების რემონტზე თანხა საწყის ეტაპზე არ იყო გათვალისწინებული, სასწავლო მასალასა და თვალსაჩინოებაზე კი, აუცილებლად იყო გამოყოფილი ტრანშის ნაწილი. 12-წლიან სწავლებას და ახლებური პროგრამების შექმნას, აგრეთვე, შეფასების ახალი სისტემის ორგანიზებასა და დანერგვას სწორედ კრედიტი აფინანსებდა. მართალია, მსოფლიო ბანკი ასეთ მეთოდს არ იცნობდა, მაგრამ საქართველოსთვის, გამონაკლისად კრედიტის ნაწილი პედაგოგთა კომპენსაციებს ანუ პენსიაში გასული პედაგოგების მატერიალურ წახალისებასაც კი უზრუნველყოფდა. რაც შეეხება „ქართული მხარის ეჭვებს“, კრედიტის მიზნობრივ ხარჯვას, როგორც წესი, მსოფლიო ბანკისვე ანტიკორუფციული ჯგუფი გააკონტროლებდა.

მიუხედავად მიმდინარე პროცესების რთული ხასიათისა, ცვლილებები განათლების სფეროში მაინც სისტემურ ხასიათს ატარებდა. დონორი ორგანიზაციების მიერ დაფინანსებული პროექტების მიხედვით, საჭირო იყო საქართველოს განათლების

სისტემის სასწავლო პროგრამებისა და შეფასების მეთოდების მოდერნიზაცია, გარდა ამისა, საჭირო იყო მასწავლებელთა განათლებისა და პროფესიული განვითარების ახალი პედაგოგიური მიდგომების დანერგვა, სკოლების ოპტიმიზაცია, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა თანათარღობის გაზრდა და განათლების სექტორის დაფინანსების ერთიანი სტრატეგიის შემუშავება. დაწყებითი და საშუალო ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის რეფორმისათვის აუცილებელი პოლიტიკური და ინსტიტუციონალური ბაზის შექმნისა და ფიზიკური, ფინანსური და ადამიანური რესურსების ეფექტურად მართვის შესაძლებლობების გაუმჯობესების მიზნით, პროექტი დაიწყო სამ ძირითად ნაწილად - A, B, C კომპონენტებად.

A კომპონენტს - საქართველოს დაწყებითი და ზოგადი საშუალო განათლების სისტემის მიზნების გარდაქმნა - გამოიყო 4 ქვეკომპონენტი :

A1 – კურიკულუმის განვითარება

მოთხოვნები, რომლებსაც სახელმწიფო უყენებდა საგანმანათლებლო დაწესებულებებს, მოძველებული იყო და ძირეულ შეცვლას საჭიროებდა. სტანდარტები, რომლებიც საბჭოური სისტემიდან მემკვიდრეობით გადმოგვცოლოდა, რა თქმა უნდა, ვერ პასუხობდა ახლებურ მოთხოვნებს. 2001 წლის პერსპექტივიდან კი იგივე მოთხოვნები არაადეკვატურ სურათს გვიჩვენებდა გლობალიზაციის პროცესში ჩართული საქართველოს დამოუკიდებელი სახელმწიფოს საჭიროების გათვალისწინებით. პროექტის ამ ქვეკომპონენტის მიხედვით რეალურად უნდა შექმნილიყო ახალი, თანამედროვე მოთხოვნების შესაბამისი სასწავლო გეგმა.

A2 – ეროვნული შეფასება და გამოცდები

რეფორმის თარგლებში შემუშავდა მოსწავლეთა ინდივიდუალური მოსწრების შეფასების ობიექტური სისტემა - სტანდარტიზირებული შეფასების სქემა, რაც შეფასებაზე სუბიექტური ფაქტორის გავლენის მინიმუმადე დაყვანას ემსახურებოდა. შეფასების ახალი სახელმწიფო სისტემის მიზანს, ეროვნული შეფასებისა და სახელმწიფო გამოცდების დამოუკიდებელი ცენტრის დაარსება წარმოადგენდა, რომელიც უზრუნველყოფდა ზემოთ

მოცემული ამოცანების განხორციელებას და ერთიანი ორგანიზებული მისაღები გამოცდების მომზადებას.

A3 – მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება/ტრენინგები

სტანდარტების შეცვლა, რა თქმა უნდა, აისახებოდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ახალ სისტემაზე, რომელიც პროფესიული მომზადება - გადამზადების უწყვეტ და მოქნილ სქემას გულისხმობდა. ამ ქვეკომპონენტის მიზანს მასწავლებლები საგნობრივ გადამზადებასთან ერთად, წარმოადგენდა მათი მუდმივი ინფორმირება მეთოდოლოგიური ლიტერატურითა და სხვა დამხმარე რესურსებით. ამ პროექტის ფარგლებში პირველად გახშირდა თანამედროვე მსოფლიო პრაქტიკაში არსებული ტენდენცია, რომლის მიხედვით აქცენტი მასწავლებლიდან მოსწავლეზე გადავიდა, გაკვეთილის მიმდინარეობა ინტერაქტიული უნდა ყოფილიყო და მოსწავლეთათვის ინტერესის გაღვივება და მათი სასწავლო პროცესში აქტიური ჩართვა უზრუნველყო. თუმც, ეს ტენდენციები სწავლებაში რენესანსის ეპოქიდან დაწყებული მყარად გახმოვანდა კლასიკურ პედაგოგიაში და ამ ეტაპზე თემის გააქტიურება ერთგვარ სიახლედ მოინათლა, რომლისგანაც ტიტქოსდა შორს იყო ტრადიციული სკოლა.....აქ

A4 – სახელმძღვანელოები და სასწავლო მასალა

A4 ქვეკომპონენტი ითვალისწინებდა სახელმძღვანელოების ფორმისა და შინაარსის პოლიტიკის განსაზღვრას. შინაარსობრივ ცვლილებასთან ერთად სახელმძღვანელოებს პოლიგრაფიული ხარისხითაც უნდა დაეკმაყოფილებინა თანამედროვე მოთხოვნები. სასწავლო პროცესის ეფექტურობისათვის არანაკლებ მნიშვნელოვანი იყო სკოლების საჭირო თვალსაჩინოებებით აღჭურვა, რაც, ასევე, რეფორმის ფარგლებში განხორციელდებოდა

B კომპონენტი - ცენტრალურ და ადგილობრივ დონეებზე პოლიტიკისა და მართვის უნარის გაძლიერებას ემსახურებოდა და იმუშავებდა ორ ქვეკომპონენტად :

B1 – განათლების პოლიტიკა, მართვა და დაგეგმვა

B2 – განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის (EMI) შექმნა

კომპონენტის მიზანი იყო განათლების პოლიტიკისა და სტრატეგიის განსაზღვრა; ფინანსური, ადამიანური და ფიზიკური რესურსების უფრო ეფექტიანად და გამჭირვალედ გამოყენების ხელშეწყობა. კომპონენტის ფარგლებში გათვალისწინებული იქნა განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის ჩამოყალიბება, რომელიც უზრუნველყოფდა განათლების სფეროს ყველა დონეზე გადანყვეტილების მიმღები პირებისათვის განათლების სისტემაში არსებული მაჩვენებლების შესახებ სანდო და სისტემური ინფორმაციის მიწოდებას, ამასთან, დღის წესრიგში სვამდა რესურს-ცენტრების ჩამოყალიბების აუცილებლობის საკითხს, რომლებიც პედაგოგიურ კადრებს დახმარებას გაუწევდნენ მათი ფუნქციის შესრულებაში.

C კომპონენტი ითვალისწინებდა დახმარებას პროექტის მართვის სფეროში, რომლის ფარგლებში შედიოდა

C 1 – პროექტის საკოორდინაციო ცენტრი

C 2 - საზოგადოების ინფორმირება პროექტის შესახებ

ეს კომპონენტი მიზნად ისახავდა პროექტის განხორციელების მხარდაჭერას; პროექტის ეფექტურ მართვასა და პროექტის სხვადასხვა ნაწილებს შორის კოორდინაციას. ასევე, პროექტისათვის ფინანსური მენეჯმენტსა და ტექნიკური დახმარების განწევას. ამავე კომპონენტის ფარგლებში გათვალისწინებული იყო განათლების რეფორმის შესახებ საზოგადოების ინფორმირება.³⁷

სწორედ ამ კომპონენტების მიხედვით დაიწყო რეფორმა. რეალურად, ჩვენი საკვლევი თემის ძირითად განსახილველ საგანს A და B კომპონენტის განხორციელების პროცესი და შედეგები წარმოადგენს, რადგან განათლების სისტემის რეფორმირების თითქმის მთლიანი გენერალური ხაზი სწორედ განათლების სისტემის გარდაქმნისა და

³⁷ განათლების სისტემის რეფორმის პროგრამის პირველი ფაზის (პროექტის) აღწერა

განმტკიცების პროექტის (შემდეგ პროექტი ილია ჭავჭავაძე) ფარგლებში შემუშავებულ პოლიტიკურ გადაწყვეტილებებსა და მსოფლიო ორგანიზაციების ნების განხორციელებას ეყრდნობა. გარდაქმნის პროექტის პირველი ეტაპი, შეთანხმებისამებრ, 2007 წელს უნდა დასრულებულიყო, რის შემდეგაც იწყებოდა რეალური მუშაობა მასწავლებელთა პროფესიულ დახელოვნებასა და სერტიფიცირების პროცესის ამუშავებაზე (ეს უკანასკნელი 2008 წელს იყო დაგეგმილი, თუმცა ორი წლით დაიგვიანა და 2010 წელს, შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის მიერ განხორციელდა).

როგორც აღწერიდან დავინახეთ, 2001 წელი მთელი თავისი სპეციფიკით წარმოადგენს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესის საეტაპო თარიღს. ყველა ის ნოვაცია და ტენდენცია, რომლებიც სისტემის მოდერნიზების რეჟიმში დაიგეგმა სწორედ შემდეგ წლებში იქცა განათლების სისტემის გამართული, სისტემური მუშაობის გარანტად. რა თქმა უნდა, შეფასებისა და გამოცდების, სასწავლო გეგმების (კურიკულუმის), მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების, განათლების ხარისხის განვითარების და სხვა ცენტრები სწორედ საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის განხორციელების პირშობა. ფაქტობრივად, განათლების მინისტრის ბრძანებით შექმნილი „საქართველოს განათლების პროექტის საკოორდინაციო ცენტრი“, რომელიც მსოფლიო ბანკის პროექტს ახორციელებდა, წარმოადგენდა ზემოჩამოთვლილი ცენტრების საწყისებს. რადგან თითოეული კომპონენტი და ქვეკომპონენტი სწორედ ამჟამინდელი ცენტრების მიზნებისა და ამოცანების შესაბამის საქმიანობას ეწეოდა.

რიგით მეორე მნიშვნელოვან მოვლენად უნდა დავასახელოთ “ღია საზოგადოება - საქართველოს ფონდის მიერ განათლების განვითარების მეგაპროექტის დაწყება (ღია საზოგადოება - საქართველო, 2001 წლის წლიური ანგარიში https://www.osgf.ge/files/wliuri_angarishi/Annual_Report_2001_DukIkPLPUA.pdf) , რომლის მიზანი საქართველოში განათლების სისტემის რეფორმის მხარდაჭერა, საგანმანათლებლო ინსტიტუტების დემოკრატიზაციისა და განათლების დარგში კადრების პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა იყო. პროექტი მჭიდროდ თანამშრომლობდა

საქართველოს განათლების სამინისტროსთან განათლების სისტემის სამ ძირითად ასპექტში: სწავლისა და სწავლების მეთოდოლოგია, სკოლის მართვა და სისტემური ცვლილებების განხორციელების პროცესი. მეგაპროექტი შემდეგ ცალკეულ პროგრამებს ახორციელებდა: ნაბიჯ-ნაბიჯ, მშობელთა და მასწავლებელთა ასოციაციები, სახელმძღვანელოების გამოცემა, მასწავლებელთა საუნივერსიტეტო მომზადება, განათლების სისტემის დეცენტრალიზაცია და მართვა, რეფორმის მხარდამჭერი სააგენტო. თითოეული ეს პროექტი განხორციელებას იწყებს 1999 – 2001 წლებში, რაც დამოუკიდებელი კვლევის ობიექტია, ჩვენს საკვლევ საკითხთან მიმართებით მეორეხარისხოვანია და, შესაბამისად, არ შევჩერდებით.

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ :

- საქართველოს სახელმწიფოს განათლების პოლიტიკა და, შესაბამისად, მიზანიც ორიენტირებულია საბჭოთა მემკვიდრეობისათვის თავის დაღწევასა და ახალი, ეროვნული, ოპტიმალური განათლების სისტემის მშენებლობაზე.
- ამ მიზნით სახელმწიფო მაქსიმალურად ცდილობს შექმნას სამართლებრივი ნორმატიკა, რომელიც ერთ სისტემურ არეალში მოაქცევს ზოგადი განათლების მიმართულებას. სახელმწიფო ცდილობს გააკონტროლოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლის ხარისხი და შეიმუშავოს რეკომენდაციები, რომლებიც ხელს შეუწყობს სისტემის გამართულად ფუნქციონირებას, თუმც გაუსაძლისად მძიმე სოციალურ-პოლიტიკური თუ ეკონომიკური მდგომარეობის პირობებში ამის პრაქტიკული რეალიზაცია თითქმის უტოპურია.
- სახელმწიფოს, ცხადია, გააჩნია სურვილი მართოს და გეგმაზომიერად წარმართოს სახელმწიფო პოლიტიკა ზოგადი განათლების მიმართულებით, თუმცა საამისოდ არც ეკონომიკური და არც ადამიანური რესურსი არ გააჩნია.
- ხაზგასმით აღსანიშნია საქართველოს სახელმწიფოს მხრიდან განათლების სფეროს პრიორიტეტულ მიმართულებად დასახვის ტენდენცია, მით უფრო, თუ გავითვალისწინებთ ქვეყნის ეკონომიკურ და სოციალურ კრიზისს. თუმც, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საწყის

ეტაპზე სახელმწიფო საკუთრივ ქართული ძალებითა და ქართული ორიენტაციით ვითარდება.

- შემდეგ წლებში სამნუხაროდ ქართული ეროვნული განათლების პოლიტიკის საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციის დაკვეთის შესაბამისი გადასინჯვა-რეფორმირება ხორციელდება.
- სახელმწიფო პოლიტიკა განათლების მიმართულებით მეტწილად დამკვეთისაგან ინიცირებული და სტიმულირებული მოდელით ხორციელდება.

§2.4 ზოგადი განათლების შინაარსი, სწავლების მეთოდოლოგიური ასპექტები, სახელმძღვანელოები

განათლებისა და სწავლების შინაარსი ცალსახად განათლების პოლიტიკიდან გამომდინარეობს და სახელმწიფო ხედვებითაა განსაზღვრული. თუ აქამდე საბჭოთა განათლების სისტემასთან ყველაზე მნიშვნელოვან სადავოს იდეოლოგიზაცია წარმოადგენდა, 90-იან წლებში სახელმწიფომ განათლების შინაარსი გაათავისუფლა იდეოლოგიური მარწუხებისაგან, მაგრამ არსებითი შინაარსობრივი ცვლილებები არ განუხორციელებია. ამ ეტაპზე განათლებისა და სწავლების შინაარსის ნაწილში, ვფიქრობთ, გავაერთიანოთ თავის დასაწყისში აღნიშნული დარჩენილი მახასიათებლებიც, რაც ამ ეტაპზე განათლების სისტემის რეფორმის მეტწილად არასისტემური ხასიათითაა განპირობებული. შესაბამისად, მსჯელობის ლოგიკაც განათლების შინაარსის, სწავლების მეთოდისა და სახელმძღვანელოების მდგომარეობით იქნება განსაზღვრული. განსაკუთრებული ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს დამოუკიდებლობის პირობებში რევიზირებული პირველივე სასწავლო პროგრამაში შეტანილი ცვლილება, რომელიც, ცხადია, სახელმწიფოს პოლიტიკურ პოზიციას განსაზღვრავდა. ამ კონტექსტით აღნიშვნის ღირსია რელიგიის სწავლებასთან დაკავშირებული სპეციალური კომისიის შექმნა (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #34 11.03.1991) როგორც ჩანს, 70-წლიანი საბჭოთა კავშირის ათეისტური სახელმწიფო პოლიტიკის შემდეგ,

სახელმწიფომ მკაფიოდ გადანწყვიტა რელიგიური სწავლების პრინციპების სასწავლო გეგმებში ჩართვის საჭიროება დაესვა დღის წესრიგში. თუმც, როგორც 1991-92 სასწავლო წლის სასწავლო გეგმის შესწავლამ ცხადყო, რელიგია, როგორც საგანი, გაცხადებულია, მაგრამ არ ფიგურირებს სასწავლო ბადეში და მხოლოდ ფაკულტატური ხასიათი აქვს. შემდეგ ეტაპზე სახელმწიფო სწავლების დანწყებით საფეხურზე საგნის - „რელიგია და კულტურა“ სავალდებულო სასწავლო საგანთა ნუსხაში შეტანას ახორციელებს. იგი 3 სასწავლო წლის განმავლობაში ითვლებოდა სავალდებულო საგნად და დასწყისში 2 საათი (მესამე-მეოთხე კლასებში) და შემდეგ წლებში 3 საათი (მესამე, მეოთხე, მეხუთე კლასები, თითო საათი) ეთმობოდა. თუმც, მალევე „რელიგია და კულტურას“ ეცვლება სახელი, ერქმევა „რელიგიის ისტორია და კულტურა“ იხსნება სავალდებულო ბადიდან და ინვარიანტული სასწავლო ბლოკის (ერთგვარი არჩევითი საგნები) საგანს წარმოადგენს. როგორც ჩანს, სახელმწიფო იაზრებს რა საქართველოს მულტიეთნიკურ და პოლირელიგიურ ხასიათს, საგნის სახელის შემადგენელ ნაწილად ლექსიკურ ერთეულ რელიგიას სიფრთხილით ეკიდება, იმავდროულად, საგნის სწავლება საღვთო სჯულის სწავლებად ტრანსფორმირდა და საჭირო გახდა მისი კულტუროლოგიური ასპექტის გაძლიერება.³⁸ რაც შეეხება მის არჩევით საგნად წარმოდგენის ფაქტს, უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად სავალდებულოს სტატუსის მოხსნისა, თითქმის ყველა

³⁸ აქ მნიშვნელოვანია აღინიშნოს ადამიანებს სავსებით გულწრფელი მიმართება რელიგიასთან, რომელიც წლების განმავლობაში იყო აკრძალული. ამავე დროს, საშუალო სკოლებში უკვე გვექონდა მცდარი პრაქტიკა მღვდლებისა და ფიზიკოსების შესვლისა სკოლის მასწავლებლებად. ამის გამო, სიტუაციის რეგულირებისათვის სამინისტროს ინიცირებით შეიქმნა ჯგუფი სპეციალისტებისა, რომლებმაც, რევაზ თვარაძის ხელმძღვანელობით შექმნეს სახელმძღვანელო „რელიგია და კულტურა“ საგანის სასკოლო სივრცეში არსებობა მეტად მნიშვნელოვანი იყო უკანასკნელი 70 წლის გამოცდილების გათვალისწინებით, მაგრამ ქართული ეკლესიის მეცადინეობით ეს საგანი და , შესაბამისად, სახელმძღვანელოც ეტაპობრივად გაქრა სასკოლო - საგანმანათლებლო სივრციდან.

საჯარო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში მისი სწავლება ჩვეულ რეჟიმში ხორციელდებოდა.³⁹ ზოგიერთ შემთხვევაში, საგანი მართლმადიდებელ სამღვდელო პირს მიჰყავდა, რაც ერთგვარი პრობელიტიზმის ხასიათს ატარებდა და ინდოქტრინიზაციის გარკვეულ ტენდენციას განაპირობებდა. თუმცა, ამის კონტროლის მექანიზმი, რა თქმა უნდა, იმ ეტაპზე სამინისტროს არ გააჩნდა, მით უფრო, რომ არ არსებობდა შესაბამისი რეგულაცია⁴⁰

განათლების შინაარსის მიმართულებით საინტერესოა გავაანალიზოთ ერთი კონკრეტული შემთხვევა, რომელიც ზოგადი ტენდენციის ხასიათს დაგვანახებს და გადაწყვეტილების მიღების არასისტემურობასა და არათანმიმდევრულობაზე მიუთითებს. კერძოდ, 90-91 სასწავლო წლის სასწავლო გეგმის მესამე საფეხურის (X – XI კლასები) საგანთა ჩამონათვალში მითითებულია საგანი - „ დაწყებითი სამხედრო მომზადება“. 91-92 სასწავლო წლის სასწავლო გეგმაში იგი უკვე სახეცვლილ საგნად წარმოდგება - „თავდაცვითი ფიზკულტურული მომზადება“. ამ ჩანაწერის შემდეგ მალევე გამოდის კანონი (21.08.91), რომელშიც, მინისტრის ბრძანებით, თავდაცვითი ფიზკულტურული მომზადების საგანს გადაერქმევა სახელი და კვლავ „ დაწყებითი სამხედრო მომზადება,, ეწოდება. რამდენიმე თვის შემდეგ კი გამოდის მინისტრის შემდეგი ბრძანება, რომელიც აუქმებს „დაწყებით სამხედრო მომზადებას“ და მის ნაცვლად „ ადამიანთა უსათრთხოების დაცვის საფუძვლების“ სწავლებას განაწესებს. მართალია, აქ ხაზი უნდა გაესვას ამ საგნის, როგორც სახელმწიფოსთვის მნიშვნელოვანი სასწავლო კომპონენტის არსებობას, საჭიროებასა და მიზანმიმართულებას, მაგრამ, გარდა ამისა, ზემოაღნიშნული დეტალიზაციის ნიმუში აშკარად ცხადყოფს, რომ კანონმემოქმედებით მუშაობასა თუ სახელმწიფო საგანმანათლებლო პროცესების ხედვას ცალსახად სტიქიური, არასისტემური ხასიათი აქვს და მეტწილად სუბიექტთა მიერ უაპელაციო, სამომავლო

³⁹ გარკვეული ტენდენციის კვალდაკვალ, თითქმის ყველა სკოლაში ირჩევდნენ შემოთავაზებულ საგნებს შორის.

⁴⁰ შემდეგ წლებში, კერძოდ, 2005 წელს ზოგადი განათლების კანონში მკაფიოდ გაიწერა რელიგიური კონტექსტების რეგულირების საკითხები სასკოლო სივრცეში.

ხედვის არქონის მიზნით განპირობებულ შეცდომითაა ნაკარნახევი.

განათლების რეფორმის განხორციელების ამ ეტაპზე სახელმწიფო მინისტრთა კაბინეტის ფარგლებში შეიმუშავეს „განათლების დარგში განსახორციელებელ გადაუდებელ ღონისძიებათა გეგმას“ (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #11, 14,01,94) რომელშიც საგანმანათლებლო სივრცეში მოსალოდნელ ცვლილებათა და სიახლეთა განსახორციელებლად გარკვეული აქტივობები გაინერა. მნიშვნელოვანია, რომ პირველად დაისვა საკითხი საშუალო სკოლის მოსწავლეებსა და პროფესიული სასწავლებლის სტუდენტთა სამართლებრივი განათლების მდგომარეობის შესახებ. აღნიშნული საკითხი მით უფრო სენსიტიურია, რადგან ქვეყანაში შექმნილი მძიმე ვითარება სწორედაც რომ არასამართლებრივ მოქმედებათა ტირაჟირებით იყო განპირობებული. როგორც ჩანს, ამან განაპირობა სახელმწიფოს წინაშე ასე მწვავედ სამართლებრივი აზროვნებისა და განათლების ტენდენციების პრობლემის კვლევა და შესაბამისი ხელშემწყობი ნაბიჯების გადადგმა. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ჯერ კიდევ 1990-1991 წლების სასწავლო გეგმებში არის საგანი „საბჭოთა სახელმწიფოსა და სამართლის საფუძვლები“ რომელსაც სწავლობენ მე-9 კლასში და ეთმობა ერთი საათი. შემდეგ, 1991-92 წლების სასწავლო გეგმაში ამ შინაარსის საგანი საერთოდ არ ფიგურირებს, რაც, ალბათ, დამოუკიდებელი საქართველოს პირველი საგანმანათლებლო პროგრამების შექმნის პროცესის თავისებურ ხასიათზე მიუთითებს. ხოლო 1992-93 წლების სასწავლო პროგრამებში უკვე ჩნდება საგანი - „საქართველოს სახელმწიფოსა და სამართლის საფუძვლები“, რომელსაც ანალოგიური საათების რაოდენობა აქვს დათმობილი და კვლავ მე-9 კლასში ისწავლება. (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები #168 21.08.91 / # 210 21.10. 92 / #211 31,05,93) ასეთი დეტალიზაცია, ვფიქრობთ, აუცილებელია, რათა დავინახოთ სამართლებრივი განათლების შინაარსის სასკოლო საგნის სწავლების ტენდენცია. რაც მიემართება კიდევ ჩვენს ზემოაღნიშნულ მსჯელობას სამართლებრივი განათლების პრობლემებთან დაკავშირებით. როგორც ჩანს, სახელმწიფო მეტ-ნაკლები გეგმაზომიერებით ცდილობს დამოუკიდებელი, ეროვნული

სამართლებრივი ნორმების დეკლარირებას და ამის ყველაზე მნიშვნელოვან ასპარეზად სწორედ სასწავლო-სააღმზრდელო სივრცეს მოიაზრებს.

90-იანი წლების სასწავლო გეგმებში განხორციელებული ცვლილებებიდან ასევე აღსანიშნავია :

ა) სკოლებში წითელი ჯვრის პრინციპების სწავლება; (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #69, 31.03.95)

ბ) დანყებით კლასებში ჭადრაკის სწავლების შემოღება; (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #332, 31.08.95)

აღნიშნული თემატიკის სასწავლო პროგრამაში შეტანა განაპირობა საქართველოს სახელმწიფოსა და წითელი ჯვრის საერთაშორისო ასოციაციას შორის 1994 წელს გაფორმებულმა ხელშეკრულებამ, რომლის ერთ-ერთი პუნქტის თანახმად, სახელმწიფო ვალდებულებას იღებდა საერთაშორისო ჰუმანიტარული ასოციაციის მსოფლიოში აღიარებული და გათვალისწინებული ძირითადი პრინციპების შესახებ ქართული საზოგადოების ინფორმირებულობას. ამ ვალდებულების განხორციელების საუკეთესო გზად დაისახა საქართველოს სახელმწიფოსა და სამართლის საფუძვლებსა და საზოგადოებათმცოდნეობის სასკოლო კურსის სწავლების თარგლებში გაეთვალისწინებინათ წითელი ჯვრის ძირითადი პრინციპები. ჩვენი აზრით, ეს ინიციატივა კარგად გვანახებს სახელმწიფოს აღზრდის მიზნის შინაარსობრივ მახასიათებელში ჩასვლის პრეცედენტს. როგორც ჩანს, საბჭოთა სივრციდან გამოსვლის შემდეგ სახელმწიფო ეძიებს კონცეპტუალურ და მენტალურ საყრდენს, ღირებულებათა გადაფასების ლოგიკას, და, შესაბამისად, ამ ცოდნისათვის ევროპას მიმართავს. ეს ფაქტი, ცხადია, დადებითი მოვლენაა და განათლების შინაარსში ევროპული შტრიხების ასახვის საწყის პერიოდად უნდა მივიჩნიოთ.

რაც შეეხება ჭადრაკის სწავლებას საშუალო სკოლის დანყებით საფეხურზე, მართალია, იგი არ შეტანილა სასწავლო ბადეში ძირითად სასწავლო საგნად, მაგრამ როგორც ფაკულტატური საგანი დაიშვა 1996-1997 წლის სასწავლო წლიდან რამდენიმე წლის

განმავლობაში.

ვფიქრობთ, ეს ინიციატივა ნაკარნახევი უნდა იყოს საქართველოს სინამდვილეში სპორტის ამ სახეობის ღირებული ისტორიით და, ასევე, ჭადრაკის, როგორც ლოგიკური და კრიტიკული აზროვნების უნარების ფორმირების ხელშემწყობი მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტის როლის გააზრებით.

განათლების შინაარსთან დაკავშირებული ცვლილებების კვალდაკვალ, დღის წესრიგში დადგა სწავლების მეთოდოლოგიური აპარატის გადასინჯვის აუცილებლობა. უნდა აღინიშნოს, რომ, ზოგადად, ეს საკითხი ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი სიახლეა მთელი ზოგადსაგანმანათლებლო სასკოლო სისტემისათვის და არამარტო. ფაქტობრივად, თუ 1998-99 წლებში მიმდინარე აქტივობებს არ ჩავთვლით, როცა პირველი ნაბიჯები გადაიდგა მეთოდოლოგიური აპარატის ტრანსფორმაციის თვალსაზრისით, 2000 წლიდან იწყება ძირითადი მეთოდიკური ორიენტაციისა და შინაარსის მქონე სახელმძღვანელოებისა თუ დამხმარე ლიტერატურის გამოცემა. სწორედ აღნიშნულ ტენდენციას ეხმიანება განათლების სამინისტროს მიერ მიღებული დადგენილება გაეროს ბავშვთა ფონდთან (UNICEF) (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #149, 28.04.00) კოორდინაციის რეჟიმში შემუშავებული აქტიური სწავლების პროგრამის შესახებ, რომლის უმთავრეს მოვალეობას სასკოლო სივრცეში სწავლების ინოვაციური, აქტიური მეთოდების დანერგვა წარმოადგენდა. ამ პროგრამის ფარგლებში, ასევე, გამოიცა რამდენიმე დამხმარე რესურსი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლებისათვის, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ აბსოლუტურად ახალმა მეთოდოლოგიურმა ტრენდმა დიდი აურზაური და ბუმი გამოიწვია საგანმანათლებლო სივრცეში. გაჩაღდა გადასამზადებელი კურსები, ახალი ფორმატივით გადააზრებული მეთოდური დამხმარე ლიტერატურა. აუცილებელია აღინიშნოს, რომ ამ ცვლილებებს განათლების სისტემა და თავად მეთოდისტ-მუშაკები შეხვდნენ, ფაქტობრივად, მოუმზადებელნი. საოცრად არალოგიკური და შეუსწავლელი იყო ის ტერმინოლოგიური ბაზა, რომელზე დაყრდნობითაც აპელირებდა სხვადასხვა „ექსპერტი“. ეს გახლდათ

ერთგვარი მოდელ ქვეყნის ისტორიული პროცესი, რომლის კალოპოტში მოქცევა და ლოგიკური მოდელირება, ეტაპობრივად სასკოლო სისტემაში პილოტირება არ მომხდარა. განათლებისა და სწავლების შინაარსის გადაცემის ხერხების რევიზია და „მოდერნიზება“ სტიქიური ხასიათს ატარებდა.

განათლების შინაარსთან დაკავშირებით, როგორც დოკუმენტების კვლევიდან ირკვევა, მინისტრის ბრძანებით (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #417, 20.09.96) წარმოდგენილია ინიცირება - გადაისინჯოს საათობრივი დატვირთვა, ასევე, განისაზღვროს სარეფორმო კლასებისათვის ახალი სახელმძღვანელოების შექმნის საჭიროება და დაევალოს შესაბამის უწყებებს აქტიურად იმუშავონ და წარმოადგინონ მზა პროექტი აღნიშნულ საკითხთა მოსაგვარებლად. როგორც დოკუმენტების ანალიზიდან ჩანს, ძირითად საათობრივ ბაღეში განვიწყობთ საგანთა საათობრივი დატვირთვა ამ პერიოდის ⁴¹ განმავლობაში პერიოდულად იცვლებოდა, რაც, ვფიქრობთ, ახალი საგნებისა და ტენდენციების გაჩენის მიზეზით აიხსნება. შესაბამისად, სახელმწიფო ცდილობდა, ეპოქასთან ნაბიჯ-ნაბიჯ მიყოლას, თუმცა რეალური გაანალიზების გარეშე. სამინისტროს მიერ დადგენილ სავალდებულო საგანთა ნუსხისა და მოცულობის შემუშავებას არ უსწრებდა წინ რაიმე ტიპის კვლევა.

რაც შეეხება 2000 – 2003 წლის მდგომარეობას განათლების შინაარსის მიმართულებით, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ პერიოდისათვის უკვე რეალურად ამოქმედებული იყო ჩვენ მიერ განათლების პოლიტიკის ნაწილში გაანალიზებული განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტი, რომლის ა კომპონენტი მთლიანად შეეხებოდა განათლების შინაარსის - კურიკულუმის განვითარების - მოდიფიცირების საკითხებს. შესაბამისად, ეს პერიოდი (ვიდრე ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავებამდე - 2005 წელი) ერთგვარ გარდამავალ წლებად შეიძლება დავსახოთ და ვთქვათ, რომ განხორციელებული ცვლილებები მეტ-ნაკლებად სისტემურ, გეგმაზომიერ ხასიათს ატარებდა და

⁴¹ ვგულისხმობთ მესამე თავის საკვლევ შუალედს - 91 – 2003 წლები.

გამოირჩეოდა ეტაპობრივი ცვლილებებით, რომელთა დასრულებული სახისა და ლოგიკური შედეგების შესახებ შემდეგ ნაწილში გვეყენება საუბარი.

მნიშვნელოვანია ყურადღება გავამახვილოთ სახელმძღვანელოების საკითხზეც, რომელიც, ჩვენი აზრით, ყველაზე სენსიტიური ხასიათისაა 90-იანი წლების გამოცდილების გათვალისწინებით და განსაკუთრებული სიმწვავეთ გამოირჩევა. 1990-იანი წლების დასაწყისში განათლების სამინისტროს მიერ, მართალია, იყო შემუშავებული გარკვეული რეკომენდაციები, თუმცა სახელმძღვანელოების შექმნის საკითხი სრულიად უკონტროლო და ქაოსურ ხასიათს ატარებდა. იგი ერთგვარ სპორტულ მარათონს დაემსგავსა, რაც, პირველ რიგში, მათს დაბალ ხარისხსა და შინაარსობრივ გაუმართაობას განაპირობებდა. შემდგენელთა მოტივაცია ოდენ გასაღებაზე იყო ორიენტირებული და მხოლოდ ერთეულები თუ ახერხებდნენ შედარებით ადეკვატური სასწავლო რესურსის შექმნას. ასეთი მდგომარეობა, მეტ-ნაკლები სასიკეთო ცვლილებებით, გრძელდებოდა 2000 წლამდე, როცა დამტკიცდა დებულება „ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლების სახელმძღვანელოთა საკონკურსო შერჩევის, აპრობაციისა და დამტკიცების შესახებ“ (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #490, 14.07.00) უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად დოკუმენტის შემუშავებისა, მასში არ იყო განერილი სახელმძღვანელოს შეფასების კრიტერიუმები, ტექნიკური პარამეტრების ნუსხა და სხვა. თუმც, განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს 1995 წელი, როდესაც სამინისტროს კოორდინაციით, თავი მოუყარეს სხვადასხვა საგნობრივ აკადემიურ პერსონალს და შესთავაზეს სახელმძღვანელოებზე მუშაობა. სამინისტრო მათ მაქსიმალურ მხარდაჭერასა და გარკვეულ გარანტიებს ჰპირდებოდა.⁴² სამწუხაროდ, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ინიციატივამ ფართო მხარდაჭერა ვერ პოვა აკადემიური წრეების მხრიდან და მხოლოდ რამდენიმე ავტორსა და სახელმძღვანელოზე თუ შეგვიძლია ვისაუბროთ. მათგან

⁴² აღნიშნული ინიციატივა, როგორც ინდივიდუალური გადაწყვეტილება და არა პოლიტიკის ნაწილი არ არის დაფიქსირებული რაიმე ნორმატიულ აქტში და მხოლოდ ინტერვიუების ანაღაზისის შედეგად მოპოვებულ ექსკლუზიურ, ერთგვარად „კულვარულ“ ინფორმაციას წარმოადგენს.

გამოსარჩევია ვახტანგ როდონაიას ხელმძღვანელობით წარმოადგენილი ავტორთა ჯგუფის მიერ შექმნილი ქართული ენისა და ლიტერატურის სახელმძღვანელო, რომელიც ამ პერიოდში მართლაც ყველაზე მნიშვნელოვან და საშურ სასწავლო რესურსად მოევლინა ქართულ სკოლას (ასევე მათემატიკის სახელმძღვანელო - ბერიშვილი, კოტეტიშვილი, რელიგიის ისტორია - რეზი თვარაძე, საქართველოს ისტორია - მარიკა ლორთქიფანიძე, როინ მეტრეველი და სხვები., მნიშვნელოვანია დიფერენცირებული კლასებისათვის შექმნილი ქიმიის, ბიოლოგიისა და ფიზიკის სახელმძღვანელოებიც.).

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად სამინისტროს მიერ პირობად დადებული გარკვეული გარანტიებისა, ქვეყნის პოლიტიკური თუ სოციალური პირობების გათვალისწინებით, სახელმწიფომ ვერ შეძლო გაეკონტროლირებინა სახელმძღვანელოთა ბაზარი, რამაც განაპირობა წიგნების ქსერო ასლებისა და წუნდებული ვერსიების აუარება რაოდენობის გავრცელება, რაც, ფაქტობრივად, რამდენიმე წლის განმავლობაში აბსოლუტურად უკონტროლო სივრცეს წარმოადგენდა.

შემდეგ წლებშიც სამინისტრო არ ივინყებს სასკოლო სახელმძღვანელოების პრობლემას და ცდილობს, მეტ-ნაკლებად შეუმსუბუქოს მშობლებს მოსწავლეთა სასკოლოდ მოსამზადებელი ხარჯები. მართალია, ეს აქტივობა ჯერ კიდევ ფუფუნების საგანია სახელმწიფოსთვის, თუმცა მაინც ახერხებს დედა ენის შესყიდვასა და უფასოდ გადაცემას პირველკლასელებისათვის. რა თქმა უნდა, გარდა რეალური დახმარებისა, ეს აქცია ერთგვარ სარეკლამო ხასიათსაც ატარებდა და განათლების სამინისტროს მიმართ მოსახლეობის კეთილგანწყობის განმაპირობებელ მოტივებს გულისხმობდა, თუმცა განათლების ხელმისწვდომობისა და საყოველთაოობის პრინციპის გათვალისწინების უდავოდ მნიშვნელოვან განაცხადს წარმოადგენდა.

2000-იანი წლებიდან, როდესაც საქართველოს სახელმწიფო მეტ-ნაკლებად სტაბილურ პოლიტიკურ კალაპოტს დაუბრუნდა. იმავდროულად, დაიწყო მომძლავრება მსოფლიო ბანკის მიერ განათლების მიმართულებით განხორციელებულმა მეგაპროექტმა, განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა სასწავლო რესურსებს და, მათ შორის,

სახელმძღვანელოებს. მართალია, სრული წესრიგის დამყარებამდე ჯერ კიდევ შორი იყო, თუმცა შემუშავდა დებულება „სახელმძღვანელოების საკონკურსო შერჩევის შესახებ ყველა ტიპის საშუალო ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების სახელმძღვანელოების შექმნისა და გამოცემისათვის“. რა თქმა უნდა, ამ ტიპის მცდელობები თავისთავად წარმოადგენდა სახელმწიფოს და, ამ შემთხვევაში, განათლების სამინისტროს მხრიდან განათლების სისტემაში არსებული პრობლემური სეგმენტების გამოსწორების სურვილის მეტნაკლებ რეალიზაციას. საკითხის აქტუალობიდან გამომდინარე, განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს სასკოლო სახელმძღვანელოების სიმრავლისა და ხარისხის მიმართების საკითხი. მართალია, სახელმწიფო მაქსიმალურად ცდილობდა გენერალური კონტროლიორის როლის შესრულებას და ამ გზით სახელმძღვანელოების ბიზნესის ქაოტურ განვითარებაში მეტი სიცხადისა და წესრიგის შეტანას, მაგრამ ხარისხის გაუმჯობესების ცალსახა ნათელი სურათი ჯერ კიდევ არ გვაქვს. **თითქმის ყველა საკონკურსო სახელმძღვანელო მტკიცდებოდა და წარმოადგენდა აქტიურ სასწავლო რესურსს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ამა თუ იმ საგნის სწავლებისას. ეს კი, რა თქმა უნდა, ნეგატიურად აისახებოდა სკოლაში სწავლა-სწავლების ხარისხზე.**

სახელმძღვანელოების თემასთან მიმართებით განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს “ღია საზოგადოება - საქართველოს⁴³ მიერ ინიცირებული განათლების მეგაპროექტი, რომლის

⁴³ განათლების მიმართულებით მსოფლიო ბანკისა და სოროსის ფინანსური ინიცირებების ანალიზის კვალდაკვალ, გვიანდა ხაზგასმით აღვნიშნოთ ერთი მნიშვნელოვანი ტენდენცია, რომელიც ჩვენი კვლევის პროცესში გამოიკვეთა - საქართველოს განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესში არასაბიუჯეტო თანხების, ფაქტობრივად, აბსოლუტური უმრავლესობა, რომელიც სხვადასხვა ტრანშის, გრანტისა თუ კრედიტის სახით იყო წარმოდგენილი, მხოლოდ და მხოლოდ ამერიკული წარმომავლობისა იყო. ამ წლებში განათლების მიმართულებით და, ზოგადადაც, ევროპის პოლიტიკა მკვეთრად პასიურ ხასიათს ატარებს, მათთვის პოსტსაბჭოთა რეგიონში მიმდინარე პროცესები ჯერ კიდევ ამოუცნობია და ვერ ხედავენ საქართველოს განათლების სისტემაში ფინანსური ინვესტირების საჭიროებას. ვფიქრობთ, ეს საკითხი

ერთ-ერთი მიმართულება სწორედ სახელმძღვანელოების გამოცემა და, ზოგადად, სასწავლო რესურსის შექმნა იყო. ამ პროგრამით განსახორციელებელი აქტივობები ითვალისწინებდა როგორც სხვადასხვა მეთოდური ხასიათის დამხმარე ლიტერატურის შექმნას, ასევე, სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნასა და დანერგვას საშუალო სკოლებში. რა თქმა უნდა, მიზნის პირველი ნაწილი წარმატებით განხორციელდა და ამ პერიოდისათვის შეიქმნა ბევრი რესურსი სკოლამდელი აღზრდის თუ სასკოლო საზოგადოებისათვის, მაგრამ, რაც შეეხება სასკოლო სახელმძღვანელოების შემუშავება-გამოცემის საკითხს, “ღია საზოგადოება - საქართველოს ფონდმა რატომღაც ამ ნიშის მოპოვება ვერ შეძლო.⁴⁴ სამწუხაროდ, ოფიციალური საარქივო მასალა თუ ნორმატიული ბაზა როგორც სამინისტროსი, ისე “ღია საზოგადოება - საქართველოს ფონდისა ამის შესახებ არ არსებობს. ვფიქრობთ, სახელმწიფოს მხრიდან სახელმძღვანელოების საკითხი მეტად სენსიტიურ თემას წარმოადგენდა და, შესაბამისად, ცენტრალიზებული მართვის საგნად იქცა, დაემორჩილა რა მკაცრად განათლების სამინისტროს საგანმანათლებლო პოლიტიკას.

როგორც განათლების პოლიტიკის ანალიზისას აღვნიშნეთ, განათლების სისტემის ზოგადი განათლების მიმართულების განხილვისას განსაკუთრებულ თარიღად მივიჩნიეთ 2001 წელი. ვფიქრობთ, ამავე წელთან არის დაკავშირებული სახელმძღვანელოების მიმართულებით მნიშვნელოვანი ინიციატივები. განათლების სამინისტრო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში იწყებს ექსპერიმენტულ პროექტს -

საკმაოდ საინტერესო ინტერპრეტაციის საფუძველს გვაძლევს და, ვფიქრობთ, ჩვენი კვლევის შემდგომ სეგმენტად უნდა დაესახოს.

⁴⁴ ამავე პროგრამის ამოცანებში მოიაზრებოდა მასწავლებელთა საუნივერსიტეტო მომზადება, განათლების სისტემის დეცენტრალიზაცია-მართვა და რეფორმის მხარდამჭერი სააგენტოს შექმნა, რომელთა აღწერა და ანალიზი ჩვენი საკვლევი თემის გენერალურ ხაზს გაცდება და, შესაბამისად, ყურადღებას აღარ შევაჩერებთ.

სახელმძღვანელოების გაქირავების სისტემის პილოტირებას. სკოლებმა უსასყიდლოდ მიიღეს წიგნები, რომლებიც შემდეგ წლებში მიაქირავეს მოსწავლეებს. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ სამინისტრო რამდენიმე წელში თავადვე აღიარებს ამ სისტემის არაეფექტური დაგეგმვის პრობლემას და გარდაქმნის პროექტის ერთ-ერთ ვერგანხორციელებულ აქტივობად დასახავს. ზოგადად, სახელმძღვანელოების ბაზრის რეგულირების ახალი სისტემის მიხედვით, ბაზრის ძირითადი სუბიექტები სკოლა და გამომცემელი არიან. სამინისტრო აკონტროლებს მხოლოდ სახელმძღვანელოს ხარისხს და არ ზღუდავს ალტერნატიული სახელმძღვანელოების რაოდენობას. ეს უკანასკნელი კი პრატიკულ დონეზე გვაძლევს შემდეგ ნეგატიურ სურათს:

ცხადია, სასკოლო სახელმძღვანელოები უნდა აგებული იყოს ერთიან სისტემურ კონცეფციებზე და წარმოადგენდეს როგორც შინაარსობრივად, ისე ფორმობლივ დონეზე ერთგვარ ჯაჭვს, რომლის თითოეული რგოლი საერთო ხედვის, საგანმანათლებლო პოლიტიკის დამოუკიდებელი ნაწილი უნდა იყოს და, იმავდროულად, თავად ქმნიდეს სისტემას. სამწუხაროდ, ჩვენი სასკოლო სახელმძღვანელოები ამ პერიოდისათვის ნამდვილად ტოვებდნენ უკეთესის სურვილს. ისინი არათუ საერთო კონცეფციის შემადგენელ სეგმენტებად ვერ მოიაზრებოდა, არამედ, ხშირ შემთხვევაში, აბსოლუტურად ცდებოდა დროსა და კონტექსტს. თუ კლასების მიხედვით ქართული ლიტერატურის სახელმძღვანელოს მაგალითს ავიღებთ, ნათლად დავინახავთ ამ სურათს (საქართველოს განათლების მინისტრის ბრძანება “საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესში 2001/2002 სასწავლო წლისათვის დაშვებულ საგანთა ნუსხის დამტკიცების შესახებ” #204, 24.08.01) :

I - დედაენა ვ. რამიშვილი / დედაენა ვ. როდონაია და სხვ.

II - იგივე

III - დედაენა მხოლოდ ვ. რამიშვილის ავტორობით / როდონაიას მესამე კლასი არ აქვს ამ საფეხურზე

IV - დედაენა მხოლოდ ვ. რამიშვილის ავტორობით / როდონაიას მესამე კლასი არ აქვს

ამ საფეხურზე

V - მშობლიური ლიტერატურა - მხოლოდ როდონაიას ავტორობით

VI - მშობლიური ლიტერატურა - მხოლოდ როდონაიას ავტორობით

VII - მშობლიური ლიტერატურა - მხოლოდ როდონაიას ავტორობით

VIII - მშობლიური ლიტერატურა - ეთერ გულდამაშვილის ავტორობით/როდონაიას ავტორობით

IX - ძველი ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია - გიგინეიშვილი და სხვა ავტორობით

X - ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია I - II - კ. დევდარიანი

ზემოაღნიშნული მონაცემებიდან აშკარად ჩანს, როგორი არათამიმდევრული და ქაოტურია მდგომარეობა სასკოლო სახელმძღვანელოებთან მიმართებით, არანაირი მემკვიდრეობითობა, ერთიანი სისტემური ხაზი, ავტორთა კონცეფცია. სახელმძღვანელოებში, ფაქტობრივად, მშობლიური ლიტერატურის სწავლება კონკრეტული ლექსებისა და მოთხრობების შინაარსების დასწავლაზეა ორიენტირებული და არა მხატვრული ლიტერატურის იდეობრივი და მხატვრულ-ანალიზური უნარის გამომუშავებაზე. რაც, თავისთავად, სხვადასხვაგან გაბნეულ ლიტერატურულ ნაწარმოებთა კითხვით არ მოიპოვება.

§2.5 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებელი

განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია მეორე თავის სტრუქტურულ მახასიათებლად განსაზღვრული ბოლო პუნქტი - **მასწავლებელი**. მძიმე სოციალური და პოლიტიკური ყოფა, ფაქტობრივი შიმშილის მდგომარეობა და ეკონომიკური სიღუბე განსაკუთრებული სიმძაფრით არც ერთ სოციალურ ჯგუფზე ისე არ ასახულა, როგორც მასწავლებლებზე. არახალია, რომ არც ერთი პოლიტიკური კურსი, არანაირი განათლების შინაარსი თუ სწავლების მეთოდები არ განხორციელდება პრაქტიკულ დონეზე უმასწავლებლოდ, ამიტომ, ვფიქრობთ, მიუხედავად სამასწავლებლო კადრთან დაკავშირებული მთელი რიგი პრეტენზიებისა, ისინი ნამდვილად წარმოადგენდნენ იმ

პერიოდის, როგორც ცნობილი ავტორი იტყოდა, „ჩვენი ღრვის გმირებს“. ის, რომ სასწავლო პროცესი მიმდინარეობდა სკოლებში, ზოგადი განათლების ნიშა დაბალ, მაგრამ მაინც გარკვეულ საფეხურზე შენარჩუნდა, სწორედ ამ პროფესიული საზოგადოების უდავო დამსახურებაა. განათლების სამინისტრო, მიუხედავად ფინანსური სახსრების არქონისა და გაჩაღებული ომისა, სერიოზულად ფიქრობს ზოგადსაგანმანათლებლოს სკოლების პედაგოგების პროფესიული დახელოვნების საკითხზე. 1991 წლის ბრძანებულებებში განსაკუთრებული ხაზგასმის ღირსია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებელთათვის წოდებების მინიჭება. მიუხედავად ასეთი კრიზისული პერიოდისა, სახელმწიფო ცდილობს მასწავლებლის პროფესიული ზრდის მოტივაციის ამაღლებასა და დაფასებას. იმავდროულად, მინისტრის ბრძანებით, მასწავლებლების პროფესიულ მახასიათებლად გაუღწერებელია ძალიან საინტერესო საკითხი, რომელიც თეორიულ ცოდნაზე მეტად მასწავლებლის პრაქტიკულ უნარ-ჩვევაზე არის ორიენტირებული. აღნიშნული დებულება მით უფრო საინტერესოა თანამედროვე სერტიფიცირებისა და მასწავლებლის შეფასების კომპონენტებზე მიმდინარე ცხარე სჯა-ბაასის გათვალისწინებით. დიდი ხნის განმავლობაში ნებისმიერი ტიპის მასწავლებლის კომპეტენციის შეფასების ერთადერთ რეალურ ინდიკატორად თეორიული ცოდნის საგამაოცდო რეჟიმში დამტკიცება წარმოადგენდა, 1991 წელს კი ცალსახად არის გაუღწერებული სახელმწიფოსაგან განათლების სამინისტროს მეშვეობით:

- „მასწავლებელთა შეფასებისას, პირველ რიგში, გათვალისწინდეს მის მიერ გაკვეთილის პროცესში გამოვლენილი ოსტატობა“ (საქართველოს განათლების მინისტრის ბრძანება # 218, 27.09.91) ცხადია, საქალაქო თუ რაიონულ დონეზე გაკვეთილზე დასწრებისას მასწავლებლის შეფასების პირობა თუ კრიტერიუმი ნამდვილად უკეთესის სურვილს დატოვებდა, თუმცა, თავად ფაქტი, დამოკიდებულება, რომ უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესი გამხდარიყო დაკვირვების, კომპეტენციის დამტკიცების პირობა, ნამდვილად საინტერესო ფაქტია.

მნიშვნელოვანი სიახლეა საქართველოს პედაგოგთა ატესტაციის შედეგების ანალიზი.

სახელმწიფოს გადაწყვეტილებით, 1995-96 სასწავლო წელს განათლების სამინისტროს ინიცირებით ჩატარდა პედაგოგთა ატესტაცია. აღნიშნული ფაქტი, რა თქმა უნდა, წინგადადგმული ნაბიჯია სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლების თვალსაზრისით, მით უფრო, რომ შეფასება შეეხებოდა საგანს და საგნის სწავლების მეთოდოლოგიას. თუმცა, უნდა ითქვას, რომ გამოცდის შედეგების ანალიზის შემდეგ, ვფიქრობთ, რომ ატესტაციის დონე და ხარისხი არ შეესაბამებოდა მაღალ სტანდარტებს. უცნაურია, მაგრამ ატესტაციის ბარიერი თითქმის ყველა პედაგოგმა გადალახა, რაც რამდენიმე ათეულ ათას მასწავლებელს გულისხმობდა და, ასევე, საკმაოდ დიდი რიცხვი იყო იმ პედაგოგებისა, რომელთაც უმაღლესი კატეგორიის მოპოვება შეძლეს. რა თქმა უნდა, თუკი გავითვალისწინებთ დღევანდელ რეალობას, სერტიფიცირების შედეგების ფონზე ეჭვქვეშ დგება ამ შედეგის რეალისტურობა. უნდა ითქვას, რომ ატესტაციის პროცესს წინ უძღოდა მასწავლებელთა პროფესიული დახელოვნების საქალაქო თუ რესპუბლიკური ცენტრების მიერ განხორციელებული მთელი რიგი პროფესიული დახელოვნების ტრენინგებისა. ასევე, წინასწარ გამოიცა საგამოცდო ტესტების ნიმუშები, რომლებიც თითოეული მასწავლებლისათვის ხელმისაწვდომი იყო, მაგრამ, მიზანმიმართული მუშაობის მიუხედავად, ჩვენ არ შეგვიძლია დავასახელოთ კონკრეტული მიზეზები ასეთი „საუცხოო“ შედეგისა.⁴⁵ თუმცა, ცხადია, რომ საგამოცდო ტესტის შეფასების ძირითადი პრინციპებიდან - ობიექტურობა, სანდოობა, ვალიდობა, გამჭვირვალობა - ერთ-ერთი მანძი საკმაოდ არამართებულად არის გაგებული და ფუნქციონალურად ცვლის სურათს. თავად ინიციატივა რეფორმირების პროცესში საჭირო და აუცილებელ მოვლენად გვესახება, მაგრამ ვერაფრით გავიზიარებთ მის ხარისხობრივ მონაცემებს. ალბათ, ატესტაცია არ იყო ფორმისთვის, ერთგვარი „პიარისათვის“ განხორციელებული აქტივობა. ვერ გამოვრიცხავთ, რომ იდეა ინიცირების საწყის ეტაპზე კეთილი, წარმატებაზე ორიენტირებული მიზნებით იყო ნაკარნახევი, თუმცა შედეგი აბსოლუტურად სხვა,

⁴⁵ შეიძლება ვიფიქროთ, რომ იგი „არჩევნების ფენომენმა“ განაპირობა.

არასახარბიელო რეალობას გვაუწყებს.

ასევე აღსანიშნავია, რომ მიუხედავად ჩატარებული ატესტაციის წარმატებულად გამოცხადებისა (როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მასწავლებელთა აბსოლუტურმა უმრავლესობამ ყოველგვარი განსაკუთრებული ძალისხმევის გარეშე გადალახა ბარიერი), განათლების სამინისტრომ გადანყვიტა შეემუშავებინა ერთგვარი მასშტაბური პოლიტიკა და ინსტრუმენტი, რათა მაქსიმალურად იაფად (რაც განსაკუთრებული მნიშვნელობის საკითხია ქვეყნისათვის) და სისტემურად გადაემზადებინა პედაგოგთა დიდი რაოდენობა საგანსა და საგნის სწავლების მიმართულებით ⁴⁶ (საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანება #468, 25.09.97). ამ ტიპის მომსახურების შესრულება ითავა მასწავლებელთა პროფესიული დახელოვნების რესპუბლიკურმა და საქალაქო ინსტიტუტმა. ზოგადად, ტრადიცია მასწავლებელთა პროფესიული დახელოვნებისა, საბჭოთა საქართველოს პერიოდში საკმაოდ ორგანიზებულ და აწყობილ სისტემას წარმოადგენდა, რომელიც ავალდებულებდა თითოეულ მასწავლებელს 5 წელიწადში ერთხელ მაინც გაეგლო სახელმწიფოს მიერ სრულად დაფინანსებული პროფესიული დახელოვნების კურსი. მართალია, ამ შემთხვევაში ასეთი ორგანიზებული გადამზადების შესაძლებლობა არ იყო, მაგრამ განათლების სამინისტრო ცდილობდა მაქსიმალურად დადებითად განეწყო და დაეტვირთა რესპუბლიკის მასწავლებლები ამ ტიპის პროფესიული მომსახურებით.

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ რეფორმირების პროცესისას ყოველთვის პრიორიტეტულ მიმართულებას წარმოადგენდა პედაგოგთა საზოგადოების საჭიროებები. მიუხედავად მძიმე სოციალურ - პოლიტიკური ვითარებისა, სახელმწიფო სხვადასხვა მინიმალისტური სტიმულირებით ყოველთვის ცდილობდა განათლების სისტემის ფუნქციონირებისათვის მათი რეალური თანამონაწილეობის როლის მნიშვნელობის

⁴⁶ აღნიშნული ინიციატივა ნაკარნახევი იყო განათლების სისტემაში იმ სიახლეების გენერირებით, რომლებზეც ზემოთ გვექონდა საუბარი - `კითხვა და წერა კრიტიკული აზროვნებისათვის`, `კრიტიკული აზროვნების განვითარების ხელშემწყობი მეთოდები`; `ერთობლივად სწავლა`;

აფიშირებას. მართალია, 90-იანი წლების დასასრულამდე სახელმწიფო ვერ უზრუნველყოფდა პედაგოგთა მინიმალური მოთხოვნების შესრულებასაც კი, თუმცა 2000-იანი წლებიდან, განათლების სისტემის განვითარებისა და განმტკიცების პროგრამის ფარგლებში მასწავლებელთა პროფესიული საზოგადოების საჭიროების მეტ-ნაკლები ანალიზი და ხელშეწყობა ნამდვილად სახეგია. თუ რა კონკრეტული შედეგი მოჰყვა ამ ქმედებებს, ეს სხვა რიგის საკითხია, რომელზე მსჯელობაც საკვლევი თემის შემდეგ თავშია წარმოდგენილი.

დაბოლოს, 1991 – 2003 წლებში მიმდინარე პროცესების შეჯამების სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ

- საწყის ეტაპზე, სახელმწიფოში არსებული მძიმე პოლიტიკური თუ სოციალური მდგომარეობის მიუხედავად, განათლების სამინისტრო მაქსიმალურად ცდილობს დაიწყოს დამოუკიდებელი, ეროვნული განათლების შინაარსის პროდუცირება.
- განათლების შინაარსის, მეთოდოლოგიური ასპექტებისა და სასწავლო მასალის მიმართულებით დიდი ხნის განმავლობაში ვერ ხორციელდება სისტემობრივი პოლიტიკა. მიღებულ გადაწყვეტილებებს სპონტანური და ქაოსური ხასიათი აქვს .
- ამ მიმართებით გასათვალისწინებელია, რომ მიმდინარე ცვლილებების ლოგიკური და მიზნობრივი ხასიათი დაკავშირებულია არა სისტემის ფუნქციონალურ გამართულობაზე, არამედ პროფესიული კადრის, განათლების მუშაკების ცოდნასა და გამოცდილებაზე. წარმატებულად განხორციელებული აქტივობები განათლების შინაარსის მოდიფიცირების მიმართულებით ინდივიდუალური გადაწყვეტილებების დამსახურებაა და არა სახელმწიფო პოლიტიკის.
- ისევე, როგორც განათლების პოლიტიკის მიმართულებით, განათლების შინაარსის, მეთოდოლოგიური აპარატისა და სასწავლო რესურსების თვალსაზრისითაც, რეალური ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა დაკავშირებულია მსოფლიო ბანკისა და “ღია საზოგადოება - საქართველოს ფონდის მიერ მიერ ინიცირებული პროგრამებისა თუ პროექტების მიზნების განხორციელებაზე.

- განათლების სფეროში მოღვაწე პროფესიული საზოგადოების მიერ საწყის ეტაპზე ვერ გამოვლინდა განხორციელებული ცვლილებების მიმდებლობის მაღალი ხარისხი, რაც, ჩვენი აზრით, არა მხოლოდ მათი, არამედ შემოთავაზებული პროექტების იმპლემენტაციის ჩქარი ტემპების მიზმიტაც შეიძლება ყოფილიყო განპირობებული.
- 90-იანი წლების დასაწყისში ეროვნულ ადამიანურ რესურსსა და ეთნო-კულტურულ კონტექსტებს დაფუძნებული სარეფორმო ხედვები 90-იანი წლების დასასრულს უცხოური ფინანსური ორგანიზაციების მიზნებისა და მოთხოვნების პროპორციულად გადაეწყო.

III თავი ზოგადი განათლება საქართველოში 2004 – 2013 წლებში

§3.1 ზოგადი განათლების პოლიტიკა და მართვა

მესამე თავში გავაანალიზებთ საქართველოს განათლების სისტემის რეფორმას 2004 - 2013 წლებში. თუკი მეორე თავში სისტემის გარდაქმნასა და რეფორმირების პირველ ფაზაზე ვმსჯელობდით, ამ ნაწილის შემთხვევაშიც კვლევის გენერალური ხაზი თვისებრივად არ იცვლება და განათლების სისტემის რეფორმის ზოგადი განათლების სეგმენტს თემატური პრინციპით განვიხილავთ. ამ მიმართებით, საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის კომპონენტებს და, შესაბამისად, პროექტის ფარგლებში სისტემაში მიმდინარე პროცესებს, განხორციელების ეტაპების⁴⁷ მიხედვით გავაანალიზებთ -

- 1) **A კომპონენტი - საქართველოს დაწყებითი და ზოგადი საშუალო განათლების სისტემის მიზნების გარდაქმნა** - A1 – კურიკულუმის განვითარება; A2 – ეროვნული შეფასება და გამოცდები; A3 – მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება/ტრენინგები; A4 – სახელმძღვანელოები და სასწავლო მასალა.
- 2) **B კომპონენტი - ცენტრალურ და ადგილობრივ დონეებზე პოლიტიკისა და მართვის უნარის გაძლიერება** - B1 – განათლების პოლიტიკა, მართვა და დაგეგმვა; B2 – განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის (EMI) შექმნა.

ვფიქრობთ, წარმოდგენილი თემის აღნიშნული თავი B კომპონენტის ანალიზით უნდა დავიწყოთ, რადგან სწორედ სისტემის მართვის მოდელი გამოხატავს სახელმწიფოს მიერ განხორციელებული პოლიტიკის შინაარსს.

⁴⁷ ⁴⁷ საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტი 3 ეტაპად იყო დაგეგმილი და 12 წელზე (2012 წლამდე) იყო გათვლილი. 2007 წელს აღნიშნულ პროგრამას საქართველოს მთავრობის მიერ „ილია ჭავჭავაძე“ დაერქვა. გეგმის მიხედვით, პროექტის პირველი ფაზა 2004 წელს უნდა დასრულებულიყო, მაგრამ ის მხოლოდ 2007 წელს დასრულდა. ასევე გადაინია პროექტის მეორე ფაზის დასრულებამ და ის 2010 წელს დასრულდა. (ალუდა გოგლიჩიძე „საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის მდგომარეობისა და მართვის ანალიზი“ 29 ივნისი, 2010 წელი)

2003 წელს საქართველოში მოხდა „ვარდების რევოლუცია“. ძირეულად შეიცვალა ქვეყნის პოლიტიკური კურსი. უდიდესი იყო ამ რევოლუციაში ქართველი ხალხის წილი. საზოგადოებამ გულწრფელად დაიწყო გაცნობიერებულად დემოკრატიული სახელმწიფოს შენება. კიდევ ერთხელ გააკეთა არჩევანი დასავლურ ორიენტაციაზე, ევროპა ქართველი ხალხისთვის, უპირველეს ყოვლისა, ნაციონალურ ფესვებზე დაფუძნებული ცივილიზაციაა, რომელიც მიზანმიმართულად ცდილობს საკუთარი კულტურის განვითარებას სხვა კულტურათა გამოცდილების გაზიარებით. თუმცა, ვარდების რევოლუციის შედეგად მოსულმა ახალმა მთავრობამ სხვა გზა აირჩია. საქართველოში დაიწყო ტრადიციული ღირებულებების ერთგვარი რევიზია საზოგადოებრივი ცხოვრების ყველა სფეროში. საქართველოსთვის, უძველესი კულტურისა და ცივილიზაციის ქვეყნისათვის, ათვლის წერტილი ცხოვრების ყველა სფეროში, 2003 წლიდან დაიწყო. მთავრობამ რეფორმების განხორციელება „შოკური თერაპიის“ მეთოდით გადაწყვიტა. განათლების სფეროში დაიწყო რეფორმის მეორე ეტაპის ფორსირებული განხორციელება, რომელიც, როგორც დრომ აჩვენა, მიმართული იყო მოკლე დროში მაქსიმალური ტრანსფორმაციისაკენ. ასეთი დამოკიდებულება, რა თქმა უნდა, მკვეთრი, „ოპერაციული“ ქმედებების საშუალებით ხორციელდებოდა და წარმოადგენდა მოკლე ვადაში მაქსიმალური ცვლილებების მიზანმიმართულ მცდელობას. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ პროცესში უმთავრეს ადგილს კვლავ მსოფლიო ბანკი იკავებდა.

დონორი ორგანიზაციების მიერ დაფინანსებული პროექტების მიხედვით, საჭირო იყო საქართველოს განათლების სისტემის სასწავლო პროგრამებისა და შეფასების მეთოდების მოდერნიზაცია, გარდა ამისა, საჭირო იყო მასწავლებელთა განათლებისა და პროფესიული განვითარების ახალი პედაგოგიური მიდგომების დანერგვა, სკოლების ოპტიმიზაცია, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა თანაფარდობის გაზრდა და განათლების სექტორის დაფინანსების ერთიანი სტრატეგიის შემუშავება. ჩვენ შევეცდებით თითოეული სეგმენტის ანალიზის საფუძველზე 2004 წლიდან 2013 წლამდე ზოგადი განათლების

სფეროში მიმდინარე პროცესებისა და მიღებული შედეგების ჩვენეული ხედვა შემოგთავაზოთ. აუცილებლად უნდა გაესვას ხაზი ერთ უმნიშვნელოვანეს საკითხს - განსხვავებით წინა თავში აღწერილი პერიოდისა თუ ზოგადი განათლების მიმართულებით განხორციელებული ცვლილებებისა, რომლებიც სტიქიური ხასიათისა იყო და სტრუქტურისგებული, ერთი მთლიანობის განცდას არ ტოვებდა, 2004 წლიდან სახელმწიფო იწყებს ცალსახად სისტემურ მიდგომას. იგი განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განვითარების პროექტის კვალდაკვალ, ნაბიჯ-ნაბიჯ იწყებს რეალური განათლების სისტემის გამართვას. როგორც შინაარსობრივი, ისე ფორმოზღივ-სტრუქტურული თვალსაზრისით ამ პერიოდში სახელმწიფომ შეიმუშავა მნიშვნელოვანი პაკეტი მთელი რიგი საკანონმდებლო-ნორმატიული ბაზისა და დააარსა ინსტიტუციონალური რგოლები ამ პოლიტიკის გატარების მიზნით.

განათლების სისტემის მარეგულირებელი საკანონმდებლო ჩარჩო, რომელიც ამჟამად მოქმედებს საქართველოში, სწორედ რეფორმის პერიოდში შეიქმნა და ასახავს უმნიშვნელოვანეს სტრატეგიულ ცვლილებებს სისტემაში. ეს ცვლილებებია: განათლების მართვის სისტემის დეცენტრალიზაცია, საგანმანათლებლო სერვისის შემომთავაზებელთა ორგანიზაციულ მართვაში დემოკრატიული პრინციპების დანერგვა, საგანმანათლებლო ინსტიტუტების ავტონომიურობის გაზრდა და საქართველოს განათლების სისტემის საერთაშორისო სივრცეში ინტეგრაცია.

ცალსახაა, რომ ზოგადი განათლების მარეგულირებელი თითოეული სამართლებრივი ნორმისა თუ ბრძანების განხილვა არ არის ჩვენი საკვლევი თემის მიზანი, თუმც, ვფიქრობთ, მხოლოდ საკითხის დასმაც ნაკლოვანების განცდას დატოვებს. შესაბამისად, ვფიქრობთ, წარმოვადგინოთ ძირითადი დოკუმენტების ხედვა, რაც მოგვცემს ამა თუ იმ საჭირობოროტო საკითხზე საგნობრივი მსჯელობის საშუალებას. ამასთან მიმართებით, ვფიქრობთ, პირველ რიგში, განსაკუთრებული ხაზგასმით უნდა აღვნიშნოთ ის სამართლებრივი საფუძველი (საქართველოს კონსტიტუციის შემდეგ), რომელმაც განსაზღვრა საქართველოს სახელმწიფოს პოლიტიკა ზოგადი განათლების სფეროში -

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ შემუშავებული ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტი, რომელიც ამ კანონის შესაბამისად განსაზღვრავს ქვეყანაში არსებული ზოგადი განათლების სისტემის მიზნებს. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტი არის ეროვნული სასწავლო გეგმის და ზოგადი განათლების სისტემის ძირითადი მაჩვენებლების შემუშავების საფუძველი. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტს იღებს საქართველოს მთავრობა საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის წარდგინებით და წარუდგენს პარლამენტს დასამტკიცებლად⁴⁸ (დამტკიცებული საქართველოს მთავრობის მიერ. განკარგულება №84, 2004 წლის 14 ოქტომბერი).

როგორც ნაშრომის დასაწყისში აღვნიშნეთ, განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესში სახელმწიფოს უმთავრეს მიზანს უნდა წარმოადგენდეს განათლების პოლიტიკის განსაზღვრა - თუ ვინ აღზარდოს მან, როგორი მოქალაქის აღზრდა სურს, ვინაიდან, სწორედ ეს მოქალაქე უნდა ჩაერთოს ქვეყნის აღმშენებლობის პროცესში. ამ მიმართულებას, კანონის დონეზე, სახელმწიფო არეგულირებს ისეთი დოკუმენტით, როგორცაა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები, რომლის საფუძველზე და გათვალისწინებითაც სახელმწიფომ უნდა შეიმუშაოს ყველა სხვა ნორმატიული აქტი ზოგადი განათლების მიმართულებით. შესაბამისად, ზოგადი განათლების სისტემის გარდაქმნის მეორე ეტაპზე მსჯელობა სწორედ ზემოაღნიშნული დოკუმენტის, განათლების ეროვნული მიზნების, ანალიზით უნდა დავიწყოთ და არა სკოლის მოწყობის, მასწავლებელთა მომზადებისა თუ რომელიმე სხვა საკითხის კონცეფციით, ვინაიდან ყველა სხვა დანარჩენი სწორედ ამ კითხვაზე პასუხის გაცემის შედეგად რეგულირდება. კვლავ ვიმეორებთ, ამ მიმართებით, ჯერჯერობით, არც ერთ დონეზე არანაირი მსჯელობა არ ყოფილა. განათლების ექსპერტები, პროფესიული საზოგადოება თუ განათლების საკითხებით დაინტერესებული არასამთავრობო ორგანიზაციები არც ერთ შეხვედრაზე არ

⁴⁸ საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ 2005წ.

სვამენ საკითხს - რამდენად რეალისტური, ადეკვატური და ქართული დოკუმენტია ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები და როგორ ხდება მისი მიზნების რეალიზება საგანმანათლებლო სისტემაში. დასმული საკითხის მნიშვნელოვნებიდან გამომდინარე, ვფიქრობთ, საინტერესო იქნება დავაფიქსიროთ ზოგადი ხასიათის რამდენიმე მოსაზრება აღნიშნულ დოკუმენტზე.

ყველა დროის აღზრდის მიზანს, დანყებული ანტიკური პეროიდიდან დღემდე, ყველა სახელმწიფოში, წარმოადგენდა და წარმოადგენს ჰარმონიული პიროვნების აღზრდა, ვინაიდან აღზრდის პროცესი აუცილებლობით გულისხმობს სხეულისა და სულის თანაბარწონად განვითარებას, საქართველოში არსებული ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტის სიღრმისეული წაკითხვისას ცხადი ხდება, რომ აღზრდის მიზნის ჰარმონიულობის იდეა ამ დოკუმენტის შემქმნელთა მიერ გაცნობიერებული არ არის, თუმცა იგი დოკუმენტში გარკვეული ხარვეზებით მაინც იკვეთება, ვინაიდან თავად აღზრდის ჰარმონიულობის იდეა კანონზომიერების არსის მატარებელია, რაც იმას ნიშნავს, რომ მას გვერდს, კიდევ რომ უნდოდეს, ვერ აუვლის ვერც ერთი ეპოქა და ვერც ერთი სახელმწიფო;⁴⁹

ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებში, თითქოს ცალსახადაა გააუღერებული სახელმწიფოს პოლიტიკური მიზანი აღზრდის მიმართ, კერძოდ, მომავალ თაობებში ლიბერალურ და დემოკრატიულ ღირებულებებზე დამყარებული სამოქალაქო ცნობიერების ფორმირება, მაგრამ აღნიშნული ფრაზა ძალზე აბსტრაქტულია, ეს, ზოგადად, 21-ე საუკუნის მოქალაქის ცნობიერებაა. **ამ მიზანში არ იკვეთება საკუთრივ საქართველოს სახელმწიფოს სტრატეგიული ხედვა განათლების პოლიტიკაში.** ეს ფრაზა

⁴⁹ ამასთან, აქვე გვინდა აღვნიშნოთ, რომ ქართულმა სახელმწიფომ რეფორმის პროცესში, შეიძლება ითქვას, უცვლელად ისარგებლა, ყოველგვარი ადაპტაციის გარეშე შექმნა ამა თუ იმ ქვეყნის მზა დოკუმენტების ანალოგები. ამდენად, განვითარებულ ქვეყნებში, საიდანაც იქნა გადმოტანილი ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები, ცხადია, ეს კანონზომიერება იკვეთება. ყველაზე მნიშვნელოვანი იყო, დოკუმენტის პოლიტიკური მიზანმიმართულობით მორგება ქართული სახელმწიფოს საჭიროებებზე.

ვერ მიანიშნებს სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესის დონეზე იმ კონცეპტუალურ ხედვებს, რომელთა განხორციელებითაც მიიღწევა სახელმწიფოსათვის ეს სასურველი მიზანი. ამასთან, სასწავლო პროცესის პრაქტიკული რეალიზაციის თვალსაზრისით, ფაქტობრივად, სრულიად სანინაალმდეგო ვითარებაა.

წარმოდგენილი მსჯელობის შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, რომ აღზრდის მიზნის განმსაზღვრელი, სახელმწიფოს მიერ გაუღწერებული ლიბერალურ და დემოკრატიულ ღირებულებებზე დამყარებული სამოქალაქო ცნობიერების ფორმირება, ძალზე ზოგადი და აბსტრაქტულია, მასში არ არის გაცხადებული ქართული სახელმწიფოს კონკრეტული ხედვები და მიზნები მომავალი თაობის განათლების მიმართულებით.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, 2004 წლიდან საქართველოში განათლების სისტემამ მნიშვნელოვანი ცვლილებები განიცადა. შეიცვალა სისტემის მართვის, დაფინანსებისა და ხარისხის მართვის მოდელები და განათლების სისტემის სტრუქტურა. განსაკუთრებულად კონცეპტუალურ ცვლილებად, რომელმაც მნიშვნელოვნად განსაზღვრა საქართველოს სახელმწიფოს დამოკიდებულება ზოგადი განათლების სფეროსადმი, გვესახება საქართველოს კონსტიტუციაში 2006 წლის 27 დეკემბერს (# 4135 – რს) შეტანილი ცვლილებება. მის თანახმად, **დანყებითი და საბაზო განათლება (9 კლასი) სავალდებულოა.** ზოგად განათლებას კანონით დადგენილი წესით სრულად აფინანსებს სახელმწიფო. ამ ცვლილებამდე მოქმედი ნორმის მიხედვით, სავალდებულო სწავლება შეეხებოდა მხოლოდ დანყებით 6 კლასს (აღნიშნული რეგულირება შეტანილია ბავშვთა უფლებების კონვენციის⁵⁰ სავალდებულო წესში, რომელსაც საქართველო 1994 წელს შეუერთდა). უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოს ისტორიული წარსულიდან და იმჟამინდელი თანადროულობიდან გამომდინარე, ეს მიუღებელი იყო, მით უფრო, რომ

⁵⁰ მუხლი 28

1. მონაწილე სახელმწიფოები აღიარებენ, რომ ბავშვს აქვს განათლების უფლება და თანაბარი შესაძლებლობების საფუძველზე ამ უფლების თანდათანობით განხორციელების მიზნით ისინი, კერძოდ: ა) აწესებენ უფასო და სავალდებულო დანყებით განათლებას;

პროფესიულ სასწავლებელში, მაშინდელი კანონმდებლობის შესაბამისად, სწავლა შეეძლო მხოლოდ ცხრაკლასდამთავრებულს. ე. ი. სახელმწიფო მოზარდს 3 წელი ქუჩაში ყოფნის პერსპექტივას უსახავდა. ეს კი მნიშვნელოვან უხერხულობას აჩენდა პროფესიული განათლების მიღების წესთან მიმართებით და არღვევდა ბავშვთა უფლებების კონვენციის 28-ე მუხლის პირველ პუნქტს.⁵¹

საქართველოს კონსტიტუციაში ცვლილებების შეტანა ცხადყოფს სახელმწიფოს გონივრულ პოლიტიკურ ნებას და რეფორმირების პროცესის ცალსახად დადებით, ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ცვლილებად უნდა მივიჩნიოთ.

განათლების სფეროში გამოკვეთილ პოლიტიკურ ორიენტირთაგან ყველაზე მნიშვნელოვანია სისტემის მართვის მოდელის შექმნა, რაც, მსგავსად დანარჩენი კომპონენტებისა, ქვეყანაში პოლიტიკურ და ფინანსურ სიტუაციაზე დამოკიდებული. პოლიტიკური პლატფორმის ცვლილების მიუხედავად, საქართველოს სახელმწიფო განვითარებად, მზარდი ეკონომიკის მქონე ქვეყნად ითვლება და, შესაბამისად, მისი მთლიანი შიდა პროდუქტის მაჩვენებელიც ეტაპობრივი ზრდის დინამიკას გვიჩვენებს. უნდა აღინიშნოს, რომ რეფორმის მეორე ფაზისათვის, „ზრდის ტენდენციით ხასიათდება განათლების წილი მთლიან შიდა პროდუქტში და განათლებაზე განეული ხარჯების ფარდობა მშპ-სთან. როგორც ქვემოთ განთავსებული ცხრილიდან ჩანს, ზრდის ტენდენციით ხასიათდება როგორც განათლების აბსოლუტური, ასევე ფარდობითი მაჩვენებლები. ბოლო წლებში მნიშვნელოვნად გაიზარდა განათლების სექტორის დაფინანსება, თუმცა სხვა სექტორების დაფინანსება უფრო მეტად არის გაზრდილი, ვიდრე განათლების დაფინანსება. აქვე აღსანიშნავია, რომ საქართველოში განათლებასა და

⁵¹ **მუხლი 28**

ბ) ხელს უწყობენ როგორც ზოგადი, ისე პროფესიული საშუალო განათლების სხვადასხვა ფორმების განვითარებას, უზრუნველყოფენ ყველა ბავშვისათვის მათ ხელმისაწვდომობას და ღებულობენ ისეთ აუცილებელ ზომებს, როგორცაა უფასო განათლების შემოღება და აუცილებლობის შემთხვევაში ფინანსური დახმარების განწევა;

მეცნიერებაზე განეული ხარჯები მშპ-სთან და სხვა საბიუჯეტო ხარჯებთან ფარდობაში მნიშვნელოვნად ჩამორჩება სხვადასხვა ევროპული ქვეყნის ხარჯებს.

	2005	2006	2007	2008	2009*	2010*
ნომინალური მშპ, მლნ ლარი	11,620.9	13,789.9	16,993.8	19,074.9	17,948.6	21,455.0
მათ შორის, განათლება	385.2	511.2	549.2	671.2	755.6	835.0
განათლების წილი მშპ-ში, %	3.3	3.7	3.2	3.5	4.2	3.9
განათლებაზე განეული ხარჯები, მლნ ლარი	80.9	355.8	389.3	458.3	519.4	557.7
განათლებაზე განეული ხარჯების ფარდობა მშპ-სთან, %	0.70	2.58	2.29	2.40	2.89	2.60

შენიშვნა: * საპროგნოზო მაჩვენებლები.” (ფრიდრიხ ებერტის ფონდი - კვლევები ეკონომიკაში - 2010)

სახელმწიფოს ეკონომიკური პოტენციალისა თუ განვითარების ტენდენციის განათლების კონტექსტში სტრატეგიულად გამოსახვის შემდეგ საჭიროდ მიგვაჩნია საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის B კომპონენტის პირველი ნაწილის - განათლების პოლიტიკა, მართვა და დაგეგმვა -განხორციელების დინამიკის ანალიზი. ხოლო შემდგომ ეტაპზე გვემაზომიერად A კომპონენტის მახასიათებლებზე გადასვლა, რადგან, ვფიქრობთ, სისტემის მოწყობის მიმართულებით გადადგმული ნაბიჯების გააზრება, ზოგადადაც, წინმსწრებ პროცესს წარმოადგენს.

განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესში განათლების პოლიტიკის განსაზღვრისას, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია განათლების მართვის სისტემის შექმნა (აქ ვგულისხმობთ სკოლის მართვას და, ასევე, განათლების სისტემის მართვისას პოლიტიკის შემუშავებას, ამ პროცესში არსებული ინფორმაციისა თუ საგულისხმო მონაცემების გამოყენებას), რომელიც მრავალმხრივ, რთულ ძირეულ ცვლილებებს უნდა ითვალისწინებდეს. ამ მიმართებით საინტერესოა სახელმწიფოს მიერ ზოგადი განათლების ეფექტური მენეჯმენტის წარმართვისათვის შემუშავებული კონცეფცია, რომელიც დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის გატარებას გულისხმობდა (ამ შემთხვევაშიც, მსოფლიო ბანკის, როგორც დონორის გავლენაზე შეგვიძლია ვისაუბროთ). ცენტრალიზაცია-დეცენტრალიზაცია ანტონიმური კონოტაციისაა და, ფაქტობრივად, სხვადასხვა, ურთიერთსაწინააღმდეგო მმართველობით მოდელს გულისხმობს. აქედან გამომდინარე, მეტად საინტერესოა ერთ ათწლეულში საქართველოს მიერ განათლების სფეროში დეკლარირებული სისტემის მმართველობითი მოდელის ცვლილების დინამიკის ანალიზი. მისი განხორციელების ეტაპებისა და რეალური შედეგების გააზრება. ვფიქრობთ, საკითხის ნათელსაყოფად, უმჯობესი იქნება, მოკლედ აღვწეროთ განათლების სისტემის ცენტრალიზებული მმართველობის მახასიათებელი, რომლებიც, რეფორმატორთა აზრით, ხელს უშლიდა წინსვლას და აუცილებლობით აყენებდა დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის გატარებას. ესენია:

განათლების სამინისტროს ნებართვის გარეშე სკოლის დირექტორი ვერ იღებდა შიდასასკოლო ინიციატივას და გადაწყვეტილებათა პასუხისმგებლობას;

სკოლის ბაზაზე არ ფუნქციონირებდა არც ერთი რგოლი, რომელზეც გადანაწილებული იქნებოდა სკოლის მართვის პასუხისმგებლობა;

სკოლა დამოუკიდებლად ვერ განკარგავდა თანხებს საკუთარი საჭიროებების ანალიზის შედეგების მიხედვით;

დირექტორების დანიშვნა ხორციელდებოდა ადგილობრივი საქალაქო ორგანოების მეშვეობით, სასკოლო თემის დამოკიდებულებების გაუთვალისწინებლად;

არსებობდა ერთგვარი რამდენიმეხელისუფლებიანობა, სამინისტროს, განათლების განყოფილებებისა და ადგილობრივი თვითმმართველობების (ძველ დროში აღმასკომი) სახით და ა. შ. ამ მიმართებით აშკარაა, რომ განათლების სისტემა ინერციით ახორციელებდა საბჭოთა მართვის სტილს.

ზემოაღნიშნულმა მახასიათებლებმა განათლების სისტემის რეფორმატორთ აფიქრებინა მართვის დონეზე გადაუდებელი რიგის ცვლილებათა გატარებაზე, რომელთა შორის უპირველესს სწორედ განათლების სისტემის⁵² დეცენტრალიზაცია წარმოადგენდა. ინიციატივა, რა თქმა უნდა, დადებით შედეგებზე გათვლილი პერსპექტივით იყო ნაკარნახევი და ითვალისწინებდა ისეთი მმართველობითი მოდელის შექმნას, რომელიც უზრუნველყოფდა ქმედების არჩევის თავისუფლებას, გადაწყვეტილებების მიღების ავტონომიურობას საკუთარი პასუხისმგებლობით. დეცენტრალიზაცია ნამდვილად არის ადგილობრივი, სასკოლო თემისთვის სწორედ იმ საკითხების გადაცემა, რომლებიც წარმატებით გადაწყდება მათ მიერვე დამოუკიდებლად და საკუთარი პასუხისმგებლობით. ეს თავისთავად არ ნიშნავს, რომ ადგილობრივი მნიშვნელობის საკითხები იზოლირებულია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს გამგებლობის საკითხებისაგან. განათლების სისტემის დეცენტრალიზირებული მოდელის განხორციელებისას, ცხადია, სკოლების ადგილობრივი თვითმმართველობა არ არის მონყვეტილი სახელმწიფო ორგანიზმს და არ ეწინააღმდეგება საერთო განათლების პოლიტიკას. მის უმთავრეს ამოცანას წარმოადგენს ინდივიდუალური თვითმემოქმედებისა და დამოუკიდებელი ინიციატივის უზრუნველყოფა და წახალისება, ხოლო „მისი მიზანია არა ხელისუფლების შებოჭვა და სახელმწიფოებრივი ძალაუფლების შესუსტება, არამედ სოციალური ფორმების სიჯანსაღე და სიმყარე, სტაბილურობის უზრუნველყოფა“ (ყურაშვილი კ. ადგილობრივი თვითმმართველობის კონსტიტუციური პრინციპის რეალიზაციის პრობლემები საქართველოში //აღმანახი №18,- საქართველოს

⁵² ჩვენი აქცენტები, თემის სპეციფიკიდან გამომდინარე, ზოგადი განათლების მიმართულებით იქნება აღნიშნული

ახალგაზრდა იურისტთა ასოციაცია,-2003). რა თქმა უნდა, თეორიულად, სახელმწიფოს მიერ დეკლარირებული დეცენტრალიზაციის პოლიტიკა, ძალიან საინტერესოდ და წარმატებისკენ გადადგმულ ნაბიჯად უნდა მივიჩნიოთ, თუმც, რეფორმა პრაქტიკული განხორციელების ეტაპზე მთელ რიგ სირთულეებს წააწყდა, რომლებზეც ქვემოთ გვექნება საუბარი. ამ მიმართებით 2001 წელს დაწყებული განათლების რეფორმის პროგრამამ 2003 წლიდან მართვა - მართვის შესაძლებლობებისა და ფინანსების მიმართულებით დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის კონტექსტში შემდეგი სეგმენტების ტრანსფორმირებაზე გააკეთა აქცენტი⁵³

ა) მმართველობის ეფექტურობა და ფინანსები

- საგანმანათლებლო რესურსცენტრების ჩამოყალიბება და მათი შესაძლებლობების განსაზღვრა;
- პროგრამის განხორციელების კომპონენტების მიხედვით საჯარო სამართლის იურიდიულ პირებად ცენტრების დაარსება;
- სკოლების ოპტიმიზაცია და კონსოლიდაცია;
- სკოლების დაფინანსებისა და მოსწავლეთა ვაუჩერული დაფინანსების სისტემა;
- მასწავლებლებისათვის ახალი სახელფასო ანგარიშსწორების სისტემა;

ბ) სასწავლო გარემო

- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება;
- სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება;
- ახალი სასწავლო გეგმის ფარგლებში მასწავლებელთა მოსამზადებელი ტრენინგები;
- „ირმის ნახტომის“, საინფორმაციო კომუნიკაციებისა და ტექნოლოგიების ტრენინგები,
- სკოლების კომპიუტერებითა და ინტერნეტით აღჭურვა;
- დამატებითი სასწავლო მასალების მიწოდება;
- სასკოლო ქსელის პროგრამა.

⁵³ აღნიშნული ინფორმაცია დასტურდება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ საჯაროდ განთავსებულ პრეზენტაციაში.

მსჯელობის შემდეგ ეტაპზე შევეცდებით წარმოვადგინოთ განათლების სისტემის მართვის მოდელის ცვლილების კვალდაკვალ თითოეული სეგმენტის ანალიზი, მისი განვითარების გზის, დადებითი და უარყოფითი მახასიათებლებისა და ჩატარებული კვლევების ანალიზის საშუალებით.

პირველ მძლავრ ცვლილებას, როგორც აღვნიშნეთ, **განათლების მართვის სისტემის დეცენტრალიზაცია წარმოადგენდა**: ახალი კანონმდებლობით განათლების სამინისტროს მიერ, საჯარო სამართლის იურიდიული პირების სახით დაარსდა რამდენიმე ცენტრი, რომლებზეც მოხდა რეფორმის ცალკეული კომპონენტების მართვის ფუნქციის დელეგირება:

გამოცდების ეროვნული ცენტრი(2004წ.) - უზრუნველყოფს ერთიანი ეროვნული გამოცდების განხორციელებას, მოსწავლეთა და მასწავლებელთა შეფასებას, მონაწილეობს მოსწავლეთა მიღწევების საერთაშორისო შეფასებაში.

სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ეროვნული ცენტრი (2006წ.)- ამზადებს ეროვნულ სასწავლო გეგმას და ხელს უწყობს მის დანერგვას, ახორციელებს საჯარო სკოლებში სასწავლო პროცესის შეფასებას, ადგენს სახელმძღვანელოების ეროვნულ სასწავლო გეგმებთან შესაბამისობას და ანიჭებს გრიფს.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი (2007წ.) - უზრუნველყოფს მასწავლებლის პროფესიის რეგულირებას.

განათლების აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრი (2006 წელი) - ახდენს უმაღლესი სასწავლებლებისა და სკოლების, აგრეთვე ცალკეული საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციას.

განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს მნიშვნელოვანი ინიციატივა სისტემის დეცენტრალიზაციის პროცესში - **საგანმანათლებლო რესურსცენტრის ჩამოყალიბება**⁵⁴ (2006 წელი). ის ჩაენაცვლა ადრე არსებულ განათლების რაიონულ ცენტრებს.

⁵⁴ დაარსდა პირველი რესურს ცენტრი ოზურგეთში, რომელიც გახდა მოდელი ახლად შექმნილი მსგავსი ცენტრებისათვის.

საგანმანათლებლო რესურსცენტრი წარმოადგენს შუალედურ რგოლს სკოლების საქმიანობის გაზიარების, ადმინისტრაციული ინფორმაციის მიწოდების, მართვისა და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ინიციატივების ორგანიზებისა და ხელშეწყობისათვის; ასევე, რესურსცენტრი უზრუნველყოფს სტატისტიკური ინფორმაციის შეგროვებას განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის უწყებისათვის. მათი რიცხვია 72 ერთეული ქვეყნის მასშტაბით - იგი არის „განათლების სამინისტროს ტერიტორიული ორგანო, რომელიც კანონმდებლობით მინიჭებული უფლებამოსილების ფარგლებში ახორციელებს სამოქმედო ტერიტორიაზე არსებულ საჯარო სამართლის იურიდიულ პირ – ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სააღმზრდელო და საგანმანათლებლო-სააღმზრდელო დაწესებულებებში, პროფესიულ საგანმანათლებლო დაწესებულებებსა და სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებში მიმდინარე პროცესების კვლევასა და ზედამხედველობას; (ბრძანება საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ტერიტორიული ორგანოების საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრების ტიპური დებულების დამტკიცების შესახებ

http://mes.gov.ge/content.php?id=193&module=legislation&page=detals&leg_id=246&doc_type=orig 2006 17.01) შეიძლება ითქვას, რომ რესურს ცენტრები სამინისტროს დაქვემდებარებაში არიან და ყველა კონკრეტულ საკითხს არა თუ უთანხმებენ, არამედ ცალსახად სამინისტროს კარნახით ახორციელებენ. შესაბამისად, ვფიქრობთ (და ექსპერტებთან ინტერვიუებმაც აჩვენა), რომ ისინი ძირითადად ფორმალურ ფუნქციას ატარებენ.

განათლების სისტემის დეცენტრალიზაციის პროცესში, ასევე, განხორციელდა მნიშვნელოვანი და საკმაოდ მტკივნეული ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლათა ოპტიმიზაციის პროცესი. სკოლების ოპტიმიზაცია ანუ კონსოლიდაცია განხორციელდა ზოგადი განათლების სისტემაში ადამიანური, ფიზიკური და ფინანსური რესურსების ეფექტურობის გაზრდის მიზნით. პროცესი მოიცავდა ორ ეტაპს: პირველი რიგში, სოფლის ან მცირეკონტინგენტიან სკოლათა კონსოლიდაციას; მეორე ეტაპზე კი სამინისტრო

შეეცადა სკოლების დაინტერესებას, რათა ისინი ჩართულიყვნენ ოპტიმიზაციის პროცესებში. კონსოლიდაციისათვის შემდეგი კრიტერიუმები იქნა გათვალისწინებული: სკოლის კაპიტალი, მასწავლებელი-მოსწავლის თანაფარდობა და მანძილი სკოლებს შორის. „როგორც შეფასების ჯგუფისთვის არის ცნობილი, არ განსაზღვრულა კონკრეტული სამიზნე სკოლები და რაიონები. ორ ეტაპად განხორციელებული ოპტიმიზაციის შედეგად სკოლების რაოდენობა დაახლოებით 1000-ით შემცირდა და შეადგინა 2300.“ (განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროგრამის „ილია ჭავჭავაძის“ შეფასება თბილისი 2007).

რეფორმის განხორციელების შემდგომ ეტაპზე, 2005 წელს მიღებული საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“ ასახავდა დეცენტრალიზების მეორე მნიშვნელოვან კომპონენტს - საგანმანათლებლო სერვისის უზრუნველყოფელთა ორგანიზაციულ მართვაში დემოკრატიული პრინციპების დანერგვას და საგანმანათლებლო ინსტიტუტების ავტონომიურობის გაზრდას, რომელიც ორი მიმართულებით წარიმართა:

- 1) სკოლებში აქტიური სამეურვეო საბჭოების ჩამოყალიბება⁵⁵ (პედაგოგების, მშობლებისა და მოსწავლეების მიერ სკოლებში არჩეული წარმომადგენლებით კომპლექტდება სამეურვეო საბჭოები, რომლებიც, თავის მხრივ, ირჩევენ სკოლის დირექტორებს.); იგი წარმოადგენს უმაღლეს ადმინისტრაციულ ერთეულს სკოლის დონეზე, პასუხისმგებელია სკოლის ბიუჯეტის, ყოველწლიური გეგმების, შინაგანაწესის, სკოლის სასწავლო პროგრამების შემუშავებაზე, ზედამხედველობს მასწავლებელთა საბჭოების მიერ სახელმძღვანელოების შერჩევასა და დამტკიცებას. საბჭო უფლებამოსილია, განახორციელოს სკოლის ადმინისტრაციის მიერ სასკოლო ბიუჯეტის განკარგვის მონიტორინგი და კონტროლი.
- 2) ვაუჩერით დაფინანსების ახალი სისტემის დამკვიდრება, რომლის ფარგლებშიც მშობლებს მეტი არჩევანი მიეცათ და ინიცირდა სკოლების ფინანსური ავტონომია

⁵⁵ სამეურვეო საბჭოები 1999 წლიდან არსებობდა, თუმცა შეზღუდული უფლება-მოვალეობებით. ფაქტობრივად, უფუნქციო მარგინალუბად.

(სკოლები დაფუძნდნენ საჯარო სამართლის იურიდიულ პირებად და საშუალება მიეცათ გაეხსნათ საკუთარი ანგარიში ბანკში. შენობა და შესაბამისი მიწის ფართობი სკოლებს გადაეცა უვადო და უსასყიდლო უზუფრუქტის ხელშეკრულებით.) (მიეცეს თავისუფლება საქართველოს სკოლებს - შეფასება , საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო 21. 06. 2010 http://www.transparency.ge/sites/default/files/post_attachments/School%20reform-GEO.pdf)

აქვე უნდა აღინიშნოს 2005 წლის ზოგადი განათლების შესახებ საქართველოს კანონის 51-ე მუხლი, რომელშიც ვკითხულობთ, „ საჯარო სკოლას უფლება აქვს მოიზიდოს საქართველოს კანონმდებლობით ნებადართული სხვა ფინანსური სახსრები, მათ შორის, მიიღოს შემოსავალი ეკონომიკური საქმიანობით, თუ ეს საქმიანობა არ არის სახიფათო ჯანმრთელობისათვის და არ ახდენს მავნე ზეგავლენას მოსწავლეთა ფიზიკურ და მნიშვნელოვან გავითარებაზე. მიღებული სახსრები კანონმდებლობის შესაბამისად ხმარდება მხოლოდ სკოლის მიზნებისა და ფუნქციების განხორციელებას.“ სხვაობა აშკარაა, განსხვავებით ადრინდელი რეგულაციისა, როდესაც სკოლასა და დირექტორს სკოლის საჭიროებებიდან გამომდინარე, ფაქტობრივად, არანაირი კომერციული საქმიანობის უფლება არ ჰქონდათ, ეს მუხლი საკმაოდ წინ გადადგმული ნაბიჯი იყო დეცენტრალიზაციისა და ადგილობრივ დონეზე საინტერესო ინიციატივათა გამოვლენისა და ხელშეწყობის თვალსაზრისით. რაც შეეხება ზემოთ აღნიშნულ ცვლილებას ზოგადსაგანმანათლებლოს სკოლის მართვლობით აპარატში, სამეურვეო საბჭოების ჩამოყალიბება და მათზე უფლება-მოსილებების დელეგირება ცალსახად დადებით, დეცენტრალიზაციისაკენ გადადგმულ სერიოზულ ნაბიჯს წარმოადგენდა. ⁵⁶

საყოველთაოდ აღიარებულია, რომ გადანყვეტილებების მიღების პროცესის უშუალოდ საგანმანათლებლო დაწესებულებებისათვის გადაბარება, თუ ეს პროცესი მართებულად

⁵⁶ სკოლების ავტონომიას უზრუნველყოფს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების თვითმმართველობა, რომლის სუბიექტებია სამეურვეო საბჭო, დირექცია, პედაგოგიური საბჭო, მოსწავლეთა თვითმმართველობა, დისციპლინური კომიტეტი.

წარმართა, საზოგადოების წინაშე მათს, ამ შემთხვევაში სკოლების, ანგარიშვალდებულებას ზრდის საზოგადოების და კონკრეტულად თემის წინაშე. მართალია, სკოლების ავტონომიურობის გაზრდა ყველა პრობლემისაგან არ გაათავისუფლებდა ზოგადი განათლების სისტემას, მაგრამ „სხვადასხვა მიზეზის გამო, სწორედ მან შეიძლება უზრუნველყოს საქართველოს განათლების სისტემაში ანგარიშვალდებულებისა და გამჭვირვალობის ზრდა... „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონის მიხედვით, ყოველ სკოლას უნდა ხელმძღვანელობდეს სამეურვეო საბჭო, რომელიც 6–12 წევრისაგან შედგება. მასწავლებლები და მშობლები მასში თანაბარი რაოდენობით უნდა იყვნენ წარმოდგენილი. საბჭოში ასევე უნდა შედიოდეს მოსწავლეთა 1 წარმომადგენელი. ისევე, როგორც განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, ადგილობრივი თვითმმართველობის ორგანოსაც აქვს უფლება, დანიშნოს საბჭოს 1 წევრი. სამეურვეო საბჭოს წევრების არჩევა ხდება 3 წელიწადში ერთხელ, ერთსა და იმავე დღეს, მთელი ქვეყნის მასშტაბით.” (მიეცეს თავისუფლება საქართველოს სკოლებს - შეფასება , საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო 21. 06. 2010

http://www.transparency.ge/sites/default/files/post_attachments/School%20reform-GEO.pdf)

მართალია, ეს ცვლილება არახალია და მანამდე სხვადასხვა ქვეყანაში დანერგილი გახლდათ, თუმცა 2005 წლამდე ეს პასუხისმგებლობები მხოლოდ განათლების სამინისტროს თუ ადგილობრივ თვითმმართველობებს⁵⁷ ჰქონდათ და, შესაბამისად, საკითხის ამგვარად გადაწყვეტა აბსოლუტურად ახლებურ ხედვას განსაზღვრავდა. ამასთან მიმართებით საინტერესოა, რამდენად ხორციელდებოდა პრაქტიკულად ქალაქებში გაწერილი, თუნდაც კანონის ძალის მქონე ნორმირებები სასკოლო სივრცეში. ამ საკითხის შესახებ უნდა დავეყრდნოთ არასამთავრობო ორგანიზაცია „საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო“ („მიეცეს თავისუფლება საქართველოს სკოლებს“) და

⁵⁷ 2005 წლამდე სკოლების მენეჯმენტისა და დაფინანსების საკითხებს განათლების სამინისტროსთან ერთად ადგილობრივი თვითმმართველობები განკარგავდნენ.

„განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტის“ („დეცენტრალიზაციის რეფორმის მიმდინარეობის შეფასება“ 2008) მიერ ჩატარებული კვლევების ანგარიშებს, რომელთა შედეგები ყველა ასპექტში რეგრესსა და დეცენტრალიზაციის პროცესის განუხორციელებაზე მიუთითებს.

აქვე მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ დეცენტრალიზაციის პროცესისათვის საფრთხის შემქმნელი და, ფაქტობრივად, პროცესის საწინააღმდეგო პოლიტიკის ინიცირების ხელშემწყობი ცვლილება 2009 წლის ზოგადი განათლების კანონში, რომლის მიხედვით:

- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ეძლევა უფლება, საჯარო სკოლის სამეურვეო საბჭოს წევრად დანიშნოს სამინისტროს წარმომადგენელი კენჭისყრაში მონაწილეობის სრული უფლებით.
- სამინისტროს წარმომადგენელს ეძლევა უფლება, ერთპიროვნულად მოიწვიოს საბჭოს სხდომა.
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ეძლევა უფლება, ბათილად ცნოს საბჭოს გადაწყვეტილებები და გადააყენოს დირექტორი, თუ ისინი არ ემორჩილებიან ცენტრიდან მიღებულ ადმინისტრაციულ-სამართლებრივ აქტს (ზოგადი განათლების შესახებ” საქართველოს კანონში დამატების შეტანის თაობაზე, 11 07 2009)

მართალია, სამინისტროს სამეურვეო საბჭოში წარმომადგენლის დანიშვნის უფლება 2005 წლის კანონითაც შეეძლო, თუმცა გადაწყვეტილების მიღებისას მას ხმის უფლება არ გააჩნდა. ამ შემთხვევაში კი, სამინისტრო სწორედ წარმომადგენლის საშუალებით განავითარებდა ნებისმიერ სკოლაში მისთვის მისაღებ პოლიტიკურ კურსს. მით უფრო, რომ მას ნებისმიერ შემთხვევაში ხელენიფებოდა საბჭოს მოწვევა. განსაკუთრებით საგულისხმოა ამ შესწორების მესამე პუნქტი, რომელიც, ფაქტობრივად, სამინისტროს სუვერენულ ნებას ყველა დონეზე გაამყარებდა და ე.წ. ურჩი სკოლების დამორჩილებაც იოლ ამოცანათა რიგისა იქნებოდა. წარმოდგენილი ფაქტებიდან აშკარაა, რომ განათლების სისტემის მართვის მოდელმა 2004-2013 წლების განმავლობაში

რადიკალური ცვლილებები განიცადა: **ცენტრალიზაცია** (1991 – 2003) - **დეცენტრალიზაცია** (2004 – 2008) - **ცენტრალიზაცია** (2009 – 2012).

ამ მიმართებით საინტერესოა არასამთავრობო ორგანიზაცია „საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო“ მიერ ჩატარებული კვლევების ანგარიში:

„უდავოა, რომ საქართველოში სკოლების დეცენტრალიზაცია ისე წარმატებით არ განხორციელდა, როგორც იგეგმებოდა. როდესაც 2005 წელს სამეურვეო საბჭოები ჩამოყალიბდა, გაჩნდა იმედი, რომ ეს ახალი, საზოგადოების წინაშე გაზრდილი ანგარიშვალდებულებისა და სკოლის ცხოვრებაში ადგილობრივი მოსახლეობის მონაწილეობაზე დაფუძნებული ეპოქის დაწყებას მოასწავებდა. ამის ნაცვლად ბევრ სკოლაში საბჭოების ჩამოყალიბების შედეგად შექმნილი ახალი შესაძლებლობები მასწავლებლებმა და მშობლებმა ვერ გამოიყენეს. მთავრობა ამას, ერთი მხრივ, პედაგოგ-მასწავლებელთა თანამედროვე იდეების ადაპტირების უნარის ნაკლებობას და, მეორე მხრივ, მშობელთა სასკოლო პროცესებში ჩართულობის კულტურის არარსებობას აბრალებს. მთავარი პრობლემა კი ისაა, რომ 2009 წლის ივლისის შემდეგ საქართველოში ჩამოყალიბდა სისტემა, რომელიც არც ცენტრალიზებულია და არც დეცენტრალიზებული. ფორმალურად, „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონმა სკოლებში ჩამოაყალიბა ახალი ტიპის ორგანოები, რომლებსაც მკაფიოდ განსაზღვრული უფლება-მოვალეობები და ანგარიშვალდებულება ჰქონდათ. პრაქტიკაში კი სამინისტროს მოქმედება ცენტრზე კონტროლის განმტკიცებისთვის არის გამიზნული. იქმნება სიტუაცია, რომელსაც შეიძლება სრულიად სამართლიანად ვუწოდოთ „გაუგებრობა“. ... იქმნება შთაბეჭდილება, რომ მთავრობა ურთიერთგამომრიცხავ – დეცენტრალიზაციის ვალდებულებებისა და ცენტრალიზაციის ინსტიტუტების – მარნუხებშია მოქცეული. ამ პრობლემას ამჟამად ხელმძღვანელობის ცვლა: 2007 წლიდან მოყოლებული, საქართველოში განათლებისა და მეცნიერების 5 მინისტრი შეიცვალა, რასაც პოლიტიკური კურსის ცვლილებები ახლდა თან.“ (საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო, მიეცეს თავისუფლება საქართველოს სკოლებს - შეფასება , 21. 06. 2010 http://www.transparency.ge/sites/default/files/post_attachments/School%20reform-GEO.pdf)

ამავე პერიოდში ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემა გადადის ერთ მოსწავლეზე გათვლილ ვაუჩერულ მოდელზე, რომლის შედეგად სკოლები მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით ფინანსდებიან. სახელმწიფო თითოეულ მოსწავლეზე ერთსა და იმავე თანხას გამოყოფს. ვაუჩერის თანხა 300–დან 600 ლარამდე იმ სკოლებს ერიცხებათ, რომელსაც

მოსწავლე ირჩევს.⁵⁸ განსხვავებული მიდგომა გაჩნდა კერძო სკოლების მიმართ. თუ ამ ცვლილებამდე კერძო სკოლები საჯარო სკოლების იდენტურად ფინანსდებოდა, ამიერიდან კერძო სკოლები ყველაზე ნაკლებ თანხას მიიღებენ თითოეულ მოსწავლეზე. კერძო სკოლებისთვის ვაუჩერის ოდენობა განისაზღვრა 300 ლარის ოდენობით.

დაფინანსების სისტემასთან ერთად, თვალსაჩინოა სკოლების ავტონომიურობის გაზრდა, ადგილობრივი და ცენტრალური ხელისუფლების ჩარევის შემცირება, ფინანსური და საოპერაციო მმართველობის ფუნქციების სკოლებისთვის დელეგირება. სკოლების ოპტიმიზაციის შედეგად მეტ-ნაკლებად იზრდება სისტემაში ფინანსური ნაკადების ეფექტიანობა, ვაუჩერული დაფინანსების შემოღება კი, როგორც გათვლილი იყო, სკოლებს შორის კონკურენციის საფუძველს უნდა წარმოადგენდეს. რეფორმის მიზანია, შექმნას უფრო სამართლიანი და დემოკრატიული დაფინანსების განაწილების პრინციპი. ვაუჩერების შემოღებამდე, სკოლას ადგილობრივი მუნიციპალიტეტები აფინანსებდნენ. მუნიციპალიტეტის შიგნით სკოლების დაფინანსება განსხვავებული იყო. საჭიროებების გარდა, ამას ხანდახან სკოლის დირექტორისა და ხელისუფლების სიახლოვეც განაპირობებდა. აშკარად დადებითი ხასიათის ცვლილების მიუხედავად, ექსპერტების შეფასებით, ვაუჩერული დაფინანსება მაინც რეფორმის სუსტ რგოლს წარმოადგენს და ითვლება, რომ მან მარცხი განიცადა. ქალაქებში მან მშობლებს მისცა შესაძლებლობა, აერჩიათ ნებისმიერი საჯარო თუ კერძო სასწავლებელი, მაგრამ ვერ მოახერხა სკოლებისთვის ფინანსური დამოუკიდებლობის მინიჭება. სისტემაში ფულადი სახსრების ნაკლებობამ გამოიწვია ის, რომ სახელმწიფო დამატებითი გრანტების საშუალებით, პირდაპირ აფინანსებს ბევრ სკოლას. სკოლებს თითქმის არასოდეს აქვთ საკმარისი რაოდენობის ფონდები, რომ საკუთარი პრიორიტეტები განსაზღვრონ.

ყოველივე ზემოხსენებულის გაანალიზების შემდეგ განათლების სამინისტრომ შეიმუშავა ვაუჩერული დაფინანსების ახლებური პოლიტიკა, რომელსაც უკვე უნდა

⁵⁸ გასათვალისწინებელია, რომ მალევე ნათელი გახდა ამ მოდელის მიხედვით მცირეკონტიგენტიანი სკოლების პრობლემები და სამინისტრომ სპეციალური მიდგომა შეიმუშავა ასეთი სკოლებისათვის.

გათვალისწინებინა სკოლების საჭიროება, მცირეკონტინგენტიანი სასწავლებლებისათვის ოპტიმალური დაფინანსების მოდელი მოერგო და მეტ-ნაკლებად გაემართლებინა ფინანსური დამოუკიდებლობის გააუმჯობესებელი ხედვა. საქართველოს მთავრობის №395 (23.12.2010) დადგენილების (ზოგადი განათლების დასაფინანსებლად ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ფინანსური ნორმატივისა და მისი შესაბამისი სტანდარტული ვაუჩერის ოდენობის განსაზღვრის შესახებ) თანახმად, შეიცვალა ზოგადი განათლების დაფინანსების სქემა. ახალი სქემის მიხედვით, ამოქმედდა სკოლების დაფინანსების შერეული სქემა. შერეულობა ნიშნავდა, რომ სკოლების ნაწილის დაფინანსება დაიწყო „საჭიროების მიხედვით“ გათვლილი დაფინანსებით. ეს შეეხებოდა ყველა იმ სკოლას, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა არ აღემატება 160 მოსწავლეს. თაქობრივად, ასეთი სქემის შემოღებით კეთდებოდა მცდელობა, მიეცათ განსხვავებული დაფინანსება დეფიციტური სკოლებისათვის, ანუ იმ სკოლებისათვის, რომლებიც ძველი დაფინანსების სქემის პირობებში ვერ იღებდნენ საკმარის დაფინანსებას. თუმცა შეიძლება ითქვას, რომ ამ სქემას „საჭიროების მიხედვით“ შეიძლება უწოდოთ მხოლოდ ნაწილობრივ. სკოლების დაფინანსების გათვლისას ეს სქემა გულისხმობდა სამი კომპონენტის შეფასებას: მასწავლებელთა ხელფასები, ადმინისტრაციის ხელფასები და კომუნალური ხარჯები. დადგენილების პირველი პუნქტი განსაზღვრავდა: საჯარო სკოლებისათვის, რომელთა მოსწავლეების რაოდენობა განისაზღვრება 1-დან 160 მოსწავლის ჩათვლით, ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ფინანსური ნორმატივი და მისი შესაბამისი სტანდარტული ვაუჩერი გამოითვლება ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მოსწავლეთა რაოდენობის, საათობრივი დატვირთვის, ადმინისტრაციული და სხვა ხარჯების გათვალისწინებით; საჯარო სკოლებისათვის, რომლებიც სწავლებას ახორციელებენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთათვის, ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ფინანსური ნორმატივი და მისი შესაბამისი სტანდარტული ვაუჩერი გამოითვლება ინდივიდუალურად თითოეული საჯარო სკოლის საჭიროებიდან გამომდინარე. ამგვარად, ეს სქემა ვრცელდებოდა არ ყველა, ასეთი კატეგორიის

სკოლებზე, არამედ მხოლოდ ნაწილზე. რაც შეეხება დანარჩენ სკოლებს, ერთ მოსწავლეზე გათვლილი ფინანსური ნორმატივი განისაზღვრება 300 ლარის ოდენობით. თუმცა, ვაუჩერის ეს ზომა იცვლება სკოლის მოსწავლეთა რაოდენობის ცვლილებასთან ერთად.

ცხადია, დაფინანსების ზემოაღნიშნული მოდელების შემოთავაზებით სახელმწიფო შეეცადა თავიდან აეცილებინა სკოლებში გატარებული „ვაუჩერიზაციის“ პოლიტიკის მავნე შედეგები და ხელი შეეწყო ყველა ტიპის საჯარო სკოლისათვის სრულფასოვანი ფუნქციონირებისათვის. რა თქმა უნდა, მცდელობა ნამდვილად დასაფასებელია, რადგან ამგვარი გადანაწილება იძლევა საშუალებას მეტ-ნაკლებად ხელმისაწვდომი გახადოს ხარისხიანი განათლება საქართველოს ყველა რეგიონის სკოლისათვის, თუმც, ვფიქრობთ, დაფინანსების მოდელის დახვეწა არ დასრულებულა და შემდგომი მუშაობის შედეგად შესაძლებელი იქნება გაცილებით ოპტიმალური ხედვის შემუშავება. თუნდაც ისეთისა, რომელიც ერთი მოსწავლით მეტის ან ნაკლების ყოლის შემთხვევაში სკოლას ბიუჯეტში 13 000-ლარიან სხვაობას არ მოგვცემს.

დასკვნის სახით შეიძლება აღინიშნოს, რომ საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის დეცენტრალიზაციის პოლიტიკა ნამდვილად წარმოადგენდა პროგრესულ ნაბიჯს თანამედროვე საგანმანათლებლო მახასიათებლების გათვალისწინებით და ატარებდა მსოფლიოში განათლების სფეროში მიმდინარე ტენდენციებისადმი გათვალისწინების ხასიათს. თუმცა, საკითხის დინამიკურ ჭრილში განხილვა აშკარას ხდის მთავარ შეცდომას, რომელმაც განსაზღვრა კიდევ ამ სიახლის დანერგვის არასახარბიელო შედეგები. საქართველოს სახელმწიფო თავისი სოციო-კულტურული თუ ეთნოფსიქოლოგიური მახასიათებლებიდან გამომდინარე, არ იყო მზად ასეთი ფორსირებული ცვლილებებისათვის. დეცენტრალიზაციის პროცესის მონაწილე მხარეები - სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები, მშობლები - არ ფლობდნენ საკმარის ცოდნასა და უნარ-ჩვევას წარმატებით გაძლოლოდნენ სკოლების ფინანსურ მართვას. შესაბამისად, რეალურად მივიღეთ მდგომარეობა, რომლის პირობებში, სახელმწიფოს პოლიტიკა

ფურცელზე დაფიქსირებულ ნებად დარჩა, პრაქტიკული რეალიზების დონეზე კი კრახი განიცადა. ზოგადად, რეფორმის განხორციელების დაახლოებით 10-წლიან პერიოდში „არამყარი“ საგანმანათლებლო კონცეფციის გათვალისწინებით, განათლების სისტემის რეფორმირების პროცესში განხორციელებული ცვლილებათა უმეტესობა ნაჩქარევ და გრძელვადიან პერსპექტივაზე არგათვლილ ტენდენციას ატარებდა. ამასთან, ცვლილებათა უმეტესობა რეალურად არ იყო შემუშავებული პროფესიული საზოგადოების თანამონაწილეობით და უცხოური მოდელის არაკვალიფიციურ მოდიფიცირებას წარმოადგენდა, რაც, ცხადია, შედეგს ვერ მოიტანდა.

სისტემობრივი ცვლილებებში, რომლებიც სახელმწიფოს მხრიდან სკოლების მართვისა და ადმინისტრირების პოლიტიკის ნაწილს წარმოადგენს, აუცილებლობით უნდა აღვნიშნოთ დეცენტრალიზაციის მოდელის ერთ-ერთი სეგმენტი - დირექტორების არჩევითობის წესის შემოღება.

განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2006 წლის 13 ნოემბრის #929 ბრძანების თანახმად, საქართველოს მთელ ტერიტორიაზე ჩატარდა საჯარო სკოლების დირექტორთა შესარჩევი კონკურსი, რომელშიც საჯარო სკოლის დირექტორის 2200-ზე მეტი ადგილის დასაკავებლად მონაწილეობდა 5500-ზე მეტი კანდიდატი. კონკურსი სამ ეტაპად ჩატარდა. პირველ ეტაპზე განხორციელდა სკოლის დირექტორების კანდიდატთა ტესტირება. ტესტი ოთხი კომპონენტისაგან შედგებოდა. ტესტირება გავლილ კანდიდატებს მეორე ეტაპზე გასაუბრება ჩაუტარდათ. მესამე ეტაპზე კი, კანდიდატები ლოტოტრონის საშუალებით გადანაწილდნ საჯარო სკოლებში დირექტორების კანდიდატებად. სკოლის დირექტორობის იმ კანდიდატებს, რომლებსაც ჰქონდათ ტესტირებაში საუკეთესო შედეგი (ტერიტორიული ერთეულის მიხედვით საუკეთესო 20%-ს), საშუალება მიეცათ თვითონ აერჩიათ სასურველი სკოლა. წარდგენილ კანდიდატებს ირჩევდა სკოლის სამეურვეო საბჭო.

აღნიშნული სიახლე არაერთგვაროვანად მიიღო განათლების სისტემაში მოღვაწე პროფესიულმა საზოგადოებამ. ნაწილის აზრით, დირექტორების შერჩევისა და მათი

გამოცდების პრინციპი სამართლიანი იყო და ღირსეულ კანდიდატთა გამოსავლენად ობიექტურ ინსტრუმენტს წარმოადგენდა. რა თქმა უნდა, ამავე მოსაზრებაზე იყვნენ თავად რეფორმის განმახორციელებელი ინსტიტუციები. როგორც 2007 წლის სკოლის დირექტორთა და სამეურვეო საბჭოებთან შეხვედრისას განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის მიმართვის ტექსტში ვკითხულობთ:

„ახალი სკოლა ძველისგან რამდენიმე ნიშნით განსხვავდება:

1. მოსწავლე დემოკრატიულ სკოლაში არის არა საშუალება, ჭანჭიკი, არამედ მიზანი;
2. ახალ სასკოლო გარემოში გაიზრდებიან არა იდეოლოგიზებული მოქალაქეები, არამედ თავისუფლად და კრიტიკულად მოაზროვნე პიროვნებები;
3. მოსწავლეებს, მასწავლებლებს, მშობლებს და დირექტორებს გადაეცათ ყველა ის სახელისუფლო ბერკეტი, რომელიც საჭიროა სკოლის ღირსეული გაძღოლისა და განვითარებისთვის;
4. სახელმწიფო აღარ იქნება დაკავებული წვრილმანი, ყოველდღიური მეურვეობით, სკოლების ყოველდღიურ საქმეებში ჩარევით. (ალექსანდრე ლომაიას მიმართვა <https://www.scribd.com/doc/33775130/1193224981-1189674802-Lomaia-s-speech-on-elections-090707> 2007). როგორც მინისტრის რიტორიკიდან ჩანს, ცხადია, სახელმწიფო, რეფორმატორული სულისკვეთებიდან გამომდინარე, ამ სიახლეს სკოლების ავტონომიურობის გაძლიერების, ადგილობრივ დონეზე მალაღმბარისხიანი ადმინისტრირების განხორციელების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს განმაპირობებელ ფაქტორად მიიჩნევდა. თუმც, სწორედ რეფორმის ამ სეგმენტის განხორციელებისას, როგორც შემდეგ გამოჩნდა, მნიშვნელოვანი ხარვეზები გაიპარა, რასაც იმუამინდელი სამინისტროს ხელმძღვანელი მუშაკისა და განათლების ექსპერტის, სიმონ ჯანაშიას წერილში „სკოლის დირექტორის არჩევნები 2007 წელს“ ვკითხულობთ:

„ ამ სისტემამ მნიშვნელოვანი ზარალი მოუტანა ხელისუფლებას, პირველი იმით, რომ ცუდი პიარისთვის საბაბი მისცა (ლოტოტრონი) და მეორე იმით, რომ საკუთარი კანდიდატების სკოლებში გაგზავნის საშუალება დაკარგა, რამაც ძალიან გაანაწყენა

განსაკუთრებით ადგილობრივი ხელისუფლება... კანდიდატებთან დაკავშირებით კიდევ იმიტომ განაწყენდა ხელისუფლება, რომ მათ შეაგროვეს არასასურველ კანდიდატთა სია, რომელიც სამინისტროს გამოუგზავნეს. სამინისტროს მიეცა რეკომენდაცია, რომ ამ სიაში მყოფები გასაუბრებაზე უნდა დაეწინებინათ. ითქვა, რომ ეს ინფორმაცია ადგილობრივი ხელისუფლების წარმომადგენლებმა შეაგროვეს. საქართველოს მასშტაბით იყო რამოდენიმე კომისია, აჭარის, დასავლეთ საქართველოს, აღმოსავლეთის და თბილისის (თუ არ ვცდები). აღმოსავლეთმა და თბილისმა, რომელიც თბილისში ტარდებოდა, არცერთმა კომისიამ არ გაითვალისწინა ეს სია. დასავლეთ საქართველოში დაიწყეს ამ სიის მიხედვით ხალხის დაწინება, რაც ნიშნავდა იმას, რომ ბევრი კარგი კანდიდატი ავტომატურად ვარდებოდა კონკურსიდან სავარაუდოდ პოლიტიკური ნიშნით. ამის გამო, გასაუბრების პროცესი გაჩერდა, კომისია დაიშალა, და ხელახლა ჩაატარა გასაუბრება. აჭარას ვერაფერი ვუშველეთ, რადგან იქ იქაური სამინისტრო თავისას აკეთებდა... იმ სიაში მყოფების ნაწილი დღესაც სკოლის დირექტორია. ჰოდა, ამანაც ძალიან გაანაწყენა ხელისუფლება და ჩაითვალა, რომ მთელი ეს დირექტორების განაწილების სისტემა იყო ერთგვარი წინააღმდეგობა მმართველი პარტიის წინააღმდეგ.“ როგორც წერილიდან ჩანს, ეს სისტემა სახელმწიფოს მხრიდან ერთგვარ პოლიტიკურ იარაღად იქნა გამოყენებული და მთავარი მიზანი, რასაც სკოლების გონივრულად მართვასა და ეფექტიან მენეჯმენტზე დაყრდნობით სწავლება-სწავლის ხარისხის ამაღლება წარმოადგენდა, ფაქტობრივად, მიუღწეველი დარჩა.

ლოტოტრონის პრინციპით გამოცდაგადაღებას ხელს დირექტორთა დარჩენილი 80%-ის სკოლებში გადანაწილებას, როგორც აღვნიშნეთ, უამრავი მონინააღმდეგე და კრიტიკოსი ჰყავდა, რომელთაც, დაწყებული მორალურ-ზნეობრივი კატეგორიის არგუმენტებიდან, სხვა სისტემური ხასიათის შენიშვნებიც ჰქონდათ პროექტისადმი. როგორც მშვიდობის, დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტის სამოქალაქო განათლების განყოფილების მიერ ჩატარებული კვლევაში - „განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმის შეფასება“ - ვკითხულობთ, რესპოდენტთა (მასწავლებლები, გამოცდაზე

გასული მოქმედი და „ჩაჭრილი“ დირექტორები) „უმრავლესობისათვის შერჩევის ყველა ეტაპი იყო მეტ-ნაკლებად არასწორი ან არაეფექტური. მნიშვნელოვანი ნაწილი ფიქრობს, რომ პროცესი არ იყო სამართლიანი და გამჭვირვალე, რომ ცალკეულ შემთხვევებში შერჩევა მოხდა პირადი ნაცნობობის საფუძველზე. ასეთი ეჭვი ყველაზე მეტად გასაუბრების პროცესს ეხება. მხოლოდ ცალკეული რესპონდენტები აფასებენ დირექტორების შერჩევის მთელ პროცესს დადებითად: მიიჩნევენ მას სამართლიანად და ობიექტურად...”

„რესპონდენტების შეფასებით, ტესტირებამ სკოლების უმრავლესობას ვერ შესთავაზა აღრინდელზე უკეთესი დირექტორები“

„გამოცდის შედეგად სკოლების უმრავლესობა დირექტორების გარეშე დარჩა და ისევ ძველი ან ახალი დირექტორები მუშაობენ, რომლებმაც ტესტირება ან ვერ გაიარეს ან არც გასულან ტესტირებაზე.“

„მნიშვნელოვანი ნაწილი ფიქრობს, რომ გამოცდის მეორე ნაწილი - გასაუბრება - არ იყო ობიექტური. დაწუნებული დირექტორობის კანდიდატებს არ უხსნიდნენ, რატომ უთხრეს უარი. რესპონდენტების ნაწილის აზრით, გასაუბრებაზე კომისიის წევრები დირექტორობის უფლებას შემთხვევითად, სუბიექტური შთაბეჭდილებით წყვეტდნენ, არ ჰქონდათ ჩამოყალიბებული ერთიანი სტანდარტი ან ნორმები. ზოგს მიაჩნია, რომ გასაუბრება ზედმეტი პროცედურაა, თუ მაინც გასაუბრების შემდეგ სამეურვეო საბჭო იღებს გადაწყვეტილებას. ნაწილისათვის ეს არაკორექტული პროცედურა იყო. ნაწილისათვის მათი (დირექტორებისა და მასწავლებლების) კვალიფიკაციის შემოწმება გასაუბრების ფორმით შეურაცხმყოფელია.“

„ბოლო ეტაპზე დირექტორის შერჩევა უნდა მომხდარიყო სამეურვეო საბჭოს მიერ. ბევრის აზრით, არც ეს იყო ობიექტური. საბჭოები უარს ეუბნებოდნენ „უცხო“ კანდიდატს და ხმას აძლევდნენ „თავისას“. დირექტორი და საბჭო ცალკეულ შემთხვევაში თანხმდებოდნენ, რომ ერთი სკოლა ეტყოდა უარს მეორე სკოლის დირექტორს, მეორე სკოლა ამ სკოლის დირექტორს და, სინამდვილეში, „გაცვლიდნენ“ დირექტორებს, ანუ შემთხვევითი შერჩევა

დავიდოდა სკოლისა და დირექტორის შეთანხმებაზე. ლოტოტრონის პრინციპმა შემთხვევითობა მაინც ვერ უზრუნველყო, თვლიან რესპონდენტები.“

„ სკოლის დირექტორების შერჩევის არსებული მოდელი არ მომწონს. თუ ადამიანს სხვა სოფელში შეუძლია სკოლის მართვა, თავის სოფელში რატომ ვერ შეძლებს, რატომ უნდა განვაღდეს სოფლიდან სოფელში სირბილით?! (ინტერვიუ, მშობელი, სამეურვეო საბჭოს წევრი, სამცხე). “

მკათიო ნეგატიური დამოკიდებულება უღერდებოდა დამოუკიდებელ ექსპერტთა ნააზრევშიც. ჟურნალისტი, მასწავლებელი ია ანთაძე წერს: „ლოტოტრონის პრინციპი მეტყველებს იმაზე, თუ რა სურს სახელმწიფოს და მისი პოლიტიკის გამტარებელ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს. მანქანაში შეიძლება ჩაყარო და აურ-დაურიო ყველაფერი, სკოლის დირექტორების ბედის გარდა. ახალი დირექტორები ის ადამიანები უნდა იყვნენ, რომლებსაც სახელმწიფო სათითაოდ უდიდეს პატივს მიაგებს, რადგან აცნობიერებს მათ ფუნქციას, აფასებს მათ პიროვნულ და პროფესიულ ღირსებას. ლოტოტრონით არჩეული დირექტორი კი ის ადამიანია, რომელიც სახელმწიფოს სკოლის მხედ სჭირდება და არა სკოლის ლიდერად. სამართლიანობა, რომელიც ღირსების ხარჯზე ხორციელდება, მეტად საშიშია, განსაკუთრებით, სკოლაში. ლოტოტრონი არ არის შეცდომა - ეს არის სახელმწიფოს მიერ საკუთარი მომავლის ხედვა, რომელიც გაცილებით შემადრწუნებელია.“(ია ანთაძე, სკოლის დირექტორების არჩევნები - სამართლიანობა ღირსების გარეშე

<http://www.radiotavisupleba.ge/content/article/1553377.html> 09.07.2007)

სკოლის დირექტორთა გამოცდის/ატესტაციის მეორე ტალღა 2009 წლით თარიღდება, თუმც არსებითი ხასიათის ცვლილებებს აქაც ვერ ვხედავთ. ერთადერთ სიახლედ გვევლინება წარსადგენ კანდიდატთა რაოდენობა, თუ 2006-2007 სასწავლო წლისათვის სამეურვეო საბჭოებს სამინისტროს მიერ წარედგინებოდა 3 კანდიდატი, 2009 წელს შეიცვალა კონკურსის პირობები, რის თანახმადაც კანდიდატების სკოლებში განაწილება სამინისტროზეა დამოკიდებული.

განათლების პოლიტიკის, მართვისა და დაგეგმვის კონტექსტში აუცილებლად მიგვაჩნია რამდენადმე შევხებით სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკის მიმართებას მასწავლებელთა განაკვეთის მოცულობასა და სახელფასო მაჩვენებლებთან. ყველა თანხმდება, რომ მასწავლებლის შრომის ანაზღაურება უნდა იყოს მის მიერ განეული შრომის პროპორციული, ზრდადი და შესაბამისი საჯარო სახელმწიფო სამსახურებში არსებული საშუალო ანაზღაურებისა. ეს საკითხები, რა თქმა უნდა, მუდამ განხილვის საგანი იყო და იქნება ჩვენს სახელმწიფოში, რადგან, უმეტესწილად, პედაგოგები და განათლების სპეციალისტები სწორედ არაადეკვატურ, შეუსაბამო სახელფასო პოლიტიკაზე აკეთებენ აქცენტებს. აქვე მნიშვნელოვანია განისაზღვროს რა საფასის მიხედვით უნდა შეფასდეს პედაგოგის წარმატებული, სრულფასოვანი და კეთილსინდისიერი საქმიანობა, ეს იქნება, კლასში მოსწავლეთა თუ ჩატარებულ გაკვეთილთა რაოდენობა, სტაჟი, განათლება თუ მრავალი სხვა სეგმენტი, რომელთა გათვალისწინებითაც ბევრ სახელმწიფოში და მათ შორის ჩვენთანაც ხდება მასწავლებლის შრომის შედეგის შეფასება და ხელფასის დაანგარიშება. დაგვეთანხმებით, თითოეული ეს კომპონენტი სუბიექტურობის საკმარის საშუალებას იძლევა და, ხშირ შემთხვევაში, არ უპასუხებს რეალურ სურათს პროფესიონალი მასწავლებლის საქმიანობის შეფასებისას. ამ ეტაპზე ზოგადსაგანმანათლებლო დანესებულების მასწავლებლის ხელფასის დაანგარიშების წესის სიღრმისეული ანალიზი არ წარმოადგენს ჩვენს მიზანს. შესაბამისად, შევეცდებით ერთგვარ დინამიკურ ჭრილში განვიხილოთ ის სიახლეები, რომლებიც უკანასკნელი ათწლეულის განმავლობაში განხორციელდა მასწავლებლის ხელფასებთან დაკავშირებით. როგორც ვიცით, 90-იანი წლებიდან მოყოლებული, ვიდრე 2005 წლამდე, მასწავლებლის ხელფასის ზრდა მუდამ ლეიტმოტივად გასდევდა ნებისმიერი პოლიტიკური ძალის საარჩევნო კამპანიას და მიუხედავად იმისა, ვინ დაეუფლებოდა სახელმწიფო მართვის ბერკეტებს, ეს საკითხი ყოველთვის ღიად რჩებოდა. 2005 წლის 21 ოქტომბერს სახელმწიფომ მინისტრის ბრძანებით დაამტკიცა კანონი „საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის

ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე.“ (საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №576 2005 წლის 21 ოქტომბერი). ბრძანების მიხედვით, ცენტრალიზებულად განისაზღვრა საჯარო სკოლების პედაგოგთა ძირითადი ხელფასი და მასზე დანამატები. მიუხედავად მასწავლებელთა ხელფასის ახლებურად გაანგარიშებისა და 2005 წლის შემდეგ მისი მრავალჯერადი ზრდისა, უნდა აღინიშნოს, რომ იგი მაინც მცირეა პედაგოგის ურთულეს პროფესიასთან მიმართებით. მით უფრო, თუ მხედველობაში მივიღებთ სახელმწიფოს პოლიტიკურ ნებას, მასწავლებლის პროფესია რეგულირებად პროფესიათა რიგში გაამწესოს და განსაკუთრებულად გაამახვილოს ყურადღება მის კვალიფიკაციის ამაღლებასა და პროფესიული მოტივაციის განვითარებაზე. 2005 წლამდე არსებული ხელფასის დაანგარიშების პრინციპად უნდა ქცეულიყო 1997 წლის მასწავლებელთა ატესტაცია, რომელზეც წინა თავში გვექონდა საუბარი. ატესტაციის დებულების მიხედვით, მიღწეული შედეგების შესაბამისად, მასწავლებელთა კორპუსი 4 კატეგორიაში ჯგუფდებოდა და ხელფასთა რაოდენობაც შემდეგნაირად ნაწილდებოდა:

კატეგორიის გარეშე (ვინც არ გაიარა ტესტირება)- 35 ლარი,

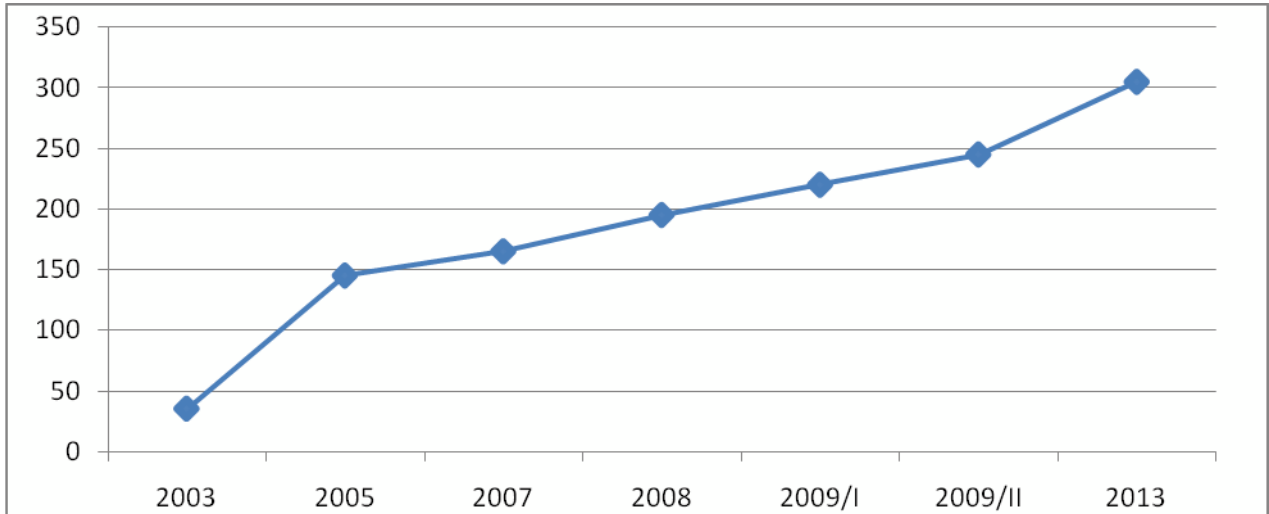
I კატეგორია 45,5 ლარი;

II კატეგორია – 55,5 ლარი;

უმაღლესი კატეგორია – 70 ლარი

2005 წლის შემდგომ პერიოდში კი, 2009 წლის სექტემბრის ჩათვლით, მასწავლებელთა ხელფასები 4- ჯერ გაიზარდა: 2007 წელს ძირითადი მინიმალური ხელფასი 165 ლარი გახდა, 2008 წელს - 195 ლარი; 2009 წელს ორჯერ მოხდა ცვლილება და, შესაბამისად, შეადგინა 220 და 245 ლარი. უკანასკნელი ცვლილება, რომელიც მასწავლებლის ხელფასის დაანგარიშების წესში შევიდა, თარიღდება 2013 წლის 29 იანვრის ბრძანებით,

რომლის მიხედვით საბაზო ხელფასმა 305 ლარი შეადგინა.⁵⁹ იმისთვის, რომ უფრო ნათლად დავინახოთ 10-წლიან მონაკვეთში ხელფასების მატების ტენდენცია, ვფიქრობთ, საინტერესო იქნება მისი გრაფიკული ინტერპრეტაცია:



ხელფასის ზრდა აშკარად თვალსაჩინოა, მაგრამ თუ მხედველობაში მივიღებთ ევროკავშირის ქვეყნებში მასწავლებელთა ხელფასებს, ნამდვილად არაადეკვატურ სურათს მივიღებთ. „მასწავლებლის ხელფასი საშუალოდ წლიურად 30 000-დან 65 000 ევროს შორის მერყეობს (გამონაკლისების გარდა, მაგ. ლუქსემბურგში მასწავლებლის საშუალო წლიური ხელფასი 106 652 ევროა). ევროკავშირის წევრ ყოფილ სოციალისტურ ქვეყნებში მასწავლებლის ხელფასები შედარებით დაბალია და მერყეობს 4 436 ევროდან (ბულგარეთი) 13 852 ევრომდე (პოლონეთი) (Eurydice,2013). მაშინ, როდესაც საქართველოში მასწავლებლის საშუალო წლიური ძირითადი ხელფასი (განგარიშებული საბაზო ხელფასის მიხედვით) 3 660 ლარია. (შორენა მაღლაკელიძე, საჯარო პოლიტიკის კვლევისა და ტრენინგების ცენტრის პოლიტიკის ანგარიში, „სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკა და მასწავლებელთა ხელფასები საქართველოში“ 2014)

⁵⁹ მოხმობილი სტატისტიკა აღებულია ჩვენ მიერ ვებგვერდის - საქართველოს საკანონმდებლო მაცნეში განთავსებულ ბრძანებებსა და ნორმატივებზე დაყრდნობით.
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/61822> ; <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/77476> ;
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1830763> 17. 08. 2015

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ მიუხედავად მასწავლებელთა ხელფასების ზრდის ტენდენციისა, პედაგოგთა ანაზღაურება არამწარმოებულ სფეროში დასაქმებულთა შორის ყველაზე დაბალი მაჩვენებლით ხასიათდება. სახელმწიფო პედაგოგების მიმართ ამოქმედებული აქვს ერთადერთი სოციალური ხასიათის პროგრამა, რომლის მიხედვითაც საქალაქო ტრანსპორტით მგზავრობა მათთვის ნახევარფასად არის შესაძლებელი. რა თქმა უნდა, ასეთ მიმე ეკონომიკური მდგომარეობის ფონზე, დაახლოებით 300-ლარიანი ხელფასის პირობით, მასწავლებლის კვალიფიკაციისადმი წაყენებული მოთხოვნების სახელმწიფოს მხრიდან მაღალხარისხიანად შესრულების დავალდებულება, ხშირ შემთხვევაში, ფორმალურ ხასიათს იღებს. მით უფრო რთულად დგას საკითხი, თუ გავითვალისწინებთ მასობრივი განათლების პირობას და დაახლოებით 65000-იანი პედაგოგიური კორპუსის საჭიროებებს. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მიუხედავად 2005 წლის შემდგომ პერიოდში მასწავლებლის საბაზო ხელფასის მრავალგზის ცვლილებისა, ბრძანებებისა და შესწორებების შინაარსის გათვალისწინებით, რაიმე მნიშვნელოვანი ცვლილება ხელფასის დაანგარიშების წესში არ შეიმჩნევა. თუ გავეცნობით 2013 წლის 29 იანვრის „საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2005 წლის 21 ოქტომბრის №576 ბრძანებაში ცვლილების შეტანის თაობაზე, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის №04/ნ, ბრძანების დანართს, თითქმის იგივე წესია ასახული, რაც 2005 წელს და ხელფასის გაანგარიშებაც ამ კოეფიციენტის გამოყენებით ხდება. შესაბამისად, ხელფასის დაანგარიშების წესში არის რიგი საკითხებისა, რომელთა გადაწყვეტა, ვფიქრობთ, მეტ-ნაკლებად გამოასწორებდა არსებულ სირთულეებს. თუნდაც, ხელფასის დაანგარიშების კრიტერიუმების გამართვისა და თანხის პროპორციულად გადანაწილების გზით პედაგოგებს კვალიფიკაციის ამაღლებისა და საკუთარი საქმიანობის პროფესიულ დონეზე შესრულების მოტივაცია ექნებოდათ. ხშირია ტენდენცია, როდესაც 5 /10-წლიანი სტაჟის, ან, თუნდაც, უმაღლესი განათლების პირველ და მეორე საფეხურდამთვრებულ

კადრს შორის ხელფასში განსხვავება მხოლოდ 20-30 ლარს შეადგენს. ვფიქრობთ, ეს განსხვავება ვერ აგრძნობინებს თავს დაფასებულად და დაცულად ვერც ერთ მასწავლებელს.

რეფორმის პროცესში, განსაკუთრებული ყურადღება გამახვილდა ინფრასტრუქტურისა და სასწავლო გარემოს მოწყობაზე. განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის სარეფორმო მიმართულებებს მნიშვნელოვანი პრობლემური მემკვიდრეობა დახვდა ინფრასტრუქტურული თვალსაზრისით. სკოლათა უმრავლესობა ვერ აკმაყოფილებდა სასწავლო-სააღმზრდელო დანესებულების გამართულად ფუნქციონირებისათვის საჭირო მინიმალურ კრიტერიუმსაც კი. შესაბამისად, სხვადასხვა სარეფორმო ინიციატივათა წარმატებით დანერგვა⁶⁰ ასეთ პირობებში, ფაქტობრივად, შეუძლებელი იყო. ამ მიმართებით, „ირმის ნახტომის“ პროგრამის ფარგლებში, ქვეყნის მასშტაბით აქტიურად დაიწყო სკოლების მატერიალურ-ტექნიკური ბაზის განვითარება, ხოლო შენობა-ნაგებობების კაპიტალური რემონტი პროგრამა „იაკობ გოგებაშვილის“ ფარგლებში ხორციელდებოდა. ასევე აღსანიშნავია პროგრამა „გიორგი ნიკოლაძე“, რომლის ფარგლებში სკოლების ტერიტორიაზე სპორტული მოედნები აშენდა და სკოლებს სასპორტო ინვენტარი გადაეცა. მსგავსი სამუშაოები სისტემაში დიდი ხნის განმავლობაში არ იყო ჩატარებული და ამ მხრივ სკოლები, როგორც აღვნიშნეთ, მეტად სავალალო მდგომარეობაში იმყოფებოდნენ. ირმის ნახტომის პროგრამის განხორციელება 2005 წლიდან დაიწყო და იგი მიზნად ისახავდა 4 წლის განმავლობაში საქართველოს ყველა სკოლის უზრუნველყოფას კომპიუტერული ტექნიკითა და ინტერნეტ-კავშირით. ამ მიზნით, უნდა გადამზადებულიყვნენ, პირველ რიგში, პედაგოგები, რათა შეექმნათ სასწავლო-კომპიუტერული პროგრამები, ელექტრონული რესურსები და სწავლა-სწავლების პროცესის ხარისხი მნიშვნელოვანწილად ამაღლებინათ შესაფერისი რესურსის გამოყენებით. რა თქმა უნდა, პროექტის იდეა მართლაც საინტერესო და

⁶⁰ სკოლის ბაზაზე მასწ. განვითარება, კომპიუტერიზაცია, კურიკულუმის იმპლემენტაცია-გაცნობა, ინკლუზიური სწავლების დეკლარირება და სხვა.

ნოვატორული იყო, თუმცა, განხორციელების ეტაპზე რამდენიმე მნიშვნელოვანი რისკ-ფაქტორის გაუთვალისწინებლობის გამო, ვერ მიაღწია რეალურ, დაგეგმილ შედეგს. პირველ რიგში, აღსანიშნავია, რომ ეკონომიურობის მიზნით, 2006-2008 წლების განმავლობაში საქართველოს საჯარო სკოლებისათვის გადაცემულ კომპიუტერულ ტექნიკაზე ინსტალირებული იყო თავისუფლად გავრცელებადი, უფასო ოპერაციული სისტემა Linux (დისტრიბუტივი - Kubuntu). სატრენინგო აქტივობებისათვის გამოყოფილი თანხები კი სწორედ ამ პროგრამის ათვისებისათვის იყო განკუთვნილი. ის პედაგოგები (მოსწავლეებზე აღარ არის საუბარი, რადგან კომპიუტერული უნარ-ჩვევის მქონეთაგან აბსოლუტური უმრავლესობა სწორედ Windows-ის ოპერაციულ სისტემას იყენებდა.) რომელთაც აღნიშნული ოპერაციული სისტემა ისწავლეს, აცხადებდნენ, რომ ახალშესწავლილთან შედარებით გაცილებით კარგად ოპერირებდნენ Windows-ის ოპერაციულ სისტემაში. საბოლოო ჯამში, საერთაშორისო ექსპერტების რეკომენდაციებისა და სკოლებიდან მიღებული მოთხოვნების საფუძველზე, მიღებულ იქნა გადაწყვეტილება საჯარო სკოლებისათვის გადაცემულ ტექნიკაზე დამატებით მაიკროსოფტ Windows-ის ოპერაციული სისტემის ჩატვირთვის შესახებ. 2009 წელს დაიგეგმა ხელშეკრულების გაფორმება მაიკროსოფტთან და Windows-ის ოპერაციული სისტემის შესყიდვა სპეციალურ ფასად, 2008 წლის ნოემბერში მაიკროსოფტის პროგრამის «პარტნიორები განათლების» ფარგლებში გაფორმებული მემორანდუმის საფუძველზე მოხერხდა. (საგანმანათლებლო და სამეცნიერო ინფრასტრუქტურის განვითარების სააგენტო

http://www.esida.ge/index.php?option=com_content&view=article&id=56%3Aasaagentos-shesakheb&catid=17%3Aasaagento&lang=ka). ამ აქტივობის შემდეგ უკლებლივ ყველა სკოლა და მასწავლებელი ცალსახად მხოლოდ Windows-ის ოპერაციული სისტემით სარგებლობდა. შესაბამისად, 3-4 წლის განმავლობაში მიმდინარე ტრენინგებმა და განუღმა ხარჯებმა, ფაქტობრივად, არამიზნობრივი ხასიათი მიიღო.

ირმის ნახტომის პროექტის ფარგლებში მეორე მნიშვნელოვანი პრობლემა, რომელიც ამავე პროექტის ფარგლებში დეკლარირებული იყო, არის შემდეგი : განხორციელების გეგმის თანახმად, 3-4 წლიან ვადაში თანამედროვე კომპიუტერული ტექნიკით აღჭურვილი იქნებოდა ყველა საჯარო სკოლა, ინტერნეტიზებული - ქალაქებისა და დაბების სკოლები, სადაც მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის ნახევარი სწავლობს. პროგრამის მესვეურთა გათვლით, თანამედროვე კომპიუტერების რაოდენობას სკოლებში უნდა მიეღწია მაჩვენებელისთვის - 20 მოსწავლეზე 1 კომპიუტერი. აღნიშნული ინიციატივის პირველი ნაწილი მართლაც წარმატებით განხორციელდა, თუმც, მნიშვნელოვანი ხარვეზები ამ შემთხვევაშიც შეგვხვდა. პირველ რიგში ხაზი უნდა გაესვას იმ ფაქტს, რომ სკოლებში ე.წ. კომპიუტერის კლასების შექმნამ დირექტორების უმრავლესობა მნიშვნელოვანი ამოცანის წინაშე დააყენა - განსაკუთრებით გაფრთხილებოდა ამ ძვირადღირებულ მატერიალურ რესურსს. შესაბამისად, როგორც იმ პერიოდის საგაზეთო სტატიების ანალიზმა გვაჩვენა, შედეგად მივიღეთ ის, რომ სკოლების უმეტესობაში ამ „კომპიუტერულმა კლასებმა“ შეიძინა ერთგვარი მუზეუმის ფუნქცია, რომლის ოთახის კარიც მხოლოდ განსაკუთრებულ შემთხვევებში იღებოდა და როგორც მოსწავლეებს, ისე პედაგოგებს არ შეეძლოთ თავისუფლად ესარგებლათ აღნიშნული სერვისით. შესაბამისად, მართალია, სახელმწიფომ უზრუნველყო სკოლები კომპიუტერებით, მაგრამ მას არ გააჩნდა რესურსი და რეგულაცია, რომლითაც გააკონტროლებდა ქვედა, სკოლის დონეზე პროექტის მიზნების განხორციელების შედეგიანობას, რაც სწავლა-სწავლების ხარისხზე ნამდვილად ნეგატიურად აისახებოდა.

ასევე უნდა აღინიშნოს ამ პროგრამის ფარგლებში ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ინტერნეტიზაციის მიმართულება, რომელიც მნიშვნელოვან სეგმენტს წარმოადგენს და, თითქმის უკანასკნელ პერიოდამდე, ხარვეზებით მიმდინარეობს. ამ შემთხვევაში ხარვეზს განაპირობებს ზოგადი ტენდენცია, რომელზეც ძალიან ბევრი დირექტორი თუ მასწავლებელი აპელირებს - მართალია, სკოლების თითქმის 100% ინტერნეტიზირებულია, თუმცა, აბსოლუტურად განსხვავდება მათი მიწოდების სიხშირე და

ხარისხი. ხშირია შემთხვევა, როდესაც სკოლების ადმინისტრაცია საკუთარ ფუნქციონერულ მოვალეობას ინტერნეტის დაბალი სიხშირით მიწოდების გამო ვერ ასრულებს. იმავეს ჩივიან ისტ-ის მასწავლებლები, რომლებსაც ამა თუ იმ სასწავლო რესურსის შესაქმნელად გაცილებით დიდი დრო ეხარჯებათ, ვიდრე საჭიროა.

ამ შემთხვევაში, ვფიქრობთ, არ შეიძლება ცალსახად სამინისტროს რეფორმის ჯგუფის უაპელაციო კრიტიკა, რადგან სკოლებთან მათ შუამავლად ინტერნეტ-მიმწოდებლები გვევლინებიან, თუმცა, სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლებისკენ გადადგმული ეს ნაბიჯებიც, როგორც ვხედავთ, ხარვეზიანია. შესაბამისად, სასკოლო განათლების სისტემის გამართულად ფუნქციონირების ერთ-ერთი მთავარი ინდიკატორი - ხელმისაწვდომობა, ფაქტია, რომ პრობლემურია და უკეთესის სურვილს ტოვებს.

რაც შეეხება პროექტებს „გიორგი ნიკოლაძე“ და „იაკობ გოგებაშვილი“, ცალსახად უნდა აღინიშნოს, რომ მათი წვლილი თანამედროვე ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების აღდგენასა და, ზოგ შემთხვევაში, აშენებაში, მართლაც შეუფასებელია. ფაქტობრივად, ამ დონეზე სასკოლო ინფრასტრუქტურის პრობლემა მათი შემწეობით სრულად აღმოიფხვრა.

ვფიქრობთ, უნდა გამახვილდეს ყურადღება რეფორმის ფარგლებში განხორციელებულ სასკოლო გრანტების პროგრამაზე⁶¹, რომლის ფარგლებში - 2004 წელს 210 სკოლამ სასწავლო პროცესის გაუმჯობესებისათვის მიიღო 1000 დოლარის ოდენობის გრანტი. ხოლო 2005 წელს გრანტების პროგრამაში გამოვლინდა 213 გამარჯვებული სკოლა, რომლებმაც ასევე მიიღეს გრანტები, ოღონდ 3000 დოლარის ოდენობით (სამ-სამი გრანტი აფხაზეთსა და სამაჩაბლოს რეგიონში). (პროექტი ილია ჭავჭავაძე, საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროგრამის ანგარიში 2001 – 2005). რა თქმა უნდა, აღნიშნული პროექტის განხორციელება მეტად მნიშვნელოვანი იყო იმ პერიოდის სასკოლო საზოგადოებისათვის, რომელსაც მიეცა საშუალება,

⁶¹ სასკოლო გრანტების პროგრამა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამის ნაწილს წარმოადგენდა.

დამოუკიდებლად (ეს ნაბიჯიც, ვთვლით, დეცენტრალიზაციისაკენ გადადგმულ ნაბიჯთა რიგისა იყო) ემუშავა პროექტებზე, ეძია საკუთარი საჭიროებები და შეემუშავებინა ოპტიმალური გეგმა-პროექტები, თუმცა, როგორც ამ პროექტის შედეგების კვლევის ანალიზმა ცხადყო, არასაკმარისი ტრენინგების გამო, სკოლების მიერ სასკოლო გრანტების არასრულფასოვანი ადმინისტრირების ტენდენცია გაჩნდა. როგორც ზემოთ დასახელებული რეფორმის ნაბიჯები, ისე აღნიშნული პროგრამაც ინიციატივის დონეზე ჩინებულ დამატებით რესურსს წარმოადგენდა, მაგრამ კოლოსალური რაოდენობისა და მასშტაბის სიახლეების დანერგვის კვალდაკვალ ვერ მოხდა სასკოლო საზოგადოების ჯეროვნად დახელოვნება, რათა საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროგრამის თუ, ზოგადად, რეფორმის აქტიურ, დინამიკურ ტემპს აჰყოლოდა.

აქვე აღვნიშნავთ, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინიციატივით ზოგადი განათლების მიმართულებით 2004 – 2013 წლებში არა ერთი პროგრამა თუ პროექტი განხორციელდა, რომელთა ანალიზი, ვფიქრობთ, სცდება ჩვენი ნაშრომის ფარგლებს. მართალია, ზოგიერთი მათგანი მართლაც მნიშვნელოვანი წამოწყება იყო და არის. მაგალითად, : პროექტი „აინშტაინი“ - რომელიც 2010 წელს ამოქმედდა და მიზნად ისახავდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების საბუნებისმეტყველო საგნებისათვის გათვალისწინებული ლაბორატორიებით აღჭურვას. ასევე მნიშვნელოვან სიახლეს წარმოადგენდა სკოლის მანდატურის სამსახურის ამუშავება (2010) , რომელსაც სასკოლო სივრცეში უსაფრთხოების უზრუნველყოფა დაევალა. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მხრიდან, ასევე, განხორციელა პროგრამები - „ქართული, როგორც მეორე ენა“, „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“, „ბილინგვური განათლება“ - რომლებიც მიზნად ისახავდა საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესის ხელშეწყობასა და სახელმწიფო ენის ცოდნის ხარისხის ამაღლებას. აღსანიშნავია 2010 წელს შემუშავებული პროგრამა „ასწავლე

საქართველოსთვის“, რომელიც საქართველოს რეგიონების სკოლებში პროფესიონალი კადრების მოზიდვისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზანს ატარებს.

2010 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინიციატივით დაიწყო ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ბრენდირება, რაც გულისხმობდა სკოლების შეფასებას ათვარსკვალვიანი სისტემით სხვადასხვა კრიტერიუმით. შეფასების დანყებისას ყველა სკოლას ავტომატურად ჰქონდა მინიჭებული ხუთი ვარსკვლავი, ხოლო მომდევნო ხუთის მინიჭება ხდებოდა გარკვეული კრიტერიუმების მიხედვით. ბრენდირების ძირითად მიზანს წარმოადგენდა სკოლებს შორის კონკურენტული გარემოს შექმნა და მათი წახალისება სასწავლო პროცესის სრულყოფის მიზნით. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ 10 ვარსკვლავის მქონე სკოლის კურსდამთავრებული ავტომატურად მიიღებდა ზოგადი განათლების ატესტატს და მისთვის მინიმალური კომპეტენციის დამადასტურებელი გამოცდების ჩაბარება აღარ იქნებოდა აუცილებელი. როგორც პროცესებმა აჩვენა, ეს ინიციატივა მალევე უარყოფილი იქნა. მართალია, საქართველოს კანონში ზოგადი განათლების შესახებ კვლავაც ფიქსირდება ტერმინი⁶², მაგრამ ბრენდირების პროცესი ამ ეტაპზე ფორმალურ ხასიათს ატარებს.

ზოგადი განათლების კონტექსტში აღსანიშნავია სკოლების ავტორიზაციისა და აკრედიტაციის პროცესი, რაც, ფაქტობრივად, სისტემის ორგანიზებულობისა და ხარისხის გარანტს წარმოადგენს, სხვაგვარად ყველა დონეზე ქაოსური ვითარება და, რაც მთავარია, სწავლის შედეგიც, რბილად რომ ვთქვათ, არასახარბიელო იქნებოდა.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ნათელია, რომ სახელმწიფოს მხრიდან სისტემის განვითარებისათვის გადადგმული ნაბიჯები ნამდვილად მორგებული იყო კონკრეტულ საჭიროებებს. განსაკუთრებული წარმატებით განხორციელდა ინფრასტრუქტურის განვითარების გეგმა და განისაზღვრა ძირითადი პრობლემური

⁶² ბრენდირება – სკოლების ინდივიდუალური შეფასების სისტემა, რომელიც ეფუძნება საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დადგენილ კრიტერიუმებს. სკოლების ბრენდირებისას უმაღლესი შეფასება ენიჭება აკრედიტებული საგანმანათლებლო პროგრამის მქონე სკოლას;(საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ http://eqe.ge/res/docs/zogadi_22.01.2015.pdf)

მიმართულებები, თუმცა, რეფორმის განხორციელების ამ ეტაპმა მაინც მნიშვნელოვანი ხარვეზებით ჩაიარა, ფაქტობრივად, სახელმწიფომ ვერ შეძლო პრაქტიკულ დონეზე დაემტკიცებინა პროფესიული საზოგადოება გატარებული კარდინალური ცვლილებების კეთილსაიმედოობაში. როგორც დრომ აჩვენა, არც გამოცდაჩაბარებული დირექტორების კონტინგენტმა შეძლო მაღალხარისხიანი ადმინისტრირების პოლიტიკის გატარება, სასკოლო სისტემაში ამინდის შეცვლა, ვერც სკოლების დაფინანსებისა და მასწავლებელთა სახელფასო პოლიტიკა იქცა რეალური პოზიტიური შედეგებზე გამსვლელ პრაქტიკად. დაბოლოს, შეიძლება ითქვას, წარმატებულ მენეჯმენტსა და ფინანსურ მოდერნიზებაზე დაფუძნებულმა სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლების პოლიტიკამაც, მით უფრო, მასზე დახარჯული მატერიალური თუ ადამიანური რესურსის რაოდენობის გათვალისწინებით, სასურველი შედეგი ვერ მოიტანა.

§3.2 ზოგადი განათლების შინაარსის გარდაქმნა

ამ პარაგრაფში მსჯელობას განვაავითარებთ ოთხი ძირითადი მიმართულების ანალიზის საფუძველზე, რომლებიც, იმავდროულად, საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის A კომპონენტს წარმოადგენენ.

- კურიკულუმის⁶³ განვითარება;
- სახელმძღვანელოები და სასწავლო მასალა.
- ეროვნული შეფასება და გამოცდები;
- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება/ტრენინგები;

⁶³ იგივეა, რაც სასწავლო გეგმა. (განმარტებითი ლექსიკონი/ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. თბ., 2008წ.)

რა თქმა უნდა, თითოეული მათგანის მიმართულებით რეფორმირების პერიოდში უამრავი ცვლილება და სიახლე განხორციელდა. ჩვენი ნაშრომის ფარგლებში ყოველი დეტალის დაწვრილებითი აღწერა-ანალიზი, ვფიქრობთ, არამართებული იქნება და აგვაცდენს გენერალურ სტრუქტურულ ღერძს. შესაბამისად, ზემოაღნიშნული მიმართულებების ანალიზისას განვიხილავთ მხოლოდ ცენტრალურ, ჩვენი აზრით, პირველხარისხოვან ტენდენციებს, რომელთა შინაარსი სწორედ სწავლება-სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებისკენ იყო მიმართული. საკითხების კვლევის ძირითად მიდგომად, მნიშვნელოვანია ავიღოთ თავად სწავლა-სწავლების პროცესის ხარისხი და სწორედ მასთან მიმართებით განვიხილოთ ესა თუ ის რეფორმატორული სიახლე ზოგადი განათლების კონტექსტში.

პირველ რიგში, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მივაქციოთ კურიკულუმის განვითარებას და შევეცადოთ ეროვნული სასწავლო გეგმის შექმნა, იმპლემენტაცია და განხორციელებული შინაარსობრივი ცვლილებები დინამიკურ ჭრილში განვიხილოთ. ნათელია, რომ განათლებისა და სწავლების შინაარსი – რა ვასწავლოთ – უნდა ექვემდებარებოდეს აღზრდის მიზანს, ქვეყნის პოლიტიკას განათლების სფეროში. ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავება ანუ იმ სასწავლო მასალის დადგენა, რომელსაც უნდა დაეუფლოს მოსწავლე საშუალო სკოლაში, უნდა ხდებოდეს სწორედ „ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების“ საფუძველზე. დოკუმენტში ასეცაა გაცხადებული – „ეროვნული სასწავლო გეგმა ეფუძნება ზოგადი განათლების სისტემისათვის ფუნდამენტური მნიშვნელობის მქონე დოკუმენტს „ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს მთავრობის 2004 წლის 18 ოქტომბრის N84 დადგენილებას, რომელიც განსაზღვრავს, თუ როგორი თაობების აღზრდას უნდა შეუწყოს ხელი საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემამ.“⁶⁴

⁶⁴ ესგ-ის შესავალი აღნიშნული ვერსიით ჩასწორდა მხოლოდ 2012 წლის 11 ოქტომბრის მინისტრის ბრძანებით 224/6. მანამდე ასეთ ჩანაწერს ვერ ვხვდებით.

2005 წლის სექტემბერში დაიწყო ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმების პილოტირება საქართველოს 100 სკოლაში; პილოტირების პროცესი, ასევე, გულისხმობდა მასწავლებელთა საგნობრივ წვრთნასა და პილოტირების პროცესში მყოფი სასწავლო გეგმების შეფასებას. ეროვნული სასწავლო გეგმაში⁶⁵ ძირითადი სიახლე იკითხებოდა:

- „საგანმანათლებლო პროცესის ცენტრში დგას თითოეული მოსწავლე და მიღწეული შედეგი;
- გათვალისწინებულია მოსწავლის ფიზიკური და ფსიქიკური შესაძლებლობები და ასაკთან შესაფერისი ინტერესები;
- სწავლა ნიშნავს ინფორმაციის დაგროვებას, უნარ-ჩვევებისა და დამოკიდებულებების განვითარებას;
- სწავლებაში მოიაზრება არა ერთი კონკრეტული გზის გავლა, არამედ მასწავლებლის და მოსწავლის მიერ ერთობლივად შერჩეული ოპტიმალური ვარიანტის ძიება;
- მთავარი ორიენტირი ხდება არა მხოლოდ ცოდნის ოდენობა, არამედ ხარისხი.”⁶⁶

რა თქმა უნდა, ზემოაღნიშნული პრინციპები არც ერთი პერსპექტივიდან არ არის საკამათო და ტოვებს მეტად საინტერესო მოლოდინს განხორციელების შემთხვევაში. თუმცა, ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ თუ ჩამონათვალს კლასიკური პედაგოგიკის პოზიციებიდან შევხედავთ, აშკარაა, რომ ეს მიზნები ორი ასეული წელია არახალია მეცნიერებისათვის და, უფრო მეტიც, მეხუთე კომპონენტი რენესანსის ეპოქის პირმშოა,

⁶⁵ დოკუმენტი, რომელიც მოიცავს ზოგადი განათლების ყველა საფეხურისათვის საათების განაწილებას, სასწავლო გარემოს ორგანიზების პირობებსა და რეკომენდაციებს, მოსწავლეთა აუცილებელ და მაქსიმალურ დატვირთვას, იმ მიღწევების (უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის) ჩამონათვალს, რომელთაც მოსწავლე უნდა ფლობდეს ყოველი საფეხურის დამთავრებისას, და ამ უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის შექმნის საშუალებების აღწერას. საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“, 2005 წლის 8 აპრილი, მუხლი 2

⁶⁶ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N 841 2006 წლის 28 სექტემბერი ქ. თბილისი. ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ

რომელიც კლასიკურ პედაგოგიკაში აისახა. შესაბამისად, შეიძლება ვიფიქროთ, რომ კურიკულუმზე მომუშავე სპეციალისტების მხრიდან კლასიკური პედაგოგიკის საფუძვლების ცოდნა, სულ მცირე, უკეთესის სურვილს ტოვებს.

ასევე, სხვა რიგის საკითხია, რამდენად რეალური იყო ეს ღირებულებები პრაქტიკული რეალიზების დონეზე, თუ გავითვალისწინებთ სამასწავლებლო კადრს, სახელმძღვანელოების ხარისხს, მოსწავლისა და მშობლის მზაობას, ესგ-ით მიღწეული შედეგების გაზომვის ინსტრუმენტთა ვალიდურობასა თუ ობიექტურობას და კიდევ ბევრ სხვა ცვლადს, რომელთა გავლენაც ცალსახად იმოქმედებდა დეკლარირებული პრინციპების პრაქტიკული რეალიზების პროცესზე. მართალია, ჩვენ ვეცდებით კრიტიკული თვალით შევხედოთ ესგ-ის შინაარსსა და, ზოგადად, როლს სწავლება-სწავლის ხარისხის ამალღების მიმართულებით, თუმცა, გვინდა აღვნიშნოთ, რომ თავად ასეთი მნიშვნელოვანი დოკუმენტის შემუშავება და შექმნა რეფორმის უდავო პლუსად უნდა ჩაითვალოს. აქვე, განსაკუთრებული ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს დეკლარირებული „პედაგოგიკური პარადიგმის“ ცვლილება :

- მოსწავლეზე ორიენტირებული პროცესი;
- მოსწავლის შედეგებზე ორიენტირება;
- ცოდნის გადაცემის ნაცვლად ცოდნის კონსტრუირება;
- მასწავლებლის, როგორც ფასილიტატორის როლის გააზრება;
- გამჭოლი პრიორიტეტული კომპეტენციების განვითარების ხელშეწყობა;
- პირობისეული ცოდნის კონსტრუირება;

თითოეული ეს პოსტულატი თვისებრივად ახალ ხედვად იქნა დეკლარირებული, ახალი საგანმანათლებლო პოლიტიკის დაკვეთას წარმოადგენდა, თუმცა, განხორციელების დონეზე ურთულეს ამოცანას წარმოადგენდა. აქვე მნიშვნელოვანია ხაზი გავუსვათ, იმ ფაქტს, რომ შემოთავაზებული სიახლეები დანერგვამდე არ გაანალიზებულა პედაგოგიკოს მეცნიერთა აკადემიურ წრეებში და პროფესიული საზოგადოება

რეალურად ფაქტის წინაშე დადგა. შესაბამისად, შემოსულმა ტერმინებმა მეცნიერული აპრობაციის გარეშე დაიმკვიდრა ადგილი განათლების სფეროში.

ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე საუბრისას, პირველ რიგში უნდა აღვნიშნოთ დოკუმენტის დანერგვის კალენდარი, რომლის მიხედვით, სარეფორმო კლასებად დასახელდა პირველი, მეშვიდე და მეთათე კლასები.

სასწავლო წელი	დანყებითი						საბაზო			საშუალო		
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
2005-2006	A1/ X	X	X	X	X	X	B1/ X	X	X	C1/ X	X	
2006-2007	A	A1/ X	X	X	X	X	B	B1/ X	X	C	C1/ X	
2007-2008	A	A	A1/ X	X	X	X	B	B	B1/ X	C	C	
2008-2009	A	A	A	A1/ X	X	X	B	B	B	C	C	C
2009-2010	A	A	A	A	A1/ X	X	B	B	B	B	C	C
2010-2011	A	A	A	A	A	X	B	B	B	B	B	C

X - არსებული, ძველი სასწავლო გეგმა.

A1, B1, C1- ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის გამოცდა სკოლებში.

A, B, C -ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა სკოლებში (სკოლები და სექტორები).⁶⁷

⁶⁷ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N 841 2006 წლის 28 სექტემბერი ქ. თბილისი ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ.

ვფიქრობთ, რეფორმის მიზნების პრაქტიკული რეალიზება საბაზო და საშუალო საფეხურის ეტაპზე ნამდვილად ნაჩქარევ და უშედეგობისათვის განწირულ აქტივობათა რიგს უნდა მივაკუთვნოთ. ამ საფეხურის მოსწავლეებს 6 წლის განმავლობაში ჰქონდათ მიღებული არასისტემური, დაუბალანსირებელი ცოდნა (როგორც რეფორმატორთა გუნდი მიიჩნევდა) და, შესაბამისად, მათი სააზროვნო მახასიათებლების ტრანსფორმირება, თუნდაც 6 წელიწადში, მეტ-ნაკლებად უტოპიურად გვესახება და გვაფიქრებინებს, რომ ცვლილება პოლიტიკურ პიარზე უფრო იყო გათვლილი, ვიდრე სწავლა/სწავლების ხარისხის ამალღებაზე. მნიშვნელოვან ცვლილებად მივიჩნევთ კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობის დარეგულირების ცდას, რომელიც, ასევე, გაცხადებული იყო პირველად დოკუმენტში. მის მიხედვით, კლასში დასაშვები იყო არა უმეტეს 30 ბავშვისა, ხოლო 35 მოსწავლეზე სკოლა ვალდებული იყო გაეყო კლასი ორ პარალელად. ცხადია, კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირება ერთ-ერთი კომპონენტია სწავლა-სწავლების ხარისხის ამალღებისა. აქვე გაუღერდა მეტად მნიშვნელოვანი პრინციპი - „დაუშვებელია მოსწავლეების განაწილება კლასებში აკადემიური მოსწრების მიხედვით“⁶⁸ - ეს დებულება, ვფიქრობთ, 2005 წლის ესგ-ის ერთ-ერთ მთავარ ღირსებას წარმოადგენს. პირველად დოკუმენტში განსაკუთრებულად გამახვილდა ყურადღება დამრიგებლის მოვალეობებსა და მუშაობის პრინციპებზე, რაც, ამ ფორმით მოწოდებული, ასევე, სიახლე იყო სასკოლო საზოგადოებისათვის.⁶⁹

ვფიქრობთ, ეროვნული სასწავლო გეგმის რეალიზებისა და მოდიფიცირების პროცესის ანალიზისას დავეყრდნობთ არა ქრონოლოგიურ ხაზს, არამედ წარმოვადგინოთ მხოლოდ ის ძირეულ ცვლილებები, რომლებიც, რეფორმატორთა აზრით, ყველაზე მნიშვნელოვანად განაპირობებდა სწავლება-სწავლის ხარისხის ამალღებასა და

⁶⁸ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N 841 2006 წლის 28 სექტემბერი ქ. თბილისი ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ.

⁶⁹ შეიძლება აქვე აღვნიშნოთ, რომ დასახელებულ ცვლილებათაგან ორივე ცალსახად გათვალისწინებული იყო საბჭოთა პედაგოგიკის მიერ და განათლების ისტორიის კონტექსტში ქართული პროფესიული საზოგადოების გარკვეული ნაწილისათვის არ წარმოადგენდა სიახლეს.

მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებას. შესაბამისად, ესგ-ის ანალიზისას ყურადღებას გაავამახვილებთ შემდეგ მახასიათებლებზე:

ა) მოსწავლის შეფასების მიდგომები და პრინციპები, 10-ქულიანი შეფასების სისტემა;

ცოდნის შეფასება პედაგოგიური პროცესის აუცილებელი შემადგენელი ნაწილია. მოსწავლეთა ცოდნის შემოწმება – შეფასება სკოლის მთელი მუშაობის აღრიცხვის საფუძველია. მასში ნათლად აისახება როგორც სკოლისა და მისი პედაგოგების მუშაობაში მოპოვებული წარმატება და ნაკლი, ასევე, სკოლის წინსვლის პერსპექტივა. პედაგოგიკაში შეფასება განიხილება, როგორც მოსწავლის თეორიული და პრაქტიკული მომზადების რაოდენობრივი და ხარისხობრივი მაჩვენებლების განსაზღვრის პროცესი, რომელიც გამოიხატება პირობითი ნიშნების/ქულების სახით.

ცოდნის შეფასებისა და შემოწმების საგანმანათლებლო ფუნქცია მდგომარეობს მოსწავლის მიერ ახალი ცოდნის შექმნასა და სისტემატიზაციაში. ცოდნის შემოწმებისა და შეფასების აღმზრდელობითი და განმავითარებელი ფუნქცია მდგომარეობს იმაში, რომ სასწავლო პროცესში შეფასების სხვადასხვა მეთოდის გამოყენების პირობებში ხდება მოსწავლეებში სხვადასხვა უნარისა და ჩვევის განვითარება, მაგ., ზეპირი და წერილი მეტყველების უნარის, მასალის დამოუკიდებლად მოძიების და წარმოდგენის და სხვ. ამასთან ერთად, მოსწავლეს უვითარდება ხასიათის ისეთი თვისებები, როგორცაა პასუხისმგებლობისა და ობიექტურობის გრძნობა, დისციპლინა, ნებისყოფა და სხვ.

შეფასების ნაწილის ცვლილება ესგ-ის მიხედვით რამდენიმე კომპონენტად შეიძლება გაიშალოს:

5-ბალიანი სისტემიდან შეფასების 10-ბალიან სისტემაზე გადასვლა და ნიშნის გამოანგარიშება საშუალო არითმეტიკულით;

2 ტიპის შეფასება - განმავითარებელი და განმსაზღვრელი;

ცოდნის შეფასების მრავალკომპონენტიანი სისტემის ცვლა;

მნიშვნელოვან სიახლეს მოსწავლეთა ცოდნის აღრიცხვა-შეფასებასთან მიმართებით წარმოადგენდა 5-ქულიანი სისტემის 10-ბალიან სისტემაზე გადასვლა. რა თქმა უნდა,

ისევე როგორც ყველა ცვლილება, ესეც განხილვის და შეშფოთების საგნად იქცა სასკოლო საზოგადოებაში. დიდი ხნის განმავლობაში გაგრძელდა ტენდენცია, როცა უარყოფითი ნიშანი კვლავ 2-იანი იყო და 1,3,4-ქულიან შეფასებას იშვიათად იყენებდა მასწავლებელი. რა თქმა უნდა, 10-ქულიანი სქემიდან შეფასებისას მხოლოდ 7 ქულით ლავირება არ იძლეოდა იმ შედეგს, რომელიც სისისტემის შეცვლისას იყო გათვალისწინებული. მით უფრო, რომ ცოდნის მაღალ ხარისხს ერთდროულად სამი ნიშანი გულისხმობდა.⁷⁰

აშკარაა, რომ სახელმწიფომ სერიოზულად გადახედა შეფასების 10-ბალიან სქემას და სტრუქტურისა და განაწილების ახლებური ხედვა შემოგვთავაზა. როგორც სამინისტროს იმდროინდელ განაცხადშია გაჟღერებული, ცვლილები სასკოლო საზოგადოებაზე დაკვირვებამ და პრაქტიკული რეალიზების დონეზე წარმოქმნილმა სირთულეებმა განაპირობა. ვფიქრობთ, შეფასების სქემის პირველადი ნიმუშის მიხედვით ქულათა გადანაწილება გაცილებით მეტ კითხვას ბადებდა და მხოლოდ სამი ვარიანტით ლავირება აშკარად არაობიექტური შეფასების საფუძველს იძლეოდა.

რაც შეეხება ნიშნის გამოყვანას საშუალო არითმეტიკულით, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს ხედვა, ჩვენი აზრით, მოსწავლეს, ფაქტობრივად, უკარგავს ნიშნის გამოსწორების შანსს. საკმარისია მოსწავლემ ტრიმესტრის განმავლობაში ერთხელ არ მოამზადოს გაკვეთილი და მიიღოს 0-3 ქულა, რომ საბოლოო შეფასებისას იგი ვერაფრით მოიპოვებს მაღალ ქულას. ეს, ცხადია, მოსწავლეს იმთავითვე უკარგავს სტიმულს. მასწავლებელი, ბუნებრივია, ასეთ მოსწავლეს დაზოგავს და დაბალ შეფასებას არ გაითვალისწინებს, მაგრამ ეს არამართებული და უკანონო ქმედებაა, რომელიც მოსწავლეზე უარყოფითად იმოქმედებს. სისტემა, რომელიც მასწავლებელს აიძულებს, მოსწავლის ინტერესებისა და პედაგოგიკური მეცნიერების პრინციპების გათვალისწინების მიზნით ტყუილი თქვას, რბილად რომ ვთქვათ, სრულყოფილი ვერ არის და საჭიროებს გადახედვას. ამას გარდა,

⁷⁰ 2006 წ. 10,9,8 -მაღალი, 7-6 საშუალო, 5-4 საშუალოზე დაბალი, 321 - სუსტი; 2011წ. 10-9 მაღალი, 8-7 საშუალოზე მაღალი, 6-5 საშუალო, 4-3 საშუალოზე დაბალი, 2-1 დაბალი

თუ მოსწავლე სემესტრის დასაწყისში დაბალ ქულებს იმსახურებს, ხოლო სემესტრის ბოლოს - მაღალს, ეს იმაზე მეტყველებს, რომ მან სწავლას მოუმატა და წინა სირთულეებიც დაძლია. შესაბამისად, ისმება კითხვა, რატომ არ უნდა მიიღოს საბოლოოდ უმაღლესი შეფასება და რატომ უნდა აგოს პასუხი, თუნდაც, სემესტრის საწყის ეტაპზე ამა თუ იმ საკითხის უცოდინრობის გამო?! ვფიქრობთ, ე.ს.გ.-ში არ არის გათვალისწინებული ნიშნის პედაგოგიურ-აღმზრდელობითი დანიშნულება და შეფასების მასტიმულირებელი პრინციპის მნიშვნელობა.

რაც შეეხება ესგ-ში განერილ შეფასების ტიპებს, უნდა აღინიშნოს, რომ მათგან განმავითარებელი შეფასება⁷¹ ტერმინის დონეზე ნამდვილად სიახლეს წარმოადგენდა მასწავლებელთა საზოგადოებისათვის. თუმცა აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ნიშნის წერისას სიტყვიერი კომენტარის გაკეთება და მოსწავლესთვის მის ძლიერ და სუსტ მხარეებზე მითითების მიცემა არახალი ტენდენცია იყო და კლასიკური პედაგოგიკის პრინციპებით იყო ნაკარნახევი. რეალურ სიახლეს წარმოადგენდა პრინციპის ცვლა - დაწყებითი საფეხურის -I – IV კლასებში სწავლამ მხოლოდ განმავითარებელი, უნიშნო ხასიათი მიიღო. სამინისტროს მითითებით, საბაზო-საშუალო საფეხურზე განმავითარებელ შეფასებას, როგორც სწავლის პროცესის განმსაზღვრელ და საჭიროებების დამდგენს, განმსაზღვრელზე უპირატესი დატვირთვა მიენიჭა. როგორც ჩვენმა სამასწავლებლო პრაქტიკამ დაგვანახა, ყველაზე დიდი პრობლემა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სწორედ განმავითარებელი შეფასების პრაქტიკული რეალიზება იყო. მასწავლებლებს უჭირდათ ამ ტიპის შეფასების შესაბამისი რუბრიკების აქტივიზაცია საგაკვეთილო პროცესში და მით უფრო, არასისტემურად უდგებოდნენ მოსწავლეთა თვითშეფასების საჭიროებას შეფასების დროს. რეფორმის შემდგომ წლებში, საკითხის სიმწვავე მეტ-ნაკლებად შემცირდა, თუმცა, სამწუხაროდ, აქტუალობა დღესაც არ დაუკარგავს.

⁷¹ სახელწოდება და არა შინაარსი. ოდითგანვე ყველა მასწავლებელი ვალდებული იყო კომენტარი მიეცა დაწერილ/გამოყვანილ ნიშანზე.

კურიკულუმის დანერგვის პროცესში ცვლილება განიცადა ცოდნის შეფასების მრავალკომპონენტთანმა სისტემამაც, თუმც, უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლა-სწავლების ხარისხს ეს ცვლილებები ნაკლებად დაეტყო. ფაქტია, გარდაქმნის პროცესის პირობებში, საწყის ეტაპზე, პრაქტიკოსმა მასწავლებელმა ვერ აულო ალლო დაუსაბუთებლად მოზღვავებულ ცვლილებებს. სწორედ ამა თუ იმ ცვლილების უაპელაციოდ შეთავაზება, მისი შესრულების უცილობელი ვალდებულება და მრავალი სხვა პირობა, რომლებზეც ქვემოთ გვეყენება საუბარი, გახდა, ჩვენი აზრით, რეფორმის მიერ დასახული მიზნის მიუღწევლობის ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი.

ბ) ინკლუზიური განათლების პრინციპის დანერგვა;

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს ყველა ტიპის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების ჩართვას ზოგადსაგანმანათლებლო სასწავლო პროცესში თანატოლებთან ერთად. ინკლუზიური განათლება, ასევე, გულისხმობს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ინდივიდუალური და/ან მოდიფიცირებული სასწავლო გეგმებით სწავლებას. „1994 წელს სალამანკას დეკლარაციამ და 12 წელიწადში (2006 წელს) - გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების უფლებათა კონვენციამ მნიშვნელოვნად შეცვალა სპეციალური საჭიროებების მქონე ადამიანთა განათლებისადმი დამოკიდებულება. სალამანკის დეკლარაციით სათავე დაედო ინკლუზიური განათლების მოდელის საყოველთაოდ აღიარების პროცესს. საქართველოში ინკლუზიური განათლება განათლების რეფორმის ერთ-ერთ პრიორიტეტულ მიმართულებად 2006 წლიდან იქცა. დღეისთვის განათლების მოცემული მოდელი სახელმწიფო პოლიტიკის აუცილებელი შემადგენელი ნაწილი გახდა. საქართველოში 2006 წლიდან დაწყებული, ზოგადი განათლების საფეხურზე და 2013 წლის თებერვლიდან, პროფესიული განათლების საფეხურზე, ინკლუზიური განათლების მოდელით სწავლება შესაბამისი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ვალდებულებად განიხილება(თინათინ ჭინჭარაული, ნინო ჯავახიშვილი, „ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები

საქართველოში“ კვლევის ანგარიში 2013). როგორც კვლევაშია აღნიშნული, ინკლუზიური განათლების პროგრამის ამუშავება საქართველოს სკოლებში 2006 წლიდან განხორციელდა, ამ საკითხს საკმაოდ მნიშვნელოვანი ადგილი ეჭირა ესგ-ის პირველ ვარიანტშიც და რეალურად ტოვებდა სიახლის, განათლების პოლიტიკის ახლებური ხედვის შთაბეჭდილებას. უნდა ითქვას, რომ თუ ამ ეტაპამდე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები, ფაქტობრივად, სპეციალურ სკოლა-ინტერნატებში იყვნენ გადანაწილებულნი, ახლა, რეფორმის საშუალებით, შესაძლებელი გახდა მათი ეტაპობრივი ჩართვა საჯარო, ტიპური სკოლის ცხოვრებაში. რა თქმა უნდა, თავად მოვლენა მეტად მნიშვნელოვანი და ცალსახად დადებითი კონოტაციის მატარებელია, თუმცა, პრაქტიკული რეალიზაციის დონეზე რა კონკრეტული შედეგები მივიღეთ, ამის თქმა ჭირს. 2013 წლამდე რეალურად არც ერთი სერიოზული კვლევა არ ჩატარებულა, რათა სახელმწიფოს, ამ შემთხვევაში განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, გაეროვკვია, როგორ ხორციელდებოდა ინკლუზიური განათლების იმპლემენტაცია და რა საჭიროებების წინაშე დააყენებდა სისტემას მისი რეალისტური განხორციელება. ცხადია, არ იქნება გონივრული აღნიშნულ პროგრამას ოპონირება გაუწიო, თუმც, ვფიქრობთ, საჭიროა აღინიშნოს ის გამოწვევები და, შესაბამისად, სახელმწიფოს ნაბიჯები, რომლებიც ინკლუზიური განათლების ზოგადი განათლების დონეზე დანერგვამ ცხადყო. მსჯელობის ამ ეტაპზე საფუძვლად უნდა გამოვიყენოთ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ წარმოებული კვლევა პროექტის - ინკლუზიური განათლების დანერგვა საქართველოს პროფესიული განათლებისა და გადამზადების სისტემაში“ -ფარგლებში. პირველ რიგში უნდა აღინიშნოს, რომ არ არსებობს ობიექტური მონაცემები მოდელის ეფექტურობასა და განვითარებასთან დაკავშირებით, რადგან არ წარმოებულა ღირებული მნიშვნელოვანი კვლევა ამ მიმართებით. ასევე ხაზგასასმელია, რომ სახელმწიფოს არ ჰყავს რეალური რესურსი - სპეციალური მასწავლებელი, რომელიც პირველ რიგში წარმოადგენს ყველაზე საჭირო ადამიანურ რესურსს ასეთ ბავშვებთან ურთიერთობისას. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ 2013-14 წლებამდე არც

არსებობდა საგანმანათლებლო პროგრამა, რომელიც მოამზადებდა ამ ტიპის კადრს და სისტემა მხოლოდ გადამზადებულ-დატრენინგებული პედაგოგების იმედად აღმოჩნდა.

მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, რომ ესგ-ის პირველ ვარიანტში ვკითხულობდით:

„სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონეა მოსწავლე, რომელსაც თანატოლების უმრავლესობასთან შედარებით, სწავლის დროს აქვს სიძნელეები და საჭიროებს დამატებით/სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას, როგორცაა მაგალითად, მოსწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების შეფასება, ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიცირება, გარემოს ადაპტირება, მოდიფიცირებული სასწავლო გეგმის შედგენა და სხვა. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე შეიძლება იყოს მოსწავლე, რომელიც ხასიათდება:

1. ფიზიკური და გონებრივი განვითარების დარღვევით;
2. მხედველობისა და სმენის დარღვევით;
3. მეტყველების, ქცევისა და ემოციური განვითარების დარღვევით;
4. მოსწავლე, რომელსაც აქვს გრძელვადიანი მკურნალობის/ჰოსპიტალიზაციის საჭიროება და სხვ; „ (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N 841 2006 წლის 28 სექტემბერი ქ. თბილისი ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ.)

წარმოდგენილი მსჯელობა თითქმის უცვლელი დარჩა წლების განმავლობაში, მიუხედავად ესგ-ის რევიზიისა, რაც გვაძლევს საბაბს ვიფიქროთ, რომ რეფორმირების პროცესში არავინ დაინტერესებულა ნიჭიერი მოსწავლის საკითხით და მისი ინტეგრაციის საჭიროების ანალიზით. არადა, საქართველოში სპეციალური პედაგოგიკის გამოცდილების შესწავლის შემთხვევაში, სულ მცირე, საკითხის დასმის შესაძლებლობა მაინც იქნებოდა.

შესაბამისად, საქართველოში მოქმედი თუ რატიფიცირებული კანონების მიხედვით და ესგ-ში გაწერილი მოთხოვნების შესაბამისად, ინკლუზიური განათლება, რა თქმა უნდა, პრაქტიკული რეალიზების დონეზე ამუშავებულია, თუმცა, განხორციელების სხვადასხვა

ეტაჰზე ფიქსირდება ადამიანური, პროფესიული თუ მატერიალური რესურსის ნაკლებობა, რაც სახელმწიფოს დიდ პასუხისმგებლობას აკისრებს ინკლუზიური განათლების მოდელის განხორციელების რთულ გზაზე, როგორც დრომ და ერთადერთმა კვლევამ ცხადყო, მხოლოდ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში დეკლარირება და პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ შემუშავებული ტრენინგ-მოდულები ამ ეტაჰზე არ არის საკმარისი რეალური შედეგის მისაღებად. ცხადია, საკანონმდებლო დონეზე ცვლილებათა ნაირგვარობა არ არის შედეგის მომტანი ისეთი სენსიტიური საკითხის მიმართ, როგორსაც ინკლუზია წარმოადგენს და რომელსაც მოქალაქეთა ღირებულებითი დამოკიდებულებებისა და მენტალური კონცეფციის ცვლილება სჭირდება.

დ) საბუნებისმეტყველო საგნების ტრიმესტრული სწავლების პროცესი

2009 – 2010 სასწავლო წელს საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების ორგანიზებაში მნიშვნელოვანი ცვლილებები შევიდა. სასწავლო გეგმის მიხედვით, საბუნებისმეტყველო საგნები I - XII კლასებში ისწავლება. პირველი ექვსი წელი ერთ საგნად, რომელსაც ბუნებისმეტყველება ჰქვია. VII - X კლასებში - ტრიმესტრულად⁷², ხოლო XI - XII კლასებში ცალკე ქიმია, ცალკე ფიზიკა და ცალკე ბიოლოგია ერთი წლის განმავლობაში ინტენსიური კურსის სახით. VII - X კლასებში ტრიმესტრულად სწავლება გულისხმობს, რომ ერთი ტრიმესტრი თითოეულ კლასში ისწავლება ერთი საგანი - ბიოლოგია, ქიმია ან ერთი ფიზიკა. ცხადია, საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების ორგანიზების ცვლილებებმა მოითხოვა მოქმედი საგნობრივი სტანდარტების საათობრივ ბადესთან შესაბამისობაში მოყვანა. მოდიფიცირებული სტანდარტების და სათანადო სახელმძღვანელოების

⁷² „სასწავლო წლის ნაწილი. სასწავლო წელი მინიმუმ 36 კალენდარულ კვირას გრძელდება და იყოფა 3 ტრიმესტრად. სასწავლო წლის სამ ნაწილად დაყოფა მეტ საშუალებას იძლევა სკოლის საათობრივი ბადის მოქნილად შედგენისა და მოსწავლეთა შუალედური შეფასებებისათვის. ეს კი ხელს უწყობს სწავლის ხარისხის ამაღლებას.“ განმარტებითი ლექსიკონი/ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. - [თბ., 2008] წარმოდგენილმა ცვლილებამ, როგორც აღმოჩნდა არც სწავლის ხარისხის ამაღლებას და არც სასწავლო ბადის მოქნილ შედგენას არ შეუწყობ ხელი და მალევე გაუქმდე მისივე ავტორების მიერ .

დანერგვა, კლასების მიხედვით საგნების განაწილება. ყოველივე აღნიშნული, რა თქმა უნდა, აისახა 2009-2010 სასწავლო წლის საათობრივ ბაღეშიც:

	7	8	9	10	11	12	სულ სავალდებულო საათები	სულ არჩევითი საათები
ბიოლოგია	3 (108)	2 (72)	2 (72)	2 (72)		არჩევითი (72)	9	2
ფიზიკა		2 (72)	2 (72)	2 (72)	3 (108)	არჩევითი (72)	9	2
ქიმია			2 (72)	2 (72)	3 (108)	2 (72) არჩევითი (+36)	9	1

წარმოდგენილ მნიშვნელოვან ცვლილებას არაერთგვაროვანი გამოხმაურება მოჰყვა პედაგოგთა კორპუსისგან, უმეტეს წილ, ნეგატიური შინაარსის. ასე მაგალითად, გაზეთ პრეს ფორუმის 2009 წლის 19 ივნისის ერთ-ერთ სტატიაში წარმოდგენილია 51-ე საჯარო სკოლის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების კათედრის გამგისა და ქიმიის პედაგოგის აზრი, რომელიც, როგორც პირადი პრაქტიკა და ამ საკითხზე არსებული მასწავლებელთა სხვადასხვა ფორუმის ანალიზი მოწმობს, ყველაზე მნიშვნელოვანი შენიშვნა იყო საბუნებისმეტყველო საგნების მასწავლებლებისაგან: „სამი თვის განმავლობაში ვასწავლით ერთ საგანს და ბავშვს, რომელმაც სექტემბერ-ოქტომბერში ისწავლა ქიმია, მომავალ წელს შეიძლება მოუწიოს აპრილ-მაისში იმავე ქიმიის გაგრძელება, ასე მოხდა მე-8 კლასში და ის განვლილი მასალა არ ახსოვთ. ეს მასწავლებლებს დროს და შრომას ფუჭად აკარგვინებდა“.

მშვიდობის, დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტის 2009 წლის სოციოლოგიური კვლევის ანგარიშიც - „განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმის შეფასება“, ასევე მოწმობს საბუნებისმეტყველო საგნების ტრიმესტრული სწავლებისადმი

პედაგოგიური საზოგადოების მკაფიოდ ნეგატიურ დამოკიდებულებას. თუმც, თავად ცვლილებების მესვეურებს ჰქონდათ თავიანთი მკაფიო არგუმენტები საბუნებისმეტყველო საგნების ტრიმესტრული სწავლების სასარგებლოდ. კერძოდ:

„1. მეშვიდე კლასში გადმოსვლისას ძველ სისტემაში, მოსწავლეების მოტივაცია ხშირად ეცემოდა იმის გამო, რომ ამ კლასიდან იწყებოდა საგნების დაქუცმაცება. ერთი კვირის განმავლობაში, ისწავლებოდა 18 საგნამდე. ეს ნიშნავს იმას, რომ საგნების უმრავლესობა ისწავლებოდა ერთი ან ორი საათით კვირის განმავლობაში. მოსწავლეებს ამ ასაკში უჭირთ კონცენტრირება ერთსა და იმავე კვირაში მრავალ სხვადასხვა საგანზე.

2. საბუნებისმეტყველო საგნებს ასწავლიდნენ ისე, რომ ა) ამ საგნების ერთმანეთთან კავშირების სწავლება ნაკლებად ხდებოდა ბ) ამ საგნების სწავლებისას ძირითადად უარყოფილი იყო მათი სწავლების ძირითადი მოტივი - მეცნიერული აზროვნების განვითარება ახალგაზრდებში;

3) საქართველოს სკოლების უმეტესობა სოფლის ან მცირე დასახლების სკოლაა. ასეთ სკოლებში რთულია საბუნებისმეტყველო საგნის მასწავლებლების პოვნა. ტრიმესტრული სწავლება იძლევა იმის საშუალებას, რომ მასწავლებელმა საგანი ერთ სკოლაში პირველ ტრიმესტრში ასწავლოს, მეორე ტრიმესტრში კი მეორეში;

4) სახელმძღვანელოების შექმნა ხდება არა ყველასი სექტემბერში, არამედ სხვადასხვა ტრიმესტრის მიხედვით;

5) მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიან მცირესაათიან საგნებს, ასწავლიან ბევრ განაყოფს იმისთვის, რომ სრული განაკვეთი შეივსონ. მაგ. თუ საგანი 2 საათი ისწავლება კვირაში, სრულ განაკვეთის შესავსებად (18 საათი) მასწავლებელს 9 განაყოფს უნდა ასწავლიდეს. ეს კი იწვევს იმას, რომ ერთსა და იმავე კვირაში მასწავლებელს ა) ჰყავს ბევრი მოსწავლე (200 და მეტი) და ბ) ამზადებს მრავალი კლასის მასალას ერთდროულად (ანუ ერთსა და იმავე კვირაში მეშვიდე, მერვე, მეცხრე და ა.შ...). „ (http://www.ganatilebisreforma.com/2009/02/blog-post_15.html 16.02.2009 / 12.08.2015)

რა თქმა უნდა, რეფორმატორთა ზოგიერთ არგუმენტში მართლაც შეიძლება გარკვეული ლოგიკური ხაზის დაძვინა, თუმცა, თაქტი ისაა, რომ ეს მოდელი, თაქტობრივად, 2 წელიწადში თავად სამინისტროს მიერ გაუქმდა. სწავლების ამ მეთოდის შეწყვეტის მიზეზზე ეროვნული სასწავლო გეგმების და შეფასების ცენტრის იმუამინდელმა დირექტორმა, სიმონ ჯანაშიამ, განაცხადა: „პრობლემა იყო ის, რომ მასწავლებლები აპროტესტებდნენ და თუ მასწავლებლები აპროტესტებენ იმ სისტემას, რომელშიც მათ უწევთ მუშაობა, და ეს არის მასიური, მაშინ აზრი არ აქვს ამ სისტემის დანერგვას. რაც არ უნდა კარგი იყოს ის“.

ვფიქრობთ, აღნიშნული ცვლილების რეალური შედეგის ოპტიმალური და ობიექტური შეფასების წინაპირობას კლასიკური პედაგოგიკური პრიზმიდან მისი განხილვა წარმოადგენს. შესაბამისად, მივიჩნევთ, რომ უშუალოდ სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული ცვლილების ეფექტურობა პედაგოგიკის ძირითადი ნაწილის - დიდაქტიკის - განათლებისა და სწავლების თეორიის - კონტექსტში უნდა გავაანალიზოთ, რადგან სწორედ დიდაქტიკა „სწავლობს განათლებისა და სწავლების პროცესის ზოგად კანონზომიერებებს, მიზნებს, შინაარსს, ორგანიზაციასა და მეთოდებს. (ლორთქიფანიძე 1981) ზოგადად, სასწავლო გეგმებში განხორციელებული ნებისმიერი ცვლილება, ჩვენი აზრით, სწავლების დიდაქტიკური პრინციპების გათვალისწინებით უნდა მოხდეს. ამ პრინციპების უგულებელყოფა კურიკულუმის შედგენისა და მოდერნიზების პროცესში წარუმატებელი შედეგის მაღალ ალბათობას განაპირობებს და ყველა საგანმანათლებლო მოდელის განხორციელებისას ხარისხის დაბალი მაჩვენებლის გარდაუვალ სურათს მოგვცემს. შესაბამისად, საჭიროა, საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების ორგანიზების მოდელი ამ მიმართებით გავიაზროთ. ვფიქრობთ, უპირველესი ხარვეზი, რაც ყველაზე თვალსაჩინოდ ჩანს ცვლილების ფარგლებში, არის ცოდნის სისტემატურობისა და სწავლების თანმიმდევრობის პრინციპის უგულებელყოფა. ცხადია, სხვადასხვა ტრიმესტრსა და სასწავლო წელზე გაანგარიშებული ერთი საგანი ვერ უზრუნველყოფს ჯეროვნად მოსწავლეთა მიერ ცოდნის სისტემურ, თანმიმდევრულ შეთვისებას. ირღვევა კანონზომიერება - დაქსაქსული ცოდნა საგნის მეცნიერული სისტემის

ლოგიკური ორგანული ნაწილი ვერაფრით ვერ იქნება. შესაბამისად, ცვლილების მიზნობრიობა, რბილად რომ ვთქვათ, ეჭვს აჩენს. თუმცა, აქვე დავძენთ, რომ ინტეგრირება, როგორც სამყაროს ერთიანობის აღქმის საუკეთესო ხედვა, აუცილებელიცაა, მაგრამ ჩვენი კურიკულუმის შემთხვევაში ვერ მოხერხდა მისი გონივრული ორგანიზება და მეცნიერულად აწონილ-გაზომილი განაწილება.

ასეთსავე შედეგზე გადის სწავლების დასახელებული მოდელი, თუკი მას ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ შეთვისების პრინციპის კონტექსტში განვიხილავთ. ეს პრინციპი გულისხმობს „სასწავლო მასალის ისე მიწოდებას, რომ მას მოსწავლე მტკიცედ იხსომებდეს და ამ საფუძველზე უნარი შესწევდეს თავისუფლად აღადგინოს თავის მეხსიერებაში ის, რაც მან ადრე სწავლების პროცესში აღიქვა და აითვისა.“(დ.ლორთქიფანიძე 1981). ცხადია, ზემოდასახელებული ცოდნა-ჩვევების მტკიცედ დაუფლებისათვის უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება სისტემატურად მიწყობილ ვარჯიშს, რაც, აშკარაა, რომ საბუნებისმეტყველო საგნების ტრიმესტრული სწავლების მოდელის პირობებში განუხორციელებელ ამოცანათა რიგისაა.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ საგანთა ინტეგრირებული სწავლების საკითხიც, რაც ითვალისწინებდა ქართული ენა-ლიტერატურის, მათემატიკისა და ისტორია-გეოგრაფიის ერთ კონტექსტში სწავლებას. ასევე, საბუნებისმეტყველო საგნების ინტეგრირებულად სწავლებას პირველი ექვსი წლის განმავლობაში საგნის „ბუნებისმეტყველება“ ფარგლებში. ქართული ენის სწავლებისას უარი ითქვა ქართული ენის გრამატიკის სისტემურ კურსზე და ენის სწავლების ფუნქციურ მიდგომას მიენიჭა უპირატესობა, რაც თავისთავად საინტერესო ინიციატივა იყო, თუმცა, ამის რეალიზაცია საკამოდ რთული ამოცანა აღმოჩნდა. ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნობრივი პროგრამა ვერ უზრუნველყოფს ენისა და ლიტერატურის სწავლების ინტეგრირებას, არ ჩანს ერთიანი კონცეპტუალური მიდგომა. რეალობა ასეთი იყო, პედაგოგები ინტეგრირებული სწავლების ნილაბქვეშ კვლავ აგრძელებდნენ ცალკე გაკვეთილად გრამატიკის გამოყოფას, რადგან სახელმძღვანელოები, როგორც ისინი აცხადებენ (მშვიდობის,

დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, სოციოლოგიური კვლევის ანგარიში - „განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმის შეფასება“ 2009), არ იძლევა სისტემურ გრამატიკულ ცოდნას. დაახლოებით იმავე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე მათემატიკის სწავლებისას. როგორც მოგვხსენებთ, რეფორმამდელ სასწავლო პროგრამებში მათემატიკის კურსი ალგებრად და გეომეტრიად, ცალ-ცალკე კურსებად და, შესაბამისად, ცალკე სახელმძღვანელოებად იშლებოდა. ამ ეტაპისათვის კი, ეს ნაწილები ერთ მთლიანობასა და ერთ სახელმძღვანელოს ქმნიან, თუმცა, კვლავ თავს იჩენს ტენდენცია - ცალკე საგაკვეთილო დღე დაეთმოს თითოეულ ნაწილს. ცხადია, ცვლილება, რომელიც პედაგოგიური კორპუსის მიერ პრაქტიკული რეალიზების დონეზე არ არის მხარდაჭერილი, მხოლოდ ფორმალურ ხასიათს ატარებს და მოკლებულია რეალურ, სავარაუდო შედეგს. განსაკუთრებული შემთხვევად უნდა დავასახელოთ ისტორია-გეოგრაფიის გაერთიანების მცდელობა, რომელიც ცალსახად კრახით დასრულდა. მხოლოდ 2 წელი შეძლო ეარსება ამ პროგრამასა და ინტეგრირებულ სახელმძღვანელოს, რადგან პედაგოგიური საზოგადოება (როგორც კვლევა ადასტურებს, რეალურად არ არსებობდა ამ ორი საგნობრივი კომპეტენციის მქონე მასწავლებელი, შესაბამისად, სწავლების ხარისხი, ხშირ შემთხვევაში, დაბალი იყო) არ აღმოჩნდა მზად ამ ცვლილებისათვის. რეალურად სახელმწიფომ გაუთვლელი ნაბიჯი გადადგა და სულ მცირე, პედაგოგიური რესურსიც კი ვერ გათვალა დასახული ამოცანის შესასრულებლად. ინტეგრაციის ეს მიმართულება, საბოლოო ჯამში, თავად სამინისტროს მიერ ნაჩქარევ ცვლილებად შეფასდა და გაუქმდა კიდევ. აქ ცალკე აქცენტია გასაკვეთებელი ისტორია-გეოგრაფიის ინტეგრირებულ სახელმძღვანელოზე, რომლის შექმნა-გამოცემაზე დახარჯული ადამიანური და მატერიალური რესურსი, ფაქტობრივად, უქმ პრომად შეიძლება მივიჩნიოთ, სახელმძღვანელოს ავტორები კი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს გაუთვლელი ექსპერიმენტის მსხვერპლებად.

ვფიქრობთ, ცალკე შესწავლის საგანია იმ პერიოდის რეფორმატორთა მხრიდან ინტეგრირების პრინციპის შემოღების მეთოდოლოგიური საფუძველი. ასევე, დასასმელია

საკითხი, ზოგადად, პრინციპი საგანთა გაერთიანებისა რა მეთოდოლოგიას ეყრდნობოდა და რამდენად განსაზღვრული ჰქონდა სამინისტროს ინტეგრირებული სწავლების შედეგები. მოცემულ შეკითხვებზე პასუხი ამ ეტაპზე მხოლოდ ვარაუდებად შეიძლება დავსახოთ და მივიჩნიოთ, რომ ყოველივე ეს გლობალისტური სამყაროს ტენდენციებით იყო განპირობებული და არა ქართული სახელმწიფოს საჭიროებებით ზოგადი განათლების სფეროში.

ვფიქრობთ, ეროვნული სასწავლო გეგმის ძირითადი ტენდენციების განსაზღვრისას მნიშვნელოვან მახასიათებლად უნდა დავსახოთ მეთოდოლოგიის ძირითადი ორიენტირების, გამჭოლი კომპეტენციებისა და მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომის საკითხები, თუმცა, ფორმატიდან გამომდინარე, მათი ანალიზი ამ ეტაპზე შეუძლებელია და ჩვენი სამომავლო სამეცნიერო მუშაობის მიმართულებად დავსახავთ.

მნიშვნელოვან საკვლევ ობიექტს წარმოადგენს ზოგადი განათლების სივრცეში სწავლების მეთოდოლოგიის ადგილისა და შინაარსის საკითხიც. როგორც თავის დასაწყისში აღვნიშნეთ, განათლებისა და სწავლების მეთოდოლოგიის ხაასიათიც (ისევე, როგორც საგანთა ინტეგრირების პრინციპი) განისაზღვრება აღზრდის მიზნით. საგნის სწავლების ეფექტურობა დიდწილადაა განპირობებული მოქმედების იმ მიმართულების, საყრდენი დებულებების თუ პრინციპების გამოყენებასთან, რომელთა საშუალებითაც წარიმართება სწავლება. საქმე ისა, რომ მეთოდოლოგია, რომელსაც სახელმწიფო და მასწავლებელი იყენებს სწავლების პროცესში, ჩვენ მიერ წარმოდგენილი სწავლების დანარჩენ მიმართულებებთან შედარებით, ყველაზე მეტად განაპირობებს პიროვნების ამა თუ იმ სპეციფიკური უნარის ფორმირებას აღზრდის პროცესში, კერძოდ, ისეთი უნარების, როგორებიცაა: საკითხის კრიტიკულად ხედვის უნარი, ობიექტური სინამდვილისადმი შეგნებული და აქტიური დამოკიდებულების უნარი, დამოუკიდებელი და შემოქმედებითი მუშაობის უნარი, თეორიული ცოდნის პრაქტიკასთან დაკავშირების უნარი, გადანყვეტილების დამოუკიდებლად მიღების უნარი, აკადემიური მიზნებით საკუთარ თავზე მუშაობის უნარი და სხვ. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, იმ უნარების ფორმირებას,

რომელთაც თანამედროვე მსოფლიო უყენებს პიროვნებას. ამდენად, სწავლების მეთოდოლოგიის საკითხის გადანყვეტის რაგვარობა, ძალზე მნიშვნელოვანია მოქალაქის აღზრდის პროცესში. ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ სახელმწიფოს მიერ ამ მიმართულებით მსჯელობა, მხოლოდ ზოგად ასპექტებშია განერილი ეროვნულ სასწავლო გეგმასა და მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტში. ასევე, სწავლების მეთოდები და ტექნოლოგიები მასწავლებლისათვის ძალზე მწირად არის წარმოდგენილი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ გამოცემულ სამტომეულ სახელმძღვანელოში, რომელიც მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის სტრუქტურის მიხედვით არის დასათაურებული და თუ პედაგოგიკური მეცნიერების პრიზმიდან შევხედავთ, აჩენს ბევრ პროფესიული ხასიათის კითხვის ნიშანს - აღრეულია ცნებები - სწავლების მეთოდი, ტექნოლოგია, სტრატეგია. მასალა მოტანილია უსისტემოდ და ქაოსურად, არ ჩანს მიზანმიმართულობა. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ არც ამ და არც სხვა დოკუმენტსა თუ სახელმძღვანელოში, არაფერია ნათქვამი სწავლების ზოგადპედაგოგიკურსა თუ დიდაქტიკურ პრინციპებზე, მოსწავლის ინდივიდუალურ თუ ასაკობრივ თავისებურებებზე, სწავლების ორგანიზაციის ფორმებზე, ხოლო შეფასების სახეებისა და პრინციპების განსაზღვრისას არ იკვეთება სასწავლო პროცესის ამ უმნიშვნელოვანესი კომპონენტის აღმზრდელობითი დანიშნულება. მიუხედავად იმისა, რომ **ეროვნულ სასწავლო გეგმაში**, ქვეთავში „ძირითადი მეთოდიკური ორიენტირები“ მოტანილია კლასიკური პედაგოგიკის ისეთი საკვანძო საკითხები, როგორებიცაა **მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომა** - რაც რენესანსის ეპოქაში ჩამოყალიბებული - მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლების შესატყვისია; ანალოგიურად: **სწავლა** - **სწავლების პროცესში თანასწორუფლებიანობის პრინციპის დაცვა** - ბურჟუაზიული ეპოქა; **მოსწავლის მოტივაციის გაზრდა** - მასწავლებლის პროფესიონალიზმი - ბურჟუაზიული ეპოქა, დოკუმენტში ამ პრინციპების განმარტება რამდენადმე მოკლებულია ლოგიკურობასა და სისტემურობას, დაკარგულია ის ძირითადი მნიშვნელობა და არსი, რომელიც კლასიკურმა პედაგოგიკამ ჩადო ამ პრინციპებში. მსგავსი პარალელების

არსებობა სავსებით კანონზომიერია ისეთ კლასიკურ და დახვეწილ მეცნიერებაში, როგორც პედაგოგიკა, რომლის მდიდარი თეორიული ბაზის ცოდნამ უნდა დაიცვას განათლების სისტემა ნაჩქარევი და გაუმართლებელი, პსევდომოდერნისტული ექსპერიმენტებისაგან. ამგვარი, რბილად რომ ვთქვათ, ხარვეზები არღვევს არა მხოლოდ მასწავლებლისა და, ზოგადად, სკოლის ისეთ ძირითად სახელმძღვანელო მასალის ფორმას, როგორცაა ეროვნული სასწავლო გეგმა, არამედ, თავად სასწავლო პროცესის სტრუქტურასა და ლოგიკას, მის მიზანმიმართულობასა და მთლიანობას. ყოველივე ეს საბოლოო შედეგის სახით, ცხადია, მოსწავლეზე აისახება. რაც, სამწუხაროდ, უკვე სახეზე გვაქვს, და რაც დადასტურდა საქართველოში ჩატარებული საერთაშორისო კვლევების შედეგებით. მაშასადამე, კვლავ მივდივართ სახელმწიფოს პოზიციასთან, მის მიდგომასთან, თუ როგორი მოქალაქის მომზადებას გეგმავს იგი, რომ მეთოდოლოგიაც, მოქმედების მიმართულებაც შესაბამისად დასახოს, ვინაიდან კითხვა - როგორ ვასწავლოთ, მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს პიროვნების რაგვარობას.

ეროვნული კურიკულუმის ძირითადი მახასიათებლების გაანალიზების შემდეგ დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ

- დოკუმენტის შესავალ ნაწილში, რომელსაც აქვს პრეტენზია წარმოდგინოს სახელმწიფო ხედვა სასკოლო განათლების შინაარსის, სტრუქტურის, პრინციპებისა და ძირითადი მეთოდოლოგიური ორიენტირების შესახებ, არ იგრძნობა პედაგოგიკის მეცნიერების საკვანძო დებულებების ჯეროვანი ცოდნა, რაც ეჭვქვეშ აყენებს ზოგიერთი წამოყენებული დებულების მეცნიერულ სიზუსტეს.
- ეროვნულ სასწავლო გეგმაში საგანთა ჯგუფებად წარმოდგენის მოდელში არ არის გათვალისწინებული კლასიკური დიდაქტიკის მიერ საგანთა დიფერენცირებისა თუ ოპტიმიზირების პრინციპი, რომელიც, თავის მხრივ, მეცნიერულ ლოგიკური ჩარჩოს ეყრდნობა.
- დოკუმენტში იგრძნობა მცდელობა სწავლების ერთადერთი, კონსტრუქტივისტული მეთოდოლოგიის გაუღწერებისა, რაც, ჩვენი აზრით, ყოველად დაუშვებელია და უბღუდავს

პიროვნებას, მასწავლებელს, საკუთარი არჩევანის შესაძლებლობას. იგივე შეიძლება ითქვას შეფასების სისტემის ცალმხრივობასა და სიხისტეზე.

- ვფიქრობთ, დოკუმენტში მოტანილი გამჭოლი კომპეტენციები კორელაციაში უნდა იყოს **ეროვნული საკვალიფიკაციო ჩარჩოს** საშუალო საფეხურის სწავლის შედეგთან. კომპეტენციებში არ ჩანს: *ცოდნა და გაცნობიერება, ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარი, დასკვნის უნარი, კომუნიკაციური უნარები და ღირებულებები*.
- რაც შეეხება დოკუმენტის ფორმალურ მხარეს, აღსანიშნავია, რომ გვხვდება თანამედროვე ქართული სალიტერატურო ენის ნორმების დარღვევის შემთხვევები, რაც, ამ ტიპის ოფიციალური დოკუმენტის შემთხვევაში, ვფიქრობთ, უპატიებელი შეცდომაა. ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ვფიქრობთ, რომ თუ სწავლების შინაარსის ამსახველი დოკუმენტის **აგებაში** ამდენი ხარვეზი იკვეთება, სასწავლო პროცესის ამ დოკუმენტის მიხედვით წარმართვა, სერიოზულ კითხვებს აჩენს.

§3.2.1 სასკოლო სახელმძღვანელოები

როგორც ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ 2008 წელს გამოცემულ ლექსიკონში ვკითხულობთ, „სასკოლო სახელმძღვანელო არის ეროვნული სასწავლო გეგმის, მასში შემავალი საგნობრივი პროგრამის (საგნობრივი სტანდარტისა და პროგრამის შინაარსის) მიხედვით შედგენილი წიგნი, რომელიც განკუთვნილია ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მოცემული შედეგების მისაღწევად და რომელსაც მინიჭებული აქვს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ რეკომენდებული სახელმძღვანელოს გრიფი. ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების / სკოლის სახელმძღვანელო შეიძლება იყოს ორი ტიპის:

- საგნის სახელმძღვანელო;
- საგნობრივი ჯგუფის სახელმძღვანელო.

საგნის სახელმძღვანელო ემსახურება საგნის ან საგნობრივი ჯგუფის ერთი ან მეტი მიმართულების სტანდარტით დასახული მიზნების მიღწევას. საგნობრივი ჯგუფის

სახელმძღვანელო ემსახურება საგნობრივი ჯგუფის ერთზე მეტი საგნის ან/და მიმართულების სტანდარტით დასახული მიზნების მიღწევას.“ (ს. ჯანაშია რედ. 2008)

სასკოლო სახელმძღვანელოს განმარტების შემდეგ მიზანშეწონილია ვისაუბროთ გრიფირების წესსა და გრიფირებული სახელმძღვანელოების ძირითად ასპექტებზე. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს განმარტებით, გრიფირებული სახელმძღვანელო წარმოადგენს სასკოლო საგანმანათლებლო რესურსის ერთ-ერთ ნაირსახეობას, რომელსაც სპეციალური წესების დაცვით არჩევს უფლებამოსილი სახელმწიფო დაწესებულება და ანიჭებს განსაკუთრებულ სტატუსს - „გრიფს“. გრიფის მინიჭებით სახელმძღვანელო უპირატესობას იძენს ყველა დანარჩენ სასწავლო რესურსთან შედარებით, რაც უკავშირდება სწავლებისას მის ძირითად და სავალდებულო მასალად გამოყენებას. გრიფირების ძირითადი მიზანია, შეამოწმოს წარმოდგენილი წიგნები და დაადგინოს, რამდენად შეესაბამება ეს წიგნები ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს, რამდენად გამართულია ისინი შინაარსობრივად, მეთოდურად და ტექნიკურად. შეზღუდვა რაოდენობაზე გრიფის მინიჭების მხრივ არ არსებობს, იმარჯვებს იმდენი პროცესში მონაწილე, რამდენიც დააკმაყოფილებს მოცემული დროისათვის არსებულ გრიფირების წესს. უნდა აღინიშნოს, რომ 2005-2011 წლებში გრიფირებას უცვლელად ახდენდა სსიპ ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ხოლო 2012 წლიდან მისი განხორციელება განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრს გადაეცა. აქვე შევნიშნავთ, რომ, ჩვენი აზრით, უმჯობესი იქნებოდა გრიფირების პროცესი დარჩენილიყო ძველ უწყებაში, რომლის პროფესიულ მიმართულებას სწორედ მასწავლებლებისთვის ფუნდამენტური სახელმძღვანელო დოკუმენტის – ეროვნული სასწავლო გეგმის შექმნა-დახვეწა და სკოლაში დანერგვა-აპრობაცია წარმოადგენს. ვფიქრობთ, ისინი უკეთ შეძლებდნენ განესაზღვრათ, შეეფერება თუ არა გამომცემლების მიერ გრიფირებისთვის წარმოდგენილი სახელმძღვანელოები ამ დოკუმენტისა და სკოლის მოთხოვნებს. ასევე, უნდა აღვნიშნოთ 2005-2011 წლებისა და შემდგომი პერიოდის გრიფირების წესს შორის გენერალური სახესხვაობა, რაც ნამდვილად ახალი კონცეფციით

შექმნილი სასკოლო სახელმძღვანელოების წინაპირობა გახდა.⁷³ თუ 2005-2011 წლების გრიფირების წესის თანახმად, გამარჯვებული შეიძლება ყოფილიყო სხვადასხვა ავტორის ცალკეული სახელმძღვანელო და ავტორებს ეძლეოდათ ნება წარმოედგინათ თუნდაც სხვადასხვა საფეხურზე თითო-თითო, 2011 წლიდან⁷⁴ ავტორები ვალდებული იყვნენ შეემუშავებინათ სასკოლო სახელმძღვანელოების სერია ზოგადი განათლების საფეხურების მიხედვით - დაწყებითი I – VI , საბაზო VII – IX და საშუალო - X – XII; ამ წესით, გრიფირების კონკურსში მონაწილეობის უფლება ეძლეოდა ავტორს, გამომცემლობას ან ავტორთა ჯგუფს მხოლოდ მაშინ, თუ წარმოადგენდა მთლიანი სერიის კონცეფციასა და საფეხურის ყველა სახელმძღვანელოს. ცხადია, ეს ცვლილება დადებითად უნდა შეფასდეს, რადგან ნამდვილად მისასალმებელია, როცა გამომცემლობას ერთი კონცეფციით დაწერილი სრული სერია აქვს და არა სერიის ნაწილი. თუ 2011 წელს გრიფირება დაწყებითი საფეხურის სახელმძღვანელოებს შეეხო, 2012 წელს დღის წესრიგში დადგა საბაზო და საშუალო საფეხურის სახელმძღვანელოების გრიფირება. თავისთავად, ცხადია, ამ პროცესში ნეგატიური არაფერია, თუ არ გავითვალისწინებთ შემდეგ პირობებს: გამომცემლებს მოკლე დროში უნდა წარედგინათ სახელმძღვანელოები სერიებად: საბაზო საფეხურისთვის (7-9 კლასები) და საშუალო საფეხურისთვის (10-12 კლასები); ან ორივე ერთად. ცენტრის მიერ მოწვეული ანონიმური შემფასებლები წარმოდგენილ სახელმძღვანელოებს შეაფასებდნენ ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან შესაბამისობის თვალსაზრისით. თითო სერიას ხუთი შემფასებელი აფასებდა.

⁷³ რეფორმის განხორციელების საწყის ეტაპზე გრიფირება ხდებოდა ორი გზით. ერთი გზა იყო პილოტირება, როდესაც სახელმძღვანელო ერთი წლის განმავლობაში გადიოდა გამოცდას საპილოტე სკოლებში და ამ პროცესის შედეგად ადასტურებდა, რომ იმსახურებდა რეკომენდებული სახელმძღვანელოს გრიფს და მეორე გზა - სახელმძღვანელოების კონკურსი, როდესაც გამომცემლობა უკვე დასრულებულ სახელმძღვანელოს წარუდგენდა ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრს.

⁷⁴ 2011 წელს გრიფირების პროცესი განხორციელდა დაწყებითი საფეხურის სასკოლო სახელმძღვანელოებისათვის და ნაკარნახევი იყო გადამუშავებული, ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის იმპლემენტაციით.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს პრინციპები საკმაოდ განსხვავდებოდა 2005 – 11 წლების პრინციპებისაგან, რომლითაც გადამუშავებული სტანდარტის საფუძველზე 1-6 კლასების სახელმძღვანელოთა გადახალისება მოხდა. ამ ფორს-მაჟორულმა მდგომარეობამ საბოლოო ჯამში ის შედეგი მოიტანა, რომ ავტორებს და ავტორთა ჯგუფებს სამი და ზოგიერთს კი ექვსი სასკოლო სახელმძღვანელოს შექმნა მოუწიათ ერთი წლის განმავლობაში. ცალსახად უნდა აღვნიშნოთ, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნის მსოფლიო პრაქტიკა ასეთ ტემპს არ იცნობს. შესაბამისად, ვფიქრობთ, ნამდვილად კითხვის ნიშნის ქვეშ შეიძლება დაისვას ამ სასკოლო სახელმძღვანელოების ხარისხის საკითხი. ამ მიმართებით ჩვენს გაოცებას იწვევს შეფასების სქემაც - გამოდის, რომ ერთ წელიწადში დაწერილმა გრიფირების კონკურსში გამარჯვებულმა წიგნებმა შეფასებისას 111 ქულიდან მინიმუმ 100 ქულა მიიღეს. რბილად რომ ვთქვათ, მოცემული შედეგი საფუძვლიან ეჭვს გვიწვევს გრიფირების პროცესის კეთილსინდისიერად განხორციელების თვალსზრისით ან გამოდის, რომ ქართულ ლოკალურ საგანმანათლებლო სივრცეში ერთად მოუყრია თავი ყველა კორიფეს. ცხადია, აქ არ უნდა გამოგვჩქეს მხედველობიდან გრიფირების წესი და შეფასების კრიტერიუმები, როგორც ამ შედეგის განმაპირობებელი ცვლადი, თუმცა, ვფიქრობთ, მასზე მსჯელობა ნაშრომის ძირითად ხაზს გადაგვახვევინებს.

სასკოლო სახელმძღვანელოების მიმართულებით საინტერესოა განვიხილოთ 2004 – 2013 წლებში ჩატარებული კვლევებისა და სამინისტროს ანგარიშების დასკვნები, რათა შევიქმნათ სრული სურათი ამ პერიოდში მიმდინარე პროცესებზე. პირველი კვლევა, რომელიც სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ 2005 წლის ოქტომბერ-ნოემბერში განხორციელდა (ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირებისა 2005 – 2006 და დანერგვის 2007 კვლევა), მიზანად ისახავდა სახელმძღვანელოების ასაკთან შესაბამისობისა და პედაგოგიური გამართულობის დადგენას. როგორც დასკვნებშია აღნიშნული, „კვლევამ არ გაამართლა ამ ეტაპზე, რამდენადაც სახელმძღვანელოების შეფასება დაიწყო წლის დასაწყისში, როდესაც მასწავლებლები არ იყვნენ სათანადოდ

კომპეტენტურები და არ ფლობდნენ კვალიფიკაციის შესაბამის დონეს, იმისათვის, რომ ადეკვატურად შეეფასებინათ სახელმძღვანელოები და ეროვნული სტანდარტის მოთხოვნები გაეშინაგნებინათ.“ (ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირების (2005-2006) და დანერგვის კვლევები, ს. ჯანაშია, 2007). ამკარაა, რომ ამ პერიოდისათვის სახელმძღვანელოების კვლევას რეალური შედეგი არ მოუტანია და კვლევის შედეგად სახეზე გვაქვს მხოლოდ აპელირება მასწავლებლების მომზადების არასათანადო დონეზე. შესაბამისად, სახელმძღვანელოების ასაკობრივ მახასიათებლებთან შესაბამისობა და მეთოდური გამართულობის დადგენა კვლავაც დღის წესრიგში დგას.

სასკოლო სახელმძღვანელოების გრიფირების პროცესის მიმოხილვის შემდეგ, ვფიქრობთ, მნიშვნელოვანია განვიხილოთ 2004 წლიდან ახალი სახელმძღვანელოების შექმნის პროცესი და გამოვკვეთოთ ძირითადი ტენდენციები. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს განათლების რეფორმის პროექტ ”ილია ჭავჭავაძის”. ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის 2005-07 წლების ანგარიშში კარგად ჩანს სახელმწიფოს პოლიტიკა სახელმძღვანელოების შექმნის მიმართულებით. ამ სეგმენტის გამართვა, პირველ რიგში, გულისხმობდა ახალი სახელმძღვანელოების შექმნის წესის შემუშავებას, რომელიც გამომცემლობის, ეროვნული სასწავლო გეგმების ჯგუფებისა და სკოლების ერთობლივ მონაწილეობას გულისხმობდა. პირველ რიგში, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მხრიდან პროექტ ილია ჭავჭავაძის ფარგლებში განისაზღვრა სასკოლო სახელმძღვანელოების შემუშავებისათვის უმნიშვნელოვანესი აქტივობათა სახეები:

ა) გამომცემლობებთან ჩატარდა მრავალდღიანი ტრენინგი უცხოელი და ადგილობრივი ექსპერტების მეშვეობით.

ბ) სახელმძღვანელოების პილოტირების პროცესში გამომცემლობა წარმოადგენდა წიგნების ნაწილებს, რომლებსაც ჯერ ეროვნული სასწავლო გეგმების ჯგუფი ამოწმებდა, იწერებოდა რეცენზიები და შემდეგ ურიგდებოდა საპილოტე სკოლებს. გამომცემლობები უფასოდ უბეჭდავდნენ საპილოტე სკოლების მოსწავლეებს სახელმძღვანელოების

საპილოტე ვარიანტებს. გარკვეული პერიოდულობით ხდებოდა სახელმძღვანელოების ეფექტიანობის შემოწმება სკოლებში.

გ) იმ გამომცემლობებისთვის, რომლებსაც არ ჰქონდა სურვილი პილოტირებაში მონაწილეობა მიეღო, ჩატარდა კონკურსი სახელმძღვანელოების გრიფის მისაღებად.

ცხადია, ასეთ სისტემურ და მიზანმიმართულ მუშაობას უსაგნოდ არ ჩაუვლია და განსახილველად შემოტანილი წიგნების რაოდენობა იმაზე მეტი აღმოჩნდა ვიდრე ამას სასწავლო გეგმების ჯგუფი ელოდა:

სახელმძღვანელოების გრიფების დინამიკა 2006-07 წლები, I,II,VII,VIII,X,XI კლასები წელი	შესაფასებლად წარმოდგენილი სახელმძღვანელოები	დადებითი მქონე (გრიფირებული)	შეფასების
	2005-06 / 2006 - 07	2005-06 / 2006 - 07	
პილოტირება	159 63	74	48
კონკურსი	49 54	17	29
სულ	208 117	91	77

საჭიროა აღინიშნოს, რომ ეს პროცესი, შემდეგ წლებთან შედარებით საკმაოდ დემოკრატიულად და გამჭვირვალედ მიმდინარეობდა. გამომცემლობებმა მონაწილეობა მიიღეს სახელმძღვანელოების შეფასების კრიტერიუმების შემუშავებაში, რომლებიც, საბოლოო ჯამში, სახელმძღვანელოების გრიფირების წესში შევიდა. ასევე აღსანიშნავია, რომ სახელმძღვანელოების განაწილება საპილოტე სკოლებში ხდებოდა გამომცემლობების უშუალო მონაწილეობით.⁷⁵

⁷⁵ გრიფირების პროცესი ამ ეტაპზე “რეკომენდებული სახელმძღვანელოს გრიფის მინიჭების წესის დამტკიცების შესახებ” საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2006 წლის 11 მაისის N428 ბრძანების მიხედვით ხორციელდებოდა.

2005-06 წლებიდან დაწყებული, ახალი სასწავლო გეგმის მიხედვით შექმნილი სახელმძღვანელოები თვისებრივად განსხვავდებოდა ძველი სახელმძღვანელოებისგან. მათში გეზი აღებული იყო ისეთი გაცხადებული პრინციპის მიმართულებით, როგორც იყო შედეგზე ორიენტირებული სწავლება, რომელიც, თავის მხრივ, კონსტრუქტივისტული საგანმანათლებლო კონცეფციის პირმშოს წარმოადგენდა. ეს კი უცხო იყო ძველი სასწავლო გეგმებისა და მათ საფუძველზე შექმნილი სახელმძღვანელოებისათვის. აქვე აღვნიშნავთ, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრმა 2006 წლის ზაფხულიდან დაიწყო ქართულენოვანი სახელმძღვანელოების თარგმნა აფხაზურ, ოსურ, რუსულ, სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე.

2009 წელს მშვიდობის, დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტის მიერ განხორციელდა მნიშვნელოვანი კვლევა - განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმის შეფასება, რომელშიც მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია სასკოლო სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული საკითხების ანალიზს. როგორც სამინისტროს ანგარიშების რიტორიკიდან ჩანს, ამ მიმართულებით სახელმწიფო მართლაც სერიოზულ ნაბიჯებს დგამდა და ცდილობდა მაქსიმალურად ღია და გამჭვირვალე პროცესი უზრუნველყო. ცხადია, საინტერესოა რა შედეგებს აჩვენებს ამ მიმართებით წარმოდგენილი კვლევის ანგარიში. პირველ რიგში აღსანიშნავია, რომ პრობლემამ თავი იჩინა სწორედ იმ კომპონენტში, რომელსაც სამინისტრო რეფორმის ძლიერ მხარედ მიიჩნევდა - ალტერნატიული სახელმძღვანელოების არჩევანის შესაძლებლობა. როგორც გამოჩნდა, მიუხედავად ამ სერვისის ნამდვილად დადებითი ხასიათისა, რეგიონებში მასწავლებლებს არ მიუწვდებოდათ ხელი ამა თუ იმ სახელმძღვანელოს ყველა ვარიანტზე, რათა, როგორც კანონი ზოგადი განათლების შესახებ არეგულირებდა, კათედრაზე განეხილათ და მიეღოთ ოპტიმალური გადაწყვეტილება. როგორც წესი, არჩევანი ბრმად, ავტორის სახელისა და გვარის ცნობადობის დონეზე კეთდებოდა. ასევე, კვლევის შედეგები გვამცნობს, რომ, უმრავლესობის აზრით, წიგნის ფორმატი - ზომა და წონა არააადეკვატურია. წიგნები ძალიან დიდია და ბავშვებს უჭირთ სკოლაში ყველა საჭირო

წიგნის ტარება. განსაკუთრებით, ვისაც ფეხით სიარული უწევს რანდენიმე კილომეტრზე ერთი სოფლიდან მეორეში. ცხადია, ეს პრობლემა საკმაოდ აქტიურად განიხილებოდა რეგიონებში, სადაც ზოგიერთ შემთხვევაში სკოლა ყველა სოფელსა თუ დასახლებას არ გააჩნდა. შესაბამისად, 9-12 კილო სიმძიმის ⁷⁶ ზურგჩანთის ტარება, პირველ რიგში, მოსწავლეების ჯანმრთელობას უქმნიდა საფრთხეს. განსაკუთრებული ნეგატიური დამოკიდებულება კვლევამ ცხადყო სასკოლო სახელმძღვანელოების ფასთან დაკავშირებით. ეს საკითხი, უნდა ითქვას, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოებთან მიმართებით მარადიული განხილვის ობიექტია, თუმცა აქამდე ვერ დარეგულირდა. მართალია, 2012 წელს მინისტრის უშუალო ბრძანებითა და გამომცემლობების საქმიანობაში ჩარევით (რაც არანაირად არ წარმოადგენდა დემოკრატიულ ქმედებას) განისაზღვრა სახელმძღვანელოს მაქსიმალური ღირებულება, თუმცა ამან დაგვაყენა იმ რეალობის წინაშე, როცა გამომცემლობებმა და ავტორთა ჯგუფებმა დაშალეს სახელმძღვანელოების კომპლექტები და თითოეულის ცალკე გაყიდვით იმავე რაოდენობის დანახარჯი უწევდათ ოჯახებს, რამდენსაც მანამდე ერთ კონკრეტულ წიგნზე ხარჯავდნენ.

2013 წელი სასკოლო სახელმძღვანელოების მიმართულებით მართლაც მნიშვნელოვანი წელი აღმოჩნდა. მოსწავლის სკოლის სახელმძღვანელოებით (მოსწავლის წიგნის) და დამხმარე ლიტერატურით უზრუნველყოფის მიზნით სახელმწიფომ მოსწავლის მშობლებს/კანონიერ წარმომადგენლებს უსასყიდლოდ, დროებით სარგებლობაში გადასცა სკოლის სახელმძღვანელოები. რა თქმა უნდა, საზოგადოების ეკონომიკური მდგომარეობიდან გამომდინარე, ეს ქმედება დიდი დახმარება იყო თითოეული მოსწავლისათვის, თუმცა ცალკე საუბრის საგანია რა ხერხებით განხორციელდა აღნიშნული ცვლილება, რისი ანალიზიც ჩვენი კვლევის გენერალური ხაზიდან გადაგვახვევინებს.

⁷⁶ ერთ-ერთი აჭარელი რესპოდენტის რწმუნებით, მისი შვილის ზურგჩანთის სიმძიმე სასწავლო დღეების მიხედვით 9-12 კილოგრამის ფარგლებში მერყეობს.

დაბოლოს, 2004 – 2013 წლებში სასკოლო სახელმძღვანელოების მიმართულებით განხორციელებული ცვლილებების შედეგების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ რეფორმის განხორციელების საწყის ეტაპზე სახელმძღვანელოების შექმნის, პილოტირებისა და გრიფირების პროცესი გაცილებით გამჭვირვალე და დემოკრატიული ხასიათს ატარებდა, ვიდრე ამას შემდგომ წლებში ვხვდებით. გრიფირების პროცესში მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენდა 2011 წლის შემდგომი პერიოდი, როდესაც სამინისტროს მიერ მიღებული გადაწყვეტილებები, ერთი მხრივ, მიმართული იყო გადამეტებული ცენტრალიზაციისაკენ და, მეორე მხრივ, ნამდვილად ახდენდა სერიოზულ გავლენას სახელმძღვანელოების ხარისხზე. ანალიზმა აჩვენა, რომ თითქმის ყველა ეტაპზე, თუ არ ჩავთვლით რეფორმის საწყის წლებს, გრიფირების პროცესისადმი პროფესიული საზოგადოების დამოკიდებულება, რბილად რომ ვთქვათ, არ იყო პოზიტიური. მნიშვნელოვანი კითხვები ჩნდება 2011 წლის შემდგომ სამინისტროს მხრიდან განხორციელებული აქტივობების გამჭვირვალობასა და სანდოობასთან დაკავშირებით, რაც პირდაპირპროპორციულად აისახება სასკოლო სახელმძღვანელოების საკითხთან მიმართებითაც.

§3.2.2 შეფასება და გამოცდები ზოგად განათლებაში

2004 წლიდან ზოგადი განათლების მიმართულებით მნიშვნელოვანი ცვლილებები განხორციელდა შიდა და საერთაშორისო შეფასებასთან დაკავშირებით. ქვეთავში საწყის ეტაპზე წარმოვადგენთ ეროვნული შეფასებისა და გამოცდების მოდელებს და შემდეგ ძირითად აქცენტს გავაკეთებთ საერთაშორისო შეფასების მიმართულებაზე, რადგან იგი იძლევა რეალურ სურათს, რა გამოწვევებია მის წინაშე. შესაბამისად, პირველ რიგში, აღსანიშნავია, 2005 წლიდან საქართველოს ტერიტორიაზე პირველად ჩატარებული და ყველაზე წარმატებულ ცვლილებად სახელდებული ერთიანი ეროვნული გამოცდები.

როგორც შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის ვებგვერდზეა გაუქმებული, „მოდელი შეფასების სამართლიან, გამჭვირვალე, უნიფიცირებულ, მერიტოკრატიულ პრინციპებზე

დამყარებული სისტემაა, რომელიც უზრუნველყოფს საუკეთესო აბიტურიენტების შერჩევას უმაღლესი სასწავლებლებისათვის.“ (<http://www.naec.ge/erovnuli-erovnuli-gamocdebi/zogadi-informacia.html?lang=ka-GE> 14.03.2011 / 7.02.2014). ამ ცვლილებამ რეალურად შეძლო და მოსპო ზოგად განათლებაში მისაღები გამოცდების მიმართულებით ათეული წლის განმავლობაში დამკვიდრებული ნეპოტიზმისა და ქრთამის საშუალებით სტუდენტის სტატუსის მოპოვების მანკიერი ტრადიცია. თუმცა, ჩვენი აზრით, მიუხედავად წლების განმავლობაში მინიმალური ბარიერის აწევის მიუხედავად, ამ ეტაპზე გვაქვს სურათი, რომლის მიხედვით, სასკოლო განათლების ხარისხის გაუმჯობესების მთავარ ორიენტირად და საზომად ერთიანი მისაღები გამოცდები არ გვადგება. მართალია, გამოცდის შედეგად ირკვევა მოცემული წლისთვის საუკეთესო და ნაკლები შედეგის მქონე აბიტურიენტები, თუმცა, საბოლოო ჯამში, თითქმის 80 - 90% აბიტურიენტებისა ხდება სტუდენტი. აქვე აღსანიშნავია კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მომენტი, აბიტურიენტების წარმატება და ამა თუ იმ სკოლის მაღალი შედეგი არანაირად არ არის დაკავშირებული ობიექტურად სკოლაში სწავლის მაღალ ხარისხზე, რადგან, როგორც 2011 წელს „განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტის“ მიერ ჩატარებულმა კვლევამ „კერძო რეპეტიტორობის ფენომენის შესწავლა საქართველოში“ ცხადყო, საქართველოში ერთ წელიწადში მშობლები რეპეტიტორობაში იხდიდნენ დაახლოებით 120 მილიონ ლარს. ამკარაა, რომ სკოლის შეცდომებს ქვეყნის მასშტაბით რეპეტიტორთა კლასი ასწორებს. თუ დინამიკაში გავყვებით ერთიანი ეროვნული გამოცდების ფორმატის ცვლილებებს, უნდა აღვნიშნოთ შემდეგი ეტაპები:

„ 2005 წელს ყველა აბიტურიენტი აბარებდა 3 სავალდებულო გამოცდას (ქართული ენა და ლიტერატურა, უცხოური ენები, ზოგადი უნარები). სახელმწიფო დაფინანსება გაიცემოდა 3 გამოცდის შედეგით.

2006 წელს არჩევითი გამოცდების ჩამონათვალს დაემატა 3 გამოცდა – საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები, საქართველოს ისტორია–საზოგადოებრივი მეცნიერებები, ლიტერატურა. აბიტურიენტთა ნაშრომების შეფასებული ასლები განთავსდა

ინტერნეტში – ნებისმიერ აბიტურიენტს შეეძლო საკუთარი ნაშრომის ასლის ნახვა. აპელაციამდე. შეიცვალა სახელმწიფო დაფინანსების გაცემის წესი. გადაწყდა, რომ გრანტი, ნაცვლად 3 გამოცდის, ზოგადი უნარების გამოცდის შედეგით გაცემულიყო.

2009 წელს გაიზარდა მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი, გამსწორებლები შეირჩნენ კონკურსის წესით.

2010 წლიდან სახელმწიფო დაფინანსება გაიცემა ოთხი გამოცდის შედეგების საფუძველზე.

2012 წელს აბიტურიენტებს შვიდის ნაცვლად თავიდანვე ოცი სასურველი ფაკულტეტის არჩევის საშუალება ჰქონდათ; 10%-ით გაიზარდა მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი სამედიცინო და იურიდიულ ფაკულტეტებზე. შესაბამისად, სამედიცინოსა და იურიდიულ ფაკულტეტებზე ჩაბარების მსურველებს სამ საგანში 35%, ხოლო მეოთხეში, უცხოურ ენაში, 30%-იანი ბარიერი უნდა გადაეღებინათ.

2013 წელს აბიტურიენტებს საშუალება ჰქონდათ განაცხადში ყველა ის საგანმანათლებლო პროგრამა მიეთითებინათ, რომელზეც მათ მიერ არჩეული გამოცდები ბარდებოდა - ასარჩევი პროგრამების რაოდენობა შეზღუდული არ იყო.

2013 წლის ბიუჯეტში სტუდენტთა საგრანტო დაფინანსებისთვის გამოყოფილი თანხები გაიზარდა. ამ ცვლილებამ შესაძლებელი გახდა სახელმწიფო უმაღლეს დაწესებულებებში ბაკალავრიატის რამდენიმე წამყვანი მიმართულების 17 სპეციალობაზე სტუდენტთა სწავლის სრული კურსის (4 წელი) დაფინანსება.

ამავე წელს მოიხსნა შეზღუდვები გრანტის განაწილების დროს იმ პროგრამებზე, სადაც მხოლოდ 100%-იანი დაფინანსება მოქმედებდა. 2013 წლიდან ყველა პროგრამა თანაბარ პირობებში ჩადგა და შესაძლებელი გახდა 70%-იანი და 50%-იანი დაფინანსების მოპოვებაც. 30%-გრანტი 2013 წლიდან გაუქმდა.“ (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი <http://www.naec.ge/erovnuli-erovnuli-gamocdebi/zogadi-informacia.html?lang=ka-GE>

14 /03/ 2011 / 7.02.2014)

მეორე საკითხად უნდა დავასახელოთ კომპიუტერზე ადაპტირებული სკოლის გამოსაშვები, ე.წ. საატესტატო გამოცდა, რომელიც 2011 წლიდან ტესტირების მეთოდით ხორციელდება. 2013 წლიდან გამოსაშვები გამოცდები ორ ეტაპად, მე-11 და მე-12 კლასებში ტარდება. მე-11 კლასის მოსწავლეები სასწავლო წლის ბოლოს იმ საგნებს აბარებენ, რომლის სწავლაც დაასრულეს (ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია, გეოგრაფია). დარჩენილ 4 საგანში ტესტირებას (მათემატიკა, ქართული ენა და ლიტერატურა, უცხოური ენა, ისტორია) მოსწავლეები სკოლის დამთავრებისას გადიან. სკოლის გამოსაშვები გამოცდების შემოღებამ არაერთგვაროვანი გამოცხილი პოვა საზოგადოებაში. ზოგნი ამ გამოცდების შედეგად სკოლაში სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებას მიიჩნევენ, ზოგი სპეციალისტი კი 2-თვიან შუალედში 12 გამოცდის ჩაბარების საჭიროებას ვერ ხედავს. იყო ინიციატივა, რომ მხოლოდ გამოსაშვები გამოცდის შედეგების მიხედვით ჩარიცხულიყვნენ აბიტურიენტები უმაღლესი სასწავლებლების პროგრამებზე (ე. წ. 8+1 სისტემა, მინისტრ დიმიტრი შაშკინის ინიციატივა 2012 წელს), თუმცა, როგორც შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის ხელმძღვანელი მაია მიმინოშვილი აცხადებდა 2012 წლის 11 აგვისტოს გაზეთ ახალი თაობისათვის მიცემულ ინტერვიუში : „ეს სისტემა აფასებდა მხოლოდ ძალიან მინიმალურ სტანდარტს და არ იძლეოდა საშუალებას შეფასებულიყო აბიტურიენტის მნიშვნელოვანი სააზროვნო პროცესი, როგორცაა წერიითი მეტყველება, ლოგიკური მსჯელობა, მათემატიკური მსჯელობა“

(<http://www.opentext.org.ge/index.php?m=4&y=2012&art=10024> 11.08.2012 / 4.07.2014)

აქვე აუცილებლად უნდა აღინიშნოს სახელმწიფოს მხრიდან, ზოგადად, განათლების სისტემის მონყობის კონცეფცია, რომელიც, უნარების გამომუშავებაზე, დასასწავლი მასალის ხარისხზე და არა რაოდენობაზე იყო ფოკუსირებული. ასევე ხაზი უნდა გაესვას, ზოგადად, კურიკულუმის აგების ხედვას, რომლის რიტორიკა, ასევე, უნარ-ჩვევების გამომუშავებაზე მიმართულ შედეგებს გულისხმობდა. შესაბამისად, საატესტატო გამოცდები, როგორც კურიკულუმის მისაღწევი კომპეტენციის გამომომი საშუალება გარკვეულწილად აცდენილია ლოგიკას. იგი კონკრეტული ინფორმაციის, ფაქტებისა და

დაზუსტებების დახსომებაზე ორიენტირებული კონცეპტით იყო განსაზღვრული. მართალია, პროფესიული საზოგადოების ზოგიერთი წევრი მის დამსახურებად მიიჩნევს ტენდენციას, რომ გარკვეული მოცულობით მაინც იმეცადინეს მოსწავლეებმა უკლებლივ ყველა საგანი და არ გვაქვს რეალობა, როცა მოსწავლეების მიერ საბუნებისმეტყველო საგნების ცოდნა დიდ ფუფუნებას წარმოადგენდა ზოგადი განათლებისათვის. თუმცა, აქვე უნდა გავამახვილოთ ყურადღება ორ მნიშვნელოვან ასპექტზე: 1. საატესტატო გამოცდებმა დიდად შეუწყო ხელი რეპეტიტორებთან მომზადების ისედაც ნაცნობ და აპრობირებულ პრაქტიკას და 2. რეალურად გამოსაშვები გამოცდის მინიმალური ბარიერი ძალიან დაბალ საგნობრივ სტანდარტზეა გათვლილი და მისი გადალახვა არ გვაძლევს საშუალებას, ვიმსჯელოთ ამა თუ იმ მოსწავლის აკადემიურ ცოდნასა და უნარებზე.

ვფიქრობთ, აქ კიდევ ერთხელ უნდა დავსვათ შეკითხვა - ჩვენ მიერ წარმოდგენილი რეგრესული ტენდენციები შემთხვევითი შეცდომების, გაუთვალისწინებლობისა და არცოდნის შედეგია, თუ, პირიქით, მკაფიოდ განსაზღვრული პოლიტიკური კურსისა, რომელიც, თავის წილ ეთანადება გლობალურ პოლიტიკურ ხედვებს განვითარებადი ქვეყნების საგანმანათლებლო სისტემების მოდიფიცირებისა და ორიენტირებულია ზოგადი განათლების დაბალ ხარისხსა და მეცნიერული ცოდნის ნიველირებაზე. ცხადია, წარმოდგენილი მსჯელობის ჭეშმარიტების მტკიცება რთულია, თუმცა, ვფიქრობთ, კვლევის შედეგები ნამდვილად იძლევა მისი ამგვარად ინტერპრეტირების საფუძველს.

შემდეგ ეტაპზე საჭიროა აღვნიშნოთ ეროვნული შეფასება, რომლის მიზანი ეროვნული სასწავლო გეგმის სკოლის დონეზე დანერგვის მდგომარეობის შესწავლა, სხვადასხვა დროის მონაკვეთში მოსწავლეთა პროგრესის შემოწმება და სუსტი მხარეების იდენტიფიცირებაა. მის მიხედვით ხორციელდება რეკომენდაციების შემუშავება როგორც სკოლებისთვის, ასევე განათლების სისტემის პოლიტიკის შემქმნელებისთვის. ეროვნული შეფასება გარკვეული პერიოდულობით ტარდებოდა საქართველოში (2003, 2004, 2009, 2010, 2011 წლებში), თუმცა, უმეტესი მათგანის ანგარიშიც კი არ არის გამოქვეყნებული და

პროფესიულ საზოგადოებას დაინტერესების შემთხვევაში არ მიუწვდება ხელი მისი შედეგების ანალიზზე.

ეროვნული შეფასება შემდეგი მახასიათებლებით განისაზღვრა:

2003-2004 წლებში შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ განხორციელდა სახელმწიფო შეფასება ქართულ ენასა და მათემატიკაში დაწყებითი კლასებისათვის.

2009 წელს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ მთელი საქართველოს მასშტაბით ჩატარდა ეროვნული შეფასება ქართულ ენასა და ლიტერატურაში მე-9 კლასის მოსწავლეებთან.

2010 წელს ისევ ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ მთელი საქართველოს მასშტაბით ჩატარდა ეროვნული შეფასება ქართულ ენასა და ლიტერატურასა და მათემატიკაში მე-9 კლასის მოსწავლეებთან.

2011 წლის 6 და 7 ივნისს მთელი საქართველოს მასშტაბით IV კლასის მოსწავლეთა ეროვნულ შეფასებებს ატარებს. შეფასება ქართულ ენასა და ლიტერატურასა და მათემატიკაში ტარდება. ასევე, 2011 წელს ეროვნული შეფასებები არაქართულენოვან სკოლებშიც დაინციო.

აქვე აღსანიშნავია **ეროვნული სასწავლო ოლიმპიადა**, რომელიც საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს გადანაცვებით, 2009 წლიდან ყოველწლიურად გამოცდების ეროვნული ცენტრი ატარებს ყველა საგანში. ოლიმპიადის მიზანია: ნიჭიერი მოსწავლეების გამოვლენა, სასკოლო რეფორმის ხელშეწყობა, სასკოლო ცხოვრების სტიმულირება, მოსწავლეების, პედაგოგების, სასწავლო პროცესის წახალისება, საქართველოს ნაკრების კანდიდატთა გამოვლენა საერთაშორისო ოლიმპიადებისთვის.

ეროვნული შეფასებების მიმოხილვის შემდეგ განსაკუთრებულ ყურადღებას გავამახვილებთ საერთაშორისო კვლევებსა და შეფასებებზე, რომელთა შედეგები არცთუ სახარბიელოა ჩვენი სახელმწიფოსთვის. როგორც „ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი - საქართველოს“ ვებგვერდზე ვკითხულობთ, „საერთაშორისო შეფასებებში მონაწილეობის

მიზანია, მოხდეს განათლების სისტემის მდგომარეობის შედარება სხვა ქვეყნებთან. საერთაშორისო და ეროვნული შეფასებების მიზანი დიდწილად მსგავსია, განსხვავება იმაში მდგომარეობს, რომ საერთაშორისო შეფასებების შემთხვევაში, ანალიზი მიმდინარეობს საერთაშორისო კონტექსტის გათვალისწინებით და მისი მხედველობაში მიღების შემთხვევაში ხდება ადგილობრივი განათლების ექსპერტებისთვის რეკომენდაციების შემუშავება.“ (<http://www.mcageorgia.ge/index.php/main/project/4> 22.08.2015)

საქართველოში შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ ზოგადი განათლების მიმართულებით ხორციელდება 3 საერთაშორისო კვლევა-შეფასება:

PIRLS (წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა, რომელიც მიზნად ისახავს, შეაფასოს 9-10 წლის მოზარდების წაკითხულის გააზრების უნარი.);

PIZA (საერთაშორისო კვლევაა, რომელიც მიზნად ისახავს შეაფასოს 15 წლის მოზარდების მიერ სკოლაში შეძენილი ცოდნა და უნარები შემდეგი საგნობრივი მიმართულებებით: კითხვა, მათემატიკა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები);

TIMSS (მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების საერთაშორისო კვლევაა, რომლის მიზანია მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების ხელშეწყობა. ამ კვლევის ფარგლებში ფასდება 9-10 და 13-14 წლის მოზარდების ცოდნა მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნებში (ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია, ფიზიკური გეოგრაფია).

ნაშრომის ფორმატიდან გამომდინარე, შევეცდებით თითოეული კვლევის მოკლედ დახასიათება-ანალიზს, რათა ნათლად გამოჩნდეს კვლევის შედეგების სასკოლო სისტემაში სწავლა-სწავლების პროცესის ხარისხთან მიმართება.

PIRLS - წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მონაწილეობას 45 ქვეყანა იღებს. იგი საქართველოში პირველად 2006 წელს ჩატარდა და, რბილად რომ ვთქვათ, საკმაოდ მოკრძალებული შედეგები გვქონდა. 45 ქვეყნას შორის მხოლოდ მე-40 ადგილზე გავედით. კვლევის შედეგების მიხედვით მომზადდა ანგარიში და რეკომენდაციები,

რომლებიც ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და მოდიფიცირების წინაპირობა უნდა ყოფილიყო. თუმცა, სამწუხაროდ განახლებულ - 2010 წელს შემუშავებულ 5-წლიან ესგ - ში მისი ასახვა არ მოხდა. არადა, კვლევის ანგარიშის დასასრულს გამოთქმული იყო მოსაზრება: „იმედია, PIRLS-ის მომდევნო ციკლის (2011) დასრულების შემდეგ მოგვეცემა შესაძლებლობა, საქართველოში საგანმანათლებლო რეფორმის ეფექტურობასა და PIRLS-ში ქართველი მოსწავლეების მაღალი მიღწევების შესახებ ვისაუბროთ, რაშიც მნიშვნელოვან როლს სწორედ PIRLS-ის კვლევა და ამ კვლევის საფუძველზე შემუშავებული რეკომენდაციები შეასრულებს.“(წიგნიერება-PIRLS - 2006 საქართველოში, 2008 წ. http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/wigniereba_pirls_2006_2013.pdf)

2011 წელს ისევ ჩატარდა აღნიშნული კვლევა. კვლევაში მონაწილე 45 ქვეყნიდან 32 ქვეყანას PIRLS-ის სკალის საშუალო მაჩვენებელზე (500) მაღალი შედეგი აქვს, 12 ქვეყანას კი - საშუალოზე დაბალი. სამწუხაროდ, საქართველო კვლავ საშუალო ნიშნულზე დაბლა მოხვდა. მართალია, PIRLS 2006-თან შედარებით 2011 წელს საქართველოს შედეგები მნიშვნელოვნად – 17 ერთეულით გაუმჯობესდა, თუმცა საერთაშორისო საშუალო ქულას (PIRLS-ის სკალის ცენტრალურ მნიშვნელობას – 500) 12 ერთეულით მაინც ჩამორჩება და ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია.

საქართველოს შედეგები 2006 და 2011 წლის კვლევაში :

საქართველო

2006	471		სკალის ცენტრალურ მნიშვნელობა - 500
2011	488	17↑	_____

როგორც ჩანს, მიუხედავად დახარჯული ენერჯისა და რესურსებისა, საქართველოს სახელმწიფომ ვერ შეძლო სერიოზული პროგრამის შემუშავება, რაც, საშუალო

მაჩვენებელზე მაღალ შედეგს მაინც მოგვცემდა წაკითხულის გააზრების მიმართულებით. ვფიქრობთ, ასეთ შედეგს ბევრი ფაქტორი განაპირობებს, მაგრამ უმთავრესი ესგ. - ის რეკომენდაციების შესაბამისი რევიზიის უქონლობა და მასწავლებელთა გადამზადების ტრენინგ-მოდულების არაჯეროვანი განხორციელებაა.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) - მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების საერთაშორისო კვლევა საქართველოში 2007 წელს ჩატარდა. იგი მე-4 და მე-8 კლასებში აღნიშნული დისციპლინების ცოდნას აფასებდა. ტიმსი 4 წელიწადში ერთხელ ტარდება და განმეორებით საქართველოში 2011 წლის გაზაფხულზე პირლსთან ერთად ჩატარდა.

ამ კვლევის საფუძველზე, 2007 წელს საქართველო მოსწავლეთა მიღწევების მიხედვით შედგენილი რეიტინგული სიის ბოლო მეოთხედშია. 2011 წლის შედეგებმა მეოთხე და მერვე კლასებში მათემატიკის მიმართულებით მცირედი უკეთესობა აჩვენა, თუმცა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების საგნებში პირიქით, მაჩვენებელი გაუარესდა კიდევ.

მათემატიკა

„მე-4 კლასი

TIMSS-ის საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს კვლევაში მონაწილე საქართველოს სკოლების 16.2%-ს, კი საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი - 83.8%-ს.

მე-8 კლასი

TIMSS -ის საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს კვლევაში მონაწილე საქართველოს სკოლების 13.4%-ს, საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი - 86.6%-ს.“

(TIMSS 2011, მათემატიკა http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/timss_2011-%20math_final.pdf)

საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები

„მე-4 კლასი

TIMSS-ის საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს კვლევაში მონაწილე საქართველოს სკოლების 14.5%-ს, კი საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი - 85.5%-ს.

მე-8 კლასი

TIMSS -ის საერთაშორისო საშუალოზე მაღალი მაჩვენებელი აქვს კვლევაში მონაწილე საქართველოს სკოლების 3.5%-ს, საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი - 96.5%-ს.“ (TIMSS 2011, ბუნებისმეტყველება <http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/timss%202011-%20science .pdf>)

ვფიქრობთ, წარმოდგენილი შედეგები კიდევ ერთხელ ადასტურებს ზოგადი განათლების მიმართულებით გატარებული რეფორმის არცთუ სახარბიელო ხარისხს. ის მცირე გაუმჯობესება კი, რომელიც 2007 წლის შედეგთან შედარებით გვაქვს მათემატიკაში, ნამდვილად არ არის განუვლი ხარჯებისა და რესურსების პროპორციული.

PIZA - საერთაშორისო კვლევაში საქართველო 2009 წლიდან ჩაერთო. კვლევა ტარდება სამ წელიწადში ერთხელ და ყოველ წელს სამი სფეროდან ერთ-ერთი არის პრიორიტეტული (2009 - კითხვა, 2012 - მათემატიკა, 2015 - საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები). 2009 წელს საცდელი კვლევა ჩატარდა, ხოლო ძირითადი - 2010 წლის გაზაფხულზე. მასში მონაწილეობა მიიღეს შემთხვევით შერჩეულმა 15 წლის მოსწავლეებმა. უნდა აღვნიშნოთ, რომ ეს კვლევა საქართველოში მხოლოდ ერთხელ ჩატარდა. ძირითადი სამიზნე მე-9 კლასის მოსწავლეები არიან. განსხვავებით PIRLS -ისა და TIMSS - ისაგან, რომელიც ამერიკული პატრონაჟით ტარდება, პიზას ევროპა ატარებს, კერძოდ - ეკონომიკური და კულტურული განვითარების ორგანიზაცია (OECD).

„საქართველოს მოსწავლეების მიერ პიზას სამივე სფეროში - წიგნიერებაში, მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნებში - 2009 წელს მიღწეული შედეგები სტატისტიკურად OECD ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელზე მნიშვნელოვნად დაბალია. მაგალითად, წიგნიერებაში მოსწავლეთა საშუალო ქულა 374 მნიშვნელოვნად ჩამოუვარდება პიზას საერთაშორისო საშუალო ქულას, რომელიც წიგნიერებაში 493-ია. რაც შეეხება მათემატიკას, აქ საქართველოს მოსწავლეების საშუალო ქულამ 379 შეადგინა, რაც ასევე მნიშვნელოვნად

დაბალია საერთაშორისო საშუალოზე - 496. საბუნებისმეტყველო საგნებში ქართველი მოსწავლეების საშუალო ქულაა 373, რაც სხვა სფეროების მსგავსად სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალო ქულას (501)“ (მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა, 2009 წლის კვლევის ეროვნული ანგარიში http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/pisa_report_2009.pdf)

სამწუხაროდ, 2011 წელს საერთაშორისო კვლევები საქართველოში შეწყდა. მაშინდელი მინისტრის, დიმიტრი შაშკინის, ეს გადაწყვეტილება 2011 წლის ბოლოს გამოქვეყნებულ „პიზას“ კვლევის შედეგებს მოჰყვა, სადაც ქართველმა მოსწავლეებმა არასახარბიელო შედეგები აჩვენეს. როგორც შეფასებისა და გამოცდების ცენტრიდან კვლევის კოორდინატორი ნუსა კობახიძე 2013 წლის პირველ აპრილს რადიო თავისუფლებასთან ინტერვიუში ამბობს: „მინისტრ შაშკინისგან ითქვა, კვლევის მეთოდოლოგია ბუნდოვანია, არასწორია და სჯობს, ეროვნულ კვლევებზე გადავიდეთო. (<http://www.radiotavisupleba.ge/content/schools-problems-3/24944574.html> 01.04.2013)

ცხადია, კვლევის შედეგის ამგვარი ინტერპრეტაცია, რბილად რომ ვთქვათ, არ ატარებს სერიოზულ ხასიათს. საერთაშორისო კვლევების ძირითადი მიზანი სწორედ ისაა, რომ ქვეყანამ დაადგინოს თავისი განათლების სისტემის ზოგადი მდგომარეობა, ძლიერი და სუსტი მხარეები სხვა ქვეყნებთან შედარებით და გაითვალისწინოს, ამ შემთხვევაში, საერთოევროპული კონტექსტი. გამოასწოროს ხარვეზი და გაიზიაროს წარმატებული ქვეყნების წარმატებული პრაქტიკა.

დასკვნის სახით უნდა აღინიშნოს, რომ სისტემის შეფასების ერთ-ერთ მთავარ ინდიკატორს, როგორც კვლევები ადასტურებენ, განსაზღვრავს ხარისხის მაჩვენებელი. წარმოდგენილი შედეგები კი საუკეთესოდ ასახავს სწორედ განათლების სისტემის რეფორმის წარმატება-წარუმატებლობის ხარისხს. ცხადია, არ შეიძლება თითქმის 10-წლიანი რეფორმის პროცესის შედეგი ზოგადი განათლების მიმართულებით ყველა ასპექტში საშუალო მაჩვენებელზე დაბალი იყოს. ეს შედეგები მინიმუმ უნდა აფიქრებდეს სახელმწიფოს გადასინჯოს საკუთარი საგანმანათლებლო პოლიტიკა და კვლევის

შედეგების ანალიზის საფუძველზე შემუშავებული რეკომენდაციების მიხედვით გენერალური რევიზია ჩაუტაროს რეფორმის ძირითად კორპუსს. თუმცა, როგორც მასალები გვიჩვენებს, მხოლოდ PIRLS -ის კვლევის შედეგები გაითვალისწინა მცირედით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა და დაგეგმა წერისა და კითხვის სტრატეგიების ტრენინგები და სასწავლო-მეთოდური მასალის მომზადება. რაც შეეხება დანარჩენ ორ კვლევას, 2013 წლამდე, ფაქტობრივად, არანაირი გამოძახილი განათლების რეფორმას მათ მიმართებით არ ჰქონია და თაროზე შემოსადებ კვლევათა რანგში განიხილება. აქვე უნდა აღვნიშნოთ ერთი მეტად მნიშვნელოვანი ასპექტი - საერთაშორისო შედეგების სავალალოობა, როგორც ჩანს, არ აძლევდა წინასწარჩვენო 2011 წელს ხელისუფლებას მომგებიან პოზიციას განათლების რეფორმის მონაგარით ეტრაბახა და საკუთარ წარმატებულ პოლიტიკურ ნაბიჯებზე მაღალი რიტორიკით ესაუბრა. შესაბამისად, ხელისუფლება წყვეტს იმ კვლევების განხორციელებას, რომლებიც მის ლუსტრაციას ახდენს და აგრძელებს იმ შიდაკვლევებს, რომელთა შედეგების მანიპულირება ხელენიფება.

§3.2.3 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და ტრენინგები

2004-2013 წლებში საქართველოს განათლების სისტემაში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მიმართულების ანალიზი, ჩვენი აზრით, ორ ეტაპად შეიძლება დაიყოს. ერთი 2007 წლამდე პერიოდი, როცა ჯერ კიდევ რეფორმის კომპონენტად მოიაზრებოდა ეს მიმართულება და არ ჰქონდა სსიპ-ის სამართლებრივი ფორმა და მეორე 2007 წლიდან 2013 წლამდე, როცა პროექტ ილია ჭავჭავაძის კომპონენტი დაფუძნდა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრად და ერთ წელში შემუშავდა მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დოკუმენტი. შესაბამისად, ჩვენი მსჯელობაც ამ კლასიფიკაციების ლოგიკით წარიმართება.

პირველ ეტაპზე უნდა აღვნიშნოს, რომ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მიმართულებით მუშაობას ძირითადად წარმართავდა სასწავლო გეგმებისა და შეფასების

ეროვნული ცენტრი, რომელიც 2006 დაარსდა. იმისთვის, რომ მასწავლებლებს არ გასჭირვებოდათ ახალი სასწავლო გეგმის მიხედვით სწავლება, ეროვნული სასწავლო გეგმის პირველადი ორი ვარიანტი გაიგზავნა საქართველოს სკოლებში 2005 და 2006 წლებში. 2006-07 წელს დაიწყო სასწავლო გეგმების დანერგვა ყველა სკოლაში. მასწავლებლების მოსამზადებლად მიმდინარეობდა ორი პარალელური პროცესის მეშვეობით:

1. წლის განმავლობაში 8-ჯერ, საქართველოს ნებისმიერ მასწავლებელს ჰქონდა შესაძლებლობა დასწრებოდა ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ტრენინგების მიერ ჩატარებულ სემინარებს

2. წლის განმავლობაში 8-ჯერ, საქართველოს ნებისმიერ მასწავლებელს შეეძლო შეხვედროდა იმ მასწავლებლებს, რომლებმაც ერთი წლით ადრე, 100 საპილოტე სკოლაში დაიწყეს ახალი სასწავლო გეგმებით სწავლება და რომლებმაც სპეციალური სატრენინგო კურსი გაიარეს. ეს მასწავლებლები (ფასილიტატორები) საკუთარ გამოცდილებას უზიარებდნენ სხვა მასწავლებლებს, ეხმარებოდნენ პრაქტიკული ამოცანების გადაჭრაში და სხვ. აღსანიშნავია, რომ ორივე ტიპის სემინარი იყო მასწავლებლებისთვის უფასო. სემინარები ორგანიზებული იყო საქართველოს უკლებლივ ყველა რაიონში იმისთვის, რომ მასწავლებლებს ტრანსპორტირების პრობლემები არ შეეჩნოდათ

ტრენინგების ციკლი სხვადასხვა სკოლაში პარალელურად მიმდინარეობდა და მასწავლებლების პროფესიული ღონის ამალვასა და სკოლებს შორის თანამშრომლობის ჩამოყალიბებას ემსახურებოდა. პროფესიული განვითარების ტრენინგებში სულ 1800 სკოლის მასწავლებელი მონაწილეობდა. 2003-2005 წლებისათვის შერჩეული დანერგვა-გადამზადების მოდელი ითავალისწინებდა ასი კვალიფიციური ექსპერტის მიერ თითოეულ სკოლაში თვეში ორჯერ ხუთი (2004-05 წლებში) ან ათი-თხუთმეტი (2003-04 წლებში) სხვადასხვა საგნის მასწავლებელთა ტრენინგის ჩატარებას.

უნდა ითქვას, რომ მოცემულმა სტრუქტურამ გარკვეული პრობლემები შეუქმნა ტრენინგებში ჩართულ მასწავლებლებს, ვინაიდან, არ იყო განსაზღვრული არც ანაზღაურება და არც დრო მათ მიერ სკოლის ბაზაზე სხვა პედაგოგებისათვის ინფორმაციის გასაზიარებლად.

2007-2008 სასწავლო წელი მნიშვნელოვანი სიახლეების წელი იყო მასწავლებლების პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით. ამ მიმართებით უნდა გამოვყოთ ორი მიმართულება - ეროვნული სასწავლო გეგმების პილოტირების ტრენინგ-პროგრამა და ეროვნული სასწავლო გეგმების დანერგვის ტრენინგ-პროგრამა. აღსანიშნავია, რომ პროექტებში მონაწილეობა შეეძლო საქართველოს ყველა საჯარო სკოლის (ქართულენოვან და არაქართულენოვან) მასწავლებლებს. ტრენინგები მიმდინარეობდა საქართველოს ყველა რაიონის სკოლა-ცენტრებში. სპეციალურად მსმენელებისათვის იქმნებოდა სპეციალური მასალები, რომლებიც ურიგდებოდათ. პილოტირებისა და დანერგვის ტრენინგებს წარმართვდნენ მწვრთნელები, რომლებიც მთელი წლის განმავლობაში გადიოდნენ ინტენსიურ სპეციალურ მომზადებას. ტრენინგებზე მუშაობის სტილი, გამოყენებული მეთოდები და ხერხები წარმოადგენს ინტერაქტიური მიდგომების მოდელს⁷⁷, რაც მასწავლებლებს ახალი ტიპის გაკვეთილის შემუშავებაში ეხმარებოდა. როგორც კვლევები ადასტურებს (სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტის მიერ ჩატარებულ კვლევა „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის დეცენტრალიზაციის გავლენა სკოლების ეფექტიანობაზე.“ 2013) , მიუხედავად მართლაც რომ მონადინებისა და გამჭვირვალე პროცესებისა, მასწავლებელთა გადამზადების საკითხი ყველაზე მწვავე პრობლემად რჩება ამ ეტაპამდე. პირველ რიგში იმ თვალსაზრისით, რომ, როგორც პედაგოგები ამბობენ, სატრენინგო მასალა,

⁷⁷ ინტერაქტიური სწავლება, ისევე როგორც პრობლემაზე ორიენტირებული სწავლება, იმ პერიოდის განათლების სფეროს ცენტრალურ უმნიშვნელოვანეს სიახლეს წარმოადგენდა ზოგადი დიდაქტიკის მიმართულებით, თუმცა არ შეიძლება არ აღინიშნოს, რომ ერთი და მეორეც კლასიკური პედაგოგიკის პრიზმიდან ანალიზის შემთხვევაში ბევრ კითხვის ნიშანს აჩენს. ამკარაა, ტერმინების შემოთავაზება რეფორმატორთა მხრიდან პედაგოგიკის მეცნიერების გვერდის ავლით, პროფესიულ საზოგადოებასთან კომუნიკაციის არქონის პირობებში მოხდა.

ფაქტობრივად, უცხო ენიდან თარგმნილი მეთოდური მითითებები იყო. იმავდროულად, სწავლების ახალი მეთოდის მიმართულებების რიტორიკა დასაწყისიდანვე არსებული კლასიკური ხედვების ანტაგონისტური შინაარსით იყო გაჯერებული და უაპელაციო ბრალმდებლის როლში გამოდიოდა.

მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ხელშესაწყობად სამინისტრომ განახორციელა პროექტი „საგანმანათლებლო ფილმების სერია - მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება“, რომლის მიზანს წარმოადგენდა :

- რეფორმის პროცესის ხელშეწყობა;
- სკოლებისთვის დახმარების განწევა სასწავლო პროცესის ორგანიზებასა და გაუმჯობესებაში;
- მასწავლებლების დახმარება სასწავლო დისციპლინების ეფექტურად სწავლებაში;
- სწავლების სტრატეგიების გაცნობა;

30-წუთიანი ფილმების თემატიკა განისაზღვრა სწავლა-სწავლების თანამედროვე მეთოდებისა და სტრატეგიების გათვალისწინებით და მეთოდური საჭიროებები ანალიზის საფუძველზე. ეს ფილმებია: 1. პრეზენტაცია; 2. თანამშრომლობით სწავლა; 3. მასწავლებელთა თანამშრომლობა; 4. დებატები; 5. პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებული სწავლა; 6. კეთებით სწავლა; 7. მოტივაცია; 8. სწავლის სწავლა; 9. სასწავლო გარემოს ორგანიზება; 10. ეროვნული სასწავლო გეგმა.

ამ პროექტმა დადებითი გამოხმაურება პოვა პროფესიულ საზოგადოებაში. პედაგოგებისათვის ეს დამხმარე რესურსი მართლაც წარმოადგენდა იმ პერიოდისათვის კარგ თვალსაჩინო მასალას, რომლის პრინციპების დანერგვა პირდაპირპროპორციულად გაიყვანდა მას სამინისტროს მიერ დეკლარირებულ სტანდარტზე.

აქ კიდევ ერთხელ მკაფიოდ ჩანს სახელმწიფო პოლიტიკის ტენდენციები. ცხადია, რომ ყველა ინიციატივას ერთი მეთოდოლოგიური საწყისი აქვს - პოლიტიკაში ოფიციალურად არ არის გაუღწერებული განათლების პოლიტიკური მიზანი, მაგრამ პრაქტიკული

რეალიზების დონეზე სხვაგვარი სურათია - სამინისტრო გამიზნულად, გეგმაზომიერად მოქმედებს დასახული მიზნისკენ.

სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ ამავე პერიოდში მომზადდა მნიშვნელოვანი პუბლიკაციები (მაგ., განმარტებითი ლექსიკონი განათლების სპეციალისტებისათვის), მეთოდური სახელმძღვანელოები (მაგ., "როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება", „სასარგებლო რესურსები მასწავლებლებისათვის“), რომლებიც სერიოზულ დახმარებას უწევდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების პედაგოგებს პროფესიულ განვითარებაში.

2007 წელს საბოლოოდ არსდება სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი და სწორედ იგი ახორციელებს სახელმწიფოში მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მიზნით სატრენინგო პროგრამებს და შეიმუშავებს სათანადო მოდულებს. ვფიქრობთ, ამასთან დაკავშირებით აუცილებელია აღინიშნოს განათლების სამინისტროს 2004-2008 წლების პოლიტიკასა და 2010-2012 წლების პოლიტიკას შორის არსებული მნიშვნელოვანი სახესხვაობა. როგორც განათლების მკვლევარი შალვა ტაბატაძე 2012 წელს ნეტგაზეთისათვის მიცემულ ინტერვიუში წერს: 2004-2007 წლებში „პოლიტიკა მიმართული იყო მაქსიმალური დეცენტრალიზაციისკენ, სკოლები დამოუკიდებლად წყვეტდნენ სახელმძღვანელოების, პროფესიული განვითარების, თვითმმართველობის, ფინანსურ და მრავალ საკითხს. კერძო გამომცემლობები ვითარდებოდნენ კონკურენტული გარემოს პირობებში, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროვაიდერები ვითარდებოდნენ და კერძო სეგმენტი წახალისებული იყო.“

2010 – 2012 წლებში კი პოლიტიკა შეიცვალა. მთავარი აქცენტი გაკეთდა მიწოდებული სერვისის მაქსიმალურ კონტროლზე, კონკურენციისა და განვითარების შემცირების ხარჯზე, რაც პროფესიული განვითარების ტრენინგების დეცენტრალიზაციის საწინააღმდეგო ნაბიჯად უნდა განვიხილოთ. ეს ტენდენცია მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებასა და გადამზადების სისტემაზე უფრო კონკრეტულად შემდეგნაირად აისახა.

2008 წელს დამტკიცდა მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი და „ზოგადი

განათლების შესახებ“ კანონის მიხედვით, აკრედიტაციისა და მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრებმა შეიმუშავეს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების აკრედიტაციის დებულება, რაც როგორც სახელმწიფო, ისე კერძო სექტორს პროგრამის აკრედიტაციის შემთხვევაში აძლევდა უფლებას ტრენინგის მიმწოდებლად შემოსულიყო ბაზარზე. ამ მიმართებით განხორციელებულ დეცენტრალიზაციის პოლიტიკას ხელს უწყობდა სახელმწიფოს მხრიდან პედაგოგებისათვის დარიგებული ვაუჩერი, რომელიც საკუთარი პროფესიული საჭიროებისამებრ შეეძლოთ მოეხმარათ. სამწუხაროდ, ამ პოლიტიკურმა ნებამ მალე განიცადა ცვლილება და 2012 წლიდან სახელმწიფომ გადაწყვიტა მასწავლებელთა გადამზადების სისტემის განხორციელება ცენტრალიზებულად მოეხდინა.⁷⁸ შესაბამისად, როგორც პირდაპირი, ისე გადატანითი მნიშვნელობით, მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი - სახელმწიფო სტრუქტურა - გახდა ფაქტობრივი მონოპოლისტი. ამას ხელი შეუწყო სახელმწიფოს მხრიდან ვაუჩერული დაფინანსების პროგრამის შეჩერებამაც. ამ ეტაპზე, მართალია, საკანონმდებლო რეგულაციით სხვადასხვა ორგანიზაციას აკრედიტებული ტრენინგების ჩატარების უფლება ისევ აქვს, მაგრამ ეს თურცელზე განერილი ნებაა და რეალურად ვერ სრულდება. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ გადამზადების სისტემის დეცენტრალიზებულ სისტემაზე უარის თქმა სახელმწიფოს მხრიდან არ იყო დაფუძნებული არანაირ კვლევაზე, რაც გვიჩენს განწყობას, რომ ეს ნება წმინდა პოლიტიკური გადაწყვეტლება იყო და არა განათლების სისტემის ხარისხის განვითარების საჭიროებებზე მორგებული.

უნდა აღვნიშნოს, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის და სატრენინგო მოდელის მიმართულებით კვლევა 2012 და 2013 წლებში ჩატარდა.

⁷⁸ 2012 წელს მინისტრმა დიმიტრი შაშკინმა გამოსცა #837 ბრძანება, რომლის თანახმად, სამინისტრო ნებართვის გარეშე ტრენინგების, სემინარებისა და ლექციების ჩატარებას ფიზიკურ და იურიდიულ პირებს უკრძალავდა.

სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტმა 2012 წელს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის დაკვეთით მასწავლებელთა მოსალოდნელი ნაკადის კვლევა ჩაატარა. კითხვაზე - თუ რა უნდა გააკეთოს სახელმწიფომ პროფესიული განვითარების ტრენინგების ხარისხის უზრუნველსაყოფად, გამოკითხულთა 27% ფიქრობს, რომ ტრენინგები უნდა იყოს ცენტრალიზებული, 56% კი მიიჩნევს, რომ სისტემა დეცენტრალიზებული უნდა იყოს და სხვადასხვა ორგანიზაციას ტრენინგების ჩატარების საშუალება უნდა ჰქონდეს. ამ მიმართებით, ცხადია, დეცენტრალიზაცია ქმნის კონკურენტულ გარემოს და, შესაბამისად, ტრენინგების ხარისხის მაჩვენებელიც ბაზარზე გაცილებით მაღალი უნდა იყოს, ასევე მნიშვნელოვანია შესათავაზებელი პროგრამების მრავალფეროვნება, რაც ერთი მონოპოლისტის, ამ შემთხვევაში პროფესიული განვითარების ცენტრის ხელში ნაკლებ სავარაუდოა. აქვე აქცენტი კეთდება მნიშვნელოვან ასპექტზე. არ არსებობს მასწავლებლის სახლის მიერ განხორციელებული ტრენინგების ხარისხის კონტროლი - მაგალითად, ნებისმიერ გადამზადების მოდულზე სერტიფიკატი გაიცემა დასწრების მიხედვით და არ არის ჩადებული მექანიზმი, რომელიც გადაცემული ცოდნის მსმენელის მიერ ათვისების ხარისხს შეამოწმებს. განსაკუთრებით უნდა აღვნიშნოთ თავად ტრენინგ-პროგრამების ავტორების საკითხიც, ისინი არიან ერთი პირის მიერ დაქირავებული სუბიექტები და, ამდენად, განვითარების მოტივსა და სივრცეს მონყვეტილნი. მხოლოდ ერთი დამკვეთის მიერ განსაზღვრული პოლიტიკა და, თუნდაც, გემოვნება ვერაფრით მისცემს ბიძგს თავად ავტორებს განვითარდნენ და შექმნან ახალი, ორიგინალური ინტელექტუალური პროდუქტი. შესაბამისად, ვფიქრობთ, რომ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ხარისხის ზრდა მხოლოდ მის დეცენტრალიზებულად განხორციელებაშია.

რაც შეეხება 2013 წლის გაზაფხულზე ვესტმინისტრის დემოკრატიის ფონდის ფარგლებში, სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტის მიერ ჩატარებულ კვლევას⁷⁹, ისიც მონიშნავს, რომ

⁷⁹ „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის დეცენტრალიზაციის გავლენა სკოლების ეფექტიანობაზე.“

შემცირდა პროგრამებზე ხელმისაწვდომობა, შემოთავაზებული ტრენინგები არ არის მრავალფეროვანი და, რაც ყველაზე მთავარია, მასწავლებელთა მოსწრება, წინა წლებთან შედარებით, არ გაუმჯობესებულა.

ასევე უნდა შევხვით ტრენერთა პროფესიონალიზმსაც. როგორც საკუთარმა პედაგოგიურმა პრაქტიკამ და სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS) შედეგებმა გვიჩვენა, ტრენერთა უმრავლესობა გადმოსაცემ ინფორმაციას ურყევი ჭეშმარიტების კონტექსტით სთავაზობს მსმენელებს, სადაც, როგორც წესი, ერთ სწორ პასუხზეა ორიენტირება და არ რჩება ინტერპრეტაციის საშუალება. ტრენერი უფრო ხშირად რუპორია, ვიდრე ინტერპრეტატორი. იმგვარი მიდგომა სატრენინგო მასალისადმი, თითქოს იგი წმინდა წერილი იყოს, არასწორია, რადგან სწორედ მრავალმხრივობაა სწავლების მთავარი ღერძი. ერთი დეტალის სხვადასხვა პერსპექტივიდან ანალიზის უნარის არქონა ჩაძახილის ამომძახებელ, ზედაპირულად მოაზროვნე ინდივიდად ტოვებს პედაგოგს.

ამავე კვლევების შედეგებზე დაყრდნობით უნდა აღინიშნოს, რომ, როგორც პედაგოგთა უმრავლესობა აცხადებს, დამხმარე ლიტერატურისა და სასწავლო რესურსის შინაარსი ისეთივე უაპელაციო იყო, როგორც მასწავლებელთა გადამზადების პროგრამების შინაარსი. თუ ზოგად პლანში შევხედავთ საკითხს, განათლების შინაარსი, მეთოდოლოგიური აპარატიცა და მასწავლებლის პროფესიული კომპეტენციაც სწორედ სახელმწიფოს პოლიტიკური ნებისა და კურსის მსგავსი უნდა იყოს, ეს უალტერნატივო მოცემულობაა, რომელიც ხორციელდებოდა კიდევ იმხანად პრაქტიკულ დონეზე განათლების სისტემაში. ფაქტია, რომ სამინისტროს მიერ განხორციელებულ ქმედებათა უმრავლესობა, რომელსაც ჩვენი კვლევის ფარგლებში პედაგოგიკური მეცნიერების პრიზმიდან შეფასებისას უზუსტობების, გადაცდომებისა და არცოდნის კატეგორიაში ვაერთიანებთ, ცალსახად მიზანმიმართულ, პოლიტიკურად გეგმიცემულ ხასიათს ატარებდა.

აქვე დავძენთ, რომ უტოპიად მიგვაჩნია 2-3-კრედიტიანი ტრენინგის ხარჯზე მასწავლებლის რეალური პროფესიული ზრდა. ტრენინგების ხარისხის ყველაზე კარგ ინდიკატორად ბოლო პერიოდში განისაზღვრა საგნობრივი სასერტიფიკატო გამოცდა, რომელიც, თავის წილ, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის საგნობრივ ნაწილს ეყრდნობა და ასრულებს მასწავლებელთა გადამზადების სატრენინგო მოდულების ხარისხის ლაკმუსის ქაღალდის როლს. შესაბამისად, როგორც მასწავლებელთა საგნობრივი გამოცდების, ისე საერთაშორისო კვლევებისა თუ შიდაშეფასებების შედეგების თანახმად, სასკოლო განათლების სისტემის ხარისხობრივი მაჩვენებელი ყველა ასპექტში ჩამორჩება საშუალო მაჩვენებელს, რის ერთ-ერთ განმაპირობებელ ფაქტორადაც სწორედ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სისტემის უხარისხო, არაჯეროვან განხორციელებას მივიჩნევთ

თავი IV

კვლევის მეორე ეტაპი - განათლების ექსპერტებთან ჩაღრმავებული ინტერვიუების ანალიზი

კვლევის ზოგადი აღწერა

როგორც მესამე თავის დასაწყისში აღვნიშნეთ, სამაგიდე კვლევის პროცესში მისი თვისებრივი ვარიანტით ვიხელმძღვანელო. კვლევის შემდეგ ეტაპზე კი, იმისათვის, რომ თავიდან აგვეცილებინა სუბიექტური ინტერპრეტაცია, გამოვიყენეთ ჩაღრმავებული ინტერვიუ დარგის ექსპერტებთან. ვფიქრობთ, განათლების იმ ექსპერტების მოსაზრებები, რომლებიც, ფაქტობრივად, მთელი რეფორმის განმავლობაში იყვნენ პროცესის უშუალო მონაწილენი, გვაძლევს კვლევის შედეგების მაღალი ლეგიტიმაციის საფუძველს.

კვლევის დიზაინი და მეთოდი

საკითხის შესწავლისთვის გამოყენებული იყო ჩაღრმავებული ინტერვიუს მეთოდი. რესპოდენტებად მიზნობრივად შეირჩნენ განათლების ექსპერტები, თუმცა, რამდენიმე მათგანის მიერ ანონიმურობის მოთხოვნის გამო, თავს ვიკავებთ მათი ვინაობის დასახელებისაგან. შედგა სადისკუსიო გეგმა. სადისკუსიო გეგმა მოიცავდა პრეინტერვიუს, რომლის დროსაც რესპოდენტებს განემარტათ ინტერვიუს მიზანი. ინტერვიუს დროს რესპოდენტებისთვის შესასწავლი საკითხის ირგვლივ დასმული იყო ღია კითხვები. კითხვების აგების პრინციპი იდენტური იყო კვლევის ეტაპებისა და შესაბამისი თავებისა. პასუხების წარმოადგენისას, ვფიქრობთ, უმჯობესი იქნება, თუ ერთი და იმავე შინაარსის ხედვებსა და მოსაზრებებს ერთიანი, შეჯერებული სახით გავწერთ, რაც გაადვილებს საერთო სურათის აღქმას. ინტერვიუებზე ჩატარდა 2015 წელს.

1. როგორ შეათვალდით დამოუკიდებლობის საწყის - 1991-97 - წლებში საქართველოს სახელმწიფოს განათლების პოლიტიკას? დადებითი და უარყოფითი მხარეები

ექსპერტთა აბსოლუტური უმრავლესობა თანხმდება, რომ მძიმე ეკონომიკური და სოციალური პრობლემების ფონზე „განათლებისათვის ამ სახელმწიფოს არ ეცალა“. „პოლიტიკური სიმპატიები და მიკუთვნებულობა განაპირობებდა ყველაფერს და არა რაციო“. რეალურად „სუფევდა სრული ქაოსი“. ერთ-ერთი ექსპერტი გამოთქვამს ეჭვს, რომ მიუხედავად ანარქიისა, „მრჩება ისეთი შთაბეჭდილება, რომ განათლების სისტემის ნგრევა მიდიოდა მიზანმიმართულად და არა ქაოტურად, რადგან განათლების სისტემის არარსებობა ქვეყნის დემორალიზაციას განაპირობებს“. 90-იანი წლების დასაწყისში შექმნილი განათლების კონცეფციების შესახებ გამოთქმულ მოსაზრებებს შორის ექსპერტები თანხმდებიან, რომ არ რეგულირდებოდა მათი ხარისხი, შეიმჩნეოდა სუბიექტური, არარაციონალური ხედვები, „რატომღაც ჩათვალეს, რომ ყველა გოგებაშვილი იყო და რაღაც ახალი უნდა შეექმნათ“. პასუხებში შეიმჩნევა განსხვავებული პოზიციებიც: „კონცეფციების გააზრებისას აშკარა იყო, რომ განათლების სამინისტროს აინტერესებდა არა პროდუქტის ხარისხი და მოტივი, არამედ, ავტორი, დამწერი“. „რეალურად არც ერთი კონცეფცია არ განხორციელებულა პრაქტიკულ დონეზე“. მეორე მხრივ, ექსპერტების აზრით, კონცეფციებს შორის გამოკვეთილად მაღალი ლეგიტიმაცია ჰქონდა რისმაგ გორდემიანის ხელმძღვანელობით, უნივერსიტეტის აკადემიური საზოგადოების მიერ შექმნილ კონცეფციას, რომელიც გახდა კიდევ განათლების სისტემის მოწყობის საყრდენი.

მთავარი თეზა, რომელსაც ყველა ექსპერტი ერთხმად იზიარებს, არის მემკვიდრეობითობის პრობლემა. „ყველა ახლიდან იწყებდა და არ უყურებდა წინას“. ექსპერტების აზრით, საქართველოს პარლამენტი, როგორც საკანონმდებლო ორგანო, რეალურად არ ერეოდა განათლების პოლიტიკაში, ამ მიმართულებით რეალური გადაწყვეტილებების მიმღები იყო მხოლოდ მინისტრი. საპარლამენტო სხდომებზე საკითხის გატანას მხოლოდ ფორმალური ხასიათი ჰქონდა.

ექსპერტთა მოსაზრებით, ამ პერიოდში განათლების სისტემის ფუნქციონირება პრაქტიკულად კონკრეტულ გამოცდილ მუშაკებზე იდგა, სახელმწიფოს მძიმე საომარი,

სოციალური თუ ეკონომიკური მდგომარეობის გამო არ ჰქონდა რეალურად განსაზღვრული არც განათლების პოლიტიკა და არც მისი შინაარსი.

როგორც წარმოდგენილი პასუხებიდან ჩანს, განათლების სისტემაში მიმდინარე პროცესები არასისტემურ, ქაოტურ ხასიათს ატარებს, გადანყვეტილებები სახელმწიფოს საჭიროებების ანალიზის ნაცვლად კონკრეტული ადამიანების სუბიექტურ გამოცდილებებსა და, რიგ შემთხვევებში, მერკანტილურ ხედვებს ეყრდნობა. სახელმწიფო პოლიტიკა განათლების სიტემაში, ფაქტობრივად, არ არსებობს და დარღვეულია სისტემატიზაციისათვის მნიშვნელოვანი პირობა - მემკვიდრეობითობა. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ მაინც შეიმჩნევა ეროვნული სკოლის შექმნის დადებითი ტენდენცია

2. 1997 წლის განათლების კანონი - უნიფიცირების პირველი დოკუმენტი - მისი დადებითი და უარყოფითი მახასიათებლები

ექსპერტთა აზრით, თავად ფაქტი ასეთი კანონის გაჩენისა უკვე მისასაღმებელია, როგორც ჩანს, სახელმწიფომ რეალურად დაიწყო განათლების სისტემის დალაგებაზე ფიქრი. „ ამ ეტაპისთვის ამ კანონის არსებობა უკვე დადებით ფაქტად უნდა მივიჩნიოთ“. „ ძალიან ბევრი რამ იყო დასადაგებელი ამ კანონში, ბევრი ლაფსუსიც გაიპარა, მაგრამ არქონას ქონა სჯობდა“. განსაკუთრებული ყურადღება ექსპერტების მხრიდან გამახვილდა მხოლოდ დაწყებითი საფეხურის სავალდებულობის საკითხზე. ერთი მხრივ, ზოგიერთი ექსპერტი დანაშაულსაც კი უწოდებს ჩანაწერს კანონში, რომლის მიხედვით სავალდებულო 6 კლასი იყო, ხოლო პროფესიული სასწავლებელში მისაღებ პირობად 9 კლასდამთავრებული ითვლებოდა. „რეალურად ეს იყო დიდი ჩავარდნა“. „ უნივერსიტეტს არ შეგვიწყვეტია ამ საკითხის გადასინჯვისათვის ბრძოლა, რადგან ეს აჩენდა ექვსკლასდამთავრებულების სკოლიდან გადინების დიდ ალბათობას.“ აქვე გაუღერდა სხვა მოსაზრებაც, რომ მიუხედავად ამ წყვეტისა, ეს სურათი რეალური იყო, რადგან საქართველოს სახელმწიფოს იმ პერიოდში „კაცმა რომ თქვას, რეალურად, მხოლოდ 2 კლასის უფასო განათლების ფული ჰქონდა ბიუჯეტში, დანარჩენი რა და როგორ ხერხდებოდა, მართლაც გასაკვირია.“

ერთ-ერთი ექსპერტი მნიშვნელოვან ფაქტად მიიჩნევს 1997 წლის განათლების კანონში ზოგადსაგანმანათლებლო დანესებულებებში დამატებითი მომსახურების განვითარების შესაძლებლობის მიცემას, რადგან „ეს იყო საშუალება ისედაც არაადეკვატური ხელფასის პირობებში სკოლას ძალიან მცირედით ამოესუნთქა.“ თუმცა, სხვა ექსპერტის შეფასებით, ეს ჩანაწერი არცთუ სახარბიელო ფონს ქმნიდა, რადგან კანონში არ იყო განვიწყობილი, რას გულისხმობდა დამატებითი მომსახურება. შესაბამისად, გაურკვეველობის პირობებში შესაძლებელი იყო, „სკოლის მიერ არაკეთილსინდისიერი შეთავაზების შემთხვევაში მშობელი წაგებული დარჩენილიყო.“

ცხადია, განათლების კანონი ცალსახად დადებითი მოვლენა იყო იმ დროისა და სივრცისთვის, რადგან რეალურად არ არსებობდა სახელმწიფოს პოლიტიკური ნება, რომელიც რაიმე ტიპის უნიფიცირებით იქნებოდა შეთავაზებული. თუკი აქამდე განათლების სისტემაში მიმდინარე პროცესები მინისტრის ინდივიდუალური ბრძანებებითა და აქტებით რეგულირდებოდა, ამიერიდან ამას ერთი დოკუმენტი განსაზღვრავდა, რომელიც პარლამენტის მიერ იყო დამტკიცებული და, შესაბამისად, მაღალი ლეგიტიმაცია ჰქონდა. რა თქმა უნდა, როგორც რესპონდენტების პასუხებიდან ჩანს, აღნიშნულ კანონშიც იყო ბევრი უზუსტობა, თუმცა, ვფიქრობთ, ეს არ აყენებს ჩრდილს თავად უნიფიცირებული განათლების კანონის შექმნას.

3. როგორ შეათვალბდით 1997 წლის მასწავლებელთა ატესტაციას - დადებით და უარყოფითი მახასიათებლები

ექსპერტები ერთხმად თანხმდებიან, რომ 1997 წლის მასწავლებელთა ატესტაცია დადებითი მოვლენა იყო, თუმცა პრაქტიკული განხორციელების ეტაპზე პროცესმა ადეკვატური შედეგი ვერ აჩვენა. „მართალია, პათოსი სწორი იყო, თუმცა, ვერ გაბედეს ბოლომდე გაეტარებინათ პრინციპები.“ „ატესტაციის შედეგები ცალსახად დადებითი იყო, რაც აჩენდა ეჭვებს. ერთ-ერთი ექსპერტი ამ პროცესის უმნიშვნელოვანეს მონაპოვრად მიიჩნევს მასწავლებლებისათვის სასწავლო მასალის შექმნას, ფართომასშტაბიანი

ლექციების ფორმატს, მასწავლებელთა პოზიტიურ დამოკიდებულებებს ატესტაციის პროცესისადმი და არა აგრესიას, როგორც შემდეგმა სასერთიფიკაციო გამოცდებმა განაპირობა. „ჩვენ ვატარებდით მასობრივ ლექციებს, იწერებოდა რიდერები და წიგნები სამეცადინო მასალებად, პედაგოგები მხოლოდ მადლობას გვიხდოდნენ.“ ექსპერტთა უმრავლესობის აზრით, მართალია, თავად იდეა მართებული და საჭირო იყო, თუმცა საგამოცდო პროცესის მიმდინარეობის ხასიათი ნამდვილად მოიკოჭლებდა. ამის მიზეზად სხვადასხვა ექსპერტი სხვადასხვა ფაქტს ასახელებს :

„ რეალურად განათლების სამინისტრომ წაუყრუა ამ ატესტაციასა და მის შედეგებს“ ;

„ ატესტაციის განხორციელება იყო პრობლემური, ზერელე დამოკიდებულების გამო მივიღეთ ის შედეგები⁸⁰, რაც მივიღეთ“

„ ვფიქრობთ, 1997 წლის ატესტაციის შედეგი განპირობებული იყო პოლიტიკური კონტექსტით, ახლოვდებოდა საპარლამენტო არჩევნები და სახელმწიფოს აწყობდა კმაყოფილი 70 000 მასწავლებელი და არა განაწყენებული. შესაბამისად, განხორციელებისას ეს პოზიცია მკაფიოდ ჰქონდათ გააზრებული მესვეურებს და ზერელედ ეკიდებოდნენ თავად პროცესს“

როგორც წარმოდგენილი პასუხებიდან ჩანს, მასწავლებელთა 1997 წლის ატესტაცია ნამდვილად დადებითი მოვლენა იყო იმდროინდელ განათლების სისტემაში მიმდინარე პროცესების ფონზე. უნდა ითქვას, რომ მიუხედავად განხორციელების პროცესის ექსპერტთა მიერ სხვადასხვაგვარი ინტერპრეტაციისა, თვალნათლივ ჩანს ერთიანი პოზიცია ატესტაციის შედეგების ვალიდობისა და ობიექტურობის ეჭვქვეშაყენების შესახებ. ვფიქრობთ, აღნიშნული რეალობა სახელმწიფოს პოლიტ-ეკონომიური და სოციალური პირობების კონტექსტით უნდა აიხსნას. სახელმწიფო კვლავ ვერ აქცევს ჯეროვან ყურადღებას განათლების ხარისხს, თუმცა ცდილობს, სკოლა შეცვალოს თანამედროვე მსოფლიოში არსებული საგანმანათლებლო ტენდენციების შესაბამისად.

⁸⁰ ატესტაციის შედეგად ყველა მასწავლებელმა გადალახა ბარიერი და უმეტესს უმაღლესი კატეგორია მიენიჭა.

ატესტაციის დებულებით გათვალისწინებული სახელფასო მატების დეკლარირების მიუხედავად, ამ ეტაპზე სახელმწიფოს ჯერ კიდევ გასასტუმრებელი აქვს მასწავლებელთა სახელფასო დავალიანება.

4. შეათვასეთ განათლების სისტემის განახლებისა და გარდაქმნის პროექტის როლი თანამედროვე განათლების სისტემის ჩამოყალიბებაში - 60-მილიონიანი ტრანში.

ექსპერტთა აზრით, აღნიშნული პროექტი ძალიან მნიშვნელოვანი მოვლენა იყო განათლების სისტემისათვის. ფაქტობრივად, სისტემის სიცოცხლის რეალური ნიშნები გაჩნდა. უკლებლივ ყველა ექსპერტი მინისტრის და მისი გუნდის⁸¹ დიდ დამსახურებად თვლის ამ რეფორმის განხორციელების დანწყებას. დოკუმენტის შინაარსი ნამდვილად კეთილსაიმედო შედეგს უქადდა ქვეყანას, რომ არა განხორციელებისას დაშვებული მთელი რიგი შეცდომებისა. ქვემოთ შემოგთავაზებთ ყველა იმ მნიშვნელოვან მოსაზრებას, რომლებიც რეფორმის განხორციელების შესახებ გამოთქვეს რესპოდენტებმა:

„ეს დოკუმენტი თავისი განხორციელების სანყისი შედეგებით იყო ქართული ჩინოვნის ქვეშევრდომული ერთგულების დამამტკიცებელი სახე უცხოელი ექსპერტის წინაშე“

„ამ ტრანშის კონკრეტული შედეგი ძალიან ბუნდოვანია დაბალკვალიფიციურ დონეზე შესრულების გამო.“

„იყო კარგი დოკუმენტი, რომელსაც გააჩნდა ლავირების შიდა მექანიზმი, მაგრამ სანყის ეტაპზევე⁸² ისე ვერ განხორციელდა, როგორც საჭირო იყო პიროვნული სიჭიუტობებისა და გადანყვეტილებაზე პასუხისმგებლობის აღების შიშის გამო“

„აღნიშნული პროექტის სუსტ რგოლს წარმოადგენდა დელეგირების ძალიან დაბალი ხარისხი, ყველაფერს მართავდა მინისტრი.“

⁸¹ საუბარია ალექსანდრე კარტოზიაზე

⁸² სანყის ეტაპად რესპოდენტების მიერ განიხილება 1998 - 2004 წლები. ალექსანდრე ლომაიას მინისტრად დანიშვნამდე პერიოდი

„სახელმწიფოში ჯერ კიდევ არ არის დაკვეთა ცოდნაზე. დაკვეთა დიპლომებზე, რაღაც რესურსებსა და რეგულაციებზეა, რაც აისახა კიდევ რეფორმის ამ ეტაპის იმპლემენტაციისას.“

„ერთადერთი ქმედითი ნაბიჯები გადადგა ლომაიამ, მანამდე კუს ნაბიჯებით მივიწვევდით“
„საწყის ეტაპზე რეფორმის მიმდინარეობის ნელი ტემპები განსაზღვრული იყო პროცესის დემოკრატიულობით, თითოეულ გადაწყვეტილებაზე ანგარიშს ვაბარებდით აკადემიურ, პროფესიულ საზოგადოებას“

„რეფორმას დასაწყისიდანვე არც ერთ ეტაპზე არ ჰყავდა სტრატეგიული ლიდერი, მხოლოდ პოლიტიკური „ლიდერშიფი“ ხორციელდებოდა“

„იყო კარგი კომუნიკაცია ქვედა რგოლებსა და მინისტრს შორის“

„ამ რეფორმის პრინციპული შეცდომა იყო ის, რომ კურიკულუმის კომპონენტმა დააგვიანა, მას გაუსწრო შეფასების კომპონენტმა“

რეფორმის ბედს, სამუხაროდ, წყვეტდა პოლიტიკური ლიდერი“

„რეფორმის ერთ-ერთ მთავარ ნაკლს წარმოადგენდა კორელაციის არქონა კომპონენტების განმახორციელებელ ორგანოებს შორის, ჰგავდა კრილოვის იგავს „გედი, კიბორჩხალა და ქარიყლაპია.“

„ რეფორმა რეალურად განახორციელა ალექსანდრე ლომაიამ, არ მოერიდა სიხისტეს, მიიღო კონცეპტუალური გადაწყვეტილებები და ვადები, შეიძლება ითქვას, დააჩქარა ხელოვნურად. რის შედეგადაც, თუნდაც კურიკულუმის ნაწილში, ერთ წელში მოგვიწია მთელი ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავება ფორსმაჟორულ რეჟიმში. შესაბამისად, ეს ხარისხზეც აისახა“

„ რეფორმის ერთ-ერთი ნაკლი იყო ფრაგმენტულობა, სისტემატიზაციის არქონა“

„ რეფორმამ ვერ მოახერხა მონაწილე მხარეების მომხრობა(ძალისმიერი ორგანიზება, სიხისტე აჩენდა ანტაგონიზმს), პედაგოგებს არ აცადეს, რომ გაეთავისებინათ ცვლილებები.“

„სახეზე გვექონდა სკოლის შიზოფრენიული კულტურა - მოვიდა ახალი ისე, რომ არ შეიცვალა ძველი საფუძვლიანად, იყო რეალური გაორება.“

როგორც წარმოდგენილი კომენტარებიდან ჩანს, ამ საკითხთან მიმართებით ექსპერტთა დამოკიდებულება სხვადასხვაგვარია. მსჯელობის ერთ ნაწილში თითოეული მათგანი თანხმდებოდა რეფორმის აუცილებლობაზე და, იმავდროულად, ცალსახად აფიქსირებდა მის საჭიროებას. თუმცა, როგორც ინტერვიუებმა აჩვენა, საბოლოო ჯამში, ექსპერტთა დამოკიდებულებები განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის მიმართ, მართალია, სხვადასხვა კონტექსტში, მაგრამ, ძირითადად, მაინც კრიტიკულია ხასიათისაა. მათი აზრით მისი ჯეროვნად ვერგანხორციელება, პირველ რიგში, რეფორმატორთა კვალიფიკაციისა და პროფესიონალიზმის დაბალი ხარისხით უნდა აიხსნას. ასევე მნიშვნელოვან ხელის შემშლელ პირობას წარმოადგენდა არასისტემურობა და ფრაგმენტულობა, რომ არაფერი ვთქვათ კატასტროფულ ტემპებზე. თუმცა, აქვე დავძენთ, რომ ეს უარყოფითი დამოკიდებულება მაინც რეფორმის შედეგებით იყო განპირობებული და არა ცვლილებებისადმი არაპოზიტიური დამოკიდებულებებით. განათლების სისტემის ცვლილების საჭიროებაზე ყველა ერთხმად თანხმდებოდა.

5. რას ფიქრობთ დონორი ორგანიზაციების როლზე საქართველოს განათლების სისტემისა და სახელმწიფო პოლიტიკის კონტექსტში.

ექსპერტთა შეხედულებით, დონორი ორგანიზაციების როლი შეუფასებელია იმ დროსა და სივრცეში, როცა საქართველო პირველ ნაბიჯებს დგამდა სახელმწიფოებრივ მმართველობაში. მართალია, ექსპერტთა უმრავლესობა ცალსახად უსვამს ხაზს დონორი ორგანიზაციების პოლიტიკურ ინტერესებსა და განპირობებულობას, თუმცა შედეგის თვალსაზრისით ეთანხმებიან მათი არსებობის გარდაუვალ საჭიროებას.

„დონორმა ორგანიზაციებმა, პრაქტიკულად, აკადემიური და პროფესიული საზოგადოება შიმშილისგან იხსნეს.“

„არც ერთი სუბიექტი არ დებს ფულს 21-ე საუკუნეში რომელიმე ქვეყნის განათლების

სისტემაში პირადი ინტერესების გარეშე. დონორი ორგანიზაციები რეალურად გლობალიზაციის მოვლენაა თავისი დაკვეთებითა და მოთხოვნებით.“

„იმ პერიოდის საქართველოს ჰაერივით სჭირდებოდა დახმარება, მით უფრო, განათლების სფეროში. როგორც არ უნდა ვაკრიტიკოთ დონორი ორგანიზაციების როლი და საქმიანობის მოტივი, ერთი რამ ცხადია, საქართველოს სახელმწიფოს ისინი სჭირდებოდა და, როგორც ჩანს, ახლაც სჭირდება“

„დონორმა ორგანიზაციებმა, ფაქტობრივად, შემოიტანეს არა მხოლოდ მატერიალური რესურსი, არამედ საერთაშორისო ხედვები და მიმართულებები განათლების სფეროში. სწორედ ესაა გლობალიზაციის დადებითი მახასიათებელი და აუცილებელი მოვლენა, თუმცა ქართული საზოგადოება ამისათვის არ აღმოჩნდა მზად, ყველაფერი გადმოიტანა უცვლელად, ყოველგვარი ადაპტაციის გარეშე და შედეგად მივიღეთ ქართული კულტურის ჩანაცვლება უცხო კულტურით, რამაც, ცხადია არ იმუშავა და ის, რაც პოზიტიური შედეგის მომტანია სხვაგან, ქართულ რეალობაში ფუჭი და უშედეგო აღმოჩნდა. „

ცხადია, თითოეულ ექსპერტს კარგად აქვს გააზრებული დონორი ორგანიზაციების როლი, დანიშნულება და მიზნები, თუმცა იმ შედეგებს, რომლებსაც განათლების სისტემის მოწყობასა და პოლიტიკურ გადაწყვეტილებებში მათი მონაწილეობა ცხადყოფს, ნამდვილად გარდაუვალი საჭიროებით ხსნიან.

6. შეათვალეთ განათლების სისტემის დეცენტრალიზაციის მოდელი - რესურს-ცენტრი, სამეურვეო საბჭო, დაფინანსების (ვაუჩერული) მოდელი დადებითი და უარყოფითი მხარეები.

ექსპერტთა მოსაზრებების შეჯამებისას ცხადად იკვეთება მთავარი საერთო ხედვა - დეცენტრალიზაცია, როგორც იდეა, ნამდვილად პოზიტიურია და დემოკრატიული საზოგადოების მონაპოვარს წარმოადგენს, თუმცა საზოგადოება ამ ტიპის

თავისუფლებისათვის, უფლებამოსილების დელეგირებისათვის მზად არ აღმოჩნდა. ამას ცხადყოფს პასუხები :

„თუ შედეგი დადებითია და სარგებლის მომტანი, იყოს თუნდაც ცენტრალიზაცია“

მშობლებისა და მასწავლებლების ჩართვა სკოლის საქმიანობაში მოხდა გაუცნობიერებლად, ისინი არ იყვნენ მზად ამისათვის.“

„რეფორმირების ეტაპზე არ ხერხდებოდა სკოლის ადმინისტრაციის რეალური გადამზადება - 300 კარგი დირექტორის განვრთნა - მომზადება გაცილებით შესაძლებელია, ვიდრე 68 000 მასწავლებლის გადამზადება სასკოლო ცხოვრებაში ჩასაბმელად და პასუხისმგებლობის გადასანაწილებლად.“

„მართალია, რესურსცენტრის იდეა თავად კარგია, მაგრამ რეალურად უნაყოფოა - მხოლოდ გამტარის ფუნქციას ასრულებს და უმარტივესი გადანაცვტილებების მიღებაც კი არ შეუძლია დამოუკიდებლად“

„სამეურვეო საბჭოების მუშაობა პრაქტიკულ დონეზე ძალიან დაბალია, რადგან შემადგენლობას არ აქვს ფაქტობრივი ცოდნა ორგანიზაციის განკარგვის, ფინანსური ანალიზისა და საკუთარი მონაწილეობის მაღალი ხარისხის საჭიროების შესახებ.“

„სანამ უფლისწული მეფე გახდებოდა, მიუხედავად იმისა, რომ გარდაუვლად ეკუთვნოდა სამეფო ტახტი და სკიპტრა, მას ამზადებდნენ, ასწავლიდნენ მეფობას. ჩვენთან მშობლებსა და მასწავლებლებს მისცეს სკოლა სამართავად ისე, რომ მართვის საწყისებშიც კი არ ჰქონდათ გამოცდილება.“

„ქართული ტრადიციული ნაცნობ-მეგობრობა, ნეპოტიზმი და დირექტორის გუნდის წევრობა განსაზღვრავდა სამეურვეო საბჭოში მოხვედრის მაღალ ალბათობას, ან, პირიქით, სამეურვეო საბჭო იყო პლაცდარმი საძულველ პიროვნებასთან, ამ შემთხვევაში დირექტორთან, საქმიანობდა.“

„ვაუჩერულ დაფინანსებას რეალური მაღალი შედეგი არ მოუტანია, ვაუჩერი სკოლას ჰყოფნის მხოლოდ ხელფასებზე.“

„ ჩვენთან , ზოგადად, ფინანსდება სკოლის კვლავწარმოება და არა სკოლის განვითარება“

„რეალურად დაფინანსების სისტემა დასახვეწი და გასამართია“

„ სამინისტრო უნდა აფინანსებდეს სკოლას რაიმე საბაზისო ფონდით, ერთგვარი განვითარების ფონდით, ამას პლუს ვაუჩერი“

როგორც წარმოდგენილი კომენტარებიდან ჩანს, ამ საკითხთან მიმართებით ექსპერტთა დამოკიდებულება თითქმის თანხვდება. რესურსცენტრის არსებობა მისი ფუნქციური როლის განსაზღვრის გარეშე, ფაქტობრივად, გაურკვეველ მოცემულობად ესახება ყველა ექსპერტს, რაც შეეხება სამეურვეო საბჭოს, მართალია, იდეის დონეზე დემოკრატიულობისა და პლურალიზმის პრინციპებიდან გამომდინარე, ცალსახად დადებით მოვლენადაა დასახელებული, თუმცა, რესპოდენტთა აზრით, პრაქტიკული რეალიზების დონეზე აშკარად მნიშვნელოვან ნაკლოვანებებს აჩენს. მოსწავლეს მიბმული ვაუჩერის შესახებაც აზრები თითქმის ერთგვაროვანია, სასწავლო პროცესისა და სკოლების კონკურენტუნარიანობის გაზრდის თვალსაზრისით ვაუჩერულმა დაფინანსებამ რეალური სურათი არ შეცვალა, იგი სკოლებისათვის ოდენ სახელფასო ბიუჯეტის შევსების საშუალებაა და არა განვითარებისა. ფაქტობრივად, რეფორმამ ამ მიმართულებით მკაფიო დადებითი შედეგი ვერ მოიტანა.

7. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები - განათლების პოლიტიკის დოკუმენტი - დადებითი და უარყოფითი მხარეები

ექსპერტთა აბსოლუტური უმრავლესობა დადებითად აფასებს ეროვნული მიზნების დოკუმენტის შემუშავებასა და შემოთავაზებას სახელმწიფოს მხრიდან, რადგან სისტემა მიხვდა, რომ საჭირო იყო განესაზღვრა როგორი ადამიანის აღზრდას უკვეთდა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლას. აღნიშნული დოკუმენტი რეფორმის მონაპოვრად შეიძლება მივიჩნიოთ, რადგან სწორედ აღზრდის მიზნის სამსახურში უნდა ჩადგეს

კურიკულუმი, მეთოდოლოგია, შეფასება და მასწავლებელი. ქვემოთ მოცემულია ექსპერტთა მოსაზრებები:

„ მაშინ ნამდვილად საჭირო დოკუმენტი გახლდათ, რადგან განსასაზღვრი იყო, რა მიმართულება უნდა აერჩია სახელმწიფოს.“

„ ამ მიზანმიმართულების დოკუმენტი დამოუკიდებლობის მოპოვებიდან ვიდრე 2004 წლამდე სახელმწიფოს რეალურად არ ჰქონდა. სახელმწიფო ვერ აცხადებდა ვის, როგორი მოქალაქის მომზადებას ეწეოდა მთელი 14 წლის განმავლობაში, შესაბამისად, მიზნების დოკუმენტის მიღება აშკარად წინგადადგმული ნაბიჯი იყო.“

„ამ გადმოსახედიდან ეროვნული მიზნების დოკუმენტი პრიმიტიულად გამოიყურება“

„ მიუხედავად იმისა, რომ ფორმალურ დონეზე ეროვნული მიზნების დოკუმენტი ფართო განსჯის საგანი იყო განათლების უწყებაში, უნდა ითქვას, რომ იგი ერთი კაცის მიერ სხვადასხვა ქვეყნის მსგავსი მიზნების მიხედვით დანერგილი დოკუმენტია. შესაბამისად, მისი ხარისხი ეჭვებს აჩენს.“

„ თუ დაკვირვებით წავიკითხავთ დოკუმენტს, იგი არ არის თავისუფალი პიროვნების აღზრდაზე ორიენტირებული, მასში გააუღერებელია პათოსი - ინდივიდი კოლექტივის მიზნებს უნდა შეესაბამებოდეს.“

„ იგი შიშით და სიფრთხილით დანერგილი დოკუმენტია.“

„ ეროვნული მიზნები უტოპიური დოკუმენტია“

„ აუცილებლად უნდა ითქვას, რომ ქართული სკოლა ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებს ვერ ახორციელებს.“

როგორც წარმოდგენილი პასუხებიდან ჩანს, ექსპერტთა აბსოლუტური უმრავლესობა თავად დოკუმენტის შექმნის ფაქტს დადებით მოვლენად მიიჩნევს, თუმცა მისი პრაქტიკული რეალიზების საკითხს ეჭვქვეშ აყენებს. ზოგიერთი ექსპერტი მიიჩნევს, რომ დოკუმენტი გადასახედიან, ზოგიერთის აზრით კი, შესამუშავებელია მექანიზმი, რომელიც ზოგადი განათლების საფეხურზე ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებში განერლი ცოდნის, უნარ-ჩვევისა და ღირებულებების გამომუშავების მონიტორინგს შეძლებს. ასევე

გასათვალისწინებელია პოზიცია, რომლის მიხედვით, პრაქტიკული რეალიზების დონეზე ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები, ფაქტობრივად, არაპრაქტიკულ დოკუმენტს წარმოადგენს და მხოლოდ დეკლარირების დონეზე არსებობს.

8. შეათვალისწინეთ მასწ. პროფ. განვითარების ცენტრის როლი: ა) სწავლება-სწავლის ხარისხის ამაღლებაში. და ბ) პედაგოგთა პროფესიული განვითარების პოლიტიკის კონტექსტში;

ცენტრის შესახებ ექსპერტთა მოსაზრებები თითქმის ერთგვაროვან შედეგს იძლევა - მისი არსებობა და ფუნქციონირება მნიშვნელოვანია, თუმცა სწავლება-სწავლის ხარისხის ამაღლებასთან მიმართებით ნაკლებპროდუქტული.

„ ცალსახად უნდა ითქვას, რომ ამ ცენტრის მიერ გატარებული ტრენინგ კურსები ფასადური, პიარზე გათვლილი აქტივობაა და არა ქმედითი და თვისებრივი შედეგის მომტანი, რაზეც სერტიფიცირების შედეგებიც უწყებს.“

„ მასწავლებლის სახლის მიერ განხორციელებული აქტივობები კრედიტების დაგროვებაზე ორიენტირებული ქმედებებია და არა პროფესიული კვალიფიკაციის გაუმჯობესებაზე.“

„ რაღაც ცალ-ცალკე სხვადასხვა უნარში მომზადება არანაირ შედეგს არ იძლევა მასწავლებლისთვის, თუ ის საგანთან არ არის მიბმული.“

„არც ერთი ტრენინგ-პროგრამის გეგმაში არ შედის ცოდნის ხარისხის შემოწმება, სერტიფიკატები ორდენებით ურიგდებათ მსმენელებს, ყოველგვარი უკუკავშირისა თუ გამოცდის გარეშე.“

„გადამზადება, როგორც მინიმუმ, გულისხმობს ნახევარწლიან ტრენინგმოდულს ინტენსიური მეცადინეობით და არა რაღაც მაქსიმუმ 5-კრედიტიან კურსს. ეს ფარსია.“

„მართალია, საკმარისად დიდი რაოდენობით შეიქმნა რესურსები, მაგრამ არ არის სისტემატიზირებული, აკლია მეცნიერული წონა და რაღაც ზოგადი რჩევების ერთგვარ მონტაჟს წარმოადგენს.“

„რომ გადავხედოთ შექმნილ რესურსებს, მათ შორის ძალიან ცოტაა კონკრეტული საგნის სწავლების მეთოდის შესახებ.“

„სამწუხაროდ ძალიან ცოტაა რეალური რესურსი სკოლის დირექტორებისა და მენეჯერებისათვის.“

წარმოდგენილმა პასუხებმა ცხადყო, რომ ექსპერტები სწავლება-სწავლის ხარისხის მკვეთრ ამაღლებას ვერ ხედავენ, მით უფრო ბუნდოვანია ამ პროცესში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის მონაწილეობის ხარისხი და შედეგი. მართალია, პროცესი არც კი შეედრება 90-იანი წლების კოლაფსურ მდგომარეობას, თუმცა შედეგი განეული დანახარჯის პროპორციული მაინც უნდა იყოს. ფაქტობრივად, ცენტრმა ვერ გაართვა თავი მასწავლებლების ჯეროვან გადამზადებას საგნობრივ და მეთოდოლოგიურ ცოდნაში, რასაც ცალსახად ადასტურებს სასერტიფიკატო გამოცდების სავალალო შედეგები. აქვე ხაზგასმითაა აღსანიშნი ცენტრის მონოპოლისტური როლი „ბაზარზე“, რაც ხელს უშლის ხარისხის ამაღლებას.

9. განათლების შინაარსი - ეროვნული სასწავლო გეგმა, დადებითი და უარყოფითი მხარეები

ექსპერტების მხრიდან ეროვნული სასწავლო გეგმის შესახებ მეტად საინტერესო მოსაზრებები გამოითქვა. ისევე, როგორც წინა შეკითხვაზე, განათლების შინაარსის შექმნა უდავოდ დადებით მოვლენად არის მიჩნეული, თუმცა გაუღრებელია კრიტიკული დამოკიდებულებებიც :

„ ჩვენთან ყოველთვის, ყველა ეტაპზე აქცენტი იყო გაკეთებული სწავლებაზე, მაგრამ იგნორირებული იყო აღზრდის სისტემა, ეს მოცემულობა ეროვნულ სასწავლო გეგმასაც მიემართება.“

„ ეროვნული სასწავლო გეგმის სხვადასხვა საგნის მისაღწევი შედეგების ანალიზი ცხადყოფს, რომ ან ეს დოკუმენტი დაშორებული რეალობას, ან ჩვენი მოსწავლეები ვერ

ვითარდებიან სათანადოდ. ამკარაა, რომ საკმაოდ მაღალი სტანდარტია ზოგადი განათლების საფეხურზე.“

„ესგ-ის შექმნა ამკარად კარგი მოვლენა იყო, რადგან საგანზე ორიენტირებული სწავლება შეიცვალა ბავშვზე ორიენტირებულ სწავლებად, კურიკულუმი მთლიანად უნარ-ჩვევაზე ორიენტირებული იყო და არა ოდენ ცოდნაზე.“

„ განათლების შინაარსის დოკუმენტში არ უნდა იყოს ასეთი ეკლექტიკური სტრუქტურა, მეცნიერულად დასაბუთებული ტერმინები და ხედვები. რეალურად, დოკუმენტს მნიშვნელოვანი რევიზია სჭირდება.“

ცხადია, თითოეულ ექსპერტს კარგად აქვს გააზრებული განათლების შინაარსის დოკუმენტის საჭიროება და როლის საგანმანათლებლო სისტემაში. ასევე, დადებითად უყურებენ ესგ-ის მიზანმიმართულებასა და შექმნის მოტივს, თუმცა აქვთ სერიოზული ხასიათის შენიშვნები როგორც ზოგად კონცეფციურ დონეზე, ისე შინაარსობრივ დეტალებთან მიმართებით. მათი აზრით, მოჩვენებითი სისტემურობის მიღმა, ეროვნული სასწავლო გეგმის მაგალითზე, რეფორმის პროცესში წინააღმდეგობრიობა და არალოგიკურობა ჩანს. ზოგიერთი ექსპერტის აზრით, ცალსახაა საერთაშორისო კვლევების შედეგების ანალიზის მიხედვით შემუშავებული რეკომენდაციების შესაბამისად ესგ-ის მოდიფიკაციის არგანხორციელების სურათი, რაც მნიშვნელოვან კითხვებს აჩენს.

10. ინკლუზიური განათლება - რეალისტური და ქმედითი მოდელი, თუ ფასადური მოცემულობა ?

ექსპერტთა აბსოლუტური უმრავლესობა, რა თქმა უნდა, იზიარებს ინკლუზიური განათლების პრინციპებს და მხარს უჭერს სასკოლო სივრცეში მათს დანერგვას, ამას მათი პასუხებიც ადასტურებს:

„ რა თქმა უნდა, ორი აზრია არაა, რომ ინკლუზია უმნიშვნელოვანესი მოვლენაა თანამედროვე სასკოლო ცხოვრებაში“

„ არც ერთი გონიერი ადამიანი არ შეიძლება იყოს ამის წინააღმდეგი“

„ დეკლარირებისა და რიტორიკის დონეზე, ცხადია, მნიშვნელოვნად დგას ეს საკითხი განათლების სისტემაში, თუმცა, პრაქტიკულად რამდენად რეალიზდება?“

„ პრინციპში, ჩვენს სკოლებში სრული ინკლუზია არ არსებობს, რისი განმაპირობებელი ფაქტორებია - თავად მშობლების პოზიცია, განათლებულობა, ადამიანური და მატერიალური რესურსი და მასწავლებელთა კვალიფიკაცია ამ მიმართებით.“

„ ინკლუზიური განათლების პრინციპების დანერგვა სკოლაში, პირველ რიგში, საზოგადოების განათლებასა და მენტალურ მზაობაზე დამოკიდებული, რაც, ალბათ, ჯერ კიდევ დასახვეწი გვაქვს.“

„ამ ეტაპზე ინკლუზიური განათლების პრინციპების დანერგვა ზოგად-საგანმანათლებლო სკოლაში ნაკლებად ქმედით ხასიათს ატარებს.“

როგორც წარმოდგენილი პასუხებიდან ჩანს, ინკლუზიური განათლების პრინციპების შესახებ თითოეული ექსპერტის აზრი პრაქტიკულად თანხვდება ერთმანეთს. სასკოლო სივრცეში მისი მნიშვნელოვნება ცალსახაა, თუმც, განხორციელების ეტაპზე გვხვდება მთელი რიგი პრობლემებისა დაკავშირებული მშობლებისა და მასწავლებლების არასათანადო მომზადებასთან.

11. შეფასეთ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის როლი სწავლება-სწავლის ხარისხის ამაღლებაში - დადებითი და უარყოფითი მხარეები

ამ საკითხთან მიმართებით ძალიან საინტერესო ინტერპრეტაციები მივიღეთ ექსპერტებისაგან:

„ შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის შექმნა ნამდვილად სწორი მოვლენა იყო, მან მოსპო კორუფციული გარიგების მანკიერი ტრადიცია.“

„ უნდა აუცილებლობით აღვნიშნოთ, რომ ტესტური გამოცდა გაჭირვებისაა.“

„ ტესტური გამოცდების დამკვიდრებამ ხელი შეუწყო სწავლების ფორმალიზებას, ღრმა ცოდნის საჭიროება აღარ დგას დღის წესრიგში.“

„ გამოცდების ცენტრის მიერ განორციელებულმა აქტივობებმა ნამდვილად ვერ განაპირობა სწავლების ხარისხის მაღალი მაჩვენებელი.“

„ ფაქტია, ამგვარმა გამოცდებმა დიდი მასტიმულირებელი ეფექტი არ მოახდინა სწავლის ხარისხის ამაღლებაზე.“

„ თუ საატესტატო გამოცდებზე ვისაუბრებთ, ნათელია, რომ სახელმწიფო უფროსის რეალური სურათის დანახვას, თამასა უაღრესად დაბალია.“

„ როგორც ფაქტებმა გვიჩვენა, გამოცდების ცენტრის მოღვაწეობამ არ განაპირობა სწავლის ხარისხის ამაღლება.“

„ თუ დინამიკაში გავადევნებთ თვალს შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის მუშაობას, დავინახავთ ზღვარგადასულ თავისუფლებას, ცენტრი ექიმპება სამინისტროს და იმასაც ვერ ხვდება, რომ რეალურად მისი ქვეშევრდომი, მისი პოლიტიკის გამტარებელი ერთი აგურია და არა ტოლფასოვანი სტრუქტურა.“

„ რა თქმა უნდა, ცენტრის შექმნა იყო დადებითი მოვლენა, თუმცა ისიც ისეთივე სახელმწიფო პოლიტიკის გამტარებელია, როგორც ნებისმიერი სხვა სახელმწიფო უწყება, საგამოცდო სტანდარტების დაბალი თამასა სწორედ ამ ფაქტის ერთ-ერთი მკაფიო ნიმუშია.“

რესპოდენტების კომენტარებმა ცხადყო, რომ საგამოცდო ცენტრის მიერ საწყის ეტაპზე განხორციელებული აქტივობების დადებითი ხასიათის მიუხედავად, სწავლის ხარისხის ამაღლებაზე ზედმეტია საუბარი. ექსპერტები ერთხმად აღიარებენ, რომ ამ ტიპის გამოცდებმა გააქრო კორუფციული გარიგებები, თუმცა, იმავდროულად, ფორმალისტური გახდა სწავლის პროცესი და ზოგადი განათლების აღიარების საერთო დონე დაბლა დასწია.

12. შეათვასეთ სასწავლო გარემოსა და ინფრასტრუქტურის განვითარება - დადებითი და უარყოფითი მხარეები

წარმოდგენილ საკითხზე ექსპერტების აბსოლუტური უმრავლესობა, ზოგადად, დადებით დამოკიდებულებას ამჟღავნებს, რადგან თუ მხედველობაში მივიღებთ 90-იანების მემკვიდრეობას, ცხადია, რომ მატერიალური რესურსითა და სასწავლო გარემოს პოზოტივისკენ შეცვლის თვალსაზრისით აშკარა წინსვლა იყო, თუმცა მნიშვნელოვანი ხარვეზების გარეშე რეფორმის ამ მიმართულებასაც არ ჩაუვლია:

„ რა თქმა უნდა, ვერ ვიტყვით, რომ კომპიუტერიზაცია, ინტერნეტიზაცია, სკოლების რემონტი და სხვა აქტივობები ნეგატიური მოვლენაა, პირიქით, ცალსახად დადებითია, მაგრამ თუ გავიხსენებთ, თუნდაც, ირმის ნახტომის პროექტს, რომლის ფარგლებში სკოლების კომპიუტერიზაცია დაიწყო, ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტი უნდა გავიხსენოთ, რაც, ფაქტობრივად, არამიზნობრივი ხარჯვის ნიმუშად გამოდგება. ყველა სკოლაში ჩატვირთეს ლენუქსის პროგრამა, მგონი კუბუნტუ ერქვა, ამ პროგრამის სასწავლებლად ჩაატარეს უამრავი ტრენინგი და სამუშაო შეხვედრა სკოლის მასწავლებლებთან, თუმცა 2-3 წელში ეს პროგრამა ისევ ჩვეულებრივი ვინდოუსით ჩაანაცვლეს. ცხადია, ტრენინგებზე, კონფერენცია-შეხვედრებსა თუ სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა გადამზადებისათვის დახარჯული მილიონები წყალში ჩაიყარა.“

„ ამ მიმართებით ყველაზე სადავო წამოწყებად მანდატურის სამსახური უნდა მივიჩნიოთ, რადგან, მიუხედავად მათი საჭიროებისა, მკათიოდ არ იყო განსაზღვრული მათი უფლება-მოვალეობები და რეალურად ისინი წარმოდგენდნენ სახელმწიფოს მაკონტროლირებელ პოლიტიკურ სუბიექტებს.“

მანდატურის სამსახურთან დაკავშირებით ხედვა გაიყო, რადგან ერთ-ერთი რესპონდენტის აზრით, სწორედ ეს სამსახური ქმნიდა უსაფრთხო სასწავლო გარემოს და წარმოდგენდა მშობლის სიმშვიდის გარანტს.

„ შეიძლება სხვადასხვა პოზიციიდან კრიტიკულად გავიაზროთ ეს სამსახური, თუმცა მშობლები აშკარად მშვიდად იყვნენ და გამოთქვამდნენ კმაყოფილებას.“

„ ამ მიმართულებით განსაკუთრებულად აღსანიშნავია სკოლების ლაბორატორიებით აღჭურვა, რადგან წარსული მემკვიდრეობა, ფაქტობრივად, სკოლებს არ გააჩნდათ. ექსპერიმენტი და ცდა ქართულ სკოლებში უცხო მოვლენა იყო.“

როგორც წარმოდგენილი პასუხებიდან ჩანს, დასმულ შეკითხვასთან დაკავშირებული პასუხების უმრავლესობა ერთგვარი რიტორიკით აღინიშნება, ასევე, ვერც-ერთი ექსპერტი ვერ უვლის გვერდს იმ ნაკლოვანებებს, რომლებმაც თავი იჩინა სასწავლო გარემოსა და ინფრასტრუქტურის განვითარების მიმართულებით. აშკარაა, რომ თითოეულ პასუხში განწყობა გატარებული აქტივობების მიმართულებით არ არის მკვეთრად კრიტიკული, მაგრამ მას ცალსახად დადებითსაც ვერ ვუწოდებთ.

13. შეათვალეთ საერთაშორისო კვლევების შედეგებთან რეფორმის წარმატებულობის მიმართება - დადებითი და უარყოფითი მხარეები

როგორც გამოჩნდა, დასმული შეკითხვა განსაკუთრებულად საინტერესო პასუხების მიზეზი გახდა. თითქმის ყველა ექსპერტმა სხვადასხვაგვარად გადაიაზრა ეს საკითხი:

„ ვფიქრობ, უპირველეს ყოვლისა, დამოკიდებულებაა არასწორი, ქართველებს, სამწუხაროდ, გვახასიათებს რაღაცნაირი თვითდაკნინების პათოსი, სწორედ ესაა ამ აუიოტაჟის მიზეზი, ჩვენი შედეგებით ვართ ახლა შუაში. საკითხის პრობლემურობის თვალსაზრისით უნდა აღვნიშნოთ, რომ ისეთი განვითარებული ეკონომიკისა და კულტურის ქვეყანა, როგორიცაა გერმანია, იმავე ნიშნულზეა, სადაც 2001 წელს იყო. თან ეს არ არის მონინავე ადგილი. იქ აშკარად არ ჩამოუშვიათ შავი ფარდები, უბრალოდ ჩუმად მუშაობენ წინსვლაზე.“

„ ეს აპოკალიფსური მდგომარეობის პროპაგანდა რეალურად ტყუილია. თუ ჩვენ ვნახავთ კვლევის უკანასკნელ შედეგებს და თვალს გადავაავლებთ ჩვენი ქვეყნის მიღწევათა დინამიკას, ვნახავთ, რომ გაუმჯობესებულია.“

„ საშუალო მაჩვენებელს ვერაცდენა ნიშნავს, რომ სამუშაო ბევრია და არაა საჭირო ამაზე მუდმივი აპელირება და იმის მტკიცება, როგორი უკუნიშნები არიან ჩვენი შვილები.“

„ მართალია, რეალურად განსაკუთრებული წინსვლა არ გვაქვს საერთაშორისო კვლევების მიხედვით, მაგრამ ამ პროცესის ასეთ ნეგატიურ კონტექსტში ტრიალი უფრო პოლიტიკური ხასიათის მგონია. ყველა მოსულ მინისტრს აქვს სურვილი თქვას, რომ მის მოსვლამდე „ქვეყანა ინგრეოდა“ და სწორედ მისით იწყება მშენებლობის პროცესი.“

„ ცხადია, თუ ავიღებთ უკანასკნელ ათწლეულში ჩატარებულ კვლევებს, ვნახავთ, რომ დიდი წინსვლა არ გვაქვს. ვფიქრობ, ეს არც უნდა გავვიკვირდეს, რადგან მე არ მახსოვს ამა თუ იმ საერთაშორისო კვლევის ანალიზის დოკუმენტში მოცემულ რეკომენდაციებზე მუშაობა დაენციოს სახელმწიფოს.“

„ რეფორმა ცდილობდა, თუმცა ნამდვილად ვერ შეძლო ძირეულად შეცვლა სწავლება-სწავლის ხარისხისა, სწორედ ამიტაა განპირობებული ჩვენი მდგომარეობა საერთაშორისო კვლევების კონტექსტში. თუმცა, მაინც უნდა ითქვას, რომ არ შეიძლება სახელმწიფოში ერთი მიმართულება მნიშვნელოვნად განვითარდეს, როცა არ არსებობს ამის ეკონომიკურ-პოლიტიკური ნება და საშუალება.“

წარმოდგენილმა პასუხებმა ცხადყო, რომ ექსპერტები სწავლება-სწავლის ხარისხის მკვეთრ ამაღლებას ვერ ხედავენ, რაც ცალსახად განაპირობებს საერთაშორისო კვლევის შედეგებში ჩვენს არასახარბიელო ადგილს, თუმცა, მათი უმეტესობა იმაზეც თანხმდება, რომ ამ პერიოდისათვის საქართველოს ნიშნული არ არის კატასტროფული და იგი საშუალოს უთანაბრდება. ამ მიმართებით აღსანიშნავია მხოლოდ ერთი მნიშვნელოვანი დაზუსტება, რაც ცხადყოფს პროცესის დინამიკის ნაკლს - კვლევის (PIRLS) განმეორებით ჩატარებამ და შედეგების ანალიზმა ცხადყო, რომ საქართველოს შედეგი, მიუხედავად გატარებული რეფორმისა დიდად არ შეცვლილა და ისევ საშუალოზე დაბალ ნიშნულზე

დგას. ეს იმ ფონზე, როცა რუსეთის ფედერაციული რესპუბლიკამ 10 წელიწადში საშუალო მაჩვენებლიდან მეორე პოზიციაზე გადაინაცვლა. ამ მიმართებით უნდა აღინიშნოს, რომ თეორიული კვლევის შედეგების სიმძაფრე სცდება პრაქტიკული კვლევის შედეგებს.

14. შეათვასეთ სახელმძღვანელოების შექმნისა და გრიფირების წესის ტენდენციები სწავლება-სწავლის ხარისხთან მიმართებით - დადებითი და უარყოფითი მხარეები

ამ საკითხთან მიმართებით ექსპერტთა მოსაზრებები აბსოლუტურად დაემთხვა:

„ მთელი რეფორმის განმავლობაში არც ერთ ეტაპზე სახელმძღვანელოების შედგენა-გამოცემას სახელმწიფო, ჩვენს შემთხვევაში, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, სერიოზულად არ ეკიდებოდა - 4-5 თვეში სახელმძღვანელოები არ იწერება.“

„ ჩვენ არც 90-იან წლებში და არც რეფორმის მიმდინარეობის დროს დიდი ხნის განმავლობაში არ გვექონდა სახელმძღვანელოების აგების სისტემა და კონცეფცია.“

„ ჩვენთან საკმაოდ დაულაგებელია საგანმანათლებლო სტანდარტები, შესაბამისად, სახელმძღვანელოებიც არ გამოირჩევა მაღალი ხარისხით.“

„ ზოგიერთი სახელმძღვანელოს გრიფირება და ზოგიერთის პროცესების გარეთ დატოვება ბაღებს ჩემში განცდას, რომ სახელმძღვანელოების შერჩევისას ნამდვილად არ იყენებდნენ თემიდას სასწორს და, ცოტა არ იყოს, ნეპოტისტურ დამოკიდებულებებს ავლენდნენ.“

„ სახელმძღვანელოებზე საუბარი ზედმეტად მიმაჩნია მინიმუმ იმ პროცესებამდე, როცა სახელმწიფო როგორც იქნა მიხვდა, რომ არ შეიძლება, ვთქვათ, დაწყებითის საფეხურზე სხვადასხვა კლასის წიგნი სხვადასხვა ავტორის და სხვადასხვა კონცეფციის პირმშო იყოს.“

„ რა თქმა უნდა, თუ საბჭოთა გამოცდილებას გავითვალისწინებთ, სახელმძღვანელოები იყო ახალი შინაარსისა და ფორმის, ფაქტობრივად, მათი მეშვეობით და პროფესიონალი მასწავლებლების უშუალო მონაწილეობით საკლასო გარემო გაიხსნა, უფრო საინტერესო გახდა.“

„ ყველაზე დადებითი ფაქტი იყო ის, რომ გადაწყდა სახელმძღვანელოების შედგენისას საფეხურებრივი(დანწყებითი, საბაზო, საშუალო) პრინციპის შემოღება. ერთი საავტორო ჯგუფი, რა თქმა უნდა, უფრო მნიშვნელოვან პროდუქტს შექმნის, როცა საკუთარი მეთოდოლოგიური და საგნობრივი ხედვის რამდენიმეწლიან პროგრამაზე გადანაწილების საშუალებას აძლევ.“

„ ყველაზე დიდი ნაკლი იყო ორი რამ - ნეპოტიზმი გრიფირების პროცესში და სახელმძღვანელოების კონკურსის თარიღის გამოცხადება „დედლაინამდე“ 3-4 თვით ადრე.“

„ მართალია, გრიფირების წესის შემოღება აშკარად დადებითი მოვლენა იყო, თუმცა გრიფირების პროცესის განხორციელება კი ნამდვილად აჩენდა კითხვებს.“

როგორც მიღებული პასუხებიდან ჩანს, ექსპერტთა აზრი სახელმძღვანელოების შესახებ თითქმის ერთგვარია, ყველა თანხმდება რამდენიმე პირობაზე - სასკოლო სახელმძღვანელოების ხარისხზე პირდაპირ ზეგავლენას ახდენდა საკონკურსო პირობები - გრიფირების საკონკურსო დროის მცირე მონაკვეთი, სახელმძღვანელოების აგების ერთიანი სისტემის, კონცეფციის არქონა, ნეპოტიზმის მაღალი დონე სახელმძღვანელოების შერჩევის პროცესში. ზოგიერთი ექსპერტი 90-იანი წლების გამოცდილების კონტექსტში ნამდვილად პოზიტიურად უყურებს რეფორმის პირობებში მომზადებულ სახელმძღვანელოებს, თუმც მათი ხედვაც საკონკურსო პირობების შესახებ ნეგატიურია. ვფიქრობთ, საკითხის შესახებ გამოთქმულ მოსაზრებათა ერთგვაროვნება წარმოდგენილი თვალსაზრისების ლეგიტიმაციის მაღალ ხარისხზე მიუთითებს.

15. როგორ შეაფასებდით სერტიფიცირების პროცესს ? დადებითი და უარყოფითი მხარეები

უნდა აღინიშნოს, რომ ექსპერტთა მიერ საკითხთან მიმართებით გამოთქმულ მოსაზრებათა ძირითადი ლოგიკა ამ შემთხვევაშიც ბევრ ასპექტში ემთხვეოდა:

„თავად ინიციატივა და პროცესის არსებობა უდავოდ პოზიტიური მოვლენაა, სხვაა მისი პრაქტიკული რეალიზება.“

„ სერტიფიცირების პროცესი დადებითი სიახლე იყო, როგორც მინიმუმ მოახდინა ლუსტრაცია და პედაგოგებს წიგნი ააღებინა ხელში, თუმცა ვერ განვითარდა სათანადოდ.“

„ვფიქრობ, სერტიფიცირების შედეგად შემოწმდა კონკრეტული საგნობრივი ცოდნა და არა ის, თუ როგორ მიჰქონდა ეს ცოდნა მასწავლებელს მოსწავლემდე.“

„ყველაზე მთავარი ნაკლი არის ის, რომ იგი არ აღვიძებს შინაგან მოტივაციას და ერთგვარი სადამსჯელო მისია აქვს.“

„სერტიფიცირების პროცესი მოქმედებს მათრახისა და თაფლაკვერის პრინციპით.“

„ სერტიფიცირებისადმი მასწავლებელთა განწყობა განაპირობა თავად პროცესის რთულმა ხასიათმა - იგი არ იქცა მასწავლებლების შინაგან მოთხოვნილებად , დაემტკიცებინა სახელმწიფოსათვის საკუთარი პროფესიული კვალიფიკაცია.“

„ სერტიფიცირების პროცესში რეალურად დაივიწყეს პედაგოგიკის მეცნიერება და დიდაქტიკა, რაც, ვფიქრობთ, გახდება კიდევ ამ პროცესის კრახის მიზეზი“

„პროცესი დაიწყო ისე, რომ მას წინ არ უძღვოდა რეალური, ქმედითი გადამზადება-მომზადება ამ გამოცდისათვის.“

„ პირველ რიგში უნდა აღვნიშნოთ, რომ რეფორმის ამ მიმართულების გამტარები - ტრენერები არ იყვნენ პროფესიულად ადეკვატურნი, შესაბამისად, სერტიფიცირების პროცესში მივიღეთ ის ნეგატიური შედეგი, რაც მივიღეთ.“

„ სერტიფიცირების პროცესი რეალურად მიბმულია მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრთან და მის მიერ მასწავლებლების გადამზადების პროცესთან. ყველა ლაპარაკობს მასწავლებლების დაბალ პროფესიონალიზმზე და არაუარსებებს იმ ტრენინგების ხარისხზე, რომლებსაც ეს ორგანიზაცია, პრაქტიკულად, სასერტიფიკატო გამოცდის გადასალახავად სთავაზობდა მასწავლებლებს.“

მოცემული პასუხებიდან ირკვევა, რომ მასწავლებელთა სერტიფიცირება ექსპერტებს დანამდვილებით დადებით პროცესად მიაჩნიათ, რადგან იგი პედაგოგების „გამოფიხილებისა“ და რეალური სურათის დანახვის მნიშვნელოვანი საშუალება გახდა.

თუმცა, სერტიფიცირების პრაქტიკულ რეალიზებთან მიმართებით თითოეულს აქვს მნიშვნელოვანი შენიშვნები მისი მომზადების, შინაარსობრივი სპეციფიკისა და სამომავლო პერსპექტივის თვალსაზრისით, რაც, ვფიქრობთ, ნამდვილად ნათლად ასახავს პროფესიული საზოგადოების მკაფიო პოზიციას რეფორმის ამ მნიშვნელოვანი მიმართულების შესახებ. ვფიქრობთ, პასუხების მიხედვით, ნამდვილად დასაფიქრებელი და საფრთხილოა სახელმწიფოს მხრიდან ასეთი მასშტაბური და არაპოპულარული ქმედება, რადგან, როგორც გამოცდილებამ გვანახა, ატესტაცია, გამოცდა და სერტიფიცირება არ წარმოადგენს რეალისტური შედეგის მომცემს მასწავლებელთა პროფესიულ საზოგადოებასთან მიმართებით.

16. რა შეფასებას მისცემდით უკანასკნელი ოცნლეულის სახელმწიფო პოლიტიკას განათლებაში - რეფორმირების პროცესს ?

ამ საკითხთან მიმართებით ექსპერტთა შორის აზრთა სხვადასხვაობა დაფიქსირდა :

„ თუ შეფასების კრიტერიუმად 5-ბალიან სისტემას ავიღებთ, გაჭირვებულ 3-იანზე მეტს ვერ დავუნერდი.“

„ ფაქტობრივად განათლების პოლიტიკა არ გვაქვს, ყველაზე დამანგრეველი რაც არის ჩვენი სისტემისათვის, ესაა პერმანენტული რეფორმები.“

„უნდა ვაღიაროთ, რომ ეს პოლიტიკა არ იყო რეალისტური, არ გვქონდა სათანადო რესურსი, ვერ შევძელით დასახული მიზნის ჯეროვნად მიღწევა.“

„ ვფიქრობ, ზოგადად განათლების პოლიტიკისა და, ჩვენს შემთხვევაში, რეფორმის კრახი განაპირობა რამდენიმე ფაქტორმა :

- ა) უნდა დაწყებულიყო რეალური ნაბიჯები (ვგულისხმობ რეფორმას) გაცილებით ადრე;
- ბ) გადანაცვებულების მიღებისას აშკარად გაუბედავები იყვნენ შემსრულებლები;
- გ) რეფორმამ ვერ მოახდინა განსაზღვრული ქმედებებისა და განხორციელებისათვის საჭირო დროის კორელაცია.“

„ ვფიქრობ, უფრო დადებითი იყო, ვიდრე უარყოფითი. შედეგი გაცილებით უკეთესი იქნებოდა, პოლიტიკის თუ რეფორმის განხორციელების პროცესს თავისი სისტემა რომ ჰქონოდა და არ ყოფილიყო მიბმული კონკრეტულ თანამდებობის პირებსა თუ მოხელეებზე.“

„ რა თქმა უნდა, ბოლო ოცნლეულის საქართველოს განათლების პოლიტიკა ნამდვილად ვერ დაიკვეხნის, მაგრამ, ვფიქრობ, ეს მხოლოდ განხორციელების ბრალი არ ყოფილა. ქვეყნის არასტაბილურობამ განაპირობა რეფორმის არასტაბილურობაც.“

„ რალაც დონეზე შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოს მკაფიო, ნათქარი, აწონილ-დანონილი განათლების პოლიტიკა არც ჰქონია, უმეტესობა მიღებული გადაწყვეტილებებისა იყო სპონტანური, წამბაძველობითა და სულსწრაფობით ნაკარნახევი. შესაბამისად, თუ განუღ და ნახარჯებს მივიღებთ მხედველობაში (აქ შესადარებლად 91 – 94 წლებში ქვეყნის აბსოლუტური კოლაფსური მდგომარეობა, რა თქმა უნდა, არაადეკვატური მაგალითი იქნება), ამკარად ნეგატიური შედეგი მივიღებთ.“

ექსპერტების მიერ მიღებული პასუხების ანალიზისას გამოკვეთილად იკითხება ნეგატიური კონტექსტები და განათლების პოლიტიკის განხორციელების პროცესისადმი ცალსახად უარყოფითი დამოკიდებულება. თუმც, რა თქმა უნდა, ყველა თანხმდება, რომ თუ საფასად ჩვენი ქვეყნის ისტორიის უმძიმეს 90-იან წლებს ავიღებთ, რეფორმირების პროცესები გაცილებით ადეკვატურია. ჩვენი აზრით, ყველაზე მნიშვნელოვან ლაკმუსის ქალაქად უნდა იქცეს არა აპელირება სკოლებში გათბობის ქონასა და გაუმჯობესებულ ეკონომიკურ-სოციალურ პირობებზე, არამედ სახელმწიფოს მხრიდან ამ ოცნლეულში განათლების მიმართულებით გაცემულ საბიუჯეტო ხარჯებსა და რეალურ შედეგებზე. რაც, როგორც ექსპერტთა მოსაზრებებიდანაც დასტურდება, სავალალო სურათს გვიჩვენებს.

17. თქვენი აზრით, რეფორმის შედეგად გაუმჯობესდა თუ გაუარესდა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში სწავლა-სწავლების ხარისხი?

ამ შეკითხვაზე ექსპერტთა ნაწილი დადებითად პასუხობს, ნაწილი რადიკალურად უარყოფითად, თუმცა ყველა თანხმდება, რომ თუ ათვლის წერტილად 90-იანი წლების პერიოდს ავიღებთ, რეფორმის შედეგები ნამდვილად გაცილებით უკეთესია.

„ ალბათ, მაინც გაუმჯობესდა. თუ პრინციპად ავიღებთ მსჯელობას, რომ ცდა, ნაბიჯის წინ გადადგმა დადებითი მოვლენაა, მაშინ ნამდვილად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ 90-იან წლებში არსებულ სწავლა-სწავლების ხარისხს სჯობს.“

„ასე უფრო უპრიანი იქნებოდა საკითხის დასმა - გვაქვს გაუმჯობესების ნიშნები, ზოგადი განათლების სისტემა რეალურად უკეთ გაააგებია საჭიროებები.“

„ არ ვიქნებით მართლები, თუ კი დავინყებთ საინანაღმდევოს მტკიცებას, რა თქმა უნდა, გაუმჯობესდა.“

„გაუმჯობესდა, აქამდე არასდროს არ ყოფილა ყურადღება მიქცეული სასწავლო პროცესისადმი ასეთი გენერალური მიმართულებებით, სახელმწიფოს მიზანდასახულობა, რომ შეექმნა უკეთესი ზოგადი განათლების სისტემა, ამკარად ჩანდა. ცალკე საუბრის თემაა რეფორმის პრაქტიკული რეალიზების პროცესი.“

„ კი, გაუმჯობესდა. ამ ეტაპზე რეფორმის შედეგად ცალსახად უკეთესი სასწავლო გარემო გვაქვს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში.“

„ მე ამ ეტაპზე ვიხელმძღვანელებდი საერთაშორისო კვლევებით - ყველა ასპექტით უარყოფითი ცვლილება გვაქვს. ვერც ერთი მიმართულებით ვერ ვაკმაყოფილებთ საშუალო მაჩვენებლებსაც კი.“

„ მეტ-ნაკლებად გაუმჯობესდა - პროცესები გაცილებით გამოცოცხლებულია და ქმედითი, ოღონდ ხარისხი, ჩემ მიერ ზემოთ გაცემულ პასუხებს თუ გავითვალისწინებთ, მეტად დაბალია.

მართალია, ექსპერტთა შეფასებები პროცესების დადებით ხასიათს უსვამს ხაზს, მაგრამ, ამკარაა, რომ თითოეულ შემთხვევაში მათი პოზიციები გარკვეული შედარებითობის პრინციპს ეფუძნება. ცხადია, მსოფლიოში მიმდინარე თანამედროვე საგანმანათლებლო

პროცესები გვერდს ვერ ჩაუვლიდა საქართველოს, თუმცა რეალური სურათი საკმაოდ დამაფიქრებელია.

18. რას შეცვლიდით რეფორმის მიმდინარეობაში ბოლო ოცნლეულის განმავლობაში ?

შემაჯამებელ შეკითხვაზე ექსპერტთა პასუხები რეფორმის სხვადასხვა კომპონენტისკენ იყო მიმართული. მათ მიერ დასახელებული ცვლილებები ზოგადი განათლების სისტემის რეფორმირების ძირითად, კონცეპტუალურ ასპექტებს შეეხებოდა:

„ პირველი რიგის ცვლილება, ჩემი აზრით, არის რეფორმატორთა შემადგენლობა - უმეტესობას არ ჰყოფნიდა კვალიფიკაცია დაკისრებული მოვალეობის ჯეროვნად შესასრულებლად.“

„საქართველოში მიმდინარე რეფორმებს და მათ შორის განათლების რეფორმას არასდროს არ ჰქონდა ერთი პირობა: ქართველებმა ვერასდროს დაუამთხვიეთ ფული და ჭკვა-გონიერება ერთმანეთს.“

„ პედაგოგთა მომზადების საუნივერსიტეტო პროგრამებში გავზრდილი პრაქტიკული კომპონენტის პროცენტულ წილს - ეს ერთ-ერთი გზაა უკეთესი პედაგოგობისკენ. უკეთესი პედაგოგი კი უკეთესი შემსრულებელია რეფორმის დაკვეთებისა.“

„ ძალიან მკაფიოდ და პრინციპულად გავყვებოდი დეცენტრალიზაციის კონცეფციას, ვფიქრობ, ეს მნიშვნელოვნად შეუწყობს ხელს საგანმანათლებლო სისტემაში ხარისხის ზრდას. ამგვარად რეალურად ქმედუნარიანს გავხდიდი ამ გზით სამეურვეო საბჭოებს.“

„ პირველ რიგში სერიოზულად არის დასამუშავებელი რეფორმის კონცეფცია და შემდეგ ეტაპზე ყველაზე მნიშვნელოვანად მიმაჩნია ზოგადი განათლების სისტემაში მომუშავე პროფესიულ კადრთან რეფორმის საჭიროებების ახსნა და გაგებინება. ჩემი ღრმა რწმენით, სწორედ ამის უქონლობამ გაამზადა ნიადაგი რეფორმის კრაზისათვის.“

„ ყველაზე მნიშვნელოვანი ცვლილება, რაც საჭიროა ნებისმიერი რეფორმისათვის და ჩვენ მიგვაგონებდა არის რეფლექსია - საქართველოს სახელმწიფოს არ განუხორციელებია რეფლექსია, პირდაპირ დავინწყეთ რეფორმა.“

„ რეფორმის განმავლობაში არც ერთ ეტაპზე არავინ არაფერი არ ჰკითხა მასწავლებელს, მხოლოდ მის მორჩილებასა და მზადყოფნას მოითხოვდნენ ყველა ასპექტით .“

ექსპერტების მიერ მიღებული პასუხების ანალიზი გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ საქართველოს განათლების სისტემის რეფორმის სიმტკიცე და განვითარება მრავალ მნიშვნელოვან ასპექტს გულისხმობს. თითოეული მათგანი ცალ-ცალკე და ყველა ერთად ცალსახად გვაძლევს ერთგვარ მონახაზს განათლების სისტემაში სამომავლო ქმედებებისას გავითვალისწინოთ დაშვებული შეცდომები და გავზარდოთ უკეთესი შედეგის ალბათობა.

ინტერვიუების დასკვნები

საბოლოო ჯამში, რესპოდენტთა პასუხების შეჯამებისას მნიშვნელოვანია გამოვყოთ ძირითადი ხედვები და ტენდენციები, რომლებიც განათლების სისტემის რეფორმის მიმართულებით მნიშვნელოვან ასპექტებს ცხადყოფს.

განათლების პოლიტიკა და მართვა

ცხადია, რომ 90-იანი წლების განათლების სისტემაში მიმდინარე პროცესები არასისტემურ, ქაოტურ ხასიათს ატარებდა და სახელმწიფო პოლიტიკა განათლების სიტემაში, ფაქტობრივად, არ არსებობდა. აქვე განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს მემკვიდრეობითობის საკითხი, რომლის არდაცვაც რეფორმის კრახის ერთ-ერთ მთავარ განმაპირობებელ ფაქტორად დასახელდა. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ მაინც შეიმჩნევა ეროვნული სკოლის შექმნის დადებითი ტენდენცია.

ცალსახად დადებითად შეფასდა 1997 წლის მასწავლებელთა ატესტაცია, მაგრამ აშკარად გამოიკვეთა ატესტაციის შედეგების ვალიდობისა და ობიექტურობის ეჭვქვეშ დაყენების ტენდენცია.

რეფორმის ჯეროვნად ვერგანხორციელების მიზეზებად, ექსპერტთა აზრით, რეფორმატორთა კვალიფიკაციისა და პროფესიონალიზმის დაბალი ხარისხი, არასისტემურობა და ფრაგმენტულობა დასახელდა. ასევე, განსაკუთრებული ხაზი გაესვა განხორციელების ტემპს.

ექსპერტების მიერ ცალსახად გაესვა ხაზი დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის წარუმატებლობას, როგორც შიდასასკოლო, ისე ზოგადსისტემურ დონეზე. ვაუჩერული დაფინანსების საკითხიც კრიტიკულად შეფასდა და იგი სკოლებისათვის ოდენ სახელფასო ბიუჯეტის შევსების საშუალებად დასახელდა. ექსპერტთა ღრმა რწმენით, სკოლას თანხა მხოლოდ კვლავწარმოებისათვის ყოფნის და არა განვითარებისათვის.

ასევე, ექსპერტები სწავლება-სწავლის ხარისხის მკვეთრ ამაღლებას ვერ ხედავენ, მით უფრო ბუნდოვანია მათთვის ამ პროცესში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ცენტრის მონაწილეობის ხარისხი და შედეგი.

სერტიფიცირების შესახებაც აზრები, ფაქტობრივად, შეჯერდა - როგორც აქტივობა, მნიშვნელოვანი იყო, თუმცა განხორციელების პროცესი და შედეგი უკეთესის სურვილს ტოვებს. მან ვერ შეძლო პედაგოგთა შინაგანი მოტივაციის გაღვივება და მხოლოდ დამსჯელ მექანიზმად ტრანსფორმირდა, რაც განაპირობა პროცესის წინმსწრები მასწავლებელთა გადამზადების ეფექტური პროგრამების უქონლობამ .

განათლების პოლიტიკის დოკუმენტის - ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები - შესახებ, ძირითადად ერთგვაროვანია პასუხები - საჭიროა მნიშვნელოვანი გადახედვა, შესამუშავებელია მექანიზმი, რომელიც ზოგადი განათლების საფეხურზე ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებში განერილი ცოდნის, უნარ-ჩვევისა და ღირებულებების გამომუშავების მონიტორინგს შეძლებს.

განათლების შინაარსი, სწავლების მეთოდოლოგია და სახელმძღვანელოები

ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან დაკავშირებით, ექსპერტები თანხმდებიან, რომ მისი დანერგვა აუცილებელი და მნიშვნელოვანი მოვლენა იყო განათლების სისტემის

რეფორმის პროცესში, თუმცა ასევე, გააჩნიათ მნიშვნელოვანი შინაარსობრივი შენიშვნები და ისმება საკითხი დოკუმენტის გენერალური რევიზიისა.

ექსპერტები მიიჩნევენ, რომ ინკლუზიური სწავლების პრინციპები თანამედროვე განათლების სისტემის მონაპოვრად უნდა დავსახოთ, თუმცა, ცალსახად აღნიშნავენ, ზოგადად, საზოგადოების, თემის, მშობლებისა და, პირველ რიგში, თავად მასწავლებლების მომზადების დაბალ დონეს და ადეკვატური გადამზადების პროგრამების განხორციელების საჭიროებას.

სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით გამოთქმულ მოსაზრებებს ცალსახად კრიტიკული ხასიათი ჰქონდა. მართალია, ექსპერტები ჯერდებიან, რომ ტენდენცია ახალი ტიპის სასკოლო სახელმძღვანელოების გაჩენისა ცალსახად დადებითი მოვლენაა, თუმცა, ინტერვიუების ანალიზმა აჩვენა, რომ სწორედ ამ სასწავლო რესურსის დაბალი ხარისხის მთავარ განმაპირობებელ ფაქტორად მიიჩნევენ გრიფირების პროცესის არაჯანსაღ, ნეპოტისტურ ხასიათსა და სახელმძღვანელოების შექმნის მოკლე საკონკურსო ვადებს.

მნიშვნელოვანი დამოკიდებულებებია წარმოდგენილი საერთაშორისო კვლევებთან მიმართებით. აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ექსპერტთა უმრავლესობა არ უყურებს კვლევების შედეგებს განსაკუთრებულად კრიტიკულად და მიიჩნევს, რომ საშუალო ქულასთან ახლოს ვართ. თუმცა აქვე ხედავს კვლევის რეკომენდაციათა გათვალისწინების აუცილებლობას სახელმწიფოს მხრიდან. ამ მიმართებით უნდა აღინიშნოს, რომ თეორიული კვლევის შედეგების სიმძაფრე სცდება პრაქტიკული კვლევის შედეგებს.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარება

პრაქტიკული კვლევის შედეგების ანალიზის მიხედვით, ექსპერტები რეფორმის ერთ-ერთ ყველაზე სუსტ რგოლად სწორედ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების მიმართულებით განხორციელებულ აქტივობებს მიიჩნევენ. რეალურად, სახელმწიფომ ვერ შეძლო ჯეროვანი დახმარება გაეწია მასწავლებლებისათვის, ვერც ტრენინგების მოდელი და ვერც ტრენინგთა კვალიფიკაცია ვერ გახდა გარანტი მათი პროფესიული

დაოსტატებისა, რასაც სერტიფიცირებისა და საერთაშორისო კვლევების შედეგები ადასტურებს.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროცესის ნაკლოვანების მთავარ მიზეზად ექსპერტები ასახელებენ რეფორმის ერთ-ერთ უმთავრეს შეცდომას - მან ვერ მოახერხა პედაგოგების მიმხრობა, რეფორმის გატარების აუცილებლობაში მათი დარწმუნება. რეფორმა პედაგოგთა კორპუსისათვის უფრო სადამსჯელო ღონისძიებების ერთობლიობას დაემსგავსა, ვიდრე მათს დასახმარებლად და განსავითარებლად გამიზნულ პროცესს.

დასკვნის სახით აუცილებელია აღინიშნოს, რომ როგორც პასუხებიდან ირკვევა, ინტერვიუს შედეგები, პრინციპულ ასპექტებში, ფაქტობრივად, თეორიული კვლევის ტენდენციებსა და დასკვნებს ეთანადება.

კვლევის დასკვნები

თეორიული კვლევისა და ინტერვიუების ანალიზის საშუალებით მიღებული შედეგების შეჯამების საფუძველზე შესაძლებელია საკვლევი თემის შემდეგი ძირითადი დასკვნების გაკეთება:

I ზოგადი განათლების რეფორმის პირველი ეტაპი 1991 – 2003 წლები

განათლების მიზანი, სახელმწიფოს საგანმანათლებლო პოლიტიკა;

- როგორც დოკუმენტების ანალიზიდან ირკვევა, რეფორმის პირველ ეტაპზე არსებობს როგორც პროფესიული საზოგადოების, ისე სახელმწიფოს ნება განათლების სისტემის გაუმჯობესებისა და სრულყოფის თვალსაზრისით, თუმცა არ არსებობს ქვეყნის სოციალურ - პოლიტიკური განვითარების მკაფიო ხედვა და, შესაბამისად, ვერ განისაზღვრა განათლების სისტემის პოლიტიკური კურსი და მიზანი. როგორც ჩანს, საწყის ეტაპზე /1991 – 1998/ პროფესიული საზოგადოება და სახელმწიფო მოქმედებს მხოლოდ საბჭოთა ხატის შეცვლის მიმართულებით, სიახლის სურვილისა და უკეთესი მომავლის განცდის გათვალისწინებით.
- 90-იანი წლების საკანონმდებლო ბაზისა და რეგულაციების შესწავლამ ცხადყო, რომ სახელმწიფო მაქსიმალურად ცდილობს შექმნას სამართლებრივი ნორმატიკა, რომელიც ერთ სისტემურ არეალში მოაქცევს ზოგადი განათლების მიმართულებას და ხელს შეუწყობს სისტემის გამართულად ფუნქციონირებას, თუმცა გაუსაძლისად მძიმე სოციალურ-პოლიტიკური თუ ეკონომიკური მდგომარეობის პირობებში ამის პრაქტიკული რეალიზაცია კრახით სრულდება. კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ სისტემაში მიმდინარე პროცესები ქაოტურ და, ხშირ შემთხვევაში, სპონტანურ ხასიათს ატარებს; კანონმემოქმედებით მუშაობასა თუ სახელმწიფო საგანმანათლებლო პროცესების განხორციელებას ცალსახად სტიქიური, არასისტემური ხასიათი აქვს.
- 90-იანი წლების დასაწყისში ეროვნულ კონცეპტებს დაფუძნებული სარეფორმო ხედვები 90-იანი წლების დასასრულს უცხოური ფინანსური ორგანიზაციების მიზნებისა და

მოთხოვნების გათვალისწინებით გადაეწყოს. სახელმწიფოში, მართალია, შეიმჩნევა განათლების სფეროს მიმართულებით გადადგმული მეტ-ნაკლებად სისტემური ნაბიჯები, თუმცა, არსებულ ინიციატივებსა თუ განვითარების გეგმებს აღარ აქვს დამოუკიდებელი ხასიათი ;

განათლებისა და სწავლების შინაარსი; სწავლების მეთოდოლოგია, სახელმძღვანელოები;

- კვლევამ აჩვენა, რომ საწყის ეტაპზე, სახელმწიფოში არსებული მძიმე პოლიტიკური თუ სოციალური მდგომარეობის მიუხედავად, განათლების სამინისტრო მაქსიმალურად ცდილობს დაინყოს დამოუკიდებელი, ეროვნული განათლების შინაარსის პროდუქცირება.
- განათლების შინაარსის, მეთოდოლოგიური ასპექტებისა და სასწავლო მასალის მიმართულებით დიდი ხნის განმავლობაში ვერ ხორციელდება სისტემობრივი პოლიტიკა. მიღებულ გადაწყვეტილებებს სპონტანური და ქაოსური ხასიათი აქვს .
- კვლევით დგინდება, რომ სასწავლო პროგრამების მიმართულებით მიმდინარე ცვლილებების ლოგიკური და მიზნობრივი ხასიათი დაკავშირებულია არა სისტემის ფუნქციონალურ გამართულობასთან, არამედ პროფესიული კადრის, განათლების მუშაკების ცოდნასა და გამოცდილებასთან. განათლების შინაარსის მოდიფიცირების მიმართულებით წარმატებულად განხორციელებული ზოგიერთი ქმედება ინდივიდუალური, ინერციული გადაწყვეტილებების დამსახურებაა და არა სახელმწიფოს გააზრებული პოლიტიკის.
- კონკურსზე გამოტანილ სასკოლო სახელმძღვანელოთაგან უკლებლივ ყველა მტკიცდებოდა და წარმოადგენდა აქტიურ სასწავლო რესურსს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში, რაც რეალურად აყენებს ეჭვქვეშ მათს ხარისხს. კვლევაში ცხადყო, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოებს არ ჰქონდათ არანაირი მემკვიდრეობითობა, ერთიანი სისტემური ხაზი და ავტორთა კონცეფცია.

- როგორც მასალის ანალიზიდან ჩანს, განათლების პოლიტიკის, განათლების შინაარსის, მეთოდოლოგიური აპარატისა და სასწავლო რესურსების მიმართულებით გადადგმული რეალური ქმედითი ნაბიჯები დაკავშირებულია 1998-2003 წლებში მსოფლიო ბანკისა და სოროსის ფონდის მიერ მიერ ინიცირებული პროგრამებისა თუ პროექტების მიზნების განხორციელებასთან.

სასწავლო-საადმინისტრაციო პროცესის წარმართველი - მასწავლებელი

- როგორც კვლევამ აჩვენა, მიუხედავად მძიმე სოციალურ - პოლიტიკური ვითარებისა, სახელმწიფო სხვადასხვა მინიმალისტური სტიმულირებით ყოველთვის ცდილობდა განათლების სისტემის ფუნქციონირებისათვის შედაგოვთა რეალური როლის მნიშვნელობის აფიშირებას. ცხადია, რომ სახელმწიფოს გააზრებული აქვს მასწავლებლის ხარისხი და ხარისხის შესაბამისი ანაზღაურების საჭიროება და მნიშვნელობა და ამ მიზნით, ახორციელებს პროექტს სახელფასო განაწილების შესახებ და ატარებს ატესტაციას, რომელიც, თავისი არსით, დღევანდელი სქემის ანალოგია.
- 90-იანი წლების დასასრულამდე სახელმწიფო ვერ უზრუნველყოფდა შედაგოვთა მინიმალური მოთხოვნების შესრულებასაც კი, თუმცა 2000-იანი წლებიდან, განათლების სისტემის განვითარებისა და განმტკიცების პროგრამის ფარგლებში, მასწავლებელთა პროფესიული საზოგადოების საჭიროების მეტ-ნაკლები ანალიზი და ხელშეწყობა ნამდვილად სახეზეა.

II ზოგადი განათლების რეფორმის მეორე ეტაპი 2004 – 2013 წლები

რეფორმის მეორე ეტაპზე არსებობს როგორც სახელმწიფოს ნება, ისე მატერიალური უზრუნველყოფა, პროცესებიც მეტ-ნაკლებად სისტემურად მიმდინარეობს, მოიცავს სისტემის თითქმის ყველა რგოლის ყველა ელემენტს, როგორც მატერიალურ, ისე ადამიანურ რესურსს, თუმცა, განათლების სისტემაში მიმდინარე პროცესების მნიშვნელოვანი ნაწილი, ფაქტობრივად, ვერ ხორციელდება შედეგიანად. თითქმის ყველა

ცვლილების შედეგი შეფუთულია მოჩვენებითი წარმატებით და ფასადურ ხასიათს ატარებს. კვლევის შედეგად გამოიკვეთა რამდენიმე ფუნდამენტური მიზეზი, რომლებმაც, ჩვენი აზრით, განაპირობა რეფორმის სერიოზული წარუმატებლობა:

განათლების პოლიტიკა და მართვა

- რეფორმის საწყის ეტაპზე, კონცეფციისა და მიზანმიმართულობის განსაზღვრისას, არ ჩატარებულა არანაირი კვლევა, არ განხორციელებულა სისტემური საჭიროებების ანალიზი და არ შესწავლილა საქართველოს განათლების სისტემაში არსებული ვითარება. ასევე, არ ყოფილა სათანადოდ გათვლილი მკაფიო გეზი, რა მიმართულებით უნდა განვითარებულიყო სისტემა სასურველი შედეგის მისაღწევად.
- რეფორმის მეორე ეტაპზე დაიწყო ცვლილებათა ფორსირებული განხორციელება, რომელიც, როგორც დრომ აჩვენა, მიმართული იყო მოკლე დროში მაქსიმალური ტრანსფორმაციისაკენ. ასეთი დამოკიდებულება, რა თქმა უნდა, მკვეთრი, „ოპერაციული“ ქმედებების საშუალებით ხორციელდებოდა და წარმოადგენდა დაჩქარებულ რეჟიმში მაქსიმალური შედეგების მიღწევის მარათონულ პროცესს.
- სახელმწიფომ ვერ შეძლო დაერწმუნებინა პროფესიული საზოგადოება გატარებული კარდინალური ცვლილებების კეთილსაიმედოობაში. ვერც სკოლების დაფინანსებისა და მასწავლებელთა სახელფასო პოლიტიკის განხორციელება იქცა რეალური პოზიტიური შედეგების მომტან პრაქტიკად. შესაბამისად, წარმატებულ მენეჯმენტსა და ფინანსურ მოდერნიზებაზე დაფუძნებულმა სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლების პოლიტიკამ ექსპერტთა შორის სკეპტიკური დამოკიდებულება განაპირობა.
- კოლოსალური რაოდენობისა და მასშტაბის სიახლის დანერგვის კვალდაკვალ ვერ მოხდა სასკოლო საზოგადოების ჯეროვნად დახელოვნება, რათა საქართველოს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროგრამის თუ, ზოგადად, რეფორმის აქტიურ, დინამიკურ ტემპს აჰყოლოდა.

- რეფორმას, არ ჰქონდა მემკვიდრეობისა და თანმიმდევრულობისა ნიშანი. ყოველი ახალი მმართველი იწყებდა რეფორმის მიმდინარე რგოლების რევიზიასა და ახლებურ ანალიზს.
- განათლების სისტემის მართვის მოდელმა 2004-2013 წლების განმავლობაში რადიკალური ცვლილებები განიცადა: **ცენტრალიზაცია** (1991 – 2003) - **დეცენტრალიზაცია** (2004 – 2008) - **ცენტრალიზაცია** (2009 – 2012). თუმც, ეს უკანასკნელი, კვლავ დეცენტრალიზაციის პოლიტიკური განაცხადის პირობებში.
- ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები არ აღმოჩნდნენ მზად დეცენტრალიზაციისა და ავტონომიურობის პროცესისასთვის. არც თემს და არც სამეურვეო საბჭოს შემადგენლობაში შემავალ მშობლებს, მათი კულტურული მემკვიდრეობის გათვალისწინებით, არ ჰქონდათ სურვილი და კომპეტენცია რეალურად ჩაბმულიყვნენ სკოლის ცხოვრებასა და მართვაში. სწორედ ამიტომ იყო საჭირო ამა თუ იმ მოდელის ადაპტირება ქართულ კულტურულ რეალობასთან.
- საგანმანათლებლო რესურსცენტრები ვერ ასრულებდნენ შუალედური რგოლის მნიშვნელოვან ფუნქციას და მხოლოდ სამინისტროს ნების გამხმოვანებელ ინსტიტუციებად რჩებიან. ფაქტობრივად, ზედმეტ როგოლს და ზედმეტ ფინანსებს წარმოადგენენ.
- სასკოლო დონეზე დეცენტრალიზაციის განსახორციელებლად არ არსებობდა რეალური ანგარიშვალდებულებითი სისტემა - სამეურვეო საბჭო აგებდა პასუხს როგორც დირექტორის არჩევასა და სკოლის მართვაზე, ისე მის შედეგზე.
- 2009 წლიდან დაწყებული რეცენტრალიზაციის პოლიტიკა, როგორც კვლევამ გვაჩვენა, უმეტეს წილ პოლიტიკური მოტივით იყო განპირობებული და პროცესების მმართველი აპარატის მიერ კონტროლირების მიზნით იყო ნაკარნახევი.
- 2004 – 2013 წლებში, მიუხედავად მასწავლებელთა ხელფასების ზრდის ტენდენციისა, პედაგოგთა ანაზღაურება არამწარმოებულ სფეროში დასაქმებულთა შორის ყველაზე დაბალი მაჩვენებლით ხასიათდება. შესაბამისად,

- ა) დაბალია ახალგაზრდების მხრიდან პედაგოგის პროფესიის დაუფლების მოტივაცია;
- ბ) პედაგოგის პროფესიის დასაუფლებლად უნივერსიტეტში შესაბამის სპეციალობებზე ირიცხებიან დაბალრეიტინგიანი აბიტურიენტები;
- გ) უმნიშვნელოა მალვალკვალიფიციური, აკადემიური პერსონალის საჯარო სკოლაში მუშაობის ხვედრითი წილი;
- დ) დიდი ნაწილი მოქმედი პედაგოგებისა დაკავებულია კერძო პრაქტიკით, რაც, ვფიქრობთ, მნიშვნელოვნად აისახება სასკოლო სივრცეში სწავლება-სწავლის პროცესზე.
- სკოლების დაფინანსების სისტემა რეალურად ორიენტირებულია მხოლოდ კვლავწარმოებაზე და არ ტოვებს სკოლის განვითარების საშუალებას.

ზოგადი განათლების შინაარსის გარდაქმნა

- ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების პოლიტიკური დოკუმენტის შექმნა უმნიშვნელოვანესი ძვრა იყო ზოგადი განათლების მიმართულებით, თუმცა სერიოზული ხარვეზები ფიქსირდება დასახული მიზნების პრაქტიკული განხორციელების ეტაპზე.
- საქართველოში მოქმედი კანონების მიხედვით და ესგ-ში განწერილი მოთხოვნების შესაბამისად, ინკლუზიური განათლება, მართალია, პრაქტიკული რეალიზების დონეზე ამუშავებულია, თუმცა, განხორციელების სხვადასხვა ეტაპზე ფიქსირდება ადამიანური, პროფესიული თუ მატერიალური რესურსის ნაკლებობა. მხოლოდ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში დეკლარირება და პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ შემუშავებული ტრენინგ-მოდულები ამ ეტაპზე არ არის საკმარისი რეალური შედეგის მისაღებად.
- ინტეგრირება, როგორც სამყაროს ერთიანობის აღქმის საუკეთესო ხედვა, მნიშვნელოვანი კონცეპტია სწავლების პროცესის წარმართვისას, მაგრამ ქართულ სინამდვილეში ვერ მოხერხდა მისი გონივრული ორგანიზება და მეცნიერულად აწონილ-გაზომილი განაწილება. შესაბამისად, ცხადია, ცვლილება, რომელიც პედაგოგიური კორპუსის მიერ პრაქტიკული რეალიზების დონეზე არ არის მხარდაჭერილი, მხოლოდ ფორმალურ ხასიათს ატარებს და მოკლებულია რეალურ შედეგს.

- კვლევაზე დაყრდნობით მივიჩნევთ, რომ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში არ არის გათვალისწინებული ნიშნის პედაგოგიურ - აღმზრდელობითი დანიშნულება და შეფასების მასტიმულირებელი პრინციპის მნიშვნელობა.
- მართალია, რეფორმამ რეალური სიახლე შემოიტანა მოსწ. ორიენტირებული სწავლების, ახალი მეთოდების, ტექნოლოგიებისა და სტრატეგიების თვალსაზრისით, თუმცა ვერ მოხერხდა მასწავლებელთა კორპუსის ჯეროვანი დახელოვნება. ახალ-ახალი მოთხოვნების კოლოსალური რაოდენობის გათვალისწინებით, პროფესიულმა საზოგადოებამ ვერ შეძლო კვალდაკვალ აპყლოდა ცვლილებათა ტემპს და გაესივრძეებინა სახელმწიფოს დაკვეთები. ასევე, აღსანიშნია სასწავლო გეგმაში გაუღერებულ ერთადერთ სწორ მეთოდოლოგიურ ასპექტზე - სწავლების კონსტრუქტივისტულ მეთოდზე- აპელირება. რაც, თავის წილ, საბჭოურ, ანაქრონულ ტენდენციას ამჟღავნებს.

შეფასება და გამოცდები, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება,

სახელმძღვანელოები

- საერთაშორისო კვლევების შედეგების ანალიზი ცხადყოფს, რომ ზოგადი განათლების რეფორმის თითქმის 10-წლიანი მონაკვეთის შედეგი ყველა ასპექტში საშუალო მაჩვენებელზე დაბალია. ამასთან, სახელმწიფოს მხრიდან არ ჩანს კვლევების შედეგების ანალიზის საფუძველზე სწავლება-სწავლის ხარისხის ამაღლების მიზნით საგანმანათლებლო სტრატეგიის შემუშავების არანაირი მცდელობა.
- მასწავლებელთა პროფესიული დახელოვნების მიზნით განხორციელებული ტრენინგ-პროგრამები, როგორც კვლევები და სასერტიფიკატო გამოცდის შედეგები აჩვენებს, უეფექტოა. 2-3 კრედიტიანი გადამზადების პროგრამები ვერ უზრუნველყოფს ჯეროვნად მასწავლებელთა პროფესიული საჭიროებების დაკმაყოფილებას.
- მასწავლებელთა დახელოვნების მიზნით შექმნილ სატრენინგო პროგრამების უშედეგობასა და დაბალ ხარისხს განსაზღვრავს მასწავლებელთა პროფესიული

განვითარების ეროვნული ცენტრის მონოპოლისტური სტატუსი. ერთადერთ დამკვეთ და, იმავდროულად, შემსრულებელ სუბიექტად ყოფნა ვერ განაპირობებს:

ა) შესათავაზებელი პროგრამების მრავალფეროვნებას;

ბ) ტრენინგთა ხარისხის კონტროლის რეალურ მექანიზმს;

გ) რეალურ ბიძგს, თავად ტრენინგ-მოდულების ავტორებს განვითარდნენ და შექმნან ახალი, ორიგინალური ინტელექტუალური პროდუქტი.

შესაბამისად, ვფიქრობთ, რომ მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ხარისხის ზრდა მხოლოდ მის დეცენტრალიზებულად განხორციელებაშია.

- კვლევებიდან ჩანს, რომ 2004 – 2010 წლებში სასკოლო სახელმძღვანელოების შექმნის, პილოტირებისა და გრიფირების პროცესი მეტ-ნაკლებად გამჭვირვალე და დემოკრატიული ხასიათს ატარებდა. 2011 წლიდან სამინისტროს მიერ მიღებული გადანყვეტილებები, ერთი მხრივ, მიმართული იყო გადამეტებული ცენტრალიზაციისაკენ და, მეორე მხრივ, ნამდვილად ახდენდა სერიოზულ გავლენას სახელმძღვანელოების ხარისხზე.

რეკომენდაციები

ზოგადი განათლების პოლიტიკა

- ✓ მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტის გადასინჯვა-ანალიზი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, პროფესიული საზოგადოებისა და აკადემიური წრეების მიერ;
- ✓ სახელმწიფოს მხრიდან ზოგადი განათლების რეფორმის მეორე ეტაპის სრული ანალიზი და ერთიანი ფუნდამენტური საგანმანათლებლო სტრატეგიის დოკუმენტის შექმნა, რომელშიც გათვალისწინებული იქნება სისტემურობის, თანმიმდევრულობისა და მემკვიდრეობითობის ფუნდამენტური პრინციპები და რომლის შემუშავებაში ჩართული იქნება ყველა დაინტერესებული მხარე.
- ✓ სასურველია, ზოგადი განათლების რეფორმის სახელმწიფო კომისიის შექმნა, მისი აღჭურვა რეალური ფუნქციებითა და ანგარიშვალდებულებებით. მისი დაკომპლექტების წესის განსაზღვრა, რომელიც გაითვალისწინებს განათლების სისტემის ყველა რგოლის კომისიაში წარმოდგენას ხმის უფლებით, რაც გაზრდის განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ზოგადი განათლების მიმართულებით მიღებულ გადაწყვეტილებათა ლეგიტიმაციასა და ხარისხს.
- ✓ სახელმწიფოს მიერ საუნივერსიტეტო პედაგოგიური საგანმანათლებლო პროგრამების რევიზია, კურსდამთავრებულთა პროფესიით დასაქმებისა და მიღებული სწავლის შედეგით კმაყოფილების გაზომვა-ანალიზი. მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით საუნივერსიტეტო კურიკულუმის განვითარების სტრატეგიის შემუშავება, ხარისხის რეგულაციის მაღალი სტანდარტების დანერგვა.
- ✓ სახელმწიფოს მხრიდან სკოლების განვითარების ფონდის შექმნა და პირდაპირი წესით დივერსიფიცირებული დაფინანსება ინსტიტუციური განვითარების მიმართულებით თითოეული კონკრეტული შემთხვევის საჭიროებების შესწავლის საფუძველზე.

ზოგადი განათლების შინაარსი

- ✓ სწავლება-სწავლის ხარისხის გაზრდის მიზნით აუცილებლად მიგვაჩნია ეროვნული სასწავლო გეგმის გენერალური რევიზია. ცოდნის აღრიცხვა-შემოწმების მექანიზმის სრულყოფა და მისი სწავლის პროცესში აღმზრდელობითი და მასტიმულირებელი ფუნქციის განსაზღვრა.
- ✓ შიდა და საერთაშორისო კვლევების ანალიზის საფუძველზე სახელმწიფოს მხრიდან შემუშავდეს ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების კონცეფცია.

ზოგადი განათლების მეთოდოლოგიური ასპექტები

- ✓ ინსტიტუციური ავტონომიის რეალიზებისათვის მნიშვნელოვანია საგანმანათლებლო რესურსცენტრების ფუნქციის გაზრდა, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სწავლება-სწავლის ხარისხის ამაღლების მიზნით რესურსცენტრების ბაზაზე საგნობრივი მეთოდური ლაბორატორიების შექმნა, რომლებიც მოემსახურებიან რაიონის სკოლების პედაგოგებს პედაგოგიკური თუ მეთოდოლოგიური ასპექტით პროფესიულ განვითარებაში.
- ✓ მნიშვნელოვანია, აკადემიურ წრეებთან და პროფესიულ საზოგადოებასთან მჭიდრო თანამშრომლობის პირობებში გადაიხედოს სწავლება-სწავლის პროცესის მეთოდოლოგიური ასპექტები.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება

- ✓ სასურველია მასწავლებელთა სახელფასო განაკვეთის არასამეწარმო პროფესიათა შრომითი ანაზღაურების საშუალო მაჩვენებელთან გატოლება.
- ✓ სასურველია სახელმწიფომ ხელი შეუწყოს უნივერსიტეტების ბაზაზე აკადემიური წრეების უშუალო მონაწილეობით მასწავლებელთა პროფესიული დახელოვნების სპეციალური სკოლების შექმნას.
- ✓ აუცილებლად მიგვაჩნია, სახელმწიფომ მნიშვნელოვანი რესურსი ჩალოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ადმინისტრაციისა და სამეურვეო საბჭოს წევრების

პროფესიულ დახელოვნებაში, რათა სახელმწიფოს მხრიდან ინიცირებული დეცენტრალიზაციის პროცესი ქმედუნარიანი და სარგებლის მომტანი გახდეს;

- ✓ მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა პროფესიული დახელოვნების მიზნით განსაზღვრული რესურსების შექმნაში აკადემიური წრეებისა და პროფესიული საზოგადოების ჩართულობის უზრუნველყოფა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. (ჟურნალი „ახალი განათლება“ საგანმანათლებლო კერები - თბილისი http://axaliganatleba.ge/index.php?module=multi&page=detals&multi_id=2&id=24 გამოქვეყნებული 12. 06. 2010)
2. აბაშიძე ი. /რედ./ (1977) ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია, ტ.5 , თბილისი, მთავარი სამეცნიერო რედაქცია
3. აბაშიძე ი. /რედ./ (1981) ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია, ტ.საქართველო, თბილისი, მთავარი სამეცნიერო რედაქცია
4. ბესელია ნ. & მეიფარიანი ნ. და სხვა (2004) „ინტერაქტიური სწავლება : რეკომენდაციები პედ. ტრენინგისთვის“ თბილისი , გამ. „სიესტა“
5. გაგუა ვ. (1974) „სახალხო განათლება მე-19 საუკ. რეფორმისშემდგომ საქართველოში“,თბილისი, გამ. „განათლება“
6. გამსახურდია ს., (1975) სწავლა-განათლება ძველ საქართველოში, თბილისი, „განათლება“
7. გამყრელიძე ალ. & ყაუხჩიშვილი ს. (1961), „გეორგია“ ტ1, თბილისი, საქ. სსრ მეცნ. აკად. გამ-ბა
8. გოგლიჩიძე ა. (2010) ”საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის მდგომარეობისა და მართვის ანალიზი,” USAID, MC Group – Policy and Management Consulting Group;
9. გორგოძე ს. & ჯანაშია ს. & ანდლულაძე ნ., & მოსიაშვილი თ. & კვჭაცყაძე ვ. (2012) „ბავშვზე ორიენტირებული სკოლის გზამკვლევი“ თბილისი, გამ. „მნიგნობარი“
10. გორდემიანი რ., დანელია მ. (2007). კლასიკური ფილოლოგიის შესავალი.თბილისი,გამომცემლობა „ლოგოსი“
11. გოძიაშვილი ი. (1998) „კრიმინოლოგია“. თბილისი, გამ. „პოლიგრაფისტი“
12. დუმბაძე მ. /რედ. / (1974), საქართველოს ისტორიის ნარკვევები ტ. 4 , თბილისი, გამ.

„საბჭოთა საქართველო“

13. თავზიშვილი გ. (1977) რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტII, თბილისი, გამ. „განათლება“
14. თინათინ ჭინჭარაული, ნინო ჯავახიშვილი, „ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში“ კვლევის ანგარიში 2013
15. თოლორდავა ლ. (25.06 – 1.07 2010). „სკოლა და რეფორმა“ თბილისი, გაზეთი `24 საათი`.
16. კეკელიძე კ. & ბარამიძე ალ. (1987) ძველი ქართული ლიტერატურის ისტორია, ტომი I, თბილისი, უნ-ტის გამ-ბა
17. კონსტანტინოვი ნ. & მედინსკი ე. (1964) „პედაგოგიკის ისტორია“ პირველი ნაწილი, თბილისი, გამ. „ცოდნა“
18. ლომაშვილი ფ. (2003). ისტორიის ფილოსოფიის ისტორია. სამ ტომად. ტ. I. ისტორიის ფილოსოფიის წინამძღვრები, თბილისი, გამ. „ივერია“
19. ლორთქიფანიძე ბ., (2013) ”რამდენიმე მოსაზრება საგანმანათლებლო სფეროში დაგეგმილი ზოგიერთი ცვლილების შესახებ”, გაზეთი ”ახალი განათლება”, გვ. 9, №1 (595)
20. ლორთქიფანიძე მ./რედ./ (2012), საქართველოს ისტორია ტ. 3, თბილისი, გამ. „პალიტრა L“
21. მალლაკელიძე შ.&გიორგობიანი ზ. & შუკაკიძე ბ. (2012) „სკოლის დაფინანსება: პრობლემების ანალიზი და მათი გადაჭრის გზები“ - პროექტის ანგარიში, თბილისი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
22. მელიქიშვილი გ. (რედ.),(1973) , საქართველოს ისტორიის ნარკვევები ტ. 2, თბილისი, გამ. „საბჭოთა საქართველო“
23. მეტრეველი ნ. (2004) „მონაწილეობითი ბიუჯეტირება სკოლებში“ თბილისი, თავისუფლების ინსტიტუტი
24. სართანია ვ. (2013) `განათლების რეფორმა და მისი შედეგები საქართველოში`,

- საქართველოს ეკონომიკურ მეცნიერებათა აკადემია, შრომები, XI ტომი, გვ. 454-465, გამ. `სიახლე`.
25. საყვარელიძე რ. (2004) „ინტერაქტური სწავლება და მისი ფსიქოლოგიური საფუძვლები“, თბილისი, გამ. „სიესტა“
 26. სიგუა ს. (1969), „სახალხო განათლება რევოლუციამდელ საქართველოში“, თბილისი, გამ. „განათლება“
 27. სიხარულიძე გ. /რედ./ (1974) „ქართული პედაგოგიკის ისტორია“, თბილისი; გამ. „განათლება“.
 28. ქინქლაძე ო.(1980), „ქართული დემოკრატიული პედაგოგიკის ჩამოყალიბება“, თბილისი, გამ. „განათლება“
 29. ყურაშვილი კ.(2003) „ადგილობრივი თვითმმართველობის კონსტიტუციური პრინციპის რეალიზაციის პრობლემები საქართველოში“ ალმანახი 2003 № 18 სისხლის სამართალი (III) საქართველოს ახალგაზრდა იურისტთა ასოციაცია
 30. შარაშიძე ქრ. (1937) კრებული - „სწავლა - აღზრდის ისტორია საქართველოში“ „ქართული ნაბეჭდი სახელმძღვანელოები მეთვრამეტე საუკუნეში“ , გვ . 24 – 38, ტფილისი, პედაგოგიკის სამეცნიერო კვლევითი ინსტიტუტის გამოცემა
 31. ცარციძე მ., (2012) `შრომის ანაზღაურების ორგანიზაციის ძირითადი მიმართულებები საქართველოში~, საქართველოს ეკონომიკურ მეცნიერებათა აკადემია, შრომები, 10 ტომი, გვ. 266-291 , თბილისი, გამ. `სიახლე`.
 32. ჭკუასელი ი. (1981) „ურუნალი “განათლება” და მისი ადგილი ქართული პედაგოგიკური აზროვნების განვითარებაში“, თბილისი, გამ. „თბილისის უნივერსიტეტი“
 33. ჭკუასელი ქ. & ჭკუასელი ი. (2012) პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები, თბილისი, გამომცემლობა „ინტელექტი“
 34. ჯანაშია ს. (1 აგვისტო 2011)., `განათლების რეფორმის 5 წელი~, გაზეთი `ტაბულა~. თბილისი.

35. ჯაში ჩ. & თოქმაზიშვილი მ. (2009) საქართველოს ფინანსური პოლიტიკის გენდერული განზომილებები. UNDP, სამოქალაქო განათლების განყოფილება
36. ჯორბენაძე ს.(1988) თბილისის უნივერსიტეტის მოკლე ისტორია, თბილისი, გამ. „თბილისის უნივერსიტეტი“

ელექტრონული რესურსები

37. „2005 – 2007 წლიური ანგარიში“, (2007) საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს განათლების რეფორმის პროექტი ”ილია ჭავჭავაძე“. ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
38. „2007 – 2008 წლიური ანგარიში“ (2008), ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
39. „ეროვნული და საერთაშორისო სამართლებრივი აქტები მასწავლებლებისთვის“ (2010), მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ვებგვერდი: <http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/normatiulibaza.pdf>
40. „ინკლუზიური განათლება - გზამკვლევი მასწავლებლებისათვის“ (2011), ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, მოპოვებული 19. 03. 2015, ვებგვერდი: http://ncp.ge/files/inclusion%20education/wignebi/inklusiuri_ganatleba.pdf
41. „მიეცეს თავისუფლება საქართველოს სკოლებს? შეფასება: გაზარდა თუ არა დეცენტრალიზაციამ საზოგადოების წინაშე ქართული სკოლების ანგარიშვალდებულება“(2010) საერთაშორისო გამჭვირვალობა- საქართველო, კვლევები, მოპოვებული 11. 03.2014, ვებგვერდი: http://www.transparency.ge/sites/default/files/post_attachments/School%20reform-GEO.pdf

42. „რა უნდა ვიცოდეთ აუცილებლად განათლების სისტემის შესახებ“ (2012) საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, თბილისი, ვებგვერდი: <http://elibrary.emis.ge/ge/books/read/138/>
43. „საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების ორგანიზებასთან დაკავშირებული ცვლილებები“, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, მოპოვებული 3.05.2013, განათლების პორტალი არაქართულენოვანი სკოლებისათვის, ვებგვერდი: http://www.ganatileba.ge/upload/multi/geo/1253022491_sabunebismetkvelo%20badeshi%20cvlilebebi.pdf
44. „სკოლის სახელმძღვანელოების და ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის საგანმანათლებლო რესურსების ბაზრის შესწავლა“ (2009), გამოყენებითი კვლევების კომპანია, ვებგვერდი: <http://ganatileba.org/index.php?m=126>
45. „სტატიები განათლების საკითხებზე“ (2010), მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ვებგვერდი: <http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/sgs.pdf>
46. TIMSS 2011 - ბუნებისმეტყველება, მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების კვლევა, მოსწავლეთა მიღწევები მათემატიკაში და მასზე ზემოქმედი ფაქტორები, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, მოპოვებული 11.01. 2013, ვებგვერდი: <http://www.naec.ge/centris-gamocemebi/saerthashoriso-kvlevebi-da-saqarthvelo-2013.html?lang=ka-GE>
47. TIMSS 2011 - მათემატიკა, მათემატიკისა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების კვლევა, მოსწავლეთა მიღწევები მათემატიკაში და მასზე ზემოქმედი ფაქტორები, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, მოპოვებული 11.01. 2013, ვებგვერდი: http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/timss_2011-%20math_final.pdf

48. ანთაძე ი. (2007), „სკოლის დირექტორების არჩევნები - სამართლიანობა ღირსების გარეშე“, რადიო თავისუფლების ვებგვერდი, მოპოვებული 25.05.2013, ვებგვერდი: <http://www.radiotavisupleba.ge/content/article/1553377.html>
49. აფხაზავა რევაზ & ფრუიძე ნინო & მაჩაბელი ნატალია (2007), „საზოგადოების დამოკიდებულების კვლევა ინკლუზიური განათლებისადმი“ განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტი, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: http://eppmge.blogspot.com/2008/05/blog-post_9184.html
50. ბერაია ლ. (22.07.2012), როგორ მოხდა 2012 წელს მე-7—მე-12 კლასების სახელმძღვანელოების გრიფირება, ფეისბუქის პირადი ბლოგი, მოპოვებული 29.09.2014, ვებგვერდი: <https://www.facebook.com/notes/lasha-beraia>
51. ბრეგვაძე თ.(2009) სტრატეგია ზრდასრულთა განათლება მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის კონტექსტში - განათლების სისტემის მიმოხილვა, მოპოვებული 14.07.2011, ვებგვერდი: http://aeag.org.ge/data/file/225/01_Education%20system%20overview.pdf
52. განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმის შეფასება (2009), მშვიდობის, დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, სოციოლოგიური კვლევის ანგარიში, მოპოვებულია 12.11.2010, ვებგვერდი: <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00---off-0civil2--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--10-ka-50---20-about---00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-10&cl=CL2.4&d=HASHb476ff77d12749ec67f34b&x=1>
53. ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი (2014) ინკლუზიური განათლება, მოპოვებული 17.07.2015, ვებგვერდი: <http://ncp.ge/ge/inclusive-education/general-part/tavi-v-inkluziuri-ganatileba>
54. ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ფორუმი (2007) „ტრიმესტრული სწავლება“, მოპოვებული 11.02.2014, ვებგვერდი:

<http://ganatleba.org/forums/viewtopic.php?t=55&sid=b58b875a241e5aa8c87b1475ae9233>

90

55. ზოგადი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემა საქართველოში (2009), მშვიდობის, დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, სოციოლოგიური კვლევის ანგარიში, მოპოვებულია 12.11.2010, ვებგვერდი: <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00---off-0civil2--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--10-ka-50---20-about---00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-00&a=d&c=civil2&cl=CL2.8&d=HASH47f53b2437ce3c022c6f41>
56. თბილისის ფორუმი(2009) , თემა- განათლება, მოპოვებული 14.08,2013, ვებგვერდი: <https://forum.ge/?f=79&showtopic=33999921&st=0>
57. თერნბული ჯ. (2009) „პროფესიონალი მასწავლებლის 9 მახასიათებელი“ ,მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ვებგვერდი: <http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/9maxasiatebeli.pdf>
58. ინასარიძე მ & ლობჯანიძე ს & მამუკაძე შ. (2009) „მასწავლებლის ეთიკის სახელმძღვანელო“, პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ვებგვერდი: <http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/etika.pdf>
59. კუტალაძე ი. (2008), წიგნიერება - PIRLS-2006 საქართველოში, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, მოპოვებული 11.01. 2013, ვებგვერდი: http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/wigniereba_pirls_2006_2013.pdf
60. კუტალაძე ი. (2013), წიგნიერება - PIRLS-2011 ანგარიში, საქართველოში, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, მოპოვებული 11.01. 2014, ვებგვერდი: http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/pirls_2011_2013.pdf
61. მარზანო რ & ფიქერინგი დ. (2009) „ეფექტური სწავლება სკოლაში“,მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ვებგვერდი: <http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/efekturiswavlebaskolashi.pdf>

62. მარზანო რ & ფიქერინგი დ. (2009), „კლასის მართვა“ სკოლაში „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ვებგვერდი: <http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/klasismartva.pdf>
63. მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA, 2009 წლის კვლევის ეროვნული ანგარიში, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, მოპოვებული 11.01. 2013, ვებგვერდი: http://www.naec.ge/images/doc/SXVA/pisa_report_2009.pdf
64. ნარმანია დ. (2010), „განათლების სისტემა საქართველოში“ კრებულიდან „ვუახლოვდებით ევროპას“, ფრიდრიხ ებერტის ფონდი, ეკონომიკური და სოციალური პოლიტიკა საქართველოში, სომხეთსა და აზერბაიჯანში - კვლევები ეკონომიკაში საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა, ვებგვერდი: <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-01000-00---off-0ekonomik--00-1--0-10-0--0-0---0prompt-10--.%2e-4---4---0-0l--11-en-00---10-about-50--00-3-1-00-0-00-11-1-0utfZz-8-10-0-11-1-0utfZz-8-10&a=d&c=ekonomik&cl=CL4.2&d=HASH01102d428fe5f220a31b5580.6.1>
65. საერთაშორისო საგანმანათლებლო კვლევები, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, მოპოვებული 26.02.2014, ვებგვერდი: <http://www.naec.ge/saerthashoriso-kvlevebi-da-shefaseba/tsignebis-saerthashoriso-kvleva.html?lang=ka-GE>
66. სორდია ნ. (2013) :ინკლუზიური განათლება- დადებითი და უარყოფითი მხარეები“, მოპოვებული 27.09.2014, ვებპორტალიდან Education.ge, ვებგვერდი: <http://education.ge/index.php?do=menu&id=1&BID=1>
67. ტაბატაძე შ. & ნაცვლიშვილი ნ. (2008) „ინტერკულტურული განათლება“, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ვებგვერდი: <http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/intganatleba.pdf>

68. ფუტკარაძე გ. (2010), „სასკოლო რეფორმის გაუგებარი შედეგი“, გაზეთ „რეზონანსის“ ელექტრონული გვერდი, მოპოვებული 2. 09. 2014. ვებგვერდი: http://resonancedaily.com/index.php?id_rub=2&id_artc=2625
69. ჯანაშია ს. & საძაგლიშვილი შ.... (2007) „ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირებისა(2005-2006) და დანერგვის(2007) კვლევები“, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
70. ჯანაშია ს. & საძაგლიშვილი შ.... (2007) „კვლევები I, II“, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
71. ჯანაშია ს. & საძაგლიშვილი შ.... (2007), „როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება“, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
72. ჯანაშია ს. & საძაგლიშვილი შ.... (2007), „სასარგებლო რესურსები I, II, III ნაწილები“, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
73. ჯანაშია ს. & საძაგლიშვილი შ.... (2008), „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა“, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
74. ჯანაშია ს. & ქიტიაშვილი ა. ...(2007) საგანმანათლებლო ტერმინების განმარტებითი ლექსიკონი, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
75. ჯანაშია ს. & ქიტიაშვილი ა. ...(2009), „როგორ შევადგინოთ პედაგოგიური ტესტები“, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, ვებგვერდი: <http://ganatleba.org/index.php?m=126>
76. ჯანაშია ს. (2009) „ბუნებისმეტყველება - ტრიმესტრები“, ბლოგი - განათლების რეფორმა საქართველოში, ვებგვერდი: http://www.ganatlebisreforma.com/2009/02/blog-post_15.html

საკანონმდებლო ბაზა

1. („საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“ №1330–II, 2005).
2. (ბრძანება საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ტერიტორიული ორგანოების საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრების ტიპური დებულების დამტკიცების შესახებ
3. (საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №576 2005 წლის 21 ოქტომბერი)
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/61822>
4. „საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“ 2005 წლის 8 აპრილი, №1330–II (საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №576 2005 წლის 21 ოქტომბერი).
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/61822>
5. http://mes.gov.ge/content.php?id=193&module=legislation&page=detals&leg_id=246&doc_type=orig 2006 17.01
6. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N 1185, 2008 წლის 31 დეკემბერი ქ. თბილისი „საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2005 წლის 21 ოქტომბრის №576 ბრძანებაში ცვლილებების შეტანის თაობაზე
7. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N576, 2005 წლის 21 ოქტომბერი ქ. თბილისი-საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე
8. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N 1014 2008 წლის 21 ნოემბერი ქ. თბილისი მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების

შესახებ

9. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №30 /6 2011 წლის 25 თებერვალი ქ. თბილისი ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების სახელმძღვანელოს გრიფის მინიჭების წესისა და საფასურის დამტკიცების შესახებ (ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირების (2005-2006) და დანერგვის კვლევები, ს. ჯანაშია, 2007
10. საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, (2009), ბრძანება №072 `I, III, IV, VII, X კლასებისა და უცხოური ენის სახელმძღვანელოებისათვის გრიფის მინიჭებასთან დაკავშირებული პროცედურების შესახებ`. მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან: <http://ganatleba.org/index.php?m=124>
11. საქართველოს ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები (2004), მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან <http://ganatleba.org/index.php?m=112>
12. საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005). მოპოვებულია 2014 წლის 12 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებგვერდიდან www.parliament.ge
13. საქართველოს კონსტიტუცია (1995). მოპოვებულია 2014 წლის 17 მაისს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge
14. საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი (2009), მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი. მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან <http://www.tpdc.ge/index.php?page=professional-standards&hl=ge>
15. საქართველოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი (2009), მასწავლებლის საგნობრივი სტანდარტები. მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან: <http://www.tpdc.ge/index.php?page=1-7-2&hl=ge>
16. საქართველოს მთავრობის 2004 წლის 18 ოქტომბრის N 84 დადგენილება - ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დამტკიცების შესახებ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/11098> გამოქვეყნებული სსმ, 122, 29/10/2004)
17. საჯარო სკოლების მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების ოდენობისა და პირობების

შესახებ ინსტრუქციის დამტკიცების თაობაზე” საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2005 წლის 21 ოქტომბრის №576 ბრძანებაში ცვლილების შეტანის თაობაზე, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №04/ნ, 2013 წლის 29 იანვარი

1991 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. რელიგიის სწავლებასთან დაკავშირებული კომისიის შექმნის შესახებ, #32, 14.02.1991
2. საშუალო და უმაღლეს სასწავლებლებში აღმოსავლური ენების სწავლების კომისიის შექმნის შესახებ #42, 4.03.1991
3. 91-92 სასწ. წლის სასწავლო გეგმების დამტკიცების შესახებ, # 167, 16. 05.91
4. განათლების ჰუმანიტარიზაციის სრულყოფის შესახებ # 188, 19.06.91
5. 91 წელს ჩატარებული ატესტაციის შედეგად წოდებების მინიჭების შესახებ #208 15.07.91
6. სკოლებში დაწყებითი სამხედრო მომზადების აღდგენის შესახებ # 234, 21.08.91

1992 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. სასკოლო სახელმძღვანელოების დაფინანსების შესახებ # 54, 9.03.92
2. კომპიუტერული კლასების შექმნის შესახებ, # 67, 26.03.92
3. განათლების კანონპროექტის შემმუშავებელი მუშა ჯგუფის შექმნის შესახებ, #118, 1. 06.92
4. 92-93 სასწ. წლის სასწავლო გეგმების დამტკიცების შესახებ, #122, 05.06.92
5. უწყვეტი განათლების კონცეფციის მოთხოვნათა შესაბამისად სასწავლო გეგმების ცვლილებების შესახებ, #132, 12.06.92

6. აშშ-იდან განათლების ექსპერტების მოწვევის შესახებ, #139, 19.06.92
7. სამხედრო მომზადების გაუქმება და ადამიანთა უსაფრთხოების დაცვის საფუძ. სწავლება, #243, 21.10. 92
8. საქართ. რესპუბლიკის განათლების კონცეფციის პროექტის განხილვის შესახებ , #14.09.92

1993 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. სასწავლო დაწესებულებებში. სახელმწ. და საზოგად. დისციპლინის განმტკიცების, სამართალდარღვევისა და ნარკომანიის წინააღმდეგ ბრძოლის გაძლიერების შესახებ, #6, 5.01.93
2. საქართველოს თავდაცვისუნარიანობისა და სამოქალაქო წესრიგის უზრუნველყოფის საქმეში განათლების ორგანოების მონაწილეობის როლის გაზრდის შესახებ, #6, 5.01.93
3. რესპუბლიკის სასწავლო დაწესებულებების აღმზრდელობით საქმიანობაში არსებული ვითარების შესახებ #26, 5. 2.93
4. 93-94 წლების სასწავლო გეგმების დამტკიცების შესახებ, #132, 31,05,93
5. ქუთაისში უწყვეტი განათლების კონცეფციით გათვალისწინებულ ღონისძიებათა შესახებ, #156, 13,08,93
6. მასწავლებელთა შრომის ანაზღაურების წესის შესახებ, #166 24,08,93
7. ქართული საგანმანათლებლო სტანდარტების შემუშავების შესახებ, #249, 29,12,93
8. *1994 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები*
9. მინისტრთა კაბინეტის მიერ დადგენილი „განათლების დარგში განსახორციელებელი გადაუდებელ ღონისძიებათა გეგმის შესახებ, # 9, 14,01,94
10. სკოლებსა და პროფ. სასწავლ. მოსწავლეთა სამართლებრივი განათლების მდგომარეობის შესახებ, # 18,02,94
11. სკოლებში საგნის - „ რელიგია და კულტურა“ სწავლების შესახებ, #153,04,07,94

12. სკოლის მუშაობის ორგანიზ.-პედაგოგიური საკითხების განხილვის ექსპერტთა ჯგუფის შექმნის შესახებ, #162,13,07,94

13. სკოლებში მეცადინეობის ჩატარების პრინციპების შესახებ, # 287, 6,12,94

1995 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. რესპუბლიკური იმუნიზაციის სახელმწიფო პროგრამის გატარების შესახებ, #13/15, 01.02.95 / 30.01.95

2. ქალთა და ბავშვთა მდგომარეობის გაუმჯობესების მიზნით სპეციალური ჯგუფის შექმნის შესახებ #27,14.02.95

3. საპარლამენტო ქვეკომისიის მიერ განათლების კონცეფციის გახილვის შესახებ, #58, 24.03.95

4. სკოლებში წითელი ჯვრის პრინციპების სწავლების შესახებ, #69, 31.03.95

5. 95-96 წლების სასწავლო გეგმების დამტკიცების შესახებ, # 228, 26.06.95

6. განათლების სისტემის რეფორმასთან დაკავშირებით კომიტეტის შექმნის შესახებ, #299, 02.08.95

7. დაწყებით კლასებში ჭადრაკის სწავლების შემოღების შესახებ, # 332, 31.08.95

8. მინისტრის კაბინეტის დადგენილება „ განათლების რეფორმის სახელმწიფო პროგრამის რეალიზაციის შესახებ, #338, 12.09.95

1996 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. საქართველოს პედაგოგთა ატესტაციის ჩატარების შესახებ, #63, 14.03.96

2. სამინისტროსთან არსებული სასწავლო- მეთოდური საბჭოების შესახებ, # 121,25.04.96

3. 96-97 წლების სასწავლო გეგმების დამტკიცების შესახებ, #186, 20.05.96

4. სახელმწიფო სკოლებში სახელმწიფო დაკვეთისა და ნაწილობრივ ფასიანი მომსახურების შესახებ, # 214, 27.05.96

5. განათლების კანონის შესამუშავებელი სპეციალური ჯგუფის შექმნის შესახებ, # 229,29.05.96
6. სასკოლო რეფორმის განმახორციელებელი რესპუბლიკური შტაბის შექმნის შესახებ, #349, 17.07.96
7. მინისტრთა კაბინეტის „განათლების რეფორმის სახელმწიფო პროგრამის რეალიზაციის გეგმის შესახებ, # 412/13, 18.09.96
8. სამინისტროს რეფორმის პროცესის შესაბამისი მსოფლიო ბანკის მიერ გამოყოფილი მიზნობრივი კრედიტის შესახებ, #414, 18.09.96
9. მსოფლიო ბანკის მიერ გამოყოფილი კრედიტის მიზნობრივი გადანაწილების შესახებ#479, 13.11.96

1997 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. განათლების რეფორმის განხორციელების შესახებ, #63, 06.03.97
2. არასრულწლოვანთა საქმეების საკოორდინაციო ცენტრის შექმნის შესახებ, #128, 18.04.97
3. განათლების სისტემის რეფორმის კომისიის საქმიანობის განხილვის შესახებ, #152, 23.04.97
4. პედაგოგთა პროფესიული დახელოვნების შესახებ, #468, 25.09.97

1998 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. განათლების რეფორმის ტენდერის კომისიის შექმნის შესახებ, #68, 20.03.98
2. 98-99 წლების სასწავლო გეგმების დამტკიცების შესახებ, #208, 18.05.98
3. სარეფორმო კლასების სასწავლო პროგრამების დამტკიცების შესახებ, #461, 16.07.98

1999 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. სკოლებისათვის სახელმძღვანელოების შერჩევის წესის შესახებ,#65, 26.03.99

2. 98-99სასწავლო წლის გრიფირებულ სახელმძღვანელოთა შერჩევის წესის შესახებ, # 84, 19.04.99
3. 99-2000 წ.წ. სასწ. გეგმების დამტკიცების შესახებ, #460, 02.08.99
4. მსოფლიო ბანკის მიერ გამოყოფილი ტრანშის ათვისების შესახებ, #488, 30.08.99
5. საქართველოს განათლების სამინისტროსა და UNICEF-ის წარმომადგენლობას შორის გაფორმებული ხელშეკრულების შესახებ, #569, 11.11.99

2000 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. აღამიანთა უფლებათა დეკლარაციის სკოლაში სწავლების საკითხის შესახებ, #37,17.02.00
2. UNICEF-ის აქტიური სწავლების პროგრამის დანერგვის შესახებ, # 149, 28.04.00
3. 00-01 წლების სასწავლო გეგმების დამტკიცების შესახებ, #504,02.08.00
4. საქართველოს რაიონის მეთოდ-ცენტრების ლიკვიდაციის შესახებ, #526, 22.08.00
5. ერთიანი უნიფიცირებული სასკოლო ჟურნალის დანერგვის შესახებ, #537, 25.08.00
6. სასკოლო პროგრამების მიმდინარეობის კონტროლის შესახებ, #547, 11.09.00
7. სასწავლო პროგრამების განვითარების შესახებ, #618, 07.11.00

2001 წლის საქართველოს რესპუბლიკის განათლების მინისტრის ბრძანებები

1. სახელმძღვანელოების შემრჩევი კომისიის დამტკიცების შესახებ, #24, 22.01.01
2. საგანგ. სიტუაციებისა და თავდაცვის სკოლებში სავალდებულო სწავლებიშ შესახებ, #176, 25.07.01
3. განათლების გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის მონიტორინგის ჯგუფის შექმნის შესახებ, #198, 16.08.01
4. 01-02 სასწ. წლებში დაშვებულ საგანთა დამტკიცების შესახებ, #208, 24.08.01,

5. დროებითი სახელმწ. საგანმანათლებლო სტანდარტის, ელემენტარული, ძირითადი და საშუალო სკოლების სასწავლო გეგმების შემუშავება - დამტკიცების შესახებ#, 243, 16.10.01
6. საქართ. განათ. პროექტის მოკლევადიანი და გრძელვადიანი სტრატეგიის დამტკიცების შესახებ#269, 15.11.01

საქართველოს განათლების სისტემის ჩამოყალიბების ისტორიული ასპექტები

განათლების სისტემის ამა თუ იმ მოდელის პირველყოფილი, ადრეკლასობრივი თუ მონათმფლობელური საზოგადოებრივი ფორმაციების წიაღში ძიება, რა თქმა უნდა, არამართებულია, რადგან, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სისტემის თანამედროვე შინაარსი და გააზრება აბსოლუტურად არ ერგება იმდროინდელი საგანმანათლებლო პროცესების ხასიათს. თუმცა, ვფიქრობთ, თემის სპეციფიკურობიდან გამომდინარე, საჭიროა წარმოვადგინოთ განათლების სისტემის იდეის ერთგვარი რეტროსპექტივა ქართულ სინამდვილეში პირველი საუკუნიდან დაწყებული, ვიდრე საბჭოთა კავშირის განათლების სისტემის პერიოდამდე.

ჩვენი ხედვით, ყველანაირი აქტივობა საგანმანათლებლო კონტექსტში ცალსახად აღზრდის მიზნისა და თავად პროცესის სამსახურში უნდა იდგეს, რაც, ვფიქრობთ, კარგად გამოჩნდება საზოგადოებრივი ფორმაციის განვითარების კვალდაკვალ საქართველოში სააღმზრდელო ამოცანების დასახვისა და მისი ფორმების შერჩევის დინამიკის წარმოდგენით.

აქედან გამომდინარე, მიზანშეწონილად მივიჩნევთ, ისტორიზმის პრინციპით, მივყვეთ განათლების პროცესის გარკვეულ სისტემაში მოყვანის მცდელობებს საქართველოს მაგალითზე და წარმოვადგინოთ ქართული სახელმწიფოსათვის განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე დამახასიათებელი საგანმანათლებლო ტენდენციები და განათლების სისტემის წანამძღვრები.

სამწუხაროდ, ქართული განათლების ისტორიის სანყისი ეტაპის და, შესაბამისად, განათლების სისტემის წანამძღვრების ადრეული მახასიათებლების შესახებ ავთენტური ქართული წყაროები არ მოგვეპოვება. მათზე მსჯელობა მხოლოდ ბერძნულ წყაროებზე დაყრდნობით არის შესაძლებელი. სწორედ ბერძენი ისტორიკოსებისა და გეოგრაფების ჩანაწერები მოწმობს, რომ ანტიკურ საქართველოში იყო „აყვავებული ქალაქები“

შესანიშნავი „საზოგადოებრივი შენობებით“, „გიმნასიონებით“. ⁸³ ვფიქრობთ, ეს გიმნასიონები ათენში არსებული სამი გიმნასიონის - ლიკეიონი, აკადემია და კინოსარგოსი - ერთგვარი მემკვიდრეები უნდა ყოფილიყვნენ. რა თქმა უნდა, რთულია ზემოდასახელებულ საგანმანათლებლო ცენტრებზე ქართული რეალობიდან ისაუბრო, თუმცა, არ იქნება საღ აზრს მოკლებული, თუკი ახ.წ. III–IV საუკუნეების კოლხეთში, ფაზისის (დღევანდელი ფოთის) მახლობლად არსებულ უმაღლეს რიტორიკულ სკოლას სწორედ ბერძნული ანალოგების მსგავს ინსტიტუციად მოვიაზრებთ. მასზე ერთადერთი პირდაპირი ცნობა მოიპოვება ბერძენი ფილოსოფოსის თემისტოსის (317-388წწ) ერთ-ერთ წერილში, რომელშიც აღნიშნულია, რომ თემისტოსის მამას, ეგგენიოსს, და თვით თემისტოსსაც ამ სასწავლებელში რიტორიკული განათლება მიუღიათ. არავითარი ცნობა არ არსებობს იმის შესახებ, თუ რა პროგრამებით და რა ენაზე მიმდინარეობდა სწავლება ან ვინ ასწავლიდა. თემისტოსი არ ასახელებს კოლხეთის უმაღლესი რიტორიკული სკოლის დამაარსებელს, თუმცა მას „ბრძენს“ და „სათნოს“ უწოდებს და კოლხეთს კულტურულად დაწინაურებულ ელადას ადარებს. (გამსახურდია ს., 1975;)

ამ ცნობას არსებითი მნიშვნელობა აქვს, რამდენადაც კოლხეთის უმაღლესი რიტორიკული სკოლის აღზრდილების ბერძნულ ენაში განვრთნილობასა და კლასიკურ ბერძნულ ლიტერატურაში საფუძვლიან განსწავლულობაზე მიუთითებს. რიტორიკულ სასწავლებელში იღებდნენ ბერძნული ენის მცოდნე ახალგაზრდებს. **ეს კი გვაფიქრებინებს მოსამზადებელი სკოლის არსებობასაც.** „თემისტოსის ცნობიდან ისიც ჩანს, რომ კოლხეთის უმაღლესი რიტორიკული სკოლა თავისი შინაარსითა და მიზანმიმართულებით ძვ. ბერძნულ და რომაულ რიტორიკული სკოლებისაგან ბევრად არ უნდა განსხვავებულიყო და ცოდნის იმ მინიმუმის დაუფლებას მოითხოვდა, რაც ორატორისათვის ციცერონისა და კვინტილიანეს შეხედულებით იყო გათვალისწინებული.“

⁸³ **γυμνός** („შიშველი“) ფუძის შემცველი ეს ტერმინი, დაკავშირებული იყო ვარჯიშთან. ცნობილია, რომ ჭაბუკები ვარჯიშისას შიშველები იყვნენ, რაც ვაზური ფერწერის ნიმუშებშიც დასტურდება (გორდემიანი რ., დანელია მ. (2007). კლასიკური ფილოლოგიის შესავალი. თბილისი: გამომცემლობა „ლოგოსი“. 237). თუმცა, გიმნასიონებში ასევე ხდებოდა ვაჟთა ინტელექტის დახვეწა.

(გამსახურდია ს., 1975;) აგათია სქოლაქტიკოსის (536-582) საისტორიო თხზულებაში დაცულია ცნობა ქართველი პოლიტიკური მოღვაწეების (აიეტი, ფარტაძი და სხვა) ბრწყინვალე ორატორული გამოსვლების შესახებ, ცხადია, ეს ცოდნა კი მათ თანმიმდევრულად და საფუძვლიანი სწავლით უნდა მიეღოთ. „როგორც ჩანს ფაზისი ამ პერიოდში ისევ კულტურულ აღზევებას განიცდის და იგი განათლებისა და კულტურის ძლიერ კერად ყალიბდება, მაგრამ მის შემდგომ განვითარებას საბოლოოდ დაასვა დალი 20-წლიანმა ომებმა ლაზიკის ტერიტორიაზე (ალ. გამყრელიძე, ს. ყაუხჩიშვილი, გეორგიკა ტ1 გვ 51 1961 წ)“.

როგორც ზემოაღნიშნული მასალებიდან ირკვევა, სამწუხაროდ არავითარი სარწმუნო ცნობა არ არის დაცული ფაზისის რიტორიკული სკოლის შესახებ თემისტიოსის წერილის გარდა და მსჯელობა, რომელიც ჩვენ მიერ დასახელებულ ქართულ სამეცნიერო ლიტერატურაშია წარმოდგენილი, მხოლოდ პოლიტ-გეოგრაფიულ კონტექსტსა და ვარაუდებს ეყრდნობა. თუმცა, განათლების სისტემის წანამძღვრების დაძებნის შემთხვევაში, მართებულად მიგვაჩნია ვთქვათ, რომ ფაზისის აკადემია, შეიძლება ჩავთვალოთ გარკვეული სასკოლო სისტემის შემადგენელ ნაწილად, რომელიც უმაღლესი სკოლის მახასიათებლების მქონე სასწავლო დაწესებულებას წარმოადგენდა. სისტემის ნაწილად მოაზრებას ხელს უწყობს, ასევე, მეცნიერთა ვარაუდი მოსამზადებელი სკოლის არსებობის შესახებ. აღნიშნულიდან გამომდინარე, ფაზისის უმაღლესი რიტორიკული სკოლის მაგალითზე ჩვენ შეგვიძლია ვისაუბროთ ქართული განათლების სისტემის წანამძღვარზე.

რაც შეეხება შემდგომ პერიოდს, უდიდესი როლი მწიგნობრული ცოდნის დაგროვება-გავრცელებასა და თაობიდან თაობაზე გადაცემაში, მონასტრებმა შეასრულეს.⁸⁴

ზოგადად, ქართულ განათლებას საქართველოში, ქრისტიანობის დამკვიდრების

⁸⁴ მონასტრები, ამ სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობით, ჩვენში VI საუკუნეში ჩნდება, როდესაც აქ სამოღვაწეოდ მოდის ცამეტი ასურელი მამა. რა თქმა უნდა, მათი ღვაწლი შეუფასებელია ქართული კულტურის ისტორიისათვის, თუმცა, ვფიქრობთ, მათზე მსჯელობა შორს წაგვიყვანს საკვლევი თემისაგან.

შემდგომი ხანიდან ვიდრე X – XI საუკუნეებამდე, კონკრეტული სასწავლო დანესებულების არსებობა არ შეინიშნება. თუმცა, „საფიქრებელია, რომ მაშინდელი ქართული სკოლები, როგორც ყველა ქრისტიანულ ქვეყანაში, იყო ელემენტარული, პირველდანიებითი, სადაც, უპირველეს ყოვლისა, საღმრთო წერილს ასწავლიდნენ და ეკლესიის მსახურთ ამზადებდნენ. რაც შეეხება საშუალოს, ანდა უმაღლეს სასულიერო სკოლას, ამის შესახებ წყაროებში რაიმე მითითება არ გვაქვს (რედ. გ. მელიქიშვილი, საქართველოს ისტორიის ნარკვევები ტ. 2 გვ. 396 1973). შესაბამისად, როგორც სამეცნიერო მასალა ცხადყოფს, სწავლა-განათლება უმეტეს წილად სწორედ ეკლესია – მონასტრებთან არსებულ სკოლებში (სამონასტრო, საკათედრო, სამრევლო) მიმდინარეობდა და მას კონკრეტული მისია ეკისრა, - უნდა აღეზარდა მოძღვარი, რომელიც თავისი დროის მასწავლებელს წარმოადგენდა. ამ ტიპის სწავლება საკმაოდ ორგანიზებულ და სისტემურ ხასიათს ატარებდა. მართალია, თავად სასწავლო პროცესი სქოლასტიკური სწავლების მიდგომას ეყრდნობოდა, მაგრამ ეს არ გვაძლევს უფლებას ქართულ სამონასტრო სკოლებს ჯეროვანი მაღალი ადგილი არ მივაკუთვნოთ ქართული განათლების სისტემის წანამძღვარის თვალსაზრისით. ამ მიმართებით აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ, რა თქმა უნდა, ადრეფეოდალური ხანის საქართველოში საერო სკოლებზე არანაირი დოკუმენტური მასალა არ მოიპოვება. რიგი ჰაგიოგრაფიული ნაწარმოებებისა გვაძლევს საშუალებას განვაცხადოთ, რომ იმდროინდელ საქართველოში გავრცელებული უნდა ყოფილიყო შინ სწავლა-აღზრდის ინსტიტუტი, რაც, ერთგვარ ელიტარულ ხასიათს ატარებდა და მხოლოდ სოციალურ საფეხურზე მაღლა მდგომი მოსახლეობის ფუფუნებას წარმოადგენდა. უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლება ამ პერიოდში 6-7 წლის ასაკიდან იწყებოდა. ამის შესახებ მასალები მოგვეპოვება ილარიონ ქართველისა და გრიგოლ ხანძთელის ცხოვრებების მაგალითზე, რომლებშიც კონკრეტულადაა დასახელებული სასწავლებლად მიცემულ ყრმათა წლოვანება. სასწავლო პროცესს, როგორც წესი, სპეციალურად მოწვეული პედაგოგები წარმართავდნენ (გამსახურდია ს., 1975).

როგორც ვხედავთ, თუ არა განათლების სისტემის, სასკოლო სისტემის ჩანასახოვან მახასიათებლებს ამ საუკუნეებში ნამდვილად ვხვდებით, ამ დასკვნის გაკეთების საშუალებას იძლევა გრიგოლ ხანძთელის მოღვაწეობა, რომელიც განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია. ფაქტობრივად, მან შექმნა მთელი სისტემა ტაო-კლარჯეთის სამონასტრო კომპლექსებისა, რომელთა წიაღშიც აშკარად მიმდინარეობდა დიდი კულტურულ-საგანმანათლებლო პროცესი. ვფიქრობთ, თუკი სასკოლო განათლების რაიმე სისტემის საწყის ეტაპზე შეგვიძლია ქართული სახელმწიფოს კონტექსტში ვისაუბროთ, უპირველესი სწორედ სამხრეთ აღმოსავლეთ საქართველოში გრიგოლის მიერ გაწეული კოლოსალური მნიშვნელობის ღვაწლია აღსანიშნავი. როგორც ვიცით, „აქ ჩამოყალიბდა ტაო-კლარჯეთის საგანგებო სალიტერატურო სკოლა, ეროვნულ ნიადაგზე აღმოცენებული, რომელმაც შეიმუშავა თავისი საკუთარი გრამატიკა, ენა, ხელი და მიმართულება. უდიდესი ნაწილი იმ საგანძურისა, რაც ჩვენ მოგვეპოვება მეცხრე-მეათე საუკუნიდან შექმნილია ამ მონასტრებში.“ (ვ. კეკელიძე, ძველი ქართული მწერლობის ისტორია, ტომი I, გვ.84. 1980) აქვე უნდა დავძინოთ, რომ აღნიშნული, ჩვენი აზრით, პირველი შემთხვევაა, როდესაც სახელმწიფო უშუალოდ წარმოადგენდა საგანმანათლებლო-კულტურული სივრცის შექმნის ერთგვარ დამკვეთსა და, იმავდროულად, თანამონაწილეს. ეს კი სხვა არათურია, თუ არა განათლების სისტემის პირველი რეალური ჩანასახი ქართულ სივრცეში.

სასკოლო საქმე შესამჩნევად დაწინაურდა მეათე საუკუნის გასულიდან, როდესაც ქართველებმა ბიზანტიური განათლება მიიღეს. ბევრი ქართველი დიდგვაროვანი სამუდამოდ სახლდებოდა ბიზანტიაში და იქაურ სკოლებში იძენდა ნამდვილ ბერძნულ განათლებას. ისეთ სკოლებს, როგორებიც ბიზანტიაში არსებობდა, თვით ქართველებიც აყალიბებდნენ როგორც საზღვარგარეთ (პეტრიწონი, ათონის მთა ...), ისე საქართველოშიც (გელათი, იყალთო). ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ წორედ ეს პერიოდი ითვლება საქართველოს პოლიტიკურ-კულტურული აღმასვლის ხანად, რამაც განსაზღვრა კიდევ სახელმწიფოს მონაწილეობა საგანმანათლებლო პროცესებში. დავით

აღმაშენებლის, როგორც ერთმმართველის, უდავო დამსახურებად უნდა ჩაითვალოს სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემუშავება და მნიშვნელოვანი აქცენტების განსაზღვრა. გელათის აკადემიაზე რომ არათფერი ვთქვათ, სწორედ მისი ინიცირებით დამკვიდრდა ტრადიციად ქართველი ახალგაზრდების საზღვარგარეთ სასწავლებლად გაგზავნა, რაც, დაგვეთანხმებით, სახელმწიფოს მხრიდან განათლებაზე, როგორც პრიორიტეტულ მიმართულებაზე ზრუნვის მნიშვნელოვანი განაცხადია.

სწორედ XI-XII საუკუნეებში მიიღო სასწავლო პროცესმა მეტ-ნაკლებად მიზანმიმართული სახე, რასაც გელათის აკადემიის (სხუად ათინად წოდებული) დაარსებამ დიდად შეუწყობ ხელი. მას სათავეში ჩაუდგა იოანე პეტრიწი. „სასწავლებელში, სავარაუდოდ, გათვალისწინებული იყო ბიზანტიის უმაღლესი სკოლის ტრადიციები. ამ ტრადიციების მიხედვით, ისწავლებოდა ის საგნები, რომლებიც შედიოდა ტრივიუმ-კვადრიუმის ციკლში : ფილოსოფია (დიალექტიკა, რომელიც ღვთისმეტყველებას გულისხმობდა), რიტორიკა, გრამატიკა, არითმეტიკა, გეომეტრია, ასტროლოგია, მუსიკა (ფართო გაგებით, რომელშიც პოეზიაც იგულისხმებოდა). ასევე ისწავლებოდა იურისპრუდენცია და მედიცინა. გელათის აკადემიის მუშაობაში სწავლების პროცესს ერთ-ერთი უმთავრესი ადგილი ეკავა. ამას ადასტურებს აქ შემოღებული მოძღვართ - მოძღვრის⁸⁵ თანამდებობა.“ (ვ. კეკელიძე, 1980)

⁸⁵ მოძღვართ-მოძღვრის ინსტიტუტი, ამ პერიოდში უნდა წარმოშობილიყო. მოძღვართ-მოძღვარი სასულიერო პირი იყო. კარის გარიგების წარჩინებულ და დიდხარისხოვან მონაზონთა ოთხეულში მას პირველი ადგილი უკავია, მეფე მას მეტის კრძალულებით ექცევა, ვიდრე კათოლიკოსსა და ჭყონდიდელს. მოძღვართ-მოძღვარს, როდესაც ის გამოდის საღმე, თან ახლავს მონაფეები. როგორც წყაროებიდან ჩანს, მოძღვართ-მოძღვარი ცხოვრობს გელათში ეპისკოპოსის ხარისხით, ეს, ალბათ, იმიტომ, რომ უმაღლესი სასწავლებელი, რომელსაც ის უშუალოდ განაგებდა, ამ დროს გელათში იყო. მერე, საქართველოს დანაწილების შემდეგ, მოძღვართ-მოძღვრის ინსტიტუტის სხვა სამეფოებსა და სამთავროებსაც გაჩნდა, მაგრამ მისი ფუნქციები, რასაკვირველია, ისეთი ვერ იქნებოდა, როგორც მთლიანი საქართველოს მოძღვართ-მოძღვრისა, რომელიც თანამედროვე ტერმინი რომ ვიხმართ, განათლების მინისტრი იყო სახელმწიფოში. ტერმინი მოძღვართ-მოძღვარი გვაჩვენებს, რომ ყოფილან ამავე დროს მოძღვარნიც. ასე იწოდებიან, ალბათ, ის ოსტატები ან მასწავლებლები, რომელთა ხელში

გარდა გელათისა, მეთერთმეტე-მეთორმეტე საუკუნეში, სკოლები იქმნებოდა სხვაგანაც, მაგალითად, უმაღლესი აკადემია იყო აგრეთვე იყალთოში, არსენ იყალთოელის მიერ დაარსებული, და, გადმოცემით, გრემშიც, მაგრამ უკანასკნელის შესახებ უძველესი წერილობითი დოკუმენტი არ მოგვეპოვება. ჩვენს სკოლებში სწავლობდნენ იმ საგნებს, რომელებიც შედიოდა ე. წ. trivium-quadrivium-ის ციკლში, სახელდობრ: დიალექტიკას ან ფილოსოფიას, რომელიც გულისხმობდა ღვთისმეტყველებასაც, რიტორიკას, გრამატიკას, არითმეტიკას, გეომეტრიას, ასტრონომიასა და მუსიკას (ფართოდ - პოეზიას). უმაღლეს სკოლაში ამასთანავე გადიოდნენ იურისპრუდენციასაც.

არსებობს მეცნიერთა ნაწილის მოსაზრება, რომ საქართველოში ამავე პერიოდში არსებობდა გრემის აკადემიაც, თუმცა ამის დამადასტურებელი ისტორიული დოკუმენტი არ არსებობს. დასახელებული აკადემიები ადასტურებენ, რომ ამ პერიოდში საქართველოში მეცნიერების განვითარების დონე უმაღლესი იყო.

მე-13 საუკუნის დასაწყისიდან, მონღოლობის პერიოდში, დაღმასვლა და კულტურულ-საგანმანათლებლო ცხოვრების რეგრესი აშკარა გახდა. შესაბამისად, სკოლის საქმეც, რა თქმა უნდა, შეფერხდა. დაზუსტებული ინფორმაცია, რომელსაც ისტორიულ წყაროში ამოვიკითხავდით, არც ამის შესახებ მოგვეპოვება.

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ მიუხედავად სახელმწიფო პოლიტიკური ინიციატივებისა და მკაფიოდ ქმედითი ღონისძიებებისა, ამ პერიოდის საქართველოში (ისევე, როგორც დანარჩენ მსოფლიოში) ისევ და ისევ საუბარი შეგვიძლია მხოლოდ ერთგვარი სასკოლო სისტემის არსებობასა და კონკრეტულ პოლიტიკურ გადაწყვეტილებებზე განათლების მიმართულებით. ხოლო, რეალურ განათლების სისტემამდე ჯერ კიდევ საუკუნეები გვაშორებს.

იყო სწავლა-აღზრდისა და განათლების საქმე. „ის პატივი და ყურადღება, რაც დამსახურებული ჰქონდა მოძღვართ-მოძღვარს თავისი თანამდებობის ძალით, მაჩვენებელია იმისა, თუ რამდენად აფასებდნენ საქართველოში სწავლა-განათლებასა და სასკოლო საქმეს.“ (კ. კეკელიძე, 1980)

XVII საუკუნიდან შეიქმნა ერთგვარი პირობები საქართველოს პოლიტიკური და კულტურული გამოცოცხლებისათვის. სწავლა-აღზრდის სისტემა მოიცავდა, როგორც სასულიერო, ისე საერო განათლების სფეროს. უნდა აღინიშნოს, რომ დროის შესაფერისად, ხალხის მისწრაფება უფრო საერო განათლებისკენ იყო მიდრეკილი. სწორედ ამ პერიოდში აღნიშნავს მეფე-პოეტი თეიმურაზ პირველი თავის ნაწარმოებში “წამება ქეთევან დედოფლისა”- „, არვის უნდა სახარება, არცა წიგნი მოციქულთაო“. თუმცა, ამის მიუხედავად, ძირითადად სკოლები არსებობდა ეკლესია-მონასტრებთან, სადაც თავადაზნაურთა შვილებთან ერთად დაბალი ფენებიდან გამოსული ბავშვებიც სწავლობდნენ. (მარიამ ლორთქიფანიძე რედ. საქართველოს ისტორია ტ. 3 2012)

მოზარდთა სწავლა-აღზრდა და განათლება მეფეთა და სხვა ფეოდალთა ოჯახებში ხორციელდებოდა საოჯახო აღზრდა-განათლებას, როგორც ჩანს, უფრო მნიშვნელოვანი ადგილი ეჭირა, სასკოლო განათლებას კი, ყიზილბაშთა და ოსმალთა ბატონობისა და მუდმივი ომიანობის პირობებში, თითქმის გადაულახავი დაბრკოლებები ელოებოდა. სამეფო კარზე მეფეთა ოჯახების წევრები განათლებას ღებულობდნენ აღმზრდელ-მასწავლებელთა მეშვეობით, შემდეგ კი თვითგანათლების საშუალებით. შესაბამისად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სწავლა-აღზრდა უმთავრესად ატარებდა რელიგიურ და საოჯახო ხასიათს, რაც ასევე არ გვაძლევს საშუალებას განათლების სისტემის არსებობაზე ვისაუბროთ.

საქართველოს ისტორიის ამ ეტაპზე მსჯელობისას, ვფიქრობთ, უნდა აღინიშნოს 2 მნიშვნელოვანი სეგმენტი, რომლებიც ქართული განათლების სისტემის წანამძღვარზე უნდა მიგვანიშნებდეს. პირველი და უმთავრესი მახასიათებელი მეფე-პოეტ არჩილის პროგრესული პედაგოგიური შეხედულებებია. იგი მიიჩნევდა, რომ სწავლა-განათლება მოსახლეობის ფართო წრეებისათვის უნდა ყოფილიყო ხელმისაწვდომი, რადგან სწავლა-განათლება ერის კეთილდღეობის ერთ-ერთ საფუძველს წარმოადგენდა. ფაქტობრივად, არჩილს მნიშვნელოვნად ჰქონდა გააზრებული განათლების

საყოველთაოობის ⁸⁶ პრინციპის საჭიროება, რომელიც, თავის მხრივ, განათლების სისტემის აგების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს პრინციპს წარმოადგენს. აქვე საინტერესო მოსაზრებას გვთავაზობს არჩილი სწავლების მეთოდიკაზე, მისი აზრით, მასწავლებელი სწავლა-აღზრდის საქმეში ადვილიდან რთულისაკენ თანდათანობითი გადასვლის მეთოდით უნდა ხელმძღვანელობდეს და „მცირედ-მცირედის სწავლებით ძნელის საცოდნს გაუადვილებდეს“. ნათელია, რომ მეფე-პოეტის პედაგოგიური იდეები იმ ხანისთვის მეტად პროგრესული იყო, თუმცა, სამწუხაროდ, მას არ მიეცა მათი სისტემური განხორციელების საშუალება.

მეორე მნიშვნელოვანი სიახლეს კი კათოლიკე მისიონერების მიერ სკოლების დაარსება წარმოადგენს. პირველი კაპუცინები (კათოლიკური ბერების ორდენის წარმომადგენლები), რომლებმაც აქ სკოლა დააარსეს, თბილისში ჩამოვიდნენ 1662-1663 წლების მიჯნაზე. „თბილისის ეს მისიონი აღმოსავლეთის მისიონებში ყველაზე უფრო ნაყოფიერად ითვლებოდა. სკოლაში ასწავლიდნენ ქართულ წერა-კითხვას, იტალიურს, ლათინურს, ქრისტიანულ მოძღვრებას, გალობას, ანგარიშს, მოსწავლეთაგან ყველა ბოლომდე არ რჩებოდა სკოლაში. მისიონერების ცნობით, ბევრნი, როცა 8-10 წელს მიაღწევდნენ და ქართულ წერა-კითხვას ისწავლიდნენ, მშობლებს გაჰყავდათ ხელობის შესასწავლად. სკოლაში მომზადებული ბავშვებიდან ყველაზე უფრო ნიჭიერებს, 15-20 წლის ასაკში ხშირად რომში აგზავნიდნენ პროპაგანდის კოლეგიაში სწავლის გასაგრძელებლად (ჟურნალი „ახალი განათლება“ საგანმანათლებლო კერები - თბილისი http://axaliganatleba.ge/index.php?module=multi&page=detals&multi_id=2&id=24 გამოქვეყნებული 12. 06. 2010)

აშკარაა, რომ ამ ტიპის აქტივობის განხორციელება სახელმწიფოს კეთილი ნების გარეშე წარმოუდგენელი იქნებოდა, თუმცა, სამწუხაროდ, როგორც ისტორიის ნარკვევებიდან

⁸⁶ საყოველთაო სწავლების პრინციპი გულისხმობს ყველა მოქალაქის სწავლის თანაბარ უფლებასა და შესაძლებლობას სხვადასხვა ტიპის სკოლაში. საყოველთაო სწავლების აღიარება ბურჟუაზიული საზოგადოების მონაპოვარია და იგი კანონით დაცულია თანამედროვე მსოფლიოს თითქმის ყველა ქვეყანაში. (ქ. ჭკუასელი, ი. ჭკუასელი, 2012წ)

ვიგებთ, იმ პერიოდის ქაოტური მდგომარეობის გათვალისწინებით, ჩვენ არ შეგვიძლია მისიონერთა ასეთი აქტივობა და სასკოლო სისტემის დანერგვის ცდა ქართული პოლიტიკის კეთილ ნებასა და სურვილს მივანეროთ, რადგან, როგორც ცნობილია, ქართლისა და კახეთის სამეფოები პირდაპირი წესით ექვემდებარებოდნენ ოსმალეთს და, შესაბამისად, მისიონერთა მოღვაწეობისათვის მწვანე შუქის ანთება სწორედ ოსმალეთსა და ევროპას შორის ურთიერთობის დაბალანსების პოლიტიკის ნაყოფია. განათლების სისტემის ჩანასახის ტენდენციების კვლევა ამ ეტაპზეც არამართებულია.

ვფიქრობთ, განათლების სისტემის წანამძღვრის კვლევის თვალსაზრისით, განსაკუთრებულად უნდა გამოვყოთ კიდევ ერთი მეფე-პოეტის, ვახტანგ მეექვსისა, და მისი აღმზრდელის, სულხან-საბა ორბელიანის, მოღვაწეობა. რა თქმა უნდა, ჩვენ მიერ სტამბის დაარსებისა, ბეჭდური ტრადიციების დამკვიდრებისა და მეცნიერ კაცთა კომისიის შესახებ ვრცელი მსჯელობა მეტ-ნაკლებად ასცდება საკვლევი თემის მეცნიერულ ხაზს, თუმცა გვინდა მაინც წარმოავადგინოთ უმნიშვნელოვანესი ტენდენციები, რომლებმაც განსაზღვრა მე-18 საუკუნის პირველი ნახევრის საგანმანათლებლო აქცენტები:

- სულხან-საბა ორბელიანის მიერ შედგენილი საყოველთაოდ ცნობილი ლექსიკონი („სიტყვის კონა“), რომელიც სასწავლო წიგნად იყო გამიზნული. ასევე, დიდაქტიკურ-მორალისტური ხასიათის ნაწარმოები - „სიბრძნე სიცრუისა“, რომელმაც ორიგინალური იდეები წარმოაყენა მომავალ თაობათა აღზრდა-განათლების დარგში და პედაგოგიკური აზროვნება მეცნიერულ ნიადაგზე დაამკვიდრა.
- იმდროინდელი მონინავე პედაგოგიური აზროვნების შესანიშნავი ნიმუშია სულხან - საბა ორბელიანის თხზულება “ სწავლანი და მოძღვრებანი ”, რომელშიაც ახალგაზრდობის აღზრდის საკითხებიცაა განხილული.
- 1711 წელს დაიბეჭდა თბილისის სტამბაში პირველი ქართული მეთოდური სახელმძღვანელო – “ სწავლა თუ ვითარ მართებს მოძღვარსა სწავლება მონათვისა” (ქრ . შარაშიძე , ქართული ნაბეჭდი სახელმძღვანელოები მეთვრამეტე საუკუნეში , გვ . 24(კრებულში : სწავლა - აღზრდის ისტორია საქართველოში , I, 1937).

- განათლებისა და მეცნიერების წარმატების საყრდენი გახდა თბილისში დაარსებული სტამბა, რომელშიც დაიბეჭდა 14 წიგნი - 11 სასულიერო ხასიათის, 2 - სასწავლო სახელმძღვანელო. 1712 წ. გამოიცა შოთა რუსთაველის გენიალური ქმნილება „ვეფხისტყაოსანი“.
- შეიქმნა ისტორიკოს ვახუშტი ბაგრატიონის ფუნდამენტური ნაშრომი „აღწერა სამეფოსა საქართველოსა“, ანუ საქართველოს ისტორია, რომელიც მოსკოვში დაასრულა 1745 წ.
- ვახუშტიმ რუსულიდან თარგმნა მსოფლიო გეოგრაფიის სახელმძღვანელო, რომელსაც 21 ფერადი რუკა დაურთო და საქართველოს შესახებ ცნობებს თავისი შენიშვნები დაუმატა.
- ვახტანგ VI-ემ შეადგინა ასტრონომია-კოსმოგრაფიის მოკლე კურსი, აგრეთვე „წიგნი ზეთების შეზავებისა და ქიმიის ქმნისა“, იგი თვითონაც აწარმოებდა ქიმიურ ცდებს. ამავე სახელმძღვანელოზე უმუშავნია ვახუშტი ბატონიშვილსაც, რომელსაც მისთვის ფიზიკისა და ქიმიის დარგში ცდების სწარმოებლად მაშინ ხმარებულ ხელსაწყოთა ზოგიერთი ნახაზი დაურთავს (რედ. მ. ღუმბაძე, საქართველოს ისტორიის ნარკვევები ტ. 4 გვ. 334 1974)

ვფიქრობთ, ვახტანგ მეექვსის მოღვაწეობა, განათლების მიმართულებით, ყველაზე საინტერესო და რეალური ქმედებებით ხასიათდება. სახეზეა პირველი მეცნიერ-რეფორმატორი მმართველი, რომლისთვისაც განათლება დეკლარირებული პრიორიტეტული მიმართულებაა და საკუთარი პოლიტიკური ხედვების თუ სახელმწიფოს მართვის მისეული მოდელის ამოსავალი ღერძი. მართალია, უნდა გავითვალისწინოთ მთელ მსოფლიოში არსებულ ტენდენციები და ვაღიაროთ, რომ ეს ყველაფერი ეპოქამ მოიტანა, თუმცა ვახტანგ მეექვსის ღვაწლის მნიშვნელობა მართლაც რომ შეუფასებელია მეთვრამეტე საუკუნის პირველი მეოთხედის სწავლა-აღზრდის სისტემის განხილვისას. დასკვნის სახით უნდა ითქვას, რომ ზემოაღნიშნული მმართველების ინიციატივების, პოლიტიკური ნებისა თუ რეფორმატორული ქმედებების ფონზე, აშკარად იგრძნობა უმნიშვნელოვანესი ტენდენცია - საქართველოში ნელ-ნელა მწიფდება აზრი განათლების

ერთიანი პოლიტიკის განსაზღვრისა და მეტ-ნაკლებად ორგანიზებულ სისტემაში მოქცევის შესახებ.

„მეთვრამეტე საუკუნის მეორე ნახევრიდან საქართველოში სახელმწიფო სასწავლებლები არსდება და, ამდენად, სწავლა-აღზრდა პროფესიულ, ორგანიზებულ და გეგმიან ხასიათს იღებს.“ (მარიამ ლორთქიფანიძე რედ. საქართველოს ისტორია ტომი მე-3, 2012 გვ. 486). ჩვენში გამრავლდა რიცხვი ელემენტარული, პირველდანიწყებითი სკოლებისა. მაგალითად, თბილისში იოსებ თბილელის სიონის სკოლა, კალოუბნის, ქაშვეთის, მეტეხის, ანჩისხატისა და ნეკრესის. გაჩნდა საშუალო სასწავლებლებიც, ამ მხრივ უნდა დავასახელოთ, პირველ ყოვლისა, თბილისის „სემინარია ფილოსოფიისა“, გახსნილი უმთავრესად ანტონ კათოლიკოსის ინიციატივით. სასწავლებელი გაიხსნა 1755 წელს ანჩისხატის ტაძრის ეზოში “საეპისკოპოსოსა სახლსა შინა”(კ. კეკელიძე, ძველი ქართული მწერლობის ისტორია, ტომი I, გვ.84. 1980). განსაკუთრებული ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ სემინარია მეფის ხარჯზე არსებობდა. მას განაგებდა მეფის დანიშნული რექტორი. სემინარიაში ასწავლიდნენ ქართულ წერა-კითხვას, გრამატიკას, რიტორიკას, სქოლასტიკას, ისტორიას, ფილოსოფიას, თეოლოგიას, მღვდელთმსახურების წესებს, არითმეტიკას, მათემატიკის საფუძვლებს. სემინარიის სახელმძღვანელოები (ორიგინალური ან კომპილაციური) შექმნა ანტონ I-მა. სემინარიის პროგრამა რუსეთის სემინარიების პროგრამათა მიხედვით იყო შედგენილი. სწავლება წარმოებდა ლექციური სისტემით, სწავლის დამთავრებისას ეწყობოდა საზეიმო შეკრება-გამოცდა, რომლის დროსაც იმართებოდა კურსდამთავრებულთა პაექრობა-შეჯიბრი. მას ზოგჯერ მეფე და კათალიკოსიც ესწრებოდნენ. თბილისის სემინარიაში თავადაზნაურთა და სასულიერო პირთა შვილებს ღებულობდნენ, მდაბიონი სემინარიაში იშვიათად ხვდებოდნენ.

თბილისის მაგალითმა გამოძახილი პოვა კახეთში. როგორც დოსითეოზ ნეკრესელი გადმოგვცემს, ქ. თელავში “ირაკლიმ შემზადა სხოლა თუსსა პალატსა შინა სახელსა ზედა წმიდისა მღვდელმთავარისა ვასილ კესარიელისასა წელთა მეფობისა თუსისათა 14-სა, დასაბამითგან წელთა 7266, ქრისტეს აქეთ 1758, თუესა ოკდომბერსა 26, ჴსენებასა დიდისა

მონამისა ღიმეტრისსა, ღღესა კვრიაკესა, უამსა მესამესა. იკურთხა ჩემ მიერვე, მდაბლისა ნეკრესელ ეპისკოპოსისა დოსითეოსისაგან. და შეიკრიბნა ყრმანი საბრძანებელისა თუსისანი, ხოლო ყრმად ვიტყვ უმეცრების ძალით და არა ჰასაკით: რომელნიმე ეპისკოპოსნი, რომელნიმე მღდელნი და რომელნიმე ახალ მოსწავლენი ეკლესიის მსახურნი, და ინება განმარტებად კეთილმეცნობისა. იწყო სწავებად თუსთა და სხუათაცა ზემოთქმულთა მოსწავლეთა, რომელთა ინებეს და ეტრფიალნეს სიბრძნის მოყუარებასა” (კ. კეკელიძე, ძველი ქართული მწერლობის ისტორია, ტომი I, 1980)

უნდა აღინიშნოს, რომ თელავის სკოლაში ფილოსოფიასაც გადიოდნენ და თანამედროვეთა თვალში ის თითქმის თბილისის სკოლაზე მაღლა მდგარა. თუმცა, ღიღხანს არ უცოცხლია ამ სკოლას, მის ნანგრევებზე 1782 წლის 28 მაისს გაიხსნა სემინარია, რომელშიც ასწავლიდნენ გრამატიკას, რიტორიკას, ფილოსოფიას, მათემატიკასა და ღვთისმეტყველებას. ამ სემინარიის პირველი რექტორი იყო გაიომ არქიმანდრიტი. **სემინარია სახსარს სახელმწიფო ხაზინიდან და კერძოდ თანამდებობის პირთაგან ღებულობდა.** სწავლის მოწესრიგების სიმძიმე კისერზე დაანვა კათოლიკოს ანტონ პირველსა და რექტორებს: გაიომსა და დავით ალექსიძე-მესხიშვილს. მათ გადმოთარგმნეს და შეადგინეს ყველა საჭირო სახელმძღვანელო, რომლითაც ღიდი სამსახური გაუწიეს მშობლიურ მეცნიერებას და სწავლა-აღზრდის საქმეს. **„თამამად შეიძლება ითქვას, რომ ეს სემინარიები, და განსაკუთრებით თელავის სემინარია, თავისი სწავლების შინაარსითა და მიზანდასახულობით წარმოადგენდა უნივერსიტეტის ტიპის პირველ ქართულ სასწავლებელს საქართველოში.“** (ირაკლი აბაშიძე რედ. ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია, ტომი-საქართველო 1981).

ჩვენი აზრით, სახალხო განათლების შემდგომი სრულყოფის შესახებ ნათელ წარმოდგენას იძლევა იოანე ბაგრატიონის მიერ ქართლ-კახეთის სამეფოს სახელმწიფოებრივი რეფორმების მიზნით შედგენილი პროექტი „სჯულდება“, ანუ „ივანე ბატონიშვილის წინადადება გიორგი XIII-ისადმი მირთმეული 1799 წელსა“. დავით და იოანე ბატონიშვილების რეფორმათა პროექტებით თბილისში სახელმწიფო ხარჯზე უნდა

გახსნილიყო საერო და სასულიერო სკოლები: მაღალი კატეგორიისა - თავადაზნაურთა და წარჩინებულ მოქალაქეთათვის, დაბალი - მსახურთა და ვაჭართა შვილებისათვის. „სჯულდების“⁸⁷ მიხედვით, განათლების დარგის ხელმძღვანელობა სახელმწიფოებრივი მნიშვნელობის საქმეა. ამიტომ იგი სახელმწიფომ უნდა აილოს თავის ხელში და შექმნას ადმინისტრაციული დაწესებულება, როგორც სახელმწიფო მმართველობის აპარატი: „იყოს განათლების მოხელე ესე იგი სკოლებისა, სხვა სასწავლებისა და სტამბების საქმეში და ამასთან ჰყანდნენ ხელქვეითნი.“ ეს, ფაქტობრივად, განათლების იურიდიული უწყებაა თავისი მმართველითა და ხელქვეითებით, რომლებმაც უნდა უხელმძღვანელონ განათლების საქმეს სახელმწიფოში. „სჯულდებაში“, ამავე დროს, გამიჯნულია სასულიერო და საერო განათლება და საერო განათლებისათვის განერილია კონკრეტულ, სხვადასხვა რანგის სკოლათა ქსელი, სწავლების შესაბამისი მიზნითა და შინაარსით. „სჯულდებაში“ ხაზგასმითაა ნათქვამი, რომ სკოლის მასწავლებლებს ჯამაგირს სახელმწიფო უნდა უხდიდეს. (ო.ქინქლაძე, 1980).

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ მეთვრამეტე საუკუნის მეორე ნახევარი, განსაკუთრებით ერეკლეს მეფობის ხანა, ფაქტობრივად, გამოირჩევა განათლების სისტემის მოწყობის რეალური მცდელობით, რასაც, პირველ ყოვლისა, სახელმწიფოს

⁸⁷ “სამს აღვიღს გაიმართოს სკოლა: ტფილისისა, გორსა და თელავსა შინა მიეჩინოთ მუნ მცოდნენი კაცი, რათა ასწავლიდნენ სამცხე-საგარეოსა სწავლასა და სამხედროსაცა, აგრეთვე ენებისა. ამის მეურნედ იყოს განათლებისა მთავარი და ესე აძლევდნენ რიგსა და ჯამაგირთა ოსტატებსა. ამა სასწავლებელში მიეზარებოდნენ თავადაზნაურნი და პირველი მოქალაქის შვილები. აგრეთვე იყოს ამაზედ მდაბალი სასწავლებლები, დუქნები ან სახლები; იმას შინა ისწავლიდნენ მსახური კაცის შვილი და მდაბალ ვაჭართა შვილები, აგრეთვე, გლეხისაც. ვის როგორად შეეძლოსთ. სასწავლებლებსა მას შინა სწავლობდნენ ქართულსა, სომხურსა, თათრულსა, რუსულსა და, თუ შეიძლება, ბერძნულსა და ლათინურსაც. უკეთესი იქნების, ოსტატები ანუ მასწავლებელნი იყვნენ მეფის ხარჯითა, ხოლო მოწაფენი თავით მშობელთ ხარჯითა, ვიდრე შემოსავალთ განვრცობადმდე. ესე სახედვე სასულიერო სასწავლებლები იყოს განწესებით, და ამის მეურნეობა აქვდნეს კათალიკოსს და სულიერს მთავარს... იყოს განათლების მოხელე, ესე იგი სკოლებისა, სხვა სასწავლებისა და სტამბების საქმეში, და ამასაც ჰყანდნენ ხელქვეითნი. (კ. კეკელიძე, ძველი ქართული მწერლობის ისტორია, ტომი I, 1980)

მიერ ინიცირებული მასშტაბური პოლიტიკური ხედვები განაპირობებდა. დავით ბატონიშვილი არ აჭარბებდა, როცა ერეკლე II-ის დროინდელ საქართველოში სახალხო განათლების არსებობაზე წერდა. ჩვენ თვალნათლივ დავინახეთ, რომ განათლების სფეროში მიმდინარე ნებისმიერი ცვლილება სწორედ მეფის არათუ კეთილი ნებით, არამედ მუყაითი შრომით და მონაწილეობით ხორციელდებოდა. ამ ტიპის აზროვნებას დიდად შეუწყო ხელი თავის დროზე არჩილ მეფისა და ვახტანგ მეექვსის მიერ გატარებულმა პოლიტიკამ. ვფიქრობთ, მეფე ერეკლეს პოლიტიკური აქცენტები განათლების მიმართულებით, სწორედ მეფე-პოეტების მემკვიდრეობის გაგრძელება იყო. როდესაც ჩვენ ვსაუბრობთ ამა თუ იმ ქვეყნის განათლების სისტემაზე, პირველ რიგში, ყურადღებას ვამახვილებთ სახელმწიფოს პოლიტიკურ ნაბიჯებზე, მმართველთა ნებასა და აქტივობაზე. ამ მიმართებით განსაკუთრებულად უნდა აღინიშნოს იოანე ბატონიშვილის „სჯულდება“, რომლის მაგალითზე ვხედავთ, რომ საქართველოში, ისევე როგორც მთელ მსოფლიოში, მისი საგანმანათლებლო კულტურული ისტორიის ლოგიკური განვითარების შედეგად, მომწიფდა აზრი და შეიქმნა რეალური საფუძველი ქართული განათლების სისტემისა, თუმც, 1801 წელს რუსეთის მიერ ქართლ-კახეთის სამეფოს ანექსიამ საქართველო სხვა გამოწვევებისა და პრობლემების წინაშე დააყენა. სამწუხაროდ, ამ გადმოსახედიდან, საქართველოში განათლების სისტემის შექმნა XIX საუკუნის დასაწყისში რუსეთის განათლების სისტემის შექმნასთან იდენტიფიცირდება.

მეცხრამეტე საუკუნის დასაწყისიდან ქართული განათლების სისტემის ჩამოყალიბება, რა თქმა უნდა, რუსული პოლიტიკის კარნახითა და მოდელით მიმდინარეობდა. ისევე, როგორც რუსეთის სხვა გუბერნიებს, ჩვენს ქვეყანასაც რუსიფიკატორული პოლიტიკური პლაცდარმი ჰქონდა, რაც ყველა სფეროში აისახებოდა და, მით უფრო, განათლების მიმართულებით იყო განსაკუთრებულად შესამჩნევი. შეიძლება ითქვას, რომ ილიას „მგზავრის წერილების“ პერსონაჟ რუსის ოფიცერის წარმოდგენები ფაქტობრივი სუბუსტიტ ასახავდა მმართველი ძალის ხედვებს ქართული განათლების მიმართულებით. ვფიქრობთ, მეცხრამეტე საუკუნის საქართველოში განათლების სისტემის ჩამოყალიბების

დინამიკისა და პერიპეტეიების დეტალური აღწერა შორს წაგვიყვანს ჩვენი გენერალური ხაზისგან, ამიტომ შევეცდებით, მოკლედ, სქემატურად აღვწეროთ რუსეთის „მეცადინეობით“ განათლების სისტემის შექმნის ძირითადი ტენდენციები, რომლებიც, ფაქტობრივად, საქართველოს განათლების სისტემის მოწყობას განაპირობებდა. აღნიშნული პერიოდის ანალიზისას ძირითადად დავეყრდნობით რამდენიმე მნიშვნელოვან ისტორიულ-ლიტერატურულ წყაროს⁸⁸

- საქართველოს რუსეთთან შეერთებისთანავე მეფის მთავრობამ გააუქმა ქართული კულტურის მთელი რიგი დანესებულებები, ეკლესია-მონასტრებთან არსებული საეკლესიო-სამონასტრო სკოლების დიდი ნაწილი, მათ შორის თელავის სასულიერო სემინარია და ამის წილ თბილისში 1802 წელს დაარსა ორკლასიანი დანყებითი სასწავლებელი ქართველი თავადაზნაურების შვილებისთვის. პირველ კლასში გათვალისწინებული იყო რუსული და ქართული ენების და ელემენტარული არითმეტიკის სწავლება, მეორე კლასში - რუსული და ქართული ენების, არითმეტიკის, გეომეტრიის, საღვთო სჯულის, ისტორიის, “ზნეობის”(დარიგებანი ადამიანის და მოქალაქის მოვალეობათა შესახებ) და ხატვის სწავლება. სწავლება უნდა ყოფილიყო ქართულ და რუსულ ენებზე. ეს სასწავლებელი მალე დაიხურა.
- 1804 წელს სახალხო განათლების ახალი წესდების მიხედვით დაწესდა დანყებითი და საშუალო სკოლების სამ ძირითად ტიპი: სამრევლო - ერთკლასიანები როგორც ქალაქის, ისე სოფლისთვის, სამაზრო - ორკლასიანები, სამაზრო და საგუბერნიო ქალაქებისთვის და გიმნაზიები - ოთხკლასიანები, საგუბერნიო ქალაქებისთვის. **სასწავლებელთა ამ ტიპებს**

⁸⁸ გ. სიხარულიძე რედ. ქართული პედაგოგიკის ისტორია, თბ. 1974; ნ. ვასაძე რედ. პედაგოგიკის ისტორია, თბ. 1988; თავზიშვილი გ. რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტII, თბ, 1974; ვ. კეკელიძე ძველი ქართული ლიტერატურის ისტორია ტომი1, 1980; მარიამ ლორთქიფანიძე რედ. საქართველოს ისტორია 4 ტომად, ტ მე-3, თბილისი 2012.

შორის სასწავლო გეგმის მიხედვით წესდებოდა მთლიანობა და თანამიმდევრობა: სამრევლო სკოლები ამზადებდნენ სამაზრო სკოლების პირველი კლასისთვის, სამაზრო სკოლები - გიმნაზიის პირველი კლასისთვის, გიმნაზიები კი - უნივერსიტეტებისთვის.

- 1804 წელს დაარსდა თბილისის კეთილშობილთა სასწავლებელი. მიუხედავად იმისა, რომ ეს სასწავლებელი იყო მაღალი წოდების ბავშვებისათვის, თავიდან იღებდნენ ნებისმიერი სოციალური ფენის მოქალაქეთა და სასულიერო წოდების ოჯახების ბავშვებსაც, რადგან არ იყო სკოლაში სწავლის მსურველი თავადაზნაურობის საკმარისი რაოდენობა. 1823 წელს კეთილშობილთა სასწავლებელი გახდა ექვსკლასიანი, სასწავლო გეგმითაც ის ძალიან მიუახლოვდა გიმნაზიას, მაგრამ ოფიციალურად ეს სახელი მაინც არ ეწოდებოდა. ის მხოლოდ 1829 წელს გადაკეთდა გიმნაზიად.
- 1817 წელს დაარსდა თბილისის სასულიერო სემინარია და ზუსტად ასი წელი იარსება, ეს სასწავლებელი განკუთვნილი იყო სასულიერო-საეკლესიო მსახურთა შვილების სასწავლებლად და სასულიერო სამსახურისთვის მათს მოსამზადებლად. ამ სასწავლებელს ევალებოდა, ასევე, მასწავლებელთა მომზადებაც. აღნიშნულ ფაქტზე ყურადღებაა გასამახვილებელი, რადგან წარმოადგენს მასწავლებლის პროფესიული მომზადების პირველ მცდელობას. სემინარია ასევე აწარმოებდა მოსწავლეთა პრაქტიკულ მომზადებას პედაგოგიური მუშაობისთვის, ჰქონდა პანსიონი და საერთო საცხოვრებელი ყველა მოსწავლისთვის.
- 1818 წლიდან საქართველოში დაიწყო სასულიერო - სამაზრო და სამრევლო სასწავლებლების გახსნა. პირველი სასულიერო სასწავლებელი გაიხსნა თბილისის სასულიერო სემინარიასთან, ასევე, სასულიერო სასწავლებლები გაიხსნა გორში, თელავში, სიღნაღში, ქუთაისში და ა. შ. უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოს ყველა სასულიერო სასწავლებელი ექვემდებარებოდა საქართველოს ეგზარქატს და მისი მეშვეობით პეტერბურგის უწმინდეს სინოდს.
- 1828 წელს დამტკიცდა გიმნაზიებისა და სასწავლებელთა ახალი წესდება“, სასწავლებელთა ტიპები და ნომენკლატურა ძველი რჩებოდა: 1) სამრევლო 2)სამაზრო

სასწავლებლები და 3)გიმნაზიები. სამრევლო სკოლები იყო ერთკლასიანი, სამაზრო სასწავლებლები - სამკლასიანი, გიმნაზიები კი - 7-კლასიანი.

- სამაზრო სასწავლებლების⁸⁹ გახსნა საქართველოში დაიწყო 1830 წლიდან, ამ წელს გაიხსნა ქუთაისში, გორში, თელავსა და სამეგრელოში, 1831 წელს გაიხსნა ახალციხესა და სიღნაღში, და ა.შ. სამაზრო სასწავლებლები განკუთვნილი იყო ყველა მდგომარეობის ხალხისთვის და მიზნად ისახავდა დაწყებითი განათლების გავრცელებას. მართალია, სამაზრო სასწავლებლებში მიღება არ იყო შეზღუდული წოდებრივი ნიშნით, მაგრამ ფაქტიურად, აქ მაინც თავადაზნაურთა შვილები სწავლობდნენ.
- მე-19 საუკუნის დასაწყისში საქართველოში კვლავ არსებობდა ძველი სკოლები ეკლესია-მონასტრებთან და კერძო ოჯახებში, საქართველოს ავტოკეფალიის და კათედრების გაუქმებით მრავალი საეკლესიო-სამონასტრო სკოლა გაუქმდა, მაგრამ ელემენტარულ განათლებაზე მოთხოვნის ზრდის გამო ბევრი ასეთი სკოლა კვლავ გაიხსნა 20-30-იან წლებში. თითქმის ყველა ეკლესიასთან იყო ასეთი სასწავლებელი, ეს სკოლები, როგორც ჩანს, იყო ელემენტარული, ანუ წერა-კითხვის სკოლები, მაგრამ მათ გარდა ეპარქიის ცენტრებში და კათედრალურ ტაძრებთან არსებობდა საშუალო ტიპის სკოლებიც, რომლებშიც ასწავლიდნენ რიტორიკას, გრამატიკას, ფილოსოფიას, ფიზიკას, ლოგიკას, ისტორიას და ღვთისმეტყველებას.
- სამონასტრო სკოლების პარალელურად არსებობდა ე.წ. „საშინაო სკოლები“, და ფართოვდებოდა ინდივიდუალური სწავლების პრაქტიკა. „საშინაო სკოლები“ ეწოდებოდა ბავშვთა ჯგუფური სწავლების სახლებს, აქ სწავლობდნენ წერა- კითხვას, ანგარიშს, ლოცვებს, ხოლო გოგონებს, ამასთანავე, ასწავლიდნენ ხელსაქმეს. ძირითადად ასწავლიდნენ „საშინაო განათლების“ მქონე ქალები, იშვიათად - სათანადო სახელმწიფო

⁸⁹ მაღალი ტიპის დაწყებითი სკოლა, რომელიც რუსეთის იმპერიაში შეიქმნა 1804 წლის წესდების საფუძველზე. დაარსდა სამაზრო და საგუბერნიო ქალაქებში და ამზადებდა ყველა წოდების ბავშვებს გიმნაზიებში შესასვლელად. 1828 წლის წესდებით სამაზრო სასწავლებელი სამკლასიანი გახდა და ძირითადად გათვალისწინებული იყო ვაჭრების ხელოსნებისა და ქალაქის სხვა მცხოვრებთა შვილებისათვის. (ირაკლი აბაშიძე რედ. ქსე, ტ. 8, გვ. 698, თბ., 1984)

ან სასულიერო სასწავლებელში განათლება მიღებული პირები. ფაქტობრივად, ჩვენ საქმე გვაქვს არაფორმალურ განათლებასთან, რომლის სასწავლო-მეთოდური ასპექტები, თავისთავად, პრაქტიკის თანამდევი შედეგი იყო. საეკლესიო-სამონასტრო და საშინაო სკოლები მუშაობდნენ არაორგანიზებულად, მტკიცე სასწავლო გეგმის გარეშე, ამასთანავე, ეს სკოლები არსებობდა მხოლოდ სოფლად და ხალხის მოთხოვნილებებს ვერ აკმაყოფილებდა, ამიტომ საქართველოს ქალაქებსა და მსხვილ დაბებში აღმოცენდა კერძო სკოლები და პანსიონები.

- 1830 წელს თბილისში გაიხსნა „მცირეწლოვან კეთილშობილ ქალწულთა პანსიონი“, რომელიც 1840 წელს გადააკეთეს „ამიერკავკასიის ქალთა ინსტიტუტად“. ამიერკავკასიის ქალთა ინსტიტუტი იყო დახურული ტიპის სასწავლებელი, პანსიონით, ის მონყვეტილი იყო საზოგადოებრივ ცხოვრებას, მისი რეჟიმი გამოირჩეოდა სიმკაცრით და კარჩაკეტილობით.

საბოლოო ჯამში, თუ მეცხრამეტე საუკუნის პირველი ნახევრის განათლების სისტემის ანალიზს რეზიუმირებას გავუკეთებთ, შეიძლება შემდეგი დასკვნების გამოტანა:

ა) არსებობდა საყოველთაო და სავალდებულო სწავლების ტენდენცია და სასწავლო პროცესი წინასწარ შემუშავებული გეგმის მიხედვით იყო ორგანიზებული, რაც განათლების სისტემური მოწყობის აშკარა ნიშნებს კვეთს.

ბ) ფაქტია, რომ სასკოლო სისტემაში იყო მცდელობა შემუშავებულიყო ერთგვარი საერთო სასწავლო გეგმის მოდელი, რომლის დაცვისა და განხორციელების გარანტად სახელმწიფო გვევლინებოდა. შესაბამისად, ფაქტია, რომ რუსეთის იმპერიასა და, მათ შორის, ამიერკავკასიაში სასწავლო პროცესს ცალსახად სახელმწიფოებრივი⁹⁰, ხასიათი ჰქონდა.

⁹⁰ სახელმწიფოებრივი ხასიათი ნიშნავს, რომ „სკოლას აარსებს, აფინანსებს და განაგებს სახელმწიფო. იგი უზრუნველყოფს სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებების სწორად დაგეგმვას, ამ დაწესებულებების პროგრამულ მთლიანობას, მათი მართვის და ხელმძღვანელობის ცენტრალიზებულ სისტემას“ (ქ.ჭკუასელი, ივ. ჭკუასელი, 2012. გვ.178)

გ) ამ ეტაპისათვის, ცხადია, არ მოქმედებს სავალდებულო სწავლების პრინციპი⁹¹, თუმც, სასკოლო განათლების შინაარსი მეტ-ნაკლებად მოწესრიგებულ შთაბეჭდილებას ტოვებს. ყოველივე ეს კი უტყუარად გულისხმობს განათლების სისტემობრივი მოწყობის სახელმწიფოებრივ პოლიტიკას.

რაც შეეხება მეცხრამეტე საუკუნის მეორე ნახევრის მდგომარეობას, ვფიქრობთ, ამ პერიოდის ანალიზისას უნდა გამოვყოთ ორი ძირითადი მახასიათებელი :

ა) მეფის რუსეთის მხრიდან საქართველოს რუსიფიცირებისათვის გადაგმული მტკიცე ნაბიჯები, რომლებიც, პირველ რიგში, განათლების მიმართულებით განხორციელებული ცვლილებებით განისაზღვრა;

ბ) „ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოების,“ მოღვაწეობა - ქართული განათლების სისტემის თაქტობრივი შექმნის მნიშვნელოვანი პრეცედენტი.

ამკარაა, რომ მეორე პუნქტის არსებობა, მეტწილად, სწორედ რუსიფიკატორული ძალმომრეობითი რეჟიმით იყო განპირობებული.

მეცხრამეტე საუკუნის მეორე ნახევრიდან რუსეთმა სერიოზულად მოკიდა ხელი საკუთარი გუბერნიების, მათ შორის, საქართველოს რეალური გარუსების საქმეს, ეს პოლიტიკა, რა თქმა უნდა, პირველ რიგში, სწავლების ენის, ქართულის, აბსოლუტური ჩანაცვლებით გადაწყვიტა. თაქტობრივად, ყველა სასწავლო-სააღმზრდელო დაწესებულებაში სწავლა რუსულ ენაზე მიმდინარეობდა, ხოლო ქართულის საათები ჯერ შეამცირეს, ხოლო საბოლოოდ, ამოიღეს კიდევ სკოლებისა და გიმნაზიების სასწავლო გეგმებიდან. რუსეთის მთავრობის ამ საგანმანათლებლო პოლიტიკას დაუპირისპირდა საზოგადოებრივ-პედაგოგიური მოძრაობა - “ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოება”, რომელიც 1879 წელს ჩამოყალიბდა. მისმა მესვეურებმა - გამოჩენილმა

⁹¹ „სავალდებულო სწავლება გულისხმობს გარკვეული სასკოლო განათლების აუცილებლად, სავალდებულო წესით მიღებას. ეს პრინციპი ამჟამად საქართველოში კანონით განხორციელებულია საბაზო, ცხრანწლიანი სკოლის ფარგლებში.“ ჭკუასელი (ქ.ჭკუასელი, ივ. ჭკუასელი, 2012.)სავალდებულო სწავლების განხორციელების გარანტს თავად სახელმწიფო წარმოადგენს.

ქართველმა მოღვაწეებმა, მწერლებმა და პედაგოგებმა: დ. ყიფიანმა, ი. ჭავჭავაძემ, ი. გოგებაშვილმა, ა. წერეთელმა, ი. წინამძღვრიშვილმა, ნ. ცხვედაძემ და სხვებმა - ერთ-ერთ მთავარ ამოცანად ქართული სკოლების გახსნა და გახსნილი სკოლებისთვის დახმარების განწევა დაისახეს.

ამასთან დაკავშირებით იაკობ გოგებაშვილი გაზეთ “ღროებაში” წერდა: “ამისთანა მაღალმნიშვნელოვანი საზოგადოება ჩვენში ჯერ არ დაბადებულა, მას დანიშნულებად აქვს ერის განათლება.”

წერა-კითხვის გამავრცელებელმა საზოგადოებამ თავისი არსებობის პირველ ნახევარში სკოლების დაარსება მოახერხა თბილისში, ბათუმში, წინარეხში, თიანეთში, ხელთუბანში, კავკავში და გომარეთში. ასევე ხელმძღვანელობდა ქუთაისის სათავადაზნაურო ბანკის სახსრებით დაარსებულ ქუთაისის სკოლას და მის განყოფილებას ძველ სენაკში, მცხეთაში, ვაყაში და დიღომში დაარსებულ სკოლებს.

წესდების მიხედვით, საზოგადოებას უფლება ჰქონდა დაეარსებინა სამკითხველოები და ბიბლიოთეკები, ასევე მოეწვია სკოლებისათვის გამოცდილი მასწავლებლები, ხოლო მასწავლებელთა დახელოვნებისათვის გაეხსნა კურსები, ჩაეტარებინა მათთვის შეკრებები, ასევე გამოეცა ქართულ ენაზე საყმანვილო წიგნები და სახელმძღვანელოები.

საზოგადოების გამგეობამ შეიმუშავა სანიმუშო განჩინება, რომლის საფუძველზეც სკოლის გახსნა სოფელს უნდა მოეთხოვა. სოფელი სკოლის შენობისთვის გამოყოფდა მიწას, ააშენებდა შენობას და გაიღებდა ყოველწლიურად 350 მანეთს მასწავლებლის შესანახად. წერა-კითხვის საზოგადოებას კი უნდა მოეძებნა სკოლებისთვის შესაფერისი მასწავლებელი, მოემარაგებინა სკოლა ავეჯითა და სასწავლო ნივთებით და ხელმძღვანელობა გაეწია სასწავლო პროცესისათვის.

წერა-კითხვის გამავრცელებელმა საზოგადოებამ თბილისში 1880 წელს გახსნა სკოლა, სადაც 2 განყოფილება იყო, თითოში 16-16 მოწაფე, ამასთან 10 გოგონა.

ვინაიდან ხშირად უსახსრობის გამო სკოლების გახსნას ვერ ახერხებდნენ, წერა-კითხვის გამავრცელებელ საზოგადოებას გაუჩნდა იდეა, აეყვანათ მოხეტიალე მასწავლებელი,

რომელიც “ივლის ადგილიდან ადგილზე და გაავრცელებს ხალხში კითხვასა და წერას”. ასევე ფიქრობდნენ დაეარსებინათ მოძრავი სკოლები.

საზოგადოებამ სულ გახსნა 33 სკოლა. მისი პირველი თავჯდომარე იყო დიმიტრი ყიფიანი. ამ საზოგადოებას დიდხანს ხელმძღვანელობდა ი.ჭავჭავაძე.

განსაკუთრებულად უნდა აღინიშნოს ახალი ტიპის სკოლის შექმნა. წინამძღვრიშვილის სასოფლო-სამეურნეო სკოლა დაარსდა საზოგადო მოღვაწის, მწერლის ილია წინამძღვრიშვილის ინიციატივითა და ხარჯით. 1883 წელს. მისი გაიხსნა მეტად მნიშვნელოვანი ინიციატივა იყო, რადგან წარმოადგენდა ამ პროფილის ერთადერთ სასწავლებელს ამიერკავკასიაში.

მშობლიური ენის დაცვის თვალსაზრისით დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა ი. გოგებაშვილის სახელმძღვანელოებს - “დედა ენას” და “ბუნების კარს”. პირველად “დედა ენა” 1876 წელს გამოვიდა, “ბუნების კარი” კი - 1868 წელს. კავკასიის სასწავლო ადმინისტრაცია ყველანაირად დევნიდა ი.გოგებაშვილის სახელმძღვანელოებს, მაგრამ უშედეგოდ. ი.გოგებაშვილის სახელმძღვანელოების გარდა, შეიქმნა ახალი სახელმძღვანელოები ქართულ ენასა და ლიტერატურაში, საქართველოს ისტორიაში და სხვა. აღსანიშნავია დ. ჩუბინაშვილის “ქართული ქრესტომათია”; მისივე ქართული ენის გრამატიკა; დ.ბაქრაძის შრომები საქართველოს ისტორიასა და ეთნოგრაფიაში და სხვა.

დასკვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ განათლების სისტემა - დანყებული სკოლამდელი განათლებიდან, დამთავრებული უმაღლესი სკოლით, რა თქმა უნდა, არ არსებობდა მე-19 საუკუნის საქართველოში, თუმცა, რეალური სისტემური მოწყობა, სახელმწიფოს მხრიდან განხორციელებული საგანმანათლებლო პოლიტიკა (მართალია, რუსიფიცირებისკენ მიმართული, მაგრამ მაინც გამიზნული და ორგანიზებული) განათლების მიმართულებით, სხვადასხვა ტიპის სასწავლო დანესებულებები და გარკვეული ერთიანი სასწავლო პროგრამა, აშკარად მიუთითებს ერთგვარი განათლების სისტემის არსებობაზე. სამწუხაროა, რომ ისტორიული სინამდვილის გათვალისწინებით, საქართველოს არ დასცალდა შეექმნა საკუთარი, ეროვნული ხედვით ნაკარნახევი სისტემობრივი მოდელი,

რომელიც ქართულ ეთნოფსიქოლოგიურ მახასიათებლებზე იქნებოდა აგებული და თავად განსაზღვრავდა საკუთარი მოქალაქის აღზრდის ეროვნულ კონცეფციას.⁹²

აქვე თამამად შეიძლება ითქვას, რომ “ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოებამ” რუსეთის განათლების სისტემის პარალელურად, ფაქტობრივად, „იტვირთა განათლების დარგში ქართული სახელმწიფო პოლიტიკის გატარების, ქართული განათლების სისტემის როლი, და უნდა ითქვას, რომ ამ საზოგადოების ყველა წევრის რაციონალური, მიზანმიმართული და უანგარო მოღვაწეობის შედეგად მან შთამომავლობას შეუნახა ქართული ენა, ქართული დამწერლობა და მთელი ქართული კულტურა. ამდენად, ამ ორგანიზაციას, რომელიც 47 წლის განმავლობაში ხელმძღვანელობდა ქართული განათლების საქმეს, თამამად შეიძლება ეწოდოს განათლების სისტემა.“ ი.ჭკუასელი; ე. ჭკუასელი „პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები“ 2012. გვ.182)

⁹² ამასთან მიმართებით ოპონირების კონტექსტში შეიძლება ნახსენები იყოს 1918-21 წლების დამოუკიდებელი საქართველოს ხელისუფლება და გატარებული პოლიტიკა, თუმც, როგორც ისტორია უწყებს, ეს მოდელი, ისევე როგორც კონტიტუცია და საკანონმდებლო ბაზა, მათ გერმენულ მოდელზე ჰქონდათ შემუშავებული.