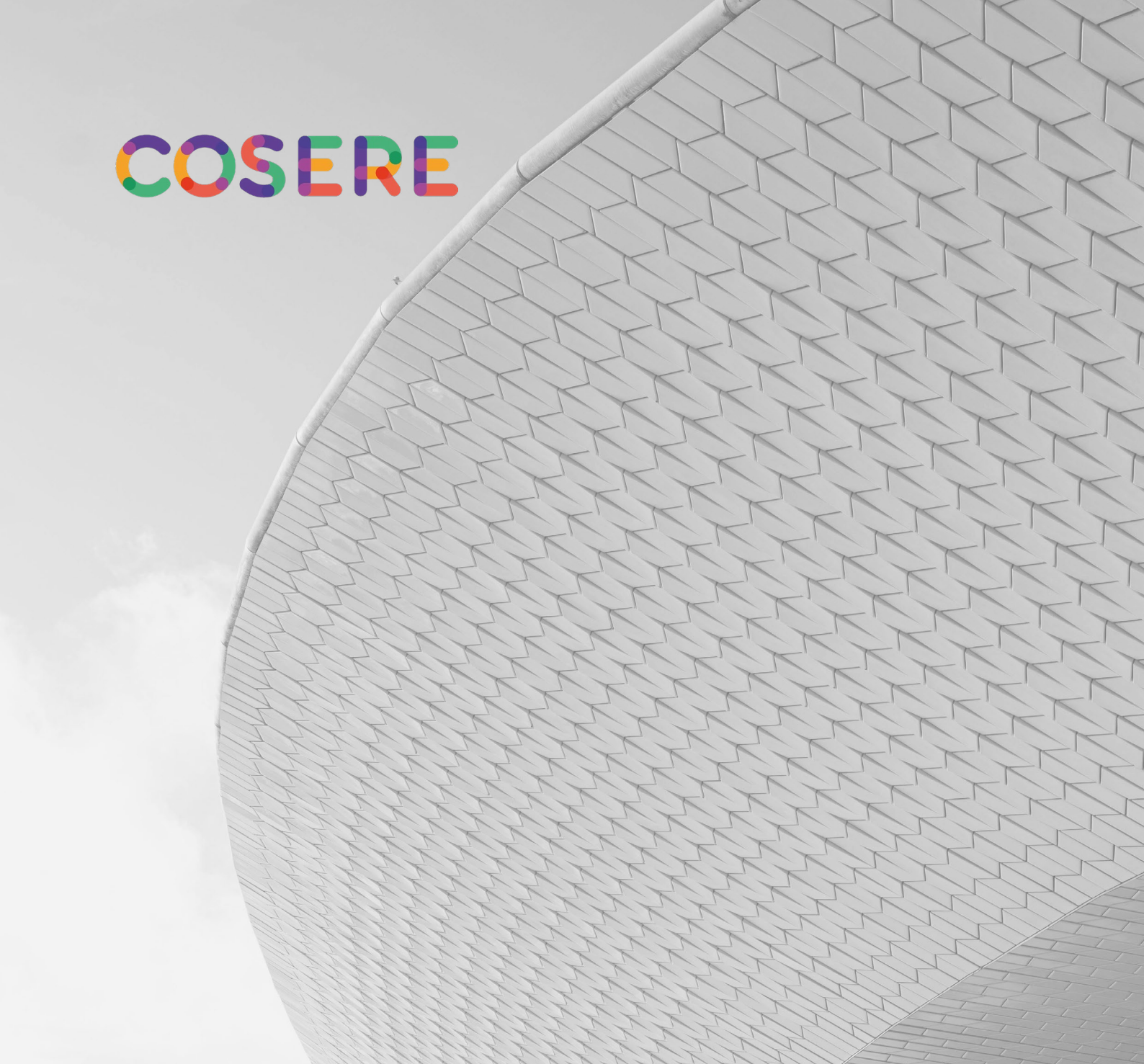




COSERE

კოლეგიალობის მხარდაჭერა სკოლაში

სახელმძღვანელო

ავტორები

ბოჭუმირა ლაზაროვა
მილან პოლი
მარიტა კროჩია
ეოგან გალაჭერი
ალექსანდრია პეარსი

ელენა ქსენი
ინტა ბარანოვსკა
სიუზან ოტი
ერიკ სეინა
ბერიკა შუკაპიძე

სატია მატკავა
გიორგი ურჩუხიშვილი
ნინო ბეგლარაშვილი
ინგა კრიფსევიცა

COSERE



Co-funded by
the European Union

The European Commission's support for the production of this website does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. Project Number : 2022-1-LV01-KA220-SCH-000086643

სარჩევი

შესავალი	4
1.1 პოლიტიკასთან დაკავშირებული გამოწვევები სხვადასხვა ქვეყანაში	7
1.2 ეროვნული კონტექსტის როლი (ეროვნულ ანგარიშებზე დაყრდნობით)	8
სკოლა როგორც სასწავლო ორგანიზაცია, თემი და საგანმანათლებლო კავშირი	25
2.1 ორგანიზაციული სწავლა და სასწავლო ორგანიზაცია – ძველი თემა, ახალი გამოწვევები სკოლებისთვის	26
2.2 საგანმანათლებლო თემის ფორმები და მახასიათებლები	29
2.3 ნეთვორქინგი (კონტაქტების დამყარება) სკოლაში	30
3.1 თანამშრომლობის მთავარი ასპექტები	33
3.2 თანამშრომლობის ფორმები სკოლაში	34
3.2.1 მენტორობა	37
3.2.2 ქოუჩინგი	39
3.2.3 სუპერვიზია	41
4.1 კოლეგიურობა, თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურა სკოლაში	45
4.2 სკოლის ხელმძღვანელის როლი კოლეგიური კულტურის ხელშეწყობაში	46
4.3 კოლეგიურობისა და თანამშრომლობის წინაშე არსებული შეზღუდვები	49
5.1 კვლევის მიზნები და მთავარი კითხვები	53
5.2 კვლევის ინსტრუმენტი	53
5.3 მონაცემების შეგროვების მეთოდი	56
5.4 სამაგიდე კვლევის შედეგები (რაოდენობრივი ნაწილი)	57
5.5 სკოლის ხელმძღვანელების გამოცდილება, საჭიროებები და რეკომენდაციები (ხარისხობრივი ნაწილი)	68
5.5.1 რესპონდენტების აზრით, რა არის მნიშვნელოვანი ფაქტორი სკოლაში კოლეგიური კულტურის წარმატებით დასაწერად?	69
5.5.2 რას ურჩევენ რესპონდენტები კოლეგებს - სკოლების ხელმძღვანელებს?	77
5.5.3 სკოლების ლიდერების საგანმანათლებლო საჭიროებები	78
გამოყენებული ლიტერატურა	83

შესავალი

მოცემული პუბლიკაციის რამდენიმე ავტორმა გასულ წლებში ევროკავშირის ტრანსნაციონალური პროექტის ფარგლებში ითანამშრომლა, რომლის ფოკუსსაც სკოლებში თანამშრომლობის ფორმების განვითარება წარმოადგენდა. აღნიშნული პროექტის შედეგები სამომავლო თანამშრომლობის შთაგონებად იქცა, ამჯერად სკოლის ლიდერების მიერ სკოლაში კოლეგიურობის მხარდაჭერის მიმართულებით. ჩვენ მტკიცედ გვჯერა, რომ წინა პროექტში შესწავლილი კოლეგიური მხარდაჭერის ყველა ფორმა სასიკეთოდ წაადგება სკოლაში კოლეგიური კულტურის განვითარებას. თუმცა, ამის მიღწევა მარტივი არ არის და აღნიშნულ პროცესში სკოლის ხელმძღვანელები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ.

სკოლის საქმიანობის ხარისხი, თანამშრომლობა სკოლაში და სკოლებს შორის, ურთიერთსწავლა სკოლაში და სკოლებს შორის დღეს მნიშვნელოვან საკითხებს წარმოადგენს და უკვე იქცა კიდევაც მრავალი პუბლიკაციის მთავარ თემად. საერთაშორისო კვლევითი თუ განვითარების პროექტები გვთავაზობენ სხვადასხვა ქვეყანაში არსებული სკოლების, სასკოლო სისტემებისა და სასკოლო პოლიტიკის შედარებას, ასევე, გვაძლევენ გამოცდილებისა და კარგი პრაქტიკის მაგალითების გაზიარების შესაძლებლობას, სწავლების ხარისხის მუდმივი გაუმჯობესების მიზნით. თანამშრომლობასთან ასოცირდება მთელი რიგი ურთიერთდაკავშირებული ცნებები - კოლეგიური კლიმატი, კოლეგიური კულტურა, თანამშრომლობა, კოლაბორაციული სწავლა სკოლებში და სკოლებს შორის.

კოლეგიური კულტურა, რასაკვირველია, არამხოლოდ ხელს უწყობს სკოლის კეთილდღეობას და მოზარდების სკოლისადმი კმაყოფილებას, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აკადემიურ პროცესზე და მასწავლებლების პროფესიონალიზმისა და სკოლის საქმიანობის ზოგადი ხარისხის ამაღლების საწინდარი. მაშასადამე, კოლეგიური კულტურა შეიძლება განვიხილოთ ორგანიზებული სწავლების, ანუ სკოლის, საფუძვლად.

ეს პუბლიკაცია ერთ-ერთი საკვანძო შედეგია პროექტისა, სახელწოდებით COSERE, რომლის მიზანია (1) სკოლის ლიდერების საჭიროებების იდენტიფიცირება სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის კულტურის გაძლიერების კუთხით, ასევე, ცოდნის გაღრმავება მხარდაჭერის სხვადასხვა ფორმისა და მათი ზეგავლენის შესახებ პერსონალსა და სკოლის განვითარებაზე; (2) პროფესიული განვითარების უწყვეტი კურსების მეშვეობით, მრავალფეროვანი ტექნიკებისა და მეთოდების გამოყენების პრაქტიკული გამოცდილების მიღება; და (3) კონსორციუმის პარტნიორებს შორის საუკეთესო პრაქტიკის გაზიარება და ცოდნის გაღრმავება.

ზემოაღნიშნულის ფარგლებში, წარმოგიდგენთ „სკოლაში კოლეგიურობის მხარდაჭერის სახელმძღვანელოს“, რომლის უმთავრეს ფოკუსს კოლეგიური მხარდაჭერის სხვადასხვა ფორმის ხელშეწყობა წარმოადგენს. აღნიშნულ თემას რამდენიმე თავი მივუძღვენით. პირველ რიგში, თემას განვიხილავთ უფრო ფართო საერთაშორისო კონტექსტში, გიჩვენებთ, თუ როგორ აღიქმება კოლეგიალობა და თანამშრომლობა სკოლებში საერთაშორისო გამოკითხვებსა და ანგარიშებზე დაყრდნობით და რა სახის მხარდაჭერას იღებენ პროექტის პარტნიორი ქვეყნების სკოლები, კოლეგიალობის განვითარების თვალსაზრისით. იგივე თავი ასევე გთავაზობთ მოკლე აღწერას კვიპროსში, ჩეხეთში, საქართველოში, ირლანდიაში, იტალიასა და ლატვიაში არსებული მდგომარეობის შესახებ.



მეორე თავში ყურადღება დაეთმობა სკოლას, როგორც სასწავლო ორგანიზაციას, სასკოლო თემსა და საგანმანათლებლო კავშირებს (ნეთვორქინგი). განვიხილავთ სკოლის უმთავრეს მახასიათებლებს, ასევე, კოლეგიალობის პოტენციალს სკოლებსა და სასკოლო სისტემებში.

მესამე თავის ფოკუსია სკოლაში თანამშრომლობისა და კოლეგიურობის მახასიათებლები და ფორმები, ასევე, მათი ძირითადი სახეები, განხორციელების ტიპური ფორმები, განსხვავებები და მსგავსებები მენტორობის, ქოუჩინგისა და სუპერვიზიის მიმართულებით.

მეოთხე თავის საკვანძო თემაა კოლეგიური კულტურა, სკოლის ლიდერის როლი კოლეგიური კულტურის განვითარებისა და მხარდაჭერის პროცესში, ასევე, კოლეგიურობის წინაშე არსებული გამოწვევები და დაბრკოლებები სასკოლო გარემოში.

და ბოლოს, მეხუთე თავში გაგაცნობთ ჩვენი კვლევის მონაცემებს, რომელიც სკოლის ლიდერებს შორის ჩავატარეთ, პროექტის პარტნიორ ქვეყნებში. მონაცემები ასახავს კონკრეტულ რეალობას, გამოცდილებასა და სკოლის ლიდერების საგანმანათლებლო და სხვა სახის საჭიროებებს, კოლეგიური მხარდაჭერის კულტურის გაძლიერების ძალისხმევების კუთხით. მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით, შევიმუშავეთ გარკვეული რეკომენდაციები, ძირითადად, სკოლის ლიდერებისთვის, რომელთა მისწრაფებაც სკოლაში თანამშრომლობისა და კოლეგიური კულტურის განვითარებაა.

მოცემული პუბლიკაცია განკუთვნილია ყველა იმ ადამიანისთვის, ვისი ინტერესის სფეროსაც სკოლაში კოლეგიურობის განვითარება და მისი მხარდაჭერა წარმოადგენს, კონკრეტულად კი, სკოლის ხელმძღვანელებისათვის. ამავდროულად, მოცემული ნაშრომი წარმოადგენს დამატებით მასალას პროექტის ფარგლებში შექმნილი სატრენინგო მოდულებისთვის.

1.

სასკოლო პოლიტიკის ჩარჩო



მოცემულ ნაწილში განხილულია, თუ როგორ აღიქმება კოლეგიალობა ან თანამშრომლობა სკოლაში, საერთაშორისო კვლევებსა და ანგარიშებზე დაყრდნობით, და რა სახის მხარდაჭერას იღებენ პარტნიორი ქვეყნების სკოლები კოლეგიალობის განვითარების მიმართულებით.

1.1 პოლიტიკასთან დაკავშირებული გამოწვევები სხვადასხვა ქვეყანაში

სწრაფად ცვალებადი სამყაროს მზარდ მოთხოვნებთან ეფექტურად გამკლავების მიზნით, დღეს, როგორც არასდროს, სკოლებს უფრო სწრაფი სწავლისკენ მოუწოდებენ. უნარ-ჩვევები, რომლებიც მოსწავლეებს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ეფექტური წვლილის შესატანად ესაჭიროებათ, მუდმივად იცვლება, თუმცა ჩვენი სასკოლო სისტემები მიმდინარე პროცესებს ყოველთვის ვერ უწყობენ ფეხს (Schleicher, 2015).

ამიტომ მასწავლებლის პროფესიონალიზმის ამაღლება სკოლის წინაშე არსებულ გამოწვევად და განათლების პოლიტიკის მთავარ საზრუნავად იქცა მრავალ ქვეყანაში. არაერთი საერთაშორისო კვლევა მიუთითებს, რომ თანამშრომლობა და კოლეგიური მხარდაჭერის ფორმები პროფესიონალიზმის ზრდისა და სკოლის საქმიანობის ხარისხის გაუმჯობესების საშუალებაა. მაგალითად, მასწავლებლების, სკოლის ლიდერებისა და სკოლებში სასწავლო გარემოს შესახებ ჩატარებულ საერთაშორისო, ფართომასშტაბიან კვლევაში TALIS 2018 (The Teaching and Learning International Survey) (OECD, 2020) აღნიშნულია, რომ კოლეგიური დაკვირვება და თანამშრომლობითი კულტურა მასწავლებლის პროფესიონალიზმისთვის საჭირო 5 უმთავრესი კომპონენტიდან ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია (დანარჩენი ოთხია: კარიერული შესაძლებლობები, ცოდნა და უნარები, პრესტიჟი და რეპუტაცია, პასუხისმგებლობა და ავტონომია). იმავე ანგარიშში, ასევე, აღნიშნულია სკოლებში ჯერ კიდევ უგულვებელყოფილი თანამშრომლობის ფორმები, რომლებსაც მასწავლებელთა პროფესიონალიზმის გაუმჯობესების პოტენციური ნამდვილად გააჩნიათ. თუმცა გასათვალისწინებელია, რომ მდგომარეობა განსხვავებულია არა მხოლოდ OECD-ის ქვეყნებში, არამედ კონკრეტული ქვეყნების სკოლებშიც კი.

მიუხედავად ამისა, TALIS 2018-ის კვლევის მიგნებები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლები კოლეგებთან რამდენიმე ფორმით თანამშრომლობენ. ორი ყველაზე გავრცელებული თანამშრომლობის ფორმაა „კონკრეტული მოსწავლის აკადემიური განვითარების განხილვა“ (ხორციელდება მასწავლებელთა 61%-ის მიერ) და „კოლეგებს შორის სასწავლო მასალების გაზიარება“ (47%). იშვიათია პროფესიული თანამშრომლობა, რომელიც გულისხმობს მასწავლებლებს შორის უფრო მეტ ურთიერთდამოკიდებულებას, როგორცაა ერთმანეთის გაკვეთილებზე დაკვირვება და უკუკავშირის მიწოდება, ერთობლივ პროფესიულ სწავლებაში მონაწილეობა და გუნდური სწავლება. მაგალითად, OECD-ის ქვეყნებში, მასწავლებელთა მხოლოდ 9%-ი აწვდის კოლეგას დაკვირვების შედეგად ჩამოყალიბებულ უკუკავშირის თვეში ერთხელ მაინც. ამავდროულად, მასწავლებლები, რომლებიც ჩართულნი არიან თანამშრომლობის უფრო მეტად ურთიერთდამოკიდებულ ფორმებში, მიუთითებენ სამუშაოთი კმაყოფილებისა და თვითეფექტურობის უფრო მაღალ დონეს. პოზიტიური შეხედულებები კოლეგიალობასთან დაკავშირებით (ანუ კოლეგებთან კარგი ინტერპერსონალური ურთიერთობების ქონა) ჭარბობს OECD-ის ქვეყნებში. მასწავლებელთა, საშუალოდ, 81%-ი აცხადებს, რომ ისინი თანამშრომლობითი სასკოლო კულტურის მქონე გარემოში მუშაობენ, რომელიც ურთიერთდახმარებით ხასიათდება, ხოლო მასწავლებელთა 87%-ი აღნიშნავს, რომ მათ სკოლებში მასწავლებლებს შეუძლიათ, ერთმანეთის იმედი ჰქონდეთ (OECD, 2020).

ევროკავშირის საბჭოს დასკვნაში „მომავალი ევროპელი მასწავლებლებისა და ტრენერების“ შესახებ, ასევე, ხაზგასმითაა აღნიშნული, რომ სასურველია სხვადასხვა სატრენინგო მოდელის შეთავაზება (EURYDICE, 2021) და წევრი ქვეყნების წახალისება, რათა მათ სკოლაში მომუშავე ადამიანებისთვის ეფექტური და კვლევაზე დაფუძნებული უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობების შეთავაზება უზრუნველყონ, რომლებიც დაეფუძნება თანამშრომლობას, კოლეგების მიერ გაკვეთილზე დაკვირვებასა და კოლეგიურ ურთიერთსწავლას, კონსულტირებას, მენტორობასა და სასარგებლო კავშირების შექმნას. ანგარიშში, ასევე, ხაზგასმულია, რომ ევროკავშირში მოღვაწე პედაგოგებმა ყველაზე მაღალი ჩართულობა „ინფორმაციის გადაცემის“ სტილის პროფესიული განვითარების აქტივობებში აჩვენეს, რაც მაინცდამაინც არ გულისხმობს მონაწილეებს შორის მნიშვნელოვან ურთიერთქმედებას. TALIS 2018-ის მონაცემებზე დაყრდნობით, ანგარიშში ნათქვამია, რომ საშუალო სკოლის დაბალი კლასების მასწავლებლებმა კოლეგიურ და თანამშრომლობაზე დაფუძნებულ თანამედროვე ტიპის პროფესიული განვითარების აქტივობებში ჩართულობის დაბალი მაჩვენებელი გამოავლინეს. ევროკავშირში მასწავლებელთა 37,9%-მა განაცხადა, რომ მონაწილეობას იღებს კოლეგების დაკვირვებასა და/ან თვითდაკვირვებასა და ქოუჩინგში; 31,4%-მა აღნიშნა პროფესიული კავშირების წევრობა; 19,8%-მა სხვა სკოლებში სადამკვირვებლო ვიზიტების განხორციელება; და მხოლოდ 12,9%-მა განაცხადა, რომ პროფესიული განვითარების ფარგლებში სტუმრობს ბიზნესობიექტებს, საჯარო ან არასამთავრობო ორგანიზაციებს (EURYDICE, 2021, გვ. 88).

საერთაშორისო კვლევები (მაგ. TALIS) დასტურია იმისა, რომ ზოგიერთ სკოლაში (და ქვეყანაში) დიდი ხანია, უკვე იკვეთება კოლეგიური თანამშრომლობის ნაკლებობა, რაც სკოლაში თანამშრომლობისა და კოლეგიალობის ხელშეწყობის საკითხს კიდევ უფრო მეტ აქტუალურობას სძენს. სხვა პროფესიების მსგავსად, მნიშვნელოვანია, შეიქმნას პრაქტიკოსი სპეციალისტებისგან დაკომპლექტებული კავშირები, რომლებიც რეგულარულად ითანამშრომლებენ. პედაგოგიურ საქმიანობაში ამგვარი პროფესიული თანამშრომლობა გულისხმობს გუნდურ სწავლებას, უკუკავშირის მიწოდებას გაკვეთილებზე დაკვირვების შემდეგ, სხვადასხვა კლასში ერთობლივ აქტივობებში ჩართულობას, თანამშრომლობაზე დაფუძნებულ პროფესიულ განვითარებაში მონაწილეობას.

ქვემოთ მოცემულია მთავარი მიზნები და პოლიტიკური რეკომენდაციები (OECD, 2020, გვ. 29):

- **დანერგეთ თანამშრომლობითი კულტურა სკოლაში** (გამოიყენეთ ერთობლივი პროფესიული განვითარებისა და პროფესიულ-საგანმანათლებლო თემის პოტენციალი, რათა განავითაროთ და გააფართოოთ თანამშრომლობითი კულტურა სკოლაში, გააძლიეროთ სკოლაში კოლეგიური კლიმატი მასწავლებელთა შორის ნებაყოფლობითი თანამშრომლობის წასახალისებლად, ხელი შეუწყვეთ თანამშრომლობის ექსპერტებს და დეცენტრალიზებული სახის ლიდერობას სკოლაში).
- **წახალისეთ მენტორობა და კოლეგიური უკუკავშირი, როგორც პროფესიული საქმიანობის უმთავრესი მახასიათებელი** (ხელი შეუწყვეთ პროფესიულ ზრდაზე ორიენტირებული აზროვნებისა და უკუკავშირის კულტურის დანერგვას, წახალისეთ და განავითარეთ უკუკავშირის ყველაზე ეფექტური ფორმები, კარიერის ყველა ეტაპზე წახალისეთ მენტორობა და უკუკავშირის მიწოდება).

OECD-ის ანგარიშში (2020), ასევე, აღნიშნულია, რომ აუცილებელია თანამშრომლობითი და აქტიური პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა სკოლის ბაზაზე, რომელიც მორგებული იქნება ადგილობრივ საჭიროებებსა და სკოლების სპეციფიკურ კონტექსტზე. პროფესიონალთა შორის თანამშრომლობა მასწავლებლების უწყვეტი პროფესიული განვითარების სტიმულირების კიდევ ერთ ეფექტურ მექანიზმად განიხილება. TALIS-ის კვლევა ადასტურებს, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია კოლეგიალობა თანამშრომლობისათვის, ვინაიდან ის პედაგოგები, რომლებიც აღიარებენ, რომ არსებობს ერთობლივად მხარდაჭერილი თანამშრომლობითი სასკოლო კულტურა, უფრო ხშირად იღებენ მონაწილეობას პროფესიულ თანამშრომლობაში ყველა ქვეყანასა და ეკონომიკაში. დადებითად უნდა ჩაითვალოს ის ფაქტი, რომ ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში შეხედულებები კოლეგიალობის შესახებ TALIS-ის შედარებითი მონაცემების მქონე ქვეყნებისა და ეკონომიკების, დაახლოებით, ერთ მესამედში გაუმჯობესებულია.

სასკოლო პოლიტიკისა და სკოლების მიზნებში სკოლის ლიდერის როლი ნამდვილად არ არის უგულებელყოფილი. აღიარებულია აუცილებლობა, რომ სკოლის ლიდერებს უნდა ჰქონდეთ საკმარისი დრო, რათა შეძლონ საგანმანათლებლო ლიდერობის განვითარება (OECD, 2020, გვ. 41). სკოლის ხელმძღვანელებს მოეთხოვებათ პედაგოგების წახალისება და მხარდაჭერა, რათა მათ აქტიური მონაწილეობა მიიღონ ახალი მასწავლებლების პროფესიაში შეყვანისა და მენტორობის აქტივობებში. ასევე, სასარგებლო იქნება მასწავლებლების ყოველი კვირის ან თვის ცხრილში რამდენიმე ანაზღაურებადი, არასაგაკვეთილო საათის ჩასმა, რომელიც მენტორულ აქტივობებს დაეთმობა..

1.2 ეროვნული კონტექსტის როლი (ეროვნულ ანგარიშებზე დაყრდნობით)

ჩვენი კვლევის ფარგლებში, დავინტერესდით იმ ეროვნული დოკუმენტებით, რომლებიც სკოლაში თანამშრომლობასა და კოლეგიალობას უწყობს ხელს. ქვემოთ გთავაზობთ ინფორმაციას პროექტის პარტნიორი ქვეყნების სკოლებში კოლეგიალობის დანერგვასთან დაკავშირებული ტენდენციების შესახებ.

კვიპროსი

კოლეგიურ მხარდაჭერას კვიპროსში ოფიციალური საფუძველი ეროვნულ დონეზე არ გააჩნია. კოლეგიური მხარდაჭერა მორიგი დამატებითი „საკითხი“ და მოვალეობაა, რომელიც სკოლების ხელმძღვანელებმა და პერსონალმა აუცილებლად უნდა გაითვალისწინონ.

მკაცრი სასწავლო გრაფიკის ფარგლებში, კოლეგიური მხარდაჭერა საკმაოდ რთულად მისაღწევია, ხოლო მიუხედავად მისი მნიშვნელოვანი და ეფექტური სარგებლისა, კოლეგიური მხარდაჭერა შესაძლებელია საერთოდაც არ იყოს გათვალისწინებული სკოლის ხელმძღვანელის ან სკოლის პერსონალის ყოველდღიურ, ყოველკვირეულ ან ყოველთვიურ სასკოლო ცხოვრებაში. ეს ინვეს კიდევ უფრო მეტი პედაგოგის პროფესიულ უკმაყოფილებას, პროფესიულ მარტოსულობას და იზოლაციას, რასაც შედეგად მოჰყვება თვითიზოლაცია, საკუთარი თავის არასრულფასოვანი შეფასება და დეპრესია.

შესაბამისად, ჩნდება გადაუდებელი აუცილებლობა, რომ ხელისუფლებამ მხარი დაუჭიროს და ოფიციალურად მოახდინოს კოლეგიალობის კონტექსტუალიზაცია. საჭიროა სკოლის ლიდერების როლის გაძლიერება, რათა კოლეგიური მხარდაჭერა ოფიციალურ პასუხისმგებლობად იქცეს. ასევე, აუცილებელია სივრცითი და დროითი რესურსების გამოყოფა კოლეგიური მხარდაჭერისა და კარგი პრაქტიკის გასაზიარებლად. ამავდროულად, კოლეგიალობის კუთხით განხორციელებული ინიციატივა, უწყვეტი პროფესიული განვითარების (CPD) ინიციატივების სახით, რომელსაც მასპინძლობას/ორგანიზებას გაუწევენ ექსპერტები, გააძლიერებს სკოლაში კოლეგიალობას, გააუმჯობესებს სასკოლო ცხოვრებას, ლიდერის როლს, ასევე, პედაგოგების სამუშაო პროცესსა და შედეგებს.

საინტერესოა ის, რომ დანერგვისა და ხელშეწყობის შემდეგ, კოლეგიურმა მხარდაჭერამ შესაძლოა სტრუქტურულ დონეზე სხვადასხვა ფორმაც კი შეიძინოს კვიპროსის საგანმანათლებლო სისტემაში, თითოეული მათგანის პოტენციალიდან გამომდინარე:

- **პროფესიული სასწავლო თემა (PLC):** პედაგოგებით დაკომპლექტებული ჯგუფი, რომელიც რეგულარულად ითანამშრომლებს პედაგოგიური მეთოდების, მოსწავლეთა პროგრესისა და სასწავლო პროგრამების შემუშავებასთან დაკავშირებული საკითხების განსახილველად.
- **კოლეგიური დაკვირვება გაკვეთილებზე და უკუკავშირი:** მასწავლებლებს შეუძლიათ, დაესწონ და დააკვირდნენ ერთმანეთის გაკვეთილებს და მიაწოდონ ერთმანეთს კონსტრუქციული უკუკავშირი, პედაგოგიური მეთოდების გაუმჯობესების მიზნით.
- **გაკვეთილების ერთობლივი დაგეგმვა:** მასწავლებლებს შეუძლიათ, ერთობლივად დაგეგმონ გაკვეთილები, ერთმანეთს გაუზიარონ ეფექტური პედაგოგიური სტრატეგიები და შექმნან საინტერესო სასწავლო გამოცდილება.
- **მენტორობის პროგრამები:** გამოცდილ პედაგოგებს შეუძლიათ, მენტორობა გაუწიონ ახალბედა მასწავლებლებს, შესთავაზონ მათ რჩევები, გაუზიარონ ცოდნა და მხარი დაუჭირონ მათ პროფესიული ზრდის მიმართულებით.
- **Workshops and Training:** შესაძლებელია, მოეწყოს ვორკშოპები, სემინარები და ტრენინგები, სადაც მასწავლებლები ცოდნას მიიღებენ ერთმანეთისგან და დარგის სპეციალისტებისგან.
- **Resource Sharing:** სასწავლო მასალების, საგანმანათლებლო რესურსებისა და საუკეთესო პრაქტიკის გაზიარება კოლეგებს შორის შესაძლოა გახდეს კოლეგიური მხარდაჭერის კიდევ ერთი პრაქტიკა.

რეკომენდებული და კრიტიკულად მნიშვნელოვანია პედაგოგებს შორის უწყვეტი განვითარებისა და პროფესიული ზრდისკენ ორიენტირებული კულტურის ხელშეწყობის წახალისება. აღნიშნული აძლიერებს სასკოლო თემისადმი მიკუთვნებულობის შეგრძნებას, ასევე, პიროვნულ, პროფესიულ და გუნდურ კმაყოფილებას, ხელს უწყობს ინოვაციებს, რაც, საბოლოო ჯამში, სასიკეთოდ აისახება მოსწავლეთა მიღწევებსა და კეთილდღეობაზე.

აუცილებელია კვიპროსის საგანმანათლებლო სისტემაში კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშეწყობა, შესაბამისად, კოლეგიურობას პრიორიტეტული ადგილი უნდა მიენიჭოს არამხოლოდ სკოლის ლიდერების, არამედ, ასევე, განათლების სამინისტროს დღის წესრიგში. კვიპროსში კოლეგიური მხარდაჭერა განათლების სფეროში გულისხმობს პედაგოგებს შორის თანამშრომლობითი და მხარდაჭერი კლიმატის შექმნას, რათა გაუმჯობესდეს პედაგოგიური პრაქტიკა, პროფესიული განვითარება და მოსწავლეთა აკადემიური შედეგები. ამ პროცესში მონაწილეობა შეუძლიათ მიიღონ პედაგოგებმა და განათლების ექსპერტებმა, რომლებიც იმუშავენ ერთად, გაუზიარებენ ერთმანეთს ცოდნას, რესურსებსა და გამოცდილებას, განათლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით. ეს ის პირველი ნაბიჯებია, რომლებიც აუცილებელია კოლეგიური მხარდაჭერის კულტურის წარმატებით ფორმირებისთვის, რის შემდეგაც აუცილებელი იქნება დამატებითი ღონისძიებების განხორციელება.



ჩეხეთის რესპუბლიკა

კოლეგიურ მხარდაჭერას დიდი ყურადღება ეთმობა ჩეხეთის განათლების სისტემაში შემავალ სკოლებში. შესაბამისად, აღნიშნულ თემასთან დაკავშირებით, არაერთი პროექტი განხორციელდა ბოლო რამდენიმე წლის განმავლობაში. სასკოლო პრაქტიკა საკმაოდ ბევრი შეზღუდვის წინაშე დგას, განსაკუთრებით აღსანიშნავია დროსთან და ფინანსებთან დაკავშირებული გამოწვევები, თუმცა ფაქტია, რომ ასევე არსებობს პერსონალური შეზღუდვები, კონკრეტულად, არასაკმარისი კომპეტენცია ან ლიდერობისთვის საჭირო უნარ-ჩვევები. განათლების პროფესიონალებს შორის კოლეგიურ მხარდაჭერას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება, რაც უშუალოდ განპირობებულია ინკლუზიური განათლებით, FEP-ში („საგანმანათლებლო პროგრამების ჩარჩო“, ეროვნული სასწავლო გეგმა შექმნილი ცალკეული სკოლების ტიპებისთვის/დონეებისთვის და რომელზედაც ხდება სკოლების კურიკულუმების დაშენება) შეტანილი ცვლილებებით, ინფორმაციული ტექნოლოგიების სექტორის მიღწევებითა და Covid-19-ის ზეგავლენით, რამაც კიდევ უფრო აქტუალური გახადა დიალოგი აღნიშნულ თემაზე (Tomková et al., 2020).

ჩეხეთის განათლების სისტემა განსაკუთრებულია, ვინაიდან სკოლები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან (Koubová & Čihák, 2023) მათი ეკონომიკური მდგომარეობისა და ადამიანური რესურსების კუთხით. მაშასადამე, მასწავლებლებს შორის კოლეგიური მხარდაჭერის ან თანამშრომლობის პრაქტიკული რეალობა და თეორიული კონცეფცია საკმაოდ განსხვავდება. მხარდაჭერა რენდომიზებულია; ზოგიერთ სკოლაში მხარდაჭერას ფორმალური სახე აქვს, სხვებზე კი ხელშეწყობას სკოლის ადმინისტრაცია ახორციელებს, მაგალითად, პროექტების საშუალებით. ამიტომ კოლეგიური მხარდაჭერა ბევრი სკოლისთვის დღემდე გამოწვევაა.

ჩეხეთის კანონმდებლობა სკოლას არ ავალდებულებს კოლეგიური მხარდაჭერის დანერგვას, თუმცა ირიბად იმედოვნებს, რომ სკოლებში უწყვეტი პროფესიული განვითარება (CPD) ხორციელდება, ძირითადად, მენტორობის, ქოუჩინგის, სუპერვიზიისა და კოლეგიური მხარდაჭერის სხვადასხვა ფორმის სახით. დიდი ყურადღება დაიმსახურა ახალბედა მასწავლებლის სტატუსის შემოღებამ, ხოლო სტატუსთან დაკავშირებული ახალი კანონმდებლობა ამგვარი მასწავლებლებისთვის სავალდებულო მენტორობას ითვალისწინებს. თუმცა მენტორ-მასწავლებლებს, რომლებმაც ახალი მასწავლებლები პროფესიაში უნდა შეიყვანონ, ჯერჯერობით არ გააჩნიათ ამ საქმიანობის განსახორციელებლად კანონმდებლობის ბაზაზე მკაფიოდ განსაზღვრული უფლებამოსილების ფარგლები.

სკოლის ახალ სტრატეგიულ დოკუმენტში „ჩეხეთის რესპუბლიკის განათლების პოლიტიკის სტრატეგია 2030+“ (MEYS, 2020) საკმაოდ ზოგადადაა აღნიშნული ურთიერთმხარდაჭერისა და თანამშრომლობის აუცილებლობა პედაგოგებს შორის. პუნქტში 3.1, სახელწოდებით - „ყოველსმომცველი კარიერული გადამზადებისა და მხარდაჭერის სისტემა“, ნათქვამია

(MEYS, 2020):

„მასწავლებელთა პროფესიული და პიროვნული განვითარების გარდა, მისი მიზანია, ასევე, სკოლების, მათი მასწავლებლების, დირექტორებისა და სხვა პედაგოგიური პერსონალის საგანმანათლებლო საჭიროებების დაკმაყოფილება, რათა ეს საჭიროებები მაქსიმალურად უშუალოდ სკოლის ბაზაზე მოგვარდეს.... პედაგოგიური პერსონალის დამატებითი გადამზადება უნდა ფოკუსირდეს სკოლების სასწავლო ორგანიზაციად გარდაქმნის მეთოდოლოგიურ მხარდაჭერაზე და პედაგოგიური გუნდების გადამზადების ეფექტურ ფორმებზე, როგორებიცაა კოლეგებს შორის პროფესიული ინფორმაციის გაზიარება, უწყვეტი მხარდაჭერა უშუალოდ სკოლაში, სინერგია და თანამშრომლობა ადგილობრივ სკოლებს შორის....“

ტრენინგებისა და მეთოდური მხარდაჭერის მთავარი მიზანია სკოლებში არსებულ პედაგოგიურ კოლექტივებსა და სკოლას შორის ურთიერთსწავლის ხელშეწყობა, აპრობირებული და ფუნქციური-ინოვაციური მეთოდების გაზიარება. მასწავლებლები მიიღებენ მხარდაჭერას საგაკვეთილო პროცესის ერთობლივ მომზადებაში, რა დროსაც მოახდენენ აღნიშნულ საკითხებზე რეფლექსიას და ამ ყველაფერს პედაგოგიური საქმიანობის ბუნებრივ ნაწილად მიიღებენ“.

სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის კონკრეტული ფორმების განვითარება მთელი რიგი პროექტებით ხორციელდება (ჩვეულებრივ, მხარდაჭერილია ევროკავშირის მიერ და „ეროვნული პედაგოგიური ინსტიტუტის“ (NPI) ადმინისტრირებით ინერგება). ერთ-ერთი ამგვარი პროექტია „პედაგოგებისა და სკოლის ლიდერების პროფესიული განვითარების მხარდაჭერის სისტემა“, რომლის მიზანსაც ყოველსმომცველი მოდულური მხარდაჭერის სისტემის შექმნა, დატესტვა და დანერგვა წარმოადგენს, რომელიც ხელს შეუწყობს როგორც სკოლის ადმინისტრაციის თანამშრომლების, ისე კონკრეტული საგნების პედაგოგების პროფესიული განვითარების გაუმჯობესებას. ამის მიღწევა შესაძლებელი გახდა პროფესიული ასოციაციების მეშვეობით, რომლებიც იყენებდნენ კოლეგიური მხარდაჭერის ფორმების ფართო სპექტრს, ასევე, კონკრეტული ხარისხის კრიტერიუმების მქონე პროფესიული განვითარებით (SYPO, დათარიღებული არ არის).

ევროკავშირის კიდევ ერთი პროექტია „სკოლებსა და რეგიონებში სტრატეგიული აზროვნება და დაგეგმვა“. პროექტის ფარგლებში (სხვა შედეგების გარდა), მონაწილე რეგიონებში შეიქმნა სკოლების მხარდაჭერი ცენტრები. აღნიშნული ცენტრები ასრულებდნენ ჰაბის ფუნქციას, სადაც სკოლების ლიდერებს შეეძლოთ მხარდაჭერის მიღება თავიანთი სკოლებისთვის ან მასში მომუშავე პირებისთვის, მაგალითად, შეეძლოთ, ეთხოვათ მენტორის ან ტრენერის დახმარება.



ბოლო ათი წელია, თანამშრომლობითი კულტურის განვითარებას საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მნიშვნელოვანი ყურადღება ეთმობა სახელმწიფო და საერთაშორისო პროექტების მხრიდან. კანონმდებლობის თანახმად, სკოლები ვალდებული არიან, დაგეგმონ და განახორციელონ შესაბამისი პროცედურები თანამშრომლობით და კოლეგიურ ურთიერთობებზე დაყრდნობით. კერძოდ, ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, ყველა საჯარო სკოლაში უნდა არსებობდეს პედაგოგებისგან დაკომპლექტებული კოლექტიური ორგანო, რომლის უპირველესი მიზანი იქნება თანამშრომლობის ხელშეწყობა პედაგოგებს შორის.

„მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტები“ ასევე სავალდებულოდ მოითხოვს, რომ მასწავლებლებმა ითანამშრომლონ კოლეგებთან, თვითგანვითარებისა და ურთიერთგანვითარების მიზნით, რათა გაუმჯობესდეს მოსწავლეთა აკადემიური შედეგები (Government, 2019). გარდა ამისა, მასწავლებლის ერთ-ერთი მოვალეობა, როგორც ნათქვამია „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის დოკუმენტში“, არის კოლეგებთან თანამშრომლობა მოსწავლეთა მიღწევებისა და სასკოლო კულტურის გაუმჯობესების ხელშესაწყობად (Government, 2018).

აღსანიშნავია, რომ „2022-2032 წლის საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიან ეროვნულ სტრატეგიაში“ ხაზგასმითაა აღნიშნული ისეთი პროგრამების განხორციელების მნიშვნელობა, რომლებსაც შეუძლიათ სკოლაში თანამშრომლობითი პროცესების ხელშეწყობა (Government, 2021). გარდა ამისა, „საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ავტორიზაციის სტანდარტები“ ხაზგასმით მიუთითებს, რომ სკოლაში მიმდინარე ყველა პროცესი უნდა ხორციელდებოდეს თანამშრომლობაზე დაყრდნობით და მიეწოდებოდეს სასკოლო თემის ყველა წევრს (National, 2023).

პირველი ნაბიჯები, საქართველოში კოლეგიური მხარდაჭერის კუთხით, 2004 წელს გადაიდგა და 2007 წლამდე გაგრძელდა პროექტ „ილია ჭავჭავაძის“ ფარგლებში, რომლის მიზანსაც სასკოლო ქსელის განვითარება და საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მხარდამჭერი კოლეგიური გარემოს ხელშეწყობა წარმოადგენდა.

მოგვიანებით, 2013 წლიდან 2015 წლამდე, „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა“ დაიწყო პროექტი „სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება“, რომლის მიზანსაც სკოლებში ერთობლივი თანამშრომლობითი კულტურის ხელშეწყობა და, კოლეგიური სწავლების მეშვეობით, მასწავლებელთა საქმიანობის ეფექტურობის გაძლიერება წარმოადგენდა, რითაც საბოლოოდ გაუმჯობესდებოდა სწავლა-სწავლების ხარისხი საშუალო სკოლებში. პროექტი საქართველოს საჯარო სკოლების, დაახლოებით, 10%-ში განხორციელდა. სკოლებმა ჩამოაყალიბეს პროფესიული განვითარების ჯგუფები, დაკომპლექტებული სკოლის ადმინისტრაციისა და საგნობრივი კათედრების წარმომადგენლებისაგან.

2016-2019 წლებში ამოქმედდა „მასწავლებელთა და სკოლების დირექტორთა პროფესიული განვითარების პროექტი“, რომელიც „ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი – საქართველოს“ ზოგადი განათლების კომპონენტის ფარგლებში აშშ-ის „ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციის“ მეორე კომპაქტის ფინანსური მხარდაჭერით (MCC) განხორციელდა. კვარტალური შეხვედრების საშუალებით, პროექტის ფარგლებში დაგეგმილმა აქტივობებმა ხელი შეუწყო თანამშრომლობის სტანდარტების ჩამოყალიბებას როგორც სკოლებში, ისე სკოლებს შორის. პროექტმა საქართველოს მასშტაბით ყველა საჯარო სკოლას მოიცვა.

ამავდროულად, 2015 წელს ყველა საჯარო და კერძო სკოლა შეუერთდა „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ცენტრალიზებულ სისტემას“. სისტემის ერთ-ერთ ამოცანას სკოლების გაძლიერება წარმოადგენდა, რაც, უპირველეს ყოვლისა, გულისხმობდა მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას სკოლის ბაზაზე, რა დროსაც მასწავლებლებს შესაძლებლობა ჰქონდათ, გაეზიარებინათ ერთმანეთისთვის წარმატებული გამოცდილება და მონაწილეობა მიეღოთ პროფესიულ დიალოგში (National, 2015).

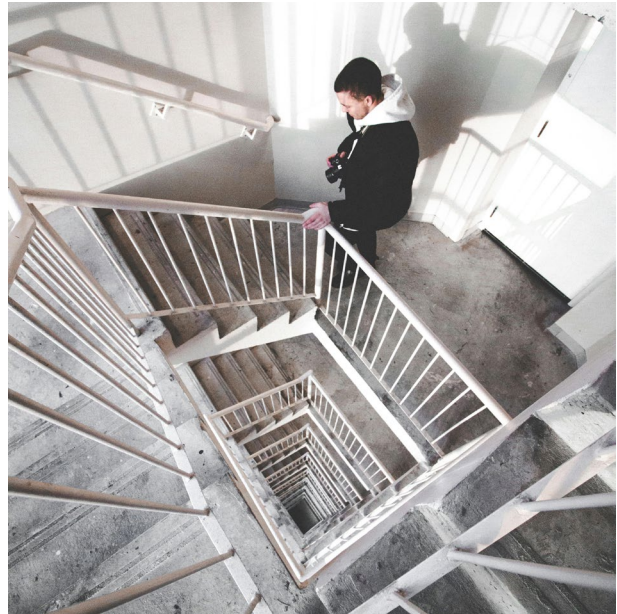
მასწავლებლების მიერ სქემის ფარგლებში განხორციელებული აქტივობების შეფასებას უზრუნველყოფდნენ სკოლებში შექმნილი კომისიები. შეფასების კომისიისა და მასწავლებელთა განვითარების ფასილიტატორის ადგილზე ყოფნა შეიძლება ჩაითვალოს სკოლების დეცენტრალიზაციისკენ გადადგმულ მნიშვნელოვან ნაბიჯად.

2016 წელს „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა“ (TPDC), მსოფლიო ბანკის მხარდაჭერით, ჩაატარა „მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის დანერგვის“ შეფასება (National, 2016 წ.).

2018 წელს TPDC-ის მიერ ჩატარდა კვლევა „მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის“ განხორციელების შესახებ. შედეგად, გამოიკვეთა მთელი რიგი მნიშვნელოვანი ფაქტორებისა, რომლებმაც მნიშვნელოვანი ზეგავლენა იქონიეს სქემაში ჩართულ სკოლებში მიმდინარე პროცესებზე. პრობლემები განსაკუთრებით დაფიქსირდა სკოლებში შეფასების ჯგუფების მუშაობასთან დაკავშირებით, კერძოდ, შეფასების კომისიის წევრებს, რიგ შემთხვევებში, არ გააჩნდათ შესაბამისი პროფესიული ცოდნა კოლეგების მიერ განხორციელებული აქტივობების ხარისხობრივი შეფასების მოსამზადებლად.

2019-2020 წლებში სკოლებში შეფასების ჯგუფების გაუქმება სქემაში შეტანილი ერთ-ერთი მთავარი ცვლილება აღმოჩნდა. ამჟამად, წამყვანი მასწავლებლისა და მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მინიჭება გარე მექანიზმებით, კერძოდ, გამოცდითა და გარე დაკვირვებითაა შესაძლებელი.

აღსანიშნავია, თუ როგორ აფასებენ საერთაშორისო კვლევები საქართველოს სკოლებში არსებულ კოლეგიალურ პრაქტიკას. მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა, TALIS-ის მიერ ჩატარებული კვლევით, შეფასდა, როგორც სასარგებლო. „სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევით“ (TALIS, 2013; TALIS, 2018) შეფასდა მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის ხარისხი, სადაც მასწავლებლები უთითებდნენ, თუ რა სიხშირით იღებდნენ მონაწილეობას სხვადასხვა აქტივობაში. დასკვნები აჩვენებს, რომ საქართველოს პედაგოგების დიდი ნაწილი მონაწილეობას იღებს თანამშრომლობით აქტივობებში. ამ პარამეტრიდან გამომდინარე, საქართველო მნიშვნელოვნად უსწრებს კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებს (TALIS, 2018). პედაგოგების ნახევარზე მეტს (51%) პროფესიული განვითარების ხელშეწყობის მიზნით სასკოლო ბაზაზე შექმნილ მასწავლებელთა ასოციაციებში მონაწილეობის გამოცდილება აქვს.



ზემოაღნიშნული კვლევის ფარგლებში, ასევე, შეფასდა თანამშრომლობითი კულტურა სასკოლო გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში, რა დროსაც სკოლის ხელმძღვანელებს დაუშვს ზოგადი ტიპის კითხვები და სთხოვეს, შეეფასებინათ, რამდენად ეთანხმებოდნენ, ან არ ეთანხმებოდნენ, რომ სკოლის პერსონალი აქტიურ მონაწილეობას იღებს სკოლასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში. მიღებული შედეგების თანახმად, საქართველოში სკოლის დირექტორები, ზოგადად, ეთანხმებიან დებულებას, რომ მათ სკოლებში მომუშავე თანამშრომლებს სთავაზობენ შესაძლებლობას, მონაწილეობა მიიღონ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, ხოლო დირექტორების ერთი მესამედი ეთანხმება ან სრულად ეთანხმება, რომ მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს თვითონ, დამოუკიდებლად იღებენ. TALIS-ის საშუალო მონაცემებთან შედარებით, საქართველოში სკოლის დირექტორების შედარებით მცირე ნაწილი აცხადებს, რომ მათი სკოლები მშობლებსა და მოსწავლეებს სთავაზობს შესაძლებლობას, მონაწილეობა მიიღონ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. თუმცა, თუკი სხვა პარამეტრებს შევადარებთ, ქართული სკოლების დირექტორების შეხედულება TALIS-ის საშუალო მაჩვენებლის იდენტურია (TALIS, 2013; TALIS, 2018).





კვლევების რაოდენობა, ირლანდიის განათლების სექტორში კოლეგიური მხარდაჭერის კუთხით არსებული მდგომარეობის შესახებ, სწრაფად იზრდება, თუმცა აღნიშნული საკითხი დიდწილად მაინც შეუსწავლელ თემად რჩება. ბოლო წლებში რამდენიმე მნიშვნელოვანი აკადემიური პერსპექტივა ჩამოყალიბდა, რამაც აღნიშნული თემის კვლევა ირლანდიის სტრუქტურებისა და ინსტიტუტების გარდაქმნისათვის სასიცოცხლო კომპონენტად აქცია, ხოლო სხვებმა კი დაიწყეს პროაქტიული ნაბიჯების გადადგმა ისეთი ღონისძიებების დასაწერად, როგორიცაა გაკვეთილებზე დაკვირვების პროგრამა, მენტორობის სქემა და თანამშრომლობითი საგანმანათლებლო თემი, რომელთა მიზანსაც პედაგოგებს შორის პროფესიული ზრდისა და ცოდნის ურთიერთგაცვლის ხელშეწყობა წარმოადგენს.

მიუხედავად იმისა, რომ ზემოთ აღნიშნული ხედვა კონკრეტულად მესამეულ განათლებას შეეხებოდა, კლარკისა და სხვების (2015) ნაშრომი კოლეგიურობის შესახებ ირლანდიურ კონტექსტში მნიშვნელოვან განსახილველ თემად იქცა ყველა დონეზე. მათი მოსაზრებით, „საგანმანათლებლო დაწესებულებებმა უნდა შექმნან ყველა შესაძლებლობა, რათა პედაგოგები ეფექტურად ჩაერთონ დაწესებულების ყველა დონეზე... განავითარონ ეფექტური საკომუნიკაციო სისტემები, რომლებიც არ იქნება ორიენტირებული მხოლოდ ინფორმაციის გადაცემაზე... [და] ხელი შეუწყონ აკადემიური კოლეგიური კულტურის განვითარებას, რომელიც მხარდაჭერილი იქნება კონსულტირებასა და გადანაცვლების მიღებასთან დაკავშირებული პოლიტიკითა და პროცედურებით“ (Clarke et al., 2015). ამგვარი რადიკალური გარდაქმნის შესაძლებლობა და

სურვილი დაწყებით და საშუალო საფეხურზე გარკვეული დროის განმავლობაში მართლაც რომ არსებობდა, ასევე, კენონისა და მორანის 1998 წლის კვლევით დადასტურდა, რომ „მასწავლებლების უმრავლესობა მუშაობს ორგანიზაციულ გარემოში, რომელსაც შეუძლია, მხარი დაუჭიროს საერთო სასკოლო შეფასების მიმართ კოლეგიალურ მიდგომას. რესპონდენტების მნიშვნელოვანმა ნაწილმა თავიანთ სკოლაში არსებული გარემო აღწერა, როგორც „მოტივაციის მიმცემი“, რაც დასტურია იმისა, რომ სკოლას ცვლილების პოტენციალი ნამდვილად გააჩნია“. აღნიშნული კვლევის ფარგლებში გამოკითხულმა ყველა მონაწილემ, გარდა ერთისა, აღნიშნა, რომ დაინტერესებულნი იყვნენ კოლეგა პედაგოგებთან ერთობლივი სწავლებით ან ტრენინგებში მონაწილეობით, რადგან „განმავითარებელი კოლეგიალური დაკვირვება... მათი საქმიანობის შეფასებისა და განვითარების სტრატეგიების შემუშავების მძლავრი საშუალებაა“ (Cannon & Moran, 1998). აღნიშნული კოლეგიური მხარდაჭერის ფორმა, როგორც „პერსონალის განვითარების კატალიზატორი, საკმაოდ უგულებელყოფილი მიმართულებაა, განსაკუთრებით, დაწყებით სკოლებში“ (Cannon & Moran, 1998).

მიუხედავად იმისა, რომ კოლეგიური მხარდაჭერის წახალისების მნიშვნელობა სულ უფრო ფართოდ აღიარებულია და მნიშვნელოვანი პროგრესი იქნა მიღწეული მისი მზარდი გამოყენების კუთხით, ირლანდია რამდენიმე გამოწვევის წინაშე დგას, ეროვნული მასშტაბით ეფექტური მხარდაჭერის მექანიზმების შენარჩუნების თვალსაზრისით. გამოწვევები, როგორიცაა შეზღუდული რესურსები, ინსტიტუციური მხარდაჭერა, ცვლილებების მიუღებლობა, შედეგების გრძელვადიანი შენარჩუნება და



კომუნიკაციასთან დაკავშირებული ბარიერები, ჯერ კიდევ პრობლემად რჩება. გარდა ამისა, დღეს არსებობს (თუმცა უფრო მცირე მასშტაბით, ვიდრე კვლევის მომზადებისას) ქენონისა და მორანის ლოგისტიკური რეალობა, რომლის თანახმად, „გამოკითხული პედაგოგების მხოლოდ ნახევარმა აღნიშნა, რომ მათ სკოლებში მოქმედებს მონაწილეობითი ლიდერობის სისტემა. პედაგოგების თანაბარმა რაოდენობამ კი სკოლის ხელმძღვანელობა აღწერა, როგორც იერარქიული. ეს დასკვნა, როგორც ჩანს, შეესაბამება სხვა კვლევების შედეგებს“ (1998). რაც შეეხება ერთი შეხედვით ეროვნულ ფენომენს, რომელიც განათლების ყველა საფეხურზე დაფიქსირდა, კლარკისა და სხვების 2015 წლის კვლევის თანახმად, „მასწავლებლების ორ მესამედზე მეტი (64%) „განიცდიდა კოლეგიალობის ნაკლებობას. ორ მესამედზე მეტი (64%) კი არ განიხილავდა საკუთარ თავს გადამწყვეტილების მიღების პროცესის მონაწილედ“.

როგორც აღმოჩნდა, რესურსებთან დაკავშირებული შეზღუდვები წარმოადგენს კოლეგიური მხარდაჭერის ვრცელი პროგრამების ქვეყნის მასშტაბით გავრცელების წინაშე არსებულ დაბრკოლებას. გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება ადეკვატურ დაფინანსებასა და დროით რესურსს, რათა მიღწეულ იქნეს სასარგებლო პროფესიული განვითარების საყოველთაო ხელმისაწვდომობა. მიუხედავად იმისა, რომ ამ საკითხს ირლანდიაში „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სამსახური“ (PDST) კურირებს, რესურსებისა და მხარდაჭერის მიწოდებით, კიდევ ბევრი რამაა გასაკეთებელი კოლეგიური პროფესიული განვითარების ეფექტური მხარდაჭერის თვალსაზრისით. კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევაა ინსტიტუციური მხარდაჭერა, ან, ამ კონკრეტულ შემთხვევაში,

მისი ნაკლებობა. ინსტიტუციური მხარდაჭერის მასშტაბმა შესაძლებელია მნიშვნელოვნად იმოქმედოს კოლეგიური მხარდაჭერის ძალისხმევების ეფექტურობაზე. ამ ყველაფრის გათვალისწინებით, ირლანდიის განათლების სექტორში არსებობს საყოველთაო ხედვა, რომ კოლეგიურ მხარდაჭერას გააჩნია პოტენციალი, გამოყენებულ იქნეს ეფექტური კატალიზატორის სახით, საეტაპო ცვლილებების დასაწერად. როგორც ზემოთ აღინიშნა, სურვილი და შესაძლებლობა ცვლილების ამოქმედებისათვის ნამდვილად არსებობს. ბარიერების აბსოლუტური უმრავლესობა კი, როგორც ეს ხშირად ხდება ხოლმე, როდესაც საქმე ტრანსფორმაციულ ინსტიტუციურ გაუმჯობესებას ეხება, არსებობს მატერიალურ დონეზე. კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშეწყობის რეალიზება შესაძლებელი გახდება მხოლოდ პედაგოგების წუხილებისა და მოსაზრებების ინსტიტუციური აღიარებისა და შემდგომში მათ მოსაგვარებლად ღონისძიებების განხორციელების საფუძველზე.

თავის რეკომენდაციაში, რომელიც განათლების სექტორში კოლეგიური მხარდაჭერის განხორციელებას შეეხება, „ირლანდიის სპეციალური განათლების საბჭო“ ციტირებს ძველ ირლანდიურ ანდაზას „Ní neart go cur le chéile“, რაც შემდეგნაირად ითარგმნება, რომ „არ არსებობს ძალა ერთიანობის გარეშე“ და წარმოადგენს მნიშვნელოვან შეხსენებას იმასთან დაკავშირებით, რომ, რაც უნდა ღრმად შევისწავლოთ კოლეგიური მხარდაჭერის ყველა ასპექტი, წინაპირობა, რომელიც საფუძვლად უდევს მის მნიშვნელობას, ძალზედ მარტივია. ხანდახან ინსტიტუციური ცვლილებების მღელვარე ზღვაში გასასვლელად, ჩვენ ყველამ ერთად უნდა მოვუსვათ ნიჩბები.

ისტორია



კოლეგიური მხარდაჭერა იტალიის სკოლებში ეროვნულ დონეზე დღემდე არ არის შესწავლილი. ასევე, არ არსებობს იტალიური სკოლების კონტექსტში კოლეგიური მხარდაჭერის კონცეფცია. თუმცა, კოლეგიური მხარდაჭერის საჭიროების წინამდებარე ანალიზი ეყრდნობა დაშვებას, რომ კოლეგიური მხარდაჭერა გულისხმობს თანამშრომლობასა და გუნდურ მუშაობას, თანამშრომლებს შორის სწავლებისა და სწავლის შედეგების გასაუმჯობესებლად.

ბოლო ათი წლის განმავლობაში მასწავლებლის როლი იტალიაში სწრაფად შეიცვალა, საზოგადოების გლობალური ტრანსფორმაციის ფონზე წარმოქმნილი ახალი გამოწვევების საპასუხოდ. იტალიის „განათლების, უნივერსიტეტებისა და კვლევების სამინისტროს“ (MIUR) მიერ მომზადებულ „2016-2019 წლის მასწავლებელთა გადამზადების გეგმის“ შესავალ ნაწილში ნათქვამია: „იტალიური საზოგადოების სიღრმისეული გარდაქმნა, ასევე, გამოწვევები, რომელთა წინაშეც ევროპა და მსოფლიო მომავალში დადგება, დღეს, როგორც არასდროს, განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს კულტურული, სოციალური და ადამიანური კაპიტალის განვითარებას, რაც ჩვენი ქვეყნის განვითარების შენარჩუნებისა და აქსელერაციის ფუნდამენტურ ფაქტორთა ერთობლიობას წარმოადგენს“ (MIUR, 2016).

პედაგოგების წინაშე არსებობს გამოწვევები, როგორცაა, კლასის მართვა, ახალგაზრდების კულტურისა და ციფრული სამყაროს ზეგავლენა, სწავლისა და კომუნიკაციის ახალი რეჟიმები და ა.შ. ამ მუდმივად და სწრაფად ცვლადებამ სასკოლო გარემომ რადიკალური ცვლილებები მოიტანა: სწავლება აღარ გულისხმობს მხოლოდ პრაქტიკულ გაკვეთილებს. და მართლაც, დღევანდელი სასწავლო გარემო ბევრად სცილდება პედაგოგიკის ტრადიციულ მეთოდებს, ამიტომ საჭიროა მასწავლებლების აღჭურვა და მხარდაჭერა, რათა მათ ეფექტურად მოახერხონ ახალ სასწავლო გარემოსთან გამკლავება. იტალიის „განათლების, უნივერსიტეტებისა და კვლევების სამინისტრომ“ (MIUR) აღიარა მასწავლებლების საჭიროება, აღჭურვილ იქნენ იმ უნარებით, რაც მათ საშუალებას მისცემთ, მოერგონ „გლობალური სოფლის“ დინამიკას. ამგვარი ადაპტაციისთვის ძირითად ჩარჩოს წარმოადგენს კანონი 107/2015. პედაგოგების უწყვეტი პროფესიული განვითარების აუცილებლობა აღიარებულია, როგორც უმთავრესი პრიორიტეტი არამხოლოდ განათლების ხარისხის გაუმჯობესების, არამედ მასწავლებელთა პროფესიონალიზმის მაღალ დონეზე შენარჩუნების უზრუნველსაყოფად. შესაბამისად, პოლიტიკის შემქმნელები მუშაობენ სტრატეგიებზე, რათა უზრუნველყონ მასწავლებლებისთვის ტრენინგებისა და უნარ-ჩვევების განვითარების უფრო მეტი შესაძლებლობები. იტალიაში მასწავლებლებს მოეთხოვებათ, ჩაერთონ უწყვეტი პროფესიული განვითარების (CPD) ღონისძიებებში, რათა შეინარჩუნონ საკუთარი პროფესიული კომპეტენციები და ფეხი აუწყონ განათლების სფეროში მიმდინარე ცვლილებებს. და მართლაც, კანონში 107/2015 „განათლების სისტემის რეფორმის შესახებ“ ნათქვამია, რომ მასწავლებელთა სკოლის ბაზაზე

გადამზადება არის სავალდებულო, უწყვეტი და სისტემური (Riforma, 2015).

იმისთვის, რომ მომხდარიყო მასწავლებელთა მხარდაჭერა, რათა მათ შეესრულებინათ პროფესიული გადამზადების ვალდებულება, 2017 წელს იტალიის „განათლების, უნივერსიტეტებისა და კვლევების სამინისტროს“ მიერ ამოქმედდა პლატფორმა S.O.F.I.A. პლატფორმაზე მასწავლებლებს შეუძლიათ, მოიძიონ ყველა ის კურსი და ინიციატივა, რომელსაც უშუალოდ სკოლები ან აკრედიტებული ორგანოები და ასოციაციები უზრუნველყოფენ. ასევე, S.O.F.I.A მოიცავს ტრენინგების მექანიზმებსა და მონიტორინგის შესაძლებლობას. სკოლებს თავისუფლად შეუძლიათ, განსაზღვრონ სკოლის ბაზაზე ჩასატარებელი ტრენინგების სავალდებულო საათების რაოდენობა და გადაწყვიტონ, თუ რომელი აქტივობები ჩაითვლება დამაკმაყოფილებლად სკოლის ბაზაზე გადამზადების მოთხოვნების შესასრულებლად.

იტალიის „განათლების, უნივერსიტეტებისა და კვლევების სამინისტრო“ განსაზღვრავს მიმართულებებს, რომლებშიც მასწავლებლებს საკუთარი უნარებისა და კომპეტენციების განახლება მოეთხოვებათ, თუმცა თითოეულ დაწესებულებაში უშუალოდ სკოლის ხელმძღვანელს ევალება, შეიმუშაოს მითითებები და შესთავაზოს პედაგოგებს კონკრეტული სატრენინგო წინადადებები სამწლიანი სასწავლო გეგმის ფარგლებში (PTOF). საბოლოო ჯამში, თითოეულ მასწავლებელს შეუძლია, დამოუკიდებლად გადაწყვიტოს, სურს თუ არა, დაესწროს შიდა ან გარე კურსებს, აკრედიტებულს იტალიის „განათლების, უნივერსიტეტებისა და კვლევების სამინისტროს“ მიერ. ყოველწლიური შუალედური შეფასება ტარდება თითოეული მასწავლებლის მიერ, მოცემული პერიოდის განმავლობაში გავლილი ტრენინგების შესახებ წარმოდგენილი ანგარიშისა და ყოველწლიური საბოლოო შეფასების საფუძველზე, რომელშიც მასწავლებელი ადასტურებს, მიაღწია თუ არა მან გადამზადების ადეკვატურ დონეს, PTOF მიზნების ფარგლებში. თუკი მასწავლებელი ვერ დაადასტურებს დამაკმაყოფილებელ პროფესიულ განვითარებას, მისი შეფასება გადაიდება მომდევნო წლისთვის. აქედან გამომდინარე, მასწავლებლების უწყვეტი პროფესიული განვითარება თითოეული მასწავლებლის პერსონალიზაციას წარმოადგენს.

ზოგადად, კოლეგიური მხარდაჭერის ძირითადი ფორმები, როგორებიცაა მენტორობა, კოლეგებისგან სწავლა და ქოუჩინგი, არ წარმოადგენს ფართოდ გავრცელებულ პრაქტიკას იტალიის სასკოლო სისტემაში. მენტორობა, ანუ კოლეგიური ურთიერთმხარდაჭერა პერსონალის წევრებს შორის, გათვალისწინებულია იტალიის „განათლების, უნივერსიტეტებისა და კვლევების სამინისტროს“ (MIUR) მიერ, თუმცა ვრცელდება ახლადდაქირავებულ მასწავლებლებზე, როგორც პროფესიაში შესვლისთვის აუცილებელი გადამზადება. „Formazione ingresso - Neoassunti“ არის პროგრამა, რომლის მიზანსაც ახლადდაქირავებული მასწავლებლების გადამზადება და მხარდაჭერა (neoassunti) წარმოადგენს.



აღნიშნული პროგრამა უფრო ფართო ძალისხმევის ნაწილია, რათა გაუმჯობესდეს განათლების ხარისხი და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება იტალიის სკოლებში. მენტორობა პროგრამის მნიშვნელოვანი ნაწილია. მენტორები - გამოცდილი პედაგოგები - ინიშნებიან სკოლის ხელმძღვანელის მიერ, რომლებსაც ევალებათ მჭიდრო თანამშრომლობა ახალბედა მასწავლებლებთან, საჭირო მხარდაჭერის უზრუნველყოფა, საუკეთესო პრაქტიკების განხილვა და დახმარების შეთავაზება. მენტორობა გულისხმობს 50 საათიან სავალდებულო დატვირთვას და ხორციელდება სინქრონული სასწავლო აქტივობებით, რომლებიც ლაბორატორიული სწავლების გაუმჯობესებისკენაა მიმართული; ასევე, ერთობლივი სწავლებით, რომელიც მხარდაჭერილია მიზნობრივი ოპერატიული ინსტრუმენტებით; და პროფესიული უნარების დახვეწით, რომელიც კონკრეტულ ონლაინრესურსებსა და ინსტრუმენტებზე დაყრდნობით ხორციელდება, რომლებსაც „დოკუმენტაციების, ინოვაციებისა და კვლევების ეროვნული ინსტიტუტი“ უზრუნველყოფს (INDIRE) (Ministero dell'Istruzione e Merito, 2022).

მთლიანობაში, წინამდებარე ანგარიშის მიზანია, გასცდეს იტალიის ეროვნულ კონტექსტში არსებული კოლეგიალური მხარდაჭერის თეორიულ ჩარჩოს და მიმოიხილოს პრაქტიკაში არსებული სიტუაცია. მისი მიზანია იმის დადგენა, თუ რა სახის კოლეგიური მხარდაჭერის პრაქტიკა არსებობს, რამდენად ეფექტიანია ის, რამდენად წარმატებული არიან სკოლების ლიდერები აღნიშნული პრაქტიკის განხორციელებისას; ასევე, სკოლების ლიდერების საჭიროებების იდენტიფიცირება, კოლეგიური მხარდაჭერის განხორციელების ან შესაძლებლობების გაუმჯობესების თვალსაზრისით.



ბოლო ათწლეულების განმავლობაში, ლატვიის განათლების სექტორი სულ უფრო მეტ ყურადღებას უთმობს კოლეგიურ მხარდაჭერას განათლების სფეროში. 2020 წელს დამტკიცდა სახელმწიფო დოკუმენტი „2021-2027 წლის მომავლის საზოგადოებისთვის საჭირო უნარების აკადემიური განვითარების სახელმძღვანელო“, რომელშიც აღწერილია ის ძირითადი მიმართულებები, რითაც უნდა იხელმძღვანელოს ლატვიის განათლების სისტემამ მომდევნო რამდენიმე წლის განმავლობაში. დოკუმენტში მნიშვნელოვანი ყურადღება ეთმობა მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებას, მათ შორის, „თითოეული მასწავლებლისთვის ხელმისაწვდომი პროფესიული კომპეტენციების რეგულარული, უწყვეტი, საჭიროებებსა და მტკიცებულებებზე დაფუძნებული, ეფექტური და პერსონალიზებული გაუმჯობესების“ უზრუნველყოფას. დოკუმენტი განსაზღვრავს 2 ამოცანას, რომელშიც კოლეგიური მხარდაჭერის სხვადასხვა ფორმაა აღწერილი:

ამოცანა 1: მდგრადი პროფესიული გამოცდილების გაზიარებისა და თანამშრომლობის ქსელის შექმნა.

პედაგოგებს შორის ერთობლივი სწავლის ხელშეწყობის, საგანმანათლებლო სიახლეებისა და კარგი პრაქტიკის გაზიარების, პროფესიისადმი მიკუთვნებულობისა და სამუშაოსადმი მოტივაციის გასაძლიერებლად, ასევე, სკოლის, როგორც სასწავლო ორგანიზაციის, ფუნქციის შესასრულებლად, იგეგმება საგანმანათლებლო დაწესებულებებსა და პედაგოგთა კოლექტივებს შორის თანამშრომლობის, ასევე, მასწავლებელთა მენტორების მოძრაობისა და თანამშრომლობის სხვადასხვა ფორმის განვითარება გაიდლაინების მოქმედების პერიოდში. გარდა ამისა, დაგეგმილია თანამშრომლობის გაძლიერება საგანმანათლებლო დაწესებულებებსა და სექტორულ, ასევე, არასამთავრობო ორგანიზაციების ექსპერტებს შორის ცოდნისა და პრაქტიკის გაზიარებისა და პედაგოგებისთვის შესაბამისი კომპეტენციების განვითარების უზრუნველსაყოფად. ამგვარი თანამშრომლობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პროფესიული განათლების სფეროში.

ამოცანა 2: პედაგოგების პროფესიული კომპეტენციების, მეთოდური და საკონსულტაციო მხარდაჭერის, სხვადასხვა აქტორის ჩართულობისა და თანამშრომლობის მიზანმიმართული კოორდინირების ხარისხიანი და რეგულარული შეფასების უზრუნველყოფა და გაუმჯობესება.

თითოეული პედაგოგისთვის ხელმისაწვდომი, რეგულარული და მაღალი ხარისხის პროფესიული მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად, გაძლიერდება სტრატეგიული და სისტემური მიდგომა პედაგოგების პროფესიული განვითარების მიმართ, რაც გულისხმობს შემდეგს:

- პედაგოგების პროფესიული განვითარების საჭიროებების ყოველწლიური და მტკიცებულებებზე დამყარებული დადგენა (პედაგოგის კომპეტენციების შეფასების ინსტრუმენტებისა და მეთოდების გამოყენებით; სკოლის საქმიანობის ეფექტურობის ინდიკატორის განსაზღვრა განათლების ხარისხის მონიტორინგის მონაცემებით, და ა.შ.) საგანმანათლებლო სისტემის, მუნიციპალიტეტის, საგანმანათლებლო დაწესებულების დონეზე, განათლების განვითარებისა და პოლიტიკის პრიორიტეტების შესაბამისად;
- ეროვნული და ადგილობრივი თვითმმართველობის დონეზე, პედაგოგების პროფესიული განვითარების მიზნობრივი და საჭიროებებზე დაფუძნებული დაგეგმვა, რათა უზრუნველყოფილი იყოს ყველა პედაგოგისთვის პროფესიული კომპეტენციების განვითარება განათლების ნებისმიერ ასპექტში (სასწავლო მასალების დაგეგმვა და შეფასება, ჯვარედინი უნარების განვითარება, მათ შორის, ციფრული უნარები, სოციალურ-ემოციური განათლების ასპექტები და სხვ.);
- პროფესიული განვითარების ერთიანი და სტრატეგიულად მართვადი სისტემის დანერგვა, რომელიც უზრუნველყოფს ეფექტურ თანამშრომლობას მასში ჩართულ სხვადასხვა მხარეს შორის, ასევე, არსებული მეთოდური და საკონსულტაციო მხარდაჭერის კავშირების გამოყენებას, მაგალითად, სწავლების კონსულტანტებისა და განათლების სფეროს კოორდინატორების საქმიანობა მუნიციპალიტეტებში; გაძლიერდება „საგანმანათლებლო მასალების სახელმწიფო ცენტრის“ (VISC) შესაძლებლობები პროფესიული განვითარების, მეთოდური და საკონსულტაციო მხარდაჭერისა (სასწავლო პროცესის ორგანიზებასა და განხორციელებასთან დაკავშირებული მხარდაჭერა, პედაგოგების კეთილდღეობა და ა.შ.) და სტრატეგიული სუპერვიზიის ორგანიზების, ასევე, კულტურის სფეროში პროფესიული განვითარების კოორდინაციის მიმართულებით (www.likumi.lv).

პედაგოგიური მიდგომის ცვლილების მხარდაჭერა, რომელიც პროექტის - „კომპეტენციებზე დაფუძნებული მიდგომა კურიკულუმისადმი“ (School 2030) ფარგლებში განხორციელდა, კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ცვლილებაა, რომელიც შეტანილ იქნა ლატვიის განათლების სისტემაში. პროექტის მიზანია, განავითაროს, დაამტკიცოს და თანმიმდევრულად დანერგოს ლატვიაში ზოგადი განათლების მიწოდების მიდგომა სკოლამდელი საფეხურიდან საშუალო სკოლის საფეხურამდე, რომლის მეშვეობითაც მოსწავლეები შეიძენენ თანამედროვე ცხოვრებისთვის აუცილებელ ცოდნას, უნარებსა და მიდგომებს.

აღნიშნული პროექტის ფარგლებში, ასევე, გათვალისწინებულია მოქმედი სასწავლო პროგრამების დოკუმენტების გადახედვა და გაუმჯობესება, ასევე, განახლებული სასწავლო პროგრამის შემუშავება და დამტკიცება, საგნობრივი პროგრამებისა და სასწავლო მასალების შექმნა, მათ შორის, სპეციალური საჭიროებების ან ჯანმრთელობის პრობლემების მქონე ბავშვებისათვის.

„2030 წლის სკოლის“ მიზნების მისაღწევად მნიშვნელოვანი როლი ეკისრება სკოლას, როგორც სასწავლო ორგანიზაციას.

სკოლა, რომელიც მხარს უჭერს თითოეული მოსწავლის განათლებას და ახორციელებს იმერსიული სწავლების მიდგომას, ფუნქციონირებს, როგორც სასწავლო ორგანიზაცია, რომელიც მუდმივად იცვლება და უზრუნველყოფს ახალ გარემოებებთან ადაპტირებას. მასში მოსწავლეები, მასწავლებლები, სკოლის მმართველები და პერსონალის სხვა წევრები, ინდივიდუალურად და ერთობლივად სწავლობენ, თუ როგორ მიაღწიონ საკუთარ და საერთო მიზნებს.

სკოლა, როგორც სასწავლო ორგანიზაცია, მოიცავს 4 ძირითად ელემენტს:

- ხედვა სასწავლო პროცესში ყველა მოსწავლის ჩართულობის შესახებ
- გუნდური მუშაობა და ერთმანეთისგან სწავლა
- ცოდნისა და ინოვაციური კულტურა
- ლიდერების მხარდაჭერა განვითარებისათვის (www.skola2030.lv)

გუნდური მუშაობის, ერთმანეთისგან სწავლისა და განვითარებისათვის ლიდერების მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად, ლატვიის სკოლებში თანდათანობით იწერება მხარდაჭერის სხვადასხვა ფორმა. მაღალი კვალიფიკაციის მქონე პედაგოგებს შესაძლებლობა აქვთ, შეიძინონ ახალი უნარები და გახდნენ სასწავლო პროცესის ექსპერტ-კონსულტანტები.

თუკი არსებულ გამოცდილებას გადავხედავთ, დავინახავთ, რომ არსებობს ორგანიზებული და დაფინანსებული პროგრამები ქალაქებისა ან სახელმწიფოს დონეზე, ამავდროულად, მხარდაჭერა ისეთ სკოლებში, რომლებსაც უშუალოდ სკოლის ხელმძღვანელები ირჩევენ, მასწავლებლების საჭიროებიდან გამომდინარე, რაზეც მხოლოდ ზოგადად შეგვიძლია ვისაუბროთ.

სკოლაში პოზიტიური მხარდაჭერის გამოცდილება გულისხმობს შემდეგს: თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის, სასწავლო და მხარდაჭერის ჯგუფები, მათ შორის, სასწავლო პროცესის მრჩეველები და მენტორები, როგორც მასწავლებლის ინდივიდუალური დამხმარეები, სკოლების ლიდერების ქოუჩინგი, სუპერვიზია ცალკეული გუნდებისა და პედაგოგების ჯგუფებისთვის.

შემოთავაზებული პროგრამები ქალაქებისა და ქვეყნის დონეზე მოიცავს როგორც მენტორობას, ასევე, ქოუჩინგსა და სუპერვიზიას სკოლების ლიდერებისთვის, ასევე, პედაგოგებისთვის.

მენტორობა. მენტორობა გამოიყენება ახალბედა მასწავლებლებთან, რომლებიც ახლა იწყებენ თავიანთ კარიერას, ასევე, გამოცდილ პედაგოგებთან, გარკვეული ცვლილებების პერიოდში. მენტორებისთვის შეთავაზებულ პროგრამებში ყურადღება ეთმობა მენტორისა და მსმენელის ურთიერთობას, თუ რა ევალება მენტორს, რა როლი აკისრია მას, როგორია მისი უნარები და მსმენელის მოვალეობები. პროგრამები გულისხმობს გამოცდილების ურთიერთგაცვლას - ანუ მუნიციპალიტეტში არსებული სხვა სკოლების გამოცდილების გაცნობის შესაძლებლობას. დამატებითი თემებია, თუ როგორ დავეხმაროთ მენტორობით ახალბედა მასწავლებლებს, როგორ შევინარჩუნოთ მათი ენთუზიაზმი, როგორ შევინარჩუნოთ ახალგაზრდა სპეციალისტები სკოლამდელ დაწესებულებაში და რა სახის მხარდაჭერა მივანდოთ მათ.

ასევე, უნდა აღინიშნოს მენტორობა საგანმანათლებლო ტექნოლოგიების მიმართულებით, რომელიც შედარებით ახალი პრაქტიკაა და ჯერ კიდევ არაა სათანადოდ განსაზღვრული, თუ როგორ უნდა მოხდეს მისი ყოველდღიურ პრაქტიკაში დანერგვა. პროგრამის შექმნის მიზანია, შეფასდეს და გაუმჯობესდეს სასწავლო გამოცდილება სკოლებისა და ახალბედა მასწავლებლების საჭიროებების შესაბამისად. გაკვეთილები შემდეგ თემებს შეეხება: გამოცდილების გაზიარება მენტორობის განხორციელების შესახებ, მენტორის როლისა და პასუხისმგებლობის განხილვის შესაძლებლობა, მენტორის გადამზადებისა და ზრდის საჭიროებები, საგანმანათლებლო ტექნოლოგიების მენტორის როლი სასწავლო პროცესში ტექნოლოგიების მიზანმიმართული გამოყენებისთვის.

სუპერვიზია. აღნიშნულ მხარდაჭერას უზრუნველყოფენ ინდივიდუალური სუპერვიზიის პროვაიდერები, პედაგოგების საჭიროებებზე დაყრდნობით. არსებული გამოცდილების გათვალისწინებით, სუპერვიზიის პროგრამები გამოიყენება შემდეგი მიმართულებით:

- სკოლების ხელმძღვანელებისთვის სუპერვიზიის პროგრამის მიზანია მონაწილეთა ცოდნის გაუმჯობესება პროფესიული ურთიერთობების ჩამოყალიბების პრინციპების, მიზეზების, სირთულეებისა და შესაძლო გამოსავლების შესახებ, ასევე, საკუთარი და სხვების საჭიროებების იდენტიფიცირების, თვითშეფასების შესაძლებლობებისა და სამომავლო გაუმჯობესების გზების იდენტიფიცირების უნარის გაუმჯობესება.
- სკოლის ადმინისტრაციისთვის, განსაკუთრებით, სამოქმედო ალგორითმების შემუშავების თემატიკის შესახებ, როდესაც ჩნდება ემოციური და ფიზიკური აგრესიის შემთხვევები.
- პედაგოგებისა და დამხმარე პერსონალის პროფესიული კომპეტენციების გასაუმჯობესებლად, რათა მათ შეძლონ სკოლის ადრეული მიტოვების რისკების იდენტიფიცირება, გაუმჯობესონ სკოლის ადრეული მიტოვების რისკის ქვეშ მყოფ მოსწავლეებთან მუშაობის ეფექტურობა, ასევე, გააცნობიერონ საკუთარი რესურსები, პროფესიული გადაწყვეტილების რისკების შემცირების მიზნით.

ქოუჩინგი. ეს პროგრამა, რომელსაც ყველაზე ხშირად სკოლის ლიდერებსა და კარიერულ კონსულტანტებს სთავაზობენ, წარმოადგენს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ინდივიდუალური და ჯგუფური კონსულტირების მიმართულებით ქოუჩინგის ინსტრუმენტების გამოყენების საბაზისო ცოდნას. ქოუჩინგის პროგრამა სკოლების ხელმძღვანელების საქმიანობაში ავითარებს საგანმანათლებლო დაწესებულების ხელმძღვანელის კომპეტენციებს, პროფესიული მენეჯმენტის მიმართულებით, ასევე, უზრუნველყოფს ქოუჩინგის საბაზისო უნარების პრაქტიკაში შესწავლის შესაძლებლობას, დიალოგის მეშვეობით, რა დროსაც შესაძლებელია, პრაქტიკაში დაიტესტოს პერსონალის განვითარების პრაქტიკული ქოუჩინგისა და ამოცანების დელეგირების მეთოდები. პროგრამა, ასევე, იძლევა ქოუჩინგის უნარების შეფასებისა და განვითარების გეგმის შემუშავების საშუალებას. არსებობს, ასევე, რამდენიმე სპეციალური პროგრამა, რომელშიც მხარდაჭერის განსხვავებული მიდგომებია გაერთიანებული.

სკოლის ბაზაზე მასწავლებელთა გადამზადება, ერასმუს+ პროექტის „Teaching to Be“ ფარგლებში მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება, სტრესის მართვისა და სოციალურ-ემოციური უნარების განვითარება მჭიდროდ უკავშირდება სასწავლო პროცესის ხარისხს, მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებსა და პიროვნულ განვითარებას. მასწავლებლების სტრესი და პროფესიული გადაწვა პრობლემებს უქმნის მათ ჯანმრთელობასა და მთლიანად საგანმანათლებლო სისტემას. ამიტომ პედაგოგებს სჭირდებათ პროფესიული განვითარება და პრაქტიკული ინსტრუმენტები, რათა მოხდეს მათი პროფესიული განვითარებისა და კეთილდღეობის, თვითრეგულირების, თანამშრომლობის, ემპათიისა და სხვა სოციალურ-ემოციური პედაგოგიური უნარების ხელშეწყობა მათ ყოველდღიურ საქმიანობაში.

ბიზნესლიდერი სკოლის ლიდერებისთვის

არსებობს გამოწვევები, რომელთა გათვალისწინება აუცილებელია ზემოთ აღნიშნული მხარდაჭერის ეფექტურობის უზრუნველსაყოფად. მხარდაჭერა უნდა შეირჩეს საჭიროებებისა (მენტორობა, სუპერვიზია, ქოუჩინგი) და მიწოდების ფორმის (ინდივიდუალური ან ჯგუფური), ასევე, დროისა და რეგულარობის ფაქტორების გათვალისწინებით. მაგალითად, ერთი სუპერვიზია ან ტრენინგი შეიძლება ჩაითვალოს გაცნობითი ხასიათის შეხვედრად, და არა სრულფასოვან აქტივობად. როდესაც ახალბედა მასწავლებელი იწყებს მუშაობას, მენტორის მხარდაჭერა ის პირველი ნაბიჯია, რაც მისთვის ყველაზე მეტად საჭიროა იმ მომენტში. ამავდროულად, გამოცდილი მასწავლებლებისთვის ძალიან სასარგებლო იქნება მხარდაჭერა სუპერვიზიის ან ქოუჩინგის მხრიდან.

სხვა გამოწვევები ასევე მოიცავს პედაგოგებისა და სკოლების ლიდერების მზადყოფნას, ჩაერთონ და მიიღონ შეთავაზებული მხარდაჭერა. გარდა ამისა, სკოლა, როგორც სასწავლო ორგანიზაცია, გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ ხორციელდება მხარდაჭერის მიწოდება და მიღება, რომელიც კულტივირდება ნდობის, უსაფრთხო ემოციური ურთიერთობების, შეცდომების დაშვების შესაძლებლობის გაცნობიერების, ასევე, სამსახურში არსებული პრობლემების გადაჭრის გზების ღია განხილვის საფუძველზე. ყველა მხარე მზად უნდა იყოს, იმუშაონ ერთად და ეფექტურად პროგრამის მიზნების მისაღწევად.

2.

სკოლა როგორც
სასწავლო
ორგანიზაცია,
თემი და
საგანმანათლებლო
კავშირი



მოცემულ ნაწილში ყურადღებას გავამახვილებთ შემდეგ კითხვებზე:
რას ნიშნავს სასწავლო ორგანიზაცია და სასწავლო პროფესიული თემა?
რა თვისებებით ხასიათდება სკოლა, როგორც სასწავლო ორგანიზაცია?
რას ნიშნავს საგანმანათლებლო კავშირი?

2.1 2.1 ორგანიზაციული სწავლა და სასწავლო ორგანიზაცია – ძველი თემა, ახალი გამოწვევები სკოლებისთვის

სასწავლო ორგანიზაციის შესახებ კონცეფციამ პოპულარობა 1980-იანი წლების ბოლოს მოიპოვა. მიუხედავად იმისა, რომ ლიტერატურა ამ საკითხთან დაკავშირებით განსხვავებულია, ზოგადად, არსებობს შეთანხმება, რომ სასწავლო ორგანიზაციის სტატუსი აუცილებელია, რომ ის შეესაბამება ნებისმიერ ორგანიზაციას და რომ მომავალში ორგანიზაციის საგანმანათლებლო უნარი იქნება ერთადერთი მდგრადი კონკურენტული უპირატესობა.

დღეს, როგორც არასდროს, სკოლებს მოეთხოვებათ უფრო სწრაფად სწავლა, რათა ეფექტურად გაუმკლავდნენ სწრაფად ცვალებადი გარემოდან მომდინარე ზეწოლას. ამ კონტექსტში მკვლევრების, პედაგოგებისა და პოლიტიკის შემქმნელების მზარდი რაოდენობა ამტკიცებს, რომ საჭიროა სკოლის, როგორც „სასწავლო ორგანიზაციის“ რეკონცეპტუალიზაცია, რასაც ისინი სასკოლო ორგანიზაციის იდეალურ ფორმად მიიჩნევენ, ორგანიზაციული ცვლილების, ინოვაციებისა და ეფექტურობის ხელშესაწყობად, ანუ მოსწავლის აკადემიური და სხვა მნიშვნელოვანი შედეგების გასაუმჯობესებლად (Kools & Stoll, 2016).

სასწავლო ორგანიზაციის განმარტება

სასწავლო ორგანიზაციას, ისევე, როგორც ორგანიზაციულ სწავლას, არ გააჩნია ერთი განმარტება. აღნიშნული კონცეფციების მახასიათებლები თანდათან იხვეწება სხვადასხვა ავტორის მიერ.

მკვლევართა უმეტესობა სასწავლო ორგანიზაციას ხედავს, როგორც მრავალდონიან კონცეფციას, რომელშიც მოიაზრება ინდივიდუალური ქცევა, გუნდური მუშაობა, მთლიანი ორგანიზაციის პრაქტიკა და კულტურა. სასწავლო ორგანიზაცია არის ადგილი, სადაც თანამშრომლების შეხედულებები, ღირებულებები და ნორმები გამოიყენება მდგრადი სწავლის მხარდასაჭერად; რომელშიც ყალიბდება „სასწავლო ატმოსფერო“, „სასწავლო კულტურა“ ან „სასწავლო კლიმატი“; და სადაც ყველა მონაწილისთვის აუცილებელ მოთხოვნას „სწავლა სწავლისთვის“ წარმოადგენს (Kools & Stoll, 2016).

სასწავლო ორგანიზაცია არის ის, სადაც ადამიანები მუდმივად აფართოებენ თავიანთ შესაძლებლობებს, სადაც ფორმირდება აზროვნების ახალი მიმართულებები, სადაც ადამიანები მუდმივად სწავლობენ, თუ როგორ ისწავლონ ერთად (Senge, 2006). ანალოგიურად, სილინსი და სხვები (2002) აცხადებენ, რომ სკოლას შეიძლება ეწოდოს სასწავლო ორგანიზაცია, თუკი ის ჩართულია გარემოს კვლევაში, ავითარებს საერთო მიზნებს, ხელს უწყობს თანამშრომლობას, ახალსებს რისკიანობას და უზრუნველყოფს პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს.

როგორც ბევრი მეცნიერი აღნიშნავს, სასწავლო ორგანიზაცია საკმაოდ ღია სისტემაა (Argyris & Schön, 1978; Senge et al., 1990). ღია სისტემებს ახასიათებთ კავშირი და ურთიერთქმედება გარემოსთან, ასევე, ამ გარემოში ცვლილებების შემჩნევისა და აღმოჩენის უნარი. სენგე და სხვები (2012, გვ. 5.) ხაზს უსვამენ არამხოლოდ ღიაობის იდეას, არამედ სკოლაში ნებაყოფლობითობას ან ერთგულებას. ისინი სკოლას, როგორც სასწავლო ორგანიზაციას, შემდეგი სახით აღწერენ:

აღორძინებული, სასიცოცხლოდ აუცილებელი და მუდმივად განახლებადი, არა ბრძანების ან ბრძანებულების ანდა რეგულაციების, არამედ საგანმანათლებლო მიმართულების საფუძველზე. ეს ნიშნავს ყველა პირის ჩართვას სისტემაში, რათა მათ გამოხატონ თავიანთი მისწრაფებები, აიმაღლონ ცნობიერება და ერთობლივად განავითარონ შესაძლებლობები. სკოლაში ადამიანები, რომლებიც, ტრადიციულად, შესაძლოა სიფრთხილით ეკიდებოდნენ ერთმანეთს - მშობლები და მასწავლებლები, პედაგოგები და ადგილობრივი ბიზნესმენები, ადმინისტრატორები და პროფკავშირის წევრები, სკოლის კედლებში და მის გარეთ მომუშავე ადამიანები, მოსწავლეები და მოზარდები - აცნობიერებენ, თუ რამდენი რამის სწავლა შეუძლიათ ერთმანეთისგან და რაოდენ დაინტერესებულები არიან სასკოლო სისტემის მომავლით.

სასწავლო ორგანიზაციის მახასიათებლები

სენგე და სხვები მიუთითებენ შემდეგ 5 დისციპლინას (1990), რომელსაც სასწავლო ორგანიზაცია უნდა მოიცავდეს:

- გუნდური სწავლება - აქცენტირება ჯგუფის სასწავლო აქტივობებზე, და არა გუნდური პროცესის განვითარებაზე.
- საერთო ხედვა - საერთო „მომავლის სურათის“ დანახვის უნარი, რაც ავითარებს ჭეშმარიტ ერთგულებასა და ჩართულობას, და არა მორჩილებას.
- მენტალური მოდელები - ღრმად გაცნობიერებული შინაგანი რწმენა იმის შესახებ, თუ როგორ მოქმედებს სამყარო.
- პერსონალური ოსტატობა - პირადი ხედვის მუდმივი ძიება და გაღრმავება, ენერგიის ფოკუსირება, მოთმინების უნარის განვითარება და რეალობის ობიექტურად დანახვა.
- სისტემური აზროვნება - უფრო დიდი სურათის დანახვის უნარი, მარტივი მიზეზშედეგობრივი ჯაჭვისგან განსხვავებით, სისტემაში არსებული კავშირების აღქმა; უწყვეტი პროცესების, და არა ცალკეული ეპიზოდების, კვლევის უნარი.

ორთენბლადი (2002) გვთავაზობს სასწავლო ორგანიზაციის ტიპოლოგიას და აღწერს 4 ტიპს ან ასპექტს, რომელიც უნდა არსებობდეს, რათა დაწესებულებას სასწავლო ორგანიზაცია ეწოდოს:

- ორგანიზაციული სწავლა – ორიენტირებულია ორგანიზაციულ აზროვნებაში ცოდნის შენახვაზე. სწავლა განიხილება, როგორც ცოდნის გამოყენება სხვადასხვა დონეზე (ანუ ერთმაგ ან ორმაგკონტურული სწავლება); ორგანიზაციული სწავლა აღიქმება სასწავლო ორგანიზაციაში მიმდინარე პროცესად.
- სწავლა სამუშაო ადგილზე - ეს შეხედულება უკავშირდება დისკუსიას იმის შესახებ, არის თუ არა სწავლა და ცოდნა კონტექსტდამოკიდებული. განსხვავდება ფორმალური კურსებისგან, რომლებიც სასწავლო პროცესის მხოლოდ მცირე ნაწილად უნდა იქნეს გამოყენებული, რადგან ამ ტიპის სწავლების პრაქტიკაში გამოყენება საკმაოდ რთულია.
- სასწავლო კლიმატი - ეს პერსპექტივა შესაძლოა, ასევე, მოიცავდეს სტრუქტურულ ელემენტებს, თუკი აქცენტი არა უშუალოდ სტრუქტურაზე, არამედ სტრუქტურის ხელშემწყობ მახასიათებლებზე გაკეთდება. სასწავლო ორგანიზაცია არის ის, რომელიც ყველა ადამიანის სწავლას უწყობს ხელს.
- სასწავლო სტრუქტურა - ეს ხედვა გამოკვეთს მოქნილობასა და სტრუქტურას. სასწავლო ორგანიზაცია ორგანული სტრუქტურის მქონე ორგანიზაციაა, მოქნილობის მაღალი ხარისხით.

სასწავლო ორგანიზაციის ყველა ზემოაღნიშნული ასპექტი ურთიერთდაკავშირებულია და წარმოადგენს სასწავლო ორგანიზაციის აღწერილობის ნაწილს..

როგორ ამოვიცნოთ სასწავლო ორგანიზაცია?

ვინაიდან სასწავლო ორგანიზაციის (და სკოლის) კონცეფციამ პოპულარობა მოიპოვა და მისი მნიშვნელობაც გაიზარდა, დაისვა შეკითხვა: როგორ ამოვიცნოთ სასწავლო ორგანიზაცია (სკოლა)? დროთა განმავლობაში, გაჩნდა სასწავლო ორგანიზაციის შეფასების ინსტრუმენტები. მაგალითად, უოტკინსმა და მარსიკმა (2003, გვ. 139) შეიმუშავეს „სასწავლო ორგანიზაციის კითხვარი“ შემდეგი ასპექტების მითითებით:

- უწყვეტი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა
- კვლევისა და დიალოგის ხელშეწყობა
- თანამშრომლობისა და გუნდური სწავლის წახალისება
- ცოდნის მისაღებად და გასაზიარებლად საჭირო სისტემების შექმნა
- ადამიანების გაძლიერება, რათა მათ კოლექტიური ხედვის რეალიზებისთვის იმუშაონ
- ორგანიზაციის გარემოსთან კავშირი
- სწავლის სტრატეგიული ლიდერობის უზრუნველყოფა

უოტკინისა და მარსიკის (2003) სასწავლო ორგანიზაციის მოდელის საფუძველზე, კოულსი და სტოლი (2016) გვთავაზობენ „ინტეგრირებული სკოლის სასწავლო ორგანიზაციის“ (SLO) მოდელის შექმნას, რომელშიც კოლექტიური ძალისხმევა ორიენტირებულია შემდეგ მიზნებზე:

- თითოეული მოსწავლის განათლებაზე ორიენტირებული ხედვის შემუშავება და გაზიარება
- პერსონალის ყველა წევრისთვის უწყვეტი სასწავლო შესაძლებლობების შემუშავება და მხარდაჭერა
- გუნდური სწავლისა და თანამშრომლობის ხელშეწყობა პერსონალის ყველა წარმომადგენელს შორის
- კვლევითი, ინოვაციებისა და ძიების კულტურის ჩამოყალიბება
- ცოდნის შეგროვებისა და გაცვლის სისტემების დანერგვა
- ცოდნის მიღება გარე სამყაროდან და უფრო ფართო სასწავლო სისტემიდან
- ლიდერობის თვისებების მოდელირება და გაძლიერება.

სასწავლო ორგანიზაციის მნიშვნელობა დღევანდელ კონტექსტში

ბუნებრივია, ორგანიზაციული სწავლისა და სასწავლო ორგანიზაციის ცნებები მთელ რიგ კითხვებსა და გაურკვევლობას უკავშირდება. შეუძლია კი ზოგადად ორგანიზაციას რაიმეს სწავლა? იქნებ მხოლოდ მასში მომუშავე ადამიანებს შეუძლიათ სწავლა? აშკარაა, რომ ორგანიზაციის წევრებს ნამდვილად შეუძლიათ სწავლა, თუმცა, ასევე, მნიშვნელოვანია, თუ როგორ აისახება ორგანიზაციის წევრების სწავლის შედეგები ორგანიზაციის საქმიანობასა ან საბოლოო რეზულტატზე.

სასწავლო ორგანიზაციაში მიმდინარე ორგანიზაციული სწავლა ხელს უწყობს ორგანიზაციის წევრების პროფესიონალიზმის ამაღლებას, ზრდის პროდუქტიულობის ხარისხს, ხელს უწყობს ინოვაციური პროცესების დანერგვას ორგანიზაციაში, ასევე, ორგანიზაციისა და მისი წევრების უკეთ ადაპტირებას გარეგან ცვალებად პირობებთან. სწავლა სკოლაში უნდა ნიშნავდეს სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებას, კერძოდ კი, მოსწავლისთვის სასწავლო პროცესების ხელშეწყობას. ამრიგად, სასწავლო ორგანიზაციის წინაშე არსებული პირობაა ქცევის ცვლილება, რომელიც ორგანიზაციას სასურველ მდგომარეობამდე მიიყვანს.

სასწავლო ორგანიზაციის კონცეფცია ახალი არ არის, სასწავლო სკოლების შესახებ ათწლეულებია მიმდინარეობს საუბარი და იწერება შრომები, თუმცა სკოლა კვლავ ახალი გამოწვევების წინაშე დგას, რაც საზოგადოებაში მიმდინარე ძირულ ცვლილებებს უკავშირდება. დღევანდელი ევროპა ფოკუსირებულია ახალ თემებზე, რომლებიც არა ერთ და ხშირად ფეთქებად დისკუსიას წარმოშობს: მაგ. მიგრაცია და ინკლუზია, ლგბტ+ ტენდენციები და ოჯახის გავლენის შემცირება, მწვანე შეთანხმება, ენერგეტიკული და ეკონომიკური საფრთხეები. ეს საკითხები მთელ საზოგადოებას ეხება და აყალიბებს როგორც დღევანდელი, ასევე, სამომავლო სკოლის ფორმას. საზოგადოება, აღნიშნულ საკითხებთან დაკავშირებით, პოლარიზებულია და ხშირად მარტივი არ არის ღირებულებების შესახებ კონსენსუსის მიღწევა. დღეს მოსწავლეები გაურკვევლობაში არიან, იღებენ ურთიერთგამომრიცხავ ინფორმაციას, ხშირად ისმენენ ცხარე დისკუსიებს, და სულაც არ არის ადვილი მათთვის ამ რთულ ეპოქაში საკუთარი იდენტობის პოვნა. სწორედ ესაა ერთ-ერთი მიზეზთაგანი იმისა, რომ მოზარდებში შფოთვის დონე მატულობს და კეთილდღეობას სკოლაში უფრო მეტი ყურადღება ეთმობა.

ამგვარ სოცო-პოლიტიკურ გარემოში სკოლები ეძიებენ ახალ მიზნებს თავიანთ მისიებში შესატანად, რათა უფრო მეტი ყურადღება მიექცეს მიზნებისა და ღირებულებების განხილვასა და სკოლებში ყველა აქტორს შორის თანამშრომლობას. ამრიგად, სკოლის, როგორც სასწავლო ორგანიზაციის კონცეფცია ჯერ კიდევ აქტუალურია და ნამდვილად ღირს ამ კონცეფციაზე მსჯელობა სხვადასხვა პერსპექტივიდან და სხვადასხვა კონტექსტში.



2.2 საგანმანათლებლო თემის ფორმები და მახასიათებლები

პროფესიულ ლიტერატურაში ვხვდებით სასწავლო თემის სხვადასხვა ფორმას, რომელიც მჭიდრო თანამშრომლობით ხასიათდება. ვანგრიკენმა და სხვებმა (2015) საკუთარი კვლევის ფოკუსად აირჩიეს თანამშრომლობა სკოლაში და, შესაბამისად, დაადგინეს და აღწერეს ამგვარი ჯგუფების რამდენიმე ფორმა.

სკოლა, როგორც საგანმანათლებლო თემი

სასწავლო ორგანიზაციად მოხსენიების გარდა, სკოლას, რომელიც განვითარებითა და სწავლით ხასიათდება, ასევე, ხშირად საგანმანათლებლო თემს უწოდებენ (მაგ. Leonard, 2002; Pol, 2007). საგანმანათლებლო თემის კონცეფციამ გამოყენება განათლების კონტექსტში მე-20 საუკუნის ბოლოს ჰპოვა, როდესაც პროფესიულ ჟურნალებში არაერთი ემპირიული კვლევა და ნაშრომი გამოჩნდა (Du Four, 2004; Thompson, Gregg, & Niska, 2004).

სკოლა, როგორც თემი, ხასიათდება ორგანიზებული მოწყობით, პიროვნული ურთიერთობების, საერთო ღირებულებებისა და შეხედულებების ირგვლივ. თემში შემავალი ადამიანები ურთიერთდამოკიდებულები არიან და ქმნიან „მე“-დან „ჩვენ“-ზე გადასასვლელად საჭირო პირობებს (Mitchell & Sackney, 2001; Pol, 2007). ანალოგიურად, ბრიკი და დრისკოლი (1988) აღნიშნავენ, რომ თემის პრინციპზე დამყარებული სკოლა შეიძლება დავახასიათოთ, როგორც საერთო ღირებულებითი სისტემა, რომელიც უკავშირდება სკოლასა და განათლებას, ერთობლივ აქტივობებსა და ინტერპერსონალურ ურთიერთობებში „ზრუნვით“ კულტურას. ამგვარ ურთიერთობებს ახასიათებთ ურთიერთპატივისცემა, შემწყნარებლობა და ნდობა (Pol, 2007). სკოლა, როგორც თემი, გულისხმობს მასწავლებლების თანამშრომლობას; მათ აერთიანებთ საერთო იდეები და იდეალები, ნაცვლად ინდივიდუალიზმისა და იზოლაციისა (Leonard, 2002).

საგანმანათლებლო თემის მნიშვნელოვანი მახასიათებელია თემის წევრებს შორის არსებული სპეციფიკური ურთიერთობები (მაგ., ორმხრივობა, მიკუთვნებულობის შეგრძნება, ერთგულება, ნდობა და ა.შ.).

სკოლა, როგორც პროფესიული თემი, სკოლა, როგორც პროფესიული სასწავლო თემი ან პრაქტიკოსთა თემი

სხვა ავტორები აკონკრეტებენ ტერმინებს, როგორებიცაა სკოლა, როგორც პროფესიული თემი (Lomos et al., 2011), სკოლა, როგორც პროფესიული სასწავლო თემი (მაგ. Achinstein, 2002; Westheimer, 2008), ან სკოლა, როგორც პრაქტიკოსთა თემი (Lave & Wenger, 1991).

ტერმინები პროფესიული თემი (PC) და პროფესიული სასწავლო თემი (PLC) ხშირად ურთიერთშენაცვლებით გამოიყენება (Lomos et al., 2011; Vangrieken et al., 2015), თუმცა ზოგიერთი ავტორი განმარტავს მათ შორის არსებულ განსხვავებას (Achinstein, 2002). მასწავლებელთა პროფესიული თემი აღწერილია, როგორც მასწავლებლებისგან დაკომპლექტებული ჯგუფი, რომლებსაც პროფესიული საქმიანობა აერთიანებთ, ანდა სკოლაში არსებული ადამიანების ჯგუფი, რომლებიც დაკავებული არიან საერთო საქმიანობით; გარკვეულწილად იზიარებენ ღირებულებების, ნორმებისა და შეხედულებების ერთობლიობას სწავლების, მოსწავლეებისა და სკოლის შესახებ; და თანამშრომლობენ ისეთ სტრუქტურებთან, რომლებიც ხელს უწყობენ ურთიერთდამოკიდებულებას.

პროფესიული სასწავლო თემი გულისხმობს მასწავლებელთა პროფესიული თემის ქვეჯგუფს, რომელიც ფოკუსირებულია კოლეგებთან ერთად და კოლეგებისგან სწავლაზე და რომელიც, ძირითადად, სკოლის არეალში ფუნქციონირებს (Westheimer 2008).

ზოგჯერ პროფესიული (სასწავლო) თემი აღიქმებოდა სკოლაში არსებულ სტრუქტურებად, რომელიც ფარავდა მთლიან სკოლას, როგორც პროფესიულ სასწავლო თემს (P(L)C) (ან სხვადასხვა სკოლის ან სასკოლო დაწესებულების მასწავლებლებს), და არა მასწავლებლების ცალკე ქვეჯგუფს (მაგ., Birenbaum, Kimron, & Shilton, 2011, Leonard, 2002; Vangrieken et al., 2015).

უფრო დეტალურად კი, პრაქტიკოსთა თემი წარმოადგენს იმ მასწავლებლების ინტერესის სფეროს, რომლებიც კონკრეტული მიმართულებით თანამშრომლობენ (CoP). პრაქტიკოსების თემი შეიძლება გავიგოთ, როგორც პროფესიული სასწავლო თემის საფუძველი (Vangrieken et al., 2015). პრაქტიკა განიხილება, როგორც საზოგადოების ერთიანობის ბაზისი. ამ კონცეფციის თანახმად, პრაქტიკოსთა თემი არ განიხილება, როგორც თანამშრომლობის ცალკეული ფორმა, თუმცა პრაქტიკა ითვლება თემის ერთ-ერთ მაკავშირებელ ელემენტად.

2.3 ნეთვორქინგი (კონტაქტების დამყარება) სკოლაში

საგანმანათლებლო თემი, უფრო ფართო გაგებით, შეიძლება განვიხილოთ, როგორც პროფესიული სასწავლო კავშირი. პროფესიული სასწავლო თემი და კონტაქტები დღეს სკოლაში ცვლილების მამოძრავებელ ძალად განიხილება. ეს ნიშნავს პედაგოგის მიერ ცოდნის კოლექტიურ მიღებასა და პრაქტიკის გაზიარებას, მოსწავლეთა სხვადასხვა საჭიროების საპასუხოდ.

კვლევის შედეგები გვიჩვენებს (Lazarová et al., 2020), რომ სკოლაში და სკოლებს შორის ნეთვორქინგი შედარებით ფართოდ გავრცელებული მოვლენაა და მზარდი ტენდენციით ხასიათდება. საზოგადოებაში მიმდინარე ცვლილებებთან დაკავშირებული სხვადასხვა საკითხის სირთულე, როგორც ჩანს, ამ პროცესის განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორია. ამიტომ გასაკვირი არაა, რომ პედაგოგთა კავშირის დაფუძნება ხშირად ინიცირდება გარე აქტორების ან ახალი გარემოებების მიზეზით (მაგ. სასკოლო ან პოლიტიკური სუბიექტები, პროექტები), ანუ მიმდინარე გამოწვევების საპასუხოდ, როგორცაა ინკლუზიური განათლება, კითხვის უნარები, ისტ-ის გამოყენება და ა.შ. კვლევის ფარგლებში ჩატარებული ინტერვიუების ანალიზის შედეგები ცხადყოფს, რომ სკოლის ხელმძღვანელებს, ზოგადად, გააჩნიათ სურვილი, დაამყარონ/გააძლიერონ კონტაქტები როგორც სკოლაში, ასევე, სკოლებს შორის, რადგან ისინი კარგად აცნობიერებენ, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია ამგვარი კავშირები როგორც პედაგოგების პროფესიული, ისე მათი პირადი განვითარებისათვის.

ნეთვორქინგის განმარტება და მნიშვნელობა

„ნეთვორქი“ (სასარგებლო კავშირები) განიმარტება, როგორც პლასტიკური სტრუქტურა, სოციალური და ტექნოლოგიური ფენომენი. ნეთვორქი ორიენტირებული სოციალური ერთეულებია, რომლებსაც ახასიათებთ ხარისხისა და პრინციპებისადმი ერთგულება, შედეგებზე ორიენტირება, ინოვაციებისა და ცვლილებების მხარდაჭერა. პროფესიული სასწავლო კავშირი ახალი ცოდნის გენერირებისთვის საჭირო მექანიზმია, რომელსაც პოზიტიური ცვლილებების ხელშეწყობის პოტენციალი გააჩნია (Muijs et al., 2014).

სასწავლო ნეთვორქის მთავარი იდეა მასწავლებლების ნახაღისებაა, რათა მათ განიხილონ გარკვეული საკითხები, მოახდინონ მათზე რეფლექსია და პრაქტიკული სახით მოარგონ ისინი თავიანთი სკოლების მიზნებს. ნეთვორქინგის დროს მასწავლებლები ერთმანეთისგან იღებენ ცოდნას, იყალიბებენ სწავლების საერთო კონტექსტთან ასოცირებულ ჯგუფურ იდენტობას. ასეთი თანამშრომლობის დასაწყისი შეიძლება იყოს იდეების, შეხედულებებისა და კონკრეტული პრაქტიკის გაზიარება უსაფრთხო გარემოში, მოსწავლეების სწავლების ოპტიმიზაციის მიზნით (Poortman & Brown, 2018).

სკოლაში ნეთვორქის დანიშნულებაა კარგი პრაქტიკების გავრცელება, მასწავლებლების პროფესიული განვითარება, შესაძლებლობების განვითარება, ცენტრალიზებულ და დეცენტრალიზებულ სტრუქტურებს შორის კავშირების დამყარება, საგანმანათლებლო დაწესებულებებისა და სისტემების რესტრუქტურისაციისა და რეკულტურისაციის პროცესების ხელშეწყობა (OECD, 2003).

ნეთვორქინგის ფორმები

ნეთვორქი სკოლაში ყალიბდება ფორმალურად და არაფორმალურად, ხშირ შემთხვევაში კი, ერთობლივი პროექტების შედეგად. სკოლებში ისედაც არსებობს ჯგუფები, რომლებსაც არ

უნევთ კონკრეტულ პროექტზე მუშაობა, თუმცა არიან ისეთი ჯგუფები, რომლებიც, საჭიროების შემთხვევაში, ხელს უწყობენ და აჩქარებენ სასწავლო პროცესებს.

საგანმანათლებლო კონტექსტში ტერმინი ნეთვორქი შესაძლოა ნიშნავდეს მასწავლებლებისგან დაკომპლექტებულ შიდა ჯგუფს ერთ კონკრეტულ სკოლაში, ან სასკოლო თანამშრომლობის გარე ეროვნულ ან თუნდაც ტრანსნაციონალურ მასშტაბს (Chapman & Hadfield, 2009). სკოლის შიგნით არსებული კავშირები გამოიყენება სკოლის ფარგლებში გამოცდილებისა და ცოდნის გასაზიარებლად, გარე კავშირები კი, ჩვეულებრივ, კარგი პრაქტიკის გასავრცელებლად. ზოგიერთი კვლევის თანახმად, მასწავლებლები უფრო მეტად არიან ჩართულები თავიანთ სკოლებში არსებულ ნეთვორქებში, ვიდრე სკოლებს შორის არსებულ გაერთიანებებში, რაც, გარკვეულწილად, ზღუდავს ცოდნისა და გამოცდილების მასშტაბსა და სიღრმეს (Lazarová et al., 2020).

რაზეა ორიენტირებული ნეთვორქი სკოლაში?

საერთაშორისო პროექტის „Leading Learning by Networking“ (Erasmus+ პროექტი, 2017-2020) ფარგლებში, ჩატარდა გამოკითხვა, თუ როგორ აღიქვამენ სკოლების ლიდერები სკოლაში პროფესიული სასწავლო კავშირების არსებობასა და მხარდაჭერას (Lazarová et al., 2020). შედეგები ცხადყოფს, რომ სასკოლო კავშირები ფოკუსირებულია მთელ რიგ სხვადასხვა თემებზე, თუმცა, ძირითადად, პირველად პროცესებზე, მაგ., სწავლა და სწავლება (მაგ. პედაგოგიური მეთოდები, სასწავლო გეგმების კონტენტის შემუშავება და ა.შ.). სკოლების ლიდერების თქმით, ორგანიზებული ნეთვორქინგის დანიშნულება, პირველ რიგში, გამოცდილებისა და ინფორმაციის გაზიარებაა, თუმცა, ამასთანავე, მასალების, მეთოდებისა და ახალი იდეების გავრცელებაცაა. ხშირია ნეთვორქის ჩართვა განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში, იქნება ეს სასწავლო მასალების შემუშავება თუ სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემების გადაჭრისთვის ახალი მიდგომების ძიება და ინსტიტუციონალიზაცია.

3.

სკოლაში

თანამშრომლობის

მასასწავთებლები და

ფორმები



მოცემულ ქვეთავში განვიხილავთ შემდეგ კითხვებს:

ძირითადად რით ხასიათდება თანამშრომლობა და კოლეგიალობა სკოლაში?

რომელია თანამშრომლობის სტანდარტული ფორმები სკოლაში?

რა განსხვავებაა მენტორობას, ქოუჩინგსა და სუპერვიზიას შორის, და რა აქვთ მათ საერთო?

3.1 თანამშრომლობის მთავარი ასპექტები

სკოლის, როგორც სასწავლო ორგანიზაციის, ასევე, პროფესიული სასწავლო თემისა და პრაქტიკოსთა თემის კონცეფციის ერთ-ერთ სავალდებულო წინაპირობას თანამშრომლობა წარმოადგენს (მაგ. Bolan & McMahon, 2004). კოულსი და სტოლი (2016, გვ. 22) თავიანთ კვლევაში, რომელიც სასწავლო სკოლების დეფინიციების ანალიზს ეძღვნება, აღწერენ თანამშრომლობას ან „თანამშრომლობისა და გუნდური სწავლის ნახალების“ ასპექტს, როგორც სასწავლო სკოლების ერთ-ერთ უმთავრეს მახასიათებელს.

თანამშრომლობის მახასიათებლები

თანამშრომლობის ფენომენი შემდეგი თავისებურებებით ხასიათდება (Cook & Friend, 1991, გვ. 6):

- თანამშრომლობა ნებაყოფლობითია. ადმინისტრატორებს ან სხვა ადმინისტრაციული უფლებამოსილებების მქონე პირებს შეუძლიათ, დაავალონ ცალკეულ პირებს, იმუშაონ ერთმანეთთან უფრო მჭიდროდ, თუმცა საქმიანობის ფორმად თანამშრომლობის არჩევა მონაწილეთა სურვილზეა დამოკიდებული.
- საერთო მიზნის გაზიარება. ზემოაღნიშნული ავტორები გამოკვეთენ, რომ ზოგჯერ შესაძლოა გართულდეს სკოლის მთავარ მისიასთან დაკავშირებულ მიზნებზე შეთანხმება, ვინაიდან ეს შეიძლება მოიცავდეს მრავალი სუბიექტის კონკრეტულ მიზნებს.
- თანამშრომლობა საჭიროებს თანასწორობას მონაწილეთა შორის. ეს ნიშნავს, რომ ცალკეულ მონაწილეებს თანაბარი წვლილი შეაქვთ საერთო საქმეში და რომ მათი წვლილი ისეთივე ღირებულია, როგორც სხვისი. ანალოგიურად, თანამშრომლობიდან მიღებული სარგებელი თანაბრად ნაწილდება მონაწილეებს შორის (Pol & Lazarová, 1999).
- თანამშრომლობა მოიცავს გაზიარებად პასუხისმგებლობას მიღებულ გადაწყვეტილებებსა და შედეგებზე. თანასწორობა აყალიბებს გადაწყვეტილებების მისაღებად საჭირო გაზიარებადი პასუხისმგებლობის საფუძველს. როდესაც პროფესიონალები იზიარებენ პასუხისმგებლობას მისაღებ გადაწყვეტილებაზე, ისინი, ამავდროულად, იზიარებენ პასუხისმგებლობას მიღებულ შედეგებზეც. თანამშრომლობისა წარმოქმნილი პრობლემის მოგვარებაც ერთობლივად ხორციელდება.
- თანამშრომლობა გულისხმობს რესურსების გაზიარებას. რესურსების შექმნაში შეტანილი წვლილი, იქნება ეს დრო, ფინანსები, მასალები თუ სხვა რამ, ხელს უწყობს მიკუთვნებულობის გრძნობის ჩამოყალიბებას..

ზემოთ ჩამოთვლილი მახასიათებლების გარდა, კუკი და ფრენდი (1991), ასევე, ამტკიცებენ, რომ თანამშრომლობას ახასიათებს გარკვეული ელემენტები, რომლებიც საჭიროა თანამშრომლობის დასაწყებად და რომლებიც ძლიერდება თანამშრომლობის პროცესში. მაგალითად, თანამშრომლობა მოითხოვს, რომ პროფესიონალებს ჰქონდეთ ერთმანეთისადმი საკმარისი ნდობა, რათა საქმიანობა ერთობლივად განახორციელონ. ასევე, მნიშვნელოვან როლს ასრულებს საზრიანი ძალისხმევები, რწმენა წარმატებისადმი, კომუნიკაციის სტილი და ა.შ. (Pol & Lazarová, 1999).

სხვა ავტორები ასევე აღნიშნავენ, რომ თანამშრომლობა გულისხმობს ამოცანებზე ფოკუსირებას, მათ შორის, ერთად მუშაობასა და რეფლექსიას საქმიანობასთან დაკავშირებულ მიზნებზე (James, Dunning, Connolly, & Elliott, 2007). თანამშრომლობის შემთხვევაში, ერთად მუშაობა გულისხმობს პროცესში ჩართულ პარტნიორებს, რომლებიც ერთად ასრულებენ მთელ სამუშაოს, განსხვავებით თანამშრომლობისა, სადაც პარტნიორები ინაწილებენ სამუშაოს და საბოლოო შედეგში აერთიანებენ თითოეული მათგანის მიერ ინდივიდუალურად მიღებულ შედეგს (Vangrieken et al., 2015).

კავშირი თანამშრომლობასა და კოლეგიალობას შორის

ვინაიდან მოცემული ნაშრომის ფოკუსს სკოლაში კოლეგიალობის ხელშეწყობა წარმოადგენს, აუცილებელია, განვიმარტოთ, თუ რა კავშირი არსებობს თანამშრომლობასა და კოლეგიალობას შორის. არც თუ იშვიათად, ეს ცნებები ერთნაირად აღიქმება და განიხილება სასწავლო სკოლების ძირითად მახასიათებლებად.

მიუხედავად იმისა, რომ ტერმინები „თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის“ და „კოლეგიალობა“

ყოველთვის იდენტურად არ განიმარტება, ცხადია - და კვლევებიც ამას ადასტურებს - რომ მათ გადამწყვეტი როლი აკისრიათ სკოლის გაუმჯობესებასა და მასწავლებლების განვითარებაში (Kelchtermans, 2006). შაპი (2011) აღნიშნავს, რომ ტერმინი კოლეგიალობა ხშირად „თანამშრომლობის“ სინონიმად გამოიყენება და მიიჩნევს, რომ კოლეგიალობის ზუსტი მნიშვნელობა ლიტერატურაში ჯერ კიდევ კონცეპტუალურად ბუნდოვანია. ამაში იგი გულისხმობს კოლეგიალობის განმარტებას, რომელიც ფოკუსირებულია თანამშრომლობით ურთიერთობებსა და კოლეგებს შორის ურთიერთქმედებაზე, ასევე, ჯგუფში გაზიარებულ პასუხისმგებლობაზე.

ვანგრიკენი და სხვები (2015) გვთავაზობენ თანამშრომლობისა და კოლეგიალობის ტერმინების შედარებას კელჩტერმანსის (2006) და ბოვბიერგის (2006) კონცეფციის ფარგლებში და ამტკიცებენ, რომ თანამშრომლობა კოლეგიალობისგან განსხვავდება. კელჩტერმანსი (2006) თვლის, რომ თანამშრომლობა და კოლეგიალობა ერთმანეთისგან განსხვავებული კონცეფციებია. თანამშრომლობა მიმართულია კოოპერატიულ ქმედებაზე, ხოლო ეს უკანასკნელი კოლეგებს შორის ურთიერთობაზეა ფოკუსირებული. კოლეგიალობას კი ახასიათებს თანდაყოლილი პოზიტიური ღირებულება და განიმარტება, როგორც კოლეგებთან ურთიერთობა ან ვალდებულება, რომელიც ეფუძნება ურთიერთსიმპათიას, თანაბარ სამუშაო პირობებზე დამყარებულ სოლიდარობას და ა.შ. ტერმინი კოლეგიალობა, რომელიც გამოიყენება სკოლის თანამშრომლებს შორის ურთიერთობის ხარისხის აღსაწერად, ასევე, ნორმატიულ განზომილებას მოიცავს, ვინაიდან ის ორგანიზაციული კულტურის კომპონენტია და ხშირად აერთიანებს პოზიტიურ ღირებულებას, რომელიც კოლეგებს შორის სასარგებლო ურთიერთობებს უკავშირდება.

იარზაბკოვსკი (2002) შეეცადა, ხაზი გაეკლავა კოლეგიალობასა და თანამშრომლობას შორის და, შედეგად, კოლეგიალობა განსაზღვრა, როგორც მასწავლებლების ურთიერთობა კოლეგებთან ნებისმიერ დონეზე, იქნება ეს ინტელექტუალური, მორალური, პოლიტიკური, სოციალური თუ ემოციური. კოლეგიალობა მოიცავს როგორც პროფესიულ, ასევე, სოციალურ ინტერაქციას დასაქმების ადგილზე, ხოლო თანამშრომლობა ძირითადად ეხება პროფესიული ურთიერთობების სფეროს. ლიბერმანისა და მილერის (1999) თანახმად, მასწავლებელთა კოლეგიალობა გულისხმობს პროფესიული ურთიერთობის ხარისხსა და გავლენას, როდესაც პედაგოგები ღიად და უწყვეტად იკვლევენ და აკრიტიკებენ სკოლაში/კლასში არსებულ პრაქტიკას, მისი გაუმჯობესების მიზნით. თანამშრომლობა განიხილება კოლეგიალობის ქვეჯგუფად (Jarzabkowski, 2002; Little, 1999) და გულისხმობს ერთად მუშაობას ერთობლივ პროექტზე, ან მუშაობას საერთო მიზნისკენ.

დათნაუ (2011) განასხვავებს თანამშრომლობით კულტურას, რომელიც მხარს უჭერს და ასტიმულირებს სპონტანურ თანამშრომლობასა და ხელოვნურ კოლეგიალობას. თანამშრომლობითი კულტურა იწყება მაშინ, როდესაც მასწავლებლები თანამშრომლობას ღირებულ, ნაყოფიერ და სასიამოვნო ქმედებად აღიქვამენ, ხოლო ხელოვნური კოლეგიალობა მასწავლებლებს შორის ადმინისტრაციული წესებით დადგენილი სავალდებულო თანამშრომლობის შედეგად ყალიბდება.

3.2 თანამშრომლობის ფორმები სკოლაში

ვანგრიკენის და სხვების (2015) თანახმად, თანამშრომლობა არის ერთობლივი ურთიერთქმედება ჯგუფში მიმდინარე ყველა აქტივობაში, რომელიც საერთო ამოცანის შესასრულებლად საჭირო. ეს კონცეფცია არ არის სტატიკური და ერთგვაროვანი, ხოლო სხვადასხვა ტიპის თანამშრომლობა შესაძლოა სხვადასხვა ფორმითა და სიღრმით განხორციელდეს.

თანამშრომლობასა და კოლეგიალობას შესაძლოა ჰქონდეს განსხვავებული ფორმები და, შესაბამისად, განსხვავებული ღირებულებები (Kelchtermans, 2006). ისინი მოიცავენ სხვადასხვა სტილსა და ინტენსივობას, ასევე, თემების ფართო სპექტრს. ლითლმა (1990) გამოყო 4 სხვადასხვა ტიპის კოლეგიალობა და განათავსა ისინი კონტინუუმზე, დამოუკიდებლობასა და ურთიერთდამოკიდებულებას შორის:

- ამბის თხრობა და იდეების მოძიება
- დახმარება და მხარდაჭერა
- გაზიარება და
- ერთობლივი მუშაობა.

თანამშრომლობითი აქტივობები შეგვიძლია განვიხილოთ ფართო დიაპაზონში, მასწავლებლებს შორის ერთჯერადი ურთიერთქმედებით დაწყებული, ძლიერი და რეგულარული თანამშრომლობით დასრულებული. ჯერ კიდევ არ არსებობს შეთანხმებული განმარტება, თუ რომელი თანამშრომლობითი აქტივობებია ყველაზე სასარგებლო მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისათვის, განსაკუთრებით თუკი გავითვალისწინებთ თანამშრომლობის გზების ორგანიზების მრავალფეროვნებას (Reeves, Pun, & Chung, 2017). ავტორებმა კოლაბორაციული საქმიანობის რამდენიმე მაგალითად დაასახელეს დისკუსია სხვა ადამიანებთან, თანამშრომლობა დაგეგმვის პროცესში, პედაგოგიური გამოცდილების გაზიარება, სხვა პედაგოგების გაკვეთილებზე დაკვირვება, ახალ იდეებზე ერთობლივი მუშაობა.

კელჩტერმანსმა (2006) დაადგინა, რომ მაგალითად, მენტორობა, პროფესიაში შეყვანა, ვორკშოპები და ერთობლივი დაგეგმვა აღწერილია, როგორც თანამშრომლობის ფორმები სხვადასხვა კვლევაში.

ლავიე (2006) ყურადღებას ამახვილებს სკოლაში თანამშრომლობის ასპექტებზე და გამოყოფს მრავალ დისკურსს, რომელიც აღწერს თანამშრომლობას პროფესიულ ლიტერატურაში, მათ შორისაა: კულტურული თანამშრომლობა, თანამშრომლობა სკოლის ეფექტურობისათვის, თანამშრომლობა სკოლა-როგორც-თემის შესაქმნელად, დისკურსების რესტრუქტურირაცია და კრიტიკული დისკურსი.

2018 წლის TALIS-ის კვლევის (OECD, 2020) ფოკუსი ასევე იყო მასწავლებლების საქმიანობის მიმართულებები და თანამშრომლობა სკოლებში. კვლევის დამსახურებით, შესაძლებელი გახდა იდენტიფიცირება იმ მრავალფეროვანი გზებისა, რომლითაც პედაგოგები თავიანთ კოლეგებთან სასწავლო მიზნების მისაღწევად თანამშრომლობენ, ასევე, რამდენად ხშირად ერთვებიან ისინი ამგვარ აქტივობებში. მასწავლებელთა შორის ურთიერთქმედების ხასიათიდან გამომდინარე, თანამშრომლობითი აქტივობები 2 ჯგუფად დაიყო. ზოგიერთი ერთობლივი აქტივობა გულისხმობს პედაგოგებს შორის თანამშრომლობის უფრო მეტად სიღრმისეულ დონეს და მონაწილეთა შორის ურთიერთდამოკიდებულების მაღალ ხარისხს. აღნიშნული ორი ჯგუფია:

- პროფესიული თანამშრომლობა: გუნდური სწავლება, გაკვეთილებზე დაკვირვების შედეგად უკუკავშირის მიწოდება, სხვადასხვა კლასში ერთობლივ აქტივობებში მონაწილეობა, თანამშრომლობითი ხასიათის პროფესიულ სწავლაში ჩართულობა;
- მარტივი ინტერაქცია ან კოორდინაცია მასწავლებლებს შორის: სასწავლო მასალების გაცვლა, კონკრეტული მოსწავლეების აკადემიური განვითარების განხილვა, სხვა მასწავლებლებთან მუშაობა შეფასების საერთო სტანდარტების უზრუნველსაყოფად, კონფერენციებზე დასწრება.

აღნიშნული აქტივობების ჩამონათვალი არ არის ამომწურავი და ეს მხოლოდ ზოგადი კატეგორიზაციაა, რომელიც ვერ ასახავს ლიტერატურაში აღწერილი უფრო ღრმა თანამშრომლობის სპეციფიკურ ფორმებს.

გარდა ამისა, არსებობს თანამშრომლობის კონკრეტული ფორმები (ზოგჯერ მოხსენიებული, როგორც მეთოდები), როგორიცაა რეფლექსიური ჯგუფები (Sørmo, 2016), ერთობლივი სწავლა (Cook & Friend, 1995), სუპერვიზია (Sturt & Rowe, 2018), მენტორობა მასწავლებელთა სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში (Lazarová და სხვ., 2016) ან ქოუჩინგი (Lofthouse, Leat, & Towle, 2010). თანამშრომლობის ეს სპეციფიკური ფორმები შეიძლება კლასიფიცირდეს, როგორც ღრმა პროფესიული თანამშრომლობა - მონაწილეობა თანამშრომლობითი ხასიათის პროფესიულ სწავლაში. მათი მიწოდება შესაძლებელია კოლეგების მიერ, სკოლებს შორის თანამშრომლობის ფარგლებში, გარე ექსპერტების მიერ. თანამშრომლობის ამ და სხვა ფორმების გამოყენება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების მხარდასაჭერად, მოითხოვს მასწავლებლების მხრიდან ღიაობას, ნდობასა და აქტივობებში მონაწილეობისთვის მზაობას. ამავდროულად, TALIS-ის შედეგები აჩვენებს, რომ აღნიშნული „ღრმა თანამშრომლობის“ მეთოდები ნაკლებად გამოიყენება სკოლებში (OECD, 2020, გვ. 149).

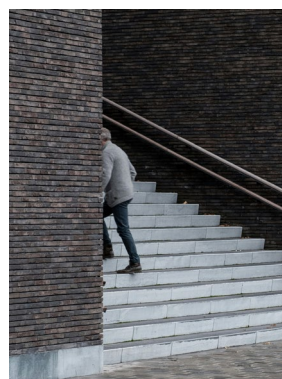
უფრო მეტი სისრულისათვის, შეიძლება დავამატოთ, რომ TALIS კვლევა (OECD, 2020) კონკრეტულად ფოკუსირებულია მხოლოდ უკუკავშირის მიწოდების მეთოდებზე, როგორიცაა მასწავლებლების მიერ საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვება, მოსწავლეთა გამოკითხვის შედეგები პედაგოგების მეთოდებთან დაკავშირებით; პედაგოგების მხრიდან კონკრეტული საგნის ცოდნის შეფასება, კონკრეტული პედაგოგების მოსწავლეების მიერ მიღებული გარე შედეგები, მოსწავლეთა სასკოლო და საკლასო შედეგების შეფასება, პედაგოგების საქმიანობის თვითშეფასება. თუმცა, ცხადია, რომ უკუკავშირის მიწოდება შეიძლება შეესაბამებოდეს ან არ შეესაბამებოდეს ჭეშმარიტი კოლეგიალური თანამშრომლობის მახასიათებლებს.

TALIS-ის კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ თანამშრომლობის ფორმა და სიღრმე განსხვავებულია არა მხოლოდ სკოლებში, არამედ ქვეყნებშიც. სადაც არსებობს სკოლაში კოლეგებს შორის თანამშრომლობის მხარდაჭერის მეტ-ნაკლებად ცენტრალიზებული ან ფორმალიზებული სისტემები.

როდესაც პედაგოგები დადებითად არიან განწყობილი კოლეგიალობის მიმართ, ისინი უფრო ხშირად აცხადებენ, რომ მიღებულმა უკუკავშირმა დადებითი გავლენა მოახდინა მათ პედაგოგიურ პრაქტიკაზე. თუმცა, არ არის ნათელი, უშუალოდ სად უნდა განთავსდეს კონკრეტული ერთობლივი აქტივობა კონტინუუმზე ან რომელი თანამშრომლობითი აქტივობებია ყველაზე მეტი სარგებლის მომცემი. დეფინიციებთან დაკავშირებული შეუსაბამობა ართულებს იმის გარკვევას, თუ რა მექანიზმები ხდის მასწავლებელთა თანამშრომლობას ეფექტურს ან არაეფექტურს, რადგან არსებობს არაერთი კვლევა, რომელიც მასწავლებელთა თანამშრომლობის უარყოფით შედეგებს აღწერს (Reeves, Pun, & Chung, 2017). ეჭვგარეშეა, ეს ყველაფერი ასევე დამოკიდებულია განხორციელების მეთოდებსა და თანამშრომლობის კონტექსტზე.

COSERE-ის პროექტი, რომლის ფარგლებშიც წინამდებარე კვლევა მომზადდა, წარმოადგენს პროექტის Erasmus+ CoDe თავისუფალ გაგრძელებას, სადაც ჩვენ შევკრიბეთ გარკვეული გამოცდილება პროექტის პარტნიორი ქვეყნების სკოლებში სწავლის, ქოუჩინგისა და სუპერვიზიის გამოყენების პრაქტიკასთან დაკავშირებით. მოცემული “სამაგიდე კვლევის” შედეგებს შეგიძლიათ გაეცნოთ შემდეგ ბმულზე: <https://cardet.org/resources/CoDE/interactive-environment/EN/index.html#/>.

დამატებით, პროექტის მიზანია სკოლებში კოლეგიალობის ხელშეწყობა, რაც განავითარებს პედაგოგებს შორის თანამშრომლობის ყველა ფორმას და დადებითად იმოქმედებს მათ პროფესიულ განვითარებაზე. ჩვენი მხრიდან განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა სკოლებში მენტორობის, ქოუჩინგისა და სუპერვიზიის განვითარებას, ანუ თანამშრომლობის სპეციფიკურ ფორმებს პედაგოგებს შორის. მენტორობა, ქოუჩინგი და სუპერვიზია პროფესიული განვითარების მეთოდებია, რომელთა საფუძველსაც ექსპერტებთან თანამშრომლობა წარმოადგენს და რომლებიც მრავალ პროფესიულ პუბლიკაციაშია დეტალურად აღწერილი.



3.2.1 მენტორობა

მენტორობა არის შესაძლებლობა, გაუმჯობესდეს მოსწავლის აკადემიური შედეგები, პედაგოგების მიერ ცოდნის ერთმანეთისგან და ერთად მიღების საფუძველზე. მენტორობა მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, დაფიქრდეს საკუთარ პრაქტიკაზე და დასვას შეკითხვა, თუ რამდენად ეფექტურად ასწავლის. როგორც პროფესიული კოლეგიური სწავლის საშუალება, მენტორობა მოითხოვს ფრთხილ დაგეგმვასა და ეფექტურ განხორციელებას, რათა საბოლოოდ მოხდეს მისი სკოლის კულტურაში ჩანერგვა (A Learning, 2010). ლითლი (1990) მენტორობას ერთ-ერთ საუკეთესოდ მიიჩნევს იმ კოლეგიური მხარდაჭერის ეფექტურ ფორმებს შორის, რომელთაც ნამდვილად შესწევთ უნარი, გავლენა მოახდინონ პედაგოგის პრაქტიკაზე. მენტორობა ადამიანის განვითარების მხარდამჭერი თანამშრომლობის ერთ-ერთ უძველეს მოდელად მოიაზრება.

რას ნიშნავს მენტორობა

ზაქარის (2005, გვ. 3) თანახმად, მენტორობა არის თანამშრომლობა და ცოდნის ორმხრივი გაცვლა ორ ან მეტ ადამიანს შორის, რომელიც იზიარებს ერთობლივ პასუხისმგებლობას, დაეხმარონ მსმენელს მიზნების მიღწევაში. მენტორობის ძირითადი პროცესი, მიზანი და პროდუქტი არის სწავლა. ანალოგიურად, კოჩანი და პასკარელი (2003) წარმატებულ მენტორობას განიხილავენ, როგორც პროცესს, რომლის ფარგლებშიც ორი ან მეტი ადამიანი ნებაყოფლობით სწავლობს (ფორმირდება) ურთიერთპატივისცემასა და მჭიდრო ურთიერთობაზე დაყრდნობით, რომლის მიზანიც გარკვეული ამოცანების შესრულებაა. მენტორობის საფუძველი ნებაყოფლობით და ნდობით სავსე ურთიერთობაა.

თუკი სკოლაში მენტორობა სავალდებულოა დამწყები მასწავლებლებისათვის, მაშინ ლოგიკური იქნება, განვმარტოთ განსხვავება მასწავლებლის პროფესიაში შეყვანასა და მენტორობას შორის. ეს ტერმინები ხშირად სინონიმებად გამოიყენება და ითვლება, რომ მაშინაც კი, თუკი მენტორობა ოფიციალურად სავალდებულოა, აუცილებელია მსმენელის წახალისება, ისაუბროს საკუთარ სასწავლო საჭიროებებზე.

ვინ არის მენტორის მსმენელი?

მენტორის სამიზნე ჯგუფები ერთგვაროვნად მკაფიო არ არის. ძალიან ხშირად მენტორობა ახალი პედაგოგების პროფესიაში შეყვანის ან უმცროს მასწავლებლებთან გამოცდილების გაზიარების პროცესის სინონიმად (Portner, 2005) გამოიყენება. შესაბამისად, მენტორობის შესახებ ზოგიერთი კვლევა ეხება მხოლოდ დამწყები ან სტუდენტი მასწავლებლების მეგზურობას, თუმცა ჩვენ მენტორობას განვიხილავთ, როგორც კოლეგიური მხარდაჭერის ფორმას მასწავლებელთა სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფებში.

ვინ არის მენტორი?

მენტორი, როგორც წესი, გამოცდილი მასწავლებელია, რომელიც აწვდის მასწავლებლებს მხარდაჭერასა და დახმარებას, რათა მათ შეძლონ პროფესიული ზრდა და წარმატების მიღწევა სამუშაო ადგილზე (Jonson, 2008). სულაც არ არის აუცილებელი, მენტორი- მასწავლებელი იყოს უფრო მეტად გამოცდილი, „ასაკისა და სტაჟის ხანგრძლივობის“ მიხედვით, თუმცა უნდა ფლობდეს უფრო მეტ გამოცდილებას გარკვეულ ასპექტებში (მაგ. პროექტების წერა, ისტ-ზე მუშაობა და ა.შ.), რაც ნიშნავს, რომ კოლეგების მენტორობის კონცეფციაში ახალგაზრდა მასწავლებელი შეიძლება იყოს უფროსი მასწავლებლის მენტორი. შესაბამისად, ზოგიერთი ავტორი მკაფიო ხაზს აკლავს დამწყები მასწავლებლების მენტორობასა და ახალბედა მასწავლებლების პროფესიაში შეყვანას შორის (Ingersoll & Strong, 2011).

გარდა ამისა, არაა აუცილებელი, მენტორი იყოს იმავე საგნის მასწავლებელი; მნიშვნელობა ენიჭება მენტორის უნარს, დაამყაროს კარგი პარტნიორული ურთიერთობა მსმენელთან. ასევე, მნიშვნელოვანი საკითხია მენტორისა და მსმენელის შეწყვილება. ყოველთვის უფრო სასარგებლოა, თუკი უშუალოდ მსმენელი აირჩევს თავის მენტორს..

აუცილებელია, რომ მენტორი იყოს კვალიფიციური მასწავლებელი, რომელსაც ექნება შემდეგი უნარები (Jonson-ის თანახმად, 2008 წ):

- ეფექტური პედაგოგიური მეთოდების გადაცემის უნარი;
- ცოდნა კონკრეტული სასწავლო პროგრამის შესახებ;
- აქტიური მოსმენის უნარი;
- მსმენელთან ღია კომუნიკაციის დამყარების უნარი;
- მგრძნობელობა მსმენელის საჭიროებების მიმართ;
- უნარი, ასწავლოს მსმენელს არადირექტიული ფორმით და დაუტოვოს მას სხვადასხვა სტილის არჩევის თავისუფლება;
- ზრუნვისა და დახმარების გაწევის უნარი განსჯის გარეშე.

მენტორს ასევე უნდა ჰქონდეს წვდომა სუპერვიზიასა და დამატებით განათლებაზე. მენტორების მომზადება ყოველთვის მკაფიოდ არაა განსაზღვრული სასკოლო სისტემებში, თუმცა გათვალისწინებულია მრავალწლიანი ტრენინგები.

წარმატებული მენტორობა

მენტორობასთან დაკავშირებულ პუბლიკაციებში, როგორც წესი, ხაზგასმულია წარმატებული მენტორობისთვის აუცილებელი პირობები:

- მენტორსა და მსმენელს შორის ურთიერთობის დამყარება. ურთიერთობა ნებაყოფლობითია და ეფუძნება ნდობას. ურთიერთობა გულისხმობს თანაბარ პარტნიორობას და სწავლას. ზოგადად, ამგვარი ურთიერთობა, ხანგრძლივობის მიხედვით, შეიძლება იყოს საშუალოვადიანი და გრძელვადიანი, რაც დამოკიდებულია დასახული მიზნების მიღწევაზე.
- კონკრეტული მენტორობის მიზნების დასახვა. მენტორობის მიზნებს, როგორც წესი, განსაზღვრავს მსმენელი (მენტორთან შეთანხმებით), თუმცა ასევე შეიძლება გარკვეულწილად გათვალისწინებულ იქნეს ორგანიზაციის მოთხოვნებიც (მაგ., როდესაც სკოლას ესაჭიროება პედაგოგები კონკრეტულ სფეროში) (Lazarová et al., 2016). ზოგადად, მენტორი მხარს უჭერს მსმენელს, ხელს უწყობს მას რეფლექსიისა და სწავლის პროცესში, აძლიერებს მას და ჰმატებს გამბედაობას.
- ლიდერობის სხვადასხვა მეთოდი. მენტორობის პროცესი, პროცედურები და სამუშაო მეთოდები შესაძლოა იყოს სხვადასხვა, მსმენელის მიზნების, კონტექსტის, საჭიროებებისა და სწავლის სტილის, ასევე, მენტორის გამოცდილებიდან და კომპეტენციებიდან გამომდინარე. თუმცა მენტორისთვის აუცილებელი სამუშაო ინსტრუმენტები და უნარებია: აქტიური მოსმენა, გაკვეთილებზე დაკვირვება, გასაუბრების ჩატარება, უკუკავშირის მიწოდება, სხვადასხვა ტექნიკისა და ინსტრუმენტების გამოყენება, თანამშრომლობის დივერსიფიკაციისა და ეფექტურობის გაზრდის მიზნით (მაგ. შეფასების კითხვარი და ა.შ.). (A Learning, 2010; Jonson, 2008; Lazarová et al., 2016).
- მენტორობის შეფასება. მენტორობა აუცილებლად უნდა იყოს ეფექტური. მენტორობის ეფექტურობას მუდმივად აფასებს მენტორი, მსმენელთან ერთად, თანამშრომლობის დასრულების შემდეგაც კი.

მკაფიოდ უნდა აღინიშნოს, რომ თითოეული მენტორი განსხვავებულად მუშაობს შესაძლებლობებისა და უნარებიდან გამომდინარე, თუმცა აუცილებლად იცავს წარმატებული მენტორობის ძირითად პრინციპებს.

მენტორობის ფორმები

სკოლებში დანერგილია როგორც შიდა, ისე გარე მენტორობა. თითოეული მათგანი თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეებით ხასიათდება.

შიდა მენტორობა – უზრუნველყოფილია უშუალოდ მასწავლებლების მიერ სკოლაში. გამომდინარე აქედან, სკოლაში ტარდება ტრენინგები ყველა მასწავლებლისთვის, ვისაც სურვილი აქვს და დაინტერესებულია მენტორობით და ვინც გეგმავს, შეცვალოს სასკოლო კულტურა (ჩვეულებრივ, პროექტების და/ან სკოლის ბიუჯეტის მხარდაჭერით). შიდა მენტორობა წარმატებას აღწევს კოლეგიალობის კულტურის ფარგლებში და, როგორც წესი, ნაკლებად არის ფინანსებზე დამოკიდებული. თუმცა, არცთუ იშვიათად, სუბსიდირებული პროექტები კარგი დასაწყისია ხოლმე შიდა სწავლების განვითარებისა და კოლეგიალობის გაძლიერებისათვის. სასურველია, ისეთი მენტორების დაფასება და გარკვეული ფორმით წახალისება, რომლებიც კოლეგებს შორის ცოდნის გაზიარებას უწყობენ ხელს.

გარე მენტორობა – ტარდება გარე მენტორების მიერ ან სხვა სკოლების სისტემაში. გარე მენტორები მეტ-ნაკლებად ოფიციალურად დამტკიცებული მენტორები არიან, რომელთა დაქირავებაც და დაფინანსებაც შესაძლებელია სკოლის ბიუჯეტიდან ან კონკრეტული პროექტების ფარგლებში. ამგვარი ურთიერთობის გასამყარებლად და რესურსების განაწილების დასადასტურებლად, მენტორებს უნდა ჰქონდეთ მკაფიოდ დადგენილი საგანმანათლებლო ან სატრენინგო მოთხოვნები..



3.2.2 ქოუჩინგი

მენტორობის მსგავსად, ქოუჩინგს არ აქვს ერთი კონკრეტული განმარტება, თუმცა ქოუჩინგის ძირითადი პრინციპები თითქმის იგივეა.

ქოუჩინგის განმარტება

ფართო გაგებით, ქოუჩინგი განიმარტება, როგორც „პროცესი, რომელიც ადამიანებს აძლევს ინსტრუმენტებს, ცოდნასა და შესაძლებლობებს, რათა განვითარდნენ და გახდნენ უფრო ეფექტურები“ (Peterson & Hicks, 1995, გვ. 41). ქოუჩინგი არის არადირექტიული, თანასწორუფლებიანი ურთიერთქმედება ქოუჩსა და მსმენელს შორის, რა დროსაც იზრდება ორივე სუბიექტის შესაძლებლობები, თავდაჯერებულობა, ცოდნა და პასუხისმგებლობა.

ვან ნიუვერბურგი და ბარი (2016, გვ. 2) შემდეგ განმარტებას გვთავაზობენ: პირისპირ საუბარი, ფოკუსირებული სწავლისა და განვითარების გაღრმავებაზე თვითშემეცნებისა და პირადი პასუხისმგებლობის გრძნობის გაძლიერების გზით, რა დროსაც ქოუჩი, შეკითხვების დასმის, აქტიური მოსმენის, მხარდაჭერა და წამახალისებელ გარემოში შესაბამისი შენიშვნების გამოყენებით, ეხმარება მსმენელს, დამოუკიდებლად მართოს თვითსწავლის პროცესი.

ზოგადად, ქოუჩინგის არსში იგულისხმება შემდეგი:

- ადამიანის დახმარება, შეიცვალოს სასურველი მიმართულებითა და ფორმით, ასევე, მისი მხარდაჭერა არჩეული მიმართულებით.
- ქოუჩინგი ეხმარება ადამიანს დასახული მიზნების მიღწევაში ყველა საფეხურზე.
- ქოუჩინგი აყალიბებს ცნობიერებას, ამყარებს არჩევანს და მოაქვს ცვლილებები.

ქოუჩინგი ნიშნავს შესაძლებლობების გახსნას, რათა მოხდეს მაქსიმალურად მაღალი შედეგის მიღება – ადამიანის საუკეთესო თვისებების გამოვლენა (Creasy & Paterson, 2005).

კინ არის ქოუჩი?

არ არის აუცილებელი, ქოუჩი იყოს დარგის ექსპერტი (მასწავლებელი), თუმცა სავალდებულოა, რომ იყოს ქოუჩინგის სპეციალისტი. თუკი ადამიანს სურს ქოუჩინგის სფეროს ექსპერტობა, მაშინ შესაძლებელია, უფრო მეტადაც კი, ვიდრე მენტორის შემთხვევაში, აქცენტი გაკეთდეს მის გადამზადებაზე ქოუჩინგის მიმართულებით. ქოუჩინგის დროს აპრობირებული მეთოდი გაჩნდება პროფესიონალი ქოუჩის მონვევა სკოლაში, თუმცა კიდევ ერთხელ გავიმეორებთ, რომ გასათვალისწინებელია სხვადასხვა საგანმანათლებლო კონტექსტი და სისტემა.

ქოუჩინგი ეფუძნება 5 ძირითად უნარს:

- ურთიერთობის დამყარება და ნდობის მოპოვება
- აქტიური მოსმენა პრობლემის არსის გამოსარკვევად
- კითხვების დასმა საკითხის უკეთ აღსაქმელად
- მოქმედების, რეფლექსიისა და სწავლის წახალისება
- ნდობის განვითარება და მიღებული შედეგის აღნიშვნა (Creasy & Paterson, 2005).

კარგი ქოუჩი გვივითარებს შეგრძნებას, თუ როდის უნდა მოვუსმინოთ და როდის დავსვათ შესაბამისი კითხვები. პრაქტიკიდან გამომდინარე, ქოუჩები ხვდებიან, თუ როდის გამოხატონ მხარდაჭერა და როდის - კრიტიკა. ისინი ეხმარებიან მსმენელებს, დაადენტიფიცირონ თავიანთი საჭიროებები, მოიფიქრონ სხვადასხვა გამოსავალი, შეცვალონ ქცევა და მოახდინონ წარმატების კონსოლიდაცია (Creasy & Paterson, 2005).

მენტორის მსგავსად, ქოუჩიც აფასებს საკუთარი საქმიანობის ეფექტიანობას, სწავლობს, მუდამ ეკონტაქტება პროფესიონალების საზოგადოებას და მიმართავს სუპერვიზიას.

წარმატებული ქოუჩინგი

ქოუჩინგი, ისევე როგორც მენტორობა, რამდენიმე ფორმით შეიძლება განხორციელდეს, რაც დამოკიდებულია მსმენელის საჭიროებებზე, ქოუჩის გამოცდილებაზე ან ფოკუსზე, ასევე, კონტექსტზე. მენტორობის მსგავსად, მსმენელი ნებაყოფლობით შედის პროცესში. ურთიერთობა, როგორც წესი, ხანმოკლეა. ქოუჩინგს ახასიათებს არადირექტიული მიდგომა; ქოუჩი არ იძლევა რჩევებს, არ საუბრობს საკუთარ გამოცდილებაზე მოცემულ პროფესიაში, არამედ ეხმარება ადამიანს სწავლასა და თვითგანვითარებაში.

ქოუჩინგში, ისევე როგორც მენტორობაში, შესაძლებელია მთელი რიგი ინსტრუმენტების გამოყენება (მაგ. შეფასება - ანალიტიკური, დიაგნოსტიკური და მხარდამჭერი, მაგალითად, ქოუჩინგის ბარათები და ა.შ.).

მიუხედავად იმისა, რომ ქოუჩინგი სხვადასხვა ფორმითაა წარმოდგენილი, ის, ძირითადად, მაინც ერთობლივი ძალისხმევაა, რომელშიც:

- ერთი ადამიანი ეხმარება მეორეს, რომ განვითაროს ცოდნა და უნარები კონკრეტული მიმართულებით, საკუთარ საჭიროებებსა და ინტერესებზე დაყრდნობით.
- ქოუჩი ეხმარება მსმენელს, დაადგინოს მკაფიო ფოკუსი, რომელზეც სამომავლოდ მოახდენს აქცენტირებას.
- ყალიბდება პოზიტიური კავშირი მსმენელთან, პრიორიტეტი ხდება საჭიროებებისა და წუხილების ყურადღებით მოსმენა.
- ქოუჩი მსმენელს უსვამს საცდელ კითხვებს, რითაც ხდება განვითარების მიმართულების იდენტიფიცირება, რაც ზრდის მსმენელის ცნობიერებას კონკრეტული საკითხის შესახებ.
- ქოუჩი ეხმარება მსმენელს ახალი ქცევების იდენტიფიცირებასა და მათ ჩანერგვაში გაუმჯობესებულ პრაქტიკაში.

ქოუჩინგი ხშირად ახალი ან ალტერნატიული მიდგომების ინტეგრირებას გულისხმობს, კონკრეტული პროფესიონალის უნარებისა და სტრატეგიების არსებულ რეპერტუარში (Creasy & Paterson, 2005). წარმატებული ქოუჩინგის დროს, როგორც ქოუჩი, ასევე, მსმენელი, იღებენ პასუხისმგებლობას ახალი და გაუმჯობესებული პრაქტიკის განხორციელებაზე. წარმატების აღნიშვნა ასევე თანაბრად მნიშვნელოვანია.

განსხვავება ქოუჩინგსა და მენტორობას შორის

ფაქტია, რომ ქოუჩინგისა და მენტორობის დეფინიციები საერთო მახასიათებლებს მოიცავს (ზოგადი მიზნები: განვითარება და სწავლა, ნებაყოფლობითი ურთიერთობა, დადებითი ზეგავლენა რეზულტატზე, თანასწორი ურთიერთობა, არადირექტიულობა და ა.შ.) და უშუალოდ პროცესიც, მრავალი თვალსაზრისით, შესაძლოა იყოს იდენტური (მსმენელის შედეგი, როგორც საბოლოო მიზანი, მსმენელის მხარდაჭერა, მსმენელთან მუშაობის სხვადასხვა მეთოდის გამოყენება, პროცესის შეფასება და ა.შ.). თუმცა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ცალკეული ავტორების მიერ შემოთავაზებული განმარტებები გარკვეულწილად განსხვავებულია, რადგან მენტორობისა

და ქოუჩინგის ფორმები პრაქტიკაში მრავალფეროვანია. ამას მოწმობს CoDe პროექტის ფარგლებში ჩვენ მიერ ჩატარებული გამოკითხვის მონაცემებიც, სადაც გამოკითხული პროფესიონალები, რომლებიც ფლობენ ცოდნას მენტორობისა და ქოუჩინგის მიმართულებით, ხშირად მკაცრად არ ასხვავებენ აღნიშნულ პროფესიულ პრაქტიკებს. ქოუჩინგის პროცედურები ასევე გამოიყენება მენტორობის დროს – იხილეთ: <https://cardet.org/resources/CoDe/interactive-environment/EN/index.html#/>.

აქედან გამომდინარე, საკვანძო განსხვავებები შეიძლება შეჯამდეს შემდეგნაირად:

- მენტორი არის პროფესიის ექსპერტი, ქოუჩი კი ქოუჩინგის პროცესის ექსპერტი; ქოუჩს არ აქვს ბევრი გამოცდილება კონკრეტულ პროფესიაში. მენტორი, როგორც წესი, უფრო გამოცდილი კოლეგაა: ადამიანი, რომელიც კარგად იცნობს კონკრეტულ კულტურასა და როლს, ვისაც შეუძლია ზეგავლენის მოხდენა და საკუთარი გამოცდილების გამოყენება, რათა დაეხმაროს მსმენელს საკუთარი მდგომარეობის გაანალიზებაში, ასევე, პროფესიულ და კარიერულ განვითარებაში (Creasy & Paterson, 2005).
- ქოუჩის მთავარი როლი და მოვალეობაა, დაეხმაროს თანამშრომლებს, უკეთესად აითვისონ კონკრეტული უნარები. ამის საპირისპიროდ, მენტორები იყენებენ თავიანთ გამოცდილებას კონკრეტულ ორგანიზაციაში მსმენელის გასაძლიერებლად და მათთვის ცოდნის მისაწოდებლად.
- ქოუჩი ყოველთვის მხარს უჭერს მსმენელს, ანუ პროცესის მთავარ ფიგურას, ხოლო მენტორული მხარდაჭერა გამოცდილი კოლეგის მხრიდან შესაძლოა, ტრადიციულად, საგანმანათლებლო ხასიათის იყოს. როგორც პროფესიის ექსპერტს, მენტორს ასევე შეუძლია გაუზიაროს საკუთარი გამოცდილება, ცოდნა და რჩევებიც კი მიაწოდოს მსმენელს. თუმცა, საბოლოო ჯამში, მსმენელის გადასაწყვეტია, გაიზიარებს თუ არა რჩევებს.
- მენტორსა და მსმენელს შორის ურთიერთობა არის უფრო ინტენსიური და გრძელვადიანი, ვიდრე ქოუჩსა და მსმენელს შორის.
- როგორც მენტორს, ასევე ქოუჩს, შეუძლია იმუშაოს ორგანიზაციებში ფორმალურ და არაფორმალურ გარემოში. არაფორმალური ფორმა, როგორც წესი, უფრო მეტ უსაფრთხოებას უზრუნველყოფს, ვინაიდან მისი მთავარი მახასიათებელი ნებაყოფლობითობაა. შიდა ან გარე მენტორობა ან ქოუჩინგი ხასიათდება, როგორც დადებითი, ასევე, უარყოფითი ასპექტებით (ფინანსები, უსაფრთხოების განცდა, ხელმისაწვდომობა და ა.შ.).

3.2.3 სუპერვიზია

ზოგიერთ სასკოლო სისტემაში პოპულარულობით სარგებლობს სუპერვიზია, თუმცა, თავდაპირველად, მას მნიშვნელოვანი ადგილი ფსიქოლოგიური კონსულტაციისა და სოციალური სერვისების კონტექსტში ეკავა.

სუპერვიზიის განმარტება

ტერმინი სუპერვიზია წარმოშობს „დისტანცირების შეგრძნებას“, ამიტომ ზოგჯერ შესაძლოა დაინერგოს სისტემაში სავალდებულო, ფორმალიზებული პროცესის სახით, რომელიც უფრო მეტი კონტროლის ელემენტით ხასიათდება. სუპერვიზია შეიძლება იყოს საქმიანობის სტანდარტებთან და პროცედურებთან შესაბამისობის, პროფესიონალიზმისა და ეთიკური ქცევის შეფასება. თუმცა, ცხადია, რომ სუპერვიზია, რომელსაც ახლავს კონტროლის მახასიათებლები, ყოველთვის განმავითარებელი ხასიათის ვერ იქნება.

პრაქტიკული მიზეზების გამო, ბევრ სასკოლო სისტემაში მასწავლებლის სუპერვიზია მჭიდროდ არის დაკავშირებული მასწავლებლის საქმიანობის შეფასებასთან. ეს კი რეალურად ეწინააღმდეგება სუპერვიზიის მიზანს, რაც პროფესიული ზრდისა და განვითარების სტიმულირებას გულისხმობს (Sullivan & Glanz, 2013).

გამომდინარე იქიდან, რომ სუპერვიზია დადებითად უნდა მოქმედებდეს პროფესიულ განვითარებაზე და აძლიერებდეს კოლეგიურ ურთიერთობებს, მაშინ უპირატესობა უნდა მიენიჭოს კოლეგების მხრიდან მიწოდებული ნებაყოფლობითი სუპერვიზიის ჰუმანისტურ კონცეფციას, ანუ არადირექტიულსა და ფასილიტატორულს. ამ კონცეფციის თანახმად, სუპერვიზია - მენტორობისა და ქოუჩინგის მსგავსად - უნდა უზრუნველყოფდეს უსაფრთხო სივრცეს სამუშაოსთან დაკავშირებული საკითხებისა და სირთულეების განსახილველად. სუპერვიზია არის რეფლექსიის საშუალება იმასთან დაკავშირებით, თუ რა პრობლემებს აწყდებიან მასწავლებლები, ასევე, კონტექსტი, რომელიც განაპირობებს მათ ქმედებებსა და ქცევებს. სუპერვიზიისას, მასწავლებელი გამოყოფს დროსა და სივრცეს ენერგიის აღსადგენად. სუპერვიზია უფრო მეტ სიცხადეს სძენს მასწავლებლის საქმიანობას და ქმნის ცვლილების შესაძლებლობას (Shohet & Shohet, 2020).

ვინ არის სუპერვიზორი?

თუკი სუპერვიზიას განვმარტავთ, როგორც ერთგვარი კონტროლის პროცესს, მაშინ სუპერვიზორი შეიძლება იყოს ზემდგომი - მაგალითად, სკოლის დირექტორი. სასკოლო პრაქტიკაში უფრო ხშირად ვხვდებით „გაკვეთილებზე დაკვირვებას“, ანუ დირექტორის დასწრებას გაკვეთილზე, რომელიც გაკვეთილის შემდეგ უკუკავშირს აწვდის მასწავლებელს. თუმცა, დირექტორებს, როგორც წესი, არ აქვთ დრო რეალური სუპერვიზიისთვის. ასევე, ზემდგომსა და დაქვემდებარებულს შორის ურთიერთობა, როგორც წესი, ზღუდავს სუპერვიზიის ღიაობას. გარდა ამისა,

ზოგიერთი დირექტორი, როგორც წესი, სუპერვიზიას, ფაქტობრივად, ინტუიციურად ახორციელებს, რადგან დირექტორებს ყოველთვის არ აქვთ სუპერვიზიის მიმართულებით გადამზადება გავლილი (April & Bouchamma, 2015). კოლეგიური, არადირექტიული სუპერვიზიისას, სუპერვიზორი შეიძლება იყოს ნებისმიერი კოლეგა, რომელსაც შეუძლია მასწავლებელთან დაამყაროს და შეინარჩუნოს კოლეგიური ურთიერთობა, ანარმოს დიალოგი და მიაწოდოს განმავითარებელი უკუკავშირი (DuFour & Eaker, 2004).

სუპერვიზორს უნდა ჰქონდეს ცოდნა და გამოცდილება იმ თემებთან დაკავშირებით, რომელსაც აკვირდება, თუმცა ასევე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება სუპერვიზიის მიზნებს. პერსონალური ურთიერთობების შემთხვევაში, მასწავლებლის სუპერვიზორი შეიძლება იყოს ფსიქოლოგიც, თუმცა საგაკვეთილო პროცესის შემთხვევაში, მიზანშეწონილია, სუპერვიზორს ჰქონდეს სწავლების უშუალო გამოცდილება, რათა სათანადო უკუკავშირი მიაწოდოს მასწავლებელს.

გარდა ამისა, ეფექტურმა სუპერვიზორმა მუდმივად უნდა შეაფასოს თავისი საქმიანობა, შეისწავლოს სუპერვიზიისა და დაკვირვების ინსტრუმენტები და ეძიოს სუპერვიზია საკუთარი საქმიანობის შესაფასებლად.

ვინ არის სუპერვიზიის მსმენელი?

ნებისმიერი მასწავლებელი, რომელსაც ესაჭიროება კონსულტაცია სამუშაო პროცესთან დაკავშირებით, ან რომელსაც ურჩიეს, რომ სუპერვიზია გაიაროს.

ამრიგად, არ არის აუცილებელი, სუპერვიზიის მსმენელმა რაიმე ახალი შეისწავლოს, არამედ, სუპერვიზიის შედეგად, ადამიანს ძირითადად ეცვლება ხედვა საკუთარი საქმიანობის, სამუშაო პროცესის, დამოკიდებულების შესახებ (პედაგოგებთან, ხელმძღვანელობასთან, მოსწავლეებთან, მშობლებთან და ა.შ.). ჩვეულებრივ, ეს შეიძლება მოიცავდეს რაიმე პროცესის სუპერვიზიას კონკრეტულ სიტუაციაში ან კონკრეტულ ადამიანთან ურთიერთობაში. როდესაც თქვენი დამოკიდებულება ურთიერთობებისა და თქვენი საქმიანობის მიმართ იცვლება, ასევე იცვლება თქვენი შეხედულებები და პროფესიული პრაქტიკა.

წარმატებული სუპერვიზია

მენტორობისა და ქოუჩინგის მსგავსად, სუპერვიზია შეიძლება მრავალი ფორმით განხორციელდეს და მასში შეიძლება გამოყენებულ იქნეს მთელი რიგი პროცედურები და ინსტრუმენტები. ძირითადი ინსტრუმენტებია დაკვირვება, კარგად ჩატარებული გასაუბრება, უკუკავშირის მიწოდების კონკრეტული მეთოდები. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სკოლაში კოლეგის მიერ მიწოდებული არადირექტიული სუპერვიზია უფრო სასარგებლოა პროფესიული განვითარებისა და კოლეგიალურობის ხელშესაწყობად. ასეთ კონტექსტში გამოიყენება ის პრინციპები, რომლებიც მენტორობისა და ქოუჩინგისთვისაა დამახასიათებელი. სუპერვიზიის მიმღები ნებაყოფლობით იწყებს სუპერვიზიას და თავად ირჩევს სუპერვიზიის თემასა და სტრუქტურას.

სუპერვიზორს მოეთხოვება პედაგოგის თავდაჯერებულობის გაძლიერება, გაკვეთილზე დაკვირვება, უკუკავშირის მიწოდება და მასწავლებელთან სწავლა-სწავლებისა საკითხების განხილვა (Sullivan & Glanz, 2000). გაკვეთილის სუპერვიზიისას, გამოიყენება დაკვირვების სქემა, სკალა და შეფასების სხვა საშუალებები, ხოლო მათი გამოყენება ყოველთვის დამოკიდებულია სუპერვიზორის ცოდნაზე, უნარებზე, შემოქმედებითობასა და გამოცდილებაზე.

სუპერვიზიის მოდელები

როგორც უკვე აღვნიშნა, სასკოლო პრაქტიკაში შეიძლება შეგვხვდეს როგორც დირექტიული, ასევე, კოლაბორაციული მოდელი - ზოგიერთი ავტორი საუბრობს ავტოკრატიულ და დემოკრატიულ სუპერვიზიაზე. ავტოკრატიული სუპერვიზიის დროს შესაძლოა მალევე განვითარდეს კონფლიქტი, დაპირისპირება და ანტაგონიზმი.

რაც შეეხება სუპერვიზიის ფორმებს, ინდივიდუალურ პირისპირ სუპერვიზიას, კონტექსტიდან და მიზნებიდან გამომდინარე, შეიძლება დაემატოს გუნდური სუპერვიზიის ორი ვარიანტი:

- კოლეგები ეხმარებიან მასწავლებელს განვითარებაში და უზიარებენ მას თავიანთ ხედვას კონკრეტული საკითხის შესახებ;
- სუპერვიზიის მიზანი დგინდება გუნდის მიერ ერთობლივად და ეხება ყველას, მაგალითად, გუნდის ფუნქციონირების საკითხი, გუნდში ურთიერთობები და ა.შ.

ქოუჩინგის, მენტორობისა და სუპერვიზიისთვის საჭირო გარემო

მოცემული ქვეთავის დასასრულს, საჭიროდ მივიჩნიეთ, აღგვნიშნა ქრიზისა და პიტერსონის (2005) ნაშრომი, რომელიც მკაფიო მეგზურობას უწევს მკითხველს სკოლაში ქოუჩინგისა და მენტორობის კულტურის ჩამოყალიბების ძირითადი პრინციპების მიმართულებით. ქლათერბაკის (2003) თანახმად, ისინი ადგენენ მოთხოვნებსაც, რომლებიც საჭიროა ქოუჩინგისთვის წარმატებული გარემოს შესაქმნელად და თანაბრად აუცილებელია მენტორობისა და სუპერვიზიისას:

- არსებობს მკაფიო ცოდნა იმის შესახებ, თუ რას აკეთებს ეფექტური ქოუჩი და მსმენელი.
- არსებობენ ქოუჩინგის წარმატებული პრაქტიკის ძლიერი როლური მოდელები.

- ადამიანები ესალმებიან და აქტიურად ეძიებენ უკუკავშირს (უმაღლესი რანგის ლიდერებიც კი).
- ადამიანებს შეუძლიათ ჩაერთონ კონსტრუქციულ და პოზიტიურ დიალოგში.
- ქოუჩინგი, უპირველეს ყოვლისა, განიხილება, როგორც შესაძლებლობა, და არა როგორც გამოსასწორებელი ინტერვენცია.
- ლიდერებს, ქოუჩებსა და მსმენელებს შორის ყალიბდება ორმხრივი პასუხისმგებლობა ქოუჩინგის მიმართ.
- მუდმივად აღიარებენ და აჯილდოებენ ადამიანებს, რომლებიც ცოდნის გაზიარებისკენ ისწრაფვიან.
- რეფლექსიის დრო ძალზედ მნიშვნელოვანია.
- არსებობს პროფესიული განათლებისადმი არსებული ბარიერების იდენტიფიცირებისა და აღმოფხვრის ეფექტური მექანიზმები.
- სკოლაში ადამიანები, პირველ რიგში, ესწრაფვიან დანინაურობას.
- პიროვნული ზრდა, გუნდის ჩამოყალიბება და ორგანიზაციული სწავლა ინტეგრირებულია, ხოლო კავშირი მათ შორის მკაფიო და გასაგებია.

შეჯამება – მთავარი აქცენტები

- თანამშრომლობასა და კოლეგიალობას სკოლაში სხვადასხვა ინტენსივობა, სიღრმე და ფორმა ახასიათებს.
- დადგენილი, სავალდებულო თანამშრომლობა და კოლეგიალობა, როგორც წესი, მნიშვნელოვან ეფექტს არ ახდენს პროფესიულ განვითარებაზე, შესაძლოა დარჩეს მხოლოდ ფორმალურ დონეზე და არ იყოს მდგრადი.
- სკოლაში კოლეგებთან თანამშრომლობის ხშირად აღწერილი ფორმებია მენტორობა, ქოუჩინგი და კოლეგიური სუპერვიზია.
- მენტორობის, ქოუჩინგისა და სუპერვიზიის განმარტება ყოველთვის არ არის ერთგვაროვანი. იმისთვის, რომ ამ ყველაფერმა დადებითად იმოქმედოს პროფესიულ განვითარებაზე, აუცილებელია ნებაყოფლობითობისა და უსაფრთხო ურთიერთობების პრინციპის გათვალისწინება.
- მენტორობის, ქოუჩინგისა და კოლეგიური სუპერვიზიის პროცესი ძალიან განსხვავებული ფორმებით შეიძლება მოგვევლინოს. ეს არის, უპირველეს ყოვლისა, შემოქმედებითი საქმიანობა, რომლის ძირითადი ინსტრუმენტებია მოსმენა, დაკვირვება, გასაუბრება, უკუკავშირის მიწოდება და რიგი სხვა დამხმარე ტექნიკები (სკალა, კითხვარი, დიაგნოსტიკა, მოდელი, სტანდარტი, შემეცნებითი რუკა, პორტფოლიო, ნახატი და ა.შ.).
- მენტორები, ქოუჩები და სუპერვიზორები აფასებენ საკუთარი საქმიანობის ეფექტურობას.
- სასურველია, მენტორებმა, ქოუჩებმა და სუპერვიზორებმა გაიარონ გადამზადება კონკრეტული მიმართულებით (სხვადასხვა სასკოლო სისტემას სხვადასხვა საგანმანათლებლო მოთხოვნა აქვს), განაგრძონ ცოდნის მიღება და მიიღონ სუპერვიზია.

4.

კოლეგიальობა სკოლაში, მისი მხარდაჭერა და შეზღუდვები



მოცემულ ნაწილში საკუთარ თავს დავუსვამთ შემდეგ კითხვებს:

რას ნიშნავს კოლეგიური კულტურა?

რა როლი ეკისრება სკოლის მენეჯმენტს სკოლაში კოლეგიური კულტურის ხელშეწყობის მიმართ?

რა სახის შეზღუდვები და დაბრკოლებები არსებობს კოლეგიალობის წინაშე?

4.1 კოლეგიურობა, თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურა სკოლაში

პროფესიული თემი, რომელიც აუცილებლობას წარმოადგენს პროფესიული ზრდისა და სკოლის გაუმჯობესებისათვის, ხასიათდება კოლეგიური ან თანამშრომლობითი კულტურით (Miller, 1999).

კოლეგიურობის ცნება

კოლეგიალობა შეიძლება გაგებულ იქნეს, როგორც მასწავლებლებს შორის დადებითი ინტერპერსონალური ურთიერთობები და თანამშრომლობისთვის ხელშემწყობი გარემოს არსებობის ნიშანი. გაუმჯობესებული ინტერაქციისა და კავშირ-ურთიერთობების მეშვეობით, უფრო ხშირი თანამშრომლობითი აქტივობები კოლეგებს შორის აძლიერებს პოზიტიურ ურთიერთობებს, ამყარებს ნდობას, მხარს უჭერს და ამდიდრებს საერთო სასკოლო კლიმატს (Rutter, 2000).

კემპბელი და საუთვორთი (1992) მიიჩნევენ, რომ ბევრი ადამიანი იყენებს აღნიშნულ ტერმინს ისე, თითქოს ის ყველასთვის გასაგები იყოს, თუმცა ამ ტერმინის აღქმა, როგორც წესი, დაიყვანება მხოლოდ ერთ იდეამდე, რომ მასწავლებლებმა უნდა “იმუშაონ ერთად”. კოლეგიალობის შესახებ მათი ხედვიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ „კოლეგიალობა ბუნდოვანი და არაზუსტი ცნებაა“ (Campbell & Southworth, 1992, გვ. 65).

ჰარგრივსი (1994) თვლის, რომ არ არსებობს ისეთი რამ, როგორიცაა “რეალური” ან “ჭეშმარიტი” კოლეგიალობა ან თანამშრომლობა, მაგრამ თითოეულის უამრავი ფორმა არსებობს და თითოეული მათგანი განსხვავებულ მიზანს ემსახურება და სხვადასხვა შედეგით ხასიათდება. ჰარგრივსი (1994) ასევე ამტკიცებს, რომ ტერმინი „კოლეგიალობა“ ბუნდოვანი და არაზუსტია და, შესაბამისად, ღიაა ინტერპრეტაციებისთვის.

კოლეგიალობის არსებული განმარტებები საკმაოდ ბუნდოვანია, თუმცა მკვლევრები თანხმდებიან, რომ კოლეგიალობა ეფუძნება სკოლაში კოლეგებს შორის არსებული ინტერპერსონალური ურთიერთობების ხარისხს, რაც ქმნის თანამშრომლობითობაზე დამყარებული სამუშაო გარემოსთვის საჭირო საფუძველს (OECD, 2020). TALIS-ის კვლევა გვთავაზობს კოლეგიალობის მახასიათებელს, რომელიც შესწავლილ იქნა (პრაქტიკაში გამოიცადა) შემდეგი დებულებების გამოყენებით:

- სკოლას გააჩნია სასკოლო საკითხებთან დაკავშირებით გაზიარებადი პასუხისმგებლობის კულტურა;
- არსებობს თანამშრომლობითი სასკოლო კულტურა, რომელსაც ურთიერთმხარდაჭერა ახასიათებს;
- სკოლის პერსონალი იზიარებს საერთო შეხედულებას სწავლა-სწავლების შესახებ;
- სკოლა მოუწოდებს თავის თანამშრომლებს, დანერგონ ახალი ინიციატივები;
- მასწავლებლებს შეუძლიათ, ერთმანეთის იმედი ჰქონდეთ (OECD, 2020).

მასწავლებლებს შორის არსებული კოლეგიური ურთიერთობა და სხვადასხვა თანამშრომლობითი აქტივობაში ჩართულობა განსაზღვრავს მათ ყოველდღიურ სამუშაო პირობებს, რაც, თავის მხრივ, განაპირობებს სამუშაოთი კმაყოფილებას (OECD, 2020). TALIS-ის კვლევის შედეგები მიუთითებს, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია თანამშრომლობითი პროფესიული გადამზადება, რათა მოხდეს სწავლების გაუმჯობესება და ინოვაციების დანერგვა საკლასო ოთახში.

თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურა

კოლაბორაციისა და კოლეგიურობის კულტურის კონცეფცია გულისხმობს თანამშრომლობის პროცესებისა და კოლეგიური ურთიერთობების გამყარებას კონკრეტული სკოლის გარემოში. კულტურა განისაზღვრება, როგორც „ფუნდამენტური შეხედულებებისა და რწმენების სიღრმისეული დონე, რომელსაც იზიარებენ ორგანიზაციის წევრები, რომლებიც მოქმედებენ არაეფექტურად და განსაზღვრავენ ორგანიზაციის ხედვას საკუთარ თავსა და გარემოზე“ (Schein 1985, გვ. 6). ორგანიზაციული კულტურა განსაზღვრავს, თუ თანამშრომლობის რომელი ფორმებია შესაძლებელი სკოლაში, თუმცა, ამავდროულად, მასწავლებლების ერთობლივი მუშაობა, იდეების მიმოცვლა და ა.შ. მნიშვნელოვან როლს ასრულებს კულტურის შინაარსისა და ფორმის, მისი მდგრადობისა და ცვლილებების ფორმირებაში.

ნიასი ამტკიცებს, რომ თანამშრომლობითი კულტურის საფუძველს წარმოადგენს პატივისცემა როგორც ინდივიდუალური, ისე კოლექტიური უსაფრთხოების მიმართ, რომელიც დაბალანსებულია ღიაობის რწმენით (Nias 1999, გვ. 235).

TALIS-ის (OECD, 2020) მონაცემები შესაძლებელს ხდის, შემოწმდეს კავშირი მასწავლებლების თანამშრომლობითი აქტივობების ღრმა ფორმებში ჩართულობის სიხშირესა და მასწავლებელთა კოლეგიალობას შორის. მასწავლებლების ჩართულობა თანამშრომლობით სასკოლო კულტურაში განპირობებულია იმით, თუ როგორ უყურებენ ისინი სკოლის თანამშრომლობით კულტურას, რომელიც განისაზღვრება ურთიერთმხარდაჭერითა და მასწავლებლების უნარით, იქონიონ ერთმანეთის ნდობა. როგორც მოსალოდნელი იყო, TALIS-ში მონაწილე ყველა ქვეყანასა და ეკონომიკაში, პედაგოგები, რომლებიც თანხმდებიან, რომ „არსებობს თანამშრომლობითი სასკოლო კულტურა, რომელიც ურთიერთმხარდაჭერით ხასიათდება“, უფრო ხშირად ერთვებიან პროფესიულ კოლაბორაციაში.

წარმატებული თანამშრომლობითი სასკოლო კულტურისთვის აუცილებელია ინტერპერსონალური ურთიერთობები, ურთიერთმხარდაჭერა, ნდობა და სოლიდარობა (Hargreaves & Fullan, 2012; Jarzabkowski, 2002). თანამშრომლობითი კულტურა მოიცავს ღიაობის, ნდობისა და მხარდაჭერის ევოლუციურ ურთიერთობებს პედაგოგებს შორის, სადაც ისინი, როგორც თემი, ადგენენ და ავითარებენ საკუთარ მიზნებს.

ჰარგრეისი (1994) ასევე იყენებს ტერმინს „თანამშრომლობითი კულტურა“ და ამტკიცებს, რომ თანამშრომლობითი კულტურაში პედაგოგები მუშაობენ ერთად, ნებაყოფლობით და სპონტანურად, დღის წესრიგის გარეშე. თანამშრომლობა განვითარებაზეა ორიენტირებული, დროსა და სივრცეში გაშლილი და დიდწილად არაპროგნოზირებადი. როგორც ასეთი, „თანამშრომლობითი კულტურა“ ფუნდამენტურად განსხვავდება „ხელოვნური კოლეგიალობის“, „ინდივიდუალიზმის“ ან „ბალკანიზაციის“ კულტურისგან.

4.2 სკოლის ხელმძღვანელის როლი კოლეგიური კულტურის ხელშეწყობაში

სასკოლო პოლიტიკისა და ადგილობრივი პირობების (კონტექსტი) როლის მინიმუმების გარეშე, ეჭვგარეშეა, რომ სკოლის მენეჯმენტი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სკოლაში კოლეგიალობის ხელშეწყობაში. OECD-ის ზემოხსენებულ ანგარიშებში გამოკვეთილია სკოლის ლიდერების წამყვანი და აქტიური როლი სკოლაში კოლეგიური და თანამშრომლობითი კულტურის ჩამოყალიბების კუთხით.

სკოლის ხელმძღვანელობას შეუძლია, ჩამოაყალიბოს სკოლაში თანამშრომლობის დონე და თანამშრომლობითი კულტურა. კოლეგიურობის, თანამშრომლობითი კულტურის ხელშეწყობა ხშირად განაწილებული, გაზიარებული ან ტრანსფორმაციული ლიდერობის ცნებებთან ასოცირდება.

განაწილებული, გაზიარებული ან ტრანსფორმაციული ლიდერობა

ტრანსფორმაციული ლიდერობის ხედვაზე ჩატარებული კვლევა აჩვენებს, რომ სკოლის ლიდერების ლიდერული საქმიანობა პედაგოგებს შორის თანამშრომლობითი ქცევის ჩამოყალიბების მტკიცე წინაპირობაა (OECD, 2020). სკოლის ლიდერები, რომლებიც გადაწყვეტილებების მიღების განაწილებულ სტილს ნერგავენ სკოლის დაინტერესებულ მხარეთა ფართო სპექტრს შორის, მათ შორის მასწავლებლებში, მშობლებსა და მოსწავლეებში, ასევე ხელს უწყობენ თანამშრომლობას მასწავლებელთა შორის სკოლაშიც. TALIS 2013-ის დასკვნების თანახმად, არსებობს პოზიტიური კავშირი პედაგოგების თანამშრომლობასა და დაინტერესებული მხარის (პერსონალი, მშობლები და მოსწავლეები) შესაძლებლობებს შორის, მიიღონ სკოლასთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილებებში მონაწილეობა (OECD, 2014).

ამასთან, ჰოური-ბაუერსისა და სხვების (2005) თანახმად, სასკოლო კულტურის ცვლილების ერთ-ერთი მთავარი კრიტერიუმი კოლეგებთან ტრადიციული ურთიერთობის კოლეგიურ ურთიერთობად გადაქცევაა. სასკოლო კულტურის ტრადიციული ასპექტები, მათ შორის, პროფესიული ავტონომია და სოციალური იზოლაცია, შეიძლება შეიცვალოს გაზიარებადი ლიდერობის მოდელის დანერგვით, როგორც სისტემური პროფესიული განვითარების ერთ-ერთი კომპონენტისა, რომელიც ნაახალისებს პრობლემების გადაჭრისთვის კვლევებზე დაფუძნებული და თანამშრომლობითი სტრატეგიების გამოყენებას, როგორც სამასწავლებლოში, ასევე, საკლასო ოთახში.

გარდა ამისა, TALIS-ის (OECD, 2020) კვლევაზე დაყრდნობით, სკოლის დირექტორის მნიშვნელოვანი როლი, მათ შორის, დელეგირების ფუნქცია, დასახელდა პოლიტიკის მთავარ ასპექტებს შორის, რომელსაც შეუძლია გააძლიეროს კოლეგიური და თანამშრომლობითი კულტურა სკოლაში. სკოლის ლიდერს შეუძლია კოლეგიური კლიმატის ხელშეწყობისა და თანამშრომლობის გაძლიერების ამოცანა გადაუღოს „თანამშრომლობის ენთუზიასტებს“. ცალკეული ადამიანები განსხვავებულ მიდრეკილებებს ავლენენ თანამშრომლობის, გუნდური მუშაობის, ინტერპერსონალური და ლიდერული უნარების გამოვლენის მიმართ აღნიშნულ სფეროში, თუმცა ზოგიერთები კი ბუნებრივად არიან გუნდური მოთამაშეები და თანამშრომლები. სკოლებმა უნდა გამოიყენონ ამგვარი ადამიანების თვისებები და ნიჭიერება, და დაეხმარონ მათ, გახდნენ თანამშრომლობის ენთუზიასტები სკოლაში.

სკოლის ლიდერის როლი კოლეგიალობის ხელშეწყობაში

არაერთი ავტორი ასახელებს მთელ რიგ ამოცანებს, რომლებიც სკოლის დირექტორებმა უნდა შეასრულონ, რათა გააუმჯობესონ აკადემიური პროცესები სკოლაში, თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურის ან კოლეგიური კავშირების შექმნის საშუალებით. ვერბიესტი (2008) ამ ამოცანებს 3 ჯგუფად ყოფს და შესაბამისად გვთავაზობს სკოლის ხელმძღვანელის 3 საბაზისო როლს:

- **„კულტურის განმავითარებლის“** როლი გულისხმობს საერთო ღირებულებების, შეხედულებებისა და სტანდარტების ფორმირების, გავრცელებისა და ჩანერგვის მხარდაჭერას ინკლუზიური პროფესიული განათლების კულტურის სამსახურში.
- **„პედაგოგის“** როლი ნიშნავს გუნდის წევრების ინდივიდუალური და კოლექტიური სასწავლო პროცესების ინტენსივობისა და ხარისხის ხელშეწყობას, რათა სიღრმისეული სასწავლო პროცესი წარიმართოს.
- **„არქიტექტორის“** როლი ნიშნავს სტრუქტურების, პროცესებისა და სისტემების შექმნას სკოლაში და სკოლებს შორის, რომლებიც აძლიერებენ პერსონალური და ინტერპერსონალური სასწავლო შესაძლებლობების განვითარებას..

აღნიშნული როლების უფრო დეტალური აღწერილობის გასაცნობად, აუცილებელია ვერბიესტის (2008) ნაშრომის გაცნობა. არაერთი სხვა ავტორი განიხილავს სკოლის დირექტორების როლს თანამშრომლობისა და კოლეგიალობის ხელშეწყობაში კონკრეტული პერსპექტივიდან, თუმცა მათი რეკომენდაციებიც ზემოაღნიშნულ როლებს უკავშირდება.

კულტურის განმავითარებლის როლი

მოცემული როლი არაერთი ავტორის რეკომენდაციებშია დასახელებული. TALIS-ის (OECD, 2020) კვლევაზე დაყრდნობით შემუშავებული პოლიტიკის ინსტრუქციებში ხაზგასმულია, რომ სკოლის ლიდერის უმთავრესი როლი თანამშრომლობისთვის ხელსაყრელი კლიმატის შექმნაა. ეს ის მიმართულებაა, სადაც მას შეუძლია გამოავლინოს ლიდერული თვისებები და გავლენა მოახდინოს მასწავლებლების რწმენაზე, რომ მათ შეუძლიათ ერთმანეთის ეფექტური ნდობა თანამშრომლობის გასაძლიერებლად სკოლაში. თუმცა, ნდობა და ინტერპერსონალური ურთიერთობები დროთა განმავლობაში ყალიბდება და არ შეიძლება მათი სავალდებულოდ დანესება. ამ პროცესის დაწყების ერთ-ერთ საშუალებად შეიძლება ჩაითვალოს სკოლის ლიდერების მხრიდან მასწავლებლებისთვის ისეთი შესაძლებლობების შექმნა, სადაც ისინი იმუშავენ ერთად მცირე პროექტებზე, ჯგუფურ სასწავლო აქტივობებზე ან თანამშრომლობით პროფესიულ განვითარებაზე, როგორც ახალი სასკოლო კულტურის განვითარებისა და აზროვნების შეცვლის საშუალებაზე.

სკოლის ხელმძღვანელის მოვალეობაა, უზრუნველყოს უსაფრთხო და ღია გარემო, სადაც მასწავლებლები ნდობით განიმსჭვალებიან ერთმანეთის მიმართ და ერთად მიიღებენ ცოდნას. ეს არის „ღია კარის“ კულტურა, სადაც ადამიანებს არ აშინებთ კითხვების დასმა, უკუკავშირის მიღება,

შეცდომებზე ფოკუსირება და კოლეგებისთვის საკუთარ გაკვეთილებზე კარის გაღება. შესაბამისად, ეს გულისხმობს ტრადიციული ინდივიდუალისტური სასკოლო კულტურის დანგრევას.

თუკი დირექტორს სურს ზემოაღნიშნული კულტურის დანერგვა, იგი უნდა გახდეს ასეთი კულტურის მაგალითი. კოლეგიური კულტურის ჩამოყალიბების კუთხით წარმატება დამოკიდებულია, მათ შორის, ლიდერის პიროვნულ თვისებებზე - მის ემოციურ ინტელექტსა და სოციალურ უნარებზე. მაშასადამე, ლიდერებს, რომლებიც ქმნიან კოლეგიურ კულტურას, თავად უნდა ჰქონდეთ უსაფრთხო საუბრის უნარი და უნდა უზრუნველყოფდნენ ფორმალურ უკუკავშირს. მათ, ასევე, უნდა ჰქონდეთ ცოდნა გუნდის ლიდერობისა და სოციალური ფსიქოლოგიის შესახებ.

პედაგოგის როლი

სკოლის ლიდერმა, როგორც პედაგოგმა, უნდა მოახდინოს ამოცანების დელეგირება, გაუძლიეროს საკუთარ გუნდს მიზნისკენ სწრაფვის შეგრძნება, გაუღვივოს მოტივაცია, მიიზიდოს და შეინარჩუნოს ნიჭიერი ადამიანები (Creasy & Paterson, 2005). ქოუჩინგის კულტურის თემასთან დაკავშირებით დასახელებული ავტორების აზრით, სკოლის მენეჯმენტი უნდა ფოკუსირდეს რამდენიმე ძირითად პრინციპზე, რომელშიც შესაძლოა მოიაზრებოდეს შემდეგი:

- კოლეგიალობა და თანამშრომლობის ფორმები უნდა იყოს საზრიანი და ლოგიკური. მასწავლებლები და მენეჯმენტი უნდა შეთანხმდნენ სკოლის საჭიროებებზე და უნდა არსებობდეს მკაფიო სარგებელი სკოლისთვისა და მონაწილე პირებისთვის.
- აუცილებელია იმის განსაზღვრა, თუ რა მოთხოვნები უნდა დააკმაყოფილონ მასწავლებლებმა, როგორი უნდა იყოს მათი ქცევა, ასევე, თუ რისი სწავლა დასჭირდებათ მათ.
- აუცილებელია სკოლაში თანამშრომლობის სხვადასხვა ფორმის გაძლიერება (მენტორების, ქოუჩების გადამზადება და ა.შ.) ინვესტირება მასწავლებლების გადამზადებასა და სკოლის მენეჯმენტში.
- სკოლის ლიდერები, როგორც პედაგოგები, ხელს უწყობენ სკოლაში თანამშრომლობის ყველა ფორმის დანერგვას, ახალისებენ პედაგოგებს შორის თანამშრომლობასა და ღიაობას.
- სკოლის ლიდერები მეგზურობას უწევენ მასწავლებლებს ეფექტურობის შეფასებისა და მტკიცებულებებზე მუშაობის დროს.

იმისთვის, რომ სკოლის ხელმძღვანელობამ შეასრულოს პედაგოგის როლი, მათ უნდა შეისწავლონ თანამშრომლობის უფრო სიღრმისეული ფორმები და შეაფასონ ამ მიმართულებით ადამიანების საგანმანათლებლო საჭიროებები.

არქიტექტორის როლი

სკოლის ხელმძღვანელებს შეუძლიათ, შექმნან თანამშრომლობის შესაძლებლობები, განსაკუთრებით, თანამშრომლობის უფრო სიღრმისეული ფორმები, რომლებიც გააუმჯობესებენ კოლეგიურ კონტაქტებს პედაგოგებს შორის (OECD, 2020). ანალოგიურად, ვანგრიკენი და სხვები (2015) ირიბად აღნიშნავენ დირექტორის, როგორც არქიტექტორის როლს, როდესაც აცხადებენ, რომ ბევრი რამ შეიძლება განხორციელდეს თანამშრომლობითი პროცესის მრავალი კომპონენტის ხელშესაწყობად (მაგ. ამოცანების ურთიერთდამოკიდებულების გაცნობიერება, წევრებისთვის მკაფიო როლების განსაზღვრა, თანამშრომლობის კონკრეტული მიზნების დადგენა).

სკოლის ლიდერები, არქიტექტორის როლში, ქმნიან გამჭვირვალე სისტემებს თანამშრომლობისათვის, რა დროსაც მათ მოეთხოვებათ:

- ჩაატარონ საჭიროებების ანალიზი და დაგეგმონ აქტივობები;
- შექმნან და მხარი დაუჭირონ გუნდებს. ასევე, აუცილებელია რეფლექსია გუნდების სტრუქტურის შესახებ (Vangrieken et al., 2015);
- განსაზღვრონ მოვალეობები გუნდში და მოახდინონ მათი დელეგირება;
- უზრუნველყონ მასწავლებლებისა და გუნდებისთვის საჭირო გადამზადება, მათ შორის, სუპერვიზია;
- შეაფასონ და მართონ ხარისხი.

თუმცა, არქიტექტორის როლი მოიცავს არა მხოლოდ ამოცანებს, ადამიანებს ან გუნდებს, არამედ ორგანიზაციულ საკითხებსაც:

- პედაგოგების ცხრილებისა და სასკოლო დროის გადახედვა, საგაკვეთილო დროის ოპტიმიზება ეფექტური პედაგოგიური პრაქტიკის დასაწერად და განსახორციელებლად;
- სივრცის უზრუნველყოფა შეხვედრებისთვის და ჯგუფების გადასამზადებლად;
- თანამშრომლობისთვის მატერიალური მხარდაჭერის უზრუნველყოფა;
- ანაზღაურების სისტემის შემუშავება.

მენეჯმენტის ამოცანაა სკოლის კარის გახსნა, სასარგებლო კავშირების დამყარება, არამხოლოდ სკოლის შიგნით, არამედ სხვა სკოლებთან. თანამშრომლობის გასავითარებლად, აუცილებელია გარე კავშირებისა და ასოციაციების გამოყენება და შექმნა, რომლებიც მხარს უჭერენ მიმდინარე საქმიანობას და უზრუნველყოფენ ახალ გამოცდილებას, ცოდნასა და სტიმულს, რეფლექსიისა და განვითარებისათვის. ასეთი კავშირები და ასოციაციები ხელს უწყობენ სკოლის შიგნით თანამშრომლობის ყველა ფორმის შენარჩუნებასა და განვითარებას (Creasy & Paterson, 2005).

დაბოლოს, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ დირექტორებსაც სჭირდებათ მხარდაჭერა, თუკი მათ სურთ, წარმატებით შეასრულონ საკუთარი, როგორც კოლეგიური კულტურის ხელშეწყობის როლი. მათ ასევე ევალებათ სხვა სკოლების დირექტორებთან ურთიერთობის განვითარება, მონაწილეობა ქოუჩინგის, მენტორობის ან სუპერვიზიის აქტივობებში (ძირითადად, როგორც მენტორი, ქოუჩი და სუპერვიზორი/სუპერვიზიის მსმენელი). ასევე, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ მათაც ესაჭიროებათ მხარდაჭერა დამფუძნებლის, სკოლის მმართველი საბჭოსგან და ა.შ..

4.3 კოლეგიურობისა და თანამშრომლობის წინაშე არსებული შეზღუდვები

მიუხედავად იმისა, რომ კოლეგიალობა და თანამშრომლობა არის ცნებები, რომლებიც სკოლის განვითარების ძირითად წინაპირობად განიხილება, რამდენიმე ავტორი ასევე აღწერს რისკებსა და შეზღუდვებს, რომლებიც სკოლებში კოლეგიურობის განვითარების მცდელობებთანაა დაკავშირებული.

კელჩტერმანსი (2006), სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვაზე დაყრდნობით, აღნიშნავს, რომ სარგებელი არც ისე აშკარაა, როგორც შეიძლება გვეჩვენებოდეს. არსებობს მოსაზრება, რომ თანამშრომლობა და კოლეგიალობა შეიძლება ემსახურებოდეს სხვადასხვა დღის წესრიგს და მოგვევლინოს სხვადასხვა ფორმით, რაც დადებითად ნამდვილად ვერ შეფასდება.

ხელოვნური კოლეგიურობა

პირველი რისკი, რომელზეც ბევრი ავტორი საუბრობს, არის ხელოვნურად შექმნილი კოლეგიურობა. სკოლის ლიდერების მიერ სავალდებულოდ დადგენილი თანამშრომლობა (თავსმოხვეული კოლეგიალობა) შეიძლება გახდეს მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის შემცირების მიზეზი (Hargreaves, 1994, Leonard & Leonard, 1999). ჰარგრეისი და დოუ (1990) მიუთითებენ განსხვავებაზე თანამშრომლობით კულტურასა და ხელოვნურად შექმნილ კოლეგიურობას შორის: ხელოვნურად შექმნილი კოლეგიურობა ნიშნავს ადმინისტრაციულად დადგენილ ურთიერთქმედებას მასწავლებლებს შორის, რომლის ფარგლებშიც ისინი ერთმანეთს ხვდებიან და მუშაობენ სხვების მიერ შემუშავებული სასწავლო გეგმებისა და სასწავლო სტრატეგიების განსახორციელებლად. თანამშრომლობითი კულტურა ხელს უწყობს მასწავლებლების განვითარებას და სასწავლო გეგმების შემუშავებას, ხოლო ხელოვნურად შექმნილი კოლეგიურობა კი აძლიერებს ადმინისტრაციულ კონტროლს.

ანალოგიურად, ვანგრიკენი და სხვები (2015) ყურადღებას ამახვილებენ შინაგანი მოტივაციის მნიშვნელობაზე. რეალურად, თანამშრომლობის სავალდებულობა ხშირად მასწავლებლებს ერთობლივი მუშაობისკენ უბიძგებს, ნაცვლად შინაგანი სურვილისა, რომელიც იმის გაცნობიერებით მოდის, რომ მოსწავლეები და მასწავლებლები ურთიერთსარგებელს იღებენ ამგვარი თანამშრომლობით. როდესაც პედაგოგებს შორის თანამშრომლობა ძირითადად ზემოდან ქვევით ინიციატივებსა და

საჭიროებების განსაზღვრას ეფუძნება, ამან შეიძლება გამოიწვიოს ხელოვნური კოლეგიალობა, ზედაპირული და არასიღრმისეული თანამშრომლობა. თანამშრომლობის სავალდებულოობის ასეთმა შეგრძნებამ შეიძლება წარმოშვას თანამშრომლობისადმი დაუმორჩილებელი და უკმაყოფილო დამოკიდებულება.

ზოგჯერ მასწავლებლები ზენოლის ქვეშ ექცევიან, თანამშრომლობის სტრატეგიული და პოლიტიკური დოკუმენტებიდან და პროექტებიდან გამომდინარე, რომელთა მიხედვითაც თანამშრომლობა აუცილებლობაა. არაერთი პროექტის მიზანია სკოლაში თანამშრომლობის განვითარება, ნებისმიერი სახით. ეს გულისხმობს თანამშრომლობის "სავალდებულოობას". ზოგადად, იძულებითი თანამშრომლობა არამხოლოდ აფერხებს ნდობისა და ურთიერთგაგების გაძლიერებას, რომელიც ჭეშმარიტი თანამშრომლობისათვისაა საჭირო, არამედ, ასევე, აბრკოლებს მიზნების მიღწევას და, საბოლოო ჯამში, პროექტის დასრულების შემდეგ სუსტდება კიდევ. ხელოვნური კოლეგიალობა, რომელშიც მასწავლებელი ვერანაირ აზრს ვერ ხედავს, როგორც წესი, მდგრადი არ არის.

თანამშრომლობითი გუნდების ვინრო აზროვნება

თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურის განვითარებისა და მდგრადობის წინაშე არსებული კიდევ ერთი რისკია თანამშრომლობითი გუნდების ვინრო აზროვნება. მასწავლებლები ხანდახან ეჩვევიან წყვილებში (მაგ. მენტორობა, კოლეგებზე დაკვირვება) ან მცირე გუნდებში მუშაობას და ირიყებიან გარე სამყაროსგან. ეს არასახარბიელო გავლენას ახდენს ორგანიზაციის მასშტაბით უწყვეტი სასწავლო პროცესების განვითარებაზე. ჩვეულებრივ, ასეთ მჭიდრო თანამშრომლობის ფარგლებში შეფასების შესაძლებლობებიც ნაკლებია.

თანამშრომლობის ზედაპირულობა

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევებით არაერთხელ დადასტურდა პოზიტიური კავშირი თანამშრომლობასა და მასწავლებლების პროფესიულ თავდაჯერებულობას შორის, ამგვარი კავშირი სიმყარით არ გამოირჩევა (Munthe 2003, გვ. 810). როგორც ლითლი (1990) აღნიშნავს, ეს დამოკიდებულია თანამშრომლობის ინტენსივობაზე ან სიღრმეზე. თანამშრომლობა და კოლეგიალობა, რომელიც პასუხობს მხოლოდ ერთ კითხვას - „როგორ შევასრულოთ ამოცანა“, უფრო მეტად სტატუს კვოს განამტკიცებს და არ მოაქვს ცვლილებები ან გაუმჯობესება (Kelchtermans, 2006).

თანამშრომლობის სავალდებულოობა ხშირად ფორმალური და ზედაპირულია, რადგან იგი არასაინტერესოა მასწავლებლებისათვის და არ მოიცავს მკაფიო სარგებელს.

გუნდის პიროვნული თვისებები, გამოცდილება და შემადგენლობა

როდესაც ვსაუბრობთ თანამშრომლობის წინაშე არსებულ დაბრკოლებებზე, არ შეიძლება გამოგვრჩეს მასწავლებლების პიროვნული თვისებები და გამოცდილება, მათი შეხედულებები, ასევე, მასწავლებელთა კოლექტივის შემადგენლობა. სკოლის დირექტორს ყოველთვის არ შეუძლია, შეარჩიოს შესაფერისი მასწავლებლები და შექმნას იდეალური გუნდი. დადასტურებულია, რომ მასწავლებლების პიროვნული თვისებები, როგორიცაა მათი შეხედულებები, პიროვნული ეფექტურობა, მიზანშეწონილობის ან მნიშვნელოვნების აღქმა და ა.შ. უფრო მეტად განაპირობებს პედაგოგების ჩართულობას პროფესიულ განვითარებაში, ვიდრე კონკრეტული ამოცანების ან გარემოს მახასიათებლები (Kelchtermans, 2006). მასწავლებლებს შესაძლოა ჰქონდეთ ცუდი გამოცდილება (მაგ. მენტორობა, ქოუჩინგი, უკუკავშირი), ასევე, კრიტიკულად უყურებდნენ ან არ ჰქონდეთ მზაობა თანამშრომლობის შეთავაზების მიმართ. ამიტომ, მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ გუნდის ცნობიერების ამაღლება თანამშრომლობისა და კოლეგების მხარდაჭერის საკითხებთან დაკავშირებით, არამედ გარე მენტორების, ქოუჩების ან სუპერვიზორების შერჩევა, რომლებიც პედაგოგებს თანამშრომლობის კარგ გამოცდილებას მიაწვდიან პროფესიული განვითარების მიმართულებით.

დამოუკიდებლობა

პიროვნულ თვისებებსა და გამოცდილებას ასევე უკავშირდება დამოუკიდებლობის საჭიროება. მართალია, მასწავლებლები, როგორც წესი, დადებითად აფასებენ თანამშრომლობის იდეას, თუმცა, ამავედროულად, ხშირად ეძებენ „კომფორტს დამოუკიდებლობისა და კონფიდენციალობის ნორმებში, რადგან ალტერნატივას - თანამშრომლობას - თან ახლავს ექსპოზიციის, დაცინვის, რეპუტაციისა და სამუშაოს დაკარგვის საფრთხეც კი“. ინდივიდუალური ავტონომიისა და დამოუკიდებლობის საფრთხის

ქვეშ დაყენება პედაგოგებისთვის მნიშვნელოვან უარყოფით ფაქტორს წარმოადგენს. (Abrahams 1997, p. 421, Kelchtermans, 2006, Vangrieken et al., 2015). ნიასი (1999) თვლის, რომ აუცილებელია ავტონომიასა და კოლეგიალობას შორის ბალანსის შენარჩუნება. ანალოგიურად, აჩინშტეინი (2002) ყურადღებას ამახვილებს გარკვეულ შეხედულებებსა და დამოკიდებულებებში „ავტონომიურობის“ შენარჩუნების აუცილებლობაზე და მიიჩნევს, რომ ეს პროფესიული თემისთვის ფუნდამენტური გამოწვევაა. ავთენტური პროფესიული განვითარებისას, მთავარია ბალანსის პოვნა, ერთი მხრივ, მზრუნველ თემში ინტერპერსონალური კავშირებისა და ურთიერთობის, ხოლო, მეორე მხრივ, კონსტრუქციული კრიტიკის შენარჩუნებას შორის (რომელიც შეიძლება წარმოიშვას შეხედულებებისა და რწმენების განსხვავებულობის გამო).

ვანგრიკენი და სხვები (2015) აღნიშნავენ, რომ ინდივიდუალიზმის, ავტონომიისა და დამოუკიდებლობის კულტურა, როგორც ჩანს, ღრმადაა ფესვგადგმული განათლების სფეროში. შესაბამისად, საჭიროა, შეიცვალოს მენტალიტეტი მასწავლებლებისა და, ზოგადად, განათლების მიმართულებით. თანამშრომლობისადმი ღიაობის გარეშე, ყველა სახის ძალისხმევა, რომელიც მასწავლებლებს თანამშრომლობისკენ უბიძგებს, შესაძლოა, ხელოვნურად შექმნილ კოლეგიურ კულტურაში ჩაიკარგოს.

დაძაბულობა და სტრესი

თანამშრომლობას ასევე თან ახლავს გადატვირთულობა და სტრესი, ან პროფესიული გადაწვის რისკი, განსაკუთრებით მაშინ, როცა თანამშრომლობა არ არის მხარდაჭერილი შესაბამისი დროით, სივრცითა და მასალებით, ასევე თუ სისტემა არ არის მკაფიოდ განსაზღვრული. ჯონსონი (2003) ეჭვქვეშ აყენებს მტკიცებას იმის შესახებ, რომ პედაგოგებს შორის თანამშრომლობა შეამცირებს სამუშაო დატვირთვას, რადგან შეხვედრები და აზრების გაცვლა ხორციელდება სტანდარტული საქმიანობის „მიღმა“. მიუხედავად იმისა, რომ მისი კვლევა იძლევა მტკიცებულებებს მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის სარგებელსა და პოზიტიურ ზეგავლენაზე, იგი მაინც გვაფრთხილებს, რომ, „საუკეთესო შემთხვევაში, გულუბრყვილობა, ხოლო, უარეს შემთხვევაში, არაკეთილსინდისიერება იქნება იმაზე ფიქრი, რომ ყველა მასწავლებელი იღებს სარგებელს“ (ჯონსონი, 2003).

სკოლაში, სადაც დიდი მოთხოვნაა დაწესებული პროფესიული ზრდისა და გაუმჯობესების მიმართ, მასწავლებლები შესაძლოა აღმოჩნდნენ სხვადასხვა აქტივობაში ჩართვის ვალდებულების წინაშე, მათი საჭიროებების, ინტერესების, შესაძლებლობების, ოჯახური გარემოებების, არსებული მდგომარეობისა და ა.შ. განურჩევლად. მენეჯმენტისა და საზოგადოების მხრიდან ზეწოლა შესაძლოა სკოლისთვის საზიანო შედეგების მომტანიც კი აღმოჩნდეს, გაზარდოს დაღლილობის დონე და მხოლოდ ფორმალური თანამშრომლობა დანერგოს.

ბიუროკრატია

უკვე აღინიშნა, რომ სიღრმისეული თანამშრომლობა ხშირად ყალიბდება პროექტების ფარგლებში ან ფინანსდება გარედან. თუმცა, ევროპული და სხვა პროექტები, როგორც წესი, ასევე უკავშირდება ადმინისტრირებას, რაც ტვირთად აწვებს გუნდის წევრებს - როგორც მასწავლებლებს, ასევე, სკოლის ხელმძღვანელობას. ზოგიერთი სკოლა არ არის დაინტერესებული გარედან დაფინანსებული პროექტებით, ვინაიდან ამ ყველაფერს თან მოჰყვება ხოლმე მძიმე ადმინისტრაციული პასუხისმგებლობა.

თუმცა გარკვეული დაბრკოლებები, სკოლებში კოლეგიური კულტურის ჩამოყალიბების კუთხით, უფრო ფართო კონტექსტური ხასიათისაა და უკავშირდება თემის მდგომარეობასა და კონკრეტული ქვეყნის სასკოლო სისტემის ხარისხს.

5.

კოლეგიალობის ხელშეწყობა სკოლებში - სკოლის

ლიდერების გამოცდილება და საჭიროებები



COSERE-ს პროექტის პირველ ნაწილში ჩვენს ამოცანას სკოლის ლიდერების კონკრეტული რეალობის, გამოცდილების, საგანმანათლებლო და სხვა სახის საჭიროებების იდენტიფიცირება წარმოადგენდა, კოლეგიური მხარდაჭერის კლიმატის/კულტურის გაძლიერების კუთხით. ამ მიზნით, შევიმუშავეთ კითხვარი, რომელიც გავუგზავნეთ თითოეული პარტნიორი ქვეყნის სკოლების ლიდერებს. ამ ქვეთავის მიზანია გამოკითხვის შედეგების თქვენთვის გაცნობა.

5.1 კვლევის მიზნები და მთავარი კითხვები

ჩვენი „სამაგიდე კვლევის“ მიზანს წარმოადგენდა სკოლის ლიდერების კონკრეტული რეალობის, გამოცდილების, რწმენების, საგანმანათლებლო და სხვა სახის საჭიროებების იდენტიფიცირება, კოლეგიური მხარდაჭერის კლიმატის/კულტურის გაძლიერების ძალისხმევების მიმართ.

ტერმინი „კოლეგიალობა“ ან „კოლეგიური კულტურა“ უფრო ფართოდაა განხილული წინა ქვეთავებში. აღნიშნულ კითხვარში კი ყურადღება გავამახვილეთ კოლეგიური კულტურის კონკრეტულ მახასიათებლებზე, თანამშრომლობის ფორმებსა და მათ მდგრადობაზე. კერძოდ, დავინტერესდით, აღიქვამენ თუ არა რესპონდენტები თავს წარმატებულად ზემოაღნიშნულ ასპექტებთან დაკავშირებით. კითხვარის შესავალ ნაწილში რესპონდენტებს მოკლედ ავუხსენით, თუ როგორ აღვიქვამთ კოლეგიურობის ცნებას, ანუ კოლეგიურ კულტურას სკოლაში.

რესპონდენტებს დავუსვით შემდეგი კითხვები:

- რა სახის გამოცდილება გააჩნიათ სკოლების ხელმძღვანელებს სკოლაში კოლეგიურობის მხარდაჭერის კუთხით? და, შესაბამისად, რამდენად წარმატებულად თვლიან საკუთარ თავს სკოლაში კოლეგიურობის დანერგვის მხარდაჭერის კონკრეტული მიმართულებებით?
- რა სახის საგანმანათლებლო და სხვა საჭიროებების წინაშე დგანან სკოლების ლიდერები სკოლაში კოლეგიურობის განვითარებასთან დაკავშირებით?

კვლევის მიზნებისთვის რესპონდენტებს დავუსვით შემდეგი დამატებითი კითხვებიც:

რამდენად განსხვავებულია პარტნიორ ქვეყნებში მიღებული მონაცემები?

რა სახის რეკომენდაციებს იძლევა მიღებული მონაცემები, საგანმანათლებლო მოდულების შემუშავების კუთხით?

5.2 კვლევის ინსტრუმენტი

თითოეულ პარტნიორ ქვეყანაში, მონაცემების შეგროვების მიზნით, შევიმუშავეთ კითხვარი, რომელიც მოიცავდა სკალასა და ღია ტიპის კითხვებს. კითხვარის სტრუქტურა კოლეგიურობის თემაზე ხელმისაწვდომი საექსპერტო ლიტერატურის საფუძველზე შევქმენით (იხ. კითხვარის ცალკეული ნაწილების აღწერილობა).

სკოლების ხელმძღვანელებს ვკითხეთ, თუ რამდენად წარმატებულად გრძნობენ თავს, კოლეგიურობის ხელშეწყობის კუთხით, კონკრეტულ ასპექტებში (იხ. ნაწილი B, C, D, E), ხოლო მეორე ნაწილში დავინტერესდით, თუ როგორ აღიქვამდნენ სკოლების ხელმძღვანელები საკუთარ თავს ქცევითი მოდელის რანგში (F); რას ფიქრობდნენ სკოლაში კეთილდღეობასთან დაკავშირებით (G) და ბოლოს, რამდენად კომპეტენტურად თვლიდნენ თავს, კოლეგიალობის ხელშეწყობის მიმართულებით (H). სკოლების ლიდერების გამოცდილების, შეგრძნებებისა და

შეხედულებების განხილვის შემდეგ, აქცენტი გადავიტანეთ მათ საჭიროებებზე.

კითხვარის დასაწყისში რესპონდენტებს გავაცანით კითხვარის მიზანი, განვუმარტეთ, რომ კითხვარში მონაწილეობა იყო ნებაყოფლობითი, მონაცემების ანონიმურობა დაცული და, ასევე, რომ უფლება ჰქონდათ, ნებისმიერ დროს ეთქვათ უარი კითხვარის შევსებაზე.

ამის გარდა, კითხვარი რამდენიმე ნაწილად გავყავით. თითოეულ ნაწილში შევიტანეთ რამდენიმე საკითხი და ერთი ღია ტიპის შეკითხვა, რომლის ფარგლებშიც რესპონდენტებს შეეძლოთ, თავისუფლად გამოეთქვათ საკუთარი აზრი კონკრეტული საკითხების შესახებ.

კითხვარი შემდეგი სახით იქნა ფორმულირებული:

ნაწილი A: დემოგრაფია და სკოლების მონაცემები. რესპონდენტებს ვთხოვეთ, დაესახელებინათ თავიანთი სკოლის ტიპი, სკოლის სიდიდე, სკოლის ლიდერის სტაჟი არსებულ როლში და გენდერული იდენტობა.

ნაწილი B: მიზნის ერთიანობა - სკოლის საერთო მიზნებისა და ღირებულებების მხარდაჭერა.

სკოლაში კოლეგიური კულტურის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელი, რიგი ავტორების თვალსაზრისით, არის გაზიარებადი ხედვა (Vesso & Alas, 2016; Peterson & Deal, 1998; DuFour, 2004; Shah, 2011; Gruenert, 2005, და ა.შ.). შესაბამისად, კითხვარში შევიტანეთ 4 დებულება (დამატებით, ერთი ღია ტიპის შეკითხვა), რათა გაგვეგო, თუ რაოდენ წარმატებულად თვლიდნენ რესპონდენტები თავიანთ თავს, ხოლო პასუხები უნდა გამოესახათ სკალაზე: აბსოლუტურად წარმატებული 1 2 3 4 5 6 აბსოლუტურად წარმატებული.

ნაწილი C: თანამშრომლობის მხარდაჭერა სანდო და უსაფრთხო გარემოში. ნაწილი C:

თანამშრომლობის მხარდაჭერა სანდო და უსაფრთხო გარემოში. კოლეგიურ კულტურას ახასიათებს მასწავლებლებს შორის, ასევე, სხვა აკადემიურ საგნებთან თანამშრომლობა, რაც, შესაძლოა, თანამშრომლობის სხვადასხვა კონკრეტული ფორმით განხორციელდეს. წარმატებული თანამშრომლობის პროცესი საჭიროებს ნდობას, უსაფრთხო გარემოს, ასევე, უნდა წარმოშობდეს კმაყოფილებისა და უსაფრთხოების განცდას (Andrews & Lewis, 2002; Campbell & Southworth, 1992; Hoerr, 2008; Jarzabkowski, 2002; Lieberman & Miller, 1999; Little, 1982; Shah, 2011 და სხვ.). აღნიშნულ ნაწილში მოცემულია 6 დებულება (დამატებით, ერთი ღია ტიპის შეკითხვა), სადაც რესპონდენტებმა სკალაზე გამოსახეს, თუ რამდენად წარმატებით ახერხებენ აღნიშნული ამოცანის შესრულებას:

აბსოლუტურად წარმატებული 1 2 3 4 5 6 აბსოლუტურად წარმატებული.

ნაწილი D: საჭირო ინსტრუმენტებისა და პირობების უზრუნველყოფა. რიგი ავტორები

ყურადღებას ამახვილებენ პირობებზე, რომლებიც აუცილებლად უნდა შეიქმნას კოლეგიური მხარდაჭერის წარმატების უზრუნველსაყოფად, ასევე, ამ მიზნის მისაღწევად საჭირო ინსტრუმენტებზე. კვლევის მოცემულ ნაწილში დავინტერესდით სკოლის მენეჯმენტის მიერ შემუშავებული კოლეგიური მხარდაჭერის ფორმებითა და ამ მიზნით მენეჯმენტის მიერ უზრუნველყოფილი რესურსებით (Creasy & Paterson, 2005; Koskenranta et al., 2022 და ა.შ.). ამ ნაწილში მოცემულია 10 დებულება (დამატებით, ერთი ღია ტიპის შეკითხვა), სადაც რესპონდენტებმა სკალაზე გამოსახეს, თუ რამდენად წარმატებით ახერხებენ აღნიშნული ამოცანის შესრულებას:

აბსოლუტურად წარმატებული 1 2 3 4 5 6 აბსოლუტურად წარმატებული.

ნაწილი E: მდგრადობა - კოლეგიურობის შენარჩუნება. არცთუ იშვიათად, ავტორები

აღნიშნავენ თანამშრომლობის მდგრადობის დაბალ მაჩვენებელსა და კოლეგიურობასთან

დაკავშირებულ პრობლემებს. თანამშრომლობის ზოგიერთი ფორმა პროექტების ფარგლებში იწყება, თუმცა, ამ შემთხვევაში, არსებობს რისკი, რომ პროექტის განხორციელების შემდეგ თანამშრომლობა დასრულდება. აქედან გამომდინარე, აუცილებელია მიღწეულ იქნეს მდგრადობა და შეიქმნას ინსტრუმენტები, რათა თანამშრომლობა სასკოლო კულტურაში ჩაინერგოს (Doyle, 2016; Schmidt et al., 2017; van Nieuwerburgh & Barr, 2017; McKie, 2022; Vesso & Alas, 2016). ამ ნაწილში მოცემულია 7 დებულება (დამატებით, ერთი ღია ტიპის შეკითხვა), სადაც რესპონდენტებმა სკალაზე გამოსახეს, თუ რამდენად წარმატებით ახერხებენ აღნიშნული ამოცანის შესრულებას:

აბსოლუტურად წარუმატებელი 1 2 3 4 5 6 აბსოლუტურად წარმატებული.

ნაწილი F: ინდივიდუალური როლის, როგორც ქცევითი მოდელის, გაცნობიერება კოლეგიურობის მხარდასაჭერად. სკოლის ლიდერი უნდა იყოს თანამშრომლობის, ღიაობის, გაზიარებისა და ცოდნის მიღების როლური მოდელი. მოცემულ ნაწილში ჩვენ არ დავგვისვამს შეკითხვა, გრძნობდნენ თუ არა დირექტორები თავს წარმატებულად ან წარუმატებლად, არამედ სკოლების ლიდერებს შევეკითხეთ, თუ რამდენად ეთანხმებოდნენ ან არ ეთანხმებოდნენ მითითებულ დებულებას (Creasy & Paterson, 2005; Lazarová et al., 2020; Verbiest, 2008). ამ ნაწილში მოცემულია 6 დებულება (დამატებით, ერთი ღია ტიპის შეკითხვა), სადაც რესპონდენტებმა სკალაზე გამოსახეს, თუ რამდენად წარმატებულად თვლიან თავს აღნიშნული ამოცანის შესრულებასთან დაკავშირებით:

სრულიად კეთანხმები 1 2 3 4 5 6 სრულიად არ კეთანხმები.

ნაწილი G: კმაყოფილება, კეთილდღეობა და მასწავლებლის საქმიანობის ხარისხი. თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურა დადებითად აისახება არამხოლოდ მასწავლებლების მუშაობის ხარისხზე, არამედ მათ კეთილდღეობასა და სამუშაოთი კმაყოფილებაზე. (Andrews, & Lewis, 2002; Shah, 2011; Van Maele et al., 2011). ამ ნაწილში მოცემულია 6 დებულება (დამატებით, ერთი ღია ტიპის შეკითხვა) და სკალა, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელია მასწავლებლების საქმიანობის ხარისხის, კმაყოფილებისა და კეთილდღეობის შესახებ დირექტორების ხედვის შეფასება.

საერთოდ არ ვარ დარწმუნებული აღნიშნულთან დაკავშირებით, არანაირი მტკიცებულება არ გამაჩნია 1 2 3 4 5 6 დარწმუნებული ვარ აღნიშნულთან დაკავშირებით, შემძლია არაერთი მტკიცებულების წარმოდგენა.

ნაწილი H: სკოლების ლიდერების მხრიდან საკუთარი უნარების შეფასება კოლეგიურობის შენარჩუნების კუთხით.

კითხვარის დასასრულს, სკოლების ხელმძღვანელებს ვკითხეთ, რამდენად კმაყოფილები არიან საკუთარი უნარებით, სკოლაში კოლეგიურობის ხელშეწყობის მიმართ და ესაჭიროებათ თუ არა გადამზადება ამ მიმართულებით. მოცემულ ნაწილში გამოვიყენეთ ერთი დებულება და ერთი სკალა.

ბევრი რამ მაქვს სასწავლი ამ მიმართულებით 1 2 3 4 5 6 თავს ძალიან წარმატებულად ვგრძნობ ამ მიმართულებით.

კითხვარის დასასრულს, რესპონდენტებს დავუსვით ღია ტიპის კითხვები, რომელთა მიზანსაც წარმოადგენდა რესპონდენტთა მხრიდან საკუთარი ძალების შეფასება იმასთან დაკავშირებით, თუ რას მიიჩნევენ ისინი ყველაზე მნიშვნელოვნად, რა რჩევებს მისცემდნენ კოლეგებსა და სკოლების ხელმძღვანელებს, ასევე, კონკრეტულად რა ცოდნის მიღება სურთ აღნიშნული მიმართულებით.

რას მიიჩნევთ თქვენს ძლიერ მხარედ სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშეწყობის თვალსაზრისით?

როგორ ფიქრობთ, რომელი ასპექტია თქვენს ძალისხმევებში ყველაზე პრიორიტეტული სკოლაში კოლეგიურობის მხარდაჭერის ხელშესაწყობად?

რას ურჩევდით სხვა სკოლების ხელმძღვანელებს კოლეგიური მხარდაჭერის განსავითარებლად?

რა სახის ტრენინგები დაგეხმარებათ სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის პროცესების გასაუმჯობესებლად?

5.3 მონაცემების შეგროვების მეთოდი

ყველა მონაწილე ქვეყანაში მონაცემები შეგროვდა ელექტრონული (Google-ის ფორმა) კითხვარის ერთი და იგივე ვერსიის გამოყენებით, 2023 წლის აპრილიდან ივნისის თვემდე. კითხვარი ითარგმნა თითოეული ქვეყნის ეროვნულ ენაზე. თითოეულ ქვეყანაში პარტნიორებმა აირჩიეს მონაცემთა შეგროვების მათთვის მისაღები მეთოდი, თავიანთი შესაძლებლობებისა და ადგილობრივი კონტექსტის გათვალისწინებით. თავდაპირველი გეგმა გულისხმობდა, მინიმუმ, 50 პასუხის მიღებას თითოეული ქვეყნის სკოლების ლიდერებისაგან, სკოლის საფეხურისა ან ტიპისგან (დანყებითი სკოლა, არასრული საშუალო და საშუალო სკოლის ბოლო კლასები) განურჩევლად. მონაცემები შეგროვდა ანონიმურობის სრული დაცვით.

კვიპროსში COSERE-ს კვლევა ჩატარდა ნიქოზიის სკოლების ლიდერების ყოველწლიური ეროვნული კონფერენციის დროს, რომელშიც მონაწილეობას 170 სკოლის ლიდერი იღებდა. ასევე, CARDET-მა მოიწვია რესპონდენტები გამოკითხვაში მონაწილეობისთვის საკუთარი სოციალური ქსელის მეშვეობით. შედეგად, წარმატებით შეგროვდა 43 სრულად შევსებული კითხვარი.

ჩეხეთის რესპუბლიკაში პარტნიორებმა მონაცემები საგანმანათლებლო ცენტრ Vysočina Education-თან თანამშრომლობით შეკრიბეს. აღნიშნულ საგანმანათლებლო დაწესებულებას ძლიერი კავშირები აქვს რეგიონების სკოლებთან. შესაბამისად, მიღებული მონაცემები ასახავს სკოლების ლიდერების გამოცდილებასა და საჭიროებებს სკოლაში კოლეგიურობის განვითარების მიმართულებით, კერძოდ კი, ვისოჩინას რეგიონში. კვლევა სულ 230 სკოლაში ჩატარდა, უშუალოდ სკოლების ხელმძღვანელებთან, ორი ელექტრონული შეხვედრის მეშვეობით. წარმატებით შეგროვდა 77 სრულად შევსებული კითხვარი.

საქართველოში სულ 2080 საჯარო სკოლის ხელმძღვანელი საქმიანობს; შესაბამისად, კვლევის პოპულაცია მოიცავდა 2080 პირს. კვლევის დროს გამოყენებულ იქნა მარტივი ალბათური შერჩევის მეთოდი, რომლის თანახმად, კვლევის მიზნებისთვის, შემთხვევითობის პრინციპით, შეირჩა 142 სკოლის დირექტორი. ყველა მათგანი მუდმივად თანამშრომლობს „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრთან“.

ირლანდიაში რესპონდენტებს ელექტრონული ფოსტით დაუკავშირდით, პასუხად კი 20 პირის გამოხმაურება მივიღეთ. კვლევა ფოკუსირებული იყო მასწავლებლების გამოცდილებასა და საჭიროებებზე, სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშეწყობის მიმართულებით.

იტალიაში რესპონდენტებთან დასაკავშირებლად 6 439 ელფოსტა გაიგზავნა იმ სკოლების ელექტრონულ მისამართებზე, რომლებიც CESIE-ის ასოციაციის წევრები არიან. კითხვარს სულ 50 სკოლის ხელმძღვანელმა უპასუხა.

ლატვიაში კითხვარი ლატვიის ყველა სკოლამ ელექტრონული ფოსტის მეშვეობით მიიღო.

გარდა ამისა, ელფოსტა გაეგზავნა ჩვენს თითოეულ პარტნიორ სკოლას ცალ-ცალკე. ინფორმაცია გავრცელდა ფეისბუქპროფილების, დახურული ჯგუფებისა და ვებგვერდის www.visc.gov.lv მეშვეობით. ორი კვირის შემდეგ აღნიშნულ სკოლებში გაიგზავნა შეხსენება კითხვარის შევსების თაობაზე. ჯამში, კითხვარი 48 რესპონდენტმა შეავსო.

5.4 სამაგიდე კვლევის შედეგები (რაოდენობრივი ნაწილი)

მოცემულ ქვეთავში წარმოდგენთ სამაგიდე კვლევის შედეგებს. გასათვალისწინებელია კვლევის შეზღუდვები, რადგან არცერთ ქვეყანაში არ არსებობს წარმომადგენლობითი ნიმუში (გარდა ალბათ საქართველოსი) და თითოეულ ქვეყანაში რესპონდენტების რაოდენობა მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდა. გვქონდა მოლოდინი, რომ ნიმუშები არ იქნებოდა რეპრეზენტატიული და სწორედ ამიტომ, კითხვარს ღია ტიპის შეკითხვებიც დავამატეთ. ამგვარად, მიღებული შედეგები ღირებული ინფორმაცია აღმოჩნდა სკოლების ლიდერების გამოცდილებისა და მათი საგანმანათლებლო საჭიროებების შესახებ.

ქვემოთ მოცემულ ცხრილებსა და დიაგრამებში ნაჩვენებია როგორც მთლიანი შედეგები, ასევე, თითოეული ქვეყნის მონაცემები. თუმცა, განსხვავებების ინტერპრეტირება დიდი სიფრთხილით უნდა მოხდეს. სიმარტივისთვის, ქვეყნების სახელწოდებები ტექსტში ასახულია შემდეგი აბრევიატურებით:

CY – კვიპროსი

CZ – ჩეხეთის რესპუბლიკა

GE – საქართველო

IR – ირლანდია

IT – იტალია

LV – ლატვია

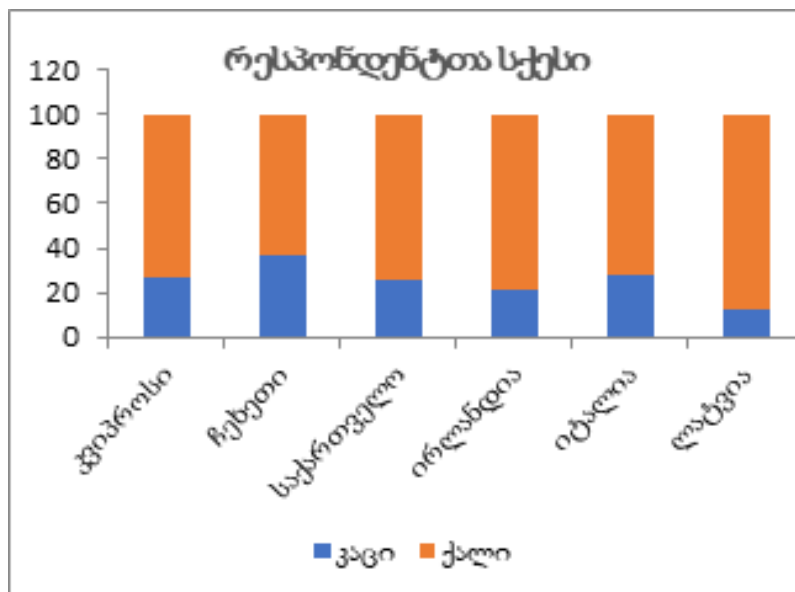
დემოგრაფიული მონაცემები

გამოკითხვაში სულ 379 სკოლის ხელმძღვანელმა მიიღო მონაწილეობა, მათგან 276 იყო ქალი, 103 კი - მამაკაცი. მამაკაცი სკოლის ლიდერებისა და ქალი სკოლის ლიდერების წარმომადგენლობა იხილეთ ცხრილში №1.

სქესი

ცხრილი №1: რესპონდენტთა სქესი (%)

	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
მამაკაცი %	27,2	36,4	25,4	21,1	28,0	12,5
ქალი %	72,8	63,6	74,6	78,9	72,0	87,5



დიაგრამა N°1: რესპონდენტთა სქესი

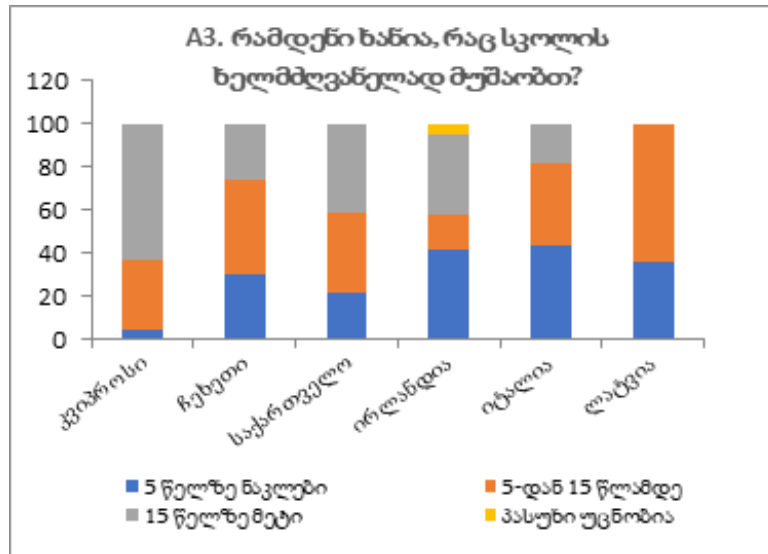
შედეგები ცხადყოფს, რომ ყველა ქვეყანაში გამოკითხვაში მონაწილე ქალი სკოლის ლიდერების პროცენტული მაჩვენებელი უფრო მაღალი იყო, ვიდრე მამაკაცების.

სტაჟი

გამოკითხული სკოლის ლიდერების უმრავლესობას ხანგრძლივი პროფესიული გამოცდილება აქვს: ჯამში 142 (37,5%) სკოლის ლიდერს აქვს 5-დან 15 წლამდე გამოცდილება, ხოლო 122 (32,2%) სკოლის ლიდერს 15 წელზე მეტი პროფესიული სტაჟი. 97 (25,6%) ლიდერს ჰქონდა 5 წელზე ნაკლები გამოცდილება (1 პასუხი არ იქნა გამოგზავნილი).

ცხრილი 2: სკოლის დირექტორად მუშაობის სტაჟი (%)

	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
5 წელზე ნაკლები %	4,7	29,9	21,8	42,1	44,0	35,5
5-დან 15 წლამდე %	32,6	44,2	36,6	15,8	38,0	64,5
15 წელზე მეტი %	62,8	26,0	41,5	36,8	18,0	0,0
პასუხი უცნობია %	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0	0,0



დიაგრამა N°2: სკოლის ხელმძღვანელად მუშაობის სტაჟი

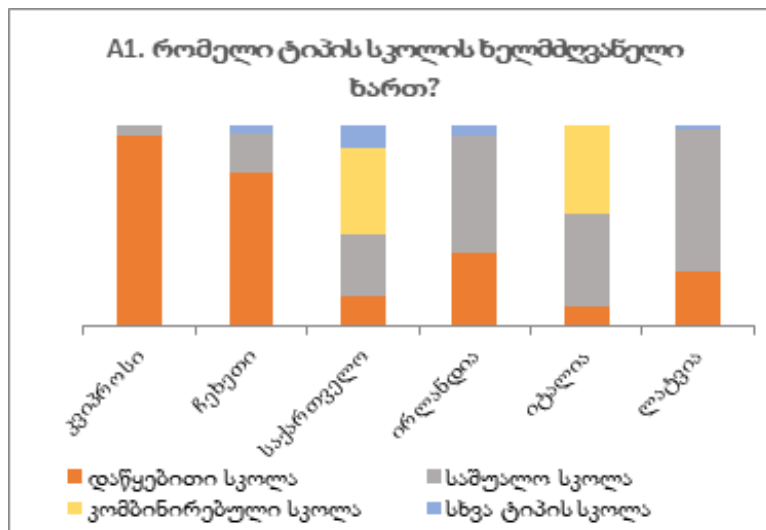
ზემოთ მოცემული ცხრილიდან და დიაგრამიდან ჩანს, რომ კვლევაში სხვადასხვა გამოცდილების მქონე დირექტორები მონაწილეობდნენ და ამ მხრივ ნიმუშები საკმაოდ განსხვავდებოდნენ. გამონაკლისად შეიძლება ჩაითვალოს LV, სადაც 15 წელზე მეტი სტაჟის მქონე დირექტორებმა კვლევაში მონაწილეობა არ მიიღეს. ყველაზე გამოცდილი რესპონდენტები არიან CY-სა და GE-ში ყველაზე ნაკლებად გამოცდილი კი IT-სა და LV-ში.

სკოლის ტიპი

ჩვენ მიერ გამოყენებული კითხვარი მომზადებულ იქნა ყველა ტიპის სკოლის მენეჯმენტის შესასწავლად, რათა მაქსიმალურად მრავალფეროვანი მონაცემები მიგვეღო. მთლიან ნიმუშში ყველაზე ხშირად წარმოდგენილი იყო დაწყებითი სკოლა (147 დაწყებითი სკოლა) და საშუალო სკოლა (127 საშუალო სკოლის დამამთავრებელი კლასები).

ცხრილი 3: სკოლის ტიპი (%)

	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
დაწყებითი სკოლა %	95,3	76,6	15,7	36,8	10,0	27,1
საშუალო სკოლა %	4,7	19,5	30,0	57,9	46,0	70,8
კომბინირებული სკოლა %	0,0	0,0	42,9	0,0	44,0	0,0
სხვა ტიპის სკოლა %	0,0	3,9	11,4	5,3	0,0	2,1
პასუხი უცნობია %	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0



დიაგრამა N°3: სკოლის ტიპი

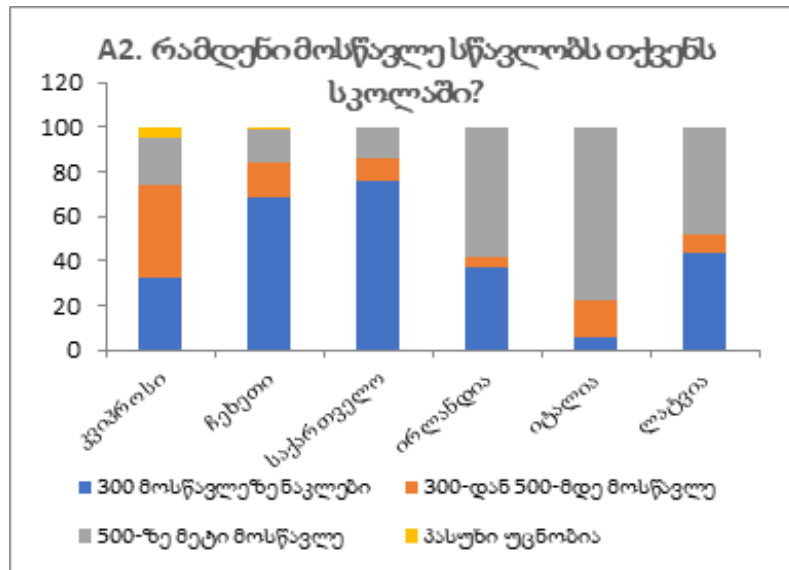
CY-სა და CZ-ში, კვლევაში მონაწილეობა უმთავრესად დაწყებითი სკოლების ხელმძღვანელებმა მიიღეს. ზოგიერთ ქვეყანაში (განსაკუთრებით GE და IT) გვხვდება ეგრეთწოდებული კომბინირებული სკოლები, რომლებიც როგორც დაწყებით, ასევე, საშუალო საფეხურს მოიცავს.

სკოლის სიდიდე

კვლევაში მონაწილე სკოლები ასევე განსხვავდებიან ზომის მიხედვით. მთლიან ნიმუშში წარმოდგენილი სკოლების ყველაზე დიდ რაოდენობას მცირე ზომის დაწესებულებები შეადგენდნენ, 300-მდე მოსწავლით (206 სკოლა), ხოლო ყველაზე ნაკლებად წარმოდგენილი იყო საშუალო სიდიდის სკოლები, სადაც 300-დან 500-მდე მოსწავლე (57 სკოლა) სწავლობს).

ცხრილი 4. სკოლის სიდიდე (%)

	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
300 მოსწავლეზე ნაკლები %	32,6	68,8	76,1	36,8	6,0	43,8
300-დან 500-მდე მოსწავლე %	41,9	15,6	9,9	5,3	16,0	8,3
500-ზე მეტი მოსწავლე %	20,9	14,3	14,1	57,9	78,0	47,9
პასუხი უცნობია %	4,7	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0



დიაგრამა N°4: სკოლის სიდიდე

CZ-ში, GE-სა და LV-ში კითხვარს, როგორც წესი, მცირე სკოლების ხელმძღვანელებმა უპასუხეს, ხოლო IT-ის მონაცემები დამახასიათებელია უფრო დიდი ინტეგრირებული სკოლების მქონე ქვეყნებისთვის.

სკოლის ლიდერების წარმატებულობის აღქმა კოლეგიურობის ხელშეწყობის მიმართულებით

პირველ რიგში, რესპონდენტებს ვკითხეთ, თუ რაოდენ წარმატებულად თვლიდნენ თავს სკოლაში კოლეგიალობის მხარდაჭერის ქვემოთ მოცემული ასპექტების შესახებ (B-E) (ყველა პუნქტის საშუალო მაჩვენებელი). შედეგები ნაჩვენებია ცხრილებში 5-8..

ცხრილი 5: მიზნის ერთიანობა - სკოლის საერთო მიზნებისა და ღირებულებების მხარდაჭერა

B. მიუთითეთ სკალაზე, რამდენად წარმატებული ხართ შემდეგი მიზნების მიღწევის მიმართულებით	ყველა	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
...სკოლაში თანამშრომლები ეთანხმებიან სკოლის მიზნებსა და მიმართულებებს	4,52	4,02	4,43	5,16	4,52	4,40	4,56
...სკოლაში თანამშრომლები იზიარებენ სკოლის ღირებულებებს	4,60	4,07	4,52	5,25	4,58	4,62	4,58
...სკოლაში თანამშრომლები ეთანხმებიან იდეას, რომ აუცილებელია ერთმანეთის დახმარება, სწავლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად	4,63	4,05	4,57	5,38	4,84	4,34	4,62
...სკოლაში თანამშრომლები ეთანხმებიან შეხედულებას, რომ პროფესიული ზრდა სწავლების ხარისხს განსაზღვრავს	4,53	3,98	4,46	5,40	4,58	4,24	No Data
საშუალო	4,57	4,03	4,49	5,30	4,63	4,40	4,60

სკალა: 1 = საერთოდ არ ვარ წარმატებული და 6 = სრულად წარმატებული

ცხრილი 6: თანამშრომლობის მხარდაჭერა სანდო და უსაფრთხო გარემოში

C. მიუთითეთ სკალაზე, რამდენად წარმატებით უზრუნველყოფთ, როგორც სკოლის ლიდერი, ქვემოთ ჩამოთვლილს:	ყველა	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
..... ნდობით სავსე გარემო, სადაც მასწავლებლები ერთმანეთს უზიარებენ საკუთარ წარმატებებსა და წარუმატებლობას	4,40	4,14	4,51	5,05	4,21	4,16	4,33
.... სადაც მასწავლებლები ეხმარებიან და უზიარებენ ერთმანეთს საკუთარ ცოდნას	4,56	4,19	4,60	5,19	4,68	4,14	4,58
...სადაც მასწავლებლები ერთ გუნდად მუშაობენ მთელი სკოლის მასშტაბით	4,38	4,12	4,43	4,96	4,26	4,12	4,40
...სადაც მასწავლებლები ესწრებიან ერთმანეთის გაკვეთილებს, ერთობლივად ატარებენ გაკვეთილებს და ა.შ.	3,75	3,58	3,73	4,69	3,26	3,52	3,75
...სადაც მასწავლებლები კმაყოფილები არიან სამუშაოთი და კარგად გრძნობენ თავს	4,29	4,12	4,77	4,74	3,84	3,86	4,43
...სადაც მასწავლებლებს ერთმანეთთან კარგი ურთიერთობა აქვთ და ერთმანეთს არამხოლოდ პროფესიულ თემებთან დაკავშირებით ხვდები	4,51	3,95	4,74	5,43	4,05	4,16	4,73
საშუალო	4,32	4,02	4,46	5,01	4,05	3,99	4,37

სკალა: 1 = საერთოდ არ ვარ წარმატებული და 6 = სრულიად წარმატებული

ცხრილი 7: ინსტრუმენტების უზრუნველყოფა და პირობების შექმნა

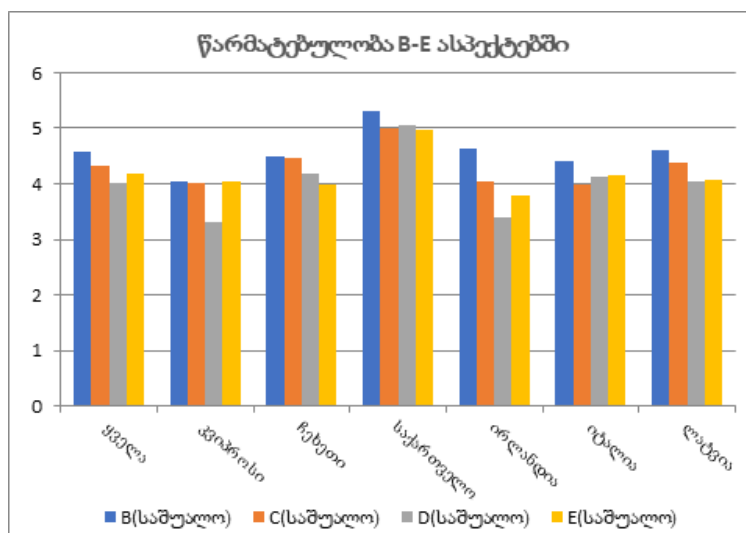
D. მიუთითეთ სკალაზე, რამდენად წარმატებული ხართ, როგორც სკოლის ლიდერი, შემდეგი მიმართულებით	ყველა	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
...ფიზიკური სივრცის შექმნა მასწავლებლებისა და თანამშრომლობითი გუნდების შეხვედრებისთვის (თავისუფალი ოთახი, წყნარი სივრცე...)	3,79	2,98	4,12	4,94	2,89	3,76	4,06
...მასწავლებლებისთვის რეალისტურად ხელმისაწვდომი დროის გამოყოფა კოლეგიურ მხარდაჭერაზე მიმართულ აქტივობებში მონაწილეობისთვის	3,86	2,93	4,34	5,04	2,89	4,14	3,83
... მასწავლებლების უზრუნველყოფა სახელმძღვანელოებითა და ინფორმაციით იმის შესახებ, თუ როგორ დაეხმარონ კოლეგებს უსაფრთხო ფორმით	3,94	3,32	4,08	5,14	3,42	3,78	3,92
...მასწავლებლების უზრუნველყოფა ინსტრუმენტებით, რითაც ისინი დაადგენენ საკუთარ საჭიროებებს და შეიმუშავენ პერსონალური განვითარების გეგმებს	3,84	3,10	3,96	5,08	3,11	3,98	3,83
...ფინანსური რესურსების უზრუნველყოფა იმ მასწავლებლების მხარდასაჭერად, რომლებიც ხელს უწყობენ კოლეგიურ მხარდაჭერას სკოლაში და არიან ასეთი ქცევის როლური მოდელები	3,57	2,57	4,42	4,24	2,79	3,82	3,60
...მასწავლებლების უზრუნველყოფა გარე პროფესიული მხარდაჭერის შესაძლებლობებით	3,80	2,93	3,79	4,90	3,47	3,86	3,83
... მასწავლებლების გადამზადება მენტორობის, ქოუჩინგის ან სუპერვიზიის მიმართულებით	3,77	2,95	3,64	5,37	3,21	3,76	3,68
...მასწავლებლების მხარდაჭერა ახალი სასწავლო სტრატეგიების ან ტექნოლოგიების დანერგვის კუთხით	4,46	4,00	4,40	5,24	4,00	4,52	4,60
... საუკეთესო პრაქტიკისა და პედაგოგიური სიახლეების გაზიარების წახალისება მასწავლებლებს შორის	4,53	4,48	4,24	5,25	4,21	4,92	4,06
... მასწავლებლების უზრუნველყოფა პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებით	4,57	3,93	4,73	5,27	4,00	4,65	4,85
საშუალო	4,01	3,32	4,17	5,05	3,40	4,12	4,03

სკალა: 1 = საერთოდ არ ვარ წარმატებული და 6 = სრულიად წარმატებული

ცხრილი 8: მდგრადობა – კოლეგიალობის შენარჩუნება

E. მიუთითეთ სკალაზე, რამდენად წარმატებული ხართ, როგორც სკოლის ლიდერი, შემდეგი მიმართულებით	ყველა	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
...კოლეგიური მხარდაჭერის ეფექტურობის შეფასება	4,04	3,72	3,90	4,99	3,68	3,90	4,02
... ამ მიმართულებით მასწავლებლების სამაგალითო ქცევის დაჯილდოება	4,18	3,60	4,47	4,75	3,71	4,32	4,26
...მენტორობის, ქოუჩინგისა და კოლეგიური მხარდაჭერის სხვა ფორმების წესებისა და პრინციპების შემუშავება	3,65	3,63	3,40	4,63	3,37	3,42	3,45
...პროფესიაში ახლადშესული მასწავლებლების კოლეგიური მხარდაჭერის სისტემაში ჩართვა	4,33	4,40	4,11	5,22	4,06	3,92	4,29
...მასწავლებლების, მენტორებისა და ქოუჩებისთვის რეგულარული მხარდაჭერის უზრუნველყოფა ... (ანუ სუპერვიზია)	3,77	3,81	3,25	5,04	3,22	3,88	3,42
...პოზიტიური და ინკლუზიური სასკოლო კულტურისა და კლიმატის ხელშეწყობა	4,63	4,67	4,17	5,16	4,37	4,86	4,54
...მასწავლებელთა კეთილდღეობის მხარდაჭერის უზრუნველყოფა და ადვოკატირება	4,57	4,37	4,60	5,04	4,16	4,72	4,50
საშუალო	4,17	4,03	3,98	4,98	3,79	4,15	4,07

სკალა: 1 = საერთოდ არ ვარ წარმატებული და 6 = სრულიად წარმატებული



დიაგრამა N°5: წარმატებულობის აღქმა ცალკეული მიმართულებით (შემაჯამებელი ცხრილი), საშუალო მაჩვენებელი
 სკალა: 1 = საერთოდ არ ვარ წარმატებული და 6 = სრულიად წარმატებული

ზემოთ მოცემული ცხრილები და დიაგრამები მიუთითებს, რომ ყველა მიმართულებით საქართველოს სკოლის ლიდერები თავს ყველაზე წარმატებულად გრძნობენ. თუმცა მონაცემები უნდა იქნეს გაგებული, როგორც სუბიექტური „შეგრძნებები“, და არა როგორც ობიექტური რეალობა. მოცემულ

4 ასპექტში რესპონდენტები თავს ოდნავ უფრო წარმატებულად გრძნობენ B მიმართულებით - მიზნების ერთიანობა: სკოლების საერთო მიზნებისა და ღირებულებების მხარდაჭერა. ზოგადად, D - ინსტრუმენტების უზრუნველყოფისა და პირობების შექმნის კუთხით, სკოლის ლიდერები თავს ყველაზე წარმატებულად გრძნობენ, განსაკუთრებით, CY-სა და IR-ში. თუმცა, სწორედ ამ ქვეყნებში ჩანს, რომ ცალკეული ელემენტები ამ სფეროში ნაკლებთანმიმდევრულია. როგორც ჩანს, CY-ის სკოლების ხელმძღვანელები განიცდიან გარე მხარდაჭერისა და მასწავლებლებისთვის გადამზადების ნაკლებობას მენტორობის ან ქოუჩინგის მიმართულებით, ხშირად ვერ უზრუნველყოფენ მასწავლებლებისთვის სივრცესა და დროს კოლეგიური თანამშრომლობისთვის, ან ვერ უზრუნველყოფენ ფინანსურ რესურსებს ამგვარი აქტივობებისთვის. ამასთან, ბოლო სამი პუნქტი ასევე მიემართება IR-ს. ზოგადად, ფინანსური რესურსების მოძიება კოლეგიალობის განვითარებისათვის პრობლემას წარმოადგენს, გარდა CZ-ისა, სადაც განათლების სფერო (ზედმეტად) გაჯერებულია ევროპული პროექტებით და სადაც უამრავი არაკომერციული ორგანიზაცია საქმიანობს განათლების სფეროში.

სკოლების ლიდერები ნაწილობრივ აღიარებენ საკუთარ წარმატებლობას C მიმართულებით, ვინაიდან ვერ უზრუნველყოფენ მასწავლებელთა ნახალისებას, რათა მათ მონაწილეობა მიიღონ კოლეგების გაკვეთილებზე დაკვირვებასა ან ერთობლივ სწავლაში. E მიმართულებით მიღებული მონაცემები მიუთითებს არასაკმარის რეზულტატზე რეგულარული კოლეგიური მხარდაჭერის სისტემის შექმნისა და მასწავლებლების მხარდაჭერის, მათ შორის, შიდა მენტორების, ქოუჩების და ა.შ. თვალსაზრისით.

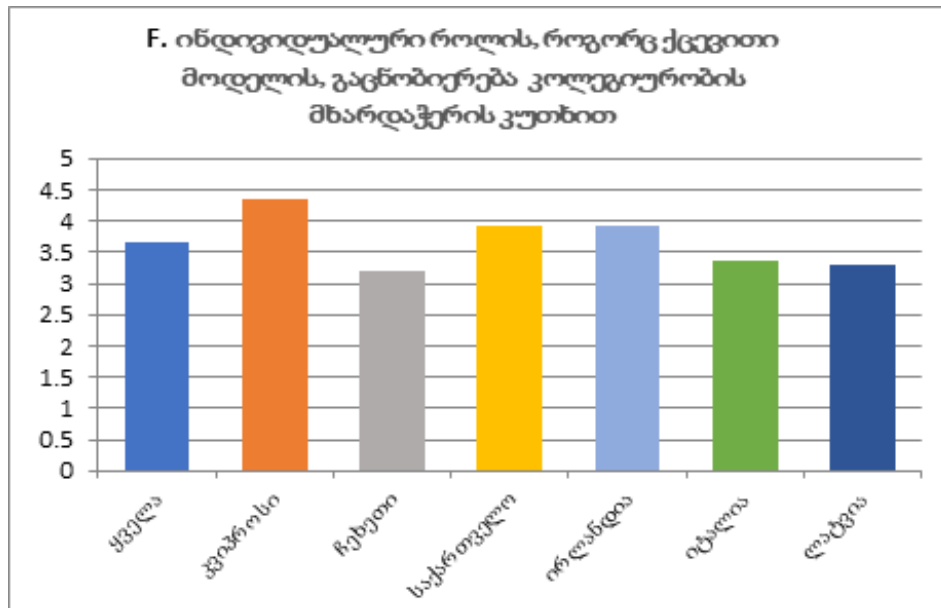
სკოლის ლიდერის როლი

დანარჩენ პუნქტებში (F მიმართულება) ყურადღება გავამახვილეთ იმაზე, თუ როგორ ესმით სკოლის ლიდერებს ის ასპექტები, რომლებიც მნიშვნელოვანია კოლეგიურობის ხელშეწყობისთვის და რამდენად წარმატებულად თვლიან თავს კოლეგიური კულტურის ხელშეწყობისა და პროფესიული ქცევის როლური მოდელის რანგში ყოფნის მიმართულებით.

ცხრილი 9: ინდივიდუალური როლის, როგორც ქცევითი მოდელის, გაცნობიერება კოლეგიურობის მხარდაჭერის კუთხით

F. მიუთითეთ სკალაზე, თუ რამდენად ეთანხმებით ან არ ეთანხმებით შემდეგ დებულებებს	ყველა	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
ვაცნობიერებ კოლეგიური მხარდაჭერის მიზნებსა და პროცესებს (მენტორობა, ქოუჩინგი, სუპერვიზია და ა.შ.)	3,66	4,42	2,95	3,89	4,32	3,14	3,25
შემიძლია, ჩემს გუნდს მივანოდო ცოდნა და დავეხმარო მასწავლებლებს კოლეგიური მხარდაჭერის კუთხით	3,61	4,05	3,13	3,92	3,89	3,34	3,35
თავად ვარ კოლეგიური ქცევის როლური მოდელი	3,78	4,93	3,01	4,01	3,79	3,40	3,51
რეგულარულად ვთანამშრომლობ ქოუჩთან, მენტორთან ან სუპერვიზორთან	3,78	4,72	3,52	3,95	4,00	3,34	3,13
შემწევს უნარი, სკოლაში შევქმნა ფუნქციური სისტემა ყველა სახის კოლეგიური მხარდაჭერის განსახორციელებლად	3,62	4,07	3,17	3,92	3,84	3,44	3,25
რეგულარულად ვიღებ ცოდნას კოლეგიური მხარდაჭერის მიმართულებით	3,57	3,86	3,35	3,80	3,63	3,44	3,34
საშუალო	3,67	4,34	3,19	3,92	3,91	3,35	3,31

სკალა: 1 = სრულად ვეთანხმები, 6 = სრულიად არ ვეთანხმები



დიაგრამა №6: ინდივიდის როლის, როგორც ქცევითი მოდელის, აღქმა კოლეგიურობის მხარდაჭერის კუთხით
 სკალა: 1 = სრულად ვეთანხმები, 6 = სრულიად არ ვეთანხმები

აღნიშნულ ცხრილსა და დიაგრამაში აღსანიშნავია CZ-ის რესპონდენტების პასუხები, რომლებიც აღიარებენ, რომ კარგად არ ესმით მენტორობის, ქოუჩინგისა თუ სუპერვიზიის მიზნები და პროცედურები, ასევე, არ თვლიან საკუთარ თავს ქცევით მოდელად ამ თვალსაზრისით. ამის საპირისპიროდ, მონაცემები მიუთითებს, რომ CY-ის სკოლის ლიდერები მიიჩნევენ, რომ ისინი, სხვა ქვეყნებთან შედარებით, ყველაზე ძლიერები არიან აღნიშნული მიმართულებით. საინტერესოა ისიც, რომ სხვა საკითხებისგან განსხვავებით, სკოლების ხელმძღვანელები ყველაზე ნაკლებად ეთანხმებიან, რომ ისინი რეგულარულად იღებენ ცოდნას კოლეგიურ მხარდაჭერასთან დაკავშირებით.

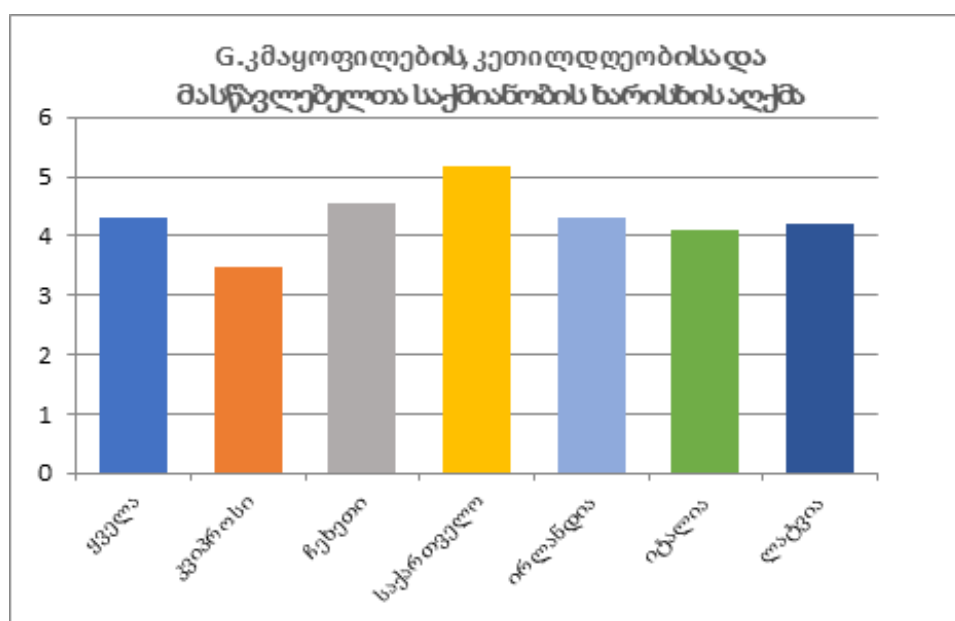
კმაყოფილება, კეთილდღეობა და მასწავლებლის საქმიანობის ხარისხი

გამომდინარე იქიდან, რომ სკოლაში კოლეგიური კულტურა დადებით გავლენას უნდა ახდენდეს მასწავლებლების საქმიანობის ხარისხსა და მათი სამუშაოთი კმაყოფილების აღქმაზე, რესპონდენტებს დავუსვით შემდეგი 6 შეკითხვა, რათა გაგვეგო, თუ რა დამოკიდებულება აქვთ სკოლების ლიდერებს ამ მიმართულებით.

ცხრილი 10: კმაყოფილების, კეთილდღეობისა და მასწავლებელთა საქმიანობის ხარისხის აღქმა

გ. ვფიქრობ, რომ ჩემს სკოლაში მასწავლებლები, როგორც წესი	All	CY	CZ	GE	IR	IT	LV
...უნწყვეტად აუმჯობესებენ საკუთარ საქმიანობას და ნერგავენ ინოვაციურ სწავლებას	3,66	4,42	2,95	3,89	4,32	3,14	3,25
...აქვთ პოზიტიური დამოკიდებულება სწავლებისა და მოსწავლეების მიმართ	3,61	4,05	3,13	3,92	3,89	3,34	3,35
...არ იმყოფებიან სტრესში ან/და განიცდიან პროფესიულ გადაწვას	3,78	4,93	3,01	4,01	3,79	3,40	3,51
...თავს გრძნობენ იმედინად და უსაფრთხოდ	3,78	4,72	3,52	3,95	4,00	3,34	3,13
...კმაყოფილები არიან საკუთარი საქმიანობით	3,62	4,07	3,17	3,92	3,84	3,44	3,25
...არიან სკოლის ერთგულები	3,57	3,86	3,35	3,80	3,63	3,44	3,34
საშუალო	3,67	4,34	3,19	3,92	3,91	3,35	3,31

სკალა 1 = საერთოდ არ ვარ დარწმუნებული, არ მაქვს ამის არანაირი მტკიცებულება
6 = დარწმუნებული ვარ და შემძლია, ბევრი მტკიცებულება მოგაწოდოთ



დიაგრამა 7: კმაყოფილების, კეთილდღეობისა და მასწავლებლის საქმიანობის ხარისხის აღქმა

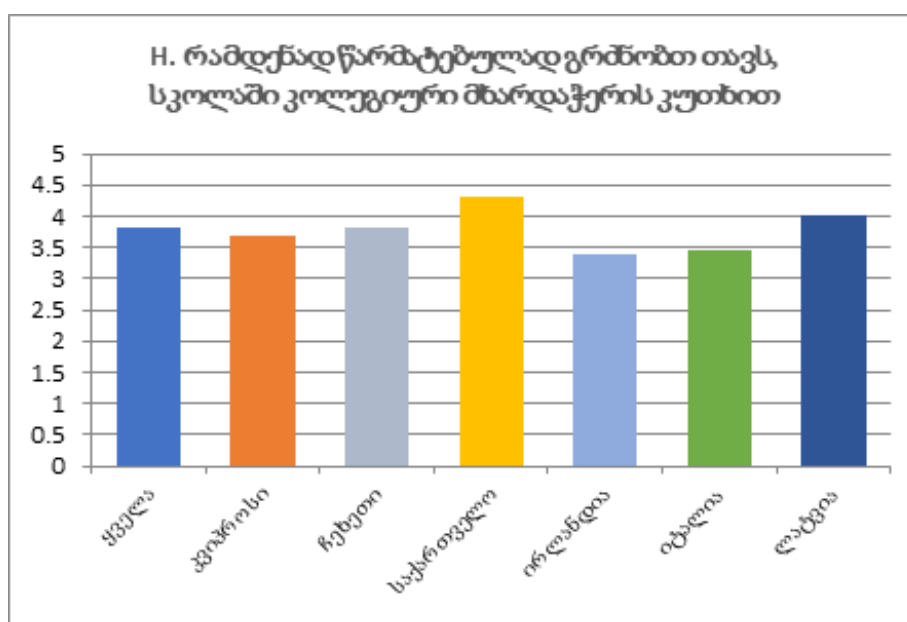
სკალა 1 = საერთოდ არ ვარ დარწმუნებული, არ მაქვს ამის არანაირი მტკიცებულება
6 = დარწმუნებული ვარ და შემძლია ამის ბევრი მტკიცებულება მოგაწოდოთ

როგორც გამოიკვეთა, GE-ს სკოლის ლიდერები ყველაზე დადებითად აფასებენ მასწავლებლების საქმიანობის ხარისხსა და სამუშაოთი კმაყოფილებას. ასევე, GE-ს სკოლის ლიდერები მეტად პოზიტიურად არიან განწყობილნი, სხვებისგან განსხვავებით; ამასთან, დადებითად აფასებენ თავიანთ წარმატებას კოლეგიური მხარდაჭერის ყველა ასპექტში (B, C, D, E), შესაბამისად, მათი მიდგომა - დადებითი რეაგირება მოახდინონ - არის თანმიმდევრული და მიუთითებს გარკვეულ კავშირზე წარმატებულობის შეგრძნებასა და მათ პოზიტიურ შეხედულებას შორის მასწავლებლების საქმიანობასა და სამუშაოთი კმაყოფილებაზე.

თუმცა, ამავე დროს, მონაცემები ადასტურებს, რომ სკოლის ლიდერები (მათ შორის GE სკოლის ლიდერები) მასწავლებლების სტრესსა და დამწვრობის ტენდენციებს აღიქვამენ. ნივთი, რომელიც ითხოვს სტრესს და დამწვრობას, უფრო დაბალი იყო ამ ტერიტორიის ყველა ქვეყნისთვის და არ შეესაბამებოდა სხვა ნივთებს. ასევე ჩანს, რომ CY სკოლის ლიდერები თავიანთ მასწავლებლებს ყველაზე ნაკლებად დადებითად აფასებენ ამ სფეროებში და GE სკოლის ლიდერები განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად უფრო პოზიტიურები არიან.

სკოლების ლიდერების ზოგადი თვითშეფასება კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშეწყობის კუთხით

კითხვარის რაოდენობრივი ნაწილის დასასრულს, რესპონდენტებს ვკითხეთ, თუ როგორ აფასებდნენ ისინი ზოგადად საკუთარ წარმატებულობას სკოლაში კოლეგიური და თანამშრომლობითი კულტურის ხელშეწყობის კუთხით, ან თვლიდნენ თუ არა, რომ ჯერ კიდევ ბევრი რამ აქვთ სასწავლი აღნიშნული მიმართულებით.



დიაგრამა N°8: ზოგადი წარმატებულობის აღქმა, კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშეწყობის მიმართულებით
 სკალა: 1= ბევრი მაქვს სასწავლი ამ მიმართულებით, 6 = თავს ძალიან წარმატებულად ვგრძნობ ამ მიმართულებით

საერთო ჯამში, სკოლების ლიდერები, როგორც ჩანს, უფრო წარმატებულად თვლიან თავს სკოლაში თანამშრომლობისა და კოლეგიალურობის ხელშეწყობის მიმართ, მაგალითად, GE-ს რესპონდენტებს ამ მიმართულებით ყველაზე წარმატებულად მიაჩნიათ თავიანთი თავი. B, C, D და E ასპექტებში მიღებული მონაცემები გვიჩვენებს იმ მიმართულებებს, რომელშიც ისინი უფრო წარმატებულად გრძნობენ თავს და სადაც ნაკლებ წარმატებას აფიქსირებენ.

5.5 სკოლის ხელმძღვანელების გამოცდილება, საჭიროებები და რეკომენდაციები (ხარისხობრივი ნაწილი)

კითხვარის თითოეული განყოფილების მიზნებისთვის (B-E), რესპონდენტებს დავუსვით

ღია ტიპის კითხვები, რომლებზეც მათ შეეძლოთ თავისუფლად პასუხის გაცემა. კითხვები ძირითადად შეეხებოდა მათ საჭიროებებს კონკრეტული მიმართულებით, ან იმას, თუ რა დაეხმარებათ რესპონდენტებს მოცემულ სფეროში უფრო მეტი წარმატების მისაღწევად. რესპონდენტებმა დიდი სიამოვნებით უპასუხეს კითხვებს, თუმცა პასუხები ყველა განყოფილებაში ძალიან მსგავსი და განმეორებადი აღმოჩნდა. ამიტომ ოთხივე განყოფილების მონაცემები ერთად დავამუშავეთ. რაც შეეხება ცალკეულ ქვეყნებს, პასუხები საკმაოდ ერთნაირი იყო, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ პედაგოგებს სასკოლო სისტემებში მეტ-ნაკლებად მსგავსი პრობლემები აწუხებთ და მსგავსი გამოწვევების წინაშე დგანან.

კითხვარის დასასრულს, სკოლის ხელმძღვანელებს დავუსვით ოთხი ღია ტიპის კითხვა. სამ მათგანზე (რას მიიჩნევთ თქვენს ძლიერ მხარედ სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშეწყობის თვალსაზრისით? როგორ ფიქრობთ, რომელი ასპექტია თქვენს ძალისხმევებში ყველაზე პრიორიტეტული სკოლაში კოლეგიურობის მხარდაჭერის ხელშესაწყობად? რას ურჩევდით სხვა სკოლის ხელმძღვანელებს კოლეგიური მხარდაჭერის გასავითარებლად?) მიღებულ პასუხებში კვლავ გამოიკვეთა იგივე ტენდენცია, ამიტომ, ნაშრომი რომ არ გადაგვეტვირთა ერთი და იგივე ან მსგავსი მონაცემებით, მიღებული მიგნებები კვლავ ერთად დავამუშავეთ. ბოლო ღია ტიპის შეკითხვა მიმართული იყო კონკრეტულად სკოლების ლიდერების საგანმანათლებლო საჭიროებებზე (რა სახის ტრენინგები დაგეხმარებათ სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის პროცესების გასაუმჯობესებლად?). ეს კითხვა გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა ჩვენი პროექტისათვის, ამიტომ მასზე ცალკე ვიმუშავეთ.

ყველა ღია ტიპის კითხვაზე მიღებული პასუხი, შინაარსიდან გამომდინარე, დაიყო რამდენიმე კატეგორიად, რომელსაც ქვემოთ გთავაზობთ, შესაბამისი აღწერითა და რესპონდენტთა პასუხების ციტირებით.

5.5.1 რესპონდენტების აზრით, რა არის მნიშვნელოვანი ფაქტორი სკოლაში კოლეგიური კულტურის წარმატებით დასაწერად?

ინტერპერსონალური ურთიერთობები სკოლაში

არსებობდა მოლოდინი, რომ მასწავლებელთა კოლექტივებში ინტერპერსონალური ურთიერთობები გადამწყვეტ როლს ასრულებდა. ყველა პარტნიორ ქვეყანაში რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ კარგად ფუნქციონირებადი, თანამშრომლობითი გუნდები შემდეგი მახასიათებლებით გამოირჩევიან: ურთიერთპატივისცემა, ურთიერთგაგება, ურთიერთდახმარება, ეფექტური კომუნიკაცია და ნდობა.

ასეთი კლიმატის დასაწერად, რესპონდენტები გვირჩევენ მხარდაჭერის გაძლიერებას შემდეგი მიმართულებით: ღირებულებებსა და მიზნებზე შეთანხმება, კომუნიკაციის წესების შემუშავება, გუნდების შექმნა (გუნდის გაძლიერება), ასაკისა და სქესის საკითხების გათვალისწინებით. ამ მიზნით, რესპონდენტთა აზრით, მნიშვნელოვანია არამხოლოდ ერთობლივი სამუშაო შეხვედრებისა და სხვა სამუშაო ჯგუფების ორგანიზება, არამედ სხვადასხვა სახის არაფორმალური შეხვედრების გამართვა. არაფორმალური შეხვედრები ბევრი რესპონდენტის მიერ იქნა აღნიშნული. ზოგს სურს, მეტი დრო დაეთმოს არაფორმალური აქტივობების ორგანიზებას, რადგან მიაჩნიათ, რომ ღიაობისა და ცოდნის მიღების კულტურას მასწავლებლების „პოტენციალის გახსნა“ შეუძლია. აღნიშნული კატეგორია დიდ

პრობლემად მიიჩნევა მასწავლებლების დაუმორჩილებლობასთან მუშაობას და თვლიან, რომ მნიშვნელოვანია მოტივაციის გაძლიერება, რათა მასწავლებლები „კომფორტის ზონიდან“ გამოვიდნენ.

სკოლების ხელმძღვანელებმა ასევე აღნიშნეს, რომ კარგი კლიმატის შესაქმნელად აუცილებელია კარგად სტრუქტურირებული გუნდების შექმნა, არამხოლოდ მასწავლებლების უნარ-ჩვევების, არამედ მათი ასაკისა და სქესის გათვალისწინებით. ზოგიერთმა (მაგ. CZ) რესპონდენტმა დაასახელა სკოლაში მამრობითი სქესისა და ახალგაზრდა პედაგოგების ნაკლებობა.

მაგალითები

არაფორმალური აქტივობების დაგეგმვა და წარმართვა, კოლეგებთან ერთად ქალაქგარეთ გასვლა - პიკნიკებისა და ექსკურსიების მოწყობა, კორპორაციული საღამოები. (GE)

უფრო ხშირი არაფორმალური შეხვედრები და პროფესიული საუბრები მშვიდ გარემოში... ცვდილობ, შექმნა ასეთი გარემო, შეხვედრებზე და ინდივიდუალურად, თუმცა ყოველთვის არ გამოდის. ვაღიარებ, რომ მეც და მასწავლებლებსაც არ გვაქვს საკმარისი ცოდნა და აღქმა. (LV)

აუცილებელია ისეთი მექანიზმების ამოქმედება, რომლებიც გააძლიერებენ ნდობას კოლეგიური სწავლის მიმართ, რადგან კოლეგებისგან სწავლას მასწავლებლები ხშირად ეჭვის თვალით უყურებენ, ვინაიდან კოლეგებისგან კრიტიკის მიღების ეშინიათ... გააუმჯობესეთ და გაზარდეთ შეხვედრების რაოდენობა სკოლის პერსონალთან, რათა გაიცნოთ ერთმანეთი და გააძლიეროთ პერსონალის თითოეული ინსტიტუციური ერთეულის პროფესიული და ადამიანური პოტენციალი. (IT)

მასწავლებლები - პიროვნული ხასიათი და პროფესიონალიზმი

დასაქმების ადგილზე ურთიერთობების დამყარების პრობლემის გარდა, რესპონდენტებმა დაასახელეს მასწავლებლების პიროვნული ხასიათისა და პროფესიონალიზმის (ხარისხის) მნიშვნელობა. რაც შეეხება მასწავლებელთა პიროვნულ ხასიათს, რესპონდენტების აზრით, თანამშრომლობის განვითარებისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შემდეგი პიროვნული თვისებები და უნარები: მოტივაცია, კეთილი ნება, დასწავლის უნარი, გამბედაობა და შეუპოვრობა, მასწავლებლების პირადი ჩართულობა და ხელმისაწვდომობა, პასუხისმგებლობის გრძნობა, სხვა ადამიანების მხარდაჭერის უნარი და ა.შ.

პედაგოგების პიროვნული თვისებების გარდა, ასევე აღინიშნა მასწავლებლისთვის აუცილებელი პროფესიული თვისებები, რომლებიც კოლეგიური მხარდაჭერის დასანერგადაა მნიშვნელოვანი. ასევე ყურადღება გაამახვილეს პედაგოგების უწყვეტი განათლების აუცილებლობაზე, მაგალითად, ფსიქოლოგიური საკითხების, კოლეგიური მხარდაჭერის ფორმების, ასევე, ლიდერობის მიმართულებით. ეს ყველაფერი გააძლიერებს „საშუალო მენეჯმენტის“ რგოლს, რომელიც უნდა იყოს მაგალითი სხვა მასწავლებლებისათვის და გაზარდოს თანამშრომლობის მოტივაცია.

მაგალითები

მასწავლებლებმა უნდა განსაზღვრონ თავიანთი მიზნები - რათა იყვნენ უფრო მეტად მოტივირებულები. მასწავლებლებს შორის საერთო შეხედულებების ჩამოყალიბება ძალზედ მნიშვნელოვანია. (CZ)

ვფიქრობ, მასწავლებლების დამოკიდებულება ყველაზე მნიშვნელოვანია. თუკი ისინი მზად არიან ცვლილებების მოსახდენად, ასევე მზად არიან, დაეხმარონ და ყოველთვის

ხელმისაწვდომები არიან, მაშინ ყველაფერი გამოვა... მასწავლებლები აცნობიერებენ სკოლის საერთო მიზნებს და ამ უკანასკნელს საკუთარ ინდივიდუალურ მიზნებს უკავშირებენ. სკოლაში ორგანიზებული პროფესიული განვითარების ღონისძიებები, მაგ. "პედაგოგიური ლაბორატორიის" სემინარი, პროექტები და კურსები. (LV)

მასწავლებლების მხარდაჭერა, რათა მათ გაიარონ გადამზადება სწავლების, ქოუჩინგისა თუ სუპერვიზიის მიმართულებით. ... ტრენინგები უნდა ჩატარდეს, მაგალითად, ფსიქოლოგების მიერ. (GE)

სხვა კითხვები უკავშირდებოდა გუნდების განვითარებას. სკოლების ხელმძღვანელებს სურთ, ჰქონდეთ შესაძლებლობა გუნდში შესაფერისი მასწავლებლები დაასაქმონ (შეარჩიონ). ზოგიერთ ქვეყანაში სკოლის ხელმძღვანელს უფლება აქვს, აირჩიოს მასწავლებელი (ზოგჯერ სკოლის დამფუძნებელთან ერთად), თუმცა მასწავლებლის გათავისუფლება განსაკუთრებული მიზეზის გარეშე არ შეუძლია. მეორე მხრივ, ზოგიერთმა სკოლის ლიდერმა აღნიშნა გუნდისთვის მასწავლებლების არჩევის შესაძლებლობისა და გუნდების სტაბილურობის თვალსაზრისით არსებული შეზღუდვები. ზოგიერთი რესპონდენტი თვლის, რომ ხშირად ახალბედა მასწავლებლები უნივერსიტეტიდან საჭირო გამოცდილებით არ მოდიან, ამიტომ რესპონდენტებს უფრო მეტი ფოკუსირება სჭირდებათ მათთან სამუშაოდ.

მაგალითები

ამჟამად იურიდიული ფაკულტეტის 157 მასწავლებლიდან 60% შემცველი მასწავლებელია და ეს მაჩვენებელი ყოველწლიურად იცვლება - მუდმივი მასწავლებლების 70% 40-50 წელზე უფროსი ასაკისაა. (IT)

უპრობლემო მასწავლებლები, მაგ. უდისციპლინო მასწავლებლები, რომლებიც ვერ ურთიერთობენ ნორმალურად ბავშვებთან და მშობლებთან... ამ შემთხვევაში პრობლემები კომპლექსური ხასიათისაა!!! ყველას აქვს პრობლემა! მშობლებს, ვინაიდან გაკვეთილი არასათანადოდ ტარდება ან იმდენად დიდი ქაოსია კლასში, რომ ხანდახან შედეგები არასახარბიელოა... მაგ. მოსწავლეებისა და მშობლების ემოციური დაუცველობა (რომ აღარაფერი ვთქვათ მოსწავლეებისა და მასწავლებლების უსაფრთხოებისა და ჯანმრთელობის პრობლემებზე). ასევე, არსებობს უკმაყოფილება კომპეტენტური და ეფექტური მასწავლებლების მხრიდან იმაზე, რომ, მაგალითად, მათ ეკისრებათ დამატებითი ვალდებულებები და ეს ყველაფერი თანაბრად არ ნაწილდება... გასაგები მიზეზების გამო... შეგახსენებთ, რომ კვიპროსში სკოლის ხელმძღვანელი არ ირჩევს თავის პერსონალს და არც პერსონალის შეცვლის უფლება აქვს. თუმცა, მას მოეთხოვება პერსონალის ეფექტურად მართვა... (CY)

შიდა და გარე მხარდაჭერა – ექსპერტები სკოლებში

სკოლის მიზნებისა და ღირებულებების გაზიარება და განხორციელება ეფექტურადაა შესაძლებელი სკოლაში პროფესიონალების (სასკოლო ფსიქოლოგი, ლოგოპედი/მეტყველების თერაპევტი, სპეციალური მასწავლებელი, ასისტენტი, შიდა მენტორი და ა.შ.) დასაქმებით, ასევე, მენტორის/სუპერვიზორის პოზიციის შემოღებით.

სკოლების ლიდერებმა ასევე აღნიშნეს მასწავლებლებისთვის კარგი სუპერვიზორისა თუ მენტორის უზრუნველყოფის, მთლიანი გუნდის განათლებისა და კოლეგიური მხარდაჭერის მდგრადი ფუნქციური სისტემის შექმნის აუცილებლობა. როგორც ჩანს, კვალიფიციური მენტორები, სასკოლო გუნდები და სუპერვიზიის დანერგვა სარგებლის მომტანია. სკოლების ხელმძღვანელები დადებითად აფასებენ, როდესაც პედაგოგების კოლექტივში წარმოდგენილია მენტორი და თვლიან, რომ ეს სასარგებლოა მთლიანი გუნდის მენტორობისთვის. თუმცა, აუცილებელი პირობაა შიდა მენტორების შერჩევა და მომზადება, მათი მხარდაჭერა და

ანაზღაურება.

მნიშვნელოვანია, შეიქმნას მხარდამჭერი ჯგუფი, დაკომპლექტებული აქტიური და ნებაყოფლობით მომუშავე პედაგოგებით. ასეთი „ძლიერი გუნდები“ შემდეგ მოიზიდავენ უფრო მეტ მასწავლებელს კოლეგიური მხარდაჭერის საქმიანობის განსახორციელებლად.

მაგალითი

ჩვენ შევქმენით კოლეგიური მხარდაჭერის ფართო გუნდი, რომელშიც წარმოდგენილები არიან მასწავლებლები, ასისტენტები, აღმზრდელები, სკოლის დირექტორების მოადგილეები და სკოლის ხელმძღვანელი. გუნდის წევრების უმრავლესობას გავლილი აქვს მენტორობის ტრენინგები.... ჩვენ მასწავლებლებს ვთავაზობთ კოლეგიური მხარდაჭერის მრავალფეროვან ფორმებს, საიდანაც მათ შეუძლიათ შესაფერისი მხარდაჭერა აირჩიონ (CZ).

სკოლების ლიდერებმა ასევე დაასახელეს გარე საგანმანათლებლო და პროფესიული მხარდაჭერის აუცილებლობა სხვადასხვა სფეროს ექსპერტების მონვევით, თუმცა გარე მენტორობის, ქოუჩებისა და სუპერვიზორების მხარდაჭერა, როგორც წესი, სკოლებში არ ხორციელდება.

ისინი ასევე მიესალმებიან გამოცდილების გაცვლის შესაძლებლობას სხვა სკოლებსა და სასკოლო სისტემებთან, თუმცა, ამავე დროს, აცნობიერებენ, რომ შესაძლოა წარმოიშვას დაბრკოლებები დროისა და გარედან მონვეული პროფესიონალების დაფინანსების თვალსაზრისით.

მაგალითები

საჭიროა გარე მენტორის მხარდაჭერა... კარგი იქნება, გვყავდეს მენტორი ან ქოუჩი, რათა ყველა მასწავლებელმა შეძლოს პროფესიონალისგან რჩევის მიღება. მე პირადად ვატარებ გასაუბრებებს პერსონალის წევრებთან, ამ ყველაფერს დიდი დრო მიაქვს, თუმცა ნამდვილად ღირს ამაღ. (CZ)

სხვა სკოლებთან თანამშრომლობა, გამოცდილების გაზიარება, ერთობლივი სასკოლო პროექტები... (GE)

ასევე, ვისურვებდი, მქონდეს კონკრეტული საგნის ექსპერტული ცოდნა და სტანდარტული სატრენინგო მასალა.... ასევე, ვისურვებდი პროფესიონალებსა და სპეციალიზებულ ტრენინგებს ყველასთვის. (CY)

მჯერა, რომ სკოლებში დაკვირვებისა და ერთობლივი სწავლის რიცხვის გაზრდა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესებს მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობას. გაკვეთილებზე დაკვირვებას უნდა მოჰყვეს გაკვეთილის შესახებ ღია დისკუსია. ... დროის გამონახვა სკოლის ბაზაზე მენტორობისა და ცოდნის გაზიარებისათვის ძალიან სასარგებლო იქნება. (IR)

სკოლის ლიდერის პიროვნული თვისებები და როლი

სკოლის ლიდერები აცნობიერებენ, რომ ისინი თავად უნდა გახდნენ კოლეგიური ქცევის როლური მოდელები (მე ვცდილობ, ვიყო ასეთი ქცევის მაგალითი... მე ვარ მენტორი.... გავიარე მენტორის მოსამზადებელი ტრენინგი... მჯერა, რომ როლური მოდელი ვარ).

გარდა ამისა, რესპონდენტებმა დაასახელეს სკოლის დირექტორისთვის სავალდებულო პიროვნული თვისებები, რათა მან შეძლოს კოლეგიური კულტურის განვითარება; ამასთან, არაერთი რესპონდენტი ამ თვისებებს საკუთარ ძლიერ მხარედ მიიჩნევს. დასახელდა შემდეგი

თვისებები:

- ღიაობა და კომუნიკაცია (ხელმისაწვდომობა, მუშაობს „ღია კარის“ პრინციპით, ადამიანების მოსმენისა და გაგების უნარი, სხვათა შეხედულებების მიმღებლობა, ღია და თბილი დამოკიდებულება, კრიტიკის მიღება, კონსენსუსისა და გადანაცვლებების მიღების უნარი, ინფორმაციის მიწოდების უნარი, პატივისცემა და თანასწორობა, მშვიდი კომუნიკაცია, თანაბარი კომუნიკაცია, დისკუსიისადმი მზადყოფნა, ადამიანებისადმი ნდობა, კონფლიქტის მართვის უნარი...);
- დახმარებისთვის მზადყოფნა და კეთილგანწყობა (დახმარების მოსურნე, არ სტრესავს მასწავლებლებს, გააჩნია ადამიანური მიდგომა, სათნოა და არ აკრიტიკებს, შემწყნარებლობა, ემპათიურობა, კეთილდღეობა, ინტუიცია...);
- სხვა პიროვნული თვისებები (მოთმინება, დიდსულოვნება, თანმიმდევრულობა, წესიერება, ენთუზიაზმი, აქტიურობა, პასუხისმგებლობის გრძნობა, სიმშვიდე, თვითრეფლექსია, პოზიტიური ხედვა...)

ზოგიერთმა უფროსი ასაკის სკოლის ლიდერმა ასევე აღნიშნა გრძელვადიანი გამოცდილების მნიშვნელობა.

მაგალითები

მზადყოფნა და გახსნილობა ახალი გამოწვევის მისაღებად... ვიცი, რომ ღია ვარ და ჩემთან კომუნიკაცია მარტივია. (IR)

მე არ გამოვყოფ ჩემს თავს სკოლის დანარჩენი პერსონალისგან. მე არ შემოვიფარგლები მხოლოდ ჩემი ზედამხედველობითი როლით, არამედ კოორდინაციას ვუწევ და ვთანამშრომლობ კოლეგებთან. ვუსმენ მათ წუხილებს და ვცდილობ, დავეხმარო პრობლემების გადაჭრაში. (CY)

მე გუნდური მოთამაშე ვარ, ყოველთვის ვცდილობ, პირველ რიგში და ყველა სიტუაციაში დავინახო კარგი, ვეძებ გამოსავალსა და ცოდნას. (LV)

სკოლის ლიდერებისთვის აუცილებელი თვისებები, რომლებიც პროფესიულ უნარებს უკავშირდება, ისევე როგორც მოვალეობები, რომლებიც სკოლაში წარმატების მისაღწევად უნდა განახორციელონ, არის შემდეგი::

- გუნდში და გუნდთან ერთად მუშაობა (გუნდის სტრუქტურა და ზომა, ახალბედა მასწავლებლებთან მუშაობა, გუნდის გადამზადება, გუნდის მართვა, ერთობლივი კოლექტიური ღონისძიებები, სანდო და უსაფრთხო გარემოს შექმნა, მიკუთვნებულობის გრძნობის გაძლიერება...);
- მასწავლებლების ინდივიდუალური მეთოდური მხარდაჭერა (შეფასებითი დიალოგები, კონსულტაციები მასწავლებლებთან, პერსონალის ჩართვა და მოტივირება, ადამიანების მიმართ ინტერესის გამოვლენა და მათთან საუბარი...);
- კოლეგიური მხარდაჭერის სისტემის შექმნა (გეგმებისა და როლების განსაზღვრა, მკაფიო ხედვა, კოლეგიური გაზიარებისთვის მკაფიო წესების შემუშავება, უსაფრთხო გარემოს შექმნა, აქტივობების დოკუმენტირება, კარგი პრაქტიკის გავრცელება, კვლევების ჩატარება, თვითშეფასება...);
- შიდა და გარე ექსპერტებისგან მხარდაჭერის მიღება (მასწავლებლების მიერ გაკვეთილებზე დაკვირვება, კარგი პრაქტიკის გაზიარება, ტრენინგების ორგანიზება და დისკუსიების ხელშეწყობა [მაგ. ფოკუს ჯგუფები], კურსებისა და სერვისების გააქტიურება გარე ორგანიზაციებთან თანამშრომლობით, მასწავლებლებისთვის სასურველი ტრენინგების იდენტიფიცირება და შესაბამისი გადამზადების შეთავაზება, სასწავლო ჯგუფების შექმნა, ღია გაკვეთილები, ინტერდისციპლინური თანამშრომლობითი ჯგუფები...);
- გარე დაწესებულებებთან თანამშრომლობა (აქტივობების ორგანიზება სკოლის გარეთ, თანამშრომლობა სხვა სკოლებთან, გარე სუბიექტებთან კონტაქტი...);
- რესურსების უზრუნველყოფა (სივრცისა და დროის გამოყოფა ფინანსური მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად, პროექტები, შედეგების აღნიშვნა...).

მაგალითები

სკოლაში ეფექტური მონიტორინგისა და შეფასების სისტემის დანერგვა, პროექტების განხორციელება, რომელშიც მაქსიმალურად ჩაერთვება სასკოლო თემი. ...წესებისა და პრინციპების შექმნა სწავლების, ქოუჩინგისა და კოლეგიური მხარდაჭერის სხვადასხვა ფორმებისათვის. (GE)

კოლეგიური მხარდაჭერის ხელშესაწყობად, სკოლაში ყველაზე მნიშვნელოვანია პასუხისმგებლობის დელეგირება, სკოლის დირექტორი უნდა იყოს სამართლიანი, მიუკერძოებელი და ქმნიდეს თანაბარ პირობებს სკოლის თემის ყველა წევრისთვის. მხოლოდ ამ სტრატეგიების გამოყენებით შეძლებს სკოლა, შექმნას კულტურა, რომელიც დამყარებული იქნება ჯანსაღ, უსაფრთხო და დემოკრატიულ იდეალებზე. (GE)

ამბობენ, რომ სკოლის დირექტორი უნდა იყოს „ძლიერი ლიდერი“, რომელსაც შეუძლია ორგანიზაციის კულტურის შეცვლა. თუმცა, სკოლების ხელმძღვანელები აღნიშნავენ, რომ ამის განსახორციელებლად მათაც სჭირდებათ მხარდაჭერა, რათა მართო არ დარჩნენ მიზნისკენ სწრაფვის გზაზე.

გასაკვირი არ არის, რომ სკოლის ლიდერები აცხადებენ, რომ სკოლის ადმინისტრირებასა და ორგანიზაციულ მენეჯმენტს დიდი დრო მიაქვს და რომ დიდი დრო სჭირდებათ, რათა ყველა ახალბედა მასწავლებელს გააცნონ საკუთარი ხედვა და დაეხმარონ გუნდს. მათ სჭირდებათ სამუშაოს უკეთ ორგანიზება, რათა დრო დარჩეთ მასწავლებლების მხარდასაჭერად (თვითრეგულირება, დროის მენეჯმენტი).

მეტი დრო და ნაკლები დატვირთვა

ყველა ქვეყნის სკოლების ლიდერებმა აღნიშნეს, რომ თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურის ჩამოყალიბება ამცირებს მასწავლებლების დატვირთვას და დროის დეფიციტს. გადატვირთულობა, სტრესი და დროის ნაკლებობა ძირითადად გამოწვეულია შემდეგი ფაქტორებით:

- ადმინისტრაციული ამოცანები (ბიუროკრატია)
- მოსწავლეთა დიდი რაოდენობა კლასებში (ზოგ ქვეყანაში, მაგ. CZ)
- ინკლუზიური განათლება (სპეციალიზებული ინდივიდუალური ზრუნვა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებზე)
- არამოტივირებულ მოსწავლეებთან მუშაობა
- გაკვეთილების დიდი რაოდენობა (მასწავლებლის გადატვირთვა)
- რამდენიმე სკოლაში მუშაობა (მაგ. GE)

შესაბამისად, ურთიერთობების გაღრმავებისთვის ბევრი დრო აღარ რჩება, ხოლო ზოგიერთი სკოლის ლიდერი აღნიშნავს, რომ კარგი იქნება, თუკი უშუალოდ სასწავლო პროცესისთვის გამოყოფილი დრო შემცირდება.

მაგალითები

მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ ნაკლები სამუშაო დოკუმენტებთან და მეტი თავისუფლება, რათა უფრო მეტი დრო დაუთმონ მოსწავლესა და სკოლას. ... ნაკლები დატვირთვა და მხოლოდ ერთ სკოლაში დასაქმებულობა დაეხმარება მასწავლებლებს, გამოყონ მეტი დრო ინტერპერსონალური ურთიერთობებისთვის. (GE)

მასწავლებლებისთვის მეტი დროის გამოყოფა გაკვეთილების დაგეგმვისა და

კომუნიკაციისათვის. ... საუზმის შესვენების დროის გახანგრძლივება. (IR)

[კოლეგიური საქმიანობის] განსახორციელებლად დრო მართლაც არ რჩება, ყველა დაკავებულია თავისი საქმეებითა და პრობლემებით. ...სკოლამდელ დაწესებულებაში, სადაც 12 საათიანი სამუშაო დღეა, შედარებით რთულია პერსონალის დატვირთვის დაგეგმვა ისე, რომ პედაგოგებს საკმარისი დრო დარჩეთ ერთობლივი მუშაობისთვის, რადგან მათ, პრაქტიკულად, ბავშვებთან მუდმივად ყოფნა ევალებათ. (LV)

სკოლის პოლიტიკა, საზოგადოება და სხვა გარე ფაქტორები

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლების ლიდერები აცნობიერებენ საკუთარ როლსა და პასუხისმგებლობას თანამშრომლობისა და კოლეგიური კულტურის ხელშეწყობის კუთხით, ყველაფერი, რასაც ისინი აღნიშნავენ, არ შედის მათ უფლებამოსილებაში. რიგი მოთხოვნები ეხებოდა სკოლების გარე მხარდაჭერას. ზოგიერთი სკოლის ხელმძღვანელი ვერ იღებს სკოლის დამფუძნებლისგან (ან ადგილობრივი ხელისუფლება, თემი და ა.შ.) მხარდაჭერას. ზოგიერთ ქვეყანაში კი, სიტუაციას არსებული არასტაბილური ან გაუგებარი სასკოლო პოლიტიკა ართულებს, ხოლო ზემდგომი უწყებები ხშირად სკოლებს ადმინისტრაციული ვალდებულებებით ამძიმებენ.

მაგალითები

წინა წლებში სამინისტრომ მხარდაჭერა გამოუცხადა ტექნიკურ განათლებას, შესაბამისად, ჩვენც ჩავატარეთ სემინარები პარტნიორ დაწყებით სკოლებთან და მოსწავლეებს ინსტრუმენტებთან მუშაობა ვასწავლეთ. თუმცა, მოულოდნელად, მედიაში გაჟღერდა ინფორმაცია ზოგად განათლებაზე ყურადღების გამახვილების აუცილებლობასა და ტექნიკური სკოლების ლიცენზიებად გადაკეთების შესახებ. ახალი ინფორმაცია კიდევ ერთ სავალდებულო სასკოლო მოდელს (8 + 2 წელი) გულისხმობდა. სამიზნეები იმდენად სწრაფად იცვლება, რომ მასწავლებლების გუნდი ვერ ასწრებს მათთან იდენტიფიცირებას. (CZ)

უფრო მკაფიო გაიდლაინები და სტრატეგიები/პოლიტიკა სამინისტროსგან. არასავალდებულო ამოცანების განვითარების მიმართ, როგორც წესი, ჩნდება წინააღმდეგობა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ამგვარი რამ არ გულისხმობს სიახლეს (ინოვაციას). გარდა ამისა, კოვიდ პანდემიის შემდეგ, კოლეგებს, როგორც ჩანს, სხვა პრიორიტეტები გაუჩნდათ... მაგ. სასწავლო გეგმის შევსება და ხარვეზების გამოსწორება... ყველაფრისთვის საჭიროა განათლებისა და კულტურის სამინისტროს მიერ მოწოდებული ჩარჩო და მხარდაჭერა. (CY)

შესაბამისი ანგარიშვალდებულების მექანიზმის შექმნა - სასურველი იქნება გარე მონიტორინგის სისტემა, ვინაიდან ეს დაეხმარება მასწავლებლებს პასუხისმგებლობის გრძნობის გაძლიერებაში, რათა მაქსიმალურად დააკმაყოფილონ მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტები და შეასრულონ შრომითი ხელშეკრულებით ნაკისრი მოვალეობები. (GE)

გასაკვირი სულაც არ არის, როდესაც სკოლის ხელმძღვანელები აცხადებენ, რომ ძალიან სასარგებლო იქნებოდა მეტი ფინანსური მხარდაჭერა სკოლისა და მასწავლებლებისათვის, რადგან ზოგიერთ სკოლაში საერთოდ არ არსებობს ფიზიკური სივრცე (ოთახები ან სხვა), სადაც მასწავლებლები უსაფრთხოდ შეიკრიბებიან საკუთარი მოსაზრებებისა და გამოცდილების გასაზიარებლად.

მაგალითები

ჩვენ განვიცდით ფინანსური რესურსების ნაკლებობას, საჭირო ინფრასტრუქტურის სიმცირეს და გვჭირდება ტექნიკა (კომპიუტერები/ ლეპტოპები)... დღეს, ინფრასტრუქტურული პრობლემების გამო, სკოლები სხვა სკოლებში არიან შეკედლებული. არ გვაქვს ტექნოლოგიებით

აღჭურვილი გარემო ან აუცილებელი ლიტერატურა, სადაც თანამშრომლებს შეეძლება შეკრება საკუთარი გამოცდილების, იდეებისა და მოსაზრებების გასაზიარებლად მყუდრო გარემოში. (GE)

უზრუნველყავით ფინანსური რესურსები - მეტი ფულადი მხარდაჭერა. ...მცირე ზომის კლასები ახალი სასწავლო ინსტრუმენტების დასაწერად... მეტი IT მხარდაჭერა და უფრო მეტი წვდომა მოსწავლეებისთვის ისტ-ზე. ამჟამად 8 ახალი თანამშრომელი გვყავს და არც ერთს არ აქვს სკოლაში ლეპტოპი, რათა შეძლონ საკლასო პროექტორებთან დაკავშირება. (IR)

დარწმუნებული ვარ, ერთობლივი შეხვედრებისთვის ოთახის/სივრცის გამოყოფა სასარგებლო იქნება ყველა მასწავლებლისთვის. ამჟამად სკოლების უმეტესობაში არის შეხვედრების ოთახი, მაგრამ ისინი ძირითადად გამოიყენება მენეჯმენტის გუნდის თათბირებისთვის და, უმეტესწილად, დაკავებულია. მასწავლებლებს, ხშირ შემთხვევაში, ხანმოკლე შეხვედრების ჩატარება სამასწავლებლოში უწევთ. კარგი იქნება, გვქონდეს კონკრეტული განრიგით მომუშავე ოთახი, რომელშიც დეპარტამენტები ხშირად შეძლებენ შეკრებასა და თანამშრომლობას. (IR)

მეტი ეკონომიკური რესურსი, მასწავლებლების ფინანსური წახალისება დამსახურების მიხედვით. საგანმანათლებლო დაწესებულების ზომის შემცირება. (IT)

მენტორული აქტივობების ორგანიზება ძალიან რთულია, ფიზიკური დასწრებისა და ფინანსური რესურსების ნაკლებობის გამო... დამატებითი სახსრებია საჭირო, რათა ადეკვატურად მოხდეს იმ მასწავლებლის საქმიანობის აღიარება, რომლებიც ძალებს არ იშურებენ და ზეგანაკვეთურადაც კი მუშაობენ. (IT)

რა თქმა უნდა, ინფრასტრუქტურა მნიშვნელოვანია - საერთო მოსასვენებელი სივრცე, დაზღვევა, ერგონომიული ავეჯი. ზოგიერთ სკოლაში არ არსებობს სივრცე ან სამასწავლებლო ოთახი (გარდა სამუშაო მასალებისა და პირადი ნივთებისთვის განკუთვნილი მერხებისა). (LV)

სკოლა მზადაა კოლეგიური მხარდაჭერისთვის; თუმცა ამის განხორციელებას აფერხებს ის ფაქტი, რომ მასწავლებლები რამდენიმე სკოლაში მუშაობენ ან გაკვეთილების დასრულებისთანავე ტოვებენ სკოლას, ზოგჯერ ნამდვილად ვახერხებთ მხარდაჭერის უზრუნველყოფას, თუმცა ამ ყველაფერს უნდა ჰქონდეს მუდმივი და თანმიმდევრული სახე. (GE)

რისი გაკეთებაც შემოძლია სკოლის დონეზე, ვაკეთებ, თუმცა სასკოლო სისტემაზე (როგორც თეორიიდან ვიცი) გარე სისტემებიც ახდენენ ზეგავლენას. (LV)

გარე ზეგავლენებთან დაკავშირებით, ზოგიერთი სკოლის ლიდერმა ასევე აღნიშნა მშობლების, საზოგადოებისა და მედიის დამოკიდებულება, რომლებიც ხანდახან ართულებენ პედაგოგების საქმიანობას და ხელს არ უწყობენ კეთილდღეობას მასწავლებლის პროფესიაში.

მაგალითები

საზოგადოების პოზიტიური დამოკიდებულება, პოლიტიკური მიზნების სიცხადე და სტაბილურობა, პედაგოგების სამართლებრივი დაცვა კანონმდებლის მიერ... (ვინაიდან მასწავლებლები ზოგჯერ თვლიან, რომ მათი უფლებები საკმარისად არ არის დაცული). (LV) შემცირდეს დეზინფორმაცია მედიის მხრიდან...!!! (CZ)

კითხვაზე, თუ რის გაუმჯობესებას ისურვებდნენ სკოლების ლიდერები თავიანთ სკოლებში, რამდენიმე ორაზროვანი პასუხი მივიღეთ (არაფერი, არ ვიცი...), ხოლო ზოგმა დაასახელა ზემოთ მოცემულ კატეგორიებთან დაკავშირებული მთელი რიგი მიმართულებები, რის გაუმჯობესებაც ისინი თავიანთ სკოლებში ისურვებდნენ. გაუმჯობესების თვალსაზრისით, რჩევები უკავშირდებოდა მასწავლებლების საქმიანობას, თვითგანვითარებასა და ორგანიზაციულ ცვლილებებს. თუმცა, არაერთმა რესპონდენტმა არაერთხელ აღნიშნა დაბრკოლებები, რომლებიც არამხოლოდ სკოლის გუნდს, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, სკოლის პოლიტიკასა და სასკოლო სისტემასთან ასოცირდება.

5.5.2 რას ურჩევნ რესპონდენტები კოლეგებს - სკოლების ხელმძღვანელებს?

ამ კითხვაზე პასუხები თითქმის იდენტური იყო როგორც წინა ღია ტიპის კითხვების პასუხებზე და ანალოგიურად შეგვიძლია დავყოთ 2 კატეგორიად: "კონკრეტული უნარები და პიროვნული თვისებები" და "საჭირო ღონისძიებები" (იხ. სკოლის ლიდერის პიროვნული თვისებები და როლი).

რესპონდენტებმა ხაზგასმით აღნიშნეს სკოლის კონტექსტის მნიშვნელობა. ყველა სკოლას სჭირდება რაღაც განსხვავებული - განსხვავებული ღონისძიებები და სპეციფიკური უნარები, სკოლის ლიდერის ქცევა და ა.შ. ნებისმიერ შემთხვევაში, რესპონდენტები ზოგადად გვირჩევენ, უპირატესობა მიენიჭოს მცირე ნაბიჯებს, ვიდრე სწრაფ ცვლილებებს; სიჩქარე საჭირო არაა.

სკოლების ხელმძღვანელები ასევე გვირჩევენ პროექტების მომზადებას, რომლებიც სასარგებლო იქნება კოლეგიური მხარდაჭერის სისტემის ასამოქმედებლად. ისინი კოლეგიურ მხარდაჭერას უპირობო აუცილებლობად მიიჩნევენ ყველა სკოლისთვის და თვლიან, რომ აუცილებელია გარკვეული აღწერითი სისტემის შექმნა. საწყისი ფინანსური მხარდაჭერის გარეშე, ხშირად რთულია ამ ყველაფრის განხორციელება; შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სასკოლო პოლიტიკისგან მხარდაჭერის მიღება.

მაგალითები

გამოიყენეთ ევროკავშირის პროექტებიდან მომდინარე ფინანსური დახმარება კოლეგიური მხარდაჭერის დასაწყებად... მოახდინეთ ზეწოლა სასკოლო სისტემაზე (რაც შეეხება კოლეგიურ მხარდაჭერას, როგორც ყველა სკოლაში მხარდაჭერილ სისტემას... დაიწყეთ საკუთარი თავით, ნუ გადატვირთავთ მასწავლებლებს ზედმეტი ამოცანებით, ითანამშრომლეთ სკოლის კოლექტივთან, ესაუბრეთ მასწავლებლებს და მხარი დაუჭირეთ ერთმანეთს. გაზარდეთ პედაგოგების თავისუფლება!) (CZ)

კარგად შეისწავლეთ თქვენი კოლექტივის ძლიერი მხარეები, რომლებიც შეიძლება კიდევ უფრო გაძლიერდეს და გაუმჯობესდეს თქვენს ყოველდღიურ საქმიანობაში, ხოლო სისუსტეებზე იმუშავეთ, რათა მათ არ შეაფერხონ თქვენი ყოველდღიური საქმიანობა. (LV)

გამოყავით დრო და სივრცე, ვინაიდან დრო და სივრცე წარმატების მნიშვნელოვანი ფაქტორებია. (CY)

დაუთმეთ დრო კოლეგიური ინიციატივის წახალისებას, ნაკლებად ფოკუსირდით ადმინისტრაციულ და ბიუროკრატიულ ამოცანებზე, რათა მეტი დრო დაუთმოთ კოლეგიურ მხარდაჭერას... შექმენით პატარა, მცოდნე და მომზადებული გუნდი, რომელიც შეასრულებს მთავარი ღერძისა და მამოძრავებლის ფუნქციას ყველა დანარჩენი წევრისთვის, რათა გლობალურად ყველა მოთამაშე ჩაერთოს საქმეში ყველა დონეზე; სადაც დირექტორი იქნება ინოვაციების კატალიზატორი, აღჭურვილი პროფესიული და პიროვნული ზრდის ახალი ტექნიკებით, სტრატეგიებისა და მეთოდების შესწავლის სურვილით. (IT)

5.5.3 სკოლების ლიდერების საგანმანათლებლო საჭიროებები

დასასრულს, რესპონდენტებს დავუსვით ჩვენი პროექტის ყველაზე მნიშვნელოვანი კითხვა: რა სახის ტრენინგები/გადამზადება ესაჭიროებათ სკოლების ხელმძღვანელებს სკოლაში კოლეგიურობის მხარდაჭერის კუთხით? ზოგიერთმა რესპონდენტმა ვერ დააკონკრეტა თავისი საგანმანათლებლო საჭიროებები, პრიორიტეტად სხვა საჭიროებები მიიჩნია, ან გაიხსენა ცუდი გამოცდილება წარსულში გავლილ კურსებთან დაკავშირებით.

მაგალითები

არ ვიცი... არ მაქვს ვარიანტები... არ გამაჩნია ასეთი საჭიროება... არ შემიძლია დაკონკრეტება... ყოველთვის ერთი და იგივეა.... უნდა იყოს მაღალი ხარისხის. (CZ)

დრო და ფინანსური მხარდაჭერა მჭირდება, და არა განათლება. (GE)

მსურს, გავიუმჯობესო ცოდნა იმის შესახებ, თუ როგორ შევქმნა ფუნქციური სისტემა სკოლაში კოლეგიური მხარდაჭერის ყველა ფორმის დასაწესად, როდესაც რესურსები (ადამიანური, დროითი, მასალური) მწირია... ძალიან ბევრი სხვადასხვა ტიპის ტრენინგი არსებობს!...მჭირდება მეტი თავდაჯერებულობა იმის მიმართ, რასაც ვაკეთებ და შესაბამისი უნარები ამ ყველაფრის განსახორციელებლად. (LV)

სწავლა/გადამზადება

ზემოაღნიშნულის საპირისპიროდ, ზოგიერთმა რესპონდენტმა გამოხატა სწავლის/გადამზადების ძლიერი საჭიროება საკუთარი თავისთვის, თავიანთი წარმომადგენლებისთვის და მთელი კოლექტივისთვის. ყველაზე ხშირად დასახელდა ქოუჩინგი და მენტორობა, ზოგი რესპონდენტის თქმით კი, სწორედ ეს მიმართულებებია ძნელად ხელმისაწვდომი.

რესპონდენტებმა ასევე გამოხატეს დაინტერესება სწავლის/გადამზადების მიმართ, განსაკუთრებით, ფსიქოლოგიასთან და მენეჯმენტთან დაკავშირებული საკითხების შესახებ::

- სოციალური ფსიქოლოგია (აქტიური მოსმენა, კომუნიკაცია, თავდაჯერებულობა, მდებრობითი სქესის გუნდთან მუშაობა, როგორ ამოვიცნოთ/გამოვავლინოთ მანიპულაცია, როგორ დავარწმუნოთ სხვა ადამიანები, რეფლექსიური ინტერვიუს ტექნიკები...).
- მენეჯმენტი და ლიდერობა, ადამიანებთან მუშაობა (მენეჯმენტის სტილი და ადამიანური რესურსების მართვა, კონფლიქტური სიტუაციების მართვა, გუნდის შექმნა და კორპორაციული ღონისძიებები, პერსონალის მართვა, როგორ ჩავატაროთ ინდივიდუალური საუბრები თანამშრომლებთან...).
- პიროვნების ფსიქოლოგია (როგორ ამოვიცნოთ ფსიქოლოგიური პროცესები და ადამიანის აზროვნება, პიროვნების ტიპოლოგია, წარუმატებლობის მიზეზები, ზრდასრულთა ფსიქოლოგია, ცხოვრებისეული მაგალითების ანალიზი...).
- ფსიქოპიგიენა (კეთილდღეობა, უსაფრთხო სკოლის ხელშეწყობა, ემოციების მართვა, ინდივიდუალური ფსიქოპიგიენა, გაძლიერება...).
- სხვა თემები სკოლის ლიდერებისთვის და მთელი კოლექტივისთვის (გადამზადება ხარისხიანი სწავლების, საგნების, სასწავლო პროგრამების, ინკლუზიური სასკოლო გარემოს შექმნის მიმართულებით, მრავალმხრივი ტრენინგები მიზნებთან დაკავშირებით, ემპირიული სწავლება, ტრენინგი ფსიქოლოგიური კონსულტირების თემაზე, მასწავლებლის ფსიქოლოგია, სამოქალაქო განათლება, თანამედროვე პედაგოგიური

მიდგომების თეორია და პრაქტიკა...).

მაგალითები

დიდი სიამოვნებით დავესწრები სემინარებს ადამიანური რესურსების მართვისადმი ახალი მიდგომების შესახებ... რათა ხელი შევუწყო კოლეგიური კულტურის გაუმჯობესებას. მსურს, მეტი ინფორმაცია მექონდეს თანამედროვე სკოლებში ამ მიმართულებით ჩატარებული აქტივობების შესახებ. შესაბამისი ლიტერატურა, ფინანსები. (GE)

ვაცნობიერებ, რომ იმისთვის, რომ გავხდე მენეჯერი, რომელიც ხელს უწყობს თავის მასწავლებლებს, შეისწავლონ ქოუჩინგი, მესაჭიროება სპეციალური ტრენინგების გავლა. (IT)

სწავლების ფორმა

სკოლის ხელმძღვანელებმა დაინტერესება გამოხატეს სწავლების სხვადასხვა ფორმის მიმართ. სასურველ ფორმებს შორის დასახელდა ვებინარი (ზოგავს დროს) და პრაქტიკული სწავლება. თუმცა, ასევე აშკარაა, რომ ზოგიერთი თემა ონლაინ კურსებისთვის შესაფერისი ნამდვილად არ არის და საჭიროა პირისპირ სემინარი (მაგალითად, მენტორობა). დირექტორები, უმეტესწილად, ითხოვენ უფრო პრაქტიკულ კურსებს, რომელთა გავლის შემდეგ დაუყოვნებლივ შეიძლება მიღებული ინფორმაციისა და მეთოდების პრაქტიკაში გამოყენება. ქვემოთ მოცემული საკითხები დასახელდა განათლების მიწოდების სასარგებლო ფორმებად:

- პრაქტიკული სწავლა და ემპირიული ვორკშოპები (მეთოდოლოგია, რეფლექსია, დისკუსიები...);
- ყოვლისმომცველი ტრენინგები (პროცესში ჩართვა, ხანგრძლივი ტრენინგები, გადამზადება უნარებში...);
- კონფერენციები, საერთაშორისო შეხვედრები, მონაწილეობა ევროპულ პროგრამებში;
- საგანმანათლებლო ვიზიტები (გამოცდილებისა და კარგი პრაქტიკების გაზიარება, სავსე გასვლები სკოლებში, შეხვედრები სხვა სკოლების ლიდერებთან, სიტუაციური კვლევები...);
- სკოლის აუდიტი (შეფასება ექსპერტებისგან, ზრდაზე ორიენტირებული უკუკავშირი...);
- მენტორობა, ქოუჩინგი ან სუპერვიზია (ზოგიერთმა დირექტორმა გამოთქვა ინტერესი, ჰყავდეს საკუთარი მენტორი, ქოუჩი ან სუპერვიზორი...);
- თვითსწავლა (ხელმისაწვდომი ლიტერატურა, კვლევა...);
- განათლების მიწოდება მთელი კოლექტივისთვის (ტრენინგები სკოლის ბაზაზე, შიდა და პერსონალიზებული ტრენინგები სკოლისთვის, მისი სპეციფიკური საჭიროებებისა და პროფილის გათვალისწინებით, სპეციალური კურსები...);

ვებინარები და ონლაინსწავლება (ძირითადად, დროის სიმცირის გამო, დირექტორებმა უპირატესობა მიანიჭეს ამგვარ კურსებს, რომლებიც შეიძლება იყოს თეორიული და, ამავე დროს, ემსახურობდეს პრაქტიკის გაზიარებას).

მაგალითები

შერეული ონლაინტრენინგები და პირისპირ სემინარები, მორგებული მასწავლებლების დროსა და ინტერესებზე. ...თქვენი სკოლის კონკრეტულ საჭიროებებზე მორგებული ტრენინგები და მხარდაჭერა. (IR)

ამ სფეროში კურსებსა და სემინარებზე კარგი დასწრებაა; თეორიულად ყველაფერი ნათელია. ვისურვებდი, რომ ეს ყველაფერი პრაქტიკაში გადაითარგმნოს. ამჟამად მსურს, მეტი ცოდნა მივიღო სხვა დიდი სკოლების რეალური ყოველდღიური გამოცდილების შესახებ (არა გაზვიადებული ვერსია). ფაქტია, რომ პატარა ზომის სკოლებში კოლეგიური მხარდაჭერა,

თანამშრომლობა უფრო ეფექტურად მუშაობს, დიდ სკოლებში კი ჯერ არ შემხვედრია ნამდვილად საზრიანი, რეგულარული პროცესი (თითქოს ემინიათ). (LV)

მას შემდეგ, რაც მუშაობა დაიწყო, 11 წლის წინ, ყოველთვის ვაცნობიერებდი, რომ ყურადღებას ვამახვილებთ მენეჯერების გადამზადებაზე, თუმცა თავს ვარიდებთ მარეგულირებელი ჩარჩოს შეცვლას ჩვენი სამუშაოს მხარდასაჭერად. არ მიყვარს სამხედრო მეტაფორების გამოყენება, მაგრამ ეს ყველაფერი ნამდვილად ჰგავს უიარაღოდ დარჩენილი ჯარის ფიზიკურ მომზადებაზე ზრუნვას. (IT)

დასკვნა

სკოლის ლიდერებისთვის მომზადებულ კითხვარზე დაყრდნობით, ჩვენ შევძელით მათი გამოცდილებისა და საგანმანათლებლო (და სხვა) საჭიროებების იდენტიფიცირება. ასევე, დავამუშავეთ 379 კითხვარი, რომელიც ექვსივე პარტნიორი ქვეყნის, სხვადასხვა ტიპის სკოლების ლიდერებისგან მივიღეთ. რაოდენობრივი და ხარისხობრივი შედეგებიდან ირკვევა, რომ სკოლების ლიდერებს აქვთ ერთნაირი გამოცდილება და საჭიროებები, სხვადასხვა კონტექსტთან და სპეციფიკასთან დაკავშირებით.

რაოდენობრივმა მონაცემებმა აჩვენა, რომ, მთლიანობაში, რესპონდენტები თავს უფრო წარმატებულად გრძნობენ მიზნების ერთიანობის მიმართულებით - სკოლის საერთო მიზნებისა და ღირებულებების მხარდაჭერა. ისინი დარწმუნებულები არიან, რომ შეუძლიათ, მასწავლებლებს აუხსნან სკოლის მიზნები და კონსენსუსს მიაღწიონ ამ მიზნებთან დაკავშირებით. საერთო ჯამში, ყველაზე ნაკლებწარმატებულად რესპონდენტები საკუთარ თავს ხედავენ D განყოფილებაში - ინსტრუმენტების უზრუნველყოფა და პირობების შექმნა. შესაძლებელია, რომ ამ ასპექტზე მოქმედებდეს სკოლების ლიდერების უნარი, გამოყონ დრო და უზრუნველყონ კოლექტივი ფიზიკური საშუალებებით, ადეკვატური განათლებითა და ფინანსური ჯილდოთი. კრიტიკა არასაკმარისი მხარდაჭერის შესახებ არაერთხელ გამოითქვა დამფუძნებლებისა და სკოლის ხელმძღვანელობის მისამართით, როგორცაა მმართველი საბჭო და ა.შ. თუმცა, კითხვარის სხვა განყოფილებებთან შედარებით, სკოლის ლიდერები ყველაზე ნაკლებად შეთანხმდნენ დებულებაზე, რომ ისინი რეგულარულად გადიან გადამზადებას კოლეგიური მხარდაჭერის მიმართულებით. ბუნდოვანი დარჩა საკითხი იმაზე, ვერ ახერხებენ თუ არა შესაბამისი კურსების მოძიებას, არ გააჩნიათ საკმარისი დაფინანსება თუ დროის ნაკლებობას განიცდიან.

კითხვარის თვისებრივმა ნაწილმა საშუალება მოგვცა, უფრო დეტალურად გაგვეგო პრობლემის არსი, თუმცა პასუხები ხშირად მეორედებოდა, ამიტომაც მოულოდნელი დასკვნის გაკეთებაც შეუძლებელი აღმოჩნდა. შესაბამისად, პასუხები შევკრიბეთ და ეროვნული სპეციფიკა ციტატებზე დაყრდნობით გადმოვეცით.

პასუხებიდან ირკვევა, რომ სკოლების ხელმძღვანელები აღნიშნულ თემას მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ, დაინტერესებულნი არიან მისით და ცდილობენ, განახორციელონ მთელი რიგი ღონისძიებები თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურის გასავითარებლად. საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, რესპონდენტები აღნიშნავენ კოლეგიური და თანამშრომლობითი კულტურის განვითარების რამდენიმე ძირითად წინაპირობას, როგორცაა გარემოს ღიაობა, ეფექტური კომუნიკაცია, მასწავლებლის პიროვნული თვისებები, გუნდის სტრუქტურა, მასწავლებლების მხარდაჭერა შიდა და გარე ექსპერტების მიერ. თუმცა, დიდ პრობლემას წარმოადგენს მასწავლებლების გადატვირთულობა და ადმინისტრაციული წნეხი, სტრესი და პროფესიული გადაწვის რისკი, რაც ამცირებს მოტივაციასა და ნებისყოფას იმ ამოცანების შესასრულებლად, რომლებიც თანამშრომლობასა და სწავლებაში ინოვაციების შესატანადაა საჭირო.

სკოლების ხელმძღვანელები მიესალმებიან ტრენინგებს შიდა მენტორებისთვის, რომლებიც შემდგომში გახდებიან „მამოძრავებელი ძალა“, შექმნიან მოტივირებული პედაგოგების „საკვანძო გუნდს“, იმოქმედებენ ქვეყნის როლურ მოდელებად და, საბოლოო ჯამში, განავითარებენ კოლეგიური მხარდაჭერის მიზნებს სკოლის კოლექტივში. თუმცა, სხვადასხვა ქვეყნის რესპონდენტები აღნიშნავენ გარე ბარიერებს, რომლებიც მათ ძალისხმევას ზღუდავენ. მათ არ გააჩნიათ სტაბილური და მხარდამჭერი სასკოლო პოლიტიკა, ასევე, ზემდგომი უწყებებისგან დახმარება, მათ შორის, უკეთესი დაფინანსება და აღჭურვილობა სკოლისთვის.

ზოგიერთი სკოლის ლიდერს არ გააჩნია ცოდნა კოლეგიური მხარდაჭერის სფეროში და თვლის, რომ საჭიროა არამხოლოდ გადამზადება, არამედ მეტი გარე მხარდაჭერა პროფესიონალების მხრიდან, გამოცდილების გაზიარება სხვა სკოლებთან და კოლეგებთან. თუმცა, მასწავლებლების მსგავსად, სკოლების ლიდერები გადატვირთული არიან სკოლაში ორგანიზაციული მოვალეობებით და ხშირად არ აქვთ რეალურად შესაძლებლობა, უხელმძღვანელონ ტრენინგებს და იზრუნონ საკუთარი ცოდნის გაღრმავებაზე.

რესპონდენტებმა დაასახელეს მთელი რიგი საგანმანათლებლო საჭიროებები ამ მიმართულებით. ყველაზე ხშირად ისინი განიხილავდნენ პრაქტიკის აუცილებლობას კოლეგიური მხარდაჭერისა (მენტორობა, ქოუჩინგი...) და სხვა (ძირითადად, მენეჯერული და ფსიქოლოგიური) თემების გასაცნობად. ასევე, აღნიშნეს გარე სამყაროსადმი სკოლის ღიაობის აუცილებლობა და თანამშრომლობა გარე უწყებებთან, ექსპერტებთან, სხვა სკოლების ხელმძღვანელებთან და ა.შ. პროექტების განხორციელება ეროვნულ და საერთაშორისო დონეზე სასარგებლო კატალიზატორად ითვლება სკოლებში პოზიტიური ცვლილებების დასანერგად, რადგან უზრუნველყოფს თანამშრომლობის კარგ გამოცდილებას მნიშვნელოვან ამოცანებზე, ასევე, წარმოადგენს სასკოლო განათლებისა და განვითარების ფინანსურ წყაროს.

წინამდებარე კვლევის შეზღუდვა იყო რესპონდენტთა შედარებით დაბალი რაოდენობა, მონაწილე სკოლების ჰეტეროგენული ტიპებიდან (დანყებიანი სკოლები, საშუალო სკოლები) გამომდინარე. შესაბამისად, მონაცემები არ არის განზოგადებული, თუმცა აშკარად მიუთითებს გარკვეულ ტენდენციებზე. მსგავსი პასუხები, მიღებული სხვადასხვა ქვეყნის სკოლების ლიდერებისგან, დასტურია იმისა, რომ სკოლებს ყველა პარტნიორ ქვეყანაში გააჩნიათ მსგავსი გამოცდილება და გამოწვევები. მონაწილე ქვეყნებში არსებული განსხვავებული რაოდენობისა და სტრატეგიზირებული ნიმუშების გამო, ჩვენი მისწრაფება არ ყოფილა შედეგების შედარება. მონაცემების შეგროვების მიზანი იყო, შექმნილიყო საფუძველი იმ თემებისთვის, რომლებიც ჩაიდება სკოლის ლიდერების (და სხვა დაინტერესებული მხარის) სატრენინგო მოდულებში, თანამშრომლობითი და კოლეგიური მხარდაჭერის მიმართულებით. დარწმუნებული ვართ, რომ აღნიშნული ამოცანა შესრულებულია და რომ წინამდებარე ნაშრომი გახდება მცირედი შთაგონება სკოლების ხელმძღვანელებისა და სასკოლო პოლიტიკის შემუშავებისთვის ევროპის ქვეყნებში.

დასკვნითი სიტყვა და რეკომენდაციები

სკოლებსა და სასკოლო სისტემებში კოლეგიალობის მხარდაჭერა აუცილებელი წინაპირობაა იმისთვის, რომ სკოლამ შეძლოს იმ ამოცანების შესრულება, რასაც დღეს მისგან მოელიან, რათა მოსწავლეებისთვის და მასწავლებლებისთვის სკოლაში გატარებული დრო იყოს აღსავსე მნიშვნელოვანი ურთიერთქმედებით, და რომ ახალგაზრდებმა ნამდვილად მიიღონ შთაგონება მიბაძვის ღირსი ურთიერთობებისა და ქცევითი მოდელებისგან.

ჯერ კიდევ ბევრი რამაა გასაკეთებელი ამის განსახორციელებლად. ქვემოთ წარმოგიდგენთ კვლევებსა და პედაგოგიურ პრაქტიკაზე დაყრდნობით შემუშავებულ რეკომენდაციებს. წარმატებას ვუსურვებთ ყველა ადამიანს, ვინც ცდილობს, ხელი შეუწყოს კოლეგიურობის

განვითარებას სკოლებსა და სასკოლო სისტემებში.

რეკომენდაციები

ამ ნაწილში გაგაცნობთ საკვანძო იდეებსა და რეკომენდაციებს სკოლების ლიდერებისთვის (და სხვა დაინტერესებული მხარისთვის), რომლებიც ცდილობენ, განავითარონ თანამშრომლობითი და კოლეგიური კულტურა თავიანთ დაწესებულებებში. რაზე უნდა გამახვილდეს ყურადღება?

- **თანამშრომლობითი გარემოს ხელშეწყობა სკოლაში.** სკოლაში უსაფრთხო გარემოს, ღია კომუნიკაციისა და თანამშრომლობის ხელშეწყობა. ერთობლივი ფორმალური და არაფორმალური აქტივობები და შემაკავშირებელი აქტივობები, კოლეგებს შორის ერთობის გასაძლიერებლად.
- **მიზნების, ხედვებისა და იდეების გაზიარება.** მასწავლებლებთან ერთად მიზნების დასახვა და გუნდში გაზიარება აძლიერებს მასწავლებლების მოტივაციას, მიაღწიონ დასახულ მიზნებს. მასწავლებლების მხარდაჭერა მიზნების შემუშავებასა და დასახვაში, სასკოლო მიზნების პირად თუ პროფესიულ მიზნებთან შეჯერება.
- **მასწავლებლებთან მუშაობა ინდივიდუალურად.** მუშაობა არამოტივირებულ მასწავლებლებთან, პროფესიული გადანერგვის პრევენცია, ინდივიდუალური საჭიროებებისადმი პატივისცემის გამოხატვა. პირადი მიზნების დასახვა და ინდივიდუალური ზრდის მხარდაჭერა. ცალკეული ადამიანების მხარდაჭერა სასარგებლოა თანამშრომლობისათვის. ინდივიდუალური გასაუბრება მასწავლებლებთან.
- **პროფესიული დახმარების განევა მასწავლებლებისთვის.** ადამიანური რესურსების განვითარება. შიდა და გარე ქოუჩები, მენტორები და სუპერვიზორები. კარგი გამოცდილების მიღება კოლეგიური/ ექსპერტული მხარდაჭერით. პედაგოგების გადამზადება მენტორობაში. ინვესტირება კოლეგიური მხარდაჭერის მიმართულებით.
- **წესების დადგენა და სისტემის ჩამოყალიბება.** გაკვეთილებზე დაკვირვების მხარდაჭერა, ტანდემური სწავლება და ა.შ. კომუნიკაციის წესები, მასწავლებლებს შორის გაზიარებისა და თანამშრომლობის წესები, ძალისხმევის შეფასება, მიღწევების დაჯილდოება.
- **გუნდების შექმნა და მხარდაჭერა.** გუნდის სტრუქტურა, სკოლაში მომუშავე სხვადასხვა თაობის ადამიანებს შორის კავშირ-ურთიერთობის წახალისება, მასწავლებლების შერჩევა, ახალბედა მასწავლებლების მხარდაჭერა. გუნდური განათლება და სუპერვიზია.
- **სკოლის ხელმძღვანელის როლის გადახედვა.** სკოლის ლიდერი, როგორც არქიტექტორი, პედაგოგი და თანამშრომლობის მაგალითი. ტრანსფორმაციული და გაზიარებული ლიდერობა. დირექტორების გადამზადება კოლეგიური მხარდაჭერის მეთოდებში. სკოლის ლიდერი, როგორც ქოუჩისა და მენტორის მსმენელი.
- **სკოლის ლიდერების გადამზადება.** გადამზადება სუპერვიზიის, ქოუჩინგისა და მენტორობის სფეროში. გადამზადება ფსიქოლოგიურ და მენეჯერულ, ფსიქოპიგიენის, დროის მენეჯმენტის საკითხებში.
- **სკოლის ლიდერების მხარდაჭერა.** კოლეგებთან და სკოლის ხელმძღვანელებთან იდეების გაზიარება, გარე ექსპერტული ცოდნის მიღება. კონფერენციები, სტაჟირება.
- **ღია სკოლის ჩამოყალიბება.** სკოლებს შორის თანამშრომლობა, კარგი პრაქტიკის მაგალითები, საერთაშორისო გამოცდილება და ვიზიტები, ეროვნული და საერთაშორისო პროექტები.
- **სკოლის უზრუნველყოფა მატერიალური და დროითი რესურსებით, რათა მოხდეს კოლეგიური სწავლის ხელშეწყობა.** სასკოლო აღჭურვილობა, ტექნოლოგიები, სივრცე, დროის გამონახვა შეხვედრებისთვის, თავსებადი განრიგი, ფინანსური რესურსები და ა.შ.
- **მხარდაჭერის მოძიება ზემდგომი ორგანოებისგან და სასკოლო პოლიტიკის შემქმნელებისგან.** მასწავლებლებისა და სკოლის ლიდერების წინაშე არსებული დატვირთვა, სკოლის დაფინანსება, ბიუროკრატია, დირექტორების გაძლიერება, სათანადო და ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროგრამები, მასწავლებლის პროფესიის მიმზიდველობა.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Department of Education and Early Childhood Development. (2010). *A Learning Guide for Teacher Mentors*. https://www.academia.edu/30469677/A_Learning_Guide_for_Teacher_Mentors
- Abrahams, M. A. (1997). Collaborative Space in South African Schools: A Comparative Perspective. *The Journal of Negro Education*, 66(4), 409–422. <https://doi.org/10.2307/2668168>
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00168>
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237–254. <https://doi.org/10.1080/00131880210135340>
- April, D., & Bouchamma, Y. (2016). Teacher Supervision Practices and Principals' Characteristics. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 329–346. <https://doi.org/10.11575/ajer.v61i3.56104>
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.001>
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a conceptual map. In Day, C. and Sachs, J. (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, (pp. 33-63). Open University Press.
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 244–253. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.244>
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. University of Wisconsin.
- Campbell, P., & Southworth, G. (1992). Rethinking collegiality: Teachers' views. In N. Bennett, M. Crawford, & C. Riches (Eds.), *Managing change in education: Individual and organizational perspectives* (pp. 61–79). Paul Chapman.
- Cannon, P., & Moran, A. (1998). Towards a Collegial Approach to Whole-School Evaluation, *The Irish Journal of Education*, 29, 63–74. doi:<https://www.erc.ie/documents/vol29chp5.pdf>.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2009). *Leading School-based Networks*. Routledge.
- Clarke, M., Kenny, A., & Loxley, A. (2015). *Creating a Supportive Working Environment for Academics in Higher Education*, Available at: https://www.tui.ie/_fileupload/Third%20Level%20Report.pdf

- Clutterbuck, D. (2003). *Creating a Coaching Climate by David Clutterbuck*. Clutterbuck Associates.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the Practice of Collaboration in Schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 6–9. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.9944251>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Creasy, J., & Paterson, F. (2005). *Leading Coaching in Schools*. National College for School Leadership. https://www.academia.edu/940285/Leading_coaching_in_schools
- Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, 12(2), 147–158. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9154-1>
- Denton, C., & Hasbrouck, J. (2009). A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150–175. <https://doi.org/10.1080/10474410802463296>.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2010). *A Learning Guide for Teacher Mentors*. https://www.academia.edu/30469677/A_Learning_Guide_for_Teacher_Mentors
- Doyle, L. (2016). *Creating a coaching culture. Sabbatical report*. Oaklynn school.
- DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Government of Georgia, (2019). *Resolution of the Government of Georgia N°241*. Legislative herald of Georgia. <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4570026?publication=0>
- Government of Georgia, (2020). *Professional Standard for Teachers*. Legislative herald of Georgia. https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0&fbclid=IwAR3jtUK2MmFAECBZ4bMpxW_KMOUG_bmqI2JSmvxQuSKqMAu5bM52dsnGgBo
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43–55.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times. *Teachers’ work and culture in the Postmodern Age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (1996). Cultures of teaching: A focus for change. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.). *Understanding teacher development*. (pp. 216–240). Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241. [https://doi.org/10.1016/0261-0183\(90\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0261-0183(90)90001-1)

[org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)Hargreaves, A., & M. Fullan (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Hoerr T. (2008). The collegiality challenge. *National Association of Independent Schools Magazine*. <https://www.nais.org/magazine/independent-school/fall-2008/faculty-collegiality/>

Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Corwin Press.

ICC, (not dated) *What is coaching?* ICC. Available at: <https://internationalcoachingcommunity.com/what-is-coaching/>

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2). <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

James, C. R., Dunning, G., Connolly, M., & Elliott, T. (2007). Collaborative practice: A model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541–555. <https://doi.org/10.1108/09578230710778187>

Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1–20.

Jarzabkowski, L. (2003). Teacher collegiality in a remote Australian school. *Journal of Research in Rural Education*, 18(3), 139–144. http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/18-3_3.pdf

Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>

Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed* (2nd ed.) Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329567>

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>

Khourey-Bowers, C., Dinko, R. L., & Hart, R. G. (2005). Influence of a shared leadership model in creating a school culture of inquiry and collegiality. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 3–24. <https://doi.org/10.1002/tea.20038>

Kochan, F., & Pascarelli, J. T. (2003). Culture, context, and issues of change related to mentoring programs and relationships. In F. K. Kochan and J. T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring: Transforming contexts, communities, and cultures* (pp. 417–428). Information Age Publishing.

Kools, M., & Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

Koskenranta, M., Kuivila, H., Pramila-Savukoski, S., Männistö, M., & Mikkonen, K. (2022). Development and testing of an instrument to measure the collegiality competence of social and health care educators.

Nurse Education Today, 113, 105388. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105388>

Koubová, K., & Čihák, O. (2023, June 30). Rozdíly mezi základními školami jsou propastné. Dělají obce pro kvalitu vzdělávání maximum? *iRozhlas* https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/obnova-skolstvi-zakladni-skoly_2306302327_elev

Lave, J., & Wenger, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. *Supporting lifelong learning*, 1, 111–27.

Lavié, J. M. (2006). Academic Discourses on School–Based Teacher Collaboration: Revisiting the Arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773–805. <https://doi.org/10.1177/0013161X06290647>

Lazarová et al. (2020). *Leading Learning Networks in Education. Theoretical Framework and School Leaders' Perspectives across Europe*. Masaryk University Press. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1631>

Lazarová, B., Sträng, D. R., Jensen, R., & Sørmo, D. (2016). *Support for learning in schools*. Masaryk University Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8311-2016>

Leonard, L. J. (2002). Schools as professional communities: Addressing the collaborative challenge. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6, 1–21.

Leonard, L., & Leonard, S. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 237–242.

Lieberman, A., & Miller, L., (1999) *Teachers transforming their world and their work*. Teachers College Press.

Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340. <https://doi.org/10.2307/1162717>

Little, J.W. (1990): Teachers as colleagues. In Lieberman, A. (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. (pp. 165–193). Falmer Press.

Lofthouse, R., Leat, D., & Towle, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*. CfBT Education Trust.

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>

McKie, N. (2022) The Path to Creating a Coaching Culture in Your School. *K12 Digest*. <https://www.k12digest.com/the-path-to-creating-a-coaching-culture-in-your-school/>

Ministry of Education, Youth and Sports, (2020). *Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/brozura_S2030_en_fin_online.pdf

Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. In R. Vandenberghe and M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. (pp. 139–156) Cambridge University Press.

Ministero dell'Istruzione e Merito. Periodo di formazione e prova per docenti neoassunti e per docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'a.s. 2022-2023. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51047/Periodo+di+formazione+e+prova+per+docenti+neoassunti+e+per+docenti+che+hanno+ottenuto+il+passaggio+di+ruolo.+Attivit%C3%A0+formative+per+l%27a.s.+2022-2023.pdf/a60f87fa-50f1-56f0-7056-07d9b39c8496?version=1.0&t=1669040013731>

Ministry of Education and Science of Georgia, (2021). *Unified national strategy of education and science of Georgia (2022-2032)*. Ministry of Education and Science of Georgia. <https://shorturl.at/cpsNV>

MIUR, (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016 – 2019*. MIUR. https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). *Profound Improvement: Capacity Building for a Learning Community*. Swets and Zeitlinger.

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>

Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 801–813. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.02.002>

National Center for Teacher Professional Development, (2016). *The Assessment of the Teacher Induction, Professional Development, and Career Advancement Scheme*, National Center for Teacher Professional Development.

National Center for Teacher Professional Development, (2016). *The Guide to Teacher Induction, Professional Development and Career Advancement Scheme*. National Centre for Teacher Professional Development. <https://www.calameo.com/read/004545031e5bd66116ef4?fbclid=IwAR0-sGfnNsfGytrS9WUMTMxomvccHfoH0MDAopan0ukcOSBVR2dbiQhBZ8E>

National Center for Teacher Professional Development, (2018a). *Professional Development, and Career Advancement Scheme*. National Center for Teacher Professional Development.

National Center for Educational Quality Enhancement (2018b). *Research on the Implementation of the Teacher Induction, Professional Development, and Career Advancement Scheme*. National Center for Educational Quality Enhancement.

National Center for Educational Quality Enhancement, (2023) *The Standard for the Authorization for the General Educational Institutions*. National Center for Quality Enhancement. <https://shorturl.at/cCST4>

Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. In J. Prosser (Ed.). *School culture*. (pp. 66–81). Paul Chapman Publishing – SAGE Publications.

NPI, (n. d.). SRP: *Strategické řízení a plánování ve školách a v územích*. NPI. <https://www.edu.cz/podpora-skol/projekty-esif/strategicke-izeni-a-planovani-ve-skolach-a-v-uzemich-srp/>

National Pedagogical Institute of the Czech Republic, (n. d.). *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*.

<https://www.npi.cz/projekty/4587-system-podpory-profesniho-rozvoje-ucitelu-a-reditelu>

OECD, (2003). *Education at a Glance*. OECD.

OECD, (2015). *TALIS 2013*. OECD Publishing.

OECD, (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD, (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Örtenblad, A. (2002). *A Typology of the Idea of Learning Organization*. *Management Learning*, 33(2), 213–230. <https://doi.org/10.1177/1350507602332004>

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30.

Peterson, D. B., & Hicks, M. D. (1995). The leader as coach: *Strategies for coaching and developing others*. Personnel Decisions.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masaryk University Press.

Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Strom.

Poortman, C. L., & Brown, C. (2018). The importance of professional learning networks. In C. Brown, & C. L. Poortman (Eds.), *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement* (pp. 10–19). Routledge.

Portner, H. (Ed.) (2005). Teacher mentoring and induction. *The state of the art and beyond*. Corwin Press.

Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>.

Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Legge 107/2015. Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sq>

Rutter, M. (2000). School effects on pupil progress: Research findings and policy implication. In P. Smith and A. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education: Major Themes*. Falmer Press.

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass

Schmidt, Ch., McNulty, B., Howard-Baptiste, S., & Harvey, J. (2017). *Perspectives about How to Define and Use Collegiality in Higher Education*. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 1(1), 28–34. 10.1080/24711616.2016.1277674.

Schnieders, A. (2023). *Coaching vs Mentoring: What's the Difference?* Chronus.

<https://chronus.com/blog/coaching-vs-mentoring-whats-the-difference>

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Crown Publishing.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012).

Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who cares About Education. Crown Business.

Sess Behaviour Resource Bank – [NCSE.IE](https://ncse.ie) (2024) *National Council for Special Education*. Available at: <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2023/11/14-Advice-Sheet-14-Collegial-Support.pdf> (Accessed: 04 January 2024).

Shah, M. (2011). The dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education*, 3(2), 1–20. <https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.958>

Shohet, R., & Shohet, J. (2020). *In Love with Supervision: Creating Transformative Conversations*. PCCS Books Ltd.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, W. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24–32.

Sørmo, D. (2016). Reflection and reflective processes. In Lazarová, B. et al. *Support for learning in schools*, (pp. 79–86), Masaryk University.

Sturt, P., & Rowe, J. (2018). *Using Supervision in Schools: A Guide to Building Safe Cultures and Providing Emotional Support in a Range of School Setting*. Pavilion Publishing and Media.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212–231.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. CorwinPress.

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *Research in Middle Level Education*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>

Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020) *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. https://www.pf.jcu.cz/images/PF/veda-vyzkum/edicni-cinnost/download/Spoluprace_ucitele_s_dalsimi_odborniky_v_realite_spolecneho_vzdelavani_2020.pdf

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. *American Journal of Education*, 11(4), 437–464. <https://doi.org/10.1086/660754>

van Nieuwerburgh, C., & Barr, M. (2017). Coaching in Education. In T. Bachkirova, G. Spence, and D. Drake (Eds.) *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 505–520). Sage. <https://au.sagepub.com/en-gb/occe/the-sage-handbook-of-coaching/book245418>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Verbiest, E. (2008). *Sustainable school development: Professional learning communities*. Fontys University.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

Vesso, S., & Alas, R. (2017). Characteristics of a coaching culture in leadership style: The leader's impact on culture. *Problems and Perspectives in Management*, 14(2), 306–318. [https://doi.org/10.21511/ppm.14\(2-2\).2016.06](https://doi.org/10.21511/ppm.14(2-2).2016.06)

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 756–782). Association of Teacher Educators and Rowman.

Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. Jossey-Bass.

COSERE



The European Commission's support for the production of this website does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. Project Number : 2022-1-LV01-KA220-SCH-000086643