

ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმები ზოგად განათლებაში

თეორია და პრაქტიკა

თამთა კობახიძე

აბსტრაქტი

საგანმანათლებლო ორგანიზაციის წარმატების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი განმაპირობებელი გამართული ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემაა. მიუხედავად იმისა, რომ ბოლონის პროცესმა უმაღლეს განათლებაში დაახლოვა განათლების აღიარების გზები და ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმები გლობალურად, მკვეთრად განსხვავებული ვითარება რჩება ზოგადი განათლების დონეზე. სხვადასხვა ქვეყნის საგანმანათლებლო პოლიტიკის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ამა თუ იმ სისტემის შიგნით მიდგომები ზოგად (Bürger & Schmid, 2008) საგანმანათლებლო დაწესებულებების ხარისხის უზრუნველყოფის მიმართ განსხვავებულია. ამ განსხვავებების მიუხედავად, ცენტრალიზებულ თუ დეცენტრალიზებულ სისტემებში გვაქვს წარმატებული სასკოლო რეფორმების მაგალითები და შესაბამისად, პოლიტიკის დონეზე ინდივიდუალური მიდგომები ზოგადი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის კუთხით.

წინამდებარე ნაშრომში განხილულია ზოგად განათლებაში ხარისხის უზრუნველყოფასა და მართვასთან დაკავშირებული თეორიული საფუძვლები და პრაქტიკული მიდგომები, აღწერილია სხვადასხვა საგანმანათლებლო სისტემებში შიდა და გარე შეფასებასთან დაკავშირებული გამოცდილება, მოცემულია ინდიკატორები, რომელთა მიხედვითაც ხდება ანგარიშგება, მონაცემების სახეები და მათი მოგროვების გზები. ანგარიში წარმოადგენს შესავალს თემაში. გამომდინარე იქიდან, რომ ზოგადი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემებთან, მათ დანერგვა/განვითარებასთან, შეფასებასა და თვითშეფასებასთან დაკავშირებით გამოცდილება და რესურსები საქართველოში მცირეა, ნაშრომი საინტერესო უნდა იყოს სასკოლო განათლებით დაინტერესებულ პირებისათვის.

Abstract

One of the most important factors of the successful educational organization is the well-ordered system of the Quality Assurance Service. Despite the fact that the Bologna Process has globally connected the ways of recognizing education and the mechanisms of quality assurance in Higher Education, the situation is drastically different at the level of general education. The analysis of Educational Policy of different countries shows, that the approaches to quality assurance of educational institutions are quite different. In spite of these differences, there are quite a few examples of successful school reforms in both centralized and decentralized systems and accordingly individual approaches to quality assurance of general education at the level of educational policy.

This piece of work discusses theoretical and practical approaches of quality assurance in general education, describes the experience of internal and external assessment in various educational systems, shows indicators for reporting, types of data and the ways of collecting them. This report is the introduction of the topic. Due to the lack of experience and resources in general education

quality assurance systems, their implementation/development, assesment and self-assesment in Georgia, this paper should be very interesting for those who are interested in school education

ხარისხის უზრუნველყოფისა და მართვის ისტორია უკავშირდება მეოცე საუკუნის 40-50-იან წლებს. ამ დროს ხარისხი ძირითადად ინდუსტრიასთან ასოცირდებოდა და მხოლოდ სინჯისა და პროდუქტის შემოწმებასთან იყო გაიგივებული. 60-70-იან წლებში მას დაემატა პროდუქტის დამზადების ტექნოლოგიური პროცესების შეფასება და წარმოებული პროდუქციის კონტროლი. 1980-იანი წლებიდან კი დაიწყო ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემამ იმ სახით ფორმირება, როგორცაც დღეს ვიცნობთ - გაფართოვდა მოქმედების არეალი და დაიხვეწა სტანდარტები. სწორედ ამ პერიოდში გადმოინაცვლა ხარისხის ცნებამ განათლებაში.

განათლების ხარისხის შეფასებასთან დაკავშირებით მრავალი მიდგომა არსებობს. გარდა ძირითადი მახასიათებლებისა, რაც ხშირ შემთხვევაში საერთაშორისო კვლევების შედეგებსა და მოსწავლეთა სასკოლო მიღწევებს ეფუძნება, ყველა ქვეყანას ინდივიდუალური კრიტერიუმები გააჩნია. ამიტომ, როდესაც ზოგად განათლებაში ხარისხის უზრუნველყოფასა და მართვაზე ვსაუბრობთ, პირველ რიგში კარგად უნდა შევჯერდეთ იმაზე, თუ რას ვგულისხმობთ განათლების ხარისხში. მნიშვნელოვანია განისაზღვროს პერსპექტივა - რომელი პერსპექტივიდან ვაფასებთ ამა თუ იმ მოვლენას - მაკონტროლებლის, შემსრულებლის, მომსახურების მიმღების თუ დამკვირვებლის.

ზოგადი განმარტების მიხედვით, რომელსაც Ditton (2018) გვთავაზობს, **განათლების ხარისხის უზრუნველყოფა** წარმოადგენს საგანმანათლებლო ორგანიზაციაში მუდმივ, განგრძობად მცდელობებს ხარისხის შესანარჩუნებლად და გასაუმჯობესებლად. იგი მიმართულია სისტემური შეფასებისაკენ - ანგარიშვალდებულების, შესაბამისი ღონისძიებების გატარების, მისი წინაპირობების დახვეწის, მიმდინარე პროცესებისა და შედეგების წარმოდგენის თვალსაზრისით.

განათლების ხარისხის შესაფასებლად მეოცე საუკუნის ბოლოდან ბევრი ქვეყანა აქტიურად იყენებს ისეთი საერთაშორისო კვლევების შედეგებს, როგორცაა PISA, TIMSS, PIRLS. ამასთან ერთად დამამთავრებელი გამოცდების, სტანდარტიზებული ტესტებისა და სკოლის გარე შეფასების (ინსპექტირება) შედეგებიც იმ რაოდენობრივ მაჩვენებელს განსაზღვრავს, რაც განათლების ხარისხის ციფრებში ასახვის საშუალებას იძლევა. ბევრ ქვეყანაში ამ მაჩვენებლებზე დაფუძნებით იქმნება სკოლების რეიტინგული სიები, ხდება მათი კლასიფიკაცია (წარმატებული, რისკის შემცველი და ა.შ.) და გამოყენებულია როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო პოლიტიკის განსაზღვრელი მექანიზმი. აღნიშნულ ინსტრუმენტებს სუსტი მხარეც გააჩნია, კერძოდ, ის არ იძლევა მონაცემებს კონკრეტულად ერთი სკოლის საჭიროებაზე და სურათს წარმოადგენს განზოგადებული სახით (Döbert, 2008).

ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემებზე საუბრისას გვერდს ვერ ავუვლით შეფასების საკითხებს, რადგან თითქმის ყველა სფეროში ხარისხის უზრუნველყოფის საძირკველს შეფასება წარმოადგენს.

შეფასება სასკოლო რუტინაში მასწავლებლებისა და სკოლის ადმინისტრაციისათვის ყველაზე არაპოპულარული საქმიანობაა. ამ ფაქტს ამტკიცებს ევროპულ და ამერიკულ საგანმანათლებლო სივრცეებში ჩატარებული კვლევებიც. ისეთი საქმიანობები, რაც მონაცემთა დამუშავებას, მათ ანალიზსა და ინტერპრეტაციას ეხება, სკოლებისათვის მთავარ გამოწვევას წარმოადგენს მსოფლიო მასშტაბით. რადგან ბუნდოვანია, ე.ი. რთულია, ამიტომ ყველა გარეგანი მცდელობის მიუხედავად პრობლემები ისევ პრობლემებად რჩება. მათ შორის ამერიკაშიც, რომელიც სასკოლო შეფასების ფუძემდებლადაა მიჩნეული. აქ ჯერ კიდევ ფართოდაა გავრცელებული სკოლების მიღწევების შეფასება გარე შემფასებლის მიერ, ნაცვლად შიდასასკოლო შეფასების პრაქტიკების გაძლიერებისა (Berkemeyer & Müller, 2010).

ორგანიზაციაში შეფასებამ, როგორც ხარისხის უზრუნველყოფის განუყოფელმა ნაწილმა, სათავე აიღო ამერიკის შეერთებული შტატებიდან. იგივე ეხება საგანმანათლებლო სფეროში, სადაც თავდაპირველად მიღებული იყო სკოლის მიღწევების რაოდენობრივი გაზომვა, რომელსაც მოგვიანებით დაემატა პედაგოგიური საქმიანობის (გეგმის მიღწევის), სოციალური და საგანმანათლებლო პროგრამებისა და გარემოს შეფასება. დროთა განმავლობაში შეფასების ეს ფაზები ერთმანეთის პარალელურადაც მიმდინარეობდა/მიმდინარეობს (Merken, 2016).

ლიტერატურაში ვხვდებით შეფასების, როგორც ტერმინის განმარტების ბევრ და ერთმანეთისაგან განსხვავებულ ვარიანტებს. საბოლოოდ, მათი შეჯერების შედეგად შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ შეფასება არის ღონისძიება/პროცესი, გადაამოწმოს მიღწეული მდგომარეობის წარმატება და შედეგი. ყველაზე გავრცელებული განმარტების მიხედვით, შეფასება არის მუდმივი გამოკვლევა რაიმე საგნის/პროცესის მახასიათებლებისა. განათლების სფეროსთან დაკავშირებული, 1970-იან წლებში გავრცელებული მორიგი განმარტების მიხედვით კი სასკოლო შეფასება არის ინფორმაციის შეგროვება და მათი დამუშავება სასკოლო კურიკულუმთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებების მიღების მიზნით (Berkemeyer & Müller, 2010).

შეფასების პროცესში ხშირად გამოიყენება რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევის მეთოდების სხვადასხვა კომბინაცია. ამ პროცესისათვის საჭირო ინფორმაცია შეიძლება მოიცავდეს მონაცემთა ბაზებს, ფაქტებს, გადმოცემებს, ზეპირ ინტერვიუებს, ანგარიშებს, ფოტოებს, რუკებს და ყველა იმ მასალას, რასაც წვლილის შეტანა შეუძლია პრობლემის უკეთ შესწავლაში. ინფორმაციის მიღების თვალსაზრისით განასხვავებენ სამ მეთოდს:

- ✓ **პოლიტიკურს** - როდესაც სკოლიდან ინფორმაციის მიღება ხდება რაოდენობრივი მეთოდოლოგიით;
- ✓ **კლასიკურ-ადმინისტრაციულს** - ინფორმაცია იკრიბება გამოკითხვისა და დოკუმენტაციის შესწავლით;
- ✓ **მეცნიერულ-ანალიტიკურს** - მოიცავს მონაცემების შეგროვების მრავალფეროვან მეთოდს.

ობიექტურობის, სანდოობის, ვალიდობისა და გამჭვირვალობის გვერდით ორგანიზაციული შეფასებისას ისეთი საკითხებიც იძენს მნიშვნელობას, როგორცაა დროულობა, ხელმისაწვდომობა, გამოყენებადობა, ცვლილების შესაძლებლობა და შესაბამისობა - როგორც დამუშავებული მონაცემების, ასევე შეფასების პროცესის მიმდინარეობისა და შედეგებისა.

შეფასების თეორიების მიმოხილვა გვიჩვენებს, რომ ორგანიზაციულ შეფასებას სამი ძირითადი ფაზა გააჩნია - **აღმოჩენის, დასაბუთებისა და გამოყენების**. განხორციელების პროცესში პირველ და მესამე ფაზებს უფრო დიდი წონა ენიჭებათ. ფაზების პარალელურად განიხილება შეფასების პროცესის კლასიფიკაციის რამდენიმე მოდელი. ისინი ერთმანეთისგან განსხვავდებიან შეფასების საგნის (რას ვაფასებთ?), ადგილის (სად ვაფასებთ?) და შეფასების მოდელის მიხედვით (როგორ ვაფასებთ?).

ლიტერატურაში ძირითადად გამოიყოფა შეფასების შემდეგი მოდელები:

- ✓ **მიმდინარე და შემჯამებელი** (formative-sumative) - კურიკულუმის პროცესის თანმხლები შეფასება - საბოლოო შედეგების აღწერილობითი შეფასება;
- ✓ **მიკრო და მაკრო** - რომელიმე სტრუქტურული ელემენტის დამოუკიდებლად შეფასება - მთელი სტრუქტურის კომპლექსური შეფასება;
- ✓ **შიდა და გარე შეფასება** - შეფასება წარმართული თავად პროცესის მონაწილეების მიერ - გარე პირების მიერ ჩატარებული შეფასება;
- ✓ **ნაწილისა და შედეგის** - კურიკულუმის სტრუქტურისა და/ან პროცესის ცალკეული მახასიათებლის შეფასება - წინასწარ შერჩეული ეფექტისა და გავლენის შეფასება. (Ditton, 2018).

მიუხედავად შეფასების მოდელების ამგვარი კლასიფიკაციისა, ხშირად გვხვდება შერეული ვარიანტები. ერთი მეთოდია მათი განსხვავება შეფასების საგნის მიხედვით. ამ კუთხით გამოყოფენ **ფოკუსირებულ და განზოგადებულ** შეფასების მიდგომებს. მაგ: ფოკუსირებული შეფასება მიმართულია კონკრეტული, ძალიან მცირე სფეროს შეფასებისკენ (მაგ: გაკვეთილის რამდენიმე საათი). განზოგადებული შეფასება კი მოიცავს შესაბამისი დიზაინით კურიკულუმის რომელიმე ნაწილის შეფასებას, მათ შორის შესაძლებელია ჩართული იყოს გარე შემფასებელი (Beywl & Balzer, 2016).

ფოკუსირებულ შეფასებას ბევრი საერთო აქვს პრაქტიკის კვლევასთან. დაგეგმვის, მიმდინარეობისა და მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით. სკოლაში უფრო დიდი მასშტაბის თვითშეფასების ჩატარების დროს მიიჩნევა, რომ პროცესი მასწავლებლებით დაკომპლექტებულმა გუნდმა უნდა წარმართოს. ამ შემთხვევაში, პედაგოგები გათავისუფლებული უნდა იყვნენ სხვა რუტინული პროცესებისაგან და ორიენტირება მხოლოდ თვითშეფასების კარგად ჩატარებაზე გააკეთონ. ისინი შერჩეული უნდა იყვნენ პედაგოგიური საბჭოს მიერ და გამოიჩინონ სრული დამოუკიდებლობა სამუშაოს შესრულების დროს. შეფასების ამგვარ პროცესს ავტორები „Inhouse Evaluation“-ს უწოდებენ (Beywl & Balzer, 2016).

შეფასებასთან დაკავშირებული ერთ-ერთი თეორია სასკოლო შეფასებას ასევე განიხილავს როგორც კონტროლის ერთ-ერთ მექანიზმს. კონტროლი სკოლებში დღემდე ტაბუირებული თემაა, თუმცა იმ ფაქტს, რომ შეფასება მენეჯმენტის ხელში ძალაუფლების მთავარი იარაღი შეიძლება იყოს, გვერდს ვერ ავუვლით. სკოლის, როგორც ორგანიზაციის შეფასება სენსიტიური საკითხია განსაკუთრებით ისეთი საგანმანათლებლო პოლიტიკის მქონე ქვეყნებში, რომლებიც სკოლების რანჟირებას მათი მიღწევების მიხედვით ახდენენ.⁴

გარე შეფასება

სასკოლო ხარისხის უზრუნველყოფასთან დაკავშირებულ პრაქტიკებზე დაკვირვება გვაჩვენებს, რომ ძირითადად ქვეყნები სამი მოდელის მიხედვით მუშაობენ:

ცენტრალიზებული შეფასების სისტემა - ამ სისტემით მომუშავე ქვეყნების საგანმანათლებლო პოლიტიკა ეფუძნება ხარისხთან დაკავშირებული საკითხების, მათ შორის შეფასების სრულიად ცენტრალიზებას. მსგავსი სისტემები, რა თქმა უნდა, არ გამორიცხავს სკოლაში შიდა შეფასების არსებობას, არ აკნინებს მის მნიშვნელობას, უბრალოდ სკოლების შედეგებისა და განათლების ხარისხის განმსაზღვრელ მთავარ ინდიკატორად გარე შეფასების შედეგებს ირჩევენ და შიდა შეფასებისაგან განსხვავებით მას ანიჭებენ დიდ წონას - მაგალითად გერმანიის ზოგიერთ მიწაზე.

ცენტრალიზებული შეფასების სისტემის პროდუქტია ე.წ. ინსპექტირება, რომელიც ბოლო წლებში განსაკუთრებით პოპულარული გახდა ევროპის ქვეყნებში. ეს ეხება როგორც დიდწილად დეცენტრალიზებულ, ასევე ცენტრალიზებულ სისტემებს. არსებობს ინსპექტირების სხვადასხვა ფორმები. მაგალითად, სკოლების შემოწმება მათი მოწყვლადობის მიხედვით. ბევრ ქვეყანაში რისკის შემცველი სკოლები უფრო ხშირად მოწმდებიან სახელმწიფოს მიერ, ვიდრე დანარჩენები. რისკზე დაფუძნებულ ინსპექტირებას იყენებენ დანიაში, შვედეთში, ჰოლანდიაში, ინგლისში, ირლანდიაში და

ჩრდილოეთ ირლანდიაში (ანდლულაძე, 2017). ინსპექტირება შეიძლება იყოს ჯგუფური და/ან ინდივიდუალური. შეფასების ჯგუფი, რომელიც შეიძლება მოიცავდეს სამიდან ხუთ ადამიანს, წინასწარ განსაზღვრული ინდიკატორებით აფასებს სკოლის მიერ მიღწეულ შედეგებს და ადგენს შესაბამის ანგარიშს. როგორ და სად ხდება აღნიშნული ანგარიშის წარდგენა და შემდგომ მასზე რეაგირება, დამოკიდებულია ქვეყნებში არსებულ საგანმანათლებლო პოლიტიკაზე.

ამ მხრივ საინტერესო პრაქტიკაა იტალიაში, კერძოდ სამხრეთ ტიროლის პროვინციაში, სადაც სკოლები ვალდებული არიან გაიარონ როგორც შიდა, ასევე გარე შეფასება. მათ უნდა შეადგინონ სამწლიანი სამოქმედო გეგმა, რომლის მთავარი საყრდენი ხარისხის უზრუნველყოფისა და მართვის სისტემის გაუმჯობესება უნდა იყოს. გეგმა ასევე უნდა მოიცავდეს ამ გეგმის განხორციელების მექანიზმებს. სკოლის მიერ შერჩეულ ხარისხის ციკლს შესაბამისი კრიტერიუმებითა და ინდიკატორებით, ხუთიდან შვიდი წლის ვადაში აფასებს გარე ექსპერტი. საბოლოო ჯამში, სკოლა იღებს ანგარიშს, სადაც გაწერილია არსებული ვითარების გაუმჯობესების გზები და რეკომენდაციები. აღნიშნული ანგარიში ეგზავნება ასევე მაკონტროლებელ ორგანოს. დაახლოებით სამ წელში, სკოლა კვლავ მოწმდება მაკონტროლებლის მიერ, რათა გადამოწმდეს რამდენად ასრულებს წინა შეფასების დროს გაწეულ რეკომენდაციებს. (Wacker, Maier & Wissinger, 2012).

შეფასების სრულად ცენტრალიზებული სისტემაა კვიპროსში, სადაც სახელმწიფო სკოლას უდგენს თამაშის წესებს ფაქტობრივად ყველა სფეროში - კურიკულუმის დაგეგმვა, პერსონალის აყვანა, ინსპექტირება, სასწავლო მიზნები (Rauscher at al.2019).

დივერსიფიცირებული შეფასების სისტემა - ასეთი სისტემის შემთხვევაში სკოლები მხოლოდ პერიოდულად, რამდენიმე სფეროში მოწმდებიან მაკონტროლებლის მიერ, დარჩენილი სფეროების მონიტორინგი და შეფასება სკოლის კომპეტენციაში შედის. ნაწილობრივ დივერსიფიცირებული შეფასების სისტემების მრავალი კომბინაცია არსებობს. საინტერესო მაგალითია ამ მხრივ ჰოლანდია, გერმანია, შვედეთი, პოლონეთი.

ჰოლანდიაში ერთ-ერთ ყველაზე დეცენტრალიზებული საგანმანათლებლო პოლიტიკა ტარდება. სკოლას აფასებს ინსპექტირების სამსახური ორი მიმართულებით - ნორმატიული მონიტორინგი და ხარისხის ინსპექცია. ნორმატიული მონიტორინგი გულისხმობს სკოლის შემოწმებას კანონმდებლობასთან შესაბამისობის თვალსაზრისით. ხარისხის ინსპექცია გულისხმობს რისკის შემცველი სკოლების (მოსწავლეთა დაბალი მიღწევები) გადამოწმებას. სკოლის კატეგორიზება როგორც რისკის შემცველი, დამოკიდებულია საერთო, ეროვნული შეფასების შედეგებზე და/ან მშობლების საჩივარზე (ანდლულაძე, 2017).

გერმანია ორიენტირებულია როგორც შიდასაკოლო შეფასებასა და თვითშეფასებაზე, ასევე გარე შეფასება - ინსპექტირებაზე. ე.წ. ინსპექტორები სკოლებს რეკომენდაციებს აძლევენ ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის გამართვის თვალსაზრისით. უნდა აღინიშნოს, რომ გერმანიაში მიწებს შორის განსხვავებული მიდგომებია ინსპექტირებასა და თვითშეფასებასთან დაკავშირებით. საინტერესოა ერთ-ერთი მიწის, კერძოდ ჰესენის პრაქტიკა, სადაც სკოლები ვალდებული არიან ყოველწლიურად შეაფასონ საკუთარი მუშაობა, თუმცა ყველა სკოლა არ გადის გარე ინსპექტირებას. სკოლების ნაწილი, რომელთაც მეტი დამოუკიდებლობა აქვთ მინიჭებული, კანონმდებლობის დონეზე განსაზღვრული პროცედურებით წარმართავს თვითშეფასების პროცესს, დარჩენილი სკოლები კი ასევე კანონით განსაზღვრული სასკოლო პროგრამისა და გარემოს შეფასებას ახორციელებს. შეფასების სფეროებში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას. სკოლა აყალიბებს ე.წ. თავის პროფილსა და პრიორიტეტულ მიმართულებას, რომელიც თემის საჭიროებებზე უნდა იყოს მორგებული. ისინი აღნიშნულ პროგრამას წარადგენენ პარტნიორ სკოლებთან და სახელმწიფო უწყებებთან, იღებენ მათგან თანხმობას და მუდმივ რეჟიმში აკეთებენ საკუთარი პროგრამის შიდა შეფასებას (Wacker, Maier & Wissinger, 2012).

როგორც აღვნიშნეთ, გერმანიაში ფედერალურ დონეზე განსხვავებებია საგანმანათლებლო პოლიტიკის თვალსაზრისით. მიუხედავად იმისა, რომ ინსპექტირება ყველა მიწისთვის სავალდებულოა, განსხვავებებია ამ მიწების დონეზე ინსპექტირების ხანგრძლივობის, ვალდებულების, ჩატარების პროცედურებსა და სხვა საკითხებში. ინსპექტირების ეფექტურობაზე ჩატარებულმა კვლევამ გააკეთა სკოლების კლასიფიცირება და ჩამოაყალიბა ოთხი ძირითადი ტიპი პროცესთან სკოლების დამოკიდებულებების მიხედვით: აქტიური, რე-აქტიური, თვითკმაყოფილი, აქტიურად უკმაყოფილო და პასიურად უკმაყოფილო სკოლები. ამით მკვლევარები მოუწოდებენ სახელმწიფოს განავითაროს მეტად დივერსიფიცირებული მიდგომები ინსპექტირების პოლიტიკასთან დაკავშირებით (Ditton, 2018).

ნაწილობრივ დივერსიფიცირებული მიდგომა ინსპექტირებასთან დაკავშირებით **შვედეთში**, სადაც სკოლის ხარისხის უზრუნველყოფასა და ზოგადად მის განვითარებაში დიდ როლს თამაშობს თემი/რეგიონი. სკოლები ვალდებული არიან გაიარონ ყოველწლიური მიღწევების შემოწმება. ამ პროცედურას უზრუნველყოფს სახელმწიფო, რომელიც ასევე განსაზღვრავს მიზნებსა და ზოგად ჩარჩოებს ზოგადი განათლების პოლიტიკაში.

საინტერესოა ასევე **პოლონეთის** პრაქტიკა, რომელიც ფართოდ ხედავს რეგიონის პასუხისმგებლობას სკოლის განვითარებაში. ინსპექტირებისა და შედეგების შემოწმების დროს ითვალისწინებენ ადგილობრივ კონტექსტსა და იმ გარემოს, სადაც სკოლას უწევს ფუნქციონირება. ინსპექტორები სკოლის შეფასებისას ასევე ეყრდნობიან ეროვნულ და

საერთაშორისო შეფასების შედეგებს. მიუხედავად მხარდამჭერი ღონისძიებებისა, ინსპექტირების შედეგებს შეიძლება მოყვეს სკოლის ხელმძღვანელობის განთავისუფლება ან სხვა ტიპის სანქციები.

ინსპექტირების დიდი გამოცდილება აქვს ინგლისს, სადაც ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის დასაწყისში შეიქმნა სკოლების მაკონტროლებელი ორგანო და მონიტორინგის სისტემა. მას შემდეგ, რაც 1980-იანი წლებიდან სკოლებმა მეტი თავისუფლება მიიღეს, გარე შეფასების სისტემა ამ თავისუფლების საპირწონე ინსტრუმენტად გადაიქცა. ავტონომია სკოლებს ანიჭებდა შესაძლებლობას, მეტად მორგებოდა თემის საჭიროებებს და ზრდიდა მათ შორის კონკურენციას. მეორეს მხრივ, ინსპექტრება აბალანსებდა მინიჭებული თავისუფლებით გამოწვეულ შეცდომებს. ინსპექტირების შედეგები შესაძლებელია ბევრი სკოლისთვის სავალალოც გამხდარიყო. იმ შემთხვევაში, თუ შედეგები მუდმივად უარესდებოდა, შეიძლებოდა ამას სკოლის დახურვაც გამოეწვია. 2004 წლიდან ინგლისში აღნიშნული მიდგომა გადაიხედა და შემოკლდა ინსპექტირების ხანგრძლივობა. საშუალო ვადად განისაზღვრა 3 წელი და სკოლებს შესაძლებლობა მიეცათ თვითშეფასებით შეეცნოთ გარე შემფასებლის მიერ დადგენილი სტანდარტები. გაიზარდა სკოლის მიერ წარმოდგენილი ანგარიშის წონა და მნიშვნელობა შედეგების შეჯამებისას. რეფორმირებული ინსპექტირების სისტემის პირველი პრინციპი იყო ნდობა გამოეცხადებინა სკოლის მასწავლებლებისა და მათი პროფესიონალიზმისათვის, მეორე პრინციპს კი წარმოადგენდა ის, რომ ანგარიშებში გათვალისწინებული უნდა ყოფილიყო შემდეგი პუნქტები:

- ✓ ყველა აქტივობის განხორციელებისას ფოკუსირება უნდა გაკეთებულიყო იმაზე, თუ რა შედეგი ექნებოდა ამ ქმედებებს მოსწავლეებისათვის;
- ✓ უნდა ყოფილიყო მკაფიო კავშირი ეროვნულ დონეზე მოსწავლეთა შედეგების შეფასებასა და სტანდარტებთან;
- ✓ მოსწავლეთა და მშობელთა ჩართულობა უნდა წარმოჩენილიყო.

2005 წლიდან განხორციელებული რეფორმის მიხედვით სკოლების ინსპექტირება გადაიქცა მათ მხარდამჭერ ღონისძიებად. სკოლები იღებენ ინდივიდუალურ კონსულტაციას თვითშეფასების გაძლიერებისა და ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის გამართვის თვალსაზრისით. ბოლო ცვლილებებით (2013 წ.) განისაზღვრა შეფასების ოთხი დონე. ამ შედეგებზე დაყრდნობით ხდება სამიდან ხუთ წლამდე პერიოდში სკოლების გადამოწმება და რისკზე დაფუძნებული ინსპექტირების განხორციელება (Altrichter & Merki, 2016).

გარე შეფასების, ე.წ. ინსპექტირების პრაქტიკაში შეფასების ძირითადად ინსტრუმენტად სკოლის თვითშეფასების ანგარიშები გამოიყენება. რასაკვირველია, ადგილზე ვიზიტის დროს ექსპერტთა ჯგუფი საჭიროების შემთხვევაში ახორციელებს სკოლის წარმომადგენელთა გამოკითხვას/ინტერვიუებას, თუმცა ანგარიშებში ასახული

ინფორმაცია მათ მთავარ საყრდენს წარმოადგენს. ესაა მონაცემების მთელი ბაზა, რომელშიც თავმოყრილია სკოლის მიერ განხორციელებული თვითშეფასების ციკლის მიმდინარეობის აღწერა, რაოდენობრივი მონაცემები, თვისებრივი ანალიზის შედეგები და დასახულია გაუმჯობესების გზები. ინფორმაციის სახესა და რაოდენობას ხშირ შემთხვევაში განსაზღვრავს კონკრეტული ქვეყნების მიერ შემუშავებული თვითშეფასების ფორმები, რომლებიც ნათლად მიუთითებს სკოლას რა ტიპის მონაცემებს ითხოვს მისგან მაკონტროლებელი.

გარე შეფასების დროს ექსპერტებს წინასწარ აქვს განსაზღვრული შეფასების სფეროები და კრიტერიუმები. მაგალითად, გერმანული შეფასების ცენტრი აქცენტს აკეთებს ღირებულებით ნაწილზე და თვლის, რომ შეფასების პროცესი უნდა იყოს სკოლისათვის გამოყენებადი, ზუსტი, განხორციელებადი და სამართლიანი. ყველა ეს პუნქტი თავის თავში მოიცავს დეტალურ აღწერას თუ როგორ უნდა იქნას მიღწეული ეს შედეგები.

შეიძლება მივიჩნიოთ, რომ საქართველოში სრულად დივერსიფიცირებული მიდგომა სკოლის ხარისხის უზრუნველყოფასთან მიმართებით. ეს, ერთი მხრივ, სკოლებს საშუალებას აძლევს აირჩიონ მოქმედების ფართო სფერო, დაგეგმონ და განავითარონ შიდა შეფასების სხვადასხვა პრაქტიკები, მეორეს მხრივ, შესაძლებელია სახელმწიფოს მხრიდან ამ საკითხისადმი გულგრილ დამოკიდებულებაზეც მიუთითებდეს, განსაკუთრებით იმ ფონზე, რომ ჯერ კიდევ ცენტრალიზებული განათლების პოლიტიკის გამტარებელ ქვეყნად ვითვლებით.

საქართველოს პარლამენტმა 2010 წელს მიიღო კანონი „განათლების ხარისხის განვითარების შესახებ“, რომელიც განსაზღვრავს განათლების ხარისხის განვითარების შიდა და გარე მექანიზმებს და მათ აღსრულებაზე პასუხისმგებელ ორგანოდ განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრს ასახელებს. კანონი ასევე ადგენს ავტორიზაციისა და აკრედიტაციის სტანდარტებსა და პირობებს, რომლებიც დამატებითი სამართლებრივი აქტებით რეგულირდება. ზოგად განათლებასთან მიმართებით ავტორიზაციის სტანდარტები ითვალისწინებს ექსპერტთა ჯგუფის მიერ სკოლაში სამი სტანდარტის გადამოწმებას - საგანმანათლებლო პროგრამები, მატერიალური რესურსი, ადამიანური რესურსი. აღსანიშნავია, რომ ავტორიზაცია არის საგანმანათლებლო დაწესებულების სტატუსის მოპოვების პროცედურა და არა რაიმე ტიპის რეგულარული ხარისხის კონტროლის მექანიზმი. დღემდე ავტორიზაციას მხოლოდ კერძო სამართლის იურიდიული პირები - ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები გადიოდნენ. კანონით საჯარო სკოლებსაც აქვთ ვალდებულება გაიარონ ავტორიზაციის ეტაპები, მაგრამ მათთან დაკავშირებით მიდგომა სახელმწიფომ ავტორიზაციის დებულების მიღებიდან (2010 წელი) ორჯერ შეცვალა - ავტორიზაციის სტანდარტების დასაკმაყოფილებლად განსაზღვრული ვადა ორჯერ

გადაწია და ამ ეტაპისათვის ვალდებულება აიღო 2026-2027 წლამდე უზრუნველყოს საჯარო სკოლების ეტაპობრივი ავტორიზაცია.

როგორც საჯარო, ასევე კერძო სკოლებს ვალდებულება აქვთ განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრში წარმოადგინონ თვითშეფასების ანგარიში. სკოლები დაახლოებით 8 წლის განმავლობაში ყოველ წელს წარმოადგენდნენ ცენტრში თვითშეფასების ანგარიშს, რომელიც შინაარსობრივად ავტორიზაციის სტანდარტებს ეფუძნებოდა. ბოლო ცვლილების თანახმად, სკოლებს აღნიშნული ვალდებულება სამ წელიწადში ერთხელ დაეკისრათ. „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონი განმარტავს, რომ „თვითშეფასება არის სკოლის მიერ მიმდინარე სასწავლო პროცესის ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტთან, ეროვნულ სასწავლო გეგმებთან და საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს მიერ დადგენილ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ნორმატივებთან შესაბამისობის შემოწმება. თვითშეფასების პროცესში მონაწილეობენ სკოლის მასწავლებლები, მოსწავლეები და მშობლები“.

ცენტრის მიერ დღემდე არ გამოქვეყნებულა რაიმე ტიპის კვლევა, რომელიც საჯარო სკოლების მიერ წარმოდგენილ თვითშეფასების ანგარიშებზე იქნებოდა დაფუძნებული. ასევე ბუნდოვანია იღებენ თუ არა სკოლები რაიმე ტიპის უკუკავშირს ანგარიშის წარმოდგენის შემდეგ, რადგან ცენტრს ამის ვალდებულება ნორმატიულად არ გააჩნია.

რაც შეეხება სკოლების შიდა შეფასების სისტემას, აღნიშნულთან დაკავშირებით რაიმე ტიპის ჩამოყალიბებული მიდგომა სახელმწიფოს მხრიდან არ იკვეთება. მიუხედავად ამისა, სკოლის დირექტორის სტანდარტის მიხედვით „ხარისხის უზრუნველყოფისათვის სკოლის დირექტორი ყველა მნიშვნელოვან სასკოლო საქმიანობასთან მიმართებით უნდა იყენებდეს შემდეგ მიდგომას თანმიმდევრობით:

- ა) სიტუაციის ანალიზის საფუძველზე მაღალი მოლოდინების განსაზღვრა სკოლის სტრატეგიაში;
- ბ) დასახული გეგმის თანმიმდევრული განხორციელება;
- გ) განხორციელებული საქმიანობის პერმანენტული მონიტორინგი და შეფასება;
- დ) მონიტორინგისა და შეფასების შედეგებზე რეაგირება და სამოქმედო გეგმის კორექტირება“.

ამავე დოკუმენტის თანახმად, სკოლის დირექტორს უნდა გააჩნდეს ცოდნა ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემების შესახებ, სკოლის თვითშეფასების საფუძველზე განსაზღვროს ორგანიზაციის განვითარების გზები, ხოლო სასწავლო პროცესის

ადმინისტრირებისა და ანგარიშვალდებულების ინდიკატორების მიხედვით, სკოლაში უნდა შექმნას „კომპლექსური თვითშეფასების კულტურა, რომელშიც აქტიურად არის ჩართული სასკოლო საზოგადოება. მაქსიმალურად არის გამოყენებული სკოლის ძლიერი მხარეები და სუსტი მხარეების გაუმჯობესების მექანიზმები”.

ჩანს, რომ სისტემა მასწავლებლის შეფასებასაც ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის ნაწილად განიხილავს. „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის“ თანახმად, „მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება და ზოგადად, განათლების ხარისხის გაუმჯობესება, შეფასების ობიექტური და გამჭვირვალე სისტემის დანერგვის გარეშე წარმოუდგენელია. კარგად მომზადებული და ორგანიზებული შეფასება, საფუძვლიანი თვითშეფასებისა და შიდა შეფასების გზით, ემსახურება სასკოლო გარემოსა და სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას, მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებას, თითოეული მასწავლებლის პროფესიულ ზრდას. ეს ყველაფერი კი არის მნიშვნელოვანი საფუძველი ხარისხის უზრუნველყოფისა და განვითარების სისტემის შექმნისათვის, რაც, თავის მხრივ, არის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების განვითარების საწინდარი”.

მიუხედავად იმისა, რომ განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს გენერალური ინსპექცია პერიოდულად ატარებს ნორმატიულ შემოწმებას საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, ბუნდოვანია რა ნიშნით ხდება შესამოწმებელი სკოლების შერჩევა, რა პერიოდულობით ტარდება იგი და აქვს თუ არა განმავითარებელი ხასიათი. სკოლების მონიტორინგის ფუნქცია აქვთ საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრებსაც, რომლებიც რეკომენდაციებს აძლევენ სკოლებს ნორმატიული და ხარისხობრივი თვალსაზრისით.

ძირითადად, შეიძლება ითქვას, რომ ხარისხის უზრუნველყოფის გარე და/ან შიდა შეფასების სისტემის დანერგვა-განვითარების კუთხით სკოლები თავისუფლები არიან. სისტემური მიდგომა არ იკვეთება არც შეფასებასა და ხარისხის უზრუნველყოფასთან დაკავშირებულ მხარდამჭერ მექანიზმებთან მიმართებით. სკოლის ადმინისტრაციას ამ მხრივ პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა, მათ შორის თეორიული და მეთოდოლოგიური ცოდნის მიღება პერიოდული ტრენინგ-მოდულებით შეუძლიათ.

სკოლებში შიდა შეფასებისა და თვითშეფასების სისტემის დახვეწა-გამდიერებისკენ მიმართული პროექტი 2016-2018 წლებში განახორციელა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა - „სკოლის თვითშეფასება განვითარებისათვის“. პროექტში მონაწილე სკოლებმა (13 სკოლა) მიიღეს თეორიული ცოდნა - გაეცნენ გერმანიის, ჰოლანდიისა და დანიის სკოლების ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემებს, განახორციელეს ვიზიტები აღნიშნულ ქვეყნებში და გერმანელი კონსულტანტის დახმარებით დაგეგმეს და განახორციელეს ერთწლიანი და/ან ორწლიანი

ფოკუსირებული თვითშეფასება სკოლებში. პროექტის შედეგების შესახებ ჩატარებული კვლევის ანგარიშში ნათქვამია, რომ მონაწილეებისათვის ყველაზე რთულ ეტაპს მონაცემების მოგროვება, შესაბამისი ინსტრუმენტების შერჩევა, მონაცემების ანალიზი და ინტერპრეტირება წარმოადგენდა. კვლევაში აღნიშნულია, რომ შეინიშნებოდა დიდი პროგრესი პროექტში ჩართული მხარეების კომპეტენციისა და თავად შესრულებული პროექტების ხარისხთან მიმართებით პირველ და მეორე წელს. ასევე გამოვლენილია რამდენიმე წარმატებული პრაქტიკა და აღწერილია მონაწილეთა დამოკიდებულებები თვითშეფასების, როგორც სკოლის კულტურის განუყოფელი ნაწილის მიმართ (შეფასების და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2019).

ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა მექანიზმების განვითარებისაკენ უნდა იყოს მიმართული „ახალი სკოლის მოდელი“, სადაც ლიდერობის კომპონენტი ითვალისწინებს გარე ფასილიტატორების მიერ სკოლის ადმინისტრაციის მხარდაჭერას ორგანიზაციის წინაშე მდგარი საჭიროებების თვალსაზრისით. პროექტი ამჟამად მიმდინარეობს ეტაპზე.

საბოლოოდ, საერთაშორისო დონეზე გარე შეფასების შედეგების მიმოხილვა გვიჩვენებს, რომ ეფექტურად მხოლოდ ის სისტემები მუშაობენ, რომლებიც დიფერენცირებულ მიდგომებს იყენებენ როგორც პროცესების, ასევე პრაქტიკებისა და შედეგების თვალსაზრისით. გარდა ამისა, ეფექტურ სისტემებში დიდ როლს ასრულებს სკოლებში ჩაშენებული შიდა შეფასების სისტემები როდესაც შეფასებას მხოლოდ რეკომენდატორის ფუნქცია აქვს. (Ehren et al.2015, European Commision/EURYDICE 2015).

შიდა შეფასება / თვითშეფასება

შიდა შეფასება წარმოადგენს ორგანიზაციის წევრების მიერ ინიცირებულ და წარმართულ პროცესს, რომელიც მოიცავს როგორც ზოგად, ასევე/ან ფოკუსირებულ შეფასებას. გარკვეულ ლიტერატურაში შიდა შეფასების ნაწილად მიიჩნევა თვითშეფასებაც, რომელიც შეიძლება ერთი ვრცელი პროექტის და/ან ღონისძიების სახით იყოს წარმოდგენილი.

შიდა შეფასების პროცესი აწყობილია ხარისხის ციკლის ირგვლივ, რაც გულისხმობს დაგეგმვის, ქმედების, შეფასებისა და განხორციელების პროცესის უწყვეტობას. ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში არსებული ხარისხის ციკლი ხშირ შემთხვევაში ოთხ საფეხურს აღემატება და ლიტერატურა ექვს ან რვა რგოლიან პროცესს გვთავაზობს, თუმცა მათი საბოლოო ანალიზი აჩვენებს, რომ ძირითადად ყველა მათგანი ზემოაღნიშნული ნაბიჯების უფრო გავრცობილ ვერსიებს წარმოადგენენ. ასე მაგალითად:

1. შეფასების თემის განსაზღვრა;

2. მიზნებისა და კრიტერიუმების ჩამოყალიბება;
3. ინდიკატორების შემუშავება;
4. შეფასების ინსტრუმენტების შერჩევა და შექმნა;
5. მონაცემების მოპოვება;
6. მონაცემების მოგროვება და დამუშავება;
7. მიღებული შედეგების ინტერპრეტირება;
8. შედეგების ანალიზი;
9. ღონისძიებების განხორციელება.

ლიტერატურის მიმოხილვის შედეგად, შეიძლება შიდა შეფასების ციკლის საბოლოო სახე ამგვარად წარმოვიდგინოთ:

1. შეფასების საგნის განსაზღვრა - პირველ რიგში აუცილებელია ჩამოყალიბდეს რა არის შეფასების სფერო. შემდგომ ამისა, მოკლედ უნდა აღიწეროს, დაზუსტდეს შეფასების საგანი. განისაზღვროს სამიზნე ჯგუფი და განხორციელების გზები.

2. შეფასების ჯგუფის ჩამოყალიბება - ამ ეტაპზე უნდა განისაზღვროს ის პირები, ვისაც უშუალოდ ეხება შეფასება. გარე შეფასების შემთხვევაში შემფასებლების განსაზღვრა ხდება მაკონტოლებლის მიერ, ხოლო შიდა შეფასებისას აქტორები განისაზღვრება ორგანიზაციის მიერ სხვადასხვა პროცედურით.

3. დეტალური მიზნებისა და საკვლევი კითხვების განსაზღვრა - მესამე ნაბიჯი პრიორიტეტების განსაზღვრას ეხება. ამ ეტაპზე გამოარჩევენ სამართლებრივი ვალდებულების შესრულებაზე, გადაწყვეტილების მიღებაზე, გაუმჯობესებასა და ცოდნის გენერირებაზე ორიენტირებულ შეფასებას. შესაბამისად, მიზნები და საკვლევი კითხვები იმის მიხედვით უნდა განისაზღვროს, რა პრიორიტეტიც აქვს აღებული სკოლას შეფასების წარმართვის დროს.

4. შეფასების კრიტერიუმებისა და წინაპირობების განსაზღვრა - ამ ეტაპზე განისაზღვრება შესაფასებელ საგანთან დაკავშირებული კრიტერიუმები და ინდიკატორები. არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება მათი ინტუიციურად, არამეთოდურად და ნაჩქარევად ჩამოყალიბება. იმ შემთხვევაში, თუ შეფასების საგანი ეხება სხვა ადამიანებს (მაგ: ვაფასებთ პერსონალს), შეიძლება მათ ვკითხოთ საკუთარი მუშაობის შეფასება რა კრიტერიუმებით წარმოუდგენიათ.

5. კონკრეტული მეთოდოლოგიური ნაბიჯების დაგეგმვა და განხორციელება - ეს ნაწილი მოიცავს მონაცემების მოგროვების ეტაპს. მკაცრად უნდა იყოს განსაზღვრული ვინ, რა გზით რა მონაცემს შეაგროვებს. ამ ეტაპზე მნიშვნელოვანია ასევე განისაზღვროს შესაგროვებელი მონაცემების მოცულობა - რა დროში რამდენი მონაცემის მოგროვებაა შესაძლებელი და რეალისტური.

6. **მონაცემების ანალიზი** - დაგეგმვის შემდეგ იწყება მონაცემების ანალიზის ფაზა. რადგან შეფასება არ მიმდინარეობს ლაბორატორიაში, სტერილურ პირობებში, არამედ ეხება ადამიანებს, მათ განცდებსა და აღქმებს, მნიშვნელოვანია მონაცემთა ანალიზის დროს კოლეგიალობისა და გამჭვირვალობის შენარჩუნება.

7. **მონაცემთა ინტერპრეტაცია** - ყველა მონაცემი - რაოდენობრივი თუ თვისებრივი იკრიბება ერთად და ხდება მათი ინტერპრეტირება. საკვლევე კითხვებიდან გამომდინარე, სხვადასხვა მახასიათებლის მიხედვით დამუშავებული მონაცემებისაგან დგება დასკვნები და თუ კვლევის დიზაინი ამის შესაძლებლობას იძლევა, შეიძლება მათი განზოგადებაც.

8. **მონაცემების წარმოდგენა** - ამ ეტაპზე შემფასებლები მიღებულ შედეგებს წარუდგენენ სკოლის პერსონალსა და დაინტერესებულ საზოგადოებას.

9. **შედეგების გამოყენება** - ამ ეტაპზე ორგანიზაცია წყვეტს როგორ გამოიყენოს მიღებული მონაცემები, რა გააუმჯობესოს, დახვეწოს საკუთარ პრაქტიკაში და დაგეგმოს თუ არა ცვლილებები.

10. **შეფასების შეფასება** - ბოლო ეტაპზე ფასდება შეფასების პროცესის მიმდინარეობა. გუნდი აკეთებს თვითრეფლექსიას და აფასებს განვლილ პროცესს (Balzer, 2016).

შიდა შეფასებასთან დაკავშირებით დროთა განმავლობაში ბევრ ქვეყანაში სხვადასხვა მიდგომა ჩამოყალიბდა. გამოცდილებამ ცხადყო, რომ ორგანიზაციულ შეფასებას ღრმა მეთოდოლოგიური ცოდნა სჭირდება, რაც ბევრი ქვეყნისა და მრავალი სკოლის პრობლემაა. იმისათვის, რომ სკოლებს გაუმარტივდეთ პროცესების წარმართვა შემუშავდა სხვადასხვა მექანიზმები. ერთ-ერთი მათგანია გერმანულენოვან სივრცეში არსებული SEIS (Selbsevaluation in Schulen). იგი მოიცავს ვრცელ ონლაინ კითხვარს, რომელი ითვალისწინებს სკოლის ადმინისტრაციის, სხვა ადამიანური რესურსის, მოსწავლეებისა და მშობლების მოსაზრებების მოკრებას. კითხვები ეხება სკოლაში ისეთ სფეროებს, როგორიცაა: სწავლა-სწავლება, ადმინისტრირება, სასკოლო გარემო, სკოლით კმაყოფილება და აღმზრდელობითი ნაწილი. პროგრამა დაინერგა გერმანიის სხვადასხვა მიწაზე. ამგვარად სკოლას შეუძლია მიიღოს ვრცელი ინფორმაცია და დაამუშავოს მონაცემები სასურველი ინდიკატორის მიხედვით. მსგავსი ელექტრონული სივრცის შექმნის მიზანია სკოლის ადმინისტრაციას გაუმარტივოს ისეთი რთული პროცესი - როგორც მონაცემების შეკრება და ანალიზი.

მონაცემების გაანალიზებასთან დაკავშირებული პრობლემები ჩანს რომ გლობალურია, რადგან ამაზე მიუთითებენ როგორც ევროპელი, ასევე ამერიკელი მკვლევარები (Ditton, 2018). სხვადასხვა კვლევების ანგარიშებში აღნიშნულია, რომ მონაცემების მოგროვება-დამუშავება-ინტერპრეტირება დღემდე სკოლების უმრავლესობისათვის მთავარ გამოწვევას წარმოადგენს.

ონლაინ პორტალის მიდგომას ბევრი მოწინააღმდეგე გამოუჩნდა. ისინი თვლიან, რომ მსგავსი დამხმარე საშუალებები აყალიბებს სტერეოტიპულ მოსაზრებას, რომ შიდა შეფასების განხორციელებას სკოლაში განსაკუთრებული ცოდნა და უნარები არ სჭირდება. ისინი განმარტავენ, რომ ყველა სკოლის ინდივიდუალური საჭიროებები, სასკოლო კულტურა და გარემო არ შეიძლება ერთი და იმავე კრიტერიუმებით გაიზომოს ყოველ წელს. Balzer (2016) გვთავაზობს შეფასების რამდენიმე მიდგომას, სადაც აქცენტი კეთდება მასში ჩართული პირების პასუხისმგებლობასა და ვალდებულებებზე.

1. ინდივიდუალურ-კოლექტიური, გაკვეთილში ჩაშენებული შეფასება - მსგავსი შეფასების დროს აუცილებელია შემფასებლებს ჰქონდეთ პედაგოგიურ-მეთოდური ცოდნა, იცნობდნენ მონაცემების შეგროვებისა და დამუშავების პრინციპებს, შეეძლოთ ერთმანეთთან თანამშრომლობა. საბოლოო ჯამში პროცესი დადის გაკვეთილზე მიღწეული საგაკვეთილო მიზნების რეფლექსიასა და კვლევაზე. შეფასების ამგვარი პრაქტიკა არამხოლოდ შიდა შეფასების პროცესისათვისაა მნიშვნელოვანი, არამედ მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გაძლიერების და ამ გზით პროფესიული განვითარების, ურთიერთსწავლის შესაძლებლობის კუთხით.

2. კოლექტიური, დამხმარე, ზოგადსაგაკვეთილო შეფასება - ამ ტიპის შეფასების განხორციელებისას აუცილებელია ყველა ის კომპეტენცია, რაზეც პირველ მოდელში იყო საუბარი. გარდა ამისა, ის სპეციალური კომპეტენციები, რაც ფოკუსირებული შეფასების დროს, კონკრეტული სფეროს მოთხოვნებიდან გამომდინარე დადგება დღის წესრიგში.

3. სკოლის დონეზე პროექტების/პროგრამების დამხმარე შეფასება - ამ ნაწილში აუცილებელია შემფასებელი ფლობდეს პროცესის ყველა ნაწილის შესახებ ცოდნას - დაწყებული დაგეგმვიდან, დასრულებული მონაცემების ანალიზით. მეთოდოლოგიური, დიდაქტიკური ცოდნისა და ემპირიული კვლევის კომპეტენციების პარალელურად, აუცილებელია შემფასებელს შეეძლოს თანამშრომლობა, მოლაპარაკება და უკუკავშირის მიცემა საჭირო სიტუაციაში.

შიდა შეფასებისას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება **უკუკავშირს**. ლიტერატურაში იგი განხილულია არამხოლოდ კომუნიკაციის კუთხით, არამედ როგორც დიაგნოსტიკის, შეფასების, მონაწილეობისა და განვითარების ფუნქციის მატარებელი. უკუკავშირი განხილულია როგორც რეფლექსია კერძო ქმედებაზე, ასევე როგორც შეფასება სკოლის განვითარებისკენ მიმართული კოლექტიური საქმიანობისა. უკუკავშირს ზურგს უმაგრებს დიდი თეორიული კონცეფცია, მაგალითად Ulber (2006), რომელმაც Survey-Feedback-Instrument სკოლის განვითარების პროცესების განუყოფელ ნაწილად აქცია.

საინტერესოა აღინიშნოს, რომ შეფასებასთან დაკავშირებულ თეორიებში განასხვავებენ შიდა/გარე შეფასებასა და თვითშეფასებას. Berkmeier and Müller (2010) **შიდა/გარე შეფასებას და თვითშეფასებას** აღწერენ როგორც განსხვავებულ მოდელებს. მსგავს მიდგომას იზიარებს Altricher (2006) და გვთავაზობს აღნიშნულ მოდელებს შორის მსგავსებისა და განსხვავებების ზუსტ განმარტებებს:

ცხრილი - 1

გადაწყვეტილების მიმღები	თვითშეფასების ელემენტები	გარე შეფასების ელემენტები
დაგეგმვა ვისგან მოდის დაკვეთა?	მაგ: პედაგოგიური საბჭო მორიგი შეხვედრის დროს გადაწყვეტს მასწავლებელთა სამუშაოს შეფასებას.	მაგ: შეფასება სახელმწიფო ვალდებულებაა
მიზნები ვინ განსაზღვრავს შეფასების სფეროებსა და კრიტერიუმებს?	მაგ: შეფასების მიზნებს, სფეროებსა და კრიტერიუმებს განსაზღვრავენ თავად მასწავლებლები	მაგ: მაკონტროლებელი განსაზღვრავს შეფასების სფეროებსა და ადგენს კრიტერიუმებს
განხორციელება ვინ არის შერჩევაზე, ინსტრუმენტების გამართვასა და ინფორმაციის მოგროვებაზე პასუხისმგებელი?	მაგ: შეფასების მეთოდები განისაზღვრება მხოლოდ სკოლაში, სასკოლო გარემოს შესაბამისად (ან ადაპტირდება უკვე არსებული ინსტრუმენტი)	მაგ: პედაგოგიური საბჭო უკვეთავს შეფასების ჩატარებას კონკრეტულ ჯგუფს
შედეგების ინტერპრეტაცია ვინ აკეთებს შედეგების ინტერპრეტაციას და ამუშავებს მონაცემებს?	მაგ: სკოლის მმართველობითი გუნდი აფასებს მონაცემებს და ადგენს ანგარიშის სამუშაო ვერსიას, რომელიც მასწავლებელთა საბჭოზე განიხილება და დაზუსტდება.	მაგ: სკოლის მაკონტროლებელი საბჭო ეცნობა ანგარიშს და აკეთებს შესაბამის შენიშვნებს (საჭიროების შემთხვევაში სკოლის განვითარებასთან დაკავშირებით)

ამ სქემაზე დაკვირვება გვაჩვენებს, რომ სრულიად შესაძლებელია თვითშეფასებისა და გარე შეფასების შერეული ფორმებიც არსებობდეს. მაგალითად, როდესაც სკოლა გადაწყვეტს თვითშეფასების ჩატარებას, განსაზღვრავს მიზნებსა და კრიტერიუმებს, მაგრამ პროცესის წარმართვას მეტი გამჭვირვალობის და/ან ობიექტურობის დაცვის მოტივით მესამე მხარეს გადააბარებს. პრაქტიკაში ნამდვილად არსებობს უამრავი შერეული ფორმა, თუმცა ჯერჯერობით ემპირიულად დასაბუთებული არაა რომელიმე მათგანის განსაკუთრებული ეფექტურობა.

მკვლევარები თვლიან, რომ სკოლის მასწავლებელი მეცნიერი ვერ იქნება, და მათ შეცდომის დაშვების უფლება უნდა ჰქონდეს. პედაგოგებმა შეიძლება ვერ შემოგვთავაზონ საუკეთესოდ გამართული შეფასების ინსტრუმენტები, თუმცა მათ უნდა შეეძლოთ პროცესებში ზოგადი ორიენტირება. შეფასების პროცესების უკეთ გარკვევის მიზნით ისინი გვთავაზობენ მათ კლასიფიკაციას:

	რეალობაზე ორიენტირებული	პროფესიონალური	შესაბამისობაზე ორიენტირებული
გარე შეფასება	საერთაშორისო კვლევები	სკოლის ინსპექტირება	Peer Review
შიდა შეფასება	სკოლის სტატისტიკური მონაცემების ანალიზი	სასკოლო კურიკულუმის შეფასება, ქოუჩინგი, რევიზია, მშობელთა გამოკითხვა	არასტანდარტული შიდა მოკვლევა
თვითშეფასება	კვაზი-ექსპერიმენტული დიზაინი	პარალელური მუშაობა	სასკოლო უკუკავშირი

ლიტერატურაში აღნიშნულია, რომ ტერმინი „სკოლის თვითშეფასება“ რაც არ უნდა გამჭვირვალედ ჟღერდეს, რეალურად ბევრად უფრო ბუნდოვანია, რადგან ხშირ შემთხვევაში არაა განსაზღვრული ვინ რას აფასებს. მსგავსი ტენდენციაა საერთაშორისო საგანმანათლებლო სივრცეებშიც. ძირითადად, თვითშეფასება - როგორც ტერმინი, განისაზღვრება იმით, თუ ვინ ატარებს პროცესს. მკვლევარები თვლიან, რომ ეს საკმარისი არაა და აუცილებელია ცხადი იყოს, თუ რა მიზნით ტარდება შეფასება და ვინ ადგენს ამ მიზნებს. მხოლოდ ამ შემთხვევაშია შესაძლებელი განისაზღვროს, ატარებს სკოლა შიდა შეფასებას თუ თვითშეფასებას.

მკვლევართა ნაწილი თვითშეფასებას არ განიხილავს შიდა შეფასებისგან დამოუკიდებლად და თვლის, რომ მნიშვნელოვანია განისაზღვროს პერსპექტივა - რომელი პერსპექტივიდან ხდება თვითშეფასება და ვის მიერ. გარდა ამისა, რადგან პროცესის მიმდინარეობა ხშირ შემთხვევაში შიდა შეფასებისა და თვითშეფასების დროს იდენტურია, სრულიად შესაძლებელია მათი განხილვა როგორც ერთი, მთლიანი პროცესისა.

საინტერესოა გარე შეფასების შედეგების ურთიერთმიმართება შიდა შეფასებასთან და პირიქით. აქვს თუ არა რომელიმე მიდგომას მეორესთან შედარებით უფრო დადებითი ეფექტი. ანგლო-ამერიკულ საგანმანათლებლო სივრცეში სკოლების ინსპექტირებისა და შიდა შეფასების ურთიერთმიმართება სხვადასხვა ანგარიშში გაანალიზდა. საბოლოო ჯამში გაირკვა, რომ

- ✓ გამოკვლევულ 8 შტატს, მიუხედავად იმისა, რომ მათ ჰქონდათ შეფასების ჩატარების ვალდებულება, არ გააჩნდათ მკაფიო წარმოდგენები იმაზე, თუ რა იყო თვითშეფასება.
- ✓ ბევრ სკოლას არ გააჩნდა თვითშეფასების პროცესის წარმართვისათვის საჭირო ცოდნა და უნარები.
- ✓ იმ შემთხვევაში, თუ გარე შეფასება დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა თვითშეფასების პროცესსა და შედეგებს, სკოლები ორიენტირებული ხდებოდნენ თვითშეფასებაზე, არა როგორც განმავითარებელ ინსტრუმენტზე, არამედ განიხილავდნენ მას როგორც გარე შეფასების წარმატებით გავლის მექანიზმად (მაგ: მსგავსი კრიტერიუმები, სფეროები, პროცესი).

ამგვარი კვლევების პარალელურად საინტერესო შედეგებს აჩვენებს ჰოლანდიაში 2009 წელს ჩატარებული კვლევა. მკვლევარები ცდილობდნენ დაედგინათ არსებობდა თუ არა კავშირი თვითშეფასებასა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის. კლასტერების ანალიზის შემდეგ (81 სკოლა) გამოიყო სკოლების 4 ძირითადი ტიპი. კვლევამ აჩვენა, რომ სკოლები ძლიერი და მკვეთრად გამართული თვითშეფასების სისტემით უფრო წარმატებით გადიოდნენ გარე შეფასებას და მათ მოსწავლეებს სხვა სკოლებთან შედარებით მაღალი შედეგები ჰქონდათ. თუმცა აქვე აზუსტებდნენ, რომ ძალიან მკვეთრად გამოხატული ემპირიული დასაბუთება ამ კავშირისა, არ არსებობდა (Hofmann, Dijkstra and Hofmann, 2009).

როგორც იკვეთება, პირველი და მთავარი პრობლემა შეფასების ეფექტურობაში არის ის, თუ როგორ ტარდება მისი ცალკეული კომპონენტები, როგორ ხდება მონაცემების ინტერპრეტაცია. როგორც შიდა, ასევე გარე შეფასება პირველ რიგში უნდა ეხებოდეს არამხოლოდ შედეგებს, არამედ აფასებდეს იმ პროცესებს, რომლის დამსახურებითაც იქნა აღნიშნული შედეგები მიღწეული. საბოლოოდ, ყველა მკვლევარი და პრაქტიკოსი თანხმდება, რომ შეფასება მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შედეგიანი, თუ ის

მუდმივი, განგრძობადი პროცესი იქნება სკოლაში და არა პერიოდული, ერთჯერადი ხასიათის აქცია.

შიდა შეფასებისას მონაცემთა შეგროვების მრავალი მეთოდი არსებობს. მათი ზოგადი გაერთიანება შეიძლება შემდეგ კატეგორიებში: გამოკითხვა, დაკვირვება, დოკუმენტების ანალიზი, ექსპრესიული და კრეატიული მეთოდები.

გამოკითხვა - გამოკითხვის ნაწილს მიეკუთვნება კლასიკური, სოციალურ მეცნიერებებში აპრობირებული წერილობითი გამოკითხვის ფორმები ღია და დახურული კითხვებით/ შეფასებითი სკალებითა და/ან არჩევითბოლოიანი პასუხებით. ამ შემთხვევაში კითხვარის შედგენა და დამუშავება ყურადღებასა და შესაბამის მეთოდოლოგიურ ცოდნას მოითხოვს, რათა მკვლევარმა ნამდვილად ის ინფორმაცია მიიღოს და შეაფასოს, რაც საკვლევო კითხვებით იყო გათვალისწინებული. გამოკითხვის ერთ-ერთ კრეატიულ მეთოდად მიიჩნევა ე.წ. თერმომეტრის/ბარომეტრის მეთოდი. მისი მიზანია მონაწილეთა მოსაზრებების მოკრება ერთი კონკრეტული საკითხის ირგვლივ. მკვლევარს შეუძლია მისი გამოყენება როგორც ჯგუფში, ასევე ინდივიდუალურად. ბარომეტრი საკვლევო შეკითხვით იხატება ჯგუფში და მონაწილეები ვალდებული არიან პასუხების ვარიანტები შეუსაბამონ სკალას. რაც უფრო დადებითად და პოზიტიურადაა გადმოცემული გამოკითხულთა მოსაზრებები, მით უფრო მაღალ ადგილს იკავებს სკალაზე. ამ მეთოდის უპირატესობა მდგომარეობს იმაში, რომ მონაწილეებს საშუალებას აძლევს ცხადად დაინახონ გამოკითხვის შედეგი თვალსაჩინოების გამოყენებით. კვლევები ადასტურებენ, რომ ამ მეთოდს ბევრად პოზიტიური ეფექტი აქვს მონაწილეებზე, ვიდრე უბრალო წერილობით გამოკითხვას.

იმ შემთხვევაში, თუ პოპულაციის მოსაზრებების გაცნობა რამდენიმე საკითხის ირგვლივ გვსურს გამოკითხვის ბლოკი აერთიანებს ისეთ ინსტრუმენტებს, როგორცაა შავი დაფა, გარდამავალი დღიური, SWOT ანალიზი, სასწავლო წრე, ინტერვიუები, დისკუსია, ჯგუფური დისკუსია (Fischbowl), რეიტინგული შეფასება, Q - დაჯგუფება და უკუკავშირი.

დაკვირვების ბლოკში ერთიანდება ისეთი ინსტრუმენტები, როგორცაა **გარე დაკვირვება, თვითდაკვირვება, თვითდაკვირვების სპეციალური ფორმა** - ფოკუსირებული დაკვირვება და კოლეგიური ჰოსპიტაცია.

დოკუმენტების ანალიზის ნაწილს მიეკუთვნება **პორტფოლიოები, საკლასო სამუშაოებისა და სასწავლო მასალების შესწავლა.**

ექსპრესიულ და კრეატიულ მეთოდებში ერთიანდება **ფოტოშეფასება და როლური თამაში** (Bürger and Schmidt).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ხშირ შემთხვევაში შიდა შეფასების და/ან თვითშეფასების პროცესის განხორციელებისას არ არსებობს პირდაპირ მზა ინდიკატორები, რომლებიც რელევანტური იქნება ყველა სკოლისათვის. რადგან თვითშეფასება სკოლაში არსებულ პრობლემებსა და საჭიროებებს ეფუძნება, შეფასების კრიტერიუმები, ინდიკატორები და ინსტრუმენტებიც პროცესის დროს მუშავდება. ამ მხრივ გამონაკლისს წარმოადგენს ონლაინ პლატფორმები (ზემოხსენებული SEI). როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ისინი ზოგადი სიტუაციის ანალიზისა და დიაგნოსტიკისათვის მზა ინსტრუმენტებს სთავაზობენ დირექტორებს და მოიცავენ შემდეგ სფეროებს:

- ✓ მასწავლებელთა გამოცდილება და შედეგები;
- ✓ სწავლა-სწავლება;
- ✓ სკოლასა და კლასში არსებული გარემო;
- ✓ მართვა და სასკოლო მენეჯმენტი;
- ✓ პროფესიონალიზმი და პროფესიული განვითარება;
- ✓ სხვა სკოლებთან თანამშრომლობა და პარტნიორული ურთიერთობები.

ყველა აღნიშნული სფერო მოიცავს წვრილ ინდიკატორებს, რომლის მიხედვითაც დგება საბოლოო ანგარიში. აღსანიშნავია, რომ ელექტრონული პორტალის გამოყენების შემთხვევაში სკოლამ თავად უნდა გადაწყვიტოს გამოაქვეყნებს თუ არა საბოლოო შედეგებს. მონაცემები ღიაა მხოლოდ სკოლის პერსონალისათვის და ორგანიზაცია არ მონაწილეობს რაიმე სახის რეიტინგს ან შეჯიბრში.

ხარისხის უზრუნველყოფის მოდელები

სკოლის ხარისხის მართვასთან დაკავშირებით მსოფლიოში მრავალი მოდელი არსებობს, თუმცა ევროპაში რამდენიმე მათგანი განსაკუთრებით პოპულარულია.

EFQM მოდელი - ბოლო წლებში სკოლაში ხარისხის მართვისა და უზრუნველყოფის აღიარებულ ინსტრუმენტად იქცა. იგი განსაკუთრებით ეფექტურია დიდ სისტემებში - მაგალთად პროფესიულ კოლეჯებში. European Foundation for Quality Management (EFQM) შეიმუშავა ინსტრუმენტი, რომლის მეშვეობითაც ორგანიზაციები მუდმივად აანალიზებენ, აღწერენ და აფასებენ საკუთარ ძლიერ მხარეებსა და საჭიროებებს. მოდელის სქემა ეფუძნება TQM (Total Quality Management)-ის საფუძვლებს. ეს გულისხმობს ადამიანებზე, პროცესებსა და შედეგებზე ერთდროულ დაკვირვებას. სკოლები, რომლებიც ამ მოდელით მუშაობენ გადიან გარე შეფასებას და იღებენ შესაბამის სერტიფიკატს.

Q2E შვეიცარიული მოდელი - (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) ორიენტირებულია TQM კონცეფციაზე, თუმცა იმ დათქმით, რომ მაქსიმალურად გაითვალისწინოს სკოლის ინდივიდუალიზმი და გარემო. მისი მიზანია შიდასასკოლო ხარისხის მართვის სისტემის აწყობა, რომლის საფუძველიც მუდმივი შეფასების პროცესი იქნება. პროცესი გულისხმობს ხანგრძლივ ფაზებს, მაგალითად, ერთი ნაბიჯია სკოლის მთლიანი პერსონალის მიერ, საერთო გადაწყვეტილებებისა და შეთანხმების მიღება ხარისხთან და სტანდარტებთან დაკავშირებით, რომელიც აღიწერება დოკუმენტურად. ეს მოდელი გადაჯაჭვულია ასევე გარე შეფასებასთან. სკოლა საბოლოო ჯამში გადის გარე შეფასებას 13 კრიტერიუმის მიხედვით, რომლის წარმატებით დასრულების შემთხვევაში ენიჭება შესაბამისი სერტიფიკატი.

QIS (Quality in School) ავსტრიული მოდელი - მოდელის მიხედვით ავსტრიაში შეიქმნა მზა ინსტრუმენტების ბაზა, რომელიც სკოლებს სათანადო ხარისხის მართვის სისტემის აწყობაში უნდა დაეხმაროს. მოდელი ფარავს ისეთ სასკოლო სფეროებს, როგორცაა სწავლა-სწავლება, სასკოლო გარემო, თანამშრომლობა, ადმინისტრირება, პროფესიული განვითარება და სასკოლო მუშაობა. მოდელი ეხმარება სკოლებს ნაბიჯ-ნაბიჯ გააკეთონ შიდა შეფასება და ასახონ მონაცემები პორტალზე. აქვე მათ საშუალება ეძლევათ მოძებნონ სხვა პარტნიორი სკოლები.

ISO 21001 – “წარმოადგენს საერთაშორისო სტანდარტს საგანმანათლებლო ორგანიზაციებისათვის, რომელიც უზრუნველყოფს ძირითადი ბენეფიციარებისა და სხვა დაინტერესებული მხარეების მოთხოვნების დაკმაყოფილებას. ის შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მართვის ინსტრუმენტი, რომელიც სტანდარტიზებული სისტემის ჩამოყალიბების შესაძლებლობას ქმნის. ძირითადი მიზანი კი ორგანიზაციის მიერ საკუთარი შესაძლებლობების შეფასება და გაძლიერებაზე ორიენტირებაა.... ISO 21001 ეხმარება მიზნების მიღწევაში ისეთ საგანმანათლებლო ორგანიზაციებს, რომლებსაც სურთ შეიძინონ და განავითარონ კომპეტენციები სწავლა-სწავლებისა და კვლევის მიმართულებით, გაზარდონ ძირითადი ბენეფიციარებისა და სხვა დაინტერესებული მხარეების კმაყოფილება” (ზაალიშვილი, 2020, გვ.2-3).

რამდენადაც შეფასების მნიშვნელობა სკოლის განვითარებისათვის ნათელია, იმდენად ბუნდოვანია მისი წარმართვა, პრაქტიკაში დანერგვა და თანმიმდევრული გამოყენება. ბოლო 20 წლის მანძილზე სკოლებისადმი მოთხოვნები გაიზარდა, რასაც ხელი საერთაშორისო კვლევების შედეგებმაც შეუწყო. სხვა ქვეყნებთან შეჯიბრობითობისა და მიღწევების გაზომვის ახალმა მეთოდებმა სკოლის შეფასებასთან დაკავშირებული ახალი საჭიროებები წარმოაჩინა. ბევრ საგანმანათლებლო სისტემაში სკოლისადმი წაყენებული სტანდარტები რეალობას აცდენილი და შეუსაბამოა. მკვლევარები (Altrichter, Messner and Posch, 2006, P.33; Berkemeyer and Müller, 2010)

საუბრობენ იმ საშიშროებაზე, რაც არარეალისტურმა და შეუსაბამო მოთხოვნებმა შეიძლება გამოიწვიოს. მსგავს შემთხვევებში სკოლები უბრალოდ თავს აჩვენებენ მაკონტროლებელს, რომ ასრულებენ ყველა ბრძანებას, ატარებენ რეალურ თვითშეფასებას და ამზადებენ შესაბამის დოკუმენტაციას, რასაც რეალურად პრაქტიკაში შედეგი არ მოაქვს და აქტივობებიც მხოლოდ ანგარიშებში რჩება.

კვლევებით დასტურდება, რომ სკოლის განვითარებაზე ორიენტირებული თვითშეფასების წარმართვა, გამართული ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის აწყობა და ხარისხის ციკლის შენარჩუნების საუკეთესო გამოცდილება იმ სისტემებშია, სადაც გარე შეფასება რეკომენდატორისა და ხელშემწყობის როლში გვევლინება. ეს პირველ რიგში მოითხოვს სახელმწიფოს ნებასა და შემდგომ სათანადო პოლიტიკის გატარებას, რომელიც აუცილებლად უნდა მოიცავდეს კადრების მომზადებასა და სკოლებში ადგილობრივი პერსონალის გაძლიერების ეტაპებს.

იმედს ვიტოვებ, ნაშრომი დაეხმარება როგორც სკოლის ადმინისტრაციას, ასევე ზოგადი განათლების მართვის საკითხებით დაინტერესებულ პირებს. ქართული საგანმანათლებლო პოლიტიკისაგან რადიკალურად განსხვავებული, მსგავსი ან მეტნაკლებლად მსგავსი მაგალითების განხილვამ შესაძლებელია მისცეს მოტივაცია სკოლის მენეჯერებს მოსინჯონ ახალი გზები ხარისხის უზრუნველყოფის შიდასასკოლო მექანიზმების დასახვეწად.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Altrichter, H. *Schulentwicklung und Profession Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung*. Springer Verlag.
- Altrichter, H., Merki M. (2016). *Handbuch – Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Verlag.
- Balzer, L. (2016). *Evaluiert*. Bazel: Help Verlag.
- Berkemeyer, N., & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation - nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter, & K. M. Merki, *Handbuch - Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 195-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beywl, W., & Balzer, L. (2016). Aufbau von Evaluationskompetenzen für Schulevaluation durch Projektbezogene Fortbildung. *DDS - Die Deutsche Schule*, 191-204.
- Bötter, W., & Hanse, J. (2016). Evaluation im Bildungswesen - eine nicht ganz erfolgreiche Geschichte. *DDS - Die Deutsche Schule*, 117-132.
- Bürger, R., & Schmid, K. (2008). *Einführung in die interne Evaluation, Theorie und Materialien*. Nuerberg: Projektgruppe "Modus 21".
- Ditton, H. (2018). *Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Handbich für Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Döbert, H., & Dederung, k. (2008). *Externe Evaluation von Schulen: historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Hofmann, R., & Dijkstra B. (2010). *Effective teacher professionalization in networks?* Teaching and Teacher Education.
- Merkens, H. (2016). Evaluation in Schulen - Notwendichkeit und Grenzen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 205 -2015.
- Rauscher, E., Wisner, C., Paasch, D., & Heißenberger, P. (2019). *Schulautonomie - Die perspektiven von Europas*. Münster: Waxmann Verlag.
- ანდლულაძე, ნ. (2017). *სასკოლო სისტემის მართვის დივერსიფიცირება - თეორია და პრაქტიკა*. თბილისი: კოალიცია განათლება ყველასათვის.
- ზაალიშვილი, ლ. (2020). "ISO 21001 - მართვის სტანდარტიზებული სისტემა საგანმანათლებლო ორგანიზაციებისათვის" აღწერა და მიმოხილვა საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის კონტექსტში. სკოლა-ლაბი, თბილისი.

ცენტრი, შ. დ. (2019). "სკოლის თვითშეფასება განვითარებისათვის" პროექტის შემაჯამებელი კვლევის ანგარიში. თბილისი: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი.

"ზოგადი განათლების შესახებ" საქართველოს კანონი;
"განათლების ხარისხის განვითარების შესახებ" საქართველოს კანონი;

საქართველოს მთავრობის 2019 წლის 23 მაისის დადგენილება, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის შესახებ;

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №99/ნ, 2010 წლის 1 ოქტომბერი ქ. თბილისი (საგანმანათლებლო დაწესებულებების ავტორიზაციის დებულებისა და საფასურის დამტკიცების შესახებ);

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის ბრძანება №15/ნ, 2020 წლის 31 იანვარი, ქ. თბილისი, (საჯარო სკოლის დირექტორის სტანდარტის დამტკიცების შესახებ).