**ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირება თანამედროვე საქართველოში: მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მაგალითი**

ანა ჭყონია - განათლების მეცნიერებების მაგისტრი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი [ana.chkonia103@hum.tsu.edu.ge](mailto:ana.chkonia103@hum.tsu.edu.ge)

## აბსტრაქტი

ნაშრომში ყურადღება გამახვილებულია საქართველოს ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების საკითხზე ქვეყნის მთავარი, ეროვნული კურიკულუმის მაგალითზე. ზოგადი განათლების ეფექტიანობის უზრუნველსაყოფად ფუნდამენტური მნიშვნელობა ეროვნული სასწავლო გეგმების (დე)რეგულირების ბადის წინასწარ განსაზღვრულ კანონზომიერებას ენიჭება. საქართველოში განათლების სექტორში გადაწყვეტილებების საბოლოო მიღებამდე, ყოველი ახალი რეფორმა გრძელ გზას გადის, თუმცა როგორ, რის საფუძველზე იქმნება და ყალიბდება თანამედროვე საქართველოში სახელმწიფოს მიერ ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების ბადე ქვეყნის მთავარი ეროვნული კურიკულუმისთვის საკმაოდ ბუნდოვანია. აქედან გამომდინარე, მოცემული კვლევის მთავარ მიზანს წარმოადგენს საქართველოს ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების პრაქტიკის შესწავლა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მაგალითზე. სამეცნიერო სიახლე ეროვნული სასწავლო გეგმის მიმართ სახელმწიფოს პოლიტიკის (დე)რეგულირების საკითხის საფუძვლიანი შესწავლა და კვლევაა, ასევე, კვლევის კომპლექსური ანალიზი სხვადასხვა დაინტერესებულ მხარეთა ჩართულობითა და მათი პოზიციის ხაზგასმით. ზემოთაღნიშნული საკითხების შესასწავლად შერჩეულ იქნა თვისებრივი კვლევის მეთოდები. კვლევის ფარგლებში მონაცემთა შეგროვების ინსტრუმენტად გამოყენებულია სამი სახის ინტერვიუს გზამკვლევი განათლების დარგის ექსპერტებისთვის, განათლების პოლიტიკის შემქმნელებისთვის და ზოგადასაგანმანათლებლო დაწესებულებების წარმომადგენლებისთვის. კვლევის ფარგლებში 18 სიღრმისეული ინტერვიუ ჩატარდა. წინამდებარე კვლევამ აჩვენა, რომ თანამედროვე საქართველოში (დე)რეგულირების ბადის ტიპოლოგია ეროვნული სასწავლო გეგმისათვის არ არის წინასწარ განსაზღვრული და არ ემორჩილება კონკრეტულ კანონზომიერებას. ამასთანავე, ეროვნული სასწავლო გეგმების დაგეგმვის ისტორიას საფუძვლად ედო გადაწყვეტილებების მიღების ელიტისტური მოდელი. გარდა ამისა, კვლევის მიგნებას წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ საქართველოს საჯარო და კერძო სკოლები ნაკლებად სარგებლობენ იმ კონკრეტული უფლებამოსილებით, რაც მათ ავტონომიურობის ხარისხს ზრდის ეროვნული სასწავლო გეგმის საფუძველზე.

**საკვანძო სიტყვები:** ზოგადი განათლების პოლიტიკა, ესგ-ის ბადის (დე)რეგულირება, საჯარო და კერძო ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები, სასკოლო საზოგადოების ავტონომიურობა

**Ana Tchkonia**, Master of Education Sciences , Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

**(De)regulation of general education policy in modern Georgia: on the example of the third-generation national curriculum**

## Abstract

The paper focuses on the issue of (de)regulation of general education policy of Georgia based on the main national curriculum of the country. To ensure the effectiveness of general education, fundamental importance is assigned to the predetermined regularity of (de)regulation of national curricula. Therefore, the main goal of this study is to study the practice of (de)regulation of general education policy of Georgia on the example of the third generation national curriculum. Qualitative research methods were selected to study the above-mentioned issues. Three types of interview guides for education experts, education policy makers and representatives of public educational institutions were used as a data collection tool within the research. As part of the research, 18 in-depth interviews were conducted. The present study has shown that the typology of the (de)regulation grid in modern Georgia for the national curriculum is not predetermined and does not obey a specific regularity. At the same time, the history of national curriculum planning was based on an elite decision-making model. In addition, the conclusion of the research is the fact that the public and private schools of Georgia rarely benefit from the specific powers that increase their degree of autonomy based on the national curriculum.

**Key words**: general education policy, (de)regulation of national curriculum, public and private general education institutions, school community autonomy

## შესავალი

ზოგადად, ნებისმიერი პოლიტიკური კურსის გატარებას წინ უძღვის კონკრეტული მოსამზადებელი ეტაპები, მაგალითად: პოლიტიკის წინასწარი დაგეგმვა, წინარე გამოცდილებისა და საერთაშორისო პრაქტიკის შესწავლა/გათვალისწინება, (დე)რეგულირების ბადის ტიპოლოგიის განსაზღვრა, კანონებისა და კანონქვემდებარე აქტების შემუშავება, რის შემდეგაც კონკრეტული რეფორმის სამიზნე აუდიტორიაზე მოდელირება ხორციელდება. შესაბამისად, ყოველი ახალი რეფორმის დანერგვა და განხორციელება სისტემური პროცესია.

გლობალიზაციის მოთხოვნების გათვალისწინებით, რამდენიმე ათეული წელია მთელს მსოფლიოში, განათლების სექტორის ერთ-ერთ გამოწვევას განათლების პოლიტიკის სწორად დაგეგმვა და საზოგადოების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგება წარმოადგენს, რომელიც მაქსიმალურ შედეგებზე გაიყვანს სწავლა-სწავლების პროცესში ჩართულ სასკოლო საზოგადოების წევრებს (Apkan, 2018). აქედან გამომდინარე, სახელმწიფოების მიერ განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების წინასწარ შემუშავება ეროვნული სასწავლო გეგმებისთვის, როგორც ზოგადი განათლების პოლიტიკური კურსი, ერთ-ერთი მთავარი და საყურადღებო საკითხია.

პასუხისმგებელი პირების მიერ პოლიტიკის დაგეგმვის, განხორციელების, (დე)რეგულირების დონისა და შინაარსობრივი მახასიათებლებით განათლებაში გატარებული პოლიტიკური კურსები ერთმანეთისგან მკვეთრად განსხვავებულ სურათს ჰქმნიან (Bell, Stevenson, 2006). შესაბამისად, ზოგიერთი სახელმწიფოს მიერ გატარებულმა პოლიტიკურმა კურსმა, რეგულირებისა და დერეგულირების მასშტაბების მიხედვით, შესაძლოა უფრო მეტ წარმატებას მიაღწიოს, რაც გამოიხატება მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო კვლევებში და ქვეყნების მიხედვით შედგენილ საერთაშორისო რეიტინგებში.

საქართველო დემოკრატიული ქვეყანაა, რის საფუძველზეც განათლების სექტორში გადაწყვეტილებების საბოლოო მიღებამდე, ყოველი ახალი რეფორმა გრძელ გზას გადის (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). საქართველოს განათლების სისტემა საბჭოთა სივრცის დატოვების შემდეგ მუდმივ სარეფორმო პროცესებშია ჩართული (ქიტიაშვილი, 2013). დამოუკიდებლობის მოპოვებიდან დღემდე სახელმწიფოში ზოგადი განათლების რეფორმიზაცია ერთ-ერთი აქტუალური საკითხია, თუმცა მიუხედავად ამისა, დღემდე უცნობია ზუსტად როგორ, რის საფუძველზე ყალიბდება ზოგადი განათლების ხარისხის გაუმჯობესებისთვის პოლიტიკური კურსები, მათ შორის საინტერესოა ვინ იღებს გადაწყვეტილებას ეროვნული სასწავლო გეგმების (დე)რეგულირების ბადის განსაზღვრისას. მაშინ როდესაც სწორედ ეროვნული სასწავლო გეგმა წარმოადგენს ზოგადი განათლების ერთ-ერთ მთავარ დოკუმენტს, რომელიც განსაზღვრავს სწავლების შინაარსა და ფორმას (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2018), რის საფუძველზეც სისტემა ამზადებს ახალ თაობას.

საბჭოთა პერიოდის დატოვების შემდეგ, საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ საქართველოს კონსტიტუციაში გაჩნდა ჩანაწერი, რომელიც პირველი ოფიციალური მცდელობა იყო ზოგადი განათლების დარეგულირებისა. ვარდების რევოლუციის შემდეგ კი საქართველოში დაიწყო განათლების სისტემის მასშტაბური რეფორმები. ვარდების რევოლუციის შემდეგ შემუშავდა კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2004 წელს პრემიერ-მინისტრის ბრძანებით კი შეიქმნა და დამტკიცდა პირველი ეროვნული დოკუმენტი, რომელიც ფაქტობრივად არეგულირებდა და განსაზღვრავდა ზოგადი განათლების სისტემას, ეს იყო ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები, მალევე კი მასზე დაფუძნებით შექიმნა ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელსაც მოგვიანებით, პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა ეწოდა. თუმცა კვლევები აჩვენებს, რომ განსაკუთრებით საწყის ეტაპზე განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელების მოდელები არასისტემურ ხასიათს ატარებდა, მიღებული გადაწყვეტილებები ხშირად სახელმწიფოს მმართველობის ელიტურ მოდელს ჰგავდა, პერიოდულად რაციონალურ და ინკრემენტალიზმის მოდელს ეყრდნობოდა (Gorgodze, 2016; მაჩაბელი, 2019). ვინაიდან წარსული გამოცდილება აჩვენებს, რომ ყოველი ახალი რეფორმის საფუძველს წარმოადგენს არა ფუნდამენტური კვლევები, არამედ ელიტური წრის განათლების პოლიტიკის შემქმნელების გადაწყვეტილებები, ეს გარემოება შესაძლოა საფრთხეს უქმნიდეს ქვეყნის მომავალს.

2019 წელს განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტის ფარგელბში ჩატარებული კვლევისას აღმოჩნდა, რომ საქართველოში სახელმწიფო, განათლების პოლიტიკის თანდათანობითი წარმატებული შედეგების მიღების ნაცვლად, არასისტემურ და ეპიზოდური ხასიათის წარმატებას აღწევს. კვლევის შედეგების თანახმად, ყოველი ახალი რეფორმის შემუშავებისას ხშირად იცვლება პრიორიტეტები, რაც საბოლოოდ ხელს უშლის განვითარებაზე ორიენტირებული სტაბილური სისტემის ჩამოყალიბებას და სისტემის ეფექტიანობის ხარისხის გაუმჯობესებას (მაჩაბელი, 2019). გარდა ამისა, 2023 წელს საგანმანათლებლო კვლევების ეროვნული ცენტრის მიერ გამოქვეყნებული ,,მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესის შეფასებითი’’ ანალიზისას მიღებული შედეგებით დადგინდა, რომ სკოლის როლი ესგ-ს ფორმირების პროცესში კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია, რომელიც სიღრმისეულად არ არის გათავისებული სკოლის დონეზე. აღმოჩნდა, რომ სკოლები მიუხედავად შესაბამისი უფლებამოსილებისა, გარედან ელიან კონკრეტულ ინსტრუქციებს და დამატებით დატვირთვად აღიქვამენ ესგ-ის ფორმირების პროცესში მონაწილეობის მიღებას (საგანმანათლებლო კვლევების ეროვნული ცენტრი, 2023).

აღსანიშნავია, რომ სახელმწიფოების მიერ განათლების პოლიტიკის რეგულირების ანუ კონტროლის დონეების სხვადასხვა ჩარჩო არსებობს (Hood, 1998). ქრისტოფერ ჰუდის ბადის ტიპოლოგიის გათვალისწინებით კი ნებისმიერი ქვეყნის განათლების მოდელი შეიძლება მოთავსდეს რეგულირების ჩარჩოს ოთხი ფორმიდან ერთ-ერთ ფორმაში. მოცემულ კვლევაში ხელისუფლების შიგნით არსებული კონტროლის, რეგულირების ბადის სხვადასხვა დონის არსებობის გამო (Hood, 1998) სახელმწიფოს მიერ განათლების რეგულირების რამდენიმე ფორმა განიხილება. რაზეც ვრცლად ლიტერატურის მიმოხილვის ნაწილში იქნება საუბარი.

## ლიტერატურის მიმოხილვა

საქართველო პოსტსაბჭოთა ქვეყნების რიგს განეკუთვნება. საბჭოთა სივრცის დატოვების შემდეგ სახელმწიფოს განვითარებას მრავალი ფაქტორი უშლიდა ხელს, ერთის მხრივ სხვადასხვა დამპყრობლის ბატონობა, რომელიც საუკუნეები გრძელდებოდა, მეორეს მხრივი კი სუსტი ეკონომიკური მდგომარეობა, რაც სახელმწიფოს მნიშვნელოვნად უშლიდა ხელს განვითარებაში. ეს პროცესები, თავის მხრივ აისახა განათლებაში. რუსეთის მიერ საქართველოს ანექსირებამდე ფაქტობრივად, საქართველოს განათლების სისტემა არამდგრადი, ქაოსური და არასისტემური იყო (ქიტიაშივილი, 2013). საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემის მოწყობა ძალიან ჰგავს ყოფილი სოციალისტური ქვეყნების სისტემებს (Silova, 2009).

საბჭოთა კავშირის დაშლიდან დღემდე ათეულობით წელი გავიდა, სისტემა კი მუდმივ სარეფორმო ცვლილებებშია. 2004 წლამდე თითქმის ყველა პროცესი სპონტანური, არასისტემური გადაწყვეტილებების ფონზე მიმდინარეობდა (ქიტიაშვილი, 2013). 2004 წლიდან თანდათან ჩამოყალიბდა განათლების სისტემის განვითარების სტრატეგიული ხედვა, ერთიანი საგანმანათლებლო პოლიტიკა, გაიწერა სახელმწიფოს პოლიტიკის განმსაზღვრელი პირების, სიპების მოვალეობები და პასუხისმგებლობები, რეგულირებისა და პოლიტიკის აღსრულების ცალკეული წესები და სხვა.

დღეს, თანამედროვე საქართველოში ზოგადი განათლების სისტემაში დანერგილია მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმა, რომლის წინამორბედად მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა გვევლინება. ეროვნული სასწავლო გეგმა ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების შემდეგ ქვეყნის ერთ-ერთ მთავარ მარეგულირებელ დოკუმენტს წარმოადგენს. ეროვნული სასწავლო გეგმა სახელმწიფოს მიერ დადგენილ იმ სასწავლო პროგრამის მინიმუმს ეწოდება, რომელიც ზოგადი განათლების მიღებისთვის არის საჭირო, ის ქვეყნის ერთ-ერთ მთავარ მარეგულირებელ დოკუმენტს წარმოადგენს, რომლის მიხედვითაც ხელმძღვანელობენ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები (საქართველოს განათლების სისტემის გზამკვლევი, 2020). საქართველოში დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის გაცხადების პარარელურად, ავტონომიურობის ფარგლებში ეროვნული სასწავლო გეგმის ყველა კომპონენტი არ არის სავალდებულო და მკაცრად რეგულირებული, რაც იმას ნიშნავს, რომ სახელმწიფო საჯარო და კერძო სკოლებს გარკვეული ტიპის აკადემიურ თავისუფლებას ანიჭებს და სწორედ სკოლების აქტიუ სასკოლო საზოგადოებაზეა დამოკიდებული რამდენად ისარგებლებენ და აითვისებენ მინიჭებულ ავტონომიურობას.

ეროვნულ სასწავლო გეგმებზე ჩატარებული რევიზიების შედეგები აჩვენებს, რომ რეფორმის დანერგვა და განხორციელება რთულ გზას გადის, რადგან მისი დანერგვა და შედეგებში ასახვა ხანგრძლივი პროცესია. განსაკუთრებით პოსტსაბჭოთა ტიპის ქვეყნებში, სადაც პოლიტიკური სისტემის გამო, არ არსებობდა კურიკულუმისა და სასკოლო კულტურის გაუმჯობესების ტრადიცია (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018).

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა წინა თაობების გეგმებისგან საკმაოდ განსხვავებულია, რადგან მასში გაზრდილია სასკოლო ავტონომიურობა და აკადემიური თავისუფლება. ამ მხრივ განსაკუთრებით საინტერესოა სახელმწიფოს კონტროლის შემცირების გადაწყვეტილება. დღესდღეობით ზოგადი განათლების პოლიტიკური კურსი წინ გადადგმულ ნაბიჯად ითვლება, რადგან ეს გადაწყვეტილება ხელს უწყობს სასკოლო ავტონომიურობის გაზრდას, რაც აპობირებული მეთოდია მთელს მსოფლიოში.

ნიშანდობლივია, რომ მასწავლებელთა ავტონომიურობისა და პასუხისმგებლობის გაზრდა სასწავლო გეგმის შემუშავებაში გადამწყვეტია დინამიური და ეფექტიანი განათლების სისტემის ხელშეწყობისთვის (Deng, 2022). მასწავლებლებს აქვთ უშუალო ცოდნა მათი მოსწავლეების საჭიროებების, სწავლის სტილისა და შესაძლებლობების შესახებ. მათი ყოველდღიური გამოცდილება იძლევა ღირებულ შეხედულებებს იმის შესახებ, თუ რა მუშაობს საუკეთესოდ კლასში, ამიტომაც მასწავლებელთა ავტონომიურობის ხარისხი კურიკულუმის დაგეგმვის პროცესში ცალსახად, მნიშვნელოლვან ფაქტორს წარმოადგენს მოსწავლეების საუკეთესო ინტერესების დასაცავად (Gericke, Hudson, Scheller, & Stolare, 2018).

მასწავლებელთა ავტონომიურობის გაზრდა მიღებული პრაქტიკაა ევროპის ბევრ ქვეყანაში, საქართველოში კი ავტონომიურობისა და პასუხისმეგბლობის გაზრდა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მაგალითზე შეინიშნება, განსაკუთრებით კი განახლებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის საფუძველზე ჩანს ცხადად. თავდაპირველად, საქართველო არ იყო მზად დერეგულირების კომპონენტების გაზრდისათვის, თუმცა დღესდღეობით სურათი შეცვლილა და დღეს უფრო მეტი შესაძლებლობაა იმისა, რომ მსოფლიოში უკვე კარგად დანერგილმა პრაქტიკამ საქართველოშიც გაამართლოს.

ზოგადად ამ მიმართულებით საქართველოში ეროვნულ სასწავლო გეგმებთან დაკავშირებით კვლევების სიმწირეა, ყველაზე ფუნდამენტურ ანგარიშებს კი ძირითადად პირველი და მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების რევიზიის შედეგად შემუშავებული გზამკვლევები იძლევა, სადაც სიღრმისეულად არის გაანალიზებული ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან არსებული გამოწვევებისა და ცვლილებების საჭიროებები (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). გზამკვლევში განხილულია ეროვნული სასწავლო გეგმების განვითარების ისტორია საქართველოში, ძირითადი გამოწვევები, ცვლილებების საჭიროება, შეცვლილი შინაარსების მნიშვნელობა, ღირებულება და სხვა.

რამდენიმე სიტყვა ეროვნული სასწავლო გეგმების (დე)რეგულირების განვითარების პრაქტიკაზეც უნდა ითქვას. სახელმწიფოების მხრიდან განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირებას ხანგრძლივი ისტორია აქვს და იგი ჯერ კიდევ სათავეს ანტიკურ ეპოქაში იღებს. ანტიკური ეპოქის სხვადასხვა ერის განათლების ისტორიიდან ვიგებთ, რომ ადამიანების ცხოვრება ყოველთვის შემოსაზღვრული იყო გარკვეული წესებითა და კანონებით, ამის ნათელი მაგალითია ათენისა და სპარტის მკაცრად რეგულირებული განათლების სისტემების არსებობა. ანტიკურ ეპოქაში ისევე როგორც სწავლების შინაარსები, ასევე სწავლების ფორმებიც მკაცრად რეგულირდებოდა სახელმწიფოს მმართველების მიერ (Kennell, 1995; Joyal, 2019).

ანტიკურობიდან დღემდე მსოფლიომ დიდი ევოლუცია განიცადა ყველა დარგში, მათ შორის განათლებაშიც. მკაცრად რეგულირებული განათლების შინაარსები კი დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის გათვალისწინებით დერეგულირების გაზრდილმა მაჩვენებელმა ჩაანაცვლა, თუმცა მსოფლიოს სხვადასხვა წერტილში თითოეული ქვეყნის განათლების სისტემა ერთმანეთისგან განსხვავებულია (დე)რეგულირების დონეების მიხედვით, რადგან განათლების პოლიტიკის დაგეგმვა და რეგულირება მოიცავს გადაწყვეტილებების სისტემურ კრებულს (Eurydice, 2017). როგორც ცნობილია, ყველა სახელმწიფო არეგულირებს გარკვეული კანონზომიერების შესაბამისად საკუთარი ქვეყნის განათლების სისტემას, რაც თავის მხრივ ეფუძნება წარსულ გამოცდილებასა და ისტორიას, საჯარო პოლიტიკურ პროცესებს, სახელმწიფოს პოლიტიკურ ნებას, საზოგადოებრივ სტრუქტურასა და მოთხოვნას, ეკონომიკურ სისტემას და ინტერესებს, აგრეთვე პროცესებში საერთაშორისო მონაწილეების ჩართულობას (Gorgodze, 2016). აქედან გამომდინარე ხელისუფლების შიგნით არსებული კონტროლის გამოყენების სხვადასხვა დონის არსებობის გამო (Hood, 1998), სახელმწიფოს მიერ განათლების პოლიტიკის რეგულირების რამდენიმე ფორმა განიხილება, რომელიც ასევე ეხება ეროვნული სასწავლო გეგმების (დე)რეგულირების საკითხსაც.

პროფესორ კრისტოფერ ჰუდის რეგულირების ბადის ტიპოლოგიის მიხედვით, სახელმწიფოს კონტროლის მეთოდებზე მსჯელობისას გამოიყენება ტერმინები: ,,ბადე’’ და ,,ჯგუფი’’. ამ შემეთხვევაში ,,ბადე’’ გულისხმობს იმას, თუ რა დონით და რა ხარისხით შეიძლება იყოს სახელმწიფოს მიერ საზოგადოების ცხოვრება შემოსაზღვრული წესებითა და კონვენციებით, ხოლო ჯგუფი ჰუდის განმარტებით აღნიშნავს, რამდენად დამოუკიდებლად ახორციელებს საზოგადოების წევრები კონკრეტულ აქტივობებს. ამის მიხედვით ის განარჩევდა კოლექტიურ ანუ მაღალ ჯგუფებს და ინდივიდუალურ ანუ დაბალ ჯგუფებს.

ბადისა და ჯგუფის თეორია თავდაპირველად, ანთროპოლოგ მერი დუგლასის შრომებში იკითხება, სადაც აღნიშნულია, რომ თეორია ეფუძნება სოციოლოგ ემილ დიურკემის ნაშრომს, რის მიხედვითაც არსებობს ინსტიტუციური ცვალებადობის ორი განზომილება - სოციალური რეგულაცია (ბადე) და სოციალური ინტეგრაცია (ჯგუფი) (Douglas, 2007). ჯგუფისა და ბადის დაკავშირებით, შესაძებელია ოთხი განსხვავებული შეუთავსებელი და საპირისპირო სოციალური კონტროლის ტიპის მიღება. მოგვიანებით ჯგუფისა და ბადის იდეა განავრცო კრისტეფორ ჰუდმა, რომელიც აღნიშნავდა, რომ ე.წ „მაღალ ბადეს“ (ძლიერ) განეკუთვნება კონვენციებისა და კანონების მიხედვით მკაცრად შეზღუდული საზოგადოებები, ხოლო „დაბალ ბადეს“(სუსტ) ის საზოგადოებები, რომლებსაც ნაკლები შეზღუდვები აქვთ (Hood, 1998). ჰუდი მიიჩნევდა, რომ მეთვალყურეობა (oversight), როგორც კონტროლის მეთოდი, ჩვეულებრივი მოვლენაა იერარქიული ტიპის სისტემებში (მაღალი ბადე და მაღალი ჯგუფი). შეჯიბრობითობა ჩვეულებრივი შემთხვევაა ინდივიდუალისტურ სისტემებში (დაბალი ბადე და დაბალი ჯგუფი), თანაზიარობა (mutuality) ჩვეულებრივი მოვლენაა ეგალიტარულ სისტემებში (დაბალი ბადე და მაღალი ჯგუფი), ხოლო ქაოსურობის სხვადასხვა სახე − „ფატალისტურ“ სისტემებში (მაღალი ბადე და დაბალი ჯგუფი). აღნიშნული თეორიული ჩარჩო კი საშუალებას იძლევა სიღრმისეულად გაანალიზდეს ქვემოთ, მომდევნო ქვეთავში განხილული სახელმწიფოების ზოგადი განათლების (დე)რეგულირების ბადის პოლიტიკა ეროვნული სასწავლო გეგმებისთვის.

ზოგადად, განათლების პოლიტიკის მარეგულირებელი დოკუმენტები იმდენად უნივერსალური უნდა იყოს, რომ შეიძლებოდეს ნებისმიერი საჭიროების მქონე სკოლას მოერგოს (ანდღულაძე, 2017). დღესდღეობით საქართველოს სკოლები განსხვავდებიან ინდივიდუალური საჭიროებებით და მათ წინაშე არსებული ამოცანების სირთულის მიხედვით. აგრეთვე მათ წინაშე არსებულ ამოცანებთან გამკლავების ორგანიზაციული მზაობით. შესაბამისად, სკოლების წინაშე არსებული გამოწვევებისა და ამოცანების სირთულის მიხედვით სახელმწიფო განსხვავებულ ნაბიჯებს უნდა დგამდეს მათი ორგანიზაციული მზაობის გასაძლიერებლად (ანდღულაძე, 2017).

ევროპის ქვეყნებში დივერსიფიცირებული მართვის გამოცდილება უკვე არსებობს. დივერსიფიცირებული ავტონომიურობისას სკოლების ნაწილს სურვილის მიხედვით შეუძლიათ ჩაერთონ და გამოიყენონ ავტონომიურობის მაღალი ხარისხი, თუმცა მის პარალელურად არსებობს მხარდაჭერის დივერსიფიცირება, რაც გულისმობს დამატებით დაფინანსებას, გადამზადებას და პროგრამულ მხარდაჭერას (ანდღულაძე, 2017). მსგავსი მოდელის დამკვიდრების მცდელობაა სწორედ განახლებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა, სადაც უფრო მეტად დერეგულირებულია სახელმწიფოს კონტროლი კერძო სკოლების შემთხვევაში.

ზოგადად, განათლების პოლიტიკა კომპლექსური ცნება და ფენომენია, რადგან შინაარსებით, საკანონმდებლო ჩარჩოებით, (დე)რეგულირების დონითა და პოლიტიკის განმახორციელებელი სუბიექტებით ის განსხვავდება ქვეყნების მიხედვით (Bell & Stevenson, 2006). განათლების სისტემებს შორის მთავარ განმასხვავებელ გარემოებას, ასევე ხელისუფლების წარმომადგენლების მიერ მათ ხელთ არსებული კონტროლირების მექანიზმების გამოყენება ანუ (დე)რეგულირების მოდელი წარმოადგენს (დოდსი, 2013).

მსოფლიოს ძალიან ბევრი ქვეყანა დეცენტრალიზაციის პოლიტიკური კურსის გათვალისწინებით თანდათანობით უფრო ნაკლებად ზღუდავს საკუთარი ქვეყნის სასწავლო პროცესების წარმმართველ საზოგადოებას, შესაბამისად უფრო და უფრო ხშირდება მაგალითები, როდესაც სახელმწიფოები უარს ამბობენ მკაცრად ცენტრალიზებულ განათლების პოლიტიკაზე და პირველ რიგში საკუთარი ქვეყნების ეროვნული კურიკულუმების დერეგულირებას უწყობენ ხელს, რაც ზრდის სასკოლო საზოგადოების ავტონომიურობასა და პასუხისმგებლობას სასწავლო პროცესებისა და სასკოლო კურიკულუმების განხორციელების მიმართულებით (Busemeyer, 2012).

ბოლო ათეული წელია მსოფლიოს წამყვან ქვეყნებში საგანმანათლებლო პოლიტიკა საგრძნობლად შეიცვალა, განსაკუთრებით გაუმჯობესდა სკოლების ავტონომიურობა (Busemeyer, 2012).

მსოფლიოში არსებული დამოკიდებულება დეცენტრალიზაციის პოლიტიკასთან მიმართებით საკმაოდ მრავალფეროვანი და საინტერესოა. დეცენტრალიზაცია, რომელსაც ებმის დერეგულირების პროცესები ახალი არ არის მსოფლიოს წამყვანი განათლების სისტემებისთვის. პოლიტიკური კურსის შერჩევის შესაბამისად განვითარებული სახელმწიფოები არჩევენ მმართველობის მოდელსაც, რაც თავისთავად განათლების პოლიტიკის დაგეგმვასთან და განხორციელებასთან პირდაპირ კავშირშია. მსოფლიოში, ზოგადი განათლების დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის გატარება აქტუალურია სამოცდაათიანი წლებიდან, რადგან დეცენტრალიზაციის პოლიტიკა დემოკრატიული განათლების სისტემის ჩამოყალიბების წინაპირობაა. გადაწყვეტილების მიღებაში ჩართული პირები უფრო მეტ პასუხისმგებლობასა და ვალდებულებას იღებენ საკუთარ თავზე, რაც თავისთავად ზრდის ერის დემოკრატიზაციის პროცესს (McGinn &Welsh, 1999).

მსოფლიოს წამყვან ქვეყნებში მიმდინარე პროცესების პარალელურად, საქართველოს განათლების სისტემაში ცენტრალიზაციის პოლიტიკას დეცენტრალიზაციისა და ისევ უკან რეცენტრალიზაციის პოლიტიკა ენაცვლებოდა (Gorgodze, 2016). უახლესი ინფორმაციის საფუძველზე შეიძლება ითქვას, რომ მკვეთრად ცენტრალიზებული სისტემის პარალელურად 2023 წლის ბოლოს, საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის მინისტრმა (საჯარო პრეზენტაციისას) განახლებულ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის წარდგენისას, ღიად დააფიქსირა საკუთარი პოზიცია და განაცხადა, რომ თანამედროვე საქართველოს განათლების სისტემა დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის მოთხოვნებს უპასუხებს, რის საფუძველზეც მოხდა სასკოლო საზოგადოების წევრების ავტონომიურობისა და აკადემიური თავისუფლების გაზრდაც.

ცნობილია, რომ ბოლო რამდენიმე ათეული წელია მთელს მსოფლიოში ცენტრალური მმართველობიდან ადგილობრივ ხელისუფლებასა და სკოლებზე უფლება-მოვალეობების დელეგირება შეიმჩნევა, რაც ხელს უწყობს უფრო კონკურენტუნარიანი და ჯანსაღი განათლების სისტემების არსებობას (Jakobi & Teltemann, 2009). უკვე რამდენიმე ათეული წელია რეგიონები საფუძვლიანად არიან ჩართულნი სკოლებში საგანმანათლებლო პროცესების გაუმჯობესებაში. თუმცა გაზრდილი ავტონომიურობის შემთხვევაშიც კი არავინ ეწინააღმდეგება იმ იდეას, რომ განათლების პოლიტიკა ძალიან ორგანიზებულად და თანმიმდევრულად უნდა იგეგმებოდეს, რადგან არასწორად დაგეგმილმა და განხორციელებულმა პოლიტიკამ შესაძლოა მრავალი ათეული წლის განმავლობაში საფრთხე შეუქმნას და შეაფერხოს ქვეყნისა და ერის განვითარება (Apkan, 2018).

უნდა აღინიშნოს, რომ პოლიტიკის ციკლი ანუ თანმიმდევრული პოლიტიკის პროცესი პირველად ჰაროლდ ლასველმა 1950-იან წლებში აღწერა, სადაც ის აღწერდა ერთგვარ ჩარჩოს თუ რა ეტაპები უნდა გაიაროს სახელმწიფოს პოლიტიკურმა კურსმა, საკითხის ინიცირებიდან შეფასების ჩათვლით (Laswell, 1956). სახელმწიფოები ყველაზე ხშირად, ლასველის ტრადიციულ მოდელს იყენებენ განათლების პოლიტიკური კურსის განხორციელებისას, თუმცა პოლიტიკის წარმოების ტრადიციული მოდელის გარდა, გამოიყოფა კიდევ ხუთი მოდელი, მაგალითად: ერთ-ერთ მათგანს ინსტიტუციური მოდელი წარმოადგენს (March & Olsen, 1989).  ამ მოდელის არჩევის შემთხვევაში ფოკუსში სწორედ ინსტიტუციები თავსდებიან, აღნიშნული მოდელის გამოყენებისას სახელმწიფოები ნაკლებად ახორციელებენ დეცენტრალიზაციისა და დერეგულირების პოლიტიკას ფუნქციური ურთიერთკავშირების, ინსტიტუტების გადაჯაჭვულობის გამო. მეორე ასევე საკმაოდ გავრცელებული მოდელია რაციონალიზმი, რომლის მიხედვითაც, ნებისმიერ სექტორში პოლიტიკური კურსი განიხილება, როგორც პრობლემის მოგვარების ყველაზე ეფექტიანი და მომგებიანი გზა და არჩევანი (Martin & Allison, 2011). მესამე მოდელს განეკუთვნება ინკრემენტალიზმი (Kingdon, 1995). ის ასევე ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული მოდელია, რომელიც პოლიტიკურ კურსებს განიხილავს წარსული რეალობის გარკვეულ ვარიაციებად. ნელ-ნელა განხორციელებული ცვლილებები ეროვნული სასწავლო გეგმების თანდათანობით მოდიფიცირებას და ავტონომიურობის თანდათან გაზრდასაც გულისხმობს. მეოთხე მოდელი კი განათლების სექტორში შედარებით ნაკლებად გავრცელებული მოდელია, მას პლურალიზმი (Truman, 1951) ეწოდება, სადაც წონასწორობისა და კონსენსუსის გზით მიიღება გადაწყვეტილებები, ხოლო მეხუთე მოდელს განეკუთვნება ელიტიზმი, სადაც გადაწყვეტილებების მიღება უფრო მეტად ერთპიროვნულად ხორციელდება. ელიტისტური მოდელი მიიჩნევს, რომ განათლების სექტორში მიღებული გადაწყვეტილებები გამოხატავს იმდროინდელი პოლიტიკური ელიტის ინტერესებს ან იდეებს და არა საერთო საზოგადოებრივ კონსენსუსს (Bourdieu & Passeron, 1990).

ზემოთ განხილული მოდელების თითქმის ყველანაირ ვარიაციას იყენებენ მსოფლიოს წარმატებული ქვეყნები განათლების პოლიტიკის უკეთ დაგეგმვისა და განხორციელების მიზნით. საქართველოს ისტორიაში კვლევების ანალიზი აჩვენებს, რომ ზოგადი განათლების პოლიტიკური კურსების (დე)რეგულირებისას ხშირად ელიტური მოდელის გათვალისწინებით ხორციელდება გადაწყვეტილებების მიღება, მათ შორის ეროვნული სასწავლო გეგმების დერეგულირების ბადის ტიპოლოგიის შემუშავებაც.

მსოფლიოს წამყვანი ქვეყნების (მაგალითად: გერმანიის, ლუქსემბურგის, ლიეტუვასა და ესტონეთის) განათლების სიტემების ანალიზისას და მათი ეროვნული სასწავლო გეგმების განხილვისას, ქრისტოფერ ჰუდის რეგულირების ბადის ტიპოლოგიის (Hood, 1998) მიხედვით ძირითადად ,,მაღალი ბადისა’’ და დაბალი ჯგუფის’’ ჩარჩოში თავსდებიან გერმანიის, ესტონეთის, ლუქსემბურგის ნაციონალური კურიკულუმების (დე)რეგულირების ხარისხი (Lenz & Backes, 2020, Maaz, 2020). თუმცა ლიეტუვას მაგლითის განხილვისას ნაციონალური კურიკულუმების რეგულირება ,,დაბალი ბადისა’’ და ,,დაბალი ჯგუფის’’ კატეგორიაშია განთავსებული, რაც მიუთითებს ლიეტუვის ზოგადი განათლების სისტემაში ,,შეჯიბრობითობისა’’ და ,,ინდივიდუალისტური’’ სისტემის არსებობაზე (European Commission, 2023).

რაც შეეხება საქართველოს მაგალითს, კვლევების ანალიზმა აჩვენა, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმების შექმნა კონკრეტულმა პოლიტიკურმა და ისტორიულმა კონტექსტმა განაპირობა. ასევე აჩვენა, რომ საქართველოში თავდაპირველად არ არსებობდა რეგულირების ბადის კანონზომიერება, რომელიც დაეყრდნობოდა ფუნდამენტურ კვლევებს. გარდა ამისა, ნათელია, რომ დღემდე ეროვნული სასწავლო გეგმის შექმნისას პოლიტიკის შემქმნელები იზიარებენ წარმატებული ქვეყნების გამოცდილებას, ეს მიღებული პრაქტიკაა, თუმცა ამასთან მნიშვნელოვანია, უფრო სისტემური, ორგანიზებული სახე ჰქონდეს ყოველ ახალ რეფორმას, რისი წინასწარ მოდელირება და შეფასებაც განხორციელდება.

საქართველოში ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესი 2001 წლიდან პროექტ ,,ილია ჭავჭავაძის’’ ფარგლებში დაიწყო (პროექტი „ილია ჭავჭავაძე, 2008). რის შემდეგაც 2005 წელს პირველი ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირება განხორციელდა, 2006 წლეს კი ყველა ზოგადასაგანმანათლებლო დაწესებულებაში დაინერგა. (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა 2006-2010 წლების ჩათვლით ფუნქციონირებდა, ხოლო 2010 წელს ესგ-ის რევიზიის შემდეგ, მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა შემუშავდა და მოქმედების თარიღად 2011-2016 წლები განისაზღვრა (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). ორივე თაობის ესგ განხილულია სწორედ განათლების პოლიტიკის დერეგულირების კონტექსტში.

როგორც პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმიდან იკითხება, ის ძირითადად გრძელვადიან მიზნებზე იყო ორიენტირებული, ხოლო მისი მთავარი ამოცანა ამ მიზნების მისაღწევად ხელსაყრელი საგანმანათლებლო გარემოსა და რესურსების შექმნა იყო (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018).

სტრუქტურული თვალსაზრისით, პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა შედგებოდა ორი ნაწილისგან, სადაც წარმოდგენილი იყო, როგორც ყოველწლიური სტანდარტები, აგრეთვე შინაარსობრივ საკითხთა ჩამონათვალი. რაც არსებულისგან რადიკალურად განსხვავებული საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარებას და განხორციელებას გულისხმობდა, რასაც თან ახლდა მასშტაბური ცვლილებები(ჯაყელი და სილაგაძე, 2018), რის გამოც გეგმა თავიდანვე მკაცრად რეგულირებულ ჩარჩოში ექცეოდა.

რაც შეეხება შინაარსობრივ მხარეს, პირველი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში რეგულირების კომპონენტი საკმაოდ მაღალია. შეიძლება ითქვას, რომ ქრისტოფერ ჰუდის ბადის ტიპოლოგიის მიხედვით ის განეკუთვნება ,,მაღალი ბადისა’’ და ,,მაღალი ჯგუფის’’ ტიპს, სადაც სახელმწიფოს მხრიდან მაღალია რეგულირების დონე, ხოლო ჯგუფების ინდივიდულურობა, ავტონომიურობა კი საკმაოდ დაბალ ნიშნულს წარმოადგენს, რაც მიუთითებს ,,იერარქიული ტიპის’’ სისტემის არსებობაზე (Hood,1998), ხოლო კონტროლის მექანიზმად გამოყენებულია ,,მეთვალყურეობის მეთოდი’’. რაც გულისხმობს ეროვნული სასწავლო გეგმის რეგულირების მაღალ ხარისხს. ცხადია, თავდაპირველად ,,მაღალი ბადისა’’ და ,,მაღალი ჯგუფის’’ ტიპოლოგიის შემუშავება განაპირობა საბჭოთა სივრცის წევრობამ, ისტორიულმა კონტექსტმა.

2010 წლის ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზიის შედეგად მალევე მომზადდა მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა, თუმცა მისი დანერგვის პროცესამდე სასკოლო საზოგადოება 2010-2011 სასწავლო წლისთვის განკუთვნილ განახლებულ პირველი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმას იყენებდა.

2010-2011 სასწავლო წლისთვის პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა მნიშვნელოვნად შეიცვალა სასწავლო პროცესის გამჭირვალობისა და სტაბილურობის დანერგვის კუთხით. კერძოდ, შეიცვალა მოსწავლის ცოდნის შეფასების კრიტერიუმები, საათობრივი ბადე, სასწავლო პროგრამები და სხვა აუცილებელი კომპონენტები (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2010)

აღსანიშნავია, რომ პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა ნამდვილად, განსხვავდებოდა რეგულირების დონის მიხედვით თანამედროვე მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმისაგან, მაგალითად: განსხვავების უკეთ წარმოსაჩენად აღსანიშნავია, რომ თუ პირელი თაობის ესგ-ში მოგვიანებით გაკეთდა ჩანაწერი დამრიგებლის სავალდებულოობაზე და ფუნქცია-მოვალეობებზე, განახლებულ მესამე თაობის ესგ-ში ,,სადამრიგებლო საათთან’’ და დამრიგებლის ფუნქცია-მოვალეობებთან დაკავშირებით იკითხება, რომ კერძო სკოლები თავად განსაზღვრავენ საჭიროებს თუ არა კლასები სადამრიგებლო მომსახურეობას. ამ შემთხვევაში სახელმწიფო კერძო სკოლებს ავტონომიურობასა და არჩევანის თავისუფლებას უტოვებს, ამ მიმართულებით კი ცხადია რომ რეგულაციის გამკაცრების ნაცვლად განხორციელდა დერეგულაცია ანუ ამ ჩანაწერმა გამოიწვია კონტროლის მექანიზმების შემცირება.

პირველი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში დიდი ყურადღება ექცევა, ასევე განმავითარებელ და განმსაზღვრელ შეფასებებს, მასში აღწერილია, განმავითარებელი შეფასების მნიშვნელობა და ღირებულება მოსწავლეებისთვის (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2010). აგრეთვე უნდა აღინიშნოს, რომ მკაცრად რეგულირებული იყო საგნის სემესტრული ნიშნის შემადგენელი კომპონენტები, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმისგან განსხვავებით. აღსანიშნავია, რომ საწყის ეტაპზე სახელმწიფო არეგულირებდა საგნის სემესტრული ნიშნის შემადგენლობას, ამჟამად კი სკოლა თავად განსაზღვრავს შეფასებისთვის რომელ კომპონენტებს გამოიყენებს (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2018). 2010-2011 სასწავლო წლების ესგ, როგორც უკვე აღინიშნა, უფრო სავალდებულო და განმარტებითი ხასიათისაა და ნათელია, რომ სახელმწიფოს ზოგადი განათლების პოლიტიკა რეგულირების ,,მაღალ ბადეს’’ იყენებს, თუმცა მაინც იკვეთება არჩევნის თავისუფლება კონკრეტულ შემთხვევებში.

ვინაიდან, ეროვნული სასწავლო გეგმის სრულყოფა მუდმივი პროცესია, მალევე შემუშავდა და დაინერგა 2011-2016 სასწავლო წლის მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა. უნდა ითქვას, რომ პირველი ეროვნული სასწავლო გეგმა უფრო მეტად ორიენტირებული იყო საგნობრივ შინაარსზე, თუმცა დროთა განმავლობაში მხოლოდ საგნის შინაარსი არ აღმოჩნდა საკმარისი, აქედან გამომდინარე მეორე თაობის ესგ-ში ფოკუსი უფრო მეტად საგანმანათლებლო მიზნების ჩამოყალიბებაზე შეჩერდა (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). მეორე თაობის ესგ პირველი თაობის გაუმჯობესებულ და დახვეწილ, მეტად ორგანიზებულ ვერსიას წარმოადგენდა.

მეორე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გაჩნდა ჩანაწერი ცოდნის სამ კატეგორისათან დაკავშირებით. ის ორიენტირებული იყო შედეგებზე, სტანდარით განსაზღვრული შედეგებისა და ინდიკატორების სახით მასწავლებლებს მიეცათ კონკრეტული მითითება თუ როგორ და რა კუთხით უნდა დაემუშავებინათ ჩამონათვალში მოცემული შინაარსობრივი საკითხები. გეგმაში აღნიშნულია, რომ პროგრამის შინაარსი წარმოადგენს, როგორც სავალდებულო, ასევე სარეკომენდაციო სასწავლო საკითხების ჩამონათვალს (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2011). მეორე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმა პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმასთან შედარებით საინტერესოა თავისი სტურქტურული და შინაარსობრივი მახასიათებლებით.

აღსანიშნავია, რომ პირველი თაობის ესგ-ის მსგავსად, ის ორი კარისგან შედგება, თუმცა შინაარსობრივი თვალსაზრისით საკმაოდ ვრცელი და დეტალურია, დოკუმენტის სიღრმისეული ანალიზის შედეგად ცხადი ხდება, რომ მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა წინა თაობასთან შედარებით უფრო მეტად დერეგულირებულია, თუმცა დერეგულირების ბადე განსხვავებულია საჯარო და კერძო ტიპის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის. დღეს მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმებში სკოლებში გრიფმინიჭებული სახელმძღვანელოების არჩევისა და მოქმედების წლებთან დაკავშირებით სიახლეებია, რაც უფრო ვრცლად, მომდევნო ქვეთავშია წარმოდგენილი.

2015 წელს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტმა მეორე თაობის (2011) ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზია დაიწყო. რევიზიის პროცესში როგორც სისტემურ დონეზე, ასევე სასწავლო გეგმაში ცვლილებების შეტანის საჭიროება გამვლინდა (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). ანალიზის შედეგებმა აჩვენა, რომ სწავლა-სწავლების პროცესსა თუ საგანმანათლებლო რესურსებში, უმეტეს შემთხვევაში ყურადღების მიღმა რჩებოდა მოსწავლის, როგორც სუბიექტის განვითარების პარადიგმა, რის გამოც გამოვლინდა სამი ძირითადი პრობლემა, მაგალითად: გამოვლინდა გრძელვადიან მიზნებზე არაორიენტირებულობა, აგრეთვე აღმოჩნდა, რომ სწავლა-სწავლების პროცესი ორიენტირებული იყო დამახსოვრება (დაზეპირბაზე) და არა გააზრებასა და შეძენილი ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებაზე (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). კიდევ ერთ პრობლემურ საკითხს წარმოადგენდა ფორმალური საგნობრივი სასკოლო გეგმების არსებობა, აღნიშნული საკითხი ყურადღებას იქცევს სამაგისტრო ნაშრომის მთავარი საკვლევი საკითხის ჭრილშიც.

თანდათან მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა ვეღარ პასუხობდა თანამედროვე გამოწვევებსა და მოსწავლეთა საჭიროებებს, ამ მიზნით, ეროვნული სასწავლო გეგმეების ექსპერტებმა მსოფლიოში წამყვანი ქვეყნების განათლების სისტემების გაანალიზების საფუძველზე და ეროვნული ინტერესების გათვალისწინებით შექმნეს მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელიც უკვე ორიენტირებული იყო პროცესზე და არ მხოლოდ შინაარსებზე. მასში ოსტატურად ჩაშენდა როგორც საგნობრივი შინაარსები, ასევე საგანმანათლებლო მიზნებიც (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დოკუმენტი სახელმწიფოს მხრიდან რეგულირების შემსუბუქების თვალსაზრისით საკმაოდ საინტერესო გასაანალიზებელ მასალას წარმოადგენს. ბოლო განახლება გეგმამ 2023 წლის ბოლოს განიცადა და გამოქვეყნდა შესაბამისი განახლებული ვერსია. ორივე ეტაპის ეროვნული სასწავლო გეგმა წინა გეგმებთან შედარებით წარმოადგენს სიახლეს, რადგან ცვლილებებამდე და ცვლილებების შემდეგ არსებული გეგმებში ძალიან ცხადად ჩანს სახელმწიფოს ზოგადი განათლების პოლიტიკური კურსი და კონტროლის შემცირების ტენდენცია, ანუ დერეგულირების ბადის ტიპოლოგია.

2018-2024 წლების მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმამ მნიშვნელოვანი სიახლე, იყო ის, რომ შინაარსებთან ერთად (რა ვასწავლოთ) გაჩნდა ჩანაწერი როგორ ვასწავლოთ. მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში დამკვიდრდა შემდეგი ტერმინები: მკვიდრი წარმოდგენები, განვითარებადი შედეგები, სამიზნე ცნება, კომპლექსური დავალება, საკვანძო შეკითხვები, წლიური პროგრამა, რომლებიც კავშირში იყო, როგორც შუალედურ, ასევე გრძელვადიანი მიზნების მიღწევასთან (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2018). კომპლექსური დავალებების გაჩენამ სასკოლო საზოგადოების წევრებს დიდი თავსატეხი გაუჩინა, რადგან წინასწარ შექმნილი მატრიცებისა და სასწავლო გეგმების საფუძველზე მასწავლებლებს ავტონომიურობისა და პასუხისმგებლობის ფარგლებში უნდა შეემუშავებინათ, მოერგოთ და გამოეყენებინათ კონკრეტული კომპლექსური დავალებები საჭიროებისამებრ გაკვეთილზე, მათი გამოყენება სავალდებულო წესს წარმოადგენდა, თუმცა მანამ სანანამ მასწავლებლებმა კარგად აითვისეს და დაიწყეს მათი გამოყენება სასკოლო სივრცეში სისტემა მთელი რიგი გამოწვევების წინაშე აღმოჩნდა, ამიტომაც განათლების სამინისტრომ დაიწყო აქტიური მუშაობა არსებული ხარვეზების აღმოსაფხვრელად (ჯაყელი და სილაგაძე, 2018). აღსანიშნავია, რომ გეგმა ფოკუსირებულია მოსწავლის, როგორც ,,მოსწავლე სუბიექტის’’ ცნების დამკვიდრებაზე, ნაცვლად ,,მოსწავლე ობიექტის’’ ცნებისა. ძირითად მეთოდიკურ ორიენტირს მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომა წარმოადგენს, შესაბამისად დიდი ყურადღება ეთმობა როგორც სწავლების შინაარსებს, აგრეთვე სწავლების მეთოდებს (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2018). სახელმწიფო ავალდებულებს სკოლებს ყოველი ახალი სასკოლო სასწავლო წლისთვის შექმნას საკუთარი სასკოლო სასწავლო გეგმა, თუმცა ფორმალურ ხასიათს ატარებს და ამ საკითხთან დაკავშირებით არ არსებობს სპეციალური კონტროლის მექანიზმი (ავტორიზაციის სტანდარტის გარდა).

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის გზამკვლევი დეტალურად შეისწავლის და აანალიზებს იმ მნიშვნელოვან ცვლილებებს, რაც გეგმამ განიცადა, კერძოდ განისაზღვრა სწავლა-სწავლების ხუთი ძირითადი პრინციპი, აგრეთვე საფეხურეობრივი სტანდარტები და წლიური პროგრამები გაჩნდა. გამოიკვეთა საფეხურის შედეგები და გრძელვანდიანი მიზნები, საგნობრივ სტანდარტებში ახალი სტრუქტურული ერთეული ,,თემა’’ გაჩნდა და განისაზღვრა როგორც სავალდებულო, აგრეთვე სარეკომენდაციო თემები (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2018).

ხაზგასმით უნდა ითქვას, რომ 2018-2023 წლებში მოქმედი მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა განათლების პოლიტიკის რეგულირების თვალსაზრისით მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმისგან განსხვავდება. ქრისტოფერ ჰუდის რეგულირების ბადის ტიპოლოგიის მიხედვით, იგი ექცევა ,,მაღალი ბადისა’’ და ,,დაბალი ჯგუფის’’ ტიპში, სადაც სახელმწიფოს კონტროლის მექანიმზი ისევ მაღალია, თუმცა შედარებით მეტი აკადემიური თავისუფლებით შეუძლიათ ისარგებლონ სასკოლო საზოგადოების წევრებმა.

რაც შეეხება, განახლებულ მესამე თაობის ეროვნული სასწავალო გეგმას, ის მიზნად ისახავს, როგორც შინაარსების მცირედ სახეცვლილებას, ასევე რეგულირების მექანიზმების შემსუბუქებას, რათა სკოლებმა მეტად შეძლონ საკუთარი საჭიროებების სწორად განსაზღვრა და ამ საჭიროებებიდან გამომდინარე, სკოლების ავტონომიურობის ფარგლებში მათზე დელეგირებული უფლებამოსილებების გამოყენება.

განახლებულ მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაშიც გაჩნდა შესაბამისი ჩანაწერები, კერძოდ ცვლილებები თითქმის ყველა კომპონენტს შეეხო, რომელიც უკავშირდებობდა სწავლა-სწავლების დაგეგმვასა და მიზნებს, შინაარსობრივ მახასიათებლებსა და პრინციპებს. ცვლილებები განხორციელდა შეფასების კომპონენტებსა და სასწავლო პროცესის ორგანიზებაში. განახლებული გეგმა ფაქტობრივად, დიდ მხარდაჭერას უცხადებს სასკოლო საზოგადოების წარმომადგენლებს, რომლებიც მზად არიან ჩაერთონ სწავლა-სწავლების პროცესის დახვეწასა და გაუმჯობესებაში. გეგმა ორიენტირებული მოსწავლეთა ინდივიდუალური საჭიროებების გამოკვეთასა და მოსწავლეებთან დიფერენციერბული მიდგომების გამოყენებაზე.

ცვლილებების მიხედვით დეტალურად განისაზღვრა შუალედური სასწავლო მიზნები, სწავლების შედეგები. უფრო დაკონკრეტდა ის პრინციპები, რომლებიც მასწავლებლებმა განმსაზღვრელი და განმავითარებელი შეფასების საწარმოებლად უნდა გამოიყენონ. დარედაქტირდა გამსაზღვრელი შეფასების გამოყვანის წესიც, სკოლებს თავად შეუძლიათ აირჩიონ, შეფასების შემადგენელი კომპონენტები, შექმნან ორიგინალური შეფასების მოდელი ან ისარგებლონ ძველი ტრადიციული მოდელით. თითოეული საგნობრივი ჯგუფისათვის საფეხურების მიხედვით განახლდა მიზნები (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2023).

ცვლილებების ტალღა განსაკუთრებით შეეხო კერძო სკოლებს და მათ სასკოლო საზოგადოების წარმომადგენლებს. კერძო სკოლებს მიენიჭათ უფლებამოსილება თავად განსაზღვრონ რა საგნებს ასწავლიან და რა სასწავლო შედეგებს განსაზღვრავენ დასახული მიზნების მისაღწევად. სიახლე შეინიშნება ასევე სტრუქტურული თვალსაზრისითაც, განახლებული გეგმიდან ამოღებულ იქნა მეთოდოლოგიური რეკომენდაციები მეტი დამოუკიდებლობის წასახალისებლად, ასევე გაუქმდა მესამე კარი, რომელშიც წარმოდგენილი იყო სამინისტროს რჩევები წლიური პროგრამების დაგეგმვასა და განხორციელებასთან დაკავშირებით. კერძო სკოლებს ასევე საშუალება მიეცათ თავად განსაზღვრონ საფეხურის დაძლევის ბარიერი, მანამდე არსებობდა კლასის დაძლევის ბარიერი (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2023).

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი სიახლეა კურიკულუმის დანერგვასთან დაკავშირებით. ცვლილებების თანახმად, თავად სკოლა განსაზღვრავს კურიკულუმის შინაარსს რასაკვირველია, ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით. აგრეთვე სკოლას უკვე თავად შეუძლია კონკრეტული ორიგინალური საათობრივი დატვირთვის, საათობრივი ბადის შემუშავება, რომელიც ეფუძნება მოსწავლეთა საჭიროებებს.

ცვლილება შეეხო სადამრიგებლო ფუნქცია-მოვალეობებს, კერძო სკოლებს შეუძლიათ გააუქმონ სადამრიგებლო პოზიციები. გეგმაში ასევე აღარ არის გაწერილი საგნობრივი კათედრების ფუნქციები, რადგან სკოლებს შეუძლიათ განახლებული თანამედროვე ტაქტიკის დანერგვა, რომელიც უფრო მეტად ეფექტიანი იქნება სასკოლო საზოგადოების წევრების პროფესიული წინსვლისთვის.

ცვლილება განხორციელდა გრიფმინიჭებულ სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებითაც, როგორც საჯარო, ასევე კერძო სკოლებს თავად შეუძლიათ სასწავლო პროცესში აირჩიონ და გამოიყენონ არაგრიფირებული სახელმძღვანელოები, თუმცა ეს უკანასკნელი მაინც უნდა შეთანხმდეს სამინისტროსთან ოფიციალური წერილის საფუძველზე (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2023).

ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე დოკუმენტების სიღრმისეული ანალიზის შედეგად დადგინდა, რომ **განახლებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა** (2023) **ნაკლებად რეგულირებულია, მასში მაღალია დერეგულირების დონე.** საქართველოს ზოგადი განათლების პოლიტიკის დერეგულირების დონე მოქმედი ეროვნული სასწავლო გეგმისათვის ჰგავს ქრისტოფერ ჰუდის ბადის ტიპოლოგიის მიხედვით **,,დაბალი ბადისა’’ და ,,დაბალი ჯგუფის’’** ტიპს, თუმცა საინტერესოა საველე კვლევისას მიღებული შედეგების სიღრმისეული ანალიზი, რათა საბოლოო დასკვნების გამოტანა შესაძლებელი გახდეს.

## **კვლევის მეთოდოლოგია**

კვლევის მიზნის შესაბამისად დაიგეგმა კვლევის მეთოდოლოგია. კვლევის მიზანია მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მაგალითზეზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების პრაქტიკის შესწავლა. კვლევის მიზნიდან გამომდინარე კვლევის ამოცანებია ეროვნული სასწავლო გეგმების შესახებ არსებული ლიტერატურის მოძიება, პოლტიკის დოკუმენტების ანალიზი, კვლევის მეთოდოლოგიის დაგეგმვა და განხორციელება, დასკვნების მომზადება.

მოცემული საკითხის აქტუალობიდან და მიზნიდან გამომდინარე ჩამოყალიბდა ორი საკვლევი შეკითხვა, კერძოდ პირველი შეკითხვაა: როგორ ყალიბდება ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების ბადე ეროვნული სასწავლო გეგმისთვის საქართველოში და მეორე შეკითხვა ფორმულირდა შემდეგნაირად: როგორ იყენებენ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის (დე)რეგულირების საკითხს პრაქტიკაში საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები?

მეორეული ინფორმაციის გაცნობის საფუძველზე ჩამოყალიბდა ორი დაშვება:

I: საქართველოს ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების ბადე, ეროვნული სასწავლო გეგმებისთვის საერთაშორისო გამოცდილების შედეგად ყალიბდება, თუმცა არათანმიმდევრულად, რადგან ქვეყანაში არ არსებობს წინასწარ განსაზღვრული რეგულირების ბადის ტიპოლოგია.

II: საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში მინიჭებულ დერეგულირებას ნაკლებად იყენებენ.

საკითხის უკეთ გაანალიზებისა და შესწავლის მიზნით შეირჩა თვისებრივი კვლევის მეთოდები: სამაგიდე კვლევა, პოლიტიკის მარეგულირებელი დოკუმენტების ანალიზი და ნახევრად სტრუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუ. სამაგიდე კვლევა სამეცნიერო ლიტერატურის ანუ მეორეული ინფორმაციის დამუშავების მიზნით იქნა გამოყენებული. ხოლო დოკუმენტების ანალიზი პირველადი წყაროების, საქართველოს მარეგულირებელი დოკუმენტების, კანონებისა და კანონქვემდებარე აქტების სიღრმისეულად გაანალიზებას და შესწავლის მიზნით იქნა გამოყენებული. რაც შეეხება ნახევრად სტრუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუს სახეობას - პირისპირ ინტერვიუს. ის საკვლევი საკითხის სხვადასხვა პერსპექტივებიდან უკეთ შესწავლის შესაძლებლობას იძლევა. კვლევის ინსტრუმენტს სამი სახის ინტერვიუს გზამკვლევი წარმოადგენდა, რომლებიც მომზადდა მიზნობრივად შერჩეული რესპოდენტებისთვის კომპეტენციებისა და კვალიფიკაციის მიხედვით. ინტერვიუ ჩატარდა თითოეულ რესპოდენტთან, ცალ-ცალკე.

კვლევის ფარგლებში თემის სპეციფიკურობიდან გამომდინარე, მეორე ეტაპზე მონაცემები ნახევრად სტუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუების საშუალებით იქნა მოპოვებული. ეს მეთოდი საკითხის სიღრმისეულად შესწავლისა და მონაცემების კლასიფიცირების საშუალებას იძლევა. სულ 18 სიღრმისეული ინტერვიუ ჩატარდა.

თვისებრივი კვლევის პროცესში გამოყენებულიამიზნობრივი შერჩევის სახეები, ექსპერტული და ჰეტეროგენური რესპოდენტებისშერჩევა. კვლევის სამიზნე ჯგუფებს განათლების მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს წარმომადგენელი, ეროვნული სასწავლო გეგმების ექსპერტები, ამავე დარგის მკვლევარები და ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ადმინისტრაციის წარმომადგენლები წარმოადგენდნენ.

მონაცემთა ანალიზის პროცესი წარიმართა შემდეგნაირად: ნედლი ინტერვიუებიდან არგუმენტირებულ ინტერპრეტაციაზე გადასვლის პროცესს ახლდა ტრანსკრიპტების მომზადება, კოდირება და კატეგორიზაცია (წულაძე, 2020). კვლევისას დაცულია ეთიკური პრინციპების საკითხები, კერძოდ: ნებაყოფლობითი და ინფორმირებული თანხმობა, კონფიდენციალურობა, კვლევის პროცესში მონაწილეთა დაცვა ზიანისაგან, პირადი სივრიცის ხელშეუხებლობა, აკურატულობა, მიუკერძოებლობა, გამჭირვალობა, კეთილსინდისიერება, მოხსენებისა და გამოქვეყნების ეთიკა.

კვლევისსანდოობასა და ვალიდურობასგანსაზღვრავს ის რომ კვლევაში დეტალურად არის აღწერილი რა ტიპის მონაცემებია შეგროვებული, ასევე ნათლად ჩანს რესპოდენტთა შერჩევის ლოგიკა. კვლევის სანდოობას უზრუნველყოფს კვლევაში წარმოდგენილი მონაცემების ანალიზის გზები, ველზე ხანგრძლივი დროით დარჩენა, მეტი სანდოობისთვის მომზადდა თითოეული ინტერვიუს აუდიო ჩანაწერი და ტრანსკრიპტი, ასევე ვალიდურობას ხაზს უსვამს ის გარემოებაც, რომ ინტერვიუებში რესპოდენტების მოსაზრებები და მათ მიერ დასახელებული ფაქტები, როგორც ოფიციალურ დოკუმენტებში, ისე სხვა რესპოდენტებთან გადამოწმებულია აღსანიშნავია, რომ საველე სამუშაოებისთვის გამოყოფილი დრო, სრულად იქნა გამოყენებული, კერძოდ საველე კვლევა ჩატარდა 2024 წლის აპრილ-ივნისში. ხოლო კვლევის შეზღუდვას წარმოადგენს ის გარემოება, რომ კვლევისას მხოლოდ თბილისის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების ლიდერები გამოიკითხა, ასევე გადაწყვეტილების მიმღები პირებიდან, სამინისტროს მხოლოდ ერთი მოქმედი წარმომადგენელი მონაწილეობდა, თუმცა საბოლოოდ კვლევაში დარგის ექსპერტებს შორის იყვნენ განათლების მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს ყოფილი თანამდებობების პირები.

## **კვლევის შედეგები და დისკუსია**

მოცემულ თავში გაანალიზებულია საქართველოს განათლების სექტორის ექსპერტების, გადაწყვეტილების მიმღები პირებისა და ზოგადსაგანმანათლებლო (საჯარო, კერძო) დაწესებულებების ადმინისტრაციის წარმომადგენლების საექსპერტო ინტერვიუების შედეგები.

გარდა იმისა, რომ ექსპერტების შეფასებების შედეგად კვლევის მთავარ შეკითხვებს გაეცა პასუხები, კვლევის დამატებით მონაპოვარს დარგში მრავალწლიანი გამოცდილების (30 წლიანი) მქონე ექსპერტებთან ჩატარებული ინტერვიუები წარმოადგენს, რაც ზრდის კვლევის სანდოობისა და ვალიდურობის მაჩვენებელს.

რესპოდენტებთან საუბრისას რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხი გამოიკვეთა. ერთ-ერთ მათგანს მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავების თავისებურებები წარმოადგენდა. რასაც ცხადია, წინ უძღვის ის პოლიტიკური სიტუაცია რაც ქვეყანამ საბჭოთა კავშირის დატოვების შემდეგ განიცადა.

რესპოდენტებთან ინტერვიუებისას თითქმის ყველა რესპონდენტი საბჭოთა სივრცის დატოვების შემდგომ პერიოდს დღემდე, ოთხ ეტაპად ჰყოფდა. პირველ პერიოდს სრულ ინერციად და სტაგნაციად ასათაურებდნენ, სადაც სკოლები სახელდახელოდ მომზადებული გზამკვლევებით სარგებლობდნენ, მომდევნო ეტაპს ,,რეფორმებს რეფორმებისთვის’’ უწოდებდნენ, ამ პერიოდში უშუალოდ პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავება და დანერგვა მიმდინარეობდა. მესამე ეტაპს პოპულისტურ ეტაპად განიხილავდნენ, სადაც განხორციელდა მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავება, ხოლო ბოლო ეტაპს უინიციატივო პერიოდს უწოდებდნენ (პირისპირ ინტერვიუ, 18.04.2024).

ზოგადად საქართველოს განათლების სისტემამ დამოუკიდებლობის მოპოვების შემდეგ რამდენიმე ეტაპიანი, რთული გზა გაიარა. ძველი სისტემიდან ახალ სისტემაზე გადასვლა გარკვეულ გამოწვევებთან იყო დაკავშირებული, განათლების სისტემის გაუმჯობესებაში ჩართულნი იყვნენ, როგორც საერთაშორისო პარტნიორები, ასევე მსოფლიოს ბანკის კომპეტენტური ექსპერტები, პარალელურად იგეგმებოდა საკანონმდებლო ბაზა. საკანონმდებლო ბაზის შექმნის შემდეგ (2003-2004წწ) პოლიტიკური ცვლილებები ხორციელდებოდა ინტენსიური სწაფი ტემპით (პირისპირ ინტერვიუ, 03.05.2024). ეროვნული სასწავლო გეგმა შეიქმნა ეროვნული ინტერესების გათვალისწინებით. პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დიზაინზე მუშაობისას, ექსპერტები ითვალისწინებდნენ საქართველოს პოლიტიკურ და ეკონომიკურ მდგომარეობას, მსგავსი წარსულის მქონე ქვეყნების გამოცდილებას. კერძოდ ექსპერტები ეროვნული სასწავლო გეგმების დიზაინის შემუშავებისას იყენებდნენ პრიბალტიკის ქვეყნებისა და დასავლეთის ქვეყნების მაგალითებს, საიდანაც მოდიოდა როგორც ფინანსური, ასევე ტექნიკური მხარდაჭერა (პირისპირ ინტერვიუ, 22.05.2024).

თავდაპირველად საბჭოთა სივრცის დატოვების შემდეგ, საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემა იყო სტანდარტული, რომელიც მიჰყვებოდა საბჭოთა ინერციას. იყო სრულიად მოუწესრიგებელი და ქაოსური, თუმცა ინტერვიუებისას, როგორც რესპოდენტები აღნიშნავდნენ 2000 წლიდან მსოფილიო ბანკის გამოჩენისა და დაფინანსების შედეგად სიტუაცია ნელ-ნელა დასტაბილურდა. აღსანიშნავია, რომ თავდაპირველად არც სახელმწიფოს მხრიდან იყო ჩამოყალიბებული პოლიტიკური ნება იმისა, რომ უფრო მეტად განვითარებულიყო სისტემა.

მოგვიანებით, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და დანერგვის მცდელობამ განათლების სისტემაში ძირეული ცვლილებები შეიტანა. საქართველოს განათლების სისტემაში ,,ახალი სკოლის მოდელის’’ დანრეგვამ ხელი შეუწყო მასწავლებელთა ჩართულობისა და ინფორმაციულობის გაზრდასაც. მანამდე ფაქტობრივად, მასწავლებელთა დიდი ნაწილი ვერ ან არ ეცნობოდა ეროვნულ სასწავლო გეგმებს, თუმცა მეორე უკიდურესობაც შეინიშნებოდა სისტემაში, ახალი სკოლის მოდელი რამდენადაც კარგი იყო, მას ჰქონდა რიგი ნეგატიური მნიშვნელობაც, მასწავლებლებმა მიიღეს მზა მატრიცები, მასალები, რომლებსაც თავდაპირველად სარეკომენდაციო ხასიათი ჰქონდათ. რასაც მოჰყვა ის, რომ მინიჭებული თავისუფლების იდეით დაწყებული რეფორმა გადაფარა სარეკომენდაციო მასალებმა და მატრიცებმა (პირისპირ ინტერვიუ, 22.05.2024).

კვლევის შედეგად მოპოვებული მონაცემების ანალიზის საფუძველზე ირკვევა, რომ დღესაც არასისტემურად და ბუნდოვნად ყალიბდება საქართველოს ზოგადი განათლების პოლიტიკა (პირისპირ ინტერვიუ 3.05.2024). ექსპერტების აღნიშვნით, საქართველოში დღესაც განათლების პოლიტიკის დაგეგმვა, მათ შორის ქვეყნის მთავარი კურიკულუმის დიზაინის შექმნაც დახურულად, ელიტური პრინციპის გათვალისწინებით მიმდინარეობს (პირისპირ ინტერვიუ, 25.05.2024). ცხადია, შერჩეულ პოლიტიკურ კურსს თავდაპირველად ეცნობიან სასკოლო საზოგადოების წარმომადგენლები, მაგრამ სამინისტროს მხრიდან არ ხორციელდება ყველა შენიშვნისა თუ მოსაზრების გათვალისწინება (პირისპირ ინტერვიუ, 12.06.2024). განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისას არ არის გათვალისწინებული ,,დაგეგმე-განახორციელე-შეამოწმეს’’ პრინციპი, გარდა ამისა კონკრეტული რეფორმების დანერგვამდე, წინასწარ არ ხდება შემუშავებული კურსის მოდულირება, პრობაცია. საკითხის სიღრმისეულად კვლევისას რესპოდენტები მკვეთრად გამოყოფდნენ, რომ ზოგადი განათლების პოლიტიკის დაგეგმვა დღესაც ქაოტურია და მიუხედავად დეცენტრალიზაციის პოლიტიკური კურსის გაცხადებისას სისტემა მაინც მკვეთრად ცენტრალიზებულია (პირისპირ ინტერვიუ, 26.04.2024). რესპოდენტები აგრეთვე, აღნიშნავდნენ, რომ ქართული განათლების პოლიტიკა საკმაოდ განსხვავებულია სხვა პარტნიორი ქვეყნების ზოგადი განათლების პოლიტიკისგან (პირისპირ ინტერვიუ, 09.05.2024).

არსებული ზოგადი განათლების პოლიტიკის დიზაინი, დოკუმენტების დონეზე საკმაოდ მრავალფეროვანია და თითქოს მორგებულია მაღალ ღირებულებებსა და ქვეყნის საჭიროებებზე, თუმცა თეორიული დიზაინის მიღმა პოლიტიკის დანერგვა პრაქტიკაში წარმოშობს მთელ რიგ პრობლემებს, რისი შეფასებაც და გამოკვლევაც დღესდღეობით ნაკლებად ხორციელდება.

კვლევის პროცესში მიზნობრივად შერჩეულ რესპოდენტებს შორის ეროვნული სასწავლო გეგმების ექსპერტებიც იყვნენ, რომლებიც უშუალოდ მონაწილეობდნენ პირველი, მეორე და მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების შექმნისა და დანერგვის პროცესში. განათლების ექსპერტები აღნიშნავდნენ, რომ თავდაპირველად, სახელმწიფო შინაარსობრივ ნაწილში თითქმის არ ერეოდა. საწყის ეტაპზე ძირითად გზამკვლევს სახელმძღვანელოები წარმოადგენდნენ. მოგვიანებით შინაარსების დარეგულირება ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებიდან გამომდინარე ხორციელდებოდა (პირისპირ ინტერვიუ, 03.06.2024). პირველი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე მუშაობა ექსპერტების მიერ ჩატარებული დოკუმენტური კვლევებისა და საერთო შეფასებების შედეგად ხორციელდებოდა, ამ პროცესში კი განსაკუთრებული მნიშვნელობა კონსენსუსს ენიჭებოდა. რადგან გეგმებზე მომუშავე ექსპერტები სხვადასხვა ქვეყნების გამოცდილების პრაქტიკის ანალიზზე აგებდნენ საკუთარ კონცეფციებს. ხოლო რაც შეეხება, სტრუქტურულ მახასიათებლებს, რადგან საწყის ეტაპზე სახელმწიფოს მიერ ღიად იყო გაცხადებული ცენტრალიზაციის პოლიტიკა, სკოლებიც სწორედ სახელმწიფოს პოლიტიკური ნებისა და კურსის შესაბამისად რეგულირდებოდა პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მაგალითზე. რეგულირების დონეები თავისთავად, განსხვავდებოდა ზოგდასაგანამანათლებლო დაწესებულებების ტიპების მიხედვით, თუმცა ის დერეგულირება, რასაც სახელმწიფო განსაზღვრავდა სკოლებისთვის უფრო ფორმალურ ხასიათს ატარებდა (პირისპირ ინტერვიუ, 16.04.2024). სახელმძღვანელოების ავტორები ვერ ხვდებოდნენ რა გაეკეთებინათ, ამიტომ მეორე თაობის ესგში დაამატეს საკითხების ჩამონათვალი, ფაქტობრივად სკოლას აღარ ჰქონდა არჩევანის შესაძლებლობა, იმდენად დატვრითული იყო, თუმცა ერთგვარად ეს საზოგადოების დაკვეთა იყო (პირისპირ ინტერვიუ, 12.06.2024). თანდათანობით გამოცდილებაც უფრო მეტად დაგროვდა და ექსპერტთა ჯგუფებიც უფრო ორგანიზებულად მიჰყვებოდნენ დასახულ მიზნებს, ამოდიოდნენ სკოლების საერთო ინტერესებიდან და უკეთესი მომავლის ფორმირებას უწყობდნენ ხელს. მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რეგულირება კიდე უფრო მეტად სავალდებულო ხასიათს ატარებდა. სახელმწიფოს მხრიდან დაკვეთა უფრო მაღალი იყო, შინაარსები იყო მკაცრად განსაზღვრული და დარეგულირებული. გეგმის 75-80% სავალდებულო ხასიათის იყო, უფრო მეტად რეგულირებული, რომელიც მოიცავდა ნაკლებად დერეგულირებულ კომპონენტებს (პირისპირ ინტერვიუ, 03.06.2024).

მომდევნო თაობის ეროვნულმა სასწავლო გეგმამ მნიშვნელოვანი გადამუშავება განიცადა და მასში ბევრი სიახლეც დაინერგა, რაც სრულიად მოულოდნელი იყო სასკოლო საზოგადებისთვის. მასთან შეგუებას დრო დასჭირდა. მასწავლებელი თავად უნდა ადგენდეს საგნობრივ კურიკულუმს, ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, თავისუფლება არის დატოვებული, რომ მასწავლებლები არ შეიზღუდონ და შემოქმედებითობა გამოავლინონ (პირისპირ ინტერვიუ, 12.06.2024). მასში ნათლად ჩანდა ის გარემოება, რომ სახელმწიფო სკოლებს სიახლისთვის შესაბამის ნიადაგს ამზადებდა, უზრდიდა გარკვეულ უფლებებს და აძლევდა შესაძლებლობას სკოლებს თავად მიეღოთ გადაწყვეტილებები. უფრო მეტი შეკითხვა განახლებულმა მესამე თაობის ეროვნულმა სასწავლო გეგმამ გააჩინა. შეკითხვები გაჩნდა შეფასების ნაწილში, სასკოლო კურიკულუმების დაგეგმვისა და კომპლექსური დავალებების მიმართულებითაც. თუმცა, სკოლებისთვის გეგმაში მკაფიოდ აღწერილი გაზრდილი უფლებების მიუხედავად, დღემდე ბუნდოვანია რას ითხოვს სახელმწიფო მათგან და ფაქტობრივად ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების საგანმანათლებლო ლიდერები (საჯაროც და კერძოც) თავს იკავებენ მინიჭებული ავტონომიურობით სრულად სარგებლობისგან (პირისპირ ინტერვიუ, 03.04.2024).

შეკითხვაზე თუ როგორ განსაზღვრავს რეგულირების ბადეს სახელმწიფო, რესპოდენტები განსხვავებულ პასუხებს გვაწვდიდნენ. ისინი აღნიშნავდნენ, რომ ჩატარებულ კვლევებს ეყრდნობოდნენ, ასევე ითვალისწინებდნენ მაგალითად საერთაშორისო კვლევებს, ზოგადი განათლების დეპარტამენტის მონიტორინგის მონაცემებს. ყველა გადაწყვეტილება ეფუძნება მსგავსი ტიპის ანალიზს. აგრეთვე ეცნობიან წარმატებული ქვეყნების პრაქტიკებს მათ კურიკულუმებს, მაგალითად: ფინური, ინგლისის, ავსტრალიის, ახალი ზელანდიის, ესტონეთის. თუმცა მათი კურიკულუმების პირდაპირი გადმოტანა არ ხორციელდება, პირიქით ხდება გამოცდილების გაზიარება და ეროვნულ კონტექსტზე მორგება ქვეყნის გამოწვევებისა და საჭიროებების მიხედვით (პირისპირ ინტერვიუ, 12.06.2024).

განახლებულ მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმა მეტ თავისუფლებას სთავაზობს სკოლებს, გაიმიჯნა სახელმწიფოსა და სკოლის უფლება-მოვალეობები. მაგალითად სკოლამ უნდა განსაზღვროს შუალედური მიზნები, სახელმწიფო ეუბნება რომ ეს უნდა იყოს შემოქმედებითი პროდუქტი, მაგრამ როგორი ტიპის პროდუქტს მოამზადებს სკოლები, ეს ყველაფერი სკოლების გადასაწყვეტია. ასევე დიდი თავისუფლება მიანიჭეს საათობრივ ბადესთან დაკავშირებით, მათ შეუძლიათ გაყვნენ ამ ბადეს, ან არგუმენტირებულად მოამზადონ ინდივიდუალური სასკოლო სასწავლო ბადეები, საგნობრივი სტანდარტები სავალდებულო დარჩა საჯარო სკოლების შემთხვევაში, კერძო სკოლებს კიდევ უფრო მეტი თავისუფლება მიენიჭა, რა კონცეპტებზე, რა ცნებებზე უნდა გაიყვანონ მოსწავლეები, კერძო სკოლებს თავად შეუძლიათ გააქმონ საგანი, გადაარქვან სახელი და ა.შ. (პირისპირ ინტერვიუ, 12.06.2024)

ექსპერტთა შეფასებებით გაზრდილ ავტონომიურობას თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეები გააჩნია, შედეგების მიღწევა დიდწილად დამოკიდებულია საგანმანათლებლო ლიდერებზე, მასწავლებელთა კომპეტენტურობაზე, შერჩეულ ხარისხიან სახელმძღვანელოებზე. შესაბამისად, რესპოდენტთა მოსაზრებებით, ნათლად ირკვევა, რომ გაზრდილი ავტონომიურობა ბევრ სკოლაში კარგად იმუშავებს და მუშაობს კიდეც, თავისთავად კერძო სკოლები უფრო მეტი თავისუფლებით ისარგებლებენ, თუმცა ისიც ნათელია, რომ ძალაში შესული განახლებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა და ზოგადი განათლების პოლიტიკის დერეგულირების გაზრდილი მაჩვენებელი ერთნაირ წარმატებას საქართველოს ყველა სკოლას არ მოუტანს (პირისპირ ინტერვიუ, 16.04.2024).

ხაზგასასმელია, რომ განახლებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა უფრო მეტად დერეგულირებულია. როგორც ექსპერტთა შეფასებებიდან ირკვევა, დერეგულირების გაზრდილი მაჩვნებელი პირდაპირ კავშირშია საქართველოს პოლიტიკურ კურსსთან, დეცენტრალიზაციის გაცხადებულ პოლიტიკასთან. საქართველოს განათლების მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის მინისტრის მიერ პრეზენტაციებსა და პრესკონფერენციებზე გაჟღერებულ იდეებს ასახავს მთლიანად განახლებული მესამე თაობის ესგ. დერეგულირების გაზრდილი კომპონენტები, კი სწორედ ახლანდელი პოლიტიკური კურსით აიხსნება (პირისპირ ინტერვიუ, 03.06.2024).

სიღრმისეული ინტერვიუები ასევე ჩატარდა თბილისის 10 ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში, 5 საჯარო სკოლასა და 5 კერძო სკოლაში. სადაც გამოიკითხა, როგორც სკოლის დირექტორები, დამფუძნებლები (კერძო სკოლების შემთხვევაში), ასევე ხარისხის სამსახურის წარმომადგნლები და დირექტორის მოადგილეები. სკოლები შეირჩა მოსწავლეთა და მასწავლებელთა რაოდენობისა და მრავალწიანი ისტორიის მიხედვით. განახლებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა კი კიდევ უფრო მეტად დერეგულირდა, რაც იმას ნიშნავს, რომ როგორც კერძო, ასევე საჯარო სკოლებს გაეზარდათ თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის კომპონენტები.

**საჯარო სკოლების შემთხვევაში** აღმოჩნდა, რომ მიესალმებიან დამოუკიდებლობის გაზრდილ კომპონენტებს, თუმცა ძირეული ცვლილებებისგან შორს იჭერენ თავს, რადგან ამ ეტაპზე მოლოდინის რეჟიმში არიან (პირისპირ ინტერვიუ, 05.06.2024). გარდა ამისა, მათთვის ჯერ კიდევ ბუნდოვანია რა ნაწილში აქვთ თავისუფლება მინიჭებული. ერთ-ერთ სკოლასთან ინტერვიუსას გამოიკვეთა, რომ მათი სურვილის მიუხედავად სამინისტროსგან ვერ მიიღეს დადასტურებულად ამომწურავი პასუხი შეკითხვაზე- მინიჭებული უფლებების შესაბამისად შეეძლოთ თუ არა საათობრივი ბადეში კონკრეტული საგნების საათობრივი დატვირთვის გაზრდა ან შემცირება. ისინი აღნიშნავდნენ, რომ მიუხედავდ ავტონომიურობისა და ეროვნული სასწავლო გეგმის დერეგულირებისა განათლების სამინისტროს ჯერ კიდევ არ აქვს ყველა შეკითხვაზე ამომწურავი პასუხი საჯარო სკოლებისთვის, ამ მიზეზით კი საჯარო სკოლები თავს იკავებენ მოსალოდნელი დისკომფორტისგან, გაუგებრობებისგან და სამართლებრივი შეცდომებისგან. გამოკითხულ საჯარო სკოლების უმეტესობამ აღნიშნა, რომ შეფასების ტრადიციული მოდელი მათთვის მისაღებია და ისინი მიუხედავად დერეგულირებისა არ აპირებენ ტრადიციული მოდელის შეცვლას (პირისპირ ინტერვიუ, 24.05.2024)

ინტერვიუების პროცესში გამოიკვეთა, რომ საჯარო და კერძო სკოლების მასწავლებლები ამ მიმართულებით ძირითადად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან და ყველა უპირატესობას, ამ დრომდე გამზადებულ მატრიცებსა და დირექტივებს ანიჭებს, ამის გამომწევევ ერთ-ერთ მთავარ ფაქტორად ფინანსური მდგომარეობა და დროის უქონლობა სახელდება (პირისპირ ინტერვიუ, 23.05.2024), გარდა ამისა მასწავლებელთა შესაძლო არაკომპეტენტურობა.

კვლევამ აჩვენა, რომ **გამოკითხული კერძო სკოლების** სასკოლო საზოგადოების წარმომადგენლები ეროვნული სასწავლო გეგმით მინიჭებული უფლებამოსილებით ძირითადად სრულად სარგებლობენ, (დე)რეგულირების ფარგლებში, ისინი თავისუფლად იყენებენ მინიჭებულ უფლებებს სასკოლო სასწავლო გეგმის დაგეგმვის, შეფასების მოდელების, ტიპისა და სასკოლო სასწავლო ბადის დაგეგმვის ფარგლებში (პირისპირ ინტერვიუ, 31.05.2024), თუმცა დაფიქსირდა გამოკითხული კერძო სკოლის რამდენიმე შემთხვევა, როდესაც მინიჭებულ ავტონომიურობას და ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ (დე)რეგულირების გაზრდილ კომპონენტებს სრულად ვერ იყენებენ, რადგან ეროვნულმა სასწავლო გეგმამ პირველი სასწავლო სემესტრის დასასრულისას განიცადა ცვლილებები, მათი პრაქტიკაში განხორციელება კი მაშინვე ვერ მოხერხდა. ამ ტიპის სკოლები კი ელოდებიან ახალ სასწავლო წელს და მორიგ ცვლილებების ტალღას (პირისპირ ინტერვიუ 29.05.2024). ამ ტიპის სკოლების წარმომადგენლები აღნიშნავდნენ, რომ პროგრამულ ნაწილში 2024 წლის მეორე სემესტრიდან დიდი რაოდენობით ცვლილებები არ შეუტანიათ, თუმცა სექტემბრიდან სრულად აპირებენ სასკოლო გეგმის დიზაინის ცვლილებას, რადგან ბოლომდე გამოიყენონ ის დერეგულაციები რაც მათ სახელმწიფომ მიანიჭათ, კერძოდ კი შეფასების მოდელების, შეფასების ტიპების, საათობრივი დატვირთვისა, სახელმძღვანელოების შერჩევის მიმართულებით და სხვა (პირისპირ ინტერვიუ, 02.05.2024)

ასევე მათივე შეფასებით, მათვის ხელსაყრელი და მოსახერხებელი იქნებოდა თუ სახელმწიფო როგორც საჯარო, ასევე კერძო სკოლების განვითარებას თანაბრად შეუწყობდა ხელს, იგულისხმება დატრენინგების სავალდებულო კომპონენტი. კერძო სკოლების წარმომადგენლებთან ერთ-ერთი ინტერვიუსას რესპოდენტი აღნიშნავდა, რომ თავდაპირველად მათ სახელმწიფოსგან ყოველთვის სჭირდებოდათ ნებართვა საათობრივი ბადის დასაზუსტებლად, ავტორიზაციის გასავლელად და სხვა საკითხების დასარეგულირებლად, მიუხედავად კერძო სკოლების შედარებით მეტი ავტონომიურობისა (პირისპირ ინტერვიუ, 15.05.2024) თანდათანობით რეგულაციები შერბილდა, დაიხვეწა ეროვნული სასწავლო გეგმა და კერძო სკოლებისთვის საინტერესო ცვლილებები შევიდა მასში. მინიჭებული თავისუფლება და ამ თავისუფლებით სარგებლობა, რომელზეც დიდი ხნის განმავლობაში საუბრობდნენ არც ისე მარტივი აღმოჩნდა. გარე ფაქტორების გათვალისწინებით რადიკალური ცვლილებებისგან თავი შეიკავეს (პირისპირ ინტერვიუ 31.05.2024).

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა ძირითად საფუძველს წარმოადგენს მათი სასწავლო სასკოლო გეგმებისა, რომელიც ყოველთვის იგეგმებოდა სკოლის მისიისა და მიზნის შესაბამისად. კერძო სკოლების შემთხვევაში აღმოჩნდა, რომ შეფასების კომპონენტები ცვლილებების შესაბამისად გადაიხედა და მოხდა შეფასების მოდელის ცვლილებაც (პირისპირ ინტერვიუ, 09.05.2024).

საბოლოოდ გამოიკვეთა, რომ ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების ბადე, მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის საფუძველზე ცვლილებებმადე და ცვლილებების შემდეგ საჯარო და კერძო ტიპის სკოლებისთვის **პრაქტიკაშიც განსხვავებულია ერთმანეთისგან.** 2018-2024 წლის მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა ცვლილებებამდე ქრისტოფერ ჰუდის ბადის ტიპოლოგიის მიხედვით ,,მაღალი ბადისა’’ და ,,დაბალი ჯგუფის’’ ტიპს განეკუთვნებოდა, რაც მიუთითებს ,,ფატალისტური’’ სისტემის არსებობაზე, ხოლო დღეს არსებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონსოლიდირებული ვერსია ,,დაბალი ბადისა’’ და ,,დაბალი ჯგუფის’’ შეჯიბრობითობის ტიპს განეკუთვნება, სადაც პასუხისმგებლობები და უფლებამოსილებები დელეგირებულია სასკოლო საზოგადოების წარმომადგენლებზე, რაც მიუთითებს ზოგადი განათლების პოლიტიკაში ინდივიდუალისტური სისტემის არსებობაზე (Hood, 1998).

## **დასკვნა**

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ მიღწეულ იქნა კვლევის მიზანი და პასუხი გაეცა კვლევის შეკითხვებს, რომლებიც მიზნად ისახავდა საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმების (დე)რეგულირების ბადის ტიპოლოგიისა და პრაქტიკის შესწავლას. სამწუხაროდ, კვლევისას აღმოჩნდა, რომ წინასწარ განსაზღვრული რეგულირებისა და დერეგულირების ბადე არ არსებობს, რის გამოც გადაწყვეტილები ხშირაად სპონტანურად და ერთპიროვნულად კონკრეტული პირების მიერ მიიღება.

ნაშრომის შესავალ ნაწილში დასმულ ორივე შეკითხვას გაეცა პასუხი და ნაწილობრივ გამართლდა შეკითხვების შესაბამისად წინასწარ არსებული დაშვებებიც. კერძოდ, შეკითხვაზე როგორ ყალიბდება ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების ბადე ეროვნული სასწავლო გეგმისთვის საქართველოში? გამართლებული დაშვების მიხედვით საქართველოს ზოგადი განათლების პოლიტიკის (დე)რეგულირების ბადე, ეროვნული სასწავლო გეგმებისთვის საერთაშორისო გამოცდილების შედეგად ყალიბდება, თუმცა არათანმიმდევრულად, რადგან ქვეყანაში არ არსებობს წინასწარ განსაზღვრული რეგულირების ბადის ტიპოლოგია, ეროვნული სასწავლო გეგმების რეგულირება და დერეგულირება წლების განმავლობაში არსებულ გამოცდილებას ეყრდნობა. ელიტური მოდელის გამოყენებით კი გადაწყვეტილების მიმღები პირები ქმნიან ეროვნული სასწავლო გეგმების დიზაინს, რომელიც ეფუძნება საერთაშორისო ქვეყნების პრაქტიკას, თუმცა წინასწარ არ ტარდება ფუნდამენტური კვლევები. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავებისას გათვალისწინებული იყო ესტონეთის, ინგლისის, ავსტრიისა და ახალი ზელანდიის განათლების სისტემების გამოცდილება. რაც შეეხება განახლებული მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმას, სადაც განსაკუთრებით გაღრმავებულია ეროვნული სასწავლო გეგმის დერეგულირების საკითხი, მასზე მუშაობისას კი კვლევითი ცენტრის მონაცემები იქნა გამოყენებული, თუმცა აღნიშნული კვლევა, ზუსტად ვერ განსაზღვრავს, არიან თუ არა სკოლები მზად გაზრდილი ავტონომიურობის ხარისხისთვის.

ხოლო როგორ იყენებენ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის (დე)რეგულირების საკითხს პრაქტიკაში საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების შეკითხვის პასუხია ის, რომ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში მინიჭებულ დერეგულირებას ნაკლებად იყენებენ, განსაკუთრებით თავს იკავებენ საჯარო სკოლის წარმომადგენლები ძირიეული ცვლილებებისგან, რადგან მათთვის სისტემა არ არის კარგად ორგანიზებული და ელოდებიან უფრო მკაფიო დირექტივებს შესაბამისი სტრუქტურებიდან. კვლევისას გამოჩნდა, რომ საჯარო სკოლებისგან განსხვავებით კერძო სკოლები უფრო მეტად სარგებლობენ განახლებული მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით მინიჭებული უფლებამოსილებით, თუმცა არა სრულყოფილად, რადგან სისტემა საჭიროებს უფრო მეტ დახვეწასა და სკოლებთან თანამშრომლობის გაღრმავებას.

ამდენად, შესაძლებელია ძირითადი დასკვნები ჩამოვაყალიბოთ: აკადემიური ლიტერატურის ანალიზმა აჩვენა, რომ საქართველს ეროვნული სასწავლო გეგმების შექმნისას და განხორციელების პროცესში გამოყენებულია უფრო ხშირად ელიტისტური მოდელი. თითოეულ გეგმაში პერიოდულად, რევიზიის შედეგად განხორციელებული ცვლილებებისას პოლიტიკის განხორციელების ინკრემენტული პრინციპები იკვეთება. აგრეთვე გამოიკვეთა, რომ მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ბადის დერეგულირებისას სახელმწიფოში არ არსებობდა წინასწარ შემუშავებული ბადის ტიპოლოგია, განახლება დაეფუძნა გადაწყვეტილების მიმღები პირების მიერ გაცხადებულ დეცენტრალიზაციის კურსს. თუმცა პოლიტიკური კონტექსტის გათვალისწინებით დღესდღეობით საქართველოს ზოგადი განათლების პოლიტიკა არასისტემური და ქაოტურია.

საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმების ანალიზმა აჩვენა, რომ პირველი და მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმები ქრისტოფერ ჰუდის ბადის ტიპოლოგიის მიხედვით ,,მაღალი ბადისა და მაღალი ჯგუფის’’ ტიპებს განეკუთვნება, რაც მიუთითებდა იერარქიული ტიპის სისტემის არსებობაზე. მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ბოლო ვერსია (ცვლილებების შემდეგ) ქრისტოფერ ჰუდის ბადის ტიპოლოგიის მიხედვით ,,დაბალი ჯგუფისა’’ და ,,დაბალი ბადის’’ ტიპში ექცევა, რაც მიუთითებს ინდივიდუალისტური სისტემის არსებობაზე. კვლევისას გამოიკვეთა, რომ საჯარო სკოლების ლიდერები სახელმწიფოს მხრიდან მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების დერეგულირებას აფასებენ, როგორც დეცენტრალიზაციისკენ გადადგმულ წარმატებულ ნაბიჯებს და მხარს უჭერენ სახელმწიფოს ინიციატივას მასწავლებელთა გაზრდილ ავტონომიურობასთან დაკავშირებით. თუმცა საჯარო სკოლების დირექტორები სასკოლო საზოგადოებაზე საუბრისას ასევე აღნიშნავდნენ, რომ ხშირად მასწავლებლები არჩევანს გამზადებულ მატრიცებსა და დირექტივებზე უფრო აკეთებენ, ვინაიდან ამჯობინებენ ის რაც უკვე პრაქტიკაში დანერგილია და შედეგიც შესაბამისი აქვს.

კერძო სკოლის წარმომადგენლების შეფასებით, სასკოლო საზოგადოებები ხშირად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან, მოტივაცია და ფინანსური სარგებელი დიდწილად განსაზღვრავს მათ ჩართულობას სასკოლო პროცესებში, ამიტომაც მათი მოსაზრებით სახელმწიფოს მხრიდან ეროვნული სასწავლო გეგმის დერეგულირება პრაქტიკაში დიდი სიფრთხილით უნდა განხორციელდეს, რადგან მინიჭებული ავტონომიურობით სარგებლობა არ გაცდეს სამართლებრივ ჩარჩოებს. ასევე, აღმოჩნდა, რომ დერეგულირების გაზრდილი მაჩვენებელს საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებები (საჯარო და კერძო სკოლები) პრაქტიკაში სხვადასხვანაირად იყენებენ მინიჭებულ უფლებებს. ზოგიერთი კერძო სკოლის შემთხვევაში სრულად მოხდა მინიჭებული ავტონომიურობის ათვისება, საჯარო სკოლებში კი ცვლილებების მორიგ ტალღას ელოდებიან და ჯერ კიდევ თავს იკავებენ სასკოლო სასწავლო გეგმების დიზაინების სრულიად გარდაქმინისაგან.

## ბიბლიოგრაფია

ანდღულაძე, ნ. (2017) ,,სასკოლო სისტემის მართვის დივერსიფიცირება: თეორია და პრაქტიკა,კოალიცია-განათლება ყველასთვის’’ თბილისი,(28).

დოდსი, ა. (2013) ,,შედარებითი საჯარო პოლიტიკა’’, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი, (480).

მაჩაბელი, გ. (2019) ,,განათლების სახელმწიფო პოლიტიკა და რეფორმების სტრატეგიული დაგეგმვა’’, განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტის გამომცემლობა, თბილისი, (12).

პროექტი „ილია ჭავჭავაძე“, (2008). განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტი „ილია ჭავჭავაძის“ შეფასება, თბილისი.

საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო, (2023) ,,მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესის შეფასება’’ საგანმანათლებლო კვლევების ეროვნული ცენტრი, თბილისი.

საქართველოს მთავრობა. (2004). დადგენილება N84 ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების შესახებ, თბილისი.

საქართველოს მთავრობა. (2020). ,,საქართველოს განათლების სისტემის გზამკვლევი’’, თბილისი, (52).

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2010). ეროვნული სასწავლო გეგმა, თბილისი.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2011). ეროვნული სასწავლო გეგმა, თბილისი.

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო. (2018) ეროვნული სასწავლო გეგმა, თბილისი.

საქართველოს განათლების მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო. (2023) ეროვნული სასწავლო გეგმა, თბილისი, განახლებული კონსოლიდირებული ვერსია.

ქიტიაშვილი, ზ. (2016). ზოგადი განათლების რეფორმა საქართველოში/1991-2013 წლები. დისერტაცია, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, 2016, (255)

წულაძე ლ. (2020). ,,სოციოლოგიური კვლევის თვისებრივი მეთოდები’’ , ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, უნივერსიტეტის გამომცემლობა, (390).

ჯაყელი თ, სილაგაძე ნ, (2018). ,,მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური გზამკვლევი’’, თბილისი, (62).

Apkan, C. (2018). Types of Educational Planning/Reasons for Planning Education, pp. 1-18.

Busemeyer, M. R. (2012, April). Two decades of decentralization in education governance: Lessons learned and future outlook for local stakeholders. In Presentation delivered at OECD conference,‘Effective local governance in education.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture, publication London,(pp 1-37).

Bell, L., Stevenson, H. (2006). Education Policy: process, themes and impact, Provided by University of Lincoln, (p 201).

Chankseliani, M., & Silova, I. (Eds.). (2018, November). Comparing Post-socialist transformations: Purposes, policies, and practices in education. Symposium Books Ltd.

Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries. Journal of Curriculum Studies, 54(5), 599–617.

Douglas, M. (2007). A history of grid and group cultural theory. Toronto, Canada: University of Toronto.

European Union, (2017). Support mechanisms for evidence-based policy-making in education: Eurydice report. EU.

Eurydice, National Policies Platform ,,National reforms in school education in Lithuania’’,2023

Gorgodze, S. (2016). Rise and Fall of Decentralized School Governance--Decision-Making Practices in Georgia. International Education Studies, 9(11), 25-39.

Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. London Review of Education.

Hood, C. (1998) The Art of the State (Oxford and New York: Oxford University Press) (p 261).

Hudson, C. (2007). Governing the Governance of Education: The State Strikes Back? European Educational Research Journal, 6(3), 266–282

Hernández-Torrano, D., Karabassova, L., Izekenova, Z., & Courtney, M. G. (2021). Mapping education research in post-Soviet countries: A bibliometric analysis. International Journal of Educational Development, 87, 102502.

Jakobi, A. P., & Teltemann, J. (2009). Convergence and divergence in welfare state development: An assessment of education policy in OECD countries (No. 93). TranState working papers.

Joyal, M. (2019). Education in Greek and Roman Antiquity. In The [Oxford] Handbook of the History of Education (p. 83). Oxford University Press.

Janashia, S. (2018). Introduction of per capita funding model of finance in the post-Soviet countries: the cases of Latvia and Georgia. Comparing post-socialist transformation: Problems, policies, and practices in education, 63-84.

Johnson, M. (2004). Trends in secular educational development in Azerbaijan and Central Asia: Implications for social stability and regional security. National Bureau of Asian Research Analysis, 15(4), 7-58.

Kingdon, J. W. (1995). Agendas, alternatives, and public policies. 2nd. NY: HaperCollins College Publisher.(p 254)

Kassim, H., Connolly, S., Dehousse, R., Rozenberg, O., & Bendjaballah, S. (2017). Managing the house: The presidency, agenda control and policy activism in the European

Commission. Journal of European Public Policy, 24(5), 653-674.

Kessel V, Dijkstra R, Prasauskiene W, Villeruša A, Brayne A, Baron-Cohen A, S., ... & Roman-Urrestarazu, A. (2020, September). Education, special needs, and autism in the Baltic States: Policy mapping in Estonia, Latvia, and Lithuania. In Frontiers in Education e(Vol. 5, p. 161). Frontiers Media SA.Kennell, N. M. (1995). The Gymnasium of Virtue: education & culture in ancient Sparta. Univ of North Carolina Press.1-25

Laswell, H. D. (1956). The Political Science of Science. American Political Science Review, L (December, 1956), 961-79.

Lenz, T., & Backes, S. (2020). The Education Report for Luxembourg, National Education Reports in European Countries, Consortium of

Institutions for Development and Research in Education in Europe, (pp 177-79).

March J.G and Olsen J. P. (1988). Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics, New York, Free Press, Journal of Public Policy, pp. 349 – 351.

Martin, D., Allison, R. (2011) Rationalism and public policy:Mode of analysis or symbolic politics? Policy and Society, pages 19-27.

Maaz K, Kühne S, Ordemann J (2020): The German Report on Education – fundament and developments, National Education Reports in European Countries, Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe ( pp 177-40)

McGinn N. and T. Welsh. (1999) Decentralization of Education:Why,When, What and How?’

Pinar, W.F. (Ed.). (2013). International Handbook of Curriculum Research, Routledge, 572-456.

Silova, I. (2009). Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central/Southeastern Europe and the former Soviet Union. In International handbook of comparative education (pp. 295-320). Dordrecht: Springer Netherlands.

Truman, D. B. (1951). The governmental process: Political interests and public opinion, liberty University.