

სკოლის გამოსაშვები და ერთიანი ეროვნული გამოცდები საქართველოში

კვლევის ანგარიში

მომზადებულია შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრისათვის

კვლევის ავტორი: ლელა ჩახაია

კვლევის ასისტენტი: ლიკა ზაალიშვილი

2019

სარჩევი

შესავალი.....	3
არსებული საგამოცდო მოდელის მოკლე მიმოხილვა	4
კვლევის მიზნები და მეთოდები	5
ერთიანი ეროვნული გამოცდები	9
კორუფციასთან ბრძოლა	9
უნივერსიტეტების ჩართულობა სტუდენტების მიღების პროცესში.....	10
სკოლის როლი.....	15
ხელმისაწვდომობის გაზრდა	16
ხელმისაწვდომობა და დაფინანსება.....	20
რეპეტიტორობა და ევგ.....	26
მერიტოკრატიული შერჩევა.....	33
ევგ-ს შედეგები და ზოგად განათლებაში აკადემიური მიღწევები.....	34
ევგ-ს შედეგები და სტუდენტთა აკადემიური მოსწრება უნივერსიტეტში.....	35
სკოლის გამოსაშვები გამოცდები	40
მოსწავლეთა დასწრება	40
სკოლების ანგარიშვალდებულების გაზრდა	42
საბუნებისმეტყველო საგნების კომპეტენციები	45
გამოსაშვებ გამოცდებთან დაკავშირებული პრობლემები	46
მომზადება.....	47
ტესტების სტრუქტურა და შინაარსი.....	47
გამსვლელი ქულა და ნიშნების ჩვენება.....	48
ადმინისტრირება და ორგანიზება	49
სანდოობა და ვალიდობა	49
საერთაშორისო გამოცდილება.....	51
ცენტრალიზებული გამოცდები და შეფასებები სხვა ქვეყნებში	51
უნივერსიტეტში მიღება.....	51
გამოცდები და შეფასება სკოლაში.....	53
სტანდარტიზებული ტესტირების რამდენიმე დილემა	55
სასკოლო გამოსაშვები თუ მისაღები გამოცდები.....	55
კრიტერიუმზე დაფუძნებული თუ ნორმაზე დაფუძნებული?	56
მიღწევები თუ უნარები?.....	58
ობიექტურობა/სამართლიანობა თუ კომპეტენციების კომპლექსური შეფასება?.....	59
დასკვნები და ალტერნატივები.....	60
სისტემის ძლიერი მხარეები	60
მთავარი გამოწვევები.....	60
მიზნები	62
პრინციპები ალტერნატიული მოდელებისათვის.....	63
ბიბლიოგრაფია	66
დანართი 1 ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფების ჩამონათვალი.....	71
დანართი 2 სკოლის მდებარეობისა და სტატუსის გავლენა ევგ-ის ქულებზე.....	73

შესავალი

საქართველოში ზოგადი და უმაღლესი განათლების სისტემის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტი არის ცენტრალიზებული გამოცდები. ეს განპირობებულია იმით, რომ ორი მთავარი გამოცდა, რომელიც ქვეყანაში ტარდება - ერთიანი ეროვნული და სკოლის გამოსაშვები გამოცდები - მაღალი ინდივიდუალური რისკის მატარებელია: პირველი მათგანი უმაღლესი განათლების მიღებისა და შესაბამისი სახელმწიფო დაფინანსების მოპოვების უფლებას განსაზღვრავს, ხოლო მეორე - ზოგადი განათლების დასრულების სერტიფიკატის მიღების უფლებას. შესაბამისად, გამოცდები დიდ გავლენას ახდენს მოსწავლეების მოტივაციასა და სწავლის მიმართ მიდგომებზე, განსაკუთრებით ზოგადი განათლების დამამთავრებელ ეტაპზე.

საქართველო ამ მხრივ გამონაკლისს არ წარმოადგენს. ზოგადად შეფასების სისტემები განვითარებული ქვეყნების საგანმანათლებლო სტრუქტურების ცენტრალური საყრდენია. გამართული შეფასების სისტემა ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად ზოგადად ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან ფაქტორად მიიჩნევა (OECD, 2015; Nusche et al., 2014). ერთი მხრივ, საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მიმდინარე და შემაჯამებელი შეფასებები მოსწავლეთა/სტუდენტთა მიღწევების შესახებ ინფორმაციის მოპოვებისა და სწავლა-სწავლების გაუმჯობესებისათვის ნებისმიერ დროსა და გარემოში სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია (Campbell and Levine, 2009; EPPI, 2002). მეორე მხრივ, შეფასებები - შიდა სასკოლო/საუნივერსიტეტო თუ ცენტრალიზებული, წარმოადგენს ისეთი მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების საფუძველს, როგორც არის მოსწავლეების კლასიდან კლასში გადაყვანა, სწავლის ეტაპის დამამთავრებელი სერტიფიკატის გაცემა, შემდეგ საფეხურზე სწავლების გაგრძელების უფლების მოპოვება და ა. შ.

ბოლო ათწლეულების განმავლობაში მთელ მსოფლიოში განსაკუთრებით აქტუალური გახდა სტანდარტიზებული შეფასებების ჩატარება ცენტრალურ დონეზე. სტანდარტიზებული გამოცდა/შეფასება, საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ჩატარებული შეფასებისაგან განსხვავებით, საშუალებას იძლევა ერთმანეთს შევადაროთ სტუდენტების, მოსწავლეების, მასწავლებლებისა და სკოლების მიღწევები ქვეყნის/რეგიონის/სკოლის მასშტაბით. სტანდარტიზებული გამოცდა ობიექტურია იმ თვალსაზრისით, რომ შედეგი არ არის დამოკიდებული შემფასებლის ინდივიდუალურ მიდგომებსა და დამოკიდებულებებზე. სტანდარტიზებული შეფასება შესაძლოა გამოიყენებოდეს როგორც განმსაზღვრელი, ასევე განმავითარებელი მიზნით.

საქართველოში, ისევე როგორც მსოფლიოს სხვა ქვეყნებში, გამოცდების სისტემა მუდმივი განხილვისა და დებატების საგანია განათლების ექსპერტების, დარგის სპეციალისტების, პოლიტიკოსების, ჟურნალისტებისა და ფართო საზოგადოების მხრიდან. ცენტრალიზებული საგამოცდო სისტემის არსებობის საჭიროებას ყველა დაინტერესებული მხარე აღიარებს, მაგრამ განათლების სპეციალისტებისა და ექსპერტების დიდი ნაწილი თანხმდება იმაზეც, რომ ცენტრალიზებული გამოცდების რაოდენობა ამჟამად ძალიან ბევრია და სისტემა ზედმეტად არის ორიენტირებული ტესტირებაზე.

ამ თვალსაზრისით არც საქართველოა გამონაკლისი. თითქმის ყველა განვითარებულ ქვეყანაში, სადაც სტანდარტიზებული ტესტირება ტარდება, განსაკუთრებით, როცა იგი მაღალი ინდივიდუალური რისკის მატარებელია, ტესტირების ბევრი ასპექტი მძაფრი კრიტიკის საგანია, კერძოდ ასეთებია: სკოლებისა და მასწავლებლების მხრიდან ტესტებზე ფოკუსირება (Berliner, 2011; Nichols and Berliner, 2007; Volante, 2004; Kohn, 2000; Herman and

Golan, 1993), სტანდარტიზებული გამოცდების უარყოფითი გავლენა განათლების ხელმისაწვდომობაზე (Jencks and Phillips, 2011; Au, 2010; Hursch, 2007), მაღალი სააზროვნო უნარებისა და კომპეტენციების ნაცვლად ფაქტების დამახსოვრების უნარის შემოწმება (Looney, 2011; Biggs, 1996; Popham, 1999), ერთი ტესტის მიერ მრავალი ფუნქციის შესრულება (როგორც სერტიფიცირება, ასევე სელექცია) (Nusche et al., 2014), მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში მხოლოდ ტესტირების შედეგებზე დაყრდნობა.

ერთიანი ეროვნული გამოცდები და სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები - მოკლე მიმოხილვა

ერთიანი ეროვნული გამოცდები (ეეგ) საქართველოში პირველად 2005 წელს ჩატარდა და მის უმთავრეს მიზანს უნივერსიტეტებში მისაღებ სისტემაში ღრმად ფესვგადგმული კორუფციული პრაქტიკის აღმოფხვრა წარმოადგენდა. უნივერსიტეტების მიერ ორგანიზებული მისაღები გამოცდების სისტემა ცენტრალიზებულად ჩატარებულმა სტანდარტიზებულმა ტესტირებამ ჩაანაცვლა. როგორც გამოცდების ეროვნული ცენტრის ვებგვერდზე ვკითხულობთ, „გამოცდები ითვალისწინებს:

- სტანდარტიზებულ შერჩევას;
- უნარებისა და ცოდნის კომპლექსურ შეფასებას;
- სახელმწიფო გრანტის გაცემას საუკეთესო სტუდენტებზე;
- ფართო არჩევის შესაძლებლობას“ (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2018).

ეეგ მაღალი რისკის შემცველი გამოცდაა, რადგან იშვიათი გამონაკლისების გარდა, მისი შედეგები ერთადერთი კრიტერიუმია, რომელიც განაპირობებს არა მხოლოდ იმას, მოხვდება თუ არა აბიტურიენტი ამა თუ იმ უმაღლეს სასწავლებელში, არამედ განსაზღვრავს იმასაც, მიიღებს თუ არა სტუდენტი სახელმწიფო დაფინანსებას სწავლისათვის.

2005 წლიდან არაერთხელ შეიცვალა გამოცდების რაოდენობა, მინიმალური კომპეტენციის ზღვრები, სახელმწიფო გრანტის გაცემის წესი, ტესტების სტრუქტურა და შინაარსი, გამოცდების ორგანიზების წესები, თუმცა უცვლელი რჩება ზემოთ ჩამოთვლილი ოთხი ძირითადი პრინციპი. ამჟამად უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელების მსურველი ყველა ახალგაზრდა აბარებს ოთხ გამოცდას: ქართული ენა და ლიტერატურა, უცხოური ენა, ზოგადი უნარები და მეოთხე საგანი, რომელსაც უნივერსიტეტი ირჩევს. ოთხ გამოცდაში მიღებული ქულებით დგება აბიტურიენტთა ერთიანი რანჟირებული სია, რომლის საფუძველზეც აბიტურიენტები ნაწილდებიან საკუთარი არჩევის შესაბამის უნივერსიტეტებსა და ფაკულტეტებზე.

სკოლის გამოსაშვები გამოცდები საქართველოში ცენტრალიზებულად ტარდება 2011 წლიდან 8 სასკოლო საგანში. ამ საგნებიდან ოთხი - ქიმია, ფიზიკა, ბიოლოგია და გეოგრაფია მე-11 კლასის ბოლოს ტარდება, ხოლო ქართული ენა და ლიტერატურა, უცხოური ენა, მათემატიკა და ისტორია - მე-12 კლასის ბოლოს. სკოლის გამოსაშვები გამოცდების ორგანიზებაში მნიშვნელოვანი სიახლე იყო ის, რომ ეს გამოცდები სკოლებში ტარდება ეეგ-ისგან განსხვავებული წესით - კომპიუტერზე ადაპტირებული ტესტირების მეთოდით. 2011 წლიდან გამოსაშვები გამოცდები ტარდება 8 საგანში და ამ გამოცდებში კომპეტენციის მინიმალური ზღვარის გადალახვის საფუძველზე გაცივმა საშუალო განათლების ატესტატი.

ორივე - ეეგ და სკოლის გამოსაშვები გამოცდები - სტანდარტიზებული გამოცდაა, რომლებსაც ცენტრალურად ატარებს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი. მიუხედავად ამისა, ამ ორ გამოცდას შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებებია. უპირველეს

ყოვლისა, განსხვავდება მათი ფუნქციები: პირველის მიზანია, მონაწილეები ერთმანეთს შეაჯიბროს და მათ შორის საუკეთესოები შეარჩიოს; მეორე კი მონაწილეების კომპეტენციას ამოწმებს წინასწარ დადგენილ სტანდარტთან მიმართებაში. ასე რომ, ეეგ თავისი არსით სასელექციო გამოცდაა, სკოლის გამოსაშვები გამოცდა კი - სასერტიფიკატო. მეორე განსხვავება ამ ორ გამოცდას შორის არის ტესტების შინაარსი და ფორმატი: სკოლის გამოსაშვები გამოცდების ტესტები ამჟამინდელი სახით უფრო ფაქტობრივ ცოდნას ამოწმებს, ტესტური დავალებები წარმოადგენს შეკითხვებს არჩევითი პასუხებით; ეეგ-ის ტესტები კი უფრო მრავალფეროვან დავალებებს მოიცავს და, ფაქტობრივ ცოდნასთან ერთად, მაღალ სააზროვნო უნარებსაც ამოწმებს.

უნდა აღინიშნოს, რომ ამჟამად საქართველოში არსებული სისტემის ანალოგი - როდესაც განათლების სისტემა იყენებს ცენტრალიზებულად ჩატარებულ როგორც სასერტიფიკატო, ასევე სასელექციო გამოცდებს როგორც საგნებში, ასევე ზოგად უნარებში - ჩვენი დაკვირვებით, მსოფლიოს არც ერთ ქვეყანაში არ გვხვდება. თავისთავად ის, რომ ასეთ მიდგომას მსოფლიოში განათლების არც ერთი სისტემა არ იყენებს, შესაძლოა, არ იყოს სისტემის შეცვლისათვის საკმარისი საფუძველი.

როგორც ეეგ-ის, ასევე სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების ფორმატი, შინაარსი და მათი ჩატარების საჭიროებაც კი ექვექვემ დააყენეს სხვადასხვა დროს განათლების სფეროს სპეციალისტებმა და სხვადასხვა დაინტერესებულმა მხარემ. გამოცდების სისტემის კრიტიკოსები შემდეგ ძირითად საკითხებზე ამახვილებენ ყურადღებას: გამოცდების რაოდენობასა და ამით გამოწვეულ სტრესზე მოსწავლეებში, სკოლაში ტესტებზე სწავლის პროცესის ორიენტირებაზე, ტესტების (განსაკუთრებით სკოლის გამოსაშვები გამოცდების) ფოკუსირებაზე ინფორმაციის რაოდენობაზე და არა გააზრებაზე, გამოცდებისათვის მოსამზადებლად რეპეტიტორთა ინსტიტუტის საჭიროებასა და ამასთან დაკავშირებული ხელმისაწვდომობის პრობლემებზე, უნივერსიტეტების მინიმალურ ჩართულობაზე სტუდენტების შერჩევის პროცესში და სკოლის როლის შესუსტებაზე (გორგოძე, 2017; ჯანაშია, 2015; მოსიაშვილი, 2014; ჯაყელი, 2013; ნეტგაზეთი, 2012; ტაბატაძე, 2012).

2018 წელს ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის მიერ ჩატარებული საქართველოს განათლების სექტორში შეფასების სისტემების ანალიზის შედეგად ორგანიზაციის ექსპერტებმა დასკვნეს, რომ საქართველოში ამჟამად არსებული გამოცდების სისტემა (როდესაც სტანდარტიზებულად ტარდება როგორც სკოლის, ასევე უნივერსიტეტში მისაღები გამოცდები) არაეფექტურია და თანამედროვე მოთხოვნების შესაბამისად გადახედვას საჭიროებს (Fordham and Li, 2018).

კვლევის მიზნები და მეთოდები

წინამდებარე კვლევა არის მცდელობა, რომ თავი მოუყაროს საქართველოში გამოცდების სისტემის შესახებ არსებულ დადებით და კრიტიკულ მოსაზრებებს და შეძლებისდაგვარად ამომწურავი ინფორმაცია მიაწოდოს დაინტერესებულ პირებს სისტემის ძლიერ და სუსტ მხარეებზე.

ამასთან ერთად უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში გამოცდების სისტემის ეფექტურობის საფუძვლიანი შეფასება ან კვლევა არ ჩატარებულა. მიუხედავად იმისა, რომ ორივე გამოცდა განათლების სისტემისა და საგანმანათლებლო პოლიტიკის მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენს; არ შეფასებულა, თუ რამდენად მიაღწია გამოცდებმა დასახულ მიზნებს. არსებობს საერთაშორისო და ადგილობრივი ორგანიზაციებისა და ამ დარგის

სპეციალისტების მიერ ჩატარებული კვლევები, რომლებიც აფასებს ეეგ-ის შემოღების გავლენას კორუფციის აღმოფხვრაზე; სახელმწიფო დაფინანსების განაწილების სამართლიანობას ეეგ-ის მიხედვით; სკოლის გამოსაშვები გამოცდების დანერგვის ეფექტურობას და ა. შ. ამ კვლევის მიზანია შევაფასოთ როგორც ეეგ-ის, ასევე სკოლის გამოსაშვები გამოცდების ეფექტურობა და საერთაშორისო გამოცდილების მიმოხილვის შედეგად გავაანალიზოთ, შესაძლებელია თუ არა ამ სისტემის გაუმჯობესება.

კონკრეტულად კი პასუხი გვინდა გავცეთ შემდეგ საკვლევ კითხვებს:

- რა იყო ეეგ-ის შემოღების ძირითადი მიზანი და რამდენად მიაღწია ამ მიზანს? შეიცვალა თუ არა გარემოებები, რომელთა გამოც ეეგ-ის შემოღება გახდა საჭირო?
- რა იყო სკოლის გამოსაშვები გამოცდების შემოღების ძირითადი მიზანი და რამდენად მიაღწია ამ მიზანს? შეიცვალა თუ არა გარემოებები, რომელთა გამოც სკოლის გამოსაშვები გამოცდების შემოღება გახდა საჭირო?
- რა არის არსებული საგამოცდო სისტემის ძლიერი და სუსტი მხარეები?
- როგორია საერთაშორისო გამოცდილება ზოგადი განათლების დამადასტურებელი სერტიფიკატის გაცემისა და უნივერსიტეტში ახალგაზრდების მიღების თვალსაზრისით?
- საერთაშორისო გამოცდილების გათვალისწინებით, როგორ შეიძლება საგამოცდო სისტემის რეფორმირება ისე, რომ სუსტი მხარეები გამოსწორდეს და საგამოცდო მოდელი ზოგადი განათლების დეკლარირებულ მიზნებს შეესაბამებოდეს?

ამ საკვლევ კითხვების შესასწავლად გამოვიყენეთ სხვადასხვა მეთოდი, რომლებიც შეგვიძლია სამ დიდ ჯგუფად დავყოთ: მეორადი დოკუმენტების შესწავლა, რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი და თვისებრივი კვლევა.

მეორადი დოკუმენტების შესწავლა

კვლევის პროცესში შევისწავლეთ და გავაანალიზეთ:

- საკანონმდებლო დოკუმენტები და რეგულაციები: საქართველოს კანონები ზოგადი და უმაღლესი განათლების შესახებ, ერთიანი ეროვნული გამოცდებისა და სკოლის გამოსაშვები გამოცდების ჩატარების დებულებები, მინისტრის ბრძანებები;
- არსებული პოლიტიკის დოკუმენტები, განათლების სექტორის სტრატეგიები და სამოქმედო გეგმები;
- კვლევების ანგარიშები: კვლევები საქართველოში ზოგადი და უმაღლესი განათლების თანაბარ ხელმისაწვდომობაზე, რეპეტიტორობის ინსტიტუტზე, დაფინანსების სისტემაზე, გამოცდების მიმართ დამოკიდებულებაზე;
- საგაზეთო სტატიები, ინტერვიუები პოლიტიკოსებთან, სამინისტროსა და შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის წარმომადგენლებთან, განათლების სფეროს ექსპერტებთან.

რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი

კვლევის ფარგლებში გავაანალიზეთ შემდეგი მონაცემთა ბაზები:

- ერთიანი ეროვნული გამოცდების ინდივიდუალური შედეგები: გამოცდებში მიღებული ქულები, ჩაბარების სტატუსი და გრანტის მიღების სტატუსი;
- სკოლის გამოსაშვები გამოცდების ინდივიდუალური შედეგები: ქულები;

- საქართველოს სკოლების შესახებ მონაცემები: მდებარეობა, სკოლის ტიპი, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების რაოდენობები, მასწავლებლების სტატუსი;
- მონაცემები ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტების საშუალო სემესტრული აკადემიური მოსწრების შესახებ.

სხვადასხვა ანალიზის გასაკეთებლად მონაცემთა ეს ბაზები საჭიროებისამებრ გავაერთიანეთ: მაგალითად, გამოცდების შედეგები და სკოლის მონაცემები, გამოცდების შედეგები და უნივერსიტეტში აკადემიური მოსწრება. ანალიზის პროცესში შემდეგი სტატისტიკური ანალიზის მეთოდი გამოვიყენეთ: წრფივი რეგრესია ტესტში მიღებულ ქულებზე სხვადასხვა ფაქტორების ეფექტის გასაანალიზებლად, ლოგისტიკური რეგრესია ჩარიცხვასა და გრანტის მიღების სტატუსზე სხვადასხვა ფაქტორის ეფექტის გასაანალიზებლად, კორელაციური ანალიზი მისაღები გამოცდების ტესტების შედეგებსა და უნივერსიტეტში აკადემიურ მოსწრებას შორის კავშირის დასადგენად.¹

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მიმდინარე კვლევის ფარგლებში არ შეგვიგროვებია დამატებითი მონაცემები და რაოდენობრივ კვლევას მნიშვნელოვანი შეზღუდვები აქვს ისეთი მონაცემების არარსებობის გამო, როგორებიცაა: მონაცემები მოსწავლეებისა და აბიტურიენტების სოციალურ-ეკონომიკური მახასიათებლების შესახებ, მონაცემები სკოლაში მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების შესახებ, მონაცემები სხვადასხვა უნივერსიტეტიდან სტუდენტთა აკადემიური მოსწრების შესახებ.

თვისებრივი კვლევა

თვისებრივი კვლევა ჩატარდა 2018 წლის ნოემბერ-დეკემბერში და მოიცავდა ფოკუს-ჯგუფებსა და ინტერვიუებს. გამოცდების მიმართ ახალგაზრდების დამოკიდებულებების საკვლევად შევარჩიეთ პირველკურსელთა სამი ჯგუფი თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტიდან, ილიას უნივერსიტეტიდან და კავკასიის უნივერსიტეტიდან. პირველკურსელებზე არჩევანი შევაჩერეთ, რადგან მათ ორივე გამოცდის (ეეგ და გამოსაშვები გამოცდების) ჩაბარების გამოცდილება აქვთ ახლო წარსულში. ასევე სამი ფოკუს-ჯგუფი ჩავატარეთ მასწავლებლებთან: ერთი გორის საჯარო სკოლასა და ორი - თბილისში (ერთი საჯარო და ერთი - კერძო სკოლაში). უფროსკლასელების მშობლებთან ორი ფოკუსური ჯგუფი ჩავატარეთ თბილისსა და გორში.

კვლევის ფარგლებში ჩავატარეთ 23 ინტერვიუ უნივერსიტეტების რექტორებთან, სკოლების დირექტორებთან, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს წარმომადგენლებთან, განათლების სფეროს ექსპერტებთან. ასევე ჩავატარეთ ორი დისკუსია შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტებთან.²

კვლევის შეზღუდვები

ამ კვლევას აქვს შეზღუდვები, რომლებიც გათვალისწინებულ უნდა იქნას მიგნებების და დასკვნების ინტერპრეტირების დროს:

რეფორმების დიზაინი. ნებისმიერი პოლიტიკის ან რეფორმის შედეგების შესაფასებლად ე. წ. „ოქროს სტანდარტს“ წარმოადგენს ექსპერიმენტული მიდგომა. ვინაიდან საქართველოში როგორც ეეგ, ასევე სკოლის გამოსაშვები გამოცდები პილოტირების გარეშე დაინერგა

¹ დამატებითი ინფორმაცია ანალიზის შესახებ მოცემულია ანგარიშის იმ თავებში, რომლებშიც კონკრეტული ანალიზის შედეგებია წარმოდგენილი.

² ინტერვიუების ჩამონათვალი შეგიძლიათ იხილოთ დანართში.

ეროვნულ დონეზე, ასეთი მიდგომის გამოყენება შეუძლებელია იმის შესაფასებლად, მიაღწია თუ არა ამ გამოცდებმა დასახულ მიზნებს.

რაოდენობრივი მონაცემების ნაკლებობა. კერძოდ, არ გვაქვს მონაცემები მოსწავლეებისა და აბიტურიენტების სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის შესახებ; მონაცემები 2005 წლამდე უნივერსიტეტებში ჩარიცხვების შესახებ; მონაცემები აბიტურიენტთა და მოსწავლეთა ადრეული აკადემიური მიღწევების შესახებ და სხვ. ასეთი მონაცემების არარსებობის პირობებში შეუძლებელია გამოცდების სისტემის გავლენის დადგენა სხვადასხვა ფაქტორზე. ასევე შეუძლებელია რეფორმების დანერგვამდე და დანერგვის შემდეგ გარემოებების ერთმანეთთან შედარება.

თვისებრივი კვლევის შეზღუდვები. თვისებრივი კვლევის დაგეგმვის დროს შევეცადეთ, მაქსიმალურად გაგვეთვალისწინებინა საგანმანათლებლო დაწესებულებებისა და ორგანიზაციების მრავალფეროვნება, საიდანაც შევარჩიეთ რესპონდენტები და ფოკუს-ჯგუფის მონაწილეები. თუმცა შეზღუდული დროის გამო ვერ მოვახერხეთ ყველა შესაძლო რესპონდენტთან გასაუბრება.

კვლევის შედეგები წარმოდგენილია ზემოთ დასახელებული საკვლევი საკითხების თანმიმდევრობის შესაბამისად. პირველ რიგში განვიხილავთ ერთიან ეროვნულ გამოცდებს, მის მიზნებს და წარმოვადგენთ რაოდენობრივ და თვისებრივ მტკიცებულებას იმის შესახებ, რამდენად მიაღწია გამოცდებმა ამ მიზნებს. შემდეგ თავში წარმოვადგენთ კვლევის შედეგებს სკოლის გამოსაშვები გამოცდების შესახებ. მეოთხე თავში მოცემულია საერთაშორისო გამოცდილების მიმოხილვა, ხოლო ბოლო - მეხუთე - თავში ძირითადი დასკვნები და რეკომენდაციები.

ერთიანი ეროვნული გამოცდები

ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემოღება 2005 წელს იყო, ერთი მხრივ, განათლების ფართომასშტაბიანი რეფორმის, ხოლო მეორე მხრივ, ქვეყანაში მიმდინარე ანტიკორუფციული რეფორმის განუყოფელი ნაწილი; თუმცა ყველაზე ხშირად სწორედ ერთიანი ეროვნული გამოცდები სახელდება, როგორც ყველაზე წარმატებული რეფორმის მაგალითი როგორც განათლების სფეროში, ასევე კორუფციასთან ბრძოლის მიმართულებით (Berglund and Engvall, 2015; Gabedava, 2013; World Bank, 2012; World Bank, 2006).

2004 წლიდან როგორც ზოგადი, ასევე უმაღლესი განათლების სფეროში არაერთი რეფორმა დაიგეგმა და განხორციელდა. თუმცა ერთიანი ეროვნული გამოცდებისაგან განსხვავებით, მათი უმეტესობა ცალსახა წარმატებად არ შეფასებულა. ამის მიზეზად რეფორმის არეალი და საკითხის კომპლექსურობა შეიძლება ჩავთვალოთ: თუ ეროვნული გამოცდების წარმატებით ჩასატარებლად მთავრობის ნება და ცენტრალიზებული ძალისხმევა საკმარისი იყო, სკოლების ავტონომიის გაზრდის, ან ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის შემთხვევაში პროცესში გაცილებით მეტი მხარე იყო ჩართული. ამ მხარეთა ინტერესები ხშირ შემთხვევაში არ ემთხვეოდა ერთმანეთს და შეუძლებელი იყო ცენტრალიზებულად ცვლილებების განხორციელება.

ამ თავში განვიხილავთ, თუ რატომ გახდა საჭირო ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემოღება და მიაღწია თუ არა იმ მიზნებს, რომლებიც მას ჰქონდა დასახული.

ერთიანი ეროვნული გამოცდების მიზნები

მიუხედავად იმისა, რომ ეეგ-ის შემოღება ყველაზე ხშირად კორუფციის აღმოფხვრასთან ასოცირდება, პოლიტიკის დოკუმენტების, პოლიტიკოსებთან და განათლების სფეროს ექსპერტებთან იმდროინდელი ინტერვიუების საფუძველზე, შეგვიძლია გამოვყოთ ეეგ-ის შემოღების სამი ძირითადი მიზანი: 1. კორუფციასთან ბრძოლა; 2. ყველა სოციალური ფენის წარმომადგენლისათვის თანაბარი შესაძლებლობის მიცემა; 3. მერიტოკრატიული შერჩევის უზრუნველყოფა (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2018; World Bank, 2012; Lomaia, 2006).

კორუფციასთან ბრძოლა

2005 წლამდე საქართველოში უმაღლეს განათლებაში მიღების სისტემა კორუფციის ძალიან მაღალი ხარისხით გამოირჩეოდა. უნივერსიტეტების მიერ ორგანიზებულ გამოცდებში აბიტურიენტებს შეეძლოთ, პირდაპირ გადაეხადათ თანხა „გამსვლელი“ ქულის მიღების სანაცვლოდ, ან ნაცნობ-მეგობრობის წყალობით მიეღოთ კარგი ქულა (ლორენცენი, 2000). უნივერსიტეტში ჩარიცხვის საფასური ვარიირებდა 8 ათასიდან 30 ათას დოლარამდე უნივერსიტეტისა და ფაკულტეტის პრესტიჟიდან გამომდინარე (როსტიაშვილი, 2004). გარდა ამისა, ძალიან გავრცელებული ფორმა იყო ირიბი კორუფცია: საგამოცდო კომისიის წევრ პროფესორებთან მომზადება (კობახიძე, 2018).

ერთიანი ეროვნული გამოცდები კორუფციას დაუპირისპირდა შემდეგი საშუალებებით:

- უნივერსიტეტებისათვის სტუდენტების მიღების უფლების ჩამორთმევა;
- გამოცდების სტანდარტიზება;
- გამოცდების კონფიდენციალურობისა და ანონიმურობის უზრუნველყოფა.

ეროვნული გამოცდების წარმატება კორუფციასთან ბრძოლაში არაერთხელ აღიარეს სხვადასხვა ადგილობრივმა და საერთაშორისო ორგანიზაციებმა (Transparency International, 2006; World Bank, 2009). მოსახლეობის მიერ ეეგ-ის შემოღება თავიდანვე დიდ წარმატებად აღიქმებოდა. 2005 წელს ჩატარებული გამოკითხვის შედეგად აღმოჩნდა, რომ აბიტურიენტებისა და მათი მშობლების 80% და უნივერსიტეტების ადმინისტრაციის 80-დან 90%-მდე გამოცდების ახალ სისტემას ნდობას უცხადებდა (Transparency International, 2006). რესპონდენტთა 78.2%-მა ეეგ შეფასების ყველაზე სამართლიან და გამჭვირვალე სისტემად დაასახელა (ibid).

თვისებრივი კვლევის შედეგად დადასტურდა ეეგ-ის მიმართ საზოგადოებაში არსებული მაღალი ნდობა. როგორც ფოკუს-ჯგუფებმა და ინტერვიუებმა გამოავლინა, გამოცდების სტანდარტიზებული ფორმატი და სრული ანონიმურობა მის ობიექტურობაში ექვსის შეტანის საფუძველს არავის აძლევს. მისაღები გამოცდების სისტემაში 2005 წლამდე არსებული კორუფციული პრაქტიკა ჯერ კიდევ კარგად ახსოვთ როგორც მასწავლებლებს, ასევე მშობლებსა და უნივერსიტეტების წარმომადგენლებს. ამ პრაქტიკის დაბრუნების თავიდან აცილების ერთადერთ გზად ბევრს ეეგ-ის სისტემის შენარჩუნება მიაჩნია.

სტანდარტიზებული გამოცდების ყველაზე ხმამაღალი კრიტიკოსებიც კი აღიარებენ გამოცდების შემოღების აუცილებლობას იმ ეტაპზე და გამოცდების უდავო წარმატებას კორუფციასთან ბრძოლაში, მაგრამ დასძენენ, რომ გარემოებები, რომლის გამოც თავის დროზე ეეგ დაინერგა, შეიცვალა, გამოცდებმა „თავისი დრო მოჰამა“ და, შესაბამისად, საჭიროა, სისტემა შეიცვალოს.

უნივერსიტეტების ჩართულობა სტუდენტების მიღების პროცესში

„უნივერსიტეტი რა სახითაც არ უნდა ჩაერთოს სტუდენტების პროცესში, კონტინგენტს ხომ მაინც ვერ შეცვლის? ხომ მაინც იმ აბიტურიენტებიდან უნდა შევარჩიოთ, ვინც რეგისტრირდება გამოცდებზე? რამდენწაირადაც არ უნდა შევარჩიოთ, მაინც, ფაქტობრივად, ერთნაირ სტუდენტებს მივიღებთ“, - აღნიშნა ინტერვიუში უნივერსიტეტის ადმინისტრაციის წარმომადგენელმა.

როგორც ზევით აღვნიშნეთ, ეეგ-ის მიერ კორუფციის აღმოფხვრის წარმატების ძირითადი სტრატეგია იყო მიღების პროცესიდან უნივერსიტეტების ჩამოშორება. ამჟამად საქართველოში უნივერსიტეტში სტუდენტების მიღების ერთადერთ კრიტერიუმს ერთიან ეროვნულ გამოცდებში მიღებული ქულა წარმოადგენს³. ამასთან, უნივერსიტეტები სტუდენტებს საბაკალავრო საფეხურზე თვითონ არ იღებენ - სტუდენტები ეეგ-ის შედეგების და საკუთარი არჩევანის მიხედვით ცენტრალიზებული სისტემით ნაწილდებიან უმაღლეს სასწავლებლებში.

უნივერსიტეტს შეუძლია სამი გზით მიიღოს მონაწილეობა სტუდენტების შერჩევაში:

- განსაზღვროს მეოთხე არჩევითი საგანი;
- თვითონ დააწესოს გამსვლელი მინიმალური ბარიერი საგნებში;
- სხვადასხვა კოეფიციენტი მიანიჭოს საგნებს.

³ გამონაკლისს წარმოადგენს სპეციალიზირებული სასწავლებლები, სადაც აბიტურიენტებმა დამატებითი მოთხოვნები უნდა დააკმაყოფილონ (მაგ., მონაწილეობა მიიღონ შემოქმედებით ტურში).

მისაღები გამოცდების სისტემის ასეთნაირად მოწყობა განაპირობებს იმას, რომ პროცესი არის სრულიად ავტომატიზირებული, ჩარიცხვები ორგანიზებულია ცენტრალიზებულად და, შესაბამისად, უნივერსიტეტები ინდივიდუალურად სტუდენტების მიღების პროცესში ჩართულები არ არიან.

განათლების ექსპერტთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ საბაკალავრო საფეხურზე სტუდენტების მიღების ასეთი მოწყობა, როცა უნივერსიტეტებს, ფაქტობრივად, არ აქვთ უფლება, თვითონ შეარჩიონ სტუდენტები, უნივერსიტეტების ავტონომიურობას ზიანს აყენებს.

ექსპერტების აზრით, გარდა საკუთრივ უნივერსიტეტის ავტონომიასთან დაკავშირებული პრობლემებისა, ასევე შესაძლოა პრობლემური იყოს ისიც, რომ არსებული საგამოცდო სისტემა არ იძლევა სტუდენტების მიღების პროცესში სხვა კრიტერიუმების გათვალისწინების საშუალებას. მაგალითად, შესაძლოა აბიტურიენტს ჰქონდეს ძალიან მნიშვნელოვანი წარმატებები საერთაშორისოდ აღიარებულ შეჯიბრებებსა და კონკურსებში, მაგრამ უნივერსიტეტში ჩაბარების პროცესში მას ამის გამო პრიორიტეტი არ მიენიჭება. ეს კი, ექსპერტების მოსაზრებით, უნივერსიტეტების ავტონომიასთან ერთად ასეთი სტუდენტების მოტივაციასაც ზიანს აყენებს.

გარდა ამისა, ზოგი ექსპერტის მოსაზრებით, უნივერსიტეტების მიერ დამატებითი კრიტერიუმების დაწესებამ შესაძლოა აბიტურიენტების მახასიათებლებზეც იქონიოს გავლენა: მაგალითად, თუ უნივერსიტეტი მიღების პროცესში ყურადღებას აქცევს სხვადასხვა კლასგარეშე აქტივობებს (საქველმოქმედო საქმიანობა, სამოქალაქო აქტივობა და ა. შ.), ეს გაზრდის მოსწავლეების მოტივაციას, რომ გამოცდებისათვის მზადებასთან ერთად ასეთ აქტივობებსაც დაუთმონ ყურადღება. უნივერსიტეტების მიერ ასეთი ტიპის მოთხოვნების დაწესება და გათვალისწინება სტუდენტების მიღების პროცესში ფართოდ გავრცელებული პრაქტიკაა მაგალითად აშშ-ის უნივერსიტეტებში (Princeton Review, 2018; Shaevitz, 2013).

ექსპერტთა მოსაზრებით, მეორე მსგავსი ტიპის პრობლემა არის ის, რომ ამჟამინდელი სისტემა არ იძლევა საერთაშორისო ტესტების (მაგალითად, ინგლისურ ენაში TOEFL-ის, ან ენის ცოდნის დამადასტურებელი სხვა ტესტების) შედეგების აღიარების შესაძლებლობას.

თუმცა აღსანიშნავია, რომ კვლევის პროცესში გამოკითხული უნივერსიტეტების ადმინისტრაციული პერსონალის უმრავლესობა ამ ეტაპზე ვერ ხედავს შერჩევის პროცესში საკუთარი როლის გაზრდის აუცილებლობას. ბევრი მათგანის აზრით, არ აქვს მნიშვნელობა, რა ტიპის შერჩევის პროცედურას გამოვიყენებთ და უნივერსიტეტი რა ინტენსივობით ჩაერთვება, რადგან აბიტურიენტთა კონტიგენტი მაინც უცვლელი დარჩება.

უნივერსიტეტების მხრიდან სტუდენტების შერჩევის პროცესში ჩართვაში მოტივაციის ნაკლებობაზე ისიც მიუთითებს, რომ უმაღლესი სასწავლებლები ზემოთ დასახელებულ უფლებებსაც ხშირ შემთხვევაში არ იყენებენ. მაგალითად, საკუთარი მინიმალური ბარიერის დაწესების უფლებას საჯარო უნივერსიტეტებიდან მხოლოდ თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი და თბილისის სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტი იყენებენ. ამასთან, ზოგიერთი უნივერსიტეტი და ფაკულტეტი მეოთხე არჩევით საგნად საკუთარ სპეციფიკასთან შეუსაბამო საგნებს ირჩევს იმის გამო, რომ აბიტურიენტებს ამ საგნების ჩაბარება უფრო უადვილდებათ. მაგალითად, ტექნიკურ უნივერსიტეტში საინჟინრო ფაკულტეტზე ბოლო წლებში მეოთხე არჩევით საგნად გეოგრაფია, ან ისტორია განისაზღვრა. უნივერსიტეტის სასწავლო პროცესის განყოფილების ხელმძღვანელის თქმით, ამგვარი გადაწყვეტილების საფუძველი პრაქტიკულია: ფაკულტეტის შინაარსიდან გამომდინარე მიზანშეწონილი იქნებოდა მეოთხე საგნად ფიზიკის დანიშვნა, თუმცა აბიტურიენტები ხშირად თავს არიდებენ ისეთი ფაკულტეტების შერჩევას, სადაც მეოთხე საგნად ფიზიკა ბარდება; შესაბამისად,

იმისათვის, რომ მეტი სტუდენტი მიიღონ, უნივერსიტეტის ადმინისტრაცია იძულებულია, შედარებით უფრო „ადვილი“ საგნების - ისტორიისა და გეოგრაფიის - ჩაბარების უფლება მისცეს აბიტურიენტებს.

უფრო მეტიც, უნივერსიტეტების წარმომადგენლების უმეტესობას მიზანშეუწონლადაც კი მიაჩნია უნივერსიტეტების ჩართულობის გაზრდა სტუდენტთა შერჩევაში ორი ძირითადი მიზეზის გამო:

1. **ადმინისტრირების სირთულეები.** ინდივიდუალურად სტუდენტების შერჩევა უნივერსიტეტებისათვის ძალიან რთული იქნება აბიტურიენტთა რაოდენობის გამო. ინტერვიუში რამდენიმე რესპონდენტმა აღნიშნა, რომ ეს უნივერსიტეტებისათვის დამატებითი მძიმე ტვირთი იქნება, რადგან მათ დასჭირდებათ სპეციალური მისაღები კომისიების/დეპარტამენტების შექმნა. ეს დამატებით ხარჯებთან არის დაკავშირებული, ბევრ ადამიანურ რესურსსა და დროს მოითხოვს. სამაგისტრო პროგრამაში ჩარიცხვისაგან განსხვავებით, როდესაც შედარებით მცირე რაოდენობის კანდიდატებთან უწევთ მუშაობა, უნივერსიტეტების წარმომადგენლები ფიქრობენ, რომ საბაკალავრო დონეზე სტუდენტთა დიდი რაოდენობის გამო ამ პროცესის ორგანიზება ძალიან რთული იქნება.

„თქვენ წარმოგიდგენიათ, რამდენი დრო დაიხარჯება, ჩვენ ათასობით სტუდენტის დოკუმენტები რომ თუნდაც მხოლოდ განვიხილოთ, არაფერი რომ აღარ ვთქვათ, მაგალითად, ინტერვიუს ჩატარებაზე? ამას ძალიან დიდი დრო, ფინანსური და ადამიანური რესურსი დასჭირდება“, - აღნიშნა ინტერვიუში უნივერსიტეტის ადმინისტრაციის წარმომადგენელმა.

2. **კორუფციული გარემოს დაბრუნების საფრთხე.** როგორც წინა თავში აღვნიშნეთ, ერთიანი ეროვნული გამოცდების ცალსახა წარმატებად მიიჩნევა უნივერსიტეტში სტუდენტების მიღების პროცესში კორუფციის აღმოფხვრა. როგორც ინტერვიუებსა და ფოკუს-ჯგუფებში საუბრისას გამოიკვეთა, არსებობს იმის შიშიცა და მოლოდინიც, რომ თუ უნივერსიტეტებს მიეცემათ ჩარიცხვების უფლება, აღდგება კორუფციული გარიგებების პრაქტიკა. აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთი უნივერსიტეტის წარმომადგენლის აზრით, მათ უნივერსიტეტში ასეთი პრაქტიკის აღდგენა ნაკლებად შესაძლებელია, თუმცა ისინი ამ საშიშროებას სხვა უნივერსიტეტებში ხედავენ.

გამოიკვეთა მეორე, საწინააღმდეგო თვალსაზრისიც, რომლის თანახმადაც, კორუფციის დაბრუნებასთან დაკავშირებით რისკების საფრთხე გაზვიადებული და არარაციონალურიც კი არის. ამ თვალსაზრისს სამი ძირითადი არგუმენტი უდევს საფუძვლად:

1. **დღეს, 2005 წელთან შედარებით, გარემო როგორც უნივერსიტეტებში, ასევე ზოგადად ქვეყანაშიც, კარდინალურად არის შეცვლილი.** გამოკითხულმა რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ 2005 წელს ეგ-ის შემოღების გარდა, მრავალი სხვა ღონისძიებაც გატარდა უნივერსიტეტებში კორუფციის აღმოსაფხვრელად. ეგ ყველაზე თვალსაჩინო და რადიკალური რეფორმა იყო, თუმცა იგი ვერ აღმოფხვრიდა, მაგალითად, სემესტრული ნიშნების წერის დროს კორუფციული გარიგებების პრაქტიკას. ის, რომ ასეთი პრაქტიკა ამჟამად არ არსებობს (ან თუ არსებობს, მინიმალურია), არა ეგ-ის, არამედ სხვა ზომების გატარებისა და ზოგადად ვითარების შეცვლის შედეგია. გარდა ამისა, კორუფციული გარემო შეიცვალა არა

მხოლოდ უმაღლეს განათლებაში, არამედ ბევრ სხვა სფეროშიც, რასაც მრავალი კვლევა და პირველ რიგში, კორუფციის აღქმის ინდექსი ადასტურებს. სწორედ ამიტომ ზოგ რესპონდენტს წარმოუდგენლად მიაჩნია უმაღლეს განათლებაში კორუფციული პრაქტიკის დაბრუნების შესაძლებლობა.

2. **უნივერსიტეტები ახლაც იღებენ გადაწყვეტილებებს სტუდენტების მიღების შესახებ ზოგ შეთხვევაში.** მიუხედავად იმისა, რომ საბაკალავრო საფეხურის პირველ კურსზე სტუდენტების მიღების პროცესში უნივერსიტეტები არ არიან ჩართული, ისინი ბევრ სხვა შემთხვევაში იღებენ გადაწყვეტილებებს სტუდენტების მიღებაზე, რომელიც არ ეფუძნება მხოლოდ სტანდარტიზებულ გამოცდებს. მაგალითად, სამაგისტრო პროგრამებზე მიღება, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ხდება სტანდარტიზებული სამაგისტრო გამოცდის შედეგით და ფაკულტეტის მიერ ორგანიზებული გასაუბრებით/პორტფოლიოს შეფასებით. ასევე, კანონმდებლობის თანახმად, მობილობის პროცესში უნივერსიტეტებს აქვთ უფლებამოსილება, გარდა საკონკურსო ქულისა (რომელშიც შედის ერთიანი ეროვნული გამოცდების ქულა), დამატებით დააწესონ მოთხოვნები (გამოცდა, შემოქმედებითი ტური, გასაუბრება და ა. შ.). დამატებითი ტურის დაწესების შესაძლებლობა აქვს ზოგ პროფილურ სასწავლებელსაც. შესაბამისად, ზოგი რესპონდენტის მოსაზრებით, დამატებითი კრიტერიუმების დაწესების პრაქტიკა გარკვეულწილად უკვე არსებობს და უნივერსიტეტებს სურვილი რომ ჰქონდეთ, ახლაც შეძლებენ კორუფციული მექანიზმების ამოქმედებას ამ სისტემის ფარგლებში.
3. მესამე არგუმენტი, რის გამოც კორუფციული პრაქტიკის დაბრუნების ალბათობა საფრთხედ აღარ მიიჩნევა, არის **აბიტურიენტების მოთხოვნა-მიწოდების ბალანსი**. 2005 წელს, როცა ევგ პირველად ჩატარდა, გამოცდაზე დარეგისტრირებულ აბიტურიენტთა მხოლოდ 55% ჩაირიცხა რომელიმე უმაღლეს სასწავლებელში. ბოლო ათი წლის განმავლობაში კი გამოცდებზე დარეგისტრირებულთაგან დაახლოებით 70% ირიცხება. უნივერსიტეტები დაინტერესებულები არიან, რაც შეიძლება მეტი სტუდენტი მიიღონ, რათა ამ გზით მათი დაფინანსების მთლიანი მოცულობაც გაიზარდოს. ამ არგუმენტის მომხრეები ფიქრობენ, რომ, რადგან ყველა აბიტურიენტს დიდი შანსი აქვს სადმე მაინც ჩაირიცხოს, ეს აუცილებლად შეამცირებს მათი მხრიდან კორუფციულ გარიგებაში შესვლის საფრთხეს.

ეს უკანასკნელი შეიძლება სუსტ არგუმენტად ჩაითვალოს, რადგან, პირველ რიგში, გამოცდაზე დარეგისტრირებული აბიტურიენტებიდან მხოლოდ 70% ირიცხება. გარდა ამისა, როგორც ევგ-ზე სხვადასხვა საბაკალავრო პროგრამებზე რეგისტრირებული აბიტურიენტების რაოდენობების ანალიზი გვაჩვენებს, არსებობს ფაკულტეტები და მიმართულებები, რომლებზეც კონკურსი საკმაოდ მაღალია და, შესაბამისად, სწორედ ამ ფაკულტეტებზე არის კორუფციის აღმოცენების თეორიული საფრთხე. მაგალითად, 2018 წელს აბიტურიენტთა დაახლოებით ნახევარმა პირველ არჩევნად შემოხაზა ისეთი ფაკულტეტები, სადაც მაღალი კონკურსი იყო. ყველაზე პოპულარული 20 საბაკალავრო პროგრამა 6000-ზე მეტმა აბიტურიენტმა შემოხაზა პირველ არჩევნად (დარეგისტრირებული აბიტურიენტების დაახლოებით 15 %). ამ 20 პროგრამაზე კონკურსის დროს

საშუალოდ ერთ ადგილზე იყო 3.4 აბიტურიენტი (პირველი არჩევანის მიხედვით) (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2018).

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტთა მოსაზრებით, ჩარიცხვების ფუნქციის უნივერსიტეტებისათვის გადაბარებით შესაძლოა კორუფციის კიდევ ერთი მექანიზმი ამუშავდეს: ამჟამად, 2005 წლამდე სიტუაციისგან განსხვავებით, აბიტურიენტებს საშუალება აქვთ შეუზღუდავი რაოდენობის უნივერსიტეტები და ფაკულტეტები აირჩიონ რეგისტრაციისას. შესაბამისად, აბიტურიენტებს დიდი შანსი აქვთ, რომ არჩეული ფაკულტეტებიდან რომელიმეზე მაინც მოხვდნენ. თუ ჩარიცხვის ფუნქცია უნივერსიტეტებსა და ფაკულტეტებს დაუბრუნდებათ, ასეთი მრავალფეროვანი არჩევანის შესაძლებლობის მიცემა აბიტურიენტებისათვის რთული იქნება და შესაბამისად, უნივერსიტეტებს მეტი ბერკეტი ექნებათ კორუფციული გარიგებების ასამოქმედებლად.

ერთი საკითხი, რომელიც უნივერსიტეტების ჩართულობას უკავშირდება, არის ამჟამად არსებული საგამოცდო სისტემის უნივერსალურობა და ჰომოგენურობა ყველა უნივერსიტეტისა და ფაკულტეტისათვის, მათი თავისებურებებისა და პოპულარულობის მიუხედავად. ზემოთ აღწერილი მაგალითი ტექნიკური უნივერსიტეტის საინჟინრო ფაკულტეტში მეოთხე არჩევითი საგნის შესახებ, არის თვალსაჩინო მაგალითი იმისა, რომ ჰომოგენური მიდგომა შესაძლებელია გამართლებული არ იყოს. ამ უნივერსიტეტის წარმომადგენლების განცხადებით, ისინი ასეთ სტუდენტებს პირველ კურსზე ფიზიკის მოსამზადებელ პროგრამას სთავაზობენ, რომელსაც უნივერსიტეტი საკუთარი ბიუჯეტიდან აფინანსებს. ამ შემთხვევაში საერთოდ მეოთხე გამოცდის ჩაბარების აუცილებლობა დგება ექვევში.

მეორე მხრივ, სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტის წარმომადგენლები აცხადებენ, რომ მიზანშეწონილია, სამედიცინო უნივერსიტეტს ჰქონდეს შესაძლებლობა, აბიტურიენტებს 5 გამოცდის ჩაბარება მოსთხოვოს. ამავე დროს არსებობენ უნივერსიტეტები/ფაკულტეტები, სადაც საერთოდ არ არის კონკურსი და ჩარიცხვების შემდეგ თავისუფალი ადგილები რჩება. ზოგი ექსპერტი თვლის, რომ ასეთ უნივერსიტეტებს უნდა მიეცეთ შესაძლებლობა, ეგ-ის შედეგის მიუხედავად, მიიღონ სტუდენტების ის რაოდენობა, რამდენის მიღების უფლებაც აქვთ ავტორიზაციის შედეგად, ან თვითონ განსაზღვრონ ბარიერი. გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტთა მოსაზრებით, შესაძლებელია მსჯელობა იმაზე, თუ ზუსტად რა დონეზე დაწესდეს ბარიერი, თუმცა გარკვეულ ზღვარს ქვევით ზოგიერთ საგანში ტესტს შესაძლოა არ ჰქონდეს აბიტურიენტის შესაძლებლობების ერთმანეთისგან გარჩევის უნარი. შესაბამისად, უნივერსიტეტებისათვის ცენტრალურად დაწესებულ ბარიერზე უფრო დაბალი ბარიერის განსაზღვრის უფლების მიცემა, ფაქტობრივად, სტუდენტების უგამოცდოდ მიღების უფლების ტოლფასი იქნება.

ასეთ მიდგომას ბევრი აკავშირებს დაბალი ხარისხის უნივერსიტეტების აღმოცენების საშიშროებასთან, რომლებიც მზად იქნებიან, მიიღონ ნებისმიერი აბიტურიენტი. ამ მოსაზრების მხარდამჭერები ფიქრობენ, რომ ავტორიზაციის პროცესი იმდენად დიდი ხარვეზებით და გაუმართავად მიმდინარეობს, რომ ასეთი უნივერსიტეტების პრობლემას ავტორიზაცია ვერ გაუმკლავდება.

სკოლის როლი

„ძალიან მნიშვნელოვანი და მთავარი ის არის, სკოლა როგორ აფასებს მოსწავლეს. მე პირადად ნამდვილად მოხარული ვიქნებოდი სკოლებს და ჩვენ, ანუ ჩვენს ორგანიზაციას, გაგვეზიარებინა ის პასუხისმგებლობა, თუ როგორ ვაფასებთ მოსწავლეებს. ბუნებრივია, მე პირადად ვფიქრობ, რომ ლომის წილი მოსწავლეების შეფასებისა სკოლაზე უნდა მოდიოდეს, რადგან გულწრფელად გეტყვით, რაც არ უნდა იდეალური საგამოცდო მოდელი მოვიგონოთ და რაც არ უნდა იდეალური შემფასებლები გვყავდეს, სკოლის შეფასებას არაფერი შეედრება. რადგან 12 წლის განმავლობაში მოღვაწეობს მოსწავლე სკოლაში და მასწავლებელზე კარგად არავინ იცის საკუთარი მოსწავლის შესაძლებლობები“. მაია მიმინოშვილი, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ყოფილი ხელმძღვანელი (მიმინოშვილი, 2018)

ეს ამონარიდი შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის დირექტორის ინტერვიუდან კარგად ასახავს იმ განწყობას, რომელსაც განათლების სპეციალისტებისა და განათლების სისტემით დაინტერესებული პირების დიდი ნაწილი იზიარებს. თუმცა შეკითხვაზე, არის თუ არა მიზანშეწონილი უნივერსიტეტში მიღების პროცესში სასკოლო შეფასების გათვალისწინება, უმრავლესობა უარყოფითად პასუხობს. ამის მიზეზი, უპირველეს ყოვლისა, დღეს საქართველოში სკოლის მიმართ არსებული ნდობის უკიდურესად დაბალი დონეა. ნდობის დაბალი დონე ორი ძირითადი ფაქტორით არის განპირობებული: პირველი, ბევრი თვლის, რომ მასწავლებლების უმრავლესობას არ აქვს სათანადო კომპეტენცია იმისათვის, რომ ობიექტურად შეაფასოს მოსწავლეთა მიღწევები; მეორე, მასწავლებლები კომპეტენტურები რომც იყვნენ, ჩნდება რიგ შემთხვევებში მათი მიკერძოებულობის საკითხი.

გარდა საქართველოში მასწავლებლების და სკოლის მიმართ ნდობის დაბალი დონისა, ასევე მნიშვნელოვანია ზოგადად არასტანდარტიზებული შეფასების სუბიექტურობის აღქმა: ყველა მასწავლებელს საკუთარი მიდგომა აქვს: ზოგი მეტად მკაცრია, ზოგი - უფრო ლმობიერი; ასევე ნიშნების წერა შესაძლოა დამოკიდებული იყოს სკოლაში მოსწავლეთა საერთო აკადემიურ დონეზე, რაც, თავის მხრივ, მნიშვნელოვნად არის განპირობებული სოციალურ-ეკონომიკურ ფაქტორებზე. მაგრამ ეს, რასაკვირველია, არ არის საქართველოსათვის უნიკალური გარემოება - სხვადასხვა მასწავლებლის მიერ დაწერილი არასტანდარტიზებული შეფასებები ვერც ერთ ქვეყანაში ვერ იქნება აბსოლუტურად ერთნაირი. ამის მიზეზს, უპირველეს ყოვლისა, წარმოადგენს ის, რომ სასკოლო შეფასება, გარდა საგნობრივი ცოდნისა და გონებრივი უნარებისა, ასევე ასახავს ინდივიდუალურ ძალისხმევას, მოტივაციას და ა. შ. მიუხედავად ამისა, ზოგ ქვეყანაში უნივერსიტეტები ითვალისწინებენ სასკოლო შეფასებას სტუდენტების მიღების პროცესში. მაგალითად, აშშ-ში, სადაც, როგორც წესი, სტანდარტიზებული ზოგადი უნარ-ჩვევების ტესტის შედეგებსაც ითვალისწინებენ უნივერსიტეტები და სასკოლო შეფასებასაც, კვლევებმა აჩვენა, რომ უნივერსიტეტში აკადემიურ წარმატებასთან სასკოლო შეფასება უფრო მჭიდროდ არის დაკავშირებული, ვიდრე სტანდარტიზებული ტესტის შედეგები (Zwick, 2013; Burton and Ramist, 2001).

საქართველოს შემთხვევაში არსებობს გარკვეული მტკიცებულება იმისა, რომ სკოლაში მიღებული შეფასება საკმაოდ მაღალ კორელაციაშია ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე მიღებულ შედეგებთან შესაბამის საგანში - აბიტურიენტთა ონლაინ გამოკითხვის შედეგების მიხედვით, კორელაციის კოეფიციენტი ვარირებს 0.35-დან 0.54-მდე საგნების მიხედვით (ანდლულაძე, 2018). შესაბამისად, მასწავლებელთა შეფასების კომპეტენციის მიმართ უნდობლობა შესაძლოა, საფუძველს იყოს მოკლებული, თუმცა ეს დამატებით კვლევას საჭროებს.

ზოგი ექსპერტის მოსაზრებით, უნივერსიტეტისათვის სასკოლო მიღწევებისა და შეფასების გათვალისწინების უფლების მიცემა დადებითი იმპულსი იქნება იმისათვის, რომ სკოლაში სწავლის მიმართ მოსწავლეთა ინტერესი გააღვივოს. საქართველოში ბევრი წარმატებული დირექტორი და მასწავლებელია, რომლებიც მოსწავლეების საინტერესო პროექტებსა და ინიციატივებში ჩართვას ახალისებენ და ხელს უწყობენ. ამის მაგალითად შეგვიძლია დავასახელოთ მასწავლებლის ეროვნული ჯილღოს კონკურსში მონაწილე და გამარჯვებული მასწავლებლები, რომლებიც თავის მოსწავლეებთან ერთად ბევრ საინტერესო პროექტს ახორციელებენ. ზოგი ექსპერტის, დირექტორისა და მასწავლებლის მოსაზრებით, კარგი იქნება, რომ ხდებოდეს ასეთი საქმიანობის წახალისება და უნივერსიტეტებს უფლება ჰქონდეთ, მიღების პროცესში გაითვალისწინონ ეს მიღწევები.

იმისათვის, რომ სხვადასხვა სკოლის მოსწავლეებს შორის შედარება უფრო ადვილი იყოს, შესაძლებელია სხვადასხვა მეთოდის გამოყენება: მაგალითად, უნივერსიტეტს შეუძლია გაითვალისწინოს არა ცალკე აღებული ინდივიდუალური სასკოლო შეფასება, არამედ აბიტურიენტის რეიტინგი თავის სკოლაში/კლასში; ასევე შესაძლებელია, რომ უნივერსიტეტებმა გაითვალისწინონ შეფასებები კონკრეტული სკოლებიდან - მაგალითად, კომაროვის სკოლის მოსწავლეთა შედეგები მათემატიკაში, ან ფიზიკაში.

მთავარი მიგნებები კორუფციის აღმოფხვრასთან დაკავშირებით:

- ეეგ-ის შემოღებით ქვეყანამ ეფექტურად დაძლია 2005 წლამდე უნივერსიტეტებში მიღების 2005 წლამდე არსებული კორუფციული პრაქტიკა;
- ეეგ-ის მიმართ საზოგადოების ნდობა ძალიან მაღალია;
- უნივერსიტეტში მიღების პროცესში ნებისმიერი სახის ცვლილება ხშირად კორუფციული გარიგების პრაქტიკის დაბრუნების საშიშროებასთან ასოცირდება;
- უნივერსიტეტებისაგან არ არის ცალსახა მოთხოვნა საბაკალავრო საფეხურზე სტუდენტების მიღების პროცესში საკუთარი როლის გაზრდაზე;
- ამჟამად არსებული სისტემა უნივერსიტეტების მხრიდან აღიქმება, როგორც მარტივი და ეფექტური;
- ნებისმიერი ცვლილება უნივერსიტეტების როლის გაზრდასთან დაკავშირებით უნდა განხორციელდეს მხოლოდ ეტაპობრივად და ხანგრძლივი მოსამზადებელი პერიოდის გათვალისწინებით.

ხელმისაწვდომობის გაზრდა

„ძალიან ბევრი საუკეთესო მოსწავლე ადრევე გადის სკოლიდან პროფესიული განათლების მისაღებად ან სამუშაოდ იმ არგუმენტით, რომ მათ ოჯახს არა აქვს თანხები იმისათვის, რომ მოამზადონ რეპეტიტორთან და გამოცდები ჩააბარონ. ამბობენ, რომ ურჩევნიათ, იმუშაონ, დააგროვონ ფული და საზღვარგარეთ წავიდნენ სასწავლებლად“, - ამონარიდი სკოლის დირექტორთან ინტერვიუდან.

ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემოღების მეორე (თუმცა უფრო ნაკლებად დეკლარირებულ) მიზანს წარმოადგენდა უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის გაზრდა. იმისათვის, რომ ვიმსჯელოთ, რეალურად გაზარდა თუ არა ეეგ-ის შემოღებამ ხელმისაწვდომობა, საჭიროა, განვსაზღვროთ, რას ვგულისხმობთ ზუსტად

„ხელმისაწვდომობაში“. პირველი კითხვაა: რისი ხელმისაწვდომობა? პასუხი შეიძლება იყოს: ზოგადად უმაღლესი განათლების მიღების შანსი, უმაღლესი განათლების „უფასოდ“ მიღების შანსი, ან პრესტიჟულ უმაღლეს სასწავლებელში/ფაკულტეტზე სწავლის შანსი. მეორე მნიშვნელოვანი კითხვაა: ხელმისაწვდომობა ვისთვის? პასუხი შეიძლება იყოს: ნაკლებად შეძლებული ოჯახების შვილებისათვის, დაბალი განათლების მქონე მშობლების შვილებისათვის, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის, სოფლად მცხოვრებთათვის და ა. შ. ამ თავში განვიხილავთ, თუ რამდენად განსხვავდება უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელების ალბათობა მოსახლეობის სხვადასხვა ჯგუფებისათვის (საცხოვრებელი ადგილის, სკოლის ტიპის მიხედვით). ასევე განვიხილავთ, რამდენად მიუწვდებიათ ამ ჯგუფებს ხელი საჯარო დაფინანსებაზე. ორივე ეს საკითხი უშუალო კავშირშია ეეგ-თან, რადგან სწორედ გამოცდების შედეგებით განისაზღვრება, ჩაირიცხებიან თუ არა აბიტურიენტები უმაღლეს სასწავლებელში და მიიღებენ თუ არა ისინი სახელმწიფო დაფინანსებას სწავლების საფასურის დასაფარად.

როგორ შეიძლება, ეეგ-ს გაეზარდა ხელმისაწვდომობა? 2005 წლამდე მისაღებ გამოცდებზე კორუფციის მაღალი დონე თავისთავად გულისხმობდა გარკვეული ნიშნით პრივილეგირებული ოჯახების შვილების არასამართლიან უპირატესობას: მისაღებ საგამოცდო კომისიებში მჭიდრო სოციალური კავშირები მხოლოდ პრივილეგირებულ მშობლებს ჰქონდათ; გამოცდებზე კარგი ნიშნის სანაცვლოდ თანხის გადახდა მხოლოდ შეძლებულ ოჯახებს შეეძლოთ. ასევე, მხოლოდ შეძლებულ ოჯახებს შეეძლოთ შვილების კერძოდ მომზადება უნივერსიტეტების მისაღები კომისიის წევრებთან. ეეგ-ის შემოღების შედეგად კი თეორიულად ყველას ეძლეოდა შანსი მხოლოდ საკუთარი უნარების წყალობით ჩაებარებიან სასურველ უნივერსიტეტში და დაფინანსებაც მიეღო.

არსებული მტკიცებულება

ეეგ-ის შემოღების შედეგად უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდის შესახებ ხელშესახები და სანდო ემპირიული მტკიცებულებები არ არსებობს. იდეალურ შემთხვევაში უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობაზე ეეგ-ის გავლენის შესასწავლად საჭიროა გვექონდეს მონაცემები შესაბამისი ასაკობრივი კატეგორიის ახალგაზრდების სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობასა და უმაღლეს სასწავლებელში ჩაბარების სტატუსზე ეეგ-ის შემოღებამდე და მის შემდეგ. თუმცა ეეგ-ის შემოღებამდე ინდივიდუალური მონაცემები ჩარიცხვების შესახებ საერთოდ არ გვაქვს (მხოლოდ ერთიანი მონაცემები სტატისტიკის ეროვნული დეპარტამენტიდან), ეეგ-ის ფარგლებში კი გვაქვს მონაცემები მხოლოდ აბიტურიენტების შესახებ და არ გვაქვს საკმარისი მონაცემები სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის შესახებ (მშობლების განათლება, ოჯახის შემოსავლის დონე და ა. შ.), რადგან შეფასებისა და გამოცდის ეროვნული ცენტრი არ აგროვებს ამ ინფორმაციას. შესაბამისად, შეუძლებელია ხელმისაწვდომობაზე ეეგ-ის გავლენის ემპირიული მონაცემების შესწავლა ანალიზის საფუძველზე.

2006 წლის ეროვნული გამოცდების ანგარიშში მითითებული იყო, რომ ეეგ-ის შემოღების შემდეგ უნივერსიტეტებში ჩარიცხულებს შორის გაიზარდა იმ სტუდენტების წილი, რომელთაც სკოლა სოფელში დაამთავრეს (Alam, 2012). კავკასიის ბარომეტრის ეროვნული გამოკითხვის მონაცემების ანალიზმა გამოავლინა, რომ შესაძლოა ეეგ-ის შემოღების შემდეგ უმაღლესი განათლების მიღების ალბათობა გაიზარდა იმ ახალგაზრდებისათვის, რომელთა მშობლებსაც არ ჰქონდათ უმაღლესი განათლება (Chakhia, 2012). მსოფლიო ბანკის კვლევის თანახმად, 2009 წლიდან 2012 წლამდე უმაღლეს განათლებაში ჩართულობის ალბათობა

ყველაზე მეტად შეძლებული ოჯახების შვილებისათვის შემცირდა, ქალაქისა და სოფლის მაცხოვრებლებისთვის კი ჩართულობაში განსხვავებები იგივე დარჩა (World Bank, 2014). ეს მიგნებები მიუთითებს იმაზე, რომ შესაძლებელია 2006 წლის შემდეგ უმაღლესი განათლების მიღების ხელმისაწვდომობა ოდნავ გაიზარდა სოფლის მაცხოვრებლებისათვის და ღარიბი მოსახლეობისთვის, თუმცა რადგან არც ერთი მათგანი არ არის დაფუძნებული მყარ მტკიცებულებაზე, ეეგ-ისა და ხელმისაწვდომობის მიზეზ-შედეგობრივ კავშირზე საუბარი ამ კვლევების საფუძველზე არ არის მიზანშეწონილი.

ეთნიკური უმცირესობების ხელმისაწვდომობის გაზრდის მიზნით 2010 წლიდან შესაძლებელია ზოგადი უნარების გამოცდის ჩაბარება აზერბაიჯანულ, სომხურ, აფხაზურ და ოსურ ენებზე და იმ აბიტურიენტებისთვის, ვისთვისაც ეს ენები მშბლიურია, შესაძლებელია მხოლოდ ერთი - ზოგადი უნარების გამოცდით უნივერსიტეტში ჩაბარება. ამასთან ერთად, უნივერსიტეტებმა უნდა გამოყონ ადგილების 5-5% აზერბაიჯანულ და სომხურენოვანი აბიტურიენტებისთვის, და 1-1% - აფხაზური და ოსურენოვანი სტუდენტებისთვის (Tabatadze and Gorgadze, 2013).

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მონაცემების ანალიზის საფუძველზე შესაძლებელია იმის შეფასება, თუ რამდენად განსხვავდება სხვადასხვა უნივერსიტეტში ჩაბარების შანსები აბიტურიენტების დემოგრაფიული და სოციალური მახასიათებლების მიხედვით. 2005-2009 წლის აბიტურიენტთა გამოცდების შედეგების ანალიზის საფუძველზე ჩატარებული კვლევა მოწმობს, რომ გამოცდებისათვის დარეგისტრირებულ აბიტურიენტთა შორის ჩარიცხვის ალბათობა გაცილებით მაღალია თბილისელი და ქალაქელი აბიტურიენტებისათვის. ეს კვლევა ასევე ცხადყოფს თანაბარქულიან აბიტურიენტთა შორის საცხოვრებელი ადგილის მნიშვნელოვან გავლენას უნივერსიტეტის არჩევანზე. კერძოდ, აღმოჩნდა, რომ სოფლად მცხოვრები აბიტურიენტები გაცილებით ნაკლები ალბათობით ირჩევენ პრესტიჟულ უმაღლეს სასწავლებლებს იმავე საშუალო ქულის მქონე აბიტურიენტებთან შედარებით, რომლებიც თბილისში ან სხვა ქალაქებში ცხოვრობენ. ასეთი განსხვავება აიხსნება: პრესტიჟულ სასწავლებლებში სწავლების გადასახადის ოდენობით, პრესტიჟული სასწავლებლების მდებარეობით (აბიტურიენტის საცხოვრებელიდან მოშორებით) და სოფლად მცხოვრები აბიტურიენტების ნაკლები რწმენით საკუთარ შესაძლებლობებში (Chankseliani, 2013).

აბიტურიენტთა ნაწილის ონლაინ გამოკითხვის შედეგად აღმოჩნდა, რომ თუ აბიტურიენტის ერთ მშობელს მაინც აქვს უმაღლესი განათლება, მას 1.5-ჯერ მეტი შანსი აქვს ჩაირიცხოს უმაღლეს სასწავლებელში იმასთან შედარებით, ვის არც ერთ მშობელსაც არა აქვს მიღებული უმაღლესი განათლება. მათთვის კი, ვისაც ორივე მშობელი უმაღლესდამთავრებული ჰყავს, ეს შანსი 1.9-ჯერ მეტია (Andguladze, 2017).

ამ კვლევის ფარგლებში გავანალიზეთ 2014-2018 წლებში ეეგ-ში მონაწილე აბიტურიენტთა შედეგები. პირველ ცხრილში მოცემულია ეეგ-ზე სხვადასხვა საგანში მიღებული ქულები იმ სკოლების მახასიათებლების მიხედვით, რომლებიც აბიტურიენტებმა დაამთავრეს, კერძოდ: სკოლის სტატუსი (საჯარო და კერძო) და სკოლის მდებარეობა (თბილისი, ქალაქი, სოფელი).⁴

⁴ კოეფიციენტები გამოთვლილია წრფივი რეგრესიის მოდელიდან, რომელშიც დამოკიდებული ცვლადი არის გამოცდაზე მიღებული ქულა, დამოუკიდებელი ცვლადები კი - გამოცდის ჩაბარების წელი, სკოლის მდებარეობა და სკოლის ტიპი. კოეფიციენტები რეგრესიული ანალიზიდან იხილეთ დანართში.

ცხრილი 1. ერთიან ეროვნულ გამოცდებში მიღებული ქულები და გრანტის მიღების სტატუსი სკოლის მდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

საგამოცდო საგნები	თბილისი	ქალაქი	სოფელი	კერძო	საჯარო	მაქსიმალური ქულა
ზოგადი უნარები	42.2	37.8	33.7	40.5	37.7	80
ქართული	49.9	46.1	41.8	48	45.9	80
უცხოური ენა	60.4	48.8	38.7	58.5	51.2	90
მათემატიკა	27.3	22.9	19.1	24.2	23.6	59
ისტორია	38.8	35.6	31.5	36.4	35.2	70
გეოგრაფია	26.1	24.1	22.1	27.9	25.8	59
ლიტერატურა	41.2	37.2	34.7	39.9	37.2	80
ფიზიკა	34.4	29.7	22	30.1	30	75
ქიმია	39.2	37.6	32.8	39.4	36.2	75
ბიოლოგია	41.7	38.5	32.8	39.7	37.6	75
ხელოვნება	41.7	39.9	34	42.7	40	70
სამოქალაქო განათლება	28.1	27	25	26.7	26.5	60

წყარო: გამოცდების ეროვნული ცენტრის ბაზა

როგორც ვხედავთ, თბილისელ აბიტურიენტებს დიდი უპირატესობა აქვთ ყველა საგანში სხვა ქალაქებში და სოფლად მცხოვრებ აბიტურიენტებთან შედარებით. კერძო სკოლების კურსდამთავრებულთა მიერ მიღებული ქულებიც ყველა საგანში აღემატება საჯარო სკოლების მოსწავლეების მიერ მიღებულ ქულებს. თუმცა, როგორც ვხედავთ, განსხვავებები სკოლის მდებარეობის მიხედვით უფრო დიდია, ვიდრე სკოლის ტიპის მიხედვით. ზოგიერთ საგანში, მაგალითად, მათემატიკასა და ფიზიკაში კერძო და საჯარო სკოლების კურსდამთავრებულთა შორის განსხვავება ძალიან მცირეა. ყველაზე დიდი განსხვავება თბილისში, სოფლად და ქალაქად მცხოვრებ აბიტურიენტებს შორის უცხო ენაში მიღებულ ქულებშია: თბილისელი აბიტურიენტები საშუალოდ დაახლოებით 22 ქულით მეტს იღებენ უცხო ენის ტესტში, ვიდრე სოფლის სკოლადამთავრებული აბიტურიენტები. ინგლისურის ტესტში ეს ერთ სტანდარტულ გადახრას უდრის, რაც საკმაოდ დიდი მაჩვენებელია.

თუმცა ქულების ასეთი სახით წარმოდგენა გარკვეულწილად შეცდომაში შემყვანია, რადგან, როგორც 1-ლი ცხრილის მარჯვენა პანელში ჩანს, გამოცდებში მაქსიმალური ქულები, საშუალო ქულები და სტანდარტული გადახრები მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ამიტომ თუკი საგნობრივი შედეგების შედარება გვინდა ერთმანეთთან, უფრო მართებული იქნება, სტანდარტიზებული კოეფიციენტები შევადაროთ ერთმანეთს, რომლებიც მოცემულია 1-ლ დანართში. როგორც ამ ცხრილში ჩანს, თბილისელ აბიტურიენტებს სოფლის სკოლადამთავრებულებთან შედარებით ყველაზე დიდი უპირატესობა აქვთ უცხოურ ენაში, ფიზიკაში, მათემატიკაში, ზოგად უნარებსა და ხელოვნებაში (ამ თანმიმდევრობით); სხვა ქალაქების წარმომადგენლებს სოფლის

სკოლადამთავრებულებთან შედარებით დიდი უპირატესობები აქვთ უცხო ენაში, ფიზიკაში, ხელოვნებაში, ბიოლოგიასა და ქიმიაში; კერძო სკოლის კურსდამთავრებულებს კი საჯარო სკოლის კურსდამთავრებულებთან შედარებით დიდი უპირატესობა აქვთ უცხო ენაში, გეოგრაფიაში, ზოგად უნარებში, ხელოვნებასა და ქიმიაში. ყველა პარამეტრით შედარებით მცირე განსხვავებები აბიტურიენტებს აქვთ ქართულ ენაში, ისტორიასა და სამოქალაქო განათლებაში.

იმავე მონაცემების ანალიზის შედეგად მე-2 ცხრილში ვხედავთ, რომ უნივერსიტეტში ჩარიცხვის მაჩვენებელი ასევე ყველაზე მაღალია თბილისელ აბიტურიენტებში და ყველაზე დაბალი იმ აბიტურიენტებში, რომლებმაც სოფლის სკოლა დაამთავრეს.

ცხრილი 2. უნივერსიტეტში ჩარიცხვის მაჩვენებელი სკოლის მდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, დარეგისტრირებულ აბიტურიენტთა %

	თბილისი	ქალაქი	სოფელი	კერძო	საჯარო
2014	86	79	70	85	78
2015	84	76	66	84	75
2016	82	77	65	82	74
2017	84	78	68	84	76
2018	85	78	68	85	76

წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ბაზა

ხელმისაწვდომობა და დაფინანსება

„ერთიანი ეროვნული გამოცდების მოდელს თითო ვერ დააკარებ, სანამ უნივერსიტეტის დაფინანსების წესი არ შეიცვლება, რადგან ყველაფერი ამაზეა აგებული“, - ამონარიდი შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის საგნობრივ ექსპერტთა ჯგუფთან შეხვედრიდან.

უნივერსიტეტში სწავლის ხელმისაწვდომობაზე საუბრისას უნდა შევეხოთ სტუდენტების მიერ სახელმწიფო დაფინანსების მიღების საკითხს. სახელმწიფო სტუდენტის ბაკალავრიატის საფეხურზე სწავლა შეიძლება დააფინანსოს შემდეგი გზებით: სახელმწიფო სასწავლო გრანტი, რომელიც გაიცემა ეეგ-ის შედეგების მიხედვით; სახელმწიფოს მიერ პრიორიტეტულ მიმართულებად დასახელებულ ე. წ. „უფასო ფაკულტეტებზე“ გამოყოფილი თანხა და საჭიროებებზე დაფუძნებული სოციალური გრანტი. აქედან ყველაზე დიდი თანხა, როგორც წესი, იხარჯება პრიორიტეტული მიმართულებების დასაფინანსებლად, ხოლო ყველაზე მცირე - სოციალური გრანტებისათვის. მაგალითად, 2018-2019 აკადემიური წელს ბაკალავრიატის საფეხურზე ჩარიცხული სტუდენტებისათვის გამოყოფილი თანხა 25 323 750 ლარს შეადგენს. აქედან 12 723 750 პრიორიტეტული პროგრამების დაფინანსებას მოხმარდება, 10 080 000 გამოყოფილია; სახელმწიფო სასწავლო გრანტისათვის (ამაში შედის აზერბაიჯანულენოვანი, სომხურენოვანი, აფხაზურ და ოსურენოვანი აბიტურიენტებისათვის ზოგადი უნარების გამოცდის შედეგების საფუძველზე გაცემული დაფინანსება), ხოლო 2 520 000 - სოციალურ გრანტის სახით გაიცემა (საქართველოს მთავრობა, 2018).

სახელმწიფო სასწავლო გრანტი თავდაპირველად გაიცემოდა მხოლოდ ზოგადი უნარების გამოცდის შედეგების საფუძველზე. 2010 წლიდან კი გრანტი გაიცემა ოთხი

გამოცდის შედეგების საფუძველზე, თუმცა ზოგადი უნარების გამოცდის შედეგს უფრო მაღალი კოეფიციენტი ენიჭება, ვიდრე სხვა გამოცდების შედეგებს.

სახელმწიფო დაფინანსების მიღება შესაძლოა უფრო მნიშვნელოვანი მიღწევა იყოს ბევრი აბიტურიენტისათვის, ვიდრე უნივერსიტეტში ჩარიცხვა იმის გათვალისწინებით, რომ გამოცდებისათვის დარეგისტრირებულ აბიტურიენტებში ჩარიცხულთა წილი უფრო მაღალია (დაახლოებით 70%), ვიდრე ჩარიცხულთა შორის - სახელმწიფო დაფინანსების მიმღებთა წილი (დაახლოებით 20%). სახელმწიფო დაფინანსების მიღება მნიშვნელოვანია ბევრი აბიტურიენტისათვის, რადგან უნივერსიტეტში სწავლების საფასური საქართველოში საკმაოდ მაღალია: საჯარო უნივერსიტეტებში დაწესებული სწავლის მაქსიმალური საფასური 2250 ლარია, რაც ერთ სულ მოსახლეზე მშპ-ის დაახლოებით 25 %-ს წარმოადგენს. ეს კი ბევრად აღემატება როგორც განვითარებული ქვეყნების აბსოლუტური უმრავლესობის, ასევე ჩვენი რეგიონის ქვეყნების მაჩვენებლებს (Vossensteyn et al., 2018).

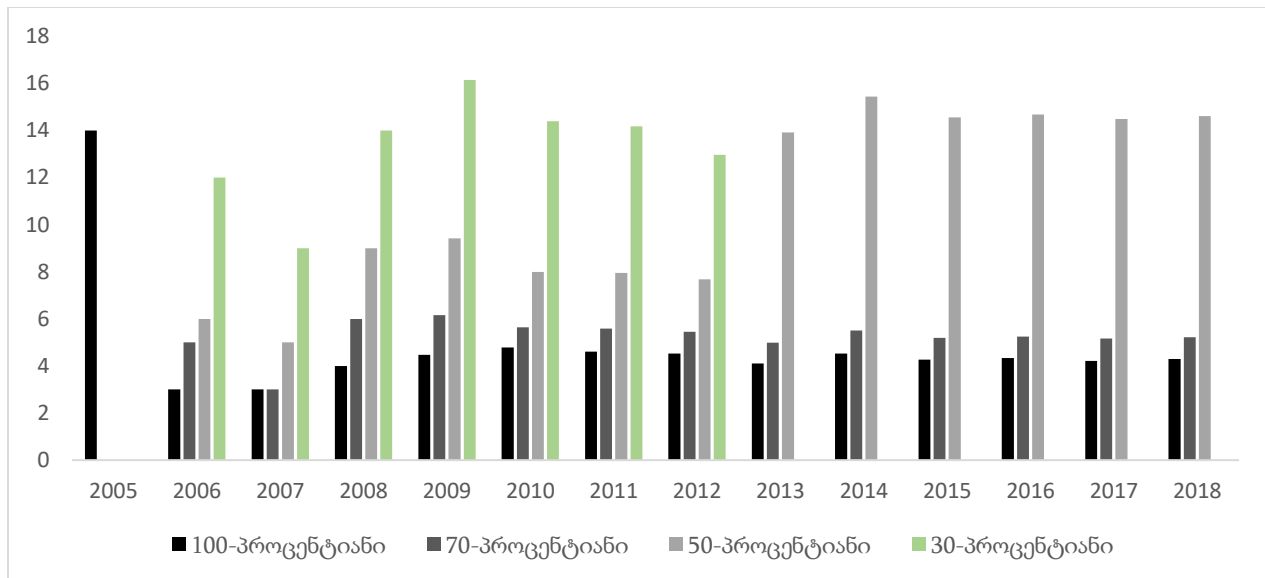
ჩვენს კვლევაში რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ სახელმწიფო სასწავლო გრანტის მიღება გარკვეულწილად სტატუსის მაჩვენებელიცაა, რადგან გამოცდებში მიღებულ ქულასთან არის პირდაპირ კავშირში. შესაბამისად, ფინანსურთან ერთად ამ სტატუსის მოპოვების სურვილიც წარმოადგენს მოტივაციას აბიტურიენტებისათვის.

ეგ-ის შემოღებამდეც ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი იყო არა მხოლოდ ზოგადად რომელიმე უნივერსიტეტში ჩაბარება, არამედ საჯარო უნივერსიტეტებში კონკურენტული ფაკულტეტების ე. წ. „უფასო განყოფილებებზე“ (Pachuashvili, 2009). თუკი 2005 წლამდე მონაცემებს გავანალიზებთ, ვნახავთ, რომ საჯარო დაწესებულებებში ე. წ. „ფასიან ადგილებზე“ სტუდენტების რაოდენობა საერთო რაოდენობის დაახლოებით 47% იყო ანუ საჯარო უნივერსიტეტებში სტუდენტების 53% (და სტუდენტთა საერთო რაოდენობის 40%) არ იხდიდა სწავლის გადასახადს (საქართველოს სტატისტიკის დეპარტამენტი, 2014).

2005 წელს ეს მოცემულობა შეიცვალა. როგორც მე-2 დიაგრამაზეა მოცემული, 2005 წელს, როდესაც პირველად ჩატარდა ერთიანი ეროვნული გამოცდები, გრანტირებულთა რაოდენობა⁵ სულ 14% იყო (საჯარო და კერძო დაწესებულებების სტუდენტებზე გაცემული). შემდგომ წლებში გრანტის განაწილების წესი შეიცვალა, მაგრამ, როგორც ვხედავთ, გრანტირებული სტუდენტების (ნებისმიერი ოდენობის გრანტის მიმღებთა) წილი ჩარიცხულ სტუდენტთა საერთო რაოდენობის 30%-ს არასდროს არ აღემატებოდა.

დიაგრამა 2. სახელმწიფო სასწავლო გრანტის მიმღებთა წილი ჩარიცხულ სტუდენტებში

⁵ პირველ წელს მხოლოდ 100%-იანი გრანტი გაიცა.



წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მონაცემები

რასაკვირველია, რთულია 2005 წლამდე რეალობის შედარება შემდგომ წლებთან, რადგან ეეგ-ის შემოღებასთან ერთად ბევრი სხვა მნიშვნელოვანი ცვლილებაც განხორციელდა უმაღლესი განათლების სფეროში. მიუხედავად ამისა, ზემოთ მოცემული ანალიზი გვიჩვენებს, ეეგ-ის შემოღებასა და დაფინანსების სტატუსის გამოცდების შედეგებთან მიმდინარე პარალელურად, საგრძნობლად შემცირდა იმ სტუდენტების წილი, რომელთა უნივერსიტეტში სწავლასაც სახელმწიფო აფინანსებდა.⁶

რომელი სტუდენტების ხარჯზე შემცირდა ეს წილი? ამ კითხვაზე პირდაპირი პასუხის გაცემა შეუძლებელია შესაბამისი მონაცემების არარსებობის გამო, თუმცა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მონაცემების საფუძველზე შეგვიძლია გავანალიზოთ, სხვადასხვა ჯგუფის წარმომადგენლები რა სიხშირით იღებენ სხვადასხვა მოცულობის გრანტს. როგორც მე-3 ცხრილში ვხედავთ, თბილისში და ქალაქად მაცხოვრებლებს ბევრად დიდი შანსი აქვთ მიიღონ გრანტი. სოფლად მაცხოვრებლების მხოლოდ 10% იღებს ნებისმიერი ოდენობის გრანტს, თბილისელი აბიტურიენტებისათვის კი ეს მაჩვენებელი 27%-ია. კერძო სკოლადამთავრებულებსაც გრანტის მიღების უფრო დიდი შანსი აქვთ. დაახლოებით მსგავსი განსხვავებაა 100%-იანი გრანტის მიღების ალბათობაშიც: თბილისელ აბიტურიენტებს 2.5-ჯერ მეტი შანსი აქვთ 100%-იანი გრანტის მიღების სოფლის სკოლადამთავრებულ აბიტურიენტებთან შედარებით. თუმცა ზოგადად 100%-იანი გრანტის მიმღებთა რაოდენობა ძალიან მცირეა.

ცხრილი 3. გრანტის მიღების ალბათობა საცხოვრებელი ადგილისა და სკოლის ტიპის მიხედვით, 2014-2018 წლები

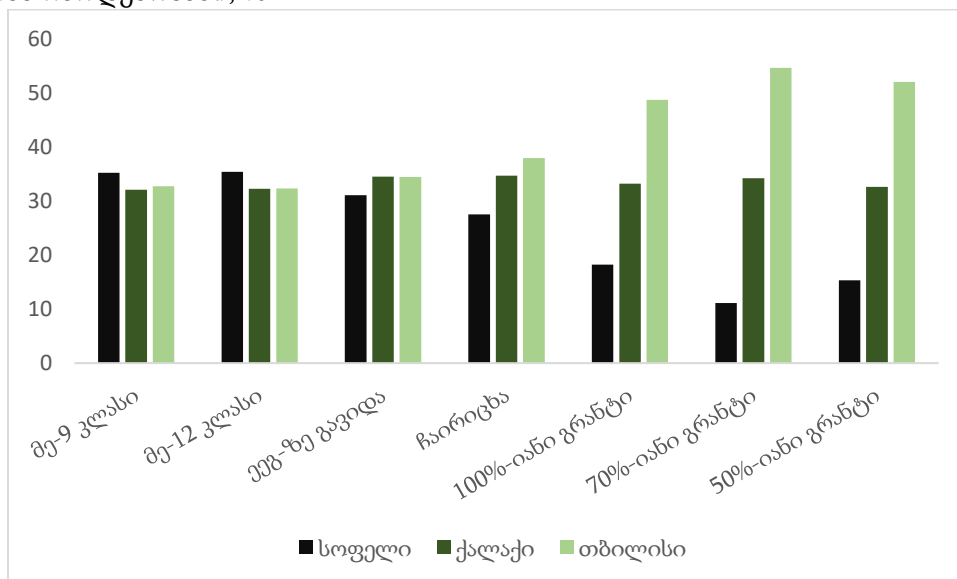
⁶ ეს შეიცვალა 2012 წელს, როდესაც სახელმწიფომ, სრტატეგიული პრიორიტეტების შესაბამისად გამოყო მიმართულებები, რომლებზეც სწავლა ყველა ჩარიცხულ სტუდენტს სრულად დაუფინანსდებოდა. ამ პრიორიტეტულ მიმართულებებზე ჩარიცხული სტუდენტების რაოდენობა დაახლოებით წლიურად მიღებულ სტუდენტთა რაოდენობის დაახლოებით 15 პროცენტია.

გრანტის მიღების სტატუსი	თბილისი	ქალაქი	სოფელი	კერძო	საჯარო სკოლა
გრანტი აიღო	27 %	19 %	10 %	28 %	18%
100 %იანი გრანტი აიღო	5 %	3 %	2%	5 %	3%

წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ბაზა

საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის პრობლემაზე მიუთითებს მე-3 დიაგრამაზე ასახული ტენდენცია. როგორც ვხედავთ, საქართველოს მე-9 კლასელებში თბილისის, სხვა ქალაქებისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეთა წილი დაახლოებით თანაბარია - ანუ მე-9 კლასელების დაახლოებით 35% სოფლის კოლებში სწავლობს, 32% ქალაქის სკოლებში (თბილისის გარდა), ხოლო 33% - თბილისის სკოლებში. ეს შეფარდება თითქმის უცვლელია მე-12 კლასელებში, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი საბაზო საფეხურის შემდეგ საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით თანაბარია. ეს შეფარდება იცვლება თბილისელი მოსწავლეების სასარგებლოდ ეეგ-ზე დარეგისტრირებულთა შორის: თბილისელი მოსწავლეები 34 და სოფლის სკოლადამთავრებულთა 31% რეგისტრირდება ეეგ-ზე; კიდევ უფრო იზრდება განსხვავება ჩარიცხულთა შორის, განსხვავებები გრანტირებულთა შორის კი ძალიან დიდია: მაგალითად 70%-იანი გრანტის მიმღებთა შორის თბილისელების წილი 54%-ია, სოფლის სკოლადამთავრებულთა წილი კი - 11%.

დიაგრამა 3. თბილისის, ქალაქისა და სოფლის სკოლის მოსწავლეთა და აბიტურიენტთა წილი მთლიან რაოდენობაში, %

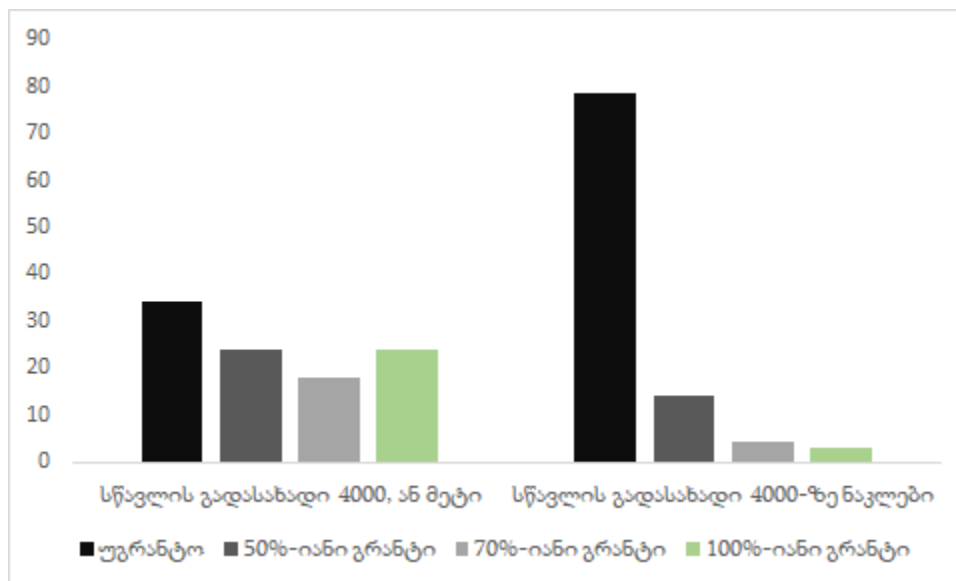


წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მონაცემები, განათლების მართვის საინფორმაციო ცენტრის მონაცემები

სახელმწიფო სასწავლო გრანტის ეეგ-ის საფუძველზე განაწილების შედეგად გრანტის მიმღებ სტუდენტთა წილი განსაკუთრებით მაღალია ისეთ უნივერსიტეტებში, სადაც სწავლის საფასური მაღალია. მაგალითად, როგორც მე-4 დიაგრამაზე ჩანს, იმ სასწავლებლებში, სადაც სწავლების გადასახადი 4000 ან მეტი ლარია (ანუ დაახლოებით სახელმწიფო სასწავლო

გრანტის 100%-იან მოცულობაზე ორჯერ მეტი), 2018 წელს ჩარიცხული სტუდენტების მხოლოდ 34%-ს არა აქვს გრანტი; იმ სასწავლებლებში კი, სადაც გადასახადი 4000 ლარზე ნაკლებია, 78%. საჯარო უნივერსიტეტებიდან მხოლოდ თსუ-ში აქვს 2018 წელს ჩარიცხული სტუდენტების ნახევარზე ოდნავ მეტს გრანტი. ასევე საინტერესოა, რომ რეგიონების უნივერსიტეტებში სტუდენტების 93%-ს არა აქვს გრანტი, თბილისში კი - 72%-ს.

დიაგრამა 4. სახელმწიფო გრანტის განაწილება უნივერსიტეტებში სწავლების საფასურის მიხედვით



წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მონაცემები

ფოკუს-ჯგუფებისა და ინტერვიუების შედეგად გამოვლინდა, რომ ხშირ შემთხვევაში ერთიანი ეროვნული გამოცდები უნივერსიტეტში ჩაბარებისა და სახელმწიფო დაფინანსების განაწილების სამართლიან ინსტრუმენტად აღიქმება, რომელიც ყველას წარმატების თანაბარ შანსს აძლევს. ფოკუს-ჯგუფების მონაწილე სტუდენტებმა აღნიშნეს, რომ ევგ ყველას აძლევს თანაბარ შანსს მონდომების შემთხვევაში, ყოველგვარი დახმარების გარეშე ჩააბარონ უნივერსიტეტში და 100%-იანი გრანტიც მიიღონ. მაგრამ ამასთანავე რამდენიმე რესპონდენტმა აღნიშნა, რომ გამოჩენის შემთხვევებში არაპრივილეგირებული ოჯახების შვილებს ევგ-ის შემოღებამდეც ჰქონდათ უნივერსიტეტებში „უფასო“ განყოფილებებზე მოხვედრის საშუალება.

ინტერვიუში რამდენიმე ექსპერტმა აღნიშნა, რომ ევგ, ფაქტობრივად, გრანტის განაწილების ინსტრუმენტს წარმოადგენს, რადგან გამოცდაზე დარეგისტრირებული აბიტურიენტი დიდი ალბათობით „სადმე მაინც ჩაირიცხება“. გრანტის მიღება კი აბიტურიენტების ოჯახებს შვილების წარმატებით თავის გამოჩენის საშუალებას აძლევს. შესაბამისად, ოჯახები, განსაკუთრებით კი წარმატებული და შეძლებული ოჯახები, ყველაფერს აკეთებენ იმისთვის, რომ მათმა შვილებმა გრანტი მიიღონ.

„ჩემი შვილი კერძო სკოლაში სწავლობდა და მის რეპეტიტორებთან მომზადებაზე 5 ათასი ლარი დავხარჯეთ და შედეგად ასპროცენტიათი გრანტი მიიღო. სჭირდება მას ეს გრანტი? რასაკვირველია, არა“, - ინტერვიუ განათლების ექსპერტთან.

ზოგ ექსპერტს კი სახელმწიფოს მიერ გამოყოფილი საკმაოდ მწირი დაფინანსების გასანაწილებლად ძვირადღირებული საგამოცდო პროცესის ჩატარება გამართლებულად არ მიაჩნია.

„12 მილიონის გასანაწილებლად, ფაქტობრივად, ვხარჯავთ 12 მილიონს.⁷ ბევრად უფრო ეფექტური იქნება, თუ ეს 12 მილიონი პირდაპირ საჭიროებების მიხედვით განაწილდება, ან რეალურად პრიორიტეტულ პროგრამებში ჩაიდება“, - ამონარიდი ექსპერტთან ინტერვიუდან.

ეს არგუმენტი გაზვიადებულია, რადგან ეეგ, რასაკვირველია, არა მხოლოდ სახელმწიფო გრანტის გასანაწილებლად გამოიყენება. მის უმთავრეს ფუნქციას აბიტურიენტთა ჩარიცხვა და უნივერსიტეტებისა და ფაკულტეტების მიხედვით მათი განაწილება წარმოადგენს. გარდა ამისა, ექსპერტთა ნაწილმა ასევე აღნიშნა, რომ სახელმწიფო სასწავლო გრანტის განაწილების ალტერნატიული გზების შესახებ მსჯელობას არაერთხელ ჰქონია ადგილი განათლების სფეროს პოლიტიკის შემუშავების პროცესში; თუმცა ალტერნატიული სანდო ინსტრუმენტის პოვნა საკმაოდ რთულია.

აღსანიშნავია, რომ საჭიროებებზე დაფუძნებული სოციალური გრანტის გაცემის პროცესშიც მოქმედებს ე. წ. მერიტოკრატიული პრინციპი: რადგან სოციალური გრანტის მოცულობა შეზღუდულია, თითოეულ კატეგორიაში, რომელზეც გაიცემა სოციალური გრანტი (მაღალმთიან რეგიონებში მაცხოვრებლები, ომში დაღუპულთა შვილები, სოციალურად დაუცველთა ბაზაში მყოფი ოჯახების შვილები და ა.შ.), აბიტურიენტთა რანჟირება ხდება გამოცდაზე მიღებული ქულის მიხედვით (Vossenteyn et al., 2018).

არათანაბარი ხელმისაწვდომობის გამომწვევი მექანიზმების ანალიზი

განათლების ხელმისაწვდომობაზე ყველაზე დიდ გავლენას იმ ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორები ახდენს, რომელშიც ბავშვი იზრდება. ეს ფაქტორები მჭიდროდ არის დაკავშირებული არა მხოლოდ განათლების დონესთან, არამედ ზოგად სააზროვნო უნარებთან, საგნობრივ კომპეტენციებთან (Burger 2010; Feinstein 2003). ეს განსხვავებები შემდგომში, რასაკვირველია, აისახება განათლებაში მიღწევებზეც (Hossler, Schmit and Vesper 1999; Breen and Goldthorpe, 1997; Boudon, 1974).

მშობლების სოციალურ-ეკონომიკურმა მდგომარეობამ ირიბადაც შეიძლება იმოქმედოს შვილის აკადემიურ წარმატებებზე ინსტიტუციური, სტრუქტურული ფაქტორების დახმარებით. მაგალითად, შეძლებულ ოჯახებს შეუძლიათ შვილები კერძო სკოლებში წაიყვანონ, სადაც განათლების ხარისხი შეიძლება უკეთესი იყოს. შესაძლოა, საჯარო სკოლების ხარისხი განსხვავდებოდეს ერთმანეთისაგან და ამავდროულად პრივილეგიურულ ოჯახებს ჰქონდეთ შვილების უკეთეს სკოლებში შეყვანის საშუალება.⁸

⁷ ამ შემთხვევაში ექსპერტი გულისხმობდა სასწავლო გრანტის სახით სახელმწიფოს მიერ გამოყოფილ ფინანსურ რესურსს (რომელიც რეალურად დაახლოებით 10 მილიონია) და შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის წლიურ ბიუჯეტს, რომელიც მიმდინარე წელს დაახლოებით 12 მილიონით განისაზღვრა. თუმცა გამოცდების ეროვნული ცენტრი, გარდა ეეგ-ის ორგანიზებისა, მრავალ სხვა საქმიანობას ახორციელებს.

⁸ მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში საჯარო სკოლების დაფინანსება დიდწილად დამოკიდებული უძრავი ქონების გადასახადზე, შესაბამისად, მდიდარი ოჯახების შვილებს უფრო

აკადემიურ მიღწევებში განსხვავებების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორად საქართველოში რეპეტიტორობის მაღალი დონე შეგვიძლია მივიჩნიოთ. რეპეტიტორებთან მომზადება განსაკუთრებით აქტუალურია ერთიანი ეროვნული გამოცდების ჩაბარების კონტექსტში. სწორედ ამიტომ რეპეტიტორებთან მომზადების სიხშირისა და ინტენსიურობის შესწავლა შესაძლოა დაგვეხმაროს უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შეფასებაში.

რეპეტიტორობა და ეეგ

„ერთადერთი ჩრდილოვანი ეკონომიკის სფერო, რომელსაც კორუფციის წინააღმდეგ ბრძოლა არ შეხება, არის რეპეტიტორობის ინსტიტუტი. ხანდახან ვფიქრობ, რომ ამით ცდილობენ მასწავლებლების დაბალი ხელფასების დაბალანსებას“, - ინტერვიუ განათლების ექსპერტთან.

რეპეტიტორებთან მომზადება საქართველოში ახალი ფენომენი არ არის. საბჭოთა პერიოდიდან მოყოლებული უნივერსიტეტში მისაღები გამოცდების ჩასაბარებლად კერძოდ მომზადება პოპულარული იყო. 2004 წელს ღია საზოგადოების ინსტიტუტის მიერ ჩატარებულმა შედარებითმა კვლევამ აჩვენა, რომ საქართველოში რეპეტიტორობის დონე მაღალი იყო რეგიონის სხვა ქვეყნებთან შედარებით (Silova, 2006).

შეუძლებელია იმის დადგენა, თუ როგორ შეიცვალა რეპეტიტორებთან სიარულის სიხშირე ეეგ-ის შემოღების შემდეგ სათანადო მონაცემების არარსებობის გამო. რაც ცალსახად შეიცვალა რეპეტიტორობის კუთხით ეეგ-ს შემოღების შემდეგ, არის რეპეტიტორთა ტიპი: თუ მანამდე რეპეტიტორობას ძირითადად უნივერსიტეტების პროფესორები, განსაკუთრებით მისაღები კომისიის წევრები ეწოდნენ (იმ ქალაქებში, სადაც იყო უნივერსიტეტები), ეეგ-ის შემოღების შემდეგ მათ ეს პრივილეგია დაკარგეს. ახლა რეპეტიტორთა აბსოლუტურ უმრავლესობას სკოლის მასწავლებლები წარმოადგენენ, რომლებიც ხშირ შემთხვევაში საკუთარ მოსწავლეებსაც ამზადებენ კერძოდ (Kobakhidze, 2018).

სხვადასხვა კვლევის შედეგების, ასევე ჩვენი თვისებრივი მონაცემების ანალიზის საფუძველზე შეგვიძლია დავადგინოთ, თუ რამდენად გავრცელებულია რეპეტიტორობის პრაქტიკა, რამდენად მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ეეგ რეპეტიტორობის პრაქტიკაში და რამდენად განაპირობებს რეპეტიტორებთან მომზადება ეეგ-ზე წარმატებას.

განათლების პოლიტიკის, კვლევისა და მართვის ორგანიზაციის მიერ 2011 წელს ჩატარებული კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ გამოკითხულ სკოლის მოსწავლეთა მშობლების 90% რეპეტიტორთან მომზადებას საჭიროდ მიიჩნევს როგორც ზოგად უნარებში, ასევე სასკოლო საგნებში. კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ საშუალო საფეხურის მოსწავლეთა 43%, ხოლო დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეთა 57% ერთ საგანში მაინც ემზადებოდა რეპეტიტორთან. განსაკუთრებით საინტერესოა, რომ დამამთავრებელ კლასში იმ მოსწავლეთაგან, რომლებიც უნივერსიტეტში ჩაბარებას გეგმავდნენ, 82% ემზადებოდა რეპეტიტორთან (მაჩაბელი, ბრეგვაძე და აფხაზავა, 2011).

კვლევის შედეგად ასევე გამოვლინდა, რომ როგორც მოსალოდნელი იყო, რეპეტიტორობის მასშტაბები მნიშვნელოვნად განსხვავდება ოჯახის შემოსავლის მიხედვით. ჩვენთვის ყველაზე საინტერესო სეგმენტში - დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებში - ეს

კარგი საჯარო განათლების მიღების შესაძლებლობა აქვთ (Logan, Minca, and Adar, 2012, Rivkin, S. G., 1994).

განსხვავება ძალიან თვალშისაცემია: შედარებით შეძლებული ოჯახის შვილების (რომელთა ყოველთვიური შემოსავალი 700 ლარს აღემატება) 87% ემზადება რეპეტიტორებთან, ხოლო ნაკლებშემოსავლიანი ოჯახების შვილების (რომელთა შემოსავალი 400 ლარზე ნაკლებია) – 36% (ibid.).

2015 წელს საქართველოს მასშტაბით ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის⁹ ფარგლებში გამოკითხულ 16 წლის და უფროსი ასაკის მოსწავლეთა 71.9 %-ს მიაჩნია, რომ სკოლაში მიღებული ცოდნა არ არის საკმარისი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ჩასაბარებლად. ამ მოსწავლეთა 85.7% რეპეტიტორთან ემზადებოდა ეეგ-სთვის ერთ საგანში მაინც (სუმბაძე, 2015).

ყველაზე ხშირად უფროსკლასელები ეეგ-სათვის სავალდებულო საგნებში ემზადებიან. ცხრილში მოცემულია საქართველოს მასშტაბით ჩატარებულ ორ რაოდენობრივ კვლევაში სხვადასხვა საგანში მომზადების მაჩვენებლები უფროსკლასელთათვის და სტუდენტებისათვის.¹⁰

ცხრილი 4. რეპეტიტორთან მომზადების სიხშირე საგნების მიხედვით

საგნები	სკოლის კურსდამთავრებულები <i>ბრეგვაძე,</i>	უფროსკლასელები <i>სუმბაძე, 2015</i>	სტუდენტები <i>სუმბაძე, 2015</i>
ქართული ენა	71%	71%	67%
უცხოური ენა	77%	75%	66%
ზოგადი უნარები	65%	72%	73%
მათემატიკა	47%		
ისტორია	18%		
გეოგრაფია	6%	58%	53%
ფიზიკა	6%		
ქიმია	8%		
ბიოლოგია	10%		
<i>N</i>	<i>300</i>	<i>729</i>	<i>989</i>

როგორც ვხედავთ, პირველ კვლევაში ეეგ-ის სამი სავალდებულო საგნიდან ყველაზე მეტი უცხოურ ენაში ემზადებოდა, ხოლო ყველაზე ნაკლები - ზოგად უნარებში. თუმცა უნდა გავითვალისწინოთ ის ფაქტი, რომ ეს მონაცემები სკოლის ყველა კურსდამთავრებულს მოიცავს მათი ჩათვლით, ვინც უნივერსიტეტში ჩაბარებას არ აპირებს. ზოგადი უნარების გამოცდისათვის კი, სავარაუდოდ, მხოლოდ ის მოსწავლეები ემზადებიან, რომლებიც უნივერსიტეტში ჩაბარებას გეგმავენ. იმავე კვლევის თანახმად, იმ კურსდამთავრებულთაგან, რომლებიც უნივერსიტეტში არ აპირებდნენ ჩაბარებას, 54% ემზადებოდა რეპეტიტორთან, კვლევის ავტორთა დასკვნით, სავარაუდოდ, სკოლის გამოსაშვები გამოცდისათვის (მაჩაბელი, ბრეგვაძე და აფხაზავა, 2011). შესაბამისად, ისინი სასკოლო საგნებში მოემზადებოდნენ, მაგრამ არა ზოგად უნარებში. თუკი გავითვალისწინებთ იმას, რომ ყოველ წელს მე-12 კლასელთა დაახლოებით 80% რეგისტრირდება ეეგ-ზე, ამ სეგმენტში, სავარაუდოდ, უფრო დიდი იქნება

⁹ კვლევა ჩატარდა მიზნობრივად შერჩეულ რესპონდენტებთან საქართველოს რეგიონებში და, შესაბამისად, არ არის ქვეყნის მასშტაბით რეპრეზენტატული.

¹⁰ უნდა გავითვალისწინოთ, რომ პირველ კვლევაში რეპრეზენტატული შერჩევა გამოყენებული, ხოლო მეორეში - მიზნობრივი.

იმ აბიტურიენტთა წილი, ვინც ზოგად უნარებში ემზადება. სტუდენტთა არარეპრეზენტატული გამოკითხვის შედეგად კი, როგორც ცხრილის მე-3 სვეტში ჩანს, ყველაზე მეტი სტუდენტი სწორედ ზოგად უნარებში ემზადებოდა.

აღსანიშნავია, რომ რეპრეზენტატულ კვლევაში გამოკითხულ მშობელთა 74% თვლის, რომ კერძო რეპეტიტორთან მომზადება ზოგად უნარებში საჭიროა, ან ერთმნიშვნელოვნად საჭიროა; სასკოლო საგნების შემთხვევაში კი ეს მაჩვენებელი 64%-ია (მაჩაბელი, ბრეგვაძე და აფხაზავა, 2011).

როგორც ცნობილია, 2005 წელს ზოგადი უნარების გამოცდის შემოღების ერთ-ერთ უმთავრეს მიზანს წარმოადგენდა განსხვავებული სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე მოსწავლეების შესაძლებლობების გათანაბრება: უნარების ტესტმა აბიტურიენტის რეალური ინტელექტუალური შესაძლებლობები უნდა შეაფასოს და შესაბამისად, რეპეტიტორთან მომზადება საჭირო არ უნდა იყოს ამ ტესტის წარმატებით ჩასაბარებლად. თუმცა, როგორც ვნახეთ, აბიტურიენტთა შორის ზოგად უნარებში მომზადების დონე არ ჩამოუვარდება სხვა საგნებში მომზადების დონეს და შესაძლოა, აღემატება კიდევაც.

2008-2009 წელს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა ჩაატარა ექსპერიმენტული კვლევა იმის დასადგენად, ახდენს თუ არა რეპეტიტორთან მომზადება გავლენას ზოგადი უნარების გამოცდაში მიღებულ შედეგზე. იმ აბიტურიენტთა შედეგები, რომლებიც რეპეტიტორთან ემზადებოდნენ ზოგად უნარებში მხოლოდ უმნიშვნელოდ გაუმჯობესდა¹¹ ერთი წლის განმავლობაში იმ აბიტურიენტებთან შედარებით, რომლებიც არ ემზადებოდნენ რეპეტიტორებთან. ამასთან ერთად აღმოჩნდა, რომ რეპეტიტორთან სიარულის სიხშირე არანაირ კავშირში არ იყო ტესტის შედეგის გაუმჯობესებასთან. კვლევის ავტორები ასკვნიან, რომ რეპეტიტორთან მომზადება ზოგადი უნარების გამოცდაში წარმატებაზე გავლენას არ ახდენს (ბახუტაშვილი, 2011). თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ამ კვლევას ბევრი მნიშვნელოვანი შეზღუდვა აქვს, რომელთა გათვალისწინებითაც შესაძლოა ეს შედეგები კითხვის ნიშნის ქვეშ დადგეს. უპირველეს ყოვლისა, იმ აბიტურიენტთაგან, რომელთა მონაცემებიც გაანალიზდა, მხოლოდ 18%-მა განაცხადა, რომ არ ემზადებოდა და არ აპირებდა რეპეტიტორთან მომზადებას ზოგად უნარებში 2008 წლის ოქტომბერში. თუმცა მათ გამოცდა 2009 წელს ჩააბარეს და შესაბამისად, არსებობს შანსი, რომ ზოგიერთი მათგანი მოემზადა ზოგად უნარებში ოქტომბრის შემდეგ. გარდა ამისა, ის აბიტურიენტები, რომელთაც განაცხადეს, რომ არ აპირებდნენ მომზადებას, შესაძლებელია განსაკუთრებით მაღალი მოტივაციის დონით და შრომისმოყვარეობით გამოირჩეოდნენ და შესაბამისად, ეს შედეგი შესაძლოა მხოლოდ ამ მცირე ჯგუფს შეეხებოდეს და ყველა აბიტურიენტზე ვერ განვაზოგადოთ.

როგორც ვხედავთ, ეეგ-სთვის მომზადება, ერთი მხრივ, ძალიან გავრცელებულია და დამოკიდებულია ოჯახის ფინანსურ მდგომარეობაზე, მეორე მხრივ, რეპეტიტორთან მომზადება ძალიან მჭიდროდ არის დაკავშირებული უმაღლესი განათლების მიღების შანსებთან. ეეგ-ზე გასული აბიტურიენტებიდან ჩარიცხულთა წილი გაცილებით მაღალია მათ შორის, ვინც ემზადებოდა რეპეტიტორთან (82 %) მათთან შედარებით, ვინც არ ემზადებოდა (53%) (მაჩაბელი, ბრეგვაძე და აფხაზავა, 2011).

¹¹ ეს განსხვავება სტატისტიკურადაც უმნიშვნელოა და ეფექტის ზომაც ძალიან მცირეა.

თვისებრივი კვლევის შედეგები რეპეტიტორობაზე

ჩვენ მიერ ჩატარებული თვისებრივი კვლევის შედეგები შესაბამისობაშია ზემოთ განხილულ მტკიცებულებასთან. რეპეტიტორთან მომზადება, ფაქტობრივად, ყველა გამოკითხულ ჯგუფს გარდაუვალ აუცილებლობად მიაჩნია იმ შემთხვევაში, თუ ახალგაზრდას უნივერსიტეტში უნდა სწავლის გაგრძელება. სამ ფოკუს-ჯგუფში მონაწილე სტუდენტებიდან ყველა ემზადებოდა რეპეტიტორებთან რამდენიმე თვის განმავლობაში მაინც. რასაკვირველია, ამ შედეგის განზოგადება შეუძლებელია ფოკუს-ჯგუფში მონაწილეთა მცირე რაოდენობის გამო, მაგრამ გარკვეულ ტენდენციას მაინც გვაჩვენებს.

სტუდენტები მიიჩნევენ, რომ ეგ-ის ჩასაბარებლად რეპეტიტორთან მომზადების საჭიროებას სკოლაში სწავლების არასათანადო ხარისხი მნიშვნელოვნად განაპირობებს. მაგრამ ამასთან ერთად ბევრი სტუდენტი ხაზს უსვამს ინდივიდუალური მოტივაციისა და პასუხისმგებლობის მნიშვნელობას. ფოკუს-ჯგუფებში მონაწილე რამდენიმე სტუდენტის მოსაზრებით, გამოცდების ჩაბარება შესაძლებელია რეპეტიტორებთან მომზადების გარეშე. ისინი აცხადებენ, რომ დასჭირდათ კერძოდ მომზადება არა მხოლოდ სკოლაში განათლების არასათანადო ხარისხის, არამედ საკუთარი მოტივაციისა და მონდომების ნაკლებობის გამოც. ხშირად აღიარებენ, რომ ხელისშემშლელ ფაქტორს უფრო პასუხისმგებლობის ნაკლებობა წარმოადგენს: როცა ფულს იხდიან მეცადინეობაში, მაშინ მეტ პასუხისმგებლობას გრძნობენ.

„შესაძლებელია სკოლის ბაზაზე ერთიანი ეროვნული და სკოლის გამოსაშვები გამოცდების ჩაბარება. მე, მაგალითად, სკოლაში არ ვინდომებდი, რადგან ვიცოდი, რომ უნდა მოვმზადებულიყავი. თანაც, ბევრი მოსწავლე ისევ საკუთარ მასწავლებელთან ემზადება, თუმცა სწავლების ხარისხი, როდესაც ცალკე ემზადები მასწავლებელთან და ფულს იხდი, უფრო მაღალია“, - ილიაუნის სტუდენტების ფოკუს-ჯგუფი.

„რეპეტიტორებთან იმიტომ ემზადებიან, რომ არ აქვთ საკმარისი ნებისყოფა, რომ საკუთარი ინიციატივით იმეცადინონ“, - თსუ-ს სტუდენტების ფოკუს-ჯგუფი.

„გამოცდების ჩაბარება რეპეტიტორის გარეშე სრულიად შესაძლებელია. მე პირადად გზაში, მასწავლებლებთან სიარულში, დამატებით მეცადინეობებში იმდენ დროს ვხარჯავდი, რომ ჯობდა თვითონ მეცეცადინა, თუმცა რთულია ამხელა პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღება“, - ილიაუნის სტუდენტების ფოკუს-ჯგუფი.

მშობლები უფრო სკეპტიკურად არიან განწყობილნი რეპეტიტორთან მომზადების გარეშე ერთიანი ეროვნული გამოცდების საკუთარი ძალისხმევით ჩაბარების პერსპექტივის მიმართ და ამბობენ, რომ, ფაქტობრივად, შეუძლებელია ეროვნული გამოცდების დაძლევა რეპეტიტორთან მომზადების გარეშე. მშობელთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ საბუნებისმეტყველო საგნების და ზოგადი უნარების წარმატებით ჩაბარება განსაკუთრებით რთულია მხოლოდ საჯარო სკოლის ბაზაზე მიღებული ცოდნით. ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე წარმატება, მშობელთა აღქმით, ასევე დამოკიდებულია უნივერსიტეტსა და ფაკულტეტზე.

„უნარები საერთოდ არ ისწავლება სკოლაში და როგორ უნდა ჩააბარონ რეპეტიტორის გარეშე,“ - მშობლების ფოკუს-ჯგუფი, გორი.

„დღევანდელიობაში მიღებული სტანდარტით, ისეთი მოსწავლე, რომელსაც „კარგი მოსწავლე“ ჰქვია, ჰუმანიტარულ საგნებში უფრო დაძლეულ თავისით მომზადებას, ვიდრე საბუნებისმეტყველო და ტექნიკურ საგნებში“, - ინტერვიუ მშობელთან, თბილისი.

„კარგ უნივერსიტეტებში, განსაკუთრებით იმ ფაკულტეტებზე, რომლებიც არ არის უფასო, ასევე კერძო უნივერსიტეტებში, სადაც გადასახადიც მაღალია, 100 პროცენტის გრანტის მიღება თითქმის შეუძლებელია, სკოლის ბაზით, მომზადების გარეშე“, - ინტერვიუ მშობელთან, თბილისი.

მშობლებთან და მოსწავლეებთან საუბრებმა გამოავლინა, რომ სკოლაში სწავლების მაღალი დონე რომც იყოს, ისინი მაინც ამჯობინებენ რეპეტიტორთან მომზადებას გარკვეულწილად თავის დაზღვევის მიზნით, რადგან გამოცდები ასეთი მაღალი რისკის შემცველია. ასევე, მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს მიზანძვის ეფექტი. როგორც ერთმა დირექტორმა ინტერვიუში აღნიშნა, „მშობელს რომც ჰქონდეს თავისი შვილის და სკოლის იმედი, თუკი მის კლასში ყველა ემზადება, ისიც მიიყვანს რეპეტიტორთან“.

გამოცდების წარმატებით ჩასაბარებლად რეპეტიტორთან მომზადების აუცილებლობას აღნიშნავენ მასწავლებლებიც. გამოიკვეთა, რომ ისინი, ძირითადად, ორ მიზეზს ასახელებენ, თუ რატომ სჭირდებათ მოსწავლეებს კერძო რეპეტიტორთან მომზადება: პირველი არის ის, რომ კლასებში მოსწავლეთა სიმრავლის გამო (განსაკუთრებით დიდ სკოლებში) მასწავლებლებს უჭირთ ინდივიდუალურად ყველა მოსწავლესთან მუშაობა, მათი მოსწრებისა და პროგრესის შეფასება; მეორე მიზეზი არის ის, რომ ერთიანი ეროვნული გამოცდებისათვის მოსამზადებლად აუცილებელია გასულ წლებში გავლილი პროგრამის გამეორება და ტესტების ვარჯიში, რადგან მე-12 კლასის ბოლოს გამეორების გარეშე მოსწავლეებს საეჭვოა, ახსოვდეთ წინა კლასების მასალა. მასწავლებლები კი მიმდინარე პროგრამის მოცულობის გამო გავლილი მასალის გამეორებას ვერ ახერხებენ.

„სკოლის პროგრამა არ არის თანხვედრაში ეროვნული და სკოლის გამოცდების პროგრამასთან. სკოლის პროგრამაში არის ისეთი საკითხები, რაც გამოცდაში არ შედის. ჩვენ იძულებულნი ვართ ასეთ საკითხებს დავუთმოთ დრო და დრო არ გვრჩება, რომ მოსწავლეებს განვლილი მასალა გავამეორებინოთ და გამოცდისთვის მოვამზადოთ“, - მასწავლებლების ფოკუს-ჯგუფი, გორი.

ზოგი მასწავლებელი იმასაც ამბობს, რომ ეროვნულ გამოცდებზე საკითხები არ ემთხვევა სასწავლო გეგმას და ამის გამო ჩნდება რეპეტიტორთან მომზადების საჭიროება. თუმცა ვერ აკონკრეტებენ, ზუსტად რომელ საკითხებზეა საუბარი. ძირითადად კი მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ გამოცდები სრულ შესაბამისობაშია სასწავლო გეგმებთან. ინტერვიუებში ექსპერტებმაც აღნიშნეს რომ ეეგ-ის „საგამოცდო პროგრამაში“ შედის მხოლოდ ის საკითხები, რომლებსაც ეროვნული სასწავლო გეგმა ითვალისწინებს.

„ორივე გამოცდა სრულ შესაბამისობაშია ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან. მცირე განსვლაც კი შეუძლებელია, რომ არსებობდეს. არც ერთი საკითხი არ არის ისეთი არც სკოლის და არც ეროვნულ გამოცდებზე, რაც ეროვნულ სასწავლო გეგმაში არ არის გათვალისწინებული“, - მასწავლებლების ფოკუს-ჯგუფი, თბილისი, კერძო სკოლა.

მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ იმ შემთხვევაში, თუკი სკოლა დამატებით „სააბიტურო“ მეცადინეობებს რეგულარულად, წყვეტის გარეშე შესთავაზებს დაინტერესებულ მოსწავლეებს ყველა საგანში, მათ არ დასჭირდებათ რეპეტიტორებთან სიარული. საინტერესოა, რომ კერძო სკოლაში ჩატარებულ ფოკუს-ჯგუფზე მასწავლებლებმა სწორედ ეს აღნიშნეს, რომ მათ სკოლაში მოსწავლეებს არ უწევთ დამატებით კერძოდ მომზადება, რადგან ისინი აბიტურის კურსებს სთავაზობენ.

რეპეტიტორთან მომზადების ფინანსური ასპექტი

რადგან რეპეტიტორთან მომზადებას ასეთი მასშტაბები აქვს, შესაბამისად, მოსახლეობის მიერ რეპეტიტორობაზე გაწეული დანახარჯებიც ძალიან დიდია. კობახიძის (2018) კვლევამ აჩვენა, რომ რეპეტიტორებისათვის გადახდილი თანხის რაოდენობა დამოკიდებულია მომზადების ტიპზე, საგანსა და საცხოვრებელ ადგილზე. აბიტურიენტების მომზადება მეტი ღირს სხვა მოსწავლეებთან შედარებით. ამასთან, ქართულში, უცხოურ ენასა და მათემატიკაში მომზადება მეტი ღირს სხვა საგნებთან შედარებით. თბილისში მომზადების ფასები უფრო მაღალია რეგიონებთან შედარებით (კობახიძე, 2018).

გარდა ამისა, რეგიონებში რეპეტიტორთან მოსამზადებელი თანხის ოდენობა ვარირებს თვეში 50-დან 100 ლარამდე (რაიონისა და საგნების მიხედვით), თბილისში კი - 100-დან 300 ლარამდე. ასევე, საინტერესოა, რომ კონკრეტულად აბიტურიენტებისათვის ბევრი რეპეტიტორი ათთვიან მოსამზადებელ პროგრამას სთავაზობს მსურველებს და შესაბამისად, ასახელებს ფასსაც (ibid.).

ფოკუს-ჯგუფის მონაწილე სტუდენტების თქმით, რეპეტიტორებთან მომზადება მათ ყველა საგანში ერთად საშუალოდ თვეში 200-დან 400 ლარამდე უჯდებათ და ეს მნიშვნელოვანი ფინანსური ტვირთი იყო ოჯახისთვის. თუმცა მშობლებმა ისიც აღნიშნეს, რომ რეპეტიტორთან მომზადების აუცილებლობა იმდენად გათავისებული აქვს ყველა ოჯახს (განსაკუთრებით მათ, ვისაც უნდა, რომ მათმა შვილებმა უნივერსიტეტში ისწავლონ), რომ დამატებით ფინანსურ ტვირთად შეიძლება არც კი აღიქვან.

2015 წელს ჩატარებული კვლევის შედეგადაც გამოვლინდა, რომ ერთ საგანში მომზადება თვიურად 50-100 ლარის ფარგლებში მერყეობს და რომ ყველაზე ხშირად ოთხ საგანში ემზადებიან მოსწავლეები (სუმბაძე, 2015).

ნებისმიერ შემთხვევაში ფაქტია, რომ რეპეტიტორთან მომზადებაზე წლიურად დიდი თანხა იხარჯება. შინამეურნეობების კვლევის მონაცემების ანალიზის შედეგად გამოვლინდა (მაჩაბელი, ბრეგვაძე და აფხაზავა, 2011), რომ იმ ოჯახებში, რომლებშიც სასკოლო ასაკის ბავშვები ჰყავთ, განათლებაზე გაწეული ხარჯები საკვების შემდგომ ყველაზე დიდ ხარჯს წარმოადგენს. 2011 წლისთვის მშობლების მიერ ზოგად განათლებაზე კერძოდ გაწეული ხარჯი წლიურად დაახლოებით 300 მილიონი ლარი იყო, რაც სახელმწიფოს მიერ ზოგად განათლებაზე გაწეული ხარჯის 85%-ს წარმოადგენდა. ამ ხარჯებიდან კი 40% რეპეტიტორებზე გაწეული ხარჯი იყო.

რეპეტიტორთან მომზადების ფასების შესახებ ზემოთ მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე შეგვიძლია დავადგინოთ, თუ რამდენი იხარჯება, მაგალითად, მე-12 კლასელების მომზადებაზე ყოველწლიურად. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეთა სულ მცირე ნახევარი ემზადება ერთ ან რამდენიმე საგანში კერძოდ. ჩავთვალოთ, რომ თითოეული მათგანი ემზადება ათი თვის განმავლობაში და ყველა საგანში ერთად მომზადებაში იხდის თვეში მინიმუმ 200 ლარს. იქიდან გამომდინარე, რომ საქართველოში ყოველწლიურად დაახლოებით 40 ათასი მოსწავლეა მე-12 კლასში, შეგვიძლია

ვივარაუდოთ, რომ მე-12 კლასელები და მათი ოჯახები ყოველწლიურად მინიმუმ 40 მილიონ ლარს ხარჯავენ რეპეტიტორებთან მომზადებაში. შედარებისათვის, სახელმწიფო სასწავლო გრანტის ოდენობა ყოველწლიურად ახლადჩარიცხული სტუდენტებისთვის დაახლოებით 10 მილიონი ლარია, ასევე მთლიანად მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებაზე სამინისტროს ბიუჯეტიდან დახარჯული თანხაც 12 მილიონი ლარია.

რეპეტიტორებთან დახარჯული თანხის ოდენობა თავისთავად პრობლემას შეიძლება არ წარმოადგენდეს: ოჯახებს შეუძლიათ, თავისი სურვილისამებრ განკარგონ საკუთარი შემოსავალი.

„მე რეპეტიტორობაში პრობლემას ვერ ვხედავ. თუ მშობლები ფულს იხდიან, რომ ბავშვებმა ისწავლონ, რატომაც არა?“ - ამონარიდი შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის საგნობრივი ჯგუფების ექსპერტებთან განხილვიდან.

თუმცა, ამასთან დაკავშირებით, ორი პრობლემის იდენტიფიცირება შეიძლება. პირველი, ღირს თუ არა ამ ოდენობის თანხის დახარჯვა? რეალურად რას სწავლობენ მოსწავლეები რეპეტიტორებთან? შესაძლებელია თუ არა ამ თანხის უკეთ მიმართვა? როგორც სტუდენტებმა ფოკუს-ჯგუფებზე აღწერეს, რეპეტიტორებთან მომზადებისას აბიტურიენტები ძირითადად, „საგამოცდო პროგრამას“ გადიან მეცადინეობის დასაწყისში, ბოლო თვეებს კი ტესტების კეთებაში ვარჯიშს უთმობენ. სტუდენტებმა არაერთხელ აღნიშნეს, რომ განაკუთრებულად დიდი ყურადღება კონკრეტულად ტესტების ვარჯიშს ეთმობა უცხოური ენის და ზოგადი უნარების მომზადების დროს. გამოკითხული ექსპერტების ნაწილი ფიქრობს, რომ რეპეტიტორებთან სიარული გამოცდებისათვის მოსამზადებლად რეალურ ცოდნას და საჭირო უნარებს არ აძლევს აბიტურიენტებს და მხოლოდ იმას ასწავლის, თუ როგორ უნდა ჩააბარონ ტესტი. უნივერსიტეტების წარმომადგენლებიც ხშირად აღნიშნავენ, რომ პირველ კურსზე სტუდენტებს საერთოდ არ აქვთ უნივერსიტეტში სწავლისთვის საჭირო უნარ-ჩვევები და ეს იმათაც შეეხებათ, ვინც ეეგ-ზე მაღალ ქულებს იღებს.

მეორე პრობლემაა ხელმისაწვდომობა. თუკი მხოლოდ ჩვეულებრივ საჯარო სკოლაში სწავლით უნივერსიტეტში ჩაბარებისა და სახელმწიფო დაფინანსების მიღების შანსი ბევრად უფრო დაბალია, ვიდრე რეპეტიტორთან სიარულით, ეს უდავოდ იწვევს პრობლემებს იმ ოჯახებისათვის, რომლებსაც მომზადებისათვის დამატებითი თანხის გადახდის საშუალება არ აქვთ. ადვილი შესაძლებელია, რომ ის მოსწავლეები, რომელთა შვილებს არ აქვთ რეპეტიტორთან მომზადების საშუალება, სწორედ ამ მიზეზით ადრეულ ეტაპზე ამბობენ უარს სწავლის გაგრძელებაზე. კვლევის ფარგლებში გამოკითხული ზოგი ექსპერტის მოსაზრებით, უნივერსიტეტში ჩაბარების შესახებ გადაწყვეტილების მიღებაზე გავლენას არა იმდენად გამოცდებისთვის მომზადების სირთულე ახდენს, არამედ სხვა ფაქტორები, როგორიც არის, მაგალითად, უნივერსიტეტში სწავლის მაღალი საფასური.

საქართველოს მასშტაბით ქალაქებსა და სოფლებში ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის შედეგად (2015) გამოვლინდა, რომ უფროსკლასელი მოსწავლეები, რომლებიც არ აპირებენ უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელებას, ყველაზე ხშირად ამის მიზეზად ასახელებენ ერთიანი ეროვნული გამოცდებისათვის სათანადო ცოდნის არქონას (23.9%); სხვა ხშირად დასახელებული მიზეზია სწავლის მიმართ ინტერესის არქონა (19.6 %), ოჯახის მიერ უნივერსიტეტში სასწავლებლად ფინანსური რესურსების არქონა (16.3%), რეპეტიტორთან მოსამზადებლად სათანადო თანხის არქონა (13%) (სუმბაძე, 2015). როგორც უკვე აღვნიშნე, ეს კვლევა არარეპრეზენტატულია და, შესაბამისად, ამ შედეგების განზოგადება მთელი

საქართველოს უფროსკლასელებზე შეუძლებელია. მიუხედავად ამისა, კვლევის შედეგები იმაზე მიუთითებს, რომ გამოცდებისათვის მომზადება, სავარაუდოდ, არანაკლებ პრობლემას წარმოადგენს, ვიდრე უნივერსიტეტში სწავლის საფასური.

ბრეგვამის კვლევის (2012) მიგნებების თანახმად, რეპეტიტორობის ერთ მნიშვნელოვან ნეგატიურ ეფექტს წარმოადგენს სოციალური უთანასწორობის გაღრმავება და გარკვეული ჯგუფებისათვის აღმავალი სოციალური მობილობის შეფერხება. მეორე მნიშვნელოვან ნეგატიურ ეფექტს კი წარმოადგენს სასწავლო პროცესის დეფორმირება (ბრეგვამი, 2012).

რეპეტიტორობის პრობლემების განხილვისას აუცილებლად უნდა აღინიშნოს ამ ფენომენის სოციალური ფუნქცია. როგორც ზევით აღვნიშნეთ, ეეგ-ის შემოღებამდე პერიოდისაგან განსხვავებით, ახლა რეპეტიტორები, ძირითადად, სკოლის მასწავლებლები არიან და დაბალი ანაზღაურების პირობებში მათთვის რეპეტიტორობა შემოსავლის მნიშვნელოვან წყაროს წარმოადგენს. თუმცა პედაგოგებისათვის ხელფასების ზრდა რეპეტიტორობის მასშტაბების მნიშვნელოვან შემცირებას, სავარაუდოდ, არ გამოიწვევს. როგორც გამოკითხული პედაგოგები აცხადებენ, ხელფასი 1500 ლარამდე რომ გაიზარდოს, ისინი მაინც მოამზადებენ კერძოდ მოსწავლეებს დამატებითი შემოსავლის მისაღებად (კობახიძე, 2018).

მთავარი მიგნებები ხელმისაწვდომობაზე:

- ეეგ-ზე წარმატების შანსები მნიშვნელოვნად განსხვავდება აბიტურიენტის საცხოვრებელი ადგილისა და სკოლის ტიპის მიხედვით.
- განსაკუთრებით დიდია ეს განსხვავებები უცხოურ ენაში; შედარებით მცირეა ქართულ ენასა და ისტორიაში.
- საცხოვრებელი ადგილი და სკოლის ტიპი ასევე დიდ გავლენას ახდენს უნივერსიტეტში ჩარიცხვისა და სახელმწიფო სასწავლო გრანტის მოპოვების შანსებზე.
- ეეგ-სთვის რეპეტიტორებთან მომზადების პრაქტიკა როგორც სასკოლო საგნებში, ასევე ზოგად უნარებში ფართოდ არის გავრცელებული.
- რეპეტიტორთან მომზადება გარდაუვალ საჭიროებად აღიქმება გამოცდების წარმატებით ჩასაბარებლად როგორც სასკოლო საგნებში, ასევე ზოგად უნარებში და ოჯახები მთელი საქართველოს მასშტაბით მნიშვნელოვან თანხებს ხარჯავენ ამ სერვისში.
- რეპეტიტორთან მომზადება, ერთი მხრივ, მჭიდრო კავშირშია ოჯახის ფინანსურ მდგომარეობასთან და, მეორე მხრივ, ეეგ-ზე წარმატებასთან.

მერიტოკრატიული შერჩევა

როგორც წინა თავში აღინიშნა, ეეგ-ის შემოღების ერთ-ერთ მიზანს წარმოადგენდა მერიტოკრატიული შერჩევის უზრუნველყოფა. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ვებგვერდზე ვკითხულობთ: „[გამოცდების ეს მოდელი] შეფასების სამართლიან, გამჭვირვალე, უნიფიცირებულ, მერიტოკრატიულ პრინციპებზე დამყარებული სისტემაა, რომელიც უზრუნველყოფს საუკეთესო აბიტურიენტების შერჩევას უმაღლესი სასწავლებლებისათვის“ (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2018).

უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნა, რომ შესაძლოა, „საუკეთესო“ ახალგაზრდების მნიშვნელოვანი ნაწილი ეროვნულ გამოცდებამდე არც კი მივიდეს, რადგან ადრეულ ეტაპზევე გადაიფიქროს უმაღლესი განათლების მიღება. როგორც წინა თავში ვნახეთ, ამის მიზეზი შესაძლოა ეეგ-სთვის მოსამზადებლად რეპეტიტორობის გარდაუვალობის აღქმა და რეპეტიტორებთან მომზადების ფინანსური ტვირთი იყოს. უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელების შესახებ ახალგაზრდების გადაწყვეტილების მიღებაზე ასევე მნიშვნელოვანი გავლენა შეიძლება იქონიოს სხვა ინსტიტუციურმა და სოციალურმა ფაქტორებმა: მაგალითად, უნივერსიტეტში სწავლების გადასახადმა, რომელიც, როგორც წინა თავში აღვნიშნეთ, ძალიან მაღალია საქართველოში; მშობლების სოციალურ-ეკონომიკურმა მდგომარეობამ; ინფორმაციის ნაკლებობამ და ა. შ. შესაბამისად, ამ თავში მერიტოკრატიული შერჩევა გულისხმობს შერჩევას ეეგ-ზე დარეგისტრირებული აბიტურიენტებიდან.

ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია, განვსაზღვროთ, თუ რას ვგულისხმობთ საუკეთესოში. „საუკეთესო“ შეიძლება იყოს მოსწავლე, რომელიც სკოლაში წარმატებულია, ან მოსწავლე, რომელსაც აქვს რომელიმე კონკრეტულ საგანში განსაკუთრებული უნარები, ან რომელსაც უნარი აქვს, უნივერსიტეტში კარგად ისწავლოს. ამ თავში განხილულია ეეგ-ის შედეგების მიმართება ზოგად და უმაღლეს განათლებაში აკადემიურ მიღწევებთან.

ეეგ-ს შედეგები და ზოგად განათლებაში აკადემიური მიღწევები

ეეგ-ს მიზანი თავისთავად არ არის სკოლაში მიღებული ცოდნის შემოწმება და დადასტურება იმისა, რომ აბიტურიენტმა ესა თუ ის საგანი იცის კონკრეტულ დონეზე. თუმცა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი ყოველწლიურად აქვეყნებს საგამოცდო პროგრამას თითოეულ საგანში, რომელიც მოიცავს იმ საკითხთა და უნარების ჩამონათვალს, რომელიც შემოწმებული იქნება გამოცდაზე. სხვადასხვა საგნობრივ ექსპერტთა შეფასებით, საკითხთა ეს ჩამონათვალი არასდროს ცდება ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ საკითხებს. თუმცა ექსპერტები იმასაც აღნიშნავენ, რომ საგამოცდო ტესტები ბევრ საგანში მაინც ორიენტირებულია ფაქტობრივი ცოდნის შემოწმებაზე და არა - კომპეტენციების შეფასებაზე. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმის სამმართველოს ექსპერტთა მოსაზრებით, ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, აქცენტი უნდა იყოს მთლიანად კომპეტენციების შემოწმებაზე.

გარდა იმისა, რომ ეეგ-ის მიზანი არ არის სკოლაში მიღებული ცოდნის შემოწმება, იგი ნორმაზე დაფუძნებული გამოცდაა და შესაბამისად, მონაწილეთა შეფასება, სასკოლო შეფასებისაგან განსხვავებით, მრუდზე ხდება.¹² მიუხედავად შეფასებების სტრუქტურასა და ფუნქციას შორის ამ განსხვავებებისა, აბიტურიენტთა ონლაინ გამოკითხვის შედეგები გვიჩვენებს, რომ სკოლაში მოსწავლეთა მოსწრება და ეეგ-ში მიღებული ქულები ზომიერად კორელირებს ერთმანეთთან და 0.38-დან (გეოგრაფიაში) 0.54-მდე (სამოქალაქო განათლებაში) ვარირებს (Andguladze, 2017). ეს შედეგი მეტნაკლებად შეესაბამება ჩვენი თვისებრივი კვლევის შედეგებს: ფოკუს-ჯგუფებში მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ ერთიან ეროვნულ გამოცდებში მათი მოსწავლეების მიერ მიღებული შედეგები „მეტნაკლებად შეესაბამება“ მათ შეფასებას. თუმცა მასწავლებლებმა ისიც აღნიშნეს, რომ მათ ხშირ შემთხვევაში უჭირთ კიდევაც საკუთარი მოსწავლეების ობიექტურად შეფასება მაღალ კლასებში, რადგან კლასში

¹² დაწვრილებით ნორმაზე დაფუძნებული შეფასების შესახებ იხილეთ თავში „საერთაშორისო გამოცდილება“.

მოსწავლეთა დიდი რაოდენობის (დიდ სკოლებში) და ხშირი გაცდენების გამო არ იცნობენ კარგად მათ მიღწევებს.

გარდა სკოლაში აკადემიური მოსწრებისა, ეეგ-ის შედეგები მაღალ კორელაციაშია სკოლის გამოსაშვები გამოცდების შედეგებთან და წლების და საგნების მიხედვით 0.5-დან 0.8-მდე ვარირებს. ეს შედეგი ძალიან საინტერესოა იმის გათვალისწინებით, რომ სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების შესახებ ბევრი კითხვა და პრეტენზია არსებობს ყველა დაინტერესებული ჯგუფის მხრიდან, როგორც ტესტური დავალებების ადეკვატურობის, ასევე გამოცდების ადმინისტრირებისა და ორგანიზების თვალსაზრისით.¹³ დამატებითი კვლევა და ანალიზი არის საჭირო იმის დასადგენად, თუ როგორია ამ ორი ტესტის შედეგებს შორის კავშირი და მოქმედებს თუ არა სხვა ფაქტორები ამ კავშირზე.

ამასთან დაკავშირებით კიდევ ერთხელ შეგვიძლია გავიხსენოთ ჩვენი ფოკუს-ჯგუფების მონაწილეთა მოსაზრებები ეეგ-სთვის მომზადებასთან დაკავშირებით. ბევრი მათგანი აღნიშნავს, რომ რეპეტიტორებთან მეცადინეობისას დიდ დროს უთმობდნენ ტესტების წერაში ვარჯიშს, განსაკუთრებით, უცხოურ ენასა და ზოგად უნარებში.

კონკრეტულად ზოგად უნარებთან დაკავშირებით ბევრმა სტუდენტმა აღნიშნა ფოკუს-ჯგუფში, რომ ეს ტესტი გარკვეულწილად ამოწმებს რეალურად სააზროვნო უნარებს, მაგრამ მასში წარმატება ასევე მნიშვნელოვანწილად არის დამოკიდებული ტესტის წერის ტექნიკების ათვისებაზე, რაშიც მათ რეპეტიტორები ეხმარებიან.

„პირველად რომ ვწერე უნარების ტესტი, 30 ქულა ავიღე, გამოცდაზე კი თითქმის 30 ქულით გავაუმჯობესე შედეგი, რაც სწორედ ტექნიკის და იმ მეთოდების სწავლის დამსახურებაა, რომლითაც ეს გამოცდა უნდა დაწერო. ვარჯიში დამეხმარა შედეგის გაუმჯობესებაში“, - სტუდენტების ფოკუს-ჯგუფი, თსუ.

ეეგ-ს შედეგები და სტუდენტთა აკადემიური მოსწრება უნივერსიტეტში

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტთა თქმით, როცა ეეგ მზადდებოდა, მაშინ მათ ჰქონდათ შეხვედრები უნივერსიტეტების წარმომადგენლებთან, რომ უნივერსიტეტის საჭიროებები ყოფილიყო გათვალისწინებული. ეეგ იქმნებოდა არა იმ მიზნით, რომ მოსწავლეთა სასკოლო მიღწევები შეფასებულიყო, არამედ იმისათვის, რომ განესაზღვრა, თუ ვის შეუძლია აკადემიური წარმატების მიღწევა უმაღლესი განათლების ეტაპზე. თუმცა რადგან ეეგ-ის ტესტები ნორმაზეა დაფუძნებული, იგი რეალურად არსებული კანდიდატთა შორის საუკეთესოს არჩევს.

რადგანაც ეეგ-ის უმთავრესი ფუნქცია უნივერსიტეტებისათვის სტუდენტების შერჩევაა, ბუნებრივია, საინტერესოა ვნახოთ, რამდენად შეესაბამება ეეგ-ში მიღებული შედეგები შემდგომ სტუდენტთა აკადემიურ წარმატებებს (პრედიქტული ვალიდობა).

პრედიქტული ვალიდობა

პრედიქტული ვალიდობა აღნიშნავს მისაღები გამოცდის შედეგების მიერ სტუდენტის მომავალი აკადემიური მოსწრების პროგნოზირების უნარს. აშშ-ში, სადაც უნივერსიტეტში საბაკალავრო საფეხურზე მისაღებად ერთ-ერთ მოთხოვნას ზოგადი უნარ-ჩვევების (და ზოგ შემთხვევაში - საგნობრივი) სტანდარტული ტესტის, SAT-ს ჩაბარება წარმოადგენს, არაერთი კვლევაა ჩატარებული ამ ტესტის პრედიქტული ვალიდობის შესახებ. როგორც წესი,

¹³ დაწვრილებით იხილეთ შემდეგ თავში.

პრედიქტული ვალიდობის შესაფასებლად ყველაზე ხშირად გამოიყენებენ პირსონის კორელაციის კოეფიციენტს ტესტში მიღებულ ქულასა და საბაკალავრო საფეხურის პირველ წელს მიღებულ საშუალო ქულას შორის. აშშ-ში ჩატარებული კვლევების მიხედვით, ზოგადი უნარების ტესტში მიღებულ ქულასა და პირველ კურსზე საშუალო აკადემიურ მოსწრებას (GPA) შორის ვარიანტებს 0.2-დან 0.6-მდე (Burton and Ramist 2001; Camara and Echternacht 2000; Kobrin et al. 2008). გარდა ამისა, აშშ-ში ჩატარებული კვლევების აბსოლუტური უმრავლესობა ადასტურებს, რომ სკოლაში მიღებულ ნიშნებს ოდნავ უფრო მაღალი პრედიქტული ვალიდობა აქვს, ვიდრე მხოლოდ ტესტების შედეგებს და ორივეს შედეგები ერთად კომბინაციაში ყველაზე კარგად პროგნოზირებს უნივერსიტეტში აკადემიურ მოსწრებას (Camara and Echternacht 2000; Geiser and Santelices 2007).

გარდა აშშ-ისა, უნივერსიტეტში მისაღები ტესტების პრედიქტული ვალიდობა სხვა ქვეყნებშიც არის შესწავლილი. მაგალითად, ზოგადი უნარ-ჩვევების ტესტი სხვადასხვა ფორმით ტარდება შვედეთსა და ისრაელში. შვედეთში, სადაც ამ ტესტის ჩაბარება სავალდებულო არ არის, კვლევებმა აჩვენა, რომ უნივერსიტეტში სწავლის პირველ წელს აკადემიურ მოსწრებასთან სკოლაში მიღებული, სტანდარტზე დაფუძნებული შეფასება უფრო მჭიდრო კავშირშია, ვიდრე უნარ-ჩვევების ტესტის შედეგები (Henriksson and Wolming, 1998). ისრაელში ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ზოგადი უნარების ტესტების პრედიქტული ვალიდობა საკმაოდ მაღალია - კორელაციის კოეფიციენტი მერყეობს 0.3-დან 0.55-მდე, თუმცა ამ კვლევაში უნივერსიტეტში მიღებული საშუალო ქულის ნაცვლად, შედარების კრიტერიუმად საგნობრივი გამოცდების შედეგებია განხილული (Allalouf and Ben - Shakhbar 1998).

პრედიქტული ვალიდობის კვლევა შესაძლებელია პრობლემური იყოს, რადგან უნივერსიტეტში მიღებულ შეფასებაზე, გარდა სტუდენტის აკადემიური მიღწევებისა, სავარაუდოდ, გავლენას ახდენს ისეთი ფაქტორებიც, როგორებიც არის სტუდენტის მოტივაცია, ძალისხმევა და ა. შ. ასეთ არაკადემიურ უნარებს ბევრი პროფესორი ხშირად კარგი ნიშნით წახალისებს. თუმცა საშუალოდ გამოცდაზე წარმატებული სტუდენტები უნივერსიტეტშიც უფრო წარმატებულნი უნდა იყვნენ. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის თანახმად, კონკრეტულად ზოგადი უნარების ტესტის მიზანს წარმოადგენს უნივერსიტეტში სტუდენტების აკადემიური წარმატების პროგნოზირება (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2006).

უნდა აღინიშნოს ერთი მნიშვნელოვანი მეთოდოლოგიური შეზღუდვა, რომელიც პრედიქტული ვალიდობის ანალიზს აქვს: რადგან კორელაცია გამოითვლება მხოლოდ უნივერსიტეტში ჩარიცხული სტუდენტების მონაცემების მიხედვით, მთელ პოპულაციაზე განზოგადება შეუძლებელია - კორელაციის კოეფიციენტი შეზღუდულ შერჩევაში „რეალურ“ კოეფიციენტზე ნაკლები იქნება ყოველთვის, რადგან ჩარიცხულ სტუდენტებში საგამოცდო ტესტების ქულებში ვარიაცია, ბუნებრივია, უფრო ნაკლებია, ვიდრე მთლიანად აბიტურიენტებში. სწორედ ამიტომ პრედიქტული ვალიდობის კვლევებში „შესწორებულ“ კორელაციის კოეფიციენტს ითვლიან, რომელიც უფრო მაღალია. გარდა ამისა, როცა მხოლოდ ერთი უნივერსიტეტის მონაცემების საფუძველზე კეთდება პრედიქტული ვალიდობის კვლევა, გამოცდების ქულებში კიდევ უფრო ნაკლები ვარიაციაა მოსალოდნელი და შესაბამისად, „რეალური“ კოეფიციენტი, სავარაუდოდ, კიდევ უფრო მაღალი იქნება.

ეს შეზღუდვები ამ კვლევის ფარგლებში გაკეთებულ ანალიზსაც აქვს, რადგან ეს ანალიზი მხოლოდ ერთი უნივერსიტეტიდან მიღებული მონაცემებით შემოიფარგლება. შესაბამისად, უნდა ვიგულისხმოთ, რომ აქ მოცემული კოეფიციენტები რეალურად უფრო

მაღალია. კვლევის ფარგლებში გავანალიზეთ ილიას უნივერსიტეტის ოთხი სხვადასხვა ფაკულტეტის საბაკალავრო პროგრამებზე - მეცნიერებები და ხელოვნება, სამართალი, ბიზნესი, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებისა და საინჟინრო - 2015, 2016 და 2017 წელს ჩარიცხული სტუდენტების მისაღებ გამოცდებზე მოღებულ ქულები და მათი საშუალო აკადემიური მოსწრება უნივერსიტეტში სწავლის პირველი სემესტრის განმავლობაში. კორელაციის კოეფიციენტები მოცემულია ცხრილში 4 ფაკულტეტისათვის ცალ-ცალკე.

ცხრილი 6. კორელაცია ეეგ-ზე მიღებულ ქულებსა და პირველი სემესტრის აკადემიურ მოსწრებას შორის¹⁴

ფაკულტეტი	ზოგადი უნარ- ჩვევები	ქართული ენა და ლიტერატურა	უცხოური ენა	N
მეცნიერებები და ხელოვნება	0.16	0.34	0.2	3119
ბიზნესი	0.22	0.38	0.28	3302
სამართალი	0.26	0.41	0.26	1132
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები და საინჟინრო	0.23	0.40	0.30	742

როგორც ვხედავთ, ორი ტენდენცია არის ცალსახად გამოკვეთილი: ყველაზე დაბალი პრედიქტული ვალიდობა აქვს ზოგადი უნარ-ჩვევების ტესტს, შემდგომ უცხოურ ენას და ყველაზე მაღალი - ქართულ ენას; ასევე ყველა ტესტს ყველაზე დაბალი პრედიქტული ვალიდობა აქვს მეცნიერებებისა და ხელოვნების ფაკულტეტის სტუდენტებისთვის, და ყველაზე მაღალი - საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებისა და საინჟინრო ფაკულტეტის და სამართლის ფაკულტეტების სტუდენტებისათვის. ამ მონაცემების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ილიას უნივერსიტეტში სამი წლის განმავლობაში ბაკალავრიატში ჩარიცხული სტუდენტებისათვის მისაღები გამოცდების ქართული ენის ტესტი ყველაზე უკეთ განსაზღვრავს იმას, თუ როგორი აკადემიური მოსწრება ექნებათ მათ. 2015, 2016 და 2017 წლისთვის ცალ-ცალკე რომ გამოვთვალოთ კორელაციის კოეფიციენტები, იგივე ტენდენციები ნარჩუნდება. თუმცა ქართულ ენაში შედეგები ყველაზე კონსისტენტურია. ეს შედეგები მეტნაკლებად შეესაბამება საერთაშორისო კვლევების შედეგებს, ქართული ენისა და ლიტერატურის ტესტს კი სხვა კვლევებთან შედარებითაც კი მაღალი პრედიქტული ვალიდობა აქვს.

როგორც ზევით აღვნიშნეთ, ამ შედეგების განზოგადება ამ კონკრეტული სტუდენტების მიღმა შეუძლებელია. შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ მთლიანად სტუდენტებში ეს კოეფიციენტები უფრო მაღალი იქნება, აბიტურიენტებში და მთლიანად მოსახლეობაში - კიდევ უფრო მაღალი.

ეს შედეგები შესაბამისობაშია გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ 2008 წელს ჩატარებულ პრედიქტული ვალიდობის კვლევასთან, რომლის ფარგლებშიც გაანალიზდა 2006 და 2007 წელს სხვადასხვა უნივერსიტეტებში ჩარიცხულ სტუდენტთა მონაცემები. ანალიზმა გამოავლინა, რომ ეეგ-ზე სავალდებულო საგნებში ყველაზე მაღალი პრედიქტული ვალიდობა

¹⁴ ყველა კოეფიციენტი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია სანდოობის 0.05 დონეზე. თუმცა ამ შემთხვევაში, როცა პოპულაციის (და არა შერჩევის) მონაცემები გვაქვს, სტატისტიკური სანდოობა ბევრს არაფერს გვუბნება, რადგან ამ მონაცემების განზოგადება მაინც შეუძლებელია.

აქვს ქართულ ენასა და ლიტერატურის ტესტს, ყველაზე დაბალი კი - ზოგად უნარებს: სტუდენტთა პირველი და მეორე სემესტრის აკადემიურ მოსწრებასთან ქართულის ტესტის შედეგების კორელაციის კოეფიციენტი თითქმის სამჯერ აღემატება ზოგადი უნარების შედეგების მაჩვენებელს; უცხო ენების კი - დაახლოებით ორჯერ (ბახუტაშვილი, 2011).

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტთა განცხადებით, 2010 წელს სახელმწიფო სასწავლო გრანტის განაწილების წესის შეცვლა - მხოლოდ ზოგადი უნარების გამოცდის შედეგის ნაცვლად ოთხი გამოცდის შედეგის საფუძველზე გაცემა - ნაწილობრივ განპირობებული იყო სწორედ ზოგადი უნარების ტესტის დაბალი პრედიქტული ვალიდობით.

ასევე აღსანიშნავია, რომ აშშ-ში ჩატარებული კვლევების თანახმად, ზოგადი უნარების ტესტის (SAT I) პრედიქტული ვალიდობა ნაკლებია, ვიდრე საგნობრივი მიღწევების ტესტებისა (SAT II) (Kobrin, Camara and Milewski, 2004; Geiser and Studley, 2002). თუმცა ეს განსხვავება ნაკლებია საქართველოსთან შედარებით. ამასთან, აშშ-ში აბიტურიენტის სოციალურ-ეკონომიკური მახასიათებლები ნაკლებადაა დაკავშირებული საგნობრივი მიღწევის ტესტის შედეგებთან ზოგადი უნარების ტესტის შედეგებთან შედარებით (Kobrin, Camara and Milewski, 2004).

თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ როგორც სტუდენტების, ასევე უნივერსიტეტების წარმომადგენლების აღქმაში ეეგ-ზე მიღებული ქულები თითქმის არანაირ კავშირში არ არის უნივერსიტეტში სწავლის დროს აკადემიურ მოსწრებასთან. უფრო მეტიც, ბევრი ფიქრობს, რომ თუკი აბიტურიენტი მაღალ ქულას და შესაბამისად, გრანტს იღებს, ამის შედეგად მას შემდგომ კარგად სწავლის მოტივაცია ეკარგება.

უნივერსიტეტების წარმომადგენლები აღნიშნავენ, რომ იმ სტუდენტებსაც კი, რომლებსაც ასპროცენტიანი გრანტი აქვთ აღებული (ანუ შესაბამისად, ვისაც საუკეთესო ქულები აქვს მიღებული ეეგ-ში), ხშირად არ აქვთ უნივერსიტეტში სწავლისათვის საჭირო ელემენტარული უნარ-ჩვევები, როგორც არის წაკითხულის შინაარსის გააზრება და მოკლედ გადმოცემა, მონაცემების მარტივი ანალიზი და ა. შ. მაგალითად, თავისუფალ უნივერსიტეტს, რომელიც ტრადიციულად ყველაზე მეტ მაღალქულიან სტუდენტს იღებს, უწევს პირველკურსელებისათვის სასწავლო წლის დასაწყისში ზოგადი შესავალი კურსის ორგანიზება, რომელშიც ამ უნარ-ჩვევებს განუვითარებენ სტუდენტებს.

მერიტოკრატიულ შერჩევაზე საუბრისას უნდა გვახსოვდეს, რომ ეეგ-ის ფუნქცია არ არის რომელიმე საგანმანათლებლო სტანდარტთან მიმართებაში აბიტურიენტების ცოდნის, მიღწევებისა და უნარების დადგენა, არამედ სტუდენტების სელექცია, მათი ერთმანეთთან შეჯიბრება. ანუ ეეგ რეალურად ადგენს, თუ ვის შეუძლია ეეგ-ის ჩაბარება საუკეთესოდ.

საინტერესოა, ინტერვიუში ერთმა უნივერსიტეტის პროფესორმა ექვეყნეშ დააყენა ისეთი აბიტურიენტების შერჩევის საჭიროება, რომლებიც შემდგომ უნივერსიტეტში წარმატებულნი იქნებიან. მისი თქმით, მნიშვნელოვანია, რომ შერჩევის მომენტში იყოს შეთანხმება სხვადასხვა დაინტერესებული მხარის მხრიდან (ამ შემთხვევაში უნივერსიტეტი და სტუდენტი), რომ შერჩევის ინსტრუმენტი ობიექტური და სამართლიანია. რადგან ამჟამად არსებობს შეთანხმება, რომ ეეგ არის სამართლიანი და ობიექტური ინსტრუმენტი, შესაბამისად, არ არსებობს მისი შეცვლის საჭიროება.

ძირითადი მიგნებები:

- ეეგ-ს შედეგები მაღალ კორელაციაშია სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების შედეგებთან მიუხედავად იმისა, რომ ეს ორი ტესტი არსებითად განსხვავდება ერთმანეთისაგან:

ერთი სტანდარტებზე დაფუძნებული ტესტია, მეორე კი - ნორმაზე. გარდა ამისა, როგორც შემდგომ თავში ჩანს, სასკოლო გამოსაშვები გამოცდის შედეგებს ძალიან დაბალი სანდოობა და შედარებით უარყოფითი შეფასებები აქვს.

- ეეგ-ის შედეგები ზომიერად მაღალ კორელაციაშია მოსწავლეთა მიერ სკოლაში მიღებულ შეფასებებთან (შეზღუდული მონაცემების საფუძველზე). შესაბამისად, სკოლებისა და მასწავლებლების მიმართ მოსწავლეთა შეფასებაში გამოხატული ნდობის დაბალი დონე შესაძლებელია საფუძველს მოკლებული იყოს.
- ეეგ-ის შედეგების პრედიქტული ვალიდობა - უნივერსიტეტში აკადემიური მოსწრების პროგნოზირების უნარი - ცვალებადია საგნების მიხედვით: ზოგადი უნარების ტესტს ყველაზე დაბალი პრედიქტული ვალიდობა აქვს, ქართული ენის ტესტს კი - ყველაზე მაღალი.

სკოლის გამოსაშვები გამოცდები

სკოლის გამოსაშვები გამოცდები, მიუხედავად იმისა, რომ ეეგ-სთან ერთად ხშირად ერთ კონტექსტში მოიხსენიება, არსებითად განსხვავდება მისგან ფუნქციითაც, სტრუქტურითაც და მიზნებითაც. გამოსაშვები გამოცდების ფუნქცია არის დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეების მიერ თითოეულ საგამოცდო საგანში მინიმალური კომპეტენციის დადასტურება იმისათვის, რომ მათ ზოგადი განათლების ატესტატი მიიღონ. შესაბამისად, გამოსაშვები გამოცდების ტესტები არის არა ნორმაზე, არამედ კრიტერიუმებზე დაფუძნებული - ტესტები ისეთნაირად არის შედგენილი, რომ, თუკი მოსწავლემ 10 ქულიდან 5.5-ზე ნაკლები აიღო, ეს მიუთითებს იმაზე, რომ მას კონკრეტულ საგანში მინიმალური კომპეტენცია არ გააჩნია. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია გამოცდის ჩატარების ფორმატი - გამოსაშვები გამოცდა კომპიუტერზე ადაპტირებულია, რაც იმას ნიშნავს, რომ ტესტური დავალებების სირთულე ტესტირების პროცესში ადაპტირდება მოსწავლის უნარის შესაბამისად.

გამოსაშვები გამოცდები ასევე ეეგ-სგან სრულიად განსხვავებული მიზნებით შეიქმნა და დაინერგა 2010-11 წელს. სკოლის გამოსაშვები გამოცდების დანერგვის შეფასება, რომელიც 2014 წელს ჩატარდა, ამ გამოცდების შემოღების ორ ძირითად მიზეზს ასახელებს: 1. სკოლაში მოსწავლეთა დასწრების გაზრდა; 2. სკოლების ანგარიშვალდებულების გაზრდა; (Bakker, 2014). თუმცა 2010-2011 წლების საგაზეთო სტატიებში, განათლების სამინისტროს ხელმძღვანელობასთან ინტერვიუების შედეგად ჩანს, რომ სკოლის გამოსაშვები გამოცდების შემოღების შედეგად იგეგმებოდა ეეგ-ის რაოდენობის შემცირება. ყოფილი მინისტრის, დიმიტრი შაშკინის შეფასებით, თუ ერთიანი ეროვნული გამოცდების შემოღება 2005 წელს იყო პასუხი იმ გამოწვევაზე, რომელსაც უნივერსიტეტში კორუფცია წარმოადგენდა, გამოსაშვები გამოცდების შემოღება კი ეროვნული გამოცდების მიერ შექმნილ გამოწვევაზე - სკოლის როლის დასუსტებასა და რეპეტიტორთა გაძლიერებაზე - იყო პასუხი (შაშკინი, 2015). ჩაითვა, რომ სკოლის გამოსაშვები გამოცდებისათვის მოსამზადებლად მოსწავლეები სკოლაში დაესწრებოდნენ გაკვეთილებს და რეპეტიტორებთან მომზადების საჭიროება გაქრებოდა. 2012 წელს უკვე ფორმალურად დაიგეგმა ეეგ-ის სკოლის გამოსაშვები გამოცდებით ჩანაცვლება (ზოგადი უნარების ტესტის გარდა) და ე. წ. 8+1 ფორმატის შემოღება. თუმცა პოლიტიკური გარემოებების გამო ეს ცვლილება არ განხორციელდა.

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის საგნობრივი მიმართულებების ექსპერტები სკოლის გამოსაშვები გამოცდების შემოღების ერთ-ერთ მიზნად ასახელებენ საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მიმართ მოსწავლეთა ინტერესის ზრდას.

ამ თავში მიმოვიხილავთ, თუ რა გავლენა იქონია სკოლის გამოსაშვებმა გამოცდებმა სკოლაში დასწრებაზე, რეპეტიტორობის პრაქტიკაზე, სკოლების ანგარიშვალდებულებასა და მოსწავლეთა ინტერესზე საბუნებისმეტყველო საგნების მიმართ.

მოსწავლეთა დასწრება

სკოლაში, განსაკუთრებით კი მაღალ კლასებში მოსწავლეთა დასწრების დაბალი დონე უკვე დიდი ხანია დიდ პრობლემად აღიქმება საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში. ამაზე, სავარაუდოდ, ბევრი სხვადასხვა ფაქტორი მოქმედებს - სკოლის ხარისხი, მასწავლებლის კომპეტენციები, მოსწავლეების მოტივაცია, რეპეტიტორებთან მომზადების სიხშირე. ეს უკანასკნელი ყველა მხარის მიერ (მასწავლებლები, დირექტორები, მშობლები, მოსწავლეები) ყველაზე ხშირად სახელდება მაღალ კლასებში გაცდენის მთავარ მიზეზად.

2010 წელს სკოლის გამოსაშვები გამოცდების ჩატარების შესახებ გადაწყვეტილების მიღების ერთ-ერთ მიზანს სწორედ სკოლაში დასწრების გაზრდა, და უფრო ზოგადად კი, სკოლის როლის გაძლიერება წარმოადგენდა. როცა პრეზიდენტმა მიხეილ სააკაშვილმა გამოსაშვები გამოცდების სისტემის დანერგვა დააანონსა, სწორედ სკოლის როლის შესუსტებაზე და მის გასაძლიერებლად საჭირო ზომების გატარების აუცილებლობაზე, სკოლაში მოსწავლის დაბრუნებაზე და ეროვნული გამოცდების გაუქმების საჭიროებაზე გაამახვილა ყურადღება. მისი თქმით, ორივე გამოცდის ერთდროულად ჩატარების პირობებში მოსწავლეებს ორივე გამოცდისთვის მომზადება უწევდათ და ეს ზრდიდა სოციალურ უთანასწორობას (ტაბულა, 2012).

რამდენად მიაღწია გამოსაშვები გამოცდებმა ამ მიზანს? გაძლიერდა თუ არა სკოლა ამ გამოცდების შედეგად და გაიზარდა თუ არა უფროსკლასელთა დასწრების დონე?

ზუსტად მონაცემები საქართველოს მასშტაბით სკოლაში გაცდენების შესახებ არ არსებობს წლების მიხედვით, რომ შევადაროთ მდგომარეობა 2011 წლამდე და მის შემდეგ. თუმცა თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ გამოცდების ჩატარება არ არის სავარაუდოდ ძირითად ფაქტორი, რომელმაც შეიძლება სკოლაში მოსწავლეთა დასწრება განაპირობოს. ორი მთავარი ფაქტორი, რომლებიც მოქმედებს დასწრებაზე, არის ეროვნული რეგულაცია და დირექტორის დამოკიდებულება.

ამჟამად მოსწავლეს აქვს უფლება, ამა თუ იმ საგანში გააცდინოს გაკვეთილების საერთო რაოდენობის 30%. ჩვენი ფოკუს-ჯგუფებისა და ინტერვიუების შედეგად აღმოჩნდა, რომ უფროსკლასელები და მათი მშობლები კარგად იცნობენ ამ წესს, შესაბამისად, იყენებენ ამ უფლებას და აცდენენ გაკვეთილების ზუსტად 30%-ს.

„გამოცდების დანიშვნა სკოლაში დასწრებისთვის სულაც არ არის საჭირო. გააუქმონ ეს წესი 30%-ის გაცდენის შესახებ და მე თვითონ უზრუნველყოფ, რომ დასწრება სკოლაში იყოს მაღალი“, - ამონარიდი სკოლის დირექტორის ინტერვიუდან.

„ჩემს სკოლაში არები იწერებოდა, შესაბამისად, მე-12 კლასში ისე ვაცდენდი ყველა საგანს, რომ არების რაოდენობაში ზუსტად ზღვარზე გავეჩრდი“, - სტუდენტთა ფოკუს ჯგუფი, ილიაუნი.

გარდა ეროვნული რეგულაციისა, ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს სკოლის დირექტორის მიდგომას. კვლევის შედეგად გამოიკვეთა, რომ არიან დირექტორები, რომლებიც გაცდენების მიმართ ლმობიერ სასკოლო პოლიტიკას ატარებენ - ისინი უფლებას აძლევენ მოსწავლეებს, ფაქტობრივად, შეუზღუდავად გააცდინონ გაკვეთილები. როგორც აღმოჩნდა, არსებობს სკოლები, სადაც „არები იწერება“ და სადაც „არები არ იწერება“. ხშირად მოსწავლეები და მათი მშობლები სწორედ ამის მიხედვით აკეთებენ სკოლაზე არჩევანს. დირექტორებმა ინტერვიუში განაცხადეს, რომ მათი სკოლიდან ბევრი მოსწავლე სხვა სკოლაში გადავიდა სწორედ იმის გამო, რომ ისინი დასწრებას ითხოვდნენ.

აღსანიშნავია, რომ ჩვენთან საუბარში მასწავლებლებმა ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან პრობლემად დაასახელეს ის, რომ რეპეტიტორები კერძო მეცადინეობებს დილის საათებში ნიშნავენ და არ ითვალისწინებენ თავიანთი კოლეგების ინტერესებს. ამის გამო მოსწავლეებს „უწევთ“ სკოლის გაკვეთილების გაცდენა. თავისთავად რეპეტიტორებთან მომზადება კი უფრო გარდაუვალ აუცილებლობად აღიქმება, ვიდრე პრობლემად.

მიუხედავად ამისა, ჩვენი რესპონდენტები და ფოკუს ჯგუფების მონაწილეების ნაწილი არ გამორიცხავს ალბათობას, რომ შესაძლოა გამოსაშვები გამოცდების შემოღებამ სკოლაში დასწრება გაზარდა თავდაპირველად.

„კატ-ის გამოცდებმა პირველ ეტაპზე გააკეთა ის, რომ დანერგა შიში, რომ სკოლას ვერ დაამთავრებდნენ და უნდოდათ თუ არ უნდოდათ, მოკიდეს წიგნებს ხელი, რომ მინიმალური რაღაც ესწავლათ და ატესტატი აეღოთ“, - ამონარიდი სკოლის დირექტორთან ინტერვიუდან.

მაგრამ შემდგომში სასკოლო გამოცდებისათვის მომზადების პროცესმაც უფრო რეპეტიტორებთან გადაინაცვლა. რეპეტიტორებმაც შესაბამისი მომზადების პაკეტი შესთავაზეს მოსწავლეებს. როგორც ჩვენი კვლევიდან გამოიკვეთა, გამოსაშვები გამოცდებისათვის თითქმის ყველა ის სტუდენტი ემზადება რეპეტიტორთან, რომლებიც ეგ-სთვის ემზადებიან. განსხვავება იმაშია, რომ გამოსაშვები გამოცდებისათვის უფრო მოკლე პერიოდი ემზადებიან, დაახლოებით 3-4 თვე. თუმცა ფოკუს-ჯგუფის ზოგიერთმა მონაწილემ აღნიშნა, რომ მე-11 კლასში ისინი ესწრებოდნენ გაკვეთილებს, რადგან ეს გამოცდების ჩაბარებაში ეხმარებოდათ, მაგრამ მე-12 კლასში სიტუაცია განსხვავებული იყო.

„მე-11 კლასში რეგულარულად ვესწრებდი გაკვეთილებს, რადგანაც არაფერში არ ვემზადებოდი და სკოლაში მიღებული ცოდნა მჭირდებოდა გამოცდების ჩასაბარებლად. რაც შეეხება მე-12 კლასს, მასწავლებლებთან მომზადების გამო მიჭირდა სკოლაში სიარული და მხოლოდ იმიტომ დავდიოდი, რომ არები იწერებოდა“, - თსუ სტუდენტთა ფოკუს-ჯგუფი.

საბოლოო ჯამში, უფროს კლასებში მოსწავლეთა მთავარ მიზანს ერთიანი ეროვნული გამოცდების წარმატებით ჩაბარება წარმოადგენს და ბევრი მათგანის და მათი მშობლების წარმოდგენით, *სკოლაში რეგულარულად სიარული და დავალებების მომზადება ამ მიზნის მიღწევაში არათუ ეხმარება, არამედ, ფაქტობრივად, ხელს უშლის, განსაკუთრებით დამამთავრებელ კლასში.*

„სკოლა მოსწავლისთვის და მშობლისთვის ყველაზე ნაკლებად პრიორიტეტულია და სულ ბოლო ადგილას დგას მნიშვნელობით. ცეკვის ან სპორტის წრეზე სიარულიც კი უფრო მნიშვნელოვნად მიაჩნიათ“, - ამონარიდი დირექტორთან ინტერვიუდან.

რეპეტიტორობის შესახებ ჩატარებული რაოდენობრივი კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ იმ მე-12 კლასელთა 54% ემზადებოდა რეპეტიტორთან, ვინც არ გეგმავდა უნივერსიტეტში ჩაბარებას. კვლევის ავტორთა დასკვნით, ისინი დიდი ალბათობით გამოსაშვები გამოცდებისათვის ემზადებოდნენ (მაჩაბელი, ბრეგვაძე და აფხაზავა, 2011).

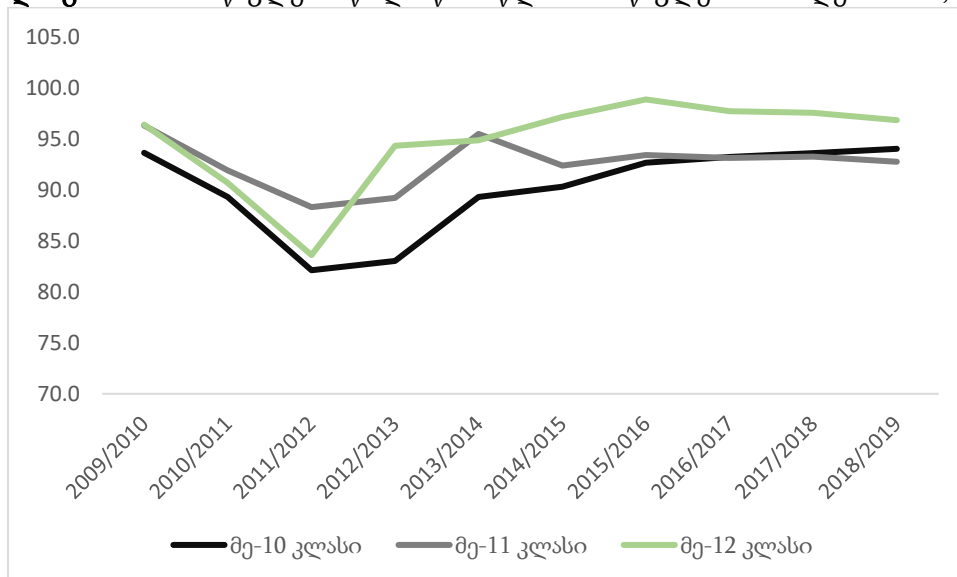
სკოლების ანგარიშვალდებულების გაზრდა

მეორე მიზანი, რაც საფუძვლად ედო გამოსაშვები გამოცდების შემოღებას, იყო სკოლების ანგარიშვალდებულების გაზრდა. გამოსაშვები გამოცდების დაანონსებამ თავიდანვე გამოიწვია სკოლის დირექტორების მხრიდან შფოთვა მის შედეგებთან დაკავშირებით. სკოლის დირექტორების თქმით, პირველ საინფორმაციო შეხვედრაზე

მაშინდელმა მინისტრმა, დიმიტრი შაშკინმა ისინი გააფრთხილა, რომ გამოსაშვები გამოცდებზე მოსწავლეთა შედეგები აისახებოდა მათ საქმიანობაზე.

გამოსაშვები გამოცდების პირველად ჩატარების შემდეგ მართლაც მოიხსნა რამდენიმე სკოლის დირექტორი.¹⁵ რამდენად გაზარდა ამ პროცესმა სკოლების ანგარიშვალდებულება, რთული სათქმელია. მაგრამ რაზეც, სავარაუდოდ, გავლენა მოახდინა გამოსაშვებმა გამოცდებმა თავდაპირველად, არის დამამთავრებელ კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობა. როგორც ქვემოთ მოცემულ დიაგრამაზე ჩანს, 2011-2012 სასწავლო წელს, ანუ გამოსაშვები გამოცდების ჩატარების შემდგომ აკადემიურ წელს ძალიან შემცირდა მე-10, მე-11 და მე-12 კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობა. ამის მიზეზად შეიძლება ჩაითვალოს, ერთი მხრივ, მოსწავლეების მიერ სკოლიდან გასვლის შესახებ გადაწყვეტილების მიღება გამოცდების გამო. მაგრამ, მეორე მხრივ, შესაძლებელია, რომ მასწავლებლებმა და დირექტორებმა წახალისეს სუსტი მოსწავლეები, არ გასულიყვნენ გამოცდაზე და ადრევე შეეწყვიტათ სწავლა იმისათვის, რომ მათ სკოლას გამოცდების ჩაბარების უკეთესი მაჩვენებელი ჰქონოდა.

დიაგრამა 5. მოსწავლეთა წილი წინა წლის მოსწავლეთა რაოდენობაში, %



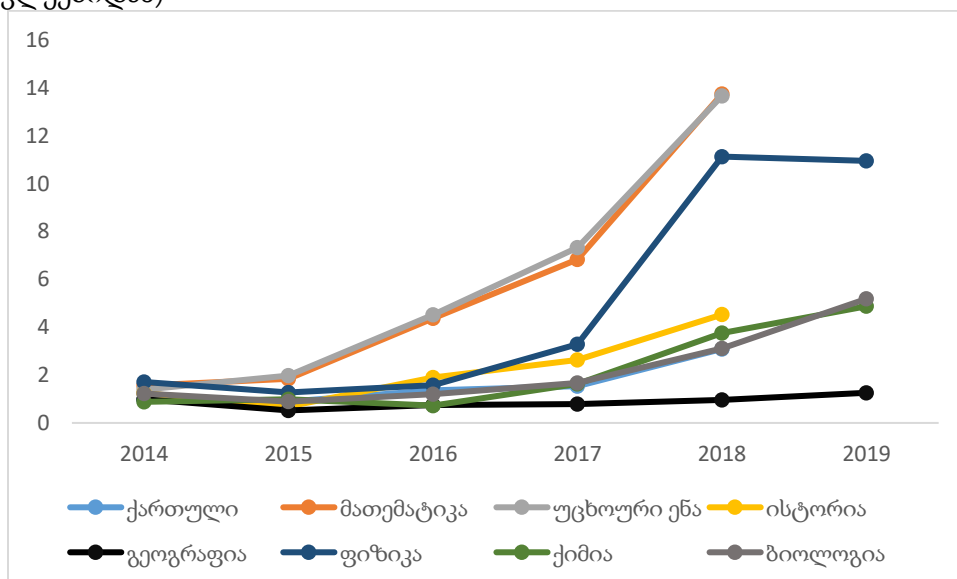
თუმცა ამ პრაქტიკას - გამოსაშვები გამოცდების შედეგების გამო დირექტორების დასჯის - ძალიან ბევრი კრიტიკოსი გამოუჩნდა. უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებს სკოლის დონესა და მასში სწავლების ხარისხთან ბევრი სხვა ფაქტორი განაპირობებს: მოსწავლეთა ოჯახების სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, სკოლის მდებარეობა და ა. შ. გარდა ამისა, მხოლოდ ტესტის შედეგებით შეუძლებელია აკადემიური წარმატების შეფასება. ტესტი აკადემიურ მიღწევებს სრულიად ობიექტურად რომ აფასებდეს, უარყოფითი მოტივაციის დანერგვა, ექსპერტთა მოსაზრებით, არ არის სასურველი მიდგომა.

შემდგომ წლებში ეს მიდგომა გადაიხედა და გამოსაშვები გამოცდები, ფაქტობრივად, სკოლებისათვის, დირექტორებისა და მასწავლებლებისათვის რისკის შემცველი აღარ არის. ეს ზემოთ მოცემულ დიაგრამაზეც არის ასახული.

¹⁵ სხვადასხვა წყაროში დასახელებული მოხსნილი დირექტორების რაოდენობა სხვადასხვაა: ზოგან მითითებულია, რომ 200 დირექტორი მოხსნეს, ზოგან კი წერია, რომ 200 მასწავლებელი და რამდენიმე დირექტორი მოხსნეს.

გამოსაშვები გამოცდების ერთი ასპექტი, რომელიც ხშირად არის განხილვის საგანი, არის გამოცდაში ჩაჭრილი მოსწავლეების რაოდენობის ზრდა წლიდან წლამდე. როგორც მე-6 დიაგრამაზე ჩანს თითოეულ საგნობრივ გამოცდაში დარეგისტრირებულ მოსწავლეებს შორის მათი წილი, ვინც დაწესებული მინიმალური ბარიერი ვერ გადალახა, მართლაც მნიშვნელოვნად გაიზარდა. თუმცა ამაზე დაყრდნობით სკოლაში განათლების ხარისხის ცვლილებაზე მსჯელობა შეუძლებელია. პირველ რიგში, გამოცდაზე დარეგისტრირებული მოსწავლეების კონტიგენტი იცვლება, რადგან წინა წლებში ჩაჭრილი მოსწავლეები მომდევნო წლებში ხელახლა რეგისტრირდებიან და ამ კატეგორიაში ჩაჭრის ალბათობა უფრო მაღალია. გარდა ამისა, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ყოფილი ხელმძღვანელის მოადგილის, ივა მინდაძის თქმით, წლების განმავლობაში დაიხვეწა ტესტური დავალებების ბანკი და მონიტორინგის სისტემაც უფრო ეფექტიანი გახდა (გორგოძე, 2017).

დიაგრამა 6. გამოსაშვებ გამოცდებში ჩაჭრილი მოსწავლეების წილი (დარეგისტრირებული მოსწავლეებიდან)

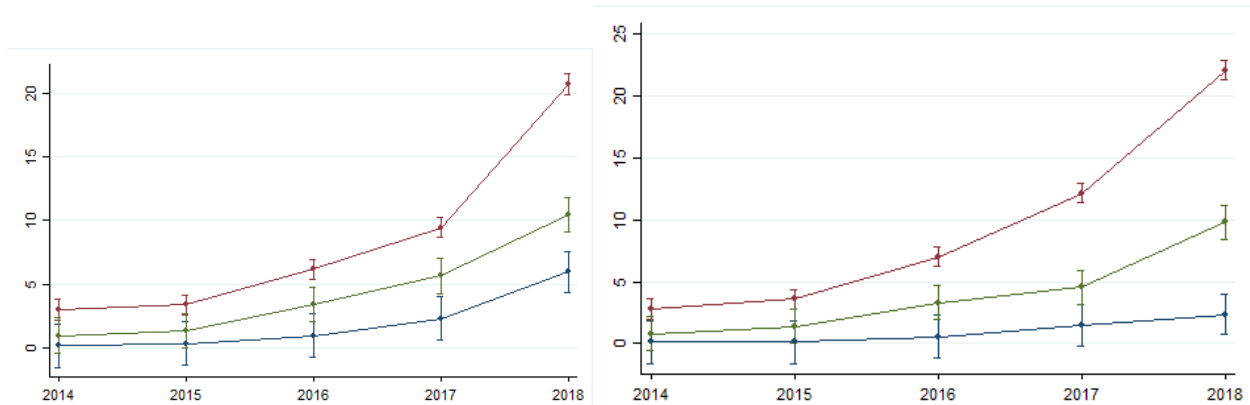


წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ბაზა

ყოველწლიურად სხვადასხვა საგნებში ჩაჭრილი მოსწავლეების უფრო დეტალური ანალიზი გვაჩვენებს, რომ ჩაჭრილთა რაოდენობა გაიზარდა ძირითადად სოფლად მცხოვრებ მოსწავლეთა ხარჯზე. მაგალითად, მე-7 დიაგრამაზე მოცემულია, თუ როგორ შეიცვალა ჩაჭრილ მოსწავლეთა წილი სკოლის მდებარეობის მიხედვით უცხო ენასა და მათემატიკაში¹⁶.

დიაგრამა 7. უცხოურ ენასა და მათემატიკაში ჩაჭრილ მოსწავლეთა წილი სკოლის მდებარეობის მიხედვით

¹⁶ ტენდენცია იგივეა სხვა საგნების შემთხვევაშიც.



წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მონაცემების ანალიზი

ანალიზი ასევე გვაჩვენებს, რომ ყველა საგანში ჩაჭრილ მოსწავლეთა წილზე დიდ გავლენას ახდენს სკოლის მდებარეობა - სოფელი, ქალაქი, თბილისი; სკოლის ტიპი - კერძო/საჯარო; ასევე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ის, თუ სკოლაში მასწავლებლების რამდენ პროცენტს აქვს უფროსი და წამყვანი მასწავლებლის სტატუსი. როგორც მოსალოდნელი იყო, ყველაზე დიდი გავლენა სკოლის მდებარეობას აქვს უცხოურ ენაში ჩაჭრილ მოსწავლეთა წილზე.

საბუნებისმეტყველო საგნების კომპეტენციები

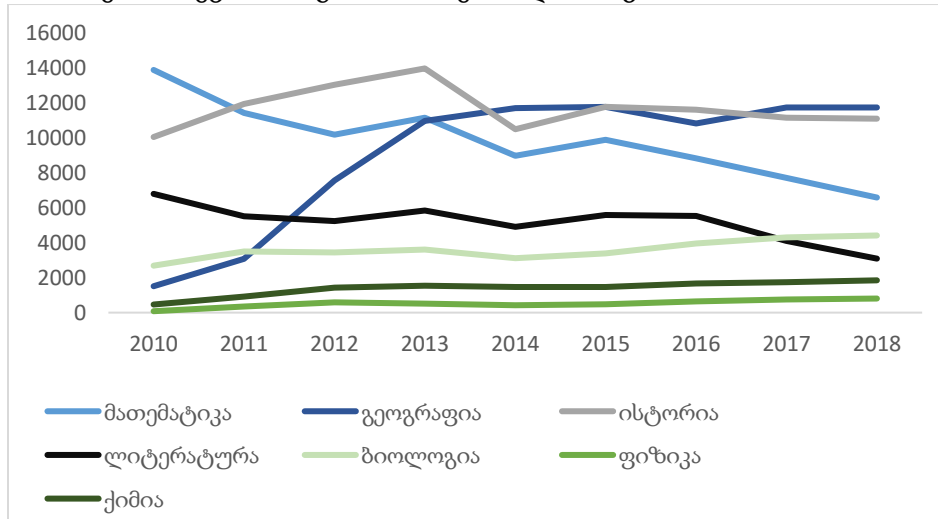
ერთ-ერთი ფაქტორი, რაზეც განათლების ბევრი სპეციალისტი ამახვილებს ყურადღებას, არის გამოსაშვებ გამოცდებში საბუნებისმეტყველო საგნების ჩართვა. საერთაშორისო შეფასებები გვიჩვენებს, რომ ქართველ მოსწავლეთა მიღწევები საბუნებისმეტყველო საგნებში საგრძნობლად ჩამორჩება მსოფლიოს განვითარებული ქვეყნების მოსწავლეთა მიღწევებს და რეგიონის სხვა ქვეყნებთან შედარებითაც კი საკმაოდ დაბალია.

გამოსაშვები გამოცდების შემოღების დროს ინიციატივის ავტორები აცხადებდნენ, რომ ამ გამოცდების დანიშვნის შედეგად მოსწავლეებს მოუწევდათ ქიმიის, ფიზიკის, ბიოლოგიის „წიგნის ხელში აღება“ და მინიმალურ დონეზე მაინც მომზადება.

დღეს, გამოსაშვები გამოცდების დანერგვიდან 7 წლის შემდეგ, ამ მიმართულებით გამოცდის ეფექტზე აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის საგნობრივი მიმართულებების ექსპერტები ფიქრობენ, რომ გამოსაშვები გამოცდების შემოღებით საბუნებისმეტყველო საგნების მიმართ ინტერესი და მინიმალური კომპეტენციების დონე გაიზარდა. მათი თქმით, ის ფაქტი, რომ ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე არჩევით საგნებში საბუნებისმეტყველო საგნების ხვედრითი წილი გაიზარდა, სწორედ ამაზე მიუთითებს. როგორც მე-6 დიაგრამაზე ჩანს, არჩევით საგნებში ფიზიკის, ბიოლოგიისა და ქიმიის წილი მართლაც გაიზარდა - სამივე საგანში, ფაქტობრივად, გაორმაგდა. თუმცა რთულია იმის მტკიცება, რომ ამის მიზეზი სკოლის გამოსაშვები გამოცდის შემოღება გახდა. მაგალითად, როგორც ამ დიაგრამაზე ვხედავთ, ყველაზე მეტად 2010 წლის შემდეგ შემცირდა იმ აბიტურიენტთა წილი, რომლებიც არჩევით საგნად მათემატიკას ირჩევენ. მაგრამ ამ ცვლილების დაკავშირება გამოცდების შემოღებასთან არ იქნება მართებული. ასევე სავარაუდოა, რომ იმ ფაკულტეტების არჩევა, სადაც საბუნებისმეტყველო საგნები ტარდება,

განპირობებულია დაფინანსების წესით: სახელმწიფო სასწავლო გრანტად გასაცემი თანხა ორად იყოფა - ნახევარი იმ მიმართულებებზე გამოიყოფა, სადაც არჩევით საგნად საბუნებისმეტყველო საგნებია, მეორე ნახევარი კი - დანარჩენ საგნებზე (საქართველოს მთავრობა, 2018). რადგან პირველ ჯგუფში ნაკლები სტუდენტია, მეტია სახელმწიფო გრანტის მიღების შანსი. თუმცა ამ შემთხვევაში ასახსნელია იმ სტუდენტთა რაოდენობის კლება, ვინც მათემატიკას აბარებს მეოთხე საგნად.

დიაგრამა 8. მე-4 არჩევითი საგნის ჩაბარების დინამიკა



ზოგი ექსპერტის შეფასებით, საბუნებისმეტყველო საგნებში მოსწავლეების კომპეტენციების ზრდა მხოლოდ ილუზიაა. გამოცდის დანიშვნამ შესაძლოა გარე მოტივაცია გაზარდა, ჩაჭრის შიში ჩაუნერგა მოსწავლეებს, მაგრამ ამ საგნების რეალურად ცოდნის დონის მაჩვენებელი გამოცდებს არ გაუზრდია. მათი აზრით, გამოცდების გამო ადრეულ საფეხურებზე მოსწავლეთა სწავლების მოტივაცია არ გაზრდილა, ისინი უბრალოდ გამოცდებამდე რამდენიმე თვით ადრე „თავში იტენიან“ ინფორმაციას, რომ როგორმე ბარიერის გადალახვა მოახერხონ. გამოკითხულ ექსპერტთა ნაწილი დარწმუნებულია, რომ გამოცდის ჩაბარებიდან ძალიან მცირე დროის ინტერვალის გასვლის შემდეგ ისინი დიდი ალბათობით იმავე გამოცდას ვერ ჩააბარებენ. უნივერსიტეტის წარმომადგენელთა ნაწილის თქმით, მაგალითად, იმ პირველკურსელ სტუდენტებს, რომელთაც ჩაბარებული აქვთ ფიზიკა გამოსაშვები გამოცდებში, წარმოდგენა არ აქვთ ფიზიკის ელემენტარულ ცნებებზეც კი და თუკი ეს შემდგომ სჭირდებათ, უნივერსიტეტს უწევს ამ დანაკლისის შევსება.

გამოსაშვებ გამოცდებთან დაკავშირებული პრობლემები

როგორც ზევით აღვნიშნეთ, გამოსაშვები გამოცდების და ეეგ-ის ერთმანეთთან შედარება არ არის მართებული მათი განსხვავებული ხასიათის, ფუნქციისა და სტრუქტურის გამო. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ზოგადად გამოსაშვები გამოცდების მიმართ დამოკიდებულება საზოგადოებაში უფრო უარყოფითი, ან საუკეთესო შემთხვევაში ნეიტრალურია, მაშინ, როდესაც ეეგ-ს მიმართ უფრო დიდი ნდობა და დადებითი დამოკიდებულება არსებობს. ქვემოთ განხილულია გამოსაშვები გამოცდების მიმართ შედარებით უარყოფითი დამოკიდებულების შესაძლო მიზეზები.

მომზადება

ეეგ-საგან განსხვავებით, სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები დაინერგა იმ გამოწვევებზე პასუხად, რომელსაც მხოლოდ გამოცდა ვერც ერთ შემთხვევაში ვერ უპასუხებდა. ეეგ-ს ძირითადი მიზანი იყო კორუფციის აღმოფხვრა უნივერსიტეტში სტუდენტების მიღების სისტემაში და პოლიტიკური ნების გამოჩენის შემთხვევაში, რომელიც 2004-2005 წლებში არსებობდა, ეს ამოცანა ცენტრალურ დონეზე შესრულებადი იყო. ამისგან განსხვავებით, გამოსაშვები გამოცდების მიზნის - სკოლების გაძლიერების - მიღწევა ცენტრალიზებულად, მხოლოდ გამოცდების დანერგვით შეუძლებელი იყო.

გარდა ამისა, გამოსაშვები გამოცდები კომპიუტერზე ადაპტირებული ფორმით ნაჩქარევად ჩატარდა. როგორც გამოცდების განხორციელების შეფასებაშია აღწერილი, გადაწყვეტილება კატ-ის სისტემის გამოყენების შესახებ 2010 წლის სექტემბერში მიიღეს. თავდაპირველად დაგეგმილი იყო 2011 წელს ტესტირების მხოლოდ საპილოტე რეჟიმში ჩატარება, თუმცა საბოლოოდ გადაწყდა 2011 წლის მაისში კატ-ის სისტემით გამოცდის ყველა სკოლაში ჩატარება. როგორც შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ყოფილმა ხელმძღვანელმა და მისმა მოადგილემ სხვადასხვა გამოცემასთან მიცემულ ინტერვიუებში აღნიშნეს, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ხელმძღვანელობა წინააღმდეგი იყო ასეთი ფორმით იმ დროს გამოსაშვები გამოცდების შემოღებისა: „მინდა ერთი რამ დავამატო, როცა განათლების სამინისტრომ გადაწყვეტილება მიიღო, რომ ეს ახალი საგამოცდო სისტემა შემოეღო, მაშინ ჩვენ არ ვიყავით თანახმა, ასეთი რამ გაკეთებულიყო და ჩვენი რეკომენდაცია იყო, რომ სკოლა ისედაც იმდენი გამოწვევის წინაშე იდგა, რომ უმჯობესი იყო ჯერ ეს დაგვეძლია და შემდგომ მოგვეთხოვა გამოცდების ჩაბარება, თუმცა ჩვენი მოსაზრება არ გაიზიარა მაშინდელმა მინისტრმა და მაინც შემოიღო ეს ცვლილება“, - მაია მიმინოშვილი.

2014 წელს ჩატარებული სკოლის გამოსაშვები გამოცდების დანერგვის შეფასების ანგარიშში მითითებულია, რომ მიუხედავად ნაკლოვანებებისა, ასეთ მოკლე ვადაში კომპიუტერზე ადაპტირებული ტესტირების ეროვნულ დონეზე დანერგვა, საერთაშორისო კონსულტანტების შეფასებით, უნიკალური მოვლენაა. ეს, პირველ რიგში, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტებისა და ფსიქომეტრიკოსების მაღალი პროფესიონალიზმის დონით იყო განპირობებული (Bakker, 2014).

ტესტების სტრუქტურა და შინაარსი

გამოსაშვები გამოცდების მიმართ ექსპერტთა და სპეციალისტთა ნაწილის მიერ გარკვეული სკეპტიკური დამოკიდებულება გამოწვეულია ტესტური დავალებების შინაარსით და სტრუქტურით. ეეგ-საგან განსხვავებით, რომელშიც სხვადასხვა ტიპის დავალებები შედის, გამოსაშვებ გამოცდებში მხოლოდ ერთი ტიპის დავალება შედის - შეკითხვა არჩევითი პასუხებით. შესაბამისად, ამ ტესტებით შეუძლებელია მაღალი სააზროვნო უნარების შემოწმება. ჩვენი კვლევის ფარგლებში გამოკითხული რესპონდენტების უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ გამოსაშვები გამოცდები იმ ფორმით, როგორითაც ამჟამად არსებობს, ვერ შეამოწმებს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ მოთხოვნებს. ძირითად შემთხვევაში ეს ტესტები ამოწმებენ ინფორმაციის ფლობას და ვერ ამოწმებენ, აქვს თუ არა მოსწავლეს გარკვეული კომპეტენციები.

„კატ-ი ვერ დაეფუძნება ეროვნულ სასწავლო გეგმას, იმიტომ, რომ ბავშვები ჩემს სკოლაში სწავლობენ თემებით, პროექტებზე, პრეზენტაციებზე მუშაობენ და ა. შ. და ამ დროს გამოცდაზე გასულებს ხვდებათ ტესტების ნაკრები, რომელიც მეხსიერებაზეა გათვლილი,

ძირითად შემთხვევაში და არა გამჭოლ კომპეტენციებზე, რომელიც რეალურად სჭირდება ბავშვს და არა, მაგალითად, რამდენი ბუზი იჯდა ჭერზე, როცა ლუარსაბმა დარეჯანს რაღაც უთხრა, ან რამდენი ჯარისკაცი ჰყავდა დავით აღმაშენებელს რომელიღაც ბრძოლაში. ამ დროს შეიძლება იმავე მოსწავლემ, რომელმაც ეს არ იცის, არაჩვეულებრივად გააანალიზოს ტექსტი, დაინახოს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირები და ა. შ. თუმცა ასეთი მოსწავლე ვერ ვიტყვი, რომ ვერ ჩააბარებს კატ-ს, უბრალოდ, მიიღებს 7, ან 8 ქულას, და არა მაგალითად, 10-ს, - ამონარიდი სკოლის დირექტორთან ინტერვიუდან.

არის თუ არა შესაძლებელი, რომ ტესტური დავალებები უფრო მეტად დაიხვეწოს და გამრავალფეროვნდეს ისე, რომ უკეთ შეამოწმოს მოსწავლეთა სააზროვნო უნარები? შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტების მოსაზრებით ეს შესაძლებელია, თუმცა ზოგიერთ საგანში მაინც საკმარისი არ იქნება მხოლოდ დავალებების დახვეწა და საჭირო იქნება სხვა ტიპის დავალებების შემუშავება - მაგალითად, ქართულ ენასა და ლიტერატურაში წერითი დავალებები.

ასევე აღსანიშნავია, რომ ბევრი ჩვენი რესპონდენტის, განსაკუთრებით კი, სკოლების დირექტორებისა და მასწავლებლების მოსაზრებით, სასწავლო გეგმის თავისებურებებიდან გამომდინარე, ბევრად უფრო მიზანშეწონილი იქნება, რომ გამოცდა ჩატარდეს საბაზო საფეხურის ბოლოს, რადგან შესაძლებელია ამ ეტაპზე ყველა საგანში მოსწავლეებმა საბაზო ცოდნა და კომპეტენციები მიიღონ და სწორედ ეს შემოწმდეს. საშუალო საფეხური კი ძირითადად უნივერსიტეტში საჭირო კომპეტენციების განვითარებას უნდა ეთმობოდეს.

გამსვლელი ქულა და ნიშნების ჩვენება

გამოსაშვები გამოცდების ადმინისტრირების პროცესში მნიშვნელოვანი ცვლილება განხორციელდა 2018 წელს, როცა გადაწყდა, რომ გამოცდის ჩაბარების შემდეგ მოსწავლეები ვეღარ მიიღებენ ინფორმაციას მიღებული ქულის შესახებ, არამედ მხოლოდ იმას გაიგებენ, გადალახეს თუ არა მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი ამა თუ იმ საგანში.

თუკი გამოსაშვები გამოცდების ხასიათს გავითვალისწინებთ, ამ ცვლილების განხორციელება მიზანშეწონილია, რადგან იგი კრიტერიუმებზე და არა ნორმაზე დაფუძნებული გამოცდაა - მისი მიზანია, არა იმის დადგენა, ვინ მეტი ქულა შეიძლება მიიღოს, არამედ იმის ჩვენება, აღწევნ თუ არა მოსწავლეები წინასწარ განსაზღვრულ სტანდარტებს. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის წარმომადგენლები აცხადებენ, რომ ისინი თავიდანვე წინააღმდეგნი იყვნენ ამ გამოცდაში ქულის ჩვენებისა, რადგან ამ გამოცდას მხოლოდ ჩათვლა/არჩათვლის ფუნქცია აქვს და არანაირი მნიშვნელობა არ აქვს, მოსწავლე მაღალ ქულას მიიღებს თუ არა.

ჩვენი თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოცდების ამ ასპექტის მიმართ სხვადასხვაგვარი დამოკიდებულება გამოვლინდა. ერთი მხრივ, დირექტორები და მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ ეს ცვლილება ძალიან დადებითია, რადგან წინა წლებში მოსწავლის მიერ გამოსაშვები გამოცდაში მიღებული ქულა ხშირად არ ემთხვეოდა მასწავლებლის შეფასებას და მოსწავლის თვითშეფასებას; ეს კი დაბნეულობას და გაუგებრობას იწვევდა.

მეორე მხრივ, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების ნაწილი თვლის, რომ ქულების გაუქმებით ბევრ მოსწავლეს მოტივაცია დაეკარგა: თუკი წარმატებულ და სუსტ მოსწავლეებს საბოლოო შედეგი ერთნაირი ექნებათ, ისინი მეცადინეობაში აზრს ვერ ხედავენ.

ადმინისტრირება და ორგანიზება

გამოსაშვებ გამოცდებთან დაკავშირებული პრობლემების განხილვისას თითქმის ყველა საუბრობს გამოცდების ადმინისტრირებისა და ორგანიზების სირთულეებთან. უპირველეს ყოვლისა, ეეგ-სგან განსხვავებით, გამოსაშვები გამოცდები ცენტრალიზებულ ცენტრებში არ ტარდება, არამედ სკოლებში. ეს იწვევს იმას, რომ ხშირად პრეტენზიები ისმის გამოცდების პროცესის სანდოობასთან დაკავშირებით.

ფოკუს-ჯგუფებში სტუდენტებმა არაერთხელ აღნიშნეს, რომ მათ სკოლაში გამოცდების ჩაბარების პროცესში შეიმჩნეოდა არაერთი დარღვევა. მოსწავლეები განსაკუთრებით ხშირად აღნიშნავენ, რომ ერთმანეთისაგან გადაწერა საკმაოდ მარტივია და დამკვირვებლები ამაზე ხშირად თვალს ხუჭავენ. გარდა ამისა, აღინიშნა, რომ ტესტებში დავალებები ძალიან ხშირად მეორდება და ამიტომ შესაძლებელი ხდება უკვე ტესტური დავალებების წინასწარ ცოდნა.

გარდა ამისა, ზოგადად ყველას მიერ დიდ პრობლემად აღიქმება გამოცდების რაოდენობა - დაახლოებით 15 თვის განმავლობაში იმ უფროსკლასელებს, რომლებიც უნივერსიტეტში აპირებენ სწავლის გაგრძელებას, 12 გამოცდის ჩაბარება უწევთ, რაც საკმაოდ ბევრია. ამასთან აღსანიშნავია, რომ ახალგაზრდებს სამ საგანში (უმეტეს შემთხვევაში) გამოცდის ჩაბარება ორჯერ უწევთ: ქართულ ენაში, უცხოურ ენასა და ერთ არჩევით საგანში. გარკვეული კონსესუსი არსებობს საზოგადოებაში იმის თაობაზე, რომ გამოცდების ეს რაოდენობა მოკლე ხნის განმავლობაში ზედმეტია და რომ დუბლირება შეძლებისდაგვარად თავიდან უნდა ავიცილოთ.

სანდოობა და ვალიდობა

2014 წელს საერთაშორისო ექსპერტის მიერ ჩატარებული შეფასების შედეგად გამოსაშვები გამოცდები ზოგადად წარმატებულ რეფორმად შეფასდა, რადგან შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ადმინისტრაციის, ფსიქომეტრიკოსთა და ტესტის შემდგენელთა ჯგუფების ძალისხმევით, ფაქტობრივად, ძალიან მოკლე ვადაში მოხერხდა საკმაოდ დახვეწილი კომპიუტერულად ადაპტირებული ტესტის შემუშავება და ეროვნულ დონეზე დანერგვა. თუმცა იმავე შეფასების შედეგად რამდენიმე ნაკლოვანება გამოვლინდა. პირველი შეეხება ტესტის ვალიდობას - ანუ ზომავს თუ არა ტესტი იმას, რასაც უნდა ზომავდეს? როგორც ზევითაც აღვნიშნეთ, ტესტური დავალებები შეიცვალა, მაგრამ მათი სტრუქტურა მნიშვნელოვნად არ შეცვლილა - ანუ ყველა დავალება კვლავაც შეკითხვაზე ჩამოთვლილი ოთხი სავარაუდო პასუხიდან ერთის არჩევას გულისხმობს. შესაბამისად, სავარაუდოდ, ტესტი უფრო ფაქტობრივ ცოდნას ზომავს და არა კომპეტენციებს. საგულისხმოა, რომ ამ შეფასების ფარგლებში ექსპერტის რეკომენდაცია იყო ახალი დავალებების შემუშავება ისეთი უნარ-ჩვევების გასაზომად, რომლის გაზომვაც კატ-ის სისტემით შეუძლებელია; მაგრამ ამასთანავე კატ-ის ფარგლებში ტესტური დავალებების გამრავალფეროვნება. ეს კი დღემდე არ მომხდარა. ამ შეფასების ფარგლებში ასევე აღინიშნა, რომ არსებობდა გამოსაშვები გამოცდებისათვის მოსამზადებლად რეპეტიტორობის პრაქტიკის აღმოცენებისა და გაძლიერების საფრთხე, რაც ტესტების ვალიდობას კიდევ უფრო მეტად დასწევდა დაბლა (რადგან რეპეტიტორები ტესტის ჩაბარების ტექნიკებში ავარჯიშებენ მოსწავლეებს ძირითადად). ჩვენი კვლევის შედეგად შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ეს დღეს უკვე რეალობაა.

მეორე მნიშვნელოვანი პრობლემა, რომელიც შეფასების შედეგად გამოვლინდა, იყო ტესტის სანდოობა: განსაკუთრებით რთული და განსაკუთრებით მარტივი ტესტური დავალებების ნაკლებობა იწვევს შეფასების სიზუსტის ნაკლებობას. ეს განსაკუთრებით

პრობლემურია მარტივი დავალებების შემთხვევაში, რადგან სწორედ ეს დავალებები წყვეტს ბარიერის გადალახვა-ვერგადალახვას. ზოგადად კატ-ის ტიპის გამოცდის წარმატებით ჩასატარებლად საჭიროა ძალიან დიდი მოცულობის ტესტური დავალებების ბანკი. ამ დავალებების შექმნას და ტესტირებას დიდი დრო სჭირდება. როგორც ჩანს, პრობლემას წარმოადგენდა დავალებების პრეტესტირება ამ პროცესში მონაწილეობაზე სტუდენტთა მოტივაციის ნაკლებობის გამო. შესაბამისად, ნაკლებ დავალებებს ტესტირების პროცესში ცდის ეტაპობრივად, მაგრამ ამას დიდი დრო სჭირდება. ასევე შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის ფსიქომეტრიკოსებმა აღნიშნეს, რომ დავალებების კალიბრირება მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს, რადგან ბევრი დავალება არ შეესაბამებოდა თეორიულ მოდელს. ექსპერტის რჩევა იყო, რომ შეძლებისდაგვარად ბევრი ტესტური დავალება შეექმნათ და გამოეცადათ; საგნობრივ ექსპერტებს და ფსიქომეტრიკოსებს და ტესტური დავალებების შემდგენლებს უფრო მჭიდროდ ეთანამშრომლათ.

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ხელმძღვანელობას და ექსპერტებს თავიდანვე ესმოდათ ის შეზღუდვები, რომლებიც ამ სისტემას ჰქონდა. აღსანიშნავია, რომ 2012 წელს, როცა სამთავრობო დონეზე გამოცხადდა ერთიანი ეროვნული გამოცდების გაუქმების შესახებ (8+1 სისტემის შემოღება), გამოცდების ცენტრის ხელმძღვანელობა აცხადებდა, რომ პრინციპში მისაღები და მისასალმებელიც კი იყო გამოცდების რაოდენობის შემცირება და 8+1 მოდელი. ერთდერთ პრობლემას ამ შემთხვევაში გამოსაშვები გამოცდების ფორმატი წარმოადგენდა.

ძირითადი მიგნებები სკოლის გამოსაშვებ გამოცდებზე:

- მიუხედავად იმისა, რომ რეფორმის ინიციატორები სკოლის გამოსაშვებ გამოცდას მოსწავლის სკოლაში დაბრუნების ფუნქციას აკისრებდნენ, უფროს კლასებში მოსწავლეთა დასწრება ისევ დიდ პრობლემად რჩება. სკოლა ზოგ შემთხვევაში გამოცდებისთვის მომზადების პროცესში ხელისშემშლელ ფაქტორადაც კი აღიქმება.
- პირველ ეტაპზე გამოსაშვებმა გამოცდებმა სკოლიდან მოსწავლეთა გადინებას შეუწყო ხელი
- გამოსაშვები გამოცდებისთვის რეპეტიტორებთან მომზადება გავრცელებული პრაქტიკაა. თუმცა ეეგ-ისგან განსხვავებით, გამოსაშვები გამოცდებისთვის მოსწავლეები უფრო ნაკლები ხანგრძლივობით ემზადებიან.
- გამოსაშვები გამოცდების ფორმატს და ტესტური დავალებების შინაარს ხშირად აკრიტიკებენ განათლების სპეციალისტები იმის გამო, რომ ფაქტობრივი მასალის დამახსოვრებაზეა ორიენტირებული.
- მიუხედავად იმისა, რომ სკოლის გამოსაშვები გამოცდები სასერთიფიკატოა, ანუ მიღწევის დონეს ზომავს, მისი შედეგების გამოყენება სისტემის შესაფასებლად და გასაუმჯობესებლად ფაქტობრივად შეუძლებელია.
- გამოცდების ორგანიზების პროცესში შეიმჩნევა ხარვეზები (გადაწერა, კარნახი; დავალებათა ბანკში შეკითხვების შედარებითი სიმცირის გამო ზოგჯერ კითხვები ტესტირებიდან გამოაქვთ მოსწავლეებს)
- კატ-ის სისტემით გამოცდის ჩატარება მოკლე ვადაში მნიშვნელოვან მიღწევას წარმოადგენდა შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის ფსიქომეტრიკოსებისათვის.

საერთაშორისო გამოცდილება

ცენტრალიზებული გამოცდები და შეფასებები სხვა ქვეყნებში

მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში ზოგადი განათლების დამთავრების დამადასტურებელი მოწმობის გაცემისა და უნივერსიტეტში მიღების მრავალგვარი პროცედურა არსებობს. როგორც წესი, სხვადასხვა ქვეყანაში შემდეგი მეთოდები, ან მათი სხვადასხვაგვარი კომბინაცია გამოიყენება:

- **სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები.** ეს გამოცდები ბევრ ქვეყანაში სტანდარტიზებულია და ცენტრალიზებულად ტარდება დამოუკიდებელი ან სამთავრობო ორგანიზაციის მიერ. სასკოლო გამოცდების შედეგები, როგორც წესი, გამოიყენება ზოგადი განათლების ატესტატის გასაცემად. მაგრამ ბევრ ქვეყანაში ეს შედეგები ასევე გამოიყენება უნივერსიტეტებში სტუდენტების მისაღებად. ზოგ ქვეყანაში გამოცდის სისტემა არ გულისხმობს ცალკე ერთჯერადად გამოცდების დაწესებას და კომპეტენციების დადასტურება რამდენიმეწლიანი პროცესია (მაგალითად, აბიტური გერმანიაში, ან ა-დონის ტესტები დიდ ბრიტანეთში). ზოგან გამოსაშვები გამოცდა შეიძლება სკოლამ ჩაატაროს.
- **სკოლაში მიმდინარე შეფასება.** ძირითადად გამოიყენება ატესტატის გაცემის საფუძვლად. შესაძლოა უნივერსიტეტებმა გამოიყენონ სტუდენტების მისაღებად.
- **სტანდარტიზებული ზოგადი უნარების გამოცდები,** რომლებიც მხოლოდ უნივერსიტეტში მისაღებად გამოიყენება (მაგალითად, შვედეთში არჩევითი უნარების გამოცდა).
- **უნივერსიტეტების მიერ დაწესებული დამატებითი კრიტერიუმები** - გამოცდები, გასაუბრებები და ა. შ. უნივერსიტეტების მიერ ორგანიზებული საგნობრივი გამოცდები იშვიათად გვხვდება მსოფლიოს განვითარებულ ქვეყნებში.

უნივერსიტეტში მიღება

სხვადასხვა ქვეყანაში უნივერსიტეტში სტუდენტების მიღების სხვადასხვა ინსტრუმენტები გამოყენება. როგორც განვითარებული, ასევე განვითარებადი ქვეყნების უმეტესობაში გამოიყენება სტანდარტიზებული გამოცდების შედეგები - ეს შეიძლება იყოს როგორც სკოლის გამოსაშვები გამოცდები, ასევე მისაღები გამოცდები. შედარებით იშვიათია უნივერსიტეტების მიერ გამოცდების ორგანიზება. ეს პრაქტიკა ფართოდ იყო გავრცელებული საბჭოთა კავშირში და მის სატელიტ ქვეყნებში. ახლა კი მხოლოდ რამდენიმე ქვეყანაშია შემორჩენილი. ბევრ ქვეყანაში ყურადღებას აქცევენ ასევე აბიტურიენტთა აკადემიურ მოსწრებას სკოლაში, ასევე უფრო ინდივიდუალურ მახასიათებლებს, როგორიც არის სხვა აკადემიური და არაკადემიური მიღწევები, კლასგარეშე აქტივობები და სხვა.

მე-7 ცხრილში მოცემულია მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნებში უნივერსიტეტებში სტუდენტების მიღების სისტემების ტიპოლოგია. ეს ტიპოლოგია შესაძლოა ამომწურავი არ იყოს, მაგრამ ასახავს იმ ძირითად ინსტრუმენტებს, რომლებსაც სხვადასხვა ქვეყნები იყენებენ სტუდენტების მიღების პროცესში. სტანდარტიზებული გამოცდა, ამ ტიპოლოგიის თანახმად, სამი სახის შეიძლება იყოს: სკოლის დამთავრებელი, უნივერსიტეტში მისაღები საგნობრივი

და უნივერსიტეტში მისაღები ზოგადი უნარების. რამდენადაც ჩვენთვის ცნობილია, სამივე ტიპის გამოცდა მხოლოდ საქართველოში ტარდება. ასევე აღსანიშნავია, რომ ბევრ პოსტ-საბჭოთა ქვეყანაში დაინერგა უნივერსიტეტში მისაღები ერთიანი სტანდარტიზებული გამოცდების სისტემა საქართველოს მსგავსად კორუფციის გამოწვევებზე საპასუხოდ

ცხრილი 7. მსოფლიოს ქვეყნებში უნივერსიტეტში მიღების სისტემების ტიპოლოგია

1-ლი ტიპი: სკოლის გამოსაშვები გამოცდები	
მხოლოდ გამოსაშვები გამოცდის ქულა	ავსტრია, საფრანგეთი, ირლანდია, ეგვიპტე
გამოსაშვები გამოცდის ქულა და ზოგიერთი უნივერსიტეტის მიერ დაწესებული დამატებითი მოთხოვნები, ან გამოცდა	იტალია, ესტონეთი, სლოვენია
გამოსაშვები გამოცდის ქულა და სააპლიკაციო პორტფოლიო	გაერთიანებული სამეფო
რეგიონული გამოცდის შედეგი და სასკოლო შეფასება	ავსტრალია
მე-2 ტიპი: უნივერსიტეტში მისაღები გამოცდები	
მხოლოდ ცენტრალური მისაღები გამოცდები ქულები	ჩინეთი, ირანი, რუსეთი
მისაღები გამოცდის ქულები სასკოლო შეფასებასთან კომბინაციაში	თურქეთი, ესპანეთი
მხოლოდ საუნივერსიტეტო გამოცდების ქულები	არგენტინა, პარაგვაი
საუნივერსიტეტო გამოცდები სასკოლო შეფასებასთან ერთად	ბულგარეთი, სერბეთი
მე-3 ტიპი: სტანდარტიზებული უნარების ტესტი	
სტანდარტიზებული უნარების ტესტი, ან სასკოლო შეფასება	შვედეთი
სტანდარტიზებული უნარების ტესტი სასკოლო შეფასებასთან და აპლიკანტის პორტფოლიოსთან კომბინაციაში	აშშ
მე-4 ტიპი: რამდენიმე გამოცდის კომბინაცია	
ცენტრალიზებული სტანდარტიზებული გამოცდა, პლიუს უნივერსიტეტების მიერ ორგანიზებული გამოცდები	იაპონია, საფრანგეთი (grandes ecoles)
ცენტრალიზებული გამოცდა, უნივერსიტეტების მიერ ორგანიზებული გამოცდები და სკოლის შეფასება	ბრაზილია
ცენტრალიზებული სასკოლო გამოცდის შეფასება და უნივერსიტეტების მიერ ორგანიზებული გამოცდა	ფინეთი
სტანდარტიზებული სკოლის გამოცდები და სტანდარტიზებული უნარ-ჩვევების ტესტი	ისრაელი
სტანდარტიზებული სკოლის გამოცდები, სტანდარტიზებული უნარ-ჩვევების ტესტი და დამატებითი კრიტერიუმები	აშშ-ის ზოგიერთი შტატი
სტანდარტიზებული უნარების ტესტი და სტანდარტიზებული საგნობრივი მისაღები გამოცდები	საქართველო

მე-5 ტიპი: მიღება გამოცდის გარეშე	
სკოლის მიმდინარე შეფასების საფუძველზე	ნორვეგია, კანადა
პორტფოლიოს საფუძველზე	ზოგიერთი უნივერსიტეტი აშშ-ში ¹⁷

წყარო: Helms, 2008, ადაპტირებული

გამოცდები და შეფასება სკოლაში

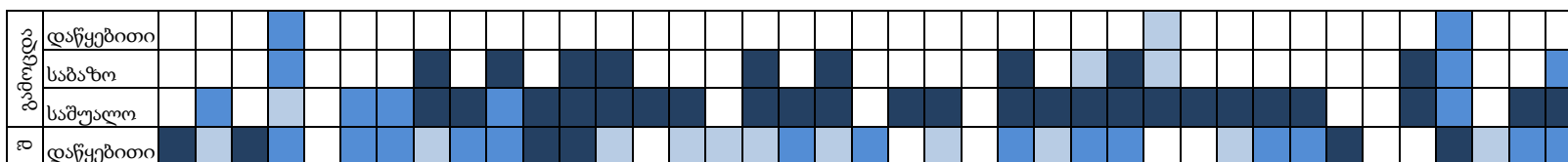
ბოლო ათწლეულების განმავლობაში გარე/სტანდარტიზებული შეფასებები ბევრი ევროპული საგანმანათლებლო სისტემის განუყოფელი ნაწილი გახდა. ამჟამად ევროპის თითქმის ყველა ქვეყანაში გამოიყენება სტანდარტიზებული ტესტირება როგორც დიაგნოსტიკური მიზნით, ასევე საგანმანათლებლო საფეხურის დასრულების დასადასტურებლად, ან საფეხურიდან საფეხურზე გადასაცვანად.

რამდენიმე კვლევა აჩვენებს, რომ იმ ქვეყნებში, სადაც სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები სტანდარტიზებულად ტარდება, მოსწავლეები უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ საერთაშორისო შეფასებებში (Bishop, 2006; Woessmann et al., 2009). ზოგიერთი მკვლევარის აზრით, გარე შეფასებას შეუძლია აამაღლოს მოსწავლის და მასწავლებლის მოტივაცია - მათ იციან, რა სტანდარტის დაკმაყოფილება მოეთხოვებათ და ამან შესაძლოა გაზარდოს სწავლის ხარისხი. (Rawlins et al., 2005, Kellaghan et al., 1996).

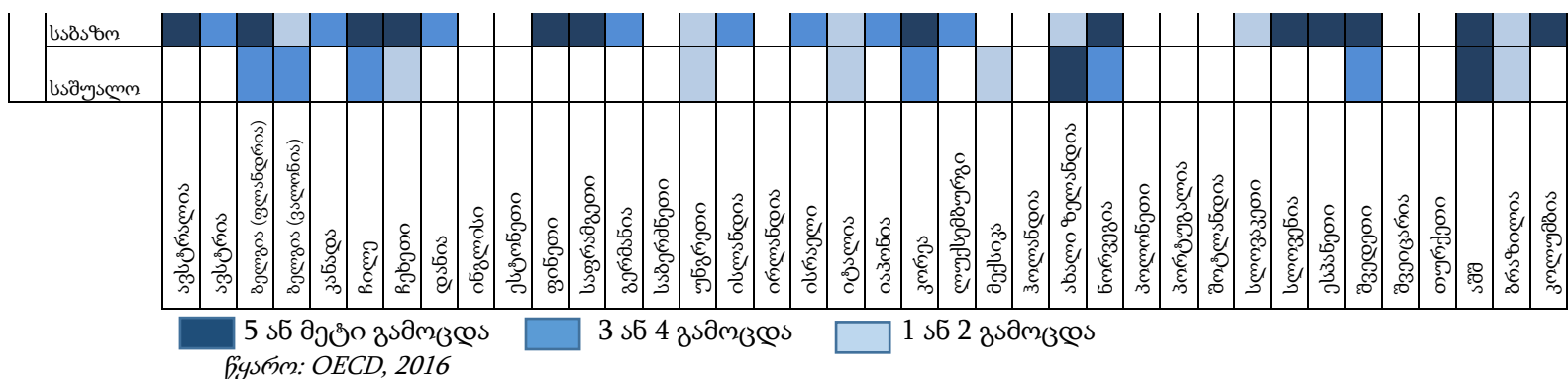
მეორე მხრივ, სტანდარტიზებულ შეფასებებს არაერთი უარყოფითი მხარე აქვს: თუ მოსწავლეებს აქვთ იმის შეგრძნება, რომ სტანდარტები ზედმეტად მაღალია, შესაძლოა, ისინი ადრევე გამოეთიშონ ფორმალურ სასწავლო პროცესს (როგორც წინა თავებში ვნახეთ, გამოსაშვები გამოცდებს საქართველოში შესაძლოა, სწორედ ეს ეფექტი ჰქონდა თავდაპირველად). გარდა ამისა, როგორც კვლევებმა აჩვენა, როცა სტანდარტიზებული გამოცდები მაღალი რისკის შემცველია, სასწავლო პროცესი ხშირად მორგებულია ტესტების ჩაბარებაზე: ტესტური დავალებების ვარჯიში, უფრო დიდი აქცენტი იმ საგნებზე, რომლებშიც ტესტი ტარდება და ა. შ. (Berliner, 2011; Koretz et al., 1991; McMurrer, 2007; Hamilton et al., 2007; Sims, 2008; Slomp, 2008).

სტანდარტიზებული ტესტები ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში განვითარებულ ქვეყნებში სხვადასხვა მიზნით გამოიყენება. ეს მიზნები შეიძლება ორ დიდ ჯგუფად დაიყოს: შეფასებები და გამოცდები. როგორც დიაგრამაზე ჩანს, ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის წევრ ქვეყნებში ეროვნულ დონეზე შეფასება, როგორც წესი, დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე ტარდება, ხოლო გამოცდა - საშუალო განათლების საფეხურზე.

დიაგრამა 7. გამოცდები და შეფასებები OECD ქვეყნებში



¹⁷ აშშ-ში სულ უფრო და უფრო მეტი უნივერსიტეტი იღებს ბოლო წლებში სტუდენტებს სტანდარტიზებული ტესტის შედეგების გარეშე



სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების ფორმატი, სტრუქტურა, საგნების რაოდენობა განსხვავდება სხვადასხვა ქვეყანაში: საგნების რაოდენობა ვარირებს 2-დან 12-მდე; ყველგან, სადაც გამოცდა ტარდება, სახელმწიფო ან მშობლიური ენა (ლიტერატურა, წიგნიერება, წერა) ერთ-ერთ საგამოცდო საგანს წარმოადგენს; სახელმწიფო ენის შემდეგ ყველაზე პოპულარული საგამოცდო საგანი მათემატიკა და უცხოური ენაა (Nusche et al. 2014). ბევრ ქვეყანაში, სადაც მრავალეთნიკურია მოსახლეობა, ის მოქალაქეები, რომელთათვისაც სახელმწიფო ენა მშობლიური არ არის, ასევე ცალკე აბარებენ მშობლიური ენის გამოცდას, მაგალითად, ესტონეთში. გამოცდებზე ასევე ხშირად ბარდება ისტორია, ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია. ზოგჯერ ბარდება ინტერდისციპლინური გამოცდა - სოციალური მეცნიერებები, ან საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები. ზოგ შემთხვევაში ბარდება ორი საგნის კომბინაცია, მაგალითად ხშირად ერთად ბარდება ისტორია და გეოგრაფია, ბიოლოგია და გეოლოგია (UK Government, 2012).

დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე შეფასება, როგორც წესი, დაბალი რისკის მატარებელია, ან საერთოდ არანაირი რისკის შემცველი არ არის - არც მოსწავლისათვის და არც სკოლისათვის. დაწყებით და საბაზო საფეხურზე გარე შეფასების მთავარი მიზანი განვითარებული ქვეყნების უმეტესობაში სწავლა-სწავლების გაუმჯობესებაა მასწავლებლებისა და სკოლისთვის მოსწავლეთა უნარებისა და ცოდნის შესახებ ინფორმაციის მიწოდების გზით. შეფასების მიზანს შესაძლოა ასევე წარმოადგენდეს ინფორმაციის მიღება სკოლების მიღწევების შესახებ.

განმსაზღვრელი სტანდარტიზებული გამოცდა სხვადასხვა ქვეყანაში სხვადასხვა მიზნით ტარდება: საფეხურიდან საფეხურზე გადაყვანა, მოსწავლეთა გადამწიგნობა სიძლიერის მიხედვით, სხვა სკოლაში გადაყვანა. თუმცა ყველაზე ხშირად ამ მიზანს სასკოლო განათლების დასრულების დამადასტურებელი სერტიფიკატის გაცემა წარმოადგენს. საშუალო განათლების სერტიფიკატი ეკონომიკური განვითარებისა და თანამშრომლობის ორგანიზაციის წევრი ქვეყნებიდან მხოლოდ ესპანეთსა და თურქეთში გაიცემა მხოლოდ სკოლის შეფასებების საფუძველზე. სხვა ქვეყნებში, ჩვეულებრივ, სასკოლო შეფასებისა და გამოცდების (შიდა სასკოლო, ან გარე სტანდარტიზებული) შედეგების კომბინაციით. ირლანდიაში, საფრანგეთსა და სლოვენიაში საშუალო განათლების დასრულების სერტიფიკატი არ გაიცემა გარე გამოცდის გარეშე (Eurodyce, 2009). საშუალო განათლების საფეხურზე ცენტრალიზებული გამოცდის მეორე ყველაზე მნიშვნელოვანი ფუნქცია არის უმაღლესი განათლებისათვის სტუდენტების შერჩევა. ცენტრალიზებული გამოცდების შედეგები ქვეყნების უმეტესობაში სხვა კრიტერიუმებთან კომბინაციაში გამოიყენება.

საერთაშორისო გამოცდილების მიმოხილვის შედეგად დაბეჭდვით შეგვიძლია განვაცხადოთ, რომ გამოცდების შინაარსობრივ, ფუნქციურ თუ ორგანიზაციულ მხარეებთან დაკავშირებული პრობლემები საქართველოსათვის უნიკალური არ არის: ბევრ განვითარებულ ქვეყანაში მიმდინარეობს დებატები და განხილვა ისეთი საკითხების ირგვლივ, როგორებიცაა სასკოლო გამოსაშვები გამოცდის მრავალფუნქციურობა, სტანდარტიზებული ტესტების შეზღუდვები, უნივერსიტეტის ავტონომიურობა სტუდენტების მიღების პროცესში, სასკოლო შეფასების სუბიექტურობა და ა. შ.

სტანდარტიზებული ტესტირების რამდენიმე დილემა

სასკოლო გამოსაშვები თუ მისაღები გამოცდები

„არავის არ უყვარს გამოცდა, მაგრამ ყველა ჩვენგანს როდესაც გვიწევს გამოცდის ჩაბარება. რატომ? რა არის ამ გამოცდების მიზანი? პასუხი მარტივია: სერტიფიკაცია ან სელექცია. როგორც წესი, ყველა გამოცდას აქვს ამ ორიდან ერთ-ერთი მიზანი. სამწუხარო ის არის, რომ სელექციისათვის შექმნილ ტესტს ვერ გამოვიყენებთ სერტიფიცირებისათვის და პირიქით - სერტიფიცირებისათვის შექმნილი ტესტი არ გვაძლევს რანჟირების საშუალებას ... მიუხედავად ამისა, მოსწავლეების მიერ რამდენიმე სხვადასხვა ტიპის ტესტის ჩაბარებას (ერთი სასკოლო სერტიფიკატის მისაღებად და მეორე - უნივერსიტეტში ჩასაბარებლად) ერთხმად აკრიტიკებენ განათლების სპეციალისტები, მშობლები, მოსწავლეები და პოლიტიკოსები. ეს გვაიძულებს, ვიპოვოთ კომპრომისი - ჩვენ გვჭირდება ერთი გამოცდა, რომელიც მოემსახურება ორივე მიზანს“ (Zaboulionis, 2002).

როგორც სკოლის გამოსაშვები, ასევე უნივერსიტეტში მისაღები გამოცდები ცენტრალიზებულად ძალიან ცოტა ქვეყანაში ტარდება. ერთ-ერთ მაგალითს წარმოადგენს ისრაელი, სადაც სკოლის გამოსაშვებ საგნობრივ გამოცდებთან ერთად ტარდება უნივერსიტეტში მისაღები ზოგადი უნარების სტანდარტიზებული ტესტი - ფსიქომეტრული ტესტი. ეს მოდელი, სავარაუდოდ, ყველაზე ახლოს არის 8+1 მოდელთან, რომლის შემოღებაც საქართველოში იგეგმებოდა. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ 2014 წლიდან ისრაელში უნივერსიტეტებს უფლება აქვთ, ფსიქომეტრული ტესტის გარეშე მიიღონ სტუდენტები (Grave-Lazi, 2015).

სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები ხშირად მრავალ ფუნქციას ითავსებს. მაგალითად, ეკონომიკური თანამშრომლობისა და ორგანიზაციის წევრი 36 ქვეყნიდან 28-ში სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები უნივერსიტეტში მისაღებად გამოიყენება, ხოლო 25-ში სკოლის დასრულების სერტიფიკატის მისაღებად.

2017 წელს ევროკომისიის დაკვეთით ჩატარდა კვლევა ევროპის ქვეყნებში უნივერსიტეტებში მიღების სისტემების შესახებ. კვლევის ანგარიშის თანახმად, ევროპის ბევრ ქვეყანაში სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების შედეგები გამოიყენება როგორც სასკოლო ატესტატის გადასაცემად, ასევე უნივერსიტეტში მისაღებად. კვლევის ავტორთა მოსაზრებით, ამ ორი მიზნის შეთავსება შესაძლოა პრობლემური იყოს. პირველ რიგში, როგორც წესი, სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები ყველგან ძირითადად სკოლაში ნასწავლი მასალის ცოდნას და შესაბამის უნარებს ამოწმებს, და არ ზომავს შრომის ბაზრისთვის, ან უნივერსიტეტში სწავლისათვის საჭირო უნარ-ჩვევებს (Haj et al. 2018).

სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების მეორე პრობლემად ამ კვლევის ავტორები და სხვა ექსპერტები ასახელებენ დამამთავრებელ კლასებში მხოლოდ ტესტებისათვის მეცადინეობაზე

ორიენტირებას. სასკოლო გამოსაშვები ბევრ ქვეყანაში *დე ფაქტო* უნივერსიტეტში მისაღებ გამოცდად იქცა და ამიტომ იგი დამამთავრებელი ეტაპის უმთავრეს ასპექტად იქცა, რომელმაც სასწავლო გეგმის სხვა კომპონენტები მთლიანად დაჩრდილა (McGrath et al. 2014).

ორივე ტიპის - სასერტიფიკატო და სასელექციო ტესტი ერთად ძალიან იშვიათად ტარდება. ასეთ შემთხვევაში, როგორც წესი, სასელექციო გამოცდებზე აქცენტი გაცილებით დიდია, რადგან მასთან დაკავშირებული რისკი უფრო მაღალია და რადგან შეჯიბრების პრინციპი მოქმედებს. შესაბამისად, უფრო მაღალია მოსწავლეებში, მშობლებსა და მასწავლებლებში სტრესი ამ გამოცდების მოლოდინში. ერთ-ერთ ასეთ მაგალითს, სადაც ტარდებოდა ორივე ტიპის გამოცდა, წარმოადგენს საბერძნეთი. თუმცა აქ მისაღები გამოცდების სისტემა მრავალი წლის განმავლობაში კრიტიკის ობიექტი იყო მოსწავლეთა სტრესის, კერძო რეპეტიტორობის სიხშირისა და სკოლის როლის დაკნინების გამო. 2018 წელს საბერძნეთის მთავრობამ გადაწყვეტილება მიიღო მისაღები გამოცდების ცენტრალიზებული სისტემის გაუქმების შესახებ.

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტთა აბსოლუტური უმრავლესობის მოსაზრებით, ამ ორი ტიპის ტესტის - სასერტიფიკატო და სასელექციო ტესტების - გაერთიანება შესაძლებელია, თუმცა ძალიან არასასურველია, რადგან ამ შემთხვევაში შეიძლება გამოცდამ ვერც ერთ მიზანს ვერ მიაღწიოს.

როგორც ამ თავის დასაწყისში მოყვანილ ციტატაშია ნათქვამი, ყველა გამოცდის ჩატარება შეუძლებელია და ყველა დაინტერესებული მხარის კრიტიკას იწვევს. ამიტომ სხვადასხვა ქვეყანაში სხვადასხვა მოდელს არჩევენ, რომელთაგანაც არც ერთი არ არის იდეალური და მუდმივი კრიტიკის ობიექტი. ჩვენც უნდა შევთანხმდეთ, რომ გამოცდების ვერც ერთი მოდელი ვერ იქნება იდეალური და ყველასათვის მისაღები.

OECD-ს ექსპერტთა ჯგუფის რეკომენდაციის თანახმად, საქართველოში მართებული იქნება 5-10 წლის ვადაში ისეთი სკოლის გამოსაშვები გამოცდების დანერგვა, რომლის შედეგების გამოყენებაც შესაძლებელი იქნება უნივერსიტეტში. მათი რეკომენდაციით, ასეთი გამოცდების რაოდენობა შეზღუდული უნდა იყოს (3, ან 4), უნდა ეფუძნებოდეს სასწავლო გეგმას და ფართო კომპეტენციებს ზომავდეს (Fordham and Li, 2018).

კრიტერიუმზე დაფუძნებული თუ ნორმაზე დაფუძნებული?

თეორიული პერსპექტივიდან ყველა ტესტი შეიძლება დავყოთ ორ კატეგორიად: კრიტერიუმზე დაფუძნებული და ნორმაზე დაფუძნებული. პირველის მიზანს წარმოადგენს, შეაფასოს მოსწავლე/სტუდენტი აღწევს თუ არა წინასწარ განსაზღვრულ სტანდარტს. ხოლო ნორმაზე დაფუძნებული ტესტის მიზანს წარმოადგენს, ერთმანეთს შეაჯიბროს მონაწილეები.

კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტში აუცილებელი არ არის ნიშნის დაწერა: მთავარ კრიტერიუმს წარმოადგენს წინასწარ დაწესებული ბარიერის გადალახვა. თუმცა ასევე არ არის აუცილებელი, მხოლოდ ერთი ბარიერი არსებობდეს გადასალახად. შესაძლოა ასეთი ტიპის ტესტში განისაზღვროს მიღწევის სხვადასხვა დონე, მაგალითად: მინიმალური, საშუალო, კარგი. ასეთი ტიპის განაწილება გამოიყენება საერთაშორისო შეფასებებში, რომლებიც კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტებია - ამ შეფასებებში შეგვიძლია გავაანალიზოთ, მონაწილეთა რამდენმა პროცენტმა მიაღწია, ვთქვათ, კითხვაში ელემენტარულ დონეს, ან საშუალო დონეს, ან უმაღლეს დონეს. კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტის შედეგების განაწილება წინასწარ უცნობია - თეორიულად შესაძლებელია, რომ ყველამ გადალახოს დაწესებული ზღვარი, ან ვერავინ გადალახოს, იმის მიხედვით, თუ როგორია მათი ცოდნის დონე (იმ კონკრეტული ტესტის საზომების მიხედვით).

ნორმაზე დაფუძნებულ ტესტში კი წინასწარ დადგენილი ბარიერის გადალახვა არ წარმოადგენს მთავარ მიზანს, არამედ მონაწილეთა ერთმანეთთან შედარება. ასეთი ტესტის შედეგების განაწილება წინასწარ შეიძლება იყოს ცნობილი. ასეთი ტიპისაა, მაგალითად, აშშ-ში ზოგადი უნარების ტესტები (SAT).

ორივე ტიპის ტესტი შეიძლება იყოს ინფორმატული მონაწილის ცოდნისა და უნარების დასადგენად, მაგრამ სხვადასხვა ვარი ფუნქცია აქვს: კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტი შესაძლოა სერტიფიკატის გასაცემად გამოიყენებოდეს, ხოლო ნორმაზე დაფუძნებული - საუკეთესოების შესარჩევად. სასკოლო გამოსაშვები გამოცდები, რომლებიც ბევრ ქვეყანაში ტარდება, ძირითადად კრიტერიუმებზეა დაფუძნებული.

საქართველოში ჩატარებული სტანდარტიზებული გამოცდებიდან სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების ტესტები კრიტერიუმზეა დაფუძნებული, ხოლო ეეგ - ნორმაზე დაფუძნებული. შესაბამისად, პირველი გამოიყენება სერტიფიცირებისათვის (სასკოლო ატესტატის მისაღებად), ხოლო მეორე - სელექციისათვის (უნივერსიტეტში მისაღებად).

თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ 2018 წლამდე ქვეყნებოდა როგორც გამოსაშვები გამოცდების ქულები, ასევე ის, თუ ამა თუ იმ ქულის მიღების შემთხვევაში მონაწილეთა რამდენ პროცენტს ჰქონდა მოსწავლეზე უკეთესი/უარესი შედეგი.¹⁸ მეორე მხრივ კი, ეეგ-ზე ყოველ წელს დგინდება მინიმალური ბარიერი, რომელიც, ფაქტობრივად, ამა თუ იმ საგანში კომპეტენციის მინიმალური ზღვარის ტოლფასია. შესაბამისად, ამ ორი ტიპის ტესტის მახასიათებლები შესაძლოა ზოგჯერ პრაქტიკაში ერთმანეთში არეული იყოს. ამის მაგალითს წარმოადგენს ზევით აღწერილი ლიტვის მატურას გამოცდები, რომელშიც მინიმალური ზღვარი დაწესებულია სასკოლო ატესტატის ასაღებად, ხოლო მინიმალური ზღვრის ზევით მოსწავლეები ერთმანეთს ეჯიბრებიან.

თავისთავად ცხადია, რომ რადგან შეჯიბრებითობის პრინციპზეა დაფუძნებული, უმაღლეს სასწავლებელში მისაღებად ნორმაზე დაფუძნებული, სასელექციო ტიპის ტესტის გამოყენება უფრო მოსახერხებელი და ეფექტურია, განსაკუთრებით როცა გამოცდების ადმინისტრირება და ჩარიცხვები ცენტრალურად ხდება. თუმცა მეორე მხრივ, ასეთი ტიპის გამოცდას სკოლაში მიღებული ცოდნის შესამოწმებლად და მინიმალური კომპეტენციების დასადასტურებლად ვერ გამოვიყენებთ. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ევროპის ქვეყნების უმრავლესობაში უნივერსიტეტში მისაღებადაც სტანდარტზე დაფუძნებული ტესტების შედეგები გამოიყენება. ეს პრობლემას ქმნის იმ შემთხვევაში, თუკი რომელიმე უნივერსიტეტში, ან ფაკულტეტზე აბიტურიენტების რაოდენობა აღემატება გამოყოფილი ადგილების რაოდენობას. ამ შემთხვევაში სხვადასხვა ქვეყანა სხვადასხვა მიდგომას იყენებს: მაგალითად, ჰოლანდიაში ბევრ შემთხვევაში უნივერსიტეტები უმეტეს შემთხვევაში იღებენ ყველა აბიტურიენტს, რომლებსაც სასკოლო გამოცდებში მინიმალური ბარიერი გადალახული აქვთ; ჰოლანდიაში ასევე იყენებენ ლატარიის მეთოდს - იმ აბიტურიენტთაგან, რომლებიც ყველა მოთხოვნას აკმაყოფილებს, შემთხვევითი შერჩევის გზით ირჩევენ სტუდენტებს.

ევროპის ქვეყნებში უნივერსიტეტში მისაღები ცენტრალიზებული სტანდარტიზებული ტესტი იშვიათად ტარდება და უნივერსიტეტში მისაღებადაც სასკოლო გამოსაშვებ გამოცდებს იყენებენ. ერთ-ერთი გამონაკლისია შვედეთი, სადაც ზოგადი უნარების ტესტი შეიძლება გამოიყენოს უნივერსიტეტმა სტუდენტების მისაღებად (თუმცა სავალდებულო არ არის). სხვა

¹⁸ თუმცა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ადმინისტრაციის და ექსპერტთა განცხადებით, ეს პრაქტიკა გაუმართლებელი იყო სწორედ ტესტის ტიპის გამო.

ქვეყნების მაგალითი, სადაც ცენტრალიზებულად ტარდება მისაღები გამოცდები, არის: აშშ, იაპონია, თურქეთი, ჩინეთი (McGrath et al., 2014).

მიღწევები თუ უნარები?

საგამოცდო ტესტებს ასევე ხშირად ყოფენ იმის მიხედვით, თუ რას ამოწმებს იგი: მიღწევებს თუ უნარებს. ტესტები, რომლებიც უნარებს ამოწმებენ, ეფუძნება წარმოდგენას, რომ ადამიანებს შინაგანად აქვთ გარკვეული გონებრივი შესაძლებლობები, რომელთა ობიექტურად გაზომვა და ერთმანეთთან შედარება შესაძლებელია. ეს წარმოდგენა ედო საფუძვლად აშშ-ში SAT-ის შექმნას (Lemann, 2000). SAT, რომელიც თავდაპირველად იშიფრებოდა, როგორც აკადემიური უნარების ტესტი (Scholastic Aptitude Test), 1980-იანი წლებიდან კრიტიკის საგანი გახდა სწორედ იმის გამო, რომ იგი ცდილობდა, „თანდაყოლილი უნარები“ გაეზომა. ამის შედეგად ტესტს 1994 წელს დასახელებაც კი შეუცვალეს და „აკადემიური შეფასების ტესტი“ (Scholastic Assessment Test), შემდეგ კი უბრალოდ SAT დაარქვეს გაშიფვრის გარეშე.

აშშ-ში 2016 წელს SAT ტესტში რადიკალური ცვლილებები შევიდა, რომლებიც ძირითადად ტესტის სასკოლო მასალასთან დაახლოებას ემსახურება. სწორედ იმის გამო, რომ SAT დაშორებული იყო სასკოლო მასალას, ორიენტირებული იყო უნარებზე და არა მიღწევებზე, ტესტის პოპულარობამ ნელ-ნელა იკლო კონკურენტ ტესტთან - ACT-სთან შედარებით და 2013 წლისთვის ამ უკანასკნელის ჩამბარებელთა რაოდენობა აღემატებოდა SAT-ის ჩამბარებელთა რაოდენობას (Lewin, 2014). კრიტიკა, რომელიც წინ უძღოდა ტესტში ცვლილებების შეტანას, ძირითადად შემდეგ არგუმენტებს ეფუძნებოდა: მოსწავლეები უკმაყოფილოები იყვნენ იმით, რომ ტესტის მოთხოვნები არ იყო მათთვის წინასწარ ცნობილი და რომ კითხვების სტილი და თემატიკა სრულიად განსხვავდებოდა იმისგან, რასაც ისინი სკოლაში სწავლობდნენ. მასწავლებლები ფიქრობდნენ, რომ ტესტები არ ეფუძნებოდა იმას, რასაც ისინი ასწავლიდნენ სკოლაში და მიუხედავად ამისა, სხვადასხვა სკოლის მოსწავლეთა მიერ მიღებული საშუალო ქულები ხშირად საჯაროდ ქვეყნდებოდა, რასაც მასწავლებლების დადანაშაულება მოჰყვებოდა. გარდა ამისა, ტესტი შეძლებული ოჯახის შვილებს უპირატეს მდგომარეობაში აყენებდა, რადგან მათ შეეძლოთ ძვირადღირებულ მოსამზადებელ კურსებში ფულის გადახდა (Balf, 2014).

2016 წლიდან ტესტში აღარ არის ლოგიკური თავსატეხის ტიპის სავარჯიშოები, აბიტურიენტებს არც რთული და იშვიათი სიტყვების გამოცნობაზე უწევთ დროის კარგვა, ტესტიდან ამოღებულია წინადადებების შევსება. ვერბალურ ნაწილში ყველა დავალება ტექსტებზეა დაფუძნებული და უფრო მეტიც, წინასწარ არის ცნობილი ტექსტები დაახლოებით რა შინაარსის იქნება, მაგალითად ყველა ტექსტში არის ამონარიდები აშშ-ის ისტორიის მნიშვნელოვანი დოკუმენტებიდან (Alter, 2015; Lewin, 2014). გარდა ამისა, ეს ცვლილებები დადებითად შეფასდა, რადგან უფრო მიღწევების, და არა ბუნდოვანი უნარების შემოწმებაზეა ორიენტირებული. თუმცა მკვლევარები იმასაც ამბობენ, რომ ეს ცვლილებები არ არის საკმარისი და შემდეგი ნაბიჯი ნორმაზე დაფუძნებულიდან კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტზე გადასვლა უნდა იყოს (Atkinson and Geiser, 2015).

უნარების ტესტი, გარდა აშშ-ისა, გამოიყენება შვედეთში, ისრაელში, ზოგიერთ ფაკულტეტზე მისაღებად გაერთიანებულ სამეფოსა და გერმანიაში. თუმცა, ისრაელის გარდა, ყველა დანარჩენ ქვეყანაში ეს ტესტი არჩევითია.

ობიექტურობა/სამართლიანობა თუ კომპეტენციების კომპლექსური შეფასება?

იდეალურ შემთხვევაში ამ ორ კრიტერიუმს შორის არჩევანის გაკეთება არ უნდა იყოს საჭირო, რადგან ორივე მათგანი ძალიან მნიშვნელოვანია. ობიექტურობა/სამართლიანობა შეფასების ნებისმიერი სისტემის უპირველესი და აუცილებელი პირობაა. ამ პირობის დაკმაყოფილების გარეშე შეფასების სისტემას ვერ ექნება სანდოობა. მეორე მხრივ, ბოლო წლებში მთელ მსოფლიოში სულ უფრო და უფრო მნიშვნელოვანი ხდება ფართო კომპეტენციების შემოწმება, ინტერპერსონალური უნარების შეფასება. ეს კი სტანდარტიზებული ტესტირების საშუალებით რთული მისაღწევია. გაცილებით უფრო შედეგიანია ამ მხრივ უნივერსიტეტების მიერ ინდივიდუალური მიდგომის გამოყენება და საკუთარი კრიტერიუმების დაწესება სტუდენტების შესარჩევად.

უნივერსიტეტების ჩართულობა და ავტონომია

უნივერსიტეტების როლი მიღების კრიტერიუმების დადგენასა და სტუდენტების შერჩევაში სხვადასხვა ქვეყანაში სხვადასხვაგვარია. საერთაშორისო გამოცდილების მიმოხილვა გვიჩვენებს, რომ ევროპის ქვეყნებში უნივერსიტეტებს სტუდენტების მიღების პროცესში ნაკლები ავტონომია აქვთ, ვიდრე სხვა განვითარებულ ქვეყნებს.

საინტერესოა, რომ ევროპის ბევრ ქვეყანაში უნივერსიტეტების ჩართულობის გაზრდა სტუდენტების მიღების პროცესში მიზანშეწონილად და სასურველად მიიჩნევა. თუმცა ამასთან ერთად, უნივერსიტეტების ხელმძღვანელები ამის უარყოფით მხარედ ხშირად ასახელებენ პროცესის ადმინისტრირების სირთულეს, დროის შეზღუდვებს, დანახარჯების ზრდას. ზემოთ დასახელებული ევროკომისიის კვლევის ანგარიშის თანახმად, გამოკითხულ უნივერსიტეტების ადმინისტრატორთა დიდი ნაწილი აღიარებს მიღების პროცესში ინდივიდუალური მიდგომის უპირატესობას (ინტერვიუების ჩატარება, სამოტივაციო წერილების განხილვა). თუმცა ამასთანავე ყურადღებას ამახვილებენ იმაზე, რომ ამ მიდგომების განხორციელება დიდ ფინანსურ რესურსს მოითხოვს და ამასთან ერთად, ზოგჯერ ფიზიკურად შეუძლებელია აბიტურიენტთა დიდი რაოდენობის მომსახურება. შესაბამისად, ხშირად ისიც ხდება, რომ უნივერსიტეტები მინიჭებულ უფლებასაც არ იყენებენ და სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებს ეყრდნობიან (European Commission, 2017).

მაგალითად, ესტონეთში უნივერსიტეტებს აქვთ სტუდენტების მისაღებად დამატებითი კრიტერიუმების დაწესების საშუალება, თუმცა ისინი ამ უფლებას იშვიათად იყენებენ და ძირითადად სახელმწიფო გამოცდების შედეგებს ეყრდნობიან მიღების პროცესში.

უნივერსიტეტებს ზოგ ქვეყანაში უწევთ სახელმწიფოს მიერ ორგანიზებული გამოცდების შედეგებით სტუდენტების მიღება. ზოგ შემთხვევაში კი, სადაც შესაძლოა ბევრმა მოსწავლემ გადალახოს უნივერსიტეტში ჩასარიცხად საჭირო მინიმალური დონე, უნივერსიტეტებისათვის ამ კატეგორიიდან შესარჩევად დამატებითი კრიტერიუმების დაწესების უფლების ნაცვლად, ჩასარიცხად ლატარიის მეთოდი გამოიყენება - ამის მაგალითი არსებობს ჰოლანდიასა და საფრანგეთში.

გარდა ადმინისტრირების სიმართივისა, სტანდარტიზებული ტესტების დადებით მხარედ ობიექტურობა სახელდება. აღსანიშნავია, რომ, როგორც ჩანს, ევროპის ბევრ ქვეყანაში, ისევე როგორც საქართველოში, უნივერსიტეტში მისაღები პროცედურის „ობიექტურობა“ მიიჩნევა ყველაზე მთავარ პრიორიტეტად (უფრო მნიშვნელოვნად, ვიდრე მაგალითად, სოციალური თანასწორობა).

დასკვნები და ალტერნატივები

კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ საქართველოში სასკოლო გამოსაშვები გამოცდებისა და ერთიანი ეროვნული გამოცდების სისტემას ბევრი ძლიერი მხარე აქვს. ამასთანავე გამოვლინდა პრობლემები, რომელთა ნაწილის მოგვარება შესაძლებელია გამოცდების სისტემის ცვლილებით, მაგრამ დანარჩენი პრობლემების მოსაგვარებლად აუცილებლად საჭიროა ზოგადი და უმაღლესი განათლების სხვა სფეროებშიც კომპლექსური ცვლილებების გატარება.

სისტემის ძლიერი მხარეები

- სისტემის ყველაზე მნიშვნელოვანი ძლიერი მხარე არის **ერთიანი ეროვნული გამოცდების მიმართ არსებული ნდობის მაღალი დონე** ყველა დაინტერესებული მხარისგან. მიუხედავად იმისა, თუ რას ვფიქრობთ ზოგადად სტანდარტიზებული ტესტირების სისტემაზე, ან კონკრეტული ტესტის შინაარსზე, ეს ძალიან მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს. როგორც ზევით ვნახეთ, ობიექტურობა უმნიშვნელოვანეს ფაქტორად აღიქმება არა მხოლოდ საქართველოში, არამედ ევროპის სხვა ქვეყნებშიც. ამ ნდობას და ობიექტურობის აღქმას განაპირობებს ევგ-ს ორგანიზების მაღალი დონე, კორუფციის შემთხვევების არარსებობა და მეტნაკლებად პროგნოზირებადობა.
- ასევე ძალიან მნიშვნელოვან და ძლიერ მხარეს წარმოადგენს **პროცესის სიმარტივე**. რასაკვირველია, ერთი მხრივ, უარყოფითად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ უნივერსიტეტში მიღება მხოლოდ ერთი პარამეტრის - სტანდარტიზებული ტესტის შედეგების საფუძველზე ხდება. მაგრამ, მეორე მხრივ, ეს განაპირობებს იმას, რომ პროცესი მარტივია პირველ რიგში უნივერსიტეტებისათვის. მოსწავლეებისათვის სირთულეს წარმოადგენს გამოცდების რაოდენობა და მომზადების სტრესი, მაგრამ პროცედურულად მათთვისაც გამარტივებულია უნივერსიტეტში ჩაბარება.
- უნივერსიტეტში მიღების ადრე არსებულ სისტემასთან შედარებით ევგ-ის მნიშვნელოვან უპირატესობას წარმოადგენს აბიტურიენტების მიერ მრავალი უნივერსიტეტის და ფაკულტეტის არჩევის შესაძლებლობა. ეს ხელს უწყობს ხელმისაწვდომობის გაზრდას და ამასთან ერთად, შედარებით ნაკლებ პოპულარულ უნივერსიტეტებს ეხმარება, შეავსოს კონტიგენტი.
- გამოსაშვები გამოცდების შემთხვევაში უდავოდ ძლიერ მხარეს წარმოადგენს შეფასებისა და გამოცდების ცენტრის მიერ შემუშავებული და დანერგილი **კატ-ის სისტემა**. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს სხვადასხვა ტიპის პრობლემები ტესტებთან დაკავშირებით, ეს ტექნოლოგია მნიშვნელოვანი მონაპოვარია და სასურველია, იგი არ დაიკარგოს, არამედ დაიხვეწოს და გამრავალფეროვნდეს.

მთავარი გამოწვევები

- **ხელმისაწვდომობა**. უმაღლესი განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა ყველა ქვეყანაში პრობლემას წარმოადგენს გამონაკლისის გარეშე. სკანდინავიის ქვეყნებშიც კი, სადაც უთანასწორობა მსოფლიოში ყველაზე დაბალია და სოციალური დაცვის მექანიზმები მოქმედებს, სოციალურ-ეკონომიკურად პრივილეგირებული ოჯახების შვილებს გაცილებით დიდი ალბათობა აქვთ, უნივერსიტეტში ჩააბარონ და

დაამთავრონ. რასაკვირველია, ოჯახის გავლენით გამოწვეული უპირატესობის აღმოფხვრა შეუძლებელია. მაგრამ საჯარო განათლების სისტემის ფუნქცია სწორედ ეს უნდა იყოს, რომ ოჯახის გავლენით აღმოცენებული უთანასწორობა შეამციროს. ეს შესაძლებელი იქნება იმ შემთხვევაში, თუ ყველა სკოლა მეტნაკლებად თანაბარ ხარისხიან განათლებას მიაწვდის მოსწავლეებს, რომელიც საკმარისი იქნება უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელების უფლების მოსაპოვებლად. დღეს საქართველოში კი განათლების სისტემა, ფაქტობრივად, ზრდის უკვე არსებულ განსხვავებებს სოციალურ-ეკონომიკური ნიშნით. ეს, უპირველეს ყოვლისა, გამოწვეულია გამოცდების წარმატებით ჩასაბარებლად რეპეტიტორებთან სიარულის, ფაქტობრივად, გარდაუვალი აუცილებლობით. ეს აუცილებლობა ობიექტურია თუ არა, ამის შეფასება ექსპერიმენტული კვლევის გარეშე შეუძლებელია, მაგრამ ფაქტია, რომ საზოგადოებაში და უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეებსა და მათ მშობლებში ეს აღქმა არსებობს.

- **სკოლის როლის დაკნინება.** ამას ბევრი ფაქტორი განაპირობებს და გამოცდების სისტემასთან ამ პრობლემის დაკავშირება შესაძლოა ბევრს არამართებულად ეჩვენოს. თუმცა ამავე დროს უნდა აღნიშნოს, რომ სწორედ ეეგ-ს მიმართ ნდობის მაღალი ხარისხისა და აკადემიურ კარიერაში მისი გადამწყვეტი მნიშვნელობის გამო სკოლის მიმართ ნდობა მინიმალურია. სკოლის როლი, პირველ რიგში, იზომება იმით, რამდენად შეიძლება ის მოსწავლეებს დაეხმაროს გამოცდების ჩაბარებაში. ხშირ შემთხვევაში სკოლა გამოცდების ჩაბარების პროცესში ხელისშემშლელ ფაქტორადაც კი აღიქმება.
- **გამოცდების შედეგების გამოყენება მხოლოდ განმსაზღვრელი მიზნით.** ცენტრალიზებული გამოცდების და შეფასებების მომზადებასა და ადმინისტრირებაზე მთლიანად განათლების სექტორისთვის გამოყოფილი არცთუ ისე დიდი სახელმწიფო სახსრებიდან საკმაოდ მნიშვნელოვანი თანხა იხარჯება. თუმცა გამოცდებისა და შეფასებების შედეგები ეფექტურად არ/ვერ გამოიყენება განათლების სისტემის გასაუმჯობესებლად.
- **განსხვავებები უნივერსიტეტის მოლოდინებსა და აბიტურიენტის მომზადების დონეს შორის.** ეს პრობლემაც სკოლაში განათლების ზოგად ხარისხთან არის დაკავშირებული და შესაბამისად, გამოცდების სისტემის ჭრილში არ უნდა განვიხილოთ. თუმცა აქ აღსანიშნავია, რომ ეეგ კონკრეტულად უნივერსიტეტში მისაღებად ტარდება. შესაბამისად, უფრო დიდი მოლოდინი უნდა იყოს, რომ იგი უნივერსიტეტში სწავლისათვის მომზადებულ ახალგაზრდებს შეარჩევს (გამოსაშვები გამოცდებისაგან განსხვავებით).
- **გამოცდებით გამოწვეული სტრესი.** ეს საკუთრივ გამოცდების სისტემის პრობლემაა. სტანდარტიზებული გამოცდების რაოდენობა, რომელსაც მე-11 და მე-12 კლასელები აბარებენ, ამჟამად ძალიან დიდია. ასეთი რაოდენობით გამოცდებს არც ერთ სხვა ქვეყანაში ასეთ მოკლე დროის ინტერვალში არ აბარებენ. გარდა ამისა, არც ერთ ქვეყანაში არ ტარდება ცენტრალიზებულად როგორც სკოლის გამოსაშვები, ასევე უნივერსიტეტში მისაღები გამოცდები.

გარდა ამისა, გამოცდების მიერ გამოწვეულ სტრესს ზრდის ის ფაქტორიც, რომ გამოცდების ჩაბარების გრაფიკი მოუქნელია - წელიწადში მხოლოდ ერთხელ ტარდება და გადაბარება შეუძლებელია.

აქ ჩამოთვლილი პრობლემებიდან მხოლოდ უკანასკნელის გადაჭრა არის შესაძლებელი მხოლოდ გამოცდების სისტემის რეფორმირებით. დანარჩენები კომპლექსურ მიდგომას და სხვადასხვა დონეზე ცვლილებების გატარებას მოითხოვს. მაგრამ ასევე უნდა ვაღიაროთ გამოცდების ცენტრალური როლი დღევანდელ სისტემაში - რადგან უფროს კლასებში სწორება თითქმის 100 პროცენტით გამოცდების ჩაბარებაზე აღებული, ცხადია, რომ გამოცდების რაოდენობა, ტიპი, სტრუქტურა - მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს სასწავლო პროცესსა და ზოგად განათლებაზე მთლიანად.

მიზნები

იმისათვის, რომ თავიდან ავიცილოთ ნაჩქარევი რეფორმის გატარებით მომავალში პოტენციური საფრთხეები, საჭიროა, იმ მიზნების ფორმულირება, რომელთა გათვალისწინება აუცილებელია გამოცდების სისტემის რეფორმირებისას და ასევე ნებისმიერი ზომის ან ცვლილების გატარების დროს კონკრეტულ მიზანთან კავშირის დანახვა. ზემოთ დასახელებული პრობლემების შესაბამისად, მიზანშეწონილად მიგვაჩნია, რომ გამოცდების სისტემის რეფორმირების პროცესში ნებისმიერი ღონისძიება თუ ცვლილება ქვემოთ ჩამოთვლილი მიზნების ჭრილში შემუშავდეს და დაიგეგმოს:

- უმაღლეს განათლებაზე თანაბარი ხელმისაწვდომობის ხელშეწყობა. განათლების სისტემაში, გამოცდების სისტემის ჩათვლით, მაქსიმალურად უნდა უზრუნველყოს, რომ უნივერსიტეტში ჩასაბარებლად, სასწავლო გრანტის მოსაპოვებლად საკმარისი იყოს საჯარო სკოლაში მიღებული ცოდნა, კომპეტენციები და უნარები.
- სკოლების გაძლიერება.
- უნივერსიტეტების მოთხოვნის შესაბამისი კომპეტენციებისა და სხვა გამჭოლი კომპეტენციების განვითარება.
- სტუდენტების მიღების პროცესში უნივერსიტეტების ჩართულობის ეტაპობრივი გაზრდა.

გარდა ამ მიზნებისა, ნებისმიერი ცვლილების გატარების პროცესში გათვალისწინებულ უნდა იქნას განათლების პოლიტიკის საკითხები, რომლებიც უშუალო კავშირშია ზოგადი განათლების დასრულებასთან და უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელებასთან:

- **საბაზო განათლების ხანგრძლივობა.** ამჟამად საბაზო სავალდებულო განათლება 9 წლიანია. უკვე დიდი ხანია, მიმდინარეობს საუბარი სავალდებულო განათლების ხანგრძლივობის გაზრდაზე 10 წლამდე. ეს ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა ჩართულობის გაზრდას და იმის უზრუნველყოფას, რომ ყველა მოსწავლე ათ კლასს დაამთავრებს, ექნება საბაზო უნარ-ჩვევები და ასევე საბაზო ცოდნა ყველა სასკოლო საგანში. მეორე მხრივ, თუკი განმსაზღვრელი გამოცდები დაინიშნება საბაზო საფეხურის ბოლოს, გაჩნდება იმის საშიშროება, რომ განსაკუთრებით დიდი რაოდენობით ახალგაზრდები აღმოჩნდებიან ფორმალური განათლების მიღმა, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ შეზღუდულია პროფესიული განათლების მიღების შესაძლებლობები.
- **პროფესიული განათლების მიღების ალტერნატივა.** ნებისმიერ შემთხვევაში იმ მოსწავლეებს, რომლებიც საბაზო საფეხურის გავლის შემდეგ გადაწყვეტენ (გამოცდების შედგად, ან დამოუკიდებლად), რომ აკადემიური მიმართულებით

არ გააგრძელონ სწავლა, უნდა ჰქონდეთ პროფესიული განათლების მიღების შესაძლებლობა სწავლის საფასურის გადახდის გარეშე. ახლა ზოგადი განათლების საბაზო საფეხურდამთავრებულ ახალგაზრდებს პროფესიული განათლების სასწავლებლებში მოსახვედრად და დაფინანსების მოსაპოვებლად კონკურენციაში შესვლა უწევთ ასაკით უფროს, ხშირად უმაღლესი განათლების დიპლომის მქონე ადამიანებთან, განსაკუთრებით პოპულარული მიმართულებებით. შესაბამისად, დიდი შანსია, რომ ბევრი მათგანი მთლიანად მოწყდეს ფორმალური განათლების სისტემას.

- **პროფესიული განათლების დასრულების შემდგომ უმაღლესი განათლების მიღების შესაძლებლობა.** ამჟამად მიმდინარეობს მუშაობა პოლიტიკაზე, რომლის მიხედვითაც პროფესიული სასწავლებლების დასრულების შედეგად ახალგაზრდებს ექნებათ ზოგადი საშუალო განათლების ატესტატის მიღების შესაძლებლობა. ეს მნიშვნელოვანი ნაბიჯია იმის უზრუნველსაყოფად, რომ ყველას ჰქონდეს უმაღლესი განათლების მიღების შესაძლებლობა ადრეულ ეტაპზე გაკეთებული არჩევანის მიუხედავად.
- **უმაღლესი განათლების დაფინანსების საკითხი.** ამჟამად უმაღლესი განათლების დაფინანსების უდიდესი წილი სწავლების გადასახადზე მოდის. ამ პირობებში უნივერსიტეტები დაინტერესებულნი არიან, მიიღონ რაც შეიძლება მეტი სტუდენტი. თუ უმაღლესი განათლების დაფინანსების სისტემა შეიცვალა და სტუდენტთა რაოდენობის გარდა სხვა კრიტერიუმებს დაეფუძნა, შესაძლებელია ამან გავლენა იქონიოს უნივერსიტეტების ინტერესებზე. გარდა ამისა, თუკი სახელმწიფო სასწავლო გრანტისთვის ერთმანეთს შეეჯიბრებიან კონკრეტულ სასწავლებლებში ჩარიცხული სტუდენტები, ეს ხელს შეუწყობს ხელმისაწვდომობის გაზრდას.

პრინციპები ალტერნატიული მოდელებისათვის

ამ კვლევის ჩატარების პროცესში ბევრმა რესპონდენტმა სამართლიანად აღნიშნა, რომ გამოცდების სისტემის რეფორმირება, რაც არ უნდა იდეალური სისტემა დავენერგოთ, განათლების ხარისხს ვერ აამაღლებს და რომ გამოცდების ცვლილება რეფორმის ბოლო რგოლი უნდა იყოს. ამ მოსაზრებაში არის, რასაკვირველია, ლოგიკა. თუმცა იმის უარყოფაც შეუძლებელია, რომ გამოცდების სისტემაც ახდენს გავლენას სასწავლო პროცესის ორგანიზაციაზე, მოსწავლეების მოტივაციაზე, განსაკუთრებით უფროს კლასებში. ცენტრალურად სტანდარტიზებული გამოცდის ჩატარების საჭიროება კითხვის ნიშნის ქვეშ არ დგას, რადგან ასეთი ტიპის გამოცდები უზრუნველყოფს სამართლიანობისა და ობიექტურობის განცდას როგორც მოსწავლეებში, ასევე მათ მშობლებში, მასწავლებლებსა და მთლიანად საზოგადოებაში. მაგრამ გამოცდების სისტემაში გარკვეული პრინციპების დანერგვამ გრძელვადიან პერსპექტივაში შეიძლება ხელი შეუწყოს ზემოთ დასახელებული მიზნების მიღწევას.

მაღალი რისკის მქონე გამოცდების რაოდენობის შემცირება. გამოცდების რაოდენობის შემცირება თავისთავად მიზანი არ არის, მაგრამ ეს ხელს შეუწყობს გამოცდისათვის მზადების სტრესის შემცირებას; მოსწავლეებს გამოუთავისუფლებს დროს საკლასო და კლასგარეშე

აქტივობებში ჩასართავად; დაზოგავს რეპეტიტორთან მომზადების თანხებს, დროსა და მალისხმევას.

ტესტში გავლილი მასალის გამეორებაზე მინიმალური ფოკუსი. ტესტი რაც ნაკლებად იქნება ორიენტირებული წინა კლასებში გავლილ მასალაზე, მით ნაკლები იქნება ამ მასალის გამეორების და შესაბამისად, რეპეტიტორებთან მომზადების საჭიროება.

აქცენტი კომპეტენციებზე და ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე. რეპეტიტორებთან მომზადების ალბათობის შემცირების და სასკოლო პროცესის მნიშვნელობის გაზრდის მიზნით ასევე აუცილებელია, რომ გამოცდის ტესტები შეძლებისდაგვარად ნაკლებად იყოს ორიენტირებული ფაქტობრივი მასალის ცოდნაზე, და მაქსიმალურად შეამოწმოს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული კომპეტენციების ფლობა.

შესაძლებლობის შემთხვევაში კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტები. კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტს, ნორმაზე დაფუძნებულისაგან განსხვავებით ის უპირატესობა აქვს, რომ მოსწავლის/აბიტურიენტის რეალურ მიღწევას ასახავს; უფრო პროგნოზირებადი შეიძლება იყოს, რადგან მოსწავლეს აქვს ორიენტირი, თუ რა ცოდნის და კომპეტენციების ფლობის პირობებში მიაღწევს გამოცდაზე წარმატებას. გარდა ამისა, კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტების შედეგების გამოყენება შესაძლებელია სისტემის განსავითარებლად, რადგან შესაძლებელია შედეგების შედარება წლების განმავლობაში. ასეთი ტესტის გამოყენების დროს შესაძლებელია გამოყოფილი იყოს მიღწევის არა მხოლოდ ერთი, მინიმალური, არამედ რამდენიმე დონე - მაგალითად, მინიმალური, საშუალო და მაღალი.

სასკოლო გამოსაშვები გამოცდა, რომლის შედეგებიც გამოყენებული იქნება უნივერსიტეტში. ცალ-ცალკე სასერტიფიკაციო და სასელექციო ტესტების ჩატარება არაეფექტიანია. როგორც მრავალ სხვა ქვეყანაში, შესაძლებელია ისეთი სკოლის გამოსაშვები გამოცდის ჩატარება, რომლის შედეგების გამოყენებაც შესაძლებელი იქნება უნივერსიტეტში მისაღებად. ზემოთ აღნიშნული კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტი მიღწევის რამდენიმე დონით სწორედ ამის მაგალითი შეიძლება იყოს.

მოქნილი სისტემა უნივერსიტეტებისათვის. სხვადასხვა საჭიროების მქონე, სხვადასხვა ზომის, პრესტიჟისა და პოპულარობის უნივერსიტეტებსა და ფაკულტეტებს შესაძლებელია, სტუდენტების მიღების სხვადასხვა მეთოდი ჰქონდეთ. მაგალითად, ზემოთ აღწერილ კრიტერიუმზე დაფუძნებული გამოცდების არსებობის შემთხვევაში ზოგიერთმა უნივერსიტეტმა/ფაკულტეტმა შესაძლებელია გადაწყვიტოს, რომ მიიღოს ყველა აბიტურიენტი, ვინც საგამოცდო საგნებში მინიმალურ კომპეტენციას დააკმაყოფილებს; სხვებმა შეიძლება გადაწყვიტონ იმ აბიტურიენტების მიღება, რომლებიც კონკრეტულ საგანში მაღალი კომპეტენციის დამლევას შეძლებენ.

მიღების კრიტერიუმების გამრავალფეროვნება. უნივერსიტეტებს, სურვილის შემთხვევაში, შესაძლებლობა ჰქონდეთ, საკუთარი დამატებითი კრიტერიუმები დააწესონ აბიტურიენტების მისაღებად. მაგალითად, თუკი კონკრეტულ ფაკულტეტზე ბევრი ისეთი აბიტურიენტი აბარებს, რომლებსაც ყველა საგანში მიღწევის უმაღლესი დონე აქვთ, უნივერსიტეტმა შესაძლოა, დამატებით გამოცდის ჩატარება მოსთხოვონ (რომელსაც

ჩაატარებს დამოუკიდებელი ორგანიზაცია) ასეთი სტუდენტების ჯგუფს, გასაუბრება ჩაუტაროს, ან სხვა კრიტერიუმში დააწესოს.

მოქნილი სისტემა სტუდენტებისათვის. კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტების გამოყენება უნივერსიტეტში მისაღებად გარკვეულწილად გააუმჯობესებს სისტემის მოქნილობას სტუდენტებისათვის - მათ შეეძლებათ, მაგალითად, მიღებული ქულის შენახვა. გარდა ამისა, სისტემას მნიშვნელოვნად გააუმჯობესებს მოსწავლეებისათვის/აბიტურიენტებისათვის გამოცდის ჩასაბარებლად მოქნილი გრაფიკის შეთავაზება.

გამოცდების შედეგების გამოყენება სისტემის გასაუმჯობესებლად. რადგან გამოცდების ორგანიზება საკმაოდ ხარჯიანი პროცედურაა, კარგი იქნება, თუ გამოცდების შედეგები გამოყენებული იქნება ვიწრო ფუნქციური დანიშნულების მიღმაც სისტემის გასაუმჯობესებლად. გამოცდების ეროვნულ ცენტრს ასევე აქვს შესაძლებლობა, მოაგროვოს მოსწავლეების/აბიტურიენტების შესახებ დამატებითი ინფორმაცია, რათა უკეთ გააანალიზოს, თუ რა ფაქტორები ახდენს გავლენას გამოცდებში წარმატებაზე.

სკოლაში ადრეულ საფეხურზე შეფასების სისტემების დახვეწა. როგორც ამ ანგარიშის დასაწყისში აღვნიშნეთ, ფუნქციური და ეფექტური შეფასების სისტემა ხარისხიანი განათლების უზრუნველყოფის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. აუცილებელია, რომ მასწავლებელს და სკოლას ინფორმაცია ჰქონდეთ მოსწავლეთა მოღწევების შესახებ სწავლების ყველა საფეხურზე. თუმცა ადრეულ ეტაპზე სტანდარტიზებული შეფასების დანერგვამ (თუნდაც არანაირი რისკის მატარებელი იყოს) შესაძლოა უარყოფითი შედეგები გამოიწვიოს ადრეული საფეხურიდანვე ტესტზე ორიენტაციის სახით.

ბიბლიოგრაფია

- ბახუტაშვილი, ს. 2011. ზოგადი უნარები - დასწავლა თუ განვითარება? სამაგისტრო ნაშრომი. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
- ბრეგვაძე, 2012. ფორმალური ზოგადი განათლება და კერძო რეპეტიტორობა, როგორც პარალელური სისტემები. სადოქტორო დისერტაცია. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
- გორგოძე, ს. 2017. გვჭირდება საატესტატო გამოცდები? ლიბერალი.
<http://liberali.ge/articles/view/30835/gvchirdeba-saatestato-gamotsdebi>
- მაჩაბელი, ბრეგვაძე და აფხაზავა. 2011. კერძო რეპეტიტორობის ფენომენის კვლევა საქართველოში. განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტი.
- მიმინოშვილი, მ. 2018. როდის დაიწყება 2018 წლის საატესტატო გამოცდები და რამ განაპირობა ფორმატის ცვლილება? ესაუბრა გვანცა ღვედაშვილი.
<https://edu.aris.ge/news/rodis-daiwyeba-2018-wlis-saatestato-gamocdebi-da-ram-ganapiroba-gamocdis-formatis-cvileba.html>
- მოსიაშვილი, თ. 2014. რაში გვჭირდება 12 ცენტრალიზებული გამოცდა? ესაუბრა ეკა წივწივაძე, <https://edu.aris.ge/news/rasi-gvwirdeba-12-centralizebuli-gamocda-sazogadoeba-am-kitxvas-male-dasvams.html>
- ნეტგაზეთი, 2012. გაუქმდება თუ არა ერთიანი ეროვნული გამოცდები?
<http://netgazeti.ge/news/14289/>
- რეხვიაშვილი, ჯ. 2005. განათლების რეფორმა - 2005 წლიდან მისაღებ გამოცდებს ტესტირების ერთიანი სისტემა შეცვლის. რადიო თავისუფლება.
<https://www.radiotavisupleba.ge/a/1534255.html>
- საქართველოს მთავრობა, 2018. საქართველოს მთავრობის დადგენილება 414. საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე.
- სუმბაძე, ნ. 2015. უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობა: ბარიერები და მათი დაძლევის გზები. თბილისი, საზოგადოებრივი პოლიტიკის ინსტიტუტი.
- ტაბატაძე, შ. 2012. საატესტატო და მისაღები გამოცდები საქართველოში. ლიბერალი.
http://liberali.ge/articles/view/2753/saatestato-da-misaghebi-gamotsdebi-saqartveloshi?fbclid=IwAR2q2j8oxEDqYG-ukvB6BdSRnOrkLVdF0bmIeKHNESPLNjDnwnkR_BMvNtI
- ტაბულა, 2012. მიხეილ სააკაშვილი: ეროვნული გამოცდები წელს ბოლოჯერ ტარდება. ჟურნალი 'ტაბულა' <http://www.tabula.ge/ge/story/59978-mixeil-saakashvili-erovnuli-gamocdebi-tsels-bolojer-tardeba>
- შაშკინი, დ. 2015. რას მივიღებთ საატესტატო და მისაღები გამოცდების შერწყმით? ესაუბრა თეონა გიგაური <http://gurianews.com/article/mtavari/mtavari-tema/24838>
- შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, 2006. ზოგადი უნარების ტესტი. პრეზენტაცია.
- ჯანაშია, ს. 2015. გამოცდები, როგორც განათლების ხარისხის არასწორი ორიენტირი. ონლაინ-ჟურნალი edu.aris.ge. <https://edu.aris.ge/news/gamocdebi-rogorc-ganatilebis-xarixsis-araswori-orientiri.html>

- ჯაყელი, თ. 2013. სტანდარტიზებული ტესტირება ხარისხიანი განათლების წინააღმდეგ. *ლიბერალი*. <http://liberali.ge/articles/view/3241/standartizebuli-testireba-khariskhiani-ganatlebis-tsinaaghmdeg>
- Alam, A. and Southworth, R.V. 2012. Fighting Corruption in Public Services: chronicling Georgia's reforms. World Bank.
- Allalouf, A. and Ben-Shakhar, G., 1998. The effect of coaching on the predictive validity of scholastic aptitude tests. *Journal of Educational Measurement*, 35(1), pp.31-47.
- Alter, C. 7 Ways the SAT is changing. *TIME*. <http://time.com/3904911/sat-changes/>
- Andguladze N. 2017. *Social Dimension of University Admission Exams in Georgia: Equity in Access in Higher Education*. International Association for Education Assessment, IAEA 43-th international conference. *Education as a Social Lever*. Batumi. 1-6 October, 2017.
- Atkinson, R. and Geiser, P. The big problem with the new SAT. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/05/05/opinion/the-big-problem-with-the-new-sat.html>
- Au, W., 2010. *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.
- Balf, T. 2014. *The story behind the SAT overhaul*. NY Times.
- Bakker, 2014. *The introduction of large-scale computer adaptive testing in Georgia*.
- Bethell, G. and Zabulionis, A., 2000. *Examination Reform in Lithuania: Background, Strategies and Achievements*. National Examination Centre.
- Berglund, C. and Engvall, J. 2015. How Georgia stamped out corruption on campus. Foreign Policy
- Berliner, D., 2011. Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41 (3), pp. 287-302.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, Vol. 32, pp. 347-364.
- Bishop, J.H. 2006. Drinking from the fountain of knowledge: Student incentive to study and learn – externalities, information problems and peer pressure. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2, pp. 910-944.
- Boudon, R., 1974. *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley
- Breen, R. and Goldthorpe, J.H., 1997. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and society*, 9(3), pp.275-305.
- Burger, K., 2010. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25(2), pp.140-165.
- Burton, N.W. and Ramist, L., 2001. Predicting Success in College: SAT® Studies of Classes Graduating since 1980. Research Report No. 2001-2. *College Entrance Examination Board*.
- Camara, W.J. and Echternacht, G., 2000. The SAT [R] I and High School Grades: Utility in Predicting Success in College. Research Notes.
- Campbell, C. and Levin, B., 2009. Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21 (1), p. 47.
- Chakhaia, 2012. *The effect of unified national exams on university admissions of disadvantages groups*. CRRC annual conference. Tbilisi, Georgia, June, 2012.
- Chankseliani, M., 2013. Rural disadvantage in Georgian higher education admissions: A mixed-methods study. *Comparative Education Review*, 57(3), pp.424-456.

- EPPI, 2002. *A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning*, Review conducted by the Assessment and Learning Synthesis Group, EPPI, London.
- Feinstein, L., 2003. Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), pp.73-97.
- Fordham, E. and Li, R. 2018. Evaluation and Assessment in Georgia. Presented at a meeting at the Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia.
- Gabedava, M. 2013. Reforming the university admission system in Georgia. In *Global Corruption Report: Education* (pp. 155-160). London and New York: Transparency International.
- Geiser, S. and Santelices, M.V., 2007. Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: High-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes.
- Geiser, S. and Studley, W.R., 2002. UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, 8(1), pp. 1-26.
- Gilroy, M., 2007. Colleges making SAT optional as admissions requirement. *The Education Digest*, 73(4), p. 35.
- Grave-Lazi, L. 2015. *Students rejoice: say good-bye to psychometric entrance exam*. The Jerusalem Post. <https://www.jpost.com/Israel-News/Culture/Students-rejoice-Say-goodbye-to-the-psychometric-exam-386869>
- Haj, C.M., Geanta, I.M. and Orr, D., 2018. A Typology of Admission Systems Across Europe and Their Impact on the Equity of Access, Progression and Completion in Higher Education. In *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 171-187). Springer, Cham.
- Heckman, J. J. and Kautz, T., 2012. Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), pp. 451-464.
- Helms, R. M. 2008. *University Admission Worldwide*. Washington, DC. World Bank Group
- Henriksson, W. and Wolming, S., 1998. Academic performance in four study programmes: a comparison of students admitted on the basis of GPA and SweSAT scores, with and without credits for work experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(2), pp.135-150.
- Herman, J. L. and Golan, S., 1993. The effects of standardized testing on teaching and schools. *Educational measurement: Issues and practice*, 12(4), pp. 20-25.
- Hossler, D., Schmit, J. and Vesper, N., 1999. *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. JHU Press.
- Hursh, D., 2007. Exacerbating inequality: the failed promise of the No Child Left Behind Act. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), pp. 295-308.
- Jencks, C. and Phillips, M. eds., 2011. *The black-white test score gap*. Brookings Institution Press.
- Kellaghan T., G. Madaus and A. Raczek, 1996. *The Use of External Examinations to Improve Student Motivation*, American Educational Research Association (AERA), Washington DC.
- Kobakhidze, M.N., 2018. *Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia*. Hong Kong: Comparative Education Research Center
- Kohn, A., 2000. *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Portsmouth, NH: Heinemann

- Kobrin, J.L., Patterson, B.F., Shaw, E.J., Mattern, K.D. and Barbuti, S.M., 2008. Validity of the SAT® for Predicting First-Year College Grade Point Average. Research Report No. 2008-5. *College Board*.
- Kobrin, J. L., Camara, W. J. and Milewski, G. B., 2004. The utility of the SAT I and SAT II for admissions decisions in California and the nation. *Rethinking the SAT: The future of standardized testing in university admissions*, pp. 251-276.
- Koretz, D., R.L. Linn, S.B. Dunbar and L.A. Shepard, 1991. The effects of high-stakes testing on achievement: Preliminary findings about generalization across tests. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, 11 April 1991.
- Lemann, N., 2000. *The big test: The secret history of the American meritocracy*. Macmillan.
- Logan, John R, Elisabeta Minca, and Sinem Adar. 2012. "The geography of inequality: Why separate means unequal in American public schools." *Sociology of education* 85(3):287-301
- Lewin, T. 2014. A new SAT to align with schoolwork. New York Times.
<https://www.nytimes.com/2014/03/06/education/major-changes-in-sat-announced-by-college-board.html>
- Looney, J. 2011. Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Papers*, No. 58, OECD Publishing, Paris.
- McMurrer, 2007. *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era*. Center on Education Policy
- McGrath, C.H. et al. 2014. *Higher education entrance qualifications and exams in Europe: a comparison*. European Parliament.
- Nichols, S.L. and Berliner, D. C., 2007. *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press.
- Nusche, D., Radinger, T., Santiago, P. and Shewbridge, C. 2014. *Synergies for Better Learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD.
- OECD, 2015. *Education at a Glance 2015: Education Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pachuashvili, Marie. 2009. *The Politics of Higher Education: governmental policy choices and private higher education in post-communist countries*, Department of Political Science, Central European University, Budapest.
- Popham, W. J., 1999. Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational leadership*, 56, pp. 8-16.
- Princeton Review <https://www.princetonreview.com/college-advice/extracurricular-activities>
- Rawlins, P., J. Brandon, J. Chapman, L. Leach, G. Neutze, A. Scott and N. Zepke, 2005. Standards-based assessment in the senior secondary school: A review of the Literature. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, Vol. 2, Issue 2, pp. 107-115.
- Rivkin, Steven G. 1994. "Residential segregation and school integration." *Sociology of education*:279-92.
- Silova, I., Būdienė, V., & Bray, M. (Eds.). 2006. *Education in a hidden market place: Monitoring of private tutoring*. Budapest: Open Society Institute.
- Tabatadze, S. & Gorgadze, N. 2013. *Evaluation of the effectiveness of the quota system in Georgia*. Center for Civil Integration and Inter-ethnic Relations. Tbilisi.
- Transparency International. (2006). *Monitoring the 2006 unified national exams in Georgia*. Tbilisi, Georgia.
- UK Government, 2012. *International Comparisons in Senior Secondary Assessment*.

- Volante, L., 2004. Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Vossensteyn, H., Andguladze, N., Kutateladze, N. and Basset, R.M. 2018. *Technical Assistance to Support Reforms to the Higher Education Financing System in Georgia*. Developed for the Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia. Internal working document
- Woessmann, L., E. Luedemann, G. Schuetz and M.R. West, 2009. *School Accountability, Autonomy and Choice around the World*, Edward Elgar, Cheltenham, UK.
- World Bank. 2012. *Fighting corruption in public services. Chronicling Georgia's reforms*. Washington, DC. Retrieved from <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2>
- Zabulionis, A. Lessons learnt from the matura exam in Lithuania.
- Zwick, R., 2013. Disentangling the role of high school grades, SAT® scores, and SES in predicting college achievement. *ETS Research Report Series, 2013*(1), pp.1-20.

დანართი 1 ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფების ჩამონათვალი ინტერვიუები

1	თამარ ამზაშვილი	21-ე საჯარო სკოლის დირექტორი
2	ეკატერინე კვირიკაშვილი	82-ე საჯარო სკოლის დირექტორი
3	ელზა ბადაშვილი	136-ე საჯარო სკოლის დირექტორი
4	თამარ მოსიაშვილი	განათლების ექსპერტი, სამოქალაქო საზოგადოების ინსტიტუტი
5	სიმონ ჯანაშია	განათლების ექსპერტი, ამერიკული აკადემია
6	შალვა ტაბატაძე	განათლების ექსპერტი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი
7	გიორგი შარვაშიძე	თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორი
8	ირმა გრძელიძე	თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ხარისხის სამსახურის უფროსი
9	არჩილ ფრანგიშვილი	საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტის რექტორი
10	გიორგი აბრამიშვილი	საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტის პროფესორი
11	თამარ წერეთელი	საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტის სასწავლო პროცესის მეთოდური უზრუნველყოფის დეპარტამენტი
12	მარინა ქარჩავა	თავისუფალი უნივერსიტეტის პრორექტორი
13	გიგა ზედანია	ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორი
14	ნინო ჟვანია	ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ხარისხის სამსახურის უფროსი
15	ირაკლი ფორჩხიძე	ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სამართლის სკოლის დეკანი
16	კონსტანტინე ჩოკორაია	ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სამართლის სკოლის ხარისხის უზრუნველყოფის უფროსი
17	მარიამ კაპანაძე	საბუნებისმეტყველო განათლების კვლევითი ცენტრ SALiS-ის ხელმძღვანელი
18	მამუკა თავხელიძე	გრიგოლ რობაქიძის სახელობის უნივერსიტეტის რექტორი
19	ირინა აბულაძე	განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის მოადგილე
20	ეკატერინე სლოვინსკი	ეროვნული სასწავლო გეგმების ექსპერტი
21	მარიამ ჩიქობავა	განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმების სამმართველოს უფროსი
22	თამარ ჯაყელი	ეროვნული სასწავლო გეგმის ექსპერტი
23	ნიკოლოზ სილაგაძე	ეროვნული სასწავლო გეგმის ექსპერტი
24	ზვიად მიმინოშვილი	კერძო უნივერსიტეტების ასოციაციის მმართველი საბჭოს წევრი

ფოკუს-ჯგუფები:

- თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პირველკურსელები, 8 სტუდენტი.

- ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის პირველკურსელები, 9 სტუდენტი.
- კავკასიის უნივერსიტეტის პირველკურსელები, 6 სტუდენტი.
- თბილისის 21-ე საჯარო სკოლის მასწავლებლები, 7 მასწავლებელი.
- გორის მე-3 საჯარო სკოლის მასწავლებლები, 6 მასწავლებელი.
- თბილისის მე-6 საავტორო სკოლის მასწავლებლები, 7 მასწავლებელი.
- უფროსკლასელთა მშობლები გორში, 8 მშობელი.
- 2 ინტერვიუ თბილისში უფროსკლასელთა მშობლებთან

დისკუსია შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის საგნობრივი მიმართულებების ექსპერტებთან

დანართი 2 სკოლის მდებარეობისა და სტატუსის გავლენა ევგ-ის ქულებზე

სტანდარტიზებული კოეფიციენტები წრფივი რეგრესიის მოდელებიდან

=[]/~	ზოგადი უნარები	ქართული	უცხოური ენა	მათემატიკა	ისტორია	გეოგრაფია	ფიზიკა	ქიმია	ბიოლოგია	სამოქალაქო განათლება	ხელოვნება
სოფელთან შედარებით ქალაქი	0.30*** [0.28,0.31]	0.29*** [0.28,0.30]	0.47*** [0.46,0.48]	0.31*** [0.29,0.34]	0.31*** [0.29,0.33]	0.19*** [0.17,0.21]	0.47*** [0.37,0.56]	0.33*** [0.28,0.39]	0.37*** [0.33,0.40]	0.19*** [0.12,0.26]	0.43*** [0.21,0.64]
თბილისი	0.60*** [0.59,0.61]	0.54*** [0.53,0.56]	0.96*** [0.95,0.97]	0.69*** [0.66,0.71]	0.54*** [0.52,0.56]	0.38*** [0.36,0.40]	0.75*** [0.66,0.85]	0.43*** [0.37,0.48]	0.58*** [0.54,0.61]	0.29*** [0.23,0.36]	0.56*** [0.35,0.76]
საჯაროსთან შედარებით კერძო	0.20*** [0.18,0.21]	0.14*** [0.13,0.16]	0.22*** [0.21,0.23]	0.04* [0.01,0.06]	0.09*** [0.07,0.12]	0.21*** [0.19,0.24]	-0.02 [-0.11,0.08]	0.19*** [0.12,0.25]	0.14*** [0.10,0.18]	0.01 [-0.08,0.11]	0.20* [0.05,0.36]
2014 წელთან შედარებით											
2015	-0.02** [-0.03,-0.00]	0.07*** [0.06,0.09]	0.06*** [0.04,0.07]	-0.04** [-0.07,-0.02]	-0.29*** [-0.32,-0.27]	-0.83*** [-0.85,-0.80]	0.09 [-0.04,0.21]	0.17*** [0.09,0.24]	0.25*** [0.20,0.30]	0.29*** [0.18,0.41]	0.24* [0.02,0.46]
2016	-0.13*** [-0.14,-0.11]	-0.11*** [-0.12,-0.09]	0.13*** [0.11,0.14]	-0.04* [-0.07,-0.01]	-0.10*** [-0.12,-0.07]	-0.40*** [-0.43,-0.38]	0.19** [0.07,0.31]	-0.17*** [-0.24,-0.10]	0.08** [0.03,0.12]	0.05 [-0.06,0.15]	0.50*** [0.29,0.71]
2017	-0.07*** [-0.08,-0.05]	-0.10*** [-0.12,-0.09]	0.02*** [0.01,0.04]	-0.24*** [-0.27,-0.21]	-0.25*** [-0.27,-0.22]	-0.55*** [-0.58,-0.53]	0.39*** [0.27,0.50]	0.17*** [0.10,0.24]	0.08*** [0.04,0.13]	-0.07 [-0.17,0.03]	0.38*** [0.18,0.58]
2018	-0.05*** [-0.07,-0.04]	-0.23*** [-0.25,-0.22]	0.09*** [0.07,0.10]	0.03 [-0.00,0.06]	-0.05*** [-0.08,-0.03]	-0.66*** [-0.69,-0.64]	0.30*** [0.18,0.41]	-0.04 [-0.10,0.03]	0.20*** [0.16,0.25]		0.00 [0.00,0.00]
კონსტანტა	-0.28*** [-0.29,-0.26]	-0.24*** [-0.25,-0.22]	-0.60*** [-0.61,-0.58]	-0.34*** [-0.36,-0.31]	-0.15*** [-0.18,-0.13]	0.29*** [0.27,0.31]	-0.72*** [-0.83,-0.60]	-0.32*** [-0.38,-0.26]	-0.47*** [-0.52,-0.43]	-0.19*** [-0.28,-0.09]	-0.77*** [-1.00,-0.53]
N	171793	165932	164457	39913	53849	55459	3032	8029	18268	5244	1036

95% სანდოობის ინტერვალები მოცემულია ფრჩხილებში

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$