

სახელმწიფო შეჯახება

ქართული, ჩოგორიკ დეორე ენა
VII კლასი



შეფასებისა და გამოცდების
ეროვნული ცენტრი

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასების (მე-7 კლასი) ჩატარება შესაძლებელი გახდა აშშ-ის ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციის მეორე, 140 მილიონი აშშ დოლარის, კომპაქტის ფინანსური მხარდაჭერით. კომპაქტს ახორციელებს ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი - საქართველო. პოლიტიკის რეკომენდაცია და შეხედულებები, რომლებიც ასახულია აღნიშნულ გამოცემაში არ გამოხატავს ათასწლეულის გამოწვევის კორპორაციის, ამერიკის შეერთებული შტატების მთავრობისა და ათასწლეულის გამოწვევის ფონდი - საქართველოს შეხედულებებს.

The National Assessment in Georgian as a second language (7th grade) was made possible through the financial support of \$140 mln Second MCC Compact with Georgia, administered by Millennium Challenge Account – Georgia (MCA-Georgia). The policy recommendations and views expressed in this publication do not reflect the views of the Millennium Challenge Corporation (MCC), the United States Government and the Millennium Challenge Account - Georgia.



ანგარიში მოამზადა შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის კვლევის ჯგუფმა
ენობრივი რედაქცია: გიორგი მაჭავარიანი
დიზაინი: დავით ყიფიანი

სახელმწიფო შეფასების უმთავრესი მიზანია, დაეხმაროს განათლების პოლიტიკის განმსაზღვრელებს სწავლისა და სწავლების პროცესის გასაუმჯობესებლად ქმედითი ღონიძიებების დაგეგმვაში. წარმოგიდგენთ ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასების შედეგების დეტალურ ანგარიშს და ვიმედოვნებთ, რომ წინამდებარე კვლევის შედეგები ეფექტიანად იქნება გამოყენებული ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლისა და სწავლების ხელშესაწყობად.

კვლევის შესახებ	1
1. რა მიზნით ტარდება სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში.....	1
1.1. რამდენად მნიშვნელოვანია ეს კვლევა	1
1.2. სახელმწიფო შეფასება – ზოგადი მიზნები და ამოცანები	2
1.3. ძირითადი კვლევითი კითხვები და სტრატეგია.....	3
2. რას და როგორ აფასებს სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში?.....	5
2.1. ქართულის, როგორც მეორე ენის, ტესტის დიზაინი	5
2.2. კონტექსტუალური ჩარჩო	6
2.3. შერჩევის აღწერა	9
2.4. კვლევის ადმინისტრირება	10
მოსწავლეთა მიღწევები ქართულში, როგორც მეორე ენაში	11
3. მოსწავლეთა მიღწევები საფეხურების მიხედვით	11
3.1. როგორ განისაზღვრება მიღწევის საფეხურები სახელმწიფო შეფასებაში?	11
3.2. მოსწავლეთა მიღწევები – ზოგადი ენობრივი კომპეტენცია.....	13
3.3. მოსწავლეთა მიღწევები სფეროების მიხედვით – წერა, კითხვა, მოსმენა და ლაპარაკი	14
4. ძირითადი განსხვავებები მოსწავლეთა მიღწევებში.....	17
4.1. ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეთა მიღწევები	17
4.2. მოსწავლეთა მიღწევები თემის სტრუქტურის მიხედვით (უფრო ქართულენოვანი, უფრო არაქართულენოვანი თემი)	19
4.3. მოსწავლეთა მიღწევები და სწავლების ძირითადი ენა (სექტორი).....	21
4.4. მოსწავლეთა მიღწევები სქესის მიხედვით.....	23
5. ქართულის ენის სწავლის მოტივაცია და მოსწავლეთა მიღწევები.....	27
5.1. ენის შესწავლის მოტივაციური ასპექტები და მოსწავლეთა მიღწევები	28
5.2. გარემოში არსებული დამოკიდებულებები ქართული ენის შესწავლის მიმართ	32
6. ქართულის გაკვეთილი	39
6.1. სწავლების ზოგადი სტრატეგიები	39
6.2. ქართული ენის სწავლების სპეციფიკა	48
7. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები	55
7.1. მასწავლებლის მახასიათებლები და მოსწავლეთა შედეგები.....	55
7.2. პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები და შედეგები	60
8. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება.....	67
8.1. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილების შესახებ	67
8.2. პროფესიით კმაყოფილება	72
9. რესურსები	77
9.1. სკოლის დაფინანსება	77
9.2. სასწავლო რესურსები სკოლაში	78
9.3. სკოლის ინფრასტრუქტურა.....	80
9.4. რესურსების გამოყენების სიხშირე	81
9.5. ქართული ენის სწავლების სახელმძღვანელოები.....	82
10. სასკოლო კლიმატი	87
10.1. აკადემიური კლიმატი – სკოლის აქცენტი აკადემიურ მიღწევებზე.....	87
ძირითადი დასკვნები	97
რეკომენდაციები	102

დანართები	107
დანართი 1. მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა თემისა და სკოლისმასხასიათებლების მიხედვით	107
დანართი 2. ქართულის ენის სწავლის მოტივაცია და მოსწავლეთა მიღწევები: ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე	109
დანართი 3. ქართულის ენის სწავლის მოტივაცია და მოსწავლეთა მიღწევები: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	111
დანართი 4. ქართულის გაკვეთილი: ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე	114
დანართი 5. ქართულის გაკვეთილი: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	115
დანართი 6 (a). ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები: ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე	121
დანართი 6 (b). ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები: ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე	122
დანართი 7. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	125
დანართი 8. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	128
დანართი 9. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება: ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე	130
დანართი 10. ასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	131
დანართი 11. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება: განსხვავებები სექტორისა და მასწავლებლის სტატუსის მიხედვით	133
დანართი 12. რესურსები: ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე	134
დანართი 13. რესურსები: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	135
დანართი 14. რესურსები: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	137
დანართი 15. სასკოლო კლიმატი: ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე	139
დანართი 16. სასკოლო კლიმატი: იერარქიული რეგრესიული მოდელები	140
STATE ASSESSMENT IN GEORGIAN AS A SECOND LANGUAGE	143
RECOMMENDATIONS	149
გამოყენებული წყაროები	153

სხრილები

გრაფიკი 1 . მოსწავლეთა შედეგები მიღწევის საფეხურების მიხედვით (მოსწავლეთა %).....	14
გრაფიკი 2 . მოსწავლეთა პროცენტული რაოდენობები მიღწევის საფეხურების მიხედვით ენობრივი კომპეტენციის ოთხ სფეროში	15
გრაფიკი 3 . ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეების მიღწევების საშუალო მაჩვენებლები – ზოგადი ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა	17
გრაფიკი 4 . ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეების მიღწევები ენობრივი კომპეტენციის საფეხურების მიხედვით (%)	18
გრაფიკი 5 . სხვადასხვა გარემოში მდებარე ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეების საშუალო მიღწევები – ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა.....	19
გრაფიკი 6 . სხვადასხვა გარემოში მდებარე ქალაქებისა და სოფლების სკოლების მოსწავლეები – ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის საფეხურები	20
გრაფიკი 7 . სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეების საშუალო მიღწევები – ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა	22
გრაფიკი 8 . სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეები – ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის საფეხურები	22
გრაფიკი 9 . გოგნებისა და ბიჭების საშუალო მიღწევები – ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა.....	23
გრაფიკი 10 . გოგნებისა და ბიჭების მიღწევები – ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის საფეხურები	24
გრაფიკი 11 . მოსწავლის ლინგვისტური თვითფექტიანობა (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	28
გრაფიკი 12 . მოსწავლის ლინგვისტური თვითფექტიანობა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	28
გრაფიკი 13 . შინაგანი მოტივაცია (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	29
გრაფიკი 14 . შინაგანი მოტივაცია (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	30
გრაფიკი 15 . მნიშვნელოვან სხვათა მოსაზრებები (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები).....	30
გრაფიკი 16 . მნიშვნელოვან სხვათა მოსაზრებები (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	31
გრაფიკი 17 . ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მოსწავლის მიერ (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები).....	31
გრაფიკი 18 . ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მოსწავლის მიერ (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	32
გრაფიკი 19 . ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მშობლის მიერ (მშობელთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	33
გრაფიკი 20 . ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მშობლის მიერ (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	33
გრაფიკი 21 . მშობლის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მშობლის პასუხების ვალიდური % – ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე).....	34
გრაფიკი 22 . მშობლის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	34
გრაფიკი 23 . მასწავლებლისა და დირექტორის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა დირექტორი/მასწავლებელი დაეთანხმა დებულებებს).....	35
გრაფიკი 24 . მასწავლებლისა და დირექტორის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	35

გრაფიკი 25 . საგაკვეთილო პროცესის მართვა (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	40
გრაფიკი 26 . საგაკვეთილო პროცესის მართვა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორისა და სკოლის მდებარეობის მიხედვით)	40
გრაფიკი 27 . შეჯამება (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები).....	41
გრაფიკი 28 . შეჯამება (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	41
გრაფიკი 29 . ახსნის სიცხადე (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	42
გრაფიკი 30 . ახსნის სიცხადე (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	43
გრაფიკი 31 . წახალისება (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	43
გრაფიკი 32 . წახალისება (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	44
გრაფიკი 33 . ზრუნვა (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	44
გრაფიკი 34 . ზრუნვა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	45
გრაფიკი 35 . შეფასება და უკუკავშირი (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)	45
გრაფიკი 36 . ეფასება და უკუკავშირი (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	46
გრაფიკი 37 . ქართულად საუბარი გაკვეთილზე (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე).....	48
გრაფიკი 38 . ქართულად საუბარი გაკვეთილზე დაბალი და მაღალი მიღწევების ჯგუფების მიხედვით (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე)	49
გრაფიკი 39 . ქართულად საუბარი გაკვეთილზე (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	49
გრაფიკი 40 . ჯგუფებად დაყოფა ქართული ენის გაკვეთილზე სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – მასწავლებელი გვყოფს ჯგუფებად ქართულშიწვენი შესაძლებლობების მიხედვით)	50
გრაფიკი 41 . მასალის ახსნაზე დახარჯული დრო ქართული ენის გაკვეთილზე სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – მასწავლებელი საერთოდ არ უთმობს დროსმასალის ახსნას კლასის წინაშე)	50
გრაფიკი 42 . საშინაო დავალებზე დახარჯული დრო სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – კვირის განმავლობაში საერთოდ არ ვუთმობ დროსსაშინაო დავალების შესრულებას)	51
გრაფიკი 43 . რამდენად ეთანხმებით ქვემოთ მოცემულ დებულებებს? (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები, სრულიად ვეთანხმები).....	53
გრაფიკი 44 . სკოლის დამოკიდებულება ქართული ენის სწავლების მიმართ (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	53
გრაფიკი 45 . მასწავლებლების განაწილება სქესის მიხედვით (სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში)	55
გრაფიკი 46 . ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლების საშუალო ასაკი (სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	56
გრაფიკი 47 . მასწავლებლების წილი უმაღლესი განათლებით (სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	57
გრაფიკი 48 . წილი მასწავლებლებისა, რომლებმაც წარმატებით ჩააბარეს გამოცდები (სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	58

გრაფიკი 49 . წილი მასწავლებლებისა, რომლებიც ფლობენ უფროსი მასწავლებლის ან უფრო მაღალ სტატუსს პროფ. განვითარების სქემაში (სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	59
გრაფიკი 50 . მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა ტრენინგებში ბოლო 2 წლის განმავლობაში.....	60
გრაფიკი 51 . იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელმა მონაწილეობა მიიღეს ტრენინგებში ბოლო 2 წლის განმავლობაში (სექტორის, სკოლის ადგილმდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	61
გრაფიკი 52 . იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი არასაჭიროდ მიიჩნევს ტრენინგებს ქვემოთ ჩამოთვლილი მიმართულებებით	61
გრაფიკი 53 . იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელმა მიიღო დახმარება კოლეგისაგან ბოლო 12 თვის განმავლობაში	63
გრაფიკი 54 . ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - მაკმაყოფილებს ან სრულიად მაკმაყოფილებს).....	68
გრაფიკი 55 . ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	68
გრაფიკი 56 . მოსწავლეებით კმაყოფილება (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)	69
გრაფიკი 57 . მოსწავლეებით კმაყოფილება (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	70
გრაფიკი 58 . კმაყოფილება ურთიერთობებით (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)	70
გრაფიკი 59 . კმაყოფილება ურთიერთობებით (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	71
გრაფიკი 60 . კმაყოფილება ანაზღაურებითა და წინსვლით (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)	71
გრაფიკი 61 . კმაყოფილება ანაზღაურებითა და წინსვლით (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	71
გრაფიკი 62 . კმაყოფილება დამოუკიდებლობის ხარისხით (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)	72
გრაფიკი 63 . კმაყოფილება დამოუკიდებლობის ხარისხით (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	72
გრაფიკი 64 . სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - ვეთანხმები, სრულიად ვეთანხმები)	73
გრაფიკი 65 . სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	73
გრაფიკი 66 . პროფესიისადმი მიჯაჭვულობა (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - ვეთანხმები, სრულიად ვეთანხმები)	74
გრაფიკი 67 . პროფესიისადმი მიჯაჭვულობა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	74
გრაფიკი 68 . კოლის დაფინანსების წყაროები და მოსწავლეთა საშუალო მიღწევები ქართულენოვან და არაქართულენოვან გარემოში	78
გრაფიკი 69 . სკოლის სასწავლო რესურსი (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ სასწავლო რესურსები მის სკოლაში არის ძირითადად კარგი ან ძალიან კარგი).....	78
გრაფიკი 70 . სკოლის სასწავლო რესურსი, როგორც პრობლემა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	79

გრაფიკი 71 . ქართულენოვანი რესურსების მდგომარეობა (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ სასწავლო რესურსები მის სკოლაში არის ძირითადად კარგი ან ძალიან კარგი)	79
გრაფიკი 72 . ქართულენოვანი რესურსების მდგომარეობა, როგორც პრობლემა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	80
გრაფიკი 73 . სკოლის ინფრასტრუქტურა, როგორც პრობლემა (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ ინფრასტრუქტურა მის სკოლაში არის ძირითადად კარგი ან ძალიან კარგი)	81
გრაფიკი 74 . სკოლის ინფრასტრუქტურა, როგორც პრობლემა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	81
გრაფიკი 75 . რესურსების გამოყენება (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე).....	82
გრაფიკი 76 . რესურსების გამოყენება (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	82
გრაფიკი 77 . აქცენტი აკადემიურ მიღწევაზე (მშობელთა პასუხების ვალიდური % - ვეტანხმები, სრულიად ვეტანხმები)	88
გრაფიკი 78 . აქცენტი აკადემიურ მიღწევაზე (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	89
გრაფიკი 79 . კომუნიკაცია სკოლასა და მშობელს შორის (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	90
გრაფიკი 80 . კომუნიკაცია სკოლასა და მშობელს შორის (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	91
გრაფიკი 81 . თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - თანამშრომლობის მაღალი ხარისხი)	91
გრაფიკი 82 . თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)	92
გრაფიკი 83 . სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - ვეტანხმები)	93
გრაფიკი 84 . მოსწავლის დევიაციური ქცევა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით).....	94

ცხრილები

ცხრილი 1 . სახელმწიფო შეფასების კატეგორიები	6
ცხრილი 2 . ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეები - ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევის საფეხურები	18
ცხრილი 3 . სხვადასხვა გარემოში მდებარე ქალაქებისა და სოფლების სკოლების მოსწავლეები - ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევის საფეხურები	21
ცხრილი 4 . სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეები - ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევის საფეხურები	23
ცხრილი 5 . გოგნებისა და ბიჭების მიღწევები - ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევების საფეხურები	24
ცხრილი 6 . მოსწავლის ლინგვისტური თვითფექტიანობა და საშუალო მიღწევა	29
ცხრილი 7 . რამდენად ხშირად გაძღვეთ ქართული ენის მასწავლებელი დავალებას კლასში ან სახლში შემდეგი უნარების განსავითარებლად? (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - გაკვეთილების უმეტესობაზე ან ყველა გაკვეთილზე)	52
ცხრილი 8 . მასწავლებლების განაწილება სქესის მიხედვით (სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში)	55

ცხრილი 9 . მასწავლებლების განაწილება ასაკის მიხედვით (სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში)	56
ცხრილი 10 . მასწავლებლების განაწილება განათლების მიღწეული საფეხურების მიხედვით სხვადასხვა სექტორში	56
ცხრილი 11 . მასწავლებლების განაწილება გამოცდებში მონაწილეობის მიხედვით (სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში).....	58
ცხრილი 12 . სკოლის ფინანსური მხარდაჭერის წყაროები	77
ცხრილი 13 . სახელმძღვანელო, რომლითაც მოსწავლეები სწავლობენ (მოსწავლეთა %)	83
ცხრილი 14 . რამდენად სასარგებლოა თქვენი სახელმძღვანელო შემდეგი უნარების განვითარებისათვის (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - სასარგებლოა ან ძალიან სასარგებლოა).....	84
ცხრილი 15 . რამდენად კმაყოფილი ხართ სახელმძღვანელოს კომპონენტებით (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი კმაყოფილია ან ძალიან კმაყოფილია).....	84
ცხრილი 16 . რამდენად სასარგებლოა სახელმძღვანელო სხვადასხვა კომპეტენციის განვითარებისათვის (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი რესურსებს სასარგებლოდ ან ძალიან სასარგებლოდ მიიჩნევს)	85
ცხრილი 17 . მოსწავლის დევიაციური ქცევა (მოსწავლეთა პასუხების %).....	94
ცხრილი 18 . მასწავლებლების დაგვიანება და გაცდენები (მოსწავლეთა პასუხების %)	95

ილუსტრაციები

ილუსტრაცია 1. სახელმწიფო შეფასების დიზაინი	4
ილუსტრაცია 2. შერჩევის სქემა	9
ილუსტრაცია 3. მიღწევის საფეხურების აღწერა	12

1. რა მიზნით ტარდება სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში

1.1. რამდენად მნიშვნელოვანია ეს კვლევა

საქართველოში დღეისათვის 200-ზე მეტი არაქართულენოვანი სკოლა და სექტორი ფუნქციონირებს, სადაც ქართული ისწავლება, როგორც მეორე ენა. ამ სკოლებში ეთნიკურ უმცირესობათა სასკოლო ასაკის 80% სწავლობს.

სახელმწიფო ენის ცოდნა საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციისა და უფლებების რეალიზაციის ინსტრუმენტია. იგი ხელს უწყობს მოქალაქეთა მონაწილეობას პოლიტიკურ, საზოგადოებრივ და ეკონომიკურ ცხოვრებაში, შესაბამისად, ქართული ენის დაუფლების მრავალფეროვანი შესაძლებლობების შექმნა სახელმწიფო პოლიტიკის უმნიშვნელოვანესი ამოცანაა და ამ ამოცანის განხორციელებაში ერთ-ერთი საკვანძო როლი ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემას ეკისრება. ზოგადი განათლების სისტემაში მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებისაკენ მიმართული ღონისძიებები მნიშვნელოვან წინაპირობებს ქმნის ეთნიკურ უმცირესობათა ფორმალური განათლების სისტემაში აღმავალი მობილობის მაჩვენებლების გაუმჯობესების (პროფესიულ და უმაღლეს განათლებაზე წვდომის გაზრდის), სამუშაო ბაზარზე წარმატებით ინტეგრირებისა და სამოქალაქო და პოლიტიკურ ცხოვრებაში აქტიურად ჩართვისათვის.

არაქართულენოვან სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლების გაუმჯობესების პრიორიტეტი ასახულია ქვეყნის საერთაშორისო და ადგილობრივ ნორმატიულ აქტებსა და სტრატეგიულ დოკუმენტებში. „სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიაში 2015-2020“, რომელიც, თავის მხრივ, ევროკავშირთან ასოცირების ხელშეკრულებასა და სხვა საერთაშორისო შეთანხმებებს ეყრდნობა, ოთხი სტრატეგიული მიზნიდან ერთ-ერთი არის ეთნიკურ უმცირესობებში ქართული ენის ფლობის გაუმჯობესება და ხარისხიანი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდა. ამ მიზნის ფარგლებში მნიშვნელოვან ამოცანადაა მიჩნეული არაქართულენოვან სკოლებში განათლების ხარისხის გაუმჯობესება.

დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ არაქართულენოვანი სკოლების არსებობა მნიშვნელოვანი მიღწევაა ეთნიკურ უმცირესობათა უფლებების დაცვის კუთხით, მაგრამ გამოწვევად რჩება ამ სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლების ეფექტიანობის გაზრდა.

კერძოდ, ზოგადი განათლების ფარგლებში საჭიროა მუშაობის გაგრძელება შემდეგი პრიორიტეტული მიმართულებებით:

- ეროვნული სასწავლო გეგმისა და სახელმძღვანელოების დახვეწა და ხელმისაწვდომობის გაზრდა

ეთნიკური უმცირესობებისათვის;

- არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლება;
- სკოლის ადმინისტრაციის პროფესიული განვითარება და ორენოვანი განათლების რეფორმის ხელშეწყობა;
- ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების გაუმჯობესებისაკენ მიმართული პროგრამების განხორციელების გაგრძელება.

არაქართულენოვან მოსახლეობაში ქართული ენის ცოდნის გაუმჯობესებისაკენ მიმართული პროგრამები განათლების სისტემის სხვა ქვესისტემებშიც (ზრდასრულთა განათლება, უმაღლესი განათლება) ხორციელდება. ეს პროგრამები ამ ეტაპზე, ძირითადად, რემედიალურ, მაკომპენსირებელ ხასიათს ატარებს და ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის მიმდინარე ხარვეზებზე მიგვანიშნებს, კერძოდ:

- ზრდასრულთა განათლების პროგრამების ფარგლებში ფუნქციონირებს ქართული ენის სწავლების პროგრამები ზრდასრული მოსახლეობისათვის (მათ შორის სკოლის მასწავლებლებისათვის), რაც ქართულ ენაში მასწავლებელთა დაბალი კომპეტენციის მაკომპენსირებელი მექანიზმია;
- უმაღლესი განათლების სისტემის ფარგლებში 2010 წლიდან მოქმედებს კვოტირების სპეციალური სისტემა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამებზე (1+4) ჩასარიცხად. ეს პროგრამა მიზნად ისახავს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტებისათვის უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ქართული ენის სწავლებას დამატებითი ერთი წლის განმავლობაში, რაც ქართულ ენაში მოსწავლეთა დაბალი კომპეტენციის მაკომპენსირებელი მექანიზმია.

მიუხედავად არაქართულენოვან მოსახლეობაში ქართულის სწავლების სტრატეგიის პრიორიტეტულობისა, ქართულში, როგორც მეორე ენაში, მოსწავლეთა შედეგების, ისევე, როგორც ამ შედეგებზე მოქმედ ფაქტორთა შესახებ, სანდო და მრავალმხრივი მონაცემები დღეისათვის არ არსებობს.

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, მოსწავლეთა შედეგების სახელმწიფო შეფასება საქართველოში პირველად ჩატარდა. საბაზო საფეხურის დასაწყისში (VII კლასში) სახელმწიფო შეფასების განხორციელება პრო-

ბლემებზე დროული რეაგირებისა და ფორმალური განათლების შემდგომ საფეხურებზე სწავლის მზაობის დადგენის შესაძლებლობას ქმნის.

მოსწავლეთა მიღწევების შესახებ ინფორმაციის უზრუნველყოფის გარდა შეფასების ფარგლებში თავმოყრილი მონაცემები:

- ხელს უწყობს მიმდინარე პოლიტიკის ეფექტიან მონიტორინგს;
- ასრულებს ე. წ. საწყისი კვლევის (Baseline study)

ფუნქციას მომავალში დაგეგმილი ცვლილებების ეფექტის შესაფასებლად.

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ეროვნული შეფასება, აგრეთვე, მნიშვნელოვანია მასწავლებელთა კარიერული წინსვლისა და პროფესიული განვითარების სქემის ფუნქციონირების კონტექსტშიც, რომელშიც გათვალისწინებულია დამატებითი ღონისძიებები არაქართულენოვანი სკოლის მასწავლებლების ამ სქემაში ეფექტიანი ინტეგრირებისათვის.

1.2. სახელმწიფო შეფასება – ზოგადი მიზნები და ამოცანები

ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად სასკოლო განათლების სისტემაში მიმდინარე ცვლილებების, მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო პროექტების მხარდაჭერისა და შემდგომი დახვეწისათვის აუცილებელია სისტემაში არსებული ვითარების მუდმივი შეფასება. განათლების სფეროში არსებული მდგომარეობის ამსახველი რეალური სურათის შექმნაში განსაკუთრებული როლი სახელმწიფო შეფასებას ენიჭება. ის მიზნად ისახავს არა ერთი მოსწავლის, არამედ, ზოგადად, საგანმანათლებლო სისტემის ან მისი რომელიმე კომპონენტის მკაფიოდ განსაზღვრული მიღწევის დონის აღწერას (Greaney & Kellaghan, 2008). განათლების სფეროში გადაწყვეტილების მიმღებ პირებს სწორედ სახელმწიფო შეფასება აწვდის კვლევაზე დაფუძნებულ ინფორმაციას სასწავლო გეგმის წინასწარ განსაზღვრულ ასპექტში არსებული მიღწევებისა თუ პრობლემების შესახებ. ასევე, მიმოიხილავს სასკოლო განათლების ზოგად მდგომარეობასა და განათლების ხარისხთან დაკავშირებულ საკითხებს. ეს არის განათლების სისტემის ერთგვარი „ეროვნული აუდიტი“, რომელიც სისტემის მნიშვნელოვანი ასპექტების შესახებ საგანმანათლებლო პოლიტიკის განმსაზღვრელთა ინფორმირებისათვის ტარდება. ვინაიდან ამგვარი ინფორმაციის გარეშე რთულია დაიგეგმოს განათლების სისტემის გაუმჯობესების ქმედითი ღონისძიებები, სახელმწიფო შეფასება შეიძლება განვიხილოთ როგორც ნებისმიერი საგანმანათლებლო სისტემის პროფესიული ადმინისტრირების არსებითი/ძირეული კომპონენტი.

სახელმწიფო შეფასება საშუალებას გვაძლევს პასუხი გავცეთ ორ მნიშვნელოვან კითხვას: 1. როგორია მოსწავლეთა მიღწევები და 2. რა ზეგავლენას ახდენს საგანმანათლებლო სისტემაში არსებული პოლიტიკა და პრაქტიკა მოსწავლეთა მიღწევებზე. სახელმწიფო შეფასების შედეგების ანალიზი ავლენს სასწავლო პროცესში არსებულ ხარვეზებს და კარგ საფუძველს ქმნის იმის გადასაწყვეტად, რა და რატომ არის შესაძლებელი თუ დასახვეწი სწავლების პროცესში.

შესაბამისად, სახელმწიფო შეფასების მიზნებია:

- მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევებისა და სწავლისადმი დამოკიდებულების შეფასება;
- მოსწავლეთა მიღწევებზე ზემოქმედი/გავლენის მქონე ფაქტორების კვლევა;
- არსებული ვითარების დინამიკაში ხედვის, მო-

ნაცემთა შედარების შესაძლებლობის უზრუნველყოფა – მონაცემთა სანდო საწყისი/პირველადი ბაზის შემუშავება, რაც საშუალებას მოგვცემს სასურველი პერიოდულობით შეფასდეს პროგრესი;

- საგანმანათლებლო პოლიტიკის განმსაზღვრელი პირებისათვის რეკომენდაციების შემუშავება განათლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით.

ჩვეულებრივ, სახელმწიფო შეფასებაში მოიაზრება მოსწავლეთა მიღწევის დონის შეფასება მთელი საგანმანათლებლო სისტემისათვის ან მისი რომელიმე ნაწილისათვის (მაგ., მეშვიდეკლასელები) სასწავლო გეგმის წინასწარ განსაზღვრულ სფეროში (მაგ., წიგნიერება ან მათემატიკა). ამავდროულად, სპეციალურად შემუშავებული კითხვარების დახმარებით (მაგ., პედაგოგების, მშობლების, სკოლის დირექტორებისა და მოსწავლეების კითხვარები) იკრიბება მნიშვნელოვანი ინფორმაცია მოსწავლის მიღწევის დონეზე გავლენის მქონე ისეთი ფაქტორების შესახებ, როგორებიცაა: მასწავლებელთა კვალიფიკაციის დონე, მასწავლებელთა დამოკიდებულებები სწავლების სფეროს მიმართ, სასწავლო რესურსების ხელმისაწვდომობა და სხვ.

სახელმწიფო შეფასება, აგრეთვე, მნიშვნელოვანია სისტემაში განხორციელებული ცვლილებების (მაგ., ახალი სასწავლო გეგმის დანერგვის, მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ასამაღლებელი ღონისძიებების) და/ან სხვა საგანმანათლებლო პროცესების ეფექტიანობის შესაფასებლად.

სახელმწიფო შეფასება მნიშვნელოვანი ინფორმაციით უზრუნველყოფს საგანმანათლებლო სისტემაში ჩართულ მხარეებს – დირექტორებს, მასწავლებლებს, მშობლებსა და, ზოგადად, საზოგადოებას.

საქართველოში პირველად სახელმწიფო შეფასება 2003 წელს ჩატარდა. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტის ფარგლებში ჩაატარა სახელმწიფო შეფასება ქართულ ენაში, 2004 წელს კი – მათემატიკაში. ორივე შეფასება სწავლების დაწყებით საფეხურზე, IV კლასში განხორციელდა. 2006 წლიდან სახელმწიფო შეფასების ფუნქცია ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრს გადაეცა. 2009 წელს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრმა ჩაატარა შეფასება ქართულ ენასა და ლიტერატურაში საბაზო საფეხურის დასრულების შემდეგ (IX

კლასი), 2010 წელს კი დაწყებით საფეხურზე (IV კლასი) ზოგად წიგნიერებასა და რაოდენობრივ ამოცანებში. 2010 წელს არ ჩატარდა¹ დაგეგმილი ეროვნული შეფასებები საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივ მეცნიერებებში. 2011 წლის ბოლოს სახელმწიფო შეფასებების ჩატარების ფუნქცია გადაეცა განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრს, მათ მიერ ჩატარებული კვლევის მონაცემები აღარ გასაჯაროებულა. 2012 წლიდან სახელმწიფო შეფასების ფუნქცია კვლავ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრს დაეკისრა.

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი სახელმწიფო შეფასებას წარმართავს ათასწლეულის გამოწვევის ფონდის მხარდაჭერით. 2012 წლიდან ათასწლეულის გამოწვევის პროექტზე მუშაობის პერიოდში განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსთან და ფონდის წარმომადგენლებთან შეთანხმებით განისაზღვრა 2014-2018 წლებში სახელმწიფო შეფასების ძირითადი სფეროები და ვადები. 2016 წლისათვის ჩატარდა სახელმწიფო შეფასება საბაზო საფეხურის დასაწყისში ქათულში, როგორც მეორე ენაში.

1.3. ძირითადი კვლევითი კითხვები და სტრატეგია

ქართულის, როგორც მეორე ენის, ეროვნულ შეფასება ორი ასპექტის შეფასებას ისახავდა მიზნად. ეს ასპექტებია:

1. VII კლასში მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი საფეხურის სტანდარტის მისაღწევ შედეგებთან შედარების გზით. ამასთანავე, სახელმწიფო შეფასებით დგინდება მოსწავლეთა შედეგების მიმართება ენების სწავლებისა და შეფასების ევროპული ჩარჩოს (CEFR) დონებთან (ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტის რეკომენდაციების შესაბამისად).

სახელმწიფო შეფასების ძირითადი კვლევითი კითხვებია:

- როგორია მოსწავლეთა მიღწევები ქართულში, როგორც მეორე ენაში?
- რა ძლიერი და სუსტი მხარეები იკვეთება მოსწავლეთა კომპეტენციებში?
- როგორია მოსწავლეთა შედეგების მიმართება ენის სწავლებისა და შეფასების ევროპული ჩარჩოს შესაბამის დონებთან?

2. მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი ფაქტორები. კონტექსტუალურ ფაქტორებს განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ენობრივი კომპეტენციების შეფასებაში. სახელმწიფო შეფასებებით გათვალისწინებული საკვლევი ფაქტორების ნაკრებს ამ შემთხვევაში ემატება დამატებითი ფაქტორები, რომელთაგან უმნიშვნელოვანესია ქართულის, როგორც მეორე ენისადმი, დამოკიდებულება და ენასთან კონტაქტის მაჩვენებლები ოჯახის, სკოლისა და თემის დონეზე.

შესაბამისად, ამ ასპექტთან დაკავშირებით სახელმწიფო შეფასების ძირითად კითხვებს წარმოადგენდა შემდეგი:

- როგორ ზემოქმედებს მოსწავლეთა შედეგებზე პირადი მახასიათებლები (მაგალითად, ქართული ენის სწავლისადმი დამოკიდებულებები, პირველი

ენის ცოდნა, ზოგადი კოგნიტური უნარები და სხვ.)?

- როგორ იცვლება მოსწავლეთა მიღწევების მაჩვენებლები ა) სასკოლო, საკლასო გარემოს, ბ) ოჯახის (სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, ქართული ენისადმი დამოკიდებულება, სასწავლო პროცესში ჩართულობა) და გ) თემის მახასიათებლებთან (ეკონომიკური და სოციალ-კულტურული თავისებურებები, თემში ქართულენოვანი მოსახლეობის წილი, ენის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა) მიმართებით?
- როგორ ზემოქმედებს ქართულის სწავლა-სწავლების პროცესებზე განათლების ზოგადი პოლიტიკა და ქართული ენის ცოდნის გაუმჯობესებისაკენ მიმართული კონკრეტული პროგრამები?
- რამდენად უზრუნველყოფს სისტემა მოსწავლეთა სწავლისა და განვითარების თანაბარ შესაძლებლობებს?

გრძელვადიან პერსპექტივაში სახელმწიფო შეფასების მიზანია მოსწავლეთა მიღწევებისა და ამ მიღწევებზე მოქმედი ფაქტორების ცვლილების ტენდენციების დადგენა. ამისათვის ორი აუცილებელი პირობაა: (1) სახელმწიფო შეფასება გარკვეული პერიოდულობით ერთსა და იმავე საგანში და ერთსა და იმავე სამიზნე პოპულაციაზე ჩატარდეს და (2) სახელმწიფო შეფასება იმგვარად დაიგეგმოს, რომ მან უზრუნველყოს მონაცემთა შედარების შესაძლებლობა.

სახელმწიფო შეფასება რეგულარულად, გარკვეული პერიოდულობით ტარდება. შესაბამისად, კვლევა იმის შესაძლებლობას ქმნის, რომ ყოველ ახალ ციკლში შევაფასოთ პროგრესი შემდეგი ძირითადი მიმართულებების მიხედვით:

- როგორ შეიცვალა მოსწავლეთა მიღწევები კვლევის წინა ციკლში მონაწილე მათივე თანატოლების მიღწევებთან შედარებით;
- და
- როგორ შეიცვალა ის ფაქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია მოსწავლეთა მიღწევებთან.

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასების დიზაინი და მეთოდოლოგია სახელმწიფო

¹ ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის წლიური ანგარიში (2007-2008; 2008-2009).

შეფასების ზოგად სტრატეგიას შეესაბამება. ის, პირობითად, ორი ნაწილისაგან შედგება:

1. მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების შეფასება – მიღწევის ტესტი ეყრდნობა ეროვნულ სასწავლო გეგმას და ითვალისწინებს ენების სწავლებისა და შეფასების ევროპული ჩარჩოს ზოგად მიდგომებს ენობრივი კომპეტენციების შეფასებაში (დეტალური ინფორმაცია იმ სფეროების შესახებ, რომლებიც ფასდება მიღწევის ტესტით, მოცემულია მესამე თავში).
2. კონტექსტუალური ფაქტორების შესწავლა – მოსწავლეთა მიღწევების სიღრმისეული ანალიზისათვის მნიშვნელოვანია იმ ფაქტორების გამოვლენა, რომლებიც მოქმედებს მოსწავლეთა შედეგებზე. ამ მიზნით ხდება ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების კონტექსტის შესწავლა ოთხი განზომილების მიხედვით: სასკოლო კონტექსტი, საკლასო კონტექსტი, საზოგადოებრივი კონტექსტი და მოსწავლისა და მისი ოჯახის მახასიათებლები.

ეროვნული შეფასების ამოცანების განხორციელებისათვის მოსწავლეთა სასწავლო შედეგების შესაფასებელი ტესტის გარდა დამატებით გამოიყენება ოთხი ინსტრუმენტი:

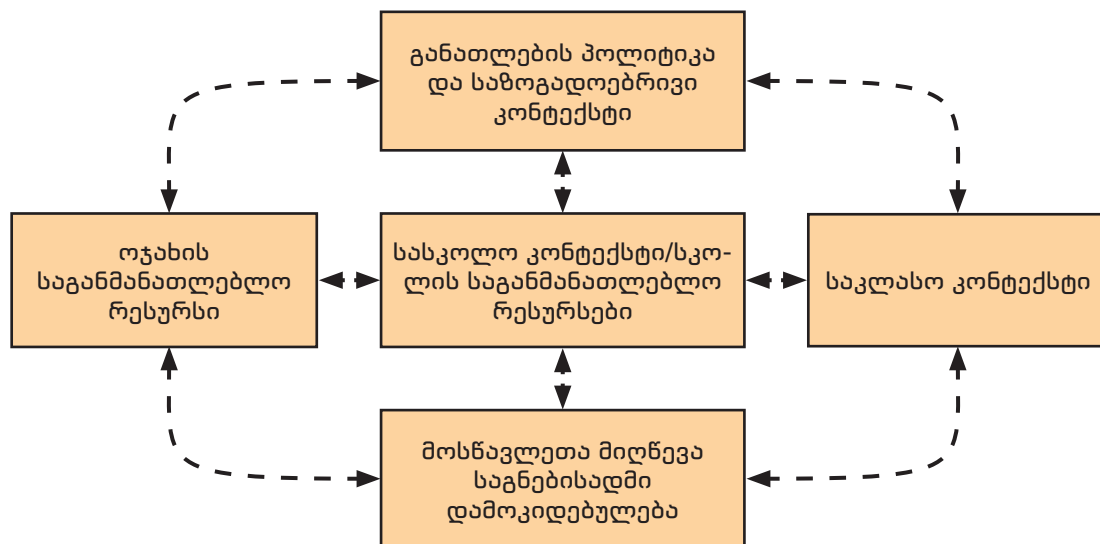
- მოსწავლის კითხვარი;
- მასწავლებლის კითხვარი;
- სკოლის კითხვარი (დირექტორებისათვის);
- მშობლის კითხვარი.

კითხვარების საშუალებით იკრიბება ინფორმაცია იმ კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ, რომლებიც გავლენას ახდენს არაქართულენოვან სკოლებში ქართულის სწავლასა და სწავლებაზე. სპეციალური კოდირების სისტემა შესაძლებლობას ქმნის მოსწავლის ტესტირების შედეგები და მისი კითხვარიდან მიღებული მონაცემები დავუკავშიროთ მისივე მშობლის, მასწავლებლებისა და დირექტორის მიერ მოწოდებულ ინფორმაციას. კომპლექსურად მიღებული ინფორმაციის შეჯერების გზით დგინდება ის თუ, რა ფაქტორები უწყობს ხელს ან აფერხებს მოსწავლეთა მიღწევებს ქართულში, როგორც მეორე ენაში. ამგვარ ინფორმაციას, ბუნებრივია, განსაკუთრებული ღირებულება აქვს საგნის სწავლისა და სწავლების პროცესის ხელშესაწყობად.

კონტექსტუალურ ფაქტორებზე სიღრმისეული ინფორმაციის მოსაპოვებლად სახელმწიფო შეფასებაში, ასევე, გამოყენებულია თვისებრივი კვლევის მეთოდები.

2016 წლის გაზაფხულზე ჩატარდა კვლევის ინსტრუმენტების პილოტირება, სასწავლო წლის ბოლოს კი – ძირითადი კვლევა. სახელმწიფო შეფასება ჩატარდა საქართველოს ყველა აზერბაიჯანულენოვან, სომხურენოვან და რუსულენოვან სკოლაში და შესაბამისი სექტორების მქონე სკოლებში. კითხვარები ითარგმნა სამ ენაზე. მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზისას გამოყენებულია ტესტის თანამედროვე თეორიის (Item Response Theory) მეთოდოლოგია.

ილუსტრაცია 1. სახელმწიფო შეფასების დიზაინი



2. რას და როგორ აფასებს სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში?

2.1. ქართულის, როგორც მეორე ენის, ტესტის დიზაინი

შეფასების მიზნებიდან გამომდინარე და ეროვნული სასწავლო გეგმის სპეციფიკის გათვალისწინებით, სახელმწიფო შეფასებაში გამოიყენება ფართო დიაპაზონის ტესტი (A1-B1), რომელიც დაყოფილია ოთხ კომპონენტად და შეიცავს როგორც რეცეპტული, ისე პროდუქტული ენობრივი აქტივობების შესაფასებელ ბლოკებს: მოსმენას, კითხვას (ამ ბლოკში ინტეგრირებულია გრამატიკაც), წერასა და ლაპარაკს.

ტესტის სტრუქტურის განსაზღვრისას მხედველობაში იქნა მიღებული მსოფლიოში პოპულარული ტესტების სპეციფიკა. ეს ტესტები, ერთი მხრივ, თავსებადია სახელმწიფო შეფასების მიზნებთან (განკუთვნილია საკვლევი ასაკობრივი ჯგუფისათვის, აკეთებს აქცენტს საგანმანათლებლო კონტექსტზე/დომენზე) და, მეორე მხრივ, შემუშავებულია CEFR დონეების მიხედვით².

კერძოდ:

რეცეპტული აქტივობების შეფასებისას გამოიყენება დახურული კითხვები (Multipleresponse, True/False, Matchingitems);

პროდუქტული აქტივობების შესაფასებლად (ლაპარაკი, წერა) გამოიყენება რუბრიკები, რომლებიც ეყრდნობა სტანდარტით გათვალისწინებულ შედეგებსა და ინდიკატორებს, ისევე, როგორც CEFR სკალეების აღმწერებს შესაბამისი დონეებისათვის (A1-A2).

- კითხვის კომპონენტი აფასებს მოკლე ფუნქციური ხასიათის წერილობითი ინფორმაციის (ბროშურა, განცხადება, რეკლამა...) გაგებისათვის საჭირო კომუნიკაციურ, სტრატეგიულ და ენობრივ (გრამატიკა, ლექსიკა, მართლწერა) შედეგებს/კომპეტენციებს. მონაწილემ უნდა შეძლოს ტესტის გაგება და კითხვის რეცეპტული ფუნქციის კონკრეტული სპეციფიკაციების შესრულება (მაგალითად, კითხვა ძირითადი აზრის დასადგენად, კითხვა დეტალების იდენტიფიკაციისათვის). ტესტი, ჩვეულებრივ, არ აღემატება 3 აბზაცს, არის ფუნქციური ხასიათის (წერილი, რეკლამა), ეხება ყოველდღიურ თემებს, გამყარებულია ილუსტრაციებით. კითხვის კომპონენტში, აგრეთვე, ინტეგრირებულია ქვებლოკი, რომელიც სწორი გრამატიკული ფორმების შერჩევის, სიტყვათა შესწორების და ა. შ. დავალებებს მოიცავს.

- მოსმენის კომპონენტი აფასებს მონაწილისათვის ნაცნობ, ყოფით თემებზე მოკლე მონოლოგის/დიალოგის გაგებისათვის საჭირო კომუნიკაციურ და სტრატეგიულ შედეგებს. მონაწილემ უნდა შეძლოს ნელა და გარკვევით წარმოთქმული რამდენიმე ტექსტის ან მარტივი დიალოგის გაგება და მოსმენის რეცეპტული ფუნქციის კონკრეტული სპეციფიკაციების შესრულება (მაგ., მოსმენა ძირითადი აზრის დასადგენად, მოსმენა დეტალების იდენტიფიკაციისათვის). აქაც, სასწავლო გეგმისა და ევროპული ჩარჩოს სანყის დონეების (A1-A2) სპეციფიკის გათვალისწინებით ტესტი მოკლეა, ეხება ყოფით თემებს. თითოეულ ნაწყვეტს ახლავს რამდენიმე დახურული კითხვა.

- წერის კომპონენტი აფასებს მოკლე ფუნქციური ხასიათის ტესტის შექმნის უნარს, ისევე, როგორც შესაბამის ენობრივ და სტრატეგიულ შედეგებს (კომპეტენციებს). მონაწილეს ევალება ტესტის შექმნა (ჩვეულებრივ, არაფორმალური ან ნახევრადფორმალური წერილი), რომლის მოცულობა საშუალოდ 25-35 სიტყვაა. ეს კომპონენტი ფასდება რუბრიკით, რომელშიც ინტეგრირებულია კომუნიკაციური, ენობრივი, სტრატეგიული და ინტერკულტურული შედეგების აღმწერები.

- ლაპარაკის კომპონენტი აფასებს მონაწილისათვის ნაცნობ, ყოფით თემებზე მოკლე მონოლოგის/დიალოგის პროდუცირებისათვის საჭირო კომუნიკაციურ, ენობრივ და სტრატეგიულ შედეგებს. მონაწილემ უნდა შეძლოს სამეტყველო უნარ-ჩვევების დემონსტრირება. გამოიყენება ვიზუალური სტიმულები (მაგ., სურათის აღწერა). ეს კომპონენტი ფასდება რუბრიკით, რომელშიც ინტეგრირებულია კომუნიკაციური, ენობრივი, სტრატეგიული და ინტერკულტურული შედეგების აღმწერები.

თანდართულ ცხრილში დეტალურადაა წარმოდგენილი ის სფეროები, რომლებიც ფასდება სახელმწიფო შეფასების მიღწევის ტესტით და ტესტირების სტრატეგიის ნიმუში.

2 Cambridge-Michigan Language Assessments (CaMLA) – ეს უწყება 2010 წელს ჩამოყალიბდა ინგლისური ენის შეფასების ხანგრძლივი ტრადიციის მქონე ორი ორგანიზაციის: Cambridge English Language Assessment-ისა (კემბრიჯის უნივერსიტეტის ნაწილი) და English Language Institute Testing and Certificate Division-ის (მიჩიგანის უნივერსიტეტი) მიერ. ამ ორგანიზაციებს ბევრი საერთო მახასიათებელი აქვთ. ისინი უნივერსიტეტების ბაზაზე მოქმედი არასამთავრობო ორგანიზაციებია, რომლებიც გამოცდებს ატარებენ. მათი მისიაა კვლევისა და სწავლის მხარდაჭერა. მიჩიგანის უნივერსიტეტს ენის სწავლების, შეფასებისა და გამოყენებითი ლინგვისტიკის მიმართულებით ფუნქციონირების 70-წლიანი ისტორია აქვს. შეფასების ინსტრუმენტების მრავალფეროვანი სპექტრი (რომელიც ცნობილია მიჩიგანის ტესტების სახელით) გამოიყენება უნივერსიტეტებში და პროფესიულ პროგრამებზე მიღებისას, სასკოლო განათლებაში, პროფესიულ ლიცენზირებასა და დასაქმების სფეროში. Cambridge English Language Assessment კემბრიჯის უნივერსიტეტის ფარგლებში მოქმედი უწყებაა, რომელსაც ენის ტესტირების ასწლიანი ტრადიცია აქვს. კემბრიჯის პირველი ტესტი ინგლისურ ენაში 1913 წელს ჩატარდა. დღეისათვის Cambridge English ატარებს 20-ზე მეტ გამოცდას ენის შემსწავლელთა და პედაგოგთათვის. ამ ტესტებში ყოველწლიურად 4 მილიონ ადამიანზე მეტი მონაწილეობს. Cambridge English Language Assessment თავად წარმოადგენს ევროპული ჩარჩოს ერთ-ერთ შემუშავებულ უწყებას და მისი ყველა გამოცდა მისადაგებულია ჩარჩოს დონეებთან. 2010 წლიდან Cambridge English Language Assessment თანამშრომლობს მიჩიგანის უნივერსიტეტთან ენის ფლობის შეფასების საკითხებში.

ცხრილი 1. სახელმწიფო შეფასების კატეგორიები

კატეგორიები	ტესტირების სტრატეგიის ნიმუში
კითხვა	აფასებს მოკლე ფუნქციური ხასიათის წერილობითი ინფორმაციის (ბროშურა, განცხადება, რეკლამა და სხვ.) გაგებისათვის საჭირო კომუნიკაციურ, სტრატეგიულ და ენობრივ (გრამატიკა, ლექსიკა, მართლწერა) შედეგებს/კომპეტენციებს.
კითხვა ძირითადი აზრის დასადგენად	მონაწილეს ეძლევა რამდენიმე მოკლე ტექსტი (შეტყობინება) და შესაბამისი წინადადებები. მონაწილემ სწორად უნდა დააკავშიროს წინადადებები შესაბამის ტექსტთან.
კითხვა ზოგადი შინაარსის გასააზრებლად	მონაწილეს ეძლევა რამდენიმე წინადადება, რომლებიც ქმნის ერთ ისტორიას. ყოველ წინადადებაში არის გამოტოვებული სიტყვა. მონაწილემ სწორად უნდა შეარჩიოს სიტყვა ჩამონათვალიდან წინადადების შესავსებად. მონაწილეს ეძლევა მოკლე ტექსტი წასაკითხად. მან ტექსტიდან ამოღებული ინფორმაციის საფუძველზე უნდა შეავსოს ფორმა (მაგ., ანკეტა). პირველი ნაწილი: მოკლე დიალოგი – მონაწილე გადაწყვეტს, შემდგომში რას იტყოდა საუბარში ჩართული ერთ-ერთი პირი (A, B ან C ვარიანტი). მეორე ნაწილი: გრძელი დიალოგი გამოტოვებული წინადადებებით. მონაწილე ავსებს ცარიელ ადგილებს წინადადებათა ჩამონათვალიდან (A-H).
კითხვა დეტალების ამოსაცნობად	გრძელი ტექსტი. მონაწილე ირჩევს სწორ პასუხებს ჩამონათვალიდან (A), (B) ან (C), ან აფასებს, სწორია თუ არა ჩამონათვალში გადმოცემული აზრი.
გრამატიკა, ლექსიკა და მართლწერა	მოკლე ტექსტი რამდენიმე დანომრილი გამოტოვებული ადგილით. მონაწილე არჩევს სწორ გრამატიკულ ფორმას ჩამონათვალიდან (A, B ან C). წინადადებები სიტყვის მნიშვნელობის განმარტებით. შესაძლო ვარიანტების (სიტყვების) პირველი ასო და სიტყვაში ასოების რაოდენობა. მონაწილემ უნდა გამოიცნოს და დაწეროს სიტყვა. მოკლე ტექსტი (მაგ., ელ. შეტყობინება ან წერილი) გამოტოვებული სიტყვებით, რომლებიც მონაწილემ უნდა ჩაწეროს.
წერა	აფასებს მოკლე ფუნქციური ხასიათის ტექსტის შექმნის უნარს, ისევე, როგორც შესაბამის ენობრივ და სტრატეგიულ შედეგებს (კომპეტენციებს).
ფუნქციური წერა	მონაწილემ უნდა დაწეროს მოკლე არაფორმალური წერილი (25-35 სიტყვა).
მოსმენა	აფასებს მონაწილისათვის ნაცნობ, ყოფით თემებზე მოკლე მონოლოგის/დიალოგის გაგებისათვის საჭირო კომუნიკაციურ და სტრატეგიულ შედეგებს.
მოსმენა ძირითადი იდეის დასადგენად	რამდენიმე მოკლე დიალოგი. თითოეული დიალოგისათვის მოცემულია კითხვა და ნახატები (A, B ან C). მონაწილე არჩევს სწორ სურათს. უფრო გრძელი დიალოგი და სიტყვათა ჩამონათვალი. მონაწილე ისმენს დიალოგს და ირჩევს ჩამონათვალიდან შესაბამის სიტყვებს.
მოსმენილის ზოგადი შინაარსისა და დეტალების გააზრება	დიალოგი და კითხვები. მონაწილე არჩევს პასუხს (A, B ან C) თითოეული კითხვისათვის.
ლაპარაკი	აფასებს მონაწილისათვის ნაცნობ, ყოფით თემებზე მოკლე მონოლოგის/დიალოგის პროდუცირებისათვის საჭირო კომუნიკაციურ, ენობრივ და სტრატეგიულ შედეგებს.
საუბარი, აზრის ან დამოკიდებულების გამოხატვა	გამომცდელი აძლევს მონაწილეებს დავალებას ან სურათს განსახილველად (საუბარი, აზრის, დამოკიდებულების გამოხატვა).

2.2. კონტექსტუალური ჩარჩო

მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების გარდა სახელმწიფო შეფასება აგროვებს ინფორმაციას იმ კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ, რომლებიც სწავლისა და სწავლებისათვის ხელისშემშლელ თუ ხელშემწყობ პირობებს ქმნის.

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასების კონტექსტუალური ჩარჩო მოიცავს ოთხ ვრცელ სფეროს:

განათლების პოლიტიკა და საზოგადოებრივი კონტექსტი;

- სასკოლო კონტექსტი;
- საკლასო კონტექსტი;
- მოსწავლეთა მახასიათებლები და დამოკიდებულებები (ამ განზომილებაში შედის, აგრეთვე, მოსწავლის ოჯახის მახასიათებლები).

სახელმწიფო შეფასებაში განსაკუთრებულ მნიშვნე-

ლობას იძენს სასკოლო და საკლასო კონტექსტების შესწავლა (კლიმატი, რესურსები და პროცესები სკოლასა და კლასში). სკოლისა და კლასის შესახებ კონტექსტუალური ინფორმაცია მოსწავლის მიღწევის ტესტის შედეგებთან კომბინაციაში გააზრებისას სასწავლო გეგმის კომპლექსური ანალიზის შესაძლებლობას ქმნის. სკოლისა და კლასის განზომილებები ასახავს, თუ როგორ იგეგმება და ინერგება სასწავლო გეგმა სკოლისა და კლასის დონეზე (სასწავლო გეგმის განხორციელების პროცესი). მოსწავლეთა მიღწევების შეფასება კი გვიჩვენებს, რას მიაღწიეს მოსწავლეებმა დაგეგმილი და განხორციელებული სასწავლო გეგმების პირობებში (სასწავლო გეგმის მიხედვით მიღწეული შედეგი).

მეორე ენის შეფასებაში, აგრეთვე, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლის მახასიათებლებსა და დამოკიდებულებებს, ისევე, როგორც ზოგად კონტექსტუალურ ფაქტორებს (თემის მახასიათებლები, განათლების პოლიტიკა). სახელმწიფო შეფასების ზოგადი ჩარჩოსაგან განსხვავებით მეორე ენის შეფასებისას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მეორე ენასთან კონტაქტის, ენის ცოდნისა და ენის გამოყენების მახასიათებლებს მოსწავლის ოჯახში, სკოლასა და თემში, ისევე, როგორც იმ სპეციფიკურ ინდივიდუალურ მახასიათებლებს, რომლებიც გავლენას ახდენს მეორე ენის ათვისებაზე.

როგორც აღვნიშნეთ, კონტექსტუალური ფაქტორების საკვლევადა გამოიყენება ოთხი კითხვარი:

- მოსწავლის კითხვარი;
- მასწავლებლის კითხვარი;
- სკოლის კითხვარი (დირექტორებისათვის);
- მშობლის კითხვარი.

მასწავლებელი, მოსწავლე, დირექტორი და მშობელი ზემოთ ჩამოთვლილი კონტექსტუალური განზომილებების შესახებ ინფორმაციის ოთხ სხვადასხვა წყაროს წარმოადგენენ. ცალკეული კონტექსტუალური ფაქტორის შესახებ ინფორმაცია ხშირად პარალელურად გროვდება რამდენიმე წყაროდან, რაც სიტუაციის უფრო კომპლექსური ანალიზის შესაძლებლობას იძლევა.

სასკოლო კონტექსტი

ჩვეულებრივ, სასწავლო გეგმის დანერგვის ეფექტიანობაზე გავლენას ახდენს სკოლის ზოგადი მახასიათებლები, საგანმანათლებლო რესურსები, სასკოლო გარემო და პროცესები. ეფექტიანი სკოლა ცალკეული მახასიათებლების უბრალო ნაკრები არ არის. ის ორგანიზაციული სისტემაა, რომელიც ურთიერთდაკავშირებული კომპონენტებისაგან (ქვესისტემებისაგან) შედგება. შესაბამისად, სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში შევისწავლით ისეთ ორგანიზაციულ მახასიათებლებს, როგორებიცაა: სკოლის საგანმანათლებლო ფილოსოფია, ორგანიზაციული კულტურა, ასევე სკოლის პერსონალის შრომითი განწყობები (შრომითი კმაყოფილება, შრომის ეთიკა, ლოიალობა და სხვ.). ძირითადად კი სახელმწიფო შეფასება ფოკუსირებულია იმ ინდიკატორების შეფასებაზე, რომლებითაც,

საერთაშორისო შეფასებებისა და განათლების სფეროს სხვა კვლევების მიხედვით, ეფექტიანი და წარმატებული სკოლები ხასიათდება.

სკოლის მართვაში, ცხადია, კრიტიკულ როლს დირექტორი ასრულებს. ლიდერობა შეიძლება სხვადასხვა განზომილებით ხასიათდებოდეს, თუმცა სახელმწიფო შეფასების შემთხვევაში მართვის ძირითად ასპექტებთან ერთად შევისწავლეთ ეფექტიანი სასწავლო გარემოსა და პოზიტიური სასკოლო კლიმატის ჩამოყალიბებისა და შენარჩუნებისათვის დირექტორის მიერ განეული ძალისხმევა და ამ ძალისხმევის კავშირი მოსწავლეთა მიღწევებთან.

სკოლის მახასიათებლები. სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში შეფასდა – რა გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე სკოლის ადგილმდებარეობა (ქალაქი, სოფელი), სკოლაში ენობრივი სექტორების არსებობა და სხვა ზოგადი მახასიათებლები.

სკოლის რესურსები. სკოლის რესურსები ხარისხიანი სწავლების ერთ-ერთი საკვანძო კომპონენტია. ამ კომპონენტის ფარგლებში შეგროვდა ინფორმაცია:

- სკოლის ადამიანური რესურსების შესახებ (სკოლის მოსწავლეთა, მასწავლებელთა და ადმინისტრაციული პერსონალის მახასიათებლები);
- სკოლის ფინანსური რესურსების შესახებ (დაფინანსების ოდენობა და ტიპები);
- სკოლის ტექნიკური რესურსების შესახებ (სამუშაო და სასწავლო სივრცე და საშუალებები).
- კვლევის ფარგლებში გვანტერესებდა ინფორმაცია როგორც რესურსების ოდენობის, ისე მათი ხარისხის შესახებ.

სკოლის კლიმატი და პროცესები სკოლაში. პოზიტიური სასკოლო კლიმატი სასწავლო პროცესის მნიშვნელოვანი ფაქტორია. თითოეული მოსწავლისა და მასწავლებლის პატივისცემა, უსაფრთხო და მონეხრიგებული გარემო, კონსტრუქციული ურთიერთობა დირექტორს, მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და მშობლებს შორის ხელს უწყობს მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებას.

აგრეთვე, მნიშვნელოვანი კონტექსტუალური ფაქტორებია ინფორმაციის გაცვლა და თანამშრომლობა, ძალაუფლების განაწილება სკოლაში, შრომითი განწყობები და პროფესიული განვითარების პრაქტიკა. შესაბამისად, ეს საკითხები შევისწავლეთ სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში.

მრავალი კვლევა მიუთითებს, რომ მშობელთა მონაწილეობა შვილების განათლებაში ზრდის ბავშვების აკადემიურ მიღწევებსა და აუმჯობესებს ზოგად დამოკიდებულებას სკოლის მიმართ (Dearing, Krider, Weiss, 2008). სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში ვიკვლევთ – როგორია მშობლების ჩართულობა შვილის სწავლისა და სწავლების პროცესში და რამდენად ეფექტიანად მიიჩნევა ეს პროცესი.

კვლევის ფარგლებში, აგრეთვე, საინტერესოა სხვადასხვა დაინტერესებული მხარის მიერ სკოლის იმიჯისა და სკოლის, როგორც სისტემის, შედეგების აღქმა, მათ შორის, ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

კვლევის კიდევ ერთ მნიშვნელოვან განზომილებას ამ კომპონენტის ფარგლებში სკოლაში ქართული ენის სწავლების საჭიროების მიმართ ზოგადი დამოკიდებულებები წარმოადგენს.

საკლასო კონტექსტი

კლასის მახასიათებლები. სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში შეფასდა კლასის ისეთი მნიშვნელოვანი მახასიათებლები, როგორებიცაა: კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა, სწავლებისათვის განკუთვნილი დრო და კლასის შემადგენლობა (მოსწავლეთა სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი), ასევე, საგნის სწავლისათვის კლასში მოსწავლეთა ზოგადი მზაობა.

მასწავლებელი. მასწავლებელი ყველაზე მნიშვნელოვან როლს ასრულებს სასწავლო გეგმის განხორციელების პროცესში და, საზოგადოდ, დიდ გავლენას ახდენს საკლასო გარემოზე. სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში შეფასდა:

- მასწავლებლის პირადი მახასიათებლების (სქესის, ასაკისა და გამოცდილების) გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე;
- მასწავლებლის მიერ ქართული ენის ცოდნის, საგნის სწავლებისადმი დამოკიდებულების გავლენა მოსწავლეთა შედეგებზე;
- პროფესიისადმი მასწავლებლის ზოგადი დამოკიდებულებების (მოტივაცია, შრომითი კმაყოფილება, შრომითი ეთიკა, სამუშაო პირობები და სხვ.) გავლენა მოსწავლეთა შედეგებზე.

სასწავლო პროცესი

ამ კომპონენტის ფარგლებში აღინერა:

- კლასში საგნის სწავლების სტრატეგიები და ამ სტრატეგიების გავლენა მოსწავლეთა შედეგებზე, საგნით დაინტერესებასა და ჩართულობაზე სწავლის პროცესში;
- კლასში საგნის შეფასების სტრატეგიები – შეფასების პროცესის სპეციფიკა;
- შეფასების სამართლიანობის, გამჭვირვალობისა და ეფექტიანობის აღქმა;
- მოსწავლეთა და მშობელთა ჩართულობა საგნის სწავლა-სწავლების პროცესში.

სასწავლო რესურსები. კლასის კიდევ ერთ მახასიათებელს, რომელიც სასწავლო გეგმის წარმატებით განხორციელებას უკავშირდება, ტექნოლოგიებისა და სხვა სასწავლო მასალების ხელმისაწვდომობა და გამოყენება წარმოადგენს.

სახელმწიფო შეფასებისას შეგროვდა ინფორმაცია სივრცის, სახელმძღვანელოების, დამხმარე ადამიანური რესურსების, კომპიუტერისა და ინტერნეტის, ვიზუალური და აუდიო საშუალებებისა და სხვა დამხმარე მასალების შესახებ, რომლებიც გამოიყენება კლასში სწავლისა და სწავლების ხელშეწყობად.

მოსწავლეთა მახასიათებლები და დამოკიდებულებები

მოსწავლისა და ოჯახის მახასიათებლები. სკოლაში თითოეული მოსწავლე სხვადასხვა წინაპირობით შედის. მოსწავლეთა მიღწევა მეორე ენაში დამოკიდებულია ისეთ მახასიათებლებზე, როგორებიცაა:

- სქესი (Wang, 2006);
- პირველი ენის მახასიათებლები (Shin, 2005);
- ეთნიკური წარმომავლობა და პრიორიტეტული ენა (Ginther & Stevens, 1998);
- ენობრივი გარემო სახლში (Bae & Bachman, 1998);
- პირველი ენის ფლობის დონე;
- სამიზნე ენასთან კონტაქტი (Target language exposure) (Freed, Dewey, & Segalowitz, 2004);
- სკოლამდელი განათლება;
- ზოგადი კოგნიტური უნარები.

კვლევები, აგრეთვე, მიუთითებს ძლიერ პოზიტიურ კავშირზე მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევასა და სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ინდიკატორებს (მაგ., მშობლის განათლება, დასაქმება) შორის³.

მოსწავლის მიღწევებსა და სწავლაში ჩართულობაზე, აგრეთვე, გავლენას ახდენს მშობლის მონაწილეობა მოსწავლის განათლებაში, შესაბამისად, სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში ვიკვლევთ, რამდენად ახერხებს სკოლა და საგანმანათლებლო სისტემა მოსწავლეთა ოჯახების განსხვავებულ სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსებსა და საგანმანათლებლო რესურსებთან დაკავშირებული უთანაბრობის დაძლევას, იმ მოსწავლეების ხელშეწყობას, რომელთაც ოჯახის ნაკლები მხარდაჭერა აქვთ.

მოსწავლისა და ოჯახის დამოკიდებულებები ქართულის, როგორც მეორე ენის, მიმართ. ქართულის სწავლების ერთ-ერთი მიზანი მოსწავლეებისათვის ქართული ენისადმი ინტერესის გაღვივება და დადებითი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაა. ამ კომპონენტში მნიშვნელოვანი კვლევითი კითხვებია: როგორია მოსწავლეთა მოტივაცია? რამდენად ღირებულად მიიჩნევენ ისინი ქართულის შესწავლას? რამდენად ჩართულნი არიან ისინი სწავლის პროცესში? ავლენენ თუ არა ძალისხმევასა და ყურადღებას სწავლის პროცესში? რამდენად უყალიბებს სასწავლო პროცესი მათ თვითეფექტიანობის განცდას?

სახელმწიფო შეფასების დაკვირვების ერთ-ერთი ასპექტი, აგრეთვე, არის მშობელთა დამოკიდებულებები ქართული ენის შესწავლის საჭიროების მიმართ.

განათლების პოლიტიკა და საზოგადოებრივი კონტექსტი

ქართული ენის სწავლა-სწავლების პროცესის წარმატებას სკოლის დონეზე მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ამ მიმართულებით გატარებული პოლიტიკა და განათლების სფეროში მიმდინარე ზოგადი რეფორმები. სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში შევისწავლეთ განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებული შემდეგი საკითხები:

3 Bradley and Corwyn, 2002; Willms, 2006; Haveman and Wolfe, 2008;

- არაქართულენოვან სკოლებში ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესებისაკენ მიმართული სახელმწიფო პოლიტიკით კმაყოფილება;
 - სკოლის დონეზე ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესებისაკენ მიმართული კონკრეტული პროგრამებით კმაყოფილება;
 - ზოგადი განათლების სფეროში მიმდინარე რეფორმებით კმაყოფილება;
 - სხვადასხვა მხარდაჭერი უწყების მუშაობით (მათთან თანამშრომლობით) კმაყოფილება.
- ქართული ენისადმი დამოკიდებულებებს მოსწავლისა და სკოლის დონეზე მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს თემის სოციო-კულტურული მახასიათებლები, ნორმები, ღირებულებები და წარმოდგენები. შესაბამისად, კვლევის ფარგლებში გათვალისწინებულია:
- თემის ენობრივი სტრუქტურა;
 - თემის ზომა და ურბანულობის ხარისხი;
 - სოციო-ეკონომიკური მახასიათებლები;
 - ქართული ენის ცოდნა და გამოყენება თემში;
 - თემის მიერ ქართული ენის ცოდნის მნიშვნელობის აღქმა.
- სახელმწიფო პოლიტიკასთან დაკავშირებული კონტექსტუალური საკითხების შესაფასებლად გამოყენებულია როგორც რაოდენობრივი (მასწავლებლის კითხვარი, დირექტორის კითხვარი, მოსწავლის კითხვარი, მშობლის კითხვარი), ასევე თვისებრივი კვლევის მეთოდები. თვისებრივი მეთოდების საშუალებით შევისწავლეთ პრაქტიკოსი პედაგოგების, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის პროგრამებით სამიზნე რეგიონებში მივლენილი კონსულტანტი მასწავლებლების, მშობლებისა და განათლების ექსპერტების მოსაზრებები.

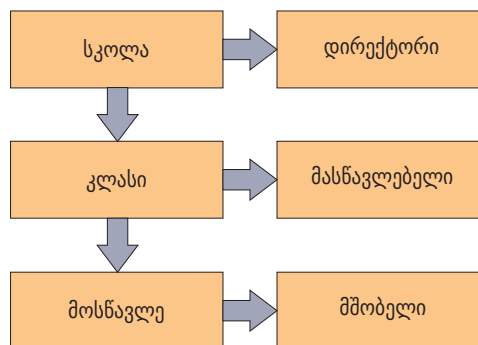
2.3. შერჩევის აღწერა

კვლევაში მონაწილეობა მიიღო ყველა იმ სკოლამ, რომლებშიც ქართული ისწავლება, როგორც მეორე ენა. კვლევაში ჩართული იყო შერჩეული სკოლების მხოლოდ არაქართულენოვანი სექტორების მე-7 კლასები.

რაც შეეხება **მოსწავლეთა შერჩევას**, კვლევაში მო-

ნაწილეობდა შერჩეული კლასის ყველა ის მოსწავლე, რომლებიც აკმაყოფილებდნენ მოსწავლის შერჩევის პირობებს. კერძოდ, კვლევაში არ მონაწილეობდნენ მოსწავლეები⁴:

ილუსტრაცია 2. შერჩევის სქემა



- ფუნქციური უნარშემდგომობით (მხედველობის, სმენის, მოტორული ან სხვა რაიმე ტიპის სერიოზული ფუნქციური დარღვევა);
 - ინტელექტუალური დარღვევებით (მოსწავლეები ინტელექტუალური და ემოციური დარღვევებით, რომლებსაც არ შეუძლიათ ტესტირების მითითებების გაგება და შესრულება).
- სწავლა-სწავლების კონტექსტუალური ფაქტორების შესაფასებლად კვლევაში მონაწილეობდნენ შერჩეული სკოლების დირექტორები, შერჩეული კლასების ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები და შერჩეული მოსწავლეების მშობლები.
- ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმწიფო შე-

ფასება ჩატარდა 2016 წლის მაისში.

შეფასებაში მონაწილეობდა 259 სკოლის 4142 მოსწავლე, რამაც პოპულაციის 89.4% შეადგინა (4631 მოსწავლე); სამიზნე სკოლების 259 დირექტორიდან კვლევაში მონაწილეობა არ მიიღო მხოლოდ 2-მა დირექტორმა. კვლევაში ასევე მონაწილეობდა 306 მასწავლებელი (314-დან) და 4028 მშობელი.

იმ დაშვებით, რომ კვლევაში მონაწილე მოსწავლეების მახასიათებლები შესაძლოა განსხვავდებოდეს იმ მოსწავლეთა მახასიათებლებისაგან, რომლებმაც კვლევაში მონაწილეობა არ მიიღეს, მონაცემები არ იქნა შეწონილი.

4 ინფორმაცია კლასებში ე. წ. გამორიცხვის კოდების მქონე მოსწავლეების შესახებ სკოლების ადმინისტრაციებმა მოგვანოდეს.

2.4. კვლევის ადმინისტრირება

ძირითადი კვლევის ადმინისტრირებამდე ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმწიფო შეფასებისათვის ჩატარდა კვლევის პილოტირება (2016 წელი, გაზაფხული). პილოტირებაში მონაწილეობა მიიღო 1958-მა მოსწავლემ. ძირითადი კვლევისათვის ბუკლეტების ფორმირება ფსიქომეტრული ანალიზის შედეგების გათვალისწინებით მოხდა.

ძირითადი კვლევის ადმინისტრირებამდე კვლევაში ჩართულ ყველა სკოლას დაეგზავნა სკოლის კოორდინატორის სახელმძღვანელო, რომელშიც დეტალურად იყო გაწერილი სკოლის მხრიდან კვლევაში ჩართული პირის უფლება-მოვალეობანი და როლი კვლევის პროცესში, ასევე სახელმწიფო შეფასების მიზნები და ამოცანები, კვლევის ადმინისტრირების ინსტრუქციები და სხვ. ტესტირება სკოლებში ჩატარეს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრში მომზადებულმა ტესტირების ჩამტარებლებმა.

მიღწევის ტესტი

მოსწავლეთა მიღწევების შესაფასებლად სახელმწიფო შეფასებაში გამოყენებული იყო 165 ტესტური დავალება. მათ შორის იყო არჩევითი პასუხიანი დავალებები, დავალებები ჩასაწერი მოკლე პასუხით და ღია დავალებები.

მოსწავლეთა მიღწევების შეფასების სანდოობა და ვალიდობა სახელმწიფო შეფასების კრიტიკული ნაწილია. საზოგადოდ, მიღწევის ტესტში ტესტურ დავალებათა რაოდენობა კავშირშია მოსწავლის მიღწევების შეფასების სიზუსტესა და სანდოობასთან. სახელმწიფო შეფასების მიღწევის ტესტში კითხვის უნარის შესაფასებელი 150 დავალებაა, მათ შორის 100 დავალება გრამატიკასა და ლექსიკას აფასებს, 50 დავალება კი – წაკითხულის გააზრების უნარს; ტესტში ლაპარაკის შესაფასებლად 4 დავალება შევიდა, თითოეულ დავალებას თან ერთვის 4 მითითება/შეკითხვა; მოსმენა 10 დავალებით შეფასდა (აუდიოჩანაწერის მოსმენის შემდეგ მოსწავლეები 10 შეკითხვას უპასუხებდნენ); წერის უნარის შესაფასებლად

კი ერთი დავალება შეირჩა, რომელიც 5 მითითებას მოიცავდა. ამ დავალებებით მოხდა ბუკლეტის ფორმირება. თითოეულ ბუკლეტში შევიდა: 37 დავალება კითხვის უნარის შესაფასებლად, 10 დავალება მოსმენის უნარის შესაფასებლად, 1 დავალება (რომელიც რვა კრიტერიუმით ფასდებოდა) წერის უნარის შესაფასებლად და 4 დავალება ლაპარაკის უნარის შესაფასებლად.

ლაპარაკისა და მოსმენის უნარების შესაფასებლად გამოყენებული იყო აუდიოჩანაწერები და ხმის ჩამწერები. დავალებები 6 ბუკლეტში იყო გადანაწილებული. ბუკლეტების ფორმირებისას გამოყენებული იყო ე. წ. „ღუზა დავალებები“.

იმ მოსწავლეებმა, რომლებმაც პირველ, მეორე და მესამე ბუკლეტებზე იმუშავეს, შეასრულეს მოსმენის დავალება, ხოლო იმ მოსწავლეებმა, რომლებმაც წერეს მეოთხე, მეხუთე და მეექვსე ბუკლეტები, მოსმენის დავალების ნაცვლად იმუშავეს ლაპარაკის დავალებებზე. „ღუზა დავალებები“ ტესტის ბუკლეტში IRT მეთოდოლოგიის გამოყენების შემთხვევაში საშუალებას გვაძლევს იმგვარად შეფასდეს თითოეული მოსწავლის უნარი, თითქოს მათ მიღწევის ტესტის ყველა დავალება შეასრულეს.

კითხვარები

კონტექსტუალური კითხვარები მომზადდა აზერბაიჯანულ, რუსულ და სომხურ ენებზე. კოდირების სისტემის საშუალებით მოსწავლის ტესტირების შედეგები და მისი კითხვარიდან მიღებული მონაცემები დავუკავშირეთ მისივე მშობლის, მასწავლებლისა და დირექტორის მიერ მოწოდებულ ინფორმაციას, რამაც საშუალება მოგვცა გავგვიანალიზებინა ის, თუ როგორ აისახება სასკოლო გარემო, მასწავლებლების მოტივაცია და კვალიფიკაცია, მათ მიერ გამოყენებული სწავლების სტრატეგიები, ოჯახის სოციო-ეკონომიკური სტატუსი და სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორები ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლა-სწავლების პროცესსა და მოსწავლეთა მიღწევებზე.

მოსწავლეთა მიღწევები ქართულში, როგორც მეორე ენაში

3. მოსწავლეთა მიღწევები საფუძვრების მიხედვით

სახელმწიფო შეფასების ერთ-ერთი უმთავრესი მიზანი მოსწავლეთა მიღწევების იმგვარი აღწერაა, რომ მკაფიო გახდეს, რამდენად აკმაყოფილებენ მოსწავლეები ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ მოთხოვნებს და რა დონეზე ფლობენ კლასის/საფეხურის შესაბამის საგნობრივ ცოდნასა და უნარებს. ამ მიზნით სახელმწიფო შეფასებაში ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებისა (სტანდარტების) და მიღწევის ტესტებში მოსწავლეთა შედეგების ანალიზს ვიყენებთ.

მიღწევის (ტესტირების) ქულების ინტერპრეტაცია ანუ „ნედლი“ ინფორმაციის სწორი გაგება-გააზრება კრიტიკული მნიშვნელობის საკითხია სახელმწიფო შეფასებაში. ის გავლენას ახდენს არა მხოლოდ მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების ინტერპრეტაციაზე, არამედ მიღწევების გაუმჯობესებისაკენ მიმართული შემდგომი ნაბიჯების შინაარსსა და ხასიათზე. შესაბამისად, განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა **მიღწევის დონეების (საფეხურების) განსაზღვრას - მკვლევრები ცდილობენ ტესტის ქულათა უწყვეტ სკალაზე მკაფიოდ გამოიყონ ერთმანეთისაგან მიღწევების ესა თუ ის საფეხური**. ამგვარი მიდგომა განათლების პოლიტიკის შემუშავებლებისათვისაც უფრო ინფორმატიულია (ამასთან, გასაგები და უფრო ადვილად

ინტერპრეტირებადი, ვიდრე ტესტის ქულები) და, შესაბამისად, მეტი ღირებულების მქონე.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმწიფო შეფასებაში მოსწავლეთა მიღწევების გასამიჯნად სამსაფეხურიანი სკალაა გამოყენებული: **მაღალი, საშუალო და დაბალი საფეხურები**. მიღწევის საფეხურების მიხედვით მონაცემთა ანალიზი საშუალებას გვაძლევს, მივაკუთვნოთ მოსწავლეები მიღწევის დაბალ, საშუალო და მაღალ საფეხურებს სახელმწიფო შეფასების ტესტში მათი შედეგების მიხედვით; ასევე განსაზღვროთ, მინიმალური კომპეტენციების არქონის გამო მოსწავლეთა რა პროცენტი ვერ ძლევს მიღწევის დაბალი საფეხურისათვის განსაზღვრულ დავალებებს. მოსწავლეთა მიღწევების ამგვარი აღწერა გვეხმარება პასუხი გავცეთ სახელმწიფო შეფასებისათვის ერთ-ერთ საკვანძო კითხვას – **რა დონეზე ფლობენ მოსწავლეები ეროვნული სასწავლო გეგმით დადგენილი საფეხურის შესაბამის ენობრივ კომპეტენციებს ქართულში, როგორც მეორე ენაში?** სწორედ ამიტომ საგანმანათლებლო პროგრესის შეფასების მიზნით ჩატარებული ფართომასშტაბიანი კვლევების ვალიდობისათვის ერთ-ერთი ყველაზე კრიტიკული საკითხი მიღწევის საფეხურების შესაბამისი ქულების ინტერპრეტაციის დადგენის პროცედურის ადეკვატურობაა.

3.1. როგორ განისაზღვრება მიღწევის საფუძვრები სახელმწიფო შეფასებაში?

სახელმწიფო შეფასებაში მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზისათვის გამოყენებული იყო **სტანდარტების დადგენის პროცედურა**. სტანდარტების დადგენის პროცედურა მიღწევის ტესტის ქულათა უწყვეტ სკალაზე ამ საფეხურებს შორის (მაღალი, საშუალო და დაბალი) ზღვრების გავლენაა და ნიშნავს იმ ქულ(ებ)ის დადგენას, რომლებიც მიუთითებს, სად სრულდება ერთი კატეგორია (საფეხური) და იწყება მეორე. ფართომასშტაბიან კვლევებში სტანდარტების (ზღვრების) დადგენის სხვადასხვა მეთოდს იყენებენ⁵.

ამ კვლევის ფარგლებში მიღწევის საფეხურების დადგენის პროცედურა ორი ძირითადი ეტაპისაგან შედგებოდა:

პირველი ეტაპი: მიღწევის საფეხურების დადგენის პროცესის პირველ ეტაპზე ჩართულნი იყვნენ მოწვეული ექსპერტები – ქართულის, როგორც მეორე

ენის, მასწავლებლები. ექსპერტებს წინასწარ განემარტათ სტანდარტების დადგენის პროცედურის არსი და მნიშვნელობა; ექსპერტული შეფასებისათვის დაურიგდათ კრებული, რომელიც სირთულის მიხედვით დალაგებული ტესტური დავალებებისაგან შედგებოდა. დავალებების სირთულები (კვლევაში მონაწილე მოსწავლეების შესაძლებლობებთან ერთად) შეფასდა ორპარამეტრიანი ლოჯისტიკური მოდელის მიხედვით. ექსპერტებს ასევე დაურიგდათ მიღწევის საფეხურების მოკლე აღწერები, რომლებიც სტანდარტების დადგენის პროცედურის შემდეგ დაზუსტდა ექსპერტების მოსაზრებების გათვალისწინებით.

ექსპერტებს უნდა განესაზღვრათ მიღწევის რომელ საფეხურს შეესაბამება კრებულის თითოეული დავალება. ეს ამოცანა ექსპერტებს **შემდეგი პრინციპის** მიხედვით უნდა შეესრულებინათ: დავალება ეკუთნის

5 მაგ., NAEF-ი 2005 წლამდე ანგოფის მოდიფიცირებულ მეთოდს იყენებდა. მეთოდთან დაკავშირებული კრიტიკის გამო ჩატარდა სტანდარტების დადგენის სხვადასხვა პროცედურით მიღებული შედეგების შედარებითი კვლევა. კვლევის მონაცემებზე დაყრდნობით უპირატესობა მიენიჭა The Mapmark Standard Setting Method-ს, რომელიც უფრო კომპლექსურია და მსგავსია ჩვენ მიერ გამოყენებული The Bookmark Standard-Setting Method-ისა.

B კლასს (მიღწევის საფეხურს), თუ მიღწევის ამ საფეხურზე მყოფი მოსწავლეების 2/3 მაინც სწორად ხსნის ამ დავალებას, ხოლო უფრო დაბალი საფეხურის მოსწავლეთათვის ამ დავალების ამოხსნის ალბათობა 1/2-ზე ნაკლებია.

ექსპერტული შეფასებების შედეგად მივიღეთ ცხრილი, სადაც ყოველი ამოცანის გასწვრივ მინერული იყო ექსპერტების მიერ აღნიშნული მიღწევის საფეხურების შესაბამისი ქულები 1, 2 ან 3 (1 ქულა აღნიშნავს, რომ დავალება ეკუთნის მიღწევის დაბალ საფეხურს, 2 ქულა – საშუალოს და ა. შ.).

ამრიგად, დავადგინეთ 3 ნიშნული, რომლებიც მიღწევის საფეხურებს შორის პირველად ზღვრებად შეიძლება მივიჩნიოთ. პირობითად აღვნიშნოთ ეს ზღვრები $\Theta(1)$, $\Theta(2)$ და $\Theta(3)$ -ით. შემდეგი პროცედურით ეს ნიშნულები დაზუსტდა ანუ დადგინდა საბოლოო ზღვრები მიღწევის საფეხურებს შორის.

მეორე ეტაპი: ამ ეტაპზე წინა ეტაპიდან მიღებული პირველადი მნიშვნელობების დახმარებით დავადგინეთ ზღვრული მნიშვნელობების შესაბამისი სამი ქვე-

პოპულაცია და მოვძებნეთ დავალებების ბაზაში ისეთი დავალებები, რომელთაც მოცემული ზღვრული პოპულაცია 2/3 სიხშირით მაინც სწორად აკეთებს, ხოლო წინა ზღვრის შესაბამისი პოპულაცია 1/2-ზე ნაკლები სიხშირით ართმევს თავს. ასეთი დავალებების საფუძველზე დავადგინეთ საბოლოო ზღვრული მნიშვნელობები.

ექსპერტული შეფასების შედეგად გამოიყო მიღწევის საფეხურები, განისაზღვრა მიღწევის თითოეული საფეხურის ინდიკატორი⁶ და მომზადდა მიღწევის საფეხურების აღწერა (რა ცოდნასა და უნარებს ფლობს მიღწევის კონკრეტულ საფეხურზე მყოფი მოსწავლე), რომელიც თითოეული საგნისათვის ქვემოთაა მოცემული. საბოლოოდ, სახელმწიფო შეფასების მიღწევის ტესტის მონაცემების გათვალისწინებით⁷ განისაზღვრა მოსწავლეთა რამდენი პროცენტი აღმოჩნდა სამი ზღვრის მეშვეობით წარმოქმნილ ინტერვალებში – მიღწევის დაბალ, საშუალო და მაღალ საფეხურებზე.

ქვემოთ მოცემულ ცხრილში წარმოდგენილია მიღწევის საფეხურების დეტალური აღწერა.

ილუსტრაცია 3. მიღწევის საფეხურების აღწერა

აბალი საფეხური
კითხვა ა) გრამატიკა, ლექსიკა მოსწავლეს აქვს მინიმალური საბაზისო ცოდნა. კერძოდ, მარტივი კონტექსტის მიხედვით მოსწავლეს შეუძლია შეარჩიოს: მთავარი წევრების ბრუნვის ფორმები (ხშირი გამოყენების ზმნებთან); -ზე, -ში თანდებულიანი სახელები; პირის ნაცვალსახელები; ზმნის დროის (ანწყო, წარსული) ფორმები; უარყოფითი ნაწილაკები (არ, ვერ); მოსწავლეს შეუძლია სიტყვათა ჩამონათვალიდან მარტივი კონტექსტის შესაბამისი ლექსიკური ერთეულების შერჩევა. ბ) ნაკითხულის გააზრება მოსწავლეს შეუძლია ნაცნობ თემატიკაზე აგებული მოკლე ფუნქციური ხასიათის ტექსტში (განცხადება, რეკლამა, ინსტრუქცია...) კონკრეტული ინფორმაციის ამოცნობა.
წერა მოსწავლეს შეუძლია მოკლე წერილობითი პასუხების გაცემა ნაცნობ თემატიკაზე დასმულ კითხვებზე.
მოსმენა მოსწავლეს შეუძლია მისთვის ნაცნობი თემების შესახებ შექმნილი მარტივი ტექსტების ან დიალოგების გაგება.
ლაპარაკი მოსწავლეს შეუძლია მოკლე ზეპირი პასუხების გაცემა ნაცნობ თემატიკაზე დასმულ კითხვებზე.
საშუალო საფეხური
კითხვა ა) გრამატიკა, ლექსიკა მარტივი კონტექსტის მიხედვით მოსწავლეს შეუძლია შეარჩიოს: სახელის ბრუნვის ფორმა; სახელის -კენ, -თვის, -გან, -მდე, -თან თანდებულიანი ფორმები; კავშირები (და, თუ, რომ, იმიტომ რომ, მაგრამ); ზმნის მო-

6 ინდიკატორები ჩამოყალიბდა სახელმწიფო შეფასებაზე მომუშავე ჯგუფის მიერ წინასწარ, ექსპერტების მონაწილეობით და საბოლოო სახე მიიღო ექსპერტების თანამონაწილეობით.

7 მოსწავლეთა შეფასებული Θ -ს ანუ შესაძლებლობის გათვალისწინებით (რომელიც იგივე სკალაზეა განთავსებული, რომელზეც დავალებების სირთულებები).

მაღალი დროის ფორმები (მყოფადი, II კავშირებითი); მოსწავლეს შეუძლია სიტყვათა ჩამონათვალიდან კონტექსტისათვის შესაფერისი ლექსიკური ერთეულების შერჩევა.

ბ) ნაკითხულის გააზრება

მოსწავლეს შეუძლია ნაცნობ თემატიკაზე აგებულ მოკლე საინფორმაციო-შემეცნებითი ხასიათის ტექსტში კონკრეტული ინფორმაციის ამოცნობა, მთავარი სათქმელის განსაზღვრა; მოსწავლეს შეუძლია მოცემული წინადადებების მიხედვით მარტივი დიალოგების აგება.

წერა

მოსწავლეს შეუძლია ნაცნობ თემატიკაზე დასმულ კითხვებზე შედარებით ვრცელი პასუხების გაცემა, მოცემული მითითებების მიხედვით მცირე მოცულობის მარტივი ტექსტის შედგენა.

მოსმენა

მოსწავლეს შეუძლია მისთვის ნაცნობ თემებზე მოკლე გაბმული ტექსტის გაგება-გააზრება.

ლაპარაკი

მოსწავლეს შეუძლია ნაცნობ თემატიკაზე დასმულ კითხვებზე შედარებით ვრცელი პასუხების გაცემა; მარტივი დიალოგის წარმართვა; ენობრივი ხარვეზები აზრის გაგებას ხელს არ უშლის.

მაღალი საფეხური

კითხვა

ა) გრამატიკა, ლექსიკა

მოსწავლეს შეუძლია მარტივი სინტაქსური კონსტრუქციების სწორად აგება; წევრ-კავშირების ბრუნვების შერჩევა; ხშირი გამოყენების ზმნების საწყისიდან პირიანი ფორმის წარმოება; წარსულში შესრულებული მოქმედების ფორმების (წყვეტილი, უწყვეტელი) შერჩევა; წევრ-კავშირის ბრუნვის ფორმის შერჩევა; ერთი სემანტიკური ველის სიტყვებიდან (მაგ., მოკლე, მცირე, პანაწინა, ცოტა...) კონტექსტისათვის შესაფერისი ლექსიკური ერთეულის შერჩევა.

ბ) ნაკითხულის გააზრება

მოსწავლეს შეუძლია საინფორმაციო-შემეცნებითი ხასიათის შედარებით მოზრდილი მოცულობის ტექსტში მოცემული კონკრეტული ინფორმაციის ამოცნობა, ძირითადი აზრის გაგება, მთავარი სათქმელის განსაზღვრა.

წერა

მოსწავლეს შეუძლია ნაცნობ თემატიკაზე დასმული კითხვებისა და მითითებების მიხედვით ფუნქციური ხასიათის ტექსტის შექმნა ან მცირე მოცულობის თხზულების დაწერა.

მოსმენა

მოსწავლეს შეუძლია შედარებით ვრცელი მოცულობის საინფორმაციო ტექსტის გაგება-გააზრება, ძირითადი აზრისა და დასკვნების გამოტანა.

ლაპარაკი

მოსწავლეს შეუძლია ნაცნობ თემატიკაზე დასმულ კითხვებზე შედარებით ვრცელი ზეპირი პასუხების გაცემა, საუბრობს გაბმულად; ნაკლებად უშვებს ენობრივ შეცდომებს, აქვს შედარებით მდიდარი ლექსიკური მარაგი.

3.2. მოსწავლეთა მიღწევები – ზოგადი ენობრივი კომპეტენცია

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასება საშუალებას გვაძლევს დავინახოთ, რამდენად აკმაყოფილებენ მოსწავლეები ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ მოთხოვნებს და რა დონეზე ფლობენ საბაზო საფეხურის შესაბამისი ცოდნისა და უნარებს ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

კვლევის თანახმად, მოსწავლეთა შედეგები მიღწე-

ვის საფეხურების მიხედვით ასეთია:

- მოსწავლეთა 12.3% წარმატებით ძლევს მიღწევის მაღალი საფეხურის დავალებებს და, შესაბამისად, ავლენს მე-7 კლასის შესაბამისი ცოდნისა და უნარების მაღალ დონეს (კარგი შესრულება).
- მოსწავლეთა 11.3% წარმატებით ძლევს მიღწევის საშუალო საფეხურის დავალებებს, თუმცა უჭირს

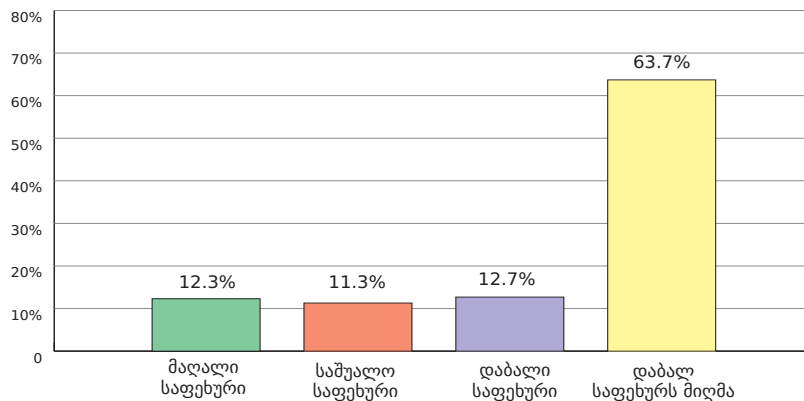
მაღალი საფეხურის დავალებების გადანაცვება, რაც მიუთითებს სტანდარტით განსაზღვრული ცოდნისა და უნარების ნაწილობრივ ფლობაზე (დამაკმაყოფილებელი შესრულება).

- მოსწავლეთა 12.7% ძლევს მიღწევის დაბალი საფეხურის დავალებებს, მაგრამ ვერ ძლევს საშუალო საფეხურის დავალებებს და, შესაბამისად, გააჩნია მინიმალური საბაზო ცოდნა ქართულში, როგორც მეორე ენაში (მინიმალური შესრულება).
- სამიზნე პოპულაციაში გამოიკვეთა მოსწავლეთა

63.7% – ე. წ. კრიტიკული ნაწილი, რომელიც ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მოთხოვნების დაძლევის მინიმალურ დონემც ვერ ახერხებს – მოსწავლეები ვერ ძლევენ მიღწევის დაბალი საფეხურისათვის განსაზღვრულ უმარტივეს დავალებებსაც კი (არადამაკმაყოფილებელი შესრულება).

მოსწავლეთა შედეგები მიღწევის საფეხურების მიხედვით წარმოდგენილია გრაფიკზე 1.

გრაფიკი 1. მოსწავლეთა შედეგები მიღწევის საფეხურების მიხედვით (მოსწავლეთა %)



სახელმწიფო შეფასებაში მონაწილე მოსწავლეთა ეს შედეგი განათლების სისტემაში არსებულ მნიშვნელოვან გამოწვევაზე მიგვითითებს. იგი, აგრეთვე, ეხმიანება საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის 2016 წლის მონაცემებს, რომელთა მიხედვით, საქართველოს ზრდასრული მოსახლეობის ნახევარზე მეტი აცხადებს, რომ თავისუფლად არ ფლობს ქართულ ენას⁸.

საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების ეფექტიანობის გაუმჯობესება ქვეყანაში მცხოვრები მოქალაქეების მიერ სახელმწიფო ენის ფლობის სტატისტიკის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია. სახელმწიფო შეფასების შედეგები გვიჩვენებს, რომ ქართულის სწავლების ეფექტიანობის გაზრდის მიმართულებით ქვეყანაში კიდევ მეტი ქმედითი ნაბიჯი უნდა გადაიდგას.

3.3. მოსწავლეთა მიღწევები სფეროების მიხედვით – წერა, კითხვა, მოსმენა და ლაპარაკი

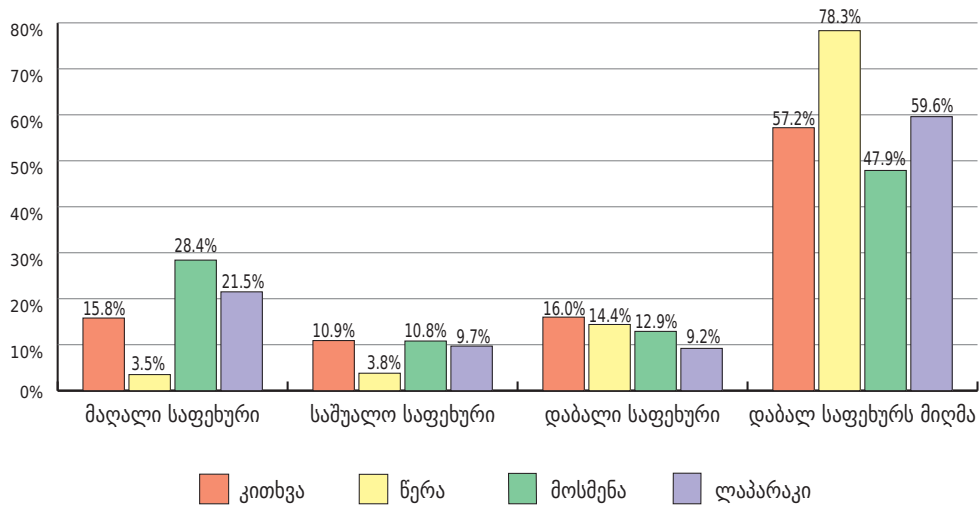
სახელმწიფო შეფასებაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, ცოდნა შეფასდა იმ დავალებების მეშვეობით, რომლებიც ფარავდა ენობრივი კომპეტენციის ოთხ სფეროს/კომპონენტს: (1) კითხვა (გრამატიკა, ლექსიკა და ნაკითხულის გააზრება); (2) წერა, (3) ლაპარაკი, (4) მოსმენა.

შედეგები აჩვენებს, რომ მოსწავლეებს ყველაზე ცუდი შედეგი წერის კომპონენტში აქვთ – 78.3% წე-

რის უნარის მინიმალურ კომპეტენციასაც ვერ ავლენს (არადამაკმაყოფილებელი შესრულება); სხვა ენობრივ კომპეტენციებთან შედარებით მოსმენაში მოსწავლეები უკეთეს შედეგს აჩვენებენ – აქ მოსწავლეთა 47.9%-ს აქვს არადამაკმაყოფილებელი შედეგი; კითხვაში არადამაკმაყოფილებელი შედეგი მოსწავლეთა 57.2%-ს აქვს, ხოლო ლაპარაკში – 59.6%-ს.

8 საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის 2016 წლის მონაცემების მიხედვით, ზრდასრული არაქართველი მოსახლეობის 57.5% აცხადებს, რომ ისინი თავისუფლად არ ფლობენ ქართულ ენას. ენის ცოდნის თვალსაზრისით ყველაზე უკეთესი მდგომარეობაა დედაქალაქში, სადაც ზრდასრული მოსახლეობის მხოლოდ 14% აცხადებს, რომ არ ფლობს ქართულ ენას სრულყოფილად. ქართული ენის ფლობის თვალსაზრისით ყველაზე რთული მდგომარეობაა კახეთში, სადაც მოსახლეობის ნახევარზე მეტი არ ფლობს ქართულ ენას (52.9%), სამცხე ჯავახეთსა (70.7%) და ქვემო ქართლში (79.5%). საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის მონაცემები ეფუძნება მოქალაქის სუბიექტურ აღქმას და არ გულისხმობს ენის ფაქტობრივი ცოდნის მონაცემს და, ამდენად, რთულია იმის განსაზღვრა, თუ რამდენად შეესაბამება მოქალაქეების სუბიექტური აღქმა მათ რეალურ ცოდნას, თუმცა დედაქალაქის, ქვემო ქართლისა და სამცხე ჯავახეთის შემთხვევაში დაბალ ზღვარს მიღმა არსებული მოსწავლეების პროცენტული მაჩვენებელი და დედაქალაქში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების იმ წარმომადგენლების რაოდენობა, რომლებიც ენას არ ფლობენ, დაახლოებით იდენტურია (13% და 14% შესაბამისად). ასეთივე სურათია ქვემო ქართლში (მოსახლეობა 79.5%, მოსწავლეები 80.5%) და მეტ-ნაკლებად სამცხე ჯავახეთში (მოსახლეობა 70.7%, მოსწავლეები 62%). რაც შეეხება რეგიონებს, სადაც ქართულენოვანი მოსახლეობა პრევალირებს (იმერეთი და აჭარა), არაქართულენოვანი მოსწავლეების გაცილებით დაბალი პროცენტია დაბალ ზღვარს მიღმა, ვიდრე ზრდასრული მოსახლეობა (იმერეთი – მოსახლეობა 17.2%, მოსწავლეები 9.5%, აჭარა – მოსახლეობა 25.5%, მოსწავლეები 7.3%). რაც შეეხება კახეთს, კახეთში არაქართველი ზრდასრული მოსახლეობა, მათი პასუხების მიხედვით, გაცილებით უკეთ ფლობს ქართულ ენას, ვიდრე არაქართველი მოსწავლეების კვლევის შედეგებით ფიქსირდება (მოსახლეობა 52.9%, მოსწავლეები 85.7%).

გრაფიკი 2. მოსწავლეთა პროცენტული რაოდენობები მიღწევის საფეხურების მიხედვით ენობრივი კომპეტენციის ოთხ სფეროში



მასწავლებლები ფოკუს ჯგუფში აღნიშნავენ, რომ ქართულად წერის კომპონენტში მოსწავლის დაბალი შედეგი ქართულის სწავლების ხარვეზებთან ერთად,

გარკვეულწილად, შესაძლოა იმით იყოს განპირობებული, რომ მოსწავლეებს მათ სკოლებში წერა მშობლიურ ენაზეც უჭირთ.

მოსწავლეს ზოგადად უჭირს წერა, აზრის სტრუქტურირება, წაკითხულის (მათ შორის დავალების პირობის) გააზრება. ამ ხარვეზების კომპენსირება ქართულის გაკვეთილზე გვინევს.

კონსულტანტი მასწავლებელი, აზერბაიჯანულენოვანი სექტორი

მასწავლებლების ეს კომენტარი მიუთითებს წიგნიერების განვითარების მიმართ კომპლექსური მიდგომის

საჭიროებაზე, რასაც სკოლაში ყველა მასწავლებლის ერთობლივი, შეთანხმებული ძალისხმევა ესაჭიროება.

4. ძირითადი განსხვავებები მოსწავლეთა მიღწევებში

მოსწავლეთა მიღწევის ზოგადი მაჩვენებლების აღწერის გარდა სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენდა მდგომარეობის შეფასება თანასწორობის თვალსაზრისით. იმის დანახვა, თუ ყველა მოსწავლისათვის რამდენადაა უზრუნველყოფილი თანაბარი შესაძლებლობები ქართულის, როგორც მეორე ენის, ასათვისებლად.

სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში გვამჩნევთ, რამდენად განსხვავებულია მოსწავლეთა შედეგები სხვადასხვა კონტექსტში (მაგ., სოფელსა და ქალაქში, ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემში).

თანასწორობა არ გულისხმობს, რომ ყველა მოსწავლე ტესტში ერთნაირ შედეგს უნდა აჩვენებდეს ან ყველას მიმართ სწავლების ერთგვაროვანი მიდგომა უნდა იქნეს გამოყენებული.

თანასწორობის პრინციპის უზრუნველყოფის არსი იმაში მდგომარეობს, რომ განათლების სისტემა ხელს უწყობდეს იმ სისტემური ბარიერების აღმოფხვრას, რომლებიც ხელს უშლის მოსწავლეების შესაძლებლობების სრულ გამოვლენას.

4.1. ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეთა მიღწევები

ყველა სახელმწიფო და საერთაშორისო კვლევაში, რომლებშიც საქართველოს ქართულენოვანი მოსწავლეები მონაწილეობდნენ, მკაფიოდ იკვეთებოდა ქალაქის სკოლების მოსწავლეთა უპირატესობა ყველა მიმართულებით (წაკითხულის გააზრება, მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო საგნები).

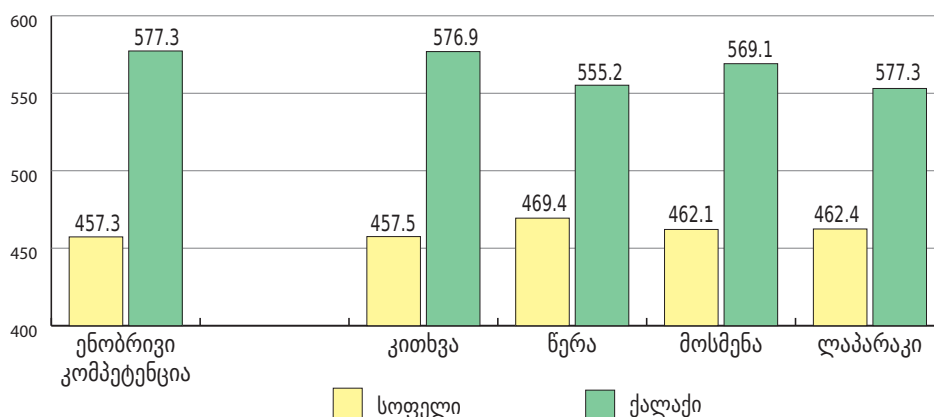
იგივე ტენდენციაა შენარჩუნებული არაქართულენოვანი მოსწავლეების შემთხვევაშიც: ქალაქში მცხოვრები არაქართულენოვანი მოსწავლეები არსებითად უკეთესად ფლობენ ქართულს, ვიდრე მათი თანატოლები სოფლად.

კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა 64.4% (2667) სწავლობს სოფლის სკოლებში, 35.6% (1475) კი – ქალაქისაში.

სოფლის სკოლების მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციის (მთლიანი ტესტის) საშუალო ქულა 457-ია, ქალაქის სკოლების მოსწავლეთა კი – 577. სხვაობა ძალიან თვალსაჩინოა – 120 ქულა ($t = -39.404$, $p < 0.001$).

სოფლის სკოლების მოსწავლეებს არსებითად დაბალი მიღწევები აქვთ ენობრივი კომპეტენციის ოთხივე სფეროში (კითხვა, წერა, მოსმენა, ლაპარაკი) ქალაქის სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით. საშუალოთა შორის სხვაობის t კრიტერიუმი აჩვენებს, რომ ეს სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია თითოეულ შემთხვევაში ($p < 0.001$).

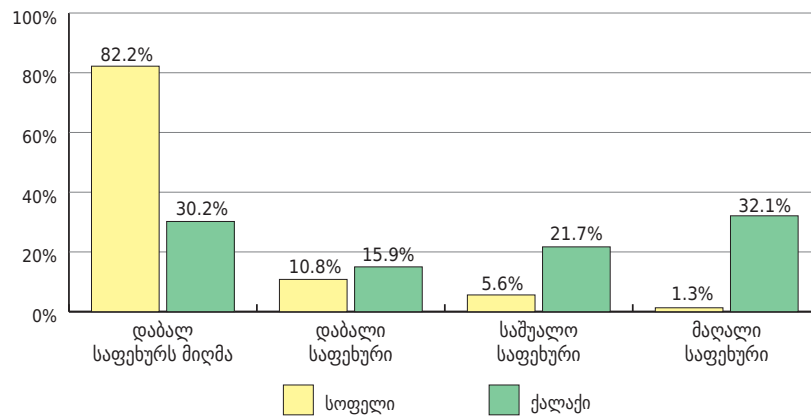
გრაფიკი 3. ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეების მიღწევების საშუალო მაჩვენებლები – ზოგადი ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა



ქალაქის სკოლების მოსწავლეების უპირატესობა მიღწევის საფეხურების მიხედვით მონაცემთა ანალიზის დროსაც ნათლად იკვეთება. გრაფიკ 4-ზე ჩანს, რომ სოფლის სკოლების მოსწავლეთა 81% ვერ ახერხებს დაბალი საფეხურისათვის განკუთვნილი დავალებების შესრულებას. ქალაქის სკოლებში კი ასეთი

შედეგის მქონე მოსწავლეების რაოდენობა 30%-ია. სოფლის სკოლების მოსწავლეთა მხოლოდ 1% ახერხებს მაღალი საფეხურისათვის განკუთვნილი დავალებების დაძლევას მაშინ, როცა ქალაქში ასეთი მოსწავლეების წილი 32%-ია.

გრაფიკი 4. ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეების მიღწევები ენობრივი კომპეტენციის საფეხურების მიხედვით (%)



χ^2 კრიტერიუმი გვიჩვენებს, რომ სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით მიღწევის საფეხურების განაწილებებს შორის სხვაობა არსებითია, რადგან χ^2 სტატისტიკის მნიშვნელობა ($\chi^2=1371.1$, $df=3$, $p<0.0001$) აღემატება χ^2 განაწილების შესაბამის კრიტიკულ მნიშვნელობებს.

ცხრილი 2-იდან ჩანს, რომ სოფლის სკოლების მოსწავლეებს ქალაქის სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით უფრო დაბალი შედეგები აქვთ ყველა სფეროში. ყველა შემთხვევაში χ^2 კრიტერიუმით მიღწევის დონეების განაწილებების შედარება სტატისტიკურად სარწმუნო განსხვავებას გვიჩვენებს.

ცხრილი 2. ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეები – ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევის საფეხურები

		სკოლის მდებარეობა		χ^2	p
		ქალაქი	სოფელი		
კითხვა	დაბალ საფეხურს მიღმა	74.6%	25.8%	1299.9	0.0001
	დაბალი საფეხური	15.9%	16.2%		
	საშუალო საფეხური	6.3%	19.2%		
	მაღალი საფეხური	3.1%	38.8%		
ლაპარაკი	დაბალ საფეხურს მიღმა	74.5%	31.2%	563.7	0.0001
	დაბალი საფეხური	8.5%	10.6%		
	საშუალო საფეხური	7.6%	13.7%		
	მაღალი საფეხური	9.4%	44.5%		
მოსმენა	დაბალ საფეხურს მიღმა	61.5%	23.3%	492.6	0.0001
	დაბალი საფეხური	14.9%	9.2%		
	საშუალო საფეხური	10.8%	10.8%		
	მაღალი საფეხური	12.9%	56.7%		
წერა	დაბალ საფეხურს მიღმა	89.8%	57.5%	623.8	0.0001
	დაბალი საფეხური	8.2%	25.4%		
	საშუალო საფეხური	1.3%	8.5%		
	მაღალი საფეხური	0.6%	8.6%		

4.2. მოსწავლეთა მიღწევები თემის სტრუქტურის მიხედვით (უფრო ქართულენოვანი, უფრო არაქართულენოვანი თემი)

როგორც ვნახეთ, არაქართულენოვანი მოსწავლეების მიერ ქართული ენის ფლობა განსხვავდება იმის მიხედვით, ქალაქში მდებარეობს მათი სკოლა თუ სოფელში. არ უნდა გამოგვრჩეს მხედველობიდან, რომ ენის სწავლისათვის უაღრესად მნიშვნელოვანია ის გარემო, რომელშიც იზრდება ბავშვი. ბუნებრივია, რომ თუ სკოლა მდებარეობს ისეთ ქალაქსა თუ სოფელში, სადაც მოსახლეობის უმეტესობა ქართულენოვანია, ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეს უფრო ხშირად აქვს ქართულ ენასთან კონტაქტი (ესმის ქართული მეტყველება, უწევს ქართულ ენაზე საუბარი, ქუჩებში ხედავს ქართულ წარწერებს და ა. შ.). იმ მოსწავლეებს კი, რომლებიც უფრო მეტად ეთნიკური უმცირესობით დასახლებულ გარემოში ცხოვრობენ, ამის საშუალება არ გააჩნიათ. ეს გარემო ფაქტორები არათანაბარ მდგომარეობაში აყენებს მოსწავლეებს. მას, ვინც ქართულენოვან გარემოში ცხოვრობს, გაცილებით მეტი პირობა აქვს შექმნილი ქართული ენის შესასწავლად.

კვლევის ფარგლებში თემის სტრუქტურის ამსახველი ცვლადის შექმნისათვის სტატისტიკის ეროვნული ბიუროს მონაცემები გამოვიყენეთ, რომლებიც ჩვენთვის საინტერესო თითოეულ სამიზნე ერთეულში (ქალაქი, სოფელი) ეთნიკურად ქართველი მოსახლეობის წილს გვიჩვენებს.

სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში გავითვალისწინეთ ისიც, რომ თემის სტრუქტურის გავლენა მოსწავლეთა შედეგზე არ უნდა განვიხილოთ სკოლის მდებარეობის (სოფელი, ქალაქი) ეფექტისაგან განცალკევებით. მაგალითად, ქართულენოვან თემში

მცხოვრები მოსწავლეების შედეგები, თავის მხრივ, შეიძლება განვიხილოთ სოფლისა და ქალაქის ჭრილში.

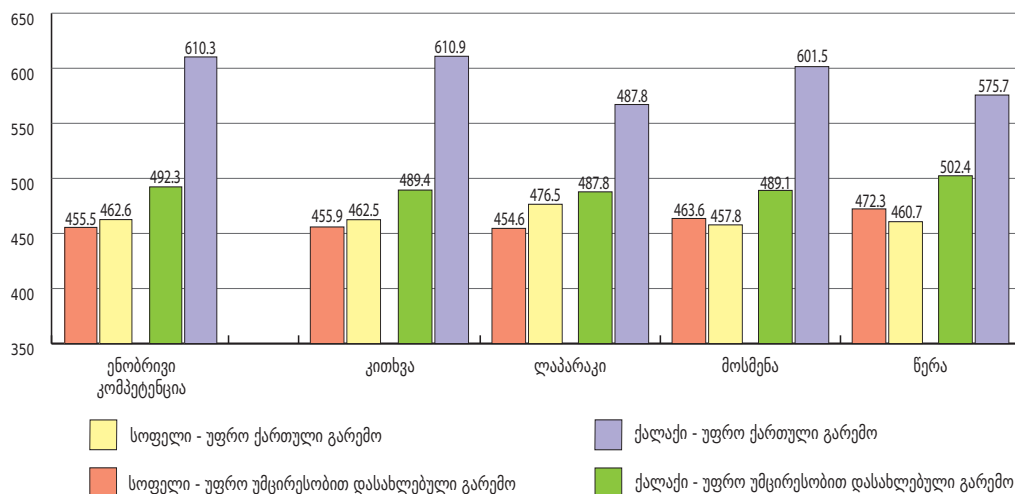
შესაბამისად, მოსწავლეთა მიღწევებში განსხვავებების უკეთ წარმოსაჩენად ამ თავში ოთხი კატეგორია გამოვიყენეთ: ქართულენოვანი თემი (ქალაქი), ქართულენოვანი თემი (სოფელი), არაქართულენოვანი თემი (ქალაქი), არაქართულენოვანი თემი (სოფელი).

კვლევაში მონაწილე მოსწავლეებიდან 48.5% სწავლობს სკოლაში, რომელიც მდებარეობს ძირითადად უმცირესობით დასახლებულ სოფელში; 15.9% – ძირითადად ქართველებით დასახლებულ სოფელში; 9.9% – ძირითადად უმცირესობით დასახლებულ ქალაქში და 25.7% – ძირითადად ქართველებით დასახლებულ ქალაქში.

როგორც სახელმწიფო შეფასებამ აჩვენა, თემის სტრუქტურა არაერთგვაროვნად მოქმედებს მოსწავლეთა მიღწევებზე სოფელსა და ქალაქში.

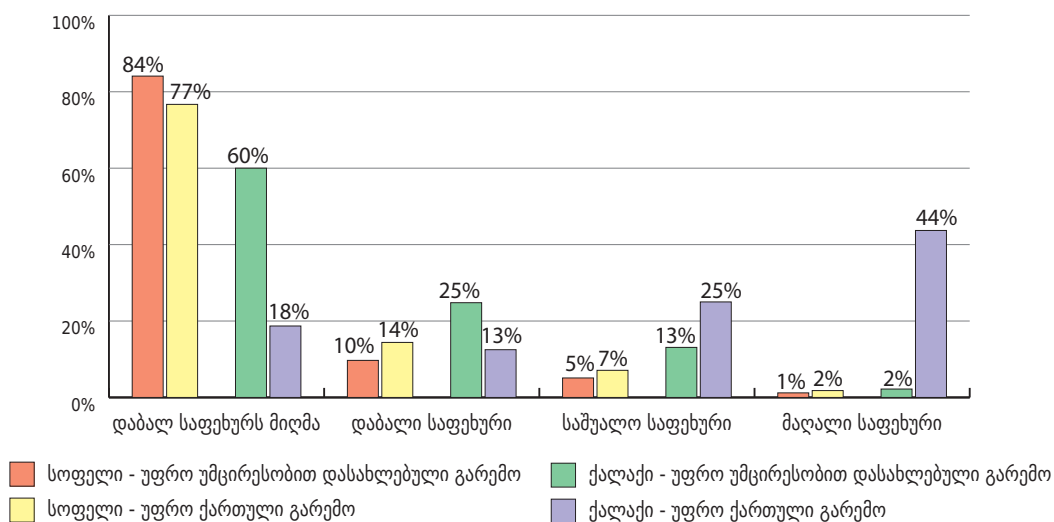
კერძოდ, თემის სტრუქტურა ძლიერად მოქმედებს ქალაქის სკოლებში – მოსწავლეები, რომლებიც უფრო მეტად ქართულ გარემოში მდებარე ქალაქებში ცხოვრობენ, არსებითად უკეთ ფლობენ ქართულ ენას, მათ აგრეთვე გაცილებით მაღალი ქულები აქვთ კითხვის, ლაპარაკის, მოსმენისა და წერის სფეროებში არაქართულ გარემოში მდებარე ქალაქებში მცხოვრებ მოსწავლეებთან შედარებით. ქართულ და არაქართულ გარემოში მდებარე ქალაქის სკოლების მოსწავლეების მიღწევებს შორის სხვაობა საკმაოდ დიდია და კომპეტენციის სფეროებში მერყეობს 73-დან 120 ქულამდე. ეს სხვაობები სტატისტიკურად არსებითია ყველა შემთხვევაში ($p < 0.001$).

გრაფიკი 5. სხვადასხვა გარემოში მდებარე ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეების საშუალო მიღწევები – ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა



გარემოს ფაქტორი გაცილებით უფრო სუსტად მოქმედებს სოფლის სკოლებში. არაქართულენოვან გარემოში მდებარე სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით ქართულ გარემოში მდებარე სოფლის სკოლების მოსწავლეებს უფრო მაღალი მიღწევები აქვთ ენობრივი კომპეტენციაში, კითხვასა და ლაპარაკში, თუმცა უფრო უჭირთ წერა. ეს სხვაობები სტატისტიკურად არსებითია ყველა შემთხვევაში ($p < 0.05$).

გრაფიკი 6. სხვადასხვა გარემოში მდებარე ქალაქებისა და სოფლების სკოლების მოსწავლეები – ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის საფეხურები



მიღწევის საფეხურების ანალიზი კიდევ ერთხელ გვიჩვენებს ქართულენოვან გარემოში მდებარე ქალაქის სკოლების მოსწავლეების უპირატესობას: მათი 44% ძლევს მაღალი საფეხურისათვის განკუთვნილ დავალებებს და მხოლოდ 19%-ს უჭირს მარტივი დავალებების შესრულება; ამის საპირისპიროდ, არაქართულენოვან გარემოში მდებარე ქალაქის სკოლების მოსწავლეთა მხოლოდ 2% ძლევს რთულ დავალებებს და 59%-ს უჭირს მარტივი დავალებებისათვის თავის გართმევა. χ^2 კრიტერიუმი გვიჩვენებს, რომ სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით მიღწევის საფეხურების განაწილებებს შორის სხვაობა არსებითია, რადგან χ^2 სტატისტიკის მნიშვნელობა ($\chi^2 = 372.1$, $p < 0.001$), აღემატება χ^2 განაწილების შესაბამის კრიტიკულ მნიშვნელობებს.

არაქართულენოვან გარემოში მდებარე სოფლის სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით სოფლის სკოლების შემთხვევაშიც უკეთესი შედეგი იმ მოსწავლეების მიღწევებში ვლინდება, რომლებიც ქართულენოვან გარემოში მდებარე სოფლის სკოლებში სწავლობენ, თუმცა ეს სხვაობა ისეთი თვალშისაცემი არ არის. χ^2 კრიტერიუმი გვიჩვენებს, რომ სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით მიღწევის საფეხურების განაწილებებს შორის სხვაობა არსებითია ($\chi^2 = 11.9$, $p < 0.001$).

ქვემოთ მოცემულ ცხრილში წარმოდგენილია ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევის საფეხურები სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით. ცხრილიდან ჩანს, რომ არაქართულენოვან გარემოში მდებარე ქალაქის სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით ქართულენოვან გარემოში მდებარე ქალაქის სკოლების მოსწავლეების გაცილებით დიდი რაოდენობა თავს ართმევს თითოეული სფეროს (კითხვა, ლაპარაკი, მოსმენა, წერა) რთულ დავალებებს და გაცილებით ცოტას უჭირს მარტივი დავალებების ამოხსნა. χ^2 კრიტერიუმი გვიჩვენებს, რომ ქართულ და არაქართულ

გარემოში მდებარე ქალაქის სკოლების მოსწავლეების მიღწევების საფეხურების განაწილებებს შორის სხვაობა არსებითია, რადგან χ^2 სტატისტიკის მნიშვნელობა აღემატება χ^2 განაწილების შესაბამის კრიტიკულ მნიშვნელობებს ($p < 0.0001$).

მოსწავლეთა მიღწევების მონაცემების უფრო დეტალური ანალიზი სფეროების მიხედვით კიდევ ერთ ტენდენციას გვიჩვენებს:

ქართულენოვან თემში ცხოვრების ეფექტი სოფელსა და ქალაქში სხვადასხვანაირად ვლინდება იმის მიხედვით, თუ რომელ კომპეტენციაზე გვაქვს საუბარი.

როგორც აღვნიშნეთ, სოფელში თემის სტრუქტურის (ქართულენოვანი, არაქართულენოვანი) ეფექტი, ზოგადად, ნაკლებად თვალსაჩინოა, მაგრამ განსაკუთრებით მკაფიოდ ეს ტენდენცია ჩანს მოსმენის კომპონენტში. მოსმენის კომპონენტში ზღვარს მიღმა მყოფ მოსწავლეთა წილი სოფელში საერთოდ არ განსხვავდება იმის მიხედვით, ძირითადად არაქართულენოვან თემს წარმოადგენს ეს სოფელი თუ ქართულენოვანს (62% და 61% შესაბამისად), მაშინ, როდესაც ქალაქის არაქართულენოვან და ქართულენოვან თემში ეს განსხვავება ძალიან მკაფიოა – ქალაქის არაქართულენოვან თემში ზღვარს მიღმა მოსწავლეების 51% აღმოჩნდა, ქალაქის ქართულენოვან თემში კი – მხოლოდ 12%.

რას უნდა მიგვანიშნებდეს ეს მიგნება? სავარაუდოდ, ქართულენოვან თემში ეთნიკური უმცირესობები მაინც ნაკლებად ურთიერთობენ ქართულენოვან მოსახლეობასთან და მათთვის მოსმენის კომპეტენციის განვითარების ძირითად წყაროს მედიასაშუალებები წარმოადგენს. ვინაიდან მედიასაშუალებები, ისევე, როგორც პირდაპირი კომუნიკაციის შესაძლებლობები უფრო შემზღუდულია სოფელში, ვიდრე ქალაქში, ქართულენოვან თემში ცხოვრებას მნიშვნელოვანი წვლილი მოსმენის კომპეტენციის განვითარებაში მხოლოდ ქალაქის შემთხვევაში შეაქვს.

ცხრილი 3. სხვადასხვა გარემოში მდებარე ქალაქებისა და სოფლების სკოლების მოსწავლეები – ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევის საფეხურები

		სკოლის მდებარეობა				სოფელი (χ^2 , p)	ქალაქი (χ^2 , p)
		სოფელი		ქალაქი			
		არაქართ. გარემო	ქართ. გარემო	არაქართ. გარემო	ქართ. გარემო		
კითხვა	დაბალ საფე- ხურს მიღმა	76.2%	69.7%	54.4%	14.8%	$\chi^2=15$, $p<0.01$	$\chi^2=378.8$, $p<0.0001$
	დაბალი საფეხური	15.1%	18.2%	25.0%	12.8%		
	საშუალო საფეხური	6.0%	7.3%	15.5%	20.6%		
	მაღალი საფეხური	2.6%	4.8%	5.1%	51.8%		
ლაპარაკი	დაბალ საფე- ხურს მიღმა	78.9%	59.9%	61.2%	20.5%	$\chi^2=64.8$, $p<0.8$	$\chi^2=152.5$, $p<0.0001$
	დაბალი საფეხური	7.7%	11.1%	12.0%	10.2%		
	საშუალო საფეხური	6.2%	12.3%	8.7%	15.5%		
	მაღალი საფეხური	7.2%	16.7%	18.2%	53.9%		
მოსმენა	დაბალ საფე- ხურს მიღმა	61.8%	60.6%	51.1%	12.0%	$\chi^2=10.1$, $p<0.01$	$\chi^2=189.1$, $p<0.001$
	დაბალი საფეხური	13.5%	18.9%	15.1%	6.8%		
	საშუალო საფეხური	10.6%	11.3%	13.7%	9.6%		
	მაღალი საფეხური	14.2%	9.3%	20.1%	71.5%		
წერა	დაბალ საფე- ხურს მიღმა	89.2%	91.7%	78.4%	49.4%	$\chi^2=4.0$, $p<0.1$	$\chi^2=111.4$, $p<0.0001$
	დაბალი საფეხური	8.8%	6.5%	16.3%	29.0%		
	საშუალო საფეხური	1.2%	1.4%	4.1%	10.2%		
	მაღალი საფეხური	0.7%	0.5%	1.2%	11.5%		

4.3. მოსწავლეთა მიღწევები და სწავლების ძირითადი ენა (საქტორი)

მოსწავლის მიღწევებში მნიშვნელოვან განსხვავებებს მაშინაც ვხედავთ, თუ მონაცემებს სკოლაში სწავლების ძირითადი ენის (სექტორის) მიხედვით განვიხილავთ.

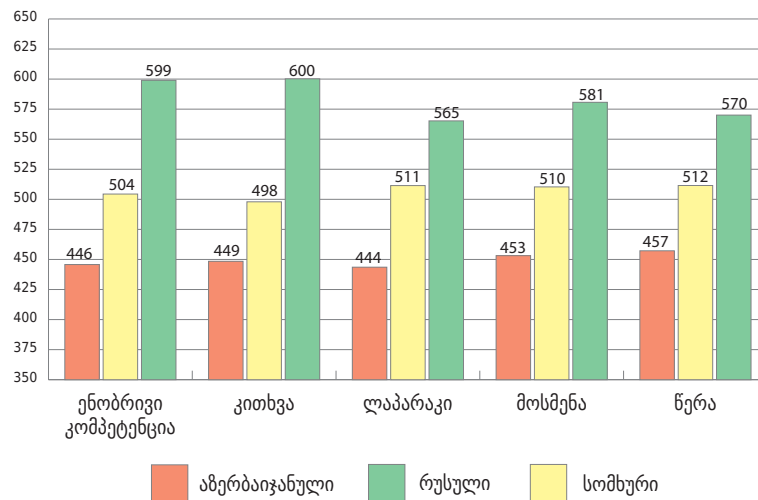
მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი – 49% (2029) სწავლობს კლასში, რომელშიც სწავლების ძირითად ენას აზერბაიჯანული წარმოადგენს, 25.3%-ისთვის (1047) სწავლების ძირითად ენას სომხური წარმოადგენს, ხოლო 25.7%-ისთვის – რუსული.

კვლევის შედეგები გვიჩვენებს, რომ ზოგადად, მოსწავლეთა მიღწევების საშუალო მაჩვენებლები უფრო

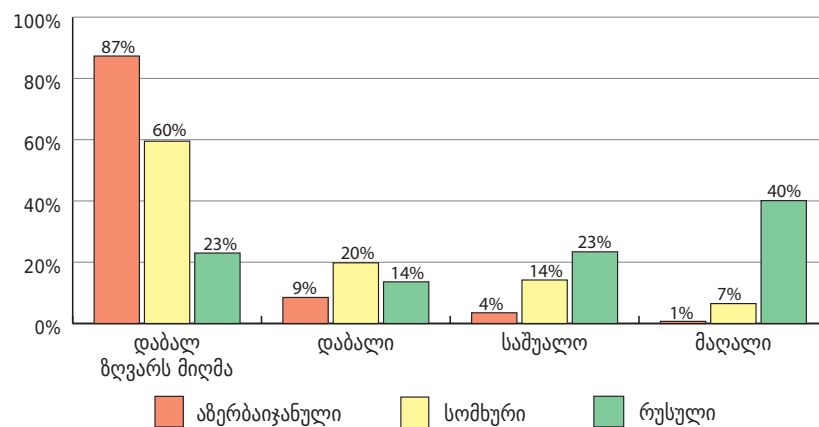
დაბალია აზერბაიჯანულენოვან სექტორში და ყველაზე მაღალია რუსულენოვან სექტორში. ეს განსხვავებები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ყველა შემთხვევაში.

ცხადია, ანალოგიურ სურათს მაშინ ვხედავთ, როდესაც ერთმანეთს ვადარებთ მოსწავლეთა მიღწევების მაჩვენებლებს მიღწევების დონეების მიხედვით. დაბალ ზღვარს მიღმა მყოფი მოსწავლეების წილი ყველაზე მაღალია აზერბაიჯანულენოვან სექტორში (87%), ხოლო ყველაზე დაბალი – რუსულენოვან სექტორში (23%).

გრაფიკი 7. სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეების საშუალო მიღწევები – ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა



გრაფიკი 8. სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეები – ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის საფეხურები



კვლევის ფარგლებში, აგრეთვე, შევისწავლეთ განსხვავებული მოსწავლეთა მიღწევები სფეროების მიხედვით. აქაც თითოეულ სფეროში მოსწავლეთა შედეგები ყველაზე დაბალია აზერბაიჯანულენოვან და ყველაზე მაღალი – რუსულენოვან სექტორში.

მაგალითად, წერის კომპონენტში დაბალ ბიძვარს მიღმა აზერბაიჯანულენოვან მოსწავლეთა 94% აღმოჩნდა, კითხვასა და ლაპარაკში დაახლოებით – 80%, ხოლო მოსმენაში – 64%.

ცხრილი 4. სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეები – ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევის საფეხურები

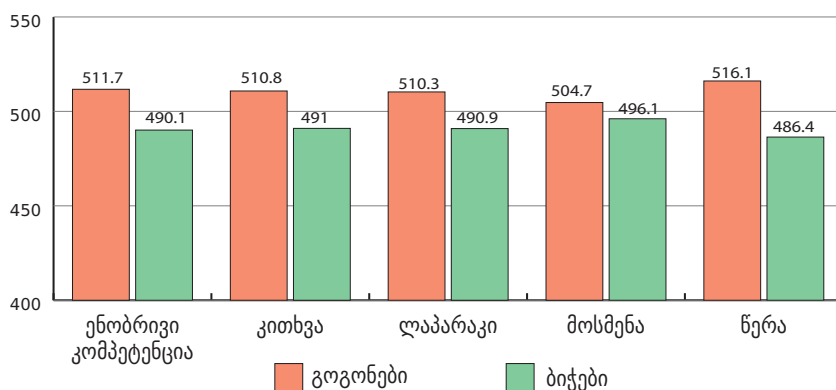
		მოსწავლის სექტორი			χ^2	p
		აზერბაიჯანული	სომხური	რუსული		
კითხვა	დაბალ ზღვარს მიღმა	79.7%	52.1%	19.5%	1611.1	0.001
	დაბალი	13.7%	23.4%	13.2%		
	საშუალო	4.3%	15.0%	19.5%		
	მაღალი	2.4%	9.5%	47.7%		
ლაპარაკი	დაბალ ზღვარს მიღმა	80.1%	49.3%	27.1%	752.8 ^a	0.001
	დაბალი	7.2%	15.5%	7.9%		
	საშუალო	5.3%	16.0%	13.0%		
	მაღალი	7.3%	19.2%	52.0%		
მოსმენა	დაბალ ზღვარს მიღმა	64.1%	43.9%	20.7%	503.3	0.001
	დაბალი	15.3%	13.6%	7.4%		
	საშუალო	10.1%	12.9%	10.0%		
	მაღალი	10.5%	29.7%	61.9%		
წერა	დაბალ ზღვარს მიღმა	93.5%	75.7%	52.0%	780.2	0.001
	დაბალი	5.6%	18.1%	27.5%		
	საშუალო	0.7%	3.8%	9.8%		
	მაღალი	0.2%	2.4%	10.8%		

4.4. მოსწავლეთა მიღწევები სქესის მიხედვით

კვლევაში ჩართული 4142 მოსწავლიდან 45.8% (1895) გოგონაა, ხოლო 54.2% (2247) კი – ვაჟი. გოგონათა ენობრივი კომპეტენციის (მთლიანი ტესტის) საშუალო ქულა 511.7-ია, რაც 21 ქულით აღემატება ბიჭების საშუალო მიღწევას (490.1). გოგონებს ვაჟებზე არსებითად უფრო მაღალი მიღწევები აქვთ ენობ-

რივი კომპეტენციის ოთხივე სფეროში (კითხვა, წერა, მოსმენა, ლაპარაკი). t კრიტერიუმში აჩვენებს, რომ ეს სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია თითოეულ შემთხვევაში (ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი – $p < 0.001$; მოსმენა – $p < 0.05$).

გრაფიკი 9. გოგონებისა და ბიჭების საშუალო მიღწევები – ენობრივი კომპეტენცია, კითხვა, წერა, ლაპარაკი, მოსმენა



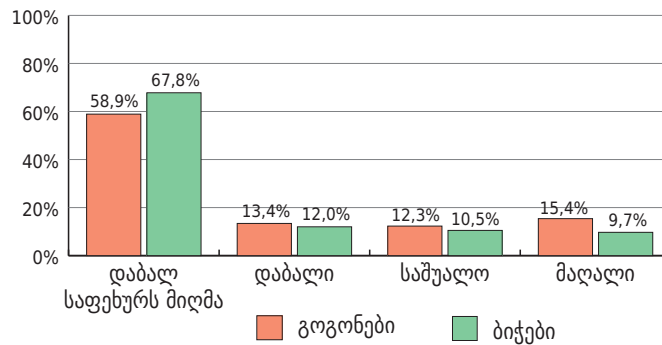
არადამაკმაყოფილებელი შედეგის მქონე (მიღწევის დაბალ საფეხურს მიღმა) მოსწავლეების რაოდენობა

ვაჟებში გაცილებით მაღალია (67.2%), ვიდრე გოგონებში (58.3%), რაც იმას ნიშნავს, რომ გოგონებთან

შედარებით ბიჭების უფრო მეტ ნაწილს უჭირს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მინიმალური მოთხოვნების დაკმაყოფილება. თუმცა, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მოტივაციის ნაკლებობისა და ტესტი-

რების პროცესისადმი არასერიოზული განწყობის გამო ვაჟების მიღწევები იმაზე უფრო ცუდად გამოიყურება, ვიდრე ეს რეალურად შეიძლება იყოს.

გრაფიკი 10. გოგონებისა და ბიჭების მიღწევები – ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის საფეხურები



χ^2 კრიტერიუმი გვიჩვენებს, რომ სქესის მიხედვით მიღწევის საფეხურების განაწილებებს შორის სხვაობა არსებითია ($\chi^2 = 44.4$, $p < 0.001$).

ენობრივი კომპეტენციის სფეროების (კითხვა, წერა, მოსმენა, ლაპარაკი) მიხედვით სახელმწიფო შეფასების მონაცემთა ანალიზიც იმავე ტენდენციას გვიჩვენებს – გოგონებს ყველა სფეროში ბიჭებზე უკეთესი

შედეგები აქვთ. ერთგვაროვნების χ^2 კრიტერიუმი აქაც გვიჩვენებს, რომ ეს დასკვნა სარწმუნოა.

შედარებით დიდია განსხვავებები ვაჟებისა და გოგონების მიღწევებს შორის კითხვისა და წერის კომპონენტებში. აქ მინიმალურ ზღვარს მიღმა დარჩენილ მოსწავლეთა წილის სხვაობა გოგონებსა და ბიჭებს შორის დაახლოებით 10%-ს შეადგენს.

ცხრილი 5. გოგონებისა და ბიჭების მიღწევები – ენობრივი კომპეტენციის სფეროების მიღწევების საფეხურები

გოგონები		მოსწავლის სქესი		χ^2	p
		ბიჭები	გოგონები		
კითხვა	დაბალ საფეხურს მიღმა	52.6%	61.2%	40.1	0.001
	დაბალი საფეხური	16.8%	15.3%		
	საშუალო საფეხური	11.5%	10.5%		
	მაღალი საფეხური	19.2%	13.0%		
ლაპარაკი	დაბალ საფეხურს მიღმა	57.1%	61.8%	19.1	0.01
	დაბალი საფეხური	7.9%	10.4%		
	საშუალო საფეხური	10.4%	9.0%		
	მაღალი საფეხური	24.6%	18.8%		
მოსმენა	დაბალ საფეხურს მიღმა	46.6%	49.1%	11.8	0.001
	დაბალი საფეხური	11.0%	14.4%		
	საშუალო საფეხური	12.4%	9.4%		
	მაღალი საფეხური	30.1%	27.1%		
წერა	დაბალ საფეხურს მიღმა	72.2%	83.5%	95.5	0.001
	დაბალი საფეხური	16.8%	12.3%		
	საშუალო საფეხური	5.8%	2.2%		
	მაღალი საფეხური	5.2%	2.0%		

სახელმწიფო შეფასების კონტექსტში გენდერული განსხვავებები ენის ათვისების მხრივ საინტერესო ცვლადს წარმოადგენს იმდენად, რამდენადაც შესაძ-

ლებელია გენდერული თავისებურებების გათვალისწინება მასწავლებლის მიერ ენის სწავლების ინდივიდუალური მიდგომების შემუშავებისას.

დასკვნები

მეშვიდეკლასელ მოსწავლეთა 64% ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მოთხოვნების მინიმალური ზღვრის გადალახვას ვერ ახერხებს.

მოსწავლეებს ყველაზე ცუდი შედეგი წერის კომპონენტში აქვთ. მოსწავლეთა 78.3% წერის უნარის მინიმალურ კომპეტენციასაც ვერ ავლენს (არადა-მაკმაყოფილებელი შესრულება); სხვა ენობრივ კომპეტენციებთან შედარებით მოსმენაში მოსწავლეები უკეთეს შედეგს აჩვენებენ, აქ მოსწავლეთა 47.9%-ს აქვს არადამაკმაყოფილებელი შედეგი; კითხვაში არადამაკმაყოფილებელი შედეგი მოსწავლეთა 57.2%-ს აქვს, ხოლო ლაპარაკში – 59.6%-ს.

ამ მძიმე საერთო სურათის მიღმა, აგრეთვე, ვხედავთ მნიშვნელოვან განსხვავებებს ქვეყნის შიგნით სხვადასხვა ტერიტორიაში, რაც მოსწავლეების შესაძლებლობების გამოვლენისათვის თანაბარი პირობების შექმნის თვალსაზრისით სისტემაში არსებულ უთანასწორობაზე მიგვანიშნებს. კერძოდ:

- მოსწავლეთა შედეგები კიდევ უფრო დაბალია სოფლად და ისეთ დასახლებებში, რომლებშიც უმეტესად არაქართულენოვანი მოსახლეობა ცხოვრობს.
- მაგალითად, თუ მინიმალური კომპეტენციის გადალახვის მაჩვენებლებს მხოლოდ არაქართულენოვან სოფლებში განვიხილავთ, აქ მინიმალური კომპეტენციის ზღვარს მიღმა მოსწავლეების 84% აღმოჩნდა.
- საინტერესოა, რომ თითქმის ანალოგიურია ე.წ. ქართულენოვანი სოფლების მოსწავლეთა მაჩვენებელიც (ანუ იმ სოფლების, სადაც მოსახლეობის უმრავლესობა ეთნიკურად ქართველია). კერძოდ, ამ ქვეჯგუფში მინიმალური ზღვარი მოსწავლეთა 77%-მა ვერ გადალახა.
- არაქართულენოვან ქალაქებში მინიმალურ ზღვარს მიღმა მოსწავლეთა 60% აღმოჩნდა, ხოლო ქართულენოვან ქალაქებში – მოსწავლეთა მხოლოდ 19%.

კვლევის კიდევ ერთ მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ ქართულენოვან თემში ცხოვრება უფრო ნაკლებად აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე სოფლებში, ვიდრე ქალაქებში, განსაკუთრებით მოსმენისა და წერის სფეროებში.

- მაგალითად, მოსმენის კომპონენტში სოფლად ზღვარს მიღმა მყოფ მოსწავლეთა წილი საერთოდ არ განსხვავდება იმის მიხედვით, ძირითადად არაქართულენოვან თემს წარმოადგენს ეს სოფელი თუ ქართულენოვანს (62% და 61% შესაბამისად). სავარაუდოდ, მოსმენის კომპეტენციის განვითარებაში მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს მედიასაშუალებებს ქართულ ენაზე, რომლებზეც წვდომა სოფელში ზოგადად შეზღუდულია. ასევე, შესაძლებელია ვივარაუდოთ, რომ შერეულ თემში სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფს შორის კომუნიკაცია მაინც შეზღუდულია და ამ კომუნიკაციის გააქტიურება სკოლის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს გამოწვევას წარმოადგენს.

თვალსაზრისით, აგრეთვე, განსხვავებები იმის მიხედვით, თუ რომელია სწავლების ძირითადი ენა მოსწავლის სკოლაში. გასაშუალოებული მაჩვენებელი ნაკლებად ასახავს ქვეყანაში სწავლების ძირითადი ენის მიხედვით არსებულ ძალიან დიდ განსხვავებებს.

- ყველაზე დაბალი შედეგი ამერბაიჯანულენოვანი სკოლების მოსწავლეებს აქვთ. ამ ქვეჯგუფში მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი მოსწავლეთა 87%-მა ვერ გადალახა, ანალოგიური მაჩვენებელი სომხურენოვან სკოლებში 60%-ს შეადგენს, ხოლო რუსულენოვანში – 23%-ს.

სექტორის ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევაზე შენარჩუნებულია მას შემდეგაც, რაც გავაკონტროლებთ სკოლის ადგილმდებარეობას (სოფელი/ქალაქი) და თემის სტრუქტურას (უფრო ქართულენოვანი/უფრო არაქართულენოვანი). ეს იმას ნიშნავს, რომ არსებობს სექტორისათვის დამახასიათებელი სპეციფიური გამოწვევები, რომლებსაც მხოლოდ ქალაქსა და სოფელს შორის არსებული განსხვავებებით, ისევე, როგორც თემის სტრუქტურის თავისებურებებით, ვერ ავხსნით.

კვლევის ფარგლებში ასევე ჩანს განსხვავებები გენდერული თვალსაზრისით, განსაკუთრებით წერისა და კითხვის კომპონენტებში, რომლებშიც მინიმალურ ზღვარს მიღმა დარჩენილ მოსწავლეთა წილის სხვაობა გოგონებსა და ვაჟებს შორის დაახლოებით 10%-ს შეადგენს.

5. ქართულის ენის სწავლის მოტივაცია და მოსწავლეთა მიღწევები

მეორე ენის სწავლა უფრო მეტია, ვიდრე უბრალოდ ენის დისკრეტული მახასიათებლების ათვისება – ცოდნისა და უნარების აკუმულირებასთან ერთად ის პიროვნული ზრდის, განვითარების პროცესია (Pavlenko & Norton, 2007).

განსაკუთრებული პიროვნული, კულტურული თუ საზოგადოებრივი მნიშვნელობის გამო, მკვლევრები ინტენსიურად სწავლობენ მეორე ენის შესწავლის მოტივაციურ ასპექტებსა და გარემოს იმ მახასიათებლებს, რომლებიც გავლენას ახდენს ენის შესწავლის მოტივაციასა და სწავლის შედეგზე.

მეორე ენის შესწავლის მოტივაცია ბოლო ათწლეულების განმავლობაში მკვლევართა განსაკუთრებული ინტერესის საგანია. 90-იან წლებამდე კვლევები კონცენტრირებული იყო ენის შესწავლის სოციო-ფსიქოლოგიურ ასპექტზე – მოსწავლეთა სურვილზე, ისწავლონ ენა საზოგადოებაში ინტეგრირებისათვის (ინტეგრაციის მოტივაცია); ამ პერიოდში იკვლევდნენ მოტივაციის სხვა ინსტრუმენტულ ასპექტებსაც (Gardner, 1999) – ინსტრუმენტული მოტივაცია ძირითადად ასოცირდებოდა კარიერული და აკადემიური მიზნების მიღწევასთან (Shrum & Glisan, 2000).

90-იანი წლებიდან აქცენტი მეორე ენის შესწავლის კოგნიტურ ასპექტზე კეთდება და ენის შესწავლის შედეგთან დაკავშირებული ფუნდამენტური ასპექტი ე. წ. თვითეფექტიანობა და თვითდაჯერებულობა ხდება (Graham, 2006, 2007; Mills et al., 2006, 2007; Pajares & Schunk, 2001). მკვლევრებისათვის საინტერესოა მოსწავლეთა მიღწევების პროგნოზირებაში ე. წ. „თვითობის“ (self), საკუთარ თავთან დამოკიდებულების სხვადასხვა ასპექტის, მათ შორის თვითკონცეპტის (self-concept)¹, თვითრეგულაციის შესწავლა.

ლინგვისტური თავდაჯერებულობა სამეცნიერო ლიტერატურაში განსაზღვრულია როგორც კომუნიკაციური თვითეფექტიანობის აღქმა, კომპეტენტურობა და ნაკლები (დაბალი დონის) შფოთვა მეორე ენის ათვისებისა და გამოყენებისას (Noels et al., 1996: 248). ლინგვისტურ თავდაჯერებულობაზე მსჯელობისას გულისხმობენ სამიზნე კულტურასთან იდენტიფიკაციას (Noels et al., 1996), ლინგვისტური აკულტურაციის (Dion et al., 1990) და შფოთვის დაბალ დონეს სხვა (მეორე ენის) კულტურის წარმომადგენელთა კომუნიკაციაში (MacIntyre et al., 1997). ლინგვისტური თვითეფექტიანობა კი საკუთარ თავზე წარმოდგენას, პირველ რიგში, კოგნიტური პერსპექტივიდან აფასებს (Dörnyei, 2005).

თანამედროვე კვლევები აჩვენებს, რომ თვითე-

ფექტიანობა (self efficacy) აკადემიური მიღწევების კარგი პრედიქტორია სრულიად განსხვავებულ აკადემიურ სფეროებში (Graham and Weiner's 1996). ამ კავშირს განაპირობებს ის, რომ მოსწავლეები მაღალი აკადემიური თვითეფექტიანობით დავალებების გადანაწევრებას ნაკლები შფოთვით ეკიდებიან, მშვიდად აღიქვამენ დაბრკოლებებს და მეტ ძალისხმევას იჩენენ მათ გადასაღებად. ამასთან, მოსწავლეები იყენებენ სწავლის უფრო მოქნილ სტრატეგიებს და გამოხატავენ მაღალ შინაგან ინტერესს აკადემიური ამოცანების მიმართ. მაღალი თვითეფექტიანობა ხელს უწყობს უფრო მეტად არტიკულირებულ მეტაკოგნიციას, კონტროლს, სწავლის სტრატეგიის უფრო მრავალფეროვან გამოყენებას (Graham, 2006; Graham, 2007; Graham & Macaro, 2008). მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ თვითეფექტიანობის რწმენა გავლენას ახდენს თვითრეგულაციასა და თავდაჯერებულობაზე – მოსწავლეები მაღალი თვითეფექტიანობის აღქმით უფრო კარგად იყენებენ დაგეგმვის, მონიტორინგისა და დავალების შესრულების სტრატეგიებს (Graham, 2006, 2007; Graham & Macaro, 2008; Hsieh & Kang, 2010; Mills et al., 2006, 2007).

ენის ათვისების მოტივაციური კვლევების სხვა მნიშვნელოვანი ასპექტებია – სოციო-კულტურული განზომილება და ინსტრუმენტული მოტივაცია, რომლებიც ძირითადად უკავშირდება მოსწავლის კარიერულ და აკადემიურ გეგმებს. თანამედროვე კვლევების შესწავლის საგანია, აგრეთვე, მიმართება, რომელიც არსებობს ე. წ. ინტერკულტურულ მგრძნობელობასა და ენის შესწავლის მოტივაციას შორის.

ამ თავში შევაფასებთ მოსწავლის მიერ მეორე ენის შესწავლის მოტივაციური ასპექტების გავლენას სწავლის შედეგებზე, შემდეგ კი ვიმსჯელებთ იმის შესახებ, თუ როგორია გარემოში არსებული დამოკიდებულებებისა (მასწავლებლების, დირექტორების, მშობლების) და ინტერკულტურული მგრძნობელობის ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევაზე.

კერძოდ, სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში შევცდებით, პასუხები გავცეთ ორ კითხვას:

1. რა გავლენა აქვს ენის შესწავლის მნიშვნელობის აღქმას, თვითეფექტიანობასა და შინაგან მოტივაციას მოსწავლის მიღწევებზე?
2. როგორია გარემოს როლი ქართული ენის შესწავლის მოტივაციის ფორმირებასა და მოსწავლეთა მიღწევებში?

1 კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი კონსტრუქტი, რომელმაც მეორე ენის სწავლისას მკვლევართა ინტერესი გამოიწვია, თვითკონცეპტია (Self-concept) (Arnold, 2007; Mercer, 2011), რომელიც შეიძლება განვსაზღვროთ როგორც განზოგადებული წარმოდგენები საკუთარ თავზე (Pajares and Schunk, 2002: 21), ის მოიცავს არააკადემიურ („მეს“ სოციალურ, ემოციურ ან ფიზიკურ ასპექტებს) და აკადემიურ (თვითშეფასებას რომელიმე აკადემიურ სფეროში) self-concept-ს (Pajares & Schunk, 2001).

5.1. ენის შესწავლის მოტივაციური ასპექტები და მოსწავლეთა მიღწევები

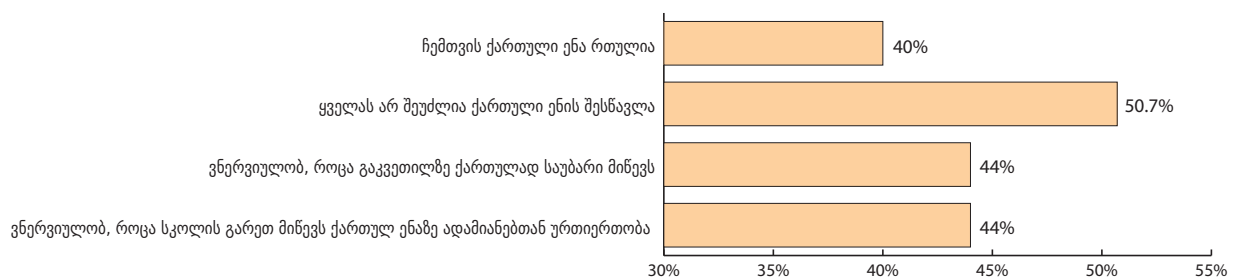
ლინგვისტური თვითფექტიანობა

ქართული ენის შესწავლაში მოსწავლის ლინგვისტური თვითფექტიანობის აღქმა კვლევის ფარგლებში ოთხი დებულებით იზომებოდა:

- ჩემთვის ქართული ენა რთულია;
- ყველას არ შეუძლია ქართული ენის შესწავლა;
- ვწერვიულობ, როცა გაკვეთილზე ქართულად საუბარი მიწევს;
- ვწერვიულობ, როცა სკოლის გარეთ მიწევს ქართულ ენაზე ადამიანებთან ურთიერთობა.

ქვემოთ მოცემული გრაფიკი ასახავს მოსწავლეთა წილს, რომელიც დაეთანხმა ან სრულიად დაეთანხმა კითხვარში მოცემულ დებულებებს. როგორც გრაფიკი 11-დან ჩანს, მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი მიიჩნევს, რომ მათ ქართული ენის შესწავლა არ შეუძლიათ. გამოკითხულ მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი, აგრეთვე, აღნიშნავს, რომ წერვიულობს, როცა ქართულ ენაზე უწევს სხვა ადამიანებთან ურთიერთობა და გაკვეთილზე საუბარი.

გრაფიკი 11. მოსწავლის ლინგვისტური თვითფექტიანობა
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)

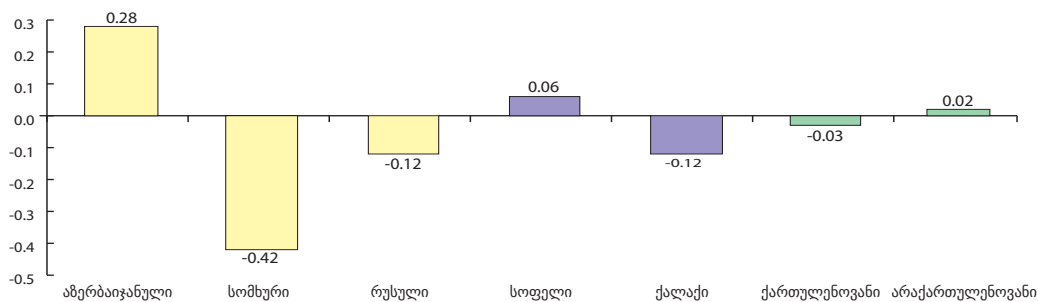


ამ დებულებების გამოყენებით ავაგეთ ფაქტორი „თვითფექტიანობა“ და მისი მაჩვენებლები ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებშიც შევადარეთ. ფაქტორის წონების მაღალი საშუალო მაჩვენებელი მიუთითებს, რომ მოსწავლეები უფრო კრიტიკულები არიან საკუთარი თავის მიმართ და, შესაბამისად, თვითფექტიანობის მათი მაჩვენებელი უფრო დაბალია.

შედეგები, აგრეთვე, აჩვენებს, რომ მოსწავლეთა თვითფექტიანობის თვალსაზრისით მოსწავლეთა შეხედულებები არაერთგვაროვანია სწავლების ძირითადი ენისა

და სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით. კერძოდ, ფაქტორის წონების საშუალო მაჩვენებელი განსხვავებულია სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეებში – თვითფექტიანობა უფრო დაბალია აზერბაიჯანულენოვან სექტორში ($F = 78.25, p < 0.001$); მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ვლინდება სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით. კერძოდ, თვითფექტიანობა უფრო დაბალია სოფელში, ვიდრე ქალაქში ($t = -4.65, p < 0.001$) და არაქართულენოვან თემში (ქართულენოვანთან შედარებით).

გრაფიკი 12. მოსწავლის ლინგვისტური თვითფექტიანობა
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



მოსწავლეთა თვითფექტიანობის აღქმასა და მოსწავლის მიღწევებს შორის მიმართება ანალიზის საწყის ეტაპზე უნივარიაციული ანალიზით შეფასდა. მოსწავლეთა მიღწევებში (ენის ფლობის დონე) სხვაობის სტატისტიკური მნიშვნელოვნება Post-hoc ტესტით შევაფასეთ (Tukey's Honestly Significant Different (HSD) test).

ანალიზის თანახმად, ქართულის შესწავლაში ლინგვისტური თვითფექტიანობის აღქმა მნიშვნელოვნადაა დაკავშირებული მოსწავლეთა ენის ფლობის დონესთან (მიღწევები ენობრივი კომპეტენციის შესაფასებელ ტესტში). რაც უფრო მაღალია ქართულის თვითფექტიანობის აღქმის დონე, მით უფრო მაღალია მოსწავლეთა

მიღწევები ენობრივი კომპეტენციის შესაფასებელ ტესტში. უნივარიაციული ანალიზის შედეგად თვითფექტიანობის აღქმის დონეების მიხედვით ფორმირებულ სამივე ჯგუფში

(დაბალი, საშუალო, მაღალი) მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციის ქულების მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ვლინდება ($F = 138.8, p < 0.001$).

ცხრილი 6. მოსწავლის ლინგვისტური თვითფექტიანობა და საშუალო მიღწევა

ლინგვისტური თვითფექტიანობის აღქმის დონე	Subset for alpha = 0.05		
	1	2	3
დაბალი	474.01		
საშუალო		492.09	
მაღალი			557.56

რაც შეეხება მოსწავლის თვითფექტიანობის გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე, იერარქიული რეგრესიული ანალიზის თანახმად, „მოსწავლეთა თვითფექტიანობის“ მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევის საშუალოდ 13.1 ქულით ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 1.48, $p < 0.001$), თუ მოსწავლეთა თვითფექტიანობის ეფექტს სტანდარტულ ერთეულებში გამოვსახავთ, თვითფექტიანობის სკალაზე ერთი სტანდარტული ერთეულით მაღალი მაჩვენებელი მოსწავლის ქულის საშუალოდ 0.24 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.

ფაქტორის ეფექტის უფრო ღრმა ანალიზისათვის იერარქიულ მოდელში სხვა ცვლადებიც დავამატეთ. მოსწავლისა და მისი ოჯახის მახასიათებლები (სქესი, ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში, ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსები (მაგ., მშობლების განათლება და წიგნების რაოდენობა სახლში) და სასწავლო გარემო (მაგ., მყუდრო საშუალო ადგილი), სკოლის მდებარეობა (სოფელი, ქალაქი), თემის სტრუქტურა (უფრო ქართულენოვანი და უფრო არაქართულენოვანი) და სექტორი (აგერბაიჯანული, სომხური, რუსული).

ამ დამატებითი ცვლადების გაკონტროლების შემდეგ მოსწავლის თვითფექტიანობის გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე ინარჩუნებს სტატისტიკურ მნიშვნელოვნებას. კერძოდ, მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევის საშუალოდ 11.37

ქულით ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 1.36, $p < 0.001$) – მოსწავლეთა თვითფექტიანობის სკალაზე ერთი სტანდარტული ერთეულით მაღალი მაჩვენებელი მოსწავლის ქულის საშუალოდ 0.2 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება.

მოსწავლეთა შინაგანი მოტივაცია ქართული ენის სწავლაზე

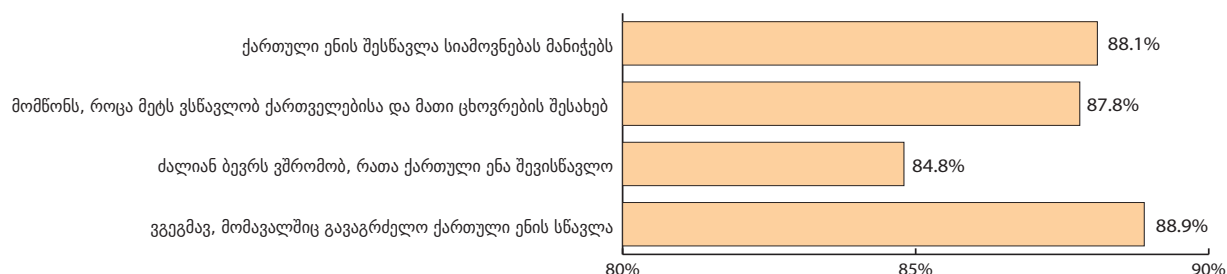
კიდევ ერთი ასპექტი, რომელიც კვლევის ფარგლებში შევადგასეთ, ქართულის სწავლის შინაგანი მოტივაციაა.

შინაგანი მოტივაცია მოსწავლის კითხვარში 4 დებულებით ფასდებოდა:

- ქართული ენის შესწავლა სიამოვნებას მანიჭებს;
- მომწონს, როცა მეტს ვსწავლობ ქართველებისა და მათი ცხოვრების შესახებ;
- ძალიან ბევრს ვშრომობ, რათა ქართული ენა შევისწავლო;
- ვგეგმავ, მომავალშიც გავაგრძელო ქართული ენის სწავლა.

ქვემოთ მოცემული გრაფიკი გვიჩვენებს, თუ მოსწავლეთა რა წილი დაეთანხმა ან სრულიად დაეთანხმა მოცემულ დებულებებს, სადაც ჩანს რომ მოსწავლეთა დიდ ნაწილს აინტერესებს და სიამოვნებს ქართულის სწავლა, თუმცა გამოკითხული მოსწავლეების დაახლოებით მეთოდი ამ დებულებებს არ ეთანხმება.

გრაფიკი 13. შინაგანი მოტივაცია (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



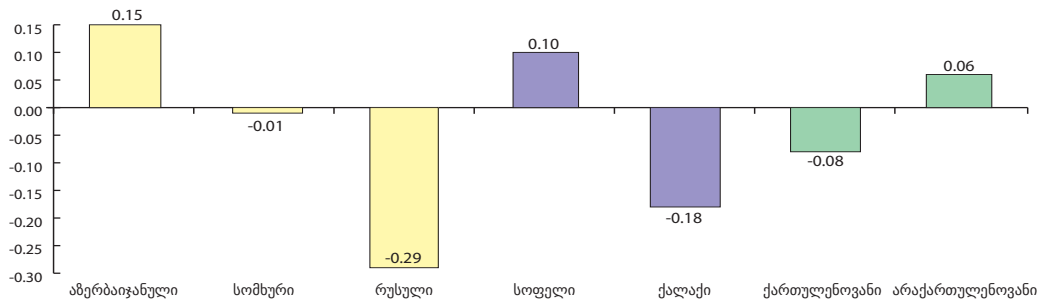
ზემოთ ჩამოთვლილი დებულებებით წარმოებული ფაქტორის – „შინაგანი მოტივაცია“ – მაჩვენებელი უფრო დაბალია იმ კლასებში/სკოლებში, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას რუსული წარმოადგენს ($F = 70.71, p <$

0.001), ასევე ქალაქში (ვიდრე სოფელში) ($t = -8.44, p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში ($t = -4.55, p < 0.001$). ეს სურათი შეიძლება ავხსნათ იმ გარემოებით, რომ ქართულენოვან თემში და, ასევე, რუსულენოვან სკოლებში,

რომლებიც ქართულენოვან თემსა და ქალაქში მდებარეობს, მოსწავლეებს ნაკლები ძალისხმევა სჭირდებათ

ქართული ენის ასათვისებლად – ენობრივ გარემოში იმერსიის (ჩაძირვის) მეტი შესაძლებლობების გამო.

გრაფიკი 14. შინაგანი მოტივაცია
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



რაც შეეხება ფაქტორის ეფექტს მოსწავლეთა მიღწევებზე, შინაგანი მოტივაციის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების მიღწევების საშუალოდ 9.7 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 1.27, $p < 0.001$). თუ ამ ეფექტს სტანდარტულ ერთეულებში გამოვსახავთ, შინაგანი მოტივაციის სკალაზე მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.18 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება.

მოსწავლეების, თემის, კლასისა და სკოლის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში შინაგანი მოტივაციის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების მიღწევების საშუალოდ 7.5 ქულით ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 1.17 $p < 0.001$) – შინაგანი მოტივაციის სკალაზე ერთი სტანდარტული ერთეულით მაღალი მაჩვენებელი კლასში მოსწავლის ქულის საშუალოდ 0.13 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება.

„მნიშვნელოვან სხვათა“ მოსაზრებები

კვლევის ფარგლებში, აგრეთვე, შევაფასეთ ის, თუ რას ფიქრობენ მოსწავლეები ე. წ. „მნიშვნელოვან სხვათა“ მიერ ქართულის სწავლის მნიშვნელობის (სა-

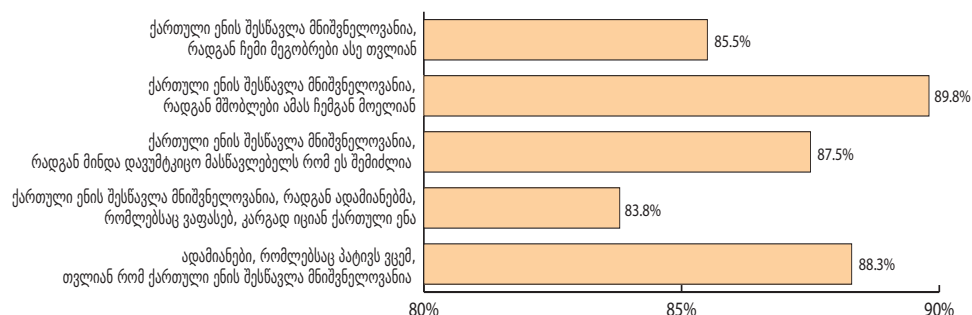
ჭიროების) აღქმის შესახებ. „მნიშვნელოვან სხვათა“ კატეგორიას განეკუთვნებიან მოსწავლეთა მშობლები, მასწავლებლები, მეგობრები და, აგრეთვე, ის ადამიანები, რომლებიც მათთვის სამაგალითონი არიან.

ამ ასპექტის კვლევაში ჩართვას საფუძვლად უდევს ის დაშვება, რომ „მნიშვნელოვან სხვათა“ დამოკიდებულებების აღქმა გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მოტივაციის ფორმირებაზე.

მოსწავლეთა მიერ „მნიშვნელოვანი სხვების“ მოსაზრებების აღქმა ხუთი დებულებით ვიკვლიეთ:

- ქართული ენის შესწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ჩემი მეგობრები ასე თვლიან;
- ქართული ენის შესწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან მშობლები ამას ჩემგან მოელოდნენ;
- ქართული ენის შესწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან მინდა დავუმტკიცო მასწავლებელს, რომ ეს შემძლია;
- ქართული ენის შესწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ადამიანებმა, რომლებსაც ვაფასებ, კარგად იციან ქართული ენა;
- ადამიანები, რომლებსაც პატივს ვცემ, თვლიან, რომ ქართული ენის შესწავლა მნიშვნელოვანია.

გრაფიკი 15. მნიშვნელოვან სხვათა მოსაზრებები
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



ქვემოთ მოცემულ გრაფიკზე ვხედავთ, რომ მოსწავლეთა უმეტესობა ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება ფაქტორში შემავალ დებულებებს. მოსწავლეებისათვის მნიშვნელოვანი ადამიანების მოსაზრებებს დიდი

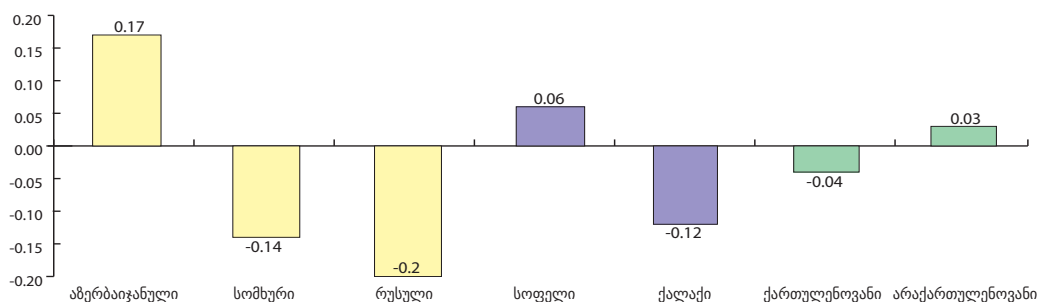
გავლენა აქვს ქართული ენის შესწავლაზე. განსაკუთრებით ღირებული მშობლების მოლოდინებია.

ხუთივე დებულების მიხედვით კვლევის ფარგლებში შევქმენით ფაქტორი „მნიშვნელოვან სხვათა მოსაზრე-

ბები“, რომლის საშუალო მაჩვენებლები განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ რომელია სწავლების ძირითადი ენა მოსწავლეებისათვის. ასევე მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ვლინდება იმის მიხედვით, თუ სად მდებარეობს სკოლა (სოფლად თუ ქალაქში) და როგორია თემის სტრუქტურა.

კერძოდ, საშუალო მაჩვენებელი აქაც უფრო დაბალია იმ კლასებში, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას რუსული და სომხური წარმოადგენს ($F = 62.16, P < 0.001$). საშუალო მაჩვენებელი, აგრეთვე, უფრო დაბალია ქალაქში ($t = 5.59, p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში ($t = 2.05, p < 0.05$).

გრაფიკი 16. მნიშვნელოვან სხვათა მოსაზრებები (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



იერარქიული რეგრესიული ანალიზის თანახმად, „მნიშვნელოვანი სხვების მოსაზრებების“ სკალაზე მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 7.5 ერთეულით ზრდას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 1.1, $p < 0.001$). თუ ამ მონაცემებს სტანდარტულ ერთეულებში გადავიყვანოთ, „მნიშვნელოვანი სხვების მოსაზრებების“ მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.14 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან არის დაკავშირებული.

მოსწავლეების, თემის, კლასისა და სკოლის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში „მნიშვნელოვანი სხვების მოსაზრებების“ სკალის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 6.29 ერთეულით ზრდასთან არის დაკავშირებული (სტ. შეცდომა = 1.0, $p < 0.001$) – „მნიშვნელოვანი სხვების მოსაზრებების“ ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა, შესაბამისად, მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.1 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.

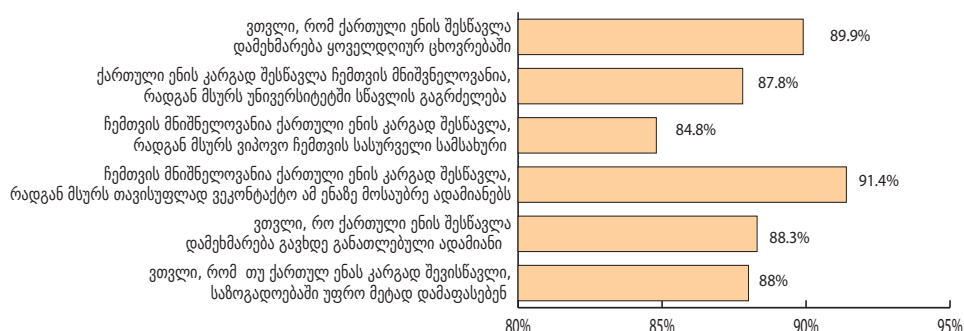
ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მოსწავლის მიერ

კიდევ ერთი ასპექტი, რომელიც კვლევის ფარგლებში გვაინტერესებდა, მოსწავლის მიერ ქართულის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმაა.

ეს ასპექტი კვლევაში შემდეგი დებულებებით შევფასეთ:

- ვთვლი, რომ ქართული ენის შესწავლა დამეხმარება ყოველდღიურ ცხოვრებაში;
- ქართული ენის კარგად შესწავლა ჩემთვის მნიშვნელოვანია, რადგან მსურს უნივერსიტეტში სწავლის გაგრძელება;
- ჩემთვის მნიშვნელოვანია ქართული ენის კარგად შესწავლა, რადგან მსურს ვიპოვო ჩემთვის სასურველი სამსახური;
- ჩემთვის მნიშვნელოვანია ქართული ენის კარგად შესწავლა, რადგან მსურს თავისუფლად ვეკონტაქტო ამ ენაზე მოსაუბრე ადამიანებს;
- ვთვლი, რომ ქართული ენის შესწავლა დამეხმარება გავხდე განათლებული ადამიანი;
- ვთვლი, რომ თუ ქართულ ენას კარგად შევისწავლი, საზოგადოებაში უფრო მეტად დამაფასებენ.

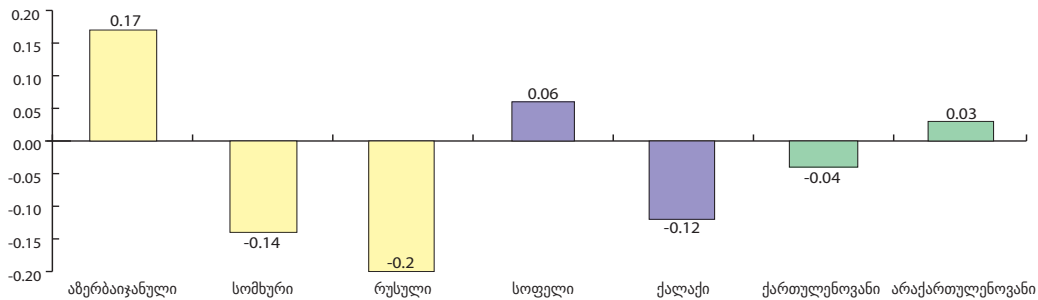
გრაფიკი 17. ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მოსწავლის მიერ (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



როგორც გრაფიკიდან ჩანს, მოსწავლეთა უმეტესობა აქაც ეთანხმება ყველა დებულებას, თუმცა თუკი დებულებებზე თანხმობის სიხშირეს ერთმანეთთან მიმართებაში განვიხილავთ, მოსწავლეების უფრო დიდი ნაწილისათვის მნიშვნელოვანია ენის საკომუნიკაციო მიზნებით გამოყენება და საზოგადოებაში ინტეგრაციის მიზნები, მაგრამ შედარებით ნაკლები მოსწავლე აკავშირებს ენის ფლობას დასაქმების პერსპექტივასა და მომავალ კარიერასთან.

რაც შეეხება მოსწავლის მიერ ქართული ენის შესწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმის მაჩვენებლების შედარებას სხვადასხვა ჯგუფში, ზემოთ ჩემოთვლილი დებულებების მიხედვით აგებული ფაქტორის წონების საშუალო მაჩვენებლების შედარება გვიჩვენებს, რომ მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა უფრო მაღალია ქალაქად, ვიდრე სოფლადაც ($t = 3.23, p < 0.001$). სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით ამ მხრივ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ იკვეთება.

გრაფიკი 18. ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მოსწავლის მიერ (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



ფოკუს ჯგუფებში მონაწილე მასწავლებლები ერთ მნიშვნელოვან ასპექტზე ამახვილებენ ყურადღებას. კერძოდ, მათი მოსაზრებების თანახმად, ქართული ენის სწავლის მოტივაცია უშუალო კავშირშია მოსწავლეებში სწავლის ზოგად მოტივაციასთან, რომელიც გამოკითხვის ფარგლებში არ შეგვიფასებია. მასწავლებლები

დისკუსიისას აღნიშნავენ, რომ ზოგადად, არაქართულენოვან სკოლებში სწავლის მოტივაცია დაბალია. მოსწავლეები ვერ ხედავენ მკაფიო კავშირს სკოლაში კარგად სწავლასა და მათი ცხოვრებისეული მიზნების მიღწევას შორის. ამ მხრივ ქართული ენის გაკვეთილი ერთგვარ „ნათელ წერტილად“ შეიძლება ჩავთვალოთ.

თუ რამის სწავლას ცდილობენ მოსწავლეები, ეს ისევ ქართულია იმიტომ, რომ ხშირ შემთხვევაში [მოსწავლეები] ხედავენ, რომ მასწავლებელიც ძალიან მონდომებულია. ქართულის გაკვეთილი ხშირად სამაგალითოა ამ მხრივ, სწავლის სურვილს უღვივებს მოსწავლეებს.

კონსულტანტი მასწავლებელი (სომხურენოვანი სექტორი)

ამ რეპლიკით მასწავლებელი ცდილობს გაგვიზიაროს ის, თუ რამდენად დიდია, მისი აზრით, ქართული ენის მასწავლებლის პასუხისმგებლობა არა მხოლოდ ქართულის, არამედ, ზოგადად, სწავლისადმი მოსწავლის დამოკიდებულების კორექტირებაში.

კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ მოსწავლის მიერ ქართული ენის შესწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა კავშირშია მოსწავლის მიღწევის მაჩვენებელთან. კერძოდ, ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) სკალაზე მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 9.7 ერთეულით ზრდას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 1.27, $p < 0.001$). თუ ამ მონაცემებს სტანდარტულ ერთეულებში გადავიყვანთ, მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით

ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.17 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან იქნება დაკავშირებული. მოდელში საკონტროლო ცვლადების დამატების შემდეგ (სკოლის მდებარეობა, თემის სტრუქტურა, სექტორი, ოჯახის მახასიათებლები) ეფექტის ზომა მცირდება, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება.

სკალის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 7.94 ერთეულით ზრდასთან არის დაკავშირებული (სტ. შეცდომა = 1.2, $p < 0.001$) – ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა, შესაბამისად, მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.14 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.

5.2. გარემოში არსებული დამოკიდებულებები ქართული ენის შესწავლის მიმართ

მიუხედავად იმისა, რომ ემპირიული კვლევების კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური ფოკუსი ე. წ. „სელფშეა“ გადატანილი, კვლევების ნაწილს მნიშვნე-

ლოვანი შეზღუდვა აქვს, განსაკუთრებით შედეგთა შედარებითი ანალიზის ან განზოგადების შემთხვევაში. ეს კვლევები განსახვავებულ კულტურულ, ლინგვისტურ გა-

რემოშია ჩატარებული და, ამასთან, განსახვევებული სა-
განმანათლებლო მიზნების მქონე გარემოს შეისწავლის.
გარემო, კონტექსტუალური მოტივაციური ფაქტორები
კი არსებით გავლენას ახდენს მოსწავლის თვითშეფა-
სებაზე, დამოკიდებულებებსა და აღქმებზე; შესაბამი-
სად, ჩვენი ინტერესის საგანია გარემოს ფაქტორების
ეფექტის შესწავლა მოსწავლის მოტივაციაზე, მნიშვნე-
ლობის აღქმაზე, თვითეფექტიანობაზე და, რა თქმა
უნდა, მოსწავლეთა მიღწევებზე. გარემოს შესასწავლად
რამდენიმე მახასიათებელი შევარჩიეთ, ესენია: მშო-
ბლების, მასწავლებლებისა და დირექტორების დამო-
კიდებულებები ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის
მიმართ, ასევე მშობლის, მასწავლებლისა და დირექტო-
რის ინტერკულტურული მგრძნობელობის დონე.

მშობლის დამოკიდებულებები ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) მიმართ

მშობლის მიერ ქართული ენის შესწავლის მნიშვნე-
ლობის ასპექტის შესაფასებლად შვიდი დებულება გა-
მოვიყენეთ:

- ქართული ენის სწავლა მნიშვნელოვანია ჩემი შვი-
ლის მიერ სწავლის წარმატებით გაგრძელებისათვის;
- ქართული ენის სწავლა მნიშვნელოვანია ჩემი შვი-

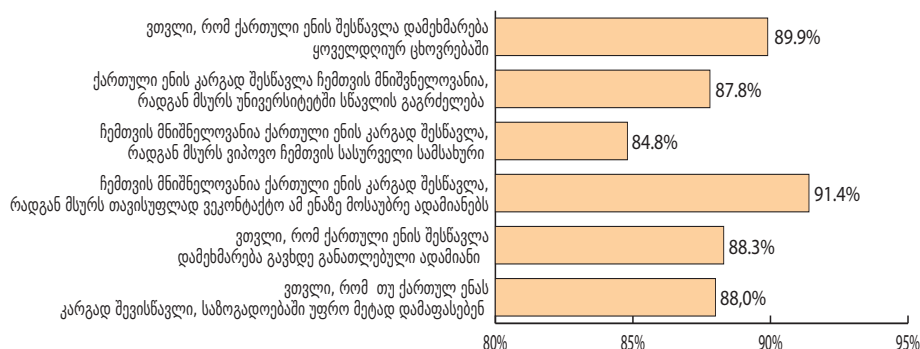
ლის წარმატებით დასაქმებისათვის;

- ქართული ენის სწავლა მნიშვნელოვანია საზოგა-
დოებაში უკეთ ინტეგრირებისათვის;
- ქართული ენის ცოდნა ჩემს შვილს უფრო განათლე-
ბულ ადამიანად წარმოაჩენს;
- ქართული ენის სწავლა დაეხმარება ჩემს შვილს ამ
ენაზე მოსაუბრე სხვა ადამიანებთან ურთიერთობისას;
- მინდა, რომ ჩემი შვილი ქართულ ენაზე მოსაუბრე
მეტ ადამიანს იცნობდეს;
- ვფიქრობ, რომ ჩემი შვილი საზოგადოებაში მეტ პა-
ტივისცემას დაიმსახურებს, თუ ქართული ენა კარ-
გად ეცოდინება.

მშობელთა პასუხების ანალიზი აჩვენებს, რომ გამო-
კითხულ მშობელთა უმრავლესობა თანხმდება, რომ
ქართული ენის შესწავლა მნიშვნელოვანია მათი შვილე-
ბისათვის. ქართული ენის შესწავლით მათი შვილები შეძ-
ლებენ სწავლის წარმატებით გაგრძელებას, დასაქმებასა
და, საბოლოოდ, საზოგადოებაში უკეთ ინტეგრირებას.

თუმცა ამ შემთხვევაშიც დებულებებზე თანხმობის
შედარებითი ანალიზი აჩვენებს, რომ ქართული ენის
ცოდნა ნაკლებად ასოცირდება საზოგადოებაში პატი-
ვისცემასთან, განათლებული ადამიანის იმიჯის ფორმი-
რებასთან.

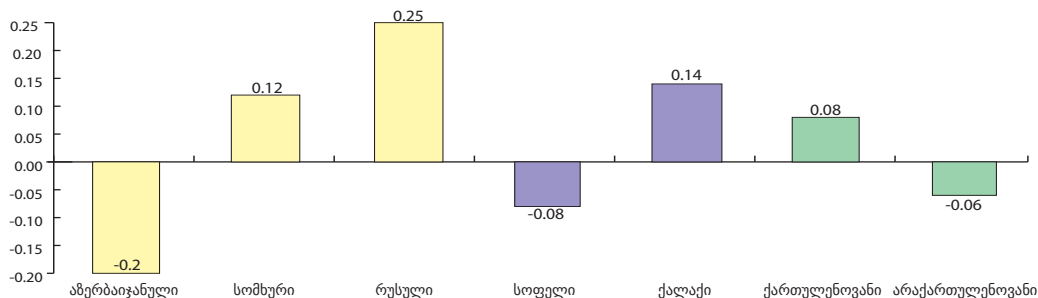
გრაფიკი 19. ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მშობლის მიერ
(მშობელთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



ამ დებულებების გამოყენებით შექმნილი ფაქტორის
საშუალო მაჩვენებლის ანალიზი სხვადასხვა ტრილში
მიგვითითებს, რომ მშობელთა მიერ ქართული ენის სწა-
ვლების მნიშვნელოვნად შეფასება მაღალია იმ კლა-

სებში, რომლებშიც სწავლების ძირითადი ენა რუსულია
(სხვა სექტორებთან შედარებით) ($F = 84.36, p < 0.001$),
ქალაქში (ვიდრე სოფლად) ($t = -7.29, p < 0.001$) და
ქართულენოვან გარემოში ($t = 4.35, p < 0.001$)

გრაფიკი 20. ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა მშობლის მიერ
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



მშობელთა მიერ ქართული ენის სწავლების მნიშვნელობის (საჭიროების) შეფასება მოსწავლის მიღწევაზე მოქმედი კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია. იერარქიული რეგრესიული მოდელის გამოყენებისას ამ ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 6.45 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 1.21, $p < 0.001$). თუ ამ მონაცემებს სტანდარტულ მაჩვენებლებში გამოვსახავთ, ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდას მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 0.12 სტანდარტული ერთეულით ზრდა უკავშირდება.

თუ იერარქიულ რეგრესიულ მოდელში გავაკონტროლებთ მოსწავლის, სკოლისა და თემის მახასიათებლებს, ფაქტორის ეფექტი მცირდება, თუმცა მნიშვნელოვანი რჩება. ქართული ენის სწავლების მნიშვნელობის (საჭიროების) სკალაზე მშობლების დამოკიდებულებების მაჩვენებლების ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 4.92-ქულიან ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 1.09, $p < 0.001$). სტანდარტულ ერთეულებში ქართული ენის სწავლების მნიშვნელობის (საჭიროების) ფაქტორის ეფექტის ზომა 0.09 სტანდარტულ ერთეულს შეადგენს.

მშობლის ინტერკულტურული მგრძნობელობა

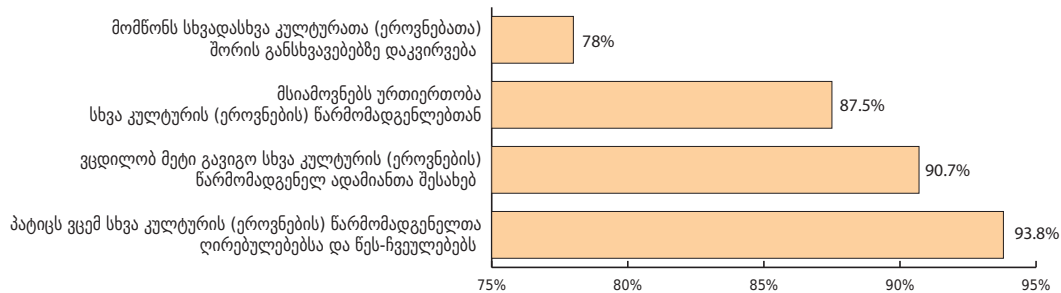
ინტერკულტურული მგრძნობელობა სხვადასხვა ეროვნებისა და განსხვავებული კულტურის ხალხებს შორის ეფექტიანი ინტერაქციის საფუძველია. ის ხელს უწყობს მულტიკულტურულ გარემოში განსხვავებული კულტურის მიმართ პოზიტიური განწყობების ფორმირებასა და ინტერკულტურულ კომუნიკაციას.

ინტერკულტურული მგრძნობელობა მშობლებში რამდენიმე დებულების საშუალებით შევადგათ:

- მომწონს სხვადასხვა კულტურას (ეროვნებას) შორის განსხვავებებზე დაკვირვება;
- მსიამოვნებს ურთიერთობა სხვა კულტურის (ეროვნების) წარმომადგენლებთან;
- ვცდილობ მეტი გავიგო სხვა კულტურის (ეროვნების) წარმომადგენელ ადამიანთა შესახებ;
- პატივს ვცემ სხვა კულტურის (ეროვნების) წარმომადგენელთა ღირებულებებსა და წეს-ჩვეულებებს.

პასუხების ანალიზი აჩვენებს, რომ გამოკითხულ მშობელთა უმრავლესობა ინტერესდება და პატივს სცემ სხვა კულტურის (ეროვნების) ადამიანებსა და მათ წეს-ჩვეულებებს. თუმცა ნაკლებად აკვირდებიან კულტურათა შორის განსხვავებებს. ამ დებულებას მშობელთა მცირე ნაწილი დაეთანხმა.

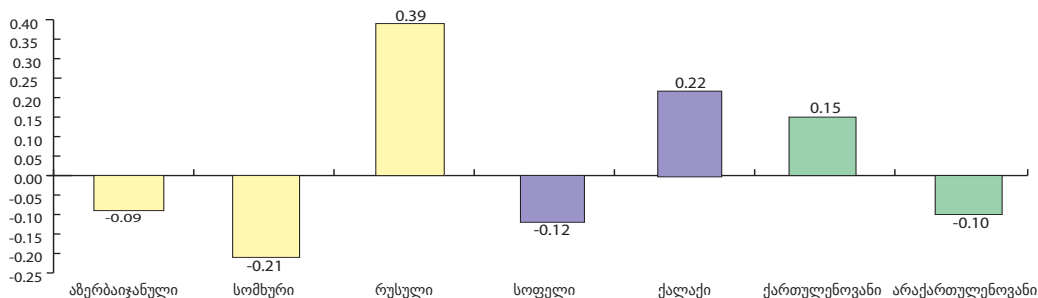
გრაფიკი 21. მშობლის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მშობლის პასუხების ვალიდური % – ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე)



ოთხივე დებულების მიხედვით კვლევის ფარგლებში შევქმენით ფაქტორი „მშობლის ინტერკულტურული მგრძნობელობა“, რომლის საშუალო მაჩვენებელი განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ რომელია სწავლების ძირითადი ენა და სად მდებარეობს სკოლა (სოფლად თუ ქალაქად). კერძოდ, მშობელთა ინტერკულტურული

მგრძნობელობის ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია იმ სკოლებში, რომლებშიც სწავლების ძირითადი ენაა რუსული წარმომადგენს ($F = 118.14$, $p < 0.001$), ქალაქში (ვიდრე სოფელში) ($t = -10.59$, $p < 0.001$) და ქართულენოვან გარემოში ($t = 7.94$, $p < 0.001$).

გრაფიკი 22. მშობლის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



იერარქიული რეგრესიული მოდელის გამოყენებისას ამ ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლის მიღწევის საშუალოდ 3.45 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 1.04, $P < 0.001$). თუ ამ მონაცემებს სტანდარტულ მაჩვენებლებში გამოვსახავთ, ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდას მოსწავლის მიღწევის საშუალოდ 0.06 სტანდარტული ერთეულით ზრდა უკავშირდება.

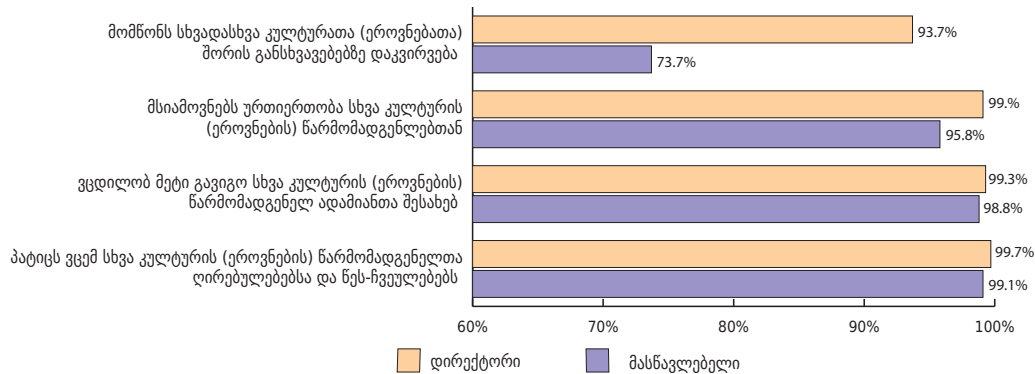
თუ იერარქიულ რეგრესიულ მოდელში გავაკონტროლებთ სკოლისა და თემის მახასიათებლებს, ფაქტორის ეფექტი მცირდება, თუმცა მნიშვნელოვანი რჩება. ინტერკულტურული მგრძნობელობის სკალაზე მშობელთა მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლის მიღწევის საშუალოდ 2.61 ქულიან ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 0.97, $P < 0.001$). სტანდარტულ ერთეულებში მშობელთა შორის ინტერკულტურული მგრძნობელობის ფაქტორის ეფექტის ზომა 0.05 სტანდარტულ ერთეულს შეადგენს.

მასწავლებლებისა და დირექტორების ინტერკულტურული მგრძნობელობა

მასწავლებლებისა და დირექტორების ინტერკულტურული მგრძნობელობის შეფასებისას ზუსტად იგივე დებულებები იყო გამოყენებული, რომლებიც მშობლების შემთხვევაში.

ზოგადად, სკოლის ადამიანური რესურსების (მასწავლებლებისა და დირექტორების) ინტერკულტურული მგრძნობელობა, კვლევის შედეგების თანახმად, მაღალია. ძირითადი განსხვავება მხოლოდ ერთ დებულებასთან დაკავშირებით იკვეთება. დირექტორებს შორის (მასწავლებლებთან შედარებით) უფრო მცირეა იმ რესპონდენტთა წილი, რომლებსაც აინტერესებთ კულტურათა შორის განსხვავებებზე დაკვირვება. კერძოდ, მოსწავლეთა დაახლოებით მეოთხედი სწავლობს ისეთ სკოლაში, სადაც დირექტორისათვის კულტურათა შორის სხვაობები საინტერესო ასპექტს არ წარმოადგენს.

გრაფიკი 23. მასწავლებლისა და დირექტორის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა დირექტორი/მასწავლებელი დაეთანხმა დებულებებს)



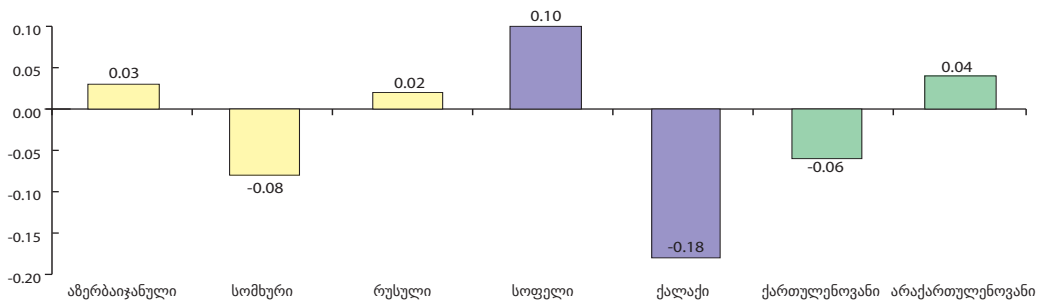
ამ დებულებების მიხედვით შედგენილი ფაქტორების „მასწავლებელთა და დირექტორთა ინტერკულტურული მგრძნობელობა“ საშუალო მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ სად მდებარეობს სკოლა, როგორია თემის სტრუქტურა (ქა-

რთულენოვანი თუ არაქართულენოვანი) და რომელია სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში.

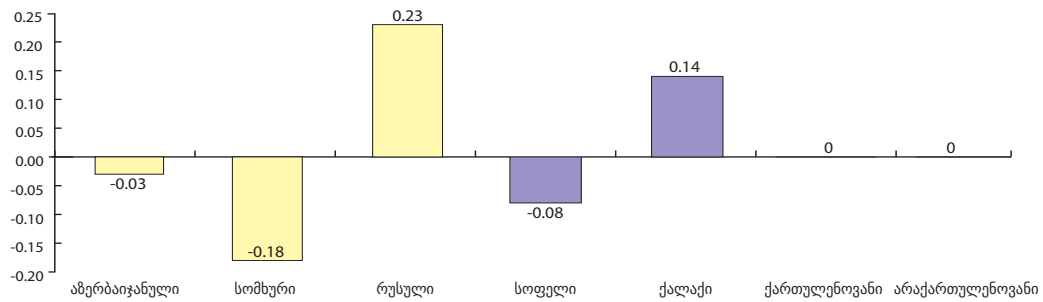
ქვემოთ მოცემული გრაფიკი გვიჩვენებს ფაქტორის წონების საშუალო მაჩვენებლებს სხვადასხვა ჭრილში როგორც მასწავლებლების, ისე დირექტორების შემთხვევაში.

გრაფიკი 24. მასწავლებლისა და დირექტორის ინტერკულტურული მგრძნობელობა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)

მასწავლებლები



დირექტორები



სქემების ანალიზიდან რამდენიმე მნიშვნელოვანი დასკვნა გამომდინარეობს. კერძოდ, დირექტორების ინტერკულტურული მგრძნობელობა ყველაზე მაღალია რუსულ სექტორში, ხოლო მასწავლებლებისა – აზერბაიჯანულში. დირექტორების ინტერკულტურული მგრძნობელობა უფრო მაღალია ქალაქში, ხოლო

მასწავლებლებისა – სოფლად. მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძნობელობა უფრო მაღალია არა-ქართულენოვან გარემოში, ხოლო დირექტორების ინტერკულტურულ მგრძნობელობაში თემის სტრუქტურის მიხედვით განსხვავებები არ იკვეთება.

ძირითადი დასკვნები

სახელმწიფო შეფასების შედეგები აჩვენებს, რომ მოსწავლეთა უმეტესობას ქართულის ათვისების დიდი სურვილი აქვს. გამოკითხული მოსწავლეების 90% მომავალში აპირებს ქართულის სწავლის გაგრძელებას. მოსწავლეთა დაახლოებით იგივე წილი აღნიშნავს, რომ ქართულის სწავლა სიამოვნებას ანიჭებს, მოსწონს ქართველებისა და მათი ცხოვრების შესახებ მეტი გაგება.

აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეთა აბსოლუტური უმრავლესობისათვის უმნიშვნელოვანესი მოტივატორია ენის კომუნიკაციური დანიშნულება. ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) განმსაზღვრელი ფაქტორების შეფასებისას მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი (90%) ეთანხმება მოსაზრებას, რომ ქართულის ცოდნა ამ ენაზე მოსაუბრე ადამიანებთან კომუნიკაციისათვის, ისევე, როგორც ყოველდღიური ამოცანების გადაჭრისათვის სჭირდება.

მაგრამ საყურადღებოა ის გარემოება, რომ შედარებით ნაკლები მოსწავლე იაზრებს ენის ფლობის კავშირს დასაქმების პერსპექტივასთან და მომავალ კარიერასთან, თუმცა ეს ტენდენცია შეიძლება მოსწავლეთა ასაკს დაუკავშიროთ. კვლევის სამიზნე ჯგუფს მეშვიდე კლასის მოსწავლეები წარმოადგენენ, რომლებსაც, შესაძლოა, ჯერჯერობით ნაკლებად აქვთ გაცნობიერებული საკუთარი კარიერული მიზნები.

მოსწავლის მოტივაციაზე მოქმედი კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია მის უშუალო გარემოში არსებული მოლოდინები. მოსწავლეთა უმეტესობა (80-90%) მიიჩნევს, რომ ქართულის სწავლა იმიტომ არის მნიშვნელოვანი, რომ ამას მისგან მომლოდინე, მასწავლებლები და მეგობრები მოელოან.

გამოკითხულ მშობელთა უმრავლესობა (80% და მეტი), აგრეთვე, აღნიშნავს, რომ ქართული ენის შესწავლა მათ შვილებს სწავლის წარმატებით გაგრძელებაში, დასაქმებასა და, საბოლოოდ, საზოგადოებაში უკეთ ინტეგრირებაში დაეხმარება. თუმცა დებულებებზე თანხმობის შედარებითი ანალიზი აჩვენებს, რომ ქართული ენის ცოდნა უფრო ნაკლებად ასოცირდება საზოგადოებაში პატივისცემასთან, განათლებული ადამიანის იმიჯის ფორმირებასთან.

სამწუხაროა, რომ ქართული ენის შესწავლის მაღალი მოტივაციის ფონზე მოსწავლეების ნახევარი საკუთარ თავს ქართულის სწავლაში არაეფექტიანად მიიჩნევს. გამოკითხულ მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი (40-45%) ნერვიულობს, როცა კლასში ან მის გარეთ ქართულად საუბარი უწევს და აღნიშნავს, რომ ქართული ენა ასათვისებლად რთულია. მოსწავლეთა

ნახევარი თვლის, რომ ყველას არ შეუძლია ქართულის სწავლა. შესაბამისად, მასწავლებლებისა და სკოლებისათვის მნიშვნელოვან გამოწვევას მოსწავლეებში თვითეფექტიანობის აღქმის კორექტირება წარმოადგენს.

სახელმწიფო შეფასების შედეგები მკაფიოდ აჩვენებს ენის შესწავლის მოტივაციური ასპექტების კავშირს მოსწავლეთა მიღწევებთან. ის მოსწავლეები, რომლებიც ქართულის სწავლას უფრო მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ და უფრო მეტად სჯერათ საკუთარი შესაძლებლობებისა, ენის ტესტში მნიშვნელოვნად უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ, ვიდრე ისინი, რომელთაც საკუთარი თავის რწმენა არ გააჩნიათ.

აგრეთვე, უკეთესი შედეგები აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომელთა მშობლებში უფრო მაღალია ინტერკულტურული მგრძნობელობა და ქართულის შესწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა.

ზოგადად, კვლევის შედეგები მოსწავლის მიღწევების გაუმჯობესებაში ენის შესწავლის მოტივაციური ასპექტების მნიშვნელოვან როლზე მიგვითითებს და კიდევ ერთხელ ხაზს უსვამს მასწავლებლებისა და სკოლების დამოკიდებულებების როლს მოსწავლეთა შორის ქართული ენის შესწავლისა და, ზოგადად, სწავლის სურვილის ფორმირებასა და ამ მოტივაციის მდგრადობის უზრუნველყოფაში.

დამაიმედებელ მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძნობელობა სწორედ იქ არის მაღალი, სადაც მოსწავლეების შედეგები უფრო დაბალია – აზერბაიჯანულენოვან სექტორში, სოფლად. ეს ტენდენცია შეიძლება იმითაც აიხსნას, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამები (ადგილებზე ქართულენოვანი მასწავლებლების გაზავნის ინიციატივები ქართული ენის სწავლების გასაუმჯობესებლად), პირველ რიგში, სწორედ ამ ლოკაციებისკენაა მიმართული. როგორც ჩანს, მასწავლებელთა დამოკიდებულებების ფორმირების თვალსაზრისით პროგრამას მნიშვნელოვანი ეფექტი აქვს, თუმცა საინტერესოა ისიც, რომ ამ სტრატეგიულ ლოკაციებზე დირექტორთა ინტერკულტურული მგრძნობელობა შედარებით დაბალია და პროგრამების ჯამური ეფექტის გასაძლიერებლად მნიშვნელოვანია დირექტორების დამოკიდებულებებზე მუშაობის გააქტიურება. დირექტორების მხარდაჭერის გარეშე მასწავლებლებს გაუჭირდებათ სკოლაში თვალსაჩინო სისტემური ცვლილებების განხორციელება.

6. ქართულის გაკვეთილი

6.1. სწავლების ზოგადი სტრატეგიები

ქართულის, როგორც მეორე ენის, ისევე, როგორც ყველა სხვა საგნის, სწავლებისას მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მასწავლებლის მიერ გამოყენებული სწავლების ზოგადი სტრატეგიები. მაგალითად, მასწავლებლის მიერ საგაკვეთილო პროცესის მართვა, ნასწავლი მასალის შეჯამება, სასწავლო მასალის ახსნის სიცხადე, მოსწავლეების მიმართ მზრუნველობის გამოხატვა.

სწავლების ამ და სხვა ელემენტების შეფასების კონცეფცია და ინსტრუმენტი ჰარვარდის უნივერსიტეტის მკვლევარ რონ ფერგუსონს ეკუთვნის. ინსტრუმენტის შემუშავების თავდაპირველი მიზანი მასწავლებლის ეფექტიანობის შეფასება იყო. თუმცა, რადგან იგი კარგად პროგნოზირებს მოსწავლეთა მიღწევებს (Kane et.al., 2014), სწავლების ელემენტების შეფასების ეს ინსტრუმენტი შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ ბოლო წლებში განხორციელებული ყველა სახელმწიფო შეფასების ფარგლებშია გამოყენებული.

ამ თავში მომოხილულია ფერგუსონის ინსტრუმენტის მხოლოდ ის ელემენტები (სწავლების სტრატეგიები), რომელთაც ქართულში, როგორც მეორე ენაში, მოსწავლეთა მიღწევებზე მნიშვნელოვანი ეფექტი აღმოაჩნდათ. დამატებით, კვლევის ფარგლებში, შეფასდა მასწავლებლის მიერ უკუკავშირის გამოყენების სტრატეგიები.

მასწავლებლის მიერ გამოყენებული სტრატეგიების შესახებ ინფორმაცია მოსწავლეთა გამოკითხვის შედეგებს ეყრდნობა. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს შესაძლოა, ყოველთვის ზუსტად არ ახსოვდეთ, რა ხდებოდა გაკვეთილზე, ეს გამოკითხვა ხშირად უფრო სანდოდ ითვლება, ვიდრე მასწავლებელთა გამოკითხვა, რადგან მასწავლებლების პასუხებში უფრო ხშირად ვლინდება ე.წ. სოციალური სასურველობის ეფექტი (Hodson, 1993).

მოსწავლეებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ ქართულის, როგორც მეორე ენის, გაკვეთილებზე მათი მასწავლებლის ქცევა (მაგალითად, „ჩემი მასწავლებელი საკმარის დროს უთმობს ნასწავლის შეჯამებას“), მოსწავლეების ქცევა (მაგალითად, „ამ გაკვეთილზე ჩვენი კლასი დაკავებულია ხოლმე და დროს ფუჭად არ ხარჯავს“) და საკუთარი განცდები მასწავლებლის ან მოსწავლეების ქცევის მიმართ („ძალიან მომწონს, როგორ იქცევიან მოსწავლეები ამ საგნის გაკვეთილებზე“). კითხვარში ასეთი სულ 30-ამდე დებულება შევიდა და მოსწავლეს უნდა მოენიშნა, რამდენად ეთანხმებოდა ან არ ეთანხმებოდა თითოეულ მათგანს. ამ დებულებებზე მოსწავლეების პასუხებზე დაყრდნობით ავაგეთ ფაქტორები ყველა სტრატეგიისათვის.

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ქულები თითოეულ სტრატეგიაში წარმოადგენს მათ კლასებში მოსწავლეების მიერ ამ სტრატეგიის გამოყენების შეფასებების ფაქტორული წონების საშუალოებს.

ქვემოთ მოცემულია მოსწავლეთა მიღწევებზე სწავლების სტრატეგიების გავლენის ანალიზი ქართულში, როგორც მეორე ენაში. თითოეული სტრატეგიის ეფექტი მოსწავლის მიღწევაზე გაანალიზებულია მოსწავლის, მისი ოჯახის, თემის, სკოლისა და მასწავლებლის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, სწავლების სტრატეგიების ეფექტის შეფასებისას ვითვალისწინებთ მოსწავლეებსა და კლასებს შორის განსხვავებებს ისეთი მახასიათებლების მიხედვით, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე. ეს მახასიათებლებია: მოსწავლისა და ოჯახის მახასიათებლები (მოსწავლის სქესი, ძირითადი საკომუნიკაციო ენა სახლში, საგანმანათლებლო რესურსები სახლში – მშობლების განათლება, წიგნების რაოდენობა; სასწავლო გარემო სახლში – მყუდრო სამუშაო ადგილი და ა. შ.) და სკოლისა და თემის მახასიათებლები (თემის სტრუქტურა – უფრო ქართულენოვანი თუ უფრო არაქართულენოვანი გარემო თემში; დასახლების ურბანულობა – სოფელი/ქალაქი).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ სწავლების სტრატეგიების ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე, აგრეთვე, გავანალიზეთ ცალ-ცალკე თითოეული სექტორისათვის (აზერბაიჯანელი, სომხური, რუსული), რადგან ამ კუთხით სხვადასხვა სექტორში ხშირად განსხვავებული სურათი იკვეთება.

საგაკვეთილო პროცესის მართვა

საგაკვეთილო პროცესის მართვა გულისხმობს კლასზე კონტროლის შენარჩუნებასა და მოსწავლეების ამოცანებზე ფოკუსირებას. მასწავლებლები, რომლებიც კარგად მართავენ კლასს, ახერხებენ მოსწავლეთა შორის წესების ეფექტიანად დანერგვასა და მათთვის ინსტრუქციების მიწოდებას (Evertson & Emmer, 1982; Evertson, Emmer, Sanford, & Clements, 1983;). ისინი თვალყურს ადევნებენ მოსწავლეების ქცევას და ერევიან პრობლემის წარმოქმნამდე ან წარმოქმნის შემთხვევაში მყისიერად რეაგირებენ (Evertson et. al., 1983; Garnett & Tobin, 1988; Kounin, 1970). ასეთი მასწავლებლები ამცირებენ მოსწავლეებში ყურადღების გაფანტვის რისკს და უზრუნველყოფენ მოსწავლეების აქტიურ ჩართულობას (Alder, 2002; Kounin, 1970;).

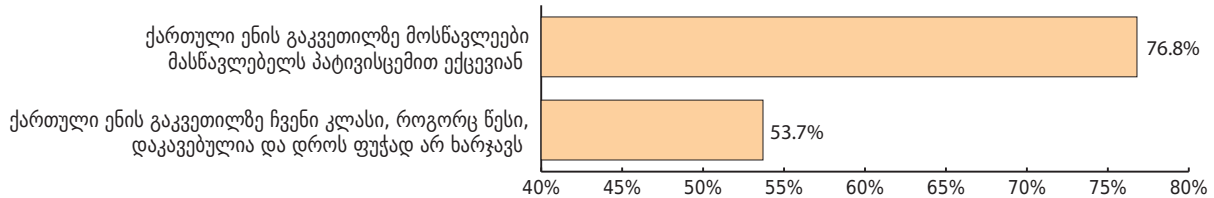
მოსწავლეების ქცევის მართვა კვლევაში ორი დებულებით იზომებოდა:

- მოსწავლეები ამ საგნის გაკვეთილებზე მასწავლებელს პატივისცემით ეპყრობიან;
- ამ გაკვეთილზე ჩვენი კლასი დაკავებულია ხოლმე და დროს ფუჭად არ ხარჯავს.

ქვემოთ მოცემული გრაფიკი ასახავს მოსწავლეთა წილს, რომელიც დაეთანხმა ან სრულიად დაეთანხმა ამ დებულებებს. როგორც ილუსტრაციიდან ჩანს, მო-

სწავლეთა ნახევარზე ოდნავ მეტი მიიჩნევს, რომ მათ ჯება. კლასში ქართულის გაკვეთილზე დრო ფუჭად არ იხარ-

გრაფიკი 25. საგაკვეთილო პროცესის მართვა
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - ვეტანხმები ან სრულიად ვეტანხმები)

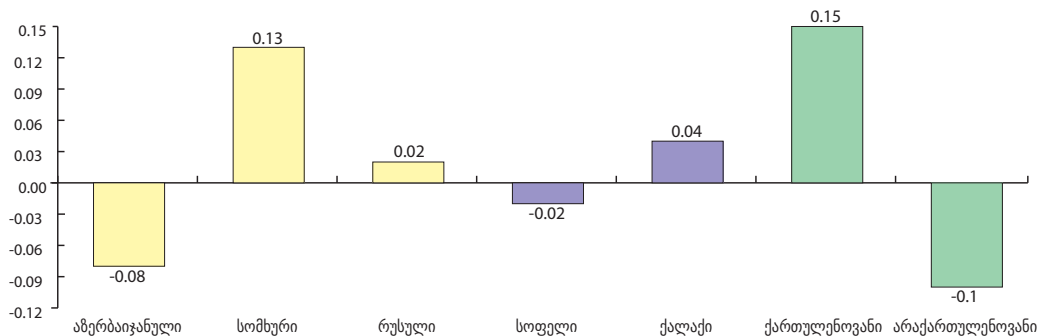


ეს საყურადღებო მიგნება იმაზე მიგვანიშნებს, რომ გაკვეთილებისათვის გაკუთვნილი დრო, მოსწავლეების ნახევრის აზრით, არაეფექტიანად გამოიყენება.

საგაკვეთილო პროცესის მართვის თვალსაზრისით მოსწავლეთა შთაბეჭდილებები ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებშიც შევადარეთ. კერძოდ, გვაინტერესებდა, განსხვავდებოდა თუ არა მოსწავლეთა შეხედულებები სოფელსა და ქალაქში, ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემში და, ასევე, სწავლების ძირითადი ენის მიხედვით.

ანალიზი აჩვენებს, რომ მოსწავლეთა შეხედულებები არ განსხვავდება ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემში (სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ ფიქსირდება), თუმცა არაერთგვაროვანია სწავლების ძირითადი ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით. კერძოდ, ფაქტორის წონების საშუალო მაჩვენებელი უფრო დაბალია ამერბაიჯანულენოვან მოსწავლეებში ($F = 78.25, p < 0.001$) და სოფელში, ქალაქთან შედარებით ($t = -4.65, p < 0.001$).

გრაფიკი 26. საგაკვეთილო პროცესის მართვა
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორისა და სკოლის მდებარეობის მიხედვით)



რაც შეეხება „საგაკვეთილო პროცესის მართვის“ გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე, როგორც მოსალოდნელი იყო, იმ კლასებში, რომლებშიც საგაკვეთილო პროცესის მართვა, მოსწავლეების აზრით, უკეთესია, მოსწავლეთა საშუალო მიღწევები უფრო მაღალია.

კერძოდ, იერარქიული რეგრესიული ანალიზის თანახმად, „საგაკვეთილო პროცესის მართვის“ მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 28.6 ქულით ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 7.89, $p < 0.001$), თუ საგაკვეთილო პროცესის მართვის ეფექტს სტანდარტულ ერთეულებში გამოვსახავთ, მასწავლებლის „საგაკვეთილო პროცესის მართვის“ სკალაზე ერთი სტანდარტული ერთეულით მაღალი მაჩვენებელი მისი მოსწავლეების ქულის საშუალოდ 0.19 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.

ფაქტორის ეფექტის უფრო ღრმა ანალიზისათვის

იერარქიულ მოდელში სხვა ცვლადებიც დავამატეთ. მოსწავლისა და მისი ოჯახის მახასიათებლები (სქესი, ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში, საგანმანათლებლო რესურსები ოჯახში (მაგ., მშობლების განათლება და წიგნების რაოდენობა სახლში) და სასწავლო გარემო (მაგ., მყუდრო სამუშაო ადგილი), სკოლის მდებარეობა (სოფელი, ქალაქი), თემის სტრუქტურა (უფრო ქართულენოვანი და უფრო არაქართულენოვანი) და მოსწავლის სექტორი (ამერბაიჯანული, სომხური, რუსული).

ამ დამატებითი ცვლადების გაკონტროლების შემდეგ „საგაკვეთილო პროცესის მართვის“ ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე მცირდება, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება. კერძოდ, მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 17.3 ქულით ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 5.69, $p < 0.05$) - მასწავლებლის „საგაკვეთილო პროცესის მართვის“ სკალაზე ერთი სტა-

ნდართული ერთეულით მაღალი მაჩვენებელი მისი მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.13 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება.

შეჯამება

შეჯამება გულისხმობს მოსწავლეთა დახმარებას სასწავლო მასალის კონსოლიდირებასა და დამახსოვრებაში. ეფექტიანი შეჯამება ითვალისწინებს ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხების გამოყოფას და ეხმარება მოსწავლეებს ცოდნისა და უნარების გამყარებაში (Armento, 1977; Bush et. al., 1977; Bransford et. al., 1999; Culbertson, 2012; Hines et. al., 1985; Metcalf & Cruickshank, 1991; Rodger et. al., 2007; Schacter & Thum, 2004; Wright & Nuthall, 1970).

შეჯამების სტრატეგია მოსწავლის კითხვარში 4 დებულებით ფასდებოდა:

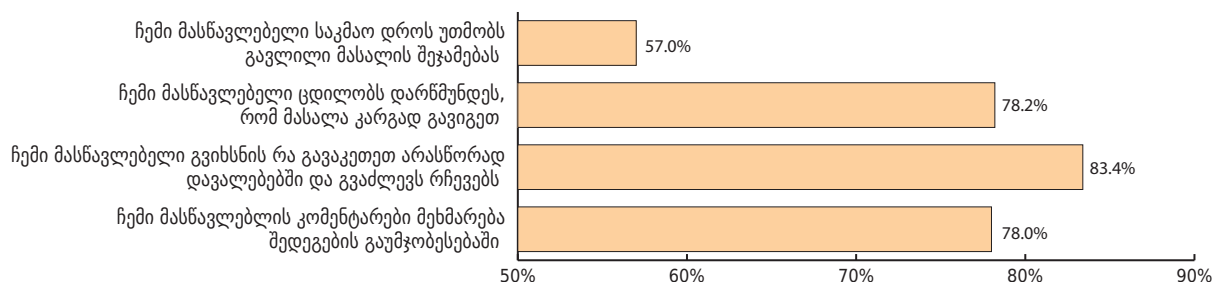
- ჩემი მოსწავლეებელი საკმარის დროს უთმობს ნაწავლის შეჯამებას;

- ჩემი მოსწავლეებელი ამონებს, რომ ნამდვილად გავიგეთ, რასაც გვასწავლის;
- ჩემი მოსწავლეებელი სასარგებლო რჩევებს გვაძლევს და გვიხსნის, რა გავაკეთეთ არასწორად ჩვენს დავალებში;
- ჩემი მოსწავლეების კომენტარები მეხმარება გავიგო, როგორ უნდა გავაუმჯობესო ჩემი შედეგები.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია გვიჩვენებს, თუ მოსწავლეთა რა წილი დაეთანხმა ან სრულიად დაეთანხმა მოცემულ დებულებებს. მოსწავლეთა შეხედულებების ანალიზიდან ჩანს, რომ მოსწავლეებელი უკეთესად ახერხებს მოსწავლეების შედეგების მოკლევადიან მონიტორინგს და შედარებით ნაკლებად ამახვილებს ყურადღებას უფრო გრძელვადიანი შედეგების შეფასებაზე.

როგორც ილუსტრაციაზე ნაჩვენებია, ჩამოთვლილი დებულებებიდან ყველაზე პრობლემურ საკითხს განვლილი მასალის შეჯამებაზე დათმობილი დრო წარმოადგენს.

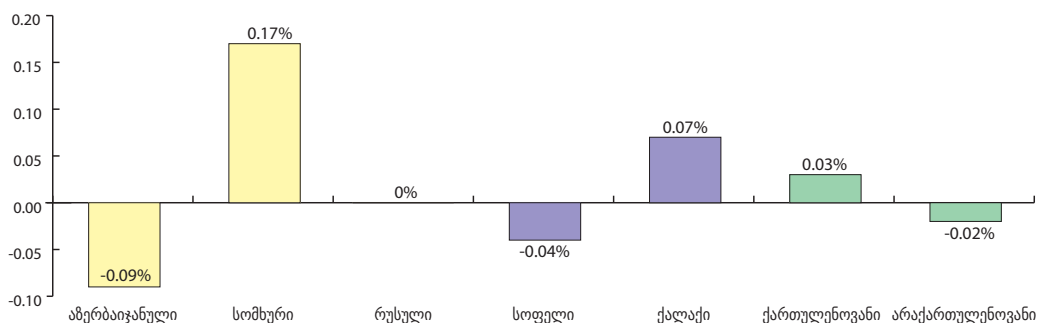
გრაფიკი 27. შეჯამება
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



მოსწავლეთა შეხედულებები მოსწავლეების მიერ შეჯამების სტრატეგიის გამოყენებასთან მიმართებაში განსხვავდება ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში. კერძოდ, ზემოთ ჩამოთვლილი დებულებებით წარმოდგენილი ფაქტორის - „შეჯამება“ - მაჩვენებელი უფრო დაბალია

იმ კლასებში/სკოლებში, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას აზერბაიჯანული წარმოადგენს ($F = 101.9, p < 0.001$), ასევე სოფლად (ვიდრე ქალაქში) ($t = -7.26, p < 0.001$) და არაქართულენოვან თემში (ქართულენოვან თემთან შედარებით) ($t = 3.2, p < 0.001$).

გრაფიკი 28. შეჯამება
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



საინტერესოა, რომ მოსწავლეების შეჯამების სტრატეგიები ძალიან თვალსაჩინო გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე: მოსწავლეთა შედეგები გაცილებით მაღალია იმ კლასებში, რომელთა მოსწავლეებმაც

შეჯამების სტრატეგიები გამოიყენეს.

უფრო მაღალი შეფასება მისცეს მასწავლებლის მიერ „შეჯამების“ სტრატეგიის გამოყენებას. კერძოდ, „შეჯამების“ მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების მიღწევების საშუალოდ 40 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (ბტ. შეცდომა = 6.93, $p < 0.001$). თუ ამ ეფექტს სტანდარტულ ერთეულებში გამოვსახავთ, „შეჯამების“ სკალაზე მასწავლებლის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მისი მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.28 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება.

მოსწავლეების, თემის, კლასისა და სკოლის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში „შეჯამების“ მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების მიღწევების საშუალოდ 25 ქულით ზრდასთან ასოცირდება (ბტ. შეცდომა = 5.28, $p < 0.001$) - „შეჯამების“ სკალაზე ერთი სტანდარტული ერთეულით მაღალი მაჩვენებელი კლასში მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.19 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება.

ახსნის სიცხადე

ახსნის სიცხადე გულისხმობს მასწავლებლის ისეთ ქცევას, რომელიც ხელს უწყობს სასწავლო მასალის გაგებასა და გააზრებას. ეფექტიანად ახსნა ითვალისწინებს რთული ფენომენების მარტივ კომპონენტებად დაშლას (Cruickshank & Kennedy, 1986; Kennedy et al., 1978;), მასალის ლოგიკური თანამიმდევრობით მიწოდებასა და მაგალითების განხილვას, გაგებისა და გააზრების ხშირად შემთხმებას მოსწავლეების სიღრმისეულად გამოკითხვის, მოკლე ტესტებისა და მოსწავლეების მუშაობის პროცესის მონიტორინგის

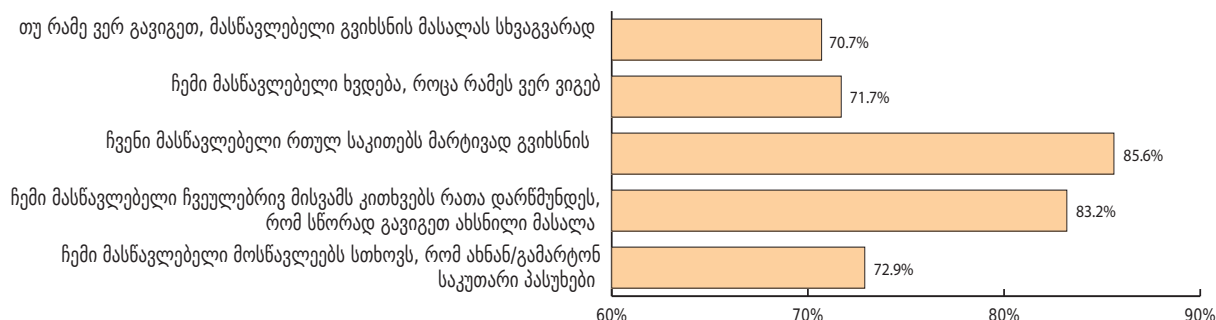
საშუალებით. სწავლების ეს კომპონენტი ასევე მოიცავს ხშირი და კონკრეტული უკუკავშირის მიწოდებას მოსწავლეებისათვის. უკუკავშირი უნდა ეხმარებოდეს მოსწავლეებს გაიგონ, რა გამოსდით კარგად და როგორ უნდა გააუმჯობესონ შედეგები (Kennedy et al., 1978; Metcalf & Cruickshank, 1991; Schacter & Thum, 2004. Bush et al., 1977; Cruickshank & Kennedy, 1986; Hines, Cruickshank, & Kennedy, 1985; Metcalf & Cruickshank, 1991; Rodger, Murray, & Cummings, 2007; Schacter & Thum, 2004).

ქართულის, როგორც მეორე ენის, გაკვეთილებზე მასწავლებლის მიერ სასწავლო მასალის ახსნის სიცხადე ხუთი დებულებისაგან შემდგარი ცვლადით ვიკვლიეთ:

- თუ რაიმე ვერ გავიგეთ, მასწავლებელი გვიხსნის მასალას სხვაგვარად;
- ჩემი მასწავლებელი ხვდება, როდესაც რაიმეს ვერ ვიგებ;
- ჩვენი მასწავლებელი რთულ საკითხებს მარტივად გვიხსნის;
- ჩემი მასწავლებელი ჩვეულებრივ, მისვამს კითხვებს, რათა დარწმუნდეს, რომ სწორად გავიგეთ ახსნილი მასალა;
- ჩემი მასწავლებელი მოსწავლეებს სთხოვს, რომ ახსნან/გამართონ საკუთარი პასუხები.

ქვემოთ მოცემულ ილუსტრაციაზე ჩანს, რომ მოსწავლეთა უმეტესობა ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება ახსნის სიცხადესთან დაკავშირებულ დებულებებს. თუმცა გამოკითხულ მოსწავლეთა 30% არ იზიარებს მოსაზრებას, რომ მასწავლებელი ხვდება, როცა ის მასალას ვერ იგებს.

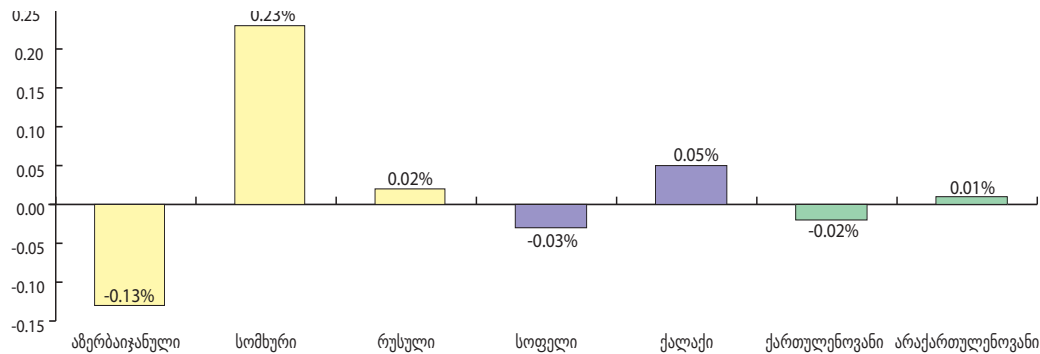
გრაფიკი 29. ახსნის სიცხადე
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



ამ დებულებების მიხედვით კვლევის ფარგლებში შევქმენით ფაქტორი „ახსნის სიცხადე“, რომლის საშუალო მაჩვენებელი განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ რომელია სწავლების ძირითადი ენა, სად მდებარეობს სკოლა (სოფლად თუ ქალაქად) და როგორია თემის სტრუქტურა (უფრო ქართულენოვანი თუ უფრო არაქართულენოვანი მოსახლეობით დასახლებული). კერძოდ, საშუალო მაჩვენებელი აქაც უფრო დაბალია იმ კლასებში, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას

აზერბაიჯანული წარმოადგენს ($F = 172.9$, $p < 0.001$) და სოფლად (ვიდრე ქალაქში) ($t = -4.5$, $P < 0.001$). ახსნის სიცხადის თვალსაზრისით ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემში ძალიან მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებაა ($t = -1.73$, $p < 0.05$).

გრაფიკი 30. ახსნის სიცხადე
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



მასწავლებლის ეს სტრატეგიაც მოსწავლეთა მიღწევასთან დაკავშირებული ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორია. კერძოდ, „ახსნის სიცხადის“ სკალაზე მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 37.8 ერთეულით ზრდას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 7.49, $p < 0.001$). თუ ამ მონაცემებს სტანდარტულ ერთეულებში გადავიყვანთ, „ახსნის სიცხადის“ მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.24 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან არის დაკავშირებული.

მოსწავლეების, თემის, კლასისა და სკოლის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში „ახსნის სიცხადის“ სკალის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 25.4 ერთეულით ზრდასთან არის დაკავშირებული (სტ. შეცდომა = 5.56, $p < 0.001$) – „ახსნის სიცხადის“ ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა, შესაბამისად, მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.2 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.

ნახალისება

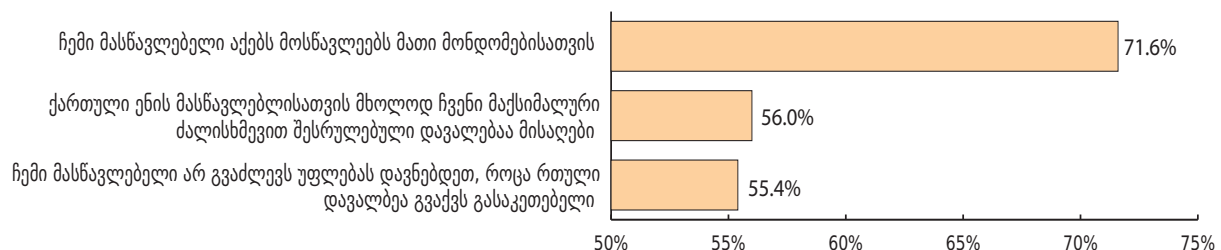
ნახალისება გულისხმობს მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთა მოტივაციაზე მუშაობასა და ისეთი ატმოსფეროს შექმნას, როდესაც მოსწავლეები მაქსიმალურად ცდილობენ საკუთარი შესაძლებლობების გამოყენებას სწავლის შედეგების გასაუმჯობესებლად.

ამ ასპექტის შესაფასებლად სამი დებულება გამოვიყენეთ:

- ჩემი მასწავლებელი აქებს მოსწავლეებს მათი მონდომებისათვის;
- ქართული ენის მასწავლებლისათვის მხოლოდ ჩვენი მაქსიმალური ძალისხმევით შესრულებული დავალებაა მისაღები;
- ჩემი მასწავლებელი არ გვაძლევს უფლებას დავნებდეთ, როცა რთული დავალება გვაქვს გასაკეთებელი.

მოსწავლეთა პასუხების ანალიზი აჩვენებს, რომ ცალკეულ დებულებებს გამოკითხულ მოსწავლეთა მხოლოდ ნახევარი ან ოდნავ მეტი ეთანხმება.

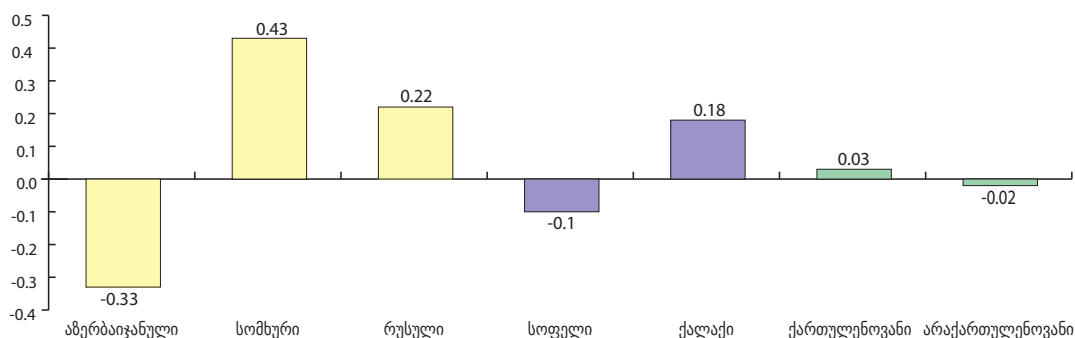
გრაფიკი 31. ნახალისება
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



ამ დებულებების გამოყენებით შექმნილი ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლის ანალიზი სხვადასხვა ჭრილებში მიგვითითებს, რომ ნახალისების სტრატეგიების გამოყენების თვალსაზრისით, მოსწავლეთა მოსაზრებით, მდგომარეობა აქაც უარესია იმ კლასებში, რომლებშიც სწავლების ძირითადი ენა აზერბაიჯანულია (სხვა სექტორებთან შედარებით).

($F = 962.9$, $p < 0.001$), სოფლად (ვიდრე ქალაქში) ($t = -15.2$, $P < 0.001$) და არაქართულენოვან თემში (ვიდრე ქართულენოვანში) ($t = 3.15$, $p < 0.001$), თუმცა თემის სტრუქტურის მიხედვით განსხვავებები მცირეა.

გრაფიკი 32. წახალისება
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



წახალისება მოსწავლის მიღწევებზე მოქმედი კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია. იერარქიული რეგრესიული მოდელის გამოყენებისას ამ ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 43 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 6.22, $p < 0.001$). თუ ამ მონაცემებს სტანდარტულ მაჩვენებლებში გამოვსახავთ, ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდას მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 0.36 სტანდარტული ერთეულით ზრდა უკავშირდება.

თუ იერარქიულ რეგრესიულ მოდელში გავაკონტროლებთ მოსწავლის, სკოლისა და თემის მახასიათებლებს, ფაქტორის ეფექტი აქაც მცირდება, თუმცა მნიშვნელოვანი რჩება. „წახალისების“ სკალაზე მასწავლებლის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მისი მოსწავლეების მიღწევების საშუალოდ 23 ქულიან ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 5.7, $p < 0.001$). სტანდარტულ ერთეულებში „წახალისების“ ფაქტორის ეფექტის ზომა 0.21 სტანდარტულ ერთეულს შეადგენს.

ზრუნვა

ზრუნვა გულისხმობს ემოციური უსაფრთხოების გრძნობის გალვივებას მოსწავლეებში. მზრუნველობა გამოიხატება ემპათიურობასა და მოსწავლეების კე-

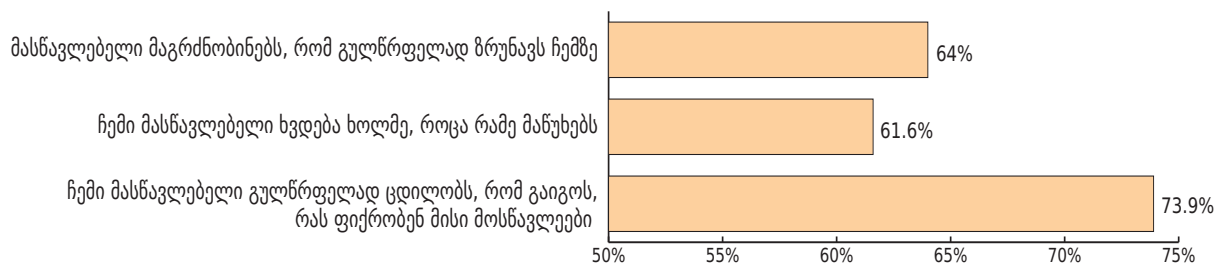
თილდებობის მიმართ გულწრფელ ინტერესში, მოსწავლეების წუხილების ყურადღებით მოსმენაში, ემოციური მხარდაჭერის გამოხატვასა და, საჭიროებისამებრ, მოსწავლეების წინაშე მდგარი სტრესული წინააღმდეგობების აღმოფხვრაში (Alder, 2002; Allen, 1995; Ferreira & Bosworth, 2001; Hamre & Pianta, 2005; Hayes, 1994). მზრუნველი მასწავლებლები ინტერესდებიან მოსწავლეების ცხოვრებით სკოლაში და სკოლის გარეთ (Allen, 1995; Cothran & Ennis, 2000; Cothran et. al., 2003; Ferreira & Bosworth, 2001; Hayes et. al., 1994; Shouse, 1996).

მოსწავლეებისადმი მზრუნველობის გამოხატვა სამი დებულების საშუალებით შევაფასეთ. ესენია:

- ამ საგნის მასწავლებელი მაგრძნობინებს, რომ გულწრფელად ზრუნავს ჩემზე;
- ჩემი მასწავლებელი ხვდება ხოლმე, როცა რამე მანუხებს;
- ჩემი მასწავლებელი გულწრფელად ცდილობს, რომ გაიგოს, რას ფიქრობენ მისი მოსწავლეები.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია გვიჩვენებს, რომ გამოკითხულ მოსწავლეთა დიდი ნაწილი ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება მასწავლებლის მიერ მოსწავლეების მიმართ ზრუნვასთან დაკავშირებულ დებულებებს, თუმცა, აგრეთვე დიდია იმ მოსწავლეთა წილი, რომელიც მიიჩნევს, რომ მასწავლებელი მათდამი სათანადო ყურადღებასა და მზრუნველობას არ იჩენს.

გრაფიკი 33. ზრუნვა
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



„ზრუნვის“ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო დაბალია იმ კლასებში, რომლებშიც სწავლების ძირი-

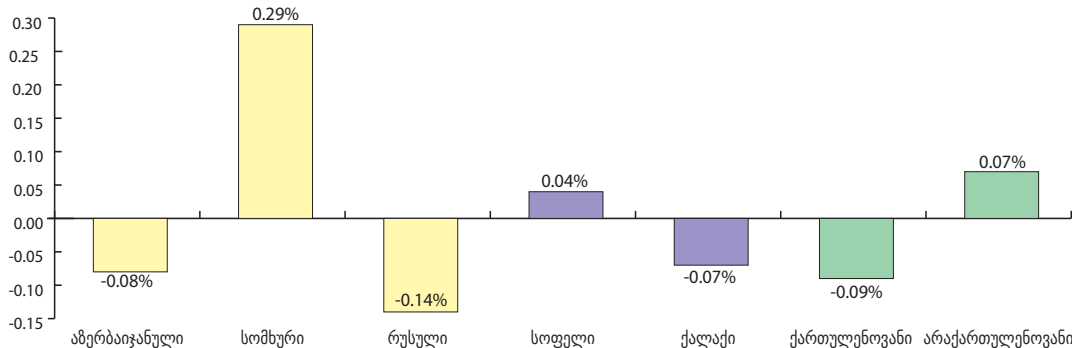
თად ენას რუსული წარმოადგენს ($F = 2216$, $p < 0.001$). საინტერესოა, აგრეთვე, რომ ზოგადი ტენდენციის სა-

პირისპიროდ, ამ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო დაბალია ქალაქში (სოფელთან შედარებით) ($t =$

$6.02, p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში (არაქართულენოვან თემთან შედარებით) ($t = -9.32, p < 0.001$).

გრაფიკი 34. ზრუნვა

(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



იერარქიული რეგრესიული ანალიზი გვიჩვენებს ფაქტორის მნიშვნელოვან ეფექტს მოსწავლეთა მიღწევებზე, მაგრამ ეს ეფექტი მხოლოდ მაშინ ვლინდება, როდესაც მოდელში ვითვალისწინებთ სკოლის მდებარეობას (ქალაქი, სოფელი), თემის მახასიათებლებს (ქართულენოვანი, არაქართულენოვანი) და მოსწავლის სექტორს (აზერბაიჯანული, სომხური, რუსული).

კერძოდ, ამ ცვლადების გათვალისწინებისას „ზრუნვის“ სკალაზე მასწავლებლის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა უკავშირდება მოსწავლეთა მიღწევებს საშუალოდ 15 ქულით ზრდას (*სტ. შეცდომა* = 5.82, $p < 0.001$), სტანდარტულ ერთეულებში ეფექტის ზომა შეადგენს 0.12-ს.

სურათის დასაზუსტებლად იერარქიული მოდელები ცალ-ცალკე ავსებთ თითოეული სექტორისათვის. აღმოჩნდა, რომ სწორედ აზერბაიჯანულენოვან სექტორში, სადაც მოსწავლეები ყველაზე მეტად უკმაყოფილონი იყვნენ მასწავლებლის მიერ მზრუნველობის გამოხატვით, ეს ფაქტორი პოზიტიურ და სტატისტიკურად მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეების მიღწევაზე ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

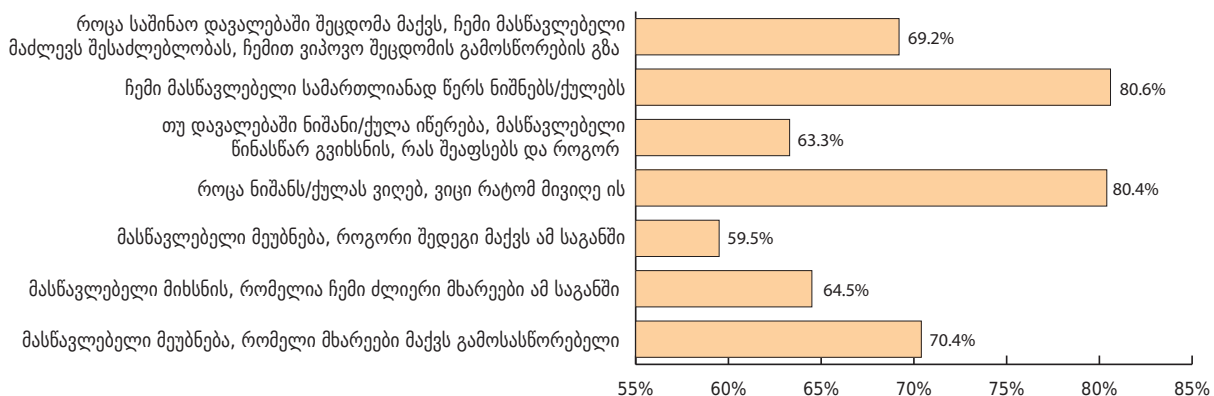
მოსწავლეების, თემის, კლასისა და სკოლის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში „ზრუნვის“ სკალაზე ერთი ერთეულით ზრდა აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეების ქულის 14.8 ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება (*სტ. შეცდომა* = 5.59, $p < 0.01$) ანუ სწავლების ამ სტრატეგიის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულის 0.22 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება. „ზრუნვას“ რუსულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში მოსწავლეთა მიღწევაზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტი არ აღმოჩნდა.

შეფასება და უკუკავშირი

კვლევის ფარგლებში, აგრეთვე, შევაფასეთ, თუ რა ფორმით იღებენ უკუკავშირს მოსწავლეები და რა გავლენა აქვს მასწავლებლის მიერ გაცემული უკუკავშირის სპეციფიკას მოსწავლეთა მიღწევებზე ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

გრაფიკი 35. შეფასება და უკუკავშირი

(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები ან სრულიად ვეთანხმები)



უკუკავშირის სპეციფიკა შვიდი დებულების საშუალებით შევაფასეთ:

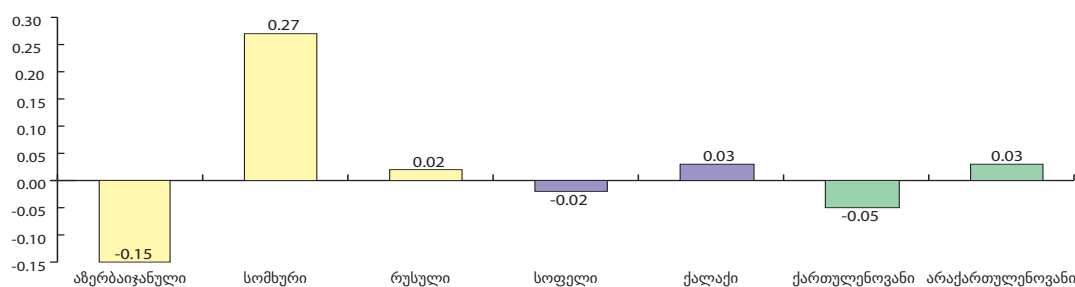
- როცა საშინაო დავალებაში შეცდომა მაქვს, ჩემი მასწავლებელი მაძლევს შესაძლებლობას, ჩემით ვიპოვო შეცდომის გამოსწორების გზა;
- ჩემი მასწავლებელი სამართლიანად წერს ნიშნებს/ქულებს;
- თუ დავალებაში ნიშანი/ქულა იწერება, მასწავლებელი წინასწარ გვისხნის, რას შეაფასებს და როგორ;
- როცა ნიშანს/ქულას ვიღებ, ვიცი, რატომ მივიღე ის;
- მასწავლებელი მეუბნება, როგორი შედეგი მაქვს ამ საგანში;
- მასწავლებელი მისხნის, რომელია ჩემი ძლიერი მხარეები ამ საგანში;
- მასწავლებელი მეუბნება, რომელი მხარეები მაქვს გასაუმჯობესებელი.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია აჩვენებს გამოკითხულ მოსწავლეთა პასუხების სიხშირეთა განაწილებას დებულებების მიხედვით.

ამ ფაქტორთან მიმართებაშიც საყურადღებოა, რომ ფაქტორის წონების საშუალო მაჩვენებლები განსხვავებულია სხვადასხვა სექტორის მოსწავლეებში - ყველაზე მაღალია სომხურენოვან სექტორში ($F = 216.8$, $p < 0.001$).

ძალიან მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ვლინდება, აგრეთვე, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით. კერძოდ, ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო დაბალია სოფელში, ვიდრე ქალაქში ($t = -2.93$, $P < 0.001$). საინტერესოა, რომ საერთო ტენდენციის საპირისპიროდ, ამ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია არაქართულენოვან გარემოში (ქართულენოვანთან შედარებით) ($t = -4.74$, $p < 0.001$).

გრაფიკი 36. შეფასება და უკუკავშირი
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



ანალიზის შედეგები გვიჩვენებს მასწავლებლის უკუკავშირის გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე. იერარქიულ რეგრესიულ მოდელში სხვა ცვლადების გაკონტროლების გარეშე მასწავლებლის უკუკავშირის სკალაზე ერთი ერთეულით ზრდას შეესაბამება მოსწავლის მიღწევის მაჩვენებლის საშუალოდ 26.5 ქულით გაუმჯობესება (სტ. შეცდომა = 7.3, $p < 0.001$), ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდას კი - მოსწავლის შედეგების საშუალოდ 0.2 სტანდარტული ერთეულით გაუმჯობესება.

მოსწავლეების, სკოლისა და თემის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში „უკუკავშირის“ სკალაზე ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 21.5 ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 5.41, $p < 0.001$) ანუ სწავლების ამ სტრატეგიის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.18 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.

დასკვნები

სწავლების ზოგადი სტრატეგიები ერთი შეხედვით არ უკავშირდება მეორე ენის სწავლების სპეციფიკურ ასპექტებს, თუმცა მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორებია.

ზოგადად, სწავლების სტრატეგიების ადეკვატური გამოყენებისას კლასში მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა მნიშვნელოვნად უფრო მაღალია. ის, თუ როგორ იყენებს მასწავლებელი ქართული ენის გაკვეთილზე სწავლების ზოგად სტრატეგიებს, დიდწილად განსაზღვრავს მოსწავლეთა წარმატებას მეორე ენის ათვისებაში.

კვლევის მიგნებები გვანდის ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რას უნდა მიაქციოს ყურადღება მასწავლებელმა კლასთან მუშაობისას სწავლების ზოგადი მიდგომების ფარგლებში.

ახსნის სიცხადე და მასალის შეჯამება

ამ ასპექტის ფარგლებში, მოსწავლეების ინფორმაციის თანახმად, მასწავლებელი ძირითადად ამახვილებს ყურადღებას იმაზე, თუ რამდენად გაიგეს მოსწავლეებმა წინა გაკვეთილზე განვლილი მასალა, თუმცა ნაკლებ აქცენტს აკეთებენ უფრო დიდი თემების შეჯამებასა და განვლილი მასალის უფრო დიდ სეგმენტებთან ახალი მასალის დაკავშირებაზე.

ზოგიერთი მასწავლებლისათვის გამოწვევას წარმოადგენს იმის დადგენა, თუ კონკრეტულად რის ათვისება უჭირს მოსწავლეს და რატომ. შესაბამისად, გარკვეულ სირთულეებს აწყდება განვლილი მასალის განსხვავებულად, სხვაგვარად ახსნისას საიმისოდ, რომ უკეთ მიიტანოს სათქმელი მოსწავლეებამდე.

მოსწავლეთა ნახალისება (მოტივირება)

ენის ათვისების პროცესს თან ბევრი სირთულე ახლავს. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი დაეხმაროს მოსწავლეს მოტივაციის შენარჩუნებაში.

ამ მიმართულებით, მოსწავლეთა ინფორმაციის თანახმად, მასწავლებელი უფრო მეტ ყურადღებას ამახვილებს წარმატებული მოსწავლეების ქებაზე, ვიდრე წარუმატებლობის ან რთული გამოწვევების შემთხვევაში მოსწავლეთა გამხსნელობაზე.

უკუკავშირი და შეფასება

ანალოგიურ ტენდენციას ვხედავთ უკუკავშირის გაცემისა და შეფასების სტრატეგიების ანალიზისასაც. მოსწავლეების მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, მასწავლებელი ხშირად უხსნის მათ, სად დაუშვეს შეცდომა, თუმცა ნაკლებად განიხილავს მათ წარმატებებს, ძლიერ მხარეებს.

უკუკავშირის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი, რომელსაც დღეს ნაკლები ყურადღება ექცევა, შეფასების რუბრიკების მოსწავლეებთან შეთანხმებაა. შეფასების ასპექტების მოსწავლეებთან განხილვა უფრო მკაფიო მოლოდინებს უქმნის მოსწავლეებს, თუ რას უნდა მიაღწიონ და ეხმარება მათ სწავლის პროცესის უკეთ ორგანიზებაში.

ზრუნვა

კიდევ ერთ საყურადღებო სტრატეგიას მასწავლებლის მიერ მოსწავლისათვის ემოციური მხარდაჭერის განევა წარმოადგენს. აუცილებელია მასწავლებელმა გაითვალისწინოს მოსწავლის ემოციური უსაფრთხოებისათვის მნიშვნელოვანი ასპექტები. ამ სტრატეგიის გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე განსაკუთრებით თვალსაჩინოა აზერბაიჯანულ სექტორში.

კლასის მართვა

მასწავლებლისათვის, კვლევის შედეგების თანახმად, გამოწვევას წარმოადგენს კლასში დისციპლინის უზრუნველყოფა. მოსწავლეთა ნახევრის აზრით, ქართული ენის გაკვეთილზე დრო ფუჭად იხარჯება.

ეს მნიშვნელოვანი მიგნება კიდევ ერთხელ ამახვილებს ყურადღებას იმ ფაქტზე, რომ საგაკვეთილო პროცესის მართვის კუთხით მასწავლებლები მეტ დახმარებას საჭიროებენ როგორც სკოლის მხრიდან, ისე კლასის მართვის მეთოდებში გადამზადების თვალსაზრისით.

6.2. ქართული ენის სწავლების სპეციფიკა

სწავლების ზოგადი სტრატეგიების გარდა კვლევის ფარგლებში, აგრეთვე, გავანალიზეთ ის სპეციფიკური ასპექტები, რომლებიც უშუალოდ უცხოური ენის სწავლებას უკავშირდება. ეს ასპექტებია: კლასში მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ზეპირი ინტერაქციის ფორმები, მოსწავლეთა ჯგუფებად დაყოფის გამოცდილება ენაში მათი კომპეტენციების მიხედვით, საშინაო დავალებების გამოყენების პრაქტიკა ენის სწავლებისას, ისევე, როგორც სხვადასხვა კომპეტენციის (წერა, კითხვა, ლაპარაკი, მოსმენა) განვითარებისაკენ მიმართული აქტივობების გამოყენების სტრუქტურა.

ქვემოთ მოცემულია ამ სპეციფიკური ასპექტების გავლენის ანალიზი ქართულში, როგორც მეორე ენაში, მოსწავლეთა მიღწევებზე. ეფექტის შეფასებისას აქაც ვითვალისწინებთ მოსწავლეებსა და კლასებს შორის განსხვავებებს ისეთი მახასიათებლების მიხედვით, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე: მოსწავლისა და ოჯახის მახასიათებლებს (მოსწავლის სქესი; ძირითადი საკომუნიკაციო ენა სახლში; საგანმანათლებლო რესურსები სახლში – მშობლების განათლება; წიგნების რაოდენობა; სასწავლო გარემო სახლში – მეუღლე სამუშაო ადგილი და ა. შ.) და სკოლისა და თემის თავისებურებებს (თემის სტრუქტურა – უფრო ქართულენოვანი თუ უფრო არაქართულენოვანი გარემო თემში; დასახლების ურბანულობა – სოფელი, ქალაქი).

სწავლების სხვადასხვა სპეციფიკური ასპექტის ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე, აგრეთვე, გაანალიზებულია თითოეული სექტორისათვის ცალ-ცალკე (აზერბაიჯანული, სომხური, რუსული), რადგან ამ კუთხით სხვადასხვა სექტორში ხშირად განსხვავებული სურათი იკვეთება.

გაკვეთილზე ქართულად საუბარი

გაკვეთილზე ქართულად საუბარი ენის ათვისების მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. კვლევების თანახმად, გაკვეთილზე ზეპირი ინტერაქციის პროცესის სწორად დაგეგმვა და წარმართვა არა მხოლოდ აუმჯობესებს მეტყველების პროდუქტულ ფუნქციას, არამედ, ასევე, ხელს უწყობს ლექსიკის გამდიდრებასა და გრამატიკის წესების ცოდნის სრულყოფას (Gass et al 1998; Long, 1996; Pica, 1994; Wesche, 1994). მისი შემადგენელი ელემენტები (როგორ-

ებიცაა: დამაზუსტებელი კითხვები, გადამოწმება) ხელს უწყობს „გზავნილის უკეთესად გაგებას“, უზრუნველყოფს „წვდომას უკუკავშირზე“ (Gass et al, 1998). განსაკუთრებით თვალსაჩინო ეფექტს ვხედავთ მოსწავლეებს შორის ინტერაქციის პროცესში, თუ მასწავლებელი სწორად მართავს პროცესს და მოსწავლეებისათვის ადეკვატურ ჯგუფურ დავალებებს არჩევს (Pica, 1987).

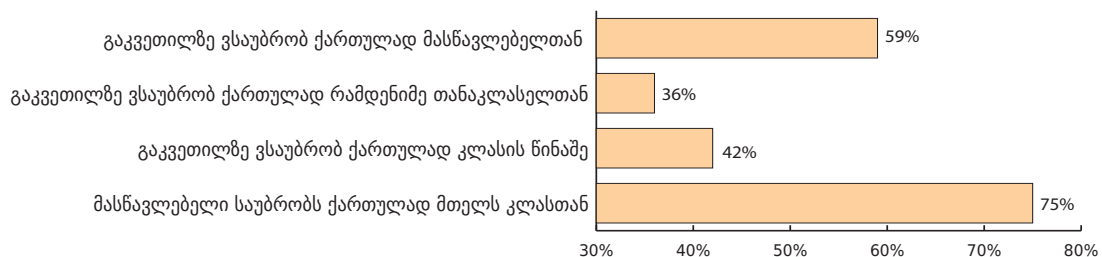
მნიშვნელოვანია ასევე გავითვალისწინოთ, რომ ინტერაქციის კონკრეტული ფორმების (მაგალითად: მოსწავლეებს შორის კომუნიკაცია, ჯგუფური დავალებები) სწორად გამოყენება გაკვეთილზე ხელს უწყობს უცხოურ ენაზე მეტყველებასთან დაკავშირებული სტრესის შემცირებას და, შესაბამისად, ენის ათვისების ბარიერების მოხსნას (Young, 1990; Elaine et al, 1985). ჯგუფურ მუშაობასა და მოსწავლეებს შორის უცხოურ ენაზე ინტერაქციას პედაგოგიური დანიშნულების გარდა გარკვეულ ფსიქოლინგვისტურ მნიშვნელობასაც ანიჭებენ. მაგალითად, ინტერაქცია ხელს უწყობს ე. წ. „გზავნილის“ დაზუსტებას, ისევე, როგორც მოსწავლეებში უცხოურ ენაზე მოლაპარაკების წარმოების უნარების განვითარებას, რაც ენის ათვისების მნიშვნელოვანი ასპექტებია (Long and Porter, 1985).

კვლევის ფარგლებში დავინტერესდით, რამდენად ხშირად გამოიყენება ქართულად ინტერაქციის სხვადასხვა ფორმა ქართულის, როგორც მეორე ენის, გაკვეთილებზე. გაკვეთილზე ქართულად საუბრის კონტექსტში რამდენიმე ასპექტზე გავამახვილეთ ყურადღება. კერძოდ, მოსწავლეებს უნდა ეპასუხათ, რამდენად ხშირად აქვს ადგილი გაკვეთილზე შემდეგ პრაქტიკას:

- გაკვეთილზე ვსაუბრობ ქართულად მასწავლებელთან;
- გაკვეთილზე ვსაუბრობ ქართულად რამდენიმე თანაკლასელთან;
- გაკვეთილზე ვსაუბრობ ქართულად კლასის წინაშე;
- მასწავლებელი საუბრობს ქართულად მთელს კლასთან.

ილუსტრაცია 6.2.1. აჩვენებს მოსწავლეთა პასუხების განაწილებას. როგორც ილუსტრაციიდან ჩანს, გაკვეთილებზე არ არის ხშირი ქართულად საუბარი მოსწავლეთა შორის, ძირითადად ინტერაქცია მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის მიმდინარეობს.

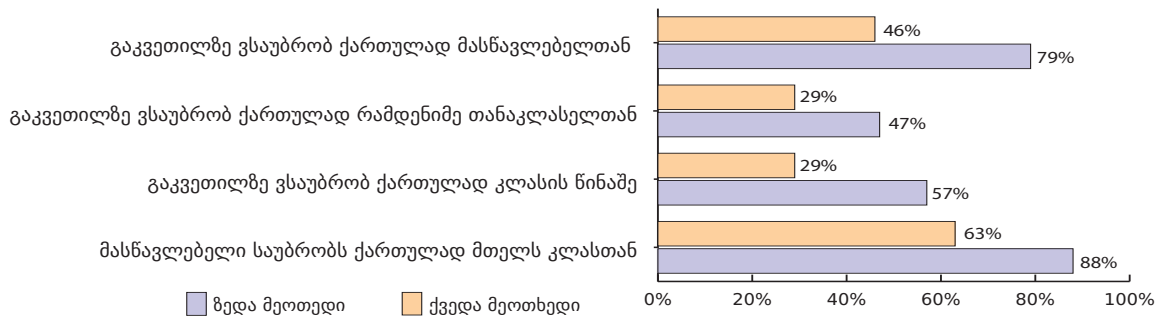
გრაფიკი 37. ქართულად საუბარი გაკვეთილზე
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე)



საინტერესო განსხვავებებს გვიჩვენებს მოსწავლეთა პასუხების სიხშირის შედარება იმ ჯგუფებს შორის, რომლებშიც მიღწევების მაჩვენებლები ყველაზე მაღალი ან ყველაზე დაბალია. მაღალი მიღწევის ჯგუფში გავერთიანეთ ის მოსწავლეები, რომლებიც ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ტესტის შედეგების მიხედვით, ზედა მეოთხედში იმყოფებიან, ხოლო დაბალი მიღწევის ჯგუფში მოვაქციეთ ის მოსწავლეები, რომლებიც ტესტში მიღწევის ქულების მიხედვით, ქვედა მეოთხედში არიან.

შედარება გვიჩვენებს, რომ მაღალი მიღწევის ჯგუფში მყოფი მოსწავლეები კლასში ქართულად უფრო ხშირად საუბრობენ, ვიდრე დაბალი მიღწევის ჯგუფში მყოფი მოსწავლეები.

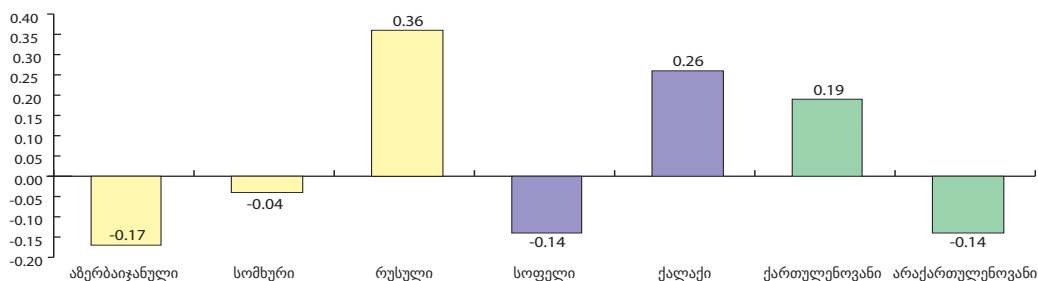
გრაფიკი 38. ქართულად საუბარი გაკვეთილზე დაბალი და მაღალი მიღწევების ჯგუფების მიხედვით (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე)



გაკვეთილზე ქართულად საუბართან დაკავშირებული დებულებების გამოყენებით შევქმენით ფაქტორი „ქართულად საუბარი გაკვეთილზე“ და ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში შევადარეთ. სწავლების პროცესთან დაკავშირებული ბევრი სხვა ასპექტის მსგავსად გაკვეთილზე ქართულად

საუბრის საშუალო მაჩვენებელი აქაც ყველაზე დაბალი იმ კლასებში აღმოჩნდა, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას ამერბაიჯანული წარმოადგენს ($F = 337.1, p < 0.001$), სოფელში (ქალაქთან შედარებით) ($t = -22.4, p < 0.001$) და არაქართულენოვან თემში (ქართულენოვან თემთან შედარებით) ($t = 18.5, p < 0.001$).

გრაფიკი 39. ქართულად საუბარი გაკვეთილზე (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



იერარქიული რეგრესიული ანალიზის შედეგები გვიჩვენებს, რომ გაკვეთილზე ქართულად საუბრის სიხშირე ძლიერ ურთიერთკავშირშია მოსწავლეების მიღწევებთან. იმ კლასებში, რომლებშიც, მოსწავლეების შეფასებით, ქართულად უფრო ხშირად საუბრობენ, მოსწავლეთა მიღწევების საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია. კერძოდ, ქართულად საუბრის ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა დაკავშირებულია კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 55 ქულით გაუმჯობესებასთან (სტ. შეცდომა = 6.97, $p < 0.001$), სტანდარტულ ერთეულებში იგივე მაჩვენებელი 0.45-ს შეადგენს. თუ მოდელში მოსწავლის, სკოლისა და თემის მახასიათებლებს დავამატებთ, კლასში ქართულად საუბრის ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა

დაკავშირებული იქნება ამავე კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 30.6 ქულით გაუმჯობესებასთან (სტ. შეცდომა = 4.93, $p < 0.001$), სტანდარტულ ერთეულებში იგივე მაჩვენებელი 0.28-ის ტოლია.

მოსწავლეთა ჯგუფებად დაყოფა

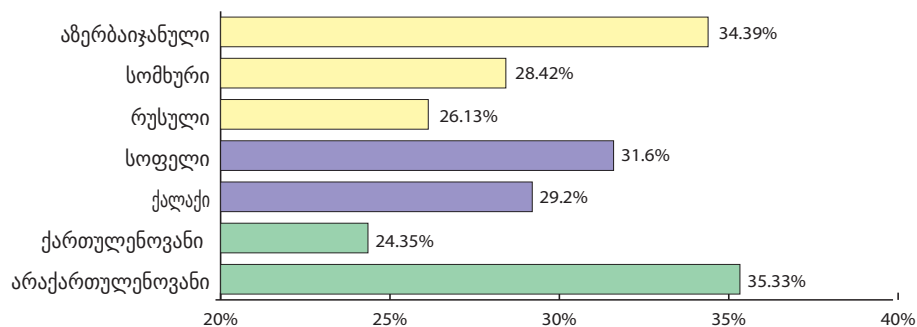
მოსწავლეთა ჯგუფებად დაყოფა (შესაძლებლობების მიხედვით) ენის სწავლების გავრცელებულ პრაქტიკას წარმოადგენს, თუმცა სამეცნიერო ლიტერატურაში ამ სტრატეგიის ეფექტის შესახებ მკაფიო დასკვნა არ იკვეთება (Kulik and Kulik, 1984; Harklau, 1994; Kulikand, 1987). კვლევების ნაწილი მოსწავლეთა მიღწევაზე ჯგუფებად დაყოფის თავლსაჩინო ეფექტს ადასტურებს

მაშინ, როდესაც სხვა კვლევებში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტი არ ჩანს.

სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში გამოკითხულ მოსწავლეთა 30% სწავლობს ისეთ კლასში, რომელშიც მასწავლებელი ამ პრაქტიკას მიმართავს. ჩვენთვის საინტერესო ქვეჯგუფებში ამ პრაქტიკის გამოყენების სიხშირის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ჯგუფებად დაყოფა

უფრო გავრცელებულია არაქართულენოვან თემში ($\chi^2 = 54.9, p < 0.001$), ვიდრე ქართულენოვან და აზერბაიჯანულენოვან კლასებში სხვა კლასებთან შედარებით, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას სომხური და რუსული წარმოადგენს ($\chi^2 = 24.8, p < 0.001$). სოფელსა და ქალაქს შორის ამ მხრივ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ არის.

გრაფიკი 40. ჯგუფებად დაყოფა ქართული ენის გაკვეთილზე სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – მასწავლებელი გვყოფს ჯგუფებად ქართულში ჩვენი შესაძლებლობების მიხედვით)



სახელმწიფო შეფასების მიგნებას წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ ჯგუფებად დაყოფა არ ასოცირდება მოსწავლეთა უფრო მაღალ აკადემიურ მიღწევებთან ქართულში, როგორც მეორე ენაში. უფრო მეტიც, იერარქიული რეგრესიული ანალიზი გვიჩვენებს, რომ იმ კლასებში, რომლებშიც მოსწავლეები ჯგუფებად არიან დაყოფილნი, მიღწევის მაჩვენებელი საშუალოდ 21 ქულით დაბალია (*სტ. შეცდომა* = 9.92, $p < 0.05$). სტანდარტულ ერთეულებში ეფექტის ზომა 0.23-ის ტოლია. მოდელში მოსწავლის, სკოლისა და თემის მახასიათებლების დამატების შემთხვევაში ეს ეფექტი იკარგება.

სხვადასხვა სექტორისათვის ცალ-ცალკე მოდელების აგებისას (აზერბაიჯანულენოვანი, სომხურენოვანი, რუსულენოვანი) ჯგუფებად დაყოფის ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე მხოლოდ რუსულენოვან სექტორში ჩანს და ეს ეფექტი აქაც უარყოფითია. კერძოდ, ჯგუფებად დაყოფის შემთხვევაში კლასის მიღწევის მაჩვენებელი საშუალოდ

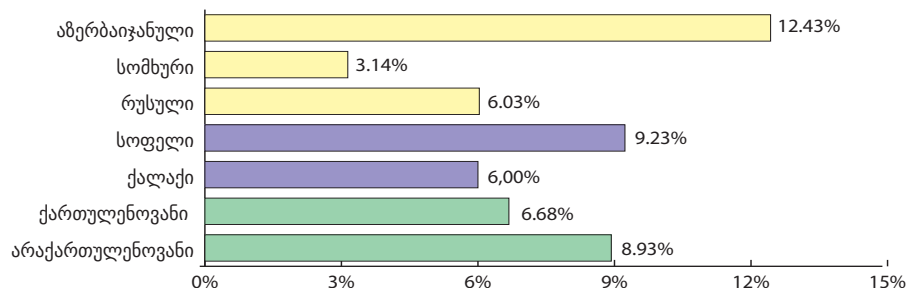
27 ქულით დაბალია (*სტ. შეცდომა* = 13.09, $p < 0.05$). სტანდარტულ ერთეულებში ეფექტის ზომა 0.18-ის ტოლია.

შედეგების ინტერპრეტაციისას მნიშვნელოვანია თავი ავარიდოთ მიზეზშედეგობრივი ურთიერთკავშირების შესახებ დასკვნის გამოტანას. სავარაუდოდ, ჯგუფებად დაყოფის პრაქტიკა სწორედ იმ კლასებში გამოიყენება, რომლებშიც მოსწავლეებმა საშუალოდ უფრო ცუდად იციან ქართული.

მასალის ახსნაზე დახარჯული დრო

მოსწავლეებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ, თუ რა დროს უთმობს მათი მასწავლებელი მასალის ახსნას კლასის წინაშე. საერთო ჯამში, გამოკითხულ მოსწავლეთა მხოლოდ 8% აღნიშნავს, რომ მასწავლებელი საერთოდ არ უთმობს დროს მასალის სალექციო მეთოდით ახსნას. თუმცა, თუ მოსწავლეების პასუხებს სხვადასხვა ქვეჯგუფის მიხედვით გავანალიზებთ, განსხვავებულ სურათს მივიღებთ.

გრაფიკი 41. მასალის ახსნაზე დახარჯული დრო ქართული ენის გაკვეთილზე სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – მასწავლებელი საერთოდ არ უთმობს დროს მასალის ახსნას კლასის წინაშე)



წილი იმ მოსწავლეებისა, რომლებიც აღნიშნავენ, რომ მასალის ახსნას სალექციო მეთოდით გაკვეთილზე დრო საერთოდ არ ეთმობა, შედარებით მაღალია აზერბაიჯანულენოვან კლასებში ($\chi^2 = 176.3, p < 0.001$), ამ მხრივ განსხვავებები მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია სოფელსა და ქალაქში ($\chi^2 = 97.9, p < 0.001$), ისევე, როგორც ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემებში ($\chi^2 = 61.9, p < 0.001$).

რაც შეეხება ამ ასპექტის კავშირს მოსწავლეების მიღწევებთან, იერარქიული რეგრესიული ანალიზი გვიჩვენებს, რომ იმ მოსწავლეთა მიღწევები, რომლებიც ამბობენ, რომ მათი მასწავლებელი საერთოდ არ უთმობს დროს მასალის ახსნას, საშუალოდ 16 ქულით დაბალია (სტ. შეცდომა = 3.74, $p < 0.001$). თუკი იმავე მაჩვენებელს სტანდარტულ ერთეულებში გადავიყვანთ, ამგვარ მოსწავლეთა ქულა საშუალოდ 0.28 სტანდარტული ერთეულით დაბალია.

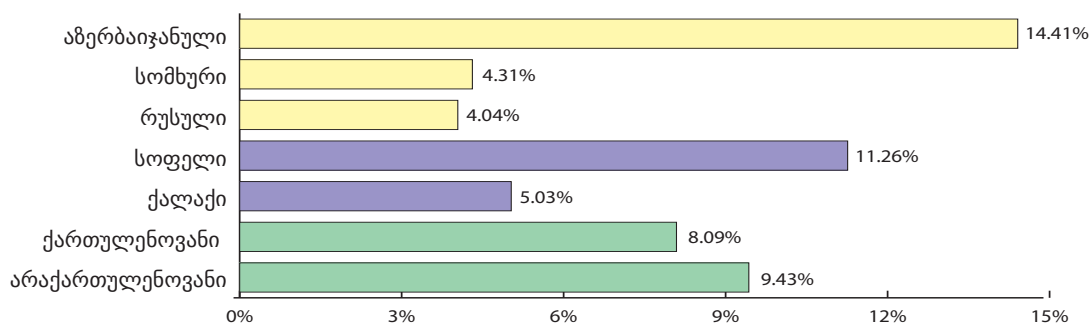
მოსწავლის, სკოლისა და თემის მახასიათებლების მოდელში გათვალისწინებისას ეფექტი მცირდება, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება. კერძოდ, იმ კლასებში, რომლებშიც მასწავლებელი არასოდეს ხსნის მასალას სალექციო მეთოდით, მოსწავლეების შედეგი საშუალოდ 12 ქულით დაბალია (სტ. შეცდომა = 3.64, $p < 0.001$). თუკი იმავე მაჩვენებელს სტანდარტულ ერთეულებში გადავიყვანთ, ამგვარ მოსწავლეთა ქულა საშუალოდ 0.11 სტანდარტული ერთეულით დაბალია.

საშინაო დავალებაზე დახარჯული დრო

მოსწავლეებს, აგრეთვე, ვკითხეთ, კვირაში რა დროს უთმობენ ისინი საშინაო დავალების შესრულებას. კვლევები აჩვენებს, რომ საშინაო დავალება (სწორი დოზირებისა და დაგეგმვის შემთხვევაში) ხელს უწყობს მოსწავლეებში თვითეფექტიანობის გაზრდას, მიზნის დასახვის, დროისა და გარემოს მართვის, ყურადღების კონცენტრაციისა და სხვა მნიშვნელოვანი უნარების განვითარებას (Schmitz, 2011; Warton, 1997; Ramdass, 2001; Pintrich, 2000; Trautwein & Köller, 2003). შესაბამისად, სწორი დაგეგმვის შემთხვევაში საშინაო დავალება ხელს უწყობს მოსწავლეებში ენის ათვისების მოტივაციის გაზრდასა და აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესებას (Zimmerman, 2000; Bembenutty, 2009; Bempechat, 2004; Trautwein, 2007; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

მოსწავლეების მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, იმ მოსწავლეთა წილი, რომლებიც საერთოდ არ უთმობენ დროს საშინაო დავალების შესრულებას, 8%-ს შეადგენს. აქაც სურათი განსხვავებულია სხვადასხვა ქვეჯგუფში. იმ მოსწავლეებს შორის, რომელთათვისაც სწავლების ძირითად ენას აზერბაიჯანული წარმოადგენს, იგივე მაჩვენებელი 14%-ს შეადგენს, რაც უფრო მაღალია სომხურენოვან (4%) და რუსულენოვან (4%) მოსწავლეთა მაჩვენებლებთან შედარებით ($\chi^2 = 478.1, p < 0.001$). იმ მოსწავლეთა წილი, რომლებიც საერთოდ არ უთმობენ დროს საშინაო დავალების შესრულებას, ასევე უფრო მაღალია სოფელში (ვიდრე ქალაქში) ($\chi^2 = 58.7, p < 0.001$).

გრაფიკი 42. საშინაო დავალებაზე დახარჯული დრო სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - კვირის განმავლობაში საერთოდ არ ვუთმობ დროს საშინაო დავალების შესრულებას)



რეგრესიული ანალიზი აჩვენებს, რომ საშინაო დავალებაზე დახარჯული დრო ურთიერთკავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან. იმ მოსწავლეებს, რომლებიც საშინაო დავალებას საერთოდ არ ასრულებენ, სხვა მოსწავლეებთან შედარებით 16 ქულით დაბალი შედეგები აქვთ (სტ. შეცდომა = 3.31, $p < 0.001$), სტანდარტულ ერთეულებში ეფექტის ზომა - 0.12-ს შეადგენს.

იერარქიულ მოდელში სხვა ცვლადების (მოსწავ-

ლის, სკოლის, თემის მახასიათებლების) გათვალისწინებისას ეფექტი იგივე რჩება, კერძოდ, იმ მოსწავლეებს, რომლებიც საშინაო დავალებას საერთოდ არ უთმობენ დროს, 13 ქულით დაბალი შედეგები აქვთ (სტ. შეცდომა = 2.97, $p < 0.001$), ამ ცვლადის ეფექტის ზომა - 0.11 სტანდარტულ ერთეულს შეესაბამება.

დავალებები სხვადასხვა უნარის განვითარებისათვის

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი, რომელიც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე, მასწავლებლის მიერ სპეციფიკურად სხვადასხვა უნარის განვითარებისაკენ მიმართული ძალისხმევაა (წერა, კითხვა, მოსმენა, ლაპარაკი, ლექსიკის გამდიდრება).

მოსწავლეებს ვკითხეთ, რამდენად ხშირად აძლევს

მასწავლებელი მათ დავალებას ამა თუ იმ უნარის განსაკუთრებულად. როგორც ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია გვიჩვენებს, მოსწავლეების ინფორმაციით, ძირითადი აქცენტი წერაზე კეთდება, ასევე, მეტი ყურადღება ექცევა გრამატიკასა და კითხვას. შედარებით ნაკლები სიხშირით იღებენ მოსწავლეები ლაპარაკის უნარის გამომუშავებისა და სიტყვათა მარაგის გამდიდრებისაკენ მიმართულ დავალებებს (ილუსტრაცია 4.2.8.)

ცხრილი 7. რამდენად ხშირად გაძლევთ ქართული ენის მასწავლებელი დავალებას კლასში ან სახლში შემდეგი უნარების განსაკუთრებულად?

(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – გაკვეთილების უმეტესობაზე ან ყველა გაკვეთილზე)

	დაბალი მოსწრების კლასი (ქვედა 25%)	მაღალი მოსწრების კლასი (ზედა 25%)	სულ	χ^2	P
კითხვა	64%	74%	69%	47.872 ^a	.000
ლაპარაკი	57%	68%	63%	46.243 ^a	.000
მოსმენა	63%	67%	66%	50.327 ^a	.000
წერა	74%	79%	78%	28.134 ^a	.001
გრამატიკა	58%	80%	69%	116.826 ^a	.000
ლექსიკა (სიტყვათა მარაგი)	57%	69%	65%	48.925 ^a	.000

თუ მოსწავლეთა მიერ მოწოდებულ ინფორმაციას დაბალი და მაღალი მოსწრების კლასებში ცალ-ცალკე გავანალიზებთ, ვნახავთ, რომ იმ კლასებში, რომლებშიც საშუალო მოსწრება მაღალია, თითოეული უნარის განვითარებაზე მასწავლებელი მეტ ძალისხმევას ხარჯავს.

თუმცა საინტერესოა გავითვალისწინოთ, რომ ეროვნული შეფასების თანახმად, ყველაზე დაბალი შედეგები მოსწავლეებს სწორედ იმ კომპონენტში აქვთ, რომელსაც, ზოგადად, ყველაზე მეტი დრო ეთმობა ქართული ენის გაკვეთილზე (წერა).

ფოკუს ჯგუფებში მონაწილე მასწავლებლებს ამ ერთი წი-

ნააღმდეგობრივი მიდგომის ინტერპრეტირება ვთხოვეთ.

მასწავლებლების აზრით, სავარაუდოდ, წერის უნარის განვითარებისათვის გამომწვევი საგარეო ფაქტორების სიხშირესთან ერთად ყურადღება უნდა გავამახვილოთ ამ დავალებების ეფექტიანობაზე. მნიშვნელოვანია, თუ როგორ აკეთებს მასწავლებელი დავალებების შედეგების ინტერპრეტაციას, როგორ უკუკავშირს აძლევს მოსწავლეებს.

მასწავლებლები იმასაც აღნიშნავენ, რომ წერის კომპონენტში მოსწავლეთა დაბალი შედეგი ქართულში, როგორც მეორე ენაში, წერის ზოგადი კომპეტენციის განვითარების გამოწვევებს უკავშირდება.

„მოსწავლეებს მშობლიურ ენაზეც უჭირთ წერა, აბა მე რა ვქნა, თუ მოსწავლისათვის ზოგადად პრობლემაა ტექსტის სტრუქტურირება, აზრის გადმოცემა. ვფიქრობ, ამ საკითხს ერთად უნდა მივხედოთ, არა მხოლოდ ქართულის, არამედ ყველა საგნის ფარგლებში.“

მასწავლებელი, სომხურენოვანი სექტორი.

კიდევ ერთი ასპექტი, რომელზეც მასწავლებლებმა გაამახვილეს ყურადღება, სახელმძღვანელოებში წე-

რის უნარის განვითარებისაკენ მიმართული საგარეო ფაქტორების როლდენობის გაზრდის საჭიროებაა.

ვფიქრობ, უფრო მეტი და საინტერესო დავალება შეიძლება იყოს ამ მიმართულებით. არ არის საკმარისი და არ არის მრავალფეროვანი.

მასწავლებელი, აზერბაიჯანულენოვანი სექტორი.

ქართული ენის სწავლების პრიორიტეტულობა სკოლაში

კიდევ ერთ საინტერესო ასპექტს წარმოადგენს ის, თუ, ზოგადად, რამდენად უწევს მხარდაჭერას სკოლა ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლებს სწავლების პროცესში. მასწავლებლის კითხვარი შეიცავდა რამდენიმე დებულებას ამ ასპექტის დასაზუსტებლად.

კერძოდ, მასწავლებლებს უნდა აღენიშნათ, თუ რამდენად ეთანხმებოდნენ ისინი შემდეგ დებულებებს: ჩვენს სკოლაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლებას განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა;

ჩვენი სკოლის ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები ჩვენი სკოლის ყველაზე კვალიფიციური პედაგოგები არიან;

ჩვენი სკოლა ხარჯავს დამატებით თანხას ენის სწავლებისათვის საჭირო აღჭურვილობის შეძენაზე;

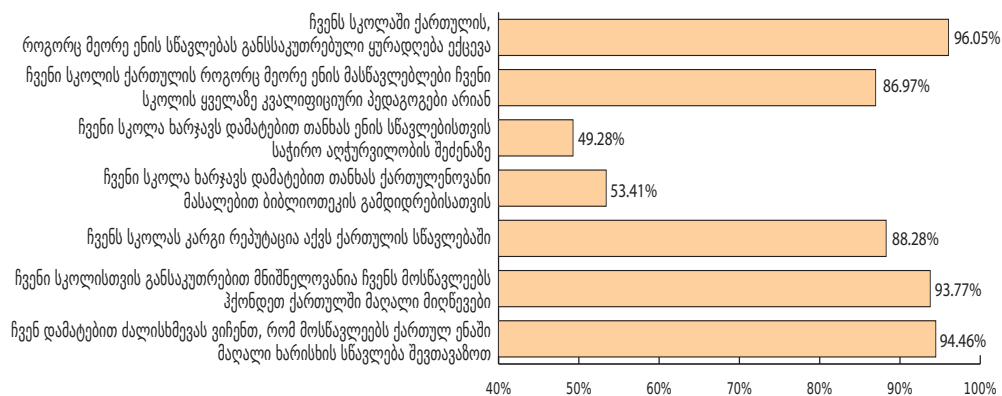
ჩვენი სკოლა ხარჯავს დამატებით თანხას ქართულენოვანი მასალებით ბიბლიოთეკის გამდიდრებისათვის;

- ჩვენს სკოლას კარგი რეპუტაცია აქვს ქართული ენის სწავლებაში;
- ჩვენი სკოლისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჩვენს მოსწავლეებს ჰქონდეთ მაღალი მიღწევები ქართულ ენაში;
- ჩვენ დამატებით ძალისხმევას ვიჩენთ, რომ მო-

სწავლეებს ქართულ ენაში მაღალი ხარისხის სწავლება შევთავაზოთ.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია 6.2.9. ასახავს მასწავლებელთა მოსაზრებებს სკოლის მიერ ქართული ენის სწავლების მხარდაჭერასთან დაკავშირებით. როგორც სქემიდან ჩანს, მასწავლებელთა ნახევარი მიიჩნევს, რომ სკოლა არ ხარჯავს რესურსებს ბიბლიოთეკის გამდიდრებასა და ქართული ენის სწავლებისათვის საჭირო აღჭურვილობის შეძენაზე.

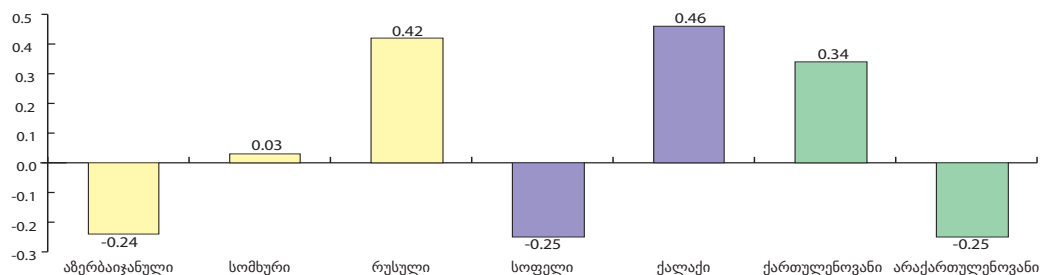
გრაფიკი 43. რამდენად ეთანხმებით ქვემოთ მოცემულ დებულებებს? (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები, სრულიად ვეთანხმები)



ამ დებულებების გამოყენებით შევქმენით ფაქტორი „სკოლის დამოკიდებულება ქართულის სწავლების მიმართ“ და ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სხვადასხვა ჭრილში შევადარეთ. მაჩვენებელი აქაც უფრო დაბალია იმ სკოლებში, რომლებშიც სწავლების ძირითად ენას აზერბაიჯანული წარმოადგენს, ასევე, სოფლად (ქალაქთან შედარებით) და არაქართულენოვან თემში (ილუსტრაცია 4.2.10.) ანუ სწო-

რედ იქ, სადაც მოსწავლეთა მიღწევები უფრო დაბალია და რესურსებიც – უფრო მწირი. ფოკუს ჯგუფში მონაწილე მასწავლებლების აზრით, მნიშვნელოვანია, რომ ქართული ენის სწავლა-სწავლების პროცესის გასაუმჯობესებლად სახელმწიფო პოლიტიკა სწორედ ამ ქვეჯგუფებში ადამიანური და მატერიალური რესურსების ხელმისაწვდომობის გაზრდას უწყობდეს ხელს.

გრაფიკი 44. სკოლის დამოკიდებულება ქართული ენის სწავლების მიმართ (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



იერარქიული რეგრესიული ანალიზი აჩვენებს, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც, მასწავლებლების შეფასებით, სკოლის მხარდაჭერა უფრო მაღალია, მოსწავლეთა საშუალო მიღწევაც უფრო მაღალია. კერძოდ, სკოლის დამოკიდებულების მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა დაკავშირებულია კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 26 ქულით გაუმჯობესებასთან

(სტ. შეცდომა = 4.35, $p < 0.01$), სტანდარტულ ერთეულებში იგივე მაჩვენებელი 0.33-ს შეადგენს.

თუ მოდელში მოსწავლის, სკოლისა და თემის მახასიათებლებს დავამატებთ, კლასში ამ ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა დაკავშირებული იქნება ამავე კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 9.33 ქულით გაუმჯობესებასთან (სტ. შეცდომა = 3.09, $p < 0.01$).

დასკვნები

გაკვეთილზე ქართულად ზეპირი ინტერაქცია მოსწავლეთა მიღწევებთან დაკავშირებული ძალიან მნიშვნელოვანი ფაქტორია. მოცემული კვლევის მიგნებები ეხმარება სხვა კვლევების შედეგებს და მკაფიოდ აჩვენებს ამ ფაქტორის კავშირს მოსწავლეთა შედეგებთან.

გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ კვლევის თანახმად, გაკვეთილებზე ნაკლებად გამოიყენება ინტერაქციის კონკრეტული ფორმა – მოსწავლეებს შორის ქართულად კომუნიკაცია, რომელიც სამეცნიერო ლიტერატურის თანახმად, უნიკალურ ფუნქციას ასრულებს ენის ათვისების პროცესში – ხელს უწყობს მაკორექტირებელი ინტერაქციის უნარების განვითარებას და უცხოურ ენაზე მეტყველებასთან დაკავშირებული სტრესის მოხსნას, რაც ენის ეფექტიანად ათვისების მნიშვნელოვანი წინაპირობაა.

მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედ მნიშვნელოვან ფაქტორთა შორის არის სასწავლო პროცესში საშინაო დავალებების დოზირებული გამოყენებაც. კვლევის თანახმად, ის მოსწავლეები, რომლებიც საერთოდ არ ასრულებენ საშინაო დავალებას, ენის ტესტში უარეს შედეგებს აჩვენებენ.

ასევე, მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა მეტი დრო დაუთმოს მეტყველებისა და ლექსიკური მარაგის განვითარებისაკენ მიმართულ აქტივობებს. აქტივობების გამოყენების სიხშირესთან ერთად მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა გაითვალისწინოს დავალებების შინაარსიც, რადგან, მაგალითად, წერის კომპონენტში, წერითი დავალებების გამოყენების სიხშირის მიუხედავად, მოსწავლეთა მიღწევები განსაკუთრებით დაბალია.

ფოკუს ჯგუფებში მონაწილე მასწავლებლების მოსაზრებით, წერის უნარის განვითარება მოსწავლე-

ებში ის ტრანსფერული უნარია, რომელიც არა მხოლოდ ქართულში, როგორც მეორე ენაში, არამედ ყველა საგნის ფარგლებში უნდა განვითარდეს. მასწავლებლების აზრით, მოსწავლეები ამ კომპონენტში კარგ შედეგს სწორედ იმიტომ ვერ აჩვენებენ, რომ ეს კომპეტენცია მშობლიურ ენაშიც ნაკლებად აქვთ განვითარებული. გარდა ამისა, ქართული ენის სახელმძღვანელოში არ არის საკმარისი მასალა სპეციფიკურად წერის უნარის განსავითარებლად.

განსაკუთრებულ ყურადღებას საჭიროებს სკოლაში დამხმარე მასალების (ბიბლიოთეკა, აუდიო და ვიდეო მასალები და აპარატურა) ეფექტიანად გამოყენების სტრატეგიის შემუშავება და ამ სტრატეგიის შესრულების მონიტორინგი. ქართულენოვანი რესურსების ხელმისაწვდომობის პრობლემა არის სწორედ იმ სკოლებში, რომლებშიც მოსწავლეთა მიღწევები უფრო დაბალია და თემში არსებული რესურსებიც – უფრო მწირი. მნიშვნელოვანია, რომ ქართული ენის სწავლა-სწავლების პროცესის გასაუმჯობესებლად სახელმწიფო პოლიტიკა სწორედ ამ ქვეჯგუფებში ადამიანური და მატერიალური რესურსების ხელმისაწვდომობის გაზრდას უწყობდეს ხელს.

ფოკუს ჯგუფებში მასწავლებლებთან ამ საკითხის განხილვისას ჩანს, რომ პრობლემას წარმოადგენს არა მხოლოდ ქართულ ენაზე ლიტერატურისა და დამხმარე მასალის ნაკლებობა, არამედ ამ მასალის გამოყენების პრაქტიკის სიმწირეც. ბიბლიოთეკების გამდიდრების პარალელურად მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისა და ბიბლიოთეკარების კომპეტენციების ამაღლება ამ მასალების უკეთ გამოყენებისათვის და ბიბლიოთეკის სამუშაო საათების უფრო მეტად დატვირთვა სხვადასხვა აქტივობით.

7. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები

მასწავლებლის მახასიათებლების გავლენას მოსწავლის მიღწევაზე მრავალი კვლევა ადასტურებს (Marzano et al, 2001, Rivkin et al, 2005, Ferguson, 1991). ერთ-ერთი კვლევა, რომელიც მოსწავლის სწავლის შედეგებზე სხვადასხვა ფაქტორის კომპლექსურ გავლენას იკვლევს, ამტკიცებს, რომ მოსწავლეთა მიღწევებში განსხვავებების დაახლოებით მესამედი მასწავლებლებს შორის არსებული განსხვავებებით აიხსნება

(Waters et al, 2003).

ამ თავში მიმოვიხილავთ მასწავლებლის სხვადასხვა მახასიათებლის (სქესი, ასაკი, განათლება, სტატუსი) გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე, ასევე, ვიმსჯელებთ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების ეფექტსა და პროფესიული განვითარების კუთხით მასწავლებლების მიერ იდენტიფიცირებულ საჭიროებებზე.

7.1. მასწავლებლის მახასიათებლები და მოსწავლეთა შედეგები

მასწავლებლების სქესი, ასაკი და განათლება

სქესის, ასაკისა და განათლების მიხედვით მასწავლებლები არათანაბრად არიან გადანაწილებულნი ქალაქსა და სოფელში, ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემში, ისევე, როგორც სხვადასხვა სექტორში.

ზოგადად, ქართულის, როგორც მეორე ენის, პედაგოგთა უმეტესობა მდებრობითი სქესისაა, თუმცა ქალ

პედაგოგთა წილი ყველაზე დაბალი ამერბაიჯანულენოვან სექტორშია.

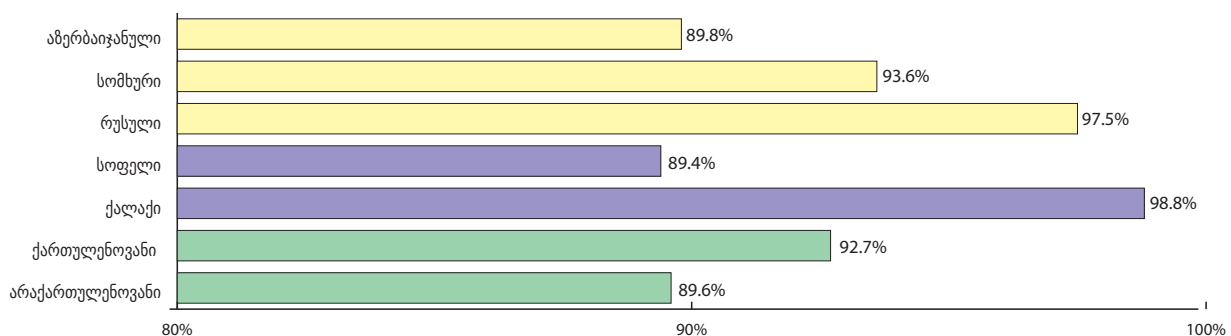
კერძოდ, ამერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების 89%-ს ქალი მასწავლებელი ასწავლის, სომხური სექტორის შემთხვევაში იგივე მაჩვენებელი 94%-ია, რუსულ სექტორში კი – 97%.

ასევე, ქალ პედაგოგთა წილი უფრო მაღალია ქალაქში, ვიდრე სოფლად და ქართულენოვან თემში.

ცხრილი 8. მასწავლებლების განაწილება სქესის მიხედვით (სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში)

	ამერბაიჯანული სექტორი		სომხური სექტორი		რუსული სექტორი	
	რაოდენობა	%	რაოდენობა	%	რაოდენობა	%
ქალი	1731	89	980	93	931	97
მამაკაცი	207	11	67	7	27	3

გრაფიკი 45. მასწავლებლების განაწილება სქესის მიხედვით (სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში)



ასაკობრივი განაწილების თვალსაზრისით ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა კოპორტა უფრო ახალგაზრდაა ამერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სექტორში, რუსულენოვან სექტორთან შედარებით.

კერძოდ, მასწავლებლების საშუალო ასაკი ამერბაიჯანულ სექტორში 44 წელია, სომხურში – 40, რუ-

სულში კი – 56 წელი; კვლევაში მონაწილე მასწავლებლებიდან ამერბაიჯანულ სექტორში ქართულის, როგორც მეორე ენის, ყველაზე მეტი მასწავლებელი 40 წლისაა, სომხურ სექტორში – 33 წლის, რუსულში კი – 68 წლის.

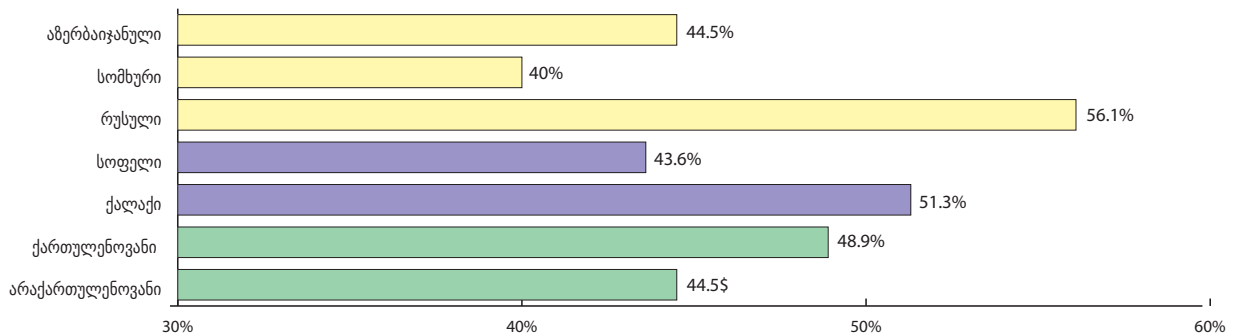
ცხრილი 9. მასწავლებლების განაწილება ასაკის მიხედვით
(სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში)

ასაკობრივი განაწილება	აზერბაიჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი
საშუალო ასაკი	44	40	56
მოდა	40	33	68
მინიმალური ასაკი	23	23	30
მაქსიმალური ასაკი	76	80	77

თუკი მასწავლებელთა ასაკობრივ განაწილებას ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში დავაკვირდებით, მასწავლებელთა საშუალო ასაკი უფრო მაღალია ქალაქში,

ვიდრე სოფლად და, ასევე, ქართულენოვან თემში (არაქართულენოვან თემთან შედარებით).

გრაფიკი 46. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლების საშუალო ასაკი
(სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



რაც შეეხება ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა განათლებას, უმაღლესი განათლების (ასევე, მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული ხა-

რისხის მფლობელ) მასწავლებელთა წილი ყველაზე მაღალია რუსულ სექტორში.

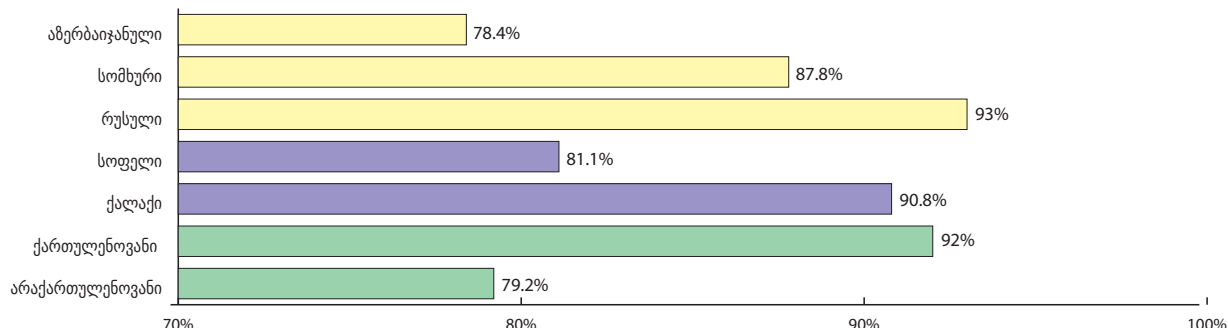
ცხრილი 10. მასწავლებლების განაწილება განათლების მიღწეული
საფეხურების მიხედვით სხვადასხვა სექტორში

	აზერბაიჯანული სექტორი		სომხური სექტორი		რუსული სექტორი	
	მოსწ. რაოდენობა	%	მოსწ. რაოდენობა	%	მოსწ. რაოდენობა	%
საშუალო განათლება	68	3.5	26	2.5		
საშუალო პროფესიული განათლება	172	8.8	77	7.5		
უმაღლესი პროფესიული განათლება	198	10.1	25	2.4	74	7.7
ბაკალავრის ხარისხი	467	23.9	454	44.2	72	7.4
მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხი	1030	52.6	437	42.6	821	84.9
დოქტორის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხი	22	1.1	7	0.7		
სულ	1957	100	1026	100	967	100.0

უმაღლესი განათლების მქონე პედაგოგთა წილის შედარებისას ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში, ისევ იკვეთება ტენდენცია, რომ მაჩვენებელი უფრო

მაღალია ქალაქში (სოფელთან შედარებით) და ქართულენოვან თემში.

გრაფიკი 47. მასწავლებლების წილი უმაღლესი განათლებით (სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



ჩვენთვის საინტერესო კითხვას წარმოადგენდა ის, არის თუ არა მასწავლებლის ასაკი და განათლება დაკავშირებული მოსწავლეთა მიღწევასთან?

მაგალითად, იერარქიულ მოდელში მასწავლებლის ასაკისა და მოსწავლის მიღწევის დაკავშირებისას ერთი შეხედვით ჩანს ტენდენცია, რომ ასაკოვანი მასწავლებლების მოსწავლეები უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ. მაგალითად, ასაკის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეების მიღწევების საშუალოდ 0.98 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 0.35, $p < 0.001$). თუ ამ ეფექტს სტანდარტულ ერთეულებში გამოვსახავთ, ასაკის სკალაზე მასწავლებლის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მისი მოსწავლეების ქულის საშუალოდ 0.17 სტანდარტული ერთეულით ზრდას უკავშირდება.

თუმცა გასათვალისწინებელია ისიც, რომ უფრო ასაკოვანი მასწავლებლები ძირითადად ქართულენოვან გარემოში, ქალაქებში არიან კონცენტრირებული. შესაბამისად, ის ფაქტი, რომ მათი მოსწავლეები უკეთეს შედეგს აჩვენებენ, ნაწილობრივ სკოლის ადგილმდებარეობით შეიძლება აიხსნას.

უფრო დეტალური ანალიზისათვის იერარქიულ მოდელში კონტექსტუალური ცვლადებიც შევიტანეთ და გავაკონტროლეთ სკოლის ადგილმდებარეობით განპირობებული ფაქტორები (ქალაქი, ქართულენოვანი გარემო). უფრო კომპლექსურ მოდელში, რომელშიც ეს კონტექსტუალური ცვლადებია გათვალისწინებული, იკარგება მასწავლებლის ასაკის ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე.

ანალოგიური სურათი ჩანს მასწავლებლის განათლების (უმაღლესი განათლება) მოსწავლის მიღწევასთან დაკავშირებისას. იერარქიული რეგრესიული მოდელის გამოყენებისას უმაღლესი განათლების მქონე მასწავლებლების კლასში მოსწავლეთა მიღწევები საშუალოდ 12.26 ქულით მაღალია (სტ. შეცდომა = 3.94, $p < 0.001$). თუ ამ მონაცემებს სტანდარტულ მაჩვენებლებში გამოვსახავთ, ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდას მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 0.18 სტანდარტული ერთეულით ზრდა უკავშირდება.

თუმცა მოსწავლეების, თემის, კლასისა და სკოლის მახასიათებლების გაკონტროლების პირობებში (თემის სტრუქტურა, მდებარეობა) მასწავლებელთა განათლებასა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი აღარ ჩანს.

სხვადასხვა სექტორში მასწავლებელთა განათლების მოსწავლეთა მიღწევებთან კავშირის ანალიზისას სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი მხოლოდ რუსულ სექტორში გამოვლინდა. მაგალითად, მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხის მქონე მასწავლებლების მოსწავლეთა საშუალო შედეგი 22 ქულით უფრო მაღალია, ვიდრე ბაკალავრის ხარისხის მქონე მასწავლებლებისა (სტ. შეცდომა = 10.36, $p < 0.05$). ეს ეფექტი სახეზეა მაშინ, როდესაც ვაკონტროლებთ სკოლის ადგილმდებარეობას (სოფელი, ქალაქი) და თემის სტრუქტურას.

სხვა სექტორებში მასწავლებლის განათლებასა და მოსწავლის მიღწევას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი არ გამოვლინდა. მასწავლებლის მახასიათებლების მოსწავლის მიღწევასთან დაკავშირებისას ერთი ძირითადი დასკვნა იკვეთება – მასწავლებლის გამოცდილებასა და ცოდნაზე არანაკლებ მნიშვნელოვანი ის გარემოა, რომელშიც მოსწავლე ითვისებს ენას. ენის შესწავლის პროცესზე მასწავლებელთან ერთად დიდ გავლენას ახდენს კონტექსტი, ის დამატებითი პირობები (ენის მატარებელთან კონტაქტი, მედია), რომლებიც ენის ათვისებას უწყობს ხელს.

მასწავლებლის მონაწილეობა სასერტიფიკაციო გამოცდებში, მასწავლებლის სტატუსი სქემაში

მასწავლებელთა სტატუსის ცვლილების დინამიკა განათლების სისტემაში ხარისხის განვითარებისა და კონტროლის მნიშვნელოვან ინსტრუმენტად მიიჩნევა. კვლევის ფარგლებში დავინტერესდით, რა სურათია ამ მხრივ არაქართულენოვან სკოლებში და აისახება თუ არა

მასწავლებლის მიღწევები მათ მოსწავლეთა შედეგებზე.
მასწავლებლების მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, სასერთიფიკაციო გამოცდებში (პროფესიული უნარები, საგნობრივი გამოცდა) მონაწილეობა

მიღებული აქვს აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების მასწავლებელთა 59%-ს, სომხური სექტორის – 48%-ს, ხოლო რუსული სექტორისა – 63%-ს.

ცხრილი 11. მასწავლებლების განაწილება გამოცდებში მონაწილეობის მიხედვით (სწავლების ძირითადი ენა სკოლაში)

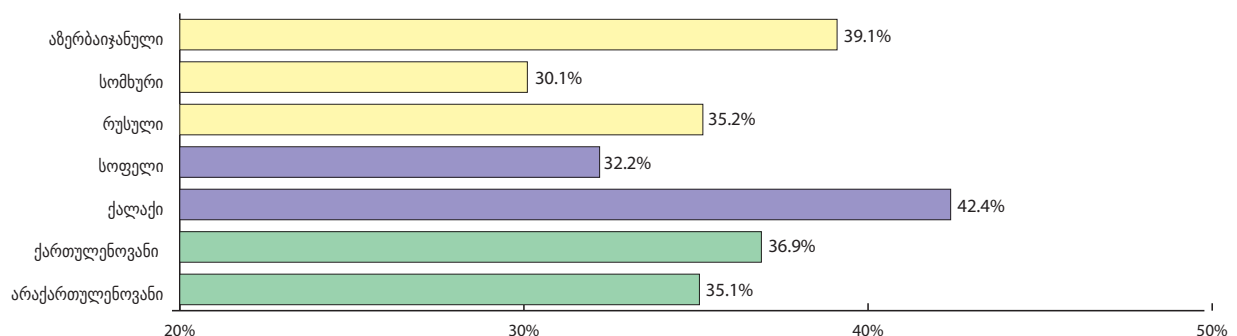
	აზერბაიჯანული სექტორი		სომხური სექტორი		რუსული სექტორი	
	რაოდენობა	%	რაოდენობა	%	რაოდენობა	%
მიიღო მონაწილეობა	1153	58.9	505	48.2	626	62.7
არ აქვს მიღებული მონაწილეობა	804	41.1	542	51.8	373	37.3

გამოცდებში წარმატებული მასწავლებლების წილი ზოგადად დაბალია, განსაკუთრებით პროფესიული უნარების გამოცდაში. მაჩვენებლის ჭრილებში ანალიზისას ვხედავთ სტატისტიკურად მნიშვნელოვან გან-

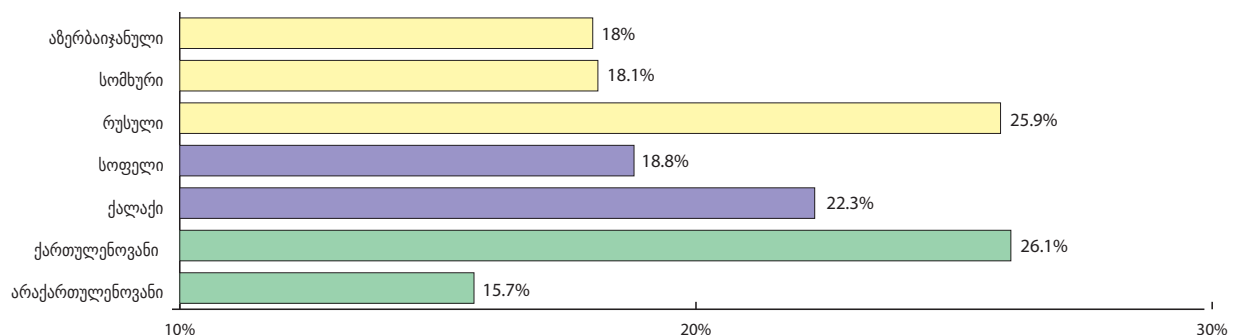
სხვავებებს სკოლის ლოკაციისა (სოფელი/ქალაქი) და თემის სტრუქტურის მიხედვით. კერძოდ, მაჩვენებელი უფრო დაბალია სოფელში, ვიდრე ქალაქში და არაქართულენოვან თემში.

გრაფიკი 48. წილი მასწავლებლებისა, რომლებმაც წარმატებით ჩააბარეს გამოცდები (სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)

ქართულის, როგორც მეორე ენის, გამოცდა (% – წარმატებით ჩააბარა (მასწავლებლების პასუხები))



პროფესიული უნარების გამოცდა (% – წარმატებით ჩააბარა (მასწავლებლების პასუხები))



მასწავლებლის ამ მახასიათებლის მოსწავლეთა მიღწევებთან დაკავშირებისას კვლევის მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებლის მიერ გამოცდების

ჩაბარება მოსწავლეთა მიღწევის მაჩვენებელზე არ აისახება. კერძოდ, არ ჩანს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება იმ მოსწავლეების საშუალო ქულებს

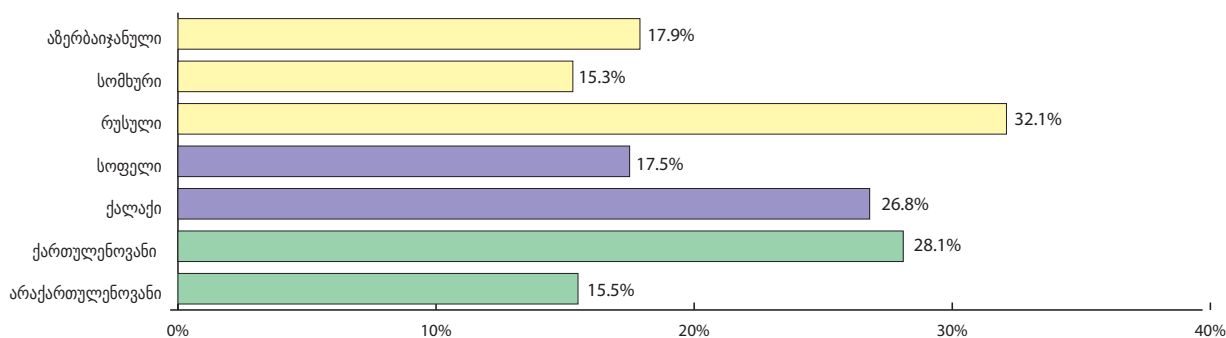
შორის, რომელთა მასწავლებლებმა ჩააბარეს ან არ ჩააბარეს გამოცდა ენაში ან პროფესიულ უნარებში.

სექტორების მიხედვით მდგომარეობის ანალიზისას სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტი მასწავლებლის მიერ გამოცდების ჩაბარებასა და მოსწავლის საშუალო მიღწევას შორის აქაც მხოლოდ რუსულ სექტორში ჩანს. კერძოდ, იმ მასწავლებლების მოსწავლეები, რომლებსაც ჩაბარებული აქვთ პროფესიული უნარების გამოცდა, საშუალოდ 41 ქულით უკეთეს შედეგს აჩვენებენ, ვიდრე იმ მასწავლებლების მოსწავლეები, რომლებსაც ეს გამოცდა ჩაბარებული არ აქვთ (სტ. შეცდომა = 15.01, $p < 0.01$), თუმცა ეს ეფექტი მოდელში კონტექსტუალური ცვლადების ჩამატებისას კარგავს სტატისტიკურ ღირებულებას.

ასევე რუსულ სექტორში 37 ქულით უფრო მაღალი საშუალო შედეგი აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომელთა მასწავლებლებს ჩაბარებული აქვთ ქართულის, როგორც მეორე ენის, გამოცდა (სტ. შეცდომა = 18.59, $p < 0.05$), მოდელში კონტექსტუალური ცვლადების ჩამატებისას ეფექტი 33 ქულამდე მცირდება, თუმცა ინარჩუნებს სტატისტიკურ მნიშვნელობას (სტ. შეცდომა = 10.84, $p < 0.01$).

კვლევის ფარგლებში, აგრეთვე, დავინტერესდით, თუ როგორია სურათი ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სქემაში გადანაწილების მიხედვით. ამ შემთხვევაშიც მაჩვენებლები განსაკუთრებით დაბალია არაქართულენოვან თემში, სოფლად, სომხურ და აზერბაიჯანულენოვან სექტორებში.

გრაფიკი 49. წილი მასწავლებლებისა, რომლებიც ფლობენ უფროსი მასწავლებლის ან უფრო მაღალ სტატუსს პროფ. განვითარების სქემაში (სკოლის მდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები მოსწავლეთა საშუალო მიღწევებში მასწავლებლის სქემაში სტატუსის მიხედვითაც არ იკვეთება.

კონსულტანტი მასწავლებლის სტატუსი

მასწავლებლის პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი უკვე რამდენიმე წელია ახორციელებს სპეციალურ პროგრამებს, რომლებიც არაქართულენოვან სკოლებში ქართულის სწავლების გაუმჯობესებისაკენ არის მიმართული. ამ პროგრამების ფარგლებში საქართველოს რეგიონებში გრძელვადიანი მივლინებით მიმდგრებულნი არიან ქართული ენის მასწავლებლები (კონსულტანტები), რომლებიც ასწავლიან ადგილობრივ სკოლებში (კონსულტანტის სტატუსით) ან დახმარებას უწევენ ადგილობრივ პედაგოგებს სწავლებაში (დამხმარე მასწავლებლის სტატუსით).

კვლევის ფარგლებში შევეცადეთ დაგვეჩვენა, არის თუ არა განსხვავება კონსულტანტი და ადგილობრივი მასწავლებლების მოსწავლეთა საშუალო შედეგებში – ასეთი მასწავლებლები აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში გამოკითხული მოსწავლეების დაახლოებით 15%-ს ასწავლიან. იერარქიულ მოდელში სხვადასხვა კონტექსტუალური ცვლადის (სკოლის ადგილმდებარეობა, თემის სტრუქტურა) გა-

კონტროლებისას მასწავლებლის სტატუსს (კონსულტანტი მასწავლებელი) და მოსწავლის მიღწევას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ იკვეთება.

თუმცა გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ იმ მოსწავლეთა ნახევარი, რომლებსაც კონსულტანტი მასწავლებელი ასწავლის, მხოლოდ ერთი წელია სწავლობს ამ კონკრეტულ მასწავლებელთან.

სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობის არარსებობა შეიძლება ავსხნათ იმ ფაქტითაც, რომ მოცემული კვლევა კროსსექციულია და დროის კონკრეტულ, ერთ მომენტში ამოწმებს მოსწავლეების შედეგებს. კვლევის ფარგლებში ჩვენ არ გვაქვს შესაძლებლობა თვალი მივადევნოთ მოსწავლეების პროგრესს დროთა განმავლობაში (მაგალითად, ამავე მოსწავლეთა შედეგი წინა წლის მიღწევებთან მიმართებით).

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამის მიზნის თანახმად, კონსულტანტთა მივლინება სწორედ იმ ლოკაციებზე ხდება, სადაც ამის სურვილს თავად სკოლა გამოთქვამს ანუ იქ, სადაც, სავარაუდოდ, ქართული ენის სწავლების კუთხით ყველაზე მწვავე გამოწვევები არსებობს. შესაბამისად, შესაძლოა კონსულტანტების საქმიანობას მნიშვნელოვანი პროგრესი მოჰყვას სკოლაში არსებულ საწყის მდგომარეობასთან შედარებით, რის შეფასების შესაძლებლობაც, სამწუხა-

როდ, ამ კვლევის ფარგლებში არ არსებობს.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამით მივლინებული პედაგოგების საქმიანობის ეფექტის უფრო ზუსტი გაზომვისათვის მიზანშეწონილია კვლევის ალტერნატიული დიზაინის გამოყენება, რომელიც მოსწავლეთა პროგრესს წინა წლის მონაცემებთან შედარების მეშვეობით შეაფასებს.

ფოკუს ჯგუფებში დისკუსიის დროს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლებს ამ მიგნებების ინტერპრეტაცია ვთხოვეთ. მათი აზრით, მასწავლებლების მახასიათებლებსა და კომპეტენციებზე მსჯელობისას რამდენიმე ასპექტია გასათვალისწინებელი:

- სწავლა-სწავლების პროცესის ეფექტიანობის გაზომვისათვის თანაბრად მნიშვნელოვანია როგორც ენის ცოდნა, ისე სწავლების გამოცდილება და პედაგოგიური უნარები. მათი გამოცდილებით, ხშირია შემთხვევები, როდესაც მასწავლებელმა იცის ენა, მაგრამ არ იცის, როგორ მართოს კლასი, როგორ გადასცეს ცოდნა მოსწავლეებს. პედაგოგიკის ცოდნა და პედაგოგიური პრაქტიკა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პირობაა, რომელიც ენის ცოდნასთან ერთად უნდა განვუვითაროთ დამწყებ პედაგოგებს.

- კონსულტანტი მასწავლებლებისათვის შემადგენელი გარემოებაა წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ კლასში შესვლის მომენტისათვის მოსწავლეები მნიშვნელოვნად არიან ჩამორჩენილნი სასწავლო გეგმას და ძირითადი დრო ამ ჩამორჩენის აღმოფხვრაზე იხარჯება.
- კონსულტანტი მასწავლებლების მუშაობა დაწყებით კლასებში ხშირად წყვეტით მიმდინარეობს, რადგან სკოლა კონსულტანტი მასწავლებლების რესურსის უფრო მაღალ კლასებში გამოყენებას ამჯობინებს.
- მოსწავლეების პროგრესი ქართულ ენაში შეუძლებელია სხვა საგნებში პროგრესის გარეშე. თუ მოსწავლეს არ აქვს საბაზო ცოდნა მშობლიურ ენაში, არ იცის გრამატიკა, უჭირს კითხვა, გაცილებით უფრო რთულია მეორე ენის ათვისება. იმ სკოლების დიდ ნაწილში, რომლებშიც კონსულტანტი მასწავლებლები მუშაობენ, ზოგადად, სასწავლო პროცესი ხარვეზებით მიმდინარეობს, რაც აისახება მოსწავლეთა წიგნიერების ზოგად დონესა და სწავლის მოტივაციაზე. ეს, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს მოსწავლის მიღწევაზე ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

7.2. პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები და შედეგები

ტრენინგები

კვლევის ფარგლებში დავინტერესდით ბოლო 2 წლის განმავლობაში რომელ ტრენინგებში მიუღიათ მონაწილეობა ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლებს.

სატრენინგო პროგრამების ეს ჩამონათვალი კითხვარისათვის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრთან კონსულტაციის შედეგად ჩამოყალიბდა. ჩამონათვალი მოიცავს ყველა იმ მნიშვნელოვან პროგრამას, რომლებიც კვლევის განხორციელების მომენტისათვის მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის მხარდაჭერით მიმდინარეობდა.

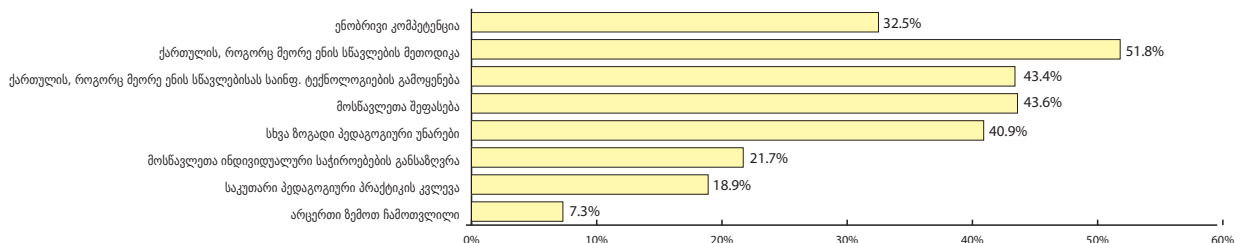
ანალიზი აჩვენებს, რომ მასწავლებლების უმეტესობა

ბას ამ პერიოდის განმავლობაში მონაწილეობა მიუღია სულ მცირე ერთ სატრენინგო პროგრამაში. ისეთი მასწავლებელი, რომელსაც ბოლო ორი წლის განმავლობაში საერთოდ არ მიუღია მონაწილეობა ტრენინგ-პროგრამებში, მოსწავლეების მხოლოდ 7%-ს ასწავლის.

ყველაზე დიდია იმ მოსწავლეთა წილი, რომელთა მასწავლებელი ბოლო 2 წლის განმავლობაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების მეთოდულ კამპიაში არის გადამზადებული.

ყველაზე მცირეა წილი იმ მასწავლებლებისა, რომლებიც დაესწრნენ ტრენინგს საკუთარი პედაგოგიური პრაქტიკის კვლევასა და მოსწავლეთა ინდივიდუალური საჭიროებების განსაზღვრაში.

გრაფიკი 50. მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელმა მიიღო მონაწილეობა ტრენინგებში ბოლო 2 წლის განმავლობაში



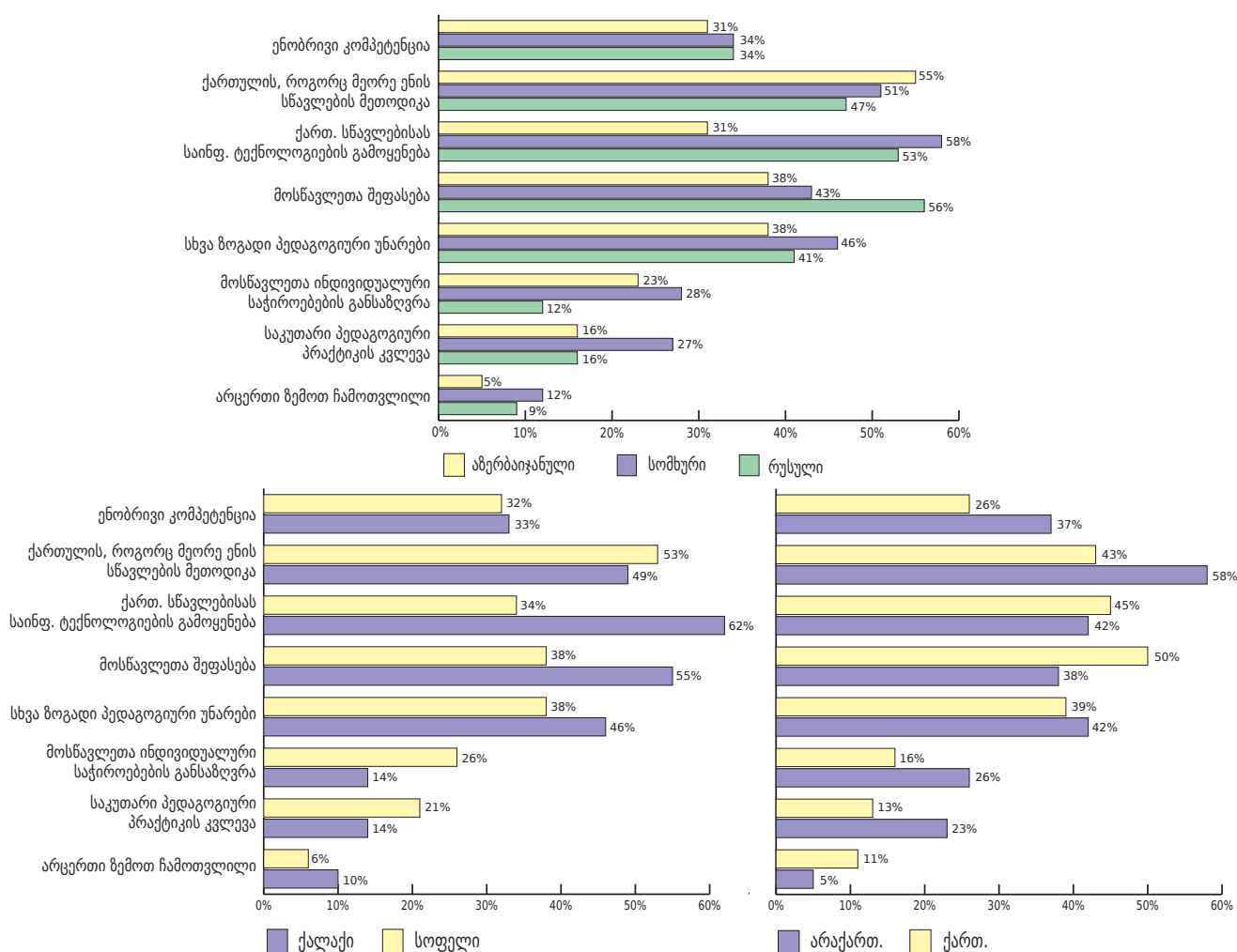
მასწავლებელთა გადამზადების პროგრამებში ჩართულობა ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში ვიკვლიეთ. ანალიზის შედეგების თანახმად, მასწავლებლების ყველაზე

დიდ წილს ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების მეთოდოლოგიაში აქვს გავლილი ტრენინგი (55%). ამ მიმართულებით ტრენინგი ერთადერთია, რომელშიც ამერბაიჯა-

ნულენოვან მასწავლებელთა ჩართულობის მაჩვენებელი უფრო მაღალია, ვიდრე სომხურენოვან სექტორში (51%), თითქმის ყველა სხვა შემთხვევაში ამერბაიჯანულენოვანი მასწავლებლების ჩართულობა მცირედ ჩამოუვარდება სომხურენოვანი სექტორის მასწავლებლებისას, თუმცა მსგავსია (მაგალითად, ენობრივი კომპეტენციის ტრენინგი, სხვა ზოგადი პედაგოგიური უნარები, მოსწავლეთა შეფასება და სხვ.). ამ ორი სექტორის მასწავლებელთა ჩართულობის თვალსაზრისით უფრო თვალსაჩინო განსხვავებაა (სომხურენოვანი სექტორის სასარგებლოდ) საინფორმაციო ტექნოლოგიების ტრენინგებში.

ზოგადი ტენდენცია, რომელიც ჩანს ჩართულობის მაჩვენებლების შედარებისას სოფელსა და ქალაქში, ისევე, როგორც ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემში არის ის, რომ ქალაქსა და ქართულენოვან თემში უფრო მაღალია ჩართულობა სპეციფიკურ ტრენინგებში (როგორებიცაა: საინფორმაციო ტექნოლოგიების გამოყენება, მოსწავლეთა შეფასება) მაშინ, როდესაც სოფლისა და არაქართულენოვანი თემის მასწავლებლები უფრო მეტად მონაწილეობენ ენობრივი კომპეტენციისა და ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების მეთოდების სასწავლო პროგრამებში.

გრაფიკი 51. იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებლებმა მონაწილეობა მიიღეს ტრენინგებში ბოლო 2 წლის განმავლობაში (სექტორის, სკოლის ადგილმდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)

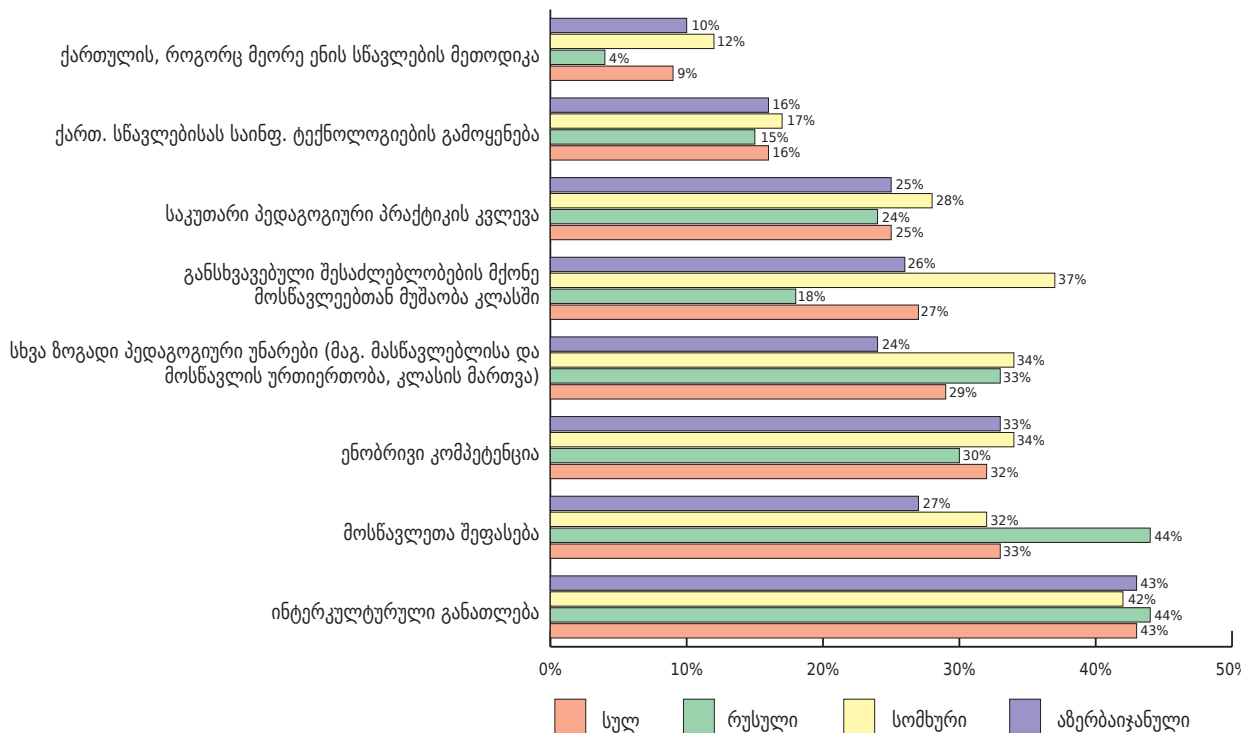


საინტერესოა, აგრეთვე, თუ რა მიმართულებით ხედავენ მასწავლებლები გადამზადების საჭიროებას კვლევის განხორციელების მომენტისათვის.

ქვემოთ მოცემული გრაფიკი 52 ასახავს იმ მოსწავლეთა წილს, რომელთა მასწავლებელი არასაჭიროდ მიიჩნევს ტრენინგს ამა თუ იმ მიმართულებით (სწავლე-

ბის ძირითადი ენის მიხედვით).

გრაფიკი 52. იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი არასაჭიროდ მიიჩნევს ტრენინგებს ქვემოთ ჩამოთვლილი მიმართულებებით



როგორც გრაფიკიდან ჩანს, ზოგადად, საყურადღებო ტენდენციას წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებელთა დიდი ნაწილს არასაჭიროდ მიაჩნია მიმართულება – ინტერკულტურული განათლება. ვფიქრობთ, გადამზადების პროგრამების ამ მიმართულების პოპულარიზაციისა და მისი მნიშვნელოვნების ხაზგასმისათვის დამატებითი ძალისხმევა იქნება საჭირო. მასწავლებელთა დიდი ნაწილი ასევე არასაჭიროდ მიიჩნევს ტრენინგებს მოსწავლეთა შეფასების მიმართულებით. ეს სურათი განსაკუთრებით გასათვალისწინებელია იმ ფონზე, რომ მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი (აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში) სწავლობს მასწავლებელთან, რომელსაც ბოლო ორი წლის განმავლობაში ამ მიმართულებით გადამზადება არ გაუვლია. მოსწავლეთა შეფასება (მათ შორის განმავითარებელი შეფასება) მოსწავლის მიღწევის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი. მასწავლებლებისათვის საჭიროა მეტი განმარტების მიწოდება ამ მიმართულებით კომპეტენციების მუდმივი გაღრმავებისა და გამოცდილების გაცვლის საჭიროების შესახებ.

ასევე საყურადღებო მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ კვლევაში ჩართული მასწავლებლების უმეტესობა, ბოლო ორი წლის განმავლობაში მსგავს ტრენინგებში მაღალი ჩართულობის მიუხედავად, კვლავ მნიშვნელოვნად მიიჩნევს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მეთოდოლოგიის სასწავლო პროგრამებს. ამ მიმა-

რთულებებით მასწავლებლების გადამზადებაში დიდი ძალისხმევა ჩაიდო. სავარაუდოდ, ენობრივი კომპეტენციებისა და ენის სწავლების კომპეტენციების განვითარების კუთხით მუშაობა კიდევ უფრო მეტი ინტენსივობით უნდა გაგრძელდეს.

ფოკუს ჯგუფებში მასწავლებლებმა განსაკუთრებით აღნიშნეს მეთოდოლოგიის მიმართულებით მასწავლებელთა კომპეტენციების გაუმჯობესების საჭიროება. ეს აქცენტი გადამზადების პროგრამებში მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდება იმ მასწავლებლების მუშაობის ეფექტიანობას, რომლებმაც კარგად იციან ენა, მაგრამ არ აქვთ სკოლაში სწავლების გამოცდილება.

კიდევ ერთ აქტუალურ საკითხს წარმოადგენს ქართული ენის სწავლების კონტექსტში საინფორმაციო ტექნოლოგიების გამოყენება, რადგან ამ მიმართულებით ტრენინგების საჭიროებას მასწავლებელთა უმრავლესობა ადასტურებს.

ფოკუს ჯგუფებში დისკუსიისას მასწავლებლები, აგრეთვე, აღნიშნავენ, რომ ტექნოლოგიების სწავლება ქართულის მასწავლებლებისათვის სტრატეგიული მნიშვნელობის საკითხს წარმოადგენს. თუმცა გადამზადების პროგრამების პარალელურად უნდა გაუმჯობესდეს სკოლებში ინტერნეტის მიწოდების საკითხი და მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა, რაც ამ ეტაპისათვის პრობლემას წარმოადგენს. წინააღმდეგ შემთხვევაში მასწავლებლები უბრალოდ ვერ შეძლებენ შეძენილი ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებას.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი აქცენტი, რომელზეც

ფოკუს ჯგუფის მონაწილე მასწავლებლებმა გაამახვილეს ყურადღება, პროფესიული გადამზადების პროგრამების ფორმატის საკითხია. მათი ნაწილი მიიჩნევს, რომ ტრენინგპროგრამები ინდივიდუალური მასწავლებლებისათვის, სკოლის მასწავლებლებისათვის ერთობლივი ტრენინგებით უნდა გამდიდრდეს.

„ვფიქრობ, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ქართულის მასწავლებლებთან ერთად გაიზარდოს სხვა მასწავლებლების კომპეტენციებიც სკოლაში. ეს ერთობლივად, პარალელურად უნდა მოხდეს სკოლაში. მე თუ ვსწავლობ რაიმე მეთოდს, სხვისთვის რატომ არ უნდა იყოს იგივე რელევანტური? ჯგუფური ტრენინგები მთელი სკოლის მასწავლებლებისთვის ურთიერთობის გაღრმავებასა და გაუმჯობესებასაც შეუწყობდა ხელს. ერთად ავიღებდით რაღაცებზე პასუხისმგებლობას. ჩვენ მიერ დაგეგმილი ცვლილებებიც ერთდროულად რამდენიმე საგანში განხორციელდებოდა და მოსწავლისთვისაც ასე იქნებოდა უკეთესი.“

კონსულტანტი მასწავლებელი, სომხურენოვანი სექტორი

ზოგადად, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ ცვლილებები სკოლაში არა ერთი საგნის დონეზე, არამედ კომპლექსურად უნდა განხორციელდეს. ამისათვის მნიშვნელოვანია, რომ ტრენინგის ფორმატის გარდა უფრო ინტენსიურად ამოქმედდეს ჯგუფური კონსულტაციების ფორმატი სკოლის პედაგოგებისათვის, რომლებიც სკოლის საერთო გამოწვევების დაძლევისაკენ იქნება მიმართული.

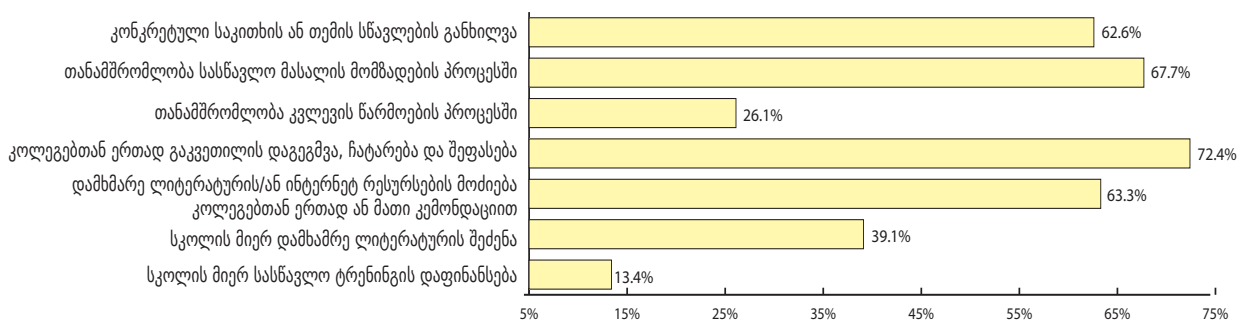
კოლეგების მხარდაჭერა

მასწავლებლებს, ასევე, ვკითხეთ, თუ რა დახმარება მიუღიათ კოლეგებისა და სკოლისაგან ბოლო 12 თვის განმავლობაში. როგორც ქვემოთ მოცემული გრაფიკიდან ჩანს, თანამშრომლობის ყველაზე გავრცელებულ

ფორმას კოლეგებთან ერთად გაკვეთილის დაგეგმვა, ჩატარება და შეფასება წარმოადგენს.

ამ ტიპის ურთიერთდახმარების პოპულარობისა და ეფექტიანობის შესახებ ფოკუს ჯგუფში მონაწილე მასწავლებლებიც ლაპარაკობენ. მათი ინფორმაციით, ერთმანეთის გაკვეთილებზე დასწრება და გაკვეთილების ერთობლივად დაგეგმვა პროფესიული განვითარების ძალიან ქმედითი ინსტრუმენტია, თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ ცოდნისა და გამოცდილების გაცვლის პროცესში მონაწილე აქტორებს შორის არსებობდეს გარკვეული განსხვავებები კომპეტენციებში, სხვა სიტყვებით, გამოცდილების გაცვლას მხოლოდ მაშინ აქვს აზრი, თუ ჯგუფში არსებობს თვისებრივად ახალი ცოდნა ან გამოცდილება, რომელიც სხვისთვის სასარგებლო იქნება.

გრაფიკი 53. იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელმა მიიღო დახმარება კოლეგისაგან ბოლო 12 თვის განმავლობაში



ასევე, გრაფიკზე ჩანს, რომ მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა კვლევით პროექტებში ჯერჯერობით არ წარმოადგენს გავრცელებულ პრაქტიკას.

ამ შემთხვევაშიც ფოკუს ჯგუფების მონაწილე მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ კვლევით პროექტებში თანამშრომლობის ეფექტის გაზრდისათვის მნიშვნელოვანია მასწავლებლებს კონსულტირებას უწევდეს გამოცდილი ადამიანი, რადგან მასწავლებლების კომპეტენციები კვლევის წარმოებაში ჯერჯერობით დაბალია.

მასწავლებლების პასუხების ანალიზიდან იმასაც

ვიგებთ, რომ სკოლების უმეტესობა ნაკლებად აქტიურებს მასწავლებლებისათვის სასწავლო პროგრამების დაფინანსების ან დამხმარე ლიტერატურის შეძენის თვალსაზრისით.

ფოკუს ჯგუფებში მასწავლებლები მსჯელობდნენ სკოლებში პროფესიული განვითარების ხედვის არსებობის მნიშვნელობის შესახებ, რაც დღეისათვის ბევრ სკოლაში ჩამოყალიბებული არ არის.

„...საკმაოდ ბუნდოვანია ჩვენს სკოლებში, რომელ მასწავლებელს რა მიმართულებით სჭირდება პროფესიული განვითარება. სკოლას, როგორც ერთ ორგანიზაციას, ეს ინფორმაცია საკუთარი მასწავლებლების შესახებ მონესრიგებული არ აქვს – არადა, კარგი იქნებოდა, რომ გვეჩვენა. ერთად გვემსჯელა გეგმაზე და მერე იქნებ დაფინანსებაც გამოჩენილიყო.“

კონსულტანტი მასწავლებელი, სომხურენოვანი სექტორი

ასევე მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ გასაძლიერებელია სკოლის ადმინისტრაციის რესურსები პროფესიული განვითარების პროგრამებსა და სხვადასხვა

სახის კონკურსში მასწავლებლების ჩართვის ხელშეწყობისათვის.

„...უფრო მეტსაც გეტყვით, ხშირად სკოლის ადმინისტრაციამ ქართული არ იცის და მნიშვნელოვანი ტრენინგები ან საგრანტო კონკურსები გამორჩევა ხოლმე. ისევ ჩვენ თუ გავაგებინებთ, სად რა ხდება. ერთგვარი დამაკავშირებლების როლს ვასრულებთ“.

კონსულტანტი მასწავლებელი, აზერბაიჯანულენოვანი სექტორი

იერარქიული რეგრესიული ანალიზის გამოყენებით გადავამოწმეთ, თუ თანამშრომლობის რომელი ფორმა ახდენს გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე. ანალიზის შედეგები აჩვენებს, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც მასწავლებლები სხვა კოლეგებთან ერთად მუშაობენ დამხმარე ლიტერატურისა და მასალების მოძიებასა და შეძენაზე, მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა ქართულში, როგორც მეორე ენაში, 10 ქულით უფრო მაღალია (სტ. შეცდომა = 5.31, $p < 0.05$), ანალოგიურად 11 ქულით მაღალია იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომელთა სკოლამ ბოლო ერთი წლის განმავლობაში დამატებით შეიძინა დამხმარე ლიტერატურა და გაამდიდრა ბიბლიოთეკა (სტ. შეცდომა = 5.71, $p < 0.001$). ამ ცვლადების ეფექტი მოსწავლეთა საშუალო მიღწევებზე მაშინ

ვლინდება, როდესაც მოდელში ვაკონტროლებთ სკოლისა და მოსწავლის მახასიათებლებს.

სკოლაში დამხმარე ლიტერატურის მნიშვნელობაზე ფოკუს ჯგუფის მონაწილე მასწავლებლებმაც ისაუბრეს. ისინი აღნიშნავენ, რომ ქართულად რესურსების მოძიება და მათი სწორად გამოყენება გაკვეთილზე მასწავლებლისათვის სერიოზულ გამოწვევას წარმოადგენს.

არაქართულენოვანი სკოლების მოსწავლეთა უმეტესობისათვის სკოლის სახელმძღვანელო ქართულ ტექსტებთან ურთიერთობის ერთადერთი წყაროა, ამიტომ სკოლებში დამატებითი ლიტერატურისა და მასალის არსებობა და, რაც მთავარია, მათი ადეკვატური გამოყენება სტრატეგიული მნიშვნელობის საკითხია.

„სახელში ქართულად წიგნი არავის აქვს, ქართული არხები არ მუშაობს, სახელმძღვანელოებში მხატვრული ტექსტები არ არის. ერთადერთი გზაა, ისევ ჩვენ მოვიძიოთ რესურსები. მათი არსებობა და სწორად გამოყენება ძალიან მნიშვნელოვანია.“

მასწავლებელი, აზერბაიჯანულენოვანი სექტორი

ფოკუს ჯგუფის მონაწილე კონსულტანტი მასწავლებლები, აგრეთვე, მიიჩნევენ, რომ პროფესიული განვითარების პოტენციურად საინტერესო და ქმედით გზას მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის პროგრამებში ჩართული მასწავლებლების ქსელის/ასოციაციის ფორმირება შეიძლება წარმოადგენდეს.

ამგვარი გაერთიანება ხელს შეუწყობდა ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების რესურსების კონსო-

ლიდირებას სკოლების ბაზაზე პროფესიული განვითარების პროგრამების დაგეგმვისა და განხორციელებისათვის. ასევე, ქსელი შეძლებდა წვლილის შეტანას არაქართულენოვანი სკოლების განვითარების სტრატეგიის დაგეგმვაში (მაგალითად, სახელმძღვანელოების გადახედვა, პროფესიული განვითარების საჭიროებების იდენტიფიცირება სკოლებში და ა. შ.

დასკვნები

ასაკისა და განათლების მიხედვით, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები არათანაბრად არიან გადანაწილებულნი ქალაქსა და სოფელში, ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემში, ისევე, როგორც სხვადასხვა სექტორში.

ასაკობრივი განაწილების თვალსაზრისით, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა კოპორტა რუსულენოვან სექტორთან შედარებით უფრო ახალგაზრდაა აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში. კერძოდ, მასწავლებლების საშუალო ასაკი აზერბაიჯანულ სექტორში 44 წელია, სომხურში – 40, რუსულში კი – 56; საშუალო ასაკი უფრო მაღალია ქალაქში, ვიდრე სოფლად და, ასევე, ქართულენოვან თემში (არაქართულენოვან თემთან შედარებით).

ანალოგიურ სურათს ვხედავთ უმაღლესი განათლების (მათ შორის მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული ხარისხის) მფლობელ მასწავლებელთა წილის შედარებისას. მაჩვენებლები უფრო მაღალია რუსულ სექტორში, ქალაქში, ქართულენოვან თემში.

კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ ასაკოვანი და მაგისტრის წოდების მქონე მასწავლებლების მოსწავლეები უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ, თუმცა მოდელში კონტექსტუალური ცვლადების (სკოლის მდებარეობა, თემის სტრუქტურა) დამატებისას ეს ეფექტი იკარგება. გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ ამ მახასიათებლების მქონე პედაგოგები ძირითადად ქართულენოვან გარემოში, ქალაქებში არიან კონცენტრირებულნი. შესაბამისად, ის ფაქტი, რომ მათი მოსწავლეები უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ, ნაწილობრივ სკოლის ადგილმდებარეობით შეიძლება აიხსნას.

მასწავლებლის გამოცდილებასა და ცოდნაზე არანაკლებ მნიშვნელოვანია ის გარემო, რომელშიც მოსწავლე ენას ითვისებს. მასწავლებელთან ერთად ენის შესწავლის პროცესზე დიდ გავლენას ახდენს კონტექსტი, ის დამატებითი პირობები (ენის მატარებელთან კონტაქტი, მედია), რომლებიც ენის ათვისებას ამარტივებს.

გამოცდებში წარმატებული მასწავლებლების წილი ზოგადად დაბალია, განსაკუთრებით – პროფესიული უნარების გამოცდებში. მაგალითად, სომხურ და აზერბაიჯანულ სექტორში, კვლევის თანახმად, მოსწავლეთა მხოლოდ 18%-ს ასწავლის მასწავლებელი, რომელსაც ჩაბარებული აქვს ეს გამოცდა. რუსულ სექტორში იგივე მაჩვენებელი 26%-ს შეადგენს.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, გამოცდაში

იგივე მაჩვენებელი აზერბაიჯანული სექტორისათვის შეადგენს 39%-ს, სომხურისათვის – 30%, ხოლო რუსულისათვის – 35%-ს. კვლევის შედეგების თანახმად, მასწავლებლის სერტიფიცირება არ აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე.

აგრეთვე, კვლევის ფარგლებში არ გამოჩნდა განსხვავება იმ მოსწავლეების შედეგებში, რომლებსაც მასწავლებელთა პროფესიული ცენტრის მიერ მივლინებული კონსულტანტი მასწავლებელი ასწავლის (მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 15%) და იმ მოსწავლეების მიღწევებში, რომლებთანაც ასეთი მასწავლებელი არ მუშაობს. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტის არქონა, შესაძლოა დაუკავშიროთ იმ ფაქტს, რომ კონსულტანტ მასწავლებელთა დაახლოებით ნახევარი სამიზნე კლასს მხოლოდ ერთი წლის განმავლობაში ასწავლის და ეს დრო არ არის საკმარისი. ფოკუს ჯგუფებში მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ სწორედ ისეთ ლოკაციებზე უწევთ მუშაობა, სადაც ქართულის ცოდნის მხრივ მდგომარეობა განსაკუთრებით მძიმეა და მათ ძირითად გამოწვევას მოსწავლეთა კომპეტენციებში არსებული დანაკლისის კომპენსირება წარმოადგენს.

კონსულტანტი მასწავლებლები გამოთქვამენ მზაობას, უფრო ინტენსიურად იმუშაონ არა მხოლოდ მოსწავლეებთან, არამედ სკოლის პედაგოგებთან ქართულის ცოდნის გაუმჯობესების, ისევე, როგორც პედაგოგიური კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით. ასევე, კონსულტანტი მასწავლებლები გეგმავენ ქსელური მუშაობის გაძლიერებას ცოდნისა და გამოცდილების უკეთ გაზიარების, სასწავლო მასალების შექმნისა და დახვეწის მიმართულებით.

მასწავლებელთა ჩართულობა პროფესიული განვითარების პროგრამებში მაღალია (ბოლო ორი წლის განმავლობაში თითქმის ყველა მათგანს მიღებული აქვს მონაწილეობა გადამზადების სულ მცირე ერთ პროგრამაში). თუმცა ქართულის, როგორც მეორე ენის, პედაგოგებისათვის პრობლემას წარმოადგენს ამ სატრენინგო პროგრამების მრავალფეროვნება. მათი უმეტესობა ძირითადად ჩართულია ენის სწავლების მეთოდის ათვისების პროგრამებში. ქართულის, როგორც მეორე ენის, პედაგოგებისათვის ნაკლებად ხელმისაწვდომია პროგრამები ზოგად პედაგოგიკაში, პროფესიულ უნარებში, რაც, მათივე თქმით, ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს საჭიროებას წარმოადგენს.

მასწავლებლები საკუთარი საჭიროებების შეფასებისას ნაკლებად მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ ინტერკულტურულ განათლებასთან დაკავშირებულ

ტრენინგებს. სავარაუდოდ, გადამზადების პროგრამების ამ მიმართულების პოპულარიზაციისა და მისი მნიშვნელოვნების საზგასმისათვის დამატებითი ძალისხმევა იქნება საჭირო.

ასევე, მასწავლებელთა დიდი ნაწილი არასაჭიროდ მიიჩნევს ტრენინგებს მოსწავლეთა შეფასების მიმართულებით. ეს სურათი განსაკუთრებით გასათვალისწინებელია იმ ფონზე, რომ მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი (აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში) სწავლობს მასწავლებელთან, რომელსაც ამ მიმართულებით ბოლო ორი წლის განმავლობაში გადამზადება გავლილი არ აქვს. მოსწავლეთა შეფასება (მათ შორის განმავითარებელი შეფასება) მოსწავლის მიღწევის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია. სავარაუდოდ, საჭიროა მასწავლებლებს უფრო მკაფიოდ ავეხსნათ ამ მიმართულებით კომპეტენციების მუდმივი გაღრმავებისა და გამოცდილების გაცვლის მნიშვნელობა.

ასევე, საყურადღებო მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ კვლევაში ჩართული მასწავლებლების უმეტესობა ბოლო ორი წლის განმავლობაში მსგავს ტრე-

ნინგებში მაღალი ჩართულობის მიუხედავად, კვლავ მნიშვნელოვნად მიიჩნევს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მეთოდის სასწავლო პროგრამებს. ამ მიმართულებით მასწავლებლების გადამზადებაში დიდი ძალისხმევა ჩაიდო. სავარაუდოდ, ენობრივი კომპეტენციებისა და ენის სწავლების კომპეტენციების განვითარების კუთხით მუშაობა კიდევ უფრო მეტი ინტენსივობით უნდა გაგრძელდეს.

კიდევ ერთ აქტუალურ საკითხს წარმოადგენს ქართული ენის სწავლების კონტექსტში საინფორმაციო ტექნოლოგიების გამოყენება, რადგან ამ მიმართულებით ტრენინგების საჭიროებას მასწავლებელთა უმრავლესობა ადასტურებს.

ზოგადად, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ ცვლილებები სკოლაში არა ერთი საგნის დონეზე, არამედ კომპლექსურად უნდა განხორციელდეს. ამისათვის მნიშვნელოვანია, რომ ტრენინგის ფორმატის გარდა სკოლის პედაგოგებისათვის უფრო ინტენსიურად ამოქმედდეს ჯგუფური კონსულტაციების იმგვარი ფორმატი, რომელიც სკოლის საერთო გამოწვევების დაძლევისაკენ იქნება მიმართული.

8. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება

8.1. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილების შესახებ

მასწავლებლების შრომითი კმაყოფილება სამეცნიერო დისკურსში ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს საკითხად არის აღიარებული. მკვლევრები შეისწავლიან თავად კონსტრუქტს (რა კომპონენტებად შეიძლება დავშალოთ მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება), მასზე მოქმედ ფაქტორებსა (რა განსაზღვრავს მასწავლებლის შრომით კმაყოფილებას) და მის გავლენას (როგორ მოქმედებს მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება მასწავლებლის შრომის ნაყოფიერებასა და მოსწავლეთა შედეგებზე).

სხვადასხვა დროს ჩატარებული კვლევები მასწავლებლის შრომით კმაყოფილებაზე მოქმედ მრავალ ასპექტზე მიგვიჩვენებს. ეს ასპექტებია: ადმინისტრაციული მხარდაჭერა (Administrative support), ლიდერობა (Leadership), მოსწავლეების ქცევა (Student Behaviors), სამუშაო ატმოსფერო (School Atmosphere), მასწავლებლის ავტონომია (Teacher Autonomy) (NCES, 1997, Ma and MacMillan, 1999). კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც მასწავლებლის შრომით კმაყოფილებას განსაზღვრავს, სწავლების კომპეტენცია (Ma and MacMillan, 1999). ასევე, დემოგრაფიული მახასიათებლებიდან მასწავლებლის შრომით კმაყოფილებაზე ზემოქმედებს მასწავლებლის სქესი და ასაკი. კერძოდ, უფრო ახალგაზრდა მასწავლებლები უფრო კმაყოფილები არიან თავიანთი სამუშაოთი, კმაყოფილების მაჩვენებელი, აგრეთვე, უფრო მაღალია ქალებში, ვიდრე მამაკაცებში.

საინტერესოა, რომ ამ თემაზე განხორციელებული ბევრი კვლევის თანახმად, მასწავლებლის ანაზღაურება ყოველთვის არ არის მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილების განმსაზღვრელი მნიშვნელოვანი ფაქტორი.

რაც შეეხება მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილების ეფექტს მოსწავლეთა მიღწევებზე, სამეცნიერო ლიტერატურის თანახმად, ხშირ შემთხვევაში სახეზეა დადებითი კორელაცია (ურთიერთკავშირი), თუმცა მკვლევრებს უჭირთ კონკრეტულად იმის დადგენა, თუ ფაქტორთა რომელი კომბინაცია ასრულებს ძირითად როლს მოსწავლეთა მიღწევებზე ზემოქმედების თვალსაზრისით.

მოცემული კვლევის ფარგლებში მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება ორი მსხვილი კატეგორიის მიხედვით ვიკვლიეთ: სამუშაოთი კმაყოფილება და პროფესიით კმაყოფილება.

თითოეული კატეგორია, თავის მხრივ, რამდენიმე კომპონენტად იყოფა. კვლევის ფარგლებში გვინდოდა, ერთი მხრივ, აღგვეჩერა მასწავლებლების შრომითი კმაყოფილება სხვადასხვა კონტექსტში და, ასევე, გვენახა, აქვს თუ არა მასწავლებლის შრომით კმაყოფილებას ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

სამუშაოთი კმაყოფილება

შრომითი კმაყოფილება რთული კონსტრუქტია, შესაბამისად, მასწავლებელთა სამუშაოთი კმაყოფილების შესასწავლად კვლევაში რამდენიმე ფაქტორს ვიყენებთ. ეს ფაქტორებია: 1. ადმინისტრაციითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება; 2. მოსწავლეებით კმაყოფილება; 3. კოლეგებთან ურთიერთობებით კმაყოფილება; 4. ანაზღაურებითა და წინსვლით კმაყოფილება; 5. დამოუკიდებლობის ხარისხით კმაყოფილება.

ჩამოთვლილი ფაქტორები მასწავლებელთა კითხვარში მოცემულ დებულებებზე დაყრდნობით ვიკვლიეთ. თითოეული ფაქტორი რამდენიმე დებულებას აერთიანებს.

როგორც სხვა დანარჩენ კონტექსტუალურ ასპექტებთან დაკავშირებით, ამ თავში მოცემული ფაქტორების სამუშაო მაჩვენებლებიც სხვადასხვა ტრილში გავაანალიზეთ იმის დასადგენად, განსხვავდებოდა თუ არა მასწავლებლების შრომითი კმაყოფილება სხვადასხვა სექტორში (აზერბაიჯანული, სომხური, რუსული), სოფელსა და ქალაქში, ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემებში.

ასევე ვიკვლიეთ, რა გავლენა აქვს მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილების სხვადასხვა ასპექტს მოსწავლეთა მიღწევებზე მაშინ, როდესაც ვაკონტროლებთ მოსწავლის, თემისა და სკოლის მახასიათებლებს.

ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება

ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება კვლევაში წარმოადგენს ფაქტორს, რომელიც მასწავლებლის კითხვარის ცხრა დებულებას აერთიანებს:

- თანამშრომელთა მხარდაჭერა;
- კოლეგიალური გარემო სკოლაში;
- ხელმძღვანელის კომპეტენცია გადანაცვლებების მიღების პროცესში;
- სკოლის ზოგად პოლიტიკაზე გავლენის მოხდენის შესაძლებლობა;
- უსაფრთხოების, დაცულობის განცდა, რომელსაც მიძღვეს ჩემი სამუშაო;
- ადმინისტრაციისაგან მიღებული მხარდაჭერის დონე;
- სამუშაო პირობები;
- ხელმძღვანელის შექება, რომელსაც ვიღებ კარგად შესრულებული სამუშაოსათვის;
- თანამონაწილეობა სასკოლო გადანაცვლების მიღების პროცესში.

ამ დებულებების გასწვრივ მოცემულ სკალაზე – „სრულიად არ მაკმაყოფილებს“, „არ მაკმაყოფილებს“, „მაკმაყოფილებს“ და „სრულიად მაკმაყოფილებს“ –

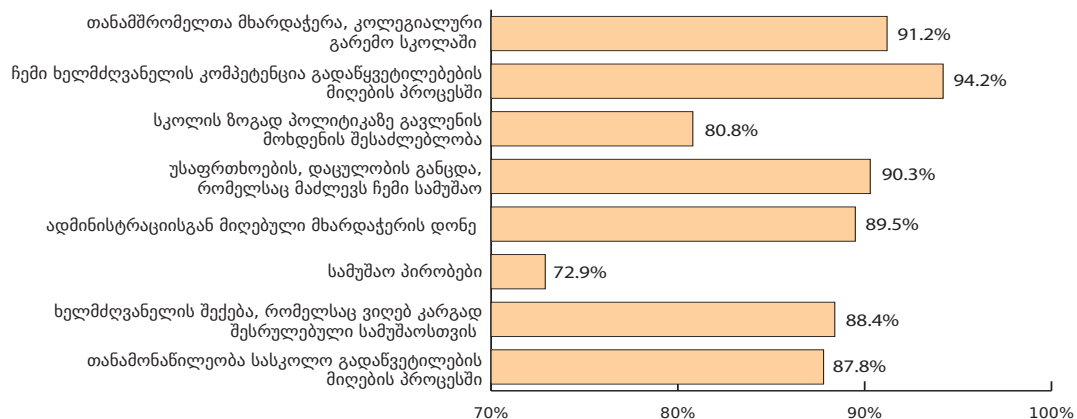
მასწავლებლებს უნდა მოენიშნათ ერთ-ერთი.

მომდევნო ილუსტრაციაზე წარმოდგენილია ქართული ენის იმ მასწავლებელთა პროცენტული რაოდენობები, რომლებმაც თითოეული დებულების გასწვრივ მოცემულ სკალაზე მონიშნეს – „მაკმაყოფილებს“ და „სრულიად მაკმაყოფილებს“. როგორც ილუსტრაციაზე ვხედავთ, მასწავლებლების შედარებით დიდი

ჯგუფი (20-30%) უკმაყოფილოა სამუშაო პირობებითა და, ასევე, იმით, რომ მათ არ შეუძლიათ გავლენის მოხდენა სკოლის ზოგად პოლიტიკაზე.

თუმცა ზოგადად, მასწავლებელთა უმეტესობა კმაყოფილია ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი.

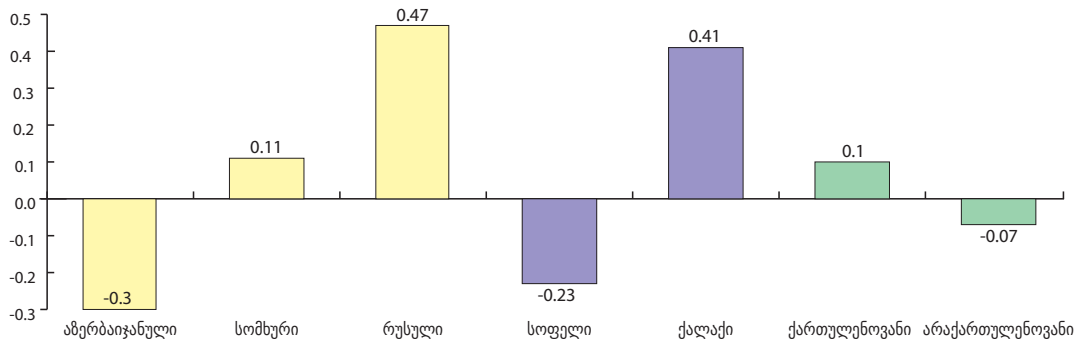
გრაფიკი 54. ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – მაკმაყოფილებს ან სრულიად მაკმაყოფილებს)



საინტერესო განსხვავებები ვლინდება მაშინ, როცა ამ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლებს სხვადასხვა ჯგუფში ვადარებთ. კერძოდ, აგერბაიჯანულ სექტორში დასაქმებული მასწავლებლები გაცილებით უფრო უკმაყოფილონი არიან ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი, ვიდრე სომხურ სექტორში. რუსულ სექტორში კი ამ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია ($F = 241.3, p < 0.001$).

ფილონი არიან ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი, ვიდრე სომხურ სექტორში. რუსულ სექტორში კი ამ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია ($F = 241.3, p < 0.001$).

გრაფიკი 55. ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილება (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



ამ ფაქტორის მიხედვით სოფელსა და ქალაქს თუ ერთმანეთს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ კმაყოფილება ადმინისტრაციითა და კოლეგებით სოფლად ბევრად უფრო დაბალია, ვიდრე ქალაქში და ეს განსხვავებები სტატისტიკურად სანდოა ($t = 20.8, p < 0.001$). სტატისტიკურად ასევე სანდო, მაგრამ შედარებით მცირე განსხვავებაა ქართულენოვანსა და არაქართულენოვან გარემოში მომუშავე მასწავლებლების ადმინისტრაციასთან ურთიერთობითა და სასკოლო გარემოთი კმაყოფილებას შორის. როგორც ირკვევა, სკოლები, რომლებიც ქართულენოვან გარემოში მდებარეობს ამ ფაქტორის მიხედვით შედარებით მაღალი

კმაყოფილებით გამოირჩევიან ($t = 5.278, p < 0.001$).

ზემოთ ჩამოთვლილი ხუთი ფაქტორიდან, რომლებიც მასწავლებლის სამუშაოთი კმაყოფილების შესასწავლად გამოვყავით, კმაყოფილება ადმინისტრაციითა და სასკოლო გარემოთი ყველაზე ძლიერ გავლენას ახდენს მოსწავლის ქულაზე. ამ ფაქტორში ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლის შედეგის 22.08 ქულით მატებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 3.67, $p < 0.001$). თუ ამ მაჩვენებელს სტანდარტულ ერთეულებში გადავიყვანთ, ამ ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდა მოსწავლეების ქულების საშუალოდ 0.27 სტანდარტული ერთეუ-

ლით ზრდასთან არის დაკავშირებული.

თუმცა ანალიზისას სექტორის გათვალისწინების შემდეგ ქულაზე ფაქტორის ეფექტი იკარგება. ფაქტორის გავლენა შენარჩუნებულია მხოლოდ აზერბაიჯანული სექტორის ფარგლებში, სადაც ამ ფაქტორის ეფექტის ზომა მოსწავლის, სკოლისა და თემის მახასიათებლების გათვალისწინების შემდეგ 6.5 ქულას შეადგენს (სტ. შეცდომა = 3.05, $p < 0.05$). სტანდარტულ მაჩვენებლებში ეფექტის ზომა 0.18 სტანდარტული ერთეულის ტოლია.

მოსწავლეებით კმაყოფილება

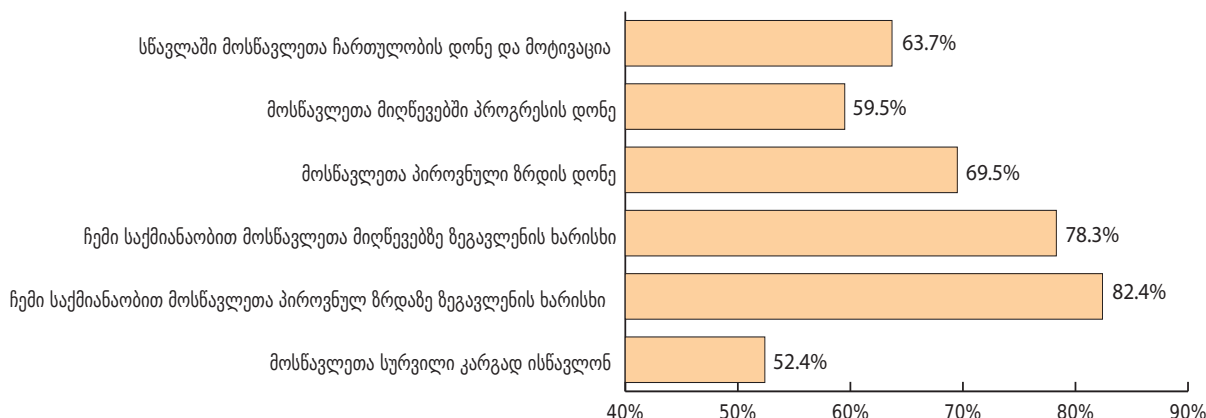
მოსწავლეებით კმაყოფილება კიდევ ერთი ფაქტორია, რომელიც მასწავლებლების გამოკითხვის ფარგლებში შევაფასეთ. ზემოთ მოყვანილი სკალის მი-

ხედვით, ქართული ენის მასწავლებლებმა აღნიშნეს, თუ რამდენად კმაყოფილნი იყვნენ ისინი შემდეგი ასპექტებით:

- სწავლაში მოსწავლეთა ჩართულობის დონე და მოტივაცია;
- მოსწავლეთა მიღწევებში პროგრესის დონე;
- მოსწავლეთა პიროვნული ზრდის დონე;
- ჩემი საქმიანობით მოსწავლეთა მიღწევებზე ზეგავლენის ხარისხი;
- ჩემი საქმიანობით მოსწავლეთა პიროვნულ ზრდაზე ზეგავლენის ხარისხი;
- მოსწავლეთა სურვილი კარგად ისწავლონ.

მომდევნო ილუსტრაციაზე წარმოდგენილია იმ მოსწავლეთა წილი, რომელთა მასწავლებლებიც კმაყოფილნი არიან ჩამოთვლილი ასპექტებით.

გრაფიკი 56. მოსწავლეებით კმაყოფილება
(მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)



როგორც სქემიდან ჩანს, მასწავლებლების დიდი წილი მოსწავლეთა პიროვნულ ზრდასა და მათ მიღწევებზე თავიანთი საქმიანობის ზეგავლენის ხარისხით არიან კმაყოფილნი, ხოლო თავად მოსწავლეთა სურვილი კარგად ისწავლონ, ქართულის პედაგოგების მხოლოდ ნახევარს აკმაყოფილებს.

მასწავლებლების დიდი ნაწილის ინფორმაციით,

მოსწავლეთა მოტივაცია სწავლისათვის მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს.

ამ მიგნებას ფოკუს ჯგუფის მონაწილე მასწავლებლებიც ეხმიანებიან და აღნიშნავენ, რომ მოსწავლეების მოტივაცია დაბალია. ამგვარ დამოკიდებულებაზე, მათი აზრით, პირველ რიგში, მშობლის დამოკიდებულება მოქმედებს.

„ვფიქრობ, მოტივაციის გაზრდის კუთხით ძირითადი პასუხისმგებლობა სკოლაზეა. ვცდილობ ავუხსნა, რომ სწავლა მნიშვნელოვანია, თუმცა მათ თავიანთი არგუმენტები აქვთ, რომლებსაც ხანდახან რთულია რაიმე დაუპირისპირო.“

ქართულის მასწავლებელი, აზერბაიჯანულენოვანი სექტორი

თუ ამ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელს ჩვეთვის საინტერესო ჭრილებში განვიხილავთ, ვნახავთ, რომ მოსწავლეებით ყველაზე უკმაყოფილოები რუსული სექტორის მასწავლებლები არიან, ხოლო ყველაზე კმაყოფილნი – სომხური სექტორის მასწავლებლები ($F = 26.0$, $p < 0.001$). სოფლისა და ქალაქის შედარებისას ჩანს, რომ მასწავლებ-

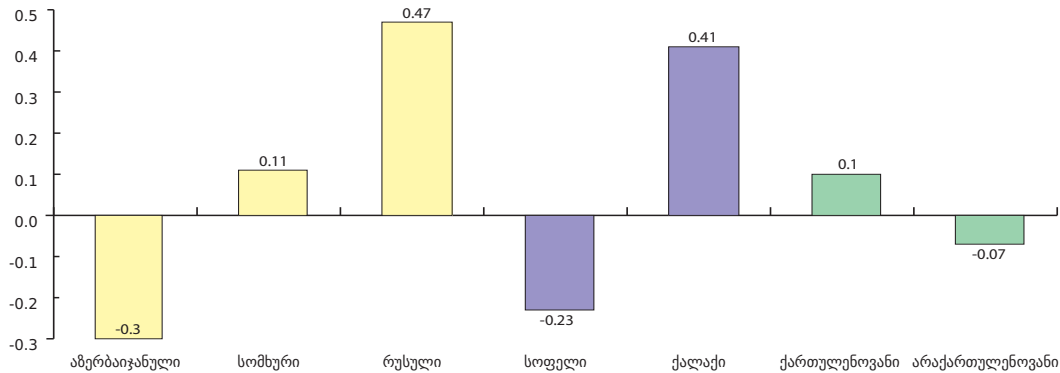
ლები სოფლადად უფრო კმაყოფილები არიან თავიანთი მოსწავლეებით, ვიდრე ქალაქში ($t = 5.93$, $p < 0.001$), ხოლო ქართულ-არაქართულენოვანი გარემოს მიხედვით ამ ფაქტორში სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არ ფიქსირდება.

საინტერესოა, რომ ამ ფაქტორის კავშირი მოსწავლეთა მიღწევებთან მხოლოდ აზერბაიჯანულ

სექტორში ვლინდება. კერძოდ, სკოლის მდებარეობისა (სოფელი, ქალაქი) და თემის მახასიათებლების (ქართულენოვანი, არაქართულენოვანი) გათვალისწინების შემდეგ ფაქტორის მაჩვენებლის

ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლის მიღწევის 6 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 2.71, $p < 0.05$), ეფექტის ზომა სტანდარტულ ერთეულებში 0.17-ს შეადგენს.

გრაფიკი 57. მოსწავლეებით კმაყოფილება
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



ურთიერთობებით კმაყოფილება

ურთიერთობებით კმაყოფილება, ლიტერატურის თანახმად, მასწავლებლის შრომით კმაყოფილებაზე მოქმედ კიდევ ერთ მნიშვნელოვან განზომილებას წარმოადგენს. ეს ფაქტორი კვლევაში შემდეგ დებულებებზე დაყრდნობით შეიქმნა:

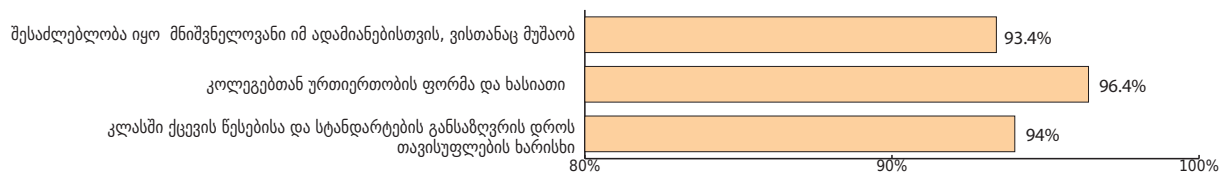
- შესაძლებლობა იყო მნიშვნელოვანი იმ ადამიანებისათვის, ვისთანაც მუშაობ;
- კოლეგებთან ურთიერთობის ფორმა და ხასიათი;
- კლასში ქცევის წესებისა და სტანდარტების განსაზღვრის დროს თავისუფლების ხარისხი;

- დამოუკიდებლობა სამუშაო დავალებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილების მიღების პროცესში.

ამ დებულებების გასწვრივ ისევე, როგორც კმაყოფილების საზომი დანარჩენი ფაქტორების შემთხვევაში, მოცემული იყო სკალა: „სრულიად არ მაკმაყოფილებს“, „არ მაკმაყოფილებს“, „მაკმაყოფილებს“ და „სრულიად მაკმაყოფილებს“. თითოეული დებულებისათვის მასწავლებლებს უნდა მოეჩვენათ ერთ-ერთი.

მომდევნო სქემა გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლების ძალიან დიდი ნაწილი კმაყოფილია კოლეგებთან ურთიერთობით.

გრაფიკი 58. კმაყოფილება ურთიერთობებით (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)



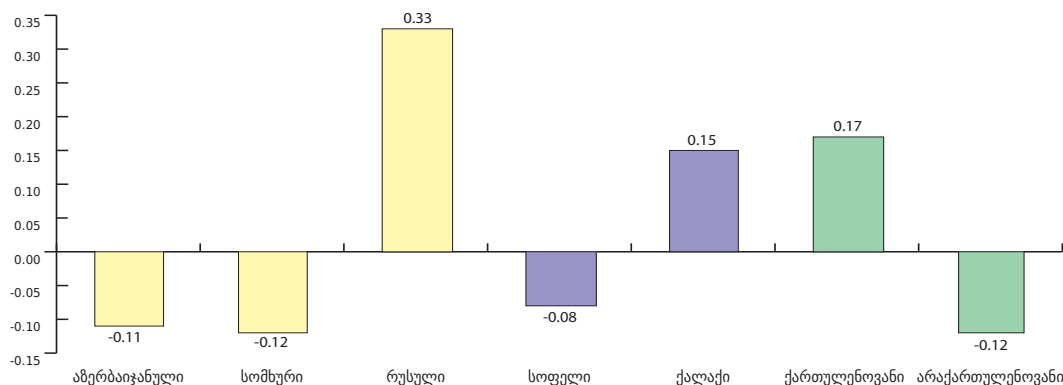
რაც შეეხება ამ ფაქტორის სხვადასხვა ჭრილში განხილვას, როგორც მომდევნო ილუსტრაციაზე ვხედავთ, რუსულ სექტორში კოლეგებთან ურთიერთობით კმაყოფილება საკმაოდ მაღალია, რასაც ვერ ვიტყვით აგერბაიჯანულ და სომხურ სექტორებში მომუშავე მასწავლებლებზე ($F = 79.8$, $p < 0.001$). განსხვავებები ვლინდება სკოლის მდებარეობისა და ქართულენოვანი გარემოს კუთხითაც. კერძოდ,

ქალაქსა და ქართულენოვან გარემოში მეტად კმაყოფილ მასწავლებლებს ვხვდებით, ვიდრე სოფელში და არაქართულენოვან გარემოში მდებარე

სკოლებში ($t = -7.05$, $p < 0.001$) ($t = 9.36$, $p < 0.001$).

ამ ფაქტორში ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლის შედეგის 11.47 ქულით მატებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 4.71, $p < 0.05$). თუ ამ მაჩვენებელს სტანდარტულ ერთეულებში გადავიყვანთ, ეფექტის ზომა 0.14 სტანდარტული ერთეული იქნება. თუმცა ანალიზისას ქართულენოვანი გარემოს გათვალისწინების შემდეგ მოსწავლის მიღწევის ქულაზე ფაქტორის ეფექტი იკარგება.

გრაფიკი 59. კმაყოფილება ურთიერთობებით (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



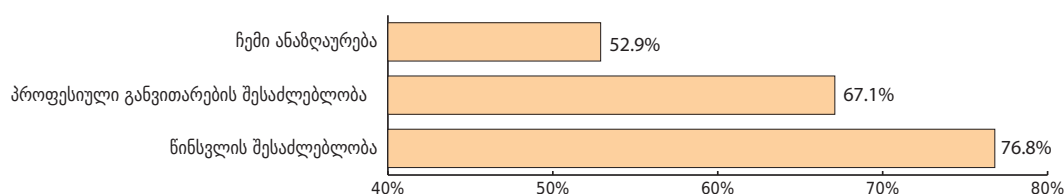
ანაზღაურებითა და წინსვლით კმაყოფილება

მასწავლებლებს ვთხოვეთ შეეფასებინათ, რამდენად კმაყოფილი არიან ისინი შემდეგი ასპექტებით:

- ანაზღაურებით;

- პროფესიული განვითარების შესაძლებლობით;
 - წინსვლის შესაძლებლობით.
- ისინი ამ დებულებების გასწვრივ კმაყოფილების განმსაზღვრელ სკალაზე აფიქსირებდნენ თავიანთ დამოკიდებულებებს.

გრაფიკი 60. კმაყოფილება ანაზღაურებითა და წინსვლით (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)

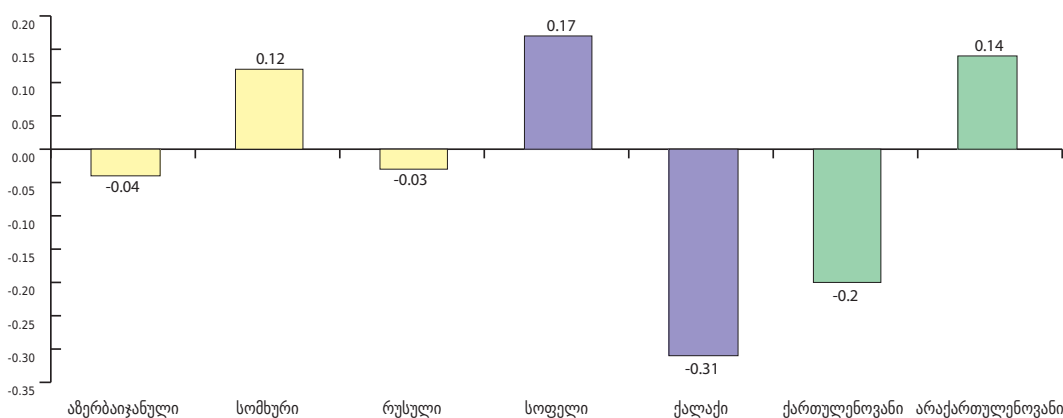


როგორც ილუსტრაციიდან ჩანს, გამოკითხულ მასწავლებელთა მხოლოდ 52.9% აღნიშნავს, რომ კმაყოფილი ან ძალიან კმაყოფილია თავისი ანაზღაურებით.

ამ ფაქტორის მიხედვით ჩვენთვის საინტერესო ქვეჯ-

გუფებში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი, თუმცა მცირე განსხვავებები ვლინდება. მაგალითად, ფაქტორის მაჩვენებელი შედარებით დაბალია ქალაქში ($t = 14.98, p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში ($t = -11.02, p < 0.001$).

გრაფიკი 61. კმაყოფილება ანაზღაურებითა და წინსვლით (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



კვლევის ფარგლებში არ ვლინდება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი ამ ფაქტორის მაჩვენებელსა

და მოსწავლის მიღწევის ქულას შორის.

დამოუკიდებლობის ხარისხი

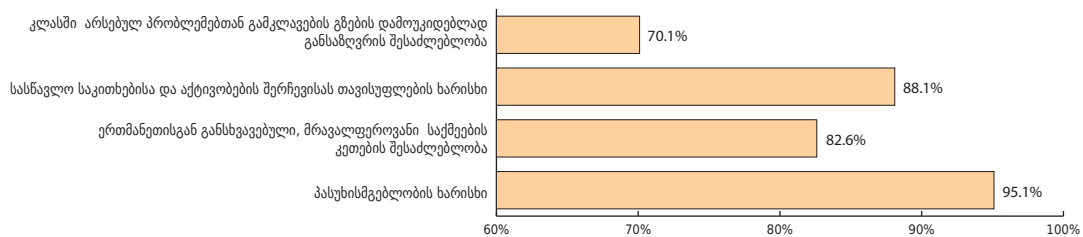
მეხუთე ფაქტორი, რომელიც მასწავლებლის სამუშაოთი კმაყოფილებას უკავშირდება, მუშაობის პროცესში მისი დამოუკიდებლობის ხარისხია. ეს ფაქტორი შექმნილია შემდეგ დებულებებზე დაყრდნობით:

- კლასში არსებულ პრობლემებთან გამკლავების გზების დამოუკიდებლად განსაზღვრის შესაძლებლობა;
- სასწავლო საკითხებისა და აქტივობების შერჩევისას თავისუფლების ხარისხი;

- ერთმანეთისაგან განსხვავებული, მრავალფეროვანი საქმის კეთების შესაძლებლობა;
- პასუხისმგებლობის ხარისხი.

ჩამოთვლილ დებულებებს პედაგოგი აფასებდა შესაბამის სკალაზე: „სრულიად არ მაკმაყოფილებს“, „არ მაკმაყოფილებს“, „მაკმაყოფილებს“ და „სრულიად მაკმაყოფილებს“. მომდევნო სქემაზე წარმოდგენილია მასწავლებელთა პასუხების განაწილება. როგორც სქემა გვიჩვენებს, მასწავლებელთა უმეტესობა კმაყოფილია დამოუკიდებლობის ხარისხით.

გრაფიკი 62. კმაყოფილება დამოუკიდებლობის ხარისხით
(მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – კმაყოფილი, სრულიად კმაყოფილი)

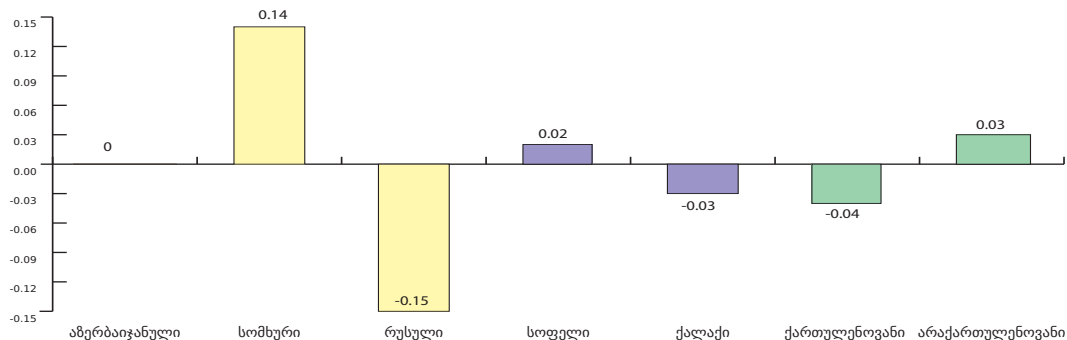


როგორც ამ ფაქტორის ანალიზისას აღმოჩნდა, მასწავლებელთა კმაყოფილების ხარისხი განსხვავებულია იმის მიხედვით, თუ რომელ პოპულაციას (ენის თვალსაზრისით) ასწავლის პედაგოგი. მაგალითად, ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი შედარებით და-

ბალია რუსული სექტორის პედაგოგებს შორის ($F = 21.96, p < 0,001$).

სკოლის ადგილმდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით ამ ფაქტორში სანდო განსხვავებები არ ფიქსირდება.

გრაფიკი 63. კმაყოფილება დამოუკიდებლობის ხარისხით
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



კვლევის ფარგლებში, აგრეთვე, არ ვლინდება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი ამ ფაქტორის

მაჩვენებელსა და მოსწავლის მიღწევის ქულას შორის.

8.2. პროფესიით კმაყოფილება

უკვე განხილული ფაქტორების გარდა პროფესიით კმაყოფილების შესწავლისას პროფესიით კმაყოფილებაც უნდა გავითვალისწინოთ. პროფესიით მასწავლებელთა კმაყოფილების დასადგენად ორი ფაქტორი შემუშავდა: სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა და პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობა.

სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა

ეს ფაქტორი შემდეგ დებულებებს ეყრდნობა:

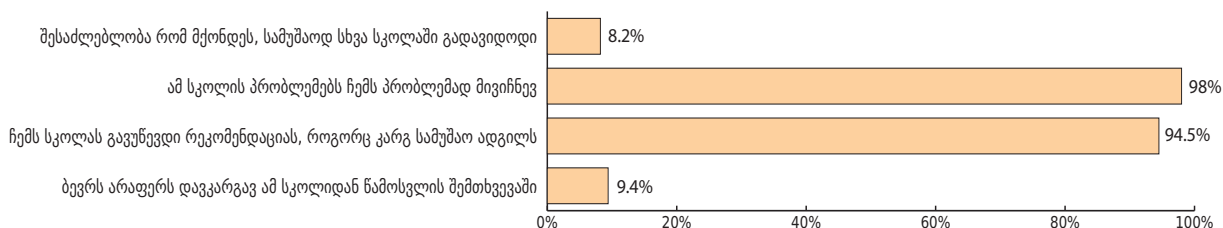
- შესაძლებლობა რომ მქონდეს, სამუშაოდ სხვა სკოლაში გადავიდოდი;
- ამ სკოლის პრობლემებს ჩემს პრობლემებად მივიჩნევ;
- ჩემს სკოლას გავუწევდი რეკომენდაციას, რო-

- გორც კარგ სამუშაო ადგილს;
- ბევრს არაფერს დაჟვარგავ ამ სკოლიდან წასვლის შემთხვევაში.
- ქართული ენის პედაგოგები თავიანთ დამოკიდებულებებს თითოეული დებულების გასწვრივ მოცემულ სკალაზე აღნიშნავენ: „სრულიად არ ვეთანხმები“, „არ ვეთანხმები“, „ვეთანხმები“ ან „სრულიად ვეთანხმები“.

რევერსიული დებულებები ფაქტორში გამოყენებულია იმგვარად, რომ ფაქტორის მაღალმა მაჩვენებელმა ასახოს სკოლისადმი მიკუთვნებულობის უფრო მაღალი მაჩვენებელი.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლების სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა მაღალია.

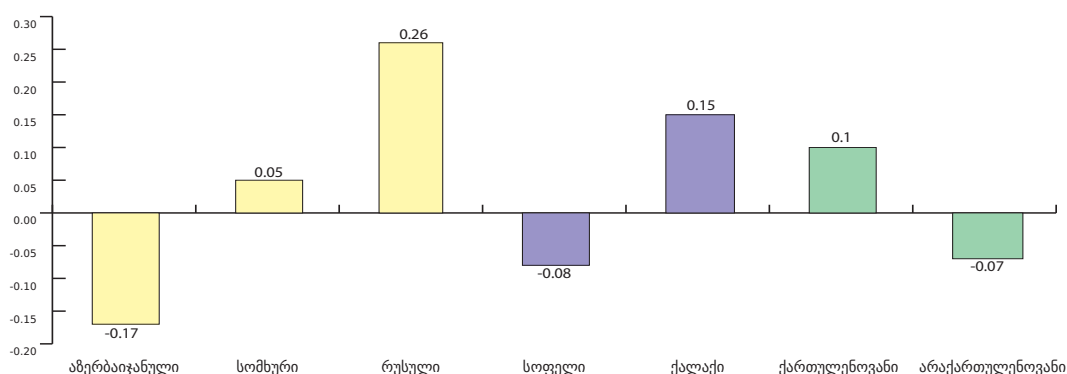
გრაფიკი 64. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % - ვეთანხმები, სრულიად ვეთანხმები)



ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლის ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში ანალიზისას გარკვეული განსხვავებები ვლინდება. კერძოდ, რუსულ სექტორებში დასაქმებულ პედაგოგებს განსაკუთრებით მაღალი აქვთ სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა, ხოლო აზერბაიჯანელ პოპულაციასთან მომუშავე მასწავლებლებ-

ბისათვის ამ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო დაბალია ($F = 68.44, p < 0.001$). ასევე, საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია ქალაქში (სოფელთან შედარებით) ($t = 7.16, p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში (არაქართულენოვან თემთან შედარებით) ($t = 5.26, p < 0.001$).

გრაფიკი 65. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა ის ფაქტორი აღმოჩნდა, რომელიც მოსწავლის ქულაზე დადებით გავლენას ახდენს. ამ ფაქტორის ერთი ერთეულით ზრდის შემთხვევაში მოსწავლეთა მიღწევის ქულა 14.35 ერთეულით იმატებს ($p < 0.01$). თუმცა სექტორის გათვალისწინების შემდეგ ამ ფაქტორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი გავლენა აღარ ფიქსირდება.

პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობა

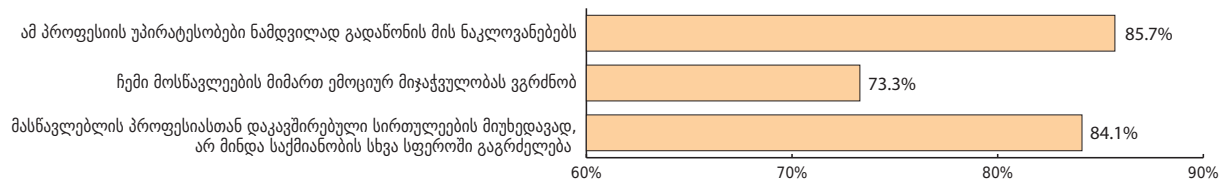
კიდევ ერთ ფაქტორს, რომლითაც პროფესიით კმაყოფილება განისაზღვრა, პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობა წარმოადგენს. ფაქტორი შემუშავე-

ბულია შემდეგ დებულებებზე დაყრდნობით:

- შესაძლებლობა რომ მქონდეს, სამუშაოდ სხვა სკოლაში გადავიდოდი;
- ჩემი მოსწავლეების მიმართ ემოციურ მიჯაჭვულობას ვგრძნობ;
- მასწავლებლის პროფესიასთან დაკავშირებული სირთულეების მიუხედავად, არ მინდა საქმიანობის სხვა სფეროში გაგრძელება.

ქვემოთ მოცემულ სქემას თუ დავაკვირდებით, ვნახავთ, რომ გამოკითხულ პედაგოგთა დაახლოებით მეოთხედი არ გრძნობს ემოციურ მიჯაჭვულობას საკუთარი მოსწავლეების მიმართ.

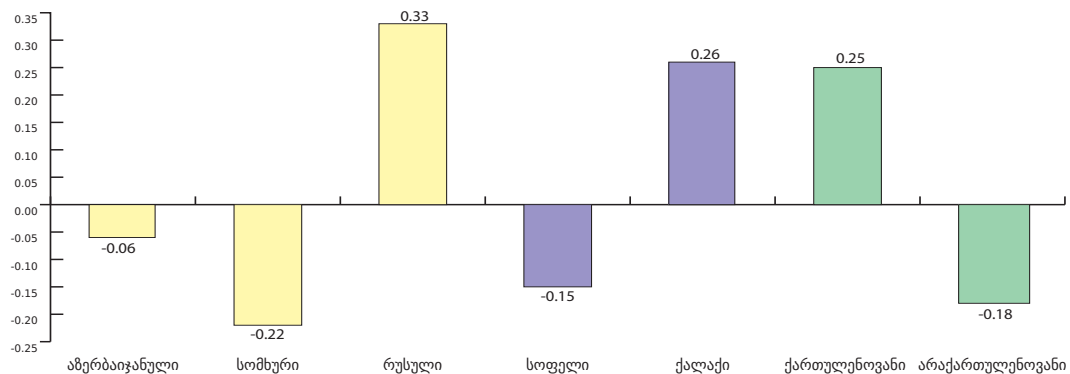
გრაფიკი 66. პროფესიისადმი მიჯაჭვულობა
(მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – ვეტანხმები, სრულიად ვეტანხმები)



როგორც წინა ფაქტორის შემთხვევაში, ამ ფაქტორის შედეგებიც ცხადყოფს, რომ რუსულ პოპულაციასთან მომუშავე პედაგოგებს უფრო მაღალი ემოციური მიჯაჭვულობა ახასიათებთ თავიანთი პროფესიისადმი, ვიდრე სომხური და აზერბაიჯანული სექტორების მასწავლებლებს.

ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი, ასევე, უფრო მაღალია ქალაქში და ქართულენოვან გარემოში მდებარე სკოლების პედაგოგებში.

გრაფიკი 67. პროფესიისადმი მიჯაჭვულობა
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობის ფაქტორიც ახდენს გავლენას მოსწავლის მიღწევის ქულაზე. კერძოდ, ამ ფაქტორის ერთი ერთეულით ზრდის შემთხვევაში მოსწავლის მიღწევის ქულა 9.65 ერთეულით იმატებს ($p < 0,05$). ეს ეფექტი ქრება ქართულენოვანი გარემოს გათვალისწინების შემდეგ.

თხვევაში მოსწავლის მიღწევის ქულა 9.65 ერთეულით იმატებს ($p < 0,05$). ეს ეფექტი ქრება ქართულენოვანი გარემოს გათვალისწინების შემდეგ.

დასკვნები

მასწავლებელთა შრომითი კმაყოფილება არაქართულენოვან სექტორში განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ სად მდებარეობს სკოლა და რომელია სწავლების ძირითადი ენა ამ სკოლაში.

კერძოდ, სამუშაოთი კმაყოფილების თითქმის ყველა ასპექტში (ადმინისტრაცია და სასკოლო გარემო, მოსწავლეები, კოლეგებთან ურთიერთობა, ანაზღაურება და წინსვლა) უფრო უკმაყოფილოები აზერბაიჯანული სექტორის მასწავლებლები არიან. ერთადერთ გამონაკლისს წარმოადგენს დამოუკიდებლობის ხარისხით კმაყოფილება, რომლითაც ყველაზე უკმაყოფილონი რუსული სექტორის მასწავლებლები არიან.

სხვა სექტორებისაგან განსხვავებით, რუსულ სექტორში საგრძნობლად უფრო მაღალია სკოლისადმი მიკუთვნებულობისა და პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობის ფაქტორების საშუალო მაჩვენებლებიც.

პროფესიითა და სამუშაოთი კმაყოფილების მაჩვენებლები, აგრეთვე, უფრო მაღალია ქალაქში, ვიდრე სოფლად.

მოსწავლეებთან დაკავშირებით მასწავლებლების დიდი ნაწილისათვის პრობლემური საკითხი სწავლის მიმართ მათი დაბალი მოტივაციაა. დისკუსიაში მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ სწავლის მოტივაციის

ამაღლებაზე მუშაობა კომპლექსური საკითხია და არა მარტო ქართული ენის მასწავლებლის, არამედ სკოლაში ყველა პედაგოგისა და ადმინისტრაციის ერთობლივი საზრუნავი უნდა გახდეს. სკოლას ამ საქმეში განსაკუთრებული პასუხისმგებლობა აკისრია, რადგან ის ხშირად მშობლების როლის მაკომპენსირებელ ფუნქციასაც ასრულებს სწავლისადმი დამოკიდებულების ფორმირების საკითხში.

მოცემული კვლევის შედეგები, აგრეთვე, ეხმიანება უკვე არსებულ სამეცნიერო ცოდნას და მასწავლებლის შრომით კმაყოფილებასა და მოსწავლეთა შედეგებს შორის არსებულ კავშირზე მიუთითებს.

საინტერესო მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ ბევრი სხვა კვლევის მსგავსად, სახელმწიფო შეფასებაშიც ანაზღაურებისა და წინსვლის ფაქტორს მოსწავლეთა მიღწევებზე მნიშვნელოვანი ეფექტი არ აღმოაჩნდა.

მოსწავლეთა მიღწევებზე, აგრეთვე, აისახება ისიც, თუ რამდენად მაღალია მასწავლებლის ემოციური მიჯაჭვულობა პროფესიისადმი.

მოსწავლეთა მიღწევებთან მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილების დაკავშირებისას განსაკუთრებით დიდი ეფექტი ადმინისტრაციის მხარდაჭერით მასწავლებლების კმაყოფილებასა და, ასევე, კოლეგებთან ურთიერთობას აღმოაჩნდა.

9. რესურსები

9.1. სკოლის დაფინანსება

სკოლის ფინანსური რესურსების მოსწავლეთა მიღწევებზე გავლენის შესახებ დიდი ხანია დებატები მიმდინარეობს განათლების მკვლევართა შორის (მაგ., Hanushek, 1986, 2003; Krueger, 2003; Laine et. al., 1996). ზოგად დასკვნას წარმოადგენს ის, რომ სკოლის დაფინანსების ოდენობა (გარკვეულ მინიმალურ ზღვრამდე) მოსწავლეთა მიღწევების განმსაზღვრელი მნიშვნელოვანი ფაქტორია. ამ ზღვრის მიღწევის შემდეგ დამატებითი მნიშვნელობას იძენს ფინანსური რესურსების ეფექტიანი განაწილება სკოლაში. საქართველოში ერთ მოსწავლეზე დაფინანსება მინიმალურ ზღვარზე დაბალია, შესაბამისად, დაფინანსების გაზრდა და ამ მხრივ სკოლებს შორის უთანასწორობის აღმოფხვრა საქართველოსათვის მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, კვლევაში ჩართული მოსწავლეების უმეტესობა სოფლის სკოლებში სწავლობს (64,4%). მათ არა აქვთ თანაბარი ხელმისაწვდომობა იმ სასწავლო რესურსებზე, რომლებზეც ხელი ქალაქებისა და დედაქალაქის სკოლებს მიუწვდებათ. სოფლის სკოლების დირექტორების პასუხებიდან გამომდინარე, მათ სკოლებს I-VIII კლასის ერთ სულ მოსწავლეზე საშუალოდ 383 ლარი აქვთ გამოყოფილი,

საქართველოს ქალაქებისა და თბილისის არაქართულენოვან სკოლებს ერთ მოსწავლეზე, შესაბამისად, 489 და 436 ლარი ერიცხებათ. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ სოფლის სკოლებში დიდია დაფინანსების ვარიაცია, გვხვდება სკოლები, რომელთაც ქალაქებზე უკეთესი დაფინანსება აქვთ, თუმცა უმეტეს შემთხვევაში სოფლის სკოლების დაფინანსება, დირექტორების პასუხებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვნად დაბალია ქალაქის სკოლების დაფინანსებაზე.

კითხვაზე, თუ რამდენად იღებენ სკოლები ფინანსურ დახმარებას სხვა წყაროებიდან, სოფლის დირექტორთა უმრავლესობა (69%) ამბობს, რომ დაფინანსების სხვა წყაროები არ აქვთ. შედარებით უკეთესი მდგომარეობაა ქალაქებში, სადაც სკოლების მხოლოდ 30%-ს არ ჰყავთ დამატებითი დამფინანსებელი.

შემოსავლების ალტერნატიული წყაროების შესახებ თბილისის სკოლების დირექტორები საუბრობენ, სადაც სხვა შემოსავლებთან ერთად სკოლების 87%-ს დამატებითი ფინანსური შემოსავალი აქვს იჯაროდან ან სხვა ეკონომიკური საქმიანობიდან, რის შესაძლებლობაც სოფლებში არ არის – სოფლის სკოლების მხოლოდ 9.3% იღებს ამგვარ შემოსავალს.

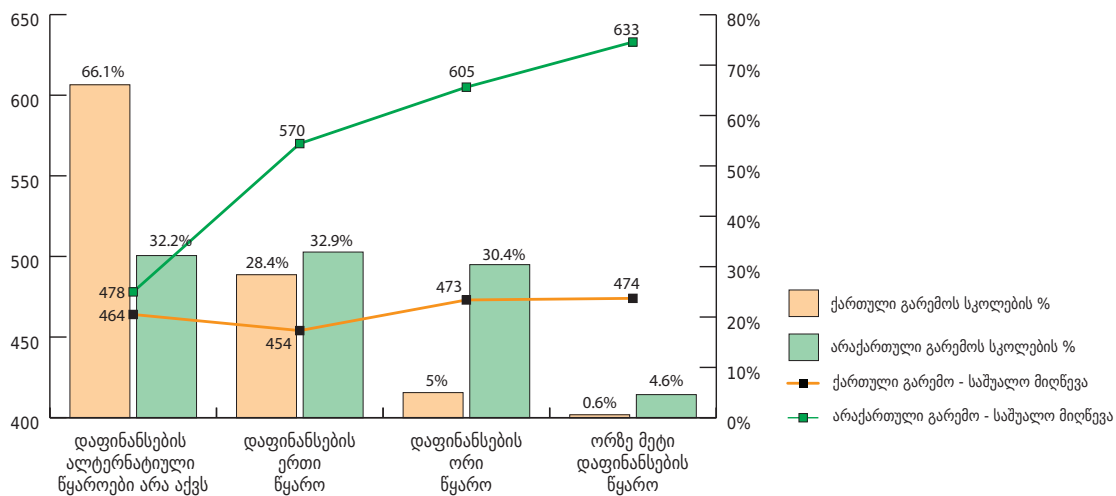
ცხრილი 12. სკოლის ფინანსური მხარდაჭერის წყაროები

	სოფელი	ქალაქი	თბილისი
ადგილობრივი და/ან რეგიონული ხელისუფლების ფინანსური მხარდაჭერა	5.0%	4.7%	19.5%
დონორი ორგანიზაციების მხარდაჭერა (მაგ., სკოლის განვითარებაზე ორიენტირებული პროექტების დაფინანსება)	4.3%	5.5%	10.5%
შემოწირულობები და სპონსორობა	7.0%	.4%	3.0%
სწავლის გადასახადი	5.5%	15.5%	5.6%
კერძო შემოსავლები იჯაროდან ან სხვა ეკონომიკური საქმიანობიდან	9.3%	75.5%	87.0%
სხვა წყაროები	4.7%	31.6%	23.3%

სხვა დამატებითი წყაროებიდან დირექტორთა 7% ასახელებს სპონსორობასა და შემოწირულობებს. ადგილობრივი ხელისუფლება ფინანსურად ეხმარება სოფლის სკოლების 5%-ს, ამასთან ძალიან იშვიათ შემთხვევაში აქვს სკოლას ფინანსური მხარდაჭერის ორი ან მეტი განსხვავებული წყარო. მაგალითად, თბილისში სკოლების 50% ორი სხვადასხვა წყაროდან იღებს შემოსავალს, სხვა ქალაქებში ეს მაჩვენებელი ასევე მაღალია (31%), ხოლო სოფლებში შემოსავლის ორი დამატებითი წყარო სკოლების მხოლოდ 3%-ს აქვს.

დაფინანსების დამატებითი წყაროების არსებობის მიხედვით განსხვავებაა იმ სკოლების მიღწევებს შორის, რომელთაც უფრო მეტი დაფინანსების წყარო აქვთ და ეს ტენდენცია განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ისეთი სკოლებისათვის, რომლებიც ქართულენოვან ან უფრო ქართულენოვან გარემოში მდებარეობს. რაც შეეხება სკოლებს, რომლებიც უმცირესობით დასახლებულ რეგიონებში მდებარეობს, აქ შემოსავლის წყაროების მიხედვით ქართული ენის უკეთესი ცოდნის ცალსახა ტენდენცია არ იკვეთება.

გრაფიკი 68. კოლის დაფინანსების წყაროები და მოსწავლეთა საშუალო მიღწევები ქართულენოვან და არაქართულენოვან გარემოში



ზოგადად, მოცემული კვლევის მიგნებები ეხმიანება საქართველოში ადრე განხორციელებული ეროვნული და საერთაშორისო კვლევების შედეგებს და აჩვენებს, რომ სკოლის დაფინანსების ოდენობა მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი, თუმცა

არასაკმარისი პირობაა. დაფინანსებასთან ერთად მნიშვნელოვანია სხვა წინაპირობების არსებობა, რომლებიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებას ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

9.2. სასწავლო რესურსები სკოლაში

სასწავლო რესურსების მიმართ სასკოლო საზოგადოების დამოკიდებულების ანალიზი მასწავლებლების, დირექტორებისა და მოსწავლეების მიერ რამდენიმე ასპექტის შეფასებას გულისხმობდა. ეს ასპექტებია:

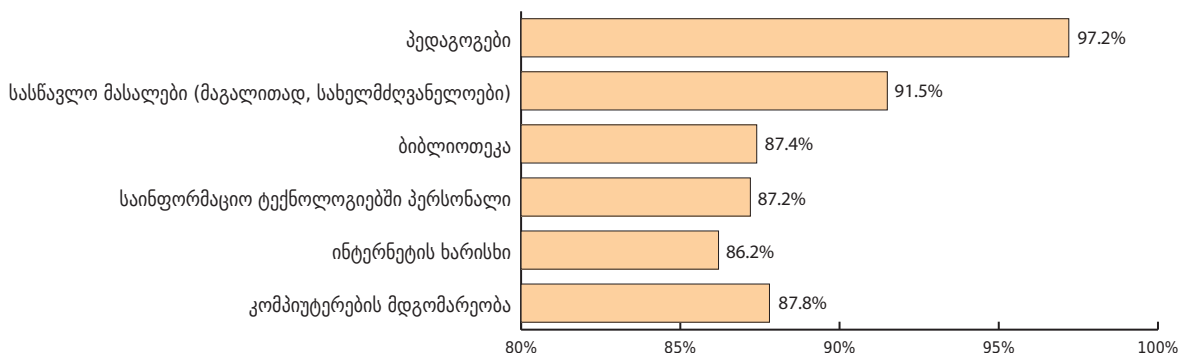
პედაგოგები;

- სასწავლო მასალები (მაგალითად, სახელმძღვანელოები);
- ბიბლიოთეკა;
- პერსონალი საინფორმაციო ტექნოლოგიებში;
- ინტერნეტის ხარისხი;
- კომპიუტერების მდგომარეობა.

მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და დირექტორებს უნდა შეეფასებინათ ქვემოთ ჩამოთვლილი რესურსები სკოლაზე, რომელსაც ოთხი მაჩვენებელი ჰქონდა – ძირითადად ძალიან კარგი, ძირითადად კარგი, ძირითადად ცუდი, ძირითადად ძალიან ცუდი.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია ასახავს მასწავლებელთა დამოკიდებულებებს მათ სკოლაში არსებული რესურსების მიმართ. როგორც ვხედავთ, მოსწავლეების უმეტესობა სწავლობს სკოლაში, რომელშიც მათი ქართულის მასწავლებელი კმაყოფილია როგორც ადამიანური, ისე მატერიალური სასწავლო რესურსებით.

გრაფიკი 69. სკოლის სასწავლო რესურსი (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ სასწავლო რესურსები მის სკოლაში არის ძირითადად კარგი ან ძალიან კარგი)

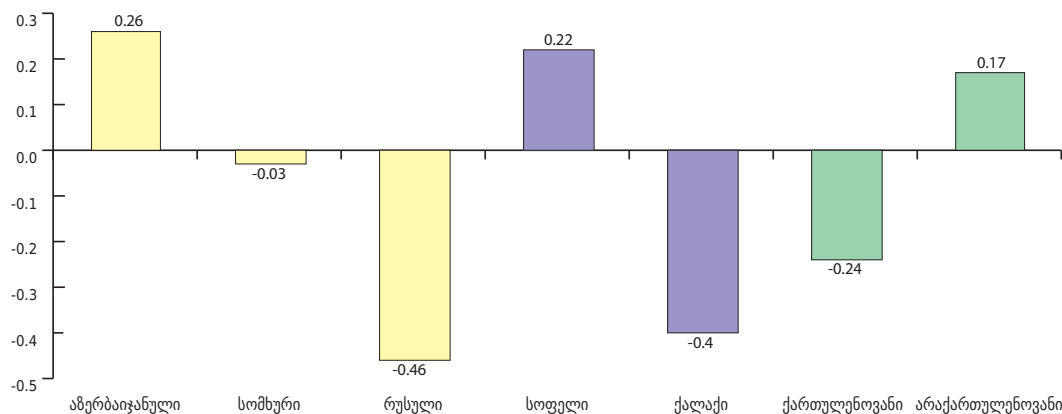


ამ დებულებებზე დაყრდნობით შემუშავდა ფაქტორი (სკოლის სასწავლო რესურსი, როგორც პრობლემა სკოლაში). ამ ფაქტორში დაბალი მაჩვენებელი სკოლის სასწავლო რესურსების უკეთეს მდგომარეობაზე ანუ ნაკლებ პრობლემურობაზე მიუთითებს.

როდესაც ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელს ჩვენთვის

საინტერესო ჭრილებში ვაანალიზებთ, როგორც მოსალოდნელია, ვამჩნევთ, რომ რესურსების მდგომარეობის თვალსაზრისით უკეთესი მდგომარეობაა რუსულენოვან სექტორში (ვიდრე სხვა სექტორებში) ($F = 197.86, p < 0.001$), ქალაქში (სოფელიდან შედარებით) ($t = 19.98, p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში ($t = 13.09, p < 0.001$).

გრაფიკი 70. სკოლის სასწავლო რესურსი, როგორც პრობლემა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



რაც შეეხება „სკოლის სასწავლო რესურსების მდგომარეობის“ გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე, როგორც მოსალოდნელი იყო, იმ კლასებში, რომლებშიც სასწავლო რესურსები, მასწავლებელთა აზრით, პრობლემას ნაკლებად წარმოადგენს, მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა უფრო მაღალია.

კერძოდ, იერარქიული რეგრესიული ანალიზის თანახმად, ფაქტორის მაჩვენებლის (ანუ რესურსების პრობლემურობის) ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 20.3 ქულით გაუარესებასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 3.67, $p < 0.001$), თუ ამ ეფექტს სტანდარტულ ერთეულებში გამოვსახავთ, მასწავლებლის „საგაკვეთილო პროცესის მართვის“ სკალაზე ერთი სტანდარტული ერთეულით მაღალი მაჩვენებელი მისი მოსწავლეების ქულის საშუალოდ 0.26 სტანდარტული ერთეულით ზრდასთან ასოცირდება.

ფაქტორის ეფექტის უფრო ღრმა ანალიზისათვის იერარქიულ მოდელში სხვა ცვლადებიც დავამატეთ. მოსწავლისა და მისი ოჯახის მახასიათებლები (სქესი,

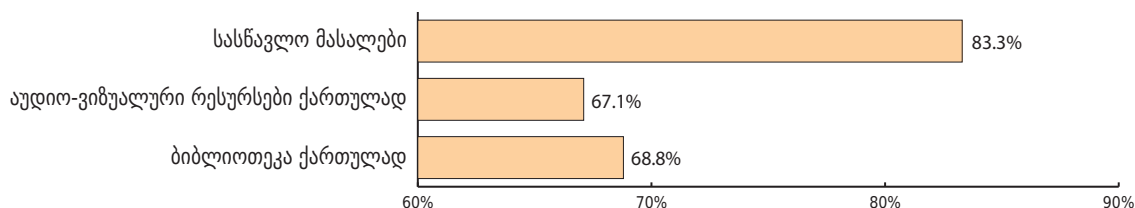
ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში, საგანმანათლებლო რესურსები ოჯახში (მაგ., მშობლების განათლება და წიგნების რაოდენობა სახლში) და სასწავლო გარემო (მაგ., მყუდრო საშუალო ადგილი), სკოლის მდებარეობა (სოფელი, ქალაქი), თემის სტრუქტურა (უფრო ქართულენოვანი და უფრო არაქართულენოვანი) და მოსწავლის სექტორი (აზერბაიჯანული, სომხური, რუსული).

ამ დამატებითი ცვლადების გაკონტროლების შემდეგ სასწავლო რესურსების მდგომარეობის ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე აღარ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი.

ეფექტი შენარჩუნებულია მხოლოდ აზერბაიჯანულენოვან სექტორში, სადაც კონტექსტუალური ცვლადების გაკონტროლების შემდეგ ეფექტის ზომა 5 ქულას შეადგენს. სტანდარტულ ერთეულებში იგივე მაჩვენებელი 0.15 სტანდარტული ერთეულის ტოლია.

მასწავლებლებს ასევე ვთხოვეთ შეეფასებინათ სასწავლო რესურსების მდგომარეობა უშუალოდ ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

გრაფიკი 71. ქართულენოვანი რესურსების მდგომარეობა (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ სასწავლო რესურსები მის სკოლაში არის ძირითადად კარგი ან ძალიან კარგი)



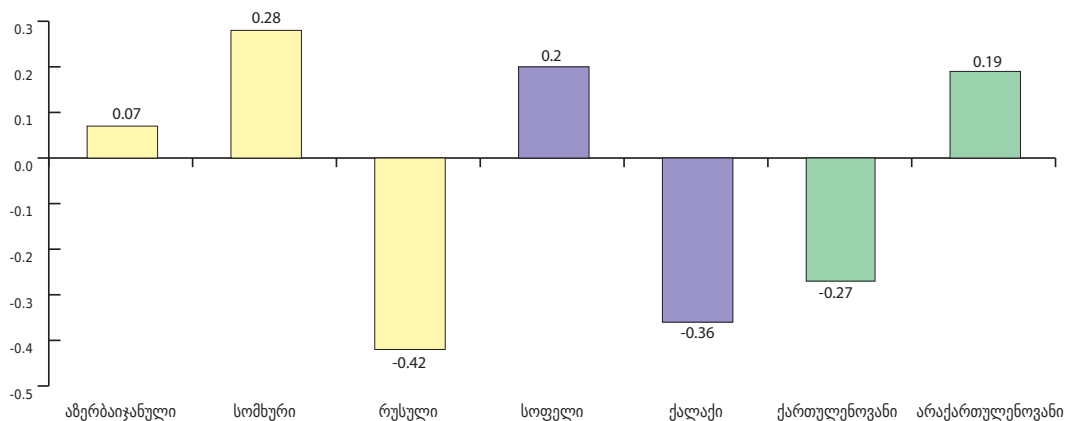
კერძოდ, მასწავლებლებმა აქაც შეაფასეს სამი-კომპონენტი:

- სასწავლო მასალები;
- აუდიო-ვიზუალური რესურსები ქართულად;
- ბიბლიოთეკა ქართულად.

პასუხების სიხშირის ანალიზი არჩენებს, რომ მოსწავლეების დაახლოებით 30% სწავლობს სკოლაში, სადაც ქართულის მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ ქართული ბიბლიოთეკა, ისევე, როგორც აუდიო და ვიზუალური მასალების მდგომარეობა ძირითადად ცუდი

ან ძალიან ცუდია. საყურადღებოა, რომ ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლის ანალიზისას ზოგადი ტენდენციისაგან განსხვავებულ სურათს ვხედავთ. კერძოდ, ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლებისათვის სპეციალურად განკუთვნილი რესურსების მდგომარეობას უფრო პრობლემურად მიიჩნევენ რუსული და აზერბაიჯანული სექტორების მასწავლებლები. ზოგადი ტენდენციის საპირისპიროდ, მასწავლებლები უფრო კრიტიკულები არიან ქალაქსა (ვიდრე სოფელში) და ქართულენოვან თემში.

გრაფიკი 72. ქართულენოვანი რესურსების მდგომარეობა, როგორც პრობლემა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



როგორც ვხედავთ, ამ ფაქტორის შეფასებისას მასწავლებლები უფრო კრიტიკულები არიან სწორედ იქ, სადაც მოსწავლეთა შედეგები უფრო მაღალია (რუსული სექტორი, ქალაქი, ქართულენოვანი თემი). ფოკუს ჯგუფებში ამ მიგნების მასწავლებლებთან განხილვისას გამოითქვა ვარაუდი, რომ ქართულენოვან თემსა და ქალაქში სკოლის ქართულენოვანი რესურსებისადმი უფრო კრიტიკული მიდგომა შესაძლოა განპირობებული იყოს იმით, რომ ამ ლოკაციებზე მასწავლებლებისათვის უფრო მეტადაა ხელმისაწ-

ვდომი სკოლის გარეთ არსებული რესურსები, ისინი იცნობენ მათ და, შესაბამისად, უფრო მეტი ინფორმაცია აქვთ შესადარებლად და ობიექტური დასკვნების გამოსატანად.

შესაბამისად, ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სასწავლო რესურსების მდგომარეობის შეფასებასა და მოსწავლეთა საშუალო მიღწევებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი დადებითი ურთიერთკავშირი არ იკვეთება.

9.3. სკოლის ინფრასტრუქტურა

ინფრასტრუქტურის მდგომარეობის მიმართ სასკოლო საზოგადოების დამოკიდებულებების შესასწავლად მასწავლებლისა და დირექტორის კითხვარებში შემდეგი ასპექტები ფასდებოდა:

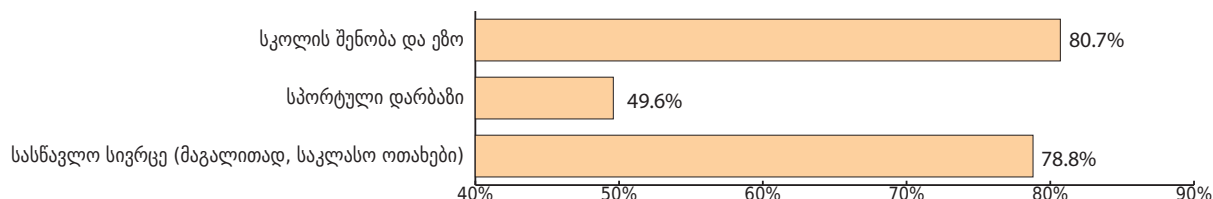
- სკოლის შენობა და ეზო;
- სპორტული დარბაზი;
- სასწავლო სივრცე (მაგალითად, საკლასო ოთახები).

როგორც ქვემოთ მოცემულ ილუსტრაციაზე ჩანს, სამიზნე სკოლების მასწავლებლები სკოლის ზოგად ინფრასტრუქტურას უფრო კრიტიკულად აფასებენ, ვიდრე სასწავლო რესურსებს.

მაგალითად, მასწავლებლების შეხედულებით, მო-

სწავლეების ნახევარი სწავლობს ისეთ სკოლებში, რომლებშიც საერთოდ არ არის სპორტული დარბაზი ან მისი მდგომარეობა არააღმაკმაყოფილებელია; მასწავლებლების აზრით, მოსწავლეთა მეხუთედის სკოლებში ცუდ ან ძალიან ცუდ მდგომარეობაშია საკლასო ოთახები, სკოლის შენობა და ეზო.

გრაფიკი 73. სკოლის ინფრასტრუქტურა, როგორც პრობლემა (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ ინფრასტრუქტურა მის სკოლაში არის ძირითადად კარგი ან ძალიან კარგი)

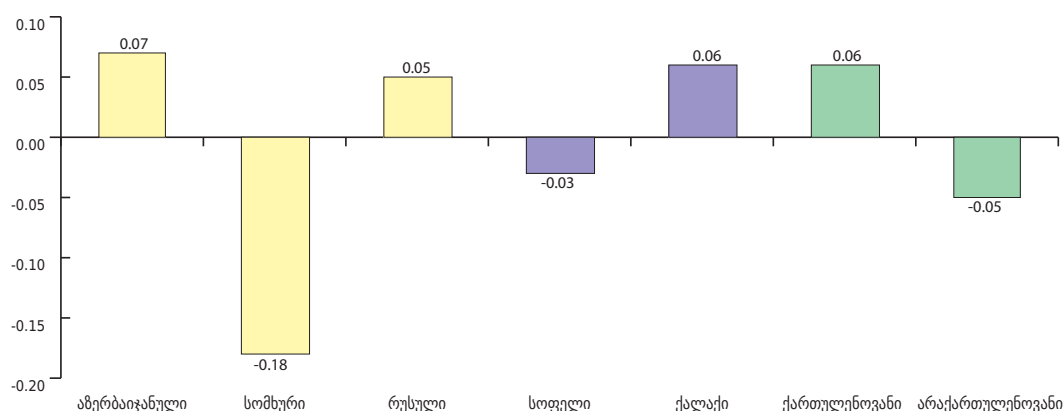


ამ დებულებებზე დაყრდნობით შემუშავდა ფაქტორი (სკოლის ინფრასტრუქტურა, როგორც პრობლემა სკოლაში). ამ ფაქტორში, ზემოთ განხილული ფაქტორის მსგავსად, დაბალი მაჩვენებელი სკოლის ინფრასტრუქტურის უკეთეს მდგომარეობაზე ანუ ნაკლებ პრობლემურობაზე მიუთითებს.

როდესაც ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელს ჩვე-

ნთვის საინტერესო ჯრილებში ვაანალიზებთ, აქაც, როგორც მოსალოდნელია, ინფრასტრუქტურის მდგომარეობის თვალსაზრისით უკეთესი მდგომარეობა იკვეთება რუსულენოვან სექტორში (ვიდრე სხვა სექტორებში) ($F = 150.4, p < 0.001$), ქალაქში (სოფელთან შედარებით) ($t = 18.1, p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში ($t = 15.2, p < 0.001$).

გრაფიკი 74. სკოლის ინფრასტრუქტურა, როგორც პრობლემა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



იერარქიული რეგრესიული ანალიზი აჩვენებს, რომ სკოლის ინფრასტრუქტურის მდგომარეობის აღქმასა და მოსწავლეთა საშუალო მიღწევას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ურთიერთკავშირი იკვეთება. იმ სკოლებში, რომლებშიც ინფრასტრუქტურის მდგომარეობა, მასწავლებელთა შეფასებით, უფრო პრობლემურია, მოსწავლეები უფრო დაბალ საშუალო შედეგს აჩვენებენ. კერძოდ, ფაქტორის მაჩვენებლის (ინფრასტრუქტურის პრობლემურობა) ერთი ერთეულით ზრდა ამ სკოლის სამიზნე კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 17 ქულით გაურესებასთან ასოცირდება (სტ. შეცდომა = 4.11, $p < 0.001$), სტანდარ-

ტულ ერთეულებში ეფექტის ზომა 0.23-ს შეადგენს.

მოდელში კონტექსტუალური ცვლადების დამატებისას (მათ შორის სკოლის მდებარეობა (სოფელი/ქალაქი) და თემის სტრუქტურა (ქართულენოვანი/არაქართულენოვანი) ეფექტი აქაც სტატისტიკურად უმნიშვნელო ხდება.

ეფექტი შენარჩუნებულია მხოლოდ რუსულენოვან სექტორში, სადაც კონტექსტუალური ცვლადების გაკონტროლების შემდეგ ეფექტის ზომა 15 ქულას შეადგენს. სტანდარტულ ერთეულებში იგივე მაჩვენებელი 0.20 სტანდარტულ ერთეულს შეადგენს.

9.4. რესურსების გამოყენების სიხშირე

კვლევაში მონაწილე მოსწავლეებს ვკითხეთ, რამდენად ხშირად იყენებენ მათი ქართულის მასწავლებლები გაკვეთილზე სხვადასხვა რესურსს, როგორებიცაა აუდიო

და ვიდეო მასალები ქართულად, საბავშვო ჟურნალები და წიგნები, ასევე კომპიუტერი, ინტერნეტი და პროექტორი. ქვემოთ მოცემული ილუსტრაციის თანახმად, რესურსების

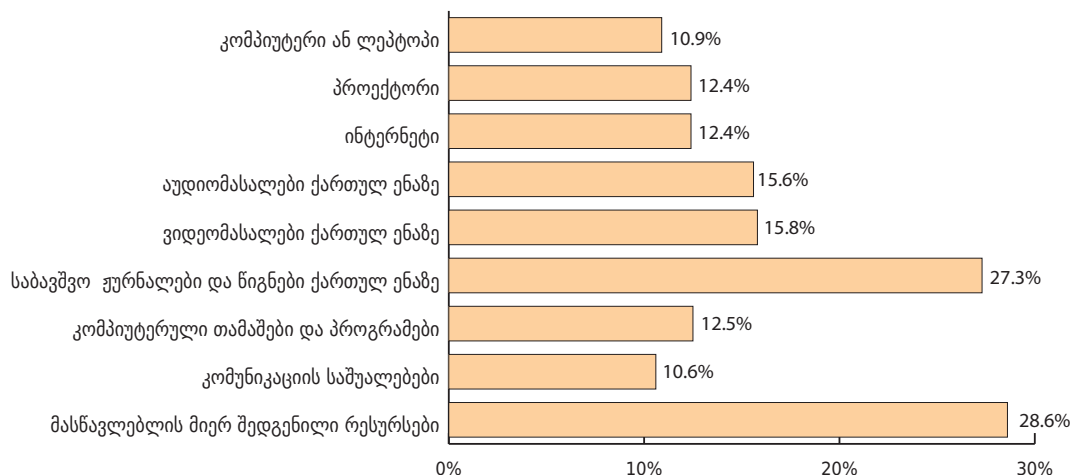
გამოყენების მაჩვენებელი საკმაოდ დაბალია.

დებულებებზე დაყრდნობით ჩამოყალიბდა ფაქტორი, რომლის მაღალი მაჩვენებელი რესურსების უფრო ინტენსიურ გამოყენებაზე მიუთითებს.

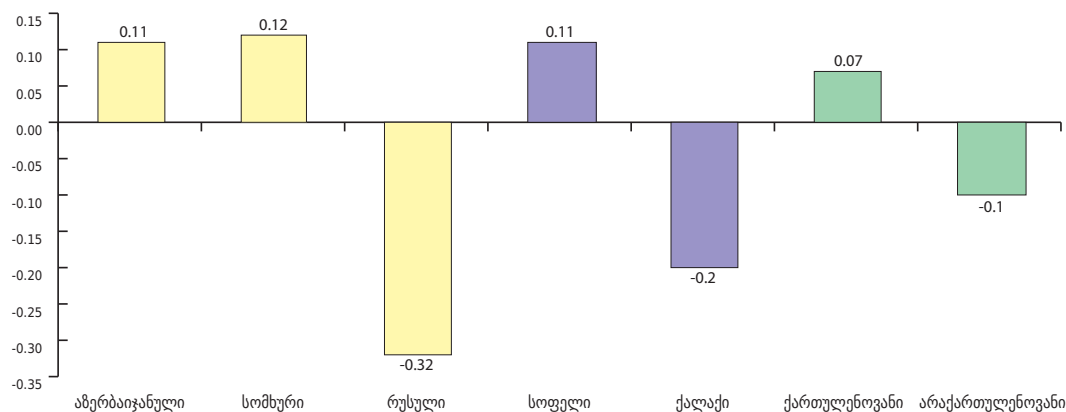
ანალიზი ამ ფაქტორთან მიმართებაში აჩვენებს მნიშვნელოვან განსხვავებებს სკოლის მდებარეობის, თემის სტრუქტურისა და სწავლების ენის მიხედვით.

თუმცა საინტერესოა, რომ რესურსების გამოყენების ინტენსივობა, მოსწავლეთა ინფორმაციით, მაღალია სწორედ იქ, სადაც მოსწავლეთა მიღწევა შედარებით დაბალია. შესაბამისად, იერარქიულ რეგრესიულ ანალიზშიც რესურსების გამოყენების ინტენსივობასა და მოსწავლეთა მიღწევას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი დადებითი ასოციაცია არ გამოჩნდა.

გრაფიკი 75. რესურსების გამოყენება
(მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % - ყველა ან თითქმის ყველა გაკვეთილზე)



გრაფიკი 76. რესურსების გამოყენება
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



ამ მიგნების ინტერპრეტაციისას ერთ მნიშვნელოვან გარემოებას უნდა მივაქციოთ ყურადღება – მასწავლებლის მიერ ინოვაციების, მრავალფეროვანი რესურსების გამოყენების სიხშირე მხოლოდ მაშინ აისახება დადებითად მოსწავლეთა მიღწევებზე, თუკი

მასწავლებელი ფლობს ამ რესურსების გამოყენების ეფექტიან სტრატეგიებს. ანალოგიური შედეგები გამოიკვეთა იმ საერთაშორისო კვლევებშიც, რომლებშიც საქართველომ ბოლო წლებში მიიღო მონაწილეობა.

9.5. ქართული ენის სწავლების სახელმძღვანელოები

სახელმძღვანელოების არჩევანი

ამ ნაწილში განვიხილავთ, რა სახელმძღვანელოებს იყენებენ მასწავლებლები მე-7 კლასში ქართულის,

როგორც მეორე ენის, სწავლებისას, როგორ აფასებენ მასწავლებლები მათ მიერ სწავლების პროცესში გამოყენებულ სახელმძღვანელოს და რა კავშირია ამა თუ იმ სახელმძღვანელოსა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის.

მასწავლებელთა მიერ მონოდებული ინფორმაციით, არაქართული სექტორების მოსწავლეთა უდიდესი ნაწილი (82%) ქართულ ენას მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის მიერ შემუშავებული ქართული ენის სახელმძღვანელოთი სწავლობს. დაახლოებით 5% სწავლობს ვ. როდონაიას ავტორობით შექმნილი სახელმძღვანელოთი „ქართული ენა და ლიტერატურა“, 4%-ის მასწავლებელი ასახელებს სხვა ავტორებს, ხოლო დაახლოებით 10%-ის მასწავლებელი საერთოდ არ ასახელებს სახელმძღვანელოს, რომლითაც ის მოსწავლეებს ასწავლის.

სახელმძღვანელოს მიხედვით მოსწავლეთა აზერბაი-

ჯანულ და სომხურ სექტორებში მიღწევების შედარება არ ხერხდება იმ მიზეზის გამო, რომ ერთი და იმავე სექტორსა და გარემოში სხვადასხვა სახელმძღვანელო ნაკლებად გამოიყენება, ხოლო ქართულ გარემოში გამოყენებული სახელმძღვანელოს შედარება არაქართულ გარემოში გამოყენებულ სახელმძღვანელოსთან კორექტული არ არის.

კვლევები ცხადყოფს, რომ სასწავლო მასალები და, კერძოდ, სახელმძღვანელო,

სწავლების შინაარსსა და ფორმაზე ზემოქმედების გავრცელებული საშუალებაა (Bruner, 1960; Dow, 1991), თუმცა მისი ეფექტი ბევრ სხვა ფაქტორზეცაა დამოკიდებული (Bruner, 1960; Dow, 1991).

ცხრილი 13. სახელმძღვანელო, რომლითაც მოსწავლეები სწავლობენ (მოსწავლეთა %)

	აზერბაიჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი	ყველა სექტორი
ქართული ენა (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი)	89%	89%	60%	82%
ვ. როდონაია - ქართული ენა და ლიტერატურა მე-7 კლასი, „სწავლანი“	-	4%	16%	5%
სხვა სახელმძღვანელო	2%	1%	9%	4%
არ ასახელებს სახელმძღვანელოს	9%	7%	14%	10%

ხშირად სახელმძღვანელო არ ახდენს მნიშვნელოვან გავლენას მოსწავლეთა სწავლის შედეგებზე, რადგან სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ ინოვაციებს მასწავლებლებისა და მშობლების მხარდაჭერა უნდა ახლდეს თან (Dow, 1991; Sarason, 1982). რიგ შემთხვევებში პრობლემას წარმოადგენს მოსწავლეებში ქართული ენისადმი დაინტერესების არქონა. ასევე, მნიშვნელოვანი ფაქტორია თავად სახელმძღვანელოების ხარისხი.

შესაბამისად, სახელმძღვანელოების ეფექტიანობის ანალიზი და მოსწავლეთა მიღწევებზე მათი ეფექტი შემდგომ სექციებში შემდეგი სტრატეგიით არის განხორციელებული:

- ანალიზი შემოიფარგლება მხოლოდ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ გრიფირებული ძირითადი სახელმძღვანელოთი, რომლითაც მოსწავლეთა უმეტესი ნაწილი სწავლობს;
- ანალიზი ეყრდნობა მოსწავლეთა და მასწავლებელთა სუბიექტურ შეხედულებებს სახელმძღვანელოების ეფექტის შესახებ.

მოსწავლეთა და მასწავლებელთა დამოკიდებულებები სახელმძღვანელოების მიმართ

მოსწავლეთა დამოკიდებულება სახელმძღვანელოების მიმართ, ზოგადად, დადებითია. კვლევის შედეგების მიხედვით, მოსწავლეთა უმეტესობა (89%) მიიჩნევს, რომ ის სახელმძღვანელო, რომლითაც ისინი

სწავლობენ, ძირითადად, სასარგებლოა სხვადასხვა უნარის – კითხვის, წერის, გრამატიკისა და ა. შ. – ასათვისებლად.

ქვემოთ მოცემული სქემა გვიჩვენებს, თუ მოსწავლეთა რამდენი პროცენტი მიიჩნევს სასარგებლოდ ძირითად სახელმძღვანელოს, რომელიც გამოიყენება არაქართულენოვან სკოლებში. ეს სახელმძღვანელოა „ქართული ენა – მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო“. მოსწავლეებს, კერძოდ, ვკითხეთ, რამდენად სასარგებლოა ეს სახელმძღვანელო სხვადასხვა უნარის განვითარებისათვის.

როგორც ილუსტრაციიდან ჩანს, მოსწავლეების აზრით, სახელმძღვანელო შედარებით ნაკლებად უწყობს ხელს წერის უნარის განვითარებას. ამ ასპექტზე უკვე გვქონდა საუბარი ანგარიშის სხვა თავებში. კიდევ ერთი დასკვნა, რომელიც კვლევის მონაცემების ანალიზისას იკვეთება არის ის, რომ რუსულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში მოსწავლეები უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას ავლენენ სახელმძღვანელოების მიმართ, ვიდრე აზერბაიჯანულენოვან სექტორში.

ცხრილი 14. რამდენად სასარგებლოა თქვენი სახელმძღვანელო შემდეგი უნარების განვითარებისათვის (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – სასარგებლოა ან ძალიან სასარგებლოა)

უნარები	სექტორი			სულ	χ^2	p
	აგერბიკანული	სომხური	რუსული			
კითხვის უნარი	94.2%	89.2%	85.3%	91.1%	297.028a	0.001
საუბრის უნარი	94.3%	91.8%	82.8%	91.3%	226.189a	0.001
მოსმენის უნარი	93.3%	91.0%	75.7%	89.2%	177.200a	0.001
წერის უნარი	94.8%	92.2%	81.5%	91.4%	143.777a	0.001
გრამატიკა	94.7%	89.4%	86.0%	91.5%	127.273a	0.001
სიტყვათა მარაგი	93.7%	93.4%	86.5%	92.2%	58.425a	0.001
გამოთქმა	93.6%	89.0%	81.7%	89.9%	100.585a	0.001
ქართული კულტურის გაცნობა	93.7%	90.7%	85.0%	91.1%	111.851a	0.001

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში პედაგოგების ამრიგად დავინტერესდით. პედაგოგები საკუთარ პრაქტიკაზე დაყრდნობით აფასებდნენ იმ სახელმძღვანელოს, რომლითაც ასწავლიდნენ მე-7 კლასს.

ამ შემთხვევაშიც დეტალური ანალიზი ჩატარდა ძირითადი გრიფირებული სახელმძღვანელოს მიხედვით „ქართული ენა – მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო“.

პედაგოგების ზოგადი დამოკიდებულება სახელმძღვანელოების მიმართ დადებითია, თუმცა მოსწავლეების შეხედულებებთან შედარებით მცირედ უფრო კრიტიკული.

პირველ რიგში, მასწავლებლებს ვკითხეთ, რამდენად კმაყოფილი არიან ისინი სახელმძღვანელოს სხვადასხვა კომპონენტით: მოსწავლისა და მასწავლებლის წიგნით, კომპაქტ დისკითა და მოსწავლის რვეულით.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია აჩვენებს, რომ მასწავლებლების შემთხვევაშიც, ყველაზე უკმაყოფილო

სემინტს რუსულენოვანი სექტორის მასწავლებლები წარმოადგენენ ანუ ის მასწავლებლები, რომელთა მოსწავლეებიც სახელმწიფო შეფასებაში ყველაზე მაღალ შედეგებს აჩვენებენ. თუ სახელმძღვანელოს კომპონენტებით კმაყოფილებას შედარებით ჭრილში განვიხილავთ, ყველაზე ნაკლებად კმაყოფილი მასწავლებლები არიან დამხმარე კომპაქტ დისკით.

ფოკუს ჯგუფებში კვლევის მიგნებების ანალიზისას მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ კომპაქტ დისკებით უკმაყოფილება ძირითადად გამოწვეულია იმ ფაქტით, რომ ტექნიკური რესურსების (კომპიუტერი) ნაკლებობის გამო მასწავლებლებს უბრალოდ უჭირთ მათი გამოყენება.

ასევე, მასწავლებლები დისკუსიისას აღნიშნავენ, რომ არ ხდება მოსწავლეთა რვეულების განახლება, რაც ძალიან ართულებს მათ გამოყენებას შემდეგი კოპორტის მოსწავლეებში. ნახმარი რვეული უკვე შევსებულია და რთულია იმის გარჩევა, რეალურად იმუშავა მოსწავლემ რვეულში, თუ კონკრეტული დავალება მისი წინამორბედი მფლობელის მიერ არის შესრულებული.

ცხრილი 15. რამდენად კმაყოფილი ხართ სახელმძღვანელოს კომპონენტებით (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი კმაყოფილია ან ძალიან კმაყოფილია)

	სექტორი			სულ	χ^2	p
	აგერბიკანული	სომხური	რუსული			
მოსწავლის წიგნი	82.3%	81.7%	75.4%	80.9%	131.579 ^a	0.001
მოსწავლის რვეული	82.3%	92.8%	80.7%	84.9%	161.550 ^a	0.001
დამხმარე კომპაქტ დისკი (CD)	80.1%	85.9%	65.0%	79.3%	286.669 ^a	0.001
მასწავლებლის წიგნი	95.1%	91.2%	74.4%	90.6%	468.961 ^a	0.001

მოსწავლეების მსგავსად მასწავლებლებსაც ვკითხეთ, რამდენად სასარგებლოა სახელმძღვანელო

სხვადასხვა უნარის განსავითარებლად. როგორც ილუსტრაციაზე ჩანს, ყველაზე კრიტიკუ-

ლად მასწავლებლები აფასებენ სახელმძღვანელოს წვლილს ქართული კულტურისა და ლიტერატურის გაცნობაში. მაგალითად, აზერბაიჯანულენოვანი სექტორის მოსწავლეთა 40%-ზე მეტის მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ სახელმძღვანელო ამ მხრივ უსარგებლოა. ასევე, მაღალია ანალოგიური მაჩვენებელი სომხურ

და რუსულ სექტორებში (დაახლოებით 30%). მასწავლებლების დიდი ნაწილის აზრით, სახელმძღვანელო, აგრეთვე, ნაკლებად გამოსადეგია გრამატიკის სწავლებისათვის. ამ აზრს იზიარებენ კვლევაში ჩართული მოსწავლეების დაახლოებით მესამედის მასწავლებლები.

ცხრილი 16. რამდენად სასარგებლოა სახელმძღვანელო სხვადასხვა კომპეტენციის განვითარებისათვის (იმ მოსწავლეთა ვალიდური %, რომელთა მასწავლებელი რესურსებს სასარგებლოდ ან ძალიან სასარგებლოდ მიიჩნევს)

	სექტორი			სულ	χ^2	p
	აზერბაიჯანული	სომხური	რუსული			
კითხვის სწავლება	82.4%	86.7%	81.6%	83.4%	71.501 ^a	0.001
მეტყველების სწავლება	87.2%	82.8%	88.9%	86.3%	44.511 ^a	0.001
მოსმენის კომპეტენციის განვითარება	85.9%	87.6%	76.0%	84.5%	240.721 ^a	0.001
წერის კომპეტენციის განვითარება	90.8%	89.9%	87.2%	89.9%	33.994 ^a	0.001
გრამატიკის სწავლება	70.6%	70.1%	58.4%	68.2%	137.915 ^a	0.001
ლექსიკის გაუმჯობესება	81.6%	85.0%	87.2%	83.6%	80.958 ^a	0.001
წარმოთქმის გაუმჯობესება	77.2%	80.6%	91.9%	80.9%	99.864 ^a	0.001
კულტურისა და ლიტერატურის გაცნობა	57.0%	71.1%	73.6%	64.1%	145.572 ^a	0.001
გაკვეთილების დაგეგმვა	76.2%	80.5%	76.7%	77.5%	32.310 ^a	0.001

მასწავლებლები ძირითადად მიიჩნევენ, რომ სახელმძღვანელო სასარგებლოა იმისათვის, რომ მოსწავლემ განივითაროს კითხვის, მეტყველების, წერისა და მოსმენის კომპეტენციები, ასევე, გაუმჯობესოს ლექსიკა. თუმცა ფოკუს ჯგუფში საკითხის განხილვისას მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ, როგორც უკვე ითქვა, სახელმძღვანელო ნაკლებად შეიცავს დავალებებს წერის კომპეტენციის განსავითარებლად.

ზოგადად, მასწავლებლები თვლიან, რომ ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელო ძალიან მნიშვნელოვან რესურსს წარმოადგენდა მისი შემოღების მომენტისათვის, თუმცა ახალ ვერსიებში შესაძლებელია წინა სახელმძღვანელოს ხარვეზების გათვალისწინება და რესურსის საგრძნობლად გაუმჯობესება.

ამ პროცესში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოზე მუშაობისათვის საკმარისი დროის გამოყოფა და პროცესში უფრო მეტი პრაქტიკოსი მასწავ-

ლებლის ჩართვა, განსაკუთრებით მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამაში ჩართული ქართულენოვანი მასწავლებლებისა, რომლებსაც ამ სახელმძღვანელოებით სკოლებში სწავლების გამოცდილება აქვთ.

პრაქტიკოსი მასწავლებლების აზრით, მნიშვნელოვანია:

- ასაკობრივად ნეიტრალური ვერსიების შემუშავება (სახელმძღვანელოები დონეებად არის წარმოდგენილი და მათ ირჩევენ მოსწავლის კომპეტენციების გათვალისწინებით, შესაბამისად, სახელმძღვანელოს დონე მოსწავლის ასაკზე არ უნდა იყოს მიბმული და ნეიტრალურ შინაარსს უნდა შეიცავდეს, რაც სხვადასხვა ასაკის მოსწავლისათვის იქნება საინტერესო);
- ასევე მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოში არსებული ტექნიკური ხარვეზებისა და შეცდომების აღმოფხვრა.

დასკვნები

კვლევის მიგნებები ეხმიანება საქართველოში ადრე ჩატარებული ეროვნული და საერთაშორისო კვლევების შედეგებს და აჩვენებს, რომ სკოლის დაფინანსების ოდენობა მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი, თუმცა არასაკმარისი პირობაა. დაფინანსებასთან ერთად მნიშვნელოვანია სხვა წინაპირობების არსებობა, რომლებიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესებას ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

სასწავლო რესურსების მდგომარეობის მხრივ (მასწავლებლის შეფასებით), სკოლის ადგილმდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით ძალიან თვალსაჩინო განსხვავებები იკვეთება. სასწავლო რესურსების თვალსაზრისით უკეთესი მდგომარეობა ქალაქში, უფრო ქართულენოვანი თემში და რუსულ სექტორშია, რომელიც უმეტესად ქალაქში მდებარეობს. შესაბამისად, რესურსების დეფიციტი სწორედ იქ იქმნება, სადაც მათი ყველაზე დიდი საჭიროება არსებობს.

კვლევის შედეგები, ამასთანავე, აჩვენებს, რომ სასწავლო რესურსების მდგომარეობა მოსწავლეთა მიღწევებთან დაკავშირებული ძალიან ძლიერი ფაქტორია.

რაც შეეხება მასწავლებელთა დამოკიდებულებას სასწავლო რესურსების, კერძოდ, ქართულის სწავლებისათვის განკუთვნილი რესურსების, მიმართ, მასწავლებლები უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას იჩენენ სწორედ იქ, სადაც მოსწავლეთა მიღწევები უფრო მაღალია (ქალაქი, ქართულენოვანი თემი). ფოკუს ჯგუფებში ამ მიგნების მასწავლებლებთან განხილვისას გამოითქვა ვარაუდი, რომ ქართულენოვან თემსა და ქალაქში სკოლის ქართულენოვანი რესურსებისადმი უფრო კრიტიკული მიდგომა შესაძლოა განპირობებული იყოს იმით, რომ ამ ლოკაციებზე მასწავლებლებისათვის უფრო მეტადაა ხელმისაწვდომი სკოლის გარეთ არსებული რესურსები, ისინი იცნობენ მათ და, შესაბამისად, უფრო მეტი ინფორმაცია აქვთ შესაძარებლად და ობიექტური დასკვნების გამოსატანად.

მასწავლებლების მოსაზრებით, ცალკეულ ლოკაციებზე სკოლაში არსებული ქართულენოვანი რესურსები მოსწავლისათვის ქართულ ენაზე ხელმისაწვდომ ერთადერთ წყაროს წარმოადგენს, ამიტომ მათ შინაარსს და ფუნქციურ დატვირთვას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება.

მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი სკოლის ინფრასტრუქტურაა და აქაც ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში არსებით განსხვავებებს ვხედავთ. მაჩვენებელი უფრო დაბალია არაქართულენოვან თემში (ქართულენო-

ვანთან შედარებით), სოფელში (ქალაქთან შედარებით), აზერბაიჯანულენოვან სექტორში.

გამოკითხვის თანახმად, მასწავლებლები არსებულ რესურსებს ხშირად იყენებენ, თუმცა რესურსების გამოყენების ინტენსივობასა და მოსწავლის მიღწევას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი არ იკვეთება.

ამ შემთხვევაშიც სახელმწიფო შეფასების შედეგები თანხვედრაშია მოსწავლეთა მიღწევების შეფასების საერთაშორისო კვლევის შედეგებთან (მაგალითად, PISA 2015) და აჩვენებს, რომ მასწავლებლის მიერ ინოვაციების, მრავალფეროვანი რესურსების გამოყენების სიხშირე მხოლოდ მაშინ აისახება დადებითად მოსწავლეთა მიღწევებზე, როდესაც მასწავლებელი ფლობს ამ რესურსების გამოყენების ეფექტიან სტრატეგიებს.

მოსწავლეთა და მასწავლებელთა უმეტესობა მიიჩნევს, რომ ის სახელმძღვანელო, რომლითაც ისინი სწავლობენ, ძირითადად, სასარგებლოა სხვადასხვა უნარის – კითხვის, წერის, გრამატიკისა და ა. შ. – ასათვისებლად. რუსულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში რესპონდენტები უფრო კრიტიკულ დამოკიდებულებას ავლენენ სახელმძღვანელოების მიმართ, ვიდრე აზერბაიჯანულენოვან სექტორში.

მასწავლებელთა და მოსწავლეთა გამოკითხვის შედეგების მიხედვით, შედარებით ნაკლებად ეფექტიან ასპექტს სახელმძღვანელოში წერის კომპონენტი წარმოადგენს. ამ მოსაზრებას ფოკუს ჯგუფის მონაწილე პედაგოგებიც ეთანხმებიან.

მათი აზრით, აგრეთვე, მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს მოსწავლის წიგნის თანხლები რვეულების დეფიციტი. ნახმარი რვეულების გამოყენება ძალიან რთულია შემდეგ კოპორტაში, რადგან მასში სავარჯიშოები უკვე შესრულებულია.

მასწავლებელთა და მოსწავლეთა აზრით, სახელმძღვანელოები, აგრეთვე, ქართული კულტურისა და ლიტერატურის გაცნობის თვალსაზრისით გამრავალფეროვნებას საჭიროებს.

პრაქტიკოსი მასწავლებლების აზრით, მნიშვნელოვანია ასაკობრივად ნეიტრალური ვერსიების შემუშავება (სახელმძღვანელოები დონეებად არის წარმოდგენილი და მათი შერჩევა ხდება მოსწავლის არსებული კომპეტენციების გათვალისწინებით. შესაბამისად, სახელმძღვანელოს დონე არ უნდა იყოს კავშირში მოსწავლის ასაკთან და იმგვარ ნეიტრალურ შინაარსს შეიცავდეს, რომელიც ნებისმიერი ასაკის მოსწავლისათვის იქნება საინტერესო.

10. სასკოლო კლიმატი

განათლების მეცნიერებები მოსწავლეებისათვის ხარისხიანი სასწავლო გარემოს შექმნის აუცილებლობით დაახლოებით ასი წლის წინ დაინტერესდნენ (Perry, 1908, p.303), თუმცა საკითხი აქტუალური სამოციან წლებამდე არ გამხდარა (Halpin & Croft, 1963). როგორც შემდგომი კვლევები მიუთითებს, სასკოლო კლიმატი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეების მიღწევებზე, მათ თვითშეფასებასა და სწავლის მოტივაციაზე (Cohen, 2009, Thapa et al., 2013; Cohen et al., 2006).

არ არსებობს სასკოლო კლიმატის უნივერსალური დეფინიცია. მეცნიერების ნაწილი აღნიშნავს, რომ ის შეგვიძლია განვსაზღვროთ, როგორც შეხედულებების, ღირებულებებისა და დამოკიდებულებების სკოლაში გაზიარებული სისტემა, რაც მოსწავლეებსა და მრეწველებს შორის ურთიერთობის ფორმას განსაზღვრავს, აყალიბებს სოციალურად მისაღები ქცევების პარამეტრებსა და სკოლის ნორმებს (Brookover et al., 1978; Emmons et al., 1996; Esposito, 1999; Kuperminc et al., 1997). ფრიბერგი და შტეინი მიმართავენ უფრო აბსტრაქტულ განმარტებას, როდესაც სასკოლო კლიმატს განსაზღვრავენ, როგორც სკოლის „გულსა და სულს“. მათი აზრით, სასკოლო კლიმატი არის ის, რის გამოც ბავშვს, მასწავლებელსა თუ სკოლის მენეჯმენტის წარმომადგენელს უყვარს სკოლა და სიამოვნებით მიდის სკოლაში ყოველ სასწავლო დღეს (Freiberg and Stein, 1999, p.11).

სასკოლო კლიმატსა და მოსწავლეების მიღწევებს შორის კავშირის ამსახველი მრავალი თეორია არსებობს. მათ შორის ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანი ბრონფენბრენერის ბიო-ეკოლოგიური თეორიაა (Bio-Ecological Theory – Bronfenbrenner, 1979). მას სახელმწიფო და საერთაშორისო კვლევები (PISA, TIMSS) ეფუძნება, რომლებშიც საქართველო მონაწილეობს. კონცეფციის მიხედვით, ადამიანი ვითარდება მის გარშემო არსებულ სხვადასხვა სისტემასთან კომპლექსური ორმხრივი ურთიერთობების კონტექსტში, მათ შორისაა ოჯახი, სკოლა, საზოგადოება (Kohlberg & Mayer, 1972). ამ მიდგომის მიხედვით, სასკოლო გარემო განხილულია, როგორც ბავშვის განვითარებასა და ქცევებზე გავლენის მქონე ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი (Koth et al., 2008; Kuperminc et al., 1997; Wang, 2009). სასკოლო გარემოს ყველა დეტალი – იქნება ეს შენობის მახასიათებლები, დისციპლინური პრაქტიკა სკოლაში, ურთიერთობების ხასიათი თუ სა-

სწავლო გეგმის თავისებურებები, გავლენას ახდენს ბავშვის განვითარებაზე, მის მიღწევებსა და ქცევებზე (Way et al., 2007).

სასკოლო კლიმატის შესახებ ემპირიულ ლიტერატურაში აღნიშნულია, რომ ის მრავალგანზომილებიანი კონსტრუქტია, თუმცა არ არსებობს მისი კომპონენტების ერთი, საყოველთაოდ გაზიარებული მოდელი. ერთ-ერთი გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, რომელსაც ჩვენი კვლევის თეორიულ ჩარჩოდ ვიყენებთ, სკოლის კლიმატი შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ, როგორც ოთხი ნაწილისაგან შემდგარი ერთობა: 1. აკადემიური კლიმატი (academic), 2. საზოგადოება (community), 3. უსაფრთხოება (safety) და 4. ინსტიტუციური გარემო (institutional environment). აკადემიური კლიმატი ფოკუსირებულია აკადემიური ატმოსფეროს მთლიან ხარისხზე, რაც მოიცავს სასწავლო გეგმის, სწავლების მეთოდების, მასწავლებლების ტრენინგისა და პროფესიული განვითარების განზომილებებს. საზოგადოების განზომილება გულისხმობს სკოლაში პიროვნებათაშორის ურთიერთობების ხარისხს. უსაფრთხოება ფოკუსირებულია ფიზიკური და ემოციური დაცულობის ხარისხზე, რასაც სკოლა მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს სთავაზობს, ასევე, სკოლაში ეფექტიანი, კონსისტენტური და სამართლიანი დისციპლინარული პრაქტიკის არსებობაზე. რაც შეეხება ინსტიტუციურ გარემოს, ეს განზომილება აღწერს სასკოლო გარემოს ორგანიზაციულ, სტრუქტურულ მახასიათებლებს. ითვლება, რომ ეს ოთხი კომპონენტი განსაზღვრავს სასკოლო გარემოს ხარისხს და მოსწავლეების კოგნიტურ, ქცევით და ფსიქოლოგიურ განვითარებაზე ახდენს გავლენას (Wang & Degol, 2015). სასკოლო კლიმატის გავლენას სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებთან კავშირში განვიხილავთ.

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასება სასკოლო კლიმატის ასპექტების გასაზომად დაახლოებით 30 დებულებას აერთიანებს. ინფორმაცია სასკოლო გარემოს შესახებ, როგორც ყველა სხვა კონტექსტუალური ასპექტის შემთხვევაში, მოსწავლის, მასწავლებლის, მშობლისა და დირექტორის კითხვარების ანალიზის შედეგად მივიღეთ. ქვემოთ განვიხილავთ კლიმატის სხვადასხვა განზომილების გავლენას მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებზე.

10.1. აკადემიური კლიმატი – სკოლის აქცენტი აკადემიურ მიღწევებზე

აკადემიური კლიმატი გულისხმობს სკოლაში სწავლა-სწავლების პროცესის ნახალისების პრაქტიკას, რაც სასკოლო კლიმატის ყველაზე ცალსახა და მნიშვნელოვან კომპონენტად ითვლება (Thapa et al., 2013). სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში აკადემიური კლიმატი წარმოდგენილია ცვლადით – სკოლის

აქცენტი აკადემიურ მიღწევებზე/წარმატებაზე.

სკოლის აქცენტი აკადემიურ წარმატებაზე დადებითად აისახება მოსწავლეების მიღწევებზე, რასაც, გარდა საერთაშორისო ასპარეზზე ჩატარებული კვლევებისა, საქართველოში საბუნებისმეტყველო საგნებსა და მათემატიკაში ჩატარებული სახელმწიფო შეფასებე-

ბიც ადასტურებს (სახელმწიფო შეფასება, მათემატიკა – IX კლასი, 2015) (სახელმწიფო შეფასება, საბუნებისმეტყველო საგნები: ქიმია, ფიზიკა, ბიოლოგია) – IX კლასი, 2016) (Hoy et al., 2006; Kythreotis et al., 2010; Lee & Smith, 1999; McGuigan & Hoy, 2006).

კვლევების ნაწილში აქცენტი აკადემიურ მიღწევებზე აერთიანებს მოსწავლეების სურვილს ჰქონდეთ შესრულების მაღალი დონე, მათ მზაობას შეასრულონ საშინაო დავალებები, მოწესრიგებულ გარემოში და მასწავლებლების მოლოდინებს მათი მოსწავლეების აკადემიური წარმატების შესახებ (მაგ., Hoy et al., 2006; McGuigan & Hoy, 2006). სხვები გვთავაზობენ უფრო ვიწრო დეფინიციას, რომლის მიხედვით, აკადემიური აქცენტი გულისხმობს სკოლაში მოსწავლეების აკადემიური დატვირთვის ხარისხს ანუ რამდენად პრიორიტეტულია მოსწავლის წარმატება და რამდენად ცალსახა მიზანია მოსწავლის მიღწევების გაუმჯობესება (Kythreotis et al., 2010; Lee & Bryk, 1989). მეცნიერთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ აკადემიური აქცენტი აღწერს ნორმატიულ და ქცევით გარემოს კლასისა და სკოლის დონეზე (McGuigan & Hoy, 2016). უფრო ვრცელი განმარტების მიხედვით, ეს კონსტრუქტი აერთიანებს სკოლის ინსტიტუტის წევრების კოლექტიურ შეხედულებებს, მათ უნარებს, შესაძლებლობებსა და ნდობას, რაც ხელს უწყობს აკადემიური წარმატების ერთმნიშ-

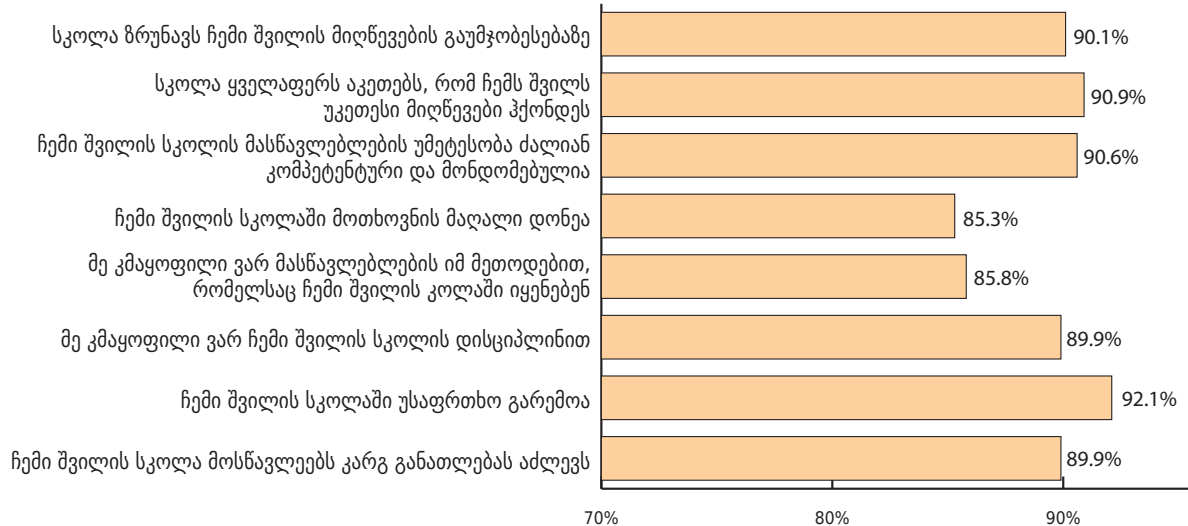
ვნელოვან პრიორიტეტულობას (Martin et al., 2013).

სახელმწიფო შეფასებაში აკადემიურ მიღწევებზე სკოლის აქცენტის საზომი სკალა სულ 8 შეკითხვას აერთიანებს. კერძოდ, კვლევის ფარგლებში მშობლებს ვეკითხებოდით, თუ რამდენად ეთანხმებოდნენ ისინი შემდეგ დებულებებს:

- სკოლა ზრუნავს ჩემი შვილის მიღწევების გაუმჯობესებაზე;
- სკოლა ყველაფერს აკეთებს, რომ ჩემს შვილს უკეთესი მიღწევები ჰქონდეს;
- ჩემი შვილის სკოლის მასწავლებლების უმეტესობა ძალიან კომპეტენტური და მონდომებულია;
- ჩემი შვილის სკოლაში მოთხოვნის მაღალი დონეა;
- მე კმაყოფილი ვარ მასწავლებლების იმ მეთოდებით, რომლებსაც ჩემი შვილის სკოლაში იყენებენ;
- მე კმაყოფილი ვარ ჩემი შვილის სკოლის დისციპლინით;
- ჩემი შვილის სკოლაში უსაფრთხო გარემოა;
- ჩემი შვილის სკოლა მოსწავლეებს კარგ განათლებას აძლევს.

ფაქტორში გაერთიანებული შეკითხვები შემდეგ ილუსტრაციაზეა წარმოდგენილი, რომელიც გვანჯდის ინფორმაციას, თუ რესპონდენტების რა ნაწილი ეთანხმება თითოეულ მათგანს.

გრაფიკი 77. აქცენტი აკადემიურ მიღწევაზე
(მშობელთა პასუხების ვალიდური % – ვეთანხმები, სრულიად ვეთანხმები)



ანალიზის მომდევნო ეტაპზე ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზის გამოყენებით შევაფასეთ – არის თუ არა სხვადასხვა ფაქტორის საშუალო ქულებს შორის განსხვავება სექტორების მიხედვით. როგორც აღმოჩნდა, საშუალო ქულა ფაქტორისათვის „სკოლის აქცენტი მოსწავლის აკადემიურ წარმატებაზე“ აზერბაიჯანულ, სომხურ და რუსულ სექტორებში სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება ($F = 203.46$, $p < 0.001$). ყველაზე მაღალი კოეფიციენტი აქაც და-

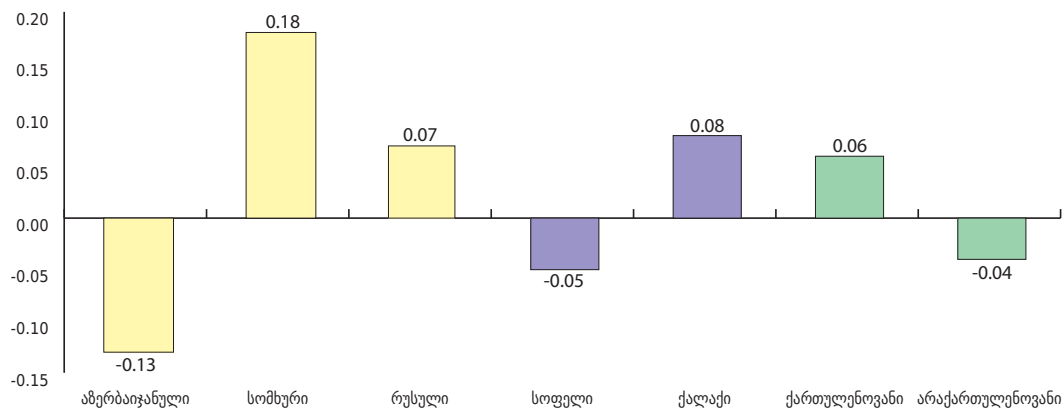
ფიქსირდა სომხურ სექტორში, ყველაზე დაბალი კი – აზერბაიჯანულში. ასევე, გამოიკვეთა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ქალაქსა და სოფელს, ისევე, როგორც ქართულენოვან და არაქართულენოვან თემებს შორის. კერძოდ, ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო მაღალია ქალაქში ($t = 4.03$, $p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში ($t = 9.61$, $p < 0.001$).

კვლევის შედეგად აშკარაა, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც, მშობლების აზრით, აქცენტი აკადემიურ

მიღწევაზე უფრო მაღალია, მოსწავლეები საშუალოდ უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ ტესტში. კერძოდ, ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლის მიღწევის საშუალოდ 33.45 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 8.43, $p < 0.001$). შესა-

ბამისად, ფაქტორის მაჩვენებლის „სკოლის აქცენტი აკადემიურ მიღწევებზე“ ერთი სტანდარტული ერთეულით ზრდისას მოსწავლეების საშუალო მიღწევა 0.21 სტანდარტული ერთეულით უმჯობესდება.

გრაფიკი 78. აქცენტი აკადემიურ მიღწევაზე (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



საინტერესოა, რომ ეს ეფექტი მოდელში სხვა კონტექსტუალური ცვლადების (სკოლის მდებარეობა, თემის სტრუქტურა და სხვ.) დამატებისას შენარჩუნებულია და სტატისტიკურ მნიშვნელობას (ღირებულებას) მხოლოდ მას შემდეგ კარგავს, რაც მოდელში სექტორის ცვლადს ვამატებთ.

სურათის დასაზუსტებლად თითოეული სექტორისათვის იერარქიული მოდელები ცალ-ცალკე ავაგეთ. სექტორების მიხედვით მონაცემების ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ სკოლის აქცენტი აკადემიურ წარმატებაზე არაერთგვაროვნად აისახება მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე.

კერძოდ, აზერბაიჯანულ სექტორში მოსწავლეების მიღწევებზე სკოლის აქცენტი აკადემიურ წარმატებაზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვან დადებით გავლენას ახდენს მხოლოდ მანამ, სანამ მოდელში სკოლის მდებარეობას (სოფელი, ქალაქი) გავითვალისწინებთ. სკოლის ქალაქში მდებარეობა მოსწავლეების მიღწევებს ამ სექტორში მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს. ეს იმას ნიშნავს, რომ რეალურად მოსწავლეების წარმატებაზე სკოლის აქცენტის გავლენა შესაძლოა ქალაქსა და სოფელს შორის არსებული განსხვავებებით აიხსნას.

რაც შეეხება რუსულ სექტორს, აკადემიურ წარმატებაზე სკოლის აქცენტის კავშირი მოსწავლის მიღწევაზე მას შემდეგ ხდება სტატისტიკურად არსებითი, რაც ანალიზისას გავითვალისწინებთ მოსწავლის ისეთ მახასიათებლებს, როგორებიცაა: სასწავლო გარემო სახლში და ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი. ეს იმას ნიშნავს, რომ იმ შემთხვევაში, თუ რუსულ სექტორში მოსწავლეები სახლში სასწავლო გარემოსა და ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსის მიხედვით ერთმანეთის მსგავსნი იქნებიან, სკოლის აქცენტი მოსწავლეების აკადემიურ წარმატებაზე დადებითად აისახება მათ მიღწევებზე.

საზოგადოება

საზოგადოებრივი კლიმატი გულისხმობს საგანმანათლებლო დაწესებულების წევრებს შორის (მოსწავლეები, მასწავლებლები, მშობლები, ხელმძღვანელობა) ინტერაქციის ხარისხს (Battistich et al., 1995; Gottfredson, 2001; Gottfredson & Gottfredson, 2002; Solomon et al., 2000; Way & Robinson, 2003). ითვლება, რომ სკოლებში, რომელშიც არსებობს მაღალი ხარისხის პიროვნებათაშორისი ურთიერთობები, გამართული კომუნიკაციური ქსელი, შეჭიდულობა და მოსწავლეებისა და მასწავლებლების სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობის მაღალი დონე, მოსწავლეების აკადემიური განვითარებისათვის ხელსაყრელი გარემოა (Wang & Degol, 2015). საზოგადოებრივი კლიმატის ერთ-ერთ შემადგენელ ნაწილად სკოლასა და მშობლებს შორის პარტნიორობა ითვლება, რაც, კვლევების მიხედვით, მოსწავლეების მაღალი აკადემიური მიღწევების პრედიქტორია (Hill, 2009; Sheldon, 2003; Sheldon & Epstein, 2005).

საზოგადოებრივი კლიმატის გასაზომად სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში ვიკვლიეთ სკოლაში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის პრაქტიკა, მშობლებსა და სკოლას შორის კომუნიკაცია, მოსწავლეების სკოლისადმი ადაპტაციის ხარისხისა და სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობის გავლენა მათ აკადემიურ მიღწევებზე.

კომუნიკაცია მშობელსა და სკოლას შორის

აკადემიურ მიღწევებზე მოქმედი ერთ-ერთი ფაქტორი, რომელიც საზოგადოებრივი კლიმატის ფარგლებში გამოვიკვლიეთ, მშობლებსა და სკოლას შორის კომუნიკაციაა. ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაცია

სწავლა-სწავლების პროცესში მშობლების ჩართულობის რამდენიმე განსაზღვრებას გვთავაზობს¹. დაავადების კონტროლისა და პრევენციის ცენტრის მიხედვით, მშობლების ჩართულობა მოსწავლეების სწავლის, განვითარებისა და ჯანმრთელობის მხარდაჭერისა და გაუმჯობესებისათვის მშობლებისა და სკოლის თანამშრომლების (მასწავლებელი, დირექტორი) შეთანხმებულ, პარმონიულ მუშაობას გულისხმობს². მშობლების ჩართულობა ასევე განისაზღვრება, როგორც სკოლისა და მშობლების გაზიარებული პასუხისმგებლობა, რაც სკოლის მხრიდან სწავლა-სწავლების პროცესში მშობლების ჩართულობის ნახაზისებასა და მშობლების მხრიდან მათი შვილების სწავლისა და განვითარების პროცესის აქტიურ მხარდაჭერას გულისხმობს³.

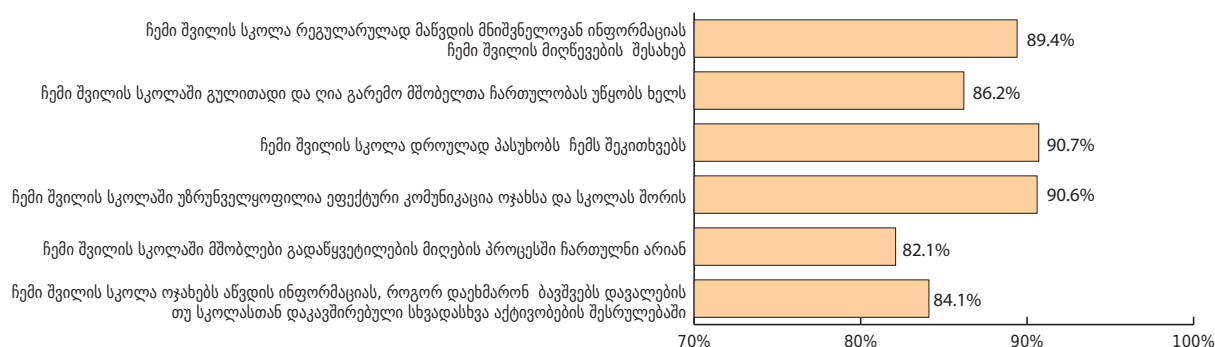
სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში სკოლასა და მშობლებს შორის კომუნიკაცია 6 დებულებისაგან შემდგარი ფაქტორით ვიკვლიეთ. ეს დებულებებია:

- ჩემი შვილის სკოლა რეგულარულად მანვდის მნიშვნელოვან ინფორმაციას ჩემი შვილის მიღწევების შესახებ;

- ჩემი შვილის სკოლაში გულითადი და ღია გარემო მშობელთა ჩართულობას უწყობს ხელს;
- ჩემი შვილის სკოლა დროულად პასუხობს ჩემს შეკითხვებს;
- ჩემი შვილის სკოლაში უზრუნველყოფილია ეფექტიანი კომუნიკაცია ოჯახსა და სკოლას შორის;
- ჩემი შვილის სკოლაში მშობლები გადანწყვეტილების მიღების პროცესში ჩართულნი არიან;
- ჩემი შვილის სკოლა ოჯახებს აწვდის ინფორმაციას, როგორ დაეხმარონ ბავშვებს დავალებისა თუ სკოლასთან დაკავშირებული სხვადასხვა აქტივობის შესრულებაში.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაცია ასახავს, გამოკითხული მშობლების რა წილი ეთანხმება მოცემულ დებულებებს. როგორც ვხედავთ, მშობლების ინფორმაციით, მათი უმეტესობა ეთანხმება დებულებებს. შედარებით ნაკლები მიიჩნევს, რომ ჩართულია სკოლის გადანწყვეტილების მიღების პროცესში, თუმცა ზოგადად, კვლევის მონაცემების თანახმად, მშობელთა და სკოლას შორის ინტერაქცია საკმაოდ ინტენსიურია.

გრაფიკი 79. კომუნიკაცია სკოლასა და მშობელს შორის (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლის ანალიზი მიუთითებს, რომ ის უფრო დაბალია აზერბაიჯანულ სექტორში ($F = 92.3, p < 0.001$), სოფლად ($t = -10.45, p < 0.001$) და არაქართულენოვან თემში ($t = -6.4, p < 0.001$).

რაც შეეხება ფაქტორის გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე, ანალიზი აჩვენებს, რომ ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა შედეგის საშუალოდ 22.9 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 9.34, $p < 0.001$), თუმცა ეფექტი მცირდება და კარგავს სტატისტიკურ მნიშვნელობას (ლირებულებას), როდესაც მოდელში კონტექსტუალურ ცვლადებს ვამატებთ (სკოლის მდებარეობა, თემის სტრუქტურა, სექტორი).

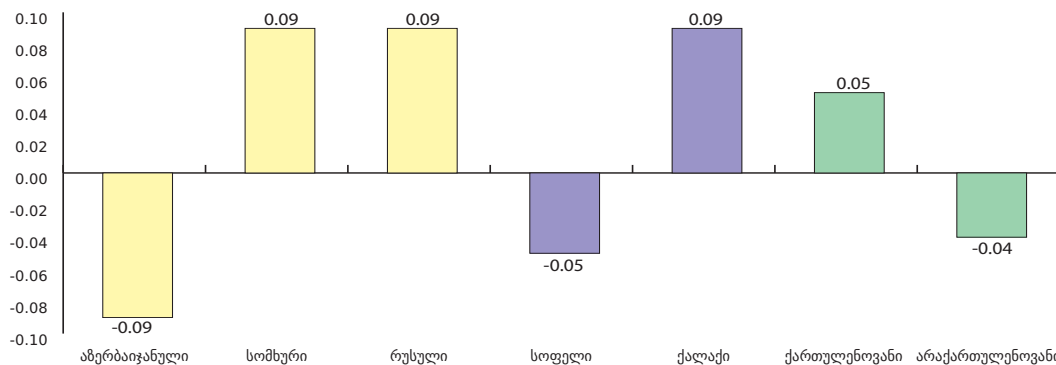
სექტორების შიგნით სიტუაციის ანალიზი არ გვიჩვენებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვან მიმართებას კომუნიკაციასა და მოსწავლეთა მიღწევებს შორის. კერძოდ, მიმართება მშობლებსა და სკოლას შორის კომუნიკაციასა და მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებს შორის არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად არსებითი არცერთ სამიზნე სექტორში. ერთ-ერთი მიზეზი, თუ რატომ მივიღეთ მსგავსი შედეგი, შესაძლოა სექტორის შიგნით ფაქტორის მაჩვენებლის ვარიაციის სიმცირე იყოს, რაც იმდენად ერთგვაროვან შედეგს გვაძლევს, რომ ამ ფაქტორის ქულების ვარიაციის მოსწავლეების მიღწევებზე გავლენის შეფასება შეუძლებელი ხდება.

1 იხ. წყარო – <http://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/parental-engagement/default.aspx>

2 Centers for Disease Control and Prevention. (2012). Parent Engagement: Strategies for Involving Parents in School Health. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.

3 Epstein J, Sheldon S. Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. The Journal of Educational Research 2002;95(5):308–318.

გრაფიკი 80. კომუნიკაცია სკოლასა და მშობელს შორის (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში მოსწავლეების მიღწევებზე გავლენის მქონე ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორად მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა გამოიკვეთა. სკოლაში მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის დონე 6 დებულების გამოყენებით ვიკვლიეთ:

- სკოლის თანამშრომლები იზიარებენ საერთო შეხედულებებს სასკოლო განათლებასთან/სწავლასთან დაკავშირებით;
- სკოლასა და ადგილობრივ საზოგადოებას შორის არის თანამშრომლობის მაღალი ხარისხი;

- სკოლის თანამშრომლები ღიად განიხილავენ სირთულეებს;
- კოლეგები ერთმანეთის აზრს პატივისცემით ეკიდებიან;
- არსებობს კოლეგების მიერ წარმატების გაზიარების კულტურა;
- მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის კარგი ურთიერთობაა.

ქვემოთ მოცემულია ილუსტრაცია, რომელზეც ასახულია იმ მოსწავლეთა წილი, რომელთა მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ სკოლაში მასწავლებლების თანამშრომლობის დონე მაღალია.

გრაფიკი 81. თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის (მასწავლებელთა პასუხების ვალიდური % – თანამშრომლობის მაღალი ხარისხი)

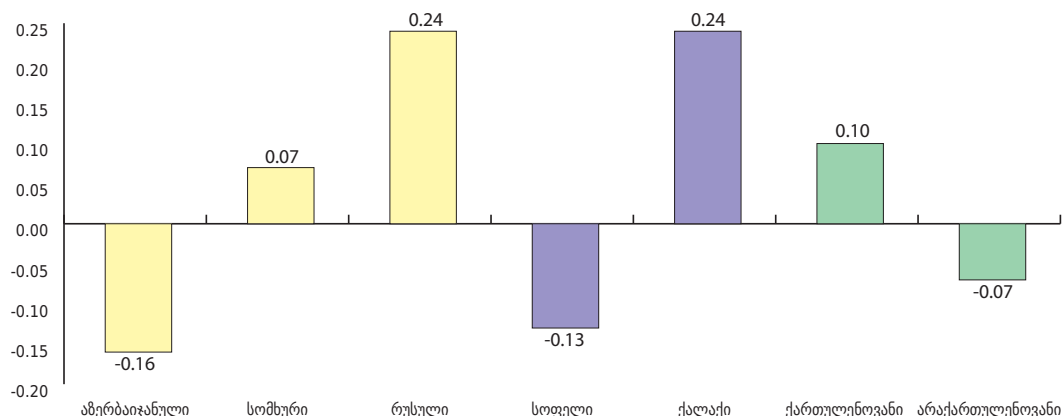


როგორც ილუსტრაციიდან ჩანს, მასწავლებლების აზრით, კოლეგებს შორის თანამშრომლობის დონის მიხედვით სკოლებში უმეტესად პოზიტიური გარემოა, თუმცა მოსწავლეების დაახლოებით მეხუთედი სწავლობს ისეთ სკოლაში, რომელშიც მასწავლებლები არ ეთანხმებიან, რომ სკოლა აქტიურად თანამშრომლობს თემთან.

საშუალო ქულა ფაქტორისათვის „თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის“ სტატისტიკურად არსებითად განსხვავდება აზერბაიჯანულ, სომხურ და რუსულ სექტორებში ($F = 71.47, p < 0.001$). შედეგების

მიხედვით, მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის საშუალო ქულა ყველაზე მაღალია რუსულ სექტორში, ყველაზე დაბალი კი – აზერბაიჯანულში. ასევე, ზოგადი ტენდენციის შესაბამისად, ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი უფრო დაბალია სოფლად (ქალაქთან შედარებით) ($t = -12.85, p < 0.001$) და არაქართულენოვან თემში ($t = -5.86, p < 0.001$).

გრაფიკი 82. თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის
(ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



კვლევების მიხედვით, მასწავლებლებს შორის გაზიარებული ღირებულებები და თანამშრომლობის მაღალი დონე მნიშვნელოვან პოზიტიურ გავლენას ახდენს მოსწავლეების მიღწევებზე (Coleman, 1988; Schmoker, 1999; Bolam et al., 2005; Vislocky, 2005; Goddard et al., 2007). აღნიშნული ფაქტორი სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში იმავე ტენდენციას გვიჩვენებს. კერძოდ, ფაქტორის მაჩვენებლის ერთი ერთეულით ზრდა კლასში მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 15 ქულით გაუმჯობესებას უკავშირდება (სტ. შეცდომა = 4.32, $p < 0.001$), სტანდარტულ ერთეულებში იგივე მაჩვენებელი 0.19-ს შეადგენს.

მოდელში კონტექსტუალური ცვლადების (სკოლის მდებარეობა, თემის სტრუქტურა, მოსწავლის მახასიათებლები) დამატებისას ეფექტი სტატისტიკურ მნიშვნელოვნებას ინარჩუნებს და მხოლოდ მას შემდეგ იკარგება, რაც მოდელში სექტორის ცვლადს ვამატებთ.

სკოლისადმი მიკუთვნებულობა

კიდევ ერთი საინტერესო ფაქტორი, რომელიც საზოგადოებრივი კლიმატის ფარგლებში მოსწავლეთა მიღწევებთან დავაკავშირეთ, სკოლისადმი მოსწავლის მიკუთვნებულობის გრძნობაა.

ითვლება, რომ მიკუთვნებულობის გრძნობა ძირითადი ფაქტორია, რომელიც ადამიანის ფსიქოლოგიურ განვითარებას უდევს საფუძვლად (Kestenberg & Kestenberg, 1988). მას ყველაზე ხშირად ჯგუფის წევრობას უკავშირებენ. ჯგუფის წევრობა არ ნიშნავს მხოლოდ ჯგუფში ყოფნას ან არყოფნას, ის დაკავშირებულია პიროვნული და სოციალური იდენტობის განვითარებასთან (Mucchielli, 1980). მასლოუ აღნიშნავს, რომ ჯგუფის წევრობა ინდივიდის ძირითადი მოთხოვნილებაა, რაც დაკმაყოფილებული უნდა იყოს იმისათვის, რომ პიროვნებამ შეძლოს თვითაქტუალიზება (Maslow, 1970). ამ თვალსაზრისით, სკოლისადმი მოსწავლის მიკუთვნებულობის გრძნობა გუ-

ლისხმობს, თუ რამდენად გრძნობს ის თავს კლასის, სკოლის ნაწილად და რამდენად კომფორტულად გრძნობს თავს სასკოლო გარემოში. სკოლა საკვანძო ინსტიტუტია, სადაც მოსწავლე ჯგუფის იდენტობასა და მისდამი მიკუთვნებულობის გრძნობას ივითარებს (Bryk, Lee, & Holland, 1993). მოსწავლეები, რომლებიც მიკუთვნებულობის მაღალი გრძნობით ხასიათდებიან, ავლენენ პოზიტიურ სოციალურ ქცევას, როგორცაა თანატოლების დახმარება აკადემიური პრობლემების მოგვარებასა (Wentzel, 1998) და აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესებაში (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson, & Abbott, 2001). მოსწავლეების აკადემიური მიღწევების გაუმჯობესებისათვის მნიშვნელოვანია სკოლისადმი მათი მიკუთვნებულობის გრძნობის ნახალისებაზე ვიმუშაოთ (St-Amand, Girard, & Smith, 2017).

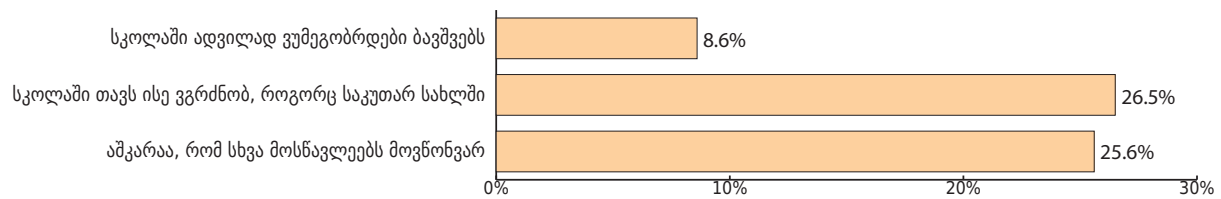
სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა კვლევის ფარგლებში წარმოდგენილია სამი დებულებით, რომლებიც მოსწავლეებს შევთავაზეთ:

- სკოლაში ადვილად ვუმეგობრდები ბავშვებს;
- სკოლაში თავს ისე ვგრძნობ, როგორც საკუთარ სახლში;
- აშკარაა, რომ სხვა მოსწავლეებს მოვწონვარ.

ქვემოთ მოცემული ილუსტრაციიდან ჩანს, რომ ამ დებულებებს მოსწავლეთა მხოლოდ მცირე ნაწილი ეთანხმება. როგორც ცხედავთ, სკოლის კლიმატის ეს ასპექტი განსაკუთრებულ ყურადღებას საჭიროებს.

კიდევ უფრო მწვავეა სურათი, როდესაც მას ჩვენთვის საინტერესო ჭრილებში განვიხილავთ. კერძოდ, ანალიზი აჩვენებს, რომ ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი განსხვავდება სექტორების მიხედვით და კიდევ უფრო დაბალია რუსულენოვან სექტორში ($F = 27.30$, $p < 0.001$). აგრეთვე, მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ვლინდება სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით – მაჩვენებელი უფრო დაბალია ქალაქში ($t = -2.06$, $p < 0.001$) და ქართულენოვან თემში ($t = -7.05$, $p < 0.001$).

გრაფიკი 83. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა (მოსწავლეთა პასუხების ვალიდური % – ვეტანხმები)



კვლევის მიხედვით, სკოლისადმი მოსწავლეების მიკუთვნებულობის გრძნობა დადებითად აისახება მათ აკადემიურ მიღწევებზე. კერძოდ „სკოლისადმი მიკუთვნებულობის“ სკალაზე ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეთა მიღწევების საშუალოდ 7 ქულით ზრდასთან არის ასოცირებული (სტ. შეცდომა = 1.59, $p < 0.001$). სტანდარტულ ერთეულებში იგივე მაჩვენებელი 0.1 სტანდარტულ ერთეულს შეადგენს.

მოდელში კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინების შემდეგ ეფექტის ზომა ოდნავ მცირდება, მაგრამ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი რჩება. კერძოდ, „სკოლისადმი მიკუთვნებულობის“ სკალაზე ერთი ერთეულით ზრდა მოსწავლეთა მიღწევის საშუალოდ 7 ქულით ზრდასთან არის ასოცირებული (სტ. შეცდომა = 1.53, $p < 0.001$).

შედეგები განსხვავებულია სექტორების მიხედვით. აზერბაიჯანულ სექტორში მიმართება სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობასა და მოსწავლეების მიღწევებს შორის მცირე და სტატისტიკურად არაარსებითია. სომხურ და რუსულ სექტორებში კი ის მოსწავლისა და სკოლის მახასიათებლების გაკონტროლების შემთხვევაშიც ინარჩუნებს სტატისტიკურ არსებობას.

უსაფრთხოება

უსაფრთხო სასკოლო კლიმატი გულისხმობს სკოლის მიერ ფიზიკური და ემოციური დაცულობის უზრუნველყოფას, რაც ჩამოყალიბებულია ორგანიზაციის წევრების ხელშეწყობით და მთლიანობაში ქმნის მოწესრიგებულ და უსაფრთხო გარემოს სკოლაში (Devine & Cohen, 2007; Morrison et al., 1994; Wilson, 2004). სკოლაში უსაფრთხოების დონესა და მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებს შორის მიმართების შესახებ სხვადასხვა კვლევის მიხედვით განსხვავებული დასკვნები კეთდება. ერთი ნაწილი მიუთითებს, რომ აკადემიური და საზოგადოებრივი კლიმატის (მაგ., აკადემიური წნეხი, მასწავლებლების მიერ ვალდებულების განცდა და ა. შ.) ფაქტორებისა და ინსტიტუციურ-სტრუქტურული მახასიათებლების (მაგ., სოციოეკონომიკური სტატუსი, სკოლის მდებარეობა, ზომა და ა. შ.) გაკონტროლების შემდეგ (Ma and Wilkins, 2002) დისციპლინური პრაქტიკა და უსაფრთხო კლიმატი არ არის მოსწავლეების მიერ სტანდარტიზებული ტესტების შესრულების პრედიქტორი. ერთ-ერთი კვლევის

მიხედვით, ასევე დადასტურდა, რომ სკოლის დისციპლინური პრაქტიკა და წესრიგის დონე გავლენას არ ახდენს მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე (Ruus et al., 2007). თუმცა არის კვლევები, რომლებიც მიუთითებს, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია საგანმანათლებლო სივრცეში მოსწავლეების უსაფრთხოების უზრუნველყოფა მათი ფსიქოლოგიური, ემოციური თუ აკადემიური განვითარების პროცესში (McEvoy & Welker, 2000). მაგალითად, ესპოსიტოს მიხედვით, მაღალი ხარისხის დაცვის ფაქტორები ასოცირდება პირველ კლასში მათემატიკაში მოსწავლეების მაღალ მიღწევებთან, თუმცა ეს კავშირი სუსტდება მეორე კლასიდან (Esposito, 1999). ორამროვანმა შედეგებმა გვიბოძა ურთიერთმიმართებები სახელმწიფო შეფასების ფარგლებშიც გვეკვლია.

სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში სკოლაში უსაფრთხო და მოწესრიგებული გარემოს შესაფასებლად ვიყენებთ ფაქტორს – მოსწავლის დევიაციური ქცევა. მისი გამოყენებით ვაფასებთ მოსწავლეების ისეთ დევიაციურ ქცევებს, როგორებიცაა: კლასში მოსწავლეებს შორის დაშინებისა და სიტყვიერი შეურაცხყოფის, უხეშობის, ბილწისტიყვაობისა და სხვა მოსწავლეებისათვის ფიზიკური ზიანის მიყენების პრაქტიკა.

მოსწავლის დევიაციური ქცევის ფაქტორი 5 დებულებას აერთიანებს.

- მოსწავლეთა ბილწისტიყვაობა;
- ქურდობა;
- დაშინება და სიტყვიერი შეურაცხყოფა მოსწავლეთა შორის;
- მოსწავლეთა მიერ სხვა მოსწავლეებისათვის ფიზიკური ზიანის მიყენება;
- მოსწავლეთა მხრიდან მასწავლებლის უპატივცემულობა.

ქვემოთ მოცემულ ილუსტრაციაზე წარმოდგენილია მოსწავლეების პროცენტული განაწილება და ასახავს დევიაციური ქცევების სიხშირის შესახებ მათ მოსაზრებებს.

ცხრილი 17. მოსწავლის დევიაციური ქცევა (მოსწავლეთა პასუხების %)

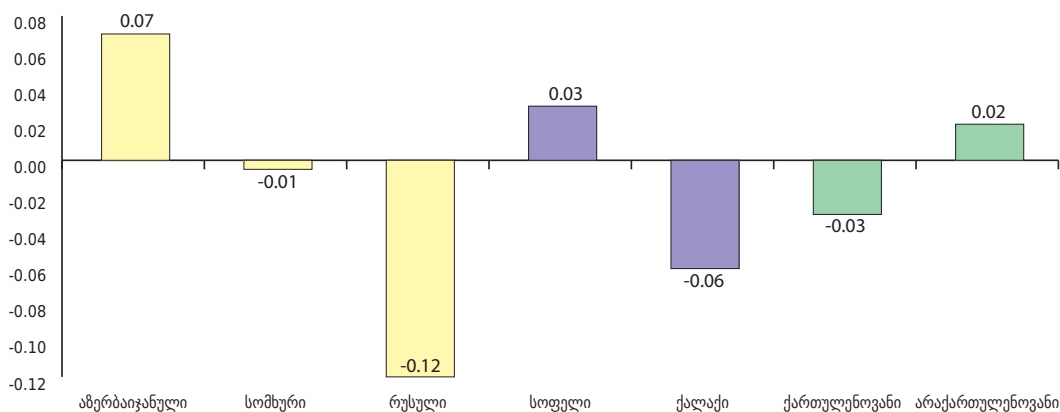
	სრულიად არა	მცირედ	საკმაოდ	ძალიან
მოსწავლეთა ბილწისტიყვობა	58.8%	24.2%	8.7%	8.1%
ქურდობა	87.0%	6.5%	2.0%	4.2%
დაშინება და სიტყვიერი შეურაცხყოფა მოსწავლეთა შორის	69.5%	20.0%	5.5%	4.8%
მოსწავლეთა მიერ სხვა მოსწავლეებისათვის ფიზიკური ზიანის მიყენება	76.4%	14.6%	4.3%	4.6%
მოსწავლეთა მხრიდან მასწავლებლის უპატივცემულობა	73.2%	16.4%	5.9%	4.5%

როგორც ვხედავთ, მოსწავლეთა ინფორმაციით, დევიაციური ქცევა მათ კლასში ნაკლებად ვლინდება.

საშუალო ქულა ფაქტორისათვის „მოსწავლის დევიაციური ქცევა“ სტატისტიკურად არსებითად განსხვავდება აზერბაიჯანულ, სომხურ და რუსულ სექტორებში ($F = 48.50, p < 0.001$). მოსწავლის დევიაციური ქცევის საშუალო ქულა ყველაზე მაღალია აზერბაიჯანულ

სექტორში, ყველაზე დაბალი კი – სომხურში. ასევე, მცირე, თუმცა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებები ვლინდება სოფელსა და ქალაქს შორის. მაჩვენებელი უფრო მაღალია სოფლად ($t = 4.03, p < 0.001$) და ქართულენოვან სექტორში ($t = 9.61, p < 0.001$).

გრაფიკი 84. მოსწავლის დევიაციური ქცევა (ფაქტორის საშუალო მაჩვენებლები სექტორის, სკოლის მდებარეობისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით)



საერთო სურათის თანახმად, მოსწავლის დევიაციურ ქცევასა და მოსწავლის მიღწევას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი არ ვლინდება. რაც შეეხება ფაქტორის გავლენას მოსწავლეთა მიღწევებზე სექტორის შიგნით, სტატისტიკურად არსებით ეფექტს რუსულ სექტორში ვხედავთ, სადაც მოსწავლის დევიაციური ქცევა უარყოფითად ზემოქმედებს მოსწავლეების მიღწევებზე მხოლოდ ისეთი ცვლადების გაკონტროლების შემდეგ, როგორებიცაა ქართულენოვანი/არაქართულენოვანი გარემო და სკოლის მდებარეობა (სოფელი/ქალაქი). ეს იმას ნიშნავს, რომ იმ შემთხვევაში, თუ რუსული სექტორის მოსწავლეები იქნებიან მსგავსი ზემოქმედებული ორი მახასიათებლის მიხედვით, მათ მიღწევებს მნიშვნე-

ლოვნად გააუარესებს კლასში მოსწავლეების დევიაციური ქცევის მაღალი მაჩვენებელი. კერძოდ, კლასში მოსწავლის დევიაციური ქცევის მაჩვენებლის 1 ერთეულით ზრდა რუსულ სექტორში მოსწავლეთა მიღწევებს საშუალოდ 22 ქულით ამცირებს (სტ. შეცდომა = 8.99, $p < 0.001$).

სკოლაში უსაფრთხო და მონესრიგებული გარემოს შეფასებისას, ასევე, ვიკვლით მასწავლებლების მიერ გაკვეთილებზე დაგვიანებისა და გაცდენების პრაქტიკა. კვლევის მიხედვით, გაკვეთილებზე მასწავლებლების დაგვიანება და გაცდენები მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებთან სტატისტიკურად არსებითად არ არის დაკავშირებული არცერთ სამიზნე სექტორში. ერთ-ერთი მიზეზი, თუ რატომ მივიღეთ მსგავსი შედეგი,

შესაძლოა, დებულებებში ვარიაციის სიმცირე იყოს.

როგორც ქვემოთ მოცემული ცხრილიდან ჩანს, მოსწავლეების უმეტესობა (დაახლოებით 80-90%) მიუთითებს, რომ მოსწავლელები უმეტესად არასდროს

ან მცირედ აცდენენ და აგვიანებენ გაკვეთილებზე. ერთგვაროვანი სურათი შეუძლებელს ხდის ამ ცვლადებსა და მოსწავლეების მიღწევებს შორის მიმართებაზე დაკვირვებას.

ცხრილი 18. მოსწავლეების დაგვიანება და გაცდენები (მოსწავლეთა პასუხების %)

	სრულიად არა	მცირედ	საკმაოდ	ძალიან	არ უპასუხა (%)
23.1 – სკოლაში მოსწავლეებელთა დაგვიანება ან დროზე ადრე წასვლა	62.8%	26.4%	7.0%	3.8%	7.7%
23.2 – მოსწავლეებელთა გაცდენები	61.9%	28.8%	5.8%	3.5%	12.1%

ინსტიტუციური გარემო

მოსახერხებელი, მატერიალურად გამართული სასკოლო გარემო ერთ-ერთი ხელშემწყობი ფაქტორია, რომელიც სწავლა-სწავლების პროცესის ეფექტიანობას განაპირობებს. ინსტიტუციური გარემო აერთიანებს ინფორმაციას სკოლის სტრუქტურული ორგანიზაციის, გარემოს ადეკვატურობისა და სწავლა-სწავლებისათვის საჭირო რესურსების ხელმისაწვდომობის შესახებ, რაც გავლენას ახდენს სწავლების ეფექტიანობაზე და, შესაბამისად, მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზეც (Leithwood & Riehl, 2003; Oakes & Saunders, 2002; Dawson & Parker, 1998). სახელმწიფო შეფასებაში ინსტიტუციურ კლიმატში შეგვიძლია გავაერთიანოთ შემდეგი ცვლადები: სკოლის მდებარეობა (ქალაქი, სოფელი), სასკოლო რესურსების ხელმისაწვდომობა, ლიდერობის პრაქტიკა.

ინსტიტუციური გარემოს მახასიათებლები ვიკვლიეთ მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებთან კავშირში. აკა-

დემიურ მიღწევებს შორის განსხვავება სკოლის მდებარეობისა და სტატუსის მიხედვით მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნებში სახელმწიფო შეფასების შედეგების ანალოგიურია, კერძოდ, მოსწავლეების აკადემიური მიღწევები განსხვავდება სკოლის მდებარეობის მიხედვით და უპირატესობა ქალაქში მდებარე სკოლის მოსწავლეებს აქვთ. ანგარიშში ცალკე თავი მიეძღვნა რესურსების ხელმისაწვდომობის კავშირის შესწავლას მოსწავლეების აკადემიურ შედეგებთან.

სასკოლო კლიმატის შესახებ ლიტერატურაში ხშირად შევხვდებით ლიდერობას, როგორც მის ერთ-ერთ განზომილებას, რომელიც მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებზე არსებითად ზემოქმედებს (Vidoni & Grassetti, 2008). ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ჩატარებული სახელმწიფო შეფასების ფარგლებში ლიდერობას, საბუნებისმეტყველო საგნებში სახელმწიფო შეფასების მსგავსად, მოსწავლეების მიღწევებზე სტატისტიკურად არსებითი გავლენა არ აღმოაჩნდა.

დასკვნები

სახელმწიფო შეფასების შედეგები, სხვა ეროვნული და საერთაშორისო შეფასებების მსგავსად, მკაფიოდ აჩვენებს, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც მეტი აქცენტი კეთდება აკადემიურ მიღწევებზე, მოსწავლეთა მიღწევა ქართულში, როგორც მეორე ენაში, უფრო მაღალია. ამ ფაქტორში გაერთიანებულია ისეთი ასპექტები, როგორებიცაა: სწავლების მეთოდები, სასწავლო პროცესის ორგანიზებისა და მოსწავლეთა ანგარიშვალდებულების საკითხები, მასწავლებლების მონდომება და კომპეტენცია და სკოლის პედაგოგიური კოლექტივისა და ადმინისტრაციის მოსწავლის აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებისაკენ მიმართული ძალისხმევა.

ფაქტორში გაერთიანებული დებულებებიდან მშობლების ყველაზე დიდი ნაწილი უკმაყოფილოა სკოლაში მასწავლებლების მიერ გამოყენებული სასწავლო მეთოდებით, ისევე, როგორც სკოლაში „მოთხოვნის დონით“.

აკადემიურ მიღწევაზე აქცენტის თვალსაზრისით, თვალსაჩინო განსხვავებებს ვხედავთ სექტორების მიხედვით – ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი ყველაზე დაბალია აზერბაიჯანულენოვან სექტორში.

აზერბაიჯანულენოვან სექტორში, ასევე, დაბალია კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი – მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა. ფოკუს ჯგუფის მონაწილე მასწავლებლები

აღნიშნავენ, რომ ამ მიმართულებით სკოლებში მდგომარეობის გაუმჯობესება სტრატეგიული მნიშვნელობის საკითხია. როგორც ეს არაერთხელ აღინიშნა მოცემულ ანგარიშში, სკოლაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, ეფექტიანად სწავლების გამოწვევებთან გამკლავება შეუძლებელია უფრო სისტემური მიდგომის გამოყენების გარეშე, რომელშიც ქართულის მასწავლებლების გარდა მონაწილეობა უნდა მიიღონ სხვა საგნების მასწავლებლებმაც.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც კავშირშია მოსწავლეთა მიღწევებთან სკოლისადმი მოსწავლის კუთვნილების გრძნობაა, საყურადღებოა, რომ ყველა სექტორში გამოკითხულ მოსწავლეთა მხოლოდ მეოთხედი ეთანხმება დებულებას, რომ სკოლაში სხვა მოსწავლეებთან კარგი ურთიერთობა აქვს.

ზოგადად, სკოლის კლიმატი მოსწავლეთა მიღწევასა და სწავლის მოტივაციაზე მოქმედი მნიშვნელოვანი ფაქტორია. ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასების შედეგები ეხმიანება სხვა ადგილობრივი და საერთაშორისო კვლევების მიგნებებს და კიდევ ერთხელ მიუთითებს კომპლექსური სასკოლო მიდგომების შემუშავებისა და განხორციელების აუცილებლობაზე, რომელთა გარეშეც შეუძლებელია ცალკეულ საგანში მოსწავლეთა მიღწევების გაუმჯობესება.

ძირითადი დასკვნები

1. მოსწავლეთა მიღწევები ქართულში, როგორც მეორე ენაში, დაბალია და საგრძნობლად განსხვავდება სკოლის მახასიათებლების მიხედვით.

ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ მოთხოვნებთან მიმართებაში დაწყებითი საფეხურის ბოლოს ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ჩატარებული სახელმწიფო შეფასება, მოსწავლეთა მიღწევების მნიშვნელოვან ჩამორჩენაზე მიუთითებს:

- მეშვიდეკლასელ მოსწავლეთა 64% ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მოთხოვნების მინიმალური ზღვრის გადალახვას ვერ ახერხებს. ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი წერის კომპონენტში დაფიქსირდა.

წერის კომპონენტში მინიმალურ ზღვარს მიღმა მოსწავლეების 78% აღმოჩნდა, ლაპარაკში – 60%, კითხვაში – 57%, ხოლო მოსმენაში – 48%.

მოსწავლეთა შედეგი კიდევ უფრო დაბალია სოფლად და ისეთ დასახლებებში, რომლებშიც უმრავლესობას არაქართულენოვანი მოსახლეობა შეადგენს.

- არაქართულენოვან სოფლებში მინიმალური კომპეტენციის ზღვარს მიღმა მოსწავლეების 84% აღმოჩნდა, ქართულენოვან სოფლებში – 77%, არაქართულენოვან ქალაქებში – 60%, ხოლო ქართულენოვან ქალაქებში – მოსწავლეთა მხოლოდ 19%.
- კვლევის კიდევ ერთ მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ ქართულენოვან თემში ცხოვრება უფრო ნაკლებად აისახება მოსწავლეთა მიღწევებზე სოფელში, ვიდრე ქალაქში, განსაკუთრებით მოსმენისა და წერის სფეროებში.

თვალსაჩინოა, აგრეთვე, განსხვავებები იმის მიხედვით, თუ რომელია სწავლების ძირითადი ენა მოსწავლის სკოლაში:

- ყველაზე დაბალი შედეგი აზერბაიჯანულენოვანი სკოლების მოსწავლეებს აქვთ. ამ ქვეჯგუფში მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი მოსწავლეთა 87%-მა ვერ გადალახა, ანალოგიური მაჩვენებელი სომხურენოვან სკოლებში 60%-ს შეადგენს, ხოლო რუსულენოვანში – მხოლოდ 23%-ს.

სექტორის ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე შენარჩუნებულია მას შემდეგაც, რაც გავაკონტროლეთ სკოლის ადგილმდებარე (სოფელი/ქალაქი) და თემის სტრუქტურა (უფრო ქართულენოვანი, უფრო არაქართულენოვანი). ეს იმას ნიშნავს, რომ არსებობს სექტორისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური გამოწვევები, რომლებსაც მხოლოდ ქალაქსა და სოფელს შორის არსებული განსხვავებებით ვერ ავხსნით, ისევე, როგორც თემის სტრუქტურის თავისებურებებით.

2. ქართულის შესწავლის მოტივაცია მოსწავლეებში მაღალია, მაგრამ მოსწავლეების ნახევარზე მეტი ქართული ენის ათვისებას რთულ ამოცანად მიიჩნევს.

სახელმწიფო შეფასების შედეგები მკაფიოდ აჩვენებს ენის შესწავლის მოტივაციური ასპექტების კავშირს მოსწავლეთა მიღწევებთან.

- ის მოსწავლეები, რომლებიც ქართული ენის შესწავლას უფრო მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ და უფრო მეტად სჯერათ საკუთარი შესაძლებლობების, ენის ტესტში მნიშვნელოვნად უკეთეს შედეგს აჩვენებენ. აგრეთვე, უკეთესი შედეგები აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომელთა მშობლებში უფრო მაღალია ინტერკულტურული მგრძნობელობა და ქართული ენის შესწავლის მნიშვნელობის (საჭიროების) აღქმა.

მოსწავლეთა უმეტესობას ქართული ენის ათვისების დიდი სურვილი აქვს. მოსწავლეთა აბსოლუტური უმრავლესობისათვის უმნიშვნელოვანესი მოტივატორია ენის კომუნიკაციური დანიშნულება.

- გამოკითხული მოსწავლეების 90% მომავალში ქართული ენის სწავლის გაგრძელებას აპირებს. მოსწავლეთა დაბალეობით იგივე წილი აღნიშნავს, რომ ქართულის სწავლა სიამოვნებას ანიჭებს, მოსწონს ქართველებისა და მათი ცხოვრების შესახებ მეტის გაგება.
- ქართული ენის სწავლის მნიშვნელობის განმსაზღვრელი ფაქტორების შეფასებისას მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი (90%) ეთანხმება მოსაზრებას, რომ ქართული ენის ცოდნა ამ ენაზე მოსაუბრე ადამიანებთან კომუნიკაციის, ისევე, როგორც ყოველდღიური ამოცანების გადაჭრისათვის სჭირდება.
- თუმცა საყურადღებოა ის გარემოება, რომ შედარებით ნაკლები მოსწავლე იაზრებს ენის ფლობის კავშირს დასაქმების პერსპექტივასთან და მომავალ კარიერასთან.
- ეს ტენდენცია, შესაძლებელია, მოსწავლეთა ასაკს დავეუკავშიროთ. კვლევის სამიზნე ჯგუფს მეშვიდე კლასის მოსწავლეები წარმოადგენენ, რომლებსაც, შესაძლოა, ჯერჯერობით ნაკლებად აქვთ გაცნობიერებული საკუთარი კარიერული მიზნები. მიუხედავად ამ გარემოებისა, მოსწავლეთა მოტივაციის ამ ასპექტის კორექტირება პოლიტიკის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს. მოსწავლეებისათვის უფრო ცხადი უნდა იყოს, თუ როგორ არის დაკავშირებული ქართული ენის ცოდნა მათ სამომავლო კარიერულ წინსვლასთან.

დამამიმედებელ გარემოებას წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძნობელობა სწორედ იქ არის მაღალი, სადაც მოსწავლეების შედეგები უფრო დაბალია – აზერბაიჯანულენოვან სექტორში, სოფლად. თუმცა საინტერესოა ისიც, რომ ამ სტრატეგიულ ლოკაციებზე დირექტო-

რთა ინტერკულტურული მგრძნობელობა შედარებით დაბალია.

- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამები (ადგილებზე ქართულენოვანი მასწავლებლების გაგზავნის ინიციატივები ქართული ენის სწავლების გასაუმჯობესებლად), პირველ რიგში, სწორედ ამ ღონისძიებებისკენაა მიმართული. როგორც ჩანს, მასწავლებელთა დამოკიდებულებების ფორმირების თვალსაზრისით პროგრამას მნიშვნელოვანი ეფექტი აქვს, თუმცა პროგრამების ჯამური ეფექტის გასაძლიერებლად მნიშვნელოვანია დირექტორების დამოკიდებულებებზე მუშაობის გააქტიურებაც. დირექტორების მხარდაჭერის გარეშე მასწავლებლებს გაუჭირდებათ სკოლაში თვალსაჩინო სისტემური ცვლილებების განხორციელება.

სამწუხაროა, რომ ქართული ენის შესწავლის მაღალი მოტივაციის ფონზე მოსწავლეების ნახევარი საკუთარ თავს ქართულის სწავლაში არაეფექტიანად მიიჩნევს.

- გამოკითხულ მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი (40-45%) ნერვიულობს, როცა უწევს ქართულად საუბარი გაკვეთილზე ან მის გარეთ და აღნიშნავს, რომ ქართული ენა ასათვისებლად რთულია. მოსწავლეთა ნახევარი თვლის, რომ ყველას არ შეუძლია ქართული ენის სწავლა. შესაბამისად, მასწავლებლებისა და სკოლისათვის მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს მოსწავლეებში თვითეფექტიანობის აღქმის კორექტირება. მოსწავლის თვითეფექტიანობა, თავის მხრივ, ფორმირდება სწავლა-სწავლების სტრატეგიების სწორად გამოყენების შედეგად.

3. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების ზოგადი სტრატეგიები და სპეციფიკა კორექტირებას საჭიროებს.

მოსწავლეთა შეფასებით უმნიშვნელოვანეს გამოწვევას ქართული ენის გაკვეთილზე დისციპლინის, წესრიგის შენარჩუნება წარმოადგენს:

- მოსწავლეთა ნახევრის აზრით, ქართულის გაკვეთილზე დრო ფუჭად იხარჯება. ეს მნიშვნელოვანი მიგნება კიდევ ერთხელ ამახვილებს ყურადღებას იმ ფაქტზე, რომ საგაკვეთილო პროცესის მართვის კუთხით მასწავლებლები მეტ დახმარებას საჭიროებენ როგორც სკოლის მხრიდან, ისე კლასის მართვის მეთოდებში გადამზადების თვალსაზრისით.

კლასთან მუშაობისას სწავლების ზოგადი მიდგომების ფარგლებში მასწავლებლები ნაკლებ ყურადღებას ამახვილებენ მასალის შეჯამების, უკუკავშირის გაცემისა და მოსწავლეთა წახალისების მექანიზმების გამოყენებაზე. იმ კლასებში, რომლებშიც, მოსწავლეთა შეფასებით, ამ ასპექტებს მეტი ყურადღება ექცევა, მოსწავლეები უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ.

- მოსწავლეთა აზრით, მასწავლებელი ნაკლებ აქცენტს აკეთებს უფრო დიდი თემების შეჯამებასა და განვლილი მასალის უფრო დიდ სეგმენტებთან ახალი მასალის დაკავშირებაზე.

- ზოგიერთი მასწავლებლისათვის გამოწვევას წარმოადგენს იმის დადგენა, თუ კონკრეტულად რის ათვისება უჭირს მოსწავლეს და რატომ. შესაბამისად, გარკვეულ სირთულეებს აწყდება განვლილი მასალის განსხვავებულად, სხვაგვარად ახსნისას საიმისოდ, რომ უკეთ მიიტანოს სათქმელი მოსწავლეებამდე.
- მასწავლებელი უფრო მეტ ყურადღებას ამახვილებს წარმატებული მოსწავლეების ქებაზე, ვიდრე წარუმატებლობის ან რთული გამომწვევების შემთხვევაში მოსწავლეთა გამხსნელობაზე. ანალოგიურად, უკუკავშირის გაცემისას მასწავლებელი ხშირად უხსნის მოსწავლეებს, სად დაუშვეს შეცდომა, თუმცა ნაკლებად განიხილავს მათ წარმატებებს, ძლიერ მხარეებს.
- უკუკავშირის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი, რომელსაც დღეს ნაკლები ყურადღება ექცევა, შეფასების რუბრიკების მოსწავლეებთან შეთანხმებაა.
- ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლების ნაწილი, აგრეთვე, ნაკლებად აქცევს ყურადღებას მოსწავლის ემოციური უსაფრთხოებისათვის აუცილებელ ასპექტებს. ამ სტრატეგიაზე ყურადღების გამახვილება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ამერბაიჯანულ სექტორში, სადაც მისი გავლენა მოსწავლეთა მიღწევებზე მეტად თვალსაჩინოა.

ქართული ენის სწავლების სპეციფიკის თვალსაზრისით არსებით გამოწვევას მასწავლებლის მიერ კლასში მოსწავლეთა შორის ქართულად საუბრის წახალისება წარმოადგენს.

- კვლევის თანახმად, გაკვეთილებზე ნაკლებად გამოიყენება ინტერაქციის კონკრეტული ფორმა – მოსწავლეებს შორის ქართულად კომუნიკაცია, რომელიც სამეცნიერო ლიტერატურის თანახმად, უნიკალურ ფუნქციას ასრულებს ენის ათვისების პროცესში – ხელს უწყობს მაკორექტირებელი ინტერაქციის უნარების განვითარებას და უცხოურ ენაზე მეტყველებასთან დაკავშირებული სტრესის მოხსნას, რაც ენის ეფექტიანად ათვისების მნიშვნელოვანი წინაპირობაა.

საკლასო და საშინაო დავალებების ეფექტიანად გამოყენება სასწავლო პროცესში მოსწავლის შედეგის გაუმჯობესების აუცილებელი წინაპირობაა.

- მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედ მნიშვნელოვან ფაქტორთა შორის არის საშინაო დავალებების დოზირებული და რეგულარული გამოყენება სასწავლო პროცესში. კვლევის თანახმად, ის მოსწავლეები, რომლებიც საერთოდ არ ასრულებენ საშინაო დავალებას, ენის ტესტში უარეს შედეგებს აჩვენებენ.
- მასწავლებელმა მეტი დრო უნდა დაუთმოს წერის, მეტყველებისა და ლექსიკური მარაგის განვითარებისაკენ მიმართულ დავალებებს.
- აქტივობების გამოყენების სიხშირესთან ერთად მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა გაითვალისწინოს დავალებების შინაარსიც, რადგან, მაგალითად, წერის კომპონენტში, წერითი დავა-

ლებების გამოყენების სიხშირის მიუხედავად, მოსწავლეთა მიღწევები განსაკუთრებით დაბალია.

ტრანსფერული უნარების (ტექსტის სტრუქტურისებრა, ნაკითხულის გააზრება) განვითარებაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლებმა აქტიურად უნდა ითანამშრომლონ სხვა საგნების მასწავლებლებთან სკოლაში.

- კვლევის თანახმად, მოსწავლეებმა უფრო დაბალი შედეგი წერის, კითხვისა და ლაპარაკის კომპონენტებში აჩვენეს (მოსმენის კომპონენტთან შედარებით).
- კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების მოსაზრებით, ტექსტის/აზრის სტრუქტურისებრა და ფუნქციური წერა, ისევე, როგორც ნაკითხულის გააზრება, ის ტრანსფერული უნარებია, რომლებიც არა მხოლოდ ქართულში, როგორც მეორე ენაში, არამედ ყველა საგნის ფარგლებში უნდა განვითარდეს და, შესაბამისად, ამ მიმართულებით სკოლის ყველა მასწავლებლის ერთობლივი ძალისხმევაა საჭირო.

4. რესურსები ქართული ენის სწავლებისათვის არათანაბრად არის განაწილებული, მასწავლებლებს და სკოლის ადმინისტრაციას ხშირად არ აქვთ შესაბამისი კომპეტენციები ამ რესურსების ეფექტიანად გამოყენებისათვის.

სასწავლო რესურსების მდგომარეობა მოსწავლეთა მიღწევებთან დაკავშირებული ძალიან ძლიერი ფაქტორია. ამასთანავე, რესურსების დეფიციტი სწორედ იქ იქმნება, სადაც მათი ყველაზე დიდი საჭიროება არსებობს.

- სასწავლო რესურსების მდგომარეობის მხრივ (მასწავლებლების შეფასებით), სკოლის ადგილმდებარეობის, სექტორისა და თემის სტრუქტურის მიხედვით, ძალიან თვალსაჩინო განსხვავებები იკვეთება. სასწავლო რესურსების თვალსაზრისით უკეთესი მდგომარეობა ქალაქში, უფრო ქართულენოვან თემში და რუსულ სექტორშია, რომელიც უმეტესად ქალაქში მდებარეობს.

განსაკუთრებულ ყურადღებას საჭიროებს სკოლაში დამხმარე ქართულენოვანი მასალების (ბიბლიოთეკა, აუდიო და ვიდეომასალები და აპარატურა) ხელმისაწვდომობის გაზრდა, ისევე, როგორც ეფექტიანად გამოყენების სტრატეგიის შემუშავება და ამ სტრატეგიის შესრულების მონიტორინგი.

- მასწავლებლების მოსაზრებით, ცალკეულ ლოკაციაზე სკოლაში არსებული ქართულენოვანი რესურსები მოსწავლისათვის ქართულ ენაზე ხელმისაწვდომ ერთადერთ წყაროს წარმოადგენს, ამიტომ მათ შინაარსსა და ფუნქციურ დატვირთვას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება.
- კვლევის თანახმად, ქართულენოვანი რესურსების ხელმისაწვდომობის პრობლემა არის სწორედ იმ სკოლებში, რომლებშიც მოსწავლეთა მიღწევები უფრო დაბალია და თემში არსებული რესურსებიც უფრო მწირი (სოფლად, არაქართულენოვან თემში). მნიშვნელოვანია, რომ ქართული ენის სწავლა-სწავლების პროცესის გასაუმჯობესებლად სახელმწიფო პოლიტიკა

ადამიანური და მატერიალური რესურსების ხელმისაწვდომობის გაზრდას სწორედ ამ ქვეჯგუფებში უნდა მივყავართ.

- ფოკუს ჯგუფებში მასწავლებლებთან ამ საკითხის განხილვისას ჩანს, რომ პრობლემას წარმოადგენს არა მხოლოდ ქართულ ენაზე ლიტერატურისა და დამხმარე მასალის ნაკლებობა, არამედ ამ მასალის გამოყენების პრაქტიკის სიმწირე.
- სახელმწიფო შეფასების შედეგები თანხვედრაშია მოსწავლეთა მიღწევების შეფასების საერთაშორისო კვლევის შედეგებთან (მაგალითად, PISA 2015) და აჩვენებს, რომ მასწავლებლის მიერ ინოვაციების, მრავალფეროვანი რესურსების გამოყენების სიხშირე მხოლოდ მაშინ აისახება დადებითად მოსწავლეთა მიღწევებზე, როდესაც მასწავლებელი ფლობს ამ რესურსების გამოყენების ეფექტიან სტრატეგიებს.
- ბიბლიოთეკების გამდიდრების პარალელურად მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისა და ბიბლიოთეკარების კომპეტენციების გაუმჯობესება ამ მასალების უკეთ გამოყენებისათვის და ბიბლიოთეკის სამუშაო საათების ოპტიმიზაცია სხვადასხვა აქტივობით მათი დატვირთვის მიზნით.

მოსწავლეთა და მასწავლებელთა უმეტესობა მიიჩნევს, რომ ის სახელმძღვანელოები, რომლებსაც ისინი იყენებენ, ძირითადად, სასარგებლოა სხვადასხვა უნარის – კითხვის, წერის, გრამატიკისა და ა. შ. – გამოსამუშავებლად, თუმცა მათი ახალი ვერსიები რამდენიმე ასპექტის გაუმჯობესებას საჭიროებს:

- პრობლემას წარმოადგენს მოსწავლის წიგნის თანმხლები რვეულის დეფიციტი. გამოყენებული რვეულების მოხმარება ძალიან რთულია შემდეგი კოპორტისათვის, რადგან მათში სავარჯიშოები უკვე შესრულებულია.
- ასევე, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა აზრით, ქართული კულტურისა და ლიტერატურის გაცნობის ამოცანის გადაჭრის მხრივ სახელმძღვანელოები გამრავალფეროვნებას საჭიროებს.
- პრაქტიკოსი მასწავლებლების აზრით, მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოების ასაკობრივად ნეიტრალური ვერსიების შემუშავება (სახელმძღვანელოები დონეებად არის წარმოდგენილი და მათ მოსწავლეთა არსებული კომპეტენციების გათვალისწინებით ირჩევენ, შესაბამისად, სხვადასხვა დონის სახელმძღვანელოები მოსწავლის ასაკთან უშუალო კავშირში არ უნდა იყოს და იმგვარ ნეიტრალურ შინაარსს შეიცავდეს, რომელიც ნებისმიერი ასაკის მოსწავლისათვის იქნებოდა საინტერესო.

5. სახელმწიფო შეფასება მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების კუთხით სპეციფიკური გამოწვევების არსებობაზე მიუთითებს.

მასწავლებელთა ჩართულობა პროფესიული განვითარების პროგრამებში მაღალია (ბოლო ორი წლის განმავლობაში თითქმის ყველა მათგანს მიღებული აქვს მონაწილეობა გადამზადების სულ მცირე ერთ პროგრამაში). თუმცა ქართულის,

როგორც მეორე ენის, პედაგოგებისათვის მნიშვნელოვანია მომავალში ამ სატრენინგო პროგრამების სისტემურობისა და მრავალფეროვნების უზრუნველყოფა.

- კვლევაში ჩართული მასწავლებლების უმეტესობა კვლავ მნიშვნელოვნად მიიჩნევს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მეთოდის სასწავლო პროგრამებს (ბოლო ორი წლის განმავლობაში მსგავს ტრენინგებში მაღალი ჩართულობის მიუხედავად).
- ქართულის, როგორც მეორე ენის, პედაგოგებისათვის ნაკლებად ხელმისაწვდომია პროგრამები ზოგად პედაგოგიკაში, პროფესიულ უნარებში, რაც, მათივე თქმით, ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს საჭიროებას წარმოადგენს.
- კიდევ ერთ აქტუალურ საკითხს წარმოადგენს ქართულის სწავლების კონტექსტში საინფორმაციო ტექნოლოგიების გამოყენება, რადგან ამ მიმართულებით ტრენინგების საჭიროებას მასწავლებელთა უმრავლესობა ადასტურებს.

მასწავლებლები ნაკლებად ხედავენ სწორედ იმ კომპეტენციების განვითარების საჭიროებას, რომელთა ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე განსაკუთრებით მაღალია.

- საკუთარი საჭიროებების შეფასებისას მასწავლებლები ნაკლებად მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ ინტერკულტურულ განათლებასთან დაკავშირებულ ტრენინგებს, მაშინ, როდესაც ეს ასპექტი, კვლევის მიგნებების თანახმად, სტრატეგიულად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა შორის ქართული ენის სწავლის მოტივაციის შენარჩუნებისა და გაზრდისათვის.
- ასევე, მასწავლებელთა დიდი ნაწილი არასაჭიროდ მიიჩნევს ტრენინგებს მოსწავლეთა შეფასების მიმართულებით. ეს სურათი განსაკუთრებით გასათვალისწინებელია იმ ფონზე, რომ მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი (აზერბაიჯანულენოვან და სომხურენოვან სექტორებში) სწავლობს მასწავლებელთან, რომელსაც ამ მიმართულებით ბოლო ორი წლის განმავლობაში გადამზადება გავლილი არ აქვს. მოსწავლეთა შეფასება (მათ შორის განმავითარებელი შეფასება) მოსწავლის მიღწევის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია. სავარაუდოდ, საჭიროა მასწავლებლებს უფრო მკაფიოდ ავეხსნათ ამ მიმართულებით კომპეტენციების მუდმივი გაღრმავებისა და გამოცდილების გავლის საჭიროება.

მასწავლებლების აზრით, ტრენინგის ფორმატი ვერ უზრუნველყოფს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლისათვის მნიშვნელოვანი ყველა კომპეტენციის განვითარებას.

- კვლევაში მონაწილე მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ ტრენინგების გარდა სკოლის პედაგოგებისათვის უფრო ინტენსიურად უნდა ამოქმედდეს ჯგუფური კონსულტაციების ფორმატი, რომელიც სკოლის საერთო გამოწვევების დაძლევისაკენ იქნება მიმართული.

- ზოგადად, ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლების აზრით, ცვლილებები სკოლაში არა ერთი საგნის დონეზე, არამედ კომპლექსურად უნდა განხორციელდეს.

საქართველოში დღეისათვის არ გვაქვს სანდო და ამომწურავი ინფორმაცია ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა ენობრივი და პროფესიული კომპეტენციების შესახებ. არსებული ინფორმაციის თანახმად, მასწავლებელთა ენობრივი კომპეტენცია და პროფესიული უნარები დაბალია.

- ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლების კომპეტენციების შესახებ ძირითად წყაროს დღეისათვის მასწავლებელთა მიერ შესაბამისი გამოცდების ჩაბარების მაჩვენებლები წარმოადგენს.
- გამოცდებში წარმატებული მასწავლებლების წილი, ზოგადად, დაბალია, განსაკუთრებით პროფესიული უნარების გამოცდებში. მაგალითად, სომხურ და აზერბაიჯანულ სექტორებში, კვლევის თანახმად, მოსწავლეთა მხოლოდ 18%-ს ასწავლის მასწავლებელი, რომელსაც ჩაბარებული აქვს ეს გამოცდა. რუსულ სექტორში იგივე მაჩვენებელი 26%-ს შეადგენს.
- ქართულის, როგორც მეორე ენის, გამოცდაში იგივე მაჩვენებელი აზერბაიჯანული სექტორისათვის 39%-ს შეადგენს, სომხურისათვის – 30%-ს, ხოლო რუსულისათვის – 35%-ს.

ქვეყანაში არსებული ინფორმაცია არაქართულენოვან სკოლებში სახელმწიფო პროგრამების ეფექტის შეფასების შესაძლებლობას არ იძლევა.

- კვლევის ფარგლებში არ გამოიკვეთა განსხვავება იმ მოსწავლეების შედეგებში, რომლებსაც მასწავლებელთა პროფესიული ცენტრის მიერ მივლინებული კონსულტანტი მასწავლებელი ასწავლის (მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 15%) და იმ მოსწავლეების მიღწევებში, რომლებთანაც ასეთი მასწავლებელი არ მუშაობს. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ეფექტის არქონა შესაძლოა დავეკავშიროთ იმ ფაქტს, რომ კონსულტანტ მასწავლებელთა დაახლოებით ნახევარი სამიზნე კლასს მხოლოდ ერთი წლის განმავლობაში ასწავლის და ეს დრო არ არის საკმარისი.
- ფოკუს ჯგუფებში მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ სწორედ ისეთ ლოკაციებზე უნევთ მუშაობა, სადაც ქართულის ცოდნის მხრივ მდგომარეობა განსაკუთრებით მძიმეა და მათ ძირითად გამოწვევას მოსწავლეთა კომპეტენციებში არსებული დანაკლისის კომპენსირება წარმოადგენს.
- კონსულტანტი მასწავლებლები გამოთქვამენ მზაობას, უფრო ინტენსიურად იმუშაონ არა მხოლოდ მოსწავლეებთან, არამედ სკოლის პედაგოგებთანაც, როგორც ქართულის ცოდნის გაუმჯობესების, ისე პედაგოგიური კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით. ასევე, კონსულტანტი მასწავლებლები გეგმავენ ქსელური მუშაობის გაძლიერებას ცოდნისა და გამოცდილების უკეთ გაზიარების, სასწავლო მასალების შექმნისა და დახვეწის მიმართულებით.

6. მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი ზოგადი სასკოლო კლიმატია.

მოსწავლის მიღწევებზე მნიშვნელოვნად გემოქმედებს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა შრომითი კმაყოფილება

- მოსწავლეთა მიღწევებთან მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილების დაკავშირებისას განსაკუთრებით დიდი ეფექტი აღმოაჩნდა მასწავლებლების კმაყოფილებას ადმინისტრაციის მხარდაჭერით და, ასევე, კოლეგებთან ურთიერთობას. მოსწავლეთა მიღწევებზე, აგრეთვე, აისახება ისიც, თუ რამდენად მაღალია მასწავლებლის ემოციური მიჯაჭვულობა პროფესიისადმი.
- საინტერესო მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ ბევრი სხვა კვლევის მსგავსად, სახელმწიფო შეფასებაშიც მასწავლებლის ანაზღაურებისა და წინსვლით კმაყოფილების ფაქტორებს მოსწავლეთა მიღწევებზე მნიშვნელოვანი ეფექტი არ აღმოაჩნდა.

მასწავლებელთა შრომითი კმაყოფილება არაქართულენოვან სექტორში განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ სად მდებარეობს სკოლა და რომელია სწავლების ძირითადი ენა ამ სკოლაში.

- სამუშაოთი კმაყოფილების თითქმის ყველა ასპექტში (ადმინისტრაცია და სასკოლო გარემო, მოსწავლეები, კოლეგებთან ურთიერთობა, ანაზღაურება და წინსვლა) უფრო უკმაყოფილოები აზერბაიჯანული სექტორის მასწავლებლები არიან. ერთადერთ გამონაკლისს წარმოადგენს დამოუკიდებლობის ხარისხით კმაყოფილება, რომლითაც ყველაზე უკმაყოფილონი რუსული სექტორის მასწავლებლები არიან.
- სხვა სექტორებისაგან განსხვავებით რუსულ სექტორში საგრძნობლად უფრო მაღალია სკოლისადმი მიკუთვნებულობისა და პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობის ფაქტორების საშუალო მაჩვენებლებიც. პროფესიითა და სამუშაოთი კმაყოფილების მაჩვენებლები, აგრეთვე, უფრო მაღალია ქალაქში, ვიდრე სოფლად.

მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი სკოლაში მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის ეფექტიანობაა.

- ფოკუს ჯგუფის მონაწილე მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ ამ მიმართულებით სკოლებში მდგომარეობის გაუმჯობესება სტრატეგიული მნიშვნელობის საკითხია. როგორც ეს არაერთხელ აღინიშნა მოცემულ ანგარიშში, სკოლაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, ეფექტიანად სწავლების გამომწვევებთან გამკლავება შეუძლებელია უფრო სისტემური მიდგომის გამოყენების გარეშე და მასში ქართულის მასწავლებლების გარდა მონაწილეობა სხვა საგნების მასწავლებლებმაც უნდა მიიღონ.
- მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის მაჩვენებელი, ასევე, უფრო დაბალია აზერბაიჯანულენოვან სექტორში სხვა სექტორებთან შედარებით.

სახელმწიფო შეფასების შედეგები სხვა ეროვნული და საერთაშორისო შეფასებების მსგავსად მკაფიოდ აჩვენებს, რომ იმ სკოლებში, რომლებშიც მეტი აქცენტი კეთდება აკადემიურ მიღწევაზე, მოსწავლეთა მიღწევები ქართულში, როგორც მეორე ენაში, უფრო მაღალია.

- ამ ფაქტორში გაერთიანებულია ისეთი ასპექტები, როგორებიცაა: სწავლების მეთოდები, სასწავლო პროცესის ორგანიზებისა და მოსწავლეთა ანგარიშვალდებულების საკითხები, მასწავლებლების მონდომება და კომპეტენცია, სკოლის პედაგოგიური კოლექტივისა და ადმინისტრაციის ძალისხმევა მოსწავლის აკადემიური შედეგების გასაუმჯობესებლად.
- ფაქტორში გაერთიანებული დებულებებიდან მშობლების ყველაზე დიდი ნაწილი სკოლაში მასწავლებლების მიერ გამოყენებული სასწავლო მეთოდებითა და სკოლაში „მოთხოვნის დონით“ არის უკმაყოფილო. აკადემიურ მიღწევაზე აქცენტის თვალსაზრისით თვალსაჩინო განსხვავებებს ვხედავთ სექტორების მიხედვით – ფაქტორის საშუალო მაჩვენებელი აქაც ყველაზე დაბალია აზერბაიჯანულენოვან სექტორში.

ქართული ენის ათვისებაში პრობლემურ საკითხს წარმოადგენს მოსწავლის ზოგადი დამოკიდებულებები სწავლისადმი (სწავლის მოტივაცია) და სკოლისადმი მოსწავლის მიკუთვნებულობის გრძნობა.

- საყურადღებოა, რომ ყველა სექტორში გამოკითხულ მოსწავლეთა მხოლოდ მეოთხედი ეთანხმება დებულებას, რომ სკოლაში სხვა მოსწავლეებთან კარგი ურთიერთობა აქვს და სკოლაში თავს კარგად გრძნობს.
- დისკუსიაში მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ სწავლის მოტივაციის ამაღლება ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხია, რადგან მოსწავლეები, ზოგადად, სწავლის ნაკლებ მოტივაციას იჩენენ არა მხოლოდ ქართულში, არამედ ყველა სხვა საგანში.
- სწავლის მოტივაციაზე მუშაობა, მასწავლებლების აზრით, კომპლექსური საკითხია და არა მარტო ქართული ენის მასწავლებლის, არამედ სკოლის ყველა პედაგოგისა და ადმინისტრაციის ერთობლივი საზრუნავი უნდა გახდეს. სკოლას ამ საქმეში განსაკუთრებული პასუხისმგებლობა აკისრია, რადგან სწავლისადმი დამოკიდებულების ფორმირების საკითხში ის ხშირად მშობლების როლის მაკომპენსირებელ ფუნქციასაც ასრულებს.

რეკომენდაციები

ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასება საქართველოში პირველად ჩატარდა. ამ კვლევის მიგნებებზე დაფუძნებული რეკომენდაციები განათლების პოლიტიკის ფორმირების პროცესში ორი თვალსაზრისით არის საინტერესო:

პირველ რიგში, კვლევა ინფორმაციას გვანდის ქვეყანაში მიმდინარე ინტერვენციების ეფექტიანობის შესახებ:

სახელმწიფო შეფასებების მიგნებების ნაწილი განათლების პოლიტიკის დღის წესრიგში არსებულ ბევრ ისეთ მიმართულებაზე ამახვილებს ყურადღებას, რომლებიც 2019 წლის მდგომარეობით საქართველოში უკვე ხორციელდება. კვლევა ხაზს უსვამს ამ მიმართულებებით საქართველოში მიმდინარე ინიციატივების აქტუალობასა და გარკვეულ იდეებს გვანდის მათი უცვლელად გაგრძელების ან მოდიფიცირების აუცილებლობის შესახებ.

ამასთანავე, კვლევის მიგნებების ნაწილს პოტენციურად დიდი წვლილის შეტანა შეუძლია სისტემაში თვისებრივად ახალი ინტერვენციების დაგეგმვაში:

სახელმწიფო შეფასება გარკვეულ იდეებს გვთავაზობს არაქართულენოვან სექტორში არსებული პრობლემების შემცირებისაკენ მიმართული სპეციფიკური ინტერვენციების დასაგეგმად.

გარდა ამისა, ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სახელმწიფო შეფასების შედეგები მნიშვნელოვნად იხსნის სისტემური ინტერვენციების განხორციელების აუცილებლობაზე, რომლებიც მასშტაბურია და მათი მიზნობრივი ჯგუფი უფრო ფართოა, ვიდრე არაქართულენოვანი სკოლების ქვეჯგუფი. არაქართულენოვანი სექტორის გადმოსახედიდან ამ რეფორმების განხორციელების აუცილებლობა კიდევ უფრო მრავალ ალნიშნული სისტემური მიდგომების მნიშვნელობას განათლების პოლიტიკაში. სახელმწიფო შეფასების მიგნებები გვკარნახობს, როგორ უნდა დაიგეგმოს ეს მასშტაბური, სისტემური ინტერვენციები არაქართულენოვან სექტორში არსებული გამოწვევების გათვალისწინებით.

იმედი გვაქვს, რომ კვლევის შედეგები წვლილს შეიტანს ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების პრიორიტეტულობის შესახებ დისკუსიის სტიმულირებასა და არაქართულენოვანი მოსახლეობისათვის ქართული ენის სწავლების უმნიშვნელოვანესი ამოცანის ფარგლებში ეფექტიანი სახელმწიფო და ადგილობრივი პოლიტიკის ფორმირებაში.

1. ქართულში, როგორც მეორე ენაში, უნიფიცირებული, ევროპული სტანდარტების შესაბამისი ტესტის შექმნა მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესებისა და მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ეფექტიანი სტრატეგიების დაგეგმვის წინაპირობაა.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლა-სწავლების ეფექტიანობის გაზრდის ინტერვენციების დაგეგმვისათვის, პირველ რიგში, აუცილებელია ე.წ. საწყისი, საბაზო მონაცემების შეგროვება, რომლებიც კომპეტენციებში არსებული ხარვეზების აღმოჩენის, ისევე, როგორც კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით პროგრესის შეფასების შესაძლებლობას მოგვცემს.

დღეისათვის საქართველოში ქართულის, როგორც მეორე ენის, ცოდნის დონის შესამოწმებლად (როგორც მოსწავლეებში, ისე სტუდენტებსა და მასწავლებლებში) მრავალი განსხვავებული მეთოდოლოგიით შექმნილი, განსხვავებული შინაარსის ტესტი გამოიყენება, რაც მნიშვნელოვნად ამცირებს მონაცემთა შედარებითობას და ხელს უშლის ინტერვენციების სწორად დაგეგმვასა და შეფასებას.

მნიშვნელოვანია, რომ საქართველოში უნიფიცირებულად გამოიყენებოდეს ენის ფლობის შესამოწმებელი ისეთი ტესტები, რომლებიც თავსებადი იქნება ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ერთიან ევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოსთან (CEFR) და ენის ტესტის შემუშავების ზოგად სტანდარტებთან¹.

CEFR ევროპული ჩარჩო დოკუმენტი ევროკომისიის ინიციატივით შემუშავდა და ოფიციალურად 2001 წელს გამოქვეყნდა. ევროსაბჭოს 2001 წლის რეზოლუციით რეკომენდაცია გაენია CEFR-ის გამოყენებას ენობრივი შესაძლებლობების ვალიდაციის სისტემების ჩამოსაყალიბებლად.

დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ ჩარჩოს თეორიული კონსტრუქტი და კონკრეტული სკალები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს შემდეგი ამოცანებისათვის:

- ტესტისა და გამოცდის შინაარსის დადგენა;
- სასწავლო მიზნის/შედეგის მიღწევის შეფასების კრიტერიუმების ჩამოყალიბება;
- ენის ფლობის დონის აღწერა არსებულ ტესტებსა და გამოცდებში (კვალიფიკაციის განსხვავებულ სისტემებს შორის თავსებადობის უზრუნველსაყოფად).

CEFR დღეისათვის ფართოდ გამოიყენება ენის

1. CEFR ევროპაში ენობრივი კომპეტენციების სწავლებისა და შეფასების მაკორდინირებელ ფუნქციას ასრულებს და ენების ფლობის საერთო, რეფერენციულ დონეებს განსაზღვრავს ყველა ევროპული ენისათვის. შესაბამისად, იგი ევროპასთან ინტეგრირებისა და საერთო ევროპული სივრცის ფარგლებში მობილობის ხელშეწყობის ინსტრუმენტად შეიძლება მოვიხაოთ. CEFR, ისევე, როგორც ენის შეფასების სხვა ჩარჩოები (CLB – Canadian Language Benchmarks/კანადა, ACTFL Proficiency Guidelines/ და სხვ.), ენის შეფასების თეორიული მოდელების დაკონკრეტებულ ვარიანტს წარმოადგენს. იგი ევროპული ენების სწავლებისა და შეფასების კოორდინაციის ინსტრუმენტი და ამ ენების ფლობის დონეების მიხედვით კლასიფიკაციის შესაძლებლობას იძლევა.

ტესტირების სისტემებში როგორც ევროპაში, ისე ამერიკაში, კანადასა და ავსტრალიაში. ყველა წამყვანი ორგანიზაცია, რომლებიც ტესტების შექმნაზე მუშაობს, უზრუნველყოფს მათი ინსტრუმენტების თავისებულებას ევროპულ ჩარჩოსთან და ენის ტესტის შექმნის მეთოდოლოგიასთან.

საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლებისა და შეფასების კონტექსტში ევროპული ჩარჩოს დანერგვის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადაიდგა: დღეისათვის არსებობს ჩარჩოს სკალების ქართულ ენაზე თარგმნილი ვერსიები. მიმდინარეობს მუშაობა კვალიფიკაციების ეროვნულ ჩარჩოზე, რომელმაც ენის ფლობის შესაბამისი დონეები უნდა განსაზღვროს; ენის პოლიტიკის დოკუმენტის შემუშავებასა და, აგრეთვე, ჩარჩოს ტექსტის სრულ თარგმანზე.

მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეთა/მასწავლებელთა მიერ ენის ფლობის სისტემური შეფასებისათვის უნიფიცირებულად გამოიყენებოდეს მხოლოდ მაღალი ხარისხის ტესტები, რომელთა შემუშავებისას დაცული იქნება ევროპული ჩარჩოს რეკომენდაციები და ენის ტესტის შექმნის მაღალი სტანდარტები. ამ გზით უზრუნველყოფილი უნდა იყოს ქვეყანაში გამოყენებული ყველა ტესტის ურთიერთთავსებადობა და ურთიერთთანაცვლებადობა.

2. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლებისათვის სავალდებულო უნდა გახდეს ქართულის ცოდნის დამადასტურებელი ტესტის ჩაბარება, სავალდებულო ტესტის შემოღებასთან ერთად უზრუნველყოფილი უნდა იყოს შესაბამისი უფასო მოსამზადებელი პროგრამები ქართულში.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლების ენობრივი კომპეტენციის შესახებ სანდო და ამომწურავი ინფორმაცია დღეისათვის არ არსებობს. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების ეფექტიანი დაგეგმვისათვის მნიშვნელოვანია ქვეყანაში სანდო და ვალიდური ინსტრუმენტის გამოყენებით შეფასდეს ქართულის, როგორც მეორე ენის, ყველა მოქმედი მასწავლებლის ენობრივი კომპეტენცია ევროპული ჩარჩოს შესაბამისი დონეების მიხედვით.

ამასთანავე, სახელმწიფო პოლიტიკის ამოცანას უნდა წარმოადგენდეს ის, რომ ქართულის, როგორც მეორე ენის, ყველა მასწავლებელმა შეძლოს მინიმალური ენობრივი კომპეტენციის დადასტურება და შემდგომში მისი სრულყოფა.

შესაბამისად, ენის სავალდებულო ტესტის შემოღებასთან ერთად აუცილებელია ტესტის ჩასაბარებლად ქვეყანაში მოქმედებდეს მასწავლებელთა მომზადების ეფექტიანი, უფასო პროგრამები ევროპული ჩარჩოს შესაბამისი თითოეული დონისათვის. ამ პროგრამების ხელმისაწვდომობა უზრუნველყოფილი უნდა იყოს აზერბაიჯანულენოვანი, რუსულენოვანი და ქართულენოვანი პედაგოგებისათვის.

მნიშვნელოვანია მასწავლებლებს განვუმართო, რომ ტესტის ჩაბარებას სანყის ეტაპზე განმავითარებელი შეფასების დანიშნულება აქვს – სანქცირე-

ბის ნაცვლად ტესტირება მიზნად ისახავს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობას და მხოლოდ სარეკომენდაციო ხასიათი აქვს.

3. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სტრატეგიაში ენის ფლობის კომპეტენციის განვითარებასთან ერთად მნიშვნელოვან პრიორიტეტს უნდა წარმოადგენდეს ზოგადი პედაგოგიური უნარების სრულყოფა.

სახელმწიფო შეფასების შედეგები არჩენებს, რომ დღეისათვის ენის ფლობასთან ერთად მასწავლებლებისათვის გამოწვევას წარმოადგენს იმის ცოდნა, თუ როგორ ჩაატაროს ეფექტიანი გაკვეთილი.

მასწავლებელთა მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, ქართულის, როგორც მეორე ენის, პედაგოგებისათვის მნიშვნელოვნად უნდა გაიზარდოს პედაგოგიური უნარების სრულყოფისაკენ მიმართული პროფესიული განვითარების პროგრამების ხელმისაწვდომობა და, ასევე, ამ პროგრამების ხარისხი და მრავალფეროვნება.

მასწავლებელთა ინფორმაციით, პროფესიული უნარების ტრენინგების დიდი ნაწილი მხოლოდ ქართულ ენაზეა ხელმისაწვდომი. მნიშვნელოვანია, რომ შეიქმნას პროფესიული უნარების განმავითარებელი სატრენინგო პროგრამები რუსულ, აზერბაიჯანულ და სომხურ ენებზე. ეს პროგრამები, აგრეთვე, ძალიან მნიშვნელოვანია არაქართულენოვანი სკოლების პედაგოგიური კოლექტივის კომპეტენციების განვითარებისთვისაც.

ქართული ენის ცოდნის გაუმჯობესების პარალელურად ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები ეტაპობრივად უნდა ჩაერთონ გადამზადების ქართულენოვან პროგრამებში.

დიდი ყურადღება უნდა დაეთმოს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამებში იმ ასპექტებს, რომლებსაც თვალსაჩინო ეფექტი აქვს მოსწავლეთა მიღწევებზე და, ამასთანავე, მოქმედი პედაგოგებისათვის განსაკუთრებულ სირთულეს წარმოადგენს.

ეს ასპექტებია: საგაკვეთილო პროცესის მართვა, მასწავლებლის მიერ შეფასებისა და უკუკავშირის გაცემის რელევანტური სტრატეგიების გამოყენება, მასალის ეფექტიანი შეჯამება, მოსწავლეთა ნახალისება და მოტივაციის შენარჩუნების/გაზრდის ტექნიკების გამოყენება.

4. სახელმწიფომ და სკოლამ მნიშვნელოვანი როლი უნდა შეასრულონ პროფესიული განვითარების პროგრამებში მასწავლებლების მონაწილეობის მოტივაციის ფორმირებაში. აუცილებელია მასწავლებელთა ინფორმირება მოსწავლის მიღწევაზე მოქმედი მნიშვნელოვანი ფაქტორების შესახებ და პროფესიული განვითარების პროგრამებში მასწავლებელთა ეფექტიანი ორიენტაციის ხელშეწყობა.

სახელმწიფო შეფასების შედეგები არჩენებს, რომ მასწავლებლები ხშირად არასწორად აფასებენ თავიანთ საჭიროებებს პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით და ამ მხრივ მეტ კონსულტირებას საჭიროებენ.

მაგალითად, მასწავლებლები ნაკლებ მნიშვნელობას ანიჭებენ პროფესიული უნარების განვითარებას მოსწავლის შეფასებისა და უკუკავშირის გაცემის თვალსაზრისით მაშინ, როდესაც, კვლევის თანახმად, ეს ასპექტი ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების პრაქტიკაში მნიშვნელოვან გაუმჯობესებას საჭიროებს. შესაბამისად, საჭიროა მასწავლებლების ინფორმირება ამ კუთხით პროფესიული გადამზადების პროგრამებში მონაწილეობის საჭიროების შესახებ.

დამატებით განმარტებებს საჭიროებს, აგრეთვე, ის ასპექტები, რომლებსაც მასწავლებელმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს ქართული ენის სწავლების პროცესში. ეს ასპექტებია: გაკვეთილის მსვლელობისას მოსწავლეთა შორის ქართულად ინტერაქციის ხელშეწყობა, კლასში ჯგუფური სავარჯიშოების ეფექტიანი დაგეგმვა და განხორციელება, ზოგადად, კლასის მართვის საკითხები.

ზოგად რეკომენდაციებთან ერთად მასწავლებლებისათვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს პროფესიული განვითარების პროგრამები, კონკრეტული საგაკვეთილო გეგმები და დავალებების ნიმუშები ამ მიმართულებებით.

5. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების კუთხით გაუმჯობესებას საჭიროებს ფუნქციური წერის, ნაკითხულის გააზრების ტექნიკების სწავლება. თავის მხრივ, ამ კომპეტენციების განვითარება მხოლოდ სხვა საგნების მასწავლებლებთან თანამშრომლობის მეშვეობით არის შესაძლებელი.

ფუნქციური წერის, ტექსტის სტრუქტურირებისა და ნაკითხულის გააზრების კუთხით მოსწავლეთა პრობლემები ქართულში, როგორც მეორე ენაში, ძალიან მწვავეა.

ამასთანავე, პედაგოგების შეფასებით, ამ ხარვეზების გამოსწორება შეუძლებელია მხოლოდ ქართულის გაკვეთილის ფარგლებში, რადგან მოსწავლეთა ეს გამჭოლი კომპეტენციები თანმიმდევრულად და კოორდინირებულად უნდა განვითარდეს ყველა სასკოლო საგნის ფარგლებში.

მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ ქართულის გაკვეთილზე იმ დანაკლისის კომპენსირებაც უნევთ, რომელიც სხვა საგნების სწავლების პროცესში იქმნება.

შესაბამისად, სკოლისა და სახელმწიფო პოლიტიკის ერთ-ერთ პრიორიტეტს უნდა წარმოადგენდეს ამ საერთო გამოწვევების შესახებ სკოლაში არსებული ცოდნისა და რესურსების კონსოლიდირება.

6. მასწავლებლებმა და სკოლამ დამატებითი ძალისხმევა უნდა მიმართონ მოსწავლეებში „ფიქსირებული შესაძლებლობების“ სტერეოტიპის დაძლევის მიმართულებით.

ქართული ენის სწავლის მაღალი მოტივაციის ფონზე გამოვითხული მოსწავლეების ნახევარზე მეტი ქართული ენის სწავლას რთულ ამოცანად მიიჩნევს. შესაბამისად, ქართული ენის შესწავლის პროცესის სირთულის აღქმის კორექტირება მასწავლებლისა და სკოლის მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს.

„ფიქსირებული შესაძლებლობის“ სტერეოტიპი გულისხმობს, რომ სწავლას თანდაყოლილი ნიჭი საჭიროება. იგი ეფუძნება არასწორ დაშვებას, რომ ადამიანის შესაძლებლობები ფიქსირებულია და არ ექვემდებარება განვითარებას (Dweck, 2006). ის მოსწავლეები, რომლებიც იზიარებენ ფიქსირებული და არა განვითარებადი შესაძლებლობების შეხედულებას (მათ შორის მაღალი აკადემიური მიღწევის მქონე მოსწავლეები), ნაკლებად ეფექტიანად სწავლობენ, ნაკლები შემართებით ხვდებიან გამოწვევებს და უფრო რთულად იტანენ მარცხს. კვლევები აჩვენებს, რომ ამგვარი შეხედულებების ჩამოყალიბებას მოსწავლეებში ხელს უწყობს მშობლებსა და მასწავლებლებში არსებული ანალოგიური სტერეოტიპები (Rattan et al, 2012). ამგვარი სტერეოტიპული დამოკიდებულებების დაძლევის ეფექტიან სტრატეგიებს წარმოადგენს:

- წარუმატებლობის მიზეზების დაკავშირება დროებით ფაქტორებთან – ექსპერიმენტული კვლევების თანახმად, თუ მოსწავლეები აკადემიურ წარუმატებლობას დროებით და არა სტაბილურ ფაქტორებს მიაწერენ, იზრდება მათი მოტივაცია და მცირდება წარუმატებლობის შემდეგ ხელის ჩაქნევის ალბათობა (Wilson and Linville, 1982, 1985; Walton and Cohen 2007, 2011);
- მოსწავლეთა შეცდომების სწორი ინტერპრეტაცია – შეცდომის „რეპოზიციონირება“ სწავლის, ახალი გამოცდილების შეძენის შესაძლებლობად (Boaler, 2013). მეცნიერთა მოსაზრებით, ყოველი შეცდომის დაშვების შემდეგ მოსწავლის ტვინში ვითარდება ახალი სინაპტიკური კავშირი, რაც იწვევს გონებრივ განვითარებას (Dweck, 2012). ამ მცირე სამეცნიერო ფაქტს უდიდესი მნიშვნელობა აქვს სწავლა-სწავლების პროცესისათვის.

7. ქართულენოვანი დახმარე რესურსების ხელმისაწვდომობის გაზრდასთან ერთად მნიშვნელოვანია ამ რესურსების გამოყენების კომპეტენციების განვითარება სკოლაში.

არაქართულენოვანი სკოლების სასწავლო და დამხმარე რესურსებით უზრუნველყოფისაკენ მიმართული ძალისხმევის მიუხედავად, ამ მხრივ სკოლებს შორის კვლავ მნიშვნელოვანი განსხვავებები იკვეთება.

ქართულენოვანი რესურსები, ინტერნეტი და ტექნოლოგიები ნაკლებად ხელმისაწვდომია სოფლებში (ქალაქებთან შედარებით). გარდა ამისა, რესურსების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა განსაკუთრებულ პრიორიტეტს წარმოადგენს არაქართულენოვან თემში. მასწავლებლების შეფასებით, არაქართულენოვან თემში მოსწავლის ქართულ წყაროებთან ურთიერთობა „სკოლის ბღურბლს იქით მთავრდება“, შესაბამისად, სკოლის რესურსებს მოსწავლის ოჯახსა და თემში არსებული დანაკლისის მაკომპენსირებელი მნიშვნელოვანი ფუნქცია აქვს.

შესაბამისად, რესურსების უზრუნველყოფის მხრივ, გათანაბრებითი პოლიტიკა (რესურსების ხელმისაწვდომობის გაზრდა სოფლად და არაქართულენოვან თემში) განათლების პოლიტიკის მნიშვნელოვან პრიორიტეტს წარმოადგენს.

კვლევის შედეგები ამასთანავე აჩვენებს, რომ რესურსების გამოყენების სიხშირეს არ აქვს ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე, თუ მასწავლებელი და სკოლის ადმინისტრაცია არ ფლობს ამ რესურსების ეფექტიანი გამოყენების სტრატეგიებს.

მოსწავლეებში და პედაგოგებში ქართული ენის ცოდნის გაუმჯობესებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს სკოლის ბიბლიოთეკებს. ბიბლიოთეკების აღჭურვის პროგრამები, პირველ რიგში, მიმართული უნდა იყოს სოფლის სკოლებზე.

პარალელურად სახელმწიფო პოლიტიკაში მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს სკოლის ბიბლიოთეკებისა და პედაგოგების გადამზადება საბიბლიოთეკო რესურსების ეფექტიანი გამოყენებისა და ბიბლიოთეკაში სხვადასხვა საინტერესო აქტივობისა თუ პროგრამის დაგეგმვისათვის.

ბიბლიოთეკების გადამზადების პროგრამებში ყურადღება უნდა მიექცეს ტექნოლოგიების გამოყენებას, მიზანშეწონილია შეიქმნას ონლაინ საბიბლიოთეკო ქსელები გაზიარებული რესურსებით, რაც მნიშვნელოვნად დაზოგავს რესურსების უზრუნველყოფისათვის სახელმწიფოს მიერ გაღებულ ხარჯებს.

8. ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლა-სწავლების გაუმჯობესებაში მნიშვნელოვანი როლი სკოლის ლიდერებსა და ადმინისტრაციას ეკისრებათ.

როგორც უკვე აღინიშნა, კვლევის დამაიმედებელ მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებლების ინტერკულტურული მგრძნობელობა სწორედ იქ არის მაღალი, სადაც მოსწავლეების შედეგები უფრო დაბალია – აზერბაიჯანულენოვან სექტორში, სოფლად. თუმცა საინტერესოა ისიც, რომ ამ სტრატეგიულ ლოკაციებზე დირექტორთა ინტერკულტურული მგრძნობელობა შედარებით დაბალია.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამები (ადგილებზე ქართულენოვანი მასწავლებლების გაგზავნის ინიციატივები ქართული ენის სწავლების გასაუმჯობესებლად), პირველ რიგში, სწორედ ამ ლოკაციებისკენაა მიმართული. როგორც ჩანს, მასწავლებელთა დამოკიდებულებების ფორმირების თვალსაზრისით პროგრამას მნიშვნელოვანი ეფექტი აქვს, თუმცა პროგრამების ჯამური ეფექტის გასაძლიერებლად მნიშვნელოვანია დირექტორების დამოკიდებულებების მიმართულებით მუშაობის გააქტიურება. დირექტორების მხარდაჭერის გარეშე მასწავლებლებს გაუჭირდებათ სკოლაში თვალსაჩინო სისტემური ცვლილებების განხორციელება.

კვლევები აჩვენებს, რომ:

- სკოლის ლიდერს მნიშვნელოვანი გავლენის მოხდენა შეუძლია მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე, განსაკუთრებით იმ სკოლებში, რომლებშიც დაბალია მოსწავლეთა საშუალო აკადემიური მიღწევა (Barber and Mourshed, 2007; Branch, Hanushek and Rivkin, 2013; Leithwood et al., 2004; Louis et al., 2010);
- ეფექტიან სასკოლო ლიდერობას მრავალმხრივი ირიბი გავლენები ახლავს (Hallinger and

Heck, 2009; Supovitz et al., 2010; Miller et al., 2010, Witziers et al., 2003). კერძოდ, ეფექტიანი ლიდერი გავლენას ახდენს მოსწავლეთა მიღწევებზე კოლექტივში წდობის ფორმირებით (Louis, et al., 2010), მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის წახალისებით (Miller et al., 2010), სკოლის მისიისა და გაზიარებული ხედვის ჩამოყალიბების ხელშეწყობით (Luise et al., 2010, Robinson, Lloyd and Rowe, 2008), სასწავლო პროცესის გაუმჯობესებით (Hallinger, 2005, Shatzer, 2009, Robinson et al., 2008), კვალიფიკიური პედაგოგების მოზიდვითა და შენარჩუნებით (Branch et al, 2013; Leithwood et al., 2004);

- სკოლის ლიდერის შესაძლებლობების განვითარება სისტემაში პოზიტიური ცვლილებების მიღწევის ხარჯთაღრიცხვით სტრატეგიად მიიჩნევა, განსაკუთრებით ისეთ კონტექსტში, სადაც რესურსების დეფიციტია (Barber and Mourshed, 2007). ეფექტიანი ლიდერი ხელს უწყობს პროფესიული კაპიტალის ფორმირებას, ცოდნის გავრცელებას სკოლის შიგნით და სკოლებს შორის (Hallinger, 2005; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010; Robinson, Lloyd, & Rol, 2008, Barber et al., 2010, Branch et al., 2013; Wallace foundation, 2013).

საქართველოში დღეისათვის არ მოქმედებს სკოლის ლიდერის საქმიანობის შეფასების სისტემა და მასთან დაკავშირებული კარიერული წინსვლის სქემა, რომელიც შესაძლებელია დაუკავშირდეს შიდა სასკოლო შეფასების სისტემას (ეს სისტემა ამჟამად სათანადოდ ამოქმედებული არ არის, იხილეთ ქვემოთ).

ამგვარი სისტემების ამოქმედება, ერთი მხრივ, ხელს შეუწყობდა სკოლის ლიდერების მოტივაციის გაზრდას სკოლის შედეგების გასაუმჯობესებლად და უზრუნველყოფდა მდიდარი ინფორმაციის არსებობას სკოლის მართვის დიფერენცირებული, კონტექსტზე მორგებული სტრატეგიების შესამუშავებლად და დასახვეწად.

9. მნიშვნელოვანია ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა პროფესიული ასოციაციების ფორმირების ხელშეწყობა.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამების ფარგლებში არაქართულენოვან სკოლებში ჩამოყალიბდა ქართულენოვანი პედაგოგების/კონსულტანტების კოპორტა, რომელსაც ადგილზე ქართულის სწავლების მნიშვნელოვანი გამოცდილება დაუკრავდა.

მასწავლებლების ეს ჯგუფი, რომელიც არაქართულენოვან სკოლებში (ძირითადად სოფლებში) ქართული ენის პედაგოგების დასახმარებლად იყო მივლენილი, კარგად იცნობს სკოლებში, ადგილებზე არსებულ გამოწვევებს ქართული ენის სწავლების თვალსაზრისით. ისინი იცნობენ სამიზნე სკოლებში ორგანიზაციულ კულტურას, საკუთარი აზრი აქვთ სახელმძღვანელოების გაუმჯობესების, სკოლაში ადამიანური რესურსების განვითარების პრიორიტეტული მიმართულებების შესახებ.

ასევე, კვლევის შედეგების თანახმად, ამ ჯგუფში ძალიან მაღალია ერთობლივად მუშაობის, არა-ქართულენოვან სკოლებში ქართულის სწავლების პოლიტიკის განვითარებაში წვლილის შეტანის მზაობა.

სახელმწიფო პოლიტიკის ერთ-ერთ ამოცანას შეიძლება წარმოადგენდეს ამ პედაგოგთა გაერთიანების/ასოციაციების ფორმირების ხელშეწყობა და მათი უფრო ინტენსიური ჩართვა პოლიტიკის ფორმირების/შეფასების პროცესში.

10. მნიშვნელოვანია სკოლებს შორის პორიზონტალური კავშირების ფორმირება, ქართულენოვანი და არაქართულენოვანი სკოლების ქსელური პროგრამების განვითარება.

კვლევის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ ქართული ენის სწავლების სტრატეგიებზე მეტად მოსწავლეთა მიღწევებზე გავლენას ახდენს კონტექსტი – ენის მატარებლებთან კონტაქტის სიხშირე და ამ კონტაქტის ფორმების მრავალფეროვნება.

კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ ქართული ენის ცოდნის დონის გასაუმჯობესებლად უმნიშვნელოვანეს სტრატეგიას როგორც ქართულენოვან და არაქართულენოვან მოსწავლეებს, ისე სკოლებს შორის კავშირების გაძლიერება წარმოადგენს.

სახელმწიფო პოლიტიკის ფარგლებში უფრო მეტად წახალისებული უნდა იყოს სკოლებს შორის გაცვლითი პროგრამები, ერთობლივი ღონისძიებები, სკოლების განვითარებისაკენ მიმართული ერთობლივი აქტივობები.

ამ მხრივ ეფექტიან ინსტრუმენტებს შეიძლება წარმოადგენდეს კონკურსები და საგრანტო პროგრამები. სახელმწიფომ მეტი ყურადღება უნდა დაუთმოს ამ მხრივ საერთაშორისო ორგანიზაციებთან თანამშრომლობის კოორდინირებას.

11. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პროგრამებში აქცენტმა ინდივიდუალური მიდგომიდან (ცალკეულ მასწავლებელზე მიმართული ტრენინგი) სასკოლო ინტერვენციებზე უნდა გადაინაცვლოს (სკოლის დონეზე ტრენინგები და კონსულტაციები მასწავლებლებისა და ადმინისტრაციის გაერთიანებული ჯგუფებისათვის).

ანგარიშის ფარგლებში არაერთხელ აღინიშნა, რომ ინდივიდუალური ტრენინგის ფორმატიდან აქცენტმა უნდა გადაინაცვლოს სკოლის ბაზაზე ტრენინგებსა და საკონსულტაციო პროგრამებზე.

ამგვარი მიდგომა ხელს შეუწყობდა, ერთი მხრივ, ქართული ენის მასწავლებლების უკეთ ინტეგრირებას სკოლის ეკოსისტემაში და, მეორე მხრივ, სკოლაში ზოგადი კლიმატის გაჯანსაღებას, ერთობლივი (გამჭოლი) მიზნების ფორმირებას, მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობის გაძლიერებას, სკოლის შიგნით ცოდნისა და რესურსების ეფექტიან გაზიარებას.

სახელმწიფო შეფასების ეს მიგნებაც ეხმიანება განათლების მიმდინარე რეფორმის ფარგლებში და-

გეგმილ ინიციატივებს და კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს სკოლის, როგორც ორგანიზაციის, განვითარების ხელშეწყობის პრიორიტეტულობას.

12. მნიშვნელოვანია შეიქმნას სკოლის შეფასების ერთიანი სისტემა, რომელსაც დაეფუძნება სკოლის განვითარებისკენ მიმართული კომპლექსური ინტერვენციები.

სახელმწიფო შეფასების შედეგები მიანიშნებს, რომ ქართული ენის სწავლების კუთხით არსებული გამოწვევების დაძლევა შეუძლებელია სკოლის მთელი პედაგოგიური კოლექტივისა და ადმინისტრაციის ერთობლივი ძალისხმევით გარეშე.

ამგვარ კომპლექსურ საკითხებს წარმოადგენს, მაგალითად, მოსწავლეთა გამჭოლი კომპეტენციების განვითარება (ნაკითხულის გააზრება, სტრუქტურირებული წერა, ინტერკულტურული სენსიტიურობის ფორმირება), სწავლის ზოგადი მოტივაციის შენარჩუნება და გაზრდა, დისციპლინის დაცვა, საგაკვეთილო პროცესის მართვის მაღალი სტანდარტების უზრუნველყოფა.

ამ მიმართულებებით მდგომარეობის გაუმჯობესება სკოლის ყველა მასწავლებლის ერთობლივ ძალისხმევას საჭიროებს. საჭიროა, რომ სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებმა ერთად გააცნობიერონ ამ გამოწვევების მნიშვნელოვნება, ერთად აიღონ პასუხისმგებლობა მათ დაძლევაზე და კომპლექსურად შეაფასონ სკოლის მიერ ამ მხრივ მიღწეული პროგრესი.

საქართველოში დღეისათვის არ არსებობს სკოლების შეფასების ერთიანი სისტემა, რომელსაც სკოლის, როგორც ორგანიზაციის, განვითარების ერთიანი პოლიტიკა დაეფუძნება.

ამგვარი სისტემის ფორმირება ზოგადი განათლების პოლიტიკაში ერთ-ერთ სტრატეგიულ ამოცანას წარმოადგენს. სახელმწიფო შეფასების შედეგები აჩვენებს, რომ სკოლის შეფასებისა და განვითარების სისტემის ჩამოყალიბება (დირექტორების პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სტრატეგიასთან ერთად) ძალიან მნიშვნელოვანია არაქართულენოვანი სკოლების განვითარების ხელშეწყობის თვალსაზრისითაც.

დანართები

დანართი 1. მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა თემისა და სკოლის მახასიათებლების მიხედვით

	მოსწავლის სექტორი	N	საშ. ქულა	სტ.გადახრა	F	p
ენობრივი კომპეტენცია	აზერბაიჯანული	2029	445.76	58.79	1360.69	0.000
	სომხური	1047	504.39	74.93		
	რუსული	1066	598.99	106.64		
	სულ	4142	500.02	100.02		
კითხვა	აზერბაიჯანული	2029	448.47	59.45	1314.95	0.000
	სომხური	1047	497.94	76.05		
	რუსული	1066	600.23	106.68		
	სულ	4142	500.03	100.04		
ლაპარაკი	აზერბაიჯანული	581	443.57	79.98	265.27	.000
	სომხური	305	511.43	82.33		
	რუსული	447	565.25	91.56		
	სულ	1333	499.90	99.94		
მოსმენა	აზერბაიჯანული	1066	453.14	70.71	414.94	.000
	სომხური	529	510.34	94.71		
	რუსული	551	580.69	99.03		
	სულ	2146	499.99	99.98		
წერა	აზერბაიჯანული	2029	457.21	59.11	582.03	.000
	სომხური	1047	511.50	97.03		
	რუსული	1066	570.06	120.15		
	სულ	4142	499.97	99.98		

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

	თემის სტრუქტურა	სოფელი					ქალაქი				
		N	საშ. ქულა	სტ.გა-დახრა	t	p	N	საშ. ქულა	სტ.გა-დახრა	t	p
ენობრივი კომპეტენცია	უფრო უმცირესობით დასახლებული ან მთლიანად უმცირესობა	2007	455.51	61.52	-2.32	0.02	412	492.3	68.55	-25.76	.0
	ქართული ან უფრო ქართული გარემო	660	462.60	70.34			1063	610.3	100.83		
კითხვა	უფრო უმცირესობით დასახლებული ან მთლიანად უმცირესობა	2007	455.88	60.22	-2.10	0.04	412	489.4	70.75	-26.13	0
	ქართული ან უფრო ქართული გარემო	660	462.45	72.68			1063	610.9	100.28		
ლაპარაკი	უფრო უმცირესობით დასახლებული ან მთლიანად უმცირესობა	504	454.61	87.27	-3.57	0	97	487.8	93.75	-7.83	0
	ქართული ან უფრო ქართული გარემო	278	476.47	78.92			454	567.1	89.80		
მოსმენა	უფრო უმცირესობით დასახლებული ან მთლიანად უმცირესობა	1031	463.56	79.58	1.31	0.191	219	489.1	74.35	-17.70	.0
	ქართული ან უფრო ქართული გარემო	355	457.76	69.24			541	601.5	90.38		
წერა	უფრო უმცირესობით დასახლებული ან მთლიანად უმცირესობა	2007	472.31	74.05	3.79	0	412	502.4	94.49	-12.37	0
	ქართული ან უფრო ქართული გარემო	660	460.70	66.19			1063	575.7	119.60		

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

	სკოლის ადგილმდებარეობა	N	საშ.ქულა	სტ.გადახრა	t	p
ენობრივი კომპეტენცია	სოფელი	2667	457.26	63.88	-39.404	0
	ქალაქი	1475	577.33	106.95		
კითხვა	სოფელი	2667	457.50	63.58	-38.976	0
	ქალაქი	1475	576.93	107.76		
ლაპარაკი	სოფელი	782	462.38	84.99	-18.251	0
	ქალაქი	551	553.15	95.33		
მოსმენა	სოფელი	1386	462.08	77.08	-25.633	0
	ქალაქი	760	569.12	99.98		
წერა	სოფელი	2667	469.44	72.35	-25.430	0
	ქალაქი	1475	555.19	117.80		

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

**დანართი 2. ქართულის ენის სწავლის მოტივაცია და მოსწავლეთა მიღწევები:
ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე**

ქართულის გაკვეთილი (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) მაჩვენებლების განსხვავება ჭრილებში												
	ამერბა- იჭანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართუ- ლენოვანი გარემო	არაქართუ- ლენოვანი გარემო		
	საშ.	საშ.	საშ.	F	p	საშ.	საშ.	t	p	საშ.	საშ.	t	p
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მშობელი)	-0.09	-0.21	0.39	118.14	***	-0.12	0.22	-10.59	***	0.15	-0.10	7.92	***
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მასწავლებელი)	0.03	-0.08	0.02	4.76	**	0.10	-0.18	9.12	***	-0.06	0.04	-3.28	**
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (დირექტორი)	-0.03	-0.18	0.23	46.65	***	-0.08	0.14	-6.29	***	0	0	.09	-
ქართულის სწავლის მნიშვნელოვნება (მშობელი)	-0.20	0.12	0.25	84.36	***	-0.08	0.14	-7.29	***	0.08	-0.06	4.35	***
ქართულის სწავლის მნიშვნელოვნება (მოსწავლე)	0.01	-0.02	0.00	0.32	-	-0.04	0.07	-3.23	***	0.04	-0.03	1.94	-
სხვათა მოსაზრებები (მოსწავლე)	0.17	-0.14	-0.20	62.16	***	0.06	-0.12	5.59	***	-0.04	0.03	-2.05	*
შინაგანი მოტივაცია (მოსწავლე)	0.15	-0.01	-0.29	70.71	***	0.10	-0.18	8.44	***	-0.08	0.06	-4.55	***
მოსწავლის თვითეფექტურობა (უარყოფითი)	0.28	-0.42	-0.12	193.55	***	0.06	-0.12	5.45	***	-0.03	0.02	-1.59	-

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

ქართულის გაკვეთილი (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე																	
	(ფველა სექტორი)						ამერბაიჯანული სექტორი				სომხური სექტორი				რუსული სექტორი			
	ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვა- ლისწინების გარეშე)			ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვა- ლისწინებისას)			ეფექტის ზომა (კონტექსტუ- ალური ცვლადების გათვალისწი- ნების გარეშე)		ეფექტის ზომა (კონტექსტუა- ლური ცვლადე- ბის გათვა- ლისწინებისას)		ეფექტის ზომა (კონტექსტუ- ალური ცვლადების გათვალისწი- ნების გარეშე)		ეფექტის ზომა (კონტექსტუ- ალური ცვლადების გათვალისწი- ნებისას)		ეფექტის ზომა (კონტექსტუ- ალური ცვლადების გათვალისწი- ნების გარეშე)		ეფექტის ზომა (კონტექსტუა- ლური ცვლადე- ბის გათვა- ლისწინებისას)	
	B	β	p	B	β	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მშობელი)	3.45	0.10	***	2.61	0.05	**	3.23	**	2.96	***	-	-	-	-	-	-	-	-
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მასწავლებელი)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (დირექტორი)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ქართულის სწავლის მნიშვნელოვნება (მშობელი)	6.45	0.12	***	4.92	0.09	***	4.26	***	3.71	***	5.39	*	3.87		12.58	***	8.60	***
ქართულის სწავლის მნიშვნელოვნება (მოსწავლე)	9.71	0.17	***	7.94	0.14	***	7.82	***	6.33	***	5.75	***	3.95	**	15.96	***	12.63	***
სხვათა მოსაზრებები (მოსწავლე)	7.51	0.14	***	6.29	0.10	***	6.11	***	5.00	***	5.35	***	3.96	***	12.57	***	9.40	***
შინაგანი მოტივაცია (მოსწავლე)	9.75	0.18	***	7.48	0.13	***	8.20	***	6.60	***	8.69	***	5.85	***	13.73	***	9.27	***
მოსწავლის თვითეფექტურობა (უარყოფითი)	-13.11	0.24	***	-11.37	0.20	***	-3.72	***	-3.51	***	-9.07	***	-7.14	***	-26.65	***	-22.42	***

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

დანართი 3. ქართულის ენის სწავლის მოტივაცია და მოსწავლეთა მიღწევები: იერარქიული რეგრესიული მოდელები

ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მშობელი)	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.90	4.44	***	495.14	4.37	***	495.47	4.11	***	502.53	3.64	***	498.30	3.03	***	498.33	2.90	***
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მშობელი)	3.45	1.04	***	3.49	0.98	***	2.88	0.98	***	3.20	1.03	***	3.10	1.03	***	2.61	0.97	**
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.27	2.16	***	-22.25	2.15	***	-	-	-	-	-	-	-22.22	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასა-უბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.68	5.37	***	31.73	5.40	***	-	-	-	-	-	-	30.95	5.26	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.27	1.06	***	-	-	-	-	-	-	9.08	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	5.92	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.23	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.64	8.85	***	46.07	7.23	***	44.33	6.90	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	86.10	9.98	***	38.97	10.57	***	35.73	10.08	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.27	5.95	***	58.90	5.94	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.13	13.30	***	84.13	12.41	***

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

ქართულის სწავლის მნიშვნელოვნება (მშობელი)	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.83	4.42	***	495.06	4.35	***	495.40	4.09	***	502.43	3.61	***	498.39	3.03	***	498.40	2.89	***
ინტერკულტურული მგრძნობელობა (მშობელი)	6.45	1.21	***	5.68	1.15	***	5.25	1.11	***	6.47	1.20	***	6.03	1.18	***	4.92	1.09	***
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-20.77	2.15	***	-21.76	2.15	***	-	-	-	-	-	-	-21.76	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასა-უბრო ენა სახლში)	-	-	-	33.99	5.32	***	31.14	5.36	***	-	-	-	-	-	-	30.42	5.23	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.09	1.06	***	-	-	-	-	-	-	8.94	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.08	1.40	***	-	-	-	-	-	-	5.38	1.36	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.77	8.80	***	45.94	7.25	***	44.20	6.90	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85.88	9.92	***	39.32	10.47	***	35.94	10.00	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63.21	5.95	***	57.14	5.93	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	95.91	13.20	***	83.18	12.36	***

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

ქართულის სწავლის მნიშვნელოვნება (მოსწავლე)	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.86	4.45	***	495.08	4.38	***	495.42	4.13	***	502.46	3.66	***	498.25	3.01	***	498.268	2.88	***
ქართულის სწავლის მნიშვნელოვნება (მოსწავლე)	9.71	1.27	***	8.43	1.22	***	7.82	1.23	***	9.57	1.26	***	9.76	1.25	***	7.941	1.20	***
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-19.76	2.09	***	-20.80	2.09	***	-	-	-	-	-	-	-20.72	2.07	***
ქართული (ძირითადი სასა-უბრო ენა სახლში)	-	-	-	33.70	5.32	***	30.91	5.34	***	-	-	-	-	-	-	30.12	5.20	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	9.84	1.05	***	-	-	-	-	-	-	8.65	1.05	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	5.99	1.40	***	-	-	-	-	-	-	5.32	1.35	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.26	8.83	***	46.39	7.06	***	44.62	6.78	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85.71	9.99	***	36.73	10.41	***	33.93	9.99	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.92	5.94	***	59.544	5.93	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100.69	12.94	***	87.362	12.17	***

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

სხვათა მოსაზრებები (მოსწავლე)	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.77	4.51	***	495.00	4.43	***	495.35	4.17	***	502.58	3.69	***	498.21	3.03	***	498.24	2.90	***
სხვათა მოსაზრებები (მოსწავლე)	7.51	1.10	***	6.37	1.04	***	5.83	1.02	***	7.46	1.09	***	7.91	1.08	***	6.29	1.00	***
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-20.50	2.12	***	-21.51	2.12	***	-	-	-	-	-	-	-21.41	2.10	***
ქართული (ძირითადი სასა-უბრო ენა სახლში)	-	-	-	33.37	5.26	***	30.58	5.30	***	-	-	-	-	-	-	29.76	5.15	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.01	1.05	***	-	-	-	-	-	-	8.81	1.04	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.04	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.35	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.25	8.92	***	46.72	7.14	***	44.88	6.83	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	87.77	10.09	***	38.74	10.71	***	35.50	10.20	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	67.91	5.97	***	61.01	5.94	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	101.44	13.44	***	87.87	12.54	***

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

შინაგანი მოტივაცია (მოსწავლე)	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.49	4.52	***	494.78	4.44	***	495.14	4.18	***	502.44	3.70	***	498.17	3.04	***	498.22	2.90	***
შინაგანი მოტივაცია (მოსწავლე)	9.75	1.27	***	7.82	1.19	***	7.03	1.20	***	9.83	1.26	***	10.06	1.25	***	7.48	1.17	***
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-19.24	2.05	***	-20.38	2.05	***	-	-	-	-	-	-	-20.22	2.03	***
ქართული (ძირითადი სასა- უბრო ენა სახლში)	-	-	-	33.21	5.25	***	30.51	5.30	***	-	-	-	-	-	-	29.69	5.15	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	9.82	1.06	***	-	-	-	-	-	-	8.64	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	5.88	1.39	***	-	-	-	-	-	-	5.18	1.35	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.49	8.90	***	46.62	7.11	***	44.80	6.82	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	89.05	10.11	***	39.37	10.63	***	36.09	10.15	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	66.83	5.98	***	60.14	5.96	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	102.32	13.34	***	88.54	12.48	***

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

მოსწავლის თვითფექტურობა (უარყოფითი)	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.27	4.31	***	494.54	4.25	***	494.88	4.00	***	501.82	3.48	***	498.33	2.96	***	498.35	2.84	***
მოსწავლის თვითფექტუ- რობა (უარყოფითი)	-13.11	1.49	***	-11.82	1.38	***	-11.69	1.38	***	-13.34	1.48	***	-12.73	1.47	***	-11.37	1.36	***
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-20.06	2.12	***	-21.05	2.12	***	-	-	-	-	-	-	-21.06	2.10	***
ქართული (ძირითადი სასა- უბრო ენა სახლში)	-	-	-	30.99	4.96	***	28.13	5.00	***	-	-	-	-	-	-	27.38	4.87	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.29	1.05	***	-	-	-	-	-	-	9.18	1.05	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	5.84	1.37	***	-	-	-	-	-	-	5.13	1.33	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.17	8.58	***	45.12	7.07	***	43.55	6.76	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85.21	9.63	***	38.46	10.47	***	35.08	9.99	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	56.59	6.01	***	50.78	5.97	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	94.67	12.89	***	82.25	12.08	***

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

**დანართი 4. ქართულის გაკვეთილი:
ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე**

ქართულის გაკვეთილი (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) მანევრებლების განსხვავება ჭრილებში												
	ანერბა- იჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართუ- ლენოვანი გარემო	არაქართუ- ლენოვანი გარემო		
	საშ.	საშ.	საშ.	F	p	საშ.	საშ.	t	p	საშ.	საშ.	t	p
ახსნის სივსადე (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	- .13	.23	.02	172.90	***	-0.03	0.05	-4.55	***	-0.02	0.01	-1.73	*
წახალისება (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	- .33	.43	.22	962.97	***	-0.10	0.18	-15.24	***	0.03	-0.02	3.15	**
ზრუნვა (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	- .08	.29	- .14	221.62	***	0.04	-0.07	6.02	***	-0.09	0.07	-9.32	***
შეჯამება (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	- .09	.17	.00	101.96	***	-0.04	0.07	-7.26	***	0.03	-0.02	3.02	**
საგაკვეთილო პროცესის მართვა (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	- .08	.13	.02	78.25	***	-0.02	0.04	-4.65	***	0.00	0.00	-0.28	-
შეფასება და უკუკავშირი (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	- .15	.27	.02	216.83	***	-0.02	0.03	-2.93	***	-0.05	0.03	-4.74	***
ქართულად საუბარი გაკვეთილზე	- .17	- .04	.36	337.14	***	-0.14	0.26	-22.46	***	0.19	-0.14	18.48	***
	%	%	%	χ²	p	%	%	χ²	p	%	%	χ²	P
კლასში მოსწავლეების ჯგუფებად დაყოფა ენის ცოდნის მიხედვით	34%	28%	26%	24.84 ^a	***	32%	29%	2.44 ^a		24%	35%	54.96 ^a	***
მასწავლებელი არასდროს უთმობს დროს მასალის ახსნას (დიახ%)	12%	3%	6%	176.28 ^a	***	9%	6%	97.94 ^a	***	7%	9%	61.89 ^a	***
მოსწავლე არასდროს უთმობს დროს საშინაო დავალების მომზადებას (დიახ %)	14%	4%	4%	478.18 ^a	***	11%	5%	58.69 ^a	***	8%	9%	13.18 ^a	*

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

ქართულის გაკვეთილი (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევებზე					
	ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლა- დების გათვალისწინების გარეშე)			ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინებისას)		
	B	β	p	B	β	p
ახსნის სივსადე (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	33.78	0.24	***	25.434	0.20	***
წახალისება (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	43.47	0.36	***	23.463	0.21	***
ზრუნვა (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)				15.349	0.12	*
შეჯამება (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	40.16	0.28	***	25.135	0.19	***
საგაკვეთილო პროცესის მართვა (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	28.60	0.19	***	17.316	0.13	**
შეფასება და უკუკავშირი (სწავლების ზოგადი სტრატეგია)	26.51	0.20	***	21.486	0.18	***
ქართულად საუბარი გაკვეთილზე	55.25	0.45	***	30.636	0.28	***
	B	β	p	B	β	p
კლასში მოსწავლეების ჯგუფებად დაყოფა ენის ცოდნის მიხედვით	-21.06	-0.23	*	-	-	-
მასწავლებელი არასდროს უთმობს დროს მასალის ახსნას (დიახ %)	-15.77	0.28	***	-11.836	0.21	***
მოსწავლე არასდროს უთმობს დროს საშინაო დავალების მომზადებას (დიახ %)	-15.82	0.12	***	-12.82	0.11	***

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

**დანართი 5. ქართულის გაკვეთილი:
იერარქიული რეგრესიული მოდელები**

ახსნის სიცხადე	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.91	4.33	***	493.56	4.25	***	494.05	4.00	***	498.17	3.39	***	498.16	3.17	***
ახსნის სიცხადე	33.778	7.487	***	34.05	7.37	***	31.23	6.96	***	27.28	5.87	***	25.43	5.56	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.30	2.15	***	-22.27	2.15	***	-	-	-	-22.26	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.63	5.36	***	31.73	5.40	***	-	-	-	32.01	5.29	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.26	1.07	***	-	-	-	9.57	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.20	1.41	***	-	-	-	5.52	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	52.978	7.78	***	50.10	7.25	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91.613	9.61	***	80.54	9.07	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-9.323	6.95	-	-8.43	6.51	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38.40	6.46	***	34.53	6.25	***

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

ნახალისება	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	495.05	4.18	***	492.82	4.036	***	493.46	3.836	***	498.25	3.31	***	498.26	3.11	***
ახსნის სიცხადე	43.48	6.23	***	43.18	6.133	***	38.05	5.946	***	27.20	5.902	***	23.463	5.73	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.27	2.147	***	-22.24	2.143	***	-	-	-	-22.23	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.72	5.365	***	31.83	5.396	***	-	-	-	31.90	5.26	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.09	1.065	***	-	-	-	9.53	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.06	1.408	***	-	-	-	5.359	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	51.01	7.59	***	48.38	7.17	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	86.49	9.51	***	76.39	9.05	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-9.43	6.95	-	-8.69	6.54	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30.38	7.39	***	28.25	7.186	***

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

ახსნის სივრცე	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.93	4.44	***	493.92	4.48	***	494.42	4.21	***	498.04	3.47	***	498.05	3.24	***
ახსნის სივრცე	13.08	7.78	-	13.51	7.69	-	11.80	7.31	-	16.92	5.97	**	15.35	5.83	*
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.30	2.15	***	-22.28	2.15	***	-	-	-	-22.26	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.51	5.38	***	31.60	5.41	***	-	-	-	31.96	5.32	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.31	1.07	***	-	-	-	9.61	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.14	1.41	***	-	-	-	5.47	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	53.68	7.94	***	50.71	7.39	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	94.48	9.65	***	83.22	9.09	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-11.19	7.12	-	-10.17	6.66	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40.72	6.81	***	36.85	6.70	***

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

ნახალისება	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.89	4.44	***	494.53	4.40	***	494.93	4.13	***	498.26	3.44	***	498.27	3.22	***
ახსნის სივრცე	14.01	7.95	-	13.28	7.92	-	12.20	7.52	-	20.05	5.93	***	17.61	5.76	**
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.28	2.15	***	-22.26	2.15	***	-	-	-	-22.23	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.45	5.38	***	31.53	5.41	***	-	-	-	31.92	5.31	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.33	1.07	***	-	-	-	9.59	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.14	1.41	***	-	-	-	5.49	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	53.72	8.02	***	50.73	7.48	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	94.71	9.66	***	83.40	9.12	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-10.79	7.08	-	-9.85	6.65	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45.02	6.22	***	40.83	6.09	***

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

შეჯამება	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.95	4.30	***	493.54	4.17	***	494.02	3.93	***	498.26	3.38	***	498.23	3.16	***
ახსნის სივრცადე	40.16	6.93	***	40.24	6.87	***	37.13	6.48	***	26.59	5.56	***	25.14	5.29	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.31	2.15	***	-22.28	2.15	***	-	-	-	-22.28	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.66	5.37	***	31.76	5.40	***	-	-	-	32.02	5.30	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.29	1.06	***	-	-	-	9.61	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.16	1.41	***	-	-	-	5.47	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	51.47	7.82	***	48.68	7.28	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91.04	9.55	***	79.96	9.01	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-7.73	7.33	-	-6.90	6.85	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39.60	6.34	***	35.52	6.15	***

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

საგაკვეთილო პროცესის მართვა	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.91	4.38	***	493.89	4.34	***	494.37	4.09	***	498.28	3.46	***	498.29	3.24	***
ახსნის სივრცადე	28.60	7.89	***	27.76	7.88	***	24.91	7.45	**	20.03	5.90	**	17.32	5.70	**
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.29	2.15	***	-22.26	2.15	***	-	-	-	-22.27	2.14	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.44	5.38	***	31.53	5.41	***	-	-	-	31.85	5.31	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.28	1.07	***	-	-	-	9.57	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.15	1.41	***	-	-	-	5.50	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	52.26	8.11	***	49.46	7.57	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	92.68	9.83	***	81.64	9.28	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-8.97	7.18	-	-8.29	6.75	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	42.77	6.49	***	38.93	6.33	***

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

შეფასება და უკუკავშირი	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.96	4.37	***	493.20	4.32	***	493.73	4.07	***	497.75	3.40	***	497.78	3.18	***
ახსნის სიცხადე	26.51	7.30	***	26.64	7.25	***	24.20	6.85	***	23.28	5.59	***	21.49	5.41	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.28	2.15	***	-22.26	2.15	***	-	-	-	-22.25	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.60	5.37	***	31.69	5.41	***	-	-	-	31.98	5.31	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.27	1.07	***	-	-	-	9.59	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.18	1.41	***	-	-	-	5.51	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54.20	7.80	***	51.21	7.25	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91.58	9.60	***	80.54	9.04	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-11.36	6.99	-	-10.33	6.54	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38.52	6.78	***	34.72	6.64	***

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

ქართულად საუბარი გაკვეთილზე	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.99	4.01	***	494.46	3.92	***	7.00	0.26	***	497.84	3.20	***	497.88	3.00	***
ახსნის სიცხადე	55.25	6.97	***	53.40	6.68	***	0.45	0.05	***	33.60	5.20	***	30.64	4.94	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.24	2.14	***	-0.20	0.02	***	-	-	-	-22.25	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.07	5.33	***	0.14	0.02	***	-	-	-	31.53	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	0.18	0.02	***	-	-	-	9.53	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	0.09	0.02	***	-	-	-	5.56	1.37	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47.68	7.23	***	45.29	6.77	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	83.26	9.03	***	72.97	8.54	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-9.07	6.67	-	-8.24	6.29	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.37	6.25	***	39.24	6.16	***

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

სეგრეგაციის პოლიტიკა	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.91	4.43	***	494.83	4.35	***	495.20	4.10	***	498.40	3.02	***	498.41	2.89	***
ახსნის სიცხადე	-21.06	9.92	*	-21.40	9.65	*	-19.44	9.02	*	-8.75	6.90	-	-8.13	6.53	-
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.32	2.15	***	-22.30	2.15	***	-	-	-	-22.26	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.44	5.39	***	31.52	5.42	***	-	-	-	30.75	5.28	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.33	1.06	***	-	-	-	9.16	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.12	1.41	***	-	-	-	5.40	1.37	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45.10	7.11	***	43.37	6.82	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39.65	10.74	***	36.24	10.24	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63.96	6.06	***	57.43	6.05	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.95	13.36	***	84.53	12.43	***

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

გაკვეთილის ახსნაზე დახარჯული დრო	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.81	4.45	***	495.06	4.38	***	495.41	4.12	***	498.40	3.04	***	498.40	2.90	***
ახსნის სიცხადე	-15.77	3.74	***	-12.61	3.67	***	-12.23	3.58	***	-15.38	3.81	***	-11.84	3.64	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-20.82	2.17	***	-21.81	2.17	***	-	-	-	-21.79	2.16	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	33.87	5.38	***	30.93	5.41	***	-	-	-	30.18	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.39	1.06	***	-	-	-	9.22	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.15	1.41	***	-	-	-	5.44	1.36	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	46.15	7.24	***	44.39	6.91	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39.03	10.62	***	35.59	10.12	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.35	5.94	***	57.85	5.93	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.33	13.29	***	84.99	12.41	***

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

საშინაო დავალებზე დათმობილი დრო	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.89	4.44	***	495.11	4.37	***	495.46	4.11	***	498.41	3.03	***	498.42	2.89	***
ახსნის სიცხადე	-15.48	3.31	***	-13.83	3.19	***	-13.36	2.99	***	-14.84	3.28	***	-12.82	2.97	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-20.96	2.16	***	-21.95	2.16	***	-	-	-	-21.93	2.14	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	33.95	5.33	***	31.01	5.36	***	-	-	-	30.25	5.22	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.34	1.05	***	-	-	-	9.17	1.05	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.22	1.42	***	-	-	-	5.50	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	46.52	7.24	***	44.69	6.90	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38.66	10.60	***	35.27	10.09	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63.88	5.95	***	57.43	5.94	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.71	13.25	***	84.44	12.35	***

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

სკოლის დამოკიდებულება ქართულის სწავლებისადმი	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
მუდმივა	494.78	4.22	***	496.56	4.21	***	496.81	3.95	***	498.99	3.42	***	498.94	3.18	***
ახსნის სიცხადე	26.39	4.35	***	26.21	4.23	***	24.57	3.91	***	9.22	3.30	**	9.33	3.09	**
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-21.35	2.15	***	-22.33	2.15	***	-	-	-	-22.35	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.51	5.39	***	31.61	5.42	***	-	-	-	31.99	5.33	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.34	1.07	***	-	-	-	9.62	1.07	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.14	1.40	***	-	-	-	5.53	1.38	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	49.82	8.12	***	46.94	7.55	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	89.20	10.02	***	77.88	9.45	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-10.55	7.15	-	-9.47	6.68	-
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45.90	6.30	***	41.36	6.17	***

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

**დანართი 6 (ა). ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები:
ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე**

მასწავლებლის მახასიათებლები (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) მაჩვენებლების განსხვავება ტრილებში												
	აბერბა-იკანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართულენოვანი გარემო	არაქართულენოვანი გარემო		
	საშ.	საშ.	საშ.	F	p	საშ.	საშ.	t	p	საშ.	საშ.	t	p
ასაკი	44.5	40.0	56.1	566.3	***	43.6	51.3	-19.50	***	48.94	44.47	11.01	***
სტაჟი	17.9	16.8	26.1	258.74	***	17.4	23.8	-17.90	***	21.23	18.60	7.49	***
	%	%	%	χ^2	p	%	%	χ^2	p	%	%	χ^2	p
სქესი (მდედრ %)	89.8%	93.6%	97.5%	173.92 ^a	***	89.4%	98.8%	223.72 ^a	***	92.7%	89.6%	102.62 ^a	***
განათლება (უმაღლესი განათლება)	78.4%	87.8%	93.0%	683.79 ^a	***	81.1%	90.8%	437.18 ^a	***	92.0%	79.2%	370.05 ^a	***
სტატუსი სქემაში (უფროსი ან უფრო მაღალი)	17.9%	15.3%	32.1%	134.53 ^a	***	17.5%	26.8%	97.60 ^a	***	28.1%	15.5%	146.40 ^a	***
კონსულტანტი (მასწავლებელთა პროფ. განვით. ცენტრის პროგრამით)	15.7%	15.2%	-	143.95 ^a	***	17.9%	1.2%	250.98 ^a	***	2.7%	18.6%	238.97 ^a	***
ქართ მეორე ენის გამოცდა (ჩაბარებული)	39.1%	30.1%	35.2%	24.87 ^a	***	32.2%	42.4%	43.45 ^a	***	36.9%	35.1%	1.48 ^a	-
პროფესიული უნარების გამოცდა (ჩაბარებული)	18.0%	18.1%	25.9%	31.01 ^a	***	18.8%	22.3%	7.462 ^a	**	26.1%	15.7%	68.36 ^a	***

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

მასწავლებლის მახასიათებლები (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინების გარეშე)			ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინებისას)		
	B	β	p	B	β	p
ასაკი	0.98	-	**	-	-	-
სტაჟი	0.01	-	**	-	-	-
	B	β	p	B	β	p
სქესი (მდედრ %)	48.48	-	***	-	-	-
განათლება (უმაღლესი განათლება)	12.3	-	***	-	-	-
სტატუსი სქემაში (უფროსი ან უფრო მაღალი)	-	-	-	-	-	-
კონსულტანტი (მასწავლებელთა პროფ. განვით. ცენტრის პროგრამით)	-	-	-	-	-	-
ქართ მეორე ენის გამოცდა (ჩაბარებული)	-	-	-	-	-	-
პროფესიული უნარების გამოცდა (ჩაბარებული)	-	-	-	-	-	-

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

**დანართი 6 (b). ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები:
ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე**

მასწავლებლის მასასწავლებლები (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) მაჩვენებლების განსხვავება ჭრილებში												
	ამერბა- იჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართუ- ლენოვანი გარემო	არაქა- რთულე- ნოვანი გარემო		
	%	%	%	χ^2	p	%	%	χ^2	p	%	%	χ^2	P
ბოლო 2 წლის მანძილზე მიიღეთ თუ არა მონაწილეობა ტრენინგებში, რომლებიც ქვემოთ ჩამოთვლილ საკითხებს ეხებოდა? (დიახ - ვალიდური %)													
ენობრივი კომპეტენცია	31.0%	33.7%	34.1%	11.343	*	32.1%	33.2%	190.5%	-	.255	37.4%	4823.1%	***
ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების მეთოდიკა	54.5%	51.1%	46.7%	21.798	***	53.1%	49.2%	590.7%	-	.433	57.7%	6877.8%	***
ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისას საინფ. ტექნოლოგიების გამოყენება	31.2%	57.7%	53.0%	198.138	***	34.3%	61.6%	20750.0%	***	.453	42.2%	494.6%	-
მოსწავლეთა შეფასება	38.3%	42.5%	56.0%	65.934	***	38.1%	54.5%	6906.2%	***	.504	38.1%	4487.2%	***
სხვა ზოგადი პედაგოგიური უნარები	38.2%	46.3%	40.6%	23.01	***	38.4%	45.8%	1635.7%	***	.389	42.2%	551.3%	-
მოსწავლეთა ინდივიდუალური საჭიროებების განსაზღვრა	23.4%	27.6%	11.8%	67.367	***	25.6%	13.7%	5622.6%	***	.158	26.1%	4738.5%	***
საკუთარი პედაგოგიური პრაქტიკის კვლევა	16.3%	26.6%	16.1%	48.316	***	21.3%	14.4%	2188.6%	***	.130	23.4%	5374.1%	***
არცერთი ზემოთ ჩამოთვლილი	5.0%	11.6%	8.6%	31.665	***	6.2%	10.1%	958.1%	**	.105	4.9%	2384.9%	***
ბოლო 12 თვის განმავლობაში თქვენი პროფესიული განვითარების მიზნით განწესდა რა სახის მხარდაჭერა მიგიღიათ თქვენი კოლეგებისგან? (ვალიდური %)													
კონკრეტული საკითხის ან თემის სწავლების განხილვა	66.3%	62.5%	55.8%	30.84	***	65.5%	57.3%	25.687	***	60.4%	64.2%	5.875	**
თანამშრომლობა სასწავლო მასალის მომზადების პროცესში	63.1%	68.1%	76.3%	51.817	***	65.6%	71.7%	15.169	***	65.5%	69.4%	6.759	**
თანამშრომლობა კვლევის ნარმოების პროცესში	23.4%	21.0%	36.4%	75.047	***	22.7%	32.2%	41.276	***	29.2%	23.8%	14.762	***
კოლეგებთან ერთად გაკვეთილის დაგეგმვა, ჩატარება და შეფასება	69.8%	70.0%	80.0%	37.972	***	72.3%	72.7%	0.061	-	74.5%	70.9%	6.266	**
დამხმარე ლიტერატურის/ ან ინტერნეტ რესურსების მოძიება კოლეგებთან ერთად ან მათი რეკომენდაციით	62.1%	65.0%	63.8%	2.689	-	59.8%	69.7%	37.867	***	68.4%	59.6%	31.725	***
სკოლის მიერ დამხმარე ლიტერატურის შეძენა	36.8%	43.4%	39.0%	11.999	**	42.6%	32.8%	36.037	***	33.9%	42.9%	32.005	***

მასწავლებლის მასასიათებლები (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) მანუვრების განსხვავება ჭრილებში												
	ამერბა- იჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართუ- ლენოვანი გარემო	არაქა- რთულე- ნოვანი გარემო		
	%	%	%	χ^2	p	%	%	χ^2	p	%	%	χ^2	p
სკოლის მიერ სასწავლო ტრენინგის დაფინანსება	16.0%	5.5%	16.6%	74.92	***	13.4%	13.3%	0.01		14.1%	12.9%	1.172	-
ბოლო 12 თვის განმავლობაში რა სახის აქტივობებს მიმართეთ საკუთარი პროფესიული განვითარების მიზნით და რა დრო დაუთმეთ მათ? (არ დამითმია დრო - ვალიდური %)													
ტრენინგ კურსებში მონაწილეობა მსმენელის როლში	40.3%	37.0%	44.3%	111.416	***	42.9%	35.3%	42.9	***	45.5%	36.4%	97.685	***
ტრენინგ კურსებში მონაწილეობა ტრენინგის როლში	83.5%	78.5%	93.9%	167.115	***	79.7%	94.5%	134.326	***	93.9%	77.6%	239.072	***
კვლევის წარმოება ენის სწავლების საკითხზე	57.8%	56.8%	82.4%	219.795	***	56.2%	75.9%	161.835	***	78.5%	50.8%	287.457	***
ჩემი კოლეგების გაკვეთილებზე დაკვირვების წარმოება	18.9%	20.6%	15.5%	137.61	***	19.5%	16.6%	229.302	***	17.2%	19.5%	198.715	***
სამოძღვლო გაკვეთილების ჩატარება	53.8%	55.9%	59.7%	80.741	***	56.0%	55.3%	13.79	**	58.1%	53.8%	38.937	***
ერთ ან მეტ მასწავლებელთან ერთად გაკვეთილის დაგეგმვა, ჩატარება და შეფასება	18.7%	31.0%	11.8%	186.265	***	21.0%	19.2%	71.74	***	18.5%	21.9%	129.277	***
სასწავლო რესურსის შეძენა	17.8%	14.5%	33.1%	311.043	***	18.1%	25.1%	170.038	***	24.0%	17.9%	96.825	***
დამწყები სწავლებელისთვის მენტორობის გაწევა	77.5%	70.5%	89.8%	119.085	***	71.9%	91.4%	163.288	***	90.1%	69.6%	235.604	***
საგანმანათლებლო კონფერენციებში მონაწილეობა მსმენელის როლში	94.4%	86.3%	89.7%	54.55	***	91.8%	89.8%	6.359		90.4%	91.7%	34.372	***
საგანმანათლებლო კონფერენციებში მონაწილეობა მომხსენებლის როლში	72.9%	65.0%	54.4%	178.561	***	68.2%	62.6%	69.368	***	69.1%	64.2%	50.493	***

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

მასწავლებლის მახასიათებლები (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინების გარეშე)			ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინებისას)		
	B	β	p	^a	β	p
ბოლო 2 წლის მანძილზე მიიღეთ თუ არა მონაწილეობა ტრენინგებში, რომლებიც ქვემოთ ჩამოთვლილ საკითხებს ეხებოდა? (დიახ - ვალიდური %)						
ენობრივი კომპეტენცია	-	-	-	-	-	-
ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების მეთოდოლოგია	-	-	-	-	-	-
ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისას საინფ. ტექნოლოგიების გამოყენება	-	-	-	-	-	-
მოსწავლეთა შეფასება	-	-	-	-	-	-
სხვა ზოგადი პედაგოგიური უნარები	-	-	-	-	-	-
მოსწავლეთა ინდივიდუალური საჭიროებების განსაზღვრა	-	-	-	-	-	-
საკუთარი პედაგოგიური პრაქტიკის კვლევა	-	-	-	-	-	-
არცერთი ზემოთ ჩამოთვლილი	-	-	-	-	-	-
ბოლო 12 თვის განმავლობაში თქვენი პროფესიული განვითარების მიზნით განუული რა სახის მხარდაჭერა მიგიღიათ თქვენი კოლეგებისგან? (ვალიდური %)						
კონკრეტული საკითხის ან თემის სწავლების განხილვა	-	-	-	-	-	-
თანამშრომლობა სასწავლო მასალის მომზადების პროცესში	-	-	-	-	-	-
თანამშრომლობა კვლევის წარმოების პროცესში	-	-	-	-	-	-
კოლეგებთან ერთად გაკვეთილის დაგეგმვა, ჩატარება და შეფასება	-	-	-	-	-	-
დამხმარე ლიტერატურის/ან ინტერნეტ რესურსების მოძიება კოლეგებთან ერთად ან მათი რეკომენდაციით	-	-	-	10.8	0.07	*
სკოლის მიერ დამხმარე ლიტერატურის შეძენა	-	-	-	11.5	0.19	*
სკოლის მიერ სასწავლო ტრენინგის დაფინანსება	-	-	-	-	-	-

**დანართი 7. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები:
ივარჩიული რეგრესიული მოდელები**

ასაკი	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.80	4.39	***	496.02	4.18	***	502.51	3.64	***	5.95	0.25	***	498.31	2.89	***
ასაკი	0.98	0.35	**	0.85	0.32	**	0.13	0.26	-	0.02	0.04	-	0.09	0.22	-
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-22.30	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.26	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	31.28	5.38	***	-	-	-	-	-	-	30.73	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	6.11	1.41	***	-	-	-	-	-	-	9.17	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	10.37	1.07	***	-	-	-	-	-	-	5.42	1.37	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	43.96	8.83	***	0.29	0.05	***	44.59	6.90	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	85.88	10.25	***	0.22	0.06	***	35.42	10.11	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.41	0.04	***	58.97	6.13	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.50	0.07	***	84.27	12.60	***

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

სტაჟი	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	6.42	0.23	***	496.20	4.21	***	502.53	3.65	***	456.52	4.57	***	498.34	2.90	***
სტაჟი	0.01	0.01	**	0.91	0.38	*	0.12	0.31	-	0.01	0.24	-	-0.03	0.23	-
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-22.30	2.15	***	-	-	-	-	-	-	-22.25	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	31.39	5.40	***	-	-	-	-	-	-	30.76	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	10.33	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.17	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	6.08	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.41	1.37	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	44.10	8.88	***	46.28	7.28	***	44.41	6.96	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	85.96	10.25	***	38.79	10.61	***	35.58	10.14	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.17	5.97	***	58.50	5.94	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.57	13.49	***	85.35	12.62	***

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

სქესი	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.56	4.47	***	496.17	4.20	***	502.92	3.67	***	498.41	3.03	***	498.44	2.92	***
სქესი (მდედრ)	48.48	12.78	***	41.93	12.23	***	17.45	11.43	-	7.96	10.67	-	5.62	10.52	-
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	21.59	2.21	***	-	-	-	-	-	-	21.56	2.19	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	29.44	5.28	***	-	-	-	-	-	-	28.62	5.13	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	11.04	1.08	***	-	-	-	-	-	-	9.89	1.08	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	5.63	1.46	***	-	-	-	-	-	-	4.87	1.42	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	40.40	9.35	***	40.90	7.58	***	39.24	7.28	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	89.54	10.89	***	43.36	10.98	***	39.90	10.57	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63.98	6.20	***	56.96	6.24	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.73	13.87	***	86.12	13.04	***

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

განათლება (უმაღლესი განათლება)	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.50	4.46	***	496.51	4.28	***	502.78	3.65	***	498.17	3.03	***	498.23	2.92	***
განათლება	12.30	3.53	***	10.55	3.27	***	1.18	3.14	-	-0.47	2.67		-0.95	2.62	-
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	21.63	2.21	***	-	-	-	-	-	-	21.60	2.19	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	29.25	5.27	***	-	-	-	-	-	-	28.69	5.13	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	11.07	1.09	***	-	-	-	-	-	-	9.75	1.10	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	5.63	1.46	***	-	-	-	-	-	-	4.89	1.42	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	40.80	9.33	***	41.85	7.61	***	40.03	7.27	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	90.59	10.92	***	44.03	11.11	***	40.49	10.67	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.67	5.99	***	57.40	6.02	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.83	13.99	***	86.33	13.15	***

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

რეპეტიტორობა	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.84	4.42	***	495.85	4.13	***	502.75	3.64	***	456.64	4.58	***	498.54	2.87	***
რეპეტიტორობა	29.70	14.68	*	27.79	13.25	*	15.00	10.49	-	17.96	8.11	*	16.73	7.75	*
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-22.27	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.22	2.12	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	31.51	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.80	5.29	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	10.38	1.06	***	-	-	-	-	-	-	9.16	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	6.12	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.40	1.37	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	42.09	8.96	***	44.21	7.16	***	42.54	6.85	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	86.93	9.91	***	39.59	10.56	***	36.19	10.04	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	66.14	5.91	***	59.50	5.92	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.95	13.21	***	84.53	12.31	***

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

დამხმარე მასალის მოძიება კოლეგებთან ერთად	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.89	4.44	***	495.75	4.14	***	502.73	3.63	***	498.69	2.98	***	498.65	2.85	***
დამხმარე მასალის მოძი- ება კოლეგებთან ერთად	15.88	8.79	-	15.01	8.03	-	10.31	6.85	-	11.61	5.55	*	10.84	5.31	*
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-22.30	2.15	***	-	-	-	-	-	-	-22.25	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	31.50	5.41	***	-	-	-	-	-	-	30.68	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	10.35	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.16	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	6.15	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.43	1.37	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	43.41	8.89	***	45.12	7.04	***	43.43	6.73	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	86.62	9.94	***	37.52	10.72	***	34.18	10.23	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.44	5.90	***	57.89	5.90	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100.45	13.28	***	86.94	12.41	***

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

დანართი 8. ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლები:
იერარქიული რეგრესიული მოდელები

მასწ. სქესი (აგერბაიჯანული სექტორი)	1			2			3			4		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	444.66	3.45	***	445.31	3.44	***	445.58	3.32	***	445.51	3.29	***
მასწ. სქესი (მდედრ)	19.67	9.03	*	18.40	9.01	*	13.60	9.06	-	12.71	9.08	-
პირველი დონე												
სქესი	-	-	-	13.20	2.67	***	-	-	-	13.21	2.67	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	-2.03	5.57		-	-	-	-2.05	5.54	
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	7.96	1.48	***	-	-	-	7.85	1.46	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	0.52	1.61	-	-	-	-	0.27	1.58	-
მეორე დონე												
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	11.40	7.50	-	10.66	7.41	-
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	37.34	14.17	**	35.52	13.69	**
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.41	0.04	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.50	0.07	***

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

განათლება (რუსული სექტორი)	1			2			3			4		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	600.50	10.01	***	601.21	9.14	***	414.91	40.86	***	602.94	6.07	***
განათლება (ყოველი შემდეგი საფეხური)	27.44	14.93	-	26.24	13.62	*	22.72	11.37	*	21.53	10.36	*
პირველი დონე												
სქესი	-	-	-	37.71	5.76	0.00	-	-	-	37.37	5.62	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	52.60	5.90	0.00	-	-	-	53.18	5.57	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	9.77	2.12	0.00	-	-	-	9.43	2.10	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	9.42	3.11	0.00	-	-	-	9.26	3.04	***
მეორე დონე												
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	128.72	19.18	***	114.99	17.75	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	42.87	21.40	*	44.34	17.96	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.41	0.04	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.50	0.07	***

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

პროფ. უნარების გამოცდა ჩაბარებული (რუსული სექტორი)	1			2			3			4		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	600.53	9.97	***	601.19	8.93	***	409.13	38.06	***	602.68	6.27	***
პროფ. უნარების გამოცდა ჩაბარებული	40.66	15.01	**	35.24	13.87	**	6.24	12.68	-	3.52	11.56	-
პირველი დონე												
სქესი	-	-	-	37.47	5.78	***	-	-	-	37.17	5.66	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	52.75	5.89	***	-	-	-	53.54	5.57	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	9.71	2.10	***	-	-	-	9.38	2.08	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	9.42	3.12	**	-	-	-	9.14	3.04	**
მეორე დონე												
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	127.73	20.03	***	114.90	18.45	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	46.40	20.01	*	48.18	16.80	**
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.41	0.04	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.50	0.07	***

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

ქართ. მეორე ენის გამოცდა ჩაბარებული (რუსული სექტორი)	1			2			3			4		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	600.53	9.93	***	601.30	9.00	***	416.89	35.08	***	603.09	5.81	***
ქართ. მეორე ენის გამოცდა ჩაბარებული	37.45	18.59	*	30.89	17.05	-	40.84	11.98	***	33.73	10.84	**
პირველი დონე												
სქესი	-	-	-	37.55	5.77	***	-	-	-	37.03	5.66	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	52.44	5.88	***	-	-	-	52.70	5.57	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	9.78	2.11	***	-	-	-	9.42	2.09	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	9.43	3.11	**	-	-	-	9.25	3.03	**
მეორე დონე												
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	131.94	15.51	***	117.85	14.42	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	40.41	18.87	*	42.42	16.71	**
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.41	0.04	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.50	0.07	***

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

**დანართი 9. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება:
ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე**

ქართულის გაკვეთილი (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) მარჯვენა მხარის განსხვავება ჯრილებში												
	აზერბაიჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართუ- ლენოვანი გარემო	არაქართუ- ლენოვანი გარემო		
	საშ.	საშ.	საშ.	F	p	საშ.	საშ.	t	p	საშ.	საშ.	t	p
კმაყოფილება ადმინისტრაციით და კოლეგებით	-0.30	0.11	0.47	241.29	***	-0.23	0.41	-20.79	***	0.10	-0.07	5.27	***
კმაყოფილება მოსწავლეებით	-0.02	0.17	-0.13	26.00	***	0.06	-0.12	5.93	***	0.02	-0.02	1.19	
კმაყოფილება ურთერთობებით	-0.11	-0.12	0.33	79.76	***	-0.08	0.15	7.05	***	0.17	-0.12	9.36	***
კმაყოფილება ანაზღაურებით და წინსვლით	-0.04	0.12	-0.03	10.23	***	0.17	-0.31	14.98	***	-0.20	0.14	-11.02	***
კმაყოფილება დამოუკიდებლობის ხარისხით	0.00	0.14	-0.15	21.96	***	0.02	-0.03	1.50	-	-0.04	0.03	-1.92	-
სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა	-0.17	0.05	0.26	68.44	***	-0.08	0.15	-7.16	***	0.10	-0.07	5.26	***
ვალდებულების გრძნობა	0.03	-0.02	-0.04	2.03		0.06	-0.11	5.17	***	-0.07	0.05	-3.88	***
პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობა	-0.06	-0.22	0.33	91.14	***	-0.15	0.26	-14.00	***	0.25	-0.18	13.81	***

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

ქართულის გაკვეთილი (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინების გარეშე)			ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინებისას)		
	B	β	p	B	β	p
კმაყოფილება ადმინისტრაციით და კოლეგებით	22.08	0.27	***	-	-	-
კმაყოფილება მოსწავლეებით	-	-	-	-	-	-
კმაყოფილება ურთერთობებით	11.47	0.14	*	-	-	-
კმაყოფილება ანაზღაურებით და წინსვლით	-	-	-	-	-	-
კმაყოფილება დამოუკიდებლობის ხარისხით	-	-	-	-	-	-
სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა	14.35	0.18	**	-	-	-
ვალდებულების გრძნობა				-	-	-
პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობა	9.66	0.13	*	-	-	-

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

დანართი 10. ასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება: იერარქიული რეგრესიული მოდელები

კმაყოფილება ადმინისტრაციით და კოლეგებით	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.88	4.31	***	494.97	4.23	***	495.34	3.99	***	501.84	3.63	***	498.17	3.04	***	498.182	2.89	***
კმაყოფილება ადმინისტრაციით და კოლეგებით	22.08	3.67	***	22.03	3.57	***	19.84	3.32	***	10.51	2.71	***	4.29	2.79	-	4.252	2.68	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.33	2.15	***	-22.30	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.256	2.12	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.53	5.38	***	31.63	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.793	5.28	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.26	1.06	***	-	-	-	-	-	-	9.154	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.09	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.407	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45.46	8.79	***	46.75	7.23	***	44.933	6.89	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80.14	10.26	***	36.79	10.81	***	33.458	10.30	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63.78	6.18	***	57.207	6.18	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.17	13.42	***	83.714	12.51	***

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

კმაყოფილება ურთერთობებით	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.88	4.42	***	495.26	4.36	***	495.61	4.09	***	502.50	3.63	***	498.33	3.03	***	498.351	2.89	***
კმაყოფილება ადმინისტრაციით და კოლეგებით	11.47	4.71	*	10.75	4.68	*	10.37	4.39	*	4.42	3.11	-	2.42	2.81	-	2.227	2.78	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.28	2.15	***	-22.26	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.235	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.41	5.38	***	31.49	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.753	5.28	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.36	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.161	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.17	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.427	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.49	8.81	***	46.03	7.11	***	44.229	6.79	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85.79	10.02	***	38.75	10.59	***	35.418	10.09	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.09	5.93	***	58.492	5.92	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.87	13.39	***	84.455	12.49	***

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

სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.76	4.39	***	6.55	0.23	***	496.06	4.09	***	502.71	3.62	***	498.46	3.03	***	498.484	2.89	***
კმაყოფილება ადმინისტრაციით და კოლეგებით	14.35	4.53	**	0.18	0.06	***	13.54	4.17	***	7.73	3.50	*	3.12	3.09	-	3.547	3.02	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-0.19	0.02	***	-22.31	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.262	2.12	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	0.16	0.02	***	31.56	5.41	***	-	-	-	-	-	-	30.783	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.34	1.06	***	-	-	-	-	-	-	9.175	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.12	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.409	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.17	8.85	***	45.91	7.27	***	44.053	6.94	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85.23	10.02	***	38.76	10.64	***	35.381	10.14	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.43	6.04	***	57.728	6.03	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.55	13.38	***	83.926	12.46	***

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

პროფესიისადმი ემოციური მიჯაჭვულობა	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.87	4.43	***	495.40	4.38	***	495.74	4.12	***	502.51	3.65	***	498.34	3.04	***	498.35	2.90	***
კმაყოფილება ადმინისტრაციით და კოლეგებით	9.66	4.13	*	9.16	4.06	*	8.93	3.81	*	0.43	3.38	-	1.22	2.88	-	1.227	2.81	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.29	2.15	***	-22.27	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.245	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.42	5.38	***	31.51	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.765	5.28	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.36	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.169	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.15	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.422	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.92	9.03	***	46.02	7.32	***	44.21	6.97	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	86.65	10.07	***	38.64	10.63	***	35.262	10.12	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.31	5.97	***	58.711	5.96	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.51	13.33	***	85.033	12.42	***

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

**დანართი 11. მასწავლებლის შრომითი კმაყოფილება:
განსხვავებები სექტორისა და მასწავლებლის სტატუსის მიხედვით**

სექტორი	მასწავლებლის სტატუსი	კმაყოფილება ადმინისტრაციით და გარემოთი		კმაყოფილება მოსწავლეებით		კმაყოფილება ურთერთობებით		კმაყოფილება ანაზღაურებით და წინსვლით		კმაყოფილება დამოუკიდებლობის ხარისხით	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
აზერბაიჯანული	კონსულტანტი	-0,54	1,15	0,01	1,09	0,14	1,01	0,05	0,83	0,03	0,8
	ადგილობრივი	-0,19	1,01	-0,03	1,06	-0,24	0,89	-0,09	1,13	-0,01	0,9
	ფაქტორის საშუალო	-0,30	1,07	-0,02	1,07	-0,11	0,95	-0,04	1,04	0	0,87
სომხური	კონსულტანტი	0,16	0,66	0,22	0,88	0,10	1,1	0,21	0,97	0,26	1,23
	ადგილობრივი	0,09	0,59	0,16	0,93	-0,19	0,73	0,09	0,97	0,10	0,89
	ფაქტორის საშუალო	0,11	0,61	0,17	0,91	-0,12	0,85	0,12	0,97	0,14	0,99
რუსული	ფაქტორის საშუალო	0,47	0,96	-0,13	0,91	0,33	1,15	-0,03	0,93	-0,15	1,21

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

**დანართი 12. რესურსები:
ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე**

მასწავლებლის მახასიათებლები (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ფაქტორების (ცვლადების) მანევრებლების განსხვავება ჯრილებში												
	აზერბა- იჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართუ- ლენოვანი გარემო	არაქართუ- ლენოვანი გარემო		
	საშ.	საშ.	საშ.	F	p	საშ.	საშ.	t	p	საშ.	საშ.	t	p
სკოლის სასწავლო რესურსი	0.26	-0.03	-0.46	197.86	***	0.22	-0.40	19.98	***	-0.24	0.17	13.09	***
სკოლის ინფრასტრუქტურა	0.07	0.28	-0.42	150.44	***	0.20	-0.36	18.10	***	-0.27	0.19	15.23	
რესურსების მდგომარეობა (ქართული)	0.07	-0.18	0.05	23.34	***	-0.03	0.06	-2.76	***	0.06	-0.05	-3.52	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	0.11	0.12	-0.32	271.08	***	0.11	-0.20	18.13	***	0.07	-0.10	10.35	***

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

მასწავლებლის მახასიათებლები (ძირითადი ფაქტორები და ცვლადები)	ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინების გარეშე)			ეფექტის ზომა (კონტექსტუალური ცვლადების გათვალისწინებისას)		
	B	β	p	B	β	p
სკოლის სასწავლო რესურსი	-20.31	0.26	***	-	-	-
სკოლის ინფრასტრუქტურა	-17.66	0.23	***	-	-	-
რესურსების მდგომარეობა (ქართული)	-	-	-	-	-	-
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	-19.91	0.16	***	-	-	-

**დანართი 13. რეკურსები:
იერარქიული რეგრესიული მოდელები**

სკოლის სასწავლო რესურსი	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.73	4.31	***	496.11	4.29	***	496.34	4.05	***	502.52	3.64	***	456.61	4.67	***	498.342	2.91	***
სკოლის სასწავლო რესურსი	-20.31	3.67	***	-19.79	3.62	***	-17.66	3.43	***	-6.62	3.09	*	-0.43	2.90	-	-0.029	2.88	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.28	2.15	***	-22.26	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.254	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.42	5.38	***	31.51	5.41	***	-	-	-	-	-	-	30.75	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.25	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.167	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.10	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.409	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.21	8.94	***	46.18	7.29	***	44.45	6.96	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	82.90	10.44	***	38.69	10.75	***	35.464	10.22	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.02	6.19	***	58.542	6.18	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.46	13.32	***	85.17	12.45	***

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

სკოლის ინფრასტრუქტურა	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.74	4.34	***	497.05	4.42	***	497.21	4.17	***	502.79	3.65	***	456.80	4.51	***	498.586	2.88	***
სკოლის ინფრასტრუქტურა	-17.66	4.11	***	-17.64	4.05	***	-16.04	3.79	***	-3.98	3.26		-4.77	3.06		-4.545	2.92	
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.36	2.15	***	-22.34	2.15	***	-	-	-	-	-	-	-22.283	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.40	5.39	***	31.49	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.793	5.28	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.34	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.146	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.02	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.368	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.02	8.85	***	45.24	7.19	***	43.539	6.86	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	84.77	10.17	***	37.16	10.26	***	33.848	9.80	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.84	5.99	***	59.233	5.98	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.90	12.93	***	84.572	12.05	***

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

რესურსების მდგომარეობა (ქართული)	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.83	4.46	***	494.89	4.39	***	495.26	4.12	***	502.32	3.63	***	456.74	4.59	***	498.322	2.90	***
რესურსების მდგომარეობა (ქართული)	3.91	4.23	-	4.11	4.18	-	3.80	3.89	-	5.50	2.67	***	1.71	2.29	-	1.868	2.22	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.31	2.15	***	-22.30	2.15	***	-	-	-	-	-	-	-22.253	2.12	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.45	5.38	***	31.53	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.76	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.34	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.171	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.13	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.409	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.46	8.85	***	46.25	7.24	***	44.507	6.90	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	86.70	9.97	***	39.10	10.59	***	35.639	10.06	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.62	6.02	***	58.003	6.02	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.25	13.32	***	84.869	12.40	***

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

მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.82	4.40	***	495.98	4.43	***	496.24	4.17	***	502.57	3.64	***	456.16	4.70	***	498.266	2.90	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	-19.91	6.40	***	-19.03	6.36	***	-17.24	5.98	***	-2.12	5.77	-	3.63	5.82	-	3.672	5.58	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	-21.28	2.15	***	-22.27	2.14	***	-	-	-	-	-	-	-22.265	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.40	5.37	***	31.48	5.41	***	-	-	-	-	-	-	30.734	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.35	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.162	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.05	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.434	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.91	8.91	***	46.30	7.22	***	44.555	6.88	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	86.14	10.26	***	39.32	10.56	***	35.848	10.07	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.24	5.94	***	58.637	5.93	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99.70	14.02	***	86.342	13.02	***

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

**დანართი 14. რესურსები:
იერარქიული რეგრესიული მოდელები**

სკოლის სასწავლო რესურსი (აზერბაიჯანული სექტორი)	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	444.63	3.32	***	444.98	3.37	***	444.99	3.34	***	445.33	3.26	***	445.26	3.23	***
სკოლის სასწავლო რესურსი	-6.89	2.61	***	-6.85	2.60	***	-6.49	2.63	***	-5.40	2.70	***	-5.07	2.74	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-12.43	2.63	***	-13.38	2.62	***	-	-	-	-13.42	2.62	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	-0.82	5.44		-2.50	5.44		-	-	-	-2.49	5.43	
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	8.00	1.44	***	-	-	-	7.92	1.43	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	0.67	1.58		-	-	-	0.44	1.55	
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.34	7.00		8.84	6.89	
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	31.44	12.92	***	29.98	12.37	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-				65.02	6.19	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-				98.46	13.32	***

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

სკოლის სასწავლო რესურსი (რუსული სექტორი)	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	595.34	10.16	***	594.23	9.67	***	595.06	9.13	***	597.95	6.26	***	597.72	5.47	***
სკოლის სასწავლო რესურსი	4.15	9.82	-	5.21	9.66	-	6.27	9.26	-	14.76	7.65	***	15.66	6.53	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-36.91	5.06	***	-37.64	5.16	***	-	-	-	-37.49	5.11	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	60.53	5.76	***	57.16	5.90	***	-	-	-	57.64	5.49	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	8.15	2.00	***	133.60	14.07	***	8.10	1.98	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	9.95	2.84	***	57.51	20.32	***	10.14	2.77	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	120.49	12.24	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	58.45	16.50	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.02	6.19	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.46	13.32	***

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

სკოლის ინფრასტრუქტურა (რუსული სექტორი)	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	595.25	9.18	***	596.33	8.45	***	596.95	8.08	***	597.65	6.42	***	597.38	5.60	***
სკოლის სასწავლო რესურსი	-35.01	11.12	***	-37.56	10.04	***	-34.70	9.42	***	-13.54	6.63	***	-15.03	5.41	***
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-37.16	5.06	***	-37.86	5.15	***	-	-	-	-37.57	5.08	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	61.53	5.79	***	58.23	5.91	***	-	-	-	58.06	5.69	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	7.80	1.96	***	-	-	-	7.88	1.97	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	9.87	2.83	***	-	-	-	9.98	2.75	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	124.40	15.46	***	110.55	13.79	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	34.84	16.34	***	33.65	12.79	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.02	6.19	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.46	13.32	***

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

მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება (რუსული სექტორი)	1			2			3			4			5		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	595.44	9.93	***	595.64	9.45	***	596.29	8.99	***	597.61	6.54	***	597.34	5.80	***
სკოლის სასწავლო რესურსი	-32.80	28.66	***	-33.10	27.08	-	-29.46	24.79	-	-6.23	15.70	-	-3.90	13.43	-
პირველი დონე															
სქესი	-	-	-	-36.84	5.05	***	-37.56	5.15	***	-	-	-	-37.30	5.07	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	60.68	5.80	***	57.35	5.94	***	-	-	-	57.50	5.58	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	8.02	1.97	***	-	-	-	8.07	1.99	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	9.90	2.84	***	-	-	-	9.96	2.76	***
მეორე დონე															
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	131.51	14.77	***	118.79	13.45	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.85	15.86	***	47.04	14.14	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65.02	6.19	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.46	13.32	***

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

**დანართი 15. სასკოლო კლიმატი:
ფაქტორების აღწერა და ეფექტი მოსწავლეთა შედეგებზე**

სასკოლო კლიმატი	ფაქტორების (ცვლადების) მანიპულაციების განსხვავება ჯგუფებში												
	ამერბა- იჯანული სექტორი	სომხური სექტორი	რუსული სექტორი			სოფელი	ქალაქი			ქართუ- ლენოვანი გარემო	არაქართუ- ლენოვანი გარემო		
	საშ.	საშ.	საშ.	F	p	საშ.	საშ.	t	p	საშ.	საშ.	t	p
აქცენტი აკადემიურ წარმატებაზე	-0.13	0.18	0.07	203.41	***	-0.05	0.08	-9.63	***	0.06	-0.04	-7.43	***
კომუნიკაცია სკოლასა და მშობელს შორის	-0.09	0.09	0.09	92.35	***	-0.05	0.09	-10.45	***	0.05	-0.04	-6.4	***
მოსწავლის დევიაციური ქცევები	0.12	-0.21	-0.03	193.21	***	0.02	-0.04	4.03	***	0.08	-0.06	-9.61	***
მოსწავლის დისციპლინა	0.02	-0.26	0.22	428.8	***	-0.09	0.17	-20.53	***	0.15	-0.11	-20.44	***
თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის	-0.16	0.07	0.24	71.17	***	-0.13	0.24	-12.85	***	0.1	-0.07	-5.86	***
სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა	0.07	-0.005	-0.12	27.3	***	0.03	-0.06	3.85	***	-0.03	0.02	2.06	*
მასწავლებელთა სკოლაში დაგვიანება	1.61	1.37	1.5	36.76	***	1.54	1.5	1.66	-	1.57	1.49	-3.52	***
მასწავლებლების გაცდენები	1.53	1.48	1.5	2	-	1.51	1.51	0.21	-	1.55	1.48	-3.19	**

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

სასკოლო კლიმატი	ჯამური შედეგი (ყველა სექტორი)				ჯამური შედეგი (ყველა სექტორი) სტანდარტიზებული			
	1	P	6	P	1	P	6	P
აქცენტი აკადემიურ წარმატებაზე	33.45	***	-	-	0.21	***	-	-
კომუნიკაცია სკოლასა და მშობელს შორის	22.94	**	-	-	0.14	**	-	-
მოსწავლის დევიაციური ქცევები	-	-	-	-	-	-	-	-
მოსწავლის დისციპლინა	21.01	*	-	-	0.13	*	-	-
თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის	15.5	***	-	-	0.19	***	-	-
სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა	7.06	***	7.00	***	0.09	***	0.09	***
მასწავლებელთა სკოლაში დაგვიანება	-	-	-	-	-	-	-	-
მასწავლებლების გაცდენები	-	-	-	-	-	-	-	-

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

დნარტი 16. სასკოლო კლიმატი:
იერარქიული რეგრესიული მოდელები

აქცენტი აკადემიურ მიღწევებზე	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.94	4.37	***	494.50	4.26	***	494.92	4.01	***	501.93	3.57	***	498.38	3.04	***	498.38	2.89	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	33.45	8.43	***	34.22	8.31	***	31.01	7.81	***	26.74	9.08	**	10.14	7.17	-	10.48	6.80	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	(21.39)	2.15	***	(22.36)	2.15	***	-	-	-	-	-	-	(22.29)	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.46	5.39	***	31.55	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.71	5.28	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.25	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.14	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.20	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.45	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43.65	8.48	***	45.56	7.16	***	43.76	6.81	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	84.84	9.78	***	38.59	10.73	***	35.19	10.21	**
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	61.89	6.73	***	55.21	6.59	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97.12	13.66	***	83.64	12.75	***

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

კომუნიკაცია სკოლასა და მშობელს შორის	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.92	4.42	***	495.05	4.34	***	495.40	4.09	***	502.38	3.63	***	98.36	3.04	***	498.38	2.90	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	22.94	9.35	*	23.43	9.20	***	21.10	8.59	*	16.10	9.44	-	4.59	6.98	-	4.77	6.67	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	(21.35)	2.15	***	(22.33)	2.15	***	-	-	-	-	-	-	(22.27)	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.39	5.39	***	31.47	5.42	***	-	-	-	-	-	-	30.72	5.28	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.30	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.16	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.16	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.42	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.17	8.77	***	46.18	7.22	***	44.34	6.88	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85.18	9.96	***	38.61	10.61	***	35.26	10.11	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.30	6.26	***	57.67	6.21	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.12	13.42	***	84.65	2.52	***

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

მოსწავლის დევიაციური ქცევები	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.94	4.44	***	494.23	4.40	***	494.72	4.14	***	501.38	3.71	***	498.17	3.05	***	498.19	2.91	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	(15.29)	8.43	-	(16.05)	8.51	-	(13.52)	8.16	-	(19.49)	9.52	*	(4.99)	7.03	-	(4.68)	7.06	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	21.33)	2.15	***	(22.30)	2.15	***	-	-	-	-	-	-	(22.26)	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.46	5.38	***	31.54	5.41	***	-	-	-	-	-	-	30.74	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.29	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.15	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.15	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.43	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47.32	8.91	***	46.89	7.31	***	45.04	6.98	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	84.78	9.87	***	38.45	10.44	***	35.16	9.97	***
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63.60	6.50	***	57.04	6.52	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.02	13.33	***	84.56	2.42	***

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

მოსწავლის დისციპლინა	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.68	4.41	***	96.77	4.60	***	496.99	4.30	***	501.68	3.67	***	98.47	3.03	***	498.41	2.89	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	21.01	9.14	*	19.42	8.96	*	18.19	8.35	*	(12.33)	6.96	-	2.85	6.07	-	1.67	5.90	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	21.30)	2.15	***	(22.29)	2.14	***	-	-	-	-	-	-	(22.26)	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.34	5.36	***	31.42	5.40	***	-	-	-	-	-	-	30.76	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.38	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.16	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.06	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.40	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	46.23	8.91	***	45.91	7.30	***	44.27	6.98	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	89.21	9.98	***	38.47	10.72	***	35.25	0.16	**
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	66.04	6.14	***	59.07	6.12	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.52	3.34	***	85.12	2.43	***

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

თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.86	4.38	***	494.42	4.29	***	494.84	4.04	***	501.94	3.66	***	98.14	3.05	***	498.15	2.91	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	15.50	4.33	***	15.64	4.25	***	14.15	3.98	***	7.32	3.24	*	3.43	2.70	-	3.47	2.62	-
პირველი დონე																		
სქესი	-	-	-	(21.30)	2.15	***	(22.28)	2.15	***	-	-	-	-	-	-	(22.25)	2.13	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)	-	-	-	34.58	5.37	***	31.67	5.41	***	-	-	-	-	-	-	30.82	5.27	***
სასწავლო გარემო სახლში	-	-	-	-	-	-	10.31	1.07	***	-	-	-	-	-	-	9.16	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი	-	-	-	-	-	-	6.12	1.41	***	-	-	-	-	-	-	5.41	1.37	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44.36	8.84	***	46.24	7.23	***	44.44	6.90	***
ქალაქი	-	-	-	-	-	-	-	-	-	83.81	10.24	***	37.63	10.58	***	34.27	10.07	**
სომხური	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64.24	6.07	***	57.65	6.06	***
რუსული	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	98.14	13.22	***	84.66	12.32	***

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

სკოლისადმი მიკუთვნებულობის გრძნობა	1			2			3			4			5			6		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
მუდმივა	494.72	4.48	***	494.96	4.40	***	495.31	4.14	***	502.50	3.66	***	498.34	3.04	***	498.32	2.90	***
მასწავლებლის მიერ რესურსების გამოყენება	7.06	1.59	***	6.86	1.56	***	6.51	1.51	***	7.16	1.60	***	7.50	1.61	***	7.00	1.54	***
პირველი დონე																		
სქესი				(21.34)	2.13	***	(22.32)	2.13	***							(22.28)	2.11	***
ქართული (ძირითადი სასაუბრო ენა სახლში)				33.98	5.33	***	31.10	5.37	***							30.35	5.23	***
სასწავლო გარემო სახლში							10.27	1.07	***							9.10	1.06	***
ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი							5.96	1.40	***							5.25	1.36	***
მეორე დონე																		
ქართულენოვანი გარემო										44.20	8.90	***	46.27	7.20	***	44.52	6.87	***
ქალაქი										87.43	10.06	***	38.48	10.57	***	35.16	10.08	***
სომხური													65.54	5.96	***	58.98	5.94	***
რუსული													100.72	13.24	***	87.24	12.35	***

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

STATE ASSESSMENT IN GEORGIAN AS A SECOND LANGUAGE

The Importance of the Research

There are currently more than 200 non-Georgian language schools and sectors¹ in Georgia, where Georgian is taught as a second language. These schools instruct 80% of school-aged ethnic minority students.

The importance of improving teaching of the official language in non-Georgian schools is included in state, international, and local laws as well as in other strategic documents. In the State Strategy for Civic Equality and Integration 2015-2020, which itself is based in part on the Association Agreement with the European Union and other international agreements, one of four strategic goals refers to the enhancement of Georgian language knowledge and increasing the accessibility of quality education for ethnic minority groups. The improvement of education in non-Georgian language schools is considered the primary mission of the goal. In the strategy, non-Georgian language schools are considered vital to ensuring the rights of ethnic minority groups. Yet, there is a clear challenge in improving teaching of the official language in these schools. As relates secondary education for ethnic minorities, the following areas are priorities:

- refining the national curriculum and textbooks and increasing accessibility to them for ethnic minorities;
- Increasing non-Georgian language school teacher capacity;
- Ensuring the professional development of school administration and implementing bilingual education reform;
- Implementation of programs designed to improve the teaching of Georgian as a second language.

Although teaching Georgian language to the non-Georgian population is a priority, until now, there was a lack of reliable data on student achieve-

ment in Georgian as a second language and factors associated with success in the subject. The first state assessment of student achievement in Georgian as a second language was held in 2016. The assessment was administered in the beginning of a base step (seventh grade), enabling timely course correction and the assessment of readiness for learning in the next stages of formal education. Besides providing information on student achievement, the data collected within the assessment:

- Facilitates effective monitoring of current policy;
- Serves as a baseline for the assessment of future changes.

The state assessment in Georgian as a foreign language is also important for teacher professional development, which includes additional activities for non-Georgian language school teachers. The assessment enables the integration of Georgian as a second language teachers into the state's strategies for teacher professional development.

The main research questions and strategy

The assessment in Georgian as a second language addresses two subjects:

1. ***What do seventh graders' achieve academically in Georgian as a second language*** compared with the results expected in the standards of the national curriculum at different levels? The state assessment also enables the establishment of student CEFR levels² (Common European Framework of Reference for Languages).

The state assessment's main research questions related to the above are:

- What are the achievements of students in Georgian as a second language?
- What are students' strengths and weaknesses?
- How does student achievement correspond to CEFR levels?

1 Parts of schools that are taught in minority languages.

2 Cambridge-Michigan Language Assessments (CaMLA) - This entity was established in 2010 by the two organizations with long history in English language assessment: Cambridge English Language Assessment, part of Cambridge University, and English Language Institute Testing and Certificate Division of the University of Michigan. These two organizations have a number of similarities: both are university-based, non-profit exam boards with a mission to support research and learning. Michigan University has 70-year functioning history in language teaching, assessment and applied linguistics directions. Diverse spectrum of assessment instruments (which is known by the name of Michigan Tests) is used during the admissions to universities and professional programs, in school system, professional licensing and employment sphere.

Cambridge English Language Assessment is the entity within the scope of Cambridge University and has 100-year history of language testing. First Cambridge English language test was administered in 1913. Cambridge English currently administers more than twenty exams for English language learners and teachers. Each year more than 4 million people participate in these tests. Cambridge English Language Assessment itself is the one of European Framework's creating entities and all its examinations are compatible with the levels of Framework. Since 2010 Cambridge English Language Assessment cooperates with Michigan University on the assessment issues of language proficiency.

2. **Factors affecting student achievement.**

The assessment also explores contextual factors. For this purpose, the exam collected data besides state assessment items, such as attitudes towards Georgian as a second language, and the use of Georgian language in the family, school, and community. Consequently, the main research questions the state assessment poses related to factors affecting student achievement are the following:

- What kind of influence do personal characteristics have on student results (e.g. attitudes towards the learning of Georgian language, knowledge of a first language, general cognitive skills, etc.)?
- How does student achievement change in relation to a) school or classroom environment; b) family (socioeconomic status, attitude towards Georgian language, involvement in the learning process); and c) community characteristics (economic and socio-cultural characteristics, size of Georgian language speaking population in the community, perception of language importance)?
- How do education policy and specific programs designed to improve Georgian language knowledge affect Georgian language teaching and learning?
- How effectively does the system secure equal opportunities in education and development for all students?

In line with the above goals, the state assessment in Georgian as a second language is comprised of two parts:

1. **Assessment of student academic achievement:** In line with the goals of the assessment and national curriculum, the state assessment tests what level (A1-B1) students are at in the language. It tests both receptive and productive language skills, including listening, reading (grammar is integrated in this block), writing, and speaking. When designing the test, international language tests were considered. Such tests are compatible with the goals of state assessment (they are intended for the age group studied and emphasize the educational context/domain), and they are constructed in accordance with CEFR levels. In the state assessment, 165 assignments were used to measure student achievement.
2. **Studying contextual factors:** For in-depth analysis of student achievement, it is important to identify factors affecting student results. For this purpose, the study of teaching

Georgian as a second language collected data at four levels: school context, classroom context, social context, and the student and her/his family's characteristics.

In addition to the student achievement assessment test, four other instruments were used to collect data. These include a:

- Teacher questionnaire;
- Student questionnaire;
- School questionnaire (for school principal);
- Parent questionnaire.

Information on contextual factors that affect Georgian language learning and teaching in non-Georgian schools was collected using the above. Student test results were linked with information received from the above questionnaires. Analysis of the linked data enables an understanding of what factors facilitate or hinder improvement of student achievement in Georgian as a second language. This information can improve the process of teaching and learning the subject. Qualitative research on contextual factors was also carried out.

Piloting/testing the research instruments took place in spring of 2016, and the data collection occurred at the end of the school year. The state assessment in Georgian as a second language was administered in all Azerbaijani, Armenian and Russian schools as well as in schools with minority language sectors. Overall, 4,142 students in 259 schools participated in the assessment. This is 89.4% of the population (4,631 students) of students in these schools. Only 2 out of 259 principals in targeted schools did not participate. A total of 306 of 314 teachers participated. Overall, 4,028 parents were interviewed.

Basic Results

Student achievement in Georgian as a second language is low and there are significant differences in achievement between different types of schools. The state assessment of students in Georgian as a second language indicates that student achievement falls behind the requirements of the national curriculum: 64% of seventh grade students are not able to pass the minimal requirements set out in the national curriculum for Georgian as a second language. In the writing component, they received the lowest results. Three quarters (78%) of students were below the minimal requirement. In contrast, in speaking 60% were. In reading 57% were behind, and in listening 48% were.

Results are lower in villages and communities where the majority of the population is not ethnically Georgian. In non-Georgian language speak-

ing villages, 84% of students were below the minimum requirement. In Georgian language speaking villages 77% were. In non-Georgian language speaking urban areas 60% were below the minimum, compared with only 19% of students in Georgian speaking urban areas. Hence, the assessment suggests that living in a Georgian community is reflected in student achievement less in rural areas than in urban ones. This is especially true for listening and writing achievement.

There are also noticeable differences between schools based on what the main language of instruction is in the school. Students in Azerbaijani language schools had the lowest results. In this group, 87% of students could not pass the minimal requirement. In Armenian schools, the same indicator was 60%, and in Russian schools 23%.

The effect of language of instruction on student achievement remains, controlling for school location (village/city) and community structure (more Georgian, more non-Georgian). This suggests that there are challenges specific to different language sectors that could not be explained only in terms of differences between settlement type (urban versus rural) or community structure.

Students' motivation to learn Georgian is high, but more than half of students consider learning the Georgian language difficult. The assessment clearly shows a connection between language learning motivation and student achievement. Students who think that learning Georgian language is important and believe in their own abilities score significantly higher on the test. Students whose parents have higher intercultural sensitivity and report Georgian language knowledge is important also score higher.

A majority of students have a strong desire to learn the Georgian language. The most important motivator for the vast majority of students is the communication function of the language. Nine in ten (90%) students intend to continue learning Georgian in the future. The same share indicates that learning Georgian is enjoyable, and they like learning about Georgian people and their lifestyle. When asked to list factors that encourage students to learn Georgian language, the largest share (90%) name the necessity of knowledge of Georgian language not only for communication with Georgian speakers but also for solving common problems.

Relatively few students note the connection

between language knowledge and employment. This may be due to age. The research target group are seventh grade students, who probably do not have a clear idea about their future career goals. Nonetheless, highlighting the relation between employment prospects and Georgian language knowledge to motivate students is clearly important. Students should be informed about how knowledge of Georgian language is related to their career prospects.

Teachers' intercultural sensitivity is higher in locations where results are relatively low (in Azerbaijani sectors and rural areas). However, the intercultural sensitivity of school principals is lower in these areas. Teacher professional development programs (e.g. initiatives sending Georgian speaking teachers to improve Georgian language teaching) are primarily directed towards these locations. This suggests the program has an important impact on the formation of teachers' attitudes. At the same time, to increase the impact of the program, it is likely important to work towards changing the attitudes of school principals. Without the support of school principals, it will be difficult for teachers to implement systematic and impactful changes in schools.

While students have a high level of motivation to learn Georgian language, more than half consider themselves ineffective at learning Georgian. Nearly half the students (40%-45%) interviewed are nervous when they have to talk in Georgian in or outside a class. They indicate that Georgian language is hard to master. Half of students think that not everyone has the ability to learn Georgian. Correspondingly, improving perceived self-efficacy among students is an important challenge for schools and teachers. In general, student self-efficacy is formed through appropriate use of teaching and learning strategies.

The strategy and tactics used to teach Georgian as a second language need improvement. According to student assessments, the biggest challenge is to maintain discipline and order in the classroom during class. Half of students think that time is wasted on classroom management during Georgian language class. This finding shows once again that teachers need assistance from the school as well as training in classroom management.

While working with the class, teachers pay less attention than needed to summarizing material, giving feedback, and encouraging students. Student assessments show that in classes

where more attention is paid to these activities student results are better. Students report that teachers pay inadequate attention to summarizing important topics and connecting new material with past material. It is a challenge for some teachers to determine what is difficult to learn and why for a student. Teachers pay more attention to praising successful students than encouraging students encountering challenges and failure. Similarly, while giving feedback, teachers often explain to students what mistakes they made, but seldom highlight their successes and strengths. Another important aspect of feedback, which has gotten less attention in recent years, is agreement with students about assessment rubrics. Some teachers of Georgian as a second language pay inadequate attention to student emotional security. Emphasizing this strategy is very important in Azerbaijani language sectors, where its impact on student achievement is especially tangible.

The largest challenge for Georgian language teaching is encouraging Georgian language speaking among students in the classroom. The data suggest communication in Georgian language among students is rare in the classroom. The academic literature suggests this type of interaction performs a unique function in learning the language through facilitating the development of corrective interactional skills and relieving stress connected to speaking in a foreign language, an important precondition for effective learning.

The effective use of classroom and home assignments during the learning process is important for improving student achievement. The appropriate use of homework (providing moderate amounts of and relevant assignments) is an important factor which affects student achievement. The research suggests students who never do homework have worse results. Teachers should devote more time to assignments that develop writing and speaking skills as well as vocabulary. Along with activities, teachers should consider focusing on writing homework, because student achievement is significantly lower in writing.

In development of transferable skills (text structuring, reading comprehension) teachers of Georgian as a second language should actively collaborate with other subject teachers. Students scored lower in writing, reading, and speaking than in listening. Teachers who participated in the study think that similar to reading comprehension, text/opinion structuring, and functional writing are transferable skills that need to be developed not

only in Georgian as a second language, but also in all other subjects. Hence, the common effort of all teachers in the school is important on this issue.

Resources for teaching Georgian are not distributed evenly. Teachers and school administration often do not have the competencies to effectively use resources. The condition of learning resources is a strong predictor of student achievement. At the same time, there is a deficit of resources where there is the largest need. With respect to the condition of learning resources (according to teacher assessments) there are differences between schools in different settlement types, in sectors of different languages, and in communities with different ethnic compositions. Learning resources are widely available in urban areas, Georgian speaking communities, and Russian sectors (which are largely urban).

Special efforts are needed to increase the accessibility of supplementary Georgian language resources (books, audio and video resources and equipment) in schools, to create a strategy for their effective use, and to monitor the implementation of the strategy. Teachers report that Georgian language resources at school are the only accessible sources for a student of Georgian language in some locations. This leads to special importance being attached to their content and functional meaning. The data suggest that the accessibility of Georgian language resources is a problem in schools where student achievement is lower and resources in the community are scarcer (in rural, non-Georgian communities). State policy should facilitate an increase in the accessibility of human and material resources among these groups to improve Georgian language learning.

Discussing this issue with teachers in focus groups suggested that the problem is not only a shortage of reading and supplementary materials in Georgian language, but also their use. State assessment results coincide with the results of international assessments of student achievement (e.g. PISA 2015) in that they show that teacher use of resources and their availability positively impacts student achievement only if teachers have effective strategies to use the resources. While enriching libraries matters, it is important to improve teachers' and librarians' competencies in using resources and to ensure that library working hours enable different activities.

The majority of students and teachers think that the textbooks students use are mainly beneficial for acquiring different skills (e.g. read-

ing, writing and etc.). However, it is important to improve several aspects of new versions of the textbooks. A shortage of exercise books is particularly problematic. The use of pre-owned exercise books is not beneficial, because the exercises in them are already done. Teachers and students think that the contents of textbooks needs to be more diverse and to enable familiarization with Georgian culture and literature. Teachers think it is important to create age-neutral textbooks. At present, textbooks are in levels related to student competencies, which is assumed to be linked to age. The level of a textbook should not be linked with a student's age and should contain neutral content, which will be appropriate and interesting for a student of any age.

The state assessment suggests there are problems with teacher professional development. Teacher involvement in professional development programs is high. In the last two years, almost every teacher surveyed participated in at least one training program. However, systematic and diverse training programs for teachers of Georgian as a second language need to be provided in the future. A majority of teachers surveyed consider the learning programs in teaching Georgian as a second language to still be important, even though there has been a significant amount of participation in these types of training sessions during the last two years. The teachers have the weakest access to programs in general pedagogy and professional skills; they think these types of programs are most important. A majority of teachers report it is necessary to hold training sessions in using information technology to teach Georgian as a second language.

Teachers think that developing competencies that are particularly important for student achievement are not very important. Assessing their own needs, teachers consider training on intercultural education less important than other subjects. The research suggests this is an important skill, which improves and maintains students' motivation to learn Georgian.

A majority of teachers consider training on student assessment unnecessary. This requires special attention, because more than half of students (in Azerbaijani and Armenian language sectors) study with teachers who have not had any training in this area during the last two years. Student assessment (including developmental assessment) is an important tool for improving student achievement. It is probably necessary to explain to teachers more clearly the

importance of continually enriching competencies and exchanging experience in this regard.

Teachers think that training does not ensure the development of all competencies that are important for teachers of Georgian as a second language. Teachers who participated in the research believe that in addition to training, school teachers should be engaged intensively in a group format, directed at overcoming common challenges. In general, teachers of Georgian as a second language think this should occur across subjects.

In Georgia, the data is incomplete and not fully reliable when it comes to the linguistic and professional competencies of teachers of Georgian as a second language. According to available data, teacher linguistic and professional skills are low. The main source of information that measures the competencies of teachers of Georgian as a second language are the test results of teacher examinations. In general, the share of teachers successfully completing examinations is low, especially on the professional skills exams. For example, in Armenian and Azerbaijani sectors, research suggests only 18 percent of students have teachers who have passed the professional skills exam. The same indicator in Russian sectors is 26 percent. In Azerbaijani sectors only 39 percent passed the exam in teaching Georgian as a second language. In Armenian sectors 30 percent did, and in Russian sectors 35 percent passed the Georgian as a second language teaching exam.

Available data does not enable assessment of state programs in non-Georgian schools. Within the research, there was no difference between the results of students (15 percent of participating students) who had and did not have a consultant teacher³ appointed by a teachers' professional center. The lack of statistically significant effect could be connected with the fact that approximately half of consultant teachers teach target classes only one class a year, an insufficient amount to change student scores. Consultant teachers in focus groups indicated that they have to work in locations where the situation with regard to Georgian language knowledge is extremely difficult and their main challenge is to compensate for deficiencies in student competencies. Consultant teachers expressed a willingness to work more intensively not only with students but also with school teachers to improve their knowledge of Georgian language as well as to develop their pedagogical competencies. The consultant teachers also reported a willingness to more intensively share

3 Native speaker teachers sent to minority schools

knowledge and experience and construct and refine the teaching materials.

One of the most important factors affecting student achievement is the general climate in the school. Job satisfaction among teachers of Georgian as a second language is associated with student achievement. Considering the connection between teacher job satisfaction and student achievement, teacher satisfaction with the support of the administration and relations with colleagues appear to have large effects on student achievement. Student achievement is also associated with how high their teacher's emotional attachment is to her/his profession. As with other research, teacher satisfaction with compensation and promotion did not have a significant effect on student achievement.

Teacher job satisfaction in non-Georgian sectors differs according to school location and the main teaching language of the school. Teachers of the Azerbaijani sectors are the most unsatisfied in almost all aspects of job satisfaction (administration and school environment, students, relations with colleagues, compensation and promotion). One exception is satisfaction with the quality of independence, with which the most unsatisfied are the teachers of Russian sectors. Unlike other sectors, the average scores for school belonging and emotional attachment to the profession are significantly higher in Russian sectors. Indicators showing professional and job satisfaction are higher in urban areas than in rural ones.

The effectiveness of collaboration among school teachers also affects student achievement. Teachers in focus groups indicated that improvement of the situation in schools in this area is very important. As already noted, collaboration with other subject teachers and a more systematic approach is crucial for improving teaching and learning of Georgian as a second language. Collaboration among teachers is particularly low in Azerbaijani sectors.

The results of the state assessment, as do other national and international assessments, clearly show that in schools where more emphasis is put on academic achievement, there is much higher student achievement in Georgian as a second language. Emphasis on academic achievement is measured using teaching methods; questions on the organization of the learning process and student accountability; teacher passion and competencies; and efforts of school pedagogical staff and administration aimed at improvement of student academic achievement. Of these variables, the majority

of parents are dissatisfied with the teaching methods as well as the "requirement level" in school. With respect to emphasis on academic achievement, there are differences between sectors. The average indicator on this factor is lowest in Azerbaijani sectors.

The general attitude towards learning (motivation to learn) and sense of belonging at school are problematic issues in learning of Georgian language for students. Only a quarter of students surveyed agreed with the statement that they have good relationships with other students and feel good in school. Teachers indicated that increasing the motivation to learn is a very important issue, because students are generally less motivated to learn Georgian language than other subjects. Teachers report that working on learning motivation is a complex question and should become a common concern not only for Georgian teachers, but other subject teachers and school administrations as a whole. The school has a special responsibility in this regard, because it often compensates for parents in forming students' attitudes towards learning.

RECOMMENDATIONS

The state assessment in Georgian as a second language was administered in Georgia for the first time. The study underlines the relevance of current initiatives, and provides some information about whether they should be continued as planned or changed. At the same time, some findings could support the development and planning of new interventions. We hope the results of the research will play an important part in stimulation of discussion on how to significantly improve the teaching and learning of Georgian as a second language and in the formation of state and local policy on the important goal of teaching Georgian to the non-Georgian population.

Constructing a unified test in Georgian as a second language, compatible with European standards, is a prerequisite for planning effective strategies to improve student achievement and teacher professional development. To plan interventions to increase the effectiveness of the teaching and learning process of Georgian as a second language, it is very important to collect baseline data that will enable an understanding of different competencies as well as to track progress in their development.

The tests used today, which were created using a variety of methodologies and content, are used to check the teacher, school aged, and older student knowledge of Georgian as a second language. This restricts the potential to compare data and prevents tests from being used to appropriately plan and assess interventions. Using unified standards, in agreement with CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) and general standards of constructing of language tests,⁴ to test knowledge of language is crucial. The CEFR European framework document was created by the European Commission and officially published in 2001. A European Council Resolution in 2001 recommended using CEFR to set up systems of validation of language abilities. The document indicates that the framework's theoretical constructs and specific scales can be used to:

- To determine the contents of tests and examinations;
- To establish the assessment criteria for the achievement of learning goals/results;
- To describe the level of knowledge of language

other tests and examinations measure (to ensure compatibility among the different systems of qualification).

CEFR is widely used in language testing systems in Europe as well as in the USA, Canada, and Australia. All leading organizations that work on the creation of tests ensure their instruments' compatibility with the European Framework and methodology of constructing language tests.

In the Georgian education system, in the context of teaching and assessment of Georgian as a second language, significant steps were made with regard to introducing the European Framework. The Georgian language versions of the Framework Scales are available. Work on the National Framework of qualifications is in process. In it, levels of knowledge of language corresponding to education levels should be defined. Work on the creation of a language policy document is also in process as is the translation of the entire Framework text.

Comprehensive assessment of language proficiency of students/teachers should only use unified, high quality tests. The recommendations of the European Framework and high standards of test creation should be considered. In this way, compatibility and interchangeability among all tests used in the country can be ensured.

Teachers of Georgian as a second language should be required to pass the Georgian language knowledge test. Free preparatory programs in Georgian should be also provided. Reliable and comprehensive data on teacher language competencies do not exist. To effectively plan teacher professional development, reliable and valid tools to assess the linguistic competencies of active teachers of Georgian as a second language according to the levels of the Framework are required.

State policy should ensure that all teachers of Georgian as a second language are able to show a minimum linguistic competency and to improve in the future. Hence, along with the introduction of the mandatory test, it is important to provide teachers free and effective preparatory programs compatible with each level of the European Framework. Access to these programs should be ensured for all Azeri,

⁴ CEFR performs the coordination function for teaching and assessing linguistic competencies in Europe and determines unified, reference levels of language proficiency for all European languages. Hence, CEFR could be considered as the facilitating instrument for European integration and mobility within the scope of European common area.

CEFR, similar to other language assessment frameworks (CLB Canadian Language Benchmarks/Canada, ACTFL Proficiency Guidelines/USA and other), represents the specific version of theoretical models of language assessment. It is the coordination instrument for teaching and assessing of European languages and gives the classification opportunity according to proficiency levels of these languages.

Russian, and Armenian teachers of Georgian language. It is important to explain to teachers that taking the test at the initial stage has a developmental assessment purpose: instead of sanctioning, testing will facilitate teacher professional development and is recommended rather than mandatory in nature.

In addition to development of language proficiency competence, an important priority should be the improvement of general pedagogical skills. The state assessment shows that besides language knowledge, teachers lack knowledge of how to teach effectively. The data from this study suggest that teachers of Georgian as a second language need not only increased access to professional development programs designed to improve teaching skills, but also that the quality and diversity of programs needs to improve.

The data from teachers suggests the majority of training in professional skills development are only accessible in Georgian language. It is crucial to create training that develops professional skills in Russian, Azeri, and Armenian languages. These programs are also very important to develop the competencies of the pedagogical staff of non-Georgian schools. The inclusion of teachers of Georgian as a second language in trainings that are administered in Georgian should take place in parallel to and gradually increase as teachers improve their knowledge of Georgian language.

Considerable attention should be paid to factors in teacher professional development programs that appear to impact student achievement and at the same time are significant challenges for teachers. These include classroom management; assessment and feedback strategies; effective summarizing of material; and encouragement of students using motivation maintaining/enhancing techniques.

School and government have to play an important role in developing teacher motivation to participate in professional development programs. Teachers should be informed about factors that have a significant impact on student achievement to facilitate teachers' effective orientation in professional development programs. The results of the state assessment show that teachers frequently evaluate their own needs for professional development inaccurately and need more information. For example, teachers pay relatively little attention to developing professional skills in student assessment and giving feedback, while the research suggests these domains are lacking in the teaching of Georgian as a second language. Hence, it is crucial to inform teachers about the importance

of participation in professional training on these subjects. Training should focus on issues important for teaching Georgian language. These include facilitating student interaction in Georgian language during class, effective planning and implementation of group work in the classroom, and classroom management generally speaking. Professional development programs, curricula, and sample assignments should be accessible for teachers along with general recommendations.

Functional writing and reading comprehension in Georgian as a second language are in particular need of improvement. Development of these competencies is only possible through collaboration with other subject teachers. Students have severe problems with functional writing, text structuring, and reading comprehension in Georgian as a second language. At the same time, teachers report that dealing with these issues is impossible within the framework of Georgian language class alone. Hence, these skills should be developed in all other school subjects on a systematic basis. Georgian language teachers indicate that sometimes in Georgian language class they have to compensate for deficiencies stemming from the teaching of other subjects. Consequently, one priority of school and state policy should be the consolidation of available knowledge and resources around these common challenges.

Schools and teachers should make additional efforts to overcome the stereotype of "fixed abilities" in students. Amid the high motivation to learn Georgian language, over half of students interviewed consider studying Georgian difficult. Consequently, correcting the perception that students have fixed abilities is an important challenge for teachers and schools.

Fixed abilities stereotype suggests that learning requires an inherent aptitude. The stereotype is based on the incorrect assumption that human abilities are fixed and cannot be developed (Dweck, 2006). Students (including students with high academic achievements) who share the view concerning fixed abilities and do not believe that abilities can be developed study less effectively, meet challenges with less resilience, and overcome failure in a more difficult way. Studies show that when similar stereotypes are held by parents and teachers, it increases the chance that students hold these views (Rattan et al. 2012). Effective strategies for overcoming these stereotypical attitudes include:

- Connecting reasons for failure to temporal factors. Experimental studies suggest that if students attribute their academic failure to tempo-

ral rather than static factors, their motivation to work increases and the chance of giving up after failure decreases (Wilson and Linville, 1982, 1985; Walton and Cohen 2007, 2011);

- Appropriate interpretation of student mistakes through repositioning mistakes as opportunities to learn and gain new experiences (Boaler, 2013). Neuroscience suggests that after making each mistake, a new synaptic connection is created in a student's mind, which causes mental development (Dweck, 2012). This minor scientific fact has significant value in for teaching and learning.

Along with increasing the accessibility of supplementary Georgian language resources, it is important to develop the competencies needed to use these resources at school. Despite efforts directed to supply non-Georgian language schools with teaching and supplementary resources, there are still significant differences among the schools. Compared with cities, Georgian language resources, internet, and technology are less accessible in villages. Ensuring the accessibility of resources is particularly important in non-Georgian communities. According to teachers, students' relationship with Georgian sources in non-Georgian communities "ends beyond the school's threshold". Consequently, school resources play a particularly important function in compensating for the lack of resources in the family and community. Accordingly, policy should aim to equalize resource access through increasing the accessibility of resources in non-Georgian communities and the country more generally. School libraries are very important for improving knowledge of Georgian language among students and teachers. Programs that aim to support libraries should prioritize rural schools.

The assessment results show that the frequency of use of resources does not impact student achievement unless the teacher and school administration have effective strategies for using these resources. In parallel, training of librarians and teachers to effectively use the library resources and planning interesting activities and programs in libraries should be a goal of state policy. In training programs for librarians, attention should be paid to technology use. Online libraries with shared resources would save the state significantly on resource provision.

In improving the learning and teaching of Georgian as a second language, school leaders and administration need to play an important role. As noted above, the study suggests that teachers' intercultural sensitivity is higher in places where

student results are lower (in Azerbaijani sectors and rural areas). In these locations, school principal intercultural sensitivity is relatively low. Professional development programs for teachers that send Georgian speaking teachers to improve the teaching of Georgian language often take place in these locations. It appears that this program has had a significant effect on teacher attitudes. To increase the effect, it is important to work with school principals. Without the support of principals, it will be hard for teachers to implement systemic change. Previous research suggests that:

- School leaders can influence student academic achievement, especially in schools where average academic achievement is low (Barber and Mourshed, 2007; Branch, Hanushek and Rivkin, 2013; Leithwood et al., 2004; Louis et al., 2010);
- Effective school leadership is accompanied by a variety of indirect effects (Hallinger and Heck, 2009; Supovitz et al., 2010; Miller et al., 2010, Witziers et al., 2003). Effective leaders influence student achievement through fostering trust among colleagues (Louis, et al., 2010), encouraging collaboration among teachers (Miller et., 2010), facilitating the creation of school mission and a shared vision (Luise et al., 2010, Robinson, Lloyd and Rowe, 2008), improvement of the teaching process (Hallinger, 2005, Shatzer, 2009, Robinson et al., 2008), and attracting and retaining qualified teachers (Branch et al, 2013; Leithwood et al., 2004);
- Development of abilities of school leaders is considered a cost-effective strategy to affect changes in a system, especially in places where there is a deficit of resources (Barber and Mourshed, 2007). Effective leaders foster the formation of professional capital, and the dissemination of knowledge inside and between schools (Hallinger, 2005; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010; Robinson, Lloyd, & RoI, 2008, Barber et al., 2010, Branch et al., 2013; Wallace foundation, 2013);

At present, there is no assessment system for leader activity which is tied to career advancement plans. Such a system could be tied to a school's own assessment system (although this system is not properly functioning as described below). These kinds of systems could facilitate increases in motivation of school leaders, in turn leading to improved results. It could also provide appropriate information that can be used to develop and fine tune school management strategies.

It is important to facilitate the formation of professional associations of teachers of Georgian as a second language. Cohorts of Georgian speaking teachers which were formed within the framework of teachers' professional development programs in non-Georgian schools have accumulated substantial experience teaching Georgian as a second language. This group of teachers, who were assigned to non-Georgian schools (mainly in villages) to help Georgian teachers, are very familiar with the challenges in these locations related to teaching Georgian language. They are familiar with organizational culture in target schools, and have ideas about improving the textbooks and development of human resources at the schools. According to the assessment results, the willingness to work jointly and to contribute to the development of Georgian language teaching policy in non-Georgian schools is also very high among this group. One policy option could be the facilitation of the formation of alliances/associations of these teachers and their more intensive involvement in the process of policy creation and assessment.

It is crucial to form horizontal connections among schools and develop networking programs for Georgian and non-Georgian language schools. The study suggests that context (frequency of contact with Georgian language speakers and the diversity of the forms of these contacts) has much larger effects on student achievement than Georgian language teaching strategies. The research shows that to improve the level of knowledge of Georgian language, the strategy that's most likely to be successful is to enhance connections between Georgian and non-Georgian speaking students and schools. State policy should encourage exchange programs between schools, joint events, and activities directed to school development. Contests and grant programs could potentially be effective instruments. The state should pay more attention to coordinating cooperation with international organizations as well.

In teacher professional development programs, the emphasis should be shifted from individual approaches (training directed toward individual teachers) to school-level interventions (training and consultations in schools for united groups of teachers and administration). The report notes several times that the emphasis should be shifted from individual-oriented training to school-based training and consultation programs. This kind of approach, would encourage Georgian language teachers' integration into school ecosystems, and improve the overall climate of schools through encouraging collective goals, intensifying collaboration among teachers, and

encouraging the effective sharing of knowledge and resources inside the school. This finding is important for current initiatives in the education reform and underlines the priority of encouragement of development of schools as an organization.

It is important to establish a unified system of school assessment, on which comprehensive interventions directed at school development can be based. The study indicates that overcoming challenges related to Georgian language teaching is impossible without a common effort of the school's entire staff and administration. Systemic issues include, for example, developing cross-cutting student competencies (reading comprehension, structured writing, formation of intercultural sensitivity); maintaining and enhancing the overall motivation to learn; and observing discipline and ensuring high standards of management in classroom processes. The joint efforts of all teachers in a school are needed to improve the situation. It is important that teachers of different subjects understand the significance of these challenges, take common responsibility to overcome these problems, and assess the school's progress. In Georgia there is no unified system of school assessment, which could be used to development school policy for the school as an organization. The formation of this kind of system should be a strategic goal in secondary education policy. The state assessment shows that the establishment of a school assessment and development system (along with a strategy of school principals' professional development and career advancement) is very important with regard to fostering the development of non-Georgian schools.

- Armento, B. J. (1977). Teacher behaviors related to student achievement on a social science concept test. *Journal of Teacher Education*, 28(2), 46-52.
- Brown, D. F. (2003). Urban teachers' use of culturally responsive management strategies. *Theory into Practice*, 42(4), 277-282.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220-226.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research & Development in Education*.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444.
- Cruickshank, D. R., & Kennedy, J. J. (1986). Teacher clarity. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 43-67.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- Dion, R., Cotowiec, A., & Beiser, M. (1998). Depression and conduct disorder in native and non-native children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(7), 736-742.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of Research on Classroom Management. *Educational leadership*, 38(4).
- Emmer, E. T., Evertson, C., Sanford, J., & Clements, B. S. (1982). Improving classroom management: An experimental study in junior high classrooms. *Austin: R & D Center for Teacher Education, University of Texas*.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *The Journal of Classroom Interaction*, 24-30.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *The Journal of Classroom Interaction*, 24-30.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Psychology Press.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., & Tremblay, P. F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of language and Social Psychology*, 18(4), 419-437.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. *Theories in second language acquisition: An introduction*, 175-199.
- Gass, S. M., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition introduction to the special issue. *The modern language journal*, 82(3), 299-307.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of educational psychology*, 4, 63-84.
- Harklau, L. (1994). Tracking and linguistic minority students: Consequences of ability grouping for second language learners. *Linguistics and Education*, 6(3), 217-244.
- Hayes, C. B., Ryan, A., & Zsellar, E. B. (1994). The middle school child's perceptions of caring teachers. *American Journal of education*, 103(1), 1-19.
- Hines, C. V., Cruickshank, D. R., & Kennedy, J. J. (1985). Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22(1), 87-99.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hsieh, P. P. H., & Kang, H. S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606-627.
- Kennedy, J. J., Cruickshank, D. R., Bush, A. J., & Myers, B. (1978). Additional investigations into the nature of teacher clarity. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 3-10.

- Kounin, J.S. (1983). Classrooms: Individuals or behavior settings? (Monographs in Teaching and Learning, No. 1). Bloomington, IN: Indiana University School of Education.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1984). Effects of Ability Grouping on Elementary School Pupils: A Meta-Analysis.
- Kulikand, J. A., & Kulik, C. L. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence in Education*, 23(1-2), 22-30.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL quarterly*, 19(2), 207-228.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, 47(2), 265-287.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227..
- Metcalf, K. K., & Cruickshank, D. R. (1991). Can teachers be trained to make clear presentations?. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 107-116.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language learning*, 57(3), 417-442.
- Noels, K. A., Pon, G., & Clément, R. (1996). Language, identity, and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of language and social psychology*, 15(3), 246-264.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. In *International handbook of English language teaching* (pp. 669-680). Springer, Boston, MA.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied linguistics*, 8(1), 3-21.
- Pica, T. (1996). Second Language Learning through Interaction: Multiple Perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 1-22.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press
- Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 91-104.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of education*, 241-257.
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5 (2), 105-119.
- Schacter, J., & Thum, Y. M. (2004). Paying for high-and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4), 411-430.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social psychology of education*, 1(1), 47-68.
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2000). Teacher's Hand. book: *Contextualized Language Instruction*
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115-145.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Vidoni, D., & Grasseti, L. (2008). The Role of School Leadership on Student Achievement: Evidence from Timss2003. "The Role of School Leadership on Student Achievement: Evidence from Timss2003" Prepared for the Proceedings of the 3rd IEA International Research Conference (pp. 1-30). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychological Review*.

- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 213-221.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and teacher education*, 15(8), 861-879.
- Wright, C. J., & Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. *American educational research journal*, 7(4), 477-491.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი. (2015). სახელმწიფო შეფასება, მათემატიკა - IX კლასი.
- შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი. (2016). სახელმწიფო შეფასება, საბუნებისმეტყველო საგნები (ქიმია, ფიზიკა, ბიოლოგია) - IX კლასი. თბილისი.

