

PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY

PIRLS



წიგნიერება: მეოთხეკლასელთა მიღწევები და მათზე მოქმედი ფაქტორები

შეფასებისა და გამოცდების
ეროვნული ცენტრი
2019



IEA

PIRLS/ePIRLS 2016

წიგნიერება: მეოთხე კლასელთა მიღწევები და მათზე მოქმედი ფაქტორები

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) მეოთხე კლასელი მოსწავლეების წიგნიერების საერთაშორისო შედარებითი, განმეორებითი კვლევაა, რომელსაც საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია (IEA) 2001 წლიდან ახორციელებს. საქართველომ ბოლო სამ ციკლში – 2006, 2011 და 2016 წლებში – მიიღო მონაწილეობა. 2016 წლის კვლევა ორი ნიშნით იყო გამორჩეული საქართველოსთვის: პირველი, ტრადიციულ შეფასებასთან ერთად, პირველად შეფასდა ონლაინ კითხვისა და წაკითხულის გააზრების უნარები. საქართველომ კვლევის ამ ნაწილშიც მიიღო მონაწილეობა და მეორე, ქართული სექტორის მოსწავლეებთან ერთად, აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებიც მონაწილეობდნენ.

აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების კვლევა შესაძლებელი გახდა გაეროს ბავშვთა ფონდის (UNICEF) 50000 ლარის ოდენობით ფინანსური მხარდაჭერით.

საქართველოში წიგნიერების საერთაშორისო კვლევას შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის კვლევის ჯგუფი უძღვება.

ანგარიში მოამზადეს: ლილი ხეჩუაშვილი, თამარ ბრეგვაძე, გიორგი რატიანი

მონაცემთა სტატისტიკური დამუშავება და დიზაინი: გიორგი ჭუმბურიძე

ყდის დიზაინი: გიგა კავლელიშვილი

ინგლისური ნაწილის თარგმანი: მაია ბარბაქაძე

ენობრივი რედაქტორი: თეა დულარიძე

კონსულტანტი: ირინე სამსონია

მადლობას ვუხდით ყველა იმ ადამიანს, რომელიც აქტიურად იყო ჩართული საქართველოში PIRLS-ის 2016 წლის ციკლის წარმატებით ჩატარებაში:

- კვლევის ჯგუფის თითოეულ თანამშრომელს;
- ლოჯისტიკის დეპარტამენტს, კვლევის ორგანიზებაში გაწეული დახმარებისათვის;
- განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის (EMIS) თანამშრომლებს, ePIRLS-ის ადმინისტრირებაში გაწეული დახმარებისათვის;
- კვლევაში ჩართული სკოლების თანამშრომლებს, კვლევის ყველა საერთაშორისო სტანდარტის დაცვით ჩატარებისათვის;
- კვლევაში მონაწილე მოსწავლეებს, ტესტურ დავალებებზე დიდი გულისყურითა და მონდომებით მუშაობისათვის.

სარჩევი

ცხრილები.....	5
სურათები	9
წინასიტყვაობა	14
შეჯამება.....	16
ვინ შეფასდა?.....	16
რა შეფასდა?.....	17
რას აკეთებდნენ PIRLS-ი 2016-ის მონაწილეები?.....	17
როგორ არის შედეგები წარმოდგენილი?	18
შედეგები: მოსწავლეთა მიღწევები წიგნიერებაში	18
საქართველო და საერთაშორისო სტანდარტები	18
მოსწავლეთა შედეგები მიღწევების საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით.....	19
მოსწავლეთა მიღწევების დინამიკა: PIRLS-ი 2006-2016	19
მოსწავლეთა მიღწევები და განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ინდიკატორები	20
შედეგები: წიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორები.....	22
ოჯახური გარემო: მხარდაჭერა და რესურსები.....	22
სასკოლო გარემო: კლიმატი.....	25
მოსწავლის ჩართულობა და დამოკიდებულებები	26
წვდომა ციფრულ მონწყობილობებზე და მათთან ურთიერთობის გამოცდილება	27
კვლევის შესახებ.....	29
1. წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა	29
1.1. რა არის PIRLS-ი.....	29
1.2. რა არის ePIRLS-ი.....	30
1.3. კვლევაში მონაწილე ქვეყნები	31
2. წიგნიერება, კითხვა და წაკითხულის გააზრების პროცესები	33
2.1. წიგნიერება	33
2.2. კითხვა	34
2.3. კითხვის მიზნები და წაკითხულის გააზრების პროცესები	35
2.4. ინტერნეტში მოცემული ინფორმაციის მოძიებისა და გააზრების პროცესები	37
2.5. წაკითხულის გააზრების პროცესების შეფასება ინტერნეტში მოცემული საინფორმაციო ტექსტის კითხვის კონტექსტში	38
2.5.1. ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა	40

2.5.2.	ტექსტიდან უშუალო დასკვნების გამოტანა.....	40
2.5.3.	აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება	41
2.5.4.	შინაარსის, ენისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება	41
3.	ნიგნიერებაზე მოქმედი კონტექსტუალური ფაქტორები	43
3.1.	ეროვნული და საზოგადოებრივი კონტექსტი.....	43
3.2.	ოჯახი.....	45
3.3.	სკოლა.....	46
3.4.	კლასი.....	48
3.5.	მოსწავლის ინდივიდუალური მახასიათებლები და სწავლისადმი დამოკიდებულებები.....	50
4.	კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია	52
4.1.	კვლევის მონაწილეები	52
4.2.	კვლევის ინსტრუმენტები.....	54
4.2.1.	მოსწავლეთა მიღწევების შეფასება.....	54
4.2.2.	გარემოს ფაქტორების კვლევა.....	60
4.3.	კვლევის ადმინისტრირება	61
4.4.	მონაცემთა ანალიზი.....	63
შედეგები		64
5.	მოსწავლეთა მიღწევები საერთაშორისო კონტექსტში	64
5.1.	საქართველო და საერთაშორისო სტანდარტები.....	65
5.1.1.	PIRLS/ePIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები ნიგნიერებაში	65
5.1.2.	PIRLS/ePIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრებასა და წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით.....	69
5.2.	მოსწავლეთა შედეგები მიღწევების საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით	73
5.2.1.	საერთაშორისო კონტექსტი მიღწევების საფეხურების მიხედვით.....	75
5.2.2.	საქართველოს შედეგები მიღწევების საფეხურების მიხედვით.....	87
5.3.	მოსწავლეთა მიღწევების დინამიკა: PIRLS 2006-2016.....	89
5.3.1.	ნიგნიერებაში მიღწევების დინამიკა.....	89
5.3.2.	ნიგნიერებაში მიღწევები საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით.....	92
5.3.3.	მიღწევები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით	92
5.3.4.	მიღწევები წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით.....	93
6.	მოსწავლეთა მიღწევები და განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ინდიკატორები	95
6.1.	მოსწავლის სქესი.....	96
6.2.	სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი.....	99

6.3. მასწავლებლის კვალიფიკაცია	106
7. წიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორები	108
7.1. ოჯახური გარემო: მხარდაჭერა და რესურსები	111
7.1.1. ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები	111
7.1.2. სახლში სასაუბრო ენა/ენები	116
7.1.2. მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება	119
7.1.3. ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები ოჯახში	124
7.1.4. სკოლამდელი განათლება	130
7.1.5. სკოლაში წასვლის მომენტისთვის წიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი	134
7.2. სასკოლო გარემო: კლიმატი	139
7.2.1. მშობელთა კმაყოფილება სკოლით	140
7.2.2. აკადემიური წარმატების მნიშვნელოვნება სკოლაში	144
7.2.3. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა	150
7.3. მოსწავლის ჩართულობა და დამოკიდებულებები	154
7.3.1. ჩართულობა კითხვის გაკვეთილებზე	155
7.3.2. კითხვისადმი დამოკიდებულება	160
7.3.3. თავდაჯერებულობა კითხვის უნარებში	165
7.4. წვდომა ციფრულ მონაცემებზე და მათთან ურთიერთობის გამოცდილება	169
7.4.1. ციფრული მონაცემები სახლში	171
7.4.2. მწირი ციფრული რესურსების ზეგავლენა სწავლებაზე: დირექტორების მოსაზრება	175
7.4.3. კომპიუტერებისა და/ან ტაბლეტების გამოყენება ინფორმაციის მოძიებისა და წარმოდგენისათვის	178
7.4.4. თვითეფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას	182
ძირითადი დასკვნები	186
საქართველოს შედეგები	186
მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი ფაქტორები	186
ოჯახური გარემო: მხარდაჭერა და რესურსები	187
მოსწავლის ჩართულობა კითხვის გაკვეთილზე და კითხვისადმი დამოკიდებულებები	188
სასკოლო გარემო: კლიმატი	189
წვდომა ციფრულ მონაცემებზე და მათთან ურთიერთობის გამოცდილება	190
გამოყენებული ლიტერატურა	191
LITERACY: ACHIEVEMENTS OF FOURTH-GRADERS AND THE FACTORS INFLUENCING THEM	200
Who was assessed?	200
What was assessed?	200

What did the participants of PIRLS 2016 have to do?	201
How are the Results Reported?	201
Results: The students Achievements in Reading Literacy	201
Georgia and International Standards	201
Performance at the International Benchmarks of Reading Achievements	202
Dynamics of Student Achievements: PIRLS 2006-2016.....	202
Students' Achievements and Indicators Measuring the Equal Access to Education	203
Results: Factors Affecting the Reading Literacy	204
Home Environment: Support and Resources.....	204
School Environment: Climate.....	206
Student Engagement and Attitudes	207
Accessing and Using the Digital Devices	208
დანართი	210
კვლევაში გამოყენებული ტესტური დავალებების ნიმუშები	210

ცხრილები

ცხრილი N 1.1. PIRLS/ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნები.....	31
ცხრილი N 2.1. PIRLS-ის კითხვის მიზნები და წაკითხულის გააზრების პროცესები.....	36
ცხრილი N 4.1. PIRLS-ში მონაწილე სკოლები და სტრატეგები.....	53
ცხრილი N 4.2. PIRLS-ში მონაწილე მოსწავლეების რაოდენობა სწავლების ენის მიხედვით	54
ცხრილი N 4.3. PIRLS-ის კითხვის მიზნებისა და წაკითხულის გააზრების პროცესების შეფასების თანაფარდობა	55
ცხრილი N 4.4. PIRLS 2016-ის შეფასების ბეჭდური ტექსტები.....	58
ცხრილი N 4.5. ePIRLS 2016-ის ონლაინ ტექსტები	60
ცხრილი N 4.6. PIRLS/ePIRLS 2016-ის გარემოს ფაქტორების საკვლევი კითხვარები...	61
ცხრილი N 5.1. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა წიგნიერებაში მიღწევების რეიტინგული სია	66
ცხრილი N 5.2. ePIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მონაწილე მოსწავლეთა წიგნიერებაში მიღწევების რეიტინგული სია	67
ცხრილი N 5.3. ePIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში მცხოვრები მოსწავლეების პროცენტული მაჩვენებლები, რომლებსაც მოეწონათ ePIRLS-ის დავალებებზე მუშაობა	68
ცხრილი N 5.4. PIRLS-ი: მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების აღწერა	73
ცხრილი N 5.5. ePIRLS-ი: მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების აღწერა	74
ცხრილი N 5.6. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მიღწევის საფეხურების მიხედვით	77
ცხრილი N 5.7. ePIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მიღწევის საფეხურების მიხედვით	78
ცხრილი N 5.8. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მხატვრული ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის დაბალი საფეხურის მიხედვით	79
ცხრილი N 5.9. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის საშუალო საფეხურის მიხედვით	81
ცხრილი N 5.10. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის საშუალო საფეხურის მიხედვით	82
ცხრილი N 5.11. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მხატვრული ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის მაღალი საფეხურის მიხედვით	83
ცხრილი N 5.12. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის მაღალი საფეხურის მიხედვით	84
ცხრილი N 5.13. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მხატვრული ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის უმაღლესი საფეხურის მიხედვით.....	85
ცხრილი N 5.14. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის უმაღლესი საფეხურის მიხედვით.....	86

ცხრილი N 5.15. PIRLS/ePIRLS-ი: მოსწავლეთა შედეგები მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით.....	87
ცხრილი N 5.16. PIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების 2006-2016 წლების მიღწევების დინამიკა	91
ცხრილი N 5.17. PIRLS 2006-2016: საქართველოს მონაცემების ათწლიანი დინამიკა მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით.....	92
ცხრილი N 5.18. PIRLS 2006-2016: საქართველოში მცხოვრები მოსწავლეები მიღწევების ათწლიანი დინამიკა მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით	93
ცხრილი N 5.19. PIRLS 2006-2016: საქართველოში მცხოვრები მოსწავლეების მიღწევების ათწლიანი დინამიკა წაკითხვის გააზრების პროცესების მიხედვით.....	94
ცხრილი N 6.1. PIRLS/ePIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები ნიგნიერებაში სქესისა და სწავლების ენის მიხედვით	97
ცხრილი N 6.2 PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების საშუალო მიღწევები ნიგნიერებაში სქესის მიხედვით.....	98
ცხრილი N 7.1. PIRLS/ePIRLS-ი: ნიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორები.....	110
ცხრილი N 7.2. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები	114
ცხრილი N 7.3. ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსები და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	115
ცხრილი N 7.4. pirls-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები იმის მიხედვით, თუ რა სიხშირით საუბრობენ მოსწავლეები ტესტირების ენაზე ოჯახში.....	117
ცხრილი N 7.5. ოჯახში სასაუბრო ენა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით	119
ცხრილი N 7.6. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება.....	122
ცხრილი N 7.7. მშობლის კითხვისადმი დამოკიდებულება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	124
ცხრილი N 7.8. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში ადრეული ნიგნიერების აქტივობები ოჯახში.....	127
ცხრილი N 7.9. მოსწავლის ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში მშობლის ჩართულობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	129
ცხრილი N 7.10. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში სკოლამდელი განათლება (ბაღში სიარულის წლების მიხედვით)	132
ცხრილი N 7.11. ბაღში სიარულის გამოცდილება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	134
ცხრილი N 7.12. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში სკოლაში წასვლის მომენტისათვის ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი	137

ცხრილი N 7.13. სკოლაში წასვლის მომენტისთვის წიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	138
ცხრილი N 7.14. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მშობლების სკოლით კმაყოფილების მიხედვით	142
ცხრილი N 7.15. მშობლების კმაყოფილება სკოლით და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	144
ცხრილი N 7.16. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები სკოლაში აკადემიური მიღწევების მნიშვნელოვნების მიხედვით: სკოლის დირექტორების შეფასება	147
ცხრილი N 7.17. PIRLS-ი: სკოლაში დირექტორების შეფასებული აკადემიური მოსწრების მნიშვნელოვნება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	149
ცხრილი N 7.18. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მოსწავლეების სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდის მიხედვით	152
ცხრილი N 7.19. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	153
ცხრილი N 7.20. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში მოსწავლეთა ჩართულობა კითხვის გაკვეთილებზე	158
ცხრილი N 7.21. კითხვის გაკვეთილზე მოსწავლეთა ჩართულობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	160
ცხრილი N 7.22. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეების დამოკიდებულება კითხვისადმი: რამდენად მოსწონთ კითხვა	163
ცხრილი N 7.23. კითხვისადმი დამოკიდებულება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	165
ცხრილი N 7.24. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეების თავდაჯერებულობა კითხვის უნარებში.....	167
ცხრილი N 7.25. კითხვის უნარებში თავდაჯერებულობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	168
ცხრილი N 7.26. PIRLS/ePIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში ციფრული მოწყობილობები სახლში	173
ცხრილი N 7.27. სახლში ციფრული მოწყობილობები და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	174
ცხრილი N 7.28. ePIRLS-ი: სკოლის დირექტორის მოსაზრება: მწირი ციფრული რესურსების ზეგავლენა სწავლებაზე	176
ცხრილი N 7.29. ციფრული რესურსების სიმწირის გავლენა სასწავლო პროცესზე და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	177
ცხრილი N 7.30. ePIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში კომპიუტერებისა და/ან ტაბლეტების გამოყენება ინფორმაციის მოძიებისა და წარმოდგენისათვის.....	179

ცხრილი N 7.31. ePIRLS-ი: ინფორმაციის მოძიებისა და წარდგენისათვის კომპიუტერების/ ტაბლეტების გამოყენება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	181
ცხრილი N 7.32. მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა თვითფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას.....	183
ცხრილი N 7.33. კომპიუტერის გამოყენებისას მოსწავლის თვითფექტურობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	184

სურათები

სურათი N 5.1. PIRLS/ePIRLS-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის შედეგები.....	69
სურათი N 5.2. PIRSL/ePIRLS-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების მიღწევები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით	70
სურათი N 5.3. PIRSL-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების მიღწევები წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით.....	72
სურათი N 5.4. ePIRLS-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების მიღწევები წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით.....	72
სურათი N 5.5. PIRLS/ePIRLS-ი: საქართველოს მონაცემების განაწილება ბეჭდური და ონლაინ მოცემული ტექსტის კითხვაში მიღწევის საფეხურების მიხედვით.....	88
სურათი N 5.6. PIRLS-ი: მოსწავლეთა პროცენტული განაწილება მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით	88
სურათი N 5.7. ePIRLS-ი: მოსწავლეთა პროცენტული განაწილება მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით	89
სურათი N 5.8. PIRLS 2006-2016: მოსწავლეთა მიღწევის დინამიკა.....	90
სურათი N 5.9. pirls 2006-2016: მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრება..	92
სურათი N 5.10. pirls 2006-2016: წაკითხულის გააზრების პროცესები.....	93
სურათი N 6.1. PIRLS 2006-2016: საშუალო მიღწევები წიგნიერებაში სქესის მიხედვით	97
სურათი N 6.2. PIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	99
სურათი N 6.3. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა შედეგები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის კითხვაში სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	100
სურათი N 6.4. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა შედეგები წაკითხულის გააზრების პროცესებში სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	101
სურათი N 6.5. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	101
სურათი N 6.6. PIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	102
სურათი N 6.7. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	103
სურათი N 6.8. PIRLS-ი: კვლევაში მონაწილე ზოგიერთი ქვეყნის მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით	104

სურათი N 6.9. PIRLS 2006-2011: მოსწავლეთა საშუალო მიღწევების დინამიკა სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	105
სურათი N 6.10. PIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები მასწავლებელთა სერტიფიცირებულობის მიხედვით.....	106
სურათი N 6.11. pirls-ი: მოსწავლეთა მიღწევების პროცენტული მაჩვენებლები მასწავლებლის სერტიფიცირების მიხედვით.	107
სურათი N 7.1. PIRLS-ი: ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები	112
სურათი N 7.2. ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსების პროცენტული განაწილებისა და საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები – PIRLS2011 და PIRLS2016.....	113
სურათი N 7.3. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებსაც ოჯახში ბევრი საგანმანათლებლო რესურსი აქვთ.....	115
სურათი N 7.4. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც ყოველთვის ტექსტირების ენაზე საუბრობენ ოჯახში.....	118
სურათი N 7.5. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც ყოველთვის ტექსტირების ენაზე საუბრობენ ოჯახში.....	118
სურათი N 7.6. pirls-ი: მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება.....	120
სურათი N 7.7. მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულების მიხედვით მოსწავლეთა პროცენტული განაწილებისა და საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები – PIRLS2011 და PIRLS2016	121
სურათი N 7.8. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა.....	123
სურათი N 7.9. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა.....	123
სურათი N 7.10. PIRLS-ი: ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები ოჯახში	125
სურათი N 7.11. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა მშობლებიც ხშირად იყვნენ ჩართულნი ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში.....	128
სურათი N 7.12. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომელთა მშობლებიც ხშირად იყვნენ ჩართულნი ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში.....	129
სურათი N 7.13. საბავშვო ბაღში სიარულის წლების მიხედვით მოსწავლეთა პროცენტული განაწილებისა და საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები – PIRLS2011 და PIRLS2016	130
სურათი N 7.14. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებსაც საერთოდ არ უვლიათ საბავშვო ბაღში	133

სურათი N 7.15. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებმაც საბავშვო ბაღში სამი ან მეტი წელი იარეს.....	133
სურათი N 7.16. PIRLS-ი: სკოლაში წასვლის მომენტისთვის წიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი.....	135
სურათი N 7.17. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლის ენის მიხედვით, რომლებიც ძალიან კარგად ახერხებდნენ სკოლაში წასვლის მომენტისთვის წიგნიერების ამოცანების შესრულებას.....	138
სურათი N 7.18. PIRLS-ი: მშობლების კმაყოფილება სკოლით	140
სურათი N 7.19. სკოლით ძალიან კმაყოფილი მშობლების პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით	143
სურათი N 7.20. სკოლით ძალიან კმაყოფილი მშობლების პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.....	143
სურათი N 7.21. PIRLS-ი: აკადემიური წარმატების მნიშვნელოვნება სკოლაში: დირექტორის შეფასება.....	145
სურათი N 7.22. მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომელთა სკოლებშიც, დირექტორების თქმით, აკადემიური მიღწევა ძალიან მაღალი პრიორიტეტია	148
სურათი N 7.23. მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა სკოლებშიც, დირექტორების თქმით, აკადემიური მიღწევა საშუალო პრიორიტეტია.....	149
სურათი N 7.24. pirls-ი: სკოლისადმი კუთვნილების განცდა	151
სურათი N 7.25. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის მაღალი განცდის მქონე მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით ..	153
სურათი N 7.26. PIRLS-ი: მოსწავლეების ჩართულობა კითხვის გაკვეთილებზე.....	156
სურათი N 7.27. კითხვის გაკვეთილზე ძალიან ჩართულ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით.....	159
სურათი N 7.28. კითხვის გაკვეთილზე ძალიან ჩართულ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით	159
სურათი N 7.29. PIRLS-ი: მოსწავლეების დამოკიდებულება კითხვისადმი: რამდენად მოსწონთ კითხვა	161
სურათი N 7.30. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა	164
სურათი N 7.31. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა ..	164
სურათი N 7.32. PIRLS-ი: თავდაჯერებულობა კითხვის უნარებში.....	166
სურათი N 7.33. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც თითქმის სრულიად დარწმუნებულნი არიან საკუთარ კითხვის უნარებში	168

სურათი N 7.34. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც თითქმის სრულიად დარწმუნებულნი არიან საკუთარ კითხვის უნარებში	168
სურათი N 7.35. PIRLS-ი: ციფრული მოწყობილობები სახლში	172
სურათი N 7.36. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებსაც სახლში ნაკლებად მიუწვდებოდათ ხელი ციფრულ მოწყობილობებზე	174
სურათი N 7.37. ePIRLS-ი: სკოლის დირექტორის მოსაზრება: მწირი ციფრული რესურსების ზეგავლენა სწავლებაზე	175
სურათი N 7.38. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა სკოლის დირექტორებიც აღნიშნავენ, რომ ციფრული რესურსების სიმწირე არ ზემოქმედებს სწავლებაზე	177
სურათი N 7.39. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტ დროს ატარებენ კომპიუტერთან საშინაო დავალების მოსამზადებლად და ინფორმაციის მოსაძიებლად/წაკითხვად	180
სურათი N 7.40. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტს ატარებენ კომპიუტერთან საშინაო დავალების მოსამზადებლად და ინფორმაციის მოსაძიებლად/წასაკითხად	180
სურათი N 7.41. ePIRLS-ი: მოსწავლის თვითფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას	182
სურათი N 7.42. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც მაღალი თვითფექტურობის გამოიჩინეს კომპიუტერის გამოყენებისას	183
სურათი N 7.43. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც მაღალი თვითფექტურობით გამოიჩინეს კომპიუტერის გამოყენებისას	184

ნიგნიერება:
მეოთხე კლასელთა მიღწევები
და
მათზე მოქმედი ფაქტორები
PIRLS/ePIRLS 2016

წინასიტყვაობა

კითხვის სწავლა ნებისმიერი ადამიანისთვის თვალის ფართოდ გახელასა და უკიდევანო სამყაროში გამავალ ფანჯარაში გახედვას ჰგავს. როდესაც ბავშვი კითხვის სწავლას იწყებს, მთელი სამყარო იცვლება მისთვის. მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებს შეეძლოთ გამართულად კითხვა, რათა ისწავლონ სკოლაში, მიაღწიონ დასახულ მიზნებს და თავიანთი წვლილი შეიტანონ სამყაროს გაუმჯობესებაში. ამიტომ კითხვის სწავლება და წაკითხულის გააზრების უნარების განვითარება დიდი ხანია ნებისმიერი ქვეყნის საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და სწავლა-სწავლების პროცესის უნივერსალურ და ძირეულ პრიორიტეტად არის აღიარებული.

ვინაიდან ბავშვები კითხვის ათვისებას სოციალურ გარემოში იწყებენ, მნიშვნელოვანია იმ ფაქტორებისა და პირობების ცოდნა, რომლებიც ხელს უწყობს ან, პირიქით, უშლის მათ კითხვის უნარის განვითარებას. ასეთი ფაქტორები კი უამრავი და მრავალგვარი შეიძლება იყოს: მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებებიდან დაწყებული მშობლებისა და მასწავლებლების დამოკიდებულებებითა და სოციალური კონტექსტით დასრულებული, სადაც იგი იზრდება, ვითარდება და სწავლობს. თუ გვეცოდინება, კონკრეტულად რა ფაქტორები და როგორ ზემოქმედებს მოსწავლის მიერ კითხვის ათვისებასა და, ზოგადად, წიგნიერების განვითარებაზე, უკეთ შევძლებთ სწავლა-სწავლების პროცესის ოპტიმალურად, ემპირიულ მტკიცებულებებზე დაყრდნობით დაგეგმვასა და, აქედან გამომდინარე, უკეთესი შედეგების მიღებას.

სწორედ წიგნიერების და კითხვისა და წაკითხულის გააზრების უნარების განვითარებაზე მოქმედი ფაქტორების კომპლექსურ კვლევას ემსახურება წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა, რომელსაც 2001 წლიდან ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია ატარებს. კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს საშუალება აქვთ, ერთი მხრივ, ემპირიულ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებები მიიღონ განათლების სისტემისა და სწავლა-სწავლებისადმი მიდგომების გაუმჯობესებისათვის და, მეორე მხრივ, დროთა განმავლობაში კითხვის სწავლების მონიტორინგისა და შეფასების მეშვეობით პატარა მოსწავლეებს თვითფექტურ მკითხველებად ჩამოყალიბებაში დაეხმარონ.

საქართველოში წიგნიერების საერთაშორისო კვლევას შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი ატარებს. 2016 წელს საქართველომ უკვე მესამე ციკლში მიიღო მონაწილეობა, რომელიც ორი ნიშნით იყო გამორჩეული: აღსანიშნავია, რომ 2016 წელს ტრადიციულ შეფასებასთან ერთად, პირველად შეფასდა ონლაინ კითხვისა და წაკითხულის გააზრების უნარები. საქართველომ კვლევის ამ ნაწილშიც მიიღო მონაწილეობა. გარდა ამისა, 2016 წლის კვლევაში, ქართული სექტორის მოსწავლეებთან ერთად, აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებიც მონაწილეობდნენ.

წინამდებარე ანგარიშში საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეების PIRLS/ePIRLS 2016 წლისა და კვლევის სამი ციკლის მიხედვით (PIRLS 2006, PIRLS 2011 და PIRLS 2016) მიღებული შედეგების ანალიზია წარმოდგენილი.

ანგარიში სამ ნაწილად გაერთიანებული ცხრა თავისაგან შედგება.

პირველი ნაწილი სამ თავს მოიცავს, სადაც მიმოხილულია კვლევის დანიშნულება, შინაარსი, მიზნები და ამოცანები (I თავი), კვლევისთვის მნიშვნელოვანი ძირითადი ცნებები (წიგნიერება, კითხვა და წაკითხულის გააზრების პროცესები ბეჭდური და ონლაინ მოცემული ტექსტების შემთხვევაში) (II თავი) და კონტექსტუალური ფაქტორები (საზოგადოება, სკოლა, კლასი, ოჯახი, მოსწავლის ინდივიდუალური მახასიათებლები და სწავლისადმი დამოკიდებულებები) (III თავი). ამავე ნაწილშია აღწერილი კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია (IV თავი), კერძოდ, მოცემული ინფორმაცია კვლევის მონაწილეების, ინსტრუმენტების, კვლევის ადმინისტრირებისა და მონაცემთა ანალიზის შესახებ.

ანგარიშის მეორე ნაწილში, რომელიც, ასევე, სამი თავისაგან შედგება, კვლევის შედეგებია წარმოდგენილი. ამ ნაწილის V თავში საერთაშორისო კონტექსტშია გაანალიზებული საქართველოში მცხოვრები მოსწავლეების მიღწევები წიგნიერებაში, კერძოდ, წარმოდგენილია შედეგები მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით და მიღწევების ათწლიანი დინამიკა (PIRLS 2006-2016). VI თავი მოსწავლეთა მიღწევებისა და განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ისეთი ინდიკატორების ურთიერთმიმართების აღწერას ეთმობა, როგორებიცაა მასწავლებლის კვალიფიკაცია, მოსწავლის სქესი, სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი. მოსწავლეების მიღწევებისა და წიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორების (ოჯახური და სასკოლო გარემო, მოსწავლის ჩართულობა და დამოკიდებულებები) ურთიერთმიმართებას ეძღვნება VII თავი. აქვეა წარმოდგენილი ციფრულ მოწყობილობებზე წვდომისა და მათთან ურთიერთობის გამოცდილების შესახებ მონაცემები.

მესამე ნაწილში ძირითადი დასკვნებია წარმოდგენილი.

ანგარიშს თან ერთვის ტესტური დავალებების ნიმუშები და გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი.

აქვე აღვნიშნავთ, რომ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი აგრძელებს მუშაობას შეფასების ფარგლებში მოპოვებულ მონაცემებზე.

ამჟამად მიმდინარეობს მუშაობა რეკომენდაციების პაკეტზე, რომელიც განათლების ექსპერტების, მოქმედი პედაგოგებისა და დონერების მოსაზრებებს დაეყრდნობა. ფოკუს ჯგუფებისა და სიღრმისეული ინტერვიუების მონაწილეები გვთავაზობენ კვლევის შედეგების ინტერპრეტაციას და გვიზიარებენ თავიანთ მოსაზრებებს მოსწავლეთა მიღწევის გაუმჯობესების შესახებ. რეკომენდაციების პაკეტი გამოიცემა ცალკე ბუკლეტის სახით და დაინტერესებული მხარეების განსხვავებულ თვალთახედვას გააერთიანებს.

გარდა ამისა, ცენტრი მოამზადებს მიზნობრივ ანგარიშებს მასწავლებლებისა და სკოლებისთვის, რომლებშიც უფრო სიღრმისეულად იქნება მიმოხილული კონტექსტუალურ ფაქტორებსა და მოსწავლეთა მიღწევას შორის არსებული მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებს და გასაუმჯობესებელი ასპექტები.

შეჯამება

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) მეოთხეკლასელი მოსწავლეების ნიგნიერების საერთაშორისო შედარებითი კვლევაა, რომელსაც საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია (IEA) ახორციელებს. PIRLS-ი განმეორებითი კვლევაა და პირველად 2001 წელს ჩატარდა 36 ქვეყანაში. 2016 წელს უკვე მეოთხე ციკლში 50 ქვეყანა მონაწილეობდა. საქართველო ბოლო სამ ციკლში – 2006, 2011 და 2016 წლებში – ჩაერთო.

ვინაიდან XXI საუკუნეში ინტერნეტი ინფორმაციის უმნიშვნელოვანეს წყაროდ იქცა, 2016 წელს კვლევას ახალი კომპონენტი, ePIRLS-ი დაემატა. ეს არის ინტერნეტში კითხვის ინოვაციური შეფასება, რომელიც კომპიუტერებისა და სახალისო სიმულირებული ინტერნეტ გარემოს გამოყენებით ხორციელდება. საქართველომ, რამდენიმე სხვა ქვეყანასთან ერთად, ამ კომპონენტშიც მიიღო მონაწილეობა.

საქართველოში ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევას შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი ატარებს.

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა მონაწილე ქვეყნებს, ერთი მხრივ, განათლების სისტემის გაუმჯობესების მიზნით, ემპირიულ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებების მიღების საშუალებას აძლევს და, მეორე მხრივ, დროთა განმავლობაში კითხვის სწავლების მონიტორინგისა და შეფასების მეშვეობით, გვაძლევს ინფორმაციას, რომლის გამოყენებითაც პატარა მოსწავლეებს თვითფექტურ მკითხველებად ჩამოყალიბებაში შეგვიძლია დავეხმაროთ.

მეოთხეკლასელი მოსწავლეები კითხვის უნარების დიდ ნაწილს, ჩვეულებრივ, მრავალნაირ გარემოში – სკოლასა და სახლში, სხვადასხვა საკლასო ოთახსა და მასწავლებელთან – ითვისებენ. ამიტომ ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ფარგლებში, მოსწავლეთა კითხვის მიღწევებთან ერთად, გროვდება მონაცემები სწავლასა და კითხვაზე მოქმედი ისეთი კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ, როგორებიცაა თავად საგანმანათლებლო სისტემა, სკოლის რესურსები, მოსწავლეთა დამოკიდებულებები, სწავლების პრაქტიკები და მხარდამჭერი გარემო სახლში.

წინამდებარე ანგარიშში წარმოდგენილია საქართველოს მონაცემები, რომლებიც ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ფარგლებში 2016 წელს შეგროვდა. ნიგნიერებაში საქართველოს მიღწევებისა და კითხვის კონტექსტის უკეთ გაგების მიზნით, საქართველოს შედეგები, რიგ შემთხვევებში, საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლებთან და სხვა ქვეყნების შედეგებთან შედარების კონტექსტშია აღწერილი და გაანალიზებული.

ვინ შეფასდა?

2016 წლის ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მთელი მსოფლიოს მასშტაბით 50 ქვეყნისა და 11 რეგიონის წარმომადგენელმა 580000-მა მეოთხეკლასელმა მიიღო მონაწილეობა.

საქართველოს ფარგლებში მონაწილე ქართული და აზერბაიჯანული სკოლები სტრატეგიფიცირებული შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით შეირჩა. PIRLS-ში 200-მა სკოლამ ანუ 5741 მეოთხე კლასელმა მოსწავლემ მიიღო მონაწილეობა, ePIRLS-ში კი –

199 სკოლამ ანუ 5557 მოსწავლემ. PIRLS-სა და ePIRLS-ში ერთმა და იმავე მოსწავლეებმა მიიღეს მონაწილეობა, რომელთა საშუალო ასაკი 9.7 წელს შეადგენდა.

რა შეფასდა?

წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა კითხვის მიზნებსა და წაკითხულის გააზრების პროცესებზე ახდენს ფოკუსირებას.

კითხვის ეს ორი მიზანი, რომლებითაც აიხსნება პატარა მოსწავლეების კითხვის აქტივობათა დიდი ნაწილი სკოლასა და მის გარეთ, წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მოიხსენიება, როგორც *ლიტერატურული გამოცდილების მიღება და ინფორმაციის მოძიება და გამოყენება*.

თითოეული ამ ფართო მიზნისთვის წაკითხულის გააზრების ოთხი სხვადასხვა პროცესი ფასდება, რომლებიც აუცილებელია ლიტერატურული და საინფორმაციო ტექსტების გასაგებად და ინტერპრეტაციისათვის. ეს პროცესებია:

- ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა;
- ტექსტიდან უშუალო დასკვნების გაკეთება;
- აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება;
- შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება.

PIRLS-ის შეფასების ნახევარი ლიტერატურული გამოცდილების მიღებაზე ფოკუსირდება, მეორე ნახევარი კი – ინფორმაციის მიღებასა და გამოყენებაზე.

რაც შეეხება ePIRLS-ს, მის მიზანს ინტერნეტ გვერდებიდან ინფორმაციის ამოღების, გააზრებისა და გამოყენების უნარების შეფასება წარმოადგენდა.

რას აკეთებდნენ PIRLS-ი 2016-ის მონაწილეები?

მოსწავლეებს ეძლეოდათ ორი ტექსტისაგან (ერთი საინფორმაციო და ერთი მხატვრული) და თანმდევი კითხვებისგან შემდგარი ბუკლეტი. შეფასებაში სულ 12 ტექსტი იქნა გამოყენებული, რომლებიც მონაცვლეობით გაერთიანდა 16 ბუკლეტში. ამ ტექსტებიდან ექვსი სპეციალურად 2016-სთვის დაიწერა, დანარჩენი კი წინა ორი ციკლის მასალიდან იყო აღებული. ბუკლეტები მოსწავლეებს ისე ურიგდებოდათ, რომ ერთ კლასში 1-2 მოსწავლეს თუ უწევდა ერთსა და იმავე ბუკლეტზე მუშაობა. კითხვითი დავალების შესრულების შემდეგ მეოთხეკლასელები კონტექსტუალური ფაქტორებისა და სწავლისა და კითხვისადმი დამოკიდებულებების შესახებ კითხვებს პასუხობდნენ, რომლებიც მოსწავლის კითხვარში ერთიანდებოდა.

ანალოგიურ კითხვარებს ავსებდნენ მასწავლებლები, სკოლის დირექტორები, მშობლები და სასწავლო გეგმის სპეციალისტები.

ePIRLS-ი ჩატარდა PIRLS-ის შემდეგ. ამ შემთხვევაშიც მოსწავლეები ორ (საინფორმაციო) ტექსტზე მუშაობდნენ და შემდეგ პასუხობდნენ კითხვებს კომპიუტერთან მუშაობის გამოცდილებისა და იმის შესახებ, თუ რამდენად მოეწონათ დავალებები. ვინაიდან ePIRLS-ი 2016 წელს პირველად ჩატარდა, სპეციალურად

შემუშავდა 5 დავალება, რომელთაგან მოსწავლეებს შემთხვევითად შერჩეული 2 დავალების შესრულება უნევდათ.

როგორ არის შედეგები წარმოდგენილი?

საქართველოს ერთიანი შედეგები, როგორც ქვეყნის მასშტაბით სხვადასხვა ჯგუფისა და სხვა ქვეყნების მონაცემები, წარმოდგენილია საშუალო ქულებისა და სტანდარტული გადახრების, ქულათა განაწილებებისა და მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლების სახით, რომლებმაც მიაღწიეს საერთაშორისო ნიშნულებს.

საერთაშორისო ნიშნულები განისაზღვრა იმის მიხედვით, თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ და რას აკეთებენ მოსწავლეები მიღწევის სხვადასხვა დონეზე. გამოიყო დავალებები, რომლებსაც წარმატებით ასრულებდნენ მიღწევის კონკრეტულ დონეზე მყოფი მოსწავლეები და ვერ ასრულებდნენ ამ მიღწევის უფრო ქვედა დონეზე მყოფი მოსწავლეები (scale-anchoring). ამგვარი ანალიზის საფუძველზე PIRLS/ePIRLS-სათვის გამოყოფილია ოთხი საერთაშორისო ნიშნული: უმაღლესი (625 ქულა), მაღალი (550 ქულა), საშუალო (476 ქულა) და დაბალი (400 ქულა).

შედეგები: მოსწავლეთა მიღწევები ნიგნიერებაში

საქართველო და საერთაშორისო სტანდარტები

- ბეჭდური ტექსტის კითხვაში საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელებს უკეთესი შედეგი (488 ქულა) აქვთ, ვიდრე ინტერნეტში მოცემული ტექსტის შემთხვევაში (477 ქულა), თუმცა ორივე მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალოზე (500 ქულა) ნაკლებია.
- საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეები პრაქტიკულად თანაბარი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდური სახით მოცემული მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის გააზრებას, თუმცა ორივე მაჩვენებელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო სკალირებულ საშუალოს.
- ბეჭდური და ონლაინ ტექსტების გააზრების პროცესების მიხედვით საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელ მოსწავლეებს საერთაშორისო საშუალოზე დაბალი მიღწევები აქვთ. ამასთან, ისინი პრაქტიკულად ერთნაირი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდურ ტექსტებში როგორც ინფორმაციის პოვნასა და უშუალო დასკვნების გამოტანას, ისე ამავე ტექსტების ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და კრიტიკულად შეფასებას. რაც შეეხება ელექტრონულად მოცემულ ტექსტებს, მათ ინფორმაციის პოვნა და უშუალო დასკვნების გამოტანა უკეთ გამოსდით, ვიდრე ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება.
- ქართული სექტორის მოსწავლეები ბეჭდურ ტექსტს უკეთ კითხულობენ, აზერბაიჯანული სექტორის მეოთხეკლასელები კი – ინტერნეტში მოცემულს, თუმცა ქართული სექტორის მოსწავლეების ნიგნიერების მაჩვენებელი (492 ქულა) მნიშვნელოვნად სჭარბობს აზერბაიჯანულისას (429).

- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებს გაცილებით დაბალი მაჩვენებელი აქვთ ორივე სახის ტექსტის გააზრებაში, ვიდრე ქართული სექტორის მოსწავლეებს, ისინი საინფორმაციო ტექსტს უკეთ იაზრებენ, ვიდრე მხატვრულს.
- ქართული სექტორის მოსწავლეები თანაბარი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდურ ტექსტებში ინფორმაციის პოვნასა და უშუალო დასკვნების გამოტანას, ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და კრიტიკულად შეფასებას, ხოლო აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეები გაცილებით უკეთ ართმევენ თავს ტექსტში ინფორმაციის პოვნისა და უშუალო დასკვნების გამოტანის ამოცანას, ვიდრე ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და შეფასებას და ეს შედეგი უცვლელია ბეჭდური და ელექტრონული ტექსტების პირობებში.

მოსწავლეთა შედეგები მიღწევების საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით

- PIRLS-ში საქართველოს მაჩვენებლები თითოეული საფეხურის მიხედვით მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს: საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეების მხოლოდ 2.5%-მა დაძლია PIRLS-ის საერთაშორისო სკალის უმაღლესი საფეხური, მაღალი – 22%-მა, საშუალო – 60%-მა, დაბალი კი – 86%-მა. მოსწავლეთა 14% აღმოჩნდა მიღწევის საერთაშორისო სკალის დაბალი საფეხურის ქვემოთ, რაც ნიშნავს იმას, რომ საქართველოში მოსწავლეთა 14%-ს დაბალი საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებების შესრულება კი გაუჭირდა.
- ePIRLS-ის რეიტინგულ სიაში საქართველოს ბოლო ადგილი უჭირავს მიღწევის თითოეული საფეხურის მიხედვით და მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს: მოსწავლეთა მხოლოდ 1%-მა შეძლო უმაღლესი საფეხურის შესატყვისი დავალებების წარმატებით შესრულება, მეხუთედმა დაძლია მაღალი საფეხური, თითქმის ორმა მესამედმა საშუალო, მონაწილეთა 86.5%-მა მხოლოდ დაბალი საფეხურის შესაბამისი დავალებების შესრულება შეძლო, 15%-მა კი დაბალ საფეხურზე ნაკლები შედეგი აჩვენა.
- როგორც ბეჭდური, ისე ელექტრონული ტექსტის კითხვაში ქართული სექტორის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი აქვთ, ვიდრე აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებს, ამასთან, ქართულენოვან მოსწავლეებთან შედარებით, სამჯერ მეტმა აზერბაიჯანულენოვანმა მოსწავლემ ვერ შეძლო დაბალი საფეხურის შესატყვისი დავალებების შესრულება.

მოსწავლეთა მიღწევების დინამიკა: PIRLS-ი 2006-2016

- ქართველი მოსწავლეების შედეგები 17 ერთეულით გაუმჯობესდა 2006-დან 2011 წლამდე, თუმცა ცვლილება არ შეინიშნება 2016 წლის მონაცემებში.
- ბოლო ათი წლის განმავლობაში (2006-2016) საქართველომ მიღწევის ყველა საფეხურზე გააუმჯობესა საკუთარი შედეგი.

- ქართველმა მეოთხეკლასელებმა 2006-დან 2016 წლამდე მნიშვნელოვნად გააუმჯობესეს როგორც მხატვრული (სხვაობა 17 ქულა), ისე საინფორმაციო (27 ქულა) ტექსტების გააზრების მაჩვენებლები.
- თუ 2006 და 2011 წლებში საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელებს მხატვრული ტექსტების გააზრებაში უკეთესი მაჩვენებლები ჰქონდათ, ვიდრე საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში, 2016 წლის ციკლში ისინი პრაქტიკულად თანაბარი წარმატებით ახერხებენ ორივე ტიპის ტექსტის გააზრებას.
- საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელები სამივე ციკლის მონაცემებით, წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვითაც ჩამორჩებიან საერთაშორისო საშუალოს, თუმცა 2006-2016 წლებში ნამდვილად შეინიშნება თვალსაჩინო გაუმჯობესება. 2006 წლისთვის ქართველი მეოთხეკლასელები გაცილებით უკეთ ახერხებდნენ წაკითხულ ტექსტში ინფორმაციის პოვნასა და უშუალო დასკვნების გამოტანას, ვიდრე ტექსტის ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და შეფასებას, თუმცა დროთა განმავლობაში ვითარება შეიცვალა და, მიუხედავად იმისა, რომ გააზრების ვერც ერთი პროცესის მაჩვენებელი ჯერ კიდევ ვერ უტოლდება საერთაშორისო საშუალოს, ბოლო 10 წლის განმავლობაში ორივე მათგანმა იმატა, განსაკუთრებით აღსანიშნავია ინტერპრეტაციის, ინტეგრაციისა და შეფასების პროცესის გაუმჯობესება.

მოსწავლეთა მიღწევები და განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ინდიკატორები

- მეოთხეკლასელი გოგოების მიღწევები ნიგნიერებაში აღემატება ბიჭების მიღწევებს როგორც ნიგნიერების საერთო სკალირებული მაჩვენებლის, ისე მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით.
- ქართული სექტორის გოგოებისა და ბიჭების მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად აღემატება აზერბაიჯანული სექტორის გოგოებისა და ბიჭების შედეგებს, როგორც მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის კითხვის, ისე წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით, თუმცა ორივე სექტორის გოგოების მიღწევები არსებითად აღემატება ბიჭების მიღწევებს.
- ქართული სექტორის მოსწავლეებს, განურჩევლად სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა, ნიგნიერებაში გაცილებით მაღალი მაჩვენებლები აქვთ, ვიდრე აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებს.
- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეები როგორც ზოგადად ნიგნიერებაში, ისე მისი თითოეული კომპონენტის მიხედვით, სოფლად მდებარე სკოლებში გაცილებით უკეთეს შედეგებს გვიჩვენებენ, ვიდრე ქალაქში მცხოვრებნი, რაც ქართული სექტორის შემთხვევაში პირიქით გვაქვს: ქალაქში მდებარე სკოლების მოსწავლეების მაჩვენებლები კონსისტენტურად აღემატება სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეთა შედეგებს.

- მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით, ქართული სექტორის მოსწავლეებთან, ფაქტობრივად, მეორდება ქვეყნის მასშტაბით მიღებული შედეგები, ხოლო აზერბაიჯანულ სექტორზე მხოლოდ სოფლად მდებარე სკოლის მოსწავლეებმა დაძლიეს მაღალი საფეხური, დაბალი საფეხურის მიღმა კი სოფლად მდებარე სკოლის მოსწავლეთა მესამედი აღმოჩნდა მაშინ, როდესაც ქალაქის სკოლების მოსწავლეებთან ეს მაჩვენებელი ორჯერ მეტია.
- ქალაქის კერძო და საჯარო სკოლების მოსწავლეებს მნიშვნელოვნად მაღალი შედეგი აქვთ წიგნიერებაში, ვიდრე სოფლის საჯარო სკოლის მოსწავლეებს.
- ქალაქის კერძო და საჯარო სკოლების მოსწავლეებს უპირატესობა აქვთ სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეებთან როგორც მხატვრული, ისე საინფორმაციო ტექსტების გააზრების კომპონენტში.
- ქალაქის საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მაჩვენებლები მხატვრული და საინფორმაციო ტექტის გააზრებაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად აღემატება სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეების შედეგს.
- ქალაქის საჯარო და კერძო სკოლებში არსებითად მეტია იმ მოსწავლეთა წილი, რომლებმაც დაძლიეს მიღწევის მაღალი საფეხური და ნაკლებია იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც აღმოჩნდნენ დაბალ საფეხურს მიღმა ანუ ვერ დაძლიეს დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილი დავალებებიც კი.
- კვლევის წინა ციკლების მსგავსად, საჯარო სკოლების მოსწავლეთა წიგნიერების მაჩვენებლები ჩამორჩება კერძო სკოლის მოსწავლეთა წიგნიერების მაჩვენებლებს. კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა დიდი უმრავლესობა საჯარო სკოლაში სწავლობს და მათი მიღწევა 25 ქულით ჩამოუვარდება კერძო სკოლის მიღწევებს.
- წინა ციკლთან შედარებით, საგრძნობლად არის შემცირებული განსხვავება კერძო და საჯარო სკოლების მოსწავლეთა წიგნიერების მაჩვენებლებს შორის, რაც კერძო სკოლების შედეგის გაუარესების ხარჯზე მოხდა.
- ქალაქსა და სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეთა წიგნიერების მაჩვენებლები წლიდან წლამდე უმნიშვნელოდ იცვლება.
- ქალაქის სკოლებში სერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეები მნიშვნელოვნად უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ მაშინ, როცა არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეებს 24 ქულით დაბალი შედეგი აქვთ.
- სოფლად მდებარე სკოლების სერტიფიცირებულ და არასერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეებს შორის სხვაობა არასერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეების სასარგებლოდაა. არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეები 12 ქულით უკეთეს შედეგს აჩვენებენ წიგნიერებაში, ვიდრე სერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეები.

შედეგები: ნიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორები

ოჯახური გარემო: მხარდაჭერა და რესურსები

- მოსწავლეთა დიდ უმრავლესობას მეტ-ნაკლებ რესურსზე მიუწვდება ხელი, რაც საერთაშორისო საშუალოზე მეტია, თუმცა საერთაშორისო საშუალოზე თითქმის ორჯერ ნაკლებია იმ მოსწავლეთა წილი, რომლებსაც ბევრი საგანმანათლებლო რესურსი აქვთ სახლში. ეს განაწილება, ფაქტობრივად, არ შეცვლილა ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში.
- მოსწავლეთა ორი მესამედი ყოველთვის იმ ენაზე საუბრობს ოჯახში, რომელზეც მოუწია კვლევაში კითხვებზე პასუხების გაცემა და სწავლობს სკოლაში. ეს მაჩვენებელი აღემატება საერთაშორისო საშუალოს.
- მოსწავლეთა მესამედის მშობლებს ძალიან უყვართ კითხვა, რაც თანხვედბა საერთაშორისო საშუალოს. კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა მხოლოდ 8%-ის მშობლებს არ უყვართ კითხვა და ეს მაჩვენებელი ორჯერ ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე. ეს განაწილება მნიშვნელოვნად არ შეცვლილა ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში, მოიმატა იმ მოსწავლეთა წილმა, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა და გაუტოლდა საერთაშორისო საშუალოს.
- საქართველო რეიტინგული სიის პირველ სამეულშია რუსეთის ფედერაციისა და ყაზახეთის შემდეგ მოსწავლეთა სასწავლო აქტივობებში მშობლების ჩართულობის მიხედვით. ასეთი მშობლები კვლევაში მონაწილე მშობლების ნახევარს წარმოადგენენ, რაც მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს და ეს შედეგი შენარჩუნებულია 2011 წლის კვლევის შემდეგ.
- მოსწავლეთა უმრავლესობამ (84%) რამდენიმე თვის განმავლობაში მაინც იარა ბაღში, ნახევარს კი სამი ან მეტი წელი აქვს გატარებული სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში, რაც ოდნავ ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს. საერთო მაჩვენებელი პრაქტიკულად არ შეცვლილა ბოლო ხუთ წელიწადში, თუმცა მნიშვნელოვნად მოიმატა იმ ბავშვების რაოდენობამ, რომლებმაც სამი ან მეტი წელი იარეს საბავშვო ბაღში. აღსანიშნავია, რომ ამ პერიოდში საერთაშორისო საშუალომაც მოიმატა.
- მოსწავლეთა მეხუთედი ძალიან კარგად ახერხებდა ნიგნიერების ამოცანების შესრულებას, რაც ოდნავ ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე და თითქმის სამჯერ ნაკლები რეიტინგის ლიდერის, ირლანდიის მაჩვენებელზე. ამასთან, მეოთხეკლასელთა თითქმის ნახევარი ცუდად ასრულებდა ნიგნიერების ამოცანებს სკოლაში წასვლის მომენტისთვის, რაც მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს.
- სასწავლო რესურსებზე სახლში ხელმისაწვდომობის მიხედვით შედგენილ საერთაშორისო რეიტინგულ სიაში საქართველოს მაჩვენებელს ქართული სექტორის მოსწავლეები ქმნიან, ვინაიდან აზერბაიჯანული სექტორის

მოსწავლეთა 1%-ზე ნაკლებია სახლში ბევრი საგანმანათლებლო რესურსით უზრუნველყოფილი.

- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა უდიდესი ნაწილი ყოველთვის აზერბაიჯანულ ენაზე, ხოლო ქართული სექტორის მოსწავლეთა ორი მესამედი ყოველთვის ქართულად საუბრობს ოჯახში.
- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მხოლოდ 3%-ის მშობლებს უყვართ ძალიან კითხვა მაშინ, როცა ქართული სექტორის მოსწავლეთა შემთხვევაში ეს მაჩვენებელი 63%-ს შეადგენს. საინტერესოა, რომ როდესაც იგივე კითხვა თავად მოსწავლეებს დავუსვით, აზერბაიჯანული და ქართული სექტორის მოსწავლეებმა მსგავსი შედეგები აჩვენეს: მათი ორი მესამედი აღნიშნავდა, რომ ძალიან უყვართ კითხვა.
- ქართული სექტორის მოსწავლეების მშობელთა პასუხები პრაქტიკულად იმეორებს საერთაშორისო რეიტინგულ სიაში საქართველოს მაჩვენებელს: ნახევარზე მეტი ხშირად იყო ჩართული შვილების წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში მაშინ, როდესაც ანალოგიურ შედეგს აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მშობლების მეხუთედი იმეორებს. ამდენივეა იმ მშობელთა წილიც, რომლებიც არასდროს ან თითქმის არასდროს ყოფილან ჩართულნი შვილების ადრეულ აქტივობებში. ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 1%-ია ქართული სექტორის მშობლების შემთხვევაში.
- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა უმრავლესობას საერთოდ არ უვლია საბავშვო ბაღში, ქართულ სექტორზე კი ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 12.2%-ს შეადგენს.
- ქართული სექტორის მოსწავლეების უფრო მეტი წილი, აზერბაიჯანულთან შედარებით, ახერხებდა წიგნიერებასთან დაკავშირებული ამოცანების სკოლაში წასვლის მომენტიანათვის ძალიან კარგად შესრულებას. თუმცა ორივე შემთხვევაში ბავშვების დიდი ნაწილი მეტ-ნაკლებად ან ცუდად ასრულებდა წიგნიერების ამოცანებს.
- საგანმანათლებლო რესურსების განაწილება უაღრესად არათანაბარია ქალაქსა და სოფლად მდებარე სკოლებს შორის: ქალაქში მდებარე კერძო სკოლების მოსწავლეთა მესამედს ბევრი რესურსი აქვს ოჯახში მაშინ, როდესაც სოფლად მდებარე საჯარო სკოლების მოსწავლეთა მხოლოდ 3.6%-ს მიუწვდება ხელი ანალოგიური მოცულობის რესურსებზე.
- სოფლად მცხოვრები მოსწავლეების უდიდესი ნაწილი ყოველთვის ტესტირების ენაზე საუბრობს ოჯახში მაშინ, როცა ქალაქში მდებარე კერძო სკოლების მოსწავლეების მხოლოდ ორი მესამედი აღნიშნავს იმავეს.
- ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეთა წილი, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა, ორჯერ აღემატება იმ მოსწავლეთა წილს, რომლებიც სოფლად ცხოვრობენ და მშობლებს ძალიან უყვართ კითხვა. რაც შეეხება ქალაქში მდებარე

სკოლების მოსწავლეებს, კერძო სკოლის უფრო მეტი მოსწავლის მშობელს უყვარს ძალიან კითხვა, ვიდრე საჯარო სკოლის მოსწავლეების მშობლებს.

- სოფლად მცხოვრები მოსწავლეების მშობლების უფრო ნაკლები წილი იყო ხშირად ჩართული შვილების ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში, ვიდრე ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეების მშობლებისა.
- ქალაქში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა ორი მესამედი, განურჩევლად იმისა, კერძო სკოლაში სწავლობენ თუ საჯაროში, სამი ან მეტი წლის განმავლობაში დადიოდა საბავშვო ბაღში მაშინ, როდესაც სოფლად მცხოვრებ მოსწავლეთა მხოლოდ მესამედმა გაატარა ამდენივე დრო ბაღში. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სოფლად მცხოვრებ მოსწავლეთა მესამედზე მეტს საერთოდ არ უვლია საბავშვო ბაღში, ქალაქში მცხოვრებთა შემთხვევაში კი ეს მაჩვენებელი 8%-ს არ აღემატება.
- ფაქტობრივად, ერთნაირად მომზადებულნი ნავიდნენ ბავშვები სკოლაში განურჩევლად იმისა, სოფლად მდებარე სკოლაში სწავლობენ ისინი თუ ქალაქში.
- მეტი სასწავლო რესურსი სახლში ნიგნიერების უკეთეს მაჩვენებელთან ასოცირდება. ეს შედეგი კონსისტენტურია როგორც სწავლების ენის, ისე სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ანალოგიური შედეგი ფიქსირდება როგორც 2016 წლის კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში, ისე PIRLS-ის წინა ციკლებშიც, მათ შორის, საქართველოში.
- იმ მოსწავლეებს, რომლებიც თითქმის ყოველთვის საუბრობენ სახლში ტესტირების ენაზე და ცხოვრობენ ქალაქში (განურჩევლად იმისა, კერძო სკოლაში სწავლობენ თუ საჯაროში), გაცილებით მაღალი მაჩვენებელი აქვთ ნიგნიერებაში, ვიდრე დანარჩენებს.
- რაც მეტად უყვართ მშობლებს კითხვა და მეტად არიან ჩართულნი შვილების ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში, მით უკეთესი მაჩვენებელი აქვთ მოსწავლეებს. ეს შედეგი კონსისტენტურია სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, თუმცა იმავეს ვერ ვიტყვით სწავლების ენის შემთხვევაში: აქ უკუპროპორციული დამოკიდებულება გვაქვს აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებთან.
- რაც მეტად მომზადებული მიდის ბავშვი სკოლაში ნიგნიერებასთან დაკავშირებული უნარების თვალსაზრისით და თუ აქვს ბაღში სიარულის გამოცდილება, მით მაღალია მისი მაჩვენებელი ნიგნიერებაში. ეს შედეგი კონსისტენტურია სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, თუმცა იმავეს ვერ ვიტყვით აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების შემთხვევაში.
- საქართველოს შემთხვევაში ნიგნიერებაში სამომავლო მიღწევისათვის მნიშვნელოვანია არა საბავშვო ბაღში გატარებული წლების რაოდენობა, არამედ მხოლოდ ის ფაქტი, იარა თუ არა მოსწავლემ საბავშვო ბაღში. ეს შედეგი არ შეცვლილა 2011 წლის შემდეგ.

სასკოლო გარემო: კლიმატი

- მშობლების უმრავლესობა ძალიან კმაყოფილია სკოლით. მათი მაჩვენებელი უფრო მაღალია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმრავლესობასთან შედარებით. საქართველოზე მაღალი მაჩვენებელი მხოლოდ მალტასა და ყაზახეთს აქვს და ეს მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს.
- მოსწავლეთა პრაქტიკულად ნახევარი სწავლობს იმ სკოლებში, რომლებშიც, მათი დირექტორების თქმით, მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევას დიდი ყურადღება ეთმობა, რაც ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე და კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმრავლესობის საშუალო შედეგზე. მოსწავლეთა მეორე ნახევრის სკოლებში კი აკადემიურ მიღწევებს მეტ-ნაკლები ყურადღება ეთმობა და საშუალო პრიორიტეტს წარმოადგენს. სკოლების დირექტორთა მხოლოდ 2%-სთვის არის მოსწავლის აკადემიური წარმატება ძალიან დიდი პრიორიტეტი.
- მოსწავლეთა ორი მესამედი სკოლისადმი მიკუთვნებულობის ძლიერ განცდაზე საუბრობს, რაც მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს.
- ქალაქის საჯარო სკოლების მოსწავლეთა მშობლების უფრო ნაკლები წილია ძალიან კმაყოფილი შვილების სკოლით, ვიდრე სოფლად მდებარე საჯარო და ქალაქში მდებარე კერძო სკოლების შემთხვევაში, თუმცა ყველა მაჩვენებელი საკმაოდ მაღალია (85.6-92.6%).
- აკადემიურ მიღწევებს გაცილებით მეტ ყურადღებას უთმობენ კერძო სკოლებში, ვიდრე საჯარო სკოლებში, განურჩევლად იმისა, საჯარო სკოლა ქალაქში მდებარეობს თუ სოფლად.
- იმ მოსწავლეების საშუალო მიღწევა, რომელთა მშობლები ძალიან კმაყოფილნი არიან სკოლით, უფრო მაღალია, ვიდრე იმ მოსწავლეთა, რომელთა მშობლები გარკვეულწილად კმაყოფილნი არიან სკოლით.
- სკოლით ძალიან კმაყოფილ მშობელთა შვილების შემთხვევაში, სოფლად მდებარე საჯარო სკოლების მოსწავლეთა წიგნიერების მაჩვენებელი აღემატება ქალაქში მდებარე საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მაჩვენებლებს.
- უფრო მაღალია იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომელთა სკოლაშიც (დირექტორის თქმით) დიდი ყურადღება ეთმობა აკადემიურ წარმატებას. ეს შედეგი კონსისტენტურია ქალაქის კერძო სკოლების შემთხვევაში, თუმცა აზერბაიჯანულ სექტორში საპირისპირო სურათი გვაქვს.
- იმ მოსწავლეთა ქვეჯგუფში, რომელშიც მაღალია სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა, მაღალია მიღწევის საშუალო მაჩვენებელიც. ანალოგიური ტენდენცია შეინიშნება როგორც ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის, ისე სოფლად და ქალაქში მდებარე საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეებთან.

მოსწავლის ჩართულობა და დამოკიდებულებები

- მოსწავლეთა ოთხი-მეხუთედი ძალიან ჩართულია კითხვის გაკვეთილებზე, ნაკლებად ჩართულთა მაჩვენებელი მხოლოდ 1%-ს შეადგენს, საქართველო კი კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგის პირველ ხუთეულში შედის ბულგარეთთან, პორტუგალიასთან, აზერბაიჯანთან და ირანის ისლამურ რესპუბლიკასთან ერთად.
- მოსწავლეთა თითქმის ორ-მესამედს ძალიან მოსწონს კითხვა. ისინი, რომლებსაც არ მოსწონთ კითხვა, გამოკითხულ მოსწავლეთა მხოლოდ 5%-ს შეადგენენ, საქართველო კი კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სიის მეექვსე ადგილზეა პორტუგალიის, ყაზახეთის, ირანის ისლამური რესპუბლიკის, ომანისა და აზერბაიჯანის შემდეგ.
- მოსწავლეთა 41% თითქმის სრულიად არის დარწმუნებული საკუთარ უნარებში, ხოლო გამოკითხულთა მესამედი არ არის დარწმუნებული. ამ მაჩვენებლის მიხედვით საქართველო საშუალო ნიშნულზე ქვემოთ არის პასუხების სამივე კატეგორიის მიხედვით.
- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების ოდნავ მეტი წილია ძალიან ჩართული კითხვის გაკვეთილზე, ვიდრე ქართულენოვანი სექტორის.
- ორივე სექტორის მოსწავლეების თითქმის ორ მესამედს ძალიან უყვარს კითხვა და მათ შორის ამ მახასიათებლის მიხედვით განსხვავება არ არის.
- თითქმის ორჯერ მეტია იმ მოსწავლეთა წილი ქართულ სექტორზე, რომლებიც სრულად არიან დარწმუნებულნი საკუთარ უნარებში, ვიდრე აზერბაიჯანულ სექტორზე.
- საგაკვეთილო პროცესში ძალიან ჩართულ მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი სოფელში მდებარე საჯარო სკოლებზე მოდის და კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა ოთხმეხუთედს შეადგენს, ყველაზე ნაკლები კი – ქალაქში მდებარე კერძო სკოლებზე (მოსწავლეთა ორი-მესამედი).
- სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეთა ორ-მესამედს ძალიან უყვარს კითხვა, ქალაქში მდებარე კერძო სკოლების მაჩვენებელი კი 57%-ს შეადგენს.
- იმ მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი, რომლებიც თითქმის სრულიად არიან დარწმუნებულნი საკუთარი კითხვის უნარებში, ქალაქის კერძო სკოლებზე მოდის და მოსწავლეთა ნახევარს შეადგენს, ყველაზე ნაკლები კი – სოფლად მდებარე საჯარო სკოლებზე (მოსწავლეთა მესამედი).
- კითხვის გაკვეთილზე მოსწავლის ჩართულობა, კითხვის სიყვარული და საკუთარ უნარებში დარწმუნებულობა კავშირშია მის მიღწევასთან, კერძოდ, რაც მეტად არის იგი ჩართული საგაკვეთილო პროცესში, მით უკეთესი მაჩვენებელი აქვს ნიგნიერებაში. ეს შედეგი კონსისტენტურია როგორც სწავლების ენის, ისე სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.

წვდომა ციფრულ მოწყობილობებზე და მათთან ურთიერთობის გამოცდილება

- მოსწავლეთა დიდ უმრავლესობას ოჯახში საშუალო წვდომა აქვს ციფრულ მოწყობილობებზე, რაც საერთაშორისო საშუალოზე მეტია, თუმცა საერთაშორისო საშუალოზე ხუთჯერ ნაკლებია იმ მოსწავლეთა წილი, რომლებსაც მაღალი წვდომა აქვთ ციფრულ მოწყობილობებზე.
- მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტს ატარებს კომპიუტერთან ან ტაბლეტთან საშინაო დავალების მოსამზადებლად, რაც საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელზე მაღალია და მხოლოდ ისრაელის მაჩვენებელს ჩამორჩება. მოსწავლეთა მესამედი ამდენივე დროს ინფორმაციის საპოვნელად და წასაკითხად ატარებს კომპიუტერთან, რაც ორჯერ მეტია საერთაშორისო საშუალოზე და რეიტინგში პირველ პოზიციაზე ათავსებს საქართველოს. რაც შეეხება ყოველდღიურად ინტერნეტში ინფორმაციის პოვნასა და კითხვას, საქართველო მხოლოდ არაბეთის გაერთიანებულ საემიროებს ჩამორჩება და მნიშვნელოვნად მაღალია იმ ბავშვების წილი, რომლებიც ყოველდღიურად მიმართავენ ინტერნეტს ინფორმაციისთვის, ვიდრე საერთაშორისო საშუალო.
- მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი მაღალი თვითფექტურობით გამოირჩევა კომპიუტერის გამოყენებისას და ეს მაჩვენებელი ახლოს დგას საერთაშორისო საშუალოსთან. მეოთხეკლასელთა მხოლოდ მეთექვსმეტი არ არის დარწმუნებული საკუთარ უნარებში კომპიუტერის გამოყენებისას, რაც ოდნავ სჭარბობს საერთაშორისო საშუალოს.
- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა 1%-ზე ნაკლებს აქვს სახლში მაღალი წვდომა ციფრულ მოწყობილობებზე, თუმცა ორივე სექტორის მოსწავლეთა უმრავლესობას სახლში საშუალოდ მიუწვდებათ ხელი ციფრულ მოწყობილობებზე.
- ქართული სექტორის მოსწავლეთა წილი (45.22%), რომლებიც საშინაო დავალების მოსამზადებლად ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტ ხანს იყენებენ კომპიუტერს ან ტაბლეტს, თითქმის ორჯერ აღემატება აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა წილს (25.75%). რაც შეეხება ზოგადად ინფორმაციის საპოვნელად და წასაკითხად ინტერნეტისა და კომპიუტერის გამოყენებას, ქართული სექტორის მოსწავლეთა მესამედი 30 წუთზე მეტ ხანს უთმობს ამ საქმიანობას მაშინ, როცა აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მხოლოდ მეოთხედი ატარებს ყოველდღიურად ნახევარ საათზე მეტს ციფრულ მოწყობილობებთან.
- ქართული სექტორის მოსწავლეთა პრაქტიკულად ნახევარი სრულიად დარწმუნებულია საკუთარ უნარებში კომპიუტერის გამოყენებისას მაშინ, როცა ანალოგიურად აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მესამედმა გვიპასუხა, თუმცა ორივე სექტორის მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი მეტ-ნაკლები თვითფექტურობით გამოირჩევა.

- სოფლად და ქალაქში მდებარე სკოლის მოსწავლეები არათანაბარ პირობებში იმყოფებიან: ქალაქში მდებარე სკოლების მოსწავლეთა 5%-ზე ნაკლებს აქვს დაბალი წვდომა ციფრულ მონყობილობებზე სახლში, მაგრამ სოფლად მცხოვრებ მეოთხეკლასელ მოსწავლეთა მეხუთედს სახლში არ აქვს კომპიუტერი ან ინტერნეტი და არც კითხვისთვის განკუთვნილი ციფრული მონყობილობა მოეპოვებათ.
- სოფლად მდებარე სკოლების მეოთხეკლასელების უფრო ნაკლები წილი იყენებს ყოველდღიურად კომპიუტერსა თუ ტაბლეტს, როგორც საშინაო დავალებების მოსამზადებლად, ისე ზოგადად ინტერნეტში ინფორმაციის მოსაძიებლად და ნასაკითხად, ვიდრე ქალაქში მდებარე საჯარო და კერძო სკოლის მოსწავლეები.
- სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეთა მესამედი მაღალი თვითეფექტურობით გამოირჩევა მაშინ, როცა ქალაქში მდებარე კერძო და საჯარო სკოლის მოსწავლეთა ნახევარი ხვდება ამ კატეგორიაში. აღსანიშნავია, რომ ძალიან დაბალია იმ მოსწავლეთა წილი (4-7%), რომლებიც ქალაქებში მდებარე საჯარო თუ კერძო სკოლებში სწავლობენ და თვლიან, რომ ნაკლებად არიან დარწმუნებულნი საკუთარ უნარებში კომპიუტერის გამოყენებისას, რასაც ვერ ვიტყვით სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეებზე (17.68%).
- იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ყოველდღიურად აქტიურად იყენებენ ციფრულ ტექნოლოგიებს სასწავლო მიზნებისათვის, განურჩევლად სწავლების ენისა თუ სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა, უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ ნიგნიერებაში. თუმცა თუ უფრო დეტალურად შევხედავთ მონაცემებს, ვნახავთ, რომ ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეების შემთხვევაში (განურჩევლად სკოლის ტიპისა) მნიშვნელოვანია არა ზოგადად ინტერნეტში ინფორმაციის მოძიება-ნაკითხვაზე დახარჯული დროის ოდენობა, არამედ ის, რომ მოსწავლეები ინტერნეტში საშინაო დავალების მოსამზადებლად საჭირო ინფორმაციის პოვნასა და კითხვას უთმობენ ყოველდღიურად ნახევარ საათზე მეტ ხანს და კომპიუტერსა თუ ტაბლეტსაც სწორედ სასწავლო მიზნებისათვის იყენებენ.
- რაც მეტია მოსწავლის თვითეფექტურობა, მით უკეთესი შედეგი აქვს მას ნიგნიერებაში განურჩევლად სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა.

კვლევის შესახებ

1. ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა

1.1. რა არის PIRLS-ი

კითხვითი ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა (The Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) ნიგნიერების საერთაშორისო ფართომასშტაბიანი შეფასებაა, რომელსაც საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია (IEA)¹ და მონაწილე ქვეყნები ერთობლივად ატარებენ. კვლევა 2001 წლიდან ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ ტარდება და მიზნად ისახავს მონაწილე ქვეყნების მეოთხეკლასელი (9-10 წლის) მოსწავლეების ნიგნიერების შეფასებას. ეს ასაკი იმიტომ არის შერჩეული, რომ ეს ბავშვების, როგორც მკითხველების, განვითარებაში მნიშვნელოვანი გარდამავალი ეტაპია; სწორედ ის ასაკია, როდესაც *კითხვის სწავლიდან* ფოკუსი *სწავლისთვის* დამოუკიდებლად *კითხვასა* და კითხვით სიამოვნების მიღებაზე გადადის (Mullis & Martin, 2015).

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში, მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლისა და სწავლების კვლევის² (TIMSS) პარალელურად, გროვდება მონაცემები სწავლასა და კითხვაზე ზემოქმედი ისეთი კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ, როგორებიცაა სკოლის რესურსები, მოსწავლეთა დამოკიდებულებები, სწავლების პრაქტიკები და მხარდამჭერი გარემო ოჯახში, აკადემიური წარმატების განმსაზღვრელი ფაქტორების შესასწავლად კი მიღებული ინფორმაცია მოსწავლეების კითხვასა და წაკითხულის გააზრებაში მიღწევებთან მიმართებაში ინტერპრეტირდება.

გარდა ამისა, PIRLS-ში მონაწილე ქვეყნებს, განათლების სისტემის გაუმჯობესების მიზნით, ემპირიულ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებების მიღების საშუალებას აძლევს, ვინაიდან კვლევით მიღებული ცოდნა შეიძლება ისეთი მიმართულებებით იქნეს გამოყენებული, როგორებიცაა გლობალურ კონტექსტში მოცემული ქვეყნის განათლების სისტემის ეფექტიანობის შეფასება, სწავლის რესურსებსა და შესაძლებლობებში არსებული ჩავარდნების იდენტიფიცირება, კურიკულუმის სუსტი მხარეების გამოვლენა და რეფორმის სტიმულირება, ახალი

¹ საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაცია (IEA) ნაციონალური კვლევითი ინსტიტუტებისა და სამთავრობო სააგენტოების საერთაშორისო დამოუკიდებელი გაერთიანებაა, რომელმაც 1960-იან წლებში საფუძველი ჩაუყარა მოსწავლეთა მიღწევების საერთაშორისო შეფასებას და სხვადასხვა ქვეყნის განსხვავებული სისტემების ფარგლებში საგანმანათლებლო პოლიტიკის ეფექტების სიღრმისეულ გაგებას ისახავდა მიზნად. ნიგნიერებისა და წაკითხულის გაგება-გააზრებასთან ასოცირებული ფაქტორების საერთაშორისო შეფასებას გაერთიანება მთელი მსოფლიოს მასშტაბით სხვადასხვა ქვეყანაში უკვე 60 წელზე მეტია ატარებს.

² იხ. მეტი <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/>

საგანმანათლებლო ინიციატივების გავლენის შეფასება და მკვლევარებისა და მასწავლებლებისთვის შეფასების პროცესის სწავლება.

ვინაიდან PIRLS-ი ციკლურად, ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ ტარდება, კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს ნიგნიერების მიმართულებით პროგრესის შეფასების შესაძლებლობაც ეძლევათ. სხვადასხვა ციკლის მონაცემების ქვეყნებშორის და ქვეყნებშიდა შედარებითი ანალიზი აჩვენებს, თუ როგორ იცვლება 9-10 წლის მოსწავლეების კითხვის უნარები დროთა განმავლობაში. უფრო კონკრეტულად, შეგვიძლია დინამიკაში დავაკვირდეთ, როგორ კითხულობენ მოსწავლეები, როგორ ითვისებენ, იაზრებენ და იყენებენ წერილობითი ტექსტებიდან მიღებულ ინფორმაციას.

უფრო ფართო კონტექსტში თუ შევხედავთ, კვლევის ციკლურობა შესაძლებელს ხდის მოცემული ქვეყნის საგანმანათლებლო სივრცეში მიმდინარე პროცესების დინამიკაში შეფასებას, იქნება ეს ზოგადად განათლების სისტემაში თუ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მიმდინარე სტრუქტურული და განათლების მიმდინარე რეფორმის კონტექსტში განხორციელებული სხვა ცვლილებები.

საქართველოსთვის PIRLS 2016 უკვე მესამე ციკლია, რაც საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეების ნიგნიერების ათწლიან დინამიკაში შეფასების საშუალებას გვაძლევს (კუტალაძე, 2008; 2013).

1.2. რა არის ePIRLS-ი

თანამედროვე სამყაროში ინტერნეტი სამსახურში, სახლსა თუ სკოლაში ინფორმაციის მიღების უპირველეს წყაროდ იქცა. ვინაიდან ინტერნეტში წაკითხული ტექსტები მოსწავლეთათვის ინფორმაციის მიღების ცენტრალურ საშუალებას წარმოადგენს, 2016 წელს კვლევას ახალი კომპონენტი, ePIRLS-ი დაემატა. ეს არის ონლაინ კითხვის ინოვაციური შეფასება, რომელიც კომპიუტერებისა და სახალისო სიმულირებული ინტერნეტ გარემოს გამოყენებით ტარდება. შეფასებისას მეოთხეკლასელ მოსწავლეებს საბუნებისმეტყველო საგნებსა და სოციალურ მეცნიერებებში ავთენტური, სკოლის დავალებებისმაგვარი ამოცანების შესრულება მოეთხოვებათ. მათ წინაშეა ინტერნეტ ბრაუზერის ფანჯარა გახსნილი ვებგვერდით, რომელზეც მოცემულია დავალებების შესახებ ინფორმაცია და მოსწავლეებს ისეთი მრავალფეროვანი მახასიათებლების გამოყენებით უწევთ ვებგვერდებზე ნავიგაცია, როგორებიცაა გრაფიკული გამოსახულებები, რამდენიმე ტაბი, ლინკები, პოპ-აფ ფანჯრები და ანიმაცია. დავალების ფანჯარაში მასწავლებლის ავტარებული პასუხობს მოსწავლეების კითხვებს ონლაინ მოცემულ ინფორმაციასთან დაკავშირებით და ასე ეხმარება ePIRLS-ის დავალებებში გარკვევაში.

PIRLS-ში მონაწილეობა ePIRLS-ში მონაწილეობის წინაპირობა იყო, ამიტომ ამ უკანასკნელში მონაწილე ქვეყნები და ამ ქვეყნების წარმომადგენელი მოსწავლეები PIRLS-ში მონაწილეთა ქვეჯგუფს წარმოადგენდნენ. ePIRLS-ის დავალებები შეფასების იმავე თეორიულ ჩარჩოს ფარგლებშია მომზადებული, რომელშიც PIRLS-ის დავალებები (იხ. ქვემოთ) და იმავე მოსწავლეებმა მიიღეს შეფასებაში მონაწილეობა, რომლებმაც PIRLS-ში. ამიტომ შედეგების ინტერპრეტაციისას აუცილებელია, რომ ePIRLS-ის

შედეგები PIRLS-ის შედეგების, მათ შორის, შედარებითი მიღწევებისა და კონტექსტუალური მონაცემების, კონტექსტში განვიხილოთ.

1.3. კვლევაში მონაწილე ქვეყნები

2016 წელს PIRLS/ePIRLS-ში 50 ქვეყანა მონაწილეობდა. ცხრილში N1.1 წარმოდგენილია მონაწილე ქვეყნების ჩამონათვალი ოთხივე ციკლის მიხედვით.

ცხრილი N 1.1. PIRLS/ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნები

	2001	2006	2011	2016		2001	2006	2011	2016
ავსტრალია			x	x	ნორვეგია*	x	x	x	x
ავსტრია		x	x	x	ომანი			x	x
აზერბაიჯანი			x	x	პოლონეთი		✓	✓	x
აშშ*	x	x	x	x	პორტუგალია*			x	x
არაბეთის გაერთ. საემიროები*			x	x	რუსეთის ფედერაცია	x	x	x	x
ახალი ზელანდია	x	x	x	x	სამხრეთ აფრიკა		✓	x	x
ბაჰრეინი				x	საუდის არაბეთი			x	x
ბელგია		x		x	საფრანგეთი	x	x	x	x
ბელგია (ფრანგული)		x	x	x	საქართველო*		x	x	x
ბულგარეთი	x	x	x	x	სინგაპური*	x	x	x	x
გერმანია	x	x	x	x	სლოვაკეთის რესპუბლიკა	x	x	x	x
დანია *		x	x	x	სლოვენია*	x	x	x	x
ეგვიპტე				x	ტრინიდადი და ტობაგო		x	x	x
ესპანეთი		x	x	x	უნგრეთი	x	x	x	x
ინგლისი	x	x	x	x	ფინეთი			x	x
ირანის ისლამური რესპუბლიკა	x	x	x	x	ქუვეითი	✓	✓	✓	x
ირლანდია*			x	x	ყაზახეთი				x
ისრაელი*	✓	✓	x	x	ყატარი		✓	x	x
იტალია*	x	x	x	x	შვედეთი*	x	x	x	x
კანადა*			x	x	ჩეხეთის რესპუბლიკა	x		x	x
ლატვია	x	x		x	ჩილე				x
ლიეტუვა	x	x	x	x	ჩინეთის ტაიპეი*		x	x	x
მაკაო				x	ჩრდილოეთ ირლანდია			x	x
მალტა			x	x	ჰოლანდია	x	x	x	x
მოროკო	✓	✓	x	x	ჰონკონგი	x	x	x	x

შენიშვნა: ცხრილში * სიმბოლო აღნიშნავს, რომ ქვეყანამ მონაწილეობა მიიღო შესაბამის ციკლში და ამ ციკლის შედეგები შედარებადია 2016 წლის შედეგებთან; ✓ სიმბოლო აღნიშნავს, რომ ქვეყანამ მონაწილეობა მიიღო შესაბამის ციკლში, მაგრამ ქვეყნის მიერ შერჩევის პროცედურაში ან ტესტურ დავალებებში გარკვეული ცვლილებების შეტანის გამო ამ ციკლის შედეგები არ არის შედარებადი 2016 წლის შედეგებთან; ცარიელი უჯრები ნიშნავს, რომ ქვეყანას არ მიუღია მონაწილეობა შესაბამის ციკლში. ქვეყნის დასახელების გასწვრივ * სიმბოლო გვიჩვენებს, რომ ქვეყანა 2016 წელს ePIRLS-შიც მონაწილეობდა.

2. ნიგნიერება, კითხვა და ნაკითხულის გააზრების პროცესები

PIRLS 2016-ის თეორიული ჩარჩო საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის მომავალზე ორიენტირებულ ხედვას ეყრდნობა, კითხვის ორი ფართო მიზნის ირგვლივ აიგება (იხ. ქვემოთ) და მეოთხეკლასელების კითხვაში მიღწევების გაზომვისადმი უახლეს მიდგომებს აერთიანებს, კერძოდ, მათ მიერ კითხვის მიზნების მიღწევასა და ნაკითხული ტექსტის გააზრების პროცესების შეფასებას უზრუნველყოფს.

კვლევაში გამოყენებულია კითხვის უნარის ფართო მნიშვნელობით გაგება, რომელიც მოიცავს წერილობითი ტექსტების გააზრებისა და ამ ტექსტების ინდივიდუალური და საზოგადოებრივი მიზნებისათვის გამოყენების უნარებს, რაც, ასევე, ცნობილია, როგორც „კითხვა კეთებისათვის“ (Stigings, 1982). კითხვის ასეთი ხედვა საუკეთესოდ ერგება თანამედროვე საზოგადოებას, ვინაიდან დღესდღეობით უდიდესი აქცენტი კეთდება მოსწავლეების მიერ ნაკითხული ტექსტიდან მიღებული ინფორმაციის გამოყენების უნარზე (Organization for Economic Cooperation and Development, 2010; 2005; 2001). ფაქტობრივად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ განათლების სპეციალისტების ყურადღება თავისუფლად კითხვისა და ძირითადი აზრის გაგების უნარიდან ნაკითხულის ახალ სიტუაციებსა თუ პროექტებში გამოყენების უნარისკენ იწაცვლებს (Coulombe, Tremblay, & Marchand, 2004; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000).

2.1. ნიგნიერება

დღესდღეობით არ არსებობს ნიგნიერების ერთი, საყოველთაოდ აღიარებული განმარტება. გაერთიანებული ერების განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაციის (UNESCO) მიერ შემოთავაზებული განმარტების მიხედვით, „ნიგნიერება არის იდენტიფიცირების, გაგების, ინტერპრეტირების, შექმნის, კომუნიკაციისა და გამოთვლის უნარების ერთობლიობა ერთმანეთისაგან განსხვავებულ, ცვალებად კონტექსტთან დაკავშირებული ბეჭდური და წერილობითი (ასევე, ვიზუალური) მასალის გამოყენებით. ნიგნიერება გულისხმობს უწყვეტ სწავლას, რაც შესაძლებლობას აძლევს ადამიანს, მიაღწიოს მიზნებს, გაიღრმავოს ცოდნა და პოტენციალი და სრულფასოვნად მიიღოს მონაწილეობა საზოგადოებრივ ცხოვრებაში“ (UNESCO, 2014; პაპავა და ჭანტურია, 2012, გვ. 5).

საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმა კი ასე განმარტავს მას: „ნიგნიერება ეწოდება ცოდნის, უნარებისა და დამოკიდებულებების ერთობლიობას, რომლებიც შესაძლებელს ხდის ენის ეფექტურ გამოყენებას სწავლისა და კომუნიკაციის მიზნით როგორც სასკოლო, ასევე საზოგადოებრივ საქმიანობაში. მოიცავს კითხვის, მოსმენის, ზეპირი მეტყველების და წერის უნარებს; აგრეთვე ენის სიმბოლოების ამოცნობა-

გამოყენების უნარს, ისევე, როგორც ზეპირი, ვიზუალური, ნაბეჭდი, თუ ციფრული ტექსტების გააზრებისა და ინტერპრეტაციის უნარ-ჩვევებს³.

ტექსტები, რომელთა გაგება-გააზრებაზეც ვსაუბრობთ, თავის მხრივ, ძირითადად, ორი სახის შეიძლება იყოს (პაპავა და ჭანტურია, 2012): მხატვრული და საინფორმაციო. ზოგიერთი ტექსტი, თავისი ნიშან-თვისებების მიხედვით, ორივე კატეგორიაში შეიძლება გაერთიანდეს (ბიოგრაფია, მემუარები, ისტორიული მოვლენების აღწერა). ამასთან, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ თანამედროვე ტექსტებს ხშირად ახლავს თან სქემები, ილუსტრაციები, დიაგრამები, ელექტრონული ბმულები და ა. შ. შესაბამისად, ნიგნიერება სქემების, დიაგრამებისა და ილუსტრაციების გაგება-გააზრებასაც გულისხმობს.

თანამედროვე ინფორმაციულ სამყაროში, რომელშიც ადამიანების ყოველდღიურ ცხოვრებაში უდიდესი როლი დაეკისრა ციფრულ/ელექტრონულ მედიასა და ინტერნეტს, განსაკუთრებული მნიშვნელობა შეიძინა ნიგნიერებამ და გაჩნდა ისეთი ცნებები, როგორებიცაა „ციფრული ნიგნიერება“ და „ინფორმაციული ნიგნიერება“, რომლებიც კომპიუტერისა და ინტერნეტის მეშვეობით სწავლისა და მუშაობის კომპეტენციებს მოიაზრებს (ბესელია და პაპავა, 2011). სწორედ ამ კომპეტენციების შეფასების მიზანს ემსახურება ePIRLS.

2.2. კითხვა

დღეისათვის PIRLS-ის კონტექსტში კითხვითი ნიგნიერება განისაზღვრება, როგორც „იმ წერილობითი ენობრივი ფორმების გაგებისა და გამოყენების უნარი, რომელსაც საზოგადოება უწესებს ინდივიდის და/ან რომელიც ფასეულია თავად ინდივიდისათვის. პატარა მკითხველებს ტექსტებიდან მნიშვნელობის შექმნა მრავალნაირად შეუძლიათ. ისინი კითხულობენ იმისათვის, რომ ისწავლონ, გახდნენ მკითხველთა საზოგადოების წევრი სკოლასა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში და, ასევე, სიამოვნება მიიღონ კითხვისგან“ (Mullis & Martin, 2015).

კითხვის ამგვარი განმარტება კითხვითი ნიგნიერების შესახებ არსებულ უამრავ თეორიას აერთიანებს, რომლებიც კითხვას კონსტრუქციულ და ინტერაქციულ პროცესად მიიჩნევენ (Anderson & Pearson, 1984; Kintsch, 1998; 2012; 2013). ნაკითხული ტექსტის მნიშვნელობა მკითხველისა და ტექსტის ურთიერთქმედების მეშვეობით იქმნება/კონსტრუირდება კონკრეტული კითხვის გამოცდილების კონტექსტში (Britt, Goldman, & Rouet, 2012). სწორედ მკითხველია ის, ვინც აქტიურად ქმნის/აკონსტრუირებს ნაკითხული ტექსტის მნიშვნელობას, პრაქტიკულად იყენებს ეფექტური კითხვის სტრატეგიებსა და კითხვის პროცესზე რეფლექსიასაც ახერხებს (Afflerbach & Cho, 2009).

კითხვის დაწყებამდე, კითხვის პროცესში და შემდგომ, მკითხველები ლინგვისტური უნარების რეპერტუარს, კოგნიტურ და მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებსა და უკვე დაგროვილ ცოდნას იყენებენ ნაკითხულის მნიშვნელობის შესაქმნელად (Baker & Beall, 2009; Kintsch, 2012; 2013). ამასთან, იმ კონტექსტმა, რომელშიც უწევს ადამიანს

³ <http://ncp.ge/ge/tsigniereba/shesavali>

კითხვა, შეიძლება ხელი შეუწყოს წაკითხულის მნიშვნელობის შექმნას იმით, რომ ადამიანი მეტად ჩართული და მოტივირებული გახდეს, თუმცა კონტექსტმა ისეთი მოთხოვნებიც შეიძლება წაუყენოს მას, რომ, პირიქით, შეაფერხოს წაკითხულის გააზრება და მნიშვნელობის შექმნა (Christianson & Luke, 2011; Lorch, Lemarie & Grant, 2011; Miller & Faircloth, 2009).

სამყაროსა და საკუთარი თავის შესახებ ცოდნის მიღება მკითხველს ბევრნაირი ტექსტის წაკითხვით შეუძლია. ნებისმიერი სახის ტექსტს სხვადასხვა ფორმა შეიძლება ჰქონდეს. ეს შეიძლება იყოს ბეჭდური ფორმატი, როგორებიცაა წიგნი, ჟურნალი, დოკუმენტი და გაზეთი, ან ელექტრონული ანუ ციფრული, მაგალითად, ელექტრონული გზავნილი, მოკლე ტექსტური შეტყობინება, ინტერნეტ ვებგვერდი და ა. შ., სადაც ტექსტი ხშირად სხვადასხვა მულტიმედია ფორმატთან არის ინტეგრირებული (Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013; Reuda, 2013). წაკითხული ტექსტის მნიშვნელობის შექმნასა და გააზრებას მნიშვნელოვნად ეხმარება ისეთი სოციალურად კონსტრუირებული გარემო, როგორებიცაა საკლასო ოთახი ან სკოლის ბიბლიოთეკა. ასეთი გარემო პატარა მოსწავლეებს ტექსტის შესახებ წარმოდგენების გაფართოების ფორმალურ და არაფორმალურ შესაძლებლობებს სთავაზობს, კითხვას კი თანაკლასელებთან და მასწავლებლებთან საზიარო გამოცდილებად აქცევს (Alvermann & Moje, 2013). ანალოგიურ როლს ასრულებს ოჯახი და მეგობრების წრე, სადაც პატარა მოსწავლეებს თავისუფლად შეუძლიათ კითხვისას მიღებული ინფორმაციისა და გაჩენილი იდეებისა და მოსაზრებების სხვებისთვის გაზიარება.

2.3. კითხვის მიზნები და წაკითხულის გააზრების პროცესები

PIRLS-ის თეორიული ჩარჩო კითხვის ორ ფართო მიზანზე ახდენს ფოკუსირებას და თითოეული მიზნისთვის წაკითხულის გააზრების ოთხი პროცესის შეფასებას ემსახურება. როგორც ცხრილი N2.1 გვიჩვენებს, მოსწავლეები სკოლაში და სკოლის გარეთ, ერთი მხრივ, ლიტერატურული გამოცდილების მისაღებად და, მეორე მხრივ, ინფორმაციის ასათვისებლად და გამოსაყენებლად კითხულობენ.

ლიტერატურული გამოცდილების მიღება PIRLS-ის კონტექსტში (Mullis & Martin, 2015; კუტალაძე, 2013) გულისხმობს, რომ მკითხველი ტექსტში აღწერილი პერსონაჟების, ატმოსფეროს, გრძნობებისა და იდეების სამყაროში იძირება. წაკითხული ამბების ინტერპრეტაციისათვის და პერსონაჟებისა და მათი ქცევების შესახებ დადებითი და უარყოფითი მოსაზრებების ჩამოყალიბებისათვის მას ხშირად უწევს საკუთარი გამოცდილებებისა და ცოდნის მოხმობა. ლიტერატურული გამოცდილების მიღებაზე ორიენტირებული ყველა ტექსტი PIRLS-ში მოთხრობის ფორმით არის წარმოდგენილი, ვინაიდან ზოგიერთი სხვა ფორმის მხატვრული ტექსტი, მაგალითად, ლექსი, ართულებს თარგმანს, ზოგი კი, მაგალითად, პიესა ბევრ ქვეყანაში უბრალოდ არ ისწავლება დაწყებით კლასებში.

ინფორმაციის ათვისება და გამოყენება გულისხმობს ინფორმაციის მიღების, ათვისებისა და პრაქტიკაში გამოყენების მიზნით სხვადასხვაგვარ საინფორმაციო ტექსტთან ურთიერთქმედებას, რომელიც მკითხველს ან გარკვეული ფაქტების შესახებ აწვდის ინფორმაციას ან პოზიციის გასამყარებლად არგუმენტებს წარუდგენს. ამ

საინფორმაციო ტექსტების თემატიკა მრავალფეროვანია. ეს შეიძლება იყოს სამეცნიერო, ისტორიული, გეოგრაფიული, სოციალური ან პოლიტიკური შინაარსის ტექსტი. თემები, თავის მხრივ, შეიძლება წარმოდგენილი იყოს როგორც ტექსტური, ისე გრაფიკული (ცხრილების, სურათებისა თუ დიაგრამების) სახით. PIRLS-ში საინფორმაციო ტექსტები, უპირატესად ისეთი თემების შესახებ სტატიების სახით არის წარმოდგენილი, რომლებიც მეოთხეკლასელ მოსწავლეს უკვე ნასწავლი უნდა ჰქონდეს, თუმცა შეიძლება შეგვხვდეს საგაზეთო სტატია ან მოკლე დამარწმუნებელი ესე.

ცხრილი N 2.1. PIRLS-ის კითხვის მიზნები და წაკითხულის გააზრების პროცესები

კითხვის მიზნები
ლიტერატურული გამოცდილების მიღება
ინფორმაციის მიღება და გამოყენება
წაკითხულის გააზრების პროცესები
ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა
უშუალო დასკვნების გაკეთება
აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება
შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება

შენიშვნა: ცხრილი ადაპტირებულია წყაროდან Mullis & Martin, 2015.

თითოეული ამ მიზნისთვის PIRLS-ი აფასებს წაკითხულის გააზრების ოთხ სხვადასხვა პროცესს, რომლებიც აუცილებელია ლიტერატურული და საინფორმაციო ტექსტების გასაგებად და ინტერპრეტაციისათვის. უფრო კონკრეტულად, ფასდება, თუ რამდენად ახერხებენ მოსწავლეები: (ა) თვალსაჩინოდ მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირებასა და ამ ინფორმაციის მოძიებას, (ბ) წაკითხული ტექსტიდან უშუალო დასკვნების გამოტანას, (გ) წაკითხული მოსაზრებებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაციასა და უკვე არსებულ, დაგროვილ ცოდნასთან ინტეგრირებას და (დ) წაკითხული ტექსტის შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასებასა და კრიტიკულად გააზრებას. ამასთან, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ კითხვის მიზნები და წაკითხულის გააზრების პროცესები ერთმანეთისგან და იმ კონტექსტისგან დამოუკიდებლად არ არსებობს, სადაც მოსწავლეებს ცხოვრება და სწავლა უწევთ.

ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირებისა და პოვნის პროცესი გულისხმობს, რომ მკითხველმა ტექსტში უნდა მოძებნოს და გაიგოს ტექსტურ დავალებაში მოცემული ინფორმაცია. ამისათვის, როგორც წესი, ტექსტში მოცემულ სიტყვაზე, ფრაზასა თუ წინადადებაზე უნდა წარმართოს ყურადღება. ამ პროცესის შესაფასებლად მკითხველს შეიძლება მოეთხოვებოდეს კონტექსტის ან ძირითადი იდეის იდენტიფიცირება, სიტყვების მნიშვნელობების მოძებნა, თუმცა არ (ან თითქმის არ) მოეთხოვება დასკვნის გამოტანა და ინტერპრეტაცია.

ტექსტიდან უშუალო დასკვნების გასაკეთებლად მკითხველს უნდა შეეძლოს ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციისა თუ მოსაზრებების ერთმანეთთან დაკავშირება, თუმცა ამისათვის ხშირად ტექსტის უფრო ვრცელ მონაკვეთებზე ან მთლიან ტექსტზე უწევს ფოკუსირება და არა რომელიმე კონკრეტულ წინადადებასა თუ სიტყვაზე. ამით იგი იმის ამოკითხვას ახერხებს, რაც

ტექსტში თვალსაჩინოდ, ექსპლიციტურად არ არის მოცემული, თუმცა უშუალოდ გამომდინარეობს ამ ტექსტიდან. ამ პროცესის შესაფასებლად მკითხველმა უნდა დაასკვნას, რომ ერთ მოვლენას მეორესკენ მივყავართ, აღწეროს პერსონაჟებს შორის ურთიერთობა, ან რამდენიმე მოსაზრებაზე დაყრდნობით მიაგნოს ძირითად მოსაზრებას.

აზრებისა და ინფორმაციის ინტეგრაციისა და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირებისათვის მკითხველმა არსებული ცოდნა და გამოცდილება უნდა გამოიყენოს, რათა წაკითხულზე უფრო სრული წარმოდგენა შეიქმნას. ეს პროცესი მთლიანი ტექსტის გაგებასა და მასში მოცემული აზრებისა და ინფორმაციის გააზრებას გულისხმობს. ამ დროს მას საკუთარ ცოდნასა და გამოცდილებაზე დაყრდნობა უფრო უწევს, ვიდრე ტექსტიდან უშუალო დასკვნების გამოტანა. ამ უნარის შესაფასებლად მკითხველს შეიძლება მოუწიოს ამბავში (ენობრივი საშუალების გამოყენებით) გადმოცემული ემოციური ტონის შეფასება, ტექსტში მოცემული ინფორმაციის რეალურ ცხოვრებაში გამოყენების გზების მოძიება და ამბის მოქმედი გმირის ქმედების ალტერნატიული ვარიანტების განხილვა.

შინაარსის, ენისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასებისა და კრიტიკულად გააზრებისათვის მკითხველმა უნდა შეძლოს მოცემული ტექსტის ღირსებებისა და სუსტი მხარეების, მათ შორის, წარმოდგენილი არგუმენტების სიძლიერის, ნარატივის რეალურობისა თუ სტრუქტურისა და გამოყენებული ენის თავისებურებების შესახებ მსჯელობა და კრიტიკულად შეფასება. ამ უნარის შესაფასებლად მკითხველს შეიძლება მოეთხოვებოდეს ავტორის პოზიციის შესახებ მსჯელობა, ინფორმაციის ან არგუმენტების პოტენციური ზეგავლენის შეფასება, ანდა იმის ახსნა, თუ რატომ გამოიყენა ავტორმა კონკრეტული სიტყვები ანდა შინაარსის გადმოცემის ესა თუ ის მხატვრული ხერხი.

2.4. ინტერნეტში მოცემული ინფორმაციის მოძიებისა და გააზრების პროცესები

ინტერნეტის კომპლექსურობიდან გამომდინარე, ონლაინ კითხვა წაკითხულის გააზრების უნარებისა და სტრატეგიების გამოყენება მკითხველს ჩვეულებრივი ბეჭდური მასალის კითხვის კონტექსტისგან რადიკალურად განსხვავებულ კონტექსტში უწევს (Britt & Rouet, 2012; Leu, Kinzer, Coiro, Castek, & Henry, 2013). ონლაინ კითხვა, ფაქტობრივად, წაკითხულის გააზრების იმავე ოთხ პროცესსა და სტრატეგიას საჭიროებს, რომლებიც PIRLS-ში ფასდება, თუმცა ამ შემთხვევაში მკითხველს განსხვავებულ, გაცილებით მეტი ინფორმაციის შემცველ გარემოში უწევს ორიენტაცია.

ePIRLS-ი კითხვის იმ უნარებსა და სტრატეგიებზე ახდენს ფოკუსირებას, რომლებიც ინტერნეტში სხვადასხვა ფორმით წარმოდგენილი ტექსტიდან აზრის გამოსატანად არის საჭირო. მართალია, ინტერნეტი მკითხველის ამა თუ იმ ტიპის ინფორმაციით უზრუნველსაყოფად არის მოწოდებული, ონლაინ ინფორმაციის წარმოდგენის ფორმები ხშირად არცთუ ისე დახვეწილია. ბეჭდური ტექსტის მსგავსად, ვებგვერდზე ინფორმაცია მრავალგვარად შეიძლება გადმოიცეს, იქნება ეს ფოტოები, ილუსტრაციები, გრაფიკები, დიაგრამები, ცხრილები, რუკები თუ დროის განრიგი. ამასთან, ვებგვერდებისთვის დამახასიათებელია ინფორმაციის კომბინირებულად,

რამდენიმე განსხვავებული ფორმით, ვთქვათ, ინტერაქციულად, მონოდება, რაც შეუძლებელია ბეჭდური ტექსტის შემთხვევაში. მაგალითად, ონლაინ ტექსტში, როგორც წესი, ინტეგრირებულია დინამიკური ვიზუალური ილუსტრაციები, როგორებიცაა ვიდეო და აუდიოკლიპები, ანიმაციური გრაფიკული გამოსახულებები, კონკრეტული ინფორმაციის შემცველი პოპაფ ფანჯრები „ასასქროლი“ ჩამონათვალთ და სხვადასხვა ინფორმაცია, რომლებიც ჩნდება, ქრება და ფერს იცვლის.

ვინაიდან ინტერნეტი ტექსტების ქსელია, ინფორმაცია მრავალ ვებგვერდზეა მიმოფანტული და ეს გვერდები სწორხაზოვნად არ უკავშირდება ერთმანეთს, საჭირო ინფორმაციის მოძიება და ამოცნობა მკითხველს ამ კომპლექსურ გარემოში უწევს. თუ ჩვეულებრივი ბეჭდური ტექსტი სწორხაზოვნად იკითხება, ონლაინ კითხვა რამდენიმე ურთიერთდაკავშირებული ან/და დამოუკიდებელი ტექსტის კითხვას გულისხმობს. ამ დროს მკითხველი თავად განსაზღვრავს წაკითხულის შინაარსის განვითარებას. მან, პირველ რიგში, სწორად უნდა შეარჩიოს ვებგვერდი და მხოლოდ ამის შემდეგ გამოიყენოს ნავიგაციის სტრატეგიები (მაგალითად, რამდენიმე ნავიგაციური მენიუ, ტაბები და ბმულები) ერთი ვებგვერდიდან მეორეზე ეფექტიანად გადასვლისა და ახალ ვებგვერდზე საორიენტაციოდ.

მაშასადამე, წარმატებული ინტერნეტ კვლევისა და ონლაინ წაკითხულის გააზრების ფუნდამენტურ კომპონენტს საჭირო ინფორმაციის პოვნის უნარი წარმოადგენს. მკითხველს უნდა შეეძლოს იმ ვებგვერდების პოვნა და შერჩევა, რომლებიც სამიზნე ინფორმაციით უზრუნველყოფს მას; ასევე, უნდა ახერხებდეს რელევანტურ ვებგვერდებზე გადასვლა-გადმოსვლასა და ახალი ვებგვერდებისკენ მიმავალი ბმულების მიყოლას. ამისათვის მას შეიძლება ისეთი პროცესის გამოყენება დასჭირდეს, როგორიცაა მიმდინარე ამოცანაზე ყურადღების ფოკუსირება, რათა სხვა საინტერესო საკითხების ან რეკლამებისკენ არ გაექცეს თვალი და გონება.

გარდა ამისა, ინტერნეტში ინფორმაციის ძიება მკითხველს გააზრების დამატებითი საჭიროების წინაშე აყენებს, ვინაიდან მან ჯერ უნახავი ტექსტის (ძიების შედეგად მიღებული ვებგვერდების ან ბმულების) პოტენციური სარგებლიანობის შესახებ უნდა დაასკვნას. ინფორმაციის მოძიების დასაწყებად ონლაინ მკითხველმა ის ვებგვერდი უნდა შეარჩიოს, სადაც ყველაზე დიდი ალბათობითაა სამიზნე ინფორმაცია. მას შემდეგ, რაც ამ ვებგვერდზე შევა, მან კვლავ და კვლავ უნდა შეაფასოს და დაასკვნას, რამდენად გამოადგება ამ გვერდზე მოცემული სხვადასხვა ტიპის ტექსტი და ინფორმაცია და თან ყურადღება არ უნდა მიაქციოს უამრავ რეკლამასა და დისტრაქტორს.

2.5. წაკითხულის გააზრების პროცესების შეფასება ინტერნეტში მოცემული საინფორმაციო ტექსტის კითხვის კონტექსტში

ინტერნეტში წაკითხული ტექსტის გააზრება ახალი ციფრული წიგნიერებისა და ტრადიციული ბეჭდური ტექსტის გააზრების პროცესების კომბინაციას მოითხოვს. შეიძლება ითქვას, რომ ePIRLS-ში შესაფასებელი წაკითხულის გააზრების უნარები და სტრატეგიები PIRLS-ის სამიზნე უნარებისა და სტრატეგიების იდენტურია მხოლოდ

ერთი განსხვავებით: **ePIRLS**-ისთვის მოწოდებული კითხვის დავალებები სიმულირებულ ინტერნეტ გარემოში მიენიშებათ კვლევის მონაწილეებს.

ePIRLS-ის მიზანი მოსწავლეთა კითხვის მიღწევების შეფასებაა, რისთვისაც **PIRLS**-ის მოთხოვნების ურთიერთდაკავშირებული ვებგვერდებით გამდიდრებულ ვერსიებს იყენებს. ეს ვებგვერდები, თავის მხრივ, მრავალფეროვან ვიზუალურ ინფორმაციას მოიცავს, როგორებიცაა ფოტოები, გრაფიკები, დიაგრამები და რუკები; ასევე ინტეგრირებულია დინამიკური ელემენტები – ვიდეოები, ანიმაციები, ბმულები და პოპაფ ფანჯრები. ეს ვებგვერდები ძალიან განსხვავდება **PIRLS**-ის ტიპური ტექსტებისგან. ისინი მკითხველისგან გვერდიდან გვერდზე გადასვლას მოითხოვს.

ინტერნეტ ვებგვერდებიდან ინფორმაციის ამოღების, გააზრებისა და გამოყენების უნარების შესაფასებლად **ePIRLS**-ისთვის შექმნილია დახურული ინტერნეტ გარემო, რომელშიც მეოთხეკლასელი მოსწავლეები ონლაინ ასრულებენ დავალებებს. ეს დავალებები, თავის მხრივ, ჰგავს იმ დავალებებს, რომელთა შესრულებაც უწევთ მათ სკოლაში საბუნებისმეტყველო საგნების ან სოციალურ მეცნიერებების ფარგლებში. თითოეული ამოცანა მოსწავლისგან დაახლოებით სამ განსხვავებულ ვებგვერდზე მუშაობას მოითხოვს, რაც ჯამში 5-10 ვებგვერდს შეადგენს, რომელთაგან თითოეული სხვადასხვაგვარ ტექსტურ და ვიზუალურ მასალას შეიცავს და ვებ ნავიგაციისადმი სხვადასხვა მიდგომას საჭიროებს.

სიმულირებულ გარემოში **ePIRLS**-ი ნავიგაციის იმ უნარებსა და სტრატეგიებს მოიცავს, რომლებიც საჭიროა კონკრეტულად ინტერნეტში ინფორმაციის მოძიების, ლოკალიზაციისა და გამოყენებისათვის. ეს უნარებია:

- კონკრეტული ინფორმაციის შემცველი ვებგვერდების შერჩევა;
- ონლაინ მახასიათებლების (მაგალითად, შინაარსობრივი ტაბების, სანავიგაციო პანელების, გრაფიკული გამოსახულებების, ბმულებისა და სქროლ-ბარების) გამოყენება ვებგვერდებზე ინფორმაციის საპოვნელად.

მართალია, **ePIRLS**-ი ონლაინ კითხვის ავთენტური გამოცდილების მოდელირებისთვის არის შექმნილი, შეფასება მეოთხეკლასელი მოსწავლეებისთვის შესატყვის კომპიუტერულ გარემოსა და დროის ჩარჩოში მიმდინარეობს. ამასთან, მიუხედავად იმისა, რომ შეფასება ონლაინ კითხვის იმ ფორმებს უნდა მოიცავდეს, რომლებსაც მოსწავლეები სასკოლო პროგრამის ფარგლებში პროექტების, ანგარიშებისა თუ კვლევითი დავალებების შესრულებისას იყენებენ, აუცილებელია, რომ **ePIRLS**-ის გარემო გაცილებით შეზღუდული იყოს, ვიდრე რეალური ინტერნეტ სამყარო.

ინტერნეტში საჭირო ინფორმაციის პოვნა კითხვის ყველა პროცესს მოიცავს, თუმცა **ePIRLS**-ი წაკითხულის გააზრების შეფასებაზე ახდენს ფოკუსირებას და არა ნავიგაციის უნარებზე. ვინაიდან მოსწავლეებს ინტერნეტთან ურთიერთობის სხვადასხვაგვარი გამოცდილება აქვთ, **ePIRLS**-ი ზოგადი მითითებებით და ახსნა-განმარტებით იწყება. მოსწავლეებს განემარტებათ, როგორ დაანკაპუნონ ტაბებსა და ბმულებზე და როგორ ასქროლონ საჭიროების შემთხვევაში. ამასთან, მთელი შეფასების განმავლობაში მასწავლებლის ავტარი მითითებს მათ კონკრეტულ ვებგვერდზე და ეხმარება, თუ გაუჭირდებათ კონკრეტული ვებგვერდის პოვნა. მოსწავლეები,

რომლებსაც უჭირთ საჭირო ვებგვერდების მიგნება, განსაზღვრული რაოდენობის უშედეგო მცდელობის შემდეგ ავტომატურად გადამისამართდებიან მასწავლებლის ავტარიან გვერდზე და ამას სისტემა შეფასებასთან ერთად აფიქსირებს. მასწავლებლის ავტარის გამოყენებით მოსწავლეები ახერხებენ ვებგვერდებში იმგვარად ორიენტირებას, რომ გამოყოფილ დროში ასრულებენ დავალებებს.

როგორც ვთქვით, ePIRLS-ი წაკითხულის გააზრების პროცესებს აფასებს. ვინაიდან შეფასება ონლაინ ტარდება, მოსწავლეებისათვის მიცემულ დავალებებსა და შესრულების კრიტერიუმებში გათვალისწინებულია ონლაინ ინფორმაციის მოძიების, კითხვისა და გააზრების თავისებურებები.

2.5.1. ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა

როდესაც მოსწავლე ბეჭდურ, სწორხაზოვან ტექსტში კონკრეტულ ინფორმაციას ეძებს, სავარაუდოდ, ამ ტექსტს თავიდან ბოლომდე წაიკითხავს და მიკრო დონეზე გადაამუშავებს, ანუ კონკრეტულ ფრაზებსა და წინადადებებზე გაამახვილებს ყურადღებას. ამის საპირისპიროდ, ონლაინ წყაროებისა და ძიების სტრატეგიების გამოყენებამ თავდაპირველად, შესაძლოა, მაკრო დონეზე გადაამუშავება მოითხოვოს. მკითხველმა გარკვეული სტრატეგია უნდა გამოიყენოს ვებგვერდის იმ ნაწილის იდენტიფიცირებისათვის, რომელიც მისთვის საჭირო ინფორმაციას შეიცავს და ეს მანამდე უნდა გააკეთოს, ვიდრე ამ ინფორმაციაში მოცემულ კონკრეტულ წინადადებაზე, ფრაზასა თუ ვიზუალურ გამოსახულებაზე წარმართავს ყურადღებას.

ონლაინ კითხვის ამოცანის შესრულებისას ტექსტის ამგვარი გადაამუშავებისათვის მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- საძიებელი ინფორმაციის შემცველი ნაწილის იდენტიფიცირება/პოვნა ვებგვერდზე;
- კითხვის კონკრეტულ მიზანთან დაკავშირებული, ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის იდენტიფიცირება/პოვნა;
- გრაფიკულ გამოსახულებაში კონკრეტული ინფორმაციის იდენტიფიცირება/პოვნა.

2.5.2. ტექსტიდან უშუალო დასკვნების გამოტანა

როგორც უკვე ვთქვით, წაკითხულიდან აზრის გამოტანისას მკითხველები იმ იდეებისა თუ ინფორმაციის შესახებ აკეთებენ დასკვნებს, რომლებიც ექსპლიციტურად არ არის მოცემული ტექსტში. ონლაინ კითხვა მნიშვნელოვანი რაოდენობის დასკვნების გაკეთებას მოითხოვს და, პირველ რიგში, ეს იმ ვებგვერდების იდენტიფიცირებაა, რომლებიც დიდი ალბათობით შეიძლება შეიცავდეს მკითხველისთვის საინტერესო ინფორმაციას. შემდეგ მან უნდა გადაამუშაოს ვებგვერდზე მოცემული, ერთმანეთთან დაკავშიროს და დაასკვნას იმ იდეებისა თუ ინფორმაციის შესახებ, რომლებიც თვალსაჩინოდ, პირდაპირ არ არის მოცემული ტექსტში. მკითხველი იმაზეც უნდა დაფიქრდეს, აუცილებელი ან გამოსადეგია თუ არა სხვა ვებგვერდის ბმულზე გადასვლა.

ონლაინ კითხვის ამოცანის შესრულებისას ტექსტის ამგვარი გადაამუშავებისათვის მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- ხელმისაწვდომი ვებგვერდებიდან ყველაზე შესაბამისი, გამოსაყენებელი და სასარგებლო ვებგვერდის შერჩევა;
- ვებგვერდის შინაარსის გაფილტვრა მისთვის საინტერესო საკითხისადმი შესაბამისობის მიხედვით;
- ვებგვერდის ძირითადი დანიშნულებისა და მიზნის შეჯამება;
- ტექსტისა და გრაფიკული გამოსახულებ(ებ)ის ურთიერთმიმართების აღწერა;
- ბმულების შესაძლო სარგებლიანობის შესახებ დასკვნის გაკეთება.

2.5.3. აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება

ინტერნეტის გამოყენება მკითხველისაგან რამდენიმე ონლაინ წყაროდან ინფორმაციის წაკითხვასა და გადამუშავებას მოითხოვს. რამდენიმე ტექსტიდან აღებული ინფორმაციის ინტეგრირება და სინთეზირება ბეჭდური ტექსტის პირობებშიც კი დიდი გამოწვევაა, ვინაიდან მკითხველმა მხოლოდ ერთი ტექსტი კი არ უნდა გაიგოს და გაიაზროს, არამედ ორი ან მეტი ტექსტიდან უნდა ამოიღოს ინფორმაცია და გააერთიანოს. ინტერნეტ გარემოში ეს შეიძლება იყოს როგორც ანიმაციისა და ვიდეოების საშუალებით, ისე პოპაფ ფანჯრებით და ჩასასქროლი ტექსტებითა და გრაფიკული გამოსახულებებით მოცემული ინფორმაცია.

ონლაინ კითხვის ამოცანის შესრულებისას ტექსტის ამგვარი გადამუშავებისათვის მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- ერთ და რამდენიმე ვებგვერდზე მოცემული ინფორმაციის ერთმანეთთან შედარება და შეპირისპირება;
- ერთ ვებგვერდზე მოცემული ინფორმაციის დაკავშირება მეორე ვებგვერდის ინფორმაციასთან;
- განზოგადება ერთ და რამდენიმე ვებგვერდზე მოცემულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით;
- დასკვნების გამოტანა რამდენიმე ვებგვერდზე მოცემულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით.

2.5.4. შინაარსის, ენისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება

ePIRLS-ის ფარგლებში ონლაინ ტექსტის შეფასებისა და კრიტიკულად გააზრებისათვის საჭირო უნარები ძალიან ჰგავს PIRLS-ის ბეჭდური პასაჟების გასააზრებლად საჭირო უნარებს, თუმცა ვინაიდან ინტერნეტში ნებისმიერმა ადამიანმა შეიძლება ნებისმიერი ინფორმაცია დადოს, მკითხველმა ინფორმაციის წყაროს სანდოობაც უნდა შეაფასოს და ისიც განსაზღვროს, რა პოზიცია აქვს ავტორს, რა მოსაზრებაზე დგას ან რამდენად მიკერძოებულია. ამასთან, ინტერნეტში მოცემული ტექსტების ვიზუალური და ტექსტუალური მახასიათებლები გაცილებით მრავალფეროვანი შეიძლება იყოს, ვიდრე ბეჭდური ტექსტის შემთხვევაში.

ონლაინ კითხვის ამოცანის შესრულებისას ტექსტის ამგვარი გადამუშავებისათვის მოსწავლეს უნდა შეეძლოს:

- ვებგვერდზე ინფორმაციის პოვნის სიმარტივის კრიტიკულად შეფასება;
- მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე ადამიანების მოსაზრების ცვლილების ალბათობის შეფასება;
- ვებგვერდზე მოცემული გრაფიკული ელემენტების ეფექტის აღწერა;
- ვებგვერდზე მოცემული მოსაზრების ან ტენდენციურობის განსაზღვრა;
- ვებგვერდზე მოცემული ინფორმაციის სანდოობის შესახებ მსჯელობა და შეფასება.

3. ნიგნიერებაზე მოქმედი კონტექსტუალური ფაქტორები

მეოთხეკლასელი მოსწავლეები, როგორც წესი, კითხვის უნარებს, უპირატესად, სკოლასა და სახლში ითვისებენ. ურთიერთმხარდამჭერი თემი, სკოლა, საკლასო ოთახისა და ოჯახის გარემო უაღრესად ხელსაყრელ პირობებს ქმნის კითხვის უნარის განვითარებისათვის. აქედან გამომდინარე, PIRLS-ის კონტექსტუალური ფაქტორების კვლევა ხუთ ისეთ ფართო სფეროზე არის ფოკუსირებული, როგორებიცაა ეროვნული და საზოგადოებრივი კონტექსტი, ოჯახური გარემო, სასკოლო და საკლასო გარემო და მოსწავლის ინდივიდუალური მახასიათებლები და სწავლისადმი დამოკიდებულებები. სწორედ ამ ფაქტორების კონტექსტში ვუყურებთ და ვაანალიზებთ მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებს.

3.1. ეროვნული და საზოგადოებრივი კონტექსტი

კულტურულ, სოციალურ, პოლიტიკურ და ეკონომიკურ ფაქტორებს მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვთ მოსწავლის მიერ კითხვის უნარების ათვისებასა და განვითარებაში. ეროვნულ და საზოგადოებრივ დონეზე, სწორედ ამ კონტექსტუალური ფაქტორების გათვალისწინებით ხდება მნიშვნელოვანი პოლიტიკური გადაწყვეტილებების მიღება განათლების სისტემის დაგეგმვისა და სასწავლო გეგმის პრაქტიკაში დანერგვის თაობაზე. ასე რომ, ქვეყნის წარმატება განათლებული და ნიგნიერი ადამიანების აღზრდაში რამდენიმე ურთიერთდაკავშირებულ მახასიათებელზეა დამოკიდებული.

პირველ რიგში, აღსანიშნავია *სამეტყველო ენა* თუ ენები, რომელზეც საუბრობენ კვლევაში მონაწილე ქვეყნის მოქალაქეები. სამეტყველო ენისა და ნიგნიერების ისტორიული ტრადიციები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს კითხვის სწავლების პრაქტიკაზე. ასე მაგალითად, ზოგიერთ ქვეყანაში მხოლოდ ერთ ენაზე საუბრობენ, სხვაგან კი ისტორიულად ჩამოყალიბდა მრავალენოვანი გარემო. თანამედროვე სამყაროში სამეტყველო ენის მრავალფეროვნებას იმიგრაციაც ზრდის. მულტილინგვურ ქვეყნებს მოსახლეობის განათლებისადმი განსხვავებული მიდგომები აქვთ. შესაბამისად, სწავლების ენის/ენების შესახებ გადაწყვეტილებების მიღება და მათი პრაქტიკაში გატარება საკმაოდ რთულია. კვლევების მიხედვით (Martin, Mullis, & Foy, 2019; Entorf, & Minoiu, 2005), მოსწავლეებს გაცილებით უარესი შედეგები აქვთ ნიგნიერებაში, თუ მათ არ იციან ენა, რომელზეც მიმდინარეობს სწავლება მათ სამშობლოში.

გარდა ამისა, მოსახლეობის ნიგნიერებასა და კითხვის სწავლების ხელშეწყობაზე უდიდეს გავლენას ახდენს ქვეყნის *ეკონომიკური რესურსები, დემოგრაფიული და გეოგრაფიული მახასიათებლები*. ქვეყნები მეტ-ნაკლებად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან კეთილდღეობის დონისა და საზოგადოებრივი სიკეთების გადანაწილების მიხედვით. ქვეყნის მასშტაბით ეკონომიკური რესურსებისა და სოციოეკონომიკური თანასწორობა, როგორც წესი, ხელსაყრელ ნიადაგს ქმნის მოსწავლეების უკეთესი მიღწევებისათვის. უხვი რესურსები უკეთეს საგანმანათლებლო

გარემოსა და მეტ მაღალკვალიფიციურ მასწავლებელსა და ადმინისტრატორს ნიშნავს, ფინანსური რესურსები განათლებაში მეტი ინვესტიციის საშუალებას იძლევა; სხვა სიტყვებით, საკლასო ოთახში მეტად ხელმისაწვდომია როგორც ფართომასშტაბიანი საგანმანათლებლო პროგრამები და ტექნოლოგიები, ისე სასწავლო მასალები.

ქვეყნის მოსახლეობის დამოგრაფიულ შემადგენლობასა და გეოგრაფიულ თავისებურებებს თავისი წვლილი შეაქვს ნიგნიერების უნარების განვითარებაში. როგორც იმიგრანტთა ნაკადმა, ისე ქვეყნის მოსახლეობის რაოდენობამ და ეთნიკურმა, კულტურულმა თუ ენობრივმა მრავალფეროვნებამ შეიძლება პრობლემები შეუქმნას სასწავლო გეგმის განხორციელებას. ამიტომ კურიკულუმი და განათლების სისტემა საკმარისად მოქნილი უნდა იყოს, რათა შესაძლებელი გახდეს ასეთ მრავალფეროვან მოსახლეობაში ნიგნიერების პოპულარიზაცია და ხელშეწყობა. სასწავლო პროცესის გეგმის მიხედვით განხორციელებისათვის გარკვეულ დაბრკოლებას ქვეყნის გეოგრაფიული მახასიათებლები, მაგალითად, მაღალმთიანი რეგიონები, შეიძლება წარმოადგენდეს (Hooper, Mullis, & Martin, 2019).

ქვეყნის განათლების სისტემა და საგანმანათლებლო პოლიტიკა კიდევ ერთი ფაქტორია, რომელმაც შეიძლება გავლენა იქონიოს ბავშვის მიერ კითხვის უნარების ათვისებაზე. ზოგ ქვეყანას ცენტრალიზებული განათლების სისტემა აქვს, რომლის ფარგლებშიც სასწავლო გეგმა, სახელმძღვანელოები და სწავლების ზოგადი პრინციპები შედარებით ერთგვაროვანია. დეცენტრალიზებული სისტემების შემთხვევაში კი უმნიშვნელოვანეს გადაწყვეტილებებს, ცენტრალიზებული სისტემისაგან განსხვავებით, ადგილობრივი მმართველობები და სკოლები იღებენ. ასეთ სტრუქტურაში მეტად მრავალფეროვანია სკოლების მუშაობისა და სწავლა-სწავლების პრინციპები. კვლევა აჩვენებს, რომ მეტად ცენტრალიზებული სტანდარტიზებული შეფასების პირობებში უფრო თანაბარია განათლებაზე წვდომა (Van de Werfhorst & Mijs, 2010) და მოსწავლეებსაც უკეთესი შედეგები აქვთ (Bishop & Wößmann, 2004; Jürges, Schneider, & Büchel, 2005).

კითხვის უნარების განვითარებისათვის არანაკლებ მნიშვნელოვანია ბავშვის სკოლაში შესვლისა და კითხვის ფორმალური სწავლების დაწყების ასაკი, სკოლამდელი განათლების სავალდებულო თუ არასავალდებულო ხასიათი და საბავშვო ბაღში გატარებული წლების რაოდენობა (Hooper, Mullis, & Martin, 2019; კუტალაძე, 2013). საერთაშორისო მასშტაბით კვლევა აჩვენებს, რომ რაც მეტი წელი იარა ბავშვმა საბავშვო ბაღში, მით უკეთესი შედეგი აქვს ნიგნიერებაში მეოთხე კლასში (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009). აქვე აღვნიშნავთ, რომ 2016 წლის მონაცემებით, საქართველოში მოსწავლის მიღწევაზე მხოლოდ ბაღში სიარულის გამოცდილება მოქმედებს და არა საბავშვო ბაღში გატარებული წლების რაოდენობა. კერძოდ, თუ ბავშვი რამდენიმე თვე მაინც დადიოდა ბაღში, მეტია ალბათობა, რომ უფრო მაღალი შედეგი ჰქონდეს ნიგნიერებაში მეოთხე კლასში იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებსაც საერთოდ არ აქვთ სკოლამდელი განათლების დანესებულებაში ყოფნის გამოცდილება.

კიდევ ერთი ასპექტი, რომელსაც თავისი წვლილი შეაქვს კითხვის უნარის გაუმჯობესებაში, კლასის ზომაა. კვლევა აჩვენებს (Lou, Abrami, & Spence, 2000; Puzio & Colby, 2010), რომ მცირე ზომის კლასებში მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ,

ვინაიდან მასწავლებელი მეტ ყურადღებას უთმობს თითოეულ მოსწავლეს და კითხვის კონკრეტულ უნარსა თუ სტრატეგიას და არა ზოგადად კითხვას. ამასთან, თუ კლასში მსგავსი უნარების ბავშვები არიან, შედეგიც უკეთესია, თუმცა კვლევა აჩვენებს, რომ დაწყებით სკოლაში კითხვის უნარების მიხედვით შემდგარი კლასები შედეგიანია მაღალი მოსწრების მოსწავლეებისათვის, მაგრამ უარყოფითად აისახება დაბალი მოსწრების ბავშვებზე (Catsambis & Buttar, 2012; Lleras & Rangel, 2009), რომლებიც, თავის მხრივ, უკეთეს შედეგს შერეულ ჯგუფებში აჩვენებენ (Lou, et. al., 1996).

კითხვის უნარის განვითარებისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სასწავლო გეგმა და გეგმით განსაზღვრული მიღწევის სტანდარტები კითხვაში, სკოლისა და კლასის ბიბლიოთეკების ოდენობა, სწავლებისათვის გამოყოფილი დრო, სწავლების მეთოდები, სასწავლო მასალები და განსაკუთრებული საჭიროების მქონე მოსწავლეების გამოვლენის გზები (კუტალაძე, 2013).

კიდევ ერთ ფაქტორს, რომელიც მოქმედებს მოსწავლეთა ნიგნიერებაზე, მასწავლებელთა განათლებისა და სწავლების პოლიტიკა წარმოადგენს, რაც, თავის მხრივ, დადგენილი სასწავლო გეგმის წარმატებით განხორციელებას უწყობს ხელს. ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ფარგლებში გროვდება ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რას (შინაარსები) და როგორ (პედაგოგიური მიდგომები) ასწავლიან მონაწილე ქვეყნებში მასწავლებლებს.

3.2. ოჯახი

უამრავი კვლევა, ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის წინა ციკლების ჩათვლით, აჩვენებს, რომ ოჯახური გარემო უდიდეს გავლენას ახდენს ბავშვის ნიგნიერებაზე. ოჯახური გარემოს გავლენებსა და თაობიდან თაობაზე ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ტრადიციების გადაცემის პროცესებში უკეთ გასარკვევად, ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ფარგლებში მოსწავლის კითხვარისა და მშობლებისთვის განკუთვნილი კითხვის სწავლის კითხვარის მეშვეობით შეგროვდა ინფორმაცია ოჯახური გარემოს მნიშვნელოვანი მდგენელების შესახებ.

მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რა სასწავლო რესურსები აქვს მოსწავლეს სახლში. განათლების სფეროს კვლევებში მოსწავლის მიღწევებზე მოქმედი ყველაზე მძლავრ ფაქტორებს მშობლების სოციოეკონომიკური სტატუსის საზომის ისეთი მახასიათებლები წარმოადგენს, როგორებიცაა განათლების დონე, შემოსავალი, საქმიანობა და, ზოგადად, სახლში არსებული რესურსები, ვთქვათ, ტექნოლოგიებზე წვდომა, ინტერნეტი, წიგნების (მათ შორის, საბავშვო წიგნების) რაოდენობა, სწავლის მხარდამჭერი გარემო და აქცენტი საგანმანათლებლო აქტივობებზე (Bradley & Corwyn, 2002; Dahl & Lochner, 2012; Davis-Kean, 2005; Willms, 2006).

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევის მიხედვით (Gutnick, Robb, Takeuchi, & Kotler, 2011), ციფრულ მედიაზე – ელექტრონულ წიგნებზე, ტაბლეტებსა და სმარტფონებზე – მზარდი წვდომა და კომპიუტერთან თუ სხვა მოწყობილობებთან დროის გატარება, ვიდეოთამაშების ჩათვლით, ზოგადად, ნახალისებელია მშობლების მიერ, ვინაიდან ისინი ფიქრობენ, რომ ასეთი აქტივობებით უმჯობესდება ბავშვების კომპიუტერული უნარები,

რაც, თავის მხრივ, აკადემიური და კარიერული წარმატებისათვის მნიშვნელოვან უნარებად მიიჩნევა (Takeuchi, 2011).

ვინაიდან კითხვის სწავლა დამოკიდებულია ბავშვების ადრეულ ენობრივ გამოცდილებაზე, *ენა ან ენები, რომელზეც საუბრობენ ოჯახში* მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს ნიგნიერების განვითარებისათვის (Bialystok, 2006). ასეთივე მნიშვნელოვანი ფაქტორია ის, თუ რა *მოლოდინები* აქვთ მშობლებს შვილების განათლების მიმართ და როგორ უწყობენ მათ ხელს *აკადემიურ სოციალიზაციაში*. აკადემიური სოციალიზაცია განათლების მნიშვნელოვნების გამოკვეთის პროცესია, როდესაც მშობლები და შვილები ერთად განიხილავენ განათლების ღირებულებას, მსჯელობენ იმაზე, თუ მომავალში რა უნდა ისწავლოს და აკეთოს ბავშვმა და მას სასკოლო აქტივობებსა და რეალურ ცხოვრებას შორის კავშირების დანახვაში ეხმარებიან (Hill & Tyson, 2009).

აკადემიურ სოციალიზაციასთან ერთად, ადრეული და შემდგომი ასაკის ნიგნიერების განვითარებაზე მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს ის, თუ რამდენად ახერხებენ მშობლები სკოლამდელი ასაკის შვილებისთვის ნიგნის წაკითხვას. ამ დროს ბავშვი ისმენს ტექსტს და უყურებს ილუსტრაციებს; სწავლობს, რომ დაბეჭდილ ტექსტს შინაარსი აქვს და ის ფაქტი, რომ წაკითხვა შეუძლია ადამიანს, მას ღირებულად აქცევს; ეს ყოველივე კი ზრდის მოსწავლის კითხვის სწავლის მოტივაციას (Sonnenschein, & Munsterman, 2002).

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა აჩვენებს, რომ *ადრეული ნიგნიერების აქტივობები ოჯახში* დადებითად ასოცირდება მეოთხე კლასში მოსწავლეების შედეგებთან. მშობლებს ყოველი ციკლის ფარგლებში უწევთ ბავშვთან ადრეული ნიგნიერების ისეთ აქტივობებში ჩართულობის სიხშირის შესახებ კითხვებზე პასუხების გაცემა, როგორებიცაა ნიგნების კითხვა, ზღაპრების მოყლა, სიმღერა, ანბანით თამაში, გაკეთებული საქმეებისა და წაკითხულის შესახებ საუბარი, სიტყვებით თამაში, ასოების ან სიტყვების წერა და ნიშნებისა და წარწერების ხმამაღლა წაკითხვა (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012).

როგორც კვლევა აჩვენებს (Kim & Quinn, 2013), *ოჯახში კითხვის მხარდაჭერა* ფორმალური სასკოლო განათლების დაწყების შემდეგაც მნიშვნელოვანია. მშობლებს შეუძლიათ მოუსმინონ შვილების ხმამაღლა წაკითხულს (Sénéchal & Young, 2008), რაც ხელს უწყობს ნიგნიერების განვითარებას, თუმცა ერთ-ერთი ფართოდ გავრცელებული პრაქტიკა ბევრ ქვეყანაში და, მათ შორის, საქართველოში, რეპეტიტორების დაქირავებაა, როდესაც მშობლები იმედოვნებენ, რომ ასე დაეხმარებიან შვილებს როგორც სასკოლო პროგრამის უკეთ დაძლევისა და უკეთესი შედეგების მიღებაში, ისე განათლების შემდგომ საფეხურზე მისაღები გამოცდების წარმატებით ჩაბარებაში (Buchman, Condron, & Roscigno, 2010).

3.3. სკოლა

სკოლის სტრუქტურამ და გარემომ შეიძლება იმოქმედოს იმაზე, თუ რამდენად ადვილად და შედეგიანად აღწევს სკოლა სასწავლო გეგმით დასახულ მიზნებს. ვინაიდან ეფექტური სკოლა ცალკეული მახასიათებლების უბრალო ნაკრებს კი არ წარმოადგენს,

არამედ კარგად მართული ინტეგრირებული სისტემაა, რომელშიც თითოეული მოქმედება ან გადაწყვეტილება უშუალოდ ზემოქმედებს დანარჩენ მდგენელებზე, ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა სკოლის ხარისხის კარგად შესწავლილ ინდიკატორებზე ახდენს ფოკუსირებას.

პირველ რიგში, ეს არის *სკოლის ადგილმდებარეობა*. ქალაქებში მდებარე სკოლებს, შესაძლოა, მეტ რესურსზე (მაგალითად, მუზეუმებზე, ბიბლიოთეკებსა და წიგნის მაღაზიებზე) მიუწვდებოდეთ ხელი, ვიდრე სოფლად მდებარე სკოლებს, თუმცა ზოგ ქვეყანაში ქალაქის სკოლებში უფრო კეთილგანწყობილი და მზრუნველი გარემო შეიძლება დაგვხვდეს პედაგოგთა მაღალი კვალიფიკაციისა და ეკონომიკურად ძლიერი ოჯახებიდან მოსული მოსწავლეებიდან გამომდინარე (Erberber, 2009; Johansone, 2009). ამის საპირისპიროდ, ზოგ ქვეყანაში სოფლად მდებარე სკოლები, შესაძლოა, შედარებით მწირი რესურსებითა და საზოგადოებრივი მხარდაჭერით სარგებლობდნენ (Milam, FurrHolden, & Leaf, 2010).

ცალკეული მოსწავლის მიღწევაზე მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს ის, თუ როგორი სოციალურ-ეკონომიკური პირობების მქონე ოჯახებიდან არიან კონკრეტული სკოლის მოსწავლეები და როგორია *სხვადასხვა მატერიალური მდგომარეობის მქონე ოჯახების შვილების თანაფარდობა სკოლაში* (Martin, Foy, Mullis, & O'Dwyer, 2013; (Rumberger, & Palardy, 2005).

სწავლების ხარისხისათვის კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს, რამდენად მრავალფეროვანი და ხარისხიანი *რესურსები* აქვს სკოლას (Lee & Zuze, 2011). ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის წინა ციკლები აჩვენებს (Hooper, et. al., 2015), რომ უკეთ აღჭურვილი სკოლების მოსწავლეებს, საერთო ჯამში, უკეთესი შედეგები აქვთ, ვიდრე იმ სკოლების მოსწავლეებს, რომლებშიც რესურსების სიმწირის გამო ვერ ხერხდება სასწავლო გეგმის სათანადოდ განხორციელება. ეს შეიძლება იყოს ზოგადი (სასწავლო და სახარჯო მასალები, სკოლის შენობა-ნაგებობები და ტერიტორია, გათბობა-კონდიციონერებისა და განათების სისტემები, საკლასო ოთახები, აუდიო-ვიზუალური მოწყობილობები და კომპიუტერები) ან კონკრეტული საგნისათვის განკუთვნილი (ბეჭდური და ელექტრონული სახელმძღვანელოები, ჟურნალები და პერიოდული გამოცემები, კომპიუტერული პროგრამები და საგანმანათლებლო ვებგვერდებზე წვდომა) რესურსები. თანამედროვე ეპოქაში კითხვისა უნარების განვითარებისათვის უფრო და უფრო მნიშვნელოვანი ხდება კომპიუტერებზე, ინტერნეტსა და ონლაინ საგანმანათლებლო რესურსებზე ხელმისაწვდომობა, თუმცა არანაკლებ მნიშვნელოვანია სკოლაში ბიბლიოთეკისა და მასში დაცულ წიგნებზე მოსწავლეებისათვის წვდომა, რაც შესამჩნევად ზრდის მოსწავლეთა კითხვის მიღწევებს (Allington, et. al, 2010).

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის 2011 წლის ციკლმა აჩვენა, რომ თუ სკოლები *კარგ სამუშაო პირობებს* უქმნიან მასწავლებლებს, მათ მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ. ნაყოფიერი სამუშაო პირობების შესაქმნელად და მასწავლებლების კმაყოფილების მისაღწევად აუცილებელია რაციონალური დატვირთვა, სწავლებისათვის მართებული მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა და სასწავლო მასალებზე ხელმისაწვდომობა (Johnson, 2006; Johnson, Kraft, & Papay, 2012). გარდა ამისა, სკოლის პოზიტიური

გარემოც შეიძლება გახდეს მასწავლებლების სამუშაოთი მეტად კმაყოფილებისა და თვითეფექტურობის საწინდარი, რაც, თავის მხრივ, მოსწავლეების უკეთეს შედეგებში აისახება (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006).

კვლევის მიხედვით (Witziers, Bosker, & Krüger, 2003), მოსწავლეების მიღწევებში *დირექტორის* ფაქტორიც მონაწილეობს. წარმატებული და ეფექტური დირექტორი ახერხებს, რომ მკაფიოდ ჩამოაყალიბოს სკოლის მისია და, აქედან გამომდინარე, სკოლის სტრუქტურა და კულტურა ძირითადი მიზნის სამსახურში ჩააყენოს (DuFour, Eaker, & DuFour, 2005), კერძოდ, მისცეს სკოლას მიმართულება, სამომავლო შესაძლებლობების ძიების საშუალება, თვალ-ყური მიადევნოს სკოლისა და თანამშრომლების საქმიანობას და სკოლაში მდგრადი, ეფექტური და დადებითი სასწავლო გარემო და კლიმატი შექმნას. ეს ყველაფერი, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მოსწავლეებს, რომ უკეთ ისწავლონ და უკეთესი შედეგები ჰქონდეთ.

თუ სკოლისათვის *აკადემიური წარმატება* პრიორიტეტსა და ერთ-ერთ ძირითად მიზანს წარმოადგენს, მოსწავლეებიც უფრო წარმატებულნი არიან. სკოლის ეფექტურობის კვლევამ (Martin, Foy, Mullis, & O'Dwyer, 2013) აჩვენა, რომ სკოლის აქცენტი აკადემიურ წარმატებაზე დადებითად ასოცირდება მოსწავლეთა უკეთეს შედეგებთან, რაც აკადემიური ოპტიმიზმის კონსტრუქტს უკავშირდება (Wu, Hoy, & Tarter, 2013). აკადემიურ წარმატებაზე აქცენტის ინდიკატორთა რიცხვში შედის სკოლის ადმინისტრაციისა და მასწავლებლების მოლოდინი, რომ წარმატებით შეასრულებენ სასწავლო გეგმას და მოსწავლეებსაც კარგი შედეგები ექნებათ, აგრეთვე, მშობლების მხარდაჭერა და მოსწავლეთა სურვილი, რომ უკეთეს შედეგს მიაღწევენ.

კიდევ ერთი ფაქტორი, რომელსაც თავისი წვლილი შეაქვს მოსწავლის მიღწევებში, სკოლაში *უსაფრთხო გარემო, წესრიგი და დისციპლინა*. თუ სკოლაში ცალკეულ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს პატივს სცემენ, მათ სწავლა და სწავლება უსაფრთხო და მონესრიგებულ გარემოში უწევთ, სადაც ადმინისტრაცია, მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები კონსტრუქციულად ურთიერთობენ ერთმანეთთან, რაც, თავის მხრივ, დადებით სასკოლო კლიმატს ქმნის, მოსწავლეებს კი უკეთესი შედეგები აქვთ (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Martin, et., al., 2013).

ბულინგი მოსწავლეთა შორის ის ფაქტორია, რომელიც საფრთხეს უქმნის სკოლის სასწავლო გარემოს. ბულინგი აგრესიული ქცევაა, რომელიც ფიზიკურად ან ფსიქოლოგიურად ნაკლებად ძლიერი მოსწავლეებისთვის ზიანის მიყენებაზეა მიმართული და მრავალგვარად იჩენს თავს, ზედმეტსახელების დაძახებიდან ფიზიკური ზიანის მიყენებამდე, თუმცა თანამედროვე სამყაროში ამ ჩამონათვალს კიბერბულინგიც დაემატა. ბულინგი მსხვერპლში დისტრესს იწვევს, რასაც დაბალ თვითშეფასებამდე მიყვავართ და ბავშვი გარიყულად გრძნობს თავს. შესაბამისად, კვლევა აჩვენებს, რომ ასეთი მოსწავლეებისგან ნაკლებად მოსალოდნელია მაღალი აკადემიური მოსწრება (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008; (Rothon, Head, Klineberg, & Stansfeld, 2011).

3.4. კლასი

ვინაიდან სკოლაში სწავლა-სწავლების პროცესი, უმეტესწილად, საკლასო ოთახში მიმდინარეობს, წარმატებულ სწავლაზე მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს საკლასო გარემო

და სწავლების მეთოდოლოგია. ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის 2016 წლის ციკლის ერთ-ერთ სამიზნეს სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაზე მოქმედი ფაქტორები წარმოადგენდნენ.

მასწავლებლების მომზდების დონე, გამოცდილება (Darling-Hammond, 2000; Hill, Rowan, & Ball, 2005) და შემდგომი პროფესიული განვითარება (Harris & Sass, 2011) დადებითად მოქმედებს მოსწავლეების მიღწევებზე. მომავალმა მასწავლებლებმა თავიანთ საგანთან ერთად კითხვის სწავლების ეფექტური პედაგოგიური მეთოდებიც უნდა აითვისონ და ისიც უნდა იცოდნენ, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები. კვლევა აჩვენებს, რომ მასწავლებლების დარწმუნებულობა საკუთარ პედაგოგიურ უნარებში არა მარტო მათ პროფესიულ ქცევაზე მოქმედებს, არამედ მათი მოსწავლეების მიღწევებსა და მოტივაციაზე (Bandura, 1997; Henson, 2002).

კითხვითი ნიგნიერების განვითარებისათვის მნიშვნელოვანია, რომ საკლასო ოთახში ბავშვებს მრავალფეროვანი და მდიდარი საკითხავი მასალები ჰქონდეთ. მოსწავლეების ლიტერატურულ გამოცდილებას სკოლაში *საკლასო რესურსები* — კითხვის სწავლებისას გამოყენებული საკითხავი მასალები და ტექნოლოგიები — ქმნიან.

კითხვის უნარების განვითარებისათვის არანაკლებ მნიშვნელოვანია უშუალოდ *სწავლებისათვის დათმობილი დროის ოდენობა*. კვლევა აჩვენებს, რომ აქტივობების სწავლის მიზნების შესაბამისად უნდა დაიგეგმოს და სწავლებისათვის განკუთვნილი დრო ეფექტიანად იქნეს გამოყენებული და არ გაიფლანგოს მეორეხარისხოვან აქტივობებში. PIRLS-ის წინა ციკლები (Hooper, Mullis, & Martin, 2015) აჩვენებს, რომ მონაწილე ქვეყნები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან სასწავლო გეგმით განერილი და საკლასო ოთახში სწავლებაში რეალურად დახარჯული დროის თანაფარდობის მიხედვით; თუმცა, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ საშუალოდ თითქმის სრული თანხვედრაა სასწავლო გეგმის მეთოდურ მითითებებსა და მასწავლებლების მიერ წარმოდგენილ ანგარიშებს შორის.

სწავლებისათვის გამოყოფილ დროსთან ერთად მნიშვნელოვან ფაქტორს მოსწავლეთა *საკლასო შეფასების* სიხშირე და ფორმატი წარმოადგენს. PIRLS-ის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლები საკმაოდ დროს უთმობენ მოსწავლეთა შეფასებას, იქნება ეს უკვე ნასწავლის შეფასება თუ მოსწავლეებისათვის, მასწავლებლებისა და მშობლებისათვის უკუკავშირის მიცემა. კვლევა, ასევე, აჩვენებს (Başol & Johanson, 2009), რომ ხშირმა ტესტირებამ შეიძლება გააუმჯობესოს მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება.

TIMSS და PIRLS 2011 სკოლის ეფექტურობის კვლევამ აჩვენა, რომ ნიგნიერების მიღწევების წინასწარმეტყველებისათვის მნიშვნელოვან ფაქტორს სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა *ჩართულობა* წარმოადგენს (Martin, Foy, Mullis, & O'Dwyer, 2013). ჩართულობა, უპირატესად, ასათვისებელ შინაარსთან მოსწავლის „აქ და ამჟამად“ კოგნიტურ ურთიერთქმედებას მოიაზრებს. კერძოდ, „მოსწავლე ცოდნის კონკრეტულ დასასწავლ შინაარსთან კოგნიტური ჩართულობის მეშვეობით სწავლობს“ (McLaughlin et al., 2005, გვ. 5) ანუ როდესაც უსმენს მასწავლებელს, თანაკლასელებთან განიხილავს ნაკითხულ ტექსტს ან დამოუკიდებლად კითხულობს.

კითხვის სწავლებაში უფრო და უფრო აქტიურალური და მნიშვნელოვანი ხდება *ონლაინ კითხვის* სწავლება. ჩვეულებრივი ბეჭდური ტექსტის კითხვისგან განსხვავებით,

ინტერნეტში სასურველი ინფორმაციის მოსაძიებლად მოსწავლემ ჰიპერტექსტებთან, მულტიმოდალურ და ინტერაქციული ტექსტებთან ურთიერთობა უნდა ისწავლოს (Coiro, 2003). უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, მოსწავლეს ტექსტის ნაკითხვის გარდა, ონლაინ გარემოში სასურველი ინფორმაციის მოძიება, შეფასება და სინთეზირება უნდა შეეძლოს, რაც ბაზისურ კომპიუტერულ და ტექნოლოგიის ინფორმაციის საძიებლად გამოყენების უნარებს მოითხოვს (Coiro, 2011). აქედან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი ითვალისწინებდეს კითხვის ამ ახალ ფორმას საგაკვეთილო პროცესში. საინტერესოა, რომ ზოგ შემთხვევაში ის ბავშვები, რომლებიც ბეჭდური ტექსტის კითხვაში მოიკოჭლებენ, მეტად არიან განაფულნი და ჩართულნი ონლაინ მედიაში ინფორმაციის ინტერაქციულ ძიებაში (Castek, Zawilinski, McVerry, O'Byrne, & Leu, 2010).

3.5. მოსწავლის ინდივიდუალური მახასიათებლები და სწავლისადმი დამოკიდებულებები

ვინაიდან განათლების კვლევაში მნიშვნელოვანი საკითხია მოსწავლის საგნისადმი დამოკიდებულებასა და აკადემიურ მოსწრებას შორის ურთიერთმიმართება, ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში გროვდება ინფორმაცია მოსწავლის სწავლისადმი მზაობის, მოტივაციის, მე-კონცეფციისა და ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ქცევების შესახებ.

მოსწავლე, ერთი მხრივ, ფიზიოლოგიურად უნდა იყოს მზად დავალების შესასრულებლად ან დასახული მიზნის მისაღწევად და, მეორე მხრივ, უკვე უნდა იცოდეს იმდენი, რომ შეძლოს დავალების შინაარსთან ურთიერთქმედება (McLaughlin et al., 2005). PIRLS 2011-ის შედეგები აჩვენებს, რომ ყველაზე განვითარებული ქვეყნის მოსწავლეებსაც კი უჭირთ გაკვეთილზე ყურადღების მოკრეფვა შიმშილისა თუ უძილობის გამო.

სწავლისადმი მზაობის გარდა, კითხვაში წარმატების მისაღწევად არსებითი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლის *მოტივაციას* (Logan, Medford, & Hughes, 2011). აკადემიური მოტივაციის წყარო და ის, თუ როგორ არის შესაძლებელი სკოლაში, საგაკვეთილო პროცესსა და ოჯახში მოტივაციის გაზრდა, მუდმივი კვლევის საგანია (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 1985). მოსწავლეები მეტ-ნაკლებად მოტივირებულნი არიან სხვადასხვა საგნისა თუ კონკრეტული საკითხის ათვისებისათვის.

გარდა ამისა, ის, თუ რამდენად კომპეტენტურად მიიჩნევს მოსწავლე საკუთარ თავს ამა თუ იმ საგანში, ამ საგანთან მიმართებაში მის *მე-კონცეფციას* უკავშირდება. თუ თვლის, რომ კითხვითი დავალება, რომლის შესრულებასაც სთხოვენ, სცილდება მისი კომპეტენციის საზღვრებს და არ შეუძლია წარმატებით შესრულება, ჩათვლის, რომ მისი მცდელობა ამაოა, დროს ფუჭად ფლანგავს, რაც, თავის მხრივ, მის მოტივაციაზე მოქმედებს. ამის საპირისპიროდ, თუ მოსწავლე დარწმუნებულია საკუთარ თავში, მოსალოდნელია, რომ დაბეჯითებით ეცდება დავალების წარმატებით შესრულებას (Bandura, 1997). უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლის მე-კონცეფცია ხშირად თანატოლებთან ან გამოცდილებასთან მიმართებაში ფასდება (Marsh & Craven, 2006), ანუ მოსწავლის წარმოდგენა საკუთარ თავზე კითხვასთან მიმართებაში არ უკავშირდება

მის წარმოდგენას საკუთარ თავზე მათემატიკასა ან საბუნებისმეტყველო საგნებთან მიმართებაში.

მოსწავლეების მოტივაცია და კითხვასთან დაკავშირებული მე-კონცეფცია პირდაპირ აისახება მის *კითხვის ჩვევებსა და ქცევაზე*. კარგად მოტივირებული და მყარი მე-კონცეფციის მქონე მოსწავლეები მეტს კითხულობენ და უკეთ ახერხებენ წაკითხულის გააზრებას, ვიდრე მათი თანატოლები (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012). ეს ციკლური პროცესია, ვინაიდან კარგი მკითხველები უფრო მეტს კითხულობენ ლიტერატურული გამოცდილებისა და სიამოვნების მიღების მიზნით. ეს კი ხელს უწყობს კითხვის უნარის შემდგომ გაუმჯობესებას ლექსიკური მარაგის გამდიდრების, გამოთქმის დახვეწისა და ა. შ. საშუალებით (Mol & Bus, 2011).

აქვე აღვნიშნავთ, რომ ლიტერატურული გამოცდილებისა და სიამოვნების მიღების მიზნით კითხვის ჩვევას ხშირად ოჯახი და თანატოლები განუმტკიცებენ პატარა მკითხველებს. შესაბამისად, მხარდამჭერმა ოჯახურმა გარემომ მნიშვნელოვანი როლი შეიძლება შეასრულოს კითხვის ჩვევის ჩამოყალიბებაში, თუმცა ოჯახის მხარდაჭერა ბავშვებისათვის მხოლოდ სკოლაში შესვლამდე კი არ არის არსებითი, არამედ სკოლის სწავლის პერიოდშიც (Klauda & Wigfield, 2012).

4. კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია

PIRLS-ის შეფასების ძირითადი სტრუქტურა ორ განზომილებას – კითხვის მიზნებსა და ნაკითხულის გააზრების პროცესებს – ეფუძნება და ორი ნაწილისგან შედგება: (1) მეოთხეკლასელი მოსწავლეების კითხვის უნარისა და ნაკითხულის გააზრების პროცესების შეფასებისა და (2) იმ გარემოს კვლევისგან, რომელშიც ვითარდება კითხვის უნარები (საგანმანათლებლო სისტემა, სკოლა, კლასი და მასწავლებლები, ოჯახი და ოჯახური გარემო და ა. შ.)

4.1. კვლევის მონაწილეები

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ფარგლებში იმ მოსწავლეების კითხვის უნარები ფასდება, რომლებიც, განათლების საერთაშორისო სტანდარტული კლასიფიკაციის⁴ მიხედვით, ფორმალური სასკოლო განათლების მეოთხე კლასში არიან. ეს სწორედ ის მნიშვნელოვანი გარდამავალი ასაკია, როდესაც ბავშვები მკითხველებად ყალიბდებიან. მათ, როგორც წესი, ამ დროისათვის უკვე იციან კითხვა და ახლა სწავლისთვის კითხვას სწავლობენ (Martin, Mullis, & Foy, 2019).

ამრიგად, PIRLS-ის სამიზნე პოპულაციაა მოსწავლეები, რომლებსაც სკოლაში გატარებული აქვთ 4 წელი და მათი საშუალო ასაკი 9.5 წელზე მეტია. ყველა ის მოსწავლე რომლებიც სამიზნე კლასში არიან, საერთაშორისო პოპულაციის ნაწილს შეადგენენ და მათ შეუძლიათ PIRLS-ში მონაწილეობა.

კვლევის დიზაინი ისეა აწყობილი, რომ შესაძლებელი იყოს მიღებული შედეგების სამიზნე პოპულაციაზე განზოგადება, თუმცა ზოგ შემთხვევაში პოლიტიკური, ორგანიზაციული თუ ოპერაციული ფაქტორების გამო ქვეყნის მთლიანად მოცვა შეუძლებელია და ამიტომ ზოგიერთი სკოლა ან მოსწავლე ეთიშება კვლევას.

სკოლის კვლევიდან გამოთიშვის მიზეზი შეიძლება იყოს კონკრეტულ გეოგრაფიულ ლოკაციაზე ფიზიკური წვდომის არარსებობა, კლასში მოსწავლეების სიმცირე (მაგალითად, ოთხი ან ნაკლები მოსწავლე), ძირითადი საგანმანათლებლო სისტემისაგან რადიკალურად განსხვავებული სასწავლო პროგრამა, მხოლოდ განსაკუთრებული საჭიროების მქონე ადამიანებისათვის განკუთვნილი სკოლები ან სკოლები, სადაც სასწავლო პროცესი სხვა ენაზე მიმდინარეობს.

მოსწავლის კვლევიდან გამოთიშვის მიზეზი შეიძლება იყოს ფუნქციური დარღვევები, განსაკუთრებული ინტელექტუალური საჭიროებები და იმ ენის არცოდნა, რომელზეც კვლევა ტარდება.

⁴ განათლების საერთაშორისო სტანდარტული კლასიფიკაცია (International Standard Classification of Education – ISCED) UNESCO-ს სტატისტიკის ინსტიტუტში შეიქმნა და სხვადასხვა ქვეყანაში განათლების დონეების აღწერის საერთაშორისო სტანდარტს უზრუნველყოფს (UNESCO, 2012). ამ სისტემაში აღწერილია განათლების სრული სპექტრი, ადრეული წინასასკოლო განათლებიდან (0 დონე) სადოქტორო სწავლებამდე (VIII დონე). I დონე დაწყებით განათლებას ანუ ბაზისური განათლების პირველ საფეხურს შეესაბამება.

2016 წელს წიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მთელი მსოფლიოს მასშტაბით 50 ქვეყნისა და 11 რეგიონის 580 000 მეოთხეკლასელი მოსწავლე მონაწილეობდა.

საქართველოში ჩატარებული 2006 და 2011 წლების ციკლებისგან განსხვავებით, რომლებშიც მხოლოდ ქართული სექტორის მოსწავლეები მონაწილეობდნენ, 2016 წელს კვლევაში, ქართული სექტორის მეოთხეკლასელებთან ერთად, აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებიც⁵ იყვნენ ჩართულნი.

კვლევაში მონაწილეობისათვის სკოლების შესარჩევად საქართველოს დაწყებითი და საშუალო სკოლების მონაცემთა ბაზა გაიგზავნა კანადაში, ასოციაციის კონტრაქტორ ორგანიზაციაში, სადაც კვლევაში მონაწილე სკოლები სტრატეგიფიცირებული შემთხვევითი შერჩევის მეთოდით განისაზღვრა PIRLS-სთვის 200 და ePIRLS-სთვის 199 სკოლა (ცხრილი N4.1).

ცხრილი N 4.1. PIRLS-ში მონაწილე სკოლები და სტრატეგია

ს ტ რ ა ტ ა			სკოლების რაოდენობა	
			PIRLS	ePIRLS
ქართული სექტორი	სერტიფიცირებული მასწავლებელი	ქალაქი - საჯარო	71	70
		სოფელი - საჯარო	16	16
		კერძო	8	8
	არასერტიფიცირებული მასწავლებელი	ქალაქი - საჯარო	33	33
		სოფელი - საჯარო	35	35
		კერძო	7	7
	აზერბაიჯანული სექტორი		30	30
	სულ		200	199

საქართველოდან კვლევაში მონაწილეობდა 6000-მდე მეოთხე კლასის მოსწავლე და მათი მშობლები, პედაგოგები (285) და სკოლის დირექტორები (200). ცხრილში N4.2 წარმოდგენილია ინფორმაცია, თუ რამდენმა მოსწავლემ მიიღო მონაწილეობა კვლევაში ქართული და აზერბაიჯანული სექტორებიდან. თითოეული სკოლიდან, ასევე, შემთხვევითობის პრინციპით შეირჩა ერთი ან ორი კლასი. შესაბამისად, PIRLS-ში მონაწილეობა სულ 5741 მოსწავლემ მიიღო, ხოლო ePIRLS-ში – 5557-მა.⁶ გარდა ამისა, კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს შერჩეული სკოლების დირექტორებმა, შერჩეული კლასების მასწავლებლებმა და კვლევაში მონაწილე მოსწავლეების მშობლებმა.

⁵ აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების კვლევაში მონაწილეობა შესაძლებელი გახდა გაეროს ბავშვთა ფონდის (UNICEF) ფინანსური მხარდაჭერით. აზერბაიჯანულ ენაზე მომზადებული ინსტრუმენტები გაგვიზიარეს აზერბაიჯანელმა კოლეგებმა, რომლებიც აზერბაიჯანში ახორციელებენ წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ადმინისტრირებას.

⁶ სტატისტიკური შეწონვის შემდეგ ეს შერჩევა საქართველოს მეოთხეკლასელების პოპულაციის (43331 მოსწავლე) რეპრეზენტაციულია.

საქართველომ სამიზნე პოპულაციის 96% მოიცვა. სკოლის დონეზე გამოირიცხა 0.8%, შერჩევის შიდა დონეზე კი – 3.0%.

ცხრილი N 4.2. PIRLS-ში მონაწილე მოსწავლეების რაოდენობა სწავლების ენის მიხედვით

სწავლების ენა	მოსწავლეთა რაოდენობა		სკოლების რაოდენობა
	PIRLS	ePIRLS	
ქართული სექტორი	4922 (85,7%)	4757 (85,6%)	170
აზერბაიჯანული სექტორი	819 (14,3%)	800 (14,4%)	30

4.2. კვლევის ინსტრუმენტები

ვინაიდან PIRLS განმეორებითი კვლევაა და ტენდენციების გასაზომად არის განკუთვნილი, შეფასების ინსტრუმენტები და პროცედურები მნიშვნელოვნად ვერ შეიცვლება ციკლიდან ციკლზე,⁷ თუმცა მიღწევის ტექსტებისა და კითხვარების განახლება აუცილებლად ხდება ყოველი ახალი ციკლისთვის, რათა შესაბამისობაში მოდიოდეს მიმდინარე სასწავლო მიზნებსა და პოლიტიკის საკითხებთან. ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ დავალებების შინაარსი კარგად ასახავდეს დარგის უახლეს აღმოჩენებს და ეს ყველაფერი მოსწავლეებს მათი სასწავლო და ყოველდღიურ გამოცდილებასთან თავსებადი ფორმით მიეწოდებოდეთ.

ვინაიდან კვლევის ნაწილი მოსწავლეთა მიღწევების შეფასებაზეა ორიენტირებული, მეორე ნაწილი კი გარემოს ფაქტორების კვლევას ისახავს მიზნად, კვლევის ინსტრუმენტებიც ამ მიზნების მიხედვით ჯგუფდება.

4.2.1. მოსწავლეთა მიღწევების შეფასება

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა თითოეული მონაწილე ქვეყნის მოსწავლეთა ნიგნიერებისა და კითხვის უნარების სრულ სურათს იძლევა, რაც მოიცავს როგორც კითხვის მიზნებისა და წაკითხულის გააზრების პროცესების, ისე კითხვაში ზოგადი მიღწევის შეფასებას.

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა კითხვის უნარების განვითარების დინამიკის შეფასებას ისახავს მიზნად და ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ ტარდება. შესაბამისად, სკალა, რომელზეც ეს მიღწევა იზომება, საშუალებას აძლევს მონაწილე ქვეყნებს, თვალი გაადევნონ თავიანთი მეოთხეკლასელი მოსწავლეების კითხვის უნარების დროთა განმავლობაში განვითარებას.

PIRLS-ის მიღწევის სკალა 2001 წელს შეიქმნა (Martin, Mullis, & Foy, 2019). ეს არის კითხვის უნარის მთლიანობითი საზომი, რომელშიც კითხვის მიზნები და წაკითხულის გააზრების პროცესები ერთიანდება. სკალა ისეა აწყობილი, რომ 100 ქულა სკალაზე 2001 წელს კვლევაში მონაწილე ყველა ქვეყნის ერთ სტანდარტულ გადახრას შეესაბამება, 500 ქულა კი – ამავე ქვეყნების საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელს. ამავე სკალაზე განთავსდა 2001, 2006, 2011 და 2016 წლის მონაცემებიც, რაც კვლევაში მონაწილე

⁷ „თუ ცვლილების გაზომვა გსურს, ნუ შეცვლი საზომს“ (Mullis & Martin, 2015).

ქვეყნებს წლიდან წლამდე მიღებული შედეგების შედარებისა და ცვლილების პატერნების დანახვის საშუალებას აძლევს.

ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნები PIRLS-შიც მონაწილეობენ. ამიტომ PIRLS-ის მიღწევის მაჩვენებლებთან ერთად, ePIRLS-ის მონაწილეები ინფორმაციის მოძიებისა და მიღების მიზნით, ონლაინ კითხვის მიღწევებზეც საუბრობენ. ePIRLS ონლაინ კითხვის მიღწევის სკალა მონაწილე ქვეყნებს ონლაინ და ბეჭდური ტექსტების კითხვისა და გააზრების უნარების შედარების საშუალებას აძლევს.

ამრიგად, მოსწავლეთა მიღწევების შესაფასებლად გამოყენებულ იქნა ბეჭდური და ონლაინ მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტები თანდართული კითხვებით. კითხვის პროცესისა და წაკითხულის გააზრების შეფასების თანაფარდობა წარმოდგენილია ცხრილში N4.3.

ცხრილი N 4.3. PIRLS-ის კითხვის მიზნებისა და წაკითხულის გააზრების პროცესების შეფასების თანაფარდობა

	შეფასების %	მაგალითი
კითხვის მიზნები		
ლიტერატურული გამოცდილების მიღება	50	მოთხრობა
ინფორმაციის მიღება და გამოყენება	50	საგაზეთო სტატია
წაკითხულის გააზრების პროცესები		
ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და მისი პოვნა	20	კითხვის კონკრეტული მიზნისათვის შესატყვისი ინფორმაციის იდენტიფიცირება; კონკრეტული იდეების მოძებნა; სიტყვების ან ფრაზების განმარტებების მოძებნა; ამბის კონტექსტის (მაგ., დროისა და ადგილის) იდენტიფიცირება; თემატური წინადადების ან დედაზრის (თუ ექსპლიციტურად არის მოცემული) პოვნა.
უშუალო დასკვნების გაკეთება	30	დასკვნა, რომ ერთმა მოვლენამ გამოიწვია მეორე; დასკვნა, რომ ძირითადი მოსაზრება რამდენიმე არგუმენტით არის გადმოცემული; ტექსტში გაკეთებული განზოგადების იდენტიფიცირება; ორ პერსონაჟს შორის ურთიერთობის აღწერა.
აზრებისა და ინფორმაციის ინტეგრეტაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება	30	ტექსტის ძირითადი თემის ან მთავარი შეტყობინების გადმოცემა; პერსონაჟების ქცევის ალტერნატივების შემოთავაზება და განხილვა; ტექსტში მოცემული ინფორმაციის ერთმანეთთან შედარება;

		ამბის ემოციური ტონის შესახებ დასკვნის გამოტანა; ტექსტში მოცემული ინფორმაციის რეალურ ცხოვრებაში გამოყენების შესახებ მსჯელობა.
შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება	20	ტექსტში მოცემული ინფორმაციის სისრულის ან სიცხადის შეფასება; იმის აღბათობის შეფასება, თუ რამდენად შეიძლებოდა ტექსტში აღწერილი ამბები მართლა მომხდარიყო; იმის აღბათობის შეფასება, თუ რამდენად შეიცვლებოდა ავტორის მოსაზრებები სხვა ადამიანების მოსაზრებებისა და ქცევის მიხედვით; იმის შეფასება, თუ რამდენად კარგად ასახავს ტექსტის სათაური ძირითად თემას; მეტაფორის ან ემოციური ტონის ეფექტის აღწერა; ავტორის პოზიციის განსაზღვრა ტექსტის მთავარ თემასთან დაკავშირებით.

შენიშვნა: ცხრილი ადაპტირებულია წყაროდან Mullis & Martin, 2015.

4.2.1.1. PIRLS-ის ბეჭდური და ePIRLS-ის ონლაინ ტექსტების შერჩევა

ერთი მხრივ, წინა შეფასებებთან უწყვეტობის შენარჩუნებისა და, მეორე მხრივ, მიმდინარე საკითხებისა და ტექნოლოგიის გათვალისწინების მიზნით, PIRLS-ის დავალებები ყოველ ჯერზე ახლდება. დადგენილი წესის მიხედვით (Mullis & Prendergast, 2017), თითოეული შეფასებისთვის სამი ციკლის პასაჟები/დებულებები გამოიყენება: ერთი მესამედი, ფაქტობრივად, ახალია, მეორე მესამედი წინა ციკლიდან არის აღებული, დანარჩენი კი – ორი ციკლის წინანდელი შეფასებიდან.

ყველა ბეჭდური და ონლაინ საკითხავი ტექსტი გულდასმით და ინტენსიურად შეაფასა კითხვის განვითარების ჯგუფმა და კვლევის ეროვნულმა კოორდინატორებმა. მთელი რიგი სამუშაოები (Mullis & Martin, 2015) ჩატარდა, რათა თითოეული ტექსტი ყოფილიყო:

- სრულიად გასაგები და თანმიმდევრული;
- მონაწილე ქვეყნებისა და კულტურების შესატყვისი შინაარსის;
- სხვადასხვა წარსულისა და კონტექსტის მქონე მოსწავლეებისათვის საინტერესო და მიმზიდველი შინაარსის;
- მართებული/ადეკვატური საფუძველი წაკითხულის გააზრების ყველა პროცესის შეფასებისათვის.

შეფასებისას კითხვის ავთენტურ გამოცდილებასთან მიახლოების მიზნით, საკითხავი პასაჟები და ონლაინ მასალები, რომლებიც მოსწავლეებს წარედგინებათ, ტიპური უნდა იყოს. ეს ნიშნავს იმას, რომ წასაკითხი ტექსტები ახლოს უნდა იყოს იმასთან, რისი კითხვაც მათ ყოველდღიურ ცხოვრებაში უწევთ სკოლაში თუ სკოლის გარეთ და კითხვის ავთენტურ გამოცდილებას უნდა უახლოვდებოდეს. ამისათვის

კვლევაში მონაწილე ქვეყნებმა წარადგინეს მხატვრული და ინფორმაციული ტექსტების ნიმუშები, რომლებსაც მათი მოსწავლეები, ჩვეულებრივ, კითხულობენ. ბუნებრივია, რომ ის ტექსტები უკეთ ასახავენ მოსწავლეების კითხვის აქტივობებსა და კითხვასთან დაკავშირებულ გამოწვევებს, რომელთა კითხვაც მათ სკოლასა და სკოლის გარეთ უწევთ, ვიდრე სპეციალურად ტესტირებისთვის შექმნილი ტექსტები.

მოსწავლეებს შეზღუდული დრო ეძლევათ დავალებების შესასრულებლად. მათ მთლიანი ტექსტის წაკითხვა და წაკითხულის გააზრების შესაფასებელ კითხვებზე პასუხების გაცემა უწევთ. ამიტომ ტექსტის მოცულობა მკაფიოდ არის განსაზღვრული. PIRLS-ის ტექსტების მოცულობა, როგორც წესი, 800 სიტყვის ფარგლებში მერყეობს. აქვე გასათვალისწინებელია ტექსტის სხვა მახასიათებლებიც, რომლებიც კითხვის სისწრაფეზე ზემოქმედებს, ამიტომ ყოველი კონკრეტული ტექსტის მოცულობა მეტ-ნაკლებად სხვადასხვაა.

ePIRLS-ის ონლაინ ინფორმაციის კითხვის დავალებები სოციალურ ან საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში ინტერნეტ ვებგვერდებიდან არის ადაპტირებული. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, თითოეული დავალება დაახლოებით სამი განსხვავებული ვებგვერდის, ჯამში 5-10 გვერდის მოცულობით, გამოყენებას მოითხოვს. ვინაიდან ონლაინ კითხვა იმაზე მეტი ინფორმაციის გადახარისხებასა და გადამუშავებას საჭიროებს, ვიდრე კონკრეტული მიზნისთვის სჭირდება მკითხველს, ePIRLS-ის დავალებების ტექსტები საშუალოდ 1000 სიტყვისაგან შედგება.

PIRLS-ის ტექსტების შერჩევის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან კრიტერიუმს მკაფიოობა და თანმიმდევრულობა წარმოადგენს. როგორც წესი, პასაჟებსა და ვებგვერდებს წარმატებული ავტორები წერენ, რომლებიც დაოსტატებულნი არიან პატარებისთვის წერაში და შეუძლიათ ამა თუ იმ ასაკობრივი ჯგუფისთვის შესატყვისი მოცულობის ინფორმაციისა და სამეტყველო ენის შერჩევა. საერთაშორისო კვლევის კონტექსტში კითხვის გამოცდილების ავთენტურობის მიღწევას, გარკვეულწილად, ზღუდავს ის ფაქტი, რომ ტექსტი ბევრ სხვადასხვა ენაზე ითარგმნება. ამიტომ მნიშვნელოვანი სამუშაო ჩატარდა (Mullis & Martin, 2015) ისეთი ტექსტების შესარჩევად, რომელთა მკაფიოდ გადმოცემული შინაარსი, მნიშვნელობა და მოსწავლეების ჩართულობისათვის აუცილებელი საინტერესოობა არ დაიკარგებოდა თარგმანისას.

კითხვის საერთაშორისო შეფასებისთვის ტექსტების შერჩევისას განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა პოტენციური კულტურული მიკერძოებულობის გამოვლენას. ტექსტები, რომლებიც მნიშვნელოვნად დამოკიდებულია კულტურისთვის სპეციფიკურ ცოდნაზე, ავტომატურად გამოირიცხება. ამგვარად, ტექსტების შერჩევის პროცესის აუცილებელი ეტაპია ტექსტების შეგროვება რაც შეიძლება მეტი მონაწილე ქვეყნიდან. საბოლოოდ შეფასებისათვის შერჩეული თითოეული ტექსტი კულტურულად მიუკერძოებელი და უნივერსალური უნდა იყოს, ტექსტების ერთობლიობა კი – ქვეყნებისა და კულტურების მაქსიმალურად ფართო დიაპაზონისათვის მართებული, რათა თითოეული მონაწილე ქვეყანა სათანადოდ იყოს წარმოდგენილი შეფასებისათვის მონოდეზინირებულ დავალებებში. ის, თუ საბოლოოდ რომელ ტექსტებს გამოიყენებს ესა თუ ის ქვეყანა შეფასებისათვის, ნაწილობრივ, ტექსტების ერთობლიობის ეროვნულ და კულტურულ წარმომადგენლობას ეფუძნება.

PIRLS-ის შეფასებისთვის ტექსტების მართებულობასა და მზაობას, პირველ რიგში, შეფასებაში მონაწილე ქვეყნების განმანათლებლები და კურიკულუმის სპეციალისტები განსაზღვრავენ. ამისათვის მათ მრავალჯერ უწევთ ტექსტების გადასინჯვა და შეფასება. ისინი ყველაფერს აკეთებენ იმისათვის, რომ გათვალისწინებული იყოს სამართლიანობის პრინციპი, უაღრესად სენსიტიური იყვნენ გენდერული, რასობრივი, ეთნიკური და რელიგიური საკითხებისადმი და, ამასთანავე, ისეთი ტექსტები შეარჩიონ, რომლებიც მეოთხე კლასის კომპეტენციებსაც შეესაბამება და წაკითხულის გააზრების ყველა პროცესის შეფასების შესაძლებლობასაც მოგვცემს.

და ბოლოს, უაღრესად მნიშვნელოვანია, რომ ტექსტები მაქსიმალურად ბევრი მოსწავლისთვის იყოს საინტერესო. საპილოტე კვლევის დროს მოსწავლეებს მუდმივად ეკითხებოდა, რამდენად მოეწონათ თითოეული ტექსტი და, საბოლოოდ, PIRLS-ის დავალებების საფუძველს საუკეთესო უკუკავშირის მქონე ტექსტები ქმნის.

4.2.1.2. PIRLS-ის ბეჭდური ტექსტები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, PIRLS-ის მიზანს კითხვის გამოცდილების მიღებისა და ინფორმაციის მოძიება-გამოყენებისათვის კითხვის შეფასება წარმოადგენდა, რაც წაკითხულის გააზრების ისეთი პროცესების შეფასებას მოიცავდა, როგორებიცაა ექსპლიციტურად მოცემულ ინფორმაციაზე ფოკუსირება და პოვნა, უშუალო დასკვნების გამოტანა, აზრებისა და ინფორმაციის ინტეგრაცია და არსებულ ცოდნასთან ინტეგრირება და შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება.

ამისათვის სულ 12 პასაჟი შეირჩა, რომელთა ნახევარი მხატვრული ტექსტი იყო, მეორე ნახევარი კი – საინფორმაციო (ცხრილი N4.4, ნიმუშებისთვის იხ. დანართი). თითოეული ტექსტი ითარგმნა და ადაპტირდა კვლევაში ჩართულ ყველა ქვეყანაში, ექსპერტებმა შეაფასეს თარგმანის ხარისხი, ორიგინალთან შესაბამისობა. ძირითად კვლევამდე, ტექსტებისა და კითხვარების გადამონშებისა და დახვეწის მიზნით, მონაწილე ქვეყნებში ჩატარდა პილოტირება, რომელშიც საქართველოს 31 სკოლის 950-მა მოსწავლემ მიიღო მონაწილეობა.⁸

ცხრილი N 4.4. PIRLS 2016-ის შეფასების ბეჭდური ტექსტები

მხატვრული ტექსტები	საინფორმაციო ტექსტები
1 ყვავილები სახლის სახურავზე (PIRLS 2001) თანამედროვე მოთხრობა სხვადასხვა თაობის ადამიანების მეგობრობის შესახებ.	ლეონარდო და ვინჩი (PIRLS 2001) ბიოგრაფიული ტექსტი ლეონარდო და ვინჩის გამოგონებებისა და იმის შესახებ, თუ როგორ უსწრებდა იგი დროს.
2 ბზინვარე ჩალისფერა (PIRLS 2006)	ზვიგენი (PIRLS 2006) სტატიაში სხვადასხვა ფორმატით არის წარმოდგენილი ინფორმაცია

⁸ საპილოტე სკოლები ძირითადი კვლევის მონაწილე სკოლებთან ერთად შეირჩა, თუმცა მათ ძირითად კვლევაში აღარ მიუღიათ მონაწილეობა.

ცხოველის ამბავი გმირული ქცევისა და უშიშარი დამოკიდებულების შედეგების შესახებ.	ზვიგენების შესახებ; გამოყენებულია ქვესათაურები, დასათაურებული დიაგრამა და ფოტოები.
3 ცარიელი ქოთანი (PIRLS 2011) ტრადიციული ჩინური ამბავი პატიოსნების მნიშვნელოვნების შესახებ.	სად არის თაფლი? (PIRLS 2011) ტექსტში აღწერილია მეთაფლიასებრთა ოჯახის წარმომადგენელი ფრინველისა და აფრიკაში მცხოვრები ბორანის ტომის ადამიანების ურთიერთობა, ახსნა-განმარტების, ფოტოებისა და გრაფიკული ილუსტრაციების გამოყენებით.
4 მეისი და წითელი ქათამი (ახალი) თანამედროვე მოთხრობა რთული პერსონაჟის შესახებ, რომელიც გამოწვევის წინაშე დგება წითელ ქათამზე ზრუნვის გამო.	როგორ ვისწავლეთ ფრენა (ახალი) ისტორიული ტექსტი, რომელშიც ახსნილია თანამედროვე თვითმფრინავის შექმნის ისტორია.
5 ოლივერი და გრიფონი (ახალი) მოთხრობა ოლივერის შესახებ, რომელიც მოხუც გრიფონს ხვდება ბაღში და მის დახმარებას გადანყევს.	ისლანდიური ცხენი (ახალი) სტატიაში მოთხრობილია ისლანდიური ცხენების ისტორია და მახასიათებლები, რომლებიც მათ ადამიანების გვერდით ცხოვრების განმავლობაში განივითარეს.
6 შეპრა სახელად პემბა (ახალი) თანამედროვე მოთხრობა ჰიმალაის მთებში მცხოვრები პატარა გოგოს შესახებ, რომელსაც მთელი გულით სურდა, შეპრა ყოფილიყო.	მწვანე ზღვის კუს მოგზაურობა, რომელიც მთელი ცხოვრება გრძელდება (ახალი) ტექსტში აღწერილია მდედრობითი მწვანე ზღვის კუს ცხოვრების ციკლი კვერცხიდან გამოჩეკვის მომენტიდან საკუთარი კვერცხების დადებამდე.

4.2.1.3. ePIRLS-ის ონლაინ ტექსტები

ვინაიდან ePIRLS-ის მიზანს მოსწავლეების ონლაინ კითხვის მიღწევების შეფასება წარმოადგენდა, გამოყენებულ იქნა ურთიერთდაკავშირებული რამდენიმე ვებგვერდი, რომლებიც უხვად მოიცავდა სხვადასხვა ვიზუალურ მასალასა (ფოტოებს, გრაფიკებს, დიაგრამებსა და რუკებს) და დინამიკურ ერთეულებს (ვიდეოებს, ანიმაციებს, ბმულებსა და პოპ-აფ ფანჯრებს). ცხადია, ვებგვერდები მკვეთრად განსხვავდებოდა ბეჭდური ტექსტებისაგან და გვერდებს შორის ნავიგაციას მოითხოვდა.

ePIRLS-ი ხუთი დავალებისგან შედგებოდა და, ბეჭდური ტექსტებისგან განსხვავებით, მხოლოდ საინფორმაციო ტექსტებს მოიცავდა (ცხრილი N4.5, ნიმუშებისთვის იხ. დანართი).

ცხრილი N 4.5. EPIRLS 2016-ის ონლაინ ტექსტები

N	დასახელება	აღწერა
1	მარსი	სამეცნიერო ტექსტი, რომლითაც მოსწავლეები იგებენ, თუ რა იციან მეცნიერებმა მარსისა და კოსმოსის კვლევის შესახებ
2	ექიმი ელიზაბეთ ბლექუელი	ბიოგრაფიული ტექსტი აშშ-სა და ინგლისში პირველი ქალი ექიმის, ელიზაბეთ ბლექუელის ცხოვრებისა და მიღწევების შესახებ.
3	ტროპიკული ტყეები	სამეცნიერო ტექსტი ტროპიკული ტყეების ბინადარი მცენარეებისა და ცხოველების შესახებ.
4	ზებრასა და ანტილოპას მიგრაცია	მოსწავლეები ეცნობიან ინფორმაციას სერენგეტიში ზებრასა და ანტილოპას მიგრაციის შესახებ.
5	ლეგენდა ტროას შესახებ	ისტორიული ტექსტი ტროას ლეგენდისა და ანტიკური ხანის ქალაქის არქეოლოგიური კვლევის შესახებ.

4.2.2. გარემოს ფაქტორების კვლევა

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის მნიშვნელოვანი მიზანია ოჯახის, თემის, სკოლისა და მოსწავლის ფაქტორების კვლევა, რომლებიც მეოთხე კლასში მოსწავლის ნიგნიერების უნარების განვითარებაზე ზემოქმედებენ. ამიტომ კვლევის ფარგლებში, მოსწავლეთა ნიგნიერების მიღწევებთან ერთად, მრავალფეროვანი ინფორმაცია გროვდება კითხვის სწავლაზე მოქმედი კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ, იქნება ეს მიკრო (ვთქვათ, ოჯახი) თუ მაკრო (ვთქვათ, სკოლა და განათლების სისტემა) კონტექსტი.

ოჯახისა და სკოლის კონტექსტის შესახებ, რომელშიც, ძირითადად, სწავლობენ ბავშვები კითხვას, ინფორმაციის მიღების მიზნით, PIRLS/ePIRLS-ში მონაწილე ყველა მოსწავლე და მათი მშობლები, მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები ავსებენ სპეციალურად შემუშავებულ კითხვარებს. ePIRLS-ში მონაწილე მოსწავლეებმა დამატებით უპასუხეს კომპიუტერის გამოყენების შესახებ რამდენიმე კითხვას. გარდა ამისა, მონაწილე ქვეყნების კვლევის კოორდინატორები ავსებენ სასწავლო გეგმის კითხვარს, რომლიდან მიღებული ინფორმაციაც *PIRLS 2016 ენციკლოპედიაში*⁹ შედის.

ამრიგად, 2016 წლის კვლევაში გამოყენებულ იქნა ექვსი კითხვარი (ცხრილი N4.6), რომლებიც PIRLS/ePIRLS-ის ფარგლებში მონაცემთა შეგროვების არსებით კომპონენტს შეადგენს. ეს კითხვარები შეეხება ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა მონაწილე ქვეყნისთვის რელევანტური კითხვის სწავლა-სწავლების სხვადასხვა კონტექსტის შესახებ ინფორმაცია (ნიმუშისთვის იხ. დანართი).

⁹ PIRLS 2016 ენციკლოპედიაში მოცემულია მნიშვნელოვანი ინფორმაცია კვლევაში მონაწილე თითოეული ქვეყნის განათლების სისტემისა და პოლიტიკის, კითხვის სასწავლო გეგმისა და სხვა ეროვნული კონტექსტების შესახებ, რომლებიც გავლენას ახდენს კითხვის სწავლებაზე და სწავლის პროცესზე (Hooper, Mullis, & Martin, 2019).

ცხრილი N 4.6. PIRLS/EPIRLS 2016-ის გარემოს ფაქტორების საკვლევი კითხვარები

N	კითხვარი	აღწერა
1	მოსწავლის კითხვარი	PIRLS-ში მონაწილე თითოეულმა მოსწავლემ შეავსო კითხვარი, რომელიც შეეხება მოსწავლის აქტივობებს ოჯახსა და სკოლაში, ძირითადი დემოგრაფიული მონაცემების, ოჯახური გარემოს, სასკოლო კლიმატისა და სწავლისადმი დამოკიდებულებების ჩათვლით.
2	ePIRLS-ის კითხვარი	მოსწავლე, რომელმაც მონაწილეობა მიიღო ePIRLS 2016-ში, კომპიუტერშივე შეავსო მოკლე კითხვარი, რომელიც კომპიუტერის გამოყენებისადმი მის დამოკიდებულებასა და გამოცდილებას შეეხებოდა.
3	მშობლის კითხვარი (კითხვის სწავლის კითხვარი)	კვლევაში მონაწილე მოსწავლეების მშობლები ავსებდნენ კითხვის სწავლის კითხვარს, რომელსაც ხშირად სახლის კითხვარსაც უწოდებენ. მშობლებმა უპასუხეს შეკითხვებს სკოლამდელი სწავლების შესახებ, მათ შორის საბავშვო ბაღში სიარულისა და ფორმალური სასკოლო განათლების დაწყებამდე სახლში წიგნიერებასთან დაკავშირებული ქცევების (მაგალითად, წიგნის კითხვისა და სიმღერის) შესახებ. გარდა ამისა, მშობლებმა უპასუხეს კითხვებს თავიანთი განათლებისა და პროფესიული საქმიანობის შესახებ.
4	მასწავლებლის კითხვარი	იმ კლასების მასწავლებლებმა, რომლებმაც კვლევაში მიიღეს მონაწილეობა, უპასუხეს შეკითხვებს თავიანთი განათლების, პროფესიული განვითარებისა და სწავლების გამოცდილების შესახებ. გარდა ამისა, გაგვიზიარეს თავიანთი გამოცდილება, თუ როგორ ასწავლიან ბავშვებს კითხვას, რა აქტივობებსა და სტრატეგიებს იყენებენ გაკვეთილზე.
5	სკოლის კითხვარი (დირექტორისთვის)	თითოეული მონაწილე სკოლის დირექტორმა უპასუხა კითხვებს სკოლის მოსწავლეთა დემოგრაფიული მახასიათებლების, სასწავლო რესურსების ხელმისაწვდომობისა და მათ სკოლაში სასწავლო გარემოს შესახებ.
6	სასწავლო გეგმის კითხვარი	ეს კითხვარი მონაწილე ქვეყნებში წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის კოორდინატორებისთვის იყო განკუთვნილი, რომლის კითხვები, უპირატესად, კითხვის სწავლების სასწავლო გეგმის შინაარსსა და სტრუქტურას და საგანმანათლებლო პოლიტიკის სხვა საკითხებს შეეხებოდა.

4.3. კვლევის ადმინისტრირება

კვლევა ორ ნაწილად ჩატარდა. თავდაპირველად მოსწავლეებს მიეწოდებოდათ PIRLS-ის ბუკლეტი, რომელიც ორი დავალებისგან შედგებოდა. ეს იყო ერთი საინფორმაციო და ერთი ტექსტი და ტექსტის შესახებ თანმხლები კითხვები.

კვლევაში სულ 16 ბუკლეტი გამოიყენებოდა. ბუკლეტები მოსწავლეებს ისე ურიგდებოდათ, რომ ერთ კლასში 1-2 მოსწავლეს თუ უწევდა ერთსა და იმავე ბუკლეტზე

მუშაობა. კითხვითი დავალების შესრულების შემდეგ მეოთხე კლასელები კონტექსტუალური ფაქტორებისა და სწავლისა და კითხვისადმი დამოკიდებულებების შესახებ კითხვებს პასუხობდნენ, რომლებიც მოსწავლის კითხვარში ერთიანდებოდა.

თითოეული დავალების შესასრულებლად მოსწავლეს 40 წუთი ეძლეოდა. მოსწავლე პირველი დავალების შესრულების შემდეგ 30 წუთს ისვენებდა და შემდეგ განაგრძობდა მეორე დავალებაზე მუშაობას. დროზე ადრე დასრულების შემთხვევაში მოსწავლეებს არ ჰქონდათ ტესტირების ოთახის დატოვების უფლება, თუმცა შეეძლოთ ჩუმად გადაეხედათ თავიანთი პასუხებისათვის. შემდეგ 30 წუთი ეთმობოდა მოსწავლის კითხვარის შევსებას. ამისათვის მათ, საჭიროების შემთხვევაში, დამატებითი დრო ეძლეოდათ. გარდა ამისა, ტესტის ადმინისტრატორს უფლება ჰქონდა, მათთან ერთად ხმამაღლა წაეკითხა შეკითხვები.

კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ კითხვარებს ავსებდნენ მასწავლებლები, სკოლის დირექტორები, მშობლები და სასწავლო გეგმის სპეციალისტები.

PIRLS-ის შემდეგ ტარდებოდა ePIRLS-ი. ამ შემთხვევაშიც მოსწავლეები ორ (საინფორმაციო) ტექსტზე მუშაობდნენ და თითოეულის შესასრულებლად 40 წუთი ჰქონდათ. ვინაიდან ePIRLS 2016 წელს პირველად ჩატარდა, სპეციალურად შემუშავდა 5 დავალება, რომელთაგან მოსწავლეებს შემთხვევითად შერჩეული 2 დავალების შესრულება უწევდათ. ეკრანზე გამოტანილი დავალებების შესრულების შემდეგ მოსწავლეებს კვლავ უწევდათ რამდენიმე კითხვაზე პასუხის გაცემა, რომლებიც კომპიუტერთან მათი ურთიერთობის გამოცდილებასა და კითხვისადმი დამოკიდებულებებს შეეხებოდა.

სკოლებში PIRLS-ის ნაწილი (ნაბეჭდი ტესტი, მოსწავლის, მშობლის, მასწავლებლისა და დირექტორის კითხვარები) სკოლის დირექტორის მიერ გამოყოფილმა პედაგოგებმა ჩაატარეს. ვინაიდან შეფასების ელექტრონული ფორმატით ჩატარება სიახლეს წარმოადგენდა, ePIRLS-ის ადმინისტრირებაში განათლების საინფორმაციო სისტემის (EMIS) თანამშრომლები ჩაერთვნენ. სკოლებში კვლევის ადმინისტრირებაში მონაწილე პირებისათვის ითარგმნა და ადაპტირდა სპეციალურად მომზადებული ტესტირების ჩატარების ინსტრუქციები (სკოლის კოორდინატორისა და ტესტირების ჩამტარებლის სახელმძღვანელოები PIRLS/ePIRLS-სთვის). ამგვარი ინსტრუქციების მკაცრი დაცვა აუცილებელია იმისათვის, რომ კვლევა ყველა ქვეყანაში ერთსა და იმავე პირობებში ჩატარდეს, ვინაიდან წინააღმდეგ შემთხვევაში შეუძლებელი იქნება კვლევის მონაცემების შედარებითი ანალიზი. ამასთან, ჩატარდა სამუშაო სემინარი კვლევაში ჩართული სკოლების წარმომადგენლებისა და განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის (EMIS) თანამშრომლებისათვის.

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრში ჩატარდა გამსწორებელთა ტრენინგი. გამსწორებლებმა სპეციალურად შექმნილი უნიფიცირებული შეფასების სქემების მიხედვით გაასწორეს მოსწავლეთა ნამუშევრები. აღსანიშნავია, რომ ნაშრომთა 50%, რომლებიც სპეციალური კომპიუტერული პროგრამით შეირჩა, ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად ორჯერ გასწორდა იმის შესამოწმებლად, თუ რამდენად უნიფიცირებულად, ობიექტურად და ადეკვატურად იყო შეფასებული გამსწორებლების მიერ მოსწავლეთა ნაშრომები. მოსწავლეთა ნამუშევრების გასწორების შემდეგ შეიქმნა

მონაცემთა ბაზა, რომელიც გაიგზავნა გერმანიაში მონაცემების დამუშავების ცენტრში (DPC) საერთაშორისო მონაცემთა ბაზის ფორმირებისა და სტატისტიკური ანალიზისათვის.

კვლევაში ჩართულ ყველა ქვეყანაში ტესტირებას თვალყურს ადევნებდნენ საერთაშორისო დამკვირვებლები, რომლებიც კვლევის ადმინისტრირებასთან დაკავშირებული პრობლემების შესახებ ინფორმაციას აწვდიდნენ საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციას.

4.4. მონაცემთა ანალიზი

მონაცემები სტატისტიკურად დამუშავდა IEA IDB Analyzer 4.25-ის გამოყენებით. ანგარიშის ტექსტში მოცემული ყველა დასკვნა ჯგუფებს შორის ამა თუ იმ მაჩვენებლის მიხედვით განსხვავებისა თუ ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართების შესახებ სტატისტიკურად სანდოა $p < .05$ დონეზე (ნდობის 95%-იანი ინტერვალი).

5. მოსწავლეთა მიღწევები საერთაშორისო კონტექსტში

კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს შორის საუკეთესო შედეგი რუსეთის ფედერაციასა და სინგაპურს აქვს.

საქართველოს საშუალოზე დაბალი მიღწევა აქვს როგორც ბეჭდური, ისე ინტერნეტში მოცემული ტექსტების შემთხვევაში.

საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელები თანაბარი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდური მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის გააზრებას, თუმცა ორივე მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალოზე ნაკლებია.

მოსწავლეები ერთნაირი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდურ ტექსტებში როგორც ინფორმაციის პოვნასა და უშუალო დასკვნების გამოტანას, ისე – ამავე ტექსტების ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და კრიტიკულად შეფასებას, ხოლო ელექტრონულად მოცემულ ტექსტებში ინფორმაციის პოვნა და უშუალო დასკვნების გამოტანა უკეთ გამოსდით, ვიდრე ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება.

PIRLS/EPIRLS-ში საქართველოს მაჩვენებლები თითოეული საფეხურის მიხედვით მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს.

PIRLS/ePIRLS-ი შედარებითი, კროსკულტურული კვლევაა, რაც მონაწილე ქვეყნების შედეგების ურთიერთშედარების საშუალების არსებობას გულისხმობს. კვლევაში მონაწილე ქვეყნების შედეგები ერთმანეთთან შედარებადი რომ იყოს, მონაცემები ერთ, საერთო სკალაზეა განთავსებული, რომლის დიაპაზონი 0-დან 1000 ქულამდეა (მოსწავლეთა მიღწევები, ძირითადად, 300-დან 700 ქულამდე ვარიირებს). PIRLS/ePIRLS-ის სტანდარტული სკალის ცენტრალურ მნიშვნელობად აღებულია 500 ქულა, სტანდარტული გადახრა კი 100-ის ტოლია. კვლევაში მონაწილე ქვეყნებს წლიდან წლამდე პროგრესის შეფასების შესაძლებლობა რომ ჰქონდეთ, სტანდარტული სკალის ეს მაჩვენებლები უცვლელი რჩება შეფასების ყველა ციკლში.¹⁰

5.1. საქართველო და საერთაშორისო სტანდარტები

ამ ქვეთავში თავდაპირველად PIRLS/ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა მიღწევების რეიტინგულ სიებს წარმოგიდგენთ, რომლის კონტექსტშიც განვიხილავთ საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელების შედეგებს, შემდეგ კი მხატვრული და საინფორმაციო ბეჭდური და ელექტრონული ტექსტების გააზრების ცალკეული პროცესების მიხედვით მიღწევებზე ვისაუბრებთ.

5.1.1. PIRLS/ePIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები წიგნიერებაში

ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილებში N5.1 და N5.2 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სიები, რომლებიც თითოეული ქვეყნის პოზიცია საშუალო სკალირებული მაჩვენებლის, შესაბამისი სტანდარტული შეცდომისა და 95%-იანი ნდობის ინტერვალის მეშვეობით არის აღწერილი. სიას თან ერთვის მოსწავლეთა რაწიერება საშუალო (25-ედან 75-ე პროცენტილამდე) და უკიდურესი შედეგების (მე-5 და 95-ე პროცენტილების) მიხედვით.

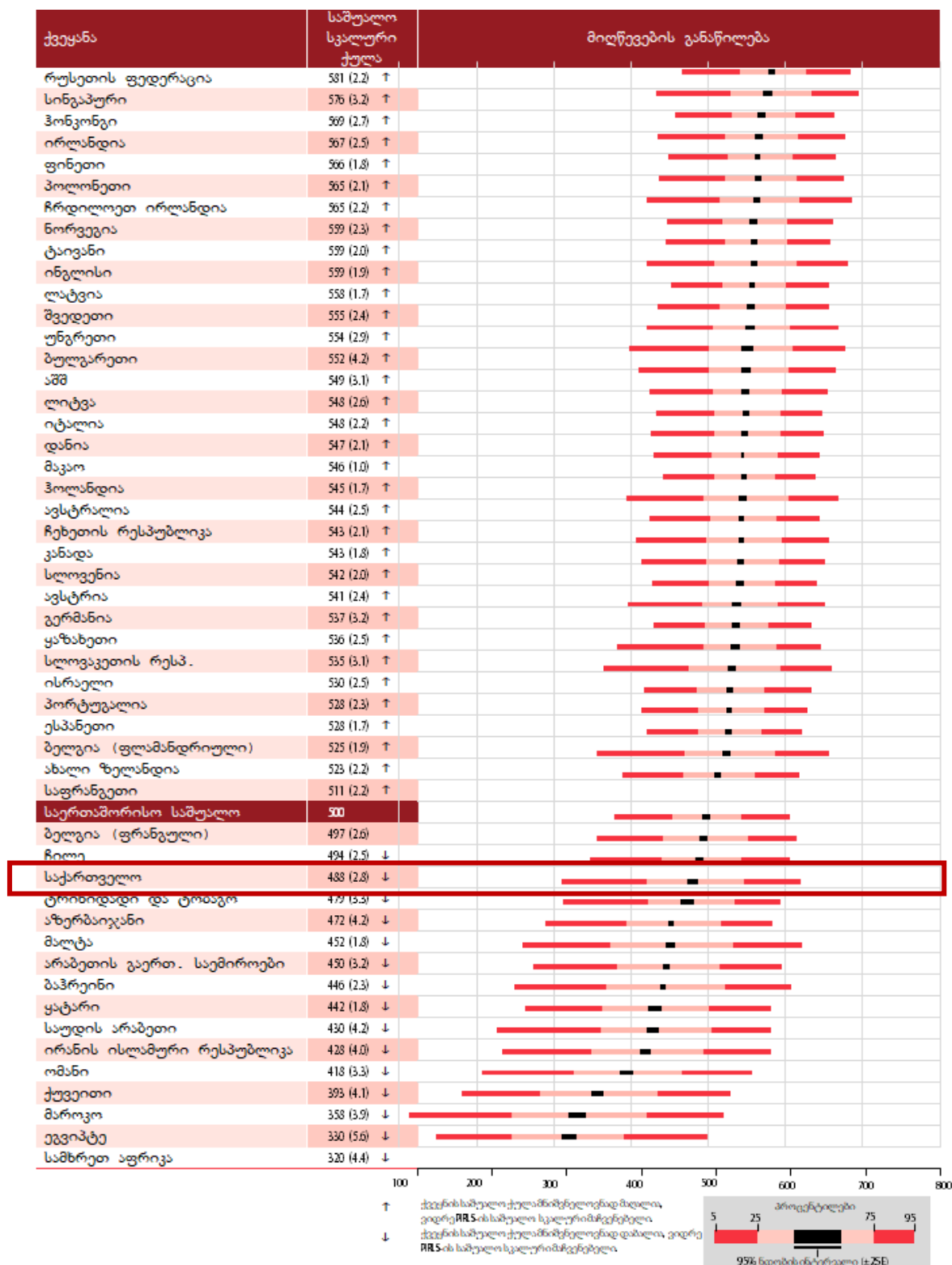
როგორც ცხრილიდან N5.1 ჩანს, საქართველოდან მონაწილე მეოთხე კლასელებს PIRLS-ის საერთაშორისო სკალირებულ საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი აქვთ. მათი წიგნიერების საშუალო მაჩვენებელი (488 ქულა) სტატისტიკურად სანდოდ ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს, რომელიც 500-ს უტოლდება.

რაც შეეხება ePIRLS-ის შედეგებს, ცხრილი N5.2 გვიჩვენებს, რომ საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელები 477 საშუალო სკალირებული ქულით აქაც სტატისტიკურად სანდოდ ჩამორჩებიან საერთაშორისო საშუალოს (500 ქულა), მონაწილე ქვეყნებს შორის კი სინგაპური, ნორვეგია და ირლანდია ლიდერობენ. აღსანიშნავია, რომ სინგაპური და ირლანდია ბეჭდური დავალებების შემთხვევაშიც პირველ ხუთეულში მოხვდნენ.

როგორც ამავე ცხრილიდან ჩანს, ზოგიერთმა ქვეყანამ ონლაინ ტექსტის გააზრებაში უკეთესი შედეგი აჩვენა, ვიდრე ბეჭდური ტექსტის ნაკითხვისას, ზოგმა კი პირიქით. კანადა იყო ერთადერთი ქვეყანა, სადაც მეოთხეკლასელებმა იდენტური შედეგები აჩვენეს ბეჭდური და ონლაინ ტექსტის კითხვისას, საქართველო კი იმ ქვეყნების ჯგუფში მოხვდა, რომლებსაც PIRLS-ში უკეთესი მიღწევა ჰქონდათ.

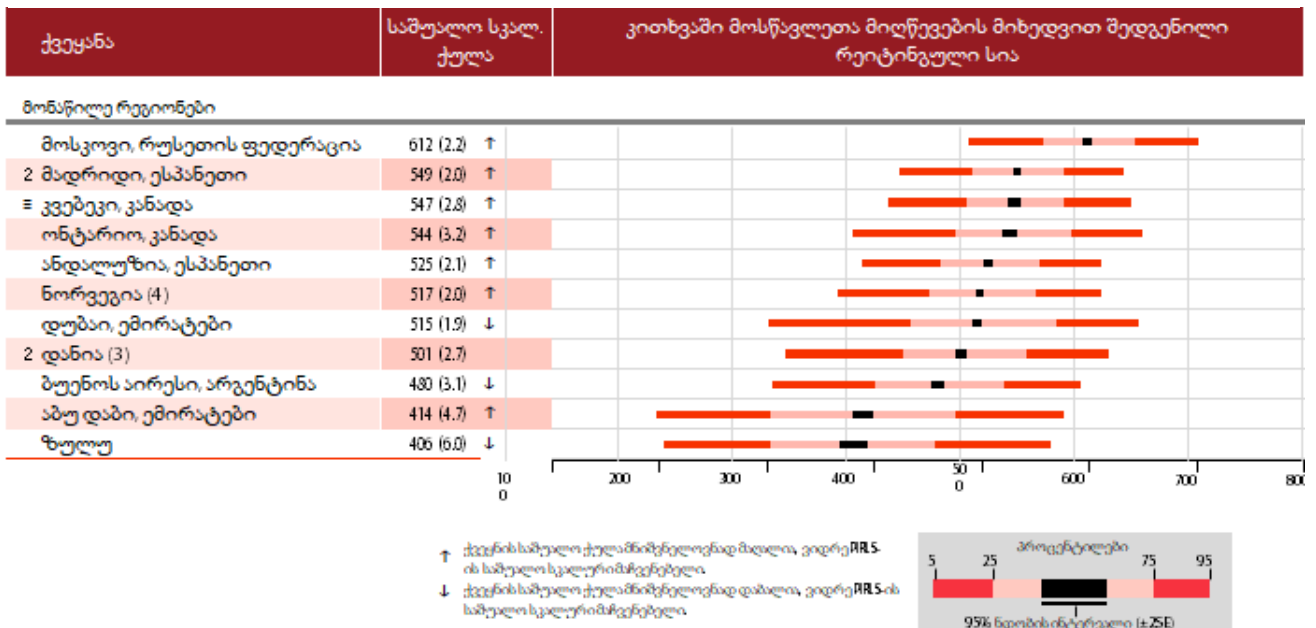
¹⁰ მოსწავლეთა მიღწევების ანალიზისას კვლევაში IRT მეთოდოლოგიაა გამოყენებული.

ცხრილი N 5.1. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა ნიგნიერებაში მიღწევების რეიტინგული სია



შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოს.

ცხრილი N 5.1. ...გაგრძელება. PIRLS-ი: მონაწილე რეგიონების მოსწავლეთა წიგნიერებაში მიღწევების რეიტინგული სია



შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

ცხრილი N 5.2. EPIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მონაწილე მოსწავლეთა წიგნიერებაში მიღწევების რეიტინგული სია

ქვეყანა	ePIRLS ონლაინ კითხვის საშუალო სკალირებული ქულა	PIRLS-ის საშუალო სკალირებული ქულა	სხვაობა	სხვაობა	
				ePIRLS ონლაინ კითხვის ქულა უფრო მაღალია	PIRLS-ის ქულა უფრო მაღალია
სინგაპური	588 (3.0)	576 (3.1)	12 (0.8)	12 ▲	
ნორვეგია (5)	568 (2.2)	560 (2.3)	8 (1.6)	8 ▲	
ირლანდია	567 (2.5)	566 (2.8)	1 (1.2)	1	
შვედეთი	559 (2.3)	555 (2.4)	4 (1.1)	4 ▲	
დანია	558 (2.2)	548 (2.3)	11 (1.7)	11 ▲	
აშშ	557 (2.6)	550 (2.9)	7 (1.2)	7 ▲	
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	546 (2.0)	559 (2.0)	-13 (1.0)		-13 ▲
კანადა	543 (3.2)	543 (3.3)	0 (1.5)		0
ისრაელი	536 (2.3)	532 (2.5)	5 (1.2)	5 ▲	
იტალია	532 (2.1)	548 (2.4)	-16 (1.7)		-16 ▲
სლოვენია	525 (1.9)	543 (2.0)	-18 (1.0)		-18 ▲
პორტუგალია	522 (2.2)	528 (2.3)	-5 (1.2)		-5 ▲
საქართველო	477 (3.3)	489 (3.1)	-12 (2.1)		-12 ▲
არაბეთის გაერთ. საემიროები	468 (2.2)	451 (2.7)	18 (1.2)	18 ▲	
მონაწილე რეგიონები					
დუბაი, ემირატები	528 (1.6)	516 (1.9)	12 (1.0)	12 ▲	
აბუ დაბი, ემირატები	431 (4.1)	414 (4.8)	17 (2.2)	17 ▲	
		▲	სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია		

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

აქვე დავძენთ, რომ ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნებში მცხოვრები მოსწავლეების უმრავლესობას (საშუალოდ 88%-ს) მოეწონა ელექტრონულად მოწოდებულ დავალებებზე მუშაობა (ცხრილი N5.3). ამასთან, გოგოებს და ბიჭებს თანაბრად მოეწონათ ცალკეული ტექსტები, ერთი გამონაკლისით – ექიმი ელიზაბეთ ბლექუილი გოგოებისთვის მეტად მიმზიდველი აღმოჩნდა.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, 2016 წლის ციკლში ქართული სექტორის მოსწავლეებთან ერთად, აზერბაიჯანული სექტორის მეოთხეკლასელებმაც მიიღეს მონაწილეობა და საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი 488 ქულა PIRLS-ში ერთობლივ

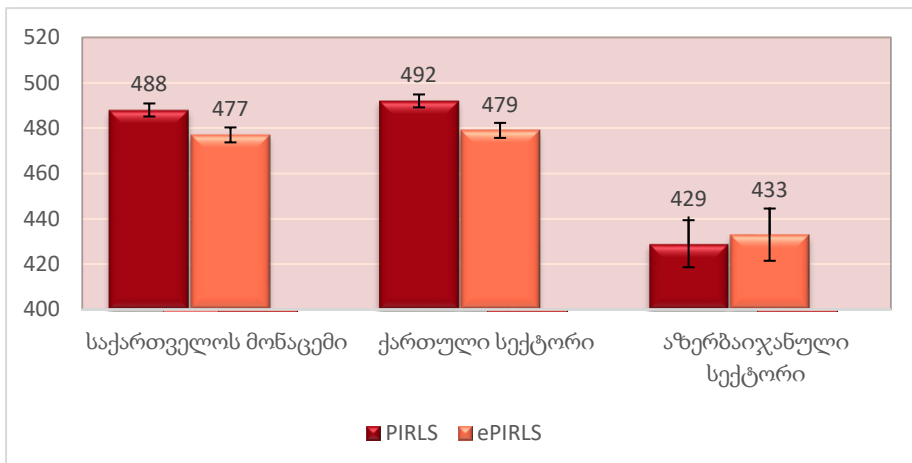
ცხრილი N 5.3. EPIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში მცხოვრები მოსწავლეების პროცენტული მაჩვენებლები, რომლებსაც მოეწონათ EPIRLS-ის დავალებებზე მუშაობა

ePIRLS-ის ტექსტი	მოსწავლეების პროცენტი, რომლებსაც ძალიან და მცირედით მოეწონათ დავალება					
	მთლიანი		გოგოები		ბიჭები	
მარსი	88	(0,3)	87	(0,4)	89	(0,3)
ტროპიკული ტყეები	93	(0,2)	94	(0,3)	92	(0,3)
ექიმი ელიზაბეთ ბლექუილი	83	(0,3)	88	(0,4)	78	(0,5)
ზებრისა და ანტილოპას მიგრაცია	92	(0,2)	93	(0,3)	92	(0,3)
ლეგენდა ტროას შესახებ	89	(0,3)	89	(0,3)	90	(0,3)
საშუალო პროცენტი	89	(0,1)	90	(0,2)	88	(0,2)

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგერყვნოდ.

შედეგს წარმოადგენს, თუმცა თუ სწავლების ენის მიხედვით დავაჯგუფებთ მონაცემებს და ისე შევხედავთ წიგნიერების მაჩვენებელს, ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად აღემატება აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მაჩვენებელს (სურათი N5.1). იგივე შეგვიძლია ვთქვათ ePIRLS-ის შედეგების შესახებაც: რეიტინგულ სიაში მითითებული 477 ქულა საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელების საერთო შედეგია, თუმცა წიგნიერების მაჩვენებელი ქართული სექტორისათვის 479 ქულას, ხოლო აზერბაიჯანული სექტორისათვის – 433 ქულას შეადგენს და ეს მაჩვენებლები სტატისტიკურად სანდოდ განსხვავდება ერთმანეთისგან.

სურათი N 5.1. PIRLS/ePIRLS-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის შედეგები



ამრიგად, ბეჭდური ტექსტის კითხვაში საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელებს უკეთესი შედეგი აქვთ, ვიდრე ინტერნეტში მოცემული ტექსტის შემთხვევაში, თუმცა ორივე მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალოზე ნაკლებია. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანი განსხვავებაა ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების შედეგებს შორის როგორც ბეჭდური, ისე ელექტრონულად მოცემული ტექსტის კითხვაში, მაგრამ თუ ბეჭდური და ელექტრონული ტექსტის კითხვის მიხედვით შევხედავთ მონაცემებს თითოეული ჯგუფის შიგნით, ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეები ბეჭდურ ტექსტს უკეთ კითხულობენ, აზერბაიჯანული სექტორის მეოთხე კლასელები კი – ინტერნეტში მოცემულს.

5.1.2. PIRLS/ePIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრებასა და ნაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა ფოკუსს კითხვის ორ მიზანზე – ლიტერატურული გამოცდილების მიღებასა და ინფორმაციის მოძიება-გამოყენებაზე – აკეთებს. კვლევაში მონაწილე ზოგიერთი ქვეყნის მოსწავლეებს მხატვრული ტექსტების გააზრება უფრო გაუადვილდათ და, შესაბამისად, ამ კომპონენტში უფრო მაღალი საშუალო ქულა აქვთ, ვიდრე საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში, ზოგიერთი ქვეყნის მოსწავლეებისთვის კი პირიქით, საინფორმაციო ტექსტის გააზრება მეტად მოუხერხდათ.

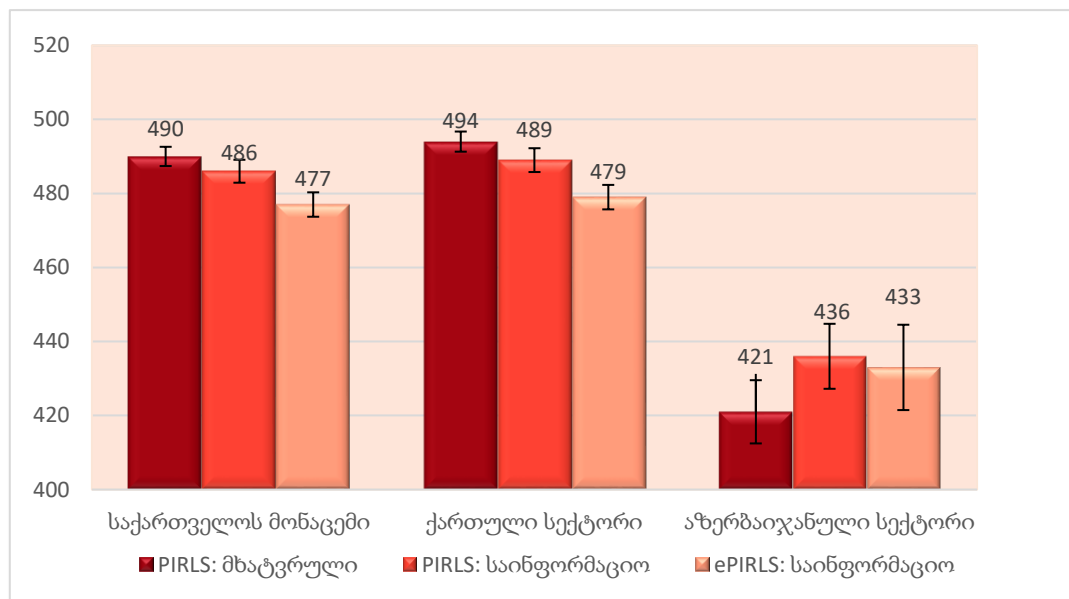
წინა ორი ციკლისგან განსხვავებით (კუტალაძე, 2008; 2013), საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეები პრაქტიკულად თანაბარი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდური სახით მოცემული მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის გააზრებას (სურათი N5.2), თუმცა ორივე მაჩვენებელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება PIRLS-ის საერთაშორისო სკალირებულ საშუალოს. ეს, ფაქტობრივად, დადებითი შედეგია. მიუხედავად იმისა, რომ მხატვრული ტექსტის გააზრებაში, წინა ციკლთან შედარებით, მნიშვნელოვანი ცვლილება არ მომხდარა და საქართველოს მაჩვენებელი კვლავ საერთაშორისო საშუალოზე ნაკლებია, 2016 წლის ციკლში

სტატისტიკურად სანდო განსხვავების არარსებობა იმაზე მიგვითითებს, რომ მოსწავლეები საინფორმაციო ტექსტს ახლა უკეთ იაზრებენ, ვიდრე ადრე.

რაც შეეხება ePIRLS-ის შედეგებს, როგორც უკვე აღვნიშნეთ (იხ. IV თავი, ქვეთავი 4.2.1.3), მასში მხოლოდ საინფორმაციო ტექსტები გამოიყენებოდა, ამიტომ ePIRLS-ის საშუალო ქულა სწორედ საინფორმაციო ტექსტის გააზრების მაჩვენებელს წარმოადგენს. როგორც სურათიდან N5.2 ჩანს, მეოთხეკლასელები ბეჭდური საინფორმაციო ტექსტების გააზრებას უკეთ ახერხებენ, ვიდრე ონლაინ მოცემულისას. იგივე შეგვიძლია ვთქვათ ქართული სექტორის მოსწავლეების შესახებ, თუმცა აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეები თანაბარი წარმატებით ართმევენ თავს ბეჭდურ და ინტერნეტში მოცემულ ტექსტებს.

აქვე აღვნიშნავთ, რომ მართალია, აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებს გაცილებით დაბალი მაჩვენებელი აქვთ ორივე სახის ტექსტის გააზრებაში, ვიდრე ქართული სექტორის მოსწავლეებს, ისინი საინფორმაციო ტექსტს უკეთ იაზრებენ, ვიდრე მხატვრულს.

სურათი N 5.2. PIRSL/PIRLS-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების მიღწევები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით



განურჩევლად იმისა, მოსწავლე ტექსტს ლიტერატურული გამოცდილების მისაღებად კითხულობს თუ ინფორმაციის მოძიებისა და გამოყენების მიზნით, მას წაკითხულის გააზრების მსგავსი პროცესებისა და სტრატეგიების გამოყენება უწევს. როგორც უკვე ვთქვით, ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში წაკითხულის გააზრების ოთხი პროცესი გვაინტერესებს (იხ. ცხრილი N2.1), რომლებიც ორი სკალის სახით არის კვლევაში წარმოდგენილი. თითოეული სკალა ორ პროცესს აერთიანებს:

- **ინფორმაციის პოვნა და უშუალო დასკვნის გამოტანა** აერთიანებს დებულებებს, რომლებიც აფასებს ინფორმაციის მოძიებისა და პოვნის პროცესს (შეფასების 20%) და უშუალო დასკვნების გამოტანას (30%);

- **ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება** მოიცავს დებულებებს, რომლებიც ინტერპრეტაციისა და ინტეგრაციის (30%) და შეფასებისა და კრიტიკულად გააზრების (20%) პროცესებს აფასებენ.

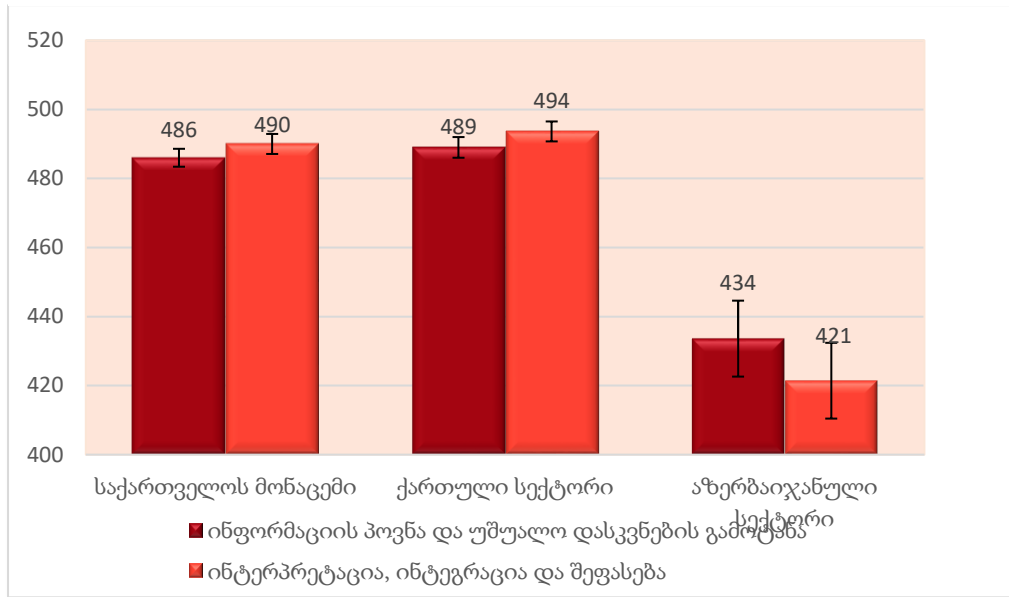
PIRLS-ის საერთაშორისო შედეგების ანალიზი აჩვენებს, რომ ნიგნიერების მაღალი მაჩვენებლის მქონე ქვეყნებს ნაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვითაც მაღალი ქულები აქვთ და, პირიქით, დაბალი მიღწევის მქონე ქვეყნები გააზრების პროცესების მიხედვითაც შედარებით ნაკლებ შედეგს აჩვენებენ, თუმცა ქვეყნების უმრავლესობათა მეოთხეკლასელები რომელიმე ერთ-ერთ პროცესში გამორჩეულად უკეთეს შედეგს აღწევენ. თუ ნაკითხულის გააზრების ცალკეულ სკალებზე მიღებულ შედეგებს ნიგნიერების მთლიან მაჩვენებელს შევადარებთ (Mullis, Martin, and Hooper, 2017), ვნახავთ, რომ 14 ქვეყნის მეოთხეკლასელებს ნიგნიერების საშუალო მაჩვენებელზე უკეთესი შედეგები აქვთ ინფორმაციის პოვნისა და უშუალო დასკვნის გამოტანის სკალაზე, 13 ქვეყანას კი – ნაკლები. რაც შეეხება ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასების მაჩვენებელს, 14 ქვეყანას ნიგნიერების საშუალო შედეგზე უკეთესი მიღწევა აქვს, 18-ს კი – უარესი.

ePIRLS-ის ფარგლებშიც იმავე ორი სკალის მიხედვით შეფასდა ნაკითხულის გააზრების პროცესები. სინგაპურმა, ჩინეთის ტაიპეიმ, პორტუგალიამ, არაბეთის გაერთიანებულმა საემიროებმა და საქართველომ ინფორმაციის პოვნისა და უშუალო დასკვნების გამოტანის სკალაზე უკეთესი შედეგი აჩვენეს, კანადამ და ამერიკის შეერთებულმა შტატებმა კი – ინტერპრეტაციის, ინტეგრაციისა და შეფასების სკალაზე, დანარჩენ ქვეყნებში კი ამ ორ პროცესს შორის არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).

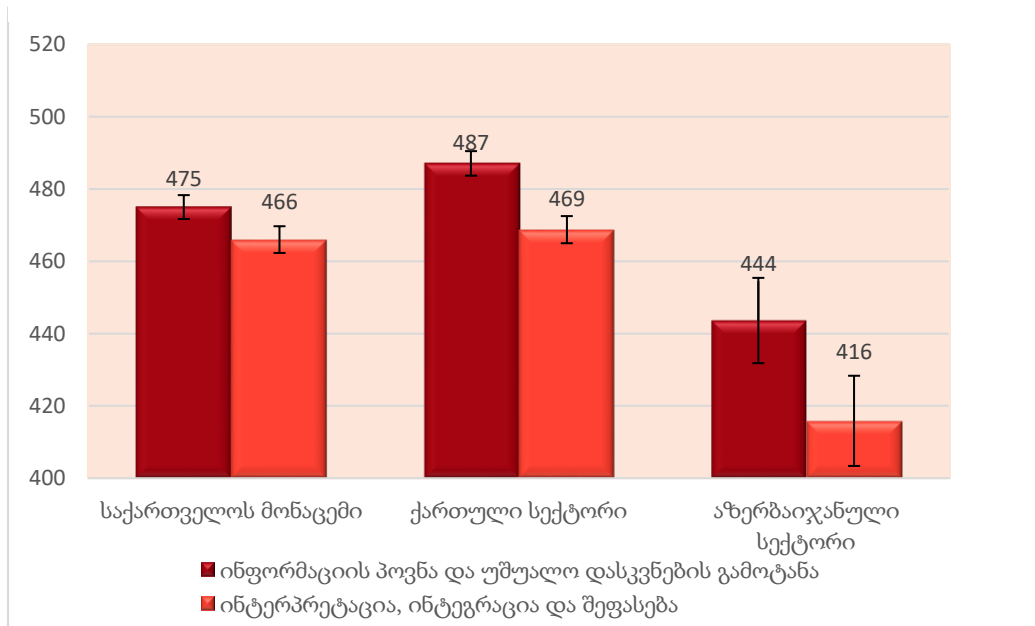
როგორ ახერხებენ საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელები საჭირო ინფორმაციის პოვნას, დასკვნების გამოტანას, ნაკითხულის ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და კრიტიკულად შეფასებას? სურათებზე N5.3 და N5.4 წარმოდგენილია მოსწავლეების მიღწევები ბეჭდური და ელექტრონულად მოცემული ტექსტების გააზრების პროცესების მიხედვით.

როგორც ამ ორი სურათიდან ჩანს, ბეჭდური და ონლაინ ტექსტების გააზრების პროცესების მიხედვით საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელებს მოსწავლეებს საერთაშორისო საშუალოზე დაბალი მიღწევები აქვთ. ამასთან, ისინი პრაქტიკულად ერთნაირი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდურ ტექსტებში როგორც ინფორმაციის პოვნასა და უშუალო დასკვნების გამოტანას, ასევე ამავე ტექსტების ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და კრიტიკულად შეფასებას. რაც შეეხება ელექტრონულად მოცემულ ტექსტებს, მათ ინფორმაციის პოვნა და უშუალო დასკვნების გამოტანა უკეთ გამოსდით, ვიდრე ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება.

სურათი N 5.3. PIRSL-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების მიღწევები წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით



სურათი N 5.4. EPIRLS-ი: საქართველოსა და ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების მიღწევები წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით



თუ წაკითხულის გააზრების პროცესებს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N5.4), ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეების შედეგები საერთო მაჩვენებლებს მიჰყვება, ხოლო აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეები გაცილებით უკეთ ართმევენ თავს ტექსტში ინფორმაციის პოვნისა და უშუალო დასკვნების გამოტანის ამოცანას, ვიდრე ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და შეფასებას და ეს შედეგი უცვლელია ბეჭდური და ელექტრონული ტექსტების პირობებში.

5.2. მოსწავლეთა შედეგები მიღწევების საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევის შედეგების შეჯამებისა და ინტერპრეტაციისათვის მიღწევის საერთაშორისო საფეხურები გამოიყენება, რომლებიც გვანვლიან ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რა იციან და რისი გაკეთება შეუძლიათ მოსწავლეებს PIRLS/ePIRLS-ის მიღწევის სკალის სხვადასხვა საფეხურზე. მიღწევის საფეხურების განსასაზღვრად მოსწავლეთა მონაცემების ანალიზის პარალელურად ხდება იმ დავალებების ექსპერტული შეფასება, რომლებიც ნათლად განასხვავებენ ერთმანეთისგან სხვადასხვა მიღწევის მქონე მოსწავლეებს, ანუ განსაზღვრულია დავალებები, რომლებსაც წარმატებით ასრულებდნენ მიღწევის კონკრეტულ დონეზე მყოფი მოსწავლეები და ვერ ასრულებდნენ ამ მიღწევის უფრო ქვედა დონეზე მყოფი მოსწავლეები (**scale-anchoring**). კერძოდ, მოსწავლე, რომლის მიღწევა მაღალ საფეხურს შეესაბამება, წარმატებით ართმევს თავს მაღალი, საშუალო და დაბალი საფეხურის შესაბამის დავალებებს; მოსწავლე, რომლის მიღწევა უმაღლეს საფეხურს შეესაბამება, წარმატებით ძლევს უმაღლესი, მაღალი, საშუალო და დაბალი საფეხურის შესატყვის დავალებებს. სწორედ ამიტომ სტატისტიკური ანალიზისას, ძირითადად, კუმულაციურ პროცენტებს ვიყენებთ.

ამგვარი ანალიზის საფუძველზე PIRLS/ePIRLS-ის 2016 წლის ციკლში გამოყოფილია ოთხი საერთაშორისო ნიშნული: უმაღლესი (625 და მეტი ქულა), მაღალი (550-624 ქულა), საშუალო (475-549 ქულა) და დაბალი (400-474 ქულა) (ცხრილი N5.4 და N5.5).

ცხრილი N 5.4. PIRLS-ი: მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების აღწერა

მიღწევის დაბალი საფეხური	
400	მოსწავლეები ახერხებენ მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების კითხვისა და გააზრებისას ისეთ კითხვებზე პასუხის გაცემას, რომლებიც, ძირითადად, არ საჭიროებენ დასკვნების გამოტანას ან ტექსტის ინტერპრეტაციას. მათ შეუძლიათ ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა, ამოცნობა და რეპროდუქცია. გარდა ამისა, შეუძლიათ ისეთ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა, რომლებიც ტექსტზე დაყრდნობით უშუალო დასკვნის გამოტანას გულისხმობს.
მიღწევის საშუალო საფეხური	
475	მოსწავლეები განსაკუთრებით განაფულნი არიან მხატვრული მოთხრობების კითხვასა და გააზრებაში. მათ შეუძლიათ სიუჟეტის გაგება, გარკვეული დასკვნების გამოტანა, ტექსტის ნაწილებს შორის მიმართებების დანახვა, ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში მოცემული ინფორმაციის შეჯერება. მოსწავლეს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის დანახვა შეუძლია არა მხოლოდ ერთ ან ორ წინადადებაში, არამედ ტექსტის ორ შედარებით მსხვილ მონაკვეთში გადმოცემულ ფაქტებსა და მოვლენებს შორისაც.
მიღწევის მაღალი საფეხური	

550

მოსწავლეები კარგი მკითხველები არიან. მათ შეუძლიათ მხატვრული მოთხრობის ტექსტში გაბნეული მნიშვნელოვანი დეტალების ამოკრეფა. მათ უკვე განვითარებული აქვთ ასაკისათვის შესაბამისი არგუმენტირების უნარი, მაგალითად, შეუძლიათ ტექსტიდან დასკვნების შესაბამისი არგუმენტების მოტანა.

მოსწავლეები როგორც მხატვრულ, ისე საინფორმაციო ტექსტებში ახერხებენ ტექსტის სხვადასხვა მონაკვეთს შორის კავშირის დანახვას და ამ კავშირზე დაყრდნობით დასკვნის გამოტანას, ტექსტის ინტერპრეტაციას საკუთარი ცოდნისა და გამოცდილების მოშველიებით. გარდა ამისა, მოსწავლეები სწვდებიან ტექსტის ძირითად აზრს, იდეას, ტექსტის ზოგიერთ მხატვრულ ელემენტს და ახერხებენ ტექსტში გადმოცემული იდეებისა და ინფორმაციის ინტეგრირებას.

მიღწევის **უმაღლესი** საფეხური

625

როგორც მხატვრული, ისე საინფორმაციო ტექსტების კითხვისას და გააზრებისას მოსწავლეებს შეუძლიათ მთელ ტექსტში მოცემული სხვადასხვა ინფორმაციის გააზრება, ტექსტის მონაკვეთებს შორის ლოგიკური კავშირის დანახვა, ტექსტის მთლიანობაში აღქმა, წაკითხული ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ტექსტის მაორგანიზებელი ნიშნების ეფექტურად გამოყენება; ასევე, ტექსტში მოცემული ინფორმაციის საკუთარ ცოდნასთან და გამოცდილებასთან შეჯერება.

ცხრილი N 5.5. EPIRLS-ი: მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების აღწერა

მიღწევის **დაბალი** საფეხური

400

ონლაინ მოცემული შედარებით კომპლექსური საინფორმაციო ტექსტის კითხვისას მოსწავლეებს შეუძლიათ ტექსტისა და სხვადასხვა დინამიკური მახასიათებლების (მაგალითად, დროის ხაზის, პოპაზ ფანჯრების) მქონე ვებგვერდებზე ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა და რეპროდუქცია და იწყებენ მარტივი, სწორხაზოვანი დასკვნების გამოტანას მოცემულ ტექსტზე დაყრდნობით.

მიღწევის **საშუალო** საფეხური

475

ონლაინ მოცემული შედარებით კომპლექსური საინფორმაციო ტექსტის კითხვისას მოსწავლეებს შეუძლიათ სხვადასხვა ფორმით მოცემული ინფორმაციის პოვნა და რეპროდუქცია და სანავიგაციო საშუალებების დამოუკიდებლად გამოყენება; მიზეზებისა და მოქმედებების გაცნობიერების მიზნით, სწორხაზოვანი დასკვნების გამოტანა. ასევე, ახერხებენ ვებგვერდზე მოცემული ინფორმაციის ინტერპრეტაციასა და ინტეგრაციას, რათა შეძლონ მიზეზებზე საუბარი, მოძებნონ ახსნა-განმარტებები და განახორციელონ შედარება. ისინი იწყებენ ინფორმაციის გადმოსაცემად ინტერაქციული მახასიათებლების გამოყენების სარგებლიანობის შეფასებას.

მიღწევის **მაღალი** საფეხური

550

ონლაინ მოცემული შედარებით კომპლექსური საინფორმაციო ტექსტის კითხვისას მოსწავლეებს შეუძლიათ დასკვნების გამოტანა რელევანტური ინფორმაციის გამორჩევისა და შედარების განხორციელების მიზნით; ახერხებენ ინტერაქციული მახასიათებლების მექონე სხვადასხვა ვებგვერდიდან აღებული ინფორმაციის ინტერპრეტაციასა და ინტეგრაციას, რათა მოიტანონ მაგალითები და განახორციელონ შედარებითი დახასიათება. გარდა ამისა, წარმატებით აფასებენ, თუ რამდენად ავსებენ გრაფიკული ელემენტები და ტექსტური მასალა ვებგვერდზე მოწოდებულ ინფორმაციას.

მიღწევის უმაღლესი საფეხური

625

ონლაინ მოცემული შედარებით კომპლექსური საინფორმაციო ტექსტის კითხვისას მოსწავლეებს, თავიანთი ახსნა-განმარტების არგუმენტებით გასამყარებლად, შეუძლიათ დასკვნების გამოტანა კომპლექსური ინფორმაციიდან; ახერხებენ ინტერაქციული მახასიათებლების მექონე სხვადასხვა ვებგვერდიდან აღებული ინფორმაციის ინტერპრეტაციასა და ინტეგრაციას, რათა ახსნან ურთიერთმიმართებები და გვიჩვენონ, რომ სრულად, ამომწურავად ესმით საკითხი. გარდა ამისა, შეუძლიათ ტექსტური, ვიზუალური და ინტერაქციული ელემენტების ეფექტების შეფასება და იწყებენ ავტორის პოზიციის გათვალისწინებას.

5.2.1. საერთაშორისო კონტექსტი მიღწევების საფეხურების მიხედვით

მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით 2016 წლის შედეგების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ საშუალოდ კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა 10%-მა დაძლია PIRLS-ის მიღწევის საერთაშორისო სკალის უმაღლესი საფეხური. ამ მოსწავლეებს შეუძლიათ ინტერპრეტაცია და არგუმენტირება, ტექსტის სხვადასხვა ნაწილში მოცემული ინფორმაციის ინტეგრირება, მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების სტრუქტურული თავისებურებების აღქმა და გააზრება. მაღალი საფეხური საშუალოდ დაძლია ყველა მონაწილე ქვეყნის მოსწავლეთა 47%-მა, საშუალო – 82%-მა, დაბალი კი – 96%-მა. კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში მოსწავლეთა საშუალოდ 4%-ს არ გააჩნია წაკითხულის გააზრების მინიმალური, საბაზო უნარი.

რაც შეეხება ePIRLS-ის შედეგებს საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით, კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა 12%-მა შეძლო უმაღლესი საფეხურის შესაბამისი დავალებების წარმატებით შესრულება,¹¹ მოსწავლეთა ნახევარმა (50%) წარმატებით დაძლია მაღალი საფეხურის დავალებები, 84%-მა – საშუალო საფეხური და თითქმის ყველა მოსწავლემ (97%) – დაბალი საფეხური. შესაბამისად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კვლევაში მონაწილე თითქმის ყველა მეოთხეკლასელი წარმატებით ახერხებს სხვადასხვა დინამიკური მახასიათებლის მექონე ვებგვერდებზე საჭირო ინფორმაციის მოძიებას, ხოლო მათ ნახევარს შეუძლია სხვადასხვა ვებგვერდზე მოძიებული ინფორმაციის

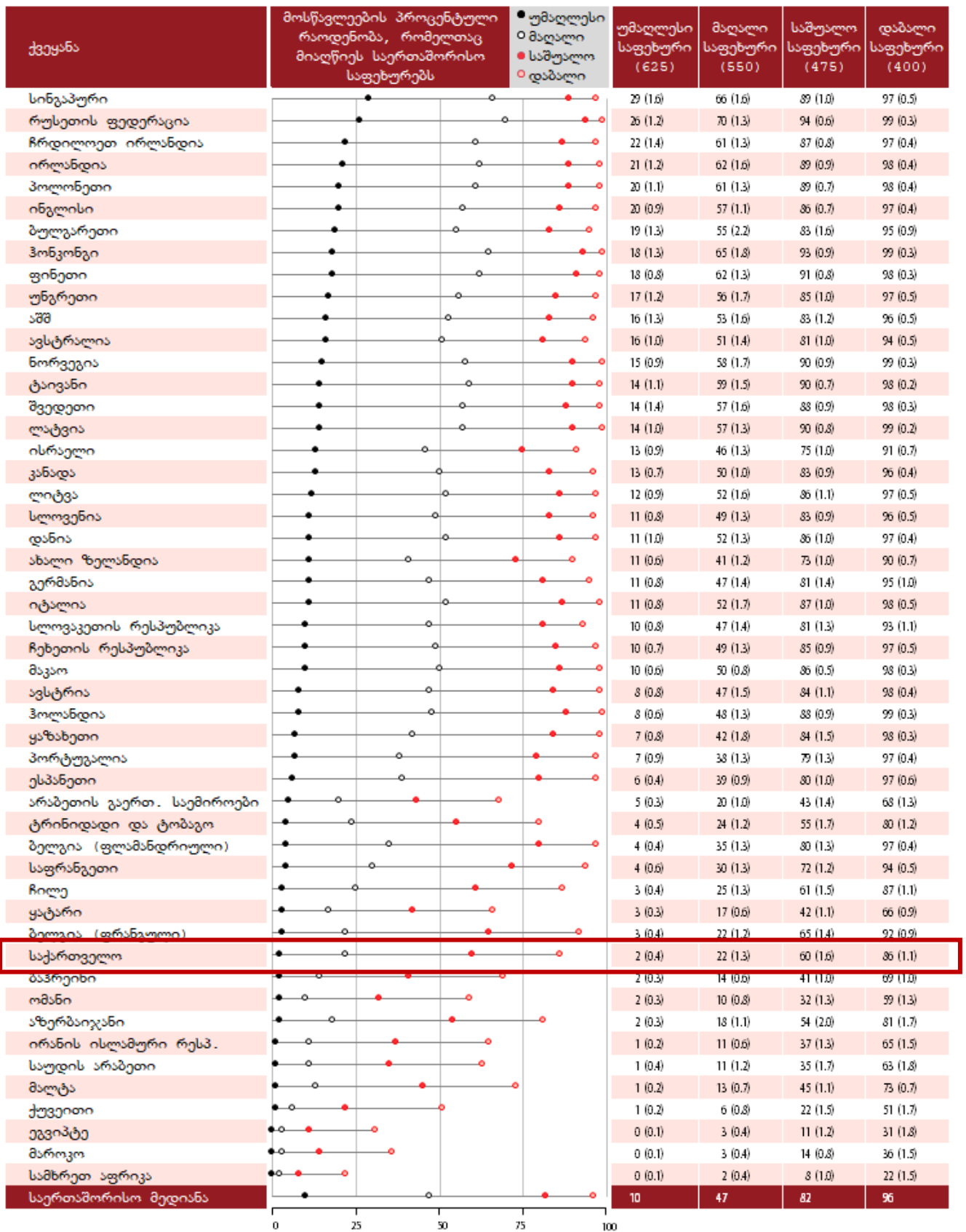
¹¹ აქვე აღვნიშნავთ, რომ სინგაპურის შემთხვევაში, რომელიც ლიდერობს ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნებს შორის, ამ მაჩვენებელმა 34%-ს მიაღწია. სინგაპურში მცხოვრები მეოთხეკლასელების პრაქტიკულად მესამედმა დაძლია უმაღლესი საფეხურის შესატყვისი დავალებები.

ინტეგრირება და იმის გააზრება, თუ როგორ ავსებს გრაფიკულად გადმოცემული ინფორმაცია ტექსტუალურს.

ცხრილში N5.6 წარმოდგენილია PIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა პროცენტული განაწილება მიღწევის საფეხურების მიხედვით. ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ სინგაპურის, რუსეთის ფედერაციის, ჩრდილოეთ ირლანდიის, პოლონეთისა და ინგლისის მოსწავლეთა მეხუთედმა ან მეტმა დაძლია მიღწევის უმაღლესი საფეხურისათვის შესატყვისი დავალებები.

ცხრილში N5.7 მოცემულია ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა პროცენტული განაწილება მიღწევის საფეხურების მიხედვით. საქართველოს ამ რეიტინგულ სიაში ბოლო ადგილი უჭირავს მიღწევის თითოეული საფეხურის მიხედვით.

ცხრილი N 5.6. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მიღწევის საფეხურების მიხედვით



შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. მაჩვენებლის რიცხვითი მნიშვნელობის დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ გამოიყურებოდეს.

ცხრილი N 5.7. EPIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მიღწევის საფეხურების მიხედვით

ქვეყანა	უმალესი საფეხური (625)	მაღალი საფეხური (550)	საშუალო საფეხური (475)	დაბალი საფეხური (400)
სინგაპური	34 (1.7)	72 (1.5)	92 (0.9)	98 (0.4)
ირლანდია	20 (1.3)	63 (1.6)	90 (0.9)	98 (0.4)
ნორვეგია (5)	18 (1.2)	63 (1.6)	92 (0.8)	99 (0.3)
აშშ	18 (1.2)	56 (1.5)	86 (1.0)	97 (0.4)
დანია	15 (1.0)	57 (1.4)	89 (0.9)	98 (0.4)
შვედეთი	14 (1.0)	59 (1.7)	89 (0.8)	98 (0.3)
ისრაელი	13 (1.0)	47 (1.3)	78 (1.1)	93 (0.7)
კანადა	12 (1.0)	49 (2.1)	82 (1.3)	96 (0.5)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	10 (0.7)	51 (1.3)	86 (0.9)	97 (0.3)
იტალია	6 (0.7)	41 (1.3)	82 (1.3)	98 (0.5)
სლოვენია	5 (0.5)	39 (1.3)	78 (1.0)	95 (0.6)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	5 (0.3)	22 (0.8)	50 (1.1)	75 (0.9)
პორტუგალია	5 (0.6)	35 (1.4)	77 (1.3)	97 (0.5)
საქართველო	1 (0.4)	16 (1.3)	54 (2.1)	85 (1.4)
საერთაშორისო საშუალო	12	50	84	97
მონაწილე რეგიონები				
დუბაი, ემირატები	12 (0.5)	44 (0.9)	75 (0.8)	91 (0.4)
აბუ დაბი, ემირატები	3 (0.5)	13 (1.2)	36 (1.8)	61 (1.7)

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. მაჩვენებლის რიცხვითი მნიშვნელობის დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ გამოიყურებოდეს.

ქვემოთ მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მიღწევის ცალკეული საფეხურების მიხედვით. თითოეულს თან ერთვის მოცემული საფეხურის შესაბამისი დავალების ნიმუში და დავალების მოკლე აღწერა. თითოეული საფეხურისათვის წარმოდგენილია მხოლოდ PIRLS-ის დავალებების ნიმუშები და შედეგები.

5.2.1.1. მიღწევის დაბალი საფეხური

ცხრილში N5.8 წარმოდგენილი მხატვრული ტექსტის ნიმუში აღებულია მოთხრობიდან „ყვავილები სახლის სახურავზე“. დავალება რომ შესრულებულად ჩათვალოს, მოსწავლემ პერსონაჟის ის გრძნობები უნდა ამოიცნოს და გადმოსცეს, რომლებიც ნათლად არის მოცემული ტექსტის კონკრეტულ მონაკვეთში. როგორც ცხრილიდან ჩანს, დავალებას წარმატებით გაართვა საქართველოდან მონაწილე მოსწავლეთა 71%-მა მაშინ, როდესაც საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელი 80%-ს შეადგენს.

ცხრილი N 5.8. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მხატვრული ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის დაბალი საფეხურის მიხედვით

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	მიზანი: კითხვის გამოცდილება პროცესი: უშუალო დასკვნების გამოტანა აღწერა: პერსონაჟის იმ გრძნობების ამოცნობა და გადმოცემა, რომლებიც ნათლად არის მოცემული ტექსტის კონკრეტულ მონაკვეთში.
ავსტრია	96 (0.8) ▲	10. მოთხრობის ბოლოს როგორი დამოკიდებულება გაუჩნდა ბებია განის თავისი ახალი პინის მიმართ? ✎ გაქნებოდა, რომ მოსწონდა.  Researching education, improving learning საერთაშორისო უფლებები დაუმჯობესებს IEA-ს მიერ. ამ დავალების გამოყენება დაუმჯობესებს IEA-ს წვდამის გარეშე.
ირლანდია	95 (1.0) ▲	
ნორვეგია (5)	95 (1.0) ▲	
ფინეთი	94 (0.9) ▲	
დანია	94 (1.0) ▲	
პოლონეთი	94 (1.1) ▲	
ჩრდილოეთ ირლანდია	94 (1.2) ▲	
ჰოლანდია	94 (1.0) ▲	
ინგლისი	93 (0.9) ▲	
ჩეხეთის რესპუბლიკა	93 (1.0) ▲	
გერმანია	93 (1.0) ▲	
ესპანეთი	92 (0.8) ▲	
ლატვია	92 (1.4) ▲	
ჰონკონგი	92 (1.3) ▲	
კანადა	92 (0.8) ▲	
ავსტრალია	92 (0.9) ▲	
აშშ	92 (1.2) ▲	
ბელგია (ფლამანდრიული)	91 (1.1) ▲	
სინგაპური	90 (0.9) ▲	
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	90 (1.4) ▲	
რუსეთის ფედერაცია	90 (1.4) ▲	
პორტუგალია	88 (1.3) ▲	
უნგრეთი	88 (1.7) ▲	
ახალი ზელანდია	88 (1.5) ▲	
იტალია	87 (1.6) ▲	
სლოვენია	87 (1.8) ▲	
ბულგარეთი	86 (1.5) ▲	
საფრანგეთი	86 (1.5) ▲	
ისრაელი	86 (1.4) ▲	
ჩილე	86 (1.5) ▲	
ბელგია (ფრანგული)	84 (1.6) ▲	
ლიტვა	83 (1.9) ▲	
ტრინიდადი და ტობაგო	82 (1.9) ▲	
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	81 (1.6) ▲	
საერთაშორისო საშუალო	80 (0.2)	
მავაო	78 (1.5) ▼	
შვედეთი	77 (1.8) ▼	
მალტა	76 (1.8) ▼	
საქართველო	71 (1.8) ▼	
ყაზახეთი	70 (2.0) ▼	
არაბეთის გაერთ. საემიროები	67 (1.4) ▼	
ირანის ისლამური რესპ.	67 (1.9) ▼	
ბაჰრეინი	62 (1.5) ▼	
ყატარი	60 (1.3) ▼	
ომანი	58 (1.9) ▼	
საუდის არაბეთი	57 (2.4) ▼	
აზერბაიჯანი	55 (2.3) ▼	
ქუვეითი	45 (2.3) ▼	
მაროკო	36 (1.4) ▼	
ეგვიპტე	32 (1.9) ▼	
სამხრეთ აფრიკა	32 (1.6) ▼	

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი
მონაწილე რეგიონები	
მოსკოვი, რუსეთის ფედერაცია	97 (0.7) ▲
მადრიდი, ესპანეთი	94 (1.0) ▲
ონტარიო, კანადა	93 (1.4) ▲
ნორვეგია (4)	92 (0.9) ▲
ანდალუსია, ესპანეთი	89 (1.2) ▲
კვებეკი, კანადა	89 (1.7) ▲
დანია (3)	88 (1.6) ▲
ბუენოს აირესი, არგენტინა	82 (2.2) ▼
დუბაი, ემირატები	79 (1.6) ▼
აბუ დავი, ემირატები	61 (2.6) ▼
ზულუ	51 (2.5) ▼

▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია
▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია

() ფრჩხილებში მოცემული სტანდარტული შეცდომა წარმოადგენს შემთხვევით შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეგმოს

5.2.1.2. მიღწევის საშუალო საფეხური

ცხრილში N5.9 წარმოდგენილი საინფორმაციო ტექსტის ნიმუში აღებულია საინფორმაციო ტექსტიდან „მწვანე ზღვის კუს მოგზაურობა, რომელიც მთელი ცხოვრება გრძელდება“. მოსწავლეს ტექსტიდან უშუალო დასკვნების გამოტანა ევალება. ამ დავალებას თავი წარმატებით გაართვა კვლევაში მონაწილე, საქართველოში მცხოვრებ მოსწავლეთა 54%-მა მაშინ, როდესაც საერთაშორისო საშუალო 72%-ია.

ცხრილში N5.10 წარმოდგენილი მხატვრული ტექსტის ნიმუში აღებულია მოთხრობიდან „ყვავილები სახლის სახურავზე“. მოსწავლეს ორი პერსონაჟის ორი მოქმედების დასახელება მოეთხოვება. დავალება რომ წარმატებულად შესრულებულად ჩაეთვალოს, მან უნდა მოახერხოს ტექსტში ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა და გადმოცემა. ორიდან მხოლოდ ერთი მოქმედების დასახელება საქართველოდან მონაწილე მოსწავლეთა 75%-მა შეძლო მაშინ, როდესაც საერთაშორისო საშუალო 79%-ს შეადგენს.

5.2.1.3. მიღწევის მაღალი საფეხური

ცხრილში N5.11 წარმოდგენილი მხატვრული ტექსტის ნიმუში აღებულია მოთხრობიდან „ყვავილები სახლის სახურავზე“. მოსწავლეებს მოეთხოვებათ ტექსტში შესაბამისი მონაკვეთის პოვნა და შემდგომში განვითარებული მოვლენების მიხედვით პერსონაჟის მოქმედების მნიშვნელობის შესახებ დასკვნების გამოტანა. ამ დავალებას წარმატებით გაართვა თავი საქართველოში მცხოვრებ მოსწავლეთა 66%-მა მაშინ, როდესაც საერთაშორისო საშუალო 61%-ია.

ცხრილში N5.12 წარმოდგენილი საინფორმაციო ტექსტის ნიმუში აღებულია საინფორმაციო ტექსტიდან „მწვანე ზღვის კუს მოგზაურობა, რომელიც მთელი ცხოვრება გრძელდება“. მოსწავლეს მოეთხოვება დიაგრამის დათვალიერება, შეფასება და ინტერპრეტაცია. დავალებას საქართველოში მცხოვრებ მოსწავლეთა 44%-მა წარმატებით გაართვა თავი მაშინ, როდესაც საერთაშორისო საშუალო 47%-ს შეადგენს.

5.2.1.4. მიღწევის უმაღლესი საფეხური

ცხრილში N5.13 მოტანილი მხატვრული ტექსტის ნიმუში აღებულია მოთხრობიდან „ყვავილები სახლის სახურავზე“. მოსწავლემ კარგად უნდა გაიაზროს მთელი ტექსტი და შეძლოს მთხრობელის გრძნობების ცვლილებების ინტერპრეტაცია. ეს დავალება წარმატებით შეასრულა საქართველოში მცხოვრებ მოსწავლეთა 22%-მა მაშინ, როდესაც საერთაშორისო საშუალო 26%-ია.

ცხრილში N5.14 წარმოდგენილი საინფორმაციო ტექსტის ნიმუში აღებულია საინფორმაციო ტექსტიდან „მწვანე ზღვის კუს მოგზაურობა, რომელიც მთელი ცხოვრება გრძელდება“. დავალება წარმატებულად შესრულებულად ეთვლება, თუ მოსწავლე გაეცნობა ცხრილს და მის შესავსებად ტექსტის სხვადასხვა ნაწილიდან მიღებულ ინფორმაციას გამოიყენებს. ამ დავალების შესრულება განსაკუთრებით გაუჭირდათ საქართველოში მცხოვრებ მოსწავლეებს — მათგან მხოლოდ 9%-მა შეძლო დავალების სრულად შესრულება მაშინ, როცა საერთაშორისო საშუალო 22%-ს შეადგენს.

ცხრილი N 5.9. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის საშუალო საფეხურის მიხედვით

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	მოზანი: ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება პროცესი: უშუალო დასკვნების გამოტანა აღწერა: ტექსტში აღწერილი სიტუაციის გამომწვევი მიზეზის შესახებ უშუალო დასკვნის გამოტანა.
რუსეთის ფედერაცია	92 (1.2) ▲	
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივან	91 (1.2) ▲	
ჰონკონგი	90 (1.3) ▲	
ფინეთი	90 (1.1) ▲	
სინგაპური	87 (1.2) ▲	
ნორვეგია (5)	86 (1.7) ▲	
შვედეთი	86 (1.7) ▲	
ირლანდია	85 (1.7) ▲	
მაკაო	85 (1.7) ▲	
გერმანია	83 (1.6) ▲	
ავსტრალია	82 (1.5) ▲	
ბულგარეთი	81 (2.4) ▲	
უნგრეთი	81 (1.8) ▲	
დანია	81 (2.1) ▲	
ჰოლანდია	81 (1.6) ▲	
ავსტრია	81 (1.7) ▲	
ლატვია	80 (2.0) ▲	
კანადა	80 (1.2) ▲	
სლოვენია	79 (2.0) ▲	
ესპანეთი	79 (1.7) ▲	
ინგლისი	79 (1.3) ▲	
ჩეხეთის რესპუბლიკა	79 (1.9) ▲	
ყაზახეთი	79 (1.8) ▲	
ახალი ზელანდია	78 (1.4) ▲	
იტალია	78 (1.8) ▲	
პორტუგალია	78 (1.9) ▲	
აშშ	78 (1.8) ▲	
ჩრდილოეთ ირლანდია	77 (1.8) ▲	
ისრაელი	77 (1.6) ▲	
ლიტვა	77 (2.1) ▲	
საფრანგეთი	77 (1.8) ▲	
ბელგია (ფლამანდრიული)	76 (1.6) ▲	
საერთაშორისო საშუალო	72 (0.3)	
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	71 (2.1)	
პოლონეთი	71 (1.8)	
ტრინიდადი და ტობაგო	64 (2.1) ▼	
მალტა	63 (2.0) ▼	
ბელგია (ფრანგული)	59 (2.3) ▼	
ჩილე	57 (2.1) ▼	
საქართველო	54 (2.3) ▼	
აზერბაიჯანი	52 (2.4) ▼	
არაბეთის გაერთ. საემიროები	49 (1.4) ▼	
ყატარი	47 (1.5) ▼	
ირანის ისლამური რესპ.	44 (2.3) ▼	
ბაჰრეინი	38 (2.0) ▼	
ომანი	37 (1.8) ▼	
მაროკო	35 (2.2) ▼	
საუდის არაბეთი	31 (2.4) ▼	



ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი
მონაწილე რეგიონები	
მოსკოვი, რუსეთის ფედერაცია	94 (0.9) ▲
მადრიდი, ესპანეთი	83 (1.7) ▲
კვებეკი, კანადა	80 (1.9) ▲
ანდალუსია, ესპანეთი	80 (2.2) ▲
ონტარიო, კანადა	77 (2.4)
ნორვეგია (4)	75 (2.1)
დუბაი, ემირატები	66 (1.4) ▼
ბუენოს აირესი, არგენტინა	45 (2.2) ▼
აბუ დავი, ემირატები	41 (2.6) ▼
ზულუ	30 (2.4) ▼

▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია
▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია

() ფრჩხილებში მოცემული სტანდარტული შედომა ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება შეუსაბამოდ მოგერწმუნოთ

ცხრილი N 5.10. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის საშუალო საფეხურის მიხედვით

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	მიზანი: კითხვის გამოცდილება პროცესი: ექსპლიციტურად მოცემული ინფორმაციის პოვნა და გადმოცემა აღწერა: ტექსტში ცხადად აღწერილი ორიდან ერთი მოქმედების პოვნა და გადმოცემა.	
ლატვია	96 (0.9) ▲	9. დაასახელე ორი რამ, რაც მოიმოქმედა პეპია განიმ იმისათვის, რომ ახალ ბინაში ისე ეგრძნო თავი, როგორც საკუთარ სახლში. 1. თავისი ყაყაქი და წაშლილი ნაწილები 2.	
ავსტრია	96 (0.8) ▲		
ბელგია (ფლამანდრიული)	95 (0.7) ▲		
ნორვეგია (5)	95 (1.0) ▲		
ირლანდია	95 (1.0) ▲		
პოლონეთი	95 (0.9) ▲		
ჰოლანდია	94 (1.0) ▲		
უნგრეთი	94 (1.3) ▲		
ჩეხეთის რესპუბლიკა	94 (1.0) ▲		
შვედეთი	93 (1.2) ▲		
ჩრდილოეთ ირლანდია	92 (1.2) ▲		
ლიტვა	92 (1.7) ▲		
ფინეთი	91 (1.1) ▲		
რუსეთის ფედერაცია	91 (1.1) ▲		
დანია	91 (1.3) ▲		
სლოვენია	90 (1.3) ▲		
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	90 (1.4) ▲		
პორტუგალია	90 (1.5) ▲		
კანადა	90 (0.9) ▲		
ავსტრალია	89 (1.3) ▲		
ჰონგონგი	88 (1.6) ▲		
საფრანგეთი	88 (1.2) ▲		
აშშ	88 (1.6) ▲		
ბულგარეთი	87 (1.5) ▲		
ესპანეთი	87 (1.1) ▲		
ინგლისი	87 (1.4) ▲		
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	87 (1.7) ▲		
მაკაო	87 (1.2) ▲		
სინგაპური	86 (1.2) ▲		
იტალია	85 (1.6) ▲		
ისრაელი	84 (1.3) ▲		
ახალი ზელანდია	84 (1.3) ▲		
ბელგია (ფრანგული)	84 (1.6) ▲		
ყაზახეთი	82 (1.6) ▲		
გერმანია	82 (1.7) ▲		
საერთაშორისო საშუალო	79 (0.2)		
ჩილე	77 (2.0) ▼	ქვეყანა სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	
საქართველო	75 (2.0) ▼		
ტოიხიდადი და ტოიგო	74 (2.1) ▼		
აზერბაიჯანი	68 (2.5) ▼	მონაწილე რეგიონები	
მალტა	66 (2.0) ▼		
ბაჰრეინი	64 (1.5) ▼		
საუდის არაბეთი	59 (2.5) ▼	მოსკოვი, რუსეთის ფედერაცია	97 (0.6) ▲
არაბეთის გაერთ. საემიროები	56 (1.6) ▼	მადრიდი, ესპანეთი	92 (1.1) ▲
ირანის ისლამური რესპ.	52 (2.0) ▼	ონტარიო, კანადა	90 (1.5) ▲
ყატარი	49 (1.2) ▼	ნორვეგია (4)	89 (1.5) ▲
ომანი	46 (1.7) ▼	კვებეკი, კანადა	85 (2.1) ▲
ქუვეითი	44 (2.0) ▼	ანდალუსია, ესპანეთი	84 (1.5) ▲
მაროკო	36 (1.6) ▼	დანია (3)	80 (2.1) ▼
ევროპა	29 (1.6) ▼	დუბაი, ემირატები	76 (1.2) ▼
სამხრეთ აფრიკა	22 (1.4) ▼	ბუენოს აირესი, არგენტინა	71 (2.5) ▼
		აბუ დაბი, ემირატები	47 (2.7) ▼
		ზულუ	42 (2.6) ▼

▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე ნიშნულზე მაღალია

▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე ნიშნულზე დაბალია

() ფრჩხილებში მოცემული სტანდარტული შეცდომა ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეგვროთ

ცხრილი N 5.11. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მხატვრული ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის მაღალი საფეხურის მიხედვით

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	მიზანი: კითხვის გამოცდილება პროცესი: უმუშაო დასვენების გამოტანა აღწერა: პერსონაჟის მოქმედების მნიშვნელოვნების შესახებ დასკვნის გამოტანა შემდგომ განვითარებულ მოვლენებზე დაყრდნობით.
ირლანდია	84 (1.6) ▲	8. იპოვეთ მოთხრობაში ის ადგილი, რომელიც პეპია განის ამ სურათს შეესაბამება:  რატომ ჩაუკრა თვალი და გაუღიმა ეშმაკურად პეპია განიმ პატარა ბიჭს? იმისთვის რომ ჩაეს ბიჭს სახლი იქნა მიანდო. Researching education, improving learning საგებო უფლებები დაცულია IEA-ს ნებართვით გარეშე. ამ დავალების გამოყენება დაუშვებელია IEA-ს ნებართვის გარეშე.
ჩრდილოეთ ირლანდია	81 (1.6) ▲	
ფინეთი	80 (1.7) ▲	
პორტუგალია	80 (1.5) ▲	
ნორვეგია (5)	80 (1.8) ▲	
ჰოლანდია	79 (1.6) ▲	
პოლონეთი	78 (1.9) ▲	
რუსეთის ფედერაცია	76 (1.7) ▲	
დანია	76 (1.8) ▲	
კანადა	75 (1.3) ▲	
ინგლისი	74 (1.6) ▲	
ბელგია (ფლამანდრიული)	74 (2.1) ▲	
სინგაპური	74 (1.5) ▲	
ლატვია	73 (2.2) ▲	
იტალია	73 (2.1) ▲	
გერმანია	72 (1.6) ▲	
შვედეთი	72 (2.1) ▲	
ესპანეთი	72 (1.4) ▲	
ჩეხეთის რესპუბლიკა	71 (1.6) ▲	
უნგრეთი	70 (2.3) ▲	
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	69 (2.0) ▲	
ავსტრალია	69 (2.2) ▲	
აშშ	69 (1.8) ▲	
საფრანგეთი	68 (1.9) ▲	
ჰონკონგი	68 (2.3) ▲	
საქართველო	66 (2.2) ▲	
ავსტრია	66 (2.1) ▲	
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	66 (1.8) ▲	
ლიტვა	66 (2.0) ▲	
ახალი ზელანდია	66 (1.7) ▲	
სლოვენია	65 (2.8)	
ისრაელი	64 (2.1)	
საერთაშორისო საშუალო	61 (0.3)	
ბულგარეთი	61 (2.1)	
ბელგია (ფრანგული)	60 (2.0)	
ჩილე	59 (2.2)	
მაკაო	57 (1.9) ▼	
ყაზახეთი	55 (2.0) ▼	
აზერბაიჯანი	51 (2.6) ▼	
მალტა	51 (1.9) ▼	
ტრინიდადი და ტობაგო	50 (2.3) ▼	
ირანის ისლამური რესპ.	46 (2.3) ▼	
საუდის არაბეთი	41 (2.4) ▼	
ბაჰრეინი	36 (2.1) ▼	
ყატარი	35 (1.5) ▼	
არაბეთის გაერთ. საემიროები	35 (1.5) ▼	
ომანი	34 (1.7) ▼	
ქუვეითი	25 (2.4) ▼	
მაროკო	24 (1.3) ▼	
სამხრეთ აფრიკა	9 (1.2) ▼	
ევროპა	8 (1.0) ▼	

▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალი
▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალი

() ფრჩხილებში მოცემული სტანდარტული შეცდომა ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ

ცხრილი N 5.12. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის მაღალი საფეხურის მიხედვით

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	მიზანი: ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება	
		პროცესი: შინაარსისა და ტექსტუალური ელემენტების შეფასება და კრიტიკულად გააზრება	
		აღწერა: დიაგრამის შინაარსის შეფასება და მნიშვნელობის ინტერპრეტაცია.	
სინგაპური	74 (1.6) ▲	14. ქვემოთ მოცემულია დიაგრამა ამ ტექსტიდან. რის გაგებაში გეხმარება ეს დიაგრამა?  გვხვდებით, ჯივკოა, ჩანჩიკი-ბისკარ შეფერვა სხვახეობის სიაცე	
პოლონეთი	68 (1.9) ▲		
ინგლისი	68 (1.7) ▲		
ავსტრალია	67 (1.7) ▲		
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	64 (1.7) ▲		
კანადა	63 (1.8) ▲		
ლატვია	61 (2.0) ▲		
აშშ	61 (2.4) ▲		
ყაზახეთი	59 (2.4) ▲		
ჩრდილოეთ ირლანდია	59 (2.1) ▲		
სლოვენია	57 (2.5) ▲		
ბულგარეთი	57 (2.3) ▲		
ახალი ზელანდია	54 (2.0) ▲		
ირლანდია	54 (2.4) ▲		
ჰონკონგი	54 (2.9) ▲		
რუსეთის ფედერაცია	52 (1.7) ▲		
ნორვეგია (5)	51 (2.2) ▲		
უნგრეთი	51 (2.4)		
დანია	51 (2.3)		
ლიტვა	51 (2.5)		
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	49 (2.1)		
ჰოლანდია	49 (1.7)		
მაკაო	49 (2.3)		
ფინეთი	47 (2.0)		
საერთაშორისო საშუალო	47 (0.3)		
ტრინიდადი და ტობაგო	46 (2.2)		
ჩეხეთის რესპუბლიკა	45 (2.1)		
იტალია	45 (2.4)		
ბოლივია (ფრანკოფონი)	44 (1.9)		
საქართველო	44 (2.6)		
გერმანია	42 (2.5) ▼		
ბელგია (ფლამანდრული)	42 (2.4) ▼		
ბაჰრეინი	41 (1.8) ▼		
არაბეთის გაერთ. საემიროები	41 (1.3) ▼		
პორტუგალია	41 (2.0) ▼		
ისრაელი	39 (2.0) ▼		
აზერბაიჯანი	39 (2.5) ▼		
ავსტრია	39 (2.3) ▼		
ყატარი	38 (1.2) ▼		
საფრანგეთი	35 (2.0) ▼		
ჩილე	34 (2.2) ▼		
ესპანეთი	34 (2.1) ▼		
ომანი	33 (1.8) ▼		
მალტა	31 (1.8) ▼		
შვედეთი	30 (2.2) ▼		
საუდის არაბეთი	28 (2.2) ▼		
მაროკო	13 (1.7) ▼		
ირანის ისლამური რესპ.	11 (1.4) ▼		

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი
მონაწილე რეგიონები	
მოსკოვი, რუსეთის ფედერაცია	72 (1.7) ▲
ონტარიო, კანადა	64 (2.9) ▲
დუბაი, ემირატები	59 (1.4) ▲
კვებეკი, კანადა	55 (3.3) ▲
მადრიდი, ესპანეთი	41 (2.2) ▼
ნორვეგია (4)	35 (2.3) ▼
ანდალუსია, ესპანეთი	34 (2.0) ▼
აბუ დავი, ემირატები	29 (1.9) ▼
ბუენოს აირესი, არგენტინა	23 (1.8) ▼
ზულუ	18 (1.7) ▼

▲ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად მაღალია

▼ პროცენტი საერთაშორისო საშუალოზე მნიშვნელოვნად დაბალია

() ფრჩხილებში მოცემული სტანდარტული შეცდომა ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეგვროთ

ცხრილი N 5.13. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები მხატვრული ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის უმაღლესი საფეხურის მიხედვით

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	მიზანი: კითხვის გამოცდილება პროცესი: აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ინტეგრირება აღწერა: ტექსტის დასაწყისიდან დასასრულამდე მოთხრობელის გრძნობების ცვლილების ინტერპრეტაცია.
სლოვენია	47 (2.1) ▲	12. რა დამოკიდებულება ჰქონდა პატარა ბიჭს ბებია განის მიმართ თავდაპირველად, როდესაც ის მის სახლში გადმოვიდა და როგორი იყო მისი დამოკიდებულება ბებია განის მიმართ მოთხოვნის პოლოს? გამოიყენე ის, რაც წაიკითხე და აღწერე ბიჭის გრძნობები ბებიას მიმართ. ახსენი, რატომ შეიცვალა ისინი.
ლატვია	44 (2.3) ▲	
ჰონკონგი	43 (2.8) ▲	
ირლანდია	41 (1.9) ▲	პასუხი: ბიჭი თავიდან გუფანუყვითელი იყო, ხაფან იძულებულია, რომ მეზობელს პასუხი ბიჭი გადმოვიდა, თუმცა, მისი დამოკიდებულება შეიცვალა, ხაფან დაინახა, რომ ბიჭი განის ყველ-ფხის გაყვება შეეძლო.
გერმანია	40 (2.2) ▲	
ბულგარეთი	40 (2.4) ▲	
შვედეთი	40 (2.6) ▲	საერთაშორისო საშუალო
რუსეთის ფედერაცია	38 (2.0) ▲	
ავსტრია	38 (2.2) ▲	
ნორვეგია (5)	38 (2.5) ▲	საერთაშორისო საშუალო
დანია	37 (2.3) ▲	
პოლონეთი	36 (1.9) ▲	
ინგლისი	36 (1.7) ▲	საერთაშორისო საშუალო
მაკაო	35 (1.7) ▲	
ჩრდილოეთ ირლანდია	34 (1.9) ▲	
ისრაელი	33 (2.3) ▲	საერთაშორისო საშუალო
პორტუგალია	33 (1.7) ▲	
სინგაპური	32 (1.7) ▲	
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	32 (2.0) ▲	საერთაშორისო საშუალო
უნგრეთი	32 (1.8) ▲	
კანადა	31 (1.3) ▲	
ესპანეთი	30 (1.6) ▲	საერთაშორისო საშუალო
აშშ	30 (2.1) ▲	
ავსტრალია	30 (1.7) ▲	
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	28 (2.1)	საერთაშორისო საშუალო
იტალია	27 (2.1)	
ლიტვა	27 (1.8)	
საერთაშორისო საშუალო	26 (0.3)	საერთაშორისო საშუალო
ყაზახეთი	25 (1.9)	
ახალი ზელანდია	24 (1.4)	
ჰოლანდია	24 (1.8)	საერთაშორისო საშუალო
ფინეთი	22 (1.8) ▼	
საქართველო	22 (1.7) ▼	
მალტა	19 (1.5) ▼	საერთაშორისო საშუალო
საფრანგეთი	18 (1.7) ▼	
ჩეხეთის რესპუბლიკა	18 (1.6) ▼	
ბელგია (ფლამანდრიული)	17 (1.6) ▼	საერთაშორისო საშუალო
არაბეთის გაერთ. საემიროები	16 (0.9) ▼	
ბაჰრეინი	16 (1.4) ▼	
საუდის არაბეთი	16 (1.5) ▼	საერთაშორისო საშუალო
ბელგია (ფრანგული)	16 (1.5) ▼	
ყატარი	15 (1.2) ▼	
ტრინიდადი და ტობაგო	14 (1.6) ▼	საერთაშორისო საშუალო
ჩილე	13 (1.6) ▼	
ომანი	10 (1.1) ▼	
ქუვეითი	9 (1.1) ▼	საერთაშორისო საშუალო
ევოპტე	8 (0.8) ▼	
ირანის ისლამური რესპ.	8 (1.1) ▼	
აზერბაიჯანი	6 (1.1) ▼	საერთაშორისო საშუალო
მაროკო	5 (0.7) ▼	
სამხრეთ აფრიკა	4 (0.7) ▼	

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი
მონაწილე რეგიონები	
მოსკოვი, რუსეთის ფედერაცია	57 (2.3) ▲
მადრიდი, ესპანეთი	41 (2.5) ▲
ონტარიო, კანადა	39 (2.8) ▲
დუბაი, ემირატები	29 (1.8)
ნორვეგია (4)	27 (1.9)
ანდალუზია, ესპანეთი	24 (1.9)
ბუენოს აირესი, არგენტინა	20 (1.7) ▼
დანია (3)	19 (1.4) ▼
კვებეკი, კანადა	14 (1.7) ▼
აბუ დაბი, ემირატები	12 (1.4) ▼
ზულო	9 (1.7) ▼

() ფრჩხილებში მოცემული სტანდარტული შეცდომა ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეგვროთ

ცხრილი N 5.14. PIRLS 2016-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში საერთაშორისო ნიშნულის უმაღლესი საფეხურის მიხედვით

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი	მიზანი: ინფორმაციის პოვნა და გამოყენება პროცესი: აზრებისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაცია და ინტეგრაცია აღწერა: ცხრილის ხუთივე უჯრის შესავსებად, ტექსტის სხვადასხვა ნაწილიდან ინფორმაციის ამოღება და ინტეგრირება.															
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	45 (2.3) ▲	11. რა ინფორმაციას გვაწვდის სტატია ზღვის კუს ზომისა და საკვების შესახებ მისი ცხოვრების ცალკეულ ეტაპზე? შეავსე ქვემოთ მოცემული ცხრილი. სამი პასუხი უკვე მითითებულია. <table><tr><th>ცხოვრების ეტაპი</th><th>ზომა</th><th>საკვები</th></tr><tr><td>კვრცხში ყოფნა</td><td>გაიქი ზოგხი ზეილი</td><td>კვრცხს თავისი საკვები აქვს</td></tr><tr><td>ახლადგამოჩეილი</td><td>კაქა ლი</td><td>კაქაქაქა</td></tr><tr><td>მოზარდი</td><td>სადილის თეფში</td><td>ნაქაქაქაქაქა</td></tr><tr><td>ზრდასრული</td><td>1 მექი</td><td>წყალმცენარეები და ზღვის ბალახი</td></tr></table>	ცხოვრების ეტაპი	ზომა	საკვები	კვრცხში ყოფნა	გაიქი ზოგხი ზეილი	კვრცხს თავისი საკვები აქვს	ახლადგამოჩეილი	კაქა ლი	კაქაქაქა	მოზარდი	სადილის თეფში	ნაქაქაქაქაქა	ზრდასრული	1 მექი	წყალმცენარეები და ზღვის ბალახი
ცხოვრების ეტაპი	ზომა		საკვები														
კვრცხში ყოფნა	გაიქი ზოგხი ზეილი		კვრცხს თავისი საკვები აქვს														
ახლადგამოჩეილი	კაქა ლი		კაქაქაქა														
მოზარდი	სადილის თეფში		ნაქაქაქაქაქა														
ზრდასრული	1 მექი		წყალმცენარეები და ზღვის ბალახი														
ირლანდია	44 (2.4) ▲																
რუსეთის ფედერაცია	39 (2.0) ▲																
აშშ	38 (2.7) ▲																
ჩრდილოეთ ირლანდია	37 (2.0) ▲																
ინგლისი	37 (1.7) ▲																
შვედეთი	36 (2.2) ▲																
კანადა	36 (1.4) ▲																
ახალი ზელანდია	33 (1.7) ▲																
ავსტრალია	32 (1.9) ▲																
ნორვეგია (5)	31 (1.8) ▲																
ჰონკონგი	31 (2.0) ▲																
ბულგარეთი	29 (1.9) ▲																
ფინეთი	29 (1.7) ▲																
ყაზახეთი	29 (2.2) ▲																
უნგრეთი	27 (1.9) ▲																
ჰოლანდია	27 (1.7) ▲																
იტალია	25 (2.1) ▼																
გერმანია	24 (1.6) ▼																
ლატვია	24 (2.0) ▼																
ავსტრია	23 (1.9) ▼																
მავაო	23 (1.7) ▼																
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	23 (1.6) ▼																
საერთაშორისო საშუალო	22 (0.3)																
ჩეხეთის რესპუბლიკა	22 (1.6) ▼																
პოლონეთი	22 (1.8) ▼																
ლიტვა	22 (2.2) ▼																
ესპანეთი	22 (1.5) ▼																
დანია	21 (1.9) ▼																
სლოვენია	19 (1.9) ▼																
პორტუგალია	19 (1.5) ▼																
საფრანგეთი	18 (1.7) ▼																
ისრაელი	17 (1.5) ▼																
ბელგია (ფლამანდრიული)	17 (1.7) ▼																
ტრინიდადი და ტობაგო	17 (1.5) ▼																
არაბეთის გაერთ. საემიროები	15 (1.2) ▼																
აზერბაიჯანი	14 (1.7) ▼																
ყატარი	12 (1.0) ▼																
ბილიაია (ფრანკოლი)	12 (1.3) ▼																
საქართველო	9 (1.5) ▼																
ომანი	9 (1.2) ▼																
მალტა	7 (1.0) ▼																
საუდიის არაბეთი	6 (1.3) ▼																
ირანის ისლამური რესპ.	5 (1.1) ▼																
ბაჰრეინი	1 (0.4) ▼																
ჩილე	0 (0.1) ▼																
მაროკო	0 (0.0) ▼																
სინგაპური	- -																

ქვეყანა	სწორი პასუხების %-ული მაჩვენებელი
მონაწილე რეგიონები	
მოსკოვი, რუსეთის ფედერაცია	45 (1.8) ▲
ონტარიო, კანადა	36 (2.3) ▲
კვებეკი, კანადა	32 (2.7) ▲
მადრიდი, ესპანეთი	32 (1.9) ▲
დუბაი, ემირატები	27 (1.5) ▲
ანდალუზია, ესპანეთი	21 (1.9) ▼
ნორვეგია (4)	17 (1.5) ▼
ბუენოს აირესი, არგენტინა	12 (1.6) ▼
აბუ დაბი, ემირატები	9 (1.5) ▼
ზუღლუ	4 (1.0) ▼

() ფრჩხილებში მოცემული სტანდარტული შეცდომა ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეგვროთ

5.2.2. საქართველოს შედეგები მიღწევების საფეხურების მიხედვით

ქვემოთ წარმოგიდგენთ საქართველოს მოსწავლეთა შედეგებს მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით ბეჭდური და ინტერნეტში მოცემული ტექსტის კითხვის პირობებში.

მონაცემთა მთლიანობით ანალიზი აჩვენებს, რომ საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეების მხოლოდ 2.5%-მა დაძლია PIRLS-ის საერთაშორისო სკალის უმაღლესი საფეხური, მაღალი – 22%-მა, საშუალო – 60%-მა, დაბალი კი – 86%-მა. მოსწავლეთა 14% აღმოჩნდა მიღწევის საერთაშორისო სკალის დაბალი საფეხურის ქვემოთ, რაც ნიშნავს იმას, რომ საქართველოში მოსწავლეთა 14%-ს დაბალი საფეხურისთვის განსაზღვრული დავალებების შესრულებაც კი გაუჭირდა. როგორც ცხრილიდან N5.15 ჩანს, საქართველოში მცხოვრებმა მეოთხეკლასელებმა მიღწევის ყველა საფეხურზე საერთაშორისო მედიანაზე გაცილებით ნაკლები შედეგი აჩვენეს.

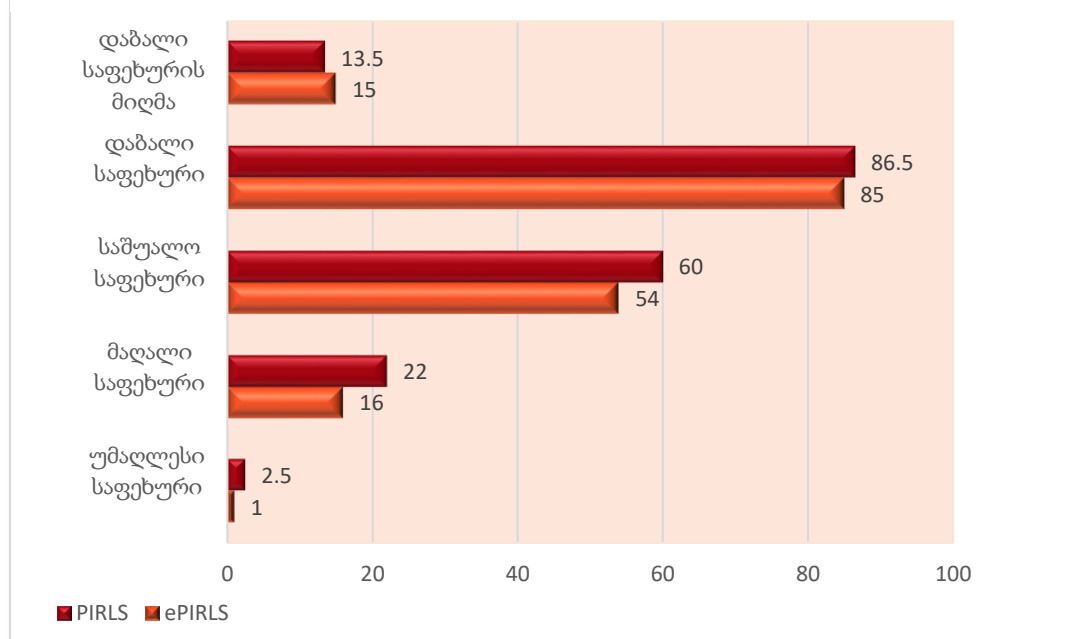
როგორც უკვე აღვნიშნეთ, საქართველო იმ ქვეყნების რიცხვში მოხვდა, რომლებმაც ბეჭდური ტექსტის კითხვაში უკეთესი შედეგი აჩვენეს, ვიდრე ონლაინ მოცემულის და ეს შედეგი, ფაქტობრივად, კონსისტენტურია მიღწევის საფეხურების მიხედვითაც (ცხრილი N 5.16 და სურათი N5.5). როგორც ვხედავთ, მოსწავლეთა მხოლოდ 1%-მა შეძლო უმაღლესი საფეხურის შესატყვისი დავალებების წარმატებით შესრულება, მეხუთედმა დაძლია მაღალი საფეხური, თითქმის ორმა მესამედმა საშუალო, მონაწილეთა 86.5%-მა მხოლოდ დაბალი საფეხურის შესაბამისი დავალებების შესრულება შეძლო, 15%-მა კი დაბალ საფეხურზე ნაკლები შედეგი აჩვენა.

ცხრილი N 5.15. PIRLS/EPIRLS-ი: მოსწავლეთა შედეგები მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით

	უმაღლესი საფეხური %	მაღალი საფეხური %	საშუალო საფეხური %	დაბალი საფეხური %	დაბალ საფეხურზე ქვემოთ %
PIRLS	(10)	(47)	(82)	(96)	(4)
საქართველოს მონაცემი	2.5	22.1	60	86.5	13.5
ქართული სექტორი	2.6	22.8	61.4	87.8	12.2
აზერბაიჯანული სექტორი	0.8	8.8	34.9	63.1	36.9
ePIRLS	(12)	(50)	(84)	(97)	(3)
საქართველოს მონაცემი	1.1	15.6	53.5	85.1	14.9
ქართული სექტორი	1.2	16.2	54.8	86.1	14
აზერბაიჯანული სექტორი	0.1	6.7	31.5	68	32

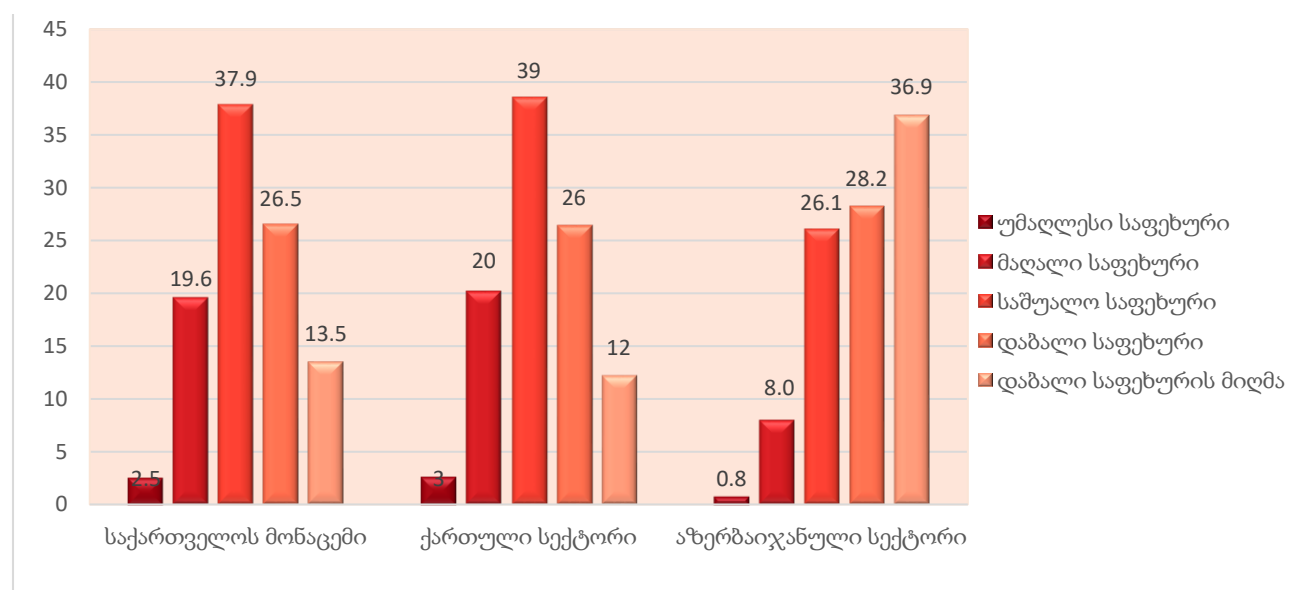
შენიშვნა: () მოცემულია შესაბამისი საფეხურის საერთაშორისო მედიანა.

სურათი N 5.5. PIRLS/ePIRLS-ი: საქართველოს მონაცემების განაწილება ბეჭდური და ონლაინ მოცემული ტექსტის კითხვაში მიღწევის საფეხურების მიხედვით

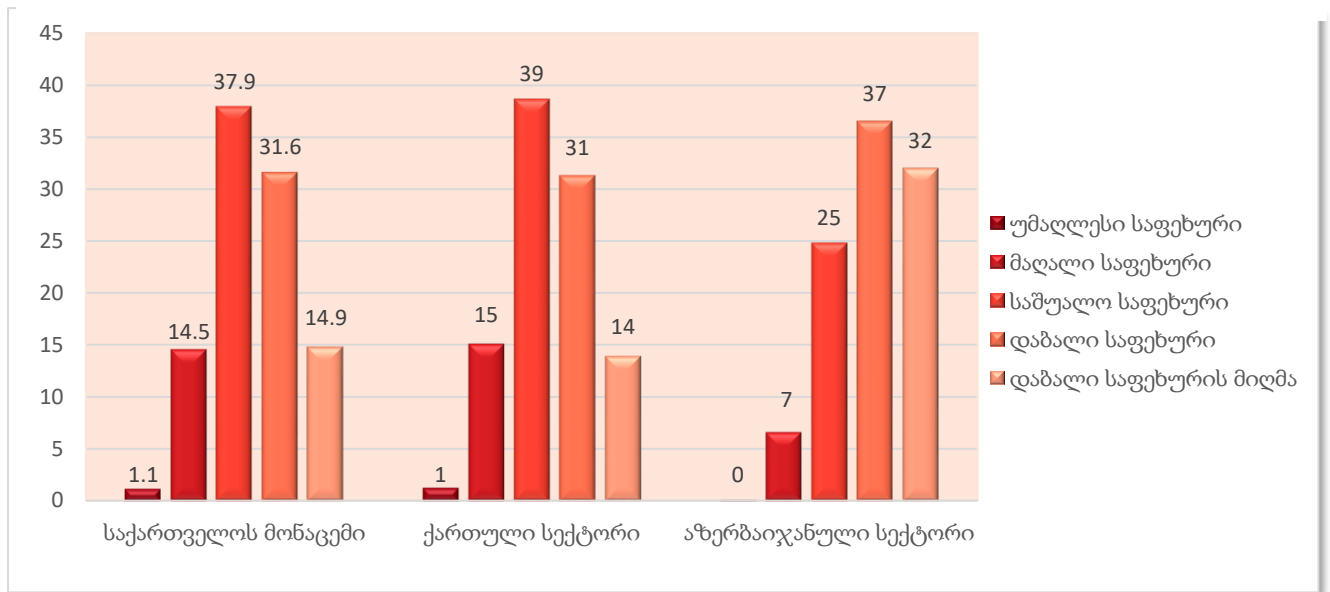


თუ PIRLS/ePIRLS-ის მიღწევის საფეხურების მიხედვით შედეგებს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N5.6 და N5.7), ვნახავთ, რომ როგორც ბეჭდური, ისე ელექტრონული ტექსტის კითხვაში ქართული სექტორის მოსწავლეებს უკეთესი შედეგი აქვთ, ვიდრე აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებს, ამასთან, ქართულ მოსწავლეებთან შედარებით, სამჯერ მეტმა აზერბაიჯანულენოვანმა მოსწავლემ ვერ შეძლო დაბალი საფეხურის შესატყვისი დავალებების შესრულება.

სურათი N 5.6. PIRLS-ი: მოსწავლეთა პროცენტული განაწილება მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით



სურათი N 5.7. EPIRLS-ი: მოსწავლეთა პროცენტული განაწილება მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით



5.3. მოსწავლეთა მიღწევების დინამიკა: PIRLS 2006-2016

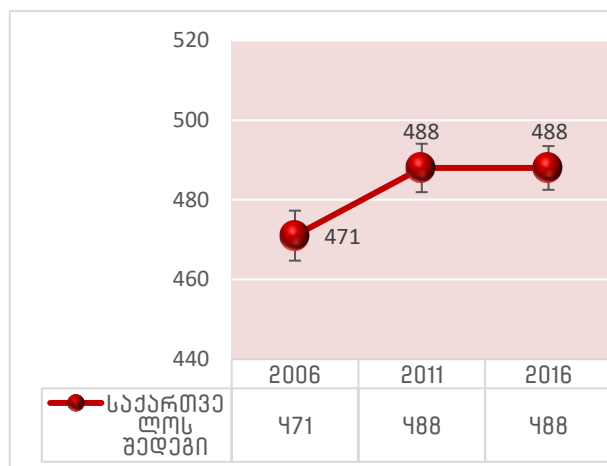
როგორც უკვე არაერთხელ აღინიშნა, წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა ციკლურად, ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ ტარდება და საქართველომ ბოლო სამ ციკლში (2006, 2011 და 2016) მიიღო მონაწილეობა. ამასთან, პირველ ორ ციკლში მხოლოდ ქართული სექტორის მოსწავლეები მონაწილეობდნენ, მესამეში კი აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებიც ჩაერთვნენ. ამიტომ საქართველოს მიღწევების ათწლიანი დინამიკის განხილვისას 2016 წლის შედეგები ორგვარად არის წარმოდგენილი: (ა) საქართველოდან კვლევაში მონაწილე ყველა (ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის) მოსწავლის ერთიანი მონაცემები და (ბ) მხოლოდ ქართული სექტორის მოსწავლეების მონაცემები.

5.3.1. წიგნიერებაში მიღწევების დინამიკა

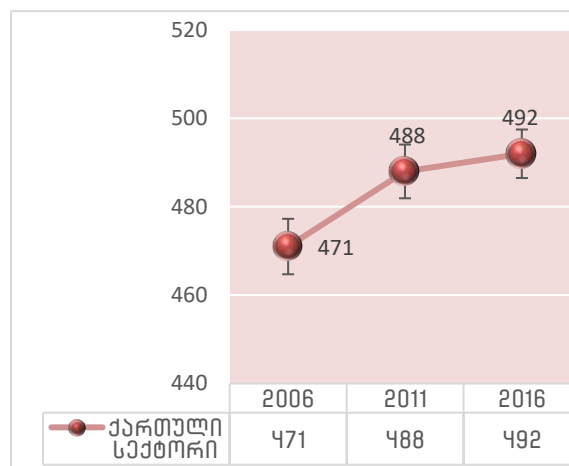
სამი ციკლის მონაცემების მთლიანობითი ანალიზი გვიჩვენებს (სურათი N5.8, I ნაწილი), რომ ქართველი მოსწავლეების შედეგები 17 ერთეულით გაუმჯობესდა 2006-დან 2011 წლამდე, თუმცა ცვლილება არ შეინიშნება შემდეგი ციკლის ანუ 2016 წლის მონაცემებში. თუ მხოლოდ ქართული სექტორის შედეგებს შევხედავთ (სურათი N5.8, II ნაწილი), შედეგი მხოლოდ 4 ერთეულით გაუმჯობესდა, თუმცა ეს სხვაობა სტატისტიკურად უმნიშვნელოა.

საქართველოს მოსწავლეების შედეგების სრული კონტექსტის სანახავად იხ. ცხრილი N5.16, რომელშიც მოცემულია PIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგების ათწლიანი დინამიკა მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით.

სურათი N 5.8. PIRLS 2006-2016: მოწავლეთა მიღწევის დინამიკა



I ნაწილი



II ნაწილი

ცხრილი N 5.16. PIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების 2006-2016 წლების მიღწევების დინამიკა

ქვეყანა	უმადლესი საფეხური				მაღალი საფეხური				საშუალო საფეხური				დაბალი საფეხური			
	მოსწავლეების %-ული რაოდენობა				მოსწავლეების %-ული რაოდენობა				მოსწავლეების %-ული რაოდენობა				მოსწავლეების %-ული რაოდენობა			
	2016	2011	2006	2001	2016	2011	2006	2001	2016	2011	2006	2001	2016	2011	2006	2001
სინგაპური	29	24	19 ↑	12 ↑	66	62	58 ↑	45 ↑	89	87	86	76 ↑	97	97	97	90 ↑
რუსეთის ფედერ.	26	19 ↑	19 ↑	5 ↑	70	63 ↑	61 ↑	39 ↑	94	92	90 ↑	80 ↑	99	99	98	96 ↑
ჩრდილოეთ ირლ.	22	19 ↑			61	58			87	87			97	97		
ირლანდია	21	16 ↑			62	53 ↑			89	85 ↑			98	97		
ინგლისი	20	18	15 ↑	20	57	54	48 ↑	54	86	83 ↑	78 ↑	82 ↑	97	95 ↑	93 ↑	94 ↑
ბულგარეთი	19	11 ↑	16	17	55	45 ↑	52	54	83	77 ↑	82	83	95	93	95	95
ჰონკონგი	18	18	15 ↑	5 ↑	65	67	62	39 ↑	93	93	92	81 ↑	99	99	99	97 ↑
ფინეთი	18	18			62	63			91	92			98	99 ↓		
უნგრეთი	17	12 ↑	14	10 ↑	56	48 ↑	53	49 ↑	85	81 ↑	86	85	97	95 ↑	97	98
აშშ	16	17	12 ↑	15	53	56	47 ↑	50	83	86 ↓	82	80	96	98 ↓	96	94 ↑
ავსტრალია	16	10 ↑			51	42 ↑			81	76 ↑			94	93		
ჩინეთის რესპუბლ.	14	13	7 ↑		59	55	43 ↑		90	87 ↑	84 ↑		98	98	97 ↑	
შვედეთი	14	9 ↑	11	15	57	47 ↑	53	59	88	85	88	90	98	98	98	98
ლატვია	14		8 ↑	9 ↑	57		46 ↑	49 ↑	90		86 ↑	87 ↑	99		98 ↑	99
ლიტვა	13	6 ↑	5 ↑	9 ↑	53	39 ↑	43 ↑	48 ↑	87	80 ↑	86	85	97	97	99 ↓	98
ისრაელი	13	15			46	49 ↓			75	80 ↓			91	93 ↓		
კანადა	13	13			50	51			83	86 ↓			96	98 ↓		
სლოვენია	11	8 ↑	6 ↑	3 ↑	49	42 ↑	37 ↑	25 ↑	83	79 ↑	76 ↑	67 ↑	96	95	94 ↑	91 ↑
დანია	11	12	11		52	55	52		86	88 ↓	85		97	99 ↓	97	
ახალი ზელანდია	11	14 ↓	13 ↓	14 ↓	41	45 ↓	45 ↓	45	73	75	76	74	90	92 ↓	92 ↓	90
გერმანია	11	10	11	9 ↑	47	46	52 ↓	47	81	85 ↓	87 ↓	83	95	98 ↓	97 ↓	97 ↓
იტალია	11	10	14	11	52	46 ↑	52	48 ↑	87	85	87	83 ↑	98	98	98	97
სლოვაკეთის რეს.	10	8 ↑	8 ↑	5 ↑	47	44	43	34 ↑	81	82	80	76 ↑	93	96	94	94
ჩეხეთი	10	8		7 ↑	49	50		45 ↑	85	87		83	97	98		97
ავსტრია	8	5 ↑	8		47	39 ↑	45		84	80 ↑	84		98	97	98	
ჰოლანდია	8	7 ↑	6 ↑	10	48	48	49	54 ↓	88	90	91 ↓	92 ↓	99	## ↓	99	99
პორტუგალია	7	9			38	47 ↓			79	84 ↓			97	98		
ესპანეთი	6	4 ↑	5		39	31 ↑	31 ↑		80	72 ↑	72 ↑		97	94 ↑	94 ↑	
ნორვეგია (4)	5	2 ↑	2 ↑	4	34	25 ↑	22 ↑	28 ↑	74	71	67 ↑	65 ↑	94	95	92 ↑	88 ↑
არაბეთის გაერთ.	5	3 ↑			20	14 ↑			43	38 ↑			68	64 ↑		
ტრინიდადი და ტ.	4	3	2 ↑		24	19 ↑	13 ↑		55	50 ↑	38 ↑		80	78	64 ↑	
ბელგია (ფლამენდ.)	4		7 ↓		35		49 ↓		80		90 ↓		97		99 ↓	
საფრანგეთი	4	5	5	7 ↓	30	35 ↓	35 ↓	37 ↓	72	75	76 ↓	77 ↓	94	95	96 ↓	95 ↓
ყაზახი	3	2 ↑			17	12 ↑			42	34 ↑			66	60 ↑		
Belgium (French)	3	2	3		22	25	23		65	70 ↓	66		92	94	92	
საქართველო	2	2	1 ↑		22	21	15 ↑		60	60	50 ↑		86	86	82 ↑	
ომანი	2	0 ↑			10	5 ↑			32	21 ↑			39	47 ↑		
აზერბაიჯანი	1	0 ↑			17	9 ↑			53	45 ↑			80	82		
ირანის ისლამურ	1	1	1 ↑	0 ↑	11	13 ↓	8 ↑	7 ↑	37	45 ↓	30 ↑	28 ↑	65	76 ↓	60 ↑	56 ↑
საუდის არაბეთი	1	1			11	8			35	34			63	65		
მალტა	1	1 ↓			13	14			45	45			73	74		
მოროკო	0	0 ↑			3	1 ↑			14	7 ↑			36	21 ↑		
სამხრეთ აფრიკა	0	0			2	3 ↓			8	10			22	24		

მონაწილე რეგიონები

ონტარიო, კანადა	14	15	16	15	50	54	54	50	82	85	87 ↓	84	96	97 ↓	98 ↓	96
კვებეკი, კანადა	11	7 ↑	6 ↑	8 ↑	50	43 ↑	41 ↑	43 ↑	87	85	83 ↑	84	98	98	97	98
დუბაი, ემირატები	11	6 ↑			40	26 ↑			69	54 ↑			87	75 ↑		
ანდალუზია, ესპან.	5	4			37	31 ↑			78	73 ↑			97	95		
აბუ დავი, ემირატი	2	2			11	10			31	32			55	60		
ზუღლუ	2		3		9		11		26		23		51		36 ↑	

↑ 2016 წლის ზ-ულის მაჩვენებელი არსებითად უფრო მაღალია
↓ 2016 წლის ზ-ულის მაჩვენებელი არსებითად უფრო დაბალია

5.3.2. ნიგნიერებაში მიღწევები საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით

თუ ქართველი მოსწავლეების ნიგნიერების შედეგების დინამიკას მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების ჭრილში შევხედავთ, ვნახავთ, რომ ბოლო ათი წლის განმავლობაში (2006-2016) საქართველომ მიღწევის ყველა საფეხურზე გააუმჯობესა საკუთარი შედეგი (ცხრილი N5.17).

ცხრილი N 5.17. PIRLS 2006-2016: საქართველოს მონაცემების ათწლიანი დინამიკა მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით

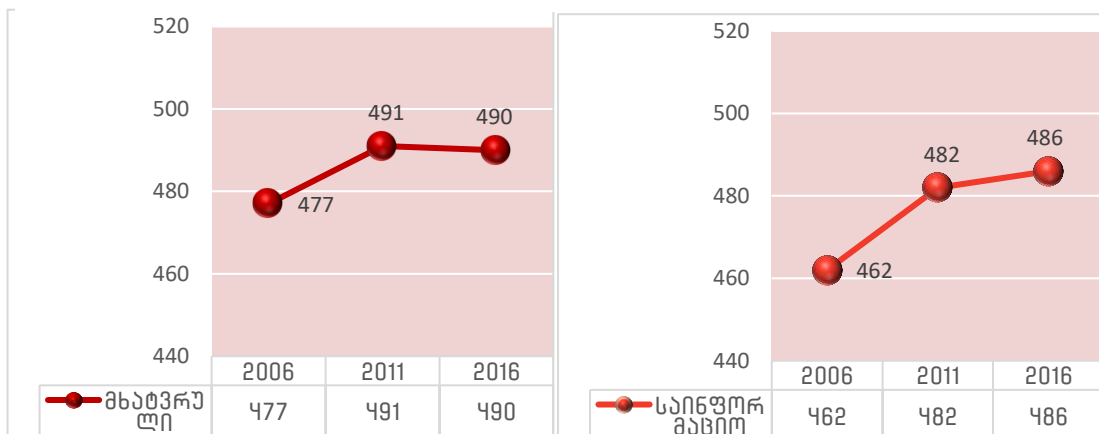
საქართველო	უმაღლესი საფეხური %	მაღალი საფეხური %	საშუალო საფეხური %	დაბალი საფეხური %	დაბალ საფეხურზე ქვემოთ %
2016					
საქართველო	2	22	60	86	14
ქართული სექტორი	3	23	61	88	12
2011					
საქართველო	2	21	60	86	14
2006					
საქართველო	1 ✂	15 ✂	50 ✂	82 ✂	18

შენიშვნა: ✂ სიმბოლო მიუთითებს, რომ 2006-დან 2016 წლამდე აღინიშნება მონაცემის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მატება.

5.3.3. მიღწევები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით

მართალია, საქართველოს შედეგები სტაბილურად და სტატისტიკურად სანდოდ ჩამორჩება საერთაშორისო სკალირებულ საშუალოს (500 ქულას), პროგრესი მაინც თვალსაჩინოა. სურათი N5.9. გვიჩვენებს, რომ ქართველმა მეოთხეკლასელებმა 2006-დან 2016 წლამდე მნიშვნელოვნად გააუმჯობესეს როგორც მხატვრული (სხვაობა 17 ქულა), ისე საინფორმაციო (27 ქულა) ტექსტების გააზრების მაჩვენებლები. გარდა ამისა, თუ 2006 და 2011 წლის კვლევებში (კუტალაძე, 2008, 2013) საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელებს მხატვრული ტექსტების გააზრებაში უკეთესი მაჩვენებლები ჰქონდათ, ვიდრე საინფორმაციო ტექსტების გააზრებაში, 2016 წლის ციკლში ისინი პრაქტიკულად თანაბარი წარმატებით ახერხებენ ორივე ტიპის ტექსტის გააზრებას – 2016 წლისთვის მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მაჩვენებლები პრაქტიკულად გაუტოლდა ერთმანეთს, განურჩევლად იმისა, მხოლოდ ქართული სექტორის მოსწავლეების შედეგებს შევხედავთ თუ საერთო მონაცემს (ცხრილი N5.18).

სურათი N 5.9. PIRLS 2006-2016: მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრება



ცხრილი N 5.18. PIRLS 2006-2016: საქართველოში მცხოვრები მოსწავლეები მიღწევების ათწლიანი დაინამიკა მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით

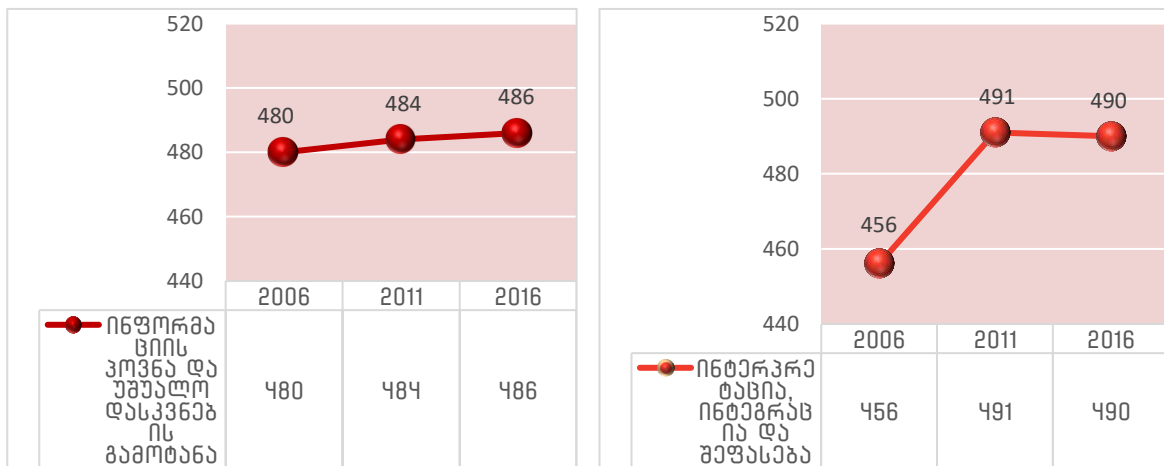
საქართველო		მხატვრული ტექსტი	საინფორმაციო ტექსტი
		საშუალო სკალირებული ქულა	საშუალო სკალირებული ქულა
2016	საქართველო	490 (2.6)	486 (3.1)
	ქართული სექტორი	494 (2.6)	489 (3.2)
2011	საქართველო	491 (2.9) ✗	482 (3.1) ✗
2006	საქართველო	477 (3.3)	462 (3.8)

შენიშვნა: ✗ სიმბოლო მიუთითებს, რომ 2006-დან 2016 წლამდე აღინიშნება მონაცემის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მატება.

5.3.4. მიღწევები წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით

როგორც წინა ორი ციკლის (2006 და 2011), ისე 2016 წლის მონაცემებით, საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელები წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვითაც ჩამორჩებიან საერთაშორისო საშუალოს, თუმცა 2006-2016 წლებში ნამდვილად შეინიშნება თვალსაჩინო გაუმჯობესება. სურათი N5.10 გვიჩვენებს, რომ 2006 წლისთვის ქართველი მეოთხეკლასელები გაცილებით უკეთ ახერხებდნენ წაკითხულ ტექსტში ინფორმაციის პოვნასა და უშუალო დასკვნების გამოტანას, ვიდრე ტექსტის ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და შეფასებას, თუმცა დროთა განმავლობაში ვითარება შეიცვალა და, მიუხედავად იმისა, რომ გააზრების ვერც ერთი პროცესის მაჩვენებელი ჯერ კიდევ ვერ უტოლდება საერთაშორისო საშუალოს, ბოლო 10 წლის განმავლობაში ორივე მათგანმა იმატა (იხ. ასევე, ცხრილი N5.19), განსაკუთრებით აღსანიშნავია ინტერპრეტაციის, ინტეგრაციისა და შეფასების პროცესის გაუმჯობესება.

სურათი N 5.10. PIRLS 2006-2016: წაკითხულის გააზრების პროცესები



ამასთან, სურათი N5.10 და ცხრილი N5.19, ასევე, ნათლად გვიჩვენებს, რომ ქართველი მოსწავლეები ამჟამად თანაბარი წარმატებით ახერხებენ ბეჭდურ ტექსტში როგორც ინფორმაციის ამოცნობასა და დასკვნების გამოტანას, ისე ინტერპრეტაციას, ინტეგრაციასა და შეფასებას.

ცხრილი N 5.19. PIRLS 2006-2016: საქართველოში მცხოვრები მოსწავლეების მიღწევების ათწლიანი დაინამიკა წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით

საქართველო		ინფორმაციის პოვნა და უშუალო დასკვნის გამოტანა	ინტერპრეტაცია, ინტეგრაცია და შეფასება
		საშუალო სკალირებული ქულა	საშუალო სკალირებული ქულა
2016	საქართველო	486 (2.6)	490 (2.9)
	ქართული სექტორი	488 (2.7)	493 (3.0)
2011	საქართველო	484 (3.0)	491 (3.1) ✂
2006	საქართველო	480 (3.4)	456 (3.7)

შენიშვნა: ✂ სიმბოლო მიუთითებს, რომ 2006-დან 2016 წლამდე აღინიშნება მონაცემი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მატება.

6. მოსწავლეთა მიღწევები და განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ინდიკატორები

საერთაშორისო ტენდენციის მსგავსად, საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის გოგოების მიღწევები წიგნიერებაში აღემატება ბიჭების მიღწევებს როგორც წიგნიერების საერთო სკალირებული მაჩვენებლის, ისე მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით.

ქალაქში მდებარე სკოლების მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ როგორც წიგნიერების საერთო, ისე — მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის კითხვისა და ნაკითხულის გააზრების პროცესების მაჩვენებლების მიხედვით.

სერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეთა საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი პრაქტიკულად საერთაშორისო საშუალოს უტოლდება, არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა კი ამ შედეგს 17 ქულით ჩამოუვარდება.

განათლების კვლევების ერთ-ერთი ძირითადი მიმართულება, რომლითაც თანამედროვე განათლების მკვლევრები ინტერესდებიან ბოლო პერიოდში, განათლების არათანაბარი ხელმისაწვდომობის ინდიკატორების კვლევას წარმოადგენს. მკვლევრები იმ ფაქტორების გამოვლენას ცდილობენ, რომლებიც მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე მოქმედებს და ქვეყანაში განათლების არათანაბარ ხელმისაწვდომობაზე მიუთითებს. განათლების ხელმისაწვდომობის ინდიკატორების თვალსაზრისით, განსხვავებები განსაკუთრებით თვალსაჩინოა განვითარებად ქვეყნებში. სხვადასხვა ქვეყანაში სხვადასხვა დროს ჩატარებული საერთაშორისო კვლევები ავლენს ფაქტორებს, რომლებიც მნიშვნელოვნად მოქმედებს, მაგალითად, ქალაქსა და სოფელში მაცხოვრებელი მოსწავლეების მიღწევებზე, თუმცა წინამდებარე თავში განხილულია მოსწავლეთა თანაბარი ხელმისაწვდომობის ისეთი ინდიკატორები, როგორებიცაა მოსწავლის სქესი, მასწავლებლის კვალიფიკაცია (სერტიფიცირებული/არასერტიფიცირებული), სკოლის ადგილმდებარეობა (სოფელი/ქალაქი) და ტიპი (საჯარო/კერძო) და რომლებიც მიგვანიშნებს განათლების პოლიტიკის უნიფიცირებული მიდგომის ეფექტურობაზე. ზოგადად მიიჩნევა, რომ თუ მოსწავლეთა მიღწევები არ განსხვავება სქესის, სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, ქვეყანაში უზრუნველყოფილია განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა და განათლების პოლიტიკის გადანყვეტილების მიმღები პირებისათვის გაცილებით ადვილი ხდება ამა თუ იმ გადანყვეტილების მიღება და განათლებაში სიახლეებისა და ნოვაციების დანერგვა.

6.1. მოსწავლის სქესი

ბევრი კვლევა მიუთითებს ნიგნიერებაში მოსწავლეთა მიღწევებში არსებული გენდერული სხვაობის ტენდენციაზე: გოგოები მნიშვნელოვნად უკეთეს შედეგს აჩვენებენ, ვიდრე ბიჭები. მაგალითად, აშშ-ში ჩატარებული ერთ-ერთი კვლევა აჩვენებს (Robinson & Lubienski, 2011), რომ გოგოებს კითხვაში უკეთესი შედეგი აქვთ საბავშვო ბაღიდან VIII კლასის ჩათვლით. PISA 2009-ის შედეგების მიხედვით (OECD, 2009), 15 წლის გოგოების კითხვის უნარის მაჩვენებელიც სჭარბობს მათი თანატოლი ბიჭების შესაბამის მაჩვენებელს (OECD, 2010). PIRLS-ის ყველა ციკლში გოგოების მიღწევები ქვეყნების უმეტესობაში არსებითად მაღალია ბიჭების მიღწევებთან შედარებით.

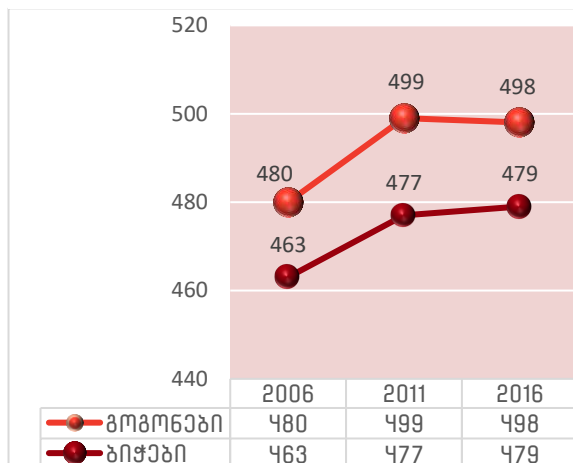
ცხრილში N6.1 მოცემულია კვლევაში ჩართული ქვეყნების საშუალო მიღწევები სქესის მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, ბეჭდური ტექსტების შემთხვევაში 50 ქვეყნიდან 48-ში გოგოები უკეთეს შედეგს აჩვენებენ ნიგნიერებაში, ვიდრე ბიჭები და ეს ტენდენცია წლიდან წლამდე ნარჩუნდება, თუმცა ეს სხვაობა ePIRLS-ში გოგოების სასარგებლოდ ასეთი თვალსაჩინო არ არის. ამასთან, ნიგნიერების კვლევის არც ერთ ციკლში არ დაფიქსირებულა შემთხვევა, როცა რომელიმე ქვეყანაში ბიჭებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მიღწევები აქვთ ნიგნიერებაში, ვიდრე გოგოებს და ეს სხვაობა ასაკის მატებასთან ერთად იზრდება.

ამდენად, ანალიზის დროს ქვეყნები ყურადღებას აქცევენ იმ სხვაობას, რომელიც გოგოების უპირატესობაზე მეტყველებს და რაც მცირეა მათი უპირატესობა განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ამ ინდიკატორის თვალსაზრისით, მით უფრო წარმატებულად მიიჩნევა ქვეყანა. საქართველო ამ თვალსაზრისით წარმატებულ

მაგალთად ვერ მიიჩნევა და არ შედის იმ ქვეყნების ათეულში, რომელთა გოგოებისა და ბიჭების შედეგებს შორის განსხვავება 10 ქულას არ აღემატება. საქართველოს მსგავსი მონაცემები აქვთ პოლონეთს, ჩრდილოეთ ირლანდიას, სლოვენიას, ლიეტუვასა და მალტას, სადაც სხვაობა ბიჭებისა და გოგოების მიღწევებს შორის 18-20 ქულას შეადგენს. საუკეთესო მაჩვენებლები აქვთ მაკაოსა და პორტუგალიას, სადაც ბიჭებსა და გოგოებს შორის სხვაობა მხოლოდ 1 ქულაა.

რაც შეეხება საქართველოს, PIRLS 2016-ში თითქმის თანაბარი რაოდენობის

სურათი N 6.1. PIRLS 2006-2016: საშუალო მიღწევები წიგნიერებაში სქესის მიხედვით



გოგოები (49.3%) და ბიჭები მონაწილეობდნენ და მეოთხეკლასელი გოგოების მიღწევები წიგნიერებაში აღემატება ბიჭების მიღწევებს როგორც წიგნიერების საერთო სკალირებული მაჩვენებლის, ისე მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტების გააზრების მიხედვით. მათი საერთო სკალირებული მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალოს (500 ქულა) უახლოვდება, რომელსაც ბიჭების მაჩვენებელი (498 ქულა) 19 ქულით ჩამორჩება, ეს სხვაობა სტატისტიკურად სანდოა და უცვლელად არის შენარჩუნებული PIRLS-ის სამივე ციკლში (სურათი N6.1).

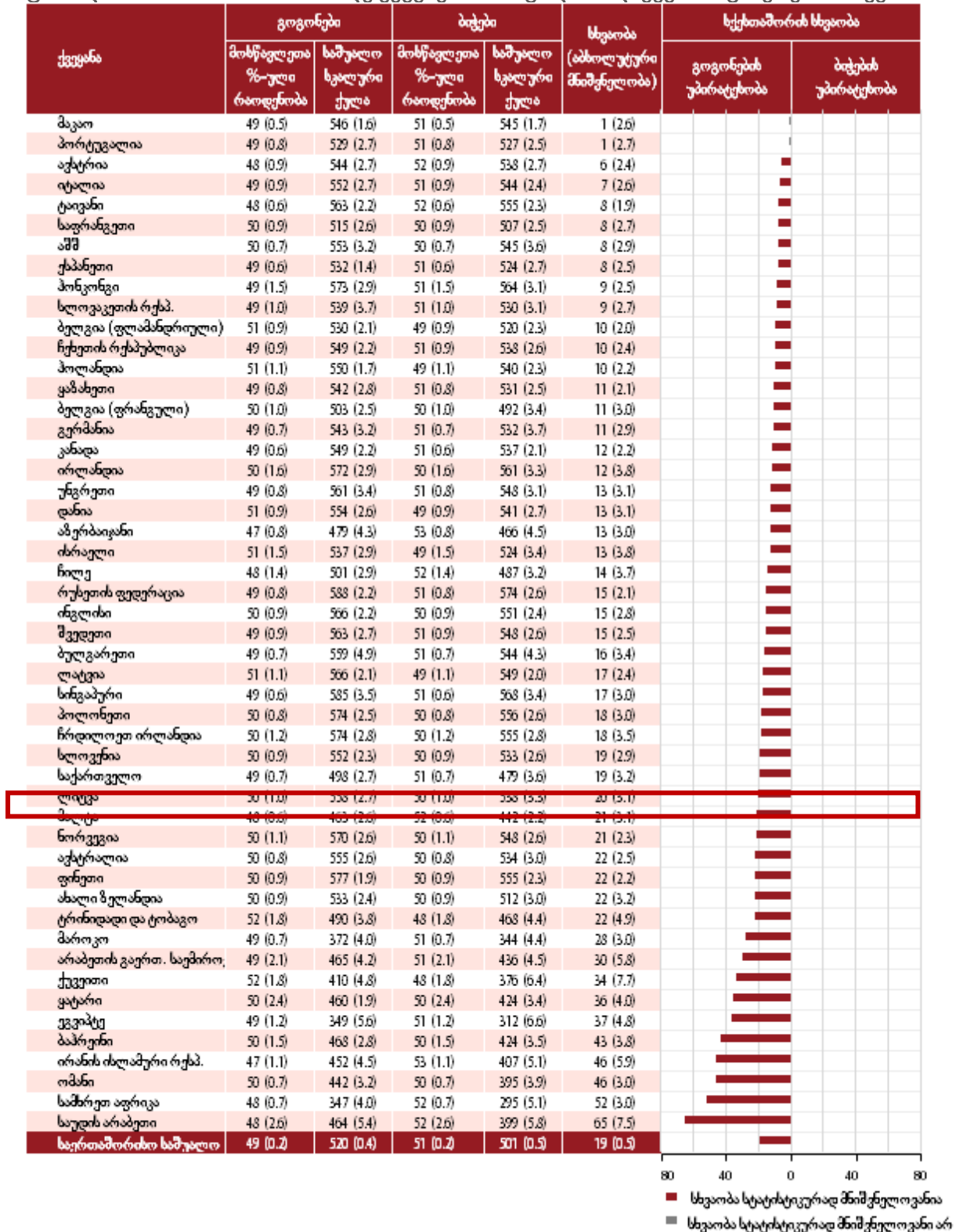
თუ წიგნიერების მაჩვენებელს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (ცხრილი N6.1), ვნახავთ, რომ მართალია, ქართული სექტორის გოგოებისა და ბიჭების მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად აღემატება აზერბაიჯანული სექტორის გოგოებისა და ბიჭების შედეგებს, როგორც მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის კითხვის, ისე — წაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით, ორივე სექტორის გოგოების მიღწევები არსებითად აღემატება ბიჭების მიღწევებს.

ცხრილი N 6.1. PIRLS/ePIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები წიგნიერებაში სქესისა და სწავლების ენის მიხედვით

სწავლების ენა	მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა				სხვაობა მიღწევებს შორის	
	PIRLS		ePIRLS			
	გოგო	ბიჭი	გოგო	ბიჭი	PIRLS	ePIRLS
ქართული სექტორი	501 (2,8)	482 (3,7)	487 (3,2)	472 (3,8)	19	15
აზერბაიჯანული სექტორი	438 (10,0)	420 (12,3)	439 (10,7)	428 (13,4)	18	11

შენიშვნა: () მოცემულია სტანდარტული შეცდომა.

ცხრილი N 6.2 PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების საშუალო მიღწევები ნიგნიერებაში სქესის მიხედვით



() ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგჩვენოთ.

6.2. სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი

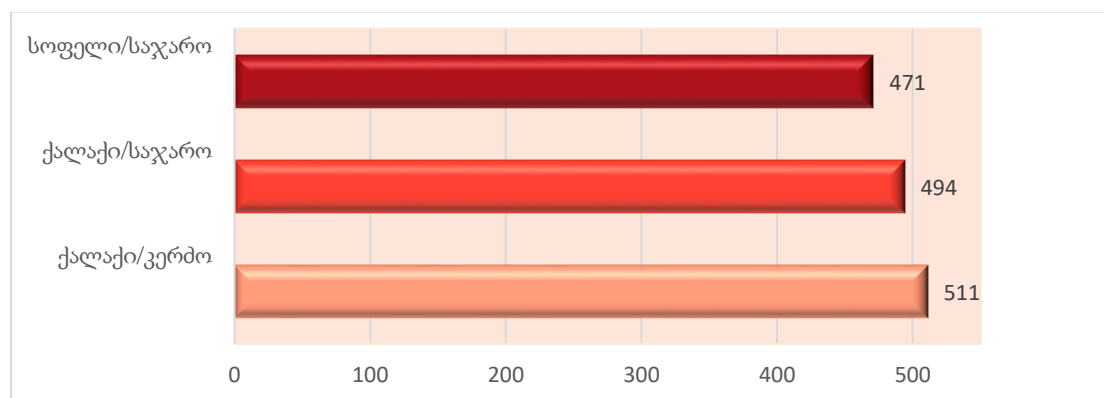
განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის ინდიკატორების შესწავლისას მკვლევრები აქცენტს, ძირითადად, მოსწავლის ინდივიდუალურ მახასიათებლებსა და ოჯახურ გარემოზე აკეთებენ, თუმცა განვითარებად ქვეყნებში გაცილებით მნიშვნელოვანია სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი. საქართველოში ქალაქისა და სოფლის სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებს შორის არსებულ განსხვავებებს, კვლევების მიხედვით (მაგალითისთვის იხ. ბრეგვაძე და ბახუტაშვილი, 2017; კუტალაძე, 2013), სასკოლო ფაქტორები უკეთ ხსნიან. მიუხედავად არაერთი კვლევისა, ამ საკითხთან დაკავშირებით მაინც არ არსებობს კონსენსუსი მკვლევართა შორის, მოსწავლის აკადემიური მიღწევების შეფასებისას სასკოლო ფაქტორები უფრო მნიშვნელოვანია თუ ოჯახური გარემო.

წინამდებარე ქვეთავში წარმოდგენილია საქართველოს სოფლებსა და ქალაქებში მცხოვრებ მოსწავლეთა მიღწევების მიმოხილვა და იმ ფაქტორების ანალიზი, რომლებსაც თავისი წვლილი შეაქვთ მოსწავლეთა განსხვავებულ მიღწევებში.

საქართველოში ჩატარებული ყველა საერთაშორისო და ეროვნული შეფასება გვიჩვენებს, რომ ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეები წიგნიერებაში, მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო საგნების მსგავსად, სტატისტიკურად სანდო უკეთეს შედეგებს გვაჩვენებენ, ვიდრე სოფელში მცხოვრები მოსწავლეები. ეს ტენდენცია იკვეთება წინამდებარე კვლევაშიც.

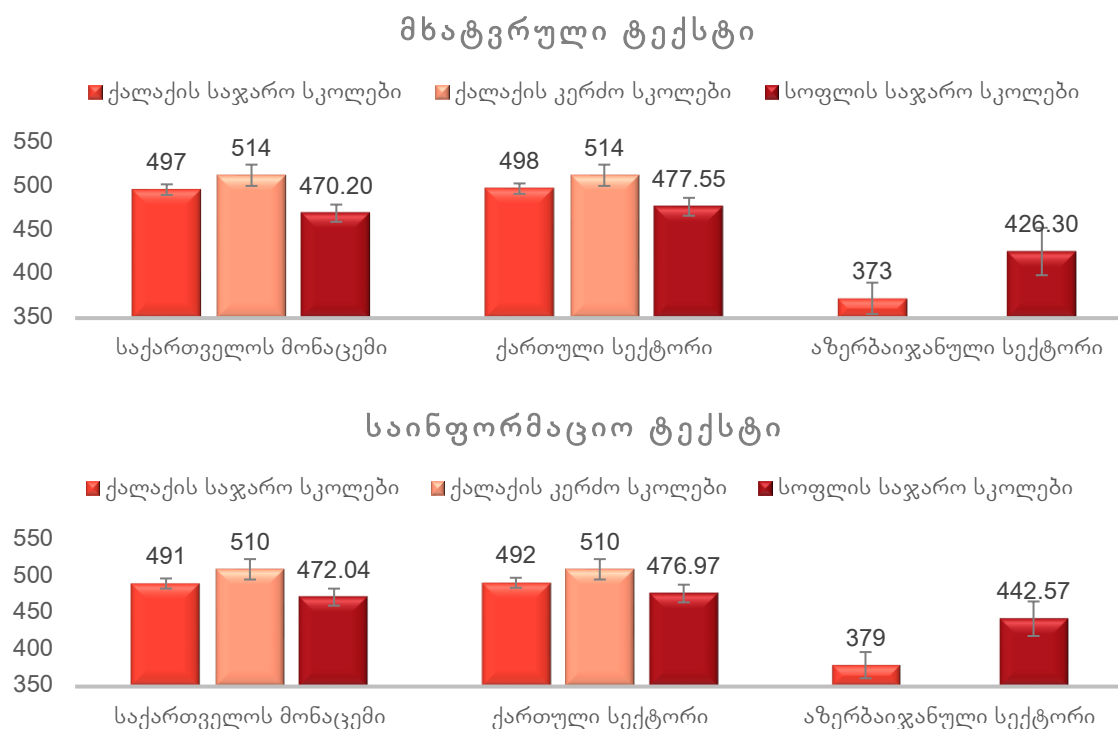
წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის 2016-ის ციკლში ჩართულ მოსწავლეთა ორი-მესამედი (67.2%) სწავლობს ქალაქის სკოლებში (აქედან 9,6% ქალაქის კერძო სკოლებში), ხოლო დანარჩენი (32.8%) — სოფლის საჯარო სკოლაში. ქალაქის კერძო და საჯარო სკოლების მოსწავლეებს, მნიშვნელოვნად მაღალი შედეგი აქვთ წიგნიერებაში, ვიდრე სოფლის საჯარო სკოლის მოსწავლეებს (სურათი N6.2). ქალაქის სკოლების მოსწავლეების საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი 497 ქულაა, სოფელში მცხოვრები ბავშვების მიღწევები კი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება ამ მაჩვენებელს და 471 ქულას შეადგენს. აღსანიშნავია, რომ ქალაქის საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეების მიღწევებს შორის სხვაობა არ არის სტატისტიკურად სანდო მაშინ, როცა ქალაქისა და სოფლის სკოლების საშუალო მიღწევებს შორის სხვაობა სტატისტიკურად

სურათი N 6.2. PIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



მნიშვნელოვანია და 26 ქულას შეადგენს. თუმცა ეს მაჩვენებელი შემცირებულია PIRLS-ის წინა ციკლის მონაცემთან შედარებით (34 ქულა) (იხ. კუტალაძე, 2013).

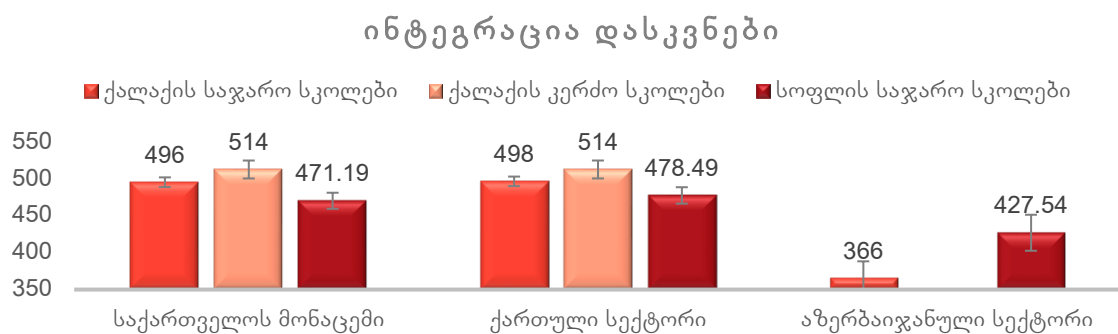
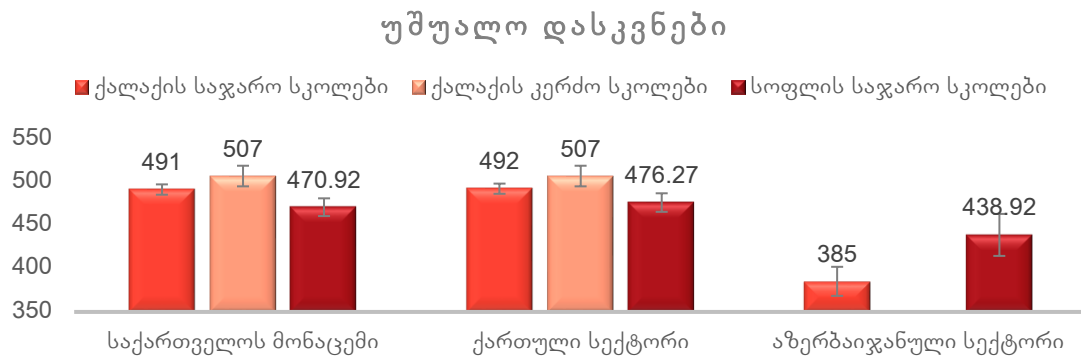
სურათი N 6.3. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა შედეგები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის კითხვაში სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



ქალაქის კერძო და საჯარო სკოლების მოსწავლეებს უპირატესობა აქვთ სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით როგორც მხატვრული, ისე საინფორმაციო ტექსტების გააზრების კომპონენტში (სურათი N6.3). ქალაქის საჯარო სკოლის მოსწავლეების საშუალო სკალირებულმა ქულამ მხატვრული ტექსტების გააზრებაში 497.2-ს მიაღწია ($SE=3,1$), ქალაქის კერძო სკოლის მოსწავლეების ქულამ — 513.6-ს ($SE=12,2$), ხოლო სოფლის სკოლის მოსწავლეების შედეგი 470.2 ($SE=5.0$) ქულა იყო. საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში ქალაქის საჯარო სკოლის მოსწავლეების სკალირებული მაჩვენებელი 490,6 ქულაა ($SE=3,5$), ქალაქის კერძო სკოლის მოსწავლეების — 510 ($SE=13,9$) და სოფლის საჯარო სკოლის მოსწავლეებისა — 472 ($SE=5,9$).

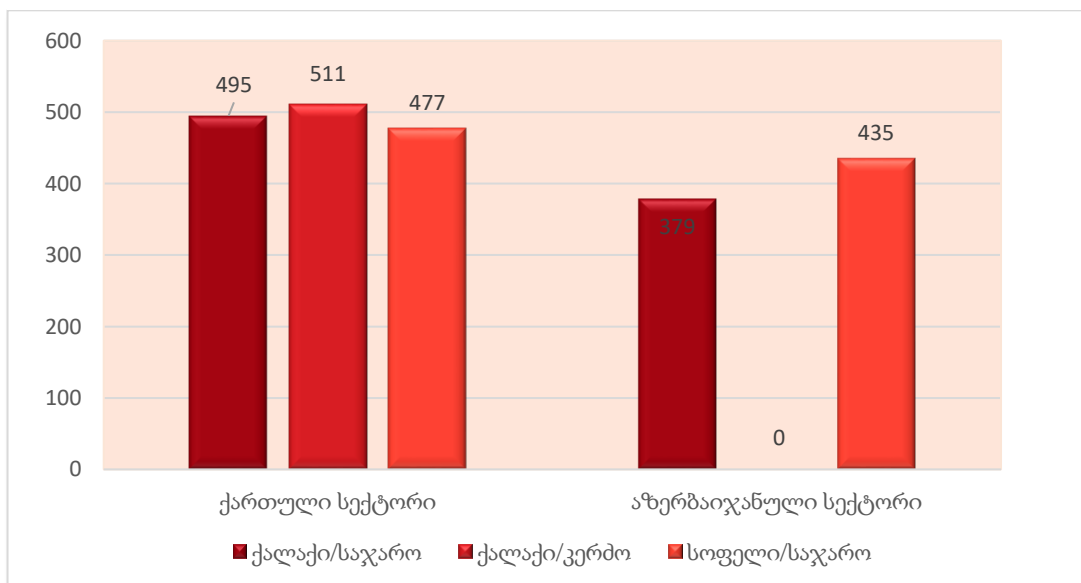
ანალოგიური შედეგი გვაქვს ნაკითხულის გააზრების პროცესების მიხედვით მოსწავლეთა მიღწევების შემთხვევაშიც (სურათი N6.4): ქალაქის საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მაჩვენებლები მხატვრული და საინფორმაციო ტექსტის გააზრებაში სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად აღემატება სოფლის სკოლების მოსწავლეების შედეგს.

სურათი N 6.4. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა შედეგები წაკითხულის გააზრების პროცესებში სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



თუ მონაცემებს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ, ვნახავთ (სურათი N6.3, N6.4 და N6.5), რომ ქართული სექტორის მოსწავლეებს, განურჩევლად სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა, გაცილებით მაღალი მაჩვენებლები აქვთ, ვიდრე აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებს. თუმცა, თუ უკეთ დავაკვირდებით აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების შედეგებს, საპირისპირო სურათს შევამჩნევთ: აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების შემთხვევაში როგორც ზოგადად

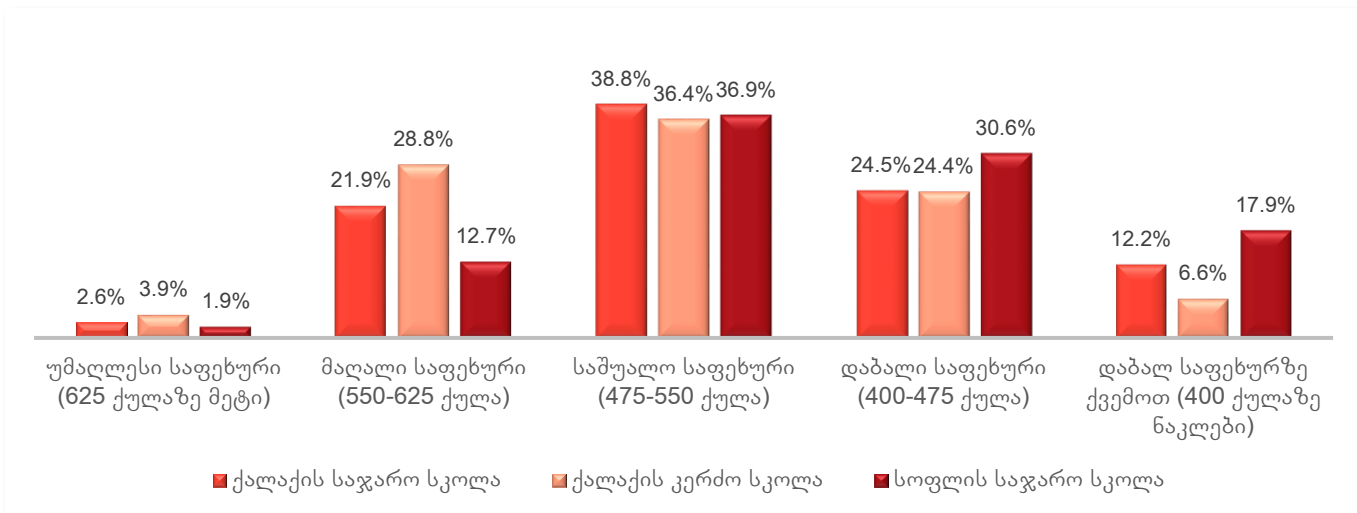
სურათი N 6.5. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



ნიგნიერებაში, ისე მისი თითოეული კომპონენტის მიხედვით, სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეები (435 ქულა, $SE=11.8$) გაცილებით უკეთეს შედეგებს გვიჩვენებენ, ვიდრე ქალაქში მცხოვრებნი (339 ქულა, $SE=7.1$).

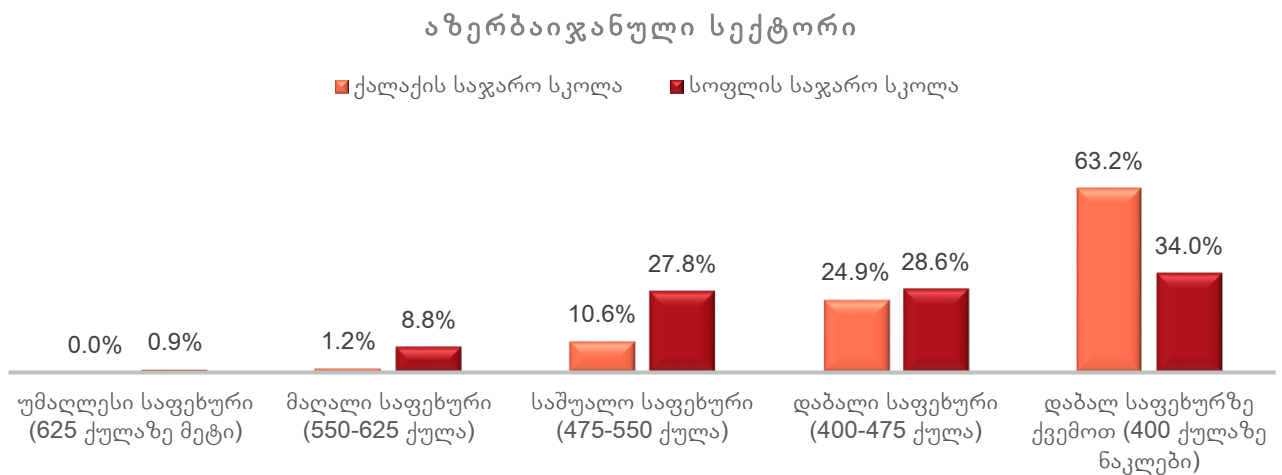
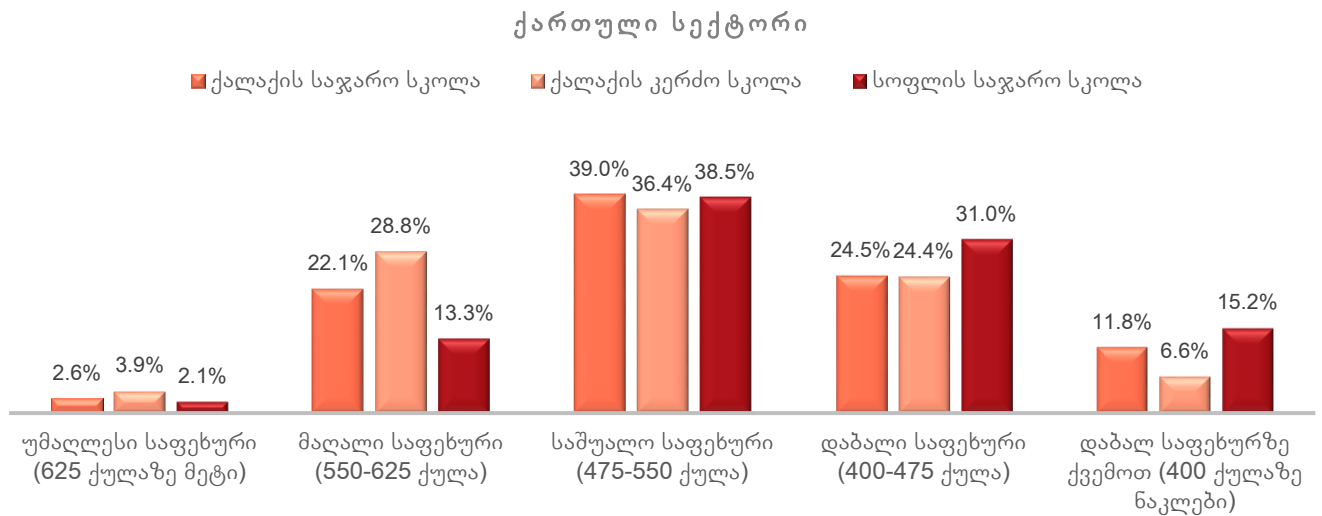
ქალაქსა და სოფელში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეების მიღწევების შედარებითი ანალიზი მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების მიხედვით გვიჩვენებს (სურათი N6.6), რომ ქალაქის საჯარო და კერძო სკოლებში არსებითად მეტია იმ ბავშვთა წილი, რომლებმაც დაძლიეს მაღალი საფეხური და ნაკლებია იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც აღმოჩნდნენ დაბალ საფეხურს მიღმა, ანუ ვერ დაძლიეს დაბალი საფეხურისთვის განკუთვნილი დავალებებიც კი.

სურათი N 6.6. PIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



თუ იმავე მონაცემებს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N6.7), ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეებთან, ფაქტობრივად, მეორდება ქვეყნის მასშტაბით მიღებული შედეგები, ხოლო აზერბაიჯანულ სექტორზე მხოლოდ სოფლად მდებარე სკოლის მოსწავლეებმა დაძლიეს მაღალი საფეხური, დაბალი საფეხურის მიღმა კი სოფლად მდებარე სკოლის მოსწავლეთა მესამედი აღმოჩნდა (34%) მაშინ, როდესაც ქალაქის სკოლების მოსწავლეებთან ეს მაჩვენებელი ორჯერ მეტი იყო (63.2%).

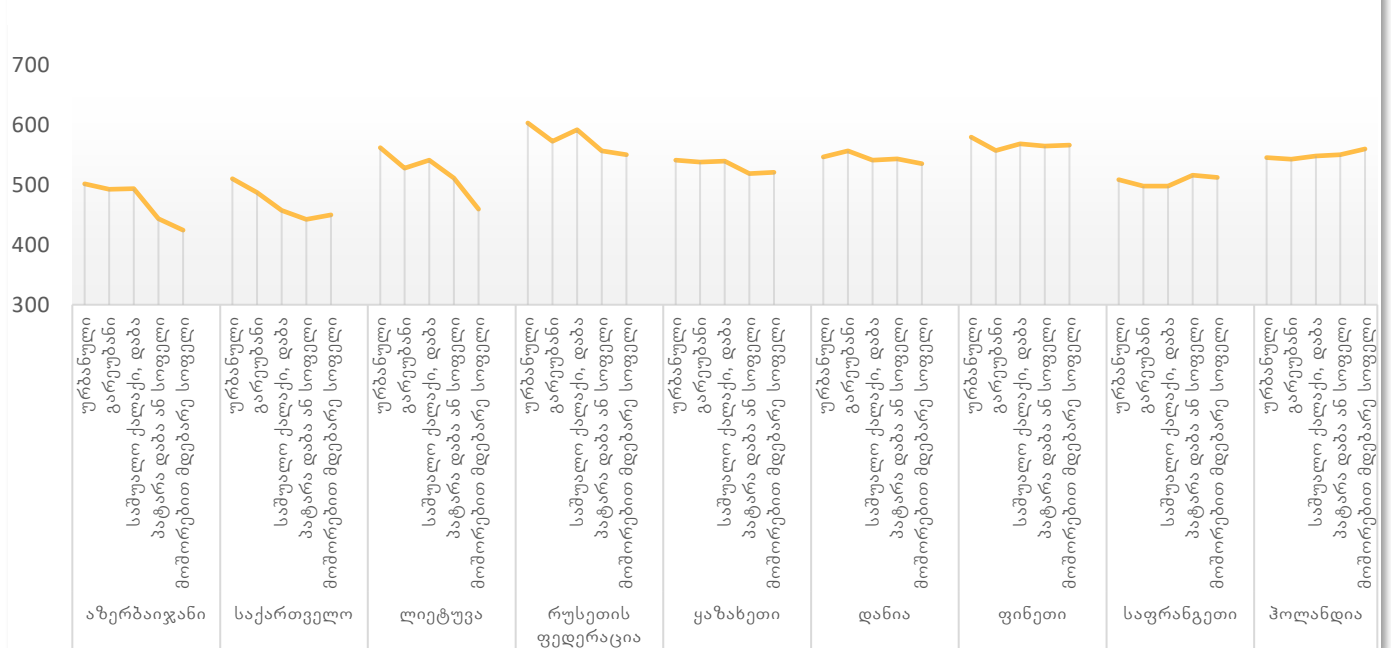
სურათი N 6.7. PIRLS-ი: ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



ეს შედეგი ნამდვილად იძლევა დაფიქრების საბაზს საქართველოში სოფლად მცხოვრები მოსწავლეების საგანმანათლებლო პერსპექტივების შესახებ, როგორც ამ ეტაპზე, ისე სამომავლოდ.

თუ ამ თვალსაზრისით, კვლევაში მონაწილე მაღალი მიღწევების ქვეყნების შედეგებს შევხედავთ, ვნახავთ (სურათი N6.8), რომ სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით არსებითი განსხვავება ქალაქისა და სოფლის მოსწავლეების მიღწევებს შორის არ შეინიშნება. კვლევის ფარგლებში სკოლის დირექტორებმა თავიანთი სკოლა მიაკუთვნეს ქალაქის, ქალაქის გარეუბნის, საშუალო ზომის ქალაქის/დაბის, პატარა დაბის, სოფლისა და მოშორებით მდებარე მშობლის კატეგორიებს. ამ ცვლადის მიხედვით მონაცემების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ საქართველოს ქალაქსა და ყველაზე დაშორებულ სოფელს შორის სხვაობა 60 ქულას აღწევს და ამ მონაცემით საქართველო მხოლოდ ისეთ ქვეყნებს ჩამოუვარდება, როგორებიცაა ირანის ისლამური რესპუბლიკა, ლიეტუვა, ომანი, ტრინიდადი და ტობაგო, აზერბაიჯანი და სამხრეთ აფრიკა. საქართველოს მსგავსი განსვავებებია ბულგარეთში, ახალ ზელანდიაში, მაროკოში და რუსეთის ფედერაციაში. აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებში ქალაქსა და სოფელს შორის

სურათი N 6.8. PIRLS-ი: კვლევაში მონაწილე ზოგიერთი ქვეყნის მიღწევები სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით



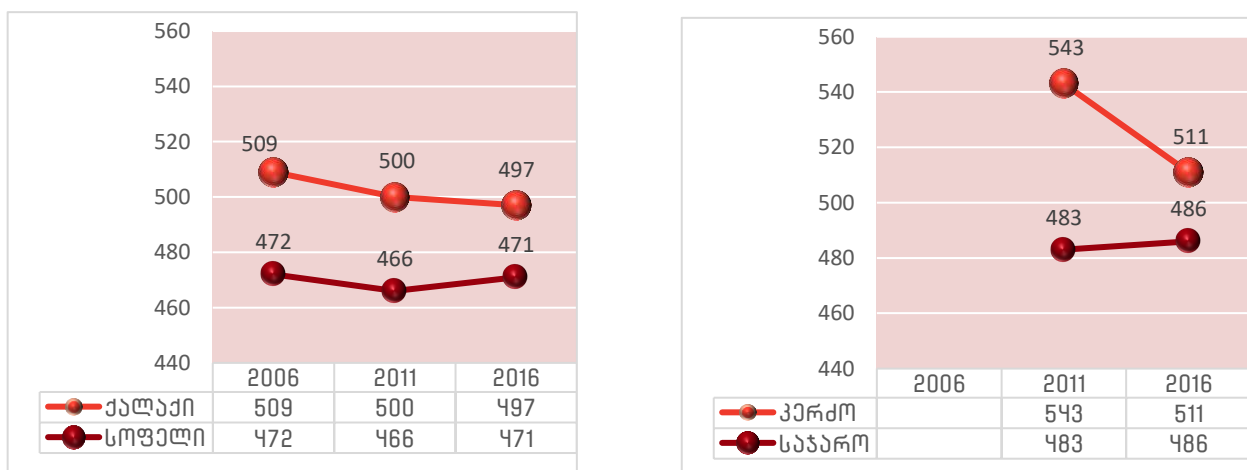
განსხვავებები მცირდება და რიგ შემთხვევაში მიღწევების თვალსაზრისით სოფელს უკეთესი მონაცემი აქვს, ვიდრე ქალაქს. მაგალითად, კანადაში, საფრანგეთსა და იტალიაში ქალაქსა და ყველაზე დაშორებულ სოფელს შორის არსებული სხვაობა 5 ქულას არ აღემატება. არც იმ ქვეყნებში შეინიშნება დიდი სხვაობა ქალაქსა და სოფელში მდებარე სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებს შორის, რომლებიც ნიგნიერების მაღალი მიღწევებით გამოირჩევიან. მაგალითად, ფინეთში სოფლისა და ქალაქის მოსწავლეთა მიღწევებს შორის სხვაობა მხოლოდ 13 ქულას შეადგენს. სურათზე N 6.8 ნაჩვენებია იმ ქვეყნების შედეგები, რომლებშიც საქართველოს მსგავსად დასახლების პუნქტის ზომიდან გამომდინარე, მოსწავლეთა მიღწევები ნიგნიერებაში იკლებს და, ასევე, წარმოდგენილია ის ქვეყნები, სადაც მიღწევები დასახლებული პუნქტის ზომაზე ნაკლებადაა დამოკიდებული. მაგალითად აზერბაიჯანში, ლიეტუვასა და რუსეთის ფედერაციაში, საქართველოს მსგავსად, მოსწავლეთა მიღწევები უარყოფითად კორელირებს სკოლის ადგილმდებარეობის დასახლების ზომასთან მაშინ, როცა ამ თვალსაზრისით უკეთესი მდგომარეობა აქვს ყაზახეთს, ხოლო დასავლეთ ევროპის ქვეყნებში შეიძლება ითქვას, რომ მოსწავლეთა მიღწევები სრულიად არ არის კავშირში იმასთან, თუ რა ტიპის დასახლებაში ცხოვრობენ ისინი. გამორჩეული შემთხვევაა პოლანდია, სადაც მოსწავლეთა მიღწევები დასახლების ადგილის ზომის უკუპროპორციულია.

ქალაქსა და სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეთა მიღწევებს შორის ამგვარი განსხვავებების განმაპირობებელ ფაქტორებზე მსჯელობისას მნიშვნელოვანია იმ ზოგადი ფაქტორების გათვალისწინება, რომლებითაც აიხსნება მოსწავლის მაღალი მიღწევები. თუ ამ ფაქტორებს სკოლის ადგილმდებარეობის ჭრილში გავანალიზებთ, ვნახავთ, რომ თითქმის ყველა ამ ფაქტორის მიხედვით, როგორც მოსწავლის, ისე სკოლისა და ოჯახის ფაქტორების მიხედვით, ქალაქს, სულ ცოტა, მცირედი უპირატესობა მაინც აქვს სოფელთან შედარებით. მაგალითად, გოგოები, რომელთაც

ზოგადადაც უკეთესი მიღწევები აქვთ ბიჭებთან შედარებით, სოფლებში 2%-ით მეტნი ცხოვრობენ, ვიდრე ქალაქში. ასევე, ურბანული ტიპის დასახლებებში გაცილებით მეტია ისეთი მოსწავლეების რაოდენობა, რომელთა ორივე მშობელსაც უმაღლესი განათლება აქვთ (სოფელში 12%, ქალაქში 30%). ამასთან სოფელში ისეთი ოჯახების რაოდენობა, რომელშიც მაგისტრის და უფრო მაღალი აკადემიური ხარისხი აქვს ერთერთ მშობელს მაინც, მხოლოდ 6,2%-ია, ხოლო ქალაქში 15,3%. რაც შეეხება ისეთ ძირითად სოციოეკონომიკურ პარამეტრებს, როგორებიცაა კლასში ეკონომიურად შეძლებული ოჯახებისა და სოციალურად დაუცველი ოჯახების შვილთა რაოდენობა, სოფლის მონაცემები ნაკლებ დამაიმედებელია, ვიდრე ქალაქის მონაცემები. ქალაქში ასევე მეტია იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებსაც საბავშვო ბაღში სიარულის გამოცდილება აქვთ (მოსწავლე დადიოდა საბავშვო ბაღში 3 და მეტი წლის განმავლობაში: ქალაქი 63,9%, სოფელი 38,3%). ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები და მშობლის კითხვისადმი დამოკიდებულება სოფელში შედარებით უკანა პლანზეა გადანეული.

რაც შეეხება კერძო სკოლების მკვეთრ უპირატესობას საჯარო სკოლებთან შედარებით, ამ თვალსაზრისითაც მოსალოდნელი შედეგები მივიღეთ. 2016 წლის ციკლში, PIRLS-ის წინა ციკლების მსგავსად (კუტალაძე, 2013), საჯარო სკოლების მაჩვენებლები ჩამორჩება კერძო სკოლის მაჩვენებლებს და ეს განსხვავება წინა ციკლის მონაცემთან შედარებით არ შეცვლილა (სურათი N6.9). კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა დიდი უმრავლესობა (90%) საჯარო სკოლაში სწავლობს და მათი მიღწევა 25 ქულით ჩამოუვარდება კერძო სკოლის მიღწევებს.

სურათი N 6.9. PIRLS 2006-2011: მოსწავლეთა საშუალო მიღწევების დინამიკა სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

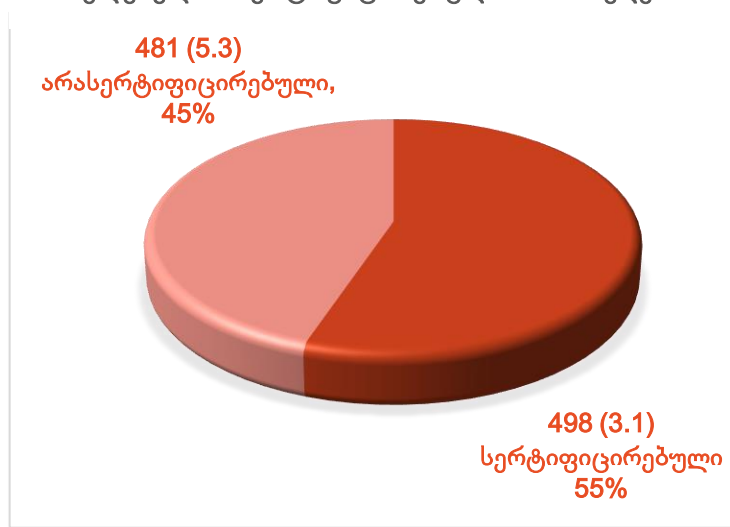


თუ კერძო და საჯარო სკოლების მიღწევებს დროის ჭრილში გავაანალიზებთ (სურათ N6.9), ვნახავთ, რომ წინა ციკლთან შედარებით, საგრძნობლადაა შემცირებული განსხვავება კერძო და საჯარო სკოლების მაჩვენებლებს შორის, რაც კერძო სკოლების შედეგის გაუარესების ხარჯზე მოხდა. რაც შეეხება ქალაქისა და სოფლის მონაცემებს, განსხვავება ქალაქისა და სოფლის სკოლების მიღწევებს შორის წლიდან წლამდე უმნიშვნელოდ იცვლება.

6.3. მასწავლებლის კვალიფიკაცია

მასწავლებელთა კვალიფიკაციის შესაფასებლად კვლევაში გათვალისწინებული იყო მასწავლებლის სერტიფიცირებულობის ცვლადი. როგორც სურათი N6.10 გვიჩვენებს, სერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეების მიღწევები თითქმის იმდენადვე ალემატება არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეების მაჩვენებლებს, როგორც გოგონათა მიღწევები ბიჭებისას: სერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეთა საშუალო სკალირებული მაჩვენებელი 498 ქულას აღწევს, არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა კი ამ შედეგს 17 ქულით ჩამოუვარდება და 481 ქულას შეადგენს.

სურათი N 6.10. PIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევები მასწავლებელთა სერტიფიცირებულობის მიხედვით



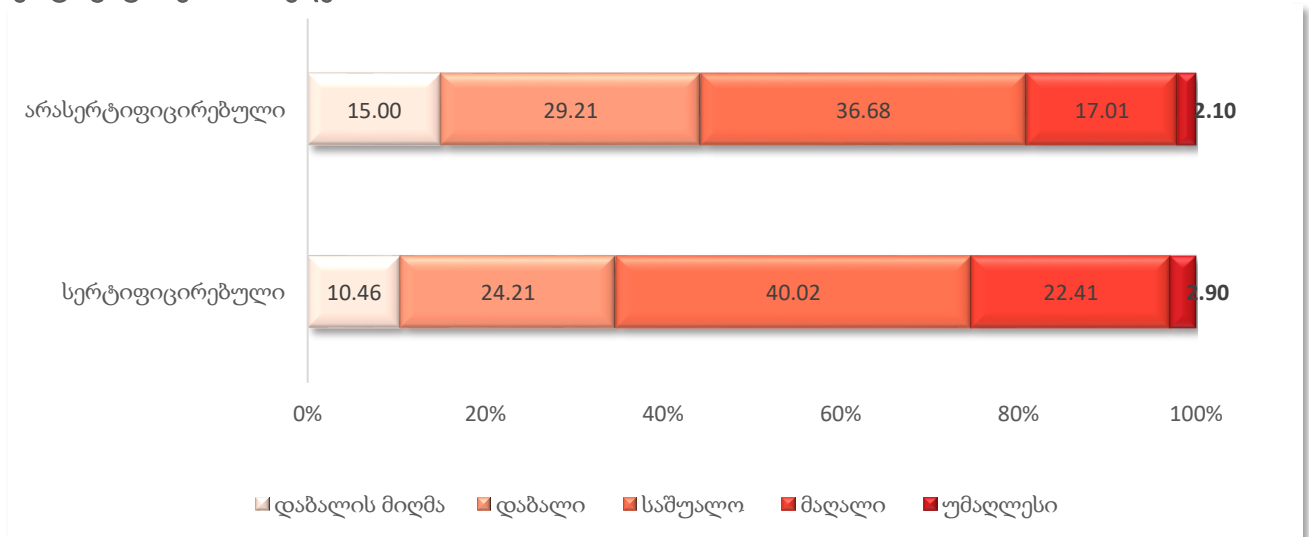
პედაგოგთა სასერტიფიკაციო გამოცდები საქართველოში 2010 წლიდან ტარდება. 2014 წლამდე გამოცდაზე გასვლა პედაგოგებისათვის ნებაყოფლობითი, შემდეგ კი სავალდებულო იყო. პარალელურად არსებობდა „კრედიტების სისტემა“, რომლის მეშვეობითაც მასწავლებელი კვალიფიკაციას არა მარტო გამოცდებზე გასვლით, არამედ სხვადასხვა აქტივობაში მონაწილეობით იმაღლებდა. 2016 წლისთვის სერტიფიცირებულ მასწავლებელთა წილი მასწავლებელთა კოჰორტაში საკმაოდ მაღალი იყო, თუმცა მნიშვნელოვანი განსხვავება ფიქსირდებოდა ქალაქსა და სოფელში. ქალაქში მდებარე სკოლებიდან კვლევაში ჩართულ მოსწავლეთა 63,4%-ს სერტიფიცირებული მასწავლებელი ასწავლის მაშინ, როცა სოფელში ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 37%-ია.

თუ ქალაქისა და სოფლის სერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეთა მიღწევებს შევადარებთ, ვნახავთ, რომ ქალაქში სერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეები მნიშვნელოვნად უკეთეს შედეგებს გვიჩვენებენ (506,6 ქულა). არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეებს კი 24 ქულით დაბალი შედეგი აქვთ (482 ქულა). საინტერესოა, რომ სოფელში სერტიფიცირებულ და არასერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეებს შორის სხვაობა, რაც არ უნდა გასაკვირი იყოს, არასერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეების სასარგებლოდაა. კერძოდ, არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეები 12

ქულით უკეთეს შედეგს გვიჩვენებენ, ვიდრე სერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეები. ეს შედეგი, ერთი შეხედვით, უცნაურად შეიძლება მოგვეჩვენოს, მაგრამ თუ მხედველობაში მივიღებთ სერტიფიცირებული მასწავლებლების დაბალ წილს და სოფელში სასწავლო რესურსებზე დაბალ ხელმისაწვდომობას, შეგვიძლია ვიფიქროთ, რომ სოფლებში მასწავლებელთა სერტიფიცირების ეფექტი დაწყებითი სკოლების პედაგოგთათვის ნაკლებად შესამჩნევია, ვიდრე ქალაქში.

თუ სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული მასწავლებლების მოსწავლეთა შედეგებს მიღწევის საერთაშორისო საფეხურების ჭრილში შევხედავთ (სურათი N6.11), ვნახავთ, რომ სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს მცირედი უპირატესობა აქვთ საშუალო და მაღალი საფეხურზე მყოფი მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით. თუმცა უმაღლეს საფეხურზე მყოფი მოსწავლეების რაოდენობა თითქმის თანაბარია სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული მასწავლებლებისათვის, რაც იმაზე მიგვანიშნებს, რომ უმაღლეს საფეხურზე მყოფი მოსწავლეების შედეგებს აუცილებლობით კვალიფიცირებული მასწავლებლები არ განაპირობებენ.

სურათი N 6.11. PIRLS-ი: მოსწავლეთა მიღწევების პროცენტული მაჩვენებლები მასწავლებლის სერტიფიცირების მიხედვით.



აღსანიშნავია, რომ მასწავლებელთა სერტიფიცირების საკითხი მუდმივი კამათის თემას წარმოადგენდა განათლების ადგილობრივ მკვლევართა შორის და, ერთი მხრივ, ის ფაქტი, რომ სერტიფიცირებულ მასწავლებელთა მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ, ადასტურებს მასწავლებელთა სერტიფიცირების უპირატესობას, თუმცა, მეორე მხრივ, მასწავლებლის კვალიფიკაცია მხოლოდ სერტიფიცირებაში შეიძლება არ გამოიხატებოდეს, მით უმეტეს, რომ დღეისათვის მასწავლებელთა სერტიფიცირების არსებული წესი უკვე შეცვლილია და შეგვიძლია წინამდებარე კვლევის შედეგები მხოლოდ იმის დასტურად მივიჩნიოთ, რომ ზოგადად მასწავლებლის კვალიფიკაცია მოსწავლეთა უკეთესი მიღწევის მნიშვნელოვანი პრედიქტორია.

7. ნიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორები

მოსწავლეებს, რომელთა მშობლებიც მიიჩნევენ, რომ მათ ოჯახში ბევრი სასწავლო რესურსია, უკეთესი შედეგები აქვთ, ვიდრე იმ მოსწავლეებს, რომელთა მშობლებიც თვლიან, რომ მათ სახლში საშუალო რაოდენობის ან ცოტა სასწავლო რესურსია.

მოსწავლეებს, რომელთა მშობლებიც მათთან ერთად ხშირად ერთვებიან ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში, უფრო მაღალი აკადემიური მოსწრება აქვთ.

მოსწავლეებს, რომელთა მშობლებსაც უყვართ კითხვა, უფრო მაღალი აკადემიური მიღწევა აქვთ, ვიდრე მათ, რომელთა მშობლებსაც კითხვა არ უყვართ.

უკეთესი შედეგები აქვთ იმ სკოლების მეოთხეკლასელებს, სადაც 1/4-ზე მეტი ისეთი ბავშვები სწავლობენ, რომლებსაც სკოლაში შესვლისას წერა-კითხვის ელემენტარული უნარები ჰქონდათ.

მეოთხეკლასელები საკუთარი, მშობლების, დირექტორებისა და მასწავლებლების შეფასებით, სწავლობენ სკოლებში, რომლებშიც დადებითი სასკოლო კლიმატია.

კვლევაში მონაწილე დირექტორების ნახევარი თანხმდება, რომ სკოლა დიდ ყურადღებას უთმობს მოსწავლეების აკადემიურ წარმატებას.

თითქმის ყველა მეოთხეკლასელს საკუთარი სკოლისადმი მიკუთვნებულობის დადებითი განცდა აქვს, რაც დაკავშირებულია კითხვაში უფრო მაღალ საშუალო მიღწევასთან.

მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი მაღალი თვითეფექტურობით გამოირჩევა კომპიუტერის გამოყენებისას და ეს მაჩვენებელი ახლოს დგას საერთაშორისო საშუალოსთან.

იმ მოსწავლეებს უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ ნიგნიერებაში, რომლებიც ყოველდღიურად აქტიურად იყენებენ ციფრულ ტექნოლოგიებს სასწავლო მიზნებისათვის, განურჩევლად სწავლების ენისა თუ სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა.

რაც მეტია მოსწავლის თვითეფექტურობა, მით უკეთესი შედეგი აქვს მას ნიგნიერებაში.

განათლების კვლევებში მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს გარემოს იმ ფაქტორების კვლევას, რომლებიც მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს მოსწავლის აკადემიურ სოციალიზაციასა და მიღწევებზე. ამ ფაქტორთა მთელი მრავალფეროვნება სამ დიდ ჯგუფად შეიძლება გავაერთიანოთ.

ფაქტორთა ერთი ჯგუფი, რომელიც მოსწავლის აკადემიური მოსწრების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი განმსაზღვრელია, ოჯახთან დაკავშირებულ ცვლადებს მოიცავს, იქნება ეს ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი, ოჯახში სალაპარაკო ენა, მშობლების დამოკიდებულება სწავლისადმი და ბავშვის სკოლამდელი მომზადების დონე. ჯერ კიდევ გასული საუკუნის სამოციან წლებში ჩატარებული კვლევები აჩვენებს (მაგალითისთვის იხ. Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, & York, 1966), რომ ქალაქსა და სოფელში მცხოვრებ მოსწავლეთა მიღწევებს შორის განსხვავებას დიდწილად განაპირობებს ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსი. მომდევნო პერიოდში ჩატარებული კვლევებიც (მაგალითად, Haveman & Wolfe, 1995; Feinstein & Symons, 1999) ცხადყოფს, რომ ოჯახთან დაკავშირებულ ცვლადებს ყველაზე დიდი ეფექტი აქვს მოსწავლის საგანმანათლებლო მიღწევაზე.

ფაქტორთა მეორე ჯგუფი სასკოლო გარემოს უკავშირდება და ისეთ მახასიათებლებს მოიცავს, როგორებიცაა სკოლის გეოგრაფიული მდებარეობა, მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში/სკოლაში, მასწავლებლის კვალიფიკაცია, სკოლის საგანმანათლებლო რესურსი, ინფრასტრუქტურა და ა. შ.

ფაქტორთა მესამე ჯგუფში კი, რომელსაც მოსწავლის მიღწევებზე ზემოქმედება შეუძლია, მისი ინდივიდუალური მახასიათებლები და სწავლისადმი დამოკიდებულებები შედის.

როგორც არაერთხელ აღვნიშნეთ, სწორედ ამ ფაქტორების კვლევას ისახავს მიზნად ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევა.

წინამდებარე თავი ოთხი ქვეთავისგან შედგება და თითოეულში მეოთხეკლასელების ნიგნიერებაზე მოქმედი ამა თუ იმ ფაქტორის შესახებ ვისაუბრებთ. პირველ სამ ქვეთავში ბეჭდური ტექსტის წაკითხვასა და გააზრების პროცესებზე მოქმედ ისეთ ფაქტორებს განვიხილავთ, როგორებიცაა ოჯახური გარემოს მხარდაჭერა და ხელმისაწვდომი რესურსები, სასკოლო გარემო და მოსწავლის ჩართულობა და დამოკიდებულებები. მეოთხე ქვეთავში ონლაინ მოცემულ ტექსტთან მუშაობის პროცესზე გავამახვილებთ ყურადღებას და ციფრულ მონყობილობებზე წვდომასა და მათთან ურთიერთობის გამოცდილებაზე ვისაუბრებთ (ცხრილი N7.1). აქვე აღვნიშნავთ, რომ ვინაიდან *ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები* და *ციფრული მონყობილობები სახლში* ოჯახური გარემოს კონტექსტშიც განიხილება და ციფრულ მონყობილობებზე წვდომისა და მათთან ურთიერთობის გამოცდილების კონტექსტშიც, მოსწავლისთვის ოჯახში ხელმისაწვდომ საგანმანათლებლო რესურსებზე ოჯახური გარემოს მხარდაჭერის კონტექსტში ვისაუბრებთ, ციფრული მონყობილობების რაოდენობისა და ხელმისაწვდომობის შესახებ კი – კომპიუტერების გამოყენების გამოცდილებასთან მიმართებაში.

თითოეული ქვეთავი მასში წარმოდგენილი ფაქტორის მოკლე აღწერით, ამ ფაქტორის შესაფასებელ სკალაზე გაერთიანებული დებულებებისა და კვლევის

მონაწილის მიერ პასუხების გაცემის წესის განხილვით იწყება. შემდეგ მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია მოცემული ფაქტორის მიხედვით და მითითებულია საქართველოს ადგილი ამ სიაში. თითოეული ქვეყნის პოზიცია თითოეული კატეგორიისთვის საშუალო სკალირებული მაჩვენებლის, შესაბამისი პროცენტული მაჩვენებლისა და სტანდარტული შეცდომის მეშვეობით არის აღწერილი. აქვე ვიტყვით, რომ თითოეული ფაქტორისთვის, ქვეყნების ერთმანეთთან შედარების მიზნად, თითოეული სკალის ცენტრალურ მაჩვენებლად განისაზღვრა 10 ქულა, რომელიც ყველა ქვეყნის საშუალო მაჩვენებელს წარმოადგენს. სკალაზე ერთი სტანდარტული გადახრა 2 ქულას შეესაბამება. ბოლოს სამიზნე ფაქტორის მიხედვით მონაცემები წარმოდგენილია სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით და დაკავშირებულია ნიგნიერებაში მოსწავლეთა მიღწევებთან.

ცხრილი N 7.1. PIRLS/EPIRLS-ი: ნიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორები

ნიგნიერებაზე მოქმედი ფაქტორები და მათში შემავალი სკალები
ოჯახური გარემო: მხარდაჭერა და რესურსები • ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები; • ციფრული მოწყობილობები სახლში; • სახლში სასაუბრო ენა/ენები; • მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება; • ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები სახლში; • სკოლამდელი განათლება (საბავშვო ბაღში სიარული); • სკოლაში წასვლის მომენტიდან ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი.
სასკოლო გარემო: კლიმატი • მშობელთა კმაყოფილება სკოლით; • აკადემიური წარმატების მნიშვნელოვნება სკოლაში; • სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა.
მოსწავლის ჩართულობა და დამოკიდებულებები • ჩართულობა კითხვის გაკვეთილებზე; • კითხვისადმი დამოკიდებულება; • თავდაჯერებულობა კითხვის უნარებში.
წდომა ციფრულ მოწყობილობებზე და მათთან ურთიერთობის გამოცდილება • ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები; • ციფრული მოწყობილობები სახლში; • მწირი ციფრული რესურსების ზეგავლენა სწავლებაზე: დირექტორების მოსაზრება; • კომპიუტერებისა და/ან ტაბლეტების გამოყენება ინფორმაციის მოძიებისა და წარმოდგენისათვის; • თვითეფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას.

7.1. ოჯახური გარემო: მხარდაჭერა და რესურსები

როგორც უკვე აღინიშნა, უამრავი კვლევა მიუთითებს კითხვის უნარების განვითარებაში ოჯახური გარემოს მნიშვნელოვან როლზე. სწორედ ოჯახი და მშობლები აყალიბებენ ბავშვის კითხვისადმი დამოკიდებულებას, რაც, თავის მხრივ, მის კითხვის უნარებზე ახდენს გავლენას. მრავლად მოიპოვება კვლევები, რომლებიც მოსწავლის მიღწევასა და ოჯახის სოციოეკონომიკური სტატუსის ამსახველ ინდიკატორებს (მათ შორის, მშობლების განათლებასა და საქმიანობას) შორის დადებით კავშირზე მეტყველებს (მაგალითისთვის იხ. **Bradly & Corwyn, 2002; Willms, 2006**).

ამიტომ ოჯახური გარემოს გარკვეულ მახასიათებლებს, როგორებიცაა კითხვის ათვისებაში მხარდაჭერა და ბავშვისთვის ხელმისაწვდომი რესურსები, მნიშვნელოვანი როლი ეკისრება. აქედან გამომდინარე, ოჯახური გარემოსა და თაობებს შორის ნიგნიერების ტრადიციების გადაცემის ეფექტის უკეთ გასაგებად ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მონაცემებს ვაგროვებთ როგორც მოსწავლეებისგან, ასევე მათი მშობლებისგან (მეურვეებისგან). ამგვარად, ორი სხვადასხვა წყაროდან ვარკვევთ, რა რესურსების გამოყენებით და რამდენად უზრუნველყოფს ოჯახური გარემო ბავშვის ნიგნიერებისადმი დამოკიდებულების ჩამოყალიბებასა და უნარების განვითარებას.

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში ოჯახური გარემოს მხარდაჭერისა და რესურსების შესახებ ინფორმაციის მოსაპოვებლად 30 დებულება იქნა გამოყენებული, რომლებიც ორ სკალად გაერთიანდა მოსწავლისთვის განკუთვნილ კითხვარში და რვა სკალად – მშობლებისთვის განკუთვნილ კითხვარში. შესაბამისად, ქვემოთ ვისაუბრებთ იმაზე, თუ რა ენაზე საუბრობენ ოჯახში, რა სასწავლო რესურსებს სთავაზობს ოჯახი ბავშვს ნიგნიერებისა თუ ციფრული მოწყობილობების სახით, რა დამოკიდებულება აქვთ მშობლებს კითხვისადმი და რა სკოლამდელი გამოცდილება აქვს ბავშვს ნიგნიერებასთან დაკავშირებით, კერძოდ, გვანტერესებს ოჯახში ნიგნიერების რა აქტივობებით იყო დაკავებული, რამდენად ჰქონდა ბავშვს ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი სკოლაში წასვლის მომენტისათვის და დადიოდა თუ არა საბავშვო ბაღში.

7.1.1. ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები

ოჯახის რესურსები სწავლისთვის მშობლების ისეთ მნიშვნელოვან სოციოეკონომიკურ მახასიათებლებს მოიცავს, როგორებიცაა მათი განათლების დონე, სწავლისათვის ხელშემწყობი გარემო სახლში და აქცენტი საგანმანათლებლო აქტივობებზე. განათლების კვლევაში მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებზე მოქმედ ყველაზე გავლენიან კონტექსტუალურ ფაქტორებად, როგორც წესი, მშობლების ან მეურვეების სოციოეკონომიკური სტატუსი მიიჩნევა, რომელიც ისეთი ცვლადებისგან აიგება, როგორებიცაა მშობლების განათლების დონე, შემოსავალი, საქმიანობა და სახლში არსებული რესურსები, მათ შორის, ტექნოლოგიებსა და ინტერნეტზე წვდომა და ნიგნები (საბავშვო ნიგნების ჩათვლით).

ოჯახში სწავლისათვის განკუთვნილი რესურსების შესაფასებლად სკალირებული მაჩვენებელი ხუთი კომპონენტის გაერთიანებით მივიღეთ. ეს კომპონენტებია ერთ-ერთი მშობლის განათლებისა და დასაქმების სტატუსის უმაღლესი დონე, მოსწავლეებისა და

მათი მშობლების მიერ დასახელებული ნიგნების რაოდენობა სახლში, ინტერნეტის ხელმისაწვდომობა და საკუთარი ოთახის ქონა. ოჯახში არსებული საგანმანათლებლო რესურსების შესახებ ხუთ ბლოკად გაერთიანებულ კითხვებს, უპირატესად, მშობლებმა უპასუხეს და მათი პასუხების მიხედვით მიენიჭათ მოსწავლეებს შესაბამისი ქულები. როგორც სურათიდან N7.1 ჩანს, მიღებული ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: ბევრი, მეტ-ნაკლები და მწირი რესურსი.

სურათი N 7.1. PIRLS-ი: ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები

ნიგნების რაოდენობა სახლში (მოსწავლეები):

- 1) 0-10
- 2) 11-25
- 3) 26-100
- 4) 101-200
- 5) 200-ზე მეტი

სასწავლო რესურსების რაოდენობა სახლში (მოსწავლეები):

- 1) არც ერთი
- 2) ინტერნეტზე წვდომა ან საკუთარი ოთახი
- 3) ორივე

საბავშვო ნიგნების რაოდენობა სახლში (მშობლები):

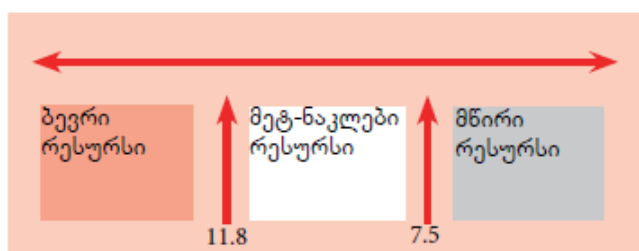
- 1) 0-10
- 2) 11-25
- 3) 26-100
- 4) 101-200
- 5) 200-ზე მეტი

განათლების ყველაზე მაღალი საფეხური, რომელიც ერთ-ერთმა მშობელმა დაამთავრა (მშობლები)

- 1) საერთოდ არ უვლია სკოლაში ან მიიღო არასრული დაწყებითი ან საბაზო განათლება
- 2) მიიღო საბაზო განათლება (9 კლასი)
- 3) მიიღო სრული ზოგადი განათლება (10-11 კლასი)
- 4) დაამთავრა პროფესიული სასწავლებელი
- 5) დაამთავრა უნივერსიტეტი ან მიიღო სამეცნიერო ხარისხი

სამსახურის ყველაზე მაღალი საფეხური, რომელიც ერთ-ერთ მშობელს დაუკავებია (მშობლები):

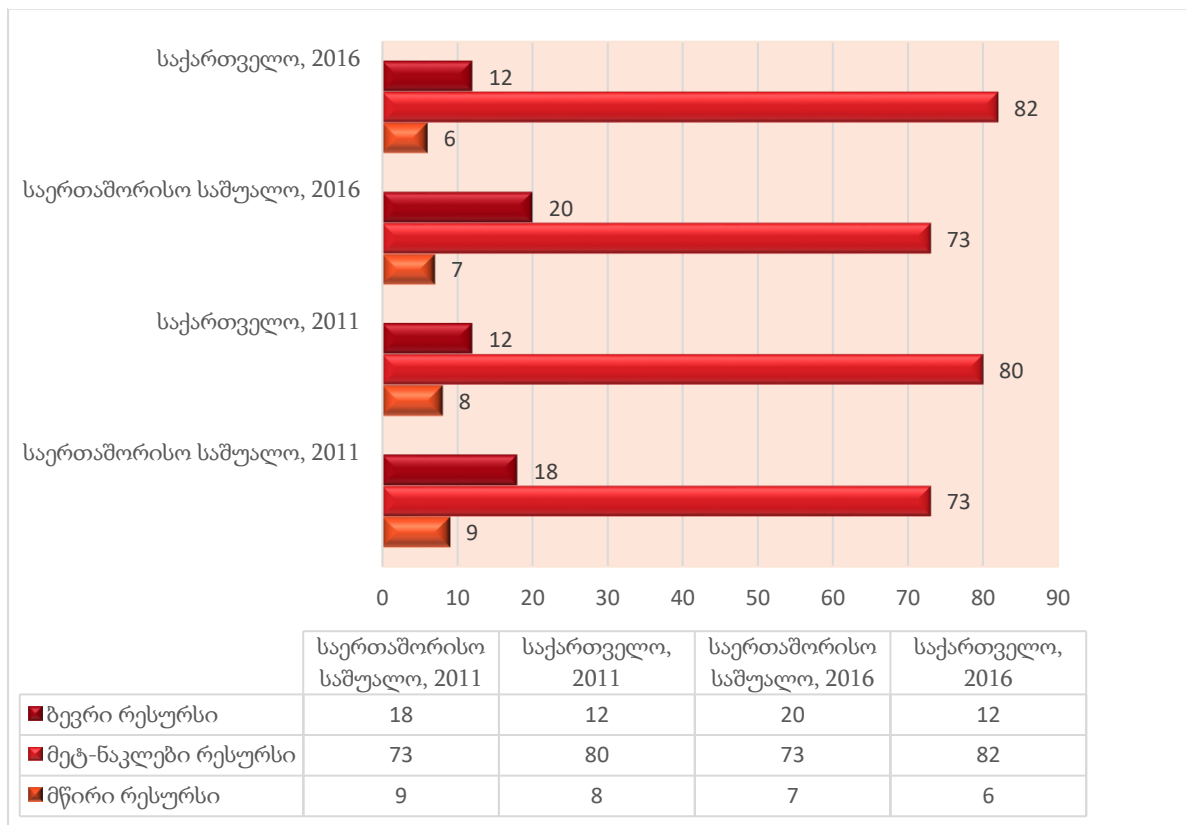
- 1) არასოდეს უმუშავია სახლის გარეთ ანაზღაურებად სამუშაოზე; მუშაობდა ზოგადად მოსამსახურედ ან ნახევრად პროფესიულ პოზიციაზე (სოფლის მეურნეობისა და თევზის რეწვის კვალიფიციური მუშაკი, ხელოსანი ან ქარხნისა და მანქანის ოპერატორი)
- 2) კლერკი (ოფისის თანამშრომელი ან მომსახურების ან ვაჭრობის სფეროს მუშაკი)
- 3) მცირე ბიზნესის მეპატრონე
- 4) პროფესიონალი (კორპორატიული მენეჯერები და მაღალი თანამდებობის პირები, ტექნიკური და დამხმარე სპეციალისტები)



მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ბევრი რესურსი“, სულ მცირე, 11.8 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათ საშუალოდ სახლში 100-ზე მეტი წიგნი და ორივე სასწავლო რესურსი (ინტერნეტი და საკუთარი ოთახი) აქვთ, ხოლო მათმა მშობლებმა აღნიშნეს, რომ 25-ზე მეტი საბავშვო წიგნი აქვთ სახლში, ერთმა მშობელმა მაინც დაამთავრა უნივერსიტეტი და ერთი მშობელი მაინც მუშაობს პროფესიით. მოსწავლეებს, რომლებსაც „მწირი საგანმანათლებლო რესურსი“ აქვთ ოჯახში, მიენიჭათ არა უმეტეს 7.5 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ, მათი თქმით, სახლში 25 ან უფრო ნაკლები წიგნი აქვთ და არც ერთი სასწავლო რესურსი არ გააჩნიათ, ხოლო მათი მშობლები აღნიშნავენ, რომ არც ერთ მშობელს არ უსწავლია საბავშვო განათლების მიღების შემდეგ და არც ერთი მათგანი არ არის არც მცირე ბიზნესის მფლობელი, კლერკი ან პროფესიული საქმიანობით დაკავებული. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „მეტ-ნაკლები რესურსი“.

ცხრილში N7.2 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია ოჯახში არსებული საგანმანათლებლო რესურსების მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა დიდ უმრავლესობას (82%) მეტ-ნაკლებ რესურსზე მიუწვდება ხელი, რაც საერთაშორისო საშუალოზე (73%) მეტია, თუმცა საერთაშორისო საშუალოზე (20%) თითქმის ორჯერ ნაკლებია იმ მოსწავლეთა წილი (12%), რომლებსაც ბევრი საგანმანათლებლო რესურსი აქვთ სახლში. აღსანიშნავია, რომ ეს განაწილება, ფაქტობრივად, არ შეცვლილა ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში (სურათი N7.2).

სურათი N 7.2. ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსების პროცენტული განაწილებისა და საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები – PIRLS2011 და PIRLS2016



ცხრილი N 7.2. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსები

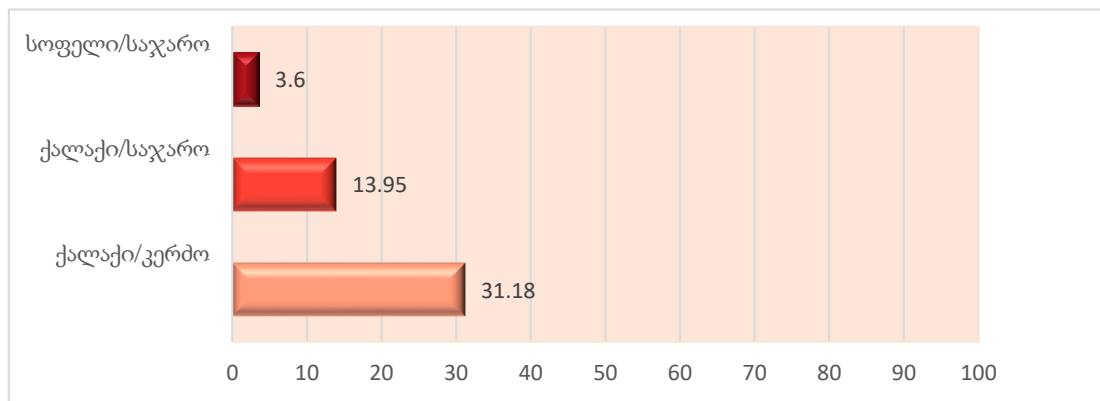
ქვეყანა	ბევრი რესურსი		სტანდარტული რესურსი		მწირი რესურსი		საშუალო სკალირებული ქულა	2011 წლის საშუალო სკალირებული ქულასთან	
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა			
ნორვეგია (5)	45 (1.2)	581 (2.3)	54 (1.2)	544 (2.5)	1 (0.1)	~ ~	11.4 (0.04)	- -	
შვედეთი	43 (1.7)	586 (2.3)	56 (1.7)	542 (2.7)	1 (0.1)	~ ~	11.4 (0.05)	0.0 (0.08)	
დანია	41 (1.4)	575 (2.2)	58 (1.4)	535 (2.5)	1 (0.2)	~ ~	11.3 (0.05)	0.0 (0.07)	
ფინეთი	37 (1.2)	594 (2.0)	63 (1.1)	555 (2.0)	0 (0.1)	~ ~	11.2 (0.03)	0.0 (0.06)	
კანადა	35 (1.0)	579 (1.9)	65 (1.0)	536 (1.9)	1 (0.1)	~ ~	11.2 (0.03)	-0.2 (0.05)	↓
ირლანდია	33 (1.4)	607 (2.5)	66 (1.4)	555 (2.2)	1 (0.3)	~ ~	11.0 (0.05)	0.2 (0.08)	
ჰოლანდია	33 (1.5)	577 (2.5)	67 (1.5)	541 (2.5)	0 (0.1)	~ ~	11.0 (0.05)	0.2 (0.08)	
ბელგია (ფრანგული)	30 (1.3)	540 (2.5)	67 (1.2)	486 (3.0)	4 (0.4)	439 (7.5)	10.7 (0.05)	0.0 (0.10)	
სინგაპური	29 (0.9)	624 (3.3)	69 (0.8)	562 (3.3)	2 (0.2)	~ ~	10.9 (0.03)	0.2 (0.05)	↑
უნგრეთი	28 (1.7)	603 (2.8)	65 (1.7)	543 (2.5)	6 (0.8)	467 (6.6)	10.6 (0.09)	0.5 (0.13)	↑
ბელგია (ფლამანდრიული)	27 (1.2)	560 (2.1)	71 (1.1)	519 (1.9)	2 (0.3)	~ ~	10.8 (0.05)	- -	
გერმანია	25 (1.5)	591 (3.4)	74 (1.5)	539 (2.8)	1 (0.2)	~ ~	10.8 (0.06)	0.1 (0.09)	
საფრანგეთი	24 (1.3)	552 (3.5)	73 (1.3)	505 (2.1)	2 (0.3)	~ ~	10.6 (0.05)	0.0 (0.08)	
მალტა	23 (0.7)	486 (2.9)	76 (0.7)	455 (2.0)	1 (0.2)	~ ~	10.7 (0.02)	0.6 (0.03)	↑
ისრაელი	22 (1.3)	588 (3.0)	76 (1.3)	523 (2.9)	1 (0.2)	~ ~	10.9 (0.06)	0.1 (0.08)	
ავსტრია	22 (1.2)	584 (2.8)	77 (1.1)	533 (2.2)	2 (0.2)	~ ~	10.6 (0.05)	0.2 (0.08)	
სლოვენია	22 (1.1)	587 (2.6)	77 (1.1)	534 (2.1)	1 (0.2)	~ ~	10.6 (0.04)	0.2 (0.06)	
ჩეხეთის რესპუბლიკა	21 (1.2)	587 (2.0)	77 (1.2)	536 (1.8)	2 (0.3)	~ ~	10.5 (0.05)	0.0 (0.07)	
პოლონეთი	21 (0.9)	605 (3.1)	76 (1.0)	556 (2.1)	3 (0.4)	509 (10.1)	10.4 (0.05)	- -	
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივან	21 (1.3)	593 (2.8)	74 (1.2)	553 (1.9)	5 (0.4)	513 (6.7)	10.3 (0.06)	0.1 (0.08)	
ჰონკონგი	21 (1.8)	579 (4.9)	74 (1.8)	568 (3.0)	5 (0.5)	553 (7.3)	10.3 (0.08)	0.5 (0.11)	↑
ლატვია	21 (1.0)	589 (2.4)	77 (1.0)	552 (1.8)	2 (0.3)	~ ~	10.6 (0.04)	- -	
ესპანეთი	19 (0.7)	565 (1.8)	77 (0.8)	526 (1.7)	4 (0.5)	476 (5.1)	10.3 (0.04)	0.0 (0.07)	
პორტუგალია	18 (1.0)	568 (4.2)	76 (0.9)	523 (2.2)	6 (0.5)	487 (4.3)	10.1 (0.05)	0.2 (0.08)	↑
ლიტვა	16 (1.0)	594 (3.5)	81 (1.1)	543 (2.6)	3 (0.6)	466 (8.1)	10.2 (0.05)	0.4 (0.07)	↑
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	16 (0.9)	592 (3.4)	77 (1.4)	539 (2.2)	8 (1.1)	397 (13.5)	10.1 (0.05)	0.1 (0.08)	
ბულგარეთი	15 (1.1)	610 (3.9)	71 (1.8)	558 (3.4)	14 (1.8)	466 (10.3)	9.8 (0.09)	0.4 (0.15)	
რუსეთის ფედერაცია	14 (0.8)	618 (3.2)	84 (0.8)	576 (2.2)	2 (0.3)	~ ~	10.3 (0.04)	-0.1 (0.06)	
არაბეთის გაერთ. საემიროები	12 (0.5)	539 (4.7)	85 (0.5)	450 (3.0)	3 (0.2)	369 (8.3)	10.2 (0.03)	0.2 (0.05)	↑
საქართველო	12 (0.9)	529 (4.3)	82 (1.2)	488 (2.9)	6 (0.9)	439 (7.9)	10.0 (0.05)	0.1 (0.09)	
ყაზახი	11 (0.5)	519 (3.9)	86 (0.6)	449 (2.0)	3 (0.3)	363 (8.6)	10.2 (0.02)	0.0 (0.05)	
მავაო	11 (0.4)	581 (3.7)	81 (0.6)	542 (1.1)	7 (0.4)	530 (3.4)	9.8 (0.02)	- -	
ტრინიდადი და ტობაგო	10 (0.8)	554 (5.1)	86 (0.9)	480 (3.6)	4 (0.4)	430 (10.2)	10.0 (0.04)	0.2 (0.07)	↑
იტალია	8 (0.8)	595 (3.3)	86 (0.9)	550 (2.2)	6 (0.6)	507 (6.2)	9.7 (0.05)	0.0 (0.07)	
ბჰარეინი	8 (0.6)	519 (6.2)	87 (0.6)	447 (2.7)	5 (0.4)	388 (7.2)	9.8 (0.03)	- -	
ყაზახეთი	8 (0.9)	573 (7.1)	88 (1.0)	534 (2.3)	4 (0.6)	516 (7.4)	9.9 (0.05)	- -	
ჩილე	6 (0.4)	557 (4.4)	85 (0.8)	497 (2.6)	10 (0.7)	461 (6.8)	9.3 (0.05)	- -	
ომანი	5 (0.4)	505 (7.8)	81 (0.7)	427 (3.3)	14 (0.6)	368 (4.7)	9.3 (0.03)	0.6 (0.05)	↑
ირანის ისლამური რესპ.	4 (0.5)	525 (5.8)	67 (1.4)	449 (3.5)	29 (1.4)	373 (5.4)	8.5 (0.06)	0.4 (0.11)	↑
ქუვეითი	3 (0.6)	479 (12.3)	92 (0.9)	401 (4.2)	5 (0.7)	365 (13.7)	9.6 (0.05)	- -	
საუდის არაბეთი	2 (0.3)	~ ~	85 (1.0)	436 (4.0)	13 (1.1)	418 (11.5)	9.1 (0.05)	0.1 (0.09)	
აზერბაიჯანი	2 (0.2)	~ ~	75 (1.0)	486 (3.6)	24 (1.1)	440 (6.4)	8.7 (0.05)	0.2 (0.07)	
მაროკო	1 (0.1)	~ ~	38 (1.2)	401 (3.5)	61 (1.2)	342 (4.8)	6.9 (0.06)	-0.2 (0.11)	
ევგოპტე	0 (0.1)	~ ~	61 (1.8)	366 (5.4)	38 (1.8)	277 (8.3)	7.9 (0.08)	- -	
ინგლისი	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	
აშშ	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	
ავსტრალია	46 (1.6)	592 (3.4)	53 (1.6)	541 (3.1)	1 (0.2)	~ ~	11.6 (0.06)	0.0 (0.08)	
ჩრდილოეთი ირლანდია	42 (1.5)	615 (4.3)	57 (1.5)	569 (3.7)	1 (0.2)	~ ~	11.4 (0.05)	0.5 (0.09)	↑
ახალი ზელანდია	39 (1.4)	581 (3.2)	60 (1.4)	522 (3.0)	2 (0.4)	~ ~	11.2 (0.05)	0.0 (0.07)	
სამხრეთი აფრიკა	1 (0.4)	~ ~	70 (1.5)	354 (6.4)	29 (1.6)	295 (5.6)	8.3 (0.07)	-0.1 (0.10)	
საერთაშორისო საშუალო	20 (0.2)	572 (0.6)	73 (0.2)	509 (0.4)	7 (0.1)	432 (1.5)			

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ. ~ გვიჩვენებს არასაკმარის მონაცემებს, ↑ - მნიშვნელოვნად მაღალია 2011 წლის მონაცემზე, ↓ - მნიშვნელოვნად დაბალია 2011 წლის მონაცემზე.

თუ ოჯახის საგანმანათლებლო რესურსის მაჩვენებელს სწავლების ენის ქრილში შევხედავთ, ვნახავთ, რომ საერთაშორისო რეინტიგნულ სიაში საქართველოს მაჩვენებელს ქართული სექტორის მოსწავლეები ქმნიან, ვინაიდან აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა 1%-ზე ნაკლებია სახლში ბევრი საგანმანათლებლო რესურსით უზრუნველყოფილი.

სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსის ხელმისაწვდომობას (სურათი N7.3), ვნახავთ, რომ საგანმანათლებლო რესურსების განაწილება უაღრესად არათანაბარია: ქალაქში მდებარე კერძო სკოლების მოსწავლეთა მესამედს (31.18%) ბევრი რესურსი აქვს სახლში მაშინ, როდესაც სოფლად მდებარე საჯარო სკოლების მოსწავლეთა მხოლოდ 3.6%-ს მიუწვდება ხელი ანალოგიური მოცულობის რესურსებზე.

სურათი N 7.3. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებსაც ოჯახში ბევრი საგანმანათლებლო რესურსი აქვთ



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსების ხელმისაწვდომობა კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან, კერძოდ, მეტი რესურსი უკეთეს მაჩვენებელთან ასოცირდება (ცხრილი N7.3). ეს შედეგი კონსისტენტურია როგორც სწავლების ენის, ისე სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ანალოგიური შედეგი ფიქსირდება როგორც 2016 წლის კვლევაში მონაწილე სხვა ქვეყნებში, ისე PIRLS-ის წინა ციკლებშიც, მათ შორის, საქართველოში (კუტალაძე, 2013).

ცხრილი N 7.3. ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსები და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ბევრი რესურსი	528.88	4.36	12.85
	მეტ-ნაკლები რესურსი	490.06	3.00	82.33
	მწირი რესურსი	439.04	8.30	4.83
აზერბაიჯანული	ბევრი რესურსი	506.08	29.04	0.65
	მეტ-ნაკლები რესურსი	434.34	8.60	71.32

მწირი რესურსი		438.21	20.44	28.03
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	ბევრი რესურსი	523.03	16.10	3.60
	მეტ-ნაკლები რესურსი	475.49	5.51	82.10
	მწირი რესურსი	445.94	8.79	14.29
ქალაქი/საჯარო	ბევრი რესურსი	523.93	3.85	13.95
	მეტ-ნაკლები რესურსი	493.12	3.40	83.89
	მწირი რესურსი	410.18	10.45	2.16
ქალაქი/კერძო	ბევრი რესურსი	543.76	11.73	31.18
	მეტ-ნაკლები რესურსი	497.25	11.42	68.35
	მწირი რესურსი	481.88	20.45	0.47

7.1.2. სახლში სასაუბრო ენა/ენები

ვინაიდან კითხვის სწავლა არ უკავშირდება ბავშვის ადრეულ ენობრივ გამოცდილებებს, ენა ან ენები, რომელზეც საუბრობენ ოჯახში და ამ ენისა თუ ენების გამოყენების გზები მნიშვნელოვან ფაქტორებს წარმოადგენს კითხვითი წიგნიერების განვითარებაში (Bialystok, 2006; Hoff & Elledge, 2005). თუ მოსწავლეები თავისუფლად არ საუბრობენ იმ ენაზე, რომელზეც სკოლაში სწავლობენ, იმთავითვე ჩამორჩებიან სასწავლო პროგრამას, ვინაიდან მათ ახალ ენაზე უწევთ ბაზისური ცნებებისა და შინაარსების ათვისება (Entorf & Minoiu, 2005; Schnepf, 2007; Trong, 2009). ამიტომ ამ მოსწავლეებს განსაკუთრებით უჭირთ ისეთი საგნების სწავლა, რომლებიც კარგად განვითარებულ ენობრივ უნარებს მოითხოვს, კითხვის გაკვეთილები კი სწორედ ასეთი საგნების რიცხვში შედის (Abedi, 2002).

ცხრილი N7.4 გვიჩვენებს კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში რა სიხშირით საუბრობენ ოჯახში იმ ენაზე, რომელზეც წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის ფარგლებში კითხვებზე პასუხების გაცემა მოუწიათ მეოთხეკლასელებს. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა ორი მესამედი (75%) ყოველთვის იმ ენაზე საუბრობს ოჯახში, რომელზეც მოუწია კვლევაში კითხვებზე პასუხების გაცემა და ასევე სწავლობს სკოლაში, რაც საერთაშორისო საშუალოზე მეტია (63%).

ცხრილი N 7.4. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები იმის მიხედვით, თუ რა სიხშირით საუბრობენ მოსწავლეები ტესტირების ენაზე ოჯახში

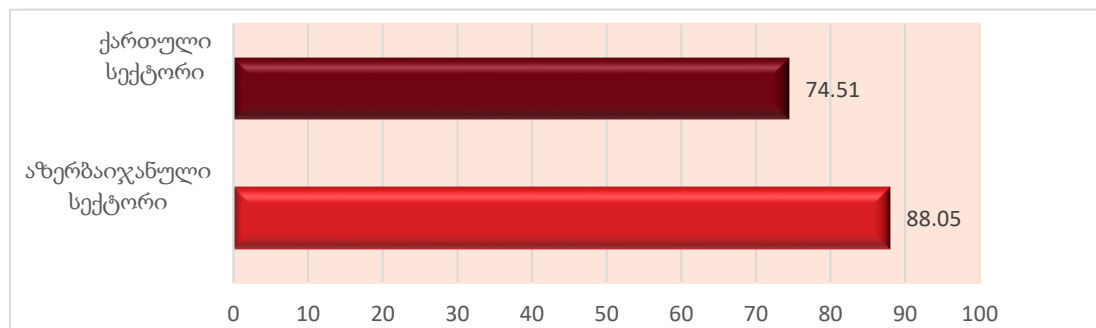
ქვეყანა	ყოველთვის		თითქმის ყოველთვის		ხანდახან		არასდროს	
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა
ავსტრალია	72 (1.0)	546 (2.6)	13 (0.6)	557 (4.4)	14 (0.7)	532 (5.1)	1 (0.1)	~ ~
ავსტრია	69 (1.4)	553 (1.7)	13 (0.8)	536 (4.8)	16 (0.9)	501 (5.3)	3 (0.2)	495 (9.6)
აზერბაიჯანი	76 (1.4)	472 (4.0)	12 (0.8)	473 (9.0)	11 (0.8)	490 (5.1)	1 (0.2)	~ ~
ბაჰრეინი	52 (1.0)	437 (2.7)	13 (0.5)	467 (5.7)	29 (0.8)	467 (4.1)	5 (0.4)	407 (9.5)
ბელგია (ფლამანდრული)	66 (1.2)	536 (1.8)	10 (0.5)	524 (3.6)	19 (0.8)	500 (3.2)	4 (0.4)	486 (7.3)
ბელგია (ფრანგული)	61 (1.2)	504 (2.4)	17 (0.8)	504 (4.0)	20 (0.9)	478 (4.1)	2 (0.2)	~ ~
ბულგარეთი	75 (2.1)	567 (3.5)	8 (0.6)	556 (6.0)	11 (1.3)	508 (8.6)	6 (1.2)	445 (14.8)
კანადა	60 (1.1)	542 (2.1)	18 (0.6)	599 (2.5)	19 (0.8)	539 (2.4)	3 (0.3)	518 (8.5)
ჩილე	78 (0.8)	498 (2.5)	9 (0.4)	515 (5.8)	7 (0.4)	491 (5.4)	6 (0.5)	441 (6.6)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	39 (0.9)	555 (2.7)	20 (0.7)	574 (3.1)	40 (0.9)	557 (2.2)	1 (0.2)	~ ~
ჩეხეთის რესპუბლიკა	77 (0.7)	542 (2.2)	16 (0.7)	556 (3.4)	7 (0.4)	531 (3.7)	1 (0.1)	~ ~
დანია	69 (1.1)	553 (2.1)	20 (0.8)	547 (4.0)	10 (0.8)	521 (6.3)	1 (0.2)	~ ~
ევგვიტე	57 (3.0)	328 (7.7)	11 (1.4)	346 (9.8)	16 (2.2)	354 (10.5)	16 (2.2)	317 (11.6)
იგელისი	73 (1.1)	599 (2.1)	11 (0.6)	575 (3.4)	14 (0.8)	555 (3.6)	2 (0.2)	~ ~
ფინეთი	71 (1.2)	570 (1.8)	19 (0.8)	568 (3.2)	9 (0.9)	541 (5.1)	1 (0.2)	~ ~
საფრანგეთი	71 (1.1)	514 (2.4)	13 (0.7)	520 (4.1)	15 (0.7)	494 (3.6)	1 (0.2)	~ ~
საქართველო	75 (1.2)	490 (2.9)	9 (0.5)	511 (5.9)	14 (1.0)	484 (5.3)	2 (0.6)	~ ~
გერმანია	67 (1.4)	552 (2.6)	16 (1.0)	536 (7.3)	15 (0.9)	510 (4.8)	1 (0.2)	~ ~
ჰონგკონგი	54 (1.4)	566 (2.9)	14 (0.7)	577 (4.4)	28 (1.2)	573 (4.4)	4 (0.4)	554 (8.8)
უნგრეთი	82 (0.8)	556 (2.8)	15 (0.8)	554 (5.2)	2 (0.4)	~ ~	0 (0.1)	~ ~
ირანის ისლამური რესპ.	99 (2.5)	448 (3.9)	8 (0.7)	435 (9.4)	14 (0.9)	436 (9.0)	19 (2.1)	360 (9.9)
ირლანდია	79 (1.2)	567 (2.4)	10 (0.7)	587 (5.1)	10 (0.8)	599 (5.5)	2 (0.3)	~ ~
ისრაელი	69 (1.3)	527 (2.7)	13 (0.6)	553 (4.9)	16 (0.9)	539 (3.9)	2 (0.3)	~ ~
იტალია	70 (1.1)	554 (2.4)	14 (0.8)	552 (3.7)	14 (0.8)	523 (3.6)	2 (0.4)	~ ~
ყაზახეთი	78 (1.2)	537 (2.5)	8 (0.5)	546 (4.6)	13 (0.9)	530 (4.5)	1 (0.2)	~ ~
ქუვეითი	13 (0.9)	374 (9.0)	24 (1.3)	393 (5.2)	33 (1.4)	420 (5.7)	30 (2.0)	384 (5.3)
ლატვია	67 (1.3)	560 (2.1)	20 (1.0)	562 (2.8)	11 (0.8)	543 (3.7)	2 (0.3)	~ ~
ლიტვა	70 (1.2)	549 (2.6)	19 (0.8)	562 (3.8)	10 (0.8)	526 (6.0)	1 (0.2)	~ ~
მაკაო	54 (0.7)	550 (1.4)	15 (0.5)	561 (3.3)	29 (0.7)	535 (2.2)	2 (0.2)	~ ~
მალტა	49 (0.9)	499 (2.3)	20 (0.7)	463 (3.6)	26 (0.7)	451 (3.4)	5 (0.4)	378 (7.3)
მაროკო	12 (0.9)	338 (6.9)	15 (1.1)	369 (9.2)	26 (1.1)	392 (4.7)	47 (1.8)	340 (4.3)
პოლანდია	66 (1.1)	549 (2.0)	16 (0.8)	549 (3.4)	15 (0.9)	527 (3.9)	3 (0.6)	527 (10.8)
ახალი ზელანდია	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
ჩრდილოეთი ირლანდია	85 (0.9)	565 (2.3)	9 (0.7)	578 (5.5)	5 (0.5)	555 (7.6)	1 (0.2)	~ ~
ნორვეგია (5)	68 (1.2)	563 (2.5)	21 (1.0)	557 (3.2)	10 (0.7)	542 (4.5)	1 (0.2)	~ ~
ომანი	99 (1.6)	420 (3.6)	16 (0.9)	419 (5.1)	18 (0.7)	438 (4.6)	8 (0.6)	392 (7.5)
პოლონეთი	81 (1.0)	560 (2.2)	16 (0.9)	588 (3.5)	3 (0.4)	573 (7.0)	0 (0.1)	~ ~
პორტუგალია	83 (0.8)	528 (2.5)	9 (0.5)	538 (4.1)	8 (0.5)	512 (3.8)	1 (0.2)	~ ~
ყატარი	37 (0.8)	423 (2.5)	15 (0.4)	455 (3.3)	38 (0.7)	470 (2.5)	10 (0.5)	408 (5.2)
რუსეთის ფედერაცია	79 (1.0)	583 (2.3)	11 (0.7)	584 (4.4)	8 (0.8)	569 (7.0)	1 (0.3)	~ ~
საუდის არაბეთი	27 (1.6)	408 (5.2)	22 (1.4)	452 (5.4)	24 (1.2)	454 (5.9)	28 (1.6)	438 (7.4)
სინგაპური	30 (0.6)	585 (3.4)	22 (0.6)	599 (3.2)	45 (0.7)	564 (3.7)	3 (0.2)	508 (9.0)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	69 (1.3)	543 (2.8)	17 (0.7)	554 (3.3)	11 (1.1)	494 (10.6)	2 (0.6)	~ ~
სლოვენია	74 (1.6)	547 (2.0)	14 (0.7)	552 (4.1)	10 (0.8)	508 (4.5)	3 (0.7)	487 (10.4)
სამხრეთ აფრიკა	66 (1.3)	314 (4.1)	9 (0.4)	313 (8.0)	19 (0.9)	363 (7.5)	6 (0.4)	308 (8.1)
ესპანეთი	57 (1.3)	531 (1.4)	13 (0.6)	542 (3.0)	20 (0.8)	523 (3.8)	10 (0.8)	502 (4.3)
შვედეთი	68 (1.4)	562 (2.5)	18 (0.9)	550 (3.6)	13 (0.9)	531 (6.0)	1 (0.1)	~ ~
ტრინიდადი და ტობაგო	81 (1.3)	479 (3.2)	8 (0.7)	498 (9.6)	9 (0.9)	486 (6.9)	2 (0.3)	~ ~
არაბეთის გაერთ. საემიროები	39 (0.8)	431 (3.4)	16 (0.6)	482 (4.2)	37 (0.7)	479 (4.4)	8 (0.5)	405 (6.4)
აშშ	72 (1.3)	555 (2.8)	11 (0.7)	553 (4.9)	16 (1.2)	529 (6.2)	1 (0.2)	~ ~
საერთაშორისო საშუალო	63 (0.2)	511 (0.5)	14 (0.1)	520 (0.7)	17 (0.1)	504 (0.8)	5 (0.1)	433 (1.9)

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოს. ~ გეჩვენებს არასაკმარის მონაცემებს.

თუ სწავლების ენის ქრილში შევხედავთ იმას, თუ რა სიხშირით საუბრობენ მოსწავლეები ოჯახში ტესტირების ენაზე (სურათი N7.6), ვნახავთ, რომ აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა უდიდესი ნაწილი (88%) ყოველთვის აზერბაიჯანულ ენაზე

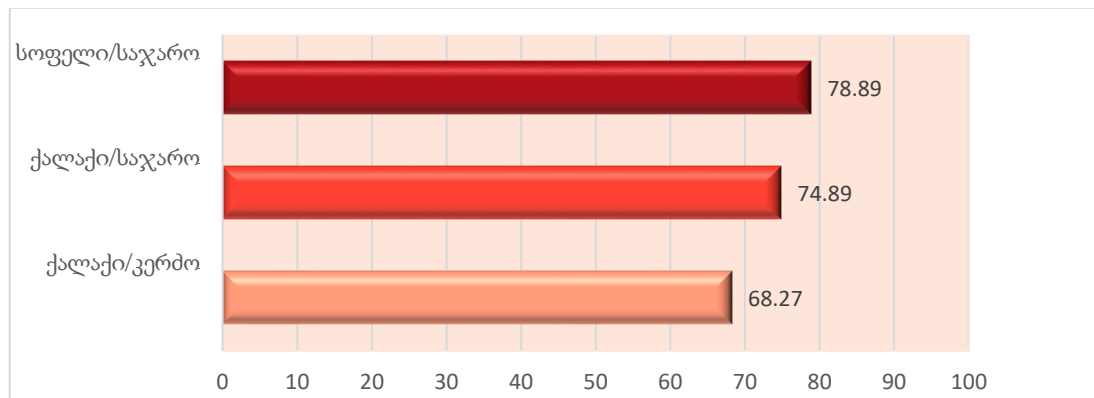
საუბრობს ოჯახში მაშინ, როცა ქართული სექტორის მოსწავლეთა ორი მესამედი (74.51%) ყოველთვის ქართულად საუბრობს ოჯახში.

სურათი N 7.4. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც ყოველთვის ტექსტირების ენაზე საუბრობენ ოჯახში



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ ტესტირებისა და სახლში სასაუბრო ენის თანხვედრას (სურათი N7.5), ვნახავთ, რომ სოფლად მცხოვრები მოსწავლეების ყველაზე დიდი წილი (78.89%) ყოველთვის ტესტირების ენაზე ლაპრაკობს ოჯახში მაშინ, როცა ქალაქში მდებარე კერძო სკოლების მოსწავლეების მხოლოდ ორი მესამედი (68.27%) აღნიშნავს იმავეს.

სურათი N 7.5. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც ყოველთვის ტესტირების ენაზე საუბრობენ ოჯახში



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ სახლში ტესტირების ენაზე საუბარი კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან (ცხრილი N7.5), კერძოდ, იმ მოსწავლეებს, რომლებიც თითქმის ყოველთვის საუბრობენ სახლში ტესტირების ენაზე და ცხოვრობენ ქალაქში (განურჩევლად იმისა, კერძო სკოლაში სწავლობენ თუ საჯაროში), გაცილებით მაღალი მაჩვენებელი აქვთ ნიგნიერებაში, ვიდრე დანარჩენებს და ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია.

ფაქტობრივად, ლოგიკურია ეს შედეგი, ვინაიდან თუ მოსწავლე პასუხობს, რომ თითქმის ყოველთვის საუბრობს ქართულად ოჯახში, ეს ნიშნავს იმას, რომ მას მინიმუმ კიდევ ერთი ენა ესმის და მისი ენობრივი კომპეტენციები უფრო ფართოა, ვიდრე მათი, ვინც ყოველთვის მხოლოდ ქართულად საუბრობს ოჯახში. თუ ვამბობთ, რომ ენობრივი კომპეტენცია კავშირშია მიღწევასთან, ლოგიკურია, რომ ამ ჯგუფში მოხვედრილი

ბავშვები საუკეთესო შედეგს აჩვენებენ. რაც შეეხება ხანდახან/არასდროს კატეგორიაში მოხვედრილ მოსწავლეებს, მათი ტესტირებისა და სახლში გამოყენებული ენები თითქმის არ თანხვდება ერთმანეთს და ეს ის შემთხვევაა, როდესაც იმთავითვე პრობლემა უდგათ სასწავლო პროგრამის ათვისებაში ენობრივი კომპეტენციის დეფიციტის გამო. შესაბამისად, ლოგიკურია, რომ მათი მიღწევა დაბალი იყოს.

ცხრილი N 7.5. ოჯახში სასაუბრო ენა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ყოველთვის	493.50	2.98	74.51
	თითქმის ყოველთვის	513.44	6.12	8.76
	ხანდახან	484.78	5.32	14.87
	არასდროს	444.92	15.05	1.86
აზერბაიჯანული	ყოველთვის	437.18	11.90	88.05
	თითქმის ყოველთვის	437.11	15.68	5.69
	ხანდახან	400.46	15.67	4.37
	არასდროს	408.78	33.55	1.90
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	ყოველთვის	473.59	5.54	78.89
	თითქმის ყოველთვის	482.39	19.17	6.12
	ხანდახან	466.22	9.88	11.93
	არასდროს	463.35	17.27	3.06
ქალაქი/საჯარო	ყოველთვის	497.42	3.27	74.24
	თითქმის ყოველთვის	513.62	4.62	9.23
	ხანდახან	485.42	6.95	15.04
	არასდროს	419.15	9.11	1.48
ქალაქი/კერძო	ყოველთვის	508.39	12.84	68.27
	თითქმის ყოველთვის	544.33	15.23	13.24
	ხანდახან	512.02	13.10	18.36
	არასდროს	490.59	22.87	0.13

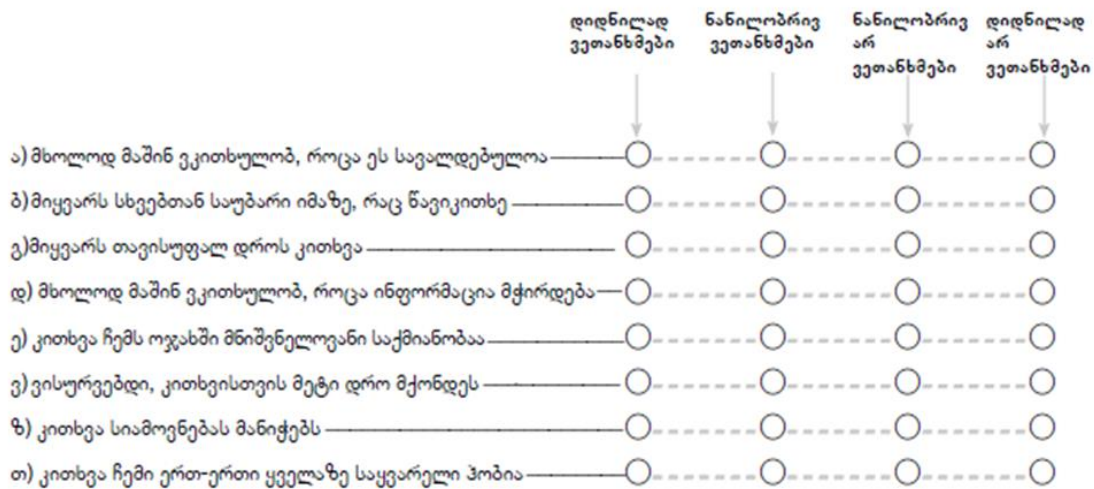
7.1.2. მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება

კვლევა აჩვენებს, რომ მშობლების კითხვასთან დაკავშირებული ჩვევები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოსწავლის კითხვის უნარების განვითარებისათვის და ამას გრძელვადიანი ეფექტი აქვს მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე (Kloosterman, Notten, Tolsma, & Kraaykamp, 2010). მშობლები კითხვისადმი საკუთარ დამოკიდებულებებს გადასცემენ ბავშვებს და საკუთარ რწმენებზე დაყრდნობით უყალიბებენ კითხვის მოტივაციას (Baker & Scher, 2002). ბავშვები, რომლებიც მშობლებისგან სწავლობენ, რომ კითხვა ღირებული და მნიშვნელოვანი აქტივობაა, მეტად მოტივირებულნი არიან და კითხვისგან სიამოვნებასაც იღებენ.

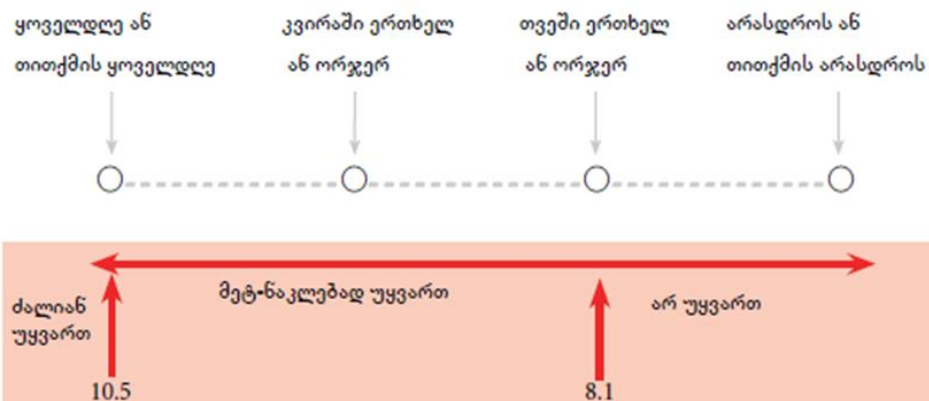
მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულების შესაფასებლად სკალირებული მაჩვენებელი მშობლების კითხვის ქცევის შესახებ რვა კითხვასა და კითხვით სიამოვნების მიღების შესახებ შეკითხვაზე გაცემული პასუხების გაერთიანებით მივიღეთ. სურათიდან N7.6 ჩანს, მიღებული ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე

სურათი N 7.6. PIRLS-ი: მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება

გთხოვთ აღნიშნეთ, რამდენად ეთანხმებით ქვემოთ მოცემულ გამონათქვამებს კითხვის შესახებ.



სახლში ყოფნისას, თქვენი სიამოვნებისთვის რამდენად ხშირად კითხულობთ?

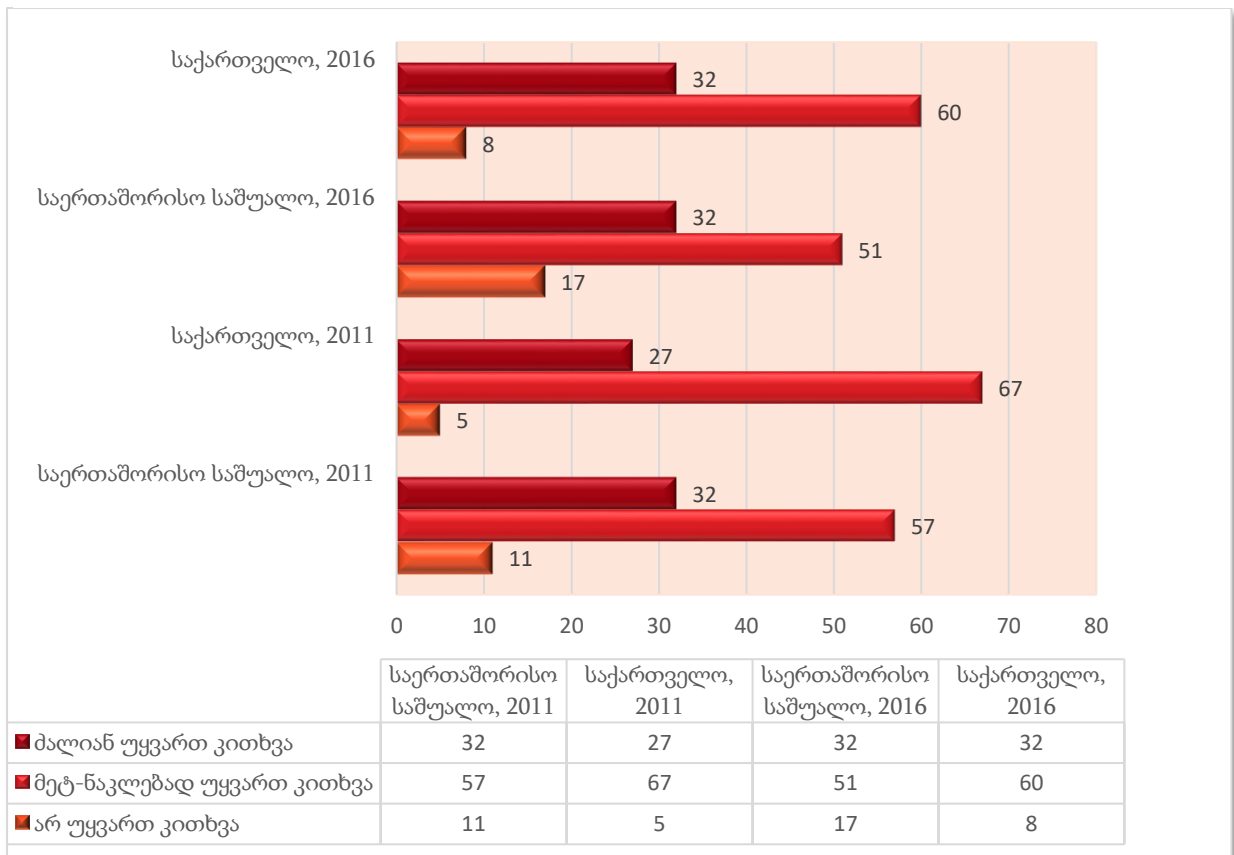


მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: მოსწავლეები, რომელთა მშობლებსაც ძალიან, მეტ-ნაკლებად ან არ უყვართ კითხვა.

მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ძალიან უყვართ კითხვა“, სულ მცირე, 10.5 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათი მშობლები საშუალოდ რვიდან ოთხ დებულებას „დიდნილად“ და დანარჩენ ოთხს „ნაწილობრივ“ დაეთანხმნენ, ხოლო სიამოვნებისთვის საშუალოდ „ყოველდღე ან თითქმის ყოველდღე“ კითხულობენ. მოსწავლეებს, რომელთა მშობლებსაც „არ უყვართ კითხვა“, მიენიჭათ არა უმეტეს 8.1 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ მათი მშობლები რვიდან ოთხ დებულებას „ნაწილობრივ არ დაეთანხმნენ“ და დანარჩენ ოთხს – „ნაწილობრივ დაეთანხმნენ“, ხოლო სიამოვნებისათვის საშუალოდ „თვეში ერთხელ ან ორჯერ“ კითხულობენ. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „მეტ-ნაკლებად უყვართ“ კითხვა.

ცხრილში N7.6 მოცემულ კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულების მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა მესამედის (32%) მშობლებს ძალიან უყვართ კითხვა, რაც თანხვედრა საერთაშორისო საშუალოს. კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა მხოლოდ 8%-ის მშობლებს არ უყვართ კითხვა და ეს მაჩვენებელი ორჯერ ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე (17%). აღსანიშნავია, რომ ეს განაწილება მნიშვნელოვნად არ შეცვლილა ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში (სურათი N7.7), თუმცა ნიშანდობლივია, რომ მოიმატა იმ მოსწავლეთა წილმა, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა და გაუტოლდა საერთაშორისო საშუალოს.

სურათი N 7.7. მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულების მიხედვით მოსწავლეთა პროცენტული განაწილებისა და საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები – PIRLS2011 და PIRLS2016



ცხრილი N 7.6. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება

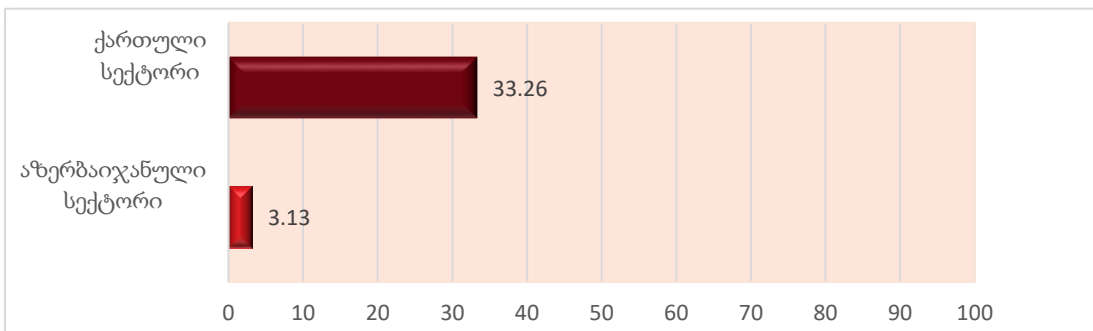
ქვეყანა	მლიან უყვართ		მეტ-ნაკლებად უყვართ		არ უყვართ		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
ირლანდია	47 (1.1)	588 (2.9)	40 (1.0)	560 (2.9)	13 (0.7)	544 (5.2)	10.3 (0.05)
ჰოლანდია	46 (1.5)	566 (2.8)	39 (1.2)	548 (3.1)	16 (0.9)	525 (4.3)	10.0 (0.05)
მალტა	45 (0.8)	471 (2.3)	42 (0.9)	451 (2.6)	13 (0.5)	439 (3.9)	10.2 (0.03)
დანია	44 (1.1)	564 (2.3)	38 (1.0)	542 (2.7)	17 (0.7)	530 (3.6)	10.1 (0.05)
შვედეთი	44 (1.1)	576 (2.9)	42 (1.1)	551 (3.0)	13 (0.8)	529 (4.4)	10.1 (0.05)
აზერბაიჯანი	44 (1.3)	481 (5.1)	46 (1.1)	470 (4.4)	10 (0.9)	453 (6.8)	10.4 (0.06)
ნორვეგია (5)	42 (1.0)	574 (2.6)	44 (0.9)	556 (2.5)	15 (0.9)	532 (3.9)	10.1 (0.05)
ტრინიდადი და ტობაგო	41 (1.0)	499 (3.6)	49 (0.9)	478 (4.3)	10 (0.6)	468 (6.1)	10.2 (0.04)
ფინეთი	41 (1.0)	585 (2.2)	43 (0.9)	563 (2.5)	16 (0.7)	542 (3.4)	10.0 (0.05)
ესპანეთი	41 (0.8)	545 (2.1)	43 (0.7)	524 (2.3)	16 (0.7)	512 (2.5)	10.0 (0.04)
ისრაელი	40 (1.1)	554 (3.1)	47 (0.9)	522 (3.2)	13 (0.6)	519 (6.4)	10.0 (0.04)
ავსტრია	40 (1.1)	564 (2.3)	42 (0.8)	534 (2.7)	18 (0.8)	516 (3.7)	9.9 (0.05)
კანადა	40 (0.8)	566 (2.1)	46 (0.7)	540 (2.5)	15 (0.5)	531 (3.3)	10.0 (0.03)
ბულგარეთი	39 (1.4)	587 (3.1)	43 (1.4)	548 (4.2)	19 (1.7)	493 (9.1)	9.8 (0.09)
უნგრეთი	38 (1.4)	583 (3.0)	45 (1.2)	547 (3.3)	17 (1.0)	516 (4.6)	9.8 (0.06)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	37 (1.0)	565 (2.4)	45 (0.7)	540 (2.2)	18 (0.8)	514 (4.2)	9.8 (0.05)
იტალია	37 (1.0)	566 (2.5)	47 (0.9)	546 (2.7)	16 (0.8)	530 (3.8)	9.9 (0.04)
გერმანია	36 (1.1)	578 (2.7)	44 (0.9)	540 (3.3)	20 (0.9)	509 (5.0)	9.7 (0.05)
პოლონეთი	35 (0.8)	581 (2.9)	50 (0.8)	561 (2.3)	14 (0.8)	540 (4.3)	9.9 (0.04)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	35 (1.0)	566 (2.6)	46 (1.0)	532 (3.2)	19 (1.0)	489 (9.5)	9.6 (0.06)
პორტუგალია	35 (0.9)	546 (3.0)	50 (0.9)	522 (2.4)	15 (0.7)	510 (5.4)	9.8 (0.04)
საქართველო	32 (1.0)	512 (2.9)	60 (1.1)	482 (2.9)	8 (0.8)	460 (11.3)	9.9 (0.04)
ბელგია (ფრანგული)	29 (0.9)	526 (2.8)	48 (0.9)	495 (3.2)	23 (0.8)	473 (3.6)	9.4 (0.04)
ბელგია (ფლამანდრიული)	28 (0.8)	546 (2.0)	48 (0.8)	527 (2.1)	24 (0.7)	509 (2.9)	9.3 (0.04)
ლიტვა	27 (1.0)	572 (3.2)	48 (1.3)	546 (3.5)	25 (1.1)	530 (3.9)	9.3 (0.04)
სლოვენია	27 (0.9)	571 (3.0)	58 (1.1)	539 (2.2)	16 (0.7)	517 (3.6)	9.5 (0.03)
ბაჰრეინი	26 (0.7)	471 (3.2)	60 (0.9)	444 (2.9)	14 (0.6)	417 (4.3)	9.6 (0.02)
ყაზახეთი	26 (1.1)	545 (3.2)	67 (1.1)	533 (2.9)	7 (0.5)	531 (4.7)	9.9 (0.04)
ლატვია	26 (0.8)	579 (2.6)	52 (0.9)	557 (2.2)	22 (0.8)	541 (3.3)	9.4 (0.04)
ქუვეითი	25 (1.0)	425 (6.1)	57 (1.0)	395 (4.5)	18 (0.8)	378 (7.5)	9.5 (0.04)
რუსეთის ფედერაცია	25 (0.8)	602 (2.5)	56 (0.8)	578 (2.3)	20 (0.7)	560 (3.6)	9.4 (0.03)
სინგაპური	25 (0.6)	603 (3.3)	57 (0.7)	572 (3.2)	18 (0.6)	561 (4.0)	9.4 (0.02)
ირანის ისლამური რესპ.	25 (1.1)	499 (4.9)	62 (1.1)	429 (3.5)	14 (1.0)	374 (11.2)	9.5 (0.05)
სამხრეთ აფრიკა	24 (0.7)	399 (7.0)	63 (1.1)	322 (5.3)	13 (0.9)	307 (7.0)	9.7 (0.03)
ყატარი	24 (0.7)	489 (3.3)	62 (0.8)	441 (2.0)	14 (0.4)	428 (4.3)	9.5 (0.02)
საფრანგეთი	22 (0.8)	539 (3.2)	56 (0.8)	513 (2.2)	21 (0.9)	491 (4.0)	9.3 (0.04)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	22 (0.5)	496 (3.6)	65 (0.5)	445 (3.4)	13 (0.4)	436 (4.5)	9.5 (0.02)
მაროკო	22 (0.9)	397 (4.3)	47 (1.5)	365 (4.4)	31 (1.8)	330 (6.0)	9.0 (0.06)
ჩილე	21 (0.8)	529 (3.3)	52 (0.9)	491 (2.8)	27 (0.9)	480 (3.7)	9.2 (0.04)
ომანი	21 (0.5)	450 (4.7)	67 (0.6)	418 (3.3)	12 (0.5)	380 (5.3)	9.5 (0.02)
საუდის არაბეთი	21 (0.9)	454 (4.7)	62 (1.0)	428 (4.8)	17 (0.8)	414 (6.2)	9.4 (0.04)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	19 (0.8)	584 (2.9)	61 (0.7)	556 (2.5)	20 (0.8)	548 (2.8)	9.2 (0.03)
ჰონკონგი	17 (0.8)	580 (3.1)	61 (0.9)	569 (3.2)	22 (0.8)	562 (3.5)	9.1 (0.03)
მაკაო	17 (0.6)	563 (2.4)	62 (0.8)	544 (1.4)	22 (0.6)	538 (2.7)	9.1 (0.02)
ევგოპტე	13 (1.0)	385 (8.1)	54 (1.6)	345 (5.0)	33 (1.8)	286 (8.4)	8.7 (0.07)
ინგლისი	--	--	--	--	--	--	--
აშშ	--	--	--	--	--	--	--
ჩრდილოეთ ირლანდია	x 49 (1.5)	602 (3.9)	36 (1.5)	577 (5.1)	15 (1.0)	568 (6.0)	10.3 (0.07)
ავსტრალია	x 48 (1.4)	582 (3.5)	40 (1.3)	551 (3.6)	12 (0.9)	535 (5.3)	10.3 (0.06)
ახალი ზელანდია	x 47 (1.6)	567 (3.0)	40 (1.5)	524 (4.0)	13 (0.7)	511 (6.2)	10.3 (0.06)
საერთაშორისო საშუალო	32 (0.1)	535 (0.5)	51 (0.1)	508 (0.5)	17 (0.1)	488 (0.8)	

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოს.

თუ მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულების მაჩვენებელს სწავლების ენის ქრილში შევხედავთ (სურათი N7.8), ვნახავთ, რომ საერთაშორისო რეგიონულ სიაში

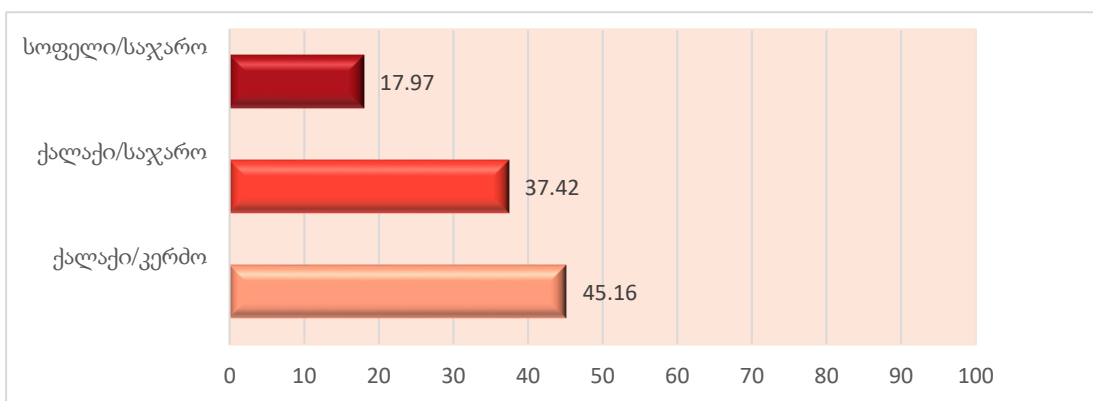
საქართველოს მაჩვენებელს, ფაქტობრივად, ქართული სექტორის მოსწავლეები ქმნიან, ვინაიდან აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მხოლოდ 3%-ის მშობლებს უყვართ ძალიან კითხვა. საინტერესოა, რომ როდესაც იგივე კითხვა თავად მოსწავლეებს დაეუსვით, აზერბაიჯანული და ქართული სექტორის მოსწავლეებმა მსგავსი შედეგები აჩვენეს: მათი ორი მესამედი აღნიშნავდა, რომ ძალიან უყვართ კითხვა (სურათი N7.30). ეს შედეგი ნათლად მეტყველებს იმაზე, რომ მხოლოდ მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება არ განაპირობებს მათი შვილების კითხვისადმი დამოკიდებულებას და ბევრი სხვა ფაქტორი (სასკოლო გარემო, რესურსები და მოსწავლის მახასიათებლები) უნდა გავითვალისწინოთ, როდესაც ბავშვის კითხვისადმი დამოკიდებულების ფორმირებაზე ვსაუბრობთ.

სურათი N 7.8. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულებას (სურათი N7.9), ვნახავთ, რომ ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეთა წილი, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა, ორჯერ აღემატება იმ მოსწავლეთა წილს, რომლებიც სოფლად ცხოვრობენ და მშობლებს ძალიან უყვართ კითხვა. რაც შეეხება ქალაქში მდებარე სკოლების მოსწავლეებს, კერძო სკოლის უფრო მეტი მოსწავლის მშობელს უყვარს ძალიან კითხვა, საჯარო სკოლის მოსწავლეების მშობლებთან შედარებით.

სურათი N 7.9. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა



აქვე აღვნიშნავთ, რომ სკოლის ადგილმდებარეობა თავისთავად ვერ იქნება იმის განმსაზღვრელი, თუ რამდენად უყვარს ადამიანს კითხვა. თუ შევხედავთ დებულებებს, რომლებმაც შეადგინა მშობლის კითხვისადმი დამოკიდებულების მაჩვენებელი, ვნახავთ, რომ ისინი, ძირითადად, კითხვის ქცევას შეეხება, ყოველდღიური ქცევები კი მნიშვნელოვანწილად განისაზღვრება ადამიანის ცხოვრების წესით, პროფესიული საქმიანობით, ინტერესებითა და ხელმისაწვდომი რესურსებით. შესაბამისად, შესაძლოა, ადამიანისათვის მნიშვნელოვანი იყოს კითხვა, მაგრამ ყოველდღიურ ცხოვრებაში ფიზიკურად ვერ ახერხებდეს სიამოვნებისთვის წიგნის წაკითხვას.

ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ მშობლების კითხვისადმი დამოკიდებულება კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან, კერძოდ, რაც მეტად უყვართ მშობლებს კითხვა, მოსწავლეებს უკეთესი მაჩვენებელი აქვთ (ცხრილი N7.7). ეს შედეგი კონსისტენტურია სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, თუმცა იმავეს ვერ ვიტყვით სწავლების ენის შემთხვევაში: აქ უკუპროპორციული დამოკიდებულება გვაქვს აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებთან.

ცხრილი N 7.7. მშობლის კითხვისადმი დამოკიდებულება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჯრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ძალიან უყვართ	512.82	2.95	33.26
	მეტ-ნაკლებად უყვართ	485.03	2.95	59.15
	არ უყვართ	461.52	12.56	7.59
აზერბაიჯანული	ძალიან უყვართ	366.25	34.38	3.13
	მეტ-ნაკლებად უყვართ	431.63	8.12	74.31
	არ უყვართ	453.44	27.61	22.56
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	ძალიან უყვართ	498.23	6.92	17.97
	მეტ-ნაკლებად უყვართ	466.80	4.67	68.59
	არ უყვართ	467.43	18.68	13.44
ქალაქი/საჯარო	ძალიან უყვართ	513.80	3.30	37.42
	მეტ-ნაკლებად უყვართ	488.94	3.45	56.38
	არ უყვართ	447.89	10.18	6.20
ქალაქი/კერძო	ძალიან უყვართ	522.53	10.11	45.16
	მეტ-ნაკლებად უყვართ	502.34	16.26	51.13
	არ უყვართ	496.29	23.80	3.71

7.1.3. ბავშვის წიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები ოჯახში

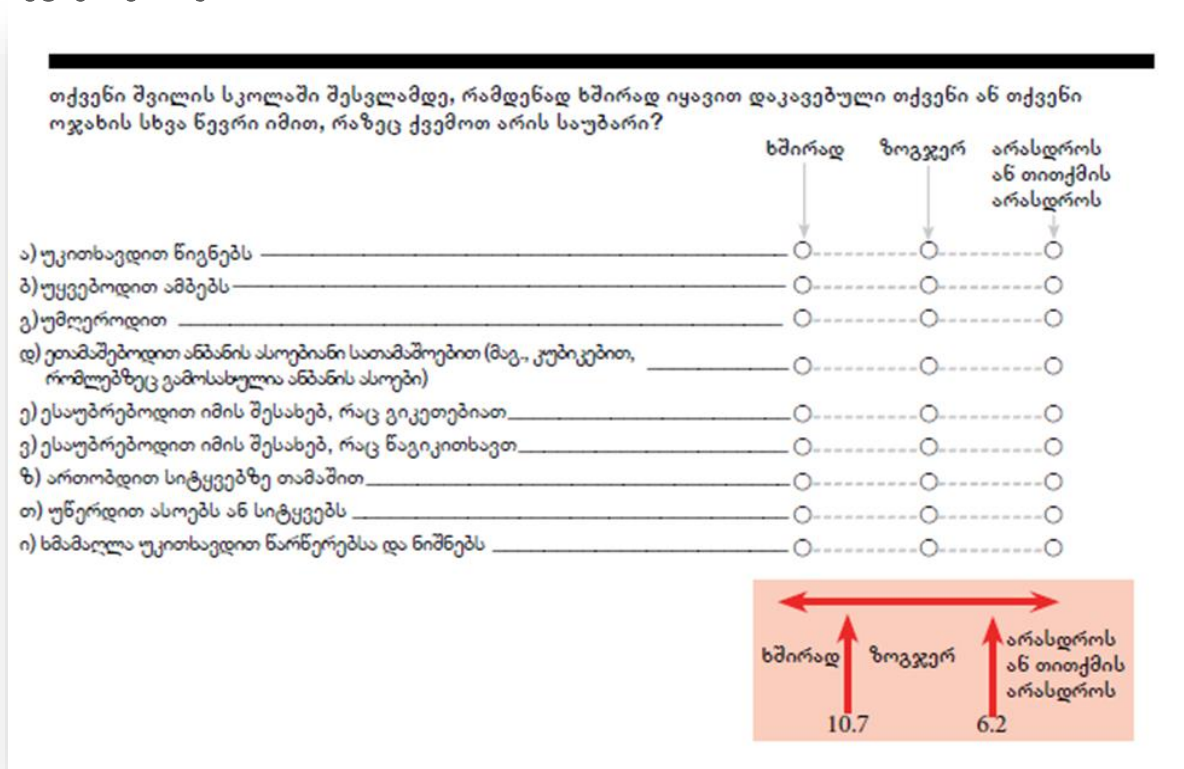
წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა აჩვენებს, რომ ადრეული წიგნიერების აქტივობები სახლში დადებითად ასოცირდება მეოთხე კლასში მოსწავლეების შედეგებთან (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). ადრეულ ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებული ყველაზე მნიშვნელოვანი აქტივობა მშობლის მიერ ხმამაღლა კითხვაა

(Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2013; Raikes et al., 2006), რაც კითხვის მოტივაციას ზრდის, ვინაიდან ამ დროს ბავშვები სწავლობენ, რომ დაბეჭდილ ტექსტს შინაარსი აქვს და კითხვის შესაძლებლობა ღირებული და მნიშვნელოვანი უნარია. გარდა ამისა, ზეპირი მეტყველების წახალისება მნიშვნელოვნად მოქმედებს ნიგნიერების განვითარებაზე (Hart & Risley, 2003). ზეპირი მეტყველების გაუმჯობესებასთან ერთად, ბავშვები ენის გამოყენების წესებს სწავლობენ, რაც ხელს უწყობს კითხვის უნარების ჩამოყალიბებას.

2011 წელს TIMSS-სა და PIRLS-ში მონაწილე 34 ქვეყნის მონაცემების ანალიზმა აჩვენა (Gustafsson, Hansen, & Rosén, 2013), რომ ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები მნიშვნელოვანი მედიატორია მშობლების განათლებასა და მეოთხე კლასში მათი შვილების აკადემიურ მოსწრებას შორის. PIRLS 2016-ის ფარგლებში მშობლებს მოუწიათ ბავშვთან ადრეული ნიგნიერების ისეთ აქტივობებში ჩართულობის სიხშირის შესახებ კითხვებზე პასუხების გაცემა, როგორებიცაა ნიგნების კითხვა, ზღაპრების მოყვლა, სიმღერა, ანბანით თამაში, გაკეთებული საქმეებისა და წაკითხულის შესახებ საუბარი, სიტყვებით თამაში, ასოების ან სიტყვების წერა და ნიშნებისა და წარწერების ხმამაღლა წაკითხვა.

ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობების შესაფასებლად სკალირებული მაჩვენებელი მშობლების მიერ ბავშვთან ერთად აქტივობებში ჩართულობის შესახებ ცხრა კითხვაზე გაცემული პასუხების გაერთიანებით მივიღეთ. სურათიდან N7.10 ჩანს, რომ მიღებული ქულის მიხედვით, თითოეული მოსწავლე მოექცა

სურათი N 7.10. PIRLS-ი: ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები ოჯახში



სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: მშობლები ხშირად, ზოგჯერ და არასდროს ან თითქმის არასდროს იყვნენ ჩართულნი დასახელებულ აქტივობებში.

მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ხშირად“, სულ მცირე, 10.7 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათი მშობლები საშუალოდ „ხშირად“ ახორციელებდნენ დასახელებული ცხრიდან ხუთ და „ზოგჯერ“ ახორციელებდნენ დანარჩენ ოთხ აქტივობას. მოსწავლეებს, რომლებიც გაერთიანდნენ კატეგორიაში „არასდროს ან თითქმის არასდროს“, მიენიჭათ არა უმეტეს 6.2 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათი მშობლები საშუალოდ „არასდროს ან თითქმის არასდროს“ ახორციელებდნენ დასახელებული ცხრიდან ხუთ და „ზოგჯერ“ ახორციელებდნენ დანარჩენ ოთხ აქტივობას. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „ზოგჯერ“.

ცხრილში N7.8 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში მშობლების

ცხრილი N 7.8. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში ადრეული ნიგნიერების აქტივობები ოჯახში

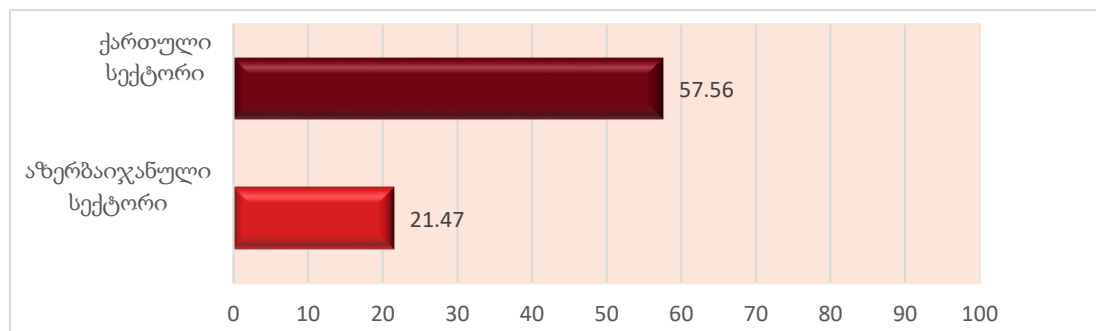
ქვეყანა	ხშირად		ზოგჯერ		არასდროს ან თითქმის არასდროს		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
რუსეთის ფედერაცია	65 (1.0)	587 (2.3)	34 (1.0)	569 (3.1)	1 (0.1)	~ ~	11.3 (0.04)
ყაზახეთი	65 (1.3)	539 (2.7)	35 (1.3)	531 (3.0)	0 (0.1)	~ ~	11.2 (0.06)
საქართველო	56 (1.5)	496 (3.0)	42 (1.4)	482 (3.5)	2 (0.4)	~ ~	10.8 (0.06)
ირლანდია	55 (0.8)	586 (2.4)	45 (0.8)	554 (2.9)	1 (0.2)	~ ~	10.9 (0.04)
ტრინიდადი და ტობაგო	53 (1.3)	504 (3.5)	46 (1.2)	467 (4.0)	1 (0.2)	~ ~	10.8 (0.05)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	51 (0.9)	548 (3.1)	48 (0.8)	529 (3.7)	1 (0.5)	~ ~	10.6 (0.05)
პოლონეთი	51 (0.9)	572 (2.5)	49 (1.0)	558 (2.5)	0 (0.2)	~ ~	10.7 (0.03)
მალტა	51 (0.9)	473 (2.4)	48 (0.9)	445 (2.3)	1 (0.1)	~ ~	10.7 (0.03)
ისრაელი	50 (1.1)	546 (2.9)	49 (1.0)	525 (3.2)	1 (0.2)	~ ~	10.7 (0.05)
ესპანეთი	50 (0.7)	542 (2.0)	49 (0.7)	519 (2.0)	1 (0.1)	~ ~	10.6 (0.03)
კანადა	50 (0.8)	561 (1.9)	49 (0.8)	539 (2.3)	1 (0.2)	~ ~	10.7 (0.04)
ლატვია	50 (0.9)	566 (2.2)	50 (0.9)	552 (2.1)	0 (0.1)	~ ~	10.7 (0.03)
იტალია	49 (1.0)	558 (2.1)	50 (1.0)	544 (2.9)	1 (0.2)	~ ~	10.6 (0.04)
სლოვენია	48 (1.1)	557 (2.3)	51 (1.1)	532 (2.6)	1 (0.2)	~ ~	10.6 (0.04)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	46 (0.8)	552 (2.4)	54 (0.8)	539 (2.3)	1 (0.1)	~ ~	10.5 (0.03)
ჩილე	45 (0.9)	513 (3.0)	54 (0.9)	483 (2.9)	1 (0.2)	~ ~	10.4 (0.04)
ბულგარეთი	43 (1.3)	580 (3.2)	49 (1.3)	545 (4.6)	8 (1.3)	453 (14.6)	10.0 (0.10)
უნგრეთი	42 (1.0)	562 (3.7)	57 (1.0)	553 (2.8)	2 (0.6)	~ ~	10.3 (0.05)
პოლანდია	41 (1.3)	560 (2.7)	58 (1.3)	547 (2.6)	1 (0.2)	~ ~	10.3 (0.04)
ლიტვა	41 (1.0)	560 (3.0)	58 (1.0)	544 (3.0)	1 (0.3)	~ ~	10.3 (0.04)
გერმანია	39 (0.9)	561 (2.8)	60 (0.9)	539 (4.0)	1 (0.2)	~ ~	10.2 (0.04)
ნორვეგია (5)	38 (0.7)	573 (2.5)	61 (0.7)	552 (2.6)	1 (0.2)	~ ~	10.1 (0.03)
ავსტრია	38 (0.9)	557 (2.9)	61 (0.8)	534 (2.4)	1 (0.2)	~ ~	10.1 (0.03)
საფრანგეთი	38 (1.0)	523 (3.3)	61 (1.0)	510 (2.4)	2 (0.2)	~ ~	10.1 (0.04)
პორტუგალია	38 (1.0)	542 (2.8)	61 (0.9)	521 (2.5)	1 (0.2)	~ ~	10.1 (0.04)
დანია	36 (1.0)	564 (2.8)	63 (1.0)	542 (2.3)	1 (0.2)	~ ~	10.0 (0.04)
შვედეთი	35 (0.9)	575 (2.9)	63 (0.9)	552 (2.7)	2 (0.3)	~ ~	10.0 (0.03)
სამხრეთ აფრიკა	34 (1.6)	341 (7.8)	62 (1.4)	327 (5.0)	4 (0.7)	269 (13.0)	9.9 (0.08)
ფინეთი	32 (0.8)	583 (2.5)	67 (0.8)	562 (1.9)	1 (0.2)	~ ~	9.9 (0.03)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	31 (0.7)	488 (3.7)	67 (0.6)	442 (3.3)	2 (0.2)	~ ~	9.8 (0.03)
ბაჰრეინი	31 (0.6)	476 (3.2)	68 (0.6)	436 (2.5)	1 (0.2)	~ ~	9.9 (0.02)
სინგაპური	30 (0.7)	601 (2.9)	66 (0.7)	569 (3.3)	4 (0.2)	542 (7.1)	9.7 (0.03)
ბელგია (ფრანგული)	29 (0.8)	515 (3.0)	69 (0.8)	493 (3.0)	2 (0.3)	~ ~	9.7 (0.04)
ყატარი	29 (0.6)	483 (2.7)	68 (0.6)	439 (2.1)	3 (0.2)	410 (9.8)	9.7 (0.02)
აზერბაიჯანი	28 (1.2)	490 (4.8)	67 (1.3)	468 (4.6)	5 (0.9)	447 (8.9)	9.5 (0.07)
ქუვეითი	27 (0.9)	424 (5.7)	70 (0.8)	391 (4.6)	3 (0.3)	357 (13.7)	9.6 (0.03)
ბელგია (ფლამანდური)	25 (0.6)	543 (2.8)	72 (0.7)	524 (1.9)	3 (0.3)	499 (7.3)	9.5 (0.03)
საუდის არაბეთი	24 (0.8)	454 (4.4)	73 (0.8)	426 (4.5)	3 (0.5)	396 (13.6)	9.5 (0.04)
ომანი	23 (0.7)	453 (4.3)	74 (0.7)	413 (3.5)	3 (0.2)	341 (6.5)	9.5 (0.03)
ეგვიპტე	21 (1.6)	384 (6.2)	63 (1.5)	331 (5.3)	16 (1.6)	260 (11.2)	8.7 (0.13)
ირანის ისლამური რესპ.	20 (1.0)	451 (5.7)	73 (1.2)	430 (3.5)	7 (1.1)	348 (13.8)	9.1 (0.08)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	17 (0.7)	586 (2.8)	75 (0.7)	556 (2.1)	7 (0.6)	536 (5.2)	9.0 (0.04)
ჰონკონგი	13 (0.6)	580 (3.6)	81 (0.7)	568 (3.0)	6 (0.4)	568 (6.0)	8.9 (0.04)
მაროკო	12 (0.6)	385 (7.0)	60 (1.3)	371 (3.9)	29 (1.5)	327 (6.3)	7.7 (0.09)
მაკაო	10 (0.4)	560 (3.7)	82 (0.6)	545 (1.2)	9 (0.4)	535 (3.3)	8.5 (0.03)
ინგლისი	--	--	--	--	--	--	--
აშშ	--	--	--	--	--	--	--
მრდილოეთ ირლანდია	x 65 (1.5)	597 (3.9)	34 (1.4)	571 (4.0)	0 (0.2)	~ ~	11.5 (0.06)
ახალი ზელანდია	x 57 (1.0)	560 (3.1)	42 (1.0)	521 (3.3)	1 (0.2)	~ ~	11.1 (0.05)
ავსტრალია	x 57 (1.4)	572 (3.9)	43 (1.4)	553 (3.3)	1 (0.2)	~ ~	11.0 (0.07)
საერთაშორისო საშუალო	39 (0.1)	529 (0.5)	58 (0.1)	505 (0.5)	3 (0.1)	419 (2.6)	

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ. ~ გვიჩვენებს არასაკმარის მონაცემებს.

ჩართულობის მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველო სიის პირველ სამეულშია რუსეთის ფედერაციისა და ყაზახეთის შემდეგ. 2016 წლის მონაცემებით, საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელ მოსწავლეთა მშობლების 56%-ს ჩართულობის მაღალი მაჩვენებელი აქვს, რაც მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს (39%) და ეს შედეგი შენარჩუნებულია 2011 წლის კვლევის შემდეგ (კუტალაძე, 2013).

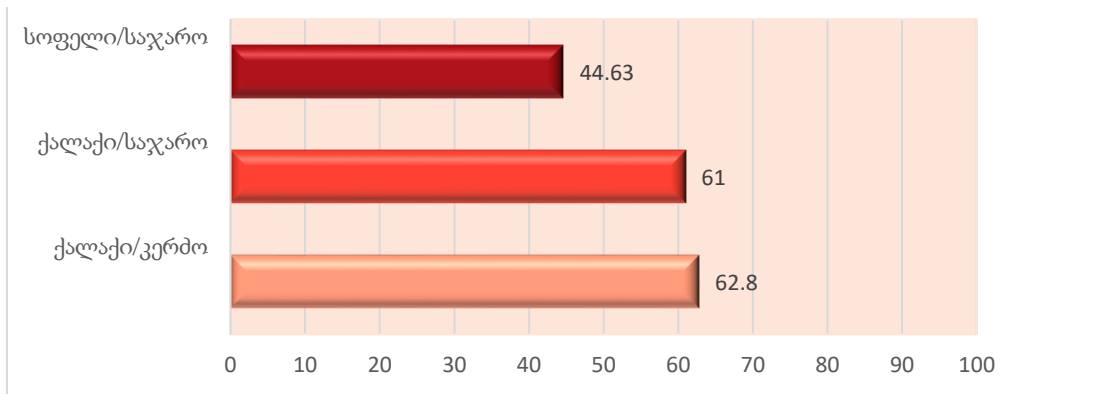
თუ ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში მშობლის ჩართულობის მაჩვენებელს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N7.11), ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეების მშობელთა პასუხები პრაქტიკულად იმეორებს საერთაშორისო რეიტინგულ სიაში საქართველოს მაჩვენებელს: ნახევარზე მეტი ხშირად იყო ჩართული შვილების ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში მაშინ, როდესაც ანალოგიურ შედეგს აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მშობლების მეხუთედი (21.47%) იმეორებს. ამდენივეა იმ მშობელთა წილიც (19.78%), რომლებიც არასდროს ან თითქმის არასდროს ყოფილან ჩართულნი შვილების ადრეულ აქტივობებში. ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 1%-ია ქართული სექტორის მშობლების შემთხვევაში (ცხრილი N7.9).

სურათი N 7.11. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა მშობლებიც ხშირად იყვნენ ჩართულნი ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ ბავშვის ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში მშობლის ჩართულობას (სურათი N7.12), ვნახავთ, რომ სოფლად მცხოვრები მოსწავლეების მშობლების უფრო ნაკლები წილი იყო ხშირად ჩართული შვილების ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში, ვიდრე ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეების მშობლებისა.

სურათი N 7.12. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომელთა მშობლების ხშირად იყვნენ ჩართულნი ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ადრეული აქტივობები მნიშვნელოვან კავშირშია მოსწავლეების კითხვის უნარის განვითარებასთან, კერძოდ, რაც მეტად არიან მშობლები ჩართულნი ამ აქტივობებში, მით უკეთესია მოსწავლის ნიგნიერების მაჩვენებელი (ცხრილი N7.9), თუმცა ამას ვერ ვიტყვით სწავლების ენის შემთხვევაში: აქ უკუპროპორციული დამოკიდებულება გვაქვს აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეებთან. ამ შემთხვევაში შესაძლოა, ვიფიქროთ, რომ სკოლა ასრულებს მნიშვნელოვან როლს და ოჯახი/მშობლების ჩართულობა, ფაქტობრივად, უმნიშვნელოა.

ცხრილი N 7.9. მოსწავლის ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში მშობლის ჩართულობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ხშირად	497.34	3.07	57.56
	ზოგჯერ	486.32	3.66	41.02
	არასდროს ან თითქმის არასდროს	474.00	21.55	1.42
აზერბაიჯანული	ხშირად	411.20	13.46	21.47
	ზოგჯერ	431.32	9.53	58.75
	არასდროს ან თითქმის არასდროს	479.36	17.68	19.78
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	ხშირად	474.47	5.32	44.63
	ზოგჯერ	470.16	6.74	49.62
	არასდროს ან თითქმის არასდროს	484.13	16.41	5.76
ქალაქი/საჯარო	ხშირად	501.44	2.99	61.00
	ზოგჯერ	487.63	4.11	38.28
		435.57	18.82	0.72

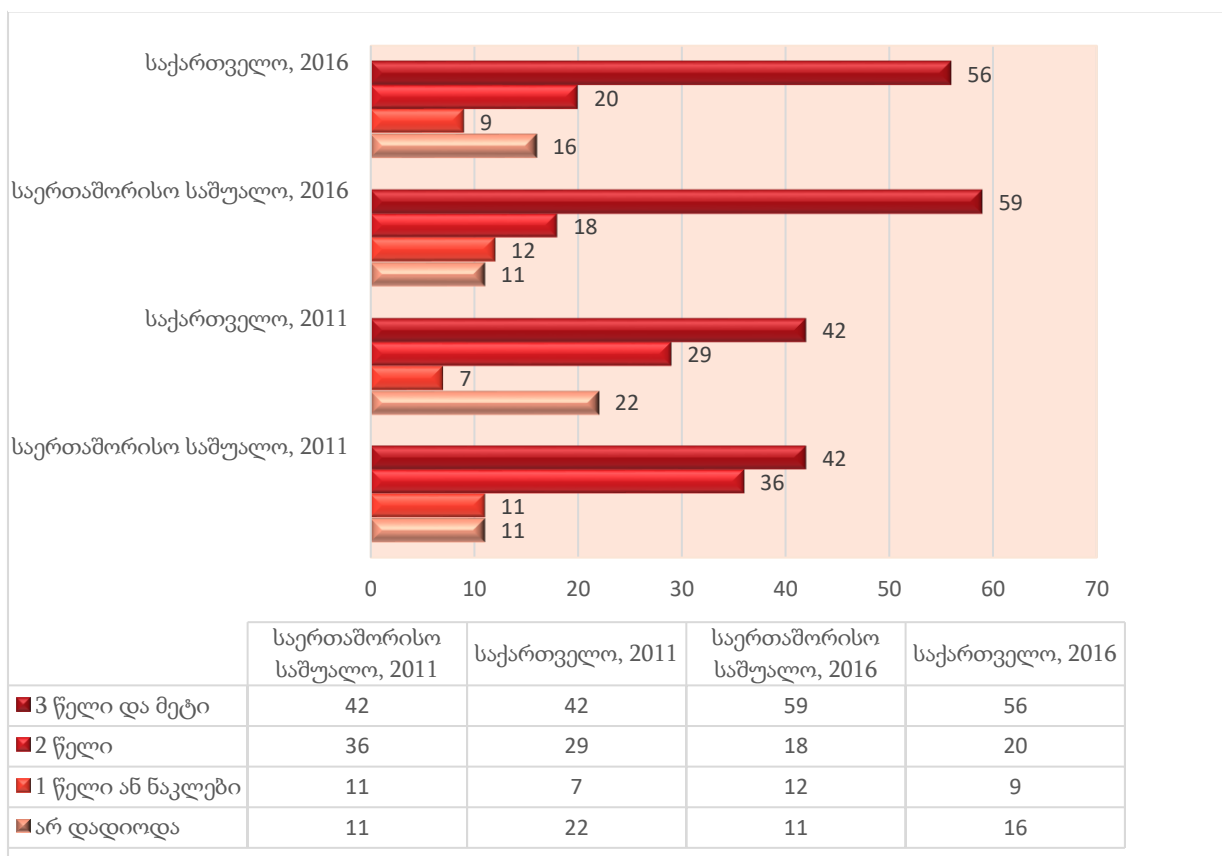
	არასდროს ან თითქმის არასდროს			
ქალაქი/კერძო	ხშირად	514.05	15.44	62.80
	ზოგჯერ	506.91	9.61	36.99
არასდროს ან თითქმის არასდროს		559.79	24.96	0.21

7.1.4. სკოლამდელი განათლება

ნიგნიერებასთან დაკავშირებული ქცევების ათვისებისკენ პირველ ნაბიჯებს ბავშვები ფორმალური სასკოლო განათლების დაწყებამდე დგამენ სკოლამდელი განათლების ფარგლებში. როგორც PIRLS 2011 ენციკლოპედია (Mullis, Martin, Minnich, Drucker, & Ragan, 2012) გვამცნობს, კვლევაში მონაწილე ქვეყნები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან სკოლამდელი განათლების პოლიტიკისა და პრაქტიკების თვალსაზრისით. 2011 წლის მონაცემების მიხედვით, საბავშვო ბაღში სიარული დადებითად აისახება დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა აკადემიურ მოსწრებაზე (Berlinski, Galiani, & Gertler, 2009; Tucker-Drob, 2012).

ცხრილში N7.10 წარმოდგენილია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა განაწილება სკოლამდელი განათლების სისტემაში გატარებული წლების მიხედვით. ცხრილიდან ჩანს, რომ სიის სათავეში დანია, უნგრეთი და ბელგია დგანან, სადაც

სურათი N 7.13. საბავშვო ბაღში სიარულის წლების მიხედვით მოსწავლეთა პროცენტული განაწილებისა და საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებლები – PIRLS2011 და PIRLS2016



თითქმის ყველა მეოთხეკლასელს სამი ან მეტი წელი აქვს გატარებული სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში. რაც შეეხება საქართველოს, კვლევაში მონაწილე მეოთხეკლასელთა 84%-ს რამდენიმე თვის განმავლობაში მაინც უვლია ბაღში, მათ ნახევარს (56%) კი სამი ან მეტი წელი აქვს გატარებული სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში, რაც ოდნავ ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს (59%). აღსანიშნავია, რომ საერთო მაჩვენებელი პრაქტიკულად არ შეცვლილა ბოლო ხუთ წელიწადში, თუმცა მნიშვნელოვნად მოიმატა იმ ბავშვების რაოდენობამ, რომლებმაც სამი ან მეტი წელი იარეს საბავშვო ბაღში. ნიშანდობლივია, რომ ამ პერიოდში საერთაშორისო საშუალომაც მოიმატა (სურათი N7.13).

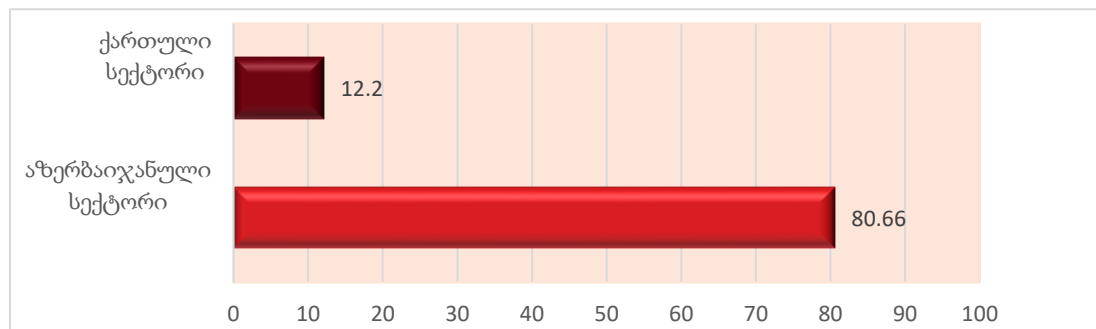
ცხრილი N 7.10. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში სკოლამდელი განათლება (ბაღში სიარულის წლების მიხედვით)

ქვეყანა	3 წელი ან მეტი		2 წელი		1 წელი ან ნაკლები		არ უფლია	
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა
დანია	96 (0.4)	552 (2.1)	3 (0.3)	521 (9.0)	1 (0.2)	~ ~	1 (0.2)	~ ~
უნგრეთი	93 (0.8)	558 (2.8)	4 (0.6)	535 (8.0)	2 (0.2)	~ ~	1 (0.3)	~ ~
ბელგია (ფრანგულ შვედეთი)	93 (0.4)	502 (2.6)	5 (0.4)	480 (6.1)	2 (0.3)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
ბელგია (ფლამანდი იტალია)	91 (0.6)	563 (2.3)	3 (0.3)	542 (7.9)	3 (0.4)	528 (7.4)	2 (0.3)	~ ~
ბელგია (ფლამანდი იტალია)	89 (0.7)	532 (1.7)	5 (0.5)	506 (6.8)	3 (0.3)	508 (5.8)	3 (0.4)	488 (5.3)
პოლანდია	84 (1.2)	555 (2.2)	11 (1.0)	538 (6.2)	3 (0.5)	538 (9.5)	2 (0.4)	~ ~
პონკონგი	84 (0.7)	570 (2.8)	3 (0.3)	574 (6.3)	7 (0.5)	568 (5.7)	5 (0.5)	566 (5.7)
ისრაელი	83 (0.9)	549 (2.6)	10 (0.7)	477 (5.6)	4 (0.4)	477 (10.1)	3 (0.3)	456 (14.0)
ლატვია	83 (0.9)	562 (1.7)	10 (0.8)	540 (4.5)	5 (0.4)	541 (6.2)	1 (0.2)	~ ~
ნორვეგია (5)	82 (0.9)	565 (2.2)	5 (0.4)	530 (6.6)	10 (0.7)	549 (4.5)	3 (0.3)	537 (8.9)
სლოვენია	81 (1.1)	549 (2.1)	9 (0.7)	524 (6.5)	5 (0.4)	525 (6.6)	5 (0.5)	512 (10.6)
სინგაპური	81 (0.6)	586 (2.9)	12 (0.4)	549 (5.0)	4 (0.2)	541 (6.8)	4 (0.3)	521 (8.0)
საფრანგეთი	80 (0.8)	519 (2.5)	6 (0.5)	509 (5.7)	6 (0.4)	490 (5.1)	8 (0.5)	494 (5.6)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	80 (1.0)	549 (2.0)	13 (0.7)	542 (4.0)	5 (0.4)	523 (8.8)	3 (0.5)	481 (16.6)
ავსტრია	79 (1.1)	548 (2.2)	14 (0.8)	533 (3.6)	5 (0.4)	524 (6.2)	2 (0.3)	~ ~
ბულგარეთი	79 (1.7)	564 (3.9)	8 (0.6)	527 (8.8)	10 (1.1)	511 (9.1)	3 (0.6)	489 (14.5)
მაკაო	77 (0.7)	547 (1.3)	7 (0.3)	547 (4.4)	12 (0.5)	541 (2.9)	5 (0.3)	533 (5.2)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	76 (1.5)	550 (2.4)	11 (0.8)	517 (7.0)	9 (0.8)	507 (8.4)	5 (1.0)	415 (27.8)
რუსეთის ფედერაცია	75 (1.1)	586 (1.9)	7 (0.5)	581 (4.6)	5 (0.3)	573 (5.6)	13 (0.9)	553 (5.3)
პორტუგალია	73 (1.0)	532 (2.5)	15 (0.8)	527 (3.8)	6 (0.5)	525 (5.6)	5 (0.4)	503 (5.6)
ლიტვა	69 (1.3)	558 (2.4)	7 (0.5)	546 (8.1)	16 (0.8)	520 (5.5)	9 (0.7)	534 (8.5)
ფინეთი	68 (1.1)	569 (1.9)	12 (0.6)	565 (3.7)	18 (1.0)	571 (3.4)	1 (0.2)	~ ~
პოლონეთი	65 (1.5)	572 (2.3)	19 (0.8)	556 (3.5)	16 (1.2)	546 (4.1)	0 (0.1)	~ ~
გერმანია	64 (1.1)	555 (2.7)	9 (0.6)	542 (5.5)	17 (0.9)	541 (6.3)	10 (0.7)	520 (6.4)
ესპანეთი	60 (0.8)	538 (1.6)	17 (0.6)	528 (2.5)	13 (0.5)	519 (3.5)	10 (0.5)	513 (3.6)
საქართველო	56 (1.4)	496 (3.1)	20 (0.9)	492 (4.6)	9 (0.7)	488 (6.7)	16 (1.4)	468 (6.5)
ჩილე	53 (1.3)	499 (2.9)	28 (0.9)	495 (3.4)	12 (0.7)	486 (5.7)	6 (0.6)	493 (7.0)
ჩინეთის რესპუბლიკა	53 (1.0)	564 (2.2)	35 (0.8)	561 (2.4)	8 (0.5)	549 (5.1)	4 (0.3)	523 (7.1)
სამხრეთ აფრიკა	47 (1.4)	337 (6.8)	16 (0.9)	337 (8.2)	22 (0.8)	319 (5.5)	15 (0.9)	311 (4.8)
კანადა	43 (0.8)	558 (2.0)	25 (0.7)	550 (2.6)	15 (0.5)	542 (2.9)	16 (0.6)	534 (2.6)
ყაზახეთი	38 (1.7)	550 (3.1)	14 (0.8)	533 (3.2)	22 (1.5)	533 (3.9)	26 (1.6)	522 (3.7)
ბაჰრეინი	32 (0.8)	455 (3.5)	32 (0.8)	451 (3.0)	17 (0.7)	451 (5.8)	20 (0.8)	431 (3.9)
ირლანდია	31 (0.8)	578 (3.0)	40 (1.1)	573 (3.1)	24 (1.0)	565 (3.4)	4 (0.4)	543 (7.9)
ევგვიტე	31 (2.1)	399 (6.2)	26 (1.8)	355 (6.7)	10 (1.0)	312 (9.3)	33 (2.3)	290 (9.6)
მალტა	28 (0.8)	464 (3.5)	39 (0.8)	462 (2.1)	9 (0.5)	445 (4.9)	5 (0.4)	442 (7.0)
ტრინიდადი და ტობაგო	27 (1.0)	479 (4.6)	55 (1.2)	494 (3.6)	11 (0.9)	482 (7.8)	6 (0.5)	466 (8.4)
მაროკო	27 (1.2)	397 (3.4)	22 (1.1)	385 (4.8)	16 (0.9)	352 (5.3)	35 (1.7)	324 (6.5)
ყატარი	25 (0.4)	461 (2.3)	33 (0.6)	464 (2.7)	22 (0.7)	459 (3.6)	20 (0.4)	413 (3.6)
ქუვეითი	20 (1.1)	409 (5.2)	39 (1.2)	396 (5.2)	18 (1.1)	412 (8.4)	22 (1.4)	390 (6.1)
აზერბაიჯანი	20 (1.2)	490 (5.0)	10 (0.7)	493 (5.7)	16 (0.8)	480 (6.3)	55 (1.8)	462 (5.5)
არაბეთის გაერთიანებული	18 (0.4)	483 (4.2)	42 (1.0)	450 (3.5)	21 (0.7)	463 (4.3)	19 (0.9)	434 (4.0)
ომანი	14 (0.5)	443 (6.0)	31 (0.8)	442 (3.9)	28 (0.8)	420 (4.2)	28 (0.8)	385 (3.7)
ირანის ისლამური რესპუბლიკა	12 (0.7)	469 (5.9)	16 (0.8)	454 (5.8)	49 (1.6)	429 (4.5)	22 (1.1)	387 (6.4)
საუდის არაბეთი	6 (0.5)	453 (8.9)	15 (1.1)	454 (5.7)	35 (1.2)	434 (4.6)	45 (1.6)	422 (5.7)
ინგლისი	--	--	--	--	--	--	--	--
ჩრდილოეთ ირლანდია	--	--	--	--	--	--	--	--
აშშ	--	--	--	--	--	--	--	--
ახალი ზელანდია	x 60 (1.3)	549 (2.9)	31 (1.1)	544 (3.3)	6 (0.7)	525 (7.7)	3 (0.4)	507 (13.7)
ავსტრალია	x 41 (1.2)	565 (4.3)	33 (0.9)	568 (3.6)	22 (1.3)	565 (4.9)	5 (0.5)	525 (10.9)
საერთაშორისო	59 (0.2)	520 (0.5)	18 (0.1)	507 (0.8)	12 (0.1)	498 (0.9)	11 (0.1)	472 (1.5)

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოს. ~ გვიჩვენებს არასაკმარის მონაცემებს.

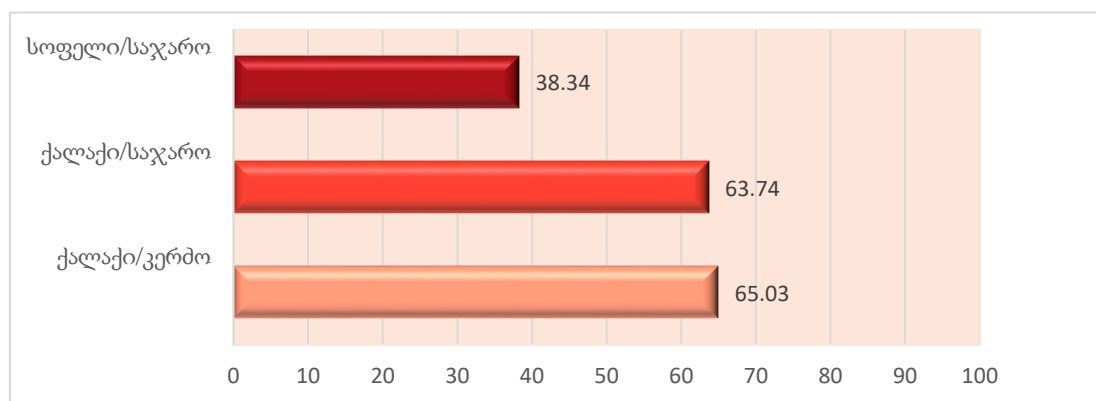
თუ ბაღში სიარულის გამოცდილებას სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N7.14), ვნახავთ, რომ აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა უმრავლესობას (80.66%) საერთოდ არ უვლია საბავშვო ბაღში მაშინ, როდესაც ქართულ სექტორზე ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 12.2%-ს შეადგენს.

სურათი N 7.14. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებსაც საერთოდ არ უვლიათ საბავშვო ბაღში



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ საბავშვო ბაღში სიარულის გამოცდილებას (სურათი N7.15), ვნახავთ, რომ ქალაქში მცხოვრებ მეოთხე კლასელთა ორი მესამედი, განურჩევლად იმისა, კერძო სკოლაში სწავლობენ თუ საჯაროში, სამი ან მეტი წლის განმავლობაში დადიოდა საბავშვო ბაღში მაშინ, როდესაც სოფლად მცხოვრებ მოსწავლეთა მხოლოდ მესამედმა გაატარა ამდენივე დრო ბაღში. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სოფლად მცხოვრებ მოსწავლეთა მესამედზე მეტს (38%) საერთოდ არ უვლია საბავშვო ბაღში, ქალაქში მცხოვრებთა შემთხვევაში კი ეს მაჩვენებელი 8%-ს არ აღემატება (ცხრილი N7.13), რაც, სავარაუდოდ, სოფლად და ქალაქში მშობლების დასაქმებულობასა და საქმიანობის ტიპთან უნდა იყოს კავშირში.

სურათი N 7.15. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებმაც საბავშვო ბაღში სამი ან მეტი წელი იარეს.



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ ბავშვის მიერ საბავშვო ბაღში გატარებული დრო კავშირშია მის მიღწევასთან (ცხრილი N7.11). საერთაშორისო კვლევები აჩვენებს, რომ რაც მეტი დრო აქვს გატარებული ბავშვს საბავშვო ბაღში, მით უკეთესია მისი შედეგები (Sammons et al., 2002), თუმცა საქართველოს შემთხვევაში

მონაცემები აჩვენებს, რომ შემდგომში ნიგნიერებაში მიღწევისათვის მნიშვნელოვანია არა საბავშვო ბაღში გატარებული წლების რაოდენობა, არამედ მხოლოდ ის ფაქტი, საერთოდ იარა თუ არა მოსწავლემ საბავშვო ბაღში. აღსანიშნავია, რომ ეს შედეგი არ შეცვლილა 2011 წლის შემდეგ (იხ. კუტალაძე, 2013) და კონსისტენტურია სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, თუმცა იმავეს ვერ ვიტყვით აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების შემთხვევაში.

ცხრილი N 7.11. ბაღში სიარულის გამოცდილება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	3 წელი ან მეტი	496.78	3.07	58.05
	2 წელი	492.44	4.64	20.94
	1 წელი ან ნაკლები	492.34	6.87	8.81
	არ უვლია	476.71	7.11	12.20
აზერბაიჯანული	3 წელი ან მეტი	416.06	19.36	6.51
	2 წელი	438.39	14.75	3.31
	1 წელი ან ნაკლები	406.33	16.19	9.52
	არ უვლია	440.62	12.28	80.66
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	3 წელი ან მეტი	476.85	6.79	38.34
	2 წელი	475.75	10.26	19.23
	1 წელი ან ნაკლები	483.99	13.49	11.13
	არ უვლია	464.65	9.18	31.30
ქალაქი/საჯარო	3 წელი ან მეტი	499.08	3.43	63.74
	2 წელი	497.36	4.00	20.35
	1 წელი ან ნაკლები	488.72	6.64	7.58
	არ უვლია	473.94	7.22	8.33
ქალაქი/კერძო	3 წელი ან მეტი	518.93	11.24	65.03
	2 წელი	511.09	14.38	21.38
	1 წელი ან ნაკლები	499.82	21.25	8.58
	არ უვლია	466.95	19.40	5.02

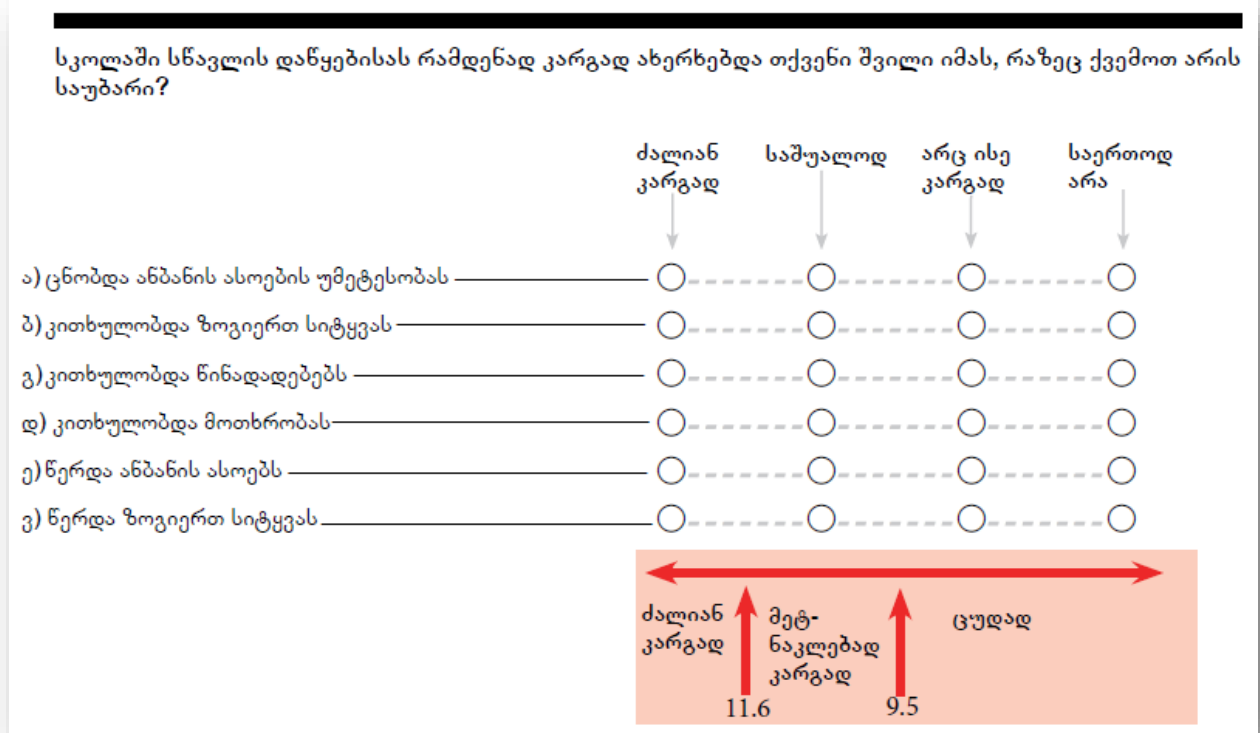
7.1.5. სკოლაში წასვლის მომენტისთვის ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა დიდი ნაწილი (84%) ჯერ კიდევ საბავშვო ბაღში იწყებს ნიგნიერების ელემენტარული უნარების ათვისებას. ისიც ვთქვით, რომ კვლევების მიხედვით, ეს გამოცდილება მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს დაწყებით სკოლაში უკეთეს აკადემიურ მოსწრებას და უფრო შორს მიმავალ გავლენასაც ახდენს მოსწავლის მიღწევებზე.

იმის შესაფასებლად, თუ ნიგნიერების რა ამოცანების შესრულება შეეძლოთ კვლევაში მონაწილე მეოთხეკლასელებს, მშობლებმა სკოლაში წასვლამდე შვილების უნარების შესახებ ექვს კითხვას უპასუხეს. მათი პასუხების გაერთიანებით მივიღეთ სკალირებული მაჩვენებელი. როგორც სურათიდან N7.16 ჩანს, სკოლაში სწავლის დაწყებისას ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარის მიხედვით მიღებული ქულის მიხედვით, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: ძალიან კარგად, მეტ-ნაკლებად კარგად და ცუდად ახერხებდა დასახელებულის შესრულებას.

მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ძალიან კარგად“, სულ მცირე, 11.6 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მშობლებმა საშუალოდ აღნიშნეს, რომ სკოლაში წასვლის მომენტისათვის მათი შვილი „ძალიან კარგად“ ახერხებდა დასახელებული ექვსიდან სამი აქტივობის შესრულებას და „საშუალოდ“ – დანარჩენი სამისას. მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ცუდად“, მიენიჭათ არა უმეტეს 9.5 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ, მშობლების თქმით, ისინი „არც ისე კარგად“ ახერხებდნენ ექვსიდან სამი ამოცანის შესრულებას და „საშუალოდ“ ასრულებდნენ დანარჩენ სამს. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „მეტ-ნაკლებად კარგად“.

სურათი N 7.16. PIRLS-ი: სკოლაში წასვლის მომენტისთვის ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი



ცხრილში N7.12 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია სკოლაში წასვლის მომენტისთვის ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარის მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა მეხუთედი (23%) ძალიან კარგად ახერხებდა ნიგნიერების ამოცანების

შესრულებას, რაც ოდნავ ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე (29%) და თითქმის სამჯერ ნაკლები რეიტინგის ლიდერის, ირლანდიის მაჩვენებელზე (61%). ამასთან, მეოთხეკლასელთა თითქმის ნახევარი (46%) ცუდად ასრულებდა წიგნიერების ამოცანებს სკოლაში წასვლის მომენტისათვის. ეს მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს (36%).

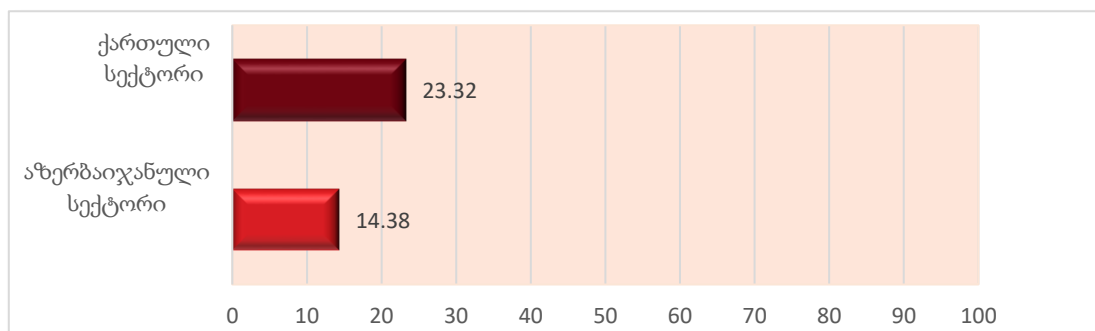
ცხრილი N 7.12. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში სკოლაში წასვლის მომენტისათვის ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი

ქვეყანა	მაღიან კარგად		მეტ-ნაკლებად		ცუდად		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
ირლანდია	61 (1.1)	590 (2.2)	29 (0.9)	548 (3.2)	10 (0.6)	519 (5.7)	12.0 (0.04)
ბაჰრეინი	53 (0.8)	477 (2.1)	31 (0.6)	432 (3.5)	16 (0.6)	383 (5.1)	11.5 (0.03)
ტრინიდადი და ტობაგო	52 (1.1)	513 (3.3)	38 (1.0)	465 (3.7)	10 (0.7)	432 (7.3)	11.6 (0.04)
სინგაპური	50 (1.2)	608 (2.8)	38 (0.8)	561 (3.0)	12 (0.7)	503 (5.1)	11.6 (0.05)
ესპანეთი	48 (1.0)	551 (1.5)	35 (0.9)	519 (2.5)	17 (0.7)	496 (3.6)	11.3 (0.04)
ყატარი	45 (0.7)	478 (2.3)	36 (0.7)	444 (2.7)	19 (0.5)	402 (4.4)	11.2 (0.02)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	44 (0.7)	492 (3.5)	36 (0.5)	451 (3.4)	20 (0.6)	388 (3.5)	11.1 (0.03)
ქუვეითი	43 (1.3)	432 (3.7)	34 (0.9)	393 (4.7)	23 (1.1)	352 (7.2)	10.9 (0.05)
ისრაელი	42 (1.0)	539 (3.2)	31 (0.8)	531 (3.1)	26 (0.9)	535 (3.9)	10.9 (0.05)
ომანი	42 (0.7)	499 (3.7)	39 (0.5)	409 (3.4)	20 (0.6)	358 (4.3)	11.0 (0.03)
პოლონეთი	41 (1.1)	587 (2.5)	35 (1.0)	558 (2.7)	24 (0.8)	540 (3.0)	10.9 (0.04)
ლატვია	41 (1.1)	581 (1.9)	41 (0.9)	553 (1.9)	18 (0.8)	522 (3.5)	11.1 (0.04)
საუდის არაბეთი	37 (1.2)	453 (4.2)	36 (0.9)	426 (4.9)	27 (1.3)	414 (7.8)	10.7 (0.06)
სამხრეთ აფრიკა	35 (1.0)	349 (6.5)	39 (0.8)	335 (6.1)	25 (1.3)	297 (7.0)	10.8 (0.06)
კანადა	34 (0.7)	576 (2.0)	38 (0.7)	546 (2.1)	28 (0.7)	522 (3.0)	10.7 (0.03)
მავაო	33 (0.6)	570 (1.9)	52 (0.7)	539 (1.6)	15 (0.6)	513 (2.8)	11.0 (0.02)
ეგვიპტე	33 (1.8)	392 (5.0)	35 (1.3)	332 (5.3)	32 (2.0)	267 (9.4)	10.4 (0.10)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	33 (0.7)	586 (2.3)	52 (0.8)	555 (2.1)	16 (0.7)	520 (4.0)	11.0 (0.03)
ფინეთი	31 (0.8)	602 (2.4)	25 (0.9)	569 (3.0)	44 (0.9)	546 (2.2)	10.3 (0.03)
ყაზახეთი	31 (1.2)	553 (3.2)	47 (1.1)	532 (2.7)	22 (1.0)	523 (3.3)	10.8 (0.05)
შვედეთი	29 (0.9)	591 (2.8)	37 (1.1)	561 (2.8)	34 (1.2)	532 (2.9)	10.4 (0.04)
ჩილე	28 (0.8)	529 (3.6)	35 (0.8)	497 (3.3)	37 (0.9)	472 (2.7)	10.3 (0.04)
მაროკო	28 (1.1)	417 (3.9)	32 (1.0)	362 (4.4)	40 (1.6)	321 (4.9)	9.8 (0.11)
დანია	27 (0.9)	579 (3.1)	42 (1.1)	550 (2.6)	31 (1.1)	524 (3.0)	10.5 (0.04)
ჰონგონგი	27 (1.2)	591 (3.1)	57 (1.0)	572 (2.4)	16 (0.9)	524 (4.8)	10.9 (0.05)
ლიტვა	26 (0.7)	591 (2.9)	44 (1.0)	551 (3.4)	30 (0.9)	512 (3.2)	10.5 (0.03)
ბულგარეთი	25 (1.0)	591 (3.8)	34 (1.3)	567 (4.1)	40 (1.8)	518 (6.1)	9.9 (0.10)
მალტა	24 (0.8)	490 (2.6)	37 (0.9)	466 (2.8)	39 (1.0)	433 (2.3)	10.1 (0.04)
ირანის ისლამური რესპ.	24 (1.2)	453 (5.2)	31 (1.1)	433 (4.6)	46 (1.9)	415 (4.9)	9.7 (0.11)
აზერბაიჯანი	23 (0.9)	495 (4.0)	33 (0.7)	479 (5.3)	44 (1.2)	460 (5.0)	9.8 (0.07)
საქართველო	23 (1.1)	506 (3.7)	31 (0.9)	497 (3.4)	46 (1.4)	479 (3.4)	9.7 (0.08)
რუსეთის ფედერაცია	23 (0.8)	613 (2.6)	39 (0.9)	587 (2.3)	39 (1.1)	556 (3.1)	10.1 (0.05)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	22 (0.7)	567 (3.5)	34 (0.9)	542 (2.8)	44 (0.9)	537 (2.4)	9.9 (0.04)
საფრანგეთი	20 (0.7)	532 (2.9)	42 (1.0)	517 (2.8)	38 (1.1)	501 (3.1)	10.1 (0.04)
სლოვენია	14 (0.7)	585 (3.1)	25 (0.8)	556 (3.0)	61 (1.0)	530 (2.9)	9.1 (0.05)
ჰოლანდია	13 (0.8)	576 (4.4)	36 (1.2)	556 (3.1)	51 (1.4)	544 (2.4)	9.5 (0.05)
იტალია	13 (0.7)	565 (3.6)	32 (0.9)	554 (3.3)	55 (0.8)	546 (2.5)	9.4 (0.04)
პორტუგალია	13 (0.6)	548 (3.0)	36 (0.9)	531 (2.7)	51 (0.9)	522 (2.9)	9.6 (0.04)
ავსტრია	13 (0.7)	549 (4.2)	26 (0.7)	535 (3.6)	62 (0.9)	545 (2.0)	9.2 (0.04)
ნორვეგია (5)	12 (0.6)	594 (3.8)	24 (0.8)	569 (3.1)	64 (0.8)	550 (2.3)	9.1 (0.03)
უნგრეთი	11 (0.5)	578 (6.1)	19 (0.7)	561 (4.5)	70 (1.0)	551 (2.8)	8.6 (0.06)
ბელგია (ფლამანდრიული)	10 (0.6)	527 (4.7)	29 (0.9)	522 (2.6)	61 (1.2)	531 (1.7)	9.0 (0.05)
ბელგია (ფრანგული)	10 (0.6)	513 (4.2)	30 (0.8)	501 (3.5)	60 (1.0)	496 (2.8)	9.3 (0.04)
გერმანია	8 (0.6)	571 (5.6)	25 (0.9)	549 (4.1)	67 (1.0)	545 (3.5)	9.0 (0.04)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	8 (0.6)	542 (9.0)	19 (0.6)	551 (3.4)	73 (0.7)	532 (3.8)	8.6 (0.04)
ინგლისი	--	--	--	--	--	--	--
ჩრდილოეთ ირლანდია	--	--	--	--	--	--	--
აშშ	--	--	--	--	--	--	--
ახალი ზელანდია	x 24 (1.1)	562 (5.2)	45 (1.2)	542 (4.0)	31 (1.1)	531 (3.7)	10.4 (0.05)
ავსტრალია	x 19 (1.0)	594 (5.5)	36 (1.2)	565 (4.0)	45 (1.1)	551 (3.6)	9.9 (0.04)
საერთაშორისო საშუალო	29 (0.1)	537 (0.6)	35 (0.1)	510 (0.5)	36 (0.2)	485 (0.6)	

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ.

თუ სკოლაში წასვლის მომენტისათვის წიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N7.17), ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეების უფრო მეტი წილი ახერხებდა ამ ამოცანების ძალიან კარგად შესრულებას, თუმცა ორივე შემთხვევაში ბავშვების დიდი ნაწილი მეტ-ნაკლებად ან ცუდად ასრულებდა წიგნიერების ამოცანებს.

სურათი N 7.17. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლის ენის მიხედვით, რომლებიც ძალიან კარგად ახერხებდნენ სკოლაში წასვლის მომენტისთვის წიგნიერების ამოცანების შესრულებას



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ სკოლაში წასვლის მომენტისათვის წიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარების განაწილებას (ცხრილი N7.13), ვნახავთ, რომ პრაქტიკულად ერთნაირად მომზადებულნი წავიდნენ ბავშვები სკოლაში განურჩევლად იმისა, სოფლად მდებარე სკოლაში სწავლობენ ისინი თუ ქალაქში.

ცხრილი N 7.13. სკოლაში წასვლის მომენტისთვის წიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ძალიან კარგად	508.67	3.84	23.32
	მეტ-ნაკლებად კარგად	499.36	3.51	31.16
	ცუდად	480.97	3.56	45.53
აზერბაიჯანული	ძალიან კარგად	420.88	12.50	14.38
	მეტ-ნაკლებად კარგად	432.89	10.07	25.30
	ცუდად	447.36	12.46	60.32
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	ძალიან კარგად	483.05	7.09	22.86
	მეტ-ნაკლებად კარგად	475.80	6.45	26.89
	ცუდად	469.18	6.32	50.25
ქალაქი/საჯარო	ძალიან კარგად	514.99	4.02	23.11
	მეტ-ნაკლებად კარგად	504.27	3.64	32.86
	ცუდად	480.72	4.06	44.03
ქალაქი/კერძო	ძალიან კარგად	532.82	17.09	21.63
	მეტ-ნაკლებად კარგად	511.17	14.84	32.84

ცუდად	504.91	12.48	45.53
-------	--------	-------	-------

ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ სკოლაში წასვლის მომენტისათვის ნიგნიერების ამოცანების შესრულების უნარი კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან (ცხრილი N7.13), კერძოდ, რაც უკეთ ასრულებს ბავშვი აღნიშნულ აქტივობებს, მით მაღალია მისი მაჩვენებელი. ეს შედეგი კონსისტენტურია სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, თუმცა იმავეს ვერ ვიტყვით აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების შემთხვევაში.

7.2. სასკოლო გარემო: კლიმატი

სასკოლო გარემო მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეების მიღწევებზე, მათ თვითშეფასებასა და სწავლის მოტივაციაზე (Cohen, 2009, Thapa et. al., 2013; Cohen, 2006). ამ მიზეზის გამო იგი განათლების მკვლევართა განსაკუთრებული ინტერესის საგანია.

სასკოლო გარემოს კონსტრუქტი ჩაშენებულია საქართველოში ბოლო წლებში განხორციელებულ ყველა ეროვნულ და საერთაშორისო შეფასებაში. განათლების პოლიტიკის კვლევის კონტექსტში საინტერესოა, რამდენად აისახება სკოლის გარემოსთან დაკავშირებული სპეციფიკა მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევასა და სასკოლო განათლების სხვა შედეგებზე.

ერთ-ერთი განმარტების თანახმად, სასკოლო გარემო არის სკოლაში რწმენების, ღირებულებებისა და დამოკიდებულებების გაზიარებული სისტემა, რაც განსაზღვრავს მოსწავლეებსა და ზრდასრულებს შორის ურთიერთობის ფორმას, აყალიბებს სოციალურად მისაღები ქცევების პარამეტრებსა და სკოლის ნორმებს (Brookover et al., 1978; D'Esposito, 1999). სხვა, უფრო ზოგადი, განმარტების თანახმად, სასკოლო გარემო არის ის, რის გამოც მოსწავლეებს, მასწავლებლებსა და ადმინისტრაციას უყვართ სკოლა. გარემო სკოლის „სული და გულია“ (Freiberg & Stein, 1999, გვ.11).

სასკოლო გარემოსა და მოსწავლეების მიღწევებს შორის კავშირის ამსახველი მრავალი თეორია არსებობს. მათ შორის ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანი ბრონფენბრენერის ბიო-ეკოლოგიური თეორიაა (Bronfenbrenner, 1979), რომელსაც საქართველოში განხორციელებული სახელმწიფო და საერთაშორისო კვლევები (PISA, TIMSS) ეფუძნება. ამ 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 ქცევაზე გავლენის მქონე ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი (Koth et al., 2008; Kuperminc et al., 1997). სასკოლო გარემოს ყველა დეტალი, იქნება ეს შენობის მახასიათებლები, დისციპლინური პრაქტიკა სკოლაში, ურთიერთობების ხასიათი თუ სასწავლო გეგმის თავისებურებები, გავლენას ახდენს ბავშვის განვითარებაზე, მის მიღწევებსა და ქცევაზე.

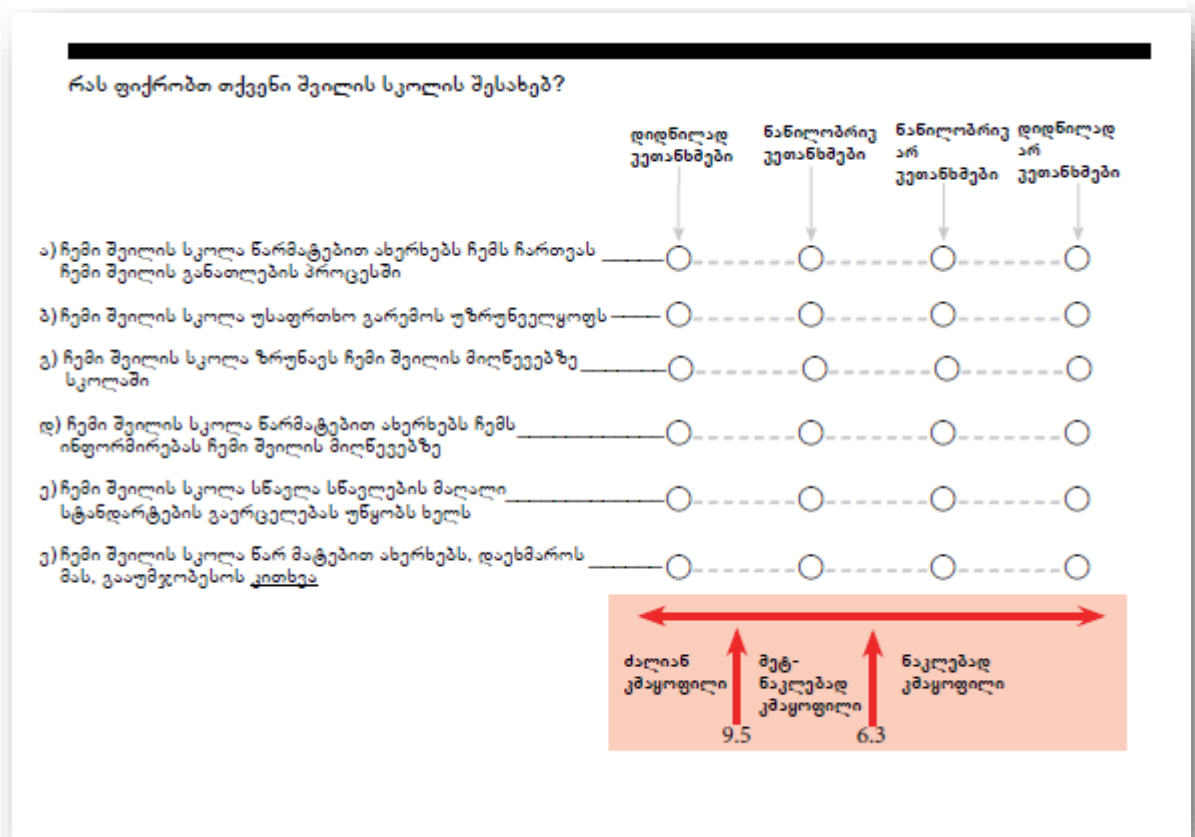
სასკოლო გარემოს შესახებ ემპირიულ ლიტერატურაში ის მრავალგანზომილებიანი კონსტრუქტია, თუმცა არ არსებობს მისი კომპონენტების

ერთი, საყოველთაოდ გაზიარებული მოდელი. PIRLS-ი სასკოლო გარემოს განზომილებების გასაზომად დაახლოებით 30 დებულებას აერთიანებს. როგორც ყველა სხვა კონტექსტუალური ასპექტის შემთხვევაში, სასკოლო გარემოს შესახებ ინფორმაცია მოსწავლის, მასწავლებლის, მშობლისა და დირექტორის კითხვარების ანალიზის შედეგად მივიღეთ. ქვემოთ განვიხილავთ სასკოლო გარემოს აღქმას სკოლის საზოგადოებაში და მისი სხვადასხვა განზომილების კავშირს მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებთან.

7.2.1. მშობელთა კმაყოფილება სკოლით

იმის შესაფასებლად, თუ რამდენად კმაყოფილნი იყვნენ მშობლები სკოლით, კვლევაში მონაწილე მეოთხეკლასელი მოსწავლეების მშობლებს ვთხოვეთ, აღენიშნათ, რამდენად ეთანხმებოდნენ ექვს დებულებას სკოლის მშობელთა კომუნიკაციის, უსაფრთხო გარემოსა და მოსწავლის აკადემიურ წარმატებაში სკოლის წვლილის შესახებ (სურათი N7.18). ამ დებულებებზე პასუხების გაერთიანებით მივიღეთ მშობლის სკოლით კმაყოფილების სკალირებული მაჩვენებელი. როგორც სურათიდან N7.18 ჩანს, მშობლის სკოლის კმაყოფილების შესაბამისად მიღებული ქულის მიხედვით, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: ძალიან, გარკვეულწილად და ნაკლებად კმაყოფილი.

სურათი N 7.18. PIRLS-ი: მშობლების კმაყოფილება სკოლით



მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ძალიან კმაყოფილი“, სულ მცირე, 9.5 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მშობლები საშუალოდ „დიდნილად

ეთანხმებოდნენ“ ექვსიდან სამ დებულებას და „ნაწილობრივ ეთანხმება“ დანარჩენ სამს. მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ნაკლებად კმაყოფილი“, მიენიჭათ არა უმეტეს 6.3 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ, მშობლების თქმით, ისინი „ნაწილობრივ არ ეთანხმებოდნენ“ ექვსიდან სამ დებულებას და „ნაწილობრივ ეთანხმებოდნენ“ დანარჩენ სამ დებულებას. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „გარკვეულწილად კმაყოფილი“.

ცხრილში N7.14 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია მშობლების სკოლით კმაყოფილების მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხე კლასელთა მშობლების სკოლით კმაყოფილების მაჩვენებელი უფრო მაღალია (88%), ვიდრე კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმრავლესობაში. საქართველოზე მაღალი მაჩვენებელი მხოლოდ მალტასა და ყაზახეთს აქვს და ეს მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს (65%).

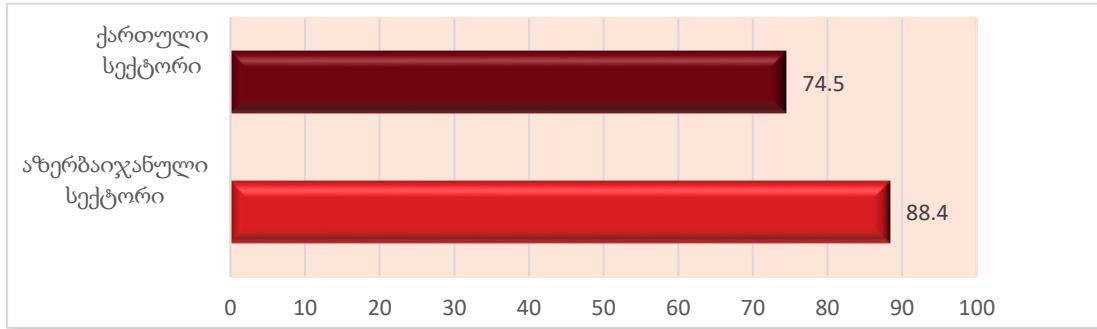
ცხრილი N 7.14. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მშობლების სკოლით კმაყოფილების მიხედვით

ქვეყანა	მაღიან კმაყოფილი		გარკვეულწილად კმაყოფილი		ნაკლებად კმაყოფილი		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
მალტა	92 (0.6)	460 (1.7)	7 (0.5)	444 (6.1)	1 (0.1)	~ ~	11.4 (0.02)
ყაზახეთი	91 (0.6)	536 (2.5)	8 (0.6)	543 (4.9)	1 (0.1)	~ ~	11.4 (0.04)
საქართველო	88 (1.0)	491 (2.9)	11 (0.9)	484 (5.2)	1 (0.2)	~ ~	11.2 (0.05)
სამხრეთ აფრიკა	s 82 (1.0)	337 (5.4)	15 (0.9)	304 (7.5)	2 (0.3)	~ ~	11.0 (0.05)
ირლანდია	82 (1.0)	572 (2.5)	16 (0.9)	568 (4.4)	2 (0.3)	~ ~	10.9 (0.05)
ტრინიდადი და ტობაგო	r 80 (1.3)	491 (3.6)	16 (1.1)	469 (6.0)	3 (0.4)	447 (12.3)	10.8 (0.06)
აზერბაიჯანი	79 (1.3)	477 (3.7)	19 (1.1)	462 (7.7)	3 (0.4)	439 (14.5)	10.6 (0.06)
საუდის არაბეთი	78 (1.1)	439 (4.2)	19 (0.9)	411 (6.3)	4 (0.4)	402 (9.2)	10.6 (0.05)
ომანი	76 (0.9)	426 (3.3)	21 (0.7)	407 (4.6)	3 (0.3)	360 (9.2)	10.5 (0.04)
პორტუგალია	76 (1.0)	530 (2.7)	21 (0.9)	526 (2.8)	3 (0.3)	523 (8.3)	10.5 (0.05)
ბულგარეთი	76 (1.3)	551 (4.4)	21 (1.1)	562 (5.7)	3 (0.4)	556 (16.1)	10.5 (0.06)
ევგიპტე	74 (1.8)	336 (6.2)	21 (1.5)	314 (7.7)	5 (0.6)	325 (12.7)	10.4 (0.09)
ესპანეთი	73 (1.1)	531 (1.6)	23 (0.9)	527 (3.7)	4 (0.3)	530 (5.4)	10.4 (0.05)
მავო	71 (0.7)	550 (1.3)	26 (0.7)	536 (2.0)	3 (0.3)	519 (6.1)	10.3 (0.03)
ირანის ისლამური რესპ.	71 (1.0)	426 (3.9)	25 (0.8)	435 (6.0)	4 (0.4)	427 (9.7)	10.1 (0.05)
ყატარი	71 (0.8)	499 (2.0)	24 (0.8)	438 (4.2)	5 (0.3)	404 (6.8)	10.3 (0.03)
ჩილე	70 (1.5)	497 (2.8)	24 (1.1)	496 (3.7)	6 (0.6)	488 (10.1)	10.2 (0.08)
ლიტვა	67 (1.4)	550 (3.2)	29 (1.2)	550 (3.4)	4 (0.4)	538 (7.0)	10.0 (0.05)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	67 (1.3)	533 (3.9)	29 (1.0)	544 (4.9)	4 (0.5)	533 (9.4)	10.1 (0.06)
ისრაელი	66 (1.2)	529 (2.8)	27 (0.9)	547 (4.0)	8 (0.7)	550 (6.0)	10.0 (0.06)
იტალია	66 (1.2)	552 (2.5)	30 (1.0)	551 (3.0)	4 (0.4)	536 (5.7)	10.0 (0.05)
მაროკო	65 (1.6)	376 (4.0)	28 (1.4)	337 (4.8)	6 (0.7)	310 (9.4)	9.8 (0.07)
ჰონკონგი	65 (1.2)	575 (2.7)	31 (1.0)	563 (3.5)	4 (0.4)	545 (8.1)	10.1 (0.05)
ბაჰრეინი	65 (1.2)	461 (2.6)	30 (0.9)	430 (3.3)	5 (0.4)	397 (7.3)	10.0 (0.05)
სინგაპური	64 (0.7)	582 (3.2)	33 (0.7)	572 (3.4)	4 (0.3)	565 (6.4)	10.0 (0.03)
კანადა	r 63 (0.8)	550 (1.9)	32 (0.7)	551 (2.4)	5 (0.4)	536 (7.2)	10.0 (0.04)
რუსეთის ფედერაცია	63 (1.1)	580 (2.6)	34 (0.9)	583 (2.5)	4 (0.4)	574 (6.2)	10.0 (0.05)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	62 (0.7)	469 (3.7)	32 (0.6)	436 (3.6)	6 (0.3)	412 (6.0)	10.0 (0.03)
ნორვეგია (5)	61 (1.4)	563 (2.5)	34 (1.2)	557 (2.6)	4 (0.4)	538 (7.0)	9.9 (0.07)
ქუვეითი	r 61 (1.1)	408 (4.3)	30 (1.0)	394 (5.3)	9 (0.6)	367 (8.5)	9.7 (0.06)
ავსტრია	60 (1.3)	541 (2.9)	33 (1.1)	547 (3.0)	7 (0.6)	538 (3.8)	9.8 (0.06)
ჰოლანდია	s 58 (2.2)	556 (2.9)	36 (1.9)	548 (2.9)	6 (0.6)	543 (5.8)	9.5 (0.08)
უნგრეთი	57 (1.2)	555 (3.3)	36 (1.0)	556 (3.3)	7 (0.6)	560 (5.8)	9.7 (0.06)
ფინეთი	55 (1.2)	569 (2.2)	42 (1.1)	570 (2.4)	4 (0.4)	560 (6.0)	9.5 (0.04)
პოლონეთი	54 (1.3)	562 (2.3)	42 (1.2)	570 (3.2)	4 (0.4)	564 (7.1)	9.7 (0.05)
ბელგია (ფლამანდრიული)	52 (1.0)	525 (2.3)	43 (0.9)	532 (2.1)	5 (0.4)	521 (4.8)	9.5 (0.04)
დანია	51 (1.6)	553 (3.0)	36 (1.2)	550 (2.7)	13 (1.0)	537 (4.6)	9.2 (0.08)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	51 (1.1)	557 (2.9)	42 (1.0)	561 (2.2)	7 (0.4)	567 (3.7)	9.4 (0.04)
ლატვია	51 (1.5)	557 (2.4)	42 (1.2)	562 (2.3)	7 (0.6)	552 (4.6)	9.4 (0.07)
გერმანია	r 48 (1.3)	551 (3.3)	41 (1.1)	549 (3.8)	11 (0.9)	526 (6.5)	9.2 (0.06)
ბელგია (ფრანგული)	47 (1.2)	498 (3.1)	44 (1.0)	504 (2.9)	9 (0.7)	488 (5.0)	9.2 (0.06)
შვედეთი	45 (1.5)	562 (3.1)	45 (1.1)	560 (2.6)	10 (0.8)	544 (5.3)	9.1 (0.08)
საფრანგეთი	43 (1.1)	513 (2.5)	50 (1.0)	516 (2.8)	8 (0.5)	509 (6.8)	9.1 (0.05)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	40 (1.3)	538 (3.0)	49 (1.1)	549 (2.2)	10 (0.6)	552 (4.1)	8.9 (0.05)
სლოვენია	32 (1.1)	536 (2.9)	60 (1.0)	549 (2.4)	7 (0.6)	546 (7.5)	8.7 (0.05)
ინგლისი	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
აშშ	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
მრდილოეთ ირლანდია	x 86 (1.2)	589 (3.5)	13 (1.1)	583 (6.7)	2 (0.4)	~ ~	11.2 (0.06)
ახალი ზელანდია	x 71 (1.2)	545 (3.1)	24 (0.9)	536 (4.5)	5 (0.6)	539 (8.1)	10.3 (0.06)
ავსტრალია	x 64 (1.3)	565 (3.3)	30 (1.2)	563 (3.6)	6 (0.6)	553 (10.9)	10.0 (0.06)
საერთაშორისო საშუალო	65 (0.2)	515 (0.5)	30 (0.1)	509 (0.6)	5 (0.1)	500 (1.2)	

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. (-) მიუთითებს, რომ შედარებითი მონაცემები არ არის ხელმისაწვდომი, ~ მიუთითებს, რომ მონაცემები არ არის საკმარისი გამოთვლების გასაკეთებლად.

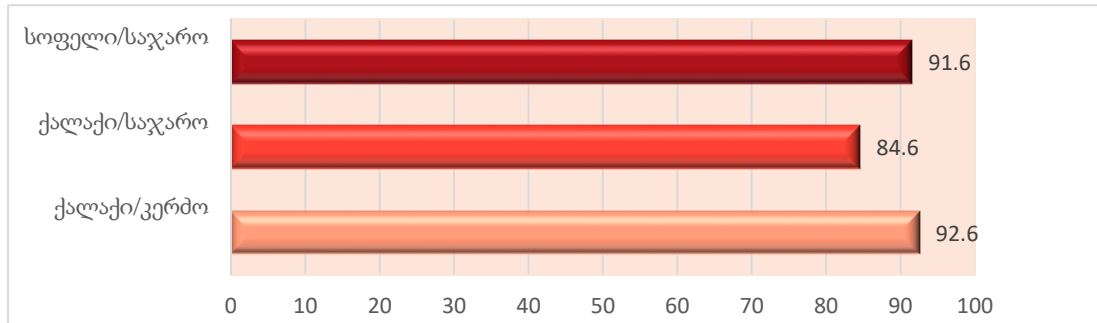
თუ მშობლების სკოლით კმაყოფილებას სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N7.19), ვნახავთ, რომ სკოლით ძალიან კმაყოფილ მშობელთა წილი მეტია აზერბაიჯანულ სექტორში (75%), ვიდრე ქართულში (88%).

სურათი N 7.19. სკოლით ძალიან კმაყოფილი მშობლების პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით



რაც შეეხება მშობლების სკოლით კმაყოფილებას სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით (სურათი N7.20), ქალაქის საჯარო სკოლების მოსწავლეთა მშობლების უფრო ნაკლები წილია ძალიან კმაყოფილი შვილების სკოლით (85%), ვიდრე სოფლად მდებარე (91.6%) და ქალაქში მდებარე კერძო (92.6%) სკოლების შემთხვევაში.

სურათი N 7.20. სკოლით ძალიან კმაყოფილი მშობლების პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ მშობლების სკოლით კმაყოფილება კავშირშია მათი შვილების მიღწევასთან (ცხრილი N7.15). კერძოდ, საქართველოში იმ მოსწავლეების საშუალო მიღწევა, რომელთა მშობლები ძალიან კმაყოფილნი არიან სკოლით, უფრო მაღალია, ვიდრე იმ მოსწავლეთა რიცხვი, რომელთა მშობლები გარკვეულწილად კმაყოფილნი არიან სკოლით. სკოლით ნაკლებად კმაყოფილთა წილი საქართველოში იმდენად დაბალია, რომ მიღწევის ქულასთან კავშირის ანალიზი ვერ მოხერხდა.

სხვა სიტყვებით რომ ვთქვთ, რესპონდენტები, თავიანთი წარმოდგენების საფუძველზე, განსხვავებული სიმკაცრით აფასებენ ერთმანეთის მსგავს სიტუაციებს. ამას რეფერენციულ ეფექტს უწოდებენ, რომელიც საქართველოში ბოლო წლებში ჩატარებული სხვა საერთაშორისო და ეროვნული შეფასებების ფარგლებშიც გამოვლინდა (მაგალითისთვის იხ. კუტალაძე, 2013).

რეფერენციულ ეფექტს ვაკვირდებით როგორც ქვეყნის შიგნით სხვადასხვა ქვეჯგუფში, ისე ქვეყნებს შორის. მაგალითად, საქართველოში მშობლები უფრო კმაყოფილნი არიან სკოლით, ვიდრე ფინეთში (ცხრილი N7.15), სადაც სკოლით ძალიან კმაყოფილ მშობელთა წილი მხოლოდ 55%-ს შეადგენს. ამგვარი სურათი გვაფიქრებინებს, რომ, შესაძლოა, საქართველოსა და ფინეთში „სხვადასხვა საზომით“, სხვადასხვა „სტანდარტთან“ მიმართებაში აფასებენ სიტუაციას. ის, რაც ერთისთვის კმაყოფილების საგანია, მეორეს შემთხვევაში კრიტიკას იმსახურებს.

ცხრილი N 7.15. მშობლების კმაყოფილება სკოლით და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ქრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ძალიან კმაყოფილი			
	გარკვეულწილად	493.68	2.97	88.40
	კმაყოფილი	489.41	5.63	10.42
	ნაკლებად კმაყოფილი*	478.78	18.47	1.18
აზერბაიჯანული	ძალიან კმაყოფილი			
	გარკვეულწილად	435.87	8.77	74.51
	კმაყოფილი	443.83	40.79	24.19
	ნაკლებად კმაყოფილი*	472.31	67.22	1.30
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საფარო	ძალიან კმაყოფილი			
	გარკვეულწილად	476.56	4.92	91.63
	კმაყოფილი	452.41	17.68	7.74
	ნაკლებად კმაყოფილი*	396.57	75.64	0.63
ქალაქი/საფარო	ძალიან კმაყოფილი			
	გარკვეულწილად	496.01	3.35	84.59
	კმაყოფილი	494.37	5.18	13.73
	ნაკლებად კმაყოფილი*	495.02	8.95	1.68
ქალაქი/კერძო	ძალიან კმაყოფილი			
	გარკვეულწილად	515.08	13.34	92.59
	კმაყოფილი	491.50	13.15	7.20
	ნაკლებად კმაყოფილი*	538.90	7.55	0.21

შენიშვნა: *-ით აღნიშნული კატეგორიები არ არის გათვალისწინებული ანალიზისას არასაკმარისი მონაცემების გამო.

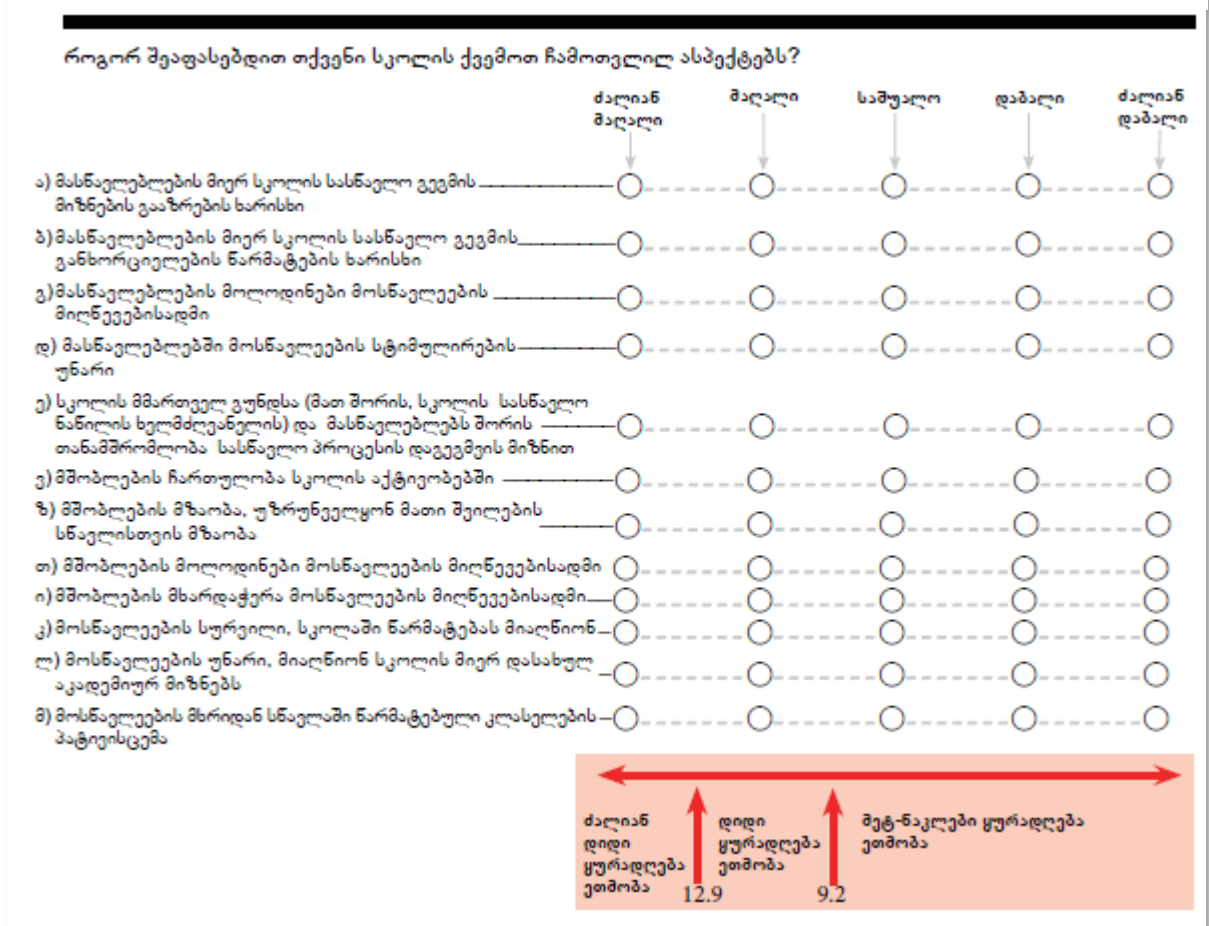
7.2.2. აკადემიური წარმატების მნიშვნელოვნება სკოლაში

სკოლაში აკადემიური წარმატების მნიშვნელოვნება სკოლის დირექტორების პასუხებს ეყრდნობოდა. დირექტორის სკოლაში არსებულ მდგომარეობას 12 ასპექტის მიხედვით აფასებდა. როგორც სურათიდან N21 ჩანს, სკოლის დირექტორი თითოეული ასპექტის გასწვრივ აღნიშნავდა, რამდენად პრიორიტეტული იყო ესა თუ ის საკითხი მის სკოლაში. მიღებულ პასუხებზე დაყრდნობით შეიქმნა ერთიანი სკალა იმის გასაზომად, თუ, საერთო ჯამში, რამდენად მნიშვნელოვანია, დირექტორის აზრით, სკოლისათვის

მოსწავლეთა აკადემიური წარმატება. მოსწავლეებს ქულები დირექტორის პასუხების შესაბამისად მიენიჭათ და ამ ქულების მიხედვით, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: ძალიან დიდი, დიდი და მეტ-ნაკლები ყურადღება ეთმობა.

მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში სკოლაში აკადემიურ მიღწევას „ძალიან დიდი ყურადღება ეთმობა“, სულ მცირე, 12.5 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათი სკოლის დირექტორები საშუალოდ „ძალიან მაღალ პრიორიტეტს“ ანიჭებდნენ თორმეტიდან ექვს დებულებას და „მაღალ პრიორიტეტს“ – დანარჩენ ექვს დებულებას. მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „მეტ-ნაკლები ყურადღება ეთმობა“ სკოლაში აკადემიურ მიღწევას, მიენიჭათ არა უმეტეს 9.2 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ, მათი სკოლის დირექტორები თორმეტიდან ექვს ასპექტს „საშუალოდ პრიორიტეტულად“ მიიჩნევენ, დანარჩენ ექვსს კი „მაღალ პრიორიტეტს“ ანიჭებენ. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „სკოლაში აკადემიური მიღწევა მაღალი პრიორიტეტია“.

სურათი N 7.21. PIRLS-ი: აკადემიური წარმატების მნიშვნელოვნება სკოლაში: დირექტორის შეფასება



ცხრილში N7.16 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია დირექტორის თვალსაზრისით, სკოლაში აკადემიური წარმატების მნიშვნელოვნების მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა პრაქტიკულად ნახევარი (46%) სწავლობს იმ სკოლაებში, რომლებშიც,

მათი დირექტორების თქმით, მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევას დიდი ყურადღება ეთმობა, რაც ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე (54%) და კვლევაში მონაწილე ქვეყნების უმრავლესობის საშუალო შედეგზე. მოსწავლეთა მეორე ნახევარის (52%) სკოლებში კი აკადემიური მიღწევებს მეტ-ნაკლები ყურადღება ეთმობა და საშუალო პრიორიტეტს წარმოადგენს. სკოლების დირექტორთა მხოლოდ 2% აღნიშნავს, რომ მათ სკოლაში ძალიან დიდი ყურადღება ეთმობა მოსწავლის აკადემიურ წარმატებას.

ამ შედეგის ინტერპრეტაციისას უნდა გავითვალისწინოთ, რომ მაღალ აკადემიურ მიღწევაზე აქცენტი, შესაძლოა, სულაც არ წარმოადგენდეს ყველაზე მნიშვნელოვან სტრატეგიას კონკრეტული სკოლისათვის. კონტექსტიდან გამომდინარე, სკოლამ, შესაძლოა, უმთავრეს პრიორიტეტად მოსწავლეთა სოციალიზაციაზე ზრუნვა, პრობლემური ქცევის კორექტირება ანდა ღირებულებების ფორმირება დაისახოს.

ცხრილი N 7.16. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები სკოლაში აკადემიური მიღწევების მნიშვნელოვნების მიხედვით: სკოლის დირექტორების შეფასება

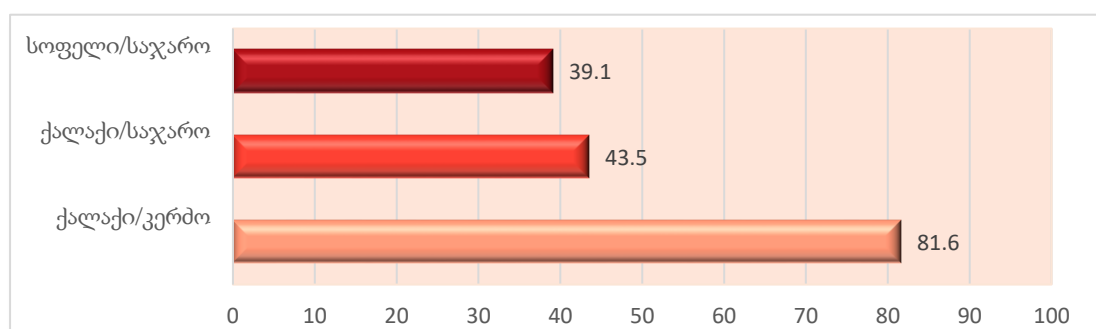
ქვეყანა	მაღიან მაღალი პროიორიტეტი		მაღალი პროიორიტეტი		საშუალო პროიორიტეტი		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
არაბეთის გაერთ. საემიროები	28 (1.9)	504 (7.3)	50 (2.5)	437 (4.2)	22 (1.8)	412 (6.8)	11.3 (0.07)
ყატარი	25 (0.3)	468 (2.4)	62 (0.3)	439 (2.6)	13 (0.2)	405 (3.9)	11.6 (0.01)
ინგლისი	24 (3.3)	572 (4.4)	62 (4.1)	599 (3.0)	15 (2.5)	535 (4.9)	11.3 (0.15)
ჩრდილოეთ ირლანდია	23 (3.7)	571 (5.3)	67 (4.8)	565 (3.5)	9 (3.1)	547 (12.4)	11.7 (0.17)
ირლანდია	23 (3.0)	580 (3.6)	66 (4.0)	569 (2.9)	12 (2.9)	527 (5.9)	11.4 (0.17)
ბაჰრეინი	19 (1.7)	488 (5.1)	55 (2.8)	447 (3.1)	26 (2.5)	414 (5.5)	10.8 (0.11)
ახალი ზელანდია	17 (3.1)	547 (5.1)	66 (3.9)	528 (3.2)	17 (2.8)	491 (9.5)	11.2 (0.14)
საუდის არაბეთი	16 (2.7)	468 (8.9)	54 (3.9)	438 (5.9)	30 (3.2)	397 (8.6)	10.5 (0.17)
შვედეთი	15 (3.5)	571 (5.1)	47 (4.1)	561 (3.8)	38 (4.0)	541 (3.2)	10.3 (0.20)
ავსტრალია	14 (2.3)	567 (6.0)	49 (3.8)	556 (3.8)	36 (2.9)	519 (4.4)	10.4 (0.15)
ომანი	14 (1.9)	444 (9.6)	69 (2.6)	421 (3.7)	17 (2.1)	388 (8.5)	10.9 (0.10)
ირანის ისლამური რესპ.	13 (2.7)	458 (11.4)	58 (3.8)	435 (4.6)	29 (3.3)	400 (10.8)	10.4 (0.18)
სინგაპური	12 (0.0)	615 (8.8)	59 (0.0)	576 (3.7)	30 (0.0)	560 (6.7)	10.4 (0.00)
ქუვეითი	11 (2.3)	433 (12.7)	54 (3.7)	409 (6.2)	35 (3.3)	379 (6.5)	10.2 (0.16)
აშშ	11 (1.9)	574 (8.4)	52 (4.2)	555 (4.4)	36 (4.1)	533 (5.1)	10.1 (0.17)
ყაზახეთი	11 (2.4)	537 (8.8)	76 (3.2)	538 (3.0)	14 (2.7)	524 (8.2)	11.0 (0.14)
ისრაელი	10 (2.5)	536 (12.6)	70 (3.9)	538 (4.0)	20 (3.5)	499 (9.5)	10.6 (0.14)
მალტა	9 (0.1)	462 (5.1)	61 (0.1)	453 (2.1)	30 (0.1)	447 (2.6)	10.4 (0.01)
ლიტვა	8 (2.2)	584 (3.8)	70 (3.7)	552 (3.1)	21 (3.1)	522 (6.7)	10.5 (0.12)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	8 (2.1)	575 (5.7)	69 (4.0)	561 (2.1)	24 (3.4)	546 (4.5)	10.6 (0.14)
კანადა	8 (1.0)	564 (4.8)	63 (2.9)	551 (2.5)	30 (2.7)	523 (3.1)	10.3 (0.09)
ავსტრია	7 (1.9)	569 (6.1)	66 (3.9)	547 (2.5)	28 (3.8)	519 (5.1)	10.3 (0.12)
დანია	6 (1.8)	568 (6.2)	50 (3.6)	551 (3.2)	43 (3.7)	539 (3.2)	9.8 (0.13)
ესპანეთი	6 (1.1)	557 (4.8)	61 (2.6)	531 (1.6)	33 (2.2)	516 (3.8)	10.1 (0.08)
პოლონეთი	6 (2.0)	583 (15.0)	58 (4.2)	570 (2.6)	36 (3.7)	554 (3.9)	9.9 (0.12)
სამხრეთ აფრიკა	5 (1.8)	396 (26.6)	37 (3.7)	311 (8.4)	58 (3.7)	319 (6.0)	9.2 (0.17)
ევოპტე	5 (1.7)	378 (9.7)	50 (4.2)	344 (10.0)	45 (4.2)	310 (8.1)	9.5 (0.18)
ფინეთი	4 (1.7)	592 (8.2)	69 (4.2)	566 (2.4)	26 (3.9)	562 (4.4)	10.2 (0.13)
საფრანგეთი	4 (1.7)	523 (12.3)	61 (4.0)	513 (3.0)	35 (3.5)	508 (4.9)	10.0 (0.13)
ბულგარეთი	4 (1.7)	596 (11.7)	49 (4.3)	572 (4.3)	47 (4.1)	526 (6.4)	9.5 (0.14)
აზერბაიჯანი	4 (1.7)	461 (36.1)	48 (4.0)	481 (7.0)	48 (4.1)	464 (5.5)	9.5 (0.15)
უნგრეთი	3 (1.6)	621 (6.7)	44 (3.9)	564 (5.1)	53 (3.6)	540 (3.9)	9.2 (0.11)
ლატვია	3 (1.4)	548 (11.9)	64 (4.1)	565 (2.3)	33 (4.0)	546 (3.3)	10.0 (0.11)
პორტუგალია	3 (1.3)	562 (6.9)	48 (3.8)	534 (3.8)	49 (3.6)	520 (3.3)	9.3 (0.10)
ჩილე	3 (1.2)	529 (17.0)	26 (3.9)	515 (6.1)	71 (3.9)	485 (3.3)	8.0 (0.19)
სლოვენია	2 (1.6)	~ ~	44 (4.5)	547 (3.7)	53 (4.5)	538 (2.4)	9.4 (0.13)
იტალია	2 (0.8)	~ ~	39 (3.9)	552 (3.5)	58 (3.8)	547 (3.0)	9.1 (0.11)
რუსეთის ფედერაცია	2 (1.0)	~ ~	48 (3.8)	594 (3.8)	49 (3.6)	568 (3.9)	9.5 (0.10)
ჰონკონგი	2 (1.2)	~ ~	56 (4.0)	571 (3.7)	42 (3.9)	566 (4.7)	9.6 (0.11)
მაროკო	2 (1.0)	~ ~	17 (1.9)	429 (7.0)	81 (2.0)	341 (4.3)	8.0 (0.11)
ტრინიდადი და ტობაგო	2 (1.4)	~ ~	32 (3.9)	513 (5.4)	66 (3.9)	469 (4.2)	8.7 (0.15)
ნორვეგია (5)	2 (1.1)	~ ~	56 (4.5)	566 (2.8)	42 (4.4)	548 (3.2)	9.6 (0.14)
საქართველო	2 (1.0)	~ ~	46 (3.6)	492 (4.6)	52 (3.6)	485 (3.5)	9.4 (0.11)
ჰოლანდია	2 (1.2)	~ ~	46 (4.6)	552 (2.9)	52 (4.6)	540 (2.7)	9.3 (0.12)
ბელგია (ფლამანდრიული)	2 (0.9)	~ ~	62 (3.8)	532 (2.5)	36 (3.7)	515 (3.7)	9.7 (0.11)
გერმანია	2 (1.1)	~ ~	62 (3.5)	552 (3.0)	37 (3.3)	509 (7.9)	9.7 (0.09)
ბელგია (ფრანგული)	1 (0.8)	~ ~	51 (4.3)	512 (3.1)	48 (4.1)	483 (3.9)	9.3 (0.11)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	1 (0.9)	~ ~	35 (3.8)	550 (3.2)	64 (3.9)	540 (2.7)	8.9 (0.12)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	1 (0.7)	~ ~	33 (3.7)	556 (4.4)	66 (3.8)	524 (4.7)	8.9 (0.09)
მავაო	0 (0.0)	~ ~	63 (0.1)	553 (1.3)	37 (0.1)	533 (1.6)	9.6 (0.00)
საერთაშორისო საშუალო	8 (0.3)	531 (1.9)	54 (0.5)	518 (0.6)	38 (0.5)	494 (0.8)	

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. (-) მიუთითებს, რომ შედარებითი მონაცემები არ არის ხელმისაწვდომი, ~ მიუთითებს, რომ მონაცემები არ არის საკმარისი გამოთვლების გასაკეთებლად.

საგანმანათლებლო დაწესებულების მისია გაცილებით უფრო ფართოა, ვიდრე მხოლოდ მაღალი აკადემიური მიღწევის უზრუნველყოფა. მრავალფეროვანი სურათი, რომელიც საქართველოში მივიღეთ, შესაძლოა, მიგვანიშნებდეს, რომ სკოლებს განსხვავებულ კონტექსტში უნევთ ფუნქციონირება. განსხვავებულია სოციალური ფონი, მოსწავლეთა აკადემიური მზაობა, სწავლისადმი დამოკიდებულება, მათთვის ხელმისაწვდომი რესურსები სახლში და, შესაბამისად, სკოლებსაც განსხვავებული პრიორიტეტების დასახვა უნევთ.

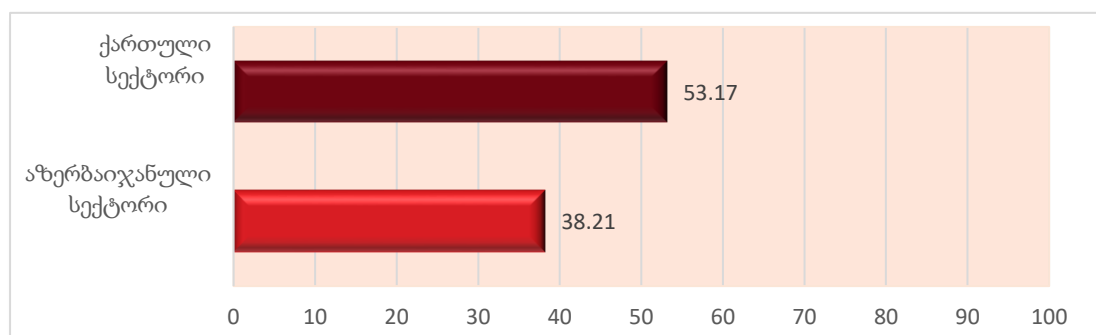
თუ სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით შევხედავთ სკოლაში აკადემიური მიღწევის მნიშვნელოვნების მაჩვენებლებს (სურათი N7.22), ზემოთ გამოთქმული ვარაუდი მეტად მყარდება და ვხედავთ, რომ აკადემიურ მიღწევებს გაცილებით მეტ ყურადღებას უთმობენ კერძო სკოლებში, ვიდრე საჯარო სკოლებში, განურჩევლად იმისა, საჯარო სკოლა ქალაქში მდებარეობს თუ სოფლად. ეს შედეგი ლოგიკურად თანხმდება ზემოთ წარმოდგენილ მსჯელობას, ვინაიდან კერძო სკოლებში ნაკლებად მწვავედ დგას ყველა დასახელებული პრობლემა (სოციალური ფონი, რესურსები და ა. შ.).

სურათი N 7.22. მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომელთა სკოლებშიც, დირექტორების თქმით, აკადემიური მიღწევა ძალიან მაღალი პრიორიტეტია



რაც შეეხება სკოლაში აკადემიურ მიღწევაზე ორიენტაციას სწავლების ენის ჭრილში (სურათი N7.23), აქაც, სავარაუდოდ, რეფერენციულ ეფექტს ვაწყდებით: ქართული სექტორის სკოლის დირექტორები უფრო კრიტიკულნი არიან, ვიდრე აზერბაიჯანული სექტორისა. მათ შორის მეტია იმ დირექტორთა წილი (53.17%), რომლებიც მიიჩნევენ, რომ აკადემიურ მიღწევაზე აქცენტი არ წარმოადგენს სკოლის მთავარ პრიორიტეტს.

სურათი N 7.23. მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა სკოლებშიც, დირექტორების თქმით, აკადემიური მიღწევა საშუალო პრიორიტეტია



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი გვიჩვენებს (ცხრილი N7.17), რომ სკოლაში აკადემიურ მიღწევაზე აქცენტი მოსწავლის შედეგებთან ასოცირდება, კერძოდ, იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომელთა სკოლის დირექტორის თქმით, დიდი ყურადღება ეთმობა სკოლაში აკადემიურ წარმატებას და მაღალ პრიორიტეტს წარმოადგენს, უფრო მაღალია. ეს შედეგი კონსისტენტურია ქალაქის კერძო სკოლების შემთხვევაში, თუმცა სწავლების ენის ჭრილში თუ შევხედავთ მონაცემებს, ვნახავთ, რომ აზერბაიჯანულ სექტორში საპირისპირო სურათი გვაქვს. ეს წინააღმდეგობრივი მონაცემი, შესაძლოა, იმაზე მიგვითითებდეს, რომ სკოლის მცდელობები აკადემიური მიღწევის გასაუმჯობესებლად მრავალთაგან მხოლოდ ერთ-ერთი ფაქტორია, რომელსაც წვლილი შეაქვს მოსწავლეთა მიღწევის გაუმჯობესებაში. ის სხვა ფაქტორებთან ერთად მოქმედებს და მისი ეფექტი მოსწავლეთა მიღწევაზე ცალსახად განსაზღვრული და სწორხაზოვანი არ არის.

კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით შეიძლება ისიც ვივარაუდოთ, რომ სკოლის აქცენტს აკადემიურ მიღწევაზე სხვადასხვაგვარი ეფექტი შეიძლება ჰქონდეს სხვადასხვა გარემოში და განსხვავებული სოციო-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეებში.

ცხრილი N 7.17. PIRLS-ი: სკოლაში დირექტორების შეფასებული აკადემიური მოსწავლის მნიშვნელოვნება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ძალიან მაღალი პრიორიტეტი*	521.59	28.44	1.89
	მაღალი პრიორიტეტი	495.40	4.67	44.94
	საშუალო პრიორიტეტი	488.61	3.66	53.17
აზერბაიჯანული	ძალიან მაღალი პრიორიტეტი*	321.70	6.28	2.20
	მაღალი პრიორიტეტი	447.28	16.73	59.59
	საშუალო პრიორიტეტი	407.03	12.65	38.21
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				

სოფელი/საჯარო	ძალიან მაღალი პრიორიტეტი*	321.70	6.28	0.35
	მაღალი პრიორიტეტი	475.35	9.66	39.07
	საშუალო პრიორიტეტი	469.06	5.60	60.58
ქალაქი/საჯარო	ძალიან მაღალი პრიორიტეტი*	498.41	43.53	1.96
	მაღალი პრიორიტეტი	495.81	5.03	43.45
	საშუალო პრიორიტეტი	495.33	4.81	54.59
ქალაქი/კერძო	ძალიან მაღალი პრიორიტეტი	559.92	7.56	6.92
	მაღალი პრიორიტეტი	507.80	14.93	81.56
	საშუალო პრიორიტეტი	505.74	51.90	11.52

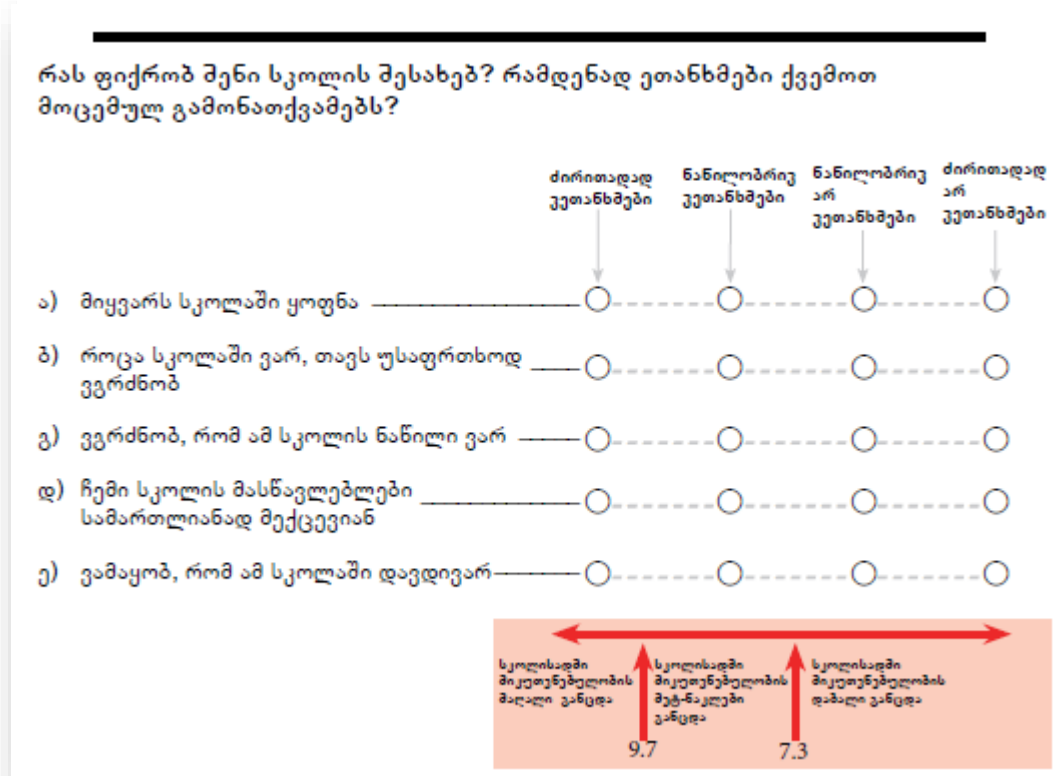
შენიშვნა: *-ით აღნიშნული კატეგორიები არ არის გათვალისწინებული ანალიზისას არასაკმარისი მონაცემების გამო.

7.2.3. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა

სასკოლო კლიმატის კიდევ ერთ მდგენელს წარმოადგენს მოსწავლის სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა, რომელიც მოსწავლეების პასუხების მიხედვით შეფასდა. მათ ვკითხეთ, რამდენად ეთანხმებოდნენ ისინი დებულებებს, რომ სკოლა მათთვის უსაფრთო ადგილია, სადაც უყვართ ყოფნა და ამაყობენ ამ სკოლაში სწავლით. როგორც სურათიდან N7.24 ჩანს, სკოლისადმი მოსწავლეთა მიკუთვნებულობის განცდის შესაფასებლად ხუთი დებულება იქნა გამოყენებული. სკოლაზე მინიჭებული ქულების მიხედვით, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: სკოლისადმი მიკუთვნებულობის მაღალი, მეტ-ნაკლები და დაბალი განცდა.

მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში სკოლაში აკადემიურ მიღწევას „სკოლისადმი მიკუთვნებულობის მაღალი განცდა“, სულ მცირე, 9.7 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ ისინი საშუალოდ „ძირითადად ეთანხმებიან“ ხუთიდან სამ დებულებას და „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“ დანარჩენ ორ დებულებას. მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „სკოლისადმი მიკუთვნებულობის დაბალი განცდა“, მიენიჭათ არა უმეტეს 7.3 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ ისინი საშუალოდ, „ნაწილობრივ არ ეთანხმებიან“ ხუთიდან სამ დებულებას და „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“ ორ დებულებას. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „სკოლისადმი მიკუთვნებულობის მეტ-ნაკლები განცდა“.

სურათი N 7.24. PIRLS-ი: სკოლისადმი კუთვნილების განცდა



ცხრილში N7.18 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია მოსწავლეების სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოს რეიტინგში მეექვსე ადგილი უჭირავს, მოსწავლეებში სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდის მაჩვენებელი საკმაოდ მაღალია (75%) და მნიშვნელოვნად აღემატება საერთაშორისო საშუალოს (59%).

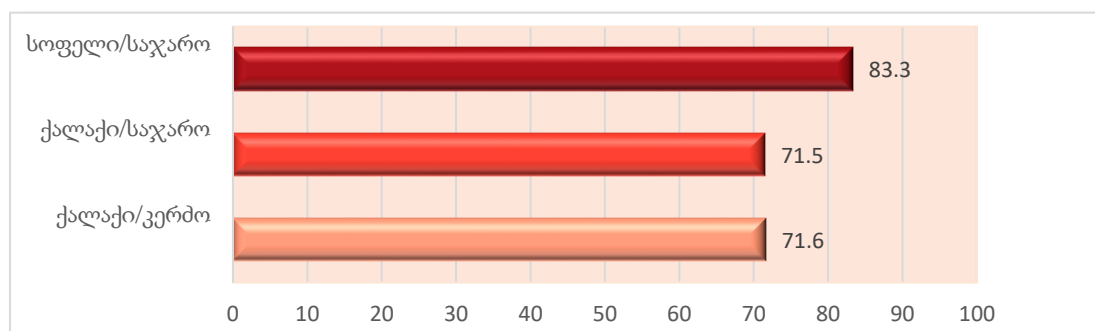
ცხრილი N 7.18. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების შედეგები მოსწავლეების სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდის მიხედვით

ქვეყანა	კუთვნილების მაღალი მაჩვენებელი		კუთვნილების საშუალო მაჩვენებელი		კუთვნილების დაბალი მაჩვენებელი		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
ევროპტე	87 (1.2)	331 (5.8)	12 (1.1)	335 (9.7)	2 (0.2)	~ ~	11.6 (0.08)
ყაზახეთი	84 (0.8)	537 (2.5)	15 (0.7)	533 (3.5)	1 (0.2)	~ ~	11.4 (0.04)
მაროკო	82 (1.1)	362 (4.4)	16 (1.0)	345 (5.7)	2 (0.2)	~ ~	11.4 (0.06)
აზერბაიჯანი	82 (0.9)	480 (3.7)	16 (0.7)	458 (5.7)	2 (0.3)	~ ~	11.2 (0.05)
პორტუგალია	82 (0.9)	532 (2.4)	15 (0.8)	511 (4.2)	3 (0.3)	510 (9.2)	11.2 (0.05)
საქართველო	75 (1.0)	493 (3.0)	21 (0.8)	483 (3.7)	3 (0.4)	469 (9.3)	10.8 (0.06)
ბულგარეთი	74 (1.3)	551 (4.5)	22 (1.1)	557 (5.3)	4 (0.5)	547 (13.2)	10.8 (0.06)
საუდის არაბეთი	70 (1.6)	444 (4.3)	25 (1.3)	415 (5.4)	6 (0.6)	386 (10.1)	10.7 (0.08)
ომანი	69 (1.1)	433 (3.4)	25 (0.9)	396 (3.6)	6 (0.4)	383 (6.9)	10.6 (0.06)
ესპანეთი	69 (0.8)	532 (1.4)	26 (0.7)	521 (3.6)	5 (0.3)	511 (4.5)	10.4 (0.03)
ნორვეგია (5)	69 (1.3)	565 (2.4)	27 (1.1)	550 (3.0)	4 (0.5)	530 (7.1)	10.4 (0.06)
ქუვეითი	66 (1.3)	404 (3.8)	28 (1.2)	385 (6.3)	7 (0.5)	366 (9.6)	10.4 (0.06)
მალტა	64 (0.8)	465 (2.0)	29 (0.8)	436 (3.5)	7 (0.4)	411 (6.8)	10.3 (0.03)
ჩრდილოეთ ირლანდია	63 (1.5)	575 (2.4)	30 (1.2)	554 (3.3)	7 (0.6)	520 (7.6)	10.2 (0.06)
ფინეთი	63 (1.3)	574 (2.0)	32 (1.1)	558 (2.5)	5 (0.5)	526 (7.3)	10.2 (0.05)
ახალი ზელანდია	62 (0.9)	532 (2.6)	31 (0.7)	514 (3.3)	6 (0.5)	497 (5.8)	10.2 (0.04)
ჰოლანდია	62 (1.3)	552 (1.9)	32 (1.1)	539 (2.1)	7 (0.7)	512 (6.8)	10.1 (0.06)
ლიტვა	61 (1.3)	554 (2.7)	34 (1.2)	542 (3.5)	5 (0.4)	532 (7.4)	10.1 (0.05)
ირლანდია	61 (1.4)	577 (2.5)	31 (1.0)	557 (3.4)	8 (0.8)	533 (5.7)	10.1 (0.06)
ჩილე	61 (1.2)	507 (2.7)	28 (0.9)	485 (4.1)	11 (0.6)	465 (5.4)	10.1 (0.06)
ირანის ისლამური რესპ.	61 (1.6)	421 (4.8)	34 (1.4)	445 (4.4)	5 (0.4)	415 (10.7)	10.4 (0.08)
სამხრეთ აფრიკა	59 (1.1)	331 (3.6)	31 (0.9)	314 (6.2)	9 (0.6)	300 (8.6)	10.2 (0.06)
დანია	59 (1.4)	558 (2.4)	34 (1.1)	537 (3.0)	7 (0.6)	519 (5.2)	10.0 (0.06)
შვედეთი	58 (1.5)	563 (2.8)	35 (1.2)	549 (3.0)	7 (0.7)	533 (5.7)	10.0 (0.06)
ბაჰრეინი	58 (1.4)	461 (3.0)	33 (1.0)	435 (2.8)	10 (0.6)	415 (6.3)	10.0 (0.07)
ავსტრალია	57 (1.0)	554 (3.1)	33 (0.9)	537 (3.2)	10 (0.5)	517 (4.6)	9.9 (0.04)
უნგრეთი	57 (1.5)	560 (3.4)	35 (1.2)	548 (3.5)	8 (0.8)	537 (5.7)	9.9 (0.06)
კანადა	57 (0.9)	551 (2.1)	35 (0.8)	540 (2.5)	8 (0.4)	515 (3.8)	9.9 (0.04)
ინგლისი	56 (1.4)	569 (2.1)	35 (1.0)	552 (2.3)	9 (0.7)	526 (4.5)	9.9 (0.06)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	56 (0.8)	473 (3.4)	34 (0.7)	433 (3.9)	10 (0.4)	406 (6.0)	10.0 (0.04)
ბელგია (ფლამანდრიული)	56 (1.2)	533 (2.2)	36 (1.0)	520 (2.6)	7 (0.5)	496 (4.6)	9.9 (0.05)
იტალია	56 (1.2)	554 (2.3)	36 (1.0)	543 (2.7)	8 (0.5)	532 (4.3)	9.8 (0.05)
რუსეთის ფედერაცია	54 (1.3)	582 (2.7)	40 (1.2)	582 (2.5)	6 (0.4)	572 (4.3)	9.8 (0.05)
ტრინიდადი და ტობაგო	54 (1.8)	490 (3.9)	35 (1.4)	471 (4.3)	10 (0.8)	456 (6.6)	9.8 (0.08)
აშშ	54 (1.3)	562 (3.1)	34 (1.0)	544 (3.6)	13 (0.8)	526 (5.3)	9.8 (0.06)
ავსტრია	52 (1.1)	547 (2.5)	38 (0.9)	537 (2.8)	10 (0.6)	524 (4.4)	9.7 (0.05)
ისრაელი	51 (1.4)	529 (2.8)	35 (1.2)	534 (3.9)	15 (1.0)	536 (5.8)	9.6 (0.07)
ყატარი	50 (0.8)	465 (2.0)	35 (0.7)	437 (3.0)	15 (0.6)	404 (3.5)	9.6 (0.04)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	50 (1.1)	534 (4.6)	41 (1.0)	539 (3.1)	9 (0.6)	525 (4.8)	9.6 (0.05)
ლატვია	49 (1.4)	560 (2.2)	43 (1.1)	559 (2.2)	8 (0.7)	538 (5.3)	9.6 (0.06)
სინგაპური	49 (0.9)	583 (3.5)	42 (0.8)	574 (3.3)	9 (0.4)	550 (4.9)	9.6 (0.04)
გერმანია	47 (1.7)	596 (2.7)	41 (1.2)	536 (3.9)	12 (0.7)	516 (6.3)	9.4 (0.07)
სლოვენია	44 (1.4)	544 (2.7)	46 (1.2)	542 (2.4)	10 (0.9)	537 (4.1)	9.3 (0.05)
ბელგია (ფრანგული)	43 (1.3)	503 (3.0)	42 (1.1)	497 (3.0)	15 (1.0)	482 (4.1)	9.3 (0.06)
საფრანგეთი	43 (1.6)	512 (2.7)	48 (1.2)	514 (2.6)	9 (0.8)	492 (5.1)	9.4 (0.05)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	42 (1.1)	547 (3.2)	48 (1.0)	545 (2.3)	9 (0.5)	525 (4.1)	9.3 (0.04)
პოლონეთი	42 (1.4)	562 (2.6)	46 (1.1)	569 (2.8)	12 (0.8)	560 (4.4)	9.3 (0.06)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	41 (1.3)	569 (2.3)	46 (1.1)	557 (2.5)	13 (0.6)	537 (3.7)	9.2 (0.05)
მავაო	37 (0.7)	557 (1.8)	50 (0.7)	541 (1.7)	13 (0.6)	532 (3.2)	9.1 (0.03)
ჰონკონგი	35 (1.2)	580 (3.4)	48 (1.0)	567 (2.9)	17 (1.0)	553 (5.5)	8.9 (0.06)
საერთაშორისო საშუალო	59 (0.2)	518 (0.4)	33 (0.1)	505 (0.5)	8 (0.1)	495 (0.9)	

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. (-) მიუთითებს, რომ შედარებითი მონაცემები არ არის ხელმისაწვდომი, ~ მიუთითებს, რომ მონაცემები არ არის საკმარისი გამოთვლების გასაკეთებლად.

თუ სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდას სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით შევხედავთ (ცხრილი N7.19), ვნახავთ, რომ სოფლად მდებარე საჯარო სკოლების მოსწავლეთა მაჩვენებელი (83.3%) აღემატება ქალაქში მდებარე საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეთა მაჩვენებლებს (სურათი N7.25).

სურათი N 7.25. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის მაღალი განცდის მქონე მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან, კერძოდ, იმ მოსწავლეთა ქვეჯგუფში, რომელშიც მაღალია სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა, მაღალია მიღწევის საშუალო მაჩვენებელიც. ანალოგიური ტენდენცია შეინიშნება როგორც ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის, ისე სოფლად და ქალაქში მდებარე საჯარო და კერძო სკოლების მოსწავლეებთან.

ცხრილი N 7.19. სკოლისადმი მიკუთვნებულობის განცდა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	მაღალი	496.36	3.01	75.13
	საშუალო	487.27	3.70	21.68
	დაბალი	473.55	9.52	3.19
აზერბაიჯანული	მაღალი	444.88	11.12	80.93
	საშუალო	379.45	14.03	17.31
	დაბალი	331.25	21.03	1.76
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	მაღალი	478.43	5.31	83.35
	საშუალო	447.33	8.53	14.10
	დაბალი	443.37	18.97	2.55
ქალაქი/საჯარო	მაღალი	500.01	3.34	71.50
	საშუალო	489.33	4.41	25.05
	დაბალი	478.66	10.39	3.45

ქალაქი/კერძო	მაღალი	514.61	14.88	71.68
	საშუალო	511.31	7.71	25.24
	დაბალი	480.99	37.62	3.08

7.3. მოსწავლის ჩართულობა და დამოკიდებულებები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მოსწავლის ნიგნიერებასა და კითხვის ქცევაზე, გარემოს ფაქტორებთან ერთად, მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს მისი ინდივიდუალური მახასიათებლები და, ზოგადად, სწავლისადმი დამოკიდებულება (Hooper, et. al. 2015). მკვლევრებს, როგორც წესი, აინტერესებთ, ერთი მხრივ, მოსწავლეების მოტივაცია და ამა თუ იმ საგანთან მიმართებაში კომპეტენტურობის განცდა და, მეორე მხრივ, კითხვის კონკრეტული ჩვევები და ქცევები, რომლებსაც ისინი ყოველდღიურად ახორციელებენ.

მოსწავლეების აკადემიური მოტივაციის წყაროები და მისი გაზრდის შესაძლებლობები სკოლაში, საგაკვეთილო პროცესსა და სახლში ფსიქოლოგებისა და განათლების სპეციალისტების მუდმივი კვლევის საგანს წარმოადგენენ (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 1985). მოსწავლეებს, როგორც წესი, სხვადასხვა მოტივაცია აქვთ თითოეული ამოცანისა თუ სასწავლო დისციპლინის შემთხვევაში. მოტივაციის შესახებ არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის უმეტესობაში მოტივაციის ორ განსხვავებულ კონსტრუქტზე – შინაგან და გარეგან¹² მოტივაციაზე – საუბრობენ. შინაგანი მოტივაცია „ქცევის ენერჯაიზერია“ (Deci & Ryan, გვ. 32). შინაგანად მოტივირებულ მოსწავლეებს დადებითი დამოკიდებულება აქვთ კითხვისადმი და კითხვაც საინტერესო და სიამოვნების მომგვრელ საქმიანობად მიაჩნიათ. თეორია გვეუბნება, რომ ყველა ადამიანი სწავლისადმი თანდაყოლილი შინაგანი მოტივაციის ვიზადებით, თუმცა ისეთმა გარემომ, როგორებიც სახლი და სკოლაა, შეიძლება ხელი შეუწყოს ან, პირიქით, შეუშალოს ამ შინაგანი მოტივაციის გამოვლენას.

გარეგანი მოტივაცია ქცევის ისეთ აღმძვრელს მოიაზრებს, რომელიც ექსტერნალური ჯილდოებიდან მომდინარეობს, იქნება ეს კარიერული წარმატება, ფულადი ანაზღაურება თუ რაიმე სხვა წამახალისებელი. კვლევა სტაბილურად აჩვენებს, რომ მიღწევები კითხვაში შინაგან მოტივაციას უფრო მჭიდროდ უკავშირდება, ვიდრე გარეგანს (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012; Vansteenkiste, Timmermans, Lens, Soenens, & Van den Broeck, 2008). ზოგიერთი კვლევა იმასაც აჩვენებს (მაგალითისთვის იხს და აქრობს კიდეც მოსწავლის შინაგან მოტივაციას. და მაინც, მოსწავლეთა უმრავლესობას არ გააჩნია ყველა საგნის სწავლის შინაგანი მოტივაცია. აქედან გამომდინარე, მასწავლებელს ან მშობელს, შესაძლოა, გარეგანი წახალისების მეშვეობით მოუწიოს მოტივაციის გაძლიერება. ასეთ შემთხვევებში კვლევა აჩვენებს (Ryan & Deci, 2000; Deci & Moller, 2005), რომ დაკავშირებულობის, კომპეტენტურობისა და ავტონომიის ხელშემწყობი გარემოს პირობებში წარმატებული მოსწავლეები შედეგების გაუმჯობესების გარეგანი მოტივაციის ინტერნალიზაციას ახდენენ.

¹² Intrinsic and extrinsic.

ამა თუ იმ საგნის სწავლის მოტივაცია კავშირშია იმასთან, თუ რამდენად კომპეტენტურად მიიჩნევს მოსწავლე თავს ამ საგანში ანუ როგორია მისი მე-კონცეფცია საგანთან მიმართებაში. თუ მას მიაჩნია, რომ შესასრულებელი დავალება მისი კომპეტენციის საზღვრებს მიღმაა და წარუმატებლობა გარანტირებული აქვს, ჩათვლის, რომ დროს ფუჭად ხარჯავს და მოტივაციაც შეუმცირდება. და პირიქით, თუ დარწმუნებულია საკუთარ შესაძლებლობებში, იგი გულმოდგინედ ეცდება დავალების შესრულებას (Bandura, 1997). საინტერესოა, რომ მოსწავლის წარმოდგენა საკუთარ თავზე კითხვასთან მიმართებაში არ უკავშირდება მის წარმოდგენას საკუთარ თავზე სხვა საგნებთან, მაგალითად, მათემატიკასთან ან ფიზიკასთან, მიმართებაში და მის განმსაზღვრელ ძირითად ფაქტორს, უპირატესად, საკუთარ გამოცდილებასთან ან თანატოლებთან შედარება წარმოადგენს (Marsh & Craven, 2006).

მოსწავლეების მოტივაცია და კითხვასთან დაკავშირებული მე-კონცეფცია პირდაპირ აისახება მის კითხვის ჩვევებსა და ქცევაზე. კარგად მოტივირებული და თავდაჯერებული მოსწავლეები მეტს კითხულობენ და უკეთ ახერხებენ ნაკითხულის გააზრებას, ვიდრე მათი თანატოლები (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012).

ნიგნიერების საერთაშორისო კვლევაში მოსწავლეთა ჩართულობისა და კითხვისადმი დამოკიდებულებების გასაზომად 23 დებულება იქნა გამოყენებული, რომლებიც სამ სკალად გაერთიანდა მოსწავლისთვის განკუთვნილ კითხვარში. შესაბამისად, ქვემოთ ვისაუბრებთ იმაზე, თუ რამდენად მოტივირებულნი ანუ ჩართულნი არიან საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელი მოსწავლეები კითხვის გაკვეთილებში, რა დამოკიდებულება აქვთ კითხვისადმი და რამდენად თავდაჯერებულნი არიან კითხვის საკუთარ უნარებში.

7.3.1. ჩართულობა კითხვის გაკვეთილებზე

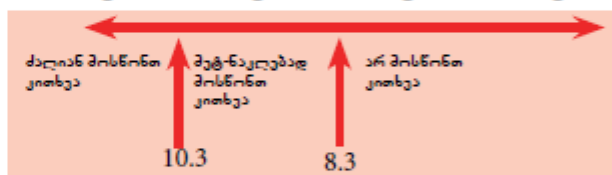
იმის შესაფასებლად, თუ რამდენად ახერხებენ მასწავლებლები კითხვის გაკვეთილებზე მოსწავლეების ჩართვას, მეოთხე კლასელ მოსწავლეებს ვთხოვეთ, აღენიშნათ, თუ რამდენად ეთანხმებოდნენ ქვემოთ მოცემულ ცხრა დებულებას კითხვის გაკვეთილების შესახებ. სწორედ ამ ცხრა დებულებამ შეადგინა ერთიანი სკალა, რომელიც მოსწავლეების კითხვის გაკვეთილზე ჩართულობას ასახავს.

როგორც სურათიდან N7.26 ჩანს, საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობის ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: ძალიან ჩართული, მეტ-ნაკლებად ჩართული და ნაკლებად ჩართული.

სურათი N 7.26. PIRLS-ი: მოსწავლეების ჩართულობა კითხვის გაკვეთილებზე

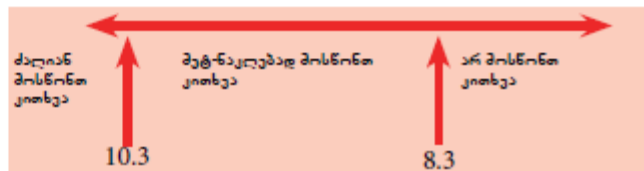
რას ფიქრობ კითხვის შესახებ? რამდენად ეთანხმები ქვემოთ მოცემულ გამონათქვამებს?

	ძირითადად ვეთანხმები	ნაწილობრივ ვეთანხმები	ნაწილობრივ არ ვეთანხმები	ძირითადად არ ვეთანხმები
ა) მიყვარს სხვა ადამიანებთან იმაზე საუბარი, რასაც ვკითხულობ	☐	☐	☐	☐
ბ) ძალიან გამიხარდება, თუ საჩუქრად წიგნს მივიღებ	☐	☐	☐	☐
გ) ვფიქრობ, კითხვა მოსაწყენია	☐	☐	☐	☐
დ) მინდა, კითხვისთვის მეტი დრო მქონდეს	☐	☐	☐	☐
ე) კითხვა სიამოვნებას მანიჭებს	☐	☐	☐	☐
ვ) კითხვით ბევრ რამეს ვსწავლობ	☐	☐	☐	☐
ზ) მიყვარს ისეთი რამეების კითხვა, რაც მაიძულებს, დავფიქრდე	☐	☐	☐	☐
კ) მომწონს, როცა წიგნი მეხმარება, წარმოვიდგინო სხვა სამყაროები	☐	☐	☐	☐



რამდენად ხშირად აკეთებ სკოლის გარეთ იმას, რაზეც ქვემოთ არის საუბარი?

	ყოველდღე ან თითქმის ყოველდღე	კვირაში ერთხელ ან ორჯერ	თვეში ერთხელ ან ორჯერ	არასდროს ან თითქმის არასდროს
ა) ვკითხულობ გართობისთვის	☐	☐	☐	☐
ბ) ვკითხულობ იმისთვის, რომ გავიგო ის, რაც მაინტერესებს	☐	☐	☐	☐



მოსწავლეებმა, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „ძალიან კმაყოფილი“, სულ მცირე, 9.5 ქულა დააგროვეს, რაც ნიშნავს იმას, რომ ისინი საშუალოდ „ძირითადად ეთანხმებიან“ ცხრიდან ხუთ და „ნაწილობრივ ეთანხმდებიან“ დანარჩენ ოთხ დებულებას. მოსწავლეები, რომლებმაც დააგროვეს არა უმეტეს 7.1 ქულისა, მოხვდნენ კატეგორიაში „მეტ-ნაკლებად კმაყოფილი“, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ „ნაწილობრივ არ ეთანხმებიან“ ცხრიდან ხუთ და „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“ დანარჩენ ოთხ დებულებას. დანარჩენი მოსწავლეები „ნაკლებად იყვნენ ჩართულნი“ კითხვის გაკვეთილებზე.

ცხრილში N7.20 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია კითხვის გაკვეთილებზე მოსწავლეთა ჩართულობის მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრები მეოთხეკლასელების დიდი ნაწილი (80%) ძალიან ჩართულია კითხვის გაკვეთილებზე, ნაკლებად ჩართულთა მაჩვენებელი მხოლოდ 1%-ს შეადგენს (და არ არის გათვალისწინებული შემდგომ ანალიზში), საქართველო კი რეიტინგის პირველ ხუთეულში შედის ბულგარეთთან, პორტუგალიასთან, აზერბაიჯანთან და ირანის ისლამურ რესპუბლიკასთან ერთად.

ცხრილი N 7.20. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში მოსწავლეთა ჩართულობა კითხვის გაკვეთილებზე

ქვეყანა	ძალიან ჩართული		მეტ-ნაკლებად ჩართული		ნაკლებად ჩართული		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო	%	საშუალო	%	საშუალო მიღწევა	
ბულგარეთი	84 (1.1)	555 (3.9)	14 (0.9)	540 (8.5)	2 (0.3)	~ ~	11.3 (0.06)
პორტუგალია	83 (0.8)	531 (2.4)	16 (0.8)	514 (3.4)	1 (0.2)	~ ~	11.1 (0.05)
აზერბაიჯანი	83 (1.0)	482 (3.6)	15 (0.9)	450 (6.1)	2 (0.3)	~ ~	11.4 (0.06)
ირანის ისლამური რესპ.	82 (1.3)	434 (4.3)	15 (1.1)	410 (9.1)	3 (0.3)	360 (12.9)	11.3 (0.08)
საქართველო	80 (1.1)	496 (2.8)	19 (1.0)	469 (4.7)	1 (0.2)	~ ~	11.2 (0.06)
ყაზახეთი	80 (1.0)	537 (2.5)	18 (0.9)	534 (3.9)	2 (0.3)	~ ~	11.2 (0.06)
ევგოპტე	79 (1.6)	340 (5.6)	19 (1.4)	304 (9.9)	2 (0.4)	~ ~	10.9 (0.09)
ომანი	75 (1.2)	430 (3.5)	22 (1.0)	395 (3.9)	3 (0.3)	348 (9.2)	10.8 (0.06)
ტრინიდადი და ტობაგო	70 (1.6)	486 (3.7)	26 (1.4)	467 (4.8)	4 (0.4)	441 (9.9)	10.5 (0.08)
ქუვეითი	70 (1.4)	406 (4.0)	27 (1.3)	378 (6.3)	4 (0.4)	340 (10.2)	10.5 (0.07)
ესპანეთი	70 (1.1)	530 (1.4)	27 (1.0)	525 (3.1)	3 (0.2)	513 (6.4)	10.4 (0.05)
მაროკო	69 (1.5)	366 (4.4)	29 (1.4)	345 (4.6)	2 (0.2)	~ ~	10.6 (0.07)
ბაჰრეინი	68 (1.1)	459 (2.6)	28 (1.0)	429 (3.3)	5 (0.4)	392 (9.3)	10.4 (0.07)
მალტა	67 (0.7)	465 (1.9)	29 (0.8)	435 (3.5)	4 (0.3)	387 (9.9)	10.3 (0.03)
უნგრეთი	67 (1.3)	557 (3.3)	29 (1.2)	551 (3.3)	4 (0.4)	533 (7.3)	10.3 (0.06)
რუსეთის ფედერაცია	65 (1.1)	582 (2.5)	32 (1.0)	580 (2.8)	3 (0.3)	568 (6.8)	10.2 (0.05)
სამხრეთ აფრიკა	64 (1.3)	337 (4.1)	29 (1.0)	301 (5.5)	7 (0.5)	268 (6.9)	10.3 (0.06)
საუდის არაბეთი	63 (1.8)	446 (4.1)	32 (1.5)	416 (5.9)	5 (0.6)	375 (10.1)	10.3 (0.09)
არაბეთის გაერთ. საემირო	62 (0.8)	467 (3.2)	33 (0.7)	437 (4.3)	5 (0.2)	372 (8.3)	10.2 (0.04)
აშშ	62 (1.2)	556 (3.0)	32 (1.1)	549 (4.1)	6 (0.4)	521 (6.6)	10.1 (0.05)
ლიტვა	62 (1.3)	554 (2.6)	35 (1.3)	544 (3.5)	3 (0.4)	503 (12.3)	10.0 (0.05)
ირლანდია	62 (1.4)	569 (2.6)	34 (1.2)	566 (3.3)	4 (0.5)	553 (8.4)	10.0 (0.06)
ჩრდილოეთ ირლანდია	61 (1.5)	567 (2.6)	34 (1.3)	566 (3.1)	4 (0.5)	539 (10.4)	10.0 (0.06)
ყატარი	60 (0.8)	462 (2.2)	32 (0.7)	431 (2.7)	8 (0.4)	384 (6.7)	10.1 (0.04)
იტალია	59 (1.0)	552 (2.5)	37 (0.9)	544 (2.8)	4 (0.4)	530 (5.2)	9.9 (0.04)
კანადა	58 (0.8)	550 (2.2)	37 (0.7)	540 (2.5)	4 (0.3)	512 (5.1)	9.9 (0.03)
ჩილე	58 (1.4)	503 (2.7)	32 (1.1)	494 (3.6)	10 (0.6)	461 (6.0)	9.9 (0.06)
ახალი ზელანდია	58 (1.0)	526 (2.3)	38 (0.8)	524 (3.1)	4 (0.4)	501 (8.2)	9.9 (0.04)
ინგლისი	57 (1.3)	562 (2.2)	38 (1.1)	558 (2.3)	5 (0.4)	530 (6.7)	9.8 (0.05)
ავსტრალია	56 (1.2)	547 (2.7)	39 (1.1)	544 (3.3)	5 (0.3)	529 (5.8)	9.8 (0.04)
ავსტრია	56 (1.2)	542 (2.5)	37 (1.0)	542 (2.9)	6 (0.5)	529 (6.0)	9.8 (0.05)
ისრაელი	55 (1.6)	527 (3.1)	36 (1.3)	538 (3.7)	9 (0.9)	529 (7.6)	9.8 (0.08)
ლატვია	53 (1.3)	558 (2.3)	42 (1.2)	560 (2.2)	4 (0.5)	542 (6.6)	9.7 (0.05)
ნორვეგია (5)	53 (1.5)	563 (2.5)	42 (1.3)	556 (2.9)	4 (0.5)	548 (6.3)	9.7 (0.05)
გერმანია	52 (1.4)	552 (2.5)	42 (1.2)	539 (3.6)	7 (0.6)	504 (8.8)	9.6 (0.06)
ბელგია (ფრანგული)	51 (1.4)	497 (3.3)	42 (1.0)	501 (2.8)	7 (0.9)	483 (5.7)	9.6 (0.06)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	51 (1.3)	531 (4.6)	43 (1.2)	540 (3.2)	6 (0.5)	532 (5.1)	9.6 (0.05)
ბელგია (ფლამანდრიული)	49 (1.2)	527 (2.5)	47 (1.1)	525 (2.2)	4 (0.3)	505 (6.5)	9.5 (0.05)
შვედეთი	49 (1.2)	559 (3.1)	46 (1.1)	555 (2.9)	4 (0.5)	537 (5.1)	9.5 (0.05)
სლოვენია	49 (1.1)	540 (2.9)	46 (1.0)	546 (2.3)	5 (0.6)	539 (7.6)	9.6 (0.05)
პოლონეთი	49 (1.3)	562 (2.3)	45 (1.1)	570 (3.0)	6 (0.5)	552 (5.9)	9.5 (0.05)
საფრანგეთი	48 (1.5)	510 (2.4)	47 (1.4)	515 (2.8)	5 (0.5)	500 (8.1)	9.5 (0.06)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	48 (1.0)	540 (2.8)	46 (1.0)	550 (2.1)	6 (0.4)	527 (5.2)	9.5 (0.04)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაი	48 (1.5)	564 (2.1)	43 (1.1)	558 (2.8)	9 (0.7)	542 (4.4)	9.5 (0.06)
მაკაო	44 (0.8)	551 (1.6)	47 (0.8)	544 (1.3)	9 (0.5)	529 (4.5)	9.3 (0.03)
სინგაპური	43 (0.8)	579 (3.6)	50 (0.7)	578 (3.2)	8 (0.5)	555 (5.3)	9.2 (0.04)
დანია	41 (1.5)	560 (2.6)	51 (1.2)	543 (2.3)	8 (0.7)	523 (5.5)	9.2 (0.05)
ფინეთი	39 (1.2)	569 (2.6)	54 (1.1)	568 (1.9)	7 (0.5)	539 (5.3)	9.1 (0.04)
ჰოლანდია	37 (1.3)	549 (2.2)	56 (1.2)	545 (2.0)	7 (0.6)	528 (5.0)	9.0 (0.05)
ჰონკონგი	34 (1.2)	574 (3.6)	52 (1.1)	572 (2.6)	14 (1.1)	548 (7.0)	8.9 (0.06)
საერთაშორისო საშუალო	60 (0.2)	516 (0.4)	35 (0.2)	506 (0.6)	5 (0.1)	490 (1.1)	

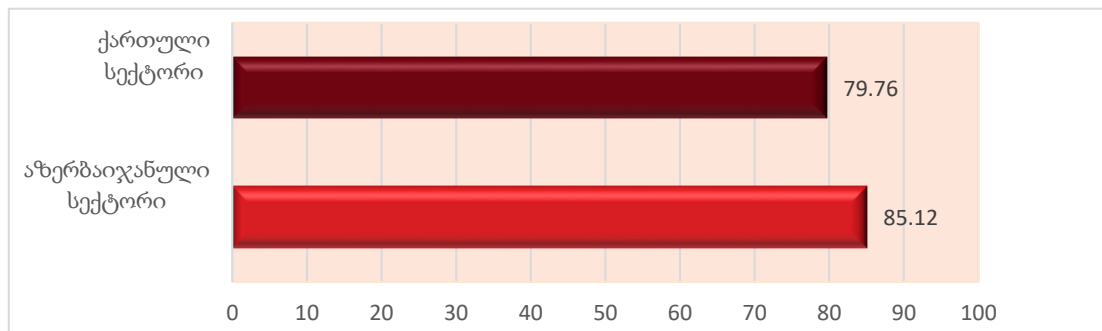
შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოთ. ~ გვიჩვენებს არასაკმარის მონაცემებს.

აღსანიშნავია, რომ ნიგნიერებაში მიღწევების მიხედვით მოწინავე ისეთი ქვეყნებში, როგორებიც არიან, მაგალითად, სინგაპური და ფინეთი, კითხვის გაკვეთილზე ძალიან ჩართულ მოსწავლეთა წილი ნახევარზე ნაკლებია (43% და 39%, შესაბამისად).

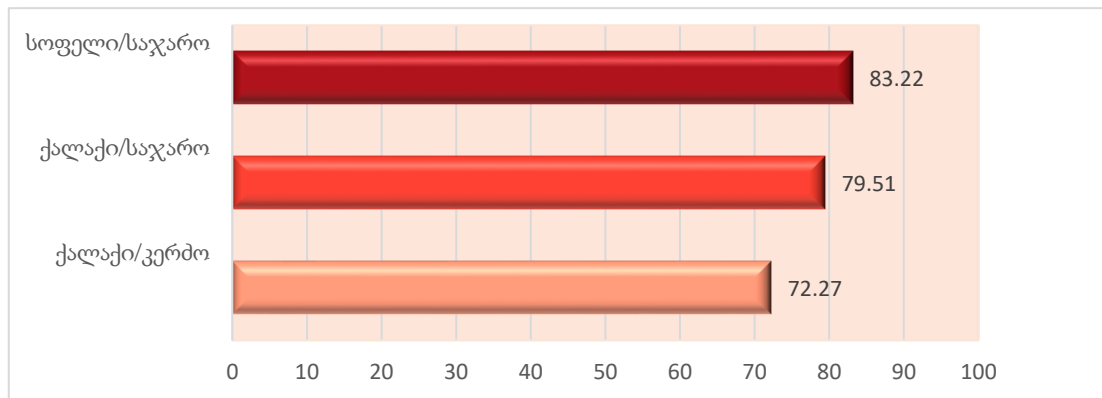
თუ კითხვის გაკვეთილზე ჩართულობას სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N7.27), ვნახავთ, რომ აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების ოდნავ მეტი წილია ძალიან ჩართული კითხვის გაკვეთილზე, ვიდრე ქართული სექტორის.

რაც შეეხება სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობას (სურათი N7.28), ძალიან ჩართულ მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი სოფელში მდებარე საჯარო სკოლებზე მოდის (83.22%), ყველაზე ნაკლები კი – ქალაქში მდებარე კერძო სკოლებზე (72.27%).

სურათი N 7.27. კითხვის გაკვეთილზე ძალიან ჩართულ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით



სურათი N 7.28. კითხვის გაკვეთილზე ძალიან ჩართულ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ კითხვის გაკვეთილზე მოსწავლის ჩართულობის ხარისხი კავშირშია მის მიღწევასთან, კერძოდ, რაც მეტად არის იგი ჩართული საგაკვეთილო პროცესში, მით უკეთესი მაჩვენებელი აქვს ნიგნიერებაში (ცხრილი N7.21). ეს შედეგი კონსისტენტურია როგორც სწავლების ენის, ისე სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევადარებთ საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობისა და ნიგნიერებაში მიღწევის მაჩვენებლებს, ვნახავთ, რომ ნაკლებად ჩართულ მოსწავლეებს მეტი ქულა აქვთ; სხვა სიტყვებით, ჩართულობა

საჯარო სკოლებში მეტია, თუმცა მიღწევით ჩამორჩებიან კერძო სკოლებს. ამასთან, ვერ ვიტყვით, რომ ამ ორ მაჩვენებელს შორის პირდაპირპროპორციული დამოკიდებულებაა, რადგან აუცილებელია მთელი რიგი ისეთი გამაშუალებელი ცვლადების გათვალისწინება, როგორებიცაა სკოლის მდებარეობა (ქალაქი/სოფელი), რესურსები და ა. შ.

ცხრილი N 7.21. კითხვის გაკვეთილზე მოსწავლეთა ჩართულობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ძალიან ჩართული	499.31	2.85	79.76
	მეტ-ნაკლებად ჩართული	471.68	4.88	18.84
	ნაკლებად ჩართული*	443.34	11.01	1.40
აზერბაიჯანული	ძალიან ჩართული	442.67	10.73	85.12
	მეტ-ნაკლებად ჩართული	385.65	13.12	12.87
	ნაკლებად ჩართული *	323.19	19.80	2.01
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	ძალიან ჩართული	480.87	5.44	83.22
	მეტ-ნაკლებად ჩართული	437.22	10.42	15.50
	ნაკლებად ჩართული *	385.51	26.66	1.28
ქალაქი/საჯარო	ძალიან ჩართული	501.39	3.23	79.51
	მეტ-ნაკლებად ჩართული	479.07	4.93	19.02
	ნაკლებად ჩართული *	445.00	13.69	1.47
ქალაქი/კერძო	ძალიან ჩართული	522.52	12.41	72.27
	მეტ-ნაკლებად ჩართული	487.07	14.40	26.00
	ნაკლებად ჩართული *	506.16	36.64	1.74

შენიშვნა: *-ით აღნიშნული კატეგორიები არ არის გათვალისწინებული ანალიზისას არასაკმარისი მონაცემების გამო.

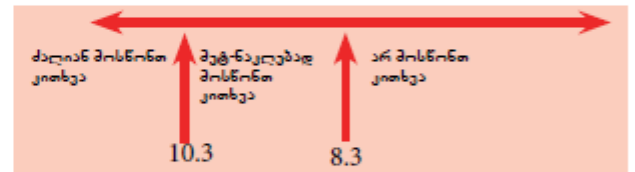
7.3.2. კითხვისადმი დამოკიდებულება

მოსწავლეები, რომლებიც კითხვისგან სიამოვნებას იღებენ, უფრო მეტს კითხულობენ, ვიდრე მათი ის თანატოლები, რომლებიც ვერ ახერხებენ ამას. განვითარების თვალსაზრისით, კითხვისადმი დადებითი დამოკიდებულების მქონე ბავშვებისაგან მეტად არის მოსალოდნელი, რომ ისინი აქტიურად გამოიყენებენ კითხვის უნარებს სკოლაში სწავლის პერიოდში.

სურათი N 7.29. PIRLS-ი: მოსწავლეების დამოკიდებულება კითხვისადმი: რამდენად მოსწონთ კითხვა

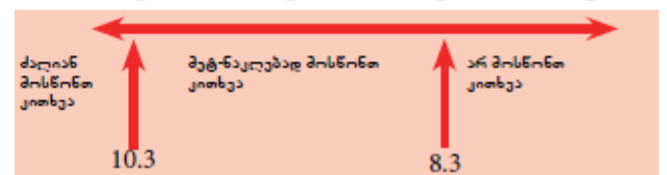
რას ფიქრობ კითხვის შესახებ? რამდენად ეთანხმები ქვემოთ მოცემულ გამონათქვამებს?

- | | ძირითადად
ვეთანხმები | ნაწილობრივ
ვეთანხმები | ნაწილობრივ
არ
ვეთანხმები | ძირითადად
არ
ვეთანხმები |
|--|-------------------------|--------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| ა) მიყვარს სხვა ადამიანებთან იმაზე საუბარი, რასაც ვკითხულობ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ბ) ძალიან გამიხარდება, თუ საჩუქრად წიგნს მივიღებ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| გ) ვფიქრობ, კითხვა მოსაწყენია | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| დ) მინდა, კითხვისთვის მეტი დრო მექონდეს | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ე) კითხვა სიამოვნებას მანიჭებს | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ვ) კითხვით ბევრ რამეს ვსწავლობ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ზ) მიყვარს ისეთი რამეების კითხვა, რაც მაიძულებს, დავეფიქრდე | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| კ) მომწონს, როცა წიგნი მეხმარება, წარმოვიდგინო სხვა სამყაროები | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |



რამდენად ხშირად აკეთებ სკოლის გარეთ იმას, რაზეც ქვემოთ არის საუბარი?

- | | ყოველდღე
ან თითქმის
ყოველდღე | კვირაში
ერთხელ ან
ორჯერ | თვეში
ერთხელ ან
ორჯერ | არასდროს
ან თითქმის
არასდროს |
|--|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| ა) ვკითხულობ გართობისთვის | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| ბ) ვკითხულობ იმისთვის, რომ გავიგო ის, რაც მაინტერესებს | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |



იმის შესაფასებლად, თუ რა დამოკიდებულება აქვთ მეოთხეკლასელებს კითხვისადმი, უფრო კონკრეტულად, რამდენად მოსწონთ კითხვა და იღებენ ამით სიამოვნებას, მათ ვთხოვეთ, აღენიშნათ, თუ რამდენად ეთანხმებოდნენ ქვემოთ მოცემულ ათ დებულებას. ამ ათი დებულებისაგან შედგა ერთიანი სკალა, რომელიც აფასებს, რამდენად მოსწონთ მოსწავლეების კითხვა და რამდენად ახორციელებელ კითხვასთან დაკავშირებულ ორ ქცევას სკოლის გარეთ. როგორც სურათიდან **N7.29** ჩანს, კითხვისადმი დამოკიდებულების ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: ძალიან მოსწონს კითხვა, მეტ-ნაკლებად მოსწონს კითხვა და არ მოსწონს კითხვა.

მოსწავლეებმა, რომლებსაც „ძალიან მოსწონს კითხვა“, სულ მცირე, **10.3** ქულა დააგროვეს, რაც ნიშნავს იმას, რომ ისინი საშუალოდ „ძირითადად ეთანხმებიან“ რვიდან ორ დებულებას და „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“ დანარჩენ ოთხ დებულებას; ამასთან, საშუალოდ „ყოველდღე ან თითქმის ყოველდღე“ ახორციელებენ კითხვასთან დაკავშირებულ ორივე აქტივობას. მოსწავლეებმა, რომლებსაც „არ უყვართ კითხვა“, დააგროვეს არა უმეტეს **8.3** ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ დებულებათა ნახევარს „ნაწილობრივ არ ეთანხმებიან“ და მეორე ნახევარს – „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“. ასევე, კითხვასთან დაკავშირებულ ორივე აქტივობას საშუალოდ „თვეში ერთხელ ან ორჯერ“ ახორციელებენ. დანარჩენ მოსწავლეებს მეტ-ნაკლებად მოსწონთ კითხვა.

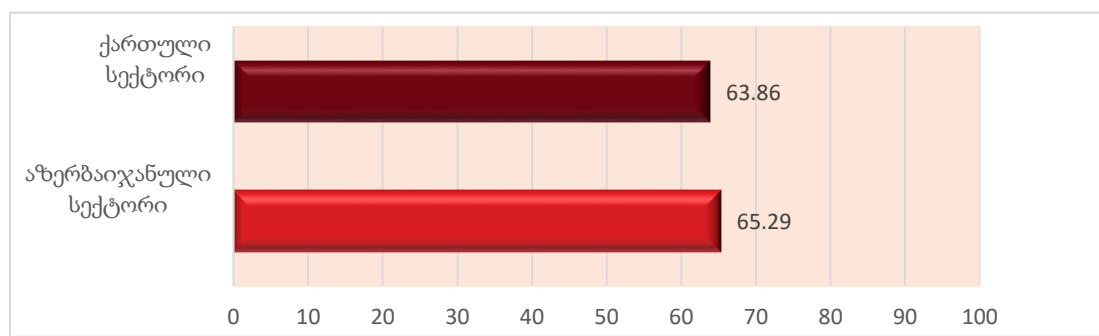
ცხრილში **N7.22** მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია კითხვისადმი მოსწავლეთა დამოკიდებულების, კერძოდ, იმის მაჩვენებლის კლების მიხედვით, თუ რამდენად მოსწონთ მოსწავლეებს კითხვა და რამდენად ახორციელებენ კითხვასთან დაკავშირებულ აქტივობებს სკოლის გარეთ. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხე კლასელთა ნახევარზე მეტს (**64%**) ძალიან მოსწონს კითხვა. იმ მოსწავლეების რაოდენობამ, რომლებსაც არ მოსწონთ კითხვა, გამოკითხულ მოსწავლეთა მხოლოდ **5%-ს** შეადგენს, საქართველო კი რეიტინგული სიის მეექვსე ადგილზეა პორტუგალიის, ყაზახეთის, ირანის ისლამური რესპუბლიკის, ომანისა და აზერბაიჯანის შემდეგ.

ცხრილი N 7.22. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეების დამოკიდებულება კითხვისადმი: რამდენად მოსწონთ კითხვა

ქვეყანა	კითხვა		მოსწონს კითხვა		აქ მოსწონს კითხვა		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
პორტუგალია	72 (1.1)	530 (2.4)	23 (1.0)	526 (3.2)	5 (0.4)	513 (5.3)	11.4 (0.05)
ყაზახეთი	71 (1.2)	536 (2.7)	25 (1.0)	535 (3.0)	3 (0.4)	536 (7.8)	11.4 (0.06)
ირანის ისლამური რესპ.	70 (1.8)	441 (4.5)	26 (1.4)	405 (7.5)	4 (0.7)	344 (30.4)	11.2 (0.08)
ომანი	65 (1.0)	437 (3.3)	29 (0.8)	391 (4.2)	5 (0.4)	359 (7.7)	11.2 (0.05)
აზერბაიჯანი	64 (1.3)	485 (3.6)	32 (1.2)	456 (5.7)	4 (0.4)	443 (8.7)	10.9 (0.05)
საქართველო	64 (1.3)	496 (2.9)	31 (1.0)	483 (3.5)	5 (0.6)	460 (8.9)	10.9 (0.05)
საუდის არაბეთი	57 (1.5)	446 (3.9)	36 (1.2)	417 (6.2)	7 (0.6)	399 (9.0)	10.7 (0.07)
ქუვეითი	57 (1.5)	411 (4.1)	36 (1.3)	382 (5.2)	7 (0.7)	352 (11.1)	10.6 (0.06)
მაროკო	56 (1.6)	380 (4.1)	39 (1.5)	333 (5.0)	5 (0.5)	306 (8.1)	10.8 (0.06)
ესპანეთი	56 (0.8)	534 (1.5)	34 (0.7)	523 (3.5)	10 (0.5)	512 (3.7)	10.7 (0.04)
ეგვიპტე	56 (2.0)	361 (5.8)	35 (1.5)	308 (6.4)	9 (1.2)	245 (14.3)	10.6 (0.09)
სამხრეთ აფრიკა	55 (1.2)	340 (3.7)	36 (0.9)	302 (5.6)	9 (0.6)	282 (9.1)	10.6 (0.06)
ბულგარეთი	55 (1.9)	558 (4.7)	33 (1.2)	557 (4.6)	12 (1.3)	511 (11.8)	10.6 (0.10)
ბაჰრეინი	54 (1.2)	463 (3.1)	36 (1.1)	429 (3.0)	10 (0.6)	426 (5.5)	10.6 (0.05)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	54 (0.7)	471 (3.2)	37 (0.6)	433 (4.2)	9 (0.3)	409 (6.3)	10.6 (0.03)
მალტა	51 (0.8)	470 (2.4)	37 (0.7)	442 (2.4)	12 (0.4)	418 (4.7)	10.4 (0.03)
ტრინიდადი და ტობაგო	50 (1.3)	492 (3.7)	40 (1.1)	467 (4.1)	11 (0.8)	459 (8.6)	10.4 (0.06)
ყატარი	48 (0.9)	463 (2.3)	39 (0.8)	432 (2.8)	12 (0.5)	412 (5.3)	10.3 (0.03)
რუსეთის ფედერაცია	46 (1.4)	582 (2.9)	44 (1.1)	581 (2.5)	10 (0.7)	572 (3.4)	10.2 (0.06)
ირლანდია	46 (1.1)	580 (3.0)	40 (1.0)	565 (2.9)	15 (0.8)	534 (4.6)	10.0 (0.04)
ახალი ზელანდია	44 (1.0)	535 (2.6)	42 (0.7)	520 (2.9)	14 (0.7)	508 (4.2)	10.1 (0.04)
ისრაელი	43 (1.3)	531 (3.5)	36 (0.8)	527 (3.7)	21 (1.1)	538 (3.9)	9.9 (0.07)
ავსტრალია	43 (1.1)	558 (3.3)	41 (0.8)	543 (3.0)	16 (0.7)	517 (3.0)	10.0 (0.05)
ლიტვა	42 (1.2)	551 (2.9)	46 (1.0)	550 (3.1)	13 (0.7)	535 (4.2)	10.0 (0.05)
იტალია	41 (1.1)	554 (2.5)	44 (1.0)	546 (2.7)	16 (0.8)	539 (3.7)	9.9 (0.04)
საფრანგეთი	40 (1.0)	519 (3.0)	46 (1.0)	510 (3.0)	14 (0.9)	497 (3.4)	10.0 (0.04)
ჩრდილოეთ ირლანდია	39 (1.3)	580 (2.9)	42 (1.0)	567 (2.7)	19 (0.9)	531 (3.8)	9.7 (0.05)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	37 (1.0)	571 (2.5)	44 (0.8)	558 (2.2)	19 (0.7)	538 (2.9)	9.8 (0.05)
ჩილე	37 (1.1)	500 (3.3)	39 (0.8)	495 (3.1)	24 (1.0)	486 (3.3)	9.7 (0.06)
ავსტრია	37 (1.1)	550 (3.1)	45 (0.8)	541 (2.6)	18 (0.8)	524 (3.4)	9.8 (0.05)
კანადა	37 (0.7)	555 (2.2)	45 (0.6)	543 (2.1)	18 (0.5)	525 (2.9)	9.7 (0.03)
აშშ	36 (1.2)	557 (3.8)	42 (0.9)	553 (3.4)	22 (0.9)	538 (3.8)	9.7 (0.05)
ჰონკონგი	36 (1.0)	583 (3.1)	44 (0.9)	567 (3.3)	21 (1.2)	549 (3.7)	9.7 (0.05)
ინგლისი	35 (1.0)	575 (2.5)	45 (0.9)	559 (2.2)	20 (0.9)	530 (3.3)	9.7 (0.04)
უნგრეთი	35 (1.4)	570 (3.7)	46 (1.0)	552 (3.5)	19 (1.2)	530 (3.7)	9.7 (0.05)
ლატვია	33 (1.2)	563 (2.8)	47 (1.2)	559 (2.0)	21 (1.0)	548 (2.9)	9.6 (0.05)
ბელგია (ფრანგული)	33 (1.1)	504 (3.4)	44 (0.9)	500 (2.8)	23 (1.2)	484 (3.3)	9.6 (0.06)
პოლონეთი	32 (1.1)	570 (3.2)	45 (1.0)	567 (2.8)	23 (1.0)	553 (2.7)	9.6 (0.05)
გერმანია	32 (1.3)	563 (2.9)	43 (1.0)	548 (2.7)	25 (1.2)	510 (5.0)	9.4 (0.06)
სინგაპური	31 (0.8)	598 (3.6)	50 (0.6)	574 (3.3)	19 (0.6)	548 (3.7)	9.6 (0.03)
მაკაო	31 (0.6)	564 (2.0)	50 (0.6)	543 (1.5)	19 (0.5)	522 (2.6)	9.5 (0.02)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	30 (1.1)	546 (4.0)	47 (0.8)	538 (3.6)	23 (1.0)	513 (5.4)	9.5 (0.05)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	30 (0.8)	549 (3.2)	50 (0.8)	548 (2.2)	20 (0.8)	524 (2.7)	9.5 (0.04)
სლოვენია	29 (1.1)	551 (3.2)	53 (1.2)	545 (2.7)	18 (1.1)	523 (3.2)	9.5 (0.04)
ფინეთი	28 (0.9)	584 (2.3)	49 (0.8)	568 (2.3)	23 (0.7)	540 (2.5)	9.4 (0.04)
ბელგია (ფლამანდრიული)	24 (1.0)	536 (3.0)	45 (0.8)	529 (2.0)	31 (1.1)	513 (2.6)	9.1 (0.04)
ჰოლანდია	24 (0.9)	560 (2.4)	46 (0.9)	550 (2.0)	31 (1.1)	527 (2.5)	9.1 (0.05)
ნორვეგია (5)	22 (0.9)	575 (3.2)	51 (1.0)	565 (2.4)	27 (1.2)	536 (2.8)	9.1 (0.04)
დანია	20 (0.8)	569 (2.9)	53 (1.0)	551 (2.4)	27 (1.2)	528 (3.2)	9.1 (0.04)
შვედეთი	18 (1.0)	572 (4.3)	50 (1.0)	563 (2.5)	31 (1.1)	535 (3.2)	8.9 (0.05)
საერთაშორისო საშუალო	43 (0.2)	523 (0.5)	41 (0.1)	507 (0.5)	16 (0.1)	486 (1.0)	

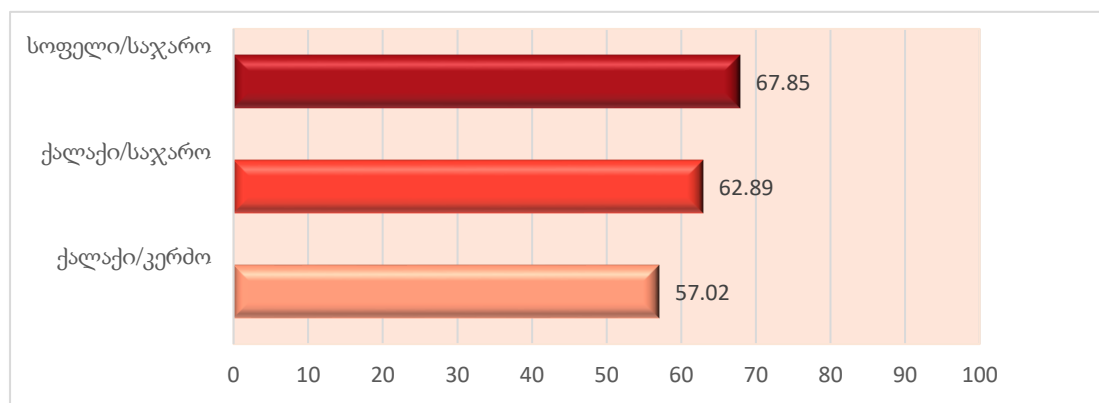
თუ კითხვისადმი დამოკიდებულებისა და კითხვასთან დაკავშირებული ქცევების სკოლის გარეთ განხორციელების სიხშირის მაჩვენებელს სწავლების ენის ქრილში შევხედავთ (სურათი N7.30), ვნახავთ, რომ ქართული და აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეების თითქმის ორ მესამედს ძალიან უყვართ კითხვა და მათ შორის ამ მახასიათებლის მიხედვით განსხვავება არ არის.

სურათი N 7.30. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ კითხვისადმი მოსწავლეთა დამოკიდებულებას (სურათი N7.31), ვნახავთ, რომ იმ მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი, რომლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა, სოფლად მდებარე საჯარო სკოლებში სწავლობს (67.85%), ყველაზე ნაკლები კი – ქალაქში მდებარე კერძო სკოლებში (57.02%).

სურათი N 7.31. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ ის, თუ რამდენად მოსწონს მოსწავლეს კითხვა, კავშირშია მის მიღწევასთან, კერძოდ, რაც მეტად მოსწონს კითხვა, მით უკეთესი მაჩვენებელი აქვს წიგნიერებაში. ეს შედეგი კონსისტენტურია როგორც სწავლების ენის, ისე სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით (ცხრილი N7.23). თუ უფრო ახლოდან შევხედავთ მონაცემებს, ვნახავთ, რომ ქალაქის სკოლებში უფრო მაღალი მიღწევებია, ვიდრე სოფლად, თუმცა სოფლად უფრო მეტად მოსწონთ კითხვა მოსწავლეებს.

ცხრილი N 7.23. კითხვისადმი დამოკიდებულება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	ძალიან უყვარს კითხვა	499.26	3.01	63.86
	მეტ-ნაკლებად უყვარს კითხვა	486.47	3.44	30.55
	არ უყვარს კითხვა	462.64	8.97	5.60
აზერბაიჯანული	ძალიან უყვარს კითხვა	443.61	8.01	65.29
	მეტ-ნაკლებად უყვარს კითხვა	415.82	19.73	32.31
	არ უყვარს კითხვა	356.09	15.90	2.39
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	ძალიან უყვარს კითხვა	482.22	5.54	67.85
	მეტ-ნაკლებად უყვარს კითხვა	458.05	7.59	27.85
	არ უყვარს კითხვა	450.65	23.98	4.29
ქალაქი/საჯარო	ძალიან უყვარს კითხვა	501.84	3.08	62.89
	მეტ-ნაკლებად უყვარს კითხვა	488.77	4.25	31.36
	არ უყვარს კითხვა	462.12	9.96	5.75
ქალაქი/კერძო	ძალიან უყვარს კითხვა	515.96	16.41	57.02
	მეტ-ნაკლებად უყვარს კითხვა	514.28	8.42	35.69
	არ უყვარს კითხვა	469.98	16.54	7.29

7.3.3. თავდაჯერებულობა კითხვის უნარებში

მოსწავლეები, რომლებსაც დადებითი დამოკიდებულება აქვთ კითხვისადმი და თან დარწმუნებულნი არიან საკუთარ უნარებში, უფრო ხშირად და მრავალფეროვან ლიტერატურას კითხულობენ.

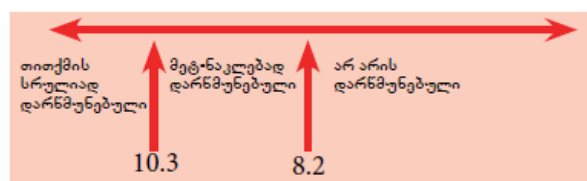
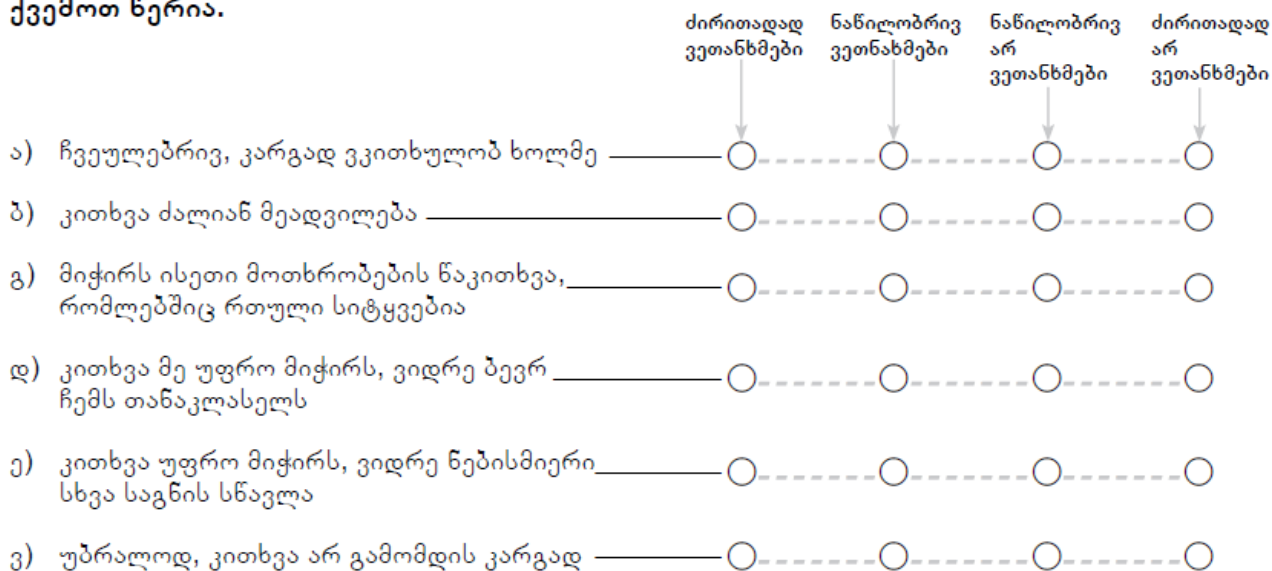
კითხვის უნარებში მოსწავლეთა თავდაჯერებულობის შესაფასებლად მეოთხეკლასელ მოსწავლეებს ვთხოვეთ, აღენიშნათ, თუ რამდენად ეთანხმებოდნენ ქვემოთ მოცემულ ექვს დებულებას საკუთარი კითხვის უნარების შესახებ. ამ ექვსი დებულებისგან შედგა ერთიანი სკალა, რომელიც მოსწავლეების კითხვის საკუთარ უნარებში დარწმუნებულობას აფასებს. როგორც სურათიდან N7.32 ჩანს, კითხვის უნარებში თავდაჯერებულობის ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: თითქმის სრულიად დარწმუნებული, მეტ-ნაკლებად დარწმუნებული და არ არის დარწმუნებული.

მოსწავლეებმა, რომლებიც „თითქმის სრულიად დარწმუნებულნი“ არიან საკუთარ უნარებში, სულ მცირე, 10.3 ქულა დააგროვეს, რაც იმას ნიშნავს, რომ ისინი საშუალოდ „ძირითადად ეთანხმებიან“ დებულებათა ერთ ნახევარს და „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“ მეორეს. მოსწავლეებმა, რომლებიც „არ არიან დარწმუნებულნი“ კითხვის უნარებში, დააგროვეს არა უმეტეს 8.2 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ ისინი დებულებათა ერთ ნახევარს „ნაწილობრივ არ ეთანხმებიან“, მეორე ნახევარს კი – „ნაწილობრივ

ეთანხმებიან“. დანარჩენი მოსწავლეები „მეტ-ნაკლებად დარწმუნებულნი“ არიან საკუთარ უნარებში.

სურათი N 7.32. PIRLS-ი: თავდაჯერებულობა კითხვის უნარებში

რამდენად კარგად კითხულობ? გვითხარი, რამდენად ეთანხმები იმას, რაც ქვემოთ წერია.



ცხრილში N7.24 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია კითხვის უნარებში მოსწავლეთა თავდაჯერებულობის მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა ნახევარზე ნაკლები (41%) თითქმის სრულიად არის დარწმუნებული საკუთარ უნარებში, ხოლო გამოკითხულთა მესამედი (27%) არ არის დარწმუნებული. ამ მაჩვენებლის მიხედვით საქართველო საშუალო ნიშნულზე ქვემოთ არის პასუხების სამივე კატეგორიის მიხედვით.

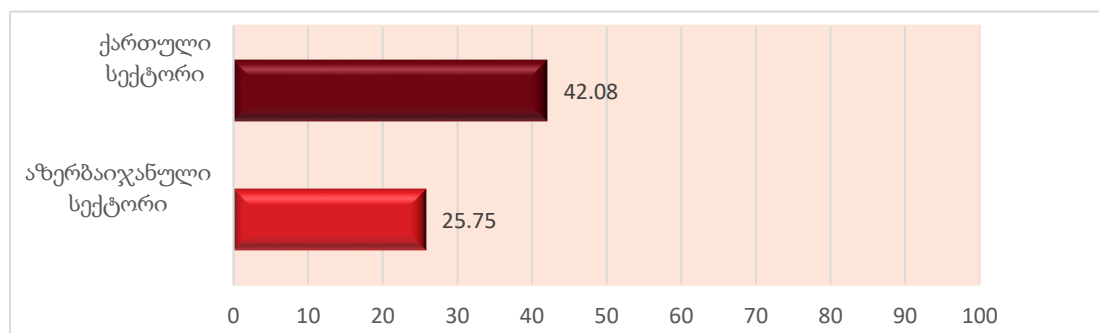
ცხრილი N 7.24. PIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეების თავდაჯერებულობა კითხვის უნარებში

ქვეყანა	თითქმის სრულიად დარწმუნებული		მეტ-ნაკლებად დარწმუნებული		არ არის დარწმუნებული		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
შვედეთი	65 (0.8)	575 (2.3)	28 (0.8)	532 (3.2)	8 (0.5)	488 (5.2)	10.8 (0.04)
ფინეთი	60 (0.9)	586 (1.9)	31 (0.9)	549 (2.2)	10 (0.5)	503 (4.5)	10.6 (0.04)
პოლონეთი	59 (0.8)	587 (2.3)	29 (0.9)	551 (3.1)	12 (0.6)	490 (4.1)	10.7 (0.04)
ბულგარეთი	58 (1.6)	579 (3.8)	28 (1.0)	536 (4.9)	14 (1.1)	477 (7.9)	10.4 (0.08)
ავსტრია	56 (1.0)	562 (2.1)	29 (0.9)	526 (3.1)	14 (0.7)	493 (3.5)	10.5 (0.04)
ირლანდია	55 (1.0)	593 (2.6)	31 (0.8)	550 (2.7)	14 (0.8)	505 (4.2)	10.4 (0.04)
გერმანია	55 (1.0)	569 (2.4)	30 (0.9)	529 (3.6)	15 (0.7)	487 (4.7)	10.5 (0.04)
ისრაელი	55 (1.1)	567 (2.6)	28 (0.7)	511 (3.1)	18 (0.8)	454 (4.7)	10.3 (0.05)
ყაზახეთი	55 (1.4)	549 (2.5)	27 (1.0)	534 (3.0)	18 (0.9)	503 (3.8)	10.5 (0.07)
ინგლისი	53 (0.9)	591 (1.9)	31 (0.8)	541 (2.6)	16 (0.5)	488 (3.1)	10.3 (0.03)
ნორვეგია (5)	53 (0.9)	584 (2.2)	33 (0.8)	545 (2.7)	14 (0.8)	505 (3.6)	10.4 (0.04)
ირანის ისლამური რესპ.	51 (1.6)	470 (5.2)	30 (1.3)	407 (6.0)	19 (0.8)	351 (6.1)	10.3 (0.06)
კანადა	51 (0.6)	574 (1.6)	32 (0.5)	530 (2.4)	17 (0.6)	482 (3.2)	10.2 (0.03)
დანია	51 (0.8)	577 (2.3)	36 (0.8)	532 (2.7)	14 (0.6)	486 (4.4)	10.3 (0.04)
ჩრდილოეთ ირლანდია	50 (1.1)	598 (2.2)	33 (1.0)	553 (3.0)	17 (0.7)	493 (4.1)	10.2 (0.04)
აშშ	50 (1.3)	583 (2.6)	32 (0.9)	540 (3.4)	19 (0.9)	496 (4.1)	10.2 (0.05)
პოლანდია	49 (1.1)	565 (1.9)	30 (0.8)	536 (2.2)	21 (0.9)	511 (2.8)	10.0 (0.05)
ავსტრალია	49 (1.0)	585 (2.4)	34 (0.8)	526 (2.9)	16 (0.7)	465 (3.7)	10.2 (0.04)
სინგაპური	48 (0.9)	612 (2.6)	36 (0.6)	562 (3.1)	16 (0.7)	503 (4.8)	10.1 (0.04)
უნგრეთი	48 (1.2)	586 (3.0)	33 (0.9)	542 (3.5)	19 (0.9)	495 (3.9)	10.1 (0.05)
ბელგია (ფლამანდრიული)	46 (1.0)	544 (2.3)	34 (0.8)	519 (2.5)	19 (0.7)	493 (2.6)	10.0 (0.04)
ლიტვა	46 (1.1)	578 (2.6)	35 (1.0)	538 (3.6)	19 (0.8)	496 (3.8)	10.0 (0.04)
იტალია	46 (1.0)	567 (2.2)	38 (1.0)	545 (2.7)	16 (0.5)	505 (4.3)	10.1 (0.04)
ტრინიდადი და ტობაგო	46 (1.3)	529 (2.7)	31 (0.9)	465 (3.6)	23 (0.9)	400 (4.1)	10.0 (0.05)
სლოვენია	46 (1.0)	571 (2.3)	37 (0.9)	538 (2.3)	17 (0.7)	481 (4.5)	10.1 (0.04)
ყატარი	45 (0.8)	494 (2.1)	32 (0.7)	434 (2.6)	23 (0.7)	371 (3.6)	10.0 (0.03)
ჩეხეთის რესპუბლიკა	45 (0.8)	569 (2.2)	39 (0.7)	537 (2.3)	16 (0.6)	490 (4.2)	9.9 (0.03)
საფრანგეთი	44 (1.1)	539 (2.6)	39 (1.1)	506 (2.6)	17 (0.7)	455 (3.7)	10.0 (0.04)
სლოვაკეთის რესპუბლიკა	44 (1.0)	567 (2.8)	34 (0.8)	533 (3.2)	22 (0.9)	475 (6.1)	9.9 (0.04)
ბაჰრეინი	44 (0.9)	494 (2.3)	33 (0.9)	436 (3.3)	23 (0.8)	381 (3.7)	9.9 (0.04)
რუსეთის ფედერაცია	43 (1.0)	609 (2.3)	38 (0.9)	575 (2.4)	19 (0.9)	532 (3.4)	9.9 (0.04)
ბელგია (ფრანგული)	41 (0.9)	528 (2.8)	27 (0.8)	493 (2.8)	22 (0.7)	450 (3.4)	9.8 (0.04)
საქართველო	41 (1.3)	523 (3.2)	31 (1.0)	489 (3.0)	27 (1.1)	448 (4.3)	9.7 (0.05)
ომანი	41 (1.2)	468 (3.7)	34 (0.9)	413 (3.7)	24 (0.8)	352 (3.7)	9.8 (0.05)
ქუვეითი	41 (1.6)	437 (4.6)	39 (1.5)	386 (4.8)	20 (0.9)	334 (7.7)	9.8 (0.05)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	41 (0.8)	511 (3.6)	36 (0.6)	439 (3.1)	23 (0.7)	372 (3.6)	9.8 (0.03)
მალტა	41 (0.8)	495 (2.1)	37 (0.8)	447 (2.3)	22 (0.6)	387 (4.2)	9.7 (0.03)
ესპანეთი	40 (0.7)	554 (1.8)	40 (0.6)	525 (2.1)	20 (0.6)	483 (2.7)	9.7 (0.03)
პორტუგალია	38 (1.3)	555 (2.7)	40 (1.0)	526 (2.7)	22 (0.9)	483 (3.0)	9.7 (0.04)
ჩილე	37 (0.9)	532 (2.8)	36 (0.8)	494 (3.3)	27 (0.8)	451 (3.0)	9.6 (0.04)
ჰონკონგი	36 (1.2)	596 (2.5)	38 (0.9)	568 (3.4)	26 (1.1)	534 (3.2)	9.6 (0.05)
აზერბაიჯანი	36 (1.0)	508 (3.4)	34 (1.1)	475 (3.4)	31 (1.3)	439 (5.9)	9.5 (0.04)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	35 (1.2)	589 (2.3)	40 (0.9)	557 (2.0)	24 (0.9)	519 (2.7)	9.5 (0.05)
ახალი ზელანდია	35 (0.8)	577 (2.5)	41 (0.8)	520 (2.7)	24 (0.7)	457 (3.8)	9.6 (0.03)
ეგვიპტე	33 (1.9)	390 (6.1)	36 (1.6)	333 (5.7)	31 (1.8)	268 (7.2)	9.4 (0.09)
მაროკო	31 (1.1)	416 (3.9)	42 (1.0)	358 (4.0)	27 (1.1)	296 (5.6)	9.4 (0.05)
ლატვია	30 (1.0)	588 (2.4)	42 (1.1)	562 (2.1)	28 (1.1)	520 (3.0)	9.3 (0.04)
საუდის არაბეთი	29 (1.5)	473 (4.2)	43 (1.2)	439 (5.0)	28 (1.4)	385 (6.0)	9.3 (0.05)
მაკაო	21 (0.7)	582 (2.6)	41 (0.8)	551 (1.5)	38 (0.7)	519 (1.6)	8.9 (0.03)
სამხრეთ აფრიკა	20 (1.0)	398 (7.3)	33 (0.7)	326 (4.5)	47 (1.0)	288 (4.0)	8.8 (0.04)
საერთაშორისო საშუალო	45 (0.2)	545 (0.4)	35 (0.1)	503 (0.5)	21 (0.1)	455 (0.6)	

შენიშვნა: () ფრჩხილებში მოცემულია სტანდარტული შეცდომა. დამრგვალების გამო ზოგიერთი მონაცემი შეიძლება შეუსაბამოდ მოგეჩვენოს.

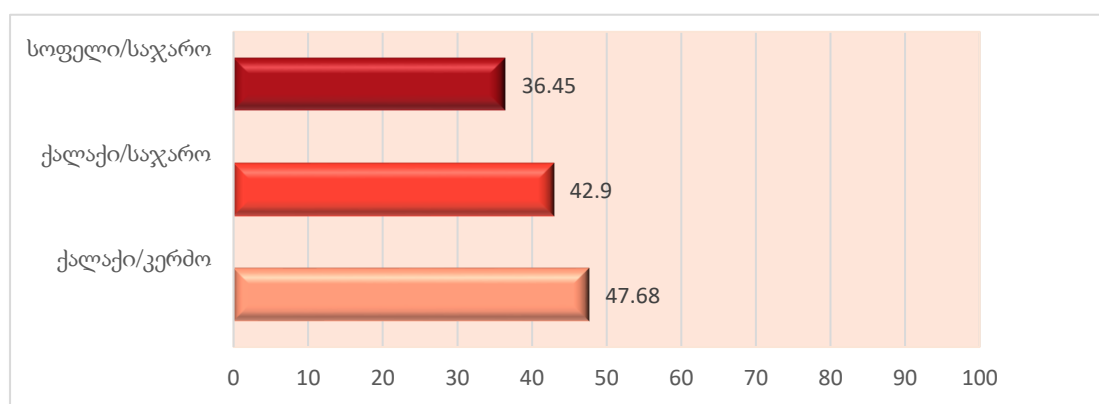
თუ კითხვის უნარებში თავდაჯერებულობის მაჩვენებელს სწავლების ენის ქრილში შევხედავთ (სურათი N7.33), ვნახავთ, რომ თითქმის ორჯერ მეტია იმ მოსწავლეთა წილი ქართულ სექტორზე, რომლებიც სრულად არიან დარწმუნებულნი საკუთარ უნარებში, ვიდრე აზერბაიჯანულ სექტორზე.

სურათი N 7.33. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც თითქმის სრულიად დარწმუნებულნი არიან საკუთარ კითხვის უნარებში



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ კითხვის უნარებში მოსწავლეთა თავდაჯერებულობას (სურათი N7.34), ვნახავთ, რომ იმ მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი, რომლებიც თითქმის სრულიად არიან დარწმუნებულნი საკუთარ კითხვის უნარებში, ქალაქის კერძო სკოლებზე მოდის და მოსწავლეთა ნახევარს შეადგენს (47.68%), ყველაზე ნაკლები კი – სოფლად მდებარე საჯარო სკოლებზე (36.45%).

სურათი N 7.34. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც თითქმის სრულიად დარწმუნებულნი არიან საკუთარ კითხვის უნარებში



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ ის, თუ რამდენად არის დარწმუნებული მოსწავლე კითხვის უნარებში, კავშირშია მის მიღწევასთან, კერძოდ, რაც უფრო დარწმუნებულია იგი საკუთარ თავში, მით უკეთესი მაჩვენებელი აქვს ნიგნიერებაში. ეს შედეგი კონსისტენტურია როგორც სწავლების ენის, ისე სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით (ცხრილი N7.25).

ცხრილი N 7.25. კითხვის უნარებში თავდაჯერებულობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჯრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				

ქართული	თითქმის სრულიად დარწმუნებული	525.18	3.23	42.08
	მეტ-ნაკლებად დარწმუნებული	492.05	3.13	31.55
	არ არის დარწმუნებული	450.02	4.23	26.37
აზერბაიჯანული	თითქმის სრულიად დარწმუნებული	457.35	9.70	25.75
	მეტ-ნაკლებად დარწმუნებული	436.29	13.59	30.26
	არ არის დარწმუნებული	421.05	23.77	43.99
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	თითქმის სრულიად დარწმუნებული	506.78	6.82	36.45
	მეტ-ნაკლებად დარწმუნებული	471.50	6.26	32.30
	არ არის დარწმუნებული	442.21	9.26	31.25
ქალაქი/საჯარო	თითქმის სრულიად დარწმუნებული	526.97	2.88	42.90
	მეტ-ნაკლებად დარწმუნებული	496.68	3.64	31.31
	არ არის დარწმუნებული	449.08	4.64	25.78
ქალაქი/კერძო	თითქმის სრულიად დარწმუნებული	544.07	13.22	47.68
	მეტ-ნაკლებად დარწმუნებული	508.85	11.83	29.65
	არ არის დარწმუნებული	462.91	13.60	22.67

7.4. წვდომა ციფრულ მოწყობილობებზე და მათთან ურთიერთობის გამოცდილება

ინტერნეტმა, როგორც საინფორმაციო და საკომუნიკაციო ტექნოლოგიამ, არსებითად შეცვალა თანამედროვე ადამიანების ცხოვრება და იმის გაგებაც, თუ რას ნიშნავს კარგ მკითხველად ჩამოყალიბება. ეს ცვლილებები კითხვის ბუნებაზეც აისახა და იმ ინფორმაციის წყაროებზეც, რომლებსაც სწავლისათვის ვიყენებთ (Le Bigot & Rouet, 2007). ტრადიციული ბეჭდური ტექსტის კითხვის გარდა, ახლა ისეთ უნარებს, სტრატეგიებსა და პრაქტიკებს ვითვისებთ, რომლებიც ონლაინ კითხვისა და სწავლის საშუალებას მოგვცემს. სწორედ ამ ცვლილებების საპასუხოდ შემუშავდა ნიგნიერების საერთაშორისო შეფასების ფარგლებში ონლაინ კითხვის შეფასების კომპონენტი.

როგორც უკვე აღინიშნა (იხ. ქვეთავი კვლევის მონაწილეების შესახებ), ონლაინ კითხვის შეფასება, ტრადიციული ნიგნიერების მსგავსად, მეოთხე კლასის მოსწავლეების მონაწილეობით განხორციელდა, ვინაიდან ბავშვები პირველი სამი-ოთხი წელიწადი სკოლაში კითხვას სწავლობენ, შემდგომში კი კითხულობენ, რათა ისწავლონ. ამ ასაკობრივ ჯგუფზე ფოკუსირებით ePILRS-ი ერთადერთ საერთაშორისო შეფასებას წარმოადგენს, რომელიც ბავშვის განვითარების ამ გადამწყვეტ და მნიშვნელოვან ეტაპზე გვანდის ინფორმაციას როგორც კითხვის განვითარების ასპექტების, ისე ონლაინ წყაროებიდან სწავლის მიზნით კითხვისათვის მზაობის შესახებ.

და მაინც, რატომ უნდა დაიხარჯოს უამრავი დრო, ძალისმევა და რესურსები ონლაინ კითხვის შეფასებისათვის? პირველ რიგში, იმიტომ, რომ დღეისათვის მსოფლიოს მოსახლეობის 40-50%-ს აქვს წვდომა ინტერნეტზე (UNESCO, 2014). ამ მონაცემზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვინინასწარმეტყველოთ, რომ დაახლოებით რვა წელიწადში ინტერნეტი მსოფლიოს მთელი ან თითქმის მთელი მოსახლეობისათვის ხელმისაწვდომი

იქნება. მეორე, მოსწავლეებს უფრო და უფრო მეტად მიუწვდებათ ხელი ონლაინ ინფორმაციაზე სახლებსა და მობილურ მოწყობილობებზე, რომლებსაც ხშირად იყენებენ, თუმცა ვერ ახერხებენ ონლაინ მოცემული ინფორმაციის სწავლის მიზნებისათვის გამოყენებას (Leu, 2017). გარდა ამისა, კვლევა აჩვენებს, რომ ონლაინ წაკითხულის გააზრების პროცესები განსხვავდება ტრადიციული ბეჭდური ტექსტის გააზრებისაგან (Afflerbach & Cho, 2010; Coiro & Dobler, 2007). და ბოლოს, ვინაიდან ონლაინ კითხვისათვის, სულ მცირე, ინტერნეტზე წვდომაა საჭირო, რომ აღარაფერი ვთქვათ ციფრული ინფორმაციის მატარებელ, ძვირადღირებულ მოწყობილობებზე, უთანასწორობის საკითხი სულ უფრო და უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს, რაც ონლაინ კითხვაში მიღწევებზეც აისახება.

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე, ონლაინ კითხვის პირველმა შეფასებამ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა როგორც თავად კვლევის შემდგომი ციკლის დაგეგმვისა და გაუმჯობესების, ისე მასწავლებლებისა და განმანათლებლებისათვის საკლასო აქტივობების ოპტიმალურად დაგეგმვის მიმართულებით. ერთ-ერთი კვლევის მიხედვით (de Klerk, Veldkamp, & Eggen, 2015), სიმულაციური ონლაინ გარემოს გამოყენებას, სულ მცირე, ორი უპირატესობა აქვს ტრადიციულ შეფასებასთან შედარებით: მოსწავლეები მეტად არიან ჩართულნი საქმიანობაში, რაც ამცირებს შფოთვისა და ზრდის ინტერესს; აქცენტი ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებაზე კეთდება და არა – უბრალო გამეორებაზე. ონლაინ კითხვისა და სწავლის სიმულაციას კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფუნქცია აქვს: ePIRLS-ი თვალსაჩინოდ აჩვენებს განმანათლებლებს, პრაქტიკაში როგორ გამოიყურება ონლაინ კითხვა და რა დამატებითი ახალი უნარების გამომუშავება შეიძლება დასჭირდეთ მოსწავლეებს წარმატებით სწავლისათვის. ეს, თავის მხრივ, მნიშვნელოვნად დაეხმარება მასწავლებლებს ონლაინ კითხვის ბუნების გარკვევასა და საკლასო აქტივობების გამრავალფეროვნებაში, რათა ამ ახალი უნარების გამომუშავებაზეც იმუშაონ.

ePIRLS-ის რამდენიმე მნიშვნელოვანი საერთაშორისო შედეგი ოთხ პუნქტად შეგვიძლია შევაჯამოთ (Leu, 2017):

- მოსწავლეებს მოსწონთ ონლაინ დავალებებზე მუშაობა. თითოეული დავალება მოსწავლეთა 83-93%-ს მოსწონს.
- მოსწავლეებს თითქმის არ გაუჭირდათ დავალებასთან გამკლავება. მათ შეძლეს დებულებათა უმრავლესობაში გარკვევა, ონლაინ ნავიგაცია და თითქმის ყველა დავალება დადგენილ დროში შეასრულეს. ისინი უაღრესად თავდაჯერებულნი და თვითეფექტურნი იყვნენ კომპიუტერის გამოყენებაში.
- ქვეყნები, რომლებმაც ePIRLS-ში უკეთესი შედეგი აჩვენეს, ვიდრე PIRLS-ში, ის ქვეყნები იყვნენ, რომლებსაც ტრადიციულად უკეთესი მიღწევა აქვთ ბეჭდური ტექსტის კითხვაში.
- გოგოები უკეთეს შედეგს აჩვენებენ ონლაინ წაკითხულის გააზრების ორივე პროცესის მიხედვით, ვიდრე ბიჭები და ეს შედეგი უცვლელი იყო კვლევაში მონაწილე ქვეყნებში, გამონაკლისების გარეშე.

ePIRLS-ის ფარგლებში ციფრულ მოწყობილობებზე წვდომისა და მათთან ურთიერთობის გამოცდილების შეფასება ხუთი კომპონენტისაგან შედგებოდა. მოსწავლეებმა, მშობლებმა და სკოლის დირექტორებმა უპასუხეს შეკითხვებს ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსებისა და ციფრული მოწყობილობების ხელმისაწვდომობის, ციფრული რესურსებისა და სწავლების პროცესის ურთიერთმიმართების, კომპიუტერებისა და ტაბლეტების ინფორმაციის მოძიება-წარმოდგენისა და ამ პროცესში მოსწავლეების თვითფექტურობის განცდის შესახებ (იხ, ცხრილი N7.1).

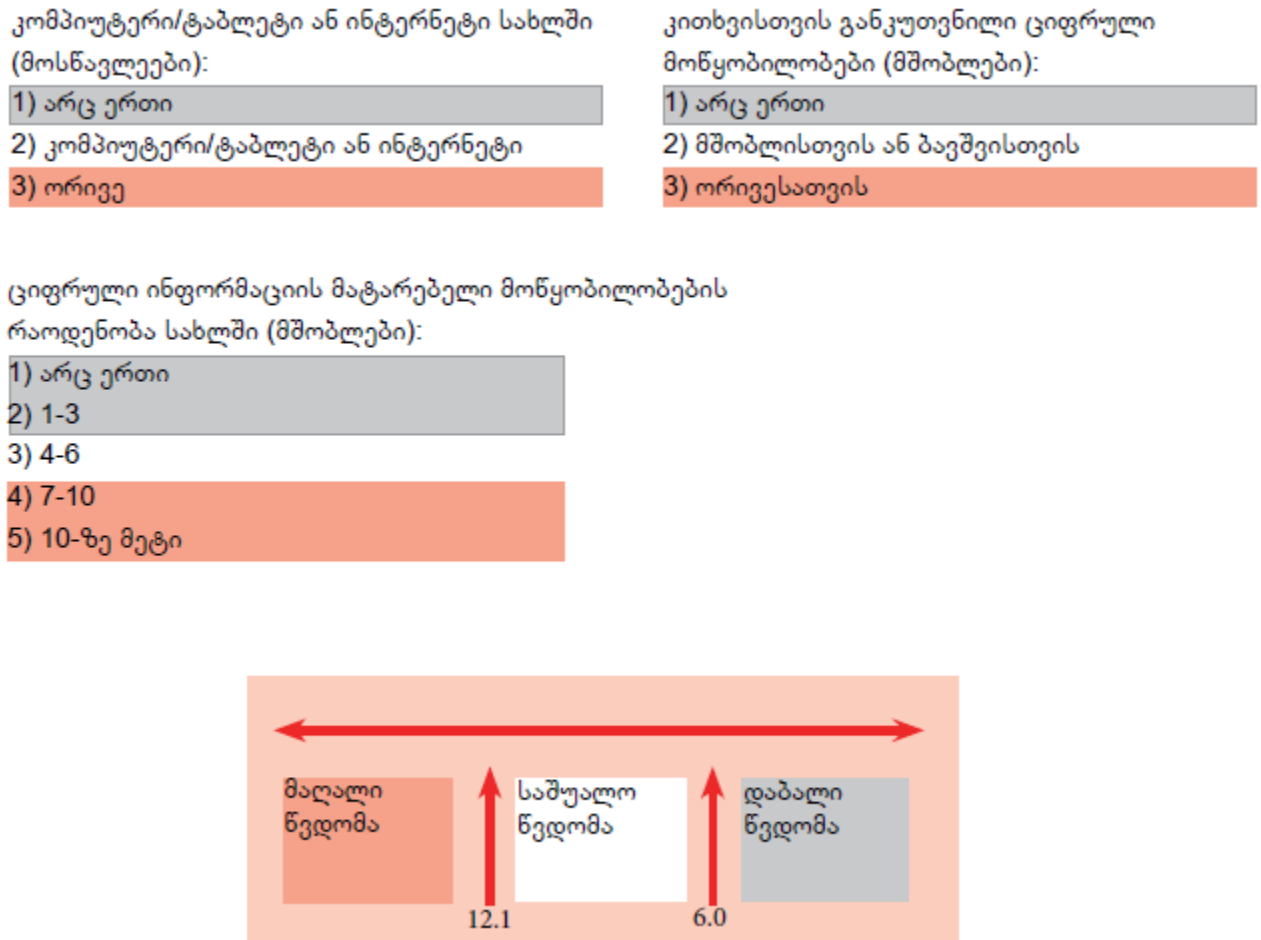
7.4.1. ციფრული მოწყობილობები სახლში

მოსწავლეებისათვის უფრო და უფრო ხელმისაწვდომი ხდება ისეთი ციფრული მედია, როგორებიცაა ელექტრონული წიგნები, ტაბლეტები და სმარტფონები (Gutnick, Robb, Takeuchi, & Kotler, 2011; Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). ჯერ კიდევ იკვლევენ, რა მიმართებაა სახლში ახალ ტექნოლოგიებზე ხელმისაწვდომობასა და აკადემიურ მიღწევას შორის ზოგადად და, კერძოდ, ნიგნიერების მიმართულებით. დღეისათვის ემპირიული მონაცემები აჩვენებენ (Lee, Brescia, & Kissinger, 2009), რომ ზოგადად კომპიუტერის გამოყენება კითხვაში უკეთეს შედეგებთან ასოცირდება. ითვლება, რომ სწორად მოხმარების პირობებში, მობილური ტელეფონისათვის განკუთვნილი საგანმანათლებლო აპლიკაციები და სხვა ახალი ციფრული მოწყობილობები ეფექტური შეიძლება იყოს, სწავლების ადრეულ სტადიებზე დამხმარე საშუალებებად გამოყენების შემთხვევაში (Chiong & Shuler, 2010; Lieberman, Bates, & So, 2009). აქედან გამომდინარე, ის მოსწავლეები, რომლებსაც სახლში ნაკლებად მოეპოვებათ ძვირადღირებული ციფრული ინფორმაციის მატარებელი მოწყობილობები, უთანასწორო ვითარებაში აღმოჩნდებიან საკლასო გარემოში (Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry, & Everett-Cacopardo, 2009), რაც კიდევ ერთ საფიქრალს აჩენს განათლების სფეროს მესვეურთათვის.

სახლში ციფრული მოწყობილობების ხელმისაწვდომობის შესაფასებლად სკალირებული მაჩვენებელი სამი კომპონენტის გაერთანებით მივიღეთ. ეს კომპონენტებია ინტერნეტზე წვდომა, ციფრული ინფორმაციის მატარებელი და კითხვისთვის განკუთვნილი ციფრული მოწყობილობების რაოდენობა სახლში. ციფრული მოწყობილობების შესახებ კითხვების ორ ბლოკს მშობლებმა უპასუხეს და მოსწავლეებს მათი პასუხების მიხედვით მიენიჭათ შესაბამისი ქულები. როგორც სურათიდან N7.35

ჩანს, მიღებული ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ კატეგორიაში: მაღალი, საშუალო და დაბალი წვდომა.

სურათი N 7.35. PIRLS-ი: ციფრული მოწყობილობები სახლში



მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „მაღალი წვდომა“, სულ მცირე, 12.1 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათ სახლში კომპიუტერიც აქვთ და ინტერნეტიც, ხოლო მათმა მშობლებმა აღნიშნეს, რომ ციფრული ინფორმაციის მატარებელი შვიდი ან მეტი მოწყობილობა აქვთ სახლში და კითხვისთვის განკუთვნილი ციფრული მოწყობილობებიც ხელმისაწვდომია მათთვისა და მათი შვილისათვის. მოსწავლეებს, რომლებსაც „დაბალი წვდომა“ აქვთ, მიენიჭათ არა უმეტეს 6.0 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ, მათი თქმით, სახლში არ აქვთ კომპიუტერი ან ინტერნეტი, ხოლო მათი მშობლები აღნიშნავენ, რომ ციფრული ინფორმაციის მატარებელი ოთხზე ნაკლები მოწყობილობა აქვთ სახლში, კითხვისათვის განკუთვნილი ციფრული მოწყობილობები საერთოდ არ გააჩნიათ არც მათ და არც მათ შვილს. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთანდა კატეგორიაში „საშუალო წვდომა“.

ცხრილში N7.26 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია სახლში არსებული ციფრული მოწყობილობების მაჩვენებლის კლების მიხედვით.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხეკლასელთა დიდ უმრავლესობას (87%) სახლში საშუალო წვდომა აქვს ციფრულ მოწყობილობებზე, რაც საერთაშორისო საშუალოზე მეტია (74%), თუმცა საერთაშორისო საშუალოზე (20%) ხუთჯერ ნაკლებია იმ მოსწავლეთა წილი (4%), რომლებსაც მაღალი წვდომა აქვთ ციფრულ მოწყობილობებზე.

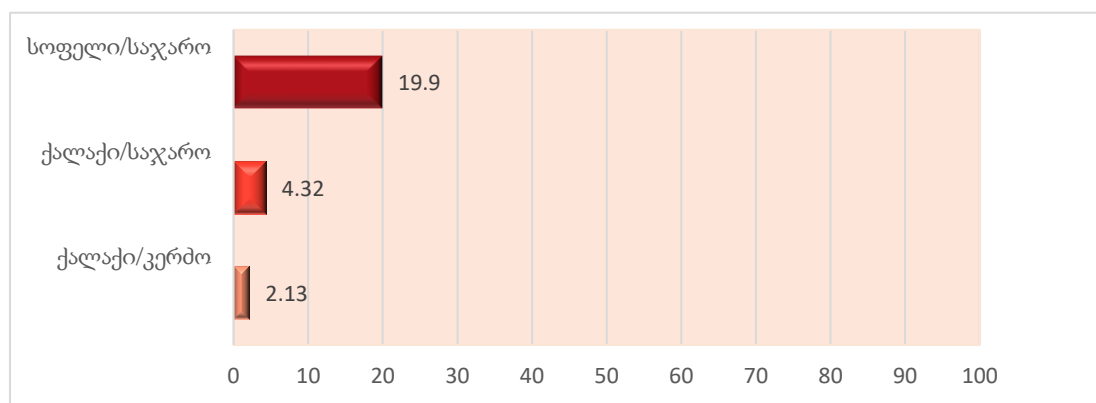
ცხრილი N 7.26. PIRLS/EPIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში ციფრული მოწყობილობები სახლში

ქვეყანა	ბევრი რესურსი		მეტ-ნაკლები რესურსი		მწირი რესურსი		საშუალო მიღწევა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
ნორვეგია (5)	46 (1.3)	588 (2.3)	54 (1.3)	554 (2.3)	1 (0.1)	~ ~	11.5 (0.05)
შვედეთი	43 (1.5)	589 (2.4)	56 (1.5)	546 (2.6)	0 (0.1)	~ ~	11.4 (0.05)
დანია	40 (1.7)	586 (2.5)	59 (1.7)	545 (2.3)	1 (0.2)	~ ~	11.3 (0.06)
კანადა	34 (1.5)	578 (3.6)	65 (1.5)	533 (2.7)	0 (0.2)	~ ~	11.2 (0.06)
ირლანდია	33 (1.5)	604 (2.4)	66 (1.6)	557 (2.4)	1 (0.3)	~ ~	11.0 (0.06)
სინგაპური	29 (0.9)	634 (3.5)	69 (0.8)	574 (3.2)	2 (0.2)	~ ~	10.9 (0.03)
ისრაელი	22 (1.3)	586 (2.9)	76 (1.3)	529 (2.6)	2 (0.2)	~ ~	10.9 (0.05)
სლოვენია	22 (1.1)	563 (2.8)	77 (1.1)	518 (2.1)	1 (0.2)	~ ~	10.6 (0.04)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაი	21 (1.3)	578 (2.4)	74 (1.2)	540 (1.9)	5 (0.4)	497 (6.3)	10.3 (0.06)
პორტუგალია	18 (1.0)	561 (3.7)	76 (1.0)	518 (2.1)	6 (0.5)	483 (5.3)	10.1 (0.05)
არაბეთის გაერთ. საემირო	13 (0.5)	547 (4.0)	85 (0.5)	468 (2.2)	3 (0.3)	408 (9.9)	10.2 (0.03)
საქართველო	12 (1.1)	510 (5.1)	82 (1.4)	476 (3.2)	6 (0.9)	439 (7.9)	10.0 (0.06)
იტალია	8 (0.8)	575 (3.7)	86 (0.8)	535 (1.8)	6 (0.6)	496 (6.4)	9.7 (0.05)
აშშ	--	--	--	--	--	--	--
საერთაშორისო საშუალო	26 (0.3)	577 (0.9)	71 (0.3)	530 (0.7)	3 (0.1)	465 (3.3)	--
მონაწილე რეგიონები							
დუბაი, ემირატები	21 (0.5)	585 (2.2)	77 (0.5)	522 (1.8)	2 (0.1)	~ ~	10.7 (0.02)
აბუ დაბი, ემირატები	10 (0.7)	513 (8.7)	87 (0.8)	436 (3.8)	3 (0.4)	358 (14.1)	10.0 (0.04)

თუ სახლში ციფრულ მოწყობილობებზე წვდომის მაჩვენებელს სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ, ვნახავთ, რომ საერთაშორისო რეინტიგრულ სიაში საქართველოს მაჩვენებელს ქართული სექტორის მოსწავლეები ქმნიან, ვინაიდან აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა 1%-ზე ნაკლებს აქვს სახლში მაღალი წვდომა ციფრულ მოწყობილობებზე, თუმცა აქვე უნდა ითქვას, რომ როგორც ქართული, ისე აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა უმრავლესობას (ცხრილი N7.27) სახლში საშუალოდ მიუწვდებათ ხელი ციფრულ მოწყობილობებზე.

სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ სახლში ციფრულ მოწყობილობებზე წვდომას (სურათი N7.36), ვნახავთ, რომ სახლში ციფრული მოწყობილობების მიხედვით უაღრესად არათანაბარ პირობებში არიან სოფლად და ქალაქში მდებარე სკოლის მოსწავლეები: ქალაქში მდებარე სკოლების მოსწავლეთა 5%-ზე ნაკლებს აქვს დაბალი წვდომა ციფრულ მოწყობილობებზე სახლში მაშინ, როდესაც სოფლად მცხოვრებ მეოთხეკლასელ მოსწავლეთა მეხუთედს (19.9%) სახლში არ აქვს კომპიუტერი ან ინტერნეტი და არც კითხვისათვის განკუთვნილი ციფრული მოწყობილობა მოეპოვებათ.

სურათი N 7.36. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებსაც სახლში ნაკლებად მიუწვდებოდათ ხელი ციფრულ მოწყობილობებზე



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ სახლში ციფრულ მოწყობილობებზე წვდომა კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან, კერძოდ, სახლში მეტი ციფრული ინფორმაციის მატარებელი, კითხვისთვის განკუთვნილი მოწყობილობა და ინტერნეტზე წვდომა უკეთეს მაჩვენებელთან ასოცირდება (ცხრილი N 7.27).

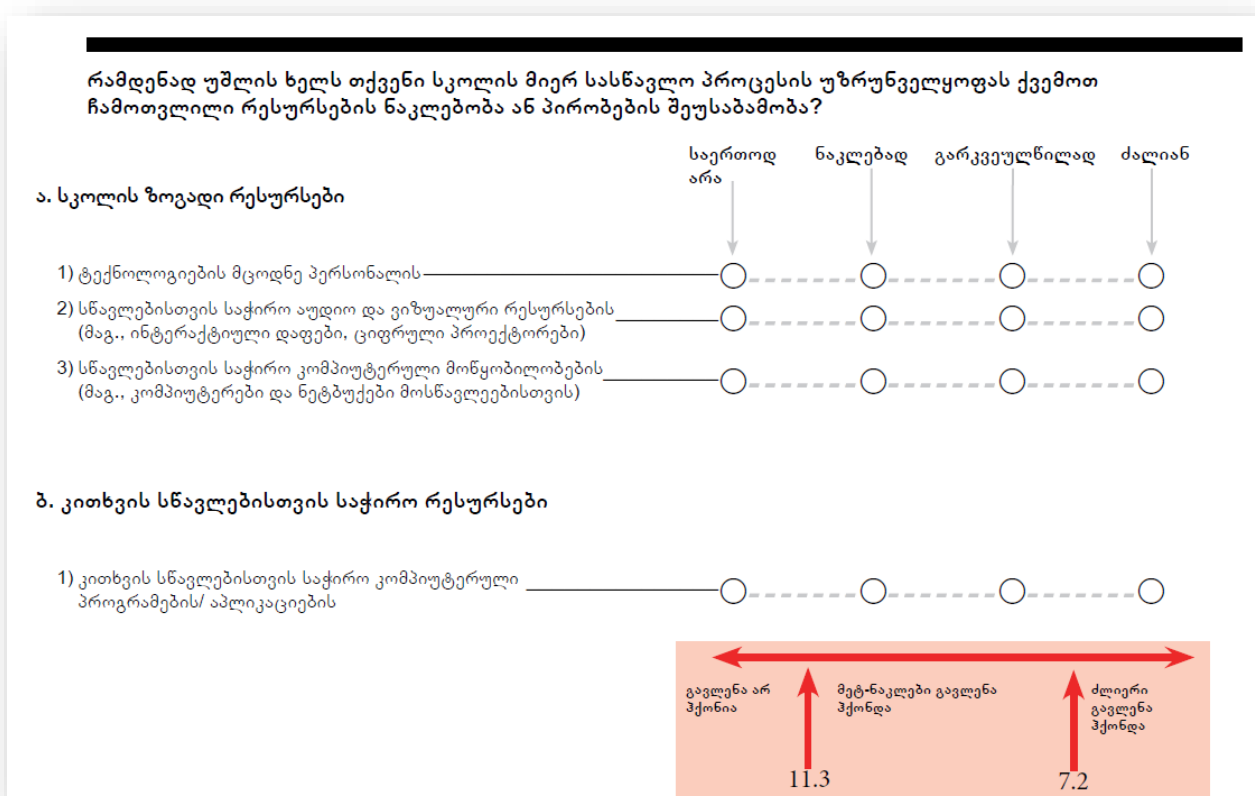
ცხრილი N 7.27. სახლში ციფრული მოწყობილობები და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჯრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	მაღალი წვდომა	513.58	6.64	3.81
	საშუალო წვდომა	494.91	2.79	87.37
	დაბალი წვდომა	469.30	10.19	8.82
აზერბაიჯანული	მაღალი წვდომა	438.64	26.05	0.63
	საშუალო წვდომა	431.44	8.32	82.02
	დაბალი წვდომა	454.71	28.44	17.36
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	მაღალი წვდომა	470.60	12.64	0.43
	საშუალო წვდომა	473.83	4.91	79.67
	დაბალი წვდომა	470.85	12.33	19.90
ქალაქი/საჯარო	მაღალი წვდომა	516.15	5.60	4.87
	საშუალო წვდომა	497.03	3.24	90.81
	დაბალი წვდომა	460.55	10.58	4.32
ქალაქი/კერძო	მაღალი წვდომა	508.70	25.14	7.44
	საშუალო წვდომა	515.10	10.83	90.43
	დაბალი წვდომა	461.42	50.95	2.13

7.4.2. მწირი ციფრული რესურსების ზეგავლენა სწავლებაზე: დირექტორების მოსაზრება

იმის შესაფასებლად, თუ რა გავლენას ახდენს ციფრული რესურსების სიმწირე სწავლებაზე, სკოლის დირექტორების მიერ რესურსების შესახებ ოთხ კითხვაზე გაცემული პასუხები გავაერთიანეთ. დირექტორის პასუხების მიხედვით მიენიჭათ მოსწავლეებს შესაბამისი ქულები. როგორც სურათიდან N7.37 ჩანს, მიღებული ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: გავლენა არ ჰქონია, მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა და ძლიერი გავლენა ჰქონდა.

სურათი N 7.37. EPIRLS-ი: სკოლის დირექტორის მოსაზრება: მწირი ციფრული რესურსების ზეგავლენა სწავლებაზე



მოსწავლეებს, რომლებიც მოხვდნენ კატეგორიაში „გავლენა არ ჰქონია“, სულ მცირე, 11.3 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათი სკოლის დირექტორების თქმით, საშუალოდ სასწავლო პროცესის უზრუნველყოფას „საერთოდ არ“ უშლის ხელს ოთხიდან ორი რესურსის არქონა და „ნაკლებად“ – დანარჩენი ორის. მოსწავლეებს, რომლებიც გაერთიანდნენ კატეგორიაში „ძლიერი გავლენა ჰქონდა“, მიენიჭათ არა უმეტეს 7.2 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ მათი სკოლის დირექტორები საშუალოდ აღნიშნავენ, რომ ოთხიდან ორი რესურსის სიმწირემ სასწავლო პროცესს „ძალიან“, ხოლო დანარჩენი ორის უქონლობამ – „გარკვეულწილად“ შეუშალა ხელი. ყველა დანარჩენი მოსწავლე გაერთიანდა კატეგორიაში „მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა“.

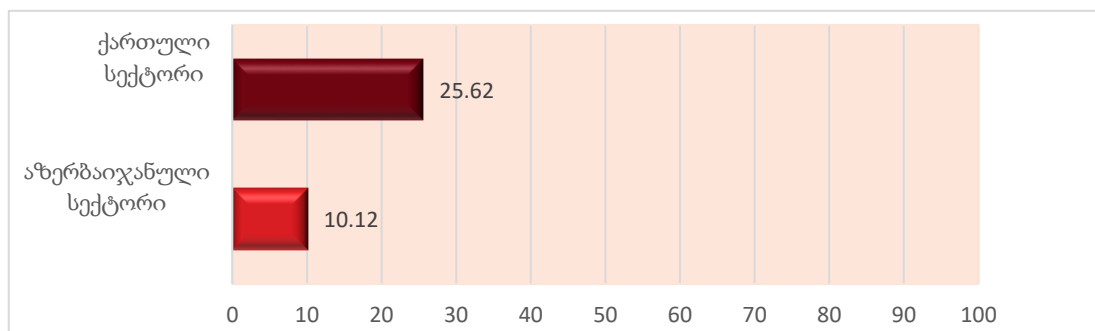
ცხრილში N7.28 მოცემულია კვლევაში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია სასწავლო პროცესზე მწირი ციფრული რესურსების გავლენის მაჩვენებელი კლების მიხედვით. როგორც ამავე ცხრილიდან ჩანს, მდებარე სკოლების დირექტორთა მეოთხედი (25%) თვლის, რომ ციფრული რესურსების სიმწირე პრაქტიკულად არ მოქმედებს სასწავლო პროცესის უზრუნველყოფაზე და ეს მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალოზე (33%) ნაკლებია. აღსანიშნავია, რომ საქართველოს იმ ქვეყნებზე (ისრაელი, ჩინეთის ტაიპეი, პორტუგალია, იტალია) უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვს ამ კატეგორიაში, რომლებსაც საქართველოზე გაცილებით უკეთესი შედეგები აქვთ ნიგნიერებაში. ამასთან, კვლევის მონაწილეთა მხოლოდ 1% აღნიშნავს, რომ მნიშვნელოვნად მოქმედებს რესურსების სიმწირე სასწავლო პროცესზე, რაც, ასევე, ნაკლებია საერთაშორისო საშუალოზე (7%). აქვე ვიტყვით, რომ ის ფაქტი, რომ ციფრული რესურსების სიმწირე არ უშლის ხელს სასწავლო პროცესის წარმართვას, აუცილებლობით არ ნიშნავს იმას, რომ სკოლები კარგად არიან აღჭურვილნი. შესაძლოა, ასეც იყოს, თუმცა არც ის არის გამორიცხული, რომ (ზოგიერთ) სკოლაში ისე იყოს სასწავლო პროცესი ორგანიზებული, რომ უბრალოდ არ ითვალისწინებდეს ციფრული რესურსების (კომპიუტერების/ნეტბუქების, პროექტორებისა და ინტერაქციული დაფების) გამოყენებას.

ცხრილი N 7.28. EPIRLS-ი: სკოლის დირექტორის მოსაზრება: მწირი ციფრული რესურსების ზეგავლენა სწავლებაზე

ქვეყანა	გავლენა არ ჰქონია		მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა		მლიერი გავლენა ჰქონდა		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
სინგაპური	57 (0.0)	583 (4.2)	37 (0.0)	592 (5.6)	6 (0.0)	606 (11.6)	11.2 (0.00)
შვედეთი	52 (4.3)	566 (3.6)	47 (4.3)	552 (2.7)	1 (0.8)	~ ~	11.3 (0.16)
სლოვენია	49 (5.2)	527 (3.3)	50 (5.1)	523 (3.0)	1 (0.4)	~ ~	11.1 (0.14)
კანადა	46 (4.8)	546 (4.4)	49 (4.9)	540 (4.1)	5 (1.4)	539 (7.1)	10.8 (0.18)
აშშ	44 (4.7)	557 (4.3)	52 (4.9)	555 (4.4)	3 (1.0)	591 (17.7)	10.9 (0.17)
დანია	43 (4.2)	561 (3.5)	56 (4.5)	555 (3.1)	1 (0.8)	~ ~	11.0 (0.13)
ნორვეგია (5)	35 (4.2)	572 (3.7)	62 (4.3)	565 (2.7)	3 (1.3)	567 (14.3)	10.7 (0.12)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	30 (1.7)	508 (5.1)	55 (2.3)	449 (3.6)	15 (1.7)	464 (8.1)	9.8 (0.10)
ირლანდია	26 (4.0)	575 (3.9)	69 (4.1)	565 (3.0)	5 (1.9)	543 (8.1)	10.2 (0.15)
საქართველო	25 (3.1)	485 (6.5)	74 (3.1)	475 (4.2)	1 (0.7)	~ ~	10.1 (0.11)
ისრაელი	17 (3.2)	555 (5.3)	69 (3.9)	539 (3.9)	14 (2.9)	499 (8.3)	9.3 (0.18)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	15 (3.2)	551 (4.7)	71 (4.3)	545 (2.4)	14 (3.1)	542 (5.7)	9.3 (0.14)
პორტუგალია	10 (2.0)	546 (9.2)	75 (3.3)	521 (2.1)	15 (3.1)	513 (6.3)	9.1 (0.14)
იტალია	9 (2.3)	540 (6.0)	78 (3.5)	532 (2.7)	13 (3.0)	531 (5.7)	8.9 (0.13)
საერთაშორისო საშუალო	33 (1.0)	548 (1.4)	60 (1.1)	536 (0.9)	7 (0.5)	539 (3.2)	
მონაწილე რეგიონები							
დუბაი, ემირატები	45 (0.3)	544 (2.4)	38 (0.3)	508 (2.2)	18 (0.3)	531 (4.5)	10.3 (0.02)
აბუ დაბი, ემირატები	27 (3.4)	479 (10.9)	62 (3.9)	416 (4.7)	11 (2.4)	405 (16.2)	9.8 (0.16)

თუ ციფრული რესურსების სიმწირის სასწავლო პროცესის ორგანიზებაზე გავლენას სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N7.38), ვნახავთ, რომ, აზერბაიჯანულ სექტორთან (10.12%) შედარებით, ორნახევარჯერ მეტია იმ ქართული სექტორის სკოლების წილი (25.62%), სადაც ციფრული რესურსების სიმწირე არ აფერხებს სასწავლო პროცესის მართებულად წარმართვას.

სურათი N 7.38. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებელი სწავლების ენის მიხედვით, რომელთა სკოლის დირექტორებიც აღნიშნავენ, რომ ციფრული რესურსების სიმწირე არ ზემოქმედებს სწავლებაზე



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ ციფრულ რესურსებსა და სასწავლო პროცესის უზრუნველყოფის ურთიერთმიმართებას (ცხრილი N7.29), ვნახავთ, რომ როგორც სოფლად, ისე ქალაქში მდებარე სკოლების (განურჩევლად იმისა, კერძო სკოლის დირექტორის მოსაზრებას ვისმენთ თუ საჯარო სკოლის) მეოთხედში ციფრული რესურსების სიმწირე არ ზემოქმედებს სასწავლო პროცესის უზრუნველყოფაზე მაშინ, როდესაც დანარჩენი სკოლების დირექტორები (72-75%) აღნიშნავენ, რომ მხოლოდ მეტ-ნაკლებად მოქმედებს რესურსების დეფიციტი სასწავლო პროცესზე.

ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ სასწავლო პროცესზე ციფრული რესურსების სიმცირის გავლენა კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან, კერძოდ, განურჩევლად სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა, რაც ნაკლებად უშლის ხელს რესურსების სიმწირე სასწავლო პროცესის ორგანიზებას, მით უკეთესი შედეგები აქვთ მოსწავლეებს (ცხრილი N7.29).

ცხრილი N 7.29. ციფრული რესურსების სიმწირის გავლენა სასწავლო პროცესზე და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჯრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	გავლენა არ ჰქონია	486.73	6.70	25.62
	მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა	477.78	4.28	73.31
	ძლიერი გავლენა ჰქონდა	476.56	64.60	1.07
აზერბაიჯანული	გავლენა არ ჰქონია	426.14	30.25	10.12
	მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა	429.73	12.26	82.65
	ძლიერი გავლენა ჰქონდა	479.20	41.99	7.23
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	გავლენა არ ჰქონია	476.56	15.31	23.72
	მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა	468.46	9.77	72.09
	ძლიერი გავლენა ჰქონდა	467.67	39.96	4.19
ქალაქი/საჯარო	გავლენა არ ჰქონია	485.68	5.95	25.46

	მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა ძლიერი გავლენა ჰქონდა	475.91	3.54	74.54
ქალაქი/კერძო	გავლენა არ ჰქონია	512.98	13.04	24.65
	მეტ-ნაკლები გავლენა ჰქონდა ძლიერი გავლენა ჰქონდა	490.41	17.32	75.35

7.4.3. კომპიუტერებისა და/ან ტაბლეტების გამოყენება ინფორმაციის მოძიებისა და წარმოდგენისათვის

იმის შესაფასებლად, თუ რა დროს ატარებენ კომპიუტერთან და როგორ იყენებენ მას საგაკვეთილო პროცესში, მეოთხეკლასელმა მოსწავლეებმა სამ კითხვას უპასუხეს:

- ყოველდღიურად ვიყენებ კომპიუტერს ან ტაბლეტს საშინაო დავალების მოსამზადებლად;
- ყოველდღიურად ვიყენებ კომპიუტერს ან ტაბლეტს ინფორმაციის საპოვნელად და წასაკითხად;
- ყოველდღიურად ვიყენებ ინტერნეტს ინფორმაციის პოვნისა და კითხვისათვის.

მოსწავლეებს ისიც ვკითხეთ, თუ რამდენ წუთს (30-ზე ნაკლებს თუ მეტს) ატარებდნენ ყოველდღიურად კომპიუტერთან.

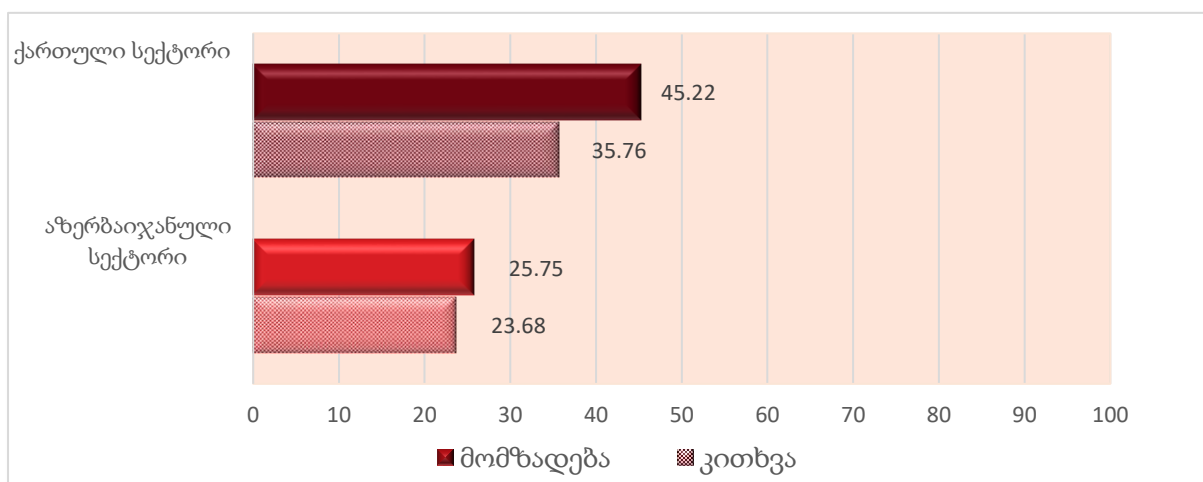
ცხრილში N7.30 მოცემულია ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების შედეგები. როგორც ცხრილიდან ჩანს, საქართველოში მცხოვრებ მეოთხე კლასელთა თითქმის ნახევარი (44%) ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტს ატარებს კომპიუტერთან ან ტაბლეტთან საშინაო დავალების მოსამზადებლად, რაც საერთაშორისო საშუალო მაჩვენებელზე (34%) მაღალია და მხოლოდ ისრაელის მაჩვენებელს (55%) ჩამორჩება. მეორე შეკითხვა ინფორმაციის საპოვნელად და წასაკითხად კომპიუტერის ან ტაბლეტის გამოყენებას შეეხებოდა, რომელზეც საქართველოდან მონაწილე მეოთხე კლასელთა მესამედმა (35%) უპასუხა, რომ 30 წუთზე მეტ დროს უთმობენ ყოველდღიურად ამ საქმიანობას, რაც თითქმის ორჯერ აღემატება საერთაშორისო საშუალოს (19%) და რეიტინგში პირველ პოზიციაზე ათავსებს საქართველოს. რაც შეეხება ყოველდღიურად ინტერნეტში ინფორმაციის პოვნასა და კითხვას, საქართველო (54%) მხოლოდ არაბეთის გაერთიანებულ საემიროებს (60%) ჩამორჩება და მნიშვნელოვნად მაღალია იმ ბავშვების წილი, რომლებიც ყოველდღიურად მიმართავენ ინტერნეტს ინფორმაციისათვის, ვიდრე საერთაშორისო საშუალო (39%). აქვე ვიტყვით, რომ კვლევაში არ იყო დაკონკრეტებული, რა ტიპის ინფორმაციის მოძიება-წაკითხვაზე იყო ლაპარაკი, ამიტომ, შესაძლოა, მოსწავლეები მრავალგვარი ინფორმაციის შესახებ იძლეოდნენ პასუხებს და არა მხოლოდ საგაკვეთილო პროცესისათვის, ანდა საშინაო დავალებებისთვის რელევანტური ინფორმაციის შესახებ.

ცხრილი N 7.30. EPIRLS-ი: მონაწილე ქვეყნებში კომპიუტერებისა და/ან ტაბლეტების გამოყენება ინფორმაციის მოძიებისა და წარმოდგენისათვის

ქვეყანა	ყოველდღიურად იყენებს კომპიუტერს ან ტაბლეტს სამინაო დავალების მოსამზადებლად			ყოველდღიურად იყენებს კომპიუტერს ან ტაბლეტს ინფორმაციის საპოვნელად და წასაკითხად			ყოველდღიურად იყენებს ინტერნეტს ინფორმაციის პოვნისა და კითხვისათვის		
	იმ მოსწავლეთა პროცენტი, რომლებიც კომპიუტერთან ატარებენ 30 წუთზე მეტს	იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომლებიც კომპიუტერთან ატარებენ 30 წუთზე მეტს	იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომლებიც კომპიუტერთან ატარებენ 30 წუთზე ნაკლებს	იმ მოსწავლეთა პროცენტი, რომლებიც კომპიუტერთან ატარებენ 30 წუთზე მეტს	იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომლებიც კომპიუტერთან ატარებენ 30 წუთზე მეტს	იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომლებიც კომპიუტერთან ატარებენ 30 წუთზე ნაკლებს	იმ მოსწავლეთა პროცენტი, რომლებიც ინტერნეტს იყენებენ 30 წუთზე მეტს	იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომლებიც ინტერნეტს იყენებენ 30 წუთზე მეტს	იმ მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა, რომლებიც ინტერნეტს იყენებენ 30 წუთზე ნაკლებს
კანადა	39 (1.6)	554 (3.1)	537 (4.6)	22 (0.8)	540 (3.2)	544 (3.9)	36 (1.4)	538 (2.7)	548 (4.2)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	13 (0.6)	554 (3.9)	545 (2.1)	13 (0.7)	538 (3.9)	547 (2.1)	32 (1.0)	544 (2.7)	547 (2.1)
იაპონია	34 (1.5)	566 (3.3)	555 (2.5)	15 (1.1)	548 (4.3)	561 (2.4)	27 (1.0)	552 (3.5)	561 (2.4)
საქართველო	44 (1.5)	489 (3.1)	472 (3.6)	35 (1.4)	481 (3.7)	477 (3.5)	54 (1.2)	478 (3.3)	479 (4.2)
ირლანდია	24 (1.4)	577 (3.6)	566 (2.7)	11 (0.8)	554 (6.0)	569 (2.4)	34 (0.9)	562 (3.1)	570 (3.0)
ისრაელი	55 (1.1)	551 (2.8)	521 (3.3)	30 (0.9)	534 (2.9)	538 (2.8)	48 (1.1)	531 (2.9)	544 (2.7)
იტალია	20 (1.2)	530 (3.2)	534 (2.2)	11 (0.8)	521 (4.8)	535 (2.1)	40 (1.1)	530 (2.9)	536 (2.1)
წორვეგია (5)	40 (2.0)	577 (2.8)	563 (2.5)	11 (0.7)	563 (4.2)	569 (2.2)	20 (0.8)	566 (3.4)	569 (2.2)
პორტუგალია	33 (1.1)	527 (2.2)	521 (2.6)	16 (0.8)	519 (4.1)	523 (2.5)	44 (0.9)	521 (2.3)	525 (2.7)
სინგაპური	42 (0.8)	606 (2.9)	576 (3.4)	25 (0.6)	584 (3.7)	590 (3.0)	47 (0.8)	582 (3.2)	595 (3.2)
სლოვენია	36 (1.7)	527 (2.8)	525 (2.4)	14 (0.7)	516 (4.4)	527 (1.9)	38 (1.5)	520 (2.6)	529 (2.0)
შვედეთი	21 (1.7)	567 (3.3)	560 (2.4)	16 (1.8)	555 (5.5)	561 (2.2)	24 (1.2)	558 (4.2)	562 (2.1)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	38 (0.7)	492 (2.3)	460 (2.7)	25 (0.5)	479 (2.7)	468 (2.4)	60 (0.5)	468 (2.7)	479 (2.3)
აშშ	35 (1.3)	570 (3.4)	554 (2.7)	21 (0.8)	542 (3.9)	561 (2.5)	38 (1.2)	550 (3.4)	563 (2.6)
საერთაშორისო საშუალო	34 (0.4)	549 (0.8)	535 (0.8)	19 (0.3)	534 (1.1)	541 (0.7)	39 (0.3)	536 (0.8)	543 (0.8)
მონაწილე რეგიონები									
აზი დაბი, ემირატები	37 (1.3)	458 (4.8)	424 (4.6)	25 (1.0)	441 (5.7)	433 (4.1)	60 (1.0)	429 (4.4)	447 (4.3)
დუბაი, ემირატები	43 (0.7)	548 (2.0)	517 (1.9)	27 (0.6)	537 (2.4)	526 (1.6)	57 (0.8)	528 (1.8)	532 (2.1)

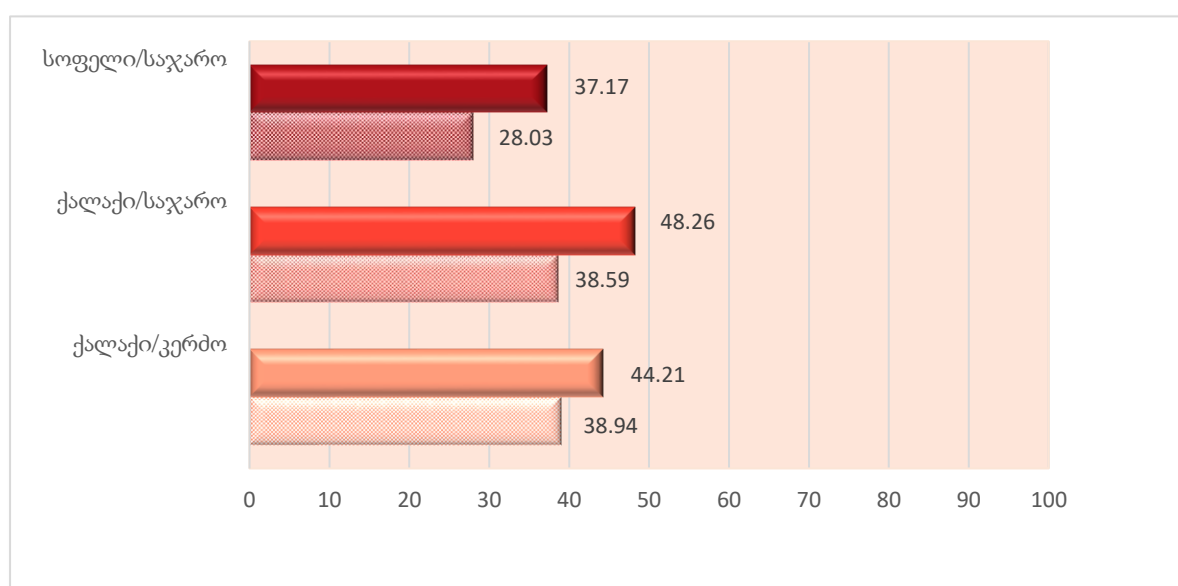
თუ ინფორმაციის მოძიებისა და წარმოდგენისათვის კომპიუტერების/ტაბლეტების გამოყენებას სწავლების ენის ქრილში შევხედავთ (სურათი N7.39), ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეთა წილი (45.22%), რომლებიც სამინაო დავალების მოსამზადებლად ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტ ხანს იყენებენ კომპიუტერს ან ტაბლეტს, თითქმის ორჯერ აღემატება აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა წილს (25.75%). რაც შეეხება ზოგადად ინფორმაციის საპოვნელად და წასაკითხად ინტერნეტისა და კომპიუტერის გამოყენებას, ქართული სექტორის მოსწავლეთა მესამედი 30 წუთზე მეტ ხანს უთმობს ამ საქმიანობას მაშინ, როცა აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მხოლოდ მეოთხედი ატარებს ყოველდღიურად ნახევარ საათზე მეტს ციფრულ მოწყობილობებთან.

სურათი N 7.39. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტ დროს ატარებენ კომპიუტერთან საშინაო დავალების მოსამზადებლად და ინფორმაციის მოსაძიებლად/წაკითხვად



სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ ყოველდღიურად კომპიუტერისა და ინტერნეტის გამოყენებას სასკოლო აქტივობებისათვის (სურათი N 7.40), ვნახავთ, რომ სოფლად მდებარე სკოლების მეოთხეკლასელი მოსწავლეების უფრო ნაკლები წილი იყენებს ყოველდღიურად კომპიუტერსა თუ ტაბლეტს როგორც საშინაო დავალებების მოსამზადებლად, ისე ზოგადად ინტერნეტში ინფორმაციის მოსაძიებლად და საკითხავად, ვიდრე ქალაქში მდებარე საჯარო და კერძო სკოლის მოსწავლეები, რაც, სავარაუდოდ, ციფრული მონყობილობებისა და ინტერნეტის ხელმისაწვდომობის საკითხს უკავშირდება.

სურათი N 7.40. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტს ატარებენ კომპიუტერთან საშინაო დავალების მოსამზადებლად და ინფორმაციის მოსაძიებლად/წაკითხვად



ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ ყოველდღიურად ნახევარ საათზე მეტ ხანს კომპიუტერის/ტაბლეტის გამოყენება საშინაო დავალების მოსამზადებლად და ინფორმაციის მოძიება-საკითხავად კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან (ცხრილი N7.30 და N7.31). ზოგადად, იმ მოსწავლეებს უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ ნიგნიერებაში, რომლებიც ყოველდღიურად აქტიურად იყენებენ ციფრულ ტექნოლოგიებს სასწავლო მიზნებისათვის, განურჩევლად სწავლების ენისა თუ სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა, თუმცა თუ უფრო დეტალურად შევხედავთ მონაცემებს, ვნახავთ, რომ ქალაქში მცხოვრები მეოთხეკლასელების შემთხვევაში (განურჩევლად სკოლის ტიპისა) მნიშვნელოვანია არა ზოგადად ინტერნეტში ინფორმაციის მოძიება-წაკითხვაზე დახარჯული დროის ოდენობა, არამედ ის, რომ მოსწავლეები ინტერნეტში საშინაო დავალების მოსამზადებლად საჭირო ინფორმაციის პოვნასა და კითხვას უთმობენ ყოველდღიურად ნახევარ საათზე მეტ ხანს და კომპიუტერსა თუ ტაბლეტსაც სწორედ სასწავლო მიზნებისათვის იყენებენ.

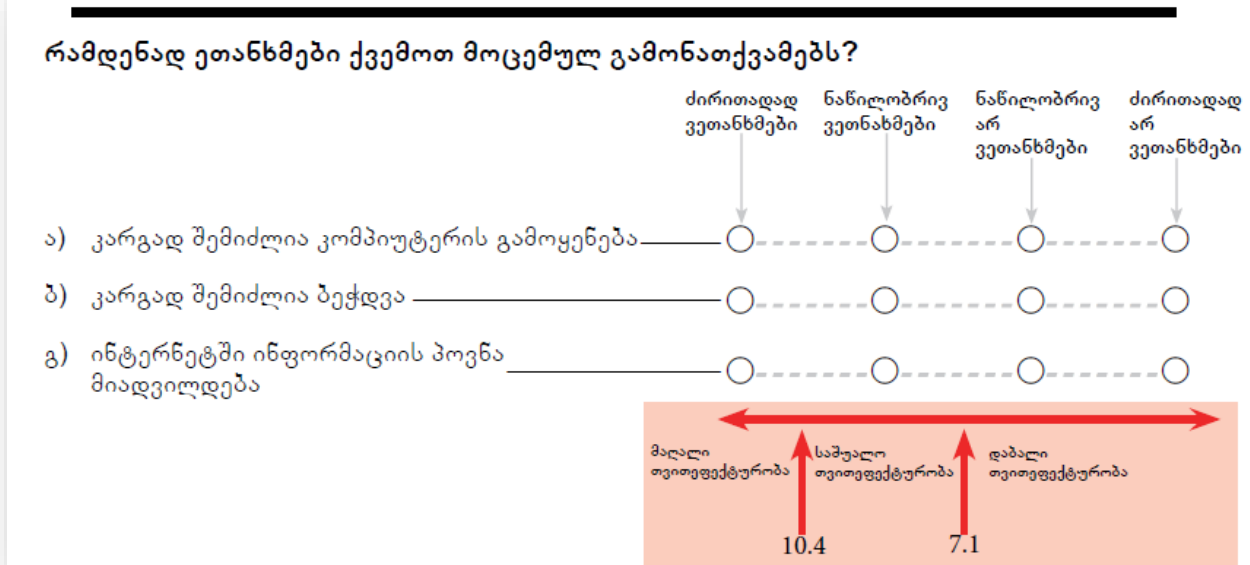
ცხრილი N 7.31. EPIRLS-ი: ინფორმაციის მოძიებისა და წარდგენისათვის კომპიუტერების/ტაბლეტების გამოყენება და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჭრილი	კატეგორია		საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა					
ქართული	მომზადება	30 წუთზე ნაკლები	475.00	3.75	54.78
		30 წუთზე მეტი	489.89	3.10	45.22
	კითხვა	30 წუთზე ნაკლები	479.41	3.61	64.24
		30 წუთზე მეტი	482.74	3.72	35.76
აზერბაიჯანული	მომზადება	30 წუთზე ნაკლები	435.86	11.20	74.76
		30 წუთზე მეტი	443.15	16.43	25.24
	კითხვა	30 წუთზე ნაკლები	432.06	11.05	76.32
		30 წუთზე მეტი	444.62	17.11	23.68
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი					
სოფელი/საჯარო	მომზადება	30 წუთზე ნაკლები	463.98	7.82	62.83
		30 წუთზე მეტი	486.76	8.31	37.17
	კითხვა	30 წუთზე ნაკლები	468.11	7.90	71.97
		30 წუთზე მეტი	478.84	9.40	28.03
ქალაქი/საჯარო	მომზადება	30 წუთზე ნაკლები	474.22	3.35	51.74
		30 წუთზე მეტი	486.80	2.88	48.26
	კითხვა	30 წუთზე ნაკლები	478.20	3.04	61.41
		30 წუთზე მეტი	480.38	3.40	38.59
ქალაქი/კერძო	მომზადება	30 წუთზე ნაკლები	494.38	14.17	55.79
		30 წუთზე მეტი	505.14	10.24	44.21
	კითხვა	30 წუთზე ნაკლები	501.24	13.16	61.06
		30 წუთზე მეტი	494.17	13.91	38.94

7.4.4. თვითფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას

კომპიუტერის გამოყენებისას მოსწავლეთა თვითფექტურობის შესაფასებლად სკალირებული მაჩვენებელი სამი კითხვის გაერთიანებით მივიღეთ (სურათი N, რომლებსაც თავად მოსწავლეებმა უპასუხეს. როგორც სურათიდან N7.41 ჩანს, მიღებული ქულის შესაბამისად, თითოეული მოსწავლე მოექცა სამიდან ერთ-ერთ კატეგორიაში: მაღალი, საშუალო და დაბალი თვითფექტურობა.

სურათი N 7.41. EPIRLS-ი: მოსწავლის თვითფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას



„მაღალი თვითფექტურობის“ მქონე მოსწავლეებს, სულ მცირე, 10.4 ქულა მიენიჭათ, რაც ნიშნავს იმას, რომ ისინი საშუალოდ „ძირითადად ეთანხმებიან“ სამიდან ორ და „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“ მესამე დებულებას. მოსწავლეებს, რომლებიც „დაბალი თვითფექტურობით“ გამოირჩევიან, მიენიჭათ არა უმეტეს 7.1 ქულისა, რაც ნიშნავს იმას, რომ საშუალოდ ისინი „ნაწილობრივ არ ეთანხმებიან“ სამიდან ორ და „ნაწილობრივ ეთანხმებიან“ მესამე დებულებას. ყველა დანარჩენი მოსწავლე მიჩნეულ იქნა, როგორც „საშუალოდ თვითფექტური“.

ცხრილში N7.32 მოცემულია ePIRLS-ში მონაწილე ქვეყნების რეიტინგული სია კომპიუტერის გამოყენებისას მოსწავლეთა თვითფექტურობის მაჩვენებლის კლების მიხედვით. როგორც ცხრილიდან ჩანს, მაღალი თვითფექტურობის მქონე მოსწავლეთა ორი მესამედით ისრაელი, პორტუგალია და სლოვენია ლიდერობენ. რაც შეეხება საქართველოს, მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი (45%) მაღალი თვითფექტურობით გამოირჩევა და ეს მაჩვენებელი ახლოს დგას საერთაშორისო საშუალოსთან (51%). საინტერესოა, რომ სინგაპურში, რომელიც ნიგნიერების ყველაზე მაღალი მაჩვენებლით გამოირჩევა როგორც ტრადიციული, ისე ონლაინ შეფასებისას, მოსწავლეთა მხოლოდ 40% თვლის, რომ მაღალი თვითფექტურობით გამოირჩევა კომპიუტერის გამოყენებისას, რაც საერთაშორისო საშუალოზეც ნაკლებია და საქართველოს მაჩვენებელზეც, რომელიც, თავის მხრივ, ბოლოდან პირველ ადგილს იკავებს ePIRLS-ის

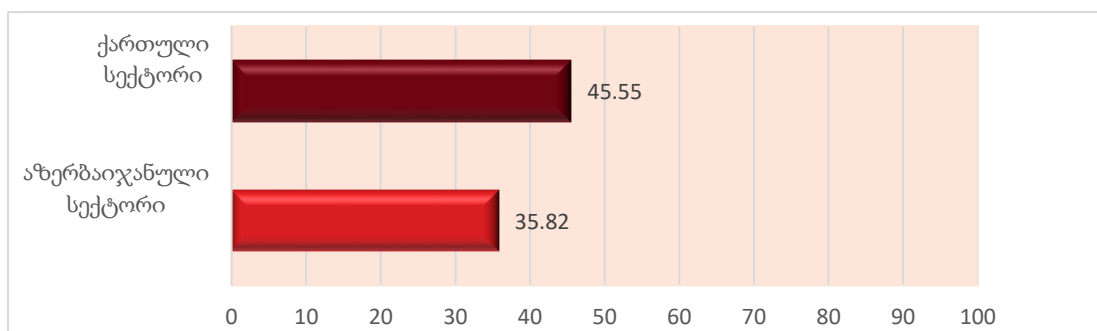
მიღწევების რეიტინგულ სიაში. გარდა ამისა, საქართველოდან მონაწილე მეოთხეკლასელთა ნახევარი (45%) მეტ-ნაკლებად დარწმუნებულია, ხოლო მეთექვსმეტი (10%) არ არის დარწმუნებული საკუთარ უნარებში კომპიუტერის გამოყენებისას, რაც ოდნავ სჭარბობს საერთაშორისო საშუალოს.

ცხრილი N 7.32. მონაწილე ქვეყნების მოსწავლეთა თვითფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას

ქვეყანა	მაღალი თვითფექტურობა		საშუალო თვითფექტურობა		დაბალი თვითფექტურობა		საშუალო სკალირებული ქულა
	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	%	საშუალო მიღწევა	
ისრაელი	65 (1.2)	544 (2.6)	30 (1.0)	534 (3.5)	5 (0.5)	496 (8.7)	10.6 (0.05)
პორტუგალია	64 (1.1)	526 (2.3)	32 (1.0)	521 (2.5)	4 (0.4)	486 (8.7)	10.6 (0.04)
სლოვენია	61 (1.2)	529 (2.1)	34 (1.1)	526 (2.6)	5 (0.4)	509 (7.8)	10.4 (0.05)
დანია	55 (1.4)	567 (2.6)	39 (1.3)	554 (2.7)	5 (0.4)	525 (6.0)	10.2 (0.05)
ირლანდია	55 (1.3)	571 (2.8)	39 (1.2)	571 (3.1)	6 (0.6)	542 (7.4)	10.1 (0.06)
ნორვეგია (5)	54 (1.2)	573 (2.4)	42 (1.2)	568 (2.6)	4 (0.4)	534 (7.6)	10.2 (0.04)
იტალია	52 (1.1)	534 (2.4)	40 (1.0)	536 (2.7)	8 (0.7)	522 (4.8)	10.1 (0.05)
არაბეთის გაერთ. საემიროები	52 (0.6)	490 (2.7)	41 (0.5)	471 (2.4)	7 (0.3)	425 (4.5)	10.0 (0.03)
აშშ	51 (1.2)	563 (2.8)	42 (1.1)	560 (3.3)	7 (0.5)	536 (5.1)	10.0 (0.05)
შვედეთი	49 (1.3)	565 (2.7)	45 (1.1)	565 (2.4)	6 (0.6)	529 (5.5)	10.0 (0.05)
საქართველო	45 (1.4)	493 (3.6)	45 (1.1)	479 (3.5)	10 (0.8)	462 (7.1)	9.7 (0.06)
სინგაპური	40 (0.7)	595 (2.9)	49 (0.6)	590 (3.3)	11 (0.5)	567 (5.0)	9.5 (0.03)
კანადა	39 (0.8)	550 (3.5)	52 (0.9)	547 (3.7)	9 (0.9)	523 (8.4)	9.5 (0.04)
ჩინეთის რესპუბლიკა, ტაივანი	35 (0.9)	550 (2.6)	46 (0.9)	548 (2.5)	19 (0.8)	536 (3.1)	9.1 (0.04)
საერთაშორისო საშუალო	51 (0.3)	546 (0.7)	41 (0.3)	541 (0.8)	8 (0.2)	514 (1.8)	
მონაწილე რეგიონები							
დუბაი, ემირატები	55 (0.8)	541 (1.5)	40 (0.7)	528 (2.3)	5 (0.3)	488 (5.5)	10.2 (0.03)
აბუ დავი, ემირატები	51 (1.1)	458 (5.0)	41 (1.0)	437 (4.5)	9 (0.6)	388 (7.7)	9.9 (0.05)

თუ კომპიუტერის გამოყენებისას მოსწავლეთა თვითფექტურობას სწავლების ენის ჭრილში შევხედავთ (სურათი N7.42), ვნახავთ, რომ ქართული სექტორის მოსწავლეთა პრაქტიკულად ნახევარი (45.55%) სრულიად დარწმუნებულია საკუთარ უნარებში კომპიუტერის გამოყენებისას მაშინ, როცა აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მესამედმა (35.82%) გვიპასუხა, თუმცა ორივე სექტორის მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი მეტ-ნაკლები თვითფექტურობით გამოირჩევა (ცხრილი N7.43).

სურათი N 7.42. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სწავლების ენის მიხედვით, რომლებიც მაღალი თვითფექტურობის გამოირჩევიან კომპიუტერის გამოყენებისას

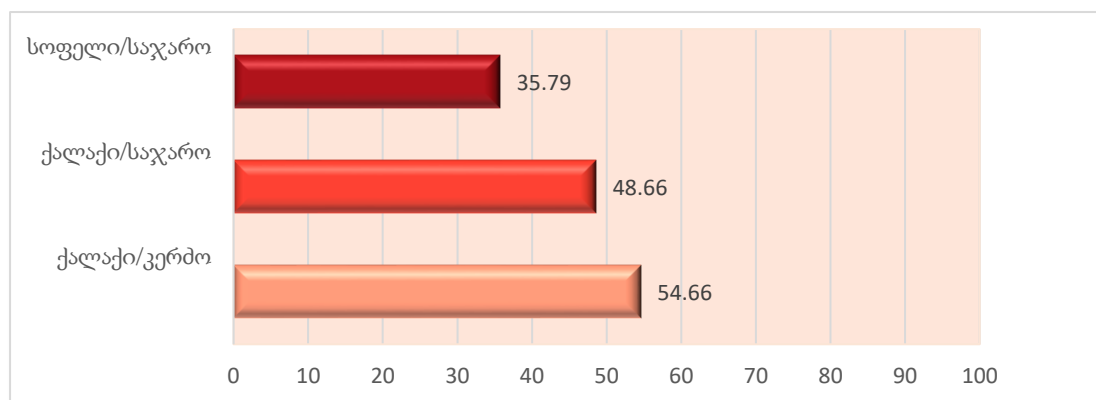


სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით თუ შევხედავთ მოსწავლეთა თვითფექტურობას კომპიუტერის გამოყენებისას (სურათი N7.43), ვნახავთ, რომ სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეთა მესამედი მაღალი თვითფექტურობით ხასიათდება (ცხრილი N 7.33) მაშინ, როცა ქალაქში მდებარე კერძო და საჯარო სკოლის

მოსწავლეთა ნახევარი ხვდება ამ კატეგორიაში. აღსანიშნავია, რომ ძალიან დაბალია იმ მოსწავლეთა წილი (4-7%), რომლებიც ქალაქებში მდებარე საჯარო თუ კერძო სკოლებში სწავლობენ და თვლიან, რომ ნაკლებად არიან დარწმუნებულნი საკუთარ უნარებში კომპიუტერის გამოყენებისას, რასაც ვერ ვიტყვით სოფლად მდებარე სკოლების მოსწავლეებზე (17.68%).

ქვეყნის დონეზე მონაცემთა ანალიზი აჩვენებს, რომ მოსწავლეთა თვითფექტურობა კომპიუტერის გამოყენებისას კავშირშია მოსწავლის მიღწევასთან. საერთაშორისო შედეგების მიხედვით, სტატისტიკურად სანდოდ განსხვავებულია, ერთი მხრივ, დაბალი (514) და, მეორე მხრივ, საშუალო და მაღალი თვითფექტურობის (546 და 541) მქონე მოსწავლეების მაჩვენებლები. რაც შეეხება საქართველოს, მეტი თავდაჯერებულობა უკეთეს მაჩვენებელთან ასოცირდება (ცხრილი N7.33), კერძოდ, საქართველოს შემთხვევაში რაც მეტია მოსწავლის თვითფექტურობა, მით უკეთესი შედეგი აქვს წიგნიერებაში განურჩევლად სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა.

სურათი N 7.43. იმ მოსწავლეთა პროცენტული მაჩვენებლები სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით, რომლებიც მაღალი თვითფექტურობით გამოირჩევიან კომპიუტერის გამოყენებისას



ცხრილი N 7.33. კომპიუტერის გამოყენებისას მოსწავლის თვითფექტურობა და მიღწევები სწავლების ენისა და სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით

ჯრილი	კატეგორია	საშუალო ქულა	სტანდარტული შეცდომა	რესპონდენტთა %
სწავლების ენა				
ქართული	მაღალი	494.87	3.70	45.55
	საშუალო	480.69	3.47	44.43
	დაბალი	462.82	7.48	10.03
აზერბაიჯანული	მაღალი	435.47	14.81	35.82
	საშუალო	440.65	16.25	49.44
	დაბალი	449.23	19.08	14.74
სკოლის ადგილმდებარეობა და ტიპი				
სოფელი/საჯარო	მაღალი	489.75	10.17	35.79
	საშუალო	470.35	8.19	46.53

	დაბალი	462.08	12.05	17.68
ქალაქი/საფარო	მაღალი	490.32	3.64	48.66
	საშუალო	480.89	2.83	44.27
	დაბალი	461.94	6.10	7.08
ქალაქი/კერძო	მაღალი	511.67	9.32	54.66
	საშუალო	495.49	15.36	40.80
	დაბალი	459.78	17.40	4.54

ძირითადი დასკვნები

საქართველოს შედეგები

მიუხედავად იმისა, რომ 2006 წლიდან PIRLS-ში საქართველოს მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა გაუმჯობესებულია, ის მაინც მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს, ხოლო ePIRLS-ის რეიტინგულ სიაში (ამ ტიპის შეფასებაში ქვეყანამ პირველად მიიღო მონაწილეობა) საქართველო ბოლო ადგილზეა.

საქართველოში მოსწავლეთა 14% PIRLS-სა და 15% ePIRLS-ში აღმოჩნდა მიღწევის საერთაშორისო სკალის დაბალი საფეხურის ქვემოთ, რაც ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლეთა ეს ჯგუფი დაბალი საფეხურისათვის განსაზღვრული დავალებების შესრულებასაც ვერ ახერხებს.

საქართველოსთვის გამოწვევას წარმოადგენს მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესება როგორც მხატვრულ, ისე საინფორმაციო ტექსტებზე მუშაობის თვალსაზრისით. განსაკუთრებული აქცენტი უნდა გაკეთდეს ტექსტის გააზრება-ინტერპრეტაციის, კრიტიკულად შეფასებისა და ცოდნის ინტეგრირების უნარებზე.

კვლევის შედეგები იმასაც გვიჩვენებს, რომ ამ საერთო სურათის მიღმა ქვეყნის შიგნით მკვეთრი განსხვავებები იკვეთება.

- კვლევის წინა ციკლების მსგავსად, საჯარო სკოლების მოსწავლეთა საშუალო მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად ჩამორჩება კერძო სკოლის მოსწავლეთა ნიგნიერების მაჩვენებლებს; ასევე, მაჩვენებლები უფრო დაბალია სოფლად, ვიდრე ქალაქში.
- მოცემული ციკლის ფარგლებში შესაძლებელი გახდა მოსწავლეების შედეგების შედარება სწავლების ძირითადი ენის მიხედვით (ქართული და აზერბაიჯანული). კვლევის თანახმად, აზერბაიჯანულენოვან სკოლებში მოსწავლეთა საშუალო მიღწევა მნიშვნელოვნად დაბალია ქართულენოვან სკოლებთან შედარებით. ქართულენოვან მოსწავლეებთან შედარებით სამჯერ მეტმა აზერბაიჯანულენოვანმა მოსწავლემ ვერ შეძლო დაბალი საფეხურის შესატყვისი დავალებების შესრულება.

კვლევის ეს მიგნებები, სხვა საერთაშორისო და სახელმწიფო შეფასებების მსგავსად, გვიჩვენებს, რომ საქართველოს საერთო მაჩვენებლის გაუმჯობესების ფონზე, აგრეთვე, მნიშვნელოვანია ქვეყნის შიგნით სხვადასხვა ჭრილში (სკოლის მდებარეობა, ტიპი, სწავლების ძირითადი ენა) არსებული განსხვავებების აღმოფხვრა.

მოსწავლეთა მიღწევებზე მოქმედი ფაქტორები

მოსწავლის მიღწევები მნიშვნელოვნად დამოკიდებულია კონტექსტზე და განსხვავებულია ოჯახის, სკოლისა და კლასის მახასიათებლების მიხედვით. კვლევის ფარგლებში მოსწავლეთა მიღწევასთან ერთად კონტექსტუალური ფაქტორების შეფასების გადანყვეტილება ეყრდნობა დაშვებას, რომ ეს ინფორმაცია მნიშვნელოვანი

იქნება მოსწავლეთა მიღწევის გაუმჯობესების სახელმწიფო და სასკოლო პოლიტიკის შემუშავების პროცესში.

ოჯახური გარემო: მხარდაჭერა და რესურსები

კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ ოჯახის მხარდაჭერა და რესურსები უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია მოსწავლის მიღწევის განსაზღვრაში. რაც მეტად უყვართ მშობლებს კითხვა და მეტად არიან ჩართულნი შვილების წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ადრეულ აქტივობებში, მით უკეთესი მაჩვენებელი აქვთ მოსწავლეებს. აგრეთვე, მნიშვნელოვანია, როგორია ოჯახში არსებული საგანმანათლებლო რესურსები, დადიოდა თუ არა მოსწავლე ბაღში და როგორი იყო მოსწავლის მზაობა სკოლაში შესვლის მომენტისათვის.

მშობლების ჩართულობისა და სკოლამდელი განათლების ხელმისაწვდომობის მაჩვენებლები საქართველოში მაღალია:

- საქართველო რეიტინგული სიის პირველ სამეულშია რუსეთის ფედერაციისა და ყაზახეთის შემდეგ მოსწავლეთა სასწავლო აქტივობებში მშობლების ჩართულობის მიხედვით. (ასეთი მშობლები კვლევაში მონაწილე მშობლების ნახევარს წარმოადგენენ და ეს სურათი შენარჩუნებულია 2011 წლის შემდეგ);
- მოსწავლეთა უმრავლესობამ (84%) რამდენიმე თვის განმავლობაში მაინც იარა ბაღში, ნახევარს კი სამი ან მეტი წელი აქვს გატარებული სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში, რაც ოდნავ ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს. საერთო მაჩვენებელი პრაქტიკულად არ შეცვლილა ბოლო ხუთ წელიწადში, თუმცა მნიშვნელოვნად მოიმატა იმ ბავშვების რაოდენობამ, რომლებმაც სამი ან მეტი წელი იარეს საბავშვო ბაღში.

მიუხედავად ამ ერთი შეხედვით კარგი მაჩვენებლებისა, მეოთხეკლასელთა სასკოლო მზაობის მაჩვენებლები საქართველოში კვლავ დაბალია.

კვლევით მოპოვებული მონაცემების მიხედვით, მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი ცუდად ასრულებდა წიგნიერების ამოცანებს სკოლაში წასვლის მომენტისთვის, რაც მნიშვნელოვნად ჩამორჩება საერთაშორისო საშუალოს და 2011 წლის მონაცემების მსგავსია.

გარდა ამისა, საქართველოში არ შეცვლილა მდგომარეობა ოჯახში საგანმანათლებლო რესურსების ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით:

- საერთაშორისო საშუალოზე თითქმის ორჯერ ნაკლებია იმ მოსწავლეთა წილი, რომლებსაც ოჯახში „ბეგრი“ საგანმანათლებლო რესურსი აქვთ.
- კვლევის კიდევ ერთ მნიშვნელოვან მიგნებას წარმოადგენს ის, რომ ამ საერთო სურათის ფარგლებში ძალიან თვალსაჩინო განსხვავებებს ვხედავთ ქვეყნის შიგნით სხვადასხვა ქრთში.

აზერბაიჯანულენოვან სკოლებში ყველა მაჩვენებელი გაცილებით დაბალია ქართულენოვან სკოლებთან შედარებით:

- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მხოლოდ 3%-ის მშობლებს უყვართ ძალიან კითხვა მაშინ, როცა ქართული სექტორის მოსწავლეთა შემთხვევაში ეს მაჩვენებელი 63%-ს შეადგენს.
- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა მშობლების მეხუთედი აღნიშნავს, რომ საერთოდ არ ყოფილა ჩართული შვილების ადრეულ აქტივობებში, თუმცა ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 1%-ია ქართული სექტორის მშობლების შემთხვევაში.
- აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა უმრავლესობას საერთოდ არ უვლია საბავშვო ბაღში, ქართულ სექტორზე კი ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 12.2%-ს შეადგენს.

ასევე, მნიშვნელოვანი განსხვავებებია სოფელსა და ქალაქს შორის:

- სოფლად მცხოვრები მოსწავლეების მშობლების უფრო ნაკლები წილი იყო ხშირად ჩართული შვილების ნიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობებში, ვიდრე ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეების მშობლებისა.
- ქალაქში მცხოვრები მოსწავლეთა წილი, რომელთა მშობლებსაც ძალიან უყვართ კითხვა, ორჯერ აღემატება იმ მოსწავლეთა წილს, რომლებიც სოფლად ცხოვრობენ და მშობლებს ძალიან უყვართ კითხვა.
- სოფლად მცხოვრებ მოსწავლეთა მესამედზე მეტს საერთოდ არ უვლია საბავშვო ბაღში, ქალაქში მცხოვრებთა შემთხვევაში კი ეს მაჩვენებელი 8%-ს არ აღემატება.

შესაბამისად, საქართველოსთვის მნიშვნელოვანია ქვეყნის შიგნით არსებული უთანასწორობის აღმოფხვრა და ამ უთანასწორობით განპირობებული ხარვეზების კომპენსირება სასკოლო განათლების ფარგლებში.

სკოლამდელი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდასთან ერთად საქართველოში მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს სკოლამდელი განათლების ხარისხის დახვეწა და, ასევე, სასკოლო მზაობის უზრუნველყოფაში მშობელთა ჩართულობის ხარისხის გაუმჯობესება, რაც შესაძლებელია მშობლეთა განათლების სპეციალური პროგრამებით.

მოსწავლის ჩართულობა კითხვის გაკვეთილზე და კითხვისადმი დამოკიდებულებები

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც კავშირშია მოსწავლის შედეგებთან, კითხვის გაკვეთილზე მოსწავლის ჩართულობა, კითხვის სიყვარული და თვითდაჯერებულობაა. რაც უფრო მაღალია მოსწავლის მაჩვენებლები ამ მახასიათებლების მიხედვით, მით მეტია მისი მიღწევა. ეს ურთიერთმიმართება კონსისტენტურია როგორც სწავლების ენის, ისე სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.

კითხვის სიყვარულისა და კითხვის გაკვეთილზე მოსწავლეთა ჩართულობის მიხედვით, საქართველო რეიტინგული სიის დასაწყისშია (მოსწავლეთა მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, თითქმის ორ-მესამედს ძალიან მოსწონს კითხვა, ხოლო ოთხიმეხუთედი აქტიურად ჩართულია კითხვის გაკვეთილებზე).

თუმცა, კითხვის სიყვარულის მიუხედავად, მოსწავლეთა თვითდაჯერებულობა კითხვის უნარებში საქართველოში საკმაოდ დაბალია. ამ მახასიათებლის მიხედვით საქართველო ჩამორჩება კვლევაში მონაწილე ქვეყნების საშუალოს. მოსწავლეთა დაახლოებით ერთი მესამედი არ არის დარწმუნებული საკუთარ უნარებში.

ამ მხრივ, აგრეთვე, თვალსაჩინო განსხვავებებს ვხედავთ სწავლების ენის, სკოლის მდებარეობისა და ტიპის მიხედვით.

- იმ მოსწავლეთა ყველაზე დიდი წილი, რომლებიც თითქმის სრულიად არიან დარწმუნებულნი კითხვის საკუთარ უნარებში, ქალაქის კერძო სკოლებზე მოდის და მოსწავლეთა ნახევარს შეადგენს, ყველაზე ნაკლები კი – სოფლად მდებარე საჯარო სკოლებზე (მოსწავლეთა მესამედი).
- ასევე, იმ მოსწავლეთა წილი, რომლებიც სრულიად არიან დარწმუნებულნი კითხვის უნარებში, ქართულ სექტორზე თითქმის ორჯერ მეტია, ვიდრე აზერბაიჯანულ სექტორზე.

სასკოლო გარემო: კლიმატი

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც ურთიერთკავშირშია მოსწავლეთა მიღწევებთან, სასკოლო კლიმატია.

მაგალითად, კვლევის თანახმად, უფრო მაღალია იმ მოსწავლეთა მიღწევა, რომლებიც სკოლაში თავს გრძნობენ უსაფრთხოდ, როგორც საკუთარ სახლში და რომლებსაც სიამოვნებთ სკოლაში მისვლა. საქართველოს მონაცემების ანალიზი აჩვენებს, რომ მოსწავლეების იმ ქვეჯგუფში, სადაც მაღალია სკოლისადმი კუთვნილების გრძნობა, უფრო მაღალია საშუალო მიღწევა. ანალოგიურ ტენდენციას ვხედავთ სხვადასხვა ქრილში – სოფელსა და ქალაქში ქართველენოვან და არაქართველენოვან, კერძო და საჯარო სკოლებში.

აგრეთვე, ქვეყნის მასშტაბით ჩანს ურთიერთკავშირი მოსწავლის აკადემიურ მიღწევასა და იმ ძალისხმევას შორის, რომელსაც (ღირექტორის აზრით) სკოლა მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევის გაუმჯობესებაზე მიმართავს. ამ ფაქტორში საქართველოს მაჩვენებელი საერთაშორისო საშუალოზე დაბალია და განსხვავდება სხვადასხვა ქრილში (სკოლის მდებარეობა, ტიპი, სწავლების ენა).

ინტერპრეტაციისას უნდა გავითვალისწინოთ, რომ მაღალ აკადემიურ მიღწევაზე აქცენტი შესაძლოა სულაც არ წარმოადგენდეს ყველაზე მნიშვნელოვან სტრატეგიას კონკრეტული სკოლისათვის. კონტექსტიდან გამომდინარე, სკოლამ შესაძლოა უმთავრეს პრიორიტეტად დაისახოს მოსწავლეთა სოციალიზაციაზე ზრუნვა, ქცევის კორექტირება, ღირებულებების ფორმირება.

საგანმანათლებლო დაწესებულების მისია გაცილებით უფრო ფართოა, ვიდრე მხოლოდ მაღალი აკადემიური მიღწევის უზრუნველყოფა. მრავალფეროვანი სურათი, რომელიც საქართველოში მივიღეთ, შესაძლოა მიგვანიშნებდეს, რომ სკოლებს განსხვავებულ კონტექსტში უწევთ ფუნქციონირება – განსხვავებულია სოციალური ფონი, მოსწავლეთა აკადემიური მზაობა, სწავლისადმი დამოკიდებულება, მათთვის ხელმისაწვდომი რესურსები სახლში და, შესაბამისად, სკოლებსაც განსხვავებული პრიორიტეტების დასახვა უწევთ.

განათლების პოლიტიკის ფორმირების კონტექსტში მნიშვნელოვანია მოხერხდეს კონტექსტით გამოწვეული უთანაბრობის შემცირება, რათა სკოლებმა უკეთ შეძლონ მოსწავლეთა აკადემიური შესაძლებლობების გამოვლენისათვის თანაბარი პირობების უზრუნველყოფა.

წვდომა ციფრულ მონყობილობებზე და მათთან ურთიერთობის გამოცდილება

კვლევის შედეგების თანახმად, ნიგნიერებაში უფრო მაღალი მაჩვენებელი აქვთ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც ყოველდღიურად აქტიურად იყენებენ ციფრულ ტექნოლოგიებს სასწავლო მიზნებისათვის, განურჩევლად სწავლების ენისა თუ სკოლის ადგილმდებარეობისა და ტიპისა.

გამოკითხული მოსწავლეებს თუ ვენდობით, ინფორმაციის მოსაძიებლად და სასწავლო მიზნებისათვის კომპიუტერთან გატარებული დროის თვალსაზრისით, საქართველო ერთ-ერთ მოწინავე პოზიციაზეა საერთაშორისო რეიტინგში. მიუხედავად ამისა, მოსწავლეთა მიღწევის საშუალო მაჩვენებელი მაინც დაბალია.

სავარაუდოდ, მნიშვნელოვანია არა კომპიუტერთან გატარებული დრო, არამედ ამ დროის გამოყენების ხარისხი. საქართველოს სკოლებში ქმედითი ნაბიჯებია გადასადგმელი სწავლის პროცესში ტექნოლოგიების გამოყენების ეფექტურობის გაზრდის თვალსაზრისით.

კიდევ ერთ გამოწვევას წარმოადგენს ქვეყნის შიგნით სხვადასხვა ქრთში არსებული უთანაბრობის აღმოფხვრა ციფრულ ტექნოლოგიებზე წვდომის, მათი გამოყენების ინტენსივობისა და მოსწავლეთა თვითდაჯერებულობის გაზრდის თვალსაზრისით. ამ მხრივ მნიშვნელოვანი განსხვავებებია სოფელსა და ქალაქში, აზერბაიჯანულ და ქართულ სექტორში:

- ქართული სექტორის მოსწავლეთა წილი, რომლებიც საშინაო დავალების მოსამზადებლად ყოველდღიურად 30 წუთზე მეტ ხანს იყენებენ კომპიუტერს ან ტაბლეთს, თითქმის ორჯერ აღემატება აზერბაიჯანული სექტორის მოსწავლეთა წილს. ასევე, ქართულ სექტორზე დაახლოებით ორჯერ უფრო მაღალია იმ მოსწავლეთა წილი, რომელიც დარწმუნებულია საკუთარ უნარებში კომპიუტერის გამოყენებასთან დაკავშირებით.
- ქალაქში მდებარე სკოლების მოსწავლეთა 5%-ზე ნაკლებს აქვს „დაბალი“ წვდომა ციფრულ მონყობილობებზე სახლში მაშინ, როდესაც სოფლად მცხოვრებ მეოთხეკლასელ მოსწავლეთა მეხუთედს სახლში არ აქვს კომპიუტერი ან ინტერნეტი და არც კითხვისთვის განკუთვნილი ციფრული მონყობილობა მოეპოვებათ.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Abedi, J. (2002). Standardized achievement tests and English language learners: Psychometrics issues. *Educational Assessment*, 8(3), 231-257.
- Afflerbach, P. & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. I. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69-90). New York: Routledge.
- Afflerbach, P.A., & Cho, B.Y. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In H. W. (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201–255). New York: Guilford.
- Allington, R.L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C., & Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31(5), 411–427.
- Alvermann, D. & Moje, E. (2013). Adolescent literacy instruction and the discourse of “every teacher a teacher of reading”. In N. U. D. Alvermann, *Theoretical models and processes* (pp. 1072–1103). Newark, DE: : International Reading Association.
- Anderson, R. & Pearson, P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. P. (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, NY: Longman.
- Baker, L. & Beall, L. . (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. I. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). New York: Routledge.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers’ motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başol, G. & Johanson, G. (2009). Effectiveness of frequent testing over achievement: A meta analysis study. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 99-121.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. . (2010). . Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1–2), 219–234.
- Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. In M. B. R.E. Tremblay, *Encyclopedia on early childhood development [online]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and the Strategic Knowledge Cluster on ECD. Retrieved from http://child-encyclopedia.com/pages/PDF/BialystokANGxp_rev.pdf .
- Bishop, J.H. & Wößmann, L. . (2004). Institutional effects in a simple model of educational production. *Education Economics*, 12(1), 17–38.

- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399.
- Britt, M. & Rouet, J. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. L. (Eds.), *The quality of learning*. Oxford: Cambridge University Press.
- Britt, M., Goldman, S., & Rouet, J. (Eds.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. . (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–318. doi:10.2307/1162468.
- Buchman, C., Condron, D.J., & Roscigno, V.J. . (2010). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435–461.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. . (2006). Teachers' selfefficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Castek, J., Zawilinski, L., McVerry, G., O'Byrne, I., & Leu, D.J. . (2010). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. In J. E. C. Wyatt-Smith, *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 91-110). New York, NY: Springer.
- Catsambis, S. & Buttaro, A. (2012). revisiting "Kindergarten as academic boot camp: A nationwide study of ability grouping and psycho-social development" . *Social Psychology of Education*, 15(4), 483–515.
- Chiong, C. & Shuler, C. . (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Christianson, K. & Luke, S. (2011). Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 136-166.
- Christine W. Koth, Catherine P. Bradshaw, and Philip J. Leaf. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. . (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coiro, J. . (2003). Exploring literacy on the Internet: Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458–464.

- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392.
- Coiro, J., & Dobler, E. . (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, USA: Government Printing Office.
- Coulombe, S., Tremblay, J., & Marchand, S. . (2004). *Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dahl, G.B. & Lochner, L. . (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, 102(5), 1927–1956.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher*, 166-173.
- Davis-Kean, P.E. . (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- de Klerk, S., Veldkamp, B.P., & Eggen, T.J. . (2015). sychometric analysis of the performance data of simulation based assessment: A systematic review and a Bayesian network example. *Computers & Education*, 85, 23-34.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. . (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Moller, A.C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. E. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579–597). New York: Guilford Publications.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. . (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- D'Esposito, M. (1999). The dependence of span and delayed-response performance on prefrontal cortex. *Neuropsychologia*, 11, 1303-1315.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. E. R. DuFour, *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 7-29). Bloomington, IN: National Education Service.
- Entorf, H. & Minoiu, N. . (2005). What a difference immigration policy makes: A comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6(3), 355–376.

- Erberber, E. (2009). *Analyzing Turkey's data from TIMSS 2007 to investigate regional disparities in eighth grade science achievement. (Doctoral dissertation, Boston College)*. Retrieved from http://dcollections.bc.edu/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1383662559807~299
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2013). *America's children in brief: Key national indicators of well-being, 2013*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Feinstein, L., and Symons, J. (1999). Attainment in Secondary School. *Oxford Economic Papers* 51(2), 300-321.
- Freiberg, H. J. and Stein, T.A. (1999). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routledge Falmer.
- Glew, G.M., Fan, M., Katon, W., & Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128.
- Gustafsson, J.-E., Hansen, K.Y., & Rosén, M. (2013). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. M. (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Gutnick, A.L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kotler, J. (. (2011). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Harris, D.N. & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Hart, B. & Risley, T.R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Haveman, R., and Wolfe, B. L. (1995). The Determinants of Children Attainments: A Review of Methods and Findings. *Journal of Economic Literature* 33(4), 1829-1878.
- Henson, R.K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Hill, H.C., Rowan, B., & Ball, D.L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A metaanalytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoff, E. & Elledge, C. (2005). Bilingualism as one of many environmental variables that affect language development. In K. M. J. Cohen, *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1041–1044). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hooper, M., Mullis, I. V. S., & Martin, O. (2015, 04 23). *PIRLS 2016 context questionnaire framework*. Retrieved from Assessment design for PIRLS, PIRLS Literacy, and ePIRLS in 2016: file:///C:/Users/lkhechuashvili/Desktop/New%20folder/1.%20ინსტრუქციები/P16%20Assessment%20Framework/P16_FW_Chap2.pdf

- Johansone, I. (2009). *Managing primary education in Latvia to assure quality and achievement equity (Doctoral dissertation, University of Latvia)*.
- Johnson, S.M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention and effectiveness*. Washington, DC: National Education Association.
- Johnson, S.M., Kraft, M.A., & Papay, J.P. (2012). How context matters in highneed schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Jürges, H. S. (2005). The effect of central exit examinations on student achievement: Quasi-experimental evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association*, 3(5), 1134-1155.
- Kim, J.S. & Quinn, D.M. (2013). The effects of summer reading on lowincome children's literacy achievement from Kindergarten to Grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. In E. A. J. Sabatini, *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21-37). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction. In N. U. D. Alvermann, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-841). Newar, DE: International Reading Association.
- Klauda, S.L. & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3-44.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291-306.
- Kohlberg, L., and Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B.J., Emmons, C., and Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 397-420.
- Le Bigot, L., & Rouet, J.F. . (2007). The impact of presentation format, task assignment, and prior knowledge on students' comprehension of multiple online documents. *Journal of Literacy Research*, 39, 445-470.
- Lee, S.M., Brescia, W., & Kissinger, D. . (2009). Computer use and academic development in secondary schools. *Computers in the Schools*, 26(3), 224-235.
- Lee, V. &. (2011). School resources and academic performance in Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*, 55(3), 369-397.

- Leu, D. J. (2017). ePIRLS: An International Assessment of Reading for New Time. In M. O. I. V. S. Mullis, *ePIRLS: International Results in Online Informational Reading* (pp. ix-xv). Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement .
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In N. U. D. Alvermann, *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1150-1181). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., O’Byrne, W., Zawilinski, L., McVerry, J., & Everett-Cacopardo, H. . (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264–269.
- Lieberman, D.A., Bates, C.H., & So, J. (2009). Young children’s learning with digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 271–283.
- Lleras, C. & Rangel, C. . (2009). Ability grouping practices in elementary school and African-American/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, 115(2), 279–304.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers’ reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128.
- Lorch, R., Lemarie, J., & Grant, R. (2011). Signaling hierarchical and sequential organization in expository prose. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 267-284.
- Lou, Y, Abrami, P.C., & Spence, J.C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. . *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.
- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B., & d’Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Martin, M. O., Mullis, V. S., & Foy, P. (2019, 04 19). *Assessment design for PIRLS, PIRLS Literacy, and ePIRLS in 2016*. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap3.pdf
- Martin, M.O., Foy, P., Mullis, I.V.S., & O’Dwyer, L.M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. M. (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- McLaughlin, M., McGrath, D.J., BurianFitzgerald, M.A., Lanahan, L., Scotchmer, M., Enyeart, C., & Salganik, L. (2005). *Student content engagement as a construct for the measurement of effective classroom instruction and teacher knowledge*. Montreal, Canada: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, .
- McLaughlin, M., McGrath, D.J., Burian-Fitzgerald, M.A., Lanahan, L., Scotchmer, M., Enyeart, C., & Salganik, L. (2005). *Student content engagement as a construct for the measurement of effective classroom instruction and teacher knowledge*. Montreal, Canada: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association.

- Milam, A.J., Furr-Holden, C.D.M., & Leaf, P.J. (2010). Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *The Urban Review*, 42(5), 458–467.
- Miller, S., & Faircloth, B. (2009). Motivation and reading comprehension. In S. I. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227-239). New York: Routledge.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Mullis, I. V. S. & Prendergast, C. O. (2017). Development the PIRLS 2016 achievement items. In I. V. M. O. Martin, *PIRLS: Methods and Procedures in PIRLS 2016* (pp. 1.1-1.20). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center and IEA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Hooper, M. (2017). *ePIRLS 2016: International results in online informational reading*. Chestnut Hill, USA: IAE.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016: International results in reading*. Chestnut Hill, MA, USA: IEA; TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (2015). *PIRLS 2016 assessment framework*. Available from: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html> [Accessed 29th November 2017].
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A., Trong, K., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. .
- OECD. (2009). *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performane in reading, mathematics and science (Vol. 1)*. <https://doi.org/10.1787/19963777>.
- OECD. (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Retrieved from [oecd.org : http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm](http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm)
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2001). *Knowledge and skills for life: First results fromt he OECD programme for inetrnational student assessment (PISA) 2000*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2010). *Improving health and social cohesion through education*. Paris: Autor.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, with Statistics Canada. (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris and Ottawa: Author/Statistics Canada.
- Puzio, K. & Colby, G. . (2010). *The effects of within class grouping on reading achievement: A meta-analytic synthesis*. Evanston, IL: Society for Research on Educational Effectiveness. Retrieved from ERIC database (ED514135). .
- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L.B., Raikes, H.A., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother–child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924–953.

- Reuda, R. (2013). 21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives. In N. U. D. Alvermann, *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1241-1268). Newark, DE: : International Reading Association.
- Robinson, J. P. and Lubienenski, S. T. (2011). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings . *American Educational Research Journal*, 268-302.
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. . (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588.
- Rumberger, R.W. & Palardy, G.J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *The Teachers College Record*, 107(9), 1999–2045.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. . (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E.C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2012). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the pre-school period (Technical Paper No.8a)*. London: Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- Schnepf, S.V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527–545.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907.
- Smith, M., Mikulecky, L. Kibby, M., & Dreher, M. . (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? . *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. . (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. . *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3) , 318–337.
- Stiggins, R. (1982). An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 21(3), 1639-1657.
- Takeuchi, L.M. (2011). *Families matter: Designing media for a digital age*. New York:: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Thapa. A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 357-385.

- Trong, K. (2009). *Using PIRLS 2006 to measure equity in reading achievement internationally (Doctoral dissertation, Boston College)*.
http://dcollections.bc.edu/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1383665979613~368.
- Tucker-Drob, E.M. (2012). Preschools reduce early academic-achievement gaps: A longitudinal twin approach. *Psychological Science*, 23(3), 310-319.
- UNESCO. (2014). *The state of broadband 2014: Broadband for all*. Retrieved from
<http://www.broadbandcommission.org/documents/reports/bb-annualreport2014.pdf>: Geneva, Switzerland: United Nations
- Van de Werfhorst, H.G. & Mijs, J.J.B. (2010). Achievement inequality and the institutional structures of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 407-428.
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. . (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 387–397.
- Willms, J.D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics. .
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.
- Wu, J.H., Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. . *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- ბესელია, ნ. და პაპავა, პ. (2011). *წიგნიერება დაწყებით კლასებში. მეთოდური სახელმძღვანელო მასწავლებლებისათვის*. თბილისი: ნორვეგიის ლტოლვილთა საბჭო.
- ბრეგვაძე, თ. და ბახუტაშვილი, ს. (2017). *მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA. საქართველოს ანგარიში, PISA 2015*. Tbilisi: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი.
- კუტალაძე, ი. (2008). *წიგნიერება: PIRLS 2006 საქართველოში*. თბილისი: გამოცდების ეროვნული ცენტრი.
- კუტალაძე, ი. (2013). *წიგნიერება: PIRLS 2011*. თბილისი: გამოცდების ეროვნული ცენტრი.
- პაპავა, პ. და ჭანტურია, თ. (2012). *წიგნიერება. მასწავლებლის სახელმძღვანელო*. თბილისი: სამოქალაქო განათლების ინსტიტუტი, Open Society Institute.

LITERACY: ACHIEVEMENTS OF FOURTH-GRADERS AND THE FACTORS INFLUENCING THEM

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) is the international comparative assessment of fourth grade students in reading literacy conducted by International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS is the longitudinal study, which was first administered in 2001. Thirty-five countries took part in this cycle of the study. The fourth cycle was conducted in 2016 with the participation of 50 countries. Georgia participated in last three cycles (2006, 2011, and 2016).

Since the Internet became major source for obtaining information in XXI century, the new component - ePIRLS was added to the cycle of 2016. ePIRLS is the innovative assessment of online reading, which is implemented by using of computers and engaging simulated internet environment. Georgia, along with other countries, also took part in this component.

In Georgia PIRLS is administered by National Assessments and Examinations Center.

PIRLS, on the one hand, for the purpose of system improvement gives to participant countries the opportunity to make decisions based on empirical evidence. On the other hand, with time it provides the information that can help us to form the young students in self-sufficient readers by means of monitoring and evaluating the teaching of reading.

The fourth-grade students acquire the most of their reading skills in multitude environments – at school and at home, in different classrooms with different teachers. Therefore, within the framework of PIRLS the data regarding of contextual factors affecting the learning and reading processes such as educational system itself, school resources, students' attitudes, teaching practices and supportive environment at home, are gathered along with students' reading achievements.

In this report, the Georgian data collected within the scope of PIRLS 2016 is presented and analyzed. In some cases, for the purpose of better interpretation of Georgian achievements in the aspects of literacy and reading comprehension, Georgian results are described and analyzed in the context of comparison with the international average indicators and other countries' results.

Who was assessed?

Across the world, 580,000 fourth graders from 50 countries and 11 regions participated in PIRLS 2016. Within Georgia, the Georgian and Azerbaijan schools were selected based on a random selection principle. Two hundred schools i.e. 5741 fourth graders participated in PIRLS and one hundred ninety-nine schools i.e. 5557 students participated in ePIRLS. The same students, whose average age was 9.7 years old, participated in both, PIRLS and ePIRLS

What was assessed?

PIRLS focuses on following aspects: purposes of reading and processes of comprehension. The two purposes for reading that account for most of the reading activities done by young students in and out of school are identified in PIRLS as reading for literacy experience and reading to acquire and use information.

Within each of these two major reading purposes, four processes of comprehension are also assessed:

- Focusing on and retrieving explicitly stated information;
- Making straightforward inferences;
- Interpreting and integrating ideas and information;
- Evaluating and critiquing content and textual elements.

Overall, half of PIRLS assessment focuses on reading for literary experience and half on acquiring and using information.

As regards ePIRLS, its goal was the assessment of skills concerning to retrieve, comprehend and use the information from internet web sites.

What did the participants of PIRLS 2016 have to do?

The students were given booklets, which contained two texts (one informational and one literary) and their associated questions. In total, twelve texts were used in assessment and they were alternately included in 16 booklets. Out of these texts six were specifically written for 2016 cycle. The rest were taken from the material of two previous cycles. The booklets were distributed in such a way that only 1 or 2 students in same class had to work on same booklets. After the completion of reading assignments, fourth graders had to answer the questions, which were included in student's questionnaire, regarding the contextual factors and attitudes they had towards learning and reading.

The teachers, school principals, parents and curriculum experts had to fill out the similar questionnaires.

ePIRLS was administered after PIRLS. In this case, the students also had to work on two (informational) texts and after completion, they had to answer questions concerning their experience with working on the computer and how much they liked the assignments. Because ePIRLS was conducted for the first time, five assignments were specifically designed, out of which the students had to do only two randomly selected assignments.

How are the Results Reported?

Georgia's overall results, as well as the results of different groups within the country and other countries' results are reported as average scores and standard deviations, as distributions of scores and as percentages of students, who achieve the international benchmarks.

The international benchmarks were determined according to what students are able to do and what they have actually done at different levels of achievement i.e. there have been identified the assignments that had been successfully done by students on a specific level of achievement and could not been done by the students being on a lower level of achievement (scale-anchoring technique). Based on such analysis the four international benchmarks have been defined for PIRLS/ePIRLS: Advanced (625 scores), high (550 scores), intermediate (475 scores) and low (400 scores).

Results: The students Achievements in Reading Literacy

Georgia and International Standards

- The fourth graders living in Georgia have better results (488 score) in reading the printed texts than reading the online texts (477 score), but both scores are lower than the international PIRLS scale average, which is set to 500.

- Fourth-grade students living in Georgia comprehend the printed literary and informational texts with equal success, but both scores fall far behind the international PIRLS scale average.
- In terms of processes of comprehension of printed and online texts, the fourth-grade students living in Georgia have lower achievement compared to international scale average. The students manage with equal success to retrieve information from printed texts and make straightforward inference as well as interpret, integrate and critically evaluate these texts. In case of online texts, the students better retrieve the information and make straightforward inference than interpret, integrate and critically evaluate these texts.
- The fourth-grade students of Georgian sector have better results in reading the printed texts, while the students of Azerbaijan sector have better results in reading the online texts. However, reading literacy achievement (492) of Georgian sector significantly exceeds the same indicator of Azerbaijan sector (429).
- The students of Azerbaijan sector have much lower results in reading comprehension of both types of texts (informational and literary) than the students of Georgian sector and they comprehend informational texts better than literary texts.
- The students of Georgian sector with equal success manage to retrieve information from printed texts and make straightforward inference, as well as interpret, integrate and critically evaluate these texts, while students of Azerbaijan sector much better retrieve information and make straightforward inference than interpret, integrate critically evaluate these texts. This result is consistent with regard to both, printed and online texts.

Performance at the International Benchmarks of Reading Achievements

- Georgia's performance lags significantly behind the International average across all benchmarks of PIRLS: only 2.5% of fourth-graders living in Georgia reached the advanced benchmark of international scale, 22% of students surpassed the high benchmark, 60% of students surpassed the intermediate benchmark and 86% surpassed the low benchmark. 14% of students fall behind the low international benchmark of reading achievements that means that 14% of Georgian students had difficulty in completing assignments corresponding the low level.
- Georgia is at the bottom of ePIRLS list of country rankings compiled based on each country's reading achievements and its indicators are far behind the international average. Only 1% of students managed to successfully complete assignments corresponding the advanced level, one-fifth surpassed the high level, almost two-thirds surpassed the intermediate level and 86.5% of students only managed to complete the assignments that correspond the low level. 15% of students could not reach the low level.
- The students of Georgian sector, compared to students of Azerbaijan sector, have better results in terms of reading the printed texts as well as reading the online texts. It is noteworthy, that three times more Azerbaijan students, compared to Georgian students, could not complete the assignments corresponding the low level.

Dynamics of Student Achievements: PIRLS 2006-2016

- The results of Georgian students improved by 17 units from 2006 to 2011. However, the change is unnoticeable in 2016 data.

- In last 10 years (2006-2016) Georgia improved its performance at each benchmark of reading achievements.
- From 2006 to 2011 Georgian fourth-grade students significantly improved their results in terms of reading comprehension of literary texts (difference 17 points), as well as informational texts (27 points).
- If in 2006 and 2011, fourth-grade students living in Georgia had better results with regard to reading comprehension of literary texts than informational texts, in 2016 cycle they practically with equal success managed to comprehend both types of texts.
- According to data of three cycles, the fourth-grade students living in Georgia are lagging behind the international average with regard to reading comprehension, even though in 2006-2016, an obvious improvement was actually noticeable. By 2006 Georgian fourth graders managed relatively better to retrieve information from the texts and make straightforward inferences than interpret, integrate and evaluate these texts, but with time the situation has changed and despite the fact that neither indicator of comprehension processes still does not equal the international average, in last 10 years both indicators of comprehension processes were increased, especially, the indicator of interpreting, integrating and evaluating processes, was improved.

Students' Achievements and Indicators Measuring the Equal Access to Education

- The literacy achievements of fourth-grade girls exceed the boys' achievements with regard to overall scale score of reading literacy as well as in comprehension of literary and informational texts.
- The achievements of Georgian sector's girls and boys, in reading of literary and informational texts, as well as in processes of comprehension, are significantly higher than the achievements of Azerbaijan sector's girls and boys. However, girls have significantly higher achievements than boys in both aspects.
- Regardless of school's location and type, the students of Georgian sector have much higher achievements in reading literacy, than the students of Azerbaijan sector.
- The students of Azerbaijan sector living rurally, compared to their counterparts living in the city, demonstrate considerably better results in overall reading literacy as well as in each of its component. In case of Georgian sector, we have the opposite situation: the students of Georgian sector living in the city consistently outperform the students living rurally.
- In terms of performance at PIRLS international benchmarks of reading achievements, the results of Georgian sector students are similar to the results obtained on a country level. In case of Azerbaijan sector only rurally living students reached the high level.
- One-third of rurally living students were below the low level, whereas in case of students living in city this indicator was two times higher.
- The students of private and public schools in the city have significantly higher results in reading literacy than the students of rural public schools.
- The students of private and public schools in the city outperform the students of rural public schools in comprehension of literary and informational texts.

- The achievements of students of private and public schools in the city are statistically considerably higher than the achievements of students of rural public schools in comprehension of literary and informational texts.
- In private and public schools located in the city, the proportion of those students, who reached the high benchmark, is significantly higher and the number of students, who appeared below the low level i.e. could not complete the assignments corresponding to the low level, is considerably lower.
- Similar to previous cycles, the achievements in reading literacy indicators of students of public schools are lagging behind to those of students of private schools. Majority of participants of study are public school students and their achievements are 25 points lower to achievements of students of private schools.
- The difference between the reading literacy achievements of students of private and public school considerably decreased compared to previous cycle. Decline happened on account of worsening the results of private schools.
- Year by year the reading literacy achievements of students of schools located either in city or in village have been changing slightly.
- The students of certified teachers in city schools have much better results, than the students of uncertified teachers, whose results are lower by 24 points.
- In rural schools, the students of uncertified teachers perform better than the students of certified teachers: their achievements in reading literacy are 12 points higher.

Results: Factors Affecting the Reading Literacy

Home Environment: Support and Resources

- The majority of students have more or less access to learning resources that is higher than international average, although the share of students who have many educational resources at home is almost two times lower than the international average. These numbers have been practically unchanged during the last five years.
- Two-thirds of students always speak at home the language they used to answer the questions in the study and at the same time is the instruction language at their school. This indicator exceeds the international average.
- One-third of students' parents enjoy reading very much. This indicator coincides with international average. Only 8% of parents of students participating in the study, do not like reading and this number is two times lower than the international average. This distribution has not been changed significantly during the last five years. However, the proportion of students, whose parents like reading very much had been increased and became equal to international average.
- Georgia, after Russian federation and Kazakhstan, takes third place on PIRLS list of country rankings with regard to parents' involvement in their children's learning activities. These parents make up the half of those parents, who participated in the study and this indicator is significantly higher than the international average. This result is preserved since 2011 study.

- Majority of students (84%) attended kindergarten at least for few months, half of them – three or more years, which slightly lags behind of international average. Overall indicator practically has not been changed in last five years, but significantly increased the number of those students who attended kindergarten three or more years. It is noteworthy, that during this period international average has been also increased.
- One-fifth of students performed early literacy tasks very well, that is slightly lower than the international average and almost three times lower than the indicator of an Ireland – the leader in this category. However, almost half of fourth-graders could not perform the literacy tasks well when they began primary school. This indicator is significantly higher than the international average.
- On PIRLS international list of country rankings, compiled according to availability of learning resources at home, Georgian indicator represents only the students of Georgian sector, because only less than 1% of students of Azerbaijan sector have many learning resources at home.
- Majority of Azerbaijan students always speak in Azeri language at home, whereas two-thirds of students of Georgian sector always speak in Georgian at home.
- Only 3% of parents of students of Azerbaijan sector enjoy reading very much, whereas in case of students of Georgian sector, this indicator constitutes 63%. Interestingly, when the same question was asked to students of both Azerbaijan and Georgian sectors, they gave the similar responses: two-thirds of them stated that they were enjoying reading very much.
- The answers given by parents of students of Georgian sector practically coincide with Georgian indicator in international list of country rankings: half of them were very often involved in their children's early literacy activities, whereas for the parents of Azerbaijan sector the same indicator equals to one-fifth. The proportion of those parents, who were never or almost never involved in their children's early literary activities, also constitutes one-fifth. In case of parents of Georgian sector, this indicator equals to 1%.
- Majority of students of Azerbaijan sector have never attended a kindergarten, while for Georgian sector this indicator is 12.2%. The greater proportion of students of Georgian sector performed literacy tasks very well at the time they began school than the students of Azerbaijan sector, however large proportion of students of both sectors performed literacy tasks moderately well or not well.
- Distribution of learning resources is extremely unequal between the urban and rural schools: one-third of students of urban private schools have many resources at home, while only 3.6% of the students of rural public schools have the access to same quantity of learning resources.
- Majority of students living rurally speak at home the language of the test, whereas only two-thirds of students of city private schools state the same.
- The proportion of students, who live in the rural areas and whose parents enjoy reading very much, is two times more than the proportion of students who have the same characteristic, but live rurally. With regard to students of schools, located in the urban parts of the country, more parents of students of private schools enjoy reading very much than the parents of students of public schools.
- The smaller proportion of parents of students living rurally were frequently involved in their children's literacy activities compared to parents of students living in the city.

- Two-thirds of fourth-graders living in the city regardless of which school they are enrolled - private or public, attended the kindergarten two or more years, whereas only one-third of students living rurally spent the same amount of time in kindergarten. It is noteworthy that more than one-third of students living rurally never attended kindergarten, while in case of city dwellers this indicator is not higher than 8%.
- Regardless of where the students go to school in city or in village, they were practically equally prepared when they began the school.
- Having more learning resources at home is associated with better achievement in reading literacy. This result is consistent with regard to school's primary language, its location and type. It is also worth mentioning that similar results were reported for other countries participating in 2016 study, as well as for previous cycles of PIRLS, including Georgia.
- The students, who almost always speak the language of the test at home and live in the city (regardless of which kind of school they attend, private or public), have higher achievements in reading literacy than others.
- The more parents enjoy reading and are involved in their children's early literacy activities, the higher are the achievements of these students. This result is consistent in terms of school's location and its type, but the same cannot be said concerning the school's primary language: here, we have inversely proportional relationship with regard to students of Azerbaijan sector.
- The more prepared the child is in terms of reading literacy at the time she/he begins the school and has kindergarten experience, the higher is her/his achievement in reading literacy. This result is consistent with regard to school's location and its type. However, the same cannot be said with respect to students of Azerbaijan sector.
- In case of Georgia, for students' future accomplishments in reading literacy, it is important if student attended the kindergarten, not the number of years he/she attended it. The result is unchanged since 2011.

School Environment: Climate

- Majority of students' parents are very satisfied with their children's school. This indicator is much higher compared to indicators of majority of countries participating in the study and significantly higher than the international average. Only Malta and Kazakhstan have higher indicators than Georgia.
- Practically half of students attend the schools, in which based on school principals' report, high emphasis is laid on an academic success. The international average and the mean result of countries participating in the study are higher than this indicator. Medium emphasis is laid on an academic success in schools of other half students, where academic emphasis represents the medium priority. The student's academic success is a very high priority only for 2% of school principals.
- Two-thirds of students report a high sense of school belonging, which is significantly higher than international average.
- The percentage of parents of students of urban public schools, who are very satisfied with the performance of their children's school, is lower than in case of rural public schools and urban private schools, although all indicators are quite high (85.6-92.6%).

- Much higher emphasis is laid to academic success in private schools than in public schools irrespective to where the school is located in city or in school.
- The average reading achievements of those students, whose parents are very satisfied with their children's school, are much higher than the achievements of those students, whose parents are somewhat satisfied with their children's school.
- In terms of students, whose parents are very satisfied with their children's school, the reading achievements of students of rural public schools exceed the reading achievements of students of urban public schools and private schools.
- The average reading achievement is much higher for those students, whose school principals state that academic success is considered as a priority and there is a very high emphasis laid on it in their schools. This result is consistent with regard to private schools, however, in Azerbaijan sector we have the opposite picture.
- In a subgroup of those students, who have a high sense of school belonging the average reading achievement is also high. The similar tendency is also noticeable with regard to students of Georgian and Azerbaijan sectors as well as students of public and private schools located in urban areas or rurally.

Student Engagement and Attitudes

- Four-fifths of students are very engaged in reading lessons. The indicator of less engaged students constitutes only 1%. Georgia is among the first five countries, in this regard, on the PIRLS list of country rankings, with Bulgaria, Portugal, Azerbaijan and Islamic Republic of Iran.
- Two-thirds of students like reading very much. The students, who do not like reading, make up only 5% of the polled students. Georgia takes sixth place, in this regard, on the PIRLS list of country rankings after Portugal, Kazakhstan, Islamic Republic of Iran, Oman and Azerbaijan.
- 41% of students are very confident in their skills, whereas one-third of polled students are not. In terms of this indicator, Georgia is below the international average in all three categories of answers.
- The slightly higher is the percentage of students of Azerbaijan sector, who are very engaged in reading lessons, than the students of Georgian sector.
- Almost two-thirds of students of each sector enjoy reading very much and there is no difference between these two sectors in this regard.
- Almost twice more students of Georgian sector are very confident in their skills than the students of Azerbaijan sector.
- The largest proportion of students, who are very engaged in reading lessons, attend the rural public schools and they make up four-fifths of students, who have participated in the study, while the smallest proportion of students attend the schools located in the city (two-thirds of students).
- Two-thirds of students of rural schools enjoy reading very much, whereas the indicator of students of city private schools constitutes 57%.
- The largest proportion of those students, who are very confident in their reading skills, attend the city private schools and make up the half of students, while the smallest proportion attend the rural public schools (one-third of students).

- Student's engagement in reading lesson, love of reading and confidence in her/his skills are related to her/his reading achievement. Namely, the more a student is engaged in reading lesson, the higher is her/his achievement in reading literacy. This result is consistent with regard to school's primary language, its location and type.

Accessing and Using the Digital Devices

- Majority of students have moderate access to digital devices, which is higher than international average, although the number of those students, who have high access to digital devices is five times lower than the international average.
- Almost half of students spend more than 30 minutes daily with computer or tablet to do homework, which is higher than international average and falls only behind the Israeli's indicator. One-third of students spend the same amount of time with a computer to retrieve and read the information, which is two times higher than the international average and takes first place on the PIRLS list of country rankings, in this regard. With respect to retrieve and read the online information daily, Georgia lags only behind the United Arab Emirates and the proportion of those students who access the internet daily to retrieve the information is significantly higher than the international average.
- Almost half of students are characterized with high self-sufficiency in terms of using a computer and this indicator stands very close to international average. Only one-tenth of four-graders are not confident in their computer skills, which slightly exceeds the international average.
- Less than 1% of students of Azerbaijan sector have the high access to digital devices at home, although majority of students of both sectors have moderate access to digital devices.
- The percentage of students of Georgian sector (45.22%), who use computers and tablets to do their homework more than 30 minutes daily, almost two times exceeds the percentage of students of Azerbaijan sector (25.75%). In general, one-third of students of Georgian sector use the internet and computer more than 30 minutes daily to retrieve and read the information, whereas only one-fourth of students of Azerbaijan sector spend the same amount time daily with digital devices for same reasons.
- Practically half of students of Georgian sector are very confident in their computer skills, whereas only one-third of students of Azerbaijan sector gave the similar respond, however almost half of students of each sector can be characterized as somewhat self-sufficient.
- The students of rural and city schools are inequal conditions: less than 5% of students of city schools have the low access to digital devices, whereas in villages one-fifth of fourth-graders do not have an internet, computer or any other digital device intended for reading.
- The smaller proportion of fourth-graders of rural schools use the computer and the tablet daily to do homework as well as to retrieve and read the information, in general, compared to students of public and private schools located in the city.
- One -third of students of rural schools are characterized with high self-sufficiency, while half of students of city private and public schools fall in this category. It is noteworthy, that the percentage of students, who are enrolled in city public and private schools and report that they are less confident in their computer skills, is very low (4-7%). The same cannot be said regarding the students of rural schools (17.68%).

- The students, who daily use digital devices for learning purposes, have higher achievements in reading literacy regardless of a primary language in school and its location and type. However, if we look at data more closely, we will see that in case of students living in the city (regardless of a school's type), it is not the time, spent on retrieving and reading the information on internet, in general, that matters, but the fact, that the students devote more than half an hour daily to retrieve and read information on internet necessary for doing the homework and use the computer and tablet for learning purposes.
- The higher the student's self-sufficiency, the better is her/his achievement in reading literacy regardless of a school's primary language and its location and type.

დანართი

კვლევაში გამოყენებული ტესტური დავალებების
ნიმუშები

მეისი და წითელი ქათამი

პრუ ანდერსონი

მეისიმ ურდული გახსნა და საქათმის კარი გამოაღო, გაელიმა - ქათმების გუნდი ეზოში გამოეფინა. ფრთების ფრთხილი და კრიახი შეწყვიტეს და მეისის მიერ დაყრილი სადილის ნარჩენების კენკვას შეუდგნენ. როგორც ყოველთვის, წითელი ქათამი დაწინაურდა, ყველაზე კარგი ნარჩენები დაისაკუთრა. ყველა ქათამს, რომელიც კი მისი გზის გადაღობვას გაბედავდა, უნისკარტებდა და აქეთ-იქით მრისხანედ მიდი-მოდიოდა.



- რატომ აძლევენ სხვა ქათმები წითელ ქათამს ასე მოქცევის უფლებას?
- ჰკითხა მეისიმ დედას.

- ქათმებს ჩანისკარტების რიგი აქვთ, - აუხსნა დედამ, - ყველაზე მამაცი და ძლიერი ქათამი ამ რიგის თავშია. მას შეუძლია, ყველა სხვა ქათამს ჩაუნისკარტოს, მაგრამ მას ვერცერთი ჩაუნისკარტებს. იმას კი, რომელიც ამ რიგში მომდევნოა, ყველას ჩანისკარტება შეუძლია, გარდა რიგის სათავეში მყოფი ქათმისა, და ეს ასე გრძელდება რიგის მიხედვით. ამიტომაც გვეცოდება ხოლმე ის საწყალი ქათამი, რომელიც ამ ჩანისკარტების რიგის ბოლოშია. ქათმებს უყვართ მბრძანებლობის მოყვარე მეთაური.“

მაგრამ მეისი სხვაგვარად ფიქრობდა. ყოველ ღამე მას ქათმები საქათმეში უნდა ჩაეკეტა, მელიებსა და ბუებს რომ არ მოეტაცათ ისინი. ეს მისი საქმე იყო. მის დიდ ოჯახში ყველას თავისი საქმე ჰქონდა. დაბინდებისას ქათმებს უხაროდათ გალიაში დაბრუნება, ყველას, გარდა წითელი კრუხისა. ის თავს ისე მოგაჩვენებდა, თითქოს საქათმის კარისაკენ მიდიოდა, მაგრამ ბოლო წუთში მოულოდნელად გვერდზე გახტებოდა იმის მოლოდინში, რომ მეისი მას დაედევნებოდა.



კიდევ ერთი ხრიკი ჰქონდა: ეზოს შუაგულში დასკუპდებოდა. როგორც კი მეისი მიუახლოვდებოდა, რათა დახრილიყო და ხელში აეყვანა, ქათამი ფრთებს ძლიერად ააფრთხილებდა, მეისის რომ ვერ დაეჭირა, და მერე გაიქცეოდა. ბოლოს, როდესაც ქათამი გადაწყვეტდა, რომ მეისიმ მას უკვე საკმაოდ დიდხანს სდია, მშვიდად, თვითონვე, შევიდოდა საქათმეში. წითელი თვალეები გამარჯვების სიხარულით უელავდა, როდესაც მეისი მის უკან საქათმის კარს მიაჯახუნებდა.

მეისი ცდილობდა, წითელი ქათამი გალიაში შეეტყუებინა და შიგ ღამ-ღამობით მის საყვარელ საჭმელს უდებდა, მაგრამ ქათამს ვერ მოისყიდდი. მეისიმ სცადა, ქვაბის სახურავების რახუნით ეს წითელი კრუხი შეეშინებინა, მაგრამ სხვა ქათმები ისე შეაშინა, რომ ორი დღე კვერცხებს ვეღარ დებდნენ.

მეისი მამის მოსაძებნად წავიდა.

- იმ წითელ ქათამს ჭკუა უნდა ვასწავლო, - უთხრა მან, - ვაპირებ, მთელი ღამე გარეთ დავტოვო. აბა, შეებრძოლოს მელიებსა და ბუებს, ამით ჭკუას ისწავლის და როცა ვეტყვი, მაშინ შევა საქათმეში.“

- მეისი, - მამა მობრუნდა და შვილს შეხედა, - ქათამი ბუსა თუ მელას ვერ შეებრძოლება, ჩვენ კი ჩვენი ქათმები გვჭირდება. გვჭირდება მათ მიერ დადებული ყველა კვერცხი.

მამას გაელიმა.

- და კიდევ, ეს შენს პრობლემას ვერ გადაჭრის, იმიტომ, რომ ჩანისკარტების რიგში წითელი ქათმის ადგილს უბრალოდ შემდეგი ქათამი დაიკავებს, - თქვა ეს და მამა თავის საქმეს მიუბრუნდა.



მეისი სამზარეულოში გაიქცა.

- დედა, ჩემი საქმე არ მომწონს, სხვა საქმე მინდა.

- მაშ, კარგი, - თქვა დედამ, - შეგიძლია სადილი მოამზადო. - მეისიმ გახედა სკამზე დახვავებული საკვების უზარმაზარ გროვას, რომელიც უნდა გაენმინდა, დაეჭრა და კერძი მოემზადებინა მთელი ოჯახის დასანაყრებლად.

- შეგიძლია, ჭურჭელი დარეცხო, - მეისიმ ახლა იმ ჭუჭყიანი ქვაბებისა და ტაფების გროვას შეავლო თვალი, რომელიც გასული ღამიდან მოყოლებული ჭურჭლის სარეცხ ნიჟარაში ეწყო.

- შეგიძლია, პატარას მოუარო, - მეისიმ თავის პატარა დას შეხედა, რომელიც სახეს, თმასა და ტანსაცმელს მხიარულად ითხუპნიდა ბანანით.

მეისი სამზარეულოს კარს მოშორდა. - შენს სამუშაოს ნამდვილად არ დავინუნებდი, - გასძახა დედამ.



იმ ღამით ეზოში, წითელი ქათმის დევნისას,
მეისიმ ბუ დაინახა, რომელიც ეზოს ღობის გადაღმა
დაფრინავდა.



ბუ თავისი
დიდი, თეთრი
ფრთებით
ბალახს დაენარცხა,
კლანჭებით თავი
მოიხელთა და სიბნელეში
გაუჩინარდა. ამის დანახვაზე მეისის თავში ერთმა აზრმა
გაუელვა. მეორე დღეს მეისიმ მავთული და თეთრი ნაჭერი
იშოვა და გრძელი ჯოხის ბოლოს ორი დიდი ფრთა დაამაგრა.
მან საკუთარი გეგმა სემს, თავის ძმას, გააცნო.

იმ ღამეს, როდესაც მეისი წითელ ქათამს ჩვეულებისამებრ დასდევდა,
სემი ეზოში მეისის ნახელავი ჯოხით შევიდა, ფრთები ააფრიალა და წითელ
ქათამს მიუახლოვდა. ქათამმა სირბილი შეწყვიტა და აიფოფრა, გააფთრებით
კრიახობდა და ფრთებს სცემდა, მზად იყო, თავდამსხმელს დაპირისპირებოდა;
თეთრი ფრთები მას სულ უფრო და უფრო უახლოვდებოდა. წითელი ქათმის
კრიახი აღარ ისმოდა. ის მინაზე განვა, ნისკარტი მაღლა აიშვირა და მზად იყო,
თუ შესაძლებლობა მიეცემოდა, ჩაენისკარტებინა. უეცრად მეისი გამოჩნდა.



მეისიმ თეთრ ფრთებს შეუყვია, ხელი ჰკრა და გვერდზე გასწია. ძმამ ფრთები მაღლა შემართა, შემდეგ ისევ ძირს ჩამოუშვა და მეისიმ ისინი კვლავ მოიგერია. წითელი ქათმის პატარა, ელვარე თვალები ამ ყველაფერს უყურებდა. ის მეისის ფეხებთან მიიყუჟა. ბოლოს თავზარდამცემმა ფრთებმა მათ თავი გაანებეს და გაფრინდნენ.

მეისი დაიხარა და ხელები გაიშვირა. წითელი ქათამი მათკენ გაქანდა და თავისი ნისკარტი მეისის ფრთხილად დაადო მკლავზე. როდესაც მეისი მას საქათმეში აბრუნებდა, გრძნობდა, როგორ უცემდა ქათამს პატარა გული თავის ბუმბულიან მკერდში. ქათამი ჩახუტებული ჰყავდა, ვიდრე მისი გული არ დაწყნარდა. შემდეგ ფრთხილად ჩასვა გალიაში და სემს გაუღიმა.

- ჩანისკარტების რიგის სათავეში ახლა შენ ხარ, - გაეცინა სემს.

შეკითხვები მეისი და წითელი ქათამი

1. რას აკეთებს მეისი მოთხრობის დასაწყისში?

- ა) ქათამს იჭერს
- ბ) ქათმებს აჭმევს
- გ) კვერცხებს ეძებს
- დ) ბუმბულს აგროვებს

2. რას აკეთებს ავტორი იმისათვის, რომ გვაჩვენოს, როგორია წითელი ქათამი?

- ა) აღწერს, თუ როგორ გამოიყურება წითელი ქათამი
- ბ) აღწერს წითელი ქათმის საყვარელ საჭმელს
- გ) აღწერს, სად ცხოვრობს წითელი ქათამი
- დ) აღწერს, თუ როგორ იქცევა წითელი ქათამი

3. რატომ ეცოდება მეისის დედას ქათამი, რომელიც ჩანისკარტების რიგის ბოლოშია?



4. რატომ აწვალეხს წითელი ქათამი მეისის?



5. რატომ აჯახუნებს მეისი საქათმის კარს?

ა) მეისი გაბრაზებულია.

ბ) კარი ძნელი დასაკეცია.

გ) მელა მოდის.

დ) წითელი ქათამი გარბის.

6. მეისის უნდა, წითელი ქათამი საქათმეში დააბრუნოს.

რა არის ის ორი რამ, რასაც მეისი ამისათვის აკეთებს, მაგრამ
შედეგი არ მოჰყვება?



1.



2.

1
0
8
9

2
1
0
8
9

7. რატომ უარყოფს მამა მეისის აზრს?

- ა) წითელმა ქათამმა შეიძლება თავს რალაც დაუშავოს.
- ბ) წითელი ქათამი კვერცხებს აღარ დადებს.
- გ) მამას ჰგონია, რომ წითელ ქათამს მოკლავენ.
- დ) მამას უნდა, ქათამს ჭკუა ასწავლოს.

8. მამა ამბობს, რომ ჩანისკარტების რიგში წითელი ქათმის ადგილს უბრალოდ შემდეგი ქათამი დაიკავებს.

რას გულისხმობს ის?



9. რატომ ამბობს დედა: „შენს სამუშაოს ნამდვილად არ დავინუნებდი“?

- ა) დედას მეისი ეცოდება.
- ბ) მეისი სახლში უფრო მეტს უნდა მუშაობდეს.
- გ) დედას უყვარს ქათმების მოვლა.
- დ) მეისიმ უნდა გაიგოს, რომ დედას უფრო რთული საქმეები აქვს.

1
0
8
9

10. როგორ მოიფიქრებს მეისი თავის გეგმას?

- ა) მეისის ძმა, სემი, შეუდგენს გეგმას.
- ბ) მეისი დაინახავს, თუ როგორ იჭერს ბუ თავვს.
- გ) მეისის მამა ბუების შესახებ უყვება.
- დ) მეისი დაინახავს მავთულს და თეთრ ნაჭრებს.

11. რატომ ამაგრებს მეისი ჯოხზე თეთრ ფრთებს?

- ა) ქათმის ბუმბულებს რომ დაამსგავსოს
- ბ) გადანყვეტილება რომ მიიღოს
- გ) ბუს რომ დაამსგავსოს
- დ) სემზე შთაბეჭდილება რომ მოახდინოს

12. მეისიმ „ფრთებს ხელი ჰკრა და გვერდზე გასწია.“

რა უნდა მეისის, რომ ქათამმა იფიქროს?

- ა) რომ მეისი ქათამს გადაარჩენს
- ბ) რომ მეისი ქათამზე გაბრაზებულია
- გ) რომ მეისის ბუსი ეშინია
- დ) რომ მეისი ბუს ეთამაშება

13. იმის მიხედვით, თუ რას აკეთებს მეისი, შენ იგებ, თუ როგორია ის.

აღწერე, როგორია მეისი და მოიყვანე მოთხრობიდან ორი მაგალითი
შენი აზრის დასასაბუთებლად.



14. რატომაა მეისი ჩანისკარტების რიგის სათავეში მოთხრობის
დასასრულს?

გამოიყენე მოთხრობაში მოცემული ინფორმაცია შენი პასუხის
ასახსნელად.



15. როგორ ფიქრობ, რას გააკეთებს წითელი ქათამი შემდგომში,
როდესაც მეისი ქათმებს საქათმეში მოათავსებს?



3
2
1
0
8
9

1
0
8
9

1
0
8
9

16. რატომ იქნებოდა კარგი სათაური ამ მოთხრობისათვის - „მეისი გამოსავალს პოულობს“?

დაასახელე ერთი მიზეზი.





Researching education, improving learning

საავტორო უფლებები დაცულია IEA-ს მიერ.
ამ დავალების გამოყენება დაუშვებელია IEA-ს ნებართვის გარეშე.



შეჩერდი

ბუკლეტის ამ ნაწილის დასასრული.
გთხოვთ, შეწყვიტოთ მუშაობა

პრუ ანდერსონის ტექსტი, დაბეჭდილია მისი ნებართვით. TIMSS & PIRLS საერთაშორისო სასწავლო ცენტრის ილუსტრაციები, ბოსტონის კოლეჯი.

მეისი და წითელი ქათამი

1
0
8
9

მწვანე ზღვის კუს მოგზაურობა, რომელიც მთელი ცხოვრება გრძელდება

გარი მილერის
კუს მოგზაურობებიდან



ქვიშიდან ამოსვლა

აგვისტოს ვარსკვლავიანი ღამეა. კოსტა რიკის სანაპიროზე, ზედაპირიდან დაახლოებით ნახევარი მეტრის სიღრმეზე, კვერცხების ბუდეა ჩაფლული. ბუდეში მწვანე ზღვის კუს ასზე მეტი კვერცხია. თითოეული მათგანი მაგიდის ჩოგბურთის ბურთის ზომისაა.

ერთ-ერთი ჩვილი ზღვის კუ მოძრაობას იწყებს და კვერცხიდან იჩეკება. გამოჩეკისას კვერცხის ნაჭურჭს თავისი ცხვირის ბასრი წვეტიტ ტეხს. ჯერ კიდევ ქვიშაში ჩაფლული ჩვილი ზღვის კუ ცდილობს, ქვიშას თავი დააღწიოს. მალე მთელი ბუდე გამოცოცხლდება და მოძრაობას დაიწყებს.

ჩვილი კუ ფარფლების დახმარებით ზევით მიცოცავს. შესაძლოა, ერთ დღეზე მეტიც მოანდომოს ქვიშის ზედაპირზე ამოსვლას.

წყლისაკენ

როცა ახლადგამორჩეკილი კუ ქვიშის ზედაპირს მიაღწევს, მას ოკეანეში არეკლილი მთვარის შუქი იზიდავს. საბედნიეროდ, ახლომახლო ქუჩიდან ან სახლიდან შუქი არ ანათებს. ამგვარ შუქს შეუძლია დააბნიოს ჩვილი კუ.. ამის გამო კუს შეიძლება გზა აერიოს და ზღვას მოშორდეს.

ახლადგამორჩეკილის წყლისაკენ მოგზაურობა გადარჩენისათვის ბრძოლაა. ის კაკალზე დიდძალ კი არაა. კიბორჩხალები და ფრინველები, მაგალითად, ღამის ყანჩა, ზოგიერთ ჩვილ კუს სანაპიროზე იჭერს. თუმცა ეს ჩვილი კუ ახერხებს წყლამდე მისვლას.

ტალღების ქაფი ჩვილ კუს უკან აგდებს, ის კი მთელი ძალით ცდილობს უზარმაზარი ტალღების სანინააღმდეგოდ გაცურვას. ახლადგამორჩეკილი პირველი დღე და ღამე სულ მიცურავს და ორი დღის განმავლობაში არ ჩერდება.

ღია ზღვაში

ჩვილი კუს ღია ზღვაში მოგზაურობას ხშირად „დაკარგულ წლებს“ უწოდებენ. მეცნიერებმა ცოტა რამ იციან მწვანე ზღვის კუს ცხოვრების ამ ეტაპის შესახებ. შესაძლოა, ის წყლის დინებებს მიჰყვება და ზღვის წყალმცენარეების გროვებთან ახლოს დაცურავს.



ახლადგამორჩეკილი, სავარაუდოდ, კრევეტებს, პატარა მედუზებსა და ლოკოკინებს მიირთმევს, რომლებიც ზღვის წყალმცენარეების ირგვლივ ტივტივებენ. საუბედუროდ, ზღვაში ასევე არის ადამიანების მიერ გადაყრილი პლასტმასის ნივთები და ნაგავი. მათი შეჭმა კუს შესაძლოა, სიკვდილის ფასად დაუჯდეს.

ზღვაში კიდევ ბევრი სხვა საფრთხეცაა. მტაცებლები, როგორიცაა მაგალითად, ზვიგენები, კუების ქვემოთ დაცურავენ, ხოლო დიდი ფრინველები კი მათ თავზე დაფრინავენ. საბედნიეროდ, კუს თავისი ბაკნის შეფერილობა ნაწილობრივ მაინც იცავს. მისი ქვედა ნაწილი თითქმის მთლიანად თეთრია, ამიტომ ქვემოთ მოცურავე ზვიგენებმა ის მზის შუქზე შეიძლება ვერც შეამჩნიონ. მისი ბაკნის ზედაპირი კი მუქი ფერისაა, ამიტომაც ზემოდან, მუქი ფერის წყალში, კუ არ ჩანს.

მწვანეები იზრდებიან

რამდენიმე წლის შემდეგ მწვანე კუ უკვე მოზარდია. ახლადგამოჩეკილი აღარაა, მაგრამ ჯერ ზრდასრულიც არ ეთქმის. მისი ბაკანი დაახლოებით სადილის თევზისხელა ხდება. დროა, ღია ზღვა დატოვოს და ამერიკის შეერთებულ შტატებში, ფლორიდის თბილი სანაპირო წყლებისაკენ, გაცუროს.

თავისი დიდი ბაკნით ის ახლა უფრო მეტად არის დაცული, ვიდრე ახლადგამოჩეკილი რომ იყო. ახლა ის, ძირითადად, წყალმცენარეებსა და ზღვის ბალახს ჭამს, თუმცა შიგადაშიგ მედუზებსაც ყლაპავს.

წლები გადის და კუ ნელ-ნელა იზრდება. საკვებს უკვე სანაპიროდან მოშორებულ ადგილებში ეძებს და ზრდასრული ხდება.



ლამით იგი წყალში, კლდეებისა და მეჩხრების ქვეშ ისვენებს, სადაც ხუთი საათის განმავლობაში შეუძლია სუნთქვის შეკავება. ყოველდღიურად ის ერთსა და იმავე ადგილას მიდის ზღვის ბალახის საჭმელად, რომელსაც კუს ბალახს ეძახიან. ბალახის მკრეჭელის მსგავსად, კუ ზღვის ბალახის საძოვრებს მოკლედ კრეჭს. ზღვის ბალახისა და წყალმცენარეების ჭამისაგან მისი სხეულის ცხიმი მწვანე შეფერილობას იღებს. სწორედ აქედან მოდის მწვანე ზღვის კუს სახელი!

ქვიშაში დაბრუნება

26 წლის კუს ზრდასრული ბაკანი ერთ მეტრზე მეტი სიგრძისაა და დაახლოებით 140 კილოგრამს იწონის. ახლა კუ ახალი მოგზაურობისათვის ემზადება. ის გრძელ გზას უკან, იმ სანაპიროსაკენ, მიუყვება, სადაც დაიბადა და სადაც საკუთარი კვერცხების დადებას აპირებს.



ზღვის კუს შესაძლოა 1000 კილომეტრზე მეტის გავლა მოუწიოს, მაგრამ ის ამ მოგზაურობისათვის კარგადაა მომზადებული. მისი ფარფლები ფრთებივითაა. ის წყალში მიფრინავს.

მეცნიერები ჯერ კიდევ იკვლევენ, თუ როგორ პოულობს გზას ზღვის კუ ოკეანეში. ისინი ფიქრობენ, რომ კუები, შეიძლება, გრძნობენ ცვლილებებს დედამიწის მაგნიტურ ველში. შესაძლოა, ეს კუებს ეხმარება გარკვეული წარმოსახვითი რუკის შექმნაში. გზის გაკვლევაში მათ ასევე შეიძლება დაეხმაროს წყლის ქიმიური ელემენტებისა და სუნების დამახსოვრებაც.

როდესაც კუ თავის დაბადების ადგილს უბრუნდება, იქ თავის მეწყვილეს პოულობს. რამდენიმე კვირის შემდეგ დედალი კუ დაბნელებას უცდის და შემდეგ ნაპირზე ადის.



შემდეგი თაობა

ზღვიდან ამოსული დედალი კუ მინაზე გაჭირვებით მოძრაობს. ისეთ ადგილას მიცოცდება, სადაც ზღვის მოქცევა მის კვერცხებს ვერ წაიღებს. თავისი წინა ფარფლების მეშვეობით ფართო ორმოს თხრის. ეს მისი ბუდე იქნება. უკანა ფარფლებით კი ორმოში უფრო პატარა ხვრელს აკეთებს.

მძიმე ორსაათიანი სამუშაოს შემდეგ ის მზადაა პატარა, ღრმა ხვრელში ასზე მეტი ტყავივით რბილი, თეთრი კვერცხი დადოს. კუ კვერცხებს ქვიშით ფარავს. შემდეგ კი ქვიშას მთელ ბუდეს აყრის.

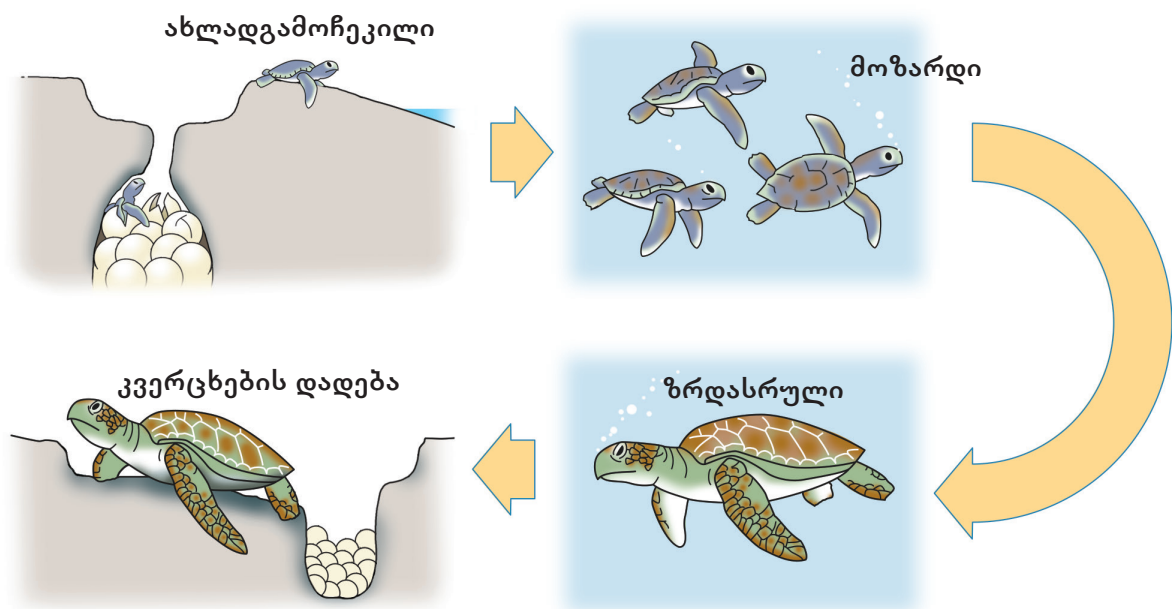
შემდგომი ორი თვის განმავლობაში ის კიდევ სამ ბუდეს თხრის და იქაც კვერცხებს დებს. ორი თვის შემდეგ ახლადგამოჩეკილი კუები თავიანთი ნაჭუჭებიდან გამოვლენ საკუთარი მოგზაურობის დასაწყებად.

კუ ცხოვრებას აგრძელებს

კვერცხების დადების შემდეგ ზრდასრული ზღვის კუ კვლავ გაეშურება თავისი გამოსაკვები ადგილებისაკენ, ფლორიდის სანაპიროსაკენ. რამდენიმე წელიწადში ერთხელ ის და სხვა ზრდასრული კუები ისევ ამ სანაპიროზე დაბრუნდებიან კვერცხების დასადებად.

ყველა მწვანე ზღვის კუ ამას აკეთებს მთელი თავისი ცხოვრების განმავლობაში, რომელმაც შეიძლება 80 წლამდე გასტანოს. ამ დროის მანძილზე ათასობით ჩვილი მწვანე ზღვის კუ დაიბადება და ღია ზღვაში გაეშურება.

მოგზაურობა ზღვაში და უკან



შეკითხვები მწვანე ზღვის კუს მოგზაურობა,
რომელიც მთელი ცხოვრება გრძელდება

1. რის შესახებაა პირველი ნაწილი „ქვიშიდან ამოსვლა“?

- ა) როგორ გამოიყურება სხვადასხვა სახის ზღვის კუ
- ბ) როგორ სწავლობენ ზღვის კუები ცურვას
- გ) რისი ჭამა უყვართ ზღვის კუებს
- დ) როგორ იჩეკებიან კვერცხიდან ზღვის კუები

2. „ერთ-ერთი ჩვილი ზღვის კუ მოძრაობას იწყებს და კვერცხიდან იჩეკება.“

დაწერე პირველი ორი რამ, რასაც ამის შემდეგ აკეთებს
ახლადგამოჩეკილი კუ..



1.



2.

3. როდესაც ახლადგამოჩეკილი კუ ქვიშის ზედაპირს მიაღწევს, რა
ეხმარება მას, სწორი მიმართულებით რომ წავიდეს?



რამ შეიძლება დააბნიოს ახლადგამოჩეკილი კუ?



2
1
0
8
9

2
1
0
8
9

4. რატომ არის ახლადგამოჩეკილის წყლისკენ მოგზაურობა „ბრძოლა გადარჩენისათვის“?

გამოიყენე ტექსტი შენი პასუხის ასახსნელად.



5. რა არის პირველი, რასაც აკეთებს ახლადგამოჩეკილი მას შემდეგ, რაც ის საბოლოოდ გასცდება უზარმაზარ ტალღებს?

- ა) სხვა ახლადგამოჩეკილებს ეძებს
- ბ) აგრძელებს ზღვაში შორს ცურვას
- გ) წყალმცენარეებში ისვენებს
- დ) საკვებს პოულობს

6. ამ ტექსტის თანახმად, რა გააკეთეს ადამიანებმა ისეთი, რითაც ზღვა სახიფათო გახდა კუებისათვის?



1
0
8
9

1
0
8
9

7. ახლადგამორჩევილი კუს ბაკნის ფერი მას მტაცებლებისაგან იცავს. ახსენი, როგორ იცავს ის ფრინველებისგან.



ახსენი, როგორ იცავს ის ზვიგენებისგან.



8. როდის იკავებს ზღვის კუ სუნთქვას 5 საათის განმავლობაში?



9. რას გვეუბნება ტექსტი ზრდასრული მწვანე ზღვის კუს კვების ჩვევებზე?

- ა) ის საკვებს კლდეებისა და მეჩერების ქვეშ ეძებს.
- ბ) ის დიდ მანძილზე მიცურავს საკვების მოსაპოვებლად.
- გ) ის ყოველდღე ერთსა და იმავე ადგილას მიდის საჭმელად.
- დ) ის იშველიებს სუნებს წყალში საკვების მოსაპოვებლად.

2
1
0
8
9

1
0
8
9

10. რატომ ხდება ზღვის კუს სხეულის ცხიმი მწვანე?



11. რა ინფორმაციას გვაწვდის სტატია ზღვის კუს ზომისა და საკვების შესახებ მისი ცხოვრების ცალკეულ ეტაპზე?

შეავსე ქვემოთ მოცემული ცხრილი.

სამი პასუხი უკვე მითითებულია.



ცხოვრების ეტაპი	ზომა	საკვები
კვერცხში ყოფნა		კვერცხს თავისი საკვები აქვს
ახლადგამოჩეკილი		
მოზარდი	სადილის თევში	
ზრდასრული		წყალმცენარეები და ზღვის ბალახი

1
0
8
9

3
2
1
0
8
9

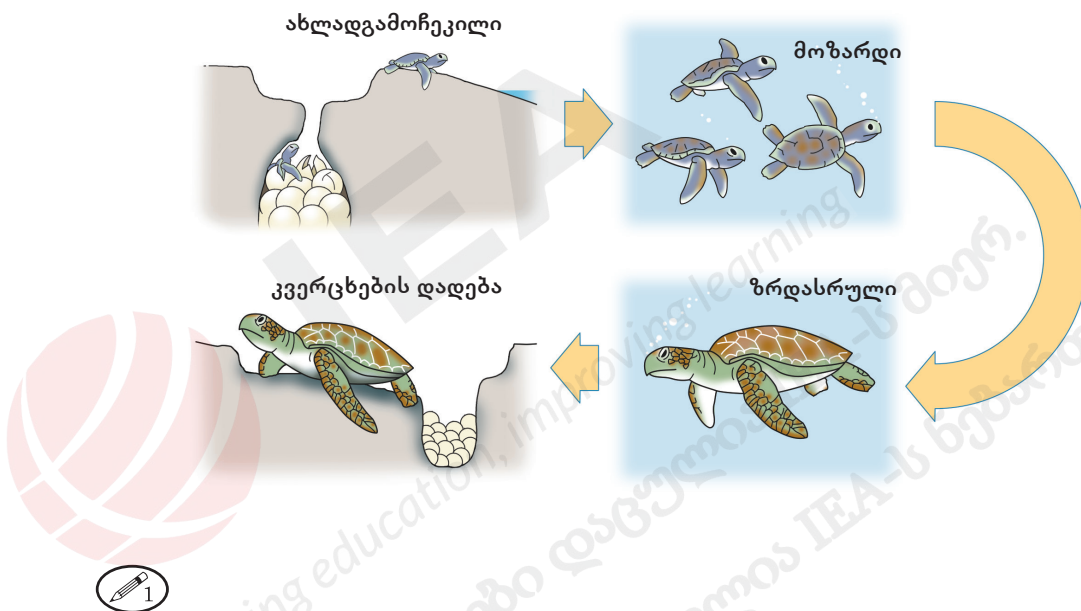
12. რა ასაკისაა დედალი მწვანე ზღვის კუ, როდესაც ის პირველად დებს კვერცხებს?

- ა) დაახლოებით 3 წლის
- ბ) დაახლოებით 10 წლის
- გ) დაახლოებით 26 წლის
- დ) დაახლოებით 80 წლის

13. ზრდასრული დედალი მწვანე ზღვის კუს ცხოვრებაში რომელი საქციელი არ არის მეცნიერთათვის ბოლომდე გასაგები?

- ა) როგორ შეუძლია მას 1000 კილომეტრზე მეტის გაცურვა
- ბ) როგორ აკეთებს ის ბუდეს თავისი კვერცხებისათვის
- გ) როგორ არიდებს თავს მტაცებლებს
- დ) როგორ აგნებს სწორად სანაპიროს, რომ კვერცხები დადოს

14. ქვემოთ მოცემულია დიაგრამა ამ ტექსტიდან.
რის გაგებაში გეხმარება ეს დიაგრამა?



1

1
0
8
9

15. როგორ გაჩვენებს ამ ტექსტში მწერალი, რომ მწვანე ზღვის კუ განსაკუთრებულია?

- ა) გთხოვს, რომ ის გადაარჩინო
- ბ) გიყვება იმ გასაოცარ რაღაცეებს, რასაც ის აკეთებს
- გ) აღწერს, თუ რა ლამაზია ის
- დ) გაფრთხილებს, რომ დღეისათვის მხოლოდ რამდენიმე კუა ცოცხალი

16. ეს ტექსტი დაყოფილია ნაწილებად, რომლებსაც თავისი სათაურები აქვს.

რა არის გადმოცემული ამ ნაწილებში?

- ა) სხვადასხვა საფრთხე, რის წინაშეც დგანან ზღვის კუები
- ბ) სხვადასხვა ეტაპები ზღვის კუს ცხოვრებაში
- გ) სხვადასხვა სახის ზღვის კუები
- დ) სხვადასხვა მოსაზრებები ზღვის კუებზე

შეჩერდი

ბუკლეტის ამ ნაწილის დასასრული.
გთხოვთ, შეწყვიტოთ მუშაობა

გარი მილერის კუების მოგზაურობიდან, გამოცემულია National Geographic Explorer, Washington D.C., 2010. გადმოებულია National Geographic Society- ის ნებართვით. ილუსტრაციები - TIMSS & PIRLS საერთაშორისო სასწავლო ცენტრი, ბოსტონის კოლეჯი. გამოსახულებები მოპოვებულია <http://commons.wikimedia.org>: ჩვილი ზღვის კუ, მწვანე ზღვის კუ მარსა ალამის მახლობლად, მწვანე ზღვის კუ ზღვის ბალახს ძოვს. მწვანე ზღვის კუ (chelonia mydas) ბუდობს ქვიშიან ნაპირზე.

მწვანე ზღვის კუს მოგზაურობა, რომელიც მთელი ცხოვრება გრძელდება

