



სსიპ საგანმანათლებლო
კვლევების ეროვნული
ცენტრი



განათლების, მეცნიერებისა და
ახალგაზრდობის სამინისტრო

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა

შეფასების შუალედური ანგარიში

2024



ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა

შეფასების შუალედური ანგარიში

საგანმანათლებლო კვლევების ეროვნული ცენტრი (NCER)

თბილისი, 2024

შინაარსი

შესავალი	6
კვლევის მეთოდოლოგია	7
შეფასების განზომილებები.....	7
ეკოსისტემის მიდგომა.....	8
მიზნობრივ ჯგუფებთან მუშაობის სტრატეგია	9
კვლევის ძირითადი ეტაპები და მეთოდები.....	10
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შესახებ.....	12
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ინსტიტუციური რუკა.....	13
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის განვითარების ეტაპები	21
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურიკულუმი.....	25
კონტექსტი.....	25
ენათა სწავლის, სწავლებისა და შეფასების რეკომენდაციათა საერთო ევროპული ჩარჩო – ძირითადი პრინციპები	26
CEFR საქართველოში.....	28
უმაღლესი განათლების დარგობრივი მახასიათებელი ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამისთვის	29
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დოკუმენტი.....	31
პროგრამის მიზნები და სწავლის შედეგები	31
სილაბუსები.....	34
პრეტესტები და შეფასების სისტემა.....	35
ინტერკულტურული კომპეტენცია.....	37
ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განხორციელების შედეგები.....	40
ეფექტურობა და რელევანტურობა.....	40
პროგრამაზე ბენეფიციართა მოზიდვა.....	41
ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების და მიტოვების მაჩვენებლები...	47
უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებზე ტრანზიციის მაჩვენებლები	51
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შედეგების შესაბამისობა მიზნობრივი ჯგუფების საჭიროებებთან	55
პროგრამის ხარისხი.....	58
ეფექტიანობა, კოჰერენტულობა და მდგრადობა.....	60
შიდასაუნივერსიტეტო რესურსების მართვა და სერვისების განვითარება	61
უნივერსიტეტთაშორისი თანამშრომლობა და ქსელები	67

კავშირი სხვა რელევანტურ ინიციატივებთან ეკოსისტემის ფარგლებში	68
ძირითადი მიგნებები.....	74
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურიკულუმი.....	74
ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განხორციელების შედეგები	75
პროგრამის ხელმისაწვდომობის და ხარისხის გამოწვევები.....	78
პროგრამის კოჰერენტულობა და შედეგების მდგრადობა	80
დანართები.....	83
დანართი 1: ენის სწავლებისა და შეფასების თანამედროვე თეორიული მოდელები	83
ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ევროპული ჩარჩო (CEFR)	84
CEFR კონცეპტუალური მოდელი	85
CEFR-ის მიხედვით ენის სწავლების და შეფასების სტრატეგია.....	89
დანართი 2: მულტილინგვური და ბილინგვური განათლება – ევროპისა და სკანდინავიის ქვეყნების პრაქტიკის მაგალითები.....	90
უმცირესობების განათლების ფილოსოფია და ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია.....	90
ევროპისა და სკანდინავიის ქვეყნების ენობრივი პოლიტიკის მაგალითები ზოგად განათლებაში	92
დანართი 3: კვლევაში ჩართული აქტორები	102
გამოყენებული ლიტერატურა	103

სქემები

სქემა 1: ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ინსტიტუციური გარემოს რუკა	14
სქემა 2: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხვის მაჩვენებლები წლების მიხედვით	41
სქემა 3: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხვის მაჩვენებლები წლების და ტესტირების ენის მიხედვით	41
სქემა 4: სკოლიდან ფორმალური განათლების სხვა საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები სკოლის დამთავრების ენის მიხედვით	42
სქემა 5: სკოლის დამთავრების და პირდაპირი გადასვლის ჯამური მაჩვენებელი სკოლის ურბანულობის მიხედვით (2018-2023 წწ.)	44
სქემა 6: სკოლიდან ფორმალური განათლების სხვა საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები სკოლის დამთავრების ენის და სკოლის ურბანულობის მიხედვით (2018-2023 წწ.)	45
სქემა 7: პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები (სკოლის დასრულების ენის და სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით (ჯამურად 2018– 2023 წლის მონაცემები))	46
სქემა 8: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დამთავრების მაჩვენებლები სკოლის დასრულების ენის და წლების მიხედვით (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე, ვალიდური %)	47
სქემა 9: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების მაჩვენებლების დინამიკა სკოლის დამთავრების ენის და სკოლის ურბანულობის მიხედვით (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე) .	49
სქემა 10: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების მაჩვენებლების დინამიკა სკოლის დამთავრების ენის და სქესის მიხედვით (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე)	50
სქემა 11: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამიდან აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიციის ჯამური მაჩვენებლები (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე)	51
სქემა 12: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კურსდამთავრებულთა უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებზე ტრანზიციის მაჩვენებელი აკადემიური მიმართულებების მიხედვით (2016-2023 წელი) – ვალიდური პროცენტი	53
სქემა 13: აკადემიური პროგრამების დასრულების და მიტოვების მაჩვენებელი ჩარიცხვის წლების/კოჰორტების მიხედვით (ჯამური მაჩვენებელი, სკოლის დამთავრების ენა – აზერბაიჯანული, სომხური) – ვალიდური %	54
სქემა 14: აკადემიური პროგრამების დასრულების მაჩვენებელი მიმართულებების მიხედვით (ბაკალავრიატი, 2017-2019 წლის კოჰორტების ჯამური მაჩვენებელი, სკოლის დამთავრების ენა – აზერბაიჯანული, სომხური)	55
სქემა 15: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე აბიტურიენტთა ჩარიცხვის და გრანტის მიღების მაჩვენებლები ტესტის ჩაბარების ენის მიხედვით	57
სქემა 16: ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ევროპული ჩარჩოს კონცეპტუალური მოდელი ...	87
სქემა 17: ბილინგვური განათლების მიდგომები და მოდელები	91

აბრევიატურები

CCIIR – Center for Civil Integration and Inter-ethnic Relations
CEFR – Common European Framework of Reference for Languages
CTC – Center for Training and Consultancy
EMIS – Education Management Information System
IDFI – Institute for Development of Freedom of Information
NAEC – National Assessment and Examinations Center
NCEQE – National Center for Educational Quality Enhancement
NCER – National Center for Educational Research of Georgia
OECD – Organization for Economic Co-operation and Development
PITA – Promoting Integration, Tolerance & Awareness Program
TPDC – Teachers Professional Development Center
UNAG – UN Association of Georgia
UNDP – United Nations Development Programme
UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees
USAID – United States Agency for International Development



შესავალი

მოცემული ანგარიში საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში მოქმედი საშეღავათო პოლიტიკის ერთ-ერთ საკვანძო ასპექტს – „ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის“ შედეგებს მიმოიხილავს. იგი ეთნიკური უმცირესობებისთვის ხარისხიანი განათლების ხელმისაწვდომობის უფრო ფართო შეფასების ნაწილია და ამ შეფასების პირველი ეტაპის ფარგლებში შემუშავდა.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა განკუთვნილია საქართველოს იმ მოქალაქეებისათვის, ვინც არაქართულენოვანი სკოლა ან სექტორი დაამთავრა. მისი მიზანია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთათვის უმაღლესი განათლებისადმი ხელმისაწვდომობის გაზრდა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ხელშეწყობა.

პროგრამის პოტენციური ბენეფიციარები გამარტივებული წესით ირიცხებიან უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სადაც ერთი წლის განმავლობაში ეუფლებიან ქართულ ენას. პროგრამის ამოცანაა, უზრუნველყოს ქართული ენის იმ დონეზე დაუფლება, რომ პროგრამის კურსდამთავრებულებმა შეუფერხებლად შეძლონ მათთვის სასურველ უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამაზე სწავლის გაგრძელება.

ქართულ ენაში მომზადების სამოცრედიტიანი (ერთწლიანი) პროგრამა შესაძლებელია განხორციელდეს საქართველოს ყველა უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში (აკრედიტაციის მოპოვების შემთხვევაში). არაქართულენოვანი სტუდენტებისათვის გათვალისწინებულია კვოტა – სტუდენტთა საერთო რაოდენობის 5-5% აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი სტუდენტებისათვის და 1-1% აფხაზურენოვანი და ოსურენოვანი სტუდენტებისთვის.

ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე საუკეთესო შედეგის მქონე აბიტურიენტების გარკვეული რაოდენობა პროგრამაზე უფასოდ სწავლის უფლებას მოიპოვებს (2024 წლის მდგომარეობით აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი აბიტურიენტებისთვის გამოყოფილია 200-200 ადგილი). ერთწლიანი პროგრამის დასრულების შემთხვევაში ბენეფიციარები უგამოცდოდ ირიცხებიან მათთვის სასურველ უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებზე.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამას საქართველოში თხუთმეტწლიანი ისტორია აქვს. მისი ამოქმედების საფუძველს წარმოადგენდა სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციის ფარგლებში 2009 წელს გამოკვეთილი გამოწვევები – არაქართულენოვან მოსახლეობაში სახელმწიფო ენის კომპეტენციის გაუმჯობესებისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის მიმართულებით.

ამოქმედების დღიდან პროგრამა სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის უფრო ფართო სახელმწიფო პოლიტიკის ნაწილია. მისი მიზნები ასახულია სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიის მოქმედ (2020-2030 წწ.) და წინმსწრებ ვერსიებსა და სამოქმედო გეგმებში, ისევე როგორც განათლების ერთიან სტრატეგიაში (2021-2030 წწ.).

პროგრამის მონიტორინგის ანგარიშებში, ისევე როგორც დამოუკიდებელი ექსპერტების მიერ შექმნილ პოლიტიკის დოკუმენტებსა და კვლევებში მკაფიოდ ჩანს პროგრამის დადებითი ეფექტი ეთნიკური უმცირესობებისთვის უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის ზრდის მიმართულებით, თუმცა, ამავე დროს, იკვეთება პროგრამის შემდგომი სრულყოფის და ბენეფიციართა საჭიროებებზე უკეთ მორგების საჭიროებაც.

ყველა ეს დოკუმენტი ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ პროგრამის წარმატება წარმოუდგენელია სისტემური მიდგომის გარეშე და მისი მოდიფიკაცია და სრულყოფა მხოლოდ სტრატეგიის სხვა კომპონენტებში მიღწეული წარმატებებისა და გამოწვევების გათვალისწინებითაა შესაძლებელი.

2024 წელს საქართველოს მთავრობა გეგმავს პროგრამის მიზნებისა და განხორციელების მიდგომის გადახედვას ბოლო 15 წლის მანძილზე პროგრამის ეკონომიკაში მომხდარი ცვლილებების ქრილში. მოცემული ანგარიში მიზნად ისახავს, წვლილი შეიტანოს პროგრამის შესახებ არსებული მოსაზრებების შეჯერებასა და პროგრამის მომავლის შესახებ დისკუსიის კონსოლიდაციაში.

კვლევის მეთოდოლოგია

❖ შეფასების განზომილებები

ანგარიშში გამოყენებული შეფასების ჩარჩო ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (Organization for Economic Co-operation and Development — OECD) კონცეპტუალურ მოდელს ეფუძნება.¹ ჩარჩოს მიხედვით ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა ხუთი ასპექტის მიხედვით ფასდება, ესენია: 1) ეფექტურობა; 2) რელევანტურობა; 3) ეფექტიანობა; 4) კოჰერენტულობა და 5) მდგრადობა.

- **ეფექტურობის კომპონენტის ფარგლებში აქცენტი პროგრამის შედეგებზე კეთდება** – რამდენად ეხმიანება პროგრამის შედეგები წინასწარ განსაზღვრულ მიზნებს? რამდენად მაღალია ქვეყანაში პროგრამით დაინტერესება და ჩართულობა? განსხვავდება თუ არა პროგრამის შედეგები სხვადასხვა ქვეჯგუფისთვის? ქმნის თუ არა პროგრამა თანაბრად ხელშემწყობ და მიმზიდველ გარემოს განსხვავებული საჭიროებებისა და ინტერესების მქონე ბენეფიციარებისთვის?
- **რელევანტურობის კომპონენტის ფოკუსს პროგრამის კონცეფციისა და შედეგების მიზნობრივი ჯგუფების მოლოდინებთან თავსებადობა წარმოადგენს** – როგორ შეიძლება უკეთ მოვარგოთ პროგრამა კონტექსტის გამოწვევებსა და მიზნობრივი ჯგუფების სპეციფიურ საჭიროებებს?

¹ OECD (2020). Better criteria for better evaluation. The OECD Development Assistance Committee (DAC) Network on Development Evaluation

- **ეფექტიანობის კომპონენტში საინტერესო ასპექტს წარმოადგენს რესურსების ათვისება პროგრამის მიზნების მისაღწევად – რამდენად სწორად იხარჯება პროგრამის რესურსები? შესაძლებელი იყო თუ არა უკეთესი შედეგის მიღწევა იმავე შენატანით? რა შეიძლება გაკეთდეს არსებული რესურსების პირობებში ამონაგების გასაუმჯობესებლად?**
- **კოჰერენტულობის კომპონენტის ფარგლებში ფასდება პროგრამის თანმიმდევრულობა და კავშირი სხვა ინიციატივებთან – რამდენად ურთიერთშემავსებელი და კოორდინირებულია პროგრამის ელემენტები? რამდენად ერგება პროგრამა სხვა პარალელურ ინტერვენციებსა და უფრო ფართო პოლიტიკას? რამდენად არის სახეზე ამ ინიციატივებს შორის სინერგიული ეფექტი?**
- **მდგრადობის კომპონენტი პროგრამის შედეგების გაძლიერებისა და შენარჩუნების მიდგომებზე ამახვილებს ყურადღებას – როგორ შეიძლება ეკოსისტემის იმგვარად განვითარება, რომ პროგრამის გრძელვადიან შედეგებს საფრთხე არ შეექმნას?**

ჩარჩოს კომპონენტები მოცემულ ანგარიშში ორ ჯგუფად არის გაერთიანებული. ეფექტურობისა და რელევანტურობის კომპონენტები პროგრამის შედეგების აღსაწერად გამოიყენება, ხოლო ეფექტიანობის, კოჰერენტულობისა და მდგრადობის განზომილებები – ამ შედეგების მიღწევის მიდგომებისა და სტრატეგიების შესაფასებლად.

❖ ეკოსისტემის მიდგომა

უმაღლესი განათლების სისტემაში მოქმედი საშეღავათო პოლიტიკის და „ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის“ შეფასებისათვის მნიშვნელოვანია ფართო კონტექსტის გათვალისწინება. ანალიზის ლოგიკა ეყრდნობა დაშვებას, რომ პროგრამის განხორციელების პრაქტიკა არ უნდა განვიხილოთ გარემოს ზეგავლენის გათვალისწინების გარეშე. შესაბამისად, ანგარიში პროგრამის განხორციელების პრაქტიკაზე მოქმედ ფაქტორებს ეკოლოგიური პარადიგმის ფარგლებში და ეკოსისტემის მოდელებზე დაყრდნობით განიხილავს.²

ეკოსისტემის მოდელის პრინციპებიდან გამომდინარე, კვლევაში გათვალისწინებულია თავად პროგრამის უშუალო განმახორციელებლებისა და ბენეფიციარების პერსპექტივა, ისევე როგორც განათლების სისტემის ფარგლებში და მის გარეთ მოქმედი სხვადასხვა აქტორის შეხედულებები და მარეგულირებელი კონტექსტი: განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს და მისი უწყებების, სხვა სამინისტროების, არასამთავრობო ორგანიზაციებისა და დონორი ორგანიზაციების წარმომადგენლების მოსაზრებები და, ასევე, მნიშვნელოვანი სტრატეგიული ჩარჩო დოკუმენტები.

² Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. Teachers College Record, 78(2), 157 – 204.

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. Child Development, 45(1), 1-5.

Buchmann, C. (2002). Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education and Achievement. In B. Fuller and E. Hannum (Eds.), Schooling and Social Capital in Diverse Cultures (pp. 133-159). Amsterdam: JAI Press.

უმაღლესი განათლების სისტემის ფარგლებში განხორციელებული საშედავითო პოლიტიკა განხილულია ფორმალური განათლების სხვა საფეხურებთან (ზოგადი განათლება, პროფესიული განათლება) და განათლების სფეროში მიმდინარე სხვა ინტერვენციებთან ბმაში.

მოცემული ანგარიში, აგრეთვე, წარმოადგენს საკითხის შესახებ არსებული მდიდარი კვლევითი ლიტერატურის და მონიტორინგის ანგარიშების დასკვნების გაერთიანების მცდელობას.

❖ მიზნობრივ ჯგუფებთან მუშაობის სტრატეგია

დაინტერესებულ მხარეთა მრავალფეროვანი პერსპექტივების ასახვის მიზნით პოტენციური რესპონდენტები სამ კატეგორიაში დაჯგუფდა:

- **გარე დამკვირვებლების პერსპექტივა** აერთიანებს ენის სახელმწიფო დეპარტამენტის, შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში სახელმწიფო მინისტრის აპარატის, არასამთავრობო ორგანიზაციებისა და დონორების, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის (NAEC), მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის (TPDC), განათლების საინფორმაციო მართვის სისტემის (EMIS), განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის (NCEQE), ზოგადი განათლების დეპარტამენტის, განათლების მკვლევრებისა და ექსპერტების მოსაზრებებს.
- **განმახორციელებლის პერსპექტივა** ასახავს უნივერსიტეტების ადმინისტრაციის, პროგრამის მმართველი რგოლის, პედაგოგების, პროგრამის ავტორების პოზიციას.
- **ბენეფიციარების პერსპექტივა** პროგრამის სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების ხედვას წარმოაჩენს.

რესპონდენტთა ყველა კატეგორიის შიგნით აქტორები პროგრამის დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესზე მაღალი გავლენის გათვალისწინებით შეირჩა. ამავდროულად, რესპონდენტთა კატეგორიების ფორმირებისას მხედველობაში იქნა მიღებული ამ აქტორების შეხედულებების მოსალოდნელი მრავალფეროვნება (მაქსიმალური ვარიაციის პრინციპი). მაგალითად, შერჩევის სტრატეგია ეყრდნობოდა დაშვებას, რომ შიდა აქტორებს (უნივერსიტეტები) შესაძლოა ჰქონოდათ გარე აქტორებისგან განსხვავებული მოსაზრებები.

ფოკუს-ჯგუფებისა და ინტერვიუების მონაწილეების სიის ფორმირებისას გამოყენებული იქნა ე. წ. კრიტიკული შემთხვევების შერჩევის პრინციპი. რესპონდენტებს რაც შეიძლება მეტი და ამომწურავი ინფორმაცია უნდა ჰქონოდათ საკვლევი საკითხის შესახებ. ზოგიერთი რესპონდენტი ერთდროულად რამდენიმე აქტორს წარმოადგენდა (მაგალითად: დონორი ორგანიზაციის წარმომადგენელი და განათლების ექსპერტი, არასამთავრობო ორგანიზაციის წარმომადგენელი და პროგრამის კურსდამთავრებული და ა. შ.).

მონაწილეთა საწყისი სია შემუშავდა შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატთან კონსულტაციების შედეგად. სავსე კომპონენტის შემდგომ ეტაპზე, გამოყენებული იქნა ზვავისებური შერჩევის ელემენტები –

ძირითადი ინფორმანტები გვეხმარებოდნენ პოტენციური რესპონდენტების სიის გაფართოებაში.

ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფების სერიაში მონაწილეობა მიიღო 100-მდე რესპონდენტმა.

თვისებრივი კვლევის პრინციპებიდან გამომდინარე, კვლევის საწყის ეტაპზე არ ყოფილა განსაზღვრული რესპონდენტების მინიმალური და მაქსიმალური რაოდენობა. გადაწყვეტილება ინტერვიუებისა და ფოკუს ჯგუფების სერიის შეწყვეტის შესახებ მიღებული იქნა მონაცემთა გაჯერების შედეგების გათვალისწინებით.

❖ კვლევის ძირითადი ეტაპები და მეთოდები

კვლევის პირველმა ეტაპმა სამი მიმართულება მოიცვა:

- **ფორმალური განათლების სისტემის ფარგლებში ენის სწავლების საერთაშორისო პრაქტიკის ანალიზი:** ამ მიმართულების ძირითად მიზანს წარმოადგენდა მიმდინარე სამეცნიერო პოლიტიკის წარმოდგენა უფრო ფართო, ევროპულ კონტექსტში. ეტაპის ფარგლებში განხორციელდა:
 - ✓ ენის სწავლების თეორიული მიდგომების, ენათა სწავლის, სწავლებისა და შეფასების საერთო ევროპული ჩარჩოს ძირითადი პრინციპების მიმოხილვა;
 - ✓ ევროპის ქვეყნების საგანმანათლებლო სისტემებში ბილინგვური განათლების ძირითადი მიდგომების ანალიზი.
- **ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განხორციელებასთან დაკავშირებული ადგილობრივი აქტორების და პრობლემების რუკის შექმნა:** ეს მიმართულება გულისხმობდა ეკოსისტემის მნიშვნელოვანი აქტორების დაზუსტებას, პროგრამის განხორციელებასთან დაკავშირებული პრობლემების იდენტიფიცირებასა და დაჯგუფებას. მიმართულების ფარგლებში შედგა:
 - ✓ ადგილობრივი კვლევების/სტრატეგიული დოკუმენტების შინაარსობრივი ანალიზი;
 - ✓ ფოკუს-ჯგუფებისა და ინტერვიუების სერია;
 - ✓ ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დარგობრივი მახასიათებლის, ისევე როგორც განმახორციელებელი უნივერსიტეტების პროგრამების შინაარსის ექსპერტული ანალიზი.
- **ქართულ ენაში მომზადების პროგრამასთან დაკავშირებული მეორადი რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი:** ეს მიმართულება მოიცავდა განათლების მართვის საინფორმაციო სერვისის მიერ მოწოდებული ბაზების დამუშავებას თვლადი ინდიკატორების ცვლილების დინამიკის დასადგენად. მიმართულების ფარგლებში განხორციელდა:
 - ✓ არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულების პროგრამაში ჩართულობის ანალიზი სკოლისა და მოსწავლის მახასიათებლების მიხედვით;

- ✓ არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეების, ისევე როგორც არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებული სტუდენტების ფორმალური განათლების საფეხურებზე ტრანზიციის და ჩართულობის მაჩვენებლების ანალიზი.

კვლევის მეორე ეტაპზე გათვალისწინებულია **ძირითადი მიგნებებისა და შესაძლო ინტერვენციების გადამოწმება/ვალიდაცია უფრო ფართო ჯგუფებთან**. კერძოდ:

- არაქართულენოვანი სკოლების საზოგადოების გამოკითხვა (საშუალო საფეხურის მოსწავლეების, მათი მშობლების, მასწავლებლებისა და სკოლის ადმინისტრაციის მონაწილეობით; კონტექსტის ვალიდობის გაზრდის მიზნით, ასევე, კვლევაში ჩაერთვებიან ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონის ქართულენოვანი სკოლებიც);
- თანამონაწილეობითი დაგეგმვის შეხვედრები კვლევაში ჩართულ აქტორებთან კვლევის თვისებრივი კომპონენტის მიგნებების ვალიდაციისთვის.



ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შესახებ

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა საქართველოში ეთნიკური უმცირესობების უმაღლეს განათლებაზე ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფის მიზნით 2009 წელს შეიქმნა. ის მოიაზრებოდა როგორც დროებითი, ტრანზიციული მექანიზმი ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში – რომლის მიზანი იყო არაქართულებიდან სკოლებსა და სექტორებში ქართული ენის სწავლების ხარვეზების კომპენსირება და არაქართულებიდან მოსახლეობისთვის უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდა. დღეისათვის პროგრამა ეთნიკური უმცირესობების სოციალური ინტეგრაციის მიმართულებით ერთ-ერთ ყველაზე წარმატებულ ინტერვენციად მიიჩნევა.³

ეთნიკური უმცირესობების განათლების ხელმისაწვდომობა გამჭოლი თემაა, რომელიც როგორც სახელმწიფო, ასევე კერძო, არასამთავრობო და დონორი ორგანიზაციების

³ ტაბატაძე შ., გორგაძე ნ., გაბუნია კ., 2023, კვლირების სისტემა განათლების პოლიტიკის ქრილში, პოლიტიკის დოკუმენტი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, USAID, UNAG

საქართველოს პარლამენტის განათლებისა და მეცნიერების კომიტეტის თემატური მოკვლევის ანგარიში, 2022, ეთნიკური უმცირესობების ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შესწავლა, NDI, UKAID

ადეიშვილი გ., საღარეიშვილი მ., ჟამურაშვილი ლ., 2022, განათლების სექტორის მიმოხილვა, ეთნიკური უმცირესობების და სოციალურად მოწყვლადი ჯგუფების გამოწვევების იდენტიფიცირება, IDFI

ტაბატაძე შ., გორგაძე ნ., გაბუნია კ., 2020, საშუავათო პოლიტიკის ეფექტურობისა და შედეგების კვლევა საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში 2010-2019 წლების ქრილში, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, USAID, UNAG

დალაქიშვილი მ., ირემაშვილი ნ., 2020, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები, ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC)

გორგაძე, ნ., ტაბატაძე, შ., 2019, 1+4 პროგრამის კურსდამთავრებულების დასაქმების შესაძლებლობების კვლევა ზოგადი კონტექსტისა და კონკრეტული მაგალითის ანალიზის საფუძველზე", სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი (CCIIR)

ხარატიანი ქ., ნაჭყებია ხ., 2018, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება, კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC), ანგარიში მომზადებულია პროგრამის „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის პროგრამის“ (PITA)-ს ფარგლებში, USAID, UNAG

ტაბატაძე, შ., გორგაძე, ნ., 2017, ეთნიკური უმცირესობის სტუდენტთა და კურსდამთავრებულთა პროფესიული განვითარების, კარიერული წინსვლისა და დასაქმების შესაძლებლობები და პერსპექტივები, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი (CCIIR), USAID, UNAG

ტაბატაძე, შ., გორგაძე, ნ., 2016, ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის ეფექტურობის კვლევა, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი (CCIIR)

ყურადღების ფოკუსშია მოქცეული. ანგარიშის მოცემული ნაწილი მიმოიხილავს პროგრამის შექმნის წინაპირობებსა და განვითარების მნიშვნელოვან ეტაპებს, ისევე როგორც პროგრამის ინსტიტუციურ გარემოს – ჩარჩო სტრატეგიულ დოკუმენტებს, პროგრამის ეკოსისტემაში მოქმედ მნიშვნელოვან აქტორებს და მათ ფუნქციებს.

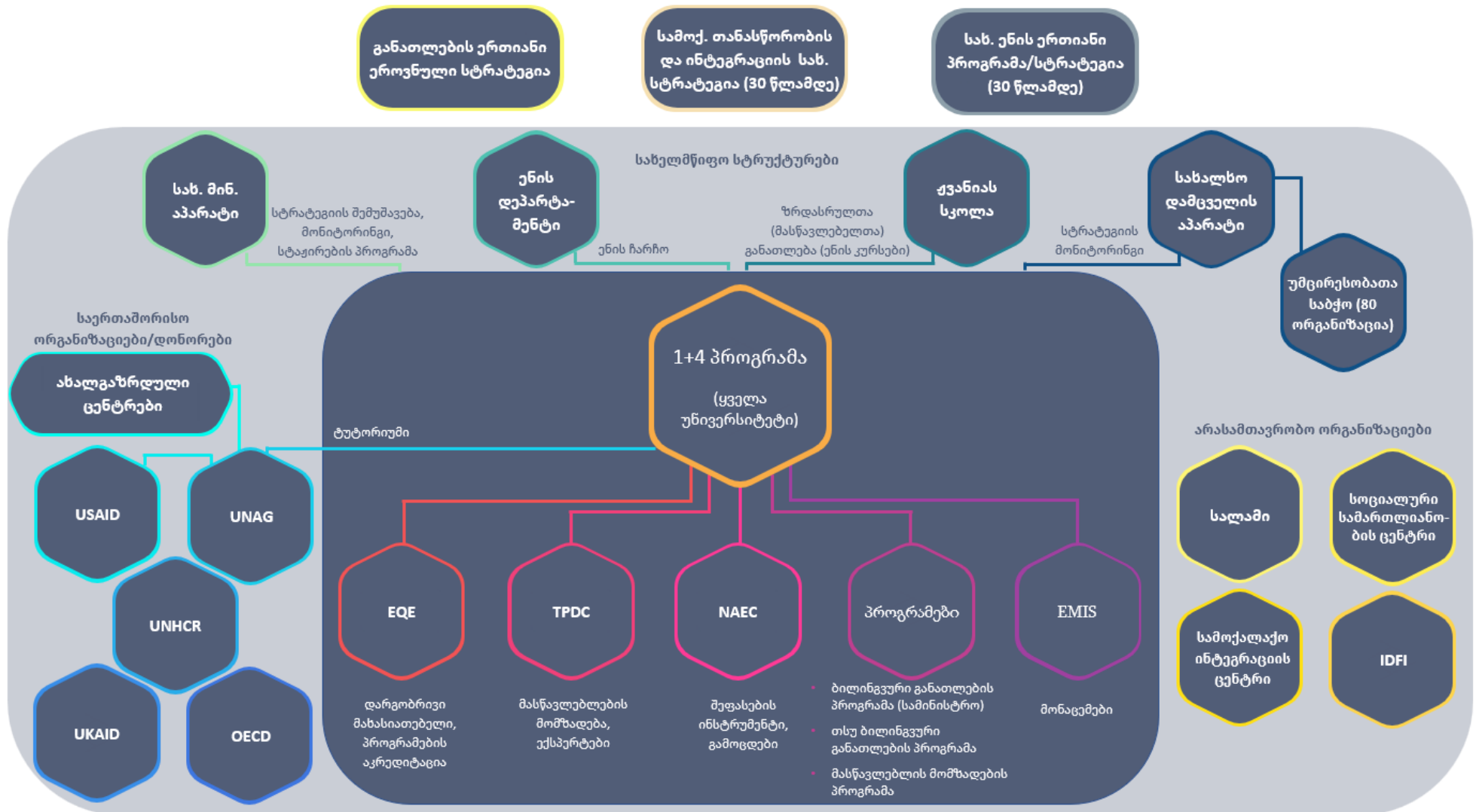
ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ინსტიტუციური რუკა

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ეკოსისტემა, პირობითად, სამ შრედ შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ.

- პირველ შრეს ქმნის ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განმახორციელებელი ინსტიტუტები (უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები და მათი უშუალო გარემო – განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო და მისი ფუნქციური ერთეულები.
- მეორე შრე აერთიანებს ე. წ. სტრატეგიულ პარტნიორებს – არასამთავრობო და საერთაშორისო ორგანიზაციებს, სხვა სამინისტროებს, უწყებებსა და სერვისის მიმწოდებელ ორგანიზაციებს, რომლებიც უფრო ფართო პოლიტიკის ფარგლებში ურთიერთქმედებენ შიდა შრის აქტორებთან.
- მესამე შრე წარმოადგენს ზოგად კონტექსტს და აერთიანებს იმ სტრატეგიულ დოკუმენტებს, რომლებიც განსაზღვრავს აქტორთა ურთიერთქმედების შინაარსს და ამ ურთიერთქმედების პრიორიტეტებს.

სქემა 1 ასახავს ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ინსტიტუციური გარემოს რუკას.

სქემა 1: ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ინსტიტუციური გარემოს რუკა



როგორც სქემიდან ჩანს, პროგრამის კონტექსტუალურ შრეში სამი სტრატეგიული დოკუმენტია მოქცეული, რომლებიც ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ძირითად პრიორიტეტებსა და ორიენტირებს განსაზღვრავს:

- **განათლების 2022-2030 წლების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია (საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო)** – სტრატეგიაში ვკითხულობთ, რომ უმაღლესი განათლების საფეხურზე მთავრობა წაახალისებს და მონიტორინგს გაუწევს სხვადასხვა კვოტის ფარგლებში მისაღებ სტუდენტთა რაოდენობის ზრდისკენ მიმართულ საქმიანობას. ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენელი სტუდენტებისთვის პროგრამის შესაძლებლობების უფრო ეფექტურად გამოყენების მიზნით მნიშვნელოვანია როგორც მისაღები პროცედურების განახლება, ასევე კვოტით განსაზღვრული მისაღები ადგილების რაოდენობისა და ხელმისაწვდომობის ზრდა. ამასთანავე, უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები პასუხისმგებლობას აიღებენ პროგრამის ხარისხის შემდგომ გაუმჯობესებაზე.
- **სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის 2021-2030 წლების სახელმწიფო სტრატეგია (შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი)** – სტრატეგიაში ხაზგასმულია ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკის ფართო ხედვა, რომელიც ეფუძნება ერთიანი პოლიტიკის გატარებას და უწყვეტი საგანმანათლებლო ჯაჭვის შექმნას (სკოლამდელი, ზოგადი, პროფესიული, უმაღლესი და ზრდასრულთა განათლება). სტრატეგიით იგეგმება სკოლამდელი და ზოგადი განათლების ეტაპებზე სახელმწიფო ენის სწავლების მიდგომების და მეთოდოლოგიის სრულყოფა; სასწავლო პროგრამების, რესურსების ხარისხის (მათ შორის ქართულის, როგორც მეორე ენის სახელმძღვანელოების), შესაბამისი კვალიფიკაციის პედაგოგებით უზრუნველყოფისა და სწავლების მეთოდის გაუმჯობესების პარალელურად ქართული ენის სასწავლო პროგრამებში განსაზღვრულია საინტეგრაციო კომპონენტის, როგორც გამჭოლი თემის, გაძლიერება, ასევე ქართულ ენაზე სასაუბრო პრაქტიკული კომპონენტის სრულყოფა. სტრატეგიის პრიორიტეტებია: 1) სახელმწიფო ენისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერა და 2) ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის გაზრდა.
- **სახელმწიფო ენის ერთიანი 2021-2030 წლების პროგრამა (სტრატეგია) (სახელმწიფო ენის დეპარტამენტი)** – ამ დოკუმენტით დეკლარირებული ერთ-ერთი სტრატეგიული მიზანია სახელმწიფო ენის სრულფასოვანი ფუნქციონირების უზრუნველყოფა, რომლის ფარგლებშიც ამოცანადაა დასახული ქართული ენის ფლობის დონის ამაღლების ხელშეწყობა ფორმალური და არაფორმალური განათლების ყველა დონეზე.

ინსტიტუციური რუკის მეორე შრეში აქტორების სამი ჯგუფია წარმოდგენილი – სახელმწიფო სექტორში მოქმედი უწყებები, დონორები და არასამთავრობო ორგანიზაციები. ეს ინსტიტუციური აქტორები მნიშვნელოვანი თანამონაწილეები არიან ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის მიზნების მიღწევაში.

სახელმწიფო სექტორში მოქმედი უწყებები:

- **შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი** – აპარატის ფუნქციებია მთავრობის სამოქალაქო ინტეგრაციის პოლიტიკის შემუშავება, კოორდინირება და განხორციელება; უწყებათაშორისი, ადგილობრივი, რეგიონალური თანამშრომლობის განხორციელება; ეროვნული/ეთნიკური უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის ინიციატივებისა და მათი განხორციელების ხელშეწყობა. შემუშავებული პროგრამების ზედამხედველობა და განხორციელება; საქართველოს ტერიტორიაზე რეინტეგრაციასა და სამოქალაქო ინტეგრაციასთან დაკავშირებული სოციალურ-ეკონომიკური საქმიანობის ხელშეწყობა და კოორდინაცია და რეინტეგრაციისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესების ხელშეწყობის მიზნით საქართველოს სახელმწიფო სტრუქტურების შესაბამისი საქმიანობის კოორდინაცია. 2017 წელს აპარატმა, საქართველოს გაეროს ასოციაციასა და სახელმწიფო უწყებებთან თანამშრომლობით, მოცემულ პროგრამაში ჩართული ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის სტაჟირების პროგრამა დაიწყო.
- **სახელმწიფო ენის დეპარტამენტი** – 2015 წლის ივნისში პარლამენტმა დაამტკიცა კანონი „სახელმწიფო ენის შესახებ“. კანონის მიხედვით სახელმწიფო ენის ცოდნის მოთხოვნებთან პირის შესაბამისობის შეფასება მოხდება სახელმწიფო გამოცდის მეშვეობით. სახელმწიფო გამოცდის ჩატარების წესს ადგენს სახელმწიფო ენის დეპარტამენტი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსთან ერთად. გამოცდის ჩატარებას უზრუნველყოფს სახელმწიფო ენის დეპარტამენტი. პირი, რომელიც ჩააბარებს სახელმწიფო ენის გამოცდას მიიღებს სერტიფიკატს, რომელსაც გამოიყენებს დანიშნულებისამებრ (საჯარო სამსახურში მიღება, მოქალაქეობის მოპოვება). თანხები სახელმწიფო ენის დეპარტამენტის შექმნისთვის 2018 წლის სახელმწიფო ბიუჯეტში იქნა გათვალისწინებული.⁴ ენის დეპარტამენტი იცავს სახელმწიფო ენის კონსტიტუციურ სტატუსს, ზრუნავს მის პოპულარიზაციაზე, ქართული სალიტერატურო ენის ნორმების დადგენასა და დამკვიდრებაზე. სახელმწიფო ენის დეპარტამენტის ფუნქციებია: სახელმწიფო ენის დაცვისა და განვითარებისთვის ერთიანი პროგრამისა და პოლიტიკის შემუშავება; რეკომენდაციების გაცემა სახელმწიფო და ადგილობრივი თვითმმართველობების ორგანოს, საჯარო და კერძო სამართლის იურიდიული პირებისათვის სახელმწიფო ენის მართებული გამოყენების მიზნით; სხვადასხვა ღონისძიების დაგეგმვა სახელმწიფო ენის განვითარებისა და საქართველოს ენობრივი მრავალფეროვნების წარმოჩენისათვის.
- **სახალხო დამცველის აპარატი და მასთან არსებული ეთნიკური უმცირესობების საბჭო** – საბჭოში ეთნიკურ უმცირესობათა საკითხებზე მომუშავე 80-ზე მეტი ორგანიზაციაა გაერთიანებული როგორც დედაქალაქიდან, ასევე

⁴ ხარატიანი ქ., ნაჭყებია ხ., 2018, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება, კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC), ანგარიში მომზადებულია პროგრამის „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის პროგრამის“ (PITA)-ს ფარგლებში, USAID, UNAG

რეგიონებიდან. საბჭოს ძირითადი ფუნქციებია: ეთნიკურ უმცირესობებსა და ხელისუფლებას შორის კონსულტაციებისა და დიალოგის წახალისება; უმცირესობებთან დაკავშირებული პოლიტიკისა და პროგრამების შემუშავების პროცესში რეკომენდაციებისა და შენიშვნების შეთავაზება; უმცირესობათა უფლებების დარღვევისა და კონფლიქტური სიტუაციების წარმოქმნისას დროული რეაგირება; სახალხო დამცველისა და სხვა თანამდებობის პირებისათვის რეკომენდაციების მომზადება. ეთნიკურ უმცირესობათა საბჭოს მნიშვნელოვანი როლი აქვს სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სტრატეგიებისა და სამოქმედო გეგმების შემუშავებაში, ასევე, მათი მონიტორინგის პროცესში. საბჭოს როლი ასევე დიდია ეთნიკური უმცირესობების წინაშე მდგარი გამოწვევების გამოვლენაში.

- **ზურაბ ჟვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლა⁵** – სკოლა ახორციელებს სახელმწიფო ენისა და ინტეგრაციის პროგრამას, რომელიც მიზნად ისახავს ეთნიკურ უმცირესობებში სახელმწიფო ენის სწავლებას და სრულად ფინანსდება სახელმწიფოს მიერ. სკოლა დაინტერესებული პირებისთვის სახელმწიფო ენის სწავლებას უზრუნველყოფს თბილისისა და 11 რეგიონული სასწავლო ცენტრის მეშვეობით ქვემო ქართლში, სამცხე-ჯავახეთსა და კახეთში, გარდაბნის, მარნეულის, ბოლნისის, დმანისისა და წალკის მუნიციპალიტეტებში. 2023 წელს (15 ივნისის მდგომარეობით) სახელმწიფო ენის სწავლებისა და ინტეგრაციის პროგრამით ჩაირიცხა ეთნიკური უმცირესობის 2763 წარმომადგენელი.

დონორები და არასამთავრობო ორგანიზაციები – აღნიშნული ორგანიზაციების ერთ-ერთი მიზანი ზოგადად, ეთნიკური უმცირესობების განათლებაზე ხელმისაწვდომობის უფლების აღვოკატირება, მისი რეალიზების მონიტორინგი და შეფასებაა. ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამასთან კავშირში საქართველოში უმნიშვნელოვანეს აქტორს წარმოადგენს გაეროს ასოციაცია (UNAG). ეს ორგანიზაცია 2012 წლიდან უწყვეტად რიგით მესამე პროგრამას ახორციელებს, აშშ-ს საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს (USAID) ფინანსური მხარდაჭერით. მიმდინარე პროგრამის სახელწოდებაა USAID-ის „ერთიანობა მრავალფეროვნებაში“. წინმსწრებ პროგრამებს წარმოადგენდა Advancing national integration program (2012-2015) და Promoting Integration, tolerance and awareness program (PITA) – (2015-2020).

- გაეროს ასოციაციის მხარდაჭერით საქართველოში 15 ახალგაზრდული ცენტრი მოქმედებს, რომელთაგან 2 ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტსა და ივ. ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტშია. ცენტრში გაწევრიანებული არიან „ქართული ენის საგანმანათლებლო პროგრამის“ ბენეფიციარი სტუდენტები. ახალგაზრდულ ცენტრებში ტარდება სხვადასხვა სახის ღონისძიებები, რომელთა მიზანია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთა სამოქალაქო ინტეგრაცია. PITA-ს ფარგლებში ილიას უნივერსიტეტსა და თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში ამოქმედდა არაფორმალური განათლების პროგრამა ტუტორიუმი/„ტუტორების სკოლა“, რომლის ფარგლებში მაღალკურსელი სტუდენტები, ტუტორები, ერთი სემესტრის მანძილზე ეხმარებიან ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის არაქართულენოვან სტუდენტებს,

⁵ იხ. <http://www.zspa.ge/geo/page/15>

აკადემიურ, საუნივერსიტეტო თუ სამოქალაქო სივრცეში ორიენტაციასა და პროგრამის მიზნების რეალიზებაში. ტუტორიუმის მიზანია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტების ინტეგრაციის ხელშეწყობა და ტოლერანტული გარემოს გაძლიერება ახალგაზრდებში⁶.

- საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციების ფინანსური მხარდაჭერით (USAID, UKAID, OECD, UNHCR) ადგილობრივი არასამთავრობო ორგანიზაციები (სოციალური სამართლიანობის ცენტრი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, IDFI, CTC) აფასებენ ეთნიკური უმცირესობების განათლების ხელმისაწვდომობის მიმართულებით არსებულ გამოწვევებს, ასევე, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ეფექტიანობას, საშეღავათო პოლიტიკის ფუნქციონირების დინამიკას და შეიმუშავენ რეკომენდაციებს პოლიტიკის დამგეგმავებისთვის.

შიდა შრე აერთიანებს: საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტროს და მისი მმართველობის სფეროში შემავალ უწყებებს, რომლებიც პროგრამის განხორციელებაში პირდაპირ ან ირიბად არიან ჩართულნი. ასევე, შიდა შრეში აღნიშნულია მასწავლებლის მომზადების საუნივერსიტეტო პროგრამები.

- **საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო** – სამინისტრო ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის საკანონმდებლო მარეგულირებელია. 2009 წელს უმაღლესი განათლების შესახებ კანონში შესული ერთ-ერთი საკანონმდებლო ცვლილება ეთნიკური უმცირესობების უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობას შეეხო და 2010 წლიდან ეთნიკური უმცირესობებისთვის ხელმისაწვდომი გახდა ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა. სამინისტრო განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის წარდგინებით ამტკიცებს ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის აკრედიტაციის წესსა და საფასურს.
- **განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი** – ცენტრი, დარგობრივ ექსპერტებთან თანამშრომლობით, შეიმუშავებს ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დარგობრივ მახასიათებელს, ახორციელებს ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის აკრედიტაციას და აწარმოებს უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების რეესტრს, რომელიც შეიცავს მონაცემებს უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების საგანმანათლებლო პროგრამების, პროგრამის განმახორციელებელი პერსონალისა და ჩარიცხულ პირთა შესახებ. შესაბამისად, სტატისტიკური ინფორმაცია „ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამებზე“ და ბაკალავრიატზე ჩარიცხული პირების რაოდენობის შესახებ ხელმისაწვდომია რეესტრის მონაცემებზე დაყრდნობით⁷. ასევე, ცენტრი

⁶ ხარატიანი ქ., ნაჭყებია ხ., 2018, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება, კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC), ანგარიში მომზადებულია პროგრამის „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის პროგრამის“ (PITA)-ს ფარგლებში, USAID, UNAG

⁷ ხარატიანი ქ., ნაჭყებია ხ., 2018, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება, კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC), ანგარიში მომზადებულია პროგრამის

ყოველწლიურად ითანხმებს უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებებიდან ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამაზე ჩასარიცხი სტუდენტების რაოდენობას.

- **მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი** – 2016 წლიდან ცენტრი ახორციელებს „არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის პროგრამას“, რომელიც აერთიანებს საქართველოს განათლების სამინისტროს მიერ გასულ წლებში განხორციელებულ პროგრამებს – „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“ (2009-2015 წწ.) და „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის“ (2011-2015 წწ.). ამ ინიციატივების მიზანია საქართველოში მცხოვრები ეროვნული უმცირესობებისთვის სახელმწიფო ენის სწავლებისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ხელშეწყობა – არაქართულენოვანი სკოლების/სექტორების, ადგილობრივი მასწავლებლების პროფესიული განვითარების კოორდინაცია, საგნობრივი გამოცდებისთვის მომზადება და მათთვის სახელმწიფო ენის სწავლების მხარდაჭერა. პროგრამაში დასაქმებულია კონსულტანტ-მასწავლებლები, რომლებიც მივლენილნი არიან ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების არაქართულენოვან სკოლებში.
- **შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი** – ცენტრი ატარებს ერთიან ეროვნულ გამოცდებს, მათ შორის იმ აბიტურიენტებისთვის, რომლებიც აბარებენ მხოლოდ ზოგად უნარებს აზერბაიჯანულ/სომხურ/აფხაზურ/ოსურ ენებზე. ცენტრი ადგენს იმ აბიტურიენტთა სიებს, რომლებმაც მოიპოვეს უფლება გაიარონ ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა და ისწავლონ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში და უგზავნის შესაბამის უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებას. ცენტრი მუშაობს ქართული ენის ფლობის დონის დამდგენ ინსტრუმენტზე, რომელიც შესაძლოა გამოყენებულ იქნას ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში სტუდენტების შეფასების ინსტრუმენტად.
- **განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა (EMIS)** – სისტემის მიზანია საქართველოს განათლების სისტემაში ინფორმაციულ-საკომუნიკაციო ტექნოლოგიების განვითარება და სასწავლო პროცესში მათი ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა; მართვის საინფორმაციო სისტემების განვითარება; გადაწყვეტილების მიღების პროცესების ინფორმაციული უზრუნველყოფა; საგანმანათლებლო სტატისტიკის წარმოება და გავრცელება. აღნიშნული ანგარიშის მომზადებისას მეორადი მონაცემების ანალიზი უზრუნველყოფილია განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის მიერ მოწოდებული მონაცემთა ბაზების დამუშავების საფუძველზე.
- **ქვეპროგრამა „სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში“** – ქვეპროგრამა მოიცავს 2 მიმართულებას: ბილინგვური სკოლამდელი განათლება და ბილინგვური სკოლა. ქვეპროგრამის სამიზნე ჯგუფს წარმოადგენს ეროვნული უმცირესობების არაქართულენოვანი სკოლამდელი დაწესებულებების

„ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის პროგრამის“ (PITA)-ს ფარგლებში, USAID, UNAG

საზოგადოება (აღმზრდელები, აღმზრდელის თანამემწეები, აღსაზრდელები 3-5 წლის ასაკის, სასკოლო მზაობის ჯგუფები, მუნიციპალიტეტის წარმომადგენლები, მეთოდისტები, საგანმანათლებლო რესურსცენტრების სკოლამდელი აღზრდის სპეციალისტები); არაქართულენოვანი საჯარო სკოლის/სექტორების დაწყებითი და საბაზო საფეხურის სასკოლო საზოგადოება (მასწავლებლები, მოსწავლეები, საჯარო სკოლების დირექცია, ადმინისტრაცია, მშობლები). ქვეპროგრამის მიზანი ეთნიკური უმცირესობების თემებში სახელმწიფო ენის (ქართული ენის) სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაა.

- **მასწავლებლის მომზადების პროგრამები:** რუკაზე, ასევე, მოცემულია მასწავლებლის მომზადების 60 კრედიტიანი პროგრამა და თსუ-ს მულტილინგვური განათლების – დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის მომზადების ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო საგანმანათლებლო პროგრამა. პროგრამები ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის მასწავლებლების მომზადებას ისახავს მიზნად. მულტილინგვური განათლების პროგრამა კი თავის მხრივ, ორიენტირებულია დაწყებითი განათლების საგნის/საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებლის მომზადებაზე, რომელიც ფლობს I - IV კლასების მშობლიური ენის (სომხური/აზერბაიჯანული) ქართულის, როგორც მეორე ენის, მათემატიკის, ბუნებისმეტყველების და საზოგადოებრივ მეცნიერებათა საგნობრივ კომპეტენციებს, დამატებით V - VI კლასის ქართულის, როგორც მეორე ენის, მათემატიკის, ბუნებისმეტყველების და საზოგადოებრივ მეცნიერებათაგან ერთ-ერთი ან მაქსიმუმ ორი საგნის/საგნობრივი მიმართულების კომპეტენციას; კერძოდ, პროგრამის ამოცანაა ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი დარგის/საგნის/საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებლის მომზადება.⁸

რუკის ცენტრში მოცემულია საჯარო და კერძო უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები, რომელთაც უმაღლესი განათლების კანონი ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის მიწოდების ვალდებულებას აკისრებს.

უნივერსიტეტებსა და რუკაზე აღნიშნულ სხვა მხარეებს შორის ეფექტური კომუნიკაცია და გაზიარებული ხედვა სახელმწიფო ენის პოლიტიკის წარმატებული რეალიზების წინაპირობაა.

⁸ იხ.,

1. <https://www.tsu.ge/assets/media/files/88/300-%E1%83%9B%E1%83%A3%E1%83%9A%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%9A%E1%83%98%E1%83%9C%E1%83%92%E1%83%95%E1%83%A3%E1%83%A0%E1%83%98-%E1%83%92%E1%83%90%E1%83%9C%E1%83%90%E1%83%97%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%91%E1%83%90.pdf>
2. <https://www.mes.gov.ge/content.php?id=7058&lang=geo>

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის განვითარების ეტაპები

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ამოქმედება საქართველოს განათლების სისტემაში და მის ეკოსისტემაში განხორციელებული წინმსწრები ინტერვენციების ლოგიკურ გაგრძელებას წარმოადგენს.

პროგრამის განვითარების ისტორიაში ერთ-ერთ საკვანძო მოვლენას 2005 წელს ერთიანი ეროვნული გამოცდების სისტემის შემოღება წარმოადგენს. ინტერვენციის მიზანს უმაღლესი განათლების სისტემაში სამართლიანობის პრინციპების დანერგვა და უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდა წარმოადგენდა. თუმცა, პოლიტიკის ამ ინსტრუმენტის შემოღება თავდაპირველად უარყოფითად აისახა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი აბიტურიენტების უმაღლესი განათლების სისტემაში მოზიდვის შედეგებზე. გამოცდების პირობების თანახმად, ყველა აბიტურიენტისთვის სავალდებულო გახდა 3 გამოცდის ჩაბარება: ქართულ ენაში, ზოგად უნარებსა (ქართულ ან რუსულ ენაზე) და უცხოურ ენაში. პირველ წელს ერთიანი ეროვნული გამოცდების საშუალებით უმაღლეს საგანმანათლებლო სისტემაში ეთნიკური უმცირესობის მხოლოდ ოცი წარმომადგენელი ჩაირიცხა, რაც ბევრად მცირე იყო გასული წლების სტატისტიკასთან შედარებით. ეს ფაქტი „საშეღავათო პოლიტიკის“ ამოქმედების წინაპირობად გადაიქცა.⁹

2005 წელს საქართველომ ეროვნულ უმცირესობათა ჩარჩო კონვენციის რატიფიცირებაც მოახდინა, რამაც დამატებითი ვალდებულებები შექმნა ეთნიკური უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის მიმართულებით. ამავე წელს დაარსდა სსიპ ზურაბ ჟვანიას სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლა, რომლის მიზანი იყო ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასაქმებულ რეგიონებში საჯარო სექტორში საკადრო დეფიციტის შემცირება.

აღნიშნული ნაბიჯების კვალდაკვალ, 2006 წელს ერთიანი ეროვნული გამოცდების ჩატარების დებულებაში შევიდა ცვლილება, რომლის მიხედვითაც აბიტურიენტებს შეეძლოთ არჩევითი საგნების რუსულ ენაზე ჩაბარება. „საშეღავათო პოლიტიკის“ ნაწილი იყო ისიც, რომ 2006 წლიდან ნინოწმინდისა და ახალქალაქის ენის სახლებში ეუთოს ეროვნული ოფისის მხარდაჭერითა და განათლების სამინისტროს მონაწილეობით ამოქმედდა უფასო მოსამზადებელი კურსები.

2008 წელს უნარების ჩაბარება სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზეც გახდა შესაძლებელი. თუმცა, ყველა ამ ინტერვენციის მიუხედავად, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტების რიცხვი უმაღლესი განათლების სისტემაში საგრძნობლად არ გაზრდილა.

2009 წელს დამტკიცდა შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფცია, რომელშიც ხაზი გაესვა უმცირესობათა სოციალური ინტეგრაციის საჭიროებას. ეს დოკუმენტი ერთგვარ წინმსწრე ხელვას წარმოადგენდა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ამოქმედებისთვის.

ამავე წელს, უმაღლესი განათლების კანონში განხორციელებული ცვლილების საფუძველზე, ეთნიკური უმცირესობებისთვის შეიქმნა „ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა“. პროგრამის თავდაპირველი კონცეფციის თანახმად, რომელიც 2009 წლიდან

⁹ დალაქიშვილი მ., ირემაშვილი ნ., 2020, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები, ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC)

მნიშვნელოვნად არ შეცვლილა, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისთვის შესაძლებელი გახდა უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ჩარიცხვა მხოლოდ ზოგადი უნარების ტესტის ჩაბარების საფუძველზე (აბიტურიენტებისთვის ხელმისაწვდომი იყო ტესტის არაქართულენოვანი ვერსიები). კანონში შეტანილი ცვლილების მიხედვით დადგინდა იმ სტუდენტების კვოტა, რომლებიც გაივლიან ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამას. უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება, რომელიც ახორციელებს სტუდენტთა მიღებას ერთიანი ეროვნული გამოცდებით, სომხურენოვანი და აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტებისთვის გამოყოფს ერთიანი ეროვნული გამოცდებით მისაღებ სტუდენტთა საერთო რაოდენობის 5%-ის შესაბამის ვაკანტურ ადგილებს, ხოლო ოსურენოვანი და აფხაზურენოვანი აბიტურიენტებისთვის 1-1%-ს.¹⁰ ეს მიდგომა პროგრამის კონცეფციაში დღემდე უცვლელია.

2009 წელი, აგრეთვე, მნიშვნელოვანია არაქართულენოვან სკოლებში ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესების გრძელვადიანი პოლიტიკის ინიცირების თვალსაზრისით – მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულმა ცენტრმა დაიწყო არაქართულენოვან სკოლებში ქართული ენის მასწავლებელთა კოჰორტის გაძლიერებისკენ მიმართული მიზნობრივი პროგრამების სერია, რომლებიც ცენტრში დღემდე გრძელდება. კერძოდ, 2009 წლიდან 2015 წლამდე მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი ახორციელებდა პროგრამას „ვასწავლოთ ქართული, როგორც მეორე ენა“, რომელსაც 2011 წელს დაემატა პროგრამა „ქართული ენა მომავალი წარმატებისთვის (2011-2015 წწ.)“. 2016 წლიდან ეს პროგრამები გაერთიანდა „არაქართულენოვანი სკოლების მხარდაჭერის პროგრამაში“. პროგრამების მიზანია საქართველოში მცხოვრები ეროვნული უმცირესობებისთვის სახელმწიფო ენის სწავლებისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ხელშეწყობა.

აღნიშნული პროცესების პარალელურად, გარკვეული ძვრები მოხდა უნივერსიტეტებშიც არაქართულენოვანი სტუდენტების საუნივერსიტეტო სივრცეში ინტეგრაციისა და ქართული ენის სწავლების ახალი მიდგომების დანერგვის თვალსაზრისით. დონორების დახმარებით ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში დაიწყო „ტუტორიუმის“ პროგრამა, რომელიც ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის სტუდენტებს ე. წ. „ტუტორების“ – გამოცდილი სტუდენტების მხარდაჭერით უზრუნველყოფს. პროგრამა სოციალურ და აკადემიურ ცხოვრებაში სტუდენტების ინტეგრაციას ისახავს მიზნად და დღემდე არაქართულენოვანი სტუდენტების საუნივერსიტეტო სივრცეში ადაპტაციის ძალიან ქმედით ინსტრუმენტად ითვლება. მოცემული პროგრამა თსუ-ში 2015 წლიდან დაინერგა.

2013 წელს სახელმწიფომ დაადგინა 21 პრიორიტეტული პროგრამის სია. ამ პროგრამებზე სწავლა, ერთიანი ეროვნული გამოცდების წარმატებით ჩაბარების შემთხვევაში, უფასოა, თუმცა აღნიშნული ცვლილება არ ვრცელდება ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის სტუდენტებზე. ამ საშუავათო პოლიტიკის ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ბენეფიციარებზე გაფართოების მიზანშეწონილობა დღემდე დისკუსიის საგანს წარმოადგენს.

¹⁰ ხარატიანი ქ., ნაჭყებია ხ., 2018, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება, კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC), ანგარიში მომზადებულია პროგრამის „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის პროგრამის“ (PITA)-ს ფარგლებში, USAID, UNAG

ამავე წლიდან განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინიციატივით, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხულ 100 აზერბაიჯანულენოვან და 100 სომხურენოვან სტუდენტს სახელმწიფო პროგრამასა და ბაკალავრიატის საფეხურზე სწავლა სრულად დაუფინანსდა. ეს მოდელი განათლების სისტემაში 2024 წლამდე მოქმედებდა.

2014 წელს სსიპ ზურაბ ჟვანიას სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლამ „საჯარო მმართველობისა და ადმინისტრირების“ და „სახელმწიფო ენის სწავლებისა და ინტეგრაციის პროგრამის“ განხორციელება დაიწყო. ამავ წელს ქვეყანაში დამტკიცდა კანონი დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ, რომელიც კიდევ ერთი ბერკეტი გახდა ეთნიკური უმცირესობების განათლების ხელმისაწვდომობის საკანონმდებლო დონეზე უზრუნველყოფის მიმართულებით.

2015 წელს მიღებული იქნა სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის ხუთწლიანი სტრატეგია, რომელიც 2009 წელს შექმნილი ამავე დასახელების კონცეფციის განვითარებას წარმოადგენდა.

2015 წელს, აგრეთვე, დამტკიცდა კანონი „სახელმწიფო ენის შესახებ“, რომლის აღმასრულებელ ორგანოს სახელმწიფო ენის დეპარტამენტი წარმოადგენს. თუმცა სახელმწიფო ენის დეპარტამენტის დეფაქტო შექმნის თარიღი 2018 წელია, ვინაიდან მხოლოდ ამ წლის ბიუჯეტში იქნა გათვალისწინებული თანხები უწყების შესაქმნელად.

2015 წელს ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამაში მონაწილეობის უფლება მიენიჭა იმ პირებსაც, რომლებიც ერთიანი ეროვნული გამოცდების გავლის გარეშე ირიცხებიან უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. ეს ჩანაწერი ეხება საქართველოს მოქალაქეებს, რომლებმაც ზოგადი განათლება უცხოეთში მიიღეს. 2015 წელს უმაღლესი განათლების კანონში, ასევე, გაკეთდა ჩანაწერი, რომლის მიხედვითაც, თუ ერთიანი ეროვნული გამოცდების მხოლოდ ზოგადი უნარების მშობლიურ ენაზე ჩაბარების შედეგების საფუძველზე ჩარიცხულმა სტუდენტმა მოიპოვა სახელმწიფო სასწავლო გრანტი, კერძო უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების მიერ დადგენილ სწავლის საფასურს სახელმწიფო ფარავს მხოლოდ 2250 ლარის ოდენობით.

2017 წელს, შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატის ინიციატივით, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურსდამთავრებულთათვის საჯარო სამსახურში სამთვლიანი სტაჟირების პროგრამა ამოქმედდა. ამავ წელს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულმა ცენტრმა ჩაატარა პირველი სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში.

2019 წლიდან განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დაიწყო სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში. ამ პროგრამის მიზანი იყო ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში სკოლამდელ და სასკოლო განათლებაზე ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა.

2020 წელს საქართველოს მთავრობამ ქართული ენის სალიტერატურო ნორმების შესახებ დადგენილება დაამტკიცა, სადაც დაზუსტებულია ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა. ნორმატიული აქტის თანახმად, ქართული ენის ფლობა ექვსდონიანი სისტემის – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – საფუძველზე განისაზღვრება.

2021 წელს განახლდა სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სტრატეგია – შეიქმნა 2022-2030 წლების სახელმწიფო სტრატეგიის დოკუმენტი და სამოქმედო გეგმა. ამავე წელს მიღებული იქნა განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის 2022-2030 წლების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია და სამოქმედო გეგმა. ამ დოკუმენტების საფუძველზე, ამავე წელს უმაღლესი განათლების შესახებ კანონში შევიდა ცვლილება და ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის მოქმედება 2030-2031 სასწავლო წლის ჩათვლით გახანგრძლივდა.

2024 წელს გაორმაგდა ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამაზე ჩარიცხული სტუდენტების რაოდენობა, რომელიც სახელმწიფო დაფინანსებას მიიღებს (100-დან 200-მდე გაიზარდა).

2024 წლის ერთ-ერთ მიმდინარე ამოცანას წარმოადგენს ენის ცოდნის დამდგენი ინსტრუმენტის შემუშავება, რომელიც საფუძვლად დაედება პროგრამაზე მიღებისა და პროგრამის შედეგების შეფასების მიდგომების მოდიფიკაციას.



ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურიკულუმი

კონტექსტი

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის უმნიშვნელოვანეს გამოწვევას 2024 წლის მდგომარეობით წარმოადგენს ის, რომ პროგრამის კურიკულუმი თანხვედრაში არ არის ქართული ენის სწავლებისა და შეფასების ერთიან მიდგომასთან, რომელიც ასახულია „ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობის“ დოკუმენტში (იხ. „ქართული სალიტერატურო ენის ნორმების დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს მთავრობის 2020 წლის 30 ივნისის №394 დადგენილების მე-4 დანართი 11).

ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობის დოკუმენტი შექმნილია ენათა სწავლის, სწავლებისა და შეფასების რეკომენდაციათა საერთო ევროპული ჩარჩოს (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: <http://www.coe.int/lang-cefr>) ექვსდონიანი სისტემის – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – საფუძველზე. იგი სავალდებულოა ქართული ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების კანონმდებლობით განსაზღვრულ ყველა შემთხვევაში და მიზნად ისახავს ქართული ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ერთიანი, უნიფიცირებული სისტემის დანერგვას.¹²

ევროპული ჩარჩო დღეისათვის ენათა სწავლა-სწავლებისა და შეფასების მიმართულებით ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანი ინსტრუმენტია მსოფლიოში. მან გადამწყვეტი როლი ითამაშა ე. წ. „უცხოური“ ენების სწავლა-სწავლებაში ინოვაციური მეთოდებისა და კომუნიკაციური მიდგომის დამკვიდრებაში. აღნიშნული დოკუმენტი ემსახურება ერთიანი მიდგომის დანერგვას ენების სწავლებაში, შემსწავლელის პროგრესისა და შედეგების შეფასებაში. ამ დოკუმენტს ეფუძნება სხვადასხვა ენის სერტიფიკატები, რაც შესაძლებელს ხდის ერთიანი საზომი მექანიზმით განისაზღვროს ენის ფლობის დონეები ნებისმიერ ენაში (მდრ. CEFR 2020:27).

ჩარჩოს პრინციპების დანერგვის პრიორიტეტი ასახულია ქართული ენის ერთიანი პროგრამის სტრატეგიაში (2021-2030 წწ.). დღეისათვის მიმდინარე ამოცანას წარმოადგენს საქართველოში ჩარჩოს მოთხოვნების თანმიმდევრულად ასახვა ქართული ენის სწავლების სტანდარტებსა და პრაქტიკაში (ფორმალური განათლების ყველა დონეზე, მათ შორის ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამაში), ისევე როგორც ჩარჩოს პრინციპების და რეკომენდაციების მიხედვით ენის ფლობის დონის შეფასების სანდო და ვალიდური ინსტრუმენტების შემუშავება (ენის სტრატეგიის 2023-2024 წლის სამოქმედო

¹¹ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4908418?publication=0>

¹² იხ. ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა:
<http://www.geofl.ge/lego/doneebiLevel.php?parent=56>

გეგმით განსაზღვრულია ქართული ენის ფლობის შეფასების ინსტრუმენტის შექმნა. ტესტზე ამჟამად შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი მუშაობს).

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურიკულუმის (სწავლა-სწავლებისა და შეფასების ზოგადი მიდგომების) მიმდინარე შეუსაბამობა ევროპული სტანდარტებით და ქართული კანონმდებლობით აღიარებულ მიდგომებთან გამოწვეულია იმით, რომ პროგრამის ფარგლებში ქართული ენის სწავლებისა და შეფასების კონცეფცია და მარეგულირებელი დოკუმენტი (დარგობრივი მახასიათებელი) უფრო ადრე შემუშავდა (2019 წ.), ვიდრე ზემოთხსენებული საკანონმდებლო ცვლილებები (2020 წ.). შესაბამისად, არც დარგობრივ მახასიათებლებში და არც მის საფუძველზე შექმნილ სასწავლო გეგმებში თანმიმდევრულად არ არის ასახული ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების საკვანძო, თანამედროვე პრინციპები.

ამ გარემოებების გათვალისწინებით (სტანდარტის ხარვეზები, ენის ვალიდური ტესტის არარსებობა), დღეისათვის პრობლემები იკვეთება ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ფარგლებში ენის სწავლების კონცეფციასა და პრაქტიკაში და, ასევე, შეუძლებელია პროგრამის უმნიშვნელოვანესი შედეგის – პროგრამის ბენეფიციარებში ენის ფლობის საწყისი და საბოლოო დონის სანდოდ შეფასება.

ეროვნულ ანგარიშებსა და სტრატეგიულ დოკუმენტებში, ისევე როგორც მოცემულ ანგარიშში ჩანს პროგრამის ბენეფიციართა ენობრივი კომპეტენციის განვითარების მიმართულებით არსებული გამოწვევები და მიღწევები, თუმცა ეს მოსაზრებები არ არის გამყარებული გაზომვის შედეგებით. ენობრივი კომპეტენციის შეფასების კუთხით არსებული მტკიცებულებები (როგორც უმაღლესი, ისე პროფესიული და ზოგადი განათლების სისტემაში) ფრაგმენტულია და არ ეყრდნობა ერთიან მეთოდოლოგიურ და კონცეპტუალურ ჩარჩოს, რაც ართულებს მონაცემების შედარებითობას და შეუძლებელს ხდის ერთიანი სურათის დანახვას. შესაბამისად, გართულებულია ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის, ისევე როგორც სხვა მომიჯნავე პროგრამების და პოლიტიკის ინსტრუმენტების მოდიფიცირება სანდო ემპირიულ მონაცემებზე დაყრდნობით.

მოცემულ თავში მიმოხილულია ენათა სწავლებისა და შეფასების ერთიანი პრინციპები და რეკომენდაციები, ამ პრინციპების დანერგვის მიმართულებით არსებული გამოწვევები ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურიკულუმში და შემდგომი ნაბიჯები, რომლებიც ამ გამოწვევების დაძლევისთვის უნდა გადაიდგას.

❖ ენათა სწავლის, სწავლებისა და შეფასების რეკომენდაციათა საერთო ევროპული ჩარჩო – ძირითადი პრინციპები

ენათა სწავლის, სწავლებისა და შეფასების რეკომენდაციათა საერთო ევროპული ჩარჩო (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) ევროკომისიის ინიციატივით შემუშავდა და ოფიციალურად 2001 წელს გამოქვეყნდა. ევროსაბჭოს 2001 წლის რეზოლუციით რეკომენდაცია გაეწია CEFR-ის გამოყენებას ენობრივი შესაძლებლობების ვალიდაციის სისტემების ჩამოსაყალიბებლად. ჩარჩოს ექვსი დონე დღეისათვის ფართოდ გავრცელებული სტანდარტია ენის ფლობის სწავლებისა და შეფასებისათვის.

დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ ჩარჩოს თეორიული მოდელი და ინსტრუმენტები შეიძლება გამოყენებული იქნას ენის სწავლებისა და შეფასების კონტექსტში შემდეგი ამოცანებისთვის:

- სასწავლო პროცესის დაგეგმვისთვის;
- სასწავლო მიზნის/შედეგის ჩამოსაყალიბებლად;
- ენის ფლობის დონის აღსაწერად არსებულ ტესტებსა და გამოცდებში (კვალიფიკაციის განსხვავებულ სისტემებს შორის თავსებადობის უზრუნველყოფისათვის).

ეს დოკუმენტი მის დამხმარე დოკუმენტთან – „ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“ (<https://www.coe.int/en/web/portfolio>) – ერთად წარმოადგენს ენობრივი განათლების სფეროში ევროპის საბჭოს მთავრობათშორის პროგრამის ცენტრალურ ასპექტს, ვინაიდან ემსახურება ენობრივი განათლების ძირითად მისიას – „მიაღწიოს უფრო მტკიცე ერთობას ევროკავშირის წევრებს შორის“ და ასევე უმცირესობების უფლებების დაცვას ფართო გაგებით, რაც მნიშვნელოვანია დემოკრატიული კულტურის განვითარებისა და შენარჩუნებისთვის (მდრ. CEFR 2020:11).

აღნიშნულ დოკუმენტში ენა წარმოდგენილია როგორც ცოცხალი საკომუნიკაციო აქტების ერთობლიობა. ეს სამეტყველო აქტები დაყოფილა ოთხ უნარ-ჩვევად (მოსმენა, კითხვა, ლაპარაკი, წერა) და დახარისხებულია გამოყენების სიხშირისა და სიმარტივე-სირთულის მიხედვით, რითიც განისაზღვრება ენების ფლობა.

თანამედროვე მეთოდოლოგიით, ენის სწავლა-სწავლებასა და შეფასებაში ცენტრალური ადგილი უჭირავს არა იზოლირებული ლექსიკურ-გრამატიკული ცოდნის დაგროვებასა და შემოწმებას, არამედ ენობრივ კომპეტენციებს, რომლებიც უნდა გამოავლინოს შემსწავლელმა ცალკეულ დონეზე სიტუაციური კონტექსტიდან გამომდინარე ამა თუ იმ სამეტყველო უნარ-ჩვევაში (მოსმენა, კითხვა, წერა, ლაპარაკი). სწორედ ეს განასხვავებს თანამედროვე მიდგომას ტრადიციული მიდგომისგან. ამ მიდგომაში გრამატიკა და ლექსიკა იძენს დამხმარე ფუნქციურ ხასიათს და ექვემდებარება მისაღწევი ენობრივი კომპეტენციის საჭიროებებს. შესაბამისად, უნარ-ჩვევები (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) და ენის სისტემის ასპექტები (გრამატიკა, ლექსიკა, წარმოთქმა) ერთ მთლიანობას ქმნის და მათი განცალკევებულად სწავლება და შეფასება შეუძლებელია (Oller, 1976; 1979; Bachman, 2000; Gu, 2011). ეს მეთოდოლოგია და ენის დონეებად დაყოფის პრინციპი 70-იან წლებში ენების სწავლა-სწავლებასა და შეფასებაში დაწყებული მეთოდური ცვლილებების ლოგიკური განვითარებაა (დეტალური აღწერისთვის იხ. დანართი 1: [ენის სწავლებისა და შეფასების თანამედროვე თეორიული მოდელები](#)).

ამჟამინდელი მოცემულობით ჩარჩო წარმოადგენს 6-დონიან სისტემას:

A1	A2	B1	B2	C1	C2
ენის გასაღები	ენის საფუძველი	ზღვრული	ზღვრული განვითარებული	პროფესიონალური	სრულყოფილი

თითოეულ დონეს აქვს კონკრეტული ე. წ. „შეუძლია“ (Can-Do) ტიპის აღწერები, რომლებიც დეტალურად აღწერს კონკრეტულ დონეზე მყოფი პირის შესაძლებლობებს ზემოთქმული ოთხი უნარის მიხედვით, მაგალითად:

A1 დონე, მოსმენა: შემსწავლელს შეუძლია პიროვნების წარდგენისა თუ გაცნობის დროს ისეთი ინფორმაციის გაგება, როგორიცაა ადამიანის ვინაობა, ასაკი, ეროვნება, სადაურობა.

B1 დონე, ლაპარაკი: შემსწავლელს შეუძლია დისკუსიაში მონაწილეობა და საკუთარი აზრის, მთაბეჭდილებებისა თუ განცდების მოკლედ გადმოცემა, ახსნა, დასაბუთება.

❖ CEFR საქართველოში

საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებასა და შეფასების კონტექსტში ევროპული ჩარჩოს დანერგვის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი ნაბიჯები გადაიდგა:

- 2006 წელს ევროპის საბჭოს დაფინანსებით შეიქმნა ქართული ენის ფლობის დონეების პირველი აღწერილობა (<https://rm.coe.int/georgian-reference-level-descriptions-a1-a2-b1-b2-cefr/168077b6f5>), თუმცა ის მხოლოდ A1-B2 დონეებს მოიცავდა.
- 2008 წელს ქართულად ითარგმნა CEFR-ის გზამკვლევი „ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები: შესწავლა, სწავლება, შეფასება“ (<https://rm.coe.int/168069962c>).
- დღეისათვის „ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა“ არსებობს საქართველოს მთავრობის მიერ დამტკიცებული დოკუმენტის სახით. ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა წარმოადგენს აღწერების ერთობლიობას ექვსივე დონისთვის (A1-C2) ოთხივე უნარ-ჩვევის მიხედვით: მოსმენა, კითხვა, წერა, ლაპარაკი („მეტყველება“). აღწერები მოიცავს თითოეული დონისა და უნარ-ჩვევისთვის შესაბამისი სამეტყველო აქტების ფართო სიტუაციურ კონტექსტებს, დონის/უნარ-ჩვევის შესაბამის თემატიკას, ტექსტების სახეობებს, გაგების (მოსმენასა და კითხვაში) სახეობებს (ძირითადი/მთავარი აზრის გაგება, შემსწავლელისთვის რელევანტური ინფორმაციის გაგება, ტექსტის დეტალურად გაგება). მოცემული დოკუმენტი წარმოადგენს ზოგად ბაზას და კარგად ასახავს ძირითად კონცეფციას ენების მიმართულებით კომპეტენციებზე ორიენტირებული სწავლა-სწავლებისა და შეფასებისთვის, თუმცა არ შეიცავს კონკრეტულ ენობრივ მასალას სიტუაციური ტექსტების სახით, რაც მკითხველს უტოვებს ინტერპრეტაციის ფართო არეალს და არასაკმარისია კონკრეტული სასწავლო მასალებისა და ტესტების შემუშავებისთვის.
- ამ დანაკლისის შევსებისთვის 2023 წელს შემუშავდა ქართული ენის ფლობის დონეების დეტალური სასწავლო აღწერილობა. მოცემული დოკუმენტი წარმოადგენს ცალკეული დონისთვის აუცილებელ (მინიმალურ) ენობრივ ინვენტარს და აქვს სარეკომენდაციო-საორიენტაციო ხასიათი. იგი მოიცავს თითოეული დონის სირთულის შესაბამისი ტექსტების კატალოგს (ტექსტის სხვადასხვა სახეობებით), ფრაზებისა და შესიტყვებების სიებს, ლექსიკას (აქტიურსა და პასიურს, A1 და A2 დონეზე ასევე თემატურად დაჯგუფებულს), გრამატიკას (ფუნქციურ-შინაარსობრივ ფენომენებს) და ტესტური დავალებების ნიმუშებს.

ექსპერტების შეფასებით, დოკუმენტი თითოეული მიმართულებით ინოვაციური მეთოდოლოგიით არის შედგენილი. თუმცა, ამ ეტაპისათვის მნიშვნელოვანია ამ დოკუმენტების, ისევე როგორც CEFR პრინციპების შესახებ ინფორმირებულობის დონის

გაზრდა, შესაბამისი გადამზადების პროგრამების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა და პროფესიული და აკადემიური დისკუსიის გაღრმავება, იმისათვის რომ:

- CEFR პრინციპები სრულად და თანმიმდევრულად აისახოს ქართული ენის სწავლებისა და შეფასების მარეგულირებელ დოკუმენტებში (ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დარგობრივ მახასიათებელში, ქართული ენის საგანმანათლებლო პროგრამის შინაარსსა და სტრუქტურაში, სილაბუსებში) – ამ მხრივ არსებული გამოწვევები აღწერილია ანგარიშის შემდეგ თავში.
- ქართული ენის სწავლებასა და შეფასებაში ჩართულმა აქტორებმა შეძლონ CEFR პრინციპების სწორად გამოყენება პრაქტიკაში.

ენის ჩარჩოს მდგენელი კომპონენტების კომპლექსურობამ შესაძლოა უბიძგოს მომხმარებელს მათი იზოლირებულად გამოყენებისკენ – მაგალითად, მხოლოდ ლექსიკის სიის გამოყენებისკენ სასწავლო მიზნისა თუ ენის ფლობის დადგენისთვის. ცალკეული დონის საკომუნიკაციო მოთხოვნებზე სრული წარმოდგენის შესაქმნელად აუცილებელია ზოგადი და დეტალური აღწერილობების, ავთენტური და ავთენტურთან მიახლოებული ტექსტების და გრამატიკისა თუ ლექსიკა-ფრაზეოლოგიზმების კომბინირებულად გამოყენება. ის, რომ დეტალური სასწავლო აღწერილობის დოკუმენტი ბევრ სხვადასხვა „სიას“ შეიცავს, მხოლოდ პირობითი დანაწევრებაა. რეალურ სიტუაციაში ენის სხვადასხვა კომპონენტი არ არის იზოლირებული და ისინი ყველა ერთად არის „ენობრივი ქმედებების“ ნაწილი. სწორედ ეს „მთლიანობითი“ მიდგომა წარმოადგენს ენების საერთოევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს კონცეფციის ცენტრალურ ასპექტს.

უმაღლესი განათლების დარგობრივი მახასიათებელი ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამისთვის

საქართველოში მოქმედი კანონმდებლობის თანახმად, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში სწავლებისა და შეფასების ზოგადი მიდგომები და პრინციპები, ისევე როგორც სწავლის შედეგები განისაზღვრება ჩარჩო დოკუმენტით – ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამისთვის უმაღლესი განათლების დარგობრივი მახასიათებლით.

დარგობრივი მახასიათებლის მიმდინარე [ვერსია](#) შემუშავდა 2019 წელს საქართველოს ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის კოორდინაციით, დარგის ექსპერტების ჩართულობით. მისი მოქმედების ვადა არის 7 წელი.

დღეისათვის დარგობრივი მახასიათებლის ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ზოგად მარეგულირებელ კანონმდებლობასთან შესაბამისობაში მოყვანა უმნიშვნელოვანეს სტრატეგიულ ამოცანას წარმოადგენს, რადგან ეს დოკუმენტი, თავის მხრივ, განსაზღვრავს უმაღლესი განათლების სისტემაში, უნივერსიტეტების დონეზე, ქართული ენაში მომზადების პროგრამების შემუშავებისა და განვითარების ზოგად პრინციპებსა და მიდგომებს.

ვინაიდან დარგობრივი მახასიათებლის შემუშავების პროცესი წინ უსწრებდა ენის სახელმწიფო დეპარტამენტის მიერ „ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობის“ და თანმდევი სარეკომენდაციო დოკუმენტების გამოქვეყნების პროცესს, დარგობრივ მახასიათებელში იკვეთება გარკვეული ხარვეზები ევროპული და, შესაბამისად, ქართული ჩარჩოს რეკომენდაციების სრულად და თანმიმდევრულად გათვალისწინების მიმართულებით.

- ენის ფლობის კონკრეტული დონის მაგივრად (რაც CEFR დოკუმენტის დერძია), მითითებულია ბუნდოვანი დაყოფა „A და B ბლოკებად“. დოკუმენტში აღიშნულია, რომ საწყისი ენობრივი კომპეტენციების განსაზღვრის შედეგად მოხდება ენის შემსწავლელთა განაწილება ამ ორ ბლოკში, თუმცა ცხადი არ არის, რომელ დონეებს წარმოადგენს „A და B ბლოკები“, რაც მეთოდოლოგიურ ხარვეზს წარმოადგენს და პრაქტიკაში სირთულეებს წარმოქმნის. B ბლოკის შემთხვევაში ნახსენებია დონე, თუმცა ზოგადი ფორმულირებით: „B1 და მეტი“, მაშინ როდესაც CEFR დოკუმენტში და „ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგად აღწერილობაში“ ზუსტად არის გამიჯნული ენის ფლობის დონეები, რისთვისაც შექმნილია „შუქლია“ ტიპის დესკრიპტორები („Can-Do“ statements).
- CEFR დოკუმენტთან იგივე წინააღმდეგობა იკვეთება დარგის აღწერილობის მონაკვეთში. არ არის დაზუსტებული, ენის ფლობის რომელი დონე იგულისხმება ფრაზაში „წარმატებული კომუნიკაცია ქართულ ენაზე“: ნებისმიერი კონკრეტული დონისთვის შესაბამისი ენობრივი ქმედებების („შუქლია-კომპეტენციების“) დაძლევა წარმოადგენს ამ კონკრეტულ დონის შესაბამის „წარმატებულ კომუნიკაციას“. შესაბამისად, დაკონკრეტებული უნდა იყოს ენის ფლობის დონე და წარმოდგენილი უნდა იყოს შესაბამისი „შუქლია“ ტიპის დესკრიპტორები, როგორც ეს მოცემულია ქართული ენის ფლობის დონის ზოგადი აღწერილობის დოკუმენტში.
- CEFR დოკუმენტთან მეთოდოლოგიური აცდენა, აგრეთვე, ჩანს ენის საწყისი დონის დადგენის ფორმის განსაზღვრისას – იგი უფრო ფართოდ უნდა განისაზღვროს, რადგან, საერთაშორისო პრაქტიკით, შემსწავლელების სათანადო დონის ჯგუფებში გადანაწილება ყოველთვის არ ხორციელდება გამოცდების საშუალებით.
- დარგობრივი მახასიათებლის დოკუმენტი „დარგობრივი კომპეტენციების“ აღწერილობის მონაკვეთშიც მეტწილად კონცეპტუალურად აცდენილია საერთოევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოსა და, შესაბამისად, „ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობის“ დოკუმენტს. ცხრილში ჩამოთვლილი დარგობრივი უნარ-ჩვევებიდან მხოლოდ „პრაქტიკული უნარები“ მოიცავს „შუქლია“ ტიპის დესკრიპტორებს, რომლებიც ნაწილობრივ და არასისტემურად არის მოცემული. დარგობრივი მახასიათებლის დოკუმენტში მოცემული „დარგობრივი კომპეტენციების“ აღწერილობის ცხრილი არ შეესაბამება ენის სწავლების სპეციფიკას. ის გადასახედიან და მოსაყვანია შესაბამისობაში CEFR დოკუმენტის მეთოდოლოგიასთან.
- სასურველია, აგრეთვე, კომპონენტის „მოთხოვნები ადამიანური რესურსისადმი“ რევიზიაც. კერძოდ, პროგრამის განხორციელებაში ჩართული პროფესორ-მასწავლებლების კვალიფიკაციად განსაზღვრულია ფილოლოგიის დოქტორი ან

მასთან გათანაბრებული ხარისხის მქონე სპეციალისტი ან სხვა დარგის სპეციალისტი. ორივე კვალიფიკაცია ნაკლებად შეესაბამება უცხო/მეორე ენის სწავლების სპეციფიკას. ენის კურსის განხორციელებისთვის საჭიროა ქართულის, როგორც უცხოური/მეორე ენის მეთოდის სპეციალისტი ან სათანადო კვალიფიკაციის ფილოლოგი. დოქტორის ხარისხი არასავალდებულოა ენის სწავლა-სწავლებისა და შეფასების სფეროში მუშაობისთვის.

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დოკუმენტი

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა ყველა უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში (უსდ-ში) ერთწლიანია და 60 კრედიტს მოიცავს.

ვინაიდან პროგრამები დარგობრივი მახასიათებლის მიხედვით იქმნება, რომელიც, თავის მხრივ, ხარვეზებს შეიცავს, პროგრამების სტრუქტურასა და შინაარსშიც ანალოგიური პრობლემები იკვეთება. კერძოდ:

❖ პროგრამის მიზნები და სწავლის შედეგები

პროგრამის მიზნები:

- თითქმის ყველა უსდ-ს პროგრამის აღწერილობაში მისაღწევი მიზანი ბუნდოვნად არის ფორმულირებული – ცალკეული გამონაკლისების გარდა, არ ჩანს დიფერენცირება კონკრეტული დონეების მიხედვით და შესაბამისი, კონკრეტული მიზანი (ენის ფლობის დონის ზუსტი განსაზღვრების სახით).
- პროგრამებიც, უმეტესად, ითვალისწინებს პრეტესტის შედეგად სტუდენტების განაწილებას „A და B ბლოკებად“. არ არის მითითებული, ენის ფლობის რომელი დონეები იგულისხმება ამ ბლოკებში. მითითება არის მხოლოდ საათობრივი ბადის ინტენსიურობაზე. მაგალითად, ერთ-ერთი პროგრამის აღწერილობაში ვკითხულობთ: „კურსი ინტენსიური სწავლების სტრატეგიითაა აგებული და უზრუნველყოფს ამ ბლოკის (იგულისხმება A ბლოკი.) სტუდენტთა ენობრივი კომპეტენციების დაახლოებას მეორე ბლოკის სტუდენტთა კომპეტენციებთან პირველი სემესტრის ბოლოს“. ბუნდოვანია, რა იგულისხმება „ინტენსიური სწავლების სტრატეგიაში“. ჩანაწერებში მითითებულია მხოლოდ საკონტაქტო საათების გაზრდილი რაოდენობა (მეორე ბლოკთან შედარებით). ცალკეული უსდ-ების პროგრამებში A და B ბლოკებად დაყოფა საერთოდ არ არის ნახსენები და ყველა დონის შემსწავლელი ერთი პროგრამით სწავლობს.
- პროგრამათა დიდ ნაწილში მეთოდური ხარვეზია იმ მხრივაც, რომ ცალ-ცალკე ისწავლება ენობრივი უნარ-ჩვევები და მათ უტოლდება (ასევე იზოლირებული სწავლების მიდგომით) ენის სისტემის ასპექტები (გრამატიკა, ლექსიკა, ორთოეპია-მართლწერა). მაგალითად, ერთ-ერთი პროგრამის აღწერილობაში ვკითხულობთ: „მეორე სემესტრში 5 სავალდებულო სასწავლო კურსია, რომელიც

სტუდენტის ენობრივი კომპეტენციების სხვადასხვა მიმართულებით განვითარებას ემსახურება (კითხვა, წერა, მოსმენა-ლაპარაკი, ლექსიკა და გრამატიკა, ორთოეპია-მართლწერა)“. ეს ჩანაწერი (ისევე, როგორც სხვა უსდ-ების პროგრამების მსგავსი ფორმულირებები) ცხადყოფს, რომ პროგრამულ დოკუმენტებში ენა ხშირად მოიაზრება იზოლირებულ კომპეტენციებად, ენის შემადგენელი ასპექტები აღრუულია კომპეტენციებთან და დარღვეულია CEFR მეთოდოლოგიის მთავარი პრინციპი – ენა არის ენობრივი საკომუნიკაციო ქმედებების ერთობლიობა და ოთხივე უნარ-ჩვევის ჰოლისტური მიდგომით სწავლებას გულისხმობს.

- ენის ფლობის მისაღწევი დონე პროგრამებში შემოიფარგლება ბუნდოვანი განმარტებებით. მაგალითად, „იმგვარი ცოდნა“, „წარმატებული კომუნიკაცია ქართულ ენაზე“ და სხვა. მიზნები და შედეგები განსაზღვრული უნდა იყოს ენის ფლობის კონკრეტული დონის შესაბამისად – თუ შემსწავლელი ფლობს ენის ფლობის კონკრეტული დონით განსაზღვრულ კომპეტენციებს, მას შეუძლია „წარმატებული კომუნიკაცია ქართულ ენაზე“ მხოლოდ ამ დონის ფარგლებში.
- ენის ფლობის დონეები მოიაზრებს კონკრეტულ ენობრივ საკომუნიკაციო სიტუაციებს და, აქედან გამომდინარე, ტექსტთა კონკრეტულ სახეობებს, რომლებიც არ არის დაკონკრეტებული პროგრამაში. ამ გადმოსახედიდან პრობლემურია მიზნის ზოგადი ჩანაწერი „სხვადასხვა ტიპის ტექსტის ადეკვატურად გაგება“, რომელსაც ერთ-ერთ პროგრამაში ვხვდებით. ანალოგიურად, ჩანაწერი „აზრის გამოთქმის, კამათის, დისკუსიისა და პრეზენტაციის სტრატეგიების დაუფლება“ საჭიროებს დაკონკრეტებას ენის ფლობის დონის გათვალისწინებით – თუ რომელ დონეზე, რა სირთულის დისკუსიაში უნდა შეეძლოს მონაწილეობა შემსწავლელს.
- ერთ-ერთი მთავარი სიახლე CEFR-ის მეთოდოლოგიაში არის გაგების (კითხვა-მოსმენა) სხვადასხვა სახეობის დაკონკრეტება. მაგალითად: გლობალური გაგება, სელექციური გაგება, დეტალური გაგება, რაც, ასევე, განსხვავებულია ენის ფლობის დონეების მიხედვით. თუ ენის ფლობის შედარებით დაბალ დონეზე შემსწავლელს კონკრეტული ტექსტის სახეობიდან ძირითადი აზრის გამოტანა ევალება, უფრო მაღალ დონეზე მოთხოვნას წარმოადგენს იმავე ტექსტის სახეობის დეტალურად გაგება.
- პროგრამებში ხშირად მეორდება ზოგადი ფრაზები, მაგალითად: „ტექსტების შექმნა“, „წინადადების გამართვა“ – ეს აქტივობები მკაფიოდ არ არის დაკავშირებული საკომუნიკაციო სიტუაციებთან და მიუთითებს ძველი, ტრადიციული გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით სწავლებაზე.

სწავლის შედეგები:

მიზნების ფორმულირებების მსგავსად, შედეგების ფორმულირებებშიც ვაწყდებით საერთო პრობლემებს:

- შედეგები არ არის ჩამოყალიბებული კომპეტენციების სახით – ხშირად ჩანს გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მიდგომის გავლენა (ძირითადად, „ცოდნისა და გაცნობიერების“ ნაწილში). მაგალითად, ერთ-ერთ დოკუმენტში კვითხულობთ შედეგის შემდეგ ფორმულირებას: „იაზრებს ქართული ენის სისტემის (ფონეტიკა-

ფონოლოგია, მორფოლოგია, სინტაქსი) შემადგენელი ცალკეული ელემენტების ურთიერთქმედებას“. ეს შედეგი ვიწროა, რადგან ფოკუსირებულია სტატიკურ ცოდნაზე და აღწერს მხოლოდ შუალედურ საფეხურს კონკრეტული კომპეტენციების მისაღწევად. შემსწავლელმა შესაძლოა იცოდეს ზმნების უღლება, მსაზღვრელ-საზღვრული ბრუნება, მაგრამ ვერ გამოიყენოს ეს ცოდნა კონკრეტულ, რეალურ ენობრივ სიტუაციებში გაგებისა და, მით უმეტეს, პროდუცირების (წერა, ლაპარაკი) დროს. ანალოგიურად, შედეგის ფრაგმენტულად ფორმულირების მაგალითებია: „აქვს საბაზისო ცოდნა, ზოგადად, ქართულ ენასა და მის მნიშვნელობაზე“, „ფლობს ქართული ენის საბაზისო ლექსიკურ მარაგს“.

- მეორე, ძალიან მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს ის, რომ კომპეტენციები/შედეგები ხშირად არ არის დაკონკრეტებული დონეების მიხედვით. მაგალითად: „ფლობს ქართულ ენაზე საუბრის წარმართვის უნარ-ჩვევებს“, „პრაქტიკულად იყენებს ქართულ ენას საკომუნიკაციო და აკადემიური მიზნებისათვის“ – „საკომუნიკაციო“ და „აკადემიური“ მიზნები განსხვავებულია ცალკეული დონის ფარგლებში და უნდა დაზუსტდეს ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობების შესაბამისად.

რეკომენდაციები დარგობრივი მახასიათებლისა და პროგრამების შემუშავებისთვის

- დარგობრივ მახასიათებელსა და პროგრამებში ზუსტად უნდა იყოს მითითებული ენის ფლობის მისაღწევი დონე, როგორც ეს ერთ-ერთი უსდ-ს პროგრამაშია: „ფლობს ქართულ ენას საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს B2 დონეზე“ და ასევე ზუსტად უნდა იყოს აღწერილი B2 დონეზე მისაღწევი კომპეტენციები ოთხივე უნარ-ჩვევაში.
- აუცილებელია პრეტესტისა და პროფესიონალი მასწავლებლის დაკვირვების შედეგად ენის ზუსტი დონის დადგენა და შემსწავლულებისთვის დონის შესაბამისი პროგრამის შეთავაზება, როგორც ეს ერთ-ერთ უსდ-ს პროგრამაშია წარმოდგენილი სამი პაკეტის სახით – სამი სხვადასხვა საწყისი დონისთვის. უმჯობესია ყველანაირი სამიზნე ჯგუფისთვის პროგრამის დიფერენცირება და შესაბამისად 4 მოდულის შემუშავება: ნულოვანი დონე, A1, A2, B1 დონე – ამ წინაპირობის მქონე სტუდენტებისთვის შესამუშავებელია განსხვავებული კურსები/მოდულები.
- პრაქტიკა აჩვენებს, რომ ნულოვანი ან A1 დონით მოსული სტუდენტებისთვის რთულია ერთ წელიწადში B2 დონის მიღწევა დაბალი ზოგადი უნარების გამო, სასურველია ამ კონტინგენტისთვის პროგრამა იყოს უფრო ხანგრძლივი და მოიცავდეს უფრო მეტ საკონტაქტო საათს. ნელი შემსწავლელისთვის უფრო რეალისტურია ენის ფლობის თითოეული დონისთვის გათვალისწინებული იყოს თითო სემესტრი. შესაბამისად, ნულოვანი ცოდნით მოსული სტუდენტი 2 წელიწადში დაძლევს B2 დონეს, ხოლო სხვა დონით შემოსულ სტუდენტებს იგივე ამოცანის დასაძლევად ნაკლები დრო დასჭირდებათ.

პროგრამის განსხვავებული ხანგრძლივობის გამოცდილება აქვს, მაგალითად, გერმანიას: გერმანიის მიგრანტებისა და ლტოლვილების ფედერაციული სამსახურის (BAMF) საინტეგრაციო კურსების საშუალო ხანგრძლივობად განსაზღვრულია 700 საათი. კურსის

მიზანია გერმანულ ენაში B1 დონის მიღწევა და, ასევე, ცოდნის მიწოდება გერმანიის ისტორიაზე, კულტურასა და სამართლებრივ წყობაზე. მიუხედავად საშუალოდ დადგენილი ხანგრძლივობისა, დასაშვებია საჭიროებისამებრ (ნელი, სწავლის, დაბალი უნარების მქონე სამიზნე ჯგუფის შემთხვევაში) კურსი მოიცავდეს 1000 საათს; ხოლო მათთვის, ვისაც სწავლის კარგი უნარები აქვს, შესაძლებელია საინტეგრაციო კურსი მხოლოდ 430 საათს მოიცავდეს, რაც მიჩნეულია მინიმუმად დასახული მიზნის მისაღწევად. შესაბამისად, დიაპაზონი ფართოა და მინიმალური 430 საათიდან მაქსიმუმ 1000 საათამდე მერყეობს. ასეთი განსხვავება საათობრივ ბაღში განპირობებულია შემსწავლელთა საწყის დონესა და სწავლის უნარზე.¹³

❖ სილაბუსები

სილაბუსების ანალიზიც ცხადყოფს, რომ ავტორებს არასრული წარმოდგენა აქვთ CEFR პრინციპებზე. მიუხედავად იმისა, რომ ცალკეულ შემთხვევებში, ზედაპირულ დონეზე გაცხადებულია საკომუნიკაციო ენის რეალურად გამოყენების მიზნები და ენობრივი უნარ-ჩვევების განვითარება, მიზნების დეტალურ ჩაშლაში, შედეგების აღწერილობასა და შეფასების კომპონენტებში იკვეთება ფართოდ გავრცელებული გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ზეგავლენა, რომლის ცენტრში დგას ენობრივი ფენომენების (საკუთრივ გრამატიკის) შესახებ ცოდნის გადაცემა და არა რეალური ენობრივი ქმედების უნარ-ჩვევების განვითარება და ფუნქციური გრამატიკის სწავლება მისაღწევი ენობრივი უნარ-ჩვევების ჭრილში.

- როგორც უკვე აღინიშნა, ენობრივი უნარ-ჩვევების განვითარებასთან დაკავშირებულ სილაბუსებში, უმეტესად, ჩანს უნარ-ჩვევების იზოლირებულად სწავლების ტენდენცია. კერძოდ, ცალ-ცალკე ისწავლება თითოეული უნარი (კითხვა, მოსმენა, წერა, ლაპარაკი). ცალკეულ პროგრამაში ერთი კურსის ფარგლებში გაერთიანებულია ორი უნარ-ჩვევა, მაგალითად, კითხვა და მოსმენა, თუმცა ესეც იზოლირებული სწავლების მაგალითია.
- პროგრამის დოკუმენტების მსგავსად, ცალკეული გამონაკლისების გარდა, სილაბუსებშიც არ არის მითითებული ენის ფლობის კონკრეტული მისაღწევი დონე და არც შესაბამისი დესკრიპტორებია მოცემული, ფორმულირებები ბუნდოვანია. მაგალითად: „მარტივი კომუნიკაცია“, „შესაბამისი საკომუნიკაციო ამოცანები“.
- პროგრამებში მრავლად არის გრამატიკის ცალკემდგომი კურსები, რომელთა მიზანიც ვიწროდ ან არარელევანტურად არის ჩამოყალიბებული. მაგალითად: „საქართველოს არაქართულენოვან მოქალაქეებს გააცნოს ქართული ენის, როგორც სახელმწიფო ენის, ბუნება. შეასწავლოს ქართული ენის აგებულება“. ენის აგებულების სწავლა მიზანშეწონილია ლინგვისტებისთვის, მაგრამ არა მეორე და უცხოური ენის შემსწავლელთათვის, რომელთაც ფუნქციური გრამატიკა

¹³[https://www.unternehmen-berufsanerkennung.de/fragen-antworten/was-ist-ein-integrationskurs#:~:text=Der%20allgemeine%20Integrationskurs%20des%20Bundesamtes,bis%20zu%201.000%20UE%20betragen\).](https://www.unternehmen-berufsanerkennung.de/fragen-antworten/was-ist-ein-integrationskurs#:~:text=Der%20allgemeine%20Integrationskurs%20des%20Bundesamtes,bis%20zu%201.000%20UE%20betragen).)

საკომუნიკაციო აქტივობების დაძლევისა და ენის რეალურად გამოყენების მიზნით სჭირდებათ. ესეც ეწინააღმდეგება CEFR-ის „შეუძლია“ ტიპის კრიტერიუმების პრინციპებს (მდრ. CEFR 2020:29).

- გრამატიკის კურსის მისაღწევ შედეგებად ზოგიერთ სილაბუსში დასახულია საკომუნიკაციო უნარების განვითარება, თუმცა კურსის შინაარსი და ის ცოდნა, რომელსაც კურსის ფარგლებში იღებს სტუდენტი, ვერ წარმოადგენს საკმარის წინაპირობას ამ უნარების განვითარებისთვის. მაგალითად, „ქართული ენის ბგერითი შედგენილობის, სპეციფიკური ბგერების არტიკულაციის, სახელის ბრუნებისა და რიცხვის, ზმნის უღლების ძირითადი ასპექტების განხილვა“ ვერ განავითარებს ენის რეალურ სიტუაციაში გამოყენების კომპეტენციას.
- ცალკეულ შემთხვევებში სწავლებისთვის შერჩეულია კარგი მასალა, თუმცა არ ჩანს ამ მასალის გამოყენების სტრატეგიები. მაგალითად, მოსმენის უნარ-ჩვევის გასავითარებლად დაგეგმილია „ქართული და ქართულად ნათარგმნი ფილმების ყურება“, თუმცა ყოველკვირეულ გეგმაში არ ჩანს ამ ფილმების ადგილი და არც ფილმების საგაკვეთილო მიზნით დიდაქტირება არის დასახული მიზნად. შესაბამისად, არ არის მკაფიო, თუ როგორ მოხდება მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარება ფილმების საშუალებით.

რეკომენდაციები სილაბუსების შემუშავებისათვის:

- სილაბუსებში სიღრმისეულად უნდა იკვეთებოდეს ენობრივი უნარ-ჩვევების სინთეზურად განვითარების მიდგომები;
- თითოეულ სილაბუსში ზუსტად უნდა იყოს განსაზღვრული CEFR მიხედვით რომელ დონეზე და კონკრეტულად რომელი „შემიძლია“ კომპეტენციების განვითარებას ისახავს მიზნად კურსი;
- კურსების საბოლოო მიზნები, შედეგები და შეფასება თანხვედრაში უნდა იყოს CEFR დონეების აღწერილობებში მოცემულ „შემიძლია“ კომპეტენციებთან;
- ენის შესახებ ცოდნის ნაცვლად აქცენტი უნდა გაკეთდეს ენის რეალურად გამოყენების კომპეტენციაზე;
- გამართული სილაბუსების შესაქმნელად აუცილებელია კურსის ავტორები სიღრმისეულად იცნობდნენ CEFR-ის შინაარსებს და ჰქონდეთ ფუნდამენტური ცოდნა და უნარები ენების საკომუნიკაციო სიტუაციაში, რეალური გამოყენების მიზნით სწავლებაში, რისთვისაც აუცილებელია ქართულის, როგორც მეორე და უცხოური ენის სწავლების სფერო გამიჯნული იყოს ქართულის ფილოლოგიისა და მშობლიური ენის სწავლების სფეროებისგან, ჩამოყალიბდეს დამოუკიდებელ დარგად და ეტაპობრივად განვითარდეს კვლევებისა და მასწავლებლისა განათლება-პრაქტიკის მიმართულებით.

❖ პრეტესტები და შეფასების სისტემა

ერთ-ერთ გამჭოლ პრობლემას პრეტესტებში, ისევე როგორც დარგობრივ მახასიათებლებსა და პროგრამის დოკუმენტებში, წარმოადგენს სტუდენტების ბუნდოვანი დაყოფა ორ

პირობით კატეგორიად (ე. წ. A და B ბლოკებად). პრაქტიკაში ეს დაყოფა ხორციელდება პრეტესტში მიღებული ქულების მიხედვით, თუმცა პრეტესტებში, ხშირად არ ჩანს (არც კონცეპტუალურად და არც პრაქტიკულად), თუ რომელი დონის ენობრივი კომპეტენციები მოწმდება და რომელ დონეს შეესაბამება მიღებული ქულები.

- პრეტესტების ნიმუშები კონცეპტუალურად ძალიან განსხვავებულია ერთმანეთისგან: ნაწილი წარმოადგენს წმინდა გრამატიკულ-ლექსიკური ცოდნის შემოწმებას იზოლირებულ, უკონტექსტო წინადადებებში სწორი ფორმის ჩასასმელი დავალებებით. ნაწილი ითვალისწინებს ცალკეული უნარ-ჩვევის შემოწმებას (მოსმენა, კითხვა, წერა), თუმცა არასრულად – მაგალითად, ერთ-ერთ სილაბუსში, ლარაპაკის კურსში, საბოლოო გამოცდის მოთხოვნა მხოლოდ რეპროდუცირებაა – დასწავლილის გამეორებით თქმა გამზადებული პრეზენტაციის წარდგენისა თუ ლექსის დეკლამაციის სახით.
- ხშირად პრობლემურია დავალებების კონტექსტუალიზაცია. მაგალითად: მოსმენის უნარ-ჩვევის შესამოწმებლად გამოყენებულია სავარჯიშო ენის სახელმძღვანელოდან, რომელიც შეიცავს არაბუნებრივი ინტონაციით ჩაწერილ, არაბუნებრივი ენობრივი მასალის შემცველ დიალოგს. გაურკვეველია ის, თუ მოსმენის რომელი კომპონენტი მოწმდება ამ დავალებით და რა პრინციპით/მიზნით არის გამოტოვებული ჩასასმელი სიტყვები.
- შეფასების რუბრიკებიც ცალკეულ შემთხვევაში შეფასების მიზანთან მეტ დაკავშირებას საჭიროებს. რუბრიკებში, ხშირად, დომინირებს არაგაზომვადი ინდიკატორები. მაგალითად: „*მეტყველების კულტურა დამაკმაყოფილებელია*“ – დასაზუსტებელია, რა იგულისხმება მეტყველების კულტურაში და საჭიროა კონკრეტული აღწერები „*დამაკმაყოფილებლობის*“ დასადგენად, CEFR აღწერილობებზე დაყრდნობით.

რეკომენდაციები შეფასების სისტემის შემუშავებისთვის:

- პრეტესტები უნდა ისახავდეს მიზნად ენის ფლობის კონკრეტული დონის განსაზღვრას, რათა შემსწავლელები ადეკვატურად განაწილდნენ კონკრეტული დონის ჯგუფებში და ჰქონდეთ ენის ფლობის შემდგომი დონის მიღწევის საშუალება;
- შეფასების სისტემა უნდა ამოწმებდეს ენობრივ კომპეტენციას (უნარ-ჩვევას) და არა მხოლოდ იზოლირებულ გრამატიკულ-ლექსიკურ ცოდნას;
- მოსმენის და კითხვის უნარ-ჩვევა უმჯობესია შეფასდეს დახურული ტიპის დავალებების სახით, რათა არ მოხდეს კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების შემოწმების აღრევა;
- ღია ტიპის დავალებების შეფასებისას რუბრიკა უნდა შეიცავდეს სხვადასხვა კომპონენტს, როგორც ეს განსაზღვრულია CEFR დოკუმენტში.

❖ ინტერკულტურული კომპეტენცია

CEFR დოკუმენტში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზანია სამიზნე ენის შემსწავლელში პლურილინგვური და ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარება კულტურული მრავალფეროვნების დაფასების მიზნით (CEFR 2020:30, 124). შესაბამისად, დონეებისგან დამოუკიდებლად, განიხილება სამი მიმართულება: ცოდნა (savoir), დამოკიდებულება (savoir-être) და უნარ-ჩვევები (savoir-faire). CEFR-ის პირველ (2001 წლის) ვერსიაში ამ თემას ეთმობოდა ორი ქვეთავი, 2020 წლის ვერსიაში ის არ გაშლილა, რადგან წლების განმავლობაში ეს მიმართულება მნიშვნელოვნად განვითარდა და შეიქმნა სპეციალური გზამკვლევი (იხ. FREPA/CARAP – Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures).

ინტერკულტურული კომპეტენცია „ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის“ აუცილებელ კომპონენტად განიხილება – დოკუმენტში დაზუსტებულია, რას მოიცავს ინტერკულტურული კომპეტენცია:

1. კომპეტენციის სფერო - ინტერკულტურული კომპეტენციები				
1.1	აქვს განსხვავებული კულტურისა და ტრადიციების მიმართ ტოლერანტული დამოკიდებულება; იცის მრავალფეროვან საზოგადოებაში ქცევის წესები; შემწყნარებელია ზოგადად, განსხვავებული აზრის მიმართ.	მოეპოვება განსხვავებული აზრის მოსმენისა და პატივისცემის უნარი; შეუძლია საკუთარი პოზიციის ეთიკის ნორმების დაცვით ჩამოყალიბება; აქვს კულტურული განსხვავებულობის აღქმისა და სხვა კულტურათა პატივისცემის უნარი; პატივს სცემს დემოკრატიულ ღირებულებებს	წერიტი და ზეპირი დავალებები, კლასგარეშე მუშაობა; აქტივობები წყვილებში; როლური და სიტუაციური თამაშები;	საკუთარ პოზიციას გამოხატავს ეთიკის ნორმების დაცვით; ჩამოყალიბება; კულტურული განსხვავებულობის მიმართ გამოხატავს პატივისცემას და შემწყნარებლობას.

დარგობრივ მახასიათებელში, დამატებითი ინფორმაციის გრაფაში, არის შემდეგი ჩანაწერი:

„ენის სრულფასოვანი ათვისებისათვის ევროსაბჭოს ენობრივი სტანდარტები სავალდებულოდ მიიჩნევენ ენის შემსწავლელებში ეგზისტენციალური კომპეტენციის (Savoir-etre)¹⁴ და სწავლის უნარის (Savoir-apprendre) განვითარებას. ეგზისტენციალური კომპეტენცია ატარებს კულტურულად განპირობებულ ხასიათს და ამდენად, დიდი მნიშვნელობა აქვს ინტერკულტურული ურთიერთობისათვის; სწავლის უნარი შეიძლება აგრეთვე განისაზღვროს როგორც „სხვა რამის“ ახლის აღმოჩენის უნარი – იქნება ეს სხვა ენა, კულტურა, ახალი ადამიანები თუ ცოდნის ახალი სფერო. სწავლის უნარს, როგორც ზოგადსასწავლო ცნებას, აქვს განსაკუთრებული მნიშვნელობა (CEFR)“.

ამ მნიშვნელოვანი აქცენტების მიუხედავად, პროგრამებისა და სილაბუსების ანალიზში იკვეთება ორი მნიშვნელოვანი გამოწვევა:

1. ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარება მოიაზრება უფრო მეტად ცალკეული კურსების ფარგლებში, ვიდრე გამჭოლად – ყველა კურსში;
2. სილაბუსებში ფოკუსი უფრო მეტად კეთდება ცოდნის (savoir) გადაცემაზე კულტურების შესახებ, ვიდრე დამოკიდებულებების (savoir-être) შეცვლასა და უნარ-ჩვევების (savoir-faire) ჩამოყალიბებაზე.

¹⁴ დოკუმენტში, ორივე ტერმინის უცხოენოვან ვერსიაში გასწორებას საჭიროებს ბეჭდვითი შეცდომა.

- პროგრამების ანალიზი ცხადყოფს, რომ ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარების მიმართულებით ძირითად კურსს წარმოადგენს „ტოლერანტობა და მრავალფეროვნება“, რომელიც შექმნილია UNAG-ის პროგრამის ფარგლებში და მეტ-ნაკლებად იდენტურია პროექტში ჩართულ ყველა უნივერსიტეტში. კურსის სილაბუსები შედგენილია ენისა და საგნის ინტეგრირებულად სწავლების მიდგომით. ერთი მხრივ, კურსის მიზანია, სტუდენტს შეუქმნას წარმოდგენა უმცირესობათა სამოქალაქო და პოლიტიკურ უფლებებზე, აგრეთვე კულტურულ მრავალფეროვნებაზე ქვეყანაში, გამოუმუშაოს შემწყნარებლობის უნარი განსხვავებული კულტურების მიმართ. მეორე მხრივ, მისი მიზანია, სტუდენტს განუვითაროს სამეტყველო უნარები – რეცეფციის (მოსმენა, კითხვა) და პროდუცირების (ლაპარაკი, მოსმენა) მიმართულებით. პროგრამის სხვა სილაბუსებში ინტეგრირებული სწავლების მიდგომა ნაკლებად გამოკვეთილია.
- პროგრამის მიზნებში სათანადოდ არ არის გამოკვეთილი ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარებისკენ მიმართული ძირითადი კურსის – „ტოლერანტობა და მრავალფეროვნება“ საკვანძო მნიშვნელობა.
- იგივე ეხება ტუტორიუმის პროგრამასაც. მაგალითად, ერთ-ერთი პროგრამის ჩანაწერში ვკითხულობთ: *„ამასთანავე, ტუტორიუმის პროგრამის ფარგლებში (მასწავლებლებს) გაეწევთ დახმარება, რომელიც უკვე ფუნქციონირებს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე გაეროს ასოციაციის პროექტის – PITA ფარგლებში“*. არ არის განმარტებული, თუ რა არის ტუტორიუმის პროგრამის მიზნები ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ფარგლებში და მის საბოლოო მიზნებთან მიმართებაში.
- ცალკეულ შემთხვევებში პროგრამების მისაღწევ მიზნებში შეტანილია ჩანაწერი: *„ქართული ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობისა და ღირებულებების გაცნობა, აღქმა, დაფასება და პატივისცემა“*, თუმცა არ ჩანს, რომ ეს არის ინტერკულტურული სწავლების ასპექტი და ასევე არ ჩანს, რა გზით შეიძლება ამ მიზნების მიღწევა.
- მიუხედავად იმისა, რომ, კურსის „ტოლერანტობა და მრავალფეროვნება“ სათაურის მიხედვით, ძირითადი შედეგი ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარებაა, სილაბუსების ნაწილიდან იკვეთება, რომ კურსის მისაღწევი შედეგებიდან 80% ეხება ენის შესახებ სტატიკურ ცოდნას, რაც ლიტერატურის ჩამონათვალშიც არის ასახული – ზოგიერთ უნივერსიტეტში „ტოლერანტობისა და მრავალფეროვნების“ კურსის სილაბუსში, ძირითად ლიტერატურაში, პირველ ადგილზე მითითებულია გრამატიკის სახელმძღვანელოები, ხოლო საკუთრივ „ტოლერანტობის და მრავალფეროვნების“ რიდერი ბოლო ადგილზეა ძირითადი ლიტერატურის ჩამონათვალში.
- სილაბუსებში სასწავლო მასალა და თემები უფრო მეტად ეხება სამოქალაქო ცნობიერების ამაღლებას და ცალკეული დიდი კულტურის შესახებ ცოდნის მიღებას. ზოგიერთ სილაბუსში ეს კულტურებია: იაპონური, ჩინური, ინდური და სპარსული კულტურები. მხოლოდ ზოგიერთ სილაბუსში გამიზნულია ცოდნის გადაცემა საქართველოში განსხვავებული კულტურების შესახებ.

რეკომენდაცია:

- დარგობრივ მასასიათებელსა და პროგრამებში გაცხადებული მიზნის – ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარებისთვის საჭიროა ამ კომპონენტის მთლიან პროგრამაში, გამჭოლად ინტეგრირება – ყველა კურსსა თუ სილაბუსში, რათა ცოდნის ტრანსფერი მოხდეს დამოკიდებულებებში და დამოკიდებულების ცვლილება იწვევდეს ახალი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას არა მხოლოდ სამოქალაქო ცნობიერების, არამედ, ზოგადად, უცხო სოციალურ გარემოში ყოველმხრივი ადაპტირების სახით, რაც, თავის მხრივ, შედეგად გამოიღებს სამოქალაქო საზოგადოებაში ინტეგრაციის შესაძლებლობების გაზრდას სტუდენტებში.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განხორციელების შედეგები

ეფექტურობა და რელევანტურობა

ეფექტურობისა და რელევანტურობის განზომილებები ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის შედეგს და ამ შედეგის მიზნობრივი ჯგუფების საჭიროებებთან კავშირს მიმოიხილავს.

- **ეფექტურობის** განზომილებების ფარგლებში შეფასება ფოკუსირებულია ორ ასპექტზე: ა) რა შედეგებზე გავიდა პროგრამა? და ბ) გვაქვს თუ არა განსხვავებები შედეგების თვალსაზრისით სხვადასხვა მიზნობრივ ქვეჯგუფში?
- **რელევანტურობის** განზომილების ფარგლებში ძირითად კითხვებს წარმოადგენს: ა) რამდენად შეესაბამება შედეგები მიზნობრივი ჯგუფების მოლოდინებს? და ბ) როგორ შეიძლება უკეთ მოვარგოთ პროგრამის ინსტრუმენტები კონტექსტის გამოწვევებსა და მიზნობრივი ჯგუფების სპეციფიურ საჭიროებებს?

პროგრამის შედეგების შეფასებისას ორი ეტაპია მნიშვნელოვანი ა) პროგრამაზე ბენეფიციართა მოზიდვის და ჩართულობის უზრუნველყოფა და ბ) აკადემიურ პროგრამებზე წარმატებული ტრანზიციის და ჩართულობა.

- პროგრამაზე ბენეფიციართა მოზიდვის და ჩართულობის ტენდენციების შესაფასებლად გამოყენებულია შემდეგი რაოდენობრივი ინდიკატორები:
 - ✓ ბენეფიციართა მოზიდვის ნაწილში – პროგრამაზე ჩარიცხვის აბსოლუტური მაჩვენებლები; პროგრამაზე ე. წ. პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები ბენეფიციართა სკოლაში სწავლების ენის, სქესის, სკოლის ურბანულობისა და სკოლის მდებარეობის მიხედვით;
 - ✓ ბენეფიციართა ჩართულობის ნაწილში – პროგრამის დასრულებისა და მიტოვების მაჩვენებლები იგივე ჭრილებში და უნივერსიტეტების მიხედვით.
- აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიციის და ჩართულობის შესაფასებლად გამოყენებულია შემდეგი რაოდენობრივი ინდიკატორები:
 - ✓ აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიციის მაჩვენებლები უნივერსიტეტების და აკადემიური მიმართულებების მიხედვით;
 - ✓ აკადემიური პროგრამის დასრულების და მიტოვების მაჩვენებლები იგივე ჭრილებში.

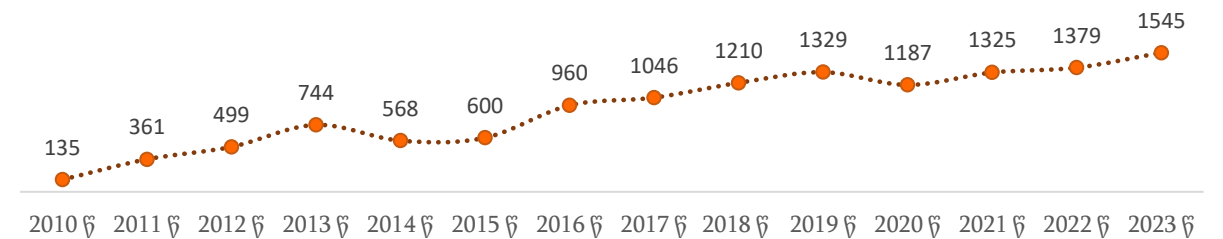
რაოდენობრივი ინდიკატორების დეტალური ანალიზი ფოკუსირებულია მოქმედი დარგობრივი მახასიათებლის მიღების შემდგომ პერიოდზე – 2018 წლიდან.

ასევე, პროგრამის რელევანტურობის შეფასების ნაწილში განხილულია ეკოსისტემის აქტორების და პროგრამის ბენეფიციართა (სტუდენტები, კურსდამთავრებულები) მოსაზრებები პროგრამის ხელმისაწვდომობისა და ხარისხის შესახებ.

❖ პროგრამაზე ბენეფიციართა მოზიდვა

პროგრამის წარმატების დამადასტურებელ ყველაზე თვალსაჩინო ინდიკატორს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე **ბენეფიციართა ჩარიცხვის აბსოლუტური მაჩვენებელი წარმოადგენს**. საერთო ჯამში, პროგრამის ამოქმედებიდან (2010 წ.) დღემდე, პროგრამაზე 13000-მდე აბიტურიენტი ჩაირიცხა, საწყის წელთან შედარებით ბენეფიციართა წლიური რაოდენობა 2023 წელს დაახლოებით 11-ჯერ არის გაზრდილი (იხ. სქემა 2).

სქემა 2: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხვის მაჩვენებლები წლების მიხედვით

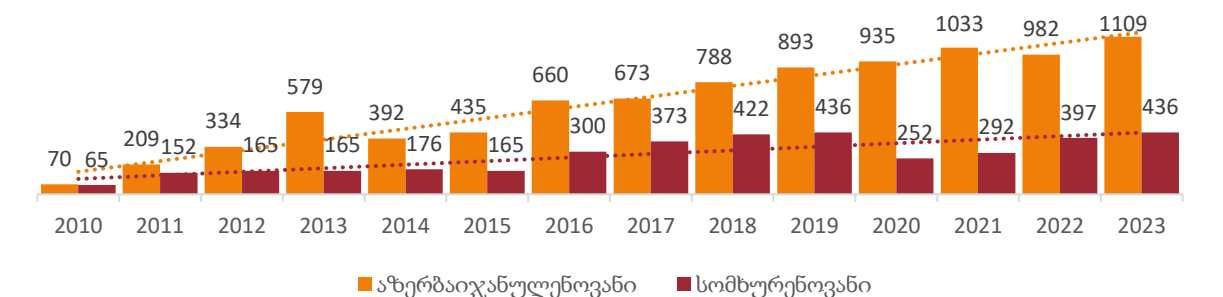


წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2024). 2016 წლამდე მონაცემები გადმოტანილია წინმსწრები ანგარიშებიდან.

პროგრამაზე ჩარიცხულთა დაახლოებით ორ მესამედს (70%) აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტები ქმნიან. აბსოლუტურ რიცხვებში ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხულთა მაჩვენებლები როგორც სომხურენოვანი, ისე აზერბაიჯანულენოვანი ბენეფიციარების შემთხვევაში იმატებს, რაც მიზნობრივი ჯგუფების ორივე კატეგორიაში პროგრამის მზარდ პოპულარობაზე შეიძლება მიგვანიშნებდეს.

ჩარიცხვის აბსოლუტური მაჩვენებლების დინამიკის ანალიზიდან ჩანს, რომ სტუდენტების რაოდენობის ზრდის ტენდენცია უფრო თვალსაჩინო იყო აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტების ქვეჯგუფში სომხურენოვან ქვეჯგუფთან შედარებით.

სქემა 3: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხვის მაჩვენებლები წლების და ტესტირების ენის მიხედვით



წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2024). 2016 წლამდე მონაცემები გადმოტანილია წინმსწრები ანგარიშებიდან.

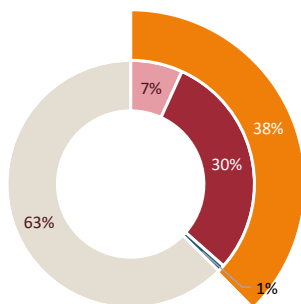
პროგრამაზე ბენეფიციართა მოზიდვის სტრატეგიების ეფექტურობის უფრო ინფორმატიულ ინდიკატორს ბენეფიციართა ჩართულობის ფარდობითი მაჩვენებლები წარმოადგენს. ეს ინდიკატორი გვიჩვენებს, თუ როგორ მიემართება პროგრამის რეალურ ბენეფიციართა რაოდენობა პროგრამის პოტენციურ (შესაძლო) ბენეფიციართა რაოდენობას. ბენეფიციართა ჩართულობის ფარდობითი მაჩვენებლების გამოთვლის ერთ-ერთ ხერხს ფორმალური განათლების საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებელი წარმოადგენს. პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებელი აღნიშნავს სკოლადამთავრებულთა ყოველწლიურ კოჰორტებში იმ კურსდამთავრებულთა წილს, რომელთაც სკოლის დასრულების წელსვე სწავლა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ან ფორმალური განათლების სხვა საფეხურზე გააგრძელეს (იხ. სქემა 4).

სქემა 4: სკოლიდან ფორმალური განათლების სხვა საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები სკოლის დამთავრების ენის მიხედვით

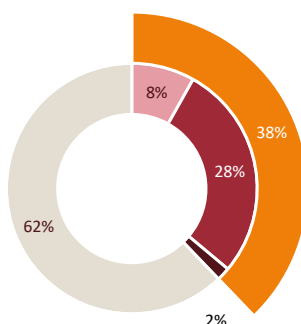
ინდიკატორები		2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	სულ
დაასრულა სკოლა	აზერბაიჯანული	1212	1376	1403	1737	1778	7506
	სომხური	959	887	919	1127	1094	4986
	რუსული	799	768	743	966	825	4101
ჩაირიცხა პროფესიულ პროგრამაზე	აზერბაიჯანული	3%	4%	2%	4%	7%	4%
	სომხური	3%	7%	6%	6%	8%	6%
	რუსული	5%	7%	5%	6%	8%	6%
ჩაირიცხა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე	აზერბაიჯანული	32%	33%	35%	28%	30%	31%
	სომხური	24%	20%	20%	23%	28%	23%
	რუსული	6%	5%	8%	7%	8%	7%
ჩაირიცხა პირველი საფეხურის პროგრამაზე	აზერბაიჯანული	0%	1%	1%	1%	1%	1%
	სომხური	0%	0%	1%	1%	2%	1%
	რუსული	40%	36%	36%	31%	29%	34%
ჯამური პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებელი	აზერბაიჯანული	36%	38%	39%	33%	37%	36%
	სომხური	28%	28%	27%	30%	38%	30%
	რუსული	51%	48%	49%	45%	44%	47%

პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები - 2022-2023

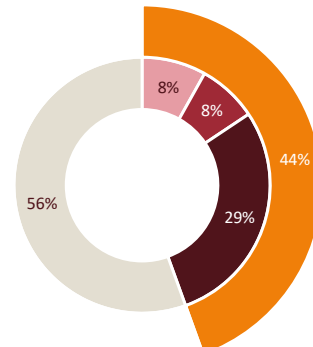
აზერბაიჯანულენოვანი



სომხურენოვანი



რუსულენოვანი



- ჩაირიცხა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე
- ჩაირიცხა პროფესიულ პროგრამაზე
- ჩაირიცხა პირველი საფეხურის პროგრამაზე
- არ ჩაირიცხულა პირველ წელს
- პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები

წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კვლევის კონტექსტში, პირველ რიგში, გვინტერესებს ის მოსწავლეები, რომლებმაც სკოლა აზერბაიჯანულ ან სომხურ ენაზე დაასრულეს და პროგრამის პირდაპირ მიზნობრივ ჯგუფებს წარმოადგენენ, რადგან დღეისათვის პროგრამაზე ჩარიცხვის მექანიზმი მისაღები გამოცდის (უნარების ტესტის) სომხურ და აზერბაიჯანულ ენაზე ჩაბარების შესაძლებლობას ქმნის. შედარებისათვის, აგრეთვე, მოყვანილია რუსულენოვან კურსდამთავრებულთა კოჰორტების მონაცემებიც (მიუხედავად იმისა, რომ სკოლადამთავრებულთა ამ კატეგორიისათვის პროგრამაზე მისაღები გამოცდის რუსულ ენაზე ჩაბარების შესაძლებლობა დღეისათვის სისტემაში არ არის). სქემაზე წარმოდგენილი მონაცემები ასახავს ფორმალური განათლების შემდგომ საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლებს ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში.

ფარდობითი მონაცემების ანალიზიდან რამდენიმე მნიშვნელოვანი მიგნება იკვეთება (სქემა 4):

- ქართული ენის მოსამზადებელ პროგრამაზე პირველივე წელს აზერბაიჯანულენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა დაახლოებით მესამედი ირიცხება, მაშინ როდესაც სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა შემთხვევაში ეს მაჩვენებელი უფრო დაბალია და დაახლოებით მეოთხედს შეადგენს.
- ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები მეტ-ნაკლებად სტაბილურია აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეების კოჰორტებში, თუმცა აღსანიშნავია, რომ სომხურენოვან კოჰორტაში პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებელი მნიშვნელოვნად გაიზარდა 2022-2023 წელს (28%) და თითქმის გაუტოლდა აზერბაიჯანულენოვანი კოჰორტის ანალოგიურ მაჩვენებელს (30%).
- იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებმაც აზერბაიჯანულენოვანი სკოლა/სექტორი დაამთავრეს, საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში ინტეგრირების მთავარ ინსტრუმენტს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა წარმოადგენს. საქართველოს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ჩაბარების ალტერნატიულ გზას – მისაღები გამოცდების ქართულ ენაზე ჩაბარების შესაძლებლობას აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა ძალიან მცირე ნაწილი მიმართავს (1% ორივე ქვეჯგუფში).
- პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლის ანალიზისას, აგრეთვე, საინტერესოა პროფესიულ საგანმანათლებლო პროგრამებზე ჩარიცხულ მოსწავლეთა წილი, რადგან ფორმალური განათლების ეს საფეხური ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ალტერნატივას წარმოადგენს. ორივე ქვეჯგუფის კოჰორტებში ეს მაჩვენებელი მზარდია ბოლო სამი წლის განმავლობაში და 2022-2023 სასწავლო წელს აზერბაიჯანულენოვან კოჰორტაში 7%-ს, ხოლო სომხურენოვან კოჰორტაში – 8%-ს შეადგენს.
- საერთო ჯამში, ფორმალური განათლების ყველა საფეხურზე ჩარიცხვის მაჩვენებლების გათვალისწინებით, ფორმალური განათლების შემდგომ საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის ჯამური მაჩვენებლები ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში აზერბაიჯანულენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულებისთვის 36%-ს, ხოლო სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის

კურსდამთავრებულებისთვის – 30%-ს შეადგენს, რაც იმას ნიშნავს, რომ სკოლის დამთავრების პირველ წელს საქართველოს ფორმალური განათლების სისტემაში პროგრამის ბენეფიციართა დაახლოებით მესამედი აგრძელებს სწავლას.

საინტერესოა ისიც, რომ რუსულენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულების პირდაპირი გადასვლის ჯამური პროცენტული მაჩვენებელი უფრო მაღალია აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი კოჰორტების ანალოგიურ მაჩვენებლებთან შედარებით და ბოლო ხუთი წლისთვის ჯამურად 47%-ს შეადგენს. საქართველოს ფორმალური განათლების სისტემაში სწავლის გაგრძელების ძირითად ფორმას ამ ჯგუფისთვის ჩვეულებრივი წესით ეროვნული გამოცდების ჩაბარება წარმოადგენს, რადგან ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხვისთვის მათთვის რუსულენოვანი ტესტი არ არის ხელმისაწვდომი.

მიუხედავად იმისა, რომ დღეისათვის ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა აზერბაიჯანული და სომხური სკოლების/სექტორების კურსდამთავრებულთა ფორმალური განათლების შემდგომ საფეხურებზე ინტეგრირების უმნიშვნელოვანეს ინსტრუმენტს წარმოადგენს, პირდაპირი გადასვლის ჯამური მაჩვენებლები დაახლოებით ორჯერ ჩამოუვარდება ანალოგიურ მაჩვენებელს მთლიანად საქართველოსთვის.

განსხვავებები პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლებში

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩართულობის ფარდობითი მაჩვენებლების ანალიზი კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოაჩენს – ჩართულობის მაჩვენებლები არაერთგვაროვანია ბენეფიციართა სხვადასხვა ქვეჯგუფში – კონტექსტის მნიშვნელოვანი მახასიათებლების მიხედვით. ერთ-ერთ ასეთ კონტექსტუალურ ფაქტორს სკოლის ურბანულობა – სოფლად ან ქალაქად მდებარეობა წარმოადგენს (სქემა 5).

სქემიდან ჩანს, რომ 2018 წლიდან დღემდე არაქართულენოვან კოჰორტებში მაღალია სოფლის სკოლის კურსდამთავრებულთა წილი (აზერბაიჯანული სექტორისთვის – 87%, სომხურენოვანი სექტორისთვის – 75%), თუმცა ამ ქვეჯგუფში პირდაპირი გადასვლის ჯამური მაჩვენებლები უფრო დაბალია ქალაქის სკოლებთან შედარებით. კერძოდ, აზერბაიჯანულენოვანი სკოლების შემთხვევაში მაჩვენებლებს შორის სხვაობა 10%-ს (35%, 45%), ხოლო სომხურენოვანი სკოლების შემთხვევაში – 14 %-ს (28%, 42%) შეადგენს.

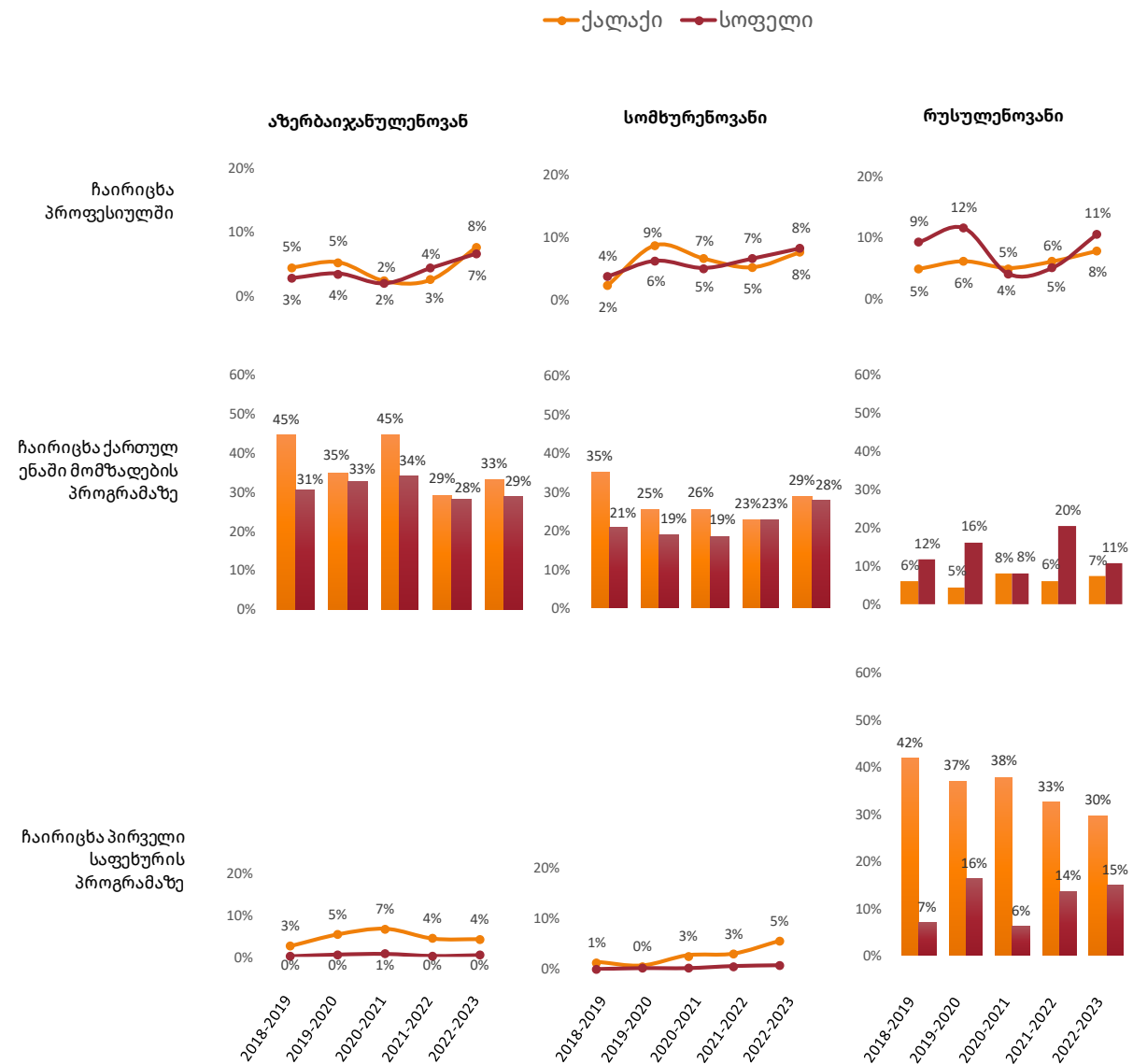
სქემა 5: სკოლის დამთავრების და პირდაპირი გადასვლის ჯამური მაჩვენებელი სკოლის ურბანულობის მიხედვით (2018-2023 წწ.)

სკოლის მახასიათებლები		სკოლადამთავრებულთა რაოდენობა წლების მიხედვით						პირდაპირი გადასვლის ჯამური მაჩვენებელი
		2018 -19წ	2019 - 20წ	2020 -21წ	2021-22წ	2022-23წ	სულ	
აზერბაიჯანულენოვანი	ქალაქი	155	169	166	232	287	1009	13%
	სოფელი	1057	1207	1237	1505	1491	6497	87%
სომხურენოვანი	ქალაქი	242	204	238	281	260	1225	25%
	სოფელი	717	683	681	846	834	3761	75%
რუსულენოვანი	ქალაქი	756	725	694	907	778	3860	94%
	სოფელი	43	43	49	59	47	241	6%

წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

სოფლისა და ქალაქის სკოლების მიხედვით პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლების დინამიკის ანალიზი, დამატებით, რამდენიმე საყურადღებო ტენდენციაზე მიუთითებს (სქემა 6):

სქემა 6: სკოლიდან ფორმალური განათლების სხვა საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები სკოლის დამთავრების ენის და სკოლის ურბანულობის მიხედვით (2018-2023 წწ.)



წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

გასულ წლებში სოფლისა და ქალაქის სკოლების კურსდამთავრებულთა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლებში სხვაობა უფრო თვალსაჩინო იყო ვიდრე ბოლო პერიოდში, განსაკუთრებით სომხურენოვან სექტორში, სადაც 2018 წელს სოფლის სკოლების მოსწავლეთა პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები თითქმის ორჯერ ჩამოუვარდებოდა ქალაქის სკოლების მოსწავლეების მაჩვენებლებს (21%, 35%). თუმცა 2021 წლიდან ორივე სექტორის მოსწავლეებში ამ სხვაობის გათანაბრების ტენდენცია იკვეთება. ეს სურათი არა იმდენად სოფლის სკოლების მაჩვენებლების ზრდას, არამედ ქალაქის სკოლების მაჩვენებლების კლებას შეიძლება დავუკავშიროთ.

ქალაქის სკოლებიდან პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლის კლება შეიძლება, სხვა შესაძლო მიზეზებთან ერთად, უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებზე პირდაპირი

გადასვლის მაჩვენებლების ზრდას დაუკავშიროთ. თავის მხრივ, ეს ტენდენცია შეიძლება მიგვანიშნებდეს ქალაქის სკოლების კურსდამთავრებულთა შორის ქართული ენის კომპეტენციის გაუმჯობესებაზე – ყოველწლიურად ერთიანი ეროვნული გამოცდების ქართულ ენაზე ჩაბარებას მეტი სომხურენოვანი აბიტურიენტი ახერხებს, სამწუხაროდ, მსგავსი ტენდენცია არ ჩანს სოფლის სკოლების კურსდამთავრებულთა შემთხვევაში.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლების ანალიზის კიდევ ერთი განზომილებაა სკოლის ადგილმდებარეობა. ცალკეული ლოკაციის მიხედვით სკოლადამთავრებულთა პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლებიც გარკვეულ განსხვავებებზე მიგვითითებს (სქემა 7).

კერძოდ, პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები (სხვა ალტერნატიულ საფეხურებზე გადასვლის მაჩვენებლების გათვალისწინებით) აზერბაიჯანულენოვან მოსწავლეებში შედარებით დაბალია ლაგოდეხისა და წალკის მუნიციპალიტეტში, ხოლო სომხურენოვან მოსწავლეებში – დედოფლისწყაროსა და თეთრიწყაროს მუნიციპალიტეტებში. პროგრამაზე პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები, ასევე, შედარებით დაბალია ბოლნისში, თუმცა ეს მაჩვენებელი კომპენსირდება პროფესიულ განათლებაში პირდაპირი გადასვლის მაღალი მაჩვენებლით.

სქემა 7: პირდაპირი გადასვლის მაჩვენებლები (სკოლის დასრულების ენის და სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით (ჯამურად 2018– 2023 წლის მონაცემები)

	დაასრულა სკოლა		ჩაირიცხა ქართ.ენის მომზადების პროგრამაზე		ჩაირიცხა პროფესიულ პროგრამაზე		ჩაირიცხა პირველი საფეხურის აკად. პროგრამაზე		პირდაპირი გადასვლის ჯამური მაჩვენებელი	
	აზერ.	სომხ.	აზერ.	სომხ.	აზერ.	სომხ.	აზერ.	სომხ.	აზერ.	სომხ.
ასპინძა		72		35%		4%		0%		39%
ახალქალაქი		2289		19%		3%		0%		22%
ახალციხე		527		26%		12%		6%		44%
ბოლნისი	951	80	26%	15%	5%	10%	0%	0%	32%	25%
ბორჯომი		61		26%		5%		0%	0%	31%
გარდაბანი	1083		34%		3%		2%		38%	
თბილისი	256	176	42%	36%	3%	7%	2%	3%	47%	46%
დედოფლისწყარო		11		9%		0%		0%		9%
ღმანისი	480		29%		6%		0%		35%	
თეთრი წყარო		28		4%		0%		0%		4%
ლაგოდეხი	444		14%		2%		0%		16%	
მარნეული	3556	251	30%	27%	4%	14%	0%	0%	35%	40%
ნინოწმინდა		1155		25%		7%		0%		32%
რუსთავი	123		31%		3%		24%		59%	
საგარეჯო	593		53%		4%		0%		57%	
წალკა	20	336	0%	37%	0%	7%	0%	0%	0%	43%

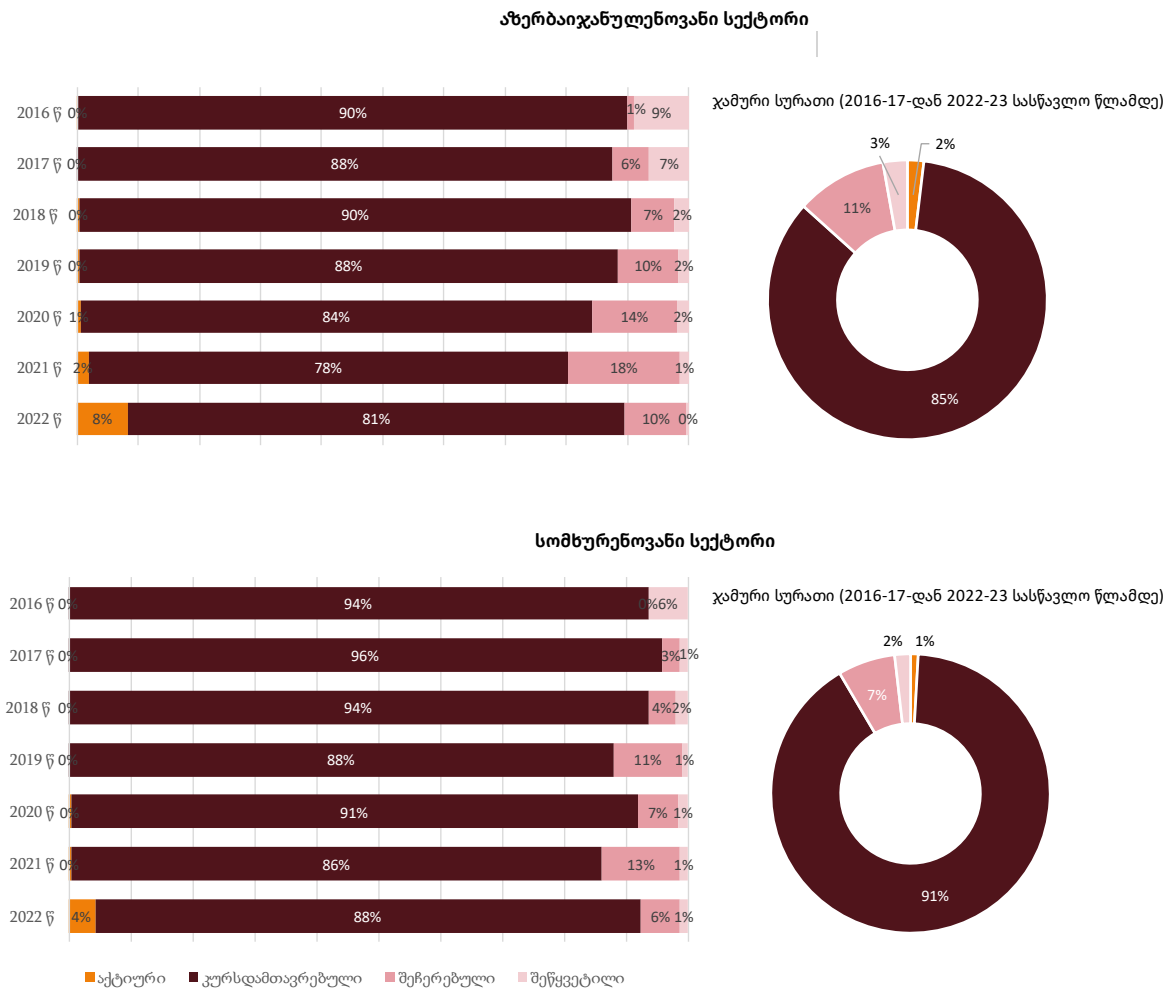
წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

❖ ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების და მიტოვების მაჩვენებლები

პროგრამის ეფექტურობის დეტალური ანალიზისათვის დამატებით საინტერესო ინფორმაციას წარმოადგენს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე სტუდენტების შენარჩუნების ტენდენცია – პროგრამის მიტოვებისა და დასრულების მაჩვენებლები.

ქვეყნის დონეზე ქართული ენის კომპეტენციის შეფასების შედარებადი მონაცემების არარსებობის პირობებში ეს მაჩვენებლები პროგრამის მიზნების მიღწევის მთავარ რაოდენობრივ ინდიკატორს წარმოადგენს. პროგრამის დასრულების/დაძლევის მაჩვენებელი ირიბად მიანიშნებს, რომ ბენეფიციარმა შეძლო ქართული ენის დამაკმაყოფილებელ დონეზე დაუფლება უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებზე სწავლის გასაგრძელებლად. ასევე, პროგრამის მიტოვებისა და დასრულების მაჩვენებლები გვაწვდის ინფორმაციას საუნივერსიტეტო სივრცეში ბენეფიციართა ინტეგრაციის წარმატების შესახებ.

სქემა 8: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დამთავრების მაჩვენებლები სკოლის დასრულების ენის და წლების მიხედვით (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე, ვალიდური %)



წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

პროგრამის დასრულების მაჩვენებლები 2016-2017 სასწავლო წლიდან დღემდე ჯამურად უფრო მაღალია სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა შორის (91%). ანალოგიური მაჩვენებელი აზერბაიჯანულენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა შორის 85%-ს შეადგენს. დამთავრების უფრო დაბალი მაჩვენებელი აზერბაიჯანულენოვან ქვეჯგუფში შეჩერებული და აქტიური სტატუსის მქონე სტუდენტების შედარებით მაღალი წილით აიხსნება.

ბოლო ორი წლის კოჰორტებში აქტიური სტატუსის მქონე სტუდენტები, სავარაუდოდ, ვერ ახერხებენ პროგრამის მოთხოვნების ერთი წლის განმავლობაში დაძლევის და პროგრამით გათვალისწინებულ კომპეტენციებზე გასვლას. 2022 წლის კოჰორტაში ასეთი სტუდენტების წილი აზერბაიჯანულენოვან ქვეჯგუფში 8%-ს, ხოლო სომხურენოვანში – 4%-ს შეადგენს.

წლების განმავლობაში ცვლილების დინამიკა სტატუსშეჩერებულ სტუდენტთა მზარდ წილზე მიუთითებს. ეს ტენდენცია როგორც აზერბაიჯანულენოვან, ისე სომხურენოვან კოჰორტებში შეიმჩნევა და, შესაძლოა, სტუდენტებისათვის სწავლისა და ცხოვრების გადასახადის დაფარვის, ისევე როგორც სწავლისა და მუშაობის შეთავსების სირთულეებზე მიუთითებდეს. სტატუსის შეჩერების მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია 2021 წელს, რაც პანდემიის გამოწვევებს შეიძლება დავუკავშიროთ.

განსხვავებები ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების და მიტოვების მაჩვენებლებში

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების მაჩვენებლებში მცირე განსხვავებები ჩანს სკოლის ურბანულობის მიხედვით – ამ ინდიკატორში მაჩვენებლები უფრო მაღალია სოფლის სკოლის კურსდამთავრებულთა შორის (ბოლო რამდენიმე წლის განმავლობაში). ტენდენცია განსაკუთრებით თვალსაჩინოა სომხური სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა ქვეჯგუფში. სოფლად მდებარე სკოლების კურსდამთავრებულთა მაღალი მაჩვენებლები ამ ინდიკატორში შეიძლება მივიჩნიოთ პროგრამის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან წარმატებად (სქემა 9).

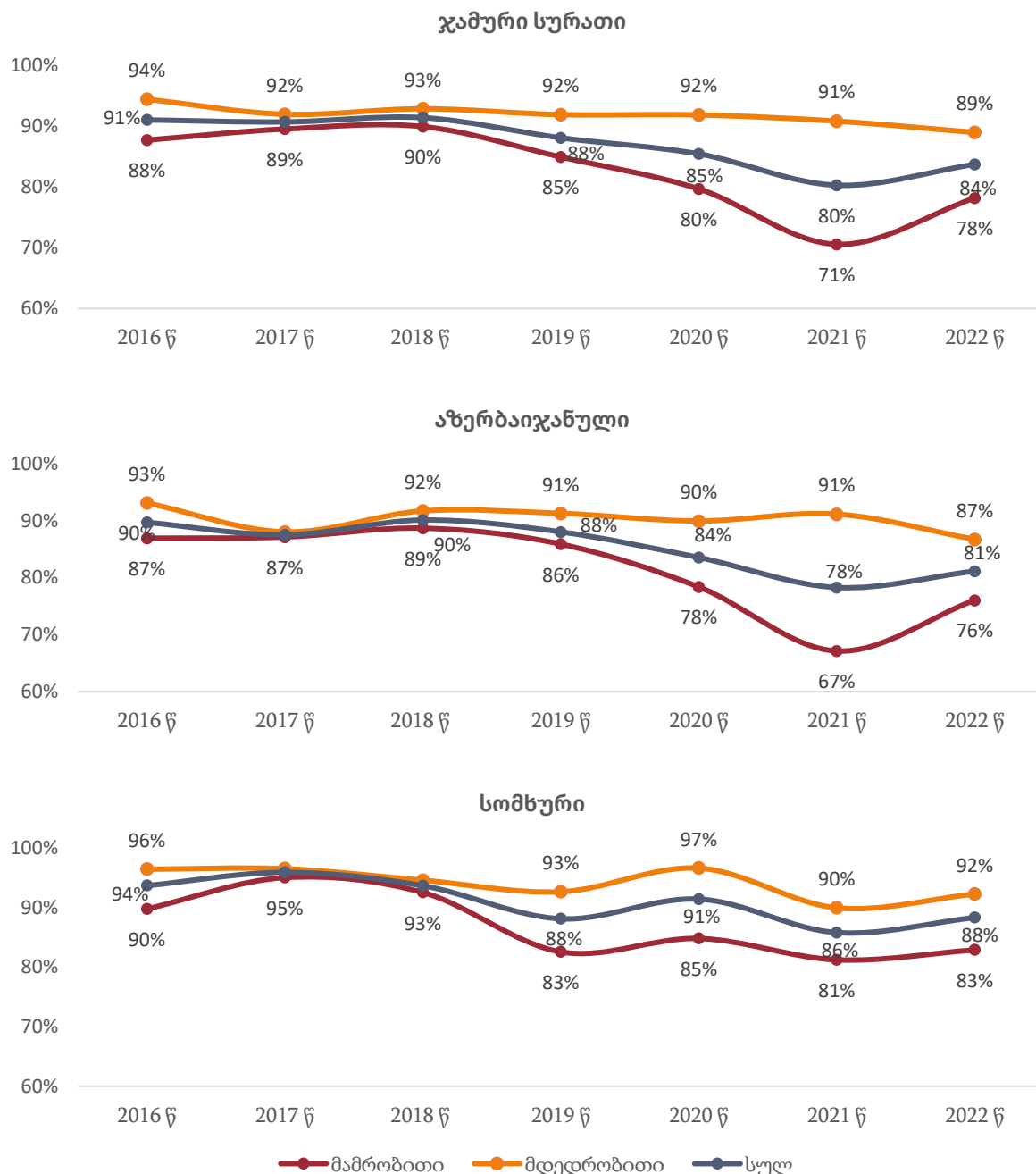
სქემა 9: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების მაჩვენებლების დინამიკა სკოლის დამთავრების ენის და სკოლის ურბანულობის მიხედვით (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე)



წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

პროგრამის დასრულების მაჩვენებლები ორივე ენობრივ ქვეჯგუფში უფრო მაღალია მდედრობითი სქესის სტუდენტებში. განსაკუთრებით დიდი განსხვავება ამ მხრივ 2021 წელს (პანდემიის პირობებში), აზერბაიჯანულენოვან ქვეჯგუფში დაფიქსირდა. 2022 წელს მდედრობითი სქესის სტუდენტებში ჯამურად დასრულების მაჩვენებელი 89%-ს შეადგენს, ხოლო ბიჭებში – 78%-ს.

სქემა 10: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების მაჩვენებლების დინამიკა სკოლის დამთავრების ენის და სქესის მიხედვით (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე)



წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

❖ უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებზე ტრანზიციის მაჩვენებლები

პროგრამის ეფექტურობის განზომილების ანალიზისას, აგრეთვე, საინტერესოა, თუ როგორ ხერხდება ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის საშუალებით უფრო ფართო მიზანზე გასვლა – ზოგადად, საუნივერსიტეტო განათლებაში (აკადემიურ პროგრამებზე) ბენეფიციართა მოზიდვისა და შენარჩუნების უზრუნველყოფა.

აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიციის (გადასვლის) მაჩვენებელი ამ მხრივ ერთ-ერთი საინტერესო ინდიკატორია. იგი გვიჩვენებს, თუ ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კურსდამთავრებულთა რა ნაწილმა განაგრძო სწავლა აკადემიურ პროგრამებზე (სქემა 11). მაჩვენებლები გაანალიზებულია უნივერსიტეტების მიხედვით – ჯამურად 2016-2017 სასწავლო წლიდან 2022-2023 სასწავლო წლის ჩათვლით.

სქემა 11: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამიდან აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიციის ჯამური მაჩვენებლები (2016-17-დან 2022-23 სასწავლო წლამდე)

*იმ უნივერსიტეტებში, სადაც პროგრამაზე ჩარიცხულთა კოპორტების ზომა მცირეა, მოცემულია კურსდამთავრებულთა რაოდენობები, პროცენტული მაჩვენებლების ნაცვლად

უნივერსიტეტი	ჩარიცხა ქართ.-ენის პროგრამაზე დაასრულა ქართ.-ენის პროგრამა დაასრულა ქართ.-ენის პროგრამა (% ჩარიცხულებიდან) ჩარიცხა აკადემიურ პროგრამაზე ჩარიცხა აკადემიურ პროგრამაზე (% ჩარიცხულებიდან) მოთხოვნი დასაყრი					
სსიპ - ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	2492	2199	88%	2180	87%	13%
სსიპ - ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი	1529	1127	74%	1069	70%	30%
სსიპ - საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი	1506	1360	90%	1344	89%	11%
სსიპ - თბილისის სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტი	498	489	98%	489	98%	2%
სსიპ - სამცხე - ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	413	374	91%	370	90%	10%
სსიპ - სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	243	227	93%	220	91%	9%
სსიპ - აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	54	48	89%	44	81%	19%
შპს - ალტე უნივერსიტეტი	50	30	60%	30	60%	40%
სსიპ - იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	49	39	80%	36	73%	27%
სსიპ - გორის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	32	24		11		
სსიპ - დავით აღმაშენებლის სახელობის საქართველოს ეროვნული თავდაცვის აკადემია	22	19		18		
სსიპ - ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	21	19		17		
სსიპ საქართველოს ფიზიკური აღზრდისა და სპორტის სახელმწიფო სასწავლო უნივერსიტეტი	13	11		11		
შპს თბილისის თავისუფალი აკადემია	10	6		5		
სსიპ საქართველოს შინაგან საქმეთა სამინისტროს აკადემია	9	9		9		
სსიპ - თბილისის აპოლონ ქუთათელაძის სახელობის სახელმწიფო სამხატვრო აკადემია	4	4		4		
სსიპ - სასწავლო უნივერსიტეტი - ბათუმის სახელმწიფო საზღვაო აკადემია	4	4		4		
სსიპ - საქართველოს შოთა რუსთაველის თეატრისა და კინოს სახელმწიფო უნივერსიტეტი	4	3				
სსიპ - თბილისის ვანო სარაჯიშვილის სახელობის სახელმწიფო კონსერვატორია	2	1		1		
შპს თბილისის საერთაშორისო აკადემია	1					
შპს სასწავლო უნივერსიტეტი მილენიუმი	1	1		1		
სულ	6957	5994	86%	5863	84%	16%

როგორც სქემიდან ჩანს, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხულთაგან აკადემიურ პროგრამაზე სწავლა 16%-მა არ გააგრძელა (მთლიანი დანაკარგის ჯამური მაჩვენებელი - 16%). მთლიანი დანაკარგის მაჩვენებლები მნიშვნელოვნად განსხვავდება უნივერსიტეტების მიხედვით. თავის მხრივ, მთლიან დანაკარგში განსხვავებული წვლილი შეაქვს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების მაჩვენებლებს. მაგალითად, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტში ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულებას ბევრი სტუდენტი ახერხებს (ჩარიცხულთა 89%), თუმცა საკმაოდ დიდი ნაწილი აკადემიურ საფეხურზე სწავლას არ აგრძელებს (ჩარიცხულთა 8%). განსხვავებულ მაგალითს წარმოადგენს ალექსანდრე უნივერსიტეტი, სადაც ჯამურ დანაკარგს მთიანად პროგრამის დასრულების დაბალი მაჩვენებელი განაპირობებს (60%). ზოგიერთ უნივერსიტეტში (ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, გორის სახელმწიფო უნივერსიტეტი) საკმაოდ დაბალია როგორც ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების, ისე აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის გაგრძელების მაჩვენებლები.

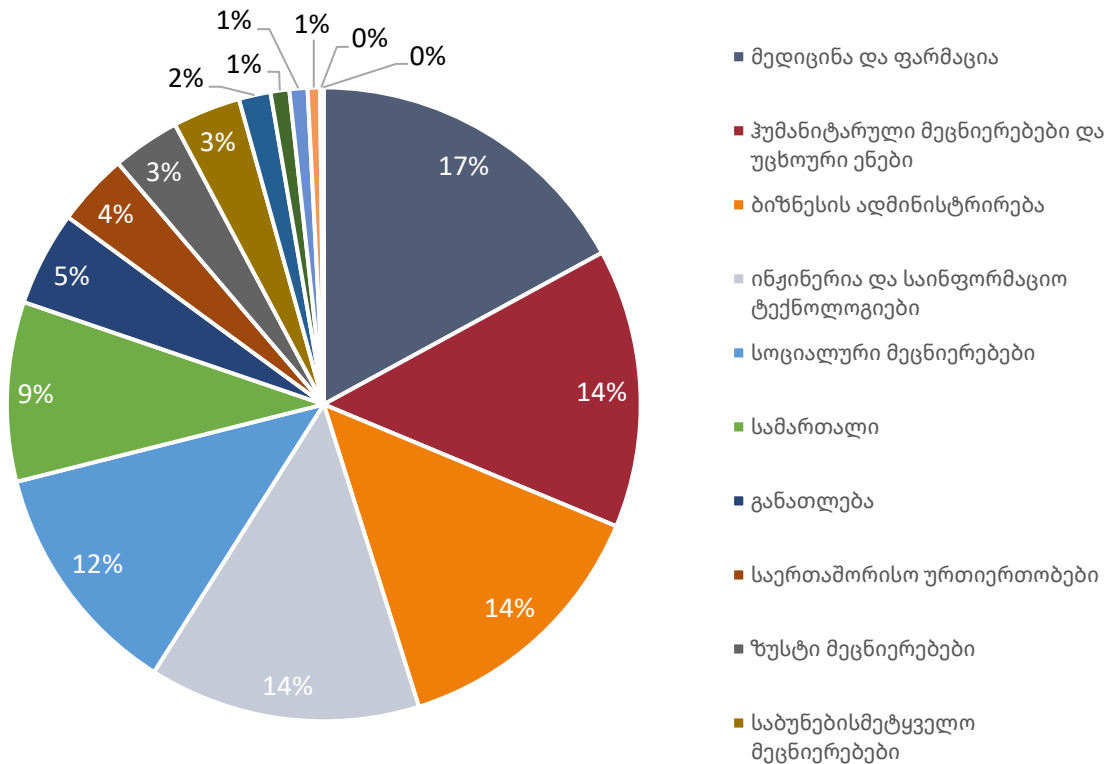
პროგრამის ადმინისტრაციასთან, სტუდენტებთან და პედაგოგებთან დისკუსიის შედეგებიდან იკვეთება, რომ სტუდენტების მიერ პროგრამის დასრულების მაჩვენებლებში ეს განსხვავებები, სავარაუდოდ, სწავლის შედეგების შეფასების მიდგომების განსხვავებულობით აიხსნება. ქართული ენის კომპეტენციის სტანდარტიზებული ერთიანი მიდგომის არარსებობის პირობებში თითოეული უნივერსიტეტი საკუთარი შეხედულებისამებრ აფასებს სტუდენტების პროგრესს.

ცალკეულ უნივერსიტეტში სტუდენტებს უწევთ სწავლის პროცესის გახანგრძლივება ქართულ ენაში პროგრამით განსაზღვრული კომპეტენციის ნიშნულებზე გასასვლელად, რადგან ამ ნიშნულებზე გასვლის გარეშე, პედაგოგების განმარტებით, სტუდენტებს გაუჭირდებათ აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის გაგრძელება.

კიდევ ერთ საინტერესო ქრილს წარმოადგენს სტუდენტების აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიცია მიმართულებების მიხედვით – ეს ინდიკატორი გვიჩვენებს, თუ რომელი აკადემიური მიმართულებით არჩევენ სტუდენტები სწავლის გაგრძელებას.

არაქართულენოვანი სტუდენტებისთვის ყველაზე პოპულარულ არჩევანს, მიმართულებების თვალსაზრისით, მედიცინისა და ფარმაციის მიმართულებები წარმოადგენს (17%). აგრეთვე, პოპულარული არჩევანია ჰუმანიტარული მეცნიერებები და უცხოური ენები (14%), ბიზნესის ადმინისტრირება (14%), ინჟინერია და საინფორმაციო ტექნოლოგიები (14%). ჯამში ამ მიმართულებებით სწავლას პროგრამის კურსდამთავრებულთა 60%-მდე აგრძელებს.

სქემა 12: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კურსდამთავრებულთა უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამებზე ტრანზიციის მაჩვენებელი აკადემიური მიმართულებების მიხედვით (2016-2023 წელი) – ვალიდური პროცენტი¹⁵



წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

მასწავლებლის მომზადების პროგრამებზე სწავლას კურსდამთავრებულთა მხოლოდ 5% აგრძელებს, რაც საყურადღებო მონაცემია, რადგან პროგრამის ბენეფიციარები პოტენციურ რესურსს წარმოადგენენ ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში ბილინგვური პროგრამების განვითარებისთვის ქვეყანაში, ისევე როგორც ზოგადი განათლების ხარისხის გაუმჯობესებისათვის არაქართულენოვან სკოლებსა და სექტორებში. შესაბამისად, სტრატეგიულად მნიშვნელოვანია ამ აკადემიურ მიმართულებაზე პროგრამის კურსდამთავრებულთა მეტი რაოდენობის მოზიდვა. კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ მასწავლებლის მიმართულების, როგორც მომავალი აკადემიური არჩევანის, პოპულარიზაციის მიმართულებით ამ ეტაპამდე ჩადებული ძალისხმევა საკმარისი არ არის.

აკადემიური პროგრამების დასრულების და მიტოვების მაჩვენებლები

დასრულებისა და მიტოვების მაჩვენებლები, აკადემიური პროგრამების შემთხვევაშიც, პროგრამის გრძელვადიანი მიზნების მიღწევის ირიბი ინდიკატორია. ეს მაჩვენებლები გარკვეულ წარმოდგენას გვიქმნის იმის შესახებ, თუ რამდენად წარმატებით მოხდა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ბენეფიციართა ინტეგრაცია საუნივერსიტეტო სივრცეში, რამდენად რთულია ან მარტივია მათთვის აკადემიურ პროგრამებზე სწავლა. თუმცა, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ეფექტის გარდა აკადემიური პროგრამების დასრულებისა და მიტოვების მაჩვენებელზე მრავალი სხვა გარე ფაქტორიც მოქმედებს.

¹⁵ ემისის მონაცემთა ბაზაში არ არის მითითებული 2394 სტუდენტის კვალიფიკაცია

აკადემიური პროგრამების დასრულების მაჩვენებლები შესაბამისი კოჰორტებისთვის პროგრამაზე ჩარიცხვის წლის მიხედვით გამოითვლება. შესაბამისად, პროგრამების მაჩვენებლების გამოანგარიშებისთვის გამოყენებულია მხოლოდ იმ კოჰორტების მონაცემები, რომელთათვის კვლევის განხორციელების ეტაპზე არსებობდა დამთავრების მაჩვენებლები: საბაკალავრო პროგრამებისთვის – 2017-2019 წლები (საბაკალავრო პროგრამების ხანგრძლივობა 4 წელი), მასწავლებლის მომზადების პროგრამისთვის – 2017-2018 წლები (პროგრამების ხანგრძლივობა – 5 წელი), ხოლო სამედიცინო პროგრამებისათვის – მხოლოდ 2017 წელი (პროგრამების ხანგრძლივობა – 6 წელი). უფრო გვიანდელ კოჰორტებს ჯერ-ჯერობით კურსდამთავრებულები არ ჰყავს.

მონაცემები გვიჩვენებს, რომ ყველაზე დაბალი დასრულების მაჩვენებელი განათლების პროგრამებზე ფიქსირდება – ამ პროგრამებზე 2017 წლის კოჰორტაში მაღალია სტატუსშეჩერებული სტუდენტების წილი. ბაკალავრიატის პროგრამების დასრულების სამწლიანი დინამიკა მიუთითებს დასრულების მაჩვენებლების კლებაზე და სტატუსშეჩერებული სტუდენტების რაოდენობის ზრდაზე.

სქემა 13: აკადემიური პროგრამების დასრულების და მიტოვების მაჩვენებელი ჩარიცხვის წლების/კოჰორტების მიხედვით (ჯამური მაჩვენებელი, სკოლის დამთავრების ენა – აზერბაიჯანული, სომხური) – ვალიდური %

	სტატუსი				კოჰორტების ზომა
	აქტიური	კურსდამთავრებული	შეჩერებული	შეწყვეტილი	
ბაკალავრიატის პროგრამები					1666
2017	2.81%	69.74%	20.44%	7.01%	499
2018	8.93%	59.46%	25.18%	6.43%	560
2019	16.80%	51.73%	28.17%	3.13%	607
ერთსაფეხურიანი სამედიცინო განათლების პროგრამა					83
2017	18.07%	63.86%	8.43%	9.64%	83
მასწავლებლის მომზადების ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო					32
2017	37.50%	25.00%	37.50%		8
2018	45.83%	41.67%	12.50%		24

წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

ბაკალავრიატის პროგრამების დასრულებისა და მიტოვების მაჩვენებლების ანალიზიდან ჩანს, რომ სტუდენტებისთვის შედარებით მარტივია ზუსტი მეცნიერებებისა და ხელოვნების მიმართულებით სწავლა. შესაძლოა ეს განპირობებულია იმ გარემოებით, რომ ამ მიმართულებებზე ენობრივი კომპეტენცია ნაკლებად მნიშვნელოვანია.

სქემა 14: აკადემიური პროგრამების დასრულების მაჩვენებელი მიმართულებების მიხედვით (ბაკალავრიატი, 2017-2019 წლის კოჰორტების ჯამური მაჩვენებელი, სკოლის დამთავრების ენა – აზერბაიჯანული, სომხური)

	სტატუსი				სტუდენტების ჯამური რაოდ.
	აქტიური	კურსდამთავრებული	შეჩერებული	შეწყვეტილი	
ზუსტი მეცნიერებები	4%	86%	11%	0%	57
ხელოვნება	0%	82%	9%	9%	11
საერთაშორისო ურთიერთობები	9%	69%	20%	2%	55
ჰუმანიტარული მეცნიერებები და უცხო ენები	10%	67%	19%	4%	232
სოციალური მეცნიერებები	12%	66%	21%	3%	200
სამართალი	8%	63%	21%	7%	166
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	14%	63%	19%	4%	72
ტურიზმი	14%	61%	21%	4%	28
ბიზნესის ადმინისტრირება	7%	60%	26%	7%	222
ინჟინერია და საინფორმაციო ტექნოლოგიები	13%	42%	38%	7%	226
არქიტექტურა	10%	39%	52%	0%	31
სულ	10%	61%	24%	5%	1348

წყარო: განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა EMIS (2024)

❖ ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შედეგების შესაბამისობა მიზნობრივი ჯგუფების საჭიროებებთან

პროგრამის შედეგების კუთხით არსებული განსხვავებები (სწავლების ენის, სკოლის და უნივერსიტეტის მიხედვით) მიგვანიშნებს, რომ ბენეფიციარებთან მუშაობის უნიფიცირებული სტრატეგიები ერთნაირად წარმატებული არ არის სხვადასხვა კონტექსტში და დიფერენცირებულ მიდგომას საჭიროებს.

პროგრამის რელევანტურობის შეფასების კუთხით რესპონდენტები საუბრობენ პროგრამის ხელმისაწვდომობის და ხარისხის საკითხებზე და მსჯელობდნენ ამ კუთხით არსებული განსხვავებების გამომწვევ მიზეზებზე.

ინფორმაციის ხელმისაწვდომობა

დისკუსიებში პროგრამის ბენეფიციარები (სტუდენტები და კურსდამთავრებულები) აღნიშნავდნენ, რომ არაქართულენოვან სკოლებში (განსაკუთრებით რთულად მისადგომ, სოფლის სკოლებში) დაბალია ინფორმირების ხარისხი პროგრამის შესახებ.

სტუდენტების აზრით, მნიშვნელოვანია „აქტიური მიდგომა (უნივერსიტეტების და კურსდამთავრებულების მხრიდან), რომ სკოლის მოსწავლეების უფრო დიდი ჯგუფი დავაინტერესოთ პროგრამით“.

უშუალოდ პროგრამის შესახებ ინფორმაციის გარდა, სტუდენტების აზრით, ძალიან მნიშვნელოვანია ინფორმაციის მიწოდება, ზოგადად, საუნივერსიტეტო განათლების მნიშვნელოვნებისა და სარგებლის შესახებ. სკოლის მოსწავლეებმა ხშირად „*ყურმოკვრით იციან, თუ რას გულისხმობს საუნივერსიტეტო ცხოვრება, უნივერსიტეტში სწავლა*“. მათ ასევე, მწირი წარმოდგენა აქვთ სხვადასხვა მიმართულების და პროფესიების შესახებ და იმ სარგებლის შესახებ, რაც უნივერსიტეტში სწავლამ შეიძლება მოიტანოს.

დისკუსიისას სტუდენტები და კურსდამთავრებულები იმაზეც საუბრობენ, რომ ხშირ შემთხვევაში, მშობლებს აქვთ უნივერსიტეტში სწავლის საწინააღმდეგო არგუმენტები. გოგოებისა და ბიჭების შემთხვევაში ეს განსხვავებული, თუმცა „*საკმაოდ მყარი*“ არგუმენტებია – მაგალითად, ბიჭების შემთხვევაში მშობლებს სურთ, რომ შვილები ადგილობრივი ბიზნესის მართვაში დაეხმარონ, გოგოებისთვის კი დაბრკოლებას წარმოადგენს სახლიდან შორს ცხოვრება.

სტუდენტები და კურსდამთავრებულები გულწრფელად აღნიშნავენ, რომ ამ არგუმენტებისთვის წინააღმდეგობის გაწევა ახალგაზრდებს უჭირთ. თუკი სკოლის დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებს უფრო მკაფიო წარმოდგენა ექნებათ იმ სარგებელზე, რომელიც პროგრამაზე და, ზოგადად, უნივერსიტეტში სწავლამ მათ შეიძლება მოუტანოს, მშობლების დარწმუნებაც არ გაუჭირდებათ.

სტუდენტები და კურსდამთავრებულები მზად არიან, თავადაც ჩაერთონ საინფორმაციო აქტივობებში, თუმცა თვლიან, რომ ამგვარი კამპანიების ორგანიზებაში უნივერსიტეტის ადმინისტრაციის მეტი მხარდაჭერა სჭირდებათ: „*ჩვენ მზად ვართ მივიღოთ მონაწილეობა, მაგრამ კარგი იქნება თუ უნივერსიტეტი თავად მოაწყობს ასეთ ღონისძიებებს*“.

სკოლებთან საინფორმაციო მუშაობის სტრატეგიების გაუმჯობესების აუცილებლობის საკითხი პროგრამის შეფასების ადრეულ კვლევებსა და ანგარიშებშიც არაერთხელ არის აღნიშნული. ამ მიმართულებით უნივერსიტეტების პასიურობის ერთ-ერთ მიზეზად დასახელებულია ისიც, რომ უნივერსიტეტები ისედაც ავსებენ კვოტებს და ნაკლებად არიან დაინტერესებულნი ძნელად მისადგომ ლოკაციებზე საინფორმაციო კამპანიების განხორციელებით.

პროგრამების ხელმისაწვდომობა

რესპონდენტებმა, აგრეთვე, ისაუბრეს პრობლემაზე, რომელიც პროგრამის კვლევისა და შეფასების ყველა ანგარიშშია აღიშნული – აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი სტუდენტებისათვის გამოყოფილია ადგილების და გრანტების თანაბარი რაოდენობა, მაშინ როდესაც არათანაბარია სკოლის კურსდამთავრებულთა კოჰორტების და პროგრამაზე ჩარიცხვის მსურველთა კოჰორტების ზომა. კერძოდ, აზერბაიჯანულენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა რაოდენობა ბოლო ხუთი წლის განმავლობაში (2018-2019-დან 2022-2023 სასწავლო წლამდე) ერთნახევარჯერ აღემატება სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულების რაოდენობას. ასევე, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე რეგისტრირებულ აზერბაიჯანულენოვან აბიტურიენტთა რაოდენობა ბოლო ორი წლის განმავლობაში დაახლოებით 4-ჯერ აღემატება სომხურენოვანი აბიტურიენტების რაოდენობას (იხ. სქემა 14). შესაბამისად, სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებული ადგილებისა და გრანტისთვის კონკურსში აბიტურიენტები არათანაბარ პირობებში ექცევიან ჩაბარებული ტესტის ენის მიხედვით.

2023 წელს გამოცდაზე რეგისტრირებული აზერბაიჯანულენოვანი აბიტურიენტებიდან 43% ჩაირიცხა პროგრამაზე, მაშინ როდესაც იგივე მაჩვენებელი სომხურენოვან კოჰორტაში 72%-ს შეადგენს. ჩაირიცხულ გრანტების მფლობელი გახდა ჩაირიცხული აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტების 9%, მაშინ როდესაც იგივე მაჩვენებელი სომხურენოვან კოჰორტაში 22%-ია.

სქემა 15: ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე აბიტურიენტთა ჩაირიცხვის და გრანტის მიღების მაჩვენებლები ტესტის ჩაბარების ენის მიხედვით

	რეგისტრირებულითა რაოდენობა		განსხვავება რეგისტრირებულების რაოდენობაში (აზ. კოჰორტა/სომხ. კოჰორტა)	გამოცდაზე გასული (წილი რეგისტრანტებიდან)		ჩაირიცხულთა წილი გამოცდაზე გასული აპლიკანტებიდან		განსხვავება ჩაირიცხულთა წილში (აზ. კოჰორტა - სომხ. კოჰორტა)	გრანტიანთა წილი ჩაირიცხულთაგან		ჩაირიცხულთა საშ. სკალ. ქულა	
	აზერ.	სომხ.		აზერ.	სომხ.	აზერ.	სომხ.		აზერ.	სომხ.	აზერ.	სომხ.
2023	2894	689	4.2	89%	87%	43%	72%	-29%	9%	22%	160.2	159.5
2022	2391	607	3.9	89%	92%	46%	71%	-25%	10%	24%	160.6	158.8
2021	2076	565	3.7	89%	89%	56%	58%	-2%	9%	33%	152.7	149.8
2020	1946	432	4.5	90%	91%	54%	64%	-10%	11%	37%	150.5	149.4
2019	2080	643	3.2	91%	89%	47%	76%	-29%	11%	21%	149.5	147.7
2018	1580	602	2.6	91%	93%	55%	75%	-20%	12%	22%	146.3	146.1
2017	1351	568	2.4	89%	89%	56%	74%	-18%	12%	25%	143.7	145.8
2016	1252	477	2.6	90%	91%	59%	69%	-10%	15%	32%	144.7	147.0

წყარო: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2024)

რესპონდენტების და საკითხის მკვლევართა აზრით, ასევე, არასწორია პროგრამის სტუდენტთა ზღვრული ოდენობის უნიფიცირებულად (ხუთ-ხუთი პროცენტი) განსაზღვრა ყველა უნივერსიტეტში, რადგან ზოგიერთ უნივერსიტეტში ამ პროგრამაზე სწავლის უფრო მაღალი მოთხოვნაა.

მათთვის, ვისაც რეალურად სჭირდება ქართული ენის კომპეტენციის გაუმჯობესება, პროგრამაზე ადგილების რაოდენობის ხელმისაწვდომობას ზღუდავს ისიც, რომ მოდელი არ გამოირიცხავს პროგრამაზე ისეთი აბიტურიენტების ჩაირიცხვას, რომლებმაც ისედაც კარგად იციან ქართული ენა (ქართული ენის კომპეტენცია პროგრამაზე ჩაბარებისას არ არის გათვალისწინებული პროგრამაზე ჩაბარებისას) – შესაბამისად, პროგრამა ერთგვარი მარტივი გზაა უნივერსიტეტში მოსახვედრად (სტუდენტები მხოლოდ ერთ მისაღებ გამოცდას აბარებენ მშობლიურ ენაზე). ფოკუს-ჯგუფებში გამოიკვეთა შემთხვევები, როდესაც ბენეფიციარები პროგრამაზე აბარებდნენ განმეორებით – სამხედრო სამსახურის თავიდან არილების მიზნით.

ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით კიდევ ერთ გამოწვევას წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ შეზღუდულია ეთნიკური უმცირესობებისთვის პროგრამების არჩევანი, რადგან იმ უნივერსიტეტებში, სადაც ხელმისაწვდომია სასურველი აკადემიური პროგრამა, შესაძლებელია ვერ ხერხდებოდეს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ხარისხიანად განხორციელება (სტუდენტთა მცირე რაოდენობის და, შესაბამისად, შემოსავლის სიმცირის

გამო). ან პირიქით, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა კონკრეტულ უნივერსიტეტში საინტერესო არჩევანს წარმოადგენდეს, თუმცა ამ უნივერსიტეტში არ იყოს კონკრეტული სტუდენტისთვის საინტერესო პროგრამა. ძირითადად, ამ ტიპის პრობლემები მონოპროფილური ტიპის უნივერსიტეტებში წარმოიქმნება – მაგალითად, ხელოვნების მიმართულებით.

ამ პრობლემის მოგვარების ერთ-ერთ შესაძლო გზად რესპონდენტები მიიჩნევენ უფრო მოქნილი მექანიზმის ამოქმედებას, რომელიც შესაძლებელს გახდიდა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ერთ უნივერსიტეტში დასრულებას, ხოლო აკადემიური პროგრამის სხვა უნივერსიტეტში არჩევას.

❖ პროგრამის ხარისხი

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის სწავლა-სწავლების პროცესის განხილვისას რესპონდენტები იგივე გამოწვევებზე საუბრობენ, რაც კურიკულუმის ანალიზის პროცესში გამოიკვეთა.

ერთი წლის განმავლობაში ყველა ბენეფიციარი (საწყისი დონის გათვალისწინებით) ვერ ახერხებს ენობრივი კომპეტენციის იმგვარად განვითარებას, რომ შეუფერხებლად შეძლოს აკადემიურ პროგრამაზე სწავლის გაგრძელება. პროგრამის სტანდარტიზებული ხანგრძლივობა (1 წელი) ვერ ერგება ბენეფიციართა განსხვავებულ საჭიროებებს ენის ათვისების მიმართულებით. ზოგიერთისთვის პროგრამით გათვალისწინებულ შედეგებზე გასვლა განსაკუთრებით რთულია, ხოლო ზოგიერთისთვის – ძალიან მარტივი.

ენის ფლობის ზუსტი დონის განმსაზღვრელი უნიფიცირებული მიდგომის არარსებობის პირობებში, სტუდენტების, კურსდამთავრებულთა და აკადემიური პერსონალის აღქმები ინფორმაციის ძირითად წყაროს წარმოადგენს.

სტუდენტები აღნიშნავენ, რომ მას შემდეგ რაც ე. წ. A და B ჯგუფები ერთიანდებიან (პროგრამაზე სწავლის მეორე სემესტრში), პროგრამით გათვალისწინებული საგნები მათთვის ერთნაირად მარტივად დასაძლევია არ არის. ყოფილი A ჯგუფის სტუდენტები ცდილობენ, ისეთი საგნები აირჩიონ, რომელთა სწავლა შედარებით გაუადვილდებათ.

კურსდამთავრებულთა და უნივერსიტეტის აკადემიური პერსონალის მოსაზრებით, ენის სათანადო დონეზე არცოდნის პრობლემები განსაკუთრებით მკაფიოდ ჩანს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების შემდეგ – აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესში. კურსდამთავრებულებთან და აკადემიურ პერსონალთან განხილვისას ჩანს, რომ აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის გამოცდილება/სირთულე განსხვავებულია აკადემიური პროგრამის/მიმართულების სპეციფიკის მიხედვით და განსხვავებულ ენობრივ კომპეტენციებს მოითხოვს, რაც, აგრეთვე, სათანადოდ არ არის გათვალისწინებული ენის მოსამზადებელი პროგრამის სტრუქტურასა და ხანგრძლივობაში. წინა თავში წარმოდგენილი რაოდენობრივი მონაცემები (აკადემიური პროგრამების დამთავრების და მიტოვების მაჩვენებლები) ამ პრობლემის ერთ-ერთ დადასტურებად შეიძლება ჩავთვალოთ.

აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის წარმატებით გასაგრძელებლად მნიშვნელოვანი ფაქტორებია როგორც აბიტურიენტთა საწყისი ენობრივი კომპეტენციები, ასევე – საბაკალავრო პროგრამების ენობრივი „სირთულე“ (ტერმინოლოგიური სიუხვე, „მძიმე“,

რთული კონსტრუქციებით გადატვირთული სასწავლო მასალა და სხვა)¹⁶. დისკუსიისას რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ სასურველი იქნებოდა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ხანგრძლივობის და პროგრამებზე მიღების მიდგომების დიფერენცირება აკადემიური პროგრამების თავისებურებების (ენობრივი კომპეტენციის საჭირო საწყისი დონის) გათვალისწინებით.

ბოლო წლებში პროგრამაში შეტანილი იქნა დარგობრივი ენობრივი კომპეტენციების განმავითარებელი კურსები (სტუდენტების მიერ არჩეული აკადემიური პროგრამების მიხედვით), თუმცა, რესურსების ნაკლებობის გამო, უნივერსიტეტები ვერ ახერხებენ ყველა პროგრამის სპეციფიკასა და სტუდენტების საჭიროებას მორგებული კურსების მრავალფეროვანი სპექტრის შეთავაზებას, რაც შემდგომში სირთულეებს ქმნის აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესში.

უნივერსიტეტის წარმომადგენლების მოსაზრებით, პროგრამის კიდევ ერთ გამოწვევას წარმოადგენს ის გარემოება, რომ ბენეფიციარების ნაწილში (აკადემიურ პროგრამაზე ჩარიცხვის მომენტისთვის) არის ჩამორჩენა გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისითაც, რაც დაბრკოლებებს წარმოქმნის აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესში. სხვადასხვა უნივერსიტეტის ქართულ ენაში მომზადების პროგრამებში გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების მიმართულება არაერთგვაროვნად არის გაშლილი. მნიშვნელოვანია, რომ ამ მიმართულებას განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს დარგობრივი მახასიათებლის გადახედვისა და პროგრამების შემდგომი განვითარების პროცესში.

პროგრამის ბენეფიციარების (სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების) ინფორმაციით, ასევე, უნივერსიტეტების მიხედვით არაერთგვაროვანია შედეგები საუნივერსიტეტო სივრცეში სტუდენტების ინტეგრაციის მიმართულებით. ცალკეულ უნივერსიტეტებში ინტეგრაციის მიმართულებით გაცილებით მეტი სერვისებია შეთავაზებული, ზოგიერთ უნივერსიტეტში კი სტუდენტები დღესაც ძირითადი კოჰორტისგან იზოლირებულად, ცალკე შენობაში სწავლობენ.

ინტეგრაციის თვალსაზრისით გამოწვევები პროგრამის დასრულების შემდეგ, აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესშიც იკვეთება. სტუდენტები და კურსდამთავრებულები, ისევე როგორც აკადემიური პერსონალი საუბრობს შემთხვევებზე, როდესაც არაქართულენოვანი სტუდენტები კვლავ იზოლირებულ ჯგუფს წარმოადგენენ, გარკვეული პრობლემები იქმნება სტუდენტების შეფასებისას ან ლექტორებისა და სტუდენტების ურთიერთობების, ან სტუდენტების ერთმანეთთან ინტერაქციის პროცესში.

სამოქალაქო ინტეგრაციის ცენტრის ანგარიშში აღნიშნულია, რომ უნივერსიტეტებში ინტეგრაციის პოლიტიკა, ძირითადად, უმცირესობათა უფლებრივ ჭრილშია დანახული. უფლებრივი ჭრილიდან მრავალფეროვნების ჭრილზე კონცეპტუალური ცვლილება გულისხმობს, რომ ინტეგრაციის კომპონენტი მხოლოდ უმცირესობებზე არ არის მიმართული

¹⁶ ტაბატაძე შ., გორგაძე ნ., გაბუნია კ., 2023, კვლევების სისტემა განათლების პოლიტიკის ჭრილში, პოლიტიკის დოკუმენტი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, USAID, UNAG

– იგი ორმხრივად სასარგებლოა როგორც უმრავლესობის, ისე უმცირესობის წარმომადგენლებისათვის.¹⁷

ცალკეულ უნივერსიტეტში, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ფარგლებში, ინტეგრაციის კომპონენტი ძლიერად და მრავალმხრივად არის წარმოდგენილი, თუმცა პროგრამის ფარგლებში სტუდენტთა ინტეგრაციის მიმართულებით შექმნილი საუკეთესო პრაქტიკა და გამოცდილება არ არის ჩაშენებული ზოგადსაუნივერსიტეტო სერვისებში. ინტეგრაციის სერვისების ხელმისაწვდომობა შემოიფარგლება მხოლოდ ქართულ ენაში მომზადების პროგრამების ბენეფიციარებით და არ არის ხელმისაწვდომი შემდგომ წლებში, ისევე როგორც უნივერსიტეტის სხვა სტუდენტებისთვის, მათ შორის უმრავლესობის წარმომადგენელთათვის.

ეფექტიანობა, კოჰერენტულობა და მდგრადობა

ეფექტურობისა და რელევანტურობის განზომილებისგან განსხვავებით, რომელიც, ძირითადად, ფოკუსირებულია იმაზე, თუ რა შედეგი დადგა პროგრამის განხორციელებისას, ეფექტიანობის, კოჰერენტულობის და მდგრადობის განზომილების ინტერესს წარმოადგენს ის, თუ როგორ მიიღწევა ეს შედეგები და რამდენად არის შესაძლებელი პროგრამის ფუნქციონირების გაუმჯობესება და შედეგების მდგრადობის უზრუნველყოფა. ეს განზომილებები პროგრამის შიდა მექანიზმის გამართულობასა და განათლების სისტემაში სხვა რელევანტურ ასპექტებთან მისი კავშირის აღქმაში გვეხმარება.

- **ეფექტიანობა** პროგრამაში რესურსების მართვისა და განვითარების მიმართულებაზე არის ფოკუსირებული: ა) რამდენად ოპტიმალურადაა დაგეგმილი და გამოყენებული რესურსები (ფინანსური, ადამიანური, მატერიალური) პროგრამის მიწოდებისას? და ბ) შესაძლებელია თუ არა სასურველი შედეგების მიღწევა ნაკლები რესურსით ან ალტერნატიული, ხარჯთეფექტური მიდგომებით?
- **კოჰერენტულობა**, თავის მხრივ, ორ ქრილში შეიძლება განვიხილოთ – შიდა და გარე. შიდა ქრილი პროგრამის კომპონენტებს შორის ბმას შეისწავლის, ხოლო გარე – პროგრამის თავსებადობას განათლების ფართო ეკოსისტემის მიზნებთან და ფუნქციებთან. კოჰერენტულობის განზომილების ძირითადი შეკითხვებია: ა) რამდენად შეკრულად და სინერგიულად ფუნქციონირებს პროგრამის კომპონენტები? და ბ) რამდენად მკაფიოა კავშირი განათლების სფეროში მიმდინარე სხვა ინიციატივებთან და ზოგად პოლიტიკასთან.
- **მდგრადობის კომპონენტი** პროგრამის შედეგების გაძლიერებისა და შენარჩუნების მიდგომებზე ამახვილებს ყურადღებას – როგორ შეიძლება ეკოსისტემის იმგვარად განვითარება, რომ პროგრამის გრძელვადიან შედეგებს საფრთხე არ შეექმნას?

¹⁷ ტაბატაძე შ., გორგაძე ნ., გაბუნია კ., 2023, კვლევების სისტემა განათლების პოლიტიკის ქრილში, პოლიტიკის დოკუმენტი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, USAID, UNAG

ეფექტიანობის, კოჰერენტულობის და მდგრადობის განზომილებები ურთიერთმზღოა და პროგრამის უფრო ფართო ეკოსისტემის ფარგლებში დანახვის შესაძლებლობას ქმნის – 1. ორგანიზაციული, 2. ქსელური და 3. ეკოსისტემის დონეზე. შესაბამისად, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ეფექტიანობა, კოჰერენტულობა და მდგრადობა სამი თემის ჭრილშია განხილული. ეს თემებია:

1. შიდასაუნივერსიტეტო რესურსების მართვა და სერვისების განვითარება;
2. უნივერსიტეტთაშორისი თანამშრომლობა და ქსელები;
3. კავშირი სხვა რელევანტურ ინიციატივებთან ეკოსისტემის ფარგლებში.

❖ **შიდასაუნივერსიტეტო რესურსების მართვა და სერვისების განვითარება**

ეფექტიანობის, კოჰერენტულობისა და მდგრადობის კომპონენტში პროგრამის უმნიშვნელოვანეს გამოწვევას წარმოადგენს ის, რომ პროგრამა, ძირითადად, განცალკევებულად, იზოლირებულად არსებობს უნივერსიტეტის ორგანიზაციულ კონტექსტში და არ არის ფუნქციურად გადაბმული კვლევისა და სწავლების საუნივერსიტეტო პროცესებთან, ისევე როგორც სტუდენტური სერვისების განვითარების ერთიან ხედვასთან.

ეს მოცემულობა პროგრამის ეფექტიანობის ჭრილში ორ მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოქმნის:

- პროგრამის ფარგლებში შექმნილი საუკეთესო პრაქტიკა არ არის სათანადოდ შესწავლილი და გამოყენებული ზოგადსაუნივერსიტეტო დონეზე – ინტეგრირებული უნივერსიტეტის სერვისებსა და პროცესებში;
- პროგრამა სათანადოდ ვერ იყენებს უნივერსიტეტში არსებულ ინტელექტუალურ და ტექნიკურ რესურსებს.

აღნიშნული გამოწვევები აფერხებს თავად პროგრამის, ისევე როგორც საუნივერსიტეტო სერვისების განვითარების ტემპს და საფრთხეს უქმნის პროგრამის შედეგების მდგრადობას.

ენის შესწავლის და სტუდენტთა ინტეგრაციის მხარდაჭერი სერვისები უნივერსიტეტში

ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის დასრულების შემდეგ კურსდამთავრებული აგრძელებს სწავლას აკადემიურ საგანმანათლებლო პროგრამაზე. შესაბამისად, სტუდენტი ფორმალურად წყვეტს კავშირს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამასთან – ქართულ ენაში კომპეტენციის განვითარების მხარდაჭერის სერვისთან. უნივერსიტეტის დონეზე ქართული ენის კომპეტენციის განვითარების სხვა სერვისები არ მოქმედებს (ან თუ მოქმედებს, განიხილება მხოლოდ უცხოელი სტუდენტებისთვის განკუთვნილ სერვისად) და პროგრამის ბენეფიციარს შეუძლებელი აქვს წვდომა ენობრივი კომპეტენციის შემდგომი განვითარების შესაძლებლობებზე.

ანგარიშის წინა თავებში განხილულია ქართული ენის სწავლებისა და შეფასების კუთხით არსებული გამოწვევები, რომლებიც პროგრამის ბენეფიციართა შემდგომი სწავლისთვის

მზაობის თვალსაზრისით გარკვეულ კითხვის ნიშნებს წარმოქმნის: 1) ზუსტად არ ვიცით რამდენად მზად არის სტუდენტი ენობრივი კომპეტენციების ჭრილში, რომ დაძლიოს უმაღლესი განათლების პროგრამით გათვალისწინებული მოთხოვნები; 2) არ გვაქვს ინფორმაცია იმის თაობაზე, თუ რამდენად უნიფიცირებულად შეიძლება ენის ფლობის მინიმალური დონის განსაზღვრა განსხვავებული მიმართულებების პროგრამებისთვის – ხომ არ სჭირდება ზოგიერთ პროგრამაზე სწავლას უფრო მაღალი დონის ენობრივი კომპეტენცია სხვა პროგრამებთან შედარებით?

ენის ათვისება არ არის მხოლოდ აკადემიური პროგრესის წინაპირობა¹⁸, ის სოციო-კულტურული ინტეგრაციის ინსტრუმენტიცაა¹⁹. ენობრივი კომპეტენციის განვითარების უწყვეტი მხარდაჭერა ეხმარება სტუდენტებს ადაპტირდნენ ქართულ სოციალურ და კულტურულ კონტექსტში და ჩამოიყალიბონ მიკუთვნებულობის განცდა აკადემიურ გარემოსთან. სათანადო მხარდაჭერის არარსებობისას ენობრივი კომპეტენციის სიმწირით გამოწვეული ბარიერები სტუდენტების დემოტივაციასა და თავდაჯერების ნაკლებობაზე აისახება, რაც აკადემიური სივრციდან მათი გადინების ერთ-ერთი მიზეზია²⁰.

კვლევაში ჩართული რესპონდენტების და საკითხის მკვლევრების აზრით, ამ პრობლემების ჭრილში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს **ქართული ენის ათვისების და ინტეგრაციის მხარდამჭერი უწყვეტი სერვისის არსებობა უნივერსიტეტის დონეზე**. ეს სასარგებლო იქნებოდა არა მხოლოდ პროგრამის ბენეფიციარი სტუდენტების უმაღლეს განათლებაში შემდგომი ინტეგრირების და ენობრივი კომპეტენციის განვითარების მიმართულებით, არამედ გახსნიდა შესაძლებლობებს ქართული ენის პოპულარიზაციისთვის, ისევე როგორც ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებისთვის იმ აბიტურიენტებსა და სტუდენტებში, რომლებიც უცხო ქვეყნის მოქალაქეები ან ქვეყანაში მცხოვრები სხვა ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენლები არიან.

მოცემული ანგარიშის იმ ნაწილში, რომელიც ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კურიკულუმს მიმოიხილავს, აღნიშნულია ენის სწავლებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის სერვისების უწყვეტობის უზრუნველყოფის მნიშვნელობა. პროგრამის შეფასების სხვა ანგარიშებში, რეკომენდაციების სახით ჩამოყალიბებულია ინტეგრაციის კურსის ჩაშენება აკადემიურ პროგრამებში, რათა ხელი შეეწყოს, ზოგადად, უნივერსიტეტში ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებას.

საერთაშორისო მასშტაბით ენობრივი კომპეტენციის განვითარების მხარდამჭერი სერვისები, უმეტესად, ფორმალური განათლების საწყის საფეხურებზეა კონცენტრირებული,

¹⁸ Izatullah, Syed & Nasir, Rabeeya & Gul, Fariha. (2022). A Study to Examine the Relationship between English Language Proficiency and Academic Achievement of Students in Higher Education Institutions. *Global Educational Studies Review*. VII. 164-171. 10.31703/gesr.2022(VII-I).17

¹⁹ Shoma, T. Z. (2021). Language as a tool for Social Integration. *ResearchGate*.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21823.23203>

Beißert, H., Bayer, S. L., Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2022). Language as a Precondition for Social Integration of Migrants in the Educational Context. In BRILL eBooks (pp. 154–178).

https://doi.org/10.1163/9789004525658_007

Nakhaie, R. (2020). Language proficiency and sociocultural integration of Canadian newcomers. *Applied Psycholinguistics*, 41(6), 1437–1464. <https://doi.org/10.1017/s0142716420000375>

²⁰ Yilmaz, O., & Sahan, G. (2023). A Study on the Motivation Levels and Problems in the Language Learning for the Higher Education Learners. *World Journal of Education*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.5430/wje.v13n1p1>

თუმცა უმაღლესი განათლების საფეხურზეც მრავლად მოიპოვება. მსოფლიოს მასშტაბით, უნივერსიტეტები იაზრებენ ენის შემსწავლელ პროგრამებსა და აკადემიურ პროგრამებს შორის კავშირის აუცილებლობას. აღნიშნული მიდგომის მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ:

- წერიითი უნარების განვითარება კურიკულუმის ფარგლებში (Writing Across the Curriculum (WAC)) – უნივერსიტეტები სთავაზობენ უცხოენოვან სტუდენტებს დისციპლინის სპეციფიკური წერის სწავლების სერვისს. ეს ეხმარება მათ აკადემიური წერის უნარების განვითარებაში სამიზნე ენაზე²¹. საქართველოს ზოგიერთ უნივერსიტეტში მოქმედებს აკადემიური წერის კურსები, თუმცა ისინი არ არის გათვლილი ქართულ ენაში განსხვავებული კომპეტენციების მქონე სტუდენტებზე.
- დამატებითი სწავლების სერვისი (Supplemental Instruction (SI)) – არაფორმალური განათლების ნაწილია, რომელიც კურიკულუმს მიღმა აქტივობების სახით არსებობს და გულისხმობს სტუდენტებისგან სასწავლო ჯგუფების შექმნას. სერვისი მიზნობრივ მხარდაჭერას უწევს სტუდენტებს (მათ შორის, უცხოენოვან სტუდენტებს), სპეციფიკურ კურსებში, რომლებიც ისტორიულად ყველაზე რთულად ითვლება. მხარდაჭერის ფარგლებში, უმეტესად, ფოკუსირდებიან აღნიშნულ დისციპლინაში აკადემიური ენის დახვეწაზე. ეს მოდელი წარმატებითაა დანერგილი ევროპისა და ამერიკის უმაღლესი განათლების სისტემაში განსხვავებული კულტურული გამოცდილების მქონე სტუდენტებისთვის²².
- ენის სწავლების ცენტრები (Language Learning Centers) – ენის ცენტრები დაინტერესებულ პირებს მრავალფეროვან სერვისს სთავაზობს, ეს არის ინდივიდუალური სწავლების შესაძლებლობა, სამუშაო შეხვედრები აკადემიური ენის უნარების განვითარების მიზნით, ენის სწავლის ონლაინ-რესურსებზე ხელმისაწვდომობა. მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ კანადაში მაკგილის უნივერსიტეტის ენის სწავლების ცენტრი²³ და ავსტრალიაში მელბურნის უნივერსიტეტის ენისა და სწავლის უნარების დეპარტამენტი²⁴.
- თანატოლების მენტორობის პროგრამები – უნივერსიტეტები აქტიურად სთავაზობენ ახალ სტუდენტებს უფროსი სტუდენტების მხარდაჭერას, ვისაც შეუძლია მათ აკადემიურ და სოციალურ გარემოში ინტეგრაციაში დაეხმაროს²⁵. ამ მიდგომის მაგალითად ილიას უნივერსიტეტსა და თსუ-ში არსებული

²¹ იხ., <https://dept.writing.wisc.edu/wac/>

²² იხ., <https://www.umkc.edu/asm/supplemental-instruction/>
<https://www.cmu.edu/student-success/programs/supp-inst.html>
<https://arc.ucr.edu/si>
<https://www.kent.edu/si>
<https://undergradcollege.utexas.edu/slc/support/si>
<https://www.tarleton.edu/tlc/si/>
https://learningcenter.utah.edu/supplemental_instruction/index.php

²³ იხ., <https://www.mcgill.ca/continuingstudies/area-of-study/languages>

²⁴ იხ., <https://study.unimelb.edu.au/student-life/inside-melbourne/languages>

²⁵ იხ., <https://mentoring.sydney.edu.au/>

ახალგაზრდული ცენტრები შეგვიძლია დავასახელოთ, თუმცა, მხოლოდ ნაწილობრივ. ერთწლიანი პროგრამის დასრულების შემდეგ „ტუტორიუმის“ პროგრამა ნაკლებად ფუნქციონალურია შემდგომი, უწყვეტი მხარდაჭერის მიწოდების თვალსაზრისით.

კვლევაში ჩართული სტუდენტების, კურსდამთავრებულების, აკადემიური პერსონალის და მკვლევრების აზრით მნიშვნელოვანია ერთწლიანი კურსის დასრულების შემდეგ ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამიდან შემდგომ საფეხურზე სტუდენტების ეფექტიანი ტრანზიციის გრძელვადიანი მხარდაჭერა და ენის ათვისების უწყვეტი შესაძლებლობის უზრუნველყოფა, რაც იმ შემთხვევაში იქნება შესაძლებელი, თუ პროგრამა დაუკავშირდება უმაღლესი განათლების პროგრამებს და შეიქმნება ტრანზიციისა და სტუდენტების ინტეგრირების პროცესის მხარდამჭერი მექანიზმები უნივერსიტეტის დონეზე.

რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ ამოქმედების დღიდან ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ფარგლებში დიდი გამოცდილება დაგროვდა ქართულის, როგორც მეორე და უცხოური ენის სწავლების და არაქართულენოვანი სტუდენტების საუნივერსიტეტო სივრცეში ინტეგრაციის, ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარების მიმართულებით. ეს გამოცდილება უნდა დაუკავშირდეს ამავე მიმართულებით არსებულ საუნივერსიტეტო სერვისებს, რათა უზრუნველყოფილი იქნას პროგრამის შედეგების მდგრადობა და პროგრამის ფარგლებში შექმნილი ცოდნის გავრცელება სხვა სტუდენტებზე.

ენის სწავლების და სტუდენტთა ინტეგრაციის ხელშეწყობის საუნივერსიტეტო ხედვა და რესურსების ოპტიმიზაციის სტრატეგია

განათლების მკვლევრების და პროგრამის ადმინისტრაციის წარმომადგენლების აზრით უნივერსიტეტებში არ არის ან ჯერ-ჯერობით ბუნდოვანია ერთიანი ხედვა, რომელიც ეფექტურად დაუკავშირებს ერთმანეთს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის შიდა რესურსებს და უნივერსიტეტებში არსებულ მთლიან პოტენციალს სწავლების, კვლევისა და საზოგადოებრივი მისიის შესრულების მიმართულებით.

პროგრამის რესურსების სიმწირესა და მათი მართვის სტრატეგიასთან დაკავშირებულ გამოწვევებზე ქართულ ენაში მოსამზადებელი საგანმანათლებლო პროგრამის სხვადასხვა კვლევა საუბრობს²⁶. ჩვენს კვლევაშიც აღნიშნული საკითხი აქტორებთან შეხვედრისას არაერთხელ აღინიშნა.

კვლევა აჩვენებს, რომ ეფექტიანობის კომპონენტში ძირითად პრობლემებს არა იმდენად რესურსების განაწილების გამოწვევები, არამედ, ზოგადად, რესურსების ღეფიციტი წარმოადგენს.

პროგრამის ადმინისტრაციის, პროგრამაში ჩართული მასწავლებლების, სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების ფოკუს-ჯგუფების შედეგების თანახმად, რესურსების ღეფიციტი

²⁶ 1. საქართველოს პარლამენტის განათლებისა და მეცნიერების კომიტეტის თემატური მოკვლევის ანგარიში, 2022, ეთნიკური უმცირესობების ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შესწავლა, NDI, UKAID

2. დალაქიშვილი მ., ირემაშვილი ნ., 2020, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები, ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC)

სამი პრიორიტეტული მიმართულებით იკვეთება: 1) კურიკულუმისა და სასწავლო რესურსების განვითარება; 2) პროგრამაზე მასწავლებლების პროფესიული განვითარება; 3) ინფრასტრუქტურის და აღჭურვილობის გაუმჯობესება.

- 1) ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურიკულუმის ანალიზის ქვეთავში აღნიშნულია, რომ იგი ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ჩარჩოს პრინციპების მიხედვით ძირეულად უნდა გადაიხედოს – შესაცვლელია ენობრივი კომპეტენციების განვითარების მიდგომები, განსაკუთრებით გრამატიკის სწავლების კომპონენტში, შესამუშავებელია შეფასების ახალი სისტემა, გადასახედია პროგრამის სტრუქტურა და ხანგრძლივობა აკადემიური პროგრამების მოთხოვნებისა და სტუდენტების საბაზო დონის გათვალისწინებით. დარგის ექსპერტები აქტიურად უნდა ჩაერთონ დარგობრივი მახასიათებლის ახალი ვერსიის შემუშავებაში.

რაც შეეხება სასწავლო რესურსებს, ჩვენი კვლევის შედეგები თავსებადია ადრეულ კვლევებთან, რომლებიც ცხადყოფს, რომ „არათუ ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამაზე, სასწავლო რესურსები (სახელმძღვანელოები, სავარჯიშოები და დავალებები, მოსწავლის/სტუდენტის პროგრესის განმავითარებელი და შემაჯამებელი შეფასების ინსტრუმენტები) ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებშიც მწირია და მათი ხარისხი არც ისე მაღალია“²⁷.

ეს კომპლექსური ამოცანები პროგრამის გარეთ, უნივერსიტეტში არსებული აკადემიური და კვლევითი რესურსების მობილიზაციას მოითხოვს. ქართულ ენაში მომზადების პროგრამების პროვაიდერი მულტიპროფილური უნივერსიტეტების უმეტესობაში ფუნქციონირებს განათლების და უცხოური ენის დიდაქტიკის სკოლები/კვლევითი მიმართულებები. საკითხის მკვლევრები და უნივერსიტეტის წარმომადგენლები აღნიშნავენ, რომ მნიშვნელოვანია ამ საუნივერსიტეტო რესურსის უფრო ეფექტურად გამოყენება ქართულ ენაში მომზადების კურიკულუმის და რესურსების შემდგომი დახვეწის ამოცანისთვის. უფრო მეტიც, მნიშვნელოვანია რომ ეს ამოცანები პარტნიორ უცხოურ უნივერსიტეტებთან თანამშრომლობით გადაიჭრას.

- 2) ქართულ ენაში მოსამზადებელი საგანმანათლებლო პროგრამის ეფექტიანობის განმაპირობებელი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი კომპეტენტური ადამიანური რესურსია. სტუდენტები და კურსდამთავრებულები, ზოგადად, კმაყოფილები არიან პროგრამაზე სწავლა-სწავლების ხარისხით, თუმცა, თავად პედაგოგები და პროგრამების ადმინისტრაცია ფიქრობენ, რომ „კომპეტენციების განვითარება პედაგოგიური პრაქტიკის მუდმივი თანხმლები პროცესი უნდა იყოს, რაც ამჟამად ასე არ არის“.

²⁷ 1. საქართველოს პარლამენტის განათლებისა და მეცნიერების კომიტეტის თემატური მოკვლევის ანგარიში, 2022, ეთნიკური უმცირესობების ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შესწავლა, NDI, UKAID

2. დალაქიშვილი მ., ირემაშვილი ნ., 2020, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები, ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC)

მოცემული კვლევა ამ ნაწილშიც თავსებადია ადრეულ კვლევებთან, რომლებიც ცხადყოფს, რომ უნივერსიტეტების შიგნით, ისევე როგორც გარეთ პროგრამის მასწავლებლების განვითარების პროცესი დაგეგმილი და ორგანიზებული არ არის²⁸, რაც პროგრამის ეფექტიანობის ერთ-ერთი გამოწვევაა. გარდა არსებული ადამიანური რესურსის გადამზადების საჭიროებისა, ზოგიერთ უნივერსიტეტში საუბრობენ მასწავლებელთა კოჰორტის „განახლების საჭიროებაზე“ შერჩევის პროცესის სათანადოდ ორგანიზების შემთხვევაში.

კომპეტენციის თვალსაზრისით არსებული გამოწვევები ნათელია სტუდენტების პროგრესის შესაფასებელი ინსტრუმენტების, სილაბუსებისა და პროგრამების შინაარსის ანალიზისას. როგორც კურიკულუმის ანალიზის თავში აღნიშნული, ეს დოკუმენტები ძირეულ გადამუშავებას საჭიროებს.

მასწავლებელთა კომპეტენციების ფორმალური შეფასების მექანიზმი პროგრამაზე არ მოქმედებს. პროგრამის ხელმძღვანელები ირიბი გზებით ცდილობენ მიხვდნენ ამ მიმართულებით არსებული გამოწვევების შესახებ. ასევე, რესპონდენტების აზრით, *„შესაძლებელია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სტრატეგიული პრიორიტეტების ჩამონათვალი, რომელიც, თავის მხრივ, ახალ დარგობრივ მახასიათებელს და CEFR პრინციპებს დაეყრდნობა“*.

რესპონდენტებთან მსჯელობისას პროგრამაზე მაღალკვალიფიციური ადამიანური რესურსის მოზიდვის და დამაგრების პრობლემასაც გაესვა ხაზი. რესპონდენტების ნაწილის ინფორმაციით, დაბალი ანაზღაურება, წახალისებისა და განვითარების შესაძლებლობების სიმწირე და სასწავლო რესურსებზე ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით არსებული გამოწვევები ამ მიმართულებით პროგრამის პროგრესს ზღუდავს. უნივერსიტეტების წარმომადგენელთა ნაწილის მოსაზრებით, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო საუნივერსიტეტო პროგრამები ამ მხრივ კონკურენციას ვერ უწევს ენის ცენტრებს კერძო სექტორში. ერთ-ერთი რესპონდენტი – პროგრამის ხელმძღვანელი ადამიანური რესურსების პრობლემას ფინანსური რესურსების პრობლემას უკავშირებს: *„ახალგაზრდების მოყვანა გაჭირდება, იმიტომ რომ დაბალია ანაზღაურება. შესაბამისი ანაზღაურება საშუალებას მოგვცემს უფრო მეტი მოვთხოვით პედაგოგებს, მეტი გავაკეთებინოთ.“* „საყრდენი პედაგოგები, შემადგენლობა არ მყავს, თორემ გავანაწილებდი საქმეს. მუდმივი უკმაყოფილებაა, რომ 12 ლარზე ამდენი ტესტის შექმნაა საჭირო“.

- 3) უნივერსიტეტებში პროგრამის წინაშე არსებულ გამოწვევებს ინფრასტრუქტურისა და აღჭურვილობის საკითხიც ემატება. ამ მიმართულებით სიტუაცია არაერთგვაროვანია, თუმცა, არის შემთხვევები, როდესაც უნივერსიტეტში პროგრამისთვის განკუთვნილი მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა არ იძლევა იმის შესაძლებლობას, რომ სწავლა-სწავლების პროცესი სათანადოდ განხორციელდეს: *პირობებს ვერ ვქმნით, დაფა ჩამოგლეჯილია, ცარცი არ არის ...*“. მატერიალურ-ტექნიკური ბაზის სიმწირე განსაკუთრებით ნათელია თანამედროვე, კომპიუტერული და აუდიო ტექნიკის მაგალითზე. რესპონდენტების ნაწილი აღნიშნავს, რომ ტექნიკა ცუდად მუშაობს ან საერთოდ არ არის ხელმისაწვდომი პროგრამის ბენეფიციართათვის. ჯგუფური დისკუსიისას

²⁸ იქვე.

ერთ-ერთი მასწავლებელი აღნიშნავს: „სილაბუსში გვიწერია პრეზენტაცია. შეიძლება გადმოსცეს საკითხი, მაგრამ თან ხომ უნდა აჩვენოს? ... და ელემენტარული პირობა არ არის ამისთვის. ამის შესაძლებლობა სკოლაში აქვთ ხოლმე, და მით უმეტეს, უნივერსიტეტში უნდა იყოს. სულ 4 ოთახი გვაქვს. გადმოვიტანეთ უამრავი კომპიუტერი ოთახში, რომელიც არ იკეტებოდა და გაიძარცვა ბევრი რამე. აბსოლუტურად უყურადღებოდ არის ყველაფერი. თანამედროვე ტექნოლოგიების გამოყენების საშუალება, რაც ენის სწავლების პროცესში ძალიან მნიშვნელოვანია, ჩვენ არ გვაქვს.“

ამ გამოწვევებზე საპასუხოდ ექსპერტები და პროგრამის ხელმძღვანელები მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ პროგრამის მართვის საუნივერსიტეტო პროცესებთან მეტ კოორდინაციას (მათ შორის რესურსების მართვის კომპონენტში).

❖ უნივერსიტეტთაშორისი თანამშრომლობა და ქსელები

2017 წელს ივ. ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის პირველი ხელმძღვანელის ინიციატივით შეიქმნა ე. წ. უნივერსიტეტების გაერთიანება, რომლებიც ქართულ ენაში მოსამზადებელ პროგრამას ახორციელებდნენ. ასოციაციაში 9 უნივერსიტეტი იყო გაწევრიანებული. ასოციაციის მიზანი იყო საუკეთესო პრაქტიკებისა და გამოცდილების გაზიარება და გამოწვევებთან გასამკლავებლად თანამშრომლობა. აღსანიშნავია, რომ ქსელი პანდემიის პერიოდში, მიღწევად რეჟიმზე გადავიდა და შემდგომ პრაქტიკულად, აღარ ყოფილა აქტიური.

კვლევაში ჩართული პროგრამის ადმინისტრატორები იხსენებენ ამ გამოცდილებას და აღნიშნავენ, რომ ის ძალიან სასარგებლო იყო ყველასათვის. ქსელის ფარგლებში პროგრამის პროვაიდერი ინსტიტუციების განსხვავებული, მრავალფეროვანი გამოცდილება რესურსების ოპტიმიზაციის საშუალებას იძლევა. ის ექსპერტული პოტენციალი, რომელსაც ქსელი აერთიანებს, სასწავლო რესურსების შექმნისა და კურიკულუმის დახვეწის მიმართულებით ღირებული ინსტრუმენტია. ქსელი შეიძლება ასრულებდეს პროგრამის ხარისხის შეფასების ფუნქციასაც – მსგავსი პროგრამების ძლიერი და სუსტი მხარეების ანალიზი ინსტიტუციებს საშუალებას აძლევს პროგრამის განვითარების სივრცეებს დააკვირდნენ. რესპონდენტები ფიქრობენ, რომ ქსელი შესაძლოა ქმნიდეს პრაქტიკის კვლევისა და ინოვაციური მეთოდოლოგიების პილოტირების შესაძლებლობას, რაც პროგრამის მდგრადობისა და თანამედროვე გამოწვევებთან მისი თავსებადობის მნიშვნელოვანი წინაპირობაა.

ქსელის სტრუქტურა შეიძლება სხვადასხვაგვარი იყოს, არაფორმალური ონლაინ ფორუმებით დაწყებული ფორმალური ორგანიზაციით დამთავრებული, რომელსაც ხელმძღვანელთა გაერთიანება მართავს. საკვანძო ასპექტი ამ შემთხვევაში პროგრამის პროვაიდერებს შორის კომუნიკაციის, თანამშრომლობისა და რესურსების გაზიარების მოტივია.

საერთაშორისო მასშტაბით მსგავსი ქსელების ფუნქციონირების არაერთი მაგალითი გვაქვს – დისციპლინის სპეციფიკური ქსელების²⁹, რეგიონალური³⁰ თუ თემატური³¹ გაერთიანებების სახით. მსგავსი ქსელის ფორმირება შესაძლოა ერთ-ერთი გამოსავალი იყოს არსებული რესურსების განვითარებისა და მათი მოდერნიზების თვალსაზრისით.

❖ კავშირი სხვა რელევანტურ ინიციატივებთან ეკოსისტემის ფარგლებში

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კომპლექსურობას პირველ რიგში განაპირობებს ის, რომ პროგრამას მრავალი დაინტერესებული მხარე ჰყავს და მისი მიზნები და ამოცანები მრავალმხრივი ინტერესების და საჭიროებების კვეთაზე ვითარდება.

სახელმწიფო მართვის ტრადიციული სისტემები უკეთ უმკლავდება ისეთ ამოცანებს, რომლებიც ადვილად ექვემდებარება განსაზღვრას/დაზუსტებას, კლასიფიკაციასა და გაზომვას. უფრო რთულია ისეთი საკითხებისა და გამოწვევების მართვა, რომლებიც ცდება ცალკეული სამინისტროს კომპეტენციის ფარგლებს და ეფუძნება სოციალური პარტნიოების სპექტრის ურთიერთქმედებასა და თანამშრომლობას.

როგორც პროგრამის ინსტიტუციური რუკიდან ჩანს, პროგრამის გრძელვადიანი მიზნების მიღწევაში მრავალ აქტორს შეაქვს წვლილი, რომელთა ნაწილი განათლების სისტემის გარეთ ფუნქციონირებს.

პროგრამის განვითარების პროცესი, თუკი ის ეფექტურად მიმდინარეობს, სწორედ მეორე კატეგორიაში ხდება. შესაბამისად, პროგრამის წარმატება დამოკიდებულია აქტორებს შორის ეფექტურ დიალოგსა და თანხმობაზე. თავის მხრივ, აქტორებს შორის ეფექტური თანამშრომლობის საფუძველს წარმოადგენს ხედვასა და გრძელვადიან მიზნებზე შეთანხმება, ცვლილებების ორიენტირების განსაზღვრა და ამ ცვლილებების განხორციელების საზომების დაზუსტება.

თანამშრომლობა CEFR რეკომენდაციების დანერგვისთვის

გარე კოპერენტულობის თვალსაზრისით პროგრამისთვის საკვანძო პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ, ზოგადად, ქართული ენის სწავლებისა და შეფასების სტრატეგიები საქართველოში არ არის მორგებული ენის სწავლებისა და შეფასების უფრო ფართო სარეკომენდაციო ჩარჩოს.

როგორც კურიკულუმის ანალიზის თავიდან ჩანს, საქართველოში CEFR რეკომენდაციების დანერგვის მიმართულებით ბევრი რამ უკვე გაკეთდა – განისაზღვრა ჩარჩო პრინციპები და მათ მიხედვით ამჟამად მიმდინარეობს მუშაობა CEFR ენობრივი კომპეტენციის შეფასების მიდგომების და ინსტრუმენტების შემუშავებაზე (შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული

²⁹ [American Association of Colleges and Universities \(AAC&U\)](#)

[The Association for Engineering Education \(AEE\)](#)

³⁰ [The New England Board of Higher Education \(NEBHE\)](#)

[The European University Association \(EUA\)](#)

³¹ [The Association of International Educators \(NAFSA\)](#)

[The Online Learning Consortium \(OLC\)](#)

ცენტრის მიერ). ამ ეტაპზე მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს ამ პრინციპების მიხედვით პროგრამის დარგობრივი მახასიათებლის გადახედვა (ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრისა და დარგის ექსპერტების მიერ), ხოლო შემდეგ დარგობრივი მახასიათებლის მიხედვით საუნივერსიტეტო პროგრამების ტრანსფორმაცია. თავის მხრივ, უნივერსიტეტებში არსებულ კვლევით ცენტრებს და დარგობრივ ექსპერტებს (საერთაშორისო პარტნიორებთან და დონორ ორგანიზაციებთან თანამშრომლობით) მნიშვნელოვანი წვლილის შეტანა შეუძლიათ ქართული ენის სწავლებისა და შეფასების მეთოდოლოგიის შემუშავებაში.

მნიშვნელოვანია, რომ ეს პროცესები განხორციელდეს კოორდინირებულად და თანმიმდევრულად, თუმცა პროცესში ჩართულ ორგანიზაციულ აქტორებთან და დარგის ექსპერტებთან დისკუსიებისას მკაფიოდ გამოჩნდა, რომ: ა) ამ ეტაპისათვის ახალი მარეგულირებელი ჩარჩოს რეკომენდაციების შესახებ ინფორმირებულობის ხარისხი ზემოთ ჩამოთვლილ აქტორებში დაბალია, ბ) აქტორებმა ნაკლებად იციან ამ მიმართულებით სხვა ორგანიზაციებსა და უწყებებში მიმდინარე პროცესების შესახებ; გ) ამ პროცესში ნაკლებად არის გამოყენებული უნივერსიტეტის რესურსები (საქართველოში და საზღვარგარეთ).

დღეისათვის არ მიმდინარეობს ჩარჩოს რეკომენდაციების შესახებ აქტიური საინფორმაციო კამპანიები, არ იდგმება ქმედითი ნაბიჯები ადამიანური რესურსების გადამზადებისა და პროფესიული ქსელების ფორმირების მიმართულებით.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამების ბენეფიციარების განათლების სისტემაში ჩაბრუნების პოლიტიკა

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამა ფორმალური განათლების ადრეულ საფეხურებზე (სკოლამდელი, ზოგადი, პროფესიული) არსებული გამოწვევების საპასუხოდ შეიქმნა. კვლევის ფარგლებში გამოკვეთილ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გამოწვევას წარმოადგენს ის, რომ პროგრამა დღეისათვის პოზიციონირდება, როგორც რემედიალური ინსტრუმენტი (სისტემის სხვა საფეხურების კურსდამთავრებულთა ენობრივი და გამჭოლი კომპეტენციების ნაკლებობის მაკომპენსირებელი მოკლევადიანი მექანიზმი) და ნაკლებად არის გააზრებული როგორც სტრატეგიულად მნიშვნელოვანი რესურსი განათლების სისტემაში – კერძოდ, არაქართულენოვან სექტორში ადამიანური რესურსების განვითარების გრძელვადიანი ამოცანისთვის.

ამ მიმართულებით ხედვის ფრაგმენტულობის მკაფიო გამოსატულებას წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ განათლების მიმართულებას ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კურსდამთავრებულთა ძალიან მცირე ნაწილი ირჩევს (იხ. [სქემა 11](#)) და უმაღლესი განათლების ერთ-ერთი პრიორიტეტული მიმართულება – განათლება, რომელიც სხვა ყველა სტუდენტისთვის (ჩარიცხვის შემთხვევაში) უფასოა, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ბენეფიციარებისთვის კვლავ ფასიანი რჩება.

ყველა ანგარიშში, რომელიც პროგრამის შეფასების მიმართულებით შეიქმნა, აღნიშნულია ამ საკითხის აქტუალობა, თუმცა იგი კვლავ მოუგვარებელია.

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის სტუდენტებს განათლების მიმართულებით აკადემიურ პროგრამებზე საქართველოს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში უფასოდ სწავლა მხოლოდ მაშინ შეუძლიათ, თუ ისინი ჩვეულებრივი წესით, დამატებით ჩააბარებენ ეროვნულ გამოცდებს. აღნიშნულს თავისი დასაბუთება აქვს – რესპონდენტების ნაწილი ფიქრობს, რომ ამ სტუდენტებზე უკვე გავრცელდა საშეღავათო

პოლიტიკა და ორი ტიპის შედავითის გავრცელება არ არის შესაძლებელი ინკლუზიურობისა და სამართლიანობის თვალსაზრისით. თუმცა, თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ მასწავლებლის მომზადების პროგრამების უფასოდ ხელმისაწვდომობა სტრატეგიული ინსტრუმენტია, რომელიც თავად განათლების სისტემას ორენოვანი კადრებით მოამარაგებს, მიზანშეწონილია აღნიშნული მიდგომის გადახედვა. არაერთი კვლევა ცხადყოფს ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში სკოლამდელი დაწესებულებების სიმწირის პრობლემას, სასკოლო დონეზე ქართული ენის სწავლების მიმართულებით არსებულ გამოწვევებს, რომელიც ერთი მხრივ, არსებული ადამიანური რესურსის კომპეტენციებისა და მეორე მხრივ, მწირი საგანმანათლებლო რესურსების შედეგია³². ქართულ ენაში მოსამზადებელი ერთწლიანი პროგრამის კურსდამთავრებულთათვის მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამების, განსაკუთრებით მულტილინგვური განათლების პროგრამის³³ უფასოდ ხელმისაწვდომობა თავად სისტემისთვის წინ გადადგმული ნაბიჯი იქნება სკოლამდელი და სასკოლო განათლების ადამიანური კაპიტალის განვითარების მიმართულებით.

ინიციატივები ბილინგვური განათლების განვითარების მიმართულებით

ეთნიკური უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში ბილინგვური სწავლების შესაძლებლობის უზრუნველყოფა (ბილინგვური ბაღი, ბილინგვური სკოლა) საქართველოს განათლების სისტემის განვითარების ერთ-ერთი პრიორიტეტული მიმართულებაა.

ბილინგვური განათლების მიმართულების განვითარების მცდელობები საქართველოში 20 წლის წინ დაიწყო, თუმცა სისტემური ხასიათი ბოლო წლებში შეიძინა.

პროცესში ჩართული აქტორები აღნიშნავენ, რომ „*რეფორმის ეს მიმართულება ძალიან კომპლექსურია და მოითხოვს ადამიანური და ფინანსური რესურსების დიდ ინვესტიციას, რისთვისაც მნიშვნელოვანია სახელმწიფო პოლიტიკის დონეზე ამ საკითხისათვის მეტი პრიორიტეტის მინიჭება და მეტი რესურსების მობილიზაცია*“.

ამჟამად განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, მესამე თაობის სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესის ფარგლებში, კოორდინაციას უწევს სკოლამდელ დაწესებულებებში და

³² 1. საქართველოს პარლამენტის განათლებისა და მეცნიერების კომიტეტის თემატური მოკვლევის ანგარიში, 2022, ეთნიკური უმცირესობების ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შესწავლა, NDI, UKAID

2. აღეიშვილი გ., საღარეიშვილი მ., ჟამურაშვილი ლ., 2022, განათლების სექტორის მიმოხილვა, ეთნიკური უმცირესობების და სოციალურად მოწყვლადი ჯგუფების გამოწვევების იდენტიფიცირება, IDFI

3. დალაქიშვილი მ., ირემაშვილი ნ., 2020, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები, ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC)

4. ხარატიანი ქ., ნაჭყებია ხ., 2018, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება, კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC), ანგარიში მომზადებულია პროგრამის „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის პროგრამის“ (PITA)-ს ფარგლებში, USAID, UNAG

³³ [მულტილინგვური განათლება – დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის მომზადების ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო საგანმანათლებლო პროგრამის \(თსუ-ს ბაზაზე არსებული\)](#)

დაწყებით საფეხურზე სწავლების ბილინგვური მოდელის პილოტირებას არაქართულენოვან სკოლებსა და ბალებში. ბილინგვური განათლების პროგრამა თანამშრომლობს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრთან, რომელიც პროგრამას ველზე მომუშავე პედაგოგებითა და ქოუჩებით უზრუნველყოფს.

პროგრამაში ჩართული აქტორები აღნიშნავენ, რომ პროგრამის განხორციელების საწყის ეტაპებზე მნიშვნელოვან დაბრკოლებებს ქმნიდა რესურსების ნაკლებობა და, შესაბამისად, სასწავლო მასალებისა და სახელმძღვანელოების დეფიციტი.

პარალელურად, თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახელობის უნივერსიტეტში მოქმედებს საქართველოში ერთადერთი ბილინგვური განათლების პროგრამა. რესპონდენტების შეფასებით:

- ბილინგვური განათლების საუნივერსიტეტო პროგრამა ძალიან მნიშვნელოვანი სტრატეგიული ნაბიჯია ბილინგვური განათლების განვითარების მიმართულებით, თუმცა მისი წარმატება ამ ეტაპისთვის არ არის საკმარისი სისტემის ადამიანური რესურსებით უზრუნველყოფისათვის.
- არ არსებობს ბილინგვური განათლების მოდელის დაწყებით საფეხურზე სრულად განხორციელებისათვის უმაღლესი განათლების სისტემაში ადამიანური რესურსების – მასწავლებლების მომზადების გრძელვადიანი გეგმა, შესაბამისი შუალედური მიზნებითა და ნიშნულებით.
- არ არის გამოყოფილი რესურსები საუნივერსიტეტო სივრცეში ამ მიმართულების განვითარებისთვის.
- საუნივერსიტეტო პროგრამასა და სამინისტროში ბილინგვური განათლების პროგრამას შორის კავშირი და კოორდინაცია ამ ეტაპისთვის სუსტია, დამატებით შეთანხმებას და სინქრონიზაციას საჭიროებს ზოგადი კონცეპტუალური მიდგომები და მასწავლებლების მომზადების სტრატეგია.
- ამ ეტაპისთვის ბილინგვური განათლების პროგრამა მასწავლებლის მომზადების პროგრამებისგან დამოუკიდებლად, განსხვავებული კურიკულუმით მიმდინარეობს. პროგრამის დაგეგმვასა და განხორციელებაში ჩართული აქტორები აღნიშნავენ, რომ სასურველი იქნებოდა პროგრამის უკეთესად დაკავშირება მასწავლებლის მომზადების პროგრამებთან, თუმცა საკითხი ძალიან კომპლექსურია – სასწავლო გეგმების სინქრონიზაციის, ისევე როგორც არაქართულენოვანი სკოლებისთვის მასწავლებელთა რესურსის მომზადების უნიფიცირებული სტრატეგიის შემუშავებისთვის საჭიროა მეტი რესურსის, ძალისხმევისა და პოლიტიკური ნების მობილიზაცია.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის პოლიტიკა და ემპირიული მონაცემები

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის შემდგომი განვითარების შესახებ გადაწყვეტილებები დიდწილად დამოკიდებულია განათლების წინმსწრებ საფეხურებზე განხორციელებული ინტერვენციების შედეგებზე. კვლევაში ჩართული რესპონდენტების აზრით, პროგრამის რევიზიის სტრატეგიის შემუშავებისთვის აუცილებელია

არაქართულენოვან სკოლებში მოსწავლეთა კომპეტენციების შესახებ (ქართულ ენა, გამჭოლი უნარები, საგნობრივი ცოდნა) სანდო მონაცემების არსებობა.

მონაცემების ფრაგმენტულობის პირობებში არაქართულენოვან სკოლებში ქართული ენის, ისევე როგორც სხვა გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების მიმართულებით ინფორმაციის ძირითად წყაროს დაინტერესებული მხარეების სუბიექტური შეფასებები წარმოადგენს.

ამჟამინდელი მდგომარეობის შეფასებისას კვლევის რესპონდენტების აზრი იყოფა. ნაწილი მიიჩნევს, რომ არაქართულენოვანი სკოლების მოსწავლეების კომპეტენციები ბოლო წლებში მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდა, ნაწილი კი ფიქრობს, რომ ამ მიმართულებით კვლავ ბევრი გამოწვევა არსებობს, რაც არაქართულენოვან ახალგაზრდობას პრობლემებს უქმნის უმაღლეს საგანმანათლებლო სისტემაში სწავლისას და საუნივერსიტეტო სივრცეში ინტეგრაციისას.

ინტერვიუებისა და ფოკუს-ჯგუფის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ კომპიუტერულად ადაპტირებადი ტესტირების (Computerized Adaptive Testing, CAT) ფორმატით სკოლის გამოცდების არსებობის პირობებში მეტ-ნაკლებად შესაძლებელი იყო სწავლის შედეგების შეფასება სკოლების მიხედვით იმ მოსწავლეებში, რომლებმაც უმაღლესი განათლების წინმსწრები განათლება არაქართულენოვან საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ან სექტორებზე მიიღეს. დღეისათვის ეს მექანიზმი ადარ მოქმედებს.

ინფორმაციის მთავარ წყაროს არაქართულენოვან სკოლებში მოსწავლეების ქართული ენის ფლობის დონის შესახებ წარმოადგენს სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში, რომელიც ჯერ-ჯერობით მხოლოდ ერთხელ, 2018 წელს ჩატარდა არაქართულენოვანი სკოლების მეშვიდე კლასში (2025 წელს დაგეგმილია ქართულ ენაში ეროვნული შეფასების ახალი ციკლის განხორციელება). 2018 წლის ციკლის შედეგებით, მეშვიდეკლასელ მოსწავლეთა 64% ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მოთხოვნების დაძლევას მინიმალურ დონეზეც ვერ ახერხებდნენ.³⁴

არაქართულენოვან სკოლებში მოსწავლეების გამჭოლი კომპეტენციების შესახებ გარკვეულ ინფორმაციას, აგრეთვე, გვაწვდის მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა (PISA – Program for International Student Assessment). ეს ციკლური კვლევა ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის კონტექსტში იმიტომაცა საინტერესო, რომ ქვეყანაში მიმდინარე სხვა საერთაშორისო შეფასებებისგან განსხვავებით, 15 წლის მოზარდების ზრდასრული ცხოვრებისთვის მზაობის აფასებს (საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, კითხვასა და მათემატიკაში) და ირიბად უმაღლესი განათლებისათვის მზაობაზეც მიგვანიშნებს. ტესტის შესრულების ენის მიხედვით შეფასების სამივე სფეროში 2015-2022 წლებში სტატისტიკურად მაღალ შედეგებს აჩვენებენ ქართულენოვანი და რუსულენოვანი სკოლების მოსწავლეები. PISA 2022 წლის მონაცემების თანახმად, აზერბაიჯანულენოვანი მოსწავლეების მიღწევები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩამორჩება ამ ორი ჯგუფის შედეგებს. ქართულენოვან და აზერბაიჯანულენოვან მოსწავლეებს შორის მათემატიკაში სხვაობა 73 ქულაა, კითხვაში – 80, ხოლო საბუნებისმეტყველო საგნებში – 81 ქულა.³⁵

³⁴ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2018), სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში

³⁵ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2022), მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA 2022. პირველადი ანგარიში

ეს და სხვა კვლევები მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაწვდის განათლების სისტემაში არსებული ტენდენციების შესახებ და არაქართულენოვან სკოლებში სიტუაციის კიდევ უფრო სიდრმისეული ანალიზის საჭიროებას გამოკვეთს. ანალიზის შედეგები, თავის მხრივ, საფუძვლად უნდა დაედოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლების მიდგომების კორექტირებას, ისევე როგორც ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის რევიზიას.

სხვა ქვეყნებში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საფეხურზე ბილინგვური განათლების მრავალფეროვანი მოდელები გამოიყენება (იხ. დანართი – [მულტილინგვური და ბილინგვური განათლება – ევროპისა და სკანდინავიის ქვეყნების პრაქტიკის მაგალითები](#)). ძირითადად, ეს არის ე. წ. სუბტრაქციული მოდელები – სადაც სწავლება იწყება უმცირესობების ენაზე და თანდათანობით (სრულად ან ნაწილობრივ ჩანაცვლდება სახელმწიფო ენით). განსხვავებულ მაგალითს წარმოადგენს ესტონეთი, სადაც იმ არგუმენტით რომ უმცირესობების სკოლებში სახელმწიფო ენის სწავლების ხარისხი დაბალია, ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში სწავლა-სწავლების ერთადერთ ენას დღეისათვის ესტონური წარმოადგენს.

საქართველოში ამჟამად დაწყებით საფეხურზე სწავლების ბილინგვური მოდელი ინერგება. რესპონდენტების აზრით, საბაზო და საშუალო საფეხურზე შესაძლებელია დივერსიფიცირებული მიდგომების გამოყენება – განსხვავებული მოდელების მოსინჯვა კონკრეტულ სკოლებში, რესურსების და შედეგების მხრივ არსებული გამოწვევების გათვალისწინებით. თუმცა ამისათვის მნიშვნელოვანია სრულფასოვანი ინფორმაცია სკოლებში ქართული ენის სწავლა-სწავლების და სხვა კონტექსტუალური მახასიათებლების შესახებ (განწყობები, დამოკიდებულებები და რესურსები სკოლის თემში).

ამ ამოცანებიდან გამომდინარე, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის პოლიტიკის რევიზიისთვის პირველ და აუცილებელ ნაბიჯს ენობრივი კომპეტენციების შეფასების სისტემის აწყობა წარმოადგენს – ძალიან მნიშვნელოვანია შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ CEFR რეკომენდაციების მიხედვით ქართული ენის დონის შეფასების სანდო და ვალიდური ინსტრუმენტების შემუშავება.

რესპონდენტების მოსაზრებით, სხვა მრავალ მიმართულებასთან ერთად ეს ტესტი შესაძლებელია გამოყენებული იქნას ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხვისას დიაგნოსტიკური შეფასებისათვის, პროგრამის დასრულების შემდეგ სტუდენტის მიერ მიღწეული დონის აღსაწერად, ისევე როგორც განათლების წინმსწრებ საფეხურებზე ქართული ენის სწავლების შედეგების შესაფასებლად.

სტრატეგიულად მნიშვნელოვან ეტაპს, აგრეთვე, წარმოადგენს 2025 წელს დაგეგმილი სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სადაც შესაძლებელი იქნება ენის ტესტირების შედეგების კონტექსტუალურ ინფორმაციასთან დაკავშირება და სკოლის თემის განწყობების შესწავლა განათლების სისტემის ფარგლებში ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესების შესაძლო ინტერვენციებთან დაკავშირებით.

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურიკულუმი

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელებისა და შეფასების კონტექსტში ძირითად გამოწვევას პროგრამის კურიკულუმის (სწავლა-სწავლებისა და შეფასების ზოგადი მიდგომები) ენის სწავლების, სწავლის და შეფასების ევროპულ სტანდარტებთან შეუსაბამობა წარმოადგენს.

- ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დარგობრივი მახასიათებელი ძირეულ გადახედვას საჭიროებს – „ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობის“ დოკუმენტი, რომელიც, თავის მხრივ, ენათა სწავლების, სწავლისა და შეფასების რეკომენდაციათა საერთო ევროპული ჩარჩოს (CEFR – Common European Framework of Reference for Language (CEFR)) ექვსდონიანი (A1, A2, B1, B2, C1, C2) სისტემის მიხედვით შეიქმნა, საქართველოს კანონმდებლობით 2020 წელს დამტკიცდა, მაშინ როდესაც ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის მარეგულირებელი ჩარჩო დოკუმენტი 2017 წელს შემუშავდა და მას მერე არ განახლებულა.
- CEFR პრინციპები და შესაბამისი ექვსდონიანი სისტემა სრულად და თანმიმდევრულად არ არის ასახული სწავლების და შეფასების პრაქტიკაში – პროგრამის დარგობრივ მახასიათებელში არსებული ხარვეზები განაპირობებს აღიარებულ პრინციპებთან განსვლას უნივერსიტეტების პროგრამების შინაარსსა და სტრუქტურაში, სილაბუსებში და შეფასების ინსტრუმენტებში. მნიშვნელოვანია, მოძველებული გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მიდგომა ჩანაცვლდეს ენის ჰოლისტური სწავლების და შეფასების პრინციპით, სწავლა-სწავლების შედეგები აღიწეროს და შეფასდეს კონკრეტული დონეების მიხედვით (ე. წ. „შემიძლია“ ტიპის აღწერებით).
- ქვეყანაში დღემდე არ მოქმედებს ქართული ენის ფლობის დონის შეფასების ვალიდური და სანდო ინსტრუმენტი ექვსდონიანი სისტემის მიხედვით – ამჟამად ამ ინსტრუმენტზე შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი მუშაობს, თუმცა ამ ეტაპამდე შეუძლებელია პროგრამის უმნიშვნელოვანესი შედეგის – პროგრამის ბენეფიციარებში ენის ფლობის საწყისი და საბოლოო დონის სანდოდ შეფასება.
- ენობრივი კომპეტენციის შეფასების კუთხით არსებული მტკიცებულებები (როგორც უმაღლესი, ისე პროფესიული და ზოგადი განათლების სისტემაში) ფრაგმენტულია და არ ეყრდნობა ენის ფლობის შეფასების მეთოდოლოგიურ და კონცეპტუალურ ჩარჩოს, რაც ართულებს მონაცემების შედარებითობას და შეუძლებელს ხდის ერთიანი სურათის დანახვას. შესაბამისად, გართულებულია

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის, ისევე როგორც სხვა მომიჯნავე პროგრამების და პოლიტიკის ინსტრუმენტების მოდიფიცირება სანდო ემპირიულ მონაცემებზე დაყრდნობით.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის განხორციელების შედეგები

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელების რაოდენობრივი ინდიკატორების ანალიზი აჩვენებს, რომ პროგრამაზე ბენეფიციართა მოზიდვის შედეგები მთამბეჭდავია, თუმცა იკვეთება გარკვეული განსხვავებები სხვადასხვა ქვეჯგუფის მიხედვით. კერძოდ:

- ბენეფიციართა პროგრამაზე მოზიდვის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი პროგრესია მიღწეული, თუმცა მაჩვენებლები განსხვავებული სკოლის დამთავრების ენის და სკოლის მდებარეობის მიხედვით.
 - ✓ 2010 წელს პროგრამის ამოქმედებიდან დღემდე პროგრამას 13000-მდე ბენეფიციარი ჰყავს. აბსოლუტურ რიცხვებში ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხულთა მაჩვენებლები როგორც სომხურენოვანი, ისე აზერბაიჯანულენოვანი ბენეფიციარების შემთხვევაში ყოველწლიურად იმატებს, თუმცა ზრდის ტემპი უფრო თვალსაჩინოა აზერბაიჯანულენოვანი ბენეფიციარების კოჰორტაში. პროგრამაზე ბენეფიციართა მოზიდვის მაჩვენებლები, აგრეთვე, უფრო მაღალია ქალაქში, სოფელთან შედარებით და არაერთგვაროვანია სხვადასხვა მუნიციპალიტეტში.
- ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა ბენეფიციართა სკოლისშემდგომი განათლების სისტემაში ინტეგრირების (აღმავალი მობილობის) მთავარ ინსტრუმენტს წარმოადგენს, თუმცა სკოლისშემდგომ განათლებაში ჩართულობის ჯამური მაჩვენებლები მიზნობრივ ჯგუფებში ჯერ-ჯერობით მაინც ჩამოუვარდება ქვეყნის საშუალო მაჩვენებელს.
 - ✓ პირველივე წელს პროგრამაზე აზერბაიჯანულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულთა 31% და სომხურენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულთა 23% აბარებს. მისაღები გამოცდების ქართულ ენაზე ჩაბარების ალტერნატიულ შესაძლებლობას აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა ძალიან მცირე ნაწილი მიმართავს (1% ორივე ქვეჯგუფში). პროფესიული განათლების საფეხურზე სწავლის პირდაპირი გაგრძელების მაჩვენებელი მზარდია, თუმცა ბოლო მონაცემებით 7-8%-ს არ აღემატება.
 - ✓ სკოლისშემდგომი ფორმალური განათლების ყველა საფეხურზე ჩარიცხვის მაჩვენებლების გათვალისწინებით, საქართველოს ფორმალური განათლების შემდგომ საფეხურებზე პირდაპირი გადასვლის (სკოლის დამთავრების წელს ჩაბარების) ჯამური მაჩვენებლები ბოლო

ხუთი წლის განმავლობაში აზერბაიჯანულენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულებისთვის 36%-ს, ხოლო სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულებისთვის – 30%-ს შეადგენს. ეს მაჩვენებელი ორივე ქვეჯგუფში მზარდია, თუმცა ჯერ-ჯერობით მაინც ორჯერ დაბალია მთლიანად საქართველოს ანალოგიურ მაჩვენებელზე.

- ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების და აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიციის მაჩვენებლები ჯამურად საკმაოდ მაღალია, მაგრამ უარესდება ბოლო წლების განმავლობაში და განსხვავდება სკოლაში სწავლის ენის და ბენეფიციართა სქესის მიხედვით, ისევე როგორც არაერთგვაროვანია სხვადასხვა უნივერსიტეტში, რაც სტუდენტთა მხარდაჭერის სერვისების გაუმჯობესების საჭიროებაზე მიანიშნებს.
- ✓ პროგრამის დასრულების მაჩვენებლები 2016-2017-დან 2022-2023 სასწავლო წლამდე ჯამურად უფრო მაღალია სომხურენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა შორის (91%). ანალოგიური მაჩვენებელი აზერბაიჯანულენოვანი სკოლის/სექტორის კურსდამთავრებულთა შორის 85%-ს შეადგენს. დამთავრების უფრო დაბალი მაჩვენებელი აზერბაიჯანულენოვან ქვეჯგუფში შეჩერებული და აქტიური სტატუსის მქონე სტუდენტების შედარებით მაღალი წილით აიხსნება.
- ✓ პროგრამის ბენეფიციართა ნაწილი ვერ ახერხებს პროგრამის მოთხოვნების ერთი წლის განმავლობაში დაძლევის და პროგრამით გათვალისწინებულ კომპეტენციებზე გასვლას. 2022 წლის კოჰორტაში ასეთი სტუდენტების წილი აზერბაიჯანულენოვან ქვეჯგუფში 8%-ს, ხოლო სომხურენოვანში – 4%-ს შეადგენს.
- ✓ პროგრამაში ჩართულობის დინამიკა ბოლო წლებში სტატუსშეჩერებულ სტუდენტთა მზარდ წილზე მიუთითებს. ეს ტენდენცია როგორც აზერბაიჯანულენოვან, ისე სომხურენოვან კოჰორტებში შეიმჩნევა და, შესაძლოა, სტუდენტებისათვის სწავლისა და ცხოვრების გადასახადის დაფარვის, ისევე როგორც სწავლისა და მუშაობის შეთავსების სირთულეებზე მიუთითებდეს. სტატუსის შეჩერების მაჩვენებელი განსაკუთრებით მაღალია 2021 წელს, რაც პანდემიის გამოწვევებს შეიძლება დაუკავშიროთ.
- ✓ პროგრამის დასრულების მაჩვენებლები ორივე ენობრივ ქვეჯგუფში უფრო მაღალია მდებარეობითი სქესის სტუდენტებში.
- ✓ 2016-2017 სასწავლო წლიდან 2022-2023 სასწავლო წლის ჩათვლით ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხულთაგან აკადემიურ პროგრამაზე სწავლას 16% არ აგრძელებს, თუმცა ეს მაჩვენებლები უნივერსიტეტების მიხედვით ვარირებს. დასრულების მაჩვენებლებში ეს განსხვავება, სავარაუდოდ, სწავლის შედეგების შეფასების მიდგომების სხვადასხვაობით აიხსნება. ქართული ენის კომპეტენციის სტანდარტიზებული ერთიანი მიდგომის არარსებობის პირობებში თითოეული უნივერსიტეტი საკუთარი შეხედულებისამებრ აფასებს

სტუდენტების პროგრესს. ცალკეულ უნივერსიტეტში სტუდენტებს უწევთ სწავლის პროცესის გახანგრძლივება ქართულ ენაში პროგრამით განსაზღვრული კომპეტენციის ნიშნულებზე გასასვლელად, რადგან ამ ნიშნულებზე გასვლის გარეშე, პედაგოგების განმარტებით, სტუდენტებს გაუჭირდებათ აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის გაგრძელება.

- აკადემიურ პროგრამებზე ტრანზიციისას ბენეფიციარები ნაკლებად ირჩევენ მასწავლებლის მომზადების პროგრამებს, რაც აფერხებს განათლების სისტემაში რესურსების ეფექტურ ჩაბრუნებას და პერსპექტივაში ხელს უშლის არაქართულენოვან სკოლებში სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების გრძელვადიან მიზანს.
 - ✓ არაქართულენოვანი სტუდენტებისთვის ყველაზე პოპულარულ არჩევანს, მიმართულებების თვალსაზრისით, მედიცინისა და ფარმაციის მიმართულებები წარმოადგენს (17%). აგრეთვე, პოპულარული არჩევანია ჰუმანიტარული მეცნიერებები და უცხოური ენები (14%), ბიზნესის ადმინისტრირება (14%), ინჟინერია და საინფორმაციო ტექნოლოგიები (14%). ჯამში ამ მიმართულებებით სწავლას პროგრამის კურსდამთავრებულთა 60%-მდე აგრძელებს.
 - ✓ მასწავლებლის მომზადების პროგრამებზე სწავლას კურსდამთავრებულთა მხოლოდ 5% აგრძელებს, რაც საყურადღებო მონაცემია, რადგან პროგრამის ბენეფიციარები პოტენციურ რესურსს წარმოადგენენ ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში ბილინგვური პროგრამების განვითარებისთვის, ისევე როგორც ზოგადი განათლების ხარისხის გაუმჯობესებისათვის არაქართულენოვან სკოლებსა და სექტორებში.
- აკადემიური პროგრამების დასრულების მაჩვენებლები დაბალია და არაერთგვაროვანია უნივერსიტეტებისა და პროგრამების მიხედვით, რაც ირიბად ამ პროგრამებზე სწავლისათვის მზაობის ნაკლებობაზე მიუთითებს:
 - ✓ ყველაზე დაბალი დასრულების მაჩვენებელი განათლების პროგრამებზე ფიქსირდება (25%) ამ პროგრამებზე მაღალია სტატუსშეჩერებული სტუდენტების წილი. ასევე, შედარებით რთულია სტუდენტებისთვის ერთსაფეხურიანი სამედიცინო განათლების პროგრამა (64%). ბაკალავრიატის პროგრამების დასრულების სამწლიანი დინამიკა მიუთითებს დასრულების მაჩვენებლების კლებაზე და სტატუსშეჩერებული სტუდენტების რაოდენობის ზრდაზე.
 - ✓ სტუდენტებისთვის შედარებით მარტივი დასაძლევია ზუსტი მეცნიერებებისა და ხელოვნების მიმართულებით საბაკალავრო პროგრამებზე სწავლა. შესაძლოა ეს განპირობებულია იმ გარემოებით, რომ ამ მიმართულებებზე ენობრივი კომპეტენცია ნაკლებად მნიშვნელოვანია.

პროგრამის ხელმისაწვდომობის და ხარისხის გამოწვევები

რაოდენობრივი ანალიზის შედეგები ამყარებს ბენეფიციარებთან დისკუსიისას გამოთქმულ მოსაზრებებს, რომ პროგრამის შედეგები არაერთგვაროვანია ბენეფიციართა ქვეჯგუფების მიხედვით. შესაბამისად, დასახვეწია: ა) ინფორმაციის გავრცელების; ბ) პროგრამაზე მიღების და გ) პროგრამის სერვისების მიწოდების სტრატეგიები ბენეფიციართა სპეციფიური ჯგუფების საჭიროებების გათვალისწინებით. კერძოდ:

- არაქართულენოვან სკოლებში (განსაკუთრებით რთულად მისადგომ, სოფლის სკოლებში) დაბალია ინფორმირების ხარისხი პროგრამის შესახებ, ისევე როგორც ზოგადად უმაღლესი განათლების მნიშვნელოვნების და სარგებლის შესახებ, რაც ხელს უშლის სკოლის მოსწავლეებში ფორმალური განათლების შემდგომ საფეხურებზე სწავლის გაგრძელების მოტივაციის ჩამოყალიბებას. ეს პრობლემა განსაკუთრებით აქტუალურია იმ კონტექსტებში, სადაც ახალგაზრდებს უწევთ მშობლების მხრიდან „გარკვეული წინააღმდეგობის“ დაძლევა სწავლის გაგრძელების შესახებ გადაწყვეტილების მიღებისას.
- სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებული ადგილებისთვის კონკურსში აბიტურიენტები არათანაბარ პირობებში ექცევიან ჩაბარებული ტესტის ენის მიხედვით – აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი სტუდენტებისათვის გამოყოფილია ადგილების და გრანტების თანაბარი რაოდენობა, მაშინ როდესაც არათანაბარია ამ ქვეჯგუფებში სკოლის კურსდამთავრებულთა და პროგრამაზე ჩარიცხვის მსურველთა კოჰორტების ზომა. 2023 წელს გამოცდაზე რეგისტრირებული აზერბაიჯანულენოვანი აბიტურიენტებიდან 43% ჩარიცხა პროგრამაზე, მაშინ როდესაც იგივე მაჩვენებელი სომხურენოვან კოჰორტაში 72%-ს შეადგენს. გრანტის მფლობელი გახდა ჩარიცხული აზერბაიჯანულენოვანი სტუდენტების 9%, მაშინ როდესაც იგივე მაჩვენებელი სომხურენოვან კოჰორტაში 22%-ს შეადგენს.
- რესპონდენტების და საკითხის მკვლევართა აზრით, ასევე, არასწორია პროგრამის სტუდენტთა ზღვრული ოდენობის უნიფიცირებულად (ხუთ-ხუთი პროცენტი) განსაზღვრა ყველა უნივერსიტეტში, რადგან ზოგიერთ უნივერსიტეტში ამ პროგრამაზე სწავლის უფრო მაღალი მოთხოვნაა.
- მათთვის, ვისაც რეალურად სჭირდება ქართული ენის კომპეტენციის გაუმჯობესება, პროგრამაზე ადგილების რაოდენობის ხელმისაწვდომობას ზღუდავს ისიც, რომ მოდელი არ გამორიცხავს პროგრამაზე ისეთი აბიტურიენტების ჩარიცხვას, რომლებმაც ისედაც კარგად იციან ქართული ენა. პროგრამაზე ჩაბარება უნივერსიტეტში მოხვედრის მარტივი გზაა ან ჯარიდან თავის არიდების საშუალება.
- შეზღუდულია ეთნიკური უმცირესობებისთვის პროგრამების არჩევანი, რადგან იმ უნივერსიტეტებში, სადაც ხელმისაწვდომია სასურველი აკადემიური პროგრამა, შესაძლებელია ვერ ხერხდებოდეს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ხარისხიანად განხორციელება (სტუდენტთა მცირე რაოდენობის და, შესაბამისად, უნივერსიტეტისთვის შემოსავლის სიმცირის გამო). ან პირიქით, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამა კონკრეტულ უნივერსიტეტში საინტერესო არჩევანს წარმოადგენდეს, თუმცა ამ უნივერსიტეტში არ იყოს კონკრეტული

სტუდენტისთვის საინტერესო პროგრამა. ძირითადად, ამ ტიპის პრობლემები მონოპროფილური ტიპის უნივერსიტეტებში წარმოიქმნება – მაგალითად, ხელოვნების მიმართულებით.

ქართული ენაში ბენეფიციართა კომპეტენციის გაუმჯობესებისთვის მნიშვნელოვანია, რომ პროგრამის ხანგრძლივობა და სტრუქტურა განსხვავებული იყოს ენობრივი კომპეტენციის სხვადასხვა საწყისი დონის მქონე სტუდენტებისთვის.

- ერთი წლის განმავლობაში ყველა ბენეფიციარი (საწყისი დონის გათვალისწინებით) ვერ ახერხებს ენობრივი კომპეტენციის იმგვარად განვითარებას, რომ შეუფერხებლად შეძლოს აკადემიურ პროგრამაზე სწავლის გაგრძელება. პროგრამის სტანდარტიზებული ხანგრძლივობა (1 წელი) ვერ ერგება ბენეფიციართა განსხვავებულ საჭიროებებს ენის ათვისების მიმართულებით. ზოგიერთისთვის პროგრამით გათვალისწინებულ შედეგებზე გასვლა განსაკუთრებით რთულია, ხოლო ზოგიერთისთვის – ძალიან მარტივი.
- ენის სათანადო დონეზე არცოდნის პრობლემები განსაკუთრებით მკაფიოდ ჩანს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის დასრულების შემდეგ – აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესში. კურსდამთავრებულებთან და აკადემიურ პერსონალთან განხილვისას ჩანს, რომ აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის გამოცდილება/სირთულე განსხვავებულია აკადემიური პროგრამის/ მიმართულების სპეციფიკის მიხედვით და განსხვავებულ ენობრივ კომპეტენციებს მოითხოვს, რაც, აგრეთვე, სათანადოდ არ არის გათვალისწინებული ენის მოსამზადებელი პროგრამის სტრუქტურასა და ხანგრძლივობაში.
- ბოლო წლებში პროგრამაში შეტანილი იქნა დარგობრივი ენობრივი კომპეტენციების განმავითარებელი კურსები (სტუდენტების მიერ არჩეული აკადემიური პროგრამების მიხედვით), თუმცა, რესურსების ნაკლებობის გამო, უნივერსიტეტები ვერ ახერხებენ ყველა პროგრამის სპეციფიკასა და სტუდენტების საჭიროებას მორგებული კურსების მრავალფეროვანი სპექტრის შეთავაზებას, რაც შემდგომში სირთულეებს ქმნის აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესში.
- ბენეფიციარების ნაწილში (აკადემიურ პროგრამაზე ჩარიცხვის მომენტისთვის) არის ჩამორჩენა გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისითაც, რაც დაბრკოლებებს წარმოქმნის აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესში. გამჭოლი კომპეტენციების განვითარების მიმართულება არაერთგვაროვნად არის გაშლილი სხვადასხვა უნივერსიტეტის ქართულ ენაში მომზადების პროგრამებში. მნიშვნელოვანია, რომ ამ მიმართულებას განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს დარგობრივი მახასიათებლის გადახედვისა და პროგრამების შემდგომი განვითარების პროცესში.

გასაუმჯობესებელია საუნივერსიტეტო სივრცეში სტუდენტების ინტეგრაციის ხელშეწყობის მიდგომები:

- ცალკეულ უნივერსიტეტებში ინტეგრაციის მიმართულებით გაცილებით მეტი სერვისებია შეთავაზებული, ზოგიერთ უნივერსიტეტში კი სტუდენტები დღესაც ძირითადი კოჰორტისგან იზოლირებულად, ცალკე შენობაში სწავლობენ.

- ინტეგრაციის თვალსაზრისით გამოწვევები პროგრამის დასრულების შემდეგ, აკადემიურ პროგრამებზე სწავლის პროცესში იკვეთება. სტუდენტები და კურსდამთავრებულები, ისევე როგორც აკადემიური პერსონალი საუბრობს შემთხვევებზე, როდესაც არაქართულენოვანი სტუდენტები კვლავ იზოლირებულ ჯგუფს წარმოადგენენ, გარკვეული პრობლემები იქმნება სტუდენტების შეფასებისას ან ლექტორებისა და სტუდენტების ურთიერთობების, ან სტუდენტების ერთმანეთთან ინტერაქციის პროცესში.
- უნივერსიტეტებში ინტეგრაციის პოლიტიკა, ძირითადად, უმცირესობათა უფლებრივ ჭრილშია დანახული. კონცეპტუალური ცვლილება უნდა გულისხმობდეს უფლებრივი ჭრილიდან მრავალფეროვნების ჭრილზე გადასვლას – ინტეგრაციის კომპონენტი მხოლოდ უმცირესობებზე არ უნდა იყოს მიმართული, იგი ორმხრივად სასარგებლო პროცესად უნდა მოიაზრებოდეს როგორც უმრავლესობის, ისე უმცირესობის წარმომადგენლებისათვის.

პროგრამის კოჰერენტულობა და შედეგების მდგრადობა

პროგრამის შედეგების მდგრადობისთვის და გრძელვადიანი ეფექტის უზრუნველყოფისათვის მნიშვნელოვანია, რომ გაუმჯობესდეს პროგრამის კოორდინაცია უნივერსიტეტის შიგნით, ისევე როგორც გარეთ – ეკოსისტემაში მოქმედ აქტორებთან. კერძოდ:

- უნივერსიტეტმა ერთიანი, ორგანიზაციული ძალისხმევით უნდა უზრუნველყოფის ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამიდან შემდგომ საფეხურზე სტუდენტების ეფექტიანი ტრანზიციის გრძელვადიანი მხარდაჭერა და ენის ათვისების უწყვეტი შესაძლებლობის უზრუნველყოფა ერთწლიანი კურსის დასრულების შემდეგ.
 - ✓ ცალკეულ უნივერსიტეტში, ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ფარგლებში, ინტეგრაციის კომპონენტი ძლიერად და მრავალმხრივად არის წარმოდგენილი, თუმცა პროგრამის ფარგლებში სტუდენტთა ინტეგრაციის მიმართულებით შექმნილი საუკეთესო პრაქტიკა და გამოცდილება არ არის ჩაშენებული ზოგადსაუნივერსიტეტო სერვისებში. ინტეგრაციის სერვისების ხელმისაწვდომობა შემოიფარგლება მხოლოდ ქართულ ენაში მომზადების პროგრამების ბენეფიციარებით და არ არის ხელმისაწვდომი შემდგომ წლებში, ისევე როგორც უნივერსიტეტის სხვა სტუდენტებისთვის, მათ შორის უმრავლესობის წარმომადგენელთათვის.
 - ✓ ამოქმედების დღიდან ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის ფარგლებში დიდი გამოცდილება დაგროვდა ქართულის, როგორც მეორე და უცხოური ენის სწავლების და არაქართულენოვანი სტუდენტების საუნივერსიტეტო სივრცეში ინტეგრაციის, ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარების მიმართულებით. ეს გამოცდილება უნდა დაუკავშირდეს ამავე მიმართულებით არსებულ საუნივერსიტეტო სერვისებს, რათა უზრუნველყოფილი იქნას პროგრამის შედეგების

მდგრადობა და პროგრამის ფარგლებში შექმნილი ცოდნის გავრცელება სხვა სტუდენტებზე.

- ✓ უნივერსიტეტებში არ არის ან ჯერ-ჯერობით ბუნდოვანია ერთიანი ხედვა, რომელიც ეფექტურად დაუკავშირებს ერთმანეთს ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის შიდა რესურსებს და უნივერსიტეტებში არსებულ მთლიან პოტენციალს სწავლების, კვლევისა და საზოგადოებრივი მისიის შესრულების მიმართულებით.
- სისტემის დონეზე საჭიროა სახელმწიფო პოლიტიკის და კოორდინაციის გაუმჯობესება ა) CEFR პრინციპების შესახებ ინფორმირებულობის გაზრდის და ამ პრინციპების დანერგვის; ბ) პროგრამის ბენეფიციარების განათლების სისტემაში ჩაბრუნების პოლიტიკის სრულყოფის და გ) ბილინგვური განათლების განვითარებისკენ მიმართული ინიციატივების უკეთ დაკავშირებისთვის.
- ✓ ენის სწავლების, სწავლის და შეფასების სახელმწიფო მიდგომებისა და საერთაშორისო რეკომენდაციების შესახებ ინფორმირებულობის გაზრდა, ისევე როგორც რეკომენდაციების განხორციელებისათვის სისტემაში არსებული რესურსების კონსოლიდაცია ქართული ენის სწავლების და შეფასების რეფორმის განხორციელების აუცილებელი წინაპირობაა. ამ ეტაპისათვის ახალი მარეგულირებელი ჩარჩოს რეკომენდაციების შესახებ ინფორმირებულობის ხარისხი აქტორებში დაბალია, აქტორებმა ნაკლებად იციან ამ მიმართულებით სხვა ორგანიზაციებსა და უწყებებში მიმდინარე პროცესების შესახებ; რეკომენდაციების მიხედვით სასწავლო გეგმის/რესურსების გაუმჯობესების პროცესში ნაკლებად არის გამოყენებული უნივერსიტეტის რესურსები (საქართველოში და საზღვარგარეთ). მნიშვნელოვანია აღდგეს და გაძლიერდეს ამ მიმართულებით უნივერსიტეტების ქსელური მუშაობა.
- ✓ ქართულ ენაში მომზადების პროგრამების ბენეფიციარების განათლების სისტემაში ჩაბრუნების პოლიტიკა დღეს არაეფექტურია და გადახედვას საჭიროებს – ქართულ ენაში მოსამზადებელი ერთწლიანი პროგრამის კურსდამთავრებულთათვის მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამების, განსაკუთრებით მულტილინგვური განათლების პროგრამის უფასოდ ხელმისაწვდომობა თავად სისტემისთვის წინ გადადგმული ნაბიჯი იქნება სკოლამდელი და სასკოლო განათლების ადამიანური კაპიტალის განვითარების მიმართულებით.
- ✓ ბილინგვური განათლების განვითარება და დანერგვა არაქართულენოვან სკოლებში/სექტორებში სახელმწიფოს მნიშვნელოვანი პრიორიტეტია, თუმცა ამ ეტაპისთვის ბილინგვური განათლების პროგრამა მასწავლებლის მომზადების პროგრამებისგან დამოუკიდებლად, განსხვავებული კურიკულუმით მიმდინარეობს. პროგრამის დაგეგმვასა და განხორციელებაში ჩართული აქტორები აღნიშნავენ, რომ სასურველი იქნებოდა პროგრამის უკეთესად დაკავშირება მასწავლებლის მომზადების პროგრამებთან. საკითხი ძალიან კომპლექსურია – სასწავლო გეგმების სინქრონიზაციის, ისევე როგორც არაქართულენოვანი სკოლებისთვის მასწავლებელთა რესურსის მომზადების უნიფიცირებული

სტრატეგიის შემუშავებისთვის საჭიროა მეტი რესურსის, ძალისხმევისა და პოლიტიკური ნების მობილიზაცია.

- ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის პოლიტიკის რევიზიისთვის აუცილებელ წინმსწრებ ნაბიჯს ენობრივი კომპეტენციების შეფასების ერთიანი სისტემის აწყობა წარმოადგენს, ენათა სწავლების, სწავლის და შეფასების სახელმწიფო რეკომენდაციების მიხედვით.
 - ✓ ამ მიმართულებით სტრატეგიულად მნიშვნელოვან შემდგომ ნაბიჯებს წარმოადგენს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ CEFR რეკომენდაციების მიხედვით ქართული ენის დონის შეფასების სანდო და ვალიდური ინსტრუმენტების შემუშავება. ეს ტესტი შესაძლებელია გამოყენებული იქნას ქართულ ენაში მომზადების პროგრამაზე ჩარიცხვისას დიაგნოსტიკური შეფასებისათვის, პროგრამის დასრულების შემდეგ სტუდენტის მიერ მიღწეული დონის აღსაწერად, ისევე როგორც განათლების წინმსწრებ საფეხურებზე ქართული ენის სწავლების შედეგების შესაფასებლად. ასევე მნიშვნელოვანია 2025 წელს დაგეგმილი სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში, სადაც შესაძლებელი იქნება ენის ტესტირების შედეგების კონტექსტუალურ ინფორმაციასთან და სკოლის საზოგადოების განწყობებთან დაკავშირება.

ქართულ ენაში მომზადების პროგრამის რევიზია მხოლოდ მას შემდეგ იქნება შესაძლებელი, როდესაც ხელმისაწვდომი იქნება ენობრივი კომპეტენციების შეფასების ერთიანი სისტემით მოპოვებული მონაცემები და ამ მონაცემების საფუძველზე განისაზღვრება ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში, არაქართულენოვან სკოლებში სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების კონკრეტული გრძელვადიანი გეგმა.

დანართი 1: ენის სწავლებისა და შეფასების თანამედროვე თეორიული მოდელები

1980 წლებამდე ენის სწავლება და ტესტირება ეყრდნობოდა თეორიულ დამჯერებას, რომ ენობრივი შესაძლებლობები შედგებოდა დისკრეტული უნარებისგან (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) და კომპონენტებისგან (გრამატიკა, ლექსიკა, წარმოთქმა). ენის სწავლებისა და ტესტირების მიდგომა, შესაბამისად, გულისხმობდა ენის ამ კომპონენტების ცალ-ცალკე და, შეძლებისდაგვარად, ამომწურავად შეფასებას, ხოლო ტესტის შემქმნელთა ძირითად ამოცანას წარმოადგენდა ფსიქომეტრული სანდოობის უზრუნველყოფა. ენის ტესტირების კვლევაში დომინირებდა რაოდენობრივი კვლევის მეთოდები (Gu, 2011).

მნიშვნელოვანი გარღვევა ენის სწავლებისა და, შესაბამისად, ტესტირების სფეროში 1980-იანი წლებიდან იწყება – ენის კომპეტენცია არა განცალკევებული, არამედ ურთიერთდაკავშირებული ელემენტების ერთიანობაა, რომელთა ცალ-ცალკე სწავლება და შეფასება შეუძლებელია (Oller, 1976; 1979; Bachman, 2000). მიუხედავად იმისა, რომ ეს მიდგომა თავდაპირველად კრიტიკის ქვეშ მოექცა, მან მნიშვნელოვანი ბიძგი მისცა ენის კომპეტენციის, როგორც თეორიული კონსტრუქტის განვითარებას და წინ წამოწია ენის ტესტების ვალიდობის განსხვავებული საკითხები.

ოლერი და სხვა თეორეტიკოსები (Marrow, Savignion, Spolsky, Rea) ენის სწავლებაში ე. წ. **კომუნიკაციური მიდგომის** პროპონენტები იყვნენ, რასაც, შესაბამისად, მოჰყვა კომუნიკაციური მიდგომის ინტეგრირება ენის სწავლებისა და ტესტირების სისტემაში. კომუნიკაციური მიდგომა დღესაც წამყვანი თეორიული მიდგომაა.

ამ მიდგომის თანახმად, წინა პლანზე წამოიწევს **ენის გამოყენების ასპექტი** – მნიშვნელობის სიტუაციური გადაცემა. ინდივიდი ამ თეორიებში მოიაზრება როგორც „სოციალური აგენტი“, რომელიც ენას გარკვეული სოციალური ამოცანების შესასრულებლად იყენებს. ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივიდან, ენა წარმოადგენს არა იმდენად ტაქსონომიურ სტრუქტურას (სტრუქტურალიზმი), არამედ **დინამიურ, კრეატიულ, ფუნქციურ სისტემას**. ენის ფლობაში საკვანძო მნიშვნელობა ენიჭება ე. წ. **კომუნიკაციურ კომპეტენციას**, რომელშიც, თავის მხრივ, ცენტრალური როლი აქვს სოციოლინგვისტურ ასპექტს (Fulcher and Davidson, 2007).

ამ თეორიულ ცვლილებებზე საპასუხოდ მნიშვნელოვნად შეიცვალა ენის სწავლებისა და შეფასების მიდგომებიც (Bachman, 1982) და ეს მიდგომები დღესაც აქტუალურია:

- ენობრივი კომპეტენციის განვითარების და გაზომვის მთავარი საგანი კომუნიკაციური ენობრივი კომპეტენციაა;

- შეფასების ინსტრუმენტებში ინტეგრირებულია ისეთი ამოცანები, რომლებიც სხვადასხვა დისკრეტული უნარის კომპლექსურად გამოყენებისა და შეფასების შესაძლებლობას ქმნის;
- მეტი ყურადღება ექცევა ტესტში მონაწილე პირების მახასიათებლებს, კონტექსტუალურ ფაქტორებსა და თავად ტესტის სპეციფიკის გავლენას ტესტის შედეგებზე;
- რაოდენობრივ მეთოდებთან ერთად ენის ფლობის შეფასებაში ღღეს ფართოდ გამოიყენება თვისებრივი მეთოდებიც.

❖ ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ევროპული ჩარჩო (CEFR)

ენის შეფასების ჩარჩოები ენის შეფასების თეორიული მოდელების დაკონკრეტებულ ვარიანტებს წარმოადგენს. დღეისათვის კომუნიკაციურ მიდგომაზე დაყრდნობით ენის შეფასების ჩარჩოების დიდი მრავალფეროვნება არსებობს, რომელთაგან ერთ-ერთი ყველაზე პოპულარული **ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოა (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: <http://www.coe.int/lang-cefr>)**. არსებობს ენის შეფასების სხვა ჩარჩოებიც: CLB (Canadian Language Benchmarks/კანადა), ACTFL (Proficiency Guidelines/აშშ) და სხვა. საქართველოში სახელმწიფო ენის დეპარტამენტის მიერ შექმნილი ჩარჩო კონცეფცია ევროპული ჩარჩოს პრინციპებს ეყრდნობა, რადგან იგი ევროპული ენების სწავლებისა და შეფასების კოორდინაციის ინსტრუმენტია და ამ ენების ფლობის დონეების მიხედვით კლასიფიკაციის შესაძლებლობას იძლევა.

ევროპული ჩარჩო დოკუმენტი ევროკომისიის ინიციატივით შემუშავდა და ოფიციალურად 2001 წელს გამოქვეყნდა. ევროსაბჭოს 2001 წლის რეზოლუციით რეკომენდაცია გაეწია CEFR-ის გამოყენებას ენობრივი შესაძლებლობების ვალიდაციის სისტემების ჩამოსაყალიბებლად. ჩარჩოს ექვსი დონე დღეისათვის ფართოდ გავრცელებული ევროპული სტანდარტია ენის ფლობის სწავლებისა და შეფასებისათვის.

დოკუმენტში აღნიშნულია, რომ ჩარჩოს თეორიული კონსტრუქტი და კონკრეტული სკალები შეიძლება გამოყენებულ იქნას ენის ფლობის შეფასების კონტექსტში შემდეგი ამოცანებისთვის:

- ტესტისა და გამოცდის შინაარსის დასადგენად;
- სასწავლო მიზნის/შედეგის მიღწევის შეფასების კრიტერიუმების ჩამოსაყალიბებლად;
- ენის ფლობის დონის აღსაწერად არსებულ ტესტებსა და გამოცდებში (კვალიფიკაციის განსხვავებულ სისტემებს შორის თავსებადობის უზრუნველყოფისათვის).

ეს დოკუმენტი მის დამხმარე დოკუმენტთან – „ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“ (<https://www.coe.int/en/web/portfolio>) – ერთად წარმოადგენს განათლების სფეროში ევროპის საბჭოს მთავრობათმორისი პროგრამის ცენტრალურ ასპექტს, ვინაიდან ემსახურება ენობრივი განათლების ძირითად მისიას, კერძოდ, „მიადწიოს უფრო მტკიცე ერთობას

ევროკავშირის წევრებს შორის“ და ასევე უმცირესობების უფლებების დაცვას ფართო გაგებით, რაც მნიშვნელოვანია დემოკრატიული კულტურის განვითარებისა და შენარჩუნებისთვის (მდრ. CEFR 2020:11). მასში წარმოდგენილმა ინსტრუმენტებმა გადამწყვეტი როლი ითამაშა „უცხო“ ენების სწავლა-სწავლებაში ინოვაციური მეთოდებისა და კომუნიკაციური მიდგომის დანერგვაში. აღნიშნული დოკუმენტი ემსახურება ერთიანი მიდგომის დანერგვას ენების სწავლებაში, შემსწავლელის პროგრესისა და შედეგების შეფასებაში. ამ დოკუმენტს ეფუძნება სხვადასხვა ენის სერტიფიკატები, რაც შესაძლებელს ხდის ერთიანი საზომი მექანიზმით განისაზღვროს ენის ფლობის დონეები ენებისმიერ ენაში. ეს ერთიანი საზომი ინსტრუმენტები უკვე გასცდა ევროპის საზღვრებს და გამოიყენება არა მხოლოდ ინდოევროპული ენებისთვის (მდრ. CEFR 2020:27).

❖ CEFR კონცეპტუალური მოდელი

ევროპული ჩარჩო ეყრდნობა ე. წ. მოქმედებაზე დაფუძნებული მიდგომას (Action-oriented approach), რომელიც, თავის მხრივ, საფუძვლად დაედო კომუნიკაციურ თეორიულ მოდელებს. შესაბამისად, ჩარჩო საკუთარ თავში მოიცავს ზემოთ ჩამოყალიბებული თეორიული მოდელის ელემენტებს. აღნიშნულ დოკუმენტში ენა წარმოდგენილია როგორც ცოცხალი საკომუნიკაციო აქტების ერთობლიობა. ეს სამეტყველო აქტები დაყოფილია ოთხ უნარ-ჩვევად (მოსმენა, კითხვა, წერა, ლაპარაკი) და დახარისხებულია გამოყენების სიხშირისა და სიმარტივე-სირთულის მიხედვით, რითიც განისაზღვრება ზოგადად ენების ფლობა. თანამედროვე მეთოდოლოგიით, ენის სწავლა-სწავლებასა და შეფასებაში ცენტრალური ადგილი უჭირავს არა იზოლირებული ლექსიკურ-გრამატიკული ცოდნის დაგროვებასა და შემოწმებას, არამედ იმ ენობრივ კომპეტენციებს, რომლებიც უნდა დაძლიოს შემსწავლელმა ცალკეულ დონეზე სიტუაციური კონტექსტიდან გამომდინარე ამა თუ იმ სამეტყველო უნარ-ჩვევაში (მოსმენა, კითხვა, წერა, ლაპარაკი). სწორედ ეს განასხვავებს თანამედროვე მიდგომას ტრადიციული მიდგომისგან. ამ მიდგომაში გრამატიკა და ლექსიკა იძენს ფუნქციურ ხასიათს და ექვემდებარება მისაღწევი ენობრივი კომპეტენციის საჭიროებებს.

ენის ცოდნის/გამოყენების ზოგადი მოდელის აღსაწერად ჩარჩოში რამდენიმე საკვანძო ტერმინი გამოიყენება – კომპეტენცია (ზოგადი და ენობრივი), სტრატეგია, აქტივობა/პროცესი, ამოცანა, კონტექსტი (ტექსტი, თემა, სფერო).

ინდივიდს, როგორც სოციალურ აგენტს, აქვს როგორც **ზოგადი**, ისე **კომუნიკაციური ენობრივი კომპეტენციები**, რომლებსაც სხვაგვარად რესურსებსაც უწოდებენ. ამ კომპეტენციების გასააქტიურებლად სხვადასხვა კონტექსტში ინდივიდი სხვადასხვა **სტრატეგიას** მიმართავს გარკვეული **აქტივობების/პროცესების** განხორციელებლად. აქტივობებს, თავის მხრივ, მივყავართ კონკრეტული **ამოცანის** განხორციელებისკენ. ყველა ამოცანა ხორციელდება გარკვეულ კონტექსტში (ტექსტის სპეციფიკა, თემა, სფერო (დომენი), ინდივიდის მახასიათებლები), რომელიც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს რესურსების გამოყენების პროცესის ეფექტურობაზე.

- კომპეტენციები გულისხმობს ცოდნას, უნარებსა და დამოკიდებულებებს. ისინი ორ დიდ ქვეკატეგორიად იყოფა – ა) ზოგად და ბ) კომუნიკაციურ ენობრივ კომპეტენციებად. ზოგადი კომპეტენციები არის არალინგვისტური კომპეტენციები, რომლებიც გამოიყენება სხვადასხვა ტიპის აქტივობის, მათ შორის ენობრივი აქტივობის განხორციელებისას. კომუნიკაციური ენობრივი კომპეტენციები უშუალოდ ენის რესურსებს გულისხმობს.

- ენობრივი აქტივობები გულისხმობს კომუნიკაციური კომპეტენციების გამოყენებას – ტექსტის პროცესირებას (რეცეპტულად ან პროდუქტულად) კონკრეტული ამოცანის განსახორციელებლად. მაგალითად, რეცეპტული აქტივობებია: მოსმენა და კითხვა, ხოლო პროდუქტული – წერა და ლაპარაკი. ასევე, ენობრივი აქტივობები მოიცავს ინტერაქციასა და მედიაციას (თარგმნა, პარაფრაზი, შეჯამება).
- სტრატეგია აქტივობების კომპლექსური გამოყენების გეგმაა, რომელსაც ინდივიდი ამოცანის განხორციელებისათვის იყენებს. ჩარჩოში განსაზღვრულია დაგეგმვის, რესურსების დაბალანსების, მონიტორინგისა და კომპენსაციის სტრატეგიები.
- ამოცანის შესრულება კონკრეტული მიზნის მიღწევას გულისხმობს შესაბამისი კომპეტენციების, აქტივობებისა და სტრატეგიების გამოყენებით. ამოცანების მაგალითებია მოლაპარაკება კონტრაქტის შესახებ, წიგნის დაწერა, რესტორანში საკვების შეკვეთა, უცხოენოვანი ტექსტის თარგმნა ან ჯგუფური მუშაობის გზით კლასის გაზეთის შექმნა.
- კონტექსტში მოიაზრება მოვლენებისა და სიტუაციური ფაქტორების ერთობლიობა (იგულისხმება ინდივიდისათვის როგორც ინტერნალური ისე ექსტერნალური ფაქტორები), რომლებიც გავლენას ახდენს კომუნიკაციის პროცესზე.
- სფერო (დომეინი) სოციალური ცხოვრების ფართო კონტექსტია, რომლის ფარგლებში ინდივიდი ისახავს კონკრეტულ ამოცანებს. ჩარჩოში გამოყოფილია ოთხი ასეთი მსხვილი სფერო: საგანმანათლებლო, სამუშაო, საზოგადოებრივი და პერსონალური.
- ტექსტი ჩარჩოში განმარტებულია როგორც დისკურსის (წერილობითი ან ზეპირი) გარკვეული თანმიმდევრობა, რომელიც დაკავშირებულია კონკრეტულ სფეროსთან.

სქემა 16: ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ევროპული ჩარჩოს კონცეპტუალური მოდელი



ზოგადი კომპეტენციები მოიცავს ცოდნას, უნარ-ჩვევებს, ეგზისტენციალურ კომპეტენციებსა და სწავლის უნარს.

- ცოდნა (ანუ სხვაგვარად დეკლარაციული ცოდნა), შედგება გამოცდილების გზით (ემპირიული) და ფორმალური სწავლის გზით შეძენილი (აკადემიური) ცოდნისგან.
- უნარ-ჩვევები უფრო პროცედურულ ცოდნასთანაა დაკავშირებული, ვიდრე დეკლარაციულ ცოდნასთან.
- ეგზისტენციალური კომპეტენციები ინდივიდუალური მახასიათებლების, თვისებებისა და დამოკიდებულებების ერთობლიობაა (მაგალითად, თვით-იმიჯი, სხვათა აღქმა და ინტერაქციაში ჩართვის სურვილი). ეგზისტენციალური კომპეტენცია, ამასთანავე, აკულტურაციის შედეგია და სენსიტიურია ინტერკულტურული აღქმისა და დამოკიდებულებების მიმართ.
- სწავლის უნარი აერთიანებს ეგზისტენციურ კომპეტენციებს, დეკლარაციულ ცოდნასა და უნარებს. იგი შეიძლება წარმოვიდგინოთ როგორც, „განსხვავებულის“ შემეცნების უნარი – სადაც „განსხვავებული“ შეიძლება მოიაზრებდეს სხვა ენას, კულტურას, სხვა ადამიანებს ან ახალ იდეებსა და ცოდნას. კონტექსტიდან გამომდინარე, სწავლის უნარი შეიძლება გულისხმობდეს: ა) ისეთ ეგზისტენციურ კომპეტენციებს, როგორიცაა ინიციატივის აღების ან რისკზე წასვლის სურვილი, აქტიური მოსმენის უნარი; ბ) ისეთ დეკლარაციულ ცოდნას, როგორიცაა კონკრეტულ კულტურაში გარკვეული ტაბუს არსებობა; გ) ისეთ უნარებს, როგორიცაა ლექსიკონის გამოყენება, კომპიუტერული პროგრამების გამოყენება და სხვა.

კომუნიკაციური ენობრივი კომპეტენციები მოიცავს სამ ძირითად კომპონენტს – ლინგვისტურს, სოციოლინგვისტურსა და პრაგმატულს, თითოეული ეს კომპონენტი თავის მხრივ აერთიანებს კონკრეტულ ცოდნას, უნარ-ჩვევებსა და ნოუ-ჰაუს.

- ლინგვისტური კომპეტენცია მოიცავს ლექსიკას, ფონოლოგიას, სინტაქსს, მორფოლოგიას და ენობრივი სისტემის სხვა განზომილებებს, სოციოლინგვისტური ვარიაციებისა და პრაგმატული რეალიზაციებისგან დამოუკიდებლად. ამ კომპეტენციის ფარგლებში მნიშვნელობა ენიჭება არა მხოლოდ სპეციფიური ცოდნის ოდენობასა და ხარისხს, არამედ ამ ცოდნის კოგნიტურ ორგანიზებას, შენახვასა და მისაწვდომობას (აქტივაცია, გახსენება). ეს პატერნები შესაძლებელია განსხვავდებოდეს არა მხოლოდ ინდივიდებს შორის, არამედ ერთი ინდივიდის შემთხვევაში (სხვადასხვა კონტექსტში), ასევე მათზე გავლენას შეიძლება ახდენდეს სხვადასხვა კულტურული ფაქტორები.
- სოციოლინგვისტური კომპეტენცია უკავშირდება ენის გამოყენების სოციოკულტურულ ასპექტებს და გულისხმობს სენსიტიურობას სოციო-კულტურული კონტექსტისადმი (ზრდილობიანი ფორმები, სოციალური ნორმები, რიტუალების ლინგვისტური კოდიფიკაცია, ხალხური სიბრძნე). სოციოლინგვისტური კომპონენტი უზარმაზარ გავლენას ახდენს ენობრივი

კომუნიკაციის პროცესზე სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელთა შორის, თუმცა მონაწილეებმა შეიძლება არც იცოდნენ ამის შესახებ.

- პრაგმატული კომპეტენცია ლინგვისტური რესურსების ფუნქციურ გამოყენებას უკავშირდება (ენის ფუნქციების პროდუცირება, ინტერაქციული პროცესების სცენარებისა და სკრიპტის შემუშავება). ეს კომპეტენცია აგრეთვე გულისხმობს დისკურსის მართვას, კოჰერენციასა და კოჰესიას, ტექსტის ტიპისა და ფორმის შერჩევას, ირონიის, იუმორის, პაროდის გამოყენებას. ამ კომპონენტშიც მნიშვნელოვანია კულტურულ კონტექსტი, სადაც ყალიბდება ეს უნარები.

❖ CEFR-ის მიხედვით ენის სწავლების და შეფასების სტრატეგია

როგორც კონცეპტუალური მოდელიდან ჩანს, ევროპულ ჩარჩოს ორი მნიშვნელოვანი განზომილება აქვს – ა) კომპეტენციების/რესურსების განზომილება და ბ) ამ კომპეტენციების გამოყენების განზომილება აქტივობების/ამოცანების განსახორციელებლად.

შესაბამისად, ჩარჩოს მიხედვით, ენის ფლობა შესაძლებელია აღვწეროთ ორნაირად, ანუ როგორც:

- კომპეტენციების ფლობის ხარისხი;
- აქტივობების განხორციელების ხარისხი.

ენის ფლობის ხარისხის აღსაწერად ჩარჩოში გამოიყენება **სამი დონე და შესაბამისი ქვედონეები**. სულ ჩარჩოში გამოყოფილია 6 დონე, თუმცა შესაძლებელია ქვედონეების კიდევ უფრო ჩაშლაც.

ენის ფლობის დონეები და ქვედონეები

A		B		C	
ელემენტარულ დონეზე გამოყენება		დამოუკიდებლად გამოყენება		კომპეტენტური გამოყენება	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
ენის გასაღები	ენის საფუძველი	ზღვრული	ზღვრული განვითარებული	პროფესიონალური	სრულყოფილი

თითოეული დონისა და ქვედონისთვის შემუშავებულია შესაბამისი ზოგადი აღმწერები (დესკრიპტორები). ე. წ. „შეუძლია“ (Can-Do) ტიპის დესკრიპტორები. იმის გათვალისწინებით, რომ ჩარჩო შეიძლება გამოყენებული იქნას სხვადასხვა სტრატეგიული მიზნით, დამატებით ჩამოყალიბებულია **კონკრეტული აღმწერები როგორც ცალკეული აქტივობებისათვის, ისე ცალკეული კომპეტენციებისათვის**. აქტივობებისა და კომპეტენციებისათვის დონეების მიხედვით დალაგებული დესკრიპტორები ქმნიან **სკალებს**. სკალები შემუშავებულია მდიდარ ემპირიულ მასალაზე დაყრდნობით, კალიბრაციის მრავალფეროვანი ტექნიკების გამოყენებით.

დანართი 2: მულტილინგვური და ბილინგვური განათლება – ევროპისა და სკანდინავიის ქვეყნების პრაქტიკის მაგალითები

❖ უმცირესობების განათლების ფილოსოფია და ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია

უმცირესობების ენები ეწოდება „იმ ენებს, რომლებსაც ტრადიციულად რომელიმე ქვეყნის ტერიტორიაზე ადამიანთა მცირე ჯგუფი გამოიყენებს“ (ევროპის საბჭო, 1992).

ბილინგვური განათლება სწავლა-სწავლების პროცესის ორგანიზების ისეთი ფორმაა, როდესაც სასწავლო პროცესის ერთდროულად ორ ენაზე წარიმართება. ბილინგვური განათლება ერთგვარი მედიუმის როლს ასრულებს მშობლიურსა და სახელმწიფო, დომინანტურ ენას შორის იმ მოდელისგან განსხვავებით, როდესაც უმცირესობის ან სახელმწიფო ენა კურიკულუმში მხოლოდ ერთ-ერთ საგანს წარმოადგენს.

ბილინგვური მოდელის ეფექტიანობის კრიტერიუმებია:

- მშობლიური ენის სრულყოფილად ფლობა/გამოყენება სკოლის პერიოდში და სკოლის დასრულების შემდგომ;
- სახელმწიფო ენის სრულყოფილად ფლობა და სოციალური ინტეგრაციის მიღწევა.

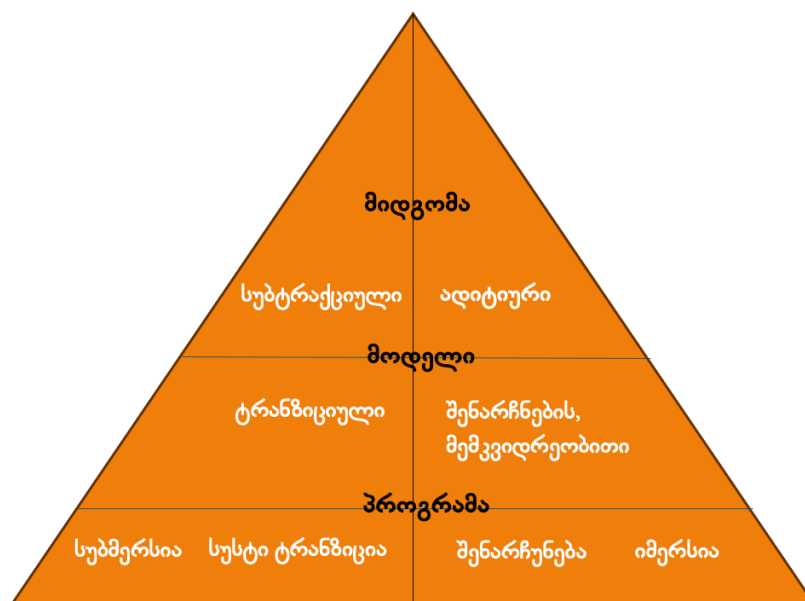
ბილინგვური განათლების მიდგომა, თავის მხრივ, ორ ძირითად მოდელს მოიაზრებს: **სუბტრაქციულს და ადიტიურს.**

სუბტრაქციული (მილევადი) მოდელი გულისხმობს მშობლიური ენიდან (L1) სახელმწიფო ენაზე (L2) ეტაპობრივად, სრულად გადასვლას. ბილინგვური განათლების ამ მოდელს ტრანზიციულსაც უწოდებენ. **ტრანზიციული** ბილინგვური განათლება უმცირესობის ენაზე იწყება, ეტაპობრივად გადადის და საბოლოოდ (ხშირ შემთხვევაში სრულად) ჩანაცვლდება სახელმწიფო, დომინანტური ენით. სუბტრაქციული მოდელი შემდეგი ფორმულით გამოისახება: $L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$. საშუალო საფეხურის დასრულებისთვის მეორე ენა მოსწავლეების პირველი ენა ხდება. უმცირესობის ენობრივი უნარების განვითარება სისტემურად აღარ მიმდინარეობს და იგი აღარ გამოიყენება ფორმალურ გარემოში.

ადიტიური (ზრდადი) მოდელი ორივე (მშობლიური და სახელმწიფო) ენის მაღალ დონეზე შესწავლას გულისხმობს. ასეთი მიდგომა თაობათა შორის ენის, როგორც კულტურული მემკვიდრეობის, გადაცემასა და შენარჩუნებას ემსახურება.

ამ ორი ფართო მიდგომის ფარგლებში მრავალი განსხვავებული მოდელი და პროგრამა არსებობს. სქემა ასახავს ბილინგვური განათლების მიდგომებისა და მოდელების მიმართებას.

სქემა 17: ბილინგვური განათლების მიდგომები და მოდელები



ქვემოთ მოცემულია მოდელების რამდენიმე მაგალითი.

- მემკვიდრეობითი განათლების (Heritage Language Education) მოდელი, რომელსაც სხვაგვარად განვითარება-შენარჩუნების მოდელსაც უწოდებენ (Developmental Maintenance model) ადიტიური მიდგომის ერთ-ერთი ნიმუშია. მემკვიდრეობითი მოდელის შემთხვევაში სწავლა უმცირესობის ენაზე ხორციელდება, სახელმწიფო ენა კი კურიკულუმის მხოლოდ გარკვეული ნაწილის სწავლების საშუალებაა. მემკვიდრეობითი მოდელი, ძირითადად, აბორიგენთა და გაქრობის საფრთხის ქვეშ მყოფ ენებზე ვრცელდება, როგორებიცაა საამი სკანდინავიაში, სორბული გერმანიაში და ა. შ.
- იმერსიული ბილინგვური განათლება, აგრეთვე, ადიტიური მიდგომის მაგალითია - ის მოსწავლეები, რომელთათვის მშობლიური (L1) ენა არ არის უმცირესობის ენა, პირველი ორი ან სამი წელი სწავლობენ უმცირესობის ენაზე, ხოლო დომინანტური ენა, როგორც სწავლების ენა, შემოდის დაწყებითი საფეხურის დასასრულს. უმცირესობის ენა რჩება სწავლების ერთ-ერთ ენად საშუალო განათლების დასრულებამდე – კურიკულუმის დაახლოებით 50% ისწავლება უმცირესობის ენაზე. ეს მოდელი გამოიყენებოდა კანადაში ფრანგული ენის დასაუფლებლად იმ მოსწავლეებთან, რომელთა მშობლიური ენა ინგლისური იყო. იგი, ასევე, გამოიყენებოდა უელსში, ირლანდიაში, შოტლანდიაში, ბასკურ საზოგადოებებსა და საფრანგეთის ზოგიერთ რეგიონში ავტოქტონური უმცირესობების ენების შენარჩუნების მიზნით (Council Of Europe: GOOD PRACTICES OF MULTILINGUAL AND MINORITY LANGUAGE MEDIUM EDUCATION, 2020).
- დეალური ბილინგვური განათლება: ის მოსწავლეები, რომელთა მშობლიური ენა (L1) უმცირესობის ენაა და ის ბავშვები, რომელთა მშობლიური ენა (L1)

ოფიციალური ენაა, ერთად სწავლობენ და სასწავლო პროცესში ორივე ენა სწავლებისას თანაბრად, მაგრამ მორიგეობით გამოიყენება. ამ მოდელის მიზანია, არცერთი ენა არ გახდეს დომინანტური.

- შინაარსა და ენაზე დამყარებული, ინტეგრირებული მიდგომა (CLIL): ეს მოდელი გამოიყენება ისეთი ბილინგვალიზმის გასავითარებლად, რომელიც მოიცავს ოფიციალურ ენასა და სხვა ქვეყნის ოფიციალურ ენას, რომელთანაც მოსახლეობას მჭიდრო კავშირი აქვს. ისინი დანერგილია გერმანიაში, სერბეთში, ლიეტუვაში, ლატვიაში, უნგრეთში, საფრანგეთში, მოლდოვასა და რუმინეთში.

ზოგადად, საგანმანათლებლო სისტემებში ადგილურ (ზრდად) მიდგომებზე უფრო ხშირად სუბტრაქციული (მიღევადი) მოდელები გამოიყენება.

❖ ევროპისა და სკანდინავიის ქვეყნების ენობრივი პოლიტიკის მაგალითები ზოგად განათლებაში

ესტონეთი

ესტონეთი საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ ათწლეულების მანძილზე ცდილობდა ეროვნული თვითმყოფადობის აღდგენას. პარალელურად, გამოწვევას წარმოადგენდა ეთნიკური უმცირესობებისთვის (დემოგრაფია: ესტონელი 72.4%, რუსი 25.5%, უკრაინელი 1.7%, ბელორუსი 1%, ფინელი 0.6%³⁶) ღირსეული პირობების შექმნა და მათი სოციალურ ინტეგრაციას.

ესტონეთი შეუერთდა ორ საერთაშორისო კონვენციას (საერთაშორისო კონვენცია სამოქალაქო და პოლიტიკური უფლებების შესახებ; საერთაშორისო კონვენცია ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული უფლებების შესახებ (Ending Childhood Statelessness: A Study on Estonia, 2014). ესტონეთს მონოისტური მიდგომა აქვს და მისი კონსტიტუციის მიხედვით, თუკი რომელიმე საერთაშორისო ხელშეკრულება ან კონვენცია ეწინააღმდეგება სახელმწიფოს ეროვნულ კანონმდებლობას, პრიორიტეტი საერთაშორისო კანონმდებლობას ენიჭება. თუმცა ესტონეთის საკანონმდებლო ორგანომ გამოსცა დეკლარაცია, რომელიც, საერთაშორისო კანონმდებლობისგან განსხვავებით, მიჯნავს ადამიანის უფლებებსა და მოქალაქეების უფლებებს და უმცირესობის სტატუსს ანიჭებს მხოლოდ ესტონეთის მოქალაქეებს, რომლებიც „ცხოვრობენ ქვეყნის საზღვრებს შიგნით; ესტონეთთან აკავშირებთ გრძელვადიანი, მყარი ურთიერთობა; განსხვავდებიან ესტონელებისგან ეთნიკური, რელიგიური, კულტურული ან ლინგვისტური ნიშნით და გააჩნიათ მოტივაცია, შეინარჩუნონ საკუთარი ეთნიკური, რელიგიური და სხვა სახის იდენტობა“³⁷.

შეიძლება ითქვას, რომ ერთადერთი უმცირესობის ენა ესტონეთში რუსული ენაა (მოსახლეობის 1%-ზე მეტი არცერთ სხვა ენას ასახელებს მშობლიურ ენად).

³⁶ 2011 census

³⁷ National minorities and their cultural activity <https://www.eesti.ee/en/culture-and-leisure/culture/national-minorities-and-their-cultural-activity#references>

ესტონეთი ბოლო ათწლეულების მანძილზე ენის საკითხების მიმართ ორი პრინციპით ხელმძღვანელობდა – აღდგენის და ინტეგრაციის, სწორედ ამაზე მიუთითებს ბოლო 20 წლის მანძილზე მიღებული განათლების პოლიტიკის დოკუმენტები, მაგალითად *ესტონური ენის განვითარების სტრატეგია 2004-2010 წ.*, *ეროვნული ინტეგრაციის გეგმა 2000 წ. და ა. შ.*

2023 წელს ესტონეთმა მიიღო კანონი უმცირესობათა ენაზე სწავლების აკრძალვის შესახებ. “Act on Amendments to the Basic School and Gymnasium Act and Other Acts (Transition to Estonian-Language Education), 12 December, 2022. აქტის მიხედვით ესტონური იქნება სწავლების ერთადერთი ენა სკოლამდელი, საბაზო, საშუალო და პროფესიული განათლების ინსტიტუციებში. უმაღლესი განათლების დაწესებულებებს აქვთ უფლება თავად განსაზღვრონ სწავლების ენა.³⁸

ინტეგრაციის ეროვნული გეგმა 2000-2007 ესტონელი ერის „გადარჩენის“ მნიშვნელობას უსვამდა ხაზს და მიზნად ისახავდა არაესტონელი ახალგაზრდების ესტონურად მოსაუბრე მოქალაქეებად გარდაქმნას. ამ ინიციატივების გამო ექსპერტები მიიჩნევდნენ, რომ ესტონეთის მთავრობა ასიმილაციის მოდელისკენ იხრებოდა და ინტეგრაციასა და ასიმილაციას შორის ბალანსისკენ მოუწოდებდნენ³⁹. ახლა კი, ესტონეთის მიერ ზემოთხსენებული აქტის მიღების შემდეგ, შეშფოთებას გამოთქვამენ და დისკრიმინაციულად მიიჩნევენ ახალ აქტს.

2022 წლამდე ესტონეთში დუალური სისტემა მოქმედებდა: სკოლების 15% ორივე ენას, რუსულს და ესტონურს სთავაზობდა მოსწავლეებს. მიუხედავად სახელმწიფო მხარდაჭერისა, *ესტონური, როგორც მეორე ენა* არ აღმოჩნდა საკმარისად ეფექტიანი სახელმწიფო ენის დაუფლებისათვის. აქვე აღსანიშნავია, რომ რუსულენოვანი მოსწავლეების მიღწევები მნიშვნელოვნად დაბალი იყო როგორც საერთაშორისო კვლევებში, ასევე სკოლის გამოსაშვებ გამოცდებში (Eurydice, 2022).

ესტონეთმა შეიმუშავა *ინტეგრაციის გეგმა* (2013-2014 წელს განახლებული), რომელიც მოიცავს შემდეგ კომპონენტებს:

- უფასო ენის კურსები ან ენის კურსების დაფინანსება ესტონეთის განათლების სამინისტროს მიერ;
- სპეციალიზებული ენის კურსები – განკუთვნილია უმაღლესი განათლების სტუდენტებისა ან/და დასაქმებულებისთვის;
- ადაპტაციის საწყისი პროგრამები იმიგრანტებისთვის – მოიცავს ესტონური ენის კურსს (A2-დან B1 დონემდე) და მოგზაურობას ესტონეთში მისი კულტურის, ცხოვრების და ღირებულებების გასაცნობად და პრაქტიკული, დამხმარე ინფორმაციის მისაღებად.

³⁸ <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529082019022/consolide>

³⁹ https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Duncan_Minority_Rights_in_Education_2002_en.pdf

- პროფესიული განათლების დაფინანსება – მოიცავს ესტონური ენის კურსებს, რომლებიც მოამზადებს პროფესიული სასწავლებლის სტუდენტებს პროფესიული გამოცდისთვის და დასაქმების ბაზრის კონკურენციისთვის.
- ენის იმერსიული პროგრამები – განკუთვნილია სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფისთვის.
- და სხვა.

სერბეთი

სერბეთში უმცირესობების წარმომადგენელი რამდენიმე ჯგუფი და რამდენიმე ენა არსებობს. უმცირესობების უფლებების დაცვის მიმართულებით სერბეთში კონსტიტუციის მიღმა კიდევ რამდენიმე დადგენილება მიიღეს. ასევე, ევროპის ორი უმთავრესი ინსტრუმენტის რატიფიცირება მოახდინეს – ადამიანის უფლებათა და ძირითად თავისუფლებათა ევროპული კონვენცია (2001) და რეგიონული ან უმცირესობების ენების ევროპული ქარტია (2006).

სერბეთში (6,974,289 მლნ მოსახლე) ეთნიკური უმცირესობების წილი მოსახლეობის 13%-ია, საიდანაც ყველაზე დიდ ჯგუფს უნგრელები წარმოადგენენ, რომელსაც მოსდევს ბოსნიელები, ბოშები, რუმინელები და სხვა (აღწერის შედეგები, 2011). სერბეთში სერბულის გარდა, უმცირესობების ენებიც ოფიციალურ ენად ითვლება ცენტრალურ ან/და მუნიციპალურ დონეზე, თუკი უმცირესობათა რაოდენობა მოსახლეობის 2% ან მეტია; სწავლა ისეთ მუნიციპალიტეტში, სადაც ოფიციალური ენა უმცირესობის ენაა, უმცირესობის ენაზე სასკოლო განათლების ყველა საფეხურზე არის ხელმისაწვდომი იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეთა რაოდენობა კლასში აღწევს 15-ს⁴⁰.

ვოჟვოდინის ავტონომიური პროვინცია ეთნიკურად ქვეყნის ყველაზე მრავალფეროვანი რეგიონია. აქ უმცირესობათა განათლების რამდენიმე მოდელია დანერგილი:

- უმცირესობის ენაზე განათლება;
- ბილინგვური განათლება;
- სერბულ ენაზე განათლება და უმცირესობის ენა კურიკულუმში საგნად.

სერბეთში 25000-მდე უნგრულენოვანი და დაახლოებით 30000 რუმინულენოვანი მოსახლეა, რომელთა უმრავლესობაც ვოჟვოდინაში ცხოვრობს (საყოველთაო აღწერის შედეგები, 2011). ვოჟვოდინის პროვინციასა და რამდენიმე სხვა მუნიციპალიტეტში რუმინული ოფიციალური ენაა.

სკოლამდელი საფეხურიდან საშუალო საფეხურამდე განათლება რუმინულ ენაზე მთელ ქვეყანაში არის ხელმისაწვდომი. სკოლამდელი განათლება ვოჟვოდინაში უმეტესად

⁴⁰ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/serbia/population-demographic-situation-languages-and-religions>

რუმინულ ენაზე, ხოლო ზოგიერთ მუნიციპალიტეტში ბილინგვური სისტემით მიმდინარეობს;

რუმინულ ან უნგრულ ენაზე ორენოვანი ან უმცირესობის ენაზე სწავლება დანერგილია საბავშვო ბაღებსა და საბაზო სკოლაში, ხოლო საბაზო სკოლის საბოლოო გამოსამშვები გამოცდა, ორ სხვა საგანთან ერთად, მოიცავს გამოცდას მშობლიურ ენაში, რომელსაც წარმოადგენს სერბული ან უმცირესობის ენა. რაც შეეხება სლოვაკურს, საბავშვო ბაღებში სლოვაკურ ენაზე სწავლა შესაძლებელია თუ ამას მშობლების 50% მოითხოვს.

ლიეტუვა

ლიეტუვაში 85%-ს ლიეტუველები წარმოადგენენ, 6.6%-ს - პოლონელები, ხოლო 5.1%-ს – რუსები; ლიეტუვა არ შეერთდა რეგიონული ან უმცირესობების ენების ევროპულ ქარტიას (ECRML), მისი კონსტიტუციის მიხედვით ერთადერთ სახელმწიფო ენას ლიეტუვური წარმოადგენს. უმცირესობებისთვის და საჯარო, დაფინანსებული სკოლამდელი და ზოგადი განათლების ინსტიტუციებია ხელმისაწვდომი, თუმცა, მიუხედავად კვლევების მონაცემებისა, რომელთა მიხედვით ლიეტუვის მოსახლეობის საკმაოდ დიდი ნაწილი მულტილინგვურია, უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში, უმცირესობების ენებზე სწავლა არის ხელმისაწვდომი, მაგრამ სწავლების ტიპი ხშირად მონოლინგვურია⁴¹. 2011 წლიდან ლიეტუვის სკოლებში ეტაპობრივად ლიეტუვურ ენაზე გადადის ზოგიერთი საგნის სწავლება, მაგ., ლიეტუვის ისტორია და სხვა. ზოგიერთი ლინგვისტი-მეცნიერი პოსტ-საბჭოური საზოგადოებებისთვის დამახასიათებელ ტენდენციად მიიჩნევს ამ ფაქტსაც და მონოლინგვური განათლებისკენ სვლას უწოდებენ (Dabasinskiene & Kubiliūtė, April 2021). სკოლამდელი სავალდებულო განათლება 6 წლიდან იწყება და 6-7 წლის მოსწავლეებისთვის არის განკუთვნილი (Pre-primary education). სკოლამდელ ან დაწყებითი სკოლის უმცირესობების ენაზე მიმდინარე პროგრამებში ლიეტუვური ისწავლება ამ ასაკის შესაფერისი ინტეგრირებული პროგრამის ფარგლებში არანაკლებ კვირაში 4 საათისა.

დაწყებით სკოლაში (1-4 კლასები) – ეთნიკური უმცირესობისთვის (უმცირესობების ენა - პოლონური) ორი ვარიანტია ხელმისაწვდომი:

- ისწავლონ ლიეტუვურ ენაზე და, დამატებით შეისწავლონ პოლონური ენა, როგორც საგანი;
- ისწავლონ პოლონურ ენაზე და ლიეტუვური შეისწავლონ ლიეტუვური ენის გაკვეთილების მეშვეობით. განათლების სამინისტროს რეკომენდაციით ლიეტუვური ენა ინტეგრირებულია დაწყებითი სკოლის სხვადასხვა საგანში, მაგ., ისეთ საგნებში, რომლებიც ლიეტუვის ისტორიას, გეოგრაფიას და კულტურას უკავშირდება.

საბაზო საფეხურის დაბალ (5-8 კლასი) და მაღალ კლასებში (9-10 კლასი – გიმნაზია), იგივე მიდგომა არსებობს ეთნიკური უმცირესობების ენების სწავლებასთან დაკავშირებით მაგ., პოლონურ სკოლებში ყველა საგანი პოლონურად ისწავლება, სახელმწიფო ენა კი –

⁴¹ <https://akjournals.com/view/journals/063/13/3/article-p366.xml>

ლიეტუვური ენის გაკვეთილზე. ზოგიერთ ლიეტუვურ სკოლაში კი პოლონური ისწავლება ენის გაკვეთილებზე. მე-5-მე-8 კლასებში უმცირესობის და სახელმწიფო ენები თანაბარი პროპორციით ისწავლება, ხოლო გიმნაზიაში, მე-9 ან მე-10 კლასში სახელმწიფო ენის სწავლება კვირაში 1 საათით იზრდება. ვინაიდან 16 წლამდე განათლება სავალდებულოა, ფინალური გამოცდებით სრულდება მშობლიურ, სახელმწიფო ენასა და მათემატიკაში. უმცირესობის ენის გამოცდის ჩაბარება არჩევითია. საშუალო საფეხური (გიმნაზიის III – IV დონე ან 11-12 კლასი) არ არის სავალდებულო ლიეტუვაში. უმცირესობების სკოლებში განათლება ბილინგვურია – უმცირესობისა და სახელმწიფო ენაზე. მშობლებს შეუძლიათ მოითხოვონ ლიეტუვურ ენაზე კანონმდებლობით გათვალისწინებულზე მეტი საგნის სწავლება. პროფესიულ განათლებაში არ არსებობს რაიმე სახის სპეციფიკური რეგულაცია, თუმცა ენებთან დაკავშირებით იგივე წესები ვრცელდება, რაც საშუალო განათლების ინსტიტუციებზე.

უმაღლესი განათლების საფეხურზე ლიეტუვაში 6 პროგრამა არის ხელმისაწვდომი პოლონურ ენაზე – ინფორმატიკა, პედაგოგიკა, პოლიტიკურ მეცნიერებებსა და ფილოლოგიაში. ლიეტუვა, ასევე, წლიურად 30 გრანტს გასცემს უმცირესობის წარმომადგენელი სტუდენტებისთვის.

ლატვია

ლატვიაში მოსწავლეებზე მორგებული, რამდენიმე სახის ბილინგვური განათლების მოდელია დანერგილი. თუმცა ძირითადი მიდგომა ტრანზიციულ მოდელს ეფუძნება – უმცირესობის ენიდან სახელმწიფო ენაზე გადასვლა ხდება დაწყებითი სკოლის დასრულების შემდეგ, ეტაპობრივად. დაწყებით სკოლაში სახელმწიფო ენას (ლატვიური) არ უნდა ეთმობოდეს დროის 50%-ზე ნაკლები. მოსწავლეების დაახლოებით 20-30% ერთვება სკოლებში უმცირესობების განათლების პროგრამებში. ბილინგვური განათლების 5 მოდელია დანერგილი, მათ შორის ერთ-ერთი, სკოლას აძლევს საშუალებას, თავად ააგოს მოდელი მოსწავლეების ენობრივი უნარებისა და მშობლების პრიორიტეტების მიხედვით. ტრანზიციის მიდგომის თანახმად, მაღალ კლასებში იკლებს უმცირესობის ენის გამოყენების საათები, ხოლო სახელმწიფო ენისა – იმატებს (Council Of Europe: GOOD PRACTICES OF MULTILINGUAL AND MINORITY LANGUAGE MEDIUM EDUCATION, 2020).

ლატვიაში სავალდებულო, სკოლამდელი განათლების საჯარო დაწესებულებებში სწავლების ენა ლატვიურის გარდა შეიძლება იყოს რუსული, პოლონური ან სხვა უმცირესობის ენა. ასეთ შემთხვევაში საგანმანათლებლო მასალის ნაწილი ლატვიურ ენაზე ისწავლება. ქვეყანაში 2014 წლიდან შექმნილია მასწავლებლების, ეროვნული საგანმანათლებლო ცენტრის წარმომადგენლებისა და მასწავლებელთა განვითარების სპეციალისტებისგან დაკომპლექტებული ჯგუფი, რომელიც სკოლამდელი განათლების კურიკულუმზე მუშაობს, რათა გაუმჯობესდეს უმცირესობების განათლების ისეთი პროგრამა, რომელიც ლატვიური ენის ადრეულ დაუფლებას უზრუნველყოფს, განხორციელების საშუალებებში კი მოიაზრებენ: საკანონმდებლო ცვლილებებს (სავალდებულო 7 გაკვეთილი კვირაში 1.5-4 წლის ასაკის ბავშვებისთვის, მათ შორის 5 ინტეგრირებული გაკვეთილი თამაშის აქტივობებით და კვირაში 10 ლატვიური ენის გაკვეთილი 5-6 წლის ბავშვებისთვის); ასევე სკოლამდელი ინსტიტუციების მენეჯმენტის და ადმინისტრაციის ლატვიური ენის უნარების განვითარებას; ისეთი გარემოს შექმნას, სადაც ლატვიურ ენას თამაშით დაუფლებიან

მოსწავლეები. საბაზო განათლება (1-9 კლასი) გულისხმობს საგნების 50%-ის უმცირესობის ენაზე სწავლებას.

პარლამენტის დადგენილებით, 2022-23 წლიდან სკოლის ბოლო კლასებში (არასავალდებულო, დამამთავრებელ საფეხურზე) სწავლა განხორციელდება მხოლოდ ლატვიურ ენაზე. უმცირესობების წარმომადგენელი მოსწავლეები გააგრძელებენ მხოლოდ მშობლიური ენის და მასთან დაკავშირებული კულტურულ-ისტორიული საგნების შესწავლას უმცირესობის ენაზე.

უმაღლესი განათლება, ლატვიის განათლების შესახებ კანონის მიხედვით, ლატვიურ ენაზე ხორციელდება. თუმცა არსებობს პროგრამები, რომლებიც უმცირესობის ენაზე ისწავლება, მაგ., რუსული ფილოლოგია.

გერმანია

გერმანიის ოფიციალური ენა გერმანულია, თუმცა კონსტიტუცია აღიარებს უმცირესობის ორ ენას – დანიურსა და სორბულს. უმცირესობის ეს ენები არ თამაშობს დიდ როლს გერმანიის ენის პოლიტიკაში. ლინგვისტურ პოლიტიკასთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილებებზე გარკვეულ გავლენას იმიგრანტთა უფრო მოზრდილი ჯგუფების ენები – თურქული, სერბულ-ხორვატული, ბერძნული და იტალიური – ახდენს, მიუხედავად იმისა, რომ მათ ოფიციალური სტატუსი არ გააჩნია. როგორც ფედერალურ რესპუბლიკას, არ გააჩნია უმცირესობათა განათლების ერთი, უნივერსალური პოლიტიკა, მაგრამ ზოგი გადაწყვეტილება, მაგალითად, როგორიცაა CLIL პროგრამის დანერგვა და გამოყენება, მთელი ფედერაციის მასშტაბით მიიღება (Wolff, 2016).

მაგალითად, ბერლინში, სკოლაში შესვლამდე ყველა მოსწავლე, განურჩევლად წარმომავლობისა, აბარებს გერმანული ენის ტესტს, და საჭიროების შემთხვევაში ინიშნება დამატებითი გაკვეთილი *გერმანული, როგორც მეორე ენა*. ასეთი გაკვეთილები ნებისმიერი ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეებისთვის ინიშნება, საჭიროებისამებრ. გერმანული ენის სწავლება სკოლამდელი განათლების დაწესებულებების ვალდებულებაა, იმიგრანტი მშობლების პასუხისმგებლობა კი ბავშვების სკოლამდელ განათლებაში ჩართვაა. გერმანიაში ჯერ კიდევ მეორე მსოფლიო ომის შემდგომი პერიოდიდან დანერგილია CLIL – მოდელი – შინაარსზე დაფუძნებული სწავლება, რაც გულისხმობს ერთი ან რამდენიმე საგნის უცხოურ ენაზე სწავლებას, მაშინ, როდესაც ძირითად სასწავლო ენას სახელმწიფო ენა წარმოადგენს. ეს პრაქტიკა გერმანიაში კვლავ არსებობს და ძირითადად, რომანულ ენებზე სწავლებას გულისხმობს. 10 წლის ასაკში მოსწავლეები ჯერ მოსამზადებელ, ორწლიან კურსს გაივლიან და მხოლოდ ამის შემდეგ, მე-7 კლასში, 12 წლის ასაკში ერთვებიან CLIL პროგრამაში, რომელიც არასავალდებულოა და გადაწყვეტილება ერთობლივად მიიღება მოსწავლის, მშობლის, მასწავლებლებისა და სკოლის მენეჯმენტის მიერ. პროგრამაში უცხოურ ენაზე საგნის სწავლება საწყის ეტაპზე კვირაში ორ საათს მოიცავს, ეტაპობრივად საგნები ემატება, ხოლო უცხოური ენის გაკვეთილები უწყვეტად გრძელდება და კვირაში 6-7 საათს აღწევს. მე-11 კლასში მესამე საგანიც შეიძლება დაემატოს იმ მოსწავლეებისთვის, ვისაც საბოლოო საფეხურის დასრულება და ე.წ. „*აბიტურის*“ სტატუსის მიღება სურს. CLIL-ის პროგრამა ძირითადად ინგლისურ ან ფრანგულ ენაზე სწავლებას გულისხმობს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ პროგრამის ძირითადი და უმთავრესი მიზანი საგნების ორ ენაზე ან უცხოურ ენაზე

დაუფლებაა და არა უმცირესობების ინტეგრაცია, ბოლო დროს განსაკუთრებით მზარდი მრავალფეროვნებით და მოსწავლეთა ჰეტეროგენულობით ხასიათდება ამ პროგრამის მასპინძელი სკოლები (Rumlic, Siepmann, & Rumlich, 2021).

გერმანია **ადიტიურ, მემკვიდრეობით** მიდგომას მიმართავს ერთ-ერთი უმცირესობის ენის, სორბულის შემთხვევაში: რეგიონალურ დონეზე, არსებობს *სორბული* ენის პოლიტიკა, რომელიც ბილინგვურ მიდგომაში გამოიხატება. სორბულ ენაზე მოლაპარაკე მოსახლეობით მჭიდროდ დასახლებულ მხარეში (დრეზდენის და კოტბუსის ოლქებში) არსებობს საბავშვო ბაგა-ბაღები, სადაც ორენოვანი პრინციპია დანერგილი. მასწავლებლები, რომელთა მშობლიური ენა სორბულია, გერმანულ და სორბულ ენაზე წარმართავენ გაკვეთილებს, და თავად წყვეტენ, რომელ ენაზე როდის და რა დოზით ესაუბრონ აღსაზრდელებს.

სკანდინავიური მოდელი

„სკანდინავიური მოდელი“ მეორე მსოფლიო ომის შემდგომი პერიოდიდან სკანდინავიის 5 ქვეყანაშია დანერგილი (დანია, ნორვეგია, ისლანდია, ფინეთი, შვედეთი) და საერთო ღირებულებებზე და მსგავსებებზეა აგებული. იგი ეფუძნება იდეას „განათლება ყველასთვის“. ეს კონცეფცია უკლასო საზოგადოების ეგალიტარულ იდეას ეხმიანება და მთავარ პრინციპებად სამართლიანობა (მიუკერძოებლობა), თანასწორობა და ინკლუზია გააჩნია. ამ პრინციპების მანიფესტაციაა, მაგალითად, ეკონომიკური თვალსაზრისით, რესურსების იმგვარად მობილიზება, რომ მშობლების ეკონომიკური მდგომარეობა არ აისახოს მათი შვილების განათლების მიღების შესაძლებლობებზე. სკანდინავიის ქვეყნების მთავარი მიზანს სტრუქტურული უთანასწორობების აღმოფხვრა და ხარისხიანი განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა წარმოადგენს (ეთნიკური თუ რელიგიური კუთვნილების, წარმომავლობის, ფინანსური შესაძლებლობების მიუხედავად) (Frønes, Pettersen, Radišić, & Buchholtz, 2020).

70-იანი წლებიდან სკანდინავიაში ბევრი რამ შეიცვალა. მიგრაციამ, ეკონომიკურმა ზრდამ და სოციალურმა უთანასწორობამ საგრძნობლად გაართულა სკანდინავიური მოდელის წარმატებული ფუნქციონირება. მასწავლებლებს სულ უფრო უჭირდათ მრავალფეროვანი საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის თანაბარი პირობების შექმნა. ამ გამოწვევებმა უფრო მეტად გამოკვეთა 5 ქვეყნის შიდა განსხვავებებიც, რასაც სხვადასხვა კულტურული, გეოგრაფიული, სასოფლო სამეურნეო სტატუსი და სხვა ფაქტორები განაპირობებს.

სკანდინავიის ენის დეკლარაციაში (2007) წერია, რომ სკანდინავიური ქვეყნების ყველა მოქალაქეს აქვს საკუთარი მშობლიური ენის შენარჩუნებისა და განვითარების უფლება⁴². თუმცა სკანდინავიური ქვეყნების მიმართ არსებული კრიტიკა, ძირითადად, ეხება იმ ფაქტს, რომ მშობლიური ენის სწავლა-განვითარების შანსი უმეტესად ევროპის ენებზე აქვთ იმიგრანტებს, ხოლო არადასავლურ ენებს ნაკლები პრიორიტეტი ენიჭება (Mother tongue education in four Nordic countries – problem, right or resource?, 2023).

⁴² Nordic language Declaration; “Deklaration om nordisk språkpolitik: Baggrunden for denne første deklARATION om nordisk sprogpolitik er behovet for en ny nordisk sprogpolitik, som skal sikre helhed og sammenhæng i Nordisk Ministerråds sprogsatsninger”, Nordic Council of Ministers, Nordic Council of Ministers Secretariat, 2006

ფინეთი

ფინეთი ოფიციალურად „ბილინგვური“ სახელმწიფოა – მისი მოსახლეობის 5%-ზე მეტი შვედურენოვანია. ისინი ფინელ-შვედებად ითვლებიან, თუმცა როდესაც არჩევანის საჭიროება დგება, ისინი საკუთარ თავს უფრო მეტად ფინელებად თვლიან, ვიდრე შვედებად. ქვეყანაში ორი სახელმწიფო ენაა – შვედური და ფინური, განათლება კი მონოლინგვური ან ბილინგვური.

ფინეთში ზოგადი განათლების ყველა საფეხურის დაწესებულება არის ფინური ან შვედური, არსებობს ბილინგვური, ფინურ-შვედური სკოლები. იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც ფინური და შვედური ენები არ იციან საშუალო ან მაღალ დონეზე, ენების შესწავლა მოსამზადებელ ჯგუფებში შეუძლიათ, სადაც ე.წ. „მორგებული“ კურიკულუმით სწავლობენ. შვედურ სკოლებში ფინური ისწავლება როგორც მეორე ენა, ასევე, ფინური სკოლების დიდ ნაწილშიც ისწავლება შვედური, როგორც მეორე ენა. დამამთავრებელი საფეხურის მაღალ კლასებში ან პროფესიული განათლების ინსტიტუტი ასევე ხელმისაწვდომია ორივე ენაზე.

უმაღლესი განათლების საფეხურზე შვედურ ენაზე სწავლის მსურველთათვის რამდენიმე შვედურენოვანი უნივერსიტეტი და, აგრეთვე, ფინური ორენოვანი უნივერსიტეტი ხელმისაწვდომი, სადაც რამდენიმე სახის პროგრამის არჩევაა შესაძლებელი⁴³.

ფინეთი ბილინგვური განათლების *მემკვიდრეობით (Heritage)* მიდგომასაც იყენებს: Sámi – „სამი“ ურალური ენაა, ფინურ-უნგრული ენების ჯგუფს მიეკუთვნება და მის სხვადასხვა დიალექტზე ლაპარაკობენ აბორიგენები (Sámi) ნორვეგიაში, ფინეთში, შვედეთსა და რუსეთში, მათი ჯამური რაოდენობა დაახლოებით 100 000-ია. ფინეთში სამის ენაზე საბაზო სკოლებში 7-12 წლის მოსწავლეებისთვის არის შესაძლებელი განათლების მიღება.

შვედეთი

შვედეთში მშობლიური ენის სწავლებისა და განვითარების საკმაოდ ძლიერი მხარდამჭერი პოლიტიკა არსებობს. 2009 წლიდან, *შვედური ენის აქტი* შვედურ ენას და უმცირესობების ენებს (Finnish, Meänkieli, Romani, Sámi, Yiddish) სპეციალურ სტატუსს ანიჭებს, და ამავე დროს, აცხადებს, რომ იმ ადამიანებს, რომელთა მშობლიური ენაც განსხვავდება შვედურისა და დადგენილი უმცირესობების ენებისაგან, სახელმწიფო მხარს დაუჭერს მშობლიური ენის გამოყენებასა და განვითარებაში (Linus, Ganuza, & Hedm, 2018).

შვედეთის *განათლების აქტი* ავალდებულებს მუნიციპალიტეტებს, უზრუნველყონ მშობლიური ენის სწავლა-განვითარება ყველა მოსწავლისთვის, განურჩევლად მათი წარმოშობის ქვეყნისა და ენისგან, მხოლოდ ორი პირობით: 1) ეს ენა უნდა წარმოადგენდეს ბავშვის ყოველდღიური ინტერაქციის ენას სახლში და 2) ბავშვს უნდა გააჩნდეს ამ ენის საბაზისო ცოდნა. შვედური კანონმდებლობა იძლევა საშუალებას უმცირესობების წარმომადგენლები უზრუნველყონ ბილინგვური განათლებით – 50-50-ზე შვედური და სხვა ენის სასწავლო ენად გამოყენების პროპორციით (Swedish Ministry of Education 2011).

⁴³ <https://www.infofinland.fi/en/finnish-and-swedish/swedish-language-in-finland#heading-2f9141d2-aafe-410b-bdc9-8ba5003f69c9>

შვედეთი, მისი ერთ-ერთი უმცირესობის ენის სწავლებისას, იყენებს მემკვიდრეობით მოდელს. 1950 წლიდან საამი (Sámi), როგორც საგანი, შეიტანეს კურიკულუმში. შვედეთში საჯარო სკოლების მმართველობა მუნიციპალიტეტების უფლებამოსილების ქვეშ არის. სავალდებულო განათლება 1-9 კლასს მოიცავს, საამის სკოლები, კი, რომლებიც უფასოა და სახელმწიფოსგან ფინანსდება, მხოლოდ 1-6 კლასამდე განათლებას სთავაზობს მოსწავლეებს. საამის ენაზე სწავლების 50% მიმდინარეობს დაბალ კლასებში, თანდათან მცირდება და გადადის შვედურ ენაზე, თუმცა ეს წესი არ ავალდებულებს საამი სკოლებს მის შესრულებას და სანაცვლოდ, სახელმწიფო ბილინგვური განათლების სხვადასხვაგვარ, ექსპერიმენტულ მიდგომას სთავაზობს მათ. აღსანიშნავია, რომ საამის სკოლები გარკვეულწილად მარგინალიზებულია და ამისი ერთ-ერთი მიზეზი საამის ენის მცოდნე მასწავლებლების სიმცირეცაა.

დანია

დანიაში, სადაც მოსახლეობა 5.8 მლნ-ს შეადგენს (Statistics Denmark, 2022), ოფიციალური ენა დანიურია.

დანიაში უმცირესობათა მშობლიური ენის სწავლების ორგანიზება ასევე მუნიციპალიტეტების პასუხისმგებლობას წარმოადგენს, თუმცა არსებული ეროვნული რეგულაცია მხოლოდ გარკვეული ჯგუფებისთვის უზრუნველყოფს ამ შესაძლებლობას – რეგულაციის მიხედვით, მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების საშუალება მხოლოდ ევროკავშირის ან ევროპის ეკონომიკური სივრცის ქვეყნების მოქალაქეების შვილებს აქვთ (ასევე, გრენლანდიის და ფარერის კუნძულების მოქალაქეებს). სხვა რეგიონების ან ქვეყნების მოქალაქეებს, ასევე, აქვთ საშუალება მშობლიურ ენაზე ისწავლონ, საკუთარი დაფინანსებით, მუნიციპალიტეტს კი არასავალდებულოდ, არჩევით შეუძლიათ მათი მშობლიურ ენაზე განათლების დაფინანსება. შვედეთისგან განსხვავებით, რომელიც მკვეთრ აქცენტს აკეთებს მრავალფეროვნებასა და მულტიკულტურალიზმზე (Skolverket, 2011), დანიაში მშობლიური ენის სწავლების პოლიტიკის დოკუმენტებში არაფერია ნათქვამი არადანიური წარმოშობის ადამიანების ეროვნული და კულტურული იდენტობის გაძლიერებასა და განვითარებაზე (Linus, Ganuza, & Hedm, 2018).

ბოლო წლების განმავლობაში დანიაში იმიგრანტთა რიცხვი მკვეთრად გაიზარდა და იმიგრანტი მოსწავლეების განათლების სისტემაში ინტეგრაცია ქვეყნის ერთ-ერთ მთავარ გამოწვევად იქცა. ენის ბარიერი, კულტურული განსხვავებები იმიგრანტი მოსწავლეების განათლების ხელისშემშლელი ფაქტორებია, დანიამ ტრანზიციის პერიოდის შესამასუბუქებლად ე.წ. „ხიდი“ პროგრამები დანერგა, რომლებიც ემიგრანტებს დამატებით აკადემიურ დახმარებას და რესურსებს სთავაზობდა.

მიუხედავად იმისა, რომ დანიაში ერთადერთი სახელმწიფო ენა დანიური ენაა, დანიის სახელმწიფო გერმანულ მოსახლეობას აძლევს საშუალებას, შეინარჩუნონ საკუთარი ეროვნული იდენტობა და განათლება გერმანულ ენაზე მიიღონ. *საგანმანათლებლო აქტის უფასო და კერძო დაწყებითი სკოლის შესახებ (2013)*⁴⁴ მიხედვით დანიაში არსებულ გერმანულ საბაზო სკოლებში სასწავლო ენა შესაძლოა იყოს გერმანული (გარდა დანიური და ინგლისური ენებისა); დანია სუბსიდირებას უწევს უფასო გერმანულ სკოლებს, რომლებიც

⁴⁴ Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v. LBK no. 1111 of 30/08/2018

მოიცავს საბავშვო ბაღსა და 1-9 კლასებს (შესაძლოა მოიცავდეს მე-10 კლასსაც). გერმანულ სკოლებში მოსწავლეები უმეტესად გერმანული საბავშვო ბაღიდან მიდიან და მალე დონეზე ფლობენ ორივე - გერმანულ და დანიურ ენებს. გერმანულენოვანი უმცირესობის სკოლები თავად ადგენენ მისაღწევ მიზნებს და გეგმას, თუმცა ასრულებენ დანიის განათლების სამინისტროს მოთხოვნებს, რომლებიც შესაბამისი აქტით არის განსაზღვრული (The German language in education in Denmark, 2015). მოსწავლეებს აქვთ კვირაში 5 გერმანულის და 5 – დანიური ენის გაკვეთილი; სასწავლო ენა, ისევე როგორც სასწავლო მასალა, არის გერმანულენოვანი, თუმცა აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეები სწავლობენ დანიურ ტექნიკურ ტერმინოლოგიას მაგალითად მათემატიკასა და ბიოლოგიაში. მე-9 ან მე-10 კლასის დასრულების შემდეგ ისინი ირჩევენ - სწავლა გერმანულ გიმნაზიაში გააგრძელონ თუ დანიურში (The German language in education in Denmark, 2015).

უმაღლესი განათლება დანიაში უფასოა ყველასთვის, ვინც დანიაში დაიბადა ან ქვეყნის მოქალაქეა, ან ფლობს მუდმივი ბინადრის სტატუსს. საუნივერსიტეტო პროგრამები ხელმისაწვდომია როგორც დანიურ, ისე ინგლისურ ენაზე (დანიელების 86% საკმაოდ მაღალ დონეზე ფლობს ინგლისურს, რომელიც მათი მეორე ენაა). მათ, ვინც არცერთ ზემოთჩამოთვლილ ენას არ ფლობს, სახელმწიფო დანიური ენის უფასო კურსებს სთავაზობს მუნიციპალიტეტებში ან მაგალითად, კოპენჰაგენის უნივერსიტეტის კამპუსში.

დანართი 3: კვლევაში ჩართული აქტორები

განათლების ექსპერტები

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის სტუდენტები

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის კურსდამთავრებულები

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის მასწავლებლები

ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის ხელმძღვანელები (ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი და ა. შ.)

ქვეპროგრამის „ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარება და სახელმწიფო სტანდარტების დანერგვა ეროვნული უმცირესობების სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში“ მენეჯერი

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი

განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი

სახელმწიფო ენის დეპარტამენტი

სახალხო დამცველთან არსებული ეთნიკური უმცირესობების საბჭო

შერიგებისა და სამოქალაქო თანასწორობის საკითხებში საქართველოს სახელმწიფო მინისტრის აპარატი

ზურაბ ჟვანიას სახელობის სახელმწიფო ადმინისტრირების სკოლა

განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემა

დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის მოსამზადებელი მულტილინგვური განათლების პროგრამა

არასამთავრობო სექტორი: UNAG, სოციალური სამართლიანობის ცენტრი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათაშორისი ურთიერთობების ცენტრი, სამოქალაქო თანასწორობის პლატფორმა, CEAC, სალამი, ქართველ სომეხთა კავშირი

ახალგაზრდული ცენტრების წარმომადგენლები ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტსა და თბილისის ივ. ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში

გამოყენებული ლიტერატურა

- ადეიშვილი გ., საღარეიშვილი მ., ჟამურაშვილი ლ., 2022, განათლების სექტორის მიმოხილვა, ეთნიკური უმცირესობების და სოციალურად მოწყვლადი ჯგუფების გამოწვევების იდენტიფიცირება, IDFI
- გორგაძე, ნ., ტაბატაძე, შ., 2019, 1+4 პროგრამის კურსდამთავრებულების დასაქმების შესაძლებლობების კვლევა ზოგადი კონტექსტისა და კონკრეტული მაგალითის ანალიზის საფუძველზე". სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი (CCIIR)
- დალაქიშვილი მ., ირემაშვილი ნ., 2020, ეთნიკური უმცირესობების მიმართ განათლების პოლიტიკის სისტემური გამოწვევები, ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი (EMC)
- საქართველოს პარლამენტის განათლებისა და მეცნიერების კომიტეტის თემატური მოკვლევის ანგარიში, (2022), ეთნიკური უმცირესობების ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის შესწავლა, NDI, UKAID
- ტაბატაძე, შ., გორგაძე, ნ., 2016, ქართულ ენაში მომზადების ერთწლიანი პროგრამის ეფექტურობის კვლევა, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი (CCIIR)
- ტაბატაძე, შ., გორგაძე, ნ., 2017, ეთნიკური უმცირესობის სტუდენტთა და კურსდამთავრებულთა პროფესიული განვითარების, კარიერული წინსვლისა და დასაქმების შესაძლებლობები და პერსპექტივები, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი (CCIIR), USAID, UNAG
- ტაბატაძე შ., გორგაძე ნ., გაბუნია კ., 2020, საშეღავათო პოლიტიკის ეფექტურობისა და შედეგების კვლევა საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში 2010-2019 წლების ჭრილში, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, USAID, UNAG
- ტაბატაძე შ., გორგაძე ნ., გაბუნია კ., 2023, კვთირების სისტემა განათლების პოლიტიკის ჭრილში, პოლიტიკის დოკუმენტი, სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი, USAID, UNAG
- შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2018) სახელმწიფო შეფასება ქართულში, როგორც მეორე ენაში
- შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი (2022). მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA 2022. პირველადი ანგარიში
- ხარატიანი ქ., ნაჭყებია ხ., 2018, ქართულ ენაში მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება, კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი (CTC), ანგარიში მომზადებულია პროგრამის „ტოლერანტობის, სამოქალაქო ცნობიერებისა და ინტეგრაციის მხარდაჭერის პროგრამის“ (PITA)-ს ფარგლებში, USAID, UNAG
- ALTE (2001). *Manual for language test development and examining*. Council of Europe
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press
- Bachman, L.F. (2008) What does language testing has to offer. *TESOL Quarterly*, 25(4)

- Bachman, L.F. (2008). Language Assessment: Opportunities and Challenges.
- Beißert, H., Bayer, S. L., Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2022). Language as a Precondition for Social Integration of Migrants in the Educational Context. In *BRILL eBooks* (pp. 154–178). https://doi.org/10.1163/9789004525658_007
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Teachers College Record*, 78(2), 157 – 204.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5.
- Buchmann, C. (2002). Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education and Achievement. In B. Fuller and E. Hannum (Eds.), *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures* (pp. 133-159). Amsterdam: JAI Press.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1
- Council of Europe (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: CoE. Language Policy Division
- Fulcher, G., Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: An advanced resource Book*. NY: Routledge
- Gu, L. (2011) "At the interface between language testing and second language acquisition: communicative language ability and test-taker characteristics." PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa.
- Hymes, D. H. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 33
- Izatullah, Syed & Nasir, Rabeeya & Gul, Fariha. (2022). A Study to Examine the Relationship between English Language Proficiency and Academic Achievement of Students in Higher Education Institutions. *Global Educational Studies Review*. VII. 164-171. 10.31703/gesr.2022(VII-I).17
- Krashen, S. (2013). *Second language acquisition: Theory, implications and some conjectures*. Cambridge University Press
- Nakhaie, R. (2020). Language proficiency and sociocultural integration of Canadian newcomers. *Applied Psycholinguistics*, 41(6), 1437–1464. <https://doi.org/10.1017/s0142716420000375>
- Oller, J. W. Jr. (1983): A consensus for the eighties? In J. W. Oller, Jr. (Ed.), *Issues in language testing research*
- Phan, S. (2008). Communicative language testing. *TESOL Working Paper Series*. 6(1).
- Pillar, G. (2011) A framework for testing communicative competence. ELLE International Conference, Partium Christian University, Romania
- Shoma, T. Z. (2021). Language as a tool for Social Integration. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21823.23203>
- Wesche, M. B. (1983). Communicative testing in a second language. *The Modern Language Journal*, 67
- Yilmaz, O., & Sahan, G. (2023). A Study on the Motivation Levels and Problems in the Language Learning for the Higher Education Learners. *World Journal of Education*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.5430/wje.v13n1p1>