

დიანა ლეჟავა  
მარიამ ამაშუკელი

# ბოლონიის პროცესის შეფასება საქართველოში:



ქიზიტაღი  
გიღწევები ღა  
გემონწევები



# **ბოლონიის პროცესის შეფასება საქართველოში: ძირითადი მიღწევები და გამოწვევები**

**დინა ლეჟავა, მარია ამაშუკელი**

**თბილისი  
2016**

სამეცნიერო რედაქტორი: ლია ნულაძე

ენობრივი რედაქტორი: ლალი ქადაგიძე

გამოცემულია ფონდ „ღია საზოგადოება – საქართველოს“ ფინანსური მხარდაჭერით. ავტორის/ავტორების მიერ საინფორმაციო მასალაში გამოთქმული მოსაზრება, შესაძლოა, არ გამოხატავდეს ფონდ „ღია საზოგადოება – საქართველოს“ პოზიციას. შესაბამისად, ფონდი არ არის პასუხისმგებელი მასალის შინაარსზე.

დაკაბადონება და ყდის დიზაინი: გიორგი ბაგრატიონი

© სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი, 2016

გამომცემლობა „ნეკერი“, 2016

ISBN: 978-9941-457-65-4

## სარჩევი

შესავალი.....	5
კვლევის მეთოდი .....	7
<b>ნაწილი I. ბოლონიის დეკლარაცია და</b>	
<b>უმაღლესი განათლების განზომილებები .....</b>	<b>11</b>
ხარისხის ერთიანი სისტემა.....	14
კრედიტების ტრანსფერისა და	
დაგროვების ერთიანი სისტემა (ECTS) .....	19
განათლების ხარისხის უზრუნველყოფა.....	24
ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურები .....	25
ხარისხის შეფასების შიდა და გარე მექანიზმები .....	29
უმაღლესი განათლება და კვლევა .....	43
შემავამებელი მიმოხილვა .....	53
<b>ნაწილი II. სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების</b>	
<b>მიერ შიდა საუნივერსიტეტო გარემოსა და</b>	
<b>განათლების ხარისხის შეფასება .....</b>	<b>57</b>
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.....	58
უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა.....	58
სტუდენტთა მომსახურება .....	60
აკადემიური პროგრამების, აკადემიური	
პერსონალის პროფესიონალიზმისა და	
სასწავლო პროცესის შეფასება .....	63
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.....	76
უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა.....	76
სტუდენტთა მომსახურება .....	78
აკადემიური პროგრამების, აკადემიური	
პერსონალის პროფესიონალიზმისა და	
სასწავლო პროცესის შეფასება .....	80
თავისუფალი უნივერსიტეტი.....	90

უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა.....	90
სტუდენტთა მომსახურება .....	91
აკადემიური პროგრამების, აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმისა და სასწავლო პროცესის შეფასება .....	93
შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი .....	103
უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა.....	103
სტუდენტთა მომსახურება .....	104
აკადემიური პროგრამების, აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმისა და სასწავლო პროცესის შეფასება .....	105
შემაჯამებელი მიმოხილვა .....	113
<b>ნაწილი III. უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია .....</b>	<b>122</b>
საერთაშორისო მობილობა: საქართველო .....	133
სწავლებისა და კვლევის ინტერნაციონალიზაცია ქართულ უნივერსიტეტებში.....	142
შემაჯამებელი მიმოხილვა .....	160
<b>რეკომენდაციები .....</b>	<b>164</b>
<b>გამოყენებული ლიტერატურა .....</b>	<b>168</b>

## შესავალი

წინამდებარე ანგარიში მომზადდა სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის პროექტის ფარგლებში „ბოლონიის პროცესის შეფასება საქართველოს მაგალითზე“, რომელიც 2015-2016 წლებში ფონდ „ღია საზოგადოება – საქართველოს“ ფინანსური მხარდაჭერით განხორციელდა. კვლევის მიზანი იყო იმის შეფასება, თუ რა მდგომარეობაა საქართველოს უნივერსიტეტებში ბოლონიის პროცესში განვერიანებიდან ათი წლის თავზე; რამდენად შეუწყო ხელი ბოლონიის პროცესის რეფორმების დაწერგვამ სწავლებისა და კვლევის განვითარებას საქართველოში; და ზოგადად, რამდენად შეძლო საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემამ, ფეხი აეწყო ევროპაში მიმდინარე პროცესებისთვის და დაენერგა ის რეფორმები, რომლებსაც ბოლონიის მონაწილე ქვეყნები წერგავდნენ ერთიანი ევროპული საგანმანათლებლო სივრცის შესაქმნელად; ეს უკანასკნელი გულისხმობს ევროპაში უმაღლესი განათლების ღია სივრცის შექმნას სასწავლო და სამეცნიერო სფეროში მჭიდრო თანამშრომლობისა და თავისუფალი მობილობის ხელშესაწყობად კონკრეტული ბარიერების მოხსნა-შემსუბუქების გზით (Sorbonne Declaration, 1998).

კვლევა რამდენიმე ეტაპად ჩატარდა, სწავლებისა და კვლევის ხარისხის შეფასების კრიტერიუმებად ავიღეთ: ა) ბოლონიის ძირითადი პრინციპებისა და მოთხოვნების გათვალისწინება ნორმატიულ დონეზე – საკანონმდებლო ცვლილებების განხორციელება სახელმწიფოს მიერ; ბ) ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმების დაწერგვა როგორც სახელმწიფო, ისე საუნივერსიტეტო დონეზე და მათი ეფექტურობის შეფასება თავად უნივერსიტეტის აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალის მიერ; გ) სამიზნე უნივერსიტეტების მიერ მოწოდებული ისეთი რაოდენობრივი მონაცემები, როგორცაა სტუდენტებისა და

პროფესორების რაოდენობა, ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა და გარე შეფასებების სიხშირეები და ა.შ.; დ) სწავლებისა და კვლევის ხარისხის განვითარების შეფასება აკადემიური პერსონალის მიერ; ე) კურსდამთავრებულებისა და სტუდენტების მიერ მიღებული განათლების ხარისხის და შიდა საუნივერსიტეტო გარემოს შეფასება.

## კვლევის მეთოდი

კვლევის ფარგლებში პირველ რიგში განხორციელდა მეორადი წყაროების ანალიზი. გაანალიზდა თავად ბოლონიის პროცესის ნორმატიული დოკუმენტები, როგორებიცაა სორბონისა (1998) და ბოლონიის (1999) დეკლარაციები, ევროპული ქვეყნების უმაღლეს განათლებაზე პასუხისმგებელი მინისტრების შეხვედრების შემაჯამებელი კომუნიკეები (პრალის, ბერლინის, ბერგენის, ლონდონის, ლუვენის, ბუქარესტის, ბუდაპეშტი-ვენისა და ერენის), ასევე ევროპის რეგიონში უმაღლეს განათლებასთან დაკავშირებული კვალიფიკაციების ცნობის ლისაბონის 1997 წლის კონვენცია, ბოლონიის პროცესის მონიტორინგის (follow-up groups) სხვადასხვა ჯგუფის ანგარიშები. გარდა ამისა, გაანალიზდა საქართველოს მიერ ბოლონიის პროცესის შეფასების ეროვნული ანგარიშები, უმაღლეს განათლებასთან დაკავშირებული საქართველოს საკანონმდებლო ბაზა და სხვა ნორმატიული დოკუმენტები.

ემპირიული კვლევა განხორციელდა სამ სახელმწიფო და სამ კერძო უნივერსიტეტში: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში, საქართველოს ტექნიკურ უნივერსიტეტში, საქართველოს საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტში, თავისუფალ უნივერსიტეტსა და შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტში. სამიზნე უნივერსიტეტების შერჩევის კრიტერიუმს წარმოადგენდა შემდეგი პრინციპი: კვლევისთვის ავიღეთ საქართველოს სამი მრავალპროფილიანი, ყველაზე დიდი სახელმწიფო უნივერსიტეტი; და სამი პრესტიჟული, ასევე მრავალპროფილიანი კერძო უნივერსიტეტი, რათა შეგვემონებიან, როგორ ხორციელდება სახელმწიფო და კერძო უნივერსიტეტებში ბოლონიის პროცესის რეფორმები, რა წინააღობებს აწყდებიან ისინი ფუნქციონირებისას და რა დადებით მხარეებს



ხედავენ ბოლო ათი წლის განმავლობაში განხორციელებულ ცვლილებებში. საინტერესო იქნებოდა წინამდებარე კვლევაში რეგიონული უნივერსიტეტების ჩართვა, თუმცა დროისა და რესურსის სიმცირის გამო ეს ვერ მოხერხდა, რაც შეიძლება კვლევის შეზღუდვადაც ჩაითვალოს.

თითოეულ სამიზნე უნივერსიტეტში განხორციელდა რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევა. რაოდენობრივი კომპონენტის ფარგლებში სტრუქტურირებული ინტერვიუები ჩატარდა ექვსივე სამიზნე უნივერსიტეტში; შეგროვდა შემდეგი სახის რაოდენობრივი მონაცემები: აკადემიური პერსონალისა და სტუდენტების რაოდენობა, ინფორმაცია სადოქტორო პროგრამების სტრუქტურასთან დაკავშირებით, სწავლის გადასახადი, ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა და გარე მექანიზმები, სამეცნიერო საქმიანობა (გამოქვეყნებული სამეცნიერო ნაშრომების რაოდენობა, სხვადასხვა სამეცნიერო აქტივობები და პროექტები, კონფერენციები და ა.შ.), ინტერნაციონალიზაციის კომპონენტი (თანამშრომლობა უცხოურ უნივერსიტეტებთან, ერთობლივი/ორმაგი პროგრამები და ა.შ.) და სტუდენტებისა და აკადემიური პერსონალის მობილობის მაჩვენებლები. ვინაიდან რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი მრავალკომპონენტია, კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს სამიზნე უნივერსიტეტების სხვადასხვა დეპარტამენტის წარმომადგენლებმა: უნივერსიტეტების ადმინისტრაციის წარმომადგენლებმა, რექტორის ოფისის, ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურების, საგარეო საქმეთა დეპარტამენტების, ადამიანური რესურსების მართვის სამსახურების თანამშრომლებმა და საინფორმაციო ტექნოლოგიების დეპარტამენტების წარმომადგენლებმა.

თვისებრივი კვლევის ფარგლებში ჩატარდა სიღრმისეული ინტერვიუები სამიზნე უნივერსიტეტების აკადემიურ პერსონალთან, რომლებიც ამავდროულად იკავებენ ისეთ ადმინისტრაციულ თანამდებობებსაც, როგორებიცაა: ფაკულტეტის დეკანი, რექტორის მოადგილე და სხვ. საერთო ჯამში, ჩატარდა 22 სიღრმისეული ინტერვიუ.

გარდა ამისა, კვლევის ფარგლებში ჩატარდა ფოკუს-

ჯგუფების სერია სტუდენტებსა და კურსდამთავრებულებთან სამიზნე უნივერსიტეტების ნაწილში (თსუ, ილიაუნი, შავი ზღვისა და თავისუფალი უნივერსიტეტები). თითოეულ უნივერსიტეტში ჩატარდა 2-2 დისკუსია: ერთ ფოკუსჯგუფში მონაწილეობა მიიღეს კურსდამთავრებულებმა, რომლებსაც უნივერსიტეტში სწავლა გარდამავალ ეტაპზე მოუწიათ (2005-2010 წლებში), ხოლო მეორე ფოკუსჯგუფში მონაწილეობა მიიღეს 2011-2016 წლების კურსდამთავრებულებმა და სტუდენტებმა. საერთო ჯამში, ჩატარდა 8 ფოკუსჯგუფი, რომელშიც მონაწილეობა მიიღო 59 მონაწილემ. ფოკუსჯგუფების რესპონდენტთა შერჩევის ერთადერთ კრიტერიუმად გამოვიყენეთ უნივერსიტეტში სწავლის წლები (2005-2010, 2011-2016); რეკრუტირებისას დამატებით კრიტერიუმად არ გავითვალისწინებია ფაკულტეტი და აკადემიური პროგრამები. ამის მთავარი მიზეზია ის ფაქტი, რომ კვლევის მიზანს წარმოადგენდა ზოგადად საუნივერსიტეტო სწავლებისა და სივრცის და არა კონკრეტული ფაკულტეტების ან პროგრამების შეფასება.

ფოკუსჯგუფების სერია ვერ ჩატარდა საქართველოს ტექნიკურ უნივერსიტეტსა და საქართველოს საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტში, მიუხედავად რამდენიმეთვიანი მცდელობისა, შეგვეკრიბა რესპონდენტთა სათანადო რაოდენობა (6-8 მონაწილე). გარდა ამისა, მიუხედავად იმისა, რომ საუნივერსიტეტო სწავლებისა და სწავლის შეფასების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია სტუდენტთა კმაყოფილების რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევა (Tremblay et al., 2012), წინამდებარე პროექტის ფარგლებში განხორციელდა სტუდენტების/კურსდამთავრებულების მიერ მიღებული განათლების ხარისხის შეფასება მხოლოდ თვისებრივი მეთოდის გამოყენებით, რაც შეიძლება კვლევის შეზღუდვად ჩაითვალოს.

წინამდებარე ანგარიშის პირველ ნაწილში მკითხველს გავაცნობთ ბოლონიის პროცესის ყველაზე მნიშვნელოვანი განზომილებების მიმოხილვას,<sup>1</sup> ამ მიმართულებით საქართველოში

1 პირველი თავი არ მოიცავს ბოლონიის ისეთ მნიშვნელოვან განზომილებას, როგორცაა სტუდენტებისა და პერსონალის მობილობა, და ზოგადად, უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია, ვინაიდან ამ საკითხს

განხორციელებულ ცვლილებებსა და ზოგად პრობლემებს და უშუალოდ კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტების აკადემიური/ადმინისტრაციული პერსონალის შეფასებებსა და დამოკიდებულებებს განხორციელებული ცვლილებების მიმართ. მეორე ნაწილი მოიცავს სამიზნე უნივერსიტეტების კურსდამთავრებულთა და სტუდენტთა შეხედულებებს სწავლების ხარისხის შესახებ; ხოლო მესამე ნაწილი ეთმობა უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციას, როგორც სწავლებისა და კვლევის ხარისხის გაუმჯობესების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს საშუალებას.

## ნაწილი I.

### ბოლონიის დეკლარაცია და უმაღლესი განათლების განვითარება

1999 წლის 19 ივნისს ბოლონიაში ხელი მოეწერა ევროპის განათლების მინისტრების ერთობლივ დეკლარაციას, რომელიც „ბოლონიის დეკლარაციის“ სახელით არის ცნობილი. დეკლარაციას ხელი მოაწერა 29 ევროპული ქვეყნის წარმომადგენელმა (ავსტრია, ბელგია, ჩეხეთი, დანია, ესტონეთი, ფინეთი, საფრანგეთი, გერმანია, საბერძნეთი, უნგრეთი, ისლანდია, ირლანდია, იტალია, ლატვია, ლიტვა, მალტა, ლუქსემბურგი, ნიდერლანდები, ნორვეგია, პოლონეთი, პორტუგალია, რუმინეთი, სლოვაკეთი, სლოვენია, ესპანეთი, შვედეთი, შვეიცარია და გაერთიანებული სამეფო), რამაც საფუძველი ჩაუყარა უმაღლესი განათლების ევროპული სივრცის შექმნას. ბოლონიის დეკლარაცია, თავის მხრივ, ეფუძნებოდა 1998 წლის სორბონის დეკლარაციას,<sup>2</sup> რომელიც ხაზს უსვამდა ევროპის ქვეყნების საგანმანათლებლო სისტემების ჰარმონიზაციის აუცილებლობას და მოიცავდა სტუდენტების მობილობის ხელშეწყობას, განათლების საერთაშორისო აღიარებასა და ევროპულ უნივერსიტეტებს შორის მჭიდრო თანამშრომლობის დამყარებას (Sorbonne Declaration, 1998). უნდა აღინიშნოს, რომ ბოლონიის დეკლარაცია და მის მიერ განსაზღვრული რეფორმები არ წარმოადგენს ევროკავშირის ინიციატივას ან დირექტივას, არამედ უფრო ვოლუნტარისტულ სანყისებზე მართული პროცესია, რაც გულისხმობს, რომ მასში მონაწილე ყველა ქვეყანამ თავად გამოთქვა სურვილი, კონკრეტული რეფორმები განეხორციელებინა (ევროპის უნივერსიტეტების ასოციაცია).

---

2 ხელი მოაწერეს საფრანგეთის, გერმანიის, იტალიისა და გაერთიანებული სამეფოს უმაღლესი განათლების მინისტრებმა.

საქართველო ბოლონიის პროცესს 2005 წელს ბერგენის სამიტზე შეუერთდა, რაც, ერთი მხრივ, წარმოადგენდა განათლების სისტემაში რეფორმების საფუძველს, მეორე მხრივ კი – პოსტრეფორმაციური მთავრობის მიერ არჩეული დასავლური კურსის მანიფესტაციას. ბოლონიის პროცესში ჩართვა ახლად არჩეული მთავრობისთვის გამოსავალი იყო პოსტსაბჭოთა პერიოდში საგანმანათლებლო სივრცეში შექმნილი ქაოსიდან, რომელიც მოიცავდა არა მხოლოდ ფინანსურ კრიზისსა და კორუფციას უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, არამედ განათლების სტრატეგიული დაგეგმვისა და მენეჯმენტის, ინოვაციური სწავლებისა და კვლევის, განახლებული კურიკულუმებისა და კვლევაზე დაფუძნებული სწავლების ნაკლებობას (Glonti and Chitashvili, 2006). თუმცა აქვე უნდა ითქვას, რომ ბოლონიის პროცესი მხოლოდ საქართველოსთვის არ წარმოადგენდა გამოსავალს მძიმე მდგომარეობიდან. ჰიუსმანის აზრით, სორბონის დეკლარაციის ხელმომწერი ოთხივე მინისტრი (დიდი ბრიტანეთის, გერმანიის, საფრანგეთისა და იტალიის) ამ ინიციატივით საკუთარი საშინაო პრობლემების მოგვარებას ცდილობდა (2012). მართალია, სორბონის დეკლარაციაში ხაზგასმულია, რომ ევროპის საგანმანათლებლო სისტემა „ეროვნული იდენტობისა და საერთო ინტერესების გატარებას“ უნდა ეფუძნებოდეს (Sorbonne Declaration, 1998), მაგრამ ბოლონიის პროცესი არა მხოლოდ ეროვნული ინტერესების დაცვას ემსახურება, არამედ ერთგვარი გზაა რეფორმატორებისთვის, უმტკივნეულოდ მოაგვარონ საკუთარი ქვეყნის საგანმანათლებლო პრობლემები (Huisman et al., 2012). მსგავსი ტენდენცია დღემდე შეინიშნება ევროპის სხვადასხვა ქვეყანაში, როდესაც მტკივნეულ რეფორმებს ხშირად სწორედ ბოლონიის პროცესის მოთხოვნებით ამართლებენ (Duclaud-Williams, 2004).

რაც შეეხება თავად ბოლონიის პროცესის შინაარსს, დეკლარაცია ხაზს უსვამს სხვადასხვა ქვეყნის უმაღლესი განათლების სისტემების ერთმანეთთან თავსებადობისა და, ზოგადად, ევროპული უმაღლესი განათლების საერთაშორისო

კონკურენტუნარიანობის აუცილებლობას. დეკლარაციის ხელმომწერი ქვეყნები შეთანხმდნენ თანამშრომლობაზე შემდეგი მიმართულებით: შესაძარბელი და ერთმანეთთან თავსებადი აკადემიური ხარისხების სიტემების შემოღება, აკადემიური განათლების ორსაფეხურიანი სისტემის ჩამოყალიბება – დიპლომამდელი (ბაკალავრიატი) და დიპლომის შემდგომი (მაგისტრატურა/დოქტორანტურა) საფეხურები, კრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების ეროვნული სისტემის (ECTS) შექმნა, ხარისხის უზრუნველყოფის შესაძარბელი კრიტერიუმების ჩამოყალიბება და უმაღლეს განათლებაში ევროპული განზომილებების დანერგვა (Bologna Declaration, 1999). ეს უკანასკნელი გულისხმობს სტუდენტების მობილობას ევროპის უნივერსიტეტებს შორის, ინტერდიციპლინური და ერთობლივი აკადემიური პროგრამების დანერგვასა და საერთაშორისო თანამშრომლობის გაღრმავებას (Bojan, 2007).

ბოლონიის დეკლარაციის ხელმომწერიდან ორი წლის შემდეგ, 2001 წელს, პროცესში ჩართული ქვეყნების წარმომადგენლები კვლავ შეიკრიბნენ პრაღაში, რათა მიმოეხილათ გასული ორი წლის მანძილზე განხორცილებული რეფორმების შედეგები და დაესახათ მომავალი ორი წლის გეგმა (Prague Communiqué, 2001). მომდევნო წლების განმავლობაში აღნიშნული ქვეყნები ყოველი ორი-სამი წლის განმავლობაში იკრიბებოდნენ იმავე ფორმატით. ყოველი შეხვედრის ფარგლებში ხდებოდა გასული წლების შედეგების მიმოხილვა და მომავალი გეგმების დასახვა, ასევე ბოლონიის პროცესის ახალი წევრი ქვეყნების მიღება (ევროპული უმაღლესი საგანმანათლებლო სივრცის ვებგვერდი). ასეთი შეხვედრების ფარგლებში იქმნებოდა შესაბამისი კომუნიკაციები: ბერილინის კომუნიკე (2003), ბერგენის კომუნიკე (2005), ლონდონის კომუნიკე (2007), ლუვენის კომუნიკე (2009), ბუდაპეშტი-ვენის დეკლარაცია (2010), რომელიც მიეძღვნა ბოლონიის დეკლარაციის წლისთავს, ბუქარესტის კომუნიკე (2012) და ერევნის კომუნიკე (2015). თითოეულ ეტაპზე ბოლონიის პროცესს ემატებოდა სხვადასხვა განზომილება, რომელთა შესრულებაზეც პასუხისმგებლობას

იღებდნენ პროცესის მონაწილე ქვეყნები. საბოლოო ჯამში, 10 წლის განმავლობაში შემუშავდა შემდეგი განზომილებები: ხარისხის ერთიანი სისტემა ერთმანეთთან შეთავსებადი და შედარებადი კვალიფიკაციებით, კრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების ერთიანი სისტემა (ECTS), ხარისხის უზრუნველყოფა და მისი მექანიზმები, სტუდენტთა და აკადემიური პერსონალის მობილობა, უმაღლესი განათლებისა და კვლევის მჭიდრო კავშირი, უმაღლესი განათლების კავშირი და ადაპტირების უნარი დასაქმების ბაზრის მოთხოვნებთან, სწავლა მთელი სიცოცხლის მანძილზე (უწყვეტი განათლება), სოციალური განზომილება, რაც გულისხმობს უმაღლეს განათლებაზე თანაბარ ხელმისაწვდომობას, როგორც გენდერულ, ისე ეთნიკურ-კულტურულ ჭრილში (Eurostat, 2009), ევროპული განზომილების (მობილობა და საერთაშორისო თანამშრომლობა) ინკორპორირება უმაღლეს განათლებაში. წინამდებარე ქვეთავები მოკლედ მიმოიხილავს ყველაზე მნიშვნელოვან განზომილებებს, მათ შინაარსსა და რეფორმების მიმდინარეობას 10 წლის განმავლობაში.

## **ხარისხის ერთიანი სისტემა**

აღნიშნული დებულება გულისხმობს ერთიანი ხარისხის სისტემის შემოღებას ჯერ ორსაფეხურიანი – ბაკალავრიატი-მაგისტრატურა (Bologna Declaration, 1999), შემდეგ კი სამსაფეხურიანი საგანმანათლებლო სისტემის სახით: ბაკალავრიატი, მაგისტრატურა, დოქტორანტურა (London Communiqué, 2007). პროცესის მონაწილე ყველა ქვეყანამ ვალდებულია აიღოს, დაენერგოს აღნიშნული სისტემა, აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად სტუდენტების საერთაშორისო მობილობის ხელშესაწყობად. ეს კომპონენტი ასევე დაკავშირებულია უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულთა დასაქმების შესაძლებლობების გაზრდასა და მათთვის შესაბამისი სამუშაო ადგილებისა და პირობების გაუმჯობესებასთან (Bergen Communiqué, 2005).

მიუხედავად იმისა, რომ ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცე-

ში უმაღლესი განათლების ორსაფეხურიანი სისტემა ბოლონიის დეკლარაციამდეც არსებობდა, მას ძირითადად არასისტემური და არასტრუქტურირებული ხასიათი ჰქონდა, რაც გულისხმობს, რომ ყველა ქვეყანა თავადვე განსაზღვრავდა, რამდენწლიანი ბაკალავრიატი ან მაგისტრატურა ჰქონოდა (Huisman et al., 2012). ანუ ევროპაში არ არსებობდა ყველასთვის ერთიანი, მსგავსი სისტემა, რომელიც საშუალებას მისცემდა ევროპულ ქვეყანებს, მარტივად ელიარებინათ სხვა, მეზობელ ქვეყანაში გაცემული ხარისხი.

საქართველოც უმაღლესი განათლების ორსაფეხურიან სისტემაზე ბოლონიის დეკლარაციამდე გაცილებით ადრე, 1994 წელს, გადავიდა, როდესაც საბჭოთა პერიოდში არსებული უმაღლესი განათლების გერმანული მოდელის ჩანაცვლება დაიწყო ანგლოსაქსური საგანმანათლებლო მოდელით. ეს ცვლილება პირველად განახორციელა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტმა ფიზიკის ფაკულტეტზე საბაკალავრო და სამაგისტრო პროგრამების დანერგვით. მომდევნო წლების განმავლობაში ამ პროცესმა ეტაპობრივად მოიცვა სხვადასხვა უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება (Glonti and Chitashvili, 2006). 2005 წლიდან კი უმაღლესი განათლების მესამე საფეხურის რეფორმირებაც დაიწყო, როცა ე.წ. „ასპირანტურა“ სადოქტორო საფეხურს გაუთანაბრდა, ხოლო ასპირანტის სტატუსის მქონე პირებმა ავტომატურად მიიღეს დოქტორის ხარისხი (EPPM, 2008).

ორ- და მოგვიანებით სამსაფეხურიან სისტემაზე გადასვლა ბოლონიის პროცესის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან დამსახურებად შეიძლება ჩაითვალოს, რამაც მოახდინა ევროპის საგანმანათლებლო სფეროს სტანდარტიზაცია სტრუქტურული თვალსაზრისით. განათლების საფეხურების სტანდარტიზაციით შეიქმნა სივრცე, რომელიც საშუალებას აძლევს ადამიანს, სხვადასხვა ქვეყანაში აიმაღლოს კვალიფიკაცია, მაგ. ბაკალავრიატი ერთ ქვეყანაში დაასრულოს, მაგისტრის ხარისხი – მეორე ქვეყნის უნივერსიტეტში, ხოლო დოქტორის ხარისხი მესამე ქვეყანაში მიიღოს. საქართველოში უმაღლესი განათლების საფეხ-



ურებსა და მათ სტრუქტურას განსაზღვრავს „საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ“, რომლის თანახმადაც, საბაკალავრო პროგრამა არ შეიძლება მოიცავდეს 240 კრედიტზე ნაკლებს, უმაღლესი განათლების მეორე საფეხური, მაგისტრატურა არ უნდა მოიცავდეს 120 კრედიტზე ნაკლებს, ხოლო სადოქტორო საფეხური – 180 კრედიტზე ნაკლებს (საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, მუხლი 46, პუნქტი 2). გარდა ამისა, საქართველოს კანონმდებლობა არეგულირებს ერთი წლის განმავლობაში სტუდენტის მიერ დაგროვებული კრედიტების მაქსიმალურ რაოდენობას, რომელიც არ უნდა აღემატებოდეს 60-75 კრედიტს (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის №07/ნ ბრძანება, 29/01/2016). საქართველოს კანონმდებლობაში არაფერია ნათქვამი საგანმანათლებლო საფეხურის შემადგენელი კრედიტების მაქსიმალურ ზღვარზე, რაც ნიშნავს, რომ კანონი ადგენს კრედიტების მხოლოდ მინიმალურ რაოდენობას, თუმცა არ ზღუდავს კონკრეტულ უნივერსიტეტსა თუ პროგრამას კრედიტების მაქსიმალური ოდენობით, რომლითაც შესაძლოა განისაზღვრებოდეს ხარისხის მინიჭების პრინციპი. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოს კანონმდებლობის თანახმად, მკაცრად განისაზღვრება მხოლოდ ე.წ. რეგულირებად პროფესიებთან – იურიდიული, სამედიცინო, პედაგოგიური, საზღვაო (საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, მუხლი 75, პუნქტი 2) – დაკავშირებული დეტალები, რაც მოიცავს სახელმწიფო სასერტიფიკატო ან საკვალიფიკაციო გამოცდის ჩაბარებას; მისი აკრედიტაციის პრინციპებს კი, რომლებიც სხვა პროფესიებისგან განსხვავდება, განსაზღვრავს აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრი (იქვე, მუხლი 76, 77). დანარჩენი პროფესიები, მათი სტრუქტურა და კურიკულუმის შემადგენლობა დამოკიდებულია მხოლოდ უმაღლეს საგანმანათლებლო პროგრამასა და მასში მონაწილე აკადემიურ პერსონალზე.

ხაზი უნდა გაესვას, რომ ბოლონის რეგულაციების თანახმად, სწავლის შედეგად მიღებული კვალიფიკაციების საერთაშორისო აღიარების საკითხი არ განისაზღვრება ფორმალური განათლების

ნლების ოდენობით, არამედ დამოკიდებულია სწავლების შედეგების შედარების პრინციპზე. თუნდაც საგანმანათლებლო საფეხურებისა და ხარისხების ერთმანეთთან გათანაბრება ბოლონიის პროცესის მონაწილე ქვეყნებს შორის არ უზრუნველყოფს ერთი ქვეყნის მიერ მეორე ქვეყანაში გაცემული დიპლომის აღიარებას (Report on Qualifications Frameworks, 2009). აღიარების უზრუნველსაყოფად სხვა პროცედურების გავლაც არის საჭირო, როგორცაა, მაგალითად, ე.წ. დიპლომის დანართის არსებობა, სადაც დეტალურად არის განერილი როგორც საგანმანათლებლო პროგრამის არსი, ისე სტუდენტის მიერ გავლილი საგნების ჩამონათვალი და კონკრეტული კომპეტენციები, რომლებიც მან პროგრამაზე შეიძინა; ამასთან, დიპლომის აღიარების უზრუნველსაყოფად აუცილებელია თავად კვალიფიკაციების ერთმანეთთან შედარებითობის ეროვნულ და ევროპულ დონეზე განერილი ინსტრუქციები, ე.წ. „კვალიფიკაციათა ჩარჩოს“ არსებობა.

ბოლონიის პროცესით გათვალისწინებული ხარისხის ერთიანი სისტემის დანერგვა სწორედ ამ კვალიფიკაციათა ჩარჩოების შექმნასაც მოიცავს ეროვნულ დონეზე, რომლებიც თანხვედრაში იქნება ევროპული სივრცის კვალიფიკაციების ძირითად სტრუქტურასთან, რაც, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს როგორც სტუდენტთა მობილობას, ისე მათი დასაქმების შესაძლებლობების გაზრდას როგორც ეროვნულ, ისე საერთაშორისო (ევროპულ) დონეზე (Bergen Communiqué, 2005). ამისთვის, ბოლონიის პროცესის ფარგლებში შემუშავდა ე.წ. „დუბლინის დესკრიპტორები“, ხუთი ძირითადი კომპონენტის ერთობა, რომლებიც ასახავდა სტუდენტის მიერ სწავლის შედეგად მიღებულ კონკრეტულ კომპეტენციებს. დუბლინის დესკრიპტორები უმაღლესი განათლების ყოველი საფეხურისთვის ინდივიდუალურად შემუშავდა, თუმცა სამივე საფეხურისთვის ისინი ძირითადად შემდეგ ზოგად კომპეტენციებს ეყრდნობა (Bologna Follow-Up Group, 2005):

- ცოდნა და გაცნობიერება, რაც გულისხმობს კონკრეტული საგანმანათლებლო დონისთვის კონკრეტული სპეციალობის შესაბამისი ცოდნის ქონას;

- ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება – საუნივერსიტეტო სივრცეში მიღებული თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში, ყოველდღიურ საქმიანობაში გამოყენებისა და ადაპტირების უნარი;
- დასკვნის უნარი – რელევანტური მონაცემებისა და ინფორმაციის გაანალიზების უნარი, ცოდნის ინტეგრირება საჭიროებისამებრ და კრიტიკული აზროვნების უნარი;
- კომუნიკაცია – ინფორმაციის, მონაცემების, კვლევის შედეგების, ინოვაციური იდეების მიწოდების უნარი, როგორც პროფესიონალი, ისე არაპროფესიონალი საზოგადოებისთვის.
- სწავლის უნარი – კონკრეტულ საფეხურზე გამომუშავებული უნარი, რომელიც საშუალებას აძლევს ინდივიდს, სწავლა განაგრძოს მომდევნო საგანმანათლებლო საფეხურზე.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ „დუბლინის დესკრიპტორები“ მხოლოდ ზოგადი ხასიათის ინსტრუქციაა, რომელიც, ისევე როგორც კვალიფიკაციათა ჩარჩო, ეროვნულ დონეზე უნდა შეემუშავებინა ბოლონიის პროცესის მონაწილე ყველა ქვეყანას (იქვე). სწორედ ამ დესკრიპტორებზე დაყრდნობით 2010 წელს საქართველოში, განათლების მინისტრის ბრძანებით, დამტკიცდა ეროვნული კვალიფიკაციათა ჩარჩო (ბრძანება N120/ნ, 10/12/2010). დოკუმენტი მოიცავს როგორც საქართველოში არსებული ყველა დარგის ჩამონათვალს, ისე კონკრეტულ ცოდნასა და უნარებს, რომელსაც ესა თუ ის მიმართულება გულისხმობს. ამავე ბრძანების ფარგლებში გაინერა კონკრეტული კომპეტენციების მატრიცა უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამებისთვის, რომლებიც სწავლის შედეგების ამსახველ ჩამონათვალს წარმოადგენს.

თუმცა აღსანიშნავია, რომ კვალიფიკაციათა ერთიანი ჩარჩოს შემდეგი ეტაპი გაცილებით რთული და შრომატევადი აღმოჩნდა, რომელიც მოიცავდა არსებული კურიკულუმებისა და საგანმანათლებლო პროგრამების, ასევე სწავლის შედეგების

მისადაგებას ახალ ჩარჩოსთან. სწორედ ამიტომ 2000 წლიდან ევროპულ სივრცეში ამოქმედდა ე.წ. „ტუნინგპროგრამა“, რომელიც სტუდენტის სამუშაო დატვირთვის, დონეების შესაბამისი სწავლის შედეგებისა და კომპეტენციების განმარტებების შემუშავებას გულისხმობდა (Huisman, et. al, 2012). ეს საკითხი მჭიდრო კავშირშია ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმებთან – პროგრამული აკრედიტაცია სწორედაც რომ იმის შემოწმებას გულისხმობს, თუ რამდენად მიიღწევა სწავლის ესა თუ ის შედეგი კონკრეტული სასწავლო პროგრამით. ხარისხის უზრუნველყოფის საკითხები მომდევნო ქვეთავებშია გაშლილი, შესაბამისად, აქ ამ თემაზე აღარ შევჩერდებით.

### **კრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების ერთიანი სისტემა (ECTS)**

ბოლონიის პროცესის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი მონაპოვარია კრედიტების სისტემის დანერგვა – ერთიანი ინსტრუმენტის შემუშავება, რომელიც უზრუნველყოფს სწავლების პროცესის გამჭვირვალობასა და ხარისხის განვითარებას (Bologna Declaration, 1999). ამ სისტემის ფარგლებში სტუდენტებს უფლება ეძლევათ, საზღვარგარეთ სწავლის შედეგად მიღებული კრედიტების აღიარება მოითხოვონ მათსავე მშობლიურ უნივერსიტეტში, იმ საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში, რომელზეც სწავლობენ ხარისხის მისაღებად. კრედიტების დაგროვება შესაძლებელი უნდა იყოს როგორც სწავლის ფორმალურ, ისე არაფორმალურ კონტექსტში აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად და მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის ფარგლებში მიღებული ცოდნის დასადასტურებლად (კრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების ევროპული სისტემა – სახელმძღვანელო, 2015). კრედიტების დაგროვების სისტემას დაუკავშირდა სწავლების შედეგებისა და სტუდენტების დატვირთვის კომპონენტები, რომელიც სწორედაც კრედიტების სისტემაში უნდა აისახოს (Bucharest Communiqué, 2012).

სწორედ ამ მიზნით შეიქმნა კრედიტების ტრანსფერისა და

დაგროვების სახელმძღვანელო, რომლის განახლებული ვერსია დამტკიცდა 2015 წელს ერევნის სამიტზე. სახელმძღვანელო დეტალურად განმარტავს კრედიტების გაანგარიშებისა და მობილობის პრინციპებს უმაღლესი განათლების ყველა საფეხურზე, ასევე სტუდენტის დატვირთვისა და მონიტორინგის პრინციპებს. სახელმძღვანელოს ერთ-ერთი თავი ეხება საზღვარგარეთ მიღებული კრედიტების სტუდენტის პირად სასწავლო კურიკულუმში აღიარების საკითხებს. მის თანახმად, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რომ კრედიტების აღიარება ეფუძნებოდეს არა სასწავლო კურსის შინაარსს, არამედ სწავლის შედეგების თავსებადობას (კრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების ევროპული სისტემა – სახელმძღვანელო, 2015, გვ. 24), ვინაიდან ცალსახაა, რომ სხვადასხვა უნივერსიტეტის კურსები, შესაძლოა, შინაარსობრივად არ დაემთხვას ერთმანეთს; შესაბამისად, თუ ამ კუთხით მივუდგებით, შესაძლოა, მივიღოთ რეალობა, როდესაც სხვადასხვა უნივერსიტეტში არ არსებობს იდენტური პროგრამები და კურსები. ამ ფაქტმა, შესაძლოა, მობილობის შეფერხება და ბოლონის პროცესის უმთავრესი პრინციპის – სტუდენტებისთვის საერთაშორისო საზღვრების გახსნა – დარღვევა გამოიწვიოს. შესაბამისად, აღნიშნული სახელმძღვანელო გვთავაზობს, კრედიტის აღიარებისთვის შეფასდეს სტუდენტის სწავლის შედეგი, რაც საშუალებას მოგვცემს, ღიად და თავისუფლად მივუდგეთ კრედიტების აღიარების პრინციპს (იქვე, 24).

კრედიტებს განსაკუთრებული მნიშვნელობა მიენიჭა მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის (Lifelong Learning) უმაღლეს განათლებასთან ინტეგრაციის პროცესშიც, როდესაც განისაზღვრა, რომ არაფორმალური განათლების ქრილში დაგროვებული კრედიტების აღიარება შესაძლებელი უნდა იყოს ფორმალური განათლების ფარგლებში სტუდენტის მიერ დაგროვებულ კრედიტებზე (ECTS) დაყრდნობით (იქვე, გვ. 36). ეს ნიშნავს, რომ ბოლონის პროცესის თანახმად, სტუდენტს უფლება ეძლევა, სასერტიფიკატო კურსების ან პროფესიულ განათლებაში გავლილი კურსების აღიარება მოითხოვოს უმაღლესი განათლების

საფეხურებზე, თუ ამ კურსების შედეგები მისაღებია ამა თუ იმ კონკრეტული აკადემიური პროგრამისთვის. თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოს კანონმდებლობა ზღუდავს პროფესიული საგანმანათლებლო პროგრამის ბმას უმაღლესი განათლების პროგრამასთან და პროფესიულ საფეხურზე მიღებული ცოდნის აღიარებას უმაღლეს საგანმანათლებლო საფეხურზე სწავლის გაგრძელების პერსპექტივით. ეს საკითხი განათლების ექსპერტების მიერ დღევანდელი საგანმანათლებლო სისტემის მნიშვნელოვან ხარვეზად არის აღიარებული, რაც ხელს უშლის საქართველოს ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში სრულ ინტეგრაციას (ეროვნული საკვალიფიკაციო ჩარჩოს ანალიზი, 2014, გვ. 21). მეორე მხრივ, აღნიშნული საკანონმდებლო ხარვეზი (და არა მხოლოდ) ხელს უშლის უნივერსიტეტების მონაწილეობას პროფესიული განათლების განვითარებაში. მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოში პროფესიული განათლების საკითხზე საკმაოდ მწირია სამეცნიერო ლიტერატურა, აღნიშნული კვლევები ცხადყოფს, რომ საქართველოში უნივერსიტეტები არ არიან დაინტერესებული პროფესიული პროგრამებით (დარჩია, 2009). ამის ერთ-ერთ მიზეზად კი შეიძლება მივიჩნიოთ სწორედ ეს „საგანმანათლებლო ჩიხი“ (პროფესიულ კვალიფიკაციათა ჩარჩო, 2012, გვ. 3), ანუ წყვეტა პროფესიულ და უმაღლეს განათლებას შორის.

კრედიტების დაგროვებისა და ტრანსფერის ევროპულ სისტემაზე გადასვლას დადებითად აფასებს ჩვენი კვლევის მონაწილე ფაქტობრივად ყველა უნივერსიტეტის აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალი. რესპონდენტები თანხმდებიან, რომ კრედიტების სისტემამ ხელი შეუწყო საერთაშორისო მობილობის გაზრდას, რაც უდავოდ ბოლონის პროცესის პოზიტიურ შედეგად აღიქმება. თუმცა, რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ კრედიტების სისტემაზე გადასვლა არც ისე მარტივი ეტაპი აღმოჩნდა. როგორც ერთ-ერთი რესპონდენტი იხსენებს, თავდაპირველად აკადემიური პერსონალისთვის გაუგებარი იყო არა მხოლოდ კრედიტების სისტემის აზრი, არამედ დაანგარიშების წესიც. ხშირად ხდებოდა სილაბუსებ-

ში განერილი კრედიტების კოპირება და ფორმალურ დონეზე განერა, ხოლო საგნის შინაარსობრივი სპეციფიკა გათვალისწინებული არ იყო. კრედიტების სისტემაზე გადასვლა რთული აღმოჩნდა როგორც სახელმწიფო, ისე კერძო უნივერსიტეტებისთვის. თუმცა კრედიტების ევროპულ სისტემაზე გადასვლა ნაკლებად პრობლემური აღმოჩნდა იმ კერძო უნივერსიტეტებისთვის, რომელთა შეფასების სისტემა დასავლურ სტანდარტს 2005 წლამდე ისედაც იყო მორგებული.

*„ბოლონიის სისტემის შემოსვლის შემდეგ სილაბუსები გართულდა, საკრედიტო სისტემაზე გადასვლაც ძნელი იყო თავიდან, მაგრამ ახლა ეს უკვე პრობლემა აღარაა“.*  
(შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი)

*„ხშირ შემთხვევაში ეს მოთხოვნები, საათები როგორ განერილიყო და ა.შ., კოპირდებოდა. უფრო ფორმალურებული მიდგომების დონეზე გადავედით კრედიტების სისტემაზე“.* (თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

კრედიტების ევროპულ სისტემაზე გადასვლის პოზიტიური შედეგების პარალელურად ბევრი რესპონდენტი (განსაკუთრებით კრიტიკულნი კი ამ მხრივ სახელმწიფო უნივერსიტეტების წარმომადგენლები არიან) აღნიშნავენ, რომ დღემდე პრობლემას წარმოადგენს სასწავლო კურსის ფარგლებში საკითხავი (დასამუშავებელი) ლიტერატურის მოცულობის კურსის შესაბამისობა კრედიტების რაოდენობასთან; სხვა სიტყვებით, არ არსებობს სტანდარტი, რომელიც სტუდენტის მიერ გასავლელი სასწავლო კურსის კრედიტს სავალდებულო საკითხავი მასალის მოცულობის მიხედვით განსაზღვრავს. ეს პრობლემა განსაკუთრებით თვალსაჩინო ხდება, როდესაც სასწავლო კურსებს ერთნაირი კრედიტების რაოდენობა აქვს მინიჭებული და სტუდენტები ცდილობენ, ის არჩევითი კურს(ებ)ი გაიარონ, რომელსაც ნაკლები სამუშაო დატვირთვა აქვს, რაც კრედიტების საერთო რაოდენობაზე მაინც არ აისახება. ფოკუსჯგუფის მონაწილე სტუდენტები ადასტურებენ აკადემიური პერსონალის მიერ მოწოდებულ ინფორმაციას

კრედიტების ფორმალურად განაწილების თაობაზე და აღნიშნავენ, რომ კრედიტისა და სასწავლო მასალის მოცულობა ერთმანეთის შესაბამისი არ არის.

*„მე ვიცი მიმართულებები და საგნები, სადაც სტუდენტები ძალიან აქტიურად ეწეებიან, რადგან საკითხავი მასალა ძალიან მცირეა, 80-100 გვერდი და ნაკლებად იღებენ ისეთ კურსებს, სადაც მეტია საკითხავი მასალა, მეტია დატვირთვა. თვითონ სტუდენტს უჩნდება წინააღმდეგობა, რადგან ეს საგნები ერთი და იგივე კრედიტის ოდენობისაა“. (აკადემიური პერსონალი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი)*

*„კრედიტების პრობლემა გვექონია ძალიან ბევრ საგანთან მიმართებაში. მაგალითად, ორკრედიტიანი საგანი გვექონია, რომელიც ბევრად უფრო მეტ დროს მოითხოვდა, ვიდრე სხვა ორკრედიტიანი საგანი. დატვირთვა იყო იმაზე ბევრად დიდი, ვიდრე ორი კრედიტი ითხოვს ან საგნები, რომლებსაც უფრო მაღალი კრედიტი აქვს და ძალიან ცოტა მუშაობას საჭიროებდა. ანუ ეს დასაბალანსებელი იყო, რაც გაითვალისწინეს ჩვენს შემდეგ კურსებზე ძალიან კარგად“. (თავისუფალი უნივერსიტეტი, 2011-2016 წლის ფოკუსჯგუფი)*

რესპონდენტები ასევე საუბრობენ საზღვარგარეთ გავლილი კრედიტების აღიარების პრობლემაზე, როდესაც უნივერსიტეტმა ვერ გადაჭრა აღიარების პრობლემა და სტუდენტს დამატებითი საგნების გავლა ან გამოცდის ჩაბარება დასჭირდა უკვე ადგილობრივად, საქართველოში. თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ეს პრობლემა მეტად აქტუალური იყო 2010 წლამდე, როგორც სახელმწიფო, ისე კერძო უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულების შემთხვევაში. 2011-2016 წლების კურსდამთავრებულები ამ საკითხზე ნაკლებად ამახვილებენ ყურადღებას. როგორც ჩანს, მათთვის გაცილებით მნიშვნელოვანი საზღვარგარეთ მიღებული გამოცდილების არსებობაა, ვიდრე მიღებული ცოდნის ადგილობრივ აღიარებაზე



ზრუნვა. მეორე მხრივ, თავად უნივერსიტეტის ადმინისტრაცია „მიეჩვია“ ევროპული კრედიტების სისტემით ოპერირებას, რაც კრედიტებთან დაკავშირებული ადმინისტრაციული ხარვეზების შემცირებას განაპირობებს.

*„უნივერსიტეტმა არ იცოდა, რა ექნა, უნდა დავრჩენილიყავი თსუ-ს სტუდენტად თუ უნდა ამოვერიცხე ერთი წელი. არ იცოდნენ კრედიტების აღიარების სისტემა, მაშინ არკვევდნენ, საერთოდ რა იყო კრედიტები. იქ ჩავაბარე გამოცდები და კრედიტები წამოვიღე, აქედან ნაწილი მილიარეს და ნაწილი თსუ-ში გადავაბარე“. (თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2005-2010 წლის ფოკუს-ჯგუფი)*

## **განათლების ხარისხის უზრუნველყოფა**

განათლების ხარისხის უზრუნველყოფა ბოლონიის პროცესის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი განზომილებაა, რომელიც ხაზგასმულია არა მხოლოდ სხვადასხვა კომუნიკესა და ბოლონიის ნორმატიულ დოკუმენტებში, არამედ თავად ბოლონიის დეკლარაციაშიც (Bologna Declaration, 1999). ბერლინის კომუნიკეს (2009) თანახმად, პროცესში მონაწილე სახელმწიფოები ვალდებულია იღებენ, „ხელი შეუწყონ ხარისხის განვითარებას ინსტიტუციურ, ეროვნულ და ევროპულ დონეებზე“ (გვ. 2). თუმცა აქვე აღნიშნულია, რომ ხარისხზე პასუხისმგებელი თავად უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებებია. ამაში იგულისხმება ხარისხის უზრუნველყოფის თვალსაზრისით რეფორმების განხორციელება რამდენიმე მიმართულებით: ა) უნივერსიტეტების მიერ ხარისხის უზრუნველყოფაზე პასუხისმგებლობის აღება, რაც მოიცავს უნივერსიტეტებში ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურების შექმნას (Berlin Communiqué, 2003); ბ) ევროპული თანამშრომლობის ფარგლებში ხარისხის უზრუნველყოფის მაღალი სტანდარტების დანერგვა კვალიფიკაციების შედარების მიზნით, რაც მოიცავს უნი-

ვერსიტეტებისა და საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაცია-სერტიფიცირებას (Prague Communique, 2001, Berlin Communique, 2003); გ) აკადემიური პროგრამების შიდა (უნივერსიტეტის მიერ დამოუკიდებლად, საკუთარი რესურსებით, სტუდენტებისა და პროფესორების საშუალებით ჩატარებული შეფასება) და გარე შეფასების (დამოუკიდებელი გარე შეფასება, რომელშიც მონაწილეობენ უცხოელი ან/და ადგილობრივი მონვეული ექსპერტები, ე.წ. peer-review) მექანიზმების დანერგვა-განვითარება (Berlin Communique, 2003).

### **ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურები**

ევროპულ დონეზე ხარისხის განვითარების ხელშეწყობა კონკრეტული სტანდარტებისა და მექანიზმების შემუშავებას გულისხმობს, რაც რამდენიმე ევროპულ ორგანიზაციას დაევალა: უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპულ ასოციაციას (ENQA), ევროპის უნივერსიტეტების ასოციაციას (EUA), უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ევროპულ ასოციაციას (EURASHE), ევროპის სტუდენტების ეროვნულ კავშირებს (ESIB). ეროვნულ დონეზე ხარისხის უზრუნველყოფა ითვალისწინებს ხარისხის განვითარების ეროვნული სააგენტოების ჩამოყალიბებას (იმ შემთხვევაში, თუ ქვეყანას მსგავსი სტრუქტურა არ გააჩნდა) ან მოდერნიზებას (არსებული სააგენტოს ჰარმონიზებას ახალი სტანდარტების მიხედვით) (Aelterman, 2007). საუნივერსიტეტო დონეზე კი იგულისხმება უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების შიგნით სტრუქტურული ერთეულის შექმნა/მოდერნიზება, რომელიც პასუხისმგებელი იქნებოდა უნივერსიტეტის შიგნით ხარისხის მონიტორინგსა და პერფორმანსზე, ან ამ ფუნქციის „აუთოსორსინგი“ მონვეული სააგენტოების/ექსპერტების ხარჯზე (Schmidt, 2007).

საქართველოში უმაღლესი განათლების ხარისხის განვითარებაზე პასუხისმგებელი ორგანოა ხარისხის მართვის ეროვნული ცენტრი, რომელიც იურიდიულად დამოუკიდებელი ერთეულია,

თუმცა განათლების სამინისტროს დაქვემდებარებაში მყოფ საჯარო სამართლის იურიდიულ პირს (სსიპ) წარმოადგენს. ცენტრის დირექტორს ნიშნავს და ათავისუფლებს განათლების მინისტრი (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება № 89/ნ, 14/09/2010; ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში, 2016). უფრო მეტიც, 2015-2016 წლებში განათლების მინისტრის მოადგილემ შეითავსა აღნიშნული ცენტრის დირექტორის ფუნქცია (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №1/კ-172, 06/02/2015); ხოლო 2016 წლის ივლისში ცენტრის დირექტორის მოვალეობის შემსრულებლად საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ყოფილი მინისტრი დაინიშნა (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №1/კ-236, 28/07/2016). აღნიშნული ცხადად ადასტურებს, რომ ცენტრი არა მხოლოდ იურიდიული თვალსაზრისით არის ანგარიშვალდებული განათლების სამინისტროს მიმართ, არამედ უშუალოდ განათლების მინისტრს ექვემდებარება; სხვა სიტყვებით, მას არ აქვს ფაქტობრივი დამოუკიდებლობა და ავტონომიურობა, რაც ხარისხის ეროვნული ცენტრის ეფექტიანობის ერთ-ერთ უმთავრეს გარანტს უნდა წარმოადგენდეს. სწორედაც რომ ხარისხის უზრუნველყოფის სააგენტოების დამოუკიდებლობაა ხაზგასმული უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპული ასოციაციის (ENQA) სტანდარტებში, რომლის თანახმადაც, მიუხედავად იმისა, რომ ხარისხის ცენტრს ფორმალურად, საკანონმდებლო დონეზე აღიარებული სტატუსი უნდა ჰქონდეს, მის გადანყვეტილებებსა და რეკომენდაციებზე გავლენას არ უნდა ახდენდეს რომელიმე აქტორი: უმაღლესი განათლების დანესებულება, სამინისტრო ან სხვა დაინტერესებული ორგანო/პირი (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2009, 3.6). საქართველოს შემთხვევაში ცხადია, რომ ცენტრს არ აქვს ფაქტობრივი დამოუკიდებლობა და მასზე გავლენის მოხდენა სახელმწიფოს მხრიდან ძალიან ადვილია; ეს კი ხელს უშლის ცენტრის მიერ დამოუკიდებელი გადანყვეტილების მიღებას.

საინტერესოა ის ფაქტიც, რომ 2013 წელს საქართველოს ხარისხის მართვის ეროვნული ცენტრი ENQA-ს (European Association for Quality Assurance in Higher Education) აფილირებული წევრი გახდა; ცენტრის განვითარების სტრატეგიაში (2013-2017) კი ხაზგასმულია ცენტრის მიზანი, ENQA-ს სრული წევრის სტატუსი მოიპოვოს. ამავე დროს, ENQA-ს წევრობის კრიტერიუმების თანახმად, წევრობის მსურველმა სააგენტოებმა სრულად უნდა დააკმაყოფილონ ზემოაღნიშნული სტანდარტები დამოუკიდებლობის შესახებ (ENQA, Rules of Procedure, Article 6, 2015). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ხარისხის უზრუნველყოფის სააგენტოს ცენტრალური ადგილი უჭირავს ქვეყანაში ხარისხის განვითარების თვალსაზრისით. მისი უმთავრესი მიზანია „საგანმანათლებლო დაწესებულებებთან და სხვა დაინტერესებულ პირებთან თანამშრომლობით განათლების ხარისხის შიდა მექანიზმების ფორმირების ხელშეწყობა, გარე მექანიზმების განხორციელება და მათ შემდგომ სრულყოფაზე ზრუნვა“ (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი). შესაბამისად, მისი ერთ-ერთი უმთავრესი ფუნქციაა სახელმწიფო ავტორიზაციისა და აკრედიტაციის განხორციელება. ამისთვის ცენტრს შემუშავებული აქვს კონკრეტული მექანიზმები, რომელთა შესრულება-არშესრულების მიხედვით ხდება უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის ავტორიზაციის, ხოლო მათი პროგრამებისთვის – აკრედიტაციის მინიჭება. აკადემიური პროგრამების აკრედიტაციას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება, რადგან სახელმწიფო სასწავლო გრანტის მიღება სწორედ საგანმანათლებლო პროგრამის აკრედიტაციაზეა დამოკიდებული (საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, თავი 10, მუხლი 63, პუნქტი 3). ეს ურთიერთკავშირი სახელმწიფო სასწავლო გრანტების გაცემასა (რაც სახელმწიფოს მიერ უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების დაფინანსების ერთადერთ მექანიზმს წარმოადგენს) და აკრედიტაციას შორის უარყოფითად ფასდება განათლების ექსპერტების მიერ, რადგან, სხვა მიზეზებთან ერთად, ხელს უწყობს აკრედიტაციისა და ხარისხის უზრუნ-

ველყოფის ფორმალური ხასიათის ჩამოყალიბებასა და სწავლების ხარისხის დაწევას (დარჩია, 2013; ბაქრაძე, 2013). აქედან გამომდინარე, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ უნივერსიტეტებისთვის ეროვნული ცენტრის საკვანძო მნიშვნელობისა და სამინისტროსთვის მისი დაქვემდებარების გათვალისწინებით, ეს ცენტრი, შესაძლოა, გამოყენებულ იქნეს სახელმწიფოს მიერ უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ავტონომიურობის შესაზღუდად, რაც ბოლონის პროცესის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია (ENQA, 2009).

რაც შეეხება თავად უნივერსიტეტებში ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურების არსებობას, ეს საქართველოს კანონმდებლობითაა განსაზღვრული: უმაღლესი განათლების შესახებ საქართველოს კანონის თანახმად, უნივერსიტეტში უნდა არსებობდეს ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, რომელიც ამავე კანონში მოხსენიებულია, როგორც უნივერსიტეტის მართვის ერთ-ერთი ორგანო (მუხლი15, პუნქტი2). ხოლო 25-ე მუხლში დეტალურად არის განერილი უმაღლესი განათლების დაწესებულების ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურის ფუნქციები. თუმცა აღსანიშნავია, რომ ეს დებულება მხოლოდ საჯარო სამართლის იურიდიულ პირს, ანუ სახელმწიფო უნივერსიტეტებს, ეხება. კერძო უნივერსიტეტებისთვის აღნიშნული სამსახურის არსებობა სავალდებულო არ არის. მიუხედავად ამისა, ხაზი უნდა გაუფსვათ, რომ ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური კერძო უნივერსიტეტების თუ აბსოლუტურ უმრავლესობას არა, მათ უდიდეს ნაწილს მაინც აქვს (ჯავახიშვილი და სხვ., 2010). წინამდებარე კვლევის ყველა სამიზნე უნივერსიტეტში აღნიშნული ორგანო ფუნქციონირებს. უნივერსიტეტის ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, პირველ რიგში, პასუხს აგებს აკრედიტაციისა და ავტორიზაციის სახელმწიფო სტანდარტების დაკმაყოფილებაზე და ხარისხის განვითარების ეროვნულ ცენტრთან ანგარიშგებაზე; თუმცა მათ ფუნქციებში ასევე შედის აკადემიური პერსონალის შეფასება, სტუდენტების აკადემიური მოსწრების მონიტორინგი, სტუდენტების მობილობა და კრედიტების აღიარება და ა.შ. (იქვე).

## **ხარისხის შეფასების შიდა და გარე მექანიზმები**

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ბერლინის კომუნიკაზე (2003) დაყრდნობით ENQA-მ შეიმუშავა ხარისხის უზრუნველყოფის სტანდარტები და სახელმძღვანელო პრინციპები ევროპის უმაღლესი საგანმანათლებლო სივრცისთვის (2009). დოკუმენტი განმარტავს უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა და გარე შეფასების სტანდარტებსა და მექანიზმებს, ასევე მოიცავს ხარისხის უზრუნველყოფის ცენტრების სახელმძღვანელო პრინციპებსაც. აღნიშნული დოკუმენტის თანახმად, შიდა შეფასება უნდა ეფუძნებოდეს შემდეგ სტანდარტებს: ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურების სამუშაო წესებისა და პრინციპების არსებობა, რაც ასევე მოიცავს ხარისხის განვითარების სტრატეგიის შემუშავებას; აკადემიური პროგრამების სისტემატური შეფასება და მონიტორინგი – ამისთვის უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებს კონკრეტული ფორმალური მექანიზმები უნდა ჰქონდეთ შემუშავებული, როგორცაა სტუდენტების ყოველწლიური რაოდენობრივი და თვისებრივი გამოკითხვები სწავლით, საგანმანათლებლო რესურსებით, სასწავლო გარემოთი და მომსახურებით კმაყოფილების შესახებ, სტუდენტების/კურსდამთავრებულების დასაქმების მაჩვენებლები, პოტენციური დამსაქმებლების შეხედულებები კურსდამთავრებულთა კომპეტენციების შესახებ, პროგრამებზე ჩარიცხული სტუდენტების რაოდენობის კურსდამთავრებულთა რაოდენობასთან შეფარდების ყოველწლიური მაჩვენებლები და ა.შ; სტუდენტების აკადემიური მოსწრების შეფასება, რისთვისაც ასევე უნდა არსებობდეს კონკრეტული, ცხადად განერილი კრიტერიუმები და რეგულაციები: სტუდენტები ინფორმირებულები უნდა იყვნენ იმის შესახებ, თუ რა კომპონენტებისგან შედგება მათი შეფასება, რა მექანიზმებით ფასდებიან ისინი, რამდენად ადეკვატურად ხდება მათი შეფასება, რა კონკრეტული პროცედურები არსებობს უნივერსიტეტში ტესტის/გამოცდის გაცდენის შემთხვევაში და ა.შ.; აკადემიური პერსონალის შეფასება, მათი კვალიფიკაციისა და აკადემიური საქმიანობის პერმანენ-

ტული მონიტორინგი; სასწავლო რესურსები და სტუდენტების დახმარება, რაც გულისხმობს არა მხოლოდ ბიბლიოთეკებისა და კომპიუტერული კლასების არსებობას, არამედ ტუტორების, კონსულტანტებისა და მრჩეველების დახმარებას; საინფორმაციო სისტემები, რაც საშუალებას მისცემს უნივერსიტეტებს, შეაგროვონ და გააანალიზონ საკუთარი მონაცემები სწავლების, კვლევისა და მომსახურების გაუმჯობესების მიზნით; ინფორმაციის გასაჯაროება, რაც გულისხმობს როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მონაცემების ხელმისაწვდომობას დაინტერესებული პირებისთვის.

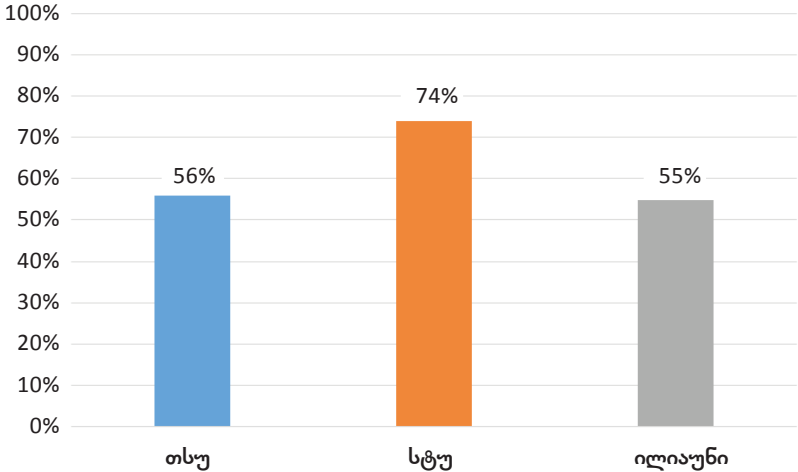
ხარისხის შიდა მექანიზმების საკითხებს ეხება სახელმწიფო აუდიტის 2016 წლის ეფექტიანობის ანგარიში „უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სტუდენტებისთვის განათლების მისაღები ხარისხის უზრუნველყოფის“ შესახებ, რომელიც სწორედაც რომ ჩვენი კვლევის სამიზნე სახელმწიფო უნივერსიტეტების (თსუ, სტუ, ილიაუნი) მაგალითზე განხორციელდა. ანგარიშის თანახმად, სამიზნე სახელმწიფო უნივერსიტეტებში ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა მექანიზმები საკმად სუსტად არის განვითარებული. ეს, უპირველესად, გამოიხატება საშუალო შეწონილი ქულის (GPA)<sup>3</sup> საშუალებით, რომელმაც ამ უნივერსიტეტების 2010-2014 წლების 6,885 კურსდამთავრებულის უმრავლესობის შემთხვევაში საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელი შეადგინა (ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში, 2016); აღნიშნული მონაცემების საილუსტრაციოდ იხილეთ დიაგრამა 1.1. აკადემიური მოსწრების დაბალი მაჩვენებელი ფიქსირდება არა მხოლოდ კურსდამთავრებულების, არამედ აქტიური სტუდენტების შემთხვევაშიც (იქვე, გვ. 24, 25, 26).

---

3 აუდიტის ანგარიშის მიხედვით საშუალო შეწონილი ქულის (GPA) საშუალო მაჩვენებლად განისაზღვრა 2,5 ქულა მაქსიმალური 4-იდან.

დიაგრამა 1.1. 2014 წელს ყველა კურსდამთავრებულიდან საშუალოზე დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე სტუდენტების პროცენტული რაოდენობა უსდ-ების მიხედვით.

საშუალოზე დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე კურსდამთავრებულები



წყარო: უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სტუდენტებისთვის განათლების მისაღები ხარისხის უზრუნველყოფა. ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში (2016).

აუდიტის ეფექტიანობის ანგარიშში წარმოდგენილი დასკვნების თანახმად, სამივე უსდ-ს აქვს დანერგილი ელექტრონული სისტემა, რომელშიც აღირიცხება სტუდენტების აკადემიური მოსწრება (მათ მიერ მიღებული შეფასებები), თუმცა არც ერთ ხსენებულ უნივერსიტეტში არ მოქმედებს სისტემური მექანიზმი სტუდენტების აკადემიური მოსწრების მუდმივი მონიტორინგის მიზნით, რის გარეშეც შეუძლებელია სტუდენტების საჭიროებების იდენტიფიცირება და მიზანმიმართული აკადემიური ინტერვენციების განხორციელება.

რაც შეეხება შეფასების გარე მექანიზმებს, EQNA-ს სახელმძღვანელოს თანახმად, ხარისხის უზრუნველყოფის გარე მექანიზმი განსხვავდება საგანმანათლებლო სისტემების მიხედვით



და შეიძლება მოიცავდეს სხვადასხვა ტიპის ინსტიტუციურ შეფასებას, პროგრამულ შეფასებას, აკრედიტაციას ან ყველა ამ მექანიზმის ერთობლიობას. აქვე აღნიშნულია, რომ გარე შეფასების ინტენსიურობა და ხასიათი უნდა ეფუძნებოდეს შიდა მექანიზმების ეფექტიანობას (Part 2, Standard 2.1, ESG, 2009). აქვე აღსანიშნავია ამ დოკუმენტის 2.4 სტანდარტი, რომლის თანახმად, წინასწარ უნდა განისაზღვროს, თუ რას ემსახურება გარე შეფასება. შეფასების მიზნის განსაზღვრაზე დამოკიდებული კონკრეტული მექანიზმებისა და ინდიკატორების შემუშავება. თუმცა აქვე ხაზგასმულია, რომ გარე შეფასების დროს დატყუი უნდა იყოს შემდეგი ძირითადი პრინციპები: კომპეტენტური და კვალიფიციური შემფასებელი ექსპერტები, ექსპერტების შერჩევის ნათელი კრიტერიუმები, ექსპერტების ინფორმირება/ტრენინგი შეფასების მიზნებისა და სხვადასხვა პროცედურების შესახებ, საერთაშორისო ექსპერტების მონაწილეობა, სტუდენტების მონაწილეობა, შეფასების პროცედურების ეფექტურობა ადეკვატური დასკვნების გასაკეთებლად, თვითშეფასება და ადგილზე განხორციელებული ვიზიტები, აგრეთვე ინსტიტუციური განვითარების, როგორც ხარისხის განვითარების ფუნდამენტური ელემენტის, მნიშვნელობის აღიარება.

აკრედიტაციის საკითხთან დაკავშირებით, კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტების აკადემიურ და ადმინისტრაციულ პერსონალთან 2016 წლის ივნის-ივლისში ჩატარებულ ინტერვიუებში გამოიკვეთა ორი ძირითადი ტენდენცია: ერთი მხრივ, პროგრამული აკრედიტაცია ფასდება სახელმწიფოს მიერ ინიცირებულ ერთადერთ ქმედით მექანიზმად იმისთვის, რომ უნივერსიტეტებმა საქართველოში თავიანთი სასწავლო პროგრამების ხარისხზე იზრუნონ; მეორე მხრივ, აკრედიტაცია აღიქმება, როგორც ერთგვარი „სადაამსჯელო ოპერაცია“ საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლებისთვის.

*„თვითონ ეს ეროვნული სააკრედიტაციო ცენტრი, ჩვენი ზოგადი წარმოდგენით, არის სადამსჯელო ორგანიზაცია, რომელიც იწუნებს და ჩეხავს პროგრამებს“.*  
(საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი)

„უნივერსიტეტი მხოლოდ შემსრულებლის როლშია და შეშინებულია, რომ პრობლემა არ შეექმნას აკრედიტაციასთან და ავტორიზაციასთან დაკავშირებით“. (თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

„ძალიან ბევრი უნივერსიტეტი გაჩნდა საქართველოში და განათლების სამინისტრო ცდილობს, დატოვოს მაღალი ხარისხის უნივერსიტეტები. ამიტომ ხდება პროგრამების შემოწმება და მე ამას ვეთანხმები. რა თქმა უნდა, არის ბიუროკრატიული მომენტებიც“. (შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი)

აუცილებლად უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ კვლევის მონაწილეების გარკვეული ნაწილი ლაპარაკობს პროგრამული აკრედიტაციის იმ ნაკლოვანებებზე, რომლებიც დაკავშირებულია აკრედიტაციის პროცესში მხოლოდ ფორმალური კრიტერიუმების დაკმაყოფილებასთან. პროგრამული აკრედიტაციის ეროვნული სტანდარტები საკმაოდ ზოგადი და შაბლონურია, ძირითადად ორიენტირებულია დოკუმენტების სტრუქტურულ ორგანიზაციაზე (სილაბუსის ინსტრუქციის მიხედვით განერა, აკადემიური საათებისა და კრედიტების სწორად განაწილება) და ნაკლები ყურადღება ექცევა პროგრამის შინაარსობრივ მხარეს, პროგრამით გათვალისწინებული შედეგების შეფასებას, რაც პირდაპირ კავშირშია აკადემიური პროგრამის ხარისხთან.

„აკადემიური პროგრამის ხარისხის შემოწმება ხშირად დაყვანილია ფორმალურ შემოწმებამდე – სილაბუსების შემოწმება, Check list-ის შევსება, გინერია თუ არა მიზნები და ა.შ.“ (თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

„ჩვენ სხვადასხვანაირად გვესმის ხარისხი: აკრედიტაციის ცენტრს ეს ესმის, თუ როგორ მოდის შესაბამისობაში ჩვენ მიერ შევსებული ფორმები ფურცელზე დაწერილ ნებსებთან და არანაირი კავშირი ამას არ აქვს ნამდვილ ხარისხთან. ჩემი აზრით, ხარისხი იზომება სტუდენტის წარმატებით, რომელიც ამ უნივერსიტეტს ამთავრებს,

რასთანაც არანაირი კავშირი არ აქვს ხოლმე აკრედიტაციის პროცედურას. აკრედიტაცია არის ბიუროკრატიული, წერტილ-მძიმეზე ორიენტირებული და თურმე ამას ვეძახით ხარისხს“. (თავისუფალი უნივერსიტეტი)

„ჩემი აზრით, საკმაოდ ზერელეა ეროვნული პროგრამული აკრედიტაცია. არის ხოლმე სიტუაციები, რომ ძალიან ხანმოკლე დროით მოდიან ექსპერტები, რაც, ჩემი აზრით, არ არის საკმარისი საიმისოდ, რომ პროგრამა რეალურად შეინსავლო და, შესაბამისად, მერე ინფორმირებული დასკვნა გააკეთო; არ არის საკმარისი, ორი-სამი სილაბუსის გადახედვის საფუძველზე რალაც დასკვნა დაწერო პროგრამასთან დაკავშირებით“. (შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი)

გარდა ამისა, მხოლოდ საქართველოში, ადგილობრივად განხორციელებული და არა საერთაშორისო სააგენტოს მიერ გაცემული პროგრამული აკრედიტაცია საეჭვოს ხდის ამ პროცედურების ეფექტიანობას. ეროვნული აკრედიტაციის პრობლემა დაკავშირებულია ადამიანური რესურსის (აკრედიტაციაში ჩართული სპეციალისტების) სიმწირესთან და მათ კვალიფიკაციასთან. იქიდან გამომდინარე, რომ საქართველოში დარგობრივი სამეცნიერო წრეები საკმაოდ ვიწროა, პროგრამული აკრედიტაციის პროცესში ინტერესთა კონფლიქტისა და მიკერძოებული შეფასების რეალური საფრხე წარმოიშობა. ეს გარემოება კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზია იმისთვის, რომ საერთაშორისო სააგენტოების მიერ გაცემული აკრედიტაციის აუცილებლობა ეროვნული განათლების პოლიტიკის დღის წესრიგში დადგეს.

„ჩემი აზრით, საქართველოში გაცილებით მეტი უნივერსიტეტია, ვიდრე ამას ქართული რესურსი ფარავს. ამიტომ ერთი და იგივე ლექტორი შეიძლება ნახოთ ბევრ უნივერსიტეტში. ასევე, აკადემიური პროგრამების შემომონებელი იგივე ხალხია, ვინც ამ პროგრამას წერს“. (თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

„[დასახელებულია დისციპლინა] რამდენი ადამიანია, ვინც აქტიურად არის ამ პროცესში ჩართული და ყველა ერთმანეთს ვიცნობთ. ამიტომ ძალიან რთულია, რომ გამოორიციხო სუბიექტური ფაქტორები აკრედიტაციის პროცესისგან“. (ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

„პირველ წლებში, 2011 წელს იყო სიტუაციები, როცა ექსპერტები, რომლებიც პროგრამას აფასებდნენ, არ იყვნენ დარგის სპეციალისტები. შესაბამისად, კითხვის ნიშნის ქვეშ დგება კომპეტენცია, რამდენად სწორი დასკვნები დადეს“. (შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი)

აკრედიტაციის ნაკლოვანებებს შორის სახელდება თავად აკრედიტაციის პრინციპებიც, როგორცაა, მაგალითად, პროგრამის აკადემიური პერსონალის შეფასების წესები. ერთ-ერთი რესპონდენტის თქმით, აკადემიური პერსონალის შეფასება ხდება გამოქვეყნებული პუბლიკაციების რაოდენობის და არა ხარისხის მიხედვით. თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ აკრედიტაციის სტანდარტებში არაფერია ნათქვამი, თუ კონკრეტულად რა რაოდენობის ან როგორი ნაშრომის (საერთაშორისო რეფერირებადი ან იმპაქტფაქტორის მქონე ჟურნალები, ადგილობრივი რეფერირებადი თუ არარეფერირებადი ჟურნალები და ა.შ.) გამოქვეყნება მოეთხოვება აკადემიურ პერსონალს. სტანდარტში აღნიშნულია, რომ აკადემიური პერსონალის კვალიფიკაცია დგინდება მისი აქტიური სამეცნიერო საქმიანობით ბოლო ათი წლის განმავლობაში (უმალესი საგანმანათლებლო დაწესებულების საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტები, 4.2.), თუმცა დაკონკრეტებული არ არის, როგორი სამეცნიერო აქტიურობა მიიჩნევა დამაკმაყოფილებლად. შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, რომ აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმის შეფასება კონკრეტული ექსპერტის სუბიექტურ აზრზეა დამოკიდებული, ან პერსონალის კომპეტენტურობის შეფასება მხოლოდ და მხოლოდ ფორმალურად ხორციელდება, შინაარსისა და ხარისხის შეფასების გარეშე.

*„ერთია, რომ პუბლიკაციები აქვს „ჭ“ ჟურნალში, რაც საქართველოში გამოიცემა, ასი სტატია და მეორე, როცა რეფერირებად, აღირებულ საერთაშორისო ჟურნალში -ერთი სტატია, ეს ერთი მე უფრო წონიანად მიმაჩნია, ვიდრე სადღაც გამოქვეყნებული ასი სტატია“. (ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი)*

ეროვნულ აკრედიტაციასთან დაკავშირებულ პრობლემებს ეხება 2011 წელს ჩატარებული კვლევა „ინტერნაციონალიზაციისა და უმაღლეს განათლებაში ხარისხის უზრუნველყოფის შედარებითობის ხელშეწყობა“, სადაც კონკრეტული რეკომენდაციებია გაწერილი ამ ფორმლობის აღმოსაფხვრელად. აღსანიშნავია, რომ 2014 წელს დაიწყო ეროვნული აკრედიტაციის ცენტრის სტრატეგიული განვითარების გეგმის შემუშავება, ახალი პრინციპების ჩამოყალიბება, რაც რეფორმის „ქვემო-დან ზემოთ“ განხორციელების ერთგვარი მცდელობა იყო. ამ პროცესის ფარგლებში შეიქმნა დამოუკიდებელი დარგობრივი ჯგუფები, რომლებიც დაკომპლექტებული იყო სხვადასხვა სახელმწიფო თუ კერძო უნივერსიტეტების აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალისა და განათლების ექსპერტებისგან. ჯგუფებს დაევალათ სტანდარტების განახლება და აკრედიტაციის ახალი პროცედურების განერა. ახალი სტანდარტის ფუნდამენტურ ცვლილებას წარმოადგენს პირობითი პროგრამული აკრედიტაციის დანერგვა, რომელიც კონკრეტულ ვადას, 2 წელს აძლევს პროგრამას ხარვეზის აღმოსაფხვრელად (საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, მუხლი 22, პუნტი 2, 3).

ეროვნული პროგრამული აკრედიტაციის პროცესის ნაკლოვანებებზე მიუთითებს 2016 წლის გაზაფხულზე გამოქვეყნებული სახელმწიფო აუდიტის სამსახურის მიერ ჩატარებული უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის გარე მექანიზმების ეფექტიანობის ანგარიშიც. აღნიშნული დოკუმენტის თანახმად, აკრედიტაციის პროცესის ერთ-ერთ ფუნდამენტურ პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ აკრედიტაციის სტანდარტებს არ აქვს შეფასების ცხადი და გაზომვადი ინდიკა-

ტორები, რაც, ბუნებრივია, ვერ უზრუნველყოფს სტანდარტის დაკმაყოფილების შეფასებას აკრედიტაციის ექსპერტებისა და აკრედიტაციის საბჭოს წევრების მიერ (ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში, 2016). ანგარიშში პირდაპირ არის ლაპარაკი იმის შესახებ, რომ ქართული უსდ-ების 80% სტანდარტთან შესაბამისობის დასამტკიცებლად სრულიად არარელევანტურ მტკიცებულებებს წარადგენს, რომელსაც, თავის მხრივ, განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი იღებს, როგორც ოფიციალურ დოკუმენტს (იქვე, გვ. 29). სახელმწიფო აუდიტის ანგარიში აკრედიტაციის პროცესის სხვა ისეთ დარღვევებსაც ასაჯაროებს, როგორიცაა აკრედიტაციის ექსპერტთა ჯგუფის სიმცირე და შესაფასებელ დარგთან მათი პროფესიული შეუსაბამობა (აკადემიური პროგრამების აკრედიტაციის ვიზიტების 29%-ის შემთხვევაში), დროის სიმცირე ექსპერტების უსდ-ში ვიზიტისას (მინიმალურ 5 დღეზე ნაკლები), რაც, ფაქტობრივად, პროგრამის ადეკვატური შეფასების შესაძლებლობას გამორიცხავს (იქვე, გვ. 5).

ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, პროგრამული აკრედიტაციის მიმართულებით არა ერთი პრობლემა იკვეთება, კერძოდ: ა) აკრედიტაციის სტანდარტები არამკაფიო, ხოლო შეფასების ინდიკატორები ხშირ შემთხვევაში გაზომვადი არ არის (ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში, 2016). საგულისხმოა ისიც, რომ აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრი არ არის სახელმწიფოსგან ავტონომიური, რაც შესაძლოა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენდეს მის გადანყვეტილებებზე, რაც, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ეწინააღმდეგება ENQA-ს სტანდარტს ცენტრის ავტონომიურობის შესახებ; ბ) აკრედიტაცია ხორციელდება მხოლოდ ადგილობრივი ექსპერტების მიერ, რაც ზრდის არა მხოლოდ მიკერძოებული, არამედ არაკვალიფიციური შეფასების რისკებს, ვინაიდან ხშირად ექსპერტიზა ტარდება დარგის არასპეციალისტების მიერ და აკრედიტაციის პროცესში ჩართული არ არიან საზღვარგარეთიდან მოწვეული ექსპერტები, აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრი არ არის არც რომელიმე საერთაშორისო აკრედიტაციის სააგენტოს კონსორციუმის წევრი

(დარჩია, 2013); თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მსგავს კონსორციუმებთან თანამშრომლობა და საერთაშორისო აკრედიტაციის სააგენტოს მიერ გაცემული აკრედიტაციის აღიარების მექანიზმების ეროვნულ დონეზე დანერგვა ეროვნული ცენტრის სტრატეგიული გეგმის სამომავლო მიზნებშია წარმოდგენილი (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის სტრატეგიული გეგმა, 2013-2017. გვ. 18). გარდა ამისა, როგორც წინამდებარე ანგარიშის პირველ ნაწილში აღინიშნა, 2013 წლიდან ცენტრი არის უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპული ასოციაციის (ENQA) აფილირებული წევრი და მისი სრული წევრობისკენ მიილტვის.

აღნიშნული დარღვევებისა და პრობლემების აღმოსაფხვრელად მიზანშეწონილია პროგრამული აკრედიტაციის ინტერნაციონალიზაცია, უფრო ზუსტად კი საერთაშორისო თანამშრომლობის გაზრდა აღნიშნულ პროცესში, რაც სახელმწიფოს განათლების განვითარების სტრატეგიის ნაწილსაც წარმოადგენს (საქართველოს სოციალურ-ეკონომიკური განვითარების სტრატეგია, საქართველო 2020). ისიც უნდა ითქვას, რომ გარკვეული ნაბიჯები ამ მიმართულებით უკვე გადადგმულია. სახელმწიფო აუდიტის ანგარიშში, რომელიც ხარისხის მართვის ეროვნული ცენტრის ფუნქციონირებას აფასებს პროგრამული აკრედიტაციის თვალსაზრისით, მოხსენიებულია წარმატებული შემთხვევა, როდესაც ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში „ადიქციის კვლევების“ სამაგისტრო პროგრამის შემუშავებისას საერთაშორისო თანამშრომლობამ (USAID, ჩეხეთის განვითარების სააგენტოს – CDA, ნამღებისა და წამალდამოკიდებულების მონიტორინგის ევროპულ ცენტრსა – EMCDDA და ჩარლზის უნივერსიტეტთან თანამშრომლობით) დადებითი გავლენა მოახდინა აკრედიტაციის პროცესზე: უნივერსიტეტმა სრულად და ეფექტიანად წარმოადგინა აკრედიტაციის სტანდარტებთან პროგრამის შესაბამისობის დამადასტურებელი მტკიცებულებები, რაც ზოგადად აკრედიტაციის პროცესის სერიოზული პრობლემაა საქართველოში (ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში, 2016). აკრედიტაციის პროცესის

ინტერნაციონალიზაციის კიდეც ერთი თვალსაჩინოებაა 2015 წელს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის აკადემიური პროგრამის – „საჯარო მმართველობისა და ადმინისტრირების“ – აკრედიტაცია, რომელიც საერთაშორისო ბიზნესის ადმინისტრირების აკრედიტაციის ფონდის (Foundation for International Business Administration Accreditation – FIBAA) მიერ გაიცა (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2015).

თუმცა ზემოხსენებულ ორ შემთხვევაში შორის ფუნდამენტური განსხვავებაა: მართალია, პირველ შემთხვევაში აკრედიტაციის პროცესში საერთაშორისო კომპონენტი ჩართული იყო (საერთაშორისო სტანდარტებისა და ინდიკატორების გამოყენება, უცხოელი ექსპერტების ჩართვა და ა.შ.), თავად აკრედიტაციის დასტური ეროვნული ცენტრის მიერ გაიცა. მეორე შემთხვევაში კი აკრედიტაცია არა ეროვნული ცენტრის, არამედ აკრედიტაციის საერთაშორისო სააგენტოს მიერ განხორციელდა. ეს უკანასკნელი საკმაოდ რთული პროცესია, ვინაიდან მოითხოვს დიდ ადამიანურ და ფინანსურ რესურსებს: პროგრამის, მისი სილაბუსების, სხვა თანმდევი დოკუმენტაციის ინგლისურ ენაზე თარგმან-წარდგენას, საერთაშორისო აკრედიტაციის საფასურის გადახდას, რაც მნიშვნელოვნად აღემატება ეროვნული ცენტრის საფასურს და ა.შ. მიუხედავად ამისა, უნდა აღინიშნოს, რომ საერთაშორისო სააგენტოს მიერ გაცემული აკრედიტაცია ან თუნდაც აკრედიტაციის პროცესში ინტერნაციონალიზაციის კომპონენტის ჩართვა მნიშვნელოვანია ზემოაღნიშნული პრობლემების თავიდან ასაცილებლად და განათლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ხარისხის უზრუნველყოფის ერთადერთი გარე მექანიზმი საქართველოს უსდ-ებში აკრედიტაცია-ავტორიზაციის პროცესია, რომელსაც სსიპ განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი კურირებს. შიდა შეფასების კომპონენტს კი მხოლოდ ყოველწლიური პროგრამული თვითშეფასების ანგარიშები წარმოადგენს, რომლებიც ასევე ავტორიზაცია-აკრედიტაციის პროცესთანაა დაკავშირებული: აკრედიტაცია, როგორც შეფასების გარე მექანიზმი, უსდ-ს



მიერ მონოდეზიანი პროგრამული თვითშეფასების ანგარიშების ნამდვილობას და სტანდარტებთან შესაბამისობას ადასტურებს (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი).

სამიზნე უნივერსიტეტებიდან მიღებული რაოდენობრივი მონაცემების თანახმად, შიდა შეფასებას პროგრამული თვითშეფასების ანგარიშების მომზადების გზით ყველა სამიზნე უნივერსიტეტი ახორციელებს. შიდა თვითშეფასების ნელინადმი ერთხელ განხორციელება აკრედიტაციის ეროვნული ცენტრის მიერ უსდ-ებისთვის დაკისრებული პირდაპირი ვალდებულება (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №65/ნ, 04/05/2011) და აკრედიტებულ პროგრამაში ერთი წლის განმავლობაში განხორციელებული ცვლილებების ფორმალურ აღწერას წარმოადგენს (ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში, 2016). გარდა სავალდებულო ყოველწლიური შიდა თვითშეფასებისა, საქართველოში მოქმედ უსდ-ებს ხარისხის უზრუნველყოფა ევალებათ სასწავლო-სამეცნიერო მუშაობის სისტემატური შეფასების გზით, რომელშიც მონაწილეობას მიიღებენ უნივერსიტეტში დასაქმებული პირები და თავად სტუდენტები და რომლის შედეგებიც საჯაროდ იქნება ხელმისაწვდომი (საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, მუხლი 25, პუნქტი 1). ჩვენი კვლევის ფარგლებში მოპოვებული ინფორმაციის თანახმად, საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტი (ჯიპა) შიდა შეფასების პროცედურას 1995 წლიდან ახორციელებს, თავისუფალი უნივერსიტეტი – 2005 წლიდან, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი და ტექნიკური უნივერსიტეტი – 2007 წლიდან, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი და შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი – 2011 წლიდან. შიდა შეფასებაში მონაწილეობენ როგორც აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალი, ისე სტუდენტები. სავალდებულო პროგრამული თვითშეფასების გარდა, თითქმის ყველა უნივერსიტეტი იყენებს ხარისხის უზრუნველყოფის ისეთ შიდა მექანიზმებს, როგორებიცაა: სტუდენტების საუნივერსიტეტო გარემოთი და სწავლების ხარისხით კმაყოფილების კვლევა, კონკრეტული სასწავლო კურსითა და აკადემიური პერსონალით კმაყოფილების

კვლევა, დამსაქმებლების მოთხოვნების კვლევა და სხვ. თუმცა აღსანიშნავია, რომ კვლევის მონაწილე უსდ-ების ოფიციალურ ვებგვერდებზე ინფორმაცია ჩატარებულ კვლევებსა და კვლევის შედეგებზე საჯაროდ ხელმისაწვდომი არ არის. ასევე, სადავოა, რამდენად სისტემატურად ტარდება ზემოხსენებული ტიპის შიდასაუნივერსიტეტო კვლევები და რამდენად სწორად არის განსაზღვრული ხარისხის შესაფასებელი კრიტერიუმები. ცალკე განხილვის თემაა, თუ რამდენად/როგორ ხდება მიღებულ შედეგებზე რეაგირება ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით და, ზოგადად, რა გავლენა აქვს მსგავსი ტიპის შეფასებებს განათლების ხარისხის გაუმჯობესებაზე. უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის შესახებ სახელმწიფო აუდიტის (2016) ანგარიშის თანახმად, კვლევის სამიზნე სახელმწიფო უნივერსიტეტებში წლების განმავლობაში სტუდენტების მიერ იდენტიფიცირებულ პრობლემებზე რეაგირება არ ხდება და შესაბამისად, „საგანმანათლებლო პროგრამების განვითარებას არ აქვს ქმედითი და სისტემური ხასიათი“ (გვ. 47).

რაც შეეხება ხარისხის გარე შეფასებას, კვლევაში მონაწილე უსდ-ების მიერ მონოდებული ინფორმაციის საფუძველზე გამოვლინდა, რომ საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტისა და შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტის შემთხვევაში გარე შეფასება მხოლოდ სავალდებულო აკრედიტაცია-ავტორიზაციის პროცედურებით შემოიფარგლება. დანარჩენი უნივერსიტეტების შემთხვევაში (თსუ, თავისუფალი უნივერსიტეტი და ილიაუნი), რომლებიც აცხადებენ, რომ გარე შეფასებას საერთაშორისო ექსპერტების მონაწილეობით ახორციელებენ, ვერ აკონკრეტებენ იმ კრიტერიუმებს, რომელთა მიხედვითაც ხორციელდება ზემოხსენებული შეფასება. ასევე ბუნდოვანია, რა სიხშირით (რამდენ ხანში ერთხელ) აკეთებენ ეს უნივერსიტეტები ხარისხის გარე საერთაშორისო შეფასებას. მაგალითად, თსუ აცხადებს, რომ დამოუკიდებელ გარე შეფასებას 2010 წლიდან ახორციელებს ადგილობრივი და საერთაშორისო ექსპერტების მონაწილეობით; თავისუფალი უნივერსიტეტი მიუთითებს, რომ გარე შეფასება 2005-2011 წლებში განახორ-

ციელა საერთაშორისო დამოუკიდებელ ექსპერტთა ჯგუფის, კერძოდ კი, „დინამიკურ საზოგადოებებში მენეჯმენტის განვითარების საერთაშორისო ასოციაციის“ (International Association for Management Development in Dynamic Societies (CEEMAN IQA)) ჩართულობით. გარდა სტუდენტებისა და პერსონალისა, აღნიშნულ შეფასებაში მონაწილეობა მიიღო დამსაქმებელთა ჯგუფმაც, თუმცა შეფასების კონკრეტული კრიტერიუმები ჩვენთვის უცნობია; ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიერ გარე შეფასება ხორციელდება 2014 წლიდან და ფასდება მხოლოდ აკადემიური პროგრამები, მათი კურიკულუმები და არა მთლიანად უნივერსიტეტი. რაც შეეხება საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტს (ჯიპა), გარე შეფასება ხორციელდება 2005 წლიდან, ყოველ ხუთ წელიწადში ერთხელ, თუმცა ადგილობრივ დამოუკიდებელ ექსპერტთა ჯგუფის მიერ. შეფასებაში მონაწილეობენ სტუდენტები, უნივერსიტეტის აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალი. თავად შეფასების კრიტერიუმებად მითითებულია შეფასების ისეთი ზოგადი კრიტერიუმები, როგორებიცაა შეფასებაში მონაწილე სუბიექტების განწყობები, დამოკიდებულებები, უნივერსიტეტის არჩევის კრიტერიუმები, მოტივატორები და ბარიერები.

ცხადად ჩანს, რომ, თუ არ ჩავთვლით სახელმწიფოს მიერ დანესებული აკრედიტაციის (და ავტორიზაციის) პროცედურას, კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტებში ხარისხის შიდა და გარე შეფასება არასისტემატურად და არასტრუქტურირებულად ხორციელდება. აღნიშნული სერიოზულ ხარვეზს წარმოადგენს განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის თვალსაზრისით, ვინაიდან, განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპული ასოციაციის (ENQA) სტანდარტებისა და კრიტერიუმების მიხედვით, ხარისხის შეფასება დინამიკურ პროცესს უნდა წარმოადგენდეს და არა ერთჯერადად განხორციელებულ აქტივობას, ხოლო შეფასების კრიტერიუმები და შესაბამისი ანგარიშები ღიად ხელმისაწვდომი უნდა იყოს დაინტერესებული პირებისთვის (ENQA, 2009).

## **უმაღლესი განათლება და კვლევა**

ბერგენის სამიტზე ბოლონიის პროცესის მონაწილე ქვეყნებმა წინა პლანზე წამოსწიეს განათლებასა და კვლევას შორის მჭიდრო კავშირის საჭიროება. აკადემიურ კვლევას განსაკუთრებული მნიშვნელობა მიენიჭა სწავლების ხარისხის შენარჩუნებისა და გაუმჯობესების თვალსაზრისით, ასევე ევროპული სივრცის კონკურენტუნარიანობის გაზრდის კუთხით. კვლევის მნიშვნელობის ხაზგასმამ წინა პლანზე წამოსწია დოქტორანტურის საფეხურის მნიშვნელობაც, რომელიც მოიცავს როგორც სწავლების, ისე კვლევის კომპონენტებს. გადანყდა, რომ დოქტორანტურის კვალიფიკაციები სრულ თანხვედრაში უნდა იყოს უმაღლესი განათლების ევროპული სივრცის კვალიფიკაციებთან. შესაბამისად, ხაზი გაესვა სტრუქტურირებული სადოქტორო პროგრამების დანერგვისა და სადოქტორო განათლებაში ინტერდისციპლინური და ინტერსექტორალური მიდგომების აუცილებლობას (Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009). ინდივიდუალური დოქტორანტურისგან განსხვავებით, რომელიც გულისხმობს კანდიდატის მიერ დამოუკიდებლად მუშაობას დისერტაციაზე ერთი ან ორი უფროსი მეცნიერის ხელმძღვანელობით, სტრუქტურირებული სადოქტორო პროგრამა, გარდა კვლევის ინდივიდუალურად ჩატარებისა, ასევე მოიცავს ტრანსფერული უნარების განსავითარებლად საჭირო კურსების (მაგ., კვლევის მეთოდები, ინფორმაციული ტექნოლოგიები) და სადოქტორო თემისთვის რელევანტური თემატური კურსების ინკორპორირებას სადოქტორო პროგრამაში (Dublin Institute of Technology, 2010).

კვლევისა და სწავლების ინტეგრაცია განისაზღვრა, როგორც ერთ-ერთი წამყვანი ფაქტორი თანამედროვე მსოფლიოს გამოწვევების დასაკმაყოფილებლად, ვინაიდან სწორედ ამ ორი კომპონენტის კავშირითაა შესაძლებელი ცვალებადი კვლევითი პრიორიტეტების ასახვა და ახლად აღმოცენებული დისციპლინების განვითარება (Bucharest Communiqué, 2012). შესაბამისად, შემუშავდა უმაღლესი განათლების მესამე საფეხურის განვითარებისთვის ინოვაციური სადოქტორო ტრენინგის პრინ-

ციპები, რომლებიც „ზალცბურგის პრინციპების“ სახელითაა ცნობილი (Bologna Seminar, 2005). „ზალცბურგის პრინციპები“ მოიცავს ათ ძირითად დებულებას, რომელთა ერთობლიობაც ხელს უწყობს კვლევისა და სწავლების მჭიდრო ინტეგრაციას: ცოდნის გაღრმავება ინოვაციური კვლევის საფუძველზე; სადოქტორო საფეხურის განვითარებისთვის საჭირო ინსტიტუციური სტრატეგიებისა და პოლიტიკის შემუშავება; მრავალფეროვანი სადოქტორო პროგრამების, განსაკუთრებით კი ერთობლივი სადოქტორო პროგრამების დანერგვა; დოქტორანტების სტატუსის განსაზღვრა, როგორც დამწყები მკვლევრებისა (და არა სტუდენტებისა), რომლებსაც განსაკუთრებული ადგილი უჭირავთ ახალი ცოდნის ფორმირებაში; სუპერვიზიისა და შეფასების გადამწყვეტი მნიშვნელობა (პასუხისმგებლობის თანაბრად გადანაწილება დოქტორანტზე, ხელმძღვანელსა და თავად ინსტიტუციზე); სადოქტორო პროგრამების „კრიტიკული მასის“ შექმნა; სადოქტორო პროგრამების ხანგრძლივობის განსაზღვრა; ინოვაციური სტრუქტურის შექმნა კვლევის ინტერდისციპლინური კომპონენტის დანერგვის გზით; მობილობის გაზრდა; და სათანადო დაფინანსების უზრუნველყოფა. აქვე უნდა განიმარტოს, რომ „კრიტიკული მასა“ ნიშნავს კვლევის მრავალფეროვანი, ინოვაციური პრაქტიკების დანერგვას, ეროვნულ, რეგიონულ და საერთაშორისო თანამშრომლობას; თუმცა ის არავითარ შემთხვევაში გულისხმობს კვლევების რაოდენობას, არამედ – ადგილობრივ და საერთაშორისო დონეზე განხორციელებული კვლევების ხარისხს (იქვე, გვ. 3).

2010 წელს მოხდა „ზალცბურგის პრინციპების“ გადახედვა და მათთვის კონკრეტული განზომილებების დამატება, რასაც „ზალცბურგი II რეკომენდაციები“ ეწოდა (Salzburg II Recommendations, 2010). ახალი პაკეტის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი რეკომენდაცია ხაზს უსვამს იმ ფაქტს, რომ სადოქტორო პროგრამები პრინციპულად განსხვავებული უნდა იყოს საბაკალავრო და სამაგისტრო საფეხურებისგან. აღნიშნული მოიცავს როგორც შინაარსობრივ, ისე სტრუქტურულ განსხვავებებს პირველი ორი საფეხურისგან. თუმცა აქვე ხაზგას-

მუღია, რომ სადოქტორო საფეხურზე გადამწყვეტი სიტყვა აკადემიურ პერსონალს ეთქმის, და არც სახელმწიფოს და არც თავად უნივერსიტეტის მიერ არ უნდა ხდებოდეს კონკრეტული სტრუქტურების დანერგვა და თავს მოხვევა აკადემიური პერსონალისა და მათი დოქტორანტებისთვის. „ზალცბურგის პირნციპების“ მეორე სარეკომენდაციო პაკეტში ასევე ხაზგასმულია რამდენიმე მნიშვნელოვანი გარემოება, როგორიცაა: კრედიტების მოქნილი სისტემის დანერგვა სადოქტორო საფეხურზე, რაც გულისხმობს, რომ, ვინაიდან რთულია კვლევის ასახვა კრედიტებსა და დოქტორანტის დატვირთვაში, ამიტომ აღნიშნული სისტემის გამოყენება სადოქტორო საფეხურზე გაცილებით უფრო მარტივად და მოქნილად უნდა ხდებოდეს; სადოქტორო საფეხურზე ხარისხის უზრუნველყოფა უნდა განხორციელდეს რეფერირების პრინციპით (peer-review) დარგის სპეციფიკის გათვალისწინებით (რეფერირება განხორციელდეს იმავე დარგის წარმომადგენლის მიერ); სადოქტორო საფეხურზე ინტერნაციონალიზაციის კომპონენტის დანერგვა/განხორციელება; ინტერსექტორალური თანამშრომლობის წახალისება, რაც გულისხმობს უნივერსიტეტების თანამშრომლობის გაღრმავებას არააკადემიურ პარტნიორებთან ერთობლივი კვლევების განხორციელების გზით.

სადოქტორო ტრენინგის განვითარების თვალსაზრისით, ბოლონის სხვადასხვა ნორმატიულ დოკუმენტებში ხაზგასმულია „ტრანსფერული უნარების“ განვითარების მნიშვნელობა, ინტერ- და მულტიდისციპლინური მიდგომების ინკორპორირება კვლევაში და დამსაქმებელთა სექტორის ჩართულობის გაზრდა სადოქტორო ტრენინგების პროცესში, რაც ხელს შეუწყობს შრომის ბაზარზე მორგებული დოქტორანტურის განვითარებასა და კურსდამთავრებულთა ადაპტირებას შრომის ბაზრის მოთხოვნებთან. ამ ყველაფრის ხელშემწყობ საშუალებად კი მოიაზრება უნივერსიტეტებს შორის სპეციალური სტრუქტურული ერთეულების ჩამოყალიბება სადოქტორო სკოლების (doctoral schools, graduate schools) სახით (Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe, 2011).

როგორც უკვე არაერთხელ აღინიშნა, საქართველოში სწავლებისა და კვლევის ერთმანეთთან ინკორპორირების პროცესი 2005 წლიდან, ქვეყანაში ბოლონიის პროცესის დანერგვის პერიოდიდან დაიწყო, როდესაც საბჭოთა პერიოდში გავრცელებული „ასპირანტის“ სტატუსის აღიარება და გათანაბრება მოხდა დოქტორის ხარისხთან (EPPM, 2008). დღეს საქართველოში არსებული 75 უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებებიდან 31 ახორციელებს სადოქტორო სწავლებას (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი). რიცხობრივი თვალსაზრისით, ეს მაჩვენებელი გაზრდილია 2012 წელთან შედარებით (2012 წელს 58 უსდ-დან 26 ახორციელებდა დოქტორანტურის საფეხურს (ჯავახიშვილი, 2012)), თუმცა თუ პროცენტულ განაწილებას შევხედავთ, ეს მაჩვენებელი შემცირებულია – 2016 წელს – 41%; 2012 წელს – 45%. რაც შეეხება დოქტორანტების რაოდენობას, საქართველოს სტატისტიკის დეპარტამენტის მონაცემებით, წლების მიხედვით აღნიშნული მაჩვენებელი იზრდება, თუმცა 2011 წლიდან დაფიქსირდა მკვეთრი კლება, რაც, სავარაუდოდ, დაკავშირებულია ე.წ. „მიღევადი პროგრამების“ დასრულებასა და დოქტორანტურის ახალ სტანდარტზე გადასვლასთან. აქვე საინტერესოა ის ფაქტი, რომ მიუხედავად დოქტორანტების დიდი რაოდენობისა საქართველოს უნივერსიტეტებში, სადოქტორო საფეხურის კურსდამთავრებულთა რაოდენობა საკმაოდ დაბალია (იხ. ცხრილი 1.1).

**ცხრილი 1.1. დოქტორანტების განაწილება საქართველოს უნივერსიტეტებში**

	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
<b>დოქტორანტების რიცხოვნობა, სულ</b>	<b>786</b>	<b>1588</b>	<b>2986</b>	<b>4266</b>	<b>3040</b>	<b>3213</b>	<b>3410</b>	<b>3765</b>
<b>დოქტორანტურის კურსდამთავრებულები, სულ</b>	<b>101</b>	<b>41</b>	<b>109</b>	<b>270</b>	<b>406</b>	<b>450</b>	<b>349</b>	<b>369</b>

წყარო: საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური

ამ განსვლის მიზეზად რამდენიმე ფაქტორი შეიძლება განვიხილოთ, როგორცაა სტუდენტების დასაქმებულობა დოქტორანტურაში სწავლასთან ერთად, უნივერსიტეტების მოუმზადებლობა, დაეხმარონ დოქტორანტებს კვლევის განხორციელებაში (ჯავახიშვილი, 2012), აკადემიური პერსონალისა და სტუდენტების არაპროპორციული განაწილება (როდესაც ერთი ხელმძღვანელი ბევრ დოქტორანტს ხელმძღვანელობს), დოქტორანტებისა და მათი ხელმძღვანელების ურთიერთობების ფორმალური ხასიათი, დისერტაციის შეფასების მოუქნელი სისტემა, როდესაც დოქტორანტს საშუალება არ ეძლევა, რეცენზენტის შენიშვნები გაითვალისწინოს, დაფინანსების ნაკლებობა, დარგობრივი კურსების არარსებობა და ა.შ. (გურჩიანი და სხვ., 2014).

განსაკუთრებით აღნიშვნის ღირსია დოქტორანტურის საფეხურის არასათანადო დაფინანსება როგორც უნივერსიტეტების, ისე სახელმწიფოს მხრიდან. საქართველოს უნივერსიტეტების დიდ ნაწილში დოქტორანტურა ფასიანია, ხოლოს თანხის ალოკაცია უნივერსიტეტების ბიუჯეტებიდან დოქტორანტის კვლევითი საქმიანობის დაფინანსებისთვის, როგორც წესი, არ ხდება. ამასთან დაკავშირებით განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტის 2013 წლის ანგარიშში ვკითხულობთ, რომ „საგანმანათლებლო დაწესებულებების საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის დებულებისა და საფასურის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №65/ნ პროგრამის მიზნებზე, შედეგებსა და მათ პროგრამასთან შესაბამისობაზე საუბრისას საერთოდ არ ითვალისწინებს კვლევის კომპონენტს. აღნიშნულ ბრძანებაში ნახსენები არ არის არც საუნივერსიტეტო და არც დოქტორანტის კვლევა, ზოგადად კვლევის ხელმძღვანელობის ან განვითარების სტრატეგიები. საერთო ჯამში, უნივერსიტეტში დაფინანსებული კვლევა (მაგ., კვლევითი ბლოკგრანტი) საერთოდ არ მოიაზრება დოქტორანტურის საფეხურის განხორციელების წინაპირობად და მეტიც, დოქტორანტურის საფეხურზე შეფასებისა და კრედიტების იგივე პრინციპები ვრცელდება,



რაც უმაღლესი განათლების პირველ და მეორე საფეხურებზე. ასეთი მარტივი რეგულაციის პირობებში საქართველოში მოქმედმა უსდ-ებმა ასევე მარტივად შეძლეს დოქტორანტურის საფეხურის შემოღება და შესაბამისად, ავტორიზაციის (უსდ-ს სტატუსის) წარმატებით მიღება (ბაქრაძე, 2013).

დოქტორანტურის განვითარების მნიშვნელობაზე აქცენტს აკეთებს წინამდებარე კვლევაში მონაწილე აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალიც. რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ უნივერსიტეტებში კვლევისა და სწავლების განვითარებისთვის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია ამ ორს შორის მჭიდრო კავშირის არსებობა. მათი თქმით, თუ თანამედროვე კვლევების წარმოების საფუძველზე არ შეიქმნა ახალი ცოდნა, სწავლების პროცესი ჩიხში შევა და ბუნებრივია, ვეღარ განვითარდება. ჩვენი რესპონდენტებიც ხაზს უსვამენ იმ ფაქტს, რომ უმაღლესი განათლების შესახებ კანონი ძალიან ზოგადად არეგულირებს დოქტორანტურის საფეხურს მაშინ, როცა საბაკალავრო და სამაგისტრო დონეზე რეგულაციები გაცილებით ზუსტია. რესპონდენტები ასევე საურობენ აკრედიტაციის სტანდარტების შეუსაბამობაზე დოქტორანტურის საფეხურის მოთხოვნებთან და აღნიშნავენ, რომ სადოქტორო პროგრამების აკრედიტაცია კრედიტების ჯამური ოდენობის შემომწებით შემოიფარგლება და არავინ აფასებს მის შინაარსობრივ ღირებულებას.

*„საბოლოო ჯამში, შეიძლება სასწავლო პროცესში მეტი წინსვლა გვექონდეს, ვიდრე მეცნიერებაში, მაგრამ თუ ამ ორ პროცესს შორის ბუნებრივი კავშირი არ დამყარდა, რალაც ეტაპზე პროგრესი გაჩერდება“.* (ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

*„არავინ სვამს კითხვას, შინაარსობრივად პროგრამას აქვს თუ არა ხარვეზი, შინაარსი შეფასებიდან ამოვარდნილია. ავტომატურად გამოდის, რომ ძალიან ზედაპირულ დონეზე ამონებენ: რამდენკრედიტიანია, არის თუ არა კრედიტების ჯამი ამ შემთხვევაში 180, ვინ მონაწილეობს პროგრამაში და მსგავსი“.* (თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

დოქტორანტურის საფეხურის შემდგომი განვითარება, რაც გულისხმობს, უპირველესად, საჯარო უნივერსიტეტებისთვის მიზნობრივი დაფინანსების (ბლოკგრანტები) უზრუნველყოფას და ნორმატიული ბაზის მონესრიგებას (დოქტორანტურისთვის აკრედიტაციის განსხვავებული სტანდარტის დადგენა, რომელიც რეალურად ორიენტირებული იქნება კვლევის ხარისხის ამაღლებაზე, სამეცნიერო კვლევების ხარისხის შეფასების მექანიზმების დანერგვა და სხვ.), დღემდე არ განხორციელებულა (ბაქრაძე, 2013, გვ. 22). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ბოლო წლების განმავლობაში, დოქტორანტურის დაფინანსების მიმართულებით მდგომარეობა იცვლება. 2013 წლიდან შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი აცხადებს დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამების საგრანტო კონკურსს, რომლის ბიუჯეტიც წლიდან წლამდე იზრდება (იხ. ცხრილი 2.2).

**ცხრილი 2.2 რუსთაველის ფონდის დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამების საგრანტო კონკურსში დაფინანსებული პროექტების რაოდენობა წლების მიხედვით**

წელი	მიღებული განაცხადები	დაფინანსებული პროექტები	ჯამური გაცემული თანხა (ლარი)
<b>2013</b>		135	1,741,201
<b>2014</b>	249	135	1,935,850
<b>2015</b>	376	87	2,560,886
<b>2016*</b>		76	

**\* 2016 წლის შემთხვევაში მონაცემები არასრულია, რადგან ინფორმაცია სრულად გამოქვეყნებული არ არის.**

*წყარო: შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის წლიური ანგარიშები, 2013, 2014, 2015; ფონდის ვებგვერდი*

გარდა ამისა, 2016 წლიდან ფონდმა გამოაცხადა სტრუქტურირებული სადოქტორო საგანმანათლებლო პროგრამების

განვითარების კონკურსი, რომლის ძირითად მიზანსაც წარმოადგენს კვლევის ხარისხის გაუმჯობესება და ახალი სამეცნიერო კადრების მომზადების უზრუნველყოფა ახალი სადოქტორო პროგრამების დანერგვის ან არსებული პროგრამების მოდერნიზაციის გზით (შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი). ამ ეტაპზე კონკურსის შედეგები, დაფინანსებული პროგრამებისა და ჯამური ბიუჯეტის შესახებ ინფორმაცია უცნობია, რადგან წინამდებარე ანგარიშის მომზადების პერიოდში კონკურსი დასრულებული არ იყო.

დოქტორანტიურის დაფინანსებასთან დაკავშირებით წინამდებარე კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტებიდან გამოვითხოვეთ რაოდენობრივი ინფორმაცია, რომლის თანახმადაც, დოქტორანტები, უმეტესწილად, თავად აფინანსებენ საკუთარ სწავლებას/კვლევას უნივერსიტეტებში. თსუ-ს შემთხვევაში არსებობს შიდა საუნივერსიტეტო დაფინანსება, რომელიც 2015 წლიდან დაინერგა და გულისხმობს თითო ფაკულტეტიდან 5-5 დოქტორანტის დაფინანსებას სწავლის საფასურისა და სხვა აქტივობების (მათ შორის საგრანტოს) დასაფარად (თსუ-ს რექტორის ბრძანება №126/01-01, 29/07/2015). საინტერესოა ისიც, რომ თსუ-ს შემთხვევაში სწავლის გადასახადი ვარირებს ფაკულტეტების მიხედვით და 150 ლარიდან 2250 ლარამდე მერყეობს. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში დოქტორანტურა მთლიანად უფასოა 3 წლის განმავლობაში, თუმცა, თუ დოქტორანტმა ვერ მოახერხა დათქმულ ვადებში დისერტაციის დაცვა, მას ეკისრება ჯარიმა, რომელიც განსაზღვრულია 2250 ლარით. ტექნიკურ უნივერსიტეტში სწავლა 2250 ლარი ღირს და დოქტორანტები თავადვე აფინანსებენ სწავლას. რაც შეეხება კერძო უნივერსიტეტებს, აღსანიშნავია, რომ ჯიპაში დოქტორანტიურის გადასახადი არ აღემატება სახელმწიფო უნივერსიტეტების მიერ დათქმულ გადასახადს და შეადგენს 2500 ლარს. დაფინანსების წყაროებიც იგივეა, რაც სახელმწიფო უნივერსიტეტების შემთხვევაში: თვითდაფინანსება, შიდა საუნივერსიტეტო დაფინანსება და რუსთაველის ფონდის სადოქტორო გრანტები. რაც შეეხება სხვა სამიზნე კერძო უნი-

ვერსიტეტებს, აქ მდგომარეობა ოდნავ განსხვავებულია: თავისუფალ უნივერსიტეტში წლიური გადასახადი 4950 ლარია, ხოლო შავი ზღვის უნივერსიტეტში – 3540/4500 ლარი. ორივე უნივერსიტეტის შემთხვევაში სტუდენტები თავადვე იფინანსებენ სწავლის გადასახადს. აღნიშნულიდან გამომდინარე, გასაკვირი არ არის, რომ ყველაზე მეტი დოქტორანტი სახელმწიფო უნივერსიტეტებს ჰყავთ: თსუ-ს – 2175 სტუდენტი, ილიაუნის – 624, ტექნიკურ უნივერსიტეტს – 771, ჯიპას – 67, თავისუფალ უნივერსიტეტს – 15, შავი ზღვის უნივერსიტეტს – 194. თუმცა ცალსახად ვერ ვიტყვით, რომ მხოლოდ სწავლის გადასახადი ახდენს სტუდენტების რაოდენობაზე გავლენას. აქ გასათვალისწინებელია პროფესურის რაოდენობა, მიღების კრიტერიუმები, უნივერსიტეტის დასაქმების მაჩვენებლები და სხვ.

რაც შეეხება ზოგადად უნივერსიტეტში სამეცნიერო კვლევების განვითარებას, კვლევის რესპონდენტების შეფასებით, მდგომარეობა არ გაუმჯობესებულა. აკადემიურ პერსონალს შორის აღინიშნა, რომ სოციალურ მეცნიერებებთან და სხვა თანამედროვე დარგებთან შედარებით, ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები უფრო მომგებიან პოზიციაში აღმოჩნდა იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ საბჭოთა პერიოდში მათი განვითარება ცალსახად პრიორიტეტული იყო. შესაბამისად, ძველი სისტემის პერიოდში დაგროვებულმა ცოდნამ და გამოცდილებამ ზუსტ და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს თანამედროვე დროში სამეცნიერო-კვლევითი მუშაობის მეტი შესაძლებლობა და უფრო დიდი ასპარეზი მისცა. ზემოთქმულის თვალსაჩინოებად შეიძლება მივიჩნიოთ ის, რომ სამეცნიერო გამომცემლობა Elsevier Scopus-ის ბაზაში თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტიდან იძებნება მხოლოდ თსუ-ს 1933 წელს დაარსებული მათემატიკის ინსტიტუტის სამეცნიერო ყურნალი „Transactions of A. Razmadze Mathematical Institute“, რაც უნივერსიტეტის ერთ-ერთი უძველესი სამეცნიერო დარგის განვითარებისა და მისი თანამედროვე ეპოქაში ინტერნაციონალიზაციის კარგი მაგალითია.

*„სხვადასხვა სფეროებში სხვადასხვანაირი მდგომარეობაა და ძალიან რთულია განაზოგადო. დარწმუნებული ვარ, ბევრად უკეთესი მდგომარეობა იქნება ზუსტ და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში იმის გამო, რომ უფრო მეტი გამოცდილება იყო ამ სფეროში და ამ გამოცდილების საფუძველზე დაშენება უფრო მეტად იყო შესაძლებელი“.* (ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი)

როდესაც სწავლებისა და კვლევის ხარისხის შეფასებაზე ვლაპარაკობთ, გარდა აკადემიური პერსონალის სუბიექტური შეფასებებისა, მნიშვნელოვანია კონკრეტული რაოდენობრივი მონაცემების გაანალიზებაც. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, კვლევის ფარგლებში გამოყენებულია სამიზნე უნივერსიტეტების მიერ სტრუქტურირებულ კითხვარზე დაყრდნობით მონოდებული მონაცემები. მიუხედავად იმისა, რომ ინტერვიუები მიზნობრივად მიდიოდნენ უნივერსიტეტებში სხვადასხვა დეპარტამენტების ხელმძღვანელებთან, უნდა აღინიშნოს, რომ რაოდენობრივი მონაცემების მოპოვება საკმაოდ გართულდა, დროში გახანგრძლივდა და ზოგჯერ შეუძლებელიც კი აღმოჩნდა. ამის ერთ-ერთ მიზეზად შეიძლება მივიჩნიოთ ის ფაქტი, რომ უნივერსიტეტებში არ არსებობს ინსტიტუციური განვითარების დეპარტამენტი, რომელიც სხვადასხვა რაოდენობრივი თუ თვისებრივი მონაცემების შეგროვებითა და ანალიზით იქნებოდა დაკავებული (და რასაც მოქმედი ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურები, როგორც ჩანს, არ აკეთებენ).

სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის მიერ 2014 წელს გამოცემული ანგარიშის თანახმად, ინსტიტუციური განვითარების დეპარტამენტის ფუნქცია არა მხოლოდ მონაცემების შეგროვება, არამედ მათი ანალიზია, რის საფუძველზეც ხდება უნივერსიტეტში სწავლებისა და კვლევის ხარისხის შეფასება, სტრატეგიული გადაწყვეტილებების მიღება და გრძელვადიანი გეგმების დასახვა (უნივერსიტეტის სტრატეგიული განვითარების, დაგეგმვისა და ინსტიტუციური კვლევის ერთეულის დანიშნულება და მნიშვნელობა, 2014). უფრო მეტიც, საგანმანათლებლო დაწესებულებებში საინფორმაციო სისტემების

არსებობის აუცილებლობა, რომლებიც სხვადასხვა ტიპის ინფორმაციის შეგროვებითა და ანალიზით იქნებოდა დაკავებული, განერილია ENQA-ს მიერ 2009 წელს შემუშავებულ დოკუმენტში ხარისხის უზრუნველყოფის სტანდარტების შესახებ, რომლის თანახმად, ინსტიტუციური ინფორმაციის ფლობა ხარისხის ეფექტიანი უზრუნველყოფის ამოსავალი წერტილია. აღნიშნული დოკუმენტი ხაზს უსვამს ისეთი ინფორმაციის შეგროვების აუცილებლობას, როგორცაა სტუდენტების პროგრესისა და წარმატების ნიშნულები, კურსდამთავრებულთა დასაქმების მაჩვენებლები, სტუდენტების კმაყოფილების დონე განვლილი პროგრამებით, მასწავლებელთა ეფექტურობა, სტუდენტების პროფილები, სასწავლო მასალები/წყაროები და მათი ხელმისაწვდომობა და თავად უნივერსიტეტების მიერ შემუშავებული ე.წ. „აკადემიური მოსწრების ინდიკატორები“ (key performance indicators). ანგარიშში ასევე აღნიშნულია, რომ ამ ინფორმაციის ანალიზი ეხმარება უნივერსიტეტებს, არა მხოლოდ გაზომონ ზოგადად ინსტიტუციის ან სწავლებისა თუ კვლევის ეფექტიანობა, არამედ შეადარონ საკუთარი მონაცემები სხვა უნივერსიტეტების მონაცემებს, აღმოაჩინონ ნაკლოვანებები და მათ გაუმჯობესებაზე იზრუნონ (ENQA, 2009). საქართველოს უნივერსიტეტებში კი (რის თვალსაჩინო მაგალითიცაა კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტები) ინსტიტუციური განვითარების დეპარტამენტების არარსებობისა და მონაცემთა შეგროვების არასისტემური მექანიზმის პირობებში სტატისტიკური ან თვისებრივი მონაცემების არსებობა თავად უნივერსიტეტების თანამშრომელთა კეთილ ნებაზეა დამოკიდებული.

## **შეჯამებითი მიმონიშვა**

ყოველივე ზემოთ თქმული რომ შევაჯამოთ, ბოლონიის პროცესში ჩართვა და დასავლური გამოცდილების გამოყენება საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემის რეფორმირებისთვის გარდამტეხი მნიშვნელობის მოვლენაა, რომელიც რამდენიმე მნიშვნელოვან ნახნაგს შეიცავს: 1) ეს არის ევროპასთან

და ევროკავშირთან ინტეგრაციის ერთ-ერთი გზა; 2) პოსტ-საბჭოთა წარსულისაგან თავის დაღწევის საშუალება უკეთესი დასავლური გამოცდილების გაზიარებით; 3) მტკიცენიული რეფორმების გატარების მარტივი გზა, როდესაც რეფერირება ხდება დასავლურ გამოცდილებაზე, რაც მოსახლეობისთვის „უკეთესის“ ტოლფასია და 4) საკუთარი სამეცნიერო აზრის გლობალურ არენაზე გატანის შესაძლებლობა, თუმცა ამისთვის ხარისხის სტანდარტის დაკმაყოფილება არის ერთ-ერთი წინაპირობა და, შეიძლება ითქვას, წინაღობაც. ევროკავშირთან ინტეგრაციის შესაძლებლობის თვალსაზრისით, ბოლონიის პროცესი სწორედაც რომ ევროპეიზაციის განუყოფელი ნაწილია, ვინაიდან საქართველო ნებაყოფლობით ჩაერთო ევროპის საგანმანათლებლო სივრცის მოდერნიზაციის პროცესში და თავისი საგანმანათლებლო სისტემაც ევროპული მოდელის მიხედვით გარდაქმნა. რაც შეეხება ბოლონიის პროცესის გამოყენებას ადგილობრივი პრობლემების მოსაგვარებლად, ეს ეხმაურება ირონდელის მოსაზრებას „ევროპეიზაცია ევროკავშირის გარეშე“ (Irondele, 2003 in Tsuladze et al., 2016), რომლის თანახმად, ქვეყანა ევროპულ ქვეყნებში დანერგილ რეფორმებს ადგილობრივი პრობლემების მოსაგვარებლად იყენებს, თუმცა, ამავე დროს, ევროკავშირთან ინტეგრაციის ნაკლები მოლოდინი აქვს ან სულაც არ ესწრაფვის მას (Tsuladze et al., 2016, გვ. 69). საქართველოს შემთხვევაში შეიძლება ითქვას, რომ ორივე მიდგომის კომბინაციასთან გვაქვს საქმე: ევროკავშირთან ინტეგრაციის გაცხადებულ სურვილსა და საშინაო პრობლემების მოგვარების მცდელობასთან.

როგორც ზემოთ წარმოდგენილი მონაცემები ცხადყოფს, საქართველომ ფორმალურ დონეზე საკმაოდ წარმატებულად დანერგა ყველა ის ძირითადი ასპექტი, რომელსაც ბოლონიის პროცესი მოიცავს. კანონმდებლობაში გაინერა ბოლონიის მთავარი მოთხოვნები: ხარისხის ერთიანი სისტემის დანერგვა და საგანმანათლებლო საფეხურების განსაზღვრა (ბაკალავრიატი, მაგისტრატურა, დოქტურანტურა), რის საფუძველზეც საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემა ერთიანი ევ-

როპული სისტემის წევრად იქცა, ხოლო აქ მიღებული უმაღლესი განათლება აღიარება შესაძლებელია ევროპულ ქვეყნებში; კრედიტების სისტემის დანერგვა, რამაც შესაძლებელი გახადა სტუდენტებისა და აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალის მობილობა; ხარისხის უზრუნველფის მექანიზმების დანერგვა სახელმწიფო და საუნივერსიტეტო დონეზე აკრედიტაცია-ავტორიზაციის სისტემისა და უნივერსიტეტებში ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურების ამოქმედებით.

მიუხედავად ამისა, როგორც სხვადასხვა კვლევების, ასევე წინამდებარე კვლევის შედეგებიდან იკვეთება, ბევრი კომპონენტი მხოლოდ ფორმალურად შესრულდა და დახვეწასა და მოდერნიზებას საჭიროებს. მათ შორისაა თავად აკრედიტაციის სტანდარტების პრობლემა, რაც გამოიხატება მის ფორმალურ ხასიათში (აკადემიური პროგრამების მხოლოდ ფორმალური მახასიათებლებით შეფასება, ნაკლები აქცენტი შინაარსობრივ შეფასებაზე) და მიკერძოებული შეფასების საფრთხეში (აკრედიტაცია მხოლოდ ეროვნულ დონეზე ხორციელდება და მასში არ მონაწილეობენ საერთაშორისო ექსპერტები ან სააგენტოები). აკრედიტაციის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ნაკლია ის, რომ სტანდარტები მორგებული არ არის სადოქტორო პროგრამების სპეციფიკაზე და დღეს სადოქტორო პროგრამების აკრედიტაცია ზუსტად იმავე კრიტერიუმებით ფასდება, რომლებითაც ბაკალავრიატი და მაგისტრატურა, მაშინ როცა უმაღლესი განათლების პირველი და მეორე დონისგან განსხვავებით, დოქტორანტურაში აქცენტი კვლევაზე კეთდება და არა სწავლებაზე.

გარდა ამისა, პროგრამული აკრედიტაცია, ფაქტობრივად, გარე შეფასების ერთადერთი მექანიზმია და უნივერსიტეტები არ ან ფრაგმენტულად დგამენ ნაბიჯებს სხვა ტიპის გარე შეფასების დასაწერგად, როგორცაა, მაგალითად, უნივერსიტეტის მიერ დაქირავებული მონვეული (ადგილობრივი ან/და საერთაშორისო) ექსპერტების ჯგუფი, რომლებიც რეგულარულად განახორციელებდნენ უნივერსიტეტის ხარისხის მონიტორინგს.



პრობლემები აღინიშნება ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა მექანიზმებთან დაკავშირებითაც. კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ ხარისხის შეფასების შიდა მექანიზმები არასისტემურად ფუნქციონირებს: პერმანენტულად არ ხდება სტუდენტებისა და პერსონალისგან უკუკავშირის მიღება (რაც კანონმდებლობითაც კია განწესებული) და რაც მთავარია, ეს უკუკავშირი არ აისახება განათლების ხარისხის გაუმჯობესებაზე. ამ დასკვნას ადასტურებს სახელმწიფო აუდიტის მიერ 2016 წელს განხორციელებული კვლევა. აღსანიშნავია ისიც, რომ ხარისხის შეფასების გარე და შიდა მექანიზმებს შორის კავშირი ნაკლებია, ვინაიდან გარე შეფასება (აკრედიტაცია) არ ეფუძნება შიდა შეფასების მექანიზმების ეფექტიანობის შეფასებას და მხოლოდ ფორმალური ყოველწლიური თვითშეფასების კითხვარის შევსებით შემოიფარგლება.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევა, რომელიც, ბოლონის პროცესით გათვალისწინებული ცვლილებების მიუხედავად, მაინც დგას საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემის წინაშე, არის სწავლებისა და კვლევის ინტეგრაციის ფორმალური ხასიათი. მიუხედავად იმისა, რომ უნივერსიტეტებში დაინერგა სადოქტორო საფეხური, ამ კომპონენტს თვისებრივად მაინც ბევრი მნიშვნელოვანი პრობლემა აქვს, როგორცაა, მაგალითად, დარგობრივი კურსების არარსებობა, ხელმძღვანელსა და დოქტორანტს შორის ურთიერთობის ფორმალური ხასიათი, და რაც მთავარია, დოქტორანტურის დაფინანსების პრობლემა. ის ფაქტი, რომ დაფინანსებული კვლევის არსებობა არ წარმოადგენს დოქტორანტურაში ჩარიცხვის წინაპირობას და უნივერსიტეტებში ფრაგმენტულად ხდება კვლევის დაფინანსებისთვის თანხების ალოკაცია, უარყოფითად აისახება საბოლოო პროდუქტის ხარისხზე.

ყოველივე ზემოთ აღნიშნულიდან ცხადია, რომ განათლების ხარისხის გასაზრდელად საჭიროა ქმედითი ნაბიჯები როგორც სახელმწიფოს, ისე თავად უნივერსიტეტების მხრიდანაც, რაც, პირველ რიგში, გულისხმობს ხარისხის შეფასების ეფექტიანი შიდა და გარე მექანიზმების ამოქმედებას.

## ნაწილი II.

### **სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების მიერ შიდა საუნივერსიტეტო გარემოსა და განათლების ხარისხის შეფასება**

როგორც წინამდებარე ანგარიშის შესავალში აღინიშნა, კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტებში ჩატარდა ფოკუსჯგუფების სერია უნივერსიტეტების კურსდამთავრებულებსა და სტუდენტებთან. ფოკუსჯგუფების ორგანიზება ემსახურებოდა სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების მიერ საუნივერსიტეტო სწავლების ხარისხის შეფასების კვლევას. თითო სამიზნე უნივერსიტეტში (გარდა ტექნიკური უნივერსიტეტისა და ჯიპასი) ჩატარდა ორი ფოკუსჯგუფი იმის დასადგენად, თუ რა ტრანსფორმაცია განიცადა უნივერსიტეტებმა წლების განმავლობაში, იქონია თუ არა ბოლონის პროცესის შედეგად დანერგილმა რეფორმებმა გავლენა სტუდენტების შეფასებებზე. აღნიშნული ტენდენციის გამოსავლენად რესპონდენტები დავყავით შემდეგი პრინციპით: სტუდენტები, რომლებსაც უნივერსიტეტში სწავლა 2005-2010 წლებში მოუწიათ, და სტუდენტები, რომლებიც ან ამჟამად სწავლობენ, ან 2011-2016 წლებში დაამთავრეს უნივერსიტეტი.

კვლევის მიზანს არ წარმოადგენდა სამიზნე უნივერსიტეტების ერთმანეთთან შედარება, არამედ ზოგადად იმის გაანალიზება, თუ რამდენად აისახება უმაღლესი განათლების რეფორმები თავად სტუდენტების დამოკიდებულებებზე საუნივერსიტეტო ცხოვრების მიმართ. შესაბამისად, წინამდებარე თავი დაყოფილია ოთხ ნაწილად სამიზნე უნივერსიტეტების მიხედვით. თავის მხრივ, თითოეული მათგანი დაყოფილია ქვეთავებად შემდეგი საკითხების მიხედვით: უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა, სტუდენტთა მომსახურება და აკადემიური პროგრამების, პროფესორებისა და სწავლების ხარისხის შეფასება. ბოლოს, დასკვნის სახით წარმოდგენილია ფოკუსჯგუფების შედეგად გამოვლენილი ძირითადი საკითხების მიმოხილვა.

## **თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი**

### **უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა**

ინფრასტრუქტურის შეფასებისას თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის (თსუ) კურსდამთავრებულები და სტუდენტები აღნიშნავენ, რომ სწავლისთვის ყველაზე ხელსაყრელი პირობები თსუ-ს პირველ კორპუსშია, რომელიც რამდენიმე წლის წინ გარემონტდა და თანამედროვე ტექნიკით აღიჭურვა, თუმცა არასაკმარისად. ხშირია შემთხვევები, როდესაც არ მუშაობს მიკროფონი, ან არ არის საკმარისი სკამები. დისკომფორტის გამომწვევია გაუმართავი სავენტილაციო და კონდიციონერების სისტემა, რაც სალექციო პროცესს ნაკლებ ეფექტურს ხდის. ტექნიკური აღჭურვილობის პრობლემა განსაკუთრებით მწვავეა სხვა კორპუსებში.

*„აუდიტორიებში არის სკამების ნაკლებობა და სტუდენტებს უწევთ ფეხზე დგომა. თუ მოასწარი და წინ დაჯექი, მხოლოდ ამ შემთხვევაში არის ლექციის მოსმენის საშუალება. უკანა რიგებში ხშირად არ ისმის. პირველ კორპუსში არის ორმაგი ფანჯრები, რომლებიც ბოლომდე არ იღება და ზაფხულში ძალიან სიცხეა“.* (მამრ., 2011-2016)

*„ჩვენ გვაქვს შემთხვევა, მთელი 3-4 წლის მანძილზე არ გვაქვს პროექტორი, მერხზე ვდებთ სკამს და სკამზე ლექტორს, ასე ვატარებთ პრეზენტაციებს. ეს არის რეალური ფაქტი“.* (მდედრ., 2011-2016)

რესპონდენტების ნაწილმა აღნიშნა, რომ ინფრასტრუქტურული გამართვის თვალსაზრისით მონესრიგდა თსუ-ს მესამე კორპუსიც, რომელიც ახლახანს გარემონტდა. თუმცა მათი შეფასებით, ცუდი მდგომარეობაა თსუ-ს სხვა კორპუსებში, მაგ.: მალღვივის კორპუსი, მეორე კორპუსი, სადაც მოუნესრიგებელია როგორც აუდიტორიები, ისე სხვა სივრცე, როგორცაა კაფეტერია, ტუალეტები და ა.შ. რესპონდენტების თქმით, ავარიულია მეოთხე და მეექვსე კორპუსები.

*„არც ტექნიკურად იყო აღჭურვილი, სულ რაღაც 15 კომპიუტერი იყო და იქ იდგა რიგი“.* (მდედრ., 2005-2010)

*„სამწუხაროდ, ერთი სემესტრის გატარება მომიწია მალე კორპუსში და ეს არის დეპრესიის მაჩვენებელი ზამთარში, 9 საათზე იქ ასვლა. ყოველდღე მიწვეს ასვლა, არის ძალიან ცუდი სიტუაცია, საჭმელს იქ ვერ შეჭამ, ტულეტშიც იგივე პრობლემებია“.* (მდედრ., 2011-2016)

რესპონდენტები ასევე ხაზს უსვამენ პრობლემებს, რომლებსაც შშმ პირები აწყდებიან უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურული მოუნესრიგებლობის გამო. მათი თქმით, შშმ პირებისთვის ადაპტირებული სივრცე მხოლოდ პირველ და მესამე კორპუსებშია, სადაც მათ აქვთ შესაძლებლობა, სართულებს შორის თავისუფლად გადაადგილდნენ.

*„მხოლოდ პირველი კორპუსია ადაპტირებული ისე, რომ შშმ პირებისთვის სართულიდან სართულამდე გადაადგილება შესაძლებელი იყოს, სხვა კორპუსებში ასეთი სტუდენტის გადაადგილება უბრალოდ შეუძლებელია. მესამეში აკეთებენ ლიფტს [...] მეორე კორპუსის ფართი ამის საშუალებას ნამდვილად იძლევა. მე რამდენადაც ვიცი, მეოთხე და მეექვსე კორპუსი ისედაც ავარიულ მდგომარეობაშია და შეიძლება რამდენიმე თვეში ჩამოინგრეს“.* (მამრ., 2011-2016)

რაც შეეხება ბიბლიოთეკებსა და თანამედროვე ლიტერატურაზე ხელმისაწვდომობას, ამ მხრივაც ძირითადად თსუ-ს პირველი კორპუსი გამოირჩევა, სადაც განთავსებულია ახალი ბიბლიოთეკა. რესპონდენტები ასევე აღნიშნავენ, რომ ყველა ფაკულტეტს საკუთარი ბიბლიოთეკააქვს, თუმცა იმის გამო, რომ ამ ბიბლიოთეკებში ლიტერატურა ძირითადად ინგლისურენოვანია, მათით სარგებლობა მხოლოდ იმ სტუდენტებს შეუძლიათ, რომელთაც ენა იციან. შესაბამისად, სტუდენტებისთვის ყველაზე კომფორტული პირველი კორპუსის ბიბლიოთეკაა. თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ სტუდენტებს დისკომფორტს უქმნის დაცვის მიერ პირველი კორპუსის საბიბლიოთეკო სივრცის გადამეტებული კონტროლი. რესპონდენტები უკმაყოფილებას გამოხატავენ იმასთან დაკავშირე-

ბითაც, რომ წიგნის ასლის გადაღება და წიგნის ელექტრონულ ვერსიაზე ხელმისაწვდომობა ფასიანია.

*„პირველი კორპუსის ბიბლიოთეკა მშვენიერია, მაგრამ ყველაზე დიდი პრობლემა ის არის, რომ, თუ რომელიმე წიგნის ასლის გადაღება გჭირდება, პირველ კორპუსშივე გახდევინებენ ფულს, რაც, ჩემი აზრით, არასწორია. ყველა ფაკულტეტზე არსებობს ბიბლიოთეკა, მაგრამ ინფორმირების დონე ძალიან დაბალია და ძალიან იშვიათად სარგებლობენ სტუდენტები. ძირითადად უცხოენოვანი ლიტერატურაა, შეიძლება ამის გამოც არ სარგებლობენ. ასევე პირველი კორპუსის ბიბლიოთეკის პრობლემა ის არის, რომ ყველა წიგნის ელექტრონული ვერსია არსებობს, მაგრამ ამაში გახდევინებენ ფულს. ეს, ჩემი აზრით, არასწორი ფაქტია, ეს ყველასთვის უფასო და ხელმისაწვდომი უნდა იყოს“.* (მდედრ., 2011-2016)

## **სტუდენტთა მომსახურება**

თსუ-ს სტუდენტები მომსახურების ხარისხზე საუბრისას განსხვავებულ ინფორმაციას გვანვდიან. რესპონდენტების მცირე ნაწილი აღნიშნავს, რომ მათთვის სხვადასხვა ტიპის ინფორმაცია, იქნება ეს სასწავლო პროცესთან თუ გაცვლით პროგრამებთან დაკავშირებით, ელფოსტის ან მოკლე ტექსტური შეტყობინების სახით მიდის. თუმცა აქვე აღნიშნავენ, რომ ეს მხოლოდ კონკრეტულ მიმართულებებზე ხდება, დამოკიდებულია პიროვნებებზე, ტუტორებსა და კოორდინატორებზე და ამ მომსახურებას სისტემური ხასიათი არ აქვს. აღნიშნა ისიც, რომ ამ მხრივ მონესრიგებულ მიმართულებებზეც კი სტუდენტების მომსახურებას სელექციურად ეწევიან და უპირატესობას ანიჭებენ თავისი მიმართულების წარმომადგენელი სტუდენტების მხარდაჭერას.

*„ჩემი მიმართულების [...] ადმინისტრაციის, ტუტორების ძალიან კმაყოფილი ვარ. მობილურზე მომდის ყველა მნიშვნელოვანი შეტყობინება და სმსტსუ.გე-ზე არის*

განთავსებული ინფორმაცია“. (მდედრ., 2011-2016)

„სოციალურ და პოლიტიკურ მეცნიერებათა ფაკულტეტზე [დასახელებულია მიმართულება] უკეთესი ტუტორები ჰყავთ იმ მხრივ, რომ უფრო მეტ ინფორმაციას აძლევენ, თუნდაც ეს-ემ-ესის სახით. ჩვენ ერთგვარად ვაკუუმში ვართ, იქნება ეს სტაჟირების პროგრამა თუ სხვა, კვლევაზე ხომ ლაპარაკი ზედმეტია“. (მდედრ., 2011-2016)

„ვთქვით სოც. პოლიდან ხარ და ჰუმინატულ ფაკულტეტზე რაღაც დაგჭირდა, ნაკლებ ყურადღებას გაქცევინ, რბილად რომ ვთქვათ“. (მამრ., 2011-2016)

ერთეული რესპონდენტებისგან განსხვავებით, კვლევის მონაწილეთა უმეტესობა უნივერსიტეტის ადმინისტრაციული მართვის პრობლემებზე მიუთითებს და აღნიშნავს, რომ თსუ-ს ადმინისტრაციული აპარატი იმდენად დიდი და დაქსაქსულია, რომ ფაკულტეტებმა სრულად არც კი იციან უნივერსიტეტის ცენტრალური დეპარტამენტებისა და მათი უფლება-მოვალეობების შესახებ. პრობლემას ქმნის ისიც, რომ ფაკულტეტები გაფანტულია სხვადასხვა კორპუსში, მათ ადმინისტრაციებს შორის კოორდინაცია არასათანადოდ ხორციელდება და ინფორმაციის ოპერატიულად გავრცელება არ ხდება. შესაბამისად, სტუდენტების ერთი დეპარტამენტიდან მეორეში გადამისამართება კონკრეტული სერვისის მისაღევად ხშირად არასწორად ხდება, რაც სტუდენტებისთვის გრძელვადიან და არაეფექტურ პროცესად იქცევა ხოლმე.

„ადმინისტრაცია თსუ-ში ძალიან დიდი პრობლემაა. თუ გჭირდება რაღაც კონკრეტულის გაგება, ჯერ გაგიშვებენ ყველა ფაკულტეტზე. თურმე არსებობს სტუდენტების მომსახურების ცენტრი და ამის შესახებ სხვა უნივერსიტეტის ლექტორმა გვითხრა. ზუსტად ორი კვირა ვეძებდით, სად ჰქონდათ ოთახი, რადგან არავინ იცოდა“. (მამრ., 2011-2016)

აღსანიშნავია ისიც, რომ სტუდენტები საუბრობენ უნივერსიტეტში არსებულ ნეპოტიზმსა და ფინანსურ მაქინაციებზე, რომლის კარგ საფუძველსაც უნივერსიტეტის მრავალგანყოფილებიანი სტრუქტურა ქმნის. ასეთ გარემოში კი სტუდენტებისთვის ახალი პროექტების რეალიზება, იქნება ეს კვლევა თუ კურიკულუმს მიღმა არსებული სხვა აქტივობა, შეუძლებელი ხდება.

*„გაბერილია შტატები, რეალურად არაფერს აკეთებენ, ოცი ადამიანი მუშაობს იმ საქმეზე, რასაც რვა ადამიანიც გააკეთებს. თვითმმართველობიდანაც აქ იწყებენ მუშაობას, ეს არის კარიერული წინსვლა, რომ უნივერსიტეტის ადმინისტრაციაში დაიწყო მუშაობა. იქ რას აკეთებენ, კაცმა არ იცის“.* (მდედ., 2011-2016)

უნივერსიტეტში არსებულ პრობლემებზე საუბრისას რესპონდენტები ხაზგასმით გამოყოფენ ელექტრონული ბაზის (sms.tsu.ge) გაუმართაობის საკითხს. ერთი მხრივ, ბაზის ტექნიკური ხარვეზები, მეორე მხრივ, სასწავლო პროცესის არასათანადო ადმინისტრირება წლების განმავლობაში თსუ-ს სტუდენტებს საგნების არჩევის პრობლემას უქმნის და რაოდენობრივი შეზღუდვების გამო სტუდენტებისთვის საგნის არჩევა, ფაქტობრივად, „დასწრებაზეა“. ასეთ პირობებში საგანზე რეგისტრაცია განსაკუთრებით პრობლემურია იმ სტუდენტებისთვის, რომლებიც მეორადი სპეციალობის ან სხვა ფაკულტეტის ფარგლებში ირჩევენ მას, რადგან ამა თუ იმ საგანზე დაწესებული საფაკულტეტო კვოტა საკმაოდ დაბალია და სტუდენტებს შორის „სარეგისტრაციო კონკურენცია“ კიდევ უფრო ძლიერდება. როგორც ერთ-ერთმა სტუდენტმა აღნიშნა, პრობლემა სისტემური ხასიათისაა, რადგან პირდაპირ კავშირშია ფაკულტეტების დაფინანსების საკითხთან. კერძოდ, სტუდენტების მიერ უნივერსიტეტსა და ფაკულტეტზე მოტანილი სწავლის გადასახადი (სახელმწიფო დაფინანსება იქნება ეს თუ ინდივიდუალური) საბოლოოდ შეადგენს კიდევ საფაკულტეტო ბიუჯეტს, რომელიც მხოლოდ იმ ფაკულტეტს რჩება, რომელზეც სტუდენტი სწავლობს. იმ შემთხვევაში, თუ სტუდენტი სხვა ფაკულტეტის

საგანს(ებს) ირჩევს, მისი მომსახურებისთვის ხარჯების განწევა სწორედ მეორად ფაკულტეტს უწევს, რის თავიდან არიდება-საც ფაკულტეტები თუნდაც კვოტების დაწესებით ცდილობენ. ასეთი პრინციპით მოქმედება კი სტუდენტის ინტერესების საწინააღმდეგო ქმედებაა.

*„ფაკულტეტზე იმდენი სტუდენტია, რომ სხვა ფაკულტეტის სტუდენტები აღარ სჭირდებათ. ახლა სოციოლოგიაზე მხოლოდ ორი ადგილია გამოყოფილი სხვა ფაკულტეტისთვის. რა თქმა უნდა, წამიერად დამასწრო სხვამ და ვერ ავირჩიე. შემდეგ მივედი და ჩხუბი მომიწია. თვითონ გადმოდიან აგრესიაზე, ფსიქოლოგს აქ რა გინდაო!“ (მდედრ., 2011-2016)*

*„მანტერესებდა, ეს პრობლემა რატომ იყო და როგორც გავარკვიე, დაფინანსება მოდის ფაკულტეტების მიხედვით. მაგალითად, ჰუმანიტარი სტუდენტების დაფინანსება მოდის ჰუმანიტარების ფაკულტეტზე. როდესაც სტუდენტი მიდის სხვა (მეორად) ფაკულტეტზე, ლექტორი და აუდიტორია მან უნდა გამოუყოს, არადა ფული მიდის სხვის ფაკულტეტზე. ანუ ეს მხოლოდ მათი პრობლემაა არ არის“. (მამრ., 2011-2016)*

### **აკადემიური პროგრამების, აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმისა და სასწავლო პროცესის შეფასება**

გარდა ინფაქსტრუქტურისა და ადმინისტრაციული მომსახურებისა, მნიშვნელოვანია გავიგოთ, როგორ აფასებენ კვლევის მონაწილე სტუდენტები და კურსდამთავრებულები თავად სასწავლო პროცესს, აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმსა და დამოკიდებულებას სტუდენტების მიმართ, აკადემიური პროგრამების შინაარსსა და კურიკულუმს მიღმა არსებულ სხვა აქტივობებს.

თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შემთხვევაში ფოკუსჯგუფის მონაწილეთა ნარატივებში განსაკუთრებით გამოიკვეთა მათი უკმაყოფილება აკადემიური პერსონალის



მიმართ. რესპონდენტები პროფესორების არაპროფესიონალიზმის უჩივიან და აღნიშნავენ, რომ ამის გამოხატველი ერთ-ერთი მთავარი პრობლემა პროფესორების სტუდენტებთან დამოკიდებულებაა. მონაწილეებმა მრავალჯერ გაუსვეს ხაზი პროფესორების მხრიდან უთანასწორო და გულგრილ დამოკიდებულებას სტუდენტების მიმართ, რაც გამოიხატება, როგორც ცინიკური, სექსისტური და ჰომოფობიური განწყობებით, ისე სტუდენტებისთვის სიტყვიერი შეურაცხყოფის მიყენებით. კვლევის მონაწილეებს შორის აღინიშნა, რომ პროფესორების მხრიდან აგრესიული ქცევის გამოვლენა განსაკუთრებით მოსალოდნელია მაშინ, თუ სტუდენტები რაიმე ინიციატივას გამოხატავენ, თუნდაც აუდიტორიული მუშაობის ფორმატის ცვლილებასთან დაკავშირებით.

*„ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემაა ის, რომ ბევრი ლექტორი არის სექსისტი და ჰომოფობი. როდესაც იგებენ, რომ ქალთა უფლებებზე, ლგბტ თემზე და ა.შ. საკითხებთან დაკავშირებით გაქვს გამოცდილება ან კვლევას აკეთებ, დაინტერესებული ხარ ან სენსიტიური ხარ ამ თემების მიმართ, ეჭვის თვალთ გიყურებენ; თითქოს გეუბნებიან, რომ გაიზრდები, უფრო მნიშვნელოვანი თემებით დაინტერესდებიო. ასეთი დამოკიდებულება, ჩემი აზრით, ნამდვილად სამარცხვინოა უმაღლეს სასწავლებელში“.* (მდედრ., 2011-2016)

*„ვართ სტუდენტების ისეთი ნაწილი, ვისაც გვინდა რაღაცის გამოსწორება. როდესაც ლექტორს ვუთხარით, რომ სემინარი და ლექციაზე ჯდომა არაფერს გვაძლევდა, ამიტომ დავწეროთ ესეები, ვიმსჯელოთ, მოვანყოთ დისკუსიები-თქო, ლექტორი ძალიან გაღიზიანდა და ერთ-ერთ სტუდენტს უთხრა, მოკეტეო. მეორეს დაცინვა დაუნყო, შენ სწავლა არ გინდა და ფინალურების ჩაბარება არ გინდაო“.* (მდედრ., 2011-2016)

ლექტორების პროფესიონალიზმის შეფასების არანაკლებ მნიშვნელოვანი კრიტერიუმია მათი დამოკიდებულება საკუთარ

პროფესიულ განვითარებასა და ცოდნის წარმოებასთან. ერთ-ერთ ფოკუსჯგუფში ხაზი გაესვა თსუ-ს პროფესორებს შორის ცოდნის გადაცემის მიმართ არასწორ, ნეგატიურ დამოკიდებულებას. კვლევის მონაწილე სტუდენტები და კურსდამთავრებულები საუბრობენ იმაზე, რომ თსუ-ში ლექტორებს არ სურთ სტუდენტებისთვის საკუთარი ცოდნის გაზიარება, რომ ლექტორებისთვის მიუღებელია, სტუდენტმა მათზე მეტი იცოდეს (მეტად ინფორმირებული იყოს), რის გამოც ლექციაზე სტუდენტებს აქტიურობის შესაძლებლობას არ აძლევენ და მათ მიერ დასმულ შეკითხვებზე ირონიული პასუხების გაცემით შემოიფარგლებიან. კვლევის მონაწილეებმა აღინიშნეს ისიც, რომ თსუ-ში გავრცელებული პრაქტიკაა, როდესაც პროფესორები ხელს უწყობენ აუდიტორიაში დომინანტური, უალტერნატივო აზრის ფორმირებას, რომელიც უნდა გაიზიაროს ყველა სტუდენტმა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, სტუდენტი, შესაძლოა, დისკრიმინაციის მსხვერპლი გახდეს.

*„მე ვინც კარგი ლექტორი მყავდა, ყველა თანასწორად გვიყურებდა და არა ის, რომ ის ლექტორია, მეტი იცის და ზევიდან მიყურებს. კარგად ხსნიდა მასალას და თუ გააჩერებდი, რამეს კითხავდი, აგიხსნიდა და არ გეტყოდა, რომ დეგენერატი ხარ; თანამედროვე ცოდნა ჰქონდა თავის საგანში, შეეძლო მრავალი სხვადასხვა გზით აეხსნა ერთი და იგივე რამ, არ იყო გადახტომაზე და მოცილებაზე“. (მამრ., 2005-2010)*

*„მე რასაც ვუყურებ, ლექტორებს ცოდნის მიმართ აქვთ ფაშისტური დამოკიდებულება. ცდილობენ, რაც შეიძლება ნაკლები გასწავლონ, რაც შეიძლება ნაკლები გალაპარაკონ ლექციაზე, რომ მათზე ჭკვიანი არ გამოჩნდეს. ბევრჯერ მქონია შემთხვევა, როცა დასმულ კითხვაზე ლექტორისგან ირონიული და ცინიკური პასუხი მიმიღია. ცდილობს, დაგამციროს სხვა სტუდენტების თვალში, ვინმემ არ იფიქროს, რომ მისი თანაკურსელი უფრო ჭკვიანია, ვიდრე მისი ლექტორი“. (მდედრ., 2011-2016)*

*„ლექციებზე აზრის წარმოება შემდეგნაირად ხდება, იქმნება დომინანტური აზრი, რომელიც უნდა მოიწონოს ყველამ და იმ უმცირესობას, რომელსაც განსხვავებული აზრი აქვს, შეიძლება დასცინონ. მქონია ისეთი შემთხვევაც, რომ ლექტორები ხელს უწყობენ, რომ მხოლოდ დომინანტურ აზრს ვცეთ პატივი და ვინც უმცირესობაშია და განსხვავებული აზრი აქვს, ამ აზრის გათვალისწინება და გაჟღერებაც კი არ ხდება“. (მდედრ., 2011-2016)*

კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ თსუ-ში „ძველ“ და ახალგაზრდა ლექტორებს შორის ფუნდამენტური განსხვავებაა, რაც გამოიხატება შემდეგში: პირველი კატეგორიის ლექტორები ორიენტირებული არ არიან სილაბუსის განახლებაზე, სტუდენტებს აიძულებენ სალექციო მასალების „დაზუთხვას“, არ აინტერესებთ სტუდენტის აზრი და ლექციაში მისი აქტიური მონაწილეობა, ცდილობენ საკუთარი აზრის სტუდენტებისთვის თავს მოხვევას. მათ საპირისპიროდ, ახალგაზრდა ლექტორები ის კატეგორიაა, რომელიც სამუშაო დონეზე ფლობს ინგლისურ ენას და მუდმივად ზრუნავს სილაბუსის თანამედროვე ლიტერატურით განახლებაზე, არ შემოიფარგლება მხოლოდ თეორიული სწავლებით და აქტიურად იყენებს „ქეისებს“, რათა სწავლების პროცესი უფრო ინტერაქტიული და პრაქტიკული უნარების გამომუშავებაზე ორიენტირებული იყოს. თუმცა ისიც აღინიშნა, რომ ახალგაზრდა ლექტორები ხშირად დადიან საზღვარგარეთ და აცდენენ ლექციებს, რაც სტუდენტებში უკმაყოფილებას იწვევს.

*„იყო ლექტორების ორი კატეგორია: ძველი ლექტორები, რომლებიც არ იცნობენ თანამედროვე პროცესებს და სწავლების მეთოდებს, არ გისმენენ, არ ითვალისწინებენ მენს აზრს, მონოტონურად კითხულობენ ლექციას. მრჩება შთაბეჭდილება, რომ სჭირდებათ მსმენელი, რომელსაც თავის აზრს მოახვევენ. მეორე კატეგორია არიან ახალგაზრდები, რომლებსაც განათლება მიღე-*

ბული აქვთ უცხოეთის პრესტიჟულ უნივერსიტეტებში, მაგრამ არასდროს აქვთ ლექციის დრო, სემინარზე მოსვლის დრო, სულ აგვიანებენ, სულ უცხოეთში არიან და ვერ გიტარებენ ლექციას, ამიტომ, რეალურად, ვერც მათგან ვიღებდით იმას, რაც უნდა მიგველო“. (მდღერ., 2011-2016)

„ლექტორების ბრალი ის არის, რომ არ ხდება სილაბუსების განახლება. მე რაც მინახავს, არის 3-4 წლის წინანდელი. ერთ-ერთ ლექტორთან დაკავშირებით ის არის საინტერესო, რომ ყოველ ჯერზე ანახლებს ლიტერატურას, თარგმნის. მისთვის ეს არის ძალიან ჩვეულებრივი მოვლენა, რადგან ევროპაში აქვს განათლება მიღებული და მას აქვს გამოცდილება, თუ როგორ კონტაქტობენ ლექტორები სტუდენტებთან და ცდილობს, რომ გადმოიტანოს, რაც ჩვენთვის არის ცოტა უცხო“. (მამრ., 2011-2016)

„არიან ლექტორები, რომლებიც ბევრ ინფორმაციას განვდიან, რაც არ გჭირდება და არც გახსოვს მეორე სემესტრში. არიან ლექტორები, რომლებიც უფრო მეტად პრაქტიკულ ინფორმაციას გაძლევენ და ეს უფრო მეტად გამახსოვრდება. შეიძლება ველზე არ გადიხარ, მაგრამ ეს მუშაობის პროცესი უფრო პრაქტიკულია, ვიდრე სხვების. თუნდაც ქეისები და თუნდაც ის, რომ ფინალურში ან შუალედურში კი არ გინერს ქულას, არამედ გაძლევს რაღაც თემას და ამ თემაზე შენ რაღაც ნაშრომს წარადგენ“. (მამრ., 2011-2016)

აღინიშნა ისიც, რომ პრაქტიკული სამუშაოების თვალსაზრისით გამონაკლისს წარმოადგენენ ლექტორები, რომლებიც სწავლებასთან ერთად დამოუკიდებლად ახორციელებენ კვლევით პროექტებს, რომლებშიც სტუდენტებსაც რთავენ. თუმცა მსგავს პროექტებში ამა თუ იმ სტუდენტის ჩართულობის შესახებ გადაწყვეტილებას თავად ლექტორი იღებს საკუთარი შეხედულებიდან და სტუდენტებისადმი პირადი დამოკიდე-

ბულებიდან გამომდინარე, რაც არათანასწორ პირობებში აყენებს სტუდენტებს.

*„ლექტორები, ვისაც თავისი კომერციული ან აკადემიური კვლევები ჰქონდა, ჯგუფში ირჩევდნენ სტუდენტებს, რომლის მიმართაც ჰქონდათ სიმპათია და ვინც ესწავლობდით, გერთავდნენ ამაში. ეს იყო მინიმალური ჩართულობა, მაგრამ პირველ და მეორე კურსზე ეს იყო ერთადერთი ნათელი ნერტილი“.* (მდედრ., 2005-2010)

კვლევასთან დაკავშირებით ხაზი გაესვა თსუ-ს ახალ ინიციატივას შიდა საუნივერსიტეტო კვლევების დაფინანსებასთან დაკავშირებით. რესპონდენტების ინფორმაციით, გამოცხადდა საფაკულტეტო კვლევითი გრანტები, რაც, ერთი მხრივ, აშკარად პოზიტიურ მოვლენად ფასდება სტუდენტების მიერ, თუმცა, მეორე მხრივ, დაკავშირებულია გარკვეულ პრობლემებთანაც. სტუდენტებში უკმაყოფილებას იწვევს ის შეზღუდვა, რომ განაცხადის გაკეთების უფლება მხოლოდ პროფესორს აქვს მინიჭებული, რომელმაც რამდენიმე სტუდენტი უნდა ჩართოს კვლევაში. როგორც სტუდენტებმა თქვეს, ასეთი პირობები ხელს აძლევს ლექტორებს, რომ თავიანთთვის სასურველ თემებზე იმუშაონ, რაც, შესაძლოა, სტუდენტების უმრავლესობისთვის საინტერესო არ იყოს. გარდა ამისა, როგორც პროფესორის მიერ განხორციელებული დამოუკიდებელი კვლევების შემთხვევაში, აქაც ლექტორი თავად განსაზღვრავს იმ სტუდენტებს, რომლებსაც პროექტში ჩართავს, რამაც, შესაძლოა, პირადი სიმპათიისა და მიკერძოების საფუძველზე მიაღებინოს გადანყვეტილება.

*„ახლა გამოცხადდა თსუ-ში, რომ შეიძლებოდა სტუდენტს კვლევა ჩაეტარებინა პროფესორთან ერთად, მაგრამ განაცხადის შეტანის უფლება აქვს მხოლოდ პროფესორს. მე რა თემაც მაინტერესებს, სულ რომ დავუჩოქო, იმაზე მაინც არ შეიტანს განაცხადს“.* (მამრ., 2011-2016)

გარდა პროფესორების პროფესიონალიზმისა, თსუ-ს სტუ-

დენტები და კურსდამთავრებულები სხვა არანაკლებ მწვავე საკითხებზეც საუბრობენ. მათ შორის განსაკუთრებით პრობლემურად სახელდება თანამედროვე სასწავლო ლიტერატურის ქართულ ენაზე არარსებობა. როგორც ფოკუსჯგუფის მონაწილეებმა აღნიშნეს, უცხოენოვანი ლიტერატურა უარყოფითად მოქმედებს სტუდენტების მოტივაციაზე, კარგად ისწავლონ, რადგან ინგლუსურენოვან ტექსტებზე მუშაობა უჭირთ. ასეთ შემთხვევაში სტუდენტებს უწევთ მათი წინამორბედი სტუდენტების მიერ შექმნილი კონსპექტების გამოყენება, რაც, ბუნებრივია, უარყოფითად აისახება მიღებული განათლების ხარისხზე. მიუხედავად იმისა, რომ თსუ-ს სტუდენტებისთვის უცხოენოვანი ლიტერატურის საკითხი საკმაოდ მწვავედ დგას, ერთ-ერთმა სტუდენტმა ხაზი გაუსვა იმ ფაქტს, რომ უნივერსიტეტში მიზანმიმართულად ხდება მთარგმნელობითი პროექტების „ჩაგდება“. მიუხედავად იმისა, რომ არ სახელდება კონკრეტული მიზეზი, კვლევის მონაწილემ მინიშნება გააკეთა ფინანსურ მაქინაციებზე უნივერსიტეტში, რის გამოც „კარგი პროექტები“ ყოველგვარი არგუმენტაციისა და ახსნაგანმარტების გარეშე იბლოკება.

*„ადმინისტრაციაში ვიკითხეთ, თუ რატომ დაბლოკეს პროექტი და პასუხი რეალურად ვერ გავიგეთ. ზოგი ამბობდა, რომ ხელს ვუშლით სტუდენტთა მომსახურებაში. მე ვერ ვხვდები, ჩვენი თარგმნილი წიგნი რა შუაში იყო ამათ მომსახურებასთან. ზოგი ამბობდა, რომ ამას ჰქონდა გარკვეული ბიზნეს გათვლა, ჩვენ კი არ გვქონდა არანაირი ფინანსური ინტერესი. ჩვენმა უნივერსიტეტმა დაბლოკა უნივერსიტეტისთვის კარგი პროექტი“.* (მამრ., 2011-2016).

რაც შეეხება თსუ-ში აუდიტორიული (სალექციო) მუშაობის ფორმატსა და სწავლების მეთოდებს, ფოკუსჯგუფის მონაწილეთა უმრავლესობას ამ მხრივაც კრიტიკული დამოკიდებულება აქვს. როგორც სტუდენტები აღნიშნავენ, სალექციო საათებზე მათ არ აქვთ აკადემიური მუშაობის შესაძლებლობა, რაც გულისხმობს პროფესორებთან ერთად სასწავლო მასალის ირ-

გვლივ ანალიტიკური მსჯელობის განვითარებას, საკითხების კრიტიკულ გააზრებას და ლექტორსა თუ სხვა დამსწრე სტუდენტებთან ღია დისკუსიის რეჟიმში კომუნიკაციას. ამის ნაცვლად, სტუდენტები სწავლას კვლავ „სასკოლო სისტემაში“ განაგრძობენ, რაც გამოიხატება იმაში, რომ ლექტორები ლექციაზე სილაბუსით გათვალისწინებულ მასალას მშრალად ჰყვებიან და როგორც ერთ-ერთმა სტუდენტმა აღნიშნა, „მონოლოგს კითხულობენ“, რომელიც სემინარზე ასევე მშრალად უნდა ჩააბარონ ლექტორს, ინდივიდუალური რეფლექსიის გარეშე.

*„უნივერსიტეტში უფრო თავისუფალ აკადემიურ გარემოს ველოდი; ველოდი, რომ დაზეპირების გარდა იქნებოდა ფიქრი და გააზრება, რასაც ქვეყანაში ყველაზე დიდი და ძველი უნივერსიტეტისგან უნდა ელოდო. იმაზე არაფერს ვამბობ, რომ ლექტორებს მოეწოდებინათ ახალი მასალა, რომ ერთის გარდა სხვა წიგნი და ავტორებიც არსებობენ, რომ შეიძლება უფრო ფართოდ აზროვნება და არა საკითხის მხოლოდ ერთი მხრიდან განხილვა. არავის აინტერესებდა, შენ რას ფიქრობ, არავინ გეკითხებოდა აზრს, ბავშვები დგებოდნენ და ზეპირად აბარებდნენ თავს წიგნიდან“. (მამრ., 2005-2010)*

*„პროფესორთა პროფესიონალიზმზე იყო აქ საუბარი. მე არ მქონია ბედნიერება, ბევრ ისეთ ლექტორს შევხვედროდი, რომელიც მომეწონებოდა. მე არ მომწონს სემინარის ჩაბარების სასკოლო სისტემა, არ მომწონს ლექტორები, რომლებიც სლაიდიდან მიკითხავენ მასალებს. მომწონს ის საგნები, რომლებშიც იმ მასალის ირგვლივ ვსაუბრობთ და რაც წიგნში წერია, იმაზე არ მესაუბრებიან, იმის ნაკითხვა ისედაც შემიძლია. ისეთი ტიპის სემინარები და ლექციები უფრო მომწონს, როდესაც ანალიტიკურ აზროვნებას შეეხება საქმე და არა რალაცეების დაზეპირება“. (მდედრ., 2011-2016)*

თსუ-ს კურსდამთავრებულები დამოუკიდებელი აზროვნებისა და კრიტიკული ანალიზის უნარების განვითარების

შემაფერხებელ ფაქტორად ასახელებენ პრაქტიკული სასწავლო კურსების სიმწირეს და ძირითად ფოკუსს თეორიულ სწავლებაზე. მათი თქმით, უნივერსიტეტიდან იღებდნენ მხოლოდ და მხოლოდ თეორიულ ცოდნას, რასაც კავშირი არ აქვს პრაქტიკაში ცოდნის გამოყენების შესაძლებლობებთან.

*„ლექტორი, რომელიც მასწავლის [დასახელებულია საგანი], არ გვაკეთებინებს კრიტიკულ ანალიზს, რაც [დასახელებულია დარგი] არის სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი. ვსწავლობთ და ვწერთ ამ თეორიებზე, მაგრამ არანაირი კრიტიკული მსჯელობა არ მიმდინარეობს. ლექციაზე არის ლექტორის ერთგვარი მონოლოგი, გვიკითხავენ ლექციებს, ეს მე პირადად არ მომწონს, ვფიქრობ, რომ უფრო მეტი დისკუსია უნდა იყოს, უფრო მეტი ინდივიდუალური სამუშაო და ა.შ.“ (მდედრ., 2011-2016)*

*„კონკრეტულად დარგობრივი პრაქტიკული ცოდნა, რომელიც გჭირდება, რომ კვლევითი სამუშაო აწარმოო, იყო ნოლი“. (მამრ., 2005-2010)*

ზემოთ აღნიშნული დისკურსი განსაკუთრებით საინტერესოა იმის გათვალისწინებით, რომ დამსაქმებლების მხრიდანაც სწორედ ამ პრობლემებზე ხდება აქცენტირება, როდესაც უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულების სამსახურში აყვანაზეა ლაპარაკი. 2015 წელს ჩატარებული კვლევის თანახმად, შრომის ბაზრის წარმომადგენლები მიიჩნევენ, რომ სტუდენტებში პრაქტიკული უნარ-ჩვევების გამომუშავება უნივერსიტეტებისთვის პრიორიტეტული არ არის, შესაბამისად, ქართულ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ძირითადი ფოკუსი თეორიული საგნების სწავლებაზე მოდის, რაც უარყოფითად აისახება კურსდამთავრებულთა დასაქმების პერსპექტივებზე (ლეჟავა, ამაშუკელი, 2015).

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, რომელსაც ფოკუს-ჯგუფზე გაესვა ხაზი, არის ლექტორებისგან უკუკავშირის მიღების სურვილი. კვლევის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ



ხშირად ვერ იღებენ უკუკავშირის პროფესორებისგან, რის ერთ-ერთ მიზეზადაც სასემინარო ჯგუფებზე სტუდენტების დიდი რაოდენობა სახელდება. რესპონდენტები ასევე აღნიშნავენ, რომ ზოგ შემთხვევაში ლექტორები მხოლოდ ზედაპირულად გადახედავენ ხოლმე ნაშრომებს და კონკრეტულ ახსნა-განმარტებას არ აძლევენ სტუდენტებს დაშვებული შეცდომების შესახებ.

*„სასემინარო ჯგუფი უნდა იყოს სამუშაო ჯგუფი და იმდენად ბევრნი ვართ სემინარებზე, რომ ველარ ვმუშაობთ“. (მდედრ., 2011-2016)*

*„ჩემი კვლევა ვინც შეასწორა, უბრალოდ გადახედა, ეზარებოდა... უკუკავშირის პრობლემაა“. (მდედრ., 2011-2016)*

პრობლემას წარმოადგენს სტუდენტის მხრიდან უკუკავშირის მინოდებაც სწავლების მეთოდებთან დაკავშირებით, რაც მჭიდრო კავშირშია ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა მექანიზმების გაუმართაობასთან. დისკუსიისას აღინიშნა, რომ თსუ-ს ელექტრონულ სისტემაში (sms.tsu.ge) არის ლექტორის შეფასების სისტემა, სადაც სტუდენტს შეუძლია დააფიქსიროს პრეტენზია ლექტორის მიმართ, უკუკავშირი მისცეს მას სწავლების ამა თუ იმ კომპონენტთან დაკავშირებით. თუმცა ეს მხოლოდ ფორმალურია და სტუდენტების მიერ გაკეთებულ შეფასებას არანაირი მნიშვნელობა არ აქვს, რადგან უნივერსიტეტის მხრიდან მას რეაგირება არ მოჰყვება.

*„Smsts.ge-ზე არის ლექტორების შეფასების სისტემა, მაგრამ იმას არც არავინ კითხულობს და არავინ აქცევს ყურადღებას. ბევრჯერ გვითქვამს მიმართულების ხელმძღვანელისთვის, რომ ლექტორი, რომელიც კითხულობს სავალდებულო საგანს, არ მოგვწონს, არაფერს აკეთებს და გვინდა შეცვლა. რა თქმა უნდა, შემდეგ სემესტრში იგივე ლექტორი დაგვხვდება“. (მდედრ., 2011-2016)*

რესპონდენტებმა იმასაც გაუსვეს ხაზი, რომ მიუხედავად ზე-

მოთ აღნიშნული ინდიფერენტულობისა სტუდენტის შეფასების მიმართ, უნივერსიტეტში არიან ლექტორები, რომლებიც უნივერსიტეტისგან დამოუკიდებლად ცდილობენ მიიღონ უკუკავშირი სტუდენტისგან და მათი შეფასების მიხედვით გამოასწორონ ხარვეზები. თუმცა, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ასეთი ტიპის შეფასებას სისტემური ხასიათი არ აქვს და მხოლოდ ამა თუ იმ პროფესორის ინიციატივაზე დამოკიდებული.

*„ახალგაზრდა ლექტორებმა შუა სემესტრში შეადგინეს ანონიმური კითხვარი, რომლის მიხედვითაც უნდა შეგვეფასებინა ისინი, გვთხოვეს მაქსიმალურად გულწრფელად შეგვეფასებინა, როგორ მიმდინარეობდა სალექციო პროცესი, რომ რაღაც გამოესწორობინათ და ეს ძალიან კარგია“.* (მდედრ., 2011-2016)

როდესაც თსუ-ში სწავლების ხარისხს აფასებენ, რესპონდენტები პარალელს ავლებენ საქართველოში და საზღვარგარეთ მიღებულ განათლებას შორის. ფოკუსჯგუფების დროს აღინიშნა, რომ თსუ თავის სტუდენტებს გაცვლით პროგრამებს სთავაზობს სხვადასხვა ქვეყანაში, რასაც სტუდენტები აქტიურად იყენებენ. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა ის, რომ საზღვარგარეთ გატარებული პერიოდი, თუნდაც ერთი სემესტრი, საშუალებას აძლევს სტუდენტებს, უფრო ცხადად დაინახონ უნივერსიტეტში არსებული პრობლემები და შესაბამისად, მეტი მოთხოვნაც წაუყენონ უნივერსიტეტს.

*„უნივერსიტეტში ხშირად იყო ერთსემესტრიანი გაცვლითი პროგრამები, თუნდაც მაგისტრატურაზე წასვლა, რითაც მე ვისარგებლე, ვიყავი დამამთავრებელი კურსის სტუდენტი და მაგისტრატურაზე წავედი სხვაგან, რადგან თსუ მონაწილეობდა იმ პროექტში. ამან ძალიან დიდი რამე მომცა. თუმცა ამის იქით ჩემს სფეროში პრაქტიკულ უნარებზე ვერაფერს ვიტყვი. [...] საერთო შედეგი მე რაც მივიღე იყო არასტრუქტურული ცოდნა და სამეცნიერო კვლევითი უნარ-ჩვევების ძალიან დაბალი დონე“.* (მდედრ., 2011-2016)

ფოკუსჯგუფის მონაწილეები უკმაყოფილებას გამოთქვამენ სტუდენტების შეფასების სისტემის მიმართაც. სტუდენტებს შორის დომინანტურია მოსაზრება, რომ უნივერსიტეტში მოქმედი 100-ქულიანი სისტემა ობიექტურად ვერ აფასებს სტუდენტის ცოდნას და მხოლოდ ფორმალურ საზომად რჩება. როგორც კვლევის მონაწილეები ამბობენ, ბევრია დამოკიდებული თავად ლექტორზე, რომელიც საგნის სილაბუსში სურვილისამებრ ანიჭებს ქულებს სხვადასხვა კომპონენტს. სტუდენტებს შორის უსამართლობის განცდას იწვევს, მაგალითად, ის ფაქტი, რომ ზეპირი პრეზენტაციის ჩატარება, რომელსაც აუდიტორიაში რეალურად არავინ უსმენს, უკუკავშირს არ აძლევს მომხსენებელს და მხოლოდ 15-20 წუთს გრძელდება, შეიძლება ფასდებოდეს თითქმის ისეთივე მაღალი (მაქსიმალური) ქულით, როგორიც არის განსაზღვრული სტუდენტის მიერ განეული მთელი სემესტრული შრომის შესაფასებლად და რომლის მოცულობაც აღემატება 15-წუთიანი პრეზენტაციისთვის დახარჯულ დროსა და ენერჯიას.

*„ქულები ხომ იმიტომ იწერება, რომ სტუდენტის ცოდნა ასახოს? თუ ეს არის ცოდნის საზომი, მე არ მესმის, რატომ უნდა დაიწეროს ლექციაზე სიარულში ქულა. მე შეიძლება ლექციაზე ვიარო და ტელეფონზე თამაშის გარდა არაფერი გავაკეთო და არაფერი მოვისმინო. მხოლოდ იმისთვის, რომ მოვედი და დაგენახე, ვიღებ ქულას. ასევე, სხვადასხვა კომპონენტებისადმი არის არაპროპორციულად მინიჭებული ქულა. მქონია საგანი, რომელშიც 100-დან 30 ქულა იწერება 15-წუთიან პრეზენტაციაში, რომელსაც ძალიან მარტივად ამზადებ, 1 საათის განმავლობაში დაჯდება და ინტერნეტიდან მასალებს დააკოპირებ და იღებ 30 ქულას. რაც მთელი სემესტრის განმავლობაში იმეცადინე და იკითხე, ფაქტობრივად, იმის ნახევარს ღებულობ 15-წუთიან პრეზენტაციაში. გარდა ამისა, შეფასების დროს ლექტორის სუბიექტური გადმოსახედიდან გამომდინარეობს ბევრი რამე. ყველა ლექტორი სილაბუსის სხვადასხვა ქულებს საზღვრავს.“ (მდედრ., 2011-2016)*

დისკუსიების დროს გამოიკვეთა მოსაზრება, რომლის თანახმადაც, ზოგი ლექტორი უფრო მარტივად წერს ქულებს, ვიდრე დანარჩენები. შესაბამისად, სტუდენტები სასწავლო კურსს ხშირად ამ კრიტერიუმის გათვალისწინებით ირჩევენ, განსაკუთრებით კი ისინი, ვინც დასაქმებულია. ეს საკითხი დაკავშირებულია უნივერსიტეტში შეფასების ერთიანი, სტანდარტული სისტემის არარსებობასთან. ვინაიდან საუნივერსიტეტო დონეზე შემუშავებული არ არის შეფასების ერთიანი კრიტერიუმები და ქულების განაწილება კომპონენტების მიხედვით დამოკიდებულია თავად ლექტორზე, სტუდენტებს უჩნდებათ მოტივაცია, ისეთ საგნებს დაესწრონ, რომელშიც მარტივად შეძლებენ ქულის მიღებას და ნაკლები აქცენტი გააკეთონ ცოდნის მიღებაზე. განსაკუთრებით კი იმის გათვალისწინებით, რომ სწავლის საფასურის გადასახდელად სტუდენტების ნაწილი მუშაობს.

*„ლექტორები იყოფიან ორ ნაწილად. ერთნი, რომელნიც ადვილად წერენ ქულებს და მეორე, რომლებიც რთულად წერენ ქულებს. ეს არის ძალიან ცუდი ტენდენცია. სემესტრის დაწყების დროს თითოეული სტუდენტი კითხულობს, თუ როგორ წერს ესა თუ ის ლექტორი ქულას. ეს კატეგორიზება ნამდვილად არსებობს ყველა ფაკულტეტზე თითქმის“.* (მდედრ., 2011-2016)

*„ბევრ სტუდენტს არ აქვს თანხა, რომ გადაიხადოს სწავლის საფასური და ამიტომ უწევთ მუშაობა, ამიტომ მათ აწყობთ ლექტორი, რომელიც ადვილად დაწერს ქულას, არ მოსთხოვს დასწრებას და ყოველ ლექციაზე დავალების ჩაბარებას“.* (მდედრ., 2011-2016)

საერთო ჯამში, თსუ-ს სტუდენტებსა და კურსდამთავრებულებს შორის დომინანტურია მოსაზრება, რომ უნივერსიტეტის მიერ შეთავაზებული განათლებისა და სხვა სერვისების ხარისხი დაბალია, განსაკუთრებით კი სწავლის გადასახადთან შედარებით. რესპონდენტების აზრით, ხარისხთან მიმართებაში თსუ-ში სწავლის საფასური არაადეკვატურად მაღალია სახელმწიფო გრანტის არსებობის შემთხვევაშიც კი. მეორე მხრივ,

ფოკუსჯგუფის მონაწილეებს შორის განათლების ხარისხისა და ღირებულების შესაბამისობის საკითხი საბაზრო ეკონომიკის ქრილში განიხილება. შესაბამისად, კვლევის მონაწილეებს შორის გაიჟღერა მოსაზრებამ, რომ თსუ თავის პროფესორებს არ სთავაზობს ისეთ ანაზღაურებას, რომ ლექტორებმა სწავლების მაღალი ხარისხი უზრუნველყონ. თავის მხრივ, სიახლეს არ წარმოადგენს ის, რომ სახელმწიფო უნივერსიტეტების ბიუჯეტი განსაკუთრებით განისაზღვრება სტუდენტზე მიბმული დაფინანსებით (სხვა სიტყვებით, ბიუჯეტის მოცულობა დამოკიდებულია სტუდენტების რაოდენობაზე, რომლებიც სწავლაში წლიურად 2250 ლარს იხდიან), რაც, სტუდენტების აზრით, არ არის საკმარისი იმისთვის, რომ პროფესორების ანაზღაურება და შესაბამისად, მოტივაცია გაიზარდოს, რაც პოზიტიურად აისახებოდა უნივერსიტეტში სწავლების ხარისხის უზრუნველყოფაზე.

*„მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ სწავლაში სახელმწიფომ ჩადო ფული, ეს იმას მაინც არ ნიშნავს, რომ 2250 ლარის ხარისხის განათლებას იღებ“.* (მდედრ., 2005-2010)

*„დღეს განათლებაში არ მოძრაობს ის თანხები, რომლითაც შენ ლექტორს დაავალდებულებ... ხარისხი არის მოთხოვნის და საფასურის შესაბამისი. ამიტომ თუ ბაზრის პრინციპით შევხედავთ, სავსებით ობიექტურ რეალობაში ვართ დღეს“.* (მამრ., 2011-2016)

## **ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი<sup>4</sup>**

### **უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა**

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის (ილიაუნის) ინფრასტრუქტურას და ტექნიკურ აღჭურვილობას ფოკუსჯგუფის მონაწილეების უმრავლესობა პოზიტიურად აფასებს. თუმცა

4 ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის შემთხვევაში პირველ ფოკუსჯგუფში გაერთიანებული არიან რესპონდენტები, რომლებიც 2006-2010 წლებში სწავლობდნენ უნივერსიტეტში, და არა 2005-2010 წლებში, ვინაიდან თავად უნივერსიტეტი იმ ფორმით, როგორითაც დღეს ფუნქციონირებს, სწორედ 2006 წელს შეიქმნა.

მნიშვნელოვან პრობლემად დასახელდა გარედან შემოსული ხმაური, რაც განპირობებულია უნივერსიტეტის კორპუსების ცენტრალურ ქუჩებზე მდებარეობით და აუდიტორიულ მუშაობას ართულებს ხოლმე. ასევე, რესპონდენტების თქმით, არასახარბიელო ვითარებაა პანდუსების თვალსაზრისით. კვლევის მონაწილე ილიაუნის სტუდენტები აღნიშნავენ, რომ პანდუსები უნივერსიტეტის შენობას მხოლოდ პირველ სართულზე აქვს, რაც ქმნის ილუზიას, რომ ამ მხრივ ინფრასტრუქტურა მონესრიგებულია, რეალურად კი შშმ პირების გადაადგილება მაინც შეზღუდულია.

*„C კორპუსში, ზედა სართულებზე პანდუსები არ გვაქვს, არც ლიფტი, შესაბამისად, მეორე და მესამე სართულზე ვერ გადაადგილდებიან“.* (მდედრ., 2011-2016)

რაც შეეხება ბიბლიოთეკას, ფოკუსჯგუფის მონაწილეები ერთხმად აღნიშნავენ, რომ გარემო საკმაოდ მონესრიგებულია, ბიბლიოთეკაში ფუნქციონირებს წიგნების მიწოდების სერვისიც. უნივერსიტეტში ხელმისაწვდომია ელექტრონული ბაზები, როგორცაა Jstor და ოქსფორდის ჟურნალების ბაზა. ერთადერთი, პრობლემას ქმნის ის, რომ გარკვეულ წიგნებზე სტუდენტებს შორის მოთხოვნა ბევრად აღემატება ამ წიგნების რაოდენობას ბიბლიოთეკაში. ასევე აღინიშნა, რომ სტუდენტებს ბიბლიოთეკიდან წიგნის გატანის უფლება იმაზე მცირედროით აქვთ, ვიდრე ეს რეალურად სჭირდებათ.

*„ახალ ბიბლიოთეკაში ვიყავი ბოლო კურსის ბოლო სემესტრში E კორპუსში და მივხვდი, რომ წინა სამი წელი სიცრუეში მიცხოვრია. ძალიან მაგარია. გარდა იმისა, რომ ბიბლიოთეკაა, სამუშაო სივრცეც არის თავისი კომპიუტერებით“.* (მამრ., 2011-2016)

*„ბიბლიოთეკაში სულ სამი წიგნი იყო და ჯგუფში ვიყავით 50 ბავშვი. ამის გამო ლექტორს უწევდა წვალება და, საბოლოო ჯამში, საგანი ისე გავიარეთ, რომ ვერაფერი მივიღეთ“.* (მდედრ., 2006-2010)

## სტუდენტთა მომსახურება

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტები და კურსდამთავრებულები, ერთი მხრივ, დადებითად აფასებენ უნივერსიტეტში მოქმედ სტუდენტთა მომსახურების სისტემას და აღნიშნავენ, რომ ილიაუნის ადმინისტრაცია სტუდენტებს ოპერატიულად აწვდის ახალ ინფორმაციას. უნივერსიტეტში გამართულია ელექტრონული სისტემები, რომელთა საშუალებითაც არა მხოლოდ სტუდენტებს, არამედ უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულებსაც სისტემატურად მისდით ინფორმაცია სხვადასხვა აქტივობისა თუ ვაკანსიის შესახებ.

*„მე სტაჟირებაც გამიკეთებია ამ ინფორმაციის საფუძველზე, მისწავლია კიდეც საზღვარგარეთ ასეთი მეილის მოსვლის შემდეგ, სამსახურიც დამიწყია. ილიაუნის მეილი არის დღეს ჩემი აქტიური მეილი, სამუშაო მეილი, ყველაფერს ამით ვგზავნი და ვიღებ“.* (მამრ., 2006-2010)

ასევე, საჭიროების შემთხვევაში, პრობლემას არ წარმოადგენს უნივერსიტეტის ადმინისტრაციულ თუ აკადემიურ პერსონალთან დაკავშირება და მათგან პასუხის მიღება გარკვეულ კითხვებზე. რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ ელექტრონული სისტემა „არგუსი“, ილიაუნის სტუდენტებისთვის შექმნილი საინფორმაციო-სასწავლო ბაზა, საკმაოდ გამართული და მოსახერხებელია არა მხოლოდ ლექტორთან კონტაქტის, არამედ ლიტერატურის მოძიების მხრივაც. აღინიშნა ისიც, რომ უნივერსიტეტი რეგულარულად აწვდის თავის სტუდენტებს ინფორმაციას გაცვლითი პროგრამების შესახებ.

*„ეს არის ერთ-ერთი ყველაზე კარგი სამსახური ილიაუნიში, რომელზეც შეიძლება თქვა, რომ ყველაფერი წესრიგშია, რადგან „არგუსი“ გაქვს, ეკონტაქტები ლექტორს, მასალები იქ არის ატვირთული, ინფორმაციას იქ განვდის, ამის გარდა აქვს მეილი გუგლის ბაზაზე და არ გჭირდება მოძიება მისი მეილის, ჩანერ სახელს და გვარს და გიგდებს“.* (მამრ., 2006-2010)

„არის რამდენიმე საკომუნიკაციო წყარო, სტენდებზე და კედლებზე იკვრება, „არგუსზე“ მოგვდის სპეციალურ ველში. სულ მანდ იდება ერაზმუს მუნდუსის და ერაზმუს პლუსის პროგრამები, რაც საყურადღებო და მნიშვნელოვანია, ყველაფერი მოდის „არგუსზე“. ტრენინგები, კონფერენციები მოდის მეილზე. [...] „არგუსზე“ დაგვემატა განცხადებების ველი, სადაც არის საგნის ჩასმა, ამოღება, სტუდენტის ცნობის მიღება ქართულ და ინგლისურ ენაზე, ტრანსკრიპტის მიღება, ხშირად მინევეს საზღვარგარეთ სიარული და სწრაფად მჭირდება ხოლმე, ვიზაზე მაქვს ხოლმე პრობლემა, არ ყოფილა შემთხვევა, რომ დაგვიანება ყოფილიყო“. (მდედრ., 2011-2016)

თუმცა, მეორე მხრივ, ფოკუსჯგუფის მონაწილეები ლაპარაკობენ პრობლემებზე, რომლებიც ჩნდება უშუალოდ ადმინისტრაციულ და საინფორმაციო სამსახურებთან პირისპირ კომუნიკაციის დროს. კვლევის მონაწილეების დიდი ნაწილი უარყოფითად აფასებს ადმინისტრაციული პერსონალის სტუდენტებთან ინდივიდუალურ, საკონსულტაციო მუშაობას და აღნიშნავს, რომ უნივერსიტეტის თანამშრომლები სტუდენტების მიმართ ხშირად უყურადღებო და უპასუხისმგებლო დამოკიდებულებას ამჟღავნებენ.

„ყოველდღიურად მოგვდის მესიჯები იმის შესახებ, თუ რომელ დღეს სად რა ხდება. ინფორმირებულები ვართ, მაგრამ რამდენჯერაც შევსულვარ საინფორმაციოში, მეუბნებიან, რომ არ სცალიათ“. (მდედრ., 2011-2016)

„კანცელარიასთან შეხვედრის ბედნიერება არასდროს მქონია. რამდენჯერაც მივედი, ან შიგნიდან არის კარი დაკეტილი, ან მეუბნებიან, რომ არ სცალიათ, სულ არეულობაა“. (მდედრ., 2011-2016)

„...ყურადღებას არ გაქცევენ, ჯერ 5 წუთი უნდა ელოდო, როდესაც რაღაცას აკეთებს, როდესაც ეკითხები ნორმალურ პასუხს არ გცემს. თუ მოინდომა და გამცა პასუხი, ისე მცემს პასუხს, რომ უფრო მაბნევს. მე არ მქონია შემთხ-



*ვევა, რომ საინფორმაციოდან გამოვსულიყავი კმაყოფილი და ნორმალური პასუხი მიმელო“.* (მდედრ., 2011-2016)

### **აკადემიური პროგრამების, აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმისა და სასწავლო პროცესის შეფასება**

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტები და კურსდამთავრებულები აღინიშნავენ, რომ ილიაუნის პროფესორებს არ აკლიათ ცოდნა და გამოცდილება, თუმცა პოზიტიურად არ აფასებენ მათ დამოკიდებულებას სტუდენტების მიმართ. სტუდენტებს ექმნებათ შთაბეჭდილება, რომ ლექტორები მათზე მაღლა აყენებენ საკუთარ თავს და სტუდენტებთან ავტორიტეტის პოზიციიდან კომუნიკაციას ცდილობენ, რაც, თავის მხრივ, სტუდენტებში კრიტიკული აზროვნების განვითარებას ხელს უშლის.

*„ლექტორს სტუდენტთან ურთიერთობა უნდა შეეძლოს, არ უნდა მაგრძნობინოს, რომ ჩემზე რამით მეტია. ჩემთვის კარგი ლექტორი ის არის, ვინც ზემოდან არ მიყურებს“.* (მამრ., 2006-2010)

*„ჩემთვის კვალიფიციურობასთან ერთად მნიშვნელოვანია, რომ ლექტორის მიმართ არ ჰქონდეთ სტუდენტებს დამოკიდებულება, რომ ის ავტორიტეტია, რადგან შემიძლო ამ ლექტორების მოსაზრებები ჰგონიათ ამოსავალი ნერტილი“.* (მდედრ., 2006-2010)

ფოკუსჯგუფის მონაწილეებმა ისაუბრეს პროფესორებისგან უკუკავშირის მიღების პრობლემაზეც, როგორც წერილობითი, ისე ზეპირსიტყვიერი ფორმით, რაც ილიაუნის სტუდენტების აზრით, მათ მიმართ უპასუხისმგებლო დამოკიდებულების გამოვლენაა. თუმცა აღინიშნა ისიც, რომ არიან ლექტორები, რომლებიც დეტალურ უკუკავშირს აძლევენ სტუდენტებს, რაც ხშირად სტუდენტების გაოცებასაც იწვევს, რადგან ნაკლებ არიან შეჩვეული ლექტორისგან მსგავს ყურადღებასა და დამოკიდებულებას.

*„მესამე კურსზე მივიღე ნამდვილი უკუკავშირი. მომდის ვორდის ფაილი, სადაც თითოეული აბზაცი შინაარსობრივად და აკადემიურად არის გასწორებული, აღნიშნულია, რა არის შეცდომით და რა არა. გეუბნება, რომ აქ შეიძლება უფრო მეტი მსჯელობა, შენი ეს არის თავიდან ბოლომდე არგუმენტირებულად დამუშავებული, ამას რომ იღებ, შოკში ხარ“. (მამრ., 2006-2010)*

*„ჩვენთან იყო ეგ პრობლემა, გარდა ერთ-ორი ლექტორისა, რომელთა ლექციაზეც არ გვეზარებოდა ჯდომა, რადგან ვიცოდით, რომ უბრალოდ წიგნიდან არ ჰქონდა გადმოტანილი ტექსტი, სლაიდში ჩაყრილი და ამას არ კითხულობდა ჩვენს წინაშე. ამ ლექტორთან უკუკავშირის დამყარებაც შესაძლებელი იყო. სხვები გვეუბნებოდნენ, ლექცია რომ დამთვარდება, მერე გვკითხეთო ან ბრაზდებოდნენ, ნუ გვანყვეტინებთო“. (მამრ., 2006-2010)*

უკუკავშირის ნაკლებობის გარდა, რესპონდენტები ლაპარაკობენ კომუნიკაციის პრობლემებზეც და ასახელებენ შემთხვევებს, როდესაც ლექტორის ინიციატივით ლექციის გაცდენის შესახებ ბოლო მომენტში, ლექციის დაწყებამდე ათი წუთით ადრე იგებენ. ფოკუსჯგუფის მონაწილეებმა ისაუბრეს უნივერსიტეტში არსებული ადამიანური რესურსების ნაკლებობაზე და განიხილეს შემთხვევები, როდესაც ლექციას ან სემინარს ლექტორის თანაშემწედ წარმოდგენილი მაგისტრატურის სტუდენტები ატარებენ. მიუხედავად იმისა, რომ რესპონდენტები პროფესორის ასისტენტების კვალიფიკაციაზე უარყოფითად არ საუბრობენ, მათთვის მაინც მიუღებელია ის ფაქტი, რომ ბაკალავრიატში მაგისტრატურის სტუდენტები კითხულობენ ლექციებს ან უძღვებიან სემინარებს.

*„პირველ რიგში, მინდა ვთქვა, რომ ყველა ლექტორმა, ასე თუ ისე, იცის თავისი საქმე, მაგრამ არიან ლექტორები, რომლებიც მოვალეობის მოხდის მიზნით მოდიან ლექციაზე ან ზოგჯერ ლექციის დაწყებამდე 10 წუთით ადრე გვწერენ, რომ ვერ მოდიან ლექციაზე, მაშინ როდესაც*

მე უკვე აუდიტორიაში ვზივარ და ველოდები. იყო შემთხვევები, როდესაც საერთოდ არ გვწერდნენ“. (მდედრ., 2011-2016)

„თან მომწონს და თან არ მომწონს ახალგაზრდა ლექტორები, რომლებიც სხვადასხვა უნივერსიტეტებში სწავლობენ მაგისტრატურაში, მგონია, რომ ჩვენზე გადიან პრაქტიკას“. (მდედრ., 2011-2016)

ჯგუფური დისკუსიის პროცესში ერთ-ერთ მნიშვნელოვან საკითხად სილაბუსები დასახელდა. განსაკუთრებით 2005-2010 წლების ბაკალავრიატის კურსდამთავრებულები აღნიშნავენ, რომ მაგისტრატურის საფეხურზე სასწავლო კურსები შინაარსობრივად ხშირად ბაკალავრიატის იდენტურია და მხოლოდ დასახელებაა შეცვლილი. შესაბამისად, მაგისტრატურის სტუდენტები ახალ ცოდნას ვერ იღებენ.

„მაგისტრატურაში, ფაქტობრივად, ახალი არაფერი გამოივლია, იგივე გავიარე, რაც ბაკალავრიატის დროს. ახალი აკადემიური საფეხური რომ ახალს არაფერს გაძლევს, ცუდია, რა თქმა უნდა“. (მამრ., 2006-2010)

„მოტივაციას კარგავ, როდესაც შინაარსობრივად ან თუნდაც ავტორების კუთხით იგივე საგნებს სწავლობ შეცვლილი სათაურით“. (მდედრ., 2006-2010)

მაგისტრანტებთან შედარებით, 2010 წლის შემდეგ ილიაუნიში ჩარიცხული ბაკალავრი სტუდენტები უფრო დადებითად აფასებენ სასწავლო კურსების მრავალფეროვნებას. როგორც რესპონდენტები აღნიშნავენ, ერთმანეთის მომიჯნავე კურსებში შესაძლოა ზოგიერთი თემა განმეორდეს, თუმცა ეს არ იწვევს უკმაყოფილებას, რადგან მოდულებად დაყოფილი მიმართულებები და თავისუფალი კრედიტების სისტემა სტუდენტებს საშუალებას აძლევს, მათთვის საინტერესო საგნები აირჩიონ.

„თვითონ მოდულებში ზოგიერთი საგანი ერთმანეთს ძალიან ჰგავს. თუმცა რომ ვთქვა, რომ კატასტროფულად

*ერთი და იგივე საგნებია, ეკონომიკაზეც, ფინანსებზეც და მენეჯმენტზეც ერთი და იგივეს გველაპარაკებიან, ეს ტყუილი იქნება, მაინც მრავალფეროვანი და საინტერესოა“.* (მამრ., 2011-2016)

ისევე როგორც თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, ილიაუნის შემთხვევაშიც განსაკუთრებულ პრობლემად სახელდება სასწავლო მასალების ქართულ ენაზე არარსებობა. კვლევის მონაწილეებმა აღნიშნეს, რომ ამ პრობლემამ სწავლის პერიოდში მათ ბევრი სირთულე შეუქმნა. ბაკალავრიატის სტუდენტებს განსაკუთრებით უჭირთ ინგლისურენოვანი ტექსტების დაძლევა. სტუდენტების მხოლოდ ნაწილი ფლობს ინგლისურს B2 დონეზე, რადგანაც აბიტურიენტებს ეროვნულ გამოცდებზე ეძლევათ საშუალება, სხვა უცხო ენაც ჩააბარონ. რესპონდენტები აცხადებენ, რომ დღეისთვის თითქმის არც ერთი მნიშვნელოვანი ტექსტი არ არის ქართულ ენაზე თარგმნილი. სტუდენტები თავადვე ცდილობენ, თარგმნონ აუცილებელი მასალა, მაგრამ იქიდან გამომდინარე, რომ ისინი პროფესიონალები არ არიან, თარგმანი ძალიან დაბალი ხარისხისაა. ილიაუნის სტუდენტებმა აღნიშნეს, რომ ხშირად სილაბუსით მოთხოვნილი ენის გარკვეულ დონეზე ფლობა მხოლოდ ფორმალობაა და კურსზე არიან სტუდენტები, რომლებიც ამ მოთხოვნას ვერ აკმაყოფილებენ, თუმცა მაინც ესწრებიან და ამთავრებენ კიდეც კურსს. ჯგუფურ დისკუსიებში ხაზი გაესვა იმ ფაქტს, რომ ენისა და თარგმანის პრობლემა განსაკუთრებით მაგისტრანტებთან დგას, რადგან საკითხავი ლიტერატურა თითქმის მთლიანად ინგლისურენოვანია, ხოლო ინგლისური ენის მაღალ დონეზე ფლობა სტუდენტს არ მოითხოვება (აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მაგისტრატურის საფეხურზე მოთხოვნა არის B2 დონე). დისკუსიიდან გამოიკვეთა, რომ ტექსტების ქართულ ენაზე არარსებობის პრობლემას აღიარებენ როგორც სტუდენტები, ისე ლექტორები, მაგრამ არც ერთი მხარე არ აქტიურობს ამ პრობლემის აღმოსაფხვრელად. სტუდენტების აქტივობა შემოიფარგლება ლექტორებთან დისკუსიით კვირიდან კვირამდე უცხოენოვანი მასალების თარგმნის სირთულეზე.

ლექტორები კი, თავის მხრივ, ამბობენ, რომ ვერაფერს გააწყობენ.

*„ბაკალავრიატზე კურსის პრობლემა იყო ის, რომ კვირაში დაახლოებით ას ინგლისურ გვერდს გვაძლევდნენ ნასაკითხად. მასალა ქართულად არ არის, ამიტომ გინევს იმ ენაზე მუშაობა, რომელიც შეიძლება არც იცი კარგად. უნივერსიტეტში ქართული მასალების დიდი პრობლემაა“.* (მამრ., 2006-2010)

*„ხანდახან სილაბუსში მითითებულია, რომ აუცილებელია ინგლისურის B2 დონეზე ცოდნა, თუმცა ეს ფორმალურია. ბევრი სტუდენტი მასალებსაც ვერ ეცნობა იქიდან გამომდინარე, რომ არ ფლობს ენას“.* (მდედრ., 2006-2010)

*„მაგისტრატურაში ქართულად თითქმის არაფერია. რაც არის, ინგლისურადაა, თუმცა ინგლისურის მაღალ დონეზე ცოდნას არ ითხოვენ“.* (მდედრ., 2011-2016)

მიუხედავად ამ პრობლემებისა, ფოკუსჯგუფის მონაწილეების უმრავლესობა კმაყოფილებას გამოთქვამს ილიაუნის სწავლების პრაქტიკულ კომპონენტთან დაკავშირებით და მისი დახმარებით შეძენილ არაერთ უნარს (კომპეტენციას) ასახელებს. ზოგიერთი სტუდენტი აღნიშნავს, რომ უნივერსიტეტში არსებული პრაქტიკული დავალებები დაეხმარა დასაქმებისთვის საჭირო ისეთი საბაზისო უნარების გამომუშავებაში, როგორცაა, მაგალითად, კომუნიკაციის ეთიკა და მენეჯმენტი, კვლევითი უნარები, პრეზენტაციის მომზადება და სხვ. სტუდენტების ინფორმაციით, პრაქტიკაზე ორიენტირებული სასწავლო კურსები ძირითადად არჩევილია, არჩევანი კი – საკმაოდ ფართო. კვლევის მონაწილეებს შორის პოზიტიურად შეფასდა „სიმულაციური ლექციების“ პრაქტიკაც, როდესაც თავად სტუდენტები ცდილობენ ლექტორის როლის მორგებას და კონკრეტული აუდიტორიისთვის „გასაგებ“ ენაზე სალექციო მასალის ახსნას. ასეთი პრაქტიკა სტუდენტებს ეხმარება, უკეთ გაიგონ თეორიული მასალის შინაარსი და მისი პრაქტიკული გამოყენების შესაძლებლობები.

„საკმაოდ ხშირი იყო პრაქტიკული სავარჯიშოები ბაკალავრიატში და გაცილებით მეტია ახლა მაგისტრატურაზე. ერთხელ გავაკეთეთ ბაზრის ანალიზი, ვიღებდით ტურისტულ კომპანიებს და უნდა შეგვესწავლა მათი პროდუქცია, რა მომსახურებას სთავაზობდნენ ტურისტებს და რამდენად წარმატებული იყვნენ ბაზარზე. ძირითადად იყო კვლევები“. (მდედრ., 2006-2010)

„გვექონდა პრაქტიკა დასაქმების ადგილას. ვმუშაობდით ჯგუფებად, იყვნენ სტუდენტები, რომლებსაც ეს დაეხმარა, შინაგანი ბარიერი გადაეღახათ და შეელოთ უცხო ორგანიზაციის კარი. შევიძინეთ ეფექტური კომუნიკაციის უნარ-ჩვევები. მაგალითად, როგორ მიმართო ადამიანს, დაიცვა ეთიკის ნესები, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია, თუ გინდა, რომ კარგი უკუკავშირი გქონდეს. მსგავსი პრაქტიკა ავითარებს ლიდერობის უნარს, რადგან არის ჯგუფური მუშაობა და პასუხისმგებლობის გადანაწილება. იღებ გამოცდილებას და ვითარდები როგორც პიროვნულად, ისე პროფესიულად. საკუთარ თავს ხედავ სხვადასხვა სიტუაციაში, ახდენ შენი შესაძლებლობების იდენტიფიკაციას, რა არის შენი სუსტი და ძლიერი მხარეები, რაზე უნდა იმუშაო, რომ დიპლომის აღების შემდეგ ეს არ იყოს მხოლოდ ფარატირა ფურცელი და მის უკან იყოს თეორია და პრაქტიკული გამოცდილება“. (მდედრ., 2011-2016)

„ვატარებთ ხოლმე სიმულაციურ ლექციებს: უნდა წარმოვიდგინოთ, რომ მერვეკლასელები ან შშმ პირები არიან და როგორ აუხსნიდი თემას. ეგ გვეხმარება პრაქტიკულ დონეზე გავიგოთ თეორია“. (მდედრ., 2011-2016)

ფოკუსჯგუფის მონაწილეების აზრით, ილიაუნი კავკასიის მასშტაბით ერთ-ერთი წამყვანი უნივერსიტეტია გაცვლითი პროგრამების თვალსაზრისით. სტუდენტები აღნიშნავენ, რომ კარგად არიან ინფორმირებულები უნივერსიტეტში არსებული მრავალი გაცვლითი პროგრამის თაობაზე. ყოველი ახალი პრო-

გრამის შესახებ ინფორმაციას სტუდენტები ელექტრონული ფოსტით იღებენ. მიღებული ინფორმაციის საფუძველზე ბევრი ახერხებს უცხოეთში გაცვლითი სემესტრით ან სტაჟირებით წავიდეს. მათი ინფორმაციით, მუდმივად ტარდება საინფორმაციო შეხვედრები და ტრენინგები, სტუდენტებმა კარგად იციან გაცვლით პროგრამებზე შესარჩევი პროცესის ისეთი დეტალები, როგორც არის სტიპენდიანტების შერჩევის კრიტერიუმები და საფეხურები, გამოცხადებული პროგრამების კვოტები და ა.შ.

*„მე ჰოლანდიის უნივერსიტეტში გავგზვანე საბუთები. არსებობს თანამშრომლობა მასპინძელ და ქართულ უნივერსიტეტს შორის. აქედან გაფასებს ილიაუნი, გადისარ გასაუბრებას, ამონმებენ ენის ცოდნას, სამოტივაციო საბუთებს და თუ პირველ ეტაპებს გაივლი, შემდეგ უკვე მიმღები უნივერსიტეტი წყვეტს“. (მამრ., 2006-2010)*

კიდევ ერთი საკითხი, რომელიც გამოიკვეთა არა მხოლოდ თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის, არამედ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულებსა და სტუდენტებთან დისკუსიის დროსაც, არის შეფასების არსებული სისტემა. ამ საკითხზე მსჯელობისას გამოვლინდა საინტერესო ნარატივი, რომლის თანახმად, თავად ლექტორზეა დამოკიდებული, არსებული 100-ქულიანი შეფასების სისტემა ფორმალურ ინსტრუმენტად დარჩება თუ სტუდენტის აკადემიური მოსწრების შეფასების რეალური საზომი გახდება. როგორც კვლევის მონაწილე ახალგაზრდები აღნიშნავენ, ლექტორების გარკვეული კატეგორია უფრო მარტივად ან უბრალოდ „მოვალეობის მოხდის მიზნით“ წერს ქულებს და არ არის ორიენტირებული სტუდენტის ცოდნის რეალურ შეფასებაზე. დისკუსიის მონაწილეებს შორის ისიც ითქვა, რომ სემესტრის ბოლოს 51 (მინიმალური გამსვლელი) ქულის მისაღებად სწავლა არც იყო საჭირო, ხოლო ზოგიერთ ლექტორთან გამოცდაზე გასვლაც არ ყოფილა სავალდებულო. ასეთი რეალობის პარალელურად, რა თქმა უნდა, უნივერსიტეტში მუშაობს პროფესორების ისეთი კატეგორიაც, რომელიც შესაბამისი მუშაობის გარეშე სტუდენტს ქულებს უბრალოდ არ უწერს.

„როდესაც ვაკვირდები, ვხვდები, რომ ეს შეფასების სისტემა იმდენად ფორმალურია, რომ სტუდენტის ცოდნა არ არის მთავარი. მთავარია, რომ დააგროვოს გამსვლელი ქულები“. (მდედრ., 2006-2010)

„ზოგი მოვალეობის მოხდის მიზნით წერს ქულას და არაფერ შუაშია ვის რა ეკუთვნის, უბრალოდ წერს ქულას, როგორც თვითონ უნდა“. (მამრ., 2011-2016)

„[არიან ლექტორები, რომლებიც] ქულას არ დაგინერენ, თუ მართლა არ მუშაობ. თუმცა არის ისეთი საგნებიც, სადაც არავინ არაფერს აკეთებს და ქულა მაინც იწერება“. (მდედრ., 2011-2016)

დისკუსიის მსვლელობისას ფოკუსჯგუფის მონაწილეებმა ლექციაზე დასწრების საკითხიც ახსენეს. მათი ინფორმაციით, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში დასწრებაში ქულები აღარ იწერება, რაც ზოგიერთი მონაწილის აზრით, სამართლიანია იმ სტუდენტის მიმართ, რომელიც მუშაობს და ფიზიკურად ვერ ახერხებს ლექციაზე მისვლას, ზოგიერთი კი დასწრების ქულის გაუქმებას უარყოფითად აფასებს, რადგანაც ბევრი სტუდენტი უბრალოდ ზარმაცობს და არ დადის ლექცია-სემინარებზე; საბოლოოდ კი მაინც ახერხებს ისეთივე მაღალი ქულის მიღებას, როგორსაც ლექციაზე სისტემატურად დამსწრე სტუდენტები იღებენ.

„ჩვენს უნივერსიტეტში დასწრება არის თავისუფალი, ჩვენ ამაში ქულა არ გვეწერება. როგორც ლექტორს, მეც იგივე გამოცდილება მაქვს: ყველა სტუდენტი, რომელსაც მხოლოდ 51 ქულაზე აქვს პრეტენზია, მოდის და გეუბნება, რომ მუშაობს და ვერ ახერხებს ლექციაზე მოსვლას. ჩემს ჯუფებში არასოდეს ყოფილა, რომ 51 ქულისთვის ვინმეს ესწავლოს“. (მდედრ., 2006-2010)

„როდესაც შეფასების სისტემას აფასებენ, პირველი თავში მომდის დასწრების ქულა. მე ბაკალავრიატი დავამთავრე 2015-ში. ამ დროს დასწრების ქულა აღარ იყო.



დასწრების ქულა რომ დარჩენილიყო, კარგი იქნებოდა იმ სტუდენტებისთვის, რომლებიც იძულებით არ გამოტოვებდნენ ამ 10 ქულას, რაც სტიპენდიაში ძალიან სჭირდებათ ხოლმე. თუმცა მეორე საკითხია, როცა იმ სტუდენტებზე ვლაპარაკობთ, რომლებიც მუშაობენ. ანუ, ერთი მხრივ, ეს ცუდია და, მეორე მხრივ, კარგია. მე პირადად დასწრების ქულის არქონას ჩემთვის სასიკეთოდ ვიყენებდი, ცხრილს ისე ვალაგებდი, რომ სამსახურში არ შემშლოდა ხელი“. (მამრ., 2011-2016)

ილიაუნიში შეფასებისა და ლექცია-სემინარებზე დასწრების პრობლემა განხილულია სახელმწიფო აუდიტის სამსახურის ანგარიშშიც, რომელიც უსდ-ებში სტუდენტებისთვის განათლების მისაღები ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმების შეფასებას ეხება (2016). ამ ანგარიშის თანახმად, შეფასების სისტემა, რომელიც არ ითვალისწინებს საბოლოო გამოცდის ჩაბარებისა და ლექცია-სემინარებზე დასწრების აუცილებლობას, ნეგატიურად აისახება სტუდენტების აკადემიურ მოსწრებაზე, რადგან სტუდენტებს საშუალება აქვთ, მინიმალური 51 ქულა სხვა აქტივობებით (მაგ., პრეზენტაცია, შუალედური გამოცდა, ქვიზები და ა.შ) დააგროვონ და აღარ იზრუნონ სასწავლო კურსით გათვალისწინებული მასალის სრულყოფილად ათვისებაზე (ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში, 2016, გვ. 35).

რაც შეეხება ზოგადად განათლების ხარისხის შეფასებას და მის შესაბამისობას სწავლის გადასახადთან, ფოკუსჯგუფის მონაწილეებს შორის მრავალმა განსხვავებულმა მოსაზრებამ გაიჟღერა: ზოგი კურსდამთავრებული თვლის, რომ ილიაუნიში სწავლებამ მას არაფერი შემატა და სწავლისთვის განკუთვნილი თანხა ფუჭად გადაყრილი ფულია, ზოგის აზრით, სწავლის გადასახადი ამართლებს იმ ხარისხს, რომელსაც ისინი იღებენ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში, გარკვეულ ნაწილს კი მიაჩნია, რომ სწავლების შედეგები განისაზღვრება არა საფასურის მოცულობით, არამედ სტუდენტის მონდომებით და თავად სტუდენტზე დამოკიდებული, როგორ გამოიყენებს იმ შესაძლებლობებს, რომლებსაც მას უნივერსიტეტი სთავაზობს.

„ჩემს დროს გადასახადი ბაკალავრიატზე იყო 1500 ლარი, მაგისტრატურაზე 2500 იყო. შემიძლია ვთქვა, რომ იმ 10 000 ლარით, რაც დამიჯდა ბაკალავრიატი და მაგისტრატურა ერთად, ალბათ ჯობდა რაღაც ბიზნესი დამენყო. ასეთი რადიკალური ვერ ვიქნები და ვერ ვიტყვი, რომ უნივერსიტეტმა საერთოდ არაფერი მომცა, ძალიან საინტერესო ადამიანები გავიცანი. თუმცა ხარისხი, რეალურად, არ შეესაბამება ამ თანხას“. (მდედრ., 2006-2010)

„სტუდენტზეა დამოკიდებული, გაამართლებს თუ არა გადასახადი, იმაზე, თუ რა საგანს აირჩევს და შემდეგ პრაქტიკაში ამას როგორ გამოიყენებს. ვილაცამ შეიძლება ისწავლოს 4 წელი, მინიმალური განათლებით, ბაკალავრის ხარისხით დაიწყო მუშაობა და დაწინაურდეს, პიროვნულად იმდენად ძლიერი მონაცემები ჰქონდეს, რომ მინიმალურიდან მაქსიმალური მიიღოს“. (მამრ., 2011-2016)

სწავლის საფასურზე საუბრისას სტუდენტებმა აღნიშნეს, რომ საქართველოს მოსახლეობის ეკონომიკური მდგომარეობის გათვალისწინებით, უმაღლესი განათლების გადასახადი მაინც მაღალია. კვლევის მონაწილეები იმასაც უსვამენ ხაზს, რომ მისი გადახდა მშობლების დახმარების გარეშე, ფაქტობრივად, შეუძლებელია. თუმცა მდგომარეობას ამსუბუქებს ის გარემოება, რომ ილიაუნი სტუდენტებს გადახდის მოქნილ და, შეიძლება ითქვას, სტუდენტზე ორიენტირებულ სისტემას სთავაზობს, რაც შესაძლებელს ხდის მთლიანი თანხის ეტაპობრივად გადახდას, და რაც სტუდენტებისთვის მნიშვნელოვანი შეღავათია. თუმცა ილიაუნიში მოქმედებს ჯარიმებიც იმ შემთხვევაში, თუ სტუდენტი კუთვნილი საფასურის გადახდას დროულად ვერ ახერხებს.

„მე ვფიქრობ, რომ 2500 ლარი საქართველოში არის ძალიან ბევრი და მხოლოდ ილიაში არა, ზოგადად საქართველოში. გერმანიაში თუ 300 ევროს იხდი და აქ 2250

ლარს იხდი წლიურად, სისულელეა მართლა!“ (მამრ., 2006-2010)

„ჩემი ბაკალავრიატის დროს იყო ჯარიმები, მე თანხის ერთიანად გადახდა მიჭირდა, ერთი დღის გადაცილებაზე 100 ლარი იყო ჯარიმა, ახლა 50 ლარია“. (მამრ., 2006-2010)

„მე თანხა ორად მქონდა გაყოფილი და ძალიან მისაღები იყო. ზოგ სტუდენტს ურჩევნია ექვს ან მეტ ნაწილად გაიყოს და ამ მხრივ ძალიან კარგია. ვანერდით კონტრაქტს ხელს და გვექონდა გრაფიკი, რომლის მიხედვითაც უნდა გადაგვეხადა საფასური...“ (მამრ., 2011-2016)

## **თავისუფალი უნივერსიტეტი <sup>5</sup>**

### **უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა**

თავისუფალი უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულები და სტუდენტები უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურას პოზიტიურად აფასებენ და ამბობენ, რომ უნივერსიტეტის ბაზა კარგად არის აღჭურვილი ტექნიკური თვალსაზრისით (ქსეროქსი, პრინტერი, პროექტორები საკლასო ოთახებში), ხოლო საუნივერსიტეტო სივრცე ხელმისაწვდომია სტუდენტებისთვის – სტუდენტებს თავისუფლად შეუძლიათ ლექციებს შორის თავისუფალი აუდიტორიებით სარგებლობა. 2006-2010 წლის კურსდამთავრებულთა ჯგუფში აღინიშნა სოციალური სივრცეის არსებობაც (სატრენაჟორო დარბაზი, კაფეტერია), რომელსაც უნივერსიტეტი სტუდენტებს სთავაზობდა, თუმცა ეს მომსახურება დამატებით გადასახადს მოიცავდა. ასევე მნიშვნელოვან

---

5 თავისუფალი უნივერსიტეტის შემთხვევაში პირველ ფოკუსჯგუფში მონაწილეობა მიიღეს 2006-2010 წლის სტუდენტებმა, რომლებსაც გარდამავალ ეტაპზე მოუწიათ სწავლა: 2006-2008 წლებში სწავლობდნენ ESM-ის ბიზნესსკოლაში, 2008-2010 წლებში კი – უკვე თავისუფალ უნივერსიტეტში, რომელშიც ESM-ის გარდა სხვა დამოუკიდებელი უნივერსიტეტებიც გაერთიანდა.

ნია ითქვას, რომ უნივერსიტეტი ზრუნავს ბიბლიოთეკის განვითარებაზე და ელექტრონული ძვირად ღირებული წიგნებით ამარაგებს სტუდენტებს, რაც მნიშვნელოვანი შედეგათია სტუდენტებისთვის.

*„ჩვენ რაც გვჭირდებოდა, იყო. პროექტორი, ბიბლიოთეკა და კომპიუტერი იყო“. (მამრ., 2006-2010)*

*„ელექტრონული ბიბლიოთეკა ძალიან გვეხმარება, ეკონომიკის წიგნი გვექონდა ერთი, რომელიც 100\$ ღირდა, რომლის შეძენაც შეუძლებელი იყო, მაგრამ ყიდულობს თვითონ უნივერსიტეტი და ელექტრონულ ბიბლიოთეკაშიც ტვირთავენ, საიდანაც ჩვენ ვინერთ და ვსწავლობთ“. (მდედრ., 2011-2016)*

### **სტუდენტთა მომსახურება**

თავისუფალი უნივერსიტეტის სტუდენტები საუნივერსიტეტო მომსახურებას დადებითად აფასებენ. მათი მსჯელობიდან ირკვევა, რომ უნივერსიტეტი ყოველთვის მზად არის, მხარი დაუჭიროს სტუდენტურ ინიციატივებს და ფინანსური თუ სხვა სახის დახმარება აღმოუჩინოს მათ. უფრო მეტიც, უნივერსიტეტში არის სპეციალური განყოფილება, სადაც შესაძლებელია სტუდენტების ინოვაციური იდეების წარდგენა და მათ განსახორციელებლად დახმარების მიღება. თუმცა ასევე აღინიშნა, რომ მსგავსი მომსახურებით უფრო ხშირად ტექნიკური მიმართულებების სტუდენტები სარგებლობენ. რესპონდენტები ასევე საუბრობენ სხვადასხვა კლუბების შესახებ, რომლებიც მათი ინიციატივითა და უნივერსიტეტის დახმარებით ჩამოყალიბდა და ფუნქციონირებს. გარდა ამისა, უნივერსიტეტის ქალაქგარეთ მდებარე ბაზა სტუდენტური ინიციატივებისთვის ფასდაკლებითაა ხელმისაწვდომი.

*„ძირითადად, ტექნოლოგიურ სფეროშია მსგავსი მომსახურება, ფიზიკის სფეროში“. (მამრ., 2011-2016)*

*„მესამე კურსზე გადავწყვიტეთ, გენდერული თანას-*

ნორობის კლუბი გაგვეკეთებინა და ამაში ძალიან დაგვეხმარა უნივერსიტეტი. [...] კონტაქტები არ გვყავდა და ჩვენი პიარი ძალიან გვეხმარებოდა ამ ყველაფერში. მსგავს ნამონყებებს, თუ მიხვალ, ყოველთვის მხარს გიჭერენ“. (მდედრ., 2011-2016)

„თავისუფალ უნივერსიტეტს აქვს თავისი სასწავლო ცენტრი ბაზალეთში და ვთქვათ, გასვლითი ბანაკის მონყობა თუ გვინდა, შეგვიძლია უნივერსიტეტთან მისვლა და ფასდაკლების გაკეთება“. (მდედრ., 2011-2016)

მიუხედავად მომსახურების მოქნილი სისტემისა, ისევე როგორც ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის შემთხვევაში, რესპონდენტების ნაწილმა ხაზი გაუსვა იმ ფაქტს, რომ ადმინისტრაციასთან პირისპირ კომუნიკაციისას ჰქონია პრობლემები. თუმცა ამას მასობრივი ხასიათი არ აქვს და სტუდენტები უფრო მეტად კმაყოფილნი არიან უნივერსიტეტში მიღებული მომსახურების ხარისხით, ვიდრე უკმაყოფილონი.

„10-ბალიანი შეფასებიდან ერთიანსაც არ დავუნერდი ადმინისტრაციას. ნებისმიერ საკითხზე, რაზეც არ უნდა მივიდე, ყველაფერზე მეჩხუბებიან“. (მამრ., 2011-2016)

„ჩვენთან ადმინისტრაცია დაყოფილია და სხვადასხვა რალაცებს აკეთებენ [...] მძიმე სიტუაციაა, მართლა არის ასეთები, მაგრამ 2-3 კაცია, რომელიც მუშაობს ცხრილებზე და ისინი არიან რთულად საკომუნიკაციო“. (მდედრ., 2011-2016)

საინტერესო ნარატივი გამოიკვეთა კარიერული სამსახურების მუშაობასთან დაკავშირებით. 2006-2010 წლის კურსდამთავრებულები აღნიშნავენ, რომ უნივერსიტეტი დღემდე ინარჩუნებს მათთან კონტაქტს და მუდმივად აწვდის ინფორმაციას სხვადასხვა შესაძლებლობების შესახებ; თუმცა აქვე აღნიშნავენ, რომ მათი სწავლის პერიოდში, როდესაც ESM-ის ბიზნესსკოლა არსებობდა (2008 წლამდე), უფრო მჭიდრო კავშირი იყო დამსაქმებლებსა და უნივერსიტეტს შორის. დამ-

საქმებლები უნივერსიტეტის ბაზაზე ლექტორების რეკომენდაციით არჩევდნენ კანდიდატებს და ასაქმებდნენ. თავისუფალ უნივერსიტეტში კი უფრო კონკურენტუნარიანი გარემოა ამ თვალსაზრისით და ინფორმაცია ამა თუ იმ ვაკანსიის შესახებ ყველა სტუდენტს მიეწოდება. რესპონდენტების ნაწილი ამას დადებითად აფასებს, ვინაიდან ყველა სტუდენტი თანასწორ გარემოში ხვდება და უკვე მათ შორის კონკურენციაზე დამოკიდებული, შეძლებენ თუ არა ამა თუ იმ პოზიციის მოპოვებას.

*„დასაქმების საკითხი თავისუფალმა უნივერსიტეტმა უფრო დააღაგა [ESM-თან შედარებით], დღემდე მომდის მიწლები დასაქმების ცენტრიდან“. (მდედრ., 2006-2010)*

*„ESM-ში უფრო სხვანაირად იყო, უფრო ცოტა იყო და უფრო ადამიანური ურთიერთობებით, კონკრეტულად აქ მოდიოდა რომელიღაც დამსაქმებელი, რომ აქედან წაეყვანა“. (მამრ., 2006-2010)*

*„ლექტორი წყვეტდა, ვინ უნდოდა, რომ გაეშვა. თვითონ იღებდა გადაწყვეტილებას, რომელი სტუდენტი იქნებოდა იმ კომპანიისთვის კარგი [...] თავისუფალ უნივერსიტეტში ყველასთვის ხელმისაწვდომია ყველა ვაკანსია“. (მდედრ., 2006-2010)*

### **აკადემიური პროგრამების, აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმისა და სასწავლო პროცესის შეფასება**

თავისუფალი უნივერსიტეტის სტუდენტებისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება თეორიული (საგნის) ცოდნის პრაქტიკული გამოყენების შესაძლებლობას. შესაბამისად, პოზიტიური შეფასება იმ ლექტორებს აქვთ, რომლებიც თავად პრაქტიკოსები არიან, შეუძლიათ სტუდენტებს პირადი გამოცდილება გაუზიარონ და მხოლოდ თეორიული კურსით არ შემოიფარგლონ. როგორც ფოკუსჯგუფის მონაწილეები აღნიშნავენ, თავისუფალ უნივერსიტეტში ლექტორების უმრავლესო-

ბა პრაქტიკოსია. აკადემიური პერსონალის გარკვეულ ნაწილს ESM-ის ბიზნესსკოლის კურსდამთავრებულებიც შეადგენენ, რომლებიც დღეს თავიანთ სფეროებში წარმატებით მოღვაწეობენ და სტუდენტებისთვის მისაბამი მაგალითს წარმოადგენენ. სწორედ ასეთ ლექტორებს უწოდებენ ჩვენი კვლევის რესპონდენტები პროფესიონალებს იმისგან დამოუკიდებლად, აქვთ თუ არა მათ დოქტორის ხარისხი ან მრავალწლიანი აკადემიური სტაჟი.

*„ახლა ვიხსენებ ჩვენს ლექტორებს და [...] ყველა იყო პრაქტიკოსი. ძალიან კარგი იყო, როდესაც რაღაცას გიყვებოდა, მოჰქონდა მაგალითები თავისივე საქმიანობიდან, გეუბნებოდა, რომ ამას ვაკეთებ და ეს საჭიროა“.*  
(მდედრ., 2006-2010)

*„შეიძლება თვითონ საგანი არ იყოს ძალიან საინტერესო, მაგრამ ლექტორმა ისე ამიხსნას და ისეთი მაგალითები მოიყვანოს, რომ ჩემთვის საინტერესო გახადოს. მთავარია, ლექტორისგან ის არ ვიგრძნო, რომ ლექტორმა ლექცია წაიკითხა და წავიდა. ყოველთვის მნიშვნელოვანი იყო დაენახებინა, ეს ცოდნა მომავალში ჩემს პროფესიაში როგორ გამომადგებოდა“.* (მამრ., 2006-2010)

თავისუფალი უნივერსიტეტის სტუდენტები კმაყოფილებას გამოთქვამენ იმასთან დაკავშირებით, რომ სასწავლო პროცესი ორიენტირებულია საგნის (ან საკითხის) გაგებასა და ანალიზზე და არა უბრალოდ დაზეპირებაზე. აქედან გამომდინარე, სასწავლო პრაქტიკაში დანერგილია ე.წ. „ქეისებზე“ მუშაობა. მნიშვნელოვანი დატვირთვა მოდის სასემინარო საათებზე, როდესაც სტუდენტები სალექციო საკითხს ჯგუფურად ანალიზებენ და ყველა სტუდენტი ჩართულია პროცესში. როგორც რესპონდენტებს შორის აღინიშნა, სემინარს თავისი სტრუქტურა აქვს: დისკუსიას ჰყავს ფასილიტატორი სტუდენტი, რომელსაც წინასწარ აქვს მომზადებული შეკითხვები, დასმულ შეკითხვებს კი სტუდენტები ერთად განიხილავენ და ბუნდოვან

საკითხებს ერთმანეთს უხსნიან. ასეთი ფორმატი, ბუნებრივია, არ ითვალისწინებს სტუდენტების „დაფასთან გამოსვლას“ და მასალის შინაარსის მოყოლას. თავად ლექტორიც მხოლოდ აუცილებლობის შემთხვევაში ერთვება სტუდენტების დისკუსიაში. აღნიშნულ კონტექსტში ხაზი გაესვა სტუდენტების აკადემიური მოსწრების ხარისხსაც, რომელიც თავისუფალ უნივერსიტეტში მაღალია და სტუდენტებს ერთმანეთისგან სწავლის შესაძლებლობასაც აძლევს.

*„ჩვენთან არასდროს არავინ გეკითხება, ამან იქ რა თქვა და ამან იქ რა თქვა, ყოველთვის იგულისხმება, რომ შენ ტექსტი წაკითხული გაქვს და მერე კეთდება მისი ანალიზი, ანუ ტექსტის მოყოლა ან ასეთი რაღაც არ ხდება“.*  
(მდედრ., 2011-2016)

*„ძირითადად, ისე არის სემინარი დატვირთული, რომ სტუდენტებმა უნდა ისაუბრონ და გააკეთონ ანალიზი, არ ზიხარ და არ უსმენ ლექტორს. ჩემი აზრით, გაცილებით ეფექტურია, როდესაც სემინარი და ლექცია ერთნაირი არ არის. ლექციაზე გიხსნის და განვდის ინფორმაციას ლექტორი და ამ ინფორმაციის გადამუშავების და გაანალიზების საშუალება გეძლევა, როდესაც შენ თვითონ ხარ იძულებული ამ ყველაფერზე ისუბრო“.*  
(მდედრ., 2011-2016)

თავისუფალ უნივერსიტეტში სასწავლო პროცესი პრაქტიკული დავალებების შესრულებას ითვალისწინებს, როგორც ინდივიდუალურად, ისე ჯგუფურად. როგორც წესი, თითოეულ ჯგუფს ჰყავს თავისი ტუტორი, რომელსაც აკადემიური პროგრამის ხელმძღვანელი (ლექტორი) ნიშნავს. ტუტორები ხშირად თავისუფალი უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულები არიან, რომლებიც სამუშაო გამოცდილებიდან გამომდინარე, სტუდენტებს პრაქტიკულ რჩევებს აძლევენ დავალების წარმატებით შესასრულებლად.

*„პრეზენტაციებს ვატარებდით ძალიან დიდს და თითო ჯგუფს ლექტორი მოგვიჩინდა ტუტორს, სულ 5 ტუტო-*



რი გვყავდა. [...] ძალიან კარგია, როდესაც ვილაცასთან გაქვს შეხება, ვინც ახლახანს წავიდა უნივერსიტეტიდან და დასაქმებულია. ძალიან კარგი შეგრძნება გვექონდა ბაზრის, კარგად ვხვდებოდით, სად გავიდოდით“. (მდედრ., 2006-2010)

„რასაც თეორიულად გვასწავლიან, იმაზე ყოველთვის ცდილობენ პრაქტიკული სამუშაოები გაგვატარონ. მაგალითად, საველე კვლევებს გვაკეთებინებენ, პროექტებს გვაძლევენ, რომელიც უნდა გავაკეთოთ ხან ჯგუფურად, ხან ინდივიდუალურად, ხანდახან არჩევანზეა“. (მამრ., 2011-2016)

როგორც ფოკუსჯგუფის მონაწილეები ამბობენ, მათთვის ძალიან სასარგებლოა აკადემიური კურსის ფარგლებში მონვეული სტუმრების ლექციების მოსმენა, რომლებიც საკითხს სხვადასხვა პერსპექტივიდან აჩვენებენ სტუდენტებს. აღინიშნა კურიკულუმს მიღმა არსებული აქტივობების მნიშვნელობაც. რესპონდენტების ინფორმაციით, უნივერსიტეტში მრავალი საჯარო ლექცია იმართება, რაც სასწავლო პროცესს უფრო საინტერესოს და მრავალფეროვანს ხდის.

„ამ სემესტრში გავიარეთ მარკეტინგული კომუნიკაციები პრაქტიკაში და იყო ძალიან საინტერესო იმიტომ, რომ დაყოფილი იყო საგანი ოთხ კვირად და ოთხივე კვირას მოდიოდა სხვადასხვა ლექტორი და ყველა სხვადასხვა პერსპექტივით გვაჩვენებდა ამა თუ იმ საკითხს, თავის გამოცდილებას ყვებოდნენ, ქართულ ბაზარზე მორგებულ ქეისებზე გვესაუბრებოდნენ; თან გვაძლევდნენ სამუშაოს, სასემინარო დავალებებს და პროექტებს, რაც უნდა გავაკეთებინა“. (მდედრ., 2011-2016)

„ძალიან ბევრი საჯარო ლექცია ტარდება ჩვენს უნივერსიტეტში, თითქმის ყოველდღე. ეს ძალიან მნიშვნელოვანია იმიტომ, რომ რალაც სხვასაც იღებ, რასაც, ვთქვათ, შენი ლექტორი ვერ გეტყვის იმიტომ, რომ გამოცდილება არ აქვს ამაში. ძალიან ფართო მსოფლმხედველობა გიყალიბდება და ეს მნიშვნელოვანია“. (მდედრ., 2011-2016)

როგორც სტუდენტები აღნიშნავენ, ურთიერთობა სტუდენტსა და ლექტორს შორის არ შემოიფარგლება მხოლოდ ლექციებზე ინტერაქციით. ლექტორები ყოველთვის ყურადღებით ეკიდებიან მათ შეკითხვებს და სალექციო საათების გარდა, დამატებით დროს უთმობენ მათთვის გაურკვეველი ან დასაზუსტებელი საკითხების განხილვას და სტუდენტებთან დამოუკიდებელ მუშაობას. სტუდენტებს შორის ისიც ითქვა, რომ ლექტორები არასდროს ცდილობენ საკუთარი აზრის სტუდენტებისთვის თავზე მოხვევას და ამდენად, სტუდენტებს უნივერსიტეტში თავისუფალი სააზროვნო სივრცე აქვთ უზრუნველყოფილი. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ თავისუფალი უნივერსიტეტის სტუდენტებისთვის უცხოა ლექტორების მხრიდან სიძულვილის ენა და მეტიც, ასეთი ლექტორი შესაძლოა თითოთ საჩვენებელიც კი გახდეს საუნივერსიტეტო სივრცეში.

*„როდესაც მიდის საუბარი გენდერზე ან წიგნის განხილვა გვაქვს, არასდროს შევხვედრივარ სიძულვილის ენას და ყოველთვის მშვიდი გარემოა ამ კუთხით. დიდი დაცინვის საგანი იქნება, ვინმემ ეს რომ გააკეთოს, არ აქვს მნიშვნელობა, სტუდენტია თუ ლექტორი, სერიოზულად არავინ განიხილავს. შეიძლება ჰქონდეს დამოკიდებულება, მაგრამ არ ამუღავნებს“.* (მამრ., 2011-2016)

*„ჩვენთან, მე მგონი, სტუდენტებზე აზრის მოხვევის მცდელობა არცერთ ლექტორს აქვს. მე რაც მომწონს, არის ის, რომ ლექტორებსა და სტუდენტებს შორის არის მეგობრული დამოკიდებულება“.* (მდედრ., 2011-2016)

*„ასევე, პრობლემა არ იყო, თუ ლექციაზე რამეს ვერ გაიგებდი, მერე გეკითხა. დამატებითი შეხვედრების საშუალებებიც გვქონდა. ხშირად უნივერსიტეტში ვმეცადინეობდით, ვამზადებდით რაღაც დავალებას და სულ შეგვეძლო ლექტორთან შეესულიყავით და რაღაც გვეკითხა. არ წყვეტდი ამის გამო მუშაობას და არ ელოდებოდი შემდეგ შეხვედრას“.* (მამრ., 2006-2010)

ფოკუსჯგუფზე ხაზი გაესვა ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა მექანიზმის ეფექტიან მუშაობას, რაც გულისხმობს ყოველი სემესტრის ბოლოს ლექტორის, სილაბუსის და ა.შ. ანონიმურ შეფასებას, რასაც, სტუდენტების თქმით, გარკვეული რეაგირება მოჰყვება ხოლმე.

*„ყოველი სემესტრის ბოლოს მოდის ანონიმური იმეილები, სადაც შეგვიძლია ლექტორის შეფასება. ხშირად ყოფილა მდგომარეობა, რომ ამის გამო ლექტორი გაუთავისუფლებიათ უნივერსიტეტიდან. ყველა ლექტორზე მოდის შეფასება, ასევე ითვალისწინებს საგნის სირთულეს, კურიკულუმს, სილაბუსს. არ საჯაროვდება, მაგრამ შედეგს ვხედავთ ხოლმე“.* (მამრ., 2011-2016)

რაც შეეხება საუნივერსიტეტო სწავლების შედეგად მიღებულ კომპეტენციებს, დისკუსიის მსვლელობისას თავისუფალი უნივერსიტეტის სტუდენტებმა არაერთი მიღებული კომპეტენცია დაასახელეს. უპირველესად, აღსანიშნავია დედუქციური/ინდუქციური მსჯელობისა და კრიტიკული აზროვნების უნარების განვითარება. ასევე, კომუნიკაციისა და ოპონირების უნარების გამომუშავება. ფოკუსჯგუფის ერთ-ერთმა მონაწილემ ისიც აღნიშნა, რომ უნივერსიტეტში ჩაბარების შემდეგ, ვიდრე პირველი სასწავლო სემესტრი დაიწყებოდა, სტუდენტებმა გაიარეს მცირე შესავალი კურსები, მაგალითად, ნაკითხული ტექსტის გააზრებასა და აკადემიურ წერაში, რაც შემდგომ სწავლის პროცესში ძალიან დაეხმარათ.

*„მე ვთვლი, რომ უდიდესი დამსახურებაა ჩვენი უნივერსიტეტის, რომ რალაცად შევდექით. მე ეს უნარები ძალიან გამომადგა მომავალში. ეს არის თავისუფლად აზროვნება, გადანყვებითი დამოუკიდებლად მიღება, თუ რა მიმართულებით წაგვეყვანა პრეზენტაცია, როგორ გვეაქტიურა, შედეგზე ვყოფილიყავით ორიენტირებული. იშვიათად თუ ვაკეთებდით რამეს მოვალეობის მოხდის მიზნით. როდესაც იცი, რომ ამაზე ბევრი რამეა დამოკიდებული, ბოლომდე იხარჯები“.* (მდედრ., 2011-2016)

*„სანამ უშუალოდ დავინყებდით სწავლას, ჩაბარების შემდეგ გვექონდა სამკვირიანი მოსამზადებელი ეტაპი, სადაც გვასწავლიდნენ ჟორდ-ს, Ebcელ-ს, ჯონერჯონიტ-ს და ა.შ. სასწავლო პროცესის დაწყებამდე იყო აკადემიური წერის მცირე კურსი, იყო ტექსტის გააზრების, სწავლების მეთოდების კურსი, საინტერესო რაღაცები გვასწავლეს ძალიან მოკლე პერიოდში, რაც დღემდე ძალიან კარგად მადგება იმ სამ კვირაში ნასწავლით“.* (მამრ., 2011-2016)

რაც შეეხება სასწავლო ლიტერატურას შინაარსისა და ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით, თავისუფალი უნივერსიტეტის სტუდენტები უკმაყოფილებას არ გამოთქვამენ. სილაბუსით გათვალისწინებულ საკითხავ მასალას ელექტრონული სახით თავად ლექტორები უზრუნველყოფენ და მეილით უგზავნიან სტუდენტებს. როგორც რესპონდენტებმა აღნიშნეს, ინფორმაციისა და სასწავლო მასალების ლექტორებსა და სტუდენტებს შორის გაცვლა მეილის გამოყენებით უპრობლემოდ ხორციელდება. ისევე როგორც ზემოთ განხილულ სახელმწიფო უნივერსიტეტებში, თავისუფალ უნივერსიტეტშიც გამოიკვეთა ქართულენოვანი ლიტერატურის სიმწირის საკითხიც. ფოკუსჯგუფის მონაწილეთა ინფორმაციით, სასწავლო ტექსტები, საბაზისო საკითხავი მასალის გარდა, ძირითადად ინგლისურენოვანია. თუმცა ამის გამო რესპონდენტები უკმაყოფილებას არ გამოთქვამენ, ვინაიდან მათი ინფორმაციით, უნივერსიტეტი თავადვე ეხმარება სტუდენტებს ენობრივი ბარიერის დაძლევაში და ინგლისური ენის კურსებს სთავაზობს მათ, სადაც სტუდენტები დონეების მიხედვით ნაწილდებიან; პირველკურსელ სტუდენტებს კი, ვისაც ენობრივი ბარიერი აქვს, ქართულენოვანი თარგმანებსაც სთავაზობს.

*„მეილით გვაქვს ურთიერთობა და საათივით გვაქვს ანყობილი ყველა ლექტორთან იმიტომ, რომ ყველამ იცის, რომ სემინარის შემდეგ უნდა მოგვწეროს დავალება, თემები, ნიგნები უნდა გამოგვიგზავნოს“.* (მდედრ., 2011-2016)

*„ძირითადად ინგლისურ ტექსტებს გვიგზავნიან, ქართულად არც არის მასალა. თავიდან ინგლისურის კურსს გავდივართ დონეების მიხედვით და შემდეგ ინგლისური ისე იცი, რომ რაღაც ტექსტი წაიკითხო და აზრი გაიგო და შემდეგ უკვე ოთხი კურსის განმავლობაში ინგლისურად რომ კითხულობ მასალის 80%-ს, იხვენები და ინგლისურიც კარგად იცი, ანუ B2 დონეზე აღიხარ ცოდნის მხრივ“.* (მდედრ., 2011-2016)

*„ბაზისური მასალა ქართულად არის ნათარგმნი იმიტომ, რომ დეკანმა ერთხელ იჩხუბა, რომ, ვისაც ინგლისური არ ესმის, იმათმა რა ქნან, რა უნდა იმეცადინონო ანუ ბაზისური მასალა ყველა საგანში არის ქართული“.* (მამრ., 2011-2016)

განათლების ხარისხისა და სწავლის გადასახადის შეფარდების თვალსაზრისით, ფოკუსჯგუფების ფაქტობრივად ყველა მონაწილეს მიაჩნია, რომ თავისუფალ უნივერსიტეტში სწავლის ხარისხსა და საფასურს შორის სრული შესაბამისობაა. როგორც კურსდამთავრებულები, ისე სტუდენტები აღნიშნავენ, რომ სწავლების, სტუდენტზე ორიენტირებული სერვისისა და ინფრასტრუქტურის მაღალი სტანდარტები ამ უნივერსიტეტის სავიზიტო ბარათია. სწორედ სწავლების მაღალი სტანდარტი, კონკურენტული გარემო, რასაც უნივერსიტეტში ჩარიცხული მაღალქულიანი სტუდენტები განაპირობებენ, დასაქმების უკეთესი პერსპექტივები და, ასევე, გარდამავალი დაფინანსებით სარგებლობის შესაძლებლობა (სწავლის საფასურის გადახდა ხდება უნივერსიტეტში სწავლის დამთავრების შემდეგ) იყო ის მთავარი სტიმული, რის გამოც რესპონდენტებმა თავისუფალ უნივერსიტეტში ჩაბარების გადაწყვეტილება მიიღეს. გარდა ამისა, რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ მათთვის გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მნიშვნელოვანი იყო თავად უნივერსიტეტის მხრიდან აბიტურიენტების მოსაზიდად წარმოებული კამპანია, რომლის ფარგლებშიც მისი წარმომადგენლები აქტიურად დადიოდნენ სკოლებში და ინფორმაციას

ანვდიდნენ მოსწავლეებს უნივერსიტეტის შესაძლებლობების შესახებ.

*„ვიცოდი, რომ აბარებდნენ ყველაზე მაგარი ბავშვები მაღალი ქულებით და გარემოც კარგი იყო, ინფრასტრუქტურაც და შეჯამებულად, ყველაფრის გამო ჩავაბარე“.* (მდედრ., 2011-2016)

*„გაცნობიერებული მქონდა თავიდან ბოლომდე-მეთქი რომ ვთქვა, ტყუილი იქნება, არ შემისწავლია წინასწარ კურიკულუმები, რას ვისწავლიდი, მაგრამ [...] ყველაზე მაღალქულიანი ბავშვები ხვდებიან თავისუფალში, მეორე ის, რომ შრომით ბაზარზე პირველია და მესამე ის, რაც თავისუფალის პიარისგან მოდიოდა, სკოლებში მოდიოდნენ ჩვენთან, გვაცნობდნენ, როგორი სისტემაა, მერე გვინვედნენ ლექციებზე, ღია კარის დღეებზე, ყველაზე საინტერესო იყო, რაც კი შემხვედრია“.* (მამრ., 2011-2016)

ფოკუსჯგუფის მონაწილეებს შორის გამოიკვეთა კიდევ ერთი საინტერესო ნარატივი იმასთან დაკავშირებით, რომ ESM-ის ბიზნესსკოლა კიდევ უფრო მაღალი სტანდარტებით ფუნქციონირებდა, ვიდრე ეს თავისუფალი უნივერსიტეტის პერიოდში ხდება. რესპონდენტების მსჯელობის თანახმად, თავისუფალი უნივერსიტეტის ჩამოყალიბების შემდეგ (2008 წლიდან) შესამჩნევად გაიზარდა მისაღები სტუდენტების რაოდენობა და, შესაბამისად, ყოველ თავისუფალ ადგილზე კონკურსიც შემცირდა. გარდა ამისა, დაიწია შეფასების ქვედა ზღვარმა (61 ქულიდან 51 ქულამდე), აკადემიურ პერსონალს ახალი კადრები დაემატა და სტუდენტების გარიცხვის შემთხვევები გაიშვიათდა. ამ ფაქტორების გათვალისწინებით, გამოითქვა მოსაზრება, რომ, თუ ადრე ESM-სთვის განათლების ხარისხი ნომერი პირველი პრიორიტეტი იყო და მისი პოლიტიკის თანხმად, ESM-ის კურსდამთავრებული მხოლოდ ის სტუდენტი იქნებოდა, რომელიც თავის სფეროში წარმატებას აუცილებლად მიანეწვდა, დღეს თავისუფალ უნივერსიტეტში ვითარება მიანც

შეცვლილია და განათლება ერთგვარ ბიზნესადაც იქცა.

„ჩვენთან ჩაჭრის ზღვარი იყო უფრო მაღალი. როდესაც ბოლონიის სისტემა შემოვიდა, ზღვარმა დაიწია. რალაცეები ბევრად გაადვილდა. მე არ ვთვლი, რომ ეს ESM-ის შემთხვევაში კარგი იყო“. (მდედრ., 2006-2011)

„ESM-ისთვის ძალიან მნიშვნელოვანი იყო, მისი კურსდამთავრებული ყოფილიყო ნარმატივული და ვერ დაემთავრებინა იმ ადამიანს, რომელიც შემდეგ თავის საქმიანობაში ვერაფერს მიაღწევდა. [...] თავისუფალი უნივერსიტეტიც ზრუნავს ხარისხზე და თავისუფალ უნივერსიტეტსაც უნდა, რომ კურსდამთავრებულები დასაქმებულები იყვნენ, მაგრამ, რომ შეადარო ეს დონე, ESM-ის დროს სამჯერ უფრო მაღალი იყო“. (მამრ., 2006-2011)

„ეს ჩვეულებრივი ამბავია, როდესაც ზრდი მიღებას, მიიღებ ძლიერსაც, სუსტსაც, საშუალოსაც და როდესაც კონკურსი უფრო მეტია ერთ ადგილზე, უფრო უკეთეს სტუდენტს მიიღებ. როდესაც ზრდი სტუდენტების რაოდენობას, ხარისხი ყველა შემთხვევაში დაინევს“. (მამრ., 2006-2011)

ზოგადად, თავისუფალი უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულებთან და სტუდენტებთან ჩატარებული ფოკუსჯგუფის შედეგად ნათლად გამოიკვეთა, რომ სხვა სამიზნე უნივერსიტეტებთან შედარებით, რესპონდენტები ნაკლებ კრიტიკულნი და უფრო მეტად დადებითად განწყობილნი არიან თავიანთი უნივერსიტეტის მიმართ. სტუდენტების შეფასებით, თავისუფალი უნივერსიტეტი დღეს საქართველოში საუკეთესო უმაღლესი სასწავლებელია, რომელსაც ნარმატივული კურსდამთავრებულები ჰყავს ჯერ კიდევ იმ პერიოდიდან მოყოლებული, როდესაც მას ESM ეწოდებოდა (2008 წლამდე). მნიშვნელოვანია ის ფაქტიც, რომ 2006-2011 წლის ფოკუსჯგუფის მონაწილეები ერთგვარად გარდამავალი ეტაპის სტუდენტებს წარმოადგენდნენ, რომლებმაც 2006-2007 წლებში ESM-ის ბიზნესსკოლაში ჩააბარეს, ხოლო 2010-2011 წლებში თავისუფ-

ალი უნივერსიტეტი დაამთავრეს, რაც მათ ამ ორი სკოლის შედარების საშუალებას აძლევს. მათი ნარატივიდან აშკარად იგრძნობა ერთგვარი ნოსტალგია ESM-ის მიმართ, როდესაც უნივერსიტეტი ორიენტირებული იყო მცირე რაოდენობის, მაგრამ ძალიან ნარმატივული კურსდამთავრებულების გამოშვებაზე. აღნიშნული, ერთი მხრივ, ზღუდავდა აპლიკანტებისთვის უნივერსიტეტის ხელმისაწვდომობას, თუმცა, მეორე მხრივ, უზრუნველყოფდა განათლების მაღალ ხარისხს.

## **შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი**

### **უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა**

შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტის სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ უნივერსიტეტი მისი დაარსების დღიდანვე გამოირჩეოდა კარგი სასწავლო რესურსებითა და ტექნოლოგიებით. სასწავლო ბიბლიოთეკა და ინფრასტრუქტურა დღესაც ძალიან გამართული და კარგად აღჭურვილია, რაც ნებისმიერ სტუდენტს, ლექტორსა და დასაქმებულ პერსონალს აძლევს შესაძლებლობას, საჭიროებისამებრ ისარგებლოს არსებული რესურსებით. უნივერსიტეტის ყოფილი სტუდენტები აღნიშნავენ იმასაც, რომ ის ტექნოლოგიები, რომლებიც სხვა უნივერსიტეტებზე დიდი ხნით ადრე მათთან დაინერგა, მნიშვნელოვნად დაეხმარა მათ, დასაქმების ბაზარზე უკეთ მომზადებულები შესულიყვნენ. ფოკუსჯგუფის მონაწილეების თქმით, უნივერსიტეტისთვის მნიშვნელოვანია თავისი სტუდენტების სოციალური ცხოვრებაც, რასაც ემსახურება შესაბამისი სივრცეები: სპორტული მოედნები, გასართობი ცენტრი და კარგად მოწყობილი სასადილო. ასევე, უნივერსიტეტი ზრუნავს რეგიონებიდან ჩამოსული სტუდენტებისთვის კომფორტული საცხოვრებელი გარემოთი უზრუნველყოფაზე, რომლის დასტურია უნივერსიტეტის მფლობელობაში არსებული საერთო საცხოვრებლის რამდენიმე კორპუსი, რომელთაგან ზოგი უკვე ფუნქციონირებს,



ზოგი კი რემონტის პროცესშია. უნივერსიტეტი სპეციალური საჭიროების მქონე სტუდენტებისთვისაც ადაპტირებულია და დამონტაჟებულია პანდუსები, ემატება ლიფტიც.

*„როცა ვნახე უნივერსიტეტის ინფრასტრუქტურა და ლაბორატორიები, ვთქვი, რომ აქ ვაბარებ! უნივერსიტეტი იყო ძალიან კარგად აღჭურვილი თანამედროვე ინფრასტრუქტურით, იმ დროისთვის ეს იყო ძალიან კარგი. ბიბლიოთეკაც იყო საკმაოდ დიდი და თანამედროვე ლიტერატურით აღჭურვილი“. (მდედ., 2005-2009)*

*„საერთო საცხოვრებელიც ჰქონდა უნივერსიტეტს, სპორტული კომპლექსიც, მოკლედ, სტუდენტური სოციალური ცხოვრება ძალიან მრავალფეროვანი იყო. ყოველი თვის ბოლოს გვქონდა ექსკურსიები, შეჯიბრებები, ტურები, არა მარტო წიგნი, არამედ გვქონდა სოციალური ცხოვრებაც“. (მდედრ., 2005-2009)*

*„ახალ ლოკაციაზე გადასვლის შემდეგ რეგიონიდან ჩამოსულ სტუდენტებსაც შეეძლებათ სარგებლობა, სწავლის ფულთან ერთად საცხოვრებლის ფულიც გადაიხადონ და ვისაც სურვილი აქვს, იქ იცხოვრებს“. (მამრ., 2011-2016)*

## **სტუდენტთა მომსახურება**

ფოკუს ჯგუფის მონაწილე ყოფილი და მოქმედი სტუდენტები სტუდენტთა მომსახურების სისტემაზეც საუბრობენ და ხაზს უსვამენ იმას, რომ უნივერსიტეტის ეს კომპონენტი კარგად გამართული და მოგვარებულია და ნებისმიერ სტუდენტს შეუძლია სწრაფად მიიღოს მომსახურება ადმინისტრაციისგან, რაიმე საბუთს ეხება საქმე თუ სხვა საკითხს. გამარტივებულია ინფორმაციის გავრცელებაც სწორედ აღნიშნული თანამედროვე ტექნოლოგიების წყალობით. სტუდენტებს გაცილებით სწრაფად და მარტივად შეუძლიათ გაცვლითი პროგრამების ან სხვა მსგავსი საკითხების შესახებ ინფორმაციის მიღება.

*„მაგალითად, ძალიან მარტივი არის უნივერსიტეტიდან ნებისმიერი საბუთის მიღება. [...] ჩვენ გვაქვს სისტემა, სადაც შეხვალ, მიუთითებ, გინდა ჯარის ცნობა, ქართულად, ინგლისურად, თურქულად, ასევე ტრანსკრიპტი, სტუდენტობის მონმობა, ძალიან ბევრი რამ ძალიან გამარტივებულია“. (მამრ., 2011-2016)*

ისევე როგორც თავისუფალი უნივერსიტეტის შემთხვევაში, შავი ზღვის უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულებმაც გაუსვეს ხაზი აბიტურიენტების მოზიდვის სტრატეგიას, რომელიც საკმაოდ ეფექტურადაა დანერგილი უნივერსიტეტში. რესპონდენტების ინფორმაციით, უნივერსიტეტის წარმომადგენლები თავად დადიან სკოლებში და დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებს ხვდებიან, აცნობენ მათ უნივერსიტეტს და ბევრმა კურსდამთავრებულმა სწორედ ამგვარად გაიგო უნივერსიტეტის არსებობის შესახებ.

*„სპეციალური ჯგუფი იქმნებოდა, ვინც დადიოდა სკოლებში და სკოლებში აწვდიდნენ დანვრილებით ინფორმაციას, ფინანსურს, გადასახადი რამდენი იყო, პროგრამებთან დაკავშირებით... ყველაზე მეტად მომეწონა, გაცვლითი პროგრამები ჰქონდა მაშინ, ერთ-ერთი იყო, შეიძლება ერთადერთიც. მაგალითად, ამერიკაში იყვნენ ჩემი ჯგუფელები, ფინანსური მომენტიც იყო, რაღაც ნაწილს გაფინანსებდა უნივერსიტეტი და რაღაც ნაწილი შენ უნდა გქონოდა“. (მდედრ., 2005-2010)*

### **აკადემიური პროგრამების, აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმისა და სასწავლო პროცესის შეფასება**

აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმზე საუბრისას ორ ფოკუსჯგუფს შორის განსხვავებები გამოიკვეთა. 2005-2010 წლის ფოკუსჯგუფის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ მათი სწავლის პერიოდში უნივერსიტეტში ძირითადად არაქართველი, ამერიკელი ლექტორები კითხულობდნენ ლექციებს და სულ სხვა სტანდარტს ამკვიდრებდნენ. ჰქონდათ განსა-

კუთრებული მიდგომები სტუდენტებთან და იყვენენ პროფესიონალები. ლექციები ძალიან ინტერაქტიული იყო და ყველა სტუდენტი მონაწილეობდა პროცესში. ასევე აღინიშნა ლექტორების მცდელობაც, სტუდენტებს რაც შეიძლება მეტი მიეღოთ უნივერსიტეტიდან. სტუდენტები ასევე ადარებენ ქართველ და ამერიკელ ლექტორებს და ხაზს უსვამენ ამერიკელი ლექტორების უპირატესობას მეტი პროფესიონალიზმისა და სწავლების განსხვავებული მეთოდის გამო.

*„პროფესიონალები იყვენენ ნამდვილად და ინტერაქტიულობას რაც შეეხება, მეტ-ნაკლებად იყო, ზოგიერთი ლექტორი უფრო მეტად, ზოგიერთი უფრო ნაკლებად, თუმცა არ მახსენდება ისეთი ლექტორი, რომელიც უბრალოდ დადგებოდა, ისაუბრებდა და ჩვენ მოვუსმენდით“. (მდედრ., 2005-2010)*

*„უცხოელები მეტად ინტერაქტიულები არიან. თუმცა ჩვენ გვყავდა ქართველი ლექტორები, რომლებიც ინტერაქტიულობით არ გამოირჩეოდნენ, მათი ახსნის სტილი და გადმოცემის უნარი მაინც ისეთი იყო, რომ პირდაპირ თავში გიდებდა, რასაც ამბობდა“. (მამრ., 2005-2010)*

*„ზრუნვის მომენტიც კი იყო, არ იყო ეს – მარტო ლექტორმა წაიკითხა ლექცია და წავიდა, ზრუნვის ფორმატში გადადიოდა. მაგალითად, რატომ დაბალი ქულა, შენ შეგიძლია მეტი, არ გეკადრება ეს ნაწერი“. (მამრ., 2005-2010)*

2011–2016 წლის ფოკუსჯგუფის მონაწილეები უფრო კრიტიკულები არიან საკუთარი ლექტორების მიმართ. მათი თქმით, უნივერსიტეტი გაიზარდა, სწავლა ქართულადაც მიმდინარეობს, ლექტორების უმრავლესობა ქართველია, რადგან უნივერსიტეტს აღარ აქვს რესურსები, ყველა საგანში უცხოელი ლექტორი მოიწვიოს. ქართველი ლექტორების უმრავლესობას კი არ აქვს საგნის სწავლებისთვის შესაბამისი კომპეტენცია და გამოცდილება. რესპონდენტების ინფორმაციით, ზოგიერთ ლექტორს უჭირს ისეთ საკითხებზე მსჯელობა, რომელიც სცდება

მისი საგნის ან ლექციის უშუალო საკითხს, რაც მათ ზოგად კომპეტენციას ეჭვქვეშ აყენებს. ასევე, რესპონდენტები ხაზს უსვამენ განსხვავებებს, რომლებიც არსებობს სხვადასხვა ასაკის ლექტორებს შორის და ამბობენ, რომ რაც უფრო ასაკოვანია ლექტორი, მით უფრო ნაკლებ იყენებს თანამედროვე ტექნოლოგიებსა და სწავლების თანამედროვე მეთოდებს, რომლებიც ანალიტიკური აზროვნების გამომუშავებაზეა ორიენტირებული.

*„არიან ისეთი ლექტორები, რომლებიც არ შეესაბამებიან არც სფეროს, არც საგანს, მაგრამ აქვთ კარგი სივი. არც ცოდნა აქვთ, არ აქვთ კარგი გადმოცემის უნარი“. (მამრ., შავი ზღვა, 2011-2016)*

*„იშვიათია ლექტორი, რომელიც კონკრეტულ კითხვაზე გაგცემს პასუხს. შეიძლება ლექცია იყოს სხვა განხრით და შენ კითხვა სხვა მხრივ გაგიჩნდეს, ამაზე ლექტორი ჯერ დაფიქრდება და ან გაგცემს სრულფასოვან პასუხს, ან გეტყვის, რომ უნდა მოიძიო შენით“. (მამრ., შავი ზღვა, 2011-2016)*

*„...თუ დავყოფთ ასაკის მიხედვით, მივხვდებით, რომ ახალგაზრდები უფრო ხმარობენ კომპიუტერს, პროექტორს და უფრო აქვთ სურვილი, რომ ტექნიკა მოიხმარონ, ურთიერთობაშიც ბევრად უკეთესად შემოდიან და უფრო იგებენ, რა გინდა და რა არა, ვიდრე ძველი ყაიდის ლექტორები“. (მამრ., 2011-2016)*

2005-2010 წლის ფოკუსჯგუფის მონაწილეები აღნიშნავენ, რომ მიუღიათ კარგი უკუკავშირი ლექტორებისგან, და აქვე აკონკრეტებენ, რომ ლაპარაკია ამერიკელ ლექტორებზე, რომლებიც ყოველთვის აძლევდნენ უკუკავშირს. მეორე ფოკუსჯგუფის მონაწილეები კი ამბობენ, რომ კარგი უკუკავშირი იშვიათია. მხოლოდ ზოგიერთი ლექტორი თუ განუმარტავს სტუდენტებს, რა არის მათი ძლიერი და სუსტი მხარეები.

*„...თითქმის ყოველთვის იძლეოდა ამ უკუკავშირს, გამოხატავდა ამას სტუდენტთან საუბრისას, დასვენება-*

ზე თუნდაც, წერილობით. მოსანევ ადგილას შეგვეძლო ნებისმიერ თემაზე გვესაუბრა“. (მდედრ., 2005-2010)

„უცხოელი ლექტორები იყვნენ ძირითადად ჩემს დროს, დაეუშვათ 10 ლექტორიდან 2 იყო ქართველი, დანარჩენი გვყავდა უცხოელი და მით უმეტეს ამერიკელი ლექტორები. ჭეედაცკ-ს უფრო მეტად გვაძლევდნენ“. (მდედრ., 2005-2010)

2011–2016 წლის ჯგუფის მონაწილეებმა გამოთქვეს უკმაყოფილება იმის გამო, რომ ლექტორები არაკეთილსინდისიერად ასრულებენ საკუთარ საქმეს. ეზარებათ ლექციისთვის მომზადება, ხშირია შემთხვევა, როცა სხვადასხვა საგანში ერთსა და იმავე წიგნს იყენებენ, სხვადასხვა საგნის სილაბუსები კი ერთმანეთს ემთხვევა. ლექტორები იყენებენ ერთმანეთის პრეზენტაციებს, რომლებიც ასევე ინტერნეტიდანაა ჩამოტვირთული და სხვისი სახელი და გვარი აწერია. სილაბუსები თეორიულ მეცადინეობებზე უფროა გათვლილი, ვიდრე პრაქტიკულ საქმიანობაზე.

„პრაქტიკის გარდა, ჩემი აზრით, სერიოზული პრობლემაა სხვადასხვა საგნების სილაბუსების დამთხვევა. შეიძლება 4 საგანში ერთი და იგივე ვისწავლოთ და ლიტერატურაც იყოს ერთი და იგივე“. (მდედრ., 2011-2016)

„მგონი, ლექტორებს პრეზენტაციის გაკეთებაც კი ეზარებათ. მე მეჩონია შემთხვევა, როდესაც ერთი პრეზენტაცია ყოფილა სხვადასხვა ლექტორთან. მგონი, ამ პრეზენტაციებს ინტერნეტიდან იღებენ. სახელისა და გვარის შეცვლაც ეზარებათ და ვილაც ჩინელის სახელი წერია“. (მდედრ., 2011-2016)

რესპონდენტების ნაწილს მიაჩნია, რომ უნივერსიტეტს აქვს კომპეტენტური კადრების ნაკლებობაც. 2011-2016 წლის ფოკუსჯგუფის მონაწილეები ხაზს უსვამენ იმ ფაქტს, რომ მათ ძირითადად პრაქტიკოსი ლექტორები ჰყავთ, თუმცა მათ მიერ ნაკითხული კურსიც კი თეორიული მასალის სწავლებაზეა

ორიენტირებული. შესაბამისად, იკარგება პრაქტიკოსი პროფესორის მონვევის აზრიც.

*„რომ შევადაროთ, რაც არის ევროპაში და აქ, ცდილობენ იყოს საერთაშორისო, ცდილობენ სილაბუსები და წიგნები დაამკვიდრონ, მაგრამ შეიძლება საქართველოშიც ძნელი იყოს კადრების პოვნა, არ იყოს კონკრეტულ უნივერსიტეტზე მიმართული, რომ ჩვენს უნივერსიტეტს ჰყავს ცუდი ლექტორები. შეიძლება ზოგადად საქართველოში იყოს ასე და დამოკიდებული იყოს გადახდისუნარიანობაზე. რამდენს უხდი ხელფასს და რამდენად ნამოგყვება. არიან ლექტორები, რომლებსაც შეიძლება კემბრიჯში ჰქონდეთ გავლილი კურსები, ჩვენს ერთ-ერთ ლექტორს კარდიფის უნივერსიტეტი აქვს დამთავრებული, თუმცა მათ შემთხვევაშიც არ იყო ისე ლექცია, ჩამოგეძინებოდა“. (მდედრ., 2011-2016)*

რაც შეეხება სასწავლო პროცესსა და პროგრამის სტრუქტურებს, ფოკუსჯგუფის მონაწილეები ამბობენ, რომ მათთან ცვლილებები ბოლონიის პროცესის დაწყებამდე, 2004 წელს დაიწყო, როდესაც შემოიღეს სილაბუსები და შეფასების ახალი სისტემა. გაიზარდა სტუდენტთა რიცხვი და ახალი პროგრამების ფორმირება/გამოყოფა მოხდა. მოიწვიეს უცხოელი ლექტორები და უფრო მრავალფეროვანი გახდა სასწავლო გარემო, რაც მანამდე არ ხდებოდა.

*„ჩვენი უნივერსიტეტისთვის 2004-ში იყო მთავარი გარდამტეხი მომენტები, ამ დროს დაიწყო და გაფართოვდა და განსაკუთრებით მაშინ მიაქციეს ხარისხს ყურადღება“. (მამრ., 2005-2010)*

ისევე, როგორც ყველა სხვა სამიზნე უნივერსიტეტის შემთხვევაში, შავი ზღვის უნივერსიტეტის სტუდენტები და კურსდამთავრებულებიც საუბრობენ ქართულენოვანი ლიტერატურის არსებობის პრობლემაზე. რესპონდენტები ამბობენ, რომ როცა უნივერსიტეტში მხოლოდ ინგლისური სექტორი არსებობდა და ლიტერატურაც მთლიანად ინგლისურენოვანი იყო,

ეს საკითხი პრობლემად არ აღიქმებოდა. თუმცა ვითარება შეიცვალა მას შემდეგ, რაც უნივერსიტეტმა ქართული სექტორი გახსნა და გაჩნდა ქართულენოვანი ლიტერატურის სიმწირის პრობლემა. თუმცა ფოკუსჯგუფის მონაწილეები აქვე აღნიშნავენ, რომ ინგლისურად სწავლა არ უჭირთ.

*„...საჭიროა ითარგმნოს ის კარგი ინგლისური ლიტერატურა, რომლის კარგი თარგმანი რეალურად ძალიან იშვიათია და ამ მხრივ, ძალიან დიდი პრობლემაა. აღარც არსებობს ქართული ლიტერატურა, ლექტორებიც აღიარებენ, რომ ეს არ არის იმ დონის ლიტერატურა, რაც ინგლისურ ენაზე არის“. (მდედრ., 2005-2010)*

*„ინგლისურ სექტორზე ჩვენ ეს პრობლემა არ გვეკონდა, რადგან მაშინ მხოლოდ ინგლისური სექტორი იყო, ქართული არ იყო, თანამედროვე ინგლისური ლიტერატურა იყო“. (მამრ., 2005-2011)*

რაც შეეხება სწავლების პროცესის შეფასებას თეორიპრაქტიკის მიმართების თვალსაზრისით, როგორც დისკუსიებიდან გამოიკვეთა, ეს საკითხი პრობლემურია. რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ ძირითადად თეორიულ ცოდნას იღებენ და სწავლებაში პრაქტიკული კომპონენტის დანაკლისს განიცდიან. სახელდება შემთხვევები, როდესაც კონკრეტული ლექტორის დამსახურებით რესპონდენტები პრაქტიკულ მაგალითებზე დაყრდნობით მარტივად ითვისებდნენ თეორიულ მასალას. თუმცა რესპონდენტები ასევე აღნიშნავენ, რომ თანაფარდობა თეორიულ და პრაქტიკაზე ორიენტირებულ სწავლებას შორის ძალიან დაბალია.

*„1-2 კურსზე 80% თეორია იყო, უფრო მეტიც, 90%, მაგრამ მე-3-4 კურსზე უკვე პრაქტიკის კომპონენტი იმატებდა და 40%-მდე აღიწევდა“. (მამრ., 2005-2010)*

*„არის თეორიული მასალა და 4 წელი რომ სწავლობ, სულ თეორია არ უნდა იყოს. შეიძლება 3 კურსი დაეთმოს თეორიას და მეოთხე კურსი მთლიანად პრაქტიკას. ჩვენ*

გვექონდა პრაქტიკული კურსები, მაგრამ ისინი არ იყო პრაქტიკის მიღებაზე ორიენტირებული“. (მდედრ., 2011-2016)

ფოკუსჯგუფის მონაწილეები ასევე საუბრობენ სწავლის გადასახადსა და მის შეფარდებაზე მიღებულ განათლებასა და დასაქმების პერსპექტივებთან. რესპონდენტთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ ის გადასახადი, რასაც ისინი სწავლაში იხდიან, უნივერსიტეტის პრესტიჟულობის გამო სრულიად მისაღებია, რადგან სწორედ უნივერსიტეტის სახელის გამო ისინი სამსახურს ადვილად შოულობენ.

„მე არ მქონია დაფინანსება და 1200 დოლარს ვიხდიდი წელიწადში და იმდენად არ მენანებოდა ამ ფულის გადახდა, რომ დარწმუნებული ვიყავი, რომ 4 წლის მერე მე სამსახური მექნებოდა და მართლაც ასეა: IBSU-ს საშუალებით მაქვს ახლა სამსახური“. (მდედრ., 2005-2010)

„თვითონ 1000 დოლარიც ნამდვილად შეესაბამებოდა კი არა და ნაკლები იყო იმაზე, რასაც გვთავაზობდა უნივერსიტეტი“. (მდედრ., 2005-2010)

თუმცა გამოითქვა მოსაზრებაც, რომ სწავლება ისეთი ხარისხიანი აღარაა, როგორც ადრე იყო და გადახდილი თანხა ყოველთვის არ არის შესაბამისობაში მიღებულ ცოდნასთან. განსაკუთრებით ამ საკითხზე მეორე, 2011-2016 წლის სტუდენტთა/კურსდამთავრებულთა ფოკუსჯგუფის მონაწილეები საუბრობენ.

„ამის განსაზღვრა ძნელია. ალბათ გადასახადს მეტს ვიხდი, ვიდრე ცოდნას ვიღებ, თუმცა ალბათ იმასთან შედარებით, რაც სხვა უნივერსიტეტებში ხდება, უმრავლესობას შეიძლება მაინც უღირდეს“. (მდედრ., 2011-2016)

სწავლის გადასახადთან მიმართებაში რესპონდენტების ინფორმაციით, უნივერსიტეტს ყოველთვის ჰქონდა გადახდის მოქნილი სისტემა, რაც სტუდენტებსა და მათ ოჯახებს ძალიან უმარტივებს სწავლის საფასურის დაფარვას. გადახდა



ეტაპობრივად, ყოველთვიურად შეიძლება განხორციელდეს; არსებობს შიდა სტიპენდიებიც, რომელთა საშუალებითაც სტუდენტების გარკვეულ ნაწილს სრულად ან ნაწილობრივ უფინანსდება სწავლა. ასევე არსებობს შეღავათების სისტემა იმ სტუდენტებისთვის, რომლებიც ბაკალავრიატის შემდეგ მაგისტრატურას ან დოქტორანტურასაც შავი ზღვის უნივერსიტეტში აგრძელებენ და ერთი ოჯახის რამდენიმე სტუდენტი ნევრისთვისაც.

*„რაც შეეხება გადახდას, იმ დროს ზოგიერთი ოჯახისთვის ამ თანხის გადახდაც რთული იყო, ამიტომ ახლაც და მაშინაც უნივერსიტეტს ჰქონდა ძალიან მოქნილი გადახდის სისტემა. [...] 4 ნაწილად შეგეძლო გადაგხადა ეს თანხა, ყოველთვეც შეგეძლო გეხადა... სესხი არ გჭირდება ბანკში რომ აიღო სტუდენტებისთვის და თვითონ უნივერსიტეტი გინაწილებს“.* (მღედრ., 2005-2010)

შავი ზღვის უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულებსა და სტუდენტებს შორისაც გამოიკვეთა ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა მექანიზმების საკითხი. რესპონდენტების ინფორმაციით, სემესტრის დასასრულს ლექტორების შეფასება სტუდენტების მიერ სავალდებულოა. თუმცა, ეს რეალურად მაინც არაფერს ცვლის გარდა იმისა, რომ ლექტორი იგებს, თუ რომელმა ჯგუფმა რა შეფასება დაუწერა და შემდეგ ეს მათ ნიშნებზე აისახება. როგორც ამ ფოკუს ჯგუფის მონაწილეები ამბობენ, დეკანატთან პრობლემის მიტანასაც არ აქვს აზრი, რადგან არაფერი იცვლება. თუმცა, ამის საპირისპირო მოსაზრება გამოითქვა 2005-2010 ჯგუფის მონაწილეებს შორის; მათი თქმით, უნივერსიტეტი იყო პატარა და ერთი ოჯახივით, რაც აადვილებდა კომუნიკაციას. აქაც, ისევე როგორც თავისუფალი უნივერსიტეტის შემთხვევაში, აქცენტი კვლავაც სტუდენტების დაბალ რიცხოვნობაზე კეთდება; რესპონდენტების ნარატივებიდან იკვეთება, რომ რაც უფრო იზრდება სტუდენტების რაოდენობა, მით უფრო იკლებს სწავლების ხარისხი.

## **შემაჯავებელი მიმოსილვა**

კვლევის მონაწილე ოთხი უნივერსიტეტის (თსუ-ს, ილიაუნის, თავისუფალი უნივერსიტეტისა და შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტის) კურსდამთავრებულებსა და სტუდენტებთან ჩატარებული ჯგუფური დისკუსიების შედეგები საშუალებას გვაძლევს, დავაკვირდეთ აღნიშნულ უნივერსიტეტებში განხორციელებული თუ მიმდინარე ცვლილებების დინამიკას 2005-2015 წლებში – მას შემდეგ, რაც საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში ბოლონიის პროცესით გათვალისწინებული რეფორმების დანერგვა დაიწყო. მოცემული ქვეთავი არ წარმოადგენს სამიზნე უნივერსიტეტების შედარებით ანალიზს, არამედ ყურადღებას ამახვილებს სწავლების ხარისხთან დაკავშირებულ შეფასებებზე, რომლებიც ფოკუსჯგუფის მონაწილეების ნარატივებში გამოვლინდა.

პირველ რიგში, უნდა ითქვას, რომ სამიზნე უნივერსიტეტებში 2005-2010 და 2011-2016 წლის კურსდამთავრებულებისა და სტუდენტების შეფასებებში თვისებრივად მნიშვნელოვანი განსხვავებები არ აღინიშნება, გამოჩნდის მხოლოდ შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი, რომლის კურსდამთავრებულთა/სტუდენტთა ორი ჯგუფის შეფასებებს შორის არსებითი განსხვავება დაფიქსირდა. გამოიკვეთა ბევრი საკითხი, რომლებიც ოთხივე სამიზნე უნივერსიტეტშია აქტუალური; მათგან ყველაზე მნიშვნელოვანია ქართულენოვანი ლიტერატურის სიმწირე. რესპონდენტები ოთხივე უნივერსიტეტიდან აღნიშნავენ, რომ საკითხავი ლიტერატურის უდიდესი ნაწილი ინგლისურადაა და არ ხდება სტუდენტების უზრუნველყოფა ქართულენოვანი თარგმანებით. თუმცა ეს საკითხი განსაკუთრებით მწვავეა სახელმწიფო უნივერსიტეტების შემთხვევაში, განსხვავებით კერძო უნივერსიტეტებისგან, რომელთა სტუდენტები/კურსდამთავრებულები აღნიშნავენ, რომ არ უჭირთ ინგლისურენოვან ლიტერატურასთან მუშაობა, რადგან თავად უნივერსიტეტი სთავაზობს სტუდენტებს ინგლისური ენის მოსამზადებელი კურსებს პრობლემის გასაწვდომად. ამ ალტერნატივაზე არ საუბრობენ სახელმწიფო უნი-

ვერსიტეტის სტუდენტები და კურსდამთავრებულები, რაც, ერთი მხრივ, იმითაც შეიძლება აიხსნას, რომ კერძო უნივერსიტეტებში სტუდენტების მცირე რაოდენობის გამო უფრო მარტივია ადამიანური და ფინანსური რესურსის მობილიზება. თუმცა ეს არგუმენტი არ ხსნის იმ ფაქტს, თუ რატომ არ ზრუნავს არც ერთი უნივერსიტეტი (არც სახელმწიფო და არც კერძო) თანამედროვე ლიტერატურის ქართულენოვანი თარგმანების მომზადებაზე. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოს კანონმდებლობის თანახმად, საბაკალავრო დონეზე სავალდებულოა ქართულენოვანი საკითხავი ლიტერატურის არსებობა (EPPM, 2013).

ფოკუსჯგუფების რესპონდენტებმა ისაუბრეს ხარისხის უზრუნველყოფის შიდა მექანიზმების არაეფექტიანობაზე. მიუხედავად იმისა, რომ ტექნიკური თვალსაზრისით სტუდენტებს აქვთ საშუალება, შეაფასონ ლექტორები და სასწავლო პროცესი, ეს შეფასება ყველანაირ აზრს არის მოკლებული, რადგან მასზე რეაგირება არ ხდება უნივერსიტეტის მიერ. მხოლოდ თავისუფალი უნივერსიტეტის რესპონდენტთა ჯგუფი ამბობს, რომ მათი შეფასების შედეგად შეიძლება ლექტორი სამსახურიდანაც კი გაათავისუფლონ. სტუდენტების მიერ პროფესორების შეფასება და მასზე ადეკვატური რეაგირება მნიშვნელოვანია, რადგან ეს არის ხარისხის უზრუნველყოფის ერთ-ერთი მძლავრი მექანიზმი (ENQA, 2009), რომლის საშუალებითაც უნივერსიტეტს შეუძლია განათლების ხარისხის გაუმჯობესება. ჩვენი კვლევის შედეგები კი ცხადყოფს, რომ სამიზნე უნივერსიტეტები ამ მექანიზმს არ იყენებენ, რაც მათი ხარისხის უზრუნველყოფის მნიშვნელოვან ხარვეზად შეიძლება მივიჩნიოთ.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, რომელიც მწვავედ დგას სამიზნე უნივერსიტეტების უმრავლესობისთვის, არის აკადემიური პერსონალის პროფესიონალიზმი. ამ მხრივ ყველაზე კრიტიკული შეფასებები თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მიმართ გაკეთდა. თსუ-ში მეტად მნიშვნელოვან პრობლემად დასახელდა საკუთარი პროფესიული საქმიანობისა და

თავად სტუდენტების მიმართ ნაკლები პასუხისმგებლობის მქონე აკადემიური პერსონალი. უნივერსიტეტის სტუდენტები და კურსდამთავრებულები განსაკუთრებული უკმაყოფილებით უფროსი თაობის წარმომადგენელ პროფესორებზე საუბრობენ, რომლებიც არ არიან მოტივირებული, საკუთარი ცოდნა ახალგაზრდებს გადასცენ, ნაკლებად ორიენტირებულნი არიან სწავლების თანამედროვე მეთოდებით მუშაობაზე, სასწავლო კურსის განახლებაზე (თუნდაც ინგლისური ენის არცოდნის გამო), უზღუდავენ სტუდენტებს დამოუკიდებლად/კრიტიკულად აზროვნების შესაძლებლობას და სტუდენტების მიმართ ქედმაღლურ, ხშირად დამამცირებელ დამოკიდებულებას ავლენენ. კვლევის მონაწილეთა ნარატივებში იკვეთება, რომ ლექტორების ამ კატეგორიისთვის უფრო მნიშვნელოვანია პროფესორის/ლექტორის სტატუსით განპირობებული უპირატესობის განცდა და ავტორიტეტის როლის შენარჩუნება, ვიდრე მათთვის ცოდნისა და გამოცდილების გაზიარება და სწავლის პროცესში მათთვის რეალური აკადემიური მხარდაჭერის განევა. ზემოხსენებული პრობლემების ლოგიკური გაგრძელებაა ისიც, რომ უნივერსიტეტში სტუდენტები ლექტორებისგან არ იღებენ (ისეთ) უკუკავშირს, რომელიც მათ აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებაში დაეხმარებოდა, არსებული შეფასების სისტემაზე უფრო ფორმალბაა, ვიდრე სტუდენტის მიღწევების რეალური საზომი. როგორც აღინიშნა, თსუ-ში წამყვანია თეორიული სწავლება და სათანადო ყურადღება არ ექცევა პრაქტიკაზე ორიენტირებულ სწავლებას, რაც თავის მხრივ სტუდენტებში ისეთი საჭირო კომპეტენციების განვითარებას აფერხებს, როგორიც არის ანალიტიკური მსჯელობა, დამოუკიდებლად მუშაობის უნარი, აკადემიური წერისა და ზოგადად, ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარი.

თსუ-ს მსგავსად აკადემიური პერსონალის ნეგატიურ დამოკიდებულებებზე საუბრობენ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულები და სტუდენტები. მათთვისაც პრობლემური საკითხია პროფესორების იერარქიული დამოკიდებულება სტუდენტების მიმართ, რაც უარყოფითად

აისახება განათლების ხარისხზეც. როგორც ფოკუსჯგუფის წარატივებში ჩანს, ლექტორებისგან უკუკავშირის მიღებისა და განუახლებელი სილაბუსების პრობლემა ილიაუნის სტუდენტებსაც აქვთ. თუმცა, თსუ-სგან განსხვავებით, ილიაუნის შემთხვევაში პოზიტიური შეფასება აქვს პროფესორების კვალიფიკაციას და სწავლების პროცესში პრაქტიკული კომპონენტების ჩართულობას, რაც სტუდენტებს დასაქმებისთვის მნიშვნელოვანი უნარების შექმნაში ეხმარება.

შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტში განათლების ხარისხთან დაკავშირებული კრიტიკული შეფასებები ძირითადად თეორიული და პრაქტიკული სწავლების დისბალანსის ირგვლივ კონცენტრირდება. როგორც ფოკუსჯგუფების წარატივიდან ირკვევა, აღნიშნულმა პრობლემებმა შავი ზღვის უნივერსიტეტში თავი იჩინა 2011 წლის შემდეგ, როდესაც უნივერსიტეტში ქართულენოვანი სექტორი გაიხსნა. შესაბამისად, გაიზარდა, როგორც სტუდენტების მიღება, ისე ქართველი ლექტორების რაოდენობა, რომელთა კომპეტენციისა და პასუხისმგებლობის მიმართ ფოკუსჯგუფის მონაწილეებს შორის უკმაყოფილება გამოითქვა, განსაკუთრებით კი ასაკოვანი აკადემიური პერსონალის მიმართ, რომელიც თავის პრაქტიკაში სწავლების თანამედროვე მეთოდებსა და ტექნოლოგიებს არ იყენებს. ზემოხსენებული პრობლემები არ შეხებიან შავი ზღვის უნივერსიტეტის 2005-2010 წლების კურსდამთავრებულებს, რომლებიც უმაღლეს განათლებას ინგლისურ ენაზე იღებდნენ და უცხოელი ლექტორები ჰყავდათ, რომელთა კვალიფიკაციას და განუულ შრომას დისკუსიის მონაწილეები ცალსახად პოზიტიურად აფასებენ. დღეის მოცემულობითაც, ინგლისურენოვან სექტორში მონოდებული განათლების ხარისხი უფრო მაღალია, ვიდრე ქართულენოვანში.

ზემოთ გამოთქმული კრიტიკული დამოკიდებულებების ფონზე უფრო მეტად თვალსაჩინო ხდება თავისუფალი უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულთა და სტუდენტთა განსაკუთრებული ლოიალური დამოკიდებულება საკუთარი უნივერსიტეტის მიმართ. რესპონდენტების შეფასებით, თავისუფალი

უნივერსიტეტი გამოირჩევა სწავლების მაღალი სტანდარტით, რასაც განაპირობებს სწავლების თანამედროვე მეთოდების გამოყენება (მაგ., „ქეისზე“ დაფუძნებული პრაქტიკული სწავლება), თანამედროვე პროფესიულ ლიტერატურაზე ხელმისაწვდომობა (უცხო ენის ცოდნის პრობლემა სტუდენტებსა და პროფესორებს შორის ფაქტობრივად არ არსებობს), თავისუფალი სააზროვნო სივრცის არსებობა, პრაქტიკოსი ლექტორების სასწავლო პროცესში ჩართვა და თავად სტუდენტების ძლიერი კონტიგენტი, რომელიც უნივერსიტეტს სწავლების მაღალი სტანდარტის შენარჩუნებაში ეხმარება. შესაბამისად, თავისუფალი უნივერსიტეტის სტუდენტებს მიაჩნიათ, რომ ამ უნივერსიტეტში სწავლის საფასურსა და განათლების მონოდებულ ხარისხს შორის სრული შესაბამისობაა. შეიძლება ითქვას, ერთადერთი კრიტიკული შეფასება, რომელმაც ფოკუსჯგუფებში ხარისხთან მიმართებაში გაიჟღერა, არის ის, რომ ბოლო წლებში უნივერსიტეტმა საგრძნობლად გაზარდა სტუდენტების მიღება, რაც განათლების ხარისხზე არასახარბიელოდ აისახება.

სალექციო და სასემინარო საათებზე სტუდენტების დიდი რაოდენობა ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრობლემად დასახელდა ყველა სამიზნე უნივერსიტეტში, რაც რესპონდენტთა შეფასებით, პირდაპირპროპორციულად უარყოფითად აისახება აუდიტორიული მუშაობის, და ზოგადად, სწავლების ხარისხზე. სტუდენტები აღნიშნავენ, რომ ვერ იღებენ სათანადო უკუკავშირს ლექტორებისგან, ხოლო სალექციო და სასემინარო ჯგუფები გადავსებულია და რთულია ინტერაქცია პროფესორებთან.

ამ საკითხთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ სწავლების ხარისხის შეფასების ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული ინდიკატორია სტუდენტთა და პროფესორთა შეფარდება (Student:Staff Ratio – SSR). დიდი ბრიტანეთის უმაღლესი განათლების სტატისტიკის სააგენტოს (HESA) განმარტების მიხედვით, სტუდენტთა და პროფესორთა შეფარდების გამოთვლა შემდეგნაირად ხდება: სტუდენტთა საერთო რაოდენობა (რომელშიც გათვალისწინებულია სტუდენტთა სხვადასხვა

კატეგორიები, მაგალითად, როგორც აქტიური, ისე მობილობაში მყოფი, სტატუსშეჩერებული სტუდენტები და ა.შ.) იყოფა პროფესორთა საერთო რაოდენობაზე და რაც უფრო ნაკლებია შეფარდება, მით უფრო მოსალოდნელია, რომ სწავლების ხარისხი მაღალი იქნება. მაგალითად, თუ ერთ პროფესორზე 10-20 სტუდენტი მოდის, უნდა ვივარაუდოთ, რომ სწავლების ხარისხი უფრო მაღალი იქნება, ვიდრე ისეთ შემთხვევაში, როდესაც ერთ პროფესორზე 40-50 სტუდენტი მოდის. როგორც წესი, სტუდენტებისა და პროფესორების შეფარდებისას ითვლება მხოლოდ იმ აკადემიური პერსონალის რაოდენობა, რომელთა მოვალეობაში სტუდენტებისთვის კლასგარეშე ინდივიდუალური კონსულტაციებისთვის დროის გამოყოფაც შედის. ამ შეფარდების გამოსათვლელად არ იყენებენ მონვეული პროფესორის რაოდენობრივ მაჩვენებლებს. თუმცა იმის გათვალისწინებით, რომ საქართველოს უნივერსიტეტებში საკმაოდ მაღალია მონვეული ლექტორების რაოდენობა, გადავწყვიტეთ, ცხრილში ორივე მაჩვენებელი (მხოლოდ მუდმივი აკადემიური პერსონალის შეფარდება სტუდენტებთან და მთლიანი აკადემიური პერსონალის შეფარდება სტუდენტებთან) გამოგვეტანა.

კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტების მიერ მონოდებული ინფორმაციის თანახმად, სტუდენტთა და მთლიანი აკადემიური პერსონალის (მონვეულის ჩათვლით) შეფარდების მიხედვით, ყველაზე უკეთესი შედეგები კერძო უნივერსიტეტებში აღინიშნება, სადაც ყოველ რვა სტუდენტზე საშუალოდ ერთი პროფესორი მოდის. საინტერესოა ის ფაქტი, რომ კერძო უნივერსიტეტებში სტუდენტთა საერთო რაოდენობა გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე სახელმწიფო უნივერსიტეტებში მაშინ, როცა მათი აკადემიური და მონვეული პერსონალის რაოდენობა თითქმის იმდენივეა, რამდენიც, მაგალითად, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში. სამიზნე უნივერსიტეტებში პროფესორთა ყველაზე მაღალი რაოდენობა ტექნიკურ უნივერსიტეტში ფიქსირდება (1520 ადამიანი). მას მოსდევს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი 767 აკადემიური პერსონალით და ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი 271 აკადემიური პერსონალით.

თსუ-ს შემთხვევაში პროფესორთა რიცხვი მოვიპოვეთ არა თავად უნივერსიტეტის წარმომადგენლებისგან, როგორც ეს სხვა უნივერსიტეტების შემთხვევაში მოხდა, არამედ მისი ვებგვერდიდან. პრობლემას წარმოადგენს ის ფაქტი, რომ თსუ-ს ვებგვერდზე მითითებულია მხოლოდ სრული, ასოცირებული და ასისტენტ-პროფესორების რაოდენობა ფაკულტეტების მიხედვით, თუმცა არაფერია ნათქვამი მონვეული ლექტორების რაოდენობის შესახებ. მხოლოდ ერთს, ეკონომიკისა და ბიზნესის ფაკულტეტს აქვს ეს ინფორმაცია საკუთარ ვებგვერდზე განთავსებული. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის შემთხვევაშიც მხოლოდ აკადემიური პერსონალის რაოდენობა გვაქვს, რადგან უნივერსიტეტის წარმომადგენლებს არ მოუწოდებიათ ინფორმაცია მონვეული ლექტორების რაოდენობის შესახებ.

რაც შეეხება აკადემიური პერსონალისა და სტუდენტების შეფარდებას (მონვეული ლექტორების მაჩვენებლის გამოკლებით), როგორც კერძო, ისე სახელმწიფო უნივერსიტეტებში ის 32:1-იდან 76:1-მდე მერყეობს. გამონაკლისია ტექნიკური უნივერსიტეტი, სადაც აღნიშნული შეფარდებაა 17:1 (იხ. ცხრილი 2.1). მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს, რომ OECD-ის სტუდენტებისა და პროფესორების შეფარდების საშუალო მაჩვენებელი 2011-2016 წლებში მერყეობს 14:1- 16:1 (OECD Education at a Glance. 2011-2015 წლის ანგარიშები. ცხრილი D2.2)

**ცხრილი 2.1. სტუდენტთა და პროფესორთა შეფარდება უნივერსიტეტების მიხედვით**

უნივერსიტეტი	სტუდენტები	მუდმივი აკად. პერსონალი	SSR	აკად. პერსონალი მონვეულების ჩათვლით	SSR
ილიაუნი	20727	271	<b>76:1</b>	N/A	N/A
თსუ	30811	711	<b>43:1</b>	767	40:1
ტექნიკური	20503	1185	<b>17:1</b>	1520	13.5:1
თავისუფალი	2043	63	<b>32:1</b>	274	7:1
ჯიბა	1223	38	<b>32:1</b>	268	5:1
შავი ზღვა	2648	63	<b>42:1</b>	206	19:1



სტუდენტებისა და კურსდამთავრებულების მიერ გაჟღერებული მოსაზრება, რომ ლექცია-სემინარებზე სტუდენტების დიდი რაოდენობა უარყოფითად აისახება სწავლების ხარისხზე, დასტურდება მოცემული რაოდენობრივი მონაცემებით. ამას ემატება ის ფაქტიც, რომ კვლევის რესპონდენტების ინფორმაციის თანახმად, პროფესორის ხელფასი დამოკიდებულია მხოლოდ ჩატარებული ლექცია-სემინარების რაოდენობაზე და ფაქტობრივად არ ითვალისწინებს სტუდენტთან დამოუკიდებლად მუშაობის, კონსულტირების, უკუკავშირის მიცემაზე დახარჯულ დროსა და ენერჯიას, თუმცა ფორმალურად ეს პროფესორის ვალდებულებაში შედის. სტუდენტებისა და პროფესორების (და არა მონვეული ლექტორების) შეფარდების გამოყენება სწავლების ხარისხის ინდიკატორად კი ამოსავალწერტილად სწორედ ამ დამოუკიდებელი, კლასგარეშე აქტივობის (უკუკავშირის) აუცილებლობას მოიაზრებს (Court, 2012).

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა, რომელიც სახელმწიფო უნივერსიტეტების შემთხვევაში გამოვლინდა, დაკავშირებულია შეფასების 100-ქულიან სისტემასთან, რომელიც სტუდენტის აკადემიური მიღწევების შეფასების უფრო ფორმალური ინსტრუმენტი, ვიდრე მისი რეალური საზომი. ფოკუსჯგუფის რესპონდენტების აზრით, ეს პრობლემა გამომდინარეობს იქიდან, რომ არ არსებობს შეფასების შემადგენელ კომპონენტებზე (დასწრება, შუალედური და ფინალური გამოცდები, საპრეზენტაციო მოხსენება და სხვ.) ქულების განაწილების ერთიანი სტანდარტი და შესაბამისად, ლექტორებს სრული თავისუფლება აქვთ, სურვილისამებრ გაანაწილონ ქულები. ასეთ შემთხვევაში კი შესაძლებელია არაადეკვატურად მაღალი ქულა მიენიჭოს ისეთ კომპონენტს(ებს), რომელიც სტუდენტის რეალურ ცოდნას ვერ შეაფასებს, თუმცა მაღალი შეფასების მარტივად დაწერის შესაძლებლობას მისცემს როგორც ლექტორს, ისე სტუდენტს.

გარდა ამისა, უნდა ითქვას, რომ რესპონდენტების ნარატივებიდან ამკარად იკვეთება მოთხოვნა სწავლებაში თანამედროვე მეთოდების გამოყენებაზე. მიუხედავად იმისა, რესპონდენტები

დადებითად აფასებენ უნივერსიტეტში სწავლისა და სწავლების ხარისხს თუ უარყოფითად, ყველა ფოკუსჯგუფის მონაწილე აღნიშნავს, რომ ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება და კონკრეტული, პრაქტიკული უნარების შექმნა, როგორცაა პრეზენტაციის უნარები, ანალიტიკური და კრიტიკული აზროვნება და ა.შ., რაც წარმოადგენს კიდევ შრომის ბაზრის ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან მოთხოვნას, მათთვის პრიორიტეტული და გაცილებით მნიშვნელოვანია, ვიდრე თეორიული ცოდნის მიღება. შესაბამისად, მეტია მოთხოვნა სწავლების პრაქტიკულ კომპონენტებზე, „ქეისებსა“ და სიმულაციებზე დაფუძნებულ სწავლებასა და სემინარების ინტერაქტიულ ფორმატზე.

აღსანიშნავია კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, რომელიც მხოლოდ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტისა და შავი ზღვის კურსდამთავრებულებმა აღნიშნეს. ეს ეხება სხვადასხვა კურსის ფარგლებში, ასევე ბაკალავრიატსა და მაგისტრატურაში მსგავსი საგნების არსებობას. რესპონდენტებმა ხაზი გაუსვეს, რომ ხშირია შემთხვევა, როდესაც ერთსა და იმავე საგანს, იდენტური სილაბუსითა და საკითხავი მასალით სხვადასხვა კურსზე (შავი ზღვის უნივერსიტეტის შემთხვევაში), ან ბაკალავრიატსა და მაგისტრატურაში (ილიაუნის შემთხვევაში) გადიან. ეს პრობლემა, ერთი მხრივ, დაკავშირებულია თავად უნივერსიტეტების შიგნით ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურის არაეფექტიან მუშაობასთან, და მეორე მხრივ, აკრედიტაციის სისტემის ნაკლოვანებასთან, რომელმაც მსგავსი პრობლემა ვერ დააფიქსირა.

ზემოთქმულის მიხედვით, უნდა აღინიშნოს, რომ კურსდამთავრებულთა და სტუდენტთა ნარატივებიდან გამომდინარე, რთულია, დავინახოთ მოიტანა თუ არა პოზიტიური ცვლილებები ბოლონიის პროცესმა სწავლებისა და სწავლის ხარისხის გაუმჯობესების თვალსაზრისით. წლების განმავლობაში განხორცილებული ცვლილებები მეტ-ნაკლებად ფიქსირდება ინფრასტრუქტურის და მომსახურების კუთხით (ბიბლიოთეკები, ტექნიკური აღჭურვილობა, სტუდენტების მომსახურება), თუმცა გაუმჯობესება შესამჩევნი არ არის განათლების ხარისხის თვალსაზრისით.

## ნანილი III.

### უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია (უგი) წარმოადგენს უმაღლესი განათლების ეროვნულ პოლიტიკაში, მის მიზნებსა და სამოქმედო გეგმაში საერთაშორისო, ინტერკულტურული და გლობალური განზომილებების ინტეგრაციას (Knight, 2008, as cited in De Wit et al., 2015). უგი-ს საერთო მიზანი საკმაოდ მრავალმხრივია. ის სცდება მხოლოდ სწავლებისა და აკადემიური ხარისხის საერთაშორისო მასშტაბით ამალგებას და ორიენტირებულია „მსოფლიო მოქალაქის“ იდეისა და ღირებულებების გავრცელებაზე, მულტიკულტურალიზმის მხარდაჭერაზე, ასევე ტექნოლოგიური ინოვაციების ხელშეწყობასა და ეკონომიკური კეთილდღეობის უზრუნველყოფაზე (Teichler, 2009, De Wit et al., 2015).

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის საერთაშორისო პრაქტიკა უკვე არაერთ ათწლეულს ითვლის (De Wit et al., 2015). თუმცა უგი, თავისი მიზნებიდან გამომდინარე, წლების განმავლობაში ფოკუსირებული იყო ძირითადად უნივერსიტეტებს შორის საერთაშორისო ფიზიკური მობილობის გაძლიერებაზე. 2012 წელს უმაღლესი განათლების ერთიანი ევროპული სივრცის (EHEA, რომლის წევრი საქართველოც არის) მიერ მობილობის 2020 წლის სტრატეგიაში (იგივე ბუქარესტის კომუნიკე) შევიდა დამატებები, რომლებიც განსაზღვრავს არა მხოლოდ საერთაშორისო მობილობის სამიზნე რაოდენობას (სტრატეგიის თანახმად, 2020 წლისთვის ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში კურსდამთავრებულების მინიმუმ 20%-ს უნდა ჰქონდეს სწავლის ან ტრენინგის გამოცდილება საზღვარგარეთ), არამედ უზრუნველყოფს მობილობის მხარდაჭერი და ასევე, „ყოველმომცველი ინტერნაციონალიზაციის“ ხელის შემწყობი (Hudzik, 2011) ღონისძიებების გატარე-

ბას (EHEA Ministerial Conference, Mobility for Better Learning, Bucharest 2012). ეს ისეთი ღონისძიებებია, რომლებიც ეხება უმაღლესი სასწავლებლების მთლიან ინსტიტუციურ საქმიანობას და არა მხოლოდ მათ რომელიმე ცალკეულ კომპონენტს. ჰუდიკი (2011) აღნიშნავს, რომ მნიშვნელოვანია, ინტერნაციონალიზაცია აღიარებული და გაზიარებული ღირებულება იყოს, როგორც უმაღლესი სასწავლებლების მმართველი რგოლისა და ადმინისტრაციის მხრიდან, ისე ფაკულტეტებისა და სტუდენტების მიერ. ამ ღირებულების პრაქტიკაში გატარება კი უნდა ხდებოდეს სწავლების, კვლევისა და უნივერსიტეტის ყველა სერვისის დონეზე. ჰუდიკის აზრით, უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია „ინსტიტუციური იმპერატივია“, რომლის გარეშეც შეუძლებელია უმაღლესი განათლების სისტემამ გლობალიზებული ეკონომიკისა და კომუნიკაციების გამოწვევებს უპასუხო, რასაც პირდაპირი გავლენა აქვს ინდივიდების ყოველდღიურ ყოფა-ცხოვრებაზე (2011). თანამედროვე ეპოქაში უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია განისაზღვრება, როგორც „რეაქცია“ გლობალიზაციაზე. დღეს საერთაშორისო უმაღლესი განათლება ფორმების, მიმართულებებისა და მიდგომების ძალიან ფართო დიაპაზონს წარმოადგენს. საერთაშორისო სტუდენტების რეკრუტირება, კურსდამთავრებულების გლობალური დასაქმების ბაზრისთვის მომზადება, უნივერსიტეტებისა და აკადემიური პროგრამების ფრანშიზი, ეროვნული განათლების პროდუქტის საზღვრებს გარეთ გატანა, საერთაშორისო ტალანტების ცოდნის ეკონომიკაში მოზიდვა და ონლაინ სწავლებაც ბოლო ათი წლის განმავლობაში უგი-ს მნიშვნელოვანი კომპონენტები გახდა. თუმცა უნდა ითქვას ისიც, რომ საერთაშორისო მასშტაბით მრავალი უნივერსიტეტი, რომელიც თავს ინტერნაციონალიზაციის პოლიტიკის გამტარებლად აცხადებს, ხშირად მხოლოდ ფრაგმენტულად აკმაყოფილებს ინტერნაციონალიზაციის კრიტერიუმებსა და აქტივობებს, რადგან არ აქვს განვითარებული ინტერნაციონალიზაციის ყოველმხრივი სტრატეგია და მისი შემუშავების შესაძლებლობები (Wit et al., 2015). სწორედ ამ

კომპლექსურ ხედვაზეა ლაპარაკი ბუქარესტის კომუნიკეში, რომელიც მიზნად ისახავს საერთაშორისო თანამშრომლობისა და მობილობისთვის ხელის შეშლელი, ლოკალურ დონეზე არსებული ბარიერების მინიმიზაციას (მაგ., მოქმედი ეროვნული კანონმდებლობების სახით), ერთობლივი აკადემიური პროგრამების დანერგვის ხელშეწყობას, არაფორმალური სწავლების აღიარებას და სხვ.

თანამედროვე საერთაშორისო პრაქტიკაში განასხვავებენ უგი-ს ორ ფართო მიმართულებას – საგარეო (internationalization abroad) და საშინაო ინტერნაციონალიზაციას (internationalisation at home) (Knight, 2008, as cited in Wit, et al., 2015). ეს არის ინტერნაციონალიზაციის ორი დიდი კატეგორია და თითოეულს თავისი შემადგენელი კომპონენტები აქვს. საგარეო ინტერნაციონალიზაცია გულისხმობს ფიზიკური პირების, პროექტების, პროგრამებისა და პროვაიდერების მობილობას. საშინაო ინტერნაციონალიზაცია მეტად ფოკუსირებულია ინტერკულტურული უნარების, გლობალური ხედვის განვითარებასა და ეროვნული საგანმანათლებლო კურსკულუმების ამ მიმართულებით ადაპტირებაზე. შესაბამისად, საგარეო ინტერნაციონალიზაციის მთავარი კომპონენტებია კრედიტების, ხარისხისა და პერსონალის საერთაშორისო მობილობა და ტრანსნაციონალური განათლება (უნივერსიტეტის ფილიალები/კამპუსები საზღვარგარეთ, აკადემიური პროგრამების ფრანშიზი, პროგრამების ვირტუალური/ელექტრონული მობილობა). ევროპულ უმაღლეს საგანმანათლებლო სივრცეში, განსაკუთრებით საერთაშორისო მობილობის მიმართულებით, მნიშვნელოვან როლს ასრულებს Erasmus-ის პროგრამა (ყოფილი Erasmus Mundus, ამჟამად Erasmus+ პროგრამა), რომლის მთავარ ორიენტირად ადრეული 90-იანი წლებიდან კვლევისა და განათლების ინტერნაციონალიზაცია იქცა. Erasmus-მა შექმნა საფუძველი ბოლონიის პროცესის ინიცირებისთვის და ისეთი ინსტრუმენტები მის განსახორციელებლად, როგორც არის კრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების ევროპული სისტემა (ECTS). Erasmus-ის პროგრამისა და ბოლონიის პრო-

ცესის თანამშრომლობა იქცა არა მხოლოდ ინტარეგიონულ და ევროპის ფარგლებში მობილობის წარმატებულ პროექტად, არამედ გადაიზარდა ინტერეგიონულ კოლაბორაციაში და გასცდა ევროპის საზღვრებს.

რაც შეეხება საშინაო ინტერნაციონალიზაციას, მისი მთავარი კომპონენტი სასწავლო კურიკულუმის ინტერნაციონალიზაციაა. კურიკულუმის ინტერნაციონალიზაცია ის საფუძველმდებარე ინსტრუმენტია, რომლითაც შესაძლებელია ინტერკულტურული და გლობალური პერსპექტივის ინკორპორირება ეროვნულ სასწავლო მიზნებში, შინაარსსა და აქტივობებში, სწავლის მეთოდებსა და შეფასების სისტემებში. კურიკულუმის ინტერნაციონალიზაცია განსაკუთრებით დიდ მნიშვნელობას იძენს საშინაო ინტერნაციონალიზაციის კონტექსტში, რადგან საერთაშორისო ღირებულების განათლებას ხელმისაწვდომს ხდის ყველა სტუდენტისთვის და არა მხოლოდ იმ პრივილეგირებული უმცირესობისთვის, რომელიც ფიზიკური მობილობით სარგებლობს (Wit et al., 2015). თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ინტერკულტურულ და გლობალურ კომპეტენციებს, ასევე კურიკულუმების მოდერნიზებას არც საგარეო ინტერნაციონალიზაცია გამორიცხავს. შესაბამისად, ასეთი დაყოფა უფრო პირობითი ხასიათისაა და საზღვრები ინტერნაციონალიზაციის ამ ორ კატეგორიას შორის მეტად მყოფეა (იქვე).

90-იანი წლებიდან გამოიკვეთა უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის პოლიტიკურ-ეკონომიკური ორიენტირები და შესაბამისად, „გლობალური მოქალაქეობა“ და „გლობალური კომპეტენცია“ იქცა საკვანძო საკითხებად და ღირებულებებად, რომლებიც გვხვდება უმაღლესი განათლების საერთაშორისო დოკუმენტებში, ინტერნაციონალიზაციის ინსტიტუციურ სტრატეგიებში და რომელსაც თავიანთ მიზნებში განიხილავენ ისეთი დიდი გაერთიანებები, როგორებიცაა გაერო, ევროკომისია და ეკონომიკური განვითარებისა და თანამშრომლობის ორგანიზაცია (OECD) (იქვე, გვ. 52). გლობალური კომპეტენციის საკითხი მნიშვნელოვანია იმდენად,

რამდენადაც დაკავშირებულია გლობალურ შრომის ბაზარზე დასაქმებასთან, ხოლო გლობალური მოქალაქეობა კავშირშია ცნობიერებისა და პასუხისმგებლობის გაძლიერებასთან ისეთი გლობალური საკითხების შესახებ, როგორც არის ჯანდაცვა, სიღარიბე, ეკოლოგია, მშვიდობა, სამოქალაქო ჩართულობა და მსგავსი (იქვე, გვ. 52).

კონკურენტუნარიანობის პრინციპი ევროპაში უგი-ს მთავარ მამოძრავებელ ძალად იქცა. ამის საფუძველი გახდა 2000 წელს ბოლონის პროცესისა და ევროკავშირის მიერ ერთობლივად შემუშავებული ლისაბონის სტრატეგია, რომლის უმთავრესი მიზანია საერთაშორისო ასპარეზზე ევროპული საზოგადოების კომპეტენტურ და ცოდნაზე დაფუძნებულ საზოგადოებად პოზიციონირება. ამ მიზნის მისაღწევად კი საჭიროდ განისაზღვრა ევროპული საგანმანათლებლო კვალიფიკაციებისა და კომპეტენციების მეტი გამჭვირვალებისა და შედარებითობის უზრუნველყოფა. შესაბამისად, აქცენტმა პროდუქტის მოკლე ვადებში მიღებიდან, რაც შედეგის მდგრადობას საეჭვოს ხდის, გადაინაცვლა პროცესზე, რაც კომპლექსურ-ინსტიტუციურ მუშაობასა და მდგრადი შედეგების მიღწევას გულისხმობს შედარებით გრძელვადიან პერსპექტივაში (De Wit et al., 2015). თუმცა ამის პარალელურად სულ უფრო მზარდია დისკუსია იმის შესახებ, რომ უმაღლესი განათლების სისტემები კომერციალიზაციას განიცდიან და ხისტი კაპიტალიზმის პირობებში სოციალურ, კულტურულ, ინტელექტუალურ მიზნებსა და პასუხისმგებლობას შორდებიან. ასევე მნიშვნელოვან საკითხად მიიჩნევა ის, რომ უნივერსიტეტებისთვის საბაზრო ეკონომიკის პრინციპები და მათ შორის კონკურენცია ნამყვან ღირებულებად იქცა, რომლის პირობებშიც კურსდამთავრებულთა სახით „ინარმოება“ პროდუქტი დასაქმების საერთაშორისო ბაზრისთვის (Naidoo and Jamieson, 2005; De Wit, 2013). არანაკლებ საყურადღებო საკითხია „უმაღლესი განათლების მაკდონალდიზაცია“ (Altbach, 2012). ეს ფენომენი პირდაპირ არის დაკავშირებული უნივერსიტეტებისა და ცალკეული აკადემიური პროგრამების ფრანშიზთან, რაც ოფშორული აქტივობის

(საგანმანათლებლო პროდუქტის საზღვრებს გარეთ გატანა) დაბალი ხარისხით შესრულების შესაძლებლობას ზრდის, ვინაიდან დისტანციურად ხარისხის მონიტორინგი შეზღუდულად ხორციელდება.

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის განხორციელება, გამომდინარე მისი კომპლექსური და მასშტაბური ხასიათიდან, გარკვეულ პრობლემებთან არის დაკავშირებული. განათლების არაერთი მკვლევარი აღნიშნავს, რომ დღემდე არ არსებობს ერთი უნივერსალური მოდელი, რომლითაც ქვეყნები შეთანხმებულად იხელმძღვანელებდნენ, რაც პროცესის მონიტორინგსა და შედეგების პროგნოზირებას უფრო მარტივს გახდიდა (თუმცა მეორე საკითხია, რომ ქვეყნების უმრავლესობას არ აქვს შემუშავებული არც ინტერნაციონალიზაციის ეროვნული სტრატეგია, რაც ქვეყნების მიხედვით მათი შედარების შესაძლებლობას გამორიცხავს). შესაბამისად, უგი-ს განსაზღვრა ქვეყნის კულტურული თავისებურებების და ეროვნული კანონმდებლობის სპეციფიკის გათვალისწინებით ხდება. ეს გარემოებები ხშირად ეროვნულ დონეზე უგი-ს იდეის არასანორად გაგების საფუძველი ხდება, კერძოდ, უგი წარმოდგენილია არა როგორც მიზნის მიღწევის საშუალება, არამედ როგორც საბოლოო მიზანი და პროცესის დასასრული (Frolich and Veiga, 2005; Knight, 2011; De Wit, 2011 as cited in De Wit, et al., 2015). იმის გათვალისწინებით, რომ EHEA-ს წევრ ქვეყნებს ერთმანეთისგან განსხვავებული სასტარტო პირობები და მობილობის მხარდამჭერი რესურსები აქვთ, EHEA-ს 2012 წლის მობილობის სტრატეგიაში გაჩნდა ჩანაწერი, რომლის მიხედვით, ქვეყნებმა დამოუკიდებლად უნდა შეიმუშაონ ინტერნაციონალიზაციისა და მობილობის რეალისტური და განხორციელებადი ეროვნული გეგმა მეტი ეფექტურობის მისაღწევად (Bologna Process Implementation Report, 2015). EHEA-ს მონოდების მიუხედავად, ბოლონის პროცესის იმპლემენტაციის 2015 წლის ანგარიშში აღნიშნულია, რომ 2013-14 წლის მონაცემებით, 48 ქვეყნიდან მხოლოდ 16-ს აქვს შემუშავებული ინტერნაციონალიზაციის ეროვნული გეგმა, ხოლო რამდენიმე



ნვერი ქვეყანა (ხორვატია, საფრანგეთი, ჰოლანდია და პორტუგალია) სტრატეგიის შემუშავების პროცესშია. ანგარიშში ვკითხულობთ, რომ ზოგიერთი ქვეყნის შემთხვევაში უგი-ს დამოუკიდებელი სტრატეგია არ აქვს და ის ეკონომიკური განვითარების ვრცელი სტრატეგიის ერთ-ერთი ნაწილია (Bologna Process Implementation Report, 2015).

საყურადღებოა, რომ უნივერსიტეტების საერთაშორისო ასოციაციის (International Association of Universities – IAU) მიერ 2013-2014 წლებში უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის შესახებ ჩატარებული კვლევის რეგიონული შედეგების მიხედვით, ევროპაში (იგულისხმება ევროპის ქვეყნების აგრეთვე გარეუბრებული მაჩვენებელი) ინტერნაციონალიზაციის ყველაზე მნიშვნელოვან პოზიტიურ ეფექტად, პირველ რიგში, სწორედ სწავლებისა და სწავლის ხარისხის გაუმჯობესება დასახელდა, შემდეგ კი – გაფართოებული საერთაშორისო თანამშრომლობა და გაუმჯობესებული შესაძლებლობები (capacity building), აგრეთვე სტუდენტების ცნობიერების ამაღლება გლობალური მნიშვნელობის საკითხებზე. იმავე კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ ქვეყნების უმრავლესობა უგი-ს ხელშემწყობ ორ ძირითად საშინაო (ქვეყნის შიდა) ფაქტორს ასახელებს: უნივერსიტეტის დონეზე უგი-ს სტრატეგიის არსებობა/მოქმედებასა და უნივერსიტეტის ადმინისტრაციის (რექტორი, ვიცე-რექტორი, კანცლერი, უფროსი სპეციალისტები) მოტივაციას, რეალურ დაინტერესებასა და ინტენსიურ ჩართულობას მის განხორციელებაში. სახელმწიფოს დონეზე კი რელევანტური ეროვნული პოლიტიკის არსებობა აღინიშნა (IAU 4th Global Survey on Internationalization of Higher Education, 2014). არანაკლები მნიშვნელობა ენიჭება რეგიონულ პოლიტიკას, რომლის თვალსაჩინოებაც არის ევროკავშირის მიერ ინიცირებული მასშტაბური პროგრამები (ERASMUS, MARIE CURIE) და ასევე, ბოლონიის პროცესი, რომელიც, თავის მხრივ, არა მხოლოდ გარდაქმნის უმაღლესი განათლების ერთიან ევროპულ სივრცეში საგანმანათლებლო ინსტიტუტების მიზნებს, შინაარსსა და სტრუქტურას, არამედ ქმნის პლატფორმას ინტერნაციონალიზაციის გაძლიერებისთვის.

ვის როგორც ინსტიტუციურ, ისე ეროვნულ დონეებზე (European University Association, 2013).

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია საქართველოში 2005 წელს დაიწყო, როდესაც ის ბერგენის სამიტზე ბოლონის პროცესს შეუერთდა და მოგვიანებით, უმაღლესი განათლების ერთიანი ევროპული სივრცის (EHEA) წევრიც გახდა. ორივე პლატფორმის მთავარი ამოცანაა ევროპაში (ევროკავშირის წევრი, კანდიდატი, ასოცირებული და პარტნიორი ქვეყნების ჩათვლით) შეთანხმებული და შედარებადი უმაღლესი განათლების სისტემის განვითარება.

საქართველოს ევროკავშირთან ასოცირების დოკუმენტის ხელმოწერის (2014) შემდეგ უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის მნიშვნელობა კიდევ უფრო გაიზარდა და პოლიტიკურ-ეკონომიკური მნიშვნელობის საკითხად იქცა, რამეთუ ასოცირების დოკუმენტის ხელმოწერით ნაკისრი ერთ-ერთი ვალდებულებაა უმაღლესი განათლების ხარისხის ამაღლება და მისი თანხვედრა ევროკავშირის „უმაღლესი განათლების მოდერნიზაციის დღის წესრიგსა“ და ბოლონის პროცესთან (საქართველო-ევროკავშირის ასოცირების შესახებ შეთანხმების გზამკვლევი, 2014. გვ. 17).

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის პოლიტიკური და ეკონომიკური განზომილებები ასახულია როგორც საქართველოს კანონში უმაღლესი განათლების შესახებ (თავი 1, მუხლი 3, პუნქტი 1) და საქართველოს სოციალურ-ეკონომიკური განვითარების სტრატეგია 2020-ში, ისე განათლებისა და მეცნიერების განვითარების სტრატეგიული მიმართულებების დოკუმენტში (სამუშაო ვერსია). ამ დოკუმენტებში ნათლად არის განსაზღვრული განათლების სფეროს მნიშვნელოვანი როლი საქართველოს ევროპული ინტეგრაციის პროცესის წარმატებაში, დემოკრატიული ღირებულებების დამკვიდრებაში, კონკურენტუნარიანი ადამიანური კაპიტალის დაგროვებაში როგორც ქვეყნის შიდა, ისე გარე დასაქმების ბაზრისთვის (იქვე). გარდა ამისა, ლაპარაკია უმაღლესი განათლების სისტემას და კერძო სექტორს შორის მჭიდრო თანამშრომლო-

ბაზე. მართალია, ნორმატიულ დონეზე პრიორიტეტები ნათლად არის განსაზღვრული, მაგრამ პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ საქართველოში უმაღლესი განათლების პოლიტიკის ჰოლისტიური ანალიზი არ კეთდება და მხოლოდ ფრაგმენტული, ცალკეულ კომპონენტებზე მომზადებული შეფასებითი და მიმოხილვითი დოკუმენტებია ხელმისაწვდომი.

EHEA-ს სხვა ნევრი ქვეყნების მსგავსად, საქართველოში ბოლონის პროცესის მიმდინარეობის შესახებ უახლესი ინფორმაციის მოპოვება შესაძლებელია ბოლონის პროცესის იმპლემენტაციის 2012-2015 წლების ეროვნულ ანგარიშში<sup>6</sup>. ბოლონის ანგარიშები ეფუძნება მონაცემებს, რომლებიც მოპოვებულია ბოლონის მონიტორინგის ჯგუფის (Bologna Follow-Up Group – BFUG) მიერ შემუშავებული სპეციალური კითხვარის საფუძველზე. AN&A-ში MIXED-ით, შუალედურად IM ქვეყნების რიცხვს მიეკუთვნება, რომელსაც უგი-ს ეროვნული სტრატეგია არ აქვს. თუმცა უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია და მისი ბარიერების აღმოფხვრა განერილია „საქართველოს სოციალურ-ეკონომიკური განვითარების სტრატეგია საქართველო 2020“-ის (საქართველოს მთავრობა, 2013) უმაღლესი განათლების სისტემის განვითარების მიზნებში და ასევე, ძალიან ბუნდოვნად, თუმცა მაინც აღნიშნულია საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საშუალოვადიან, 2017-2020 წლების სამოქმედო გეგმაში (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება #527, 2016). აღსანიშნავია, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში ფუნქციონირებს უმაღლეს განათლებაზე ორიენტირებული სპეციალური უწყება, რომელიც საქართველოში ბოლონის პროცესს კურირებს, ხოლო განათლების ხარისხის ეროვნულ ცენტრს უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია ცალკე სამუშაო მიმართულებად აქვს გამოყოფილი. საქართველოს შემთხვევაში გამონაკლისს წარმოადგენს მხოლოდ გორის სახელმწიფო სასწავლო უნივერსიტეტი, რომელსაც

6 2012-2015 წლის ანგარიში შედგენილია საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს და განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის უწყებების წარმომადგენლების მიერ.

შემუშავებული აქვს უნივერსიტეტის „საერთაშორისო ურთიერთობების სტრატეგია“. სტრატეგია ითვალისწინებს უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ფაქტობრივად ყველა მიმართულებას, დაწყებული საერთაშორისო კვლევის, აკადემიური პროგრამების მოდერნიზებისა და საერთაშორისო მობილობის კომპონენტებით, დამთავრებული ელექტრონული სწავლების ხელშეწყობის საკითხებით, თუმცა მოცემული არ არის არც მათი განხორციელების გზები/მექანიზმები და არც შესრულების შეფასების კრიტერიუმები (გორის სახელმწიფო სასწავლო უნივერსიტეტის საერთაშორისო ურთიერთობების სტრატეგია).

რაც შეეხება უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ფინანსურ მხარდაჭერას, ბოლონის პროცესის საერთაშორისო ანგარიშში (2015) განხილულია ევროპული ქვეყნების გამოცდილება, რომლის თანახმად, მხოლოდ სტუდენტების საერთაშორისო მობილობის მხარდასაჭერად, მაგალითად, ბელგიის ბიუჯეტმა 2013-14 წლებში 3.8 მლნ ევრო შეადგინა (რომლის გაზრდაც 7 მლნ ევრომდე იგეგმება 2019-20 წლებითვის); იტალიის შემთხვევაში სტუდენტების მობილობისთვის გამოყოფილ იქნა 12 მლნ ევრო, დამატებით 1.5 მლნ ევრო ერთობლივი აკადემიური პროგრამების განვითარებისა და ქვეყანაში შემოსული საერთაშორისო სტუდენტების ფინანსური მხარდაჭერისთვის (Bologna Process Implementation Report, 2015).

საქართველოში სახელმწიფო ბიუჯეტიდან 2015 წელს უმაღლეს განათლებაზე დაიხარჯა სულ 132,736.7 ათასი ლარი, რამაც გეგმის (130,096.8 ათასი ლარი) 102% შეადგინა (საქართველოს ფინანსთა სამინისტროს წლიური ანგარიში, 2015). 2016 წლის გეგმის მიხედვით, უმაღლესი განათლების დაფინანსება 41 287.4-ით შემცირებულია და 88,809.2 ათას ლარს შეადგენს. 2016 წლის 9 თვის მონაცემებით, უმაღლესი განათლების დაფინანსებაზე დახარჯულია 89,580.4 ათასი ლარი, რაც გეგმის 100.9%-ს შეადგენს. ფუნქციონალურ ჭრილში განათლებაზე (მთლიანად) განეული ხარჯები სახელმწიფო ბიუ-

ჯეტის მხოლოდ 10.8%-ს შეადგენს (საქართველოს ფინანსთა სამინისტროს ანგარიში, იანვარი-სექტემბერი, 2016).

აღსანიშნავია, რომ ბოლონიის პროცესის 2012-2015 წლების საქართველოს ანგარიშის მიხედვით, შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი, ასევე განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო ეროვნულ დონეზე ინტერნაციონალიზაციის მხარდაჭერის ერთადერთ წყაროდაა მითითებული. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს 2015 წლის ანგარიშის მიხედვით, სტუდენტთა პროგრამული დაფინანსებისთვის გამოიყო 12.7 მილიონი ლარი (სამინისტროს წლიური ანგარიში, 2015), რაც გულისხმობს სტუდენტების სწავლის დაფინანსებას საქართველოს ტერიტორიაზე მოქმედ უნივერსიტეტებში და არ ითვალისწინებს სტუდენტების საზღვარგარეთ მობილობის ფინანსურ მხარდაჭერას ან ინტერნაციონალიზაციის სხვა აქტივობებს. რაც შეეხება შოთა რუსთაველის სამეცნიერო ფონდის ბიუჯეტს, 2015 წლის ბიუჯეტმა 28,682,611.0 ლარი შეადგინა (შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი, 2015 წლის დაზუსტებული ბიუჯეტი). რუსთაველის ფონდის შემთხვევაშიც გასათვალისწინებელია, რომ ფონდის გამოკვეთილი პრიორიტეტია სამეცნიერო კვლევების ინტერნაციონალიზაცია და ქართველი მეცნიერების საერთაშორისო თანამშრომლობის მხარდაჭერა ერთობლივი პროექტების, სამოგზაურო ხარჯებისა და უცხოეთში სტაჟირების დაფინანსების უზრუნველყოფით. შესაბამისად, ფონდს აქვს თავისი განსაზღვრული, პრიორიტეტული სამუშაო მიმართულებები, რომელიც ამ ეტაპზე არ ვრცელდება უგი-ს ყველა კომპონენტზე (მაგ., სასწავლო საერთაშორისო მობილობის გრანტები ბაკალავრიატის სტუდენტებისთვის). შესაბამისად, ბოლონიის პროცესის 2012-2015 წლების საქართველოს ანგარიშში მითითებული წყაროები არ წარმოადგენს უნივერსიტეტის დონეზე მოქმედ უგი-ს მხარდაჭერ პირდაპირ მექანიზმებს.

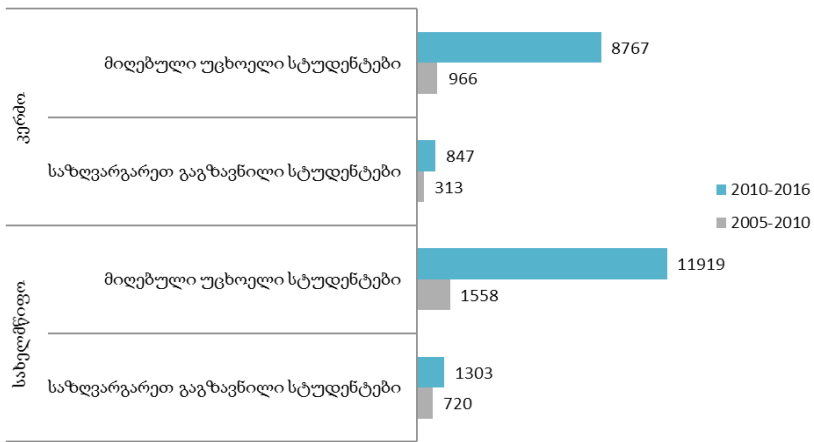
## **საერთაშორისო მოხილობა: საქართველო**

როგორც უკვე არაერთხელ ითქვა, საერთაშორისო მოხილობა ინტერნაციონალიზაციის ერთ-ერთი ცენტრალური კომპონენტია. მოხილობის მთავარი აქტორები სტუდენტები, უნივერსიტეტის აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალია. სტუდენტებს შესაძლებლობა ეძლევათ, შეიძინონ ის მნიშვნელოვანი კომპეტენციები და საჭირო უნარები, რომლებიც აუცილებელია თანამედროვე ეროვნულ ან თუნდაც გლობალურ სამუშაო ბაზარზე კონკურენტუნარიანობისა და თავის დამკვიდრებისთვის. სამუშაო პერსონალისთვის მოხილობა ინსტიტუციური განვითარებისთვის საჭირო მეთოდებისა და უნარების შესახებ ახალი ცოდნის მიღების, ასევე ინსტიტუციური ურთიერთობების განახლების კარგი საშუალებაა. გარდა ამისა, ინტერნაციონალიზაცია „აიძულებს“ როგორც მიმღებ, ისე გამშვებ უნივერსიტეტებს, მუდმივად იზრუნონ მენეჯმენტის, საგანმანათლებლო სერვისებისა და ადმინისტრაციული საქმიანობის გაუმჯობესებასა და სტუდენტთა საჭიროებების მიხედვით მათ ადაპტირებაზე (Bologna Process Implementation Report, 2015).

საქართველოში მოხილობით შემოსული და ქვეყნიდან მოხილობით გამგზავრებული სტუდენტების წლების მიხედვით რაოდენობრივ აღრიცხვას სტატისტიკის ეროვნული სამსახური (საქსტატი) აწარმოებს. საქსტატის ოფიციალურ მონაცემებს ეყრდნობა ბოლონიის პროცესის იმპლემენტაციის ანგარიშებიც. სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის მონაცემების თანამხად, საქართველოში სტუდენტების საერთაშორისო მოხილობას მზარდი ტენდენცია აქვს, როგორც ქართველი სტუდენტების საზღვარგარეთ გამგზავრების, ისე უცხოელი სტუდენტების საქართველოში ჩამოსვლის თვალსაზრისით. თუმცა საქსტატის ეს მონაცემები საერთაშორისო მოხილობის ჯამური მაჩვენებლებია და არ გვაძლევს ინფორმაციას, თუ რამდენი სტუდენტი მიემგზავრება საქართველოდან/ჩამოდის საქართველოში სემესტრული გაცვლითი პროგრამებით ან აკადემიური ხარისხის მისაღებად. მთლიანობაში, უნდა

აღინიშნოს, რომ სტუდენტების მობილობის 2005-2016 წლის მაჩვენებლები სახელმწიფო უნივერსიტეტებში აღემატება კერძო უნივერსიტეტების მაჩვენებლებს, რაც, სავარაუდოდ, სახელმწიფო უნივერსიტეტებში მოქმედი „Erasmus +“-ის პროგრამებითა და საერთაშორისო უნივერსიტეტებთან უფრო აქტიური ბილატერალური თანამშრომლობით აიხსნება (იხ. დიაგრამა 3.1).

**დიაგრამა 3.1. სტუდენტების საერთაშორისო მობილობის წამყვანი მაჩვენებლები**

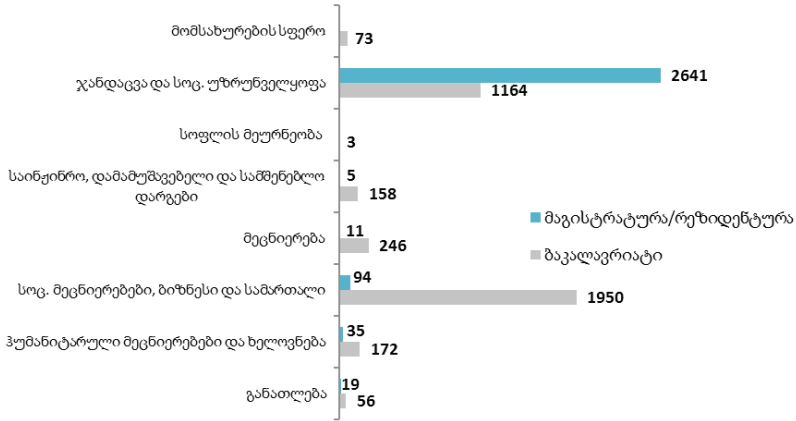


წყარო: საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური

იმავე წყაროს მიხედვით, 2015-2016 სასწავლო წლებში ქვეყანაში შემოსულია სულ 6643 უცხოელი სტუდენტი. მათგან უმრავლესობა შემოსულია აზერბაიჯანიდან (2388), ინდოეთიდან (1435), ერაყიდან (793), ნიგერიიდან (587) და თურქეთიდან (484) (საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური). 6643 სტუდენტიდან 3822 სწავლობს ბაკალავრიატში, 2805 – მაგისტრატურაში, ხოლო 16 – პროფესიულ სასწავლებელში. ბაკალავრიატის დონეზე საერთაშორისო სტუდენტების უმრავლესობა სოციალური მეცნიერებების, ბიზნესისა და სამართლის მიმართულებებზე სწავლობს, ხოლო

მაგისტრატურა/რეზიდენტურის დონეზე ჯანდაცვისა და სოციალური უზრუნველყოფის მიმართულებები ლიდერობს (იხ. დიაგრამა 3.2).

**დიაგრამა 3.2. საერთაშორისო სტუდენტების რაოდენობრივი განაწილება აკადემიური პროგრამების მიხედვით**



წყარო: საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური

საქსტატის მონაცემებით, 2015-2016 სასწავლო წელს საქართველოდან საზღვარგარეთ გაემგზავრა სულ 403 სტუდენტი. რაც შეეხება სტუდენტების მიმღები ქვეყნების მიხედვით განაწილებას, პირველ ადგილზეა გერმანია, რომელსაც მოჰყვება პოლონეთი, პოსტსაბჭოთა ქვეყნებიდან კი – ესტონეთი, ლიტვა, ლატვია და ასევე თურქეთი (იხ. ცხრილი 3.1).



ცხრილი 3.1. საქართველოდან საზღვარგარეთ გამგზავრებული სტუდენტების რაოდენობა 2015-2016 წლებში

	სახელმწიფო უსდ	კერძო უსდ	სულ
ავსტრია	0	6	6
აზერბაიჯანი	0	4	4
აშშ	0	4	4
ბელგია	1	0	1
ბულგარეთი	11	0	11
გერმანია	53	24	77
დანია	1	0	1
დიდი ბრიტანეთი	0	6	6
ესპანეთი	5	3	8
ესტონეთი	19	10	29
თურქეთი	14	8	22
იტალია	12	1	13
ლატვია	6	18	24
ლიტვა	18	5	23
ლიხტენშტაინი	2	0	2
ნიდერლანდი	6	3	9
ნორვეგია	7	0	7
პოლონეთი	13	54	67
პორტუგალია	5	15	20
რუმინეთი	5	4	9
საბერძნეთი	4	2	6
საფრანგეთი	3	8	11
სინგაპური	1	0	1
სლოვაკეთი	3	0	3
უნგრეთი	0	2	2
ფინეთი	4	0	4
შვეცია	5	0	5
ჩეხეთი	8	3	11
ჩინეთი	1	16	17
სულ	207	196	403

წყარო: საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური

ბოლონიის პროცესის 2012-2015 წლების ეროვნულ ანგარიშში ლაპარაკია ქართველი სტუდენტების საერთაშორ-

ისო მობილობის დამაბრკოლებელ გარემოებებზეც. მთავარ პრობლემებად აღნიშნულია დაფინანსებისა და საზღვარგარეთ მიღებული კრედიტების მშობლიურ ქვეყანაში აღიარების საკითხები. რაც შეეხება მობილობით ჩამოსული საერთაშორისო სტუდენტების უკუკავშირს საქართველოში მიღებულ საგანმანათლებლო სერვისებს/ინფრასტრუქტურასა და სხვა ყოფით საკითხებზე (მაგ., კამპუსი, სტუდენტური დაზღვევა, ტრანსპორტი და სხვ.), ამ მხრივ ინფორმაციის დიდი დეფიციტია. პოლიტიკის ნარკვევში „უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია: სტუდენტთა საერთაშორისო მობილობა“ (ჭანტურია, 2016) განხილულია თბილისის სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტში ჩარიცხული ინდოელი სტუდენტების ფოკუს-ჯგუფის შედეგები. ჯგუფური დისკუსიის შედეგად გამოიკვეთა ფაქტორები, რომლებიც შეიძლება უცხო ქვეყნის მოქალაქისთვის უმაღლესი განათლების საქართველოში მიღების მოტივატორი იყოს (თუმცა ამ შედეგებს ვერ განვაზოგადებთ ყველა საერთაშორისო სტუდენტზე, ადგილობრივ უნივერსიტეტსა და აკადემიურ პროგრამაზე). ეს ფაქტორებია: სწავლის შედარებით დაბალი საფასური და ცხოვრების ხარჯი, უნივერსიტეტში ჩარიცხვის მარტივი პროცედურები, დასაქმების გაზრდილი პერსპექტივა (როგორც მშობლიურ, ისე სხვა განვითარებად ქვეყნებში), უსაფრთხო გარემო და ინგლისურენოვანი პროგრამების ხელმისაწვდომობა. ბარიერებს შორის კი დასახელდა ქართველ სტუდენტებთან კომუნიკაციისა და სოციუმში ინტეგრაციის პრობლემები, რაც დაკავშირებულია როგორც ენობრივ ბარიერთან, ისე უნივერსიტეტში ექსტრაკურთუღური აქტივობების ნაკლებობასთან (ჭანტურია, 2016).

საქართველოს უნივერსიტეტებში მოქმედ უცხოენოვან პროგრამებთან დაკავშირებით აღსანიშნავია განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის მონაცემები, რომლის მიხედვით, აკრედიტირებული, უცხოენოვანი პროგრამები კვლევის სამიზნე ოთხ უსდ-ში ფუნქციონირებს, კერძოდ:

- თსუ-ში სულ 19 უცხოენოვანი პროგრამა ფიქსირდება სწავლების სამივე საფეხურზე (ბაკალავრიატი, მაგის-

ტრატურა, დოქტურანტურა). პროგრამების უმრავლესობა ინგლისურენოვანია, ნაწილი – რუსულენოვანი და რამდენიმე – ორენოვანი (ქართულ-ინგლისური ან ქართულ-რუსული);

- სტუ-ს სულ 39 უცხოენოვანი აკადემიური პროგრამა აქვს, უმრავლესობა ბაკალავრიატისა და რამდენიმე მაგისტრატურის საფეხურზე. უცხოენოვანი საბაკალავრო პროგრამები მეტწილად რუსულენოვანია, ხოლო სამაგისტრო – ინგლისურენოვანი;
- ილიაუნის აქვს სულ 4 ინგლისურენოვანი პროგრამა (აქედან ერთი ქართულ-ინგლისურენოვანი) – 2 ბაკალავრიატისა და 2 მაგისტრატურის საფეხურზე;
- შავის ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტში ფიქსირდება 29 ინგლისურენოვანი აკადემიური პროგრამა როგორც ბაკალავრიატის, ისე მაგისტრატურისა და დოქტურანტურის დონეზე (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი).

დამატებით, ჩვენ გამოვითხოვეთ მონაცემები ჩვენი კვლევის მონაწილე უნივერსიტეტებიდანაც. თუმცა ცხრილში მოცემული რაოდენობრივი მონაცემები ერთმანეთთან შედარებადი არ არის, რადგან ნაკლებია როგორც მობილობის ტიპის, ისე სასწავლო საფეხურების მიხედვით. მონაცემები არასრულია იმ მიზეზით, რომ კვლევის მონაწილე უნივერსიტეტებმა ვერ უზრუნველყვეს კვლევის ჯგუფისთვის სრული სტატისტიკის მონოდება. არსებულ მონაცემებზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას მხოლოდ ის, რომ ხარისხის მისაღებად საქართველოდან გამგზავრებული და საქართველოში ჩამოსული საერთაშორისო სტუდენტების ყველაზე დიდი რაოდენობა ფიქსირდება თსუში, უმაღლესი განათლების სამივე საფეხურზე (ბაკალავრიატი, მაგისტრატურა, დოქტურანტურა). მონაცემები განსაკუთრებით ნაკლებია გაცვლით პროგრამებში მონაწილეობის თვალსაზრისით. კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტებიდან მონოდებული ინფორმაციის საფუძველზე შეიძლება ითქვას მხ-

ოლოდ ის, რომ საზღვარგარეთიდან საქართველოში შემოსული სტუდენტების ყველაზე დიდი რაოდენობა შავის ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტში ფიქსირდება (იხ. ცხრილი 3.2).

**ცხრილი 3.2. სტუდენტების საერთაშორისო მობილობა უნივერსიტეტების მიხედვით 2010-2015 წლებში**

მობილობის ტიპები	საფეხური					თავისუფალი უნი.	ჯამა
	საფეხური	ოსუ	ილიაუნი	სტუ	იბსუ		
გაცვლითი პროგრამით საზღვარგარეთ წასული სტუდენტების რაოდენობა	BA	562	37	15	181		
	MA	133	21	5			50
	PhD	72	16	3			
გაცვლითი პროგრამით საზღვარგარეთიდან შემოსული სტუდენტების რაოდენობა	BA	81	6	3	17		
	MA	46					
	PhD	24					
ხარისხის მისაღებად საზღვარგარეთ წასული სტუდენტების რაოდენობა	BA		13		4		
	MA			5			
	PhD			2			
ხარისხის მისაღებად საზღვარგარეთიდან შემოსული სტუდენტების რაოდენობა	BA				328		7
	MA				114		77
	PhD			1	96		

\*ნაცრისფრით აღნიშნულია თავისუფალი უნივერსიტეტი, რომელმაც მობილობაზე მონაცემები არ მოგვანოდა სტატისტიკის არქონის ან რაიმე სხვა, ჩვენთვის უცნობი მიზეზების გამო.

საქართველოს ზემოგანხილული მონაცემები ცხადყოფს, რომ არსებობს საერთაშორისო მობილობის ბილატერალური, ანუ ორმხრივი, დისბალანსი (bilateral imbalances), რაც გულისხმობს ქვეყნებს შორის წარმოქმნილ დისბალანსს მიღებული და გაგზავნილი

სტუდენტების რაოდენობების თვალსაზრისით და რაც ბოლონის პროცესის შეფასების კონტექსტში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია. აღსანიშნავია, რომ EHEA-ს ფარგლებში მობილური სტუდენტების ყველაზე დიდი იმპორტიორი/მიმღები ქვეყნებია (net importing countries) დიდი ბრიტანეთი, დანია და ავსტრია. მათ მცირედით ჩამორჩება ნიდერლანდები, შვეიცარია, ჩეხეთი. შედარებით მაღალი მაჩვენებელი აქვს ასევე საფრანგეთს, უნგრეთს, ბელგიას და რუსეთს. საქართველო კი ჩამონათვალში საერთოდ არ შედის (Bologna Process Implementation Report, 2015). EHEA-ს წევრი ერთადერთი ქვეყანა, რომელსაც ბალანსი აქვს დადებითი მიღებულ და გაგზავნილ მობილურ სტუდენტებს შორის, არის ფინეთი. დანარჩენი ქვეყნების შემთხვევაში არსებობს სტუდენტთა საერთაშორისო მობილობის ორმხრივი დისბალანსი. ამის მაგალითია იგივე დიდი ბრიტანეთისა და ირლანდიის, დიდი ბრიტანეთისა და გერმანიის შემთხვევები, სადაც ირლანდია და გერმანია მობილური სტუდენტების „სუფთა“ ექსპორტიორი ქვეყნებია (net exporting countries) ბრიტანეთთან მიმართებაში (სადაც 10,000-ზე მეტს სტუდენტს გზავნიან). დისბალანსის საკითხს ეხმიანება ბუქარესტის კომუნიკე და მობილობის 2020 სტრატეგია, სადაც განიხილება საერთაშორისო მობილობის ეფექტები როგორც მიმღებ (host countries), ისე გამშვებ ქვეყნებზე (home countries), კერძოდ, „ტვინების გადინება“ ერთი მხრიდან და „ტვინების შედინება“ მეორე მხარეს. თუმცა არ განიხილება დისბალანსის ხელოვნური გზით აღმოფხვრა და მობილურ სტუდენტებზე რაოდენობრივი შეზღუდვების დანერგვა. ამ საკითხის დარეგულირების „ბუნებრივ“ გზად ეროვნულ (ქვეყნის) დონეზე (განსაკუთრებით, მსხვილი ექსპორტიორი ქვეყნების შემთხვევაში) შესაძლებლობების გაძლიერება და ამის საფუძველზე „ტვინების გადინების“ აღკვეთა მოიაზრება (Bologna Process Implementation Report, 2015).

მოცემულ ვითარებაში, მსოფლიო ბანკის 2016 წლის კლასიფიკაციის მიხედვით, საქართველო, როგორც საშუალოზე მაღალი შემოსავლის მქონე ქვეყანა, მობილური სტუდენტების იმპორტიორია საშუალოზე დაბალი შემოსავლის მქონე ქვეყ-

ნებისთვის (მაგ., ინდოეთი, ნიგერია) და, საკუთარი თავის მსგავსად, სხვა საშუალოზე მაღალი შემოსავლის მქონე ქვეყნებისთვის (მაგ., აზერბაიჯანი, თურქეთი, ირანი)<sup>7</sup>. თავის მხრივ, საქართველოდან მობილური სტუდენტების ინტენსიური ექსპორტი ხდება არა ზემოხსენებული ქვეყნების მიმართულებით, არამედ მაღალი შემოსავლის მქონე ისეთ ევროპულ ქვეყნებში, როგორებიცაა გერმანია, პოლონეთი და ესტონეთი.

ინტერნაციონალიზაციის, კერძოდ, საერთაშორისო მობილობის კონტექსტში, მეტად მნიშვნელოვანია მისი ეკონომიკური განზომილების გათვალისწინება, რაც არ გულისხმობს მხოლოდ ადგილობრივი სტუდენტების საზღვარგარეთ გამგზავრების ფინანსურ მხარდაჭერას, არამედ ქვეყანაში შემოსული საერთაშორისო სტუდენტების მიერ გადახდილი სწავლის საფასურისა და სხვა საცხოვრებელი ხარჯების ეკონომიკურ ამონაგებს/ეფექტს მიმღები ქვეყნისთვის. თუმცა დღეს საქართველოში უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ეროვნული ანალიზი არც ერთი მიმართულებით არ კეთდება, რაც უგი-ს ეროვნული სტრატეგიის არქონის ლოგიკური გაგრძელება და გამოძახილია. საქართველოში შემოსული მობილური სტუდენტების ეკონომიკური ეფექტის გაზომვის (ჩვენთვის ცნობილი) ერთადერთი შემთხვევა წარმოდგენილია PMCG Research-ის 2016 წლის კვლევაში „Study in Georgia – საქართველოს უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის პერსპექტივები“, რომლის მიხედვით, ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში მიღებული მინიმალური ეკონომიკური ეფექტი დაახლოებით 40 მლნ ლარს შეადგენს.

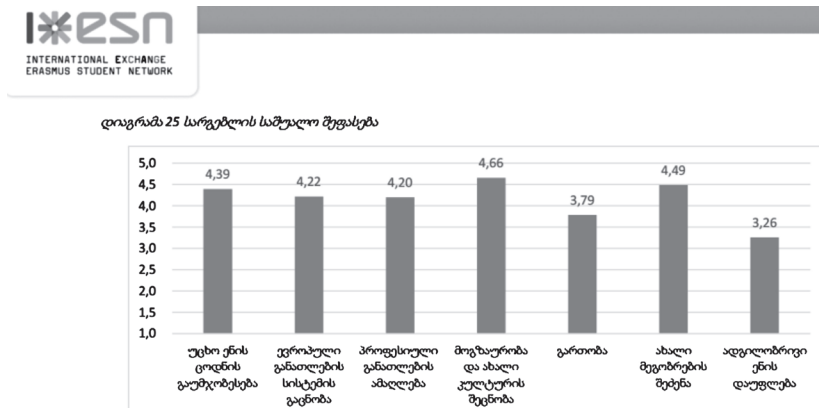
აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ არანაკლებ დიდი მნიშვნელობა აქვს ადგილობრივი სტუდენტების საზღვარგარეთ მობილობის ეფექტების კვლევას. ჩვენთვის ხელმისაწვდომი ერთადერთი წყარო, რომელიც სტუდენტებისთვის მობილობიდან მიღებულ სარგებელზე გვანვდის ინფორმაციას, არის „Erasmus+“-ის 2013-2014 წლების მობილობის შეფასება, რომელიც გამარჯვებული

---

7 თუმცა კვლევის ამ ეტაპზე ვერ ვიტყვით, რომ დასახელებული რომელიმე ქვეყნისთვის საქართველო მობილური სტუდენტების ექსპორტის ექსკლუზიური სამიზნეა, რაც მონაცემების უფრო დეტალურ შესწავლას და „მეფინგს“ საჭიროებს.

62 ქართველი სტუდენტის შეფასებების კვლევას ეფუძნება. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ 2015-2016 წლებში „Erasmus+“-ის სტიპენდიით საქართველოს სულ 2383 (იგულისხმებია, როგორც გაცვლითი პროგრამით მოსარგებლე, ისე ხარისხის მისაღებად გამგზავრებული სტუდენტები) მოქალაქემ ისარგებლა („Erasmus+“-ის საქართველოს ეროვნული ოფისი). ანგარიშის მიხედვით, სტიპენდიანტები მეტად პოზიტიურად აფასებენ მობილობის ისეთ პარამეტრებს, როგორცაა უცხო ენის ცოდნის გაუმჯობესება, პროფესიული კომპეტენციების ამაღლება, მოგზაურობის შესაძლებლობები და სხვ. (იხ. დიაგრამა 3.1). თუმცა მობილობის ეფექტების შესასწავლად მეტად მნიშვნელოვანია მონაცემების სისტემატურად შეგროვება და კვლევის მონაწილეების რაოდენობის გაზრდა.

**დიაგრამა 3.1. მობილობიდან მიღებული სარგებელი**



წყარო: Erasmus+ 2013—2014 წლების მობილობის შეფასება

## **სწავლებისა და კვლევის ინტერნაციონალიზაცია ქართულ უნივერსიტეტებში**

კვლევის მონაწილე უნივერსიტეტების აკადემიური პერსონალის შეფასებით, ქართველი სტუდენტები საკმაოდ აქტიურობენ და უნივერსიტეტებში წლიდან წლამდე იზრდება

მობილური სტუდენტების რიცხვი. თუმცა რესპონდენტები ბილატერალური დისბალანსის საკითხსაც ეხებიან და აღნიშნავენ, რომ ქართულ და უცხოურ უნივერსიტეტებს შორის ორმხრივი გაცვლითი პროგრამების შემთხვევაში პრობლემას წარმოადგენს მიმღები (უცხოური) უნივერსიტეტების მხრიდან საერთაშორისო სტუდენტებზე დაწესებული რაოდენობრივი შეზღუდვები. შესაბამისად, მნიშვნელოვანი პირობაა, რომ საქართველოში უნივერსიტეტებმა მაქსიმალურად გაზარდონ პარტნიორი უნივერსიტეტების რიცხვი და ქართველი სტუდენტებისთვის მობილობის განხორციელების მეტი შესაძლებლობა უზრუნველყონ.

*„წელს გავზარდეთ საქართველოდან წამსვლელების რიცხვი, ვისაც უნდა მონაწილეობა მიიღოს გაცვლით პროგრამებში. თუმცა არ კმარა მარტო სურვილი. პრობლემაა ის, რომ ძალიან პატარაა არჩევანი მიმღები უცხოური უნივერსიტეტების. ჩემი მოთხოვნა იყო, რომ გაზრდილიყო მათი რაოდენობა და წელს ოთხი გამოგვივიდა“.* (ილიაუნი, სამართლის სკოლა)

კვლევის რესპონდენტები ქართველი სტუდენტების გაცვლით პროგრამებში მონაწილეობის მთავარ სარგებელს ხედავენ იმაში, რომ საქართველოდან წასული ახალგაზრდები მათთვის ახალ, საერთაშორისო გარემოში ხვდებიან, სწავლების დასავლურ მეთოდებს ეცნობიან და სასარგებლო კონტაქტებს ამყარებენ, რაც თანამედროვე სამეცნიერო-აკადემიური საქმიანობისა და კოლაბორაციული პროექტების განხორციელებისთვის უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია.

*„სტუდენტების შემთხვევაში ეს, პირველ რიგში, არის გამოცდილება. ერთი სემესტრის განმავლობაში ცხოვრობენ უცხო გარემოში, სწავლობენ ინტერკულტურულ გარემოში, ევროპულ ან ამერიკულ უნივერსიტეტში“.* (იბსუ, სოც. მეცნ. ფაკულტეტი)

*„ის მოთხოვნები და შესაძლებლობები, რაც საზღვარგარეთ ეძლევათ სტუდენტებსა თუ აკადემიურ პერსონალს,*



საქართველოში, ხშირ შემთხვევაში, არ არის. ეს პროცესები ეხმარება სტუდენტებს, ჩამოყალიბდნენ ნამდვილ სტუდენტებად და არ იყვნენ ორიენტირებულნი, რომ მიიღონ მხოლოდ გამსვლელი ქულა; სიღრმისეულად ჩასწვდნენ საკითხს, განუვითარდეთ ანალიტიკური აზროვნება და შეძლონ მიღებული თეორიული თუ პრაქტიკული ცოდნის დაკავშირება რეალობასთან“. (ილიაუნი, ბიზნესის სკოლა)

რაც შეეხება აკადემიური პერსონალის საერთაშორისო მობილობას, ხაზი გაესვა იმას, რომ უფრო მეტი უცხოელი პროფესორი ჩამოდის ქართულ უნივერსიტეტებში ლექციების ან სემინარების ჩასატარებლად, ვიდრე საქართველოდან საზღვარგარეთ მიემგზავრებიან ანალოგიური მიზნებით. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ უცხოურ უნივერსიტეტებში ლექციების ან სასწავლო კურსის ჩასატარებლად, ასევე კონფერენციებში მონაწილეობის მისაღებად უფრო ახალგაზრდა აკადემიური პერსონალი მიდის, რომელიც ინგლისურ ენას სამუშაო დონეზე ფლობს. უფროს თაობას ინგლისური ენის არცოდნა ხელს უშლის მსგავსი აქტივობების განხორციელებაში (იხ. ცხრილი 3.3).

„აკადემიური პერსონალის მობილობის შემთხვევაში უცხოეთიდან უფრო ხშირად ჩამოდიან ჩვენთან, ვიდრე ჩვენ ჩავდივართ. ჩამოდიან, როგორც ტრენინგებისა და სემინარების, ისე სრულყოფილი სალექციო კურსის ჩასატარებლად“. (იბსუ, სოც. მეცნ. ფაკულტეტი)

„ცოტა ენის ბარიერი აქვთ ასაკში შესულ პროფესორებს, მაგრამ ახალგაზრდებს ეს ბარიერი არ აქვთ და ხშირად ინვევენ მათ საზღვარგარეთ“. (სტუ, ბიზნესინჟინერინგის ფაკულტეტი)

ცხრილი 3.3. უნივერსიტეტის პერსონალის მობილობა 2010-2015 წლებში

მობილობის ტიპები	ოსუ	ილიაუნი	სტუ	იბსუ	თავისუფალი უნი.	ჯობა
	უცხოეთიდან მონვეული აკადემიური პერსონალი	100		6	21	
საქართველოდან უცხოეთში მიწვეული აკადემიური პერსონალი	72		10	10		2
უცხოეთიდან მონვეული ადმინისტრაციული პერსონალი	9		3			0
საქართველოდან უცხოეთში მიწვეული ადმინისტრაციული პერსონალი	33		10			0

\*ნაცრისფრით აღნიშნულია ის უნივერსიტეტები, რომლებმაც ინფორმაცია არ მოგვანოდეს სტატისტიკის არქონის ან რაიმე სხვა, ჩვენთვის უცნობი მიზეზების გამო.

კვლევის მონაწილე აკადემიურ პერსონალს მიაჩნია, რომ პროფესორების საერთაშორისო მობილობა მრავალმხრივ სასარგებლოა უნივერსიტეტებისთვის. საერთაშორისო აკადემიური სივრცე ქართველ პროფესორებს თანამშრომლობის ფართო შესაძლებლობებს სთავაზობს და ამა თუ იმ დისციპლინაში უახლეს ტენდენციებს აცნობს. არანაკლებ მნიშვნელოვანია ისიც, რომ საქართველოდან წასულ აკადემიურ პერსონალს საშუალება ეძლევა, საკუთარი კომპეტენცია უფრო კონკურენტულ გარემოში შეაფასოს და შესაბამის პროფესიულ განვითარებაზე იზრუნოს. ისიც აღინიშნა, რომ ქართველი პროფესორებისთვის საინტერესო გამოცდილებაა საერთაშორისო სტუდენტებთან ურთიერთობა და დაკვირვება, რამდენად მსგავსი ან განსხვავებულია ქართველი და უცხოელი ახალგაზრდების შეხედულებები, სასწავლო პროცესში ჩართულობა, უკუკავშირი და ა.შ.

„როდესაც ქართველი პროფესორი აკვირდება, საერთაშორისო აკადემიური პერსონალი როგორ ახორციელებს სწავლებას, შეფასებას, უკუკავშირს, ეს ეხმარება მას, რომ ჩამოყალიბდეს ნამდვილ აკადემიურ პერსონალად და არა მხოლოდ კონკრეტული მიმართულების ექსპერტად, რაც ჩემი აზრით, ძალიან განსხვავდება ერთმანეთისაგან“. (ილიაუნი, ბიზნესის სკოლა)

„ძალიან საინტერესოა ხოლმე, როდესაც ლექტორს შეუძლია შეადაროს თვითონ სტუდენტები, დასმული კითხვები, რომელიც იქაური, უცხოელი სტუდენტებისგან მოდის, რა არის იქ მოთხოვნა ძირითადად, როგორი მიმართულებით ააწეოს სწავლება, რა სიახლის წამოღება შეუძლია იქიდან. ვფიქრობ, რომ ძალიან მნიშვნელოვანია ასეთი ტიპის გაცვლა“. (ჯიპა, საჯარო მმართველობის პროგრამა)

რაც შეეხება სტუდენტებისა და უნივერსიტეტის პერსონალის საერთაშორისო მობილობის მხარდაჭერ ღონისძიებებს, რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ მობილობა ფინანსდება ძირითადად ისეთი დიდი პროგრამის ფარგლებში, როგორიცაა „Erasmus+“. დამატებით ფინანსურ წყაროებად უნივერსიტეტები ასახელებენ DAAD-ის პროგრამებს, მარი კიურის პროგრამას (ევროკომისია), საერთაშორისო განათლების ცენტრს, საქართველოსა და სხვადასხვა ქვეყნის მთავრობებსა და საელჩოებს (მაგ., პოლონეთი, უნგრეთი, თურქეთი). ფინანსურ წყაროებს შორის დასახელდა ორმხრივი თანამშრომლობაც საზღვარგარეთის უნივერსიტეტებთან. ჩატარებული ინტერვიუებიდან ირკვევა, რომ შიდასაუნივერსიტეტო დაფინანსება, რაც უნივერსიტეტის ფაკულტეტებისთვის სპეციალური საბიუჯეტო თანხის გამოყოფას ნიშნავს (რესპონდენტებს არ დაუსახელებიათ კონკრეტული თანხა), პერიოდულად უზრუნველყოფს სტუდენტებისა და აკადემიური პერსონალის კონფერენციაზე გამგზავრება-მონაწილეობის დაფინანსებას. ასეთი ტიპის საუნივერსიტეტო მხარდაჭერა ფრაგმენტული ხასიათისაა,

რადგან, რესპონდენტების განცხადებით, საბიუჯეტო თანხები მეტის გაკეთების შესაძლებლობას არ იძლევა. შესაბამისად, შემოსული განცხადებების დაფინანსებისთვის მნიშვნელოვანი კრიტერიუმებია მათი „შედევრიანობა და მიზნობრიობა“ (ილია უნი, ბიზნესის სკოლა). კვლევის მონაცემების თანახმად, სტუდენტებისა და პერსონალის საერთაშორისო მობილობის ხელშეწყობას უნივერსიტეტი, მეტწილად, მაინც ადმინისტრაციული მხარდაჭერის გზით ახორციელებს, ვიდრე ფინანსური. ეს გულისხმობს უცხოურ უნივერსიტეტებთან კონტაქტის დამყარებას და თანამშრომლობის მემორანდუმების გაფორმებას, გამოცხადებული კონკურსების შესახებ ინფორმირებას, საორიენტაციო შეხვედრების ორგანიზებას, სააპლიკაციო ფორმების შევსებასა და სხვა სავალდებულო პროცედურების გავლაში დაინტერესებული პირების დახმარებას.

კვლევის სამიზნე უნივერსიტეტების წარმომადგენლებმა მობილობის საკითხების პარალელურად ისაუბრეს სწავლებისა და კვლევის ინტერნაციონალიზაციის სხვა საკითხებზეც. საყურადღებოა, რომ სახელმწიფო უნივერსიტეტების წარმომადგენლებმა განსაკუთრებული ყურადღება უნივერსიტეტის აკადემიური პერსონალის მიერ სამეცნიერო პროდუქციის შექმნასა და კვლევის ინტერნაციონალიზაციაზე გაამახვილეს. როგორც თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის (თსუ) ერთ-ერთი წარმომადგენელი აღნიშნავს, უნივერსიტეტში დღემდე არ არის დარეგულირებული, თუ რამდენი სამეცნიერო ნაშრომის (სტატია, წიგნი) შექმნის ვალდებულება აქვს აკადემიურ პერსონალს სალექციო საათების პარალელურად. პრობლემას ქმნის ის გარემოება, რომ აკადემიური პერსონალის ხელფასის მოცულობა, რეალურად, მხოლოდ სალექციო საათებით განისაზღვრება. შესაბამისად, ის, ვინც სტუდენტებთან მუშაობის გარდა სამეცნიერო პროდუქციასაც ქმნის, მაინც იმდენივე ანაზღაურებას იღებს, რამდენსაც მისი კოლეგა, რომელიც უნივერსიტეტში მხოლოდ ლექციებს კითხულობს. ერთი მხრივ, ასეთი გარემოება უსამართლო აკადემიურ სისტემას ქმნის; მეორე მხრივ, უნივერსიტეტის შიგნით ფორმალური რეგუ-

ლაციების არარსებობა მეცნიერული და ინოვაციური ცოდნის წარმოებას აფერხებს. ეს კი, თავის მხრივ, უნივერსიტეტის საგანმანათლებლო ხარისხსა და ინტერნაციონალიზაციის კომპონენტის შესრულებაზე უარყოფითად აისახება. არანაკლებ მნიშვნელოვანია იმპაქტფაქტორის მქონე საერთაშორისო სამეცნიერო ჟურნალებში გამოქვეყნებული ნაშრომების რაოდენობაც (ჩვენი კვლევის ფარგლებში შეგროვებული მონაცემები უნივერსიტეტების კვლევითი აქტივობების შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ ქვემოთ, ცხრილში 3.4).

*„უნივერსიტეტი კვლევას ფორმალურ დონეზე არავის სთხოვს. ითვლება, რომ სახელფასო ანაზღაურების ნახევარი კვლევას უნდა მოხმარდეს, ნახევარი კი სწავლებაზეა ორიენტირებული. მაგრამ, რეალურად, ანაზღაურება დამოკიდებულია პროფესორის საათობრივ დატვირთვაზე“. (თსუ, სოც. და პოლ. მეცნ. ფაკულტეტი)*

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის (ილიაუნი) წარმომადგენლებთან ინტერვიუებში კვლავ ხაზი გაესვა საერთაშორისო, ინგლისურენოვან გამოცემებში მასალების გამოქვეყნების აუცილებლობას. რესპონდენტებს შორის აღინიშნა, რომ ქართულენოვანი რეფერირებადი სამეცნიერო ჟურნალის არსებობის შემთხვევაშიც კი მთავარი ორიენტირი მაინც ინგლისურენოვანი გამოცემები უნდა იყოს, ვიდრე ქართული მეცნიერება გლობალურ სამეცნიერო საზოგადოებაში თავის დამკვიდრებას არ შეძლებს (იხ. ცხრილი 3.4).

*„წარმოუდგენელია გქონდეს სამეცნიერო პრეტენზიები და არ ფიქრობდე შენი სწავლებისა და კვლევის ინტერნაციონალიზაციაზე. თუ ჩვენ გვინდა ინტერნაციონალიზაცია მოვახდინოთ, პირველ რიგში, უნდა ვწეროთ ინგლისურ ენაზე. ჯობია, არ გვქონდეს ქართულ ენაზე გამოქვეყნების საშუალება, რომ მერე ამით არ დავიკმაყოფილოთ მოთხოვნა“. (ილიაუნი, მეცნიერებისა და ხელოვნების ფაკულტეტი)*

ცხრილი 3.4. სამიზნე უნივერსიტეტების კვლევითი აქტივობა 2010-2015 წლებში

უნივერსიტეტის კვლევითი საქმიანობა	თსუ (N=767)	ილიაუნი (N=271) სტუ (N=1185)	იბსუ (N=206)	თავისუფალი უნი(N=274) ჯიბა (N=268)
კვლევითი პროექტების რაოდენობა საქ-ოს სხვა უნივერსიტეტებთან თანამშრომლობის ჩრილში	28		1	20 3
კვლევითი პროექტების რაოდენობა საერთაშორისო თანამშრომლობის ჩრილში	4		5	31 2
მიღებული შიდა საუნივერსიტეტო კვლევითი გრანტების რაოდენობა	1		0	4 1
სახელმწიფო კვლევითი გრანტების რაოდენობა			0	10 0
საერთაშორისო კვლევითი გრანტების რაოდენობა	6		6	19 9
იმპაქტ-ფაქტორიან ჟურნალებში გამოქვეყნებული ნაშრომების რაოდენობა	627		98	194 0
ადგილობრივ რეფერირებად ჟურნალებში გამოქვეყნებული ნაშრომების რაოდენობა	39		236	39 9
საერთაშორისო რეფერირებად ჟურნალებში გამოქვეყნებული ნაშრომების რაოდენობა	18		0	10 12
უსდ-ს მიერ ორგანიზებული ადგილობრივი სამეც. კონფერენციების რაოდენობა	0		17	
უსდ-ს მიერ ორგანიზებული საერთაშორისო სამეც. კონფერენციების რაოდენობა	1		16	
გამოცემული სამეცნიერო პროდუქცია	აკად. ჟურნალი (2)	ნიგნი (37) სახელმძღვანელო (5) აკად. ჟურნალი (32)		
მიღებული საერთაშორისო გრანტების რაოდენობა			6	22

\* ნაცრისფრით აღნიშნულია ის უნივერსიტეტები, რომლებმაც ინფორმაცია არ მოგვანოდეს სტატისტიკის არქონის ან რაიმე სხვა, ჩვენთვის უცნობი

მიზეზების გამო.<sup>8</sup>

სწავლების ინტერნაციონალიზაციის თვალსაზრისით, რესპონდენტებმა ყურადღება გაამახვილეს ინგლისურენოვანი საბაკალავრო/სამაგისტრო პროგრამების განვითარების აუცილებლობაზე, რაც უცხოელი სტუდენტების მიღების შესაძლებლობას გაზრდის. აღინიშნა ორმაგი დიპლომისა (double degree) და ერთობლივი ხარისხის (joint degree) გაცემის შესაძლებლობის უზრუნველყოფის მნიშვნელობაც, რაც ხელს შეუწყობდა ქართველი პროფესორების ინტერნაციონალიზაციას. თუმცა ამგვარი მასშტაბური პროექტების განხორციელებას ამ ეტაპზე არასაკმარისი ფინანსები და აკადემიური პერსონალის დიდი ნაწილის არასაკმარისი კვალიფიკაცია აფერხებს. გარდა ამისა, აღსანიშნავია კანონმდებლობასთან დაკავშირებული სირთულეები: მართალია, უმაღლესი განათლების შესახებ საქართველოს კანონში არსებობს ჩანაწერი ერთობლივი უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების შესახებ (მუხლი 49<sup>1</sup>), მაგრამ ის საკმარისად ცხადად არ განსაზღვრავს ერთობლივი აკადემიური პროგრამების დანერგვისთვის უნივერსიტეტების უფლებამოსილებას და განხორციელების გზებს. მეორე მხრივ, ბარიერს წარმოადგენს ეროვნულ და ევროპულ კანონმდებლებს შორის განსვლები, რაც ერთობლივი პროგრამის დანერგვისთვის საჭირო პროცედურებს მნიშვნელოვნად ართულებს. პრობლემას ქმნის ეროვნულ და საერთაშორისო დონეზე შემუშავებულ აკადემიურ პროგრამებს შორის ხარისხობრივი

8 კვლევითი ჯგუფისთვის ცნობილია, რომ Elsevier Scopus-ის მონაცემთა ბაზაში იძებნება თსუ-ს მათემატიკის ინსტიტუტის სამეცნიერო ჟურნალი „Transactions of A. Razmadze Mathematical Institute“, თუმცა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტს კვლევითი ჯგუფისთვის არ მოუწოდებია სამეცნიერო საქმიანობის ამსახველი სტატისტიკური მონაცემები. უნდა აღინიშნოს, რომ თსუ-ს წარმომადგენელმა მიგვიითთა, რომ მსგავსი მონაცემების მოძიება თავად შეგვეძლო უნივერსიტეტის სამეცნიერო კვლევებისა და განვითარების დეპარტამენტის ელექტრონულ, საჯარო ანგარიშებში. თუმცა აღნიშნულ ვებმისამართზე ხელმისაწვდომია მხოლოდ 2010-11 წლის სამეცნიერო აქტივობების ანალიზი (იხ. ბმული [https://www.tsu.ge/data/image\\_db\\_innova/Analizi-2010-2011.pdf](https://www.tsu.ge/data/image_db_innova/Analizi-2010-2011.pdf)). როგორც ცხრილი 3-დან ჩანს, მონაცემები არც საქართველოს ტექნიკურმა უნივერსიტეტმა (სტუ) მოგვანოდა.

განსხვავებაც, რაც საერთაშორისო აკრედიტაციის გავლის აუცილებლობას წარმოშობს. საერთო ჯამში, ეს ის გარემოებებია, რომლებიც ქართულ უნივერსიტეტებს საერთაშორისო თანამშრომლობისთვის შეუსაბამოს ხდის.

*„რთულია, დავაინტერესოთ საზღვარგარეთის კარგი უნივერსიტეტები, ჩვენთან იქონიონ ერთობლივი ხარისხის მიმნიჭებელი პროგრამები. მათთვის ნაკლებად მომხიბვლელია საქართველოს ნებისმიერ უნივერსიტეტთან თანამშრომლობა, რომელიც მსოფლიოს რეიტინგში არის ათას მერაღაცე. ხელისშემშლელია ეროვნული კანონმდებლობაც. მართალია, ერთობლივი პროგრამების გაკეთება არ იკრძალება, მაგრამ ასეთი ხარისხი რომ გავცეთ, სტუდენტმა სრულყოფილად უნდა დააკმაყოფილოს, როგორც იმ უცხოური პროგრამის მოთხოვნები, ისე ჩვენი პროგრამის მოთხოვნები“.* (შავი ზღვის უნივერსიტეტი, სოციალურ მეცნიერებათა ფაკულტეტი)

*„ერთობლივი პროგრამების ქონა აუცილებელიც კი არის უნივერსიტეტისთვის, მაგრამ საკმაოდ რთულია პროცედურულად ამის განხორციელება, რადგან პროგრამამ აკრედიტაცია ადგილზეც უნდა გაიაროს და მინიმუმ იმ ქვეყანაში, რომელთანაც კოლაბორაციაში შედის უნივერსიტეტი“.* (თსუ, სოც. და პოლ. მეცნ. ფაკულტეტი)

კვლევის რესპონდენტებმა ისიც აღნიშნეს, რომ ერთობლივი აკადემიური პროგრამების ადგილობრივ დონეზე წარმატებით განვითარება ქვეყნის გეოპოლიტიკურ მდგომარეობაზეც არის დამოკიდებული და ამდენად, სტრატეგიულ მიდგომას საჭიროებს. რესპონდენტის აზრით, საქართველოს უმადლესი საგანმანათლებლო სივრცე დასავლეთის უნივერსიტეტებისთვის იმდენად საინტერესო არ არის, რამდენადაც კავკასიის რეგიონისა და აზიური ქვეყნებისთვის. შესაბამისად, აკადემიური პროგრამების ინტერნაციონალიზაციისას (ერთობლივი პროგრამების შემუშავების ჩათვლით) სწორება სწორედ



ამ რეგიონებიდან ჩამოსულ სტუდენტებზე უნდა ხდებოდეს, რომლებიც ქართული საგანმანათლებლო სერვისის რეალური მომხარებლები იქნებიან. კვლევის მონაწილე აკადემიური პერსონალი საკუთარი გამოცდილებიდან გამომდინარე აღნიშნავს, რომ ინგლისურენოვანი აკადემიური პროგრამებით, მეტწილად, თურქი და ირანელი, ასევე ბალტიისპირელი სტუდენტები ინტერესდებიან. რაც შეეხება აზერბაიჯანიდან და სომხეთიდან ჩამოსულ სტუდენტებს, მათ მიერ ინგლისური ენის კარგად ცოდნის მოლოდინი დაბალია.

*„ჩვენთან ოქსფორდიდან სასწავლებლად არავინ ჩამოვა, მაგრამ სომხეთიდან, აზერბაიჯანიდან, ერაყიდან, სირიიდან, ეგვიპტიდან ჩამოდიან. ჩვენ გვყავს უცხოელი სტუდენტები, 30-ზე მეტი, რაც იძლევა იმის საფუძველს, რომ წარმატებით განახორციელო საგანმანათლებლო პროექტები და მარტო ქალაქზე დაწერილი არ იყოს“. (ტექნიკური უნივერსიტეტი, არქიტექტურის, ურბანისტიკისა და დიზაინის ფაკულტეტი)*

თავის მხრივ, ერთობლივი და ორმაგი ხარისხის აკადემიური პროგრამების დანერგვა ფინანსებთან არის დაკავშირებული. იმ შემთხვევაში, თუ ასეთი აკადემიური პროგრამების განვითარება არ მოხდება საგრანტო დაფინანსების ფარგლებში, სტუდენტებს თავად მოუწევთ სასწავლო ხარჯების გაღება, რაც, ბუნებრივია, პროგრამის გავლის მსურველების რაოდენობას მნიშვნელოვნად შეზღუდავს. მით უმეტეს, იმ გარემოების გათვალისწინებით, რომ საერთაშორისო პროგრამების არსებობის პირობებში (მაგ., „Erasmus +“), დღეს ქართველ სტუდენტებს შესაძლებლობა აქვთ, პრესტიჟულ დასავლურ უნივერსიტეტებში სწავლის დაფინანსება მოიპოვონ. მოცემულ ვითარებაში უცხოური უნივერსიტეტების კონსორციუმში მონაწილეობა ქართული უმაღლესი სასწავლებლებისთვის რეალური შესაძლებლობაა, ადგილობრივ დონეზე ერთობლივი პროგრამები განავითარონ. ერთი მხრივ, კონსორციუმის შემთხვევაში იზრდება დაფინანსების მიღების შანსი, ხოლო, მეორე მხრივ, წარმატებულ დასავლურ უნივერსიტეტებთან აკადემიური

თანამშრომლობის შესაძლებლობები, რომლებიც ფინანსურად მომგებიან პროექტში თანამონაწილეობას თანხმდებიან.

*„რთულია პარტნიორების მოძიება, განსაკუთრებით საქართველოს მსგავსი ქვეყნებისთვის. ვთქვათ, გლაზგოს უნივერსიტეტი შეიძლება დაინტერესებული იყოს ტარტუსთან თანამშრომლობით, მაგრამ საქართველოსთან თანამშრომლობით რატომ უნდა იყოს დაინტერესებული? დიდია ხარისხში განსხვავება. კონსორციუმის შემთხვევაში, მოტივაცია შეიძლება იყოს ფინანსური ბენეფიტები. ბუნებრივია, ფინანსურად ნამგებიან მოდელზე არც ერთი უცხოური უნივერსიტეტი არ წავა, ეს არ არის ალტრუისტული გათვლა“.* (ილიაუნი, სამარ-თლის სკოლა)

რაც შეეხება ქართულ უნივერსიტეტებში დანერგილი უცხოენოვანი საბაკალავრო/სამაგისტრო აკადემიური პროგრამებით თავად ქართულენოვანი სტუდენტების დაინტერესებას (რომლებსაც მხოლოდ ეროვნულ დონეზე აქვთ აკრედიტაცია მიღებული), რესპონდენტების გარკვეული ნაწილის მოსაზრებით, მათ მიერ სკოლაში მიღებული ინგლისური ენის ცოდნა საკმარისი არ არის უსდ-ში ინგლისურენოვანი პროგრამის დასაძლევად. ისიც აღინიშნა, რომ ქვეყნის შიგნით ინგლისურენოვან სამაგისტრო პროგრამებზე ის ქართველი სტუდენტები აბარებენ, რომლებსაც საბაკალავრო პროგრამები ინგლისურ ენაზე და ძირითადად, კერძო უნივერსიტეტებში აქვთ გავლილი. ისინი კონკურენტუნარიანი, მეტად დაინტერესებული და „ბევრად უფრო მაღალი დონის სტუდენტები არიან“ (ილიაუნი, ბიზნესის სკოლა). ხაზი გაესვა იმასაც, რომ ინგლისურენოვან აკადემიურ პროგრამებს დიდი უპირატესობა აქვს თანამედროვე სასწავლო ლიტერატურის გამოყენების თვალსაზრისით, რაც პროგრამის ხარისხს მნიშვნელოვნად ამაღლებს. მეორე მხრივ, ბაკალავრიატის საფეხურზე ინგლისურენოვანი სწავლება ქართველ სტუდენტებს სწავლის საზღვარგარეთ გაგრძელების მეტ შესაძლებლობას აძლევს ენობრივი ბარიერის შესუსტების გამო.

*„ქართულ აკადემიურ პროგრამებს თუ რამე სირთულე აქვთ ხოლმე განხორციელებისას, ეს არის ლიტერატურის თვალსაზრისით, რადგან არ არის ნათარგმნი ძალიან ბევრი საჭირო ლიტერატურა. ინგლისურენოვანი პროგრამის სტუდენტები ყოველთვის უზრუნველყოფილი არიან გაცილებით უკეთესი ლიტერატურით, რომელსაც იყენებენ მართლა წამყვანი უნივერსიტეტები იმავე საგნის სწავლებისთვის“.* (იბსუ, სოციალურ მეცნიერებათა ფაკულტეტი)

უნივერსიტეტში უცხოელი ლექტორების მონვევასთან დაკავშირებით რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხი გამოიკვეთა. რესპონდენტებს შორის აღინიშნა, რომ საზღვარგარეთიდან ლექტორების მონვევა მნიშვნელოვანია პოზიტიური საერთაშორისო იმიჯისთვის და უნივერსიტეტში სტუდენტების მოზიდვასაც ხელს უწყობს. უცხოელ ლექტორებთან კომუნიკაცია სტუდენტებს საშუალებას აძლევს, საერთაშორისო კონტაქტები გააფართოონ, ცოდნასთან ერთად დამატებითი ინფორმაცია მიიღონ იმ ქვეყნის(ების) შესახებ, სადაც მონვეული პროფესორი მოღვაწეობს, მეტი ინფორმაცია მიიღონ საზღვარგარეთ სწავლების სპეციფიკისა და შესაძლებლობების შესახებ.

*„ყოველ წელს ვრწმუნდები, რომ ძალიან მნიშვნელოვანია უცხოელი სპეციალისტების მონვევა. ჯერ ერთი, ბევრად მეტი წვდომა აქვთ ახალ ტექნოლოგიებზე, ახალ ინფორმაციაზე. ეს ხდება რაღაც სისხლის გადასხმასავით, განახლებასავით. უცხოელების სასწავლო კონტექსტიდან ამოგლეჯა, მე ვთვლი, რომ ძალიან დიდი შეცდომა იქნებოდა“.* (ჯიპა, საჯარო მმართველობის პროგრამა)

*„გვყავს უცხოელი ლექტორები სხვადასხვა ქვეყნებიდან: შეერთებული შტატებიდან, ევროპის რამდენიმე უნივერსიტეტიდან. ამ პრაქტიკას ვიყენებთ აქტიურად. სარგებელი ის არის, რომ ჩვენი სტუდენტები ეცნობიან, თუ როგორ მიმდინარეობს ლექცია უცხოეთის კარგ უნივერსიტეტებში, სადაც მათ უნდათ, რომ მომავალში მაგ-*

ისტრატურაზე ჩააბარონ“. (იბსუ, სოციალურ მეცნიერე-  
ბათა ფაკულტეტი)

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის თვალ-  
საზრისით მნიშვნელოვანი საკითხია უცხოელი ლექტორების  
ჩართულობა და როლი ადგილობრივი უნივერსიტეტების აკა-  
დემიური პროგრამების განვითარებაში. საზღვარგარეთიდან  
მონვეული აკადემიური პერსონალი ის ადამიანი კაპიტალია,  
რომელიც ქართულ უნივერსიტეტებს საერთაშორისო გამოც-  
დილებით ამდიდრებს. ადამიანი რესურსის თვალსაზრისით,  
არანაკლებ საყურადღებოა უნივერსიტეტებში იმ ადგილობრი-  
ვი კადრების მონვევა, რომელსაც აკადემიური ხარისხი საზ-  
ღვარგარეთ აქვს მიღებული. თუმცა, როგორც ჩვენი ერთ-  
ერთი რესპონდენტი ინტერვიუში აღნიშნავს, აკადემიური  
პერსონალის გაზრდა (მონვეული ლექტორების კონტიგენტის  
ჩათვლით) და მაღალკვალიფიციური კადრების მოზიდვა სე-  
რიოზულ ფინანსურ მხარდაჭერას საჭიროებს, რომელსაც უნი-  
ვერსიტეტი სათანადოდ ვერ უზრუნველყოფს. შესაბამისად,  
დონორი ორგანიზაციების მოძიების საჭიროება დგება, რაც,  
თავის მხრივ, გარკვეულ შეზღუდვებს ქმნის, რადგან დონორ  
ორგანიზაციებს საკუთარი პრიორიტეტული მიმართულებები  
აქვთ და დაფინანსებას საკონკურსო წესით უზრუნველყოფენ.

*„აუცილებელია, რომ ჩამოსული უცხოელი პროფე-  
სორები გამოვიყენოთ, როგორც რესურსი და განვავი-  
თაროთ ჩვენი ადგილობრივი აკადემიური პროგრამები.  
გარკვეულწილად, თითოეული მიმართულება იკეტება  
ძველ ჩარჩოებში, რადგან აკადემიური პერსონალის გაზ-  
რდის პერსპექტივას უნივერსიტეტი ვერ გვთავაზობს. ამ  
ადამიანური კაპიტალის მოზიდვის შესაძლებლობაა ისევ  
გარე დონორი ორგანიზაციის მხარდაჭერა“. (თსუ, სოც.  
და პოლ. მეცნ. ფაკულტეტი)*

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციაზე საუ-  
ბრისას კვლევის რესპონდენტებმა ისაუბრეს ასევე მასო-  
ბრივი ღია ონლაინ კურსების (MOOCs) შესახებ, რომელიც

ევროპის თანამედროვე უმაღლესი განათლების პოლიტიკის მეტად მნიშვნელოვანი კომპონენტია. MOOCs სწავლებისა და სწავლის ინტერნაციონალიზაციის ახალი, ინოვაციური მეთოდია, რომელიც, თავის მხრივ, ევროპული უნივერსიტეტების საერთაშორისო ცნობადობას და კომპეტენტურობას ზრდის. სწორედ ეს არის უსდ-ების ერთ-ერთი მთავარი მოტივაცია, რათა თავიანთ სისტემებში MOOCs ტექნოლოგიები დანერგონ (ჯანაშია, 2016). უნდა აღინიშნოს, რომ ევროპის ქვეყნებს შორის ყველაზე მეტი MOOC-ი ესპანეთსა (200-ზე მეტი) და დიდ ბრიტანეთში (150-ზე მეტი) ფუნქციონირებს (Bologna Implementation Report, 2015). ელექტრონული, დისტანციური თუ ნაწილობრივ დისტანციური სწავლება დღეს საქართველოს განათლების პოლიტიკის დღის წესრიგში არ დგას. ენობრივი ბარიერი და ავტორიზაცია/აკრედიტაციის ეროვნული საკანონმდებლო რეგულაციები მნიშვნელოვანი ბარიერია ქვეყანაში MOOCs-ის დასაწერად. ამ სირთულეების დასაძლევად კი საჭიროა საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში სწავლების ინოვაციური მექანიზმების პრიორიტეტად განსაზღვრა, ტექნოლოგიური მხარდაჭერის გაძლიერება და რა თქმა უნდა, კვალიფიციური ადამიანური რესურსისა და ფინანსების მობილიზება (ჯანაშია, 2016).

ჩვენი კვლევის ფარგლებში გაჟღერებული მოსაზრებებიც ცხადყოფს, რომ ქართული უნივერსიტეტების აკადემიური პერსონალის დიდი ნაწილი არ არის სათანადოდ ინფორმირებული (თუნდაც, დაინტერესებული) ელექტრონული სწავლების საკითხებით. ამის გამოვლინებაა ისიც, რომ კვლევის რესპოდენტები ელექტრონულ/დისტანციურ სწავლებას უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ქრილში ნაკლებად განიხილავენ. საყურადღებოა, რომ მხოლოდ შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტის ერთ-ერთი ფაკულტეტის წარმომადგენელი იყო ინფორმირებული უმაღლესი განათლების შესახებ საქართველოს კანონში ჩანაწერის შესახებ, რომელიც ადგილობრივი უსდ-ების მიერ საზღვრებს გარეთ ელექტრონული სწავლების შესაძლებლობას არ იძლევა (საქართველოს

კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, თავი I, მუხლი 2, პუნქტი უ<sup>1</sup>). ვინაიდან კანონმდებლობა ელექტრონულ სწავლებას მხოლოდ საქართველოს ტერიტორიაზე მყოფი პირებისთვის დაუშვებს, ადგილობრივ უსდ-ებს აღარ აქვთ შესაძლებლობა, თავიანთ საუნივერსიტეტო ბაზაზე ისეთი ელექტრონული სასწავლო კურსები შექმნან, რომელიც საერთაშორისო სტუდენტების მოზიდვაზე იქნება ორიენტირებული, რაც, საერთო ჯამში, განათლების ინტერნაციონალიზაციის მნიშვნელოვანი ხელის შემშლელი პირობაა. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ქართული უნივერსიტეტის ბაზაზე უცხოელ სტუდენტებზე ორიენტირებული ელექტრონული სასწავლო პროგრამების განვითარება საერთაშორისო აკრედიტაციის საკითხთან არის დაკავშირებული. თუმცა კვლევის რესპონდენტები არ საუბრობენ თანამედროვე მსოფლიოში ყველასთვის ხელმისაწვდომ, უფასო (და აგრეთვე, ცნობილ) ისეთ MOOC- რესურსებზე, როგორც არის მაგალითად, Coursera და HarvardX (edX). ეს არის საერთაშორისო ელექტრონული პლატფორმები, სადაც სპეციალური ინსტრუქციებისა და სტანდარტების დაცვით, ასევე შესარჩევი პროცესის წარმატებით გავლის შემდეგ უნივერსიტეტებს (ფაკულტეტებს, დეპარტამენტებს), არასამთავრობო ორგანიზაციებსა თუ ბიზნესორგანიზაციებს (მათ წარმომადგენლებს) აქვთ შესაძლებლობა, დაარეგისტრირონ თავისი ინგლისურენოვანი სასწავლო კურსები, რომელიც ხელმისაწვდომი იქნება ყველა მსურველისთვის მსოფლიოს ნებისმიერ წერტილში. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო კურსი, შესაძლოა, ადგილობრივი უნივერსიტეტის რომელიმე ფაკულტეტის ბაზაზე შეიქმნას, მის ტექნოლოგიურ მხარდაჭერასა და საჯარო ხელმისაწვდომას თავად ეს მეგაპლატფორმები უზრუნველყოფენ, რომელზეც ეროვნული საკანონმდებლო შეზღუდვები არ ვრცელდება. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ Coursera და HarvardX (edX) უშუალოდ ადგილობრივ უნივერსიტეტში (უცხოენოვანი) ელექტრონული სწავლების დანერგვის ალტერნატივას არ/ვერ წარმოადგენს, რაც შესაძლებელს ხდის საერთაშორისო სტუდენტების ქვეყანაში მოზიდვას და

როგორც უნივერსიტეტის, ისე სახელმწიფოს დონეზე ეკონომიკური სარგებლის მიღებას.

*„საქართველოში ონლაინსწავლება კანონით მხოლოდ მაშინ არის აღიარებული, როდესაც, მაგალითად, ბათუმელ სტუდენტს ვასწავლი თბილისიდან, მაგრამ თურქეთში ვერ ვასწავლი. რა მოტივაციით წერია ასე, ვერ გეტყვით, ეს ძალიან გვზღუდავს. უცხოელ მაგისტრანტებთან და დოქტორანტებთან ეს ძალიან შეგვიწყობდა ხელს. ამით უნივერსიტეტიც და ქვეყანაც მოიგებს“.* (იბსუ, რექტორის აპარატი)

რესპონდენტების უმრავლესობა ელექტრონულ სწავლებაზე საუბრობს, როგორც ტრადიციული სწავლების დამხმარე მულტიმედია საშუალებაზე, რომელიც მთლიანად ვერასოდეს ჩაანაცვლებს პირისპირ, აუდიტორიულ კომუნიკაციას პროფესორებსა და სტუდენტებს შორის. რესპონდენტებს შორის აღინიშნა, რომ ქართველი სტუდენტებისთვის აუდიტორიაში ლექციებზე ფიზიკურად დასწრება უფრო ბუნებრივი მდგომარეობაა, რადგან პროფესორებთან პირისპირ კონტაქტს არიან მიჩვეული. გარდა ამისა, სასწავლო პროცესი მეტად ცოცხალი და დინამიკურია, რადგან სტუდენტებსაც და ლექტორებსაც ერთმანეთის მოსაზრებებზე მყისიერი რეაგირებისა და უკუკავშირის ოპერატიულად მიწოდების შესაძლებლობა აქვთ. გამოითქვა მოსაზრებაც, რომ ელექტრონული სწავლების გაძლიერების შემთხვევაში ქართველი სტუდენტების დასწრებისა და ჩართულობის საკითხები პრობლემური გახდება.

*„გამონაკლისი შეიძლება გააკეთო, ერთი ელექტრონული პროგრამა გააკეთო და მოსინჯო, მაგრამ დამერწმუნეთ, რომ სტუდენტებს საერთოდ აღარ მოუნდებათ მოსვლა. სტუდენტსა და ლექტორს შორის კომუნიკაციას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. ცოცხალი ლექცია სულ სხვა რამეა, რომ ზიხარ და ვიღაცა შეკითხვას დაგისვამს, აუხსნი იმას, სხვაც ხომ გაიგებს. ეს კომუნიკაცია ძალზედ მნიშვნელოვანია ლექტორსა და*

სტუდენტს შორის“. (ტენ. უნივ, ბიზნესინჟინერინგის ფაკულტეტი)

მიღებული მონაცემების მიხედვით, უნივერსიტეტები ელექტრონულ მხარდამჭერ სისტემებს მეტწილად ე.წ. „Smart Base“-ის შესაქმნელად იყენებენ, რაც აკადემიურ პერსონალს სასწავლო მასალების ერთ სივრცეში ორგანიზებისა და ლოკალიზების შესაძლებლობას უქმნის, ხოლო სტუდენტებს მასალაზე ხელმისაწვდომობას უმარტივებს. უნივერსიტეტების წარმომადგენლებმა ისიც აღნიშნეს, რომ ინტერნეტსა და სოციალურ მედიას აქტიურად იყენებენ საზღვარგარეთიდან საკონფერენციო ან სალექციო ჩართვების უზრუნველსაყოფად და ამ მიზნით ზოგიერთ უნივერსიტეტში სპეციალურად აღჭურვილი აუდიტორიაც არის გამოყოფილი. თუმცა ინტერვიუებში ხაზი გაესვა იმ გარემოებასაც, რომ რაღაც ტექნიკური ხარვეზების გამო აუდიტორიასთან სრულფასოვანი ინტერაქცია შეიძლება მაინც ვერ შედგეს, რაც დისტანციური, ელექტრონული კომუნიკაციების არსებითი პრობლემაა. ზოგიერთმა რესპონდენტმა ვიდეოლექციების მომზადების გამოცდილებაზეც ისაუბრა. თუმცა აღინიშნა, რომ რამდენადაც კომფორტული შეიძლება იყოს ლექტორისთვის სტუდენტებთან ელექტრონულ ფორმატში მუშაობა, იმდენად შრომატევადი პროცესია ვიდეომასალების მომზადება და სტუდენტებთან ონლაინკომუნიკაციის დაგეგმვა თუ მართვა დამატებით სამუშაო დროს საჭიროებს.

*„ვერ ვიტყვი, რომ რამე პროგრამა ციფრულ ვარიანტში არის შეთავაზებული. უნივერსიტეტი ზოგადი სტრატეგიით აცხადებს, რომ ასეთიც უნდა შექმნას, მაგრამ პერსპექტივები ნაკლებად არის. ელექტრონული მხარდამჭერი სისტემა, არსებობს, მაგრამ რამდენად მუშაობს, მეორე საკითხია. არიან ლექტორები, რომლებიც ამ სისტემაში მუშაობენ და მათთვის კომფორტულია სტუდენტებთან ასე ურთიერთობა, იქ ატვირთულია მასალები და ა.შ. თუმცა ამას კიდევ ცალკე დრო სჭირდება, მუშ-*



აობა, სტუდენტებთან ონლაინ დისკუსიების გამართვა და ა.შ.“ (თსუ, სოც. და პოლ. მეცნ. ფაკულტეტი)

აღსანიშნავია, რომ მხოლოდ ერთმა რესპონდენტმა ისაუბრა ელექტრონული სასწავლო კურსების ადგილობრივ დონეზე, კომერციულ ბიზნესპროექტად განვითარების შესაძლებლობაზე. კერძოდ, კვალიფიკაციის ასამაღლებელი, ონლაინ სასერტიფიკატო კურსების შექმნაზე, რომელიც მსურველებს მობილურ და დროის დამზოგავ (ფიზიკურად გადაადგილების თვალსაზრისით) სერვისს შესთავაზებდა და უნივერსიტეტის პერსონალისთვის დამატებით შემოსავალს უზრუნველყოფდა. თავის მხრივ, ფასიანი ონლაინ სასერტიფიკატო კურსების მომზადება ნოციერ ნიადაგს შექმნიდა ელექტრონული აკადემიური პროგრამების განსავითარებლად და უმაღლესი განათლების სხვადასხვა დონეზე დასაწერგად.

*„გვინდა ონლაინკურსების გაკეთება კვალიფიკაციის ასამაღლებელი კურსების ტიპის იმ ადამიანებისთვის, ვისაც კვალიფიკაციის ამაღლება უნდა და დრო არ აქვს, ლექციებზე იაროს. ლექტორებსაც დამატებითი შემოსავალი ექნებათ. შემდეგ, ნელ-ნელა, დავენერგავდი სამაგისტრო დონეებზე“.* (თსუ, ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნ. ფაკულტეტი)

## **შემაჯამებელი მიმონილა**

საქართველოში ბოლონიის პროცესის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიღწევაა სტუდენტებისა და აკადემიური პერსონალის საერთაშორისო მობილობის გაზრდილი შესაძლებლობები. ამის საფუძველი, ადმინისტრაციული თვალსაზრისით, კრედიტების დაგროვებისა და ტრანსფერის ევროპულ სისტემაზე გადასვლამ და ხარისხის სამსახეფურიანი სისტემის დანერგვამ უზრუნველყო. საერთაშორისო მობილობის ფინანსური თვალსაზრისით მხარდაჭერა ხორციელდება ძირითადად ევროპული ჩარჩოპროგრამების („Ersasmus+“, DAAD) დახმარებით და ასევე, ქართულ-

უცხოურ უნივერსიტეტებს შორის ბილატერალური თანამშრომლობის ფარგლებში. როგორც ჩვენ მიერ ჩატარებული კვლევის საფუძველზე ირკვევა, უნივერსიტეტებში (და უპირველესად, სახელმწიფო უსდ-ებში) არ მოქმედებს მობილობის ფინანსური მხარდამჭერი რაიმე პირდაპირი ეროვნული მექანიზმი.

მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოში უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის (უგი) მნიშვნელობაზე, ასევე მისი ბარიერების აღმოფხვრის თაობაზე ვკითხულობთ ჩანაწერებს როგორც ნორმატიულ, ისე სტრატეგიულ დოკუმენტებში (საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ, განათლებისა და მეცნიერების განვითარების სტრატეგია, საქართველოს ეკონომიკური განვითარების სტრატეგია 2020, განათლებისა და მეცნიერების 2017-2020 სამოქმედო გეგმა), საქართველოში დღემდე არ არის შემუშავებული უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ეროვნული სტრატეგია და შესაბამისად, არც სამოქმედო გეგმა. ასეთი სტრატეგიის არსებობა ქვეყნისთვის მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც ინტერნაციონალიზაცია ეროვნულ დონეზე უმაღლესი განათლების ხარისხის ამაღლებისა და ეროვნული უმაღლესი განათლების სისტემის საერთაშორისო სისტემებში ინტეგრაციისთვის მეტად ქმედითი მექანიზმია.

მისასალმებელია, რომ ჩვენი კვლევის მონაწილე უნივერსიტეტების აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალი ნათლად აცნობიერებს ინტერნაციონალიზაციის მნიშვნელობას, როდესაც სტუდენტებისა და პროფესორების საერთაშორისო მობილობის სარგებელზე საუბრობს და აღნიშნავს, რომ სტუდენტებისთვის ეს, პირველ რიგში, ახალი ცოდნის, გამოცდილების მიღებისა და პრაქტიკული კომპეტენციების შეძენის შესაძლებლობაა, რომელიც საკმაოდ შეზღუდულია საქართველოს უნივერსიტეტებში, ხოლო პროფესორებისთვის სწავლებისა და სასწავლო კურსის სტრუქტურირების თანამედროვე მეთოდებთან ზიარების, ასევე აკადემიური კონტაქტების გაფართოების (რაც, თავის მხრივ, საერთაშორისო სამეცნიერო თანამშრომლობის საფუძველია) ეფექტური საშუალებაა.

მიუხედავად იმისა, რომ რესპონდენტების ცნობიერება უგის მნიშვნელობაზე მაღალია, უნივერსიტეტების დღის წესრიგში დგას ისეთი საკითხები, რომლებიც დამაბრკოლებელია, როგორც საშინაო (ეროვნულ დონეზე), ისე საგარეო ინტერნაციონალიზაციისთვის. ეს საკითხები საკმაოდ ფართო სპექტრით არის წარმოდგენილი. მათ შორის დასახელებულია სტუდენტებს/აკადემიურ პერსონალს (განსაკუთრებით უფროსი თაობის) შორის ინგლისური ენის არცოდნა ან დაბალი დონის ცოდნა, პრესტიჟულ დასავლურ უნივერსიტეტებთან აკადემიური თანამშრომლობის დამყარება, უცხოურ უნივერსიტეტებთან არსებული ბილატერალური თანამშრომლობის ფარგლებში ქართველი სტუდენტებისთვის გამოყოფილი კვოტების სიმცირე (რაც ავტომატურად საჭიროებს პარტნიორი უცხოური უსდების რაოდენობის გაზრდას), პროგრამული აკრედიტაცია მხოლოდ ეროვნულ დონეზე, რაც ბარიერია დასავლეთის ქვეყნებიდან საერთაშორისო სტუდენტებისა და პროფესორების საქართველოში მოსაზიდად, საკანონმდებლო შეზღუდვები ერთობლივი/ორმაგი ხარისხის აკადემიური პროგრამების შემუშავებისთვის და სხვ.

ამასთან, აუცილებლად გასათვალისწინებელია უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ის გამოცდილება, რომელიც ქვეყანაში დაგროვდა ცალკეული უნივერსიტეტების ბაზაზე. როგორც წინამდებარე თავში აღინიშნა, საქართველოში სტუდენტების საერთაშორისო მობილობის მზარდი ტენდენციაა (როგორც ქვეყნიდან გასული, ისე ქვეყანაში შემოსული სტუდენტების თვალსაზრისით). თუმცა დღეს სახელმწიფო პრიორიტეტს არ წარმოადგენს მისი მუდმივი მონიტორინგი (tracking) და ქვეყნიდან „ტვინების გადინებისთვის“ (ასევე, შემოდინებისთვის) თვალყურის მიდევნება, მით უმეტეს იმის ფონზე, რომ საქართველოში თანამედროვე ცოდნითა და გამოცდილებით აღჭურვილი აკადემიური კადრების სერიოზული დეფიციტია. ასევე, არ ხორციელდება არც საერთაშორისო მობილობის ეროვნულ დონეზე ეკონომიკური ეფექტის ანალიზი, რაც საქართველოში ე.წ. „საგანმანათლებლო ტურიზმ-

მის“ განვითარების მნიშვნელოვანი წინაპირობა იქნებოდა. ზემონათქვამი კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ეროვნული სტრატეგიის განვითარების აუცილებლობას, რომელიც, ერთი მხრივ, უნდა დაეფუძნოს ქვეყანაში ამ მიმართულებით არსებული მიღწევებისა და რესურსების, ასევე საკანონმდებლო ბარიერების დეტალურ ანალიზს და მეორე მხრივ, განისაზღვროს, როგორც ეროვნულ დონეზე უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის მნიშვნელოვანი და პრიორიტეტული მექანიზმი.

## რეკომენდაციები

კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ ბოლონის პროცესით გათვალისწინებული რეფორმები საქართველოში ნარმატივით დაინერგა ფორმალურ დონეზე, რაც გულისხმობს, რომ მონესრიგდა უმაღლესი განათლების სახელმწიფო საკანონმდებლო ჩარჩო და მოხდა შემდეგი მნიშვნელოვანი საკითხების საკანონმდებლო დონეზე დანერგვა:

- ✓ კანონში უმაღლესი განათლების შესახებ გაიწერა უმაღლესი განათლების სამსაფეხურიანი სისტემის ძირითადი მახასიათებლები და თითოეული საფეხურისთვის განისაზღვრა ხარისხის მინიჭებისთვის საჭირო კრედიტების მინიმალური რაოდენობა;
- ✓ დაინერგა კრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების სისტემა (ECTS), რამაც არსებითად შეუწყო ხელი სტუდენტების, აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალის მობილობას;
- ✓ კანონით განისაზღვრა სახელმწიფო უნივერსიტეტებში ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურების დანერგვის აუცილებლობა;
- ✓ შეიქმნა ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი, რომელიც პასუხისმგებელია ავტორიზაციისა და პროგრამული აკრედიტაციის პროცედურებზე: სახელმწიფოს სახელით უნივერსიტეტებს ანიჭებს ავტორიზაციას, ხოლო აკადემიურ პროგრამებს – აკრედიტაციას, რომელის საფუძველზეც გაიცემა სახელმწიფო დაფინანსება;

მიუხედავად ამისა, ვლინდება კონკრეტული პრობლემები, რომლებიც უშუალო კავშირშია განათლების ხარისხის უზრუნველყოფასთან. აქედან გამომდინარე, ზემოთ აღნიშ-

ნულ დასკვნებზე დაყრდნობით, შევიმუშავეთ კონკრეტული რეკომენდაციები როგორც სახელმწიფო უწყებებისთვის, ასევე უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის.

### **რეკომენდაციები საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს**

- განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ეროვნულ ცენტრს მიენიჭოს რეალური ავტონომია, და აღარ ექვემდებარებოდეს უშუალოდ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს. შესაბამისად, უნდა გადაიხედოს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2010 წლის 14 სექტემბრის ბრძანება № 89/ნ, რომელიც არეგულირებს ცენტრის მართვასა და სტრუქტურას (თავი III, მუხლი 4, პუნქტი 1);
- განხორციელდეს დოქტორანტურის საფეხურის სამართლებრივი რეგულირება უმაღლესი განათლების პირველი და მეორე საფეხურებისგან დამოუკიდებლად, კვლევის განსაზღვრა დოქტორანტურის საფეხურის წინაპირობად და ფინანსურის მხარდაჭერის მექანიზმების შემუშავება;
- რეფორმირდეს სახელმწიფო უნივერსიტეტების დაფინანსების სისტემა: ვაუჩერულ დაფინანსებას (სტუდენტზე მიბმული სახელმწიფო გრანტები) დაემატოს ბლოკ-გრანტები, რაც პირველ რიგში, უნივერსიტეტებს საშუალებას მისცემს თანხები მიმართონ სწავლებაში კვლევის კომპონენტის ინტეგრაციაზე, შიდა და გარე შეფასების რეგულარულ განხორციელებაზე, აკრედიტაციის საერთაშორისო სააგენტოებთან თანამშრომლობაზე, და სხვ.;
- ეროვნულ დონეზე გაიწეროს სწავლებისა და კვლევის ინტერნაციონალიზაციის სტრატეგია და სამოქმედო გეგმა.

## **რეკომენდაციები განათლების**

### **ხარისხის უზრუნველყოფის ეროვნულ ცენტრს**

- პროგრამული აკრედიტაციის პრინციპები და სტანდარტები გახდეს ხარისხის უზრუნველყოფაზე ორიენტირებული: მოხდეს შეფასების ფორმალური მახასიათებლების დაკმაყოფილებიდან აქცენტის გადატანა აკადემიური პროგრამის შინაარსობრივი მახასიათებლების შეფასებაზე;
- მოხდეს პროგრამული აკრედიტაციის პროცესში ხარისხის უზრუნველყოფის ინტერნაციონალიზაციის კომპონენტის ინტეგრირება, რაც გულისხმობს საერთაშორისო ექსპერტების ჩართვას დარგობრივ კომისიებში.

## **რეკომენდაციები უმაღლეს საგანმანათლებლო**

### **დანესახულებას**

- განისაზღვროს ხარისხის უზრუნველყოფის სემესტრული შიდა შეფასებისთვის გაზომვადი ინდიკატორები, რომელთა შორის აუცილებლად იქნება გათვალისწინებული სტუდენტთა აკადემიური მიღწევები თითოეული საგანში სემესტრულად (საგანში მიღებული საერთო ქულა) და მიღწევის საშუალო სემესტრული ან ყოველწლიური მაჩვენებელი (GPA); უზრუნველყოფილ იქნას შიდა შეფასებაში სტუდენტების, აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალის ჩართულობა, და თითოეული ჯგუფისთვის შემუშავდეს მისთვის სპეციფიკური შეფასების ინსტრუმენტი; ცხადად გაიმიჯნოს შიდა შეფასების პროცედურა პროგრამული აკრედიტაციის ყოველწლიური ანგარიშის მომზადებისგან;
- დაინერგოს სისტემატური გარე შეფასება (სწავლებისა და კვლევის ხარისხის შეფასების აუდიტი), რომელსაც უნივერსიტეტები განახორციელებენ დამოუკიდებლად;

- სასურველია გარე შეფასებაში ჩართულნი იყვნენ როგორც ადგილობრივი, ასევე საერთაშორისო ექსპერტები;
- ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურებმა ანარმონ აკადემიური პროგრამების მკაცრი მონიტორინგი ისეთი ხარვეზების გამოსავლენად, როგორცაა სხვადასხვა საგანმანათლებლო საფეხურებზე იდენტური სილაბუსების არსებობა;
  - უნივერსიტეტებმა მუდმივად ანარმონ სხვადასხვა ტიპის შიდასაუნივერსიტეტო რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემების შეგროვება და ანალიზი. ამისთვის შესაძლოა დაფუძნდეს ინსტიტუციური განვითარების დეპარტამენტები/ერთეულები ერთიანი საინფორმაციო სისტემებით;
  - უნივერსიტეტებმა შეიმუშაონ სწავლებისა და კვლევის ინტერნაციონალიზაციის სტრატეგიები, სამოქმედო გეგმები და გამოყონ შესაბამისი ფინანსური რესურსები.



## ბამოყენებული ლიტერატურა:

- Aelterman, G., (2007, February). The Role of the National Levels referring to Quality Assurance Institutions. *The Quality Assurance System for Higher Education at European and National Level*. Bologna Seminar. Berlin. Retrieved from <https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2007-13-Quality-Assurance-System-for-HE.pdf>
- Altbach, P.G. (2012). Franchising – the McDonaldization of Higher Education. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- Bologna Beyond 2010. *Report on the development of the European Higher Education Area*. (2009). Bologna Follow-up Group, Benelux Bologna Secretariat. Retrieved from: <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/bologna-beyond-2010-report-on-the-development-of-the-european-higher-education-area-background-paper-for-the-bologna-follow-up>
- Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework, (2009). *Report on Qualifications Frameworks*. Retrieved from: [http://media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/91/4/2009\\_QF\\_CG\\_report\\_594914.pdf](http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/91/4/2009_QF_CG_report_594914.pdf)
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen.
- Bojan, C. (2007, July). *The European Dimension of Higher Education Between the Lisbon Strategy and the Bologna Process*. Paper presented at the DRC Summer School on Regional Cooperation, Vienna, Austria. Retrieved from <http://drcsummerschool.eu/proceedings?order=getLinks&categoryId=6>

- Court, S., (2012). *An analysis of student:staff ratios and academics' use of time, and potential links with student satisfaction*. London: University and College Union.
- Darchia, I. (2013). *Strategic Development of Higher Education and Science in Georgia Policy Analysis of Higher Education according to Five Strategic Directions: Quality Assurance*. Tbilisi: The International Institute for Education Policy, Planning and Management.
- de Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Myths. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- de Wit, H. (2013). Rethinking the Concept of Internationalization. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of Higher Education*. European Union
- Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, Conclusions and Recommendations. (2005, February). Bologna Seminar. Retrieved from: <http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg-Conclusions.pdf?sfvrsn=0>
- Duclaud-Williams, R. (2004). *Europeanisation and Higher Education*, ESRC/UACES Series of Seminars on EBPP.
- Education at a Glance 2015. OECD Indicators. The Organisation for Economic Co-operation and Development
- Education at a Glance 2014. OECD Indicators. The Organisation for Economic Co-operation and Development
- Education at a Glance 2013. OECD Indicators. The Organisation for Economic Co-operation and Development
- Education at a Glance 2012. OECD Indicators. The Organisation for Economic Co-operation and Development
- Education at a Glance 2011. OECD Indicators. The Organisation for Economic Co-operation and Development

- Egron-Polak, E. & Hudson R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values IAU 4th Global Survey*. International Association of Universities (IAU)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, (2015). *Rules of Procedure*. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2016/08/ENQA-Rules-of-Procedure.pdf>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. *Affiliates*. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/index.php/enqa-agencies/affiliates/>
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Higher Education Area. *History*. Retrieved from: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>
- European University Association. Retrieved from: <http://www.eua.be/policy-representation/higher-education-policies/the-european-higher-education-area-and-the-bologna-process>
- Eurostat. (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe Key indicators on the social dimension and mobility*. Retrieved from: <http://www.eurostudent.eu/download-files/documents/KS-78-09-653-EN.pdf>
- Framework for Structured PhD Programmes at the Dublin Institute of Technology. (2010). Dublin Institute of Technology
- Frolich, N., & Veiga, A. (2005). Competition, Cooperation, Consequences and Choices in Selected European Countries. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- Glonti, L., & Chitashvili, M. (2006). The Challenge of Bologna. The Nuts and Bolts of Higher Education Reform in Georgia. *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery* (Tomusk, V., Ed). Springer, Budapest.

- Gurchiani, K., Bregvadze, T., & Janashia, S. (2014). *PhD Quality Enhancement in Georgia*. Ilia State University.
- Higher Education Reform Outcomes. Descriptive Report in Accordance to Bologna Process Indicators. (2008). The International Institute for Education Policy, Planning and Management.
- Higher Education Statistics Agency (HESA). Retrieved from <https://www.hesa.ac.uk/support/definitions/technical>
- Huisman, J., Adelman, C., Hsieh, C.C., Shams, F., and Wilkins, S. (2012). Europe's Bologna Process and Its Impact on Global Higher Education. In D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, and T. Adams (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*, pp. 81-100. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hudzik, J.K. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- Javakhishvili, N., Chabukiani, N., Javakhishvili, M., Gogsadze, S., & Makaradze, M. (2010). *The Best and the Worst Practices of Quality Enhancement – Case of Georgia*. Tbilisi State University.
- Jibladze, E., & Chitaia, N. (2015). *National Report regarding the Bologna Process implementation 2012-2015 Georgia*.
- Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. (1998). Sorbonne.
- Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- Law of Georgia on Higher Education, Article VII. Levels of higher education.

- Mobility for Better Learning. (2012). Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). EHEA Ministerial Conference, *Bucharest*.
- Naidoo, R. & Jamieson, I.(2005). Empowering Participants or Corroding Learning? Towards a Research Agenda on the Impact of Student Consumerism in Higher Education. In de Wit, H., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015), *Internationalization of Higher Education*. European Union
- Radaelli, C.M. (2003). The Europeanisation of Public Policy. In: Fatherstone, K., Radaelli, C.M. (Eds.), *The Politics of Europeanisation*. Oxford University Press, Oxford.
- Realising the European Higher Education Area. (2003). Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlin.
- Report on Qualifications Frameworks. (2009). Bologna Process Co-ordination Group for Qualifications Framework. Retrieved from [http://media.ehea.info/file/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve/91/4/2009\\_QF\\_CG\\_report\\_594914.pdf](http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/91/4/2009_QF_CG_report_594914.pdf)
- Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe: Towards a Common Approach. (2011). European Commission
- Salzburg II Recommendation. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles. (2010). European University Association. Retrieved from <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg-II-Recommendations>
- Schmidt, U., (2007, February). *Requirements for a System of internal Quality Assurance in Higher Education Institutions*. The Quality Assurance System for Higher Education at European and National Level Bologna Seminar. Berlin. Retrieved from <https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2007-13-Quality-Assurance-System-for-HE.pdf>

- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (2009). European Association for Quality Assurance in Higher Education. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG-3edition-2.pdf>
- The Bologna Declaration. (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education.
- The European Higher Education Area - Achieving the Goals. (2005). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen.
- The Ministry of Education and Science of Georgia. Retrieved from <http://www.mes.gov.ge/content.php?id=5848&lang=geo>
- Towards the European Higher Education Area. (2001). Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague.
- Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. (2007). EHEA Ministerial Conference, London.
- Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare., D. (2012). Assessment of Higher Education Learning Outcomes. The Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Tsuladze, L., Esebua, F., Kakhidze, I., Kvintradze, A., Osepashvili, I., Amashukeli, M. (2016). *Performing Europeanization – Political vis-à-vis Popular Discourses on Europeanization in Georgia*. Tbilisi: Center for Social Sciences.
- UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>
- Working Group on Employability. (2009). Report to Ministers Bologna Conference Leuven/Louvain-La-Neuve. Retrieved from: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009\\_employability\\_WG\\_report.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf)

Zhvania, A. (2016). *Study in Georgia: Prospects of Internationalization of Higher Education*. PMC Research Center

აკრედიტაციის სტანდარტები. განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. ხელმისაწვდომია: <http://eqe.ge/geo/static/151/accreditation/standards>

აკრედიტაციის პროცედურები. განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. ხელმისაწვდომია: <http://eqe.gov.ge/geo/static/153/accreditation/procedure>

ბაქრაძე, ლ. (2013). სწავლებისა და კვლევის ინტეგრაცია. უმაღლესი განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგიული განვითარება საქართველოში. უმაღლესი განათლების პოლიტიკის ანალიზი ხუთი სტრატეგიული მიმართულების მიხედვით. განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტი. თბილისი. ხელმისაწვდომია: <https://drive.google.com/file/d/0B9RC0lxY4ZMDZtLTl6QVhlcVU/view>

განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. (2012). პროფესიულ კვალიფიკაციათა ჩარჩო. პროფესიული სტანდარტები. ხელმისაწვდომია: <http://eqe.gov.ge/res/docs/e-bookletonOSandQF4GEO.pdf>

გურჩიანი, ქ., ბრეგვაძე, თ., ჯანაშია, ს., დალაქიშვილი, მ., რჩეულიშვილი, ნ., ცოტინაშვილი, ქ. (2014). სადოქტორო კვლევების ხარისხის გაუმჯობესების გაუმჯობესების ხელშეწყობა საქართველოში. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თბილისი. ხელმისაწვდომია: <http://erasmusplus.org.ge/files/publications/PhD%20Quality%20Enhancement%20ge.pdf>

დარჩია, ი. (2009). *მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლა საქართველოს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში*. გზამკვლევი. თბილისი. ხელმისაწვდომია: <http://erasmusplus.org.ge/files/publications/Guide%20ULLL%20-%20ge.pdf>

ეროვნული საკვალიფიკაციო ჩარჩოს ანალიზი. (2014). განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. თბილისი

ერასმუს მუნდუსის 2013–2014 წლების მობილობის შეფასება.  
(2014). Erasmus Student Network Tbilisi ISU.

ოსუ-ს სამაგისტრო პროგრამას „საჯარო მმართველობა“ საერთაშორისო აკრედიტაცია მიენიჭა. (31/07/2015). საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. ხელმისაწვდომია: <http://www.mes.gov.ge/content.php?t=srch&search=FIBAA&id=5848&lang=geo>

აკრედიტების ტრანსფერისა და დაგროვების ევროპული სისტემა – სახელმძღვანელო. (2015). ხელმისაწვდომია: <https://drive.google.com/file/d/0B8EsOg5UNGftNFZwWGprVENVaWc/view>

ლუჟავა, დ., ამაშუკელი, მ. (2015). *აკადემიური პროგრამების შედეგებსა და დასაქმების ბაზრის მოთხოვნებს შორის შესაბამისობის კვლევა სოციალურ მეცნიერებებში*. თბილისი: სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი. ხელმისაწვდომია: <http://css.ge/index.php?lang=id=GEO&sec-id=93&info-id=1145>

პროფესიულ კვალიფიკაციათა ჩარჩო. (2012). განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. თბილისი.

საქართველოს „Erasmus+“-ის სტიპენდიანტები. ხელმისაწვდომია: <http://erasmusplus.org.ge/ge/projects/after-2014>

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №07/ნ, 29/01/2016 ხელმისაწვდომია: [https://www.tsu.ge/data/file\\_db/xarixxis\\_martvis\\_dep/N3kreditebis\\_daangarisheba.pdf](https://www.tsu.ge/data/file_db/xarixxis_martvis_dep/N3kreditebis_daangarisheba.pdf)

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №65/ნ, 04/05/2011. ხელმისაწვდომი: <http://gtu.ge/quality/Files/Pdf/65%20akred%20deb%2016-9-16.pdf>

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება № 89/ნ, 14/09/2010. ხელმისაწვდომია: <http://eqe.gov.ge/res/docs/89n-17.03.pdf>

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №120/ნ, 10/12/2010. ხელმისაწვდომია: [http://gtu.ge/quality/Files/Pdf/120\\_kv\\_charcho\\_31-8-16.PDF](http://gtu.ge/quality/Files/Pdf/120_kv_charcho_31-8-16.PDF)



საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №1/კ-172, 06/02/2015. ხელმისაწვდომია: <http://eqe.gov.ge/res/docs/Untitled.pdf>

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №1/კ-236, 28/07/2016. ხელმისაწვდომია: <http://eqe.gov.ge/res/docs/236ბრძანება.pdf>

საქართველოს სოციალურ-ეკონომიკური განვითარების სტრატეგია, საქართველო 2020. (2013). საქართველოს მთავრობა. ხელმისაწვდომია: <https://napr.gov.ge/source/სტრატეგია/ViewFile.pdf>

საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული ბიუროს სტატისტიკური ინფორმაცია უმაღლეს განათლებაზე. ხელმისაწვდომია: <http://www.geostat.ge/?action=page&p-id=2104&lang=geo>

საქართველოს 2015 წლის სახელმწიფო ბიუჯეტის შესრულების წლიური ანგარიში. ხელმისაწვდომია: <http://mof.ge/images/File/biuj2015/TAVI-III.pdf>

საქართველოს 2016 წლის სახელმწიფო ბიუჯეტის შესრულების 9 თვის ანგარიში. ხელმისაწვდომია: <http://mof.ge/images/File/biuj2016-9tv/TAVI%20III.pdf>

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საქმიანობის შესახებ 2015 წლის ანგარიში. ხელმისაწვდომია: <http://mes.gov.ge/publicInfo/?page-id=103>

საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ. ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/32830%23>

სსიპ ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორის ბრძანება №:126/01-01 დოქტორანტთა საუნივერსიტეტო დაფინანსებისათვის კანდიდატთა შერჩევის საფაკულტეტო წესისა და საუნივერსიტეტო დაფინანსების წესის განსაზღვრის შესახებ. (2015). ივანე ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. ხელმისაწვდომია: <https://www.tsu.ge/ge/juridical/orders/zrO---f0b54SsBN-K-/?p=1>

უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები. განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. ხელმისაწვდომია: <http://eqe.gov.ge/geo/static/89/register/heis>

უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის გარე მექანიზმები. ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში. (2016). სახელმწიფო აუდიტის სამსახური. ხელმისაწვდომია: <http://sao.ge/files/auditi/auditis-angarishebi/2016/Umaglesi-ganatilebis-xarixsi.pdf>

უმაღლესი განათლება. საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური. ხელმისაწვდომია: <http://www.geostat.ge/?action=page&p-id=2104&lang=geo>

უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სტუდენტებისთვის განათლების მისაღები ხარისხის უზრუნველყოფა. ეფექტიანობის აუდიტის ანგარიში. (2016). სახელმწიფო აუდიტის სამსახური. ხელმისაწვდომია: <http://sao.ge/files/auditi/auditis-angarishebi/2016/tb-umaglesi-ganatileba.pdf>

შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის დაფინანსება და ხარჯთაღრიცხვა 2011-2015. ხელმისაწვდომია: <http://rustaveli.org.ge/images/Files/sajaro%20informacia/kharjtagrickhva/damtkicebuli-da-dazustebuli-biuejti.pdf>

შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის 2013 წლის წლიური ანგარიში. ხელმისაწვდომია: <http://www.rustaveli.org.ge/ფონდის-პუბლიკაციები/page/962>

შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის 2014 წლის წლიური ანგარიში. ხელმისაწვდომია: <http://www.rustaveli.org.ge/ფონდის-პუბლიკაციები/page/963>

შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის 2015 წლის წლიური ანგარიში. ხელმისაწვდომია: <http://www.rustaveli.org.ge/ფონდის-პუბლიკაციები/page/964>

ჩახაია, ლ. (2013). *უმაღლესი განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგიული განვითარება. საქართველოში უმაღლესი*

განათლების პოლიტიკის ანალიზი ხუთი სტრატეგიული მიმართულების მიხედვით: უმაღლესი განათლებისა და კვლევის დაფინანსება და ფინანსური მართვა. თბილისი: განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტი.

ჭანტურია, რ. (2016). უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია: სტუდენტთა საერთაშორისო მობილობა. საერთაშორისო განათლების ცენტრი.

ჯავახიშვილი, ნ., ჭაბუკიანი, ნ., ჯავახიშვილი, მ., გოგსაძე, ს., მაკარაძე, მ. (2010). ხარისხის გაუმჯობესების მდგომარეობა საქართველოში – მიღწევები და პრობლემები. თბილისი: თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. ხელმისაწვდომია: <http://erasmusplus.org.ge/files/publications/Quality%20Enhancement%20-%20Case%20of%20Georgia%20-%20ge.pdf>

ჯავახიშვილი, ნ., წერეთელი, ფ., ხუჯაძე, ნ., თიბაშვილი, თ. (2012). სადოქტორო განათლება საქართველოში. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თბილისი. ხელმისაწვდომია: <http://erasmusplus.org.ge/files/publications/Doctoral%20Education%20in%20Georgia%20-%20ge.pdf>

ჯანაშია, ს. (2016). საქართველოს უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ახალი შესაძლებლობა – მასობრივი ღია ონლაინ კურსების განვითარება. საერთაშორისო განათლების ცენტრი.