

რატომ არის სახიფათო განათლების რეფორმის დაწყება გამოცდების გაუქმებით

ამ სტატიის მიზანია საზოგადოების ინფორმირება გამოცდების სისტემის გამოცხადებული რეფორმის მნიშვნელოვანი ნაკლოვანებების შესახებ. იმედი გვაქვს, სტატიის კრიტიკული ტონი სწორ კონტექსტში იქნება აღქმული – ჩვენ ვალდებულეხად მიგვაჩნია როგორც განათლების მესვეურების, სტუდენტების, აბიტურიენტების, მოსწავლეებისა და მათი მშობლების ინფორმირება, ასევე გადაწყვეტილების მიმღებთა ყურადღების გამახვილება არსებულ რისკებზე. ერთობლივი ძალისხმევით, ჯერ კიდევ არ არის გვიან, თავიდან ავიცილოთ ამ რისკების შესაძლო მწვავე შედეგები.

საგანმანათლებლო პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია (EPRA)

საგამოცდო სისტემაში დაანონსებული ცვლილებები არის ნაჩქარევი, მოუმზადებელი და უპასუხისმგებლო, შეიცავს სერიოზულ რისკებს და აზიანებს განათლების სისტემას.

ცვლილებები შეეხო როგორც სკოლის გამოსაშვებ გამოცდებს, ისე ერთიან ეროვნულ გამოცდებს (ეეგ-ს). ამ წერილში უფრო კრიტიკულად განვიხილავთ ეეგ-ს რეფორმას, ვინაიდან სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების გაუქმება მიმდინარე წელს უკვე შეუქცევადი გადაწყვეტილებაა და შესაბამისი რისკების შედეგებთან უბრალოდ *გამკლავება* მოგვიწევს.

რაც შეეხება ეეგ-ს, საბედნიეროდ, ჯერ კიდევ არის დრო, რომ მასთან დაკავშირებული ცვლილებები გადაიხედოს.

განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ვებ-გვერდზე ვკითხულობთ:

[„2020 წლიდან მისაღები გამოცდები სამ სავალდებულო საგანში ჩატარდება: ქართულსა და უცხო ენაში. მესამე კი უმაღლესი სასწავლებლების პროგრამების მიხედვით განისაზღვრება: მათემატიკა - ტექნიკური, ხოლო ისტორია - ჰუმანიტარული მიმართულების შემთხვევაში.“](#)

დამატებით, [შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ვებ-გვერდზე](#) განმარტებულია, რომ უნივერსიტეტებს, პროგრამების პრიორიტეტებიდან გამომდინარე, უფლება ექნებათ თავად განსაზღვრონ გადასალახი ბარიერი თითოეული საგამოცდო საგნისათვის და რომ შეიცვლება საგრანტო დაფინანსების წესი – გათვალისწინებული იქნება სავალდებულო საგანთა ახალი ნუსხა.

მცირეოდენი იმედის მომცემია იქვე აღნიშნული მზაობა, რომ გაგრძელდეს კონსულტაციები, რათა მაქსიმალურად დაიხვეწოს შემოთავაზებული მოდელი და გამოცდების სისტემა იყოს *სამართლიანი* და *ხარისხზე ორიენტირებული*.

ეს გადაწყვეტილებები:

- სავალდებულოდ ჩასაბარებელთა ნუსხიდან ზოგადი უნარების გამოცდის ამოღება;
- მეოთხე, არჩევითი საგნის გაუქმება, ანუ საბუნებისმეტყველო საგნების არასავალდებულოდ გამოცხადება; და
- ყველა საგამოცდო საგნისთვის მინიმალური გამსვლელი ქულის განსაზღვრის უფლების უნივერსიტეტებისათვის გადაცემა

მნიშვნელოვან ზიანს აყენებს სწორედ *სამართლიანობასა* და *ხარისხს*. შევეცდებით ავხსნათ, რა აშკარა რისკებს შეიცავს ეს სამი გადაწყვეტილება.

რისკი 1: უმაღლეს სასწავლებლებს აქვთ მოტივიც (მეტი სტუდენტის მიღება, ერთმანეთთან კონკურენცია) და ახლა ეძლევათ შესაძლებლობაც, კონკრეტულ პროგრამაზე ჩასაბარებლად აირჩიონ *მხოლოდ სამი*, სავალდებულო საგანი. ასეთ შემთხვევაში მნიშვნელოვანი დარტყმა მიადგება – მაგალითად – საბუნებისმეტყველო საგნებში *სწავლის ხარისხს* როგორც სკოლის, ისე საუნივერსიტეტო საფეხურზე. მიზეზი მარტივია – თუ უნივერსიტეტს უნდა მეტი სტუდენტი მიიზიდოს და არ აირჩევს, მაგალითად, *ფიზიკას* სავალდებულო საგნად, მაშინ არც აბიტურიენტი დაუთმობს ამ საგანს დროს და ყურადღებას, თუნდაც ეს საგანი მის სასურველ მიმართულებას (ვთქვათ, ინჟინერიას) სასიცოცხლოდ სჭირდებოდეს. მსგავსი პრეცედენტები, სამწუხაროდ, არსებული სისტემის ფარგლებშიც ფიქსირდებოდა, თუმცა შეზღუდული მასშტაბით. სამაგიეროდ, არსებული სისტემის ფარგლებში, 2012 წლიდან 2018 წლამდე იმ აბიტურიენტების რაოდენობა, ვინც ფიზიკის გამოცდას ირჩევდა, 82-იდან 860-მდე გაიზარდა.

გამოცხადებული რეფორმის პირობებში მოსალოდნელია, რომ საბუნებისმეტყველო საგნების მიმართ ინტერესი და მოთხოვნა მკვეთრად შემცირდეს, განსაკუთრებით, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ამ საგნებში საატესტატო გამოცდაც გაუქმდა. საეჭვოა, რომ ეს ტენდენცია სასიკეთოდ აისახოს საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლის *ხარისხზე* სკოლასა და უმაღლეს სასწავლებელში.

რისკი 2: უმაღლეს სასწავლებლებს აქვთ მოტივიც (მეტი სტუდენტის მიღება, ერთმანეთთან კონკურენცია) და ახლა ეძლევათ შესაძლებლობაც, მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი ნულამდე დაწიონ *ყველა* ჩასაბარებელ საგანში. არსებობს რეალური საფრთხე, რომ – მაგალითისთვის – უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაირიცხონ აბიტურიენტები, რომელთაც ელემენტარული რაოდენობრივი უნარებიც კი არ აქვთ ჩამოყალიბებული (მე-7 კლასის არითმეტიკის დონეზე, მარტივი პროცენტის გამოთვლისა და წილადების შეკრების ჩათვლით).

ეს რისკი მით უფრო მაღალია, როდესაც გაუქმებულია საატესტატო გამოცდების ბარიერი. მეტიც, ბარიერის დაწევის შემთხვევაში უნივერსიტეტში შეიძლება მოხვდეს აბიტურიენტი, რომელმაც ტესტური დავალებები არც კი წაიკითხა, არამედ „ბრმა გამოცნობის“ მეთოდით ისარგებლა – მაგალითად, ყველა დავალებაში აირჩია (ბ) პასუხი. ასეთი შესაძლებლობის დაშვება შეიცავს მნიშვნელოვან საფრთხეს როგორც მთელი საგამოცდო პროცესის დისკრედიტაციისა, ისე აბსოლუტურად უცოდინარი სტუდენტების უმაღლეს

სასწავლებლებში შედინებისა. რამდენად „წაადგება“ ასეთი შედეგი *ხარისხს*, საზოგადოებამ განსაჯოს.

მკითხველს შევახსენებთ, რომ 2002 წლისთვის საქართველოში 200-მდე უმაღლესი სასწავლებელი არსებობდა და მათი დიდი ნაწილი მფლობელებისთვის „იოლი შემოსავლის“ წყაროდ იყო ქცეული. უმაღლეს სასწავლებელს პრაქტიკულად ნებისმიერი მსურველის მიღება შეემლო, ოღონდ კი ამ მსურველს შესაბამისი საფასური გადაეხადა. ასეთ „სასწავლებლებში“ ჩაბარება სინამდვილეში კორუფციულ გარიგებას ნიშნავდა – დიპლომი ფულის სანაცვლოდ, ყოველგვარი სწავლა/სწავლების გარეშე. უმაღლესი განათლების სისტემაში გამეფებულ ამ და სხვა კორუფციული სქემების მასშტაბზე სრული წარმოდგენის შესაქმნელად საკმარისია გადავხედოთ ქ. როსტიაშვილის [კვლევის ანგარიშს](#).

ასეთი „უნივერსიტეტებისთვის“ თაღლითობის ეს კონკრეტული „კარი“ დაიკეტა ჯერ ეროვნული გამოცდების, შემდეგ კი საატესტატო გამოცდების ბარიერის შემოღებით. მათი დიდი უმრავლესობა დღეს აღარ არსებობს (ამჟამად საქართველოში 80-მდე უმაღლესი სასწავლებელია). დაანონსებული ცვლილებების ერთ-ერთი ყველაზე უარყოფითი მხარე სწორედ ასეთი კორუფციული სქემებისთვის დახშული კარის გაღებაა.

რისკი 3: გრანტის გაცემა, როგორც ჩანს, განხორციელდება სამი სავალდებულო საგნის შედეგების მიხედვით. სავარაუდოდ, ცალკე გაცივმა გრანტი იმ სტუდენტებისთვის, ვინც ჩააბარებს მათემატიკას და ცალკე მათთვის, ვინც ისტორიას ჩააბარებს. ასეთ შემთხვევაში, სასწავლო გრანტის მისაღებად მნიშვნელოვან უპირატესობას მოიპოვებენ ის აბიტურიენტები, ვინც ძალიან კარგად იცის მათემატიკა ან ისტორია. სამაგიეროდ, უსამართლოდ დაიჩაგრებიან დანარჩენი აბიტურიენტები, რომლებიც სხვა საგანში ფლობენ მეტ კომპეტენციას.

მაგალითად, „ტექნიკური“ მიმართულების პროგრამებზე (როგორცაა საბუნებისმეტყველო დარგები, ინჟინერია) ჩარიცხულთა შორის სახელმწიფო გრანტის ლომის წილს მიიღებენ მათემატიკის, ფიზიკის, ბიზნესისა და ეკონომიკის მიმართულებით ჩარიცხულები; ასევე ისინი, ვინც გაძლიერებულად შეისწავლიდა მათემატიკას სპეციალურ სკოლებში. სამაგიეროდ, არათანაბარ კონკურსში მოუწევთ გრანტისთვის ბრძოლა იმათ, ვინც, მაგალითად, ბიოლოგიისა და ქიმიის შესწავლას დაუთმო წლების განმავლობაში მეტი დრო და ენერჯია იმისათვის, რომ კვალიფიციური ბუნებისმეტყველი, ფარმაცევტი ან ექიმი გახდეს.

ასეთი რისკებისგან არც წინა სისტემა იყო ბოლომდე დაზღვეული, მაგრამ ეს რისკები გააზრებული იყო და სისტემის პარამეტრები შერჩეული იყო ამ რისკების მინიმიზების გათვლით (მაგალითად, საგრანტო კონკურსის „ჯიბეები“ განისაზღვრებოდა მეოთხე სავალდებულოდ ჩასაბარებელი საგნის მიხედვით).

საკითხში ღრმად ჩაუხედავი ადამიანისთვისაც კი ცხადი უნდა იყოს, რომ დაანონსებული ცვლილება არღვევს ამ ბალანსს *სამართლიანობის საზიანოდ*. ეს უბრალოდ უკან გადადგმული ნაბიჯი კი არ არის, არამედ სერიოზული ხარვეზია, რომლის მავნე შედეგებიც შეიძლება წლების შემდეგ „მოიმკას“ საქართველოს საზოგადოებამ, ხოლო კონკრეტული, თვალში საცემი უსამართლობები მაშინვე იჩენს თავს, როგორც კი ეს სისტემა ამოქმედდება და კონკრეტულ ადამიანებს, კონკრეტულ ოჯახებს შეეხება. უკმაყოფილების ტალღამ შესაძლოა

გამოუსწორებელი ზიანი მიაყენოს ეროვნული გამოცდების რეპუტაციას და მისი სამართლიანობისადმი საზოგადოების ნდობას, ისევე როგორც პასუხისმგებელ პოლიტიკურ გუნდს.

რისკი 4: სავალდებულო ზოგადი უნარების გამოცდის გაუქმება სხვა მნიშვნელოვან რისკსაც შეიცავს უმაღლესი განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის გადმოსახედიდან. სხვათა შორის, სწორედ ხელმისაწვდომობის გაზრდა დაასახელა ბატონმა მინისტრმა ცვლილებების ერთ-ერთ ძირითად მოტივად. აბიტურიენტებს, რომელთა ნიჭს თუ ბუნებრივ მიდრეკილებებსაც კონკრეტულმა სკოლამ ვერ შესთავაზა სათანადო ასპარეზი და ვერ მიაწოდა საჭირო განათლება; რომელთა ოჯახებსაც არ ჰქონდათ საშუალება, მათთვის კერძო მასწავლებელი დაექირავებინათ, სწორედ უნარების ტესტი აძლევდა საშუალებას დაემლიათ ეს უთანაბრობა, რადგან უნარების ტესტი არ მოითხოვს არც განსაკუთრებულ სპეციალურ ცოდნას და არც მასწავლებელთან მომზადებას. სწორედ უნარების ტესტი აძლევდა ასეთ აბიტურიენტს შანსს, რომ ჩარიცხულიყო სასურველ პროგრამაზე და მოეპოვებინა დაფინანსება, რათა უნივერსიტეტში მაინც მიეცა საკუთარი ნიჭისათვის „გზა ფართო“. ასეთი ჰიპოთეტური აბიტურიენტის მიერ უცხო ენაში მიღებული ქულა შესაძლოა არ ასახავდეს მის რეალურ შესაძლებლობებს და უფრო ასახავდეს მის სკოლაში უცხო ენის სწავლების დონეს და მისი ოჯახის ეკონომიკურ მდგომარეობას. ახლა ასეთი აბიტურიენტი ვეღარც ზოგადი უნარების ტესტში მიღებული მაღალი ქულით შეძლებს ამ მისგან დამოუკიდებელი მიზეზით გამოწვეული უთანაბრობის ანაზღაურებას.

სახელმწიფომ ასეთი ახალგაზრდების მიმართ ვერ შეასრულა თავისი ფუნქცია – ვერ მისცა მათ საკუთარი ნიჭის განვითარების საშუალება სკოლაში და ის შანსიც გამოაცალა ხელიდან, ეს დანაკლისი ისევ საკუთარი ნიჭისა და შრომისმოყვარეობის საშუალებით ნაწილობრივ მაინც აენაზღაურებინა. ამ აბიტურიენტების პირობები მნიშვნელოვნად გაუარესდა დაანონსებული ცვლილებით (ზოგადი უნარების გამოცდის არასავალდებულო საგნად გამოცხადებით).

ასევე გაუუარესდათ პირობები ყველას, ვისაც ან ცუდად ასწავლეს უცხო ენა, ან ცუდად ასწავლეს ქართული ენა არაქართულენოვან სკოლაში, ან ცუდი მათემატიკის (ისტორიის) მასწავლებელი ჰყავდა – სია გრძელია და, სამწუხაროდ, ძალიან ბევრს მოიცავს.

სავალდებულო ზოგადი უნარების გამოცდის გაუქმებით უთანაბრობის დაძლევის ეს კონკრეტული, საკმაოდ ქმედითი ინსტრუმენტი ყველა ასეთ აბიტურიენტს ხელიდან გამოეცალა. რამდენად ემსახურება ეს სამართლიანობის გაზრდას, უმაღლესი განათლების თანაბარ ხელმისაწვდომობას ან სწავლის ხარისხის ამაღლებას? დასკვნების გამოტანა საზოგადოებისთვის მიგვიჩნდია.

რისკების ჩამონათვალის გაგრძელება კიდევ შეიძლება, მაგრამ ვფიქრობთ, ჩამოთვლილიდანაც ნათელია, რომ „რეფორმა“, რბილად რომ ვთქვათ, მოუშზადებელია, ხოლო მისი სავარაუდო უარყოფითი შედეგების მნიშვნელოვნება – გაუაზრებელი.

შეუძლებელი ჩანს, რომ სამინისტროს, ახალი მმართველი გუნდისა და არსებული ექსპერტების მიერ რეფორმებზე (რომელთა საჭიროებაზეც არ ვკამათობთ) საკმაოდ დაძაბული 6-თვიანი მუშაობისას, მართლაც სტუდენტების ინტერესები ჰქონდა მხედველობაში და ასეთი

ხარვეზები „მხედველობიდან გამორჩა“. *შეუძლებელი ჩანს*, რომ პირველი რეალური ცვლილება, რომელიც ამ მუშაობის შედეგად გამოაცხადა ბატონმა მინისტრმა, ასეთ პირდაპირ წინააღმდეგობაში მოდის ამავე რეფორმის ამავე მინისტრის მიერ გამოცხადებულ მიზნებთან და მოტივებთან. *შეუძლებელი ჩანს*, რომ რეფორმა სწორედ იმ ჯგუფებს აზარალებდეს, სწორედ იმ სუბიექტებს აყენებდეს უარეს პირობებში, რომელთა მდგომარეობის გაუმჯობესებასაც ისახავს მიზნად. აქ საქმე ან სამინისტროს ახალი მმართველი გუნდის ნაკლებკომპეტენტურობასთან გვაქვს, ან ამავე გუნდის სხვა, არაგაცხადებულ მიზნებთან. ან – ორივესთან ერთად.

არაგაცხადებული მიზნების შესახებ ვარაუდებისა და სპეკულაციური დაშვებებისგან თავს შევიკავებთ, თუმცა მკითხველი რეფორმის დაფარულ მოტივებზე თავადაც ადვილად შეიქმნის წარმოდგენას, თუ დასვამს კლასიკურ შეკითხვას – *Cui bono?* – „ვის აწყობს?“. სინამდვილეში, პრაქტიკულად ვინ „იხეირებს“ ამ რეფორმის იმ ფორმით, რომელიც გამოცხადდა? ვისი ინტერესებია გათვალისწინებული რეფორმის ყველა შესაძლო თუ ექსპერტების მიერ შეთავაზებული ვარიანტებიდან სწორედ *ასეთი* ფორმის ამორჩევისას?

აი რაც შეეხება არაკომპეტენტურობას, აქ კომენტარისგან თავის შეკავების უფლებით ვერ ვისარგებლებთ, რადგან – სამწუხაროდ – ფაქტობრივი დადასტურებაც არსებობს და აქედან გამომდინარე აკადემიური თუ მოქალაქეობრივი ვალდებულებაც გაგვაჩნია. ამ წერილის დარჩენილი ნაწილი იმ ერთადერთი გამოქვეყნებული „კვლევის ანგარიშის“ განხილვას დაეთმობა, რომელიც თითქოსდა საფუძვლად დაედო გაცხადებულ რეფორმებს.

ვწუხვართ, რომ ამ შემთხვევაში კვლევის ავტორის კვალიფიკაციას და/ან აკადემიურ კეთილსინდისიერებასაც ადგება, ჩვენდა უნებურად, ჩრდილი, მაგრამ საზოგადოებას ვთხოვთ გაითვალისწინოს, რომ რეალური პასუხისმგებლობა ეკისრებათ იმ პირებს, ვინც ეს კვლევა დაუკვეთა, ის ჩაიბარა, როგორც აკადემიური კვლევა და მასზე დაყრდნობით მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები მიიღო.

საქმე ეხება ქალბატონ ლელა ჩახაიას კვლევას „სკოლის გამოსაშვები და ერთიანი ეროვნული გამოცდები საქართველოში“, რომელიც ვერც დარგის აკადემიურ სტანდარტებს აკმაყოფილებს რაიმე, თუნდაც ყველაზე ლიბერალური საზომით და ვერც მიუკერძოებლობის შთაბეჭდილებას ტოვებს ყველაზე კეთილგანწყობილი, ოღონდ ობიექტური განხილვისას თუნდაც არასპეციალისტის, საზოგადოების რიგითი წევრის მიერ.

სანამ უშუალოდ [ამ ანგარიშის](#) რამდენიმე ასპექტის განხილვას შევუდგებოდეთ, დავსვათ შეკითხვა – ნამდვილად ეს კვლევაა ერთ-ერთი საფუძველი, რომელსაც რეფორმა დაეყრდნო? გაცხადებული ფაქტების განხილვა სხვა ვარაუდისთვის შესაძლებლობას არ ტოვებს. მოკლედ გავიხსენოთ წინასიტორია:

პარლამენტში გამოსვლისას მინისტრმა აღნიშნა, რომ საგამოცდო სისტემაში დაანონსებული ცვლილებები ეყრდნობოდა მეცნიერულ კვლევებს და რამდენჯერმე, დაბეჯითებით გაიმეორა, რომ ამ კვლევებს მომდევნო ორშაბათს, 11 თებერვალს, დღის ბოლომდე, სრულად იხილავდა საზოგადოება სამინისტროს ვებ-გვერდის საშუალებით. იგივე დაპირებას ვიხილავთ სამინისტროს [ვებ-გვერდზეც](#).

11 თებერვალს სამინისტროს ვებ-გვერდზე ერთადერთი სიახლე ქალბატონი თამარ ჯაყელის ინტერვიუა, რომელიც საგამოცდო ცვლილებებსაც ეხება, მაგრამ კონკრეტულ კვლევებს თუ სამეცნიერო წყაროებს არ ასახელებს. ვერც 11 თებერვლიდან დღემდე გამოქვეყნებულ სიახლეებში ვიპოვეთ რაიმე მინიშნება კონკრეტულ კვალიფიციურ კვლევაზე.

სამაგიეროდ, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ვებგვერდზე სწორედ 11 თებერვალს გამოქვეყნდა ანგარიში სათაურით „სკოლის გამოსაშვები და ერთიანი ეროვნული გამოცდები საქართველოში“. შესაბამის [ცნობაში](#) ვკითხულობთ:

„დოკუმენტში თავმოყრილია არსებული კვლევები და ლიტერატურა საგამოცდო საკითხებზე, გაანალიზებულია სტატისტიკური მონაცემები, განხილულია საერთაშორისო ტენდენციები, წარმოდგენილია ექსპერტებისა და დაინტერესებული მხარეების მოსაზრებები და რეკომენდაციები.

...

კვლევის სამუშაო ვერსია უკვე წარედგინათ დაინტერესებულ პირებს. მიღებული შენიშვნებისა და რეკომენდაციების საფუძველზე დამუშავდა კვლევის საბოლოო ვერსია, რომელიც ფართო საზოგადოებისთვის ხელმისაწვდომია ვებგვერდზე: www.naec.ge

კვლევის ავტორი: ლელა ჩახაია - განათლების მეცნიერებათა დოქტორი; ევროპული უნივერსიტეტი, ფლორენცია, იტალია.“

ალბათ ცხადია, რომ სწორედ ამ კვლევის გამოქვეყნებას დაგვირდა ბატონი მინისტრი პარლამენტსა და საზოგადოებას. ნაკლებად ცხადია ის, თუ რატომ მიიღო მინისტრმა ასეთი მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილება ამ თვითწინააღმდეგობრივი, ნაჩქარევად და არაკვალიფიციურად შესრულებული კვლევის საფუძველზე? მით უფრო, როდესაც კვლევის ზოგიერთ დასკვნას მისი გადაწყვეტილება პირდაპირ ეწინააღმდეგება?

ვაცნობიერებთ, რომ კვლევის მისამართით ასეთი კრიტიკული სიტყვების შემდეგ, გვაქვს გარკვეული ვალდებულება ჩვენეული შეფასება არგუმენტებით გავამყაროთ. სამწუხაროდ, კვლევა საკმარისზე მეტ საფუძველს იძლევა ასეთი შეფასებისათვის – თითქმის ყოველ გვერდზე (კვლევა სულ 80-მდე გვერდს ითვლის. ჩვენი კრიტიკული კომენტარების რაოდენობა ამ მომენტისათვის 100-ს აჭარბებს).

ჩვენი მიზანი სრულებითაც არაა კვლევის ხარვეზების დეტალური განხილვა ან მკვლევრის ავტორიტეტის დაკნინება. ისიც გასაგებია, რომ ავტორს სტრესულ ვითარებაში, ასეთი კვლევისთვის აბსურდულად შემჭიდროებულ ვადებში და გარკვეულ წნეხში მოუწია მუშაობა. ამიტომ რამდენიმე თვალსაჩინო მაგალითს მოვიყვანო ჩვენი შეფასების არგუმენტად, ხოლო ძირითად აქცენტებს კვლევის იმ ასპექტებზე გავამახვილებთ, რომელიც გაცხადებული რეფორმის საკვანძო ელემენტებს უკავშირდება.

უპირველეს ყოვლისა, კვლევის ზოგად მეთოდოლოგიას გადავხედოთ. კვლევაში გამოყენებულია ორი ძირითადი მიდგომა – თვისებრივი და რაოდენობრივი. თვისებრივი

მეთოდი მოცემულ კონტექსტში სერიოზული, ზოგადი დასკვნების გამოტანის საშუალებას არ იძლევა და ამას ავტორიც აღიარებს, თუმცა არ ერიდება მის მასშტაბურ გამოყენებას; რაოდენობრივი მეთოდის გამოყენებისას კი დაშვებულია აშკარა და უხეში შეცდომები. მოკლედ მიმოვიხილავთ ორივე ამ მეთოდს, როგორც ისინი გამოყენებულია მოცემულ კვლევაში და მივუთითებთ მნიშვნელოვან ხარვეზებს.

კვლევის თვისებრივი ნაწილი

თავის დასკვნის დასაბუთებისთვის ავტორი არასათანადოდ იყენებს ხოლმე თვისებრივი კვლევის ელემენტებს, კერძოდ კი მის მიერ ჩატარებულ ფოკუს-ჯგუფებსა და ინტერვიუებს. ხშირად ვიპოვით ასეთი ტიპის „მსჯელობას“: ჯერ მოტანილია ექსპერტთა ან სხვა აქტორთა ურთიერთგამომრიცხავი გამონათქვამები, შემდეგ კი მოტანილია ავტორისთვის სასურველი მოსაზრება, რომლის ერთადერთ არგუმენტად სახელდება – „თუმცა, ექსპერტთა ნაწილს მიაჩნია, რომ ...“; „ზოგიერთი ექსპერტის აზრით“ და ა.შ.. ამავე ტიპის „დასაბუთების“ მკაფიო მაგალითს ვხვდებით შესავალშივე, მე-3 გვერდზე, აი ციტატა:

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

თვალსაზრისის დასაბუთების ამ კონკრეტულ მეთოდს ლათინური სახელიც კი ჰქვია – argumentum ab auctoritate – ანუ დასაბუთება ავტორიტეტის მოშველიებით. მისი გამოყენება მართებულადაც შეიძლება და მცდარადაც. აქ ეს მეთოდი მიკერძოებით არის გამოყენებული. თუ ავტორის მიერ გამოკითხული ექსპერტების დიდი (?) ნაწილი ეთანხმება, რომ ცენტრალიზებული გამოცდების ოდენობა „ძალიან ბევრია“, ჩვენთვის ცნობილი ექსპერტების დიდი ნაწილი სრულებითაც არ ეთანხმება ამ შეფასებას. აქ კი ეს მოწოდებულია, როგორც დარგის ექსპერტებს შორის არსებული კონსენსუსი. ეს მით უფრო სავალალო ცდომილებაა, რომ მინისტრის გადაწყვეტილების ერთ-ერთი კომპონენტი სწორედ ამ მოსაზრებას ეყრდნობა, რომელიც ამ კვლევის შედეგი კი არ არის, არამედ მისი დაუსაბუთებელი დაშვება. ამასაც ჰქვია ლათინური სახელი მსჯელობის არამართებული ფორმების კლასიფიკაციაში – petitio principii, ანუ მსჯელობის სასურველი დანასკვის წინასწარ მოწოდება ამავე მსჯელობის დაშვებად, წინაპირობად, საბუთად.

ეს კონკრეტული მსჯელობა მოგვყავს, როგორც თვისებრივი კვლევის არამართებული გამოყენებით სასურველი შედეგის მიღების მაგალითი და არა იმიტომ, რომ არსებული გამოცდების რაოდენობა ოპტიმალურად მიგვაჩნია, თუმცა ვფიქრობთ, რომ გამოცდების

რაოდენობის რადიკალური შემცირება სწავლის დონეზე უარყოფითად იმოქმედებს. მით უფრო, რომ სკოლის გამოსაშვები გამოცდების გაუქმების შემდეგ გამოცდების დიდი რაოდენობის პრობლემა უნდა მოხსნილიყო.

რაოდენობრივი მონაცემები – მაგალითად, რეპეტიტორებთან მომზადებაზე წელიწადში დახარჯული თანხის ოდენობა – დათვლილია არა რაოდენობრივ მეთოდებზე დაყრდნობით და შესაბამისი წესების დაცვით, არამედ ექსტრაპოლირებულია რამდენიმე ინტერვიუდან მიღებული ინფორმაციის საფუძველზე (გვ. 30-31).

ხშირად ვნახავთ ასეთ განზოგადებასაც – მოტანილია ერთი კერძო პირის (ექსპერტის, განათლების მესვეურის) მოსაზრება, რომ, ვთქვათ, გარკვეული ცვლილება ხელს შეუწყობს გარკვეული კუთხით გაუმჯობესებას, ავტორი კი ამას მოგვიანებით იყენებს ასეთი ფორმით – „ეს ცვლილება კარგია, რადგან, როგორც ვნახეთ, ამან შესაძლოა გაუმჯობესება გამოიწვიოს“. საერთოდ, ავტორი ხშირად აზავებს საკუთარ დასკვნებსა და მიგნებებს სიტყვით „შესაძლოა“, რითაც ასუსტებს საკუთარ პასუხისმგებლობას, მაგრამ აფიქსირებს მისთვის სასურველ პოზიციას, რომელსაც შემდგომ, როგორც ვალიდურ დასკვნას, ისე ეყრდნობა, ან უბრალოდ მისთვის საჭირო ფონს ქმნის.

თვისებრივი კვლევის გამოყენების კიდევ ერთი უმართებულო მაგალითი გვხვდება 38-ე გვერდზე. მანამდე საუბარია ეეგ-ს (ერთიანი ეროვნული გამოცდების) პრედიქტულ ვალიდობაზე, ანუ რამდენად კარგად პროგნოზირებს ეეგ-ს გამოცდებში მიღებული ქულა სტუდენტის აკადემიურ წარმატებას უნივერსიტეტში სწავლისას. ჯერ მოტანილია საქართველოში და უცხოეთში ჩატარებული კვლევების მონაცემები, რომლებიც ადასტურებენ, მაგალითად, რომ ქართული ენისა და ლიტერატურის გამოცდას *მაღალი* პრედიქტული ვალიდობა აქვს. შემდეგ გვერდზე კი ვკითხულობთ:

„თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ როგორც სტუდენტების, ასევე უნივერსიტეტების წარმომადგენლების აღქმაში ეეგ-ზე მიღებული ქულები თითქმის არანაირ კავშირში არ არის უნივერსიტეტში სწავლის დროს აკადემიურ მოსწრებასთან.“

გამოკითხული სტუდენტები და წარმომადგენლები არ შერჩეულან ასეთ დროს მიღებული პროცედურების დაცვით, რაც საშუალებას მოგვცემდა მათი მოსაზრება განგვევრცო სტუდენტებისა თუ უნივერსიტეტების წარმომადგენელთა სრულ პოპულაციაზე. უფრო მეტიც, დაუჯერებელია, გამოკითხულ წარმომადგენლებს სერიოზულად მიაჩნდეთ, რომ – თუნდაც ზოგადი უნარების ტესტში – *მინიმალური ქულების* მიმღები სტუდენტები ისეთსავე ან მეტ აკადემიურ წარმატებას აღწევენ უნივერსიტეტში სწავლისას, როგორსაც *მაღალი ქულის* მიმღები სტუდენტები (სხვა თანაბარ პირობებში). აღარაფერს ვამბობთ ისეთ სპეციფიკურ დარგებზე, როგორცაა მათემატიკა. ამავე კვლევაში, ამ ციტატის წინა გვერდზე მოტანილი რაოდენობრივი მონაცემებიც ზუსტად საპირისპიროს ადასტურებს – რომ კავშირი არსებობს, რიგ შემთხვევებში კი ეს კავშირი საკმაოდ მჭიდროა. ამ კონტექსტში გაუგებარია, რას ემსახურება მოტანილი „მიგნება“, ან როგორ საბუთდება მისი სისწორე. ალბათ, ერთ-ერთი

დასაბუთება მე-10 გვერდზე, ქვეთავის ეპიგრაფად გამოტანილი აბსურდული, სავარაუდოდ, კონტექსტიდან ამოგლეჯილი მოსაზრებაა:

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

ამ მოსაზრების მიხედვით, საერთოდ არ უნდა ჰქონდეს მნიშვნელობა სტუდენტების შერჩევას რაიმე კრიტერიუმით, გარდა შემთხვევითი გათამაშებისა (ე. წ. ლოტოტრონის თუ ლატარიის პრინციპი). რას უნდა ემსახურებოდეს ასეთი აბსურდის ტირაჟირება? იგივე მოსაზრება, უკვე „ბევრი ექსპერტის“ ავტორიტეტით გამყარებული, მე-11 გვერდზეც გვხვდება:

„ბევრი მათგანის [ექსპერტის] აზრით, არ აქვს მნიშვნელობა, რა ტიპის შერჩევის პროცედურას გამოვიყენებთ და უნივერსიტეტი რა ინტენსივობით ჩაერთვება, რადგან აბიტურიენტთა კონტიგენტი მაინც უცვლელი დარჩება.“

იგივე წარმატებით შეგვეძლო გვემტკიცებინა, რომ ოლიმპიური ნაკრების შერჩევისას არ აქვს მნიშვნელობა, რა ტიპის შერჩევის პროცედურას გამოვიყენებთ, რადგან სპორტსმენების კონტინგენტი მაინც უცვლელი რჩება.

კიდევ ერთ ასეთ „მარგალიტსაც“ შემოგთავაზებთ, რომელიც ასევე ქვეთავის ეპიგრაფად არის გამოტანილი მე-16 გვერდზე:

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

ანუ *საუკეთესო* (sic!) მოსწავლეების დიდი უმეტესობა სკოლიდან გარბის გამოცდების შიშით? რა განწყობის შექმნას ემსახურება ასეთი აბსურდული და აშკარად მცდარი მოსაზრებების შერჩევა ქვეთავის ეპიგრაფად? ძნელი დასაჯერებელია, რომ დირექტორებთან ინტერვიუებში ამაზე შინაარსიანი არაფერი დაიძებნა.

ასეთი და მსგავსი „ფანდებით“ არის გაჯერებული მთელი კვლევა. ნათელია, რომ ამ მეთოდებით ნებისმიერ სასურველ დასკვნას შეიძლება მოჩვენებითი დამაჯერებლობა შევძინოთ. სწორედ ესაა თვისებრივი კვლევისათვის დამახასიათებელი შეზღუდვა, და სწორედ ამიტომ, თვისებრივი კვლევის ობიექტურად გამოყენებას კიდევ უფრო მეტი სიფრთხილე, გამოცდილება და პროფესიონალიზმი სჭირდება – თუ მიკერძოებული და

არასწორი დასკვნების თავიდან აცილება გვსურს – ვიდრე სხვა, უფრო ზუსტი და სანდო მეთოდებით წარმოებულ კვლევას. ვერ ვიტყვით, რომ ავტორს არ აქვს გაცნობიერებული საფრთხე, რომელიც თვისებრივი მეთოდის გამოყენებას ახლავს თან – ის თავად ახსენებს, რომ ეს მისი კვლევის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი შეზღუდვაა – მიუხედავად ამისა, ის არ ერიდება სწორედ ამ მეთოდის გამოყენებას. მეტიც, არაპროპორციულად დიდი დოზით იყენებს ამ მეთოდს მაშინაც, როდესაც არსებობს უფრო ზუსტი მეთოდებით ჩატარებული კვლევა, რომელიც მას მითითებულებს აქვს, შერჩევით გამოყენებულებს, მაგრამ ამ კვლევის მისთვის არახელსაყრელი ნაწილი ხელსაყრელად აქვს უგულებელყოფილი.

ასეთივე, რბილად რომ ვთქვათ, ნაკლებკეთილსინდისიერი მეთოდებიდან კიდევ ერთი, რომლის მსგავსსაც, სამწუხაროდ, მრავლად ვნახავთ მოცემულ კვლევაში, შემდეგია: მითითებულია წყარო, რომლის ზოგიერთ დასკვნასაც ავტორი იყენებს საკუთარი მიგნებების დასასაბუთებლად. ამასთანავე, იმავე წყაროში არსებული სხვა დასკვნა ავტორისას ეწინააღმდეგება და ესეც არის მოტანილი, მაგრამ მაშინვე – დაკნინებული. ავტორს მხოლოდ მაშინ ახსენდება სხვისი კვლევის მეთოდოლოგიური შეზღუდვები, როდესაც ეს მას „აწყობს“. მაგალითისთვის განვიხილოთ კვლევა, რომელიც რამდენჯერმე აქვს მოხმობილი ავტორს და პირველივე ბიბლიოგრაფიის ჩამონათვალში – (ბახუტაშვილი, 2011). აი როგორ არის ეს კვლევა მოხმობილი იქ, სადაც ავტორს მისი შედეგები სჭირდება ზოგადი უნარების გამოცდის როლის დასაკნინებლად, გვ. 37-38:

„ანალიზმა გამოავლინა, რომ ევგ-ზე სავალდებულო საგნებში ყველაზე მაღალი პრედიქტული ვალიდობა აქვს ქართულ ენასა და ლიტერატურის ტესტს, ყველაზე დაბალი კი - ზოგად უნარებს: სტუდენტთა პირველი და მეორე სემესტრის აკადემიურ მოსწრებასთან ქართულის ტესტის შედეგების კორელაციის კოეფიციენტი თითქმის სამჯერ აღემატება ზოგადი უნარების შედეგების მაჩვენებელს; უცხო ენების კი - დაახლოებით ორჯერ (ბახუტაშვილი, 2011).“

როგორც ვხედავთ, მოხმობილი კვლევის შედეგები უპირობოდ არის მიღებული.

ამავე კვლევას იხმობს ავტორი 28-ე გვერდზეც, სადაც მისი მიზანი, როგორც ჩანს, რეპეტიტორობის როლის გაბუქებაა ზოგადი უნარების გამოცდისათვის მომზადების პროცესში:

„კვლევის ავტორები ასკვნიან, რომ რეპეტიტორთან მომზადება ზოგადი უნარების გამოცდაში წარმატებაზე გავლენას არ ახდენს (ბახუტაშვილი, 2011). თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ამ კვლევას ბევრი მნიშვნელოვანი შეზღუდვა აქვს, რომელთა გათვალისწინებითაც შესაძლოა ეს შედეგები კითხვის ნიშნის ქვეშ დადგეს.“

რასაც მოსდევს „არგუმენტირება“, რომელიც უხვადაა გაზავებული „შესაძლოა“-ებითა და „არსებობს შანსი“-ებით. ალბათ ნათელია, რასთანაც გვაქვს საქმე, განსაკუთრებით, თუ იმას

გავითვალისწინებთ, რომ მინისტრის მიერ გამოცხადებული ერთ-ერთი ცვლილება სწორედ ზოგადი უნარების გამოცდის როლის დაკნინებას გულისხმობს, მისი ამ გადაწყვეტილების ვითომდა საფუძველი სწორედ ეს კვლევაა, ხოლო ძირითადი გაცხადებული არგუმენტი კი – რეპეტიტორობასთან ბრძოლა.

ჩნდება საფუძვლიანი ეჭვი, რომ კვლევის შედეგები კვლევის დაწყებამდე იყო დაფიქსირებული, ხოლო თვისებრივი კვლევის მეთოდის ნაკლოვანებები ამ „შედეგების“ „დასაბუთების“ სამსახურშია ჩაყენებული...

კვლევის რაოდენობრივი ნაწილი

აქ მიმოვიხილავთ კვლევის იმ ნაწილს, რომელიც ე. წ. პრედიქტულ ვალიდობას ეხება და რომლის „შედეგებიც“, როგორც ჩანს, გამოყენებულია ზოგადი უნარების გამოცდის წინააღმდეგ. კვლევის ანგარიშის 35-39 გვერდებზე მოტანილი ეს ნაწილი რაოდენობრივ მეთოდებს ეყრდნობა, თუმცა დაშვებულია რამდენიმე უხეში შეცდომა როგორც თეორიული ჩარჩოს შერჩევაში, ისე მის გამოყენებაში.

ანგარიშის 35-ე გვერდზე განმარტებულია *პრედიქტული ვალიდობის* შინაარსი:

„პრედიქტული ვალიდობა აღნიშნავს მისაღები გამოცდის შედეგების მიერ სტუდენტის მომავალი აკადემიური მოსწრების პროგნოზირების უნარს.“

კვლევაში პრედიქტული ვალიდობა გამოთვლილია, როგორც ჩვეულებრივი კორელაციის კოეფიციენტი ჩარიცხული სტუდენტების მონაცემების მიხედვით (ანუ კორელაცია ჩარიცხული სტუდენტების მიერ ეროვნულ გამოცდაში მიღებულ ქულასა და მათ სემესტრულ საშუალო ქულას შორის). იმის გამო, რომ არ ვიცით, თუ როგორი მიღწევები ექნებოდათ უმაღლეს სასწავლებელში არჩარიცხულ აბიტურიენტებს, კვლევის მონაცემების დიაპაზონი შეზღუდულია და პრედიქტული ვალიდობის ჩვეულებრივი კორელაციის კოეფიციენტით გამოთვლამ ადვილად შეიძლება შეცდომაში შეგვიყვანოს (გასათვალისწინებელია, რომ მიღწევებში განსხვავება ჩარიცხულ აბიტურიენტებში ნაკლებია, ვიდრე შეიძლება იყოს სხვაობა ჩარიცხულ და არჩარიცხულ აბიტურიენტებს შორის). მოცემულ კონტექსტში ჩვეულებრივი კორელაციის კოეფიციენტის გამოყენება უხეში მეთოდოლოგიური შეცდომაა, რომელიც ადვილად გამოსწორდებოდა, ავტორს სათანადო თეორიული ჩარჩო რომ გამოეყენებინა.

კვლევაში აღნიშნულია, რომ მთელ პოპულაციაზე (არჩარიცხული აბიტურიენტების ჩათვლით) პრედიქტული ვალიდობის კოეფიციენტის გავრცელება *შეუძლებელია*. ეს არ არის სწორი, სინამდვილეში ამ კოეფიციენტის გავრცელება მთელ პოპულაციაზე შესაძლებელია გარკვეული დაშვებების პირობებში. შეზღუდული დიაპაზონის დროს პრედიქტული ვალიდობის გამოთვლის რამდენიმე მეთოდი არსებობს. მაგალითად, ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული მეთოდი (თორნდაიკის II მეთოდი) უშვებს, რომ რეგრესიის წრფე და შეცდომის ვარიაცია ორივე ჯგუფისთვის (ანუ ჩარიცხული და ჩაურიცხავი აბიტურიენტებისთვის) ერთი და იგივეა. რანგობრივი შეზღუდვის (და პირდაპირი შერჩევის) დროს სწორედ ამ დაშვების მიხედვით გამოთვლილი კორელაციის კოეფიციენტი

წარმოადგენს პრედიქტული ვალიდობის ეფექტურ საზომს, რადგან ის იმ აბიტურიენტების გამოცდებში მიღებულ ქულებსაც ითვალისწინებს, ვინც უმაღლესში ვერ ჩაირიცხა და ახდენს ამ სტუდენტების მომავალი აკადემიური მოსწრების ექსტრაპოლაციას. ასეთი კორელაციის კოეფიციენტი მართლაც მეტია ჩვეულებრივი კორელაციის კოეფიციენტზე, რადგან ეროვნულ გამოცდებში მიღებული ქულების ვარიაცია მთლიანად აბიტურიენტებში მეტია, ვიდრე ვარიაცია მხოლოდ ჩარიცხულ სტუდენტებში (ის იზრდება ამ ვარიაციების ფარდობის ზრდასთან ერთად). მაშინაც კი, როდესაც ზემოაღნიშნული დაშვებები არ სრულდება, შესწორებულ კორელაციას ნაკლები წანაცვლება აქვს და უფრო ზუსტ შეფასებას იძლევა, ვიდრე ჩვეულებრივი კორელაცია. შესწორებული კორელაციის კოეფიციენტი კვლევაში ნახსენებია, თუმცა არ არის გამოყენებული და არც ის არის დაზუსტებული, თუ რომელი შესწორება იგულისხმება.

პრედიქტული ვალიდობის კვლევის დროს კიდევ ერთი – არაპირდაპირი შერჩევის – შეზღუდვაა გასათვალისწინებელი. აქ იგულისხმება, რომ უმაღლესში სტუდენტების ჩარიცხვა ხდება არა მხოლოდ იმ გამოცდის მიხედვით (მაგალითად – ზოგადი უნარების გამოცდის), რომლის პრედიქტული ვალიდობის შეფასებაც გვინდა, არამედ ჩარიცხვის პროცესში სხვა საგნების გამოცდებში მიღებული ქულებიც მონაწილეობს, რასაც სხვა ტიპის შესწორება სჭირდება.

სხვა ქვეყნებში ჩატარებული ანალოგიური კვლევებითაც დასტურდება და, სავარაუდოდ, საქართველოშიც დადასტურდება, რომ ზოგადი უნარების ტიპის გამოცდას, ცალკე აღებულს, ნაკლები პრედიქტული ვალიდობა აქვს, თუმცა სხვა გამოცდებთან კომბინირების შემთხვევაში, შესაძლოა ზოგადი უნარების გამოცდამ გაზარდოს ჯამური ქულის პრედიქტული ვალიდობა, ანუ მას აღმოაჩნდეს გარკვეული „დამატებითი ღირებულება“. ამას უფრო ფართომასშტაბიანი, მეთოდოლოგიურად და თეორიულად გამართული კვლევა თუ გვაჩვენებს, რომელიც მოცემული კვლევის ავტორს არ აქვს ჩატარებული.

კვლევაში მოყვანილი შემდეგი მსჯელობა:

„გარდა ამისა, როცა მხოლოდ ერთი უნივერსიტეტის მონაცემების საფუძველზე კეთდება პრედიქტული ვალიდობის კვლევა, გამოცდების ქულებში კიდევ უფრო ნაკლები ვარიაციაა მოსალოდნელი და შესაბამისად, რეალური კოეფიციენტი, სავარაუდოდ, კიდევ უფრო მაღალი იქნება“

არ არის მართებული (შეცდომაა), რადგან კორელაციის კოეფიციენტი ნორმირებული სიდიდეა და მონაცემების რაოდენობის და ვარიაციის ზრდასთან ერთად შეიძლება როგორც გაიზარდოს, ისე შემცირდეს.

ცნების სპეციფიკიდან გამომდინარე, პრედიქტული ვალიდობის კვლევა ერთი უნივერსიტეტის მონაცემების მიხედვით მაინც აჩვენებს გარკვეულ ტენდენციებს, მაგრამ ნაკლებად სანდოა, მითუმეტეს თუ გავითვალისწინებთ უნივერსიტეტების განსხვავებულ სწავლა-სწავლების დონეს და შეფასების სისტემას.

რომ შევაჯამოთ, კვლევაში მოყვანილი პრედიქტული ვალიდობის ნაწილი არასრულყოფილია და აქვს რამდენიმე არსებითი ხარვეზი:

1. რანგობრივი შეზღუდვის და არაპირდაპირი შერჩევის დროს ჩვეულებრივი კორელაციის კოეფიციენტი პრედიქტული ვალიდობის საზომად არ გამოდგება და შესწორების მეთოდები უთუოდ უნდა იქნას გამოყენებული.
2. არ არის გამოთვლილი პრედიქტული ვალიდობა რამდენიმე საგნის სხვადასხვა კომბინაციებისთვის. მაგალითად, საგრანტო და საკონკურსო ქულების პრედიქტული ვალიდობების შედარება უნარების გამოცდის ქულასთან ერთად და მის გარეშე უფრო დაგვიანებდა ამ გამოცდის, როგორც პრედიქტორის, ეფექტს.
3. კვლევა ჩატარებულია მხოლოდ ერთი უნივერსიტეტის მონაცემების საფუძველზე, რაც ამცირებს მის სანდოობას.

ჩვენ მიერ მოცემული კრიტიკა ალბათ საკმარისია აღნიშნული კვლევის შეზღუდვებისა და ხარვეზების წარმოსაჩენად, თუმცა დაინტერესებული მკითხველი თავადაც ადვილად იპოვის ასეთი ტიპის კრიტიკის საფუძველს ანგარიშის პრაქტიკულად ყოველ გვერდზე. რა თქმა უნდა, კვლევა მხოლოდ მცდარ თუ მიკერძოებულ მონაცემებსა და ანალიზს არ შეიცავს, კვლევის მიგნებებიც ხშირად ადეკვატურია, მაგრამ აშკარად ჩანს კვლევის მიკერძოებულობა და ნაჩქარევობა. საინტერესოა, რომ კვლევის დასკვნით ნაწილში ავტორი წერს:

„ამ კვლევის ჩატარების პროცესში ბევრმა რესპონდენტმა **სამართლიანად აღნიშნა**, რომ გამოცდების სისტემის რეფორმირება, რაც არ უნდა იდეალური სისტემა დავნერგოთ, განათლების ხარისხს ვერ აამაღლებს და **რომ გამოცდების ცვლილება რეფორმის ბოლო რგოლი უნდა იყოს.**“

რასაც ჩვენც ვეთანხმებით, თუმცა, განათლების მინისტრი, როგორც ჩანს, – არა. ვგულისხმობთ იმას, რომ რეფორმების დაწყება გამოცდების გაუქმებით – ნიადაგის მომზადებისა და შესაძლო რისკების გათვალისწინების გარეშე – მინისტრმა შესაძლებლად მიიჩნია.

ამ წერილის დასკვნით ნაწილში გვსურს ისევ დაანონსებულ ცვლილებებს დავუბრუნდეთ, რადგან უხარისხო კვლევის ვებ-გვერდზე გამოქვეყნება მხოლოდ ერთი ორგანიზაციისა და მკვლევრის რეპუტაციას აყენებს ზიანს, ხოლო ასეთი კვლევის საფუძველზე მიღებული უხარისხო და ნაჩქარევი გადაწყვეტილება კი – მთელ სისტემას და საზოგადოებას.

სკოლის გამოსაშვები გამოცდების გაუქმებამ, სავარაუდოდ, უკვე გამოიწვია საკმაოდ მძიმე შედეგები სწორედ იმ მიმართულებით, რაც, თითქოსდა, გაუქმების ერთ-ერთი მოტივი იყო. თან ეს სავარაუდო შედეგები საკმაოდ მარტივი განსაჭვრეტი გახლდათ, ამაზე დაფიქრების ნება რომ ჰქონოდათ შესაბამის პასუხისმგებელ პირებს. ვგულისხმობთ სკოლის როლის დაკნინებას და სკოლაში კორუფციის გაღვივებას.

ძნელი წარმოსადგენია, მაგალითად, ფიზიკის გამოსაშვები გამოცდის გაუქმებამ ფიზიკის გაკვეთილზე დააბრუნოს მოსწავლეები (არადა სწორედ ამას გვპირდებიან, უბრალოდ სხვა სიტყვებით – თითქოსდა „გამოცდების რაოდენობის შემცირება თავისთავად მიზანი არ არის,

მაგრამ ეს ხელს შეუწყობს გამოცდისათვის მზადების სტრესის შემცირებას; მოსწავლეებს გამოუთავისუფლებს დროს საკლასო და კლასგარეშე აქტივობებში ჩასართავად“, „გამოცდები აკნინებს სკოლის როლს“ და ა.შ.). თითქოს თავისთავად ცხადი უნდა იყოს, რომ ასე ხელაღებით გაუქმებული საატესტატო გამოცდები უფრო დაცლის სკოლას, ვიდრე შეავსებს.

საგამოცდო სტრესის გარდა, გამოცდების ერთ-ერთ უარყოფით მხარედ „შეფარული“ კორუფცია სახელდება რეპეტიტორობის ინსტიტუტის სახით. ცხადია, არაფერია კორუფციული იმაში, რომ კერძო მასწავლებელმა ანაზღაურების სანაცვლოდ რომელიმე საგანში მოამზადოს მოსწავლე. ეს, სხვადასხვა მასშტაბით, ხდება ყველაზე ცივილიზებულ ქვეყნებშიც და საერთოდ, მთელ მსოფლიოში. დღეს თუ ახალგაზრდების დიდმა ნაწილმა იცის, მაგალითად, წილადების შეკრება და პროცენტის გამოთვლა, ეს რეპეტიტორების დამსახურებაა. დღეს სახელმწიფოს ფუნქციებს – ელემენტარული და აუცილებელი ცოდნის მიწოდებას სკოლის მოსწავლისათვის – სწორედ რეპეტიტორები ასრულებენ. ყველასთვის ნათელია, რომ აქ სკოლას სჭირდება გაძლიერება და არა რეპეტიტორობას – მოსპობა. გამოცდები უბრალოდ საზომი ინსტრუმენტია – როგორც, მაგალითად, სახაზავი ან თერმომეტრი – რომელიც ცოდნას, კომპეტენციებსა და უნარებს ამოწმებს, ვისგანაც არ უნდა ჰქონდეს ეს ყველაფერი ნასწავლი მოსწავლეს.

მაშ რას უნდა გულისხმობდნენ, როდესაც რეპეტიტორობას კორუფციასთან აკავშირებენ? ალბათ ერთ-ერთი ძირითადი მოვლენა, რასაც რეპეტიტორობის მახინჯი პრაქტიკა, გნებავთ – შეფარული კორუფცია, შეგვიძლია ვუწოდოთ ისაა, როდესაც სკოლის მასწავლებელი ანგარების მიზნით საკუთარ მოსწავლეზე არსებულ გავლენას იყენებს, რათა უბიძგოს მას თავისი, ან მის მიერ მითითებული რეპეტიტორის კერძო მოსწავლე გახდეს. საუბედუროდ, ფართოდაა გავრცელებული შემთხვევები, როდესაც მასწავლებელი მოსწავლეს ნიშანს არ უწერს, ან სხვაგვარად ჩაგრავს, თუ ეს მოსწავლე არ დათანხმდება მისი კერძო მოსწავლე გახდეს და ფული გადაუხადოს. ამას ისიც ემატება, რომ თურმე მოსწავლისა და მშობლის მიერ სასკოლო ატესტატის აღება იმდენად მნიშვნელოვნად არის მიჩნეული, რომ საატესტატო გამოცდა „მაღალი რისკის მქონე გამოცდად“ შეფასდა და სწორედ ამ მოტივით გაუქმდა.

თუკი ატესტატის მიღების მნიშვნელოვნება ასე მძაფრად არის აღქმული, და თუ ცენტრალიზებული გამოსაშვები გამოცდების გაუქმების შემდეგ ატესტატის მიღება *მხოლოდ მასწავლებლის შეფასებაზე იქნება დამოკიდებული*, როგორ ფიქრობთ, როგორ ისარგებლებენ ამით კორუმპირებული მასწავლებლები, რომლებიც ზემოთ აღწერეთ და რომელთა რაოდენობაც თურმე იმდენად დიდია, რომ გამოსაშვები გამოცდების გაუქმების მიზეზად მოაქვს გადაწყვეტილების მიმღებს?

ფული ისევ შეიცვლის ხელს, ოღონდ – მხოლოდ ნიშნის სანაცვლოდ, სწავლება განტოლებიდან ავტომატურად გამოირიცხება. ასე ძნელი იყო ამის მიხვედრა გადაწყვეტილების მიღებამდე? ზედაპირზე მდებარე ამ საფრთხეების გააზრების შემდეგ ძნელია, ვენდოთ მინისტრის გაცხადებულ მოტივებს გამოცდების გაუქმებასთან დაკავშირებით.

გამოსაშვები გამოცდების შესახებ იმასაც აღვნიშნავთ, რომ სწორედ არსებული რეალობის გათვალისწინებით, კატის საატესტატო გამოცდის ტესტები ისე იყო შედგენილი და გადასალახი ბარიერი იმგვარად იყო განსაზღვრული, რომ უმინიმალურესი კომპეტენციითაც კი შეიძლებოდა დადებითი ქულის მიღება, ხოლო პასუხების შემთხვევითი შერჩევით კი – არა. მათემატიკაში, მაგალითად, მე-9 კლასამდე პროგრამის საშუალო დონეზე ცოდნა სავსებით საკმარისი იქნებოდა გამსვლელი ქულის მისაღებად. ეს იმას ნიშნავს, რომ ასეთ ტესტში ჩაჭრილ მოსწავლეს სკოლამ ყველაზე მინიმალურიც კი ვერ მისცა მთელი 12 წლის განმავლობაში. პრობლემა ნამდვილად არის, მაგრამ გამოცდა არ არის ამაში დამნაშავე. ისევე, როგორც სახაზავი არ არის დამნაშავე კონკრეტული მონაკვეთის სიმოკლეში.

დასასრულს, გვსურს მოკლედ შევხვით ზოგადი უნარების გამოცდის როლის დაკნინებას. დიდი ხანია, განათლების ექსპერტთა გარკვეული ნაწილი მიზანმიმართულად უტევს სწორედ ამ გამოცდას, თუმცა მათი არგუმენტაცია გამოცდების წინააღმდეგ ჩვენს რეალობაში ვერანაირ კრიტიკას ვერ უძლებს, ისევე როგორც ზემოთ განხილული კვლევა. სხვათა შორის, დაინტერესებული მკითხველი ბევრ საერთოს იპოვის აღნიშნულ ექსპერტთა მრავალჯერ გაცხადებულ მოსაზრებებსა და განათლების ახლანდელი მინისტრის აქ გაკრიტიკებულ გადაწყვეტილებებსა თუ მათ არგუმენტაციაში.

ზოგადი უნარების გამოცდის საწინააღმდეგო ერთ-ერთ არგუმენტი დაახლოებით ასე გამოიყურება – უნარების გამოცდაში შეტანილია ფორმალური ლოგიკის საკითხები, რომლებიც სკოლაში არ ისწავლება და უსამართლობაა, აბიტურიენტებს მოვთხოვოთ ასეთი ტიპის დავალებების ამოხსნა. ეს უბრალოდ ფაქტობრივი უზუსტობაა, რომ არა ვთქვათ ფაქტების განგებ დამახინჯება. ზოგადი უნარების ტესტის ლოგიკური ნაწილის დავალებების ამოხსნა არ მოითხოვს ფორმალურ წვრთნას ფორმალური ლოგიკის საკითხებში და ნებისმიერი კარგად მოაზროვნე მე-9 კლასელი შეძლებს მათ დაძლევას უბრალოდ აზროვნების უნარის გამოყენებით. ეს ტესტები საჯაროა და ნებისმიერ დაინტერესებულ პირს, რომელსაც არასოდეს უმეცადინია ფორმალურ ლოგიკაში, შეუძლია ამაში თავად დარწმუნდეს ამ დავალებების შესრულებისას.

ასეთ მოსაზრებებსაც შეხვდებით გამოცდების მოწინააღმდეგე ექსპერტთა მხრიდან – ზოგადი უნარების გამოცდა არაფერს ამოწმებს, ასეთი ტიპის გამოცდებმა დრო მოჰკამა და მეცნიერები შეთანხმდნენ, რომ ისინი უვარგისია და ა. შ. მსგავსი პოზიციითაა გამსჭვალული ქალბატონ ჩახაიას ზემოთ განხილული კვლევა. იქვეა შედარებული ზოგადი უნარების გამოცდა აშშ-ში არსებულ SAT გამოცდას, რომელიც მართლაც მსგავსია შინაარსითა და სტრუქტურით ქართული ზოგადი უნარების გამოცდის. ისიც მართალია, რომ SAT-ი ხშირად არის კრიტიკის ობიექტი, თუმცა ამის მიზეზთა უმრავლესობა სრულებით არარელევანტურია ჩვენ რეალობაში (მაგალითად, ყველაზე მძაფრი ასეთი კრიტიკა დავალებების მრავალჯერად გამოყენებას და კონფიდენციალურობის დარღვევას, უსამართლობას უკავშირდება. ჩვენი სისტემა სწორედაც რომ ბევრად უფრო დაცულია ამ ნაკლოვანებებისგან, რადგან ეს რისკები გათვალისწინებული და მინიმიზებულია, ხოლო მასშტაბი – შეუდარებლად უფრო მცირე). მოწინააღმდეგენი ქმნიან შთაბეჭდილებას, თითქოს SAT-ის ტიპის გამოცდებს აღარავინ იყენებს ცივილიზებულ მსოფლიოში და მეცნიერები შეთანხმდნენ, რომ მათ „დრო მოჰკამეს“.

თუ ეს ტესტი ასეთი უვარგისია და არაფერს ზომავს, როგორ ახერხებს ამ ტესტების შემქმნელი ორგანიზაცია ETS ამ ტესტების გაყიდვას და ამ გზით მილიონობით დოლარის შემოსავლის მიღებას? მარტო 2018 წელს მხოლოდ SAT (სხვა ასეთი ტიპის და მასშტაბის ტესტებიც არსებობს) ჩააბარა 2 000 000-ზე მეტმა ამერიკელმა მოსწავლემ. ერთი „ჩაბარების“ ღირებულება 40 ამერიკულ დოლარზე მეტია.

თუ ამ ტიპის ტესტები არაფერს ზომავს და უვარგისია, რატომ ითხოვს, როგორც აუცილებელ კომპონენტს, ამ ტესტის ქულას უკლებლივ ყველა წამყვანი ამერიკული უნივერსიტეტი? პრინსტონის, ჰარვარდის, ჩიკაგოს, იელის, სტენფორდის უნივერსიტეტების მიმღებ კომისიებს, სავარაუდოდ, სხვა ექსპერტები უწევენ კონსულტაციას.

ალბათ, ცხადია, რომ ზოგადი უნარების ტესტთან დაკავშირებით [მინისტრი შეცდომამაშია შეყვანილი](#).

მოდით, შევხედოთ რეალობას და ვაღიაროთ, რომ თუ უმაღლესი განათლების სისტემაში კორუფციის დაბრუნებას არ გვინდა შევუწყოთ ხელი, ჩარიცხვის პროცესის გამჭვირვალობას და სამართლიანობას ალტერნატივა არ აქვს. სანამ უნივერსიტეტების მთელ რიგ პროგრამებზე მაღალი კონკურსია, შეჯიბრი ამ პროგრამებზე ადგილის მოსაპოვებლად გარდაუვალია. სანამ ქვეყანას არ აქვს რესურსი, ყველა მსურველის უმაღლესი განათლება დააფინანსოს, სახელმწიფო სასწავლო გრანტის მოპოვებაც შეჯიბრი იქნება. დღესდღეობით გვაქვს გამართული, წლებით გამოცდილი და დახვეწილი სისტემა, რომელიც ობიექტური და რელევანტური საზომით ახერხებს ორივე შეჯიბრში მარტივად გამოავლინოს გამარჯვებული ყველა მონაწილე მხარის ინტერესების გათვალისწინებით. ესაა საგამოცდო სისტემის მთავარი მიზანიც და დანიშნულებაც.

მთავარი მიზანი რომ არ დაზიანდეს, ათასჯერ უნდა დავფიქრდეთ და ავწონ-დავწონოთ, სანამ ამ სისტემაში რაიმე დეტალს შევცვლით. სანამ განათლების სისტემის სხვა უმძიმეს გამოწვევებზე ზრუნვის ვალდებულება გვაქვს, გამოვიყენოთ ამ სისტემის უდავო უპირატესობები და ნუ მივახარჯავთ დროს, ენერგიას, თანამშრომლობის პოტენციალს უკვე აშენებულის დანგრევას.

იმაზე დაყრდნობით, რაც უკვე ავაშენეთ და მუშაობს, უფრო ადვილი არ იქნება, მივხედოთ იმას, რაც ერთად არის საშენებელი?