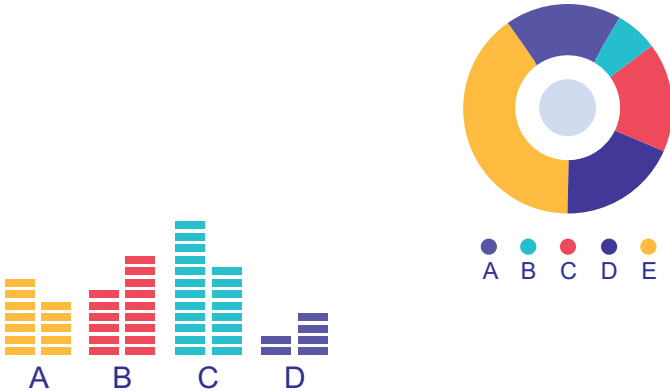


უმაღლესი განათლება საქართველოში
და კურსდამთავრებულთა
კომპეტენციების თვითფასისება



მარიამ ამაშუკელი
დინა ლეჟავა
მარინე ჩიტაშვილი

**უგელესი განათლება
საქართველოში და
ქრსდამთავრებულთა
კოეპერენციების თვითშეფასება**

თბილისი 2022



კვლევითი პროექტი „ბოლონის გამონვევები: მაღალპროდუქტიული სამუშაო ძალა და უმაღლესი განათლება საქართველოში“ განხორციელდა შოთა რუსთაველის საქართველოს ეროვნული სამეცნიერო ფონდის ფინანსური მხარდაჭერით [გრანტის ნომერი: FR 18-13966].



პუბლიკაცია დამტკიცებულია სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის დარგობრივი სარედაქციო/საგამომცემლო საბჭოს მიერ.

რეცენზენტი: ელენე ჯიბლაძე, განათლების ადმინისტრირების მიმართულების ასოცირებული პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

დაკაბადონება: გიორგი ბაგრატიონი

ყდის დიზაინი: მარიამ ამაშუკელი

© სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი, 2022

გამომცემლობა „ნეკერი“, 2022

ISBN 978-9941-501-17-3

შინაარსი

წინათქმა	5
თავი 1. ბოლონიის პროცესი და	
უმაღლესი განათლების მოდერნიზაცია საქართველოში	7
1.1 ისტორიული მიმოხილვა	7
1.2 თეორიული კონტექსტუალიზაცია	14
1.3 საკვლევო საკითხის აქტუალობა და კვლევის ფოკუსი	21
თავი 2. კვლევის მიზანი, მეთოდი და	
ძირითადი ცნებების განმარტება	27
თავი 3. თვისებრივი კვლევის ძირითადი შედეგები	35
3.1 უმაღლესი განათლების სისტემაში	
არსებული გამოწვევები	35
3.2 სტარტაპერებისა და დასაქმებულების მიერ	
უმაღლესი განათლების შეფასება	52
თავი 4. რაოდენობრივი კვლევის ძირითადი შედეგები	68
4.1 კურსდამთავრებულთა ზოგადი პროფილი	68
4.2 აკადემიური პროგრამის, სწავლა-სწავლების მეთოდების	
და სასწავლო პროცესის სხვა კომპონენტების შეფასება	76
4.3 უმაღლესი განათლების როლის შეფასება	
ტრანსფერული უნარების განვითარებაში	76
4.4 მიღებული უმაღლესი განათლების ხარისხის შეფასება	83
4.5 კურსდამთავრებულთა დასაქმების სტატუსი	86
4.6 მიღებული უმაღლესი განათლების როლის შეფასება	
დასაქმებასა და დასაქმებისუნარიანობის გაძლიერებაში	92
თავი 5. ძირითადი შედეგები და დასკვნები	104
დანართი 1 – ცხრილები	110
დანართი 2 – რესპონდენტების შეხედულებები საქართველოში	
STEM მიმართულებების განვითარებისადმი	113
გამოყენებული ლიტერატურა:	114
შენიშვნები	122

წინათქმა

საქართველოში, თითქმის ბოლო ოცი წლის განმავლობაში, უმაღლესი განათლების სისტემაში გატარებული რეფორმების ძირითად საყრდენს, „ბოლონიის სახელით“ განხორციელებული ცვლილებები წარმოადგენდა, მიუხედავად იმისა, რეალურად ასახავდა თუ არა ის ბოლონიის პროცესის მთავარ იდეებსა და სულისკვეთებას. „ბოლონიის სახელით“ განხორციელებული რეფორმები, მთავრობის მიერ შემუშავებული კონკრეტული სტრატეგიები თუ სხვა პოლიტიკის დოკუმენტები, კანონები და რეგულაციები, ძირითადად მიმართულია უმაღლესი განათლების ინსტიტუციური ორგანიზების ახალ ფორმებისა და მექანიზმების დანერგვაზე. ეს ფორმები კი თავსებადია, ან უნდა იყოს, ერთიანი უმაღლესი განათლების ევროპულ სივრცესთან (European Higher Education Area and Bologna Process).

ბოლონიის პროცესის მრავალკომპონენტიანი დოკუმენტები, ბევრ სხვა საკითხთან ერთად, ცალკე გამოყოფენ და მიუთითებენ უმაღლესი განათლებისა და შრომის ბაზრის ურთიერთკავშირსა და მათი თავსებადობის უზრუნველყოფის მექანიზმებზე, რომელიც უნდა აისახოს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებების (უსდ) სასწავლო პროგრამებში. ამავდროულად, დებატები იმის შესახებ, როგორ უნდა უკავშირდებოდეს საუნივერსიტეტო განათლება ბაზარს, უნდა გავრცელდეს თუ არა ეს მოთხოვნა იმ სპეციალობებზეც, რომელთაც პირდაპირ ბმა არ აქვთ შრომის ბაზრის მოთხოვნებთან [მაგალითად, მსახიობი, ლინგვისტი, ფილოლოგი და ა. შ.] აქტუალობას არ კარგავს. ეს საკითხი განსაკუთრებით საინტერესოა უფრო დიდი თეორიული საკითხის კონტექსტშია – რისთვის არის უნივერსიტეტი/უმაღლესი განათლება საერთოდ? რა არის მიზი მიზანი – ახალი ცოდნის შექმნა თუ უკვე არსებული ცოდნის მაქსიმალურად ადაპტაცია არსებულ მოთხოვნებთან?

ბოლონიის პროცესის ფარგლებში კვლევისა და განხილვისთვის ცალკე საკითხია, რა უნდა იცოდეს სტუდენტმა უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების დამთავრების შემდეგ, რომ შეეძლოს სწრაფად ცვალებად გარემოში ადაპტირება, პროფესიული ზრდა, სხვადასხვა სფეროში მობილობა/გადასვლა და ახალ პროფესიაში და-

ფუძნება.¹ სწავლა მთელი სიცოცხლის მანძილზე, როგორც ერთ-ერთი წამყვანი განზომილება მოზრდილთა განათლების ორგანიზებაში, თავისი ფილოსოფიით, უპირველეს ყოვლისა, გარემოს სწრაფ ცვლილებებს პასუხობს და მხოლოდ ამის შემდეგ – განათლების ჰუმანისტურ იდეას ცოდნის სიკეთის შესახებ (London, 2012).

ეს ნაშრომი მიზნად ისახავს საქართველოში უმაღლეს განათლებასა და დასაქმების ბაზარს შორის კავშირების შესწავლას ერთი მხრივ, იმის გააზრებით, თუ რამდენად ასახავს უმაღლესი განათლების პოლიტიკა ეროვნული შრომის ბაზარზე არსებულ გამოწვევებს. მეორე მხრივ, ვაანალიზებთ, თუ როგორია თავად უნივერსიტეტის ბენეფიციართა – კურსდამთავრებულთა მიერ მიღებული ცოდნის/კომპეტენციებისა და ზოგადად განათლების ხარისხის შეფასება. ნაშრომში მოცემულია ბოლონის პროცესის დანერგვის კვალდაკვალ დასაქმებისუნარიანობის კვლევა 2008-2020 წლებში კურსდამთავრებულთა ტრანსფერული უნარების თვითშეფასების საფუძველზე. კვლევისთვის გამოყენებულია შერეული მეთოდოლოგია, რაც გულისხმობს რაოდენობრივი და თვისებრივი მეთოდების კომბინაციას. კვლევის დასკვნები საშუალებას იძლევა სამომავლოდ შემუშავდეს მონაცემებზე დაფუძნებული პოლიტიკის დოკუმენტები უმაღლესი განათლებასა და შრომის ბაზარს შორის კავშირის გაძლიერების მიზნით და დროის დინამიკაში განხორციელდეს შედარებითი კვლევები.

წინამდებარე ნაშრომი წარმოადგენს სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის მიერ 2012 წლიდან უმაღლესი განათლების მიმართულებით განხორციელებული კვლევების ლოგიკურ გაგრძელებას. სამივე ავტორს აქვს თანაბარი უფლება ამ შრომაზე და ავტორთა გვარები მითითებულია ანბანის მიხედვით.

1 თუ მეოცე საუკუნის დასაწყისში ერთხელ მიღებული სპეციალობა კარიერის დასრულებამდე დარგში სრულიად საკმარისი უნარ-ჩვევებით, და ხშირ შემთხვევაში, კომპეტენციებითაც უზრუნველყოფდა კურსდამთავრებულს, უკვე საუკუნის დასასრულს ცხადი გახდა, რომ ადამიანებს უნევთ შეიცვალონ პროფესია, გადამზადდნენ საკუთარ სპეციალობაში, აითვისონ ახალი ტექნოლოგიები და მზად იყვნენ აზრისთვის, რომ მათი კარიერა კონკრეტულ გარემოსა თუ სფეროში გარანტირებული არ არის (Apolo Technical, 2022).

თავი 1. პოლონიის პროცესი და უმაღლესი განათლების მოდერნიზაცია საქართველოში

1.1 ისტორიული მიმოხილვა

უმაღლესი განათლების რეფორმა და მასთან დაკავშირებული საკითხები თანამედროვე საქართველოს პოლიტიკური და სოციალური ისტორიის განუყოფელი ნაწილია. უმაღლესი განათლების ახალი კანონის მიღებამ (2004 წლის 21 დეკემბერი) და ბოლონიის პროცესში განვერიანებამ (2005 წლის მაისი) რადიკალურად შეცვალა უმაღლესი განათლების ინსტიტუციური მოწყობა საქართველოში, რომელიც მანამდე საბჭოური უნიფიცირებული მოდელის ვარიანტი იყო.²

2003 წელს რეფორმისტულ ტალღაზე მოსულმა „ვარდების რევოლუციის“ ხელისუფლებამ და, კონკრეტულად, საქართველოს მესამე პრეზიდენტმა მიხეილ სააკაშვილმა (2004-2012) და მმართველმა პარტიამ პოლიტიკის პრიორიტეტებად კორუფციასთან ბრძოლა, ევროპულ სტრუქტურებში ინტეგრაცია და ქვეყნის ინსტიტუციური აღმშენებლობა განსაზღვრა. შეიძლება ითქვას, რომ ამ სამივე მიმართულებით განათლების რეფორმა და კერძოდ, უმაღლესი განათლების რეფორმა, დასახულ მიზანს სავსებით აკმაყოფილებდა, რადგან ბოლონიის პროცესის არსებობა და მასში მონაწილეობა, ყოველგვარი ზედმეტი დანახარჯების გარეშე, გაცხადებული პოლიტიკური მიზნის შესატყვისი ქმედება იყო. უფრო მეტიც, უმაღლესი განათლების ახალი

2 ზოგჯერ, ამ ვარიანტს ისეთი სიახლეებიც გამოეყოფა, რომლის ახსნა ნამდვილად რთულია. მაგალითად, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტმა (თსუ) 1996 წლიდან, საპილოტე მოდელის სახით, დააფუძნა სამაგისტრო სწავლება ფიზიკის ფაკულტეტზე, რომელიც 1998 წლიდან გაავრცელა მაშინ მოქმედ ყველა ფაკულტეტზე გარდა მედიცინის და იურიდიული ფაკულტეტებისა. ეს უცნაური ინოვაცია შეიძლება ჩავთვალოთ რეფორმების წინმსწრებ ნაბიჯად (დანამდვილებით ვერაფერს ამბობს თუ რატომ განხორციელდა სამაგისტრო სწავლების ფორმის ინსტიტუციონალიზაცია 1996 -1998 წლებში (Chitashvili, 2020)), რომელიც თანხვედრაში აღმოჩნდა ექვსი წლის შემდგომ, ახალი საკანონმდებლო ჩარჩოს მიხედვით დანერგულ უმაღლესი განათლების სამ-საფეხურიან სისტემასთან – ბაკალავრიატი, მაგისტრატურა, დოქტორანტურა (უმაღლესი განათლების კანონი, 2004). შეგვიძლია მხოლოდ ვივარაუდოთ, რამდენად იყო 1998 წელს სამაგისტრო სწავლების შინაარსი და ფორმები დახვეწილი და ერთსაფეხურიანი სწავლების სისტემისაგან განსხვავებული.

კანონის მისაღებად უკვე არსებობდა წინაპირობა – საქართველოს პარლამენტის დადგენილება „უმაღლესი განათლების ძირითადი პრიორიტეტების შესახებ“ (2002 წლის 1 მარტი), სადაც ჩამოყალიბებული იყო ის ძირითადი პრინციპები, რომლებიც საფუძვლად უნდა დასდებოდა ახალ კანონს: „მაღალი მოქალაქეობრივი თვითშეგნების მქონე პიროვნების ფორმირება; თანამედროვე მოთხოვნების შესატყვისი უნარ-ჩვევებისა და კომპეტენციის მქონე კადრების მომზადება; უმაღლესი განათლების სისტემაში ახალგაზრდა კადრების მოზიდვა და შენარჩუნება; და პიროვნების ინტერესებისა და შესაძლებლობების შესატყვისი უმაღლესი პროფესიული განათლების მიღების, კვალიფიკაციის ამაღლებისა და გადამზადების მოთხოვნილების დაკმაყოფილება“ (პუნქტი 1). დადგენილებაში ასევე იყო მითითება განათლების ლიბერალიზაციაზე, ხარისხის მექანიზმების უზრუნველყოფასა და ინსტიტუციონალიზაციაზე, სწავლების და კვლევის ინტეგრაციაზე და ა. შ. განათლების ახალი კანონის სამუშაო ვერსია უკვე არსებობდა 2003 წლის საპარლამენტო არჩევნებისათვის, რომლის განხილვა და პრეზენტაცია რამდენჯერმე მოხდა საარჩევნო მარათონის დროს.³

ახალი კანონი 2004 წლის ბოლოსთვის იქნა მიღებული და ის საკმაოდ განსხვავდებოდა თავისი პირველი ვერსიისაგან მეტი სიხისტით, კვლევაში დაკავებული პერსონალის სრული იგნორირებითა და განათლების სამინისტროს შიგნით აკრედიტაციის საბჭოსთვის უმაღლესი სასწავლებლების ფუნქციონირების დაშვება-აკრძალვისათვის სრული უფლების მინიჭებით (Chitashvili, 2020). ახალი კანონი მთლიანად ცვლიდა მანამდე არსებულ კვალიფიკაციებისა და მისანიჭებელი ხარისხების სისტემას და ფაქტობრივად, უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების სრულ მოდერნიზაციას გულისხმობდა, როგორც სასწავლო და კვლევითი საქმიანობის კუთხით, ასევე აკადემიური პერსონალის თავიდან დაქირავების თვალსაზრისით.⁴

სწორედ ეს ახალი აკადემიური პერსონალი ადმინისტრაციულ ერთეულებთან ერთად იწყებს „ბოლონიის პროცესის“ სახელით სასწავლო პროგრამების ცვლილებებს და ახალი ინსტიტუციური მოწყობის

3 უმაღლესი განათლების ახალი კანონის ვერსიის განხილვები მიმდინარეობდა ზუ-რაბ შვანიას ლიდერობით შექმნილი პარტიის „ახალი დემოკრატებისა“ და შემდგომ „ბურჯანაძე – ახალი დემოკრატების“ პოლიტიკური ალიანსის მიერ 2003 წლის გაზაფხულიდან.

4 2005 წლის ზაფხულში თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ორი ფაკულტეტის (იურიდიული, და სოციალურ და პოლიტიკურ მეცნიერებათა) სრულად დათხოვნილმა აკადემიურმა პერსონალმა თავიდან გაიარა კონკურსი ახალი თანამდებობების დასაკავებლად სრული, ასოცირებული და ასისტენტ პროფესორის ადგილებზე.

დანერგვას საქართველოს უმაღლესი განათლების სფეროში.⁵ აქ ხაზგასასმელია, რომ 2005 წლის მაისში, როდესაც საქართველო ხდება ბოლონიის პროცესის წევრი, ის რეალურად ჯერ კიდევ საბჭოური მემკვიდრეობაა, რომელსაც გარდა კანონისა პრაქტიკულად არაფერი აქვს საერთო ახალი სისტემასთან.⁶ კანონში კი წერია, რომ 2007 წლისთვის სრულად უნდა იყოს დასრულებული უმაღლესი განათლების რეფორმა. უნდა ითქვას, რომ ეს პირობა საქართველოს მხრიდან ნამდვილად შესრულებულია და 2007 წლის ქვეყნის ბოლონიის ანგარიში ამის ცხადი დადასტურებაა (Bologna Process Georgia National Report: 2005-2007).

საგანგებოდ უნდა აღინიშნოს, რომ ბოლონიის პროცესში განვერიანებას და საქართველოში უმაღლესი განათლების ახალი ინსტიტუციური ფორმების დანერგვას (სამსაფეხურიანი უმაღლესი განათლება, ევროპული კრედიტების სისტემა, ხარისხის უზრუნველყოფა, დიპლომის დანართი, ა. შ.) უდავოდ ჰქონდა დადებითი მნიშვნელობა, თუნდაც, იმიტომ, რომ საქართველო გლობალური ფორმატის (უმაღლესი განათლების ევროპული სივრცის) წევრი გახდა და განვითარების მომავალი ტრაექტორია საერთაშორისო ქსელურ-ინსტიტუციურ თანამშრომლობასა და ორგანიზაციულ განვითარებას დაუკავშირა. თუმცა, მხოლოდ ფორმების გადმოღება და მასთან დაკავშირებული მოლოდინები პოზიტიური ცვლილებების ავტომატურ მიღწევაზე, ნაადრევი გამოდგა. შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ საქართველოში რეფორმების ტალღაზე მოსული პოლიტიკური ისტებლიშმენტის მიერ, განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელებისას, ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი არ იქნა ჯეროვნად გააზრებული – ეს არის უმაღლესი განათლების, როგორც ინსტიტუციისა და მისი შემსრულებელი ორგა-

5 კანონი მიღებულია 2004 წლის დეკემბერში. 2005 წლის მაისში საქართველო ხდება ბოლონიის პროცესის წევრი, რეალურად რეფორმის დაწყებიდან სულ რაღაც 6 თვის განმავლობაში. მიუხედავად იმისა, რომ ექვსი თვე მცირე დროა რამე ხელშესახები და ძირეული ცვლილებებისთვის, ამ დროისთვის განათლების რეფორმის მიმდინარეობის ხისტი, „ზემოდან-ქვემოთ“ მართულ პოლიტიკას უკვე აქვს რეალური შედეგები: უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში შეცვლილია რექტორები და დანიშნულია დროებითი მმართველები. კანონის მიხედვით, რეფორმით გათვალისწინებული მოდერნიზაციის შემდეგ, 2007 წლის ბოლომდე ახალმა აკადემიურმა საბჭომ უნდა აირჩიოს რექტორი. მანამდე მის მოვალეობას ასრულებს დროებითი რექტორი/მმართველი, რომელიც უზრუნველყოფს მასზე დაკისრებულ მოვალეობას – უმაღლესი განათლების დაწესებულებაში კანონის მიხედვით განერილი ცვლილებების პროცესს.

6 იხ. Report from New Members of the Bologna Process, Georgia, 2005. მნიშვნელოვანია ის ფაქტი, რომ ეს ანგარიში თარიღდება 2005 წლის 30 დეკემბრით, ანუ ახალი კანონის მიღებიდან (2004 წლის 21 დეკემბერი) ერთი წლის შემდეგ, და ასახავს უმაღლესი განათლების სისტემაში მიმდინარე ცვლილებებს.

ნიზაციების ხედვის, მისიის, მიზნებისა და განვითარების სტრატეგიის განსაზღვრა ქვეყნის რეალური საჭიროებების მიხედვით.

იმისთვის, რომ სრული სურათი დავინახოთ საქართველოში უმაღლესი განათლების განვითარების შესახებ, ისტორიულ წარსულსაც უნდა შევხედოთ, რადგან გარკვეულწილად, სწორედ ამ წარსულმა გამოცდილებამ განაპირობა უმაღლესი განათლების სისტემის სტრუქტურული და ინსტიტუციური მოწყობა და რაც მთავარია, ფუნქციონირება 1991-2005 (დამოუკიდებლობის აღდგენიდან ბოლონის პროცესში განვერიანებამდე) და 2005-დღემდე (ბოლონის პროცესში განვერიანებიდან) პერიოდებში.

საქართველოში პირველი უნივერსიტეტი 1918 წელს არსდება⁷ და სრულიად ბუნებრივია, რომ საუნივერსიტეტო ტრადიცია და ზოგადად, უნივერსიტეტის გააზრებაც პირდაპირ მოდერნული უნივერსიტეტის კონცეფციის მიხედვით ეწყობა. თავდაპირველად გაიხსნა მხოლოდ ერთი ფაკულტეტი სიბრძნისმეტყველების, ჰუმანიტარული, საბუნებისმეტყველო და მათემატიკის დარგებით, ხოლო 1919-20 წლებში თსუში მოქმედებდა 4 ფაკულტეტი: სიბრძნისმეტყველების (ფსიქოლოგია, ფილოსოფია, ენათმეცნიერება, სიტყვიერება, საისტორიო და ეკონომიკის განყოფილებებით), მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო და საექიმო (საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა, 2019). უნივერსიტეტში ამ პერიოდში ირიცხებოდა სულ 1801 სტუდენტი და 79 თავისუფალი მსმენელი, მათ ენიჭებოდათ ერთ სამეცნიერო ხარისხს – მეცნიერების დოქტორი.⁸

საბჭოთა კავშირის შექმნის შემდეგ (1924) უმაღლესი განათლების პოლიტიკა, მოწყობა და ადმინისტრირება მთლიანად ქვეყანაში არსებული უნიფიცირებული სისტემის ნაწილი გახდა და შესაბამისად, უნივერსიტეტების ავტონომიის იდეა რეალურად გაუქმდა. საბჭოთა კავშირმა უნივერსიტეტების, და ზოგადად, უმაღლესი განათლების მოწყობაც პოლიტიკურ მიზნებს დაუქვემდებარა და თავისუფალი, მოაზროვნე ადამიანის ჩამოყალიბებისა და განვითარებისათვის მაქსიმალურად შეზღუდა. სხვა სიტყვებით, თავისუფალი, ლიბერალური განათლება სრულად დაექვემდებარა მარქსიზმ-ლენინიზმის იდეოლოგიურ ჩარჩოს, ხოლო გეგმიური ეკონომიკის ფარგლებში ბაზრის-

7 თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, დღეს – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისი სახელმწიფო უნივერსიტეტი (თსუ).

8 პირველი სადოქტორო დისერტაციის დაცვა მოხდა 1920 წლის 9 მაისს. თსუ მეცნიერებათა დოქტორის ხარისხი მიენიჭა აკაკი შანიძეს (საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა, 2019).

ვის სპეციალისტების მომზადება ძირითად სამიზნედ იქცა. კვლევა თითქმის სრულად გავიდა საუნივერსიტეტო სივრციდან და მეცნიერებათა აკადემიის⁹ პრეროგატივად იქცა. საქართველოს საბჭოთა სოციალისტური რესპუბლიკის (სსრ) მეცნიერებათა აკადემია თსუ-ს ბაზაზე დაარსდა 1941 წელს (დღევანდელი საქართველოს მეცნიერებათა ეროვნული აკადემია), როგორც სსრკ მეცნიერებათა აკადემიის ფილიალი. სამეცნიერო ხარისხების მინიჭება და, რაც მთავარია, კონტროლი/დამტკიცება სრულად იყო ცენტრალიზებული უმაღლესი საატესტაციო კომისიის მიერ.¹⁰ კვლევისა და სწავლების ხელოვნური გახლეჩვა კიდევ უფრო ასუსტებდა უნივერსიტეტის ძირითად მისიას – კრიტიკული და რაციონალური აზროვნების მქონე ადამიანების წვრთნისა და ახალი ცოდნის შექმნის, კრიტიკული გააზრებისა და გავრცელების, საზოგადოების მსახურების იდეალებს. საბჭოთა სისტემა სრულად იყო ორიენტირებული მორჩილი, არაკრიტიკულად მოაზროვნე, თუმცა დარგის/პროფესიის მაღალი კვალიფიკაციისა და საქმის მცოდნე სპეციალისტების მომზადებაზე, რომელთაც თავადვე ანაწილებდა რეგულირებად შრომის ბაზარზე.

1978 წელს გამოცემულ სპეციალურ კრებულში რომელიც ეხება უმაღლესი სკოლის ფუნქციონირებას (*Высшая Школа, 1978*) საგანგებოდ არის განერილი თუ რას და როგორ უნდა აკეთებდეს უნივერსიტეტი სწავლების, კვლევისა და საწარმოო პრაქტიკის განხორციელებაში (გვ.15). ამავე კრებულის შესავალში წერია, რომ განვითარებული სოციალიზმიდან კომუნისტურ გზაზე გადასვლის გზაზე იქმნება კულტურული და იდეოლოგიური წანამძღვრები, რომელიც აუცილებელია ახალი წყობის გამარჯვებისათვის, ხდება კომუნისტური საზოგადოებისთვის ადამიანის ფორმირება: *„ყველა მშრომელის აღზრდა მაღალი იდეური შეგნებითა და კომუნისტურადმი ერთგულებით, კომუნისტური დამოკიდებულებით შრომისადმი და სახალხო მეურნეობისადმი,*

9 საბჭოთა კავშირის მეცნიერებათა აკადემია იყო რუსეთის საიმპერიო მეცნიერებათა აკადემიის სამართალმემკვიდრე. 1925 წელს აღინიშნა რუსეთის [საიმპერატორო] აკადემიის დაარსების 200 წლისთავი და 1927 წლის 18 ივნისს დამტკიცდა აკადემიის ახალი წესდება. აკადემიის პოლიტიზაცია [ხელისუფლების ჩარევა, კომუნისტი მეცნიერების აკადემიის წევრებად გახდომა და მმართველობის კონტროლი] ინტენსიურად 1928 წლიდან იწყება. 1930 წელს მეცნიერებათა აკადემია ამტკიცებს ახალ წესდებას და ამავე წლიდან ის ექცევა სსრკ ცენტრალური აღმასრულებელი კომიტეტის იურისდიქციამში.

10 უმაღლესი საატესტაციო კომისია შეიქმნა 1932 წელს და 1934 წლიდან დაიწყო სრულად ფუნქციონირება. ის წარმოადგენდა საბოლოო ინსტანციას, რომელიც გასცემდა სამეცნიერო ხარისხებს (მეცნიერებათა კანდიდატი და მეცნიერებათა დოქტორი) და წოდებებს (უფროსი მეცნიერ-თანამშრომელი, დოცენტი, პროფესორი).

სრული დაძლევა ბურჟუაზიული შეხედულებების გადმონაშთებისა და ზნეობის, პიროვნების ყოველმხრივი განვითარება და სულიერებისა და კულტურის ნამდვილი, ჭეშმარიტი სიმდიდრის შექმნა. და ამ დიად მიზნებს სრულად ემსახურება...“ (*Высшая Школа*, 1978, გვ. 4).

ეს მონოლითური იდეოლოგიზირებული სისტემა სულ რაღაც 13 წელიწადში ჩამოიშლება და საბჭოთა კავშირის ადგილას აღმოცენებულ ახალ რესპუბლიკებს მოუწევთ, თავად განსაზღვრონ საკუთარი უმაღლესი განათლების პრიორიტეტები და უნივერსიტეტებსაც ისევე მიეცემათ საშუალება, დაიწყონ თავისუფალი ფუნქციონირება აკადემიური აზრის სამსახურში. ეს სურვილი რამდენადმე მძიმედ განსახორციელებელი აღმოჩნდება ყოფილი საბჭოთა რესპუბლიკების ტერიტორიაზე ბალტიის რეგიონის რესპუბლიკების გამოკლებით, რომელთაც საბჭოთა გარემომდე ჰქონდათ საუნივერსიტეტო გამოცდილების ხანგრძლივი ისტორია.¹¹ ეს უნივერსიტეტები გათავისუფლებისთანავე უბრუნდებიან თავიანთ წესდებებს, რომლებმაც ფუნქციონირება შეწყვიტეს ბალტიისპირეთის ოკუპაციის შემდეგ 1939 წელს, და საკუთარი მისიის გადაზრებას იწყებენ უკვე ახალ გარემოში.

საქართველოში დამოუკიდებლობის გამოცხადების შემდგომ (1991), ისევე როგორც საბჭოთა კავშირის სხვა რესპუბლიკებში, ხდება საბჭოური მინი მოდელის შენარჩუნება უმაღლესი განათლების ახალი კანონის მიღებამდე (2004). მანამდე უნივერსიტეტები და მეცნიერებათა აკადემია ინაწილებენ საგანმანათლებლო ბაზარს ახალი ე. წ. ფასიანი ინსტიტუტების შექმნით, რომლებიც უმაღლეს განათლებას ვინრო დარგობრივი სპეციალობებით ქმნიან, მიუხედავად იმისა, არსებობს თუ არა ამ სპეციალობებზე მოთხოვნა. 2004 წლისთვის საქართველოში მოქმედებს 250-ზე მეტი უმაღლესი საგანმანათლებლო ინსტიტუტი, სადაც არა მარტო სწავლების ხარისხი დგება ეჭვქვეშ, არამედ სწავლების არსებობაც. 2006 წელს პირველმა აკრედიტაციის ტალღამ სულ 117 უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება დატოვა, ხოლო 2007 წლისთვის მათი რაოდენობა 39-მდე დავიდა. ამჟამად, საქართველოში სულ 63 უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებაა, ამათგან 56 უსდ საერო ტიპისა, ხოლო დამატებით 7 უსდ ეკუთვნის საქართველოს ეკლესიას (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2020).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ბოლონის შემდგომმა რეფორმებმა

11 ვილნიუსის უნივერსიტეტი დაარსდა 1579, ტარტუს უნივერსიტეტი – 1632 წელს, ხოლო ლატვიის უნივერსიტეტი – 1919.

მთლიანად შეცვალა უმაღლესი განათლების ლანდშაფტი არამხოლოდ უნივერსიტეტების რაოდენობის შემცირების თვალსაზრისით, არამედ მათი სტრუქტურული თუ ინსტიტუციური მოწყობის, ფუნქციონირების მიზნებისა და სტრატეგიული განვითარების დაგეგმარების კუთხით. საბჭოთა განათლების დაშლას არამხოლოდ სტრუქტურული ცვლილებები მოჰყვა, არამედ უნივერსიტეტის ფუნქციის ჩამოშლაც განათლების დასაქმებასთან ბმის თვალსაზრისით. თუ საბჭოთა განათლება პირდაპირ უქვემდებარებდა უნივერსიტეტს გეგმიურ ეკონომიკას, როდესაც ბაზარი განსაზღვრავდა მთელ რიგ სპეციალობაზე „ადგილების“ რაოდენობას საგანმანათლებლო სისტემაში და ანაწილებდა კურსდამთავრებულებს შრომის ბაზარზე საკავშირო მასშტაბით (Smolentseva et al, 2018, გვ. 26), დამოუკიდებლობის მიღების შემდეგ ამ სისტემაშიც კოლაფსი განიცადა – მოიშალა გეგმიური ეკონომიკა და პოსტ-საბჭოთა რესპუბლიკები ლიბერალურ საბაზრო ეკონომიკის რელსებზე გადავიდნენ (Rutkowski, 2013; Kupets, 2015). პოსტ-საბჭოთა რესპუბლიკებში, და მათ შორის, რა თქმა უნდა, საქართველოშიც, უნივერსიტეტები დარჩნენ „გარანტირებული“ ეკონომიკური ბაზრის გარეშე, რომელიც „ტრადიციულად“ , მათ საკუთარ მოთხოვნას კარნახობდა და უსდებიც საბჭოთა შრომის ბაზრისთვის სამუშაო ძალის მიმწოდებლის ფუნქციას ასრულებდნენ.

რაც შეეხება თანამედროვე ეროვნულ შრომის ბაზარს და მასთან ასოცირებულ გამოწვევებს, აუცილებლად გასათვალისწინებელია მისი ჰომოგენური ხასიათი, რაც სხვა სიტყვებით, მაღალტექნოლოგიური და მაღალპროდუქტიული ეკონომიკური აქტივობების/საქმიანობის ტიპების დეფიციტს ნიშნავს. აღნიშნული მჭიდროდ არის დაკავშირებული პოლიტიკურ-ეკონომიკურ რესტრუქტურის/ბაზრისთან, რომელსაც საქართველო საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ განიცდის. საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის (საქსტატი) მიხედვით, 2017-2020 წლებში (რეალურად, წინა პერიოდშიც) სოფლის, სატყეო და თევზის მეურნეობა, მრეწველობა, საბითუმო და საცალო ვაჭრობა, ასევე განათლება, იმ ეკონომიკური საქმიანობის სახეებია, რომელშიც საქართველოს მოსახლეობის ყველაზე დიდი ნაწილია დასაქმებული (დასაქმებულთა განაწილება ეკონომიკური საქმიანობის სახეების მიხედვით, საქსტატი). აღნიშნულთაგან, მაგალითად, 2019 წლის მთლიანი შიდა პროდუქტის (მშპ) დარგობრივ სტრუქტურას 14.4%-ით შეადგენდა ვაჭრობა, 10.1%-ით – მრეწველობა, 7.2%-ით – სოფლის მეურნეობა. თითქმის იდენტური განაწილება იყო 2018 წლის მშპ-ის

დარგობრივი სტრუქტურის შემთხვევაშიც (საქართველოს მთლიანი შიდა პროდუქტი 2018 და 2019). საქართველოში, სხვა პოსტსაბჭოთა ქვეყნების მსგავსად, მოსახლეობის დიდ ნაწილს მიღებული აქვს უმაღლესი განათლება (მინიმუმ, ბაკალავრის ხარისხი), თუმცა, ისეთ საქმიანობას ეწევა, რომელსაც სასკოლო ან პროფესიული განათლების საფეხურიც სრულიად აკმაყოფილებს (მაგ., ზემოხსენებული ვაჭრობის სფერო) (Kupets, 2015).

რომ შევაჯამოთ, როგორც ვნახეთ, საქართველოში უმაღლესი განათლების განვითარების ტრექტორია რამდენჯერმე შეიცვალა: უმაღლესი განათლების ევროპული მოდელის (1918-1921) დაარსებიდან საბჭოთა კავშირის უნიფიცირებულ სისტემამდე (1921-1991), პოსტ-საბჭოთა პერიოდიდან „ვარდების რევოლუციასა“ და ბოლონის პროცესში გაერთიანებამდე (1991-2005), და პოსტ-რევოლუციური მთავრობის მიერ ქვეყნის და შესაბამისად, უმაღლესი განათლების სისტემის ევროპულ მოდელზე გადაწყობიდან ევროპეიზაციის პროცესის მიმდინარე აქტივობამდე (2005-დღემდე). ამ ცვლილებებმა, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია უნივერსიტეტების ინსტიტუციურ განვითარებასა და ზოგადად უმაღლესი განათლების პოლიტიკის დაგეგმარების პროცესზე. ამ ცვლილებებისა და პროცესების ასახნელად საინტერესოა ახალი ინსტიტუციონალიზმისა და იზომორფიზმის თეორიების განხილვა, რომლებიც ქვემოთ გვაქვს წარმოდგენილი.

1.2 თეორიული კონტექსტუალიზაცია

ახალი ინსტიტუციონალიზმის სოციოლოგიური თეორია, რომელიც განათლების სოციოლოგიიდან წამოვიდა, განიხილავს თუ როგორ განაპირობებს ინსტიტუციური სტრუქტურები, ნორმები, წესები და კულტურული ჩარჩოები ორგანიზაციის მუშაობა-ფუნქციონირებას. უმაღლესი განათლების კონტექსტში, ამ თეორიის მიმდევრები პრინციპულად მიიჩნევენ, რომ უმაღლესი განათლება გააზრებული იყოს, როგორც ერთიანი ინსტიტუცია, რომელიც იზომორფულ მოდელს ეყრდნობა. ეს კი გულისხმობს, რომ უნივერსიტეტები, გლობალურად, ერთსა და იმავე ორგანიზაციულ-სტრუქტურულ მოწყობას იყენებენ ფუნქციონირებისთვის (Meyer et al, 2007, გვ.193; Beckert, 2010, გვ. 150). უნივერსიტეტები, უმაღლესი განათლების, როგორც ინსტიტუციის შემადგენელ კომპონენტებად აღიქმება, შესაბამისად, ეს ორი

ცნება [უმაღლესი განათლება და უნივერსიტეტი] ხშირად სინონიმებად გამოიყენება (Meyer et al, 2007; Meyer et al, 2009).

დევიდ ფრანკი და ჯონ მეიერი (2007) განმარტავენ, რომ ისტორიის მანძილზე, მოდერნულობასთან დაკავშირებული სოციალური დიფერენციაცია ზრდიდა მოთხოვნას სპეციფიკური ტიპის ცოდნის რეპროდუქციასა და ახალი რეალობისთვის შესაფერის სწავლებაზე. ეს, თითქოს, ერთგვარ საფრთხეს ქმნიდა უნივერსიტეტებისთვის იმ შემთხვევაში, თუ ისინი ვერ „დაენეოდნენ“ განვითარების ახალ ტემპებს და ვერ ადაპტირდებოდნენ ცვალებად მოთხოვნებთან (გვ. 287). მიუხედავად ამისა, უნივერსიტეტმა, როგორც ინსტიტუციამ შეძლო გავრცელება გლობალურად და ამის მიზეზად უნივერსიტეტის კულტურული და ადამიანური კაპიტალის უნივერსალისტური ფორმა სახელდება (Meyer, 2000), რაც გულისხმობს, რომ ცოდნა გლობალურად, უნივერსალურად ფორმირდება და ვრცელდება, და არ რჩება რომელიმე კონკრეტული კულტურის/საზოგადოების კუთვნილებად. თანამედროვე სამყაროში (1955-დან) უნივერსიტეტები მთელ მსოფლიოში საოცარი სისწრაფით იწყებს გავრცელებას. თუ საუკუნის დასაწყისში მსოფლიო მასშტაბით ყოველ 10,000 მოსახლეზე სამი ადამიანი იყო უმაღლეს განათლებაში ჩართული, 1950 წლისთვის ეს რიცხვი გაიზარდა რვაჯერ, ხოლო 2000 წლისთვის – დამატებით ექვსჯერ, რაც არამხოლოდ ზოგადად განათლების გავრცელებამ, არამედ განათლებაში ქალთა ჩართულობამაც უზრუნველყო (Frank & Meyer, 2007, გვ. 289).

მასიურად გავრცელების კვალდაკვალ, უმაღლესმა განათლებამ და შესაბამისად, უნივერსიტეტებმა შეიძინეს ახალი ფუნქცია – უმაღლესი განათლება გახდა მასობრივი და დაუკავშირდა ეკონომიკას. ეს კი განსაკუთრებით თვალსაჩინო გახდა მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ, როდესაც შედარებით დახურული ეროვნული საზოგადოებები ტრანსფორმირდა მსოფლიო საზოგადოებაში. ამ ტრანსფორმაციამ შეზღუდა ეროვნულ კონტექსტზე მორგებული ინსტიტუციური მოდელები, რაოდენობრივად გაზარდა განათლებაში ჩართული პირების (მათ შორის პროფესორ-მასწავლებლების) რიცხვი და განათლების უნივერსალიზაციას შეუწყო ხელი. ეს პროცესი ქმნის „ცოდნის საზოგადოებას“ და ერთი მხრივ, მჭიდროდ აკავშირებს განათლებას საზოგადოებასთან, მეორე მხრივ კი, უქვემდებარებს განათლებას ისეთ აქტორებს, როგორცაა ინდუსტრიები, ფინანსურ მოგებაზე ორიენტირებული სისტემები მათი ტექნიკურ-ფუნქციონალური მოთხოვნებით და სხვ., და

საფრთხეს უქმნის უნივერსიტეტის ფუნდამენტურ ფუნქციას – ცოდნის შექმნასა და გავრცელებას (იქვე, გვ. 291). ახალი ინსტიტუციონალიზმის თეორია მიუთითებს, რომ დღევანდელ მსოფლიოში ფართოდ გამოყენებული, უმაღლესი განათლების ეროვნულ დონეზე მოქმედი სტრუქტურები მრავალი წლის განმავლობაში ყალიბდებოდა, თუმცა ისინი სულაც არ არის ადგილობრივი წარმოშობის. უფრო მეტიც, ეს მოდელები გლობალიზაციისა და უნივერსალიზაციის კვალდაკვალ ადგილობრივი მოდელების ადაპტაციას ახდენენ, და უქვემდებარებენ მათ გლობალურ წესებს (იქვე). ახალი ინსტიტუციონალიზმის თეორიის ძირითადი დაშვებაა, რომ გლობალური ინსტიტუციური გარემო ქმნის ჰომოგენურ ადგილობრივ სტრუქტურებს – უმაღლესი განათლების ორგანიზაციული მოდელები გლობალურად ინსტიტუციონალიზდება სპეციფიური ლოკალურ-კულტურული ნიუანსებით (Meyer et al, 2007, გვ. 191).

ახალი ამოქმედებული მოდელი საკმაოდ მოწყვლადი იქნება ადგილობრივი პრაქტიკისა თუ რეალობისათვის, მაგრამ ახალი ინსტიტუციონალიზმის თეორიის მიხედვით, უნივერსალური და გლობალური მოდელი ადგილობრივ სტრუქტურებში განსხეულდება (იქვე, გვ. 194). ამის მაგალითია, რომ 2004 წელს საქართველოში უმაღლესი განათლების ახალი კანონი ზუსტად ასევე იღებდა ახალ ინსტიტუციურ მოწყობას – გლობალურ სქემას – და ნერგავდა ადგილზე არსებულ სტრუქტურებში, უნივერსიტეტებსა თუ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ყოველგვარი წინასწარი მომზადებისა და შეფასების გარეშე, თუ რამდენად ეფექტიანი იქნებოდა ახალი ინსტიტუციური სქემები არსებულ გარემოში. ახალი ინსტიტუციონალიზმის თეორია იმასაც მიუთითებს, რომ ყოველთვის არსებობს ერთგვარი „სიცარიელე“ ფორმალიზებულ მოდელსა და მის უშუალო ამოქმედებას შორის (Meyer et al, 2007). მაგალითისათვის შეიძლება მოვიყვანოთ საქართველოს კონტექსტში სამეცნიერო კვლევის განხორციელების აუცილებელი მოთხოვნის წაყენება მწირი რესურსების მქონე უნივერსიტეტებისთვის.¹²

12 ხარისხის უზრუნველყოფის სტანდარტების მიერ დადგენილი ვალდებულება კვლევის აუცილებლად განხორციელების შესახებ ზემოთქმულის კარგი მაგალითია. 2018 წლის ინსტიტუციური ავტორიზაციისა და უცხოელი ექსპერტების ძირითადი შენიშვნები სწორედ კვლევების განხორციელების და კვლევის სტანდარტის დაცვას შეეხებოდა (იხ. სხვადასხვა უნივერსიტეტის ავტორიზაციის ექსპერტთა შეფასებები, რომლებიც ღიად ხელმისაწვდომია განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის ვებგვერდზე). კვლევისათვის რეალური ფინანსების არარსებობა უნივერსიტეტებისთვის არ ხსნის სტანდარტის დაცვის ვალდებულებას.

ახალი ინსტიტუციონალიზმის თეორიის, როგორც ამხსნელი მოდელის გამოყენება, კარგად შეიძლება ბოლონის პროცესის და მასში განვითარებული პროცესების მიმართ. როგორც ბერნარდ ვახტერი 2004 წელს წერდა, ბოლონის დეკლარაცია (1999) მიზნად ისახავდა ევროპული განათლების კონკურენტუნარიანობის და კურსდამთავრებულთა დასაქმების შესაძლებლობების გაზრდას, რის მისაღწევადაც შემოიღო აკადემიური ხარისხების მარტივად გასაგები სისტემა, ასევე კრედიტების საერთო ევროპული სისტემა, ხარისხების აღიარება მობილობის ხელშეწყობისათვის და ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმები მიღებული ცოდნისა და კვალიფიკაციის გარანტირებული შედეგების დასადაგენად. სხვა სიტყვებით, სორბონაში 1998 წელს გაფორმებული დეკლარაცია, რომელსაც ხელს აწერდნენ საფრანგეთის, გერმანიის, იტალიისა და დიდი ბრიტანეთის მინისტრები ევროპული უმაღლესი განათლების ჰარმონიზაციის მიზნით, საფუძვლად დაედო ბოლონის დეკლარაციას, რომელიც ფაქტობრივად ამ მიზნის ინსტიტუციონალიზებას ახდენს ზემოთ აღწერილი ძირითადი პრინციპების დანერგვით. 2001 წელს პრალაში მინისტრების შეხვედრაზე ბოლონის პროცესმა კიდევ ახალი, „სოციალური“ განზომილება შეიძინა, რაც გულისხმობდა, რომ „უმაღლესი განათლება [არის] საზოგადოებრივი დოვლათი ... [და] პასუხისმგებლობა“ (პრალის კომუნიკე, 2001, გვ. 1). ხოლო, 2003 წელს ბერლინში ბოლონის დეკლარაციის შემდგომი გაფართოებისას, ასევე 2005 წლის ბერგენის სამიტისას, გაჩნდა მოთხოვნა, რომ მონაწილე ქვეყნებში აუცილებლად უნდა არსებულიყო გარკვეული ტიპის ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმები გაცემულ ხარისხებსა და კვალიფიკაციების შემოწმებისთვის. ბოლონის პროცესის ფარგლებში ჩატარებულმა მინისტრიალებმა და სამოქმედო დოკუმენტებმა სრულად შეცვალეს ევროპული უმაღლესი განათლების მრავალფეროვნება და ის ერთ სისტემად აქციეს (ბუდაპეშტი-ვენის დეკლარაცია, 2010). პრალის კონფერენციის მსუბუქად ნახსენები სოციალური განზომილებიდან, 2020 რომის კომუნიკე განსაკუთრებით გამოყოფს ინოვაციური ევროპული უმაღლესი განათლების სივრცის ახალ სამიზნეებს, როგორცაა „გადანყვეტილებები, რომლებიც შეცვლიან ჩვენი საზოგადოების სახეს; მუდმივი განახლება ცოდნის, უნარებისა და კომპეტენციის, რომელიც უპასუხებს გაზრდილ მოთხოვნას ინოვაციურ აზროვნებაზე, ემოციურ ინტელექტზე, ლიდერობასა და ჯგუფურ მუშაობაზე, პრობლემის გადაჭრასა და მენარმოებაზე; უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების მიერ არამარტო

სრული აკადემიური პროგრამების, არამედ სწავლების მცირე ერთეულების განვითარება, რომელიც დაეხმარება მსურველს აიმაღლოს საკუთარი კულტურული, პროფესიული და ტრანსვერსული უნარები და კომპეტენციები ცხოვრების სხვადასხვა საფეხურზე“ (რომის კომუნიკე, 2020, გვ. 6).¹³

საქართველოს ბოლონის პროცესში განვერიანება ერთი მხრივ იყო გლობალურ აკადემიურ ქსელში გაერთიანება და ამ იზომორფული სტრუქტურების „გადმოტანა“, რომელიც აიოლებს ფორმალურ ინტეგრაციას, ხოლო მეორე მხრივ, წარმოშობს პრობლემებს, რომლებიც ლოკალური სიტუაციის გაუთვალისწინებლობის გამო ჩნდება. მაგალითად, უმაღლესი განათლების ეროვნულ სისტემაში 2005 წლიდან ბევრი ფორმალური ცვლილება განხორციელდა, რომლებსაც თან არ სდევდა შესაბამისი ფინანსური რესურსის მობილიზება სახელმწიფოს მხრიდან. ერთ-ერთი მსგავს სირთულეს წარმოადგენს აქცენტის გაზრდა ინოვაციურ და ტექნოლოგიურ განვითარებაზე, მაშინ როდესაც მეცნიერების დაფინანსება მშპ-ს მხოლოდ 0.03%-ს შეადგენს (Chitashvili, 2020).

უმაღლესი განათლების რეფორმების შემდგომ საქართველოში უნივერსიტეტის იდეას¹⁴ (ჯონ ჰენრი ნიუმანისა და კარლ იასპერსის ერთგვარი ალუზია) ბევრი სჯა-ბაასი თუ დისკუსია მოჰყვა, თუმცა სისტემატიზებული სახით აქ ორს გამოვეყოფდით. პირველი ეს არის 2007 წელს ჰაინრიხ ბიოლის ფონდში გამართული საჯარო დისკუსია „უნივერსიტეტის იდეა და ფუნქცია“,¹⁵ და მეორე 2017 წელს ერაზმუს+ ეროვნული ოფისის მიერ განხორცილებული კვლევა „უნივერსიტეტების როლი რეგიონულ განვითარებაში“ (ბრეგვაძე და სხვ., 2017). ამ ორ მოვლენას შორის სხვაობა 10 წელია და კარგად ასახავს საქართველოში განვითარებულ დისკუსიას უნივერსიტეტის, როგორც ინსტიტუციის შესახებ. თუ 2007 წელს ძირითადი დებატები ეხებოდა უნივერსიტეტის იდეის ახლებურად გააზრებას და მის მოდერნულობის კონტექსტში და-

13 ბოლონის პროცესის შემდეგი მინისტრიალი დაგეგმილია 2024 წელს.

14 „უნივერსიტეტის იდეა“ ჯონ ჰენრი ნიუმანის (1852) და კარლ იასპერსის (1923/1946 რედაქტირებული ვერსია) წიგნების სათაურია. კარლ იასპერსმა წიგნის პირველი ვერსია 1923 წელს გამოაქვეყნა. მისი ხელახალი რედაქცია კი – 1946 წელს. იასპერსი მსჯელობს უნივერსიტეტზე, როგორც უნიკალურ სოციალურ ინსტიტუტზე, სადაც სახელმწიფოსა და უნივერსიტეტის ურთიერთობა განსაზღვრავს განათლების მიზნებსა და პროცესებს და ქმნის სპეციფიკურ გარემოს ინტელექტუალური ელიტისთვის.

15 იხ. დისკუსიის ტრანსკრიპტი ბმულზე: https://ge.boell.org/sites/default/files/2019-11/7_GE_University.pdf, ნანახია 1 თებერვალი 2022

ფუნქციას ბოლონიის პროცესის ახალი ინსტიტუციური ფორმით, 2017 წელს უნივერსიტეტის ფუნქცია განიხილება საკმაოდ უტილიტარულ კონტექსტში, პირობითად სერვისისა და ბიზნეს ორიენტაციით, როგორც ხერხი და საშუალება რეგიონული განვითარებისა და კვალიფიციური კადრების მომზადებისათვის. პრაქტიკულად, თუ გადავხედავთ საქართველოში ბოლო ათწლეულის განმავლობაში განხორციელებულ კვლევებს (ლექუა და ამაშუკელი, 2015; ამაშუკელი და სხვ. 2017) უმაღლესი განათლების შესახებ, დავასკვნით, რომ ერთ-ერთ წამყვანი საკითხია უმაღლესი განათლების პრაქტიკული მნიშვნელობა და კომპეტენციების შესაბამისობა ეროვნული ბაზარის მოთხოვნებთან.

ამ კონტექსტში აუცილებელია განვიხილოთ, როგორ ხორციელდება ბოლონიის პროცესით გათვალისწინებული რეფორმების დანერგვა და ინსტიტუციონალიზაცია უმაღლესი განათლების სისტემებში. ამ პროცესის ასახსნელად ახალი ინსტიტუციონალიზმის თეორიასთან ერთად საინტერესოა იზომორფული ცვლილებების მოდელის განხილვაც, რომელიც დი მაჯიოსა და პოუელის მიერ 1983 წელს იქნა შემოთავაზებული. ავტორები განმარტავენ ორგანიზაციებში იზომორფული ცვლილებების და შესაბამისად, ახალი ინსტიტუტების დანერგვის პროცესს სამი მექანიზმის გამოყენებით: იძულებითი, ნორმატიული და მიმეტური. იძულებით იზომორფიზმს ადგილი აქვს მაშინ, როდესაც სახეზეა ფორმალური და არაფორმალური ზეწოლა ზემდგომი ინსტიტუტებიდან და მოლოდინი, რომელსაც საზოგადოება უკავშირებს ორგანიზაციას, რომელზეც ხდება რეფერირება. ჩვენი საკითხის კონტექსტში ამის მაგალითია ბოლონიის რეფორმებზე რეფერირება, როგორც სხვადასხვა პოლიტიკურ-ნორმატიული დირექტივების ლეგიტიმაციის გზა.

მიმეტური იზომორფიზმის შემთხვევაში ხდება გარკვეულ ორგანიზაციებზე, როგორც წარმატებულ შემთხვევებზე სწორება, და მათი სტრუქტურების გადმოტანა. სინამდვილეში, ეს ინსტიტუტები შეიძლება საკმაოდ დაუცველნი და მონყვლადიცი კი იყვნენ, თუმცა, სხვებისთვის და განსაკუთრებით, ახალაღმოცენებული ორგანიზაციებისთვის, მაინც წარმოადგენდნენ როლურ მოდელს (DiMaggio & Powell, 1983). ასე მაგალითად, ერთ უსდ-ს შეუძლია საკუთარი თავი წარმოაჩინოს, როგორც „პრესტიჟული“ და „ინოვაციური“ მეორესთან მიმართებაში, სხვადასხვა რეიტინგებისა და თვლადი ინდიკატორების ხაზგასმით, და ამით უბიძგოს სხვა ორგანიზაციებს მათი „წარმატებული“ მოდელების იმიტირება მოახდინონ.

რაც შეეხება ნორმატიულ იზომორფიზმს, ის თავს იჩენს პროფე-

სიულის სტანდარტიზაციის კონტექსტში (იქვე, გვ. 152). ეს პრაქტიკა საყოველთაოდ მიღებულია გლობალურ დონეზე (მაგალითად, პროფესიული ასოციაციები, კვალიფიკაციის ასამაღლებელი ცენტრები, ექსპერტული ანგარიშები და პუბლიკაციები, აკადემიური ჟურნალები და ა. შ.) და ახდენს კვალიფიკაციების სტანდარტიზაციას, განსაზღვრავს პროფესიული ქცევის წესებსა და ღირებულებებს, რაც შესაძლებელს ხდის კადრები შედარებით მარტივად ჩანაცვლდნენ სხვა, ახალი, შედარებით კონკურენტული კადრებით.

საქართველოში გატარებული რეფორმა იზომორფიზმის სამივე მექანიზმს იყენებს სხვადასხვა დონეზე და სხვადასხვა აქტორის მიერ: იძულებას სახელმწიფოს მხრიდან ბოლონიის რეფორმების ინიცირებით, ნორმატიულს – განათლების სისტემაში ინსტიტუციური და პროგრამული აკრედიტაციის შემოტანით, კვალიფიკაციათა ჩარჩოს დანერგვით და სხვ., და მიმეტურს – უნივერსიტეტების მხრიდან საკუთარი თავის წარმოჩენისა და ლეგიტიმაცით.

იმის გამო, რომ უმაღლესი განათლება საქართველოში 2004 წლისათვის მხოლოდ 86 წლის იყო და აქედან 83 წელი საბჭოთა სისტემის ნაწილი, მისი მოდერნიზაცია და ახალი ტიპის ინსტიტუციონალიზაცია იძულებითი წესის გამოყენებით წარმატებით განხორციელდა.¹⁶ მიმეტური მექანიზმის გამოყენებით, ასევე წარმატებით მიმდინარეობს უნივერსიტეტების ლეგიტიმაცია გლობალურ კონტექსტში. მაგალითად, ეს შეიძლება განხორციელდეს სხვადასხვა სარეიტინგო სისტემების გამოყენებით, როდესაც უნივერსიტეტები საკუთარი მნიშვნელობის განსამტკიცებლად აქვეყნებენ მათ მიღწევებს და ამგვარად ცდილობენ თავის პოზიციონირებას, როგორც მოწინავე და მისაბაძი დაწესებულებისა. ნორმატიული მექანიზმის თვალსაჩინოებად შეიძლება ჩაითვალოს განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ინსტიტუციური ავტორიზაციისა და პროგრამული აკრედიტაციის განახლებული სისტემების დანერგვა 2018 წელს (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2018). რასაც მოჰყვა 2020 წელს განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის განვერიალება უმაღლესი

16 არცერთ ექსპერტს არ სჯეროდა რომ უმაღლესი განათლების კანონში (2004) მითითებული გარდამავალი დებულებების შესრულება და ორგანიზაციული ახალი ფორმით მოწყობა შესაძლებელი იქნებოდა ორ წელიწადში. ხელისუფლებამ ეს ცვლილება ნამდვილად განახორციელა და ახალი ორგანიზაციული ფორმით 2007 წლის ბოლონიის ანგარიშში მითითებული ყველა ცვლილება სრულად იყო დანერგილი: სამსაფეხურიანი უმაღლესი განათლება, კრედიტების ევროპული სისტემა, დიპლომის სტანდარტული დანართი, მობილობის ინსტიტუციონალიზაცია და ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის შექმნა.

განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპულ ასოციაციაში (ENQA). თუმცა, ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპული სახელმძღვანელო პრინციპების საქართველოს კონტექსტში გადმოტანა პირდაპირ არ/ვერ ითარგმნება ქართული უსდ-ების მიმართ წაყენებული მოთხოვნების რელევანტურობასა თუ მათი შესრულების ხარისხის რეალისტურად შეფასებაში. სხვა სიტყვებით, ეროვნულ დონეზე მოქმედი ხარისხის უზრუნველყოფის მოდელი ვერ ახერხებს სისტემაში არსებული პრობლემები და საჭიროებები „მოიხელთოს“ (Amashukeli, Lezhava & Chitashvili, 2020). თუნდაც, იმ მიზეზით, რომ უსდ-ების დიდი ნაწილი ინსტიტუციური ავტორიზაციის და აკადემიური პროგრამების აკრედიტაციის განახლებული სტანდარტებით საკუთარი შედეგების (თვით) შეფასებას ვერ ახორციელებს/ვერ ზომავს – მთავარ „მიღწევად“ უსდ-ების მიერ კვლავ შიდა რეგულაციებისა და სტრატეგიული დოკუმენტების გადახედვა-მონესრიგება რჩება გარე შეფასების მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად (ცოტინაშვილი, 2020; გვ.99). ჩვენი კვლევის კონტექსტში საყურადღებოა, რომ ბოლონის პროცესის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი განზომილება გულისხმობს, უმაღლესი განათლების დაკავშირებას დასაქმების ბაზარსა და ეკონომიკურ კეთილდღეობასთან (Bologan Declaration, 1999). აქედან გამომდინარე, ჩვენ ვიკვლევთ, რამდენად იქონია გავლენა 2005 წლიდან ბოლონის პროცესის ფარგლებში ამოქმედებულმა იზომორფულმა მოდელებმა უმაღლესი განათლებისა და შრომის ბაზრის კავშირზე.

1.3 საკვლევი საკითხის აქტუალობა და კვლევის ფოკუსი

უმაღლეს განათლებასა და ინდივიდუალურ თუ საზოგადოებრივ ეკონომიკურ კეთილდღეობას შორის კავშირის კვლევა მეტად აქტუალურია გასული საუკუნის 50-იანი წლებიდან მოყოლებული, როდესაც საფუძველი ჩაეყარა განათლების ეკონომიკის აკადემიურ დისციპლინას (Schultz, 1961; Becker, 1964; Mincer, 1974). უმაღლესი განათლების ეკონომიკური განზომილება კომპლექსური ფენომენია. მაგალითად, ერთი მხრივ, ის გულისხმობს, რომ საგანმანათლებლო სისტემა დასაქმების ბაზრისთვის შრომით რესურსს – ადამიანურ კაპიტალს ქმნის და ამ გზით, ეკონომიკის მუშაობა-გაძლიერებას უზრუნველყოფს (Becker, 1994, Teixeira, 2014), ეს კი უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებს განათლებასა და დასაქმების ბაზარს შორის დამაკა-

ვშირებელი რგოლის ფუნქციას ანიჭებს (Humburg et. al, 2013). მეორე მხრივ, სხვადასხვა ავტორების მიერ განსაკუთრებით ხაზგასმულია უსდ-ს მნიშვნელობა, კურსდამთავრებულთა თვითდასაქმების უნარების და შესაძლებლობების გაძლიერების გზით, დასაქმების ბაზრის ფორმირებაში (Zaman et al, 2021; Kostoglou & Siakas, 2012).

საქართველოში, ზემოთ აღნიშნული განათლება-დასაქმების საკითხები უმაღლეს საგანმანათლებლო სივრცეში განსაკუთრებით აქტუალური მას შემდეგ გახდა, რაც 2005 წელს ქვეყანა ბოლონიის პროცესის წევრი გახდა. უმაღლესი განათლებისა და შრომის ბაზრის ურთიერთმიმართება უმაღლესი განათლების ერთიანი ევროპული სივრცისა (EHEA) და მისი თანმხლები ბოლონიის პროცესის ჩარჩო-პროგრამის ერთ-ერთ წამყვან კომპონენტს წარმოადგენს. ბოლონიის დეკლარაციის (1999) თანახმად, უმაღლეს განათლებასა და დასაქმების ბაზარს შორის მჭიდრო კავშირების დამყარება, დასაქმების უნარის გაძლიერება და კონკურენტული სამუშაო ძალის ფორმირება EHEA-ს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ამოცანაა (Bologna Declaration, 1999).

დღეის მდგომარეობით საქართველოში უმაღლესი განათლების პოლიტიკურ-ეკონომიკური მნიშვნელობა არაერთ ეროვნულ სტრატეგიულ და ნორმატიულ დოკუმენტშია ასახული. მაგალითად, 2014 წლის 27 ივნისს ევროკავშირთან ასოცირების შეთანხმების ხელმოწერით, საქართველოს მიერ ნაკისრ ვალდებულებას წარმოადგენს უმაღლესი განათლების ხარისხის ამაღლება და მისი თანხვედრა ევროკავშირის „უმაღლესი განათლების მოდერნიზაციის დღის წესრიგსა“ და ბოლონიის პროცესთან, რაც ასევე გულისხმობს უსდ-ებსა და შრომის ბაზარს შორის თანამშრომლობის გაძლიერებას კურსდამთავრებულთა დასაქმების შესაძლებლობების გაზრდის მიზნით (საქართველო-ევროკავშირის ასოცირების შესახებ შეთანხმების გზამკვლევი, 2014. გვ. 55). უმაღლესი განათლების მნიშვნელობა ნათლად არის ასახული როგორც 2005 წელს მიღებულ „უმაღლესი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონში (თავი 1, მუხლი 3, პუნქტი 1), ასევე 2014 წელს დამტკიცებულ სოციალურ-ეკონომიკური განვითარების სტრატეგიაში „საქართველო 2020“ (გვ. 47-48). რაც შეეხება 2017 წელს დამტკიცებულ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიან 2017-2021 სტრატეგიას, მასში უმაღლეს განათლებასა და შრომის ბაზარს შორის შესაბამისობის გაძლიერება არ სახელდება დამოუკიდებელ სტრატეგიულ ამოცანად. ამ სტრატეგიაში შრომის ბაზრის მოთხოვნებთან შესაბამისობის ასპექტები (დასაქმებისა და თვითდასაქმების პოტენციალის გაზრდა)

უფრო მეტად პროფესიული განათლების კონტექსტშია განხილული (გვ. 27-29, 35-38) და მხოლოდ ზოგად ქრილში უკავშირდება უმაღლეს განათლებას (იქვე, გვ.36). თუმცა, სწორედ, 2017-2021 სტრატეგიის ფარგლებში განხორციელდა ხარისხის უზრუნველყოფის რეფორმა (2015-2017წწ.): განახლდა უსდ-ს ავტორიზაციისა და უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტები (ევროპული სტანდარტებისა და სახელმძღვანელო პრინციპების (ESG 2015) მიხედვით) და შრომის ბაზრისა და დამსაქმებლების მოთხოვნების გათვალისწინება და ასახვა აკადემიური პროგრამის შემუშავება-განვითარების პროცესში ხარისხის შეფასების ერთ-ერთ ინდიკატორად განისაზღვრა (უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების ავტორიზაციის სტანდარტები, 2018; უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტები, 2018). თავის მხრივ, უსდ-ებს, ახალი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად და ავტორიზაციის მისაღებად, არსებული აკადემიური პროგრამების, სასწავლო კურსების გადახედვა და თანამედროვე დასაქმების ბაზრის მოთხოვნებთან შესაბამისობაში მოყვანა დასჭირდა. აღნიშნულის განხორციელება კი შესაძლებელი გახდა, მაგალითად, პროგრამული კომიტეტების შექმნით,¹⁷ დამსაქმებლებთან შეხვედრების ორგანიზებით და დარგობრივი საჭიროებების იდენტიფიცირებით, ასევე სტუდენტების და კურსდამთავრებულების საჭიროებების და დასაქმების შესახებ მონაცემების შეგროვებით (Darchia et al., 2019, გვ. 40).

აღსანიშნავია, რომ 2021 წლის დეკემბერში, საჯარო კონსულტაციების პროცესის დაწყების მიზნით, ღიად ხელმისაწვდომი გახდა 2022-2032 წლების განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგიისა და 2022-2023 წლების სექტორული სამოქმედო გეგმების პროექტები.¹⁸ „უმაღლესი სასწავლებლების თითოეული სტუდენტის მომზადება საზოგადოებრივი ცვლილებებისა და შრომითი ბაზრისთვის; მათი აღჭურვა უწყვეტი დასაქმების უნარებით, მრავალმხრივი და დარგობრივი სპეციფიკური კომპეტენციებით, მათ შორის, აქტიური მოქალაქეობისათვის საჭირო უნარებით“ (2022-2032 წლების განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგიის სამუშაო ვერსია, გვ.49) ახალი სტრატეგიის ერთ-ერთი მიზნის (რომელიც მალა-

17 ეს პრაქტიკა სტანდარტულია ამერიკული უნივერსიტეტებისათვის სასწავლო პროგრამების განვითარების პროცესში. მისი ანალოგები ევროპაში ჩნდება ბოლონის პროცესის შემდეგ და ვრცელდება ფართოდ.

18 პუბლიკაციის გამოცემისას არც სტრატეგიის და არც სამოქმედო გეგმების პროექტები საჯაროდ არ განხილულა ან დამტკიცებულა.

ლი ხარისხის განათლების მიწოდებას უკავშირდება) მისაღწევ ამოცანად არის წარმოდგენილი.¹⁹ ამ ამოცანის ფარგლებში, მომავალი ათი წლის განმავლობაში, დაგეგმილია კურსდამთავრებულთა (როგორც უმაღლესი, ისე პროფესიული განათლების) მონიტორინგის სისტემის დანერგვა, რომლის მიზანია კურსდამთავრებულთა კომპეტენციების, დასაქმების სტატუსის, სამუშაო გამოცდილების და სხვ. მონაცემთა ბაზების შექმნა. სტრატეგია ითვალისწინებს უშუალოდ სტუდენტთა გამოკითხვის ეროვნული სისტემის განვითარება-დანერგვასაც²⁰ (იქვე, გვ.43; 2022-2032 წლების უმაღლესი განათლების სამოქმედო გეგმის პროექტი).

ეს კვლევა, გარკვეულწილად, ეხმიანება განათლებისა და მეცნიერების ახალი ეროვნული სტრატეგიის პროექტით გათვალისწინებულ ამოცანებს და კერძოდ, საქართველოში კურსდამთავრებულთა განათლება-დასაქმების შესახებ სტატისტიკური მონაცემების მოპოვების კომპონენტს. უნდა აღინიშნოს, რომ სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის მიერ 2016 წელს ჩატარებული, სტატისტიკურად რეპრეზენტატიული კვლევა ასევე სწავლობდა ფორმალურ განათლებასა და დასაქმებას შორის კავშირებს. თუმცა, მასში საქართველოში ბოლონის პროცესით გათვალისწინებული რეფორმების დაწყების შემდეგ კურსდამთავრებულთა წილი მთლიანი შერჩევის მხოლოდ 35%-ს შეადგენდა,²¹ განსხვავებით 2021 წელს ჩატარებული კვლევისგან, რომლის სამიზნე ჯგუფს, ექსკლუზიურად, 2008-2020 წლების კურსდამთავრებულები შეადგენდნენ. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ეს უკანასკნელი ფოკუსირდება ტრანსფერული (გამჭოლი) უნარების საკითხზე: უსდ-ს როლზე სტუდენტებისთვის ამ ტიპის უნარების განვითარებაში და შემდეგ, ამ უნარების მნიშვნელობაზე კურსდამთავრებულთა დასაქმებაში (დეტალურად იხ. მეთოდოლოგიის თავი). სამწუხაროდ, საქართველოს ზრდასრულ მოსახლეობაში (სტუდენტების და

19 ამ სტრატეგიაში პროფესიული განათლების განვითარება საერთაშორისო სავალუტო ფონდისა და მსოფლიო ბანკის შრომის ბაზრისათვის საჭირო პროფესიული კადრების მომზადების შესახებ გამოთქმული რეკომენდაციებს გათვალისწინებით აისახა.

20 სტუდენტთა გამოკითხვა, როგორც ბერკეტი, სასწავლო პროცესის განვითარებისა და პროფესორ-მასწავლებელთა კონტრაქტირებისთვის ამერიკული უნივერსიტეტების სტანდარტული პრაქტიკაა. ევროპაში ესეც ბოლონის პროცესის შედეგად დაინერგა ფართოდ.

21 ვინაიდან კვლევა მიზნად ისახავდა მონაცემების შეგროვებას ქვეყნის მთლიანი პოპულაციის შესახებ და არა რომელიმე კონკრეტული ჯგუფის, მაგალითად, 2005 წლის შემდეგ კურსდამთავრებულების, პროფესიული გამოცდილების ან მიღწევების შესახებ. კვლევა ხელმისაწვდომია ბმულზე: <http://css.ge/?p=873&lang=ka>

კურსდამთავრებულების ჩათვლით), არ ხორციელდება ადამიანური კაპიტალის სტანდარტიზებული სისტემატური კვლევები,²² რომელიც ინდივიდების დარგობრივ-სპეციფიკურ თუ ტრანსფერულ კომპეტენციებს (ცოდნას, უნარებს და მათი გამოყენების შესაძლებლობებს) პირდაპირი გზით (და არა თვითშეფასების საფუძველზე) შეაფასებდა.²³ რამდენადაც ჩვენთვის ცნობილია, სტუდენტების/კურსდამთავრებულების კომპეტენციების ასეთ შეფასებას საქართველოში არც თავად უსდ-ები ახორციელებენ.

ტრანსფერულ უნარებზე კვლევის ფოკუსი განპირობებულია იმითაც, რომ ისინი დასაქმების ხელშემწყობი უნარებია, რომელიც მეტწილად, ფორმალურ საგანმანათლებლო გარემოში ვითარდება (OECD, 2019; UNICEF, 2019), მითუმეტეს, თუ ვსაუბრობთ კურსდამთავრებულთა დასაქმების უნარიანობაზე²⁴ (Artes et al., 2017). ეს დეტალი არსებითად მნიშვნელოვანია ჩვენი კვლევისთვის, რომელიც სწორედ უმაღლეს განათლებასა და დასაქმებას შორის კავშირებს სწავლობს.

ტრანსფერული უნარების განვითარება არ არის სასრული პროცესი (UNICEF, 2019, გვ.10-11), თუმცა, ფორმალური საგანმანათლებლო დაწესებულებები ნამდვილად არის ის გარემო, სადაც ინდივიდებისთვის დარგობრივი თუ ტრანსფერული უნარების და შესაბამისად, დასაქმების უნარიანობის განვითარების ხელშემწყობა ხდება. სწორედ ამიტომ, სასწავლო კურიკულუმი, პედაგოგიკა (სწავლა-სწავლების მეთოდები) და სტუდენტების მიღწევების შეფასება ტრანსფერული უნ-

22 საქართველოს შესახებ ხელმისაწვდომია მხოლოდ 2013 წლის მსოფლიო ბანკის პროგრამის „უნარები დასაქმებისა და პროდუქტიულობისთვის“ (STEP Skills Program) სტატისტიკური მონაცემები, რომელიც გაანალიზებულია სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის 2016 წლის კვლევის ანგარიშში. კვლევა ხელმისაწვდომია ბმულზე: <http://css.ge/?p=873&lang=ka>

23 როგორსაც ატარებს, მაგალითად, ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია (OECD): <https://www.oecd.org/skills/piaac/data/> ან მსოფლიო ბანკი: <https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about> (აფასებს პირდაპირი და თვითშეფასების გზით). უნდა აღინიშნოს, რომ ორივე კვლევა ძალიან საბაზო უნარებს აფასებს. ამავედროულად, მსოფლიო ბანკის კვლევაში გამოყენებული ტესტური დავალებების უდიდესი ნაწილი სირთულის პირველ და მესამე დონეებს შორის ნაწილდება (სულ, სირთულის ხუთი დონეა).

24 უნდა აღინიშნოს, რომ დასაქმების უნარიანობა არ არის დასაქმების იდენტური ტერმინი: ის გულისხმობს იმ ცოდნის, უნარების და პერსონალური მონაცემების ერთობლიობას, რომელიც ზრდის ინდივიდის დასაქმების შესაძლებლობებს (თუმცა, არა დასაქმების გარანტიებს). კურსდამთავრებულთა დასაქმება და მათი დასაქმების უნარიანობა საუნივერსიტეტო განათლების პირდაპირ შედეგად (ან ვალდებულებად) განსაზღვრული არ არის – ის მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის შემადგენელი ასპექტია (Artes et al., 2017, გვ. 10).

არების განვითარების სამი მთავარი კომპონენტია სწავლა-სწავლების პროცესში (Artess et al., 2017, გვ. 39; UNICEF, 2019, გვ. 25).

საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში ტრანსფერული უნარების საკითხი დღის წესრიგში განსაკუთრებით გააქტიურდა მაშინ, როდესაც უმაღლესი განათლების შიდა და გარე ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის განახლება დაიწყო ევროპული სტანდარტებისა და სახელმძღვანელო პრინციპების (ESG 2015) მიხედვით (დამტკიცდა და დაინერგა უსდ-ების ავტორიზაციის და უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის ახალი სტანდარტები). აკადემიური პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტის ერთ-ერთი პუნქტი, სწორედ, ტრანსფერული უნარების განვითარების საკითხს ეხება „პრაქტიკულ, სამეცნიერო/კვლევით/შემოქმედებით/საშემსრულებლო“ უნარებთან ერთად. აკრედიტაციის სტანდარტების შეფასების სახელმძღვანელოში აღნიშნულია, რომ საქართველოში მოქმედი აკადემიური პროგრამები სტუდენტებისთვის პრაქტიკული/ტრანსფერული უნარების განსავითარებელ პრაქტიკულ კომპონენტს, მეტწილად, დამოუკიდებელი კურსის/კურსების სახით წარმოადგენენ და ხშირად, პროგრამის დამამთავრებელ სემესტრში (გვ.25). სახელმძღვანელოში განხილულია სხვა ორი მოდელიც: სასწავლო კურსებში ინტეგრირებული პრაქტიკული კომპონენტი და შერეული, რომელიც ითვალისწინებს ზემოხსენებული ორი მოდელის ერთდროულად გამოყენებას.²⁵

ჩვენი კვლევის მიზანია, უმაღლესი განათლების როლის კვლევა კურსდამთავრებულთა დასაქმების, დასაქმებისუნარიანობის და მენარმეობის უნარების გაძლიერებაში, მათთვის შესაბამისი კომპეტენციების განვითარების გზით. ჩვენ გავაანალიზეთ როგორც უმაღლესი განათლების სფეროს წარმომადგენლების მოსაზრებები, ისე კურსდამთავრებულთა შეფასებები. კვლევის მეთოდოლოგია დეტალურად აღწერილია შემდეგ თავში.

25 სახელმძღვანელოს მიხედვით, სწავლა-სწავლების მეთოდების დაყოფა იმ მეთოდებად, რომელიც „ხელს უწყობს კონკრეტული მასალის ათვისებას“ და „ავითარებს ზოგად/ტრანსფერულ უნარებს“, უფრო პირობითი ხასიათისაა, ვინაიდან ეს მეთოდები თეორიულ ცოდნასთან ერთად სტუდენტებს ზოგად კომპეტენციებს მაინც უვითარებს (იქვე. 25-31). უნდა ითქვას, რომ სახელმძღვანელოში არ ფიგურირებს კონკრეტული ემპირიული მტკიცებულებები, რომელიც ზემოთქმულის (და არა მხოლოდ) მართებულობას სათანადოდ გაამყარებდა. ასევე, არც ისეთი ძირითადი ცნებებია განმარტებული, როგორცაა მაგალითად, ცოდნა, უნარი, კომპეტენცია და მათ შორის განსხვავებები, ან განსხვავება დარგობრივ-სპეციფიკურ და ტრანსფერულ უნარებს/კომპეტენციებს შორის და სხვ.

თავი 2. კვლევის მიზანი, მეთოდი და ძირითადი ცნებების განმარტება

საქართველოში უმაღლეს განათლებასა და დასაქმების შესაძლებლობებს შორის კავშირის კვლევის მიზნით, განვსაზღვრეთ შემდეგი ამოცანები:

კვლევითი ამოცანა 1: არის თუ არა გათვალისწინებული უმაღლესი განათლების პოლიტიკაში რიგი გამოწვევები, რომელიც უმაღლესი საგანმანათლებლო სისტემისა და შრომის ბაზრის ერთმანეთთან კავშირს/დაკავშირებას ეხება?

კვლევითი ამოცანა 2: როგორ აფასებენ თავად უნივერსიტეტების კურსდამთავრებულები მიღებული უმაღლესი განათლების ხარისხს?

კვლევითი ამოცანა 3: როგორ აფასებენ კურსდამთავრებულები უმაღლესი განათლების როლს დასაქმებისა და მენარმეობისთვის საჭირო კომპეტენციების და განსაკუთრებით, ტრანსფერული უნარების განვითარებაში?

მოცემულ კითხვებზე პასუხის გასაცემად განხორციელდა კვლევა შერეული მეთოდოლოგიით თვისებრივი და რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენებით. განვსაზღვრეთ რამდენიმე სამიზნე ჯგუფი იმისთვის, რომ უმაღლესი განათლების წინაშე არსებული გამოწვევები მაქსიმალურად მოგვეცვა.

კვლევითი ამოცანა 1

განათლების პოლიტიკის შეფასებისთვის გამოვიკითხეთ უმაღლესი განათლების დამოუკიდებელი ექსპერტები, რომლებიც წლების განმავლობაში მუშაობენ უმაღლესი განათლების პოლიტიკის შეფასებასა და ანალიზზე, ასევე უნივერსიტეტების წარმომადგენლები, როგორც ადმინისტრაციული, ასევე აკადემიური პერსონალი, და უმაღლესი განათლების ყოფილი და კვლევის პერიოდში მოქმედი პოლიტიკის შემქმნელები²⁶ – განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და მასში შემავალი საჯარო სამართლის იურიდიული პირების (სსიპ) წარ-

26 კვლევის ეთიკიდან გამომდინარე, მესამე თავში წარმოდგენილ ციტატებში ეს კონკრეტული მითითება (პოლიტიკის შემქმნელის სტატუსი) არ კეთდება იმ მიზნით, რომ მკითხველის მიერ პირის იდენტიფიცირება შეუძლებელი იყოს.

მომადგენლები, რომლებიც პასუხისმგებელი არიან არა მხოლოდ სხვადასხვა სტრატეგიული დოკუმენტების მომზადებაზე, არამედ მათ განხორციელებასა და მონიტორინგზე. ამ ჯგუფებთან ჩატარდა 30 სიღრმისეული ინტერვიუ ისეთ საკითხებზე, როგორცაა განათლების პოლიტიკის შექმნის პროცესი და ქვეყნის სტრატეგიული ხედვა უმაღლესი განათლების მიმართულებით; დასაქმების ბაზრის სპეციფიკა და მისი მონაწილეობა უმაღლესი განათლების განვითარებაში – საქართველოში „ცოდნის ეკონომიკის“ წარმოების პროცესი; კურსდამთავრებულთა ტრანსფერული უნარების განვითარება და სწავლა-სწავლების პრაქტიკული კომპონენტის მნიშვნელობა. თვისებრივი კვლევის რესპონდენტები მრავალპროფილური უნივერსიტეტებიდან შევარჩიეთ, თბილისიდან და სხვა დიდი ქალაქებიდან (ქუთაისი, ბათუმი, თელავი). მრავალპროფილურ უნივერსიტეტში ვგულისხმობთ ისეთ საგანმანათლებლო დაწესებულებას, რომელიც მოიცავს სხვადასხვა აკადემიურ მიმართულებას (სოციალური, ეკონომიკური და ჰუმანიტარული მეცნიერებები, ზუსტი და საბუნებისმეტყველო დარგები), რაც საშუალებას მოგვცემდა ფართო სურათი დაგვეჩვენა და კვლევის შედეგები არ ყოფილიყო რომელიმე კონკრეტულ მიმართულებაზე დაფუძნებული.

კვლევითი ამოცანა 2 და 3:

კვლევის მეორე სამიზნე ჯგუფს წარმოადგენენ დამსაქმებლები და თვითდასაქმებულები, რომლებთანაც, 2021 წლის ზამთარში, ონლაინ რეჟიმში 4 ფოკუსჯგუფი ჩატარდა. პუბლიკაციაში დისკუსიის თვითდასაქმებულ მონაწილეებს „სტარტაპერების“ ჯგუფის სახელით მოვიხსენიებთ. მათი კვლევაში ჩართვა მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ ვინაიდან გვინტერესებდა, თუ რა კავშირია მიღებულ უმაღლეს განათლებას, ტრანსფერულ უნარებსა და მეწარმეობის შესაძლებლობებს შორის (იხ. კვლევის ამოცანები). როგორია მათი გამოცდილება საქართველოში მოქმედ საგანმანათლებლო დაწესებულებებთან თანამშრომლობის კუთხით და რა წვლილი აქვს უმაღლეს განათლებას დასაქმების ბაზრის განვითარებაში – როგორც ადამიანური რესურსის მომარაგების, ასევე არსებული ბაზრის გაფართოების კუთხით, რაც ახალი კერძო კომპანიების ან/და ეკონომიკური საქმიანობის ტიპების განვითარებას გულისხმობს. აღნიშნულის გააზრება კი მნიშვნელოვანია არა ზოგადად თვითდასაქმებულის პერსპექტივიდან, რომელიც შესაძლოა მრავალი წლის განმავლობაში ფლობს მცირე ან დიდ ბიზნესს, არამედ დამწყე-

ბი, ახალგაზრდა მენარმის შეხედულებების შესწავლით. სწორედ ამიტომ კვლევის ფარგლებში ვიყენებთ ტერმინს „სტარტაპერი“. თუმცა, იმისთვის, რომ მკითხველისთვის გასაგები იყოს ტერმინის არსი, აქვე უნდა განვმარტოთ მისი საერთაშორისო მნიშვნელობა და ჩვენი კვლევის შეზღუდვებით გათვალისწინებული, დავინრობებული შინაარსი.

სტარტაპის განსაზღვრების შესახებ საკმაოდ ბევრი მსჯელობა სამეცნიერო და არასამეცნიერო ლიტერატურაში. სხვადასხვა ავტორების მიხედვით, სტარტაპსა და დამწყებ ბიზნესს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებაა, კერძოდ კი, სტარტაპად შეიძლება კვალიფიცირდეს ისეთი ტიპის კომპანია, რომელიც განვითარების საწყის ეტაპზეა (დაარსებიდან 1-5 წელი), ბიზნესის განვითარების ინოვაციურ მოდელს იყენებს და მიმართულია განვითარების არატრადიციულ მეთოდების შექმნაზე (Mohout and Keimen, 2016; Blank, 2013; Ries, 2011 ციტირებულია Skala, 2019). ამ შემთხვევაში მნიშვნელობა არ აქვს, ქმნის თუ არა ის ინოვაციურ პროდუქტს ან სერვისს, არამედ იმას, თუ რა გზებით ცდილობს სწრაფი წარმატების მიღწევას. ძირითადად კი, ეს ხდება შეზღუდული რესურსებისა და ბაზარზე არსებული მკვეთრი დეფიციტს ფონზე ახალი, მოთხოვნის სწრაფად დაკმაყოფილებაზე ორიენტირებული ბიზნეს მოდელის შექმნით (ნებისმიერ სფეროში). სტარტაპის შემთხვევაში, სახეზე გვაქვს ბიზნესის არგამოსვლის მაღალი რისკისა და „მისი დამფუძნებლების ცოდნის, უნარების, გამოცდილების და სოციალური კაპიტალის“ კომბინაცია, რაც წარმატების შემთხვევაში, მოცულობაში ბიზნესის სწრაფ ზრდასა და ინვესტიციის მოზიდვას გულისხმობს, რაც აღნიშნული ბიზნესის ღირებულების სწრაფ ზრდასაც განაპირობებს (Skala, 2019).

აღნიშნულის კვალობაზე რთულია განისაზღვროს, რამდენად კლასიფიცირდება საქართველოში არსებული სტარტაპები ზემოთ მოცემული დეფინიციის ფარგლებში, ვინაიდან, ამის შეფასება მოითხოვს არსებული სტარტაპ ეკოსისტემისა და მათი ბიზნესმოდელების ფუნდამენტურ შესწავლას, რაც წინამდებარე კვლევის მიზანს არ წარმოადგენდა. გარდა ამისა, საქართველოში არსებული სტარტაპ მონაცემთა ბაზებშიც (მაგ. www.startuperi.ge) არ არის მოცემული განსხვავება ახლადდაწყებულ ბიზნესსა და სტარტაპს შორის. უფრო მეტიც, სტარტაპი გაიგივებულია ახალშექმნილ ბიზნესთან, რომელიც მაქსიმუმ 2 წლისაა. შესაბამისად, შევეცადეთ, ჩვენც ანალოგიური მიდგომა გამოგვეყენებინა და აქცენტი გაგვეკეთებინა დამწყებ მენარმეზე, როგორც სტარტაპერის დეფინიციაზე, და რესპონდენტების შერჩევისას

მხოლოდ გარკვეული კრიტერიუმებით გვეხელმძღვანელა: ფლობს თუ არა დამფუძნებელი ბოლონიის პროცესის ფარგლებში მიღებულ უმაღლეს განათლებასა და გარკვეულ სამუშაო გამოცდილებას; არის თუ არა ბიზნესის სანყის ეტაპზე (დაარსებიდან მაქსიმუმ 5 წელი), და არის თუ არა მისი საქმიანობა მიმართული ბაზარზე არსებული კონკრეტული დეფიციტის შევსებაზე (მოიცავს როგორც მომსახურებს სფეროს, ასევე პროდუქციის წარმოებას). ჩვენი კვლევის რესპონდენტების უმეტესობაც სწორად ამ კლასიფიკაციაში ხვდება და მათი საქმიანობის სფერო მოიცავს შემდეგს: საბავშვო პროდუქცია, ბავშვთა და მოზრდილთა გასართობი ინდუსტრია, კვების ინდუსტრია, მინოდების სერვისი, ჯანდაცვის საქმიანობები, ტანსაცმლის წარმოება.

კვლევის შემდეგ სამიზნე ჯგუფს წარმოადგენდა უმაღლესი განათლების უშუალო ბენეფიციარები – კურსდამთავრებულები, რომლებთანაც 2021 წლის იანვარ-თებერვალში ჩატარდა რაოდენობრივი გამოკითხვა (1201 რესპონდენტი).²⁷ ვინაიდან, ეროვნული უმაღლესი განათლების სისტემის მოდერნიზაციის (ევროპულ სტანდარტებთან ჰარმონიზების) მნიშვნელოვანი ეტაპი 2005 წელს საქართველოს ბოლონიის პროცესში გაერთიანებით დაიწყო, რაოდენობრივი კვლევის სამიზნე ჯგუფად შევარჩიეთ ის პირები, რომლებმაც ბაკალავრის ხარისხი 2008-2020 წლებში მიიღეს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ 2008 წლის კურსდამთავრებულები შერჩევაში მოხვდნენ იმ ლოგიკის გათვალისწინებით, რომ პრაქტიკულად, მათ მხოლოდ ერთი აკადემიური წელი ისწავლეს ბოლონიის პროცესის დაწყებამდე²⁸ და ძირითადი განათლება მაინც რეფორმების პირველი ტალღის ფარგლებში მიიღეს.

მიუხედავად იმისა, რომ რაოდენობრივი კვლევა დაგეგმილი იყო პირისპირ ინტერვიუს სახით, 2020-2021 წლის განმავლობაში კოვიდ-19-ით გამოწვეული პანდემიისა და ქვეყანაში არსებული შესაბამისი შეზღუდვების გათვალისწინებით გამოკითხვა ჩატარდა შერეული მეთოდით: სატელეფონო (21.1%) და ონლაინ (თვითადმინისტრირებადი) გამოკითხვა (78.9%).²⁹

27 დეტალური ინფორმაციისა და კურსდამთავრებულთა დემოგრაფიული განაწილებების თვის, იხილეთ თავი 4 და შენიშვნები.

28 ბერგენის სამიტი, რომელზეც საქართველომ მოაწერა ხელი ბოლონიის პროცესში მონაწილეობას, გაიმართა 2005 წლის 19-20 მაისს, რაც გულისხმობს, რომ რეფორმების პირველი ტალღა ოფიციალურად 2005-2006 აკადემიური წლიდან დაიწყო, მიუხედავად იმისა, რომ მანამდეც 2004 წლიდან მიმდინარეობდა სხვადასხვა ტიპის ცვლილებები განათლების სისტემაში, როგორცაა მაგალითად, უმაღლესი განათლების ახალი კანონის მიღება.

29 გამოკითხვა ჩატარდა კავკასიის კვლევის რესურსების ცენტრმა (CRRC). სამიზნე

რაოდენობრივი კვლევის ინსტრუმენტი (სტრუქტურირებული კითხვარი) დაეფუძნა კურსდამთავრებულების კომპეტენციების/უნარების კვლევის საერთაშორისო გამოცდილებას. კერძოდ, ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) ზრდასრულთა კომპეტენციების საერთაშორისო შეფასების პროგრამის (PIAAC), მსოფლიო ბანკის პროგრამის „უნარები დასაქმებისა და პროდუქტიულობისთვის“ (STEP Skills Program) და პროფესიული განათლების განვითარების ევროპული ცენტრის (CEDEFOP) „ევროპული უნარები და სამუშაოები“ კვლევის ინსტრუმენტებს (კითხვარებს). მოხდა აღნიშნული კითხვარებიდან ჩვენი კვლევისთვის საჭირო ცვლადების შერჩევა და ადაპტირება საქართველოს კონტექსტის გათვალისწინებით, ასევე, ჩვენი წინა კვლევების შედეგების ინტეგრირება და ერთიანი ინსტრუმენტის შემუშავება. განხორციელდა მონაცემთა როგორც აღწერითი, ასევე ახსნითი სტატისტიკური ანალიზი (კროსტაბულაცია, კორელაცია, ლოგისტიკური რეგრესული ანალიზი).

ჩვენი კვლევის კითხვარი შედგებოდა რამდენიმე თემატური ნაწილისგან: კურსდამთავრებულთა დემოგრაფიული კომპონენტი, მიღებული უმაღლესი განათლების შეფასება, დასაქმება და განათლება, თვითდასაქმება, და უმუშევრობა. ვინაიდან, კვლევის ფარგლებში განსაკუთრებული აქცენტი კურსდამთავრებულთა უნარებზე, უფრო კონკრეტულად კი – ტრანსფერულ (ან როგორც EHEA-ს ბოლო წლების დოკუმენტაცია უწოდებს – ტრანსვერსულ) უნარებზე კეთდება, მნიშვნელოვანია განვმარტოთ თუ რას მოიაზრებს ეს ტერმინი. უფრო ზოგადი განმარტებით რომ დავიწყოთ, უნარი (skill) – ეს არის მიღებული ცოდნის³⁰ გამოყენების (რეალიზების) შესაძლებლობა კონკრეტული ამოცანების შესასრულებლად და პრობლემების გადასაჭრელად; უნარები არის როგორც კოგნიტური (გულისხმობს ლოგიკური, ინტუიციური და შემოქმედებითი აზროვნების გამოყენებას), ისე პრაქტიკული ტიპის (დანყებული ხელით მუშაობიდან სხვადასხვა მეთოდის, მასალის,

ჯგუფის შერჩევა CRRC-ის რესპონდენტების იმ ბაზის გამოყენებით განხორციელდა, რომელსაც გამოთქმული აქვს თანხმობა CRRC-ის კვლევებში მონაწილეობაზე. ასევე, გამოყენებულ იქნა ე. წ. თოვლის გუნდის მეთოდი. შესაბამისად, კვლევის შედეგები ქვეყნის მთლიან პოპულაციაზე ვერ განზოგადდება და უმაღლესი განათლების და დასაქმების საკითხების ირგვლივ, მხოლოდ კონკრეტულ სამიზნე ჯგუფში (2008-2020 წლების კურსდამთავრებულები) არსებულ ტენდენციებს ასახავს.

30 ცოდნაში იგულისხმება ფაქტების, პრინციპების, თეორიების და პრაქტიკების ერთობლიობა, რომელიც დაკავშირებულია სამუშაოს ან სწავლის სფეროსთან. ცოდნა არის სწავლის პროცესში მიღებული ინფორმაციის ასიმილაციის შედეგი (ESCO Handbook, 2017)

ინსტრუმენტების გამოყენების უნარის ჩათვლით) (ESCO Handbook, 2017, გვ. 18). უნარების სინონიმად ხშირად იყენებენ კომპეტენციასაც, რაც განმარტებულია შემდეგნაირად: ცოდნის, უნარების, პიროვნული, სოციალური და/ან მეთოდოლოგიური შესაძლებლობების გამოყენების დადასტურებული უნარი სამუშაო ან სასწავლო სიტუაციებში, პროფესიულ და პიროვნულ განვითარებაში. თუმცა, ამ ორ ტერმინს შორის განსხვავებაც არსებობს: უნარი გულისხმობს მეთოდების ან ინსტრუმენტების გამოყენებას კონკრეტულ გარემოში და განსაზღვრულ ამოცანებთან მიმართებაში, ხოლო კომპეტენცია, თავისი შინაარსით, უფრო ფართოა და გულისხმობს ინდივიდის შესაძლებლობას, დამოუკიდებლად (ავტონომიურად) და შემოქმედებითად გამოიყენოს თავისი ცოდნა და უნარები ახალ სიტუაციებსა და გაუთვალისწინებელი გამოწვევების წინაშე (იქვე, გვ. 18-19). აქ, ამ ორ ტერმინს ჩვენ არა სონინიური, არამედ ზემოაღნიშნული განსხვავებული შინაარსით გამოვიყენებთ.

რაც შეეხება უშუალოდ ტრანსფერულ/ტრანსვერსულ უნარებს, ეს უნარის ისეთი ტიპია, რომელიც თანაბრად რელევანტურია სხვადასხვა საქმიანობისა და ეკონომიკური სექტორისთვის. აზროვნება, ენა/მეტყველება, ცოდნის გამოყენება, სოციალური ინტერაქცია, დამოკიდებულებები და ღირებულებები – ის საბაზო და „რბილი“ უნარებია, რომელიც ადამიანის პიროვნული განვითარების ქვაკუთხედად მიიჩნევა (იქვე, გვ. 20). ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის (OECD) მიერ კარგად არის შეჯამებული ბოლო ათწლეულების წლის განმავლობაში იდენტიფიცირებული და საერთაშორისო დონეზე განსაზღვრული იმ კონკრეტული უნარების ნაკრები, რომელიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ინდივიდების ეკონომიკურ საქმიანობასა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში (იხ. ცხრილი 2.1). სწორედ, ამ უნარების და მათი შეფასების ინდიკატორების მიხედვით ვიხელმძღვანელებთ ჩვენი კვლევის ინსტრუმენტის შექმნის პროცესშიც. შესაბამისად, ვეცადეთ, რომ კითხვარში წარმოდგენილი უნარები ყოფილიყო: ა) გამჭოლი (ტრანსვერსული) ან მაქსიმუმ, კროსსექტორული – რელევანტური რამდენიმე ეკონომიკურ სფეროში საქმიანობისთვის (სხვა სიტყვებით, არა სექტორსპეციფიკური ან საქმიანობასპეციფიკური), ბ) შესაბამისობაში კვალიფიკაციათა ეროვნულ ჩარჩოს მიხედვით კვალიფიკაციის მე-ნ დონისთვის (საბაკალავრო საფეხური) განსაზღვრულ ინდიკატორებთან (საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის ბრძანება №69/ნ, 10.04.2019).

ცხრილი 2.1 მეტაკლასიფიცირებული კომპეტენციების ჩარჩო (OECD, 2016)

კომპეტენციის კატეგორიები	ინდიკატორები
A. კოგნიტიური კომპეტენციები	
კომუნიკაცია	კითხვა, წერა, ვერბალური კომუნიკაცია, უცხო ენის ფლობა
ინფორმაციის დამუშავება	ანალიტიკური აზროვნება, ინფორმაციის ორგანიზება
პრობლემის გადაჭრა	პრობლემის იდენტიფიცირება, სამოქმედო გეგმის დასახვა და იმპლემენტაცია, კაუზალური/კორელაციური კავშირების დადგენა და პრობლემის გადაჭრის პროცესში მათი გამოყენება
სწავლა	სწავლის უნარი, რეფლექსია, სწავლის პროცესის მართვა
მათემატიკა	რაოდენობრივი მაჩვენებლების გამოყენება, რაოდენობრივი მსჯელობა, კომუნიკაცია მათემატიკურ ენის გამოყენებით
B. ინტერპერსონალური კომპეტენციები	ჯგუფური მუშაობა, პროექტულ სამუშაოში მონაწილეობა, კულტურული სენსიტიურობა, მოლაპარაკების წარმოება
C. ინტრაპერსონალური კომპეტენციები	
თვითრეგულირება	გაცნობიერება/საკუთარი მოქმედებების ანგარიშის მიცემა, თვითრეფლექსია, შემეცნება, ადაპტურობა, სტრესთან გამკლავება
მენეჯმენტი	საკუთარი თავის (ასევე სხვების) მენეჯმენტი, ორგანიზება, პასუხისმგებლობა
შემოქმედებითობა/წარმოება	კრეატივი, ინიციატივა, შეფასების და რისკის განევა
D. ტექნოლოგიური კომპეტენციები	
ICT	ტექნოლოგიებთან მუშაობა, ტექნოლოგიები

კვლევის შეზღუდვები

რაც შეეხება კვლევის შეზღუდვებს, როგორც უკვე აღინიშნა, თვისებრივი კვლევის ფარგლებში სამიზნე უნივერსიტეტებად შევარჩიეთ მრავალპროფილური საგანმანათლებლო დაწესებულებები, და შესაბამისად, მათ აკადემიურ ან/და ადმინისტრაციულ პერსონალთან ჩავატარეთ სიღრმისეული ინტერვიუები. აღნიშნულის მიზეზია ის, რომ საქართველოში ამ ეტაპზე 56 ავტორიზებული უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება ირიცხება (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი, n.d.), ხოლო ჩვენი კვლევის ფარგლებში შეუძლებელი იქნებოდა ყველა მათგანის მოცვა. შესაბამისად, იმისთვის, რომ ზოგადი სურათი მიგვეღო, არჩევანი მრავალპროფილურ უნივერსიტეტებზე შევაჩერეთ. აქედან გამომდინარე, კვლევის შედეგები ზოგად ტენდენციებს კარგად ასახავს, თუმცა სასურველია სპეციფიური აკადემიური მიმართულებების უფრო დეტალური კვლევა.

გარდა ამისა, კვლევა წარმოადგენს კურსდამთავრებულთა მიერ ტრანსფერული უნარების თვითშეფასებას და არა კოგნიტური და პრაქტიკული უნარების სტანდარტიზებულ, პირდაპირ შეფასებას, რაც კურსდამთავრებულთა კომპეტენციებს უფრო ობიექტურად გაზომავდა და მეტად რეალურ სურათს გვაჩვენებდა. აქედან გამომდინარე, თავიდანვე არსებობდა იმის მოლოდინი, რომ (თვით)შეფასების შედეგები იქნებოდა მეტად სუბიექტური. ამასთან, კვლევის შედეგების 2008-2020 წლების ყველა კურსდამთავრებულზე განზოგადების საშუალება არ გვაქვს, ვინაიდან რესპონდენტების შერჩევა, აღნიშნულ წლებში კურსდამთავრებულთა მთელი პოპულაციისთვის და მითუმეტეს, უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების მიხედვით რეპრეზენტატიული არ არის.

თავი 3. თვისებრივი კვლევის ქირითადი შედეგები

3.1 უმაღლესი განათლების სისტემაში არსებული გამოწვევები

როგორც ზემოთ აღინიშნა, კვლევის პირველ ამოცანას წარმოადგენდა უმაღლესი განათლების სისტემური პრობლემების კვლევა, განსაკუთრებით დასაქმების ბაზართან მიმართებაში. წინამდებარე თავი სწორედ ამ საკითხის განხილვასა და ანალიზს ეძღვნება და ეყრდნობა უნივერსიტეტების წარმომადგენლების, განათლების ექსპერტებისა და უმაღლესი განათლების პოლიტიკაზე მომუშავე პირების ინტერვიუების შედეგებს.

სანამ უშუალოდ ინტერვიუების შედეგების განხილვაზე გადავალთ, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ბოლონის პროცესის სახელმძღვანელო პრინციპების ინსტიტუციონალიზაციისთვის, აუცილებელია ამ პრინციპების ნორმატიულ დოკუმენტებსა და სტრატეგიაში ასახვა. ზემოთ უკვე ითქვა, რომ 2005 წლის რეფორმების მნიშვნელოვან ნორმატიულ საფუძველს 2004 წელს მიღებული უმაღლესი განათლების კანონი წარმოადგენდა. ბოლონის პროცესით გათვალისწინებული მიზნების ასახვა განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგიაში მხოლოდ 2014 წელს დაიწყო, როდესაც შემუშავდა „განათლებისა და მეცნიერების სისტემის განვითარების სტრატეგიული მიმართულებების“ სამუშაო დოკუმენტი.³¹ მართალია, მისი დამტკიცება ეროვნულ დონეზე არ მომხდარა, მაგრამ ეს იყო ერთიანი განათლების ხედვის ჩამოყალიბების პირველი მცდელობა ბოლონის პროცესის რეფორმების ფარგლებში.³² მასში უმაღლესი განათლების განვითარების სტრატეგიულ მიზნებს შორის სახელდება უმაღლესი განათლების ხარისხის მართვისა და დაფინანსების მოდელის სრულყოფა, შიდა და საერთაშორისო თანამშრომლობის გაძლიერება და მობილობის ხელშეწყობა, კვლევისა და სწავლის ერ-

31 დოკუმენტი ხელმისაწვდომია ბმულზე: <https://www.mes.gov.ge/uploads/strategia..pdf>

32 აღნიშნული დოკუმენტის აქ ხსენება მნიშვნელოვანია ჩვენი კვლევის კონტექსტში. ფაქტი, რომ 2014 წელს შემუშავებული დოკუმენტის დამტკიცება არ მომხდარა, და განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია დამოუკიდებელი საქართველოს ისტორიის მანძილზე მხოლოდ ერთხელ, 2017 წლის დეკემბერში დამტკიცდა, მიუთითებს განათლების მიმართ სახელმწიფოს რეალურ დამოკიდებულებასა და არათანმიმდევრულ პოლიტიკაზე, რაც პუბლიკაციაში გვაქვს ხაზგასმული.

თიანი სივრცის ფორმირება, უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის ბარიერების აღმოფხვრა და უმაღლესი განათლების ბაზრის მოთხოვნებთან თავსებადობის გაზრდა. ამ უკანასკნელ მიზანში მოკლედ არის გაერთიანებული კარიერული განვითარების ხელშეწყობა უნივერსიტეტებში, და პრაქტიკაზე ორიენტირებული სწავლების განვითარებასა და დასაქმების ხელშეწყობი პოლიტიკის განხორციელება. თუმცა, არსად არ არის აღნიშნული ეს როგორ, რა მექანიზმებითა და რესურსებით შეიძლება განხორციელდეს. როგორც უკვე ითქვა, ეს დოკუმენტი მხოლოდ პროექტის სახით დარჩა და მისი დამტკიცება არ მომხდარა.

ზემოთქმულის გათვალისწინებით, ჩვენი კვლევის ფარგლებში საინტერესოა თვისებრივი კვლევის რესპონდენტების შეფასებები. სტრატეგიული დოკუმენტებისა და ზოგადად, პოლიტიკის შემუშავების განხილვისას ინტერვიუების შედეგად, პირველ რიგში, გამოიყო განთლების სისტემის არათანმიმდევრული დაგეგმვის, მართვისა და ზოგადად, პოლიტიკების საკითხი. რესპონდენტების აზრით, სისტემის მართვა-ფუნქციონირება ცენტრალიზებულია და დამოკიდებულია კონკრეტული პიროვნებების (განათლების მინისტრების) დონეზე, რომლებიც, თავის მხრივ, ხშირად იცვლებიან. ყველა ახლადდანიშნული მინისტრი (მიუხედავად იმისა, წარმოადგენს თუ არა წინამორბედის პოლიტიკურ გუნდს), მის დანიშვნამდე შესრულებული სამუშაოების შეფასების გარეშე, ახალი რეფორმების განხორციელების და სტრატეგიების შემუშავების საჭიროებაზე საუბრობს. ამის ნათელი მაგალითია, 2018 წლის შემოდგომაზე განათლებისა და მეცნიერების ახალი მინისტრის, მიხეილ ბატიაშვილის მიერ დაანონსებული სტრატეგიის ცვლილება („ცვლილებები, პრობლემები, მოულოდნელობები, აღმოჩენები და ისევ რეფორმების მოლოდინი – 2018 წელი განათლებაში,“ 31 დეკემბერი 2018), მაშინ როცა განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია მხოლოდ 2017 წლის დეკემბერში დამტკიცდა. აღნიშნული ცხადად მოწმობს, რომ სისტემაში არ მუშაობს მემკვიდრეობითობის პრინციპი, რაც, საბოლოოდ, არათანმიმდევრულ გადანყვეტილებებსა და მოქმედებებში ითარგმნება, და დამატებითი ადამიანური და ფინანსური რესურსების ხარჯვას განაპირობებს. საერთო ჯამში კი, ასეთი პროცესები საქართველოში განათლების ხარისხის განვითარებაზე ნეგატიურ გავლენას ახდენს. აქვე, აუცილებლად უნდა ითქვას, რომ ეროვნული უმაღლესი განათლების სისტემაში ზემოხსენებული საკითხების პრობლემურობაზე არაერთ სტატიაში, კვლევით პუბლიკაციაში და პოლიტიკის ნარკვევში ღიად მსჯელობენ უკვე მრავალი წე-

ლია (Glonti & Chitashvili, 2006; ბრეგვაძე, 2013; ლეჟავა და ამაშუკელი, 2016; Jibladze, 2017; Chakhaia & Bregvadze, 2018; Darchia et al., 2019; Amashukeli et al., 2020; Chitashvili, 2020; ცოტინაშვილი, 2020).

„განათლების სისტემა პირდაპირ კავშირშია საარჩევნო ციკლთან და ჩვენ ამას ვხედავთ არა მარტო საშუალო, არამედ უმაღლესი განათლების დონეზე. ცვლილებები აბსოლუტურად პოლიტიზებულია, მიბმულია საარჩევნო ციკლთან [...] [განათლების და მეცნიერების] სტრატეგია მიბმულია კონკრეტულ პიროვნებებზე და მინისტრები რომ იცვლებიან, რყევები არის, ნდობა კი სისტემისადმი შერყეულია“ (რესპ.3, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი).³³

„ზოგადად, ჩვენი განათლების სისტემის და მათ შორის, უმაღლესი განათლების სისტემის ძირითადი პრობლემაა ის, რომ სისტემა არ იმართება სწორად [...] როცა ერთ კაცზე დადის და ეს არის მინისტრი, რომელიც გადანყვეტილებებს იღებს და განსაზღვრავს სისტემა საით უნდა განვითარდეს, იქ არის სუბიექტივიზმის მაღალი ხარისხი. შესაბამისად, ვიღებთ იმას, რაც გვაქვს. მინისტრების ხშირი ცვლა იწვევს ამას: იცვლება მინისტრი, იცვლება პოლიტიკა. ერთი მთავრობის პირობებშიც კი, გინდაც ორი-სამი წლის შუალედით, რიგ შემთხვევებში, [პოლიტიკა] რადიკალურად შეიცვალა“ (რესპ.11, მამრ., უმაღლესი განათლების მკვლევარი).

„არანაირი მემკვიდრეობითობა არ არის და ახალი მინისტრი რომ მოდის, წინა მინისტრის რალაცებს გადადებს ეგრევე თაროზე, თუნდაც ერთი [პოლიტიკური] გუნდიდან იყვნენ, თან ისე, რომ ანალიზი არ ხდება: ჩვენ არასდროს მოგვისმენია ანალიზი, ეს მინისტრი რომ წავიდა, რა გააკეთა მან სწორად და რა არასწორად. ახალმა გუნდმა ხომ უნდა წარმოადგინოს, რომ ეს პროექტი აი, ასე მიდიოდა, ჩვენ კი ამას ვცვლით ამიტომ და ამიტომ“ (რესპ.15, მდედ., პროფესორი, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

33 კვლევაში მოყვანილი მრავლობითი ციტატები პასუხობს ამა თუ იმ თემის ირგვლივ გამოკვეთილ სხვადასხვა საკითხს. შესაბამისად, თითოეული ციტატა ასახავს ამ მრავალფეროვნებას.

„მემკვიდრეობითობის სიმცირეა, მთავრობის ცვლილების პირობებში კი არა, ერთი და იგივე მთავრობის პირობებშიც კი ისეთი პროცესები იჭედება და არ ვითარდება, რომელთა ხელახალი დაწყებაც ახალ რესურსებთანაა დაკავშირებული, რაც პროცესს აჩერებს და აფერხებს“ (რესპ. 20, მამრ., რექტორი, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

კვლევის მონაწილეთა აზრით, სისტემის არათანმიმდევრულობის გამოძახილია ის, რომ უმაღლესი განათლების პოლიტიკის გათვლა, და შესაბამისად, უნივერსიტეტების ფუნქციონირების დაგეგმვა არ ხდება გრძელვადიანი, შედეგზე ორიენტირებული პერსპექტივის გათვალისწინებით. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ზემოაღნიშნული სტრატეგიები (2017-2021) და სტრატეგიის პროექტები (2014), ხოლო ავტორიზაციის სტანდარტები ითხოვს უნივერსიტეტებისგან, ჰქონდეთ სტრატეგიული გეგმები, ეს ყველაფერი შედარებით ფორმალურად ხდება და მათი პრაქტიკაში განხორციელება ნაკლებად შესამჩნევია. ამის მიზეზად კი სახელდება ის ფაქტი, რომ ქვეყანაში არ არსებობს საზოგადოებრივ-პოლიტიკური შეთანხმება, თუ როგორი განათლების სისტემა გვსურს ქვეყანას ჰქონდეს და რა მიზნით. ამის გათვალისწინებით, არ ფუნქციონირებს არც უმაღლესი საგანმანათლებლო სისტემის განვითარების (რეალური) სტრატეგიული ხედვა.

„მგონი, რაღაც კონსენსუსი უნდა იყოს ამ ქვეყანაში, თუ რისთვის გვინდა უმაღლესი განათლება? რატომ გვჭირდება უმაღლესი, საშუალო, თუ პროფესიული განათლება? რა არის ქვეყნის მოლოდინი ამ უმაღლესი განათლების მიმართ? და მერე, პოლიტიკის ხელშემწყობი სტრატეგიებიც იქნებოდა თანხვედრაში. ეს კონსენსუსი არ გვაქვს, რომ ყოფილიყო, ვითარება სხვანაირი იქნებოდა. მე ახლა ვერ ვხედავ ერთიან პოლიტიკას უმაღლესი განათლების მიმართულებით. მე ვხედავ ფრაგმენტირებულ პროცესებს“ (რესპ.14, მდედ., ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

„მგონია, რომ არაა პოლიტიკა განსაზღვრული. რეალურად, სტრატეგიული ხედვა არ არის და განათლების სისტემა არის ძალიან სუსტი. რომ შევხედოთ სხვა

სექტორებს, განვითარების გეგმების პრიორიტეტები და ორიენტირები ცნობილია და განათლების სტრატეგიაზე გვაქვს სუსტი მდგომარეობა, ნაკლებად შეთანხმებულია და შემდეგ, ესეც განაპირობებს დოკუმენტების სისუსტეს [...] მე მაკლია სტრატეგიული ხედვის, პრიორიტეტების არსებობა და ვხედავ ატომიზაციისკენ მიდრეკილებას, რაც არსებულ პრობლემებს ვერ გადაწყვეტს“ (რესპ.19, მდედ., პროფესორი, კერძო უნივერსიტეტი).

კვლევაში ჩართული ექსპერტების დიდი ნაწილი საკმაოდ კრიტიკულად აფასებს, უშუალოდ, 2017-2021 წლების განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგიის შესრულებასაც. ამ შემთხვევაშიც, პრობლემას ქმნის ის გარემოება, რომ განათლების სისტემას და რეფორმებს პოლიტიკური ძალები იყენებენ, როგორც „საკოზირე კარტს, რომელსაც თუ გააჟღერებენ, ექნებათ ამომრჩეველთა ხმა“ (რესპ.16, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი, არასამთავრობო ორგანიზაცია). როგორც რესპონდენტებმა აღნიშნეს, მოქმედი სტრატეგია მხოლოდ ფორმალურად არსებობს: მართალია, მასში განერილია დიდი მიზნები (რომელსაც, თავის მხრივ, ემპირიული დასაბუთება და შესაბამისი ფინანსური რესურსი აკლია), თუმცა, ის ხარისხის რეალურ გაუმჯობესებას არ/ვერ ემსახურება.

„ფორმალურად [სტრატეგია] დევს და კომიკური სიტუაცია იქმნება: სამინისტროს აქვს სტრატეგია, მოდის ახალი მინისტრი და დებს ახალ სტრატეგიას, რომელიც უფრო სურვილების ჩამონათვალია. აი, მე მინდა გავაკეთო ესო... ეს სტრატეგია დევს ცალკე, მტვერი ეყრება და ყოველ წელს ვისმენთ ახალ-ახალ იდეებს“ (რესპ.11, მამრ., უმაღლესი განათლების მკვლევარი, არასამთავრობო ორგანიზაცია)

„[სტრატეგიაში] გრანდიოზული მიზნები რომ არ ჩანდნენ, არ გამოჩნდება, რომ რაღაცას ვფაფხურობთ. გრანდიოზულ მიზნებზეა მიბმული ის, რომ რაღაცას ვაკეთებთ. ვიტყვი, რომ დავამტკიცე სამი დარგობრივი მახასიათებელი, მაგრამ რანაირია ეს სამი დარგობრივი მახასიათებელი? ხარისხი არის შიგნით? ამაზე ვართ ორიენტირებული, რომ რაღაც გრანდიოზულს ვსახავთ

და მერე დავნერთ, რომ აი, შევასრულეთ“ (რესპ.12, მდედ., ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

როგორც ერთ-ერთი რესპონდენტი აღნიშნავს, სტრატეგიული დოკუმენტიდან 2019 წლისთვის შესრულებული იყო მხოლოდ რამდენიმე პუნქტი და მათ შორის შედარებით მდგრადი მიღწევა უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ახალი სტანდარტების დანერგვა და ამის საფუძველზე, საქართველოსთვის უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპული ასოციაციის (ENQA) სრული წევრის სტატუსის მინიჭება იყო. თუმცა, ერთია დანერგვა და მეორეა – განხორციელება. შესაბამისად, კვლევის მონაწილის აზრით, „ხარვეზიანი“ შესრულების გამო მაღალია იმის ალბათობა, რომ მოსალოდნელი პოზიტიური შედეგები (განათლების ხარისხის გაუმჯობესების თვალსაზრისით) არ იქნას მიღებული, მაგრამ პოლიტიზებულ განათლების სისტემას სტრუქტურული დონის ცვლილების მარტივად განხორციელების შესაძლებლობა აღარ ექნება.

„[...] რაც 2018-2019 წლებში განხორციელდა განათლების სისტემაში, არცერთია სტრატეგიის ნაწილი. ერთადერთი, რაც სტრატეგიულიდან შესრულდა, ეს არის პროფესიული განათლების ახალი კანონი, რომელზეც მართლა ძალიან ბევრი ვინვალეთ და კარგია, რომ დაადგა საშველი და უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმები თავისი დამადასტურებელი ENQA-ში წევრობით [...] რაღაცებს უბრალოდ მარტივად ველარ შეცვლიან იმიტომ, რომ ENQA-ს წევრები გავხდით: რაღაცების შეცვლა თუ მოგვინდება, უნდა ვიფიქროთ, რომ ENQA-დან არ გამოვვარდეთ, რადგან ამის მაგალითები არის. [...] ამიტომ, მაქვს განცდა, რომ შეიძლება პოლიტიკის დონეზე ვერაფერი შეცვალონ, თუმცა ამ ხარვეზიანი დანერგვებით და არასწორი მიდგომებით, უბრალოდ, ვერ მიიღონ ის სარგებელი, რაც უნდა მიეღოთ სხვა შემთხვევაში“ (რესპ.7, მდედ., უმაღლესი განათლების რეფორმის ექსპერტი, არასამთავრობო ორგანიზაცია).

რესპონდენტების ნაწილმა ასევე ილაპარაკა უმაღლესი განათლების როლზე ცოდნის ეკონომიკის შექმნასა და განვითარებაში; ამ

მიმართულებით საქართველოს მდგომარეობა საკმაოდ კრიტიკულად შეფასდა. ერთი მხრივ, საუბარია იმაზე, რომ განათლებას, მეცნიერულ კვლევასა და ინოვაციას შორის „სამკუთხედის შესაკრავად“ რესურსი არის, მაგრამ ამის მხარდამჭერი პირობები და გარემო არ არის შექმნილი, რაც კვლავ სისტემის არათანმიმდევრულ პოლიტიკასთან და მეორე მხრივ, ზოგადად ამ საკითხის მიმართ პოლიტიკის შემქმნელთა ნაკლებ ინტერესთანა დაკავშირებული (არ არსებობს აღსრულების პოლიტიკური ნება).³⁴ ამ საკითხთან კვეთაშია ის გარემოებაც, რომ დღემდე, თითქმის ყველა აკადემიური მიმართულება სახელმწიფოს მიერ პრიორიტეტულ საგანმანათლებლო პროგრამულ მიმართულებად არის გამოცხადებული (მათ შორისა აგრარული მეცნიერებები, ინჟინერია, განათლება, საბუნებისმეტყველო მიმართულებები, ჰუმანიტარული და სოციალური მეცნიერებები), თუმცა არა კვლევის, არამედ სტუდენტების საგრანტო დაფინანსების თვალსაზრისით (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №50/6). აქედან გამომდინარე, აღნიშნული აკადემიური მიმართულების პრიორიტეტიზაცია არ ითვალისწინებს არც მათ ინდუსტრიასთან დაკავშირების გაძლიერებას.

„ეს [ცოდნის ეკონომიკა] არის კვლევისა და განათლების დაახლოება, ინოვაციურობა, ცოდნის სამკუთხედი, როდესაც უნივერსიტეტი, მეცნიერება და ინდუსტრია ერთად მუშაობს ეკონომიკის განსავითარებლად. საქართველოში ორი-სამი უნივერსიტეტი მესახება, რომელთაც ამისი პოტენციალი აქვთ, თუმცა პირობები არა, არც სახელმწიფოს მხრიდან და არც შიდა რესურსით. ეს არის სასიცოცხლო მნიშვნელობის საკითხი, რომელსაც ხისტი და თანმიმდევრული პოლიტიკა სჭირდება“ (რესპ. 29, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი).

„სახელმწიფოს როლი ისაა, რომ ბიზნესების უნივერსიტეტთან, განათლების სისტემასთან დაკავშირებას შეუწყოს ხელი. უცხოეთის გამოცდილების

34 ვინაიდან STEM მიმართულებების განვითარება საქართველოს ყველა არსებულ სტრატეგიულ დოკუმენტშია განხორციელებული, რომელიც უმაღლეს განათლებას ეხება, აღნიშნული საკითხი ჩვენი კვლევის ფარგლებშიც იქნა განხილული თვისებრივი კვლევის რესპონდენტთა მიერ. მიუხედავად იმისა, რომ ეს თემა ჩვენი კვლევის ფოკუსს არ წარმოადგენს, მისი მნიშვნელობიდან გამომდინარე, გადავწყვიტეთ დანართის სახით შემოგვეთავაზებინა მკითხველისთვის (იხ. დანართი 2)

გადმოლება შეიძლება. მეორე ის, რომ შრომის ბაზრის კვლევა კერძო სექტორს კი არ მივანდოთ, სახელმწიფომ გავაკეთოთ წესიერი კვლევა და მივაბათ ქვეყნის განვითარების სტრატეგია. ასეა, თუ ისე, ყველა მთავრობა აცხადებს, რა არის მათი სტრატეგია და რომ დასვა რამდენიმე ორგანიზაცია, ვისაც ამის გამოცდილება აქვს, მშვენიერ სამოქმედო გეგმას და სტრატეგიას შეუმუშავენ. ეს დიდად არაა ჯერჯერობით გაკეთებული. ფორმალურად, სტრატეგიები ყოველთვის გვაქვს“ (რესპ. 7, მდედ., უმაღლესი განათლების რეფორმის ექსპერტი, არასამთავრობო ორგანიზაცია).

„ჩვენთან ლამის ყველა [პროგრამული მიმართულება] პრიორიტეტულადაა გამოცხადებული. როცა ქვეყანა რამეს პრიორიტეტად აცხადებ, ამას დაფინანსებაც უნდა მოჰყვებოდეს. ინსტიტუციის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია, დავინყოთ ამ ბმების [ინდუსტრიასთან] გაკეთება, ოღონდ ეს რეალისტური უნდა იყოს. ფიზიკის პროგრამა თსუ-ში ერთ-ერთი წარმატებულია, რასაც დიდი ისტორია აქვს, თუმცა, დღეს ბმაში არაა რომელიმე ინდუსტრიულ სივრცესთან“ (რესპ. 4, მდედ., ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

მეორე მხრივ, საუბარია საქართველოში საკმაოდ არასტაბილურ ეკონომიკაზე, რაც ბუნებრივია, სამუშაო ადგილების რაოდენობაზეც უარყოფითად აისახება. ბაზრის ჰომოგენურობიდან გამომდინარე, რაც გულისხმობს, რომ საქართველოში რამდენიმე ეკონომიკური სექტორია წამყვანი და იშვიათად იქმნება ახალი ინდუსტრიები და შესაბამისად, ახალი საქმიანობის ტიპები, ბმა უმაღლეს განათლებასა და დასაქმების ბაზართან საკმაოდ მწირი და ერთგვაროვანია. გარდა ამისა, გასათვალისწინებელია დარგობრივი სპეციფიკებიც, რასაც ბაზრის ზოგადი კვლევები ვერ ითვალისწინებს ხოლმე. მაგალითად, თუ კვლევის შედეგად არ გამოვლინდება დამსაქმებელთა მხრიდან მოთხოვნა ჰუმანიტარული მეცნიერების ან თეორიული ფიზიკის კურსდამთავრებულთა საჭიროებაზე, ეს ავტომატურად არ გულისხმობს, რომ უნივერსიტეტებმა აღნიშნული მიმართულებები არ უნდა განავითარონ. აქედან გამომდინარე, რესპონდენტებს შორის არაერთხელ გამოითქვა მოსაზრება, რომ უმაღლესი განათლებასა და დასაქმებას შორის პირდა-

პირი (მიზეზ-შედეგობრივი) კავშირის დამყარება საფრთხილოა. ამ კონტექსტში ხაზი გაესვა იმ პრობლემურ გარემოებასაც, რომ დღემდე, თავად დამსაქმებლების უმრავლესობას არ აქვს ნათელი წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ რა ცოდნითა და უნარებით ალჭურვილი პერსონალი სჭირდება. ეს, თავის მხრივ, უმაღლეს საგანმანათლებლო დანესებულებებსა და დამსაქმებელთა შორის ჯერ ისევ ფორმალური და არა შედეგზე ორიენტირებული კომუნიკაციით აიხსნება. თუმცა, ავტორიზაციისა და აკრედიტაციის განახლებული სტანდარტები მაინც ქმნის იმის საფუძველს, რომ დროთა განმავლობაში, დამსაქმებელთა ჩართულობა უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების განვითარება-განახლების პროცესებში ფორმალურიდან რეალურ დაინტერესებაში და თვისებრივ ცვლილებაში ითარგმნოს; მეორე მხრივ კი, თავად უსდ-ებმა განახორციელონ შრომის ბაზრის და ეკონომიკის რეალური მოთხოვნა-საჭიროებების ასახვა აკადემიური პროგრამების განვითარების და სწავლა-სწავლების პროცესში (Darchia et al., 2019).³⁵ კვლევის მონაწილეთა მხრიდან აღინიშნა ისიც, რომ დასაქმების ბაზართან ბმა პროფესიული განათლების შემთხვევაში უფრო ლოგიკურია, ვინაიდან ის სწორედ სწრაფ დასაქმებაზეა ორიენტირებული (თუმცა, ღარიბი ეკონომიკის და შეზღუდული შრომის ბაზრის პრობლემა, ცხადია, პროფესიული განათლების კურსდამთავრებულებზეც ვრცელდება), ხოლო უმაღლესი განათლების (უნივერსიტეტის) შემთხვევაში მთავარი მიზანი მაინც ახალი ცოდნის შექმნაა.

„ბაზარიც არ არის სანდო ამ ქვეყანაში. ოთხნობიანი ბაკალავრიატში რომ სტუდენტს იღებ და გგონია, რომ დასაქმდება, იმ ოთხი წლის შემდეგ ბაზარი როგორი იქნება ამ ქვეყანაში, იქნება თუ არა საერთოდ, ამის პროგნოზირება არ ხდება. მე ძალიან ფრთხილად ვუყურებ ამ დასაქმებას იმიტომ, რომ დამსაქმებელმაც

35 აქ არ იგულისხმება, რომ უსდ-ებმა აუცილებლად თავადვე უნდა იკვლიონ ბაზრის მოთხოვნები პერმანენტულ რეჟიმში, თუ შესაძლებლობა არ გააჩნიათ. ამის ადამიანური თუ მატერიალური რესურსი, მითუმეტეს დარგობრივი ბაზრის კვლევების ჩატარების კუთხით, საეჭვოა, რომ რომელიმე არსებულ ქართულ უნივერსიტეტს ჰქონდეს. უფრო მეტიც, ავტორიზაცია/აკრედიტაციის სტანდარტების მოთხოვნა ბაზრის კვლევის შედეგების გათვალისწინების შესახებ, არ უნდა იყოს პირდაპირი, ამ კვლევების ჩატარების მნიშვნელობით გაგებული სწორედაც რომ რესურსების სიმწირის გათვალისწინებით. შესაბამისად, ლაპარაკია სახელმწიფოს, არასამთავრობო თუ საერთაშორისო სექტორების მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგების გათვალისწინებაზე, უკვე არსებული ნედლი მონაცემების სიღრმისეულ გაანალიზება-დამუშავებასა და ამგვარად, მათი შედეგების ასახვაზე სასწავლო პროგრამებში.

არ იცის, რა უნდა“ (რესპ. 3, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი)

„დასაქმება ძალიან ადეკვატური საზომი იქნებოდა პროფესიული განათლების, ვიდრე უმაღლეს განათლებაში, რადგან პროფესიული განათლება სწრაფ დასაქმებასთანაა დაკავშირებული. შრომის ბაზარი და უმაღლესი განათლება ვერასდროს იქნება პირდაპირ ბმაში ისე, როგორც პროფესიული განათლება. რომელი ბაზრის კვლევა გიჩვენებს, რომ გჭირდება ფიზიკოსები? არც ერთი, ამიტომ, ასე პირდაპირ ვერ დავეუკავებრებთ. თუმცა, კონკრეტული დარგები, რომლებიც დღეს საქართველოს ეკონომიკას სჭირდება, ის ინსტრუმენტები, რაც ჩადებული გვაქვს, უნდა გამოვიყენოთ. მაგალითად, ჰგონიათ, რომ შრომის ბაზარი და დასაქმება მარტო იმის დათვლით იწყება, რამდენი სტუდენტი საქმდება. საქართველოში ასე ვერ იქნება, რადგან საქართველოს ეკონომიკა არ აქვს, სამუშაო ადგილები არ არის“ (რესპ. 7, მდედ., უმაღლესი განათლების რეფორმის ექსპერტი, არასამთავრობო ორგანიზაცია).

„მე ძალიან ფრთხილად ვუდგები ამ საკითხს, როდესაც საუბარია დასაქმებაზე [...]. როცა უნივერსიტეტი ხარ და შენი პროფილი არის ანალიტიკური, ახალი ცოდნის შემქმნელი ადამიანი უნდა მოამზადო, ესაა შენი ძირითადი მისია. ამით გამოირჩევი და სხვა როლი უნივერსიტეტს, ალბათ, არც აქვს, რადგან, რომ გამოიმუშაო ან ისწავლო დასაქმებისთვის საჭირო უნარები, სულაც არაა აუცილებელი უნივერსიტეტში ნახვიდე. ამისთვის ძალიან ბევრი უფრო ეფექტური შესაძლებლობებია, მაგრამ თუ შენ არ ქმნი ახალ ცოდნას, ამით პრაქტიკულად კარგავ შენ როლს“ (რესპ. 14, მდედ., ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

„[...] დასაქმება კომპლექსური ცნებაა. ის დამოკიდებულია ერთი მხრივ იმაზე, რომ უმაღლეს-დამთავრებულები რომ დასაქმდნენ უნდა არსებობდეს შრომის ბაზარი, ვაკანსიები, ეკონომიკა.

ქვეყანაში, სადაც არაა კარგად განვითარებული ეკონომიკა, დასაქმების ბაზარი ღარიბია და კურს-დამთავრებულთათვის ვაკანსიების რაოდენობა მცირეა [...] იმისათვის, რომ დასაქმება გვექონდეს მაღალი, ეს რამდენიმე ფაქტორია აუცილებელი: ეკონომიკა და შრომის ბაზრის მრავალფეროვნება და მისთვის მზაობა. ჩვენთვის არც ერთია და არც მეორე. ეკონომიკა არაა, სერვისის სფეროა, სადაც მაინცდამაინც დოქტორის სტატუსი არ არის საჭირო, თუმცა ისინიც მუშაობენ, ბაზრის არარსებობის გამო. [...] გარდა ამისა, კომუნიკაცია მნიშვნელოვან როლს ასრულებს შორის არაა, ზემოდან დავეყურებთ ამ შრომის ბაზარს, არა და უნდა ჩავიდეთ იქ და მოვიკითხოთ, როგორი კადრი სჭირდებათ. ეს კომუნიკაცია გამწყდარია, პროფესორები ვსხედვართ ოლიმპოს მთაზე, მაგრამ როცა ჩამოვდებით, დამსაქმებელმა ვერ მითხრა, რა უნდა, რადგან თითონ არ იცის, რა უნდა. კომუნიკაციისთვის ორივე მხარე მზად უნდა იყოს. [...] აქედან გამომდინარე, არის მოთხოვნა და მცდელობები, მაგრამ ეს კომუნიკაცია ჯერ კიდევ ფორმალურია. შემდეგ, რაც სჭირდება უნივერსიტეტს სტუდენტის დასაქმებისთვის მოსამზადებლად, უნდა გავიაზროთ, რომ დასაქმების ფილოსოფია შეცვლილია, აღარაა საბჭოთა დროსავით, როცა ჯერ სოფელში გიშვებდნენ და მერე ქალაქში, აბსოლუტურად იცვლება შრომის ბაზარი“ (რესპ. 29, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი).

რესპონდენტების მიერ სწავლა-სწავლების პროცესში ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გამოწვევად პრაქტიკული კომპონენტის დეფიციტი სახელდება, რაც თანამედროვე სამუშაო ძალის წარმოების შემაფერხებელ ფაქტორად მოიაზრება. ეროვნულ დასაქმების ბაზარზე თანამედროვე ცოდნითა და უნარებით აღჭურვილი ადგილობრივი კადრების დეფიციტია, რასაც ცხადყოფს დამსაქმებლებთან ჩატარებული რაოდენობრივი თუ თვისებრივი კვლევები (ლეჟავა და ამაშუკელი, 2015; გურიის ახალგაზრდული რესურსცენტრი, 2021) და გლობალური კონკურენტუნარიანობის ინდექსიც, რომელშიც საქართველოს 125-ე ადგილი უჭირავს (141 ქვეყნიდან) სამუშაო ძალის უნარების შე-

ფასების კუთხით (Global Competitiveness Report, 2019).³⁶ განათლების ექსპერტების მსჯელობა პრაქტიკული კომპონენტის საჭიროებაზე საინტერესოდ ეხმიანება კურსდამთავრებულებთან ჩატარებული რაოდენობრივ კვლევის შედეგებს, სადაც ცალსახად იკვეთება პრაქტიკული კომპონენტის დადებითი როლი სპეციალობით დასაქმებაზე (იხ. ცხრილი 4.13).

„კურსდამთავრებულებს ზოგჯერ აქვთ საუკეთესო თეორიული ცოდნა, თუმცა, არა მისი გამოყენების უნარი. ამიტომაც, გამოყენებითი ასპექტები ძალიან შესუსტებულია“ (რესპ. 29, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი).

„ძალიან უგულვებელყოფილი არის უმაღლესი განათლების პრაქტიკული კომპონენტი. არის რაღაცა მიმართულებები, რომლებშიც აუცილებელია, გარდაუვალი არის პრაქტიკა. მაგალითად, სტომატოლოგია ავილოთ. ხომ გარდაუვალია მანდ პრაქტიკა? არის რაღაც მიმართულებები, სადაც ვერ უნდა დაამთავრო სტუდენტმა უნივერსიტეტი ისე, რომ პრაქტიკა არ მიიღო“ (რესპ. 12, მდედ., ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

კვლევის არაერთმა რესპონდენტმა კიდევ ერთხელ გაუსვა ხაზი, რომ საუნივერსიტეტო განათლება, დარგობრივი კომპეტენციების გარდა, სტუდენტებს ტრანსფერულ უნარებსაც უნდა უფითარებდეს. პირველ რიგში, ეს კურსდამთავრებულთა დასაქმების უნარიანობას ამალეებს, მუდმივად ცვალებადი ეკონომიკის და შრომის ბაზრის პირობებში, სადაც ხშირად, დარგობრივ კომპეტენციებს ტრანსფერული გადანონის. როგორც განათლების ერთ-ერთმა ექსპერტმა აღნიშნა, ჩვენ თანამედროვეობაში, „ერთხელ და სამუდამოდ მიღებული ცოდნა“ აღარ არსებობს და მნიშვნელოვანია, საგანმანათლებლო პროცესში მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის პრინციპებით ხელმძღვანელობა. თუმცა, რესპონდენტების კრიტიკა მიემართება იმას, რომ თავად

³⁶ მიუხედავად იმისა, რომ გლობალური კონკურენტუნარიანობის ანგარიშში ცალკე გამოყოფილი არ არის უმაღლესი განათლების მქონე სამუშაო ძალის ცოდნისა და უნარების შეფასება, მისი მონაცემები ზოგად სურათს მაინც ასახავს და ქვეყანაში არსებულ ძირითად ტენდენციებს მიყვება, რომლებიც სხვადასხვა ადგილობრივი ორგანიზაციების მიერ ჩატარებულ შრომის ბაზრისა და უმაღლესი განათლების კავშირებს ეხება.

უსდ-ებს და შესაბამისად, მათ წარმომადგენელ ადმინისტრაციულ-აკადემიურ პერსონალს (ცალკეული გამოწვევების გარდა), არ აქვს გაცნობიერებული ტრანსფერტული უნარების სასწავლო პროცესში ინტეგრირების მნიშვნელობა. ეს კი, თავის მხრივ, კავშირშია სწავლა-სწავლების პრაქტიკული კომპონენტის ნაწილთან, რაც, როგორც უკვე ითქვა, ასევე პრობლემურია საქართველოში მოქმედი უსდ-ების უდიდესი ნაწილის შემთხვევაში. საგულისხმოა, რომ ESG 2015-ის მიხედვით განახლებული პროგრამული აკრედიტაციის სტანდარტი გულისხმობს სწავლა-სწავლების პროცესში სტუდენტებისთვის პრაქტიკული და ტრანსფერტული უნარების განვითარების შეფასებასაც, რაც საკითხს კიდევ უფრო მეტ მნიშვნელობას სძენს (უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტები, 2018). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ეს აზრი საინტერესოდ ეხმიანება ჩვენი კვლევის რაოდენობრივ მონაცემებს, რომელმაც კორელაციური კავშირი გამოავლინა კონკრეტული სწავლების მეთოდებსა და ტრანსფერტულ უნარებს შორის (იხ. დიაგრამა 4.8 და 4.9).

„სტუდენტები ისე უნდა გავზარდოთ, რომ ისინი იყვნენ მზად, ცვალებადი სამუშაო გარემოსთვის, უნდა იყვნენ მოქნილები და უნდა იცოდნენ, რომ ერთხელ და სამუდამოდ მიღებული ცოდნა 21-ე საუკუნეში აღარ არსებობს. ის ამთავრებს უნივერსიტეტს ცოდნით და ვალდებულებს, ეს ცოდნა ყოველდღიურად განახლოს. ანუ, სტუდენტებს უნდა ვუშვებდეთ მთელი ცხოვრება სწავლის პრინციპების მცოდნედ. ასევე, სტუდენტს უნდა ჰქონდეს არა მხოლოდ დარგობრივი ცოდნა, არამედ „ტრანსფერტული უნარები“, რომელთაც ის გამოიყენებს ყოველთვის, შრომის ბაზრის ცვლილებასთან ერთად. ანუ, ჩვენ დარგობრივი ცოდნა უნდა მივცეთ ტრანსფერტული უნარებთან კავშირში. თუ სტუდენტს ეს არ აქვს განვითარებული, რაც არ უნდა ეწეროს დიპლომში, ის ვერ დასაქმდება, ვერ იქნება წარმატებული. ეს ტრანსფერტული უნარებია საინფორმაციო ტექნოლოგიები, საკომუნიკაციო უნარები და ა. შ.“ (რესპ. 29, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი).

„აკადემიური წერის კურსი რომ ავიღოთ: დასაქმებულები არიან ხოლმე ადამიანები, რომლებიც ფი-

ლოლოგიის მიმართულებით რაღაცას აკეთებენ და აკადემიურ წერაში მთლად ვერ ერკვევიან, საათები აკლიათ და „მოდით, აკადემიური წერა მივცეთ“. ვფიქრობ, უნივერსიტეტიც ამ ტრანსფერულ უნარებს დიდ მნიშვნელობას და ყურადღებას არ აქცევს“ (რესპ. 2, მდედ., უმაღლესი განათლების რეფორმის ექსპერტი).

„ერთ-ერთი არის კომუნიკაციის უნარი. ეს უნარი სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია. ამის გარეშე უბრალოდ წარმოუდგენელია უნივერსიტეტი რომ დაამთავრო. რიგ შემთხვევაში, ბაზარზე, ტრანსფერული უნარებით უფრო საქმდება ვიდრე დარგობრივი კომპეტენციებით“ (რესპ. 12, მდედ., ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

„მგონი, საქართველოში კარგად არ გვესმის, რა არის ტრანსფერული უნარები, როგორ უნდა გაზომო და განავითარო ის. სხვადასხვა უნივერსიტეტში რომ იკითხო, სხვადასხვა პასუხებს მიიღებ და არც ვიცი, რა არის ის მიდგომები, რითაც შეიძლება ეს მარტივად განვავითაროთ“ (რესპ. 14, მდედ., საერთაშორისო ურთიერთობების სამსახური, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

თვისებრივი კვლევის ფარგლებში კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი გამოიკვეთა, რომელიც ეხება მეცნიერების როლს ცოდნის ეკონომიკისა და დასაქმების ბაზრის განვითარების საკითხში. ჩვენი რესპონდენტების ინფორმაციით, განათლებასა და მეცნიერებას შორის კავშირის გაძლიერებას, შესაბამისად, ცოდნის ეკონომიკის განვითარებას ქვეყანაში და ასევე, უსდ-ების საერთაშორისო თანამშრომლობას, გარკვეულწილად ხელს უშლის არსებული კანონმდებლობა. აქვე უნდა ითქვას, რომ ეს პრობლემა, ძირითადად, სახელმწიფო უნივერსიტეტებს ეხება, როგორც საჯარო სამართლის იურიდიულ პირებს (სსიპ). „ხისტი“ არის ეპითეტი, რომლითაც კვლევის რამდენიმე მონაწილე იმ საკანონმდებლო ნორმებს აღწერს, რომელიც სსიპ-ის სტატუსის მქონე უსდ-ებზე ვრცელდება. მაგალითად, შესყიდვების არსებული პროცედურა ერთ-ერთ მთავარ და სამეცნიერო აქტივობების განხორციელებისთვის შემაფერხებელ ფაქტორად სახელდება. ერთ-ერთი რესპონდენტი აღნიშნავს, რომ ე. წ. spinoff-ების³⁷ ქართული უნივერ-

37 საუნივერსიტეტო „spin-off“ გულისხმობს ისეთ კერძო კომპანიას, რომელიც იყენებს საუნივერსიტეტო სივრცეში შექმნილ ცოდნას და ფინანსურად დაკავშირებულია

სიტყვების ბაზაზე შექმნას ისევ არსებული საკანონმდებლო ჩარჩო უშლის ხელს. თუნდაც, იმ თვალსაზრისით, რომ ყველაზე წვრილმანი ნივთის შესაძენადაც ტენდერის გამოცხადების ვალდებულება ჩნდება. გარდა ამისა, სსიპ-ის სტატუსის მქონე უსდ-ებში ზოგადად არსებული, მოუქნელი ბიუროკრატია ართულებს უმაღლესი განათლების ბიზნეს ეკოსისტემასთან დაკავშირებას, რაც, დეკლარირებულად, ყველა ხელისუფლებისთვის პრიორიტეტული სამუშაო მიმართულებაა.

„მე რასაც შევეჯახე, იმის საფუძველზე ვამბობ. მათი [უსდ-ების] კანონებია ისეთი, რომ შესყიდვები უნდა მოხდეს ტენდერით, რაც დიდი პრობლემაა კომპანიისთვის. [სახელმწიფო სტრატეგიებში] ჩადებულია, რომ უნდა განვითარდეს „spin-off“-ი; [სამედიცინო] უნივერსიტეტი მინდოდა რომ 10%-ით შემოსულიყო და ამ რაოდენობის მოგება ჰქონოდა. [როგორც spin-off კომპანიას] მე ეს გამხდოდა უნივერსიტეტის სივრცის ნაწილად. საერთაშორისო საზოგადოებაში კი მე ისედაც თსუ-ს პროფესორი, მაგრამ უნივერსიტეტი თუ თანადამფინანსებელი იქნებოდა, ეკონომიკურად უნივერსიტეტის კანონმდებლობა ამოქმედდებოდა ანუ კალმის საყიდლად ტენდერი უნდა ჩატარებულიყო, რაც სიგიჟეა. და მერე, საკანონმდებლო ბაზა როგორაა უზრუნველყოფილი?! არასრულყოფილია. აქაც ჩანს, რომ არაა ეს [უსდ-ების ინდუსტრიასთან დაკავშირება] პრიორიტეტი. გამოდიან და იძახიან 5-პუნქტიანი განვითარების გეგმაო და თითქოს სხდომაა კომპარტიის. კარგად უღერს, თითქოს „მე ამისგან გავაკეთებ“ და აქ კვდება ყველაფერი. საარჩევნო ხმების მოსაპოვებლადაა ეს ყველაფერი და მეტი არაფერი“ (რესპ. 8, მამრ., პროფესორი, საერთაშორისო უნივერსიტეტი).

„სსიპ უნივერსიტეტი ამის გაკეთებას ვერ შეძლებს, რადგან ბევრი გამოწვევა აქვს საკანონმდებლო ბაზის გამო. მაგალითად, თსუ-ში, რომელიც არის სსიპ-ი, შევიტანეთ მაგნიტური რეზონანსის აპარატი,

უნივერსიტეტთან, მიუხედავად იმისა, ვინ დააფუძნა ის, პროფესორმა თუ სტუდენტმა. საუნივერსიტეტო „spin-off“ უნივერსიტეტს აძლევს ფინანსურ კომპენსაციას მის ნიაღში შექმნილი ცოდნის კომერციალიზაციისთვის (Hogan and Zhou, 2010).

რომელიც ყველას სჭირდება საქართველოში და არ არის: სინჯებს აგ ზავნიან თურქეთში, გერმანიაში, ჩვენ კი გვაქვს ეს თსუ-ში. ეს რომ გაიგეს ფარმაცევტულ სექტორში, გაუხარდათ, თქვეს, დავდოთ კონტრაქტები და ვითანამშრომლოთო. სანამ თსუ, როგორც სსიპ-ი მოიფიქრებს, თუ როგორი ფორმა მისცეს იურიდიულად ამ თანამშრომლობას, ბიზნესს რალაცა რომ სჭირდება, სჭირდება დღეს და არა ორი წლის მერე. განა ვაკრიტიკებ თსუ-ს, უბრალოდ შეუძლებელია, რომ ამ საკანონმდებლო პირობებში, შენ, როგორც უნივერსიტეტმა იფიქრო ჰაბების განვითარებაზე. ამისთვის, შენ ან სპეციალური კანონმდებლობა უნდა გქონდეს ან კანონში ცვლილება შევიდეს, ან უფრო მეტი მოქნილობის საშუალება უნდა მიეცეთ სსიპ-ებს“ (რესპ. 17, მდედ., საერთაშორისო ორგანიზაცია).

როგორც ზემოთ უკვე ითქვა, 2021 წლის დასასრულს, საჯარო განხილვისთვის ხელმისაწვდომი გახდა 2022-2032 წლების განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგიისა და ასევე, 2022-2023 წლების სექტორული სამოქმედო გეგმების პროექტები, რომელიც ევროკავშირის საჯარო მმართველობის პროექტის (PAR) და მსოფლიო ბანკის ფინანსური მხარდაჭერით მიმდინარე პროგრამის – „ინოვაცია ინკლუზიური განათლება და ხარისხი“ (I2Q)³⁸ ფარგლებში შემუშავდა. გარდა ამისა, საჯარო კონსულტაციების მიღების ეტაპზე გადავიდა უმაღლესი განათლების დაფინანსების ახალი მოდელის პროექტიც, რომელიც ასევე I2Q პროგრამის შემადგენელი კომპონენტია. აქვე, საყურადღებოა, რომ დაფინანსების სისტემის რეფორმის გარდა, განათლებისა და მეცნიერების 2022-2032 წლების სტრატეგია ზემოთ განხილული ისეთი პრობლემური საკითხების გადაჭრას ითვალისწინებს, როგორცაა შესრულების მონიტორინგი და ანგარიშვალდებულება, საკანონმდებლო შესწორებების შეტანა უსდ-ებისთვის შესყიდვის პროცედურის გამარტივების მიზნით, აკადემიური მიმართულებების პრიორიტეტიზაციის მეთოდოლოგიის გადახედვა, უსდ-ებსა და ბიზნესს შორის მობილობის სისტემების განვითარება-განხორციელება და სხვ. თუმცა, ისიც უნდა ითქვას, რომ სისტემის მართვის ნაწილში ცვლილებების პროცესი საკმაოდ ხანგრძლივია და

38 დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია აქ: <http://iiq.gov.ge/>

შუალედური მიზნების მიღწევის პერიოდად, არაუადრეს, 2027 წელი სახელდება (2022-2032 წლების უმაღლესი განათლების სამოქმედო გეგმის პროექტი).

საერთო ჯამში, კვლევის მონაწილე უმაღლესი განათლების სფეროს ექსპერტები, აკადემიური თუ ადმინისტრაციული პერსონალი, საკმაოდ კრიტიკულია უმაღლესი განათლების პოლიტიკის შეფასებისას. რესპონდენტების დიდი ნაწილის აზრით, პირველი და შეიძლება ითქვას, საფუძველმდებარე გამოწვევა განათლების სფეროს პოლიტიკის საკითხია. ეს განაპირობებს არათანმიმდევრულ გადაწყვეტილებას-მოქმედებებს, რომელიც თავის მხრივ, არა შეთანხმებული, არამედ ერთპიროვნულია და ვინაშე პოლიტიკურ ინტერესებს ემსახურება. შესაბამისად, არც უმაღლესი განათლების სისტემაში არსებულ რეალურ საჭიროებებს პასუხობს და მთლიანობაში, არც განათლების პოლიტიკაა შედეგზე ორიენტირებული. აღნიშნულის გაგრძელებაა ისიც, რომ ქვეყანაში ცოდნის ეკონომიკის განვითარების პოლიტიკური მხარდაჭერა არ არსებობს – ამას სჭირდება აკადემიური ცოდნის, ეკონომიკის და ინოვაციის ერთმანეთთან დაკავშირება, ცვლილების შეტანა სხვადასხვა კანონში, მჭიდრო კომუნიკაციის დამყარება ბიზნესის სექტორის წარმომადგენლებთან და ა. შ. უშუალოდ საგანმანათლებლო პროცესთან დაკავშირებით აღინიშნა, რომ მნიშვნელოვან გამოწვევად რჩება სწავლა-სწავლების პროცესში პრაქტიკული სწავლების კომპონენტის „ამუშავება“, სტუდენტებისთვის დარგობრივ კომპეტენციებთან ერთად ტრანსფერული კომპეტენციების განვითარებაზე ზრუნვა. საგულისხმოა ისიც, რომ ჩვენი კვლევის რესპონდენტების მნიშვნელოვანი ნაწილისთვის უმაღლესი განათლება, უპირველესად, ახალი ცოდნის შექმნას უნდა ემსახურებოდეს, ვიდრე ცოდნის მიმღებთა დასაქმების მხარდაჭერას.

ყველაფერ ზემოაღწერილის გათვალისწინებით, საინტერესოა თავად დამსაქმებელთა და დამწყებ მენარმეთა (სტარტაპერების) მოსაზრებები საქართველოში უმაღლესი განათლების, მისი როლის შესახებ ახალგაზრდების დასაქმების თუ თვითდასაქმების უნარების/შესაძლებლობების განვითარება-გაუმჯობესებაში, რაც მომდევნო ქვეთავში იქნება განხილული.

3.2 სტარტაპერებისა და დამსაქმებლების მიერ უმაღლესი განათლების შეფასება

წინამდებარე ქვეთავში განხილულია სტარტაპერებთან და დამსაქმებლებთან ჩატარებული ფოკუსჯგუფების შედეგები. ჩვენი კვლევის ამოცანიდან გამომდინარე, რაც გულისხმობს უმაღლესი განათლების როლის შეფასებას დასაქმებისა და თვითდასაქმებისათვის (მენარმეობა) საჭირო კომპეტენციების განვითარებაში, მნიშვნელოვანია ფოკუსჯგუფის მონაწილე სტარტაპერთა შეხედულებები. კერძოდ, მათი მოტივაცია, თუ რა ფაქტორებმა განაპირობა მათ მიერ საკუთარი საქმიანობის დაწყება და რა როლი ჰქონდა ამ საკითხში მათ მიერ მიღებულ უმაღლეს განათლებას. როგორც აღმოჩნდა, სტარტაპერების ძირითად მოტივაციას წარმოადგენდა კონკრეტულ სფეროში არადამაკმაყოფილებელი მიწოდება ან/და კონკრეტული პროდუქციის დაბალი ხარისხი. ამის გათვალისწინებით, ჩვენი რესპონდენტების ძირითადი მამოძრავებელი მიზანი იყო მოთხოვნა-მიწოდებას შორის არსებული დისბალანსის შევსება და, ამ მხრივ, არსებული ბიზნესშესაძლებლობების გამოყენება. გასაკვირი არაა, რომ ამას თან სდევდა საკუთარი საქმის წარმოების სურვილი, რასაც, გარკვეულ შემთხვევაში, ხელი შეუწყო კოვიდ-19 პანდემიამ და ძირითადი სამსახურის გარეშე დარჩენამ.

„მივედით ამ აზრამდე, რომ რაღაც გვინდოდა ისეთი გაგვეკეთებინა ქართულ ბაზარზე, რაც ჩვენ მოგვწონდა.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„გვინდოდა განსხვავებული დაბადების დღის ცენტრი ყოფილიყო, მაგრამ იდეა მოდიოდა იქიდან, რომ ჩემს შვილს არ მოსწონდა ბევრი ცენტრი, რამდენიმე იყო, რომელიც მისთვის მისაღები იყო და ამოჩემებული ჰქონდა.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„გამეკეთებინა ის, რასაც ვისმენდი და ვეჩხებოდი, მომსახურებაში რაღაც ჩავარდნა იყო, საკურიერო მომსახურებაში, რამდენიმე დღე გვჭირდებოდა, რომ თბილისის მასშტაბით რაღაც ამანათი მისულიყო, ამან მიბიძგა, რომ შემეცვალა ეს ყველაფერი.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ფოკუსჯგუფის მონაწილეთა ნაწილი

ერთმანეთთან ვერ აკავშირებს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში მიღებულ განათლებასა და მათ მიერ საკუთარი ბიზნესის დაწყებას. მათი შეფასებით, მათ მიერ არჩეული პროფესია, რომელსაც დაეუფლნენ უნივერსიტეტში, ზოგის შემთხვევაში კი – განათლების ხარისხი, არ შეესაბამება იმ ცოდნას, რომელიც სტარტაპის დაწყებისას და მენეჯმენტისას დასჭირდათ. იგულისხმება, რომ ზოგიერთი რესპონდენტის შემთხვევაში, უბრალოდ მიღებული ზოგადი განათლება არ იყო საკმარისი და დამატებით მომიჯნავე დისციპლინების ბაზისური პრინციპების ცოდნა იყოს საჭირო, ზოგის შემთხვევაში კი, პირდაპირი პროფილის მიუხედავად (დასაქმება სპეციალობის მიხედვით), განათლების დონე იმდენად დაბალი იყო, რომ სამუშაო გამოცდილებასთან ერთად მოუწიათ აღნიშნული დეფიციტის შევსება.

„განათლების კარგ სასწავლებელში მიღება მაგარია, მაგრამ მე დავამთავრე [დასახელებულია კონკრეტული უნივერსიტეტი] მიუხედავად იმისა, რომ 100%-იანი გრანტი მქონდა და უფასოზე ვსწავლობდი, არც ამ სფეროში [იგულისხმება სტარტაპი] და არც ტურიზმში, ტურიზმის მენეჯმენტი მაქვს დამთავრებული და სასტუმროს საქმეს მიყვები – არა, არა და არა. არ ვთვლი, რომ რამეში დამეხმარა. 0-დან დავიწყე სასტუმრო საქმეში და გამოცდილებამ მომცა, აი ზუსტად სასტუმროში მიღებული გამოცდილება სტარტაპშიც დამეხმარა.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„არანაირი კავშირი არ არის, შემდეგ უფრო ბევრი რამე ვისწავლე, ანუ ზოგადად არ მგონია, რომ რომელიმე სპეციალობა შეიძლება ესე ისწავლო, მანდ ხომ არის პიროვნული განვითარებაც, პიროვნული განვითარების რალაც ეტაპზე ხდება რალაცების გააზრებაც, ამ შემთხვევაში, არანაირი კავშირი არ აქვს.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„ესე ვერაფერს გამოვყოფდი, რომ კიდევ კარგი, რომ [სახელდება კონკრეტული უნივერსიტეტი] ვსწავლობდი თორე ამ სტარტაპს ვერ გავაკეთებდითქო, ვერ ვიტყვი.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„ჩემი პოზიცია იქნება, რომ ეს არ არის მთავარი ფაქტორი, სტარტაპზე მაქვს ლაპარაკი, თორე სხვა პროფესიულ საქმიანობაში, რა თქმა უნდა არის. აი

ზუსტად ეს ის ტერიტორიაა, სადაც შეიძლება არანაირი როლი არ ითამაშოს განათლებამ და ბაზამ, რაც გაქვს ასე ვთქვათ.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

ამავდროულად, ფოკუსჯგუფის მონაწილეების ნაწილს უჭირს ერთ-მანეთისგან გამიჯნოს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მიღებული კონკრეტული განათლება და ზოგადი ცოდნა/კომპეტენციები, რომელიც დააგროვეს სამუშაო გამოცდილების შექენასთან ერთად. უფრო მეტიც, ისინი აღნიშნავენ, რომ უნივერსიტეტში სწავლისას მიიღეს ფუნდამენტური საბაზისო ცოდნა და უნარები, რომელიც მოგვიანებით დაიხვეწა და გამდიდრდა სხვა გარემოში, კერძოდ კი სამუშაო ადგილზე. თუმცა, მეორე მხრივ, ხაზს უსვამენ, რომ არა ფუნდამენტური განათლება, მათთვის რთული იქნებოდა ადაპტირება და მათი ბიზნესსაქმიანობისთვის შესაბამის პროცესებთან გამკლავება. ამ მხრივ, ბიზნესის დაწყების არა პირდაპირი, მაგრამ ირიბი კავშირი იკვეთება უმაღლეს განათლებასთან საგანმანათლებლო სივრცეში გამომუშავებული ტრანსფერული უნარების ხარჯზე.

„რა თქმა უნდა, დამეხმარა, რომ არ ყოფილიყო ეგ „ბექერაუნდი“, ბევრ რაღაცას ახლა ვერ გავიგებდი, რაც მიღის პროცესები, რასთანაც თან შეხება არ მქონდა აქამდე წინა სამსახურებში.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„ფინანსისტიც მე ვარ და იურისტიც და არც ფინანსები მისწავლია, ფინანსების საფუძვლები მისწავლია, მაგრამ იურიდიული ფაკულტეტი არ დამიშთავრებია, რაღაცეები შეგიძლია უბრალოდ მარტივად აკეთო, იმიტომ რომ რაღაც კონკრეტულზე ადაპტირებული ხარ, ალბათ რაღაც გრჩება საბოლოოდ.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

დამატებით, კვლევის ფარგლებში გამოიკვეთა მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის როლიც, რაც გულისხმობს არა მხოლოდ უნივერსიტეტის დასრულების შემდეგ სწავლის გაგრძელებას განათლების შემდეგ საფეხურზე, არამედ პრაქტიკულ გარემოში განათლების დონის დახვეწას, ახალი ცოდნის მიღებასა და უნარების განვითარებას. რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ ხშირ შემთხვევაში, ბიზნესის წარმოებისას იყენებენ სხვადასხვა მიმართულებით დაგროვილ ცოდნასა და უნარებს, რომელიც მოიცავს მათ არა ძირითად სპეციალობას,

არამედ მომიჯნავე დისციპლინებსაც. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმის ფონზე, რომ სტარტაპის დაწყებისას ისინი განიცდიდნენ ადამიანური და მატერიალური რესურსების ნაკლებობას და ხშირად უნევდათ სხვადასხვა საქმიანობის შეთავსება, როგორცაა მარკეტინგი, ფინანსები და ბუღალტერია, იურისპრუდენცია.

„ყველაფერში რალაც გამომადგა, იქ ერთი სამსახურიდან მარკეტინგის უნარები, მეორედან-კონტაქტები, განათლებიდან – „სქილები“, იგივე პრეზენტაციის ჩატარების უნარი, ანუ ყველაფერს ვგრძნობ, თითოეული უჯრედით, აი რა კარგია, რომ ეს მოხდა, იმიტომ რომ დღეს ამაში მეხმარება. უბრალოდ სხვა ფორმას ვაძლევ ამ ცოდნას, რაც აქამდე დამიგროვდა, სხვანაირად ვუკეთებ რეალიზებას.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„ვერ გეტყვი, რომ იმდროინდელი ბაკალავრიატის ცოდნა... ანუ რალაცეები, რაც ფუნდამენტი არის და რალაცეები მახსოვს, მაგრამ რომ გითხრა, რომ დღეს ვისხენებ მაშინ ბუღალტერიის ნასწავლსთქო, ძან მოგატყუებ. რალაცეები არის, რაც დამრჩა. ეს იყო რალაც სანყისი, ფუნდამენტივით რაც მერე მუშაობის პროცესში რალაცეებს რომ დააშენებ, დააშენებ.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„მერე ჩემმა სამუშაო გამოცდილებამ, ეს ჩემი თეორიულიცოდნაძალიანკარგადდახვენადაგამოიყენა, ეხლა სეგმენტაციაში, ვისთვის არის ეს კონკრეტული პროდუქტი, სოციოლოგიის გამოცდილება ძალიან მეხმარება, რომელსაც მარკეტინგის გამოცდილებაც თან ერთვის... შესაბამისად, ყველაფერი მეხმარება, მეხმარება სამუშაო გამოციდილება საზოგადოებასთან ურთიერთობის მენეჯერად მედიასთან ურთიერთობაში და ა. შ.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„ჩემს შემთხვევაში [დასახელებულია კონკრეტული უნივერსიტეტი] დავამთავრე მარკეტინგის მიმართულებით. მერე მასტერი გავაკეთე ეკონომიკაში, მაგრამ ჩემს მასტერზე მეტად მგონია, რომ ის გამოცდილება უფრო მნიშვნელოვანი იყო, რაც მასტერის გაკეთებისას მივიღე, იგივე ის გუნდური მუშაობა, მეგობრების წრე,

რომელიც შევიძინე, რაღაც კონკრეტული გამოცდილებები ამ ადამიანებთან ერთად.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

უმაღლესი განათლების საკითხთან დაკავშირებით კიდევ ერთი საგულისხმო ტენდენცია გამოიკვეთა, რაც დაკავშირებულია ბიზნესის წარმოების გამჭოლი ცოდნისა და უნარების დეფიციტთან. კერძოდ, რესპონდენტების უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ მათ აკლიათ სტარტაპის წარმოებისთვის აუცილებელი ზოგადი ცოდნა, რაც მაინცდამაინც დაკავშირებული არ არის რაიმე პროფილურ განათლებასთან, და შესაძლებელია ისწავლებოდეს საუნივერსიტეტო სივრცეში, როგორც დამატებითი ექსტრაკურიკულური საგნები. კერძოდ, კი ეს ეხება გრანტების და ბიზნესგეგმების წერის საბაზისო ცოდნას, რაც დეფიციტური იყო უნივერსიტეტში ჩვენი რესპონდენტების შეფასებით. მათი თქმით, აღნიშნული ცოდნის დეფიციტი ხელს უშლის მათ საგრანტო პროგრამებში მონაწილეობაში და მნიშვნელოვან დროს აკარგვინებს, რადგან ახლა უნევთ შესაბამისი ცოდნისა და უნარების მიღება-დახვეწა.

„კარგი იქნება, რომ აი ზოგადად, ბიზნეს ადმინისტრირებაზე რომ ლაპარაკობენ [...] პროექტს ისე წერს გრანტზე და ისე აკეთებს ბიუჯეტირებას თვითონ, რომ არავინ არ ჭირდება დედამინის ზურგზე და კარგი იქნებოდა ეგეც მქონოდა, მაგალითად ის, რომ სანჯის ეტაპზე სტუდენტები რომ რაღაცას ირჩევენ, კი შეიძლება მე სულ არ მქონდეს შეხება სტარტაპთან, მაგრამ ჩადებული რომ იყოს სასწავლო პროგრამებში, რომ პლუს დამატებით ესეთი რაღაცეების „მოხოდვა“ ასწავლო ადამიანებს მინიმალურ დონეზე.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

მიუხედავად იმისა, რომ ნაწილი სტარტაპერებისთვის ბაკალავრიატში მიღებული განათლება პირდაპირ ვერ უკავშირდება ბიზნესსაქმიანობის დაწყებას, ისინი მაინც აღნიშნავენ უნივერსიტეტის როლს მათი კარიერული წინსვლისა თუ სტარტაპის შექმნის საკითხში. ეს როლი კი, უმეტესწილად, უკავშირდება არა მხოლოდ კონკრეტულ უნარებს, რაც ზემოთ განვიხილეთ, არამედ საუნივერსიტეტო სივრცეში დამყარებულ კონტაქტებს. ზოგადად, უნდა აღინიშნოს, რომ ე. წ. „სანაცნობო

ქსელის“³⁹ განსაკუთრებული როლი იკვეთება არამხოლოდ ამ კონკრეტულ, არამედ სხვა კვლევებშიც, რომლებიც განათლება-დასაქმების ბაზრის კავშირებს ეხება (ამაშუკელი და სხვ. 2017; ლეჟავა და ამაშუკელი, 2015).

„ბევრ რალაცაში გეხმარება, ზოგადად, თუნდაც შენი სტარტაპის მართვაში, თუნდაც კონტაქტები უფრო სწრაფად შეგიძლია რომ დააღაგო, ვიდრე პირდაპირ რეკო და რეკო და რეკო.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„შენ შენს განათლებაში ფულს და დიდ ინვესტიციას, ადამიანურ რესურსს რომ დებ და კარგ უნივერსიტეტში რომ სწავლობ, ეგ არ ნიშნავს იმას, რომ ეგრევე დასაქმდები, ეგ უფრო მეტად შეიძლება გამოგადგეს ნეთვორქინგი ამ ქვეყანაში, ვიდრე უმაღლესი განათლების დიპლომი.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„ნეთვორქი არის, არ ვიცი, პირველი იარაღი ალბათ რაც ხელში გიჭირავს როცა საქართველოში იწყებ რალაცას.“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

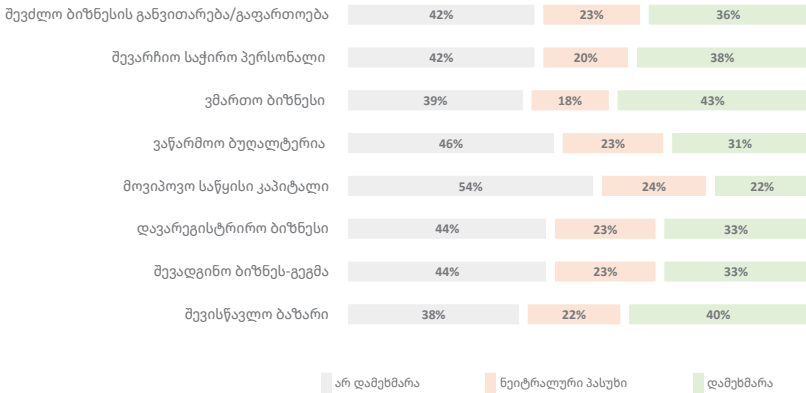
უმაღლეს განათლებასა და ბიზნესის დანყების პერსპექტივებს შორის ზემოთ მოცემული ინფორმაცია გარკვეულწილად ეხმიანება ჩვენი კვლევის ფარგლებში ჩატარებულ რაოდენობრივ გამოკითხვას, რომელიც უნივერსიტეტების კურსდამთავრებულებთან ჩატარდა. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევის შერჩევაში ჩვენთვის საინტერესო სამიზნე ჯგუფი – კურსდამთავრებულები, რომლებმაც ბიზნესი რამდენიმე წლის წინ დაიწყეს და შეიძლება სტარტაპერებად მოვიზნოთ – საკმაოდ პატარაა (ჯამში 136 რესპონდენტი, მათგან ამ ეტაპზე მხოლოდ 120 აქვს აქტიური ბიზნესი), შესაბამისად, მათი მონაცემების განზოგადება შეუძლებელია, ზოგადი ტენდენციები მაინც იკვეთება. იმის გამო, რომ აღნიშნული ჯგუფი ზემოთ განსაზღვრული სტარტაპერის კრიტერიუმებს მხოლოდ ნაწილობრივ ავსებს, ჩვენ რესპონდენტებს ამ შემთხვევაში თვითდასაქმებულებად მოვიხსენიებთ. უმაღლესი განათლების შეფასებისას, შეიძლება ითქვას, რომ თვითდასაქმებულთა ჯგუფი მეტ-ნაკლებად კრიტიკულად აფასებს საუნივერსიტეტო განათლების

39 საქართველოში ფართოდ არის დამკვიდრებული ტერმინის ჟარგონული შესატყვისი „ნეთვორქინგი“

როლს/დახმარებას ბიზნესსაქმიანობის დაწყების პროცესში. კერძოდ, 22%-დან 43%-მდე მიიჩნევს, რომ უნივერსიტეტი დაეხმარა მათ სხვადასხვა მიმართულებით (იხ. დიაგრამა 3.1). ყველაზე მეტად კრიტიკული შეფასება აქვს საწყისი კაპიტალის მოძიების საკითხს (54%). როგორც ზემოთ განვიხილეთ, ეს კომპონენტი იყო ფოკუსჯგუფის მონაწილეთა კრიტიკის საგანიც (გრანტების მოძიება-მოპოვება, ბიზნესგეგმების შედგენა).

დიაგრამა 3.1

უნივერსიტეტში მიღებული განათლების როლი ბიზნესსაქმიანობაში [N=120]



სტარტაპერების მიერ საკუთარი კომპეტენციების შეფასებასთან ერთად მნიშვნელოვანია, როგორ აფასებენ ისინიც და სხვა დამსაქმებლებიც დასაქმებულთა ცოდნასა და უნარებს. ჩვენი ფოკუსჯგუფების მონაწილეთა თანახმად, უმაღლეს განათლებასა და მაღალკვალიფიციურ კადრზე ზოგადი მოთხოვნა დამსაქმებლებში დამოკიდებულია სფეროსა და კონკრეტულ პოზიციაზე, რაც გასაკვირი არც არის. სტარტაპერების შემთხვევაში, უმეტესწილად საუბარია დაბალკვალიფიციური კადრის საჭიროებაზე, როგორცაა ხელოსნები, დურგლები, კურიერი, და ა. შ., რადგან დანარჩენი, მაღალკვალიფიციური პერსონალის საქმიანობას (მენეჯმენტი, ფინანსური მართვა, ა. შ.) თავად სტარტაპის დამფუძნებლები ითავსებენ. დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფში კი უფრო იკვეთება სხვადასხვა მიმართულების მაღალკვალიფიციური კადრის და შესაბამისად, უმაღლესი

განათლების მოთხოვნა. თუმცა, ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ დაკვეთა უმაღლესი განათლებაზე უფრო ფორმალურ ხასიათს ატარებს, კერძოდ, შეინიშნება ტენდენცია, რომ ნდობა უნივერსიტეტების მიმართ საკმაოდ დაბალია – რესპონდენტების მხოლოდ ნაწილი აღნიშნავს, რომ ჰქონია თანამშრომლობა უნივერსიტეტებთან და ისიც, კერძო უნივერსიტეტებთან. აღინიშნება კონკრეტული კერძო უსდ-ები, რომლებთან თანამშრომლობაც უფრო მისაღებია კვლევის მონაწილეებისთვის, როგორც შედარებით უკეთესი მოსამზადებელი ბაზა პროფესიონალი კადრისთვის. გარდა ამისა, კერძო უნივერსიტეტების მიმართ პრეფერენციები ყალიბდება ამ უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულების მიერ კარგი ტექნიკური უნარების ფლობის გამო. კერძოდ, დამსაქმებლებისთვის მნიშვნელოვანია ის ფაქტი, რომ ზემოთ აღნიშნული უნივერსიტეტების კურსდამთავრებულები კარგად ფლობენ კომპიუტერულ უნარ-ჩვევებს. კვლევის მონაწილეები ამბობენ იმასაც, რომ სახელმწიფო უნივერსიტეტებში უფრო მარტივია „გაძრე“ ცოდნის მიღების გარეშე, ვიდრე კერძოში. აღნიშნული, სავარაუდოდ, სახელმწიფო უნივერსიტეტებში სტუდენტების სიმრავლის გამო მათი მკაცრად გაკონტროლების შეუძლებლობას გულისხმობს. თუმცა, ისიც უნდა ითქვას, რომ ასეთი შედარებისას, რესპონდენტების ნარატივში მხოლოდ ორი (კერძო) უნივერსიტეტი ფიგურირებს და საქართველოს საგანმანათლებლო ბაზარზე არსებული დანარჩენი 35⁴⁰ კერძო უსდ-ს ხსენება საერთოდ არ ყოფილა.

„თადარიგს ვიჭერ და მირჩევნია [კურსდამთავრებული] წამოვიყვანო კარგი სასწავლებლიდან. კარგში ვგულისხმობ, რომ კარგ მასალას იძლევა [დასახელებულია ორი კერძო უსდ] – მეორე, მესამე კურსელები...ვიმუშაო ორი წელი და ორი წლის შემდეგ მყავდეს პროდუქტი, რომელსაც გამოვიყენებ უკვე სხვადასხვა მიმართულებით.“ (დამსაქმებლების ფოკუს-ჯგუფი)

„ერთ-ერთ პოზიციაზე გვჭირდებოდა ექსელის ძალიან ძლიერი მცოდნე. ძლიერი რა, საწყის ეტაპზე კარგი განათლება რომ აქვს და დაეუკავშირდით [დასახელებულია კერძო უსდ] ერთ-ერთ ექსელის მასწავ-

40 აქ მოიხარება ავტორიზებული უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები, რომლებიც ჩამოთვლილია განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის ვებგვერდზე: www.eqe.ge

ლუბელს გამოვართვით ტოპ სტუდენტების სია და მერე იქიდან შევარჩიეთ“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

„... [დასახელებულია კონკრეტული სახელმწიფო უნივერსიტეტი] გაძვრები ბევრად მარტივად და ის რომ გაქვს დამთავრებული, უბრალოდ დიპლომი რომ გიჭირავს, მშობლებს გაახარებ, რომლებსაც რატომღაც ჰგონიათ, რომ ეს ძალიან მაგარია.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

თუმცა, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ფოკუსჯგუფების მონაწილეთა ნარატივში იკვეთება ტენდენცია, რომ არც „ნამყვანი“ უნივერსიტეტების მიმართაა მაინცდამაინც მაღალი მოლოდინი ცოდნის მიცემის თვალსაზრისით, არამედ უფრო ბაზისური უნარების გამომუშავების კუთხით, რომელზეც შემდეგ უკვე პრაქტიკული სამუშაოს შესრულებისას დაშენდება შესაბამისი პროფესიონალიზმი და „გამოიზრდება“ კონკრეტული კომპანიისთვის/პოზიციისთვის საჭირო პერსონალი. უფრო მეტიც, დამსაქმებლების ნაწილი მიიჩნევს, რომ უნივერსიტეტმა, გარკვეულწილად, უკვე დაკარგა თავისი „ფუნქცია,“ ვინაიდან ინფორმაციის მოძიება ახლა გაცილებით უფრო მარტივია და აღარ საჭიროებს ფორმალურ საგანმანათლებლო დანესებულებაში ჩარიცხვას. ამიტომ თავად უნივერსიტეტები უნდა ადაპტირდნენ ახალ გარემოებებთან და განსხვავებული ფორმატით განაგრძონ განათლების მიცემა სტუდენტებისთვის, რომელიც მათ კონკურენტუნარიანს გახდის ბაზარზე.

„მჭირდება კადრი... რომელსაც მე თვითონ გამოვზრდი.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

„სამწუხაროდ, [უსდ თავის სტუდენტს] აძლევს სრულიად თეორიულ ცოდნას და არანაირ შეხებას პრაქტიკასთან. იცის, რომ არსებობს ესეთი ტიპის ინტერვიუ, მაგრამ უნარში არ არის გადაზრდილი, სუფთა ცოდნა აქვს, ცოდნა კი არა, ინფორმაცია აქვს და არ აქვს ცოდნა. მე მგონი ეხლა უნივერსიტეტი ცოდნას უნდა აძლევდეს და არა ინფორმაციას, იმიტომ რომ ინფორმაცია დღეს უკვე ძალიან ხელმისაწვდომია, ჩვენ შეგვიძლია, რომ აგერ ჰარვარდის მასალები გადმოვწეროთ და თუნდაც ძალიან ხარისხიან ლექტორებს მოვუხსმინოთ, მე მგონია, რომ უნივერსიტეტი კარგავს თავის ფუნქციას, თუ რაღაც

პრაქტიკულზე ორიენტირი არ გააკეთეს, ძალიან დაკარგავენ სადავეებს.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

ზოგადად, როგორც მსხვილი დამსაქმებლების, ასევე სტარტაპერების მხრიდან, დასაქმებულთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასება საკმაოდ კრიტიკულია. დისკუსიების განმავლობაში არაერთხელ აღინიშნა, რომ მათი მოთხოვნა მაღალი პროფესიონალიზმის მქონე დასაქმებულზე ვერ კმაყოფილდება, როგორც მაღალი კვალიფიკაციის, ასევე დაბალი კვალიფიკაციის საქმიანობის მიმართულებით, რადგან დასაქმებულებს (ან პოტენციურ დასაქმებულებს) შეიძლება აქვთ თეორიული ცოდნა, მაგრამ არ აქვთ პრაქტიკული უნარები, რომლებიც საჭიროა დასაქმების ბაზრისთვის.

„ის თეორიული ცოდნა, რომელიც მიიღო, [დასახელებულია კონკრეტული დისციპლინა] ისწავლა, თეორიები დაამუშავა, მაგრამ როგორც კი მოვიდა ორგანიზაციაში, ვერ ხვდება, ორიენტირს ვერ აკეთებს ეს თეორიები პრაქტიკაში როგორ გადმოიტანოს, როგორ ჩაატაროს გასაუბრება, როგორ შეადგინოს კითხვარი, როგორ დაწეროს ტექსტი.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

„ელემენტარულად, უჟანგავი ლითონის შემდუღებელი, რომელიც ქარხანაში გვჭირდება, არ იშოვება საქართველოში და გვყავს კადრი, რომელიც 20 წელი გავზარდეთ, ისწავლა და სხვა მეორე არ არსებობს.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

როდესაც ზოგადად, ცოდნისა და უნარების მოთხოვნაზე ვლაპარაკობთ, უნდა აღინიშნოს, რომ ბაზისურ ტექნიკურ უნარებთან ერთად, კვლევის მონაწილეებისთვის უფრო მეტად მნიშვნელოვანია დასაქმებულთა ინტერპერსონალური უნარ-ჩვევები, ვიდრე კონკრეტული თეორიული ცოდნა. ეს კი მაინცდამაინც არ უკავშირდება უნივერსიტეტის პასუხისმგებლობებს თუ ფუნქციებს. მაგალითად, ჩვენი დამსაქმებლები, ასევე სტარტაპერები, განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებენ პიროვნულ უნარებზე, როგორიცაა პასუხისმგებლობის გრძნობა, სამუშაოსადმი ინტერესი/ერთგულება და ადაპტაციის უნარი, მოერგო და ალლო აულო სამსახურის მოთხოვნებს, ანალიტიკური უნარები და დროის მენეჯმენტი, კომუნიკაცია.

„პიროვნული თვისებები არის ძალიან წამყვანი და

რიგ შემთხვევაში, უფრო მნიშვნელოვანი ვიდრე რა-
ლაცის ცოდნა და უნარი, ისეთი პიროვნული თვისებები, როგორც არის ერთგულება, სამუშაოში ჩართულობა, ალბათ „დედიქეითიდ“⁴¹ თანამშრომელი რომ გყავს, არის ძალიან მნიშვნელოვანი, რაღაც უნარს გაივარჯიშებს. კი, გასაგებია, რომ არის რაღაც უფრო ძნელად გაეარჯიშებადი, მაგრამ მაინც გაივარჯიშებს, ცოდნის დანაკლისს შეივსებს, მაგრამ პიროვნულის შეცვლა ძნელია.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

„...პასუხისმგებლობა არის ძალიან მნიშვნელოვანი. შეგიძლია დანარჩენი რაღაც ასწავლო. ნებისმიერ შემთხვევაში, შენს ბიზნესს უნდა მოერგოს ეს ადამიანი“ (სტარტაპერების ფოკუსჯგუფი)

„შეიძლება იყოს ნაკლებად კვალიფიციური კადრი, მაგრამ ჰქონდეს ძალიან ძლიერი პიროვნული მახასიათებლები და ეს ორგანიზაცია თავისი ფორმებით და ღირებულებებით იყოს თანახმა, რომ მასში ჩადოს მაქსიმალური რესურსი.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

მუდმივად ცვალებად გარემო პირობებთან ადაპტაციის შესაძლებლობა და უნარი განსაკუთრებით ხაზგასმულია ფოკუსჯგუფის მონაწილეების მიერ, როგორც დაბალკვალიფიციური, ასევე მაღალკვალიფიციური პერსონალის მიმართულებით. მათი შეხედულებით, მნიშვნელოვანია, ადამიანს შეეძლოს მოერგოს არსებულ რეალობას, დანარჩენი ზოგადი ცოდნის მიღება კი, რაც სამუშაოს შესასრულებლად საჭირო, მოკლე დროშიც მიღწევადია.

„სამწუხაროდ, „ჰარდ სკილებზე“ კეთდება დიდი აქცენტი. მე პირადად, ძალიან დიდი ხანი მომიწია ჭიდაობა იმაზე, რომ ამხელა ყურადღება არ უნდა მიაქციონ „ჰარდ სკილებს“ იმიტომ, რომ მაქსიმუმ სამი თვე სჭირდება რაღაც აითვისოს ნიჭიერმა ადამიანმა. არ ვიცი, არ მეგულება ისეთი რაღაც, რაც შეიძლება ვერ აითვისოს მოქნილმა და კომუნიკაბელურმა, განვითარებაზე ორიენტირებულმა ადამიანმა.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)

მოთხოვნა ზემოთაღნიშნულ უნარებზე ვლინდება არა მხოლოდ წინამდებარე კვლევის ფარგლებში ჩატარებული თვისებრივი კვლევის

41 რესპონდენტების მიერ გამოყენებულ ჟარგონებს არ ვცვლით შეგნებულად, რათა ციტატა უცვლელი ფორმით იყოს წარმოდგენილი ნაშრომში.

რესპონდენტების ნარატივში, არამედ ანალოგიური ტენდენცია ფიქსირდება სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის მიერ 2019 წლის გაზაფხულ-ზაფხულში ოთხი ქართული უნივერსიტეტის (GICE Partnership) დაკვეთით ჩატარებული დამსაქმებელთა კვლევაში.⁴² აღნიშნული რაოდენობრივი კვლევა ცხადყოფს, რომ დამსაქმებლების ძირითადი აქცენტი, როდესაც კურსდამთავრებულებსა და პოტენციურ კადრებზე ლაპარაკობენ, მოდის ინტერპერსონალურ უნარებზე, როგორცაა გუნდური მუშაობის უნარი, ადაპტაციის უნარი, ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარი. ნაკლები მოთხოვნაა შეინიშნება ტექნიკურ უნარებზე, როგორცაა მულტიმედია უნარები, ანგარიშების მომზადების და პრეზენტაციის უნარი, ინგლისური ენისა და კომპიუტერული საბაზისო პროგრამების ცოდნა (იხ. ცხრილი 3.1).

ცხრილი 3.1 დამსაქმებლების მოთხოვნა უნარებზე

	ძალიან მნიშვნელოვანი იქნება
გუნდში მუშაობის უნარი	88%
სამუშაოს დადგენილ ვადებში შესრულების უნარი	86%
მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარი	85%
ახალ გარემოში ადაპტაციის უნარი	85%
დამოუკიდებლად მუშაობის უნარი	79%
არგუმენტირებული მსჯელობა	77%
სიღრმისეული დარგობრივი ცოდნა	76%
სტრესულ გარემოში მუშაობის უნარი	73%
ვერბალურად აზრის გამართულად გადმოცემის უნარი	69%
წერილობით აზრის გამართულად გადმოცემის უნარი	58%

42 პროექტი განხორციელდა ოთხი უნივერსიტეტის – საქართველოს საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტის, შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტის, კავკასიის უნივერსიტეტისა და აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის მიერ შექმნილი კონსორციუმის, GICE Partnership-ის დაკვეთით. კვლევა მოიცავდა ქვეყნის მასშტაბით 9 დიდ ქალაქში დამსაქმებლების (როგორც კერძო, ასევე სამთავრობო და არასამთავრობო) რეპრეზენტატულ გამოკითხვას (ჯამში 1176 სუბიექტი) კვლევაში ჩართული ქალაქებისა და ორგანიზაციების ეკონომიკური საქმიანობების მიხედვით. პროექტი, რომელშიც ერთი მხრივ, გვაინტერესებდა, რა სახის მოთხოვნაა დამსაქმებლების მხრიდან უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულების და ზოგადად, უმაღლესი განათლების მიმართ, და მეორე მხრივ – თანამშრომლობენ თუ არა ისინი უნივერსიტეტებთან რაიმე კუთხით, განხორციელდა 2019 წლის ზაფხულში სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის მიერ.

შემოქმედებითი აზროვნების უნარი	58%
ინტერნეტში ინფორმაციის ძიების უნარი	50%
Microsoft Office-ის პროგრამებთან მუშაობის უნარი	42%
ინგლისურ ენაზე ზეპირი და წერილობითი კომუნიკაციის უნარი	32%
საჯარო გამოსვლების/პრეზენტაციის საბაზო უნარი	28%
პროექტების წერისა და მართვის საბაზო უნარები	16%
ბიზნეს ანგარიშების მომზადების საბაზო უნარი	15%
მულტიმედია უნარები	14%
ბიზნესგეგმების და ბიუჯეტების განერის საბაზო უნარები	13%
კვლევის ანგარიშების მომზადების საბაზო უნარი	12%
რაოდენობრივი კვლევის საბაზო უნარები	10%
თვისებრივი კვლევის საბაზო უნარები	8%
პოლიტიკის დოკუმენტების მომზადების საბაზო უნარი	5%

კიდევ ერთი უაღრესად საინტერესო საკითხი, რომელიც გამოიკვეთა ჯგუფურ დისკუსიაში და განსაკუთრებით დამსაქმებლების შემთხვევაში, არის სტუდენტთა სტაჟირება და, ამ მხრივ, ორგანიზაციების უნივერსიტეტებთან თანამშრომლობა. ფოკუსჯგუფის მონაწილეების შეფასებით, სტაჟირების მიმართ თავად სტუდენტების დამოკიდებულება საკმაოდ ნეგატიურია, რასაც უფასოდ მუშაობის სურვილის არქონა განაპირობებს.⁴³ ამავე დროს, რესპონდენტები საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობითაც აღნიშნავენ, რომ სწორედ სტაჟირების დროს უყალიბდება სტუდენტს ის პრაქტიკული უნარ-ჩვევები, რომლებიც ასე საჭირო და დეფიციტურია დასაქმების ბაზარზე.

„ბევრს სტაჟირება არ უნდა, პირდაპირ სამსახურს ეძებენ. ესეც პრობლემა არის. ასეთი დამოკიდებულებები – „როგორ შეიძლება უფასოდ ვიმუშაო“, „დროს ვკარგავ“...“, ძალიან ბევრისგან გამიგია და ალბათ, მენტალიტეტშია ცვლილებები საჭირო.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი)
„ჩემი აზრით, [სტაჟირება] ძალიან დაეხმარა თითო-

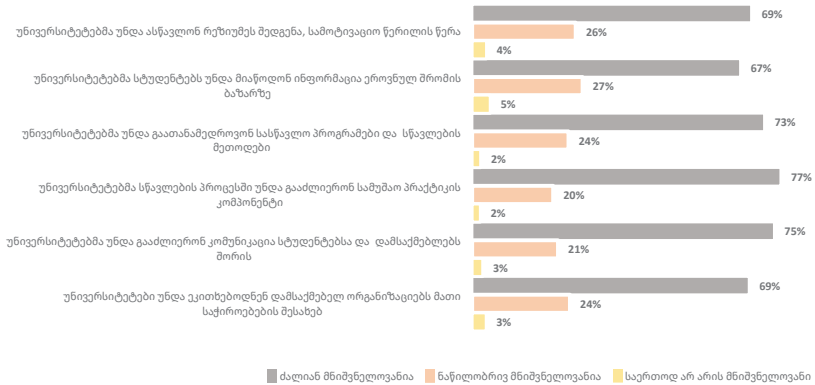
43 2020 წლის სექტემბერში საქართველოს შრომის კოდექსში შევიდა ცვლილება და სტაჟირება თავიდან განისაზღვრა, როგორც ანაზღაურებადი და არაანაზღაურებადი: „სტაჟირი არის ფიზიკური პირი, რომელიც დამსაქმებლისთვის ასრულებს გარკვეულ სამუშაოს ანაზღაურების სანაცვლოდ ან მის გარეშე, კვალიფიკაციის ასამაღლებლად, პროფესიული ცოდნის, უნარის ან პრაქტიკული გამოცდილების მისაღებად“ (მუხლი 18).

ეულ ჩვენგანს იმიტომ, რომ ვინც დაინყო, უმეტესობა იმავე კომპანიაში დარჩა და გააგრძელა კარიერა; ვინც არა – ელემენტარული უნარები მაინც გამოიმუშავა; სამსახურში რომ მივა დამწყებ პოზიციაზე, იცოდეს ქცევა: როგორი უნდა იყოს ორგანიზაციაში, პერსონალური ურთიერთობები, რა არის დასაშვები და რა – არა.“ (დამსაქმებლების ფოკუსჯგუფი).

ამ საკითხთან მიმართებაში ხაზგასასმელია ზემოაღნიშნული 2019 წლის GICE Partnership-ის შრომის ბაზრის რაოდენობრივი კვლევის მონაცემების განხილვაც. მის ფარგლებში გამოკითხული დამსაქმებლების (N = 1176) 75%-ს მიაჩნია, რომ სტაჟირება სამუშაო გამოცდილებად ითვლება. ამავდროულად, სტუდენტებისთვის ანაზღაურებად ან არაანაზღაურებად სტაჟირებას დამსაქმებლების მხოლოდ 20% აცხადებს, თუმცა, რეგულარულად, წელიწადში ორჯერ, მხოლოდ – 33%. იმ დამსაქმებლებს შორის, ვინც სტაჟირებას აცხადებს (თუნდაც პერიოდულად), 73% ამბობს, რომ სტაჟირების შედეგად ხშირად ხდება იმავე კადრის ორგანიზაციაში დაქირავებით დასაქმებაც. მეორე მხრივ, უნდა აღინიშნოს, რომ გამოკითხული დამსაქმებლების 48% საერთოდ არ არის დაინტერესებული კურსდამთავრებულთა დასაქმებით, ხოლო 27% მხოლოდ იმ შემთხვევაში დაინტერესდება, თუ კანდიდატს შესაბამის სფეროში მუშაობის გამოცდილება უკვე აქვს მიღებული. რაც შეეხება მათ თანამშრომლობას უმაღლეს სასწავლებლებთან, გამოკითხული დამსაქმებლების 67%-ს უსდ-ებთან არ ჰქონია თანამშრომლობა ბოლო სამი წლის განმავლობაში (იგულისხმება 2017-2019 წლები), ხოლო მათგან 59%-ის თქმით, უსდ-ებთან თანამშრომლობის საჭიროება არც დამდგარა. ამავდროულად, დამსაქმებლების უმეტესობას მიჩნია, რომ უსდ-ებმა დასაქმების ბაზართან სხვადასხვა მიმართულებით უნდა გააძლიერონ თანამშრომლობა იმისთვის, რომ მათი კურსდამთავრებულების დასაქმების შესაძლებლობები გაზარდონ (იხ. დიაგრამა 3.2).

დიაგრამა 3.2

აქტივობები კურსდამთავრებულთა დასაქმების გასაზრდელად



წყარო: საქართველოს ეროვნული შრომის ბაზრის კვლევა, სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი, GICE Partnership, 2019

როგორც ზემოთ წარმოდგენილი დიაგრამიდან ჩანს, გამოკითხული დასაქმებულების უმრავლესობა (77%) ფიქრობს, რომ უმაღლესმა სასწავლებლებმა, სტუდენტების დასაქმების უზრუნველყოფის ასამაღლებლად, სამუშაო პრაქტიკის კომპონენტი უნდა გააძლიეროს; 75% ამბობს, რომ უსდ-ებმა უნდა იზრუნონ სტუდენტებსა და დამსაქმებლებს შორის კომუნიკაციის გაძლიერებაზე, ხოლო 69% იმასაც აცხადებს, რომ უსდ-ები დამსაქმებლებს მათი საჭიროების შესახებ უნდა ეკითხებოდნენ (იხ. დიაგრამა 3.2). საგულისხმოა, რომ ამ სამი პირობის დასაკმაყოფილებლად თავად დამსაქმებლების, როგორც შრომის ბაზრის/ ბიზნესინდუსტრიის წარმომადგენლების, ჩართულობა გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა, განსაკუთრებით, სამუშაო პრაქტიკის კომპონენტში და იმის გათვალისწინებით, რომ მუშაობის გამოცდილების არმქონე კურსდამთავრებულების დასაქმებით დაინტერესებულიც არ არიან. ამავდროულად, იგივე დამსაქმებელი-რესპონდენტები აღნიშნავენ, რომ უმაღლეს სასწავლებლებთან თანამშრომლობის საჭიროება არ აქვთ და მეტწილად, არც თანამშრომლობენ.

როგორც ვნახეთ, ფოკუსჯგუფების დისკუსიების შედეგად გამოიკვეთა რამდენიმე მნიშვნელოვანი ტენდენცია უმაღლესი განათლების კერძოდ კი – ტრანსფერული უნარების მნიშვნელობასა და დასაქმების პერსპექტივებს ან თავად დასაქმების ბაზრის ფორმირებას შო-

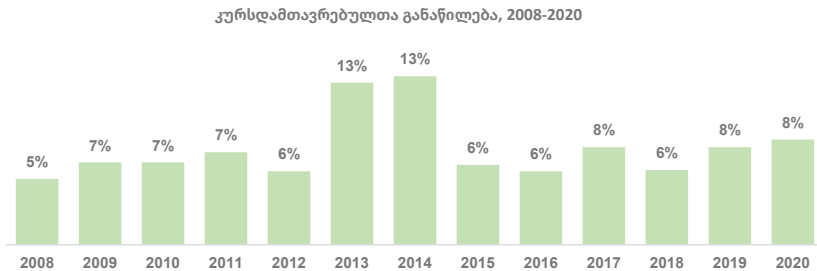
რის. სტარტაპერ რესპონდენტებს უჭირთ უნივერსიტეტში მიღებული განათლება დაუკავშირონ საკუთარ საქმიანობას, მაგრამ დისკუსიისას ირკვევა, რომ უმალეს განათლებას მნიშვნელოვანი როლი აქვს დასაქმების ბაზრის წარმოებაში, თუმცა არა გადამწყვეტი. რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ უფრო მეტად მნიშვნელოვანია ის ცოდნა, უნარები და გამოცდილება, რომლითაც საუნივერსიტეტო ბაზისური განათლება ვითარდება მთელი სიცოცხლის მანძილზე. ზოგადად, უნივერსიტეტის დადებითი როლის განხილვისას განსაკუთრებით აღინიშნება „ნეთვორქინგი“, ხოლო უარყოფითის შემთხვევაში – კონკრეტული ცოდნის დეფიციტი, რაც უკავშირდება ბიზნესის წარმოების საფუძვლებს. მნიშვნელოვანია ისიც, რომ დამსაქმებლებიც, როგორც სტარტაპერები, უნივერსიტეტს განიხილავენ, როგორც საბაზისო, ელემენტარული ცოდნის/უნარებისა და ზოგადი მსოფლმხედველობის განსავითარებელ სივრცედ, საიდან გამოსულ კადრსაც ისე გადაამზადებენ, როგორც მათი ბიზნესის საჭიროებებს შეეფერება. გარდა ამისა, დამსაქმებლებისთვის მნიშვნელოვანია არა კონკრეტული თეორიული ცოდნა, არამედ მისი პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობა, რასაც ხელს უწყობს სტაჟირების პროგრამების არსებობა. გარდა ამისა, ვლინდება ტენდენცია, რომ დამსაქმებლების უმრავლესობა ვერ/არ აცნობიერებს საკუთარი როლის მნიშვნელობას და გარკვეულწილად, საკუთარ წილ პასუხისმგებლობასაც იმ საჭიროების დასაკმაყოფილებლად, რომელიც თავად აქვს – ჰყავდეს საქმის პროფესიონალი/მაღალი კომპეტენციის მქონე დასაქმებულები. ზემოხსენებულის გამოძახილია ისიც, რომ დამსაქმებლები (მათი პასუხებიდან გამომდინარე) თანამშრომლობაზე ინიციატივის გამოჩენას და მოქმედებაზე გადასვლას უსდებისგან მოელიან. პრაქტიკაში, შეიძლება ითქვას, რომ ასეც ხდება, თუ მხედველობაში მივიღებთ აკრედიტაციის სტანდარტის მოთხოვნებს, დამსაქმებლები/ბიზნესინდუსტრიის წარმომადგენლები ჩართული იყვნენ აკადემიური პროგრამების განვითარების პროცესში და სისტემატიურად ხორციელდებოდა შრომის ბაზრის მოთხოვნების/საჭიროებების უმალეს განათლებაში ინტეგრაცია. თუმცა, ნათელია, რომ ეს პრაქტიკა საკმარისი არ არის იმისთვის, რომ თანამშრომლობის პროცესი იყოს არა ავტომატური და მხოლოდ ვალდებულებით ნაკარნახები, არამედ რეალური საჭიროებებით განპირობებული და შედეგზე ორიენტირებული.

თავი 4. რაოდენობრივი კვლევის ძირითადი შედეგები

4.1 კურსდამთავრებულთა ზოგადი პროფილი

როგორც უკვე აღინიშნა, კვლევაში მონაწილეობა სულ 1202 რესპონდენტმა მიიღო, რომლებიც ბაკალავრიატის კურსდამთავრებულები 2008-2020 წლების პერიოდში გახდნენ (მას შემდეგ, რაც 2005 წელს, საქართველო ბოლონიის პროცესის წევრი გახდა). კვლევის შედეგად მიღებული მონაცემების მიხედვით, გამოკითხულთა ყველაზე დიდი წილი 2013-2014 წლების ბაკალავრიატის საფეხურის კურსდამთავრებულებზე მოდის (12.8% და 13.3%) (იხ. დიაგრამა 4.1).¹

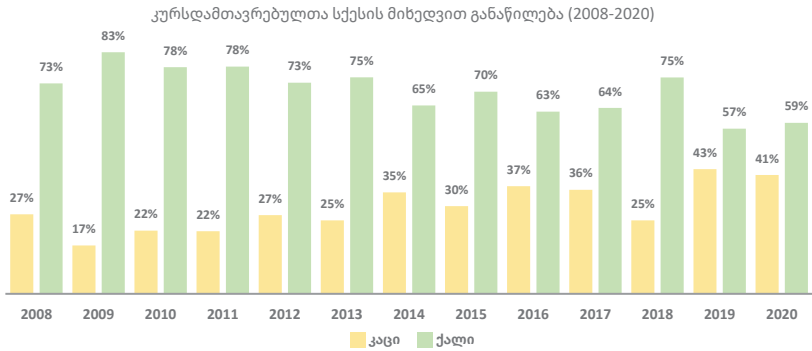
დიაგრამა 4.1



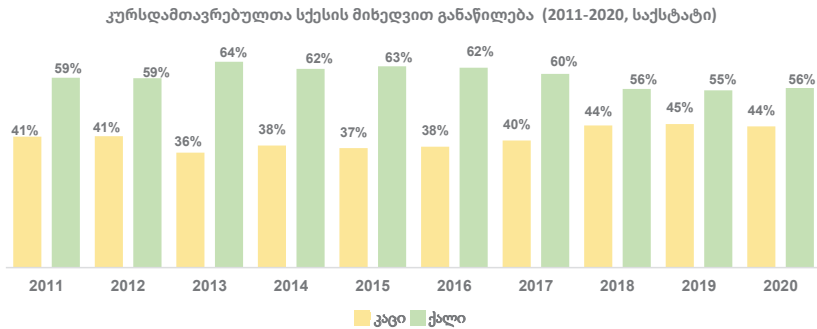
აღსანიშნავია, რომ ბაკალავრიატის კურსდამთავრებულთა სქესის მიხედვით განაწილებაში ცალსახად ქალები ლიდრობენ და ეს ტენდენცია საქსტატის მონაცემების⁴⁴ მსგავსია, თუმცა არა იდენტური (იხ. დიაგრამა 4.2 და დიაგრამა 4.3).

44 საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის ვებგვერდზე ეს მონაცემი (როგორც კერძო, ისე სახელმწიფო უსდ-ების, ბაკალავრიატის საფეხურის კურსდამთავრებულები) ხელმისაწვდომია მხოლოდ 2011 წლიდან. მონაცემები დათვლილია საქსტატის PC-AXIS მონაცემთა ბაზის საფუძველზე. იხ. ბმული: <http://pc-axis.geostat.ge/PXWeb/pxweb/ka/Database>

დიაგრამა 4.2



დიაგრამა 4.3



კვლევის შედეგად მიღებული სტატისტიკური მონაცემების მიხედვით, გამოკითხვის მონაწილეთა თითქმის ნახევარი (46%) თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის კურსდამთავრებულია; 8%-ით არის წარმოდგენილი საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, 7%-ით კი – ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი (დეტალური განაწილებისთვის იხ. ცხრილი 4.1).

ცხრილი 4.1. უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები ⁴⁵	№	%
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	550	45.8
საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი	96	8.0
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი	86	7.2
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	60	5.0

45 ცხრილში არ არის წარმოდგენილი ის უსდ-ები, რომელთა კურსდამთავრებულების რაოდენობა ჩვენ კვლევაში 5-ზე ნაკლებია.

თბილისის სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტი	46	3.8
ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	40	3.3
ქართულ-ამერიკული უნივერსიტეტი	29	2.4
სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	21	1.7
საქართველოს ეროვნული უნივერსიტეტი	20	1.7
საქართველოს შოთა რუსთაველის თეატრისა და კინოს სახელმწიფო უნივერსიტეტი	17	1.4
თბილისის აპოლონ ქუთათელაძის სახელობის სახელმწიფო სამხატვრო აკადემია	17	1.4
კავკასიის უნივერსიტეტი	17	1.4
საქართველოს უნივერსიტეტი	16	1.3
თბილისის თავისუფალი უნივერსიტეტი	15	1.2
საქართველოს აგრარული უნივერსიტეტი	14	1.2
იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	14	1.2
შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი	12	1.0
საქართველოს საავიაციო უნივერსიტეტი	10	0.8
გრიგოლ რობაქიძის სახელობის უნივერსიტეტი	10	0.8
ბათუმის სახელმწიფო საზღვაო აკადემია	10	0.8
გორის სახელმწიფო სასწავლო უნივერსიტეტი	9	0.7
გურამ თავართქილაძის სახელობის თბილისის სასწავლო უნივერსიტეტი	9	0.7
კავკასიის საერთაშორისო უნივერსიტეტი	8	0.7
საქართველოს საპატრიარქოს ნმიდა ანდრია პირველწოდებულის სახელობის ქართული უნივერსიტეტი	7	0.6
სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი	7	0.6
საქართველოს დავით აღმაშენებლის სახელობის უნივერსიტეტი	7	0.6
თბილისის ვანო სარაჯიშვილის სახელობის სახელმწიფო კონსერვატორია	5	0.4
საქართველოს დავით აღმაშენებლის სახელობის უნივერსიტეტი	5	0.4
ჯიპა – საქართველოს საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტი	5	0.4

მიღებული შედეგების მიხედვით, გამოკითხული კურსდამთავრებულების 47%-ს აქვს მხოლოდ ბაკალავრის ხარისხი, 40%-ს აქვს მაგისტრის ხარისხი; კვლევის პერიოდისთვის 10%-ს ჰქონდა მაგისტრატურის სტუდენტის მიმდინარე სტატუსი, ხოლო 3%-ს – დოქტორის ხარისხი.

კურსდამთავრებულთა უმრავლესობას ბაკალავრის ხარისხი ბიზნესისა და მართვის (24%), ასევე სოციალური მეცნიერებების (11%) მიმართულებით აქვს მიღებული. 5-დან 10 პროცენტამდეა იმ რესპონდენტების წილი, რომლებიც პოლიტიკის მეცნიერებების (6%), ფილოლოგიის (6%), ფსიქოლოგიის (7%), ეკონომიკის (7%) და სამართლის (8%) კურსდამთავრებულები არიან (დეტალური განაწილებისთვის იხ. ცხრილი 4.2). უნდა აღინიშნოს, რომ მიღებული კვლევის შედეგების განაწილება საქსტატის მიერ წარმოდგენილი ოფიციალური სტატისტიკური მონაცემების მსგავსია, სადაც 2018-2021 წლებში ბაკალავრთა უმრავლესობა (26,794) სწორედ სოციალური მეცნიერებების, ბიზნესისა და სამართლის პროგრამების კურსდამთავრებულია (საქსტატი, 2018-2021).

ცხრილი 4.2 აკადემიური პროგრამები ⁴⁶	№	%
მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა	291	24.2
სოციალური მეცნიერებები	134	11.1
სამართალი	99	8.2
ეკონომიკა	79	6.6
ფსიქოლოგია	79	6.6
ლინგვისტიკა/ფილოლოგია	74	6.2
პოლიტიკის მეცნიერება და საერთაშორისო ურთიერთობები	68	5.7
მედიცინა	52	4.3
ჟურნალისტიკა	44	3.7
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	39	3.2

46 აკადემიური პროგრამები სახელდებული და დაჯგუფებულია 2019 წელს განახლებული სწავლის სფეროების ეროვნული კლასიფიკატორის მიხედვით.

კომპიუტერული ინჟინერია და ინფორმატიკა	35	2.9
ხელოვნება, კინო, მუსიკა და საშემსრულებლო ხელოვნება	34	2.8
ფინანსები, საბანკო საქმე და დაზღვევა	28	2.3
მშენებლობა, სამოქალაქო ინჟინერია, არქიტექტურა	20	1.7
სოციალური მუშაობა	14	1.2
ძრავიანი სატრანსპორტო საშუალებები, გემები და საჰაერო ხომალდები	14	1.2
მასწავლებლის მომზადება საგნობრივი სპეციალიზაციის გარეშე	13	1.1
ფარმაცია	13	1.1
ისტორია და არქეოლოგია	13	1.1
ქვეყანათმცოდნეობა (აღმოსავლეთის კვლევები/ამერიკისმცოდნეობა/ევროპისმცოდნეობა/კავკასიის კვლევები)	11	.9
ენერგეტიკა და ელექტროინჟინერია	11	.9
მემცენარეობა და მეცხოველეობა	6	.5
მოდის, ინტერიერის და ინდუსტრიული/სამრეწველო დიზაინი	6	.5
აუდიოვიზუალური ხელოვნება და გრაფიკული დიზაინი	6	.5
სურსათის გადამამუშავება	5	.4
სამთო საქმე და მოპოვება	4	.3
ეკოლოგია/გარემოსმცოდნეობა	4	.3
სამხედრო საქმე და თავდაცვა	2	.2

საინტერესოა, რომ კურსდამთავრებულთა უმრავლესობამ (66%) მითითებულ აკადემიურ პროგრამაზე ჩაბარების მთავარ მოტივაციად კონკრეტული სფეროს მიმართ პირადი ინტერესი დაასახელა. როგორც აღმოჩნდა, კვლევის მონაწილეთა 15%-სთვის უმაღლესი განათლების მიღება იყო მთავარი მოტივაცია (განსაკუთრებული ინტერესის გარეშე), 14%-მა ოჯახის წევრების რჩევა-დარიგება გაითვალისწინა, ხოლო 13%-ის აზრით, არჩეული საბაკალავრო პროგრამა დასაქმების უკეთეს შესაძლებლობას უზრუნველყოფდა (იხ. დიაგრამა 4.5).

დიაგრამა 4.5⁴⁷



მიუხედავად იმისა, რომ სფეროს მიმართ ინტერესი რესპონდენტების უმრავლესობამ ბაკალავრიატში ჩაბარების მთავარ მიზეზად დაასახელა, საგულისხმოა, თუ როგორ არის განაწილებული მიღებული პასუხები აკადემიური პროგრამების მიხედვით, რომელშიც რესპონდენტებმა ხარისხი მიიღეს (მითუმეტეს, რომ ინსტრუქციის მიხედვით, კურსდამთავრებულებს კითხვარში ორი პასუხის აღნიშვნის შესაძლებლობა ჰქონდათ).

ჩვენი კვლევის ფოკუსიდან გამომდინარე, ყურადღებას იქცევს დასაქმების უკეთესი შესაძლებლობა, როგორც კონკრეტულ აკადემიურ პროგრამაზე ჩაბარების განმაპირობებელი ფაქტორი. დასაქმების პერსპექტივა პროცენტული მაჩვენებლით რიგით მეორე ადგილზეა იმ კურსდამთავრებულების შემთხვევაში, რომლებმაც საბაკალავრო საფეხური დაამთავრეს ელექტროინჟინერიის (36%), ფინანსების და საბანკო საქმის (29%), კომპიუტერული ინჟინერიის (26%), მენეჯმენტის და ბიზნესის ადმინისტრირების (25%) მიმართულებით. მართალია, ეს მონაცემები განზოგადებადი არ არის, თუმცა, გარკვეულ ტენდენციებზე მანაც მიანიშნებს და ამდენად, საყურადღებოა (დეტალური განწილებისთვის იხ. ცხრილი 4.3).

47 შენიშვნა: ამ ანგარიშში წარმოდგენილ ნებისმიერ დიაგრამაზე, სადაც პასუხების პროცენტის ჯამი არ შეადგენს 100%-ს, გასათვალისწინებელია შემდეგი მიზეზები: თითოეულ რესპონდენტს შეეძლო ერთზე მეტი პასუხის შემოხაზვა (ამ შემთხვევაში, პასუხების ჯამი აჭარბებს ხოლმე 100%-ს); შეკითხვას ემთხვეოდა რესპონდენტის მიერ გამოტოვების საჭიროება (ე. წ. legal skip) და/ან რესპონდენტის მხრიდან შეკითხვის თვითნებური გამოტოვება/უარი პასუხზე (ამ შემთხვევაში, პასუხების ჯამი ნაკლებია ხოლმე 100%-ზე).

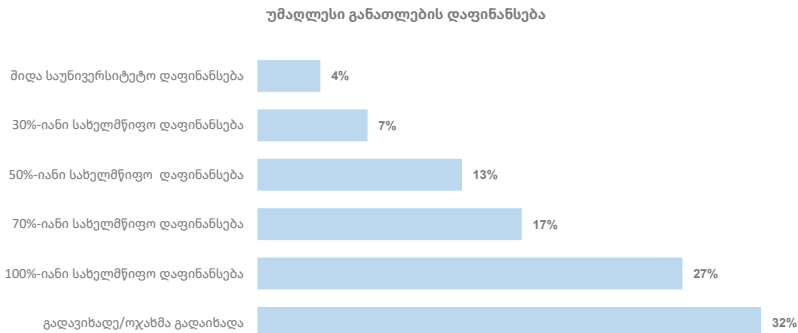
ცხრილი 4.3 ⁴⁸ ბაკალავრიატში ჩაბარების მოტივაცია აკად. პროგრამების მიხედვით	სფეროს ინტერესი	ოჯახის რჩევა	კარიერული კონსულტაცია	წინასწარი ინფორმაცია პროგრამაზე	მიღებული ქულები	დასაქმების პერსპექტივა	უმაღლესი განათლების მიღება
მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა [N=291]	57%	13%	0%	6%	10%	25%	18%
ქვეყანათმცოდნეობა (აღმოსავლეთის კვლევები/ამერიკისმცოდნეობა/ევროპისმცოდნეობა/კავკასიის კვლევები) [N=11]	45%	0%	0%	9%	0%	9%	45%
ენერგეტიკა და ელექტროინჟინერია [N=11]	45%	18%	0%	9%	9%	36%	0%
სოციალური მეცნიერებები [N=134]	63%	16%	0%	16%	4%	4%	22%
მასწავლებლის მომზადება საგნობრივი სპეციალიზაციის გარეშე [N=13]	54%	0%	0%	0%	23%	8%	23%
მედიცინა [N=52]	90%	10%	0%	0%	4%	2%	2%
ხელოვნება, კინო, მუსიკა და სამემსრულებლო ხელოვნება [N=34]	74%	12%	3%	6%	12%	0%	12%
ეკონომიკა [N=79]	58%	16%	0%	5%	1%	18%	15%
მშენებლობა, სამოქალაქო ინჟინერია, არქიტექტურა [N=20]	80%	10%	0%	0%	0%	15%	0%
ფარმაცია [N=13]	38%	38%	0%	0%	15%	31%	0%
ლინგვისტიკა/ფილოლოგია [N=74]	62%	20%	1%	4%	8%	7%	20%
ფინანსები, საბანკო საქმე და დაზღვევა [N=28]	75%	7%	0%	11%	14%	29%	7%
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები [N=39]	69%	10%	3%	15%	5%	5%	18%
ფსიქოლოგია [N=79]	84%	10%	0%	5%	5%	4%	15%
კომპიუტერული ინჟინერია და ინფორმატიკა [N=35]	51%	20%	0%	3%	6%	26%	14%
ისტორია და არქეოლოგია [N=13]	54%	0%	0%	0%	15%	0%	38%
სამართალი [N=99]	75%	14%	1%	1%	6%	12%	13%
სოციალური მუშაობა [N=14]	43%	14%	7%	0%	14%	21%	21%
ჟურნალისტიკა [N=44]	80%	7%	2%	0%	7%	9%	9%
პოლიტიკის მეცნიერება და საერთაშორისო ურთიერთობები [N=68]	71%	15%	1%	12%	9%	4%	10%
ძრავიანი სატრანსპორტო საშუალებები, გემები და საჰაერო ხომალდები [N=14]	79%	21%	0%	7%	7%	0%	7%

48 ცხრილში წარმოდგენილია ის აკადემიური პროგრამები, რომლის, მინიმუმ, ათზე მეტი კურსდამთავრებული ფიქსირდება ჩვენ კვლევაში. პასუხების პროცენტის ჯამი არ შეადგენს 100%-ს, ვინაიდან რესპონდენტებს უფლება ქონდათ მოეწინააღმდეგებინათ მეტი პასუხი.

როგორც გამოკითხულ კურსდამთავრებულთა 34%-მა აღნიშნა, მათი დიპლომის საშუალო ქულა (GPA) 3.00-დან 4.00 ქულამდე ინტერვალში ხვდება, 25% ამბობს, რომ მათი საბაკალავრო საფეხურის დამთავრებელი შეფასება 2.00-3.00 ქულას შორის მერყეობს, 7%-ის დიპლომის GPA 1.00-დან 2.00 ქულამდე შეფასებით კატეგორიაში ხვდება, ხოლო გამოკითხულთა 1%-ის GPA – 0.5-1.00 ქულას შორის. კურსდამთავრებულთა 33%-მა უბრალოდ არ უპასუხა შეკითხვას. მიღებული შედეგების მიხედვით, გამოკითხული კურსდამთავრებულების უმრავლესობა (59%) აცხადებს, რომ მათი დიპლომის საშუალო ქულა „კარგი“, „ძალიან კარგი“ ან „ფრიადია“.⁴⁹

კურსდამთავრებულთა უმრავლესობა (32%) აცხადებს, რომ ბაკალავრიატის საფეხურზე სწავლის საფასური გადახდილი იყო ოჯახის მიერ. გამოკითხულთა 27% ამბობს, რომ 100%-იანი სახელმწიფო დაფინანსება ჰქონდა მოპოვებული, გამოკითხულთა 17%-ს – 70%-იანი, 13%-ს – 50%-იანი, ხოლო ყველაზე მცირე, 30%-იანი სახელმწიფო დაფინანსება მიღებული ჰქონდა კურსდამთავრებულთა 7%-ს. რესპონდენტების 4% აღნიშნავს, რომ შიდა საუნივერსიტეტო დაფინანსებით სარგებლობდა (დიაგრამა 4.6).

დიაგრამა 4.6



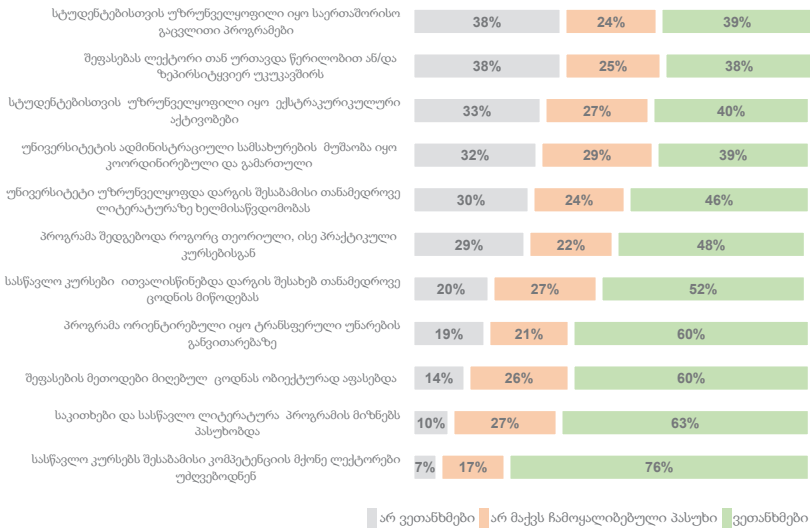
49 საშუალო ქულის შეფასების ინტერვალები და კლასიფიკაცია განსაზღვრულია დიპლომის დანართის შემუშავებისა და შევსების ინსტრუქციის მიხედვით. იხ. ზმუ-ლი: https://www.tsu.ge/data/file_db/academic_orders/6120111danarti1.pdf

4.2 აკადემიური პროგრამის, სწავლა-სწავლების მეთოდების და სასწავლო პროცესის სხვა კომპონენტების შეფასება

კვლევის ფარგლებში კურსდამთავრებულებმა მიღებული განათლება სხვადასხვა მიმართულებით შეაფასეს და მთლიანობაში, მათი შეფასებები უფრო პოზიტიურია, ვიდრე ნეიტრალური ან ნეგატიური (იხ. დიაგრამა 4.7).

დიაგრამა 4.7

აკადემიური პროგრამის და სასწავლო პროცესის შეფასება



აკადემიური პროგრამის შეფასების ნაწილში, როგორც დიაგრამიდან ჩანს, გამოკითხულთა ნახევარზე მეტი ეთანხმება დებულებას, რომ აკადემიური პროგრამა სტუდენტებისთვის აკადემიური ცოდნის გადაცემის პარალელურად, მათთვის ტრანსფერული უნარების გამოუმუშავებაზეც ზრუნავდა (60%). პასუხების განსხვავებული განაწილება დაფიქსირდა იმ დებულების შემთხვევაში, რომლის თანახმად აკადემიური პროგრამის კურიკულუმი დაბალანსებული იყო თეორიული და პრაქტიკული სასწავლო კურსებით, რომელსაც კურსდამთავრებულთა ნახევარზე ნაკლები, 48% ეთანხმება.

საინტერესოა სასწავლო კურსების შეფასების შედეგებიც. გამოკ-

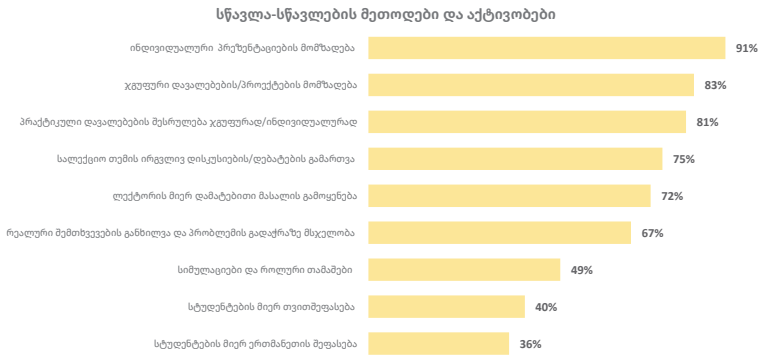
ითხულთა უმრავლესობა ამბობს, რომ მთლიანობაში, ლექტორების კომპეტენციასა და კურსების შინაარსს შორის შესაბამისობა არსებობდა (76%). ამავდროულად, მოსაზრებას იმის შესახებ, რომ სასწავლო კურსები სტუდენტებს დარგის თანამედროვე ცოდნას სთავაზობდა, ეთანხმება კურსდამთავრებულთა უფრო მცირე რაოდენობა – 52%.

მნიშვნელოვანია, თუ რას ფიქრობენ კურსდამთავრებულები მათი აკადემიური მიღწევების შეფასების სისტემაზე. როგორც აღმოჩნდა, რესპონდენტების 60% თვლის, რომ მათ აკადემიურ მიღწევებს უსდში ობიექტურად აფასებდნენ. რაც შეეხება აკადემიური შეფასების პროცესში ლექტორის მხრიდან (თანდართული, ზეპირი ან წერილობითი) უკუკავშირის მიღებას, გამოკითხულთა პასუხები განსხვავებულად ნაწილდება: დებულებას რესპონდენტების ერთნაირი რაოდენობა ეთანხმება (38%) და არ ეთანხმება (38%). გამოკითხულთა მეოთხედს შეადგენს იმათი წილი, ვისაც ჩამოყალიბებული პასუხი არ აქვს.

რაც შეეხება საუნივერსიტეტო სწავლების შემადგენელი სხვა პროცესების და სერვისების შეფასებას, 30%-დან 40%-მდე ვარირებს იმ რესპონდენტების რაოდენობა, რომელიც არ ეთანხმება მოსაზრებას, რომ უსდ სტუდენტებისთვის საერთაშორისო გაცვლით პროგრამებს და ექსტრაკურიკულურ აქტივობებს უზრუნველყოფდა, ადმინისტრაცია კოორდინირებულად მუშაობდა და სტუდენტებს უნივერსიტეტში თანამედროვე სასწავლო ლიტერატურაზე ხელმისაწვდომობა ჰქონდათ. აქვე უნდა ითქვას, რომ 39%-ს აჭარბებს იმ კურსდამთავრებულების წილი, რომელიც ჩამოთვლილ დებულებებს ეთანხმება.

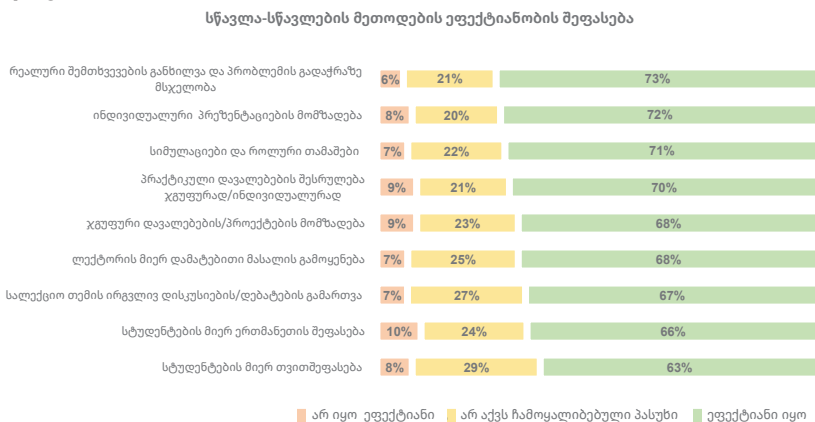
დამატებით, ჩვენი კვლევის მონაწილე კურსდამთავრებულებს ვთხოვეთ აღენიშნათ, უმაღლესი განათლების მიღების პროცესში, სწავლების რა კონკრეტული მეთოდების ან აქტივობების გამოყენება ხორციელდებოდა (იხ. დიაგრამა 4.8). მიღებული შედეგების მიხედვით გამოიკვეთა, რომ ინდივიდუალური (ზეპირი) პრეზენტაციების და ჯგუფური დავალებების/პროექტების მომზადება, ასევე, პრაქტიკული დავალებების, როგორც ინდივიდუალურად, ისე ჯგუფურად შესრულება, სამი ყველაზე აქტიურად გამოყენებადი სწავლების მეთოდი იყო (აღნიშნა 80%-ზე მეტმა კურსდამთავრებულმა). რესპონდენტების ნახევარზე ნაკლებმა დაასახელა სიმულაციებისა და როლურ თამაშებზე დაფუძნებული სავარჯიშოების შესრულება, სტუდენტების მიერ თვითშეფასების განხორციელება (მაგ., შესრულებულ დავალებაზე თვითრეფლექსია) და სტუდენტების მიერ ერთმანეთის შეფასება, ერთმანეთისთვის უკუკავშირის მიცემა.

დიაგრამა 4.8



აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ცოდნის მიღების თვალსაზრისით, სწავლების ყველა ზემოთ დასახელებული მეთოდი, გამოკითხული კურსდამთავრებულების მიერ ეფექტიანად ფასდება (იგულისხმებიან მხოლოდ ის რესპონდენტები, რომლებმაც სწავლების ჩამოთვლილი მეთოდების გამოყენება დაადასტურეს და ასეთია უმრავლესობა) (იხ. დიაგრამა 4.9). გამოკითხულთა შორის 70%-ზე მეტი თვლის, რომ საუნივერსიტეტო სწავლების პროცესში, შემთხვევის განხილვასა და პრობლემის გადაჭრაზე მსჯელობა, პრეზენტაციების მომზადება, სიმულაციები და როლური თამაშები, ასევე პრაქტიკული დავალებების შესრულება, ყველაზე ეფექტიანი სწავლების მეთოდები იყო.

დიაგრამა 4.9



4.3 უმაღლესი განათლების როლის შეფასება ტრანსფერული უნარების განვითარებაში

პუბლიკაციაში მოცემულია, თუ როგორ აფასებენ ბაკალავრიატის საფეხურის კურსდამთავრებულები მიღებული საუნივერსიტეტო განათლების როლს მათთვის ტრანსფერული უნარების განვითარებაში (ტრანსფერული უნარების შესახებ დეტალები იხ. მეთოდოლოგიის ქვეთავში). სხვა სიტყვებით, მიაჩნიათ თუ არა, რომ უმაღლესი განათლების მიღების პროცესში და დარგობრივი ცოდნის შეძენის პარალელურად, სხვადასხვა გამჭოლი კომპეტენციაც გამოიმუშავეს (არ იგულისხმება პროფესიონალის დონე, არამედ საბაზო დონე განვითარების პერსპექტივით).

მიღებული შედეგების თანახმად, გამოკითხულ კურსდამთავრებულთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ მთელი რიგი უნარები, სწორედ, საუნივერსიტეტო სწავლა-სწავლების შედეგად განუვითარდათ (იხ. ცხრილი 4.6). საყურადღებოა, რომ გამონაკლისს წარმოადგენს სამეცნიერო და ტექნოლოგიური უნარების კატეგორია: ამ შემთხვევაში, უფრო მეტი კურსდამთავრებული აცხადებს, რომ აღნიშნული ტიპის უნარები უნივერსიტეტში სწავლების პერიოდში არ შეუძენიათ. ზემოთქმული ეხება ისეთ ტიპის უნარს, როგორც არის, მაგალითად, ბიზნეს გეგმის განვითარება და შედგენა, ასევე ეკონომიკური ბაზრის წინასწარი ანალიზის განხორციელება. იგივე ტენდენცია გამოვლინდა ციფრულ უნარებთან დაკავშირებითაც. მაგალითად, 60%-ზე მაღალია იმ კურსდამთავრებულების წილი, რომელთა პასუხის მიხედვით, უმაღლესი განათლების მიღების პროცესში მათ არ შეუძენიათ, მონაცემთა ანალიზის განსახორციელებლად საჭირო უნარები.

ცხრილი 4.6 უმაღლესი განათლების როლი ტრანსფერული უნარების განვითარებაში (საბაზო დონეზე)

ჯგუფური მუშაობა	დიახ	არა	მიჭირს პასუხის გაცემა
ჯგუფში საკუთარი იდეების გაჟღერება და ინიციატივის გამოჩენა	71.7%	14.8%	13.5%
ჯგუფის წევრების მოსაზრებების/უკუკავშირის გაზიარების მზაობა (თუნდაც, რადიკალურად განსხვავებულად თქვენი პოზიციისგან)	72.0%	15.5%	12.6%

სამუშაო ჯგუფის წევრებს შორის ფუნქციების განაწილება, აქტივობების კოორდინირება და მონიტორინგი	67.1%	17.3%	15.6%
კომუნიკაცია	დიახ	არა	მიჭირს პასუხის გაცემა
დიდი აუდიტორიის წინაშე სიტყვით გამოსვლა/ პრეზენტაციის გაკეთება	67.6%	19.9%	12.6%
საჭირო საქმიანი კონტაქტების დამყარების უნარი	49.8%	35.7%	14.5%

ძიება და ანალიზი	დიახ	არა	მიჭირს პასუხის გაცემა
სამეცნიერო/აკადემიური ლიტერატურის დამუშავება და მის საფუძველზე მიმოხილვის მომზადება	63.1%	25.5%	11.4%
კვლევის რაოდენობრივი ან/და თვისებრივი მეთოდების გამოყენება	57.6%	27.0%	15.5%
კვლევის შედეგად მიღებული ან მეორადი მონაცემების (თვისებრივი ან/და რაოდენობრივი) ანალიზი	59.0%	25.0%	16.1%
პრობლემის გადაჭრა და გადაწყვეტილების მიღება	დიახ	არა	მიჭირს პასუხის გაცემა
პრობლემის გამომწვევი მიზეზების იდენტიფიცირება და ანალიზი	69.2%	17.6%	13.1%
პრობლემის გადაჭრის შესაძლებლობების განსაზღვრა და შეფასება	69.0%	16.6%	14.5%

სწავლა, თვითგანვითარება	დიახ	არა	მიჭირს პასუხის გაცემა
საკუთარი კომპეტენციის (დარგის ცოდნა, პროფესიული სამუშაო უნარები, ტრანსფერული უნარები) შეფასების უნარი: ძლიერი და სუსტი (გასაუმჯობესებელი) მხარეების იდენტიფიცირება	70.0%	15.7%	14.2%
სხვების ხელმძღვანელობის გარეშე ან მინიმალური სუპერვიზიის პირობებში სწავლის/მუშაობის უნარი: სწავლის/შემეცნების პროცესის დამოუკიდებლად მართვა	72.2%	13.5%	14.3%

სამენარმეო უნარები	დიახ	არა	მიჭირს პასუხის გაცემა
ინოვაციური და შემოქმედებითი აზროვნება	56.7%	24.9%	18.5%
ბიზნესგეგმის შედგენა	35.9%	48.8%	15.3%
ბაზრის ანალიზის განხორციელება	36.4%	47.8%	15.8%
ტექნოლოგიური და ციფრული უნარები	დიახ	არა	მიჭირს პასუხის გაცემა
Microsoft Office -ის საბაზო პროგრამების გამოყენება (Word, Excel, PowerPoint)	72.2%	22.7%	5.1%
მონაცემთა ანალიზი (მაგ.: პროგრამები SPSS, R)	28.6%	61.4%	10.0%

საინტერესოა ისიც, თუ რომელი მიმართულების კურსდამთავრებულები შეადგენენ გამოკითხულთა იმ ნაწილს, რომელიც აცხადებს, რომ საუნივერსიტეტო სწავლების პროცესში სამენარმეო და ტექნიკური უნარები შეიძინა. სამენარმეო უნარების შემთხვევაში ლიდერობს რამდენიმე ფართო მიმართულება: ეკონომიკა, ფინანსები, საბანკო საქმე და დაზღვევა. ასევე, მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა (იხ. ცხრილი 4.6.1). რაც შეეხება სტატისტიკური პროგრამების გამოყენებით მონაცემთა ანალიზის უნარს, აქ ლიდერობენ ფსიქოლოგიის, სოციალური მეცნიერებების და ეკონომიკის მიმართულების კურსდამთავრებულები (იხ. ცხრილი 4.6.2).

ცხრილი 4.6.1

ბიზნესგეგმის შედგენა	დიახ	ბაზრის ანალიზის	დიახ
ეკონომიკა	77%	ეკონომიკა	71%
ფინანსები, საბანკო საქმე და დაზღვევა	71%	მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა	65%
მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა	67%	ფინანსები, საბანკო საქმე და დაზღვევა	64%

ცხრილი 4.6.2

მონაცემთა ანალიზი	დიახ
ფსიქოლოგია	62%
სოციალური მეცნიერებები	58%
ეკონომიკა	46%

სწავლა-სწავლების მეთოდებსა და ტრანსფერული უნარების განვითარებას შორის შესაძლო კავშირების გამოვლენის მიზნით კორელაციურ ანალიზსაც მივმართეთ და რამდენიმე შემთხვევაში, საგულისხმო შედეგი მივიღეთ. კერძოდ, საშუალო სიძლიერის⁵⁰ და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი, პოზიტიური კორელაციური კავშირი გამოვლინდა სალექციო თემის ირგვლივ დისკუსიების/დებატების გამართვასა და ისეთი ტრანსფერული უნარების განვითარებას შორის, როგორიც არის:

- ჯგუფში იდეების/ინიციატივის გაჟღერება ($r = .31, p = .000$)
- უკუკავშირის მიმღებლობა ($r = .31, p = .000$)

რეალური შემთხვევების განხილვა/პრობლემის გადაჭრაზე მსჯელობასა და ისეთი ტრანსფერული უნარების განვითარებას შორის, როგორიც არის:

- ჯგუფში იდეების/ინიციატივის გაჟღერება ($r = .36, p = .000$)
- უკუკავშირის მიმღებლობა ($r = .32, p = .000$)
- ჯგუფში აქტივობების განაწილება/კოორდინირება ($r = .32, p = .000$)
- პრობლემის გამონვევი მიზეზების ანალიზი ($r = .30, p = .000$)
- პრობლემის გადაჭრის გზების იდენტიფიცირება ($r = .32, p = .000$)
- თვითრეფლექსია ($r = .31, p = .000$)

ჯგუფური დავალებების/პროექტების შესრულებასა და ისეთი ტრანსფერული უნარების განვითარებას შორის, როგორიც არის:

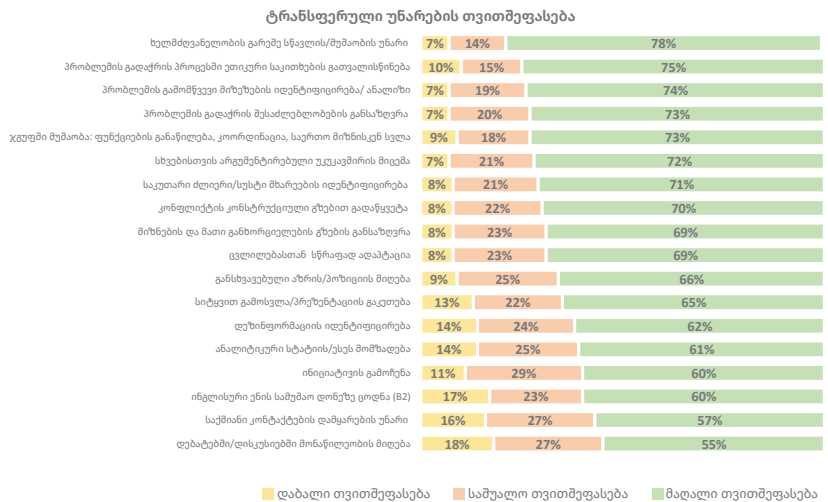
- ჯგუფში იდეების/ინიციატივის გაჟღერება ($r = .32, p = .000$)
- უკუკავშირის მიმღებლობა ($r = .31, p = .000$)

როგორც მიღებული შედეგებიდან ჩანს, ჩამოთვლილ მეთოდებს შორის სხვადასხვა ტრანსფერულ უნართან ყველაზე მეტი კორელაციური კავშირი რეალური შემთხვევების განხილვას/პრობლემის გადაჭრაზე მსჯელობას აქვს, რომელიც გამოკითხული კურსდამთავრებულების მიერ, ერთ-ერთ ყველაზე ეფექტიან მეთოდად არის შეფასებული (იხ. დიაგრამა 4.9). ასევე, ჩანს, რომ უნარები – ჯგუფში იდეების/ინიციატივის გაჟღერება და სხვებისგან უკუკავშირის მიმღებლობა – ყველა ზემოხსენებულ სწავლა-სწავლების მეთოდთან არის კორელაციურ კავშირში.

50 < 0.2 – ორ ცვლადს შორის კავშირი არ არის
 0.20-0.29 – სუსტი კავშირია
 0.30-0.39 – საშუალო სიძლიერის კავშირია
 0.40-0.69 – ძლიერი კავშირია
 >= 0.70 – ძალიან ძლიერი კავშირია

საინტერესო დაკვირვებაა ისიც, რომ მთელი რიგი ტრანსფერული უნარების ფლობასთან დაკავშირებით (თუმცა, აქ არ იგულისხმება მხოლოდ უსდ/უმალლესი განათლება, როგორც უნარების განვითარების მთავარი გარემო და საფუძველი), კურსდამთავრებულთა უმრავლესობას მაღალი თვითშეფასება აქვს. განსაკუთრებით, დამოუკიდებლად (სხვა პირის ხელმძღვანელობის და ზედამხედველობის გარეშე) სწავლის და მუშაობის მიმართულებით; ასევე, როდესაც საქმე ეხება ეთიკურ-სენსიტიური ელემენტების გათვალისწინებას პრობლემის გადაჭრის პროცესში, თავად პრობლემის გამომწვევი მიზეზების იდენტიფიცირება-ანალიზს, პრობლემის გადაჭრის შესაძლებლობების განსაზღვრას და ა. შ. (იხ. დიაგრამა 4.10).

დიაგრამა 4.10



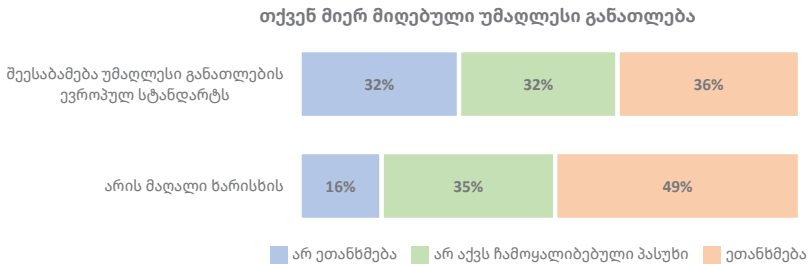
4.4 მიღებული უმაღლესი განათლების ხარისხის შეფასება

ყოველივე ზემოთხსენებულის გათვალისწინებით, საინტერესოა, თუ როგორ აფასებენ კურსდამთავრებულები მიღებული უმაღლესი განათლების ხარისხს მთლიანობაში. როგორც აღმოჩნდა, გამოკითხულთა თითქმის ნახევარი ფიქრობს, რომ მათ მიერ ბაკალავრიატის საფეხურზე მიღებული განათლება არის მაღალი ხარისხის (49%). ამ

პოზიციას არ იზიარებს 16%, ხოლო დაახლოებით მესამედს არ აქვს ჩამოყალიბებული პასუხი (35%) (იხ. დიაგრამა 4.11).

დამატებით, გვინტერესებდა, ეთანხმებიან თუ არა კურსდამთავრებულები მოსაზრებას, რომ მათ მიერ საქართველოში მიღებული უმაღლესი განათლება ევროპულ სტანდარტებს შეესაბამება. მიღებული პასუხები თითქმის თანაბრად გაიყო სამ კატეგორიად: 36% – ეთანხმება, 32% – არ ეთანხმება, 32% -ს კი არ აქვს ჩამოყალიბებული პოზიცია (იქვე).

დიაგრამა 4.11



საყურადღებოა, იმ კურსდამთავრებულების შეფასებაც, რომლებსაც უნივერსიტეტის საერთაშორისო გაცვლით პროგრამებში მონაწილეობის გამოცდილება აქვთ [N=87]. მათ შორის 48% ამბობს, რომ საქართველოში მიღებული განათლება არის მაღალი ხარისხის ხოლო ოდნავ ნაკლები – 40% თვლის, რომ მათ მიერ საქართველოში მიღებული განათლება ევროპულ სტანდარტს შეესაბამება (იხ. ცხრილი 4.7).

ცხრილი 4.7.

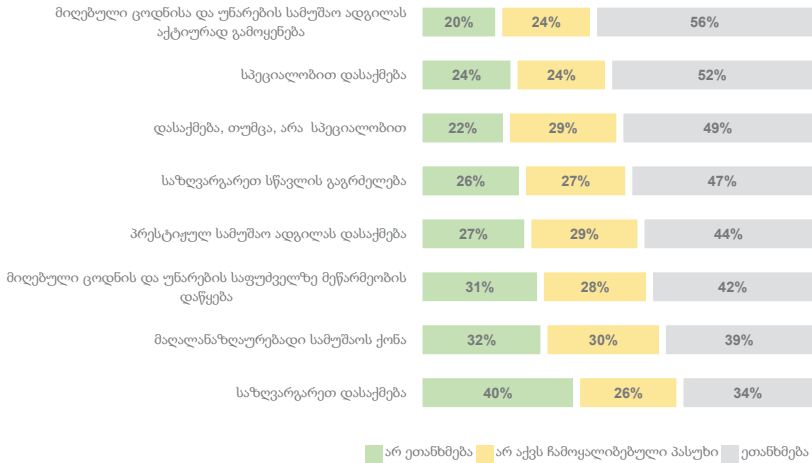
გაცვლითი პროგრამების მონაწილეთა შეფასება	არ ეთანხმება	არ აქვს ჩამოყალიბებული აზრი	ეთანხმება
მაღალი ხარისხის	14%	38%	48%
ევროპული სტანდარტი	29%	31%	40%

განათლების ხარისხის შეფასების კონტექსტში მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, თუ როგორ განსაზღვრავენ უმაღლესი განათლების ხარისხს თავად კურსდამთავრებულები. აღმოჩნდა, რომ გამოკითხულთა უმრავლესობისთვის განათლება ხარისხიანია იმ შემთხვევაში, თუ კურსდამთავრებულს მიღებული ცოდნისა და უნარების სამსახურში ანუ პრაქ-

ტიკაში გამოყენება შეუძლია (არ შემოიფარგლება მხოლოდ თეორიული ცოდნით და არ უწევს სამსახურში ყველაფრის თავიდან სწავლა). რიგით მეორე ადგილზეა სპეციალობით დასაქმება – როდესაც უსდ-ში შეძენილი ცოდნა და უნარები საკმარისია იმისთვის, რომ მიღებული განათლების შესაბამის სფეროში დაინყო მუშაობა (იხ. დიაგრამა 4.12).

დიაგრამა 4.12

მიღებული საუნივერსიტეტო განათლება არის მაღალი ხარისხის იმ შემთხვევაში, თუ კურსდამთავრებულს შეუძლია:



მნიშვნელოვანი იყო დავეკვირვებოდით კავშირს კურსდამთავრებულების მიერ აკადემიური პროგრამის, სასწავლო კურსების, ადმინისტრაციული პროცესების შეფასების შედეგებსა და მიღებული განათლების ხარისხის შეფასებას შორის. დამატებით სტატისტიკური ანალიზის შედეგებმა აჩვენა, რომ მათ შორის ნიშანდობლივი⁵¹ და სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ($p < 0.01$) კორელაციური კავშირი არსებობს. მაგალითად, იმ კურსდამთავრებულებს, რომლებსაც მიაჩნიათ, რომ ბაკალავრიატში სწავლის პერიოდში თანამედროვე ცოდნა მიიღეს, ასევე მიაჩნიათ, რომ მათ მიერ მიღებული უმაღლესი განათლება არის მაღალი ხარისხის (იხ. ცხრილი 4.8).

51 < 0.2 – ორ ცვლადს შორის კავშირი არ არის
 0.20-0.29 – სუსტი კავშირია
 0.30-0.39 – საშუალო სიძლიერის კავშირია
 0.40-0.69 – ძლიერი კავშირია
 ≥ 0.70 – ძალიან ძლიერი კავშირია

ცხრილი 4.8 კორელაციური ანალიზი

		მაღალი ხარისხის უმაღლესი განათლება	აკად. პროგრამის შესაბამისი დიპლომატიურა	თანამედროვე ცოდნა	ტრანსფერული უნარები	თეორიული და პრაქტიკული კურსები	კომპეტენტური დიპლომატი
მაღალი ხარისხის უმაღლესი განათლება	Pearson Correlation	1	.451**	.508**	.385**	.377**	.375**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	1202	1202	1202	1202	1202	1202
(ცხრილი 4.8 (გაგრძელება))		ობიექტური შეფასება	ნეოლოგით ან/და ზეპირსიტყვიერ უკუკავშირის ძილება	სასწავლო ლიტერატურაზე ხელმისაწვდომობა	საერთაშორისო გაცვლითი პროგრამები	ადმინ. სამსახურების კოორდინირებული მუშაობა	ექსტრა-კურსული აქტივობები
მაღალი ხარისხის უმაღლესი განათლება	Pearson Correlation	.446**	.360**	.461**	.239**	.415**	.401**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1202	1202	1202	1202	1202	1202

** კორელაცია სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია 0.01 დონეზე

4.5 კურსდამთავრებულთა დასაქმების სტატუსი

2021 წლის იანვარ-თებერვლის მდგომარეობით, დაქირავებით დასაქმებული არის ან წარსულში მაინც ყოფილა გამოკითხული კურსდამთავრებულების 88%. ანაზღაურებად სამსახურში დასაქმებული არასდროს ყოფილა რესპონდენტების 6.3%,⁵² ხოლო თვითდასაქმებულია თითქმის იგივე რაოდენობა – 5.6% (იხ. დანართი 1, ცხრილი 4.9.1). მიღებული მონაცემების თანახმად, დაქირავებულთა 53% დასაქმებულია კერძო სექტორში, 21% – საჯაროში, 4% – არასამთავრობო და ასევე 4% საერთაშორისო ორგანიზაციაში (იხ. დანართი 1, ცხრილი 4.9.2). რაც შეეხება დასაქმების სფეროს, 15%-ით ლიდერობს საფინანსო საქმიანობები (ბანკი, მიკროსაფინანსო, სალიზინგო კომპანია, სხვ.),

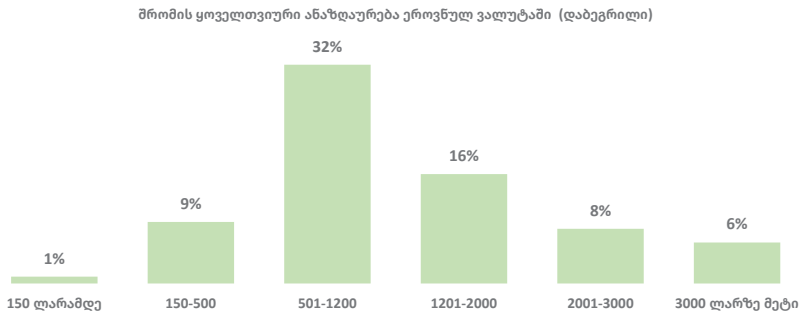
52 იმ რესპონდენტებს შორის, რომელიც არასდროს ყოფილა დაქირავებით დასაქმებული (N=76), 74% ქალია, ხოლო 26% – კაცი.

მეორე ადგილზეა განათლების სფერო (11%), ხოლო მესამეზე – ჯანდაცვა (7%) (იხ. დანართი 1, ცხრილი 4.9.3).

დაქირავებით დასაქმებული რესპონდენტების⁵³ უმრავლესობა (42%) პროფესიონალი პერსონალის პოზიციაზე მუშაობს (მაგ., მასწავლებელი, ჟურნალისტი, ბუღალტერი, ბანკირი, ტექნიკოსი, ვებდეველოპერი, სხვ.), 18% შუალედური რგოლის მენეჯერის პოზიციას იკავებს, 8% – მომსახურე პერსონალის (მოლარე ოპერატორი, გაყიდვების კონსულტანტი), ხოლო 7% – ოფისის პერსონალის (მდივანი, ოფისის მენეჯერი, ქოლ-ცენტრის ოპერატორი). დაახლოებით 4%-ს აღწევს მაღალი რგოლის მენეჯერის პოზიციაზე დასაქმებულთა რაოდენობა (იხ. დანართი 1, ცხრილი 4.9.4).⁵⁴

ყოველთვიური, დაბეგრული ანაზღაურება რესპონდენტების 32%-ის შემთხვევაში 500-1200 ლარის ფარგლებში მერყეობს (იხ. დიაგრამა 4.13, დეტალური განაწილებისთვის იხ. დანართი 1, ცხრილი 4.9.5).

დიაგრამა 4.13



რაც შეეხება დასაქმების გზებს, კურსდამთავრებულთა 36% აღნიშნავს დასაქმების ვებგვერდებს, 18% – ახლობელი პირების დახმარებას, ხოლო 15% – წარსულში დამყარებულ საქმიან კონტაქტებს (იხ. ცხრილი 4.9.6).

ამჟამინდელი სამსახურის მოძიებაზე დახარჯულ დროდ, კურსდამთავრებულთა 62% ოთხ კვირაზე ნაკლებიდან 6 თვემდე პერიოდს

53 ამ ქვეთავში წარმოდგენილი სტატისტიკური ანალიზი ეხება მხოლოდ დაქირავებით დასაქმებულებს, რომელშიც ერთიანდება: წარსულში დაქირავებით დასაქმებული და ამჟამად დაქირავებული. ჯამში, 987 რესპონდენტი (შერჩევის უმრავლესობა).

54 აღსანიშნავია, რომ კვლევის მონაწილე 838 ქალ კურსდამთავრებულს შორის მაღალი რგოლის მენეჯერის პოზიციაზე დასაქმებულია 2.7%, ხოლო გამოკითხული 364 კაციდან – 5.2%.

ასახელებს. მხოლოდ 13% ამბობს, რომ წელიწადზე მეტი დრო დაჭირდათ იმ სამსახურში დასასაქმებლად, რომელშიც ამჟამად მუშაობს (იხ. ცხრილი 4.9.7).

ცხრილი 4.9.6⁵⁵ დასაქმების გზები	№	%
დასაქმების ვებგვერდების საშუალებით	436	36.3
ჩემი მეგობრების/ნათესავების დახმარებით	215	17.9
წინამორბედ სამსახურში(ებში) დამყარებული კონტაქტების საშუალებით	175	14.6
სოციალური მედიის საშუალებით	54	4.5
უნივერსიტეტის კარიერული განვითარების/დასაქმების ცენტრის საშუალებით	45	3.7
სამსახური თავად შემომთავაზეს	13	1.1
ლექტორის მიერ გაწეული რეკომენდაციით	12	1.0
სტაჟირების/მოხალისეობის შედეგად	9	.7
თავად შევთავაზე ორგანიზაციას ჩემი კანდიდატურა	2	.2
ცხრილი 4.9.7 სამსახურის მოსაძიებლად დახარჯული დრო	№	%
თვეზე ნაკლები	376	31.3
1-2 თვე	208	17.3
3-6 თვე	155	12.9
7-12 თვე	89	7.4
წელიწადზე მეტი	159	13.2

მიღებული მონაცემების მიხედვით, კურსდამთავრებულთა, თითქმის, ერთი და იგივე რაოდენობა არის (49%) და არ არის (51%) დასაქმებული თავისი სპეციალობით (სპეციალობაში იგულისხმება ის დარგობრივი მიმართულება, რომელშიც აკადემიური განათლება და ბაკალავრის ხარისხი მიიღეს).

55 შენიშვნა: ცხრილში, რომელშიც პასუხების პროცენტის ჯამი არ შეადგენს 100%-ს, მოიაზრება ბიჯიც (legal skip) და/ან რესპონდენტის მხრიდან შეკითხვის თვითნებური გამოტოვება/უარი პასუხზე (error/missing data), რომელთა პროცენტული წილი ცხრილში შეგნებულად არ არის წარმოდგენილი.

იმ კურსდამთავრებულებს შორის, რომლებიც სპეციალობით არიან დასაქმებული⁵⁶, უმრავლესობა ეთანხმება მოსაზრებას, რომ მიღებული უმაღლესი განათლება რეალურ სამუშაო მოთხოვნებს შეესაბამება (54%) და რომ უმაღლესმა სასწავლო დანესებულებამ ისინი დასაქმების ბაზრისთვის კარგად მოამზადა (47%) (იხ. ცხრილი 4.10.1 და 4.10.2).

ცხრილი 4.10.1 თუ დიახ: ბაკალავრიატში მიღებული ცოდნა და უნარები გამომადგა ჩემი სამუშაოს შესასრულებლად, რადგან შეესაბამება რეალურ სამუშაო მოთხოვნებს

	№	%
არ ეთანხმება	97	20%
არ აქვს ჩამოყალიბებული პასუხი	126	26%
ეთანხმება	263	54%

ცხრილი 4.10.2 თუ დიახ: საერთო ჯამში, უნივერსიტეტმა კარგად მოამზადა სამუშაო ბაზრისთვის

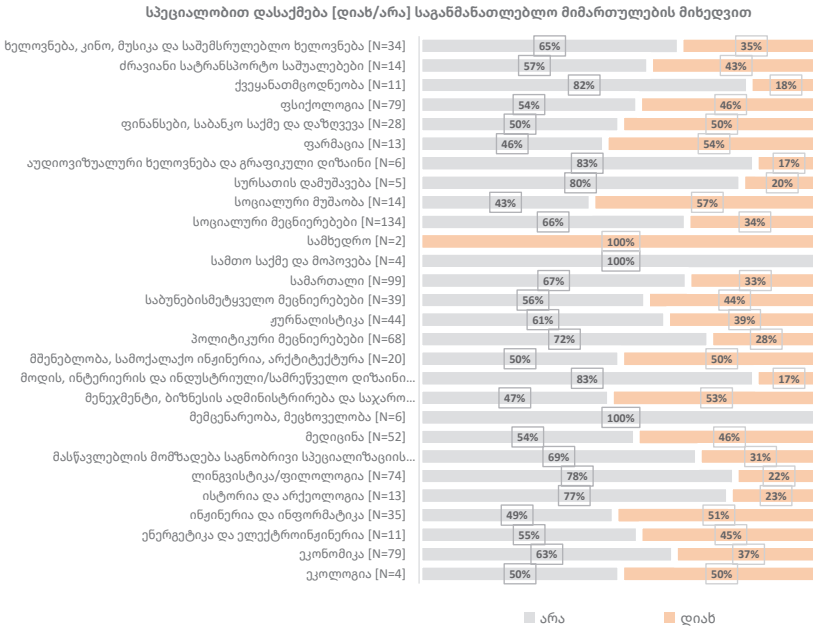
	№	%
არ ეთანხმება	116	24%
არ აქვს ჩამოყალიბებული პასუხი	144	30%
ეთანხმება	226	47%

გამოკითხულებს შორის უმრავლესობა, რომელიც სპეციალობით არ მუშაობს, ამის მთავარ მიზეზად ეროვნულ შრომის ბაზარზე შესაბამისი სამუშაო ადგილების დეფიციტს ასახელებს (იხ. დანართი 1, ცხრილი 4.10.3). არასპეციალობით დასაქმებულთა შორის მრავლად არიან ისეთი მიმართულების კურსდამთავრებულები, როგორიც არის, მაგალითად, ლინგვისტიკა, ხელოვნება და სხვა ჰუმანიტარული მეცნიერებები, ასევე სოციალური მეცნიერებები, პედაგოგიკა და სხვ. (იხ. დიაგრამა 4.14). სპეციალობით დასაქმებულთა შორის 50%-ს მცირედით აჭარბებს ბიზნესის ადმინისტრირების, სოციალური მუშაობის, ინჟინერია-ინფორმატიკის, ფარმაციის კურსდამთავრებულები. სპეციალობით დასაქმების 100%-იანი მაჩვენებელი ფიქსირდება ისეთი აკადემიური პროგრამების შემთხვევაში, რომელიც მეტად სპეციფიკურია და რო-

56 გასათვალისწინებელია, რომ ეს ორი შეკითხვა დასმულია მხოლოდ სპეციალობით დასაქმებული კურსდამთავრებულებისთვის. შესაბამისად, მიღებულ პასუხებს ვერ ვადარებთ იმ რესპონდენტებს, რომლებიც სპეციალობით არ მუშაობენ.

მელთა კურსდამთავრებულთა რაოდენობა ჩვენი კვლევის შერჩევაში ათზე ნაკლებია (იქვე).

დიაგრამა 4.14



ამჟამად სპეციალობით დასაქმებულთა შორის უმრავლესობა პირველ ანაზღაურებად სამსახურშიც სპეციალობით მუშაობდა (73%) და პირიქით, ვინც ამჟამად სპეციალობით დასაქმებული არ არის, არ ყოფილა არც პირველი სამსახურში (88%) (იხ. ცხრილი 4.11). აქედან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ პირველივე სამსახურში სპეციალობით დასაქმება მნიშვნელოვანი ფაქტორია ძირითად სპეციალობაში დასარჩენად და შემდგომი პროფესიული განვითარებისთვის.

ცხრილი 4.11	სპეციალობით დასაქმდა პირველ სამსახურში	სპეციალობით არ დასაქმდა პირველ სამსახურში
სპეციალობით მუშაობს ამჟამად	73%	27%
სპეციალობით არ მუშაობს ამჟამად	12%	88%

როგორც გამოკითხულ კურსდამთავრებულთა ნახევარზე მეტი (54%) აღნიშნავს, მათი ამჟამინდელი სამუშაო პოზიცია, პირველთან შედარებით, გაუმჯობესებულია (დანინაურებულია პოზიციურად). კურსდამთავრებულთა თითქმის იგივე რაოდენობა (57%) ამბობს, რომ მათი ანაზღაურებაც გაზრდილია (იხ. ცხრილი 4.11.1 და ცხრილი 4.11.2).

საყურადღებო მონაცემია, რომელიც დასაქმების სფეროს ცვლილებას ეხება. კურსდამთავრებულთა 37% აღნიშნავს, რომ დასაქმების სფერო არ შეუცვლია და სულ ერთსა და იმავე სფეროში მოღვაწეობს; მხოლოდ ერთხელ შეუცვლია გამოკითხულთა 22%-ს, 2-3 ჯერ – 18%-ს, ხოლო უფრო მეტჯერ – კურსდამთავრებულთა 5%-ს (იხ. ცხრილი 4.11.3). აქვე, ვიტყვი, რომ კვლევის მონაწილეთა 51%-ს, მთლიანობაში, 5 წლიანი და კიდე უფრო ხანგრძლივი სამუშაო გამოცდილება აქვს (იხ. ცხრილი 4.11.4). რაც შეეხება, ერთსა და იმავე სამუშაო სფეროში ხანგრძლივად დარჩენას, ეს შესაძლოა ირიბად დაკავშირებული იყოს იმ გარემოებასთან, რომ საქართველოს შრომის ბაზარი საკმაოდ ჰომოგენურია (Rutkowski, 2013, Kupets, 2015, ამაშუკელი და სხვ., 2017) და ქვეყნის ეკონომიკის პროგრესი არ აისახება დასაქმების მაჩვენებლების ზრდაზე (Bochorishvili and Peranidze, 2020, გვ. 38). შესაბამისად, არც დასაქმების სფეროებს შორის მობილობაა (მარტივად) შესაძლებელი, სამუშაო ადგილების შეზღუდული რაოდენობის გამო. კონკრეტულად ჩვენი კვლევის მონაწილე კურსდამთავრებულების შემთხვევაში გასათვალისწინებელია ისიც, რომ დიდი ნაწილი სწორედ ისეთ სფეროშია დასაქმებული, რომელიც უფრო დაბალი შრომის ბაზრის ელასტიურობით ხასიათდება (იქვე, გვ.41).

ცხრილი 4.11.1 პირველთან შედარებით, თქვენი ამჟამინდელი სამუშაო პოზიცია/თანამდებობა:

	№	%
უფრო მაღალია	651	54.2
იგივეა/მსგავსია	159	13.2
უფრო დაბალია	32	2.7
ამჟამინდელი სამუშაო ადგილი ჩემთვის პირველი სამსახურია და შედარებას ვერ გავაკეთებ	145	12.1

ცხრილი 4.11.2 პირველ სამუშაოსთან შედარებით, თქვენი ამჟამინდელი შრომის ანაზღაურება:

	№	%
უფრო მაღალია	690	57.4
იგივეა/მსგავსია	100	8.3

უფრო დაბალია	43	3.6
ამჟამად ვასრულებ არაანაზღაურებად სამუშაოს	19	1.6
ამჟამინდელი სამუშაო ადგილი ჩემთვის პირველი სამსახურია და შედარებას ვერ გვაგაკეთებ	135	11.2
ცხრილი 4.11.3 შეგიცვლიათ თუ არა დასაქმების სფერო?	№	%
არა, სულ ვმუშაობ ერთსა და იმავე სფეროში	450	37.4
დიახ, მხოლოდ ერთხელ	261	21.7
დიახ, ორ-სამჯერ	220	18.3
დიახ, სამზე მეტჯერ	56	4.7
ცხრილი 4.11.4 ჯამში, რამდენ წლიანი სამუშაო გამოცდილება გაქვთ?	№	%
0-6 თვე	33	2.7
7-12 თვე	37	3.1
1-2 წელი	108	9.0
3-4 წელი	196	16.3
5 და მეტი წელი	613	51.0

4.6 მიღებული უმაღლესი განათლების როლის შეფასება დასაქმებასა და დასაქმებისუნარიანობის გაძლიერებაში

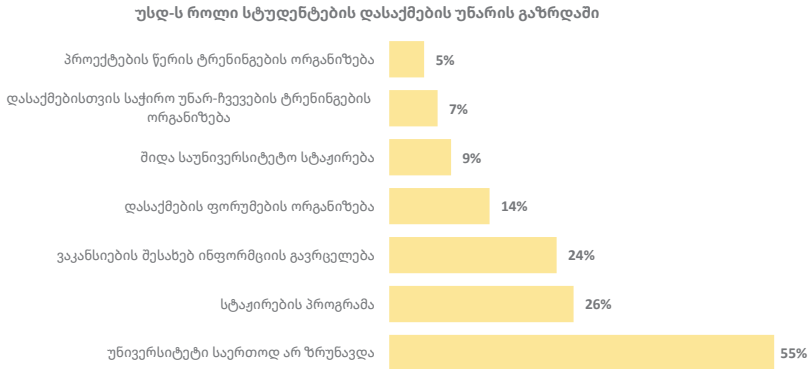
გამოკითხული კურსდამთავრებულების⁵⁷ 45% აღნიშნავს, რომ მათი დასაქმების უნარის გაძლიერების მიზნით, უმაღლესი სასწავლო დანესებულება გარკვეულ ზომებს მიმართავდა, ხოლო 55% გამოკითხვაში სანინალმდეგო პოზიციას აფიქსირებს – შეთავაზებული ჩამონათვალიდან, კურსდამთავრებულთა მიერ ყველაზე მეტჯერ აღინიშნა დებულება, რომლის თანახმად უსდ არანაირი ფორმით არ ზრუნავდა სტუდენტების დასაქმების/დასაქმების უნარის გაუმჯობესებაზე.

დანარჩენი პასუხების შემთხვევაში (45%), კურსდამთავრებულთა 26% აღნიშნავს, რომ უნივერსიტეტი სტუდენტებს სტაჟირების პროგრამებს სთავაზობდა, დასაქმების ბაზარზე არსებული (შესაბამისი) ვაკანსიების შესახებ ინფორმაციას ავრცელებდა (24%) და დასაქმების

57 ამ ქვეთავში წარმოდგენილი სტატისტიკური ანალიზი ეხება ყველა კურსდამთავრებულ რესპონდენტს, დასაქმების სტატუსის მიუხედავად (წინა ქვეთავისგან განსხვავებით, რომელიც ეხებოდა მხოლოდ დაქირავებით დასაქმებულებს).

ფორუმებსაც აწყობდა (14%). შედარებით ნაკლები კურსდამთავრებული ამბობს, რომ უნივერსიტეტი დასაქმებისთვის საჭირო, საბაზო უნარების შესახებ ტრენინგებს უზრუნველყოფდა (იხ. დიაგრამა 4.15).

დიაგრამა 4.15



სტაჟირებასთან დაკავშირებით უნდა აღინიშნოს, რომ კურსდამთავრებულთა ნახევარზე მეტს (53%), უნივერსიტეტში სწავლის პერიოდში, სტაჟირება არ გაუვლია, რადგან ეს სავალდებულო არ ყოფილა. მათგან განსხვავებით, გამოკითხულთა 18% ამბობს, რომ საკუთარი სურვილით, სტაჟირების გამოცდილება მაინც მიიღო. იმ კურსდამთავრებულებს შორის (29%), რომლებმაც სტაჟირების სავალდებულო ხასიათი აღნიშნეს:

- ➔ 13% ამბობს, რომ უნივერსიტეტი ყველა სტუდენტისთვის უზრუნველყოფდა სტაჟირების პროგრამას
- ➔ 7% მიუთითებს, რომ სტუდენტი ვალდებული იყო, დამოუკიდებლად ეზრუნა სტაჟირების გავლაზე
- ➔ 6% თქმით, თუ სტუდენტი სპეციალობის შესაბამისი პროფილით უკვე მუშაობდა, სტაჟირების ვალდებულება ეხსნებოდა
- ➔ 2% კი აღნიშნავს, რომ უნივერსიტეტი მხოლოდ უმაღლესი ქულების მქონე სტუდენტებისთვის უზრუნველყოფდა სტაჟირების პროგრამას.

როგორც აღმოჩნდა, სტაჟირების გამოცდილებით ყველაზე მეტი კურსდამთავრებული ყავს ფინანსები, საბანკო საქმე და დაზღვევის მიმართულებას (61%), ფარმაციას (62%), სამართალს (52%) და სხვ. (დეტალური განაწილებისთვის იხ. ცხრილი 4.12)

ცხრილი 4.12

სტაჟირების გამოცდილება სპეციალისტის მიხედვით ⁵⁸	დიას ⁵⁹		არა	
	№	%	№	%
მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა [№=291]	144	49%	147	51%
ქვეყანათმცოდნეობა [N=11]	2	18%	9	82%
ენერგეტიკა და ელექტროინჟინერია [№=11]	4	36%	7	64%
მემცენარეობა, მეცხოველობა [№=6]	2	33%	4	67%
სოციალური მეცნიერებები [№=134]	45	34%	89	66%
მასწავლებლის მომზადება საგნობრივი სპეციალიზაციის გარეშე [№=13]	8	62%	5	38%
მედიცინა [№=52]	21	40%	31	60%
სამთო საქმე და მოპოვება [№ N=4]	1	25%	3	75%
ხელოვნება, კინო, მუსიკა და საშემსრულებლო ხელოვნება [№=34]	11	32%	23	68%
ეკონომიკა [№=79]	40	51%	39	49%
მშენებლობა, სამოქალაქო ინჟინერია, არქიტექტურა [№=20]	6	30%	14	70%
ფარმაცია [№=13]	8	62%	5	38%
სამხედრო [№=2]			2	100%
ლინგვისტიკა/ფილოლოგია [№=74]	17	23%	57	77%
ფინანსები, საბანკო საქმე და დაზღვევა [№=28]	17	61%	11	39%
საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები [№=39]	13	33%	26	67%
ფსიქოლოგია [№=79]	19	24%	60	76%
ეკოლოგია [№=4]	3	75%	1	25%
ინჟინერია და ინფორმატიკა [№=35]	9	26%	26	74%
ისტორია და არქეოლოგია [№=13]	2	15%	11	85%
სამართალი [№=99]	51	52%	48	48%
სოციალური მუშაობა [№=14]	7	50%	7	50%
ჟურნალისტიკა [№=44]	19	43%	25	57%

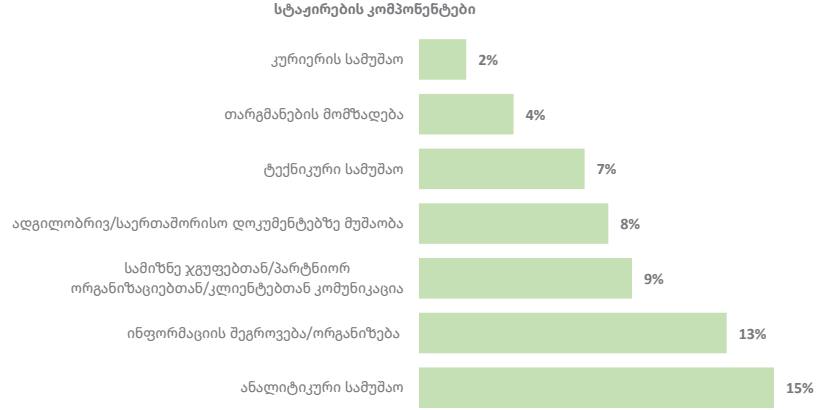
58 ამ შემთხვევაში, მხედველობაში ვიღებთ ისეთ მიმართულებას, რომელსაც მინიმუმ 10 კურსდამთავრებული მაინც ყავს ჩვენი კვლევის შერჩევაში.

59 „დიას“ [№=492] პასუხში ერთიანდებიან ის კურსდამთავრებულები, რომლებმაც სტაჟირება გაიარეს, როგორც საკუთარი სურვილით, ისე უსდ-ს მოთხოვნით (ვალდებულებით). ამ პასუხში არ იგულისხმებიან ის კურსდამთავრებულები, რომლებსაც სტაჟირების ვალდებულება მოეხსნათ სამსახურის გამო.

მოდის, ინტერიერის და ინდუსტრიული/სამრეწველო დიზაინი [N=6]			6	100%
აუდიოვიზუალური ხელოვნება და გრაფიკული დიზაინი [N=6]	1	17%	5	83%
სურსათის დამუშავება [N=5]	2	40%	3	60%
პოლიტიკური მეცნიერებები [N=68]	30	44%	38	56%
ძრავიანი სატრანსპორტო საშუალებები [N=14]	7	50%	7	50%

ჩვენ გვაცინტერესებდა, თუ რა ტიპის აქტივობების (დავალებების) განხორციელებას ითვალისწინებდა რესპონდენტების მიერ გავლილი სტაჟირება (როგორც სავალდებულო, ისე არასავალდებულო). მიღებული პასუხების მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ სტაჟირებები უფრო მეტად ანალიტიკური აქტივობების შესრულებით იყვნენ დაკავებული, ვიდრე ტექნიკურის (მაგ., ქსეროქსის გაკეთება, საბუთების და წერილების დისტრიბუცია და მსგავსი) (იხ. დიაგრამა 4.16).

დიაგრამა 4.16

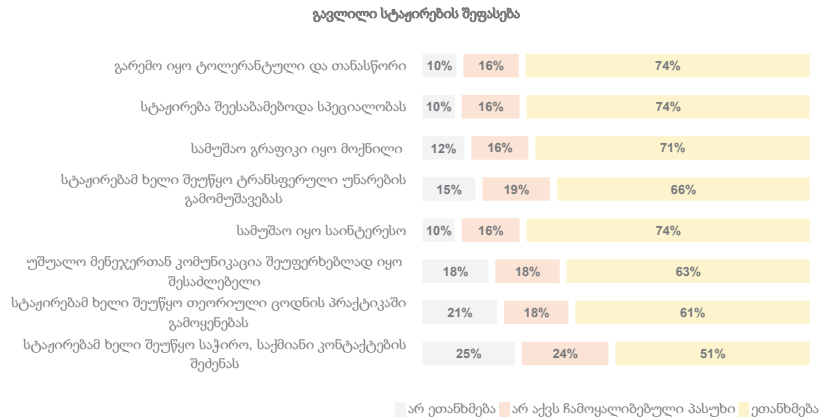


კითხვაზე, თუ როგორ ხდებოდა სავალდებულო სტაჟირების მონიტორინგი, კურსდამთავრებულთა 59% აღნიშნავს, რომ ვალდებულები იყვნენ უსდ-სთვის წარედგინათ დამსაქმებლის წერილობითი დასტური შესრულებული სამუშაოს აღწერით და საათების მითითებით. გამოკითხულთა 17% ამბობს, რომ მხოლოდ ფორმალური ხასიათის (რეალური შემოწმების გარეშე) მონიტორინგი ხორციელდებოდა, 12%-ის განცხადებით უსდ-ს ადმინისტრაცია მუდმივ კომუნიკაციაში იყო დამ-

საქმებელთან და მისგან იღებდა ინფორმაციას, ხოლო 11% აღნიშნავს, რომ სტაჟირების მონიტორინგი საერთოდ არ ხორციელდებოდა (არც ფორმალურად).

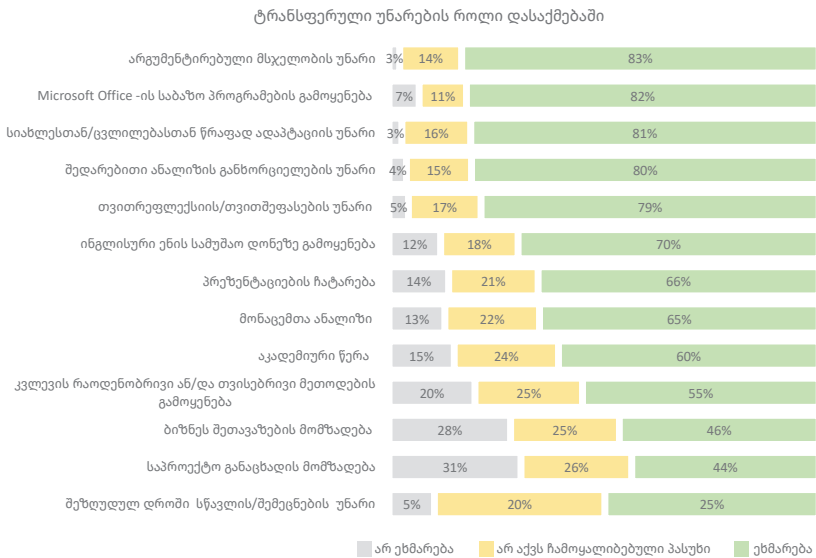
სტაჟირებაგავლილი კურსდამთავრებულების დიდ ნაწილი საკმაოდ პოზიტიურად აფასებს სტაჟირების გამოცდილებას და მის შედეგებს. მაგალითად, რესპონდენტების 30% აღნიშნავს, რომ სტაჟირების სფერო და აქტივობები მათი სპეციალობის (აკადემიური მიმართულების) შესაბამისი იყო. თითქმის იმდენივე კურსდამთავრებული ამბობს, რომ მოქნილი სამუშაო გრაფიკი ქონდა და სტაჟირებამ ტრანსფერული უნარების განვითარებაშიც შეუწყო ხელი (იხ. დიაგრამა 4.17).

დიაგრამა 4.17



რაც შეეხება დასაქმებაში ტრანსფერული უნარების როლის შეფასებას, (ამჟამად ან წარსულში) დაქირავებით დასაქმებულ კურსდამთავრებულთა 80%-ზე მეტი აღნიშნავს, რომ ისეთი უნარები, როგორც არის ანალიზისა და არგუმენტაციის უნარი, საბაზო ციფრული სამუშაო უნარები და ადაპტურობა, მათ დასაქმებაში ეხმარება. საკმაოდ მაღალი პროცენტი აქვს მიღებული საკუთარ თავზე რეფლექსიის/თვითშეფასების, სწრაფად ათვისების და შემეცნების უნარებს და ასევე, ინგლისური ენის სამუშაო დონეზე ფლობას. საინტერესო დაკვირვებაა, რომ რაც უფრო კონკრეტული, სპეციფიკური და მარტივად შესაფასებელია უნარი (კვლევა, მონაცემთა ანალიზი, ბიზნეს და საპროექტო წინადადებების მომზადება, აკადემიური წერა), მით უფრო იკლებს იმ კურსდამთავრებულთა რაოდენობა, რომელიც ამბობს, რომ ეს უნარები მათ დასაქმებაში ეხმარება (იხ. დიაგრამა 4.18).

დიაგრამა 4.18



წინამდებარე კვლევის ამოცანებიდან გამომდინარე, ჩვენ გვინტერესებდა სპეციალობით დასაქმებაში ტრანსფერული უნარების როლის უფრო სიღრმისეულად შესწავლა, ლოგისტიკურ რეგრესიის გამოყენებით. თუმცა, სპეციალობით დასაქმების პრედიქტორი არ აღმოჩნდა რესპონდენტების მიერ აღნიშნული არცერთი ტრანსფერული უნარი, როგორც უმაღლესი განათლების შედეგი (ტრანსფერული უნარების სტატისტიკა იხ. გვ. 81). რაც შეეხება სპეციალობებს (აკადემიური პროგრამები/მიმართულებები, რომელშიც კვლევის რესპონდენტებმა ბაკალავრის ხარისხი მიიღეს), მათ შორის მხოლოდ მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა აღმოჩნდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ($p < 0.05$) ფაქტორი, რომლის კურსდამთავრებულთა შემთხვევაში, სპეციალობით დასაქმების ალბათობა უფრო მაღალია. თუმცა, აქვე უნდა ითქვას, რომ ეს ალბათობა მუშაობს სტატისტიკურ მოდელში, რომელიც სხვა დამოუკიდებელ ცვლადებსაც აერთიანებს (იხ. ცხრილი 4.13). მიღებული შედეგების მიხედვით შეიძლება ვიმსჯელოთ, რომ სპეციალობით დასაქმების შანსი ასევე იზრდება, თუ:

- ❶ დიპლომის საშუალო ქულა არის ან აღემატება 2.00-ს (ხვდება შეფასების კატეგორიაში „კარგი“ , „ძალიან კარგი“, „ფრიადი“);

- ➔ ბაკალავრიატში სწავლის პარალელურად სტუდენტი გადის სტაჟირებას;
- ➔ კონკრეტულ აკადემიურ პროგრამაზე ჩაბარების მოტივაცია/ მიზეზი არის სფეროს მიმართ ინტერესი;
- ➔ კონკრეტულ აკადემიურ პროგრამაზე ჩაბარების მოტივაცია/ მიზეზი არის დასაქმების უკეთესი შესაძლებლობები.

ცხრილი 4.13. ლოგისტიკური რეგრესიის მოდელი: სპეციალობით დასაქმების განმსაზღვრელი (პრედიქტორი) ფაქტორები

Model Summary									
Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square						
1	1028.988 ^a	.095	.128						
Variables in the Equation									
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
								Lower	Upper
Step 1 ^a	მენეჯმენტი, ბიზნესის ადმინისტრირება და საჯარო მმართველობა	.761	.178	18.286	1	.000	2.141	1.510	3.034
	GPA >=2.00	.229	.102	5.033	1	.025	1.257	1.029	1.536
	სტაჟირების გამოცდილება	.562	.152	13.699	1	.000	1.755	1.303	2.363
	ჩაბარების მოტივი: სფეროს მიმართ ინტერესი	.793	.175	20.472	1	.000	2.210	1.567	3.115
	ჩაბარების მოტივი: დასაქმების უკეთესი პერსპექტივა	.924	.238	15.082	1	.000	2.519	1.580	4.015
	Constant	-2.140	.375	32.524	1	.000	.118		

როგორც ვნახეთ, რაოდენობრივ კვლევაში განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს ტრანსფერულ უნარებსა და მათთან დაკავშირებულ თემებს, რაც ჩვენი კვლევის ერთ-ერთ ცენტრალურ საკითხს წარმოადგენდა. შესაბამისად, შემაჯამებელ დისკუსიაშიც ძირითადი ყურადღება ამ თემას დაეთმობა. უპირველესად უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენი კვლევის ფარგლებში გამოკითხულ კურსდამთავრებულთა მიერ

მიღებული უმაღლესი განათლების ხარისხისა და სასწავლო პროცესის შეფასება, მთლიანობაში, პოზიტიური ტენდენციის მატარებელია (იხ. დიაგრამა 4.7 და დიაგრამა 4.11). უშუალოდ ტრანსფერული უნარების საბაზო დონეზე განვითარების მხრივაც, უსდ-ს როლი დადებითად არის შეფასებული ჯგუფური მუშაობის, კომუნიკაციის, ანალიტიკური და თვითგანვითარების უნარების მიმართულებით (იგულისხმება ამ მსხვილ კატეგორიებში შემავალი უნარები, იხ. ცხრილი 4.6). თუმცა, ერთმნიშვნელოვნად პოზიტიური შეფასების ტენდენცია იკლებს, როდესაც საქმე ეხება სამენარმეო და ციფრულ-ტექნიკურ უნარებს (იქვე). როგორც აღმოჩნდა, ამ კატეგორიის უნარების განვითარებას უფრო მეტად იმ აკადემიური პროგრამების კურსდამთავრებულები ასახელებენ, რომელთაც ამ უნარების ფლობა დარგობრივად/სფეროს მიხედვით ტრადიციულად „ეკუთვნით“ (მაგ., ბაზრის ანალიტიკა და ბიზნეს გეგმების განვითარება – ეკონომისტებს, ბიზნეს ადმინისტრატორებს და ფინანსისტებს, მონაცემთა ანალიზი – სოციოლოგებს და ფსიქოლოგებს). აქედან გამომდინარე, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ თანამედროვე შრომის ბაზრისთვის, ინოვაციებისა თუ მენარმეობისთვის/თვითდასაქმებისთვის მნიშვნელოვანი რიგი უნარები კვლავ „ჩაკეტილი“ რჩება დარგობრივი კომპეტენციების ჩარჩოში და ტრანსფერულის/ტრანსვერსულის ფუნქციას მოკლებულია. აქვე, ისიც უნდა ითქვას, რომ აღნიშნული ვარაუდის დასადასტურებლად ან უარსაყოფად სტატისტიკურად მეტად რეპრეზენტატიული და დარგების მიხედვით დივერსიფიცირებული კვლევის განხორციელებაა საჭირო.

როგორც უკვე აღინიშნა (იხ. გვ. 79), სწავლა-სწავლების მეთოდები მნიშვნელოვანი კომპონენტია დარგობრივი კომპეტენციების განვითარებაში და მათ შორის, დარგობრივი თუ ტრანსფერული უნარების შექმნაში. კვლევის მონაწილე კურსდამთავრებულების პასუხების მიხედვით, მათ სასწავლო პროცესში მრავალი სხვადასხვა მეთოდი გამოიყენებოდა და რესპონდენტების უმრავლესობა ამ მეთოდების ეფექტიანობასაც აღნიშნავს (იხ. დიაგრამა 4.8 და დიაგრამა 4.9). რიგ სწავლების მეთოდებსა და ტრანსფერული უნარების განვითარებას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი (კორელაციური) კავშირებიც გამოვლინდა. საყურადღებოა, რომ ეს იმ ტიპის მეთოდებია, რომელიც სტუდენტების სასწავლო პროცესში განსაკუთრებით აქტიურ მონაწილეობას/ჩართულობას მოითხოვს (დისკუსიები, რეალური შემთხვევების და პრობლემების განხილვა, ჯგუფური დავალებების შესრულება).

რაც შეეხება უმაღლესი განათლების როლს და უნივერსიტეტის ხე-

ლშენყოფას სტუდენტების დასაქმებასა თუ დასაქმებისუნარიანობის გაუმჯობესებაში, გამოკითხული კურსდამთავრებულების ნახევარზე მეტი (55%) აღნიშნავს, რომ უსდ ამ მიმართულებით მხარდაჭერით ფუნქციას საერთოდ არ ასრულებდა. დანარჩენი პასუხების შემთხვევაში, განსაკუთრებით საყურადღებოა სტაჟირების პროგრამა (26%) და ის გარემოება, რომ რესპონდენტებს შორის დაახლოებით მესამედმა (29%) აღნიშნა სწავლის პერიოდში სტაჟირების გავლის ვალდებულება. ამ ვალდებულების პირობებში, კურსდამთავრებულთა მხოლოდ 13% ამბობს, რომ უსდ ყველა სტუდენტისთვის (ან დიდი ნაწილისთვის) უზრუნველყოფდა სტაჟირების პროგრამას. შესაბამისად, სტუდენტების უმრავლესობას (სხვა დამატებითი და ვალდებულებისგან განმანთავისუფლებელი პირობების არ არსებობის შემთხვევაში), დამოუკიდებლად მოუწევდა სტაჟირების გავლის უზრუნველყოფა.⁶⁰ აქვე, აუცილებლად უნდა ითქვას, რომ ბაკალავრიატში სწავლის პერიოდში სტაჟირებაგავლილი (როგორც სავალდებულო, ისე საკუთარი სურვილით) კურსდამთავრებულების საკმაოდ დიდი წილი ამბობს, რომ ეს გამოცდილება მათ დაეხმარა თეორიული ცოდნის პრაქტიკულ გამოყენებაში, ტრანსფერული უნარების გამომუშავებასა და სასარგებლო საქმიანი კონტაქტების დამყარებაშიც (იხ. დიაგრამა 4.17). ასევე, ლოგისტიკური რეგრესიის შედეგებიც აჩვენებს, რომ სტაჟირების გამოცდილება სპეციალობით დასაქმების შესაძლებლობებს ზრდის (იხ. ცხრილი 4.13).

დასაქმებაში ტრანსფერული უნარების როლთან დაკავშირებით კურსდამთავრებულთა დიდი ნაწილი აღნიშნავს, რომ ვერბალური და ანალიტიკური კატეგორიის უნარები განსაკუთრებით დამხმარეა ისევე, როგორც კომპიუტერული უნარები და ინგლისური ენის სამუშაო დონეზე ფლობა (იხ. დიაგრამა 4.18). საინტერესოა ისიც, რომ კურსდამთავრებულებს ტრანსფერული უნარების ფლობის საკმაოდ მაღალი თვითშეფასება აქვთ (იხ. დიაგრამა 4.11). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მსგავსი ტენდენცია გამოვლინდა სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრის მიერ ჩატარებულ 2017 წლის კვლევაშიც.⁶¹ ⁶¹ თუმცა, ამ შემთხვევაში,

60 ნინამდებარე კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა სახელმწიფო უსდ-ების კურსდამთავრებულთა, სადაც სტუდენტთა რიცხოვნობა, დაახლოებით, ორჯერ აღემატება კერძო უსდ-ებისას (იხ. <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/61/umaghlisi-ganatileba>). შესაბამისად, მხედველობაში მისაღებია ყველა სტუდენტისთვის სტაჟირების პროგრამის ადმინისტრირების სირთულის ხარისხიც.

61 2016 წლის ივნისი-ივლისის თვეებში განხორციელდა ქვეყნის დონეზე რეპრეზენტატიული კვლევა, რომელშიც მონაწილეობა მიიღო 1488 რესპონდენტმა. ხელმისაწვდომია ბმულზე: <http://css.ge/?p=873&lang=ka>

მიღებული შედეგები განსხვავდებოდა კომპეტენციის კატეგორიის მიხედვით. კერძოდ, მაღალი თვითშეფასება ჰქონდა დარგობრივ ცოდნას, ანალიტიკურ აზროვნებას, ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარს, კომუნიკაციის უნარს, სტრესულ გარემოში/მეზღუდულ დროში მუშაობას, დროის ეფექტურად განაწილებასა და ჯგუფურ მუშაობას, ხოლო განსაკუთრებით დაბალი თვითშეფასება გამოვლინდა უფრო სპეციფიკურ უნარებთან დაკავშირებით: მართვა და მენეჯმენტი, კომპიუტერული უნარები, შემოქმედებითი აზროვნება, პრეზენტაცია, ინგლისური ენის ცოდნა და სხვ. (ამაშუკელი და სხვები, 2017, გვ.64). მიუხედავად იმისა, რომ 2017 წლის კვლევის რესპონდენტები წარმოადგენდნენ განსხვავებულ ასაკობრივ კატეგორიას, ხოლო უმრავლესობას ფორმალური განათლება საბჭოთა და პოსტსაბჭოთა პერიოდში ქონდა მიღებული, ჩნდება ვარაუდი, რომ ორივე კვლევის შემთხვევაში, რესპონდენტები სოციალურად სასურველ პასუხებს აღნიშნავდნენ. დარგობრივი თუ ზოგადი კომპეტენციების რეალურად ფლობისა და დონის განსასაზღვრად კი საჭიროა პირდაპირი, სტანდარტიზებული შეფასებების წარმოება, როგორც ზოგადად ზრდასრულ მოსახლეობაში, ისე დარგობრივ საზოგადოებებში, კურსდამთავრებულებსა და თავად სტუდენტების შემთხვევაშიც, რომლის პრაქტიკაც არაერთ ქვეყანაში არის დანერგული.

როგორც დისკუსიის დასაწყისში აღინიშნა, გამოკითხული კურსდამთავრებულები საბაკალავრო საფეხურზე მიღებულ უმაღლეს განათლებას, მთლიანობაში, დადებითად აფასებენ. ასევე, გამოკითხულთა 49% მიღებულ განათლებას აფასებს, როგორც მაღალი ხარისხის განათლებას. საინტერესოა, რომ კვლევის მონაწილე კურსდამთავრებულების უმრავლესობისთვის განათლების ხარისხი განისაზღვრება ისეთი პრაქტიკული შედეგებით, როგორც არის მიღებული ცოდნის/უნარების სამუშაო პროცესში აქტიურად გამოყენება, სპეციალობით დასაქმება და ზოგადად, დასაქმება (სპეციალობისგან დამოუკიდებლად) (იხ. დიაგრამა 4.12). აქვე, მნიშვნელოვანია ითქვას, რომ სპეციალობით დასაქმებულ კურსდამთავრებულებს შორის უფრო მეტი აღნიშნავს მიღებული განათლების მაღალ ხარისხს, ხოლო არასპეციალობით დასაქმებულებს შორის პირიქით – უფრო მეტი არ ეთანხმება ამ შეფასებას (იხ. ცხრილი 4.14). თავის მხრივ, ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანიც აღმოჩნდა (Independent T-Test, $t(1192.7) = 3.09$, $p=0.000$). სპეციალობით დასაქმებულ კურსდამთავრებულთა შორის დიდი ნაწილი ეთანხმება იმ დებულებასაც, რომ მიღებული განათ-

ლება რეალურ სამუშაო მოთხოვნებს შეესაბამება (54%) და მთლიანობაში, უსდ-მ კარგად მოამზადა შრომის ბაზრისთვის (47%) (იხ. ცხრილი 4.10.1 და ცხრილი 4.10.2). აქვე აღვნიშნავთ, რომ დამატებით სტატისტიკურმა ანალიზმა არ გამოავლინა საბაკალავრო განათლებასთან ასოცირებული რომელიმე უნარის ფლობა, როგორც სპეციალობით დასაქმების პრედიქტორი ფაქტორი.

ცხრილი 4.14	მიღებული განათლება არის მაღალი ხარისხის	მიღებული განათლება არ არის მაღალი ხარისხის
სპეციალობით დასაქმებული	54%	46%
არასპეციალობით დასაქმებული	43%	57%

საერთო ჯამში, ვლინდება ტენდენცია, რომ კურსდამთავრებულთა დიდი ნაწილისთვის უმაღლესი განათლების ხარისხი (ყოველ შემთხვევაში, საბაკალავრო საფეხურზე) იზომება იმით, თუ რამდენად უწყობს ხელს უმაღლესი განათლება დასაქმებას, მათ შორის სპეციალობით დასაქმებას. ამავდროულად, გამოკითხულთა ნახევარზე მეტი აცხადებს, რომ უსდ არაფერს აკეთებდა მათი დასაქმებისა თუ დასაქმებისუნარიანობის ასამაღლებლად (დანარჩენ შემთხვევაში, დასახელებული იყო სტაჟირების პროგრამა, ვაკანსიების შესახებ ინფორმაციის გავრცელება, დასაქმების ბაზრობები, სხვ.). მიუხედავად ამისა, კურსდამთავრებულები, მთლიანობაში, მაინც საკმაოდ დადებითად და მაღალხარისხიანად აფასებენ სასწავლო პროცესს და მიღებულ უმაღლეს განათლებას. მართალია, სპეციალობით დასაქმებულებს შორის უფრო მეტია ისეთი კურსდამთავრებული, რომელიც განათლებას მაღალხარისხიანად აფასებს, ვიდრე არასპეციალობით დასაქმებულებს შორის, თუმცა, ეს განსხვავება არ არის დრამატულად დიდი. საინტერესოა, რომ დასაქმების სტატუსის⁶² მიხედვით, უმაღლესი განათლების ხარისხის შეფასებას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება საერთოდ არ ფიქსირდება (Independent T-Test, $p > 0.05$). ყველაფერ ზემოხსენებულის გათვალისწინებით პასუხი შეკითხვაზე, თუ რის საფუძველზე შეიძლება გამოკითხული კურსდამთავრებულების უმრავლესობის მიერ მიღებული საბაკალავრო განათლება მაღალხარისხიანად ფასდებოდეს, სავარაუდო პასუხი იქნება შემდე-

62 იგულისხმება დაქირავებით დასაქმება, თვითდასაქმება ან ორივე სტატუსი ერთდროულად; წარსულში და არა ამჟამად დაქირავებით დასაქმება, დაქირავებით დასაქმების გამოცდილების არქონა.

გი: ვინაიდან, კურსდამთავრებულებისთვის დასაქმება (სპეციალობით დასაქმების გარეშე) განათლების ხარისხის ინდიკატორია, ხოლო ჩვენ შერჩევაში უმრავლესობა დაქირავებით დასაქმებულია (მხოლოდ 6%-ია ისეთი, რომელიც არასდროს ყოფილა დასაქმებული), დასაქმებულის სტატუსის ფლობა არის უმაღლესი განათლების მაღალხარისხიანად შეფასების განმსაზღვრელი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი. მეორე მხრივ, შეიძლება დავუშვათ, რომ გამოკითხული კურსდამთავრებულების მიერ მიღებული უმაღლესი განათლების ხარისხიანად შეფასება სხვა ინდიკატორების მიხედვითაც ხდება, ვიდრე მხოლოდ დასაქმება/სპეციალობით დასაქმებაა (მით უმეტეს, რომ ამ ორის შემთხვევაში გასათვალისწინებელია ქვეყანის ეკონომიკის განვითარების დონე და დასაქმების ბაზრის მახასიათებლებიც), რაც გამოჩნდა კიდევ კურსდამთავრებულების მხრიდან აკადემიური პროგრამის, სწავლა-სწავლების მეთოდების და სხვა სასწავლო პროცესების, ასევე ტრანსფერული უნარების განვითარებაში უმაღლესი განათლების როლის, მეტწილად, პოზიტიურ შეფასებებში (იხ. დიაგრამა 4.7 – 4.9). თავის მხრივ, აღნიშნულს შეიძლება დავუკავშიროთ ისიც, რომ მიღებული ცოდნის და უნარების სამუშაო პროცესში აქტიურად გამოყენება ასევე სახელდება განათლების ხარისხის განმსაზღვრელ ერთ-ერთ ინდიკატორად, რაც სულაც არ ასოცირდება უმაღლესი სასწავლების მიერ სტუდენტების დასაქმების პირდაპირი გზებით მხარდაჭერასთან (მაგ., პოტენციურ დამსაქმებლებთან პირისპირ შეხვედრების ორგანიზება). ყოველივე ზემოთქმულის გათვალისწინებით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ გამოკითხული კურსდამთავრებულებისთვის უმაღლესი განათლების ხარისხი, მართალია, საკმაოდ პრაქტიკული შედეგებით იზომება და ფასდება, თუმცა, არ შემოიფარგლება უსდ-ს მიერ სტუდენტების დასაქმების/დასაქმებისუნარიანობის გაუმჯობესების მიზნით დამატებით, სპეციალური ღონისძიებების უზრუნველყოფის შეფასებით. აქვე, ისიც უნდა ითქვას, რომ გამოთქმული მოსაზრებების (ჰიპოთეზების) გასამყარებლად, სამომავლოდ, სხვა კვლევების განხორციელებაც არის საჭირო.

თავი 5. ძირითადი შედეგები და დასკვნები

უმაღლესი განათლებისა და დასაქმების ბაზრის ურთიერთკავშირი საკმაოდ კომპლექსური საკითხია, განსაკუთრებით, ევროპული უმაღლესი განათლების სივრცის ქვეყნებისათვის, რადგან ის ერთდროულად გულისხმობს კვალიფიციური კურსდამთავრებულების მომზადებას არა მარტო ეროვნული ბაზრის და მისი მოთხოვნების შესაბამისად, არამედ გლობალურის სამუშაო ბაზრისთვისაც. ეს მოთხოვნა მნიშვნელოვან გამოწვევებს უყენებს საქართველოს უმაღლესი განათლების ეროვნულ სისტემას. ჩვენი კვლევის პირველ ამოცანას წარმოადგენდა ამ მიმართულებით არსებული გამოწვევების კვლევა, რაც მნიშვნელოვანია თუნდაც იმ მიზეზით, რომ ხარისხის უზრუნველყოფის მოდერნიზებული სისტემა უსდებისგან პირდაპირ ითხოვს ეროვნულ შრომის ბაზარზე არსებული მოთხოვნების მხედველობაში მიღებასა და სასწავლო კურიკულუმებში ასახვას.

უმაღლესი განათლების ეკონომიკური მნიშვნელობა (უმაღლესი განათლების სისტემის შრომის ბაზართან დაკავშირების ჩათვლით) ქვეყნის არაერთ ნორმატიულ თუ სტრატეგიული დოკუმენტის ტექსტშია წარმოდგენილი. კვლევის მონაწილე უმაღლესი განათლების სფეროს ექსპერტების უმრავლესობამ განათლების სფეროში ყველაზე მნიშვნელოვან, ძირითად გამოწვევად განათლების სისტემის პოლიტიზება დაასახელა. თითქმის ოცი წლის განმავლობაში განათლების და მეცნიერების სფეროში (2003 წლიდან) ცვალებად საკადრო პოლიტიკას (12-ჯერ შეიცვალა მინისტრი)⁶³ თან სდევდა ვიწრო პოლიტიკური ინტერესებით მოტივირებული გადაწყვეტილებები, რომლის შედეგიცაა უმაღლესი განათლების (და არამხოლოდ) არამდგრადი და არათანმიმდევრული პოლიტიკის წარმოება. იგი არც რეალური საჭიროებების სიღრმისეულ ანალიზს ემყარება და არც შედეგების გაუმჯობესებაზეა ორიენტირებული. სხვა სიტყვებით, ქვეყანას ისეთი უმაღლესი განათლების პოლიტიკა აქვს, რომელიც საერთაშორისო ვალდებულებების ფორმალური შესრულებითაა განპირობებული და სისტემის თვისებრივად გაუმჯობესებაში არ/ვერ ითარგმნება. უმაღლესი განათლების ექსპერტების მოსაზრებით, ზემოთხსენებულის გამოძახილია ისიც,

63 იხ. განათლების მინისტრთა ჩამონათვალი ბმულზე: <https://mes.gov.ge/content.php?id=110&lang=geo>

რომ ცოდნაზე დაფუძნებული ეკონომიკის განვითარების არც პოლიტიკური ნება არსებობს და არც სათანადო ფინანსური მხარდაჭერა. შესაბამისად, აკადემიურ ცოდნასა და მეცნიერებას, შრომის ბაზარს (სამუშაო ადგილების შექმნისა და ეკონომიკური საქმიანობის ტიპების გამრავალფეროვნების კუთხით) და ეკონომიკურ კეთილდღეობას შორის კავშირები უბრალოდ არ არსებობს და ისინი ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად ფუნქციონირებენ.

უმაღლესი განათლების პოლიტიკაში შრომის ბაზრის გამონწვევების ასახვაზე საუბრისას, თავის მხრივ, მნიშვნელოვანია შრომის ბაზრის პერმანენტული, მრავალკომპონენტიანი და სეგმენტური კვლევების განხორციელება იმისთვის, რომ ზუსტად ვიცოდეთ, ეროვნულ დონეზე რომელ დარგში/სფეროში რა კონკრეტული მოთხოვნები არსებობს და რა ტიპის კომპეტენციების დეფიციტია. შესაბამისად, სწორედ განახლებად მონაცემებზე დაყრდნობითაა შესაძლებელი სწორი პოლიტიკის დაგეგმვა. ვინაიდან, დღეს შრომის ბაზრის კვლევები და მითუმეტეს, უმაღლეს განათლებასთან ბმაში, ფრაგმენტულია,⁶⁴ გამონწვევების და საჭიროებების განათლების პოლიტიკაში ასახვა კითხვის ნიშნის ქვეშ დგება. მიუხედავად იმისა, რომ დასაქმების ბაზრის მოთხოვნების გათვალისწინება უსდ-ების ავტორიზაციისთვისა და აკადემიური პროგრამების აკრედიტაციისთვის აუცილებელ პირობად არის წარმოდგენილი, სრულფასოვანი ბაზრის კვლევების ჩატარება უმაღლესი სასწავლებლებისთვის ფინანსურად ძალიან რთულია.

მეორე მნიშვნელოვანი საკითხი, რომელსაც კვლევაში განვიხილავთ არის უმაღლესი განათლების როლი ახალგაზრდებისთვის ისეთი კომპეტენციების განვითარებაში, რომელიც მომავალში მათ დასაქმებასა თუ თვითდასაქმებაში (მენარმეობაში) დაეხმარება. თავად უმაღლესი განათლების როლზე კვლევის რესპონდენტები განსხვავებულად მსჯელობენ: სფეროს ექსპერტები და უსდ-ების წარმომადგენლები უმაღლესი განათლების მთავარ მიზნად ახალი ცოდნის შექმნას აღნიშნავენ, ხოლო დამსაქმებელი რესპონდენტების, ახალგაზრდა სტარტაპერებისა და კურსდამთავრებულების შემთხვევაში კი ყურადღება გამახვილებულია უფრო მეტად განათლების მნიშვნელობის პრაქტიკულ მხარეზე. კერძოდ, დამსაქმებლები და სტარტაპერები უმაღლეს

64 სახელმწიფოს მიერ ჩატარებული კვლევები უფრო ზოგადი და ამავდროულად არც ისე ხშირია. მაგალითად, შრომის ბაზრის საინფორმაციო სისტემის ვებგვერდზე მსგავსი კვლევები არც ისე დიდი რაოდენობით მოიპოვება, განსაკუთრებით კი უმაღლეს განათლებასთან მიმართებაში. იხ. <http://www.lmis.gov.ge/Lmis/Lmis.Portal.Web/Pages/User/Surveys.aspx>

საგანმანათლებლო დაწესებულებას განიხილავენ ბაზისური განათლების მისაღებ სივრცედ, რომელიც საჭირო საქმიანი კონტაქტების დამყარების შესაძლებლობებს უნდა ქმნიდეს. დარგობრივ თეორიული ცოდნაზე მეტად მათთვის მნიშვნელოვანია, კურსდამთავრებულს ამ ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარ-ჩვევები ჰქონდეს, რომელსაც შემდგომ, ფორმალურ სამუშაო გარემოში დახვეწს დამსაქმებლის კონკრეტული საჭიროებების მიხედვით. კვლევის მონაწილე კურსდამთავრებულების შეფასებით კი მიღებული უმაღლესი განათლება ხარისხიანია იმ შემთხვევაში, თუ მიღებული ცოდნის აქტიურად გამოყენება შესაძლებელია ფორმალურ სამუშაო პროცესში. ასევე, თუ მიღებული ცოდნის საფუძველზე შესაძლებელია სპეციალობით დასაქმება ან ზოგადად დასაქმება (თუნდაც, არა ძირითადი სპეციალობით).

მიღებული უმაღლესი განათლების როლის შეფასებისას დასაქმებისთვის საჭირო კომპეტენციების განვითარებაში, უპირველესად, აღსანიშნავია, რომ გამოკითხული კურსდამთავრებულები საბაკალავრო საფეხურზე მიღებულ განათლებას, მთლიანობაში, საკმაოდ მაღალხარისხიანად აფასებენ.⁶⁵ უმაღლესი განათლების სისტემისა და ხარისხის მიმართ გავრცელებული კრიტიკული დამოკიდებულებისა და გლობალური კონკურენციის ინდექსში საქართველოს პოზიციების ფონზე, მოულოდნელია კურსდამთავრებულთა მიერ მიღებული საბაკალავრო განათლების ასეთი პოზიტიური შეფასება. აქ გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ კურსდამთავრებულთა უმრავლესობისთვის განათლების ხარისხი მისი ისეთი პრაქტიკული შედეგებით განისაზღვრება, როგორცაა დასაქმება. გამოკითხულთა უმრავლესობა (88%) კვლევის პერიოდში დაქირავებით დასაქმებული იყო (სპეციალობით ან არა სპეციალობით), რამაც სავარაუდოდ განაპირობა კიდევ განათლების ხარისხის დადებითი შეფასება. უნდა აღინიშნოს ის ფაქტიც, რომ მიღებული განათლების მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულება მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება დასაქმების სტატუსის მიხედვით (დასაქმებული თუ დაუსაქმებელი).⁶⁶

კურსდამთავრებულები არც ისე პოზიტიურად აფასებდნენ უსდ-

65 აქვე, კიდევ ერთხელ აღვნიშნავთ, რომ ლაპარაკია კურსდამთავრებულთა თვითშეფასებაზე და არა პირდაპირი საზომებით მიღებულ შედეგებზე.

66 მხედველობაში მისაღებია ისიც, რომ აქამდე არ ჩატარებულა საქართველოში კურსდამთავრებულთა (მითუმეტეს, სხვადასხვა წლების მიხედვით) მასობრივი გამოკითხვა, რომელიც მათ მიერ განათლების შეფასებას განახორციელებდა. შესაბამისად, ამ კვლევის ფარგლებში მიღებული შედეგების სხვა კვლევებთან შედარებას ვერ ვახდენთ.

მიერ უშუალოდ დასაქმების ხელშემწყობი ღონისძიებების ორგანიზებას (მაგ., დასაქმების ფორუმები, სტაჟირება, ა. შ.). ნახევარზე მეტი აცხადებს, რომ უსდ არანაირი ფორმით არ ზრუნავდა მათი დასაქმების/დასაქმებისუნარიანობის გაუმჯობესებაზე. ამავდროულად, ისინი საბაკალავრო სწავლების სხვა კომპონენტებს (აკად. პროგრამა, სწავლა-სწავლების მეთოდები, სხვ.) საკმაოდ პოზიტიურად აფასებენ. კერძოდ, კურსდამთავრებულების დიდი ნაწილი მთელი რიგი ტრანსფერული/ტრანსვერსული უნარების განვითარებას, სწორედ, ბაკალავრიატში მიღებულ განათლებას უკავშირებს და ამ უნარებიდან საკმაოდ ბევრს მის დასაქმებაში ხელშემწყობ/დამხმარე უნარად ასახელებს. შეიძლება ვიფიქროთ, რომ საუნივერსიტეტო განათლების ბაზაზე განვითარებული უნარები სტუდენტების დასაქმების შესაძლებლობების გაზრდაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს.

კურსდამთავრებულები უსდ-ს როლს მეტად პოზიტიურად აფასებენ ისეთი ტიპის უნარების განვითარებაში, როგორცაა მაგალითად, ჯგუფური მუშაობა, კომუნიკაცია, პრობლემის გადაჭრისა და ანალიზის უნარი. სამენარმეო და ტექნოლოგიურ უნარებთან დაკავშირებით პოზიტიური შეფასების ტენდენცია იკლებს. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რომ მსგავსი შეფასება მოვისმინეთ „სტარტაპებთან“ დისკუსიების პროცესში. საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე მათ აღნიშნეს, რომ ბიზნესის წარმოების გამჭოლი ცოდნისა და უნარების დეფიციტია. მათი უმრავლესობა ამბობს, რომ სასურველი იქნებოდა, საუნივერსიტეტო სივრცეში შესაძლებელი იყოს იმის სწავლა, თუ როგორ იწერება მაგ., საგრანტო პროექტი თუ ბიზნესგეგმა, რა გზები არსებობს პოტენციურ ინვესტიორებთან დასაკავშირებლად, ბიზნესპარტნიორების მოსაძებნად და ა. შ. როგორც კვლევის შედეგმა აჩვენა, მსგავსი ტიპის უნარების გამომუშავება უსდ-ს ბაზაზე ხდება იმ კურსდამთავრებულებთან, რომლებისთვისაც ეს უნარები სავალდებულო დარგობრივ კომპეტენციებად მოიაზრება (მაგ. ბიზნეს ადმინისტრირება, ფინანსები). რეალურ პრობლემას წარმოადგენს ის, რომ მენარმეობისთვის საჭირო უნარების დეფიციტზე საუბრობს პრაქტიკულად ყველა უნივერსიტეტის კურსდამთავრებული, რომელიც ჩვენს შერჩევაში მოხვდა, მათ შორის წამყვანი უნივერსიტეტებიდანაც. მიუხედავად იმისა, რომ შერჩევა უნივერსიტეტების მიმართ რეპრეზენტატიული არ ყოფილა, ძირითადი ტენდენცია მაინც გამოვლინდა. ფაქტია, რომ მიუხედავად საქართველოს განათლების სტრატეგიულ დოკუმენტებში ნახსენები ცოდნის ეკონომიკის განვითარების სურვილისა, ამ მიმარ-

თულებით ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა საგანმანათლებლო სივრცეში არ შეინიშნება არც სტუდენტებისთვის საჭირო ცოდნის მიცემის (რაც ჩვენმა კურსდამთავრებულთა და სტარტაპერთა კვლევამ ცხადყო) და არც მეცნიერების, ინოვაციებისა და განათლების „სამკუთხედის“ შექმნით (იხ. თავი 3).⁶⁷

განათლება-მეცნიერება-ინოვაციის ტრენდული მოდელის ამუშავებისთვის და შედეგზე ორიენტირებული განათლების გამართული სისტემის ფუნქციონირებისათვის მნიშვნელოვანია, თავად უნივერსიტეტის მისიისა და რესურსების მხედველობაში მიღება, პრიორიტეტული საკითხების განსაზღვრა და შესაბამისი საგანმანათლებლო მოდელების დანერგვა ავტომატურ რეჟიმში მიმეტური იზომორფიზმის პრინციპებით ხელმძღვანელობის ნაცვლად. ასეთი ტიპის მიდგომა მნიშვნელოვანია რომ განხორციელდეს არა მხოლოდ უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების (მეზო დონე), არამედ საგანმანათლებლო პოლიტიკის დონეზეც (მაკრო დონე), რაც გულისხმობს არსებული რესურსების გათვალისწინებით პრიორიტეტული მიზნების განსაზღვრას და დაგეგმილი მიზნების განსახორციელებლად ადეკვატური მატერიალური და არამატერიალური რესურსების გამოყოფას. ასეთ შემთხვევაში შესაძლებელი იქნება, იზომორფულმა მოდელმა იმუშაოს ეფექტურად რეალური კონტექსტის გათვალისწინებით.

ეროვნული უმაღლესი განათლების სისტემის ევროპულთან ჰარმონიზაცია დღემდე საქართველოს ევროინტეგრაციის პროცესის განუყოფელი ნაწილია. ბოლონის პროცესში განევრიანება ეროვნული საგანმანათლებლო სივრცის ევროპეიზაციას, ანუ ევროპული მოდელის მიხედვით გარდაქმნასა და მოდერნიზაციას გულისხმობს. მოდერნიზაციის პროცესში საქართველო ნებაყოფლობით ჩაერთო, თუმცა, ის ქვეყნის დონეზე ზემოდან-ქვემოთ მართული პროცესი იყო და წარმოადგენდა როგორც ევროკავშირთან ინტეგრაციის გაცხადებულ მისწრაფებას, ასევე საშინაო პრობლემების მოგვარების მცდელო-

67 ეს მონაცემები ეხმიანება გავრცელებულ პრაქტიკას ამერიკისა და ევროპის უნივერსიტეტებში ე. წ. სპეციალური ცენტრები/კურსების არსებობას კურსდამთავრებულთა დასაქმებისუნარიანობის, ასევე მათი თვითდასაქმების შესაძლებლობების გაზრდის მიზნით. შესაძლებელია დაინერგოს ერთგვარი ინტერფაკულტეტური/ინტერდისციპლინური კურსები, რომელიც ეკონომიკისა და ჰუმანიტარული მეცნიერებების სტუდენტს მენარმეობისთვის საჭირო და ტექნოლოგიური კომპეტენციების განვითარებაში ერთნაირად წარმატებით დაეხმარება. ამ შემთხვევაში, ზემოხსენებული უნარების კატეგორიები შეასრულებს ტრანსვერსული და/ან კროსსექტორული ტიპის უნარების ფუნქციას და არ იქნება მხოლოდ სექტორ ან დარგობრივ-სპეციფიკური.

ბას. პოსტსაბჭოთა უმაღლესი განათლების სისტემაში მტკიცენი რეფორმების გატარება (კორუფციის აღმოფხვრიდან დაწყებული, სისტემის რესტრუქტურისა და დამთავრებული) და ამ ცვლილებების ლეგიტიმაცია ბოლონის პროცესსა და დასავლურ გამოცდილებაზე რეფერირებით ხდებოდა (ლექსა და ამაშუკელი, 2016). აქედან გამომდინარე, საკანონმდებლო და ორგანიზაციული [უსდების დონეზე] ცვლილებები იძულებითი ხასიათის იყო და რეფორმების პირველ წლებში აკადემიური პერსონალის ძლიერ უკმაყოფილებას იწვევდა (Chitashvili, 2020; გვ.99, 108-109). შემდგომი რეფორმებიც, რაც გულისხმობდა ხარისხის შეფასების განახლებული სტანდარტების და მექანიზმების დანერგვას (ახალი მოდელის პილოტირება 2015 წელს დაიწყო), რიგი უსდების აკადემიურ და ადმინისტრაციულ პერსონალში კვლავ „სადამსჯელო ოპერაცია“ აღიქმებოდა (ლექსა და ამაშუკელი, 2016, გვ.32).

საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში განხორციელებული რეფორმები ნორმატიული და იძულებითი იზომორფიზმის თვალსაჩინოებებია, რომლის მიზანიც უმაღლესი საგანმანათლებლო სივრცის მოდერნიზებისთვის ფორმალური სახელმძღვანელო ჩარჩოს შექმნა იყო. იზომორფული მოდელების დანერგვით სისტემის ორგანიზაციული და შინაარსობრივი რესტრუქტურისა და განხორციელება. თუმცა ამ ფორმალურმა ცვლილებებმა გამოიწვია თუ არა თვისებრივი ცვლილებები (განათლების ხარისხის რეალური გაუმჯობესება) კითხვის ნიშნის ქვეშ რჩება.

დანართი 1 – ცხრილები

დასაქმების სტატუსი და მომიჯნავე საკითხები 2021 წლის იანვარ-თებერვლის მდგომარეობით

ცხრილი 4.9.1. დასაქმების სტატუსი (ყველა რესპონდენტი)		
	№	%
ვარ დაქირავებით დასაქმებული	830	69.1
ამჟამად არ ვარ დაქირავებით დასაქმებული, მაგრამ წარსულში ვყოფილვარ	157	13.1
არასდროს ვყოფილვარ დასაქმებული ანაზღაურებად სამსახურში	76	6.3
ვარ დაქირავებული დასაქმებული და ამავდროულად, თვითდასაქმებულიც	72	6.0
ვარ თვითდასაქმებული / ვყოფილვარ თვითდასაქმებული	67	5.6
ცხრილი 4.9.2. დაქირავებულთა დასაქმების სექტორი		
	№	%
კერძო	635	52.8
საჯარო	253	21.0
არასამთავრობო	51	4.2
საერთაშორისო	48	4.0
ცხრილი 4.9.3. დაქირავებულთა საქმიანობის სფერო		
	№	%
საფინანსო საქმიანობა (ბანკი/მიკროსაფინანსო/სალიზინგო და საიჯარო საქმიანობები/ა. შ.)	181	15.1
განათლება	136	11.3
ჯანდაცვა	79	6.6
საცალო ვაჭრობა	45	3.7
ინფორმაციული ტექნოლოგიები	42	3.5
მშენებლობა	30	2.5
ხელოვნება	30	2.5
კვლევა (სოციოლოგიური, მარკეტინგული)	31	3.0
სამართალი	23	1.9
საჯარო მართვა/საჯარო პოლიტიკა	23	1.9
საბითუმო ვაჭრობა	21	1.7
ტელემედიცინა	20	1.7
ტურიზმი	20	1.7
ტრანსპორტირება	17	1.4
დაზღვევა	16	1.3

სოფლის მეურნეობა	14	1.2
რეკლამა	14	1.2
სამოქალაქო წესრიგი და უსაფრთხოება	14	1.2
კვება (კაფე, რესტორანი, ბარი)	12	1.0
ბულალტერია და აუდიტი	12	1.0
დამამუშავებელი მრეწველობა (კვების/სასმელების/ტექნიკის/ ტანსაცმლის/ავეჯის/ა.შ წარმოება)	11	0.9
გართობა	11	0.9
მომსახურება (დაუკონკრეტებელი)	11	0.9
მართვა და ადმინისტრირება (დაუკონკრეტებელი)	11	0.9
ენერგეტიკა	10	0.8
საკონსულტაციო მომსახურება	9	0.7
სასტუმრო საქმე	8	0.7
მედია/ონლაინ მედია	7	0.6
საზოგადოებასთან ურთიერთობა და მარკეტინგი	7	0.6
არქიტექტურა	6	0.5
მენტალური ჯანმრთელობა	6	0.5
კლიენტთა მომსახურება (ოპერატორი, კურიერი)	5	0.4
სპორტი	5	0.4
ხელოსნობა	4	0.3
გაყიდვები	4	0.3
ბიზნესი (დაუკონკრეტებელი)	4	0.3
სოციალური მომსახურება	4	0.3
საერთაშორისო ურთიერთობები დიპლომატია	4	0.3
ადამიანის უფლებების დაცვა	4	0.3
წარმოება და დისტრიბუცია (დაუკონკრეტებელი)	4	0.3
თარგმნა და რედაქტირება	4	0.3
სამთო მოპოვება და დამუშავება	3	0.2
ავიაცია/სამხედრო ავიაცია	3	0.2
წყალმომარაგება	3	0.2
არქივი/არქივაცია	3	0.2
პერსონალური მომსახურება (სილამაზის სალონი, პირადი დაცვა)	2	0.2
კულტურა	2	0.2

კომპიუტერული პროგრამირება	2	0.2
გარემოს დაცვა	2	0.2
ცხრილი 4.9.4. დაქირავებულთა სამუშაო პოზიცია	№	%
პროფესიონალი პერსონალი (მასწავლებელი, ჟურნალისტი, ბუღალტერი, ბანკირი, ტექნიკოსი, ვებ-დეველოპერი, მკვლევარი, მცხობელი, სტილისტი)	504	42.0
შუალედური რგოლის მენეჯერი (დეპარტამენტის/სამმართველოს ხელმძღვანელი)	223	18.6
მომსახურე პერსონალი (მოლარე ოპერატორი, გაყიდვების კონსულტანტი)	97	8.1
ოფისის პერსონალი (მდივანი, ოფისის მენეჯერი, ქოლ-ცენტრის ოპერატორი)	83	6.9
მაღალი რგოლის მენეჯერი (ალმასრულებელი დირექტორი, ადმინისტრაციული დირექტორი)	42	3.5
დამხმარე პერსონალი (დამლაგებელი, მზიდავი, დისტრიბუტორი)	10	0.8
ცხრილი 4.9.5. დაქირავებულთა ყოველთვიური ანაზღაურება (დაბეგრული)	№	%
0 ლარი [არაანაზღაურებადი სამუშაო]	6	0.5
150 ლარამდე	7	0.6
150 – 300 ლარი	28	2.3
301 – 500 ლარი	90	7.5
501 – 800 ლარი	187	15.6
801 – 1200 ლარი	194	16.1
1201- 1500 ლარი	104	8.7
1501 – 2000 ლარი	84	7.0
2001 – 3000 ლარი	93	7.7
3000 ლარზე მეტი	75	6.2
ცხრილი 4.10.3. არა სპეციალობით დასაქმება: მიზეზი?	№	%
ჩემი სპეციალობის შესაბამისი სამუშაო ადგილები არსებულ შრომის ბაზარზე დეფიციტურია	173	14.4
ბაკალავრიატში მიღებული ცოდნა და უნარები ვერ აკმაყოფილებს ჩემ ძირითად სპეციალობაში არსებულ სამუშაო მოთხოვნებს	90	7.5
ჩემი სპეციალობის შესაბამისი სამუშაოს ანაზღაურება არ მაკმაყოფილებს	79	6.6
არ მქონია სურვილი ძირითადი სპეციალობით დაგსაქმებულყავი	111	9.2

დანართი 2 – რესპონდენტების შეხედულებები საქართველოში STEM მიმართულებების განვითარებისადმი

ეკონომიკისა და შრომის ბაზრის მოდერნიზების, და ამ პროცესზე უმაღლესი განათლების გავლენის კონტექსტში, რაც სწორედ ახალი ცოდნის წარმოების და მისი საშუალებით შრომის ბაზრის ფორმირებას/ გაფართოებას მოიაზრებს, რესპონდენტებმა STEM ([საბუნებისმეტყველო] მეცნიერება, ტექნოლოგიები, ინჟინერია, მათემატიკა) მიმართულებებზე და მათ მნიშვნელობაზეც ისაუბრეს. როგორც კვლევის ერთ-ერთმა მონაწილემ აღნიშნა, ყველაზე რეალური შესაძლებლობა საქართველოს ტექნოლოგიების (პროგრამირება, ხელოვნური ინტელექტი, ა. შ.) განვითარების მიმართულებით აქვს, თუნდაც იმიტომ, რომ საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებისა (ფიზიკა, ქიმია, ბიოლოგია) და ინჟინერიისგან განსხვავებით, ტექნოლოგიებს ძვირადღირებული ლაბორატორიები და დანადგარები არ სჭირდება. თუმცა, რაც ასევე ძალიან საჭიროა, ეს არის მათემატიკის ცოდნა, რომელშიც საქართველოს (სკოლის მოსწავლეების) მიღწევები საგრძნობლად ჩამორჩება OECD-ის ქვეყნების საშუალო მაჩვენებელს (ისევე, როგორც კითხვის და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მიმართულებით).⁶⁸ პრობლემურ საკითხად შეფასდა ისიც, რომ სკოლებში ბავშვების STEM საგნებით დაინტერესება არ ხდება. სპეციალიზებული სკოლების (მაგ., „კომაროვის“) მოსწავლეებს თუ არ ჩავთვლით, უკვე უმაღლესი განათლების პირველ საფეხურზე სტუდენტების მომზადების დონე, ძირითადად, ძალიან დაბალია ხოლმე. ეს კი სწავლების პროცესში, თავის მხრივ, უსდებს უქმნის პრობლემას. სკოლებში STEM საგნების მიმართ ინტერესის დეფიციტი, გარკვეულწილად, იმასაც განაპირობებს, რომ მომავალში, ახალგაზრდების მცირე ნაწილი გამოთქვამს სურვილს STEM-ში უმაღლესი განათლების მიღებაზე.

„ყველაზე მეტ პოტენციალს მე ტექნოლოგიებში ვხედავ. ინჟინერიას და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს სჭირდებათ კარგი ლაბორატორიები, რომ შედეგზე გავიდნენ, რაც ძვირია. ჯერჯერობით, ამის ფული არ გავქვს. მათემატიკას რაც შეეხება, მათემატიკაში ისეთს ვერაფერს გააკეთებ, რომ გარღვევა მოახდინო, უბრალოდ, ესაა საფუძველი ყველაფრის. ტექნოლოგიებია

68 მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA 2018: საქართველოს ანგარიში. დეტალურად ხელმისაწვდომია: [https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kv-levelbi/PISA2018-Georgia%20\(1\).pdf](https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kv-levelbi/PISA2018-Georgia%20(1).pdf)

ყველაფრისთვის საკმარისი, იქნება პროგრამირება, ხელოვნური ინტელექტი თუ ალგორითმები – ისეთი რალაცეები, რასაც არა მონყობილობით, არამედ სიმულაციებით და გათვლებით აკეთებ“ (რესპ.1 5, მდედ., პროფესორი, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

„STEM-ზე რომ ვამბობთ, უმაღლესი განათლება ვერ იქნება მაგარი, თუ არ იქნება ქვედა დონეები მაღალი. PISA-ს შედეგები რომ დაიდო, საქართველო არის სადღაც ბოლოში. STEM-ის მიმართულებით, მათემატიკაში, კითხვაში, გააზრებაში, ანალიზის უნარში... ვიცი, რომ სულ ხდება გაუარესება. სისტემამ არ ვიცი რა უნდა დაახვედროს უნივერსიტეტში ისეთ ნაკადს, რომელიც ვერ ძლევს პირველი დონის პროგრამას. ერთადერთი გამოსავალი იპოვეს და გააკეთეს ის, რომ სპეციალიზებული სკოლები „დაქოქეს“ – ვეკუა და კომაროვი, მაგრამ პროცენტულად რომ გავზომოთ, ძალიან ცოტა იქნება იმ ბავშვების რაოდენობა, რომელიც ამ კონტიგენტში ხვდება“ (რესპ. 16, მდედ., უმაღლესი განათლების ექსპერტი, არასამთავრობო ორგანიზაცია).

„პრობლემა არის ისევ იმაში, რომ სკოლიდან არაა ინტერესი ბავშვებში და ისეთი მოთხოვნა არაა, მაგრამ ვფიქრობ, რომ ეს შეიძლება გაიზარდოს. ბიზნესზე რომ გვაქვს, ისეთი მიღება არაა. მათემატიკა უნდა იცოდეს და მაგისი სწავლა ისეა... ქართულში თუ არ აქვს შესაბამისი ცოდნა, წიგნით მოახერხებ სწავლას და მეცნიერებაში ეს არაა. უამრავი ადამიანია, ვინც თავის დროზე მათემატიკაზე ჩააბარა და დღეს ტექნოლოგიური კომპანიების მფლობელები არიან, რადგან ეს იმხელა საფუძველს გაძლევს, რომ მერე ადვილად სწავლობ. პრობლემაა მასწავლებლის ანაზღაურება, რადგან თუ STEM მიმართულებით ცოდნა აქვს, არ გაჩერდება იქ: მეტი პერსპექტივა აქვს და სხვაგან პოულობს ადგილს თუ კარგად იცის მონაცემთა ანალიზი, პროგრამირება, ინჟინერია. იმდენად განსხვავებულ ხელფასს სთავაზობენ, რომ ძალიან ცოტას ჰყოფნის ენთუზიაზში სკოლაში ასწავლოს“. (რესპ. 15, მდედ., პროფესორი, სახელმწიფო უნივერსიტეტი).

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. ამაშუკელი, მ., ლეჟავა, დ., გუგუშვილი, ნ. (2017). განათლების ამონაგეპი, დასაქმების ბაზარი და შრომითი კმაყოფილება საქართველოში. თბილისი: სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი. ხელმისაწვდომია: <http://css.ge/?p=873&lang=ka>
2. ბრეგვაძე, თ. (2013). უმაღლესი განათლება და დასაქმება. უმაღლესი განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგიული განვითარება საქართველოში უმაღლესი განათლების პოლიტიკის ანალიზი ხუთი სტრატეგიული მიმართულების მიხედვით. თბილისი: განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტი. თბილისი. ხელმისაწვდომია: https://www.tsu.ge/data/file_db/xarixsis_martvis_dep/ganatilebis-politika-5.pdf
3. ბრეგვაძე, თ., გურჩიანი, ქ., გრძელიძე, ი., კახიძე, ა. (2017). უნივერსიტეტების როლი რეგიონულ განვითარებაში. ერაზმუს + ეროვნული ოფისი საქართველოში. ხელმისაწვდომია: <http://erasmusplus.org.ge>
4. განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია 2017-2021-ის განხორციელების შუალედური შეფასება. ხელმისაწვდომია: <https://mes.gov.ge/uploads/files/gan-strat-shualeduri-shefaseba.pdf>
5. განათლებისა და მეცნიერების სისტემის განვითარების სტრატეგიული მიმართულებები (განსახილველი ვერსია). საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. ხელმისაწვდომია: <https://www.mes.gov.ge/uploads/strategia..pdf>
6. განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. (2018). უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების ავტორიზაციის სტანდარტები. ხელმისაწვდომია: https://eqe.ge/res/docs/N3_7.02.2018.pdf
7. განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. (2018). უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტები. ხელმისაწვდომია: <https://eqe.ge/geo/static/549>
8. დასაქმებულთა განაწილება ეკონომიკური საქმიანობის სახეების მიხედვით. საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური. <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/683/dasakmeba-umushevropa>.
9. ეროვნული კვალიფიკაციების ჩარჩოსა და სწავლის სფეროების კლასიფიკატორის დამტკიცების შესახებ საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის ბრძანება 69/ნ, 10/04/2019. ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4480034?publication=0>

10. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. (16 სექტემბერი 2019). ბიბლიოვიკი. საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა. ხელმისაწვდომია: http://www.nplg.gov.ge/wikidict/index.php/თბილისის_სახელმწიფო_უნივერსიტეტი
11. კოკილაშვილი, ლ. (2020). *მოსწავლეთა შეფასების საერთაშორისო პროგრამა PISA 2018: საქართველოს ანგარიში*. ხელმისაწვდომია: [https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvleebi/PISA2018-Georgia%20\(1\).pdf](https://naec.ge/uploads/postData/20-21/kvleebi/PISA2018-Georgia%20(1).pdf)
12. ლეჟავა 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=ENG&sec_id=56&info_id=1192
13. ლეჟავა, დ., და ამაშუკელი, მ. (2016). ბოლონის პროცესის შეფასება საქართველოში: ძირითადი მიღწევები და გამოწვევები. სოციალურ მეცნიერებათა ცენტრი. თბილისი: „ნეკერი“. ხელმისაწვდომია: <http://css.ge/?p=876&lang=ka>
14. მთლიანი შიდა პროდუქტი (მშპ). *საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური*. <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/23/mtliani-shida-produkti-mshp>.
15. PMO ბიზნეს კონსულტაცია. (2021). *კვლევა შრომის ბაზრის და ზრდის პოტენციალის მქონე ეკონომიკური სექტორების იდენტიფიცირების მიზნით*. ხელმისაწვდომია: https://gfa.org.ge/wp-content/uploads/2021/05/Labour-marker-Research-report-_Georgian-Version-1.pdf
16. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია 2017-2021. ხელმისაწვდომია: <http://mes.gov.ge/content.php?id=7755&lang=geo>
17. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია 2022-2032 და სამოქმედო გეგმა (სამუშაო ვერსია). ხელმისაწვდომია: <https://mes.gov.ge/content.php?lang=geo&id=12711>
18. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №50/ნ, 15/04/2014. ხელმისაწვდომია: <https://eqe.ge/media/433/50%E1%83%9C.pdf>
19. საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ. ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/32830%23>
20. საქართველოს სოციალურ-ეკონომიკური განვითარების სტრატეგია, საქართველო 2020. (2013). საქართველოს მთავრობა. ხელმისაწვდომია: <https://napr.gov.ge/so akademiuri urce/strategia/ViewFile.pdf>
21. საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახური. *უმაღლესი განათ-*

- ლების სტატისტიკური მონაცემები. ხელმისაწვდომია: http://www.geostat.ge/?action=page&p_id=2104&lang=geo
22. საქართველოს შრომის კოდექსი. ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1155567?publication=21>
 23. „სტარტაპერი“. ხელმისაწვდომია: <https://www.startuperi.ge/ka/about-project>
 24. უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტების შეფასების სახელმძღვანელო. განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. ხელმისაწვდომია: <https://eqe.ge>
 25. უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები. ხელმისაწვდომია: <https://eqe.ge/ka/page/static/89/umaghlesi-saganmanatleblo-datsesebulebebi>
 26. უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ავტორიზაციის სტანდარტები. ხელმისაწვდომია: <https://eqe.ge/ka/page/static/449/avtorizatsiis-standartebi>
 27. უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების აკრედიტაციის სტანდარტები. ხელმისაწვდომია: <https://eqe.ge/ka/page/static/549/akreditatsiis-protsesi>
 28. ცვლილებები, პრობლემები, მოულოდნელობები, აღმოჩენები და ისევ რეფორმების მოლოდინი – 2018 წელი განათლებაში. (2018). ხელმისაწვდომია: <https://edu.aris.ge/news/cvllilebebi-problemebi-moulodnelobebi-agmo-chenebi-da-isev-reformebis-molodini-2018-weli-ganatl bashi.html>
 29. ცოტნიაშვილი, ქ. (2020). უმაღლესი განათლების ხარისხის უზრუნველყოფის მექანიზმების გათავისება და ეკოსისტემა საქართველოში. *ბოლონის პროცესის 15 წელი საქართველოში: მიღწევები, გამოწვევები და რეკომენდაციები*. Erasmus+ საქართველოს ეროვნული ოფისი. ხელმისაწვდომია: <https://erasmusplus.org.ge/ka/publications>
 30. Amashukeli, M., Lezhava, D., Chitashvili, M. (2020). „Conditioned“ Quality Assurance of Higher Education in Georgia: Talking the EU Talk. *TalTech Journal of European Studies*, 10 (2), 75-95. <https://doi.org/10.1515/bjes-2020-0016>
 31. Artess, J., Hooley, T. & Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A Review of the Literature 2012-2016*. York: Higher Education Academy.
 32. Association Agreement between the European Union and the European Atomic Energy Community and their Member States and Georgia. (2014). *Official Journal of the European Union*. 2014/494/EU, L 261/1, 30.8.2014.
 33. Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

34. Beckert, J. (2010). Institutional Isomorphism Revisited: Convergence and Divergence in Institutional Change. *Sociological Theory*, 28(2), 150–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01369.x>
35. Blank, S. (2013). Why the Lean Start-up Changes Everything. *Harvard Business Review*, 91(5), 63–72.
36. Bochorishvili, E. & Peranidze, N. (2020). *Georgia's Education Sector*. Retrieved from: <https://api.galtandtaggart.com/sites/default/files/2021-05/25610.pdf>
37. Bologna Process Georgia National Report: 2005-2007. Available at: http://www.ehea.info/Upload/document/members/georgia/National_Report_Georgia_2007_567021.pdf
38. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. (2010). Ministerial Conference in Budapest/Vienna.
39. Chakhaia, L. & Bregvadze, T. (2018). Georgia: Higher Education System Dynamics and Institutional Diversity. In J. Huisman, A. Smolentseva & I. Froumin (Eds.), *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries* (pp. 175-198). Palgrave Macmillan.
40. Chitashvili, M. (2020). Higher Education and State Building in Georgia. In S. F. Jones & N. MacFarlane (Eds.). *Georgia: From Autocracy to Democracy* (pp. 89-116). Toronto: University of Toronto Press.
41. Darchia, I., Glonti, L., Grzelidze, I., Sanikidze, T. & Tsojniashvili, K. (2019). *Analysis of Development and Implementation of the Authorization Mechanism for Higher Education Institutions*. Tbilisi: Erasmus + National Office Georgia.
42. DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
43. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, (2017). *ESCO handbook: European skills, competences, qualifications and occupations*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/934956>
44. European Higher Education Area. History. Retrieved from: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>
45. Frank, D.J., Meyer, J.W. University Expansion and The Knowledge Society. *Theor Soc* 36, 287–311 (2007). <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9035-z>
46. Georgia's National Report regarding the Bologna Process implementation: 2005-2007. (2006). Retrieved from: http://www.ehea.info/Upload/document/members/georgia/National_Report_Georgia_2007_567021.pdf

47. Glonti, L. & Chitashvili, M. (2006). The challenge of Bologna. The nuts and bolts of higher education reform in Georgia. In V. Tomusk (Ed.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery* (pp.209–226). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4616-2_10
48. Hogan, T. and Zhou, Q. (2010). Defining University Spin-Offs. In Oakey, R., Groen, A., Cook, G. and Van Der Sijde, P. (Eds.), *New Technology-Based Firms in the New Millennium* (pp. 7-23). Emerald Group Publishing Limited, Bingley. [https://doi.org/10.1108/S1876-0228\(2010\)0000008004](https://doi.org/10.1108/S1876-0228(2010)0000008004)
49. Humburg, M., van der Velden, R., Verhagen, A. (2013). The Employability of higher education Graduates: The employers' perspective. Publications Office of the European Union.
50. International Labor Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations: Structure, Group Definitions and Correspondence Tables*. International Labor Office, Geneva. ISCO-08. Vol. 1.
51. International Standard Classification of Occupations (ISCO), n.d. *Skill levels*. Retrieved from: <https://ilostat.ilo.org/resources/concepts-and-definitions/classification-occupation/>
52. Jaspers, K. 1960. *The Idea of the University*, London: Peter Owen.
53. Jibladze, E. (2017). Reforms for the external legitimacy in the post Rose Revolution Georgia. Case of university autonomy. *The Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 7-27. DOI: 10.14413/herj.2017.01.02
54. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. (1998). Sorbonne.
55. Kostoglou, V., & Siakas, E. (2012). Investigating Higher Education Graduates' Entrepreneurship in Greece. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3(1). <https://doi.org/10.3402/aie.v3i0.16742>
56. Kupets, O. (2015). *Education in Transition and Job Mismatch: Evidence from the Skills Survey in non-EU Transition Economies*. Kier Discussion Paper Series, Discussion paper No. 915. Kyoto: Kyoto Institute of Economic Research. Retrieved from: <https://ideas.repec.org/p/kyo/wpaper/915.html>
57. London, M. (2012). Lifelong Learning: Introduction. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (1 ed.).
58. Meyer, J. W. (2000). *Globalization: Sources and Effects on National States and Societies*. *International Sociology*, 15(2), 233-248. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002006>

59. Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Frank D.J., Schofer, E. (2007). Higher Education as an Institution. In P.K. Gumpert (Ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts* (pp. 187-121). Baltimore: The Johns Hopkins University Press
60. Meyer, J. W., Krücken, G., & Drori, G. S. (2009). *World society: the writings of John W. Meyer*. Oxford University Press.
61. Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. New York: Columbia University Press.
62. Mohout, O., & Kiemen, M. (2016). *A Critical Perspective to Exponential Organizations and Its Hyper Scalability*. Available at: http://mixel.be/files/pdf/Critical-to-exponential_preprint.pdf
63. Newman, J.H. (1893). *The Idea of a University*. London.
64. OECD (2016). *Education at A Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-e>
65. OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.
66. Powell, W.W. & Bromley, P. (2015). New Institutionalism in the Analysis of Complex Organizations. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 764–769). Oxford: Elsevier.
67. Realising the European Higher Education Area. (2003). Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlin.
68. Rome Ministerial Communiqué. (2020). EHEA Ministerial Conference.
69. Rutkowski, J.J. (2013). *Georgia Skills Mismatch and Unemployment Labor Market Challenges*. Report No. 72824- GE. Human Development Sector Unit. Europe and Central Asia Region, South Caucasus Country Department, The World Bank. Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15985>
70. Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. World Economic Forum. Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
71. Skala, A. (2019). *Digital Startups in Transition Economies. Challenges for Management, Entrepreneurship and Education*. Pelgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01500-8>
72. Smolentseva, A., Huisman, J & Froumin, I. (2018). Transformation of Higher Ed-

- ucation Institutional Landscape in Post-Soviet Countries: From Soviet Model to Where?. in J. Huisman, A. Smolentseva & I. Froumin (Eds.), *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries* (pp. 175-198). Palgrave Macmillan.
73. Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
 74. Teixeira, P. N. (2014). Market Integration in European Higher Education: Reflecting about Drivers and Barriers. *Journal of the European Higher Education Area* 4(4), 1-13 .
 75. The Bologna Declaration. (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
 76. The European Higher Education Area _ Achieving the Goals. (2005). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen.
 77. Towards the European Higher Education Area. (2001). Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague.
 78. Zaman, U., Zahid, H., Aktan, M., Raza, S., & Sidiki, Sh.N. (2021). Predictors of self-employment behavior among business graduates, *Cogent Business & Management*. *Cogent Business & Management*, 8(1). DOI: 10.1080/23311975.2021.1947760
 79. UNICEF. Global Framework on Transferable Skills. (2019). Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
 80. Wächter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and Prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 265- 273.
 81. Yerevan Communiqué. (2015). EHEA Ministerial Conference.
 82. 17 Remarkable Career Change Statistics to Know (2022). *Apollo Technical*. Available at: <https://www.apollotechnical.com/career-change-statistics/>
 83. Высшая школа. (1978). Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Е.И. Войленко [редактор]. Москва. «Высшая школа».

შენიშვნები

1. აქვე, წარმოგიდგენთ საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის ოფიციალურ, რაოდენობრივ მონაცემებს 2011-2020 წლებისთვის (იხ. დიაგრამა ქვემოთ). საქართველოს სტატისტიკის ეროვნული სამსახურის ვებგვერდზე ეს მონაცემი (როგორც კერძო, ისე სახელმწიფო უსდ-ების ბაკალავრიატის საფეხურის კურსდამთავრებულები) ხელმისაწვდომია მხოლოდ 2011 წლიდან. მონაცემები დათვლილია საქსტატის PC-AXIS მონაცემთა ბაზის საფუძველზე: <http://pc-axis.geostat.ge/PXWeb/pxweb/ka/Database>

