

**უნივერსიტეტები მოკრაოხაუი:
გაქონვევები ღა
პასუხისგებლობები**

**რედაქტორები:
შალვა გაჭავარძიანი, გიორგი თავეაქე**



**აღმოსავლეთ
ევროპის
უნივერსიტატი**

აღმოსავლეთი ევროპის უნივერსიტეტი
ვარლამ ჩერქეზიშვილის სახელობის
ინტერდისციპლინური კვლევების ცენტრი

EAST EUROPEAN UNIVERSITY
Varlam Cherkhezishvili Centre for Interdisciplinary Studies

**უნივერსიტეტები მოძრაობაში:
გამონვევები და
პასუხისმგებლობები**

**UNIVERSITIES IN MOTION:
CHALLENGES AND
RESPONSIBILITIES**

რედაქტორები:

შალვა მაჭავარიანი, გიორგი თავაძე

Edited by

Shalva Machavariani and Giorgi Tavadze

Tbilisi 2022 Tbilisi

რეცენზენტები: დავით სიხარულიძე, ვასილ კიკუტაძე

Reviewers: *David Sikahrulidze, Vasil Kikutadze*

დაკაბადონება და ყდის დიზაინი: გიორგი ბაგრატიონი

Cover design and layout: *Giorgi Bagrationi*

© ვარლამ ჩერქეზიშვილის სახელობის ინტერდისციპლინური
კვლევების ცენტრი, 2022

ISBN 978-9941-501-35-7

შალვა მაჭავარიანი არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის ვიცე-რექტორი სამეცნიერო საკითხებში და ამავე უნივერსიტეტის პროფესორი (ბიზნესისა და ინჟინერიის ფაკულტეტი). პროფესიული ინტერესების სფერო: მცირე და საშუალო ბიზნესის განვითარება, საწარმოებში საორგანიზაციო კულტურის ფორმირება, ორგანიზაციებისთვის მისაღები ლიდერობის სტილის შერჩევა, მართვის ფილოსოფია.

გიორგი თავაძე არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის ფილოსოფიის პროფესორი და ამავე უნივერსიტეტის ვარლამ ჩერქეზიშვილის სახელობის ინტერდისციპლინური კვლევების ცენტრის ხელმძღვანელი. მისი კვლევის სფეროებია: უმაღლესი განათლების ფილოსოფია, ინტერდისციპლინური პოსტკოლონიური კვლევები, სოციალური და პოლიტიკური ფილოსოფია, იდეების ისტორია, ფილოსოფიური გეოგრაფია.

ვარლამ ჩერქეზიშვილის სახელობის ინტერდისციპლინური კვლევების ცენტრის მიერ განხორციელებული სამეცნიერო გამოცემების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად ეწვიეთ ცენტრის ვებ-გვერდს შემდეგ მისამართზე:

<https://eeu.edu.ge/portfolio/interdisciplinary-centre-publications/>

სარჩევი

| | |
|--|-----|
| წინასიტყვაობა: უნივერსიტეტები კომპლექსურ ეპოქაში. <i>შალვა მაჭავარიანი, გიორგი თავაძე</i> | 6 |
| ნაწილი I უნივერსიტეტის დანიშნულება | 9 |
| 1. Designing Universities: Cautions, Challenges, Responsibilities and Possibilities. <i>Ronald Barnett</i> | 10 |
| 2. რა პასუხისმგებლობები აკისრია უნივერსიტეტს? ფილოსოფიური ანალიზი. <i>გიორგი თავაძე</i> | 16 |
| 3. უმაღლესი განათლების სისტემა საქართველოში: ინტელექტუალი VS პროფესორი? <i>გიორგი მასალკინი</i> | 49 |
| 4. The concept of university in the context of philosophy, taking into account the specifics of Slovakia. <i>Marián Ambrozy</i> | 62 |
| ნაწილი II უნივერსიტეტები გამონეპევიზის წინაშე | 75 |
| 5. Enhancing Student Well-being in Higher Education Institutions: Evidence from Georgia and the UK. <i>Louise Dalingwater, Ketevan Aptarashvili</i> | 76 |
| 6. პლაგიატის პრობლემა ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში აკადემიური კეთილსინდისიერების კულტურის დამკვიდრების პროცესში. <i>თამარ ჩოკორაია</i> | 92 |
| 7. Assuring Quality and Supporting Internationalisation of Traineeships in the European Health Sector: HEALINT & HEALINT4ALL Projects. <i>Manuel Lillo Crespo</i> | 116 |

**8. Increase in Socio-Economic Indicators as a Stimulus for
Development of the University.**

| | |
|---|-----|
| Nataliia Antoniuk, Michaela Harničárová | 132 |
| ნაშრომთა რეზიუმეები | 140 |
| კრებულის ავტორები | 147 |
| სახელთა საძიებელი | 149 |

წინასიტყვაობა

უნივერსიტეტები კომპლექსურ ეპოქაში

შალვა მაჭავარიანი, გიორგი თავაძე

ახალი კორონავირუსის პანდემიამ ნათლად აჩვენა, თუ რამდენად გლობალური გახდა მსოფლიო. ჩინეთის ერთ-ერთი პროვინციიდან ვირუსი საკმაოდ სწრაფად გავრცელდა მთელ მსოფლიოში: ბევრმა ქვეყანამ საზღვრები ჩაკეტა და საგანგებო მდგომარეობა გამოაცხადა, დაწესდა კარანტინი და შეიზღუდა გადაადგილება ქვეყნების შიგნით, სამსახურები, სკოლები და უნივერსიტეტები მუშაობის ონლაინ-რეჟიმზე გადავიდნენ... ცვლილებების სისწრაფემ და მასშტაბებმა აჩვენა, თუ რამდენად **კომპლექსურ** სამყაროში ვცხოვრობთ, სამყაროში, სადაც ურთიერთდამოკიდებულების ხარისხი და აქედან გამომდინარე სარგებელი და რისკები თანაბრად მაღალია.

უმალესი განათლების სივრცე სწრაფად ადაპტირდა ცვლილებებთან. უნივერსიტეტები მასიურად გადავიდნენ ონლაინ-სწავლებაზე და თანმდევი სირთულეების მიუხედავად, სასწავლო პროცესი მაინც გაგრძელდა. გრძელდებოდა, ასევე, სამეცნიერო მუშაობაც. პარადოქსულია, მაგრამ კორონავირუსის პანდემიის დროს, როდესაც მთელ რიგ შემთხვევებში მეცნიერებს სახლიდან გასვლა შესაძლოა, შეზღუდული ჰქონოდათ, ონლაინ-სივრცეებში სიცოცხლე ჩქეფდა: ვებინარები, ონლაინ-ლექციები, სემინარები და დისკუსიები პანდემიის პირობებში

დიდი ინტენსივობით მიმდინარეობდა. შეიძლება ითქვას, რომ პანდემიით გამოწვეულმა იზოლაციამ გაუთვალისწინებელი (დადებითი) შედეგი მოიტანა და გაზარდა ონლაინ-ინტერაქციები და ინტერნაციონალიზაციის ხარისხი მკვლევართა თანამშრომლობის ქრილში.

სწორედ ასეთი თანამშრომლობის პროდუქტი იყო 2021 წლის 29-30 ოქტომბერს აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტისა და ივანე ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ორგანიზებით ჩატარებული საერთაშორისო ონლაინ-კონფერენცია „უნივერსიტეტის დანიშნულება და ინსტიტუციური ავტონომია: გამოწვევები და მათი გავლენა საქართველოზე“, რომელშიც ქართველ მკვლევრებთან ერთად უცხოელი მეცნიერებიც იღებდნენ მონაწილეობას. კონფერენციის მთავარი მომხსენებლები იყვნენ ლონდონის საუნივერსიტეტო კოლეჯის ემერიტუსი პროფესორი რონალდ ბარნეტი (რომელსაც აღნიშნულ კონფერენციაზე აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის საპატიო დოქტორის წოდება მიენიჭა) და პროფესორი პეტერ მაასენი (ოსლოს უნივერსიტეტი).

წინამდებარე ორენოვან (ქართულ-ინგლისურ) კრებულში შესულია აღნიშნულ კონფერენციაზე წარმოდგენილი მოხსენებების ნაწილი. კრებული ორ ნაწილად იყოფა. პირველი ნაწილი („უნივერსიტეტის დანიშნულება“) თავისი შინაარსით უფრო თეორიული და ფილოსოფიურია. მასში გაერთიანებული სტატიები უნივერსიტეტისა და საუნივერსიტეტო საზოგადოების ცნებას განსხვავებული თეორიული პერსპექტივებიდან განიხილავენ. ეს საკმაოდ მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია, რადგან უმაღლესი განათლების შესახებ ქართულენოვან სივრცეში ფილოსოფიური დისკურსი ჯერჯერობით სუსტადაა წარმოდგენილი და განვითარებას საჭიროებს. რაც შეეხება მეორე ნაწილს („უნივერსიტეტები გამოწვევების წინაშე“), ის უფრო მეტად

შალვა მაჭავარიანი, გიორგი თავაძე

ემპირიულია და, ასევე, მნიშვნელოვანია, რადგან მკითხველის ყურადღებას უმაღლესი განათლების სივრცეში არსებულ კონკრეტულ პრობლემებსა და მათი გადაჭრის გზებს მიაპყრობს.

ვიმედოვნებთ, რომ წინამდებარე კრებული თანაბრად საინტერესო იქნება როგორც დარგის სპეციალისტებისთვის, ასევე, საკითხით დაინტერესებულ მკითხველთა ფართო წრისთვისაც.

ნაწილი I

უნივერსიტეტის
დანიშნულება

1

DESIGNING UNIVERSITIES: CAUTIONS, CHALLENGES, RESPONSIBILITIES AND POSSIBILITIES¹

Ronald Barnett

INTRODUCTION

The world is in motion. Moreover, all of its entities and all of the clusters of those entities – let us call them eco-systems – are in motion, criss-crossing each other, and disrupting and conflicting with each other. Ecosystems are of both the natural world and the human world, and are both material and ideational. Ideas swirl around, clashing and undermining each other. The world is not just complex but is supercomplex, as frames of understanding jostle with each other (in culture wars, in conflicts of ideas, in rivalrous ways of interpreting the world). Even individuals can no longer be sure as to who they are, as they find themselves pivoting on conflicting self-narratives. Identity dissolves at the individual, societal, national and supra-national levels.

If this is the character of the world, how are we to characterise the university's place within it? Difficult questions multiply. The university is an unstable site, in an unstable space. The systems in which the university moves are open systems, with emergent and unexpected events that in turn produce haphazard excrescences within the university. (A new unit here, a new appointment there, a new engagement over there, and the university loses any unity it may have had.) University leaders know all this in their bones. They live – and their universities have their being – in an uncertain world.

1 This note is a shortened form of the keynote talk that Ronald Barnett gave at the East European University conference *The University Purpose and Institutional Autonomy: Challenges and Their Impact on Georgia*, on 29th October 2021.

What then is a university? But then, too, what is it to fashion a future for the university? Does it make sense to speak of designing university futures? In a very serious sense, should we even speak of the future of the university, given that its future cannot be determined?

THE DIFFICULT MATTER OF RESPONSIBILITY

Things happen. A geo-political crisis in a far-off country may lead to a sudden fall-off in the flow of international students either into or out of that country – or both. A country leaves a trading block and its research collaborations with other countries in that region falter. A political coup may lead to the incarceration of activists among both students and staffs of a country's universities. A major internet disruption – perhaps a hacking incident – causes a university's digital systems to malfunction.

Under these conditions, what of the matter of responsibility? The idea of responsibility has application where one can respond sensibly to situations. This implies a situation of some stability, foresight and trustworthiness. It also implies some generalisable values to which one can be responsible. A university is not simply responsible to this military general, or that political party or that community. But, as indicated, the world seems to be denying both the stability and the universal features in which it makes sense to speak of a university being responsible.

EIGHT ECOSYSTEMS

How, then, if at all, might we speak of design and university in the one breath? The situation in which the university is placed lacks the level of stability and even generalisability in which the concept of design has any foundation. The world is composed of multitudinous ecosystems that wheel in and out of each other, and which – as emergent open systems – possess high levels of unpredictability.

There are eight ecosystems which especially impinge upon the university: those of knowledge, learning, the polity, society (its social institutions), persons, the natural environment, culture and the economy. The university is entangled with these eight ecosystems, such that we cannot properly describe the university without also paying some attention to each of these eight ecosystems *and vice versa*: we cannot properly describe any of those eight ecosystems without at some point mentioning universities. There is a dialectic – indeed, a series of dialectics – between the university and the world in its ecosystems.

We may speak, accordingly, of *the ecological university* but if the phrase is to become more than cant, it has to be understood as a university that takes its networks – and specifically its interconnections with those eight ecosystems – very seriously. Designing such a university has to heed, in turn, the possibilities, real and imagined, that may be discerned across each of the eight ecosystems.

OPTIONS, CLOSING AND OPENING

Under these conditions, options close for the university. But much less noticed, they also *open*; new options are continuously emerging. And, to pick up an earlier point, options expand materially and ideationally. This latter point is rarely noticed. All the time, the university has new concepts, new discourses, new ways in which it can be responsive, that flow to it. Consider emerging debates concerning indigenous communities, of impoverished people in a university's immediate neighbourhood, of Nature (both animate and inanimate), of sustainability and ecology, of the atmosphere and the oceans, of women's rights and feminist agendas, of new concerns with the power of transnational corporations, of coloniality, of the public good and so on and so forth. The university can understand itself with ever-expanding repertoires of ideas and write narratives for itself anew.

So options expand even as, in many instances, they may be narrowing. There is no zero-sum game here; only a shifting of the tectonic plates.

University design, accordingly, becomes the challenge of discerning, of *imagining and creating*, in very general terms, ranges of options available to a particular university across the landscape just identified. There will be options for each of the eight ecosystems, and options as between the institutional and ideational components, and options as to the timeframe. 'Options' here is an honorific concept since, for any one so-called option, there will be an array of *acceptable possibilities*, acceptability being determined in terms of the values and narratives with which a university wishes to associate itself.

LEADERSHIP AND MANAGEMENT

When placed against these considerations, leadership and management are both important concepts but they differ profoundly. If management is the art of the possible, leadership is the art of the impossible; and *leadership trumps management*.

It is the task of leadership to discern the horizon of options that are opening to a university, 'options' understood in the broad and open way just indicated. Again, to repeat, this discerning of options has to take place both on the institutional plane and on the ideational plane. Discerning possibilities for the university cannot be a matter of projecting from the present in a technical way so as, for example, to minimise risk. Being a university is as much about the values and ideas and narratives that a university likes to tell of itself as it is in securing a position in the higher education firmament. To repeat: this discerning is not a matter of simply choosing between options but is a matter, in large part, of imagining options (across each of the eight ecosystems), given the circumstances in which a university finds itself.

Management, by contrast, is the extraordinarily difficult set of tasks of juggling and securing the complex of resources available

to a university in order to realize a path through the options that have been discerned. This is becoming increasingly challenging, since the matter of resources is itself problematic. It is not just that resources are of many kinds – financial, reputational, human, geographic, spatial, epistemological and so on – but that they are plastic. In many jurisdictions – not all – universities are able to extend and even multiply their resources. At the same time, in a human-intensive institution such as a university, efficiency and effectiveness may vie awkwardly against each other.

Both management and leadership, therefore, are vital but management has to have its place in the shadow of leadership. It follows that management techniques such as foresight planning or scenario plotting or horizon scanning or forecasting on the basis of projections have very limited value. Only with *imaginative* and brave and astute leadership can management itself be fully effective.

A COLLECTIVE SET OF RESPONSIBILITIES

Given (i) the turbulent environment in which each university is placed; (ii) the particular ecological profile – across the eight ecosystems – possessed by each university and the dialectical interconnectivity between the university and those ecosystems; and (iii) the playing out of those interconnections across a university's department, programmes of study, research, scholarly and engagement activities, it follows that the university's possibilities have to be discerned and imagined right across the university. Leadership and management cannot be tasks left to individuals who are designated as such.

The individual teacher on a study programme has responsibilities to work at imagining the possibilities anew that just might be attainable at that level. And there are inspirational teachers who are redesigning their study programmes so as to realise a set of pedagogical hopes simply not on the cards only a few years ago. It

follows, too, that the idea of the university as a corporate agent, if it is to have serious traction, has to be interpreted corporately. That is to say, realising the spirit of the ecological university is a collective set of tasks right across the university, with staff and students all playing their part – and being allowed and encouraged to play their part.

CONCLUSIONS

Universities can and should be designed – but only insofar as we have a nuanced notion of design. ‘Design’ cannot mean here a definite shape and location, for universities are continually buffeted. It is, at best, an honorific concept in this milieu but its connotations of improvisation, imagination, intricacy, delight, value(s), concern, and responsiveness are all potent here. But design has its limitations since, the university being in motion in a world that is totally in motion, the university’s design has continually to be revisited and reinvented in situ, not least to keep with the exigencies of the moment.

Moreover, university design has to stretch out in multiple directions: manifold sets have to be designed and conjoined, as the university’s inter-connects with the eight ecosystems with which it is entangled. University ‘design’ has separately but interconnectedly to play out in turn with each of those (eight) ecosystems. But ‘system’ is not just material or technical or institutional: university design turns out to be a praxis of multiplicity, moving in the domains of action in the *Real* of the world and its imaginings; both will and idea (to steal from Schopenhauer).

Particular responsibilities befall the senior leadership of a university but, with the university splaying out across those several ecosystems, it is surely evident too that university design is a challenge and a responsibility for every member of the university.

რა პასუხისმგებლობები აკისრია უნივერსიტეტს? ფილოსოფიური ანალიზი

გიორგი თავაძე

შეხედულება, რომლის თანახმად უნივერსიტეტს (და ზოგადად, უმაღლეს განათლებას) გარკვეული პასუხისმგებლობები აქვს საზოგადოებასთან მიმართებით, ფართოდაა გავრცელებული. სამეცნიერო ლიტერატურაში აქტიურად საუბრობენ უნივერსიტეტების პასუხისმგებლობის შესახებ,¹ ხოლო ოფიციალურ დოკუმენტებში და უნივერსიტეტების ვებ-გვერდებზე საგანგებოდაა ხაზგასმული უმაღლესი განათლების „საჯარო პასუხისმგებლობა“ და უნივერსიტეტის პასუხისმგებლობები.² შემდგომ გვერდებზე შევეცდები, მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის (remedial responsibility) ცნება (რომელიც გლობალური სამართლიანობის შესახებ დისკუსიებს უკავშირდება) უნივერსიტეტის ცნებას დაეუკავშირო და აქედან გამომდინარე პრაქტიკული შედეგების მნიშვნელობა წარმოვაჩინო.

გლობალური სამართლიანობა თანამედროვე პოლიტიკური ფილოსოფიის ერთ-ერთ საკვანძო საკითხს წარმოადგენს. უმაღლესი განათლების ფილოსოფიის მსგავსად, უკანასკნელი

1 იხ., მაგ., *The Responsible University: Exploring the Nordic Context and Beyond*. Edited by Mads P. Sørensen, Lars Geschwind, Jouni Kekäle and Rómulo Pinheiro. Palgrave Macmillan, 2019; *The Thinking University: A Philosophical Examination of Thought and Higher Education*. Edited by Søren S.E. Bengtson and Ronald Barnett. Springer, 2018; *The Future University: Ideas and Possibilities*. Edited by Ronald Barnett. New York and London: Routledge, 2012.

2 იხ., მაგ., “Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research”, Council of Europe, Committee of Ministers, <https://search.coe.int>; “Responsible University Statement”, Durham University, <https://www.dur.ac.uk>; “Global Responsibility”, University of Cologne, <https://portal.uni-koeln.de> (სრული ბმულები იხ. გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალში).

ორი ათწლეულის განმავლობაში, ინგლისურენოვან სივრცეში გლობალური სამართლიანობის თემისადმი მიძღვნილი პუბლიკაციების რაოდენობა სულ უფრო მეტად იზრდება. საკითხები, რომლებითაც გლობალური სამართლიანობის მკვლევრები პირველ რიგში ინტერესდებიან, ასეთია: რა სახის პასუხისმგებლობები არსებობს მსოფლიოს მასშტაბით სიღარიბეში მყოფი ადამიანების მიმართ? არსებობს თუ არა ვალდებულება უკიდურეს სიღარიბეში მყოფი ადამიანების მიმართ და თუკი არსებობს, მაშინ ვის შეიძლება მიენეროს ასეთი ვალდებულება? სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, აღნიშნული ავტორები ცდილობენ, გლობალური სამართლიანობის საკითხები **მორალურ** (ეთიკური ვალდებულებებისა და პასუხისმგებლობების) ქრილში გაიაზრონ.³

წინამდებარე სტატია სამი განყოფილებისგან შედგება. თავდაპირველად განვიხილავ რამდენიმე პოზიციას უმაღლესი განათლების ფილოსოფიაში, რომელთა ავტორები მიუთითებენ, რომ უნივერსიტეტებს გლობალური პასუხისმგებლობები და ვალდებულებები გააჩნიათ. აქვე ყურადღებას გავამახვილებ იმ პარალელებზე, რომლებიც ამ ლიტერატურასა და გლობალური სამართლიანობის შესახებ ზოგიერთ ნაშრომში გვხვდება (ა). შემდეგ შევეცდები, ფილოსოფოს დევიდ მილერის მიერ შემოტანილი მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობების მოდე-

3 იხ. Mathias Risse, "Global Justice", in: *The Oxford Handbook of Political Philosophy*. Edited by David Estlund. Oxford: Oxford University Press, 2012, გვ. 261-278; Thom Brooks, "Global Justice and Politics", in: *The Routledge Companion to Social and Political Philosophy*. Edited by Gerald Gaus and Fred D'Agostino. New York: Routledge, 2013, გვ. 517-525; David Miller, *National Responsibility and Global Justice*, Oxford: Oxford University Press, 2007, გვ. 13; Gillian Brock, "Global Justice", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu>. მოცემულ შემთხვევაში მე გვერდს ავუვლი საკითხს იმის შესახებ, თუ რამდენად არის შესაძლებელი სამართლიანობის პრინციპების გამოყენება გლობალურ ქრილში, ანუ გლობალური სამართლიანობის შესახებ საუბარი. აღნიშნული საკითხის შესახებ იხ., ასევე, Thomas Nagel, "The Problem of Global Justice," *Philosophy and Public Affairs*, 33 (2005), გვ. 113-147; Mathias Risse, *On Global Justice*, Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2012, თავი I.

ლი თანამედროვე უნივერსიტეტის ცნებას დაუკავშირო (ბ). დაბოლოს, შემოგთავაზებთ უნივერსიტეტის დანიშნულების ჩემეულ მოდელს, რომელიც უმაღლესი განათლების სფეროში ქართულ სინამდვილეს ემყარება (გ). რა თქმა უნდა, წინამდებარე გამოკვლევის ფარგლებში ამ კომპლექსურ პრობლემებზე ამომწურავი პასუხები ვერ იქნება გაცემული. ეს უფრო ერთგვარი *მონახაზია*, რომელიც, შესაძლოა, როგორც საწყისი წერტილი, სასარგებლო აღმოჩნდეს უფრო სიღრმისეული კვლევებისთვის.

ა). უნივერსიტეტი და გლობალური პასუხისმგებლობა. ფილოსოფოსი რონალდ ბარნეტი იმთავითვე უშვებს, რომ უნივერსიტეტებს პასუხისმგებლობა აკისრიათ. „უნივერსიტეტი ძალიან ცუდად ართმევს თავს საკუთარ პასუხისმგებლობას“, აღნიშნავს იგი თავისი ნაშრომის „ეკოლოგიური უნივერსიტეტი: განხორციელებადი უტოპია“ წინასიტყვაობაში.⁴ უფრო მეტიც, შეიძლება ითქვას, რომ ეკოლოგიური უნივერსიტეტის ბარნეტისეული იდეის საკვანძო მომენტს პასუხისმგებლობის ცნება წარმოადგენს. ბარნეტის თანახმად, უნივერსიტეტს აკისრია პასუხისმგებლობა იმ ეკოსისტემებთან მიმართებით, რომლებთანაც იგი ურთიერთქმედებს (ცოდნა, სოციალური ინსტიტუტები, ინდივიდები, ეკონომიკა, სწავლა, კულტურა, სახელმწიფო და ბუნება). მაგრამ რატომ აქვს უნივერსიტეტს ასეთი პასუხისმგებლობა? სად უნდა ვეძიოთ პასუხისმგებლობის ცნების საფუძვლები ბარნეტთან?

ამ შეკითხვაზე გასაღებს „ეკოლოგიის“ ცნება გვაძლევს. ბარნეტი მასში ხუთ განზომილებას (ურთიერთდაკავშირებულობა, მრავალფეროვნება, დაზიანების შესაძლებლობა, პასუხისმგებლობა და აღდგენა) გამოყოფს. ეკოლოგიის ცნებაში პასუხისმგებლობის ცნების ინტეგრირებით ბარნეტი აღნიშნულ ცნებას **ნორმატიულ/მორალურ განზომილებას** უკავში-

4 იხ. R. Barnett, *The Ecological University: A Feasible Utopia*, London and New York: Routledge, 2018. გვ. 1.

რებს:⁵ ეკოსისტემის დაზიანების შემთხვევაში წარმოიშვება მისი აღდგენის პასუხისმგებლობა. ეს იმას ნიშნავს, რომ უნივერსიტეტი თავს ვერ აარიდებს პასუხისმგებლობას, რადგან ის ამ ეკოსისტემების განუყოფელი ნაწილია. ისინი ზემოქმედებენ მასზე, მიუხედავად იმისა, აცნობიერებს ამას უნივერსიტეტი თუ არა. შესაბამისად, უნივერსიტეტები ვალდებული არიან, ხელი შეუწყონ აღნიშნული ეკოსისტემების კეთილდღეობას.⁶ არ იქნება სწორი, თუკი უნივერსიტეტს ერთადერთ „დამნაშავედ“ მივიჩნევთ რომელიმე ეკოსისტემის მდგომარეობის გაუარესების გამო, თუმცა, რადგან უნივერსიტეტი დაკავშირებულია აღნიშნულ ეკოსისტემასთან, ეს იმას ნიშნავს, რომ ის რალაცნაირად უკავშირდება გაუარესების **ნებისმიერ** პროცესს და შესაბამისად, საკუთარი წილი პასუხისმგებლობაც ეკისრება. მაგალითად, ცოდნის ეკოსისტემის განხილვისას, ჰაბერმასზე დაყრდნობით ბარნეტი აღნიშნავს, რომ თანამედროვე სამყაროში ტექნიკურ-ინსტრუმენტალური (რაციონალურ გათვლაზე დაფუძნებული და პრაქტიკული სარგებლის მიღებაზე ორიენტირებული) ცოდნა ცოდნის სხვა ფორმებს ანადგურებს, რის ინდიკატორადაც იგი უნივერსიტეტებში ჰუმანიტარული მეცნიერებების თითქმის საყოველთაო მარგინალიზაციას მიიჩნევს. შესაბამისად, ბარნეტის აზრით, ცოდნის ეკოსისტემის წიაღში შექმნილ ამ არასახარბიელო ვითარებაში უნივერსიტეტს თავისი წილი პასუხისმგებლობა მიუძღვის. ამიტომაც, უნივერსიტეტმა უნდა აღიაროს თავისი პასუხისმგებლობა⁷ და

5 „ეკოლოგია მოიცავს როგორც ფაქტებს, ასევე, ღირებულებებს.“ იხ. R. Barnett, *The Ecological University*, გვ. 17. ქვემოთ ბარნეტი, ასევე, მიუთითებს, რომ უნივერსიტეტისა და ეკოლოგიის ცნებების ერთ კონტექსტში განხილვა აუცილებლობით მოიცავს მორალურ ელემენტს, რომელიც შემდეგი შეკითხვის სახეს იღებს: რა პასუხისმგებლობა აქვს დღეს მსოფლიოში უნივერსიტეტს? იქვე, გვ. 27.

6 იქვე, გვ. 8 და 17.

7 „უნდა აღიაროს“, რადგან ბარნეტის თანახმად, უნივერსიტეტს ჯერ კიდევ ბოლომდე არა აქვს გააზრებული თავისი შესაძლებლობები სამყაროში და საკუთარი პასუხისმგებლობები მის მიმართ. იხ. R. Barnett, *The Ecological University*, გვ. 18.

დაზიანებული ეკოსისტემის აღდგენას შეეცადოს (მაგალითად, ახალი იდეებისადმი ღიაობის ხელშეწყობით, დისციპლინარული ჩაკეტილობის დაძლევით და ა.შ.)⁸

ამრიგად, ბარნეტის უნივერსიტეტის ეკოსოფიის⁹ ცენტრში პასუხისმგებლობის ცნება ექცევა: ეკოსოფია უნივერსიტეტს გაიაზრებს, როგორც კომპლექსურ ფენომენს, მყიფე (მაგრამ თავისთავადი ღირებულების მქონე) ეკოსისტემებთანაა რომაა დაკავშირებული და რომლებთან მიმართებითაც მას პასუხისმგებლობები გააჩნია.¹⁰ თუმცა, ბარნეტის ეკოლოგიური მიდგომა აქ არ ჩერდება: ბრიტანელი ფილოსოფოსი უნივერსიტეტის იდეას მთელი დედამიწის კონტექსტში მოიაზრებს.¹¹ ეს მოტივი, რომელსაც ზემოთაც შევეხეთ, ბარნეტთან განსაკუთრებით მკვეთრადაა წარმოჩენილი. „ეკოლოგიური უნივერსიტეტის შესახებ საუბარი, საბოლოო ჯამში, ნიშნავს იმ პრობლემების შესახებ საუბარს, რომლებიც მთელ დედამიწას ეხება“,¹² – აღნიშნავს ბარნეტი. დელიოზისა და გატარის გავლენით იგი მიუთითებს, რომ უნივერსიტეტის ეკოსოფია უნივერსიტეტს უფართოეს – პლანეტარულ, მთელ დედამიწასთან დაკავშირებულ კონტექსტში – განიხილავს.¹³

ბარნეტის ამ კოსმოპოლიტურ მოდელში ეკოლოგიური უნივერსიტეტის ზრუნვა დედამიწაზე გამოიხატება იმ რვა ძირითად ეკოსისტემაზე ზრუნვით, რომლებთანაც ის დაკავშირებულია. დედამიწის აქცენტირება, პლანეტარული მასშტაბის კონტექსტის მოხმობა ბარნეტის უახლეს ნაშრომშიც – „უმაღლესი გა-

8 იქვე, გვ. 57 და 177.

9 ასე უწოდებს ბარნეტი უნივერსიტეტის შესახებ საკუთარ ეკოლოგიურ მიდგომას. იხ. R. Barnett, *The Ecological University*, გვ. 10.

10 იქვე. იხ., ასევე, გვ. 177.

11 იქვე, გვ. 1-2. იხ., ასევე, გვ. 9.

12 იქვე, გვ. 12.

13 იქვე, გვ. 23. ტერმინი „ეკოსოფია“ გვხვდება დელიოზისა და გატარის ნაშრომში „რა არის ფილოსოფია?“ (1991 წ.). იხ. Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?* Les éditions de Minuit, 1991.

ნათლების ფილოსოფია: კრიტიკული შესავალი“ – გვხვდება. ამჯერად ბარნეტი დედამინის ცნებას უმაღლესი განათლების კონტექსტში განიხილავს და აცხადებს, რომ უმაღლესი განათლება ეკოლოგიურ საფუძვლებს უნდა დაემყაროს, რაც იმას ნიშნავს, რომ ადამიანი მთელი დედამინის კონტექსტში უნდა იქნეს განხილული, ანუ ყველა იმ კავშირის გათვალისწინებით, რომელიც მას გააჩნია.¹⁴

ეს კოსმოპოლიტური მოტივი, რომელიც **დედამინაზე, როგორც ადამიანთა საცხოვრებელ სახლზე**¹⁵ ამახვილებს ყურადღებას, გვხვდება, ასევე, გლობალური სამართლიანობის შესახებ თანამედროვე ლიტერატურაშიც. მაგალითად, ფილოსოფოსი **მათიას რისე** თავის ნაშრომში „გლობალური სამართლიანობის შესახებ“ (2012 წ.) **დედამინის საერთო მფლობელობის** საკითხის განხილვას მთელ ექვს თავს უთმობს.¹⁶ რისეს თანახმად, ადამიანებს უფლება აქვთ, კოლექტიურად ფლობდნენ დედამინას. აღნიშნული უფლების კონტექსტში იგი განიხილავს ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა იმიგრაცია, ადამიანის უფლებები, კლიმატის ცვლილებიდან გამომდინარე და მომავალი თაობების მიმართ არსებული ვალდებულებები. რისეს აზრით, დედამინის კოლექტიური მფლობელობის საკითხის თეორიული ანალიზი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგან „დღეს ჩვენ ვანყდებით არა მხოლოდ გლობალური მასშტა-

14 იხ. R. Barnett, *The Philosophy of Higher Education: A Critical Introduction*, London and New York: Routledge, 2022, გვ. 5.

15 ამ მხრივ საყურადღებოა გერმანელი ფილოსოფოსის იოჰან გოტფრიდ შერდერის შენიშვნები ნაშრომში „იდეები კაცობრიობის ისტორიის ფილოსოფიის შესახებ“ (*Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*), სადაც იგი დედამინას „ჩვენს საცხოვრებელ სახლს“ (unser Wohnplatz) უწოდებს (წიგნი I, თავი I). დედამინას შერდერი, ასევე, მოიხსენებს, როგორც ადამიანთა მოდგმის „აღმზრდელ სახლს“ (Erziehungshaus) (წიგნი IX, თავი I). იხ., ასევე, Johann Gottfried von Herder, *Outlines of a Philosophy of the History of Man*. Translated by T. Churchill. London: J. Johnson/L. Hansard, 1803, გვ. 1 და 227; გიორგი თავაძე, „ფილოსოფიური გეოგრაფია: ისტორია, პრობლემები, პერსპექტივები“, თბილისი: „ნეკერი“, 2016 წ., გვ. 32 და შმდ.

16 იხ. Mathias Risse, *On Global Justice*, თავები 5-10.

ბის მქონე პრობლემებს, არამედ ისეთ პრობლემებს, რომლებიც ჩვენს პლანეტას საფრთხეში აგდებენ.¹⁷ ანალოგიურად, ბარნეტი აცხადებს, რომ სამყარო „ეკოლოგიური კრიზისის“ წინაშეა,¹⁸ რომ კაცობრიობამ გამანადგურებელი დარტყმები მიაყენა მთლიან პლანეტას (ცოცხალი არსებებისა და ატმოსფეროს ჩათვლით).¹⁹

მომავალი თაობების მიმართ ვალდებულებების საკითხის განხილვისას რისე ახსენებს ანთროპოცენის (Anthropocene) ეპოქას.²⁰ მთელი რიგი ავტორების აზრით, ეს არის ახალი გეოლოგიური ეპოქა, რომელშიც დედამიწის განვითარებაზე ადამიანის ზემოქმედება გადამწყვეტი ფაქტორი ხდება. მართალია, თავად ტერმინ „ანთროპოცენის“ გამოყენებას ყველა არ ეთანხმება, თუმცა რისესთვის ფაქტობრივ მოცემულობას წარმოადგენს ის გარემოება, რომ ადამიანის ზემოქმედება ჩვენს პლანეტაზე საკმაოდ სერიოზულ ფაქტორს წარმოადგენს და საფრთხეს უქმნის ჩვენს მომავალს. მომავალი თაობების მიმართ ვალდებულებების მისეული ანალიზი სწორედ ამ ფაქტის აღიარებას ეფუძნება.

ბარნეტთან ანთროპოცენის ცნებას საკვანძო მნიშვნელობა ენიჭება უმაღლესი განათლების ფილოსოფიისთვის.²¹ პლანეტაზე ადამიანის დამლუპველი ზემოქმედება ფაქტია და ამაში თავისი „წვლილი“ მიუძღვის უნივერსიტეტსაც, რადგან ცოდნის მეშვეობით სამყაროს, ბუნებრივი რესურსების გაკონტროლების იდეა (რომელმაც ანთროპოცენის ეპოქამდე მიგვიყვანა) უნივერსიტეტების მიერ წახალისებული იყო. შესაბამისად, უნივერსიტეტს აქვს პასუხისმგებლობა, ხელი შეუწყოს ვითარების გაუმჯობესებას ამ მხრივ,²² კერძოდ, ამჯერად უნივერ-

17 იქვე, გვ. 90.

18 იხ. R. Barnett, *The Ecological University*, გვ. 18.

19 იხ. R. Barnett, *The Philosophy of Higher Education*, გვ. 49.

20 იხ. Mathias Risse, *On Global Justice*, გვ. 167.

21 იხ. R. Barnett, *The Philosophy of Higher Education*, გვ. 234.

22 იქვე, გვ. 49 და 234-235.

სიტეტმა თავისი წვლილი უნდა შეიტანოს ბუნებასთან ჰარმონიული ცხოვრების წესის (ეკოცენის, *Eocene*) დამკვიდრებაში. ამრიგად, უნივერსიტეტის წინაშე არსებული უმთავრესი გამოწვევა გულისხმობს პასუხისმგებლობას, ხელი შეუწყოს ანთროპოცენიდან ეკოცენზე გადასვლას.²³

რა თქმა უნდა, ეს მომავალი თაობების მიმართ არსებულ ვალდებულებებსაც გულისხმობს, რომლებზეც რისე საუბრობს, თუმცა, განსხვავებული აზრით. რისე საუბრობს მოცემული თაობის **ვალდებულებაზე** (*obligation*) – შექმნას და დატოვოს ისეთი **ინსტიტუტები**, რომელთა მეშვეობით მომავალი თაობები ადამიანთა უფლებებით სარგებლობას შეძლებენ.²⁴ რისე პოლიტიკური ფილოსოფოსია და შესაბამისად, მომავალზე ორიენტირებული ვალდებულებების ქრილში მისი ყურადღების ცენტრში ექცევა ადამიანთა უფლებები და მათი უზრუნველმყოფი ინსტიტუტები.

თუმცა, თუკი გავიზიარებთ იმ დაშვებას, რომ თანამედროვე უნივერსიტეტები, მთელ რიგ შემთხვევებში გლობალური მასშტაბით სერიოზულ რესურსებს ფლობენ და გავლენას ახდენენ კაცობრიობის განვითარებაზე პოლიტიკური, კულტურული, სოციალური და სხვ. კუთხით, მაშინ რატომ არ შეიძლება მათ მივანეროთ ვალდებულებები მომავალი თაობების მიმართ? ვფიქრობ, ბარნეტი სნორედ ამას ახორციელებს, ოღონდ იგი „ვალდებულების“ ნაცვლად სიტყვა „პასუხისმგებლობას“ იყენებს. იგი თვლის, რომ უნივერსიტეტი პასუხისმგებელია მომავალ თაობებზე და რომ ეს პასუხისმგებლობა მის მიერ ეკოსისტემების გაჯანსაღებისკენ მიმართულ ზრუნვაში უნდა გამოიხატოს.

ამრიგად, რისესთან დედამიწის საერთო მფლობელობის ცნება საფუძვლად უდევს მომავალი თაობების მიმართ არსებულ ვალდებულებებს. ეს ვალდებულებები ისეთი პოლიტიკური ინსტიტუტების შექმნაში უნდა გამოიხატოს, რომლებიც

23 იქვე, გვ. 242.

24 იხ. Mathias Risse, *On Global Justice*, გვ. 180.

მხარს დაუჭერენ ადამიანთა უფლებების განხორციელებას. ანალოგიური მიდგომა გვაქვს ბარნეტთან: მასთან ეკოლოგიის – გლობალური მასშტაბით ობიექტთა და მოვლენთა ურთიერთდაკავშირების – და ეკოსისტემების ცნებები საფუძვლად უდევს ამ ეკოსისტემების მიმართ პასუხისმგებლობის ცნებას. აღნიშნული პასუხისმგებლობა მასთან ვლინდება ისეთი სოციალური ინსტიტუტის (ეკოლოგიური უნივერსიტეტის) შექმნის (ან ასეთად გარდაქმნის) საჭიროებაში, რომელიც დედამიწაზე ადამიანთა ნეგატიურ ზემოქმედებას (ანთროპოცენის ეპოქა) პოზიტიური ზემოქმედებით (ეკოცენის ეპოქით) ჩაანაცვლებს.

უნივერსიტეტების გლობალურ პასუხისმგებლობაზე საუბრობს პოლ გიბსიც, რომელიც „დედამიწის“ ნაცვლად „კაცობრიობაზე“ აპელირებს; კერძოდ, გიბსი მიიჩნევს, რომ უნივერსიტეტებს დიდი პასუხისმგებლობა აკისრიათ კაცობრიობის მომავალთან მიმართებით. ეს პასუხისმგებლობა, გიბსის თანახმად, ემყარება იმ ფაქტს, რომ საზოგადოება ნდობას უცხადებს უნივერსიტეტებს, როგორც ისეთ სოციალურ ინსტიტუტებს, რომლებიც ვალდებული არიან, საკუთარ წიაღში ექსისტენციალური ნდობის ატმოსფერო შექმნან. ექსისტენციალური ნდობა, თავის მხრივ, ონტოლოგიური – პიროვნულ გარდაქმნასა და ავთენტური თვითობის განხორციელებაზე ორიენტირებული – განათლების შესაძლებლობას ქმნის. უნივერსიტეტები ვალდებული არიან, კრიტიკულად გაიაზრონ იმ საზოგადოების ღირებულებები, რომელთა წიაღშიც ისინი არსებობენ. თუმცა, გიბსი უნივერსიტეტებისგან უფრო მეტს მოითხოვს: უნივერსიტეტებმა, ასევე, უნდა გაიაზრონ ის მორალური ვალდებულებები, რომლებიც მათ აქვთ კაცობრიობის მომავალთან მიმართებით. ეს ვალდებულება, როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, გულისხმობს იმას, რომ უნივერსიტეტებმა საკუთარი ავტონომიურობა გამოიყენონ ისეთი გარემოს შესაქმნელად, რომელიც ხელს შეუწყობს კრიტიკული აზროვნებისა და თვითრეფლექსიის განვითარებას.²⁵ როგორც ბარნეტთან,

25 იხ. P. Gibbs, *Trusting in the University: The Contribution of Temporality and Trust to a Praxis of Higher Learning*, New York: Kluwer Academic Publishers, 2004, გვ.

ასევე, გიბსთანაც, პასუხისმგებლობის ცნება უნივერსიტეტის შესახებ განაზრებების საკვანძო მომენტად გვევლინება. აკადემიური თავისუფლება ის პრივილეგიაა, რომელიც განცალკევებული სახით კი არ არსებობს, არამედ განუყოფელ კავშირშია იმ პასუხისმგებლობასთან, რომელიც მკვლევარს აქვს უნივერსიტეტის და ფართო საზოგადოების მიმართ.²⁶ ამრიგად, აკადემიური თავისუფლების ცნება გიბსთან უკვე მოიცავს პასუხისმგებლობის მომენტს, რომელიც სცდება საუნივერსიტეტო კამპუსის ფარგლებს და მთელ სოციუმზე (და კაცობრიობაზე) ვრცელდება.

ბ). მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა და უნივერსიტეტი. როგორც ზემოთ ვნახეთ, უნივერსიტეტების შესახებ არსებულ დისკურსში გლობალური პასუხისმგებლობის ცნებას მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს. გარდა ამისა, გამოიკვეთა პარალელები ამ ლიტერატურასა და გლობალური სამართლიანობის შესახებ არსებულ ერთ-ერთ მიდგომას შორის. იმისთვის, რათა ეს მსგავსება კიდევ უფრო ნათლად წარმოჩნდეს, ქვემოთ განვიხილავ დევიდ მილერის შეხედულებებს მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობების შესახებ²⁷ და შევეცდები ვაჩვენო, რომ მისი მოდელი წარმატებით შეიძლება იქნეს გამოყენებული უნივერსიტეტის ცნებასთან მიმართებით.

პასუხისმგებლობის მილერისეულ მოდელს საფუძვლად უდევს გარკვეული წარმოდგენა ადამიანის ბუნების შესახებ.

82 და 110. იხ., მისივე, *Why Universities Should Seek Happiness and Contentment*, London: Bloomsbury, 2019, გვ. 125

26 იხ. P. Gibbs, *Trusting in the University*, გვ. 180. თავის ნაშრომში „რატომ უნდა ესწრაფონ უნივერსიტეტები ბედნიერებასა და კმაყოფილებას“ გიბსი აღნიშნავს, რომ უმაღლესი განათლების პასუხისმგებლობაა, დაეხმაროს სტუდენტებს პიროვნულ განვითარებაში და ხელი შეუწყოს მათში საზოგადოებრივი კეთილდღეობის მიმართ ინტერესის გაღვივებას. იხ. P. Gibbs, *Why Universities Should Seek Happiness and Contentment*, გვ. 168.

27 აღნიშნული შეხედულებები მილერს გადმოცემული აქვს თავის ნაშრომში „ეროვნული პასუხისმგებლობა და გლობალური სამართლიანობა“. იხ. David Miller, *National Responsibility and Global Justice*, Oxford: Oxford University Press, 2007.

მილერი თვლის, რომ ადამიანებს გარკვეული მოთხოვნილებები აქვთ და რომ ისინი მონყვლადი არსებები არიან. თუმცა, ამავე დროს, ადამიანები აკეთებენ არჩევანს და პასუხს აგებენ საკუთარ ქმედებებზე.²⁸ როდესაც ისინი სირთულეების წინაშე აღმოჩნდებიან, საკითხი უნდა დაისვას არა იმის შესახებ, არიან თუ არა ისინი პასუხისმგებელი (ინდივიდუალურად ან კოლექტიურად) საკუთარ მდგომარეობაზე, არამედ იმის შესახებ, თუ ვინ უნდა იყოს პასუხისმგებელი მათ დახმარებაზე.²⁹

აქ მილერი ერთმანეთისგან განასხვავებს ორ მიდგომას. პერსონალური ეთიკის მიდგომა საკითხს ინდივიდუალურ ქრილში განიხილავს და შემდეგ შეკითხვას სვამს: რა ვალდებულება მაქვს სხვა პოლიტიკურ საზოგადოებებში მცხოვრები ადამიანების მიმართ (განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როდესაც ისინი ძალიან ცუდ მდგომარეობაში იმყოფებიან)? ამისგან განსხვავებით, ინსტიტუციონალური მიდგომა ყურადღებას ამახვილებს პოლიტიკურ და სოციალურ ინსტიტუტებზე, რომელთა მეშვეობით შესაძლებელი იქნება რესურსების კეთილსინდისიერი გადანაწილება გლობალური მასშტაბით.³⁰

მილერი ამ ორი მიდგომის ელემენტებს აერთიანებს თავის ე.წ. კონტექსტუალური მიდგომის ფარგლებში. აღნიშნული მიდგომის თანახმად, არ არსებობს რესურსებისა და პასუხისმგებლობის გადანაწილების საყოველთაო პრინციპი, რომელიც ადგენს, თუ რა ითვლება სამართლიან გადანაწილებად ნებისმიერ შემთხვევაში. მილერი თვლის, რომ ასეთი პრინციპი კონკრეტულ კონტექსტზეა დამოკიდებული. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, განსხვავებულ შემთხვევაში რესურსების განაწილების პრინციპი, შესაძლოა, განსხვავებული იყოს.³¹

28 იქვე, გვ. 6.

29 იქვე, გვ. 8.

30 იქვე, გვ. 8-9.

31 იქვე, გვ. 13-14.

კონტექსტუალური მიდგომის ქრილში მიღერი ერთმანეთისგან განასხვავებს ორგვარ პასუხისმგებლობას: შედეგთან დაკავშირებულს (outcome responsibility) და მაკორექტირებელს (remedial responsibility). შედეგთან დაკავშირებული პასუხისმგებლობა მოქმედების განმასორციელებელ პირებს უკავშირდება. ამ პასუხისმგებლობის ფარგლებში ხდება იმის დადგენა, თუ რამდენად შეიძლება მიენეროს მოქმედების განმასორციელებელ პირს ის შედეგი, რომელიც მის მოქმედებას მოჰყვა. რაც შეეხება მაკორექტირებელ პასუხისმგებლობას, ის უკავშირდება დაზარალებულებს – სიღარიბეში მყოფ, ან დახმარების საჭიროების მქონე ინდივიდებს. ამ პასუხისმგებლობის კონტექსტში მთავარი შეკითხვა ის კი არაა, თუ ვინ არის პასუხისმგებელი მათ ასეთ მდგომარეობაზე, არამედ ის, თუ ვინ უნდა ჩაითვალოს პასუხისმგებლად მათ დახმარებაზე.³² ინდივიდუალური ან კოლექტიური მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის ქონა ნიშნავს, რომ ინდივიდს/კოლექტივს აქვს განსაკუთრებული სახის პასუხისმგებლობა, რომელიც მას გამოარჩევს დანარჩენი ინდივიდებისგან/ჯგუფებისგან (რომელთაც აღნიშნული პასუხისმგებლობა არ აკისრიათ). მიღერი, ასევე, გამოყოფს ექვს ფაქტორს, რომელთა მეშვეობით შესაძლებელია იმის დადგენა, თუ ვის შეიძლება მიენეროს მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა. ესენია: მორალური პასუხისმგებლობა (moral responsibility), შედეგთან დაკავშირებული პასუხისმგებლობა (outcome responsibility), მიზე-

32 იქვე, გვ. 108. მაკორექტირებელ პასუხისმგებლობას ზოგჯერ მოიხსენებენ როგორც „მომავალზე ორიენტირებულ პასუხისმგებლობას“ (forward looking responsibility), რადგან ის იმ ქმედებებზეა ორიენტირებული, რომლებიც მომავალში უნდა განხორციელდეს. შედეგთან დაკავშირებულ პასუხისმგებლობას კი, რომელიც წარსულში განხორციელებულ მოქმედებებს უკავშირდება, ამ კონტექსტში „წარსულზე ორიენტირებულ პასუხისმგებლობას“ უწოდებენ (backward looking responsibility). იხ. Mar-ion Smiley, “Collective Responsibility”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu>. მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს ისიც, რომ მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა მიღერთან მოიცავს როგორც წარსულზე, ასევე, მომავალზე ორიენტირებულ პასუხისმგებლობასაც.

ზობრივი პასუხისმგებლობა (causal responsibility), სარგებელი (benefit), შესაძლებლობა/უნარი (capacity) და საზოგადოება/ერთობა (community). ამათგან პირველი სამი (მორალური, მიზეზობრივი და შედეგთან დაკავშირებული პასუხისმგებლობები) წარსულზე ორიენტირებულ მაკორექტირებელ პასუხისმგებლობას წარმოადგენს, ხოლო უკანასკნელი სამი (სარგებელი, შესაძლებლობა/უნარი და საზოგადოება/ერთობა) – მომავალზე ორიენტირებულ მაკორექტირებელ პასუხისმგებლობას.³³

ვფიქრობ, რომ შესაძლებელია, მილერის მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის მოდელი უნივერსიტეტთან მიმართებით გამოვიყენოთ. გარკვეულწილად, ეს უკვე არის მოცემული ბარნეტთან, როდესაც იგი ეკოლოგიის ხუთ განზომილებას (ურთიერთდაკავშირებულობა, მრავალფეროვნება, დაზიანების შესაძლებლობა, პასუხისმგებლობა და აღდგენა) უნივერსიტეტის კომპონენტებად აცხადებს.³⁴ აქ უნივერსიტეტი გვევლინება მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის მქონედ როგორც წარსულთან მიმართებით (ეკოსისტემის დაზიანება გარკვეული ქმედებებით³⁵), ასევე, მომავალთან დაკავშირებითაც (დაზიანებული ეკოსისტემის აღდგენის პასუხისმგებლობა). მიუხედავად იმისა, რომ ბარნეტის შრომებში უნივერსიტეტის მიერ პასუხისმგებლობის ქონა არაერთხელაა ხაზგასმული, თავად პასუხისმგებლობის ცნების დეტალური ანალიზი მასთან არ გვხვდება. მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის მილერისეული მოდელი დამატებით არგუმენტებს გვანვდის იმის შესახებ, თუ რატომ აქვთ უნივერსიტეტებს ასეთი სახის პასუხისმგებლობები. ეს მოდელი იმის გამოკვეთის საშუალებასაც იძლევა, თუ რა სახის მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობები აკისრიათ უნივერსიტეტებს. ქვემოთ შევეცდები, ვაჩვენო, რომ მილერის მიერ ჩამოთვლილი ექვსი ფაქტორიდან ოთხი (შედეგთან დაკავშირებული

33 იქვე, გვ. 98-100.

34 იხ. R. Barnett, *The Ecological University*, გვ. 17. იხ., ასევე, იქვე, გვ. 19.

35 იხ. ზემოთ ცოდნის ეკოსისტემის მაგალითი.

პასუხისმგებლობა, სარგებელი, შესაძლებლობა/უნარი და საზოგადოება/ერთობა) უნივერსიტეტს უკავშირდება და რომ ამ კონტექსტში უნივერსიტეტების პასუხისმგებლობებზე საუბარი რელევანტური და აქტუალურია.

შედეგთან დაკავშირებულ პასუხისმგებლობას მიღერი განსაზღვრავს როგორც ისეთი სახის პასუხისმგებლობას, როდესაც A-ს მოქმედება მორალურად ნეიტრალური, ან თუნდაც გამართლებულია, თუმცა მისი მოქმედების შედეგები B-სთვის სერიოზული ზიანის მომტანია. ასეთ შემთხვევაში, მიღერის აზრით, A-ს მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა ეკისრება B-სთან მიმართებით.³⁶ პასუხისმგებლობის ეს სახე გვხვდება ბარნეტთან, როდესაც იგი უნივერსიტეტებს აკისრებს პასუხისმგებლობას დაზიანებული ეკოსისტემების აღდგენაზე. აღნიშნული პასუხისმგებლობის განხილვა განსხვავებულ ჭრილშიცაა შესაძლებელი: თანამედროვე უნივერსიტეტების დიდი ნაწილი უმაღლესი განათლების ეკონომიკურ კონცეფციებსაა მორგებული, რაც, ბაზრის „მოთხოვნილებების“ „დაკმაყოფილებისკენ“ სწრაფვაში გამოიხატება. ამ მიზნით უნივერსიტეტები ხშირად აცხადებენ, რომ მათი არჩევის შემთხვევაში სტუდენტები სწავლის პერიოდში შეიძენენ ისეთ „უნარებს“, რომლებიც შემდგომში მათ დასაქმებასა და წარმატებულ კარიერას უზრუნველყოფს. მაგრამ თუკი ის „უნარები“, რომლებსაც სტუდენტები იღებენ, უსარგებლო აღმოჩნდება შრომის ბაზრისთვის და სტუდენტები უმუშევართა რიგებს შეუერთდებიან, შეგვიძლია თუ არა ჩვენ მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა მივანეროთ უნივერსიტეტებს ასეთი შედეგის გამო? მიღერის მოდელზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ პასუხი ამ შეკითხვაზე დადებითია. მართალია, უნივერსიტეტების მიზანს არ წარმოადგენს სტუდენტების სოციალურად მძიმე მდგომარეობაში ჩაგდება (მიღერის სიტყვებით, რომ ვთქვათ, მაშინ ისინი მორალურად პასუხისმგებლები იქნებოდნენ), თუმცა ბაზარზე კონკურენციის შედეგად უნივერსიტეტები სტუდენტთა რაოდენობის ზრდას ესწრაფვიან და ხელს უწყობენ პრესტი-

36 იხ. D. Miller, *National Responsibility and Global Justice*, გვ. 100-101.

ჟის ეკონომიკის შენარჩუნებას საგანმანათლებლო პროგრამების სელექციური რეკლამირებით. შესაბამისად, მათ თავიანთი „წვლილი“ (გვერდითი ეფექტის სახით) შეაქვეთ უმუშევრობაში. რა თქმა უნდა, ეს იმას როდი ნიშნავს, რომ უმუშევრობის არსებობა ცალსახად უნივერსიტეტებს მივანეროთ. მე ვგულისხმობ იმას, რომ რადგან უნივერსიტეტებს გარკვეული როლი მიუძღვით ქვეყნის დასაქმების მაჩვენებლის განსაზღვრაში, მათ, ასევე, გარკვეული პასუხისმგებლობაც აქვთ ამ კონტექსტში არსებული ვითარების გამოსწორების კუთხით.³⁷

აღნიშნული ფაქტორი კავშირშია კიდევ ერთ ფაქტორთან (სარგებელი), რომელსაც მიღერი გამოყოფს. შესაძლოა, B-ს მძიმე მდგომარეობასთან A მიზეზობრივად არ იყოს დაკავშირებული, თუმცა აღნიშნული პროცესის (B-ს მძიმე მდგომარეობაში მოხვედრა) შედეგად A-მ გარკვეული სარგებელი მაინც მიიღო. ასეთ შემთხვევაში A-ს B-სთან განსაკუთრებული სახის მიმართება აკავშირებს, რაც გარკვეულ შემთხვევებში, შესაძლოა, A-ს B-ს დახმარების პასუხისმგებლობას აკისრებდეს.³⁸ თუკი ამ ფაქტორს უნივერსიტეტების კონტექსტში გავიაზრებთ, ყურადღება უნდა გავამახვილოთ იმ გარემოებაზე, რომ ხშირ შემთხვევაში უნივერსიტეტები პირდაპირ ფინანსურ სარგებელს იღებენ სტუდენტებისგან (ინდივიდუალურ დონეზე რომ ვთქვათ, ადმინისტრაციული და აკადემიური პერსონალი ხელფასს იღებს). სანაცვლოდ ისინი სტუდენტებს სთავაზობენ „პროდუქტს“ (სერტიფიცირებულ უმაღლეს განათლებას, „უნარებს“ და სხვ.), რომელიც, მათი განცხადებით, შრომის ბაზრის მოთხოვნილებებზეა მორგებული. თუკი იმასაც გავითვალის-

37 უფრო ვრცლად ამის შესახებ იხ. ქვემოთ (გ). მოცემულ კონტექსტში უნივერსიტეტის მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის თავიდან არიდების გამოვლინებას წარმოადგენს ის შემთხვევები, როდესაც ადმინისტრაციული ან აკადემიური სფეროს წარმომადგენლები სტუდენტთა უმუშევრობას „წარუმატებლობით“ და ინდივიდუალურ ფაქტორებზე მითითებით ხსნიან, ან კიდევ სტრუქტურულ ფაქტორებზე (ეკონომიკური და პოლიტიკური კრიზისები და სხვ.) აპელირებენ. ორივე შემთხვევაში ისინი ხელს იბანენ, თუმცა ვერ აცნობიერებენ, რომ ჯამში წყალი ამღვრეულია.

38 იხ. D. Miller, *National Responsibility and Global Justice*, გვ. 102-103.

წინებთ, თუ როგორი მომცველი მორალური იდეები გვხვდება უნივერსიტეტების მიერ საკუთარ ვებ-გვერდებზე განთავსებულ მისიის განაცხადებში, მაშინ უნივერსიტეტებისთვის მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის დაკისრების იდეა არც თუ ისე თამამ განცხადებად უნდა მოგვეჩვენოს.

მილერის თანახმად, შესაძლებლობა/უნარი გულისხმობს ისეთი აგენტის (A) პოვნას, რომელსაც აქვს შესაძლებლობა/უნარი, შეამსუბუქოს B-ს მძიმე მდგომარეობა. ასეთ დროს მიიჩნევა, რომ A-ს აქვს უნიკალური პოზიცია, რომელიც სწორედ მას გამოორჩევს სხვა აგენტებისგან, რის გამოც A-ს პასუხისმგებლობა ეკისრება, გააუმჯობესოს B-ს მდგომარეობა.³⁹ უნივერსიტეტებთან მიმართებით შეიძლება ითქვას, რომ გარკვეულ შემთხვევებში ისინი უნიკალურად არიან პოზიციონირებული იმისთვის, რათა გარკვეული სახის პასუხისმგებლობა საკუთარ თავზე აიღონ (მაგალითად, უნივერსიტეტებს შეუძლიათ, განათლების მეშვეობით ხელი შეუწყონ ინტერკულტურული კომუნიკაციის პროცესს ეთნიკური კონფლიქტების ისტორიის მქონე რეგიონში).

მილერის მიერ გამოყოფილი უკანასკნელი ფაქტორი (საზოგადოება/ერთობა) განსაკუთრებით რელევანტურია უნივერსიტეტებთან მიმართებით. თუკი A და B გარკვეული ერთობის წევრები არიან, მაშინ მათ შორის განსაკუთრებული სახის მიმართება არსებობს, რომელიც ეფუძნება იმ ფაქტს, რომ ისინი **ერთი და იმავე** საზოგადოების/ერთობის წევრები არიან.⁴⁰ ამ მხრივ უნივერსიტეტებს აქვთ მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა, რადგან როგორც საზოგადოების განუყოფელ ელემენტებს, მათ განსაკუთრებული ვალდებულებები აკისრიათ მის მიმართ.⁴¹

39 იქვე, გვ. 103.

40 იქვე, გვ. 104.

41 ამ კონტექსტში საყურადღებოა შემდეგი ფრაზა ბილ რიდინგსის ცნობილი ნაშრომიდან „უნივერსიტეტი ნანგრევებში“: „სხვების მიმართ ვალდებულების აშკარა ფაქტი ისეთი რამაა, რაც სუბიექტურ ცნობიერებას აღემატება. ამიტომაც, ჩვენ ვერასოდეს დავალწევთ თავს ჩვენს ვალდებულებებს სხვების მიმართ [...]“ იხ. B. Readings, *The University in Ruins*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. გვ. 186.

აქტორებისთვის მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის მიწერის ქრილში საინტერესოა მილერის შენიშვნა იმის შესახებ, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში შესაძლებელია, პასუხისმგებლობა მიენეროს ისეთ აქტორს, რომელიც ყველაზე მეტადაა დაკავშირებული მიძიმე მდგომარეობაში მყოფ ჯგუფთან. მაგალითად, თუკი A აქტორი C ჯგუფთან ერთი ფაქტორით (შედეგთან დაკავშირებული პასუხისმგებლობა) არის დაკავშირებული, ხოლო B აქტორი C ჯგუფს სამი ფაქტორით (სარგებელი, შესაძლებლობა, საზოგადოება) უკავშირდება, მაშინ მოქმედების პასუხისმგებლობა B აქტორს უნდა დაეკისროს. თუმცა, მილერი უშვებს იმასაც, რომ გარკვეულ შემთხვევებში პასუხისმგებლობა, შესაძლოა, რამდენიმე აქტორს შორის განაწილდეს.⁴² უნივერსიტეტებთან მიმართებით ეს იმას ნიშნავს, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში ისინი უნიკალურ აქტორებად მოგვევლინებიან, რომლებსაც ყველაზე ეფექტური მოქმედებების განხორციელება ძალუძთ, ხოლო გარკვეულ შემთხვევებში სასურველი შედეგის მისაღწევად მათ სხვა ინსტიტუტებთან (სახელმწიფო, არასამთავრობო ორგანიზაციები და სხვ.) კოორდინირებული მოქმედებები უნდა განახორციელონ.

გ). უნივერსიტეტის დანიშნულება: პერსპექტივა საქართველოდან. ქვემოთ მოცემული იქნება უნივერსიტეტის დანიშნულების ჩემი ხედვა, რომელიც მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის მილერისეული მოდელითაა შთაგონებული (თუმცა, მკითხველი, ასევე, ნახავს გარკვეულ პარალელებს ზემოთ განხილული სხვა მოაზროვნეების შეხედულებებთან). აღნიშნული ხედვა ორიენტირებულია ქართულ უმაღლეს განათლებაზე და მას არა აქვს საყოველთაობის პრეტენზია. თუმცა, რადგან საერთო გამოწვევები და პრობლემები ინტერკულტურულ განსხვავებებთან ერთად თანაარსებობს, შესაძლებელია გარკვეული „გადაკვეთების“ არსებობა სხვა უმაღლეს საგანმანათლებლო სივრცეებთანაც.

აღნიშნული ხედვის ჩამოყალიბებამდე მიზანშეწონილად მიმაჩნია, მოკლედ მოვხაზო ქართული უმაღლესი განათლების შესახებ ჩემი შეხედულებები.

42 იხ. D. Miller, *National Responsibility and Global Justice*, გვ. 107.

პირველ რიგში, დავინყებ იმის აღნიშვნით, რომ ჩემი აზრით, ქართულ უმაღლეს განათლებაში დღესდღეობით დომინანტურია უმაღლესი განათლების ეკონომიკური კონცეფციები. ამ ინფორმაციულ ველს, ანუ დისკურსს, შესაძლოა, ასევე, მენეჯერულ-ბიუროკრატიული ან ნეოლიბერალური დისკურსიც ვუწოდოთ. აღნიშნული დისკურსის ფარგლებში არსებობს მოდური (და თან გავლენიანი) ცნებები: „შრომის ბაზარი“, „უნარები“, „დასაქმება“, „ეფექტურობა“, „გაზომვადობა“ და ა.შ.

მენეჯერულ-ბიუროკრატიული იდეოლოგია საქართველოში აცხადებს, რომ ის „სინამდვილეს“ ასახავს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, აღნიშნული იდეოლოგიის მომხრეები მიიჩნევენ, რომ ეკონომიკური კონცეფციები აღწერს იმ ფაქტებს, რაც არსებობს (შრომის ბაზარი, მოთხოვნა, მიწოდება და ა.შ.) და ადგენს ამ ფაქტებს შორის არსებულ კავშირებს. თუმცა, როგორც ფრანგი ფილოსოფოსი ლუი ალთუსერი აღნიშნავდა, „იდეოლოგია არასდროს ამბობს: *მე იდეოლოგიური ვარ*“.⁴³ იდეოლოგია ახდენს სამყაროს **ინტერპრეტაციას**, თუმცა ამ ინტერპრეტაციას **რეალურ** ფაქტებად წარმოაჩენს და განსხვავებულ ინტერპრეტაციებს უკუაგდებს. ქართულ სინამდვილეში უმაღლესი განათლების ეკონომიკური კონცეფციების მომხრეები უბრალოდ უგულებელყოფენ ალტერნატიულ კონცეფციებს. უარეს შემთხვევაში, მათ არც კი იცინან, რომ მატრიცის (= მენეჯერულ-ბიუროკრატიული/ნეოლიბერალური დისკურსი) მიღმა სხვა დისკურსები არსებობენ.

თუმცა, თუკი მენეჯერულ-ბიუროკრატიული დისკურსის ჰეგემონია კიდევ უფრო გაძლიერდება, მაშინ ის ძირს გამოუთხრის იმ მიზანს, – მაღალი ხარისხის მქონე განათლების მიცემასა და მოქალაქეთა ინტერესების სამსახურს, – რომელსაც ის თავისი გაცხადებული სიტყვებით ემსახურება.

აქვე აუცილებელია იმის აღნიშვნა, რომ ჩემს მიზანს არ წარმოადგენს უმაღლესი განათლების ეკონომიკური და მენეჯერულ-

43 იხ. Louis Althusser, *On the Reproduction of Capitalism. Ideology and Ideological State Apparatuses*. Preface by Etienne Balibar, introduction by Jacques Bidet, translated by G. M. Goshgarian, London and New York: Verso, 2014, გვ. 191.

-ბიუროკრატიული განზომილებების სრული უგულბელებოფა. ეს განზომილებები თანამედროვე სამყაროში საკმაოდ მნიშვნელოვანია (იმდენად მნიშვნელოვანი, რომ მათი აუცილებლობის დასაბუთებას აქ საჭიროდ არ მივიჩნევ). 2005 წლიდან, ანუ მას შემდეგ რაც საქართველო ბოლონის პროცესს შეუერთდა და ქართულ უმაღლესი განათლების სივრცეში თანდათან დაიწყო ნეოლიბერალური დისკურსის აღმავლობა, აღნიშნულ სივრცეში ბევრი პოზიტიური ცვლილება მოხდა. გამოეყოფ მხოლოდ რამდენიმე მათგანს: მოხდა სილაბუსების ფორმალიზება და სასწავლო პროცესის მართვა საგრძნობლად დაიხვეწა, მნიშვნელოვნად გაიზარდა სტუდენტებისა და აკადემიური პერსონალის საერთაშორისო მობილობა, რასაც თან მოჰყვა უმაღლესი განათლების სივრცეში სწავლა-სწავლების შესახებ ახალი იდეებისა და კონცეფციების გავრცელება. რა თქმა უნდა, პოზიტიური ცვლილებების ჩამონათვალი მხოლოდ ამ მოვლენებით არ ამოიწურება.

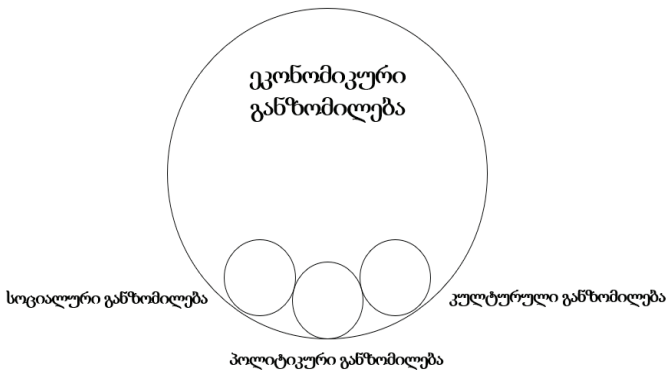
თუმცა, ამ დადებით ცვლილებებს თან ახლავს მთელი რიგი არასასურველი ტენდენციებიც. მივუთითებ რამდენიმე მათგანზე: ფართო გავრცელება იმ შეხედულებისა, რომლის თანახმად ყველაფერი „გაზომვადია“ (სწავლის შედეგები, მეცნიერთა პროდუქტიულობა, საგანმანათლებლო პროგრამის ეფექტურობა და სხვ.); უნივერსიტეტის ფუნქციონირების უმთავრეს კონტექსტად საბაზრო განზომილების მიჩნევა და დანარჩენი (არაეკონომიკური) განზომილებების უგულბელებოფა; უნივერსიტეტის დანიშნულების, უმაღლესი განათლების მიზნებისა და აკადემიური აქტივიზმის შესახებ კრიტიკული დისკურსის სისუსტე და სხვ. შესაბამისად, საჭიროდ მიმაჩნია უმაღლესი განათლების შესახებ არსებულ დისკურსში სხვა განზომილებების „შეტანა“ და ამის მეშვეობით გაბატონებული დისკურსისთვის, ასე ვთქვათ „ფრთების შეკვეცა“ იმისთვის, რათა უმაღლესი განათლება პროგრესული და ჰუმანისტური განათლების კერად იქცეს და არა გააბსოლუტიზებული მენეჯერიალიზმის პოლიტიკის ასპარეზად.

ქვემოთ უნივერსიტეტის დანიშნულება ოთხი განზომილების კონტექსტშია განხილული:

რა პასუხისმგებლობები აკისრია უნივერსიტეტს? ფილოსოფიური ანალიზი

- **სოციალური განზომილება** – ამ განზომილებაში შედის ისეთი საკითხები, როგორებიცაა სიღარიბე და სოციალური უთანასწორობა, განათლების ხელმისაწვდომობა და სხვ.
- **ეკონომიკური განზომილება** – აღნიშნული განზომილება მოიცავს შრომის ბაზართან, დასაქმებასთან და მოგების მიღებასთან დაკავშირებულ საკითხებს.
- **პოლიტიკური განზომილება** – ეხება დემოკრატიისა და დემოკრატიული ღირებულებების, სამოქალაქო საზოგადოების, სამოქალაქო პასუხისმგებლობის და მსგავს საკითხებს.
- **კულტურული განზომილება** – აერთიანებს ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა ინტერკულტურული დიალოგი, კულტურული იმპერიალიზმი, პოსტკოლონიური მდგომარეობა და სხვ.

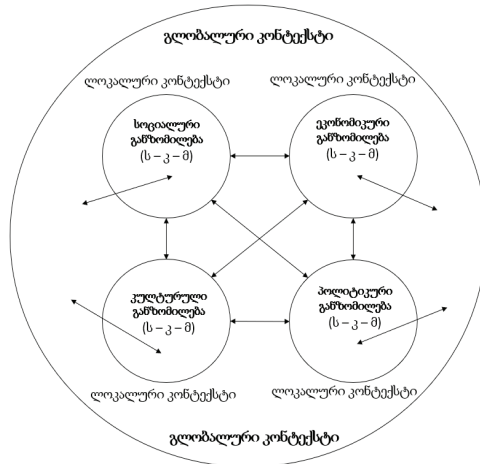
როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, ქართულ უმაღლეს განათლებაში დღესდღეობით გაბატონებული მდგომარეობა ეკონომიკურ განზომილებას/დისკურსს უჭირავს. მიუხედავად იმისა, რომ დანარჩენი განზომილებები უნივერსიტეტების მისიებში სიტყვიერად ყოველთვის ასახულია, პრაქტიკულ სინამდვილეში ეს განზომილებები ეკონომიკური განზომილების ლოგიკასა და მოთხოვნებს ექვემდებარება (იხ. სურ. 1). შესაბამისად, ჩნდება საჭიროება, რომ სათანადო ყურადღება მიექცეს ამ უგულებელყოფილ განზომილებებს.



სურათი 1

თითოეული განზომილების ფარგლებში მე გამოვყოფ **სამ ურთიერთდაკავშირებულ მიმართულებას – სწავლებას, კვლევას და მოქმედებას**⁴⁴ (ს – კ – მ) – და **ლოკალურ და გლობალურ კონტექსტებს**, რომელთა ნიაღშიც აღნიშნული განზომილებები (და მიმართულებები) ურთიერთქმედებენ. თითოეული განზომილებისთვის არსებული მიმართებები შემდეგი სახით შეიძლება იქნეს გამოხატული (იხ. ასევე, სურ. 2)

- **სოციალური განზომილება:** ლოკალური კონტექსტი ↔ სწავლება ↔ კვლევა ↔ მოქმედება ↔ გლობალური კონტექსტი
- **ეკონომიკური განზომილება:** ლოკალური კონტექსტი ↔ სწავლება ↔ კვლევა ↔ მოქმედება ↔ გლობალური კონტექსტი
- **პოლიტიკური განზომილება:** ლოკალური კონტექსტი ↔ სწავლება ↔ კვლევა ↔ მოქმედება ↔ გლობალური კონტექსტი
- **კულტურული განზომილება:** ლოკალური კონტექსტი ↔ სწავლება ↔ კვლევა ↔ მოქმედება ↔ გლობალური კონტექსტი



სურათი 2

44 „მოქმედებაში“ ვგულისხმობ ყველა იმ აქტივობას, რომელიც სცდება სწავლებისა და კვლევის პროცესების ფარგლებს და რომელთა მიზანი არსებული მდგომარეობის შეცვლაა (მაგალითად, აკადემიური აქტივიზმი, ინსტიტუციის მიერ განხორციელებული ექსტრა-აკადემიური ქმედებები და სხვ.). კონკრეტული მაგალითები ქვემოთ იქნება მოყვანილი.

როგორც მოცემული გამოსახულებიდან ჩანს, იდეალურ შემთხვევაში სოციალურ, კულტურულ, პოლიტიკურ და ეკონომიკურ განზომილებებს შორის არსებული მიმართებები დომინირება/დაქვემდებარებაში კი არ ვლინდებიან, არამედ ურთიერთდახმარებაში გამოიხატებიან. აქ ისიც უნდა იქნეს გათვალისწინებული, რომ თანამედროვე გლობალიზებული სამყაროს პირობებში, ამ ოთხი განზომილებიდან თითოეული, თავისი უშუალო ლოკალური კონტექსტის (ქვეყანა, რეგიონი) გარდა, განსხვავებული ხარისხით, მაგრამ მაინც ურთიერთქმედებს გლობალურ კონტექსტთან.

თუკი მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის ცნებას აღნიშნულ გამოსახულებას მივუყენებთ, მაშინ შესაძლებელია, ვისაუბროთ კონკრეტულ ნაბიჯებზე, რომლებიც მოცემულ განზომილებებში შეიძლება განხორციელდეს. მაგალითად, **სოციალურ განზომილებაში უნივერსიტეტის მიზანი სოციალური უთანასწორობის შემსუბუქება უნდა იყოს**. უფრო მეტიც, უნივერსიტეტმა ამ მიმართულებით მაქსიმალური ძალისხმევა უნდა გაწიოს. დღესდღეობით ქართულ უნივერსიტეტებს ასეთი მიზანი არა აქვთ: ისინი უფრო მეტად შეიძლება შევადაროთ აკადემიური ხარისხების მიმნიჭებელ კონვეიერს, ვიდრე სოციალური პრობლემების გადაჭრაზე ორიენტირებულ ინსტიტუციას.

თუმცა, აქ აუცილებლად უნდა იქნეს გათვალისწინებული შემდეგი გარემოებაც: სოციალურ განზომილებაში მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღებით უნივერსიტეტმა ხელი არ უნდა შეუწყოს იმას, რასაც მიღერი „მსხვერპლის მენტალობას“ (victim mentality) უწოდებს.⁴⁵ მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის ფარგლებში უნივერსიტეტის მიერ განხორციელებულმა ღონისძიებებმა ხელი უნდა შეუწყოს იმ ჯგუფის გააქტიურებას, რომელთან მიმართებაშიც აღნიშნული ღონისძიებები განხორციელდა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, უნივერსიტეტის მხრიდან გადადგმული ნაბიჯები ნაკლებად პრივილეგირებულ ჯგუფებში უმოქმედობასა და

45 იხ. D. Miller, *National Responsibility and Global Justice*, გვ. 7 და 108.

შემდგომი დახმარების პასიურ მოლოდინს კი არ უნდა იწვევდეს, არამედ უბიძგებდეს მათ ისეთი აქტიურობებისკენ, რომელთა შედეგად მათი მდგომარეობა ადრინდელთან შედარებით უფრო გაუმჯობესდება.

აღნიშნულის გათვალისწინებით, **სოციალური განზომილების ლოკალურ კონტექსტში** მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე ალების ნიმუში იქნება ის შემთხვევა, როდესაც, უნივერსიტეტი, საკუთარი პროფილისა და გეოგრაფიული მდებარეობის გათვალისწინებით, გარკვეულ სოციალურ ჯგუფებს თავისუფალ (და უფასო!) სასწავლო კურსებს შესთავაზებს. აღნიშნული საგანმანათლებლო კურსების თემატიკა, შესაძლოა, მეტად მრავალფეროვანი იყოს (მენარმეობა, ბიზნეს-გეგმის შედგენა, უცხო ენები, კომპიუტერული პროგრამები, მებაღეობა, მეფუტკრეობა და ა.შ.) და ამა თუ იმ პროგრამის განხორციელება დამოკიდებულია იმ რესურსზე, რომელიც მოცემულ უნივერსიტეტს გააჩნია. დიდი ალბათობით, ამ მხრივ უნივერსიტეტი უფრო მეტად ფოკუსირებული იქნება იმ გეოგრაფიულ რეგიონზე, რომელშიც ის მდებარეობს, თუმცა, ახალი კორონავირუსის გლობალური პანდემიის შედეგად ონლაინ-სწავლების ტექნოლოგიების სწრაფი განვითარება უნივერსიტეტებს საშუალებას აძლევს, გასცდნენ თავიანთ უშუალო რეგიონს და საკუთარი აქტივობები მთელი ქვეყნის მასშტაბით განახორციელონ. რაც შეეხება **სოციალური განზომილების გლობალურ კონტექსტს**, უნივერსიტეტებს შეუძლიათ, აღნიშნული კურსები უცხოელ სტუდენტებს შესთავაზონ (მათი საჭიროებებიდან გამომდინარე).

ზემოთქმული ეხებოდა თითოეულ განზომილებაში ჩემს მიერ გამოყოფილი სამი მიმართულებიდან (სწავლება – კვლევა – მოქმედება) მხოლოდ ერთს: სწავლებას. თუმცა, კურიკულუმში მომსახურების სწავლების (service learning) ინტეგრირებით და ამ კომპონენტის მაქსიმალური გააქტიურებით უნივერსიტეტს შეუძლია, სწავლების მიმართულება მოქმედების მიმართულებას დაუკავშიროს (მაგალითად, სტუდენტები შესაძლოა, დაეხმარნონ დამწყებ მენარმეებს ბიზნეს-გეგმის შედგენაში, ან უცხო ენების ათვისებაში დაეხმარონ ტურისტულ სექტორში თვით-

დასაქმებულ პირებს). სოციალურ განზომილებაში მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის ქონა ნიშნავს, რომ უნივერსიტეტი გაატარებს ისეთ საშინაო პოლიტიკას, რომლის ფარგლებში აღნიშნული ღონისძიებები ყველა ფაკულტეტსა და საგანმანათლებლო პროგრამაზე გატარდება. რაც შეეხება კვლევას, უნივერსიტეტს შეუძლია, დააფინანსოს კვლევა, რომელიც სოციალური უთანასწორობის, სიღარიბისა და სოციალური ექსკლუზიის შესწავლაზეა ორიენტირებული. კურიკულუმში ეს, შესაძლოა, გამოიხატოს ისეთი თემების შეტანით, რომლებიც სტუდენტთა „სოციოლოგიური წარმოსახვის“⁴⁶ განვრცობისკენაა მიმართული (სტუდენტთა გათვითცნობიერებულობის გაზრდა მათთვის სოციალური უთანასწორობის პრობლემის შესახებ ინფორმაციის მიწოდებით და მომსახურების სწავლებასთან მისი დაკავშირებით). ამრიგად, როგორც ვხედავთ, იდეალურ შემთხვევაში სოციალურ განზომილებაში (და სხვა განზომილებებშიც) სამივე მიმართულება – სწავლება, კვლევა და მოქმედება – ორგანულად უნდა იყოს ერთმანეთთან დაკავშირებული.

მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა კულტურული განზომილების ლოკალურ კონტექსტში შეიძლება გამოიხატოს უნივერსიტეტების ძალისხმევაში, ხელი შეუწყონ ისეთი გარემოს შექმნას, რომლის ნიაღშიც ინტერკულტურული დიალოგი ეფექტურად განხორციელდება. ამ მხრივ აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ 2014 წლის აღწერის თანახმად, საქართველოს მოსახლეობის 6%-ს ეთნიკური აზერბაიჯანელები წარმოადგენენ, თითქმის 5%-ს კი – ეთნიკური სომხები.⁴⁷ მიუხედავად

46 ტერმინი „სოციოლოგიური წარმოსახვა“ მომდინარეობს ამერიკელი სოციოლოგის ჩარლზ რაიტ მილსის ამავე სახელწოდების მქონე ნაშრომიდან. სოციოლოგიური წარმოსახვა გულისხმობს ინდივიდის უნარს, ფართო სოციალურ და ისტორიულ კონტექსტში გაიაზროს საკუთარი გამოცდილებები და ის პოზიცია, რომელიც მას საზოგადოებაში უკავია. იხ. Christopher Andrews, “Sociological imagination”, in: *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Edited by George Ritzer, Blackwell, 2007, გვ. 4604-4606.

47 იხ. რუსუდან ამირეჯიბი, კახა გაბუნია, „საქართველოს უმცირესობები: ინტეგრაციის გზაზე არსებული ბარიერების ნგრევა“, <https://carnegieendowment.org>.

ამისა, ქართველი მოსახლეობის საგრძნობი ნაწილი სომხური და აზერბაიჯანული კულტურის შესახებ სათანადო ინფორმაციას არ ფლობს. იგივე შეიძლება ითქვას აფხაზური და ოსური კულტურების შესახებაც. ეთნიკური უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის კუთხით ქართული სახელმწიფოს მხრიდან მუდმივად ხორციელდება გარკვეული პროგრამები, თუმცა უნივერსიტეტებს შეუძლიათ, ამ კუთხით საკუთარ თავზე აიღონ თავიანთი წილი მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა: 1. სწავლების მიმართულება: ა). კურიკულუმში შესაძლებელია, შეტანილი იქნეს არჩევითი ან არჩევითი სავალდებულო კურსები მეზობელი ქვეყნების, ან საქართველოში მაცხოვრებელი ეროვნული უმცირესობების კულტურების შესახებ; ბ). უნივერსიტეტებს შეუძლიათ, გაააქტიურონ საკუთარი როლი ეროვნული უმცირესობებისათვის ინტეგრაციის საკითხში მათთვის ქართული ენის კურსების შეთავაზებით; 2. მოქმედების მიმართულება: უნივერსიტეტებს შეუძლიათ, მომსახურების სწავლება ეთნიკური უმცირესობების კონტექსტს მოარგონ და შესაბამისი აქტივობები მოცემულ ჯგუფებთან მიმართებით განახორციელონ; 3. კვლევის მიმართულება: სწავლებისა და მოქმედების მიმართულებებთან კოორდინირება შეუძლიათ იმ კვლევით ცენტრებს, რომლებიც მოცემულ თემატიკას შეისწავლიან (არმენოლოგიის, თურქოლოგიის და ა.შ. ჭრილში).

კულტურული განზომილების გლობალური კონტექსტი მოიცავს ისეთ საკითხებს (გლობალურ ჭრილში), როგორებიცაა გლობალიზაცია, მიგრაცია, ინტერკულტურული დიალოგი, კულტურული იმპერიალიზმი და სხვ. უნივერსიტეტების მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა ამ კუთხით, შესაძლოა, გამოიხატოს კურიკულუმში (განსაკუთრებით, საბაკალავრო დონეზე) ისეთი დისციპლინების შეტანით, რომლებშიც ყურადღება იქნება გამახვილებული კულტურულ მრავალფეროვნებასა და ინტერკულტურულ დიალოგზე.⁴⁸ შესაძლებელია, ასევე,

48 ამ ჭრილში საინტერესოა პენი ენსლინის სტატია „ევროპა და პოსტ-კოლონია: შესაძლებლობები კოსმოპოლიტიზმისთვის“, სადაც იგი ჯ. დელანტიზე დაყრდნობით კოსმოპოლიტიზმისა და პოსტკოლონიური

ინტერვენციები კონკრეტული პროგრამების ფარგლებშიც: მაგალითად, ფილოსოფიის პროგრამაში შესაძლებელია ინტერკულტურული ფილოსოფიის კურსის ინტეგრირება, ხოლო საქართველოში არსებული ისეთი პროგრამებისთვის, რომლებზეც უცხოელი სტუდენტები სწავლობენ, შესაძლებელია საქართველოსა და ზოგადად, კავკასიის შესახებ ინფორმაციის მინოდება საგანგებოდ ამ მიზნით შექმნილი სასწავლო კურსის ფარგლებში. ამ შემთხვევაში მოქმედებისა და კვლევის მიმართულებები შეიძლება ლოკალური კონტექსტის ანალოგიური იყოს (უცხოელი სტუდენტების ჩართვა მომსახურების სწავლებაში, რომელიც ქართულ კონტექსტში ხორციელდება; გლობალიზაციის, მიგრაციის, ინტერკულტურული დიალოგის კვლევა და კვლევის პროცესის კოორდინირება სწავლებასა და მოქმედებასთან).

პოლიტიკური განზომილების ლოკალურ კონტექსტში უნივერსიტეტებმა ხელი უნდა შეუწყონ თავისუფალი და კრიტიკული აზროვნების განვითარებას. საუნივერსიტეტო სივრცეში დემოკრატიული მმართველობის განვითარების მიზნით ისინი, ასევე, აქტიურად უნდა ესწრაფოდნენ სათათბირო (დელიბერაციული) დემოკრატიის პრინციპებისა და პრაქტიკების და-

თეორიის სინთეზირებას ცდილობს. შოტლანდიისა და მალაგის შორის არსებული საგანმანათლებლო ურთიერთობის ანალიზის საფუძველზე ენსლინი მიიჩნევს, რომ კოსმოპოლიტური საგანმანათლებლო პრაქტიკა პოსტკოლონიურ ელემენტებს უნდა შეიცავდეს. „კურიკულუმი, რომელიც ერთსა და იმავე დროს კოსმოპოლიტურიც იქნება და პოსტკოლონიურიც, ცალსახად საკვანძო როლს შეასრულებს საკუთარი თავისა და სხვების გაგების პროცესში.“ იხ. Penny Enslin, “Europe and the Post Colony: Possibilities for Cosmopolitanism”, in: *Cosmopolitanism: Educational, Philosophical and Historical Perspectives*, edited by Marianna Papastephanou, Springer, 2016, გვ. 161. ქართული უმაღლესი განათლების კონტექსტში ეს მიდგომა შეიძლება გამოვლინდეს კურიკულუმში ისეთი სასწავლო კურსების ინტეგრირებით, რომელთა ფარგლებშიც ყურადღება თანაბრად იქნება გამახვილებული ჩვენს კოლონიურ წარსულზე (რუსეთის იმპერია და სსრკ), რეგიონში ჩვენი მეზობელი ერების (აფხაზები, აზერბაიჯანელები, თურქები, ოსები, სომხები და სხვ.) გამოცდილებებზე და გლობალურ პროცესებზე, რომლებიც მთლიანად რეგიონზე ახდენს გავლენას. იგივე შეიძლება ითქვას კვლევასთან მიმართებითაც.

ნერგვას (ამ მხრივ ქართულ საუნივერსიტეტო სივრცეში ჯერ კიდევ დიდი ძალისხმევაა გასანევი). სწავლების მიმართულებით მიზანშეწონილი იქნება შესაბამისი საგნების შემოტანა (მაგალითად, „დემოკრატიის საფუძვლები“, „დემოკრატიული თეორია და პრაქტიკა“), რაც შესატყვისი პრაქტიკებით (სტუდენტთა და აკადემიური პერსონალის ჩართულობის ზრდა უნივერსიტეტის მართვის პროცესში, ცენტრალიზებული სტუდენტთა თვითმმართველობის ნაცვლად სტუდენტთა თავისუფალი და დეცენტრალიზებული გაერთიანებების წახალისება და ა.შ.) იქნება გამყარებული (მოქმედების მიმართულება). რაც შეეხება კვლევის მიმართულებას, ეს, შესაძლოა, გამოიხატოს დემოკრატიის კვლევებში ინდივიდუალურ ან ინსტიტუციონალურ (კვლევითი ცენტრების) დონეზე.

პოლიტიკური განზომილების გლობალურ კონტექსტი სწავლებისა და კვლევის კუთხით ასახვას ჰპოვებს **გლობალური დემოკრატიის**⁴⁹ თემატიკაზე აქცენტირებაში. საქართველოს გეოპოლიტიკური მდგომარეობიდან გამომდინარე (ევროკავშირისკენ სწრაფვა და ამ პროცესის თანმხლები დაძაბულობები, სახელმწიფოს „სუვერენიტეტის კლების“ პროცესი, გლობალური ფაქტორების გავლენის ზრდა და სხვ.), ეს საკითხი ერთობ აქტუალურია. გლობალური დემოკრატიის საკითხების კვლევა და მათ შესახებ სტუდენტების ინფორმირება განსაკუთრებულ დატვირთვას იძენს თანამედროვე ეპოქაში, როდესაც დემოკრატია გლობალურ კრიზისს განიცდის. სწავლებისა და კვლევის მიმართულებებთან ერთად, მნიშვნელოვანი როლი შეიძლება ითამაშოს საერთაშორისო სამთავრობო და არასამთავრობო ორგანიზაციებთან/ცენტრებთან (მაგალითად, ევროპარლამენტი, ეროვნული დემოკრატიული ინსტიტუტი და სხვ.) თანამშრომლობამაც (მოქმედების მიმართულება).

49 გლობალური დემოკრატია აკადემიური კვლევის სფეროა, რომელიც გლობალური პოლიტიკური სისტემის ფარგლებში დემოკრატიის განვითარების შესაძლებლობებს აანალიზებს. უფრო ვრცლად იხ. Jonathan Kuyper, “Global Democracy”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu..>

ზემოთ მოცემული იყო უნივერსიტეტის მიერ მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღებისა და შესაბამის განზომილებაში/კონტექსტში⁵⁰ მოქმედების ზოგადი მონახაზი (გარკვეული კონკრეტული მოქმედებების მითითების ჩათვლით). მაგრამ როგორ უნდა განაწილდეს პასუხისმგებლობა უნივერსიტეტის შიგნით? კონკრეტულად რას ვგულისხმობთ, როდესაც ვამბობთ, რომ უნივერსიტეტს **აქვს** პასუხისმგებლობა, გააკეთოს ესა და ეს? საუნივერსიტეტო საზოგადოება სტუდენტების, პროფესორ-მასწავლებლებისა და ადმინისტრაციული პერსონალის ერთობლიობას წარმოადგენს. როდესაც აცხადებენ, რომ უნივერსიტეტს აქვს გარკვეული პასუხისმგებლობა, რომელ ჯგუფს ეხება ეს ყველაზე მეტად? ან იქნებ პასუხისმგებლობა თანაბრად უნდა იქნეს განაწილებული აღნიშნულ ჯგუფებს შორის? აღნიშნული შეკითხვები საკმაოდ რთულია იმისთვის, რათა წინამდებარე სტატიის ფარგლებში მათზე ამომწურავი პასუხი იქნეს გაცემული. თუმცა, მილერის შეხედულებებზე დაყრდნობით მიმაჩნია, რომ მაინც შესაძლებელია ამ კუთხით ზოგადი კონტურების მოხაზვა. პირველ რიგში, ბევრი რამაა დამოკიდებული, თუ **რამდენად დემოკრატიულია უნივერსიტეტი**, რამდენად რეალურია უნივერსიტეტის მართვაში სტუდენტებისა და პროფესორ-მასწავლებლების ჩართულობა. თუკი საუნივერსიტეტო პოლიტიკას ფაქტობრივად ე.წ. „ტოპ-მენეჯერთა“ მცირე წრე წარმართავს, ხოლო ადმინისტრაციის დანარჩენი წევრები, სტუდენტები და პროფესორ-მასწავლებლები არ არ ჩართულნი გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში და ისინი მათ შესახებ *post factum* იგებენ, მაშინ, რა თქმა უნდა, გადაწყვეტილებებზე უშუალო პასუხისმგებლობას მათ ვერ დავაკისრებთ. თუმცა, იმ შემთხვევაში, როდესაც, მათი აზრით, რომელიმე განზომილებაში (სოციალურ-ეკონომიკური, კულტურული, პოლიტიკური) უნი-

50 ეკონომიკური განზომილების ლოკალური და გლობალური კონტექსტები ცალკე განხილული არ მაქვს, რადგან, მოცემულ შემთხვევაში, სოციალური განზომილების წიაღში არსებული მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობა ეკონომიკურ განზომილებაშიც გადამაქვს.

ვერსიტეტის მხრიდან ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა აუცილებლობას ნარმოადგენს, მათ აქვთ უფლება (და მორალური ვალდებულებაც), ღიად გამოხატონ საკუთარი თვალსაზრისი⁵¹ და მათ ხელთ არსებული რესურსები შესაბამისი მიმართულებით ნარმართონ (მაგალითად, პროფესორ-მასწავლებლების ჯგუფმა/ფაკულტეტმა/კვლევითმა ცენტრმა, შესაძლოა, შეიმუშავოს სასწავლო კურსი (მენარმეობის საფუძვლები, უცხო ენების კურსი და ა.შ.), რომელსაც უფასოდ შესთავაზებს მოქალაქეთა გარკვეულ სეგმენტს; შესაძლოა, სტუდენტებს გაუჩნდეთ ინიციატივა ინტერკულტურული დიალოგის ნარმართვის შესახებ და ამ მიმართულებით გარკვეული შეხვედრები/ლონისძიებები დაგეგმონ და ა.შ.).

რა თქმა უნდა, შეუძლებელია, რომ რომელიმე უნივერსიტეტმა ყველა განზომილების ყველა კონტექსტი და მიმართულება თანაბრად განავითაროს. ამა თუ იმ განზომილებაში უნივერსიტეტის მიერ მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღება, პირველ რიგში, დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად აცნობიერებს უნივერსიტეტი საკუთარ პასუხისმგებლობას მოცემული მიმართულებით. გარდა ამისა, აქ საკვანძო როლს ასრულებს უნივერსიტეტის რესურსებიც. ბუნებრივია, დიდ და მრავალპროფილურ უნივერსიტეტს, რომელიც დიდ ფინანსებს განკარგავს, უფრო კომპლექსური მოქმედებების განხორციელება შეუძლია, ვიდრე შეზღუდული რესურსების მქონე რეგიონალურ უნივერსიტეტს. თუმცა, თუკი ზემოთ მოცემულ მონახაზს იდეალურ შემთხვევად გავიაზრებთ, მაშინ უპირველეს ყოვლისა, გადამწყვეტი აღმოჩნდება **უნივერსიტეტის** (სტუდენტების, პროფესორ-მასწავლებლების,

51 იხ., ასევე, P. Gibbs, "Why academics should have a duty of truth telling in an epoch of post-truth?" *Higher Education* 78 (2019), <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0354-y>. აღსანიშნავია, რომ გიბსის ანალიზზე გავლენა მოახდინა პარესისს, ანუ გაბედული საუბრის ფუკოსეულმა ინტერპრეტაციამ. იხ. P. Gibbs, "Why academics should have a duty of truth telling in an epoch of post-truth?", გვ. 7. პარესისს შესახებ იხ. მიშელ ფუკო, „ცინიკოსები და მათი ხერხები (1983 წლის ლექციიდან)“, თარგმნა გაგა ლომიძემ. იხ. „ჩვენი მწერლობა“, 43 (121), 25-30 ოქტომბერი, 2002 წ., გვ. 1-2.

ადმინისტრაციული პერსონალის) **მზაობა, აღიქვას საკუთარი თავი პასუხისმგებლობის მქონე სუბიექტად და შესაბამისად იმოქმედოს.** სტიმული ამ შემთხვევაში უნდა იყოს იმის გაცნობიერება, რომ სოციალურ-ეკონომიკურ, კულტურულ და პოლიტიკურ განზომილებებში მთელი რიგი პრობლემები არსებობს, რომელთა აღმოფხვრა (მთლიანად თუ არა, ნაწილობრივ მაინც) საკუთარი მოქმედებებით სწორედ მოცემულ უნივერსიტეტს შეუძლია. ამრიგად, უნივერსიტეტმა აღნიშნულ განზომილებებს და მათში არსებულ პრობლემებს საუნივერსიტეტო სივრცეში **ადგილი** უნდა მიუჩინოს.

ადგილის მეტაფორის შემოტანით ჩვენ ისევ ვეხებით **უნივერსიტეტს როგორც ადგილს.** თავის ნაშრომში „შენება – ცხოვრება – აზროვნება“ (1951 წ.) მარტინ ჰაიდეგერი ადგილზე საუბრისას აღნიშნავს, რომ ადგილი არის ის, რაც სივრცეს შემოიკრებს, ადგილი შემომკრებია.⁵² უნივერსიტეტიც ადგილია, ისეთი ადგილი, რომელიც განსხვავებულ განზომილებებს (სოციალურს, ეკონომიკურს, პოლიტიკურს, კულტურულს) თავის ირგვლივ შემოიკრებს. ტრადიციული აზრით, ის, ასევე, პროფესორ-მასწავლებლებისა და სტუდენტების ერთიანობაა. ის არის ადგილი, რომელიც პროფესორ-მასწავლებლებსა და სტუდენტებს შემოიკრებს. ზემოთ ჩვენს მიერ განხილული ავტორების (ბარნეტი, გიბსი) მიერ შემოტანილი ასოციაციური ველის კონტექსტში შეიძლება ითქვას, რომ **ადგილი გულისხმობს ზრუნვას, ხოლო ზრუნვა – პასუხისმგებლობის გრძნობასა და ძალისხმევას.** არ არსებობს ზრუნვა პასუხისმგებლობის

52 იხ. Martin Heidegger, “Bauen – Wohnen – Denken”. In: M. Heidegger, *Gesamtausgabe*. Bd. 7: *Vorträge und Aufsätze*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000, გვ. 154 და შმდ; ინგლისურენოვანი გამოცემისთვის იხ. Martin Heidegger, “Building – Dwelling – Thinking”, in: M. Heidegger, *Poetry, Language, Thought*. Translated and Introduction by Albert Hofstadter. New York: Harper Colophon Books, 1975, გვ. 152 და შმდ. ქართული გამოცემისთვის იხ. მარტინ ჰაიდეგერი, „შენება, ცხოვრება, აზროვნება“, თარგმნა ნანა გოგოლაშვილმა, „ქართული აღმანახი“, თბილისი: საქართველოს საპატრიარქოს წმინდა თამარ მეფის სახ. უნივერსიტეტი, 2016 (1), გვ. 243-251. იხ., ასევე, გ. თავაძე, „ფილოსოფიური გეოგრაფია: ისტორია, პრობლემები, პერსპექტივები“, გვ. 130 და შმდ.

გრძნობისა და სათანადო ძალისხმევის გარეშე. შესაბამისად, უნივერსიტეტი – ეს უნდა იყოს ადგილი, სადაც პასუხისმგებლობის გრძნობის მქონე პროფესორ-მასწავლებლები, სტუდენტები და ადმინისტრაციული პერსონალი ზრუნავენ ერთმანეთზე და იმ განზომილებებზე, რომელთა წიაღშიც უნივერსიტეტი არსებობს. ასეთი ზრუნვა უწყვეტ ძალისხმევას მოითხოვს. მაგრამ სხვა რა არის ადამიანი, თუ არა უწყვეტი ძალისხმევა?⁵³

გამოყენებული ლიტერატურა

(ბმულებზე წვდომის უკანასკნელი თარიღი: 18.11.2022)

ამირეჯიბი, რ., გაბუნია, კ., „საქართველოს უმცირესობები: ინტეგრაციის გზაზე არსებული ბარიერების ნგრევა“, https://carnegieendowment.org/files/Amirejibi_Gabunia_Georgia_Minorities_Georgian_Translation.pdf

თავაძე, გ. „ფილოსოფიური გეოგრაფია: ისტორია, პრობლემები, პერსპექტივები“, თბილისი: „ნეკერი“, 2016 წ.

მამარდაშვილი, მ. „ცნობიერება და ცივილიზაცია“, თარგმნა დ. უჩანეიშვილმა, თბილისი: „აქტი“, 2020 წ.

ფუკო, მ. „ცინიკოსები და მათი ხერხები (1983 წლის ლექციიდან)“, თარგმნა გ. ლომიძემ. იხ. „ჩვენი მწერლობა“, 43 (121), 25-30 ოქტომბერი, 2002 წ., გვ. 1-2.

ჰაიდეგერი, მ. „შენება, ცხოვრება, აზროვნება“, თარგმნა ნ. გოგოლაშვილმა, „ქართული აღმანახი“, თბილისი: საქართველოს საპატრიარქოს წმინდა თამარ მეფის სახ. უნივერსიტეტი, 2016 (1), 243-251.

Althusser L. *On the Reproduction of Capitalism. Ideology and Ideological State Apparatuses*. Preface by E. Balibar, introduction by J. Bidet, translated by G. M. Goshgarian, London and New York: Verso, 2014.

Andrews, C. “Sociological imagination”, in: *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Edited by G. Ritzer, Blackwell, 2007, 4604-4606.

Barnett, R. (ed.) *The Future University: Ideas and Possibilities*. New York and London: Routledge, 2012.

53 იხ. მერაბ მამარდაშვილი, „ევროპული პასუხისმგებლობა“, წიგნში: მერაბ მამარდაშვილი, „ცნობიერება და ცივილიზაცია“, თარგმნა დ. უჩანეიშვილმა, თბილისი: „აქტი“, 2020 წ., გვ. 38.

- Barnett, R. *The Philosophy of Higher Education: A Critical Introduction*, London and New York: Routledge, 2022.
- Barnett, R. *The Ecological University: A Feasible Utopia*, London and New York: Routledge, 2018.
- Bengtsen, S. S. E., Barnett, R. (eds.), *The Thinking University: A Philosophical Examination of Thought and Higher Education*, Springer, 2018.
- Brock, G. "Global Justice", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition), E. N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/justice-global/>
- Brooks, T. "Global Justice and Politics", in: *The Routledge Companion to Social and Political Philosophy*. Edited by G. Gaus and F. D'Agostino. New York: Routledge, 2013, 517-525.
- Deleuze, G., Guattari, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Les éditions de Minuit, 1991.
- Enslin, P. "Europe and the Post Colony: Possibilities for Cosmopolitanism", in: *Cosmopolitanism: Educational, Philosophical and Historical Perspectives*. Edited by M. Papastephanou, Springer, 2016, 151-162.
- Gibbs, P. *Why Universities Should Seek Happiness and Contentment*, London: Bloomsbury, 2019.
- Gibbs, P. "Why academics should have a duty of truth telling in an epoch of post-truth?" *Higher Education* 78 (2019), <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0354-y>
- Gibbs, P. *Trusting in the University: The Contribution of Temporality and Trust to a Praxis of Higher Learning*, New York: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- "Global Responsibility", University of Cologne, <https://portal.uni-koeln.de/international/global-responsibility>
- Heidegger M. "Bauen – Wohnen – Denken". In: M. Heidegger, *Gesamtausgabe*. Bd. 7: *Vorträge und Aufsätze*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000, 145-164.
- Heidegger M. "Building – Dwelling – Thinking", in: M. Heidegger, *Poetry, Language, Thought*. Translated and Introduction by A. Hofstadter. New York: Harper Colophon Books, 1975.
- Herder, J. Go. von, *Outlines of a Philosophy of the History of Man*. Translated by T. Churchill. London: J. Johnson/L. Hansard, 1803.
- Kuyper, J. "Global Democracy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), E. N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/global-democracy/>

- Miller, D. *National Responsibility and Global Justice*, Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Nagel, T. "The Problem of Global Justice," *Philosophy and Public Affairs*, 33 (2005), 113-147.
- Readings, B. *The University in Ruins*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- "Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research", Council of Europe, Committee of Ministers, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d5dae
- "Responsible University Statement", Durham University, <https://www.dur.ac.uk/about/shaped/responsible/>
- Risse, M. "Global Justice", in: *The Oxford Handbook of Political Philosophy*. Edited by D. Estlund. Oxford: Oxford University Press, 2012, 261-278;
- Risse, M. *On Global Justice*, Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2012.
- Smiley, M. "Collective Responsibility", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 Edition), E. N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/collective-responsibility/>
- Sørensen M. P., Geschwind, L., Kekäle, J., Pinheiro, R. (eds.), *The Responsible University: Exploring the Nordic Context and Beyond*. Palgrave Macmillan, 2019.

უმაღლესი განათლების სისტემა საქართველოში: ინტელექტუალი vs პროფესორი?

გიორგი მასალკინი

არის თუ არა ეს ორი ცნება – ინტელექტუალი და პროფესორი – იდენტური საქართველოს საუნივერსიტეტო სივრცისთვის? და თუ ეს ასე არ არის, ან, თუ ეს ყოველთვის ასე არ არის, მაშინ რა არის ამის მიზეზი და რა რისკების მატარებელია ამ ცნებების არაიდენტურობა საქართველოს განათლების სისტემისთვის და, ზოგადად, საზოგადოებისთვის?

ტერმინები „ინტელექტუალი“ და „უნივერსიტეტის პროფესორი“ წინამდებარე სტატიაში სპეციფიკურ კონტექსტშია გააზრებული. საუბარი ეხება, ძირითადად, საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემას და ამ სისტემის შემადგენელ ჰუმანიტარულ სფეროს, რომელიც ფილოსოფიის სწავლების პრიზმიდანაა დანახული. რაც შეეხება ტერმინს „ინტელექტუალი“, ის აქ „დასავლური“, ნიცშესეულ-ჰაბერმასეული გაგების კონტექსტშია გააზრებული: ინტელექტუალი არის ის, ვინც ეპოქის დისკურსული სააზროვნო მასალის კრიტიკული ფილტრაციის მეშვეობით, გარკვეულ რჩეულ თემებზე ახდენს საზოგადოების კონცეტირებას; ვინც აფიქსირებს საზოგადოების წინაშე მდგომ მთავარ გამოწვევებს და მათზე ადეკვატური პასუხების გაცემას ცდილობს.¹

„კლასიკური ინტელექტუალის“ საქმიანობისთვის დამახასიათებელია ის, რასაც ნიცშე „სკანდალს“ უწოდებდა. „სკანდალი“, რომელიც ხშირად ახლავს ყველაფერს, რაც არ ჯდება

1 შდრ. Юрген Хабермас, «Первым почуять важное. Что отличает интеллектуала». Журнал *Неприкосновенный запас*, (№ 3, 2006). <https://magazines.gorky.media/nz/2006/3/pervym-pochuyat-vazhnoe.html> (ბმულებზე წვდომა განხორციელდა: 15.08.2022).

საყოველთაოში, მიღებულში, ცხადში. ინტელექტუალი ხელახლა სვამს კითხვებს არსებულ პოსტულატებზე, სიცხადეებზე, დოგმებზე. მას ძალუძს, გაცდეს არსებულ პარადიგმატულ სააზროვნო მატრიცებს. ის პრობლემის შემქნელია, ის „დინამიტია“.²

არსებობს მოსაზრება, რომ ამ ფუნქციების მატარებელი პერსონაჟი მხოლოდ მოდერნის ეპოქის კუთვნილებაა და პოსტმოდერნის ეპოქაში მისთვის ადგილი არ რჩება. ამ მოსაზრების მიხედვით, ინტელექტუალისთვის ადგილი არ არის ახალ რეალობაში, სადაც ადამიანი თანდათანობით კარგავს როგორც მოსმენის, ასევე, შეკითხვების დასმის უნარსა და სურვილს. მასობრივი კულტურისა და მასობრივი განათლების პირობებში წარმატებით სრულდება ობივაციის ცნობიერების საბოლოო „ჰერმეტიზაცია“. ციფრული ტექნოლოგიების ეგალიტარულმა ბუნებამ, იმ პირობებში, როდესაც კომუნიკაციის მთავარ საშუალებად საბოლოოდ ჩამოყალიბდა ინტერნეტი და სოციალური ქსელები, რადიკალურად შეასუსტა ინტელექტუალის მიერ საზოგადოების (აუდიტორიის) რჩეულ თემებზე ყურადღების ფოკუსირების შესაძლებლობები.³ ინფორმაციისადმი წვდომის გამარტივებამ გამოწვია ინფორმაციის ფილტრაციის პროცესის ერთგვარი დეცენტრალიზაცია და, პრაქტიკულად, გაუქმებაც კი.

ინტელექტუალისთვის ადგილი არ რჩება გარემოში, სადაც საბოლოოდ გაბატონდა სიმულაციური ზეექტივობა და მისი პროდუქტი – სიმულაკრებით აღსავსე ვირტუალური რეალობა.

2 შდრ. Иван Ильин, *Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов*. В двух томах, Том 1, Москва: МП «Парог», 1992, გვ. 65; М. Можейко, “Интеллектуал”, в: *Постмодернизм: Энциклопедия*. Сост. А. Грицанов, М. Можейко. Минск, 2001. <http://www.infoliolib.info/philos/postmod/intellektual.html>.

3 შდრ. პატრიკ ბრატლინგერი, „პროფესორები და საჯარო ინტელექტუალები ინფორმაციულ ეპოქაში“, კრებულში: *ევროპული კულტურის ორი საფუძველი: VITA CONTEMPLATIVA და VITA ACTIVA*. რედაქტორ შემდგენლები: პაატა პაპავა, ზაზა შათირიშვილი, თბილისი: უნივერსალი, 2008 წ., გვ. 228-245.

სიტუაცია რთულდება პირობებში, როდესაც სიმულაციურ აქტივობას თავისი მიზნებისთვის პოლიტიკური და სხვა ელიტები იყენებენ (ე.წ. „ინფორმაციული ძალადობის“ ფენომენი). იქმნება ახალი, ვირტუალური ჰიპერრეალობა, რომელსაც გააჩნია თავისი მატერიალურობა, რომელიც იძლევა გასაგებ და საყოველთაო ცოდნას სამყაროზე, განსხვავებით სპეციალური ცოდნისგან, რომელიც არ არის ყველასთვის განკუთვნილი. ამგვარი, გასაგები და საყოველთაო ცოდნის საფუძველზე შექმნილი რეალობა, ბოდრიარის აზრით, განწირულია იმისთვის, რომ დომინანტური იყოს.⁴

ამ ახალ რეალობაში მიმდინარეობს წინამოდერნისთვის და მოდერნისთვის დამახასიათებელი „მთავარი ტექსტის“, მთავარი (მეტა) ნარაციების კვდომის, გაქრობის წინააღმდეგობრივი პროცესი. წინააღმდეგობრივი იმ გაგებით, რომ წმინდა ადგილი ცარიელი არ რჩება და „კლასიკური“ მეტანარაციების სასაფლაოზე წარმოიშობიან ახალი პოლინარაციული, მრავალი ინტერპრეტაციების მატარებელი პოსტმოდერნისტული სიმულაკრი-ნარაციები. წინამოდერნისა და მოდერნისთვის დამახასიათებელი ერთი, ან რამდენიმე „მთავარი“ ნარაციისა და მათი „გენერალური ინტერპრეტატორის“ არარსებობა არ ნიშნავს ავტორიტარული კომუნიკაციური და აზრობრივი ცნებების გაუქმებას ან, თუნდაც, მათი გავლენების ხარისხობრივ შესუსტებას პოსტმოდერნის ეპოქაში. ჩვენ ერთის მაგივრად ვღებულობთ ბევრ ინტერპრეტატორს, რომლებიც, შეიარაღებულნი ციფრული ტექნოლოგიებით, აწარმოებენ მუდმივ ბრძოლას გენერალური ინტერპრეტატორის სტატუსისთვის. ერთი მხრივ, მრავალი ნარაციებისა და ინერპრეტაციების არსებობა უნდა ინვევდეს მეტ არჩევანს და მეტ თავისუფლებას. ნაწილობრივ ეს ასეც არის, მაგრამ მრავალი ინტერპრეტაციულობის პირობებში ადამიანს სჭირდება ერთგვარი „სტალკერი“ – რომელიც გიგანტური, არასისტემური ინფორმაციული ნაკადის კრიტიკული ფილტრაციით, დაეხმარება მას ორიენტირე-

4 იხ. Карл Ясперс и Ж. Бодрийяр. *Призрак толпы* (Москва: Алгоритм, 2007), გვ. 204.

ბაში და ინტერპრეტაციებში არდაკარგვაში. ასეთ როლს ინტელექტუალები, ძირითადად საუნივერსიტეტო კათედრებიდან, მეოცე საუკუნის 70-იან წლებამდე ასრულებდნენ.

დღეს, როდესაც ინტელექტუალი და ფილოსოფოსი „უნივერსიტეტის პროფესორად“ გადაიქცა, როდესაც ფილოსოფია, როგორც ამას იასპერსი აღნიშნავდა, გადაიქცა საუნივერსიტეტო სპეციალობად, ⁵ ინტელექტუალი უკვე ვერ ასრულებს „სტალკერის“ როლს. მოთვინიერებული ინტელექტუალი უკვე არ და ვერ სვამს რადიკალურ ფილოსოფიურ კითხვებს. ინტელექტუალური მხარდაჭერის გარეშე დარჩენილი ადამიანი ადვილად ხდება სიმულაციური აქტივობის აქტიური მომხმარებელი და მსხვერპლი.

არსებობენ კულტურები (ჩემი აზრით, ჩვენ სწორედ ამ ტიპის კულტურებს მივეკუთვნებით), რომლებსაც, სხვადასხვა მიზეზთა გამო, განსაკუთრებით უძნელდებათ პოლინარაციულ სამყაროში არსებობა, მასში ორიენტირება და მასთან ადაპტირება. ამ ტიპის კულტურები სხვადასხვა ხერხებით კვლავ ცდილობენ რომელიმე „მთავარი“ ტექსტის „მოპოვებას“, მასზე დაყრდნობას და ყველაფრის მასთან მისადაგებას.

ამ ხერხებიდან ერთ-ერთია განათლების სისტემის უნიფიცირება და მკაცრ ფორმალურ ჩარჩოებში მოქცევა. ამ პირობებში საუნივერსიტეტო განათლება, განსაკუთრებით ქვეყნებში, რომლებსაც საუნივერსიტეტო განათლების მხრივ დიდი ტრადიციები არ გააჩნიათ, ნერგავს ზოგად მიდგომებს, სტანდარტებს, პარამეტრებსა და შეფასებებს; ყოვლისმომცველ საგანმანათლებლო რეგულაციებს, ტიპობრივ სახელმძღვანელოებს, ტიპობრივ სილაბუსებს (რომელთა გრაფაში „სწავლის შედეგები“, „აუცილებლად“ უნდა იყოს განერილი პუნქტები „ცოდნა და გაცნობიერება“, „უნარი“, „პასუხისმგებლობა და ავტონომიურობა“); სილაბუსებს, რომლებიც ითვალისწინებენ „შეფასებით“ და „არაშეფასებით“ კვირებს და ა.შ. ინტელექტუალისთვის არ რჩება ადგილი ფსევდოავტონომიურ უნივერსიტეტში, უნიფიცირებული მენეჯმენტით და ბუტაფორიული

5 იქვე.

აკადემიური თავისუფლებით. ამგვარ გარემოსთან უფრო თავსებადი სწორედ „უნივერსიტეტის პროფესორია“, რომლისთვისაც, ხშირად, ეს გარემო უფრო კომფორტული და მისაღებია.

კ. იასპერსის აზრით, ფილოსოფიურად მოაზროვნე ინტელექტუალი (ლიტერატორი, ისტორიკოსი, ფილოლოგი, უშუალოდ ფილოსოფოსი და სხვა) გადმოსცემს აზრობრივად იმას, რაც თვითონ გააცნობიერა. იმავე აზრს ანვითარებს მერაბ მამარდაშვილი, როდესაც წერს, რომ ფილოსოფოსის მთავარი საქმე არა ცოდნის გარკვეული მარაგის გადაცემა, არამედ მსმენელის ფილოსოფოსობასთან ზიარებაში შემოყვანაა. ფილოსოფოსს შეუძლია, გადასცეს მხოლოდ რაღაც ინტიმური და ძალიან სარისკო გაგების მხრივ. ⁶ **საქართველოს საუნივერსიტეტო სივრცეში პროფესორს, მათ შორის პროფესორ-ფილოსოფოსს, სწორედ ცოდნის გარკვეული, ფორმალიზებული მარაგის გადაცემა ევალება. შესაბამისად, ის ვერ და არ სვამს რადიკალურ, „საშიშ“, „სკანდალურ“ კითხვებს; ვერ და არ ახდენს „სიცხადეების“ რევიზიას. ის მხოლოდ ფილოსოფიის ისტორიას ასწავლის.** ⁷ ხშირად, ჩვენს საუნივერსიტეტო სივრცეში სტუდენტი ფასდება არა დამოუკიდებელი და კრიტიკული აზროვნების საფუძველზე, არამედ „სწორი პასუხების“ მიხედვით, რომლებიც (სწორი პასუხები), ისევ და ისევ, „ცოდნის გარკვეული ფორმალიზებული მარაგის“ შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენენ. ეს ცოდნა არ არის სარისკო. აქ არ რჩება ადგილი „რადიკალური დაეჭვებისთვის“; არ რჩება ადგილი პროვოკაციისათვის, რომლის აუცილებლობაზე მიუთითებდა ნიცშე. ახალი სქოლასტიკის პირობებში ინტელექტუალი ვერ ასრულებს მის მთავარ ფუნქციას, რომელზეც ჰაბერმასი მიუთითებს: ინტელექტუალი „[...] პირველი უნდა გრძნობდეს რაღაც მნიშვნელოვანს, პირველი უნდა აღელდეს, პირველი უნდა

6 იხ. ზაზა ფირალიშვილი. „მეგზური და მოხეტიალე (ესსე მერაბ მამარდაშვილის შესახებ)“, წიგნში: ზაზა ფირალიშვილი. „მეგზური და მოხეტიალე: მედიტაციები პროზად“, თბილისი: კსსი, 2013 წ.

7 იხ. Карл Ясперс и Ж. Бодрийяр. *Призрак толпы*, გვ. 358-359.

დაეჭვდეს, მან პირველმა უნდა ატეხოს განგაში.“⁸

მაგალითად, საგანში „ისტორია“, ცოდნის გარკვეულ ფორმალიზებულ მარაგს, იმავე მთავარ ისტორიულ ნარატივს, რომელიც არჩევს და ისტორიულ ფაქტების ინტერპრეტაციას ახდენს, ავტორიზებული პროგრამების სახით ამტკიცებს განათლების სამინისტრო. პროგრამების დამტკიცება-არდამტკიცების, მისი კორექტირების უფლებისა და შესაძლებლობის ქონა, მთავარი ინტერპრეტატორის მანტიის მორგებას ნიშნავს.

ინტერპრეტატორის მანტიით შემოსილი ინსტიტუციის არსენალშია: არსებული ხელისუფლების პოლიტიკური ხედვები, ბიუროკრატიული ძალაუფლება, აკრედიტაციისა და ავტორიზაციის ბერკეტები, სახელმძღვანელოები და „უნივერსიტეტის პროფესორთა“ არმია.

უნივერსიტეტის პროფესორს კონკურსიდან კონკურსამდე უწევს მუშაობა დაწესებულებაში, რომლის „კეთილდღეობა“ სტუდენტთა რაოდენობაზეა დამოკიდებული, ამიტომ ის (უნივერსიტეტი) ორიენტირებულია რაც შეიძლება მეტი სტუდენტის მიღებაზე და სტუდენტთა არსებული კონტინგენტის ბოლომდე შეინარჩუნებაზე. ეს პოლიტიკა კი ხშირად არ არის კორელაციაში სწავლის ხარისხთან.

უნივერსიტეტის პროფესორს უწევს მუშაობა დაწესებულებაში, რომელიც აკრედიტაციისა და ავტორიზაციის პრაქტიკულად მუდმივი პროცესის პირობებში იმყოფება. მას უწევს დიდი რაოდენობის სალექციო საათების წაკითხვა და ასევე, სხვა ბიუროკრატიულ-ფორმალური სამუშაოს შესრულება, რაც, მთლიანობაში, არ უტოვებს მას პროფესიული თვითგანვითარებისთვის საჭირო დროსა და ენერგიას. უნივერსიტეტის პროფესორი მასობრივი საზოგადოების მასობრივი განათლების მასობრივ პროდუქტად ჩამოყალიბდა. უნივერსიტეტები თავისი სტერილური ფორმალიზებული აკადემიური გარემოთი პრაქტიკულად არ მონაწილეობენ საჯარო დისკურსების ჩა-

8 იხ. Юрген Хабермас, «Первым почуять важное. Что отличает интеллектуала», *Неприкосновенный запас* (ნომერ 3, 2006). <https://magazines.gorky.media/nz/2006/3/pervym-pochuyat-vazhnoe.html>.

მოყალიბება-განსაზღვრაში. დღეს, აზრის (უფრო აღქმების) ჩამოყალიბების მთავარ აქტორებად მასობრივი კომუნიკაციის საშუალებები და ე.წ. ექსპერტთა საზოგადოება გვევლინებიან.

ფრანგ ფილოსოფოსს პიერ ადოს მიაჩნია, რომ ფილოსოფიის საუნივერსიტეტო საქმედ გადაქცევას მივყავართ სიტუაციასთან, როდესაც უნივერსიტეტებში სპეციალისტები ამზადებენ სპეციალისტებს. ის მიუთითებს ახალი სქოლასტიკის საშიშროებაზე, რომელიც საუნივერსიტეტო სივრცეში მე-18 საუკუნიდან განვითარდა. მისი აზრით, განზე მხოლოდ შოპენჰაუერი და ნიცშე იდგნენ.⁹ შეიძლება ითქვას, რომ ნიცშემ ევროპულ სისტემურ ფილოსოფიას სასიკვდილო ჭრილობა მიაყენა. ამ ჭრილობით გამონვეული აგონიური პროცესი დღესაც გრძელდება. აღნიშნული პროცესის ერთ-ერთ გამოვლინებად სწორედ ახალი სქოლასტიკის ჩამოყალიბება შეიძლება განისაზღვროს, რომელზეც პიერ ადო მიუთითებს და, რომელიც, დღეს, განათლების სისტემის განვრცობით, სპეციალისტთა დიდი რაოდენობის საჭიროებით და უნივერსიტეტების სახელმწიფო სამსახურში ჩართვით არის განპირობებული. ამ პირობების დაკმაყოფილებამ ბუნებრივად მოითხოვა განათლების სისტემის მკაცრი რეგულირება და, შესაბამისად, მისი უნიფიცირება.

საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში უნივერსიტეტის პროფესორს ხშირად უწევს ინტელექტუალური ღალატის ჩადენა. მოვიყვან მხოლოდ ორ „უწყინარ“ მაგალითს: დიდი ბრძოლა დამჭირდა (და ეს ბრძოლა ჯერ არ დასრულებულა) იმის ახსნისთვის, რომ შეუძლებელია ფილოსოფიის ორი ლექტორი ერთი და იგივე სილაბუსით კითხულობდეს რომელიმე ფილოსოფიურ საგანს. ჩემი აზრით, ამ შემთხვევაში, არცერთი მათგანი არ არის არც ფილოსოფოსი, არც ინტელექტუალი, ისინი მხოლოდ ცოდნის გარკვეული მარაგის გადამცემი

9 იხ. პიერ ადო. „ფილოსოფია, როგორც ცხოვრების წესი“, თარგმნა ლ. ალექსიძემ. კრებულში: „ევროპული იდეების ისტორია და ქართული კულტურა“, რედაქტორ-შემდგენლები: პ. პაპავა და ზ. შათირიშვილი, თბილისი, 2008 წ., გვ. 35-49.

სპეციალისტები არიან. წარმოვიდგინოთ იგივე რამ შოპენ-ჰაუერისა და ჰეგელისთვის, რომლებიც ერთსა და იმავე დროს მუშაობდნენ ბერლინის უნივერსიტეტში (ამასთანავე, შოპენ-ჰაუერი ჰეგელს „მოუქნელ შარლატანს“ უწოდებდა), უნივერსიტეტის ხელმძღვანელობას შეეთავაზებინა რომელიმე საგნის, მაგალითად, რელიგიის ან ისტორიის ფილოსოფიის, ერთი და იგივე (ტიპობრივი) სილაბუსის მიხედვით ნაკითხვა! ან, საქართველოს რომელიმე თანამედროვე უნივერსიტეტში, ერთი და იგივე სილაბუსის მიხედვით საგნის (მაგალითად, „ცნობიერების ფილოსოფია“) ნაკითხვა რომ შეეთავაზებინათ მერამ მამარდაშვილისთვის და ფილოსოფიის ნებისმიერი სხვა ლექტორისთვის...

მეორე: ბოლო დროს მოდური გახდა გამოცდებზე (დასავლურ პრაქტიკად წოდებული) ტესტების გამოყენება. ტესტის შემთხვევაში სტუდენტს ერთმევა შესაძლებლობა, გასცეს და დაასაბუთოს პასუხი, რომელსაც ტესტი ვარიანტად არ ითვალისწინებს. ან, შესაძლოა, სტუდენტმა სწორედ არასწორი (ლექტორის გაგებით) პასუხის (ვარიანტის) დაცვა მოინდომოს, სწორედ ის ჩათვალოს სწორ პასუხად. როგორ უნდა შეფასდეს სტუდენტის პასუხი ამ შემთხვევებში? რა უნარების საფუძველზე?

ფილოსოფოსობა, ნამდვილი ინტელექტუალური გარემო, არ სჭირდებოდა და არ სჭირდება არცერთ ხელისუფლებას (ძველი საბერძნეთიდან დანწყებული). ის არ სჭირდება არც მასების მდუმარე უმრავლესობას, რომელიც თანამედროვე მასობრივი კულტურისა და მასობრივი განათლების მოკრძალებული ხიბლის ტყვეობაში ომყოფება. თანამედროვე მასობრივი ადამიანის, „ადამიანი-მასა“-ს განწყობას კარგად გამოხატავს მეტაფორა „თევზი აკვარიუმში“, როდესაც, აკვარიუმში მყოფი თევზივით, მასობრივ ადამიანს აკმაყოფილებს მისი სივრცობრივი და სააზროვნო ჰორიზონტები და არ უჩნდება მათი გაფართოების მოთხოვნილება. პირიქით, ეს განზარხვა მისთვის არაკომფორტული და ხშირად მიუღებელია.

მასობრივ ადამიანს სურს, იყოს მოტყუებული, მას არ სურს

უმაღლესი განათლების სისტემა საქართველოში: ინტელექტუალი vs პროფესორი?

კომფორტის ზონიდან გასვლა, არ სურს გაღვიძება. გონების ძილი არახალი ფენომენია, ისევე, როგორც „მალეძარა-ინტელექტუალების“ წარმატებული დევნა, მოშორება, მათი აზრებისა და მოძღვრებების ან ვერგაგება, ან უარყოფა, ან ფალსიფიცირება და „გასქოლასტიკება“. „ასე, თანდათან, ბუდიზმი გაიმარჯვებს ბუდაზე“, წერს ა. მენი.¹⁰

ასე, თანდათან, ქრისტიანობა გაიმარჯვებს ქრისტეზე, შეეძლო ეთქვა ნიცუმეს!

ბუდას აზრით, კაცობრიობა ღრმა ძილის მდგომარეობაში იმყოფება და გაუცხოებულია საკუთარ თავთან. აუცილებელია ადამიანის გამოღვიძება, რათა მან საკუთარი არსი შეიმეცნოს და საკუთარი რეალური მდგომარეობა გააცნობიეროს; დაინახოს, თუ როგორაა იგი მიბმული და მიჯაჭვული საკუთარ ვნებებსა და სურვილებს და რაოდენ მნიშვნელოვანია მათგან თავის დაღწევა, თუ მას სურს, რომ მისი ტანჯვა-წამება ოდესმე მაინც დასრულდეს.

წლები და წლები დასჭირდა ოდისევეს, მსოფლიო ლიტერატურის არქეტიპულ, შესაძლოა, ცენტრალურ პერსონაჟს, გონებრივი გამოღვიძებისთვის, რაც მისთვის (ზოგადად ადამიანისთვის) შინ დაბრუნებისა და საკუთარი სამყაროს შეძენის წინაპირობად იქცა.

სწორედ გონების ძილს უპირისპირდება იესო თავისი „იფხიზლეთ“-ი. „კვლავინდებურად გძინავთ და განისვენებთ“ – მიმართავს ის თავის მოწაფეებს გეთსიმანიის ბაღში. „გეთსიმანიის ბაღის ჯოჯოხეთური სიმარტოვის“ ფენომენი... .

ილია ჭავჭავაძის წუხილს – „ოხ, ღმერთო ჩემო! სულ ძილი, ძილი, როსლა გვეღირსოს ჩვენ გაღვიძება?!“ („ელეგია“, 1859) – რალაცნაირად „შეჩვეული“ ვიყავი, მაგრამ, ცოტა ხნის წინ, სოლომონ დოდაშვილის მოსაზრებას გადავანყედი, რომელიც

10 იხ. Александр Мень, *История религии. В поисках пути, истины и жизни. Том 3: У врат молчания: Духовная жизнь Китая и Индии в середине первого тысячелетия до нашей эры*, Москва: Слово, 1992. Глава шестнадцатая: «От Гаутамы к буддизму». <https://www.gumer.info/bogoslov-Buks/History-Church/Men-IsRel-03/-16.php>

მან ილიას „ელეგიაში“ ორმოციოდე წლით ადრე გამოთქვა იოანე ხელაშვილთან წერილში: „გუშინ „ჟამსა განთიადისასა“, თბილისში მიწა ისე ძლიერ იძრა, რომ ყველა გააღვიდა და ლოგინიდან წამოყარა, მაგრამ „გაღვიძება ესე“ მხოლოდ ფიზიკური იყო. სულიერად ქართველებს ისე ღრმად სძინავთ, რომ, ვშიშობ, მათ ვერანაირი მიწისძვრა ვერ გამოაღვიძებს.“¹¹

„ცნობიერების ძილი ბადებს ურჩხულებს“, „უგულვებელყოფილი ჭკუა-გონება იგივე მთვლემარე ურჩხულია“ – ეს არის ფრანსისკო გოიას „კაპრიჩოს“ (გრაფიკული ნახატების სერია) მთავარი თემა. ამ ურჩხულთან შერკინება და მისი დამარცხება მხოლოდ საზოგადოების გამოფხიზლების გზაზე გადის...

ეს ერთგვარი ექსკურსი მასობრივი ადამიანის „დაბინძურებული ცნობიერების“ ისტორიაში მინდა დავასრულო სიტყვებით, რომლითაც სოკრატემ ათენელებს სასამართლოზე მიმართა: „ათენელებო, თუ დამერწმუნებით შეგიძლიათ შემინარჩუნოთ, თუმცა ადვილი შესაძლებელია, ისიც მოხდეს, რომ ...როგორც ძალით გამოღვიძებულმა კაცმა – აბეზარი მწერი, ხელის ერთი მოსმით გაანადგუროს. მაშინ კი მოგინევთ მთელი თქვენი ცხოვრება თვლელში გაატაროთ, თუ ღმერთმა მოწყალე თვალით არ გადმოგხედათ და არ გამოგიგზავნათ ჩემნაირი“.¹²

ბრძოლა ადამიანის ცნობიერებისათვის, ბრძოლა თვლელმასთან, დღესაც გრძელდება. ამ ბრძოლაში ინტელექტუალი უპირისპირდება როგორც საუნივერსიტეტო სქოლასტიკას, ასევე, პროპაგანდას და მის მატარებელ, პოლიტიკურად ანგაჟირებულ ადვოკატებს – „სატელევიზიო ექსპერტებს“ და „ჟურნალისტებს“ (და ხშირად მარცხდება კიდეც).

როგორ უნდა შეიქმნას ახალი სასწავლო საუნივერსიტეტო გარემო, სადაც ინტელექტუალისა და უნივერსიტეტის პრო-

11 იხ. სოლომონ დოდაშვილი, „სულიერად ქართველებს ღრმად სძინავთ!“ <https://artinfo.ge/2019/05/solomon-dodashvili-sulierad-qarthvelebs-ghr-mad-sdzinavth/>

12 იხ. პლატონი, „სოკრატეს აპოლოგია“. თარგმნა ბაჩანა ბრეგვაძემ, თბილისი: Philos, 2018 წ., გვ. 10.

ფესორის თავსებადობა შესაძლებელი გახდება? როგორ უნდა გაჩნდეს მოთხოვნილება პროფესორზე, რომელიც ინტელექტუალური დაძაბულობის შემქმნელი იქნება? როგორ უნდა გავხადოთ საუნივერსიტეტო სივრცე საჯარო დისპუტის მთავარ კერად?

დებულებების სახით მოვიყვან რამდენიმე (ვალიარებ, საკმაოდ საკამათო) მოსაზრებას იმის თაობაზე, თუ რა ნაბიჯები უნდა გადაიდგას, ჩემი აზრით, ამ მიმართულებით:

1. უნივერსიტეტში სტუდენტის მოხვედრის პროცედურა უნდა შეიცვალოს და გართულდეს, კერძოდ, მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს აკადემიურ მოსწრებას სკოლაში (ატესტატს).
2. სპეციალობების/პროფესიების ჩამონათვალი, სადაც აუცილებელია უმაღლესი განათლების ქონა, ჩვენს შრომით ბაზარზე და საჯარო სფეროში გაცილებით უფრო ფართოა, ვიდრე ევროპულ ქვეყნებში. ეს ვითარება შესაცვლელია.
3. უნივერსიტეტი არ უნდა იყოს „მიბმული“ სტუდენტთა რაოდენობაზე. ამისთვის უნდა გაირკვეს სახელმწიფო უნივერსიტეტების სტატუსი და შეიცვალოს უმაღლესი განათლების დაფინანსების არსებული პრაქტიკა. ეს იქნება ერთ-ერთი პირობა თავისუფალი აკადემიური გარემოს არსებობისა, რომელიც შეუძლებელია უნივერსიტეტების რეალური ავტონომიის გარეშე.
4. უნივერსიტეტმა უნდა შემოიღოს საკონტრაქტო სისტემა პროფესორისათვის. კონტრაქტის გაგრძელების პირობა უნდა იყოს ლექტორზე და მის კურსებზე მოთხოვნის არსებობა.
5. უნივერსიტეტი უნდა გადავიდეს მთლიანად „სპეცკურსების“ სისტემაზე, რომელიც (სისტემა) კონკრეტულ ლექტორზე იქნება „მიბმული“. თითოეულ ლექტორს უნდა მიჰყავდეს თავისი ექსკლუზიური კურსი ან კურსები.

6. მე-3, მე-4 და 5-ე პუნქტების შესაბამისად უნდა მოხდეს პროგრამული აკრედიტაციის სისტემის ცვლილება და მისი დახვეწა.

არსებობს ისტორიული, მენტალური, ეკონომიკური, პოლიტიკური და სოციალური ხასიათის პრობლემათა ჯაჭვი, რომელიც ართულებს საქართველოში განათლების სისტემის სრულყოფის ამოცანას. პირველი, რაც უნდა გაკეთდეს, – უნდა მოხდეს პრობლემათა იდენტიფიცირება და მათი სიღრმისეული ანალიზი. განათლების სისტემის სრულყოფაზე ქვეყანაში სათანადო დისკურსის არარსებობა განათლების კუთხით ჩატარებული რეფორმების არაქმედითობას განაპირობებს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

ადო, პიერ, „ფილოსოფია, როგორც ცხოვრების წესი“, თარგმნა ლ. ალექსიძემ. კრებულში: „ევროპული იდეების ისტორია და ქართული კულტურა“, რედაქტორ-შემდგენლები: პ. პაპავა და ზ. შათირიშვილი, თბილისი, 2008 წ., გვ. 35-49.

ბრატლინგერი, პატრიკ, „პროფესორები და საჯარო ინტელექტუალები ინფორმაციულ ეპოქაში“, კრებულში: *ევროპული კულტურის ორი საფუძველი: VITA CONTEMPLATIVA და VITA ACTIVA*. რედაქტორ შემდგენლები: პაატა პაპავა, ზაზა შათირიშვილი, თბილისი: უნივერსალი, 2008 წ., გვ. 228-245.

დოდაშვილი, სოლომონ, „სულიერად ქართველებს ღრმად სძინავთ!“, ხელმისაწვდომია ბმულზე: <https://artinfo.ge/2019/05/solomon-dodashvili-sulierad-qarthvelebs-ghrmad-sdzinavth/>

პლატონი, „სოკრატეს აპოლოგია“. თარგმნა ბაჩანა ბრეგვაძემ, თბილისი: Philos, 2018 წ.

ფირალიშვილი, ზაზა. „მეგზური და მოხეტიალე: მედიტაციები პროზად“, თბილისი: კსსი, 2013 წ.

Ильин, Иван. *Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 годов*. Том 1. В двух томах. Москва: МП, «Рарор», 1992.

Мень, Александр. *История религии. В поисках пути, истины и жизни*.

უმაღლესი განათლების სისტემა საქართველოში: ინტელექტუალი vs პროფესორი?

Том 3: У врат молчания: Духовная жизнь Китая и Индии в середине первого тысячелетия до нашей эры, Москва: Слово, 1992. Глава шестнадцатая: «От Гаутамы к буддизму», ხელმისაწვდომია ბმულზე: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/History_Church/Men_IsRel_03/_16.php

Можейко, М., “Интеллектуал”, В: *Постмодернизм: Энциклопедия*. Сост. А. Грицанов, М. Можейко. Минск, 2001, ხელმისაწვდომია ბმულზე: <http://www.infoliolib.info/philos/postmod/intellektual.html>.

Хабермас, Юрген. «Первым почуять важное. Что отличает интеллектуала». *Неприкосновенный запас*, (№ 3, 2006), ხელმისაწვდომია ბმულზე: <https://magazines.gorky.media/nz/2006/3/pervym-pochuyat-vazhnoe.html>

Ясперс К., Бодрийяр. Ж., *Призрак толпы*. Москва: Алгоритм, 2007.

THE CONCEPT OF UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHY, TAKING INTO ACCOUNT THE SPECIFICS OF SLOVAKIA

Marián Ambrozy

THE UNIVERSITY AND CRITICAL THINKING

The role of the university is, inter alia, to develop critical thinking of its graduates. „It is generally agreed that higher education should enable students to improve their critical thinking, which is regarded as one of the most important real-life competences of the 21st century“ (Ayçiçek 2021). As a future elite, university graduates should be motivated to spread critical thinking in the society, especially in their social groups. The mentioned process is effectively multiplied by massive use of virtual technologies (Polačko 2019). Critical thinking is a basic tool of each and every intellectual and intelligent person. Education can support and encourage its development.

In this process, information gained by means of education may serve as a catalyst. It is clear that the improvement and further development of critical thinking could also be supported by obtaining information from specialized sciences. Biological changes and mutations of species, cycles in nature and its interconnections within the ecosystem, the means of quantitative description of fundamental invariants of the electromagnetic interaction, introduction to complex numbers or the application of Pauli exclusion principle, all of these effectively contribute to the development of critical thinking in a person. Specialized sciences that focus their attention on Being show us an ideal method on the path to achieve and to deepen critical thinking skills.

„Critical thinking features in university syllabi, programmes, and classes both in the UK and US and is considered one of the primary learning outcomes of higher education“ (Bellaera et al. 2021). Critical thinking may be seen as creative intellectual performance especially needed in the traditional institutions where executive thinking is traditionally formed, for example military education institutions (Trubavina et al. 2021). Plato’s famous quotation “Demos is a strong animal” nowadays acquires a new meaning if it is connected with the issue of a person who is unable or refuses critical thinking. The reason why adult citizens are easily manipulated by the media, populism of the leaders of political parties, self-proclaimed religious leaders or managers and promoters of the pyramid schemes, as well as dubious financial entities, is the lack of critical thinking skills. We believe that there is not a big difference between a fanaticised group of individuals granting considerable funds to a company based on pyramid scheme and the fanatic „ja“ – the response of the members of German parliament to the Goebbels’ question – „Wollt Ihr den totalen Krieg?“, in a situation when the indicators had already been showing the probable outcome of the war. The lack of ability to critically evaluate the situation is a common denominator. The development of critical thinking skills is more a matter of education than nurture (Lin et al, 2021). „For many years, accounting education research has highlighted the need for students to develop stronger critical thinking skills“ (Wolcott and Sargent 2021). Other authors emphasize the parallel importance of intercultural understanding (Nová 2019). On the other hand universities are defined as academic ground where there is no place for censorship of any opinions, including the most extreme ones (Polačko 2020).

Michel Foucault draws attention to the power of media who are able to create alternative reality and influence a multitude of people. He comprehends the term discourse as a set of rules in a language, speaking and communication, that regulates the power and is used to assert the interests of each individual in fights over power

and influence. The (resulting) change in connotations of numerous expressions who initially carried different meaning is on a large scale caused by the media. In political discourse, the labelling as „a fascist“, which was used previously as a designation of affiliation to the ideological leanings, is now used as a political insult. The notion „to disclose“ is becoming to provoke the neutral connotations of a verb „to say“, which brings us the bitter taste of media smoke and mirrors in tricking us to expect some exclusive news. The original name for a Roma person, a Gypsy, is considered to be politically incorrect, the notion „controversial“ with its original meaning as an antonym to „consistent“ is used interchangeably with the notion „negative“ because of the media discourse. The power of various discourses that affect an individual by means of using a predictable and pre-planned norms of moral conduct in the power structure simply means manipulation. A person manipulated by media or the leaders of economic or religious groups is not aware of being manipulated. Apart from satisfaction of one's own curiosity, education has other practical aspects. For example, it could serve as an effective and powerful tool in the fight against manipulation. Since it is not a rare situation to fall victim to manipulation, an individual who wants to be set free from its various forms, should focus on the development of critical thinking skills. The competence to master the complexity of critical thinking presupposes the possession of relevant information as well as the knowledge from various scientific disciplines. However, it is simply not enough. It was Heraclitus who noted that education itself will not help us in this matter, unless we go to the very root of things. The core of critical thinking is translated into a position of broader perspective which allows the individual to assess selected phenomena from the point of view of their respective position and meaning in the knowledge system (Šoltés 2017).

The knowledge of specialized sciences and logical thinking is self-sufficient. Nevertheless, there might arise a bunch of situations, when it will be necessary to add something to knowledge obtained by specialized sciences, in order to reach metatheoretical reflection

of various phenomena. Philosophy, in its integrity also serves as a metatheoretical reflection of science. It encompasses the ability to present and analyse arguments in connection with the knowledge of specialized sciences and the ability to review the phenomena from the perspective of philosophical orientation. A graduate can obtain such a broad perspective thanks to a well-thought, broad collection of disciplines and courses that would help them develop relevant specialized knowledge as well as the general knowledge.

THE UNIVERSITY IN THE REFLECTIONS OF MARTIN HEIDEGGER

„It is fair to say that university as idea was Heidegger’s lifelong obsession. Young Heidegger believed that the power of education would become a generator of change“ (Melcic 2018, p. 146). Even though Heidegger does not formulate direct judgements, his remarks in their core meaning present a criticism of the dimensions of ever-growing specialisation that negatively affect the figure of a scientist. Businesses participate in a significant manner in the process of selection of the topics that will be taught and the books that will be published. Heidegger literally warns about Fachidiotism. If there is just and only specialization, then holistic point of view is missing. Heidegger goes even further saying that science is unable to describe all phenomena.

What Heidegger criticises is the over-dependence of science on planning. The criticism of publishing and settings agenda that is influenced by businesses has ethical dimension. Here, Heidegger draws attention to certain externalities that have the power to determine the actions to be taken in science, particularly in publishing, despite the fact that they are not directly linked to the state of current knowledge. Such influence is not related to the process of knowledge gathering, it is an alien and undesirable additive.

As early as in *Die Zeit des Weltbildes*, he provides a characterisation of a modern science as a science whose defining characteristic is

operation. He describes science as an institution. He concludes that erudition as a quality is in retreat. Thinkers are replaced by researchers. Because of their specialisation, the researchers are not in need of a library. Heidegger points out the relations between the businesses and science. What happens in science is managed by businesses instead of erudition. It is the publishers who determine the portfolio of the published books in the domain of science, which is the proof that settings agenda is present in science (despite the fact that they do not use the same *terminus technicus*). According to Heidegger, it is then the businesses who determine what happens in science (Heidegger, 1995, p. 131). The university is a place where a thinker stays. The researcher is, in fact, gradually getting closer to a technical position in its core meaning. Heidegger adds that it is because of the pre-planned timetable that the authentic, surprising discovery in scientific results is becoming rare.

Heidegger sees university as a type of a guard tower, a place, where holistic approach towards knowledge is still present. „The university is a facility that is still able to make visible and keep together the centrifugal forces of numerous sciences in an extraordinary and administratively enclosed form despite their diverse tendencies and uniformity despite diversity of the operation (Heidegger, 1995, s. 131). In his view, the unity of sciences cannot be derived historically in the sense that we would derive it by examination of science history, but it can be rather derived on the basis of similarity of its operational conditions. Heidegger expects that science and its operation will gradually move towards separate research centres and vocational training schools. In this context, Heidegger sees the university as an institution that is much closer to the holistic view of Being as a whole, which corresponds with the current perception of the role of universities who are compelled to reflect Being in its complexity, in avoiding the temptation to restrain the development of scientific fields strictly to empirically and experimentally verifiable sciences (Gibbs 2011).

The university in the view of Heidegger is an institution that could

fulfill certain exclusive tasks, for example, deconstruct the features of science, that he criticises. The author sees the possibility of alienation of the initial intention of university, that is the unity to such an extent that the role of a thinker steps back on behalf of researcher. If by any means, a scientist finds library unnecessary, what it signals is the shift of science towards the operative position.

Heidegger's reflections on university are characteristic for its criticism of *fachidiotism*. From the utilitarian point of view, it is also important for a scientist to gain general knowledge. Heuristics plays a vital role in science and innovations. A well-known inventor Rudolf Diesel has once said that the solution after-all takes shape from a vast number of combinations. For example, the heuristic method of Armstrong consists of three phases: analysis and preparation, team-based research led by a professional and the process of idea selection.

The heuristic discovery method necessitates also information overlapping a single scientific discipline. Oftentimes, there have been teams of scientists working on one and the same issue, which went down the science history, the absence of their own broad perspective could bring up difficulties in numerous domains when using the heuristic method. The application of non-standard methods in physics resulted in the description and formulation of Minkowski geometry of numbers, and his so far unused mathematical apparatus described the special theory of relativity.

It was Heisenberg on Heligoland Island who applied the matrices on a simple problem of a harmonic oscillator which resulted in the presentation of matrix structure description of quantum mechanics – and it has been widely accepted. Maxwell's equations were formulated by using an analogy from hydrodynamics. „Maxwell arrived to an equation that would normally be hopelessly incorrect according to all precedents and rules of philosophy and science by applying ideas that were virtually unrelated to molecules, their movement dynamics, logic, or even to common sense. However, it has been proven that he was right and his methods were fruitful.“ (Polikarov 1980, p. 6). He succeeded even though he was specialized

in electrodynamics. David Ruelle and Florid Takens discovered strange behavior of an attractor and laid down the foundations for the deterministic chaos theory while explaining turbulence.

In mathematics, it is the Bourbakists – mathematical idealists, who are to a certain extent against inventions meaning that they seek one axiomatic system in mathematics. This group also has the opponents, who accentuate the role of intuition and heuristics in mathematics. The process of knowledge gathering is in connection with extrapolation, where knowledge, a method or an invariant from one science transmit to another scientific discipline. For example, the game theory of John von Neumann went down in history of economic theories. Heidegger criticises the possibility that the sciences will become similar to technics in its nature, due to lack of such clear interconnections. The surprise in science lays in inventiveness, which has the ability to move it forward and Heidegger was well aware of it.

Van´r Hoff says that while exploring, it is crucial to draw up an overview of the possible outcomes, while Ostwald goes even further by saying that it is necessary to draw up all the possible relations. Narrow specialisation will not be enough for such process. It is the role of the university to lead students and employees towards a deeper understanding of the uniformity of knowledge and its disciplines. „Heidegger wants philosophy to precede the science, and to examine the object of scientific investigations by itself” (Novosád 1995, p. 18). The consistency of Heideggers’ work is in accordance with the popular saying that great minds think alike. In this light, he sees the value of the university as an institution where one can observe the reason for a shared, common, unified view on numerous operative academic disciplines. He also devoted his attention to the same theme in his lecture *The Self-Assertion of the German University* (Brandt 2004), as well as in his famous *Black Notebooks*. „It turns out that the understanding of the university in the *Black Notebooks* corresponds to the ideas presented in Heidegger’s rector’s speech, and that this understanding is not equally National Socialist, but expresses the philosopher’s „populist” thinking“ (Radojčić 2020, p. 35). In connection to the statement of

Peers, who proposes that „Heidegger saw himself as a pastor whose responsibility was to shepherd his flock (his Volk) and keep it safe. The university was the place in which he would undertake this historic task“ (Peers 2021, p. 502), we must express our disagreement, because our views on the notion of university differ. Again, we do not identify with the statement pronounced by Piercey which says „Heideggers account of the university has obvious moral and political failings“ (Piercey 2016, p. 245). We see the weak attempt to connect Heidegger’s concept of the university with Nazi ideology as inappropriate. „Heidegger’s project to transform the university dates from his earliest lecture courses at Freiburg University in 1919 and was a hallmark of his thinking long before the rise of Nazism“ (Milchman and Rosenberg 1997, p. 75).

Heidegger condemns lack of interconnections and disproportionate attention being given to planning in modern science. He criticises it for deprivation of transitions and for ties with businesses and their planning. He sees the influence of businesses in the management of research as a negative phenomenon. Moreover, he criticises disconnection of science from philosophy, as well as the tendency to put undue emphasis on specialization at the expense of general knowledge. Heidegger sees the university as a place that produces an intellectual with complex and multifaceted education. The university education has a potential to draw the attention of a graduate towards awareness of the unity of operation. Practical implications of such point of view are worthy of notice. The view of Heidegger is inventive and it has concrete practical consequences.

SELECTED ISSUES OF THE UNIVERSITIES IN SLOVAK CONTEXT

The universities in Slovakia have to face several problems. These problems are, in fact, global education problems which are much more complex than the domain of university education itself. In my personal opinion, Slovak universities made an absolute illogical decision to coeducate future elementary and high school teachers.

Previously, the preparation for the two levels was carried out separately, which had its purpose. The preparation of the elementary school teachers necessitates more pedagogical and didactic courses than the theoretical ones. On the other hand, the preparation of high school teachers requires higher quality of theoretical education. For the reasons mentioned above, we consider merging of the two levels for preparation of the teachers as a very unfortunate decision.

Another issue is the abandonment of previously accepted number of graduates in selected majors. Such quotas were tied to the current needs of the state economic sector. Thanks to that, we were able to avoid a situation when there is a surplus of graduates in one particular field but a shortage in another. The change in this concept brought us shortage of workforce in selected fields (for example IT), and conversely, we have to deal with surplus in other fields (for example in the field of social work, law and philosophy).

Another very contradictory move was the decision to lower the minimal requirements to pass an examination. The European Union has lowered it to 51%. Before, the situation was quite different, the teachers initially required 70% as a minimum to pass. Such a step taken on the part of the EU brought us a radical downfall in the level of quality in university graduates. Even the students who would not normally meet the strict criteria to finish their studies, can boast today with titles such as bachelor, master, engineer or even PhD.

The school reform made by the minister Ján Mikolaj belongs also to the group of wrong decisions. The number of courses for students at the elementary and secondary level is subdivided into facultative and compulsory parts. Despite the efforts, it is impossible to maintain the number of subjects. Nevertheless, teachers try to keep their amount of working hours, not considering the situation holistically. Despite the efforts, it is impossible to maintain the number of subjects. Nevertheless, teachers try to keep their amount of working hours not considering the situation holistically. As a result, there arise the situations when students get to know only about one third of the content taught prior to the reform. The abovementioned reform

cut also the content of subjects. Luckily, there are still some brave teachers who circumvent the reform and teach as they used to do so before. Such deprivation of high school graduates reflects negatively in the results of students and their knowledge, while at the university. The university teachers find themselves in a position where they have to make up for the secondary teachers, simply because students did not gain necessary knowledge.

According to the Slovak legislature, elementary and high school teachers are obliged to receive special pedagogic preparation in order to exercise their profession. Therefore, it is highly incomprehensible, that university teachers are not subjected to any of that. The courses of pedagogic preparation for the university teachers are very rare and they are non-compulsory. Even though the university pedagogy exists in Slovakia, it is not required for university teachers.

I consider these problems to be the key issues of universities in Slovakia. They are subject to more complex issues in the context of education. Regardless of whether we discuss high schools or universities, education is a common denominator for the two, by which we mean that a holistic approach has to be used to resolve common issues and challenges. Any deficiencies in one segment of education will necessarily affect others, or even the society as a whole.

CONCLUSION

Heidegger presented a reflection on university in some of his works, mainly in *The Age of the World Picture*. This visionary text proposed a critique of science, which was leading towards thoughts that science is gradually acquiring operational character, and it is influenced by economic indicators.

Heidegger also pointed out that specialization of science inclines to positions that are distant from unity of sciences but close to operating character while influenced by economic factors. In addition, Heidegger mentions that the specialization of science is moving towards positions

which are distanced from scientific unity and they are moving towards lack of general knowledge. Today, specialization does not pose any problems because the tendencies towards multidisciplinary and interdisciplinarity are fully developed. Science management does not accept any form of interdisciplinary chauvinism. Heidegger with his understanding of the situation outpaced his era since some of the issues have already been identified and resolved. Others are yet to be resolved. The influence on science and its outputs by the economic indicators is, unfortunately, still an issue today. We can illustrate it with a situation, when it is difficult to publish an article in a renowned scientific magazine about physics, because of a different view on the interpretation of quantum mechanics. The challenges still arise if there is someone who would want to criticize the string theory in a magazine. In this case, Heidegger presented himself as a very foreseeing philosopher, who correctly described even future issues and anomalies in the world. Unfortunately, the universities in Slovakia have to solve much more earthy issues, that arise from wrong organization of education. It is desirable that universities worldwide solve complex scientific tasks and issues and that they do not have to deal with issues concerning their daily operation generated at the national level. Visionary reflections of Martin Heidegger may greatly assist the general effort of the higher education system(s) worldwide to approach a knowledge-based society.

ACKNOWLEDGEMENTS

This paper was supported by institutional grant IG-KSV-ET-01-2021/12 Ethics in the context of its implementation into society.

References

- Ayçiçek, Burak. 2021. Integration of critical thinking into curriculum: Perspectives of prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity* 41 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100895>
- Bellaera, Lauren, et al. 2021. Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity* 41 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856>
- Brandt, Reinhard. 2004. "L'autoaffermazione dell'università tedesca" di Martin Heidegger. *Intersezioni* 1/2004, pp. 73-108, Doi: 10.1404/13264
- Gibbs, Paul. 2011. *Work-Based Learning as a Field of Study*. In: Heidegger's Contribution to the Understanding of Work-Based Studies. Professional and Practice-based Learning, vol 4. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3933-0_2
- Heidegger, Martin. 1995. *Věk obrazu světa*. In Antológia z diel filozofov pre právnikov II., T. Valent (ed.) Bratislava: UK, pp. 126–137
- Lin, Hui Chen. et al. 2021. Facilitating critical thinking in decision making-based professional training: An online interactive peer-review approach in a flipped learning context. *Computers & Education* 173 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104266>
- Melčič, Dunja. 2018. Heidegger's Equivocal Attitude to University. *Politička misao : časopis za politologiju* 55 (3), pp. 146-177 , <https://doi.org/10.20901/pm.55.3.06>
- Milchman, Alan; Rosenberg, Alan; 1997. Martin Heidegger and the University as a Site for the Transformation of Human Existence. *The Review of Politics* 59 (1), pp. 75-96, <https://doi.org/10.1017/S0034670500027169>
- Nová, Monika. 2019. Intercultural competences – intercultural aspects of social work in: Pribišová, E., Polačko, J. (Eds.),. *New dimensions in the quality of life. Interdisciplinary research*. Mobile: York University, pp. 116-120.
- Novosád, František. 1995. *Pozvanie k Heideggerovi*. Bratislava: Archa.
- Peers, Chris. 2021. The deconstructed ethics of Martin Heidegger, or, the university *sous rature*. *Educational Philosophy and Theory* 53 (5), pp. 492-504, <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1741347>

- Piercey, Robert. 2016. Hermeneutics without Historicism: Heidegger, MacIntyre, and the Function of the University. *The European Legacy* 21 (3), pp. 245-265, <https://doi.org/10.1080/10848770.2016.1139350>
- Polačko, Jozef. 2019. Etika ako predmet na vysokej škole vo vzťahu k výzvam dnešnej post-faktickej doby. *Vysokoškolská edukácia pre digitálnu spoločnosť a v informačnej spoločnosti*. Košice: Technická univerzita v Košiciach, pp. 49-65.
- Polačko, Jozef. 2020. Covid-19 crisis as an opportunity. Change of thinking and adaptation of education. *Education for promising application*. Košice: Technická univerzita v Košiciach, pp. 141-148.
- Polikarov, Azaria. 1980. *Problémy vedeckého poznania z metodologického hľadiska*. Bratislava: Pravda.
- Radojčič, Saša. 2020. Tema sveučilišta u Crnim bilježnicama Martina Heideggera. *Metodicki Ogledi* 27 (2), pp. 35-47.
- Šoltés, Radovan. 2017. *Propaganda, manipulácia a logické klamy : o hraniciach a možnostiach nášho usudzovania a rozhodovania*. Prešov: PU.
- Trubavina, Iryna; Petryshyn, Lyudmyla; Cwer, Andrew; Polacko, Jozef; Monastyrskyy, Grygorii; Kultchyykyi, Vitalii ; Mirshuk, Oleksii ; Medvid, Yulia. 2021. Content substantiation of the regional advanced training educational program “Kaizen Technology”. *SHS Web of Conferences* 104, 01006 (2021). <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401006>
- Wolcott, Susan; Sargent, Matthew. 2021. Critical thinking in accounting education: Status and call to action. *Journal of Accounting Education* 56 <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100731>

ნაწილი II

უნივერსიტეტები
გაერთიანების წინაშე

ENHANCING STUDENT WELL-BEING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: EVIDENCE FROM GEORGIA AND THE UK

Louise Dalingwater, Ketevan Aptarashvili

STUDENT WELLBEING AND POLICY FRAMEWORKS

While it is a multi-dimensional term and no common definition has been found, wellbeing is often linked to quality of life and standard of living, based on objective measures (income, educational resources, health) and subject indicators (i.e. emotions related to perceptions of quality of life or life satisfaction) (Casas et al. 2012; OECD, 2019). General measures of wellbeing have been developed in many countries including Georgia and the UK, especially following the publication of the Stiglitz report (Stiglitz, Sen and Fitoussi, 2009) which encouraged statistical offices to establish subjective as well as objective wellbeing measures. However, most of these indicators focus more generally on adult populations rather than specifically considering student wellbeing.

While the number of studies which focus specifically on student wellbeing are not very numerous, more research is emerging as a result of the impact of the Coronavirus pandemic on student learning. Research which pre-dates the sanitary crisis focused on the importance of understanding student wellbeing and promoting policies to enhance it. Willis et al., (2019) found that wellbeing was related to motivation, identity, self-esteem, self-efficacy and self-regulation within the learning process of their degree course. A number of studies have pointed to the importance of finding a balance between four dimensions of students' lives: psychological, social, emotional, and physical aspects of student lives (e.g., Flinchbaugh et al., 2012; Mahatmya et al., 2018). Plakhotnik et al. (2021) found that student wellbeing has an impact on student engagement, curricular,

co-curricular and extra-curricular activities, motivation, satisfaction, meaning and mental life.

Understanding and working on the drivers of wellbeing has been found to increase engagement in learning, positive relationships, autonomy and competencies (Cox and Brewster, 2020; Plakhotnik et al., 2021). Specific policies to ensure enhanced wellbeing can also help to prevent burn out, stress, frustration, dissatisfaction and withdrawal (Flinchbaugh et al., 2012; Mokgele and Rothman, 2014; Yazici et al., 2016). Jones et al. (2021) found that the assessment process had a significant impact on the mental wellbeing of students' reception of feedback, assessment frameworks etc. Bye et al. (2019) point to the importance of social capital and peer support as predictors of university life satisfaction. Given the rise in tuition fees and expenses in recent years, financial concerns about student debt have led to worsening of mental health and wellbeing among students (Cooke et al. 2004; Richardson et al. 2017).

Moreover, the Coronavirus pandemic has had a significant impact on mental and physical wellbeing of students. A shift to online working has affected student learning across the globe. While students were found to be concerned about degree completion, employment after graduation prior to the pandemic, such concerns were found to be heightened during the pandemic and new issues such as risk of infection increased anxiety (Plakhotnik et al., 2021). Disruption, lockdowns, student isolation have been found to increase student anxiety (Wang et al., 2020) and increase general health risks such as depression, substance abuse, etc. (Cao et al., 2020, Plakhotnik et al., 2021). A number of studies have reported lower wellbeing among university students as a result (Capone et al., 2020, Ye et al., 2020, Essadek and Rabeyron, 2020.) While it is hoped that current vaccination programmes may help put the pandemic behind us with time, it may well be the case that a new form of durable learning may be developed in the long-term, based on online or hybrid models of learning which have been developed during the pandemic. The effects on students and possible negative impacts will thus need

to be taken into consideration in the design of wellbeing policies in university campuses.

Concentrating on enhancing student wellbeing through specific policy frameworks in institutions has been found to have wider benefits in the literature. Plakhotnik et al.'s (2021) study based on data collected in France, Germany, Russia and the UK found that student wellbeing was impacted negatively when they faced difficulties to complete their degree, especially during the current health and economic crisis. Administrative and instructor support were essential to supporting students towards degree completion. This included timely feedback to emails, transparent and fast communication, dynamic in person and online services. Timely and adequate resources should be made available to address students' needs: academic resources, access to sports and physical activity. (Flinchbaugh et al., 2012, Mokgele and Rothman, 2014, Yazici et al., 2016, Plakhotnik et al., 2021). Staff wellbeing was also found to be essential to support students in attaining wellbeing i.e. pedagogy training, digital support, etc. (Plakhotnik et al., 2021).

Many universities have thus started to develop specific wellbeing goals across the globe, with wide units created such as the European university of Wellbeing (EUniWell). In the United Kingdom, the Higher Education Policy Unit and Advance Higher Education have been working on analysing data on student wellbeing. In the US, the George Mason University has developed a WellBeing University Initiative (Plakhotnik et al., 2021).

FRAMEWORK OF ANALYSIS FOR WELLBEING

The framework for analysis that we have taken to gauge the success of policies to improve student wellbeing in Georgia and the UK is the settings-based approach. This approach is a holistic and multi-disciplinary method integrating action across health and wellbeing risk factors, taking a “whole system” approach. This approach describes setting as: “The place or social context in which people

engage in daily activities in which environmental, organizational, and personal factors interact to affect health and wellbeing.” (Dooris, 2013) It has been argued that a setting is also where people use and shape their environment, come together to solve problems related to health. These settings have physical boundaries, a specific range of people with defined roles and an organizational structure. Such a setting-based approach can thus be applied to higher education institutions. In order to promote health, it is important to take actions in terms of organisational development to the environment, structure, administration and management. The Settings-Based Approach (SBA) has been developed from a biomedical model and can now be applied in a socio ecological framework. The WHO’s basis for the framework has been established as equity, supportive environments, empowerment and community participation. Such a model has been described as “a settings for health approach” in order to organise health promoting activities and interventions in all areas of a setting (Green and Tones, 2010, Scriven and Hodgins, 2012). It has also been underlined that the settings approach is a whole systems approach which takes into consideration the multifaceted dimensions of health: which incorporate the physical, mental spiritual and social dimensions of wellbeing which operate at a personal, organisational and environmental level (Dooris 2013, p.40)

Our focus on Georgia and the UK within the framework of this approach is important for several reasons. The United Kingdom has been one of the nations whose national statistics body has developed some of the widest and most sophisticated measures of wellbeing more generally (see Organisation for National Statistics (ONS)). But they have also reported some of the lowest levels of wellbeing among student populations. In a survey carried out prior to the pandemic, the Higher Education Policy Institute found that undergraduate students reported lower wellbeing than the general population and student wellbeing had been declining for several years (Higher Education Policy Institute, 2019). In Georgia, despite the importance of student wellbeing and psychological health of late adolescence, there is a

lack of data in this specific area. Moreover, more generally, Eastern European countries have been said to have a relative “wellbeing” or “happiness” gap compared with other countries in Europe. This makes the two example countries good sites of study.

POLICIES TO IMPROVE WELLBEING IN GEORGIA

There is a paucity of data in this direction in Georgia. The first systematic research among Georgian adolescents aged 14-19 was conducted in 2003 (Imedadze & Ksovrelashvili, 2003). UNICEF and the Ministry of Sport and Youth Affairs of Georgia launched a nationwide research on the condition and needs of young people in Georgia. It is noteworthy that the report paid special attention to the education and employment of young people in Georgia. The research showed that about 10% of young people in the 15-29 age group have dropped out of various educational institutions (UNICEF, 2014).

In 2014, the Student Satisfaction and Involvement Survey was conducted with the financial support of ERASMUS + and Research shows that students are less satisfied with university life and infrastructure. They also consider it important to increase the opportunities for participation in sporting events (Andghuladze, Bregvadze, 2014). The phenomenon of student psychological well-being among students was also studied in four universities in Tbilisi. It is noteworthy that due to the social, political or economic factors in the country, the rate of depression among Georgian students was relatively lower than expected. In terms of academic achievement and student income, they were found to correlate with their own well-being (Turashvili, 2014).

Thus, the research conducted before 2015 shows that in the context of Georgia, the issue of well-being of students and young people is a significant challenge for the country. The issues of less involvement in their extracurricular activities, fatigue and difficult socio-economic situation seem to be a particular problem. Also, it should be noted that a specific challenge in the context of Georgia

is the well-being of employed students, for whom it is difficult to combine work and study. It is important to highlight the specifics of parent-adolescent relationships which is characteristic of Georgian culture and undoubtedly reflects adolescents' personal development.

In recent years, important steps have been taken in Georgia to improve student well-being. It is important to note the established standard for student services and support for universities, preparation of an action plan for the state youth policy in general and its implementation.

To solve problems in 2020, the Parliament of Georgia developed the "Concept of Georgian Youth Policy for 2020-2030." 5 strategic priorities were identified to achieve the goals set by the concept (active participation of young people in public life and democratic processes; promoting the development of young people and the realization of their potential; youth health and well-being, economic empowerment of youth; improving the management of state youth policy) and expected results. In counseling sessions during the development of this concept, young people often talked about family restrictions, parental mistrust, feelings of hopelessness and depression and a desire for suicide as problems, they particularly highlighted the lack of internship programs tailored to them that would ensure their involvement in the desired profession (*Concept of Georgian Youth Policy, 2020*).

As mentioned above, setting standards for higher education Institutions is one of the steps forward for student well-being and support. The introduction of ESG-based authorization and accreditation standards in Georgia has led to an emphasis on student well-being issues such as student-centered teaching, maximum involvement of stakeholders in the processes, information sharing, etc. Accordingly, the updated standards for the HEI authorization in Georgia include a component such as "Students and their support measures" which is directly connected to caring for the well-being of students (Authorization Standards, 2018).

In order to see more clearly how much higher education institutions care about the support of students in general and their well-being, experts' reports on the compliance of HEIs with authorization standards were studied (in total 56 HEIs in 2018-2021). Our focus was on compliance with component that deals with student support issues. None of the 56 institutions were assessed as non-compliant by experts, 34% were found to be in full compliance with the standard, 43% – substantially compliant and 23% – partially compliant. It should be noted that in recent years (2020-2021) more institutions were assessed as compliant with the standard or in full compliance with the standard. Consequently, according to the expert conclusions, the dynamics of strengthening student support is absolutely positive.

The main recommendations made by the authorization experts during the study of the compliance of the institutions with the component of interest to us were related to the need to increase the awareness of the counseling hours; to improve student engagement in extracurricular activities; to increase opportunities for students to engage in exchange programs; to develop financial assistance mechanisms; to provide student health and psychological assistance and etc. (<https://eqe.ge/en/deqars>)

Thus, even though higher education institutions in Georgia are ultimately more “substantially” or “fully compliant” with the standard in terms of student support and care for their well-being, the formative assessments or recommendations given show that the work in this direction needs to be significantly strengthened and the issues to be addressed respond to exactly the problems that are confirmed by the studies discussed above.

Thus, despite the recent significant step forward in improving student well-being in Georgia and the efforts made by universities, measures to promote the mental health of adolescents and young people, to promote their well-being, needs to be shifted towards a more active phase taking a more holistic or settings-based approach. There is a need for the state to make active efforts to inform young

people, to develop skills to cope with life's difficulties, to create and improve services tailored to the needs of young people.

EAST EUROPEAN UNIVERSITY

East European University (EEU) is one of the youngest universities in the Georgian higher education space. Despite its short history, the EEU has been able to gain local and international trust and the university has made rapid and significant progress in almost all areas of educational activities. In addition, it should be noted that one of the strengths of the EEU is the development of a student support policy.

Our focus on this university is also due to the fact that during the last 3 years the EEU has been repeatedly inspected by an external evaluator in accordance with the new authorization or accreditation standards in force in Georgia, and the direction of student support services was assessed each time as fully compliant with the standards. For example, it should be noted that students' satisfaction with the distance learning assessment of administration-supported services was significantly higher (it was rated with 4.4 points on a 5-point scale). Despite the abovementioned, the difficult socio-economic situation in the country provides a challenge in the following directions: not very low rates of suspension / termination of student status; issues related with the combining work and study and fatigue of employed students; relatively less involvement of students in extracurricular activities; small number of students apply to the psychological support center. A significantly lower rate of use of psychological support services does not mean that students do not have psychological problems. Thus, it is important to increase the degree of trust, universities have to develop more efficient and systematic mechanisms for early detection of psychological problems, active measures are to be taken to raise awareness among students, etc.

Examining the example of the EEU, it became apparent that the main challenges mentioned in the general overview of student well-being development are relevant to East European universities as well.

A more holistic approach has also been required in the case of the UK.

POLICIES TO IMPROVE WELLBEING IN THE UK

The wellbeing of higher education students in the UK has become an issue of central importance in the UK especially given the rise in factors which tend to lower student wellbeing in the UK. In particular, a House of Commons Briefing Paper noted that the number of students reporting mental health issues has risen significantly in recent years from less than 1% of students in 2011 to over 4% in 2019 (OFS data, House of Commons Library, 2020). However, these are official data submitted to UCAS. The rates have been reported to be much higher when students are surveyed directly. The Covid pandemic has also resulted in a deterioration of mental health in Britain owing to restrictions and isolation. In a number of surveys carried out in the UK, in particular NUS and ONS surveys, more than half the pollsters in each survey reported a deterioration in mental health and wellbeing (Weale, 2020)

Even before the onset of the pandemic, the deterioration in wellbeing of students was thus a significant issue in the UK. In 2017, Stepchange published *Mental Health in Higher Education* which involves reaching out to higher education institutions to improve mental health services. Other reports which have focused on students' mental health in the UK have included Higher Education Policy Institute "Measuring wellbeing in higher education" (May 2019), Insight Network, "University Student Mental Health Survey 2018" (2019), Education Policy Institute, "Prevalence of mental health issues with the Student-aged Population" (2018), Universities UK "Minding our Future. Starting a Conversation about the support of student mental health" (2018) and IPPR "Not by degrees: Improving Student Mental Health in the UK's Universities" (2017) as well as the 2020 report published by the House of Commons Library on mental health (House of Commons Library, 2020). They all report that student's mental health and overall wellbeing has declined. The

documents call for action from higher education institutions because of the negative impact lowered wellbeing can have: academic failure, career failure and in worse case scenarios suicide. A study carried out among students across the UK found that more could indeed be done to improve mental wellbeing by improving relations between students and institutional actors (Baik et al., 2019).

In the UK, since higher education institutions are autonomous, there is not one mental health and/or wellbeing policy. However, the duty to care legislation requires institutions to adopt policies to take responsibility for student's health and welfare. Under the 2010 Equality Act, they must also provide "reasonable adjustments" for students with physical and mental disabilities (House of Commons, 2019). As the vast majority of universities have now developed wellbeing policy frameworks, some specifically to cope with the Coronavirus, the following case study has been selected because it is considered as a pioneer in wellbeing policies. While much of the literature highlights issues of student mental health specifically, this analysis will take a more rounded approach drawing on the holistic settings based approach identified earlier. Indeed, as Houghton and Anderson (2017) underline, wellbeing is a more holistic term which incorporates health questions but does not only relate to mental health.

CENTRAL LANCASHIRE: PROMOTING HEALTH AND WELLBEING

The wellbeing policies introduced in Central Lancashire consist of a framework which was developed over a relatively long period of time. In fact, Central Lancashire was a pioneer in Europe in establishing significant health-promoting university projects. In 1992, the university was selected to run a pilot project as part of the WHO European Health Promoting Hospital Initiative. As part of the project, the university organised a seminar to present the settings-based approach; an approach it was using to establish the health promoting

initiative. From 1992 onwards, it thus set out a programme to apply the settings-based approach within the institution, supported by the Department of Health Studies within the Faculty of Health. Faculty research funding enabled a conceptual framework for the Health Promoting University Project to be set up. This involved a culture committed to health promotion and wellbeing among students and staff in order to support healthy social and personal development of students, health promoting and sustainable physical environments. From this framework, the university then created the UK Healthy Universities Network in 2006 directed and funded by the University of Central Lancashire and Manchester Metropolitan University. This network continues to support the current 99 members across the UK to develop and implement whole approaches to health, wellbeing and sustainability based on the original SBA approach. Concretely, these measures have included the development of a programme on use and misuse of drugs which was a training programme run by skilled professionals and a peer-education project, a special Code of Conduct for landowners to ensure good living conditions, a wide range of support services for student and staff, etc. An evaluation of the initiatives has shown that they have been successful in recognising the importance of wellbeing in students' lives, in performance and productivity. It has forced the university to constantly review its organisational structure and prioritise health and wellbeing strategies (Dooris 2002).

DISCUSSIONS AND CONCLUSIONS

From the examples of Georgia and the UK, it is evident that higher institutions have developed significant wellbeing policies to support students. However, there are a number of difficulties related to the establishment and, in particular, assessment of the success or failure of such policies. Policies and actions need to be specifically tailored to the place and institution. There is also the question to what extent university institutions goals should be focused on

levels of wellbeing more generally, given it is a fuzzy concept and very difficult to define. A balance needs to be achieved between ensuring student's safety and overbearing paternalism. Moreover, such wellbeing initiatives need to be wary of taking too much of an inward organisational approach. While a holistic settings-based approach is highly recommended, with policies recognising the importance of place, it is also important to consider how this fits into the wider more holistic area of a student wellbeing beyond the university campus (Dooris, 2002).

References

(last access date for all links: 05.09.2022)

- Baik, C., Larcombe, W., Brooker, A. (2019) How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective, *Higher Education Research & Development*, 38:4, 674-687, doi: 10.1080/07294360.2019.1576596
- Bye, Lee-Anne, Frank Muller and Florin Oprea (2019). The impact of social capital on student wellbeing and university life satisfaction: a semester-long repeated measures study, *Higher Education Research & Development*, 39 (5) 2020: 898-912.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychol. Res.* 287:112934. doi: 10.1016/j.
- Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A. R., and Procentese, F. (2020). University student mental well-being during COVID-19 outbreak: what are the relationships between information seeking, perceived risk and personal resources related to the academic context? *Sustainability*, 12:7039. doi: 10.3390/su12177039psychres.2020.112934.
- Casas, F. et al. (2012), "Subjective Indicators of Personal Well-

- Being among Adolescents. Performance and Results for Different Scales in Latin-Language Speaking Countries: A Contribution to the International Debate”, *Child Indicators Research*, Vol. 5/1, pp. 1–28, <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-011-9119-1>.
- Cooke, R., Barkham, M., Audin, K., Bradley, M., Davy, J. (2004). Student debt and its relation to student mental health. *Journal of Further and Higher Education*. 28(1):53-66. doi: 10.1080/0309877032000161814.
- Cox, A. M., and Brewster, L. (2020). Services for student well-being in academic libraries. *New Rev. Acad. Librariansh.* doi: 10.1080/13614533.2019.1678493.
- De Vos, Marc (2012). The unbearable lightness of wellbeing policy, in Philip Booth (ed.), ... *and the Pursuit of happiness: Wellbeing and the role of government*, London, Institute of Economic Affairs, pp. 181–204.
- Djankov, Simeon, Elena Nikolova and Jan Zilinsk (2016). *The Happiness Gap in Eastern Europe*. Working Paper no. 184, The European Bank for Reconstruction and Development.
- Dooris, M. (2002). *The Health Promoting University: Opportunities, challenges and future developments*, IUHPE – Promotion & Education – Supplement 1.
- Dooris, M. (2013). Expert voices for change: Bridging the silos – towards healthy and sustainable settings for the 21st century. *Health & Place*. 20: 39-50.
- Dowding, G. and Thompson, J. (1998). Embracing organizational development for health promotion in higher education: Lancaster University in Agis D. Tsouros, Gina Dowding, Jane Thompson & Mark Dooris (ed.) *Health Promoting Universities: Concept, Experience and Framework for Action*, WHO, pp. 77-103.
- Essadek, A., and Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *J. Affect. Disord.* 277, 392–393. doi: 10.1016/j.jad.2020.08.042
- Flinchbaugh, C. L., Moore, E. W. G., Chang, Y. K., and May, D. R.

- (2012). Student well-being interventions: the effects of stress management techniques and gratitude journaling in the management education classroom. *J. Manage. Ed.* 36, 191-219. doi: 10.1177/1052562911430062
- Green, J. and Tones, K. (2010). *Health Promotion Planning and Strategies*. London: Sage.
- Higher Education Policy Institute (2019). *Measuring Well-Being in Higher Education*. Available online at: <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2019/05/Policy-Note-13-Paper-May-2019-Measuring-well-being-in-higher-education-8-Pages-5.pdf>
- Houghton, A.-M., Anderson, J. (2017). *Embedding mental wellbeing in the curriculum: maximising success in higher education*, York: Higher Education Academy.
- House of Commons Library (2020). *Support for students with mental health issues in higher education in England*. Briefing Paper, No 8593, 17 December 2020.
- Imedadze, N., & Ksovrelashvili, L. (2003). Study of coping strategies in Georgian adolescents. In *Stress and coping strategies*. Symposium conducted at the XI. European Conference on Developmental Psychology, Milan, Italy.
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: the balancing act, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46 (3) 438-450.
- Lee-Smith, M. (2019). "Sounding the alarm: UK universities must do more to support student mental health". *Study International*, <https://www.studyinternational.com/news/uk-universities-mental-health-support/>
- Mahatmya, D., Thurston, M., and Lynch, M. E. (2018). Developing students' well-being through integrative, experiential learning courses. *J. Stud. Affairs R. Pract.* 55, 295-307. doi: 10.1080/19496591.2018.1474756
- Mokgele, K. R. F., and Rothman, S. (2014). A structural model of

- student well-being. *South Afr. J. Ind. Psychol.* 44, 514–527. doi: 10.1177/0081246314541589
- National Youth Survey in Georgia Analysis of the Situation and Needs of Youth in Georgia, (2014). UNICEF, <https://www.unicef.org/georgia/media/1136/file/Youth%20Survey.pdf>
- Nissen, Sylvia, Bronwyn Hayward & Ruth McManus, Student debt and wellbeing: a research agenda, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*,14 (2) 2019 : 245-256.
- OECD, PISA 2018. Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD 2019
- Plakhotnik, M. S., Volkova N. V., Jiang, C., Yahiaoui, D., Pheiffer, G., McKay, K., Newman, S., Reißig-Thust, S. (2021). The Perceived Impact of COVID-19 on Student Well-Being and the Mediating Role of the University Support: Evidence From France, Germany, Russia, and the UK. *Frontiers in Psychology*. 12:642689. doi: 10.3389/fpsyg.2021.642689
- Richardson, T., Elliot, P., Roberts, R., Jansen, M. (2017). A longitudinal study of financial difficulties and mental health in a national sample of British undergraduate students. *Community Mental Health Journal*. 53(3):344–352. doi: 10.1007/s10597-016-0052-0.
- Scriven, A. and Hodgins, M. (2012). *Health Promotion Settings. Principles and Practice*. London: Sage.
- Stiglitz, J. E., Sen, A., Fitoussi, J.-P., (2009), *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/8131721/8131772/Stiglitz-Sen-Fitoussi-Commission-report.pdf>
- Wang, C., Zhao, H., Zhang, H. (2020). Chinese College Students Have Higher Anxiety in New Semester of Online Learning During COVID-19: A Machine Learning Approach. *Frontiers in Psychology*. 11:587413. doi: 10.3389/fpsyg.2020.587413
- Weale, S. (2020, December 9) “More than half of students polled report mental health slump”, *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/education/2020/dec/09/more-than-half-of->

students-polled-report-mental-health-slump

Willis, A., Hyde, M., and Black, A. (2019). Juggling with both hands tied behind my back. *Am. Ed. Res. J.* 56, 2644–2673. doi: 10.3102/0002831219849877.

Yazici, A. B., Gul, M., Yazici, E., and Gul, G. K. (2016). Tennis enhances well-being in university students. *Mental Illness* 8:6510. doi: 10.4081/mi.2016.651.

Ye, W., Ye, X., Liu, Y., Liu, Q., Vafaei, S., Gao, Y., et al. (2020). Effect of the novel coronavirus pneumonia pandemic on medical students' psychological stress and its influencing factors. *Frontiers in Psychology*. 11:548506. doi: 10.3389/fpsyg.2020.548506.

ანდლულაძე, ნ., ბრეგვაძე, თ., (2014). უმაღლესი განათლებით სტუდენტთა კმაყოფილებისა და სწავლის პროცესში ჩართულობის კვლევა, თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, <http://erasmusplus.org.ge/files/publications/Research%20Projects/GEO/Student%20satisfaction%20survey%20-%20ge.pdf> (ბმულებზე წვდომა განხორციელდა: 05.09.2022)

საქართველოს პარლამენტის დადგენილება „2020–2030 წლებისთვის საქართველოს ახალგაზრდული პოლიტიკის კონცეფციის“ დამტკიცების შესახებ (2020). <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4936402?publication=0>

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2018 წლის 31 იანვრის ბრძანება №07/ნ, უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების ავტორიზაციის სტანდარტები, <https://eqe.ge/res/docs/N3-7.02.2018.pdf>

ტურაშვილი, თ. (2014). ფსიქოლოგიური კეთილდღეობის განმსაზღვრელი ზოგიერთი ფაქტორის კვლევა ქართველ სტუდენტებში, თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, <http://eprints.iliauni.edu.ge/2971/>

6

პლაგიატის პრობლემა ქართულ შმაღლეს სასწავლებლებში აკადემიური კეთილსინდისიერების კულტურის დამკვიდრების პროცესში

თამარ ჩოკორაია

შესავალი

აკადემიური კეთილსინდისიერების ცნება და პლაგიატი, როგორც მისი დარღვევის ყველაზე უხეში ფორმა დიდი ხანია არაა, რაც ინტერესისა და ანალიზის საგანი გახდა ქართულ აკადემიურ სივრცეში. საბჭოთა მეცნიერება ამ ცნებას არ იცნობდა. უფრო მეტიც, სხვადასხვა თაობის კოლექტიურ მესსიერებაში ბევრი ბუნდოვანი და უხერხული შემთხვევა არსებობს, რომელიც სწორედ პლაგიატს უკავშირდება. ასევე შედარებით ახალია აკადემიური წერის კურსი, რომელსაც საქართველოში სწავლების ხანგრძლივი ტრადიცია არ გააჩნია. აღნიშნული კურსი თავდაპირველად მოიცავდა სამეცნიერო სტილისა და მართლწერის საკითხებს და ნაკლებად – პლაგიატისა და აკადემიური კეთილსინდისიერების საკითხებს. ზოგიერთ უნივერსიტეტში ეს სასწავლო კურსი არ იყო სავალდებულო და სტუდენტები მას სხვადასხვა სემესტრში სწავლობდნენ.

პლაგიატი თავისი არსით აბსოლუტურად ეწინააღმდეგება უნივერსიტეტის იდეასა და მისიას. უნივერსიტეტის მისია აქ გააზრებულია უნივერსიტეტის იდეის ფილოსოფიური ტრადიციის კონტექსტში (Jaspers, 1959; Gasset, 1946). ამ იდეის თანახმად, უნივერსიტეტის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფუნქცია სწორედ აკადემიური კეთილსინდისიერების კულტურის დამკვიდრება და ხელშეწყობა უნდა იყოს.

საქართველოში პლაგიატის პრობლემის შესახებ აქტიურად მსჯელობა ბოლო წლებში დაიწყო. 2016 წელს განათლების სფეროს ექსპერტებმა ფონდ „ღია საზოგადოება – საქართველოსა“ და ევროკავშირის თანადაფინანსებით მოამზადეს კვლევითი ანგარიში – „*პლაგიატის პრობლემა და მისი აღქმა საქართველოში*“, რომელშიც გამოკვეთილია ყველა ის ხარვეზი, რაც ქართულ უნივერსიტეტებში არსებობდა პლაგიატის აღქმის, პრევენციისა თუ აღმოჩენის თვალსაზრისით (Bakradze et al., 2016). ამავე დროს, 2016 წლიდან სსიპ განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრმა წამოიწყო ინიციატივა, რომელიც უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების ავტორიზაციის სტანდარტების ცვლილებებას გულისხმობდა. ავტორიზაციის ახალ სტანდარტებში პირველად გაჩნდა ჩანაწერი პლაგიატის შესახებ. კერძოდ, მეორე სტანდარტის მესამე ქვესტანდარტის თანახმად, უმაღლეს დაწესებულებებს მოეთხოვებათ აკადემიური კეთილსინდისიერების უზრუნველყოფისთვის აუცილებელი მექანიზმებისა და რეგულაციების არსებობა, პლაგიატის აღმოჩენისა და თავიდან არიდების მექანიზმებისა და შესაბამისი საინფორმაციო კამპანიის გატარება. აღნიშნული სტანდარტი უნივერსიტეტებს შესაბამისი ქმედითი მექანიზმებისა და პოლიტიკის გატარებას ავალდებულებს (განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2018).

ავტორიზაციის ახალმა სტანდარტებმა უმაღლესი დაწესებულებების წინაშე მკაფიოდ დააყენა პლაგიატის პრევენციის მექანიზმების გაძლიერების საჭიროება. შესაბამისად, უკვე 2017 წელს ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ინიციატივითა და კოორდინირებით თხუთმეტმა ქართულმა უნივერსიტეტმა მოიპოვა „ერაზმუს +“-ის (Erasmus+ Capacity Building in Higher Education) ინსტიტუციური განვითარების გრანტი „აკადემიური კეთილსინდისიერება ხარისხიანი სწავლისა და სწავლებისთვის ქართულ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში (INTEGRITY)“. პროექტი 2020 წელს დასრულდა და მიზნად ისახავდა პლაგიატის პრევენციასა და ელექტრონული სისტემის დანერგვას, საინფორმაციო კამპანიას ცნობიერების ამაღლე-

ბის მიზნით, შეფასებისა და უკუკავშირის სისტემის გაუმჯობესებას, სტუდენტური სერვისების გაძლიერებას აკადემიური წერის მიმართულებით, აკადემიური წერის კურსის სილაბუსების განახლებასა და საუნივერსიტეტო პოლიტიკის შემუშავებას. პროექტის ფარგლებში განხორციელებულმა რეფორმამ მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა უმაღლესი სასწავლებლების მდგომარეობა ამ მიმართულებით. დაინერგა პლაგიატის აღმომჩენი სპეციალური ელექტრონული სისტემა „ტურნიტინი“ (Turnitin), რომელიც ყველა მონაწილე უნივერსიტეტმა პროექტის დასრულების შემდეგ დამოუკიდებლად შეიძინა.

სტატიის მთავარი მიზანია იმის შესწავლა, თუ რამდენად გაუმჯობესდა პლაგიატის პრევენციისა და აღმოფხვრის მექანიზმები ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში ავტორიზაციის ახალი სტანდარტების დანერგვის, პროექტ „ინთეგრირირებულ მიღწეული შედეგებისა და საუნივერსიტეტო დონეზე განეული ძალისხმევის შედეგად; ასევე რა პრობლემები იქნა დაძლეული და რა გამოწვევებია ამ ეტაპზე. სტატიაში, ასევე, განხილულია პლაგიატის პრევენციისათვის შექმნილი პოლიტიკის დოკუმენტები, რომლებიც შემუშავებულია საუნივერსიტეტო დონეზე. გარდა ამისა, გაანალიზებულია პროექტის დასრულების შემდგომ არსებული გამოწვევები და წარმოდგენილია მათი გადაჭრის გზები რეკომენდაციების ფორმით.

პლაგიატის კონცეფცია და კულტურული კონტექსტი

სამეცნიერო ლიტერატურაში აღნიშნავენ, რომ ციფრულ ერაში პლაგიატის პრობლემა კიდევ უფრო აქტუალური გახდა. ახლა სტუდენტებს მეტი ცდუნება აქვთ, რომ ინტერნეტ-სივრციდან მასალები სიტყვასიტყვით გადმოიღონ (Brennan, 2015). საპასუხოდ, უნივერსიტეტებიც ქმნიან პლაგიატის აღმოჩენისა და პრევენციის უფრო მოქნილ მექანიზმებს, იყენებენ პლაგიატის აღმომჩენ ელექტრონულ სისტემებს, თუმცა პლაგიატის პრობლემა კვლავ არსებობს. საქართველოში არსებული

მდგომარეობის განხილვამდე, მნიშვნელოვანია საერთაშორისო გამოცდილების გაანალიზება. პლაგიატს, როგორც მოვლენას უძველესი ისტორია აქვს და, ფაქტობრივად, უხსოვარი დროიდან არსებობს. სიტყვა „პლაგიატი“ მომდინარეობს ლათინური სიტყვიდან *Plagiarius*, რაც ნიშნავს ადამიანს, რომელიც მონებს ფლობს. ჯერ კიდევ ახ. წ. პირველი საუკუნის რომაელი პოეტი მარკუს ვალერიუს მარციალი ამტკიცებდა, რომ მისი ლექსები მიითვისა პოეტმა ფიდენტინუსმა (Bowden, 1996). ისტორიას პლაგიატის ბევრი გახმაურებული შემთხვევა შემორჩა, უფრო მეტად – მხატვრულ ლიტერატურაში. ბოლო რამდენიმე ათეული წელია ეს საკითხი კიდევ ერთხელ გახდა სკანდალური განსჯისა და ყურადღების საგანი. განსაკუთრებული ხმაური მოჰყვა გერმანელი პოლიტიკოსის კარლ-თეოდორ ცუ გუტენბერგის შემთხვევას, რომელსაც სადოქტორო ნაშრომში პლაგიატი აღმოუჩინეს და ხარისხი ჩამოართვეს (BBC, 2011). ქართულ აკადემიურ სივრცეშიც იყო რამდენიმე გახმაურებული მაგალითი.

აკადემიურ სივრცეში პლაგიატის სხვადასხვა განმარტება არსებობს, ყველაზე გავრცელებულია შემდეგი: ვინმეს სიტყვების, იდეების და სხვა ორიგინალური მასალის (არა საყოველთაოდ მიღებული ცოდნის) მითვისება (წერის პროგრამის საბჭო, 2019). როგორც ლიტერატურაში აღნიშნავენ, პლაგიატის დეფინიცია დროთა განმავლობაში ცვლილებას განიცდიდა, მაგრამ უცვლელი დარჩა ორი არსებითი კონცეფცია: სხვა ავტორის ტექსტიდან სიტყვასიტყვით რაიმე მონაკვეთის გადმოღება და სხვა ავტორის იდეების, კონცეფციების, ინტერპრეტაციებისა და რიტორიკული ხერხების გამოყენება სათანადო დამონმების გარეშე (Grossberg, 2008).

საინტერესოა, რამ განაპირობა პლაგიატის მიმართ ინტერესის ზრდა უკანასკნელ პერიოდში. როგორც ლიტერატურაში აღნიშნავენ, ციფრული ეპოქის დადგომამდე მასალის გადმოღების დროს სტუდენტს უნდა გადაეწერა ან ხელით აეკრიფა სხვისი ნააზრევი, რის გამოც პარაფრაზირება უფრო მარტივი იყო, ვიდრე სიტყვასიტყვით გადმონერა. ციფრულმა ერამ

გადმოკოპირების შესაძლებლობით პლაგიატი უფრო გააიოლა (Brennan, 2015). შესაბამისად, პლაგიატთან ბრძოლის მექანიზმების დახვეწის საჭიროებასთან ერთად, შეიქმნა პლაგიატის აღმოჩენის სხვადასხვა ელექტრონული სისტემა. სტატიაში ყურადღება გამახვილებულია სწორედ ელექტრონულ სისტემა „ტურნიტინზე“ (Turnitin), რომელიც აკადემიურ სივრცეში ყველაზე დიდი პოპულარობით სარგებლობს და ქართულ რეალობაშიც, ძირითადად, მას იყენებენ უნივერსიტეტები.

დღეს უკვე გლობალურად გაზრდილია ცნობიერება პლაგიატის შესახებ და აღიარებულია, რომ პლაგიატი მიუღებელია, მათ შორის სტუდენტების მხრიდანაც. თუმცა, სამეცნიერო ლიტერატურაც და ყოველდღიური პრაქტიკა მაინც საპირისპიროს მეტყველებს. პლაგიატის აღმოჩენის ელექტრონული საშუალებებისა და პრევენციის მექანიზმების მიუხედავად, სტუდენტები განზრახ თუ უნებლიეთ ხშირად მიმართავენ მას. სტუდენტთა მხრიდან აკადემიურ გადაცდომაზე საუბრის დროს, სამ ფაქტორს გამოყოფენ: ინდივიდუალურს, სამოტივაციოს და კონტექსტუალურს. ინდივიდუალურში იგულისხმება სტატუსი, ასაკი, სოციალური მდგომარეობა, განათლება. მოტივაციაზე მსჯელობის დროს კი გამოყოფენ სტუდენტებს, რომელთაც სწავლის შინაგანი მოტივაცია აქვთ: სწავლის, მეტი წვდომისა და ახალი ცოდნის მიღების. როგორც აღნიშნავენ, შინაგანი მოტივაციის მქონე სტუდენტები ნაკლებად მიმართვენ პლაგიატს. გარე მოტივაციის მქონე სტუდენტების ნაწილებში უფრო ხშირია პლაგიატი (გარე მოტივაციაში იგულისხმება: ნიშნები, დიპლომი, წარმატების მიღწევა, დასჯის თავიდან აცილება და ა.შ). ასევე მნიშვნელოვანია კონტექსტი. მზარდი კონკურენცია, დიპლომის სწრაფად მიღების სურვილი, სწავლის საფასურის გადახდის პრობლემები ზოგ სტუდენტში პლაგიატის სურვილს აღვიძებს. კონტექსტუალურ ფაქტორში ასევე კულტურას, ტრადიციასა და ღირებულებებსაც გულისხმობენ (Makarova, 2019). მესამე (კონტექსტუალურ) ფაქტორში, ასევე, მოაიზრებენ ინსტიტუციურ კონტექსტს: რამდენად არის უნივერსიტეტში გამართული პლაგიატის წინააღმდეგ

ბრძოლის სტრატეგია – პოლიტიკის დოკუმენტები, პლაგიატის პრევენციის სისტემები, საუნივერსიტეტო კულტურა. სტუდენტები, ასევე, ხშირად საუბრობენ წერიტი დავალებების სირთულესა და აკადემიური წერის უნარების ნაკლებობის შესახებ, რაც ხშირ შემთხვევაში უნებლიე პლაგიატს იწვევს (Makarova, 2019).

კულტურული კონტექსტი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია პლაგიატსა და აკადემიურ კეთილსინდისიერებაზე მსჯელობის დროს. საქართველო საბჭოთა კავშირის წევრი ქვეყანა იყო, შესაბამისად იმავე აკადემიური წარსულისა და ტრადიციების მქონე. 2016 წელს განათლების ექსპერტების მიერ შესრულებულ კვლევით ანგარიშში პლაგიატის საკითხები სწორედ საბჭოთა ეთოსის კონტექსტშია განხილული. საბჭოთა ეთოსის კონცეფცია გულისხმობს ავტორიტეტების აღიარებას, კრიტიკული აზროვნების ნაკლებობას და კონფლიქტს ყოველდღიურობასა და არარეალურად მაღალ მოთხოვნებსა თუ სტანდარტებს შორის (Bakradze *et al.*, 2016). ეს კარგად ჩანს საბჭოთა პერიოდის სამეცნიერო ლიტერატურაში: მარქსის, ლენინისა და სტალინის სავალდებულო ციტირებებით. ერთადერთი მისაღები კონცეპტუალური ჩარჩო იყო მარქსიზმი, რისი გაკრიტიკებაც აკრძალული იყო. აღნიშნული ანგარიშის ფარგლებში ჩატარებულმა მასშტაბურმა თვისებრივმა და რაოდენობრივმა კვლევამ, რომელშიც 1300 რესპოდენტი (სტუდენტები, პროფესორები და ადმინისტრაციის თანამშრომლები) მონაწილეობდა, გამოავლინა, რომ ინტერტექსტუალობა და ავტორიტეტებისადმი მორჩილება ფართოდ არის გავრცელებული ქართველ სტუდენტებს შორის. ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში არ არის ნაქეზებული კრიტიკული და ორიგინალური აზროვნება (Bakradze *et al.*, 2016). კულტურის გავლენაზე სხვა ავტორებიც მსჯელობენ განსხვავებული კულტურების კონტექსტშიც. მაგალითად, არსებობს მოსაზრება, რომ ჩინელი სტუდენტების ნაწერებში უფრო ხშირია პლაგიატი, ვინაიდან ტექსტის დამახსოვრება და ავტორიტეტების პატივისცემა მათ კულტურაში მიღებული ფენომენია (Pennycook, 1996).

კულტურული ცვლილებებისათვის საჭიროა გრელვადიანი სტრატეგია, რისთვისაც საუნივერსიტეტო დონეზე განუღი ძალისხმევა, პლაგიატის პრევენციის პროცედურები და პოლიტიკა მნიშვნელოვანია. ლიტერატურაში აღნიშნულია, რომ უნივერსიტეტებმა უნდა შეიმუშავონ პრევენციის პროტოკოლი, ხოლო სტუდენტებმა შეძლონ „ტურნიტინის“ სასწავლო მიზნით გამოყენება, რათა გაიაზრონ და ჩაასწორონ დამონმების გარეშე გადმოკოპირებული მონაკვეთები. პლაგიატის აღმოჩენის ელექტრონულ სისტემაში სტუდენტთა ნაშრომების ანალიზისა და მათთვის ჩატარებული ინსტრუქციის შედეგებმა აჩვენა, რომ ციტირებისა და დამონმების, პარაფრაზირებისა და ეთიკის კოდექსის შესახებ ინფორმაციის მიწოდებამ და ინსტრუქტორის უკუკავშირმა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა სტუდენტთა ნაშრომები და მინიმუმამდე დაიყვანა პლაგიატის შემთხვევები. როგორც სტატიის ავტორი აღნიშნავს, უნივერსიტეტებს უნდა ჰქონდეთ პლაგიატის პრევენციის პროტოკოლი: სტუდენტებმა უნდა შეძლონ ელექტრონული სისტემის სასწავლო ინსტრუმენტად გამოყენება, რათა გაიაზრონ და გამოასწორონ პლაგიატის შემთხვევები (Chao *et al.*, 2009). სამეცნიერო ლიტერატურაში ხაზგასმულია, რომ თუ ლექტორისათვის პრიორიტეტულია აკადემიური კეთილსინდისიერება და სტუდენტებს ასწავლის, თუ როგორ ასახონ სხვისი ნააზრევი საკუთარ ტექსტში, წყაროები დაიმონმონ სწორად და იყენებენ პლაგიატის დეტექციის ელექტრონულ სისტემას, სტუდენტები იშვიათად მიმართავენ პლაგიატს. ამ ყველაფერთან ერთად, მკვლევრები ხაზს უსვამენ სტუდენტებში კრიტიკული აზროვნების განვითარების საჭიროებას (Kashnian *et al.*, 2015). აღნიშნულ კვლევაში დაკვირვების ობიექტი იყო ჯგუფი, რომელსაც ლექტორი აძლევდა ინსტრუქტაჟს აკადემიური წერის ელემენტების (მათ შორის წყაროების დამონმებისა და პარაფრაზირების) შესახებ და პროგრამა „ტურნიტინში“ ატვირთულ ნაშრომებს ახლდა ლექტორის უკუკავშირი. ამის შედეგად, პლაგიატის უხეში შემთხვევები და ტექსტში არასწორად პარაფრაზირებული მონაკვეთები აღმოიფხვრა. ინსტრუქტორის

ჩარევამ დადებითი გავლენა მოახდინა სტუდენტთა შედეგებზე (Kashnian *et al.*, 2015).

„ტურნიტინის“ მასობრივ გამოყენებასთან ერთად, აკადემიურ სივრცეში მის მიმართ კრიტიკულად განწყობილთა რიცხვიც გაიზარდა. სამეცნიერო ლიტერატურაში აქცენტი ამ სისტემის სასწავლო ინსტრუმენტად გამოყენებაზეა გადატანილი. ბრუტონისა და ჩილდერსის სტატიაში პედაგოგებისა და ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა ჩაღრმავებული ინტერვიუების საფუძველზე, „ტურნიტინის“ გამოყენების განსხვავებული პერსპექტივებია წარმოჩენილი (Bruton and Childers, 2016). ინტერვიუში ზოგიერთმა ლექტორმა აღიარა, რომ შეწყვიტა „ტურნიტინის“ გამოყენება, ვინაიდან მიიჩნია, რომ ნაშრომების გასწორებასა და უკუკავშირის ბევრი დრო სჭირდებოდა. ლექტორების უმრავლესობა ხაზს უსვამდა ამ პროგრამის მნიშვნელობასა და საჭიროებას, მსჯელობდა „ტურნიტინის“ მრავალფეროვან ფუნქციებზე და ეწინააღმდეგებოდა ამ ინსტრუმენტის მექანიკურ გამოყენებას. ისინი იაზრებდნენ, რომ პროგრამაში ნაშრომის ატვირთვასთან ერთად, სტუდენტებისათვის აუცილებელი იყო აკადემიური წერის ელემენტების შესახებ უკუკავშირის გაცემა, ვინაიდან ზოგიერთ სტუდენტს სწორად არ ესმოდა პლაგიატის თავიდან არიდების საშუალებები, ციტირებისა და პარაფრაზირების წესები. უფრო მეტიც, მათი განმარტებით, ხშირად სტუდენტები ვერც ხვდებოდნენ ინტერნეტ-მასალის დამონმების საჭიროებას, რადგან მიაჩნდათ, რომ ღია წვდომით არსებული მასალა შეეძლოთ, დამონმების გარეშე გამოეყენებინათ. ლექტორების ნაწილი მიიჩნევდა, რომ პარაფრაზირებისა და ციტირების წესების არცოდნის პრობლემა სტუდენტებს ჯერ კიდევ სკოლიდან მოჰყვებათ, სადაც ამ საკითხებს არ ეთმობა ყურადღება. ამის ნაცვლად მასალის გადმოკოპირებისა და დამახსოვრების უნარ-ჩვევებია აქტუალიზებული (Bruton and Childers, 2016). „ტურნიტინის“ ეფექტურად გამოყენების მიზნით, ინსტრუქტორებმა აღნიშნეს, რომ მსგავსების ყველა წყაროს დეტალურად ეცნობოდნენ და თითოეულ შემთხვევას ინდივიდუალურად განიხილავდნენ. „ტურნიტინში“ შესაძლებელია

პლაგიატის უხეში ფორმების იდენტიფიცირება (სხვისი ნაშრომის მისაკუთრების შემთხვევები, გადმოკოპირებული მონაკვეთები, არასწორი პარაფრაზირება, მეტისმეტად დიდი დოზით კომპილაცია), თუმცა პლაგიატის ყველა ფორმის იდენტიფიცირება შეუძლებელია (Bruton and Childers, 2016).

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ პლაგიატის აღმოჩენი პროგრამები ეფექტურია პლაგიატის მიმე შემთხვევების თავიდან აცილების მიზნით. როგორც სპეციალურ ლიტერატურაში არის აღნიშნული, ეს პროგრამები მნიშვნელოვანია გამოვიყენოთ, როგორც სასწავლო ინსტრუმენტი (განსაკუთრებით „ტურნიტინი“, რომელსაც უკუკავშირის მოქნილი სისტემა აქვს და აიოლებს ნაშრომზე კომენტარებასა და რუბრიკებით შეფასებას), რომლითაც (ნებისმიერი საგნის) ლექტორი აკადემიური წერის პრინციპებზე (განსაკუთრებით, დამოწმებისა და პარაფრაზირების წესებზე) გაამახვილებს ყურადღებას. თუმცა, ასევე მნიშვნელოვანია, ამ პროგრამების შეზღუდვების ცოდნაც. აღნიშნული პროგრამებით შეუძლებელია პარაფრაზირებული და თარგმნილი პლაგიატის აღმოჩენა. ამას „ტურნიტინის“ გამოყენების პრაქტიკაც მოწმობს და სპეციალური ლიტერატურაც. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია დარგის სპეციალისტის აქტიური ჩართვაც, რათა მან საკუთარი კომპეტენციით დაადგინოს ის, რაც ხშირად პროგრამაში არ ჩანს.

მეთოდოლოგია

კვლევისათვის მიზნობრივად შეირჩა თვისებრივი მეთოდი, რომელიც წარმართა ნახევრად სტრუქტურირებული სიღრმისეული ინტერვიუს ფორმატით. რესპოდენტები იყვნენ პროექტ „ინთეგრითის“ მონაწილე უნივერსიტეტების წარმომადგენლები: ადმინისტრაციის თანამშრომლები და აკადემიური პერსონალი, რომელთათვისაც ორი ტიპის კითხვარი მომზადდა. 11 რესპოდენტს ინტერვიუ ჩაუტარდა პროგრამა „ზუმის“ მეშვეობით 2022 წლის 26 იანვრიდან 15 მარტის პერიოდში, ხოლო სამ რესპოდენტს – ასინქრონულად, ელექტრონული ფოსტით.

პროგრამა „ზუმის“ ვიდეორჩანანერების სიტყვასიტყვითი ტრანსკრიპტები გაიშვირა და ჩაინერა ხელით. ინტერვიუს მასალის კოდირების შემდეგ, კატეგორიზაციის პროცესში, გამოიკვეთა შემდეგი თემები: დანესებულებების პროექტში მონაწილეობის მოტივაცია, აკადემიური პერსონალის მიერ გამოხატული შიში და მზაობა პლაგიატის აღმომჩენი პროგრამის დანერგვასთან დაკავშირებით, უნივერსიტეტებში პლაგიატის გამოვლენის ელექტრონული სისტემების გამოყენების გამოცდილება, პროექტის დანყების წინაპირობები, ძირითადი მიზნები და შედეგები, პროექტის განმავლობაში შემუშავებული დოკუმენტაცია, აკადემიური წერის სილაბუსების მოდიფიკაცია, პლაგიატის პრევენციისა და მონიტორინგის საუნივერსიტეტო სისტემები, პროექტის შემდგომ გაუმჯობესებული პროცესები, დამატებითი სერვისები აკადემიური წერის უნარების განვითარებისთვის, პლაგიატის ყველაზე გავრცელებული შემთხვევები და გამონკვევები აკადემიური კეთილსინდისიერების კულტურის დანერგვის დროს.

ინტერპრეტაცია და მიზნუბები

პროექტი დაიწყო 2018 წელს და დასრულდა 2020 წელს. მასში 15 ქართული უმაღლესი სასწავლებელი იყო ჩართული. „ინტერვიტის“ რამდენიმე უცხოელი პარტნიორი ჰყავდა: როეჰემპტონის, უფსალის, ვენისა და დუბლინის უნივერსიტეტები. ხოლო ასოცირებული წევრები იყვნენ: საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრი. პროექტისათვის შეირჩა სახელმწიფო, კერძო და რეგიონული უნივერსიტეტები, როგორც სასწავლო, ასევე, სამივე საფეხურის მქონე (ბაკალავრიატის, მაგისტრატურისა და დოქტორანტურის), აგრეთვე სხვადასხვა პროფილის უნივერსიტეტები (მრავალპროფილური, თავდაცვის, სამედიცინო). უნივერსიტეტების კონსორციუმის კოორდინატორი იყო ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. პროექტის ფარგლებში გაიმართა რამდენიმე სამუშაო შეხვედრა, ტრენინ-

გი და დისკუსიები საქართველოში, შვედეთსა და ავსტრიაში (პროექტი ინთეგრითი, 2020).

რესპონდენტთა უმრავლესობამ აღნიშნა, რომ განათლების ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ ინიცირებულმა ახალმა სტანდარტებმა წარმოშვა პლაგიატის გამოვლენისა და პრევენციის ეფექტური მექანიზმების დანერგვის აუცილებლობა უნივერსიტეტებში. განათლების ექსპერტების მიერ ჩატარებულმა კვლევამ ნათელი გახადა არსებული პრობლემები პლაგიატის მიმართულებით (Bakradze *et al.*, 2016). ახალი სტანდარტები საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ იყო ინიცირებული, ხოლო გადაჭრის გზების ძიება საუნივერსიტეტო დონეზე დაიწყო. აკადემიური კეთილსინდისიერების ახალი სტანდარტების დამკვიდრების პროცესში უნივერსიტეტებისათვის მთავარი მხარდამჭერი სწორედ პროექტი „ინთეგრითი“ იყო. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტს ჰქონდა პროგრამა „ტურნიტინის“ გამოყენების გამოცდილება, აკადემიური წერის ცენტრი და სტუდენტური სერვისები (აკადემიური წერის უნარების განვითარების მიმართულებით) 2014 წლიდან. მათი სურვილი იყო, რომ უცხოელი პარტნიორების ჩართულობით, ეს გამოცდილება უფრო გაძლიერებულიყო. საერთაშორისო პროექტ „ინთეგრითის“ დაწყებამდე დავით ტვილდიანის სახელობის სამედიცინო უნივერსიტეტიც იყენებდა პროგრამა „ტურნიტინს“, ხოლო სხვა მონაწილე უნივერსიტეტებში აღნიშნული პროგრამა პირველად სწორედ პროექტის ფარგლებში დაინერგა.

რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ პროექტის დასაწყისში აკადემიური პერსონალის მხრიდან შეინიშნებოდა გარკვეული უხერხულობა, მიუღებლობა და შიში ახალი მექანიზმების და განსაკუთრებით ელექტრონული სისტემის დანერგვასთან დაკავშირებით. პირველ შეხვედრებზე აკადემიური პერსონალი პროგრამა „ტურნიტინს“ აღიქვამდა, როგორც დამატებით შრომას, სკეპტიკურად იყო განწყობილი პლაგიატის აღმოჩენის შესაძლებლობების მიმართ. საინფორმაციო შეხვედრების დროს, უნივერსიტეტებში გამოითქვა იმის შიშიც, რომ მოხდებოდა ადრე დაცული ნაშრომების შემონმებაც.

პროექტის დაწყებიდან მალევე სამუშაო შეხვედრებისა და ჩატარებული აქტივობების ფონზე, აღნიშნული დაძაბულობა დაიძლია. პროექტის დასრულების შემდეგ, პირველივე კონფერენციაზე, რომელიც 2020 წლის 5 ოქტომბერს ჩატარდა, უსდ-ს (უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების) წარმომადგენლებმა აღნიშნეს, რომ სტუდენტების ცნობიერება პლაგიატიზმისა და აკადემიური კეთილსინდისიერების მიმართულებით საგრძნობლად ამაღლდა. პროექტით მიღწეულ შედეგებზე მსჯელობის დროს რესპოდენტები თანხმდებიან, რომ პლაგიატის აღმოჩენისა და პრევენციის პროცესი უფრო ნაყოფიერი გახდა: ფართოდ დაინერგა წერიტი ნაშრომების შემოწმება მსგავსების აღმოჩენ პროგრამაში, რაც არ არის მექანიკური პროცესი, ვინაიდან ინსტრუქტორს უწევს აკადემიურად დამოწმებისა და პარაფრაზირების, პლაგიატისა და „ტურნიტინის“ მუშაობის სპეციფიკის ახსნა, იმისათვის, რომ საბოლოოდ მიიღოს ის შედეგი, რომლის მიღწევაც სურს. ეს იდეა, როგორც ზემოთ აღინიშნა, სპეციალურ ლიტერატურაშიც ფიგურირებს, კერძოდ, „ტურნიტინის“ პედაგოგიური დანიშნულებით გამოყენების შესახებ. „ტურნიტინის“ უკუკავშირის სისტემის გამოყენებამ, აკადემიური წერის უნარებზე აქცენტირებამ (პარაფრაზირების, წყართა დამოწმების) გაზარდა პლაგიატის პრევენციის შესაძლებლობა სტუდენტთა ნაწიერებში.

პლაგიატის პრევენციის საუკეთესო გზად აკადემიურ წერის სწავლებას მიიჩნევენ, ამდენად საერთაშორისო პროექტი ამ კურსის განვითარებაზეც იყო ორიენტირებული. ოცდახუთი სილაბუსი გადაიგზავნა როეჰემპტონის უნივერსიტეტში, სადაც თითოეულ სილაბუსზე მომზადდა უკუკავშირი სილაბუსების ყოველკვირეულ სალექციო თემატიკაზე. რესპოდენტთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ სილაბუსებში მნიშვნელოვანი ცვლილებების შეტანა მოუწიათ: ქართული ენის სტილისტიკის საკითხები ამოიღეს და მასში აკადემიური წერის საკითხები შეიტანეს (წყაროების დამოწმება, ციტირების, პარაფრაზირების ტექნიკები, პლაგიატი და სხვ.). მხოლოდ ორი უნივერსიტეტის წარმომადგენლებმა აღნიშნეს, რომ მათ სილაბუსებში

პარტნიორებს ცვლილებები არ შეუტანიათ. ყველა რესპოდენტმა დაადასტურა, რომ სილაბუსების გადამუშავება ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი მიღწევა იყო. პროექტის დასრულების შემდეგ, „ტურნიტინის“ გამოყენება სავალდებულო გახდა აკადემიური წერის კურსში, რათა სტუდენტებს თავიდანვე ჰქონოდათ შეხება პრევენციის საუნივერსიტეტო სისტემასთან, რაც გულისხმობს, როგორც ნაშრომების „ტურნიტინში“ ატვირთვას, ისე აკადემიური წერის პრინციპების (ციტირების, პარაფრაზირების და ა.შ.) სწავლებას. პროექტის მნიშვნელოვანი შედეგი იყო, ასევე, აკადემიური წერის სახელმძღვანელო (ერთგვარი ნაკრები ინსტრუქციებისა და წერიტი დავალებების), რომელიც ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის აკადემიური წერის ცენტრმა 2018 წელს შექმნა. პროექტის მიზანი იყო სტუდენტებისა და პროფესორებისათვის გზამკვლევის შეთავაზება აკადემიური წერის სხვადასხვა ასპექტებთან დაკავშირებით. დღესდღეობით სახელმძღვანელოს აკადემიური წერის კურსისათვის ბევრი ქართული უნივერსიტეტი იყენებს.

პროექტის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიღწევად რესპოდენტები უნივერსიტეტებში აკადემიური წერის დამატებითი სერვისების დანერგვას მიიჩნევენ. აღნიშნულ უნივერსიტეტებში პლაგიატის პრევენციის პოლიტიკა მსგავსია, მაგრამ განსხვავებულია ადმინისტრირების ფორმები. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში ფუნქციონირებს აკადემიური წერის ცენტრი, რომელიც კოორდინირებას უწევს უნივერსიტეტში აკადემიური წერის სწავლების ერთიან მიდგომებს, სისტემატურად აუმჯობესებს სილაბუსებს, ატარებს დამატებით ტრენინგებს აკადემიურ ნაშრომის წერის ტექნიკებზე, ასევე, კონსულტაციას უწევს დაინტერესებულ სტუდენტებსა და პროფესორებს. პროგრამა „ტურნიტინის“ გამოყენების შესახებ ტრენინგებს ატარებს ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ბიბლიოთეკა, ხოლო საბაკალავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო ნაშრომების „ტურნიტინში“ ატვირთვის მონიტორინგს ფაკულტეტის ხარისხის სამსახური ახორციელებს. ივანე ჯავახიშვილის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში „ტურნიტინში“ ნაშრო-

მების ატვირთვის მონიტორინგს ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური, ასევე, ფაკულტეტის სამეცნიერო დეპარტამენტები ახდენენ, ხოლო ტრენინგებს აკადემიური წერისა და პროგრამა „ტურნიტინის“ შესახებ უნივერსიტეტის ბიბლიოთეკა უზრუნველყოფს. აკადემიური წერის სილაბუსები უნიფიცირებული არ არის და ფაკულტეტების დარგობრივ სპეციფიკაზეა მორგებული.

კავკასიის უნივერსიტეტში აკადემიური წერის ცენტრი პროექტის დასრულებამდე შეიქმნა. ცენტრი წარმართავს აკადემიური წერის სწავლების ერთიან მიდგომებს მთელი უნივერსიტეტის მასშტაბით, სტუდენტებსა და ლექტორებს უტარებს ტრენინგებს პლაგიატისა და „ტურნიტინის“ გამოყენების შესახებ, ქმნის გზამკვლევებს სტუდენტებისა და პროფესორებისათვის, მონიტორინგს უწევს საბაკალავრო/სამაგისტრო/სადოქტორო ნაშრომების „ტურნიტინში“ ატვირთვის პროცესს. სტუდენტებისათვის სავალდებულოა პროგრამაში ნაშრომების ატვირთვა აკადემიური წერის კურსის სწავლის დროს. რეგიონის უნივერსიტეტების (ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, დავით აღმაშენებლის სახელობის საქართველოს ეროვნული თავდაცვის აკადემია, შოთა მესხიას ზუგდიდის სახელმწიფო სასწავლო უნივერსიტეტი, იაკობ გოგებაშვილის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი და აკაკი წერეთლის სახელობის ქუთაისის უნივერსიტეტი) წარმომადგენლებმა აღნიშნეს, რომ პლაგიატის აღმოჩენას, პრევენციასა და მონიტორინგს ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახური კურირებს. უნივერსიტეტებში რეგულარულად ტარდება ტრენინგები და შეხვედრები პლაგიატის მიმართულებით ცნობიერების ამაღლების მიზნით.

კვლევის მონაწილე ლექტორებმა პროექტის სხვა მიღწევებზეც იმსჯელეს. კავკასიის უნივერსიტეტის მონვეული ლექტორის თქმით, რომელიც პროექტში ტრენინგის სტატუსით იყო ჩართული, ამ პროექტის მიზანი იყო აკადემიური კეთილსინდისიერების მიმართულებით კვალიფიკაციის ამაღლება და ამ

ცოდნის გავრცელება შიდასაუნივერსიტეტო საზოგადოებაში. მისი აზრით, კავკასიის უნივერსიტეტისთვის მნიშვნელოვანი იყო კოორდინირებული შეხვედრები ლექტორებს შორის და საერთო ხედვის ჩამოყალიბება ბევრ მნიშვნელოვან საკითხზე. თსუ-ს ასოცირებულმა პროფესორმა, ასევე, ისაუბრა საკუთარ გამოცდილებაზე: „მე მაქვს მაღალ კურსზე საგანი „შესავალი ტექსტის ლინგვისტიკაში“ და დაბალ კურსზე არჩევითი კურსი „ტექსტი და კულტურა“, სადაც პრაქტიკულად ყველა სემინარზე მაქვს თითო დეტალი აკადემიური წერის: ციტირება ნიგნიდან, მონოგრაფიიდან, ვებ-გვერდიდან. მეტწილად, სტუდენტებმა არ იციან ციტირება, პარაფრაზირება, ვებ-გვერდიდან განსაკუთრებით“. ის ასევე აღნიშნავს იმასაც, რომ სტუდენტები ხშირად თარგმნილ ტექსტებს არ იმონებენ და როდესაც იდეები ეცნობა, აუცილებლად ამონმებს „გუგლს“ და სამეცნიერო ბაზების საძიებო სისტემებში. ზოგადად, რესპოდენტებმა აღნიშნეს, რომ პლაგიატის უხეში ფორმები, – სხვისი ნაშრომის მითვისება, ტექსტის გადმოკოპირება, ერთი წყაროდან ბევრი მასალის გადმოღების ტენდენციები, – უკვე იშვიათია და ასეთ გადაცდომებზე რეაგირების ეფექტური მექანიზმები უკვე შეიმუშავეს პროექტ „ინთეგრითის“ დახმარებით. ეს კი ნამდვილად დიდი პრობლემა იყო „ტურნიტინის“ დანერგვამდე.

რესპონდენტებმა იმსჯელეს პროექტის შედეგებსა და პროექტის შემდგომ გამოწვევებზეც. „ტურნიტინით“ გადაიჭრა ბევრი პრობლემა: პლაგიატის უხეში ფორმების შემთხვევები, აკადემიური წერის სწავლების სირთულეები, თუმცა ჯერ კიდევ რჩება გამოწვევები. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის აკადემიური წერის ცენტრის რეკომენდაციას სხვადასხვა კურსის ლექტორებმა მაქსიმალურად გამოიყენებდნენ წერიტი დავალებები, რომელთაც სტუდენტები „ტურნიტინში“ ატვირთავენ. ეს სტუდენტებს დაეხმარებათ, რომ აკადემიური წერის კურსის ფარგლებში ათვისებული უნარები სხვა საგნებშიც გამოიყენონ. სამწუხაროდ, აკადემიური წერის კურსი მხოლოდ ერთი სემესტრი ისწავლება (პირველ კურსზე) და შემდეგ სტუდენტებს იშვიათად აქვთ წერიტი დავალებები სხვა სასწავლო კურსებში.

აკადემიური წერის კურსიდან საბაკალავრო/სამაგისტრო ნაშრომამდე არსებულ წყვეტაზე სხვა რესპონდენტებიც საუბრობენ, თუმცა არსებობს ამ პრობლემის დაძლევის გამოცდილებაც. როგორც ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორი აღნიშნავს, უნივერსიტეტის ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურმა პროექტის დასაწყისშივე განსაზღვრა სასწავლო კურსები, სადაც „ტურნიტინის“ პილოტირება წარმატებულად განხორციელდა. აღნიშნული კურსების ლექტორები მიეჩვივნენ პროგრამის გამოყენებას, ხოლო პანდემიის დროს მათ განსაკუთრებულად იგრძნეს ამ პროგრამის საჭიროება და ეფექტიანობა. პროექტის დასკვნითი ეტაპი სწორედ პანდემიის დასაწყისს დაემთხვა და ყველა მონაწილე უნივერსიტეტისათვის უფრო მარტივი აღმოჩნდა ახალ ონლაინ-რეჟიმზე გადასვლა პროექტის დროს შექმნილი რესურსების ხელშეწყობით. რაც შეეხება პლაგიატის აღმოჩენის უფრო რთულ გამოწვევებს, რესპონდენტები ასახელებენ მაგიერმწერის (ე.წ. ghost writing), თარგმნილი და პარაფრაზირებული პლაგიატის იდენტიფიცირების სირთულეებს, რასაც პროგრამა „ტურნიტინი“ ვერ ავლენს. „ტურნიტინში“ ატვირთული ნაშრომების მონიტორინგის პრაქტიკამ ერთ-ერთ უნივერსიტეტში ისეთი ნაშრომიც გამოავლინა, რომელშიც ციტირებისა და პარაფრაზირების წესები სათანადოდ იყო დაცული, „ტურნიტინში“ მინიმალური იყო მსგავსება, თუმცა ნაშრომის რეცენზენტმა აღმოაჩინა, რომ მისი დისერტაციიდან იყო ამოღებული იდეები ისე, რომ სტუდენტი არ იმონებდა ავტორს.

შეჯამების სახით შეიძლება ითქვას, რომ პროექტ „ინთეგრითის“ მონაწილე უნივერსიტეტებში პროგრამა „ტურნიტინის“ გამოყენება სავალდებულოა აკადემიური წერის კურსსა და საბაკალავრო, სამაგისტრო, სადოქტორო ნაშრომების შემთხვევაში და მისი გამოყენება რეკომენდებულია სხვა საგნებშიც. პროგრამის გამოყენებისა და პლაგიატის პრევენციის შესახებ სისტემატურად ტარდება შეხვედრები და ვებინარები. უნივერსიტეტში არსებობს დამატებითი ცენტრები (ან რომელიმე დეპარტამენტს აქვს შეთავსებული), რომლებიც კონსულტაციას

უნევს დაინტერესებულ მხარეებს. პროგრამა იძლევა პრევენციის, ნაშრომის რამდენჯერმე ატვირთვისა და შესწორების საშუალებას. მას შემდეგ, რაც სტუდენტებმა იციან, რომ ნაშრომი აიტვირთება აღნიშნულ პროგრამაში, პლაგიატის უხეში ფორმების (გადმოკოპირების ან სხვისი ნაშრომის პირდაპირ გადმოღების) შანსები რადიკალურად მცირდება.

პროექტის მიღწევების გარდა, როგორც რესპონდენტთა უმრავლესობა აღიარებს, არსებობს გამოწვევებიც. მათ შორის, ქართულენოვან ნაშრომში უცხოენოვანი სტატიებისა და ნაშრომების გადმოღების რისკი, როდესაც ოსტატურად არის პარაფრაზირებული და შენიღბული ნაშრომი, მით უფრო, რომ პროგრამაში ჯერ არ არის ქართულ ენაზე ნაშრომის ავტომატურად თარგმნისა და წყაროებთან გადამოწმების საშუალება.

პლაგიატის შესახებ დოკუმენტაცია

უნივერსიტეტებში პროექტამდეც არსებობდა პლაგიატთან ბრძოლის პოლიტიკის დოკუმენტები: ეთიკის კოდექსები, რეგულაციები, რომელთაც ფორმალური სახე ჰქონდა. ამაზე მოწმობს 2016 წელს ჩატარებული კვლევა „პლაგიატის პრობლემა და მისი აღქმა საქართველოში“ და ასევე ამას ადასტურებენ რესპონდენტებიც. პროექტის ერთ-ერთი მიზანი სწორედ ამ დოკუმენტების მოწესრიგება იყო: არსებული დოკუმენტების გაუმჯობესება და ახლის შექმნა. დოკუმენტებში უკვე პრევენციულ მექანიზმებზე კეთდება აქცენტი და უფრო დეტალურადაა განმარტებული განსახორციელებელი ღონისძიებები. როგორც ზემოთ აღინიშნა, ამის საჭიროება ავტორიზაციის ახალი სტანდარტებითაც გახდა აუცილებელი.

პროექტის ფარგლებში, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში აკადემიური კეთილსინდისიერების წესი შეიქმნა, რომელიც არეგულირებს პლაგიატის აღმოჩენისა და მასზე რეაგირების შემთხვევებს. პროექტის დაწყებამდე უნივერსიტეტში ცალკე დოკუმენტი არ არსებობდა და ამის შესახებ ჩანაწერი მხოლოდ ეთიკის კოდექსში იყო. აკადემიური კეთილსინდისიერ-

რების წესის დოკუმენტში განმარტებულია აკადემიური გადაცდომის სახეები, შესაბამისი სიმძიმის გადაცდომისათვის განერილია სანქციები. საუნივერსიტეტო პოლიტიკა, უპირველესად, ორიენტირებულია პრევენციის პოლიტიკაზე. უხეში გადაცდომის შემთხვევაში იქმნება კომისია, რომლის შექმნისა და მუშაობის წესიც განერილია დოკუმენტში. რეგიონულ უნივერსიტეტებში ეთიკის კოდექსებში დეტალურად გაიწერა პრევენციისა და რეაგირების მექანიზმები.

თსუ-ში პროექტის ფარგლებში შეიქმნა ინსტრუქციები, გზამკვლევები, პროცედურები ნაშრომების ატვირთვისა და გაუქმების შესახებ (იმ შემთხვევაში, თუკი სტუდენტი პლაგიატის პრევენციის წესს არღვევს); ასევე, ჩამოყალიბდა ნაშრომის დაცვის პროცედურები და კრიტერიუმები. ამას წინ უძღოდა სადოქტორო ნაშრომის მინიმალური სტანდარტის შემოღება, რომელშიც საგანგებო ყურადღება გამახვილდა პლაგიატის საკითხზე. სსიპ – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის აკადემიური ეთიკისა და სამსახურებრივი საქმიანობის ფარგლებში სამეცნიერო საგანმანათლებლო ფუნქციის განმახორციელებელი პერსონალის სამსახურებრივი პასუხისმგებლობის შესახებ 46-ე დადგენილებაში განსაზღვრულია აკადემიური ეთიკის დარღვევის სახეები: პლაგიატი, კომპილაცია, ფაბრიკაცია/ფალსიფიკაცია, სამეცნიერო შედეგების განადგურება, ასევე, განსაზღვრულია კომისიის შექმნისა და მუშაობის წესი, რომელიც ადგენს სანქციებს გადაცდომის შემთხვევაში. აღნიშნული დოკუმენტი უფრო სანქციებზეა ორიენტირებული, თუმცა სხვა უნივერსიტეტებისგან განსხვავებით, მასში ფოკუსირებულია პერსონალის და არა სტუდენტების აკადემიური გადაცდომის საკითხები. უნივერსიტეტში, ასევე, შეიქმნა „აკადემიური კეთილსინდისიერების პოლიტიკის დოკუმენტი“, რომელშიც ცალკე ჩანანერია აკადემიური კეთილსინდისიერების დარღვევის პრევენციის შესახებ, სადაც საუბარია ცნობიერების ამაღლებისა და მსგავსების აღმომჩენი პროგრამის გამოყენებაზე სწავლა-სწავლების პროცესში. აკადემიური კეთილსინდისიერების დარღვევებზე

რეაგირება კი შესაბამისი სამართლებრივი აქტებით რეგულირდება.

კავკასიის უნივერსიტეტში მოქმედებს აკადემიური კეთილსინდისიერების კოდექსი, რომელის შესრულებაც სავალდებულოა სტუდენტებისა და აკადემიური, სამეცნიერო, ადმინისტრაციული, დამხმარე და მონვეული პერსონალისთვის. დოკუმენტში განმარტებულია აკადემიური კეთილსინდისიერების დარღვევის ძირითადი სახეები და პლაგიატის ძირითადი სახეები. დოკუმენტში აღწერილია პლაგიატის თავიდან არიდების მექანიზმები: სწორად ციტირება, პარაფრაზირება, ინტერნეტ-წყაროების დამონება და ნაშრომის პლაგიატის აღმოჩენის ელექტრონულ სისტემაში ატვირთვა. უნივერსიტეტი ატარებს ერთიან პოლიტიკას პლაგიატის შესახებ ცნობიერების ამაღლების მიზნით; სავალდებულოა აკადემიური წერისა და კვლევის მეთოდების კურსები; სავალდებულოა ასევე, საბაკალავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო ნაშრომების ატვირთვა პლაგიატის აღმოჩენ პროგრამაში (პლაგიატის დამტკიცების შემთხვევაში სტუდენტის ნაშრომი ნული ქულით ფასდება). დოკუმენტში, ასევე, განერილია სანქციები აკადემიურ გადაცდომებთან დაკავშირებით. უნივერსიტეტის პლაგიატის პრევენციის პოლიტიკის გაძლიერების მიზნით, აკადემიური წერის ცენტრის ინიცირებით, შექმნა დოკუმენტი – „პლაგიატის ამოცნობის და თავიდან არიდების პროგრამაში („ტურნიტინში“) სტუდენტთა ნაშრომების შემოწმების წესი“, რომელშიც განერილია ნაშრომთა ატვირთვის ერთიანი საუნივერსიტეტო წესი. დოკუმენტის თანახმად, ნაშრომების ხელძღვანელები ვალდებული არიან, პროგრამაში დარეგისტრირდნენ და სტუდენტებს მიაწოდონ რეკომენდაციები გამოვლენილი მსგავსების შესახებ. აღნიშნულ პროცესს მონიტორინგს უწევს აკადემიური წერის ცენტრი, რომელიც, ასევე, კონსულტაციებსა და ტრენინგებს ატარებს სტუდენტებსა და პროფესორებთან. აკადემიური წერის ცენტრის მიერ, ასევე, შექმნილია გზამკვლევი „ტურნიტინის“ ტექნიკური გამოყენებისა და მსგავსების ანალიზის შესახებ სტუდენტებისთვის, დაინტერესებული ლექ-

ტორებისა და ნაშრომის სამეცნიერო ხელმძღვანელებისათვის.

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტმა შეიმუშავა აკადემიური კეთილსინდისიერების დაცვის წესი, რომელშიც განმარტებულია პლაგიატის სახეები, პლაგიატის პრევენციული ღონისძიებები. მასში, ასევე, განსაზღვრულია აკადემიური კეთილსინდისიერების დარღვევის კატეგორიები და დადგენილია შესაბამისი სანქციები მათი გამოვლინების შემთხვევაში. ცალკე არის განერილი სტუდენტებისათვის საბაკალავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო ნაშრომში პლაგიატის აღმოჩენის შემთხვევაში რეაგირების მექანიზმები. ანალოგიური პრინციპით არის შექმნილი აკაკი წერეთლის ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის აკადემიური კეთილსინდისიერების უზრუნველყოფის კოდექსი, რომელშიც განმარტებულია პლაგიატის სახეები, აღწერილია სანქციები და პლაგიატის სიმძიმის კატეგორიები, ასევე პრევენციული მექანიზმები. დავით ტვილდიანის სამედიცინო უნივერსიტეტს შემუშავებული აქვს კვლევისა და სხვა საუნივერსიტეტო საქმიანობაში აკადემიური კეთილსინდისიერების დაცვის კონცეფცია, ასევე – აკადემიური გადაცდომის გამოვლენისა და სანქციის შეფარდების პროცედურები. აღნიშნულ დოკუმენტში, ზემოთ აღნიშნული დოკუმენტების მსგავსად, განსაზღვრულია პლაგიატის სახეები, აკადემიური გადაცდომის დონეები და სანქციები.

პლაგიატის დეფინიციის, პლაგიატის პრევენციის, პლაგიატის აღმოჩენის მექანიზმებისა და პლაგიატზე რეაგირების მექანიზმებია განერილი „ინთეგრითის“ მონაწილე სხვა უნივერსიტეტებშიც: სსიპ დავით აღმაშენებლის სახელობის საქართველოს ეროვნული თავდაცვის აკადემიაში (პლაგიატის აღმოჩენისა და მასზე რეაგირების წესი), იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტში (პლაგიატის გამოვლენისა და რეაგირების წესი), შოთა მესხიას სახელობის ზუგდიდის სასწავლო უნივერსიტეტში და სამცხე-ჯავახეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტში. უნივერსიტეტებმა გაიზიარეს უცხოელი პარტნიორების უკუკავშირი და გამოცდილება და

ამის შედეგად, აქცენტი პრევენციულ ღონისძიებებსა და პროცედურებზე გააკეთეს.

დასკვნა და რეკომენდაციები

აღნიშნული კვლევის შედეგები ვერ განზოგადდება მთელ ქართულ უმაღლეს საგანმანათლებლო სისტემაზე, ვინაიდან რესპოდენტებად მხოლოდ პროექტ „ინთეგრითის“ მონაწილე უნივერსიტეტების წარმომადგენლები შეირჩა. განზოგადებაზე მეტად, აქ საუბარი შესაძლებელია პლაგიატის მიმართულებით არსებულ უახლეს პოზიტიურ ტენდენციებზე. იმისათვის, რომ კვლევამ მასშტაბური და უფრო ზუსტი სახე მიიღოს, აუცილებელია ყველა ქართული უნივერსიტეტის კვლევა, როგორც თვისებრივი, ისე რაოდენობრივი კვლევის მეთოდებით. აღნიშნულმა კვლევამ საქართველოს განათლების სისტემაში წამყვანი ინსტიტუციების ნაწილი მოიცვა. აკადემიური კეთილსინდისიერების დამკვიდრება ხანგრძლივი პროცესია და მას წლები სჭირდება. თუმცა, წამყვან ინსტიტუციებში დაწყებულ ტენდენციებს პოზიტიური გავლენა ექნება სხვა ინსტიტუციებზეც.

პროექტ „ინთეგრითის“ მთავარი მიზანი პროექტით მიღწეული შედეგების მდგრადობაა. იმისათვის, რომ თითოეულმა ინსტიტუციამ წარმატებით დაძლიოს არსებული გამოწვევები, არსებული პრაქტიკისა და რესპონდენტთა იდეების მოსაზრებების ანალიზის შემდეგ, ჩამოვაყალიბეთ გარკვეული რეკომენდაციები აკადემიური კეთილსინდისიერების კულტურის გაძლიერების მიზნით:

- პროექტის შემდეგ ჩატარდა კონფერენცია, რომელშიც მონაწილე უნივერსიტეტების წარმომადგენლებმა თავიანთ გამოწვევებსა და გამოცდილებებზე ისჯველეს. აღნიშნული კონფერენცია ყოველწლიური გახდა და სასურველია, მასში პროექტის არამონაწილე უნივერსიტეტებიც ჩაერთონ (მათ შორის, უცხოური უნივერსიტეტებიც), რათა მოხდეს დაგროვილი გამოცდილებისა და ცოდნის უფრო მასშტაბური გავრცელება.

- მნიშვნელოვანია, მონაწილე უნივერსიტეტებს შორის თანამშრომლობის გაძლიერება, გამოწვევების განხილვა და კონსულტაცია პლაგიატის განსხვავებულ შემთხვევებთან დაკავშირებით.
- პროგრამა „ტურნიტის“ მასობრივი გამოყენება სწორედ პროექტთან არის დაკავშირებული, მანამდე მისით მხოლოდ ცალკეული ინსტიტუციები სარგებლობდნენ. ეს კი ზრდის ადგილობრივ გამოცდილებას. მნიშვნელოვანია, პროგრამის უკუკავშირის სისტემის გამოყენება სასწავლო ინსტრუმენტად, ვინაიდან „ტურნიტინის“ მექანიკური გამოყენება ვერ იქონიებს გავლენას აკადემიური კეთილსინდისიერების კულტურის დანერგვის პროცესზე.
- მნიშვნელოვანია, ერთიანი თანმიმდევრული პოლიტიკის გატარება, რაც გულისხმობს აკადემიური წერის კურსიდან საბაკალავრო, სამაგისტრო, სადოქტორო ნაშრომამდე მთელ რიგ საგნებში „ტურნიტინის“ გამოყენებასა და აკადემიური წერის სტანდარტების გაძლიერებას წერით კომპონენტებში, რათა არ დაირღვეს აკადემიური კეთილსინდისიერების ერთიანი სისტემა. ამ გამოწვევას თითქმის ყველა მონაწილე უნივერსიტეტი აღიარებს.
- მნიშვნელოვანია, პლაგიატის ისეთი რთული გამოწვევების დასაძლევად გაერთიანება, როგორცაა მაგიერმწერი, თარგმნილი და პარაფრაზირებული პლაგიატი.

ავტორიზაციის ახალი სტანდარტები და საერთაშორისო პროექტი მნიშვნელოვანი ცვლილებების საწინდარი გახდა ქართულ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. ფორმალური რეგულაციებიდან უნივერსიტეტები პლაგიატის პრევენციის რეალურ პოლიტიკაზე გადაერთნენ, ხოლო „ტურნიტინის“ უკუკავშირის სისტემას სასწავლო დანიშნულება მიეცა. აკადემიური წერის კურსის გაუმჯობესება აკადემიურ სერვისებთან ერთად ასევე, მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იყო, როგორც კვლევამ აჩვენა, ამან ხელი შეუწყო უნივერსიტეტებში

ბევრი პრობლემის გადაჭრას, მათ შორის პლაგიატის უხეში ფორმების აღმოფხვრას. თუმცა, ჯერ კიდევ არსებობს უამრავი გამოწვევა, რასაც ქართული უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების მხრიდან უფრო სისტემატური და გრძელვადიანი მიდგომა ესაჭიროება.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Bakradze, L., Bregvadze, T., Gurchiani, K., Lortkipanidze, T., Urushadze, N., Ghlonti, L., & Janashia, S., 2016, *The Problem of Plagiarism and Its Perceptions in Georgia*. (Tbilisi, Open Society Georgia Foundation).
- BBC 2011, Germany's Gutenberg 'deliberately' plagiarised, *BBC News*, <https://www.bbc.com/news/world-europe-13310042>
- Bowden, D. 1996, 'Coming to Terms', *English Journal*, 85(4), pp. 82-84.
- Brennan, T., 2015, *The Effect of Turnitin.com on Non-Traditional, Graduate Student*. (Colorado, ProQuest).
- Bruton, S., & Childers, D. 2016, The ethics and politics of policing plagiarism: a qualitative study of faculty views on student plagiarism and Turnitin. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), pp. 316-330.
- Council of writing program administrators, 2019, *Defining and Avoiding Plagiarism: The WPA Statement on Best Practices*, https://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/272555/_PARENT/layout_details/false
- Chao, C.A., Wilhelm, W. J., & Neureuther, B. D., 2009, A Study of Electronic Detection and Pedagogical Approaches for Reducing Plagiarism. *Delta Pi Epsilon Journal*, 51(1), pp. 31-42.
- Gasset, J. O., 1946, *Mission of the University*, (New York, Routledge).
- Grossberg, M., 2008., "History and Disciplining of Plagiarism",

in: Eisner C. & Vicinus M. (eds.), 2008, *Originality, Imitation, and Plagiarism*, pp. 159-172 (USA, The University of Michigan Press).

Jaspers, K., 1959, *The Idea of the University*, (Boston, Beacon Press).

Kashnian, N., Cruz, M. S., Jang, J. W. & Silk, K. J. 2015, "Evaluation of an Instructional Activity to Reduce". *Journal of Academic Ethics*, 13(3), pp. 239-258.

Makarova, M., 2019, "Factors of Academic Misconduct in a Cross-Cultural". *Journal of Academic Ethics*, 17, pp. 51-71.

National Center for Educational Quality Enhancement, 2018, *Authorization Standards*, (Document), Available at <https://eqe.ge/en/page/static/449/avtorizatsiis-standartebi>

Pennycook, A., 1996, Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.

Project Integrity 2020, <https://integrity.iliauni.edu.ge/en/about-us/>

ASSURING QUALITY AND SUPPORTING INTERNATIONALISATION OF TRAINEESHIPS IN THE EUROPEAN HEALTH SECTOR: HEALINT & HEALINT4ALL PROJECTS

Manuel Lillo Crespo

THE RATIONALE AND LOGICAL BASIS FOR ASSURING QUALITY AND SUPPORTING INTERNATIONALISATION OF TRAINEESHIPS IN THE EUROPEAN HEALTH SECTOR

In the health sector, student learning in clinical practice and within real environments where health-related situations take place are an essential part of the curriculum. Particularly in the context of international mobility although healthcare professionals ideally need to train within the system they intend to work in so that they may easily integrate and deliver care, it is a difficult objective to be accomplished due to the differences among cultures that directly impact on the health systems' organizations. To overcome this the HEALINT Project was an European Commission funded Project born under a real need that aimed at promoting such international training by developing management tools that could support higher education and healthcare institutions to offer and direct high-quality cross-border apprenticeships which could serve as a basis for the development of formal international standards and guidelines with the mission to facilitate the international mobility of trainees, and consequently, of professionals in the healthcare sector. HEALINT was born as an initiative of some European International Mobility Directors and Coordinators from the Field of Healthcare to fill the gap they had been experiencing mainly related with the Erasmus Mobility Programme as well as with other non-European mobility programmes worldwide. To support students in participating in best practice environments,

quality processes must be in place and these require innovation to assure audit material resources that are fit for purpose, can work well within the situation and provide the correct teaching and learning to train auditors. This is essential to facilitate consistency and assure confidence for all stakeholders in the audit process and its outcomes. Quality assured clinical learning, including evidence shared across boundaries, will support a globally prepared Medical and Professionals allied to Medicine (PAMs) international workforce able to transfer skills and practice and offer best interventions to enhance patient treatment through the HEALINT4ALL Project, the second part of HEALINT that was extended from Nursing to other future health professionals. Shared evidence is also essential within the European Union (EU), due to benefits of free movement, of health professionals across borders and cross border healthcare, which includes movement of patients to receive treatment. Both directives include a requirement to ensure parity of competence and standards of professional proficiency, and their very presence points to the necessity of cultural appreciation and understanding of the needs of patients across borders.

HEALINT and HEALINT4ALL both provide Medical and Nursing Education as well as other PAMs an inclusive audit system to facilitate quality assurance of EU clinical learning environments. Students will be confident that they can obtain an increased number and variety of safe optimised learning placements through extensive partnerships developed, thus fostering inclusivity. Opportunity to increase high quality placements internationally through the wider application of the system to the International Organisation for Standardization (ISO), International Workshop Agreement (IWA) has been explored until now, as quality assurance will be benchmarked to this standard. Development of the skills and knowledge of auditors and auditor trainees to undertake audit is also critical and is enhanced using new and innovative digital interactive resources. An existing audit tool currently available from the HEALINT Project has been newly developed into a digital interactive resource for use electronically by auditors in the field. Both projects contribute to global citizenship as

well as health and well being supported by professionals in promoting high standards and best practice, which will be exported and disseminated widely across multiple professions and with capacity to be utilised across the world.

THE HEALINT MAIN CONTRIBUTIONS

By illuminating evidence based standards and tools to support to audit the clinical learning environment, HEALINT firstly transformed professional and vocational discourse relating to the quality and impact of learning for clinical practice something that has been continued in HEALINT4ALL. The HEALINT Project offered a protocol and tools for European application and international discussion that were developed throughout the different Intellectual Outputs (IOs) and debated within Healthcare settings. The main objectives achieved along the three first years were:

1. to develop a protocol for certification of hospitals to receive trainees which will allow for the creation of a standing-list of suitable institutions qualified to work with Erasmus Charter Higher Education Institutions in the provision of traineeships
2. to establish guidelines for evaluation of cross-border student traineeships which could specify a European standard for documenting, assessing and recognising credit acquired in professional training experiences abroad.
3. To create a monograph on transferability to compile lessons learned in the project and target decision makers in Higher Education as a whole, with the aim of facilitating their own introduction of similar schemes.

Twenty-nine experts from the seven partner institutions developed the HEALINT project, including nurses and midwives, expert educators and academics, experts in auditing of quality and standards, managers from health organizations and administrative

and governance teams. Participation also included professional staff from National Health Trusts, students based locally, nationally and internationally and expert groups and policy makers within each of the partner nations and internationally. More than 450 stakeholders contributed to HEALINT developments. The HEALINT innovative iterative development methodology enabled;

- Scoping of 300 core references, creating an evidence base and shared consideration of commonality and diversity. This included National and International evidence, standards and grey literature including policies and benchmarks.
- Eight design and visioning 'hothouses' using 'briefing papers' creating new and exciting materials. Designs for an audit protocol, a checklist and tools for audit, training and evaluating clinical practice environments. Four briefing papers were written for guidance in each output.
- 30 Review panels and 12 'live' dry testing pilot activities, materials were shared with national experts and dry tested as pilots in clinical environments hosted by practice partners (HLA Vistahermosa in Alicante Spain, Pori in Finland and Tarnow in Poland).
- More than 8000 dissemination engagements, including publications, conference participation, policy influencing measures and media and social media publications.

In relation with the HEALINT results deriving from the Project's Intellectual Outputs (IO) were:

1. An innovative protocol for clinical learning environment audit that illuminates detailed quality standards, including 16 themes and 31 sub-elements within four core quality priorities of Governance, Resources, Traineeship, Planning and Control and Recognition. Inclusion of ISO terminology facilitated concise and accurate interpretation of meaning and uniquely enables an international discourse to be assured. Use of the protocol

can thus enable certification of hospitals to assure similarity of quality assurance across the EU nations.

2. An audit checklist and guideline for use by trained educators and nurses and midwives to use the protocol. The guidelines and the checklist work with the protocol to realise a common European Standard for documenting, assessing and recognising practice learning and training experiences abroad and may include provision for recognising experience and credit acquired.
3. Digitally available training materials and assessments to support learning and best practice on how to successfully undertake a quality audit of the clinical learning environment and use the materials in future partnerships.
4. Evaluation tools to embrace student experience as a component element of quality audit and enable retrospective and prospective comparison.
5. A unique cross-cultural opportunity for participants to contribute expertise in ensuring fantastic healthcare learning environments, thus enhancing long term safety across the world. The protocol forms the basis of an international workshop agreement (IWA 35) sponsored by British Standards Institute BSI and adopted by the international standards organisation ISO within 165 international member countries. Opportunities to hold dialogue appreciating different viewpoints and practices was identified as unanimously positive. Project resources are freely available under creative commons licence in the project languages on the HEALINT website (www.HEALINT.eu).

THE HEALINT STRATEGIC ALLIANCE AND ADDED VALUES

In the original bid, there was only the intention to include the eight partners of the Project: (1) The University of Nottingham in the UK, (2) University of Middlesex London in the UK, (3) Tarnow University

in Poland, (4) Knowledge Innovation Center in Malta, (5) University of Alicante in Spain, (6) Satakunta University in Finland, as well as (7) HLA Vistahermosa Hospital in Alicante and (8) Pori Hospital in Finland plus one associated partner (Whittington Hospital). However interest in the Project combined with developments in planned methodology meant that the project exceeded all expectations and finally included more than 100 different organisations throughout the process of developing and delivering the tools within each output. Participation included organisations from across Europe (Federation of European Nurse Educators FINE represented by Cassar (Malta), European Nurse Directors association (ENDA) and the European Network of Nursing Education on the Bachelor level. (ENNE) and the world International Standards Organisation, (ISO) as well as extensively within partner nations. Those included played a larger part in peer review, hence their inclusion above. For example, in England, the project team at Middlesex University worked with the Pan London Assessment Group including representation from the nine HEIs, their 72 practice partners Trusts, three London LETBs, and their service user and student groups, while University of Nottingham worked with The Midlands, Yorkshire and East of England Practice Learning Group (MYEPLG) representing 28 Approved Education Institutions (AEIs) across the Midlands, Yorkshire and the East of England. These two groups were engaged to contribute expert review. In addition, Middlesex and Nottingham teams engaged with the Nursing and Midwifery Council, the Council of Deans for Health, Health Education England and the Royal College of Nursing to share and include project updates at a policy level to a UK wide audience. Representatives were updated regularly through standing meetings of the Council of Deans Global engagement Committee and for the remainder through teleconferences to the Director of Professional Education Development. The HEALINT team also engaged with the Federation for European Nurse Educators (FINE) who participated in the project to disseminate information to their members and encourage participation in the international events and in the multiplier events across Europe. FINE offered

platforms through their international conference and their website for advertising across Europe as well as inclusion in their regular newsletter and a regular representative to offer feedback and comment on the materials in development. Finally but importantly, the decision to include a partnership with ISO through engagement with British Standards Institute (BSI) was a strategic one led by the Maltese team, aimed specifically at influencing global quality and promoting long term sustainability and development of the protocol and importantly its supporting tools. In the ISO development event 88 participants engaged with the HEALINT work from 63 organisations across 23 countries of the world in order to facilitate use of the evidence within the protocol at a global level.

Consequently HEALINT has created a unique set of tools for assuring the quality of international practice placement and offering a common discourse across nations around the quality of learning experience for healthcare students. Along the HEALINT time line researchers observed that HEALINT outcomes potentially could be applied at national level as well especially in those countries where there is a lack of standards and quality criteria when the agreements between higher education institutions and health organizations are signed. An iterative methodology allowed strong and meaningful participation by team members and other stakeholders. The detailed protocol illuminating quality criteria is supported by a briefing paper and uses an extensive evidence base of national and international literature, standards and 'grey' evidence including policies evaluated for commonality and diversity. Eighty-nine relevant pieces of evidence were finally included and concepts were combined with evidence to generate indicators of high quality clinical learning environments. A new evidence based audit checklist and related guidelines specify standards for documenting, assessing and recognition of practice learning environments, thus practically realising audit. Recognition may include provision for credit acquired through the practical experience thus aiding transferability. These have been extensively reviewed by nursing and midwifery professionals, educators, students and quality standards experts and

piloted by practitioners who regularly supervise international students. The HEALINT team generated resource materials for a four day training programme with assessment to support learning about clinical quality environment and audit. For those new to audit of clinical practice environments, the resource enables sharing of common discourses around audit quality and establishment of new programmes. For those with experience, the resource offers new considerations. Finally, the team generated an evaluation tool embracing student experience as a component element of quality Audit and this was piloted and fully evaluated with all tools within practice settings. Examples exceeding project expectation were that the team adopted ISO 9000 terminology as a core linguistic structure. This extended development time but significantly enriched product value, through facilitating concise and accurate interpretation. Fantastically, this also means strong capability for consistent translation across languages in future. Secondly, development of strategic collaboration with British Standards institute BSI exceeded the project expectations and enabled the protocol to facilitate development of ISO IWA 3:2020 (www.ISO.org). The protocol may thus enable certification of hospitals by partners who use the protocol and tools to assure quality across the EU nations and internationally. The value and quality of developed tools have been recognised for development as a part of a successful award within ERASMUS + 2020 funded project HEALINT4ALL to create interactive portable solutions from the digital materials and development of resources into Greek. A final element relates to extending the contribution of the student voice within the Project.

THE HEALINT CHALLENGES ALONG THE WAY AND THE BEGINNING OF HEALINT4ALL

A final challenge has been Covid-19 pandemic. While all products were generated according to objectives, the pandemic impacted significantly towards the end of the project, when all outputs were to be evaluated including international student data. As students could

not travel in summer 2020, evaluation used historic evaluation and recall. Although this part of the project received no mobility funding, the team felt it important to establish a baseline of comparison between the protocol (prospective audit) and the students experiences (retrospective audit). HEALINT fined tuned criteria for work-based-learning in a specific sector (healthcare/nursing and midwifery); and bridged the world of European education innovation with the world of international standardization by partnering with the British Standard Institute (BSI) and the International Organization for Standardization (ISO) by proposing the HEALINT Protocol (IO1) as a basis for the development of an ISO International Workshop Agreement (IWA) and, after its approval by the ISO member states, leading its international development until its publication in November 2020 as IWA 35 “Quality of learning environments for students in healthcare professions – Requirements for healthcare education providers in care settings”. The innovation of HEALINT has been recognised in a complementary bid to advance the work further. HEALINT4ALL has therefore taken the key innovations for the HEALINT project and has developed them. For digitally available materials this will include a higher degree of sophistication creating easy to use self learning and assessment materials, while the plan is to validate HEALINT tools through extending mapping to other professionals and pursuing the IWA to advance to an ISO standard. As the Covid-19 pandemic recedes much work will need to be done to generate goodwill and further partnerships including high quality practical experience once more. This is especially the case for UK participation following the decision to withdraw from the established EU ERASMUS+ programme. To support future exchanges, the HEALINT tools will be intensely disseminated across in the UK as the TURING programme commences and across Europe to facilitate active new partnerships based upon commonly agreed standards and preparation for student experience.

The HEALINT project worked complementarily with other projects conducting development in the area of quality enhancement of the

education experiences for healthcare workers. For example, HEALINT complements previous work undertaken within the LLP Funded TRANSFORM Project (<http://www.transformnursing.eu>), which prepared mentors for cross cultural working to support international students, and the follow on ERASMUS + funded work TRANSCOCON, Project Reference: 2017-1-UK01-KA203-036612, which has five generated Re-usable learning objects focussed upon the preparation of nursing students to work in healthcare settings internationally. HEALINT also complements the ongoing ERASMUS+(2018-2021) funded project QUALMENT, which is developing a full training programme for Nursing mentors in clinical settings. Working together across these projects and adopting the materials as a suite, enables a wide dissemination and sustainability of the developed outputs as well as offering richer and deeper resources for the preparation of students and their mentors in clinical practice. These examples are mentioned because partners within HEALINT had partnership or co-ordinator roles within each of the project thus enabling fully active development and continuing integration going forward. HEALINT is also complementary to other projects that also defined criteria to assure the quality of work-based learning, such as: Learntowork/SAPS – Supporting Apprenticeships between Professional Higher Education & Small and Medium Enterprises (Project Ref: 572776-EPP-1-2016-1-BE-EPPKA3-SUP-APPREN); ApprenticeshipQ – Mainstreaming Procedures for Quality Apprenticeships in Educational Organisations and Enterprises (Project Ref: 2017-1-DE02-KA202-004164); ApprenticeTrack – Smart Electronic System for Tracking Apprenticeships (Project Ref: 2017-1-SI01-KA203-035576).

Each of the project outputs were evaluated twice in each country and the complete data set was collated and shared by the output lead. Materials have been on the projects password protected 'filestore' for access by the team only in accordance with ethics permissions. This includes a data trail of evidence of interviews and surveys for reference. Collated findings of interviews and piloting were integrated into the final results as per the implementation plan provided in the

application offering opportunities for quality review. Findings generally offered highly practical considerations regarding the potential for the future use of materials although some did offer valuable consideration regarding the quality and extent of material content and format.

THE HEALINT ACTIVITIES THAT MADE THE DIFFERENCE AND PROMOTED THE HEALINT4ALL INITIATIVE

HEALINT Activities included:

- Collection of National and International Practices and Standards. This activity collated, appraised and evaluated evidence within specific national/regional/international systems. Each team considered national priorities and localised standards, as well as summarising short translations of national research, published discourse and policy literature and grey literature. Evidence including existing tools was submitted to the coordinating team who collated the work into a review.
- Commonality / Divergence Study. Using the collection from A1 as a starting point, the team specifically highlighted:
 - factors in common across different existing tools
 - discrepancies between the tools
 - unique features of various approaches
 - strengths and weaknesses of each of the various approaches

The coordinating team collated evidence and developed a briefing paper comparing the collected standards, The briefing paper also outlined some design choices involved in creating a tool with trans-national applicability across Europe and beyond. Initially, the briefing paper was simple and focused, to support review of evidence relevant for conceptual discussion at design days. A summary was later developed to accompany tools on the HEALINT website. Published papers include further literature in the cases of IO1 and IO2, this was less evident in IO3 and 4, (but expected as paucity was recognised as a need within the application).

- Design Workshop. The design workshop brought together project partners for hothouse sessions over 2 days to capture design aspects required. Prior to the meeting, the coordinating team circulated briefing details and practical details. This formed pre-reading and preparation and allowed focus for discussion in local teams. During the meetings, coordinating partners presented powerpoint introductions summarising background, offering design considerations and planned work. The team discussed design challenges outlined by the briefing paper, and reached consensus on design specifications for authoring the tool. Different activities including discussion groups, storming sessions, problem solving activities and review of evidences for consideration were used. Where appropriate, experts were invited to join sessions offering their experience. (eg IO3 included experts in standards and audit, whilst IO4 students and clinical practice mentors joined the team).
- Authoring of the Draft Protocol. Following the design-workshop, the output leader drafted the protocol in line with design specifications agreed.
- Piloting of the Protocol in Live Environments. It was planned initially that each project partner would perform a dry-test of the protocol, which would be applied using a live-case example. This would subsequently be evaluated based on (a) ability to implement the protocol, (b) usefulness of the protocol in describing relevant information in a trans-national environment. Piloting took place as planned, but in different settings according to the ethical permissions required by each partner. For VistaHermosa, Pori and Poland this took place in hospitals or clinics. In real educational contexts, live case examples were reviewed by experts in focus panels where participants were asked what they would do in practice. As participants were registrants with extensive experience of working with audit, this

offered relevant data. Results were collected using standardised evaluation forms and interview schedules as agreed in the ethics application. Associated Partners were involved in this activity by hosting pilot-investigators.

- Peer-Review. Each partner selected an expert in the field to provide an independent peer review of the protocol. These were generally internal to the organisation or their clinical partners.
- Incorporation of Feedback. Project coordinators worked with the team to produce a final draft of the protocol in line with the feedback received in A5 and A6.
- Publication. Each protocol was published as (a) a digital document online on the HEALINT website (www.healint.eu), and (b) a digitally available tool in each of the languages of the partnership. The tools include necessary requirements for interactivity by those intending to use them and illuminates how they may be used. The protocol was disseminated amongst national stakeholders in each of the participating countries and more widely.

The HEALINT project has been highly successful, only delaying the project end date as a result of ‘force majeure’ which effectively removed team members from the project team as well as removing the capacity to create student mobilities and multiplier in the manner we had originally planned to do. Compared with the application bid, HEALINT focused more specifically in the production of resources underpinned by the established global evidence base of Nursing and Midwifery education than identified initially, although wider literature related to standards in health science education were searched. This means that there is still work to be done to achieve a wider validity in health sciences and subjects allied to Medicine. This was addressed by participants in reviewing the output of the project and considering future indicators of success within the HEALINT4ALL application that was approved by the European Commission to start in September

2020 with another 4 Intellectual Outputs: (1) Identification of needs through mapping best case examples and participatory activities with stakeholders; (2) Digital interactive platform for European and national placements appraisal; (3) Virtual interactive Teaching package for training the auditors of placements; (4) Best practice guidelines and a set of recommendations. The production of digitally available tools for determining audit have been achieved at the institutional level and at the level of the individual learning environment with the production of a checklist and guidelines as well as training materials and they are entirely usable as the pilot results indicate compatibility across partner institutions. However, review of the impact and indicators related to the tools tells us that further work which could make the materials more online interactive and more widely disseminated with practical applications including case studies of usage, helpful for learners and thus accessible to a wider audience. Finally the set of tools for evaluating student experiences was generated and this was used as a test to evaluate areas that had used the audit system. However, while the exercise to evaluate students perspectives combined with the audit process outcomes was undertaken, the situation with Covid -19 meant that it was not possible to evaluate the students perceptions after the audit process as intended and this places limitations upon the data gathered as explained in the output four report paper. Further review of audited placements would be needed to establish a relationship with significant confidence. Nonetheless the tools are available to pursue this and it remains a target to increase the number of students participating in international mobility for their clinical learning experience. The project has made a major international impact in an area of limited shared understanding, by opening up an opportunity for a wider discussion about what collaborative standards for sharing clinical learning environments might look like and this needs to be drawn forward practically once the viral pandemic is over and mobility returns to the agenda of healthcare student learning. Use of the ERASMUS + Impact evaluation towards the beginning of the final

year of the project enabled gaps and opportunities to be explored. This has resulted in the successful award of ERASMUS + HEALINT4ALL which commenced in September 2020. This will develop materials to offer greater digital interactivity and portability as well mapping outputs from HEALINT to other healthcare professions. HEALINT4ALL also includes a Greek partner thus enabling the HEALINT protocols to be translated into Greek – (and increasing the outputs to five languages). Taking work forward at international level there is also support to continue working with BSI and ISO towards IWA 35, becoming a full ISO standard asnd the presence of IWA offers considerable scope for increased dissemination and cooperation across International countries.

References

CEDEFOP (no date). European Qualifications Framework (EQF). Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-qualifications-framework-efq> (last access date for all links: 05.11.2022)

CEDEFOP (2010). Terminology of European education and training policy: A selection of 100 Key Terms. Brussels: CEDEFOP. Retrieved from: http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

EURASHE (2014). Professional Higher Education in Europe – Characteristics, Practice, Examples and National Differences. Malta: KIC. Retrieved from: https://www.eurashe.eu/library/mission-phe/PHE_in_Europe_Oct2014.pdf

European Commission (no date). The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). In Education and Training -Supporting education and training in Europe and beyond. Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet>

European Commission (no date). European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). In Education and Training -Supporting

education and training in Europe and beyond. Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

HEALINT (no date). Healint: The project – Our mission and vision. Retrieved from: <https://healint.eu/about/>

ISCED (2011). International Standard Classification of Education. Retrieved from: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

ISO (2018). ISO 21001:2018 Educational organizations – Management systems for educational organizations – Requirements with guidance for use. Geneva: ISO.

ISO (2018). ISO/IEC Directives, Part 1 – Consolidated ISO Supplement – Procedures specific to ISO. Geneva: ISO.

ISO (2016). ISO 30400:2016 Human resource management – Vocabulary. Geneva: ISO.

ISO (2015). ISO 14001:2015 Environmental management – Requirements. Geneva: ISO.

ISO (2015). ISO 9001:2015 Quality management – Fundamentals and vocabulary. Geneva: ISO.

ACKNOWLEDGMENTS

All the partner teams, experts, collaborators and stakeholders participating directly and indirectly in both HEALINT and HEALINT4ALL Projects. <https://origin.healint.eu/partners/>

INCREASE IN SOCIO-ECONOMIC INDICATORS AS A STIMULUS FOR DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY¹

Nataliia Antoniuk, Michaela Harničárová

INTRODUCTION

The level of education determines intellectual potential of the state as the most important integral part of national wealth. Competition in the global market of educational services calls on constant improvements in the activities of universities in all areas. The review of the world leading universities, associated with the highest quality of education and research that traditionally are at the head of international rankings, clearly shows continuous work on improvement of socio-economic indicators. This helps them not to lose their high competitive position, maintain their achievements and performance and work proactively.

The problems of formation and development of socio-economic indicators in the field of educational services are partially studied in the works of M. Allen, I. Androshchuk, M. Archer, R. Barnett, W. Bergdorf, E. Libanova, G. Knight, G. Walford, R. Patora, and others.

The aim of the article is to study social and economic indicators of society and analyze their impact on improving the capacity of higher education.

1 With support from a grant program from Slovak Academic Information Agency, Slovakia, 2021.

THE MODERN GLOBAL CHANGES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Socio-economic development is a complex multifaceted concept which characterizes the process of functioning in the society in two lines: economic and social. The first case deals with the indicators of producing and trading goods and services, while the second is related to the level of social well-being in the country.

At present, globalization processes cannot leave out any of the countries of the world which one way or another must meet the current challenges and take into account the ever-increasing scale of global integration processes (Alexy, Ambrozy, Lokajíček, 2017, p. 7). In our opinion, it is important to focus on the global education market for the education system in each country. In this case, it is possible to discuss the beginning of a new stage of economic impact on the development of higher education institutions in the country.

In view of current global changes in the system of higher education – the processes of globalization and informatization, the role of universities in the framework of development in the society is being reconsidered: they are no longer viewed as merely scientific and educational centers, but as economic and cultural centers which draw cultural, socio-economic, and political elite.

Currently, there are significant changes in educational institutions, namely in the field of internal organization of the university. In particular, traditional structural subdivisions (faculties, departments) were supplemented with other structural elements: institutes, technological subdivisions, interdisciplinary research institutes, institutes and departments of continuous education and advanced training. New structural elements and forms of academic activity form a new organization of the educational process and format the educational management.

Today, there are new requirements and realities in the field of educational services (Pavlikha, 2017, pp. 171-172). Due to a change

of social regime to online life and the COVID-19 pandemic, the educational environment has changed its conventional approaches to studying. Certainly, the rates of economic development during this period fell dramatically. Educational institutions started looking for opportunities to maintain their competitiveness in the market of educational services. The most popular new approaches include replacement of learning technologies, which is actually marked by a rapid transition to the use of new methods and models of learning (use of online courses, trainings, cases, project activities, etc.); new personnel policy (availability of professors, researchers, and senior managers). In the context of globalization and in the presence of constraints in the times of the pandemic, universities have to maintain better rankings, which leads to high competition and hiring highly qualified staff. To stabilize the situation, they introduce innovative learning technologies and create centers of cooperation between the university and the employer.

We identified the following key potential implications of modern globalization for higher education. In terms of internal culture of the university, the main potential consequences are the following:

- emergence of direct competition in groups of teachers, researchers, managers, and students;
- transition from collective consciousness to the emergence of leaders and researchers with out-of-the-box innovative approaches.

In terms of the external environment in the education of the country, they strengthen the autonomy of universities, reduce the number of universities, and establish powerful universities with higher rankings.

In the socio-economic sphere, it is necessary to focus on reduction of public spending on higher education (excluding temporary benefits in the times of pandemic); increase in the costs of innovative business environment for training of specialists with higher education; increase in credit debt on educational loans; reduction of the total number of

applicants due to the demographic crisis; increase in the number of students at some universities due to border closures and restrictions on movement.

Thus, it is quite natural that the university, as a higher education institution, makes considerable effort to generate knowledge, turn it into practice, create new activities, introduce systematic change, and modify the internal environment. Significant development constraints are due to the lack of financial and information resources at the university. On the other hand, the human factor plays a significant role in this process. Under modern conditions, the university faces the task of changing the approaches in the management of an educational institution to commercial ones. Without financial resources, entrepreneurial activity of the university is impossible as conventional universities view the problem of availability of resources as a task that must be solved by the environment in which they operate. However, if the university develops its entrepreneurial potential, its position is strengthened significantly.

Hence, a conceptual strategy of the university development must include mandatory attraction of extra funding, development of the university structure, designing motivational tools for employees, drafting clear requirements of scientific nature, a plan to enter new territorial positions. Implementation of this vision in the reality of the modern system of higher education will contribute to modernization of universities, increase in their competitiveness, as well as successful entry into the international educational market. Simultaneously, disinclination to compete and emergence of potential barriers can result in the risk of losing the university positions at the national level. This circumstance is, definitely, an important criterion of the socio-economic stability of the university since the willingness to take risks and competent planning of its activities belong to the most important characteristics of the development at any enterprise.

It is suggested to present the evaluation system for socio-economic indicators of the university and its results in the form of

two subsystems: evaluation indicators for university development and evaluation indicators for educational policy (Fig. 1).

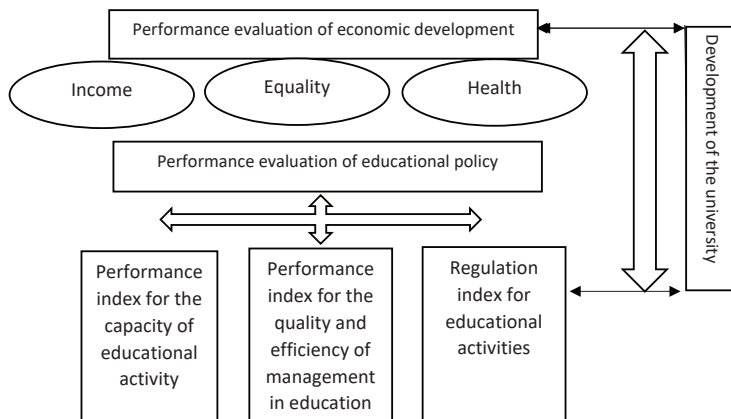


Fig. 1. Subsystem of the performance index for university development

Created by the authors on the basis of The Boston Consulting Group (BCG) (Hrotkó et al. 2018), Doing Business (2019), The Worldwide Governance Indicators (2020)

We created the subsystem of the performance index for university development, taking into account the indexes applied by the World Bank experts in assessing sustainable economic development.

We have identified the key socio-economic indicators that affect the university development, with division into the following blocks: demographics of the year, income, innovation, investment, and communications. All indicators can be divided into species on the ground of several features. One of them is suitability for a particular type of analysis. From the point of view of our research, it is more expedient to use the indicators suitable for carrying out dynamic analysis; those are dynamic or mixed indicators.

In the present case, we focus on defining indicators with an acceptable level of accessibility, because their use will allow us to assess the changes that have occurred during the study period objectively. Including the described material, an expert approach

to evaluation covers the list of indicators according to the areas of performance evaluation in terms of their compliance with the requirements, in particular: (5 points – absolutely suitable, 3 points – conditionally suitable, 1 point – unsuitable for dynamic analysis); data accessibility (5 points – acceptable level of accessibility, 3 points – conditional level of accessibility, 1 point – impermissible level of accessibility). Out of the list of indicators, we have excluded those, the average value of expert assessment for which in at least one requirement does not exceed 3 points.

For indicators of assessing socio-economic indicators, the index of change is calculated according to the formula below:

$$I = \frac{Y_{i1}}{Y_{i0}} = \frac{Y_{i1}}{Y_{i0}}$$

where j is the index that characterizes change in the j indicator;

Y_{i1} is the value of j indicator (assessment by a corresponding rating) in the account year;

Y_{i0} is the value of j indicator (assessment by a corresponding rating) in the reference year.

For each area of development university, it is proposed to determine correlation coefficients between the aggregate indices of change in socio-economic indicators in the present university and the indices of change in indicators. After they are identified, a decision is made on the selection of significant indices of change in the indicators for each area and the strategy of university development is formed.

Calculations cover such social indicators as demographics by year, salary, communications index. Economic indicators include: income, inflation index, employment, investment, innovation. The research is to claim that causality has numerous applications in economics.

Calculations demonstrated that demography and income are the factors with the greatest impact on the development of the university. However, from the economic perspective, it is possible to get ready for these indicators. For example, in the years with low birth-rate, it is essential to work hard to attract students to study from other regions and foreign countries. In general, birth rates are widely

available; therefore, scheduling and career guidance contribute to the university success significantly.

Economic indicators affect the development of the university and constitute national capabilities for providing a university with applicants in terms of financial resources. However, this index also has its operational margin as a lot of parents work abroad and plan their capacities for providing their children with education in advance. Other university expenses are covered with balanced income.

CONCLUSIONS

The basis for the university development in the context of globalization is an effective mechanism for improvement in socio-economic indicators, able to respond timely to a wide range of problems and challenges. Development of a well-balanced mechanism of university development should rely on comprehensive assessment, which should be carried out on the basis of the system of indicators for assessing economic subsystems: indicators for assessing economic development and indicators for evaluating educational policy. Hence, a combined system of indicators for university development is based on a balanced approach in economics and effectiveness of educational policy, formed on the foundation of designed methodology and indicators of international rankings, which characterize the economy and educational policy. This approach makes it possible to assess the development of educational policy and predict reliance of the university on changes in the economic and social environment.

References:

Alexy, J., Ambrozy, M., Lokajíček, M. V. (2017). "Precision and causality in economics", *Economic Annals-XXI* 163 (1-2), pp. 4-9. doi: <https://doi.org/10.21003/ea.V163-01>(Last access date for all links: 15.08.2022).

Pavlikha, N. (2017). The role of science and education in ensuring sustainable development of the state and its regions. *Regional economy*. No.2 (84). pp. 171-172.

Available at: [https://re.gov.ua/re00/re20172\(84\)_e.php](https://re.gov.ua/re00/re20172(84)_e.php)

“Ease of Doing Business Score and Ease of Doing Business Ranking”, *Doing Business 2019*.

Available at: <http://www.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Annual-Reports/English/DB19-Chapters/DB19-Score-and-DBRankings.pdf>

Hrotkó, J., Rueda-Sabater, E., Chin, V., Lang, N., “Striking a Balance between Well-Being and Growth: The 2018 Sustainable Economic Development Assessment”.

Available at: <https://www.bcg.com/publications/2018/seda-striking-balance-between-well-being-growth>

The Worldwide Governance Indicators (WGI) Project

Available at: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/#home>

ნაშრომთა რეზიუმეები

რონალდ ბარნეტი

მსოფლად შაკავშირება: უნივერსიტეტების დიზაინი (სივრთხილუ, გამონჲვევაჲი, პასუხისმგებლოებაჲი და შესაქლებლოებაჲი)

ჩვენი სუპერკომპლექსური სამყარო და მასში არსებული ეკოსისტემები განუწყვეტილვ იცვლება. განსხვავებული ინტერპრეტაციები და მიდგომები ერთმანეთს უპირისპირდება და გამოხატულებას პოულობს იდეების კონფლიქტსა და „კულტურულ ომებში“. ინდივიდები ამ დაპირისპირებების ეპიცენტრში არიან მოქცეულნი: ინდივიდუალურ, საზოგადოებრივ, ეროვნულ თუ ზენაციონალურ დონეებზე ინდივიდუალური და კოლექტიური იდენტობები ცვლილებას ექვემდებარება.

როგორია უნივერსიტეტის როლი ასეთ ცვალებად და არამდგრად სამყაროში? უნივერსიტეტიც არამდგრადი ადგილია, ის ცვლილებების სივრცეა. მიუხედავად ამისა, უნივერსიტეტს მთელი რიგი პასუხისმგებლობები აქვს სამყაროში არსებული ეკოსისტემების მიმართ. ესენია: ცოდნა, სწავლა, პოლიტიკა, საზოგადოება (სოციალური ინსტიტუტები), ეკოლოგიური გარემო, კულტურა და ეკონომიკა. უნივერსიტეტი რვავე ეკოსისტემასთან განუყოფელ კავშირშია, შესაბამისად, ის *ეკოლოგიური უნივერსიტეტი*ა (სიტყვა „ეკოლოგიურის“ უფართოესი აზრით). ეს იმას ნიშნავს, რომ უნივერსიტეტს გააჩნია პასუხისმგებლობა თითოეული ამ ეკოსისტემის მიმართ, რომელიც თავისი მასშტაბით ლოკალური და რეგიონალური კი არაა, არამედ გლობალურია.

რა პასუხისმგებლობები აკისრია უნივერსიტეტს? ფილოსოფიური ანალიზი

დღესდღეობით ბევრს საუბრობენ იმის შესახებ, რომ უნივერსიტეტებს პასუხისმგებლობები გააჩნიათ. მიუხედავად იმისა, რომ უმაღლესი განათლების ფილოსოფიაში მთელი რიგი ავტორები (რონალდ ბარნეტი, პოლ გიბსი და სხვ.) აღნიშნულ პასუხისმგებლობებს გლობალურ კონტექსტში გაიაზრებენ, პრაქტიკულ დონეზე უნივერსიტეტების მიერ ეს პასუხისმგებლობები, დიდნილად, ლოკალურ და რეგიონალურ ქრილშია ხოლმე გააზრებული. სტატიაში უნივერსიტეტების გლობალური პასუხისმგებლობის ცნება პოლიტიკური ფილოსოფიის ერთ-ერთი საკვანძო კონცეპტის – გლობალური სამართლიანობის – კონტექსტშია განხილული: კერძოდ, ავტორი ესწრაფვის, ფილოსოფოს დევიდ მილერის მიერ შემოტანილი მაკორექტირებელი პასუხისმგებლობის მოდელი თანამედროვე უნივერსიტეტის ცნებას დაუკავშიროს. მოცემული მოდელის საფუძველზე სტატიაში ჩამოყალიბებულია უნივერსიტეტების პასუხისმგებლობების ახალი მოდელი უმაღლესი განათლების ქართული სივრცისთვის.

გიორგი მასალკინი

უმაღლესი განათლების სისტემა საქართველოში: ინტელექტუალი vs პროფესორი?

ინტელექტუალი და პროფესორი – რა არის მიზეზი და რა რისკების მატარებელია ამ ცნებების არაიდენტიფიკაცია საქართველოს განათლების სისტემისთვის და, ზოგადად, საზოგადოებისთვის? რას წარმოადგენს ნიცმესეულ-ჰაბერმასეული გაგება ინტელექტუალისა: არის თუ არა ის მხოლოდ მოდერნის

ეპოქის კუთვნილება? რჩება თუ არა მისთვის ადგილი პოსტმოდერნის ეპოქაში? ინვესს თუ არა მეტანარაცეების კვდომა და „გენერალური ინტერპრეტატორის“ არარსებობა ავტორიტარული კომუნიკაციური და აზრობრივი სივრცის გაუქმებას პოსტმოდერნის ეპოქაში?

რამდენად ძალუძს მასობრივი საზოგადოების მასობრივი განათლების მასობრივ პროდუქტად ჩამოყალიბებულ უნივერსიტეტის პროფესორს, შეებრძოლოს მასობრივი ადამიანის „დაბინძურებული ცნობიერების“ თვლემას? როგორ განაპირობებს ფილოსოფიის „საუნივერსიტეტო საქმედ“ გადაქცევა ახალი სქოლასტიკის საშიშროებას? როგორ უნდა შეიქმნას ახალი საუნივერსიტეტო გარემო, სადაც ინტელექტუალისა და უნივერსიტეტის პროფესორის თავსებადობა შესაძლებელი გახდება? როგორ უნდა გაჩნდეს მოთხოვნილება პროფესორზე, რომელიც ინტელექტუალური დაძაბულობის შემქმნელი იქნება? როგორ უნდა გავხადოთ საუნივერსიტეტო სივრცე საჯარო დისპუტის მთავარ კერად?

განათლების სისტემის სრულყოფაზე ქვეყანაში სათანადო დისკურსის არარსებობა აფერხებს პრობლემათა იდენტიფიცირებას და მათ სიღრმისეულ ანალიზს, რაც, თავის მხრივ, განათლების კუთხით ჩატარებული რეფორმების არაქმედითობას განაპირობებს.

მარიან ამბროზი

უნივერსიტეტის ცნება ფილოსოფიურ კონტექსტში (სლოვაკეთის თავისუფარების გათვალისწინებით)

გერმანელი ფილოსოფოსის მარტინ ჰაიდეგერის შეხედულებების საფუძველზე სტატიაში განხილულია თანამედროვე უნივერსიტეტების წინაშე არსებული გამოწვევები. ავტორი ამტკიცებს, რომ ცოდნაზე დაფუძნებული ეკონომიკისა და მეცნიერების „ტექნიკიზაციის“ მიუხედავად, ჰაიდეგერის შე-

ხედულებები კვლავაც აქტუალურია: უნივერსიტეტს აქვს პოტენციალი, აღზარდოს ისეთი ინტელექტუალები, რომლებიც არ გახდებიან ვიწრო სპეციალიზაციის მსხვერპლი და მეცნიერების ფუნქციონირებას ჰოლისტური პერსპექტივიდან განიხილავენ. ავტორის აზრით, უკანასკნელ ათწლეულებში სლოვაკეთში უმაღლესი განათლების სფეროში განხორციელებული რეფორმები მთელი რიგი თვალსაზრისით პრობლემურია, რადგან ისინი ხელს უწყობს ფორმალიზმის ზრდას და აკნინებს კრიტიკულ აზროვნებასა და სწავლების ხარისხს.

ლუიზე დალინუოთერი, ქეთევან აფთარაშვილი

სტუდენტთა კეთილდღეობის გაუმჯობესება უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში: საქართველოსა და გაერთიანებული სამეფოს მაგალითები

მიუხედავად იმისა, რომ უმაღლეს განათლებაში სტუდენტთა მიღწევებსა და წარმატებას დიდი ყურადღება ეთმობა, კოვიდ პანდემიის დროს სტუდენტებისთვის ადეკვატური სასწავლო გარემოს შექმნისას გლობალური მასშტაბით წარმოქმნილმა სირთულეებმა ხაზი გაუსვა ფართო საგანმანათლებლო გარემოსა და სწავლის პროცესების მნიშვნელობას. ამ პერსპექტივიდან სტუდენტთა კეთილდღეობა ზოგადი განვითარებისა და ცხოვრების ხარისხის ქრილში შეიძლება იქნეს განხილული. ეს მოითხოვს, რომ გავცდეთ სწავლის შედეგებისა და აკადემიური პროდუქტიულობის გაზომვის ტრადიციულ ინსტრუმენტებს და განვიხილოთ, თუ როგორ შეუძლიათ ინსტიტუტებს, ხელი შეუწყონ იმ უნარებისა და დამოკიდებულებების განვითარებას, რომლებიც ინდივიდუალურ კეთილდღეობას განამტკიცებენ. წინამდებარე კვლევის საფუძველია ჰოლისტური მიდგომა, რომელიც ჯანმრთელობისა და კეთილდღეობის რისკ-ფაქტორების ინტეგრირებას ახორციელებს. კვლევის ფარგლებში

განალიზებულია სამთავრობო დოკუმენტები, ანგარიშები, აკადემიური ლიტერატურა და განხილულია ის შემთხვევები, როდესაც ინსტიტუტები კეთილდღეობასთან დაკავშირებული საკითხების გადაჭრას ცდილობენ.

თამარ ჩოკორაია

პლაგიატის პრობლემა ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში აკადემიური კეთილსინდისიერების კულტურის დამკვიდრების პროცესში

ქართული საგანმანათლებლო სისტემა არ იცნობდა პლაგიატის ცნებას საბჭოთა სისტემის დროს. სტატიის მიზანია შეისწავლოს, რამდენად გაუმჯობესდა პლაგიატის აღმოფხვრის მექანიზმები ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში ავტორიზაციის ახალი სტანდარტების დანერგვის, საერთაშორისო პრაქტიკის გაცნობისა და საუნივერსიტეტო დონეზე განეული ძალისხმევების შედეგად, რა პრობლემები დაძლიეს უნივერსიტეტებში და რა გამოწვევები არსებობს ამ ეტაპზე. კვლევამ აჩვენა შემდეგი: უნივერსიტეტებში დაინერგა პლაგიატის აღმოფხვრის ელექტრონული სისტემა და მისი გამოყენება სავალდებულო გახდა აკადემიური წერის კურსებში, ასევე საბაკალავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო ნაშრომებში პლაგიატის შემოწმების მიზნით, უცხოელი პარტნიორების რეკომენდაციებით შეიცვალა და გადამუშავდა აკადემიური წერის სილაბუსები, სტუდენტებისათვის დაინერგა დამატებითი სერვისები ტრენინგებისა და კონსულტაციების სახით აკადემიურ წერაში (სასწავლო კურსის გარდა), განახლდა და შეიქმნა პოლიტიკის ახალი დოკუმენტები, რომლებშიც ფოკუსი პლაგიატის აღმოჩენიდან პრევენციაზე გადავიდა. სტატიაში განხილულია პლაგიატის აღმოფხვრის ელექტრონული პროგრამის დადებითი მხარეები და მისი შეზღუდვები: ელექტრონული სისტემით გამოსწორდა პლაგიატის უხეში შემთხვევები, რაც მანამდე სტუდენტთა ყო-

ველდლიური პრაქტიკა იყო, თუმცა პლაგიატის უფრო შენიღბული ფორმის იდენტიფიცირება კვალავაც რთულია. ამისათვის მნიშვნელოვანია, რომ აღნიშნული ელექტრონული სისტემა უმაღლესმა დაწესებულებებმა სასწავლო დანიშნულებით გამოიყენონ და არა მექანიკურად. სტატიაში განხილულია ახალი გამოწვევები და მათი გადაჭრის გზები წარმოდგენილია რეკომენდაციების სახით.

მანუელ ლილო კრესპო

ხარისხის უზრუნველყოფა და სტაჟირების პრაქტიკის ინტერნაციონალიზაციის მხარდაჭერა ჯანდაცვის ეპროპულ სექტორში: HEALINT და HEALINT4ALL პროექტები

ხარისხის უზრუნველყოფა და ჯანდაცვის სექტორში სტაჟირების პრაქტიკის ინტერნაციონალიზაციის მხარდაჭერა პროექტ HEALINT-ის მიზანს წარმოადგენდა. ეს სამწლიანი საგანმანათლებლო ინოვაციური პროექტი ფოკუსირებული იყო საერთაშორისო საექტონო და მეანობის განათლებაზე და ის ევროკომისიის მიერ იყო დაფინანსებული. პროექტი 2020 წლის დეკემბერში დასრულდა. ამის შემდეგ HEALINT პროექტი გაგრძელდა HEALINT4ALL პროექტის ფარგლებში. ახალმა პროექტმა მოიცვა მედიცინა და სხვა დაკავშირებული პროფესიები (მაგალითად, ფიზიოთერაპია) და ყურადღება გაამახვილა ინოვაციურ ტექნოლოგიურ პერსპექტივაზე. ორივე პროექტის ფარგლებში გამოქვეყნებული პუბლიკაციები და განვითარებული ინსტრუმენტები ღია წვდომას ექვემდებარება. შეზღუდული საერთო გაგების არსებობის ფონზე აღნიშნულმა პროექტებმა დიდი საერთაშორისო გავლენა მოახდინეს; კერძოდ, მათ ბიძგი მისცეს ფართო დისკუსიას იმის შესახებ, თუ როგორი შეიძლება იყოს საერთაშორისო სტანდარტები კლინიკური სასწავლო გარემოსთვის. გლობალური პანდემიის დასრულებისა და ჯანდაცვის სტრუქტურა მობილობის ხელახალი ზრდის ფონ-

ზე აღნიშნული საკითხების გადაჭრა პრაქტიკულ საჭიროებას წარმოადგენს.

**ნატალია ანტონიუკი,
მისხელა ჰარნიკაროვა**

სოციალურ-ეკონომიკური ინდიკატორების ზრდა როგორც უნივერსიტეტის განვითარების სტიმული

საგანმანათლებლო სერვისების გლობალურ ბაზარზე კონკურენცია უნივერსიტეტების მხრიდან მათი საქმიანობის ყველა სფეროში მუდმივ გაუმჯობესებას მოითხოვს. მსოფლიოს წამყვანი უნივერსიტეტების მიმოხილვა ნათლად აჩვენებს სოციალურ-ეკონომიკური მაჩვენებლების გაუმჯობესებისკენ მიმართულ უწყვეტ მუშაობას. ეს უნივერსიტეტებს საშუალებას აძლევს, შეინარჩუნონ მაღალი კონკურენტუნარიანობა და განხორციელებული მიღწევები და გაზარდონ ეფექტურობის მაჩვენებლები.

სტატიაში გაანალიზებულია ძირითადი სოციალურ-ეკონომიკური ინდიკატორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ უნივერსიტეტის განვითარებაზე (წლის დემოგრაფიკა, შემოსავალი, ინოვაციები, ინვესტიციები და კომუნიკაციები). ყველა ინდიკატორი შეიძლება დაიყოს სახეობებად რამდენიმე მახასიათებლის საფუძველზე. ერთ-ერთი მათგანია კონკრეტული ტიპის ანალიზისთვის ვარგისიანობა. მოცემული კვლევის ფარგლებში გამოყენებულია დინამიკური ანალიზის ჩასატარებლად შესაფერისი ინდიკატორები; ესენია დინამიკური, ანუ შერეული ინდიკატორები. ყურადღება გამახვილებულია ხელმისაწვდომობის მისაღები დონის მქონე ინდიკატორების განსაზღვრაზე, რადგან მათი გამოყენება საშუალებას მოგვცემს, ობიექტურად შევაფასოთ სასწავლო პერიოდში მომხდარი ცვლილებები.

კრეჯულის ავტორები

რონალდ ბარნეტი არის უმაღლესი განათლების ემერიტუსი პროფესორი ლონდონის საუნივერსიტეტო კოლეჯის (UCL) განათლების ინსტიტუტში. იგი არის „უმაღლესი განათლების ფილოსოფიისა და თეორიის საზოგადოების“ (Philosophy and Theory of Higher Education Society, PaTHES) თანადამფუძნებელი.

გიორგი თავაძე არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის ფილოსოფიის პროფესორი და ამავე უნივერსიტეტის ვარლამ ჩერქეზიშვილის სახელობის ინტერდისციპლინური კვლევების ცენტრის ხელმძღვანელი. ORCID ID: 0000-0003-3492-6357; ელ. ფოსტა: g.tavadze@eeu.edu.ge

გიორგი მასალკინი არის ფილოსოფიის დოქტორი, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი. ელ. ფოსტა: giorgi.masalkini@bsu.edu.ge

მარიან ამბროზი არის ფილოსოფიის დოქტორი და სოციალურ მეცნიერებათა დეპარტამენტის მკვლევარი საერთაშორისო ბიზნეს-კოლეჯში ISM (პრემოვი, სლოვაკეთი). ORCID ID: 0000-0002-0421-436X; ელ. ფოსტა: ambrozy.marian@gmail.com

ლუიზე დალინუოთერი არის ბრიტანული პოლიტიკისა და პოლიტიკური ეკონომიის პროფესორი პარიზის სორბონის უნივერსიტეტში (საფრანგეთი). ელ. ფოსტა: louise.dalingwater@sorbonne-universite.fr

ქეთევან აფთარაშვილი არის აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი. ORCID ID: 0000-0002-6493-8642; ელ. ფოსტა: k.aptarashvili@eeu.edu.ge

კრებულის ავტორები

თამარ ჩოკორაია არის კავკასიის უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი და ამავე უნივერსიტეტის აკადემიური წერის ცენტრის ხელმძღვანელი. ORCID ID: 0000-0002-9407-0207; ელ. ფოსტა: tchokoraia@cu.edu.ge

მანუელ ლილო კრესპო არის ალიკანტეს უნივერსიტეტი (ესპანეთი) პროფესორი (ჯანდაცვის მეცნიერებათა ფაკულტეტი). ORCID ID: 0000-0003-2053-2808; ელ. ფოსტა: manuel.lillo@ua.es

ნატალია ანტონიუკი არის რივნეს პედაგოგიური განათლების რეგიონალური ინსტიტუტის (უკრაინა) ასოცირებული პროფესორი. ORCID ID: 0000-0001-8848-262X; ელ. ფოსტა: antoniuknata2811@gmail.com

მიხაელა შარნიკაროვა არის პრემოვის უნივერსიტეტის (სლოვაკეთი) ასოცირებული პროფესორი (მენეჯმენტის, ეკონომიკისა და ბიზნესის ფაკულტეტი). ORCID ID: 0000-0002-6033-1720; ელ. ფოსტა: michaela.sirkova@unipo.sk

სახელთა საკიეპელი

- ადლო, პ. 54, 60
ალექსიძე, ლ. 55, 60
ალთუსერი, ლ. 33
ამბროზი, მ. 142
ამირეჯიბი, რ. 39, 46
ანდლულაძე, ნ. 91
ანტონიუკი, ნ. 146
აფთარაშვილი, ქ. 143
- ბარნეტი, რ. 7, 18-24, 28-29, 45,
140-141
ბოდრიარი, უ. 50
ბრატლინგერი, პ. 50, 60
ბრეგვაძე, ბ. 58, 60
ბრეგვაძე, თ. 91
ბუდა 57
- გაბუნია, კ. 39, 46
გატარი, ფ. 20
გიბსი, პ. 24-25, 44-45, 141
გოია, ფ. 58
გოგოლაშვილი, ნ. 45-46
გუტენბერგი, კ.-თ. 95
- დალინუოთერი, ლ. 143
დელიოზი, უ. 20
დოდაშვილი, ს. 57-58, 60
- ენსლინი, პ. 40
- თავაძე, გ. 6, 16, 21, 45-46, 141
- იასპერსი, კ. 52-53
იესო ქრისტე 57
- კრესპო, მ. ლ. 145
- ლენინი 97
ლომიძე, გ. 44, 46
- მაასენი, პ. 7
მამარდაშვილი, მ. 46, 53
მარქსი, კ. 97
მარციალი, მარკუს აგრელიუს 95
მასალკინი, გ. 49, 141
მაჭავარიანი, შ. 6
მენი, ა. 57
მილერი, დ. 17, 25-32, 37, 43, 141
მილსი, ჩ. რ. 39
- ნიცშე, ფ. 49, 53-55, 57, 141
- ოდისევსი მით. 57
- პაპავა, პ. 50, 55, 60
პლატონი 58, 60
- რისე, მ. 21-23
- სოკრატე 58
სტალინი 97
- ტურაშვილი, თ. 90
- უჩანეიშვილი, დ. 46
- ფიდენტინუსი 95
ფირალიშვილი, ზ. 53, 60
ფუკო, მ. 44, 46
- შათირიშვილი, ზ. 50, 55, 60
შოპენჰაუერი, ა. 55-56
- ჩოკორაია, თ. 92, 144

- ჭავჭავაძე, ი. 57
- ხელაშვილი, ი. 58
- ჭაბერმასი, ი. 19, 49, 53, 141
- ჭაიდეგერი, მ. 45-46, 142
- ჭარნიკაროვა, მ. 146
- ჭეგელი, გ. ვ. ფ. 56
- ჭერდერი, ი. გ. 21
- Alexy, J. 133, 138
- Allen, M. 132
- Althusser, L. 33, 46
- Ambrozy, M. 62, 133, 138
- Anderson, J. 85, 89
- Andrews, C. 39, 46
- Androshchuk, I. 132
- Antoniuk, N. 132
- Aptarashvili, K. 76
- Archer, M. 132
- Armstrong, H. E. 67
- Audin, K. 88
- Ayçiçek, B. 62, 73
- Baik, C. 85, 87
- Bakradze, L. 93, 97, 102, 114
- Balibar, E. 33, 46
- Barkham, M. 88
- Barnett, R. 10, 16, 18-22, 28, 46-47, 132
- Bellaera, L. 63, 73
- Bengtson, S. S. E. 16, 47
- Bergdorf, W. 132
- Bidet, J. 33, 46
- Black, A. 90
- Bowden, D. 95, 114
- Bradley, M. 88
- Brandt, R. 68, 73
- Bregvadze, T. 114
- Brennan, T. 94, 96, 114
- Brewster, L. 77, 88-89
- Brock, G. 17, 47
- Brooks, T. 17, 47
- Bruton, S. 99-100, 114
- Bye, L.-A. 87
- Casas, F. 76, 87
- Cao, W. 77, 87
- Capone, V. 77, 87
- Caso, D. 77, 87
- Chang, Y. K. 88
- Chao, C.A. 98, 114
- Childers, D. 99-100, 114
- Chin, V. 139
- Churchill, T. 21, 47
- Cooke, R. 77, 88
- Cox, A. M. 77, 88
- Crespo, M. L. 116
- Cruz, M. S. 115
- Cwer, A. 74
- D'Agostino, F. 17, 47
- Dalingwater, L. 76
- Davy, J. 88
- Deleuze, G. 20, 47
- Diesel, R. 67
- Dong, J. 87
- Donizzetti, A. R. 77, 87
- Dooris, M. 79, 86-88
- Eisner C. 115
- Elliot, P. 90
- Enslin, P. 41, 47
- Essadek, A. 77, 88
- Estlund, D. 17, 48

Fang, Z. 87
 Fitoussi, J.-P. 76, 90
 Flinchbaugh, C. L. 76-78, 88
 Foucault, M. 63

 Gao, Y. 90
 Gasset, J. O. 92, 114
 Gaus, G. 17, 47
 Geschwind, L. 16, 48
 Ghlonti, L. 114
 Gibbs, P. 24-25, 44, 47, 66, 73
 Goebbels, J. 63
 Goshgarian, G. M. 33, 46
 Green, J. 79, 89
 Grossberg, M. 95, 114
 Guattari, F. 20, 47
 Gul, G. K. 91
 Gul, M. 91
 Gurchiani, K. 114

 Han, M. 87
 Harničárová, M. 132
 Heraclitus 64
 Herder, J. G. von 21, 47
 Heidegger, M. 45, 47, 65-69, 71-74
 Heisenberg, W. 67
 Hoff, J. H. van 68
 Hofstadter, A. 45, 47
 Hodgins, M. 79, 90
 Hou, G. 87
 Houghton, A.-M. 85, 89
 Hrotkó, J. 136, 139
 Hughes, G. 89
 Hyde, M. 90

 Imedadze, N. 80, 89

 Janashia, S. 114

 Jang, J. W. 115
 Jansen, M. 90
 Jaspers, K. 92, 115
 Jiang, C. 90
 Jones, E. 77, 89

 Kashnian, N. 98-99, 115
 Kekäle, J. 16, 48
 Knight, G. 132
 Ksovrelashvili, L. 80, 89
 Kultchuckyi, V. 74
 Kuyper, J. 42, 47

 Lang, N. 139
 Libanova, E. 132
 Lin, H. C. 73
 Liu, Q. 90
 Liu, Y. 90
 Lokajiček, M. V. 133, 138
 Lortkipanidze, T. 114
 Lynch, M. E. 89

 Mahatmya, D. 76, 89
 Makarova, M. 96-97, 115
 Maxwell, N. 67
 May, D. R. 88
 McKay, K. 90
 Medvid, Y. 74
 Melcic, D. 65, 73
 Mikolaj, J. 70
 Milchman, A. 69, 73
 Miller, D. 17, 25, 29-30, 32, 37, 48
 Minkowski, H. 67
 Mirshuk, O. 74
 Mokgele, K. R. F. 77-78, 89
 Monastyrskyi, G. 74
 Moore, E. W. G. 88
 Muller, F. 87

Nagel, T. 17, 48
 Neumann, J. von 68
 Newman, S. 90
 Neureuther, B. D. 114
 Nová, M. 63, 73
 Novosád, F. 68, 73

 Oprescu, F. 87
 Ostwald, W. 68

 Papastephanou, M. 41, 47
 Patora, R. 132
 Pavlikha, N. 133, 139
 Peers, C. 69, 73
 Pennycook, A. 97, 115
 Petryshyn, L. 74
 Piercey, R. 69, 74
 Pinheiro, R. 16, 48
 Pheiffer, G. 90
 Plakhotnik, M. S. 76-78, 90
 Plato 74
 Polačko, J. 62-63, 74
 Polikarov, A. 67, 74
 Priestley, M. 89
 Procentese, F. 77, 87

 Rabeyron, T. 77, 88
 Radojčić, S. 68, 74
 Readings, B. 31, 48
 Reißig-Thust, S. 90
 Richardson, T. 77, 90
 Risse, M. 17, 21-23, 48
 Ritzer, G. 39
 Roberts, R. 90
 Rosenberg, A. 69, 73
 Rueda-Sabater, E. 139
 Ruelle, D. 68

 Sargent, M. 63, 74
 Scriven, A. 79, 90
 Sen, A. 76, 90
 Silk, K. J. 115
 Smiley, M. 27, 48
 Šoltés, R. 64, 74
 Sørensen, M. P. 16, 48
 Spanner, L. 89
 Stiglitz, J. E. 76, 90

 Takens, F. 68
 Thurston, M. 89
 Tones, K. 79, 89
 Trubavina, I. 63, 74
 Turashvili, M. 80, 90
 Turashvili, T. 80, 90

 Urushadze, N. 114

 Vafaei, S. 90
 Valent, T. 73
 Vicinu, M. 115
 Volkova, N. V. 90

 Walford, G. 132
 Wang, C. 77, 90
 Weale, S. 84, 90
 Wilbraham, S. J. 89
 Wilhelm, W. J. 114
 Willis, A. 76, 90
 Wolcott, S. 63, 74

 Xu, X. 87

 Yahiaoui, D. 90
 Yazici, A. B. 77-78, 91
 Yazici, E. 91
 Ye, W. 77, 90
 Ye, X. 77

Zalta, E. N. 17, 27, 47

Zhang, H. 90

Zhao, H. 90

Бодрийяр, Ж. 51, 53, 61

Грицанов, А. 50, 61

Ильин, И. 50, 60

Мень, А. 57

Можейко, М. 50, 61

Хабермас, Ю. 49, 54, 61

Ясперс, К. 51, 53, 61