

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა -
„განათლების მეცნიერებები“

ელისაბედ ბუსხრიკიძე

ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში

განათლების მეცნიერებათა დოქტორის (Ph.D) აკადემიური ხარისხის
მოსაპოვებლად წარმოდგენილი

დ ი ს ე რ ტ ა ც ი ა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: თამაზ კარანაძე
თსუ ემერიტუს პროფესორი,
პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი



თბილისი
2020

შინაარსი

სარჩევი

აბსტრაქტი.....	II
Abstract	IV
შესავალი	1
თავი I. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური ასპექტები	
1.1. ინტეგრირებული სწავლების არსი და ძირითადი პრინციპები	16
1.2. ინტეგრირების პროცესები შემეცნებითი აქტივობების მიმდინარეობისას ..	44
თავი II. საგანთაშორისი (დისციპლინათაშორისი) ცოდნის ინტეგრირება	
2.1. საგანთაშორისი კავშირები პედაგოგიურ პრაქტიკაში	67
2.2. სამეცნიერო - დისციპლინური ცოდნის ინტეგრირება	81
თავი III. დისციპლინების ინტეგრირებული სწავლების არსი და პრობლემები	
3.1. ინტეგრირებული გაკვეთილი	94
3.2. ინტეგრირებული გაკვეთილის ორგანიზების მეთოდური ორიენტირები ...	101
თავი IV. ინტეგრირებული სასწავლო პროექტი	
4.1. პროექტებით სწავლება პედაგოგიურ თეორიასა და სასკოლო პრაქტიკაში (საერთაშორისო გამოცდილება)	109
4.2. პროექტ-გაკვეთილი, როგორც ინტეგრირებული სწავლების მოდელი	146
თავი V. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ორგანიზება	
ექსპერიმენტული კვლევის შედეგები	
5.1. კვლევის დაგეგმვა და მომზადება	160
5.1.1. მონაწილეთა შერჩევა	164
5.1.2. შედეგების განსაზღვრის ინსტრუმენტების მომზადება	166
5.2. კვლევის შედეგები.....	168
5.2.1. ინტერვიუს შედეგები.....	169
5.2.2. ანკეტირების შედეგები.....	172
5.2.3. ანკეტირების პირველადი და მეორადი მონაცემების ანალიზი	174
5.3. ექსპერიმენტი	178
5.3.1 ინტერვენცია	179
5.3.2. მეორადი ინტერვენცა	189
5.3.3. ექსპერიმენტის შედეგები	190
დასკვნები	193
რეკომენდაციები	200
გამოყენებული და მითითებული ლიტერატურის სია.	204

აბსტრაქტი

ყოველი ისტორიული პერიოდის პედაგოგიური სისტემა მნიშვნელოვან ცვლილებებს განიცდის. ამჟამად ჩვენს ქვეყანაში არსებულ სოციალურ-პოლიტიკურ ვითარებაში მიმდინარე ცვლილებებმა, საზოგადოების ღიაობამ ევროპულ და მსოფლიო საზოგადოებაში ინტეგრაციის პროცესის მიმართ, სკოლას ახალი მოთხოვნები წაუყენა სწავლებისა და აღზრდის საქმეში.

საყოველთაოდ აღიარებულია, რომ ცოდნის ხარისხი განისაზღვრება არა მხოლოდ იმით, თუ რამდენად შეუძლია მოსწავლეს ამ ცოდნის გამოყენება, არამედ იმითაც, თუ როგორ იყენებს ინფორმაციულ გარემოს დასმული ამოცანების ამოსახსნელად; ასევე რამდენად ფლობს უნარს ერთ სფეროში შეძენილი უნარ-ჩვევები გადაიტანოს და გამოიყენოს სხვა სფეროში. ასეთი თვისებები პიროვნების სტრუქტურაში თავისთავად არ ყალიბდება, საჭიროა მათი მიზანმიმართული ფორმირება.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მოსწავლეები სწავლობენ ბევრ ისეთ საგანს, რომლებიც ერთმანეთთან, ერთი შეხედვით, ნაკლებად არის დაკავშირებული. თუმცა, როგორც ვიცით, სამყარო ერთიანია, მთლიანია ყველა გამოვლენასა და კავშირში. ამიტომაც აუცილებელი გახდა სხვადასხვა მეცნიერებათა სფეროების ერთიანობაში, შერწყმულად განხილვა და წარსულს ჩაბარდა საგნების ჰუმანიტარულად და საბუნებისმეტყველოდ დაყოფის ტრადიცია. მეცნიერებათა სფეროების ერთმანეთთან შეკავშირება - ინტეგრირება კი ხელს უწყობს სამყაროს ერთიანობის შესახებ ახალი მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებას.

სირთულეები თავს იჩენს კიდევ იმ მიზეზითაც, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმებში იზრდება სასწავლო საგნების რაოდენობა, პარალელურად მცირდება საათების რაოდენობა ზოგიერთი კლასიკური სასკოლო დისციპლინის შესასწავლად. აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების მეთოდოლოგიაში დაგროვდა საკმაოდ ბევრი გადაუწყვეტელი პრობლემა, როგორცაა მაგ.: საბუნებისმეტყველო ცოდნის განტოტვილი სისტემის ინტეგრაციის საკითხი, შიდასაგნობრივი თუ მომიჯნავე დისციპლინების საერთო თემების/საკითხების სწავლების მეთოდების, საშუალებების და ორგანიზების ფორმის განახლება. ამდენად,

სწავლების მეთოდოლოგია ისევე, როგორც მთელი დიდაქტიკა განიცდის სირთულეებს. ეს განსაკუთრებით შესამჩნევია ცოდნისა და უნარების დაბალანსებასთან დაკავშირებით.

ყოველივე ამან განსაზღვრა ჩვენი კვლევის თემა: **”ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში”**. ამრიგად, ჩვენ მიერ განხორციელებული კვლევის პრობლემას წარმოადგენს იმ წინააღმდეგობების შესწავლა, რაც დაკავშირებულია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესის წავლების ინტეგრირებული ფორმების სისტემის თავისებურებების გამოვლენასთან და არსებული პრობლემების გადაწყვეტის ადეკვატური გზების შემუშავებასთან. ჩატარებულმა კვლევამ საშუალება მოგვცა გაგვეკეთებინა შემდეგი ძირითადი დასკვნები:

1. სწავლის ინტეგრირებული ფორმები ახალ ხარისხს ანიჭებს ჰუმანიტარული განათლების პროცესს, უზრუნველყოფს იმ ტიპის გამოცდილების ასიმილაციას, რომელიც სცილდება საგნობრივ ცოდნას, და განსაზღვრავს უფრო მაღალი დონის კომპეტენციას სწავლების სფეროში, ვიდრე ეს ტრადიციულ საგნებშია დანაწევრებული ცოდნის სახით;

2. სწავლების ინტეგრირებული ფორმები მოქმედებს, როგორც სპეციფიკური საგანმანათლებლო ტექნოლოგია, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლების სხვადასხვა საფეხურის მოსწავლეთა პიროვნულ-სემანტიკურ გამოცდილებაზე დაყრდნობით ინტერდისციპლინური შინაარსის სწავლისა და აზროვნების მეთოდოლოგია. სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ძირში ინტეგრირებული სწავლება მოსწავლეს საშუალებას მისცემს მაღალი სააზროვნო უნარების გააქტიურებით შეძლოს სწავლის ფორმების გაუმჯობესება;

3. სწავლების ორგანიზების ინტეგრირებული ფორმები მოქმედებს, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პირობა მოსწავლეთა პიროვნული განვითარების, სასწავლო და შემეცნებითი პროცესების გააქტიურებისა და ჰუმანიტარული სფეროებში კომპეტენციის მოსაპოვებლად.

საკვანძო სიტყვები: ინტეგრირებული სწავლება, ინტეგრირებული გაკვეთილები, ინტერდისციპლინარული სწავლება; პროექტზე დაფუძნებული სწავლა, ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი.

Abstract

The pedagogical system of each historical era is undergoing significant changes. The change in the social and political situation in the country, the openness of society to the process of integration into the European and world community, set the school with new tasks in teaching and upbringing. It is not enough to equip a student with the amount of knowledge and even little to develop his interest in a particular discipline; it is necessary to form a personality that can and technology of education are guided by the development of the key competencies of the student, designed to provide him with a real opportunity to succeed in his chosen field of life, to help realize his personal potential. However, most often, students today have high mental potential, but, having good knowledge, often can not apply them in practice.

The modern education system is characterized by a differentiated approach to learning: each subject is studied separately in isolation from real life. Subject dissociation becomes one of the reasons for the fragmented worldview of a school graduate, while in the modern world trends toward economic, political, cultural, informational integration prevail. Thus, the independence of the subjects, their weak connection with each other creates serious difficulties in the formation of a holistic picture of the world among students, hindering the organic perception of culture, therefore integration is an innovative means of creating students' cognitive competence. One of the effective means of solving this problem may be the integration of the content of education, which helps students to form a complete picture of the world.

Thus, the problem of the research we have undertaken is resolving the contradictions associated with the development of a system of integrated forms of teaching humanitarian subjects. The interaction of subject and intersubject forms of methodological activity is due to integrative processes characteristic of the current stage of development of education. Given the modern social order of the school for the formation of a spiritually free and responsible person. All this determined the topic of our study: «Issues of Integrated Teaching in Comprehensive Secondary Schools».

In the dissertation presents an analysis of the content of education from the perspective of the principle of integration, a philosophical and pedagogical analysis of this phenomenon; In the conclusion of the dissertation, the results of the study are summarized and the main conclusions are made.

1. Integrated forms of learning give a new quality to the process of humanitarian education, ensuring the assimilation of types of experience that go beyond subject knowledge, and stipulating a higher level of competence in the field of study than is the case in traditional subject-divided education.

2. Integrated forms of learning act as a specific educational technology, including the design of meta-subject content of classes, methods of learning and thinking on intersubject material, the experience of manifesting a personal-semantic position in the context of educational activities that are close to real knowledge, allow for the implementation of a flexible logic of forms of learning most adequate to its content.

3. Integrated forms of training organization act as one of the significant conditions for updating the situation of personality development, gaining competence in the humanitarian fields.

4. Integrated learning acts as a pedagogical system, including the development of an integrated content of training sessions - interdisciplinary tasks, problem polylogues, heuristics for multi-aspect analysis of problems, problem situations on real life material, etc.

Keywords: **integrated lessons**, Integrated Teaching, Integrated Lessons, Project Based Learning, Project Lesson, Interdisciplinary Learning., Integrated Project Lesson

შესავალი

საყოველთაოდ აღიარებულია, რომ განათლების ერთ-ერთი მთავარი ამოცანაა თანამედროვე ცხოვრებისთვის მოსწავლის მომზადება და მისთვის აუცილებელი კომპეტენციების ფორმირება. სკოლაში მიღებული გამოცდილება, საბაზო ცოდნა და უნარ-ჩვევები უნდა იყოს იმდენად მრავალმხრივი და ფართო პროფილის, რომ დაეხმაროს ადამიანს აღიქვას სამყარო მთლიანობაში, უნდა აძლევდეს მას შესაძლებლობას წარმატების მიღწევაში არა ერთ რომელიმე, არამედ ნებისმიერ სფეროში, სადაც ის გადაწყვეტს მოღვაწეობს.

ამდენად, სწავლების პროცესში განსაკუთრებული როლი ენიჭება სისტემური აზროვნების განვითარებას, სხვადასხვა ხარისხის სირთულის, ენობრივი და სოციო-კულტურული მიმართულების მქონე ინფორმაციის ნაკადში ორიენტირებით საკუთარი ცოდნის შევსების უნარების ფორმირებას, რაც მოსწავლეებს გარემომცველი სამყაროს შემეცნებაში დიდ დახმარებას უწევს.

ადამიანი სხვადასხვა კუთხით შეიმეცნებს სამყაროს, რომელიც ერთიანია, მთლიანია ყველა გამოვლენასა და კავშირში და არ არის დანაწევრებული საგნებად და სფეროებად მაშინ, როდესაც ცაკეულ მოვლენას თუ პროცესს სხვადასხვა სამეცნიერო დისციპლინა დამოუკიდებლად იკვლევს და შეისწავლის. მეცნიერებათა სფეროების ერთმანეთთან შეკავშირება - ინტეგრირება კი ხელს უწყობს სამყაროს ერთიანობის შესახებ ახალი მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებას. შესაბამისად, სკოლაში მიღებული ცოდნა, გამოცდილება და უნარ-ჩვევები მოსწავლეს უნდა აძლევდეს სამყაროს მთლიანობაში აღქმის შესაძლებლობას.

ამაში განსაკუთრებულია განათლების როლი, რადგან, თანამედროვე პედაგოგიკის ამოცანაც ხომ ის არის, რომ მოსწავლის აღქმაში გააერთიანოს, დააკავშიროს ცალკეულ საგნებში მიღებული ცოდნა, დაეხმაროს მას, შეიქმნას ერთიანი, მთლიანი, ფართო წარმოდგენა სამყაროზე, ბუნებაზე, საზოგადოებაზე და საკუთარ ადგილზე ამ სამყაროში. თუმცა, რამდენად შეძლებენ ჩვენი მოსწავლეები, სკოლაში 12 წლიანი სწავლის შემდეგ, დამოუკიდებელი ფრაგმენტებისგან შეიქმნან გამთლიანებული წარმოდგენა სამყაროზე?

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მოსწავლეები სწავლობენ ბევრ ისეთ საგანს, რომლებიც ერთმანეთთან, ერთი შეხედვით, ნაკლებად არიან კავშირში. ცალკეულ გაკვეთილებზე ფრაგმენტულად, განცალკევებულად მიწოდებული ცოდნა, ინფორმაცია

ამას ხელს ვერ შეუწყობს, რადგან, რაც უფრო დაქუცმაცებულია სამყარო „საგნებად“, მით უფრო უჭირს მოსწავლეს მისი აღქმა და შესწავლა. ასაკობრივ განვითარებასთან ერთად ეს სირთულე დაიძლევა, თუმცა სკოლადამთავრებული ახალგაზრდების მსოფლმხედველობის ფრაგმენტირების ერთერთი მიზეზი სწორედ ზოგადი ცოდნის საგნობრივი დანაწევრებაა. ეს მაშინ, როცა, თანამედროვე სამყაროში ძლიერ მოჭარბებულია ეკონომიკური, პოლიტიკური, კულტურული, ინფორმაციული ინტეგრაციის მისწრაფებები.

აქედან გამომდინარე დისციპლინების ერთმანეთისგან გამიჯვნა, მათი ურთიერთკავშირის შესუსტება, განაპირობებს სერიოზულ სირთულეებს მოსწავლეთა მიერ სამყაროს ერთიანი სურათის აღქმის ფორმირებაში, აფერხებს ერთიანი კულტურული სივრცის ორგანულად აღქმას. ამიტომ აუცილებელი გახდა სხვადასხვა მეცნიერებათა სფეროების ერთიანობაში, შერწყმულად განხილვა და წარსულს ჩაბარდა საგნების ჰუმანიტარულად და საბუნებისმეტყველოდ დაყოფის ტრადიცია.

სირთულეები თავს იჩენს კიდევ იმ მიზეზითაც, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმებში იზრდება სასწავლო საგნების რაოდენობა, პარალელურად მცირდება საათების რაოდენობა ზოგიერთი კლასიკური სასკოლო დისციპლინის შესასწავლად. აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლების მეთოდოლოგიაში დაგროვდა საკმაოდ ბევრი გადაუწყვეტელი პრობლემა, როგორცაა მაგ.: საბუნებისმეტყველო ცოდნის განტოტვილი სისტემის ინტეგრაციის საკითხი, შიდასაგნობრივი თუ მომიჯნავე დისციპლინების საერთო თემების/საკითხების სწავლების მეთოდების, საშუალებების და ორგანიზების ფორმის განახლება.

ამდენად, სწავლების მეთოდოლოგია ისევე, როგორც მთელი დიდაქტიკა განიცდის სირთულეებს. ეს განსაკუთრებით შესამჩნევია ცოდნისა და უნარების დაბალანსებასთან დაკავშირებით. ტრადიციული განათლება და ცოდნა სწრაფად კარგავს თავის ფუნდამენტურ სტატუსს, ხდება საჯარო და ადვილად ხელმისაწვდომი, მათი მეთოდოლოგიური საფუძველი სულ უფრო მეტად პრობლემატიზებულია და ეჭვქვეშ დგება, მაშინ, როცა განუხრელად სწრაფად იზრდება ჩამონათვალი იმ საჭირო უნარ-ჩვევებისა, რომლებიც იძენენ ახალ და ძალიან დინამიკურ სიცოცხლეს. ამ მოთხოვნების დაკმაყოფილება სასწავლო პროცესის ტრადიციული საგნობრივ-დისციპლინური სტრუქტურის ჩარჩოებში საკმარისად რთულია, რადგან სწავლების პროცესის სტრუქტურა ორიენტირებულია ცოდნის ტრანსლირებაზე, შეფასების მექანიზმების ფორმალიზებაზე, მზაობის დადგენის ობიექტურ კრიტერიუმებზე.

საყოველთაოდ აღიარებულია, რომ ცოდნის ხარისხი განისაზღვრება არა მხოლოდ იმით, თუ რამდენად შეუძლია მოსწავლეს ამ ცოდნის გამოყენება, არამედ იმითაც, თუ როგორ იყენებს ინფორმაციულ გარემოს დასმული ამოცანების ამოსახსნელად. ასევე რამდენად ფლობს უნარს ერთ სფეროში შეძენილი უნარ-ჩვევები გადაიტანოს და გამოიყენოს სხვა სფეროში. ასეთი თვისებები პიროვნების სტრუქტურაში თავისთავად არ ყალიბდება, საჭიროა მათი მიზანმიმართული ფორმირება. ამდენად, განათლების დღევანდელ სისტემაში უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ცოდნისა და უნარების ერთი სფეროდან მეორეში გადატანას - **ტრანსფერს**.

განვითარების პროცესში მყოფი მოზარდის გონება იწყებს ზოგადი კონცეფციებით აბსტრაქტული სამყაროს შექმნას და რეალობის ახლებურად აღქმას. ტრანსფერი კი ისეთი ბაზისია, რომელიც ეხმარება მასწავლებელს გააღვივოს მოსწავლეში სწავლის მიმართ ინტერესი, რის შედეგადაც ხდება მოსწავლეების აკადემიური მოსწრების და ზოგადად სწავლის პროცესის თვისობრივი გაუმჯობესება. შედეგად კი მოყვება მოსწავლეებში მაღალი სააზროვნო უნარების განვითარება. სასკოლო ცხოვრების განმავლობაში ჩვენ უნდა დავხმაროთ მოსწავლეებს ამ უნარის შეძენაში, რათა შეძლონ სკოლაში მიღებული ცოდნის გამოყენება სრულიად განსხვავებულ ვითარებაშიც, რომელიც ჯერ არ მომხდარა. კვლევები მოწმობს, რომ ტრანსფერის უნარი არ არის თანდაყოლილი და არც თავისთავად ვითარდება. ამიტომ პრობლემას, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობა ვერ ახერხებს საგნობრივი ცოდნის ტრანსფერს, ხშირად ვაწყდებით პედაგოგიურ პრაქტიკაში.

ეს პრობლემა უშუალოდ დაკავშირებულია სასწავლო პროცესში ახალი პედაგოგიური ტექნოლოგიების შემუშავება-დანერგვასთან, რადგან ამ პროცესში არ შეიძლება დავყრდნოთ მხოლოდ სწავლების პრაქტიკაში ფართოდ გამოყენებულ ტრადიციულ (ახსნა-განმარტების, დემონსტრირებისა და რეპროდუქციულ) მეთოდებს. ამასთანავე, განათლების განახლება ითხოვს სწავლების არატრადიციული, მათ შორის ინტეგრირებული მეთოდებისა და ორგანიზების ფორმების დანერგვას, რომელთა გამოყენების საფუძველზე მოსწავლეებს ჩამოუყალიბდებათ სამყაროს მთლიანობის აღქმა და მოხდება სწავლის პროცესში ქმედებაზე ორიენტირებული მიდგომის ჩამოყალიბება, რაც ასე აქტუალურია თანამედროვე პედაგოგიკაში.

სახეზეა თანამედროვე განათლების სფეროში განვითარების ახალი ნაბიჯების გადადგმის აუცილებლობა. ამასთანავე, სასწავლო პროცესის მრავალფეროვნება მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს, რაც გულისხმობს მრავალგვარი მეთოდის, მიდგომის, სტრატეგიის, პრობლემათა გადაჭრის გზებისა თუ აქტივობათა ტიპების

გამოყენებას; მან ხელი უნდა შეუწყოს სასწავლო მასალის ეტაპობრივად და მრავალმხრივად მიწოდებას; ამასთან მნიშვნელოვანია, რომ არ შემოიფარგლებოდეს რომელიმე კონკრეტული საგნის ჩარჩოთი და ინტეგრირებულ სწავლებასა და ინტერდისციპლინურ კავშირებზეც იყოს ორიენტირებული. [ეროვნული სასწავლო გეგმა 2010/16]

ყველა ეს გარემოება ერთად ქმნის მეთოდის სფეროში ახალი თეორიული გამოკვლევების საფუძველს, მოითხოვს სასწავლო პროცესის ორგანიზებაში განსხვავებულ მიდგომებს. სწორედ ამიტომ შეიცვალა ზოგადი განათლების მიზნები, მუშავდება ახალი სასწავლო გეგმები, იქმნება განათლების ახალი კონცეფციები, რომლებიც ეფუძნება შემოქმედებით მიდგომებს. **სასწავლო შინაარსის გააზრების ახალი მიდგომები ორიენტირებულია არა დისციპლინების განხილვებულ (დიფერენცირებულ) სწავლებაზე, არამედ საგანმათლებლო არეების ინტეგრირებაზე.**

ამ მხრივ პირველხარისხოვან მნიშვნელობას იძენს **სამეცნიერო ცოდნის ინტეგრაციის** ტენდენციების ამსახველი განათლების კომპონენტები, რადგან განათლების სფეროში ინტეგრაციის ტექნოლოგია ითვალისწინებს მეცნიერების ცალკეული დარგების ერთიან კომპლექსში განხილვას და გამთლიანებას. ამასთანავე, ეს არ არის მხოლოდ სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის მექანიკური გაერთიანება, არამედ არის იმ მიდგომის გამოყენება, რომელიც მათ ურთიერთდამოკიდებულებას განაპირობებს და გარკვეული პრობლემის გადაწყვეტის დროს ადამიანს აძლევს სისტემატური მოქმედების შესაძლებლობას.

აქვე დავაზუსტებთ, რომ **ინტეგრაცია** (ლათ. **Integer** - მთელი) **ლათინური სიტყვაა და ქართულად აღდგენას, შევსებას ნიშნავს და გულისხმობს ცალკეული ნაწილების ერთ მთლიანობაში გაერთიანებას.** სასწავლო პროცესში ინტეგრაციის ამოცანაა მოსწავლეთათვის არა მხოლოდ სასწავლო დისციპლინათა შეხების წერტილებისა თუ სფეროების ჩვენება, არამედ მათი ორგანული კავშირის დემონსტრირების მეშვეობით ჩვენ ირგვლივ არსებულ სამყაროზე წარმოდგენის შექმნა. აღნიშნული პრობლემების გადაწყვეტას მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს განათლებაში **საგანთაშორისი (ინტერდისციპლინური) და შიდასაგნობრივი (ინტრადისციპლინური) ინტეგრაცია.**

სამეცნიერო ლიტერატურაში გამოიყოფა ინტეგრაციის უამრავი სახეობა, მათ შორის, მეთოდების, ხერხების, დონეებისა და მიმართულებების მიხედვით. როცა ამ ტერმინს საგაკვეთილო სისტემასთან მიმართებით ვიყენებთ, ვსაუბრობთ საერთო

თემატიკის ქვეშ გაერთიანებულ რამდენიმე საგანზე და როცა ვსაუბრობთ საგნობრივ კავშირებზე, უნდა დავაზუსტოთ ერთი გარემოებაც. ზოგიერთი მოსაზრებით, საგნობრივი კავშირის ძირითადი გამოვლინებაა ინტრადისციპლინური მოდელი. მაგალითად, კავშირები მყარდება საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს შორის, საზოგადოებრივი მეცნიერებების სწავლებისას და სხვა.

ინტეგრაცია უზრუნველყოფს საკითხის სიღრმისეულ და ფართო გაგებას, რაც სცილდება ინდივიდუალური საგნის ცოდნას. ამდენად, სასწავლო პროცესში ცოდნის სისტემური ინტეგრაცია და საგანთშორისი კავშირების გამოვლენა სამყაროზე მთლიანობითი წარმოდგენის ფორმირების, მოვლენების და პროცესების არსებითი ურთიერთკავშირის გაგების ხელშემწყობი ხდება და საჭირო კომპეტენციების ჩამოყალიბების ერთ-ერთ საშუალებას სწორედ **ინტეგრირებული სწავლება** (Integrated Education) წარმოადგენს. იმდენად, რამდენადაც სამეცნიერო შემეცნების პროგრესი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ინტეგრაციის პროცესის პედაგოგიკური იდეის განვითარებაზე, მსოფლიოს წამყვანი ქვეყნები დიდი ხანია დაადგინეს სიღრმისეული სწავლებისაკენ მიმავალ გზას, რომლის ერთ-ერთ მიმართულებად **ინტეგრირებული სწავლება** გვევლინება, შესაბამისად აღნიშნული მოდელი აქტიურად განიხილება, როგორც სწავლა-სწავლების თანამედროვე მიდგომა.

ინტეგრირებული სწავლება იძლევა ცოდნის სინთეზის შესაძლებლობას, ასევე შესაძლებელს ხდის აბსტრაქტული ცოდნის ტრანსფორმირებას და უნარებისა და კომპეტენციების დონეზე გადაყვანას. გვეხმარება, ჩამოვუყალიბოთ მოსწავლეს ერთი სფეროდან მეორეში ცოდნის გადატანის უნარი, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მოსწავლეებში ანალიტიკური აზროვნების და განზოგადების უნარის განვითარებას.

[Fan, M. 2004: 30] ამდენად, ინტეგრირებული სწავლების იდეები განსაკუთრებით აქტუალურია დღეს, რადგან ისინი ხელს უწყობენ სამთავრობო დოკუმენტებით განსაზღვრული ახალი სასწავლო ამოცანების წარმატებულ განხორციელებას. მათი აქტუალობა ნაკარნახევია სკოლისადმი წაყენებული ახალი სოციალური მოთხოვნებით და განპირობებულია მეცნიერებისა და ტექნიკის სფეროში მიმდინარე ცვლილებებით.

ბოლო წლების განმავლობაში ინტეგრაციის პროცესისადმი მნიშვნელოვნად გაზრდილი ინტერესის მიუხედავად, საკმაო რაოდენობის სამეცნიერო ასპექტები ჯერ კიდევ აქტუალური რჩება ამ ფენომენის არაერთმნიშვნელოვნებისა თუ წინააღმდეგობრიობის გამო და ინტეგრაციის პრობლემები პედაგოგიკაში სხვადასხვა ასპექტით განიხილება მკვლევართა მრავალ ნაშრომში. მეცნიერები განიხილავენ პედაგოგიკის ინტეგრაციის საკითხებს სხვა მეცნიერებებთან; ინტეგრაციის გზებს განათლების

სფეროში; ინტეგრაციის პრობლემებს ბავშვზე აღმზრდელობითი ზემოქმედების დროს; ინტეგრაციას სწავლების ორგანიზებაში.

მეცნიერთა მიერ განმარტებულია პედაგოგიკაში ინტეგრაციის მეთოდოლოგიური საფუძვლები: 1) ფილოსოფიური კონცეფცია ქმედების წამყვან როლზე ბავშვის განვითარებაში; 2) დებულება სისტემურ და სრულყოფილ მიდგომაზე პედაგოგიური მოვლენების მიმართ; 3) ფსიქოლოგიური თეორიები განათლებისა და განვითარების პროცესების ურთიერთკავშირზე. მოყვანილ მეთოდოლოგიურ დებულებებზე დაყრდნობით, მეცნიერები გამოყოფენ ასეთ ცნებებს: **ინტეგრაციის პროცესი** (*Integration Process*), **ინტეგრაციის პრინციპი** (*Principle of Integration*), **ინტეგრაციული პროცესები** (*Integrative Processes*), **ინტეგრაციული მიდგომა** (*Integrative Approach*), **ინტეგრირებული სწავლება** (*Integrated Learning*).

დიდაქტიკისა და აღზრდის თეორიაში მრავალი კვლევა ეყრდნობა ზემოთ ჩამოთვლილი დებულებების გამოვლენას საგანმანათლებლო პროცესის კონკრეტული გზების დამუშავებისა და დახვეწის პროცესში. აღნიშნულ საკითხებზე არსებული ლიტერატურის (უცხოელ და ადგილობრივ მკვლევართა ნაშრომები, მეთოდისტ-პედაგოგთა გამოცდილება და მიღწევები) შესწავლით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ინტეგრაცია, როგორც მეთოდოლოგიური ფენომენი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლასთან მიმართებით თეორიული კუხით საკმაოდ კარგად არის განხილული და შესწავლილი უცხოენოვან წყაროებში, რასაც ვერ ვიტყვით ადგილობრივ სამეცნიერო ლიტერატურაზე. თუმცა დღეისათვის, საგანმანათლებლო სფეროში ინტეგრაციის პროცესებთან დაკავშირებული უამრავი პრობლემა არსებობს, რაც კვლევას და საფუძვლიან შესწავლას მოითხოვს.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლების და აღზრდის პროცესში ინტეგრაციის და ინტეგრირებული სწავლების პრობლემა მეტად მნიშვნელოვანი და აქტუალურია როგორც პედაგოგიკის თეორიის, ასევე პრაქტიკის თვალსაზრისითაც. ამასთანავე, სასკოლო პრაქტიკაში შეისაძლებელია იმ ხარვეზების გამოვლენა, რაც გამოიხატება ინტეგრირებული სასწავლო პროგრამებით სწავლებასა და სასწავლო პროცესში ინტეგრირებული გაკვეთილების არამართებულად გამოყენებით.

სასკოლო პრაქტიკის ანალიზმა აჩვენა, რომ ხშირად სწავლება ემყარება მხოლოდ მასწავლებლის ინიციატივას და პირად გამოცდილებას და აუცილებელი სამეცნიერო-მეთოდური ლიტერატურის სიმწირის პირობებში, ინტეგრირებული სწავლების განხორციელებისას ხშირია გადაცდომები და ხარვეზები, რასაც არასასურველი შედეგები მოყვება (მოსწავლე/მასწავლებლების ენერჯის, დროის, რესურსების

გადაჭარბება/გადახარჯვა). ამგვარი გადაცდომების შემთხვევაში კი, ინტეგრაცია გადაიქცევა საგანთშორისი კავშირების არსებობის ზედაპირულ კონსტატაციად.

განათლების სირთულეები წარმოიქმნება იმის გამოც, რომ სასწავლო გეგმები ამცირებენ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის რამდენიმე კლასიკური დისციპლინის შესწავლისთვის განსაზღვრულ დროს, ამასთანავე სასწავლო პროცესში არსებობს საგანთშორისი (ინტერდისციპლინური) ცოდნის ფორმირების პრობლემები, ინტეგრირებული სასწავლო კურსების სწავლებისას პროფესიონალი კადრების დეფიციტი, მოსწავლეთა ცოდნის ფრაგმენტაცია და სხვ., რასაც აღიარებენ განათლების სფეროს სპეციალისტები და პედაგოგები.

ეს გარემოებები ქმნის საფუძველს განხორციელდეს ახალი თეორიული კვლევები ინტეგრირებული სწავლების მეთოდების სფეროში, მოითხოვს ახალ მიდგომებს სასწავლო პროცესის ორგანიზებისადმი. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული სწავლების ფორმების გამოყენების პრაქტიკის და თეორიის ანალიზმა გამოკვეთა არსებული წინააღმდეგობები:

- თანამედროვე განათლებაში ინტეგრაციული პროცესების (ინტეგრირებული სასწავლო კურსები, ინტერდისციპლინური დავალებათა მოდელები, ინტეგრირებული გაკვეთილები) გაძლიერების უცილებლობასა და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მეთოდური სისტემის უპირატესად მონოდისციპლინურ სწავლებასა და ტრადიციულ საგაკვეთილო ფორმებზე ორიენტირებას შორის;
- მოსწავლეებში სამყაროს ერთიანი მთლიანობის აღქმის ჩამოყალიბების აუცილებლობასა და სხვადასხვა სასწავლო დისციპლინებში (მაგალითად, ისტორია და ლიტერატურა), საერთო/მომიჯნავე საკითხების ფრაგმენტულ დანაწევრებასა და სასწავლო პროგრამების ურთიერთშეუხამებლობას შორის;
- სასწავლო პროცესში ცოდნის ტრანსფერის (ერთი საგნის დისციპლინური ცოდნის სხვა დისციპლინის ფარგლებში გადატანის - ინტერდისციპლინარული ცოდნის გამთლიანების) განხორციელების აუცილებლობასა და სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ცნობიერების განვითარების პირობების შესახებ მეცნიერულად დასაბუთებული შეხედულებების ნაკლებობას შორის;
- სკოლაში პედაგოგიური კოლექტიური ერთობის, როგორც მასწავლებელთა პროფესიული თანამშრომლობის თვისობრივად ახალი ფორმის შექმნის აუცილებლობასა და მასწავლებელთა მეთოდური მუშაობის წარმართვის ეფექტური ფორმების არასაკმარისად გამოყენებას შორის.

ამგვარად, ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე განისაზღვრა ჩვენი კვლევის მთავარი საკითხი და თემატიკა - **«ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში»**, გამოკვეთა ის ძირითადი შეკითხვები, რომლებზე პასუხების გაცემასაც მიზნად ვისახავთ წინამდებარე ნაშრომის ფარგლებში:

1. რაში მდგომარეობს «ინტეგრაციის» კონცეფციის არსი სასწავლო პროცესთან მიმართებით?
2. როგორ აისახება ისტორიის ჭრილში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული სწავლების პრაქტიკა?
3. რაში მდგომარეობს ინტეგრაციის პროცესის ფსიქოლოგიური საფუძველი?
4. რა განსხვავებაა ცოდნის ინტეგრაციასა და დიფერენციაციას შორის?
5. რა როლი აქვს ინტეგრირებულ სწავლებას სკოლაში?
6. როგორია ინტეგრირების პირობები, ფაქტორები, დონეები, მექანიზმები?
7. როგორ უნდა დაიგეგმოს და განხორციელდეს ინტეგრირებული სწავლების მოდელები (ინტეგრირებული გაკვეთილი, ინტეგრირებული კურსები, ინტერდისციპლინური დავალებები) ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ტრადიციულ სისტემაში ?

ამრიგად, ჩვენ მიერ განხორციელებული **კვლევა ემსახურება იმ წინააღმდეგობების შესწავლას, რაც დაკავშირებულია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესში სწავლების ინტეგრირებული ფორმების სისტემის თავისებურებების გამოვლენასთან და არსებული პრობლემების გადაწყვეტის ადეკვატური გზების შემუშავებასთან.** თავდაპირველად ჩვენი კვლევის მიზანს წარმოადგენდა თეორიულად შეგვესწავლა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები სხვადასხვა თვალსაზრისითა და სხვადასხვა კონტექსტში, რაც შესაძლებელს გახდიდა გავვერკვია - ინტეგრაცია კიდევ ერთი მოდური ინოვაციაა თუ ეს პედაგოგიური თვალსაზრისით, საჭირო და სრულიად უნიკალური მოვლენა. თუმცა, უკვე კვლევის პროცესში მივიღეთ იმის დადასტურება, რომ ინტეგრირებული სწავლების მოდელებს შორის **ინტეგრირებულ გაკვეთილს/(Integrated Lesson)** აქვს პრიორიტეტული უპირატესობები:

- ✓ თუ ინტეგრირებულ კურსების შემუშავება კრეატიული გუნდის ჩართულობას მოითხოვს, სასწავლო პროცესში თითოეული მასწავლებლისთვის არის შესაძლებელი დაგეგმოს და ჩაატაროს ისეთი ინტეგრირებული გაკვეთილები, რომელიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა მიერ ცოდნის გააზრებულად აღქმას,

მათი სწავლის მოტივაციის ამაღლებას, მოსწავლეების სასწავლო და შემეცნებითი საქმიანობის განვითარებას;

- ✓ ინტეგრირებული გაკვეთილების დაგეგმვა და ჩატარება მასწავლებლისთვის აუცილებელია, რათა სხვადასხვა დისციპლინის ფარგლებში საკითხების დუბლირებისა და ფრაგმენტირებულად სწავლების სირათულების დაძლევის შედეგად სასწავლო პროცესისა და სამუშაო დროის უფრო ეფექტიანად ორგანიზება, შედეგად მონოდისციპლინური სწავლების მკაცრი საზღვრების გაფართოებით მეტი მიმზიდველობა შესძინოს ტრადიციული სტრუქტურის მქონე საგაკვეთილო პროცესს;
- ✓ ინტეგრირებულ გაკვეთილზე მოსწავლეებს საშუალება აქვთ მოვლენების, ფენომენების გაგების სრულიად ახალ რეჟიმში, სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის გამოყენებით მიიღონ ღრმა და მრავალმხრივი ცოდნა;
- ✓ ინტეგრირებულ გაკვეთილი იძლევა ცოდნის სინთეზის შესაძლებლობას, ყალიბდება ცოდნის ტრანსფერის - ცოდნა ერთი საგნიდან მეორეზე გადატანის უნარი. ამის წყალობით მიიღწევა რეალობის ჰოლისტიკური აღქმა და ყალიბდება კრეატიული, დამოუკიდებელი, პასუხისმგებელი, ტოლერანტი, კომპეტენტური პიროვნება.

დღეს, როდესაც მოსწავლეთა შემეცნებითი აქტივობის განვითარებას მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს სწავლის პროცესში, აუცილებელია სკოლის მოსწავლეების შემეცნებითი და სასწავლო საქმიანობის ორგანიზების გზების დაზუსტება და პედაგოგიური პირობების დადგენა. სკოლის მოსწავლეთა შემეცნებითი ინტერესების განვითარების მიზნით, უნდა გამოიკვეთოს **ინტეგრირებული სწავლების მეთოდები და ტექნოლოგიები**, რომლებიც გამოავლენს თითოეული მოსწავლის ინტელექტუალურ და შემოქმედებით პოტენციალს.

ამჟამად მთელ მსოფლიოში და ადგილობრივ იფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ პრაქტიკაში ასეთ მეთოდებს შორის ერთ-ერთი წამყვანი ადგილი **პროექტებით სწავლებას** უჭირავს. მაგრამ საკითხავია, როგორ უწყობს ხელს საგნების ინტეგრირებულ სწავლებას პროექტებით სწავლების ტექნოლოგიების დანერგვა საგაკვეთილო პროცესში? რა უპირატესობები აქვს პროექტებით სწავლების ტექნოლოგიებზე დაფუძნებულ მეცადინეობას? და ასევე, რაც შეიძლება კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, რა რისკებთან, ხარვეზებსა თუ პრობლემებთან არის დაკავშირებული ამ ტექნოლოგიების გამოყენება?

პროექტზე დაფუძნებული სწავლება მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების მეთოდია. ის ცოდნასა და უნარებს ავითარებს განგრძობითი ამოცანით, რომელიც საჭიროებს მოსწავლის მიერ ინფორმაციის მოძიებას და პროდუქტის ან შესრულების დროს აუტენტური სწავლის დემონსტრირებას. პროექტზე დაფუძნებული საგანმანათლებლო პროგრამა მოიცავს მიმართულების მიმცემ საკვანძო კითხვებს, რომლებიც აკავშირებს საგნობრივ სტანდარტებს და მაღალი დონის აზროვნებას რეალურ სამყაროში. [ინტელის სასწავლო კურსი] სკოლის მოსწავლეთა საპროექტო აქტივობების სხვადასხვა ასპექტი საერთაშორისო ფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ მეცნიერებაში და პრაქტიკაში საკმარისად დეტალურად განიხილება. ამასთანავე, თანამედროვე სკოლაში პროექტებით სწავლების მიდგომა აქტიურად ინერგება და გამოიყენება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ყველა საფეხურზე.

სასკოლო პრაქტიკაში სასწავლო პროექტის გამოყენების ანალიზი საშუალებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ ინტეგრირებული სასწავლო პროექტი წარმოადგენს მოსწავლეთა სასწავლო აქტივობისა და შემეცნებითი საქმიანობის ეფექტურ საშუალებას. თუმცა, ჩვენს საგანმანათლებლო სივრცეში ჯერ-ჯერობით არ ჩატარებულა კვლევები, რომლებიც გააშუქებდნენ მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ფორმირების გზებსა და საშუალებებს ინტეგრირებული სასწავლო პროექტების საგაკვეთილო ფორმატში განხორციელების პროცესის შესასწავლად. ამასთან, ჯერ არ არის სრულყოფილად გამოვლენილი ინტეგრირებული სასწავლო პროექტის აქტივობებით სასწავლო მასალების ათვისების შესაძლებლობები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მოსწავლეთა შემეცნებითი ინტერესების განვითარებაზე, ასევე არ არის გამოვლენილი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ასეთი მასალის გამოყენების და შერჩევის პრინციპები და პირობები.

სწორედ ამ საკითხების მიმართ ინტერესმა და კვლევის აუცილებლობამ განაპირობა წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომზე მუშაობის სურვილი. აქედან გამომდინარე, გამოიკვეთა **საკვლევი პრობლემა**: როგორ ხდება ინტეგრირებული სასწავლო პროექტების გამოყენება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ფორმირების პროცესში და როგორ ხორციელდება სასწავლო პროექტებში მომიჯნავე დისციპლინების შინაარსის ინტეგრირება?

აქვე დავაზუსტებთ, რომ ჩვენს შემთხვევაში ინტეგრაცია გაგებულია, როგორც სასკოლო განათლების მიზნების, შინაარსისა და პრინციპების ერთიანობა და კვლევის პროცესში ჩვენი ყურადღება დაეთმობა როგორც სქართველოს, ასევე უცხოეთის ქვეყნების ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში შემუშავებულ და დანერგილ

ინტეგრირებული სწავლების ორგანიზების ფორმებისა და მაგალითების განხილვას, რომლებზეც მუშაობდნენ საყოველთაოდ აღიარებული პედაგოგები, მეთოდისტები და ფსიქოლოგები.

უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების სფეროში ინტეგრირებული სწავლების საკითხების მიმართ დამოკიდებულება და მოთხოვნები დროთა განმავლობაში დინამიკურად იცვლებოდა მეცნიერებისა და ტექნოლოგიის სფეროებისა და ზოგადად, საზოგადოებაში მიმდინარე მნიშვნელოვანი ცვლილებების თანადროულად. ინტეგრირებული სწავლება ეტაპობრივად იქნდა სხვადასხვა ფორმას და შინაარსს, რის გამოც ეს შეხედულებები ეპოქების მიხედვით მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. ამდენად, უპირიანი იქნება საკვლევი პრობლემები ისტორიული რაკურსის ქრილიშიც იქნას განხილული.

ინტეგრირებული სასწავლო პროექტების ორგანიზების ფორმების და მოდელების მრავალსახეობიდან ჩვენი კვლევის ინტერესი **ინტეგრირებულ პროექტ-გაკვეთილის/ Integrated Project Based Lesson** მოდელზე შევაჩერეთ და წარმოდგენილ ნაშრომში განვიხილავთ სასკოლო განათლების სფეროში დამკვიდრებულ ინტეგრირებული სწავლების ზემოაღნიშნულ მოდელს და მისი განხორციელების მეთოდურ საფუძვლებს. დასკვნაში კი ჩამოვყალიბებთ ინტეგრირებული სწავლების კვლევის პროცესში გამოკვეთილ იმ ძირითად პრობლემებს, რომელთა მოგვარება მომავალში მოგვცემს საშუალებას მეტად ეფექტიანად და სრულფასოვნად დავწერგოთ ინტეგრაციის იდეები სწავლა-სწავლებისა და სასკოლო განათლების პროცესში.

ყოველივე ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, ჩვენი **კვლევის ობიექტს** წარმოადგენს ინტეგრირებული სწავლების პროცესში - ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ფორმატში მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ფორმირების პროცესი. ხოლო **კვლევის საგანი** კი არის ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილები (კერძოდ, მათი დაგეგმვის და განხორციელების თავისებურებები ტრადიციულ სასწავლო გარემოში), როგორც ინტეგრირებული სწავლების პროცესში მოსწავლეთა სასწავლო-შემეცნებითი აქტივობის პროცესის ეფექტურობის გაზრდის საშუალება.

აქედან გამომდინარე, განისაზღვრა წარმოდგენილი **კვლევის სამუშაო ჰიპოთეზა**: ინტეგრირებული სწავლების პრობლემების გადაწყვეტა ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების გამოყენებით და ამ პროცესში მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ეფექტურობის გაზრდა შესაძლებელი იქნება, თუ:

- ✓ ინტეგრირებული სასწავლო პროექტები განხორციელდება აკადემიური საგნების საკვანძო თემებზე, მათი შინაარსის საერთო/მომიჯნავე თემატიკის და მსგავსი ტიპის ნაწილების ჰორიზონტალური და ვერტიკალური გაერთიანების საფუძველზე;
- ✓ გამოვლენილი და გამართლებული იქნება ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების, როგორც მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ფორმირებისა და გამოყენების საშუალებები, ორგანიზაციული და პედაგოგიური პირობები;
- ✓ გამართულია ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების მომზადებისა და ჩატარების მეთოდოლოგია;
- ✓ ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ფორმატში უზრუნველყოფილი იქნება მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ეფექტური პედაგოგიური მენეჯმენტი.
- ✓ კვლევის პროცესში, სავარაუდოდ, უნდა მოგვარდეს შემდეგი პრობლემები:
 1. ინტეგრირებული სწავლების პროცესში მოსწავლეთა საგანმანათლებლო საქმიანობის არსის, სტრუქტურის და საგანმანათლებლო საქმიანობის დაზუსტება;
 2. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების განხორციელების არსის, სტრუქტურისა და ეტაპების დასადგენად მოსწავლეთა სასწავლო აქტივობის პირობების და საშუალებების გაანალიზება;
 3. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ფარგლებში ინტეგრირებული სწავლების პროცესში მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის ეფექტურობის ექსპერიმენტულად გადამოწმება;
 4. სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის პროცესში მოსწავლეთა განუმტკიცდეთ ერთი დისციპლინის ფარგლებში შექმნილი ცოდნის სხვა საგანთან დაკავშირების - ცოდნის ტრანსფერის უნარი.

ამ ჰიპოთეზის სისწორის შესამოწმებლად ჩვენი კვლევის ძირითად მიზნად დავისახეთ თეორიულად შეგვესწავლა და ექსპერიმენტულად დაგვესაბუთებინა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების გამოყენების პირობებში ინტეგრირებული სწავლების შინაარსი, პედაგოგიური და ორგანიზაციული პირობები.

მიზნის განხორციელებისათვის დავისახეთ კონკრეტული ამოცანები:

- **სამაგიდე კვლევა - მეორადი ინფორმაციის მოძიება, დამუშავება და ანალიზი:** სამეცნიერო ლიტერატურის ანალიზი და სინთეზი; მოწინავე პედაგოგიური გამოცდილების შესწავლა და განზოგადება. სამაგიდე კვლევის ფარგლებში გავეცანით საგანთშორისი კავშირების დამყარების, ინტეგრირებული გაკვეთილის, ცოდნის ტრანსფერის განხორციელების გზების ისტორიას როგორც ჩვენს ქვეყანაში, ასევე საზღვრებს გარეთ. გავანალიზეთ დღევანდელი საერთაშორისო გამოცდილება. მოვიძიეთ მსგავსი კვლევები და განვაზოგადეთ მათი შედეგები;
- **კვლევის მეთოდოლოგიის შემუშავება:** ამ ეტაპზე შევქმენით მიზნის შესაბამისი ისეთი კითხვარის ფორმა, რომელიც საშუალებას მოგვცემდა, სიღრმისეულად გვეკვლია საკითხი.
- **თვისობრივი კვლევის ჩატარება:** გამოკითხვა და ტესტირება; გამოკითხვით მიზნობრივად შერჩეული პედაგოგები და მოსწავლეები სწავლების სხვადასხვა საფეხურის კლასებიდან.
- **ემპირიული კვლევის ჩატარება:** პედაგოგიური დაკვირვებები; დამადასტურებელი და ფორმალური ექსპერიმენტი. ექსპერიმენტი ჩატარდა თბილისის კლასიკური გიმნაზიის ბაზაზე სწავლების სხვადასხვა საფეხურის კლასებში.
- **მონაცემების დამუშავება და ანალიზი;**
- **რეკომენდაციების შემუშავება.** დავამუშავეთ კვლევის შედეგები, გამოკვეთილ პრობლემებზე საპასუხოდ შევიმუშავეთ რეკომენდაციები.

კვლევის შედეგების სანდოობა დასაბუთებულია პრობლემის ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური კვლევის მონაცემებზე დაყრდნობით, კვლევის მეთოდების ადეკვატურობა მისი ამოცანებისა და ლოგიკისთვის, ძირითადი პუნქტებისა და დასკვნების ექსპერიმენტული გადამოწმების, ასევე, ექსპერიმენტული ნაშრომის დადებითი შედეგების საფუძველზე. კვლევის შედეგები გაწერილია ნაშრომის კვლევით ნაწილში დისერტაციის შესაბამის პარაგრაფებში. თავად დისერტაცია შედგება შესავლისა და ხუთი თავისაგან (12 პარაგრაფისა და 7 ქვეთავისგან), შეიცავს კვლევის აღწერას, ახლავს დასკვნები, რეკომენდაციები და ბიბლიოგრაფია (გამოყენებული და ციტირებული 216 დასახელების ლიტერატურის ჩმონათვალი), დაბეჭდილია 220 გვერდზე.

კვლევის შედეგების პრაქტიკული და თეორიული დირეზულია:

კვლევის თეორიული მნიშვნელობა მდგომარეობს იმაში, რომ კვლევის ფარგლებში მოხდა ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების განხორციელების პროცესში მოზარდთა სასწავლო და შემეცნებითი საქმიანობის ფორმირების პედაგოგიური და ორგანიზაციული პირობების მეცნიერულ დასაბუთება. დადგინდა და გამოვლინდა:

1. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ფარგლებში სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის პროცესის ფორმირების მოდელი, რომელიც მოიცავს მიზანს, ამოცანებს, ფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ პირობებს, შინაარსს, ფორმებს, მეთოდებს, საშუალებებს, შედეგებს.
2. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის არსი, განხორციელების ეტაპები და პედაგოგიური შესაძლებლობები;
3. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მოსწავლეების ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის განხორციელების შინაარსი, მეთოდოლოგია;
4. მოზარდთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის პროცესში ცოდნის ტრანსფერის უნარის ფორმირების პირობები;
5. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის განხორციელების პროცესში მოსწავლეების სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობების ფორმირების კრიტერიუმები და შეფასების ინდიკატორები.

სამეცნიერო კვლევის სიახლე: ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესში უკვე საკმაოდ დიდ ხანია აქტიურად მიმდინარეობს ინტეგრირებული სწავლებისა სხვადასხვა მოდელის აპრობირება/დანერგვა და პროექტზე დაფუძნებული სწავლება. საერთაშორისო სამეცნიერო წრეებშიც ამ საკითხებთან დაკავშირებით არაერთი ფუნდამენტური კვლევა ჩატარებულა და დღემდე ტარდება. თუმცა, არსებობს უამრავი განსხვავებული მოსაზრება და ვფიქრობთ, მეტად მნიშვნელოვანია და აქტუალურია ისეთი საკითხების შესწავლა, რომლის შესახებაც დღემდე აზრთა დიდი სხვადასხვაობაა, რომელიც მსოფლიოს მასშტაბით განსჯის საგანს წარმოადგენს, საკითხი, რომლის რაობაზეც სხვადასხვა ლიტერატურაში განსხვავებული თვალსაზრისი შეგვხვდება, ამდენად ჩვენი მხრიდან ინტეგრირებული სწავლების საკითხების შესწავლა ნამდვილად აქტუალურია.

ამასთანავე აღსანიშნავია, რომ სასწავლო პროცესში პროექტებით სწავლებისა და გამოყენების მზარდი პოპულარობის მიუხედავად, ჩვენს საგანმანათლებლო სივრცეში ნაკლებად ჩატარებულა კვლევები პროექტ-გაკვეთილების მეთოდოლოგიის საკითხზე,

რაც ჩვენი დისერტაციის მთავარ სიახლეს წარმოადგენს. მით უფრო, ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის პრაქტიკის კვლევა ისტორიისა და ქართული ენისა და ლიტერატურის მაგალითზე, არ ჩატარებულა, შესაბამისად, ჩვენ მიერ მიღებული შედეგები იქნება სიახლე და საშუალებას მოგვცემს, უკეთ დავინახოთ სურათი, შევაფასოთ დღევანდელი და რეკომენდაციები შევიმუშავოთ მომავლისათვის. ამასთანავე განმარტებულია ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის არსი, სტრუქტურა და შემეცნებითი საქმიანობა, რომელიც ვლინდება ცოდნის ტრანსფერით - ერთი დისციპლინის ფარგლებში ნასწავლი ინფორმაციის მეორე დისციპლინაზე გადატანითა და ცოდნის გამთლიანებით, სწავლისადმი მოტივაციურ-ღირებულებითი დამოკიდებულებით, სასწავლო პროცესში აქტიური ჩართულობით.

ნაშრომის პრაქტიკული მნიშვნელობა დაკავშირებულია დისერტაციაში შემოთავაზებულ რეკომენდაციებთან: კვლევაში წარმოდგენილი და შესწავლილი მასალის ანალიზი, დასკვნები და რეკომენდაციები ხელს შეუწყობს უკვე მოქმედ და დამწყებ მასწავლებლებს, რათა საკუთარი გაკვეთილი გახადონ უფრო საინტერესო, მოტივაცია აუმაღლონ მოსწავლეებს და თვითონ, როგორც განათლების სფეროს მუშაკები, კიდევ ერთხელ დაფიქრდნენ სწავლა-სწავლების თავისებურებებზე. შესაბამისად, კვლევა, რომელიც ეხება ინტეგრირებული სწავლების პრობლემებს, შეიძლება გახდეს, მათი მხრიდან, სხვადასხვა დისციპლინების მომიჯნავე/საერთო საკითხების სწავლების მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით დანახვის ერთგვარ გზამკვლევი, რადგან ნაშრომში:

1. შემუშავებულია და ტესტირებულია ინტეგრირებული საგანმანათლებლო პროექტ-გაკვეთილების განხორციელების მეთოდოლოგია.
2. შეიქმნა ინტეგრირებული სასწავლო პროექტების ბანკი (თემები, შინაარსი და საცდელი პროექტები).

ამასთანავე კვლევის მასალებს გამოიყენებენ უნივერსიტეტის განათლებისა ფსიქოლოგიის დარგის მკვლევრები, მასწავლებლები და განათლების სფეროს სპეციალისტები. რადგან ინტეგრირებული სწავლების ფორმებისა და პროექტებით სწავლების მოდელის ისტორიულ ჭრილში განხილვის მცდელობა, ამ კუთხით ჩვენს ქვეყანაში მიმდინარე განათლების რეფორმის თავისებურებების და თანმხლები პრობლემების ანალიზი და ინტეგრირებული სწავლების თვალსაზრისით არსებული დღევანდელი ვითარება განათლების სფეროში მოღვაწე ნებისმიერი პირისთვის დამაფიქრებელ გარემოებად გამოდგება. ეს კი, თითოეული ნაბიჯის სწორად გააზრებას შეუწყობს ხელს, რაც, ვფიქრობთ, კვლევის მთავარი ნიშა იქნება.

თავი I. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური ასპექტები

1.1 ინტეგრირებული სწავლების არსი და ძირითადი პრინციპები

თანამედროვე სამყაროში ინტეგრაცია წარმოადგენს სოციალური პროცესების და მოვლენების ერთ-ერთ ყველაზე გავრცელებულ მახასიათებელს და რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია გავარკვიოთ, რატომ განვიხილავთ ამ კონცეფციას, როგორც პედაგოგიურ ფენომენს?

ფენომენი [ბერძ. Phainomenon - მოვლენილი] – 1. იშვიათი, უჩვეულო, განსაკუთრებული მოვლენა. 2. იდეალისტურ ფილოსოფიაში: გრძნობით აღქმული მოვლენა, როგორც განმარტავს ამ კონცეფციას «უცხო სიტყვათა ლექსიკონი», განსაზღვრავს ცდისეულ მოვლენას, კონცეფციას, რომელიც ჩვენს სენსორულ ცოდნაში, გამოცდილებაშია გადმოცემული და სავსებით კანონზომიერია. განმარტებითი ლექსიკონების მიხედვით, ტერმინი «**ინტეგრაცია**»/Integration (ლათ. integratio - შევსება, აღდგენა, integer მთლიანი) - ნაწილების, ელემენტების ერთ მთლიანობაში გაერთიანებას გულისხმობს [მოხელის სამაგიდო ლექსიკონი, 2004, 483]. ეს არის ცალკეული ელემენტების გაერთიანებისა და კოორდინირების პროცესი, ჰარმონიულ და კოორდინირებულ ერთიან მთლიანობად გადაქცევა, რაც განპირობებულია გადაწყობით, რეორგანიზაციითა და, შესაბამისად, ელემენტებისა და ნაწილების დამატებით ან ჩამოშორებით. ინტეგრაცია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სოციალურ-ეკონომიკური და კულტურული თვალსაზრისით, როდესაც „ელემენტებად“ მოიაზრებიან პიროვნებები/ადამიანები, რომლებიც განსხვავდებიან თავისი მახასიათებლებით (რასა, სქესი, რელიგია, ეთნოსი, სოციალური კლასი და ა.შ.). [ეროვნებათმორისი ურთიერთობების მართვა, 2007]

განათლების სფეროში **ინტეგრაცია** – ეს არის მექანიზმი, რომელიც ორიენტირებულია ადამიანებში შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებაზე, მიმართულია იმაზე, რომ მოხდეს სასწავლო პროცესის ინტენსიფიკაციის დაჩქარება, სასწავლო-შემეცნებითი საქმიანობის სისტემატიზება და შემეცნების კულტურის დაუფლება. განათლებაში სოციალური ინტეგრაცია მიმართულია არა მხოლოდ მეცნიერების სხვადასხვა განხრის შერწყმასა და მათი ურთიერთშეხების წერტილების წარმოჩენაზე, არამედ იმაზეც, რომ ადამიანებს ჩამოუყალიბდეთ სინამდვილის მთლიანობითი აღქმა, ამას ხელს უწყობს ისიც, რომ მსგავსი მიდგომა გამოიყენება სხვადასხვა დისციპლინების მიმართაც. ამასთანავე ინტეგრაცია ითვალისწინებს ფუნდამენტურად ახალი საგანმანათლებლო ინფორმაციის შექმნას სასწავლო მასალის

სათანადო შინაარსთან, საგანმანათლებლო და მეთოდოლოგიურ დახმარებასთან და ახალ ტექნოლოგიებთან.

პედაგოგიურ პროცესში ინტეგრაციას მკვლევრები მოიაზრებენ, როგორც განვითარების პროცესის ერთ-ერთ მხარეს, რომელიც დაკავშირებულია მანამდე განცალკავებული ნაწილების ერთ მთლიანობად გაერთიანებასთან და შეიძლება მიმდინარეობდეს როგორც უკვე ჩამოყალიბებული სისტემის შიგნით, ასევე ახალი სისტემის ფარგლებშიც. ინტეგრაციის პროცესის არსი მდგომარეობს სისტემაში შემავალი ყოველი ელემენტის შიგნით ხარისხოვან გარდაქმნებში, რადგან ინტეგრაციული პროცესები გულისხმობს სისტემის ცალკეული ელემენტებისა ან მთელი სისტემის ხარისხოვანი გარდაქმნების პროცესებს. ასეთი ცვლილებების საბოლოო შედეგია ადამიანებში ცოდნისა და უნარების ახალი გამთლიანებული სისტემების ჩამოყალიბება. შესაბამისად, ფართო გაგებით, ინტეგრაცია არის პედაგოგიური ფენომენი, თუმცა ვიწრო გაგებით, ეს არის პედაგოგიური კატეგორია, რომელსაც შეესაბამება შემდეგი მახასიათებლები: სწავლების მეთოდი, სწავლების ორგანიზების საშუალება, მიდგომა, ტექნოლოგია და ინტეგრაციის პროცესისადმი ბოლო წლების განმავლობაში მნიშვნელოვნად გაზრდილი ინტერესის მიუხედავად, საკმაო რაოდენობის სამეცნიერო ასპექტები ჯერ კიდევ აქტუალური რჩება ამ ფენომენის არაერთმნიშვნელოვნებისა თუ წინააღმდეგობრიობის გამო.

განათლების სფეროში ინტეგრაციის ტექნოლოგია მოიაზრებს მეცნიერების ცალკეული დარგების ერთიან კომპლექსში გაერთიანებას. ამასთანავე, ეს არ არის მხოლოდ სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის მექანიკური გაერთიანება, არამედ წარმოადგენს იმ მიდგომის გამოყენებას, რომელიც დისციპლინათა ურთიერთდამოკიდებულებას განაპირობებს და გარკვეული პრობლემის გადაწყვეტის დროს ადამიანს აძლევს სისტემატური მოქმედების შესაძლებლობას.

განათლების ექსპერტები ცდილობენ გასცენ პასუხი კითხვებს: ინტეგრირების დროს როგორი კავშირები შეიძლება დამყარდეს, უნდა იყოს დაკავშირებული ყოველდღიურ ცხოვრებასთან თუ არა, უნდა იყოს შინაარსობრივი თუ უნარებზე დაფუძნებული და ასე შემდეგ. წარმოგიდგინთ ინტეგრაციის კლასიფიცირების რამდენიმე მოდელს. ერთ-ერთი მათგანის მიხედვით (Drake & Burns; 2004). გამოიყოფა ინტეგრაციის სამი ფორმა:

1. მულტიდისციპლინური მიდგომა;
2. ინტერდისციპლინური მიდგომა;
3. ტრანსდისციპლინური მიდგომა.

მულტიდისციპლინური მიდგომა გულისხმობს დისციპლინების თემატურ კავშირს. ესაა კავშირი საგნებს შორის, რომელთაც აერთიანებთ საერთო თემა, უნარები ან დამოკიდებულებები. იგი მოიცავს ზემოთ ნახსენებ ინტრადისციპლინურ მიდგომასაც.

ინტერდისციპლინურ მიდგომაში საგნების როლი მკაფიოდ განსაზღვრული არ არის. ინტეგრაციის ცენტრი არის არა მხოლოდ თემა, არამედ ინტერდისციპლინური უნარების განვითარება, სხვადასხვა კონცეფციის მრავალმხრივი გააზრება. მაგალითად, ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლებისას მოსწავლეები პარალელურად შეიძლება დაეუფლონ ფიზიკას, ქიმიას ან მათემატიკას.

ტრანსდისციპლინური მოდელი კი უმეტესად გამოიყენება პროექტებით სწავლების დროს. სასწავლო პროცესი იგება მოსწავლეების მიერ წამოჭრილი შეკითხვებისა და ინტერესების მიხედვით.

ჩვენს საგანმანათლებლო სისტემაში უფრო მეტადაა გავრცელებული ინტრადისციპლინური მოდელი. ნაკლები ყურადღება ეთმობა ინტერდისციპლინურ ინტეგრაციას, რაც ძალიან საინტერესო და საჭიროა როგორც მოსწავლეთათვის, ასევე პედაგოგებისათვის.

რაც შეეხება ინტეგრაციის პროცესის შესწავლას, აქ საკითხი რამდენიმენაირადაა წარმოჩენილი. გამოიყოფა მისი 2 სახეობა: **ვერტიკალური გაერთიანება** და **ჰორიზონტალური ინტეგრაცია**. ჩვენთვის საყურადღებოა სწორედ ეს უკანასკნელი, რადგან გულისხმობს მსგავსი მასალის გაერთიანებას სხვადასხვა სასწავლო საგანში. ვერტიკალური გაერთიანება კი ნიშნავს ერთი საგნის ფარგლებში მასალის გაერთიანებას, რომელიც მეორდება სკოლაში სირთულის სხვადასხვა დონეზე. ჰორიზონტალურ ინტეგრირებას შეესაბამება ო. მალჩინას მიერ შემოთავაზებული ინტეგრაციის მესამე ფორმა. იგი განსაზღვრავს სასწავლო პროცესის სხვადასხვა ფორმას, რომლებშიც ვლინდება ინტეგრაციის სხვადასხვა დონე:

1. სპეცკურსები, რომლებშიც გაერთიანებულია რამდენიმე საგანი.
2. სხვადასხვა თავის ბლოკირება.
3. ერთი თემის ორი ან მეტი საგნის საფუძველზე შესწავლა.
4. კურსი, რომელიც აერთიანებს ცოდნას აზროვნების განზოგადებული ოპერაციების საფუძველზე.

ამ სტრუქტურის მიხედვით ა. იატაკინამ განსაზღვრა ინტეგრაციის შემდეგი საფეხურები:

1. **თემატური ინტეგრაცია** - ერთი თემა განხილულია ორი-სამი სასწავლო საგნის მიერ. ეს დონე საილუსტრაციო-აღწერიითი ხასიათისაა.

2. **პრობლემური ინტეგრაცია** - მოსწავლეებმა პრობლემა უნდა გადაჭრან სხვადასხვა საგნის შესაძლებლობების გამოყენებით (ეს უფრო მეტად უკავშირდება პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების მოდელს).

3. **კონცეპტუალური ინტეგრაცია** - კონცეფცია განიხილება სასწავლო საგნებით ყველა მათი მეთოდისა და საშუალების გამოყენებით.

4. **თეორიული ინტეგრაცია** - ცოდნის სხვადასხვა სფეროდან ნასესხები ცნებისა და პრინციპების გამოყენება (ლ. ძიძიგური; 2005).

შესაძლოა ვთქვათ, რომ ეს უკანასკნელი ინტეგრაციის უმაღლესი ხარისხია, რადგანაც მოსწავლეს უწევს კონკურენტი თეორიების სინთეზი და იგი იყენებს აზროვნების სხვადასხვა დონეს. მან უნდა შეძლოს თემისა და სამყაროს დანახვა სხვადასხვა ასპექტის ერთდროული შერწყმისას.

სასწავლო პროცესში ინტეგრაცია სამყაროზე მთლიანობითი წარმოდგენის ფორმირების, მოვლენების და პროცესების არსებითი ურთიერთკავშირის გაგების ხელშემწყობი ხდება. ამგვარად, შესაძლებელია მოსწავლეებმა შეიმეცნონ, რომ ცალკეული სასწავლო საგნები სხვა არაფერია, თუ არა განსხვავებული თვალსაზრისები რეალურად არსებულ შესასწავლ ობიექტებზე. ინტეგრირებული სწავლება გულისხმობს ერთი და იმავე დისციპლინის ფარგლებში არსებული საგნების ან მიმართულებების ერთ საგნად სწავლებას. ინტეგრირებული სწავლების პირობებში მოსწავლეებს აქვთ ღრმა და მრავალფეროვანი ცოდნის მიღების საშუალება სხვადასხვა საგნიდან მიღებული ინფორმაციის გამოყენების და მოვლენების სრულიად ახლებურად გააზრების გზით: ინტეგრირება მნიშვნელოვანია იმის გამო, რომ რაც უფრო დაქუცმაცებულია სამყარო მოსწავლისთვის სხვადასხვა "საგნებად" მით უფრო ურთულდება მას მისი აღქმა და შესწავლა. ადრეულ ასაკში ეს უფრო მეტ სირთულეებთან არის დაკავშირებული, ხოლო ზრდასრულობისას ნაკლებთან. ადრეულ ასაკში მოსწავლეებს უჭირთ აბსტრაქტული აზროვნება, ანალიზი და განზოგადება და კიდევ უფრო მეტად ცალკეულ დისციპლინებში ნასწავლი კონცეფციების სინთეზი.

მეტად თავისებურია ინტეგრაციის გაგება სპეციალურ (კორექციულ) პედაგოგიკაში. კორექციულ პედაგოგიკაში ინტეგრაციის პროცესი გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე (სსსმ) ბავშვების ინტეგრაციას ჩვეულებრივ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. ინტეგრაცია მოიაზრებს განათლების სისტემის ფარგლებში სპეციალური - **ინკლუზიური განათლების (Inclusive education)** განვითარების კანონზომიერ ეტაპს, რომელიც მსოფლიოს ნებისმიერ ქვეყანაში, მათ

შორის საქართველოშიც, დაკავშირებულია საზოგადოებისა და სახელმწიფოს მიერ სსსმ პირთა მიმართ თავიანთი დამოკიდებულების თვითგადაზრებასთან, მათი საჭიროებებისა და თანასწორი უფლებების აღიარებასთან სხვადასხვა ცხოვრებისეულ საკითხებში, მათ შორის განათლებაშიც. შრომებში, სადაც საუბარია განსაკუთრებული საჭიროების (ხშირად შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირები, რომლებიც ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიხედვით სწავლობენ, რადგანაც განსაკუთრებული და სპეციფიკური საგანმანათლებლო საჭიროებები აქვთ) ბავშვების საზოგადოებაში ინტეგრაციაზე შემოტანილია ასეთი ცნება, როგორიცაა სოციალ-კულტურული ინტეგრაცია. განსაკუთრებული საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების ჩართვა საგანმანათლებლო პროცესში ინკლუზიური განათლების ერთერთი მთავარი ამოცანაა. ინტეგრირება ინკლუზიის მიღწევის ერთ-ერთ უმთავარეს სტრატეგიას წარმოადგენს.

ინკლუზიური განათლების ერთ-ერთი სახე - **ინტეგრირებული სწავლება** გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების განათლებას ინდივიდუალური სასწავლო გეგმითა და დამხმარე საშუალებების გამოყენებით ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სივრცეში არსებულ სპეციალურ კლასში ან რესურს-ოთახში. განსაკუთრებული საჭიროებების არმქონე თავიანთ თანატოლებთან ერთად ინტეგრაციით განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეები ჩართულები არიან საგანმანათლებლო პროცესში. ასეთი მოსწავლეები ინდივიდუალური საჭიროებების მიხედვით დადგენილი პირობებით არიან უზრუნველყოფილნი, რაც მათ წარმატებულობას განაპირობებს. ინტეგრაცია არის „მოსწავლის სწავლისათვის ყველაზე მეტი შესაძლებლობის მიმწოდებელ საუკეთესო გარემოში მოთავსების“ პრინციპი. დღეს ეს საერთაშორისო პროცესია, რომელშიც ჩაბმულია ყველა მაღალგანვითარებული ქვეყანა.

ინტეგრაცია, როგორც სამეცნიერო კონცეფცია, პედაგოგიკაში ჩნდება XX საუკუნის 80-იანი წლების პირველ ნახევარში. რაც შეეხება საგანმანათლებლო სისტემას, «ინტეგრაციას», როგორც კონცეფციას, ორი მნიშვნელობა აქვს: პირველი, სკოლის მოსწავლეების მიერ არსებული სამყაროს ერთიანობის შესახებ ჰოლისტიკური ხედვის შექმნა (აქ, ინტეგრაცია განიხილება, როგორც განათლების მიზანი); მეორე, იგი პოულობს საერთო პლატფორმას საგნობრივი ცოდნის თანხვედრაში (აქ ინტეგრირება სწავლის საშუალებაა). პედაგოგიკაში ინტეგრაცია განიხილება, როგორც განათლების შინაარსის სტრუქტურული ელემენტების შეთავსების პროცესი და შედეგი, რათა მიაღწიონ მოსწავლეებში ცოდნის ჰოლისტიკური სისტემის უფრო მაღალ დონეს,

მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეკავშირებას, სამყაროს ერთიანი სამეცნიერო სურათის ფორმირებას. პედაგოგიური ინტეგრაცია მოიცავს ინტეგრაციის სპეციფიკური მანიფესტაციების ახსნას, პროგნოზირებას და მათ მართვას. უმეტესად პედაგოგიურ კვლევებში, საგანმანათლებლო შინაარსის ინტეგრაცია განიხილება სამ ასპექტში:

- **სასწავლო შინაარსის ინტეგრირება** (საგნის დონის და სასწავლო მასალის დონე);
- **სასწავლო საქმიანობის მეთოდების ინტეგრაცია** (პედაგოგიური რეალობის დონე);
- **სემანტიკური და ღირებულებითი ურთიერთობების ინტეგრაცია** (ზოგადი თეორიული წარმომადგენლობის დონე და პიროვნების სტრუქტურა)

რომელთა შედეგია სისტემური ცოდნა, უნარები, რომლებიც სპეციალისტის ინტეგრაციული კულტურის ელემენტებია. ინტეგრირებული სწავლების პრინციპები შექმნილია იმისთვის, რომ სრულად იმუშაოს ინტეგრირებული სწავლების ძირითადი მიზნის - მოსწავლეთა აზროვნების განვითარების მისაღწევად. მ. ბერულავამ, შეაჯამა სხვადასხვაგვარი მიდგომები «ინტეგრაციის» კონცეფციის განმარტებასთან დაკავშირებით და დაასკვნა, რომ ინტეგრაცია არის **„სხვადასხვა მეცნიერების სტრუქტურული ელემენტების ერთიან მსოფლმხედველობასა და ლოგიკურ-მეთოდოლოგიურ საფუძველზე ურთიერთქმედების პროცესი, რომელსაც თან ახლავს მათი გაერთიანების და სირთულის გაზრდა“** [Берулава М.Н. 1988; 93]

განათლებაში ინტეგრაციის ცნება ერთობ ბუნდოვანია, რაც დაკავშირებულია ინტეგრაციის ფორმების და სახეობების მრავალფეროვნებასთან. ამიტომ ინტეგრაციის კლასიფიცირება შეიძლება მოხდეს მიმართულებების, მეთოდების, ხერხების (საშუალებების), დონეების და მიდგომების მიხედვით. ამ თვალსაზრისითაც სხვადასხვა მკვლევართან ვხვდებით უმნიშვნელო განსხვავებებს. ამის მიუხედავად, შეგვიძლია გამოვყოთ ინტეგრაციის რამდენიმე საფეხური, რომელიც ჰირიზონტალურად ერთიანდება უფრო მსხვილ ბაზისებად და ასე შეიძლება გამოიყოს ინტეგრაციის შემდეგი ტიპები:

- ✓ **თემატური ინტეგრაცია.** ამ შემთხვევაში ორი ან სამი საგანი დაკავშირებულია იმით, რომ ერთ საერთო საკითხს/თემას განიხილავენ. შეიძლება შეგვხდეს ალტერნატიული დახასიათება, რომელიც განსაზღვრავს ამას, როგორც ილუსტრაციულ-აღწერლობით დონეს. მაგრამ აუცილებელია განვმარტოთ, რომ ეს ორივე განსაზღვრება მხოლოდ სინონიმური ცნებებია;

✓ **პრობლემური ინტეგრაცია.** ითვლება, რომ ამ შემთხვევაში სხვადასხვა საგნები ერთი საერთო პრობლემის შესწავლით არიან დაკავებული;

✓ **კონცეპტუალური ინტეგრაცია.** ამ შემთხვევაში მოიაზრებენ საკითხის/თემის განხილვას რამდენიმე საგნის ფარგლებში მათი ყველა მეთოდისა და საშუალებების ინტეგრირებით;

✓ **თეორიული ინტეგრაცია.** ამ შემთხვევაში განიხილება სხვადასხვა თეორიის ურთიერთშერწყმა;

✓ **დიალექტიკური ინტეგრაცია** მოიაზრებს იმ პრინციპებისა და ცნებების გამოყენებას, რომლებიც ცოდნის განსხვავებულ სფეროებს მიეკუთვნება. ალტერნატივის სახით შეიძლება შეგვხდეს განმარტება - სამყაროზე მთლიანობითი წარმოდგენის შექმნა.

ამჟამად სასწავლს პროცესში ინტეგრაცია გამოიყენება როგორც საშუალო, ასევე უმაღლესი განათლების ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით. წინამდებარე ნაშრომში ჩვენ შევეცდებით განვსაზღვროთ, თუ როგორ შეიძლება განხორციელდეს საგანთაშორისი ინტეგრაცია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული სწავლება სამი ძირითადი მიმართულებით ხორციელდება:

1). სასწავლო კურსების - დისციპლინების ინტეგრირება

2). საგანთაშორისი კავშირები - ინტერდისციპლინური სწავლება

3) ინტეგრირებული გაკვეთილი

განათლების შინაარსის სტრუქტურირებისას სისტემური და კომპლექსური საშუალებების გამოყენებას, ასევე ინტეგრირების საფუძველზე სასწავლო პროცესის ორგანიზებას შემდეგი უპირატესობები აქვს:

- ❖ ინტეგრირებული სასწავლო შინაარსი უფრო ინფორმაციული ხასიათისაა და მიზნად ისახავს სისტემურად აზროვნების უნარის განვითარებას;
- ❖ ინტეგრირებული კონცეფციები შესაძლებელს გახდის შეიქმნას ორიენტირების საფუძვლი მოქმედებების მაღალ დონეზე განზოგადებისთვის;
- ❖ ინტეგრირებულ შინაარსს აქვს დიდი პოტენციალი მოსწავლეებში ალტერნატიული აზროვნების ფორმირებისთვის, რაც მისცემს მათ ფაქტების დამოუკიდებლად შეფასების და პრობლემების გადაჭრის ფუნდამენტურად ახალი მეთოდების საფუძვლიანად კვლევის შესაძლებლობას;
- ❖ საგანმანათლებლო პროცესის ინტეგრირებული საფუძველი ხელს უწყობს მოსწავლეებში მთლიანობითი აზროვნების განვითარებას, ანუ სხვადასხვა

ფენომენებსა და პროცესებზე გარედან დაკვირვებისას მათი ერთიანობაში აღქმის შესაძლებლობას;

- ❖ ინტეგრირებული განათლება მიზნად ისახავს მოსწავლეთა დიალექტიკური აზროვნების ფორმირებას, ანუ სხვადასხვა დონისა და სირთულის პრობლემური სიტუაციების გათვალისწინების საშუალებას იძლევა;
- ❖ სასწავლო პროცესის ემოციური და ლოგიკური კომპონენტების ინტეგრირებისას, მიიღწევა სამყაროს ჰოლისტიკური აღქმა, რომელიც მოიცავს შემეცნებითი და კვლევითი აქტივობების სხვადასხვა მექანიზმს;
- ❖ სხვადასხვაგვარი შინაარსის ინტეგრაცია ხელს უწყობს სწავლაზე დაფუძნებული მიდგომის განხორციელებას, ზრდის მოსწავლეთა პიროვნული და პროფესიული მოტივაციის დონეს.

ამრიგად, ინტეგრაციული მიდგომის გამოყენება პედაგოგიკაში თეორიული კვლევის ზოგადი სამეცნიერო მეთოდების გამოყენების პერსპექტივას ხსნის და შეუძლია შექმნას თვისობრივად ახალი სისტემა - ინტეგრირებული საგანმანათლებლო სივრცე. ინტეგრაცია სასწავლო პროცესში სამყაროზე მთლიანობითი წარმოდგენის ფორმირების, მოვლენების და პროცესების არსებითი ურთიერთკავშირის გაგების ხელშემწყობი ხდება. სასწავლო საგნებს შორის კავშირის დამყარება მოსწავლეებისთვის სასარგებლოსთან ერთად ძალიან საინტერესოცაა განსაკუთრებით, დაწყებით საფეხურზე, სადაც მოსწავლეები პირველივე კლასიდან იწყებენ ინტეგრირებული დისციპლინების შესწავლას, ხოლო სრულფასოვან საგნობრივ სწავლებას სკოლების უმეტესობა მე-5 კლასიდან იწყებს.[თ. დოლიძე 2016]

თანამედროვე სკოლაში ინტეგრაციის რამდენიმე დონეს გამოყოფენ:

პირველი დონე არის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებისა და ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ინტეგრაცია. მნიშვნელოვანია აკადემიური დისციპლინების ინტეგრაცია, მათი ურთიერთქმედების ძებნა, მიახლოება მსოფლიოს ჰოლისტიკური ხედვისკენ, ობიექტების სულიერი პოტენციალის გამჟღავნებისკენ.

მეორე დონე არის შესწავლილი დისციპლინების ინტეგრაცია, რომელიც დაფუძნებულია მასწავლებლების მიერ ერთიანი პროგრამების შემუშავებაზე და სასწავლო პროცესში ინტერდისციპლინური ხასიათის წამყვანი კონცეფციების ფორმირებაზე. ასეთი სამუშაოების ჩატარება შესაძლებელია სასწავლო კურსების ძირითადი მიმართულებების გამოკვეთის საფუძველზე.

მესამე დონე ეს არის ინტეგრაცია არა მხოლოდ კონკრეტულად ერთი დისციპლინის გამოყენებითი და პრაქტიკული მიმართულების გაძლიერებითა და

რეალიზების გზით, არამედ სხვადასხვა საგნების ციკლის, რომლებიც დაფუძნებულია აკადემიური დისციპლინების ურთიერთდამოკიდებულების «ჰორიზონტალური» სტრუქტურების განხორციელებაზე. ეს გულისხმობს მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლეთა სუბიექტური გამოცდილების გააქტიურებას და მათ გაგებას.

მეთოხე დონე არის შემეცნების ზოგადი სამეცნიერო მეთოდების გამოყენება, ამ მეთოდების სწავლება მოსწავლეებისთვის. ცნობილია, რომ შემეცნების სამეცნიერო მეთოდები პირველ რიგში მოიცავს: დაკვირვებას, ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებას, ექსპერიმენტს. ინტეგრაციის მეთოხე დონე, როგორც ჩანს, ყველაზე ღრმაა, როდესაც სკოლის მოსწავლეები თავად იწყებენ ფაქტების შედარებას, ერთსა და იმავე ფენომენებზე, მოვლენებზე მსჯელობას, აყალიბებენ მათ შორის არსებულ კავშირებსა და მიმართებებს, იყენებენ ურთიერთთანამშრომლობით გამომუშავებულ დასწავლის უნარს.

აღბათ, სწორედ ეს დონე უნდა იქნას აღიარებული უმაღლეს დონედ, რადგან ინტეგრირებული სწავლების მიზანია ბავშვებმა აღიქვან სამყარო, როგორც ერთი მთლიანობა და თავისუფლად შეძლონ მასში ორიენტირება. აქედან გამომდინარე, ინტეგრირებული სწავლება სინთეზური აზროვნების განვითარების საუკეთესო საშუალებაა.

უნდა აღნიშნოს, რომ სინთეზური აზროვნების განვითარება ადრეულ ასაკში უფრო მეტ სირთულეებთან არის დაკავშირებული ხოლო ზრდასრულობისას ნაკლებთან, რადგან ადრეულ ასაკში მოსწავლეებს უჭირთ აბსტრაქტული აზროვნება, ანალიზი, განზოგადება და კიდევ უფრო მეტად – ცალკეულ დისციპლინებში ნასწავლი კონცეფციების სინთეზი. თუ გავითვალისწინებთ, რომ ბავშვის აღქმები იმ პერიოდში, როცა ის სკოლაში სწავლას იწყებს, მთლიანობით ხასიათს ატარებს და მოკლებულია შინაგან დანაწევრებულობას, ცალკეულ გაკვეთილებზე ფრაგმენტულად, განცალკევებულად მიწოდებული ცოდნა, ინფორმაცია ვერ შეუწყობს მას ხელს სამყაროზე მთლიანობითი წარმოდგენის შექმნაში. ასაკობრივ განვითარებასთან ერთად ეს სირთულე დაიძლევა [მ. ბოჭორიშვილი 2014], მაგრამ იმავდროულად „მყარი და დინამიური ცოდნის მისაცემად სკოლამ უნდა უზრუნველყოს გადრმავებული სწავლება, რაც გულისხმობს სასწავლო მასალის ეტაპობრივად და მრავალმხრივად მიწოდებას, ახალი საკითხების, ცნებების საფუძვლიანად და განსხვავებულ კონტექსტებში განხილვას, საგანთაშორისი კავშირების გამოვლენას და საერთო ასპექტების დამუშავებას.“ [ესა 2011-2016 მუხლი 33].

ცოდნის სისტემატურობისა და ინტეგრირების პრინციპების განხორციელება „უპირველეს ყოვლისა, გულისხმობს სკოლის სასწავლო გეგმა, პროგრამა და სახელმძღვანელოები აიგოს იმ საფუძველზე, რომ დაცული იყოს საგნის მეცნიერული ლოგიკა, უზრუნველყოფდეს მოსწავლეთა მიერ ცოდნის სისტემურ, თანმიმდევრულ შეთვისებას. ყოველ ცალკე გაკვეთილზე მიღებული ცოდნა საგნის მეცნიერული სისტემის ორგანულ ნაწილს წარმოადგენდეს“, [დ. ლორთქიფანიძე, 1981; 92]. რაც საგანგებოდ არის აღნიშნული საქარველოს ზოგადი განათლების სისტემისათვის უმთავრეს დოკუმენტში - ეროვნულ სასწავლო გეგმაში: **„ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნებიდან გამომდინარე, ეროვნული სასწავლო გეგმა ეფუძნება პიროვნების განვითარებაზე ორიენტირებულ კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო კონცეფციას და განსაზღვრავს ხუთ ძირითად საგანმანათლებლო პრინციპს, რომლებსაც უნდა დაეყრდნოს სწავლა-სწავლების პროცესი.** ეს პრინციპებია:

ა) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლეთა შინაგანი ძალების გააქტიურებას. მიღებული ინფორმაცია ცოდნად გარდაიქმნება მოსწავლის მიერ მისი აქტიური დამუშავების შედეგად. მოსწავლე მიწოდებული ინფორმაციიდან გამოარჩევს ცოდნის შენებისთვის (კონსტრუირებისთვის) მნიშვნელოვან ელემენტებს და ცოდნად გარდაქმნის შერჩეულ ინფორმაციას სხვადასხვა სააზროვნო ოპერაციის განხორციელების საფუძველზე.

ბ) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს ცოდნის ეტაპობრივად კონსტრუირებას წინარე ცოდნაზე დაფუძნებით. ინფორმაციის დამუშავება და ცოდნად გარდაქმნა წინარე ცოდნის საშუალებით ხორციელდება. წინარე ცოდნა განაპირობებს იმას, თუ მიწოდებული ინფორმაციიდან რა კომპონენტებს მიაქცევს ყურადღებას მოსწავლე და რის სწავლას შეძლებს იგი.

გ) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს ცოდნათა ურთიერთდაკავშირებას და ორგანიზებას. მეხსიერებაში ცოდნათა ურთიერთდაკავშირება და ორგანიზება ზრდის გააზრების, დამახსოვრებისა და ცოდნის ფუნქციური გამოყენების შესაძლებლობებს.

დ) სწავლა-სწავლება უნდა უზრუნველყოფდეს სწავლის სტრატეგიების დაუფლებას (სწავლის სწავლა). სწავლის პროცესში მართებული ხერხებისა და მიდგომების გამოყენება წარმატებული სწავლის განმსაზღვრელ ფაქტორს წარმოადგენს. კონკრეტული მიზნის მისაღწევად განსახორციელებელ ქმედებათა გააზრებულად, გაცნობიერებულად დაგეგმვა და კოორდინირება ზრდის მოსწავლის ქმედობაუნარიანობას, ეხმარება მას მიზნის ეფექტიანად მიღწევასა და სიძნელეთა გადალახვაში. აქედან გამომდინარე, მასწავლებელი ვალდებულია დააფიქროს

მოსწავლე იმ ხერხებსა თუ მიდგომებზე, რომლებსაც იგი გამოიყენებს მიზნის მისაღწევად და დაეხმაროს მათ შორის, საუკეთესოს აღმოჩენაში.

ე) სწავლა-სწავლება უნდა მოიცავდეს ცოდნის სამივე კატეგორიას: დეკლარატიულს, პროცედურულსა და პირობისეულს:

ე.ა) დეკლარატიული ცოდნა სტატიკური ხასიათისაა. იგი გულისხმობს თეორიების, ფაქტების, წესების ცოდნას და პასუხობს კითხვას: რა ვიცი?

ე.ბ) პროცედურული ცოდნა დინამიკურია და იძლევა ცოდნის რეალიზების საშუალებას. პროცედურული ცოდნა პასუხობს კითხვას: როგორ გავაკეთო/როგორ შევასრულო?

ე.გ) პირობისეული ცოდნა დინამიკურია და გულისხმობს პირობების, ანუ არსებითი ნიშან-თვისებების ამოცნობას. იგი უზრუნველყოფს სხვადასხვა კონტექსტში ცოდნის ადეკვატურად გამოყენებას და პასუხობს კითხვას: როდის და/ან რატომ გამოვიყენო ეს ცოდნა?“ [ესგა 2011-2016 მუხლი 9].

ეს ნიშნავს, რომ სასწავლო პროცესში განსაკუთრებული როლი უნდა მიენიჭოს სისტემური აზროვნების განვითარებას, საკუთარი ცოდნის შევსების უნარს, რომელიც იხელმძღვანელებს სირთულის, ენობრივი და სოციალურ-კულტურული ორიენტაციის სხვადასხვა დონის ინფორმაციის ნაკადში. პირველადი მნიშვნელობისაა განათლების კომპონენტები, რომლებიც ასახავს სამეცნიერო ცოდნის ინტეგრაციის ტენდენციებს.

სწავლის ყველაზე მნიშვნელოვანი მოთხოვნაა ცოდნის გაცნობიერება, რისი ხარისხიც გამოიხატება მოსწავლეების მიერ სხვადასხვა ცოდნას შორის კავშირების გააზრებაში, არსებითი და ნაკლებად მნიშვნელოვანი კავშირების გამოკვეთის უნარში, ცოდნის მიღების მეთოდებისა და პრინციპების ცოდნაში. სწორედ ინტეგრირებისა და საგანთაშორისი კავშირების სასწავლო პროცესში დანერგვის პრობლემა არის მოწოდებული იმისკენ, რომ გადაჭრას მსგავსი საკითხები. მოსწავლეთა ინტელექტუალური შესაძლებლობების განვითარებისათვის ინტეგრაციის უდიდესი მნიშვნელობა აიხსნება იმით, რომ თანამედროვე მეცნიერებაში იზრდება ტენდენცია ცოდნის სინთეზისკენ, შემეცნებისაკენ და შემეცნების ობიექტების ერთობის გამჟღავნებისკენ. ამავდროს, მეცნიერები ამტკიცებენ, რომ ეს ტენდენცია მომავალში მუდმივად უნდა გაძლიერდეს.

სამეცნიერო ცოდნის სინთეზის საჭიროება განპირობებულია კაცობრიობის წინაშე მდგარი კომპლექსური პრობლემების მუდმივი მატებით; პრობლემები, რომელთა გადაჭრა შესაძლებელია მხოლოდ მეცნიერების სხვადასხვა დარგის ცოდნის ჩართვით. იბადება კითხვა ახალი ადამიანის, ინტეგრირებული აზროვნების ფორმირების შესახებ,

თანამედროვე ადამიანისთვის დამახასიათებელი და აუცილებელი. სწავლის ეს მიდგომა ეხმარება ცოდნის სისტემის განვითარებას, ავითარებს მათ გადაცემის უნარს. აქედან გამომდინარე, ინტეგრაცია აუცილებელია თანამედროვე განათლების სისტემაში.

ინტეგრირებულ სწავლაზე ორიენტირების აუცილებლობა გამოწვეულია მთელი რიგი ობიექტური მიზეზებით, რომლებიც გამოიკვეთა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში მუშაობის პროცესში. ჩვენი აზრით, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი პრობლემაა მოსწავლეთა ინტერესის მკვეთრი შემცირება საბუნებისმეტყველო და მათემატიკური ციკლის საგნების მიმართ, რაც მეტწილად ფიზიკისა და მათემატიკის ობიექტური სირთულეებით არის განპირობებული, აგრეთვე ჰუმანიტარული და საზოგადოებრივი ჯგუფის მომიჯნავე საგნებს შორის არსებული კავშირების არასრულფასოვნად წარმოჩენა. ამასთან, არსებული სასკოლო პროგრამებსა და სახელმძღვანელოებში გამოხატული სერიოზული ხარვეზების (მასალის გადატვირთულობა, საგანთაშორისი კავშირების სუსტად გამოხატულება, მომიჯნავე დისციპლინების საერთო საკითხების დუბლირება/მეუთავსებლობა და სხვა) გააზრება ქმნის სერიოზულ პრობლემებს.

თანამედროვე მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებები სულ უფრო მატულობს საზოგადოებრივი და სამეცნიერო-ტექნოლოგიური პროგრესის მოთხოვნების ზრდის პარალელურად. თუმცა, რეალური ვითარება ბავშვის მიერ ამა თუ იმ დონის ცოდნის მიღების თვალსაზრისით, ყოველთვის ვერ აკმაყოფილებს ობიექტის საჭიროებებსა და მოთხოვნილებებს. ამის უმთავრეს მიზეზთა შორის გვსურს გამოვყოთ რამდენიმე უმნიშვნელოვანესი პრობლემა:

- **ინფორმაციის ათვისებისა და სოციალური გამოცდილების გააზრებულად გაცნობიერებისათვის სკოლის ასაკის ბავშვების არათანაბარი ფსიქო-ფიზიოლოგიური თუ ფიზიკური მზაობა.** არცთუ იშვიათად მოსწავლის სასწავლო საქმიანობასა და აკადემიურ მოსწრებაზე სოციალურ ფაქტორებთან ერთად გავლენას ახდენს ინტელექტუალური ფუნქციების არასათანადო განვითარება. აზროვნების ის ფორმები, ხერხები და საშუალებები, რომლებიც დაწყებით კლასებში წარმატების საშუალებას აძლევდა ბავშვს, რადგან ადრეულ სასკოლო ასაკში ბავშვი მიწოდებული ინფორმაციის მხოლოდ დამახსოვრებაზეა ორიენტირებული და მისთვის ეს სავსებით საკმარისია სასწავლო პროცესში წარმატების მისაღწევად, შემდეგ საფეხურებზე უკვე აღარ

არის საკმარისი და მომდევნო კლასებიდან ის შესაძლოა სერიოზულ პრობლემებს შეეჯახოს.

- **მოსწავლეების ზედმეტად გადატვირთვა სხვადასხვა მიმართულებისა და სირთულის დონით განსხვავებული ინფორმაციით.** სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე ეტაპობრივად იზრდება შესასწავლი საგნების შინაარსი, აქედან გამომდინარე, იმ ინფორმაციის მოცულობაც, რომელიც ბავშვმა მენსიერებაში უნდა შემოინახოს. თუ დამახსოვრების უნარმა თვისებრივი ცვლილება არ განიცადა, მოსწავლეს გაზრდილი დატვირთვისთვის თავის გათმევა უჭირს. ასეთ დროს ზოგი ზუთხვას იწყებს, ზოგი კი თავს ანებებს სწავლას, რადგანაც ყველაფრის დამახსოვრებას ვერ ახერხებს.
- **სასკოლო განათლების სხვადასხვა საფეხურზე შესასწავლი დისციპლინების რაოდენობის ზრდა.** სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე ეტაპობრივად იზრდება შესასწავლი საგნების რაოდენობა, შესაბამისად მოსწავლის დატვირთვა სასკოლო-საგაკვეთილო, საშინაო დავალებების ფორმატის თუ კლასგარეშე აქტივობებით, რის შედეგად სწავლების პროცესი ხშირ შემთხვევაში არა თუ არ უწყობს ხელს, არამედ აფერხებს მოსწავლის პიროვნულად სრულფასოვან განვითარებას და მის მიერ გარკვეული სოციალური გამოცდილების მიღებას. სწორედ ეს ყოველივე განაპირობებს წინააღმდეგობას სკოლის მოსწავლეების მზარდ შემეცნებით საჭიროებებსა და ამ უკანასკნელის დაკმაყოფილების რეალურ პირობებს შორის, რაც მოსწავლეთა დემოტივირებასა და სწავლის ხარისხის კლებას, საერთო ჯამში კი განათლების დონის დაქვეითებას იწვევს.
- განათლების სფეროში ჩატარებული გრძელვადიანი დაკვირვებები მოწმობს, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მოსწავლეებს, როგორც დაწყებით, შემდეგ კი საშუალო საფეხურის კურსდამთავრებულებს, რომლებმაც მიიღეს განათლება სხვადასხვა საგანში, უჭირთ ზოგადი ცოდნისა და უნარების ურთიერთდაკავშირება და გამოყენება პრაქტიკაში, ერთ საგანში ნასწავლი ინფორმაციის გადატანა და დაკავშირება სხვა საგნების შესწავლისას, რაც გამოიხატება იმით, რომ ნაკლებად აქვთ განვითარებული აზროვნების დამოუკიდებლობა, შეძენილი ცოდნის გადაცემის უნარი ანალოგიურ ან სხვა სიტუაციებში. ამ შემთხვევაში, იგნორირებულია კანონზომიერება, რომელიც მდგომარეობს შემდეგში - ინტეგრაცია არ არის აქტივობის ცვლილება ან ცოდნის მარტივი გადაცემა ერთი საგნიდან მეორეზე, არამედ არის ახალი

დიდაქტიკური ეკვივალენტების შექმნის პროცესი, რომელიც ასახავს თანამედროვე სამეცნიერო ცოდნის ინტეგრაციის ტენდენციებს.

ამ თვალსაზრისით, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლების და აღზრდის პროცესში ინტეგრაციული პროცესებით წარმოიშობილი პრობლემების აქტუალობა განპირობებულია სკოლისადმი წამოყენებული ახალი სოციალური მოთხოვნებით. შესაბამისად, პედაგოგიკის დარგში ინტეგრაციის პრობლემებს ბევრი მკვლევარი სხვადასხვა ასპექტით აანალიზებს. თავიანთ ნაშრომებში მეცნიერები განიხილავენ ისეთ საკითხებს, როგორცაა: **პედაგოგიკის სხვა მეცნიერებებთან ინტეგრაცია; სწავლების მინაარსის ინტეგრაციის გზები; აღმზრდელობით პროცესში ინტეგრაციის პრობლემები; ინტეგრაცია სწავლების პროცესის ორგანიზებაში.**

მეცნიერთა მიერ გამოვლენილია პედაგოგიკის სფეროში ინტეგრაციის ისეთი მეთოდოლოგიური საფუძვლები, როგორცაა: ბავშვის განვითარებაში ინტეგრაციული პროცესების წამყვანი როლის ფილოსოფიური კონცეფცია; პედაგოგიური პროცესების/სიტუაციების მიმართ სისტემური და მთლიანობითი მიდგომების პოზიციები; განათლებისა და განვითარების პროცესების ურთიერთკავშირის ფსიქოლოგიური თეორიები. წარმოდგენილ მეთოდოლოგიურ დებულებებზე დაყრდნობით, მეცნიერები გამოყოფენ შემდეგ ცნებებს: **ინტეგრაციის პროცესი, ინტეგრაციის პრინციპი, ინტეგრაციული პროცესები, ინტეგრაციული მიდგომა, ინტეგრირებული სწავლება.**

ინტეგრირებული სწავლება ერთის მხრივ მოსწავლეს ეხმარება ცოდნის განზოგადებაში, ის ახდენს ცალკეულ დისციპლინებში მიღებული ცოდნის სინთეზს. შედეგად მოსწავლე სამყაროს დანაწევრებულად აღარ აღიქვამს, არამედ მას ერთ მთლიანობად წარმოიდგენს. მეორეს მხრივ, ინტეგრირებული სწავლებით მოსწავლე იძენს საუკეთესო უნარ-ჩვევებს და გამოცდილებას, რომელსაც დამოუკიდებლად მუშაობის დროს შედეგიანად გამოიყენებს. ის სწავლობს ერთმანეთთან როგორ დააკავშიროს სხვადასხვა დისციპლინაში მიღებული ცოდნა, ერთი საგნის წინარე ცოდნა, როგორ გამოიყენოს მეორე საგანის ფარგლებში ასათვისებელი მასალის საფუძვლად, რაც გაუმარტივებს სწავლების პროცესს.

საგანმანათლებლო პროცესის გაუმჯობესების და კომპლექსური პრობლემების გადაწყვეტის კონკრეტული გზების შემუშავებისას დიდაქტიკისა და აღზრდის თეორიის საკითხებზე ჩატარებული ბევრი კვლევა ეყრდნობა სწორედ ზემოთ ჩამოთვლილ დებულებებს და ასაბუთებს, რომ განათლების სფეროში ინტეგრაციულ მიდგომა გულისხმობს პედაგოგიური პროცესის ნებისმიერ კომპონენტში ინტეგრაციის პრინციპის

რეალიზებას, განაპირობებს პედაგოგიური პროცესის მთლიანობასა და სისტემურობას და რადგან, ინტეგრაციის პრინციპი მოიაზრებს სწავლების პროცესის ყველა კომპონენტის ურთიერთკავშირს, სისტემის ყველა ელემენტისა და სისტემათაშორის კავშირის. სწორედ ამიტომ, არის ის პრიორიტეტული სასწავლო მიზნების დასახვის, სწავლების შინაარსის განმარტების, მისი ფორმისა და მეთოდების დადგენის დროს.

[Браже Т.154]

ჩვენს შემთხვევაში ინტეგრაცია მოიაზრება, როგორც სასკოლო განათლების მიზნების, შინაარსისა და პრინციპების ერთიანობა და ყურადღება დაეთმობა როგორც ეროვნულ, ასევე საერთაშორისო ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში შემუშავებულ და დანერგილ ინტეგრირებული სწავლების ორგანიზების ფორმებისა და მაგალითების განხილვას. დასკვნაში ჩამოყალიბებულია ინტეგრირებული სწავლების მთავარი პრობლემები, რომლებზეც ამჟამად მუშაობენ პედაგოგები, მეთოდისტები, ფსიქოლოგები და რომელთა მოგვარება მომავალში მოგვცემს საშუალებას მეტად ეფექტიანად და სრულად დავნერგოთ ინტეგრაციის იდეები სწავლებისა და სასკოლო განათლების პროცესში.

წარმოდგენილ ნაშრომში ჩვენ მიერ განხილული იქნება სასკოლო განათლების სფეროში დამკვიდრებული ინტეგრირებული სწავლების ტექნოლოგიები. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების სფეროში ინტეგრირების საკითხების შესახებ თვალთახედვები დროთა განმავლობაში დინამიკურად იცვლებოდა და ეტაპობრივად იძენდა სხვადასხვა ფორმას და შინაარსს, რის გამოც ეს შეხედულებები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. იმისათვის, რომ უფრო ცხადად გავიგოთ, რა წარმოადგენს ინტეგრირებული სწავლების საფუძველსა და რაში მდგომარეობს მისი პედაგოგიური არსი, უნდა მივმართოთ ამ ფენომენის ჩამოყალიბების ისტორიული ასპექტების განხილვას.

ფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ მეცნიერებებში ინტეგრაციის პრობლემას აქვს საკუთარი ისტორია, რომელიც აქტუალურია დღემდე. უფრო ხშირად იგი განიხილება ჰოლისტიკური სწავლების პროცესის ორგანიზებისა და მასში საგანთშორისი კავშირების განხორციელების პრობლემის მოგვარების მიზნით. ინტეგრაციის განვითარების თავისებურებების განხილვისას, ზოგიერთი მეცნიერი გამოყოფს სამ პერიოდს: არადიფერენცირებულ პერიოდს; ცალმხრივად დიფერენცირების პერიოდსა და ჭეშმარიტი ინტეგრაციის პერიოდს. თავის მხრივ, მეორე პერიოდი მოიცავს «ფუნდამენტურსა» და «ტექნიკურს», ხოლო მესამე პერიოდიკი - დაწყებით, საშუალო და უმაღლეს სტადიებს. გარკვეული გაგებით, ასეთი

პერიოდების გამოყენება აგრეთვე შესაძლებელი პედაგოგიკაში ინტეგრაციის პროცესების განვითარებასთან დაკავშირებით.

პედაგოგიკურ მეცნიერებაში ისტორიზმის პრინციპი მოითხოვს გათვალისწინებულ იქნას ისტორიული კონტექსტი და ყოველი თეორია დანახულ იქნას იმ ქრონოლოგიაში, თუ როგორ ჩამოყალიბდა, განვითარების მანძილზე რომელი ძირითადი ეტაპები გაიარა და ტრანსფორმაციის თვალსაზრისით როგორ სახით ჩამოყალიბდა დღეისთვის. აღსანიშნავია, რომ საზოგადოების განვითარებისა და ეპოქის შესაბამისად, განათლებისა და სწავლების თეორიები, ტექნოლოგიები მუდმივ ცვლილებებსა და განვითარებას განიცდიან და დროისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების მოთხოვნებთან შესაბამისობაში მოდიან. [Пеньковских Е. А., 2009] ამასთან, არ უნდა დავივიწყოთ, რომ პედაგოგიკის თეორიის განვითარებაზე სერიოზულ გავლენას ახდენს პრაქტიკული სასკოლო პედაგოგიური გამოცდილება.

ბუნებრივია, ურთიერთკავშირი, რაც არსებობს პედაგოგიურ პრაქტიკასა და პედაგოგიკურ თეორიას შორის, ორმხრივია. ერთი მხრივ, პედაგოგიკური თეორია ქმნის პედაგოგიურ პრაქტიკას და, მეორე მხრივ, პედაგოგიური პრაქტიკა ავითარებს და აღრმავებს პედაგოგიკის თეორიას. პედაგოგიურ საქმიანობას, ბუნებრივია, სჭირდება გარკვეული მეთოდოლოგია, გარკვეულ მოსაზრებათა სისტემა, რომელთა საფუძველზეც იქმნება სასკოლო განათლების ესა თუ ის ფორმა. [ჭუასელი ქ., ჭუასელი ივ., 65] ამდენად, ისტორიული თვალსაზრისით, ჩვენ გვინტერესებს დავადგინოთ: როდის მოხდა პედაგოგიკაში ამ ფენომენის ჩამოყალიბება? რომელი ავტორები და სამეცნიერო სკოლები შეისწავლიან და იყენებენ ამ ფენომენს თავის პრაქტიკაში?

პედაგოგიური ინტეგრაციის თეორია არაბნალია და ჯერ კიდევ იან ამოს კომენსკის დროიდან განიხილავდნენ განათლების შინაარსის ინტეგრირების პრობლემებს, თუმცა ამ პრობლემების სისტემური კვლევა მხოლოდ XX საუკუნის მეორე ნახევრიდან დაიწყო. თავად სამეცნიერო ცოდნის ერთიანობის იდეა კი ჯერ კიდევ უძველესი მოაზროვნეების: არისტოტელეს, დემოკრიტეს, ეპიკურეს, პლატონის ნატურფილოსოფიურ წარმოდგენებში გვხვდება და ასახულია მათ ნაშრომებში. მოგვიანებით გ. ჰეგელმა და ი. კანტმა, ლ. ფოიერბახმაც განიხილეს ეს პრობლემა.

დიდი ჩეხი პედაგოგი იან-ამოს კომენსკი უკვე XVI ს-ში აღიარებდა დისციპლინების ინტეგრაციის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას და ხაზგასმით აღნიშნავდა, რომ: „ზოგადი წესია ყველაფერი, რაც ურთიერთკავშირშია, ყოველთვის და ყველგან უნდა შევისწავლოთ იმავე კავშირში“. მოგვიანებით ბევრი პედაგოგი მიუბრუნდა დისციპლინური კავშირების იდეების შემუშავების და განზოგადების საკითხებს.

მოვლენების მათ ურთიერთკავშირში შესწავლის აუცილებლობაზე წერდა ჯ. ლოკი (ინგლისი), ი. პესტალოცი (შვეიცარია), ა. დისტერვეგი (გერმანია) და სხვები.

ჯ. ლოკის იდეა არის განსაზღვროს განათლების შინაარსი, რომელშიც ერთი საგანი უნდა შეივსოს სხვა ელემენტებითა და ფაქტებით.

ი.გ. პესტალოცი ამტკიცებდა, რომ სწავლის პროცესი ისე უნდა იყოს სტრუქტურირებული, რომ, ერთი მხრივ, განვასხვავოთ ცალკეული ობიექტები, და მეორეს მხრივ, ჩვენს გონებაში დავაკავშიროთ მსგავსი და დაკავშირებული, რათა მათი სრულად გარკვევის შემდეგ, უფრო გარკვეულ კონცეფციებად გარდაიქმნას რაც უზარმაზარ სიცხადეს შეიტანს ჩვენს ცნობიერებაში.

კ. უმინსკიმ წერისა და კითხვის ინტეგრირებით, შეიმუშავა და ჩაატარა წიგნიერების სწავლების ანალიტიკური და სინთეზური მეთოდი. უფრო მეტიც, ამ მეთოდის სიახლე და არსი თავდაპირველად ინტეგრირებაში შედიოდა, რადგან, ავტორის ჩანაფიქრის თანახმად, შესაძლებელი გახდა სიტყვის აქტივობის ორი ტიპის ცალკეული ელემენტების ადაპტირება და შერწყმა - წერა და კითხვა - სწრაფი და გრძელვადიანი მიღწევისთვის. ერთი მიზანი: ბავშვებში ფორმირება ტექსტის დისტანციურად კომუნიკაციის უნარი. შერწყმის გზა არის ყველა მოქმედების მოქმედების ერთმნიშვნელობა ბავშვის მიერ ინტუიციური, პრაქტიკული გაგებისადმი ზეპირი და წერილობითი მეტყველების კორელაციის მეთოდების შესახებ.

განათლების ინტეგრირების ახლებური მცდელობა საბჭოთა სკოლაში განხორციელდა უკვე 1923 – 1933 წლებში. სასკოლო საგნების ინტეგრაციის პრობლემა განიხილეს ზოგადი განათლების შინაარსის თეორიის შემუშავებასთან, კერძოდ, საშუალო სკოლის სასწავლო გეგმის შექმნის პრინციპებთან დაკავშირებით. უნდა აღინიშნოს, რომ ეს საკითხები ბოლომდე მოგვარებული არ არის დღემდე. რაც შეეხება სასწავლო გეგმის შექმნის პრინციპებს, მთელ პედაგოგიურ სამყაროში ამ საკითხებთან დაკავშირებით დიდი დისკუსიები მიმდინარეობს. ვთქვათ, რომ ჩვენ ვსწავლობთ კითხვას, შევქმნათ თუ არა გეგმა ცალკეული აკადემიური საგნებისათვის, ან კომპლექსური, რომლითაც სხვადასხვა მეცნიერების ცოდნა იქნებოდა დაჯგუფებული ცოდნის გარკვეული სფეროს გარშემო.

იმ პერიოდში საბჭოთა და დასავლელი მასწავლებლები მუშაობდნენ მსგავსი მიმართულებით: ისინი ცდილობდნენ სასწავლო პროცესში გაძლიერებულიყო კავშირი სწავლასა და ცხოვრებას შორის. უცხოეთში, ეს გამოიხატა იმით, რომ სკოლაში უტილიტარიზმის ტალღამ იფეთქა. მაგალითად, სასკოლო კურსები, გარემოსდაცვითი კვლევებით „გამდიდრდა“ ეკონომიური თემებით: „კულტივირებული მცენარეები“,

„მავნებლები“, „შინაური ცხოველები“ და ა.შ. ამერიკულ სკოლაში, ჯონ დუის პრაგმატული იდეების გავლენის ქვეშ, სასწავლო მასალა დალაგდა თემატური კურსების ფარგლებში, რომლებიც, ბავშვების ინტერესებსა და სურვილებს ითვალისწინებდა (მაგ.: პირველი დახმარება, ბავშვების მოვლა და ა.შ.).

განათლების პრაგმატისტული თეორიის გამოხატულებაა სწორედ ე. წ. **პროექტულ-კომპლექსური სწავლების სისტემები**, რომლებიც გავრცელდა ბევრ ქვეყანაში და გარკვეული სახით დაინერგა 20-იანი წლების საბჭოთა სკოლაშიც. ამ თეორიის ფუძემდებლად ითვლება ჯ. დიუი, რომელიც კომპლექსურ-პროექტულ სისტემაში გულისხმობდა სასწავლო დისციპლინების დაქვემდებარებას თემა-პროექტისათვის. რას მოიცავდა კომპლექსური სწავლება?

კომპლექსური სწავლების სისტემაში სასწავლო დისციპლინის ცალკე სწავლება შეიცვალა კომპლექსური თემებით. ყოველი კომპლექსის ძირითად თემად ითვლებოდა შრომა, ბუნება, საზოგადოება. ობიექტური სინამდვილე შეისწავლებოდა კომპლექსურად, შერწყმულად, როგორც მთლიანი. კომპლექსზე მუშაობა მრავალ საქმეს მოიცავდა. ამ პროცესში მასწავლებლებს უნდა ჩაეტარებინათ ექსკურსიები, პრაქტიკული მეცადინეობა, საზოგადოებრივი სასარგებლო შრომა. მათ უნდა უზრუნველყოთ სქემებისა და დიაგრამების შედგენა, სურათების ხატვა, წერიტი მუშაობა, გაზომვის, გამოთვლისა და გამოანგარიშებათა წარმოება, დაკვირვება, ცდები, დრამატიზაცია-ინსცენირება, მოსწავლეთა ნამუშევრების გამოფენა და ა.შ. სახელმძღვანელოებსა და სხვა ლიტერატურულ მასალას კომპლექსზე მუშაობის დროს იყენებდნენ იმდენად, რამდენადაც ამას კომპლექსური თემა მოითხოვდა. მოსწავლეები ეცნობოდნენ და სწავლობდნენ არა სასწავლო დისციპლინას, არამედ ადამიანის შრომა-საქმიანობას, ბუნებასა და საზოგადოებას [სიხარულიძე გ., 1974].

საბჭოთა სკოლაში მასწავლებლები ეყრდნობოდნენ დ. ლაის, პ. ბლონსკის და სხვათა გამოცდილებას და შეიმუშავეს საგანმანათლებლო პროცესის ორგანიზების მოდელი, რომელსაც ეწოდებოდა სწავლების ინტეგრირებული სისტემა პირველი დონის სკოლებისათვის. განათლების შინაარსის ახლებური წყობა მიზნად ისახავდა მოსწავლეებში დიალექტიკურ-მატერიალისტური მსოფლმხედველობის საფუძვლების ჩამოყალიბებას, მოვლენების/ფენომენების ურთიერთქმედების გამოვლენას და მათ დაკავშირებას სოციალისტური მშენებლობის პრაქტიკასთან.

სწავლის ფსიქოლოგიური პრინციპის დასაბუთებისას ძირითად სირთულეს წარმოადგენდა სიცოცხლისა და კულტურის ფენომენების შესწავლის აუცილებლობისას მათ ჰოლისტიკური გზით აღქმა და მხოლოდ ამის შემდეგ სჭირდებოდათ მოსწავლეებს

მოვლენების ანალიზი. დასაბუთებულ იქნა სწავლის ახლებური მიდგომის აუცილებლობა, რომელიც უზრუნველყოფდა არამართო საგნის ანალიტიკურ შესწავლას, არამედ მის სინთეზურ აღქმას, როგორც ერთ მთლიანობაში.

სასწავლო მასალის შერწყმის გზებზე წარმოშობილ პრობლემების ახსნისას პედაგოგიკის მკვლევარები გვთავაზობენ რამდენიმე ვარიანტს. ასე რომ, ცოდნის, უნარებისა და შესაძლებლობების ინდივიდუალური ელემენტების ამა თუ იმ იდეის გარშემო გაერთიანების გაგება შეიძლება განსხვავებული იყოს: ა) ელემენტები გაერთიანდა მანამ, სანამ აკადემიურ საგნებს შორის საზღვრები მთლიანად არ დაიკარგებოდა; ბ) ელემენტები გაერთიანდა სასკოლო განათლების ცალკეული დამოუკიდებელი საგნების სახით. ამ საკითხების გადასაჭრელად ჩვეულებრივი იყო აკადემიური საგნებიდან ყურადღების ფოკუსის გადატანა შესწავლილ ობიექტებზე.

ამ პროგრამების წარუმატებლობის მიზეზები მარტივად აიხსნება, თუ მათ განვიხილავთ დაწყებით განათლებაში საგანთა ინტეგრაციის დონისა და შესაძლებლობების თვალსაზრისით. არსებობს მიზნის ერთიანობა: აკადემიური საგნების ინტეგრირება კომპლექსებში. პროგრამების ავტორების აზრით, ეს კომპლექსები წარმოადგენდნენ იმ ნაწილებს ან ელემენტებს, რომელთა გამთლიანებას სწავლება საინტერესო, ცხოვრებასთან დაკავშირებული უნდა გაეხად და ხელი შეეწყობა ვაჭვებში შემოქმედებითი ინიციატივის გაღვივებასა და სასწავლო ძალისხმევის ერთმნიშვნელოვანების მიაღწევაში.

ამრიგად, საერთო პირობებიდან გამომდინარე, ინტეგრაციასა და მისი მიზნების განხორციელების წარმატებათათვის ერთი შეხედვით გათვლილი იყო, მაგრამ სინამდვილეში არ იქნა გათვალისწინებული ის, რომ ინტეგრაციის ფართო ინტერდისციპლინარული მოდელის დანერგვა თავდაპირველად სკოლის დაწყებითი კლასებში არაპროდუქტიული გახდა, რადგან ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით ასეთი მოდელით სწავლება ვერ აძლევს მოსწავლეებს ელემენტარული, მაგრამ მყარი და სისტემური უნარების გამოყენების შესაძლებლობას, ასეთი ტიპის სწავლება მოიაზრებს, რომ მოსწავლეებს აქვთ მაღალი სააზროვნო უნარ-ჩვევათა ბაზა, რაც მუდავნდება არა უადრეს საშუალო დონის სკოლაში; გარდა ამისა, ასეთი კომპლექსები აგებულია მხოლოდ ერთი რომელიმე საბაზისო დისციპლინის ფარგლებში.

საგანმანათლებლო შინაარსში სამეცნიერო პროგრამების კომპლექსურად აგებასთან დაკავშირებით, დაირღვა საგნებს შორის არსებული ბუნებრივი კავშირები და განსაკუთრებული ყურადღება არ დაეთმო მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლას.

განათლების ინდივიდუალიზებისადმი გადაჭარბებულმა ენთუზიაზმმა გამოიწვია ტრადიციული დისციპლინების სწავლების გაუქმება და დაგეგმვა. ხელოვნურობა ასევე თავს ჩანს თემების არჩევაში და განათლების შინაარსის შედგენისას, განზოგადებული სხვადასხვა დონის ცნებების გაერთიანების მცდელობაში. თითქმის სრულად იქნა უგულებელყოფილი კონცეფციების განვითარების ლოგიკა და სისტემატიზაცია ცოდნის შეძენაში. ეს ითვლება საკმაოდ სერიოზულ შეცდომადად.

კომპლექსების შემდეგ, ინტეგრირებული კურსების შექმნისას მასწავლებლები ეყრდნობოდნენ სასწავლო მასალის შერჩევის კრიტერიუმებს. ესენია: მასალის სამეცნიერო ხასიათი, მასალის შესაბამისობა მოსწავლეთა ასაკთან; მხედველობაში იქნა მიღებული იმ ადგილის პირობები, სადაც სკოლა იყო განთავსებული; მასალის არსებობა, რაც შესაძლებელს გახდის საგნობრივი სპეციფიკური უნარების მიზანმიმართულად ჩამოყალიბებას; მასალების შერჩევა, რაც შესაძლებელს გახდის კვლევის მეთოდის გამოყენებას; მასალა უნდა იყოს დაკავშირებული სკოლის მიზნებთან.

30-იანი წლების დასაწყისში, ქვეყნის ინდუსტრიალიზაციის ამოცანებთან დაკავშირებით, განხორციელდა ცვლილებები ჩვენი სახელმწიფოს საგანმანათლებლო პოლიტიკაში. ცენტრალური კომიტეტის გადაწყვეტილებები 1931-1933 წ.წ. აკრძალა ინტეგრირებული კურსების შემუშავება. სკოლა დაუბრუნდა დისციპლინური სწავლების სისტემას. ამ გადაწყვეტილების შემდეგ, სკოლაში ცალკეული ინტეგრირებული თემები დარჩა დისციპლინურ საგნებში (მაგალითად, "კულტივირებული მცენარეები", "შინაური ცხოველები" და ა.შ.).

იმ დროს, როდესაც საბჭოთა პედაგოგიამ მიატოვა სწავლის ინტეგრირებული მიდგომა, დასავლეთში, მეცნიერების, ტექნოლოგიისა და ინდუსტრიის განვითარების გავლენის ქვეშ, 50-იანი წლების ბოლოს და 60-იანი წლების დასაწყისში, ინტეგრაციის პედაგოგიკას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ჰქონდა. სასწავლო სისტემის ცენტრში, ინტეგრირებული მიდგომისა და კოორდინაციის გაძლიერების მოთხოვნები წინა პლანზე წამოვიდა. პროგრამების ავტორები აერთიანებდნენ სასწავლო მასალას ძირითადი იდეების გარშემო, მოსწავლეების შემოქმედებითი აზროვნების წახალისებლად.

ინტეგრირებული სწავლების განხორციელების საინტერესო მიდგომა შემოთავაზებული იქნა აშშ-ს სკოლების მიერ, სადაც განხორციელდა მულტიდისციპლინური სწავლება. ის ორგანიზებული იყო მოწინავე სასწავლო პროგრამების შექმნის პრინციპით, როდესაც სხვადასხვა საგნები გაერთიანებულია;

ძირითადი პროგრამები, როდესაც ცოდნის სხვადასხვა დარგის მასალა გაერთიანებულია ერთი ძირითადი პროგრამის გარშემო. თემის არჩევა და მისი გამჟღავნება განისაზღვრება, უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეების ორიენტაციის დავალებით, ეხმარება მათ საკუთარი თავის და გარშემომყოფთა სამყაროს გაცნობაში. ეს მიდგომა საშუალებას აძლევს სტუდენტებს დაადგინონ ურთიერთობა ცოდნის სხვადასხვა დარგს შორის, ქმნის პირობებს აკადემიური მუშაობის უფრო მოქნილი დაგეგმვისა და სტუდენტების ინდივიდუალური მახასიათებლების განვითარებისათვის. ასე გაჩნდა ინტეგრირებული სასწავლო კურსი «სოციალური მეცნიერებები», რომელიც მოიცავდა ისტორიის, გეოგრაფიის, სოციალურ მეცნიერებათა ელემენტებს. ინტეგრირებული სასწავლო კურსის «კულტურის» შექმნის მცდელობა მოხდა პოლონეთში.

ზოგადად, ითვლება, რომ უცხოური სკოლის პრაქტიკაში ყველაზე ხშირად ხორციელდება ინტეგრაციის ორი ტიპი - **საგნისა და პრობლემის გარშემო ინტეგრაცია**. ეს დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენიმე ტრადიციული საგნიდან ან მეცნიერებისგან არა შინაარსი ინფორმაცია, ანდა კონკრეტულ პრობლემათა სინთეზირების პრინციპი არის თავმოყრილი და ინტეგრირებული კონკრეტულ სასწავლო კურსში. ზოგჯერ კურსებს, რომლებიც აერთიანებს პრობლემის ან თემის ცოდნას, ხშირად პროექტებს უწოდებენ. ამის მაგალითია კურსები „ძალები ბუნებაში“, „ენერჯიები“ და ა.შ., რომლებიც კომპლექსურად თვლიან სხვადასხვა ძალების მანიფესტაციასა და ბუნებას, განსაკუთრებით სხვადასხვა ტიპის ენერჯიებს, მათ ურთიერთკავშირი, ადამიანის გამოყენების პრობლემებს.

სხვადასხვა ქვეყნებში, ინტეგრირებული კურსების შექმნის პრობლემა, განსაკუთრებით მათთვის შინაარსის შერჩევა, სხვადასხვა გზით გამოიკვეთა. მაგალითად, ინგლისის სკოლებში, ადგილობრივი საგანმანათლებლო ხელისუფლებამ შეარჩია შინაარსი ტრადიციების გათვალისწინებით, რომელიც შეიმუშავა, სკოლის საჭიროებისთვის გამოყოფილი თანხების ოდენობიდან გამომდინარე, მოსწავლეთა საჭიროებებზე და ინტერესებზე, მასწავლებლების ხელმისაწვდომობაზე და ა.შ. კონკრეტული საგანმანათლებლო დაწესებულების მოცემულ უბანში პრესტიჟის, აგრეთვე კოლეჯის შესვლის მოთხოვნების შესაბამისად. ინტეგრირებული კურსების შექმნისას, ისინი ხშირად უპირატესობას ანიჭებენ მოსწავლეების ინტერესებს, რაც განმსაზღვრელი ფაქტორია. მასწავლებელი აღარ ასრულებს ცოდნის „მიმწოდებლის“ ფუნქციას და ხდება კონსულტანტი, ლიდერი. სასწავლო მასალის შინაარსის სტრუქტურა მკაფიოდ არ არის განსაზღვრული, ის ხშირად იცვლება მასწავლებლისა და

მოსწავლეების მსჯელობის დროს, პრობლემის გადაჭრის პროცესში (დავალება, პროექტი).

ინტეგრირებულმა კურსებმა ხელი შეუწყო მოსწავლეებში თვისობრივად ახალი ცოდნის ფორმირებას, რაც ხასიათდება შინაარსობრიობის მაღალი დონით, ახალ სიტუაციებში გამოყენების დინამიზმით, გაზრდილი ეფექტურობით და თანმიმდევრულობით, ახალ ორგანულ ურთიერთობებში საგანმანათლებლო მასალის სისტემატური სწავლების შედეგად. თითოეული ეს კურსი შემუშავდა დაწყებითი ზოგადი განათლების საგანმანათლებლო სტანდარტის შესაბამისად და დაეფუძნა მკაფიოდ განსაზღვრულ შინაარსობრივ ხაზებს, რაც უზრუნველყოფს მისი სტრუქტურისა და წარდგენის ხარისხობრივად მაღალ გზას.

როდესაც 60-70-იან წლებში საზღვარგარეთის სკოლაში დიდი ყურადღება ექცეოდა ინტეგრირებული კურსების შექმნას და განხორციელებას, საბჭოთა სკოლაში გაიზარდა საგანმანათლებლო საგნების ურთიერთდაკავშირებული სწავლების პრობლემისადმი ინტერესი. ეს აიხსნება 1958 წელს მიღებული კანონით „სკოლების ცხოვრებასთან კავშირის გაძლიერების შესახებ და სსრკ-ში საზოგადოებრივი განათლების სისტემის შემდგომი განვითარების შესახებ“. კომუნისტური მშენებლობის პრაქტიკასთან განათლების მჭიდრო კავშირის აუცილებლობამ მრავალი პედაგოგის ძალისხმევა მოიცვა, რომ სასწავლო პროცესში მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომი ცოდნის სისტემის აქტიური გამოყენების საკითხები მიმართონ. მეცნიერთა კვლევების მიზანი იყო საგანთაშორისი კავშირების დიდაქტიკური თეორიის შექმნა და სწავლების პრაქტიკაში მისი განხორციელება. ასე რომ, ჯერ კიდევ 60-იანი წლების დასაწყისში, სკოლის ტრიგონომეტრიის კურსი აღმოიფხვრა. ტრიგონომეტრიული ფუნქციების თვისებების შესახებ ინფორმაცია მოიცავდა ალგებრის კურსს, ხოლო მათი დახმარებით ტერიტორიის და მოცულობის განსაზღვრის მეთოდები შედის გეომეტრიის პროცესში.

განათლების სისტემის ელემენტებს შორის ინტეგრაციული კავშირების დამყარების აუცილებლობის იდეას ხაზი გაესვა რუსული დიდაქტიკის მკვლევართა (ი. ზვერევი, ლ. ზორინა, მ. სკატკინი და ა.შ.) მიერ. მაგალითად, მ. სკატკინის თანახმად, **„სასწავლო გეგმის საგნობრივი სტრუქტურა სავსეა იმ საფრთხეებით, რომ მისი ცალკეული ნაწილები დაშალოს და დანაწევრდეს ცალკეულ ცოდნის სფეროებად“**. ამ საფრთხის თავიდან ასაცილებლად აუცილებელია სასწავლო შინაარსში ნაწილების სინთეზი, ინტეგრაცია, ფრაგმენტარული ცოდნის გაერთიანება ერთ მთლიანობაში. მან ხაზი გაუსვა, რომ თუ მეცნიერების დიფერენციაციის

ტენდენცია კონკრეტულ გამოყენებას სწავლების საგნების სტრუქტურაში პოულობს, მაშინ განათლების შინაარსში «სინთეზური» ასპექტი საკმარისად არ იქნა განხილული, ამიტომ სასწავლო შინაარსის აგების და საგანმანათლებლო პროცესის ორგანიზებაში წარმოშობილი სირთულისა და სისტემატური ხასიათის საკითხები თავად მოითხოვს კვლევას.

გარდა ამისა, 80-იანი წლების ბოლოს - 90-იანი წლების დასაწყისში შეიქმნა განათლების შინაარსის განახლების, მისი ჰუმანიზაციის, სკოლაში ცოდნის ამსახველი ინტეგრირებული სისტემის შექმნა. ბევრ ქვეყანაში, შეიქმნა სხვადასხვა ინტეგრირებული კურსები და დაინერგა სასკოლო პრაქტიკაში. პედაგოგები მუშაობდნენ ფუნქციების საგანთაშორისი კავშირების ტიპების, მათი განხორციელების მეთოდების, სკოლაში მათი ადგილის განსაზღვრის შესახებ. შემუშავდა მეთოდოლოგია საგანთაშორისი კავშირების დაგეგმვისა და სწავლების რთული ფორმების ჩასატარებლად და ა.შ. ზოგადი დიდაქტიკური დებულებები მითითებულია ცალკეულ საგნების სწავლების მეთოდებში.

პედაგოგებს - მეცნიერებსა და პრაქტიკოსებს შორის საგანთაშორისი კავშირების პრობლემისადმი გაზრდილმა ყურადღებამ ხელი შეუწყო სპეციალური განყოფილების „საგანთაშორისი კავშირების“ სასწავლო გეგმაში ჩართვას. ამ განყოფილებაში მოცემულმა რეკომენდაციებმა შეუწყო ხელი მასწავლებელთა შემოქმედებითი ძიების გაღრმავებას, სტიმულირდება მათი პედაგოგიური უნარების დახვეწა სხვადასხვა დისციპლინის გაკვეთილებსა და კლასგარეშე აქტივობებში კავშირების რეალიზების თვალსაზრისით.

ჩვენი ქვეყნის მიერ 1991 წელს დამოუკიდებლობის მოპოვების შემდეგ დაიწყო საქართველოს განათლების სისტემის მოდერნიზება და რეფორმა, რომელიც ეტაპობრივად ვითარდება დღევანდელ დღემდე და მიმდინარეობს ქართული ზოგადი და უმაღლესი განათლების სისტემების ადაპტაცია და ბოლონიის პროცესის სტანდარტებთან დაახლოება, რაც მსოფლიოს წამყვან ქვეყნებში აპრობირებული და გამოცდილი სწავლა-სწავლების მოდელების და მიმართულების ქართულ რეალობაში განხორციელება-დანერგვას გულისხმობს. სდღეს ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაში ძალზე აქტუალურია სხვადასხვა დისციპლინების ინტეგრირებული სწავლება. ჯერ კიდევ 2005 წლიდან შემოღებული ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, ზოგიერთი სასწავლო დისციპლინის შიგნით განხორციელდა ინტეგრაცია, რაც ითვალისწინებდა ქართული ენა-ლიტერატურის, მათემატიკისა და ისტორია-

გეოგრაფიის ერთ კონტექსტში სწავლებას. ასევე, საბუნებისმეტყველო საგნების ინტეგრირებულად სწავლებას საგნის «ბუნებისმეტყველება» - ფარგლებში.

საბუნებისმეტყველო საგნები ინტეგრირებულად ისწავლებოდა პირველი ექვსი წლის განმავლობაში. ეს ნიშნავდა, რომ არსებობდა საგანი, ბუნებისმეტყველება, რომელიც ასწავლიდა მოსწავლეებს ბუნებრივი გარემოს შესახებ, ამ გარემოს მახასიათებლებს, მეცნიერული აზროვნების წინაპირობებს ქმნის და სხვ. ეს კონკრეტული საგანი წარმოადგენდა ფიზიკა-ქიმია-ბიოლოგია-გეოგრაფიის საკითხებით შედგენილ ინტეგრირებულ სასწავლო კურსს, თუმცა სახელმძღვანელოში თემატური საკითხები უმეტესად დისციპლინების მიხედვით ცალ-ცალკე იყო დაჯგუფებული და მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში იკვეთებოდა მომიჯნავე ან საერთო საკითხებთან მიმართებით და ხშირად, როდესაც კამათი ისმის ინტეგრირებულ სწავლებასთან დაკავშირებით წარმოუდგენიათ, რომ ინტეგრაცია მოხდა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების შიგნით, თუმცა, სინამდვილეში და სწავლების მოდელი და შინაარსი მნიშვნელოვნად დაშორებულია ინტეგრირებული სწავლების ტრადიციული გაგებისგან.

დაახლოებით იმავე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე მათემატიკის სწავლებისას. ინტეგრაცია მოხდა მათემატიკის შიგნით: ალგებრა და გეომეტრია ადარ ისწავლება ცალცალკე და ერთმანეთისგან მოწყვეტით, რომ არაფერი ვთქვათ ახალ მიმართულებებზე: სტატისტიკა და ალბათობა. რეფორმამდელ სასწავლო პროგრამებში მათემატიკის კურსი ალგებრად და გეომეტრიად, ცალ-ცალკე კურსებად და, შესაბამისად, ცალკე სახელმძღვანელოებად იშლებოდა. პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმით კი, ამ ნაწილებმა ერთ მთლიანობა შექმნა და ერთი სახელმძღვანელოში გაერთიანდა, თუმცა, თავი იჩინა ტენდენციამ - ცალკე საგაკვეთილო დღე დათმობოდა თითოეულ ნაწილს.

ასევე მოხდა ასევე ქართული ენისა და ლიტერატურის ერთი საგნის ფარგლებში ინტეგრირება. ქართული ენის სწავლებისას უარი ითქვა ქართული ენის გრამატიკის სისტემურ კურსზე და ენის სწავლების ფუნქციურ მიდგომას მიენიჭა უპირატესობა. რეფორმის ავტორები ინტეგრაციის ამ ფორმის შემოღების მართებულობას ასაბუთებდნენ ამგვარად: **„იმისთვის, რომ მოსწავლე აქტიურად და გამართულად მეტყველებდეს ზეპირად თუ წერით ქართულად, მნიშვნელოვანია, რომ მან ფუნქციური გრამატიკა ისწავლოს და არა მაინცდამაინც წესები“**, რაც თავისთავად საინტერესო ინიციატივა იყო, თუმცა, ამის რეალიზაცია საკამოდ რთული ამოცანა აღმოჩნდა: ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნობრივი პროგრამა ვერ უზრუნველყოფს ენისა და ლიტერატურის სწავლების ინტეგრირებას, არ ჩანს ერთიანი

კონცეპტუალური მიდგომა. რეალობა ასეთი იყო, პედაგოგები ინტეგრირებული სწავლების ნილაბქვეშ კვლავ აგრძელებდნენ ცალკე გაკვეთილად გრამატიკის გამოყოფას, რადგან სახელმძღვანელოები, როგორც ისინი აცხადებენ (მშვიდობის, დემოკრატიის და განვითარების კავკასიური ინსტიტუტი, სოციოლოგიური კვლევის ანგარიში - „განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმის შეფასება—2009), არ იძლევა სისტემურ გრამატიკულ ცოდნას.

განსაკუთრებული შემთხვევად უნდა დავასახელოთ ისტორია-გეოგრაფიის გაერთიანების მცდელობა, რომელიც ცალსახად კრახით დასრულდა და მხოლოდ 2 წელი შეძლო ეარსება ამ პროგრამასა და ინტეგრირებულ სახელმძღვანელოს საზოგადოებრივ მეცნიერებებში. ისტორია, გეოგრაფია და სამოქალაქო განათლება სკოლაში ისწავლებოდა 8 წლის განმავლობაში და მხოლოდ ორ კლასში ამ რვიდან - VII და VIII კლასებში ისწავლებოდა ისტორია და გეოგრაფია ინტეგრირებულად ერთ საგანში: **„აქ ნაკლებად იყო საუბარი ფიზიკურ გეოგრაფიის სწავლებაზე. საუბარი შეეხებოდა სოციალურ და ეკონომიკურ გეოგრაფიას, სადაც ზღვარი ისტორიისა და გეოგრაფიის სწავლებას შორის მართლაც მინიმალურია: „რთულია იმის დადგენა, თუ რომელი საგნის პრეროგატივაა ასწავლო მაგ. საქართველოს თანამედროვე საზღვრების საფუძველზე შეიქმნა, მიგრაციების შესახებ, ეკონომიკური სისტემების ურთიერთმოქმედების შესახებ და სხვ. მე9 კლასიდან, როდესაც მოსწავლეები უფრო მეტად არიან ფიზიოლოგიურად და ფსიქოლოგიურად ამისთვის მზად ისტორიისა და გეოგრაფიის სწავლება იყოფა“** - აღნიშნავს ეროვნული სასწავლო გეგმების და შეფასების ცენტრის მამინდელი ექსპერტი ს. ჯანაშია.

ერთ-ერთმა კვლევამ, რომელიც 2005-2006 წ.წ. საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ისტორიისა და გეოგრაფიის ინტეგრირებულ სწავლებას ამოწმებდა (კვლევა ჩატარდა სახელწოდებით - «საზოგადოებრივი მეცნიერებების ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები») საინტერესო ტენდენცია აჩვენა. კვლევა ჩატარდა პარალელურად იმ სკოლებში სადაც ახალი სასწავლო გეგმის გამოცდა ტარდებოდა და სხვა სკოლებში სადაც ძველი სისტემით სწავლობენ. კვლევებმა აჩვენა, რომ ინტეგრირებულ სწავლისას მოსწავლეები უკეთესად ახერხებენ ერთ საგანში ნასწავლი უნარების გადატანას მეორე საგანში. ეს კი უმნიშვნელოვანესი უნარია (ე.წ. ტრანსფერული უნარები) რადგან სკოლის დამთავრების შემდეგ მეტია შანსი, რომ ამ უნარს უცნობ სიტუაციაში გამოიყენებს. ამ მხრივ პრობლემა ნათლად გამოჩნდა ძველი სისტემით ნასწავლ მოსწავლეებში, როდესაც მაგ. მეხუთეკლასელები, რომლებიც

თავისუფლად ანგარიშობენ 100-ის ფარგლებში ვერ ახერხებდნენ საუკუნის გამოთვლას ნარატიული ტექსტიდან.

კვლევამ გამოავლინა ინტეგრირებული სწავლების ძირითადი პრობლემები: მთავარი პრობლემა, როგორც ხშირად დაფიქსირებულა, აადმოჩნდა მასწავლებელი. იბადება კითხვა, არსებობდნენ კი საქართველოში იმ დროისთვის მაგ. ისტორიის მასწავლებლები, რომლებსაც შეუძლიათ გეოგრაფიის სწავლებაც და პირიქით? მიუხედავად იმის, რომ გეოგრაფიაში შესული საკითხები, ყველა მასწავლებელს აქვს თავის დროზე უმაღლესში სწავლისას გავლილი სკოლების უმეტესობა საგანს ყოფდა ორ ნაწილად. გაკვეთილების ერთ ნაწილზე შედიოდა ისტორიკოსი, მეორე ნაწილზე კი გეოგრაფი. გაყოფა ხელოვნური იყო, მაგრამ საბოლოო ჯამში სწავლება მაინც მეტნაკლებად შეთანხმებული იყო ორ მასწავლებელს შორის.

როგორც აღნიშნავენ კვლევის ავტორები: **„ცოტა არაგულწრფელია მასწავლებლების აზრი, რომლის მიხედვით მასწავლებლების 56.7%²⁵ არ გაჭირვებია ინტეგრირებული სწავლება. 43.3%²⁵ კი გაუჭირდა ინტეგრირებული სწავლება. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მასწავლებლებს, რომელთაც არ გაუჭირდათ ინტეგრირებული სწავლება, პრინციპში არც მიიჩნევენ, რომ ისინი ასწავლიდნენ ინტეგრირებულად. არამედ თითოეული მასწავლებელი თავის ნაწილს ასწავლიდა ე.წ. „ინტეგრირებული სახელმძღვანელოდან“; ის მასწავლებლები, რომლებსაც გაუჭირდათ ინტეგრირებული სწავლება, მიუთითებდნენ, რომ მათ ძირითადად გაუჭირდათ ერთი თემის სხვადასხვა საზოგადოებრივი მეცნიერებების ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები საგნობრივ ჭრილში განხილვა (46.7%²⁵) ან საქართველოს და დანარჩენი მსოფლიოს მაგალითების ერთდროულად განხილვა (26.7 %²⁵)“.**

ზოგიერთმა სკოლამ სცადა დაენერგა პრაქტიკაში, რომ ერთ მასწავლებელს ესწავლებინა ორი საგანი. ეს ნიშნავდა იმას, რომ მასწავლებელი აიმაღლებდა კვალიფიკაციას, ან სკოლა მოძებნიდა უფრო კვალიფიციურს, მაგრამ სამწუხაროდ ასეთი შემთხვევების რიცხვი მაშინაც და ახაც ძალიან მცირეა. ამასთანავე აღსანიშნავია უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებელთა მოსამზადებელი პროგრამები, რომლებიც ღღემდე ამზადებენ მომავალ მასწავლებლებს ადა სევე ორიენტირებულია, რომ ვიწრო პროფილის მასწავლებელი გამოუშვას. ეს განპირობებულია არა მხოლოდ იმით, რომ ასე უფრო კვალიფიციურია მასწავლებელი. ასეთი მასწავლებელი უფრო კონკურენტუნარიანია, რადგან შეუძლია მეტ პოზიციაზე დასაქმდეს.

როგორც კვლევამ დაადასტურა, რეალურად არ არსებობდა ამ ორი საგნობრივი კომპეტენციის მექონე მასწავლებელი, შესაბამისად, სწავლების ხარისხი, ხშირ

შემთხვევაში, დაბალი იყო: „**მასწავლებლების აზრით, მოსწავლეების მხოლოდ მცირე ნაწილს (30%25) არ გაუჭირდა ინტეგრირებული საგნის სწავლა. 33.3%25-მა საშუალოდ დასძლია ინტეგრირებული საგანი, ხოლო დანარჩენებს (40%25) კი საკმაოდ ან ოდნავ გაუჭირდათ. საინტერესოა, რომ მასწავლებლების უმრავლესობა (60%25) ნაკლებად აცნობიერებს იმ მიზეზებს (ან მათ არ სურთ ამ ინფორმაციის გამჟღავნება), რის გამოც მოსწავლეებს უჭირთ ინტეგრირებული საგნის სწავლა. ხოლო იმ მასწავლებლების აზრით კი ვინც უპასუხა ამ შეკითხვას, მოსწავლეებისთვის სირთულეს უფრო მეტად ემნიშვნება საქართველოს და დანარჩენი მსოფლიოს მაგალითების ერთდროულად განხილვა (23.3%25), ვიდრე ერთი თემის სხვადასხვა საგნობრივ ქრილში განხილვა (16.7%25)“.**

პედაგოგიური საზოგადოება არ აღმოჩნდა მზად ამ ცვლილებისათვის. ამას ემატებოდა მასწავლებლების ნაწილი აპროტესტებდა ინტეგრირებულ სწავლებას იმის გამო, რომ ეშინოდა სამსახურის დაკარგვის. ეს ძირითადად გეოგრაფიის მასწავლებლების წუხილი იყო, რადგან მათ უფრო უჭირდათ ისტორიის სწავლება, ვიდრე ისტორიის მასწავლებლებს გეოგრაფიის. თუმცა, ამის აღიარება მაინცდამაინც არ სურდათ და არგუმენტები, რომლებსაც ისინი ხშირად მოიძველიებენ, უფრო მეტად ფოკუსირებული იყო პატრიოტულ თემებზე, რომ „საქართველოს ისტორია იჩაგრება“ და ა.შ.

კვლევის შედეგების მიხედვით **„მასწავლებლების უმრავლესობის აზრით (90%25), ისტორიის და გეოგრაფიის ცალ-ცალკე სწავლება ხელს უწყობს იმ ღირებულებების განვითარებას, რასაც უნდა ემსახუროდეს საზოგადოებრივი მეცნიერებების სწავლება სკოლაში. ამრიგად, გამოიკვეთა მასწავლებლების დიდი უმრავლესობის უარყოფითი დამოკიდებულება სოციალურ მეცნიერებათა ინტეგრირებული სწავლებისადმი“.** ამდენად, ცხადია, ცვლილება, რომელიც პედაგოგიური კორპუსის მიერ პრაქტიკული რეალიზების დონეზე არ არის მხარდაჭერილი, მხოლოდ ფორმალურ ხასიათს ატარებს და მოკლებულია რეალურ, სავარაუდო შედეგს. [ე.ს.გ. პილოტირების (2005-2006) და დანერგვის კვლევები, 2007]

პრობლემა გამოიკვეთა ასევე სახელმძღვანელოების მხრივაც. ცალკე აქცენტი გასაკეთებელი ისტორია-გეოგრაფიის ინტეგრირებულ სახელმძღვანელოზე, რომლის შექმნა-გამოცემაზე დახარჯული ადამიანური და მატერიალური რესურსი, ფაქტობრივად, უკმარისად შეიძლება მივიჩნიოთ, სახელმძღვანელოს ავტორები კი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს გაუთვლელი ექსპერიმენტის მსხვერპლებად. საგნების ინტეგრირებამ გამოიწვია ის, რომ სახელმძღვანელოების

მოცულობა გაიზარდა, რამაც ზოგიერთი მშობლის სტერეოტიპი სახელმძღვანელოების შესახებ შეარყია. სახელმძღვანელოების ავტორებსაც უმეტესად გაუჭირდათ ისეთი თემების პოვნა, სადაც მრავალმხრივად იქნება ერთი და იგივე საკითხი შესწავლილი.

ვფიქრობთ, ცალკე შესწავლის საგანია იმ პერიოდის რეფორმატორთა მხრიდან ინტეგრირების პრინციპის შემოღების მეთოდოლოგიური საფუძველი. ასევე, დასასმელია საკითხი, ზოგადად, პრინციპი საგანთა გაერთიანებისა რა მეთოდოლოგიას ეყრდნობოდა და რამდენად განსაზღვრული ჰქონდა სამინისტროს ინტეგრირებული სწავლების შედეგები? აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ განათლებისა და სწავლების მეთოდოლოგიის ხაასიათიც (ისევე, როგორც საგანთა ინტეგრირების პრინციპი) განისაზღვრება აღზრდის მიზნით. საგნის სწავლების ეფექტურობა დიდწილადაა განპირობებული მოქმედების იმ მიმართულების, საყრდენი დებულებების თუ პრინციპების გამოყენებასთან, რომელთა საშუალებითაც წარიმართება სწავლება. ამდენად, დასმულ შეკითხვებზე **„პასუხი მხოლოდ ვარაუდებად შეიძლება დავსახოთ და მივიჩნიოთ, რომ ყოველივე ეს გლობალისტური სამყაროს ტენდენციებით იყო განპირობებული და არა ქართული სახელმწიფოს საჭიროებებით ზოგადი განათლების სფეროში. რეალურად სახელმწიფომ გაუთვლელი ნაბიჯი გადადგა და სულ მცირე, პედაგოგიური რესურსიც კი ვერ გათვალა დასახული ამოცანის შესასრულებლად. ინტეგრაციის ეს მიმართულება, საბოლოო ჯამში, თავად სამინისტროს მიერ ნაჩქარევ ცვლილებად შეფასდა და გაუქმდა კიდევ“** - როგორც აღნიშნავს მკვლევარი ზ.ქიტიაშვილი [ქიტიაშვილი ზ. 2016]

პედაგოგიური კვლევების ისტორიულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ მოსწავლეთა სწავლებაში ინტეგრაციის პრობლემაზე ყურადღება გამახვილებული იყო პედაგოგიკასა და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის განვითარების ყველა პერიოდში, როგორც ჩვენს ქვეყანაში, ისე უცხოეთის ქვეყნების პედაგოგიურ წრეებში. ასე რომ, ინტეგრირებული სწავლება შორს არის ახალი ნოვატორული მეთოდისგან; ესხვადასხვა ეპოქაში მასწავლებლებმა არაერთხელ სცადეს ინტეგრაციული ტექნოლოგიების დანერგვა სასწავლო პროცესში, მაგრამ რიგი ობიექტური და სუბიექტური მიზეზი ხელს უშლიდა ამას. დღეს სიტუაცია შეიცვალა. ახალი სახელმწიფო საგანმანათლებლო სტანდარტების დანერგვით, სწავლების ტრადიციული მეთოდები წარსულის საგნად იქცევა. ინტეგრაციული განათლების იდეა ხდება თანამედროვე სკოლის ერთ-ერთი კონცეპტუალური იდეა.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის პრაქტიკაში ეროვნული სასწავლო გეგმისა და საგნობრივი სტანდარტების დანერგვამ მნიშვნელოვნად შეცვალა დამოკიდებულება თანამედროვე განათლების როგორც არსებითი, ასევე პროცედურული ასპექტების მიმართ. ახალი სტანდარტების დანერგვის წამყვანი იდეაა მეტა-დისციპლინური

საგანმანათლებლო პროცესის ორგანიზება. მეტა-დისციპლინური მიდგომა მიზნად ისახავს სამეცნიერო ცოდნის ხელოვნურად დაყოფის პრობლემების გადაჭრას: აკადემიურ დისციპლინებს შორის კავშირების დამყარებას საქმიანობის საერთო მეთოდების საფუძველზე, სხვადასხვა დისციპლინების გაერთიანებას მეტა – აქტივობასთან სასწავლო პროცესში მოსწავლეების მიერ ჰოლისტიკური აღქმის უზრუნველსაყოფად.

1.2. ინტეგრირების პროცესები შემეცნებითი აქტივობების მიმდინარეობისას

თანამედროვე სამყაროში ადამიანის საქმიანობის ნებისმიერი სფერო ორიენტირებულია ინფორმაციის ფლობაზე, მის გაზიარებასა და სხვადასხვა მომიჯნავე სფეროებში გამოყენებაზე. XXI-ე საუკუნე ცვლილებების საუკუნეა, რომელიც ადამიანისაგან მეტ მობილობას ითხოვს. მას შეიძლება მოუწიოს საკუთარი პოზიციისა და პროფესიის შეცვლა. ამ დროს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ხდება განათლების როლი, რათა ადამიანი ადვილად შეძლოს თანამედროვე გამოწვევებთან გამკლავება. დღევანდელი სკოლის ამოცანაც არის სწორედ ის, რომ აღზარდოს ისეთი პიროვნება, რომელსაც მიღებული ცოდნის შედეგად შეძენილი ექნება გარკვეული უნარ-ჩვევები, რომელსაც გამოიყენებს ცხოვრებაში და წარმატებულად შეძლებს ადაპტირებას საზოგადოებაში.

განათლება პიროვნების ფორმირების რთული პროცესის ორგანული ნაწილია და წარმოადგენს ცოდნა/უნარ-ჩვევათა ნაკრებს, რომელსაც მოსწავლე დაეუფლება მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით ან დამოუკიდებლად. ადამიანში ცოდნა-უნარ/ჩვევების აღზრდა კი ხორციელდება სწავლების პროცესში, რომელიც სკოლაში ძირითადად გაკვეთილის ფორმით მიმდინარეობს და მას სწავლებას, ან პედაგოგიურ პროცესს უწოდებენ. ეფექტური სწავლა-სწავლების პროცესი მოსწავლეს **სამი სახის ცოდნით** უზრუნველყოფს:

1. **სტატიკური** ანუ **დეკლარაციულია** ცოდნა, როცა მოსწავლემ იცის წესები, კანონები, ცნებების განმარტებები, ფორმულები (მაგალითად, ზმნის განმარტება, წილალების შეკრების წესი, სიჩქარის გამოსათვლელი ფორმულა);

2. **დინამიკური** ანუ **პროცედურულია** ცოდნა, რომელიც მოსწავლეს ცოდნის გამოყენების, რეალიზების საშუალებას აძლევს (მაგალითად, თუ ის წილალების შეკრების წესის გამოყენებით ხსნის მაგალითებს);

3. **ფუნქციური ანუ ტრანსფერულია** ცოდნა, რომელიც მოსწავლეს საშუალებას აძლევს, თავისი ცოდნა ადეკვატურად გამოიყენოს სხვადასხვა კონტექსტში, მოახდინოს ცოდნის გადატანა ანუ ტრანსფერი. მაგალითად, მოსწავლემ ჯერ სტატიკური, დეკლარაციული, კონცეპტუალური ცოდნა შეიძინა რიცხვის პროცენტის შესახებ, მერე ივარჯიშა და მათემატიკაში ამოხსნა მრავალი ამოცანა თუ მაგალითი (დინამიკური ცოდნა); მას წარმატებით შეუძლია, ამ ცოდნის გადატანა მოახდინოს და ამოხსნას ამოცანები ქიმიასა და ფიზიკაში, ან ეს ცოდნა გამოიყენოს ყოფა-ცხოვრებაში.

სწავლების პროცესის არსი, მისი კანონზომიერებების საკითხი, უპირველესად უკავშირდება შემეცნების პროცესის არსს და მის კანონზომიერებას, რადგან სწავლება შემეცნების სპეციფიკური სახეა და მას საქმე აქვს სინამდვილის ასახვასთან ადამიანის (ამ შემთხვევაში-მოსწავლის) ცნობიერებაში. სწავლების კანონზომიერებათა გახსნა კი სწავლების თეორიის უმნიშვნელოვანესი საკითხია, რომელსაც მარტო თეორიულ-შემეცნებითი მნიშვნელობა როდი აქვს, მისი გათვალისწინება ერთ-ერთი აუცილებელი პირობაა სწავლების ოპტიმალურად რაციონალური წარმართვისათვის. იმის მიუხედავად, რომ დღეისათვის შემუშავებულია სწავლების მრავალგვარი თეორია, კონცეფცია, სტრატეგია თუ მოდელი, სასწავლო პროცესის ეფექტურად დაგეგმვა კვლავ მნიშვნელოვან პრობლემად რჩება თითქმის ყველა ქვეყნის განათლების სისტემისათვის.

სწავლებისადმი შემეცნებითი ინტერესის განვითარება და მისი მხარდაჭერა არის სწავლების მაღალი ეფექტურობის აუცილებელი წინაპირობა. იმ ფაქტის გათვალისწინებით, რომ ინტეგრაცია წარმოადგენს საგანთაშორისი კავშირების განხორციელების უმაღლეს საფეხურს, რაც ფართოდ არის შესწავლილი დარგის სპეციალისტების მიერ და დასაბუთებულია ფსიქოლოგებისა და განათლების მეთოდისტების მიერ, შესაძლებლად მიგვაჩნია აღნიშნულ ქვეთავში დავეყრდნოთ არსებულ მოსაზრებას და განვიხილოთ საგანთაშორისი კავშირების ფსიქო-ფიზიოლოგიური საფუძვლები, რაც **„ინტეგრაციის პროცესის უახლოესი განვითარების ზონას“** წარმოადგენს. [Болдырев Н. 151]

საგანთაშორისი კავშირების ფსიქოლოგიური საფუძვლების შემქმნელი იყო საბჭოთა აკადემიკოსი ი. პ. პავლოვი. პავლოვის სწავლებით, დინამიკურ სტერეოტიპზე და მეორე სასიგნალო სისტემაზე, ცოდნის ათვისების ფიზიოლოგიურ მექანიზმად მიჩნეულია თავის ტვინის ქერქში დროითი კავშირების რთული სისტემების წარმოქმნა, რომლებსაც ის აიგივებდა იმასთან, რომ ასოციაციები ფსიქოლოგიურ ასპექტში - არის კავშირები ობიექტური რეალობის ყველა ფორმის ასახვებს შორის, რომლებსაც

საფუძვლად უდევს შეგრძნებები. **„მთელი სწავლება მდგომარეობს დროითი კავშირების წარმოქმნაში, - წერს ის, - ეს კი არის - აზრი, აზროვნება, ცოდნა“.**

მეტად დიფერენცირებული და მყარი დროითი კავშირების დასადგენად გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ოპტიმალური აღგზნების კერების წარმოქმნას თავის ტვინის ქერქში. თავის ტვინის ქერქში ოპტიმალური აღგზნების კერების წარმოქმნა დამოკიდებულია გამლიზიანებლის ინტენსივობაზე. ეს ინტენსივობა, პავლოვის მიხედვით, თავის მხრივ დამოკიდებულია ზემოქმედებებზე, რომელსაც ახდენდნენ ადრე ინდივიდზე. ცენტრალური ნერვული სისტემის რეაგირება დამოკიდებულია არა მარტო გამლიზიანებლის ხასიათზე, არამედ იმაზეც, თუ როგორ არის ის მომზადებული წინა გამლიზიანებლების მოქმედებით.

ფსიქოლოგებმა დაადგინეს, რომ ყველაფერი, რასაც აღიქვამს ადამიანი, ტოვებს კვალს თავის ტვინის დიდი ნახევარსფეროების ქერქში. ეს კვალი არ არის უმოქმედო. ის ხელს უწყობს აღგზნების წარმოქმნას მაშინაც კი, როცა გამლიზიანებელი, რომელმაც კვალი დატოვა, არ მოქმედებს. ამიტომ ადამიანის მენსიერება არა მარტო იმასხოვრებს და ინახავს ადრე ათვისებულ ცოდნას, არამედ აღადგენს მას საჭიროებისამებრ. ასე რომ საგანთშორისი კავშირების აუცილებლობა ჩადებულია თვით აზროვნების ბუნებაში, ის ხდება უმაღლესი ნერვული სისტემის ობიექტური კანონების კარნახით, ფსიქოლოგიისა და ფიზიოლოგიის კანონებით და ადრე ათვისებული ცოდნა, რომელიც გამოიყენება მოსწავლის ან მასწავლებლის მიერ ახალი მასალის შესწავლის დროს, გამოდის დამატებითი გამლიზიანებლის როლში და ახდენს გავლენას თავის ტვინის დიდი ნახევარსფეროების ქერქის იმ უბნების ფუნქციონალურ მდგომარეობაზე, რომლებიც დაკავშირებულია მოსწავლის შემდგომ შემოქმედებასთან ახალი ცოდნის ათვისების მიმართებაში.

ნებისმიერი სწავლება დაიყვანება ახალი კავშირების შექმნაზე, ასოციაციებზე. ახალი ცოდნა შედის მრავალნაირ კავშირში (ასოციაციებში) გონებაში უკვე არსებულ ცოდნასთან, რომელიც მიღებული იყო სწავლისა და გამოცდილების შედეგად. თავის დროზე ლ.ს. ვიგოტსკი ნაშრომში „მეცნიერული აღქმის განვითარების შესწავლა ბავშვობის ასაკში“ წერდა, რომ **„განზოგადების განვითარებაში ყოველი ახალი საფეხური ეყრდნობა წინა საფეხურების განზოგადებას. განზოგადების ახალი საფეხური არ ჩნდება სხვანაირად, თუ არა წინა საფეხურის საფუძველზე“** [Выготский Л.С.; 1956] ლ.ს. ვიგოტსკიმ დაადგინა, რომ წინამორბედი აზრობრივი მოქმედება, რომელიც ხელს უწყობს განზოგადებების ფორმირებას, „არ ანულირდება და ტყუილად არ იკარგება, მაგრამ ჩაირთვება და შევა, როგორც აუცილებელი წინაპირობა ახალი აზრის

შემუშავებაში“.

აზროვნების ისტორია იცნობს ორი ტიპის აზროვნებას – სინთეზურსა და ანალიზურს. **სინთეზური (Synthesis** - ბერძნ. შეერთება) გულისხმობს საგნის ან მოვლენის შესწავლას მის მთლიანობაში, მისი ნაწილების ურთიერთკავშირში. **ანალიზური (Analisis** - ბერძნ. დაშლა) ნიშნავს რისიმე შესწავლას მისი ნაწილებად დაშლის გზით. დღეს რაციონალურად მოაზროვნე სამყაროში ანალიზური აზროვნება ბატონობს. მას, რა თქმა უნდა, აქვს თავისი დადებითი მხარეები, მაგრამ თავისი არსით ადამიანში ზრდის ინდივიდუალიზმს, რადგან განიხილავს კერძო მოვლენას ან ქმნილებას და ღრმავდება მარტო ამ კერძოში. ამასთან, ანალიზური აზროვნება იყენებს ფორმალური ლოგიკის კანონებს, ამიტომ ხშირად პირობითი და ხელოვნურია.

სინთეზური აზროვნება მოვლენას ან ქმნილებას განიხილავს სხვა მოვლენებთან ან ქმნილებებთან ურთიერთკავშირში. ამიტომ, ანალიზური მეთოდისაგან განსხვავებით, მათ კი არ შლის და ანაწევრებს, არამედ ამთლიანებს და აერთიანებს. ადამიანისთვის ბუნებრივია სინთეზური აზროვნება, მაგრამ სკოლებში საგნების ცალ-ცალკე, ერთმანეთთან კავშირის გარეშე სწავლება მოსწავლეს აჩვევს ანალიზურ აზროვნებას, ეს კი იწვევს გარკვეულ რღვევას პიროვნების ცნობიერებაში და შემეცნების უნარის ჩამოყალიბებაში. ამიტომ ხშირად, რამდენადაც წარმატებულია მოსწავლე, იმდენად შეზღუდული და ფორმალურია მისი აზროვნება, სინთეზური აზროვნების ჩამოყალიბებას სასწავლო დისციპლინების ინტეგრირება სჭირდება.

ბუნებაში ურთიერთდაკავშირებული საგნები ან მოვლენები, უკავშირდება ერთმანეთს ადამიანის მეხსიერებაშიც. მეხსიერების უნარი დაიმახსოვროს ახალი ადრე ცნობილის საფუძველზე არ უნდა იზღუდებოდეს მხოლოდ შიდასაგნობრივი კავშირებით; შიდასაგნობრივი კავშირები გვაძლევს შესაძლებლობას შევხედოთ საგანს სხვადასხვა მხრიდან და უფრო მყარად დავიმახსოვროთ სისტემშორის ასოციაციების საფუძველზე მთელი საგანი ან რეალობის მოვლენა. ამიტომ საგანთაშორისი კავშირები, როგორც აზრობრივი შემოქმედების ხერხი, უნდა გავიგოთ, როგორც შემეცნებითი ამოცანების ამოხსნის პროცესში სინთეზისა და განზოგადების კომბინაცია.

გამოკვლევები გვიჩვენებს, რომ საგანთაშორისი კავშირები მოსწავლის შემეცნებით შემოქმედებაში ჩართვის ეტაპებზე თამაშობენ ჩამრთველი მექანიზმის, სტიმულის გამომწვევის როლს. წინა გამოცდილების შედეგად მიღებული ცოდნა ხდება მისი შემეცნებითი აქტივობის რეგულატორი. ჯერ კიდევ დიმიტრი უზნაძე მიიჩნევდა, რომ აზროვნებას ახასიათებს ტრანსპოზიციის ან გადატანის უნარი. მას შემდეგ, რაც

მოსწავლე ერთხელ გადაჭრის ამოცანას, მას უკვე აღარ უჭირს ანალოგიური ამოცანების გადაჭრა სხვა სიტუაციებში: „აზროვნებას ერთხელ გადაჭრილი ამოცანის ხერხი ანალოგიურ ახალ ამოცანაზე გადააქვს“. მაგალითად, მათემატიკაში ნასწავლის გამოყენება სხვა გაკვეთილზე (ფიზიკაში) ან სკოლის გარეთ (სუპერმარკეტში). ამდენად, არსებული ცოდნის გახსენება/ცოდნის კონსტრუირება - ერთი დისციპლინიდან მეორეში ცოდნის გადატანა, რაც შემეცნებითი აქტივობის პროდუქტიულობას ახასიათებს, მოსწავლის გონებრივი განვითარების ინდიკატორია.

ამგვარად, აზროვნების რეფლექტორულ-ასოციაციური ბუნების აღიარება მოსწავლეების მიერ ცოდნის ათვისების პროცესის გაგებას განმარტავს, როგორც ასოციაციების რთული სისტემების ფორმირების პროცესს, რომელიც ასახავს კავშირებს საგნებსა და რეალური სინამდვილის მოვლენებს შორის. ადამიანის ცოდნა, რომელიც გვევლინება როგორც მისი აზროვნების შედეგი, ამავე დროს არის შემეცნების ძირითადი საშუალებაც. ახლის ათვისება ხდება, როგორც წესი, უკვე ცნობილის საფუძველზე, რომლისგანაც ადამიანს შეუძლია თავის შემეცნებაში გადაინაცვლოს წინ, ახალ საფეხურზე. ახალი, ადამიანისთვის უცნობი, ასევე კანონზომიერებაც გაიხსნება მას მერე, რაც დამყარდება ახალი კავშირები უკვე ცნობილთან.

ამ «საწყის პუნქტში» - საგანთშორის კავშირების შემეცნებას ეკუთვნის მნიშვნელოვანი ადგილი, როგორც წარმატებული სწავლების აუცილებელ პირობას. მომიჯნავე საგნების ცოდნა აფართოებს მოსწავლეების შესაძლებლობების საზღვრებს უკვე ნაცნობი ინფორმაციაზე დაყრდნობით აიღოს გეზი, ანუ უფრო სწრაფად და საიმედოთ იპოვოს გზა ახლის ასათვისებლად. ამდენად, **ცოდნის გადატანა მოიაზრებს საგანთშორის უკვე ნაცნობი ინფორმაციის გამოთიანებას და ახალი ცოდნის სინთეზირებას ანუ საერთო ცოდნის გამოთიანებას. საგანთშორის კავშირების დამყარებას სწავლის პროცესში მოსწავლის შემეცნებითი აქტივობაში შემოქმედებითი ელემენტი შემოაქვს, ამასთანავე აძლიერებს ძიებისა და რეპროდუცირების ელემენტებს, რომლებიც მქადავდება შემეცნებითი პროცესების დროს.** საგანთშორისი კავშირები სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა სასწავლო-შემეცნებითი აქტივობის არსებით ფაქტორს წარმოადგენენ.

კვლევები აჩვენებს, რომ სწავლების წარმატება ბევრად იქნება დამოკიდებული საჭირო ფაქტების, ამბებისა და მოვლენების ურთიერთდაკავშირებულ რაოდენობაზე, რომლებიც ეხმარება განავითაროს აღსაზრდელებში სწრაფად და ზუსტად გაიხსენონ მემორიაში ადრე ათვისებული ცოდნა. როგორც წესი, ერთმანეთთან ჯაჭვივით გადაბმული, სხვადასხვა რეალური ცხოვრების საგნები და მოვლენები წარმოგვიდგება

ურთიერთდაკავშირებული ადამიანის მეხსიერებაშიც. თუ ადამიანი შეხვდა რაიმე მოცემულ საგანს ან მოვლენას, მან ასოციაციით შეიძლება გაიხსენოს სხვა მასთან დაკავშირებული საგანიც. ყოველი ადამიანის ცხოვრებაში ყოფილა შემთხვევა, როდესაც სრულებით დავიწყებული აქვს რაიმე ამბავი, რომლის უშუალო მონაწილეც კი იყო, მაგრამ საკმარისია შეახსენო, ან მან თვითონ გაიხსენოს რომელიმე მოქმედი პირი, მას მაშინვე გაახსენდება და ზუსტად აღიბეჭდება მეხსიერებაში მთელი ამბავი.

"მოსწავლე მაშინაა წარმატებული და მოქნილი აზროვნების მქონე, თუ მას შეუძლია ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლის სხვადასხვაგვარ, განსხვავებულ სიტუაციაში გამოყენება" - დ. უზნაძის ამ სიტყვებიდანაც იკვეთება თუ რამდენად მნიშვნელოვანია მოსწავლეს ჰქონდეს ახალი ცნებებისა და არსებული ცოდნის ერთმანეთთან დაკავშირების უნარი. პიროვნების ეს უნარი დაკავშირებულია წინსწრებ ასახვასთან, როგორც ნებისმიერი სიგნალების გათვალისწინება. მაგრამ ეს წინსწრები ასახვა ფორმირდება წინარე გამოცდილების ოპერატიული გამოყენების უნარების გავლენით, მათ შორის ადრე ათვისებული ცოდნაც. ფსიქოლოგები ამტკიცებენ, რომ წინსწრების უნარი ხელახლა ფორმირებად უნარებთან და ახალ ცოდნასთან ერთად გამოიმუშავებენ ისეთ თვისებებს, როგორიცაა ქმედების დაგეგმვის უნარი, მათი ორგანიზება და მიზანმიმართული შესრულება. ამ თვისებების გამოიმუშავება შეიძლება ყოველი სასწავლო დისციპლინის შესწავლის პროცესში, მაგრამ ისინი გაცილებით აქტიურად და თანმიმდევრულად ფორმირდებიან ყველა სასკოლო საგნის შინაარსის ბაზაზე, რომელიც აფართოებს მოსწავლეთა შემოქმედების დიაპაზონს. ამგვარად საგანთშორის კავშირების რეალიზება ხელს უწყობს წინსწრები არეკვლის უფრო ქმედით განვითარებას, რომელიც, თავის მხრივ ახდენს სხვადასხვა ცოდნის ურთიერთდაკავშირების კომპლექსური უნარების განვითარების სტიმულირებას.

საგანთშორის კავშირების ფსიქოლოგიური საფუძვლების დამუშავებაში დიდი წვლილი მიუძღვის პროფესორ იუ. ა. სამარინს, რომელმაც დაამტკიცა, რომ ასოციაცია (კავშირი) უნდა დაედოს საფუძვლად ადამიანის გონებრივი შემოქმედების შესწავლას. მისი აზრით, ლოკალური ასოციაცია, რომელიც მოსწავლის ცოდნის საწყის სტადიას წარმოადგენს, არის სხვადასხვა შეგრძნებებისა და მათი კვალის რთული ასოციაციური სისტემა. შემეცნების გზაზე შემდგომი ნაბიჯის შედეგად ლოკალური კავშირების შეერთებითა და ურთიერთდაქვემდებარებით ქმნიან კერძო სისტემურ ასოციაციებს, რომლებიც საგნებს და მოვლენებს ასახავენ უფრო სრულად და მრავალმხრივ. მაგრამ ასეთი ასოციაციები მხოლოდ შეზღუდულ ზომებში იძლევიან საფუძველს მოსწავლეთა დამოუკიდებელი გონებრივი შემოქმედებისთვის. ისინი ჩაირთვიებიან კავშირების

უფრო ფართო სისტემაში, ეგრეთ წოდებულ შიდასისტემურ ასოციაციებში. გონებრივი შემოქმედების ასეთ დონეზე მოსწავლეებს უნვითარდება სპეციალური უნარ-ჩვევები, გონებრივი შემოქმედება იძენს საკმაოდ ფართე და ღრმა ხასიათს, მაგრამ ისიც იზღუდება ცოდნის რაიმე ერთი არეალით, ერთი საგნით.

და მხოლოდ კავშირების გაერთიანების შემდეგი საფეხური, რომელსაც ეწოდება სისტემათაშორისი (ან საგანთშორისი) ასოციაციები (რომლებიც შიდასაგნობრივსაც შეიცავენ), ადამიანის გონებას აძლევენ შესაძლებლობას ასახოს რეალური სამყაროს მრავალგვარი მოვლენები და საგნები მათ ერთიანობასა და დაპირისპირებაში, მათ მრავალმხვრივობასა და წინააღმდეგობებში. გონებრივი შემოქმედების ამ დონეზე ხდება რეალური სინამდვილის მეტად რთული განზოგადებების ფორმირება, მისი ასახვა მრავალნაირ კავშირებსა და დამოკიდებულებებში. ამიტომ სისტემშორისი და საგანთშორისი ასოციაციები იძენენ პირველხარისხოვან მნიშვნელობას ადამიანის გონიერების ფორმირებაში: **„მხოლოდ სისტემათაშორისი ასოციაციები, საბოლოო სახით, განაპირობებენ პიროვნების ერთიანობას, მთლიანობას, როგორც მსოფმხედველობის და ქცევის ერთობლიობას“** [Самарин Ю.А., 1962]

სისტემათაშორისი და საგანთაშორისი ასოციაციების განხილვისას იუ. ა. სამარინი განსაკუთრებულ ყურადღებას ანიჭებს ურთიერთკავშირების პრობლემის ამოხსნას სწავლების დროს. მან აჩვენა, რომ საგანთშორისი ასოციაციების წარმოქმნის წყაროები არის თვით სასწავლო საგანში, რადგან მის სისტემაში არის მთელი რიგი სხვა სასწავლო საგნების „ჩანასახები“. არა მარტო თვით საგნები, არამედ თვით ცნებებიც კი საგანთაშორისი ასოციაციების წყაროებს წარმოადგენენ.

მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო დისციპლინების სისტემაში ჩადებულია საგნებისა და მოვლენების დიალექტიკური გაგების ფორმირების ბაზა, სისტემათაშორისი ასოციაციები წარმოიქმნება უფრო ადვილად, მყარად როდესაც მასწავლებელი მოხერხებულად აბამს სხვადასხვა დისციპლინების ცოდნას ერთმანეთს, რომლებიც გაერთიანებულია თემისა ან საკითხის ერთობლიობით. ამიტომ კავშირის დადგენა სასწავლო საგნებს შორის სწავლების პროცესში, იუ. ა. სამარინის მიხედვით, არის აუცილებელი პედაგოგიური პირობა მოსწავლეთა სრულყოფილი და სისტემური ცოდნის ფორმირებისათვის. ბევრი მკვლევარი, რომელიც შეისწავლიდა ასოციაციის წარმოქმნას სწავლების პროცესში, დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს მათი მოძრაობის საკითხს - მოსწავლეთა უნარი გადააწყონ მათში გამომუშავებული ასოციაციის სისტემები და გააერთიანონ ახალი ასოციაციური მწკვრივები ადრე ათვისებულთან.

ამის საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ერთი საგნის ათვისების დროს მეორე საგნის ფარგლებში არსებული ცოდნა-გამოცდილების გადატანის ხერხების დაუფლებას, მოსწავლის ანალიტიკურ-სინთეტიკურ შემოქმედებაში გარკვეული ამოცანების ამოხსნით შეაქვს დიდი მიზანმიმართულება, ზრდის დამოუკიდებელი მეთოდებით მუშაობის აქტივობას, განაპირობებს სააზროვნო მოქმედებების საუკეთესოდ ორგანიზებას და, ბოლოს, გამოიმუშავებს ლოგიკურ თანამიმდევრობას როგორც ზოგადი, ასევე კონკრეტული ამოცანების ამოხსნის დროს.

ფსიქოლოგების მრავალრიცხოვანმა გამოკვლევებმა დაადასტურეს და დააკონკრეტეს ი.მ. სეჩენოვის დებულება, რომელიც მან ნაშრომში «Элементы мысли» («აზროვნების ელემენტები») გამოთქვა: „მთელი ცხოვრების მანძილზე ადამიანის თავში არც ერთი აზრი არ გაივლის ისე, რომ ის მენსიერებაში დარეგისტრირებული ელემენტებისგან არ შედგებოდეს. ეგრეთ წოდებული დარეგისტრირებული ახალი აზრებიც, რომლებიც სამეცნიერო აღმოჩენებს უღვევს საფუძვლად, არ წარმოადგენენ გამონაკლისს ამ წესიდან“ [Сеченов И.М. 1947; 442] ადამიანის ცოდნა, რომელიც გვევლინება როგორც მისი აზროვნების შედეგი, ამავე დროს არის შემეცნების ძირითადი საშუალება. ახლის ათვისება ხდება, როგორც წესი, უკვე ცნობილის საფუძველზე, რომლისგანაც ადამიანს შეუძლია თავის შემეცნებაში გადაინაცვლოს წინ, ახალ საფეხურზე. ახალი, ადამიანისთვის უცნობი, ასევე კანონზომიერებაც გაიხსნება მას მერე, რაც დამყარდება ახალი კავშირები უკვე ცნობილთან.

ერთ-ერთი ყველაზე დიდი გამოწვევა, განსაკუთრებით ისეთი ზოგადი უნარისა, როგორიცაა კრიტიკული აზროვნება, არის მისი გადაცემა, ანუ ტრანსფერი. ერთ სიტუაციაში შეთვისებული უნარები სხვა სიტუაციაში არ ან ვერ გამოიყენება. ცოდნისა და უნარების ტრანსფერი რაღაც დოზით მაინც ხდება, რადგან სხვაგვარად განათლების მიღება ბევრად უფრო ხანგრძლივი და შრომატევადი საქმიანობა იქნებოდა, მაგრამ ეს გადაცემა გაცილებით უფრო ნაკლებია, ვიდრე უნდა იყოს. ამ პრობლემის წინაშე კრიტიკული აზროვნება მეტად მგრძნობიარეა. ზოგადად, ნებისმიერი თეორიული ცოდნის ბოლომდე გააზრებასა და სრულყოფას მისი პრაქტიკაში გამოყენება სჭირდება. არ უნდა გვეგონოს, რომ გარკვეულ სიტუაციაში ათვისებული რაიმე უნარისა თუ ცოდნის გამოყენება სხვა სიტუაციაში სპონტანურად და უცებ შეგვეძლება [თ. გორგოძე; 2012].

თანამედროვეობის ერთ-ერთი საყოველთაოდ აღიარებული ავტორიტეტი, ჰარვარდის უნივერსიტეტის განათლების სკოლის პროფესორი, საგანმანათლებლო კვლევითი ჯგუფის «Project Zero»-ს თანადირექტორი, დევიდ პერკინსი, რომელიც

ავტორია თეორიისა «სწავლება გაგებისათვის» (ეს თეორია ასევე «თეორია ერთი»-ს სახელითაა ცნობილი) მიიჩნევს, რომ სწავლა ჩადრმავებული აზროვნების, გაგების (და არა მხოლოდ ცოდნის დაგროვების) შედეგია. პერკინსის აზრით, კარგად აზროვნება გულისხმობს საკუთარი აზროვნების პროცესების მართვას, რომელიც მოიცავს შემდეგის გააზრებას: რა შეკითხვები უნდა დაუსვა საკუთარ თავს, როგორ უნდა გამოიყენო პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიები, როგორ უნდა მოახდინო საკუთარი აზროვნების მონიტორინგი (შემოწმება) და წარმართო იგი სწორი მიმართულებით და ა.შ. ეს ერთგვარად ჰგავს საკუთარი აზროვნების შესწავლას ანუ რეფლექსიას (თვით-განცდას, გაცნობიერებას), მეტაკოგნიციას. (Perkins, 1992)

თავის განათლების თეორიაში ავტორი განიხილავს რამდენიმე კონცეფციას, რომლებიც განათლების მიზნების მიღწევაზეა ორიენტირებული და ხელს უწყობს ეფექტურ სწავლებას. ამ თემებს დ. პერკინსი ფართოდ აშუქებს თავის პედაგოგიურ ნაშრომში «გონივრული სკოლები» (Perkins, 1992). პერკინსის აზრით, ცოდნა და უნარები თავისთავად არ განაპირობებს გაგებას. ადამიანმა შეიძლება დააგროვოს ცოდნა და განივითაროს უნარები მიღებული ინფორმაციის ღრმა გააზრების გარეშე. გაგება, პერკინსის მიხედვით, მხოლოდ შინაარსის გაგებას არ გულისხმობს, გაგებაში "მოქმედების პერსპექტივაც" იგულისხმება. კერძოდ, მოახერხებს თუ არა ადამიანი მისთვის ახალ სიტუაციაში კონკრეტული ცოდნის გახსენებასა და გამოყენებას. რაიმეს გაგება ნიშნავს არა მხოლოდ თემის შინაარსის გააზრებას, არამედ ამ თემასთან დაკავშირებით მაღალი დონის სააზროვნო პროცესების განხორციელებასაც, როგორცაა ახსნა, მაგალითების მოყვანა, განზოგადება, ანალოგიის მიხედვით დასკვნის გამოტანა, ცნებების სხვა კონტექსტში გამოყენება და ა.შ. შესაბამისად, გაგება ისეთ პროცესებს მოიცავს, რომლებიც მიღებული ცოდნის ახალ სიტუაციაში გამოყენების საშუალებას მისცემს მოსწავლეს. პერკინსი მათ «გაგების მოქმედებებს» უწოდებს.

ამრიგად, კონკრეტული საკითხის გაგება ნიშნავს "გაგების მოქმედებების" განხორციელებას საკითხის გარშემო. მაგ.: ასეთი "გაგების მოქმედებებია" კონკრეტული საკითხის სხვადასხვა კუთხით განხილვა, კატეგორიების გამოყოფა, კითხვების დასმა, ამ კითხვებზე შესაბამისი ინფორმაციის მოპოვება, წინააღმდეგობრივი ფაქტებისა და დებულებების გამოყოფა, კითხვაზე პასუხის გაცემის მცდელობა არსებული ინფორმაციის საუფქველზე და ა. შ. მოსწავლეები უკეთ სწავლობენ ფაქტებს, თუ თავად მოყავთ ისინი სისტემაში, იყენებენ ვიზუალურ ასოციაციებს, ამოწმებენ საკუთარ თავს, გულდასმით აანალიზებენ და განაზოგადებენ

წაკითხულსა და მოსმენილს. ერთი შეხედვით ყველაზე ელემენტარული მოქმედებაც კი აქტიურ სტრატეგიულ აზროვნებას მოითხოვს. თუ მოსწავლეები დაგროვილი ცოდნით აზროვნებას არ ისწავლიან, მაშინ რა აზრი აქვს ასეთ ცოდნას? სვამს შეკითხვას პერკინსი.

გონივრული ცოდნის სამი ძირითადი მახასიათებელია ინფორმაციულობა, გააზრებულობა და ქმედითობა. აქ აზროვნების პრიორიტეტულობა არსებითია. თუ ჩვენი მიზანია ცოდნის შენარჩუნება, საუკეთესო სტრატეგია არის აზროვნება.

პროდუქტული ცოდნა კი სამი ძირითადი მოქმედების შედეგია:

1. ცოდნის შენარჩუნება - შენახვა ხანგრძლივ მენსიერებაში;

2. მიღებული ცოდნის გაგება- გააზრება;

3. ცოდნის აქტიური გამოყენება სკოლის გარეთ.

პერკინსი მიიჩნევს, რომ ეს სამი აქტივობა განათლების სისტემის ძირითადი მიზანი უნდა იყოს. სამივე მიზნის განზოგადებული ტერმინია «**გენერაციული ცოდნა**», რომელშიც იგულისხმება ცხოვრებაში ფართოდ გამოსადეგი და სასარგებლო ცოდნა. განათლების ამ სამი მიზნის მიღწევა მაშინაა შესაძლებელი, როცა მოსწავლეები ფიქრობენ იმაზე, რასაც სწავლობენ. როგორ შეიძლება ვასწავლოთ გაგება ანუ როგორ მივცეთ მოსწავლეებს პროდუქტული ცოდნა? თავის თეორიაში პერკინსმა გამოყო ექვსი კომპონენტი, რომლებიც აუცილებელია გაგების წარმატებული სწავლებისათვის:

1. სწავლება, როგორც აზროვნებაზე ფოკუსირებული ხანგრძლივი პროცესი.

მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს ისეთი სასწავლო სიტუაცია, სადაც მოსწავლეები საკითხზე იფიქრებენ და კიდევ ბევრჯერ დაუბრუნდებიან მას სხვადასხვა სიტუაციაში.

2. მიმდინარე შეფასების აუცილებლობა. მოსწავლეებს სჭირდებათ უკუკავშირი და კრიტერიუმები, რის მიხედვითაც შეაფასებენ, თუ როგორ არიან დაუფლებულნი გაგების მოქმედებებს, რა აქვთ კიდევ გასაკეთებელი იმისათვის, რომ კარგად გაიგონ საკითხი.

3. განვითარების კანონზომიერების გათვალისწინება. მასალის მიწოდებისას მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს მისი სირთულე ბავშვის ფსიქიკური განვითარების დონესთან მიმართებაში. გაგების მოქმედებების განხორციელება სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში განსხვავებულია და, შესაბამისად, განსხვავებული სწავლების მეთოდებს მოითხოვს.

4. სწავლის უზრუნველყოფა ინფორმაციას ისე წარმოდგენით, რაც ხელს შეუწყობს გაგების პროცესების ადვილად. ინფორმაციის სტრუქტურირებისა და წარმოდგენის წესი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მიღებული ინფორმაციის გაგებაზე. კერძოდ, დიაგრამები, სქემები ხელს უწყობს ცნებებისა თუ საკითხის ღრმა გაგებას.

5. მოსწავლეთათვის სასწავლო საგნის გაცნობა. შესასწავლი საგნის საკითხების გაგება შეუძლებელია მეცნიერების ამ დარგის შესახებ ზოგადი წარმოდგენის გარეშე. ცნებისა და პრინციპის გაგება აუცილებლად გულისხმობს იმას, თუ რა ადგილი უკავია და როგორ ფუნქციონირებს ის შესასწავლ დისციპლინაში. კონკრეტული საგნის მასწავლებელი ვალდებულია, გააცნოს მოსწავლეებს ამ სასწავლო დისციპლინის სტრუქტურა და ლოგიკა.

6. სწავლება ტრანსფერისთვის (გადატანისთვის). მრავალი კვლევა ადასტურებს, რომ მოსწავლეებს უჭირთ ერთ კონტექსტში ათვისებული პრინციპებისა და შესწავლილი ფაქტების სხვა სიტუაციაში გამოყენება. მაგ. ის, რაც აითვისეს მათემატიკაში, ვერ გადააქვთ საბუნებისმეტყველო საგნების გაკვეთილებზე. იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ ერთ საგანში ათვისებული ცოდნის სხვა კონტექსტში, სხვა დისციპლინაში გამოყენება, მათ უნდა ისწავლონ **კავშირების დამყარება – „დაკავშირება“**. ეს კი გაგების აუცილებელი საფუძველია.

დ. პერკინსის «თეორია ერთი»-ს მიხედვით, თანამედროვე განათლების უმთავრესი ხარვეზი ცოდნის გამოყენებაში გვაქვს. ამის მთავარი მიზეზად პერკინსი მიიჩნევს იმას, რომ გაბატონებული შეხედულების მიხედვით, სწავლა უფრო ინდივიდის გონიერებაზე დამოკიდებულად მიაჩნიათ და არა მის სიბეჯითზე მაშინ, როდესაც ადამიანები სხვადასხვაგვარად აღიქვამენ სამყაროს და ამდენად, სხვადასხვაა ცოდნის ათვისებისა და უნარ-ჩვევების განვითარების გზები. მაგალითად, დ. პერკინსი მიზანმიმართულად განიხილავს ცოდნის აგების პროცედურებს: **1. საკითხის გარშემო კავშირებისა და მიმართებების დამყარება**, რასაც პერკინსი «**დაკავშირებას**» უწოდებს და **2. პრობლემური სიტუაციის შექმნა**, როდესაც მოსწავლეს მზა ცოდნა კი არა აქვს, არამედ პრობლემური სიტუაციის წვდომის პროცესში იძენს ამ ცოდნას. მას პერკინსი «**გზის მიყოლას**» უწოდებს. იგი თანამედროვე ფსიქოლოგიის მიღწევებს აკავშირებს პროგრესულ პედაგოგიკასთან (ჯ.დიუი) და თვლის, რომ ამ მეთოდით შეძენილი ცოდნა უფრო მოქნილი და უკეთ ორგანიზებულია მოსწავლის მეხსიერებაში და მომავალში მოსწავლე ადვილად შეძლებს მის გამოყენებას მისთვის უცნობ სიტუაციაში.

თავის განათლების თეორიაში ავტორი განიხილავს რამდენიმე კონცეფციას, რომლებიც განათლების მიზნების მიღწევაზეა ორიენტირებული და ხელს უწყობს ეფექტურ სწავლებას. ამ თემებს დ. პერკინსი ფართოდ აშუქებს თავის პედაგოგიურ ნაშრომში «**გონივრული სკოლები**» (Perkins, 1992). პერკინსის თეორიის მიხედვით, სწავლების სტრატეგია, უნდა იყოს ყურადღების გამახვილება არა სასწავლო საგნის შინაარსზე, არამედ მოსწავლის მიერ შესწავლილი მასალის დრმა გააზრებაზე, მის კავშირზე მოსწავლის გამოცდილებასთან და სხვა სასწავლო საგნებში მიღებულ ცოდნასთან. ამდენად, თანამედროვე მასწავლებლის ვალდებულება არ შემოისაზღვრება მხოლოდ საგნის სწავლებით. თანამედროვე მოთხოვნები ზოგადი განათლების მიმართ მასწავლებლებს კიდევ უფრო შორს მიმავალ მიზნებს უსახავს და უბიძგებს მათ ხშირად გამოიყენონ ინტეგრაცია იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა ისწავლონ ერთი თემის მეორესთან დაკავშირება, ერთი სასწავლო დისციპლინისა - მეორესთან. ეს ხელს უწყობს ცოდნის გამთლიანებასა და ასევე შექნილი ცოდნისა და უნარების ერთი სფეროდან მეორეში გადატანას, რასაც საგანმანათლებლო ლიტერატურაში «**ცოდნის ტრანსფერს**» უწოდებენ.

ტრანსფერი ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლის სხვაგვარ, განსხვავებულ სიტუაციაში გამოყენებას ნიშნავს და თან ახლავს ცოდნის შექენას, სტრატეგიების გააზრებასა და განწყობათა გამოხატვას – ყველაფერს, რასაც შევისწავლით ერთი კონტექსტისთვის, ხოლო გამოყენება შესაძლოა განსხვავებულ ვითარებაში დაგჭირდეს. ტრანსფერს, ცნობიერად თუ გაუცნობიერებლად, ხშირად ვიყენებთ. მას ვიყენებთ ყველგან, სადაც კი გვჭირდება რაიმე ტიპის ცოდნა, უნარი, სტრატეგია. ტრანსფერი ხდება მაშინ, როდესაც ცოდნის ერთ სფეროს მეორესთან ვაკავშირებთ. ტრანსფერის უნარი რომ არა, კაცობრიობა ვერ მოახერხებდა წინსვლას, საცხოვრებელი გარემოს გაუმჯობესებას, რადგან მას ყოველგვარ ვითარებაში ახალი ცოდნის მიღება დასჭირდებოდა.

ერიკ დე კორტის განმარტებით, ტრანსფერი არის „**კოგნიტური საშუალებებისა და მოტივაციის ეფექტიანი გამოყენება**“. ტრანსფერის აღნიშნული განმარტებიდან ჩანს, რომ აქცენტი კეთდება ახლის კეთებაზე (პროდუქტის შექმნაზე) და არა მარტო წარსულში ნასწავლი ინსტრუმენტების გამოყენების გზების განხილვაზე. თუ მოსწავლეები ერთ გაკვეთილზე ნასწავლ მათემატიკურ ფორმულებს რამდენიმე დღისა თუ კვირის შემდეგ ფიზიკის გაკვეთილზე ამოცანის ამოხსნისას იყენებენ, ამ შემთხვევაში შეიძლება ვთქვათ, რომ მოხდა ტრანსფერი. [ბერძენიშვილი ც., 2016]

სწავლა-სწავლებასთან მიმართებით ეს ცნება ასევე გულისხმობს სკოლაში ნასწავლის გამოყენებას არასასწავლო გარემოში, მაგალითად, მათემატიკის ცოდნა ინვესტიციების დაგეგმვისას სხვადასხვა ალტერნატივის გამოსათვლელად გამოგადგება. ამდენად, ტრანსფერული ცოდნა მოსწავლეს საშუალებას აძლევს, თავისი ცოდნა ადეკვატურად გამოიყენოს სხვადასხვა კონტექსტში და რადგან ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და მოტივაციის ეფექტიანი გამოყენება განათლების ფუნდამენტური მიზანია, შესაბამისად, ტრანსფერი განათლების საძირკველია.

ტრანსფერის მექანიზმი სხვადასხვანაირია - არსებობს **ახლო** და **შორი ტრანსფერი**. მათ შორის საზღვარი არც ისე მკაფიოა, მანძილი კი უმთავრესად დამოკიდებულია იმაზე, რამდენად განსხვავებულ კონტექსტში ვიყენებთ არსებულ ცოდნასა თუ უნარებს.

ახლო ტრანსფერი ხდება მაშინ, როდესაც ახალ ცოდნას მსგავს გარემოში ვიშველიებთ. ახლო ტრანსფერად შეგვიძლია ჩავთვალოთ საგნობრივი უნარებიც, რომლებიც განსაზღვრული საგნის ფარგლებში მოიპოვება მოსწავლის არსენალში და რომლებსაც იგი საჭიროებისამებრ იყენებს. საზოგადოდ, სასკოლო საგნობრივი დავალებები ერთმანეთის მსგავსია და, ამდენად, ტრანსფერის განხორციელება შესაძლებელია.

შორი ტრანსფერის გამოყენება ხდება კონტექსტისგან ძლიერ განსხვავებულ სიტუაციაში. მაგალითად, თუ კარგად თამაშობ ჭადრაკს, იგივე სტრატეგიები, რაც საჭადრაკო პარტიას სჭირდება, შეიძლება ბიზნესშიც გამოიყენო. სასწავლო კონტექსტს თუ დაუბრუნდებით, შორი ტრანსფერი შესაძლებელია საგანთშორისი ინტეგრაციისას გამოვიყენოთ, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუკი ეს საგნები მომიჯნავე არაა. [განმარტებითი ლექსიკონი განათლ. სპეც.2008. 54-56.]

მასწავლებელი იმ იმედით ასწავლის, რომ მოსწავლე შეძლებს ნასწავლის გადატანას ერთ პრობლემიდან მეორეზე, როგორც ერთი საგნის ფარგლებში, ასევე სხვა საგნებშიც და ცხოვრებისეულ სიტუაციებშიც. ამდენად, სასწავლო პროცესში გამოყოფენ ტრანსფერის ორ ძირითად ფორმას. ერთ შემთხვევაში **ტრანსფერი ხორციელდება გაკვეთილზე განხილული თემის დაკავშირებით ანალოგიურ თემებთან** [Perkins, 1992]. მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეს ნასწავლი საკითხი დაუკავშიროს მსგავს თემებს სხვა სფეროებში. ტრანსფერის განხორციელება არ არის რთული. საჭიროა მასწავლებელმა გარკვეული დრო დაუთმოს საკითხის ფართო განხილვას და მოსწავლეთა ყურადღება გაამხვილოს სხვა სფეროებში არსებულ ანალოგიურ თემებზე, მოვლენებზე და ა.შ.

ტრანსფერის მეორე ფორმის დროს **ხდება შესასწავლი საკითხის ძირითადი პრინციპების დრამა გაგება** [Perkins, 1992]. ამის განხორციელება შესაძლებელია პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლებით. პრობლემაზე მუშაობით მოსწავლეები იძენენ ცოდნას და უნარ-ჩვევებს, რომელიც შეუძლიათ თავისუფლად გამოიყენონ სხვა პრობლემის გადაჭრის დროს.

მკვლევართა მეორე ჯგუფი ასევე განასხვავებს **პოზიტიურ (დადებით) და ნეგატიურ (უარყოფით) ტრანსფერს**, მაგალითად, პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში ევრისტიკის სწორ და არასწორ გამოყენებას. პოზიტიური ეწოდება ისეთ ტრანსფერს, რომელსაც პოზიტიური შედეგი მოჰყვება ან წინარე გამოცდილებიდან ნასწავლის სხვა კონტექსტში გადატანის შესაძლებლობას გაძლევს. მაგალითად, თუ ერთხელ უკვე მოგვიწია მონაცემებთან მუშაობა და ვიცით მათი დამუშავების გზები, მეორედ სხვა შინაარსის მონაცემებთან მუშაობა გაცილებით გაგვიადვილდება. ეს შეიძლება პოზიტიურ ტრანსფერად ჩავთვალოთ. მაგრამ ყოველთვის ასე არ ხდება. მაგალითად, გაერთიანებული სამეფოში ჩასულ სტუმრებს, რომლებიც მარცხენა საჭეს არიან მიჩვეული, ავტომობილის დაქირავებისას უჭირთ მარჯვენაზე გადართვა და ავტომობილით გზის მარცხენა მხარეს მოძრაობა. ამდენად, ადრე ნასწავლი, მყარად გამჯდარი მოდელები ზოგჯერ საფრთხის შემცველია.

გაბრიელ სალომონისა და დევიდ პერკინსის კვლევაში აღწერილია ორი დონის ტრანსფერი: **მაღალი და დაბალი. დაბალი დონის ტრანსფერი** “მოიცავს კარგად გავარჯიშებული უნარ-ჩვევების სპონტანურ, ავტომატურ ტრანსფერს და რეფლექსური აზროვნების მცირე მონაწილეობას”. მთავარი ამოსავალი წერტილი დაბალი დონის ტრანსფერთან მიმართებაში არის უნარ-ჩვევების ხშირი ვარჯიში სხვადასხვა სიტუაციაში მანამ, სანამ შესრულება ავტომატური არ გახდება. მაგალითად, თუ ერთი ზაფხულის განმავლობაში მუშაობდით ოფისში და სხვადასხვა სახის კომპიუტერებზე გიწევდათ მუშაობა, ზაფხულის ბოლოს უკვე ნებისმიერ კომპიუტერზე შეძლებთ მუშაობას. ამრიგად, ასეთი სახის პრაქტიკის საფუძველზე მოხდება უნარ-ჩვევის ავტომატური ტრანსფერი ახალ გარემოში. ბრანსფორდი და შვარცი ასეთი სახის ტრანსფერს **პირდაპირი გამოყენების ტრანსფერს** უწოდებენ.

მაღალი დონის ტრანსფერის ძირითადი მახასიათებელია დაკვირვებული აბსტრაქცია, ანუ პრინციპის, საკვანძო იდეის, სტრატეგიის ან პროცედურის გაცნობიერებული იდენტიფიკაცია, რომელიც ერთ სპეციფიკურ პრობლემასა თუ სიტუაციაზე კი არ არის მორგებული, არამედ მრავალს მიესადაგება. ამგვარი აბსტრაქცია მეტაკოგნიტური ცოდნის ნაწილი ხდება, რაც, თავის მხრივ, აუცილებელია

მომავალში სწავლისა და პრობლემების გადაჭრისათვის. რანსფორდი და შვარცი ამბობენ კიდევ ერთ ძირითად ასპექტს – რესურსებით მდიდარ გარემოს, რომელიც ხელს უწყობს პროდუქტიულ და ეფექტიან ტრანსფერს.

მეორე მხრივ, **მაღალი დონის ტრანსფერი** გულისხმობს ერთ სიტუაციაში შესწავლილი აბსტრაქტული ცოდნისა თუ სტრატეგიების გაცნობიერებულ გამოყენებას სხვა სიტუაციაში. ეს ორი გზით შეიძლება მოხდეს. პირველი, შესაძლოა ისწავლოთ პრინციპი ან სტრატეგია მომავალში გამოყენების მიზნით - წინ ხედვის ტრანსფერი. მაგალითად, თუ ანატომიის გაკვეთილებზე პირველ სემესტრში გადიხართ მეორე სემესტრის წინმსწრებ კურსს, თქვენ მოიძიებთ ინფორმაციას ადამიანის სხეულის პროპორციების, კუნთების აგებულებისა და სხვათა შესახებ. მეორე შემთხვევაში, კი როდესაც პრობლემას წააწყდებით, შესაძლოა გაიხსენოთ წარსულის გამოცდილება და ცოდნა იმისათვის, რომ გამოიყენოთ ის ამ ახალი პრობლემის გადასაჭრელად. ე.ი. მიმართავთ, ე.წ. უკან ხედვის ტრანსფერს. ასეთი სახის ტრანსფერის ნათელ მაგალითს **ანალოგიური აზროვნება** წარმოადგენს. თქვენ იკვლევთ სხვა, ამ საკითხის მსგავს სიტუაციას, რომელმაც შესაძლოა არსებული პრობლემის გადაწყვეტისათვის საჭირო გასაღები მოგცეთ. ბრანსფორდისა და შვარცის აზრით, ასეთი სახის მაღალი დონის ტრანსფერი მომავალი სწავლისათვის მზადებაა. [ბერძენიშვილი ც.]

ფსიქოლოგები გამოყოფენ აგრეთვე **ტრანსფერის მარტივ და რთულ** სახეობებს. მარტივი ტრანსფერი ხდება მაშინ, როდესაც მცირე ძალისხმევაა საკმარისი ტრანსფერის განსახორციელებლად. მაგალითად, თუ მოსწავლეებმა ამინდზე დაკვირვება ისწავლეს და იმავდროულად მასწავლებელმა აჩვენა, სად შეიძლება ამინდის მოკლე და გრძელვადიანი პროგნოზის მოძიება, ექსკურსიისთვის დღის დაგეგმვა, რომ ამინდმა არ აურიოს – ეს შეიძლება მარტივ ტრანსფერად მივიჩნიოთ, რთული ტრანსფერი კი ხდება უფრო კომპლექსური დავალებების შესრულებისას, როდესაც შედეგის მისაღწევად მრავალმხრივი, მრავალჯერადი ტრანსფერია საჭირო.

ასევე შეიძლება გამოიყოს **ავტომატური** (გაუაზრებელი) და **გააზრებული ტრანსფერი**. პირველ შემთხვევაში ადამიანი სპონტანურად პასუხობს სიტუაციას, რომელიც ძალიან ჰგავს გარემოს, რომელშიც მან საჭირო ცოდნა აითვისა. მაგალითად, კითხვის უნარს ყოველგვარ გარემოში დაუფიქრებლად ვიყენებთ. გააზრებული ტრანსფერი კი შეიძლება მოხდეს, მაგალითად, მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ტრენინგზე სწავლობს კლასის მართვას და შემდეგ ეს ცოდნა პრაქტიკაში გადააქვს. კლასში კონფლიქტის წინა პირობის დანახვისას ის ჰკითხავს საკუთარ თავს, რა ახსოვს თეორიიდან იმის თაობაზე, რა უნდა გაკეთდეს ასეთ ვითარებაში, ანდა რას ამბობდნენ

ტრენინგზე კოლეგები ამის შესახებ, რა მაგალითები მოჰყავდათ საკუთარი გამოცდილებიდან. ეს უკვე **გაზრებული ტრანსფერია**. [რატიანი მ. 2013]

ბოლო 100 წლის მანძილზე ტრანსფერის ფენომენი განათლების ფსიქოლოგიის მკვლევართა ყურადღების საგანი იყო. ადრეულ კვლევებში ყურადღება გამახვილებული იყო უნარ-ჩვევების **სპეციფიკურ ტრანსფერზე** და ლათინური ენის ან მათემატიკის სწავლის შედეგად მიღებული გონებრივი წვრთნის **ზოგად ტრანსფერზე**. მაგრამ 1924 წელს, ამერიკელმა ფსიქოლოგმა ედვარდ ლი თორნდაიკმა დაასკვნა, რომ ლათინურის სწავლას შედეგად გონების წვრთნა არ მოაქვს. ამრიგად, თორნდაიკის წყალობით, იმ პერიოდიდან ლათინურის სწავლა უფროსკლასელებისთვის აღარ იყო სავალდებულო. ბოლო პერიოდის კვლევებში მეცნიერებმა დაადგინეს, როგორ ხდება ყოველდღიური სწავლის პროცესში ისეთი უნარ-ჩვევების ავტომატური, პირდაპირი გამოყენება, როგორიცაა კითხვა ან წერა და ჩამოაყალიბეს ის განსხვავებანი, რაც პრობლემის კრეატიული გადაწყვეტისთვის ახასიათებს ცოდნისა და სტრატეგიების **არაორდინარულ ტრანსფერს**.

XX საუკუნის დასაწყისში ე. ლ. თორნდაიკმა (1874-1949) და მისმა კოლეგებმა პირველებმა გამოიყენეს (1901 წ.) ტრანსფერის ტესტები, რათა შეემოწმებინათ სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებული იმდროინდელი შედეგები. მათი ერთ-ერთი მიზანი იყო შეემოწმებინათ ეგრეთ წოდებული **«ფორმალური დისციპლინის» დოქტრინა**, რომელიც ძალიან იყო იმ დროს გავრცელებული განათლებაში. ამ დოქტრინის თანახმად, რაიმე საგნის, მაგალითად, ლათინური ენის ან გეომეტრიის სწავლისას, მოსწავლე იღებს უფრო ფართო ეფექტს, ვიდრე უბრალოდ საგნის ცოდნა, ანუ პარალელურად იძენს სწავლის ზოგად უნარებს და ყურადღებას. ამ დოქტრინის მიმდევრები ამტკიცებდნენ, რომ ადამიანის ფსიქიკა არის ზოგადი უნარების კრებული, როგორიცაა დაკვირვება, ყურადღება, ამოცნობა და მსჯელობა და თვლიდნენ, რომ ეს უნარები ვითარდება სხვადასხვა ვარჯიშის შედეგად, ადამიანის კუნთების მსგავსად.

ტრანსფერის უნარის გაზომვა ძალიან მნიშვნელოვანია ადამიანის სწავლის ხარისხის შეფასებაში. სხვადასხვა დონის ცოდნა შეიძლება ეკვივალენტურად გამოჩნდეს ისეთი ტესტების ჩაბარებისას, რომლებიც დამახსოვრებაზეა ორიენტირებული (ანუ ადრე ნასწავლი ფაქტებისა და პროცედურების გამეორების უნარზე), მაგრამ განსხვავება ცოდნის დონეებს შორის კარგად ვლინდება, როცა ტესტები ზომავენ ტრანსფერის უნარებს. თორნდაიკის კვლევების მთავარი შედეგი იყო, რომ კონკრეტული დისციპლინების სწავლისას არ ხდება **«ზოგადი გონებრივი უნარების»** ანუ **«გონებრივი კუნთების»** განვითარება.

ამ და სხვა კვლევების შედეგად მეცნიერებმა წამოაყენეს ჰიპოთეზა, რომ კონკრეტულ სფეროში კომპეტენტურობის განვითარება ხდება ამ სფეროს პრობლემების გადაწყვეტის წესებისა და ინფორმაციის სწორი ორგანიზების წესების ხანგრძლივი შესწავლის შემდეგ. ამიტომ სწავლაზე დახარჯულ დროს აქვს უდიდესი მნიშვნელობა. არსებობს საპირისპირო მოსაზრებაც, რომ კომპეტენტურობა მთლიანად არის დამოკიდებული სწავლის ხანგრძლივობაზე და არ არის დამოკიდებული ნიჭზე. მაგალითად, აზიის ქვეყნებში მათემატიკაში მოსწავლეების წარმატებების ერთ-ერთი მთვარი მიზეზი არის ის, რომ ისინი ორჯერ მეტ დროს ანდომებენ მათემატიკის სწავლას, ვიდრე სხვა ქვეყნებში. აქ საპირისპირო არგუმენტად შეიძლება იყოს მოყვანილი ის, რომ არიან ადამიანები, რომლებიც ხანგრძლივი დროის განმავლობაში თამაშობენ ჭადრაკს ან დაკავებულნი არიან რაიმე სპორტით, მაგრამ არა აქვთ რაიმე განსაკუთრებული შედეგები. ამის პასუხად უნდა ითქვას, რომ კომპეტენტურობის განვითარებაში გადამწყვეტია მიზანმიმართული პრაქტიკა, რომლის დროსაც მოსწავლეს აქვს დიდი მოტივაცია სწავლისადმი და არა უბრალოდ დავალებების შესრულებისადმი. ამდენად, **ტრანსფერი განპირობებულია ნასწავლი მასალის გაგების დონით და არა დამახსოვრებული ფაქტებისა და პროცედურების კრებულით.**

დამახსოვრების უმთავრეს მახასიათებლად უნდა ითვლებოდეს სასწავლო მასალის აზრობრივი დაჯგუფების ხერხები და აზრობრივი შეფარდება იმისა, რის ათვისებაც ხდება ადრე ნასწავლთან კავშირში. ამ მიმართებით პრაქტიკისთვის ძალიან ღირებულია ა. ა. სმირნოვის მიერ მოწოდებული დებულება, რომელსაც მიაჩნია, რომ დამახსოვრების უმნიშვნელოვანეს მახასიათებლად უნდა ითვლებოდეს სასწავლო მასალის აზრობრივი დაჯგუფების ხერხები და აზრობრივი საყრდენი პუნქტების გამოყოფა, აზრობრივი შეფარდება იმისა, რის ათვისებაც ხდება რაღაც უკვე ნაცნობთან კავშირში. მან ასევე აღნიშნა, რომ სწავლებაში მნიშვნელოვანია არა მარტო ახლის შესწავლა, არა მხოლოდ შეტყობინება ან მითითება უკვე ცნობილ მასალაზე, არამედ ის, რომ მოსწავლე უნდა მივაჩვიოთ დამოუკიდებლად მოძებნოს კავშირი ადრე ნასწავლთან, შეადაროს და შეუფარდოს იმას, რაც უკვე ცნობილია მისთვის. [Самарин Ю.А., 1962] ასეთი გარემოებების საფუძველზე, სწავლება ისე უნდა იყოს აგებული, რომ მოსწავლეებში ფორმირდებოდეს კვლავწარმოების უნარი - ადრე ათვისებული ცოდნასთან კავშირში ახალი ინფორმაციის დასამახსოვრებლად.

ერთ-ერთი ყველაზე დიდი გამოწვევა, განსაკუთრებით ისეთი ზოგადი უნარისა, როგორცაა კრიტიკული აზროვნება, არის მისი გადაცემა, ანუ ტრანსფერი. ერთ

სიტუაციაში შეთვისებული უნარები სხვა სიტუაციაში არ ან ვერ გამოიყენება. ცოდნისა და უნარების ტრანსფერი რაღაც დოზით მაინც ხდება, რადგან სხვაგვარად განათლების მიღება ბევრად უფრო ხანგრძლივი და შრომატევადი საქმიანობა იქნებოდა, მაგრამ ეს გადაცემა გაცილებით უფრო ნაკლებია, ვიდრე უნდა იყოს. ამ პრობლემის წინაშე კრიტიკული აზროვნება მეტად მგრძობიარეა. ზოგადად, ნებისმიერი თეორიული ცოდნის ბოლომდე გააზრებასა და სრულყოფას მისი პრაქტიკაში გამოყენება სჭირდება. არ უნდა გვეგონოს, რომ გარკვეულ სიტუაციაში ათვისებული რაიმე უნარისა თუ ცოდნის გამოყენება სხვა სიტუაციაში სპონტანურად და უცებ შეგვეძლება [თ. გორგოძე; 2012]

როგორც უკვე ვთქვით, ტრანსფერი სწავლებისა და აზროვნების ფუნდამენტური უნარია, მაგრამ განათლების სპეციალისტებისათვის დილემას წარმოადგენს იმის გარკვევა, თუ რა შემთხვევაში ხდება ან არ ხდება ტრანსფერი. ზოგმა ფსიქოლოგმა მეტად პესიმისტური დასკვნები გამოიტანა - მათი აზრით, ადამიანის გონება ცოდნის გადატანის მეტად მცირე პოტენციალს ფლობს. ამასთანავე ათვისებული მასალა სამწუხაროდ სათანადო საგნებისა და თემების მიხედვითაა სტრუქტურირებული მოსწავლეთა გონებაში, რაც ხელს უშლის მათ მიერ ამ ცოდნის გამთლიანებასა და სხვადასხვა სიტუაციაში გადატანა-გამოყენებას. მაგალითად, ბუნებისმეტყველების მასწავლებლები მუდმივად ჩივიან, რომ მათ თავიდან უხდებათ მოსწავლეებისთვის მათემატიკის სწავლება, მაშინაც კი, როდესაც ეს მოსწავლეები კარგად სწავლობენ მათემატიკას.

მეცნიერთა მოსაზრებით, ეს იმიტომ ხდება, რომ «ყოფით» სიტუაციებში შეძენილი ცოდნა ინტუიტიურ, მარტივ ხასიათს ატარებს, მაშინ, როდესაც ფორმალური განათლების პროცესში (საბავშვო ბაღში, სკოლაში, უნივერსიტეტსა თუ სხვა სასწავლო დაწესებულების ფარგლებში) ახალი ინფორმაციის ათვისების პროცესი უფრო რთულად მიმდინარეობს, რადგან მოსწავლეებს უწევთ რთული მეცნიერული (ხანდახან «კონტრინტუიციური») ინფორმაციის ათვისება. ფორმალური განათლების მიზანი და ამოცანა სწორედ ამ რთული კონცეფციების მოსწავლეებისათვის მარტივი და გასაგები ფორმით წარდგენაში მდგომარეობს და ნაკლებად, უნდა გვქონდეს მოლოდინი, რომ ჩვენთვის სასურველი ტრანსფერი თავისთავად მოხდება.

ადამიანის მიერ გარკვეული უნარის თავდაპირველი დაუფლება ხორციელდება კონკრეტული შინაარსის საფუძველზე. თუ უნარს ვავითარებთ მხოლოდ ერთი ტიპის შინაარსთან მიმართებაში და არ ვითვალისწინებთ იმას, რომ ეს უნარი მოსწავლემ სხვა შინაარსთან მიმართებაშიც უნდა გამოიყენოს, მაშინ მოსწავლეს ტრანსფერის

განხორციელება გაუჭირდება. ამაზე სამწუხაროდ, ყოველდღიური გამოცდილება, ასევე მრავალფეროვანი ლაბორატორიული კვლევები მიანიშნებს: მოსწავლეებს ხელს უშლით «ინერტული» ცოდნა და უნარ-ჩვევები - მენსიერებაში შენახული ათვისებული მასალა, რომელიც არ აქტიურდება სათანადო გარემოებების ზემოქმედებით. ჩვენ ვიცით, რომ ტვინს ათვისებული აქვს ცოდნა ან უნარ-ჩვევა, რომლის არსებობასაც მოსწავლე ამჟღავნებს მისი პირდაპირი შემოწმების დროს. თუმცა, შესაძლოა, აღნიშნულმა ცოდნამ და უნარ-ჩვევებმა მას სათანადო სამსახური არ გაუწიოს, როდესაც იგი სკოლის ფარგლებს გარეთ არსებული პრობლემების პირისპირ დადგება ან დასჭირდება სკოლაში ისეთი თავისუფალი დავალებების შესრულება, როგორცაა ნარკვევის დაწერა ან ექსპერიმენტის დაგეგმვა.

ამავდროულად ისეც ხდება, რომ თუკი ტრანსფერი გაუაზრებლად ხდება, არცთუ დადებითი შედეგის მომტანი იქნება. უარყოფითი შედეგი კი შეიძლება დადგეს, როდესაც ნასწავლი არ ერგება ახალ სიტუაციას, შესაძლებელი ძველი ცოდნა ხელისშემშლელიც კი აღმოჩნდეს. სიტუაციებიდან გამომდინარე კი ეს პროცესი შესაძლებელია იყოს უბრალოდ უსიამოვნო, უხერხული, ან საფრთხის შემცველიც კი. იმის გამო, რომ რამდენჯერმე განმეორებადი მოქმედება შეიძლება ტვინისთვის კანონზომიერებად იქცეს, მომავალში ეს არსებული მოდელი თავისთავად ამოტივტივდება განსხვავებულ დროს. ამდენად ცოდნის ბრმა გადატანა ყოველთვის შედეგის მომტანი ვერ იქნება.

თუმცა, ცოდნის გადაცემის მექანიზმების შესწავლა გვიჩვენებს მეტად დამაიმედებელ პერსპექტივებს: ტრანსფერი უფრო შედეგიანია თუკი მოსწავლეებში მეტად არის განვითარებული კრიტიკული აზროვნება. ამკარად უკეთესობისკენ იცვლება მათი ძალისხმევა ახალი მასალის შესწავლისას და სხვა გარემოში გადატანის ამკარა ნიშნები ვლინდება. აზროვნების კრიტიკულობა ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი უნარია, რომლის განვითარებისთვისაც დიდი შრომის გაწევია საჭირო, რადგან ადამიანები ბუნებრივად არ არიან კრიტიკულები.

კრიტიკული აზროვნება არ არის ადამიანის ბუნებრივი მახასიათებელი. ადამიანებს კრიტიკული აზროვნება ბუნებრივადაც რომ ჰქონდეთ, მისი დაუფლება სათანადო დონეზე მაინც რთული იქნებოდა. იგი „მაღალ სააზროვნო უნარებს“ მიეკუთვნება. ესაა კომპლექსური მოქმედება, რომლის შემადგენელი ნაწილები წარმოადგენენ სხვა მარტივად დასაუფლებელ უნარებს. თუ დაბალი დონის უნარი არ არის განვითარებული, კრიტიკული აზროვნებაც ვერ შედგება. უნდა აღინიშნოს, რომ თუ ამ დაბალი დონის უნარების სწორი კომბინაცია ვერ მოხდა, არც მაშინ გვექნება შედეგი.

შესაძლოა ითქვას, რომ „**კრიტიკული აზროვნება მოიცავს კარგად გაწვრთნილი სხვადასხვა დაბალი დონის კოგნიტური შესაძლებლობების ერთობლიობას. მის განვითარებას დიდი დრო სჭირდება. ამ უნარის კარგად დაუფლებისათვის საჭიროა პრაქტიკა, თანაც არც ისე ცოტა. მხოლოდ თეორიული ცოდნა არ არის საკმარისი, მოსწავლეებმა თავად უნდა დაიწყოთ კრიტიკული აზროვნება**“ [გორგოძე ს.,ჯანაშია თ. 2012]

ხაზგასასმელია, რომ ტრანსფერიც არ ხდება თავისთავად. ფსიქოლოგიური კვლევები აჩვენებს, რომ საგანთაშორისი კავშირების ჩართვა მოსწავლის შემეცნებითი აქტივობის თავდაპირველ ეტაპზე მასტიმულირებელ ანუ სიატუაციური გამშვები სტიმულის როლს თამაშობს. საგანთაშორისი (ინტერდისციპლინური) შემეცნებითი ამოცანების შესრულებით მოსწავლე თავის აქტივობას მიმართავს ან ახალი კავშირების მოძიებაზე, რომელიც ეფუძნება უკვე ნაცნობ დისციპლინათა ცოდნის შეკავშირებას, ან ახდენს კონკრეტულ საგანთაშორის კავშირებზე დაფუძნებული ახალი ცნებების (ახლებური გაგების) ფორმირებას. საგანთაშორისი კავშირების დამყარების წინარე გამოცდილების შედეგად მიღებული ცოდნა ხდება შემეცნებითი აქტივობის მასტიმულირებელი. მკვლევართა მოსაზრებით, ტრანსფერი რომ განხორციელდეს, უნდა არსებობდეს ხელშემწყობი შემდეგი პირობები:

- ✓ ცოდნა, რომლის ტრანსფერიც ხდება, უნდა იყოს მიზეზშედეგობრივი მიმართების შემცველი;
- ✓ მოსწავლემ უნდა იცოდეს, რომ სკოლაში შესასწავლი სამეცნიერო ცოდნა სასიცოცხლოდ აუცილებელია;
- ✓ სწავლების პროცესში ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ შეძენილი გამოცდილება შესაძლოა გამოყენებულ იქნას სხვადასხვა სიტუაციაში;
- ✓ სწავლის პროცესში მოსწავლემ უნდა აღმოაჩინოს ამოცანის გადაჭრის ძირითადი პრინციპები.

პერკინსის თეორიის თანახმად, ადამიანი სწავლობს იმას, რისი სწავლის ლოგიკური შესაძლებლობაც და მოტივაციაც აქვს მას. ყოველდღიურ ცხოვრებაში ადამიანები ძალიან ბევრ რამეს სწავლობენ ყოველგვარი ძალისხმევისა თუ ცნობიერი ჩართულობის გარეშე, ავტომატურად. (მაგალითად: მშობლიური ენას ყველა ბავშვი სკოლაში მისვლამდე სწავლობს. ეს «**ყოფითი**» **სწავლა** და ეს პროცესი დიდ ძალისხმევას არ მოითხოვს, მაგრამ ამ ფორმით რაიმის შესწავლას დიდი დრო სჭირდება. მაგრამ, როდესაც ადამიანს გააჩნია რელატიური ცოდნა, პრობლემების გადაწყვეტის უნარის გამოყენების გზით მას შეუძლია უცხო გარემოში პოტენციური

შედეგების პროგნოზირება, მათი განზოგადება. ადამიანის პოტენციურ შესაძლებლობებს კი საზღვარი არ აქვს. ამიტომ უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება სწავლების პროცესს.

სასწავლო დაწესებულებების ფარგლებში სწავლა მოსწავლის ძალისხმევას მოითხოვს, რაც გულისხმობს იმას, რომ მოსწავლემ უნდა მოუსმინოს, ყურადღება გაამახვილოს საკითხებზე. ეს უკვე **«ფორმალური» სწავლაა**. ფორმალური განათლების პროცესში მოსწავლეებს ხშირად უწევთ საკმაოდ რთული მასალის ათვისება.

პედაგოგიკის სპეციალისტები აღნიშნავენ, რომ საჭიროა სწავლების საგანგებოდ დაგეგმვა, ინტერაქციის, თანამშრომლობის და მრავალფეროვან დავალებათა არჩევანის შეთავაზება. არჩევანის თავისუფლება ეხმარება მოსწავლეს ძლიერი მხარეების უკეთ გამოყენებაში. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ მოსწავლეები, როდესაც იმას აკეთებენ, რაც მოსწონთ, უფრო მეტად არიან ფოკუსირებულნი სამუშაოზე და შედეგიც შესაბამისია. მაგრამ, ფორმალური განათლება ემსხურება მთლიანის ელემენტების ცალკეულ შესწავლას, რადგან თანამედროვე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ძირითად გამოიყენება სწავლების შემდეგი სტრატეგიები:

«ნაწილებით სწავლების» მოდელი - მისი ძირითადი პრინციპია რთული საკითხების შემადგენელ ნაწილებად (ელემენტებად) დაყოფა და ამ ელემენტების თანმიმდევრულად შესწავლა. ამ მოდელის თანახმად, თუ მოსწავლე შეძლებს შემადგენელი ელემენტების ათვისებას, ეს გაუადვილებს მას მთელი მასალის მთლიანობაში გააზრებასა და გაგებას.

«საკითხის შესახებ სწავლების» მოდელი - მისი ძირითადი პრინციპია სასწავლო თემის ირგვლივ ზოგადი ინფორმაციის მიწოდება მოსწავლისათვის საკითხის დეტალური და სიღმისეული ანალიზის გარეშე.

ორივე ეს მიდგომა ეფექტიანი სტრატეგიაა, კონკრეტულ ვითარებასა და კონკრეტულ საგანთან მიმართებაში. მათი გაუაზრებლად და არაადეკვატურად გამოყენება იწვევს მათ არაეფექტურობას. ამასთანავე მთლიანის ელემენტების ცალკეულ შესწავლა მოსწავლეში ინტერესს ვერ აღვივებს, ყოფითი სწავლება კი **„საბოლოო პროდუქტის“** დანახვის პირობებში ხდება. პერკინსის აზრით, **კომპლექსური საკითხის ცალკეულ ნაწილებზე ფოკუსირება მოსწავლის მხედველობის არეალიდან აქრობს ამ ელემენტების გამართიანებელ მთლიანს, საბოლოო პროდუქტს. ნაწილებზე ფოკუსირება სასარგებლოა საკითხის შესწავლის საწყის ეტაპზე, მას**

შემდეგ, რაც მოსწავლეებს გავაცნობთ მიზანს. [Perkins, 1992]. აქედან გამომდინარე, სხვადასხვა სფეროთა დაკავშირებაში მოსწავლეების დახმარება მეტად აქტუალურია.

დ. პერკინსმა შეიმუშავა მოდელი, რომელიც ამ ორი მიდგომის ეფექტურად გამოყენების მცდელობას წარმოადგენს. იგი შეეცადა, «ყოფითი» სასწავლო პროცესის შესწავლისა და მისი ძირითადი, პოზიტიური ელემენტების გადმოტანას ფორმალური განათლების კონტექსტში. მისი აზრით, ამ გზით შესაძლებელია რთული საკითხების ისეთივე მარტივ და ინტუიციურ ცოდნად გადაქცევა. პერკინსი თავის თეორიას წარმოგვიდგენს არა როგორც სწავლების მეთოდს, არამედ როგორც იმ პრინციპების ერთობლიობას, რომელსაც ნებისმიერი კარგი სწავლების მეთოდი უნდა აკმაყოფილებდეს. თავისი თეორიის ჭრილში იგი განიხილავს ამერიკელი ფილოსოფოსის, მორტიმერ ადლერის მიერ შემოთავაზებულ სწავლების სამ ძირითად სასწავლო მეთოდს, როგორცაა: **სოკრატული სწავლება, დიდაქტიკური სწავლება, პრაქტიკული/სოციალური სწავლება,** [Perkins, 1992] რომლებიც ეხმარება მოსწავლეს აზროვნების აქტივაციაში.

„თეორია ერთი“ განიხილავს ინფორმაციის მიწოდების იმ ფორმებს, რომლებიც ხელს უწყობს აზროვნების ამოქმედებას და, შესაბამისად, ეფექტურ სწავლასა და სწავლებას. „თეორია ერთის“ მიხედვით, რაიმეს კარგად შემეცნება მოითხოვს შემდეგი პირობების გათვალისწინებას:

- ✓ **ნათელი ინფორმაცია:** მიზნების და მოსალოდნელი შედეგების განსაზღვრა;
- ✓ **შემეცნებითი პრაქტიკა:** აქტიური და სააზროვნო პროცესებით დატვირთული პრაქტიკა იმაში, რასაც მოსწავლე სწავლობს;
- ✓ **გამოხმაურება:** რჩევები და შეფასება, რათა მოსწავლემ უკეთეს შედეგებს მიაღწიოს;
- ✓ **ძლიერი შინაგანი და გარეგანი მოტივაცია:** დამაჯილდოვებელი აქტივობები ან დავალებები, რომლებიც თავისთავად საინტერესოა მოსწავლისათვის, ან ეხმარება მას სხვა მიზნების მიღწევაში. [განმარტებითი ლექსიკონი განათლ. სპეც., 2008, 56]

პერკინსის აზრით, მოდელში აღწერილი პრინციპები დაეხმარება მასწავლებელს გააღვივოს მოსწავლეებში სწავლის მიმართ ინტერესი, ხელი შეუწყოს რთული კონცეფციების მარტივი და გასაგები ენით მიწოდებას და მაღალი სააზროვნო უნარების განვითარებას. ვრცელი ტექსტების საშუალებით ინფორმაციის მიწოდება მოსწავლეებს ნაკლებად შეუწყობს ხელს ინფორმაციის გაგებასა და შენარჩუნებაში. უკეთეს სახელმძღვანელოდ ჩაითვლება ის, რომელიც არა მატო შინაარსს მოგვითხრობს, არამედ იძლევა აზროვნების ამოქმედების, მოსწავლის მიერ ამოცანის გადაჭრის სხვადასხვა სტრატეგიების ათვისებისა და ამ სტრატეგიების სხვადასხვა მასალაზე,

შინაარსებზე გავარჯიშებისა და რეალურ, ცხოვრებისეულ სიტუაციებში გამოყენების საშუალებას.

«თეორია ერთის» საკლასო პრაქტიკაში გამოყენება გულისხმობს მასწავლებლის მიერ მოსწავლისათვის ნათელი ინფორმაციისა და შესაბამისი უკუკავშირის მიწოდებას, გააზრებული პრაქტიკის შეთავაზებას, რაც აღძრავს მოსწავლის შინაგან და გარეგან მოტივაციას. ნათელი ინფორმაცია გულისხმობს იმას, თუ „რა,“ „როგორ“ და „როდის“ უნდა გაკეთდეს. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი თვალყურს ადევნებს, რამდენად გაიგეს მოსწავლეებმა მიწოდებული ინფორმაცია. მათი შეცდომების ანალიზის საფუძველზე მასწავლებელი ცდილობს იპოვოს ის გზები, რომლებიც მოსწავლეებს დაეხმარება, უკეთ გაიგონ მოცემული საკითხი: **„თუკი ნათელი ინფორმაცია გვაქვს მაგალითებისა და აღწერის სახით, მოსწავლეებს ვაძლევთ დროს ვარჯიშისა და ფიქრისათვის, უზრუნველყოფთ ინფორმაციულ უკუკავშირს და ძლიერ შინაგან და გარეგან მოტივაციას, უნდა ვივარაუდოთ, რომ სწავლებაში ხელშესახები წარმატება გვექნება“** - აღნიშნავს დ. პერკინსი. [Perkins, 2008]

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, სხვადასხვა საგნებში შეძენილი ცოდნის ცხოვრებაში ტრანსფერის პროცესი მეტად საჭიროა სწავლების წარმატებულობისათვის. პედაგოგიურ საქმიანობაში მისი გამოყენება სწავლების ნებისმიერ საფეხურზე მნიშვნელოვანია. ამიტომ საჭიროა ყველა მასწავლებლის აქტიური მუშაობა იმისთვის, რომ გაძლიერდეს, გაფართოვდეს და გაღრმავდეს საგანთშორისი კავშირები, რაც არის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გზა მოსწავლეების სწავლა-აღზრდის, მათი დიალექტიკური აზროვნების ფორმირების პრობლემების კომპლექსურ გადაწყვეტაში.

შესაბამისად, პედაგოგიურ მეცნიერებაში ძალიან დიდი მნიშვნელობა ენიჭება საგნობრივ-დისციპლინური ცოდნის ტრანსფერს ცხოვრებაში, ვინაიდან თეორიისა და პრაქტიკის, სწავლისა და ცხოვრების კავშირის პრინციპი - ეს სწავლების ერთ-ერთი ძირითადი კანონია: თუ ცოდნა, რომელსაც მასწავლებელი მოსწავლეებს გადასცემს, საფუძვლიანად არის დაკავშირებული რეალურ ცხოვრებასთან, მისი გამოყენება შეიძლება პრაქტიკული ამოცანების გადასაწყვეტად. ეს კი მოსწავლეებში იწვევს ინტერესს და ახდენს მათი შემეცნებითი აქტივობის სტიმულირებას. **„რაც უფრო მეტი იციან მოსწავლეებმა ფიქრისა და სწავლის შესახებ, ანუ რაც უფრო მაღალია მათი მეტაკოგნიტური ცნობიერება, მით უფრო ეფექტურად სწავლობენ ისინი და უკეთეს შედეგს იღებენ სკოლაში“** - მიაჩნია დევიდ პერკინსს და ცოდნაზე ორიენტირებული სკოლის ნაცვლად „გონივრული სკოლების“ მოდელს გვთავაზობს, სადაც სწავლა-სწავლება, თანამშრომლობა და ეფექტიანი განათლების სხვა საშუალებები, ხელს უწყობს გააზრებული სწავლისა და ინტეგრირებული სწავლების კულტურას.

თავი II. საგანთაშორისი (დისციპლინათაშორისი) ცოდნის ინტეგრირების არსი და პრობლემები

2.1. საგანთაშორისი კავშირები პედაგოგიურ პრაქტიკაში

როგორც განათლების სპეციალისტები აღნიშნავენ, თანამედროვე სასკოლო განათლების სფეროში «საგანთაშორისი კავშირები» სწავლების უმნიშვნელოვანესი პრინციპია, რომელიც საზოგადოების ცხოვრებასა და მეცნიერებაში დღესდღეობით მიმდინარე ინტეგრაციული პროცესების კონკრეტულ გამოხატულებას წარმოადგენს და სკოლაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მოსწავლეთა პრაქტიკული და სამეცნიერო-თეორიული მომზადები საქმეში. სწორედ ამიტომ, საგანთაშორისი კავშირების სწავლა-სწავლების პროცესში გამოყენება თანამედროვე დიდაქტიკის სფეროში თანდათანობით სულ უფრო აქტუალური ხდება და ამ საკინის კვლევა ეფუძნება სასწავლო პროცესის მთლიანობითი იდეის აღიარებს, რომელიც გამოიხატება სწავლა-სწავლების ყველა დონეზე და მიმართულებით საგანმანათლებლო, აღმზრდელობითი და განმავითარებელი ფუნქციების ურთიერთკავშირითა და ურთიერთდამოკიდებულებით.

საგანთაშორისი კავშირების ცნება ხშირად განიხილება, როგორც XX ს. განათლებაში დამკვიდრებული ტერმინი (მახასიათებელი), თუმცა ის არ არის ახალი დიდაქტიკაში და მისი საფუძვლები უცხოელ მკვლევართა მტკიცებით ჯერ კიდევ ანტიკური ხანის ფილოსოფიაში უნდა ვეძებოთ. ისტორიული ეპოქების თანადროულად იცვლებოდა საგანთაშორისი კავშირების ფორმები, სტრუქტურა და შინაარსი. XVIII–XIX სს.-დან მოყოლებული კლასიკურ პედაგოგიაში, კერძოდ ი. კომენსკის, ჯ. ლოკის, ი. პესტალოცის, კ. უშინსკის შრომებში განსაკუთრებული ყურადღება დაეთმო საგანთაშორისი კავშირების მნიშვნელობისა და მათი სასწავლო პროცესში ასახვის პრობლემატიკას. დიდმა დიდაქტიკოსებმა დაასაბუთეს ჭეშმარიტი ცოდნისა და მსოფლალქმის ერთიანი სისტემის შექმნაში საგანთაშორისი კავშირების გამოყენების აუცილებლობა, რაც უნდა გამოხატულიყო სასწავლო მასალის შინაარსში ბუნების მთლიანობის ასახვით.

ზოგადი მეცნიერული ცოდნის გაფართოების კვალდაკვალ დაწყებულმა ცოდნის ცალკეულ დისციპლინად დიფერენცირებამ XIX ს.-ის დასაწყისში სკოლებში სასწავლო საგნების რაოდენობის ზრდა და სასკოლო პროგრამების გადატვირთვა გამოიწვია. გადატვირთული სასწავლო პროგრამების ერთ-ერთ მიზეზად მიიჩნეოდა სასკოლო საგნებს შორის კავშირების არარსებობა. ამ ეტაპზე სასწავლო შინაარსი არ

მოიაზრებდა ინტეგრირებულ სწავლებას და მხოლოდ ცალკეული პედაგოგების ძალისხმევით ხდებოდა სწავლების პროცესში საგანთაშორისი კავშირების საშუალებით ცოდნის ელემენტების გამთლიანება. უმცა, უკვე XIX ს. დასარულს მეცნიერი-პედაგოგების წინაშე დაისვა ამოცანა განათლების მიზნები, სტრუქტურა და შინაარსი საზოგადოებისა და სახელმწიფოს მოთხოვნილებების შესაბამისად გადახედილიყო. უკვე XX ს. დასაწყისიდან განათლების ისტორიის მკვლევარები სასკოლო განათლების თეორიასა და პრაქტიკაში საგანთაშორისი (ინტერდისციპლინური) და შიდასაგნობრივი (ინტრადისციპლინური) სწავლების პრობლემების ექსპერიმენტული კვლევისა და დანერგვის სამ უმთავრეს ეტაპს გამოყოფენ:

I ეტაპი - (20-30-იანი წლები) საგანთაშორისი კავშირების საფუძველზე სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის ინტეგრირების პრაქტიკულ გამოხატულებას წარმოადგენდა პრაგმატისტული პედაგოგიკის თეორიისა და მიდგომების სასწავლო პროცესში დანერგვა. ჯ. დიუის, ა. ლაის, გ. კირშენშტეინერის შრომებში უდიდესი ადგილი დაეთმო საგანთაშორისი ცოდნის გამთლიანების ფორმების კვლევა-ძიების საკითხებს, რომლებიც იმ ეპოქაშივე აისახა ექსპერიმენტული სკოლების პრაქტიკაში აშშ.-სა და ევროპის ქვეყნების საგანმანათლებლო სივრცეში. მათ შორის, ეს მიდგომები 20-30-იან წლებში აქტიურად ინერგებოდა საბჭოთა სკოლაშიც: „1923-24 წწ. რსფსრ-ის, ხოლო შემდეგ ჩვენი რესპუბლიკის სკოლებში ახალი პროგრამები, **კომპლექსური პროგრამები**, იქნა შემოღებული. ამასთან დაკავშირებით საგნობრივი სასწავლო გეგმაც და საგნების ცალკე სწავლებაც დაწყებით კლასებში გაუქმებული იქნა. კომპლექსური პროგრამებით ძირითად ამოცანად იქნა დასახული ბუნებაზე ზემოქმედებისა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში პრაქტიკული ჩვევების აღზრდა ბავშვებში, ხოლო მეცნიერული ცოდნის შეძენა და საამისოდ აუცილებელი უნარ-ჩვევების გამომუშავება პრაქტიკულ ამოცანებს დაექვემდებარა, მან დამოუკიდებელი ხასიათი დაჰკარგა.“

[ობოლაძე უ. 356]

კომპლექსური პროგრამების მიხედვით, რეკომენდებული იყო შემდეგი: „საზოგადოებათმცოდნეობა უნდა ისწავლებოდეს სამშობლოს შესწავლის საფუძველზე და ამასთანავე მტკიცე კავშირი ჰქონდეს სხვა საგნის მასალებთან, როგორცაა ბუნებისმეტყველება, მშობლიური ენა, ხელოვნება, შრომის პრცესები და სხვა. დეკლარატიულ ხასიათს ატარებდა მათემატიკის პროგრამის მითითება ამ საგანზე. „მჭიდროდ დაკავშირებულად, გაერთიანებულად სასურველია არა მარტო არითმეტიკისა და გეომეტრიის შესწავლა, არამედ მთელი მათემატიკისა დანარჩენ საგნებთან და ბავშვის ცხოვრებასთან. ... სასურველია წლის განმავლობაში დამუშვდეს რამდენიმე

კომპლექსური თემა, რომელიც ეხება მათემატიკას, ბუნებას, გეოგრაფიას, სკოლის ცხოვრებას“.

II ეტაპი - (50-80 -იანი წლები) - ამ ეტაპზე მიმდინარეობდა საგანთაშორის კავშირების თეორიული გადამუშავება . ამ პერიოდის პედაგოგიკის მკვლევარები საგანთაშორის კავშირებს განიხილავდნენ, როგორც სწავლა-აღზრდის პროცესში. ამასთანავე 70-იანი წლებიდან იწყება საგანთაშორის კავშირის დიდაქტიკასთან დაკავშირება და მის ერთ--ერთ პრინციპად განხილვა და საგანთაშორისი კავშირები განისაზღვრება, როგორც:

- ცოდნის, უნარების, ჩვევების ეფექტურობის გაზრდის დიდაქტიკური საშუალება;
- მოსწავლეთა შემეცნებითი ინტერესების განვითარების, შემოქმედებითი უნარების, აზროვნების განვითარებისა და სწავლების როლის, სამეცნიერო დონის ცოდნის დიდაქტიკური პირობა;
- დიდაქტიკური პირობა, რომელიც უზრუნველყოფს ბუნებაში მოქმედი ობიექტური ურთიერთკავშირების ასახვას სასკოლო საბუნებისმეტყველო დისციპლინების სწავლების შინაარსში.

ამგვარად, საგანთაშორის კავშირების, როგორც სწავლების დიდაქტიკური პირობის განხილვისას, მეცნიერები მას სხვადასხვაგვარად განსაზღვრავდნენ, თუმცა ბევრი მათგანი მოიაზრებდა მას, როგორც სწავლის ხელმისაწვდომობის, სისტემურობის, მეცნიერულობის, მთლიანობითი წარმოდგენების ზრდა-გაფართოების საშუალებას. დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ განვითარების ამ ეტაპზე საგანთაშორის კავშირებს განიხილავდნენ საშუალებად, რომელიც უზრუნველყოფს:

- ✓ მეცნიერული მსოფლმხედველობის ფორმირებას;
- ✓ სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის კოორდინაციასა და ინტეგრაციას;
- ✓ უნარ-ჩვევების ფორმირებას, ცოდნის ათვისების ეფექტურობის ზრდას;
- ✓ სწავლების დიდაქტიკური პრინციპების რეალიზებას. [Блинова Т. 67].

III ეტაპი - საგანთაშორისი კავშირების განვითარების ბოლო ეტაპის დასაწყისი განეკუთვნება გასული საუკუნის 90-იან წლებს და გრძელდება ჩვენს დრომდე. აქედან იწყება სწავლებაში პიროვნებაზე ორიენტირებული, კომპეტენციების ჩმოყალიბებაზე ორიენტირებული, სხვადასხვა ცოდნის ინტეგრირებაზე ორიენტირებული მიდგომების პირობებში საგანთაშორისი კავშირების თეორიული დასაბუთება. მეცნიერები განსაზღვრავენ საგანთაშორისი კავშირების მნიშვნელობას მოსწავლეთა მიერ ცოდნის ადრე მიღებული ცოდნის სხვა გარემოებაში გადმოტანა-გამოყენების პირობებში.

[Омельченко С.] როგორც საგანთაშორისი კავშირების პრობლემის განვითარების ისტორიულ-პედაგოგიური ანალიზი წარმოაჩენს, ამ საკითხის კვლევის ძირითადი მიმართულებები იკვეთება შემდეგ ასპექტებში:

1. **სოციალურ-პედაგოგიური**, რომელიც გვიჩვენებს საგანთაშორისი კავშირების მნიშვნელობას პიროვნების ყოველმხრივი განვითარების საქმეში.
2. **ფილოსოფიური**, რომელიც ასახავს საგანთაშორისი კავშირების მეთოდოლოგიურ საფუძველს.
3. **ფსიქოლოგიური**, რომელიც ანალიზებს სასწავლო-შემეცნებითი პროცესის სტრუქტურის თავისებურებებს.
4. **დიდაქტიკური**, რომელიც გვიჩვენებს სწავლების საგანთაშორისი კავშირების სპეციფიკას, სწავლების შინაარსის ფორმებისა და მეთოდების სრულყოფას.
5. **მეთოდური** მიმართულება გვიჩვენებს სწავლების მეთოდური სისტემის აგებულებას საგანთაშორისი კავშირების საფუძველზე სასწავლო მასალის შინაარსისა და სპეციფიკის გათვალისწინებით.

6 **კიბერნეტიკული** - წარმოაჩენს საგანთაშორისი კავშირების როლს, როგორც სწავლების საგნობრივი სისტემის კოორდინაციის მთავარ ფაქტორს.[ბაკურაძე, ბ.37]

საგანთაშორისი კავშირებს ამჟამად განიხილავენ, როგორც სასწავლო პროცესის სრულყოფის დიდაქტიკურ პირობას და სწავლების მეცნიერული დონის ამაღლების საშუალებას. ეს საკითხი განსაკუთრებით აქტუალურია ბოლო პერიოდისათვის, რადგან მეცნიერულ-ტექნიკური პროგრესის ძირითადი ტენდენცია მიმართულია ადამიანთა საქმიანობის სამეცნიერო და ტექნიკური სფეროების ურთიერთდაკავშირების პროცესისაკენ, მათი ინტერესისა და დიფერენციაციისაკენ. საგანთაშორისი კავშირები ასახავენ იმ დიალექტიკურ ურთიერთობებს, რომელიც ობიექტურად არსებობენ ბუნებაში და შეიმეცნებიან თანამედროვე მეცნიერებების მიერ. ამიტომ საგანთაშორისი კავშირები შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მეცნიერებათა შორის კავშირების ეკვივალენტი.

«საგანთაშორისი კავშირის» კატეგორიასთან დაკავშირებით უფრო ვრცელ განმარტებას შეიძლება წარმოადგენდეს ცნება «**მეცნიერებათაშორისი კავშირი**», თუმცა პირველიც და მეორეც ნაწარმოებია საერთო ცნების - «კავშირის», როგორც ფილოსოფიური კატეგორიის, საფუძველზე. ამდენად, ცხადია, რომ «საგანთაშორისი კავშირი» უპირველეს ყოვლისა, არის პედაგოგიური კატეგორია და მის შინაარსობრივ საფუძველს წარმოადგენს შემკრებლის, გამაერთიანებლის ფუნქცია, ხოლო კავშირის დამყარება გულისხმობს იმ მიმართულებას, რომლითაც ხდება რაიმე ცნების,

ცნებების/ინფორმაციის ერთი სასწავლო დისციპლინიდან მეორეზე გადაცემა და საერთო ცოდნის ფორმირება - გამთლიანება ხორციელდება. ამასთან მხედველობაში მიიღება ის, რომ ეს კავშირი შეიძლება იყოს როგორც ორმხრივი, ასევე ცალმხრივი.

ძალზე მნიშვნელოვანია განვიხილოთ საგანთშორისი და შიდასაგნობრივი კავშირების რეალიზების თეორიული ასპექტები, რომლებიც დაეხმარება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებელს გაკვეთილის დაგეგმვასა და ჩატარებაში. განათლების სპეციალისტები ცნებაში „საგანთშორისი კავშირები“ გამოყოფენ კავშირების სამ არსებით ნიშანს:

1. **კავშირის შემადგენლობა;**
2. **კავშირის ხერხები;**
3. **კავშირის მიმართულება.**

კავშირის შემადგენლობაში იგულისხმება კონკრეტული საკითხებისა და სასწავლო თემების ერთობლიობა, რომლებიც ერთმანეთთან თანაფარდობაში არიან განსაზღვრული ნიშნებისა და წესების მიხედვით. მხედველობაში მიიღება ის, რომ კავშირის შემადგენლობის დეტალიზაცია მდგომარეობს ძირითადი მეცნიერული ფაქტების, მოვლენების, პროცესების, მათი შემადგენელი ნაწილებისა და თვისებების დანაწევრებაში. ყოველი მათგანი ერთ მთლიანობაში იძლევა იმ მასალას, რომელიც გადაეცემა მონათესავე სასწავლო დისციპლინას. ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ დიდი პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვს კავშირებს დროის მიხედვით. ამ ნიშნით მათი კლასიფიკაცია ასეთია:

- ა) წინამორბედი კავშირები, რომლებიც მოითხოვენ სხვა სასწავლო დისციპლინიდან შესწავლილი მასალის აღდგენას;
- ბ) თანმხლები კავშირები, რომლებიც მოითხოვენ ამა თუ იმ ცნების შინაარსის ცალსახა გამოყენებას სხვადასხვა სასწავლო საგნის ერთდროული სწავლებისას;
- გ) პერსპექტიული კავშირები, რომლებიც მოითხოვენ ამა თუ იმ ცნების შინაარსის უფრო ღრმად გაანალიზებას მომავალში შესასწავლი სხვა სასწავლო დისციპლინებიდან მასალის მოშველიებით.

კავშირის დამყარება გულისხმობს იმ მიმართულებას, რომლითაც ხდება რაიმე ცნების გადაცემა ერთი დისციპლინიდან მეორეზე. საგანთშორისი კავშირების სპეციფიკა შემდეგნაირია:

1. ერთმანეთთან თანაფარდობაში უნდა იყვნენ რამდენიმე სასწავლო საგნის ელემენტები შინაარსის მიხედვით;
2. ურთიერთკავშირი უნდა დამყარდეს სწავლების მეთოდებს შორის;
3. საჭიროა ცოდნის კომპლექსური გამოყენების უნარის ფორმირება.

საგანთშორისი კავშირები უნდა გამოვიყენოთ პედაგოგიური მიზნებიდან გამომდინარე. ამისათვის უნდა მოხდეს:

- ✓ ცოდნის ინტეგრაცია;
- ✓ ახალი ცოდნის შექმნა;
- ✓ სასწავლო ინფორმაციის ხარისხობრივი და რაოდენობრივი მხარეების სინთეზი;
- ✓ ცოდნის პრაქტიკული გამოყენების სფეროების გაფართოება.

თითოეული სასწავლო საგანი აღწერს სინამდვილის ერთ მხარეს, რადგან მხოლოდ ამგვარი დანაწევრების საშუალებითაა შესაძლებელი სინამდვილის სიღრმისეული შემეცნება, თუმცა ასეთი დიფერენცირებული შესწავლა საკმარისი არაა სამყაროს ერთიანობის აღსაქმელად, ამიტომ აუცილებელია მონათესავე სასწავლო საგნების მონაცემთა სინთეზი. უნდა გამოვავლინოთ ურთიერთკავშირი სხვადასხვა დისციპლინის თეორიულ მონაცემებს შორის.

ახალი ცოდნის შექმნაში იგულისხმება, რომ აუცილებელია კავშირის დამყარება მონათესავე სასწავლო დისციპლინებთან ინფორმაციის მიღების მიზნით. მნიშვნელოვანია რეალური სამყაროს მოვლენებისა და პროცესების ახსნა რაოდენობრივი ფაქტორის გათვალისწინებით. ყველა სასწავლო დისციპლინის უკეთ შესწავლაში მნიშვნელოვანია ხარისხობრივად განსხვავებული მოვლენების შეფასება რაოდენობრივი მაჩვენებლის მიხედვით. ზემოთ ჩამოთვლილთაგან უკანასკნელი გულისხმობს ცოდნის კომპლექსური გამოყენების აუცილებლობას.

პედაგოგიურ ლიტერატურაში არსებობს უამრავი მონაცემი, მცდელობა, მიმართულება, რომელიც ცდილობს ზუსტად განსაზღვროს საგანთშორისი კავშირების ფუნქცია და როლი. არსებობს საგანთშორისი კავშირების სისტემატიზების და კლასიფიცირების სხვადასხვა ვარიანტი. დავახასიათოთ ზოგიერთი მათგანი.

1. თავიანთ ნაშრომში ს. ბაბაჯანიანი და ვ.მონახოვი აღნიშნავენ, რომ ცნება „საგანთშორისი კავშირები“ მოიცავს კავშირის შემდეგ ტიპებს:

- ა) ცნებითი ანუ დროებითი კავშირები, მათი მიხედვით შეიძლება გამოვიყენოთ პერსპექტიული კავშირები, რომლებიც გამომდინარეობს მათი წინამორბედი კავშირებისაგან;
- ბ) საგანთშორისი ცალმხრივი კავშირები, რომლის ამოცანაა კონკრეტული საგნის კონკრეტული საკითხის შესწავლისას სხვა საგნების გამოყენება;
- გ) დამატებითი კავშირები;
- დ) საგანთშორისი კავშირების განხორციელება ცნებისა და განსაზღვრებების მეშვეობით. [Бабаджаниян С. 319]

რაც შეეხება დროით კავშირებს, გამოიყოფა: **წინამორბედი კავშირები** - საჭიროებს შესწავლილი მასალის გახსენებას სხვა სასწავლო დისციპლინიდან; **თანმხლები კავშირები** - მოითხოვენ ცნების შინაარსის ცალსახა გამოყენებას სხვადასხვა დისციპლინის ერთდროულად სწავლებისას; **პერსპექტიული კავშირები** - მოითხოვენ მომავალში შესასწავლი დისციპლინების სასწავლო მასალის მოშველიებით ცნების შინაარსის უფრო ღრმა გაანალიზებას [ბ. ბაკურაძე; 2010].

2. ი. ლოშკარევა გამოყოფს კავშირების სამ ეტაპს: ა) **კავშირი სასწავლო დისციპლინების შინაარსის მიხედვით**; ბ) **კავშირი უნარ-ჩვევების ფორმირების მიხედვით**; გ) **კავშირი სწავლების მეთოდების მიხედვით**. [Лошкарева Н. А. 234] ავტორი აღნიშნავს, რომ საგანთაშორისი კავშირები გავლენას ახდენს სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესის ყველა მხარეზე, განსაკუთრებით დიდია მათი როლი მოსწავლეთა შემეცნებითი აქტიურობის განვითარებაში, სწავლების მეთოდების შემუშავებასა და გამოყენებაში.

3. მ. სკატკინისა და ი. ლერნერის მიხედვით, საგანთაშორისი კავშირები შეიძლება დავყოთ: ა) თითოეული სასწავლო საგნისათვის დამახასიათებელ სპეციფიკურ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს შორის კავშირებად; ბ) კავშირებად, იმ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს შორის რომლებიც დამახასიათებელია ზოგადად ყველა სასწავლო საგნისათვის; გ) კავშირებად დროის ფაქტორის მიხედვით.[Скаткин М. 418]

4. ო. შებალინი გამოყოფს კავშირების შემდეგ ჯგუფებს:

ა) **მსოფლმხედველობრივი კავშირები**;

ბ) **საინფორმაციო კავშირები**;

გ) **ქრონოლოგიური ანუ დროითი კავშირები**.

თავის მხრივ, მსოფლმხედველობითი კავშირები გულისხმობს წარმოდგენების ჩამოყალიბებას სამყაროს მეცნიერული სურათის შესახებ, ამასთანავე, შიდაციკლური საგანთაშორისი კავშირების ამოცანაა მოსწავლეებში მეცნიერების ზოგადი კანონზომიერების შესახებ ადეკვატური წარმოდგენების გამომუშავება. მსოფლმხედველობრივი კავშირები იყოფა სამ კატეგორიად: ა) **გენერალური საგანთაშორისი კავშირები** სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესში უზრუნველყოფენ სამყაროს მეცნიერული სურათის შესახებ წარმოდგენების ჩამოყალიბებას; ბ) **შიდაციკლური საგანთაშორისი კავშირების** ამოცანაა უზრუნველყონ მოსწავლეებში მეცნიერების ზოგადი კანონზომიერებების შესახებ ადეკვატური წარმოდგენების გამომუშავება; გ) **ლოგიკური კავშირების** მიზანია ცალკეული მეცნიერული დისციპლინების შესახებ ცოდნის ერთიან სისტემაში მოყვანა.[Шебалин О.]

შევეცადეთ, შეძლებისდაგვარად ამომწურავად განგვეხილა კლასიფიცირების ძირითადი მოდელები და როგორც დავინახეთ, თანამედროვე დიდაქტიკაში არ არსებოს საგანთაშორისი კავშირების ცალსახა და ერთმნიშვნელოვნად ფორმულირებული განსაზღვრება, რადგან ეს ცნება ძალზე მრავალმხივია და არ შემოიფარგლება მხოლოდ სწავლების შინაარსის, ორგანიზების ფორმებისა თუ მეთოდების ჩარჩოებით. სამეცნიერო-პედაგოგიკურ ლიტერატურაში ვხვდებით საგანთაშორისი კავშირების კონკრეტულად, პედაგოგიური და უნივერსალური სახით განსაზღვრის მრავალრიცხოვან მცდელობებსა და მიმართულებებს. დღევანდელი ეტაპისთვის შესაძლებელია «საგანთაშორისი კავშირების» ცნების 40-ზე მეტი განმარტება შეგვხვდეს, რასაც მივყავართ ტერმინის სხვადასხვაგვარ და ხშირად არასწორ გაგებამდე და შესაბამისად, ამახინჯებს წარმოგენას საგანთაშორისი კავშირების სახეების, ფორმების, ტიპების, და ფუნქციების შესახებ.

საგანთაშორისი კავშირების, როგორც პედაგოგიური კატეგორიის შესახებ ჩატარებულ გამოკვლევათა ანალიზის საფუძველზე შესაძლებელია შემდეგი დასკვნების გაკეთება, რომ ჯერ-ჯერობით ამ პრობლემის შესახებ ერთიანი თვალსაზრისი არ არსებობს და ბევრი ავტორი საგანთაშორისი კავშირების ცნების საკუთარ გაგებას გვთავაზობს. მათი განმარტებით, საგანთაშორისი კავშირები ეს არის წარმოადგენს:

- სწავლისა და შემეცნების კომპლექსური მიდგომა, რომელიც საშუალებას იძლევა გამოიყოს როგორც განათლების შინაარსის მთავარი ელემენტები, ასევე სასწავლო დისციპლინებს შორის არსებული კავშირები;
- სასწავლო დისციპლინების შინაარსში იმ დიალექტიკური ურთიერთკავშირების არეკვლა/ასახვა, რომლებიც ობიექტურად მოქმედებენ ბუნებაში და თანამედროვე მეცნიერების დარგების მიერ შეისწავლება;
- კანონზომიერება, რომელიც აუცილებელია გათვალისწინებულ იქნას საკითხის/თემის, შინაარსის, ფორმის, მეთოდებისა და სწავლის ტექნოლოგიების განსაზღვრისას სასწავლო პროცესის დაგეგმვა-განხორციელების დროს როგორც საკლასო-საგაკვეთილო, ისე კლასგარეშე მუშაობისას;
- სამყაროს, საზოგადოების და ადამიანის შესახებ არსებული მთლიანობითი ცოდნის სისტემის ყველა ძირითადი ელემენტების ურთიერთკავშირის და ურთიერთდამოკიდებულების არეკვლა/ასახვა;

- ლოგიკურად დასრულებული სახით წარმოადგენს სხვადასხვა სასწავლო დისციპლინის სტრუქტურის ელემენტებს შორის არსებულ საყოველთაო ფორმით გამოხატულ გაცნობიერებულ დამოკიდებულებას;
- რეალობაში მიმდინარე პროცესებსა და მოვლენებს, ობიექტებს შორის არსებული ინტეგრაციული, შემაკავშირებელი დამოკიდებულებების განმსაზღვრელი პედაგოგიური კატეგორია, რომელმაც გამოხატულება ჰპოვა სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის შინაარსში, ფორმებსა და მეთოდებში და მათი ორგანული ერთობით ასრულებს საგანმანათლებლო, განმავითარებელ და აღმზრდელობით ფუნქციებს.[Синяков А. 200]

ამგვარად, მკვლევართა ნაწილი საგანთაშორის კავშირებს განიხილავს როგორც დიდაქტიკურ პირობას, რომელიც განაპირობებს სამეცნიერო დონის ცოდნის ამადლებას, სამეცნიერო მსოფლმხედველობის ფორმირებას, აზროვნებისა და შემოქმედებითი უნარების განვითარებასა და სასწავლო პროცესის ოპტიმიზაციას. ერთიანი მეცნიერული მსოფლმხედველობის ფორმირებისას საგანთაშორისმა კავშირებმა უნდა უზრუნველყოს ცალკეული სასწავლო დისციპლინების კოორდინაცია, ცოდნის ინტეგრაცია. მათი მეშვეობით მოსწავლეებს უნდა შეექმნას სრულყოფილი წარმოდგენა სამყაროს მეცნიერულ სურათზე, რომლითაც ისინი გააანალიზებენ ბუნებაში მიმდინარე სხვადასხვა სახის მოვლენებს, პროცესებს და განაზოგადებენ მათ.

მეცნიერთა მეორე ჯგუფი საგანთაშორის კავშირებს ასე განმარტავს: „საგანთაშორისი კავშირები ეს არის კავშირები მეცნიერებების, როგორც აკადემიური დისციპლინების საფუძვლებს შორის, უფრო სწორად, განათლების შინაარსის სტრუქტურულ ელემენტებს შორის, ცნობებში, მეცნიერულ ფაქტებში, კანონებში, თეორიებში.“ ი. ზვერევი საგანთაშორისი კავშირების პრობლემას გამოყოფს სისტემურობის დიდაქტიკური პრინციპიდან "ინტერდისციპლინარული კავშირები გულისხმობს სხვადასხვა დისციპლინის სასწავლო შინაარსში ურთიერთთანაფარდობასა და შეთანხმებას, სასწავლო მასალის შერჩევასა და სტრუქტურირებას, რომელიც განისაზღვრება განათლების საერთო მიზნებით, აგრეთვე თითოეული სასწავლო საგნის სპეციფიკით განპირობებული შემეცნებითი დავალებების ოპტიმალური გათვლით." [Зверев И. 164]

პედაგოგიურ ლიტერატურაში გვხვდება ისეთი განმარტებებიც, რომელთა კლასიფიცირება გართულებულია. ისინი საგანთაშორის კავშირებს სხვადასხვა ასპექტით განიხილავენ და მოიაზრებენ, მაგალითად როგორც:

- ✓ სწავლის პროცესში მოსწავლეთა შემეცნებითი ინტერესების ფორმირების, დამოუკიდებლობისა და შემეცნებითი აქტიურობის განვითარების პირობას;
- ✓ სისტემატიურობისა და მეცნიერულობის პრინციპების რეალიზაციის საშუალებას;
- ✓ სამეცნიერო მსოფლმხედველობის ფორმირებაში სწავლების როლის გაძლიერების პირობას;
- ✓ სწავლების ერთ-ერთ დამოუკიდებელ პრინციპს;
- ✓ სამეცნიერო ცოდნის გაფართოების ერთ-ერთ პირობას;
- ✓ საერთო პოლიტექნიკური და პროფესიული განათლების გამთლიანების რეალიზების საშუალებას;
- ✓ ბუნებაში ობიექტურად მოქმედი დიალექტიკური ურთიერთკავშირების სასწავლო შინაარში ასახვას;
- ✓ სხვადასხვა დისციპლინების ფარგლებში განსახილველი ცნებების, მოვლენების ასახვა ლოგიკური სტრუქტურის გათვალისწინებით აგებულ სასწავლო კურსში. [Синяков А. 197]

მეცნიერული კვლევებით დამტკიცებული და დასაბუთებულია მომიჯნავე დისციპლინების საერთო ცოდნისა და სპეციფიკური უნარების ფორმირების პროცესზე საგანთაშორისი კავშირების დადებითი ზეგავლენა. ამჟამად საგანთშორისი კავშირებს ექსპერტები სწორედ ამ კონტექსტში განიხილავენ. პედაგოგთა ერთ ნაწილს მიაჩნია, რომ საგანთაშორისი კავშირები ზოგადად ცოდნის სისტემის ფორმირების დიდაქტიკურ საფუძველს წარმოადგენს, მეორე ნაწილი თვლის, რომ ისინი სასწავლო პროცესის სრულყოფის მეთოდებს მიეკუთვნებიან, მესამენი საგანთაშორისი კავშირებში ხედავენ მოსწავლეთა შემეცნებითი აქტიურობის განვითარების სტიმულს, მეოთხენი მას განიხილავენ, როგორც სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის ორგანიზაციის შემადგენელ ნაწილს, მეხუთენი მას თვლიან მეცნიერებათშორისი არსებული კავშირების ეკვივალენტად და სხვ.

მაგალითად, ო. შებალინის აზრით, საგანთაშორისი კავშირების ფუნქცია და როლი სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესში უწინარეს ყოვლისა უნდა განისაზღვროს იმ დიდაქტიკური მიზნებით რომელთა მისაღწევადაც გამოიყენება ისინი **„საგანთაშორისი კავშირები წარმოადგენს დიდაქტიკის პრინციპების სისტემის შემადგენელი პრინციპების (სწავლების ხელმისაწვდომობის, სისტემატიურობის, მთლიანობის, მეცნიერულობის, უწყვეტობის პრინციპები) შემაკავშირებელ რგოლს, იმდენად, რამდენადაც საგანთაშორისი კავშირები განსაზღვრავენ ყველა ზემოთ**

დასახელებული პრინციპის მიზანმიმართულებას დიდაქტიკის პრინციპების დონეზე აღამიანის ცნობიერებაში საზოგადოებასა და სამყაროზე ცოდნის მთლიანობითი სისტემის ჩამოსაყალიბებლად [Шебалин О.] ამ არსებითი ნიშნებისაგან გამომდინარეობს საგანთაშორისი კავშირების სპეციფიკა:

- რამდენიმე სასწავლო საგნის ელემენტები შინაარსის მიხედვით ერთმანეთთან უნდა იყვნენ თანაფარდობაში;
- სწავლების მეთოდებს შორის უნდა დამყარდეს ურთიერთკავშირი;
- თეორიული და პრაქტიკული ხასიათის საკითხების გადაწყვეტისას საჭიროა ცოდნის კომპლექსური გამოყენების უნარ-ჩვევების ფორმირება.

ზემოთჩამოთვლილი ყველა განმარტება თავისთავად სწორია, თუმცა არასრულიყოფილია. იმისათვის, რომ ჩამოვყალიბოთ „საგანთაშორისი კავშირების“ ცნების უფრო მეტად სწორი და ინფორმატიული განმარტება, უნდა მოვახდინოთ ყველა ამ ფორმულირების გამთლიანება და განზოგადება. აქედან გამომდინარე, შესაძლებელია „საგანთაშორისი კავშირები“ ამგვარად განვმარტოთ: **საგანთაშორისი კავშირები წარმოადგენს პედაგოგიურ კატეგორიას, რომელიც განსაზღვრავს რეალურად მიმდინარე პროცესებს, მოვლენებს, ობიექტებს შორის არსებულ ინტეგრირებულ, სინთეზურ კავშირებს და ურთიერთდამოკიდებულებებს, რომლებმაც ასახვა ჰპოვეს სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის შინაარსზე, ფორმებზე და მეთოდებზე და ასრულებენ საგანმანათლებლო, განმავითარებელ და აღმზრდელობით ფუნქციებს.** საგანთაშორისი კავშირების პედაგოგიური ფუნქციის შესახებ გამოთქმული აზრთა სხვადასხვაობა კი შეიძლება აიხსნას ამ ცნების მრავალმხრივობით და სასწავლო პროცესის სხვადასხვა სფეროში მისი გამხატვლებითა და ამ სფეროებზე მასშტაბური ზემოქმედებით.

სამეცნიერო ლიტერატურაში «საგანთაშორისი კავშირების» ტერმინის პარალელურად ხშირად გვხვდება სხვა მსგავსი ტერმინიც - «**დისციპლინათაშორისი კავშირები**». თუმცა, განათლების სპეციალისტებისათვის განკუთვნილ განმარტებით ლექსიკონში არ მოგვეპოვება ამ ცნების განმარტება, ისევე, როგორც თავად «საგანთაშორისი კავშირების» განმარტება. მაგრამ, თუ გავითვალისწინებთ იმას, რომ **„საგანთაშორისი კავშირები სწავლა-აღზრდის საკითხებში კომპლექსურ მიდგომებს ეფუძნება და სწავლების შინაარსში დისციპლინათა ურთიერთკავშირების წარმოჩენას მოიაზრებს, მოსწავლეთა მიერ გარკვეულ ცოდნისა და უნარ-ჩვევების დაუფლება გამოავლენს გნოსეოლოგიურ პრობლემებს, რომელთა გარეშე შეუძლებელია მეცნიერების საფუძვლების სისტემურად ათვისება“.** [Бим-Бад Б. 140] ამასთანავე, ცნება

«დისციპლინათმორისი» გამოიყენება ასევე საგანმანათლებლო პროცესის ორგანიზების ერთ-ერთი მიდგომის აღსანიშნავად, ვფიქრობთ, აქედან გამომდინარე «დისციპლინათმორისი კავშირები» და «საგანმორისი კავშირები» შეგვიძლია სინონიმებად მოვიაზროთ ისევე, როგორც «დისციპლინის» და «საგნის» ანალოგია.

საგანმორისი კავშირების პრობლემა განიხილება სხვადასხვა პოზიციიდან. ამასთან ავთორთა დიდი უმრავლესობა ვერ წყვეტს სასწავლო მასალის, როგორც ინტერდისციპლინური სწავლების საგნის, ობიექტურად აუცილებელი და მნიშვნელოვანი მიდგომების გამოყენებით მრავალმხრივი და სრულყოფილი შესწავლის პრობლემას. ამის ნაცვლად, შეზღუდვები კეთდება მოცულობასა და მიმართულებებში, საგანმორისი კავშირების საგნებში განხორციელებული შეზღუდვების მსგავსად.

ბუნებრივია, ასეთ პირობებში, როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული თვალსაზრისით, აუცილებელია საგანმორისი კავშირების პრობლემებისადმი ისეთი მიდგომა, რაც უზრუნველყოფს სამეცნიერო კრიტერიუმების განსაზღვრას, საგანმორისი კავშირების დაგეგმვასა და მიზანს. ამ შემთხვევაში, მნიშვნელოვანია ძირითადი მიზნების, კომპლექსური დავალებების და დიდაქტიკური ობიექტების გათვალისწინება. აუცილებელია დიდაქტიკური ამოცანების ისეთი სისტემის გათვალისწინება, რომელიც ბუნებრივი იქნებოდა როგორც თეორიული, ისე პრაქტიკული თვალსაზრისით. [Казымова Г. 36]

სასწავლო პროცესში საგანმორისი კავშირების დაგეგმვა და განხორციელება. თანამედროვეობაში საგანმორისი კავშირები უმეტესწილად გამოიყენება სასწავლო პროცესის ეფექტიანობის გასაზრდელად. აღნიშნული პრობლემა მიემართება მთელ სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესს. პედაგოგიური პროცესის შინაარსი, მეთოდები და ფორმები განიხილება ორგანულ ერთიანობაში. სასწავლო გეგმების, პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების განახლება და სრულყოფა, მათი მეტისმეტად გადატვირთული და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციისგან გამოთავისუფლება იძლევა ინტერდისციპლინური და ინტრა-დისციპლინური პრობლემების გადაჭრის ეფექტურ საშუალებას.

დიდაქტიკური პრინციპების გამოყენება მიუთითებს, რომ სწავლების პროცესის ორგანიზებისას საგანმორისი კავშირები გამოყენებული უნდა იქნეს პედაგოგიური მიზნებიდან გამომდინარე და აუცილებელია მთელი რიგი მოთხოვნების შესრულება ამ კავშირების განხორციელების პირობებში. ამ მოთხოვნებიდან ყველაზე არსებითია:

1. დამოუკიდებელი სამუშაოებისა და კომპლექსური სასწავლო მეცადინეობის ორგანიზაცია;
2. ცოდნის შექმნა, განვითარება, განმტკიცება და განზოგადება საგანთმორის კავშირების საფუძველზე;
3. სასწავლო მასალაში იმ თეორიის ჩართვა, რომელიც წამოჭრის საგანთაშორის სასწავლო-შემეცნებით პრობლემებსა და შემეცნებით ამოცანებს;
4. სასწავლო მეცადინეობებზე მონათესავე სასწავლო დისციპლინებიდან ფსიქოლოგიურ-დიდაქტიკური მასალისა და მეთოდების გამოყენება;
5. სწავლების სხვადასხვა მოტივების შექმნა და გამოყენება.

ეს დიდაქტიკური პირობები, სასწავლო პროცესში თანამედროვე მეცნიერების განვითარებისა და საზოგადოებრივი პრაქტიკის ღონის შესატყვის ერთიანი მსოფლმხედველობის თანმიმდევრულ ფორმირებასა და ამასთანავე მოსწავლეთა მიერ შემეცნებით, სასწავლო-კვლევითი და პროექტული საქმიანობის უნარ-ჩვევების განვითარებასაც განაპირობებს. ამის შედეგად ცოდნა ხდება არამხოლოდ კონკრეტული, არამედ განზოგადებული, რაც მოსწავლეს შესაძლებლობას აძლევს გადაიტანოს ეს ცოდნა ახალ სიტუაციაში და გამოიყენოს პრაქტიკაში. [Блинова Т. 67]

საგანმანათლებლო სისტემაში საგანთაშორისი კავშირების თეორიული საფუძვლების შემუშავება მისი წამყვანი პოზიციების გამჟღავნების თვალსაზრისით შესაძლებელს გახდის შესწავლილი დისციპლინის ფარგლებში შესასწავლ კონკრეტულ თემებზე საგანთაშორისი კავშირების იდენტიფიცირებისა და დაგეგმვის მექანიზმის გამოყენებას. ამ პრობლემის გადაწყვეტამდე აუცილებელია განისაზღვროს ამ კვლევისთვის შერჩეული დისციპლინის ფარგლებში სინთეზური თემების დიაპაზონი. სასწავლო თემების შერჩევის ძირითადი კრიტერიუმებია:

1. სასწავლო დისციპლინების წამყვანი, ფუნდამენტური იდეების გამომხატველი ყველაზე მნიშვნელოვანი თემები.
2. სასწავლო თემის შინაარსში ჰეტეროგენული ცოდნის განზოგადებისა და ინტეგრირების მაღალი ხარისხი.

ამასთანავე, რეალურ საგანმანათლებლო პროცესში ინტერდისციპლინური კავშირები განიხილება დინამიკაში (ინტერდისციპლინური კავშირების დინამიური მხარე სასწავლო თემის შიგნით სასწავლო პროცესს განსაზღვრავს) და შიდასაგნობრივ და შიდა თემატურ კავშირებთან ორგანულ ერთიანობაში - ეს არის თვისებრივი განსხვავება შედგენილ საგანთაშორისი კავშირების დიდაქტიკურ მოდელსა და მოსწავლეების მხრიდან მათი დაუფლების პროცესს შორის.

ამ შემთხვევაში მასწავლებლის ამოცანაა - დაეყრდნოს გარკვეული ასაკის მოსწავლეების ფსიქოლოგიურ თავისებურებებს, მიმდევრობით ჩამოუყალიბოს მათ სისტემური აზროვნება, შემეცნებითი ინტერესი, დაეხმაროს მათ არა მარტო აითვისონ ცოდნა, არამედ ისწავლონ გადაწყვეტილების მიღება, დამოუკიდებლად იაზროვნონ და შეიძინონ საკუთარი ძალების რწმენა, რაზეც დამოკიდებულია მოსწავლის წარმატება და მისი შესაძლებლობების რეალიზება. შესაბამისად, მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს, სასწავლო პროცესში მოსწავლეს ყურადღება გაამახვილებინოს საგანთაშორის კავშირების არსებობაზე, ვინაიდან სასწავლო პროცესში საგანთაშორისი კავშირების რეალიზება ასევე მჭიდროდ უკავშირდება პიროვნების აღზრდისადმი კომპლექსურ მიდგომას და მისი გადაჭრა სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის სრულყოფის ფართო შესაძლებლობებს იძლევა.

აქედან გამომდინარე, სააზროვნო ლოგიკური ხერხების არჩევისას, რომლებიც უნდა იყოს ათვისებული რომელიმე საგნის შესწავლის დროს, უნდა იყოს გათვალისწინებული საგანთაშორისი კავშირები. თუ აზროვნების რომელიმე ლოგიკური ხერხი იყო ჩამოყალიბებული ადრე - სხვა საგნების შესწავლის დროს, მაშინ მოცემული საგნის ათვისების დროს არ არის აუცილებელი იგივე ხერხების ხელახალი ფორმირება. ეს ხერხები გამოიყენება როგორც მოცემული დავალების ათვისების საშუალებები. სპეციალური ათვისების საგნები უნდა იყოს მხოლოდ ისეთ ლოგიკური ხერხები, რომლებიც მოსწავლეებს ხვდება პირველად.

სასწავლო პროცესში საგანთაშორისი კავშირების გააქტიურებით მოსწავლეების მიერ მიღებული ცოდნა ხდება შემეცნებითი აქტივობების რეგულატორი. სწავლების ნებისმიერ საფეხურზე საგანთაშორისი კავშირები ცოდნის ინტეგრირების საფუძველზე ასრულებს განმსაზღვრელ ფუნქციას, რაც ზრდის შემეცნებითი პროცესების პროდუქტიულობას. გამთლიანებული საგანთაშორისი ცოდნა წარმოადგენს განზოგადებული მოქმედებების შედეგს და ერთვება მოქმედების ახალ რეჟიმში.

«საგანთაშორისი კავშირები» სწავლების უმაღლესი დონეა და მის ძირითად განმსაზღვრელ მახასიათებელს წარმოადგენს მოსწავლეთა მიერ სხვადასხვა საგნიდან მიღებული ინფორმაციის/ცოდნის დაკავშირების, გამოყენების და განზოგადების უნარების დაუფლება, რადგან საგანთაშორისი კავშირების მეშვეობით შესაძლებელია გარე სამყაროს მოვლენებსა და პროცესებს შორის არსებული მრავალნაირი მიმართებებისა და კავშირების შეცნობა, მათ შორის ურთიერთქმედების არსში ჩაწვდომა.

2.2. სამეცნიერო - დისციპლინური ცოდნის ინტეგრირება

ინტეგრაცია თანამედროვე მეცნიერებისთვის და მთლიანად ცივილიზაციის განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი პირობაა, რადგან სამეცნიერო აზროვნების განვითარების თანამედროვე ეტაპზე სულ უფრო მეტად ხასიათდება არა ცალკეული იზოლირებული ობიექტების, ცხოვრების ფენომენების განხილვის სურვილით, არამედ მათი მეტ-ნაკლებად ფართო ერთიანობით. სამყაროს ყოვლისმომცველი გაგების საჭიროება, ობიექტური რეალობის ცალკეულ ფენომენებს შორის დრმა კავშირების ძიება, მატერიის სხვადასხვა სტრუქტურულ დონეს შორის ურთიერთობების იდენტიფიცირება იწვევს მეცნიერებების ურთიერთკავშირსა და ინტერპრეტაციას, მეცნიერული ცოდნის ინტეგრაციას.

გარემომცველი სამყაროს მეცნიერული შემეცნების რთული პროცესი იწყება პირდაპირი ან არაპირდაპირი სენსორული შემეცნებით, მაგრამ ის იძენს ქეშმარიტ მეცნიერულ ხასიათს მხოლოდ მაშინ, როდესაც მკვლევარი, სენსორული შემეცნების შედეგების საფუძველზე, ქმნის შესწავლილი ფენომენის მოდელს, აღმოაჩენს თავისთვის და კანონებს და მათგან იღებს ლოგიკურ შედეგებს.

მეცნიერებისა და სამეცნიერო ცოდნის განვითარების ამჟამინდელ ეტაპზე შეინიშნება დიფერენცირებული და ინტეგრირებული პროცესების ურთიერთკავშირის ახალი ფორმები. დიფერენციაში ვგულისხმობთ დაშლას, მთლიანობის დაყოფას მის შემადგენელ ელემენტებად; ინტეგრაციის პირობებში - მეცნიერებების თანხვედრისა და შეკავშირების პროცესს, სისტემის ცალკეული ნაწილების სისტემის მთლიანობასთან დაკავშირება, აგრეთვე ამგვარი მდგომარეობისკენ მიმავალი პროცესი.

ცვლილებებს განიცდის ინტეგრაციის პროცესების და მათი მანიფესტაციის მახასიათებლების გავლენის ქვეშ. თუ ადრე ცალკეული მეცნიერებები იძულებული გახდნენ განეკუთვნებოდნენ ბუნებას, გამოეყო მისი ერთ-ერთი ნაწილი მათი სწავლის მოხერხებულობისთვის, მაშინ ნელ-ნელა დაიწყო მათი დაახლოების ობიექტური პროცესი, კვლევის მეთოდებითა და მეთოდებით ურთიერთდამაგრება (მატერიალური სამყაროს ერთიანობის გამო). ამის იმპულსს წარმოადგენდა ცალკეული მეცნიერებების საზღვრებს შორის არსებული პრობლემა, რომლის შესწავლას მოითხოვდა არა ერთი, არამედ მეცნიერების რამდენიმე სხვადასხვა დარგის ძალისხმევა.

კვლევის ახალმა სფეროებმა განაპირობა ცალკეულ მეცნიერებებს შორის ადრე არსებული საზღვრების „წაშლა“. ანუ, თუ ადრე ახალი მეცნიერებები წარმოიქმნა გაყოფის, ცოდნის დიფერენციაციის გამო, მაშინ ჩვენს დროში დაიწყეს მათი

შეკავშირება ცოდნის ინტეგრაციის ურთიერთქმედების გამო. ინტეგრაცია გარდაიქმნა დომინანტურ ტენდენციად და გამოჩნდება უფრო მაღალ თეორიულ დონეზე, ხოლო დიფერენციაცია, ფაქტობრივად, ინტეგრაციის პროცესების იდენტიფიცირების თავისებური ფორმაა, მათი განხორციელების სპეციფიკური მექანიზმი. ყოველივე ამის შემდეგ, შესაძლებელია მხოლოდ ის, რაც ფრაგმენტულ, ფრაგმენტულ ფორმაში იყო გაერთიანებული.

როგორც მეცნიერები აღნიშნავენ, ყველაზე ზოგადი გაგებით, **ინტეგრაცია მოქმედებს როგორც პროცესი და მრავალი თვისების საფუძველზე ერთიანობის, მთლიანობის დამკვიდრების შედეგი.** ცოდნის ინტეგრირების პროცესები განუყოფლად არის დაკავშირებული მათ დიფერენციაციასთან. დიფერენციაცია იწვევს ფენომენების ინდივიდუალური ასპექტების იზოლირებას მათი სიღრმისეული ანალიზის მიზნით. ინტეგრაციის პროცესი მიზნად ისახავს შესწავლილი ფენომენის ჰოლისტიკური სტრუქტურის აღდგენას, მისი ანალიტიკურად გამორჩეულ მხარეებს შორის შიდა ურთიერთობების დამყარებას. რაც უფრო ღრმად წინა ანალიზები და დიფერენციაცია, უფრო მდიდარი და უფრო შინაარსობრივად ინტეგრირებული პროცესები.

დიფერენციაცია და ინტეგრაცია, როგორც მეცნიერების განვითარების ორი ურთიერთსაწინა-აღმდეგო ტენდენცია, თავისებურად გამოხატავს ერთიანობის კანონის მოქმედებას და ცოდვაში ორი საპირისპიროს ბრძოლას. ეს ორი ტენდენცია, არა მხოლოდ ურთიერთგამომრიცხავია, არამედ გვთავაზობს, განსაზღვრავს და ამდიდრებს ერთმანეთს, აყალიბებს დიალექტიკურ ერთიანობას. ადვილი დასადგენია, რომ თანამედროვე განათლების შინაარსში მონოა ამ ორი საპირისპირო ტენდენციის დაკმაყოფილება. ერთი ან მეორე ან მისი შედარებით სტაბილური წონასწორობის უპირატესობა დამოკიდებულია ბევრ ფაქტორზე (პროგრამების ან სახელმძღვანელოების შემუშავების დონე, მასწავლებელთა კვალიფიკაცია, ბავშვის ზოგადი განვითარების დონე და ა.შ.). სწავლების მიმართულების ინტეგრაციის ან მისი დიფერენციაციის განხორციელება ფაქტობრივად არღვევს გარკვეულ ბალანსს და, შესაბამისად, აქვს თითოეული უპირატესობა და უარყოფითი მხარე, რომელიც დამახასიათებელია თითოეული უკიდურესობისთვის.

განათლების ასეთი საპირისპირო ტენდენციების შეთავსებას ეწოდება «ინტრაუზია», რაც განსაზღვრულია, როგორც პულსური ურთიერთდამოკიდებულება ინტეგრაციასა და განათლების შინაარსის დიფერენციაციას შორის. აკადემიური საგნების დიფერენცირებული სწავლება არ შეიცავს საკმარის პირობებს, რომ

მოსწავლეებმა შეძლონ სამყაროს ჰოლისტიკური სურათის გაგება. მოსწავლეებში სირთულეების მიზეზია სამეცნიერო კონცეფცია ან ფუნქცია და შესაბამის საგანს შორის ურთიერთობა დამყარდეს, თეორიული ცოდნის პრაქტიკულ გამოყენებაში. ბავშვებში მათი „სამყაროს ხედვა“ საკმაოდ ადრეულ ასაკში ჩნდება. მთელი თავისი არასრულყოფილების მიუხედავად, მას აქვს მნიშვნელოვანი მახასიათებელი - გარემოს აღქმის მთლიანობა. როდესაც ბავშვი სკოლაში შედის, უფრო ხშირად აღქმის ეს მთლიანობა დარღვეულია ცალკეულ საგნებს შორის საზღვრების გამო.

უნდა განვმარტოთ, რომ სამყარო, რომლის შესახებაც ადამიანს უნდა ჩამოუყალიბდეს გარკვეული წარმოდგენები, არის სხვადასხვა მატერიალური ქმნილების (ფენომენების, საგნების, ობიექტების) სამყარო და ადამიანთა სამყარო. ამასთან, მნიშვნელოვანია, რომ გადაწყვიტოთ, საიდან უნდა დავაწყებინოთ ბავშვებს გარესამყაროს შეცნობა. ამაზე პასუხობენ განზოგადებული სამეცნიერო პოსტულატები, (როგორცაა მაგ.: „წყლის წვეთში აღიბეჭდება მთელი ოკეანე“, „მიკროკოსმოსი ეს არის მაკროკოსმია მინიატურაში“, „უჯრედი თავის თავში შეიცავს მთლიანი ორგანიზმის ჩასახვის ყველა აუცილებელ მიზეზს“).

ამდენად, სამეცნიერო ცოდნის შემეცნების უპირველესი ობიექტი უნდა იყოს საგანი, ფენომენი და მათი ერთობლიობა, რომელთაც უნდა წარმოქმნან ის ცენტრი, რაც განაპირობებს შემეცნების სუბიექტის მხრიდან მათ ერთიან მთლიანობაში შეცნობას. ხოლო მთლიანობა, როგორც საგნის სტრუქტურული ორგანიზაცია და მთლიანობა, როგორც სუბიექტის მიერ მისი შეცნობის ხერხი, წარმოადგენს ინტეგრირებული მიდგომის განმსაზღვრელ მახასიათებელს.

ვ. ბეზრუკოვა მიუთითებს, რომ პედაგოგიური პროცესის ნებისმიერი კომპონენტი შეიძლება იყოს ინტეგრირებული: მიზნები, პრინციპები, შინაარსი, მეთოდები და სწავლების საშუალებები. მაგალითად, ინტეგრაციის შინაარსში, მისი რომელიმე კომპონენტი შეიძლება გამოირჩეოდეს: ცნებები, კანონები, პრინციპები, განმარტებები, ნიშნები, ფენომენები, ჰიპოთეზები, მოვლენები, ფაქტები, იდეები, პრობლემები. შესაძლებელია შინაარსობრივი კომპონენტების ინტეგრირება, როგორცაა ინტელექტუალური და პრაქტიკული უნარები. ეს კომპონენტები სხვადასხვა დისციპლინისგან, რომლებიც ერთ მთლიანობად არის შერწყმული, ხდება სისტემის ჩამოყალიბება, მათ გარშემო სასწავლო მასალა გროვდება და შემოაქვს ახალ სისტემაში. ინტეგრაციული სწავლების ორგანიზაციაში მთავარია სისტემის ფორმირების ფაქტორი, რადგან იგი განსაზღვრავს მისი ორგანიზების მეთოდოლოგიასა და ტექნოლოგიას.

ვინაიდან ინტეგრაცია შეიძლება დაფუძნდეს სხვადასხვა ფაქტორზე, არსებობს ინტეგრაციის მრავალი ტიპი და დონე. უპირველეს ყოვლისა, ისინი დამოკიდებულია ურთიერთქმედების ბუნებაზე და ცოდნის სხვადასხვა სფეროს შორის ურთიერთკავშირზე. ასეთი ურთიერთობების რამდენიმე ტიპი არსებობს:

- ერთ მეცნიერებაში, თეორიაში ან რამდენიმე დარგის სამეცნიერო სისტემაში გაერთიანება, რომლებიც აღწერილ და ემპირიულ დონეზეა და ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად ვითარდება შედარებით დამოუკიდებლად. უფრო მეტიც, ისინი გახდებიან მოცემული სამეცნიერო სისტემის სპეციფიკური სექციები;
- განვითარებული ფუნდამენტური მეცნიერებების ურთიერთქმედება, რომლებიც თეორიულ დონეზეა, რის შედეგადაც წარმოიშობა სამყაროს გარკვეული სამეცნიერო სურათი;
- ურთიერთობა თეორიულ დისციპლინებსა და სამყაროს სამეცნიერო სურათებს შორის, განზოგადებული ლოგიკური, მათემატიკური და სხვა მეთოდების საფუძველზე;
- სამყაროს ცოდნის და მეცნიერული სურათების სხვადასხვა სპეციფიკური სფეროს ურთიერთმიმართება ფილოსოფიურ იდეებთან და პრინციპებთან, კონკრეტული მეცნიერებების ურთიერთმიმართება ფილოსოფიასთან.

ინტეგრირებული ფაქტორებიდან გამომდინარე, გამოარჩევენ **ობიექტური ინტეგრაციას** (მიზნად ისახავს კონკრეტული რთული ობიექტის ან ფენომენის შესწავლას, კომპლექსურ პრობლემას) და **მეთოდის ინტეგრაციას** (როდესაც გამოიყენება ზოგადი მეთოდი ან კვლევის ზოგადი სამეცნიერო პრინციპი სხვადასხვა ობიექტების შემეცნების სპეციფიკური პრობლემის გადასაჭრელად). განათლების ექსპერტები ცდილობენ გასცენ პასუხი კითხვებს: როგორი კავშირები შეიძლება დამყარდეს ინტეგრირების დროს, დაკავშირებული უნდა იყოს თუ არა ყოველდღიურ ცხოვრებასთან, ინტეგრირება უნდა იყოს შინაარსობრივი თუ უნარებზე დაფუძნებული და ასე შემდეგ.

წარმოგიდგინთ ინტეგრაციის კლასიფიცირების რამდენიმე მოდელს. ერთ-ერთი მათგანის მიხედვით [Drake & Burns; 2004], გამოიყოფა **ინტეგრაციის სამი ფორმა**:

1. **მულტიდისპლინური მიდგომა;**
2. **ინტერდისციპლინური მიდგომა;**
3. **ტრანსდისციპლინური მიდგომა.**

განვიხილოთ სამეცნიერო ცოდნის ინტეგრაციის ეს დონეები.

მულტიდისციპლინური მიდგომა გულისხმობს დისციპლინების თემატურ კავშირს. ესაა კავშირი საგნებს შორის, რომელთაც აერთიანებთ საერთო თემა, უნარები ან დამოკიდებულებები. იგი მოიცავს ზემოთ ნახსენებ ინტრადისციპლინურ მიდგომასაც.

ინტერდისციპლინურ მიდგომაში საგნების როლი მკაფიოდ განსაზღვრული არ არის. ინტეგრაციის ცენტრი არის არა მხოლოდ თემა, არამედ ინტერდისციპლინური უნარების განვითარება, სხვადასხვა კონცეფციის მრავალმხრივი გააზრება. მაგალითად, ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლებისას მოსწავლეები პარალელურად შეიძლება დაეუფლონ ფიზიკას, ქიმიას ან მათემატიკას.

ინტერდისციპლინურ დონეზე ინტეგრაციის პროცესები ხდება ინდივიდუალური მეცნიერებების - სოციალური, საბუნებისმეტყველო მეცნიერების ჩარჩოებში. ისინი ემყარება მათემატიკური ლოგიკის გარკვეულ პრინციპებს, სტატისტიკას და ა.შ.. ამ პროცესების დამახასიათებელი თვისებაა ის ფაქტი, რომ ერთ კონკრეტულ დისციპლინაში სხვა სამეცნიერო დისციპლინების კვლევის შედეგებსა და მეთოდებს ერთდროულად შეუძლიათ. მაგალითად, ბიოლოგიურ პროცესებს სწავლობენ ფიზიკა და ქიმია.

ინტერდისციპლინური კავშირები ამტკიცებს მსოფლიოს ორგანულ ერთიანობას. ისინი იწვევს მეცნიერებების ერთმანეთისაგან განცალკევებას. თანამედროვე პირობებში, ამ დონეზე მეცნიერებებს შორის კომუნიკაცია ხორციელდება შემდეგ სფეროებში:

- ✓ სამივე სამეცნიერო დონის შუაგულში (სოციალურ მეცნიერებებში - სოციალური ფსიქოლოგია, სოციოლინგვისტიკა, ისტორიული დემოგრაფია; საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში - ბიოფიზიკა, ფიზიკური ქიმია, ბიოკლიმატოლოგია);
- ✓ მეცნიერების ორ დარგში (საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებსა და ტექნიკურ მეცნიერებებს შორის - ბიომექანიკა; საბუნებისმეტყველო და სოციალურ მეცნიერებებს შორის - ისტორიული გეოგრაფია);
- ✓ მეცნიერების სამ სფეროში (ბუნებრივ, ტექნიკურ და სოციალურ მეცნიერებებს შორის - ეკოლოგია, ბიოტექნოლოგია და ა.შ.);
- ✓ სამეცნიერო ცოდნის მათემატიკასთან დაკავშირებული დისციპლინების ჯგუფების სახით (სოციომეტრია, ფსიქომეტრია და ა.შ.).

ინტეგრაციის სუპერდისციპლინური დონე ხასიათდება განზოგადების მაღალი დონით. პროცესები ამ დონეზე არის მეცნიერული ცოდნის ინტეგრირება განზოგადების და აბსტრაქციის საფუძველზე, რომელსაც უდიდესი მნიშვნელობა აქვს

ინდივიდუალური მეცნიერებისთვის (სისტემური მიდგომის გამოყენებით, ფუნქციების თეორიის და მრავალი მოდელის და ა.შ.).

ტრანსდისციპლინარულ დონეზე ხორციელდება მეცნიერული ცნებების, თეორიების, მეთოდების ინტეგრაცია ფილოსოფიურ ცნებებში. ეს პრინციპები ახდენს მეცნიერული ცოდნის უფრო და უფრო მეტ ფილიალებს. მეცნიერება იყო ბუნების, საზოგადოებისა და აზროვნების განვითარების ყველაზე ზოგადი კანონების შესახებ. მატერიალისტური დიალექტიკა შესაძლებელს ხდის გააცნობიეროს მთელი სამყაროს ერთიანობა და განვითარება, ცალკეული მეცნიერებების მიერ შექმნილ განსხვავებული სურათების გაერთიანება ჰოლისტიკურ გამოსახულებად.

ჩვენს საგანმანათლებლო სისტემაში უფრო მეტადაა გავრცელებული ინტრადისციპლინური მოდელი. ნაკლები ყურადღება ეთმობა ინტერდისციპლინურ ინტეგრაციას, რაც ძალიან საინტერესო და საჭიროა როგორც მოსწავლეთათვის, ასევე პედაგოგებისათვის. ტრანსდისციპლინური მოდელი კი უმეტესად გამოიყენება პროექტებით სწავლების დროს. სასწავლო პროცესი იგება მოსწავლეების მიერ წამოჭრილი შეკითხვებისა და ინტერესების მიხედვით.

სამეცნიერო ცოდნის ინტეგრაციის მექანიზმი განისაზღვრება მატერიის მოძრაობის ფორმების დიალექტიკურ-მატერიალისტური კორელაციით, ლოგიკური და ისტორიული დამთხვევით. ინტეგრაციის მექანიზმის მოქმედება შეიძლება მოხდეს სხვადასხვა პროცესში. სამეცნიერო ცოდნის სინთეზთან დაკავშირებით, ინტეგრაციის მექანიზმის მოქმედების ოთხი ფორმა არსებობს:

- **შიდა** მიმართულებების ინტერპრეტაცია, რომელიც გვხვდება თითოეულ ინდივიდუალურ მეცნიერებაში;
- **გარე** - ურთიერთობა, ცოდნის სფეროებს შორის ერთიანობა, კომპლექსების შექმნა, რომლებიც მეცნიერების ინტეგრირებული სისტემის ნაწილია;
- **ვერტიკალური** - მეცნიერებების ინტეგრირებული მოძრაობა უფრო განზოგადებული თეორიულიდან შუალედებამდე და შემდეგ გამოყენებული;
- **ჰორიზონტალური** - სამეცნიერო დარგების კავშირი მეცნიერებების დიდი და დიდი ხნის არსებული კომპლექსების შუაგულში.

ინტეგრაციის მექანიზმები უზრუნველყოფენ ცოდნის სხვადასხვა დარგს შორის მიზნობრივ ურთიერთქმედებას, შეგნებულად არეგულირებენ მათი ურთიერთქმედების პროცესს.

სამეცნიერო ცოდნის ინტეგრაციის ისტორიულ-გენეტიკური, მეთოდოლოგიური, ლოგიკური და სხვა ასპექტების ანალიზზე დაყრდნობით, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მეცნიერებების ურთიერთქმედების შემდეგი მექანიზმები მოიცავს:

- ზოგადი ფენომენების კონკრეტულამდე შემცირება;
- პირველი რიგის არსისგან უმაღლესი მოძრაობისკენ მოძრაობა;
- ერთი მეცნიერების ცოდნის მეთოდების გამოყენება სხვაში;
- მიახლოება ერთიან ინფორმაციულ და ინტეგრაციულ დონეზე;
- მეცნიერებების ურთიერთდამოკიდებულება ("უკუკავშირის" უზრუნველყოფა).

ინტეგრაციის დიდაქტიკური პირობები არის პირობები, რომლებიც განსაზღვრავს აკადემიური საგნების შერწყმისას მეცნიერული ცოდნის სინთეზის უზრუნველყოფის რეალურ შესაძლებლობებს.

ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური ცოდნის სინთეზი, როგორც სწავლის ჰოლისტიკური თეორიის ჩამოყალიბების პირობა, შეიძლება განხორციელდეს სამ დონეზე:

1. მეთოდოლოგიური პიროვნების განვითარების კანონებში, კანონებსა და პრინციპებში ინტეგრაცია;
2. დიდაქტიკური - ინტეგრაცია სწავლების ორგანიზების იდეების, შაბლონებისა და პრინციპების ფარგლებში;
3. გამოყენებული - კონკრეტული საგანმანათლებლო საგნების შინაარსის, განათლების მეთოდებისა და მეთოდების ინტეგრაცია.

დღესდღეობით ინტეგრაციული პროცესები ძირითადად ხდება განაცხადის დონეზე. ანუ ინტეგრაცია არის გარკვეული საგანმანათლებლო საგნების მიზანმიმართული ინტეგრაცია (სინთეზი) სამიზნე აღნიშვნის დამოუკიდებელ პედაგოგიურ სისტემებში, რომელიც მიზნად ისახავს ცოდნის მთლიანობის უზრუნველყოფას.

დისციპლინების ან მათი კომპონენტების ყველა შესაძლო დაკავშირება არ არის ინტეგრაცია. საჭიროა წამყვანი იდეა, რომლის განხორციელება უზრუნველყოფს განუყოფელ კავშირს, ამ კურსის მთლიანობას. ასევე ნათელია, რომ აკადემიური და კლასგარეშე დისციპლინების ინტეგრაცია მრავალმხრივია; ეს შეიძლება იყოს სრული ან ნაწილობრივი. ასე რომ, ამერიკელ მეცნიერ პედაგოგთა ერთი ჯგუფი ინტეგრირების საფუძველად ასახელებს შემეცნების პროცესის მახასიათებლებს (დაკვირვება, კლასიფიკაცია, რიცხვების გამოყენება, გაზომვა, შედეგების წარმოქმნა და ა.შ.), რაც

ილუსტრირებულია ადამიანის საგნობრივ და საქმიანობასთან დაკავშირებულ ნებისმიერ სფეროში.

პედაგოგთა კიდევ ერთი ჯგუფი ინტეგრაციის საფუძველს ხედავს ბუნების კანონებისა და მოვლენების კანონზომიერებების სტრუქტურის თანმიმდევრულ განსაზღვრა/განმარტებაში, რისთვისაც გამოყენებულია ერთი ან სხვადასხვა დარგის „ინფორმაცია“. ამავე დროს, ვარაუდობენ, რომ შესაძლებელია სასკოლო განათლება ატარებდეს კომპლექსურ/ინტეგრირებულ ხასიათს დაწყებითი სკოლის პირველი კლასიდან საშუალო სკოლის ბოლო კლასამდე. ძნელი წარმოსადგენია, რომ სწავლების ასეთი რევოლუციური ინტეგრაცია უახლოეს მომავალში შეადგენს სკოლაში, მხოლოდ იმიტომ, რომ საჭირო იქნება მასწავლებლების ახალი თაობის აღზრდა, რომლებსაც შეეძლებათ ასეთი კურსების სწავლება.

ობიექტის ხედვის ფსიქოლოგიურ დონეზე, მისი ყველა კომპონენტი აისახება საგნის ცნობიერებაში, როგორც გარკვეული თვისებების და მახასიათებლების სისტემა, რომელიც, ერთმანეთთან გარკვეულ ურთიერთობაში ყოფნისას, წარმოქმნის ახალ ფუნქციურ ხარისხს, ე.ი. ინტეგრაციულ ერთეულს.

გადამწყვეტი როლი მოსწავლეების მიერ საგნების და ფენომენების ჰოლისტიკური გაგების არარსებობაში მიეკუთვნება მეცნიერულ მიდგომას, რომელიც ტრადიციულად განვითარდა ჩვენს შემეცნებით კულტურაში. მეცნიერება, რომელიც ცდილობდა გაცნობის გარშემო არსებული მსოფლიოს ღრმა კანონები და კანონები, ვალდებული იყო განესხვავებინა, იზოლირებულიყო ცოდნის ცალკეული ობიექტები. ეს მეთოდოლოგიური მიდგომა უშუალოდ გადაეცა სასწავლო პროცესის ორგანიზებას.

აკადემიური დისციპლინები წარმოადგენენ მეცნიერების ცალკეულ დარგებს. უფრო მეტიც, ნებისმიერი დისციპლინა, როგორც ჰოლისტიკური განათლება, იყოფა ცალკეულ „ნაწილებად“, რომლებიც არათანმიმდევრულად და დამოუკიდებლად ისწავლება სხვადასხვა სასწავლო კურსებში. ამასთან, მოსწავლეს ობიექტურად არ შეუძლია ამ განსხვავებული ცოდნის ერთიან სისტემაში დამოუკიდებლად ინტეგრირება და იმიტომ არის რთული ინტეგრირებული სამეცნიერო მსოფლმხედველობის ხარისხზე საუბარი. უკეთეს შემთხვევაში, სკოლის მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს განსხვავებული მსოფლმხედველობა მათ შორის აუცილებელი შინაგანი კავშირის გარეშე.

არსებობს ინტეგრაციის ორი მიდგომა. პირველი არის **პრობლემური**: სამეცნიერო დისციპლინები ჯგუფდება პრობლემის ან პრაქტიკული ამოცანის გარშემო და მათი გადაჭრა, ზოგჯერ მათი კვლევის საგნის გათვალისწინების გარეშე. მეორეა **არსებითი**, როდესაც სამეცნიერო დისციპლინის შიგნით მეცნიერული კვლევის საფუძველია

თემატური საკითხი, რომლის შესწავლით თავად მეცნიერების შიდა პრობლემები წყდება.

ბოლო დროს, სწავლების ინტეგრაციის პროცესში, დონეები უფრო და უფრო გამოირჩეოდა. ინტეგრაციის პირველი და უმაღლესი დონე არის ინტერსუბიექტური კომუნიკაციების მთლიანობის დონე, ახალი კულტურის ფორმირების კულმინაცია, რომელიც ინტეგრაციულია და აქვს საკუთარი საგნების შესწავლა. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ამ დონეზე ხდება სრული არსებითი და პროცედურული ინტეგრაცია კურსების ყველა დიდაქტიკური დავალება.

სწავლის ინტეგრაციის მეორე დონე არის დიდაქტიკური სინთეზის დონე. დიდაქტიკური სინთეზი ახასიათებს არა მხოლოდ საგანმანათლებლო საგნების არსებითი ინტეგრაციას, არამედ განსაზღვრავს მის საპროცესო სინთეზს, რომელიც, პირველ რიგში, საგანმანათლებლო საქმიანობის ფორმების ინტეგრაციას გვთავაზობს.

განათლების ინტეგრაციის მესამე დონე არის კულტურათაშორისი/ინტერკულტურული კომუნიკაციების დონე, რომელიც დაკავშირებულია ისეთი დიდაქტიკური ამოცანების გადაწყვეტასთან, როგორცაა მოსწავლეების ცოდნის განახლება-განზოგადება და სისტემატიზაცია. ამ შემთხვევაში, კულტურათაშორისი კომუნიკაცია განიხილება, როგორც პირობა, პრინციპი, სწავლების ინსტრუმენტი და სასწავლო შინაარსის განმსაზღვრელი ფაქტორი, აგრეთვე საგანმანათლებლო/სასწავლო პროცესის ორგანიზების, მასწავლებლისა და მოსწავლის სასწავლო აქტივობის სპეციფიკური სისტემა. სუბიექტებს შორის კომუნიკაციის დონეზე ინტეგრაციის ძირითადი წყაროს წარმოადგენს განათლების შინაარსის საერთო სტრუქტურული ელემენტები, რომელთა გადაცემა შეიძლება განხორციელდეს ნებისმიერი საგანმანათლებლო დისციპლინის ქრილში.

ინტეგრაციის დონის კლასიფიკაციასთან დაკავშირებით ლიტერატურაში სხვაგვარი მიდგომაც იქნა მიკვლეული, რაც ემყარება ინტეგრაციის ხარისხობრივ ასპექტს. აკადემიკოსი, პედაგოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი მ. ბერულავა სასწავლო პროცესის წინაშე არსებული დიდაქტიკური ამოცანებიდან გამომდინარე, **ინტეგრაციის 4 დონეს** გამოყოფს:

- **ნულოვანი დონე**, როდესაც მკვლევარის ყოველგვარი ძალისხმევითა და ინტეგრაციისთვის საჭირო პირობების დაცვის მიუხედავად, მიზანი ვერ მიიღწევა;

- **მინიმალური დონე** - პროცესი ემყარება ტრადიციულ ინტერსუბიექტურ კომუნიკაციებს;

- **საშუალო დონე**, რომელიც ხასიათდება მრავალფეროვანი შინაარსის მნიშვნელოვანი ინტერპრეტაციით, თუმცა არ იქმნება ძირეულად ახალი შინაარსი;

- **ღრმა დონე** ეს არის დონე, რომლის დროსაც ხდება გარკვეული მოცულობის მრავალფეროვანი შინაარსის ურთიერთკავშირი და ახალი შინაარსის შექმნა. ამ შემთხვევაში, ინტეგრაცია ხდება საგანმანათლებლო სფეროების დონეზე.

ინტეგრაციის უშუალო განხორციელებისთვის აუცილებელია ნათლად გაირკვეს, თუ რა დონეზე მიმდინარეობს/ხორციელდება იგი. პედაგოგიური ინტეგრაციის დონის ამადლების ორი ძირითადი მიდგომა არსებობს. პირველის თანახმად, ეს უკანასკნელი განისაზღვრება მასშტაბების ხარისხით და ინტეგრაციის პროცესების განვითარებით. მაგალითად, მ. ბერულავა განსაზღვრავს მათ, როგორც ინტერსუბიექტური კომუნიკაციების, დიდაქტიკური სინთეზის და მთლიანობის დონეს. კიდევ ერთი მიდგომა (ზაგვიაზინსკი, ნ. ჩაპაევი) გულისხმობს პედაგოგიური ინტეგრაციის დონის გამოყოფას თავად პედაგოგიური რეალობის დონის შესაბამისად. შედეგად, შეგვიძლია ვისაუბროთ სამი დონის არსებობაზე - მეთოდოლოგიური, თეორიული და პრაქტიკული. ეს დონეები ბუნებით უცვლელია, რადგან მათ შეიძლება მივაკუთვნოთ პედაგოგიური ინტეგრაციის ყველა სახეობა

ინტეგრირებული სწავლება ითვალისწინებს სწავლის თვისებრივ ახალ ფორმას და ხასიათდება ორგანული მთლიანობით შემდეგ დონეზე:

- ✓ არსებითი, რომლის საფუძველია დიალექტიკური კავშირების, ფენომენების, პროცესების, ფაქტების, კანონების, კონცეფციების, კატეგორიების ინტერპრეტაციის ერთგვაროვნება;
- ✓ ტექნოლოგიური, შემეცნების მეთოდების ერთიანობის გამო (დიალექტიკური, ლოგიკური), მოსწავლეთა შემოქმედებითი საქმიანობის გამოცდილება;
- ✓ სტრუქტურული და ლოგიკური, რომელიც დაკავშირებულია ძირითადი სასწავლო დისციპლინების შინაარსის რეკონსტრუქციასთან;
- ✓ ფუნქციონალური, ვლინდება სამყაროს ჰოლისტიკური სურათის ფორმირების მიმართულებით, რომელიც დაფუძნებულია სტუდენტთა ღირებულებითი ორიენტაციით შემეცნების პროცესში.

სკოლაში ინტერდისციპლინარული კავშირების ყოვლისმომცველი ანალიზისა და ინტეგრაციული ტენდენციების საფუძველზე გამოვლენილია ინტეგრაციის შესაძლო ვარიანტები:

- I. ინტეგრირებული საგნების სასწავლო მასალის თითქმის სრულყოფილი შერწყმა ერთ კურსის ფარგლებში (როგორც ეს მოხდა ალგებრასა და გეომეტრიასთან).
- II. ინტეგრირებული დისციპლინურ-საგნობრივი მასალის ცალკეული ნაწილების გაერთიანება სპეციალური განყოფილებების ფარგლებში.
- III. ახალი საგნის აგება ავტონომიური ბლოკებიდან.

ერთი ან მეორე ვარიანტის არჩევანი დამოკიდებულია ინტეგრაციის პირობებზე, რომლებიც, ზოგადად, დიდაქტიკურია, რადგანაც ისინი უზრუნველყოფენ ყველა დაკავშირებული საგანმანათლებლო საგნის ინტეგრაციას. ეს ეს პროცესი ეფუძვნება:

- სწავლების საერთო მიზნებისა და ამოცანების არსებობას, რომლებიც წარმოიქმნება საგნების საბაზისო თემიდან;
- ზოგადი დიდაქტიკური პრინციპებისა და სწავლების მეთოდების განხორციელებას;
- სამეცნიერო ცოდნის ობიექტების თანხვედრას ან ინტეგრირებულ ობიექტების საერთო საფუძვლის ჩაუყარა;
- შინაარსთან ახლოს მყოფი საერთო ცნებებისა და ტერმინების არსებობას;
- სასწავლო ინფორმაციის ასიმილაციით ერთიანი ლოგიკური პრინციპის უზრუნველყოფას;
- ზოგადი კანონების არსებობა, რომლის საფუძველზეც არის აგებული ინტეგრირებული ობიექტები.

მითითებულ სამ ვარიანტს შორის, ამ პრობლემის მკვლევართათა უმეტესობა უპირატესობას ანიჭებს საგნების ინტეგრირებას სასწავლო მოდულის/ბლოკის ფორმით. მისი არსი მდგომარეობს იმაში, რომ თითოეული ინტეგრირებული საგნისთვის შეიძლება არსებობდეს როგორც დამოუკიდებელი ცალკეული სასწავლო პროგრამები, ასევე სასწავლო რესურსები და სახელმძღვანელოებიც კი.

შედეგად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სამეცნიერო ლიტერატურაში გამოიყოფა ინტეგრაციის უამრავი სახეობა, მათ შორის, მეთოდების, ხერხების, დონეებისა და მიმართულებების მიხედვით. ამასთან ერთად, ინტეგრაცია ხელს უწყობს მოსწავლეთა მსოფლმხედველობის ფორმირებას და ხელსაყრელია დროის მოგების თვალსაზრისითაც, ხოლო ინტეგრირებული სწავლების შედეგები მოსწავლეების შემოქმედებით აზროვნებაშიც ვლინდება და ხელს უწყობს არა მხოლოდ სასწავლო-შემეცნებითი საქმიანობის სისტემატიზაციას, არამედ ფილოსოფიური, ეთიკური, ისტორიული, ენობრივი ცოდნის დაუფლებას. შეგვიძლია თამამად ვთქვათ, რომ ყოველივე ამის გამო (და არამხოლოდ) საგანთა ინტეგრაცია განსაკუთრებით საჭირო და აქტუალურია თანამედროვე სკოლაში. საბოლოო ჯამში, სწავლის პროცესში ინტეგრაციის პროცესები მოიცავს:

- ა) **ცოდნის სისტემას** - რაოდენობრივი და თვისებრივი გარდაქმნები მეცნიერების მრავალი დარგის ცოდნის გათვალისწინებით;

ბ) **უნარების სისტემას** - სამეცნიერო და შემეცნებითი საქმიანობის სპეციფიკის განვითარება;

გ) **უნარებისა და ურთიერთობების სისტემას** - ფილოსოფიური დასკვნების აგების შესაძლებლობის გაღრმავება და გაფართოება შექნილი ფუძეების საფუძველზე.

ინტეგრირებული სწავლება შეიძლება განისაზღვროს, როგორც ინტეგრირებული საგნების და პროგრამების, სხვადასხვა სასწავლო დისციპლინის ცოდნისა და უნარის გაერთიანება/გამთლიანების საფუძველზე განხორციელებული პროცესი. მათი ერთიანობის გადაწყვეტილი ინტეგრირებული სწავლების მიზნები მისაღწევად, შემდეგი ამოცანებია:

- ✓ ინტერდისციპლინარული ცოდნის განზოგადება, რაც ხელს უწყობს სტუდენტების სასწავლო და შემეცნებითი საქმიანობის ეფექტურობის გაუმჯობესებას;
- ✓ შექმნან კრეატიული შესაძლებლობები (ანალიზების, შედარების, განზოგადების, ცოდნის ახალ სიტუაციაში გადასვლის უნარი და ა.შ.);
- ✓ გააფართოვოს მოსწავლეთა შემეცნებითი სპექტრი მეცნიერული იდეების შესახებ, მსოფლიოს ჰოლისტიკური სურათის შესახებ;
- ✓ შექმნით მრავალფეროვანი პიროვნება.

ინტეგრირებული სწავლება ქმნის ახალ პირობებს მასწავლებლებისა და მოსწავლეთა საქმიანობისათვის, რაც წინაპირობაა შემოქმედებითი საქმიანობის განვითარებისათვის და ხელს შეუწყობს **საკუთარი თავის დაქვეითებას დაკავშირებული მეცნიერებების პრობლემებში**. ინტეგრირებული სწავლა მოითხოვს მრავალფეროვან სწავლებას, რათა მოსწავლეებმა აღიქვან სასწავლო მასალა. ინტეგრირებული სწავლება ითვალისწინებს სწავლის თვისობრივად ახალ ფორმას და ხასიათდება ორგანული მთლიანობით:

- **ინფორმაციული**, რომლის საფუძველია დიალექტიკური კავშირების, ფენომენების, პროცესების, ფაქტების, კანონების, კონცეფციების, კატეგორიების ინტერპრეტაციის ერთგვაროვნება;
- **ტექნოლოგიური**, შემეცნების მეთოდების ერთიანობის გამო (დიალექტიკური, ლოგიკური), მოსწავლეთა შემოქმედებითი საქმიანობის გამოცდილება;
- **სტრუქტურული და ლოგიკური**, რომელიც დაკავშირებულია ძირითადი სასწავლო დისციპლინების შინაარსის რეკონსტრუქციასთან;
- **ფუნქციონალური**, რაც გამოიხატება სამყაროში ჰოლისტიკური სურათის ფორმირების ორიენტაციით, რომელიც ეფუძნება სტუდენტების შემეცნების პროცესში ღირებულების ორიენტაციას.

ასე რომ, ინტეგრაციის სისტემის დანერგვა, რომელიც არ უარყოფს სწავლის პროცესში დიფერენცირებას, მაგრამ ავსებს მას, რეალურად შეუძლია, ვიდრე ტრადიციული საგნობრივი სწავლებისგან განსხვავებით, ხელი შეუწყოს ფართო ერუდირებული ახალგაზრდის განათლებას, ჰოლისტიკური მსოფლმხედველობით, საკუთარი ცოდნის დამოუკიდებლად სისტემატიზაციის უნარზე და გადაჭრის არატრადიციული მიდგომით. სხვადასხვა პრობლემები.

ამრიგად, განათლებაში ინტეგრირება უზრუნველყოფს სხვადასხვა სისტემიდან მეცნიერული ცოდნის თავსებადობას, საერთო მეთოდოლოგიის, თანამედროვე სისტემური აზროვნების უნივერსალური მეთოდების წყალობით. ცოდნის ინტეგრირება ახორციელებს კომპეტენტურობისა და შედარების იდეას იდეების, კონცეფციების, თეორიების შერჩევაში. პედაგოგიური საქმიანობა მოითხოვს, რომ მასწავლებელმა ინტეგრირება გაუწიოს საგნობრივ, ფსიქოლოგიურ, პედაგოგიურ და მეთოდოლოგიურ ცოდნას, რაც სასწავლო პროცესში არსებობს ცალკე, გატეხილი, დაშორებულია მათი გამოყენების საბოლოო მნიშვნელობიდან. ამრიგად, აუცილებელია პედაგოგიური და მეთოდოლოგიური ცოდნის პროდუქტიული ინტეგრაცია საგნობრივ ცოდნასთან.

ინტეგრირებული სწავლების მეთოდოლოგიას აქვს მიზნები: დაეხმაროს მოსწავლეებს, რომ ისწავლონ სწავლა, ისწავლონ ერთად ცხოვრება, ისწავლონ ცხოვრება საკუთარ თავთან ჰარმონიაში. ამგვარი სასწავლო მიზნები იწვევს ბავშვებში კრიტიკული აზროვნების ჩამოყალიბებას, არა კრიტიკის თვალსაზრისით, არამედ ბევრ გადაწყვეტილებას შორის არჩევის მნიშვნელობით. ახლა, როდესაც დრო მოითხოვს ჩვენსგან და ჩვენი შვილებისგან უფრო და უფრო საინტერესო და არასტანდარტულ გადაწყვეტილებებს, ისე რომ არ დაიკარგოს ამ სამყაროში, არამედ საკუთარი ადგილი იპოვონ ცხოვრებაში, კრიტიკული აზროვნება ისევე ეხმარება, როგორც არავინ.

ამასთან, ინტეგრირებული სწავლის მეთოდოლოგია, როგორც ყველა დიდაქტიკა, ამჟამად რთულ პერიოდს გადის. შეიცვალა ზოგადი საშუალო განათლების მიზნები, შემუშავებულია ახალი სასწავლო გეგმები და ინტეგრირებული საგანმანათლებლო სისტემების საშუალებით დისციპლინების შესწავლის ახალი მიდგომები. ამჟამად, ეს მოითხოვს ცხოვრების ბევრ სფეროში აზროვნების ცვლილებას, საგანმანათლებლო პროცესში ახალი საგანმანათლებლო ტექნოლოგიების დანერგვას. განათლების განახლება მოითხოვს არატრადიციული მეთოდებისა და სწავლების ორგანიზების ფორმების გამოყენებას, მათ შორის სხვადასხვა საგნებში ინტეგრირებული გაკვეთილების ჩათვლით, რის შედეგადაც იქმნება სწავლის აქტიური მიდგომა, რომლის შესახებაც ბევრს ლაპარაკობენ.

თავი III. დისციპლინების ინტეგრირებული სწავლების არსი და პრობლემები

3.1. ინტეგრირებული გაკვეთილი

საგნების ინტეგრაცია თანამედროვე სკოლაში ახალი პედაგოგიური გადაწყვეტილებების აქტიური ძიებების ერთ-ერთი მიმართულებაა, რომელიც სასწავლო პროცესზე უფრო ეფექტური ზემოქმედების მიზნით ხელს უწყობს მასწავლებელთა საქმიანობის გაუმჯობესებას, პედაგოგიური კოლექტივებისა და ცალკეული მასწავლებლების შემოქმედებითი პოტენციალის განვითარებას. პედაგოგიური მეცნიერების ამოცანაა - დაეხმაროს მასწავლებელს განახორციელოს ინტეგრირება, რომელიც მიმართული იქნება ცალკეული ელემენტებისა და სხვადასხვა საგნების ნაწილების აღდგენასა და გაერთიანებაზე ერთიან მთლიანობაში, როდესაც არის მიზნების ერთნაირობა და სწავლების ფუნქციები.

სკოლაში კომპლექსური პრობლემების შესწავლისას საგანთაშორისი კავშირების დამყარების ყველაზე ეფექტურ გზას ჩვენს დროში **ინტეგრირებული გაკვეთილი** წარმოადგენს. ინტეგრირებული გაკვეთილი არის ერთი და იმავე, მონათესავე ან გამჭოლი თემატიკის ირგვლივ გაერთიანებული ორი ან რამდენიმე სასწავლო საგნის მიხედვით დაგეგმილი და ჩატარებული გაკვეთილი. ინტეგრირებული გაკვეთილი სასწავლო-საგაკვეთილო პროცესში სულ მცირე ორი დისციპლინის დაკავშირებას - ინტეგრაციას გულისხმობს. აუცილებლად უნდა გავამახვილოთ ყურადღება იმაზე, რომ ამ დისციპლინებს შორის კავშირი უნდა იყოს ორგანული და მათი შერწყმა უნდა გვაძლევდეს საშუალებას, დავეგემოთ შესაბამისი აქტივობები.

გასათვალისწინებელია, რომ ინტეგრირებული გაკვეთილი გულისხმობს რამდენიმე დისციპლინის საერთო/მომიჯნავე თემის ირგვლივ გაერთიანებას, შესამაბისად, მის ჩასატარებლად საჭიროა რამდენიმე მასწავლებელი. მათი პროფესიული უნარ-ჩვევები, მაღალი კვალიფიკაცია და თანამშრომლობის უნარი ეფექტიანი გაკვეთილის ჩატარების წინაპირობაა.

ინტეგრირებული გაკვეთილის პედაგოგიური ეფექტი საყურადღებოა მრავალი მიზეზის გამო. ასეთი გაკვეთილი იძლევა ცოდნის სინთეზის შესაძლებლობას, გვეხმარება, ჩამოვუყალიბოთ ბავშვს ერთი სფეროდან მეორეში ცოდნის გადატანის უნარი, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მოსწავლეებში ანალიტიკური აზროვნების და განზოგადების უნარის განვითარებას. ამ გაკვეთილებზე მიიღწევა ასევე სინამდვილის მთლიანობითი აღქმა, რაც ბავშვს გარემომცველი სამყაროს შემეცნებაში დიდ დახმარებას უწევს. [ოსიაშვილი ქ. 2017]

ინტეგრირებული გაკვეთილის მიმართ ერთ-ერთ ძირითად მოთხოვნად მოსწავლის დამოუკიდებლად მუშაობის როლის ამაღლება სახელდება, რადგანაც ამ მოდელს ახასიათებს ღრმა ანალიზისა და განზოგადების აუცილებლობა, რაც თავის მხრივ გამოწვეულია თემატიკიდან. მოსწავლეებს შეუძლიათ კონკრეტული თემის მრავალმხრივი განხილვა, აქვთ სხვადასხვა საგანში შექმნილი ცოდნის გააქტიურებისა და განხვავებულ კონტექსტში გამოყენების შესაძლებლობა. ბავშვებმა თავად უნდა გააანალიზონ ინფორმაცია, გამოყონ პრობლემა და დასახონ ამ პრობლემათა გადაჭრის გზებიც. მნიშვნელოვანია შეფასება, დაკავშირება ცხოვრებისეულ გამოცდილებასთან, მოტივაცია, სააზროვნო უნარ-ჩვევების გააქტიურება-შედარება, დაპირისპირება, ანალიზი, სინთეზი, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების ძიება და ა.შ.

ქართული სასკოლო განათლების სივრცისთვის ინტეგრირებული გაკვეთილი არ წარმოადგენს სიახლეს. გაკვეთილის ამ ტიპს მასწავლებლები საკმაოდ ხშირად და ეფექტიანად იყენებენ ჯერ კიდევ პირველი რედაქციის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის დროიდან, ამასთანავე, 2011-2016 წლის „მასწავლებლის პროფესიული განვითარების სქემის“ მიხედვითაც მასწავლებელს ამ აქტივობის წარმატებით განხორციელებისათვის ენიჭებოდა კრედიტი. ინტეგრირებული გაკვეთილის, როგორც სამოდულო გაკვეთილის ერთ-ერთი ტიპის, ჩატარება წამყვან მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, დააგროვოს საჭირო კრედიტულები და, ამავდროულად, კოლეგებს დაეხმაროს ახალი იდეების გააზრებაში.

ინტეგრაცია - თანამედროვე სასწავლო პროცესის აუცილებელი პირობაა, მისი რეალიზება ნებისმიერი სკოლის ფარგლებში შესაძლებელს გახდის ამ სკოლის გადასვლას განათლების მაღალ, უფრო განვითარებულ და თანამედროვე საფეხურზე. მაგრამ, თუ ინტეგრირებული კურსების დამუშავებით უნდა იყოს დაკავებული შემოქმედებითი კოლექტივი, ინტეგრირებული გაკვეთილის ჩატარება შეუძლია ყოველ მასწავლებელს. ინტეგრირებული გაკვეთილი, როგორც აღნიშნავს ამას მასწავლებელთა უმრავლესობა, ხელს უწყობს პიროვნულად მნიშვნელოვან და ცოდნის გააზრებულ აღქმას, აძლიერებს მოტივაციას, იძლევა სამუშაო დროის უფრო ეფექტურად გამოყენების შესაძლებლობას საკითხების/თემების დუბლირების გამორიცხვის ხარჯზე. [Иванцова В.И..51]

ინტეგრირებული გაკვეთილების სისტემა წარმოადგენს ინტეგრირებული სწავლების საფუძველს. ინტეგრირებული სწავლება ძალზე მნიშვნელოვანია იმისთვის, რომ მოსწავლეს განსაზღვრულ თემებსა და საკითხებზე ჰოლისტიური ხედვა ჩამოუყალიბდეს. ინტეგრირებული გაკვეთილის მიმართ ერთ-ერთ ძირითად

მოთხოვნად მოსწავლის დამოუკიდებლად მუშაობის როლის ამტკიცება სახელდება, რადგანაც ამ მოდელს ახასიათებს ღრმა ანალიზისა და განზოგადების აუცილებლობა, რაც თავის მხრივ გამოწვეულია თემატიკიდან. ბავშვებმა თავად უნდა გააანალიზონ ინფორმაცია, გამოყონ პრობლემა და დასახონ ამ პრობლემათა გადაჭრის გზებიც.

სკოლაში კომპლექსური პრობლემების შესწავლისას საგანთაშორისი კავშირების დამყარების ყველაზე ეფექტურ გზას ჩვენს დროში ინტეგრირებული გაკვეთილი წარმოადგენს. რომელიც, ბავშვის აზროვნების თავისებურებებიდან გამომდინარე, საკმაოდ კომფორტულ პირობებს უქმნის მას ზემოაღნიშნული მიზნის მისაღწევად. ინტეგრირებულ გაკვეთილზე მოსწავლეს აქვს ღრმა და მრავალფეროვანი ცოდნის მიღების საშუალება სხვადასხვა საგნიდან მიღებული ინფორმაციის გამოყენების და მოვლენების სრულიად ახლებურად გააზრების გზით. ასეთი მუშაობის პროცესში პედაგოგს შეუძლია დაანახოს ბავშვს, რომ ცალკეული სასწავლო საგნები სხვა არაფერია, თუ არა განსხვავებული თვალსაზრისები რეალურად არსებულ შესასწავლო ობიექტებზე. გასათვალისწინებელია, რომ ზემოაღნიშნული მიზანი ინტეგრირებულ გაკვეთილზე თავისთავად არ მიიღწევა, მის მომზადებას და ეფექტიანად ჩატარებას სჭირდება განსაზღვრული პირობების დაცვა. [ოსიაშვილი ქ. 2017]

სასწავლო მასალაზე დაყრდნობითა და საგნებს შორის დამაკავშირებელი თემის გამოყოფით შეირჩევა სასწავლო დისციპლინები, რომლებსაც შეუძლიათ აღნიშნული თემის საფუძვლიანად შესწავლის საქმეში თავისი წვლილის შეტანა. ინტეგრირებული გაკვეთილი დეტალურად უნდა დაიგეგმოს, გამოიკვეთოს სასურველი მიზნები, დროში გაიწეროს მიზნის შესაბამისი აქტივობები, რომლებიც უზრუნველყოფს შედეგს და მიესადაგება სათანადო საგნობრივ კრიტერიუმებს. ამისათვის საჭიროა საგნების პედაგოგთა სამუშაო შეხვედრა და გაკვეთილის ერთობლივად დაგეგმვა, თუმცა შესაძლებელია ერთ-ერთი საგნის მასწავლებლის მიერ ინტეგრირებული გაკვეთილის ზოგადი სცენარის შექმნა და კოლეგებისთვის იდეის სახით შეთავაზებაც.

როგორც ვხედავთ, სასწავლო საგნების მთავარი შემაკავშირებელი რგოლი გაკვეთილის თემა გახლავთ. პედაგოგთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ სახელმძღვანელოებში იშვიათად მოიძებნება ისეთი საკითხი, რომელიც მისი მრავალმხრივი შესწავლის საშუალებას იძლევა. თუმცა არსებობენ ერთგვარი «მონათესავე საგნები», რომლებიც თემატური თვალსაზრისით ხშირად გადაიკვეთებიან, მაგალითად: ქართული ენა და ლიტერატურა და ისტორია, აგრეთვე ბუნებისმეტყველება და მუსიკა (მაგ.: დაწყებით საფეხურზე)

მოსამზადებელი საფეხურის დასკვნით სამუშაოს საგაკვეთილო რესურსების მოძიება წარმოადგენს. ერთობლივი გაკვეთილის ჩატარების შემდეგ კი სასურველია შედეგების ანალიზის მომზადებაც. სასურველია, ინტეგრირებულ გაკვეთილს კოლეგები ან ადმინისტრაციის წევრები ესწრებოდნენ, რადგან დამკვირვებლებს შეუძლიათ ობიექტური პასუხი გასცენ საგაკვეთილო პროცესის შესაფასებელ შეკითხვებს, მაგალითად: მიეცათ თუ არა მოსწავლეებს პროცესში თანაბრად ჩართვის საშუალება? მასწავლებლების მიერ მოწოდებული ინფორმაცია გასაგები იყო თუ არა ყველასათვის? მიეცათ თუ არა მოსწავლეებს საშუალება, ერთი და იგივე საკითხი შეესწავლათ სხვადასხვა კუთხით და მოეხდინათ ცოდნის სინთეზი? და სხვ. ჩატარებული გაკვეთილი მონაწილე პედაგოგებმაც უნდა შეაფასონ. [დოლიძე თ.]

ინტეგრირებული გაკვეთილი - არის სპეციალურად ორგანიზებული გაკვეთილი, რომლის მიზანი მიიღწევა მაშინ, თუ მოხდება სხვადასხვა საგნებიდან ცოდნის გაერთიანება და მიმართული იქნება რაიმე მომიჯნავე საკითხის/თემის/პრობლემის განხილვასა და გადაწყვეტაზე, რაც გვაძლევს შესაძლებლობას მივადწიოთ მოსწავლეების მხრიდან საკვლევ საკითხის მთლიანობით და სინთეზურ აღქმას, რომელშიც ჰარმონიულად არის შერწყმული სხვადასხვა მეცნიერებისათვის დამახასიათებელი პრაქტიკული მიმართულების მქონე მეთოდები. თუმცა, თვით ინტეგრირებული გაკვეთილის ცნება რჩება საკმაოდ საკამათოდ. როგორია ინტეგრირებული გაკვეთილის ნიშან-თვისებები?

1) სპეციალურად ორგანიზებული გაკვეთილი, ანუ, თუ ის არ არის საგანგებოდ მომზადებული, შესაძლოა საერთოდ ვერ ჩატარდეს, ან დაიშალოს ცალკეულ გაკვეთილებად, რომლებიც არ იქნებიან გაერთიანებული საერთო მიზნებით;

2) მიზანი სპეციფიკურია (ერთიანია); ის შეიძლება დაისვას, მაგალითად, ა) საკვლევ თემის არსის უფრო ღრმად შესასწავლად; ბ) საგნების/თემების/საკითხების მიმართ მოსწავლეთა ინტერესის ასამაღლებლად; გ) მოცემული თემის საკვლევ კითხვების მთლიანობით, სინთეზური აღქმისთვის; დ) სასწავლო დროის ეკონომისთვის და ა.შ.

3) სხვადასხვა დისციპლინებიდან საერთო ცოდნის გასაფართოვებლად, ანუ საგანთაშორის კავშირების უფრო სიღრმისეული განსახორციელებლად. [L'interdisciplinarité dans l'enseignement general; 1986]

აქამდე ჩვენ ვსაუბრობდით ინტეგრირების პრინციპებზე. თუმცა, როგორი სახის შეიძლება იყოს ინტეგრირებული გაკვეთილები? მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ამა თუ იმ ფუნქცია/მოვალეობების გადანაწილების თვალსაზრისით ინტეგრირებულ

გაკვეთილებს აქვთ სრულიად სხვადასხვაგვარი ფორმა, მათ შორის არასტანდარტულიც. ჯერ ერთი, ასეთად შეიძლება ჩაითვალოს გაკვეთილი, რომელიც წყვეტს ინტეგრირებული სასწავლო კურსის კონკრეტულ და პერსპექტიულ ამოცანებს, ანუ თავისთავად წარმოადგენს ახალ რთულ ერთობას, რომელიც სრულიად სხვა ხარისხობრივ სიბრტყეში მდებარეობს, ვიდრე ის ორი ან სამი სასწავლო საგანი, რომელთა საფუძველზეც არის ის დაგეგმილი. ამიტომ არც რამდენიმე მასწავლებლის დასწრება, არც სასწავლო დისციპლინათა მასალის მექანიკური გაერთიანება არ წარმოადგენს ინტეგრირების დონის მაჩვენებელს. ეს დონე განისაზღვრება იმ ამოცანების ხასიათით, რომელთა გადაწყვეტა მხოლოდ ასეთი ინტეგრირების საშუალებით არის შესაძლებელი.

უპირველესად ეს არის ინტეგრირებული კურსის ერთი და იმავე საკითხის შესწავლის საფუძველზე განხორციელებული შემეცნებითი ინტერესის ინტენსიფიკაცია და ზოგადსაგნობრივი უნარ-ჩვევების და გამჭოლი კომპეტენციების გამომუშავების პროცესი. ინტეგრირებული გაკვეთილის კურსის ჩარჩოებში მასწავლებლებს შეუძლიათ წინასწარ განსაზღვრონ, რა ჩაითვალოს მნიშვნელოვნად და რა მეორეხარისხოვნად, რათა თავის მოსწავლეებს ასწავლონ საკუთარი სამუშაოს რაციონალურად გაფორმება, ზეპირი პასუხების სწორად აგება, თვითკონტროლისა და თვითშეფასების უნარების გამომუშავება და ა.შ. მასწავლებელთა მხრიდან მოსწავლეების მიმართ მსგავს ურთიერთქმედებაზე აგებული გაკვეთილები ასევე შეიძლება მიეკუთვნებოს ინტეგრირებულ გაკვეთილს ფორმას, თუმცა ამ გაკვეთილებზე შესწავლილი მასალა არანაირად არ ებმის ერთმანეთს. ასეთ გაკვეთილებს ი. კოლოჟვარი და ლ. სეჩენიკოვა პირველი დონის გაკვეთილებს მიაკუთვნებენ.[Коложвари И., Сеченикова Л..1996; 89].

ყველაზე გავრცელებულია მეორე და მესამე დონის ინტეგრირებული გაკვეთილები. მეორე დონეში იგულისხმება სასწავლო დისციპლინების საინფორმაციო-ცნებითი სფეროების გაერთიანება. ასეთი გაკვეთილები შეიძლება ჩატარდეს თემის შიგნით დამატებითი მასალის ჩართვით ფაქტების/ამბების თანმიმდევრობითი გამეორებისა და უკეთესად დამახსოვრების მიზნით.

მესამე დონე დაკავშირებულია შესასწავლი მასალის შედარებით-შემაჯამებელი ამოცანების გადაწყვეტასთან და გამოიხატება მოსწავლეების უნარით შეადარონ და დაუპირისპირონ მოვლენები და ობიექტები ერთმანეთს. აქაც, როგორც წინა შემთხვევებში, აუცილებელია შემდეგი პირობების დაცვა: თუ გაკვეთილი მიჰყავს ერთ მასწავლებელს, მაშინ პარალელურად უნდა ჩატარდეს მისი მეწყვილე საგნის მასწავლებლის მეორე გაკვეთილი, სადაც მოხდება იგივე ფაქტების/პრობლემების

ანალიზი. ამიტომ ძალიან სასარგებლოა მასწავლებლების ურთიერთდასწრება, რათა მოხდეს პედაგოგიური აქტივობების/საქმიანობის შეთანხმება და კორექტირება.

მეტად სიღრმისეულ დონედ მეოთხე დონე წარმოგვიდგება, როცა მოსწავლეები თვითონ იწყებენ ფაქტების შეპირისპირებას, მსჯელობენ ერთი და იმავე ფაქტებზე/მოვლენებზე/პრობლემებზე, ადგენენ კავშირებს და კანონზომიერებს მათ შორის, იყენებენ ერთმანეთთან თანამშრომლობით გამომუშავებულ სასწავლო უნარებს. სწორედ ეს დონე უნდა მივიჩნიოთ უმაღლეს დონედ, ინტეგრირებული სწავლების მიზანი ხომ იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეებს ვასწავლოთ დაინახონ სამყარო მთლიანობაში და მოახერხონ თავისუფლად ორიენტირება მასში. ამ ეტაპზეც უნდა კონტროლირდებოდეს სინთეზური აზროვნების პროცესის ფორმირება, მოინიშნოს ის მომენტი, როდესაც ეს უნარი გადაიზარდა მოსწავლის შინაგან მოთხოვნილებაში. [Мартынова М.В. 2003]

ინტეგრირებული გაკვეთილები - არის საგანთაშორისი კავშირების რეალიზაციის ყველაზე ეფექტური ფორმა. ასეთ გაკვეთილებზე იქმნება მეტი შესაძლებლობა შემეცნებითი ამოცანების გადასაწყვეტად, შემოქმედებითი პოტენციალის რეალიზებისთვის, ერთი სიტყვით, იქმნება პირობები მოსწავლის სრულყოფილი პიროვნული განვითარებისთვის. ინტეგრირებული სწავლება გულისხმობს ბინარული გაკვეთილების ჩატარებასაც და გაკვეთილებს საგანთაშორისი კავშირების ფართო გამოყენებით. რადგან ინტეგრირებულ სწავლებაში განიხილავენ სხვადასხვა დისციპლინათაშორის პრობლემებს, რომლებიც აფართოვებენ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში მოქმედი საგნობრივი პროგრამების და სახელმძღვანელოების ჩარჩოებს, თუმცა სასწავლო პროგრამით არასავალდებულო და დამატებით ცოდნა/ინფორმაციას მოიცავს. საჭიროა აღინიშნოს, რომ ასეთი მიდგომით ჰარმონიულად ერწყმის ერთმანეთს სწავლა-სწავლების სხვადასხვა მეთოდები, რომლებიც დისციპლინათა გადაკვეთაისას გამოიყენება: ლექცია-საუბარი, ახსნა-დემონსტრირება, მოსწავლის დამოუკუდებელი მუშაობის მართვა, დაკვირვება და ცდა, შედარება, ანალიზი და სინთეზი; დიდი ადგილი ენიჭება ევრისტიკულსა და კომპიუტერულ მოდელებზე სწავლების მეთოდებს.[ROEGIERS, X., 2000]

საგანთაშორისი კავშირები ინტეგრირებული სწავლების უმნიშვნელოვანესი პრინციპია თანამედროვე სკოლაში. ის სწავლების უმაღლესი დონეა. სხვადასხვა საგნის დისციპლინური ცოდნისა და გამოცდილების სინთეზი სწორედ ინტეგრირებული გაკვეთილის საშუალებით ხორციელდება. ინტეგრირებული გაკვეთილის თავისებურება მდგომარეობს იმაში, რომ ასეთი გაკვეთილი იგება რომელიმე ერთი საგნის

საფუძველზე, რომელიც არის წამყვანი. დანარჩენი, მასთან ინტეგრირებული საგნები, ეხმარებიან დისციპლინათაშორისი კავშირების, ფაქტების/მოვლენების/ პროცესების ფართოდ შესწავლაში, რათა უფრო ღრმად მოხდეს შესასწავლი საგნის არსის გაგება, რეალურ ცხოვრებასთან მისი კავშირების გაცნობიერება და მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება.

პრაქტიკაში მასწავლებლები განასხვავებენ ამ კავშირების გამოყენების სამ დონეს საკლასო ოთახში:

- **დაბალი** (საგაკვეთილო კომუნიკაციების ნაწილობრივი ჩართვა გაკვეთილის გეგმებში ფაქტობრივი მასალის სახით, მხოლოდ ინტერსუბიექტური ცნებებია ნახსენები);

- **საშუალო** (შინაარსობრივი კომუნიკაციების უფრო დეტალური ჩანართი საკლასო სამუშაოებში, ზოგჯერ კი თემატურ გეგმებში);

- **მაღალი** (ინტერსუბიექტური კომუნიკაციების დეტალური ჩართვა განზოგადებული ხასიათის ცნებების და უნარების ფორმით, გაკვეთილებში მათი ანალიზი, ცოდნის გადაცემის გარკვეული მეთოდების სტრუქტურის გამჟღავნება, მათი გამოყენება მოსწავლეთა დამოუკიდებელ მუშაობაში).

ამასთან, არსებობს უამრავი პრობლემა, რომელიც დაკავშირებულია მასწავლებელთა ურთიერთანამშრომლობასთან, საგანთაშორისი კავშირების გამოყენებისა და მათი განხორციელების ცოდნასთან და მზაობასთან. მაგრამ, მთავარი პრობლემა, როგორც ხშირად, არის მასწავლებელი. იბადება კითხვა, რამდენად ბევრია ჩვენს საგანმანათლებლო სივრცეში ისეთი მასწავლებელი, რომელსაც კვალიფიციურად შეუძლია ერთი დისციპლინის პარალელურად სხვა დისციპლინის სწავლება? სამწუხაროდ, არსებულ რეალობაში სკოლების უმეტესობა ინტეგრირებული საგნის სწავლებისას სასწავლო საათებს ყოფს ორ ან მეტ ნაწილად. გაკვეთილების ერთ ნაწილზე შედის ერთი საგნის სპეციალისტი, მეორე ნაწილზე კი მეორე დისციპლინის მასწავლებელი. გაყოფა ხელოვნურია, მაგრამ საბოლოო ჯამში სწავლება მაინც მეტნაკლებად შეთანხმებულია ორ მასწავლებელს შორის. „ზოგიერთმა სკოლამ უკვე დაიწყო მოძრაობა იქეთ, რომ ერთმა მასწავლებელმა ასწავლოს ორი საგანი. ეს ნიშნავს იმას, რომ მასწავლებელი იმაღლებს კვალიფიკაციას, ან სკოლა ეძებს უფრო კვალიფიციურს. მასწავლებლების ნაწილი აპროტესტებს ინტეგრირებულ სწავლებას იმის გამო, რომ ეშინია სამსახურის დაკარგვის, თუმცა ამის თქმა მათ არ უნდათ მაინცდამაინც და არგუმენტები, რომლებსაც ისინი ხშირად მოიშველიებენ უფრო მეტად ფოკუსირებულია ზოგად თემებზე (მაგ., რომ მათი საგანი "იჩაგრება" და ა.შ.) ის

მასწავლებლები, რომლებსაც უჭირთ ინტეგრირებული სწავლება, მიუთითებდნენ, რომ მათ ძირითადად გაუჭირდათ ერთი თემის სხვადასხვა საგნობრივ ჭრილში განხილვა“.

ეს გამოწვეულია იმით, რომ მასწავლებლებს არ შეუძლიათ გააცნობიერონ ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები. მასწავლებლებისათვის ინტეგრაცია ნიშნავს საგანთა შორის თემატურ კავშირს, რაც არის საკმაოდ რთული ამოცანა ადამიანის შემეცნებითი ოპერაციების აქტივაციის თვალსაზრისით. ამ პროცესს ხელს უწყობს მის საფუძვლად მდებარე ელემენტარული ოპერაციების ტრანსფერი სხვადასხვა შინაარსებზე, რომლის აუცილებლობაც არ არის გაცნობიერებული პედაგოგებისა და სახელმძღვანელოს ავტორების მიერ. [საზ. მეცნიერებების ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები; 2007] ამ პრობლემების მოგვარების წარმატება ხელს შეუწყობს თანამედროვე სკოლაში ინტერდისციპლინარული პროგრამების ეფექტურად განხორციელებას.

3.2. ინტეგრირებული გაკვეთილის ორგანიზების მეთოდური ორიენტირები

ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის საგნობრივ პროგრამებს შორის არსებული თემატური კავშირები და პრიორიტეტული გამჭოლი კომპეტენციები მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, დაგეგმოს და ჩაატაროს საგანთაშორის (ინტერდისციპლინური) თუ შიდასაგნობრივ (ინტრადისციპლინური) კავშირების დამყარებაზე ორიენტირებული საინტერესო ინტეგრირებული გაკვეთილი. სასწავლო მასალაზე დაყრდნობითა და საგნებს შორის დამაკავშირებელი თემის გამოყოფით შეირჩევა სასწავლო დისციპლინები, რომლებსაც შეუძლიათ აღნიშნული თემის საფუძვლიანად შესწავლის საქმეში თავისი წვლილის შეტანა. როდესაც ინტეგრირებაზე ვფიქრობთ, ხშირად ჩვენი იდეები არ სცდება მომიჯნავე და თემატურად ერთმანეთთან ახლოს მდგომ საგნებს, თუმცა შეიძლება ბევრად უფრო თამამი ნაბიჯების გადადგმაც და ერთი შეხედვით ერთმანეთთან შორს მდგომი საგნების დაკავშირება. მთავარია, ინტეგრირებული გაკვეთილისთვის სწორად შეირჩეს საგაკვეთილო თემა, რაც იმას ნიშნავს, რომ არჩეულ თემას უნდა ჰქონდეს ყველა ინტეგრირებულ საგანთან შეხების წერტილი, ინტეგრირება იყოს ლოგიკური და ბუნებრივი. ინტეგრირებული გაკვეთილის ძირითადი მახასიათებელი არის ის, რომ იგი უზრუნველყოფდეს ინტეგრირებული საგნების შესაბამისი სასწავლო შედეგების მიღწევას.

ინტეგრირებული გაკვეთილის იდეა უნდა შეირჩეს შესასწავლი თემიდან გამომდინარე, უნდა იკვეთებოდეს მისი მჭიდრო კავშირი სხვა დისციპლინასთან

/დისციპლინებთან, რომელთანაც/ რომლებთანაც მასწავლებელი შესასწავლი თემის და კავშირებას გადაწყვეტს. ცხადია, ინტეგრირებული გაკვეთილები ყოველდღიურად ვერ ჩატარდება, რადგან მათ ზედმიწევნით დაგეგმვის გარდა, სხვა სირთულეებიც ახლავს. მაგალითად, იმისათვის, რომ ინტეგრირებული გაკვეთილი სრულფასოვანი გამოვიდეს, ხშირად ერთი გაკვეთილი საკმარისი არ არის და შეწყვილებული გაკვეთილის ჩასატარებლად საჭიროა ცხრილში ცვლილებების შეტანა.[მ. ინასარიძე ს. ლობჯანიძე მ. რატიანი ი. სამსონია; 201]

როგორც ვხედავთ, სასწავლო საგნების მთავარი შემაკავშირებელი რგოლი გაკვეთილის თემა განლავთ. ისმის შეკითხვა - როგორ უნდა შეირჩეს თემა ინტეგრირებული გაკვეთილისთვის? პედაგოგთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ სახელმძღვანელოებში იშვიათად მოიძებნება ისეთი საკითხი, რომელიც მისი მრავალმხრივი შესწავლის საშუალებას იძლევა. თუმცა არსებობენ ერთგვარი „მონათესავე საგნები“, რომლებიც თემატური თვალსაზრისით ხშირად გადაიკვეთებიან, მაგალითად: ქართული ენა და ისტორია, აგრეთვე ბუნებისმეტყველება და მუსიკა (დაწყებით საფეხურზე)[თ. ლოლიძე 2016] ამასთანავე, პრაქტიკოსი პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ ძნელია ისეთი თემების პოვნა, რომლებიც ერთი და იმავე საკითხის მრავალმხრივ შესწავლას შეუწყობს ხელს, ამიტომ პრაქტიკაში ინტეგრირებული გაკვეთილები ხშირად არ ტარდება. თუმცა, სემინარებზე, კათედრის შეხვედრებსა და კონფერენციებზე კოლეგებთან თანამშრომლობა აიოლებს ისეთი თემების შერჩევას, რომლებზეც ინტეგრირებული გაკვეთილის ჩატარება შეიძლება. [მ. ბოჭორიშვილი 2014] სკოლის ყველა დისციპლინას გააჩნია თავისებური ინტეგრაციული პოტენციალი, მაგრამ მათი შეხამების უნარი, ინტეგრირებული კურსის ეფექტურობა დამოკიდებულია ბევრ პირობაზე. ამიტომ ახალი პროგრამის შექმნამდე პედაგოგებმა და მეთოდისტებმა უნდა გაითვალისწინონ ისეთი გარემოებები, რომლებიც დაეხმარება გააკეთებინოს დასკვნა ინტეგრაციის აუცილებლობასა და შესაძლებლობაზე“. ბევრი დისციპლინის პროგრამებში არის არც თუ ისე ცოტა „გზაჯვარედინი“: თანხვედნილი თემები, საერთო პრობლემება და კითხვები, ხშირად იკვლევენ მოვლენებს, იხილავენ სხვადასხვა პოზიციებიდან იგივე ობიექტებს. ეს ყველაფერი „განაცხადია“ ინტეგრაციაზე, თუნდაც ცალკეული თემების მიხედვით. და მაინც მეტად ღრმაა გაერთიანების საფუძველი, როდესაც მასწავლებლები თავისი საგნის სწავლების დროს ავლენენ ურთიერთქმედების ისეთ არეებს, რომლებიც აახლოვებენ სწავლების პერსპექტივებს. იმისთვის, რომ განახორციელონ ჩანაფიქრი, მიაღწიონ დასახულ მიზანს, მოითხოვება სწავლების შესაბამისი ტექნოლოგიის

დამუშავება, მოსწავლისა და მასწავლებლის შემოქმედების გათვალისწინებით ინტეგრირებული გაკვეთილის პირობებში, რომელიც არც თუ ისე იშვიათად იწვევს დავებს და უთანხმოებებს [Мартынова М.В. 2003]

ინტეგრირებული გაკვეთილის თავისებურება მდგომარეობს იმაში, რომ ამ პროცესში შეიძლება მონაწილეობდეს ორი ან შეიძლება მეტი პედაგოგი. მარტივია, თუ რთული ასეთი ინტეგრირებული გაკვეთილის ჩატარება? ეს ბევრად დამოკიდებულია მასწავლებლებზე. მაგრამ, უნდა გვახსოვდეს, რომ გაკვეთილი - მთელი სამუშაოს უმთავრესი რგოლია. სწორედ მასზე გავლით ჩვენ ვახდენთ ინტეგრირებული კურსის ყველა მთავარი ამოცანის განხორციელებას და შედეგად მივდივართ წარმატებამდე ან წარუმატებლობამდე, თუ ვერ მოვახერხეთ ამის გაკეთება. გაკვეთილის წაყვანა ერთ მასწავლებელსაც შეუძლია. მაშინ მეორის როლი იქნება გაკვეთილების სისტემის ერთობლივ დამუშავებაში, მიზნებისა და ამოცანის დასახვაში, გაკვეთილების მომზადებაში, მასალის შერჩევაში, გაკვეთილებზე კოლეგის დასწრებაში, რათა თავისი გაკვეთილებიც საერთო გეგმის მიხედვით ააწყოს, და აუცილებლად მიუთითოს მეორე საგნის მასალა, რითაც ხდება გაააქტივება მოსწავლეების აზროვნებაში წარმოდგენა ამ სასწავლო დისციპლინების ურთიერთკავშირზე. საჭიროა კიდევ ერთხელ აღვნიშნოთ, რომ გაკვეთილის ჩატარება მასწავლებლებს შეუძლიათ ერთად და ცალცაკვე, მაგრამ შედეგს აღწევენ საერთო გაერთიანებული. მოვიყვანთ უმარტივეს მაგალითს: მესხეთეკლასელების მრავალრიცხოვანი ახალი მასწავლებლები ურთიერთ საპირისპირო მოთხოვნებს უყენებენ მოსწავლეებს დავალების გაფოპრმებასთან დაკავშირებით რვეულში და ბავშვები იბნევიან, დიდხანს ვერ ახერხებენ ორიენტირებას, რათა მიაგნონ ოქროს შუალედს. ამაში მკვეთრად გამოიხატება მრავალი სკოლის ერთერთი ნაკლი: ერთ კლასში მომუშავე პედაგოგებს არ გააჩნია საერთო საგანმანათლებლო პოლიტიკა, არ მოქმედებენ როგორც ერთიანი კოლექტივი.[ROEGERS, X., 2000]

ინტეგრირებული გაკვეთილის შესახებ მსჯელობისას აუცილებლად უნდა შევჩერდეთ მისი დაგეგმვისა და ჩატარების ეტაპებზე. თავის მხრივ მასწავლებლისადმი წაყენებულია ბევრი მოთხოვნა. ინტეგრირებული გაკვეთილი მასწავლებლისგან ითხოვს დამატებით მომზადებას, დიდ ერუდიციას, მაღალ პროფესიონალიზმს. ასეთი გაკვეთილის მომზადებისას მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს:

1. გაკვეთილის მიზანი (ეს შეიძლება იყოს ტემის შესწავლის ვადების შემცირების აუცილებლობა, მოსწავლეების ცოდნაში ხარვეზების ლიკვიდაცია, პროორეტების გადანაწილება და ა.შ.);
2. ობიექტების შერჩევა, ანუ ინფორმაციის წყაროების, რომლებიც პასუხობენ გაკვეთილის მიზნებს;
3. სისტემშემქნელი ფაქტორის განმარტება, ანუ საფუძვლის მოძებვნა სხვადასხვა საგნების ინფორმაციის გაერთიანებისთვის (იდეა, მოვლენა, მცნება ან საგანი);
4. კურსის ახალი სტრუქტურის შექმნა, ანუ ცოდნის ფუნქციონალური დანიშნულების შეცვლა;
5. შინაარსის გადამუშავება. (ძველი ფორმების დანგრევა, ახალი კავშირების შექმნა სისტემის ცალკეულ ელემენტებს შორის).

არანაკლებ მნიშვნელოვანია ის, რომ იცის, თუ არა მასწავლებელმა როდის და რა საგნების ინტეგრება შეიძლებულია და საჭიროა იმისათვის, რომ მიღწეულ იქნეს მაქსიმალურად ეფექტური შედეგი მოსწავლეების სწავლების დროს. არ ღირს დაგვავიწყება იმ ფაქტის, რომ სწავლების სისტემაში უკვე არის ინტეგრირებული კურსები.

ბუნებრივია, აქ თავს იჩენს კითხვები, რომლებზეც მასწავლებელს პასუხის გაცემა მოუწევს: 1) რითია მნიშვნელოვანი ინტეგრირებული გაკვეთილები, ინტეგრირებული სწავლება? 2) როგორია ინტეგრირებული გაკვეთილის დაგეგმვისა და ჩატარების ეტაპები? 3) რა მიდგომები უნდა იქნას გამოყენებული ინტეგრირებული გაკვეთილისთვის თემის შერჩევისას? 4) როგორ ყალიბდება ინტეგრირებული გაკვეთილის სასწავლო მიზანი? 5) როგორ ფასდება მოსწავლე ინტეგრირებულ გაკვეთილზე ანუ როგორ დგება შეფასების რუბრიკა და იწერება ქულა? [მ. ბოჭორიშვილი.2014] ინტეგრირებული გაკვეთილის სასწავლო მიზნების მართებული ფორმულირება და ამ მიზნების შესაბამისი შეფასების კრიტერიუმების ჩამოყალიბება მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს ინტეგრირებული სწავლების წარმატებას.

ინტეგრირებული გაკვეთილი მოითხოვს საგულდაგულო დაგეგმარებას, რადგან მოსწავლეებს მოუწევთ შექმნან გაერთიანებული სურათი ცალკე აღებულ თემაზე, რაც მოითხოვს გარკვეულ ინტელექტუალურ ძალისხმევას. ამ ტიპის გაკვეთილი აუცილებლად დეტალურად უნდა გაიწეროს. ამისათვის საჭიროა: საგნების პედაგოგთა სამუშაო შეხვედრა და გაკვეთილის ერთობლივად დაგეგმვა, თუმცა შესაძლებელია ერთ-ერთი საგნის მასწავლებლის მიერ ინტეგრირებული გაკვეთილის ზოგადი

სცენარის შექმნა და კოლეგებისთვის იდეის სახით შეთავაზებაც. გამოიკვეთოს სასურველი მიზნები, დროში გაიწეროს მიზნის შესაბამისი აქტივობები, რომლებიც უზრუნველყოფს შედეგს და მიესადაგება სათანადო საგნობრივ კრიტერიუმებს. მოსამზადებელი საფეხურის დასკვნით სამუშაოს საგაკვეთილო რესურსების მოძიება წარმოადგენს. ერთობლივი გაკვეთილის ჩატარების შემდეგ კი სასურველია შედეგების ანალიზის მომზადებაც [დოლიძე თ.] ამდენად, ინტეგრირებული გაკვეთილის დაგეგმვისა და ჩატარებისას შეიძლება გამოიყოს შემდეგი ძირითადი ეტაპები:

I მოსამზადებელი ეტაპი - განისაზღვრება გაკვეთილის მიზნები და ამოცანები, სხვა სასკოლო საგნებთან ინტეგრაციის აუცილებლობის დასაბუთება, დგება გაკვეთილის გეგმა-კონსპექტი. მოსწავლეები მოიძიებენ დამატებით ლიტერატურას, ილუსტრაციებს, აუდიო და ვიდეომასალებს, ამზადებენ მოცემული თემის კონკრეტული საკითხის პრეზენტაციებს, დებულობენ ინდივიდუალურ დავალებებს;

II ძირითადი ეტაპი - გაკვეთილია ორგანიზება და ჩატარება შემოთავაზებული ტიპების ჩარჩოებში. (გაკვეთილი - თამაში, გაკვეთილი ანალიზის ელემენტებით და ინფორმაციის სხვადასხვა წყაროების შედარებით, გაკვეთილი - პრობლემური სიტუაციების გადაწყვეტით, გაკვეთილი - ფიქრი, გაკვეთილი - დისკუსია, გაკვეთილი - კონფერენცია, გაკვეთილი - პრეზენტაცია, გაკვეთილი - პორტრეტი, გაკვეთილი - ექსკურსია);

III დამასრულებელი ეტაპი - მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად აჯამებს გაკვეთილის შედეგებს. მონიშნავს საკითხებს შესწავლილი თემის მიხედვით შემდგომი დამოუკიდებელი სამუშაოსთვის. აწყობს მონაწილეების აზრის გამოთქმის მოსმენას ინტეგრირებული გაკვეთილების ჩატარების შესაძლებლობის შესახებ მომავალში. [Мартынова М.В. 2003] საყურადღებოა, რომ, ისევე როგორც სხვა ტიპის გაკვეთილები, ინტეგრირებული გაკვეთილიც, მისი მომზადება და ჩატარება, მოითხოვს განსაზღვრული პრინციპების დაცვას სასურველი ეფექტის მისაღებად და დასახული მიზნების მისაღწევად:

- ინტეგრირებულ გაკვეთილს, როგორც წესი, ატარებს სხვადასხვა საგნის ორი ან ორზე მეტი მასწავლებელი. თუმცა ასეთი გაკვეთილი შეიძლება ჩატაროს ერთმა პედაგოგმაც, რომელსაც აქვს საბაზისო ცოდნა და მომზადება შესაბამის საგნებში. იმ პედაგოგებს შორის, რომლებიც ერთად ამზადებენ და შემდეგ ატარებენ ინტეგრირებულ გაკვეთილს, აუცილებლად უნდა არსებობდეს ფსიქოლოგიური შეთავსებადობა. ურთიერთგაგების და მხარდაჭერის გარეშე ასეთი გაკვეთილი ეფექტიანი ვერ იქნება.

- ინტეგრირებული გაკვეთილის მომზადებისა და ჩატარების პროცესში თითოეული მასწავლებლის მონაწილეობის წილი დამოკიდებულია სასწავლო მასალის შინაარსზე, მაგრამ მაინც ვეცადოთ, ყოველი მათგანი ამ პროცესში თანაბრად იყოს ჩართული. მიუხედავად ამისა, ერთ-ერთ მასწავლებელს აუცილებლად მოუწევს წამყვანის როლის შესრულება. ინტეგრირებული გაკვეთილის ეფექტიანობისთვის ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია მონაწილოთა მასწავლებელთა მაღალი დონის პროფესიული თვისებები და უნარ-ჩვევები, რომლებიც უზრუნველყოფს მასწავლებელთა და მოსწავლეთა შემოქმედებით თანამშრომლობას გაკვეთილის მომზადებისა და ჩატარების პროცესში.

- ინტეგრირებული გაკვეთილის ეფექტიანად ჩასატარებლად აუცილებელია განსახილველი და შესასწავლი ობიექტის სწორად განსაზღვრა და გაკვეთილის შინაარსის გულდასმით შერჩევა, რადგან ინტეგრირებული გაკვეთილი არ გულისხმობს ორი ან მეტი საგნის სასწავლო მასალის მექანიკურ გაერთიანებას. აქ უბრალოდ ახალ ცოდნას კი არ უნდა იღებდეს ბავშვი, არამედ უკვე არსებული ცოდნის ახალ სიტუაციებში გამოყენების შესაძლებლობა უნდა ეძლეოდეს. ინტეგრირებულ გაკვეთილზე მან უნდა შეძლოს სამყაროს წარმოდგენა ერთ მთლიანობად, რომელშიც ყველა ელემენტი ურთიერთდაკავშირებულია.

- ინტეგრირებულ გაკვეთილზე მოსწავლეები სასწავლო პროცესის აქტიური მონაწილეები არიან, ცდილობენ, თავად გააანალიზონ ინფორმაცია გაკვეთილის მომზადებისა და ჩატარების დროს, გამოყოფენ პრობლემას, შეიმუშავენ დასახული ამოცანების გადაწყვეტის შესაძლო გზებს. მოსწავლის დამოუკიდებლად მუშაობის როლის ამადლება ინტეგრირებული გაკვეთილის მიმართ ერთ-ერთი აუცილებელი და ძირითადი მოთხოვნაა, იქიდან გამომდინარე, რომ ინტეგრაცია აფართოებს შესასწავლი მასალის თემატიკას, იწვევს მოვლენების უფრო ღრმა ანალიზისა და განზოგადების აუცილებლობას.

- მოსწავლეთა ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინების გარეშე ნებისმიერი გაკვეთილის, მით უმეტეს – ინტეგრირებულის, ეფექტიანად ჩატარების ალბათობა საკმაოდ მცირეა. ამიტომ ინტეგრირებული გაკვეთილის ჩატარება უფრო მიზანშეწონილია მაშინ, როცა განსაზღვრული მოცულობის სასწავლო მასალა უკვე ათვისებულია იმ საგნებში, რომელთა ინტეგრირებასაც ვაპირებთ. უმჯობესია, ასეთი გაკვეთილის ჩატარება სასწავლო წლის ბოლო პერიოდისთვის დავგეგმოთ. [ქ.ოსიაშვილი; 2017] გარდა ამისა ინტეგრირებული სწავლების ერთერთი აუცილებელი და ძირითადი მოთხოვნაა - მოსწავლის დამოუკიდებელი მუშაობის

როლის ამადლება იმიტომ, რომ ინტეგრაცია აუცილებლად აფართოვებს საკვლევო მასალის თემატიკას, იწვევს უფრო ღრმა ანალიზის აუცილებლობას და მოვლენების განზოგადებას, რომელთა წრე სულ უფრო ფართოვდება სხვა საგნების ხარჯზე. ინტეგრაცია ხომ - არ არის საქმიანობის შეცვლა და ცოდნისა და მოქმედების მარტივი გადატანა, რომელიც ბავშვებმა აითვისეს ერთი საგნიდან მეორეში გადატანით. ასეთი ტიპის პროცესს პედაგოგოკასა და მეთოდოლოგიაში ტრადიციულად უწოდებენ შიგნით გამოყენებას - და საგანთაშორის კავშირებს სწავლებაში, რაც, რა თქმა უნდა, ტენდენციის გამოხატვას წარმოადგენს, მომავალი ინტეგრაციის წინაპირობებს, რომლებიც უფრო ღრმად განხორციელდება ზედა საფეხურზე. შეძლების კი მოსწავლეები ასეთი მოცულობის მასალის დამოუკიდებლად ათვისებას? მოსწავლეები ასეთ სამუშაოს დაძლევენ მხოლოდ მაშინ, თუ ფლობენ კვლევითი სამუშაოს ხერხებს და შეუძლიათ თავისი დროის სწორი ორგანიზება.

ასე და ამგვარად ინტეგრირებული სწავლების ეფექტურობა დამოკიდებულია პედაგოგიურად დასაბუთებული სწავლების სწორი ფორმის ორგანიზებაზე, რაც განპირობებულია საგანმანათლებლო, განმავითარებელი, აღმზრდელი ფუნქციების ღრმა და მრავალმხრივი ანალიზის შესაძლებლობით. საგნებს შორის ინტეგრაციის რეალიზება შესაძლებელია მხოლოდ ხელსაყრელი, მასწავლებელთა კოლექტივში არსებული კეთილგანწყობილი კლიმატის პირობებში, მათი ნაყოფიერი თანამშრომლობის ურთიერთგაგებისა და პატივისცემის საფუძველზე.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, განსაზღვრული პრინციპების დაცვით მომზადებული და ჩატარებული ინტეგრირებული გაკვეთილი დიდი სარგებლობის მომტანი შეიძლება აღმოჩნდეს, როგორც მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისთვის, ისე მთელი სასწავლო პროცესისთვისაც. შეჯამების სახით, კიდევ ერთხელ გავუსვამთ ხაზს მის რამდენიმე დადებით მხარეს:

- ✓ მოსწავლეთა მიერ საგნებს შორის კავშირის დანახვა;
- ✓ ზოგადი კონცეფციების გაგება, შენახვა და გამოყენება;
- ✓ ახალი და სწრაფად ცვალებადი ინფორმაციის მოკლე დროში უფრო ეფექტური შესწავლა;
- ✓ გლობალური ურთიერთდამოკიდებულებების უკეთესად გააზრება მრავალი პერსპექტივის, თვალსაზრისისა და ღირებულების განვითარებასთან ერთად;
- ✓ გადაწყვეტილებების მიღების უნარი, კრიტიკულად და შემოქმედებითად აზროვნება, დისციპლინების მიღმა ცოდნის სინთეზირება;

- ✓ პრობლემების გადაჭრისათვის მნიშვნელოვანი ინფორმაციის იდენტიფიცირება, შეფასება და გადაცემის უნარი;
- ✓ კოოპერატივის სწავლების ხელშეწყობა, საკუთარი თავის გააზრება, როგორც მოსწავლისა და ასევე, საზოგადოების მნიშვნელოვანი წევრისა;
- ✓ ჩვენება მოსწავლეთათვის, რომ მათმა მასწავლებლებმა იციან, რასაც ისინი სწავლობენ სხვა საგნებში;
- ✓ ახალი პერსპექტივიდან საკუთარი დისციპლინის კიდევ ერთხელ გაცნობა;
- ✓ ენთუზიაზმის გაღვივება სწავლით;
- ✓ შესაძლებლობა - ისწავლო მოსწავლეებისგან, რომლებიც ზოგჯერ მოულოდნელად შეამჩნევენ ინტერდისციპლინარულ კავშირებს;
- ✓ რაიზოლირებული საგანმანათლებლო გამოცდილება;
- ✓ მეტი შესაძლებლობა მოსწავლისთვის, რომ დააკავშიროს ახალი ცოდნა იმასთან, რაც უკვე იცის და რითაც არის დაინტერესებული;
- ✓ მოსწავლეებისათვის ახალი გზების ჩვენება, თუ როგორ წარმოაჩინონ საკუთარი უნარები და ცოდნა;
- ✓ ხაზგასმა მოსწავლეთა შესაძლებლობებზე მათ სძენს თავდაჯერებულობას, რომ არ შეუშინდნენ ახალ გამოწვევებს რთული კონცეფციებისა თუ ცნებების სწავლისას;
- ✓ გაზრდილი მოტივაცია.

ინტეგრაცია არის სისტემა, რომელიც გულისხმობს მომიჯნავე დისციპლინების მონათესავე/საერთო თემატიკისა და შინაარსის სასწავლო მასალების ურთიერთდაკავშირებას, შეერთებას, ერთიან მთლიანობაში გაერთიანებას. ეს გაერთიანება ასევე შესაძლებელია დაექვემდებაროს შესასწავლ თემათა ლოგიკურ სიახლოვეს. საგნებს შორის ინტეგრირების განხორციელება შესაძლებელია მხოლოდ მასწავლებელთა გუნდის აქტიური შემოქმედებისა და ჯანსაღი კლიმატის პირობებში, რაც ხორციელდება მათი ნაყოფიერი თანამშრომლობის, ურთიერთგაგებისა და პატივისცემის საფუძველზე.

ამჟამად თანამედროვე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრაცია მოიაზრება, როგორც ახალი პედაგოგიური გადაწყვეტილებების ძიებების აქტიური მიმართულება, რომელიც ხელს უწყობს მასწავლებელთა საქმიანობის გაუმჯობესებას, პედაგოგიური კოლექტივების შემოქმედებითი პოტენციალის განვითარებას და ცალკეული მასწავლებლების უფრო ეფექტურ და საზრიან ზემოქმედებას სასწავლო პროცესზე.

თავი IV. ინტეგრირებული სასწავლო პროექტი

4.1. პროექტებით სწავლება პედაგოგიკურ თეორიასა და სასკოლო პრაქტიკაში (საერთაშორისო გამოცდილება)

თანამედროვე პედაგოგიკაში ტერმინი - **სასწავლო პროექტი (Training project)** განსაკუთრებით აქტუალურია და ხშირად გვხვდება სასწავლო გეგმებსა და პედაგოგიურ ლიტერატურაში. განათლების სპეციალისტებისათვის განკუთვნილი განმარტებითი ლექსიკონი ასე ხსნის პროექტის მნიშვნელობას: **პროექტი (Project)** - კონკრეტული პრობლემის გადაჭრის ან ინიციატივის განხორციელებისკენ მიმართული მრავალმხრივი სამუშაო, რომელიც უზრუნველყოფს მოსწავლეთა კვლევითი, შემოქმედებითი, თანამშრომლობისა და კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარებას. პროექტზე მუშაობა მოიცავს დაგეგმვის, კვლევის, პრაქტიკული აქტივობისა და შედეგების წარმოდგენის ეტაპებს არჩეული საკითხის შესაბამისად. პროექტი განხორციელებულად ჩაითვლება, თუკი მისი შედეგები თვალსაჩინოდ და დამაჯერებლად არის წარმოდგენილი (მაგ. წერილობითი დოკუმენტი, მაკეტი, ინსცენირება, დებატები, აქცია, თანმიმდევრული ღონისძიებები და ა.შ.).

შესაძლებელია, მოსწავლემ პროექტი შეადგინოს და განხორციელოს ინდივიდუალურად, მაგრამ უფრო ნაყოფიერი და წარმატებულია ჯგუფური სამუშაო. პროექტის საკითხებს მოსწავლეები შედარებით ხანგრძლივი დროის (ერთი ან რამდენიმე კვირის) განმავლობაში ამუშავებენ და შემდგომ წარუდგენენ მთელ კლასს ან უფრო ფართო აუდიტორიას. პროექტის განხორციელება მოსწავლეს უვითარებს მიღებული ცოდნის და გამოცდილების რეალურ ცხოვრებაში გამოყენების უნარ-ჩვევებს. [განმარტ. ლექსიკონი; 2008] აქვე აღსანიშნავია, რომ ცნებები **საგანმანათლებლო პროექტი (Educational project)** და **პედაგოგიური პროექტი (Pedagogical Project)** ზოგადად განათლების დარგის პროექტირებას მოიაზრებენ.

სასწავლო პროცესში პროექტებით სწავლებასთან დაკავშირებული ცნებები, რომელიც თანამედროვე პედაგოგიურ და მეთოდურ ლიტერატურაში გვხვდება - **პროექტით სწავლება (Project training), პროექტული მეთოდი / პროექტმეთოდი (The Project Method), პროექტის მეთოდით სწავლება (The Project Method of Teaching), პროექტზე დაფუძნებული სწავლა-სწავლება (Project Based Learning - Teaching), პროექტული მიდგომა (Project Approach), პროექტ-გაკვეთილი (Project based Lesson)** და სხვა. განათლების სპეციალისტების დიდი უმრავლესობა სხვადასხვა ტერმინებით ოპერირებს და პედაგოგიური და მეთოდურ ლიტერატურაში პროექტთან

დაკავშირებული მრავალგვარი ტერმინი შეიძლება შეგვხვდეს, თუმცა ყველა შემთხვევაში იგულისხმება სწავლების ერთი მოდელი, რომელიც **პროექტზე მუშაობას - პროექტულ საქმიანობას (Project Work)**, გულისხმობს. აქვე დავაკონკრეტებთ იმას, რომ ტერმინის ყველაზე ადრეულ თარგმანებში სიტყვათწყობა **პროექტული მეთოდი** გვხვდება, ამიტომ მიზანშეწონილად მიგვაჩნია ძირითადად ეს ტერმინი იქნას გამოყენებული და დამკვიდრებული ხმარებაში პროექტის როგორც, მეთოდის სახელწოდების სწორად იდენტიფიცირებისთვის.

აქვე დავაზუსტებთ მეთოდის ცნების მნიშვნელობას - **მეთოდი/method(s); system; principles** (ლათ. Methodice), (ბერძნ. *methodike* - საუბრის წესის ამსახველი გრამატიკის ნაწილი) **1.** რაიმეს თეორიული კვლევის ან პრაქტიკულად განხორციელების საშუალებების, ხერხების ერთობლიობა; **2.** მეცნიერება სწავლების მეთოდების შესახებ. [მოხელის სამაგიდო ლექსიკონი; 2004] ტერმინი მეთოდი სხვადასხვა ვითარებაში სხვადასხვაგვარად აღიქმება, მაგრამ ნებისმიერ ვითარებაში გულისხმობს მიზნის მისაღწევ გზებს. პედაგოგიურ საქმიანობას, ბუნებრივია, სჭირდება გარკვეული მეთოდოლოგია, გარკვეულ მოსაზრებათა სისტემა, რომელთა საფუძველზეც იქმნება სასკოლო განათლების ესა თუ ის ფორმა.

განათლების სპეციალისტების განმარტებით, ცნება მეთოდი გულისხმობს მიზნის მისაღწევ გზას, ხერხს. სწავლების მეთოდი წარმოადგენს მასწავლებლის მიზანმიმართულ ქმედებას მოსწავლეებში სათანადო კომპეტენციის განსავითარებლად. სწავლების მეთოდის შერჩევისთვის მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მიერ გაკვეთილის სასწავლო მიზნებისა და სავარაუდო შედეგების განსაზღვრა, რამდენადაც სწორედ შედეგზეა დამოკიდებული როგორც კურსის შინაარსი, ასევე სწავლების მეთოდებიც. ამდენად, კონკრეტული მეთოდის შერჩევისას გასათვალისწინებელია შერჩეული მეთოდის შესაბამისობა აქტივობებთან, მოსწავლეთა შესაძლებლობებსა და გამოცდილებასთან, აგრეთვე მნიშვნელოვანია საჭირო რესურსების ხელმისაწვდომობა, აქტივობისთვის განსაზღვრული დროის შესაბამისობა და სხვა. [მაჭარაშვილი ნ.; 2012; 78]

მსოფლიო საგანმანათლებლო სივრცეში სწავლა-სწავლების მეთოდების ფუნდამენტური, თეორიულ საფუძველზე დამყარებული კვლევა XX საუკუნის 70-იანი წლებიდან დაიწყო, როდესაც განათლების სფეროში მოღვაწე მეცნიერ-მკვლევარები სხვადასხვა მეთოდით განსაზღვრული სწავლის შედეგებით დაინტერესდნენ. რის შედეგად, გასული საუკუნის ბოლოდან შემეცნებითი მეცნიერებების მიღწევები სულ

უფრო მეტად აისახა შედეგზე ორიენტირებული სასკოლო გაკვეთილის ორგანიზების პრაქტიკასა და მეთოდებზე.

საგანმანათლებლო ლიტერატურაში სწავლების მეთოდების სხვადასხვა კლასიფიკაციას შეხვდებით. ერთ-ერთი კლასიფიკაციით, ისინი ორ ჯგუფად იყოფა: მეთოდები, რომლებიც ხელს უწყობს კონკრეტული მასალის ათვისებას და მეთოდები, რომლებიც ავითარებს ზოგად/ტრანსფერულ უნარებს, – თუმცა ეს დაყოფა პირობითია, რადგან მეთოდთა უმრავლესობა მოსწავლეებს საგნობრივთან ერთად ზოგადი კომპეტენციის განვითარებაშიც ეხმარება. მრავალი სასწავლო მეთოდი (მაგალითად, ჯიგსოუ, აპოლო ტექნიკა და სხვა) ისწრაფის, განუვითაროს მოსწავლეებს დამოუკიდებლად მოქმედების უნარი. [ლობჟანიძე ს., 2012]

საგანმანათლებლო პროცესში თანდათან დამკვიდრდა სწავლის ისეთი ფორმები, როგორცაა სოციალური კონსტრუქტივიზმის მიდგომები, სასწავლო ამოცანების ჯგუფური გადაწყვეტა, სწავლა კეთებით. სწორედ ამიტომ თანამედროვე პედაგოგიაში დღეს განსაკუთრებით აქტუალურია ინტერაქტიული სწავლების ერთ-ერთი გზა - **პროექტის მეთოდით სწავლება (The Project Method of Teaching)**, რომელიც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს შეიძინონ ცოდნა და უნარ-ჩვევები სიღრმისეული დავალებების შესრულებისას და მოახდინონ კავშირის დამყარება ნასწავლ შინაარსსა და მის გამოყენებას შორის, რათა კონკრეტული პრობლემების მოსაგვარებლად თეორიული ცოდნა და მისი პრაქტიკული გამოყენება ერთმანეთს რაციონალურად შეერწყას. **პროექტი, როგორც მეთოდი, ერთ-ერთი ყველაზე პოპულარული და ყველაზე ხშირად გამოყენებული მეთოდია თანამედროვე მსოფლიოს სკოლებში, რადგან იძლევა თეორიული ცოდნისა და მისი პრაქტიკულად გამოყენების რაციონალურად შერწყმის საშუალებას, რეალობაში არსებული კონკრეტული პრობლემების ბავშვების მონაწილეობით გადაჭრის შესაძლებლობას.** [რაფაელსკა მ.]

პროფესიული ლიტერატურის ანალიზმა აჩვენა, რომ პედაგოგიაში პროექტული სწავლება განიხილება ან როგორც დამოუკიდებელი მეთოდი, ან როგორც პედაგოგიური ტექნოლოგია, რომელიც თავის თავში მოიცავს სხვადასხვა მეთოდების ერთობლიობას. უფრო ზუსტად, პედაგოგიაში ცნება „ტექნოლოგია“/(*მოდერნობა ხელოვნებისა და ოსტატობის შესახებ*) აღნიშნავს იმ ალგორითმების, ხერხებისა და საშუალებების სისტემას, რომელთა გამოყენებასაც მივყავართ ჩვენს საქმიანობაში წინასწარ დასახულ შედეგამდე. პედაგოგიურ ლექსიკონში XX ს. 70-იანი წლებიდან გაჩენილი ცნება „**პედაგოგიური ტექნოლოგია**“/**Educational Technology**, სასწავლო პროცესის წინასწარ დაგეგმვა-დაპროექტებას მოიაზრებს და ის სისტემური მეთოდია, რომელიც ეძებს და

იკვლევს სწავლებისა და აღზრდის ყველაზე რაციონალურ გზებს, პრინციპებს და იმ რეგულატორებს, რომლებიც გამოიყენება სასწავლო პროცესში. აქედან გამომდინარე, **პროექტული მეთოდი შეიძლება განვიხილოთ როგორც პიროვნულად ორიენტირებული განმავითარებელი ერთ-ერთი ტექნოლოგია, რომლის საფუძველში არის ჩადებული მოსწავლეების/სტუდენტების შემეცნებითი უნარების, შემოქმედებითი ინიციატივის, დამოუკიდებელი აზროვნების უნარის, პრობლემების პოვნის და გადაჭრის, საინფორმაციო სივრცეში ორიენტირების, საკუთარი საქმიანობის შედეგების პროგნოზირებისა და შეფასების განვითარების იდეა.**[ვერულაშვილი მ., თედორაძე დ., 2015]

პედაგოგიური ტექნოლოგია საქმიანობაში წარმატების დონის, ხარისხის აუცილებელი კონცეპტუალური გამოხატულებაა. იგი მეცნიერული მიღწევის საშუალებაა და შედეგიც. მკვლევარი ბ. ბესპალკო წერს: „ნებისმიერი მოღვაწეობა შეიძლება იყოს ან ტექნოლოგია, ან ხელოვნება. ხელოვნება ინტუიციას ეყრდნობა, ტექნოლოგია – მეცნიერებას. ყველაფერი ხელოვნებით იწყება და ტექნოლოგიით მთავრდება, რათა შემდეგ ყველაფერი თავიდან დაიწყოს“ [Бесполько В. П., М. 1995; 10]. ამ თვალსაზრისით, პროექტით სწავლების ტექნოლოგიის შემუშავება და გამოყენება უშუალოდ უკავშირდება ეფექტურის წავლების პრობლემის გადაწყვეტას რადგან დაკავშირებულია კვლევა-ძიებასთან. პრობლემა, რომელიც მოსწავლეთა კვლევის ფოკუსში ექცევა, შემოიფარგლება არა ერთი საგნის დისციპლინური ცოდნით, არამედ სხვადასხვა საგნობრივ გამოცდილებებს გადაკვეთს და მოითხოვს ამ საგნების მასწავლებელთა ეფექტურ პროფესიულ თანამშრომლობას, პროექტის ერთობლივ ფასილიტაციას. ითვალისწინებს დავალებების შესრულებას, რაც დროშია განფენილი. მოსწავლე/მოსწავლეები სათანადო, უფრო ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ფიქრობენ მათზე, ვიდრე არ გადაწყვეტენ და/ან არ შეასრულებენ. სწორედ ამ დაუსრულებლობის შესაბამისად ხდება მყარი, ფუნქციური ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ფორმირება.

დღეისათვის პროექტებით სწავლების სხვადასხვა ფორმა უკვე ფართოდ არის დანერგილი როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო, ასევე უმაღლესი სკოლის სასწავლო პროცესში აშშ-ში, დიდ ბრიტანეთში, ფინეთში, ბელგიაში, ნიდერლანდებში, საფრანგეთში, კანადაში, გერმანიაში, რუსეთში, იტალიაში, ბრაზილიაში, ისრაელში, იაპონიასა და მრავალ სხვა ქვეყანაში. ამდენად, ძალზე აქტუალურია შეკითხვა: რატომ ირჩევენ მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნის წარმატებულ სკოლებში მოსწავლე/მასწავლებლები პროექტზე დაფუძნებულ სწავლის მეთოდით მუშაობას?

ეს აიხსნება ერთი მხრივ, სწავლების ამ მოდელის ორიენტირებით მოსწავლეთა პიროვნულ აქტივობისა და საკუთარი ცოდნის დამოუკიდებლად კონსტრუირების, საინფორმაციო სივრცეში ორიენტირების ჩვევების განვითარებაზე, მეორე მხრივ მასწავლებელთა შემოქმედებითი თვითრეალიზების ობიექტურ შესაძლებლობაზე. პროექტებით სწავლების ყველა აღნიშნული უპირატესობა საკმარისად კარგად მქადავდება მოსწავლეთა როგორც საგაკვეთილო, ისე არასაგაკვეთილო აქტივობების სწორად ორგანიზების პირობებში.

თეორიული და ექსპერიმენტული კვლევების შედეგების მიხედვით, საგანმანათლებლო სტანდარტების მოთხოვნებით ცხოვრების ცვალებადი პირობებისადმი მოსწავლეთა მოსაზადებლად ყველაზე ეფექტიან საშუალებად სახელდება **პროექტზე დაფუძნებული სწავლება (Project Based Teaching)**, რომელიც განათლების სფეროში XIX -XX ს.ს. მიჯნაზე გახდა აქტუალური როგორც საზღვარგარეთ, ასევე ჩვენს საგანმანათლებლო სივრცეში. ბოლო ორი ათწლეულის მანძილზე სწავლების ეს მოდელი სულ უფრო პოპულარული ხდება და ჩვენს სასკოლო-საგანმანათლებლო პრაქტიკაშიც ინტენსიურად ინერგება.

თუ აქტუალურ ტენდენციებს მივაღვწებით თვალს, ვნახავთ, რომ სწავლების ამ მოდელის როლი მსოფლიოს განვითარებული ქვეყნების საგანმანათლებლო პრაქტიკაში დღითიდღე იზრდება და სულ უფრო მეტი მკვლევარი და პრაქტიკოსი პედაგოგი თანხმდება, რომ პროექტებით სწავლება ერთ-ერთი ძალზე ეფექტური და მრავალფუნქციური ინტერაქტიული საგანმანათლებლო ტექნოლოგიაა, რომელიც მოსწავლე-მასწავლებელთა აქტიურ ჩართულობას, სხვადასხვა ტიპის აქტივობების განხორციელებას, ეფექტურ პროფესიულ თანამშრომლობას გულისხმობს და უზრუნველყოფს მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნებისა და შემეცნებითი, შემოქმედებითი, კომუნიკაციური უნარების განვითარებას.

პროექტებით სწავლების თეორიისა და პრაქტიკის შესწავლა დღესაც ისევე აქტუალურია, როგორც გასულ საუკუნეში - სწავლების ამ მოდელის წარმოშობის ეპოქაში და ფართოდ არის გაშუქებული ამ საკითხებზე ჩატარებული კვლევებით. თუმცა, პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური ლიტერატურის ანალიზი აჩვენებს, რომ საგანმანათლებლო პროექტული საქმიანობა ჯერ კიდევ ფორმირების პროცესშია და მიმდინარეობს ფაქტებისა და შედეგების ემპირიული კვლევა და განზოგადება, რადგან განათლების სფეროს არაერთ სპეციალისტს სკეპტიკური დამოკიდებულება აქვს ამ მიდგომის მიმართ. პროექტზე დაფუძნებული სწავლების ოპონენტები მიიჩნევენ, რომ ტრადიციული მეთოდების მოშველიებით, გაცილებით ნაკლები დროითი და ტექნიკური

რესურსების გამოყენებით, შესაძლებელია აკადემიური მიზნების უფრო ეფექტურად მიღწევა, ვიდრე სასწავლო პროექტის ამოცანებსა და პრობლემატიკაში ჩაღრმავებით და ზემოხსენებული რესურსების არაეფექტურად განკარგვით. [ნინიძე ქ., 2011, 46]

სოციალურ-პედაგოგიურ დონეზე წარმოიშვა დაპირისპირება პროექტებით სწავლების იდეების, საფუძვლებისა და გამოცდილების შენარჩუნების აუცილებლობასა და დამოუკიდებლად მოაზროვნე, პრობლემების შემოქმედებითად გადაწყვეტის უნარის მქონე და გადაწყვეტილებების მიმღები მოქალაქეთა აღზრდა-განათლებაზე ორიენტირებული სწავლების სხვა მეთოდების პრაქტიკაში ადაპტირებას შორის. აღნიშნულმა წინააღმდეგობებმა და გამოვლენილი პრობლემების აქტუალურობამ განაპირობა აღნიშნული თემის წინამდებარე ნაშრომის საკვლევ საკითხად შერჩევა, რომელიც მოიაზრებს საზღვარგარეთის ქვეყნების პრაქტიკაში დამკვიდრებული და ჩვენს სამამულო პრაქტიკაში გავრცელებული პროექტული მეთოდის პედაგოგიკური თეორიისა და პრაქტიკის ანალიზის საფუძველზე პროექტით სწავლების უმთავრესი პრინციპების მნიშვნელობის, არსის და ღირებულებების გამოვლენას, რადგან პროექტით სწავლება აქტიური და მიზანმიმართული სწავლის საშუალებას იძლევა, რაც ზრდის როგორც მოსწავლის, ასევე მასწავლებლის სწავლის/სწავლების მოტივაციას და ამ მოდელის ერთ-ერთი უმთავრესი მიღწევა სწორედ ინტერაქტიულობის მაღალი ხარისხია. სწორედ ამიტომ ეროვნული სასწავლო გეგმის ძირითადი მიზანია სწავლების ამ მეთოდის დანერგვა/ადაპტირება ქართულ სასკოლო საგანმანათლებლო სივრცეში.

წარმოდგენილი პრობლემების ფონზე საჭიროდ მიგვაჩნია პედაგოგიკის კონტექსტში სასწავლო პროექტის თეორიული და მეთოდოლოგიური საფუძვლების განსაზღვრა-დაზუსტება. იმისათვის, რომ უკეთ გავარკვიოთ თუ რა უღევს საფუძვლად პროექტულ სწავლებას და რაში მდგომარეობს მისი პედაგოგიკური არსი, გავაანალიზოთ ამ ფენომენის ჩამოყალიბების ისტორიული ასპექტები და განვიხილოთ ისინი პროექტებზე დაფუძნებული სწავლების თეორიისა და პრაქტიკის ანალიზის ფონზე. აქვე აღვნიშნავთ, რომ პედაგოგიკასთან მიმართებით განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ისტორიზმის პრინციპს, რადგან ის ეფუძნება პედაგოგიკაში თეორიული ცოდნის განვითარების ეტაპების უწყვეტობისა და თავისებურებების განხილვას მათზე სხვადასხვა სამეცნიერო სკოლებში დაგროვილი პრაქტიკული გამოცდილების გავლენის გათვალისწინებით.

განათლების ისტორიის საკითხების მკვლევართა შორის ძალზე განსხვავდება მოსაზრებები პროექტული სწავლების წარმოშობისა და მისი დამფუძნებლების შესახებ. მათი დიდი ნაწილი პროექტული მეთოდის ავტორად ასახელებს ამერიკელ

ფილოსოფოსს, ფსიქოლოგსა და განათლების სპეციალისტს, ინსტრუმენტალიზმის ფილოსოფიური სკოლის დამაარსებელს **ჯონ დიუის** (John Dewey, 1859-1952), ხოლო მეცნიერთა მეორე ნაწილი მეთოდის დამაარსებელად კოლუმბიის უნივერსიტეტის პედაგოგიური კოლეჯის პროფესორს **უილიამ ჰერდ კილპატრიკს** (William Heard Kilpatrick, 1871-1965) მიიჩნევს. ამერიკელი პედაგოგები და განათლების მკვლევარები (J. Kneller, K. Gould, J. C. Hall) მეთოდის ავტორად ნიუ-იორკის კოლუმბიის უნივერსიტეტის პედაგოგიური კოლეჯის პროფესორს **ჩარლი რ. რიჩარდსს** (Charles Russ Richards 186?-1939) მიიჩნევენ.

შედეგზე ორიენტირებული სასკოლო გაკვეთილის ორგანიზების მეთოდებმა და პრაქტიკამ განსაკუთრებული აქტუალურობა XIX-XX ს.ს. მიჯნაზე შეიძინა და საგანმანათლებლო პროცესში თანდათან დაიწყო დამკვიდრება სოციალური კონსტრუქტივიზმის პედაგოგიკურმა მიდგომებმა და ტექნოლოგიებმა. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ პროექტული მეთოდის საფუძვლები დევს **პროგრესული განათლების** ძირითად პრინციპში **„სწავლა კეთებით და გამოცდილების მიღებით“**, რაც გულისხმობს მოსწავლეზე ორიენტირებულ, მისი ინტერესების გათვალისწინებით და მოსწავლის მიერ წარმართულ სწავლების პროცესს, სადაც განათლება არ ნიშნავს მხოლოდ ინფორმაციისა და ფაქტების სწავლებას, არამედ მთავარია, მოსწავლეებმა სოციალური ინტერაქციითა და სწავლების საგანთან ინტერაქციით შეიძინონ ის ცოდნა და უნარები, რომლის გამოყენებასაც ყოველდღიურ ცხოვრებაში შეძლებენ.

პროგრესული განათლების იდეები **ჯონ დიუის** და მისი მოწაფის **უილიამ კილპატრიკის** სახელებს უკავშირდება. პროგრესული განათლების მოძრაობას XIX საუკუნის ბოლოს აშშ-ში ჩაეყარა საფუძველი. ეს რეფორმატორული პედაგოგიკა, ანუ «ახლებური აღზრდის მოძრაობა», ინდუსტრიული საზოგადოების ხალ მოთხოვნებს და სოციალ-ეკონომიკურ ინტერესებს გამოსატყვევდა და უპირისპირდებოდა ტრადიციული განათლების მოდელს და ტრადიციული სკოლების სულ უფრო მზარდ შეუსაბამობას იმ ახალ ეკონომიკურ და პოლიტიკურ პირობებთან, რასაც უყენებდნენ აღზრდისა და განათლების სისტემას ინდუსტრიალიზაციის ეპოქა.

პროგრესული განათლების შინაარსი ტრადიციული განათლების აბსოლიტური ოპოზიციია: პროგრესულ სკოლებში წარსულში შემუშავებულ სტანდარტებს დაუპირისპირდა ინდივიდუალურობის გამოსატყვევება, მკაცრ დისციპლინას – თავისუფალი მოქმედება, ტექსტებისა და მასწავლებლის დახმარებით სწავლას – გამოცდილების მეშვეობით სწავლა, სტატიკურ მიზნებსა და მასალას – ცვალებადი სამყაროს გაგება. ამ «ახლებური აღზრდის მოძრაობის» უმთავრესმა პრინციპებმა - **გამოცდილებით**

სწავლა და სოციალური ინტერაქცია გასული საუკუნის 20-იან წლებში უკვე საკმაო პოპულარობა მოიპოვა და მეორე მსოფლიო ომის დასასრულის-თვის მსოფლიოს ბევრ ქვეყანაში განათლების ძირითად იდეოლოგიად იქცა.

ჯონ დიუიმ წამოაყენა თეზისი: *„ჭეშმარიტია, ის, რაც სასარგებლოა,“* დაახლოებით ანალოგიური მიდგომა ჰქონდა მას პედაგოგიურ აღზრდასთან მიმართებითაც. მისი განათლების ფილოსოფია ცოდნის პრაქტიკულობაზე იყო ორიენტირებული: *„ცოდნა მნიშვნელოვანია, მაგრამ მისი გამოყენების უნარი კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი“* - წერდა დიუი. ტრადიციულ სკოლაში მოსწავლეები იღებდნენ გამოცდილებას, მაგრამ არ შეუძლიათ მისი დაკავშირება მომავალთან, მისი ცხოვრებისეულ სიტუაციაში გამოყენება. გამოცდილებაზე დაფუძნებული განათლების ძირითადი პრობლემაა ისეთი აწმყო გამოცდილების შერჩევა, რომელიც ნაყოფიერად და შემოქმედებითად აამოქმედებს მოსწავლეს. შესაბამისად, საჭიროა ახალი განათლებისათვის შესაფერისი მასალების, მეთოდებისა და სოციალური ურთიერთობების შემუშავება, რომლებიც უზრუნველყოფენ განათლების თანმიმდევრულ უწყვეტობას და განგრძობითობას. [განმარტ. ლექსიკონი განათლ. სპეც.-თვის; 56]. აქედან გამომდინარე, განათლების შინაარსი მიმართული უნდა იყოს ცხოვრებისეული ამოცანების გადასაწყვეტად, რომელიც არის გამოცდილების შეძენისა და სასწავლო გარემო პირობების გაუმჯობესება-გამდიდრების საწინდარი: *„სწავლა? რა თქმა უნდა, მაგრამ უპირველეს ყოვლისა სწავლა ცხოვრებით და მასთან კავშირში“* - წერდა ის. დიუის მიხედვით, სწავლება ეფექტიანია, თუ ძირითადი ყურადღება ექცევა პრობლემის გადაჭრისა და კრიტიკული აზროვნების უნარის ჩამოყალიბებას და არა მასალის, ფაქტების დამახსოვრებას.

დიუის არ შეუქმნია სწავლების ახალი თეორია, მაგრამ მისმა შეხედულებებმა მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა განათლების მიზნისა და პრინციპების თანამედროვე მიდგომებზე. მან პედაგოგიკის თეორიას თავისსავე მეთოდოლოგიური საფუძვლები მოუძებნა **ინსტრუმენტალური ფილოსოფიის** სახით. დიუი თვლიდა, რომ ცოდნა საფუძველშივე პრაქტიკულია, ინსტრუმენტულია, რადგან ის (ცოდნა) ვალდებულია, უზრუნველყოს პრობლემების გადაჭრა, რომელსაც ადამიანი აწყდება თავისი ცხოვრების მანძილზე, ხოლო ინსტრუმენტალიზმი არის ადამიანების მოქმედებების ფორმა და იდეა. რაც შეეხება ცნებებსა და თეორიებს, მათ განიხილავდა, როგორც გარემოსთან შეგუების ინსტრუმენტებს. ინსტრუმენტალიზმი მეცნიერულ ცნებებს, თეორიებსა და ჰიპოთეზებს განიხილავს, როგორც ინსტრუმენტებს, რომლებიც აუცილებელია ადამიანისთვის, რათა მან გარე

სამყაროსთან და საზოგადოებასთან ურთიერთობა დაამყაროს და გადაიჭრას კონკრეტული პრობლემა. დიუის აზრით, კაცობრიობის არსებობის მანძილზე იცვლება პრობლემები და შესაბამისად, ამ პრობლემების გადაჭრის გზებიც, ინსტრუმენტებიც უნდა შეიცვალოს.

ამერიკელი ფილოსოფოსის აზრით, განათლების მიზანია პიროვნების ცოდნისა და უნარების ინტეგრირება მისი მოქალაქედ და პიროვნებად ჩამოყალიბების მიზნით. ნებისმიერი სოციალური ინსტიტუტის, ეკონომიკურის, პოლიტიკურის, სამართლებრივისა თუ რელიგიურის ღირებულების საზომი ისაა, თუ რამდენად უწყობს იგი ხელს ინდივიდის გამოცდილების ზრდასა და გაუმჯობესებას. დიუის შეხედულებით, სკოლა მხოლოდ ის ადგილი კი არ უნდა იყოს, სადაც მოსწავლე ისეთ გაკვეთილებს ისწავლის, რომლებსაც არანაირი კავშირი არ ექნება მის მომავალთან, არამედ **„სკოლა უპირველეს ყოვლისა სოციალური ინსტიტუციაა. აღზრდა არის სოციალური პროცესი, ხოლო სკოლა არის უბრალოდ საზოგადოებრივი ცხოვრების ის ფორმა, სადაც გაერთიანებულია ყველა მისი ფაქტორი, ბავშვის მიერ წინა თაობების დანატოვარის გაზიარებისთვის საჭირო ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტი, ასევე საკუთარი ძალების საზოგადოებრივი მიზნებისთვის გამოყენების პირობები“** [დიუი, ჯ. „ჩემი პედაგოგიური მრწამსი“] დიუის ამ ფილოსოფიურმა იდეებმა გამოხატულება ჰპოვა **გამოცდილებითი განათლების კონცეფციაში**. ამ კონცეფციის მიხედვით, განათლება გამოცდილების განვითარებაა და ეფუძნება ორ ძირითად ამოსავალს:

1. განათლება უნდა ემყარებოდეს გამოცდილებას, რადგან გამოცდილება მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს ადამიანის მომავალს. თითოეული გამოცდილება, რომელსაც ადამიანი შეიძენს, ცვლის მას, როგორც ამ გამოცდილებაში მონაწილეს და მომდევნო გამოცდილებაში რაღაცით შეცვლილი, განსხვავებული ადამიანი გადადის. ადამიანის ყოველი გამოცდილება მისი განვითარების მამოძრავებელი ძალაა. იგი გავლენას ახდენს სურვილების, მიზნების და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებაზე. ამ კონტექსტში დიუის გამოცდილების თეორიაში უმთავრესი ცნებებია:

➤ **უწყვეტობა**, რაც იმას ნიშნავს, რომ ადამიანი დაბადებიდან გამოცდილების მიღების საშუალებით სწავლობს, ეს კი გავლენას ახდენს მის შემდგომ ქცევაზე. უწყვეტობა გულისხმობს იმას, რომ წინა გამოცდილება ადამიანის შემდგომი გამოცდილებისა და ცოდნის განმაპირობებელია. აქედანღაღებულობს საწყისს დიუის ძირითადი პედაგოგიური დებულებანი: ცოდნის ნაცვლად - გამოცდილება, გონებისა და აზროვნების აღზრდის ნაცვლად - შინაგანი გრძნობების აღზრდა, შინაარსის ნაცვლად - მეთოდი, მეცნიერებათა ნაცვლად - ემპირიული სინამდვილე.

➤ **ინტერაქცია** აღწერს და ხსნის იმას, თუ როგორ ურთიერთქმედებს წარსული გამოცდილება აწმყო სიტუაციაზე ახალი გამოცდილების შესამუშავებლად. დიუის ჰიპოთეზის მიხედვით, ჩვენი აწმყო გამოცდილება წარსული, შენახული გამოცდილების ფუნქციაა, რომელიც ზემოქმედებს მიმდინარე სიტუაციაზე და ახალი გამოცდილების საფუძველი ხდება. **“გამოცდილება, რომელსაც ჩვენ ვიღებთ, განსაზღვრავს ჩვენს მომავალს. მასწავლებლის მიერ მომავალი გამოცდილების დაგეგმვა და მოსწავლის წინა გამოცდილება ერთად აღებული განსაზღვრავს საზოგადოების მომავალს.”** [დიუი ჯ., გვ.14.]- ამბობდა დიუი.

2. განათლება სოციალური ფუნქციის მატარებელი უნდა იყოს, რადგან სწორედ იდეებისა და გამოცდილების გაზიარებით მიიღწევა სოციალური პროგრესი. მას მიაჩნდა, რომ სოციალური ცხოვრება ადამიანთა გამოცდილებას მუდმივად ამრავალფეროვნებს. ის ამდიდრებს წარმოსახვას, ხელს უწყობს აზროვნების სიცხადი-სადმი მიდრეკილებას, მეტყველების დახვეწას. ამდენად, სკოლა უნდა იყოს ადგილი, სადაც მოსწავლეები აქტიურად იქნებიან ჩართულები თანამშრომლობის გზით ერთობლივი მიზნების, და როგორც საკუთარი, ასევე სხვების ინტერესების განხორციელებაში.

დიუის შეხედულებით, სწავლა აქტიური პროცესია, რაც აუცილებლად პრაქტიკულ მოქმედებებს მოიცავს, რადგან სუბიექტი სწავლობს თავისი მოქმედებების საშუალებით. ხოლო ცოდნა, ობიექტის იმ კავშირების გაცნობიერებაა, რომლებიც მისი გამოყენების შესაძლებლობას მოგვცემს კონკრეტულ სიტუაციაში. [ფორჩხიძე ბ., 2015; 3] იგი მიიჩნევდა, რომ ბავშვები უფრო ადვილად სწავლობენ კეთებით, საკუთარი გამოცდილებით, როცა ისინი თვითონ ქმნიან რამეს და როდესაც ყოველდღიურ ცხოვრებაში ხედავენ განათლების მნიშვნელობას. ამგვარად, გამოცდი-ლებითი განათლების ერთ-ერთი მთავარი იდეაა სასწავლო საქმიანობაში მოსწავლეთა მაღალი ჩართულობის უზრუნველყოფა, რაც შესაძლებელია განხორციელდეს ე.წ. **„კეთებით სწავლების“** და **„სოციალური სწავლების“** დროს. [განმარტ. ლექსიკონი № 2 2008. 56]

სწავლების პროცესში ბავშვისთვის სასარგებლო, მიზნობრივი ძალისხმევის გასაძლიერებლად დიუი უპირატესობას ანიჭებდა სწავლის თამაშთან შერწყმულ საქმიანობას. თავის შეხედულებებში დიუი ამოდიოდა თითოეული ბავშვის ინდივიდუალური და განუმეორებელი უნარ-შესაძლებლობის მონაცემებიდან, რისი გათვალისწინებითაც, **„სწავლა კეთების (საქმიანობის) მეშვეობით“**, გაცილებით უფრო შეესატყვისება აღსაზრდელის შინაგან ბუნებას, ვიდრე ტრადიციული ცოდნის სისტემების დეკლარირება. **„მე მჯერა, რომ განათლების ძირითადი საფუძველი**

ბავშვის იმ შესაძლებლობებშია, რომლებიც მიყვება იმავე შემოქმედებით გზებს, რომლებმაც ცივილიზაციის განვითარება გამოიწვია... მე მჯერა, რომ ერთადერთი გზა იმისათვის, რომ მიხმარო ბავშვს საკუთარი სოციალური მემკვიდრეობა გაცნობიეროს, მისთვის ქცევის იმ ფუნდამენტური ტიპების აღსრულებისთვის საჭირო საშუალების მიცემაა, რომლებიც ქმნიან ცივილიზაციას ისეთად, როგორც ის არის... მე მჯერა მაშასადამე გამომხატველობითი და შემოქმედებითი აქტივობების მნიშვნელობისა, რომლისკენაც ყურადღება უნდა იყოს მიმართული". - წერდა ჯონ დიუი. [დიუი, ჯ. „ჩემი პედაგოგიური მრწამსი“]

რაც შეეხება, ამ პროცესში, მასწავლებლის როლსა და აღმზრდელობით ფუნქციას, იგი მდგომარეობს, მოსწავლის განათლების პროფილის, ბუნებრივ ნიჭთან და შესაძლებლობებთან შესაბამისობის უზრუნველყოფაში.[ფორჩხიძე ბ., 2015;3] ასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეს საკუთარ გამოცდილებასთან დააკავშიროს ახალი ცოდნა და გამოიყენოს ის შესაბამის სიტუაციაში. შესაბამისად, სწავლების პროცესში მეტად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა წარსული გამოცდილების ცოდნა და მისი დაკავშირება ახალ მასალასთან. ამ გზით მასწავლებელი აზრიანს და მოსწავლისათვის მნიშვნელოვანს ხდის ახალ ინფორმაციას და ამით ხელს უწყობს მის ეფექტიან დასწავლას.

ჯონ დიუი ცდილობდა, საკუთარი პრაქტიკით დაემტკიცებინა გამოცდილებით სწავლების საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი პოტენციალის უპირატესობა და ამ მიზნით, 1896 წელს მან დააარსა ჩიკაგოს უნივერსიტეტთან არსებული პირველი ექსპერიმენტული დაწყებითი სკოლა (მოგვიანებით შეიქმნა საბაზო და საშუალო სკოლებიც), სადაც პროგრესული განათლების იდეების მიხედვით ასწავლიდნენ. ეს იყო საგანმანათლებლო იდეების გამოსაცდელი ერთგვარი სკოლა-ლაბორატორია, რომელსაც კონკრეტული პრაქტიკული დანიშნულება ჰქონდა. დიუი ამბობდა, რომ ეს ისეთივე სამეცნიერო ლაბორატორია იყო, როგორც ნებისმიერი სხვა ლაბორატორია. აქ განათლების ფაკულტეტის სტუდენტებს შეეძლოთ ჩაეტარებინათ ექსპერიმენტები, პრაქტიკაში გამოეცადათ გარკვეული თეორიები და იდეები. ექსპერიმენტულ სკოლაში სწავლა-სწავლება ხორციელდებოდა შემდეგ პრინციპებზე დაყრნობით:

▪ **სწავლება გამოცდილებით ანუ კეთებით.** დიუის სკოლაში საგნები ყოველდღიურ ცხოვრებას უკავშირდებოდა: მოსწავლეები მათემატიკას ღურგლობასთან ერთად სწავლობდნენ; ქიმიას - კულინარიით, ისტორიას კი - იმის გააზრებით, თუ რა გავლენას ახდენდა იგი თანამედროვე ცხოვრებაზე. თითქმის არ იყენებდნენ ისეთ ნაცად პედაგოგიურ ხერხებს, როგორიცაა გამეორება, ლექცია,

საერთო საკლასო მუშაობა, სავარჯიშოების დაფასთან შესრულება და ა.შ. სამაგიეროდ, მიმართავდნენ ფართომასშტაბიან ჯგუფურ პროექტებს, რომელიც მოიცავდა ღურგლობას, კერვას, ქსოვას, სანთლის ამოვლებას, მზარეულობას. ექსპერიმენტულ სკოლებში ტექსტებითა და მასწავლებლების დახმარებით სწავლას გამოცდილების მეშვეობით სწავლა ანაცვლებდა: ბავშვები ზრდიდნენ ხორბალს, ფქვავდნენ და პურს აცხობდნენ. ცოტა უფრო დიდები მეტალის გადადნობასა და ღუმელის გაკეთებასაც სწავლობდნენ. ასევე რეკომენდებული იყო, რომ მოსწავლეებს კლასის გარეთ გაეტარებინათ დრო: დაერგოთ, ეშენებინათ, ესეირნათ ბუნებაში, მოეწყოთ ექსკურსიები. [გორგოძე ს.,195]

▪ **სწავლება არა გაზეპირებით, არამედ გაგებისთვის.** დიუი ფიქრობდა, რომ სკოლამ უნდა უჩვენოს ბავშვებს თანამედროვე სამყაროს კომპლექსურობა, ამიტომ სკოლა დაკავშირებული უნდა ყოფილიყო მთელ სოციალურ გარემოსთან, ოჯახთან, ბუნებასთან, საზოგადოებასთან. სანამ ტექნოლოგიები განვითარდებოდა, მიწათმოქმედების პირობებში ბავშვს აჩვენებდნენ მთლიან პროცესს, რაზეც ცხოვრებაა აგებული. თუ დღეს ბავშვი დილაკს ხელს დააჭერს და ასე რთავს შუქს, ადრე ცხოველი უნდა მოკვლათ, ქონი დაემუშავებინათ და სანთელი გაკეთებინათ. ყოველივე ამის მოყოლით, ბავშვები მხოლოდ ზედაპირულ ცოდნას მიიღებდნენ, თუ მსგავს შრომას საკუთარ თავზე არ გამოცდიდნენ იმის გააზრებით, თუ რა გავლენას ახდენდა იგი თანამედროვე ცხოვრებაზე. მათი მოსწავლეები შორეული მიზნებისთვის კი არ ემზადებოდნენ, არამედ ყოველდღიურ სამყაროს ეცნობოდნენ, თუმცა, რა თქმა უნდა, ეს არ ნიშნავდა, რომ წარსულის ცოდნა უსარგებლო იყო. [გორგოძე ს., 2008, 194]

▪ **კრიტიკული აზროვნებისა და პრობლემების გადაჭრის უნარების განვითარება.** ექსპერიმენტულ სკოლებში სწავლა ეფუძნებოდა სასწავლო პროექტების განხორციელებას, რომელშიც მოიაზრებოდა გარკვეული მიზნით განხორციელებული საკლასო ან გუნდურ აქტივობათა ერთობლიობა - კონკრეტული პრობლემის გადაჭრის ან ინიციატივის განხორციელებისკენ მიმართული მრავალმხრივი სამუშაო, რომელიც ხელს უწყობდა ერთი ან რამდენიმე სასწავლო ამოცანის შესრულებას. მაგ.: პროექტი, რომელიც ხორციელდებოდა ერთი წლის განმავლობაში და იწოდებოდა, როგორც „მიმდინარე მოვლენების შესწავლა პროექტული მეთოდით“, მოიაზრებდა მომხდარი მოვლენების შესწავლას გაზეთებისა და ჟურნალების პუბლიკაციებზე დაყრდნობით, შემდეგ ეწყობოდა მოსწავლეთა შეკრებები კლუბში, სადაც იმართებოდა მსჯელობა და დისკუსიები განსახილველი თემის ისტორიული მნიშვნელობის შესახებ. ამ პროექტის

მიმდინარეობისას მოსწავლეებს გაუჩნდათ იდეა გამოეცათ „მიმდინარე მოვლენების ენციკლოპედია“ [Эпштейн М.М., С-П. 2011, 24]

▪ **მასწავლებლები ეხმარებიან მოსწავლეებს ისწავლონ აღმოჩენით.** სკოლა-ლაბორატორიაში მასწავლებლები იყვნიენ გიდეები, და არა მასწავლებლები ტრადიციული გაგებით. ისინი ბავშვებს საჭირო მასალას აძლევდნენ და მხოლოდ გზას უჩვენებდნენ, როგორ ემუშავათ. მასწავლებელი მოსწავლეებს ეკითხებოდა, თუ რისი სწავლა სურდათ და შემდეგ ცდილობდა, მიეწოდებინა შესაბამისი მასალები, რათა ბავშვებს დამოუკიდებლად ესწავლათ. დიუის აზრით, პედაგოგის მოვალეობას წრმოადგენდა თითოეული ინდივიდის და საგნის ცოდნის საფუძველზე შეერჩია ისეთი სასწავლო ჯგუფური აქტივობები, რომელშიც ყველა ინდივიდი შეძლებდა საკუთარი წვლილის შეტანას და რომელშიც ყველა მოსწავლე ერთად მიიღებდა მონაწილეობს. ამ სიტუაციაში მასწავლებელს ეკისრებოდა პასუხისმგებლობა ისე წარმართა მოსწავლეთა ურთიერთობები, რომ შესაძლებელი გამხდარიყო ჯგუფის, როგორც ერთი ორგანიზმის, მუშაობა. ამგვარად, მასწავლებელი ჯგუფური საქმიანობის ლიდერის ფუნქციას იძენდა. ამავდროულად, პედაგოგის მოვალეობა იყო სათანადოდ შეეფასებინა რა მიმართულებით ვითარდება ახალგაზრდის გამოცდილება, რა დამოკიდებულებები და ტენდენციები უყალიბდება მას, რათა განესხვავებინა, მათ შორის რომელია შემდგომი ზრდისთვის ხელშემწყობი და რომელი - საზიანო. ამ თვალსაზრისით, სწავლების მეთოდების შერჩევა უნდა მომხდარიყო იმის გათვალისწინებით, თუ რა სარგებლობას მოუტანდა იგი კონკრეტულ დროს კონკრეტულ ადამიანს. ამრიგად, მასწავლებელს სწორად უნდა განესაზღვრა ის გარემო, რომელიც ეფექტურ ურთიერთქმედებაში მოვიდოდა მოსწავლეთა კომპეტენციასთან და მოთხოვნილებებთან, რაც ხელს შეუწყობდა მოსწავლეებში ღირებული გამოცდილების დაგროვებას. [Коллингс Е., М. 1926; 51]

▪ **მოსწავლეების ინტერესებს მორგებული უფრო მოქნილი სასწავლო გეგმა.** სასწავლო გეგმას უნდა გაეთვალისწინებინა ბავშვი მთლიანობაში, ინტელექტუალური, მორალური, ინდივიდუალური და პროფესიული თვალსაზრისით. დიუის სკოლებში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭებოდა ბავშვების ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებას და სასწავლო გეგმის მორგებას მოსწავლეებზე. უნდა შექმნილიყო ისეთი სასწავლო კურსი, რომელიც ბავშვის უნარებისა და გამოცდილების ზრდის ბუნებრივ ისტორიასთან იქნებოდა შესაბამისობაში. საქმე ეხება სასკოლო დისციპლინების იმგვარ შერჩევას, რომელიც ბავშვის ზრდისა და განვითარების განსაზღვრული პერიოდის საჭიროებებს სრულად და ადეკვატურად შეესაბამებოდა. მაგ.: ენობრივად ნიჭიერ ბავშვებს არ ართმევდნენ შესაძლებლობას, ეკითხათ და

ესწავლათ ტრადიციული მიდგომებით. მაგრამ იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც არ იყვნენ ასე გაწაფულები, სასწავლო გეგმა სხვა საშუალებებს ითვალისწინებდა. თუკი მოსწავლეები შეძლებდნენ, რომ ანტიკური რომის ცოდნა გამოეხატათ რომის კოლიზეუმის მოდელის აგებით, იმის ნაცვლად, რომ დაეწერათ სემესტრის ბოლოს მოთხოვნილი თემა რომის ისტორიის შესახებ, მოთხოვნები დაკმაყოფილებულად ითვლებოდა. მოსწავლეთა შეფასებისას ტრადიციულ ტესტებს, როგორც საგნის ცოდნის ინდიკატორს, ნაკლები მნიშვნელობა ენიჭებოდა და აქცენტი გადატანილი იყო უფრო მოსწავლეების პროექტების შეფასებაზე. პროგრესულ სკოლებში მოსწავლეებიც საკმაოდ ჩართულები იყვნენ სასწავლო პროცესში, რადგან მათ არ აძლებდნენ გაკეთებინათ ის, რისი გაკეთებაც არ სურდათ. ძალდატანებასა და მკაცრ დისციპლინას ინდივიდუალურობის გამოხატვა და თავისუფალი მოქმედება უპირისპირდებოდა. თუმცა, დიუი აღნიშნავდა, რომ „არასწორია ვიფიქროთ, თითქოს უფროსის მხრიდან ნებისმიერი მითითება ინდივიდუალური თავისუფლების ხელყოფას ნიშნავს“. [გორგოძე ს., 2008, 196]

• კონკრეტულ თემებზე ფოკუსირებული ინტეგრირებული სასწავლო გეგმა.

პროგრესულ სკოლებში მიაჩნდათ, რომ ბავშვები უფრო მეტს ისწავლიდნენ პირდაპირი გამოცდილებით, ვიდრე ტრადიციული დისციპლინების სწავლებით, რომელთაც ვიწრო ჩარჩოებში მოქცეულ ინფორმაციულ სისტემებად მოიაზრებდნენ. ამიტომ სასწავლო გეგმა მაგალითად მოიცავდა ადგილობრივი სახანძროს მონახულებას, იმის ნაცვლად, რომ ესწავლებინათ იტალიის ისტორიაში შემონახული დიდი ხანძრების შესახებ. ამიტომ ექსპერიმენტული სკოლის სასწავლო გეგმა თანდათან ფართოვდებოდა და ორიენტირებული იყო დისციპლინების ინტეგრირებაზე და საგანთაშორის კავშირების დამყარებაზე. თუმცა, სასწავლო გეგმის გაფართოვება გულისხმობდა არა უფრო მეტ ხელობაზე ორიენტირებულ და პროფესიულ საგნებს, არამედ ტრადიციული საგნების რეორგანიზებას. რეორგანიზებისას გაქრა ისტორია და სახელწიფო მართვა, როგორც ცალკეული საგნები და გაჩნდა სოციალური მეცნიერებები. საბოლოოდ კი სოციალური მეცნიერებები დაჯგუფდა ინგლისურ ენასთან და შეადგინა „ძირითადი საგნების“ ნუსხა. ამგვარ სასწავლო გეგმაში თითქოს ადგილი არ უნდა ჰქონოდა ხელოვნებას, სიმღერას, ცეკვას, მუსიკას, რადგან ეს ყველაფერი არ ჯდება განათლების, როგორც სოციალური წვრთნის მიზანში. მაგრამ დიუი დაწყებით სკოლებში ხელოვნების სწავლებას აუცილებლობად მიიჩნევდა. მისი აზრით, ხელოვნებას აქვს განსაკუთრებული ღირებულება, რომელიც ადამიანის არსებობას აზრს სძენს. ადამიანებს გააჩნიათ ბუნებრივი მიდრეკილება, იმღერონ, დახატონ და ა.შ. აქედან

გამომდინარე, სასწავლო გეგმა მოიცავდა ხელოვნების ნიმუშების კეთებას, პიესების დადგმას და წარსული ცივილიზაციების ამსახველი მაკეტების აგებას. [გორგოძე ს., 2008, 196]

ამ თვალსაზრისით საყურადღებოა 1914 წელს ჯ. დიუის იდეებზე დაფუძნებული ნიუ-იორკში დაარსებული კაროლინა პრატის სკოლა უმცროსი ასაკის ბავშვებისათვის, სადაც სხვადასხვა მასალების გამოყენებით გართობისა და თამაშის თანადროულ პროცესში, მოზარდები იძენდნენ ელემენტარულ ცოდნას და სათანადო უნარ-ჩვევებს. სკოლის საქმიანობა მხარდაჭერილი იყო მხატვრულ-შემოქმედებითი ინტელიგენციის მიერ, რომელთა ინტერესებშიც შედიოდა უმცროსი თაობების მიზიდვა და ჩართვა თავიანთ მოღვაწეობაში. მათი რწმენით, ხელოვნებისა და შემოქმედების თვითნაბადი იმპულსი თვით ბავშვის ბუნებაშია ჩადებული, რომლის გაღვივებისა და აღორძინების გზით, ამერიკელები თავს დაადრწევდნენ თავიანთი კულტურის ნაკლოვანებებისგან, რითაც განმსჭვალული გახლდათ მათი მთელი ინდუსტრიული ცივილიზაცია. [ფორჩხიძე ბ., 2015; 4]

დიუის მთელი სიცოცხლე უხდებოდა მისი თეორიის ახსნა-განმარტება. მთავარი, რისთვისაც დიუის და მის „გამოცდილებით სწავლებას“ აკრიტიკებდნენ, იყო ის, რომ იგი მოზარდებს აიძულებდა, ხელობა ესწავლათ და მათ უშუალოდ პროფესიული და სახელობო სწავლებისათვის ამზადებდა. თუმცა თავად დიუი მიიჩნევდა, რომ გამოცდილებით სწავლების ამგვარი გაგება ძალიან ვიწრო და ზერელე იყო. დიუი ამბობდა, რომ ხეზე და მეტალზე მუშაობა, ქსოვა, კერვა თუ კულინარია, განხილული უნდა იყოს, როგორც სწავლის ერთ-ერთი მეთოდი, და არა როგორც კონკრეტული საგანი. იგი ამტკიცებდა, რომ ყველა ბავშვმა უნდა შეიძინოს პრაქტიკული უნარები, მაშინაც თუ მხოლოდ ზოგიერთი მათგანი აპირებს რომელიმე კონკრეტული უნარის ფულის გამომუშავების მიზნით გამოყენებას. [გორგოძე ს., 2008, 198]

ჯ. დიუის «კონსტრუქტივისტული სწავლების» იდეები აქტიურად მხარდაჭერილი და პრაქტიკაში გაზიარებული იქნა ნიუ-იორკის კოლუმბიის უნივერსიტეტის პედაგოგიური კოლეჯის პროფესორის **ჩარლი რ. რიჩარდსის** მიერ, რომელმაც 1900 წელს პირველმა გამოიყენა სწავლების ამგვარი მოდელის აღსანიშნავად ტერმინი **«პროექტული სწავლება»**. ისევე, როგორც დიუი, რიჩარდსიც მიიჩნევდა, რომ სწავლის პროცესის საბოლოო მიზანი არ უნდა ყოფილიყო პროექტებზე მუშაობა. მის მიერ პროექტული მეთოდი განიხილებოდა, როგორც ერთ-ერთი წამყვანი მეთოდი, რომელიც აქტიურად გამოიყენებოდა სასწავლო პროცესში. [Knoll Michael; 2014] მოსწავლეები არ გეგმავდნენ პროექტებს და არც მის განსახორციელებლად ირჩევდნენ სასწავლო აქტივობებს, ეს მთლიანად პედაგოგის ფუნქცია-მოვალეობას წარმოადგენდა.

მოსწავლეები პრაქტიკულად ახორციელებდნენ სასწავლო დავალებების - პრობლემების შემოქმედებითად გადაწყვეტას. რიჩარდსი აღნიშნავდა: „**სოციალური ცხოვრებისთვის მომზადების ერთადერთი გზა სოციალურ ცხოვრებაში მონაწილეობაა**“ და იქვე ამატებდა, რომ: „**იქ, სადაც ხორციელდება საერთო მიზნებზე გათვლილი პროექტი, ხდება ყველა მონაწილის ჩართვა და წახალისება, რათა გააერთიანონ მთელი ძალისხმევა, გონიერება და უნარები. ამგვარი სამუშაო ყველაზე ბუნებრივი და ეფექტური საშუალებით ახდენს საზოგადო სულისკვეთების მივმართვას სასკოლო აქტივობებისკენ**“. [Knoll Michael; 1997] რიჩარდსის სქემის მიხედვით, გამოიყოფოდა პროექტით სწავლის შემდეგი ეტაპები:

1. პრობლემის აღმოჩენა
2. პრობლემის განსაზღვრა
3. პრობლემის გადაჭრის გზების შეთავაზება
4. ამ გზების შეფასება წარსული გამოცდილების საფუძველზე
5. საუკეთესო გზის გამოცდა

რიჩარდსის სოციალური და ბუნებრივი ინტერაქციის კონცეფცია აქტიურად დაინერგა „the Horace Mann“-ის პედაგოგიურ კოლეჯის სასწავლო პრაქტიკაში. თავის წიგნში რიჩარდსი მაგალითისთვის აღწერს ერთ-ერთ პროექტს, რომელიც მოსწავლეების და მასწავლებლების ერთობლივი ძალისხმევით განხორციელდა. მასწავლებლების ორგანიზებით დაგეგმილი პროექტის ფარგლებში მეორე კლასის მოსწავლეებმა გადაწყვიტეს განხორციელებინათ პროექტი ინდიელებზე. მათ წაიკითხეს ლონგფელოს პოემა „ჰაივატე“, გაეცნენ და განიხილეს ინდიელთა წეს-ჩვეულებები, მოინახულეს ბუნების ისტორიის მუზეუმი, შემდეგ კი, რათა ერთი დღის განმავლობაში ეცხოვრათ ინდიელთა ტომის ცხოვრების წესის მსგავსად, ააგეს ინდიელთა კარვები, შექმნეს ინდიელთა სამოსის ელემენტები, დაამზადეს ხელნაკეთი მშვილდები და ისრები. ამგვარად, პროექტის განხორციელებისას მოსწავლეებმა შეიძინეს პრაქტიკული ცოდნა და უნარები, რომლებიც ამ აქტივობების განსახორციელებლად სჭირდებოდათ და რომლებიც წინასწარ არ იყო დეტალურად გაწერილი „ინსტრუქციით“, რითიც სხვადასხვა ტიპის ურთიერთდაკავშირებული სამუშაოების/დავალებების შესრულებაზე "დაფუძნებული" პროექტი ახდენდა ინტეგრირებას სასწავლო პროცესთან. [Knoll Michael;1997]

1911 წელს შეერთებული შტატების განათლების ბიურომ ამერიკულ პედაგოგიაში ტერმინი «პროექტი» დააკანონა საგანმანათლებლო პროცესთან მიმართებით. პროექტული მეთოდის უნივერსალურმა გამოყენებამ განაპირობა ამ

ტერმინის ახლებური განმარტება, რომელიც დიუსის მოწაფემ და მისი იდეების მხურვალე მხარდამჭერმა უილიამ კილპატრიკმა ჩამოაყალიბა თავის შრომებში «პროექტთა მეთოდი» (1918 წ.) და «მეთოდის საფუძვლები» (1925 წ.). კილპატრიკმა თავის ნაშრომებში მასშტაბურად განიხილა ვაჟა პედაგოგიური პროცესის მიზნობრივი აქტების სისტემას და წარმოადგინა სწავლების სისტემა, რომლის ცენტრში საპროექტო საქმიანობა მოექცა. მისი განმარტებით, ცნება «პროექტი»-ს ქვეშ მოიაზრებოდა ბავშვების ყოველგვარი აქტივობა, რომელიც მათ მიერ ნებაყოფლობით არის არჩეული და ხორციელდება „მთელი მონდომებით“, ანუ „მთელი სულისკვეთებით განხორციელებული ჩანაფიქრი“. [Килпатрик В. Х., Л. 1925; 42]

კილპატრიკი თავის სტატიაში „პროექტული მეთოდის სირთულები და საფრთხეები და მათი დაძლევის გზები“ კილპატრიკი ასე ახასიათებს პროექტს: „ტერმინი პროექტი მოიაზრებს მიზანმიმართული გამოცდილების ნებისმიერ ფორმას, მიზანმიმართული საქმიანობის ნებისმიერ მაგალითს, სადაც დომინირებს მიზანი, როგორც შინაგანი მოტივაცია, რომელიც სახავს მოქმედების მიზნებს, წარმართავს მოქმედებათა მსვლელობას და ასტიმულირებს შინაგანი მოტივაციით. ამგვარად, პროექტი შეიძლება გაგებული იყოს, როგორც ნებისმიერი ცხოვრებისეული გამოცდილება, რომელიც დომინანტური მიზნით არის განპირობებული“ [Kilpatrick. W. H 1921; 288-289]. კილპატრიკი თავის შრომებში გამოიყოფს და ახასიათებს ოთხი ტიპის პროექტებს:

- 1. შემოქმედებითი (მწარმოებლური) პროექტები** - პირველი ტიპის პროექტებს მიეკუთვნებოდა ის შემთხვევები, სადაც დომინანტურ მიზანს წარმოადგენდა რაიმეს შექმნა, რაიმე იდეის მატერიალურად განსხეულება. აქვე აღნიშნულია, რომ მასალა/მატერია, რისგანაც მზადდება ნივთი, შეიძლება იყოს მრავალფეროვანი: დაწყებული მაგ.: თიხიდან, ხიდან ან ქსოვილიდან აზრებამდე, იდეებამდე, ნაწერებამდე, პოემამდე თუ სიმფონიამდე. პროექტი შეიძლება უმნიშვნელო, დროებითიც კი იყოს (მაგ.: ბავშვის მიერ აგებული ქვიშის კოშკი) ან გრანდიოზული და მარადიული (ალექსანდრეს იმპერია ან ნიუტონის კანონები). ნებისმიერი ჩანაფიქრის პროექტისადმი მიკუთვნების კრიტერიუმს წარმოადგენს დასახული მიზნის ხასიათი.
- 2. სამომხმარებლო პროექტები** - მათ შორის გართობასთან დაკავშირებული პროექტები; პროექტის მეორე ტიპი შეიძლება განისაზღვროს, როგორც დაკვირვებით მიღებული შთაბეჭდილება, რაც თავისთავად წარმოადგენს პროექტის მიზანს. ასეთი ტიპის პროექტს კილპატრიკი მიაკუთვნებს მაგ.: შემთხვევას, როცა

ბავშვი ფოერვერკს აკვირდება და აღფრთოვანდება მისით, ან ამ ბევშვის დედა ტკბება მონა-ლიზას პორტრეტისა თუ ზღვაზე დაისის ცქერით. იმის მიუხედავად, რომ პირველი ტიპის პროექტებთან შედარებით ამგვარი პროექტი პასიური და უმოქმედო იყო, განცდებისა და ემოციების აღძვრა და ღრმა შთაბეჭდილებების გამოწვევაც პროექტად უნდა მიჩნეულიყო. ამ შემთხვევაშიც კრიტერიუმად ემოციის გამოწვევის მიზანი ითვლებოდა.

3. პრობლემების გადაჭრაზე ან ინტელექტუალურ ამოცანებზე ორიენტირებული პროექტები - მესამე ტიპის პროექტი არის პროექტი, რომლის უმთავრეს მიზანს წარმოადგენდა პრობლემის გადაწყვეტა. კილპატრიკი აღნიშნავდა, რომ ძნელია პრობლემა გაარჩიო პროექტისგან, ამ შემთხვევაშიც პროექტის იდენტიფიცირების კრიტერიუმად მიჩნეულია მიზნის არსებობა: როდესაც ადამიანი ვერ ხედავს პრობლემის გადაწყვეტის მიზანს, ეს აღარ არის პროექტი. კილპატრიკის მოსაზრებით, მესამე ტიპის პროექტი მოიაზრებს 1). გაცნობიერებულ სირთულეს - პრობლემას, 2). მიზანს - პრობლემის გადაწყვეტას.

4. სავარჯიშო პროექტები. მეოთხე ტიპის პროექტებად მიჩნეულია ისეთი ტიპის აქტივობები - დავალებები, რომელთა მიზანს წარმოადგენს გარკვეული ცოდნისა და გამოცდილების მიღება. დომიმანტ მიზანს წარმოადგენს სწავლა, რაც წარმოადგენს ზოგადად პროექტების უმთავრეს არსს. [Kilpatrick W. X., 1925; 283-288]

ოთხივე ტიპის პროექტი ერთმანეთისგან განსხვავდება სუბიექტის მოქმედების ხასიათით. ერთ შემთხვევაში თუ ის გულისხმობს რაიმეს შექმნას, მეორე შემთხვევაში - სიდრმისეული წვდომით ტკბობას, მესამე შემთხვევაში ეს არის პრობლემების გადაწყვეტა, მეოთხე შემთხვევაში ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შექმნაა. ამგვარად, ნებისმიერი საქმიანობის პროექტისთვის მიკუთვნების ძირითად კრიტერიუმად კილპატრიკის მიხედვით, განისაზღვრა დასახული მიზნის არსებობა.

პროექტების განხორციელებისას ბავშვები ცოდნის შექმნასთან ერთად იძენდნენ გამოცდილებას და სწავლობდნენ დამოუკიდებლად ცოდნის დაგროვებას. წარმატების მისაღწევად მოსწავლეებს უწევდათ საჭირო ინფორმაციის/ცოდნის მოპოვება და მასზე დაყრდნობით პრობლემის გადაჭრა - დავალების განხორციელება. საერთო საქმის განსახორციელებლად თითოეული მოსწავლისგან მოითხოვებოდა საკუთარი ძალისხმევისა და უნარების კოორდინირება და სხვების უნარებთან შერწყმა: **„რათა მოხდეს ბავშვებში «ეგოისტური ინდივიდუალიზმის» აღმოფხვრა, მათ უნდა ისწავლონ საერთო საქმეზე ზრუნვა.“** [Kilpatrick. W. H 1921; 288] - წერდა კილპატრიკი. იდეალურ პროექტად მიიჩნეოდა ისეთი პროექტი, რომლის განხორციელება

სხვადასხვა ცოდნისა და უნარების კომბინირებას მოითხოვდა და ამასთანავე, რამდენიმე პრობლემის კომპლექსურად გააზრება-გადაწყვეტას გულისხმობდა. პროექტებით სწავლების პროცესში ის გამოყოფდა ოთხ ძირითად ეტაპს:

- 1) პროექტის მიზნების დასახვას;
- 2) პროექტის დაგეგმარებას;
- 3) პროექტის განხორციელებას;
- 4) შედეგების შეფასებას.

თავად პროექტის განხორციელების გზები მრავალგვარი და განსხვავებული იყო. გამოიყენებოდა თამაშები და შემოქმედებითი აქტივობებიც. კილპატრიკმა წამოაყენა საკუთარი დევიზი: „**უნდა ვასწავლოთ ის, თუ როგორ იფიქროს და არა ის, თუ რა იფიქროს**“. ამიტომ, პროექტული მეთოდის გათვალისწინებით შედგენილ სასწავლო გეგმებში წარმოდგენილი იყო ურთიერთდამოკიდებული პროექტების სერია, რომელთა შესასწავლი თემები აღებული იყო ცხოვრებისეული სინამდვილიდან, მაგალითად: „როგორ ახარებს მისის ჯონსი მშვენიერ ვარდებს?“. კილპატრიკი მიიჩნევდა, რომ ცხოვრებისეული ამოცანების შერჩევას უნდა დაყრდნობოდნენ იმას, რასაც ირჩევენ თვითონ მოსწავლეები. ინდივიდუალურად მოსწავლის ან კლასის მიერ ინიცირებული ყოველი ახალი პროექტის განსახორციელებლად აუცილებელი იყო გადაწყვეტილიყო რამდენიმე საინტერესო, სასარგებლო და ცხოვრებისეული ამოცანა.

კილპატრიკის მეთოდმა დიდი აღიარება და ფართო გავრცელება ჰპოვა XX ს. 20-იან წლებში აშშ.-ში. იმ პერიოდისთვის პედაგოგიური კოლეჯი, რომელშიც თავად ასწავლიდა, ამ თვალსაზრისით ახალი პედაგოგიკის ფლაგმანად გამოდიოდა, ხოლო ამერიკის თითოეულ შტატში დაახლოებით 35 ასამდე ბავშვი სწავლობდა სკოლებში, სადაც პროექტული მეთოდით ასწავლიდნენ. [Коллингс Е., М. 1926, 9-21] ამერიკელმა პროფესორმა ე. კოლინგსმა თავის წიგნში «პროექტული მეთოდით მუშაობის ამერიკული სკოლის გამოცდილება» წარმოადგინა ექსპერიმენტული სკოლებისა და საკონტროლო სკოლების შედეგების შედარებითი ანალიზის მონაცემები. წიგნში წარმოდგენილი კვლევის შედეგები მოწმობენ, რომ პრაქტიკულად ყველა პარამეტრით (მოსწავლეთა წარმატებები, მათი დამოკიდებულება სკოლისადმი და ზოგადად სწავლისადმი, სკოლის გარეთ მათი ქცევა, მოსწავლეთა მშობლების დამოკიდებულება სკოლისადმი, სკოლის ფარგლებში არსებული სოციალური საზგადოებრივი ურთიერთობები) ექსპერიმენტული სკოლების მონაცემები მნიშვნელოვნად აღემატებოდა საკონტროლო სკოლის მაჩვენებლებს. პედაგოგები, რომლებიც თავის პრაქტიკაში იყენებდნენ პროექტულ მეთოდს, მის ეფექტიანობას მაღალ შეფასებას

აძლევდნენ და მიისწავოდნენ მოეხდინათ მეთოდის პრაქტიკაში გამოყენების ტექნოლოგიების სრულყოფა. ამერიკულ ჟურნალებში იბეჭდებოდა სტატიები, სადაც განიხილებოდა პროექტული მეთოდის როგორც დადებითი ასპექტები, ისე ნაკლოვანებები, გამოშვებული იქნა სპეციალური სახელმძღვანელოები და გზამკვლევები მასწავლებლებისთვის.

თავის წიგნში კოლინგსი დეტალურად აღწერდა პროექტული მეთოდის გამოყენებას სკოლებში და აღნიშნავდა, რომ თავდაპირველად ამერიკულ სკოლებში პროექტი პედაგოგების მიერ გამოიყენებოდა როგორც სწავლების მიდგომა. მისი დახმარებით ხდებოდა სასწავლო მასალის ათვისების პროცესის გააქტიურება და ამ პროცესში მოსწავლის ინტენსიური ჩართულობის ხელშეწყობა. კოლინგსი ახდენდა იმის კონსტატირებას, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმა **„შესაძლებელია მთლიანად იყოს დაფუძნებული იმ მიზნებზე, რომლებსაც ბავშვები ისახავენ რეალურ ცხოვრებაში“** [Коллингс Е., М. 1926, 9]

ექსპერიმენტულ სკოლებში საკლასო სისტემა მთლიანად უგულბელებული იყო, 7-15 წლამდე ასაკის ბავშვები სამ ჯგუფად იყვნენ დაყოფილი და ეს ჯგუფები, ძირითადად, დამოუკიდებლად მუშაობდნენ ოთხი სხვადასხვა სახის პროექტის შესრულებაზე (მაგალითად ლიტერატურული პროექტები, გეოგრაფიული „მოგზაურობები“, აგებითი ანუ კონსტრუქტული პროექტები, ექსკურსიული პროექტები, თხრობის პროექტი, თამაშის პროექტი). ფორმის მიხედვით პროექტი შეიძლება ყოფილიყო მარტივი და რთული; მაგალითად, გოგონა, რომელიც კისრულობს ოჯახისთვის კარტოფილის გაფცქვნას, მარტივ პროექტს ასრულებს; პროექტი უფრო გართულდება, თუ იგივე გოგონა იკისრებს, ისე მოაწყოს საქმე, რომ მთელი თვის მანძილზე ოჯახი იაფად გამოკვებოს და სხვა. [Коллингс Е., М. 192, 615-620].

იმ დროისთვის ამ მეთოდით სწავლების ყველაზე გავრცელებულ მოდელს წარმოადგენდა თემატური პროექტების საშუალებით საგნობრივი პროგრამების შესწავლა. ამ თვალსაზრისით საინტერესოა ერთერთი პოპულარული, ლინკოლნის სახელობის ექსპერიმენტული სკოლის გამოცდილება, რომელიც XX ს. დასაწყისში ნიუ-იორკის შტატში ფუნქციონირებდა. სკოლაში სწავლების არსი მდგომარეობდა ისეთი „სამუშაო ჯგუფების“ ჩამოყალიბებაში, სადაც სასწავლო საგნების შესწავლა განისაზღვრებოდა იმით, თუ როგორ გამოიყენებდნენ მიღებულ ცოდნას ზრდასრულ ასაკში, საკუთარი ინტერესებისა და ინდივიდუალური საჭიროების შესაბამისად. მაგალითად, ერთერთი ჯგუფი სწავლობს, როგორ იცხოვრონ და ითანამშრომლონ გარკვეული უბნის დასახლებაში, რისთვისაც აგებს სათამაშო ქალაქს; მეორე ჯგუფი

ღებულობს ნავის აგების დავალებას, რათა მდინარეზე გამართულ სადღესაწაულო ღონისძიებაში მიიღოს მონაწილეობა. ამ სამუშაოს მსვლელობაში, ბავშვები იმგვარად ეუფლებიან წერა-კითხვას, სწავლობენ არითმეტიკას, ისტორიას, გეოგრაფიას, ლიტერატურას და ხელოვნებას, რომ მეცადინეობის იძულებითი ტვირთისგან სრულიად გამოთავისუფლებულად გრძნობენ თავს და ხალისით ასრულებენ თავიანთ დავალებას. მაგალითად, ისტორიის კურსის გავლისას, მოსწავლეები ეცნობიან იმას, თუ როგორი გემებით სარგებლობდნენ ხმელთაშუაზღვისპირეთის მოსახლეობა: ეგვიპტელები, ფინიკიელები, ლათინები და სხვები, რით დაცურავდნენ შორ დისტანციებზე ვიკინგები. ასევე ეცნობოდნენ იმ ლეგენდარულ გემებს, რითაც პირველად მიაღწიეს ამერიკის კონტინენტს ევროპელი მოგზაურები და სხვა. ასევე გზადაგზა ითვისებდნენ უძველესი ხალხების შრომის იარაღებს, შენობის არქიტექტურას, ტანსაცმელს, დამწერლობას ტრადიციებს და რწმენას, რითაც არა მარტო იფართოებდნენ აზროვნების თვალსაწიერს, არამედ იმდიდრებდნენ პიროვნულ ღირსებებს. ზრდა-განვითარების მაღალ საფეხურებზე ამოცანები რთულდებოდა, თუმცა მუშაობის მეთოდოლოგია ნარჩუნდებოდა. სწავლება თორმეტი წელი გრძელდებოდა. დამამთავრებელ კლასებში, 17-18 წლის ქალები და ვაჟები მუშაობდნენ თემაზე: „ცხოვრება თანამედროვე ამერიკაში“, სადაც ყურადღება კონცენტრირებული იყო ქვეყნის სოციალურ-ეკონომიკურ პრობლემებზე. აქვე მასწავლებლები ისწრაფოდნენ გაეთვალისწინებინათ მათი ინდივიდუალური ინტერესები ზოგადი სახის ამოცანების გადაწყვეტის შესაბამისად. [ფორჩხიძე ბ., გვ. 5]

ამ ტიპის სასწავლო გეგმებით მომუშავე სკოლების გამოცდილებამ აჩვენა, რომ შესაძლებელია მთელი სასწავლო გეგმა აიგოს ისეთი მიზნების განხორციელებაზე, რომელთაც მოსწავლეები რეალურ ცხოვრებაში გადაიტანდნენ და პრაქტიკაში გამოიყენებდნენ. თუმცა იმავდროულადაც დიდი იყო ისეთი მასწავლებლების რიცხვი, რომლებიც არ იზიარებდნენ ამ მეთოდის უპირატესობას და უარს აცხადებდნენ პროექტული მეთოდის პრაქტიკაში გამოყენებაზე, რადგან ამ მეთოდის გამოყენებისთვის არ არსებობდა მკაცრად განსაზღვრული პირობები, არ იყო მკაფიოდ ფორმულირებული მეთოდის გამოყენების წესები და აქტივობების განრიგი.

კილპატრიკის მიერ შემოთავაზებულმა მეთოდოლოგიამ ფართო გავრცელება ჰპოვა ოციანი წლების მეორე ნახევარში, მსოფლიოს ბევრ ქვეყანაში და მათ შორის, იმ პერიოდის საბჭოთა კავშირშიც. 1926 წელს თავის წიგნში „პროექტული მეთოდი, თეორიული წანამძღვრები და პრაქტიკა“ პროექტული მეთოდით სწავლების აქტიური მომხრე ს. ტიურბერტი პროფ. კილპატრიკზე დაყრდნობით წერდა: „დაე, ჩვენი ბავშვები

არა მარტო დამოუკიდებლად იკვლევდნენ და ახდენდნენ ცდებს... დაე, ისინი თვითვე არჩევდნენ ექსპერიმენტულ მონაცემებს, ისინი თვით იგონებდნენ და აშენებდნენ „პროექტებს“, დაე, დამოუკიდებლად აღწევდნენ მათ შესრულებას... ერთი სიტყვით მთელი სასკოლო პროცედურა ძირულად უნდა შეიცვალოს, მისი გული უნდა გახდეს არა ცოდნის პასიური ათვისება ანდა, თუნდაც ცოცხალი დამოუკიდებელი ექსპერიმენტი, არამედ შეგნებული მიზანსწრაფვის აქტი და ცოცხალი საქმიანობა დასახული მიზნის მისაღწევად.“ [Тюрберт С., 1926, 7]

პოპულარობის მიუხედავად მეთოდს ძალიან მკაცრადაც აკრიტიკებდნენ. ამერიკელ მკვლევართა მოწმობის მიხედვით, აკადემიური ცოდნის სამსხვერპლოზე მიტანა პედაგოგიური ნოვაციის იდეის სასარგებლოდ, გაუმართლებლად იქნა მიჩნეული. მთავარი პრობლემა კი იმაში მდგომარეობდა, რომ ამას თან ერთვოდა აღნიშნულ სკოლადამთავრებულთა უკმაყოფილება სისტემური ცოდნის დეფიციტის გამო, რაც მათ სერიოზულ დაბრკოლებას უქმნიდა უმაღლეს სასწავლებლებში, სადაც კვლავ ბატონობდა სწავლების ფორმალური სისტემა. [ფორჩხიძე ბ., 2015]

ამ თვალსაზრისით სერიოზული უთანხმოება და აზრთა სხვადასხვაობა ჩამოყალიბდა თავდ კილპატრიკსა და დიუის შორის, რომელიც მხარს უჭერდა საგნობრივი სწავლების შენარჩუნებას კომპლექსური სწავლების პირობებში და მიიჩნევდა, რომ სიახლეების დანერგავასა და ექსპერიმენტებს არ უნდა შეწირვოდა სწავლების პრინციპული საფუძვლები. დიუი მიიჩნევდა, რომ ბავშვების მიერ სისტემური ცოდნის მიღება შესაძლებელია მხოლოდ კარგად მომზადებული პედაგოგების ხელმძღვანელობით, იგი ასევე მიიჩნევდა, რომ ბევრი პროექტი არსებით ძალიან ბანალურია და არ გააჩნდათ საგანმანათლებლო ღირებულება. დიუი თვლიდა, რომ ბავშვებს არ შეეძლოთ დამოუკიდებლად დაეგემათ არც პროექტები, არც მათი განსახორციელებელი აქტივობები და დავალებები. მათ სჭირდებოდათ მასწავლებლის დახმარება, რომელიც გარანტირებულად და კვალიფიციურად უხელმძღვანელებდა სასწავლო პროცესს. დიუის გაგებით, პროექტი წარმოადგენდა მოსწავლისა და მასწავლებლის ერთობლივ ინიციატივას, რომელშიც მასწავლებელს მოსწავლეების თანამშრომლობითი ფორმატის აქტივობების ორგანიზატორის /ხელმძღვანელის როლი ეკისრებოდა. [Knoll Michael; 1997]

კრიტიკოსების მხრიდან გამოიკვეთა ის ნეგატიური მხარეებიც, რამაც განაპირობა გასული საუკუნის 50-იანი წლებიდან პედაგოგიური პროგრესივიზმის მიმართულების მარცხი. ექსპერიმენტულ სკოლაში იდეალური პირობები იყო შექმნილი: მოსწავლისა და მასწავლებლის შეფარდება ათი ერთთან. პროფესორ-მასწავლებლები, ძირითადად,

განათლების სფეროს ინტელექტუალთა საუკეთესო ნაწილის წარმომადგენლები იყვნენ. ძალიან დიდი დრო იხარჯებოდა პერსონალის დისკუსიებში იმასთან დაკავშირებით, თუ რა ხდებოდა სკოლაში, რა ხარვეზები იყო და რა უნდა გაუმჯობესებულიყო. სკოლის ხარჯები საკმაოდ დიდ თანხებს უკავშირდებოდა. სკოლას, მართლაც რომ განსაკუთრებული გარემო ჰქონდა, ძალიან დიდი სივრცე ბაღებისთვის და სათამაშო მოედნებისთვის. სავარაუდოდ, სკოლა საშუალო ფენას ემსახურებოდა, რადგან სწავლა ფასიანი იყო. ხშირად ის მასწავლებლები, რომლებიც სკოლას ათვალთქვებდნენ, აღნიშნავდნენ, რომ ზუსტად იმის გამო, რომ ეს განსაკუთრებული, ექსპერიმენტული სკოლაა და მასწავლებლები არ მუშაობენ იმავე პირობებში, რაშიც სხვები, შესაძლებელი იყო კარგი შედეგების მიღწევა. დიუის იდეებმა და «გამოცდილებითი განათლების» კონცეფციამ გავლენა და პრაქტიკული გამოხატულება ჰპოვა და ე.წ. **Outward Bound** («გარეგანად მიმართული») სკოლების გაერთიანებაში. გამოცდილებითი განათლების მაგალითებია დღევანდელი ამერიკული საგანმანათლებლო პროგრამები, მაგალითად სწავლა თავგადასავლებით, სწავლა სერვისით და სხვ. პროგრესული განათლების ერთ-ერთი უმთავრესი გაერთიანება ამერიკაში ტ. საიზერის თაოსნობით დაარსებული ძირეული სკოლების კოალიცია (**Coalition of Essential Schools**).

ხშირად სვამენ კითხვას, თუ რამდენად შესაძლებელი იყო, რომ სკოლების უმრავლესობა ასეთი გამხდარიყო. მართალია, დიუი აღიარებდა, რომ ექსპერიმენტებისთვის განსაკუთრებული რესურსები და სასარგებლო პირობები საჭირო, თუმცა ეს პირობები რომ ჩვეულებრივ სკოლებშიც იქნებოდა აუცილებელი, ამის შესახებ ნაკლებად საუბრობდა. ალბათ ეს იყო იმის მიზეზიც, რომ დიუის იდეები უფრო მეტად აღფრთოვანებას იწვევს და ნაკლებად პრაქტიკაში დანერგვას. [გოგრგოძე ს., გვ. 198]. აღნიშნულმა ფაქტორებმა ფაქტობრივად წერტილი დაუსვა ექსპერიმენტული მოდელის სკოლების შემდგომ განვითარებასა და გავრცელებას. ამის მიუხედავად, ისევ განაგრძობენ არსებობას სკოლები, სადაც პროექტული მეთოდის გამოყენებით ასწავლიან, თუმცა, გარკვეულწილად, სახეშეცვლილი ფორმით. ამ სკოლებმა ვერ შეინარჩუნეს ერთ-ერთი მთავარი ფუნქცია - ექსპერიმენტულობა.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში და მსოფლიოს სხვა განვითარებული ქვეყნების საგანმანათლებლო პრაქტიკაში პროექტზე დაფუძნებული სწავლება ისევ ერთ-ერთ დამხმარე სტრატეგიად განიხილება, თუმცა თუ აქტუალურ ტენდენციებს მივაღვწებით თვალს, ვნახავთ, რომ მისი როლი სასკოლო ცხოვრებაში დღითიდღე იზრდება. სასწავლო პროექტების ორგანიზება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იმ

საგანმანათლებლო სისტემებში იძენს, სადაც საგნობრივი ინტეგრაციის დიდი გამოცდილება არსებობს. მაგალითად ერთ-ერთი წარმატებული პროექტი – კინორეჟისორ ჯორჯ ლუკასის მიერ დაარსებული სკოლა "EDUTOPIA" (აშშ), სადაც სოციო-ემოციურ და დისტანციურ სწავლებასთან ერთად დანერგილია პროექტზე დაფუძნებული სწავლება. სკოლის კონცეფციის ავტორებს მიაჩნიათ, რომ ისინი საზოგადოებას სთავაზობენ ახალ საგანმანათლებლო სამყაროს – არა უტოპიურ, რეალობას მოწყვეტილ იდეებზე დაშენებულ სისტემას, არამედ განხორციელებულ, სისრულეში მოყვანილ ერთ კერძო შემთხვევას, სადაც ნოვაცია უმთავრესი საგანმანათლებლო მიდგომაა. [ნინიძე ე., 2011, 51]

პროექტული მეთოდის თეორია და პრაქტიკა ქართულ რეალობაში.

ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში პროექტული სწავლების დამკვიდრების გენეზისის გარკვევისათვის აუცილებელია ვიცოდეთ ისიც, რომ ჯ. დიუის რეფორმატორულ იდეათა პრაქტიკული რეალიზაციის მცდელობა, აღმოცენებას იწყებენ, ჯერ კიდევ გასული საუკუნის დასაწყისში. უკვე 1919 წლის თებერვლიდან საქართველოს პირველი დემოკრატიული რესპუბლიკის (1918 -1921 წ.წ.) პირობებში დაიწყო ახალი სასწავლო პროგრამების, მათი განმარტებების, მეთოდური ხასიათის ცირკულარების და მითითებების დამუშავება, რომელთა ავტორები უკრიტიკოდ იყენებდნენ XIX ს. ბოლოსა და XX ს. დასაწყისში შეერთებულ შტატებსა და დასავლეთ ევროპაში გავრცელებული ე.წ. «თავისუფალი აღზრდის» ბურჟუაზიული პედაგოგიური თეორიის მთელ რიგ დებულებებს. ამ პროგრამებში განსაკუთრებით მკაფიოდ იჩენდა თავს გერმანელი პედაგოგის ა. ლაის «მოტორული პედაგოგიკის», იტალიელი პედაგოგი ქალის მ. მონტესორის «სენსორული პედაგოგიკის» და ჯ. დიუის «პროგრესული პედაგოგიკის» გავლენა. [ობოლაძე უ., თბ.1961]

ყოველივე ეს განპირობებული იყო იმით, რომ განათლების მომართულების საკითხებზე მუშაობა იმ დროს მინდობილი ჰქონდა მთავარ კომისიას და ქვეკომისიებს, რომლებშიაც საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლების და საშუალო სკოლების ორმოცამდე მოწინავე განათლების მუშაკი მონაწილეობდა, რომელთა ფენებში ფართოდ იკიდებდა ფეხს «თავისუფალი აღზრდის თეორია» თავისი სხვადასხვა განტოტებით [ობოლაძე უ., 1961; 250]. მათ მიერ 1919 წელს მიღებული იქნა პირველდაწყებითი სახალხო სკოლის დროებითი გეგმები და პროგრამები, ხოლო 1920 წელს დამტკიცდა უმაღლეს-დაწყებითი სასწავლებლის სასწავლო გეგმები და პროგრამები. პროგრამების განმარტებაში აღნიშნული იყო, რომ სკოლაში მთავარი

მოქმედი პირი - ეს არის მოსწავლე, რომელიც თავისი შინაგანი ძალების დამოუკიდებლად გამოვლენის საფუძველზე იზრდება და ვითარდება; მხოლოდ ისეთი ცოდნაა მტკიცე, რომელიც შესწავლილია მოსწავლის მიერ დამოუკიდებლად, თვითმოქმედებისა და საკუთარი ძალების საფუძველზე, [პირველდაწყებითი სკოლების დროებითი პროგრამები, 1919; 7] რაც იმაზე მიუთითებდა, რომ ავტორები ჯეროვან ანგარიშს უწევდნენ პროგრესული პედაგოგიკის მოთხოვნილებს მოზარდთა ჰარმონიული განვითარების აუცილებლობის შესახებ დაწყებითი სკოლის ასაკიდანვე.

1921 წლის გაზაფხულიდან, რუსეთის მიერ საქართველოს რესპუბლიკის ოკუპაციისა და საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ, განათლების საკითხებზე მომუშავე კომისიებს თავისი მუშაობა უნდა დაემყარებინათ რსფსრ-ს განათლების სახალხო კომისარიატის მიერ 1918 წელს მოწონებულ „მასალებზე სკოლის საგანმანათლებლო მუშაობის შესახებ“. თავად ეს „მასალები“ ჯ. დიუის პრაგმატისტული პედაგოგიკის დიდი გავლენით იყო შემუშავებული, რაც იმით იყო გამოწვეული, რომ ამ პერიოდში რუსეთში განათლების ხელმძღვანელი ორგანოების თვალში ჯ. დიუი განათლების ფილოსოფია მოწონებით სარგებლობდა და პრაგმატული პედაგოგიკის პრაქტიკული მოთხოვნილებები მთელი სწავლების საქმის კომპლექსურ სისტემასა და პროექტულ მეთოდზე დაფუძნების შესახებ, დიდი მოწონებით სარგებლობდნენ ამ ორგანოების თვალში. საქართველოს სსრ. განათლების კომისარიატი ჯ. დიუის ინდუსტრიული სკოლის ერთ-ერთ ფუძემდებლად, „პირველ შემქმნელად“ მიიჩნევდა. ალბათ ამით აიხსნება, რომ ქართულ ენაზე დაჩქარებით ითრგმნა და გამოიცა ჯ. დიუისა და მისი მეუღლის ე. დიუის წიგნი „მომავლის სკოლები“ (ეს წიგნი ჯერ კიდევ 1917 წელს ითარგმნა და გამოიცა რუსეთში); ეს იყო საბჭოთა საქართველოში გამოცემული ერთ-ერთი პირველი პედაგოგიური ნაშრომი. [ობოლაძე უ., 1961; 260]

1923–1924 წ.წ. რსფსრ-ის, ხოლო შემდეგ ჩვენი რესპუბლიკის სკოლებში შემოღებულ იქნა ახალი პროგრამები - «**კომპლექსური პროგრამები**», რომელთა ძირითად ამოცანად იქნა დასახული ბუნებაზე ზემოქმედებისა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში პრაქტიკული ჩვევების აღზრდა ბავშვებში, ხოლო მეცნიერული ცოდნის შეძენა და საამისოდ აუცილებელი უნარ-ჩვევების გამომუშავება პრაქტიკულ ამოცანებს დაექვემდებარა. ამასთან დაკავშირებით საგნობრივი სასწავლო გეგმაც და საგნების ცალკე სწავლებაც დაწყებით კლასებში გაუქმებულ იქნა. [ობოლაძე უ., 1961, 356] იმ პერიოდისათვის რსფსრ-ში განათლების ეს მიმართულება დაკავშირებული იყო ს. შაცკის, გ. კალმნიკოვის, პ. ბლონსკისა და ნ. კრუპსკაიას სახელებთან, რომლებიც ჯ.

დიუის პროგრესული განათლებისა და პროექტული მეთოდის დიდ მხარდამჭერებად ითვლებოდნენ.

კონკრეტულად პროექტული მეთოდით რსფსრ-ის თეორიული პედაგოგიური დარგის მუშაკები პრაქტიკულად დაინტერესდნენ 1924 წლიდან. 1926 წელს რუსულად პროექტული მეთოდის თემაზე რამდენიმე ორიგინალური წიგნიც კი გამოიცა, თარგმნილი იყო აგრეთვე პროფესორ ვ. კილპატრიკის წიგნი „პროექტთა მეთოდი“. სკოლის ისტორიის ცნობილი რუსი მკვლევარის ე. ნ. იანჟულის წიგნში ფართოდ იყო კომენტირებული პროექტული მეთოდის ერთ-ერთი ფუძემდებლის პროფ. კოლინგის წერილები ამავე საგანზე და სხვა. თუმცა ოციან წლებში პროექტული მეთოდის მომხრეებს ჩვენში ამ მეთოდის არსი ზუსტად ერთნაირად არ ესმოდათ, მაგრამ მათ შორის პრინციპულ სხვაობას ადგილი მაინც არ ჰქონდა. განსხვავება მაინც საერთო ელფერსა და დეტალებში იყო. [ობოლაძე უ., 1961; 390]

ე. ნ. იანჟულის განმარტებით: **„პროექტული მეთოდის ერთ-ერთ ძირითად განმასხვავებელ ნიშანს წარმოადგენს მისი ასე ვთქვათ ემანსიპაცია ეგრეთწოდებული სასკოლო საგნებიდან, როგორიცაა კითხვა, წერა, ანგარიში... ყოველგვარი სწავლა სკოლაში იმდენად არის საჭირო, რამდენადაც იგი აუცილებელია ამჟამად და აქ, იმისთვის, რომ უკეთ ჩატარდეს ესა თუ ის პრაქტიკული სამუშაო. ტარადიციულ სკოლაში მუშაობა წინასწარ განზრახულად არის დაქვემდებარებული სასკოლო საგნების ამა თუ იმ განყოფილების შესწავლისადმი. პროექტული მეთოდის დროს, ადგილი აქვს დიამეტრალურად საპირისპირო მოვლენას: ჯერ წარმოებს გარკვეული საქმიანობის (ე.ი. პროექტის) ამოცანის განხილვა, სწავლება და სასწავლო საგნის გარკვეული განყოფილება კი მას ექვემდებარება.“** [Янжул Е.Н., 1925; 15-16] ნ. ვ. ჩეხოვი, მაგალითად, პროექტულ მეთოდს განიხილავდა, როგორც ისეთ მეთოდს, რომელსაც საფუძვლად უდევს მოსწავლეების მიერ შერჩეული და დასახული ამოცანის გადაწყვეტა საკუთარი ძალებით, კოლექტიური ღონისძიებებით. ის წერდა, რომ ამ მეთოდის მომხრეებმა უკვე მოსპეს თავის მუშაობის განრიგში წერის, კითხვის, ორთოგრაფიის, არითმეტიკის გაკვეთილები, ცხრილში შეტანილია სხვადასხვა სახის პროექტები და ამით უზრუნველყოფილია ბავშვთა ნაირსახოვანი ინტერესების დაკმაყოფილება. [Н. В. Чехов.; 1924; 5]

პროექტული მეთოდის შესახებ თავის წიგნში „პროექტული მეთოდი, თეორიული წანამძღვრები და პრაქტიკა“ ს. ტიურბერტი ასე წერდა: **„რამდენადაც ბევრი ჩვენი სასკოლო დაწესებულება პირველ ადგილზე აყენებს არა ამა თუ იმ საგნის ათვისებას, არამედ ცოცხალ მოქმედებას, ცხოვრების კოლექტიურ მშენებლობას, რამდენადაც**

სასკოლო ცხოვრება დამყარებულია სამხარეთმცოდნეო მასალაზე, ისინი, ეს დაწესებულებანი, თანდათან უახლოვდებიან აღზრდის იმ ტიპს, რომელიც ჩვენს წიგნშია აღწერილი... ამგვარად, პროექტული მეთოდის ძირითადი თეორიული პრინციპი სავსებით ნათელია: გამოვდიოდეთ თვით ბავშვის ინტერესებიდან; არა შორეული, მომავალი, სადღაც გარედან წინასწარ გაპირობებული ყოველგვარი პედაგოგიური სინკლიტები, რაც მოზრდილთა მიერ შედგენილ სასწავლო გეგმებსა და პროგრამებში არის ფიქსირებული, არამედ, ბავშვთა დღევანდელი დღის ინტერესები, დაკავშირებული უშუალოდ თვით ბავშვების მიმდინარე, პრაქტიკულ თუ სულიერ მოთხოვნილებებთან, ერთი სიტყვით, უშუალოდ დაკავშირებული ბავშვთა ცხოვრების გაუმჯობესებასთან“.

[Турберт С., 1926, 99]

საქართველოს პედაგოგიური საზოგადოება, თუ უმნიშვნელო გამონაკლისს არ მივიღებთ მხედველობაში, თითქოს ამ მოვლენათა შორიდან მაყურებლად რჩებოდა. [ობოლაძე უ., 1961; 394] ამ მხრივ საყურადღებოა ერთი წერილი, რომელიც პროექტული მეთოდის შესახებ გამოქვეყნდა 1926 წელს ჟურნალში «ახალი სკოლისაკენ», სათაურით „პროექტების მეთოდი და მისი გამოყენება საბჭოთა სკოლაში“, რომელიც უფრო საინფორმაციო ხასითს ატარებდა. თავის მხრივ ჟურნალის რედაქცია აფიქსირებდა მოსაზრებას, რომ პროექტების მეთოდი მნიშვნელოვან ადგილს დაიჭერს სკოლის ცხოვრებაში და დაპირებას იძლეოდა, რომ ამ მეთოდის გამოყენების შესახებ უახლოეს ნომრებში გამოაქვეყნებდა წერილებს. დაპირების მიუხედავად პროექტული მეთოდის შესახებ ქართულ პედაგოგიურ პრესაში ამის შემდეგ სრული ორი წლის განმავლობაში თითქმის არაფერი დაწერილა.

აღნიშნულ სტატიაში ავტორი გვაუწყებდა, რომ პროექტების მეთოდი ამერიკაში არის შექმნილი ჯონ დიუის მიერ და მიზნად ისახავს ჩვეულებრივი სწავლება აქტიურ-ცხოვრებითი აღზრდით იქნას შეცვლილი. მაგრამ ამერიკელი პედაგოგები ჯერჯერობით თვითვე არ არიან შეთანხმებული პროექტული მეთოდის გაგებაში და ამ საკითხებზე ოცამდე სხვადასხვა შეხედულება არსებობსო. ამის შემდეგ წერილში მითითებულია, რომ პროექტული მეთოდი ყველაზე სრულყოფილად არის გატარებული პროფ. კოლინგის ე.წ. ექსპერიმენტულ სკოლაში. წერილიდან ირკვევა, რომ პროექტებს კოლინგის სკოლაში პრაქტიკული ხასიათი აქვთ და მათ საფუძვლად უდევს ვაჭრული ინტერესი, კომერცია, ბიზნესი.

ავტორი სვამს კითხვას, თუ რამდენად მიზანშეწონილია საბჭოთა სკოლაში გამოყენებული იქნას პროექტული მეთოდი და ამგვარად პასუხობს: „**პროექტულ მეთოდს, როგორც სწავლების მეთოდს, აქვს ბევრი ძლიერი მხარე, იგი ხელს უწყობს**

მოსწავლეთა ინიციატივისა და თვითმოქმედების გამოვლინებას, სწავლებაში აქტიური მეთოდების დანერგვას, იგი შესაძლებლობას იძლევა სკოლა დაუკავშიროთ ადგილობრივ გლეხურ მეურნეობას, ცხოვრებას და სხვა.“ [ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ“ № 5, 1926; 38] რაც შეეხება პროექტების შეხამებას კომპლექსურ მეთოდთან, ამას ავტორი, რუსი ავტორების მსგავსად პრინციპულად შესაძლებლად თვლიდა და წერდა; **„პროექტების მეთოდს საფუძვლად უღევს მოწაფეთა კოლექტიური მუშაობა ცხოვრების პრაქტიკულ ამოცანების გადაწყვეტაში, რაც აუცილებლად იწვევს საჭირო მასალების კომპლექსურ დამუშავებას. კომპლექსი და პროექტი კი არ ეწინააღმდეგება ერთმანეთს, არამედ, პროექტების მეთოდი - არის კომპლექსის დამუშავების საუკეთესო გზა და საშუალება.“** [ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ“ № 5, 1926; 39]

საბოლოო დასკვნის სახით კი ავტორი აღნიშნავს, რომ ეს მეთოდი ჩვენს სკოლაში გამოყენებული უნდა იქნას, მაგრამ იქვე დასძენს - **„პროექტების მეთოდის ფართო გამოყენება საბჭოთა სკოლაში... იმას არ ნიშნავს, რომ ჩვენ გადმოვიდეთ ის მთლიანად და უკრიტიკოდ. მისი ძირების დროს უნდა ჩამოვაცილოთ მას ყოველივე ის, რაც სპეციფიკურად ამერიკული ცხოვრებით არის ნაკარნახევი და მიუღებელია საბჭოთა წყობილებისთვის.“** მიუღებლად კი ამერიკული სკოლის პროექტებში ავტორი თვლიდა კომერციით გატაცებასა და ბავშვთა საქმიანობის ჩაკეტვას მახლობელი მეურნეობის ჩარჩოებში. **„ამერიკის სასოფლო სკოლა, - წერს იგი, მოწაფეებს აძლევს მხოლოდ იმ ჩვევებს, რომლებიც საჭიროა მისი მშობლების მეურნეობაში. ჩვენში კი უკვე პირველი საფეხურის სკოლის მოწაფემაც კი უნდა მიიღოს ცოდნა არა მარტო მისი მამის მეურნეობისა, არამედ მთელი საკავშირო მეურნეობის შესახებ და სოფლის მეურნეობის კავშირის შესახებ მსოფლიო ბაზართან.“** [ჟურნ. „ახალი სკოლისაკენ“ № 5, თბ. 1926; 38]

რაც შეეხება საკითხს პროექტული მეთოდის რეალურად გამოყენების შესახებ ჩვენს პირობებში, ამ მხრივ ოცინი წლების ბოლომდე პრაქტიკულად ცოტა რამ კეთდებოდა. 1926 წელს პროფ. ე. კაგაროვი წერდა, რომ კომპლექსურ სისტემასთან პროექტული მეთოდის შეხამების საკითხი არც კი დასმულა ჩვენს პედაგოგიურ ლიტერატურაში და იმ მიზნით, რომ ეჩვენებინა ამ ახალი მეთოდის გამოყენების შესაძლებლობა სახელმწიფო-სამეცნიერო საბჭოს მიერ დამტკიცებული კომპლექსური პროგრამების ჩარჩოში, იგი თვითონ იძლეოდა საამისოდ პროექტის დაგეგმვის ნიმუშს. მაგ.: **„დავუმვათ, რომ უნდა დავამუშავოთ სასოფლო-სამეურნეო პროექტი, მაგალითად, პროექტი ბოსტნის მოწყობის შესახებ. ეს ძირითადი პრობლემა დაიყოფა რამდენიმე ძირითად დავალებად: ადგილის შერჩევა ბოსტნისთვის, ნიადაგის**

განყოფილება, თესლის შემზადება, კვლების გაკეთება და სხვა .ეს სამუშაოები მდიდარ მასალას გვაძლევს ჩვევების განვითარების და სხვადასხვა სახის ცოდნის ათვისებისათვის, მასალების შერჩევა ხდება კომპლექსურობის პრინციპის საფუძველზე... კომპლექსური სისტემა - ესაა სასწავლო მასალის განაწილების წესი, როექტული მეთოდი კი ამ მასალის დამუშავების ისეთი ფორმაა, რომელიც პედაგოგიურ პროცესს ცხოვრებისეული მიზანსწრაფვით ამდიდრებს.“ [Karapov E. G., 1926; 9-71]

თავის წიგნში პროფესორ კაგაროვის მიერ პროექტული მეთოდი სასწავლო მუშაობის ისეთ უნივერსალურ ფორმად იყო გამოცხადებული, რომ „მის კალთის ქვეშ თავისუფლად შეეძლო შეეფარებინა თავი კომპლექსურ სისტემას, დალტონურ ლაბორატორიულ გეგმას, კვლევით მეთოდს, და არამარტო შეეფარებინა, არამედ სასკოლო მუშაობას სწორედ პროექტული მეთოდი მისცემს რეალურ, საცხოვრებო მიზანსწრაფვას, რაც ასე აკლია მას ამჟამად, იგი შეძლებს მისცეს მოსწავლეებს პირველი წლებიდანვე პრაქტიკულ ჩვევები და წესები, რაც მათ მომავალში სკოლის მაგივრობას გაუწევს... პროექტული მეთოდის არსი და ღირებულება იმაშია, რომ იგი თავის ამოცანად ისახავს სკოლაში ბავშვებისთვის ისეთი საქმე მოიძებნოს, რომელიც ბავშვების ძალებს, ინტერესებს და ყურადღებას შეესაბამება და იმის საშუალებას იძლევა, რომ სასარგებლო ცოდნით და ჩვევებით შეიარაღდნენ ისინი.“- დასძენდა იგი. ე. კაგაროვი აღნიშნავდა, რომ პროექტული მეთოდი იმ დროს განიხილებოდა, როგორც საშუალება, რომელიც ცოცხალ, ქმედით სახეს აძლევს კომპლექსურ სისტემას და იმ დასკვნამდე მიდიოდა, რომ კომპლექსური სისტემა - ესაა სასწავლო მასალის განაწილების წესი, პროექტული მეთოდი ამ მასალის დამუშავების ისეთი ფორმაა, რომელიც პედაგოგიურ პროცესს საცხოვრებო მიზანსწრაფვით ამდიდრებს. ისინი ერთად შერწყმულნი, ორგანულ მთლიანობას ქმნიანო. [Karapov E. G., 1926; 69-71]

1928 წლის ბოლოდან იწყება სსრ კავშირის განათლების სისტემაში პროექტული მეთოდით ხელახლა დაინტერესება. ამ წელს შვიდწლიანი სკოლისთვის დამტკიცებული პროგრამების განმარტებაში გარკვევით არის ხაზგასმული აზრი პროექტული მეთოდის პრაქტიკულად გამოყენების საჭიროების შესახებ კომპლექსურ სისტემაში: „თვით კომპლექსის იდეა - ცხოვრების მოვლენათა შესწავლა მის დინამიკაში, სკოლის დაკავშირება ცხოვრებასთან და გარემო მუშაობასთან - უკვე წყვეტს საზოგადოებრივ-სასარგებლო მუშაობის საკითხს, და ამიტომ სკოლა უნდა ცდილობდეს ააგოს თავისი მუშაობა მთელ რიგ პროექტებზე, რომლებსაც ცხოვრებიდან აღებული მიზნობრივი დავალებები აქვთ, ე.ი. ააგოს მთელი თავისი სასწავლო მუშაობა კომპლექს-სქემების სახით, საზოგადოებრივ-პრაქტიკული ხასიათის თანდათანობითი და განუწყვეტელი

შრომითი დავალებების სახით". [მთლიანი შრომის სკოლის პროგრამები და მეთოდ. წერილები; 1928;6] ეს ზოგადი მითითება, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ გლახთა ახალგაზრდობის სკოლებს (რომლებიც თავისებურ პირობებში და თავისებური სისტემით მუშაობდნენ), სხვა ტიპის სკოლების პროგრამებში უშუალო გამოხატულებას არ პოულობდა დაწყებითი სკოლების პირველი პროექტული პროგრამების გამოცემამდე, რაც 1930 წელს იქნა განხორციელებული. [ობოლაძე უ., 1961; 396]

სხვა მდგომარეობას ჰქონდა ადგილი ამ დროისთვის რსფსრ-ში, სადაც განსაკუთრებით 1928 წლიდან კვლავ აქტიურად დაიწყო განათლების დარგის მეთოდისტების მხრიდან პროექტული მეთოდის განსაკუთრებულად წინ წამოწევა, მაგრამ ამჯერად მნიშვნელოვნად მოდიფიცირებული სახით. საყურადღებოა, რომ სწორედ ამ წელს საბჭოთა კავშირში ჩამოვიდა თავად ჯონ დიუი, რათა სსრკ განათლების სახალხო კომისარიატისთვის გაეწია აქტიური დახმარება პროექტული მეთოდით სწავლების თეორიულ-პრაქტიკული საფუძვლების გაცნობიერების საქმეში. ამის საფუძვლად შეიძლება მივიჩნიოთ ის ფაქტიც, რომ დაახლოებით ამ დროიდან დაიწყო კომპლექსური მეთოდის კრიტიკა და თუ მანამდე პროექტული მეთოდის მიმდევრები თავისუფლად თვლიდნენ შესაძლებლად ამ მეთოდის შეხამებას კომპლექსური სისტემის ორგანიზაციულ წყობასთან, 1928 წლიდან მათ ამის შესაძლებლობა გამორიცხულად მიაჩნდათ.

ის კრიტიკული მოსაზრებანი, რასაც პროექტული მეთოდის მომხრენი აყენებდნენ 1928 - 1930 წ.წ., შეიძლება შემდეგი ორი დებულების სახით ჩმოვაცალიბოთ: კომპლექსური პროგრამები არსებითად მოიცავდნენ მხოლოდ ზოგადსაგანმანათლებლო მასალას, რომლის დამუშავება გათვალისწინებული იყო ჩვეულებრივ სასკოლო პირობებში, გაკვეთილებზე, რაც მნიშვნელოვნად აქვეითებდა მოსწავლეთა აქტივობას და ინიციატივას; კომპლექსური სწავლების პირობებში სკოლის მუშაობა მიმდინარეობს საზოგადოების მწარმოებლური შრომითი ცხოვრებისაგან მოწყვეტილად და სკოლა ფაქტობრივად ატარებს ზეპირ, წიგნურ ხასიათს. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, პროექტული მეთოდი კომპლექსურ სისტემას იმას სდებდა ბრალად, რომ ეს სისტემა ცხოვრებას კი არ ასწავლიდა ბავშვებს, არამედ წიგნებითა და სიტყვებით ასახული ცხოვრების გაცნობით კლასიციფიკაციას, ცხოვრების ნაცვლად ცხოვრების ასლების შესწავლას ასწავლიდა, [ობოლაძე უ., 1961; 399] მაშინ როდესაც, პროექტული მეთოდის მომხრენი ამას უპირისპირებდნენ მოთხოვნას: ბავშვებმა ცხოვრება უნდა შეისწავლონ ცხოვრების ფერხულსი უშუალოდ, პრაქტიკულად.

„აუცილებელია შევიგნოთ, რომ მოქმედების შეტანა ჰედაგოგიურ პროცესში, განსაზღვრულ მიზანდასახულებათა შექმნისა და ფიზიკური შრომის მომენტების მიზნით, ჩვეულებრივ ჰედაგოგიურ პროცესს ცვლის თვისობრივად, და სკოლის მუშაობის მთელი განვითარება წარმოებს თითქოს მეთოდური ნახტომის სახით სკოლის მუშაობის ჩვეულებრივი საკლასო-საგნობრივ სისტემიდან პროექტულზე.“

[Игнатъев Б., 1931; 106]- წერდა ბ. ი. იგნატიევი თავის წერილში «პროექტების მეთოდი» და აღნიშნავდა, რომ მხოლოდ პროექტული მეთოდი იძლევა კომპლექსური პრინციპის, ე.ი. ცხოვრების ყოველმხრივ შემეცნების, რეალიზაციის შესაძლებლობას სკოლის ცხოვრებაში.

პროექტული მეთოდის ზოგიერთი აქტიური მომხე კიდევ უფრო შორს მიდიოდა და საჭიროდ თვლიდა მთლიანად უგულებელყო სწავლების ცნება, რელიც ემყარება საგანგებოდ შერჩეულ გონებრივ ოპერაციებს, მსჯელობებს, გამზოგადებებსა და დასკვნებს. ამ თეორიის ერთერთი დამცველი ვ. შულგინი წერდა: *„პროექტების მეთოდს ჯერ კიდევ არ ექცევა სათანადო ყურადღება, ბევრი არც კი იცნობს ამ მეთოდს, ის ჯერ კიდევ არ შეჭრილა ჩვენი სკოლის მუშაობის პრაქტიკაში, ეს გასაკვირიც არ არის. დღემდე ფართოდ არის გავრცელებული „დამჯდარი“ კომპლექსები, ჯერ კიდევ ფართოდ გასაქანი აქვს სწავლებას. მუშაობისა და რეალური ბრძოლის საფუძველზე ჩვენ ჯერ კიდევ არ გვისწავლია ბავშვებისთვის დახმარების გაწევა სწავლის დროს. და სწორედ აქ აქვს ადგილი პროექტების მეთოდს, სწორედ აქ შეძლება გამოვიყენოთ ეს მეთოდი, ვინაიდან პროექტების მეთოდი არა არის სწავლების მეთოდი. ეს არის შრომისა და ბრძოლის საფუძველზე აღზრდის მეთოდი, ამაშია მისი დედა-აზრი.“*

[Шулгин С., 1931; 5]

მეთოდურ წრეებში სასკოლო მუშაობის ახალი ფორმების და მეთოდების ძიების პირობებში რსფსრ-ის განათლების ხელმძღვანელმა ორგანოებმა პროექტულ მეთოდს დაუჭირეს მხარი დამიზანშეწონილად მიიჩნიეს სწავლების კომპლექსური სისტემა ამ მეთოდით ყოფილიყო შეცვლილი. ამავე კვალს გაყვნენ მოკავშირე რესპუბლიკების განათლების ორგანოები და მათ შორის საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატიც, რომელმაც 1930 წ. გამოაქვეყნა სასწავლო პროცესის სათანადო თეზისები, რომელშიც სასწავლო-საადმინისტრაციული საქმიანობის საფუძველად მოსწავლეთა პროექტული შრომა-საქმიანობა გამოცხადდა. ამას მალე მოჰყვა პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, შედგენილი პროექტული თემების სახით.

საქართველოს სსრ განათლების კომისარიატის მიერ გამოქვეყნებულ თეზისებში პირველი მუხლი საჭიროდ სცნობდა ორივე საფეხურის სკოლის თითოეულ კლასში

თანმიმდევრულობისა და სისტემატურობის დაცვით განსაზღვრული ყოფილიყო სავალდებულო ცოდნა/უნარ-ჩვევების ჯამი, იგივე იყო ნათქვამი საწარმოო-ტექნოლოგიური და სასოფლო-სამეურნეო ცოდნის შესახებაც. მეორე მუხლი მოითხოვდა „გარკვეული ურთიერთობა“ ყოფილიყო დამყარებული პროექტულ-პრაქტიკულ თემებსა და საწავლო დისციპლინებს შორის და **„სადაც ეს შესაძლებელი იქნება, სასწავლო საგანი უნდა დაექვემდებაროს თემის აქტიურად შესწავლისა და შესრულების ამოცანას, მაგრამ იმ პირობით, რომ მან არ დაკარგოს მისთვის დამახასიათებელი ბუნებრივი და ლოგიკური თანმიმდევრობა.“** [ჟურნ. „კულტურული აღმშენებლობა“; 1930; 664]

სკოლაში მუშაობის სისტემის შეცვლის საჭიროება ასე იყო დასაბუთებული: **„ეს პროგრამები სრულიად ახალ, მიმდინარე პერიოდის საზოგადოებრივ-სამეურნეო ურთიერთობათა საფუძველზეა აგებული; სიახლე იმაში მდგომარეობს, რომ პროგრამა ჩვენი სინამდვილის დრამად სესწავლას ემყარება და ქვეყნის მშენებლობაში სკოლისა და ბავშვთა უშუალო პრაქტიკულ მონაწილეობას აღიარებს სასწავლო მუშაობაში ერთადერთ ფორმად.“** [პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამა; 1930; 3 – 4], ხოლო პროექტული ხასიათის მეთოდური დოკუმენტები ცოდნის დაუფლების შესახებ საკითხის განხილვისას კმაყოფილდებოდნენ საერთო დეკლარაციული ხასიათის მითითებებით და ნაკლებ ყურადღებას უთმობდნენ ისეთი საკითხების განმარტებას თუ რა მოცულობის უნდა ყოფილიყო ცოდნა და უნარ-ჩვევები, რა დრო უნდა დათმობოდა ან სად უნდა მომხდარიყო მათი შესწავლა.

1930 წლის პროგრამებმა უამრავი გაუგებრობა დაბადა და მასწავლებელთა ფენებში უკმაყოფილება გამოიწვია. თუ გავიხსენებთ იმასაც, რომ 1930 წ. პროექტულ პროგრამებს დართული არ ჰქონდა ცოდნა-ჩვევათა მინიმუმი, მაშინ ამ პროგრამების მიხედვით სასწავლო პროცესის მსვლელობას ასეთი ხასიათი უნდა მიეღო: მასწავლებელი საუბრის მეშვეობით გამოარკვევდა, როგორ მოემზადნენ ბავშვები ოჯახში ზამთრისათვის, ბავშვები მოყვებოდნენ, თუ როგორ აცხობენ სახლში მჭადს თუ პურს, როგორ ინახავენ მათ, როგორ ამზადებდნენ შაშხს თუ ლორს, რომელი ჯიშის შეშაა უფრო გამძლე - რცხილისა თუ მურყნის, რატომ არის შალის ქსოვილი უფრო თბილი, ვიდრე ბამბისა და სხვადასხვა. პრაქტიკულად კი ბავშვებს ამ პროექტის შესრულებაში მონაწილეობა, რასაკვირველია, არ შეეძლოთ ამიელოთ, ან უკეთეს შემთხვევაში, შეიძლებოდა დახმარებოდნენ მშობლებს, მაგრამ ეს სკოლის გარეშეც მოგვარდებოდა. ეს ითვლებოდა უახლეს სიტყვად სასკოლო მუშაობის მეთოდთა განვითარების ისტორიაში და ცხადია, მასწავლებლობა ამ სიტყვას ვერ მოიწონებდა და

სკოლების დიდი ნაწილი ისევ 1927 წლის კომპლექსური პროგრამე-ბით მუშაობდნენ, უფრო ზუსტად, თავიანთ მუშაობას ამ პროგრამებში მოცემულ ცოდნა-ჩვევების შესწავლაზე აფუძნებდნენ. [ობოლაძე უ., 1961; 404-405]

ასეთი მდგომარეობა იყო სკოლებში, მაგრამ რადგან პროექტული მეთოდი ოფიციალურად სავალდებულო მეთოდად იყო გამოცხადებული, მისი პროპაგანდა და თეორიული დასაბუთება აუცილებელ საქმედ ითვლებოდა და ამ მიმართულებით გარკვეული მუშაობა ტარდებოდა. 1931 წელს პედაგოგიურ პრესაში პროექტული მეთოდის პოპულარიზების მიზნით დაიბეჭდა რამდენიმე წერილი. მათგან აღსანიშნავია ნ. ქუთათელაძის, პ. ჭანიშვილისა და ა. მოსიავას წერილები, რომლებშიც ძირითადად ის დებულებები იყო გამოხატული, რასაც პროექტული მეთოდის სასარგებლოდ აყენებდნენ მეთოდისტები 1928 – 1930 წ.წ. რსფსრ-ში.

პ. ჭანიშვილი პრინციპულად აუცილებლად მიიჩნევდა პროექტული მეთოდის ფართოდ გამოყენებას სკოლის ყველა საფეხურზე, მხოლოდ ხაზგასმით მოითხოვდა პროექტული მეთოდის ამერიკულ გაგებასა და საბჭოურ გაგებას შორის ზღვარის გავლენას და მათ ურთიერთგამიჯვნას: *„ამერიკელებისთვის პროექტი წარმოადგენს უმთავრესად ტექნიკურ ხერხს ინტერესის გამოსაწვევად ანუ მოტივაციის საშუალებას. ასეთ ტექნიკურ ხერხს ამერიკელები უწოდებენ მეთოდს, აქედან პროექტ-მეთოდი... საბჭოთა სინამდვილეში კი გარდამავალი პერიოდის აღზრდის მიზნებთან დაკავშირებით, პროექტებს გაცილებით უფრო ღრმა და ფართო მნიშვნელობა ეძლევა - გონებრივი და ფიზიკური შრომის გაერთიანება, გეგმიანობა და სხვა. ამიტომ პროექტები ჩვენთვის წარმოადგენს მთელ სისტემას, აღმზრდელობითი მუშაობის ორგანიზაციას და არამარტო ტექნიკურ ხერხს. აქედან პროექტული სისტემა, პროექტების სისტემა და არა პროექტ-მეთოდი.“* [ჭანიშვილი პ., 1931; 454-455] - წერდა ავტორი. ამ თვალსაზრისით, პ. ჭანიშვილის წერილში მოცემული მსჯელობა არ იყო ბოლომდე მართებული, რადგან პროექტული მეთოდი ამერიკულ თეორეტიკოსთა თვალსაზრისით არ იყო მხოლოდ სწავლების ტექნიკური ხერხი ან მოტივაციის საშუალება, არამედ, პირველ რიგში, იგი წარმოადგენდა აღზრდის უტილიტარულ მიზნებს მკაფიოდ დაქვემდებარებულ სწავლების ფორმას.

ნ. ქუთათელაძე სულ სხვა ასპექტით განიხილავდა პროექტულ მეთოდს და აღნიშნავდა, რომ *„პროექტის სახელწოდებით ჩვენ ვგულისხმობთ ბავშვის ისეთ მოქმედებას, რომელსაც ყოველთვის აქვს კონკრეტული ამოცანის გადაწყვეტის სახე. სოციალისტურ აღზრდაის მიზნების მიხედვით ყოველი პროექტი უნდა შეიცავდეს პოლიტექნიკურ და საგანმანათლებლო ამოცანებს.“* წერილში გამოკვეთილად არ

ჩანს, თუ როგორ წარმოუდგენია ავტორს პროექტულ თემებზე მუშაობასთან „პოლიტექნიკური და საგანმანათლებლო ამოცანების“ შეხამება. საფიქრებელია, რომ ამ მხრივ ნ. ქუთათელაძე არ სცილდებოდა კომპლექსის თვალსაზრისს: *„თვით პრინციპი კომპლექსებისა, რომელიც ახასიათებს ამ პროგრამებს (იგულისხმება პროექტული პროგრამები. ავტ.) არსებითად რჩება, მხოლოდ იცვლება მისი მოხმარებისა და გაშლის სახე; ის ეხლა პროექტმეთოდის სახეს ღებულობს.“* [ქუთათელაძე ნ., 1931; 472-474] - წერდა ავტორი.

ა. მოსიავა თავის წერილში პროექტული მეთოდის ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით დასაბუთებას გვთავაზობს, კერძოდ, „ფუნქციონალური ვარჯიშის ტენდენციის ფსიქოლოგიური თეორიის“ თვალსაზრისით და აღნიშნავს, რომ რაკი ჩვენი სკოლის ძირითადი ამოცანა ისაა, რომ მოსწავლეში მტკიცე ნებისყოფა გამოვიშუშავოთ, აუცილებლად პროექტულ მეთოდს უნდა მივმართოთ. *„ჩვენს სკოლებში პროექტები უნდა შეიცავდეს საზოგადოებრივ-სასარგებლო საქმის შესრულების მიზანს, თუ ბავშვს მიზნის შესრულების მნიშვნელობა შეგნებული აქვს, მაშინ ბავშვის ქცევა ემოციონალურად არის რეგულირებული. ეს ორი მომენტი ბავშვში იწვევს ადტივინებას და ამ საქმისადმი მაქსიმალურ ინტერესს, რაც ასე ძვირფასია პედაგოგი-ური თვალსაზრისით. ყოველი პროექტის ბოლომდე მიყვანა, მისი შესრულება იწვევს ბავშვში ნებისყოფის განმტკიცებას და სძრავს მას ახალი პროექტებისაკენ, ისევე ახალი მიღწევისაკენ. ყოველი პროექტი გარკვეული საქმა, რომლის შესრულებისათვის ბრძოლის პროცესში ბავშვი იჭედება და ნებისყოფა მტკიცდება.“* [მოსიავა ა., თბ. 1931; 468] ეს დასაბუთება არსებითად ნასესხები იყო პროექტთა მეთოდის ფუძემდებლების კილპატრიკის, კოლინგის და სხვა ნაწერებიდან, თუმცა წერილის შესავალში ავტორი პროექტული მეთოდის ამერიკულ გაგებას კრიტიკულად განიხილავდა.

პროექტის შესრულების პროცესში ა. მოსიავა აუცილებლად თვლიდა მოსწავლეებს ჩაეტარებინათ „ღრმა საგანმანათლებლო მუშაობა“ და ამ „სიღრმის“ განმსაზღვრელად მას პროექტული თემა და მისი პრაქტიკული მიზანი მიაჩნდა. რაც შეეხება დაწყებით სკოლას, იგი აქ სისტემატური სახით ცოდნა/უნარ-ჩვევების დაუფლებას საერთოდ არ თვლიდა საჭიროდ: *„პირველი საფეხურის სკოლებში ჩვენი მიზანი არაა მეცნიერულ დისციპლინათა სისტემატური ცოდნა, არამედ მოვლენათა კომპლექსური გაცნობა, მოწაფეებისათვის მოვლენებზე მთლიანი წარმოდგენის მიცემა, ამ მოვლენებზე უშუალო პრაქტიკული მუშაობის საფუძველზე.“* [მოსიავა ა., 1931; 470] ზევით დახასიათებული მსჯელობის საფუძველზე ავტორი შემდეგ დასკვნებამდე

მიდიოდა: „პროექტების მეთოდი ერთადერთი მეთოდია, რომლითაც ხერხდება თეორიისა და პრაქტიკის დაკავშირება ჩვენს სკოლაში. ეს ერთადერთი მეთოდია, რომელსაც აუცილებლად მოითხოვს პოლიტექნიკური სკოლა, რომელიც მოწოდებულია სოციალისტური კადრების მომზადებისათვის. პროექტების მეთოდი სასკოლო მუშაობის მეთოდთა განვითარების უმაღლესი საფეხურია.“ [მოსიავა ა., 1931; 471]

ასეთი იყო პროექტული მეთოდის ქართველ მომხრეთა აზრები სასკოლო მუშაობაში ამ მეთოდის მნიშვნელობის შესახებ. ამ მეთოდის მომხრენი როგორც რსფსრ-ში, ასევე ჩვენში თვლიდნენ, რომ გაკვეთილი როგორც სწავლების ორგანიზაციის ძირითადი ფორმა ძველი სკოლის ატრიბუტია, რომელშიც სიახლის შეტანა შეუძლებელი იყო, ამიტომ სკოლებში სასწავლო პროცესი პროექტებით სწავლებაზე უნდა ყოფილიყო დაფუძნებული. თუმცა იმის მიუხედავად, რომ პროექტული მეთოდი ამერიკული ბურჟუაზიის პრაქტიკულ ინტერესებთან შეხამებულ სწავლების ორგანიზაციის ფორმად მიაჩნდათ, შესაძლოდ თვლიდნენ ამ ფორმაში საბჭოური შინაარსი შეეტანათ. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საბჭოთა სკოლებში პროექტული მეთოდით სწავლების პრაქტიკის შემოტანა და დამკვიდრება ყოველგვარი წინასწარი შემუშავებისა და ადაპტირების გარეშე მიმდინარეობდა, ამიტომ თავიდანვე გამოიკვეთა პრობლემები - არასათანადოდ მომზადებული მასწავლებლები, არასაკმარისი სპეციალური მეთოდური ლიტერატურა, რამაც გაართულა ამ მეთოდის გამოყენება და ადაპტირება სკოლაში.

1920-იანი წლების საბჭოთა პედაგოგიკამ ორიენტირად აირჩია პრაგმატული პედაგოგიკის ძირითად იდეა «სწავლა კეთებით» და სკოლებში ტრადიციული სწავლება და საგნობრივი პროგრამები ჩაანაცვლა მოსწავლეების დამოუკიდებელი სწავლების ფორმებით, რაც გულისხმობდა შრომითი, ლაბორატორიული, კვლევითი, ევრისტიკული ამოცანების შესრულებას. ამასთანავე, პროექტული მეთოდი განიხილებოდა, არა მხოლოდ როგორც შემოქმედებითი ინიციატივისა და დამოუკიდებლად სწავლის განმავითარებელი საშუალება, არამედ, უმთავრესად როგორც უშუალოდ შესაძენი ცოდნისა და უნარების დამაკავშირებელი ინსტრუმენტი. იმ პერიოდისთვის დამახასიათებელი კატეგორიული მიდგომები გამოიხატა პროექტული მეთოდის მიმართაც: თავიდან ეს მეთოდი აღიარებულ იქნა, როგორც „სასწავლო სკოლის შრომის სკოლად გარდაქმნის ერთადერთ საშუალებად“, რის გამოც რეალურად მოსწავლის განვითარებაზე ორიენტირებულმა ამ მეთოდმა ვერ გაამართლა, შემდეგ კი საერთოდ უარყოფილი იქნა. [Эпштейн, 2001 46].

1931 წელს გამოცემული პროექტული პროგრამები ამ მეთოდის საფუძველზე შედგენილი უკანასკნელი პროგრამები იყო, რომელშიც განათლების სახალხო კომისარიატმა კრიტიკულად გადასინჯა თავისი თვალსაზრისი: „**სოციალისტური მშენებლობის პრაქტიკული შესწავლა სათანადოდ უნდა იქნას დაკავშირებული თეორიულ განათლებასთან, რომ უამისოდ სკოლა ვერ მოახერხებს სოციალიზმის მშენებელი ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანების აღზრდას.**“ [პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, 1931;:3] ამიტომ „წარსულში პროექტთა მეთოდით მუშაობაში დაშვებული შეცდომები არ უნდა იქნას გმეორებული, რაც გამოიხატებოდა პრაქტიკული საქმიანობით გატაცებაში და თეორიული ცოდნის დავიწყებაში.“ [იქვე - გვ. 4]

1931 წლის ბოლოდან სსრ კავშირის ხელისუფლების დადგენილებით პროექტული მეთოდით მუშაობის პრაქტიკა, როგორც უკრიტიკოდ გადმოღებული ბურჟუაზიული სკოლიდან და თავისი ბუნებით სრულიად შეუსაბამო ჩვენში მოზარდი თაობის აღზრდის ინტერესებთან, [ობოლაძე უ., 1961; 408-409] გაუქმებულ იქნა და ამით დასრულდა «პროექტული მოძრაობა» ჩვენში. საყურადღებოა ისიც, რომ 1937 წლიდან სსრ კავშირში ჯონ დიუი შეირაცხა „ტროცკიზმის“ მიმდევრად მისი უფლებადაცვითი საქმიანობისა და მექსიკაში ლევ ტროცკის საქმის გამომძიებელი კომისიის თავმჯდომარეობის გამო, ამიტომ სსრკ-ში ჯონ დიუის ხსენება ოფიციალურად აიკრძალა, ხოლო მისი წიგნები ამოღებულ იქნა საბჭოთა ბიბლიოთეკებიდან. ამის შემდეგ საბჭოთა სახელმწიფოს არსებობის მანძილზე პროექტული მეთოდი ავთენტიური ფორმითა და შინაარსით სასწავლო პროცესში აღარ გამოყენებულა. თუმცა საზღვარგარეთის ქვეყნების საგანმანათლებლო პრაქტიკაში ეს მეთოდი განაგრძობდა ადაპტირებას, ვითარდებოდა და განიცდიდა ტრანსფორმაციას.

საქართველოში პროექტული მეთოდით ხელახალი დაინტერესება და სწავლების ამ მოდელის სასწავლო პროცესში ინტენსიურად დანერგვა XX-XXI ს.ს. მიჯნაზე განათლების სფეროში დაწყებულ რეფორმებს უკავშირდება, მას შემდეგ, რაც დამოუკიდებელი საქართველოს განათლების სისტემაში დაიწყო განათლების დარგში მსოფლიოს წამყვანი ქვეყნების გამოცდილებისა და პრაქტიკის გაზიარება-დამკვიდრება.

თანამედროვე ქართულ სასკოლო პრაქტიკაში, მასწავლებლები, აკადემიური მიზნების მიღწევისთვის, საკმაოდ ხშირად იყენებენ სასწავლო პროექტებს, რასაც მათი ელექტრონული პორტფოლიოებიც ადასტურებს. სპეციალისტების მიერ საჯარო სკოლების მასწავლებელთა ბლოგებზე განთავსებული ათასზე მეტი სასწავლო

პროექტის შესწავლის შედეგად გამოიკვეთა რამდენიმე მიზეზი, რომლებიც, სავარაუდოდ, ხელს უშლის მათი დიდი ნაწილის ეფექტიანობას:

1. სასწავლო პროექტები, როგორც წესი, მასწავლებლის მიერ არის დაგეგმილი. არსად აისახება, რომ მოსწავლეები პრობლემის მართვაში რაიმე ფორმით მონაწილეობას იღებენ. ისინი მხოლოდ კვლევის შემსრულებლებად, ხშირად კი ტექნიკურ შემსრულებლებად გვევლინებიან.

2. როგორც ჩანს, სასკოლო პროექტების დიდი ნაწილი ახლო წარსულში დამკვიდრებული "ღია გაკვეთილების" ტრადიციის გაგრძელებაა. მასწავლებლები ხშირად პროექტებს გეგმავენ არა პრაქტიკული საჭიროებისთვის, რაც სასწავლო პროექტების მთავარ უპირატესობად მიიჩნევა, არამედ ღირსშესანიშნავი, "საჩვენებელი" დღეებისთვის. ამიტომ არის მათი პროექტები აქტუალურობას მოკლებული. სასურველია, გავაცნობიეროთ, რომ თითოეული პროექტი ჩვენს ყოველდღიურ აკადემიურ თუ აღმზრდელობით ამოცანებს უნდა პასუხობდეს.

3. ხშირად სასკოლო პროექტის სასწავლო მასალებისა და ტექნიკური ინსტრუმენტების ჩამონათვალში მოსწავლეთა ასაკობრივი მზაობისთვის შეუსაბამო რესურსებია დასახელებული. არაერთ პროექტში, რომლის მონაწილე მოსწავლეების ასაკიც დაწყებითი საფეხურის II-III კლასის ასაკობრივ ჯგუფს არ აღემატება, აქტივობების ჩამონათვალში ვკითხულობთ, რომ მოსწავლეები სასწავლო მასალას მოიძიებენ ინტერნეტის საშუალებით. ამ შემთხვევაში, პროექტის ავტორი უნდა იყოს პასუხისმგებელი როგორც დამხმარე მასალების, ასევე ტექნოლოგიების გამოყენების მიზნობრიობაზე. [ნინიძე ქ., 2012; 59]

როგორც ვხედავთ, რეალურ პედაგოგიურ პრაქტიკაში არც თუ ისე იშვიათად ხდება სასწავლო პროექტების არასწორად დაგეგმვა-განხორციელება. პედაგოგების ძირითად ამოცანად რჩება არ მოსწავლეთათვის პროექტზე მუშაობის ფორმების სწავლება, არამედ სასწავლო პროექტის რეალიზების პროცესში მათთვის მოლოდ შემსრულებელის როლის შეთავაზება. აქედან გამომდინარე, მოსწავლეების მიერ კვლევითი აქტივობების თუნდაც მრავალგზის შესრულების პირობებში, მაინც გაურკვეველი და აუითვისებელი დარჩება პროექტული საქმიანობის უმნიშვნელოვანესი პრინციპები - პროექტის რეალიზება იდეის ჩამოყალიბებიდან პროექტის განხორციელებამდე.

ამდენად, როგორც მასწავლებლების, ისე მოსწავლეების მხრიდან, პროექტული საქმიანობის ფსიქო-პედაგოგიკური საფუძვლების არასწორად გააზრება და სათანადო ცოდნისა და უნარ-ჩვევების არქონა თანამედროვე სკოლის ერთ-ერთი უმთავრესი

პრობლემაა, მით უფრო, რომ სასწავლო პროცესში სწავლების ამ ტექნოლოგიის ჩართვისა და ინტენსიურად გამოყენებისკენ აქტიურად მოგვიწოდებს ზოგადი განათლების ჩვენი სისტემისთვის უმთავრესი დოკუმენტი - ეროვნული სასწავლო გეგმა. განათლების სისტემის მიერ ახალი შედეგის მიღწევა, კერძოდ, ძირითადი კომპეტენციების ჩამოყალიბება, თავის მხრივ მოითხოვს თანამედროვე ეფექტური სასწავლო ტექნოლოგიების დანერგვას საგანმანათლებლო პროცესში, სწორედ ასეთი ტექნოლოგიის მაგალითია პროექტული საქმიანობა.

4.2. პროექტ-გაკვეთილი, როგორც ინტეგრირებული სწავლების მოდელი

მსოფლიო საგანმანათლებლო სივრცეში სწავლა-სწავლების მეთოდების ფუნდამენტური, თეორიულ საფუძველზე დამყარებული კვლევა XX საუკუნის 70-იანი წლებიდან დაიწყო, როდესაც განათლების სფეროში მოღვაწე მეცნიერ-მკვლევრები სხვადასხვა მეთოდით განსაზღვრული სწავლის შედეგებით დაინტერესდნენ. რის შედეგად, გასული საუკუნის ბოლოდან შემეცნებითი მეცნიერებების მიღწევები სულ უფრო მეტად აისახა შედეგზე ორიენტირებული სასკოლო გაკვეთილის ორგანიზების პრაქტიკასა და მეთოდებზე. საგანმანათლებლო პროცესში თანდათან დამკვიდრდა სწავლის ისეთი ფორმები, როგორიცაა სოციალური კონსტრუქტივიზმის მიდგომები, სასწავლო ამოცანების ჯგუფური გადაწყვეტა, სწავლა კეთებით. სწორედ ამიტომ თანამედროვე პედაგოგიაში დღეს განსაკუთრებით აქტუალურია ინტერაქტიული სწავლების ერთ-ერთი გზა - **პროექტებით სწავლება**, რომელიც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს შეიძინონ ცოდნა და უნარ-ჩვევები სიღრმისეული დავალებების შესრულებისას და მოახდინონ კავშირის დამყარება ნასწავლ შინაარსსა და მის გამოყენებას შორის, რათა კონკრეტული პრობლემების მოსაგვარებლად თეორიული ცოდნა და მისი პრაქტიკული გამოყენება ერთმანეთს რაციონალურად შეერწყას.

სასწავლო პროცესში პროექტებით სწავლებასთან დაკავშირებული ცნებები, რომელიც თანამედროვე პედაგოგიურ და მეთოდურ ლიტერატურაში გვხვდება - **პროექტული მეთოდი (The Project Method), პროექტული საქმიანობა (Project Work), პროექტზე დაფუძნებული სწავლა (Project Based Learning), პროექტული მიდგომა (Project Approach)**, ისეთ ინტერაქტიულ საქმიანობას გულისხმობს, რომელიც ორიენტირებულია მოსწავლისათვის არა მხოლოდ ინფორმაციის მიწოდება-დამახსოვრებაზე, არამედ ამ ინფორმაციის მყარ, დინამიკურ და ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნაზე, რაც თავის თავში მოიაზრებს მოსწავლეთა ქმედითი ცოდნით აღჭურვას,

სხვადასხვა უნარების გნავითარებას განგრძობითი ამოცანით, რომელიც საჭიროებს მოსწავლეთა მიერ ინფორმაციის მოძიებას და პროდუქტის ან შესრულების დროს ავთენტიური სწავლის დემონსტრირებას. [Knoll M., 2014; 665] აღნიშნული მიდგომის ძირითად იდეას წარმოადგენს სასწავლო პროცესში შემეცნებითი სასწავლო ამოცანებისა და დავალებების გადაწყვეტა, რომლებიც მოსწავლეს/მოსწავლეებს აქტიური შემეცნებლის როლში აყენებს, რამდენადაც მოსწავლე ვერ გადაწყვეტს პრობლემას მხოლოდ შეძენილი ცოდნის საფუძველზე. პრობლემის გადასაწყვეტად იგი მიმართავს თვითგანათლებას (დამატებითი რესურსის მოძიება, დამუშავება და ა.შ.) და პრობლემების გადაჭრის პროცესში მოსწავლე იძენს ახალ ცოდნას. ამასთან, ზოგადად, მას უყალიბდება დადებითი დამოკიდებულება პრობლემის გადაჭრის, აზროვნების, ჯგუფური მუშაობის, კომუნიკაციის, ინფორმაციის შეძენის და გაზიარების მიმართ. [Матяш Н. В., 2012, 6]

სწავლის პროცესში შრომითი პრაქტიკული საქმიანობა წამოჭრის მოსწავლეების წინაშე ცოდნის გაღრმავების და არსებული შრომითი ტრადიციების გაუმჯობესების გადაუდებელ ამოცანებს. ყოველივე ეს შეუძლებელი იქნება, თუ ახლაგაზრდას არა აქვს, ცოდნის დამოუკიდებლად მოპოვების უნარ-ჩვევები. პედაგოგიკის თანახმად, გონებრივი აღზრდის ამოცანებს შორის სწორედ ცოდნის დამოუკიდებლად შეთვისების უნარის ჩამოყალიბებას უჭირავს განსაკუთრებული და სრულიად თავისებური ადგილი. [ჭუასელი ი, ჭუასელი ქ., 2012; 191] ამ თვალსაზრისით **პროექტზე დაფუძნებული სწავლა/Project Based Learning** შეიძლება გაგებული იქნას, როგორც მოსწავლის დამოუკიდებლობის განვითარებაზე ორიენტირებული სწავლა/სწავლების ტექნოლოგია, რომელიც მოსწავლეს შესაძლებლობას აძლევს, დამოუკიდებლად შეიძინოს ცოდნა და უნარ-ჩვევები სიღრმისეული დავალებების შესრულებისას, რომელიც მოითხოვს მოსწავლისგან აქტიურ კვლევასა და სწავლის რეალური შედეგის ჩვენებას, შექმნილი საგაკვეთილო პროდუქტით და აქტივობით, რადგან სასწავლო პროექტების მართვისას პრობლემის დასმა, პროექტის დიზაინი და კვლევაძიების პროცესის სადავეები მათ ხელშია. [ინტელის სასწავლო კურსი]

სწავლის ეს მოდელი ყოველთვის არის ორიენტირებული მოსწავლეების/სტუდენტების ინდივიდუალურ/დამოუკიდებელ საქმიანობაზე, რომელსაც ისინი დროის გარკვეულ მონაკვეთში ასრულებენ. თუმცა, მნიშვნელოვანი როლი უჭირავს მოსწავლეთა კომუნიკაციას და დაწყვილებულ თუ ჯგუფურ თანამშრომლობას, სწავლა მიმდინარეობს ერთობლივად, ნაკლებია ცოდნის ცალმხრივად გაზიარების როლი, თითოეული მოსწავლის გამოცდილება და ცოდნა არის ღირებული და აქტიურად

ვიყენებთ სწავლის პროცესში. ერთობლივი სწავლის მნიშვნელობა ეფუძნება სწავლის პროცესის სოციალურ ხასიათს. ცოდნა, ღირებულებები, დამოკიდებულებები და პასუხისმგებლობა იბადება გარკვეულ კონტექსტში თანამშრომლობის დროს და არა მხოლოდ ინდივიდუალური პროცესების ფარგლებში.[ვერულაშვილი მ., თედორაძე დ. 2015]

აქვე უნდა აღინიშნოს სწავლების ამ მოდელის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი უპირატესობა, როგორცაა პრიორიტეტული და არანაკლებ პრობლემური ინდივიდუალური მიდგომის გაძლიერება. იმ მოსწავლეებს, რომლებიც, გარკვეული მიზეზების გამო, ტრადიციული საგაკვეთილო ფორმატის ჩარჩოებში ვერ ახერხებდნენ თავისი უნარების რეალიზებას, ეძლევათ შესაძლებლობა, მოძებნონ პროექტში საკუთარი ადგილი, ხოლო მათ თანაგუნდელებს – დაინახონ თითოეული თანაკლასელის (ამ შემთხვევაში, თანამშრომლის) უნიკალური ნიჭი. ინდივიდუალური მიდგომა სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეების პრობლემებსაც გადაჭრის. მათი ინტერესების დაცვა და საკლასო ინტეგრაცია კი თითოეული მასწავლებლისა და კლასისათვის პრინციპულ გამოწვევად იქცევა. [ნინიძე ქ., 2011, 54]

სწორედ ამიტომ თანამედროვე საგანმანათლებლო ტექნოლოგიებიდან ყველაზე ხშირად გამოყოფენ მოსწავლეზე ორიენტირებულ სწავლების მოდელს - **პროექტზე დაფუძნებული სწავლება (The Project Method of Teaching)**, რომელიც თავის თავში მოიცავს მრავალფეროვან სასწავლო მეთოდებს ნებისმიერი მოსწავლის პროექტში აქტიურად ჩართვისთვის, მიუხედავად მისი სწავლის სტილისა. დიდაქტიკური პრინციპების თანახმად, **სწავლება/Teaching** არის მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთათვის გარკვეულ ცოდნა-ჩვევათა გადაცემისა და მოსწავლეთა მიერ ამ ცოდნა-ჩვევათა შეთვისების ორგანიზებული, სხვადასხვაგვარი და ერთიანი პროცესი. ამ თვალსაზრისით პროექტზე მუშაობის პროცესში უმნიშვნელოვანესი როლი ეკისრება მასწავლებელს, მის ადგილსა და ფუნქციას პროექტებით სწავლების პროცესში. მართალია, დასავლეთის საგანმანათლებლო პრაქტიკებში ორგანიზაციული თვალსაზრისით, მოსწავლის მიერ ცოდნის შეთვისების პროცესს მასწავლებელი ხელმძღვანელობს, მაგრამ ის არა ხელმძღვანელის, არამედ კურატორის, ფასილიტატორის ფუნქციებით სარგებლობს, რადგან სწავლების ერთ-ერთ უმთავრეს ამოცანას მოსწავლეებში ცოდნის დამოუკიდებლად შეთვისების უნარის ჩამოყალიბება წარმოადგენს, რაც სწავლების დასრულებისათვის ძირითადად გადაწყვეტილი უნდა იყოს.

მასწავლებელმა სწორად უნდა განსაზღვროს ის გარემო, რომელიც ეფექტურ ურთიერთქმედებაში მოვა მოსწავლეთა კომპეტენციასთან და მოთხოვნილებებთან,

რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეებს ღირებული გამოცდილების დაგროვებას, საინფორმაციო სივრცეში ორიენტაციის, დამოუკიდებელი მუშაობის, აგრეთვე ანალიტიკური, შემოქმედებითი და კრიტიკული აზროვნების უნარ-ჩვევების გამოვლენა-განვითარებას. მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს მოსწავლეთა პროვოცირება პასიურიდან აქტიურ მდგომარეობაში გადასაყვანად, საჭიროების შემთხვევაში კი დროულად და მიზანმიმართულად მოხდეს მისი ჩარევა მუშაობის ნებისმიერ ეტაპზე (გარკვეული მინიმუმების, განმარტებების მიცემა და სხვა). [მაჭარაშვილი ნ. 2012, 68]

მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს, რომ სწავლების მეთოდების შერჩევა უნდა მოხდეს იმის გათვალისწინებით, თუ რა სარგებლობას მოუტანს იგი კონკრეტულ დროს კონკრეტულ ადამიანს. უფრო მეტიც, საჭიროა ახალი განათლებისათვის შესაფერისი მასალების, მეთოდებისა და სოციალური ურთიერთობების შემუშავება, რომლებიც უზრუნველყოფენ განათლების თანმიმდევრულ უწყვეტობას და განგრძობითობას: მასწავლებელი აძლევს მოსწავლეებს ქმედების მიზნებისა და მათი მიღწევის საშუალებების მთლიან სპექტრს, საიდანაც მოსწავლე ირჩევს მისთვის ყველაზე სასურველს და „არგებს მას საკუთარ შესაძლებლობებს“, ანუ ყოველგვარი თავსმოხვევის გარეშე, რაც არ ახშობს მოსწავლის სწავლის სურვილს და არ აწესებს ხელოვნურ ბარიერებს. [Матяш Н. 2012, 18]

პროექტზე დაფუძნებული სასწავლო პროექტები მოიცავენ სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიებს, რომ უზრუნველყონ ყველა მოსწავლის ჩართულობა მათი სწავლის სტილის მიუხედავად. ხშირად მოსწავლეები თანამშრომლობენ გარე ექსპერტებთან და საზოგადოებასთან, რომ კითხვებს უპასუხონ და სიღრმისეულად გაიაზრონ შინაარსი. ტექნოლოგია სწავლების ხელის შეწყობისათვის გამოიყენება. პროექტზე მუშაობის მანძილზე შეფასების მრავალნაირი ტიპი გამოიყენება, რაც უზრუნველყოფს მოსწავლეების ნამუშევრის ხარისხიანობას.[ინტელის სასწავლო კურსი] არაერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ მოსწავლეები გაცილებით უკეთ ართმევენ თავს პრობლემის მართვას, როდესაც საკუთარი გამოცდილებების საფუძველზე სწავლობენ და კვლევას თავად გეგმავენ. ამ თვალსაზრისით, **პროექტზე დაფუძნებული სწავლების** ერთ-ერთი უმთავრესი მიღწევა სწორედ ინტერაქტიულობის მაღალი ხარისხია. ინტერაქტიული სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრინციპია, რომ ცოდნის შექმნის პროცესი მიმართული უნდა იყოს არა ზემოდან ქვემოთ – მასწავლებლიდან მოსწავლისკენ, თეორიიდან პრაქტიკისკენ, დეფინიციიდან მაგალითისკენ, არამედ, პირიქით: დასკვნები კანონზომიერების შესახებ მაგალითიდან გამომდინარე უნდა ყალიბდებოდეს. [ნინიძე ქ. 2011, 54]

თანამედროვე პედაგოგიური გამოცდილების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ სასწავლო პროცესში პროექტული მეთოდის და ზოგადად სასწავლო/საგანმანათლებლო პროექტების გამოყენება შესაძლებლობას იძლევა, სასწავლო აქტივობები დაუკავშირდეს ავთენტიურ და ცხოვრებისეულ კონტექსტს. აქედან გამომდინარე შეგვიძლია ავლნიშნოთ, რომ თანამედროვე პედაგოგიურ ტექნოლოგიებს შორის მოსწავლეთა პროექტული საქმიანობა, ყველაზე მეტად შეესაბამება განათლების წინაშე დასმულ მთავარ მიზნებს – კომპეტენციების ჩამოყალიბებას, რადგან სწავლების ამ მოდელს აქვს შემდეგი უპირატესობა:

- აქტიური კვლევისა და მაღალი დონის აზროვნების წახალისება;
- ჩართულობის, საკუთარი თავის რწმენისა და სწავლისადმი დადებითი დამოკიდებულების გაზრდა;
- აკადემიური სარგებელი, რაც სხვა მოდელების სწავლების შედეგებს უტოლდება ან აღემატება, სადაც მოსწავლეები მეტ პასუხისმგებლობას იღებენ თავიანთ სწავლის პროცესზე, განსხვავებით სწავლების ტრადიციული მოდელისა;
- კომპლექსური უნარ-ჩვევების განვითარების შესაძლებლობა, მაგ. აზროვნების მაღალი დონე, პრობლემების გადაჭრა, თანამშრომლობა, კომუნიკაცია;
- სხვადასხვა ტიპის სწავლების სტრატეგიების, ფორმების გამოყენება შესაძლებელს ხდის კულტურულად მრავალფეროვანი სწავლის სტილის მოსწავლეების აქტიურ ჩართვას სწავლების პროცესში. [ინტელის სასწავლო კურსი]

ამდენად, როდესაც პროექტულ მეთოდზე ვსაუბრობთ, ვგულისხმობთ ისეთ მუშაობას, რომელიც პრაქტიკულად ორიენტირებული დავალებების შესრულებით ცოდნის მოცემული დარგის ათვისებისადმი მოტივაციის გაზრდის ხარჯზე ზრდის საგანმანათლებლო პროცესის ეფექტურობას. ხოლო კარგად დაგეგმილი სასწავლო პროექტი პირდაპირ უკავშირდება ამა თუ იმ საგნის საგანმანათლებლო სტანდარტსა და შინაარსს, ხოლო პროექტზე დაფუძნებული საგანმანათლებლო პროგრამა მოიცავს მიმართულების მიმცემ ისეთ საკვანძო კითხვებს, რომლებიც აკავშირებს საგნობრივ სტანდარტებს მაღალი დონის აზროვნებასთან და რეალურ ცხოვრებისეულ კონტექსტთან.

პროექტ-გაკვეთილი (Project-based Lesson) საშუალებას გვაძლევს გაკვეთილ(ებ)ის ფარგლებში მოსწავლეებს შევთავაზოთ ინტერაქციაზე ორიენტირებული სასწავლო საქმიანობა, რომელიც კონკრეტული პრობლემის გადაჭრისაკენ მიმართული მრავალმხრივი სამუშაოა. ამასთან, დაგეგმილი აქტივობები უნდა ემსახუროდეს

თეორიული ცოდნის პრაქტიკულ გამოყენებას; დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მონაწილეთა მოთხოვნილებებს, მიდრეკილებებსა და ინტერესებს. გარდა ამისა, მოსწავლეთა ასაკობრივ მზაობასა და ამ მზაობის შესაბამისი რესურსების გამოყენებას.

პროექტ-გაკვეთილი წარმოადგენს სწავლების განსაკუთრებულ ფორმას, სადაც მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთობლივად მონაწილეობენ პრობლემის გადაჭრაში და ერთ საერთო პროდუქტს წარმოადგენენ. მეთოდის ძირითად საფუძვლებს წარმოადგენს:

- **უწყვეტობა** - პედაგოგებისა და სხვადასხვა ასაკის მოსწავლეთა დისციპლინური განათლების და შემოქმედებითი სწავლების გაერთიანების ხანგრძლივი პროცესი;
- **ინტეგრირება** - მოსწავლეთა სასწავლო და კვლევით აქტივობების შეკავშირება და ურთუგავლენა, როდესაც შემოქმედებითი და კვლევითი პროექტების განხორციელების დროს შექმნილი გამოცდილება და უნარები გამოიყენება საკლასო/საგაკვეთილო გარემოში და განაპირობებს მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების გაზრდას.
- **ინტერდისციპლინური სწავლება** – ერთ რომელიმე საგანში შექმნილი ცოდნისა დაგ ამოცდილების სხვადასხვა შინაარსობრივ კონტექსტში გადატანა-გამოიყენება, რაც მოითხოვს საგანის/დისციპლინების სისტემურ, ფართო და ღრმა ცოდნას, კვლევითი ნაშრომში შექმნის პროფესიული უნარების სრულყოფას.

ამ მეთოდს აქვს ყველა ის მახასიათებელი, რაც უნდა ჰქონდეს ნებისმიერ პროექტს: გამოკვეთილი მიზანი, დროში გაწერილი აქტივობები და ეტაპები (დაგეგმვა, კვლევა, პრაქტიკული ქმედები და შედეგების წარმოდგენა არჩეული საკითხის შესაბამისად), შედეგები, პროექტში ჩართულ პირებს შორის პასუხისმგებლობისა და ამოცანების გადანაწილება და სხვ. ამიტომ პროექტ-გაკვეთილის ორგანიზებისთვის უნდა განისაზღვროს:

- ✓ პრობლემა (პრობლემის აქტუალურობა);
- ✓ მკაფიო და მიღწევადი მიზანი, რომელიც ამ პრობლემის გადაჭრაზე იქნება ორიენტირებული;
- ✓ კონკრეტული ამოცანები ამ მიზნის განხორციელების გზები;
- ✓ თითოეული ამოცანის შესატყვისი კონკრეტული საქმიანობები, (სამუშაო გეგმა)
- ✓ მოსალოდნელი შედეგები;
- ✓ რესურსები, რომლებიც საჭიროა პროექტის განსახორციელებლად;

- ✓ მონიტორინგის საშუალები და პროექტის განხორციელებაზე მეთვალყურეობის მექანიზმი;
- ✓ შეფასება კრიტერიუმების/მაჩვენებლების მითითებით, რომლებიც განსაზღვრავენ პროექტის წარმატებას;

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის მომზადება. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი გულისხმობს საგაკვეთილო პროცესში სულ მცირე ორი საგნის მონაწილეობას (საერთო გამჭოლი თემატიკის ქვეშ გაერთიანებულია რამდენიმე საგანი) ისე, რომ მათი შერწყმა საშუალებას იძლევა ერთი და იგივე თემის ირგვლივ დაიგეგმოს და ჩატარდეს სამუშაოები/აქტივობები, რომელთა შესრულებითაც ინტეგრირებული საგნების სასწავლო შედეგ(ებ)ი სათანადოდ იქნება მიღწეული.

ასეთი გაკვეთილის ჩასატარებლად პირველ რიგში უნდა მოხდეს გაკვეთილის მიზნის/მიზნების სწორად განსაზღვრა. დასახული მიზნის მისაღწევად საგნები გაერთიანდებიან საერთო თემის ან უნარის გარშემო. აქედან გამომდინარე აუცილებელი და ძალიან მნიშვნელოვანია ვიხელმძღვანელოთ და დავეყრდნოთ ეროვნულ სასწავლო გეგმას, სადაც სწავლების საფეხურების მიხედვით მოცემულია ინფორმაცია იმ შედეგებისა და ინდიკატორების შესახებ, რაზეც უნდა გადიოდეს სასწავლო პროცესის დროს დაგეგმილი და შერჩეული სამუშაოები/აქტივობები. მნიშვნელოვანია კლასის, მოსწავლეთა პროფილის, ძლიერი და სუსტი მხარეების გათვალისწინება.

შესაძლებელია ჯერ შეირჩეს თემატიკა და ამ თემატიკის გარშემო მოხდეს გუნდის შემოკრება, ან პირიქით მასწავლებლების გუნდმა გადაწყვიტოს ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის განხორციელება და ამ მიზნით შეარჩიოს ყველასათვის საინტერესო თემატიკა. ინტეგრირებული გაკვეთილის ჩასატარებლად საგაკვეთილო თემის სწორად შერჩევა გულისხმობს იმას, რომ არჩეული თემა ერთდროულად უნდა უკავშირებოდეს და ეხებოდეს ყველა მონაწილე საგანს.

ამდენად, ინტეგრირებული მიდგომის დაგეგმვისთვის უპრიანია მომზადების შემდეგი ხერხი: სასწავლო პროცესის ეფექტურობის უმნიშვნელოვანესი პირობაა ერთი საგნის პედაგოგსა და სხვა საგნის მასწავლებელს შორის მჭიდრო თანამშრომლობა. მაგ.: **ვარიანტი 1.** ისტორიის მასწავლებელს, ესგ მიხედვით დაგეგმილია აქვს მუშაობა გარკვეულ თემატიკაზე. მისი აზრით ეს საკითხი უფრო კარგად დამუშავდება ინტერდისციპლინური განხილვის, ქართულთან და გეოგრაფიასთან ინტეგრაციის შემთხვევაში. ამ იდეით იგი მიმართავს იგივე კლასთან მომუშავე გეოგრაფიისა და ქართულის მასწავლებლებს. მათგან თანხმობის შემთხვევაში ისინი ჯგუფურად იწყებენ

ინტეგრირებული გაკვეთილის დაგეგმვას. **ვარიანტი 2.** ერთი კლასის მასწავლებლები გადაწყვიტენ დაგეგმონ და განახორციელონ ინტეგრირებული გაკვეთილები, რადგან თვლიან რომ ინტერდისციპლინარული მიდგომა ეფექტურია და უფრო ნაყოფიერი, ვიდრე მასალის განკერძოებული ათვისება. ამ მიზნით ისინი არჩევენ გამჭოლ თემატიკას, რომელიც საერთოა ჯგუფის ყველა წევრი მასწავლებლისათვის.

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ჩატარების დროს არანაკლებ მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა შეარჩიოს ისეთი პარტნიორი, რომლისთვისაც შეთავაზებული გაკვეთილი ძალიან საინტერესო იქნება, რაც მათ ერთად მუშაობის სურვილს გაუათქვავებს. გაკვეთილების დაგეგმვის პროცესში მასწავლებელთა თანაბარი მუშაობა პირდაპირ აისახება საგაკვეთილო პროცესზე: როდესაც მოსწავლეები ხედავენ მასწავლებელთა კოორდინირებულ თანამშრომლობას, თანაბრად გაზიარებულ პასუხისმგებლობას, ეს მათ აძლევს მაგალითს, თუ როგორ უნდა იმუშაონ და ითანამშრომლონ თანაკლასელებთან წყვილებსა თუ ჯგუფური მუშაობის დროს.

ვიდრე ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის მოდელის გამოყენებას დაიწყებდეს, მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, თუ რომელ სასწავლო მეთოდებსა და მასალას იყენებს სხვა საგნის მასწავლებელი. ამავდროულად, სხვა საგნის მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, თუ რა ხერხებს იყენებს პირველი პედაგოგი თავის გაკვეთილებზე. ამ ინფორმაციის მისაღებად მასწავლებლები ერთმანეთის გაკვეთილებს უნდა დაესწრონ და კლასში მუშაობის პროცესს დააკვირდნენ. ეს სწავლების შეთანხმებული პროცესის უზრუნველყოფისთვისაა აუცილებელი და გაკვეთილზე შესასრულებელი დავალებების გაგებაში დაეხმარება მოსწავლეებს. მაგ.: ენისა და სხვა სასწავლო საგნის მასწავლებლებმა, ერთად მუშაობის დროს, უნდა დაადგინონ ენობრივი სირთულეები და აუცილებელი უნარები, რომლებიც შესაბამისი საგნის მასალის ათვისებისთვის არის აუცილებელი.

უმნიშვნელოვანესია, მასწავლებლებმა დაადგინონ სირთულეები, რომლებიც შესაძლოა შეექმნათ მოსწავლეებს ამა თუ იმ მასალის ათვისებისას. ასეთი სახის პრობლემები შეიძლება წარმოიშვას არა მხოლოდ იმიტომ, რომ სახელმძღვანელოები ან სხვა ტექსტების ლექსიკა ზედმეტად რთულია. ამიტომ ამასთანავე წინასწარ უნდა განისაზღვროს თითოეული საგნისთვის დამასხასიათებელი სპეციფიკური ლექსიკა და ტერმინოლოგიის განმარტებები.

პრობლემათა წარმოქმნის მიზეზი შესაძლოა, ასევე, იმაზე იყოს დამოკიდებული, თუ რა უნარებია დავალების შესრულებისთვის აუცილებლად საჭირო, რომლებიც

ასათვისებელ მასალასთან არის დაკავშირებული. ჩამოვთვლით მოსწავლეებისთვის აუცილებელი უნარებიდან რამდენიმეს:

- ტექსტის წაკითხვა-გააზრების უნარი;
- სავარჯიშობის რვეულში დავალების შესრულების უნარი;
- აზრის წერილობით გადმოცემის უნარი;
- კვლევითი მუშაობის უნარი;
- სხვადასხვა ტერმინის მნიშვნელობის გარკვევის უნარი;
- საკუთარი აზრის გამოთქმისა და დასაბუთების უნარი;
- საჭირო ინფორმაციის მოპოვების და ორგანიზების უნარი;
- ურთიერთთანამშრომლობის პროცესში ცოდნის მიღების უნარი.
- სასწავლო მასალის გაცნობა-დამუშავება

ამასთანავე **სასწავლო პროექტების** განხორციელების შედეგად, მოსწავლეებს ზოგადი და სპეციფიკური უნარ-ჩვევების პარალელურად სხვადასხვა დისციპლინური გამოცდილების სინთეზის უნარი და ისეთი ტიპის კომპეტენციები გამოუმუშავდებათ, როგორცაა კომუნიკაციის, თანამშრომლობის, ორგანიზაციის, საბოლოო პროდუქტის შექმნის, ცოდნის ტრანსფერის (ერთ სიტუაციაში მიღებული ცოდნის სხვა სიტუაციაში გამოყენების), შეფასებისა თვითშეფასების, პრეზენტაციის კომპეტენციები. ამიტომ, მოსწავლეთა გააქტიურება და სასწავლო პროცესში მათთვის დამოუკიდებლობის მინიჭება, ერთი მხრივ, ზრდის მათ პასუხისმგებლობას და ამასთანავე, ისინი პროექტზე მუშაობისა და დასახული მიზნების მიღწევის თვალსაზრისით არჩევანის გაკეთებას და გადაწყვეტილების მიღებას სწავლობენ.

თუ XXI საუკუნის უნარებზე შევაჩერებთ ყურადღებას, გუნდური მუშაობა მოსწავლეების პროდუქტულობის წინაპირობაა და ამის შედეგად მოსწავლეებს უვითარებდებათ კომუნიკაციისა და სოციალური, ჯგუფური თუ გუნდური მუშაობის, თანამშრომლობის უნარ-ჩვევები და კომპეტენციები (ორგანიზების კომპეტენცია, პროდუქტის შექმნის კომპეტენცია; პრეზენტაციის კომპეტენცია; თვითშეფასების კომპეტენცია).

საგაკვეთილო თემატიკისა და პარტნიორი-მასწავლებლის შერჩევის შემდეგ აუცილებელია მოხდეს კლასის პროფილის, გაკვეთილის მიზნებისა და ესგ შედეგების დაზუსტება. ეს ეტაპი ითვალისწინებს რამდენიმე ტიპის აქტივობას: გაკვეთილის დაგეგმისწინა ანალიზი, დაგეგმვა და დოკუმენტირება. მასწავლებელთა გუნდი ახდენს ნაბიჯ-ნაბიჯ «გაკვეთილის გეგმის» პუნქტების შევსებას:

1. გაკვეთილის თემატიკისა და სამუშაო გჯუფის ფორმირების ეტაპიდან უკვე ცნობილია სწავლების საფეხური და კლასი, რომლისთვისაც იგეგმება გაკვეთილ(ებ)ის ჩატარება, ასევე, ცნობილია ინტეგრირებული საგნები, მასწავლებლების ვინაობა და კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა. გუნდის მიერ ხდება ამ მონაცემების ასახვა «საგაკვეთილო გეგმის» შესაბამის გრაფებში;
2. მასწავლებლების მიერ ხდება, წინასწარ შერჩეული საერთო თემატიკის ფარგლებში თითოეული საგნისათვის, ესგ განსაზღვრული მისაღწევი შედეგების ამორჩევა და «საგაკვეთილო გეგმის» შესაბამის გრაფაში ჩაწერა. ე.ს.გ.-ის სწავლის შედეგები არის საორიენტაციო წერტილი გაკვეთილის მიზნებისა და აქტივობების დაგეგმვისას;
3. ამავე ეტაპზე ხდება მოსწავლეთა პროფილისა (მოსწავლეთა ინდივიდუალური თვისებები, ცოდნისა და უნარ-ჩვევების დონე) და საჭიროებების განსაზღვრა გუნდის მიერ ზოგადად და ინდივიდუალურად - საკუთარი საგნების მიხედვით; ანალიზის საფუძველზე იკვეთება კლასის ძლიერი თუ სუსტი მხარეები, მოსწავლეთა მდგომარეობა და საჭიროებებისა თუ პრობლემების ნუსხა, რომელთა გადალახვაც იქნება აუცილებელი ე.ს.გ.-ის დასახული შედეგების მისაღწევად;
4. შერჩეული საერთო თემატიკის ფარგლებში, ე.ს.გ.-ის ამორჩეული შედეგებისა და მოსწავლეთა პროფილისა და საჭიროებების გათვალისწინებით, ხდება გაკვეთილ(ებ)ის ბოლოსათვის დაგეგმილი მიზნების განსაზღვრა თითოეული ინტეგრირებული დისციპლინისათვის ინდივიდუალურად. საგნების მიხედვით გაკვეთილ(ებ)ის ბოლოსათვის დაგეგმილი მიზნები იწერება «საგაკვეთილო გეგმის» შესაბამის მე-6 გრაფაში ერთმანეთის ქვეშ;
5. ამავე ეტაპზე ხდება გაკვეთილ(ებ)ის სათაურის სათაურის/თემის საბოლოო დაკონკრეტება და შესაბამის გრაფაში ჩაწერა.

გაკვეთილის სასწავლო მიზნების მიღწევისათვის უმნიშვნელოვანესია განსახორციელებული აქტივობების დაგეგმვა და სწორი პედაგოგიური სტრატეგიების შერჩევა, ადეკვატური და ეფექტური აქტივობების შერჩევა. აქტივობა არის გზა, რომლის განხციელების საშუალებით ხდება მასწავლებლის მიერ დასახული საგაკვეთილო მიზნების მიღწევა. აქტივობების დაგეგმვისას გასათვალისწინებელია რამდენიმე ფაქტორი:

- ✓ გაკვეთილის სასწავლო მიზანი, რომელიც თავისმხრივ ებმის ე.ს.გ.-ით გათვალისწინებულ საგნობრივ სტანდარტს - სწავლის შედეგებს;
- ✓ კლასის პროფილი
- ✓ გაკვეთილის ტიპი (მიმდინარე, შემაჯამებელი..)
- ✓ პედაგოგიური სტრატეგია

ვარიანტი 1. იმ შემთხვევაში, როდესაც ერთი გაკვეთილის ფარგლებში ერთზე მეტი საგნის სწავლება მიმდინარეობს, საჭიროა სასწავლო აქტივობები დაიგეგმოს ამ საგნების მასწავლებლების მიერ ერთობლივად. **ვარიანტი 2.** თუ გაკვეთილები ტარდება ცალ-ცალკე, მაშინ აქტივობებიც იგეგმება ინდივიდუალურად საგნების მიხედვით, შესაბამისი საგნების მასწავლებლის მიერ. დაგეგმილი აქტივობები იწერება «გაკვეთილის გეგმის» მე-7 პუნქტში («თანმიმდევრობა»), სასურველია ყველა აქტივობა დაინომროს თანმიმდევრობის მიხედვით, დასათაურდეს, განესაზღვროს ის ქვე-მიზანი, რომლის მიღწევით იგეგმება და მაქსიმალურად დეტალურად აღიწეროს. აუცილებლად, უნდა მიეთითოს დრო, რომელიც განკუთვნილია მის განსახორციელებლად. დროის სწორი განსაზღვრა უმნიშვნელოვანესია გაკვეთილის წარმატებული განხორციელებისათვის. თუ წარმოდგენილი გეგმა ასახავს ერთზე მეტ გაკვეთილს (გაკვეთილების ციკლს), ამ პუნქტში უნდა აღიწეროს თითოეული გაკვეთილი ცალ-ცალკე, ერთმანეთის მიმდევრობით. მაგალითად:

გაკვეთილი 1 - საგნის დასახელება - ისტორია

გაკვეთილის თანმიმდევრობის (აქტივობა და დრო) აღწერა

გაკვეთილი 2 - საგნის დასახელება - ქართული ენა და ლიტერატურა

გაკვეთილის თანმიმდევრობის (აქტივობა და დრო) აღწერა

გაკვეთილის სწორედ და წარმატებული დაგეგმვისთვის მნიშვნელოვანია განისაზღვროს რესურსები, რომელთა გამოყენებაც იგეგმება გაკვეთილის მსვლელობისას. მოსწავლეებს სხვადასხვა საგნის ათვისებაში რომ დაეხმარონ, მასწავლებლებს შეუძლიათ სხვა საგნების სასწავლო მასალის გამოყენება (წიგნები, რუკები, პლაკატები და სხვა). ეს სასწავლო მასალა შესაძლებელია წინასწარ განთავსდეს საკლასო ოთახში, რათა საჭიროების შემთხვევაში მოსწავლეებს მათი გამოყენების შესაძლებლობა ჰქონდეთ.

ასევე უმნიშვნელოვანესია სწავლების ძირითადი მეთოდები, რომლებსაც როგორც უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესში, ასევე მოსწავლეების დამოუკიდებლად მუშაობის (საშიანო დავალების შესრულების) დროს შეიძლება მივმართოთ. მაგ.: დემონსტრირების მეთოდი – ეს მეთოდი ინფორმაციის ვიზუალურად წარმოდგენას გულისხმობს. შედეგის მიღწევის თვალსაზრისით ის საკმაოდ ეფექტიანია, რადგან შესაძლებელია მასალა ერთდროულად აუდიო და ვიზუალური გზით მიეწოდოს მოსწავლეებს, ამრიგად პასუხობს მოსწავლეთა სხვადასხვა ტიპების მოთხოვნებს.

ყველაზე ეფექტიანად ინტეგრირებული გაკვეთილების განხორციელებისას შეიძლება გამოყენებულ იქნას ჯონ დიუის მეთოდი, რომელიც გულისხმობს «გამოცდილებით სწავლა, ანუ სწავლა კეთებით». უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლების ეს მოდელი ხელს უწყობს წინარე ცოდნაზე ახლის დაშენებას და დისციპლინათმორისი

გამოცდილებების გამთლიანებას, არსებულ ცოდნასთან ახალი ცოდნის შერწყმის და კონკრეტულ საგანში მსჯელობის უნარ-ჩვევების განვითარებას; აძლევს უნარს, დაინახოს მოვლენები მრავალმხრივ და უფრო ღრმა პერსპექტივით; იძლევა თეორიის და პრაქტიკის გამთლიანების შესაძლებლობას.

აქტივობების სწორედ შერჩევის გვერდით, ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის დაგეგმვისას მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია მოსწავლეთა მიერ განხორციელებული აქტივობების მართებულ შეფასებას. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა დაეთმოს შეფასების სისტემის უფექტურ გამოყენებას, მაგრამ რის საფუძველზე შეგვიძლია ჩაითვალოს, რომ მოსწავლეებს ამ თვალსაზრისით სათანადო დახმარება გაეწიათ? როგორ უნდა შეფასდეს, მასწავლებელი საკმარის ყურადღებას უთმობს თუ არა ცოდნის ინტეგრირებას და ტრანსფერს, როგორც აზროვნების კულტურის ჩამომყალიბებელი ნაწილის სწავლებას?

- პირველ რიგში საჭიროა ცოდნის გადატანის მოდელების შექმნა. თემის სწავლების დაგეგმვის დროს გარკვეული დრო უნდა დაეთმოს იმის გააზრებას, თუ რა ცოდნის, უნარ-ჩვევების, დამოკიდებულებების გადატანა უნდა მოხდეს, ასევე თუ რომელი აქტივობები იქნება გამოყენებული ამისთვის. ამასთან გააზრებული უნდა იყოს თუ სად, რა მიმართულებით გვინდა რომ მოსწავლეებმა ეს შეძლონ;
- მოსწავლეებს უნდა განემარტოთ ცოდნის გადატანის საჭიროება, კონკრეტული კავშირების სხვადასხვა მაგალითები; უნდა ეჩვენოს მოსწავლეებს, თუ როგორ ახერხებენ ადამიანები, ტრანსფერს ერთი სიტუაციიდან მეორეში. მაგალითები უნდა იყოს საგნის ან განსახილველი საკითხის ფარგლებში, აგრეთვე, ცხოვრებისეულ სხვა სიტუაციებში;
- თემის სწავლებისას დროის ნაწილი უნდა დაეთმოს გამოყენების შემთხვევათა წინასწარ განჭვრეტას: იმ სიტუაციათა გააზრებას, რომლებშიც მოსწავლეები სავარაუდოდ შეძლებენ ათვისებული მასალის გამოყენებას, აგრეთვე, გამოყენების ფორმების კარგად მოფიქრებას. სასურველია მოსწავლეებს პირდაპირ დაევალოთ, სცადონ განსახილველი საკითხის ფარგლებში ან ყოველდღიურ ცხოვრებაში თემასა და მასთან დაკავშირებულ ობიექტებს შორის კავშირების მოძებნა;
- უზრუნველყოფილი უნდა იქნას ისეთი განხილვები და ქმედებები, რომლებიც ცოდნის გადატანას წაახალისებს როგორც მასწავლებლებთან, ასევე ერთმანეთთან ურთიერთქმედების მეშვეობით. მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესი იყოს მრავალფეროვანი, რათა ხელი შეეწყოს მოსწავლეთა მიერ ათვისებული მასალის ფართოდ გააზრებას.

ყოველი საკითხის ამოწურვის შემდეგ, საჭიროა მასტიმულირებელი უკუკავშირი, სადაც მოსწავლეთა წახალისება/შექება მოხდება იმის მიხედვით, თუ როგორ შეძლეს ცოდნის, უნარების თუ დამოკიდებულებების ერთი სიტუაციიდან მეორეში გადატანა. პრაქტიკულად კი თემის დასრულების შემდეგ გარკვეულ ხანში (მაგ., მომდევნო კვირის განმავლობაში) ხელახლა უნდა მოხდეს საკითხთან დაბრუნება და იმის გაარკვევა, თუ სად და როგორ შეძლეს მიღებული ცოდნა-გამოცდილების გამოყენება. ამით ხდება შეძენილი ცოდნის განმტკიცება და კავშირების უკეთ დამყარება, რითიც მოსწავლე სწავლობს როგორ უნდა დააკავშიროს ერთმანეთთან სხვადასხვა დისციპლინაში მიღებული ცოდნა, ერთი საგნის წინარე ცოდნა, როგორ გამოიყენოს მეორე საგანში ასათვისებელი მასალის საფუძვლად, რაც გაუმარტივებს სწავლების პროცესს. მოსწავლე იგრძნობს, რომ ადვილად ითვისებს ახალ მასალას და მოტივაცია ამალღებული უფრო მეტი მონდომებითა და შემართებით შეუდგება ცოდნის შენებას.

სასწავლო პროექტ-გაკვეთილი განხორციელებულად ჩაითვლება, თუკი მისი შედეგები თვალსაჩინოდ და დამაჯერებლად არის წარმოდგენილი (მაგ. წერილობითი დოკუმენტი, მაკეტი, ისცენირება, დებატები, აქცია, თანმიმდევრული ღონისძიებები და ა.შ.) და სრულყოფილად დოკუმენტირებული. ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, პროექტის გამოყენება პედაგოგების მიერ უნდა ხდებოდეს მიღწეული შედეგების გასააზრებლად: ყველა ეტაპზე მიმდინარე და შემაჯამებელი, განმავითარებელი და განმსაზღვრელი შეფასებისას.

დასკვნის სახით კი დავძენთ, რომ საგაკვეთილო პრაქტიკაში სასწავლო პროექტების გამოყენება კარგი საშუალებაა მოსწავლეთა უნარებისა და მიდრეკილებების წარმოსაჩენად და განსავითარებლად, რადგან სასწავლო პროექტზე მუშაობა მოსწავლეს უვითარებს მიღებული ცოდნის და გამოცდილების რეალურ ცხოვრებაში გამოყენების უნარ-ჩვევებს, რაც მოსწავლეების სასწავლო პროცესში აქტიური ჩართულობის ზრდასა და სწავლისადმი ინტერესის გაღრმავებაში, საბოლოოდ კი, მათ სასწავლო შედეგებზეც აისახება. მეორეს მხრივ, ინტეგრირებული სწავლება მოსწავლეს ეხმარება ცოდნის განზოგადებაში. ის ახდენს ცალკეულ დისციპლინებში მიღებული ცოდნის სინთეზს. შედეგად მოსწავლე სამყაროს დანაწევრებულად აღარ აღიქვამს, არამედ მას ერთ მთლიანობად წარმოიდგენს.

საბოლოოდ კი უნდა ითქვას, რომ პროექტებით სწავლება აქტიური და მიზანმიმართული სწავლის საშუალებას იძლევა, რაც ზრდის როგორც მოსწავლის, ასევე მასწავლებლის სწავლის/სწავლების მოტივაციას და ამ მოდელის ერთ-ერთი უმთავრესი მიღწევა სწორედ ინტერაქტიულობის მაღალი ხარისხია.

თავი V. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ორგანიზება - ექსპერიმენტული კვლევის შედეგები

ინტეგრირებული სწავლების პროცესში მოსწავლეების სასწავლო აქტივობის ფორმირების ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური საშუალება შეიძლება იყოს ინტეგრირებული სასწავლო პროექტი. თეორიული კვლევის ეტაპზე პროექტზე დაფუძნებული სწავლების ფორმების შესახებ ჩატარებული ანალიზის შედეგად მოგვეცა საშუალება ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი განგვესაზღვრა, როგორც ინტეგრირებული სწავლების მოდელი, რომელიც ხორციელდება რამდენიმე დისციპლინის მომიჯნავე/საერთო მთავარი თემების, ზოგადი ცოდნის, შესაძლებლობებისა და უნარების ინტეგრირების საფუძველზე, პროექტის ფარგლებში ჩართული დისციპლინების მასწავლებლების მეთვალყურეობისა და კონსულტაციის საფუძველზე, საბაზო (ძირითადი) საგნის მასწავლებლის წამყვანი როლის გამოკვეთით. კვლევის ფარგლებში სამეცნიერო და ექსპერიმენტული სამუშაოები ჩატარდა სამ ეტაპად:

პირველ ეტაპზე (2012–2013) ჩატარდა თეორიული ანალიზი და პრობლემის ამჟამინდელი მდგომარეობის შეფასება, დამუშავდა ფსიქოლოგიური, პედაგოგიური და მეთოდოლოგიური ლიტერატურა საკვლევ თემაზე, შეისწავლილ იქნა პროექტებით სწავლების გამოცდილება საქართველოში და მის ფარგლებს გარეთ. შედეგად, განისაზღვრა კვლევის ობიექტი, საგანი, მიზანი და ამოცანები.

ჩატარებული ანალიზის საფუძველზე დავადგინეთ ინტეგრირებული სასწავლო პროექტების განხორციელების სპეციფიკა და ეტაპები, შევიმუშავეთ მასწავლებლების კოორდინირებული მენეჯერული საქმიანობის სტრუქტურა და შინაარსი მოსწავლეების მიერ ინტეგრირებული საგანმანათლებლო პროექტების განხორციელების პროცესში და განვსაზღვრეთ ინტეგრირებული საგანმანათლებლო პროექტების პედაგოგიური შესაძლებლობები, როგორც ინტეგრირებული სწავლების პროცესში მოსწავლეთა სასწავლო საქმიანობის და შემეცნებითი აქტივობის ფორმირების საშუალება.

მეორე ეტაპზე (2014-2015) შერჩეულ სასწავლო დაწესებულებებში ჩატარდა ემპირიული კვლევები და საცდელი ექსპერიმენტი - შეიქმნა და სასწავლო პროცესში გამოიცადა რამდენიმე ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის მოდელი. ამ ეტაპზე კვლევის ფარგლებში შესასრულებელი ამოცანების განხორციელების პროცესში ჩვენ გავაანალიზეთ განათლებასა და მეცნიერებაში ინტეგრირებული სწავლების არსი და სპეციფიკა და ამ კონტექსტში განვიხილეთ სასწავლო პროექტების არსი და

სტრუქტურა, პროექტებით სწავლების და საპროექტო საქმიანობის მეთოდური ორიენტირები.

მესამე ეტაპზე (2016-2018) ჩატარდა კვლევითი ექსპერიმენტი მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობების ფორმირებაში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ეფექტურობის შესაფასებლად, მოხდა კვლევის მასალის განზოგადება და სისტემატიზაცია, ჩამოყალიბდა დასკვნები, შეჯამდა სადისერტაციო კვლევის შედეგები. ინტეგრირებული სწავლების ფარგლებში ჩატარებული პროექტ-გაკვეთილების სერია გულისხმობდა მომიჯნავე თემატური სფეროების დისციპლინათაშორის „დიალოგს“, რაც საშუალებას აძლევდა მოსწავლეებს მოეხდინათ მოვლენების ისტორიული აღქმის გაეღრმავება და სისტემატიზება სხვადასხვა დისციპლინების ინტეგრირების კონტექსტში, რაც კვლევით არის დასაბუთებული.

5.1. კვლევის დაგეგმვა და მომზადება

ნაშრომში წარმოდგენილი კვლევის მიზანია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის გამოყენებით მოსწავლეთა მიერ ცოდნის ტანსფერის (სხვადასხვა დისციპლინის ფარგლებში მიღებულ ცოდნათა ურთიერთდაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღება/ გამთლიანება) უნარ-ჩვევათა განვითარების შესაძლებლობის ექსპერიმენტულად გადამოწმება.

კვლევის საწყის ეტაპზე მოვიძიეთ და დავამუშავეთ თემასთან დაკავშირებული მეორადი ინფორმაცია, რის საფუძველზეც შევიმუშავეთ კვლევის მეთოდოლოგია, კვლევის ინსტრუმენტი.

ძიების ეტაპზე განხორციელდა ემპირიული კვლევა. კვლევის ფარგლებში ემპირიული კვლევა დავგეგმეთ ორ ეტაპად - პირველ ეტაპზე ჩატარდა მოსწავლეთა და მოსწავლელთა გამოკითხვა, ხოლო ბოლო ეტაპზე კი - ექსპერიმენტი. გამოკითხვა საჭიროდ ჩავთვალეთ, რათა გაგვეჩვენებინა ზოგადსაგანმანათლებლო სასწავლებლებში ინტეგრირებული გაკვეთილების გამოყენებით დისციპლინების ინტეგრირებული სწავლების არსებული ვითარება.

კვლევის მეთოდებად შევარჩიეთ თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევის მეთოდი, ფოკუს ჯგუფისა და ჩადრმავებული ინტერვიუს მეშვეობით. ინსტრუმენტად გამოვიყენეთ პრეტესტი, ჩადრმავებულ ინტერვიუ, დაკვირვება, ექსპერიმენტი და პოსტტესტი. კვლევის პროცესში დაცულია ეთიკის ნორმები, კერძოდ:

- ✓ კონფიდენციალურია ყველა მონაწილეს ვინაობა.

- ✓ მონაწილეები წინასწარ ინფორმირებული არიან საკვლევ სპეციფიკის შესახებ.
- ✓ კვლევისას მიღებული მონაცემები ხელმისაწვდომი იქნება მხოლოდ კვლევაში მონაწილე პირთათვის.

მონაცემთა შეგროვება განხორციელდა შემდეგი მეთოდების გამოყენებით:

ჩაღრმავებული ინტერვიუ: ჩაღრმავებული ინტერვიუ განხორციელდა სკოლის ყველა იმ მასწავლებელთან, რომლებიც მუშაობენ ექსპერიმენტში ჩართულ დაწყებით და საშუალო საფეხურის კლასების მოსწავლეებთან.

საკვლევ სპეციფიკთან დაკავშირებით უფრო დეტალური ინფორმაციის მისაღებად გვინტერესებდა მათი პასუხები შემდეგ კითხვებზე:

- ✓ რა ღირებულება აქვს ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღებას (იტეგრირებული გაკვეთილის გამოყენებით) მოსწავლეებისათვის?
- ✓ რა სირთულეები იქმნება ამ მეთოდით გაკვეთილის მომზადება და ჩატარებაში?
- ✓ რა პრობლემებს ვხვდებით?
- ✓ როგორ დავძლიოთ ეს პრობლემები და რატომ არის მნიშვნელოვანი ამ პრობლემების დაძლევა?

ანკეტირება - რათა დაგვედგინა მასწავლებელთა დამოკიდებულება ინტეგრირებული გაკვეთილის საშუალებით სწავლების ეფექტურობის უზრუნველყოფის კონკრეტული სტრატეგიების სიღრმისეულად გააზრების მიმართ, ინტეგრირებული გაკვეთილის გამოყენება/ არგამოყენების სპეციფიკის, აქვს თუ არა და თუ აქვს, რა უპირატესობა აქვს ასეთი მეთოდით მიღებულ ცოდნას? როგორ შევძლოთ ამ მხრივ მუშაობის გაუმჯობესება? სწავლების რომელ საფეხურზე უფრო ხშირად გამოიყენება ინტეგრირებული გაკვეთილები, ასევე ინტეგრირებული გაკვეთილების გამოყენების დადებითი მხარეებისა და სირთულეების რეიტინგი, მივმართეთ ანკეტირებას.

კითხვარები მომზადდა დაწყებითი და საშუალო საფეხურის მოსწავლეებისათვის და სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებისათვის ინტეგრირებული გაკვეთილის მეთოდით სწავლების ეფექტურობის უზრუნველყოფის კონკრეტული სტრატეგიების სიღრმისეულად გააზრების მიზნით, აქვს თუ არა და თუ აქვს, რა უპირატესობა აქვს ასეთი მეთოდით მიღებულ ცოდნას? როგორ შევძლოთ ამ მხრივ მუშაობის გაუმჯობესება? კითხვები იყო დახურული, ღია და ანონიმური, რითაც რესპოდენტი არ იზღუდებოდა, პასუხების გაცემის დროს გულწრფელია და შესაბამისად, მის მიერ გაცემული პასუხი ზუსტი და სანდოა.

ჩატარდა **ფოკუსჯგუფი მასწავლებლებთან** (დაწყებითი და საშუალო საფეხურის კლასების სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებთან), რადგან ფოკუსჯგუფის დროს ხდება აზრთა გაცვლა, ამ დროს უკეთ ვლინდება რესპოდენტის დამოკიდებულება გარკვეული პრობლემისადმი. მასწავლებლებთა ფოკუსჯგუფის მიზანი იყო, გაგვემო:

- რამდენად ახერხებენ მოსწავლეები მათ საგანში მიღებული თეორიული ცოდნის გამოყენებას პრაქტიკაში, სხვა საგნებში ან სხვა შინაარსთან მიმართებაში;
- რა მიდგომებს იყენებენ თავად მასწავლებლები ინტეგრირებული სწავლებისა და მოსწავლეებში ტრანსფერის უნარის განვითარებისათვის;
- ძირითადად, რა პრობლემები ექმნებათ მოსწავლეებს ცოდნის ერთი სიტუაციიდან მეორე სიტუაციაში გადატანის დროს;
- რა შეიძლება გაკეთდეს, რომ მოსწავლემ უკეთ შეძლოს ცოდნის ტრანსფერი.

მასწავლებლებთან შეხვედრის შემდეგ შევჯერდით, რა არის გასაუმჯობესებელი და რა შეიძლება იყოს აღნიშნული პრობლემის გამომწვევი მიზეზები; რა შეიძლებოდა მათი მიდგომებიდან, წარმატებული პრაქტიკიდან გაგვეზიარებინა ჩვენ და დაგვეგეგმა თუნდაც როგორც ინტერვენცია.

დაკვირვება ვაწარმოეთ საკვლევი საკითხის მიმართულებით ფოკუსირებისა და ამ სიტუაციაში ფოკუსჯგუფის ინტერესზე; ყველა სამუშაო შეხვედრის, ყველა ინტეგრირებული გაკვეთილის მომზადების და განხორციელების პროცედურებზე; მიღებულ შედეგებზე, მასწავლებელთა თანამშრომლობის, თითოეული ჩატარებული გაკვეთილის და მოსწავლეთა მიერ მიღწეული შედეგებზე.

ექსპერიმენტი: ინტეგრირებული სწავლების ეფექტურობის კვლევის მიზნით კვლევის ფარგლებში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების გამოყენებით განვახორციელეთ ინტერვენცია: კვლევის ჯგუფთან ერთად დაიგეგმა და სწავლების დაწყებით და საშუალო საფეხურებზე განხორციელდა რამდენიმე ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი სხვადასხვა დისციპლინების ინტეგრირებით. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების მომზადება-ჩატარების და მიღებული შედეგების განხილვის მიზნით დაკვირვების პროცესში ჩავრთეთ არამონათესავე საგნების მასწავლებლებიც.

ჩატარებული ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების თემატიკის შინაარსი ძირითადად მოიცავდა ჰუმანიტარული ციკლის ძირითადი საგნების - ისტორიისა და ქართული ენისა და ლიტერატურის, აგრეთვე დაწყებითი საფეხურის V-VI კლასებში ჰუმანიტარული ინტეგრირებული სასწავლო კურსის «ჩვენი საქართველო» საკითხებს, რომელთა მიხედვით მომზადებულ აქტივობები ხელს შეუწყობენ მოსწავლეების

ინტერდისციპლინური აზროვნების და ცოდნის ტრანსფერის უნარის განვითარებას. დაწყებითი საფეხურზე განხორციელებულ პროექტ-გაკვეთილებში ასევე ჩართული იყო სახელოვნებო მეცნიერების და ICT ტექნოლოგიების სასწავლო მიმართულებებიც.

ექსპერიმენტის ფარგლებში დაიგემა ტესტირების ჩატარება, რადგან ტესტირების საშუალებით შესაძლებელია მოკლე დროში დიდი ჯგუფის შეფასება. მისი მეშვეობით მოწმდა ათვისებული ცოდნა, დაუფლებული უნარები. ექსპერიმენტის საწყის ეტაპზე ჩავატარეთ მოსწავლეების სადიაგნოსტიკო ტესტირება, რომლის მიზანი იყო ტექსტზე მუშაობის და წერიტი კომპეტენციის დონის შემოწმება, ასევე, ტესტირება ჩავატარეთ ექსპერიმენტის მსვლელობის პროცესში - ტექსტზე მუშაობის და წერიტი კომპეტენციის დონის გასაზომად საწყის ეტაპზე, და ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის გამოყენების შედეგად ცვლილებების გარკვევის მიზნით. ექსპერიმენტის დასრულების შემდეგ პოსტტესტის მიზანი იყო განგვესაზღვრა, რამდენად შეძლო ჩატარებულმა ინტერვენციებმა დასაწყისში ჩატარებული ტესტირების შედეგების გაუმჯობესება და რამდენად შეძლეს მოსწავლეებმა ერთ გაკვეთილზე შეძენილი ცოდნის გამოყენება სხვა დისციპლინების ფარგლებში.

კვლევითი ექსპერიმენტის ფარგლებში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების განხორციელება დაეფუძნა სადისერტაციო ნაშრომის წინა თავებში წარმოადგენილ ინტერდისციპლინურ-ინტეგრირებული სწავლებისთვის საჭირო სასწავლო გარემოს ორგანიზების მეთოდოლოგიას. ექსპერიმენტის მიმდინარეობისას გამოვიყენეთ ფოკუსირებული დაკვირვება გაკვეთილზე, რადგან ასეთი დაკვირვების დროს ხდება საკვლევო ობიექტის ორგანიზებული აღქმა. დაწყებითი საფეხურის კლასებში დავესწარით ჩვენი საქართველოს, ქართულის და მუსიკის, გაკვეთილებს, ხოლო საშუალო საფეხურის კლასებში დავაკვირდით ისტორიის და ქართულის გაკვეთილებს. უშუალოდ საგაკვეთილო პროცესში დავაკვირდით:

- ✓ როგორ იყენებენ მასწავლებლები აქტივობებს, რომელთა ფარგლებში მოსწავლე დაინახავს საგანში მიღებული ცოდნის პრაქტიკულ ღირებულებას;
- ✓ მიმდინარეობდა თუ არა სწავლება ისე, რომ მოზარდებს საკუთარი ცოდნა და უნარ-ჩვევები გამოეყენებინათ სხვადასხვა სიტუაციაში;
- ✓ ქმნიდნენ თუ არა და როგორ ქმნიდნენ მასწავლებლები ცოდნის გადატანის მოდელებს;
- ✓ უზრუნველყოფდნენ თუ არა მასწავლებლები ისეთ განხილვებს და ქმედებებს, რომლებიც სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის გამთლიანებას წაახალისებდა როგორც მასწავლებელთან, ასევე ერთმანეთთან ურთიერთქმედების მეშვეობით;

- ✓ აწვდიდნენ თუ არა მასწავლებლები მოსწავლეებს კონკრეტულ რეკომენდაციებს იმ დროს, როდესაც მოსწავლეს უჭირდა ცოდნის გადატანა ერთი სფეროდან მეორეში;
- ✓ არის თუ არა მასწავლებლების მიერ გამოყენებული განმავითარებელი შეფასება ეფექტური;

5.1.1 მონაწილეების შერჩევა

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების თაობაზე შეხედულებების შესასწავლად ჩავატარეთ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლების და მოსწავლეების გამოკითხვა (ანკეტირება), რომელშიც მონაწილეობა მიიღეს სწავლების ორი სხვადასხვა საფეხურის მოსწავლეებმა. კვლევის ეთიკის გათვალისწინებით, კლასები კონკრეტულად არ არის დასახელებული. მონაწილეების ამგვარმა შერჩევამ უზრუნველყო, რომ რესპოდენტთა ჯგუფი ყოფილიყო საკმაოდ წარმომადგენლობითი. კვლევის ყველა მონაწილე ნებაყოფლობით იყო ჩართული პროცესში. კვლევაში ჩართული პირების ანონიმურობა დაცული იყო. გამოკითხვის, ინტერვიუსა და ექსპერიმენტის მონაწილეები ინფორმირებულნი იყვნენ, რომ მათ ნებისმიერ მომენტში შეეძლოთ შეწყვიტათ მონაწილეობა. მონაწილეებმა მიიღეს ზოგადი ინფორმაცია კვლევის შესახებ (რომ ის შეისწავლიდა ინტეგრირებული გაკვეთილის გავლენას სასწავლო პროცესის ეფექტურობაზე), თუმცა მათ არ მიუღიათ ინფორმაცია მკვლევის ჰიპოთეზის შესახებ (რომ მკვლევის მიზანი იყო დაემტკიცებინა ტრადიციულ სწავლებასთან შედარებით ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილებით სწავლების უპირატესობა).

ექსპერიმენტისთვის თბილისის კლასიკური გიმნაზიის მოსწავლეებიდან შეირჩა საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფი. ექსპერიმენტი მიმდინარეობდა ორი წლის განმავლობაში 2016-17 და 2017-18 სასწავლო წელს. საკონტროლო ჯგუფში სწავლება მიმდინარეობდა ინტეგრირებული გაკვეთილების გამოყენებლად, ხოლო ექსპერიმენტულ ჯგუფში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილები გამოიყენებოდა კალენდარული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ ვადებში, მეტ-ნაკლებად პროპორციულად.

სამიზნე ჯგუფის შესარჩევად კვლევაში გამოყენებული იქნა შერჩევის ორი ტიპი: **სრული პოპულაცია** - საკვლევი პრობლემის შესასწავლად დაიგეგმა გამოკითხვის ჩატარება კითხვარების საშუალებით. კითხვარი განკუთვნილია სწავლების სხვადასხვა

საფეხურის (V-VI კლასები, X-XI კლასები) მოსწავლეებისთვის და სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებისათვის, რომლებიც ამ საფეხურის მოსწავლეებს ასწავლიან.

გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო სწავლების ორი საფეხურის 124-მა მოსწავლემ (სწავლების სხვადასხვა საფეხურის - დაწყებითი V-VI კლასები და საშუალო X-XI კლასები) და 51-მა მასწავლებელმა. მართალია, კვლევის მონაწილეთა რაოდენობა შეზღუდულია, მათი აზრი შეიძლება მეტ-ნაკლებად რეპრეზენტატიულად ჩაითვალოს, რადგან ისინი წარმოადგენენ ერთ საჯარო სკოლას, თანაც რამდენიმე კლასის მოსწავლეებისა და მასწავლებლების მონაწილეობით. რადგან ჩვენი მიზანი არ ყოფილა გაგვერკვია, რომელი ასაკისა თუ სქესის მოსწავლეები და მასწავლებლები რომელ გარკვეულ აზრებს გამოხატავენ, ამიტომ არ დაგვიზუსტებია სათანადო მონაცემები.

მიზნობრივი შერჩევა კვლევის ფარგლებში გამოვიყენეთ მოსწავლეების და მასწავლებლების კონკრეტული სამიზნე ჯგუფის შერჩევა, რომელთა შეხედულება მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ კვლევის მომდევნო აქტივობებისა და ცვლილებების განხორციელების დასაგეგმად. თითოეული მასწავლებელი ორივე საფეხურის კლასებთან მუშაობს. მოსწავლეებიც ამავე საფეხურის მოსწავლეები არიან.

ა) კვლევის სამიზნე ჯგუფი: სწავლების დაწყებითი და საშუალო საფეხური

1: I და III საფეხურის მოსწავლეები - საექსპერიმენტო ჯგუფი (სულ 124 მოსწავლე)

2: I და III საფეხურის მოსწავლეების - საკონტროლო ჯგუფი (სულ 124 მოსწავლე)

3: I და III საფეხურის სხვადასხვა საგნის მასწავლებლები (სულ 7 მასწავლებელი)

ბ) ფოკუს ჯგუფი – ფოკუს ჯგუფი შედგებოდა საკვლევე ჯგუფის წევრებისაგან.

მასწავლებელთა სამუშაო ჯგუფთან თანამშრომლობით შევადგინეთ კითხვარი, რომელიც განკუთვნილი იყო ანკეტირებისა და ჩადრმავებული ინტერვიუსთვის. ამ მეთოდის გამოყენების მიზანი იყო დაგვედგინა პედაგოგებისა და მოსწავლეების ზოგადი აზრი და ინტერესები სასწავლო პროცესში ცოდნათა საგნობრივი ინტეგრაციის ეფექტურობასთან დაკავშირებით.

ცხრილი 1. ექსპერიმენტში მონაწილეების მონაცემები

მოსწავლეების რაოდენობა	დაწყებითი საფეხურის V- VI კლასები	საშუალო საფეხური X კლასი	საშუალო საფეხური XI კლასი
ექსპერიმენტული	60	33	31
საკონტროლო	65	29	30

ექსპერიმენტისთვის შეირჩა ორი-ორი ჯგუფი სწავლების თითოეული საფეხურიდან, რომელთა ზოგადი აკადემიური მოსწრების დონე მეტ-ნაკლებად ერთნაირი იყო. ისინი ერთსა და იმავე სახელმძღვანელოებს იყენებდნენ სწავლის პროცესში. ჯგუფებში მოსწავლეთა ასაკობრივი (11 წლიდან - 15 წლამდე) და სქესობრივი განაწილება დაახლოებით თანაბარი იყო ორივე ჯგუფში. რომელი ჯგუფი იქნებოდა საკონტროლო და რომელი - ექსპერიმენტული, შემთხვევითობის პრინციპით გადაწყდა. ყველაფერი ეს გვაძლევდა საშუალებას შეგვედარებინა ჯგუფების შედეგები.

5.1.2. შედეგების განსაზღვრის ინსტრუმენტების მომზადება

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ორგანიზების მაგალითზე ჩვენს ნაშრომში წარმოდგენილია ისტორიის/ჩვენი საქართველოს და ლიტერატურის საერთო თემატური შინაარსის საფუძველზე ინტეგრირებული სასწავლო პროცესის დაგეგმვის და ორგანიზების მეთოდოლოგია, კვლევის ფარგლებში ექსპერიმენტულად გადამოწმდა ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ორგანიზების პირობები.

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების შედეგად მოსწავლეებს უნდა გამოეკვლინათ ინტერდისციპლინური აზროვნება და ცოდნის ტრანსფერის უნარი, რათა დადგენილიყო, რამდენად შეძლეს მოსწავლეებმა ერთ გაკვეთილზე შეძენილი ცოდნის გამოყენება სხვა დისციპლინების ფარგლებში. ექსპერიმენტულმა კვლევამ საშუალება მოგვცა ჩამოგვეყალიბებინა ინტეგრირებული საგანმანათლებლო პროცესის ორგანიზებისთვის საჭირო პედაგოგიური პირობები:

- ✓ მოსწავლეთა დამოუკიდებლად განვითარებისა და პიროვნული თვითგამოხატვისთვის შესაფერისი გარემოს შექმნა, მათი შემოქმედებითი შესაძლებლობების გააქტიურება;
- ✓ სასწავლო სფეროების შედარებითი დამოუკიდებლობის შენარჩუნება და მათი შინაარსის მოდიფიცირება ინტეგრაციის მიმართულების მიხედვით, სასწავლო პრობლემის სისტემური წარმოდგენა;
- ✓ მოსწავლეთა სასწავლო საქმიანობის დაგეგმვა ინტერდისციპლინურ კონტექსტში;
- ✓ ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის პროცესში დავალებების შესრულები-სას გამოვლენილი ახალბურთი ხედვის ეფექტის გამოყენება;

- ✓ დისციპლინათა შორის ახალი კავშირების დამყარებისას და მათი გაანალიზებისას პოზიტიური ეთიკური და ესთეტიკური გარემოს შექმნა;
- ✓ მოსწავლის მენტალურ და ფსიქო-სომატურ მდგომარეობაზე სასწავლო აქტივობების ზეგავლენის გათვალისწინება;
- ✓ მოსწავლეების აქტიური ჩართვა ინფორმაციის ანალიზისა და სინთეზის სხვადასხვა ფორმებში;
- ✓ ცოდნის ტრანსფერის უნარის გამოყენებით სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის გამთლიანებისათვის ეფექტური პირობების შემუშავება.

ინტეგრირებული საგანმანათლებლო ფორმებისა და სასწავლო აქტივობების დაგეგმვისას ჩვენთვის ამოსავალ ორიენტირებს წარმოადგენდა სასწავლო გარემოს ზოგადი მოდელის სტრუქტურა, რომელიც უზრუნველყოფს სკოლის მოსწავლეთა ინტელექტუალურ და პიროვნულ განვითარებას.

ინტეგრირებული სასწავლო პროექტის შესრულებისას სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობების განხორციელების ეფექტიანობის შეფასების კრიტერიუმებად განისაზღვარა: საგაკვეთილო პროცესში სწავლისადმი მოტივაციურ-ღირებულებითი დამოკიდებულება, შემეცნებითი საქმიანობა და სასწავლო დამოუკიდებლობა, ცოდნის სასწავლო პროცესში ტრანსფერის უნარის გამოყენებით სასწავლო შედეგების წარმატებით დაძლევა, ს. ამრიგად, გამოკვეთა სამი კომპონენტი (კოგნიტური, ემოციურ-ღირებულებითი და შემოქმედებითი), რომლის მიხედვითაც განისაზღვრა კვლევისთვის შერჩეული ორი ჯგუფის მოსწავლეების კლასიფიცირების კრიტერიუმები ისტორიული და ლიტერატურული საერთო ცოდნა/უნარების (ტექსტზე მუშაობის და წერითი კომპეტენცია) სიღრმისა და განვითარების შეფასება შემდეგი დონეების მიხედვით:

ცხრილი 2. ისტორიული და ლიტერატურული ცოდნა/უნარების სიღრმისა და განვითარების შეფასების დონეები

დონეები	კოგნიტური	ემოციურ-ღირებულებითი	შემოქმედებითი
დაბალი საფეხური	ისტორიის, ლიტერატურის ფრაგმენტული ცოდნა,	ცოდნაზე მოთხოვნილება არ ჩნდება	გაკვეთილზე პასიურობა
საშუალო საფეხური	არაღრმა, არასისტემატური ცოდნა	ცოდნაზე სუტად გამოსატული საჭიროება	არსებობს სასწავლო აქტივობებში მონაწილეობის სურვილი
მაღალი საფეხური	ღრმა, სისტემური ცოდნა	მკვეთრად გამოსატული და მუდმივი პირადი მოთხოვნილება	აქტიური მონაწილეობა სასწავლო საქმიანობაში

ჰუმანიტარული ციკლის ინტეგრირებული გაკვეთილების სისტემაში ინტეგრირებული სასწავლო პროექტების შესრულების პროცესში მოსწავლეთა სასწავლო საქმიანობის, კოგნიტური აქტივობისა და შემოქმედებითი თვითრეალიზების ეფექტურობა განისაზღვრა მოსწავლეთა თვითშეფასების საფუძველზე, ისტორიის მასწავლებლის შეფასებითა და ინტეგრირებულ სწავლებაში ჩართული სხვა დისციპლინების მასწავლებლების შეფასებით დადგენილი კრიტერიუმების შესაბამისად:

- ✓ საკუთარი მოსაზრების, არჩევანის, შეფასების დამოუკიდებლად ჩამოყალიბება და არგუმენტირება;
- ✓ ინფორმაციის ფლობა და საჭირო კონტექსტში სწორად გამოყენება;
- ✓ სასწავლო ამოცანების შესრულებისას არასტანდარტული და შემოქმედებითი ხედვის გამოვლენა;

საგაკვეთილო აქტივობების განხორციელებისასა ცოდნა-უნარ-ჩვევების განვითარების საზომი კრიტერიუმები დაეფუძნა ეროვნული სასწავლო გეგმის საგნობრივი სტანდარტებით განსაზღვრულ სწავლის შედეგებსა და შესაბამის ინდიკატორებს ყველა იმ დისციპლინის ფარგლებში, რომელიც ჩართული იყო ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების განხორციელების პროცესში.

5.2. კვლევის შედეგები

პირველადი მონაცემების ანალიზი

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული გაკვეთილის სასწავლო პროცესში გამოყენების ეფექტურობისა და მოსწავლეთა მიერ ცოდნის ტრანსფერის უნარის გამოყენებით სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის ინტეგრირების პრობლემების გამოსავლენად გამოყენებულ იქნა ჩალრმავებული ინტერვიუ (ფოკუს-ჯგუფი). ფოკუს-ჯგუფის წევრებთან ეფექტური თანამშრომლობით **დაკვირვების შედეგად** გამოიკვეთა კვლევის წარმართვისათვის საჭირო მიმართულებები, რის მიხედვით შევიმუშავეთ კვლევის სავარაუდო გეგმა, რომელიც განვიხილეთ ფოკუს-ჯგუფთან და განვახორციელეთ დაკვირვების სამივე (აღწერითი, ფოკუსირებული და შერჩევითი) ეტაპზე.

ინტეგრირებული გაკვეთილის მეთოდით სწავლების ეფექტურობის უზრუნველყოფის კონკრეტული სტრატეგიების სიდრმისეულად გააზრების მიზნით მომზადდა

კითხვარები დაწყებითისა და საშუალო საფეხურის მოსწავლეებისათვის და სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებისათვის. კითხვები იყო დახურული, ღია და ანონიმური, რითაც რესპოდენტი არ იზღუდებოდა. ამდენად, პასუხების გაცემის დროს რესპოდენტი მეტად გულწრფელია და შესაბამისად, მის მიერ გაცემული პასუხი უფრო ზუსტი და სანდოა. მაგ., კითხვარშიც და ინტერვიუშიც შედიოდა დადებითი და უარყოფითი საკითხები, რათა რესპოდენტებს ჰქონოდათ საშუალება, გამოეხატათ საკუთარი აზრი მოცემულ საკითხზე.

5.2.1. ინტერვიუს შედეგები

ჩაღრმავებული ინტერვიუ. საკვლევ საკითხებთან დაკავშირებით ინფორმაციის მისაღებად ჩატარდა ჩაღრმავებული ინტერვიუ ფოკუს-ჯგუფთან. ჩაღრმავებული ინტერვიუ განხორციელდა სკოლის ყველა იმ მასწავლებელთან, რომლებიც მუშაობდნენ შერჩეული სამიზნე ჯგუფის სწავლების საფეხურის კლასების მოსწავლეებთან. ყველა შეკითხვა თავიდანვე იყო განსაზღვრული და რესპოდენტები, როგორც ჯგუფი პასუხობდნენ შეკითხვებს. ინტერვიუერს ევალუებოდა, რომ შეძლებისდაგვარად ყველა რესპოდენტს ჰქონოდა საშუალება გაეცა პასუხი შემდეგი კითხვებისათვის:

- ✓ რამდენად მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისათვის სამუშაო პრაქტიკაში ინტეგრირებული გაკვეთილების დაგეგმვა-გამოყენება?
- ✓ რამდენად კარგად აქვთ მასწავლებლებს გააზრებული ცოდნის ტრანსფერის (ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღების) განხორციელებისათვის საჭირო უნარ-ჩვევათა დამკვიდრების მნიშვნელობა?
- ✓ რამდენად კარგად აქვთ გააზრებული მათ მოსწავლეებს ერთ სასწავლო დისციპლინაში მიღებული ცოდნის სხვა სასწავლო დისციპლინაში/ცხოვრებაში ცოდნის ტრანსფერის (ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღების) განხორციელებისათვის საჭირო უნარ-ჩვევათა დამკვიდრების მნიშვნელობა?
- ✓ რამდენად უზრუნველყოფენ მასწავლებლები ცოდნის შიგა და გარე ტრანსფერს?
- ✓ რა ხელის შემშლელი ფაქტორები ვლინდება ინტეგრირებული გაკვეთილების მომზადებისა და ჩატარების საქმეში?

- ✓ რამდენად და რატომ იქნება მნიშვნელოვანი მასწავლებელთა ჯგუფის მიერ თანამშრომლობით დაგეგმილი და განხორციელებული ინტეგრირებული გაკვეთილი და მოსწავლეთა მიერ მიღწეული შედეგი?
- ✓ რა პრობლემებს წარმოშობს მათთვის ინტეგრირებული გაკვეთილის მომზადება და განხორციელება?
- ✓ როგორ წარმოუდგენიათ აღნიშნული პრობლემების მოგვარების გზები?

მასწავლებელთან ჩატარებული ინტერვიუს მიზანი იყო დაგვეზუსტებინა კითხვარის მეშვეობით მიღებული შეკითხვების სიზუსტე და უფრო ღრმა ცოდნა მიგვეღო შესასწავლ საკითხზე. მონაწილეთა თანხმობა იყო მიღებული ინტერვიუს აუდიოჩაწერაზე, შემდეგ მომზადდა ჩანაწერის ტრანსკრიპტი და იგი გაანალიზდა.

მასწავლებლების აზრით, ა) პირველ რიგში თემის დაგეგმვის დროს გარკვეული დრო უნდა დავუთმოთ იმის გააზრებას, თუ რა ცოდნის, უნარ-ჩვევების გადატანა გვინდა მოხდეს და რა აქტივობები გამოვიყენოთ ამისათვის. ბ) სასწავლო პროცესი უნდა იყოს მრავალფეროვანი, რომ ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა მიერ თვისებული მასალის ფართოდ გააზრებას. გ) სასწავლო პროცესის ერთობლივი დაგეგმვა, თითოეული მოსწავლის ცოდნის, ინტერესების, შესაძლებლობების გათვალისწინება, რაც იწვევს დიდ ინტერესს და ზრდის მოტივაციას. დ) მეტი დრო დაეთმოს პროექტების სწავლას, ინტეგრირებულ გაკვეთილებს.

მასწავლებლებთან ფოკუსჯგუფის შედეგების ანალიზისას გამოვლინდა, რომ ასეთი გაკვეთილები რეალურად მომზადებული და ჩატარებული ჰქონდა მხოლოდ 10%-ს. დანარჩენი აფიქსირებს აზრს, რომ სრულყოფილად არ იცის როგორ დაგეგმოს და განხორციელოს. რესპონდენტების 47 % აღნიშნა, რომ ინტეგრირებული გაკვეთილის არ/ვერ ჩატარების პრობლემა უკავშირდება სასწავლო პროცესის გადატვირთულობას, სასწავლო დროის არაეფექტურ დაგეგმვას (გაკვეთილების განრიგის მოუქნელობა), პედაგოგთა შიშს მოსალოდნელი სირთულეების მიმართ და სასწავლო რესურსების უქონლობას.

მასწავლებელთა 94% ამბობს, რომ ისინი ამ მხრივ ერთმანეთს უზიარებენ აზრსა და გამოცდილებას, თუმცა კვლევის ჯგუფის წევრებმა დააზუსტეს, რომ მათ შორის გამოცდილების გაცვლას არაფორმალური და ზედაპირული სახე აქვს. მასწავლებლები საუბრობენ ასევე კოლეგებს შორის მუდმივი თანამშრომლობის კულტურის არქონაზე, კომუნიკაციის ნაკლებობაზე. რამდენიმე მათგანი მიიჩნევს, რომ ყველა თავის საქმეს აკეთებს და დამატებითი დრო მუშაობისთვის არ აქვთ. ზოგიერთის აზრით, ეს

უკავშირდება დაბალ მოტივაციას, მასწავლებელთა უინტერესობას (სიზარმაცეს), ასევე კომპეტენციის დაბალ დონეს.

მიზეზად დასახელდა ასევე სქემით გათვალისწინებული შეზღუდვები, მიუხედავად იმისა, რომ ამ ტიპის გაკვეთილის ჩატარება რეკომენდირებულია და წახალისებულია სქემის მიხედვით, მასწავლებლებს მაინც ურჩევნიათ სხვა მოდელის გაკვეთილების არჩევა. ამის მიზეზად რესპოდენტთა მიერ დასახელდა სასწავლო დროის არაეფექტური დაგეგმვა (გაკვეთილების განრიგის მოუქნელობა), პედაგოგთა შიში მოსალოდნელი სირთულეების მიმართ და სასწავლო რესურსების უქონლობა.

ცოდნის ინტეგრირების და მოსწავლეებში ტრანსფერის უნარის განსავითარებლად მასწავლებლების მიერ დასახელდა მათ მიერ გამოყენიყენებული შემდეგი აქტივობები: პროექტები, პრეზენტაციები, ასევე აძლევენ მოსწავლეებს პრობლემურ და კვლევით დავალებებს. მასწავლებლები აქვე აღნიშნავენ, რომ ამის გაკეთება ძირითადად უწევთ თემიდან გამომდინარე და ეს ვერ ხერხდება ხშირად. მიუხედავად ამისა, მოსწავლეთა უმეტესობას უჭირს მიღებული ცოდნის გამოყენება ამა თუ იმ სიტუაციაში მითითებებისა და რჩევების გარეშე. მოსწავლეთა ნაწილს ნაკლებად აქვთ განვითარებული საწყისი უნარ-ჩვევები, წინარე ცოდნა რაზეც უნდა დააშენონ ახალი. აქვთ ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემა. მათი უმეტესობა სწავლობს ნიშნის მიღებისთვის და ხანმოკლეა მათი მენსიერება, ამიტომ ისინი ცხოვრებაში ნაკლებად იყენებენ მიღებულ ცოდნას.

ფოკუს ჯგუფთან მუშაობა მიმდინარეობდა აღნიშნული კვლევის ფარგლებში დაკვირვების სამივე (აღწერიითი, ფოკუსირებული და შერჩევითი) ეტაპზე. ექსპერიმენტის დასრულებისას კვლევის პროცესში ჩართულ მასწავლებლებთან თანამშრომლობით შევადგინეთ და ჩავატარეთ პოსტტესტი მოსწავლეებისათვის, ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში კითხვარებისა და შემაჯამებელი ტესტების გამოყენება მიზნად ისახავდა მოსწავლეების პიროვნული შესაძლებლობების განვითარების დიაგნოსტიკას შემდეგი ინდიკატორებით:

- ინტერდისციპლინარული სწავლების პროცესში მოზარდების ჩართვის მნიშვნელობა და მოტივაცია;
- შემეცნების ძირითადი მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტების ფლობა, ჰუმანიტარული ცოდნის სპეციფიკის გაგება;
- ზოგადსამეცნიერო მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბება და განვითარება, როგორც მსოფლიოს ერთიანი სურათის ჩამოყალიბების წინაპირობა;

- მოვლენების შედარებითი, სისტემური, მრავალმხრივი ანალიზის მეთოდების ფლობა; კრეატიულობის, როგორც მაღალი დონის აზროვნების, გამოვლინება.

სკოლაში მოსწავლეთა მიერ ცოდნის ინტეგრაციის ეფექტურობის მიზნით ინტეგრირებული გაკვეთილის სასწავლო პროცესში გამოყენების პრობლემების გამოვლენასთან დაკავშირებით მივმართეთ ანკეტირებას. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, გამოკითხვის მიზნით მასწავლებელთა ფოკუს ჯგუფის მიერ შემუშავებულ იქნა ანკეტა-კითხვარი, რომელშიც შევიდა სათანადო ლიტერატურის ანალიზის საფუძველზე მიღებული დებულებები. შედგენილი კითხვარების საშუალებით ჩატარდა მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ანკეტირება და მოვიპოვეთ შემდეგი მონაცემები.

5.2.2. ანკეტირების შედეგები

მასწავლებელთა ანკეტირება. საკვლევ საკითხთან დაკავშირებით უფრო დეტალური ინფორმაციის მისაღებად გამოყენებულ იქნა ანკეტირების მეთოდი. პედაგოგებთან ჩატარებული გამოკითხვით უნდა დადგენილიყო, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია მათთვის ინტეგრირებული გაკვეთილის მოდელით მოსწავლეთა მიერ ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღება და შესაბამისი სასწავლო შედეგების ზრდა და როგორ აქვთ გააზრებული ამ შედეგების მნიშვნელობა. ანკეტირების მიზანს წარმოადგენდა კითხვარის მეშვეობით მიგველო უფრო მეტი ინფორმაცია მასწავლებელთა მხრიდან ინტეგრირებული გაკვეთილების პრაქტიკაში გამოყენების კუთხით არსებულ ვითარებაზე. გამოკითხვავ ანონიმური იყო და გამოიკითხა სამივე საფეხურის სხვა საგნის 51 მასწავლებელი. გამოკითხულებს უნდა ეპასუხათ შემდეგი შეკითხვებისთვის:

- 1) რა ღირებულება აქვს ინტეგრირებული გაკვეთილის გამოყენებით ცოდნის ტრანსფერს (ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღებას) მოსწავლეებისათვის?
- 2) რამდენად ხშირად მიმართავთ ინტეგრირებულ გაკვეთილს ცოდნის ტრანსფერის განხორციელებისათვის ?
- 3) რა სირთულეები იქმნება ინტეგრირებული გაკვეთილის მომზადებასა და ჩატარების პროცესში?
- 4) რა პრობლემებს ხვდებით ყველაზე ხშირად?
- 5) როგორ არის შესაძლებელი ამ პრობლემების დაძლევა?
- 6) რატომ არის მნიშვნელოვანი ამ პრობლემების დაძლევა?

მასწავლებელთა ანკეტირებული გამოკითხვით მოპოვებული მონაცემების ანალიზიდან გამოვლინდა, რომ გამოკითხული პედაგოგების 94% იცის, თუ რა არის ინტეგრირებული გაკვეთილი და თვლის, რომ რომ გაკვეთილის ეს მოდელი ეფექტური საშუალებაა ცოდნათა დაკავშირებისათვის. მასწავლებელთა 70% ფიქრობს, რომ ამ ტიპის გაკვეთილის გეგმას შესაბამისი საგნის მასწავლებლები უნდა ამზადებდნენ ერთობლივი თანამშრომლობით, რაც მათ დაეხმარებათ გაკვეთილის კარგად დაგეგმვაში, წარმართვაში, ხარისხიანი შედეგის მიღებასა და თვითშეფასებაში. თუმცა, აღნიშნული გაკვეთილების მომზადებისა და ჩატარების სურვილი მხოლოდ გამოკითხულთა 60%-მა გამოთქვა. 45% -მა აღნიშნა, რომ მეტ-ნაკლებად იცის როდის, როგორ უნდა დაგეგმოს, როგორ განახორციელოს და რა შედეგზე გასვლა არის შესაძლებელი ინტეგრირებული გაკვეთილის საშუალებით.

ინტეგრირებულ გაკვეთილს სწავლებაში იშვიათად იყენებს მხოლოდ მასწავლებელთა 27% და ამდენივე ფიქრობს, რომ ამ მეთოდის გამოყენებით მასწავლებელთა თანამშრომლობა ღირებული და შედეგიანია. ასეთი გაკვეთილები რეალურად დაგეგმილი და ჩატარებული ჰქონდა მხოლოდ 10%-ს. დანარჩენი აფიქსირებს აზრს, რომ სრულყოფილად არ იცის როგორ დაგეგმოს და განახორციელოს. აქედან ჩანს, რომ მთავარ პრობლემად ინტეგრირებული გაკვეთილების მომზადება, დაგეგმვა და განხორციელება წარმოადგენს.

რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ ინტეგრირებული გაკვეთილის არ/ვერ ჩატარების პრობლემა უკავშირდება სასწავლო პროცესის გადატვირთულობას. რესპონდენტთა უმრავლესობა მიზეზად ასახელებს გადატვირთულ პროგრამებსა და მათ შინაარსებს, ასევე, სახელმძღვანელოთა სტრუქტურას, დაგეგმვისათვის საჭირო დროის უქონლობას, გაკვეთილების განრიგის მოუქნელობას, მასწავლებელთა გადატვირთული საათობრივ ბადას.

მოსწავლეთა ანკეტირება: მოსწავლეთა გამოკითხვის შედეგებიდან გამოვლინდა, რომ მათ კარგად აქვთ გააზრებული ერთი დისციპლინური ცოდნის დაკავშირება სხვა სასწავლო დისციპლინებთან. ცხოვრებაში ძალზე მნიშვნელოვანია ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღების უნარ-ჩვევები, თუმც მათ ამ უნარ-ჩვევების დამკვიდრების მიზნით ნაკლებად უტარდებათ მსგავსი ტიპის გაკვეთილები.

კერძოდ, გამოკითხული 124 მოსწავლიდან 41%-მა არ იცოდა რა არის ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღების (ინტეგრირებული) გაკვეთილი და ამდენივეს არ ჩატარებია იგი. მოსწავლეთა დანარჩენი 59%, რომლებმაც იცოდნენ, თუ რა არის ინტეგრირებული გაკვეთილი, გამოხატეს სურვილი, რომ ასეთი გაკვეთილები სისტემატიურად ჩაუტარდეთ. კვლევამდე მოსწავლეთა მხოლოდ 21%-ს ჰქონდა ინტეგრირებულ გაკვეთილებში მონაწილეობის გამოცდილება.

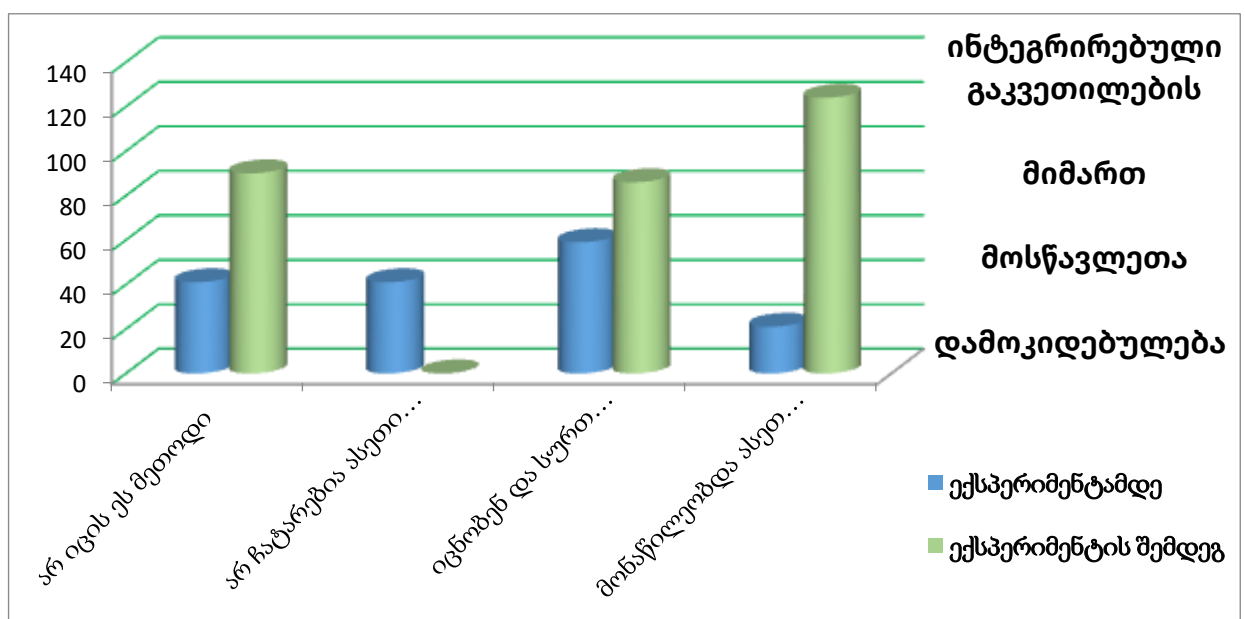
მოსწავლეთა სურვილები და მათ მიერ შემოთავაზებული პრობლემის გადაჭრის გზებია:

- ✓ სასწავლო პროცესში უფრო თვალნათლივ დაინახონ თეორიასა და პრაქტიკას შორის კავშირი, ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღების მაგალითები;
- ✓ სასკოლო აქტივობებმა ხელი შეუწყოს თეორიულად მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში ხშირად გამოიყენებას, რაც მათ გაუჩენს მეტი მოტივაციას უკეთესად სწავლისთვის;
- ✓ ჩაუტარდეთ მრავალფეროვანი და სახალისო გაკვეთილები, გასვლითი გაკვეთილები. ისინი ფიქრობენ, რომ ამ გზით მიღებული ცოდნა მათ აღარასოდეს დაავიწყდებათ;
- ✓ ჩაუტარდეთ ერთობლივი გაკვეთილები პარალელურ კლასებთან, სადაც ექნებათ საშუალება გაუზიარონ ერთმანეთს საკუთარი ცოდნა და გამოცდილება.

5.2.3. ანკეტირების პირველადი და მეორადი მონაცემების ანალიზი

სწავლების სხვადასხვა საფეხურის ექსპერიმენტული ჯგუფის მოსწავლეებსა და მასწავლებლებთან ასევე ჩატარდა ანკეტირებული გამოკითხვა, რომლის მიხედვით მოვიპოვეთ კვლევის პროცესში განხორციელებული ინტერვენციების შედეგად განხორციელებული ცვლილებების შესახებ ინფორმაცია.

ექსპერიმენტული მუშაობის შედეგების შეფასებამ გამოავლინა მოტივაციის ზრდა მოსწავლეთა პიროვნული თვითშეფასებისა და თვითრეალიზებისაკენ; სასწავლო საქმიანობასა და ქმედებებში მიზანსწრაფულობის მატება და კონცენტრირების უნარის განვითარება; საქმიანობის რაციონალური ორგანიზების უნარების განვითარება (დაგეგმვა, ორიენტირება და ა.შ.); დამოუკიდებლად მუშაობის მეთოდების დახვეწა, საკუთარი შესაძლებლობებისა და უნარების რეფლექსია. მოსწავლეთა გამოკითხვის შედეგების მიხედვით მათი დამოკიდებულება ინტეგრირებული გაკვეთილების მიმართ შეიცვალა, რაც ასე გამოიხატა გრაფიკულად:



გამოკითხულ მოსწავლეთა 49%-ით მეტმა იცის უკვე თუ რა არის ინტეგრირებული გაკვეთილი. 27 %-ით მეტს აქვს ამ მეთოდის გამოყენებით გაკვეთილის ჩატარების გამოცდილება. თუმცა, ჩაუტარდა მხოლოდ 62%-ს, რაც 41%-ით მეტია პირველად მონაცემებთან შედარებით. მართალია, ამ მხრივ არის ზრდა, მაგრამ რადგან ექსპერიმენტის ფარგლებში ინტეგრირებული სწავლების ეს მოდელი სასწავლო პროცესში გამოიყენეს მასწავლებლებმა მხოლოდ სამ-სამჯერ V-VI და X-XI კლასებში, დანარჩენ კლასებთან აღნიშნული მეთოდის გამოყენება საცდელად განხორციელდა თითოეულ სხვადასხვა საგნების ინტეგრირების ფორმატში, რაც გვიჩვენებს იმას, რომ მოსწავლების მიერ ცოდნათა დაკვირებისათვის საჭირო უნარ-ჩვევების განვითარებისათვის ზრუნვა კვლავაც აქტუალურია და პრობლემად რჩება.

რაც შეეხება ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ეფექტიანობას მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი უნარ-ჩვევების განვითარების თვალსაზრისით, შეგვიძლია გავაკეთოთ შემდეგი დასკვნა - ინტეგრირებული გაკვეთილების განხორციელების შედეგად მოსწავლეები:

ა) სხვა და სხვა სასწავლო საგნების ცოდნათა დაკვირებით ქმნიან ახალ ცოდნას და აღწევენ მაღალ ხარისხიან შედეგს;

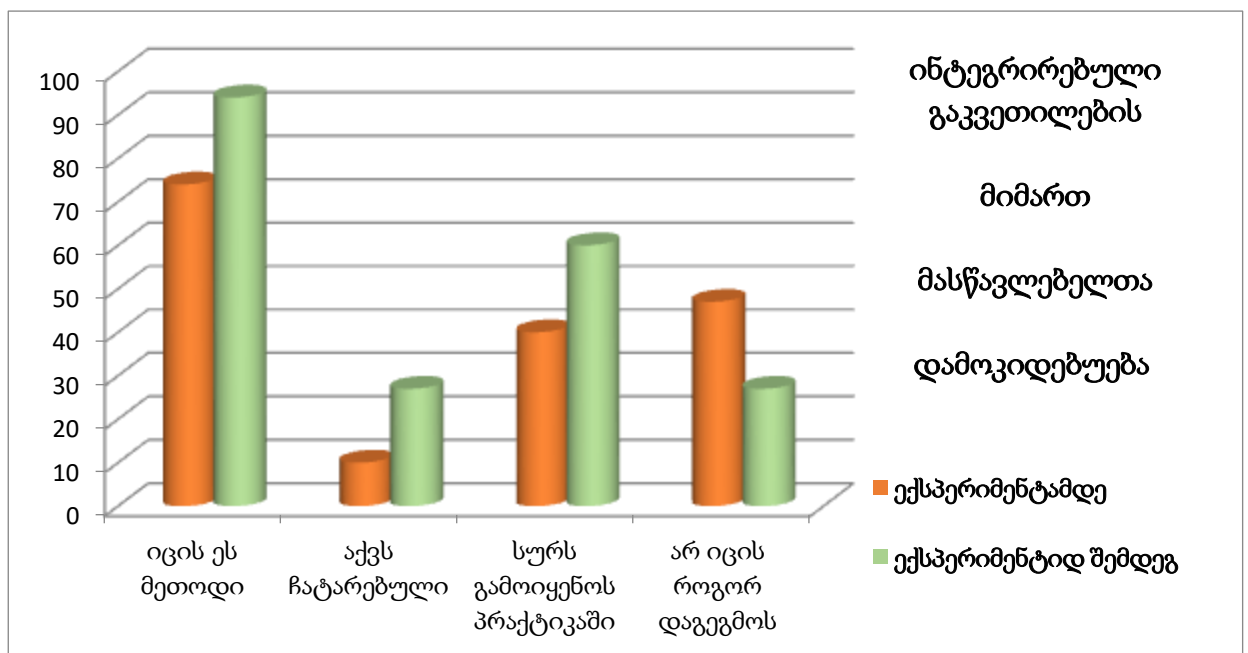
ბ) განიმტკიცებენ ცოდნათა ინტეგრაციის უნარ-ჩვევებს და წარმატებით ახერხებენ ერთი დისციპლინის ფარგლებში ნასწავლის სხვა დისციპლინაზე გადატანას - დისციპლინათაშორის ცოდნის გამთლიანებას;

გ) ცოდნათა ინტეგრაციით შეიარაღებული მოსწავლე ადვილად შეძლებს ცხოვრებაში თვითრეალიზებას და შესაბამისად ადგილის დამკვიდრებას, რაც ზუსტად მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო ხარისხიანი შედეგის მიღწევის მაჩვენებელი იქნება.

საბოლოო ჯამში, ყოველივე აღნიშნული ადასტურებს, რომ შემუშავებული ფორმატით სწავლების დროს იქმნება ხელსაყრელი პირობა მოსწავლეებში განვითარდეს: სოციალური, ემოციური, ესთეტიკური, კოგნიტიური უნარების (ჩვენს შემთხვევაში გამოვყოფდით სწავლის უნარს; კვლევას, შემოქმედებითი უნარს; მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დადგენის უნარს; სხვადასხვა ჟანრის მხატვრული ტექსტის წაკითხვა/ანალიზის უნარს; ტექსტის/მუსიკალური ნაწარმოების მოსმენისა და ინტერპრეტირების უნარს; ნაწარმოების ესთეტიკური შეფასების უნარს) და რაც უმთავრესია, ავითარებს მოსწავლის ზედა დონის სააზროვნო უნარ-ჩვევებს (ბლუმის ტაქსონომიის მიხედვით).

მოსწავლეთა 90% იცის რა არის ინტეგრირებული გაკვეთილი და 86%-ს აქვს სურვილი რომ სისტემატიურად ჩატარდეს ამ ტიპის გაკვეთილები, თუმც ამ მხრივ მოსწავლეთა 62%-ს ჩაუტარდათ გაკვეთილები ამ მიმართულებით.

სკოლაში მოსწავლეთა მიერ ცოდნის ინტეგრაციის ეფექტურობის მიზნით ინტეგრირებული გაკვეთილის სასწავლო პროცესში გამოყენების პრობლემების გამოვლენასთან დაკავშირებით მასწავლებელთა გამოკითხვის შედეგად ორივე შემთხვევაში, პრეტესტისა და პოსტესტის მიხედვით მოპოვებული მონაცემები დიაგრამის მიხედვით შედეგნაირად გამოისახა:



საიდანაც ნათლად ჩანს, რომ კვლევის დასაწყის ეტაპთან შედარებით:

24%-ით გაიზარდა იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, რომლებიც ფიქრობენ, რომ ინტეგრირებული გაკვეთილი არის ცოდნათა დაკავშირების ეფექტური მეთოდი.

20%-ით გაიზარდა იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, რომელთაც სურვილი აქვთ სწავლებაში აქტიურად დაგეგმონ ეს მეთოდი.

14%-ით გაიზარდა იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, ვინც უკვე შემოქმედებითად, საკუთარი განვითარებისათვის გამოიყენა ეს მეთოდი.

47%-ით გაიზარდა იმ მასწავლებელთა რაოდენობა, რომლებმაც იციან როგორ დაგეგმონ ინტეგრირებული გაკვეთილის მეთოდი.

მასწავლებელთა 27% ფიქრობს, რომ ამ მეთოდის გამოყენებით მასწავლებელთა თანამშრომლობა უფრო ღირებული და შედეგიანია მასწავლებელთათვის და მოსწავლეთათვის, რადგან ინტეგრირებული გაკვეთილი, ეს არის სხვადასხვა დისციპლინის ფარგლებში მიღებული ცოდნათა დაკავშირების ერთ-ერთი ეფექტური

მეთოდი, რომელსაც გეგმავენ და ახორციელებენ სხვადასხვა საგნის მასწავლებლები აქტიური თანამშრომლობით, რისთვისაც საჭიროა მასწავლებლებმა:

ა) სასწავლო წლის დასაწყისში შეარჩიონ და შეათანხმონ ინტეგრირებული გაკვეთილებისათვის თემატიკა, შეადგინონ მისი განხორციელებისათვის დროში გათვლილი გეგმა.

ბ) გაკვეთილის დაგეგმვა განახორციელონ აქტიური თანამშრომლობით, აქვე კონკრეტულად მოიყვანონ შესაბამისი საგნების სტანდარტები, დასახონ კონკრეტული მიზნები, დაგეგმონ აქტივობები შესაბამისი საგნების სტანდარტების შედეგზე გასასვლელად.

გ) ამ მეთოდის აქტიური დანერგვის შედეგად დაიხვეწება მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხარისხი და კულტურა.

კვლევის ფარგლებში ჩატარებული სამუშაოებით მასწავლებლებმა გამოსცადეს და კარგად გაიაზრეს, რომ ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი წარმოადგენს ინტეგრირებული ორი/სამი დისციპლინის მომიჯნავე/საერთო თემებითა და შესაბამისი საგნობრივი სტანდარტების მიხედვით დაგეგმილ და ორგანიზებულ გაკვეთილების სერიას მიზანმიმართული ინტეგრირებული სასწავლო აქტივობებით, რომელიც ინტეგრირებული საგნების მასწავლებლების აუცილებელი თანამონაწილეობით იგეგმება და ხორციელდება.

ამ ტიპის გაკვეთილის შედეგი მეტად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა იმ უნარ-ჩვევების ფორმირებისათვის, რაც შემდგომ ცხოვრებაში ინტეგრაციისა და თვითდამკვიდრებისათვის არის აუცილებელი. უფრო მეტიც ამ სამუშაოს თავიდან ბოლომდე ასრულებენ მასწავლებლები ერთობლივი თანამშრომლობით და ამ გზით მომზადებული და განხორციელებული სამუშაო მართლაც ეფექტური და შედეგიც ხარისხიანია.

კვლევის მიგნებები - მონაცემთა ანალიზისას გამოიკვეთა რამდენიმე მნიშვნელოვანი მიგნება:

- ინტეგრირებული გაკვეთილებისადმი მასწავლებელთა და მოსწავლეთა მაღალი ინტერესი;
- მასწავლებლებს და მოსწავლეებს უმეტესად კარგად აქვთ გააზრებული ერთ სასწავლო დისციპლინაში მიღებული ცოდნის სხვა სასწავლო დისციპლინაში/ცხოვრებაში გადატანის - ცოდნის ტრანსფერის (ცოდნათა დაკავშირებით ახალი ცოდნის მიღების) განხორციელებისათვის საჭირო უნარ-ჩვევათა დამკვიდრების მნიშვნელობა, თუმცა მისი პრაქტიკაში რეალიზება იშვიათად ხდება;

- ახალ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მეტი ყურადღება მიექცა ინტეგრირებული გაკვეთილის ორგანიზებას, საგნობრივი პროგრამები „სასწავლო თემების“ სახით სთავაზობს მოსწავლეებს სხვადასხვა კონტექსტს, რომლებიც სხვადასხვა საგნობრივი კომპონენტების ინტეგრირებულად და შეკავშირებულად სწავლების საშუალებას იძლევა, რაც საგანთშორისი ინტეგრაციის საწყის ეტაპადაც შესაძლოა მივიჩნიოთ;
- მასწავლებელთა ძირითადი ნაწილი უზრუნველყოფს ცოდნის შიდა ტრანსფერს (ერთი საგნის ფარგლებში) და მხოლოდ მცირე ნაწილი ახერხებს გარე ტრანსფერის ხელშეწყობას;
- მასწავლებელთა შორის გამოცდილების გაზიარების/თანამშრომლობის საჭიროება ინტეგრირებული გაკვეთილების მომზადებისა და ჩატარების საქმეში გამოვლინდა ძირითადი ხელისშემშლელი ფაქტორები:
 - ცოდნათა საგნობრივი დაკავშირებისათვის/ტრანსფერისათვის საჭირო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბების მიზნით მასწავლებელთა ერთობლივი, თანამშრომლობითი მუშაობის ზედაპირულობა, არაორგანიზებულობა.
 - ინტეგრირებული გაკვეთილის მომზადების ჩატარებისა და მისი მნიშვნელობის შესახებ მეთოდური ორიენტირების მასწავლებლების მიერ არასათანადო/ არასრულყოფილი გააზრება და გამოყენება; სხვადასხვა დისციპლინების საერთო/მომიჯნავე თემატიკის არა თანხვედრა.

5.3. ექსპერიმენტი

მონაცემთა ანალიზისა და კვლევის საწყის ეტაპზე მოპოვებული მიგნებების შემდეგ საკვლევ ჯგუფთან ერთად დაიგეგმა ექსპერიმენტი: პრობლემის პრევენციის მიზნით საწყის ეტაპზე მოვამზადეთ და V-VI კლასებში განვახორციელეთ «ჩვენი საქართველოს» და ქართული ენასა და ლიტერატურის ინტეგრირებული 2 პროექტ-გაკვეთილი. შეირჩა გაკვეთილების საერთო თემები. მომზადდა გაკვეთილის გეგმები, სადაც ზუსტად გაიწერა ინტეგრირებული საგნების სტანდარტი, შესაბამისი მიზნებით მისაღწევი შედეგებით და აქტივობებით, შესაბამისად მომზადდა სასწავლო რესურსები და მოეწყო სათანადო სასწავლო გარემო, ინტეგრირებაში ჩაერთო სხვა დისციპლინები და შესაბამისად იმ საგნების მასწავლებლებიც.

სხვადასხვა დისციპლინის მასწავლებელთან აქტიური თანამშრომლობით გაირკვა და შეთანხმდა სასწავლო პროექტების ორგანიზების პირობები: ურთიერთთანამშრომლობის საკითხები, დისციპლინათა ჩართულობის და სასწავლო აქტივობების

გარკვეული თანმიმდევრობა, ძირითადი სასწავლო კურსის (ისტორიის) და მომიჯნავე დისციპლინების ლოგიკური და ინფორმაციული ურთიერთობების დაზუსტება, ინტეგრირებული დისციპლინების სასწავლო გეგმების ვერტიკალურ-ჰორიზონტალური შედარებითი ანალიზის დიდაქტიკური პირობების შემუშავებისას სტრუქტურული კომპონენტების შეჯამება. მოხდა გაკვეთილების სისტემური მასალების საგაკვეთილო ციკლების მიხედვით განაწილება და ინტეგრირებული გაკვეთილების ჩატარების გარკვეული თანმიმდევრობის დადგენა დამატებითი შინაარსობრივო საკითხების გათვალისწინებით.

5.3.1. ინტერვენცია

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების შემუშავებული მეთოდოლოგიის ეფექტურობის შესამოწმებლად "საკონტროლო" კლასებში ჩატარდა სასწავლო ექსპერიმენტი. მეცადინეობა წარიმართა შემდეგი სახით - „**პროექტ-გაკვეთილი „იზარდე მწვანე ჯეჯილო, დაპურდი, გახდი ყანაო...“**

პროექტის ავტორები: თბილისის კლასიკური გიმნაზიის პედაგოგები ე.ბუსხრიკიძე და ნ. ბერაძე;

პროექტის მონაწილეები: თბილისის კლასიკური გიმნაზიის V კლასის მოსწავლეები; ისტორიის, ქართული ენის და ლიტერატურის, მუსიკის პედაგოგები და ICT მენეჯერი. ჩვენი საქართველოს, ქართული ენისა და ლიტერატურისა და მუსიკის დისციპლინების ინტეგრირებულ გაკვეთილებზე მოხდებოდა მოსწავლეთა კვლევითი აქტივობების ორგანიზება ინტეგრირებული დისციპლინების თემატური საკითხების/ რესურსებისა და ICT-ის გამოყენებით.

პროექტია აღწერა: V კლასის კურიკულუმის თემატური საკითხები (ხალხური ტრადიციული შრომა-საქმიანობის გაცნობა/დახასიათება - ჩვენი საქართველო; ფოლკლორის კონკრეტული ჟანრების გაცნობა/დახასიათება - ქართული ენა და ლიტ./მუსიკა; ლექსიკური მარაგის გამდიდრება - ქართული ენა და ლიტ.) მოითხოვს ახალი საკითხების, ცნებების საფუძვლიანად და განსხვავებულ კონტექსტებში განხილვას, საგანთშორისი კავშირების გამოვლენასა და საერთო ასპექტების დამუშავებას, რისი ეფექტურად განხორციელება ერთი დისციპლინის ფარგლებში საკმაოდ რთულია. პრობლემის გადაწყვეტისათვის საჭირო იყო დისციპლინათაშორისი გამოცდილების გამოთლიანება - ერთი და იგივე საკითხი მრავალი კუთხით უნდა დანახულიყო. ამიტომ V კლასში შემსვლელ ქართული ენისა და ლიტერატურის და ისტორიის პედაგოგებს გაგვიჩნდა პროექტის განხორციელების სურვილი.

პროექტის თემატიკა „ქართული ყოფითი ფოლკლორი“ შეირჩა და განისაზღვრა ძირითადად ჩვენი საქართველოს სასწავლო კურსის საპროგრამო მასალის მიხედვით, რადგან სახელმძღვანელოში მთელი თავი ეძღვნება ხალხურ ტრადიციულ შრომა-საქმიანობასთან (დარგები/იარაღები; წეს-ჩვეულებები, ფოლკლორი) დაკავშირებულ ეთნოგრაფიულ-ფოლკლორული მასალის შესწავლას

(მიწათმოქმედება-მემინდვრეობა: ხვნა-თესვა, მკა, გაღეწვა, მარცვლეული მოსავლის გადამუშავება; შრომის ტრადიციული მეთოდები და იარაღები; ხალხური ტრადიციები და წეს-ჩვეულებები და **პურის წარმოება:** მარცვლეულის ჯიშები, გავრცელების ზონები კუთხეების მიხედვით, შენახვა-გადამუშავების ტრადიციები, მომზადების და ცხობის ხალხური ტრადიციები - **ჩვენი საქართველო; V თავი - ტრადიციული სამეურნეო საქმიანობა საქართველოში: §62, §63, §64;** აქვე მოტანილია ტრადიციულ შრომა-საქმიანობასთან დაკავშირებული ფოლკლორული მასალა (შრომის სიმღერები (გუთნური, ნადური, ხელხვაკი, სამკალი-ჰოპუნა, კალოური) და **§75 ქართული ხალხური ცეკვა და სიმღერა** (განხილულია ფოლკლორული ჟანრები; სასიმღერო კილოები: აღმოსავლურ-დასავლურქართული კილოები; მთისა და ბარის სიმღერები; მრავალხმიანობა-გუნდური სიმღერები);

ამასთანავე ფოლკლორული ჟანრის მასალის შესწავლა გათვალისწინებულია ქართული ენისა და ლიტერატურის (ხალხური ზეპირსიტყვიერება - ლექსი საბრალო დედაბრისასა; ლიტერატურული ჟანრი; თემატიკა - საყოფიერო ზღაპარი; შრომა-საქმიანობათან, შრომის იარაღებთან, ტრადიციებთან დაკავშირებული ლექსიკა) და მუსიკის (ქართული ხალხური სიმღერა) საგნობრივი პროგრამებით.

წარმოდგენილი მასალა იძლეოდა კარგ საშუალებას, ინტეგრირებული გაკვეთილების ორგანიზების შემთხვევაში, განხორციელებულიყო მრავალმხრივი სამუშაო, რომელიც უზრუნველყოფდა მოსწავლეთა კვლევითი, შემოქმედებითი, თანამშრომლობისა და კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარებას.

პროექტის პრობლემატიკა: საკლასო მეცადინეობის ფორმად შეირჩა- ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი (მცირე პროექტი - ხანგრძლივობა 3 გაკვეთილი (2 ასტრონომიული სთ.). მოსწავლეთა ასაკობრივი თავისებურების გათვალისწინებით (მოსწავლეებს ამ ასაკში ჯერ კიდევ არ აქვთ სათანადოდ განვითარებული პროექტის დამოუკიდებლად დაგეგმვა/ორგანიზების უნარ-ჩვევები), პროექტის იდეა ინიცირებული იქნა მასწავლებლების მიერ, ჩვენ თავად განვსაზღვრეთ პრობლემა, დავსახეთ მისი გადაჭრის სტრატეგია/ტაქტიკა და მოსწავლეებს შევთვავეთ მზა პროექტი. სხვადასხვა ტიპის წყაროებზე კვლევითი მუშაობით მოსწავლეებს დამოუკიდებლად უნდა

გადაეჭრათ პრობლემები. ჩვენს შემთხვევაში გამოიკვეთა რამოდენიმე მნიშვნელოვანი პრობლემა:

1. პროგრამული მასალის სირთულე: ქართული ენისა და ლიტერატურის სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული რთული ტექსტის - ხალხური ლექსის „საბრალო დედაბრისასა“ (<https://www.aura.ge/101-poezia/8471-sabralo-dedabrisasa--xalxuri.html>) შესწავლა. სირთულეს ქმნიდა არქაული და სასოფლო შრომა-საქმიანობის აღმნიშვნელი ტერმინოლოგიით დატვირთული ტექსტის გაგება და ანალიზი. (ჩვენი საქართველოს სახელმძღვანელოში იგივე ლექსი წარმოდგენილია წყაროს სახით). ჩვენი საქართველოს კურსის შემთხვევაში ხალხური ტრადიციული შრომა-საქმიანობის გაცნობა/დახასიათება გართულებულია თანამედროვე პრაქტიკაში ზოგიერთი ტიპის საქმიანობის/იარაღის/ტრადიციის არარსებობით, ამასთანავე ქალაქელ ბავშვებს ამ საკითხების გაგება/აღქმა განსაკუთრებით ურთულდებათ.

2. პროგრამული მასალის თანხვედრის აუცილებლობა: ქართულ ლიტერატურის, ჩვენი საქართველოსა და მუსიკის დიციპლინების თემატური საკითხების „პროგრამული აცდენა“-კონკრეტული სახელმძღვანელოები არ არის შედგენილი ინტერდისციპლინური პრინციპით, საერთო/მომიჯნავე თემატური საკითხები აცდენილია არა მხოლოდ დროში, არამედ შინაარსობრივადაც და არ იძლევა მასალის სხვადასხვა ჭრილში სრულფასოვნად განხილვის საშუალებას, რაც ხელს უშლის ცოდნის ტრანსფერის წარმატებულად განხორციელებს.

3. ზოგადი და სპეციფიკური უნარ-ჩვევების/კომპეტენციების განვითარების აუცილებლობა: თვითორგანიზაციისა და თვითპასუხისმგებლობის უნარების განვითარება (როგორც საკუთარი, ასევე პროექტის მონაწილეთა საქმიანობის შეფასებაზე, კვლევის უნარების გამომუშავებაზე) და ამასთანავე **მოსწავლეთა შორის კომუნიკაციისა და კოლექტიური თანამშრომლობის აუცილებლობა:** კონკრეტულ კლასთან მუშაობამ აჩვენა, რომ მოსწავლეებს უჭირდათ თანამშრომლობა – კოლაბორაციული ინტერაქცია.

პროექტ-გაკვეთილის მიზნები და მოსალოდნელი შედეგები: სასწავლო პროექტი, როგორც მრავალფუნქციური სასწავლო მოდელი ავალდებულებს პროექტის ავტორს, დეტალურად გაწეროს კონკრეტული პრობლემის გადაჭრისკენ ან ინიციატივის განხორციელებისკენ მიმართული მრავალფეროვანი სამუშაო. შესაბამისად, განვსაზღვრეთ პროექტის მიზნები და მოსაღწევი შედეგები:

1. მიზანი: რთული თემატური/პროგრამული საკითხების ადაპტირება და სწავლა/სწავლების პროცესის მოსწავლეთა შესაძლებლობებზე მორგება - **მოსალოდნელი შედეგი:** მოსწავლეთა მიერ გამჭოლი პრიორიტეტული კომპეტენციების დაუფლება და ზოგადი/სპეციფიკური უნარ-ჩვევების განვითარება,

2. მიზანი: რთული თემატური/პროგრამული საკითხები, ახალი მასალა და ცნებები მოსწავლეებმა აითვისონ პორბლემის გადაჭრის პროცესში - **მოსალოდნელი შედეგი:** მოსწავლეები შეძლებდნენ საგნობრივ/თემატური ინფორმაციის გაგება-ათვისებას: ხალხური ტრადიციული შრომა-საქმიანობის (დარგები/იარაღები/წეს-ჩვეულებები) გაცნობა-დახასიათებას; ფოლკლორის კონკრეტული ლიტერატურული/მუსიკალური ჟანრების გაცნობა-დახასიათებას; ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას;

3. მიზანი: მოსწავლეებმა შეძლონ წინარე ცოდნასა და გამოცდილებაზე ახალი ცოდნის დაშენება - **მოსალოდნელი შედეგი:** მოსწავლეთა მიერ ესგ.- შედეგების მიღწევა და აკადემიური კრიტერიუმებით - ინდიკატორებით მათი შეფასება.

4. მიზანი: ინტერდისციპლინური პროექტის განხორციელებით სასწავლო პროცესში საგანთაშორისი კავშირების დამყარება - **მოსალოდნელი შედეგი:** დისციპლინათა-შორისი ცოდნისა და გამოცდილების გამთლიანება;

5. მიზანი: ცოდნის ტრანსფერი - **მოსალოდნელი შედეგი:** ერთ საგანში შეძენილი ცოდნა/გამოცდილების სხვადასხვა შინაარსობრივ კონტექსტში გადატანა/გამოყენება.

პროექტ-გაკვეთილის ორგანიზება: დავეგმეთ ინტეგრირებული გაკვეთილების სერია, სადაც პერმანენტულად ერთმანეთს ჩაენაცვლებოდა მუსიკის, ჩვენი საქართველოსა და ქართული ენისა და ლიტერატურის გაკვეთილები. გაერთიანდა რამდენიმე დისციპლინის (ისტორია, მუსიკა, ქართული ლიტერატურა, ბუნება, ხელოვნება და ICT) თემატური საკითხები/რესურსები; პედაგოგებმა ერთობლივად შევიმუშავეთ სამოქმედო გეგმა და დავისახეთ აუცილებელი ამოცანები:

1. გაკვეთილების ერთობლივად დაგეგმვა;
2. სასწავლო რესურსების შერჩევა/მოზილიზება;
3. სასწავლო მეთოდებისა და აქტივობების შერჩევა;
4. პროექტის შეფასება-თვითშეფასების მექანიზმების შერჩევა /შემუშავება;
5. პროექტის განხორციელება;
6. პროექტის შედეგების დოკუმენტირება.

აქტიურ სწავლასა და სიდრმისეულ აზროვნებაზე ორიენტირებულ სასწავლო პროცესში გაკვეთილის/სასწავლო პეოექტის მსვლელობის ერთგვარი უნივერსალური ჩარჩოა სწავლა-სწავლების სამფაზიანი მოდელი. იგი ეფექტური სასწავლო პროცესის ძირითად საფეხურებს მოიცავს და მათ თანმიმდევრულ განხორციელებას გულისხმობს. ჩვენი პროექტის შემთხვევაში, თითოეული გაკვეთილი დაიგეგმა სამფაზიანი გაკვეთილის მოდელის მიხედვით, თუმცა თანმიმდევრულად ჩატარებული სამი გაკვეთილიდან თითოეული თავისთავად წარმოადგენდა სამფაზიანი მოდელის კონკტერულ ფაზას:

- I პროვოცირების ფაზა - ინტეგრირებული გაკვეთილი (ჩვენი საქართველო /მუსიკა/ ICT)
- II კვლევა-ძიების ფაზა - ინტეგრირებული გაკვეთილი (ჩვენი საქართველო /ბუნება/ქართული ენა და ლიტ./ხელოვნება)
- III რეფლექსიის ფაზა - ინტეგრირებული გაკვეთილი (ქართული ენა და ლიტ./ჩვენი საქართველო/მუსიკა)

სასწავლო რესურსები: სასწავლო აქტივობების განსახორციელებლად შევარჩიეთ და ორგანიზება გაუკეთეთ სასწავლო რესურსებს ქართული ენისა და ლიტ., ჩვენი საქართველოს, ბუნების, მუსიკის, ხელოვნების დისციპლინების თემატურ საკითხებზე (ჩვენი საქართველოსა და ქართული ენისა და ლიტ. სასკოლო სახელმძღვანელოები; ხალხური ლექსი - საბრალო დედაბრისასა; ფრაგმენტები ნ. შატაიძის მოთხრობიდან - *ჰურის მოთხრობა*; ნ. ბრაილაშვილის ილუსტრაციები - «საქართველოს ეთნოგრაფია» (ილუსტრირებული ალბომი); ნიკო ფიროსმანის ნახატის რეპროდუქცია - «კალოს ლეწვა» <http://burusi.wordpress.com/2009/04/10/ნიკო-ფიროსმანი-“კალოს-ლე/>; დოკუმენტური ფილმი - „ეთნოგრაფიული ნარკვევები - კალო“, ავტორი და რეჟისორი: ს. სტურუა (საქართველოს საზ. მაუწყებელი); ქართული ფოლკლორი - შრომის სიმღერები საქართველოს კუთხეების მიხედვით (<http://www.alazani.ge>). მობილიზება გაუკეთეთ ტექნიკურ რესურსებსაც (თაბახის ფურცლები/ფლიპჩარტები, ფერადი მარკერები ინდივიდუალური მუშაობისა და პრეზენტაციებისთვის; დაფა/ცარცი; კომპიუტერები, პროექტორი; ფერადი ფურცლები/სტიკერები სამუშაო ჯგუფების დასაკომპლექტებლად).

სამუშაო პროცესის ჩასატარებლად შეირჩა აქტივობების განხორციელებისათვის ხელსაყრელი სივრცე: ინფორმატიკის კაბინეტი (I გაკვეთილი), ბიბლიოთეკა (II გაკვეთილი) და საკლასო ოთახი (III გაკვეთილი). კონსტრუქტივისტული სასწავლო პროცესის - სამუშაოს ორგანიზებისათვის შევარჩიეთ მოსწავლე/მასწავლებელთა ინდივიდუალური, წყვილებსა და ჯგუფებში მუშაობის ფორმები და დასახული მიზნების შესაბამისი სწავლების ინტერაქტიული მეთოდები: გონებრივი იერიში; კოგნიტური

სქემები; სოკრატული მეთოდი; ე.წ. “ხარაჩოს“ მეთოდი - მიმანიიშნებელი შეკითხვების დასმა; მინილექცია; მუშაობა ვიდეო/აუდიო მასალაზე; წერილობით წყაროებზე მუშაობა; თვალსაჩინოებებზე მუშაობა; კეთებით სწავლა; მინიპრეზენტაციების მომზადება/წარდგენა;

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის მიმდინარეობა:

I გაკვეთილი

გაკვეთილის დაწყებამდე მოსწავლეებმა ამოიღეს ყუთიდან სტიკერები საქართველოს კუთხეების სახელების წარწერებით და დაჯგუფდნენ 12 გუნდად საქართველოს კუთხეების მიხედვით: (ქართლი, კახეთი, თუშეთი, ფშავ-ხევსურეთი, გურია, სვანეთი, იმერეთი, აჭარა, სამეგრელო, რაჭა-ლეჩხუმი, მთიულეთი-ხევი, მესხეთ-ჯავახეთი). შემდეგ ჯგუფების მიხედვით დაიკავეს ადგილები კომპიუტერებთან.

I ფაზა - გამოწვევა (10 წთ.): გაკვეთილი დაიწყო ისტორიის მასწავლებელმა პრობლემის დასმით: სთხოვა მოსწავლეებს ყურადღებით ენახათ ეთნოგრაფიული შინაარსის დოკუმენტური ფილმი, მოესმინათ ფილმში გაჟღერებული სიმღერა და ეცადათ მისი დახასიათება: გამოერჩიათ ნაცნობი მუსიკალური ელემენტები; შემდეგ განხორციელდა ფილმის დემონსტრირება კომენტარებით.

II ფაზა - კვლევა-ძიების ფაზა (15 წთ.): სიმღერის მასწავლებელმა შრომის სიმღერების თემის შესახებ ჩაატარა მინილექცია და მოსწავლეებს მოასმენინა ხალხური სიმღერა ოროველა; მასწავლებლის მიერ დასმული მიმანიიშნებელი შეკითხვებით მოსწავლეები შეეცადნენ დაედგინათ სიმღერის ჟანრი, თემატიკა, დანიშნულება; სასიმღერო კილოკავი, შემსრულებელთა შემადგენლობა. შედეგ ინსტრუქციის მიხედვით შეასრულეს დავალება: მოსწავლეებმა ინტერნეტის გამოყენებით გახსნეს ვებგვერდი - <http://www.alazani.ge/georgian-regions-saqartvelos-kutxeebi-geo.html?georgian-folk> და გუნდურად მოძებნეს შრომის სიმღერები კუთხეების მიხედვით. ეს სიმღერები მათ უნდა ამოეცნოთ და გამოერჩიათ სახელწოდებების მიხედვით. მოსწავლეებმა შეარჩიეს სიმღერები: გუთნური, ნადური, ხელხვაკი, სამკალი-ჰოპუნა, კალოური.

III ფაზა - რეფლექსია (20 წთ): სხვა და სხვა კუთხის შრომის სიმღერების მოსმენის შედეგად დადგინეს მსგავსება-განსხვავებები, მოახდინეს აღმოსავლურქართული და დასავლურქართული სასიმღერო კილოების შედარება, კითხვა-პასუხის რეჟიმში იმსჯელეს თემებზე: ერთხმიანი და მრავალხმიანი სიმღერები; სიმღერების თემატიკა და დანიშნულება; მთისა და ბარის სიმღერების თავისებურება.

II გაკვეთილი

გაკვეთილის დაწყებამდე ბავშვებმა ამოიღეს ყუთიდან ფერადი სტიკერები და ფერების მიხედვით დაჯგუფდნენ 5 სამუშაო ჯგუფად, მიუსხდნენ მაგილებს.

I ფაზა - გამოწვევა/წინა გაკვეთილის რეფლექსია (5წთ.): ისტორიის მასწავლებელმა გაკვეთილი დაიწყო გონებრივი იერიშის მეთოდის გამოყენებით. მოსწავლეებმა მოახდინეს ნანახი ფილმის განსვენება და ხალხურ ტრადიციულ შრომა-საქმიანობასთან (მიწათმოქმედება-მემინდვრობა, პურის წარმოება) დაკავშირებული წინარე ცოდნის მობილიზება: ჩამოთვალეს მათთვის ცნობილი შრომა-საქმიანობის დარგები, იარაღები, სიმღერები.

II ფაზა - კვლევა-ძიების ფაზა (15 წთ.): მოსწავლეებს მიეცათ მუშაობის ინსტრუქცია, დაურიგდათ დავალებების პაკეტი/რესურსები და მუშაობა წარიმართა ჯგუფებში: მათ დაევალათ კვლევითი მუშაობის წარმართვა სახელმძღვანელოს, ტექსტური მასალის გამოყენებით და ტექსტურ მასალაზე (ფრაგმენტები ნ. შატაიძის მოთხრობიდან «პურის მოთხრობა») მუშაობით, ნახატების გამოყენებით და ჯგუფებში პრეზენტაციების მომზადება შემდეგ თემებზე: 1. ქართული ხორბლის ჯიშები და გავრცელების ზონები კუთხეების მიხედვით; 2. ხვნა-თესვის ხალხური ტრადიციები; 3. მარცვლეული მოსავლის გადამუშავება-მკა, გალენჯა; 4. პურის სახეობები და მომზადების ხალხური ტრადიციები; 5. პურის დაცხობის ხალხური ტრადიციები და საცხობები კუთხეების მიხედვით.

III ფაზა - რეფლექსია (25 წთ.): პრეზენტაციების წარდგენა, შეფასება.

III გაკვეთილი

I ფაზა - გამოწვევა/წინა გაკვეთილის რეფლექსია (5 წთ.): ქართულის მასწავლებელი აკეთებდა კონკრეტული შრომა/საქმიანობის განმარტებას მოსწავლეები ამოიცილობენ და ასახელებენ ამ საქმიანობის შესატყვის სახელს; ინფორმაცია ფიქსირდებოდა დაფაზე ცხრილში (კოგნიტური სქემა 1) არქაული სიტყვები, რომლებიც გამოხატავენ საქმიანობის დარგებს, საქმიანობის შემსრულებელს, შრომის იარაღს, შრომის იარაღს.

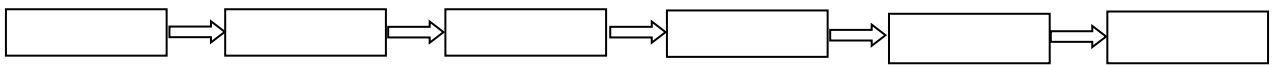
კოგნიტური სქემა 1

საქმიანობის დარგები	საქმიანობის შემსრულებელი	შრომის იარაღები	შრომის სიმღერები

II ფაზა - კვლევა-ძიების ფაზა (20 წთ.): მოსწავლეებს დაურიგდათ დავალება ინსტრუქცია, წყვილებში იმუშავეს ტექსტის ანალიზზე (გაარჩიეს ლექსი - საბრალო დედაბრისასა) და ინდივიდუალურად შეასრულეს წერით სამუშაო.

III ფაზა - განხილვისა და შეჯამების ფაზა (20 წთ.): - შესრულებული დავალების სისწორის შემოწმება მოხდა ზეპირი კითხვა-პასუხის რეჟიმში. გაკვეთილის რეფლექსიისათვის მასწავლებელმა ფორმატზე/დაფაზე მოსწავლეების კარნახით შეავსო კოგნიტური სქემა (კოგნიტური სქემა 2), რომელშიც სწორი თანმიმდევრობით დააფიქსირა ტექსტში აღწერილი სამუშაოების სხვადასხვა ეტაპი.

კოგნიტური სქემა 2



გაკვეთილის დასასრულს მოსწავლეებს მიეცათ დავალება: ინტერნეტის საშუალებით მოეძებნათ ვებგვერდი <http://meskhi.net/puri.htm> და გაცნობოდნენ ნ. შატაიძის მოთხრობის - «პურის მოთხრობა» სრულ ვერსიას.

პროექტის მიმდინარეობის პარალელურად ორგანიზატორები ვახდენდით პროექტის მონაწილე მოსწავლეების, ასევე მასწავლებლების მუშაობის შეფასებას და ვახორციელებდით პროექტის მიმდინარეობის მონიტორინგს. შუალედური შიდა მონიტორინგის (თვითშეფასების) დროს ვაფასებდით როგორი წარმატებით მიმდინარეობდა პროექტი, რაც დაგვეხმარა დაგვენახა მუშაობის პროცესში დაშვებული ხარვეზები. შევძელით მათი გამოსწორება და დასახული ამოცანების ადაპტირება, ამან კი ხელი შეუწყო პროექტის წარმატებით განხორციელებას და სასურველი შედეგის მიღებას.

პროექტის შეფასება: პროექტი რამდენიმე სფეროს მოიცავდა, შესრულებული სამუშაოსა და შედეგების შეფასება მონაწილე პედაგოგებმა საგნობრივი სტანდარტებით გათვალისწინებული შეფასების აკადემიური კრიტერიუმებით მოვახდინეთ. მოსწავლეთა ცოდნის, უნარებისა და ათვისებული ჩვევების ობიექტური შეფასების მიზნით კრიტერიუმე-ბად გამოვიყენეთ ესგ-ს საგნობრივი სტანდარტებით განსაზღვრული შედეგები (ინდიკატორები), რომლებითაც მოხდა მოსწავლეთა მიღწევების სხვადასხვა ასპექტის შეფასება, რადგან შედეგების (ინდიკატორების) შესატყვისი სხვადასხვა სირთულის ამოცანების შესრულება კონკრეტული საგნობრივი სტანდარტის მიზნების მიღწევას გულისხმობს:

ჩვენი საქართველო - მიმართულება: დრო და სივრცე - საზ. მეც.V-VI. 2. მოსწავლეს შეუძლია გამოიყენოს და შექმნას ინფორმაციის გადმოცემის სხვადასხვა საშუალება: ადარებს სხვადასხვა საშუალებით გადმოცემულ ინფორმაციას რაიმე ნიშნით; ახდენს სხვადასხვა საშუალებებიდან მოპოვებული ინფორმაციის კლასიფიცირებას; ერთი ტიპის საშუალებით მოცემულ ინფორმაციას აჯგუფებს ერთი ან ორი ნიშნის მიხედვით; ისტორიულ ან გეოგრაფიულ ინფორმაციას წარმოადგენს სხვადასხვა საშუალებით.

მიმართულება: გარემო და ეკონომიკა - საზ. მეც.V-VI.12. მოსწავლეს შეუძლია დაახასიათოს მხარე ბუნებრივი რესურსების მიხედვით და იმსჯელოს მათ მნიშვნელობაზე: ირჩევს რომელიმე ბუნებრივ რესურსს და მსჯელობს მის მნიშვნელობაზე რეგიონის განვითარებისთვის; ბუნებრივ რესურსებს აკავშირებს ქვეყნის/რეგიონის სამეურნეო საქმიანობასთან. **საზ. მეც.V-VI.13. მოსწავლეს შეუძლია მსჯელობა ბუნებრივი რესურსების რაციონალურ და მრავალმხრივ გამოყენებაზე:** გამოსახავს რესურსების სახეცვლილებას მოპოვებიდან მოხმარებამდე (მაგ. ხორბალი-ფქვილი-პურ-ფუნთუშეულობა);

ქართული ენა და ლიტ. - მიმართულება: ზეპირმეტყველება - ქართ.V.1. მოსწავლეს აქვს ასაკის შესაფერისი სირთულის ტექსტების მოსმენისა და ინტერპრეტაციის საწყისი უნარი: ისმენს სხვადასხვა ხასიათის საინფორმაციო ტექსტებსა და ერთმანეთისაგან განარჩევს ფაქტებსა და დამოკიდებულებებს (შეფასაებებს); სვამს კითხვებს მოსმენილი ტექსტის უკეთ გასააზრებლად/ ამა თუ იმ საკითხის დასაზუსტებლად; გამოხატავს საკუთარ დამოკიდებულებას საინფორმაციო ტექსტებში გადმოცემული ფაქტების მიმართ; **ქართ.V.2. მოსწავლეს შეუძლია ჯგუფური და ინდივიდუალური საკომუნიკაციო ამოცანების განხორციელება:** ჯგუფთან ერთად ამზადებს ზეპირ გამოსვლას: დამოუკიდებლად დაამუშავებს თემის ერთ-ერთ ნაწილს, მოპოვებულ მასალას და შემუშავებულ თვალსაზრისს გააცნობს და შეუთანხმებს ჯგუფის წევრებს; გამოდის წყვილის, ჯგუფისა თუ კლასისი მომხსენებლის როლში; ითვალისწინებს და გამოხატავს თანაგუნდელების საერთო აზრს;

მიმართულება: კითხვა - ქართ.V.8. მოსწავლეს შეუძლია სხვადასხვა ჟანრის მხატვრული ტექსტების წაკითხვა და ადექვატურად გაგება-გაანალიზება: საკუთარი სიტყვებით გადმოსცემს ტექსტის შინაარსს; ამოიცნობს და განმარტავს ლიტერატურულ და ხალხურ ზღაპარს შორის მსგავსება-განსხვავებას. **ქართ.V.9. მოსწავლეს აქვს წაკითხული მხატვრული ტექსტის ინტერპრეტაციის საწყისი უნარი:**

ასახელებს ნაწარმოების თემას; ავლებს პარალელს თემატურად მსგავს ნაწარმოებებთან;

მუსიკა - მიმართულება: კომუნიკაცია და ინტერპრეტაცია - მუს.V.6. მოსწავლე ორგანიზებას უწევს სასწავლო საქმიანობას: ცალკეული ამოცანის გადასაჭრელად გეგმავს შესასრულებელი სამუშაოს თანმიმდევრობას; აქტიურადაა ჩაბმული გაკვეთილის მსვლელობაში; სვამს კითხვებს; მონაწილეობს გამოკითხვაში. **მუს.V.7. მოსწავლე თანამშრომლობს სხვებთან:** მუშაობს სხვებთან ერთად პრობლემის გადასაჭრელად; საჭიროების შემთხვევაში ითხოვს დახმარებას და ეხმარება სხვებს; ანაწილებს სამუშაო ფუნქციებს და მოვალეობებს. **მუს.V.9. მოსწავლე უსმენს და აფასებს მუსიკალურ ნაწარმოებს:** გადმოსცემს თავის შთაბეჭდილებას სიტყვიერად, ახასიათებს შემსრულებელთა შემადგენლობას; მუსიკის მოსმენის, სიმღერის დროს გამოარჩევს ნაცნობ მუსიკალურ ელემენტებს და ახასიათებს მათ; იყენებს მუსიკალურ ტერმინებს საუბრის დროს.

ხელოვნება - მიმართულება: ხელოვნების აღქმა კონტექსტში - ს.გ.V.10. მოსწავლეს შეუძლია დააკავშიროს სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნების სხვადასხვა დარგის ნიმუშები სტორიულ, რელიგიურ და სოციალურ კონტექსტთან. ს.გ.V.11. მოსწავლეს შეუძლია დააკავშიროს ხელოვნების ნაწარმოების შინაარსი ისტორიასთან და კულტურასთან.

ICT ტექნოლოგიები - მიმართულება: კვლევა და კომუნიკაცია - ის ტექნ V.5. მოსწავლეს შეუძლია სხვადასხვა სახის ციფრული საშუალების შერჩევა და გამოყენება ინფორმაციის მოძიებისას და კვლევის პროცესში: ციფრული მასალის სხვადასხვა ფორმატის მქონე საცავებში ძიებისას, შეარჩევს და იყენებს შესაბამის ციფრულ საშუალებებს; ინფორმაციისა და ციფრული მასალის ძიებისას იყენებს გავრცელებულ საძიებო სისტემებს; ახდენს მოძიებული ციფრული მასალისა და ინფორმაციის ინტერპრეტაციას და აფასებს ამ მასალას იმის მიხედვით, თუ რამდენად სასარგებლო, სანდო, ადეკვატური და ზუსტია იგი.

ჩატარებული პროექტ-გაკვეთილის საბოლოო შედეგების შეჯამების შედეგად უნდა აღინიშნოს შემდეგი: დასახული მიზნები/ამოცანები წარმატებით განხორციელდა და პროექტის მიმდინარეობის ყველა ეტაპზე მოსწავლეებმა წარმატებით შეძლეს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული V კლასის საგნობრივი სტანდარტების შერჩეულ ყველა შედეგის მიღწევა და ექსპერიმენტულად დადასტურდა, რომ თუ ცოდნა, რომელსაც მასწავლებელი გადასცემს მოსწავლეებს, ცხოვრებასთან არის დაკავშირებული და მისი გამოყენება შეიძლება პრაქტიკული ამოცანების

გადასაწყვეტად, მაშინ ის მოსწავლეებში იწვევს ინტერესს და ახდენს მათი შემეცნებითი აქტივობის სტიმულირებას. აქვე დავძენთ, რომ მასალები აღნიშნული ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის მომზადებისა და ორგანიზების, მისი ეფექტური შედეგების შესახებ წარვადგინეთ მასწავლებელთა რესპუბლიკურ და ივ. ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტების კონფერენციაზე, სადაც ცოდნათა დაკავშირების ამ მეთოდმა უმაღლესი შეფასება დაიმსახურა.

5.3.2. მეორადი ინტერვენცია.

ინტერვენციის შემდგომ ეტაპზე ჩატარდა მასწავლებელთა ფოკუს ჯგუფის სამუშაო შეხვედრა სკოლის იმ პედაგოგებთან, რომლებიც დაინტერესებული იყვნენ საკუთარ პრაქტიკაში ინტეგრირებული გაკვეთილების დანერგვით და ადაპტირებით. შეხვედრის ფარგლებში მასწავლებლებმა იმსჯელეს მთავარი პრობლემის - ინტეგრირებული გაკვეთილების მომზადება, დაგეგმვა და განხორციელების პრობლემის კონკრეტულ ასპექტებზე: 1). აქვს თუ არა და თუ აქვს, რა უპირატესობა აქვს ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის გამოყენებით მიღებულ ცოდნას? 2). როგორ შევძლოთ ამ მხრივ მუშაობის გაუმჯობესება? ამის გათვალისწინებით შეარჩიეს და განახორციელეს შემდეგი სამუშაოები - ინტეგრირებული გაკვეთილების მეთოდის დაგეგმვის და განხორციელების კონკრეტული აქტივობების განხილვა:

ა) ლიტერატურის გაცნობა, გააზრება.

ბ) ინტეგრირებისათვის სხვადასხვა საგნების თემატიკის შერჩევა.

გ) ინტეგრირებული გაკვეთილის გეგმის შედგენა მასწავლებელთა თანამშრომლობით,

დ) პედაგოგებს შორის თანამშრომლობის გაღრმავება შედგენილი გეგმების განხილვა, გააზრება.

ე) ჩატარებული ინტეგრირებული გაკვეთილების ანალიზი, შეფასება მახასიათებლებზე.

ცოდნის საგნობრივ ინტეგრაციასთან დაკავშირებით მასწავლებლები გაეცნენ შესაბამის ლიტერატურას. ნათლად გაიაზრეს ინტეგრირებული გაკვეთილის მეთოდის ძირეული არსი. კერძოდ ის, რომ აქ მასწავლებელი მარტო არ მუშაობს, მას გვერდით უდგას სხვა მასწავლებელი და მასთან თანამშრომლობით გეგმავს და ახორციელებს აღნიშნულ მეთოდს, რის მიხედვით განხორციელებული ყველა პროცედურა და სასწავლო შედეგი უფრო დახვეწილი, ხარისხიანი და ეფექტური ხდება.

პედაგოგებს შორის მოეწყო შეხვედრები საინტეგრაციო თემების შერჩევის, დაგეგმვის და გაზიარების შესახებ. რის შედეგად მასწავლებელთა სურვილების მხედვით მომზადდა VI, X და XI კლასებში ჩატარდა 3 ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი (ისტორია-ქართული ენა და ლიტერატურა-გამჭოლი კომპეტენციები) ერთსა და იმავე ტემატიკაზე. ამ გაკვეთილების ჩატარების შემდეგ შეხვედრაზე გაანიხილეს და შეაფასეს მიღებული შედეგები. მასწავლებლებმა კიდევ ერთხელ გაიზიარეს ინდივიდუალური გადაწყვეტილებები ინტეგრირებული გაკვეთილის თემატიკის შერჩევის, მომზადების, განხორციელებისა და მიღებული შედეგის ეფექტურობის შესახებ.

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების თემის შერჩევის, დაგეგმვის, განხორციელების და მიღებული შედეგების ანალიზის პროცესში მასწავლებელთა სამუშაო ჯგუფთან ერთად აქტიურად ჩაერთნენ სკოლის შეფასების ჯგუფის წევრები. ამ გაკვეთილების მომზადების, განხორციელებისა და მოსწავლეთა სასწავლო პროცედურებში ჩართვის აქტიურობამ და მიღწეულმა შედეგებმა ყველა მასწავლებელი დაარწმუნდა ცოდნათა დაკავშირების საქმეში ინტეგრირებული გაკვეთილის მეთოდის ეფექტურობაში. აქვე გამოიკვეთა, რომ ამ მეთოდის გამოყენებით მასწავლებელთა თანამშრომლობის კულტურა იხვეწება და შესაბამისად იზრდება მისი ხარისხი. უფრო მეტიც ამ გაკვეთილების განხორციელებით მასწავლებლებმა სქემის ფარგლებში შეძლეს კარიერული წინსვლისათვის ნაბიჯების გადადგმა.

5.3.3. ექსპერიმენტის შედეგები

ექსპერიმენტის შედეგების ანალიზით დასტურდება, რომ სწავლის ინტეგრირებული ფორმები დადებით გავლენას ახდენს მოსწავლეთა გონებრივი უნარებისა და პიროვნულ განვითარებაზე. ამავე დროს, იზრდება მასწავლებლის როლი სწავლების ამ ფორმების, როგორც საგანმანათლებლო პროცესის ერთ – ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საგნის შემუშავებაში. მასწავლებელთა დიდ ჯგუფთან მუშაობის გამოცდილება მიუთითებს ისეთი თვისებების მნიშვნელობაზე, როგორცაა: საგანმანათლებლო პროცესის ორგანიზების უნარი; ობიექტებისა და კულტურების ურთიერთქმედების კონტექსტში, მეთოდოლოგიური ასახვა; უნარი, მოსწავლეებთან ერთად, იპოვონ ჰუმანიტარული ფენომენების სიღრმისეული მნიშვნელობა, კრეატიულობა და გამოცდილების ურთიერთგაცვლის საჭიროება.

ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში კითხვარები და საკონტროლო ტესტები მიმართული იყო მოსწავლეების ინტელექტუალურ, შემოქმედებით და პიროვნულს განვითარების შემდეგი ინდიკატორებით დიაგნოსტირებაზე: ინტერდისციპლინარული საგანმანათლებლო პროცესში მოზარდების ჩართვის მნიშვნელობა დამოტივაცია; შემეცნების ძირითადი მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტების ფლობა, ჰუმანიტარული ცოდნის სპეციფიკის გაგება; საბუნებისმეტყველო მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბება და განმტკიცება, როგორც სამყაროს ერთიანი სურათის ჩამოყალიბების წინაპირობა; სხვადასხვა ფენომენების მრავალმხრივი, შედარებითი, სისტემატური ანალიზის მეთოდების ცოდნა; კრეატიულობა, როგორც აზროვნების ხარისხი.

ინტეგრირებული სწავლების პირობებში მოსწავლეთა სასწავლო და შემეცნებითი აქტივობის გამოცდილების განვითარების ეტაპზე გამოიცადა ინტერდისციპლინური დავალებებზე მუშაობის მეთოდების მეთოდები. მოსწავლეების მიერ ჰუმანიტარული პრობლემების მრავალმხრივი განხილვის გამოცდილების დაგროვების ეტაპზე დომინირებდა ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ფორმა, რომელიც მოიაზრებდა სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის გამთლიანების მეთოდოლოგიურ აპროვაციას.

ინტეგრირებული სწავლების პირობებში სასწავლო საქმიანობის საწყისი გამოცდილების დაუფლების ეტაპზე ექსპერიმენტის ფარგლებში შემუშავდა და გამოიცადა ინტერდისციპლინური დავალებების სხვადასხვა ფორმები და მეთოდები. ჰუმანიტარული საგნების სწავლების პრობლემების მრავალმხრივი განხილვისას გამოცდილების დაგროვების ეტაპზე დომინირებდა ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ფორმა (ისტორიული შინაარსის და მხატვრული, ლიტერატურული მასალის ინტეგრაციის გზები). გაკვეთილების დროს ყურადღება გამახვილდა ლიტერატურულ ნაწარმოებებში ისტორიულ კონტექსტის მანასიათებლებზე, რაც მოსწავლეების მიერ სხვადასხვა ჰუმანიტარული დისციპლინის თვალსაზრისით აზროვნებისა და შემეცნების ფორმების მეთოდოლოგიური რეფლექსიის აქტუალიზებას ახდენს.

საბოლოო ჯამში, ყოველივე აღნიშნული ადასტურებს, რომ შემუშავებული ფორმატით სწავლების დროს იქმნება ხელსაყრელი პირობა მოსწავლეებში განვავითაროთ: სოციალური, ემოციური, ესთეტიკური, კოგნიტიური უნარების (ჩვენს შემთხვევაში გამოვყოფდით სწავლის უნარს; კვლევას, შემოქმედებითი უნარს; მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დადგენის უნარს; სხვადასხვა ჟანრის მხატვრული ტექსტის წაკითხვა/ანალიზის უნარს; ტექსტის/მუსიკალური ნაწარმოების მოსმენისა და

ინტერპრეტირების უნარს; ნაწარმოების ესთეტიკური შეფასების უნარს) და რაც უმთავრესია, ავითარებს მოსწავლის ზედა დონის სააზროვნო უნარ-ჩვევებს (ბლუმის სააზროვნების უნარ-ჩვევებს).

კვლევის დასკვნით ეტაპზე დაზუსტდა მოსწავლეების მიერ ინტეგრირებული სასწავლო პროცესის ორგანიზების პედაგოგიური პირობები. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების მომზადების, განხორციელებისა და მოსწავლეთა სასწავლო პროცედურებში ჩართვის აქტიურობამ და მიღწეულმა შედეგებმა ყველა მასწავლებელი დაარწმუნდა ცოდნათა დაკავშირების საქმეში ინტეგრირებული გაკვეთილის მეთოდის ეფექტურობაში. აქვე გამოიკვეთა, რომ ამ მეთოდის გამოყენებით მასწავლებელთა თანამშრომლობის კულტურა იხვეწება და შესაბამისად იზრდება მისი ხარისხი. უფრო მეტიც ამ გაკვეთილების განხორციელებით მასწავლებლებმა სქემის ფარგლებში შეძლეს კარიერული წინსვლისათვის ნაბიჯების გადადგმა.

მიუხედავად ზემოთ აღნიშნულისა, ზოგიერთი მასწავლებლის აქტიურობისა და დიდი სურვილისა ყველა მასწავლებელმა ვერ მოახერხა საგანთშორისი საინტეგრაციო თემის შერჩევა. რაც, ალბათ, აიხსნებ იმით, რომ ამ მხრივ მუშაობა დავიწყეთ სასწავლო წლის მეორე სემესტრში და უფრო მეტად გავააქტიურეთ სასწავლო წლის დასასრულს. ამ დროს კი სასწავლო დისციპლინებში განსახილველ სამუშაო მასალათა რაოდენობა არის ამოიწურული და შესაბამისად თემატიკის არჩევის შანსი ძალზე დაბალია. სწორედ ამიტომ ერთობლივად მივიღეთ გადაწყვეტილება, რომ ახალი სასწავლო წლის დასაწყისიდანვე თითოეულმა მასწავლებელმა ამ მხრივ უნდა იმუშაოს აქტიურად და თავიანთ საგნობრივ კათედრაზე ურთიერთშეთანხმებით შეარჩიონ სასწავლო წლის განმავლობაში ჩასატარებელი ინტეგრირებული გაკვეთილების/პროექტ-გაკვეთილების თემატიკა და იქვე დაგეგმონ მათი ჩატარების განრიგი.

დასკვნები

თანამედროვე პირობებში ინტეგრაცია განათლების სფეროში სამეცნიერო შემეცნების განვითარების წამყვანი ტენდენცია და თანამედროვე სასწავლო პროცესის აუცილებელი პირობაა. ინტეგრაციის პროცესის შესწავლამ დაგვანახა, რომ არ არსებობს ამ მოვლენის კანონზომიერებების ერთიანი გაგება. გამოთქმულია ბევრი მოსაზრება, თუმცა, ყველა შემოთავაზებული თვალსაზრისი დამოუკიდებლად მხოლოდ ნაწილობრივ აკმაყოფილებს ეროვნულ სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს. შედეგად, ინტეგრაციის ერთ-ერთ უმთავრეს პრობლემად წარმოგვიდგება ისეთი მეთოდური სისტემის არ არსებობა, რომელიც ინტეგრირებული სწავლების ორგანიზებასა და სტრუქტურას შესაბამის სერთო მოთხოვნებს წაუყენებდა და ერთიან ჩარჩოებში მოაქცევდა.

წარმოდგენილ ნაშრომში ჩვენ გავანალიზეთ ტერმინის «ინტეგრაცია» სხვადასხვაგვარი განმარტებება და მოვახდინეთ მისი ფორმულირება ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნების პოზიციიდან, რაც შემდგომში მოგვცემს საშუალებას ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სასწავლო პროცესის ორგანიზების ამ სტრატეგიისადმი მიდგომების კორექტირება მოვახდინოთ. რადგან საგანთაშორისი (ინტერდისციპლინური) ინტეგრაცია წარმოადგენს სასწავლო საქმიანობის პროცესის განხორციელების პირობას, მაშინ საგანთაშორისი (ინტერდისციპლინური) კავშირიც უნდა წარმოადგენდეს ინტეგრირებული სწავლების ფორმას. ასეთ შემთხვევაში, შეიძლება თუ არა «საგანთაშორისი კავშირები» და «ინტეგრაციის» ცნებები ჩავთვალოთ სინონიმებად? არა, ვინაიდან პირველი წარმოადგენს ცალკეული აკადემიური დისციპლინების ურთიერთქმედების ფორმას და პრინციპს, ხოლო მეორე - საგანთაშორისი ინტეგრაცია ქმნის მთლიანობას, რომელიც წარმოადგენს ახალ ინტეგრალურ ხარისხს. მართალია საგანთაშორისი კავშირების განხორციელებით შესაძლებელია ცოდნის განზოგადებისა და სისტემატიზებისთვის სხვადასხვა მეცნიერების დარგის ერთიანობის მიღწევა, მაგრამ ის არ წარმოადგენს ცოდნის ახალ ხარისხს და ბუნებრივია, რომ საგანთაშორისი კავშირების რეალიზება ვერ შეძლებს ამოხსნას სწავლების ყველა რთული ამოცანა.

ვიზიარებთ რა თვალსაზრისს, რომ ინტეგრაცია მიეკუთვნება დიდაქტიური პრინციპების რიცხვს, ჩვენი გაგებით, განათლებიში ინტეგრაცია განიხილება არა მხოლოდ სხვადასხვა საგნობრივი ცოდნის ურთიერთდაკავშირების თვალსაზრისით, აგრეთვე, როგორც ტექნოლოგიების, მეთოდებისა და სწავლების ფორმების

ინტეგრირება. იგი ასრულებს მრავალდარგოვანი ცოდნის სამყაროს ერთ სამეცნიერო სურათში გამაერთიანებელ ფუნქციას.

ჩვენი შეხედულებით, მეცნიერული ცოდნის შემეცნების პროცესში სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის ცალკეულ ელემენტებს შორის ურთიერთდამოკიდებულებების და ურთიერმიმართებებისა დამყარება და ასიმილაცია ხელს უწყობს მოსწავლეთა სისტემური აზროვნების ჩამოყალიბებას, რაც მეცნიერული მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბების მთავარი პირობაა. შესაბამისად, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინტეგრირებული სწავლება არის სწავლების მოდელი, რომელიც პიროვნებაზე ორიენტირებულ ხედვას ეფუძნება და მიმართულია მოსწავლის მიდრეკილებებისა და უნარების გათვალისწინებით აღზრდასა და პოტენციურ განვითარებაზე, ხელს უწყობს ფართოდ ერუდირებული ახალგაზრდის ჩამოყალიბებას, რომელსაც გააჩნია მთლიანობითი მსოფლმხედველობა, აქვს საკუთარი ცოდნის დამოუკიდებლად სისტემატიზების უნარი და სხვადასხვა პრობლემების არატრადიციული მიდგომებით გადაწყვეტის შესაძლებლობა.

ჩვენ მიერ კვლევის ჩატარების ეტაპზე განათლების სფეროში მიმდინარე ინტეგრაციული პროცესების შესწავლამ მიგვიყვანა იმ დასკვნამდე, რომ ინტეგრაციის საშუალებებსა და მიმართულებების შესახებ არ არსებობს ერთიანი გაგება. სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესში ხშირად ინტეგრაციის ქვეშ არასწორად გულისხმობენ ისეთი ცალკეული მოვლენების/საკითხების მექანიკურ გაერთიანებას, რომელთაც არ გააჩნია «საერთო მახასიათებელი». ამის შედეგად, ინტეგრაციის ერთ-ერთი მთავარი პრობლემაა ისეთი მეთოდოლოგიური სისტემის არარსებობა, რომელიც ინტეგრირებული სწავლების სტრუქტურის მიმართ განსაზღვრავდა გარკვეულ მოთხოვნებს და დაადგენდა მისი ორგანიზებისთვის შესაბამის ჩარჩოებს.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ინტეგრირებული სწავლების პრობლემების შესახებ მოკვლევითი სხვადასხვა მასალის შესწავლისა და ანალიზის საფუძველზე დავასკვნით, რომ სასკოლო განათლების სფეროში ინტეგრაციის პროცესის წინაშე დგას ბევრი გადაუწყვეტელი ამოცანა, რომელთა შორის დღეისათვის უმთავრესი საკითხია - როგორ განვახორციელოთ ინტეგრირებული სწავლება? აღნიშნული პრობლემა მიემართება მთელ სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესს, რადგან პედაგოგიური პროცესის შინაარსი, მეთოდები და ფორმები განიხილება ორგანულ ერთიანობაში: დგას კონკრეტული შინაარსის, კონკრეტული მასალის და სწავლების მოდელების შერჩევის პრობლემა. ასევე დიდ სირთულეს წარმოადგენს

ინტეგრირებული სასწავლო კურსებისა და ინტეგრირებული გაკვეთილების ჩართვა/ჩაშენება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის პროგრამაში.

ამჟამად არსებული განათლების მოდელი დისციპლინების დიფერენცირების პრინციპზეა აგებული, ანუ ყველა სასწავლო საგანი ფუნქციონირებს როგორც ავტონომიური საგანმანათლებლო სისტემა, რაც სრულყოფილად ვერ აკმაყოფილებს თანამედროვე მოთხოვნებს. იმდენად, რამდენადაც სასწავლო დისციპლინების ინტეგრაცია არ არის მექანიკური პროცესი, ხოლო ინტეგრირებული სასწავლო კურსი არ არის ცალკეული სასწავლო საგნების მარტივი ნაკრები, ამ შემთხვევაში ინტეგრირებული სწავლების პროცესის განხორციელება მოითხოვს სასწავლო საგნების შინაარსსა და სტრუქტურაში არსებით ცვლილებების შეტანას, მათ შორის საერთო იდეებისა და თეორიული კონცეპტების გამოვლენას. ამ პრობლემის განვითარება შეიძლება საინტერესო იყოს, როგორც შემდგომი თეორიული დასაბუთების თვალსაზრისით, ასევე სხვადასხვა პირობებში სპეციფიკური პრაქტიკის გამოყენების დონეზეც.

მიგვაჩნია, რომ ინტეგრირებული სწავლების სხვადასხვა ფორმების, როგორცაა: სასწავლო მასალიდან სპეციფიკური თავების გამოყოფით სასწავლო შინაარსის მოდიფიცირება, დამოუკიდებელი სასწავლო პროგრამებით ან საერთო პროგრამების ნაწილებით ავტონომიური თემატური ბლოკების აგება, ინტეგრირებული სახელმძღვანელოებისა და მეთოდების გამოყენება მოგვცემს შესაძლებლობას უფრო რაციონალურად მივუდგეთ თანამედროვე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლა-აღზრდის პროცესებს და განვახორციელოთ ინტეგრირებული სწავლება, რომლის მიზანია მოსწავლეებში სამყაროს მთლიანობითი წარმოდგენის ფორმირება. თუმცა, დღეისათვის ჯერ კიდევ არ არის სრულყოფილად შემუშავებული ასეთი ინტეგრირებული პროგრამები, სახელმძღვანელოები, მეთოდური რეკომენდაციები, ეს მაშინ, როდესაც სწავლების პროცესში ინტეგრაცია სულ უფრო ფართო გასაქანს იღებს და იხვეჭს პოპულარობას.

რა დასკვნების გამოტანა შეგვიძლია წარმოდგენილი ნაშრომის ფარგლებში განხილული მასალების მიხედვით?

- საგანთაშორისი კავშირების აუცილებლობა დევს თვით აზროვნების ბუნებაში, რომელიც იმართება ნერვული სისტემის ობიექტური კანონებისა და ფსიქოლოგიისა და ფიზიოლოგიის კანონების კარნახით;
- სწავლება ისე უნდა იყოს აგებული, რომ ხდებოდეს მოსწავლის მიერ ადრე ათვისებული ცოდნის გახსენება ახალი მასალის უკეთესად დამახსოვრების-

თვის და ამ გზით ახალი ცოდნის ფორმირებისთვის, რაც წარმოადგენს მოსწავლეებში კომპლექსური უნარ-ჩვევების განვითარების ერთ-ერთი პირობას;

- სასწავლო გეგმების, პროგრამებისა და სახელმძღვანელოების განახლება და სრულყოფა, მათი მეტისმეტად გადატვირთული და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციისგან გამოთავისუფლება იძლევა ინტერდისციპლინური და ინტრადისციპლინური პრობლემების გადაჭრის ეფექტურ საშუალებას;
- სკოლაში ინტეგრირებული სწავლების პროცესის ორგანიზების ძირითად ფორმას წარმოადგენს ინტეგრირებული გაკვეთილი, რომლის თავისებურებას წარმოადგენს სასწავლო დისციპლინური ცოდნის ინტეგრაცია და ის, რომ მისი ჩატარება შეუძლია ორ ან მეტ მასწავლებელს ერთად;
- მასწავლებლების გამოცდილების გაანალიზების საფუძველზე, შევნიშნავთ, რომ მათი უმეტესობა ძალიან წარმატებით იყენებს ინტერდისციპლინარული ცოდნის ინტეგრირებას ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე;
- ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში საგანთაშორისი ცოდნის ინტეგრირება პრაქტიკაში არ არის სათანადოდ გამოყენებული, რადგან ამისათვის ბევრი პედაგოგი არასაკმარისად არის მომზადებული სამეცნიერო და მეთოდოლოგიური კუთხით, რაც თავის მხრივ მოითხოვს სკოლაში საგანმანათლებლო საგნების შორის ინტეგრაციული შესაძლებლობების უფრო საფუძვლიან მეთოდოლოგიურ შესწავლას;
- თუ მასწავლებლები უფრო მეტ დროს დაუთმობენ თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების უნარების გამომუშავების ხელშეწყობას მოსწავლეებში და მოახდენენ სწავლების სპეციფიკურ დაგეგმვას, იმისათვის რომ ტრანსფერი განხორციელდეს, უფრო მეტ ყურადღებას გაამახვილებენ სასწავლო პროცესში საგანთაშორისი კავშირების დამყარებაზე, მოსწავლეები შეიძენენ ისეთ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს, რომლებიც შეუძლიათ გამოიყენონ სხვადასხვა პრობლემის გადაჭრის დროს;
- კოლეგებთან ერთად გაკვეთილის ერთობლივი დაგეგმვა, იდეების გაზიარება და სხვა მასწავლებლებთან ერთად მუშაობა პროფესიონალიზმის ზრდის საუკეთესო საშუალებაა. ერთობლივად შემუშავებული გეგმა ბევრად უფრო დახვეწილი პროდუქტი იქნება, რადგან მეტი გამოცდილი და მცოდნე პედაგოგი ჩაერთვება გეგმის შემუშავებაში. ამდენად, მასწავლებლის პროფესიულ

საქმიანობაში ყოველთვის უნდა იყოს სივრცე პედაგოგიური შემოქმედებისთვის და ამასთან არა მხოლოდ ტრადიციული მეთოდების დონეზე, არამედ სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნისა და სწავლების ტექნოლოგიების ინტეგრაციის დონეზე.

ჩატარებული ანალიზის საფუძველზე შეიძლება დავასკვნათ, რომ **ინტეგრირებული სწავლება** წარმოადგენს სწავლების თანამედროვე პრინციპს, რომელიც გავლენას ახდენს მთელი რიგი დისციპლინებისათვის სასწავლო მასალის შერჩევასა და სტრუქტურირებაზე, მოსწავლეთა სისტემატური ცოდნის გაღრმავებაზე, ააქტიურებს სწავლების მეთოდებს და აქცენტს აკეთებს საგანმანათლებლო ორგანიზების რთული ფორმების გამოყენებაზე, უზრუნველყოფს სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის ერთიანობას.

ინტეგრირებული სწავლების ამგვარი გაგება საშუალებას იძლევა გამოვიტანოთ შემდეგი დასკვნები, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილებით სწავლება წარმოადგენს სწავლების მოდელს, რომელიც სხვადასხვა მეცნიერებებისა და მათი კვლევის შედეგების ერთმანეთთან დაახლოების, უკვე არსებული სხვადასხვა ცოდნის შეთავსებით ახალი ცოდნის ფორმირების პირობებს ქმნის, ხელს უწყობს სამყაროს ერთიანი სურათის (სისტემის) შესაქმნელად ხელოვნურად დანაწევრებული სხვადასხვა დისციპლინური ცოდნის გათლიანებას. ამდენად, თანამედროვეობაში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილებით სწავლება შესაძლებელია გამოყენებულ იქნას სასწავლო პროცესის ეფექტიანობის გასაზრდელად.

სკოლაში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების გამოყენების ეფექტურობისა და მიზანშეწონილობის შესწავლისას დადასტურდა, რომ ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური თვალსაზრისით, ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილი ეხმარება სკოლის მოსწავლეთა შემეცნებითი საქმიანობის გააქტიურებას, ასტიმულირებს მათ შემეცნებით საქმიანობას და წარმოადგენს საგანმანათლებლო მასალის წარმატებით ათვისების პროცესს. ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ჩატარებისას რეალიზებულია ინტეგრაციის - კონკრეტული დისციპლინური ცოდნის განზოგადების იდეა და ცოდნის ტრანსფერი.

პროექტით სწავლების ტექნოლოგიის შემუშავება და გამოყენება საგაკვეთილო პროცესში უშუალოდ უკავშირდება ეფექტური სწავლების პრობლემის გადაწყვეტას, რადგან დაკავშირებულია კვლევა-ძიებასთან. პრობლემა, რომელიც მოსწავლეთა კვლევის ფოკუსში ექცევა, შემოიფარგლება არა ერთი საგნის დისციპლინური ცოდნით,

არამედ სხვადასხვა საგნობრივ ცოდნა-გამოცდილებებს გადაკვეთს და მოითხოვს ამ საგნების მასწავლებელთა ეფექტურ პროფესიულ თანამშრომლობას, სასწავლო პროექტის ერთობლივ ფასილიტაციას. შესაბამისად, ითვალისწინებს დავალებების შესრულებას, რაც დროშია განფენილი. მოსწავლე/მოსწავლეები სათანადო, უფრო ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ფიქრობენ მათზე, ვიდრე არ გადაწყვეტენ/არ შეასრულებენ და სწორედ ამ დაუსრულებლობის შესაბამისად ხდება მყარი, ფუნქციური ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ფორმირება.

ინტეგრაციის ტექნოლოგიები, საშუალებები, მეთოდები და სწავლების ის ფორმები, რომელიც ჩვენ გამოვიყენეთ, ერთი ან სხვა გზით არის მიმართული მოსწავლეების განვითარებაზე და განაპირობებს მათი შესაძლებლობების, მიდრეკილებების, შემოქმედებითობის და დამოუკიდებლობის გაძლიერებას. ამდენად, ინტეგრირებული გაკვეთილების გამოყენება სასწავლო პროცესში გავლენას მოახდენს სწავლა-სწავლების პროცესის ეფექტურობაზე და ხელს შეუწყობს მოსწავლეებს განუვითარდეთ აბსტრაქტული აზროვნების, ანალიზის უნარი და კიდევ უფრო მეტად მოახდინონ ცალკეულ დისციპლინებში ნასწავლი მასალის სინთეზი.

შესაბამისად, საგაკვეთილო პროცესში საგნობრივი ცოდნის ტრანსფერით მოსწავლეები მიეჩვევიან პრაქტიკაში შეამოწმონ და გამოიყენონ შეძენილი ცოდნა, რაც ხელს შეუწყობს როგორც მოსწავლის დამოუკიდებელი აზროვნების, კვლევითი, არგუმენტირებული მსჯელობის უნარის, შემოქმედებითი და ინოვაციური მიდგომების განვითარებას, ასევე დაეხმარება მასწავლებელს პროფესიულ პრაქტიკაში დაიხვეწოს, იყოს ჩართული ნოვატორულ ტექნოლოგიებში, გამოიყენოს სხვადასხვა მეთოდები და ტექნოლოგიები მოსწავლეთა მოტივაციისა და ჩართულობის ასამაღლებლად, საგაკვეთილო პროცესი გახადოს მეტად შემეცნებითი და საინტერესო.

ვფიქრობთ, სასწავლო პროცესში თითოეულ მასწავლებელსთვის არის შესაძლებელი დაგეგმოს და ჩაატაროს ისეთი ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილები, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა მიერ ცოდნის გააზრებულად აღქმას, მათ სწავლის მოტივაციის ამაღლებას და შეძლებს მეტი მიმზიდველობა შესძინოს ტრადიციული სტრუქტურის მქონე საგაკვეთილო პროცესს ერთი საგნის სწავლების მკაცრი საზღვრების გაფართოებით, რითაც უფრო ეფექტიანად მოხდება მოსწავლეებში ეროვნულის სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული ცოდნისა და უნარ-ჩვევების განვითარება.

ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების შემუშავებისას და მათი სისტემატურად განხორციელებისას, ხდება მთელი სასწავლო პროცესის რესტრუქტურისა. მნიშვნელოვანია აქვე აღინიშნოს ის ფაქტიც, რომ ინტეგრაციის გადაჭარბებულმა

და/ან არასწორმა გამოყენებამ შეიძლება არასასურველ შედეგებამდე მიგვიყვანოს. ამდენად, ძალიან მნიშვნელოვანია სხვადასხვა სასწავლო აქტივობათა ხერხების და მიდგომების სწორად შეხამება და ინტეგრირება. ანუ განვითარების ამგვარი მიმართულებიდან გადაცდომის შემთხვევაში, ინტეგრაცია გადაიქცევა საგანთშორისი კავშირების არსებობის ზედაპირულ კონსტატაციად. ამიტომ უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ინტეგრაცია შესაძლებელია მხოლოდ მთელი რიგი პირობების დაცვის შემთხვევაში, როგორცაა:

- ინტეგრირებული სასწავლო საგნების / პრობლემების / საკითხების მონათესავეობა;
- შესასწავლი ობიექტების თანხვედრა ან/და დაახლოება;
- საერთო თეორიული კონცეფციების და მეთოდების არსებობა.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, მიგვაჩნია, რომ განათლების სისტემაში ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილებით სწავლების დანერგვა ხელს შეუწყობს სკოლისა და საზოგადოების წინაშე მდგომი ბევრი ამოცანის გადაწყვეტას. ჩვენ ვთვლით, რომ მისი შესაძლო განხორციელება ნებისმიერი სკოლის ფარგლებში იქნება ამ სკოლის გადასვლა განათლების ახალ თვისებრივ დონეზე. სწორედ ამაზე იქნება დამოკიდებული წარმატება და, შესაბამისად, სწავლის შედეგიც - ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო მიზნების განხორციელება და მოსწავლის პიროვნული განვითარება, რასაც მივაჩნევთ განათლების სისტემის ფუნქციონირების უწყვეტ პროცესად.

დასასრულს, გვინდა აღვნიშნოთ, რომ ინტეგრირებული სწავლების თემაზე მუშაობის გამოცდილებამ დაგვარწმუნა განათლების სისტემაში ინტეგრაციის პროცესის ნაყოფიერებაში და გამოავლინა სწავლებისადმი ასეთი მიდგომის შემდგომი განვითარების და გაუმჯობესების პერსპექტივები. თუმცა, როგორც გამოიკვეთა, თანამედროვე სკოლაში ინტეგრაციის იდეის პრაქტიკული განხორციელების სიცოცხლისუნარიანობის განსაზღვრაში მთავარი რჩება პედაგოგიური კადრების მომზადების პრობლემა. როგორც ჩანს, სპეციალისტების მომზადების ამჟამინდელი სისტემა ვერ შეძლებს იტვირთოს ზრუნვა პედაგოგის ისეთ უნივერსალურ განათლებაზე, რომ ის თავის პრაქტიკულ საქმიანობაში კვალიფიციურად და სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესისთვის ეფექტიანად შეძლებს ინტეგრაციული მიდგომის გამოყენებას.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ ისიც, რომ ინტეგრირებული სწავლება თანამედროვე სკოლაში - ჩვენი დროის რეალური მოთხოვნაა, რაზეც უნდა დაფიქრდეს ყველა, ვინც

დაინტერესებულია მრავალმხრივად განვითარებული პიროვნების ჩამოყალიბებით და დაკავებულია პედაგოგიური განათლების საბაზისო საკითხებით. ამასთანავე ინტეგრირებული სწავლების პერსპექტივაა ის, რომ იგი ქმნის საფუძველს შემდგომი კვლევისთვის, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში განათლების ორგანიზებისადმი ინტეგრირებული მიდგომის შემუშავებასა და განხორციელებაში.

რეკომენდაციები

ექსპერიმენტული მუშაობის დროს მიღებული შედეგები გვაძლევს საფუძველს წარმოვადგინოთ მთელი რიგი სამეცნიერო და პრაქტიკული რეკომენდაციები:

1. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესში ინტეგრირებული სწავლება და ინტერდისციპლინური (საგანთაშორისი) ცოდნის ინტეგრირების ტექნოლოგია შეიძლება გამოყენებულ იქნას სწავლების ყველა საფეხურზე სასწავლო-აღმზრდელობითი მუშაობისა და სასწავლო პროცესის ხარისხის გასაუმჯობესებლად.

2. სასურველია საგანთაშორისი კვშირების და ინტერდისციპლინარული ცოდნის ინტეგრირების უზრუნველყოფა ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების საფუძველზე განხორციელდეს, რაც გააუმჯობესებს სკოლაში სასწავლო პროცესის ეფექტურობას და შესაბამისობაში მოიყვანს მას ეროვნული სასწავლო გეგმის თანამედროვე მოთხოვნებთან და ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებთან.

3. აუცილებელია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლების აღჭურვა ინტერდისციპლინური ცოდნის ინტეგრირების დიდაქტიკური საფუძველების სათანადო ცოდნით, რაც გულისხმობს სასწავლო პროცესის ანალიზისადმი სისტემურ მიდგომებსა და სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე ინტეგრირებული სწავლების პროცესში ინტერდისციპლინური ცოდნის გამთლიანების ფორმებისა და მეთოდების გამოყენების ფლობას.

4. საჭიროა მიზნობრივი, თანმიმდევრული და უწყვეტი მუშაობა მასწავლებელთა მომზადება/გადასამზადებლად, რთა სასწავლო პროცესის ეფექტიანობის გასაზრდელად და საკუთარი პროფესიული საქმიანობის გასაუმჯობესებლად მასწავლებლებმა ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ორგანიზებით შეძლონ ინტეგრირებული სწავლების პროცესში ინტერდისციპლინური ცოდნის გამთლიანება.

5. თანამედროვე განათლების სისტემაში აუცილებელია კვლევით საქმიანობაზე დაფუძნებული სწავლების მეთოდების და სასწავლო პროექტის კომპონენტის

სასწავლო პროცესთან ინტეგრირება და დანერგვა, რადგან მისი არსი საკვლევად შერჩეულ საკითხებისადმი მოსწავლეთა ინტერესისა და სწავლის მოტივაციის სტიმულირებაა და გულისხმობს მოსწავლის მიერ გარკვეული ცოდნის ფლობითა და სამეცნიერო-კვლევითი აქტივობების საშუალებით პრობლემების გადაწყვეტის უზრუნველყოფას, საკუთარი ცოდნის პრაქტიკულად გამოყენების შესაძლებლობას.

6. აუცილებელია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესში აქტიურად შეეწყოს ხელი ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ორგანიზებას მასწავლებელთა თანამშრომლებისა და შემოქმედებითი საქმიანობის პირობებში, რაც გაზრდის მასწავლებელთა შორის თანამშრომლობითი სწავლების ეფექტიანობას და დადებითად იმოქმედებს სკოლის ფარგლებში თანამშრომლობითი კულტურის ამალგებაზე.

7. სასურველია მასწავლებლებმა თემატური გეგმებისა და გაკვეთილის დაგეგმვისას წინასწარ გაითვალისწინონ რომელი საკითხების/თემების გარშემო შეიძლება დაიგეგმოს ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილები, რათა წარმატებით განხორციელდეს ცოდნის ტრანსფერი.

8. სასურველია ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების რესურსების ბანკის შექმნა, რომელიც საშუალებას მოგვცემს მოსწავლეებს შევთავაზოთ მრავალფეროვანი გაკვეთილები, რაც მოსწავლეებს საშუალებას მისცემს თავიანთი ცოდნა ადეკვატურად გამოიყენონ სხვადასხვა კონტექსტში, მოახდინონ ცოდნის გადატანა.

ინტეგრირებული სწავლების მოდელი, რომელიც ჩვენ შევიმუშავეთ და ექსპერიმენტულად გადავამოწმეთ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინტეგრირებული მიდგომის ორგანიზების განსახორციელებლად სრულად აკმაყოფილებს აღნიშნულ მოთხოვნებს. ამას ადასტურებს იმ პედაგოგების წარმატებული პრაქტიკაც, რომლებიც თავიანთ პროფესიულ საქმიანობაში აქტიურად ახორციელებენ ინტეგრირებულ მიდგომას სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე სასწავლო პროცესების ორგანიზებისას.

ექსპერიმენტის დროს დადასტურდა, რომ ინტეგრირებულ სასწავლო პროექტ-გაკვეთილს აქვს განვითარების უზარმაზარი პოტენციალი:

- ✓ პროექტულ საქმიანობას აქვს დადებითი ეფექტი არა მხოლოდ მოსწავლეებისთვის, არამედ მასწავლებლებისთვისაც;
- ✓ აუცილებელია დაფიქსირდეს ყველა ტიპის გამოცდილება და სიფრთხილით მოვეკიდოთ თუ შევინარჩუნოთ ყველა ის სიახლე, რაც ინტეგრირებული პროექტის ორგანიზების პროცესში გამოვლინდება;

- ✓ საპროექტო საქმიანობაში ჩართული ყველა პირის ეფექტიანი თანამშრომლობის წყალობით შესაძლებელია სკოლაში არსებული ბევრი პრობლემის მოგვარება;
- ✓ ანალიზი, დაგეგმვა და ორგანიზება სასწავლო პროექტზე მუშაობის მნიშვნელოვანი კომპონენტებია, მაგრამ ყველაზე მნიშვნელოვან როლს მაინც ასრულებს მასწავლებელი, რომელიც სწავლის პროცესში პროექტზე მუშაობით მოსწავლეებს ახლი ცოდნის აღმოჩენისა და შემეცნებისკენ უბიძგებს.

პროექტული საქმიანობის პირობებში ინტეგრირებული მიდგომის გამოყენების შედეგად, მოსწავლეები ცოდნის გამოყენებით ე.წ. არასტანდარტული ამოცანების შესრულების და შემოქმედებით გამოცდილებას იძენენ, ე.ი. ნაცნობი საშუალებების და გადაწყვეტილებების კომბინირებით და მოდერნიზებით ხდება ახალი შედეგების მიღწევა, რაც გარეგანი პირობების შეცვლით არის ნაკარნახევი. ამ მიდგომით, ინტეგრირებულ გაკვეთილზე მასწავლებლებს ეძლევათ საშუალება ერთდროულად გადაწყვიტონ რამდენიმე პრობლემა ცოდნის სხვადასხვა სფეროდან, ხოლო მოსწავლეები კი პარალელურად პროგრამის სხვადასხვა მონაკვეთების შინაარსის დაუფლებას შეძლებენ, რაც შესაძლებლობას იძლევა გაზარდოს დრო სასწავლო და შემოქმედებითი საპროექტო საქმიანობის ორგანიზებისთვის.

თუმცა იმისათვის, რომ ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილის ეს პოტენციალი გამოვლინდეს და გამოიყენონ როგორც მოსწავლეებმა, აგრეთვე სკოლის ფარგლებში ინტეგრირებულ სწავლებაში ჩართულმა ყველა პირმა, აუცილებელია არსებობდეს მაღალი და მდგრადი მოტივაცია, რაც დადასტურებულია საგანმანათლებლო ფსიქოლოგიაში: პიროვნებას ავითარებს ის, რაც მნიშვნელოვანია თავად პიროვნებისთვის, ანუ ის, რისკენაც არის მიმართული მისი შინაგანად მოტივირებული საქმიანობა. ამასთანავე სასწავლო პროექტ-გაკვეთილმა არ მხოლოდ თავისი შინაარსით ან ფორმით უნდა დააინტერესოს მოსწავლე, არამედ მან უნდა გაიაზროს თემის მნიშვნელობა, მისი სოციალური ან სამეცნიერო ღირებულება, ამასთანავე მოსწავლეს უნდა ჩამოუყალიბდეს გაცნობიერებული დამოკიდებულება საკუთარი თავისთვის შესასწავლი თემის/საკითხის მნიშვნელობასა და დანიშნულებაზე. ეს კი ნიშნავს იმას, რომ აუცილებელია მასწავლებელი დაეყრდნოს მოსწავლის წამყვან საჭიროებებს და ცოდნის მიმართ დამოკიდებულების იმ მომენტისთვის ჩამოყალიბებულ ღირებულებებს.

ამ ამოცანის მნიშვნელობაზე საუბრის გაგრძელება სრულიად ზედმეტია, რადგან, უბრალოდ რომ ვთქვათ, არავითარი მნიშვნელობა არ აქვს ადამიანის მეცნიერულ, მორალურ და ესთეტიკურ ცოდნას, თუ იგი პრაქტიკაში არ გამოიყენება. ცოდნის

შინაარსის და შეგნებულობის მაჩვენებელი მხოლოდ და მხოლოდ პირველი მოთხოვნილებისთანავე მისი პრაქტიკაში გამოყენებაა. ამდენად, ინტეგრირებული პროექტ-გაკვეთილების ორგანიზება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იმ საგანმანათლებლო სისტემებში იძენს, სადაც საგნობრივი ინტეგრაციის დიდი გამოცდილება არსებობს.

მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში ჩატარებული კვლევებით დასტურდება, რომ ცალკეული საგნისა თუ სხვადასხვა საგნობრივი ჯგუფის დისციპლინათა მომცველ ინტერდისციპლინურ პროექტებში მონაწილეობა მოსწავლეებს ეხმარება ერთი საკითხის მრავალი კუთხით დანახვაში. ამ დროს მოსწავლეებს ზოგადი უნარ-ჩვევებისა და აზროვნების ტიპების განვითარებასთან ერთად გამოუმუშავდებათ ცოდნის ტრანსფერის (ერთ სიტუაციაში მიღებული ცოდნის სხვა სიტუაციაში გამოყენების) და სხვადასხვა დისციპლინური გამოცდილების სინთეზის უნარი. ამიტომ კარგად დაგეგმილი სასწავლო პროექტი პირდაპირ უკავშირდება ამა თუ იმ საგნის საგანმანათლებლო სტანდარტსა და შინაარსს, ხოლო პროექტზე დაფუძნებული საგანმანათლებლო პროგრამა მოიცავს მიმართულების მიმცემ ისეთ საკვანძო კითხვებს, რომლებიც აკავშირებს საგნობრივ სტანდარტებს მაღალი დონის აზროვნებასთან და რეალურ ცხოვრებისეულ კონტექსტთან. სწორედ ამიტომ ეროვნული სასწავლო გეგმის ძირითადი მიზანია სწავლების ამ მოდელის დანერგვა/ადაპტირება ქართულ სასკოლო საგანმანათლებლო სივრცეში.

ყოველივე ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, მიგვაჩნია, რომ ინტეგრირებული სწავლების უფრო საფუძლიანად დამკვიდრება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სივრცეში მოგვცემს შესაძლებლობას გადავწყვიტოთ სკოლისა და მთლიანად საზოგადოების წინაშე დასმული ბევრი ამოცანა. ჩვენი ვარაუდით, მისი შესაძლო რეალიზება რომელიმე სკოლის ფარგლებში იქნება ამ სკოლისთვის განათლების ხარისხობრივად ახალ საფეხურზე გადასვლის წინაპირობა. ამაზე იქნება დამოკიდებული სკოლის წარმატება და შესაბამისად, სწავლების ხარისხიც - სასწავლო მიზნების რეალიზება და მოსწავლეების პიროვნული და ინტელექტუალური განვითარება, რაც ჩვენ მიერ განიხილება როგორც, სისტემის ფუნქციონირების უწყვეტი პროცესი, ხოლო ინტეგრირებული სწავლება სასწავლო პროცესის გაუმჯობესების წინაპირობა.

გამოყენებული და მითითებული ლიტერატურის სია

1. ბაკურაძე ბ., “სიმრავლეთა და ალბათობის თეორიის ელემენტების სწავლება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საშუალო საფეხურზე” [დისერტაცია], ქუთაისი 2010, გვ. 26- 37
2. ბოჭორიშვილი მ.; კითხვები დავიდ პერკინსის განათლების თეორიაზე ; ინტერნეტგაზეთი მასწავლებელი;12 დეკემბერი, 2012; http://mastsavlebeli.ge/index.php?action=page&p_id=19&id=134
3. ბოჭორიშვილი მ., "პრაქტიკული პედაგოგიკა. სასწავლო მიზნებისა და შეფასების კრიტერიუმების ჩამოყალიბება ინტეგრირებული გაკვეთილისთვის" [სტატია] ინტერნეტგაზეთი „მასწავლებელი“ 7 ნოემბერი, 2014 - <http://mastsavlebeli.ge/?p=1846>
4. განვითარებისა და სწავლის თეორიები (2008) მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, თბილისი: გამომცემლობა “საქართველოს მაცნე”
5. განმარტებითი ლექსიკონი განათლების სპეციალისტებისათვის [ნაწ. 1] [წიგნზე მუშაობდნენ: ს. ჯანაშია და სხვ.] ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი; თბ., 2008.
6. განმარტებითი ლექსიკონი განათლების სპეციალისტებისათვის; [ნაწ. 2] [წიგნზე მუშაობდნენ: ს. ჯანაშია და სხვ.] ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, თბ. 2008
7. გორგოძე ს., პროგრესული განათლების პრინციპები და დიუის სკოლა-ლაბორატორია / განვითარების და სწავლის თეორიები/დამხმარე სახელმძღვანელო [1 ნაწ.]; მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, თბილისი 2008
8. გორგოძე ს., ჯანაშია თ., (მთარგმნელები) კრიტიკული და შემოქმედებით აზროვნება, წარმოსახვითი განათლება, თბილისი, 2012 გვ.115
9. დიუი ჯ., „ჩემი პედაგოგიური მრწამსი“ [თარგმნა გ. მელიქაძემ] / გამოქვეყნდა ჟურნალ მასწავლებელში / განათლების რეფორმა საქართველოში
10. დიუი ჯ., გამოცდილება და განათლება“
11. დიუი ჯ., სკოლა და საზოგადოება; ბავშვი და ცოდნის სტანდარტი, სსიპ ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, 2010, გვ. 14
12. დოლიძე თ., „ინტეგრირებული გაკვეთილის უპირატესობანი“ [სტატია] ინტერნეტგაზეთი „მასწავლებელი“ 15 თებერვალი, 2016 - <http://mastsavlebeli.ge/?p=8165><http://mastsavlebeli.ge/?p=8165>
13. ეროვნებათმორისი ურთიერთობების მართვა, [მეთოდური სახელმწიფანელო], ადამიანის რესურსების განვითარების ფონდი,– რედ. ჯავახიშვილისა ჯ. სარჯველაძის ნ., თბ., 2007
14. ეროვნული სასწავლო გეგმა 2011-2016 (მოქმედი რედაქცია); მუხლი 33. გაღრმავებული სწავლება.
15. ეროვნული სასწავლო გეგმის ძირითადი საგანმანათლებლო პრინციპები/ ეროვნული სასწავლო გეგმა 2011-2016 (მოქმედი რედაქცია); მუხლი 9.
16. ვერულაშვილი მ., თედორაძე დ.; „სწავლების ინტერაქტიული მეთოდები, როგორც საკვანძო კომპეტენციების ჩამოყალიბების საშუალება“ [სტატია] / ა. წერეთლის ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი/ სამეცნიერო რეფერირებული ელექტრონული ჟურნალი HENTI-2015, <http://atsu.edu.ge/EJournal/HENTI/ebook/New/VerulashviliMevludi.pdf>
17. იგნატიევი ბ. ი., პროექტების მეთოდი“ / სტატია / კრებული - სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია და მეთოდები, 1931 წ.
18. ინკლუზიური განათლება: გზამკვლევი მასწავლებლებისათვის / [ა. ლაღიძე, მ. ბაგრატიონი, თ. პაჭკორია; [ეროვნ. სასწ. გეგმებისა და შეფასების ცენტრი], თბ., 2009
19. ინკლუზიური განათლების ლექსიკონი; ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი - <http://ncp.ge/ge/dictionary>
20. კაციტაძე თ. - დევიდ პერკინსის რჩევები მასწავლებლებს; ინტერნეტგაზეთი მასწავლებელი; 28 სექტემბერი , 2012 ; <http://mastsavlebeli.ge/?action=news&npid=494>

21. კრებული „ახალი სკოლისკენ“ [ნაწილი II], 1923 წ., გვ.- 25
22. კუტალაძე ი.(რედ.); *ეფექტიანი სწავლება*; გამოცდების ეროვნული ცენტრი, კვლევის ლაბორატორია; თბილისი 2010
23. ლაბაძე მ., თანამშრომლობითი საგანმანათლებლო ინტერნეტ-პროექტები / სტატია / ელექტრონული ჟურნალი „მასწავლებელი“ 7.03.2012 - <http://mastsavlebeli.ge/?p=3510>
24. ლობჯანიძე ს., „როგორ დავგეგმოთ და განვახორციელოთ პროექტგაკვეთილი“ / სტატია / ელექტრონული ჟურნალი „მასწავლებელი“
25. ლობჯანიძე ს., სწავლების მეთოდები და სწავლის სტრატეგიები / სტატია / ელექტრონული ჟურნალი „მასწავლებელი“ - http://mastsavlebeli.ge/?action=page&p_id=19&id=43
26. ლორთქიფანიძე დ., დიდაქტიკა, თბ., თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1981, გვ 91-92.
27. მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის გზამკვლევი [ნაწილი II] / ინასარიძე მ., ლობჯანიძე ს., რატიანი მ., სამსონია ი. / მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, თბ., 2016 გვ.12-18
28. მაჭარაშვილი ნ., ეფექტური სწავლების ტექნოლოგიები და სტრატეგიები (სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნება) / გამომც. „მერიდიანი“, თბილისი 2012. გვ.64
29. მთლიანი შრომის სკოლის პროგრამები და მეთოდური წერილები / მეორე საფეხურის პირველი კონცენტრი (V, VI, VII კლასები) / 1928 წელი;
30. მოსიავა ა. პროექტების მეთოდისათვის [სტატია] / ჟურნალი „კულტურული აღმშენებლობა“ № 6 – 7, თბილისი 1931
31. მოხელის სამაგიდო ლექსიკონი / გაეროს განვითარების პროგრამა; [შემდგ.: სამსონ ურიდია და სხვ.; რედ.: ვაჟა გურგენიძე] - თბ., 2004 - 483გვ.: ცხრ.; 24სმ. - (საჯარო მოსამსახურის ბ-კა). - ISBN 99940-0-063-2: [ფ.ა.]
32. მოხელის სამაგიდო ლექსიკონი / (საჯარო მოსამსახურის ბ-კა) / გაეროს განვითარების პროგრამა; [შემდგ.: ს. ურიდია და სხვ.; რედ.: ვ. გურგენიძე] - თბ., 2004
33. ნინიძე ქ., პროექტზე დაფუძნებული სწავლება და მისი პერსპექტივები / სტატია / ელექტრონული ჟურნალი „მასწავლებელი“ 06 .03. 2012 <http://mastsavlebeli.ge/?p=2565>
34. ობოლაძე უ., „ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა საბჭოთა საქართველოში“ (1921-1930 წ.წ.) [წიგნი I] / სასწავლო-პედაგოგიური ლიტერატურის სახელმწიფო გამომცემლობა „ცოდნა“; თბილისი 1961 წ. გვ - 356
35. ოსიაშვილი ქ.. „რატომ გვჭირდება ინტეგრირებული გაკვეთილი“ [სტატია] ინტერნეტ-გაზეთი „მასწავლებელი“, 25 მაისი, 2017 <http://mastsavlebeli.ge/?p=14304>
36. პერკინსი დ.; გონივრული სკოლები ბავშვებმა რომ უკეთ იაზროვნონ და ისწავლონ; ი. ჭავჭავაძის სახ. უნივერსიტეტის გამომცემლობა; თბილისი 2007
37. პირველდაწყებითი სკოლების დროებითი პროგრამები, 1919 წ.
38. პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამა; 1930 წ.,
39. პირველი საფეხურის შრომის სკოლის პროგრამები, 1931 წ.
40. პროექტების მეთოდი და მისი გამოყენება საბჭოთა სკოლაში [სტატია] / ჟურნალი „ახალი სკოლისაკენ“ ? 5, თბილისი 1926 წ.\
41. პროექტზე დაფუძნებული სწავლება // ინტელის სასწავლო კურსი - Intel Education Viewer // - <http://tpdc.ge/essentials/project%20design/project-design/design.html>
42. ჟურნალი „კულტურული აღმშენებლობა“ № 7 – 8; თბილისი 1930 წ.
43. რაფალსკა მ., საგანმანათლებლო პროექტის მეთოდი სკოლაში [საერთაშორისო ასოციაცია „Civitas Georgica“] / ელექტრონული სტატია / გვ. 2-6 <http://www.civitas.ge/wm/data/file/project%20method%20school.pdf>

44. როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება; საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი; თბილისი 2007
45. როგორ მოვემზადოთ პედაგოგთა სასერთიფიკაციო გამოცდებისთვის, პროფესიული უნარები, (2009, 2010, 2011), გამოცდების ეროვნული ცენტრი, თბილისი
46. სააზროვნო უნარების განვითარების ეფექტიანი სტრატეგიები; მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი; http://tpdc.ge/uploads/banners/saazrovno_unarebi.pdf
47. საგანმანათლებლო ლექსიკონი; ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი <http://ncp.ge/ge/dictionary> სამოქალაქო განათლების ლექსიკონი <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=list&d=6&t=dict&w1=%E1%83%90>
48. სამშენებლო განმარტებითი ლექსიკონი [პროფესორ თ. ხმელიძის რედაქციით] / საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი / სამშენებლო ფაკულტეტი; თბილისი 2015, <https://gtu.ge/Arch-Dictionary/>
49. საზოგადოებრივი მეცნიერებების ინტეგრირებული სწავლების პრობლემები, ეროვნული სასწავლო გეგმის პილოტირების (2005-2006) და დანერგვის კვლევები საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს განათლების რეფორმის პროექტი "ილია ჭავჭავაძე" / ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი / თბ. 2007
50. სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია და მეთოდები; თბილისი 1931 წ.
51. სულაბერიძე მ., პროექტის მენეჯმენტის საფუძვლები / თ. ზუმბურიძის რედაქციით / თბილისი 2008, გვ. 6-7
52. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი / შეადგინა [და წინასიტყვ. დაურთო] მ. ჭაბაშვილმა. - მე-3 შესწ. და შევს. გამოც. / „განათლება“ თბილისი 1989.
53. ფორჩხიძე ბ., „პროგრესივიზმი და რეკონსტრუქტივიზმი განათლების ფილოსოფიაში“ [სტატია] /აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი / სამეცნიერო რეფერირებული ელექტრონული ჟურნალი HENTI-2015
54. ქართული პედაგოგიკის ისტორია : სახელმძღვანელო / რედაქტორი: გ. სიხარულიძე / გამომც: «განათლება» , თბ. 1974. 287,[1] გვ.
55. ქიტიაშვილი ზ., ზოგადი განათლების რეფორმა საქართველოში /1991 – 2013 წლები/ განათლების მეცნიერებათა დოქტორის (PH.D) აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად წარმოდგენილი დისერტაცია, თბილისი 2016 http://press.tsu.ge/data/image_db_innova/disertaciebi_fsiqologia/zaqaria_qitiashvili.pdf
56. ქუთათელაძე ნ., / ჟურნ. „კომუნისტური აღზრდისათვის“ № 6 – 7, თბილისი 1931 წ.
57. შულგინი ს., „პროექტების მეთოდისათვის“ / [წერილი] კრებული „სასკოლო მუშაობის ორგანიზაცია და მეთოდები“; 1931 წ.
58. ჩხაიძე ი., პროექტის მართვის საფუძვლები / გამომცემლობა „შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი“ ბათუმი - 2009; გვ.12-17-18
59. ძიძიგური ლ., ინტეგრირებული გაკვეთილი: გადაწყვეტილებათა მოკვლევა, ძიება, პერიოდული სამეცნიერო ჟურნალი ინტელექტი, 2 (22), თბილისი, 2005.
60. ჭაბაშვილი მ. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი / შეადგინა [და წინასიტყვ. დაურთო] მ. ჭაბაშვილმა] - მე-3 შესწ. და შევს. გამოც. - თბ. : განათლება, 1989 გვ. 63-68
61. ჭანიშვილი პ., / ჟურნ. „კულტურული აღმშენებლობა" № 7 – 8, თბილისი 1931 წ.; გვ.
62. ჭკუასელი ქ., ჭკუასელი ივ., პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები / თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი 2012.
63. ჯანაშია ს., საგნების ინტეგრირებული სწავლება [სტატია] /განათლების რეფორმა საქართველოში, 02. 23, 2009 https://www.ganatilebisreforma.com/2009/02/blog-post_23.html
64. ჯინჯინაძე ჯ., პედაგოგიკურ ტერმინთა განმარტებითი ლექსიკონი. გამომცემლობა „უნივერსალი“, თბილისი, 2017.

65. Anderson, JR, Boyle, CF & Reiser, BJ (1985), 'Intelligent tutoring systems', *Science*, vol. 228, no. 4698, pp. 456-462. <https://doi.org/10.1126/science.228.4698.456>
66. Apostel L. Terminology and Concept. // Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities. Paris, 1972. 83. 77—102;
67. Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., & Michaud, G. (1972). L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités (Interdisciplinarity. Teaching and Research Problems in the Universities). Paris: OECD/Centre for Educational Research and Innovation.
68. Ausburg, Tanya. *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*. 2nd edition. New York: Kendall/Hunt Publishing, 2006.
69. Barron, B.J.S., Schwartz, D.L., Vye, N.J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. and Bransford, J.D. 1998. Doing with understand: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3/4): 271–311.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10508406.1998.9672056?needAccess=true>
70. Brigid J.S. Barron , Daniel L. Schwartz , Nancy J. Vye , Allison Moore , Anthony Petrosino , Linda Zech & John D. Bransford (1998) Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning, *Journal of the Learning Sciences*, 7:3-4, 271-311, <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>
71. Blumenfeld, PhC, Soloway, E, Marx, RW, Krajcik, JS, Guzdial, M & Palincsar, A 1991, «Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning», *Educational Psychologist*, vol. 26, no. 3–4, pp. 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
72. Boss S., Larmer J., «Project based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences » / «Alexandria», VA: ASCD; Novato, CA: Buck Institute for Education [2018]
73. CHARTE DE LA TRANSDISCIPLINARITE Preamble. (adoptée au Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 novembre 1994) / 1st World Congress of Transdisciplinarity / 1994 - <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#en>
74. Drake, Susan M., Rebecca C. Burns. Meeting standards through integrated curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)/ «Alexandria», VA: ASCD; [2004]
75. Fan, M. The idea of integrated education: From the point of view of Whitehead's philosophy of education. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, 2004. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/fan.pdf> .
76. First Year Implementations of a Project-Based Learning Approach: The Need for Addressing Teachers' Orientations in the Era of Reform / M.A.P. Rogers [et al.] // *International Journal of Science and Mathematical Education*. 2010. Vol. 9, no. 4. P. 893–917. <https://eric.ed.gov/?id=EJ930598>
77. Gunn, Giles. "Interdisciplinary Studies." Gibaldi, J., ed. *Introduction to Scholarship in Modern Language and Literatures*. New York: Modern Language Association, 1992. pp 239-240.
78. Holm M. Project-Based Instruction: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Class-rooms // *InSight: Rivier Academic Journal*. 2011. Vol. 7, no. 2. P. 1–13.
79. Hovey K.A., Ferguson S.L. Teacher Perspectives and Experiences. Using Project-Based Learning with Exceptional and Diverse Students // *Curriculum and Teaching Dialogue*. 2014. Vol. 16, no. 1–2. P. 77–90 ;
80. How people learn : brain, mind, experience, and school / John D. Bransford ... [et al.], editors , [Expanded ed.] Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education,

- National Research Council. National Academy of Sciences. «National Academy Press» Washington, 2000 <http://www.csun.edu/~SB4310/How%20People%20Learn.pdf> 83. 385
81. Jacobs, H.H., and J.H. Borland. (1986). «The Interdisciplinary Concept Model. Design and Implementation.» *Gifted Child Quarterly*
 82. Kapp E. Improving Student Teamwork in a Collaborative Project-Based Course // *College Teaching*. 2009. Vol. 57, no. 3. P. 139–143. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.57.3.139-143>
 83. Katz, Lilian G. The Project Approach / ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.. ERIC Digest. 1994 p. 2-3
 84. Kilpatrick. William H., Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. – *Teachers College Record* Volume 22 Number 4, 1921.
 85. KNOLL, MICHAEL. Project Method / *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* [Vol. 2], ed. D.C. Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage 2014. . Pp. 665-669. <http://w114o71px.homepage.t-online.de/150901.html>
 86. KNOLL, MICHAEL; The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development / VirginiaTech of Bayreuth / *Ejournals - Journal of Industrial Teacher Education*, Spring 1997 Volume 34, Number 3 - <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
 87. König R. Interdisziplinäre Forschung. // *Wörterbuch der Soziologie*. 2. Aufl. — Stuttgart, 1968. S. 487–489.
 88. L'interdisciplinarité dans l'enseignement general Étude de Louis D'Hainaut à la suite d'un Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement general organisé à la Maison de l'Unesco au 1er au 5 juillet 1985 Mai 1986
 89. Livingstone, D. and Lynch, K. 2004. Group project work and student-centered active learning: two different experiences. *Studies in Higher Education*, 25(3): 325–44.
 90. Larmer J., Mergengoller J., Boss S., Setting the Standard for Project Based Learning: a proven approach to rigorous classroom instruction / Library of Congress- Cataloging in Publication Data, [2018]
 91. Le Fevre D.M. Barriers to Implementing Pedagogical Change: the Role of Teachers' Perceptions of Risk // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 38. P. 56–64.
 92. Lenoir, Y. Hasni, A. "Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives" published by *Creative Education*, Vol.7 No.16, 2016
 93. Lockrey S. & Johnson B.K. Designing Pedagogy with Emerging Sustainable Technologies // *Journal of Cleaner Production*. 2013. Vol. 61. P. 70–79.
 94. Maher D. & Stavros A., Window to the World: Video Conferencing via Tablets in Schools // *Advances in Communications and Media Research* / ed. by A. Stavros. N. Y., 2015. Vol. 11.
 95. Markham T., Larmer J., Ravitz J. *Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*. 2nd ed., rev. Novato, 2003.
 96. Meeth, L.R. (1978). «Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience.» *Change* 10: 6–9
 97. Mueller L.; The Educational Theory of David Perkins - <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Perkins.html>
 98. Nokes Sebastian, *The Definitive Guide to Project Management* / (Financial Times / Prentice Hall) 2nd Ed .n. London 2007.
 99. otivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning / Ph.C. Blumenfeld, E. Soloway, R.W. Marx, J.S. Krajcik, M. Guzdial, A. Palincsar // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, no. 3–4. P. 369–398.

100. Perkins David N., *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*, published by San Francisco, CA. Jossey-Bass, 2008.
101. Perkins, David N; *Smart schools Better Thinking and Learning for Every Child* ; NY: the Free Press, 1992.
102. Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students' Engagement and Persistence / D. Bedard, C. Lison, D. Dalle, D. Cote, N. Boutin // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2012. Vol. 6, no. 2. P. 7–30.
103. Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000.
104. Rogers, MAP (et al.) 2010, «First Year Implementations of a Project-Based Learning Approach: The Need for Addressing Teachers' Orientations in the Era of Reform», *International Journal of Science and Mathematical Education*, vol. 9, no. 4, pp. 893–917.
105. Snyder L.G., Snyder M.J. Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills // *Delta Pi Epsilon Journal*. 2008. Vol. 50, no. 2. P. 90–99.
106. Thomas J.W. & Mergendoller J.R. «Managing Project-Based Learning: Principles from the Field». New Orleans, 2000.
107. Thompson Julie, Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State Uni., 1990.
108. Walker R.; *Education at bat: Seven principles for educators* HGSE Professor David Perkins; <http://www.uknow.gse.harvard.edu/teaching/TC326.html>
109. What is The Project Approach? Chard, S. C. (2011). The project approach. Retrieved November 30, 2012, from <http://projectapproach.org/about/project-approach/>
110. Акоф Р. Л. Системы, организация и междисциплинарные исследования / *Исследования по общей теории систем* / Москва 1969, 83. 134—164;
111. Амонашвили Ш.Л. Здравствуйте дети! / «Просвещение», Москва 1988, 83. -208
112. Бабаджанян С. В., Монахов В. М., Междпредметные связи естественно-математических дисциплин на факультативных занятиях / «Просвещение», Москва 2007, 83. -319.
113. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности/«Знание», Москва 1981, 83. -192
114. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / «Сентябрь», Москва 2004, 83. -128
115. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: Сущность, состав, реализация / Свердловск 1987
116. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / Екатеринбург 1996
117. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике* / Отв. ред. В.С. Безрукова / [Свердл. инженер.-педагог. ин-т] Свердловск: 1990. 83. 5-26.
118. Безрукова, В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике* / В.С. Безрукова. / «СИПИ», Екатеринбург 1994, 83. - 192
119. Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования // «Советская педагогика» № 9. Москва 1990, 83. 57- 60.
120. Берулава, М.Н. *Интеграция содержания образования* / Бийск: Научно-издат. центр БигПИ / «Педагогика», Москва 1993. 83. -172.
121. Берулава М.Н. *Интеграция содержания образования* / «Совершенство», Москва 1998 83.- 192
122. Бесполько В. П., *Педагогика и прогрессивные технологии обучения* / Москва 1995
123. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь* / Москва 2002. 83. 140

124. Блинова Т. Л., Кирилова А. С. Подход к определению понятия "Межпредметные связи в процессе обучения" с позиции ФГОС СОО [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. [Москва, июнь 2013] / «Буки-Веди», Москва 2013. 83. 65-67. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4042/>
125. Богоуславский И.П. От ребёнка - к миру, от мира - к ребёнку // «Наука и школа» № 10, 1999.
126. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // «Литература в школе» № 5 1996. 83. - 150-154.
127. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / «Народное образование» - № 9, Москва 2000, 83. 177-180.
128. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века/ «Совершенство», Москва 1998. 83 - 608
129. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования // В. В. Давыдова, Ю.В. Громыко // «Изв. Рос. акад. Образования» - N 2, Москва 2000, 83. 36-43.
130. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии/ В.В. Гузеев / «НИИ школьных технологий» Москва 2006.
131. Груздева Н.В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественнонаучного образования) / Гуманистический потенциал естественнонаучного образования / СПб. 1996 83. 70-80.
132. Груздева, Н.В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественнонаучного образования) // Гуманистический потенциал естественнонаучного образования [Сб. науч. Трудов] / Под ред. И.Ю. Алексаишной / «СПбГУПМ», СПб. 1996. 83. 70-80.
133. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии / Москва 1996
134. Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии / Москва 1998
135. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения. Директор школы. М., 1995, № 6, 83.34-47.
136. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии / „НИИ школьных технологий“ / Москва 2006.
137. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / „Интор“ , Москва 1996.
138. Джонсонс Дж. К. Методы проектирования / Москва 1986. 83- 326.
139. Дик Ю.И., Пинский А.А. Усанов В.В. Интеграция учебных предметов//«Советская педагогика» - №9, Москва 1987. 83. 42-47.
140. Дьюи Д. Школа и общество./ Д.Дьюи / «Госиздат РСФСР», Москва 1924. 83. –176 с
141. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. / «Педагогика-Пресс», Москва 2000.
142. Дьюи Дж. Школа будущего / «Госиздат», Москва 2006.
143. Зайцева Е. Межпредметные связи как дидактическая основа междисциплинарных программ / Электронное научное издание [научно-педагогический интернет-журнал] / 2015 - <http://www.emissia.org/offline/2015/2307.htm>
144. Зверев И.Д. Взаимосвязь учебных предметов / «Знание», Москва 1977. 83. -164
145. Зверев, И.Д., Максимова, В.Н. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. / „Педагогика“, Москва 1981. 159 -160
146. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9.
147. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе. // „Нач.школа“ - №2, Москва 2004.
148. История педагогики: Учебник для студентов пед. институтов./ Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаетова, 5-е изд., доп. и перераб / „Просвещение“, №2. 1982. 83.-447

149. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / «Брокгауз-Ефрон», Ленинград 1926.
150. Казымова Г.С., Аббасова Я.Н. Направления развития идей междисциплинарных связей в педагогике // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. № 2(4) / «МЦНО», Москва 2017 гз. 33-36.
151. Кедров Б. М. Взаимодействие наук. / «Наука», Москва 1984. гз. 320.
152. Килпатрик В. Х., Метод проектов / «Брокгауз-Ефрон», Ленинград 1925;
153. Колесина К. Ю. построение процесса обучения на интегративной основе [дис. канд. пед. Наук] / Ростов-на-Дону 1995. гз-197
154. Колесникова, И.А. Педагогические проблемы интеграции в образовании // Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. [Сб. Статей] /«СПбГУПМ», СПб. 1994. гз. 5-8.
155. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская [Под ред. И.А. Колесниковой] / «Академия», Москва 2005. гз. -288 http://pedlib.ru/index2.php?part=Books&dir=3/0212&num_page=0&from_page=208
156. Коллингс Е., «Опыт работы американской школы по методу проектов»/ «Новая Москва», Москва 1926.
157. Коложвари И., Сеченникова Л. Как организовать интегрированный урок. // «Народное образование»- №1. Москва 1996. гз. 87-89.
158. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х томах. Т.1 / «Педагогика», Москва - 1982. гз. – 656
159. Леонтьева А. В., Критерии оценивания проектно-исследовательских работ школьников – <https://urok.1sept.ru/articles/522753>
160. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6-ти томах. Т.2- Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. [Т. 2] / „Педагогика“, Москва 1978. гз. – 462
161. Леднев В. С. Содержание образования. Проблемы структуры. / «Высшая школа», Москва 1989. гз.- 360.
162. Лошкарева Н. А., О понятии и видах межпредметных связей. [III изд.] / «Просвещение», Москва 2009. гз. 234
163. Мартынова М.В. Интегрированное обучение. Педагогические технологии. Типы и формы интегрированных уроков / Методические рекомендации / Томск 2003
164. Межпредметные связи. Интегрированные уроки - <http://www.metodichka.net/?catid=40&blogid=15>
165. Усольцева Э.М. «Интегрированные (бинарные) уроки» - <http://www.metod-kopilka.ru/page-integr.html>
166. Трубайчук Л.В. Интеграция как средство организации образовательного процесса <http://www.school2100.ru/upload/iblock/42e/42ef10b71e34371d246e6c3ce9a06108.pdf>
167. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Брянский государственный педагогический университет им. И.Г. Петровского 2000. <http://childpsy.ru/dissertations/id/19065.php>
168. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по направлениям подгот. "Пед. образование", "Психол.-пед. образование" / Н. В. Матяш. [3-е изд.] / „Академия“, Москва 2014. гз.- 158
169. Матяш Н.В. Хохлова М.В, Творческие проекты в младшей школе. /Под ред. Симоненко В. Д. / Брянск, 2011.
170. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов./ «Вентана-Граф», Москва 2004.

171. Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования» выпуск 2/Белорусский государственный университет. Центр проблемразвития образования, Республиканский институт высшей школы БГУ. / РИВШБГУ, Минск 2003, 33. 240
172. Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара [Перевод Л.А.Лашкевич; Источник: David Jaques. Supervising Projects / SEDA Further] / «Пропилеи», Москва 2001. 33. 121—140.
173. Новикова Т.Д. Проектные технологии на уроках и во внеучебной деятельности. / «Народное образование» № 8-9, Москва 2000, 33.151-157.
174. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. Вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Полат Е. С. и др., Под ред Е. С. Полат. / Издательский центр «Академия», Москва 1999.
175. Омельченко С.В. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXI междунар. науч.-практ. конф. № 3(28). [Часть II.] / „СибАК“, Новосибирск 2014. <https://sibac.info/conf/innovation/xxxi/37598>
176. Осипова Е. В. «Интегрированные уроки: технология проектирования и методика их проведения» <https://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/2017/12/06/integrirovannye-uroki-tehnologiya-proektirovaniya-i>
177. Пахомова Н. Ю. Метод проектов. //Информатика и образование. Международный специальный выпуск журнала: Технологическое образование. / Москва 1996.
178. Пахомова Н.Ю. Метод проектов / Информатика и образование / Международны специальный журнал: Технологическое образование. Москва 1996.
179. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов [Методическая библиотека]/„АРКТИ“, Москва 2003
180. Пахомова Н.Ю., Учебные проекты: его возможности. // Учитель, № 4, Москва 2000, 33. 52-55
181. Пахомова Н.Ю., Учебные проекты: методология поиска //Учитель, № 1, Москва 2000 33. 41-45
182. Пахомова Н.Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя. Методология учебного проекта. Сборник статей. – М.: МИПКРО, 2000. <http://schools.keldysh.ru/labmro>
183. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение - что это?//Методист, №1, 2004.
184. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. / К.К. Бабанский, В.А. Сластёнин, Н.А. Сорокин [2-е изд., доп. и перераб.]/ „Просвещение“, Москва 1988 33.- 479.
185. Пеньковских Е. А., МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ / Ежеквартальный научно-образовательный журнал «Вопросы образования» / Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании» / август 2009
186. Пидкасистый, П.И., Портнов, М. Искусство преподавания [2-е изд.] / „Пед. общ-во России“, Москва 1999. 33.-212.
187. Поддубский, В. Проектное обучение: 300-летний путь / В. Поддубский // Минская школа сегодня. № 1., Минск 2008. 33. 16–17
188. Полат Е.С., М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е. Петрова "Новые педагогические и информационные технологии в системе образования" / Москва 2004.
189. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования/Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина / „Академия“, Москва 2010. 33. 197
190. Попова А.И. Элементы интегрирования на уроках чтения. // Нач. школа. .№9 1990. 33. 17-22.
191. Савенков А. И. Творческий проект, или Как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии — № 4, Москва 1998 33.144—148.
192. Семенова Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin) / [Вып. 11]. 2012

193. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практич. Пос. для работников общеобразовательных учреждений. / «АРКТИ», Москва 2003.
194. Синяков А. П. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ „МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ“ Текст научной статьи «Народное образование. Педагогика» 83. 197-200
<https://cyberleninka.ru/article/v/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi>
195. Скаткин М. Н. - Проблемы современной дидактики. /"Просвещение". Москва 2009 83. - 418.
196. Скаткин М. Н., Лернер И. Я. - Дидактика средней школы (Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. Данилова М. А. и Скаткина М. Н.). / "Просвещение", Москва 2005 г.
197. Слободчиков В.В. Основы проектирования развивающего обучения. Петрозаводск, 1996.
198. Стернберг, В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века : диссертация канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Н. Стернберг - Владимир, 2003. 83.- 172
199. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения [3 Том] / «Педагогика», Москва 1981 83. 125-129.
200. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / «Педагогика», Москва 1975 83.-301
201. Токарева Е.И. ПАМЯТКА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ / Министерство образования и науки Астраханской области, Астрахань 2014 83. 3
202. Турчен Д. Н., Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий / Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Выпуск 6, ноябрь – декабрь 2013 <https://naukovedenie.ru/PDF/165PVN613.pdf>
203. Тюрберт С., „Метод проектов теоретические преисполки и практика“ / «Новая Москва» Москва, 1926.
204. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения / В 6-ти томах. [Том 6] /Сост. С.Ф. Егоров./ «Педагогика», Москва 1978. 83. 508-528
205. Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения / «РГПУ», Ленинград 1989, 83.-94
206. Хуторской А.В. Современная дидактика [Учебник для вузов] // Учебное пособие. 2-е издание, переработанное // Метод проектов / «Высшая школа», Москва 2007, 83 325-639
207. Чепиков М.Г. Интеграция науки: Филос. очерк. / 2-е изд., перераб. и доп. / «Мысль», Москва 1981. 83. - 276
208. Чехов. Н. В., Далтон-план в русской школе [Вып. 1] / Под ред. И. С. Симонова и Н. В. Чехова / «Брокгауз-Ефрон» , Ленинград 1924.
209. Чечель И. Д. Метод проектов [Текст] : субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы – № 4,. Москва 1998.
210. Чечель И. Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула.//Директор школы – № 3, Москва 1998.
211. Чечель И. Д. Исследовательские проекты в практике школы. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М., Сентябрь, 1998, 83.83-128.
212. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. / «Сентябрь», Москва 1998. 83- 144
213. Шебалин О. Д. Роль межпредметных связей в формировании мирозрения учащихся (Матерялы пленума учебно-методического Совета при Министерстве просвещения России). Москва. 2008 г.
214. Эпштейн М.М. На исторических перекрестках. Метод проектов. / (сер. «Наношкола») / Образовательный центр «Участие», Санкт-Петербург, 2011.
215. Янжул Е.Н. Практика метода проектов в американских школах / «Брокгауз-Ефрон», Ленинград 1925.

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University
Faculty of Psychology and Education Sciences

Elisabed Buskhrikidze

Issues of Integrated Teaching in Comprehensive Secondary Schools

A thesis submitted to get the academic degree of Doctor of Education (Ph.D)

Master's thesis advisor: Tamaz Karanadze
Professor Emeritus of Faculty of Psychology and
Educational Sciences at TSU, Doctor of pedagogical Sciences



Tbilisi
2020