

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

ნატალია დოლიძე

ინდუქციური მეთოდების გამოყენება 5-6 წლის ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესში

/“პროექტზე დაფუძნებული სწავლების” მაგალითზე/

განათლების მეცნიერებების დოქტორის აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად

წარსადგენი დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ეთერ ღვინერია, ასოცირებული პროფესორი, თსუ

სარჩევი

შესავლი	5
თავი 1 ინდუქციური მეთოდები სასწავლო პროცესში	
1.1 ინდუქციური სწავლების ზოგადი მიმოხილვა	9
1.2 ძირითადი ინდუქციური მეთოდების მოკლე დახასიათება	16
1.2.1 „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“	16
1.2.2 „აღმოჩენით სწავლა“	17
1.2.3 „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება“	17
1.2.4 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“	18
1.3 ინდუქციური მეთოდების პრაქტიკაში გამოყენების შედეგების მიმოხილვა	19
1.4 სწავლების ინდუქციური მეთოდების თეორიული საფუძვლები	26
1.4.1 კონსტრუქტივიზმი	27
1.4.2 პროგრესული განათლება და მისი სასწავლო მიდგომების სპეციფიკა	28
1.4.3 ჰუმანისტური თეორია	32
1.4.4 კოგნიტური განვითარების თეორია	33
1.5 ინდუქციური მეთოდების ისტორიული წინამძღვრები	34
1.5.1 “სამეცნიერო მეთოდის” აღმოცენება	34
1.5.2 მუსლიმური გავლენა “სამეცნიერო მეთოდის” განვითარების ისტორიაში	36
1.5.3 რენესანსის ეპოქა	37

თავი II

პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური აზრი ბავშვთა სწავლა-აღზრდის პროცესში ინდუქციური მეთოდებისა და თვალსაჩინოების გამოყენების საკითხთან დაკავშირებით

შესავალი	39
2.1. ცნობილი მოაზროვნეების შეხედულებები აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით	40
2.2 პრაგმატიზმი	54
2.3 ჯერომ სეიმორ ბრუნერი	55
2.4 პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის მჭიდრო ურთიერთკავშირი და ნეირომეცნიერებაში ჩატარებული კვლევის შედეგები	58
2.5 “აკადემიური სტილისა” და “თამაშით სწავლაზე ორიენტირებული” სკოლამდელი დაწესებულებების სასწავლო-სააღმზრდელო პრაქტიკის შედეგების შედარებითი ანალიზი	63
2.6 “როგორ სწავლობენ ბავშვები უკეთ” - განათლების საერთაშორისო აკადემიისა და განათლების საერთაშორისო ბიუროს მიერ გამოცემული კვლევებზე დაფუძნებული პუბლიკაცია	65
2.7 თეორიული თვალსაზრისის გადასინჯვა და კურიკულუმის ახლებური კლასიფიკაცია	66

თავი III „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა-აღზრდის პროცესში

3.1. „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ ზოგადი დახასიათება	69
3.2 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ მახასიათებლები და პრინციპები	72

3.3 აკადემიური და ინტელექტუალური მიზნები	75
3.4 მოტივაცია	76
3.5 ნორმატიული და დინამიური განვითარება	77
3.6 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ სასწავლო და აღმზრდელობითი მიზნები	78
3.7 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ ბავშვებთან მუშაობის კვლევის შედეგების მიმოხილვა	81
3.8 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ და მრავალმხრივი ინტელექტი	84
3.9 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ და ზოგადპედაგოგიური და დიდაქტიკური პრინციპები	85
3.10 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობის პროცესი	89
3.11 პროექტების მაგალითები	96
3.12 თემატურ პროექტებზე მუშაობა საქართველოს სკოლამდელ დაწესებულებებში (სასკოლო მზაობის პროგრამის ფარგლებში)	104
IV. კვლევის აღწერა	
4.1 კვლევის მიზანი და აქტუალობა	106
4.2 კვლევის შედეგები	113
4.3 დასკვნები	133
4.4 რეკომენდაციები	137
გამოყენებული ლიტერატურის სია	141
დანართი	156

შესავალი

ნაშრომის მიზანი და აქტუალობა

ცოდნისა და ინფორმაციის ზრდის პირობებში საჭირო გახდა სწავლის შედეგების სერიოზული გადახედვა. ეპოქის დაკვეთებიდან გამომდინარე, აქცენტები კეთდება ცოდნის დამოუკიდებლად მოპოვების უნარის, „სწავლის სწავლის“ უნარის, შემოქმედებითი აზროვნებისა და სხვა უნარების განვითარებაზე. ყოველივე ამან დღის წესრიგში დააყენა სასწავლო პროცესში შესაბამისი მიდგომების დანერგვის საკითხი, რამაც აქტუალური გახდა ინდუქციური მეთოდების უფრო ფართო გამოყენება.

წინამდებარე ნაშრომი ინდუქციური მეთოდების გამოყენების საკითხებს განიხილავს ბავშვთა სწავლა-აღზრდის პროცესში. კვლევა აგებულია „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ გამოყენების მაგალითზე სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან (5-6 წელი) წარმართულ სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესში.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" "ფართო სპექტრის" მქონე ინდუქციური მეთოდია, რომელიც, თავისი სპეციფიკიდან გამომდინარე, დიდწილად ეფუძნება გამოცდილებით სწავლას და მოიცავს სხვა ინდუქციური მეთოდების პრინციპებსა და ელემენტებს, როგორცაა, მაგალითად, „აღმოჩენით სწავლა“, „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება“, „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“.

გარდა ამისა, ჩვენთვის ყურადსაღები იყო ის გარემოება, რომ, როგორც ცნობილია, "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა განსაკუთრებით ეფექტიანად მიიჩნევა ოთხიდან რვა/ათი წლის ასაკამდე ბავშვების სწავლა-განვითარების თვალსაზრისით [154:51-52, 143:112].

საქართველოში "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა 90-იანი წლების მიწურულიდან დაიწყო სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის განკუთვნილი „ბავშვზე ორიენტირებული“ ალტერნატიული პროგრამის ფარგლებში. რიგმა სკოლამდელმა დაწესებულებებმა აღნიშნული მიდგომით მუშაობა პროგრამის

ფუნქციონირების დასრულების შემდგომაც წლების განმავლობაში გააგრძელა, რამაც „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობის მდგრადობას გაუსვა ხაზი.

გარდა ამისა, საგულისხმოა, რომ 2015 წლიდან თემატურ პროექტებზე მუშაობას გამოკვეთილი ყურადღება მიექცა “სასკოლო მზაობის პროგრამის“ ფარგლებში, რომელიც 5-6 წლის ასაკის ბავშვებისთვის ოფიციალურად დაინერგა სკოლამდელ დაწესებულებებში.

ვფიქრობთ, ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე ჩვენი კვლევა აქტუალურია.

კვლევის მიზანია: სკოლამდელი ასაკის ბავშვების (5-6 წელი) სწავლა-აღზრდის პროცესში ინდუქციური მიდგომებით სწავლების პრაქტიკის კვლევა („პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ მაგალითზე)

კვლევის ამოცანები:

- კვლევასთან დაკავშირებული თეორიული მასალისა შესწავლა;
- კვლევის მეთოდოლოგიის შემუშავება;
- ემპირიული კვლევის ჩატარება;
- კვლევის შედეგების ინტერპრეტაცია.

კვლევის საგანია: „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ გავლენები 5-6 წლის ასაკის ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესზე.

კვლევის ობიექტია: 5-6 წლის ასაკის ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესი „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ მაგალითზე

ამ მიმართებით საქართველოში კვლევა არ განხორციელებულა, შესაბამისად, ჩვენი კვლევა სიახლეს წარმოადგენს ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში.

კვლევის მეთოდი: სამაგიდე კვლევა -- მეორეული ინფორმაციის მოძიება, თეორიული მასალა და თემატიკის მიხედვით არსებული კვლევები; ასევე - თვისებრივი კვლევა - კითხვარი

კვლევის სამიზნე ჯგუფი: ქ. თბილისის სახელმწიფო დაქვემდებარებაში მყოფი 6 სკოლამდელი დაწესებულების 54 აღმზრდელ-პედაგოგი და აღნიშნული სკოლამდელი დაწესებულებების 6 საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორი.

შერჩევა - სკოლამდელი დაწესებულებებისა და აღმზრდელ-პედაგოგების შერჩევასა შემდეგ კრიტერიუმებს ვეყრდნობოდით:

-შევეცადეთ, რომ მოგვეცვა ქალაქის სხვადასხვა რაიონის სკოლამდელი დაწესებულებები;

-შეგვერჩია სკოლამდელი დაწესებულებები, სადაც აღმზრდელ-პედაგოგებს გააჩნდათ „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობის გამოცდილება (მათ შორის, გრძელვადიანი, არა მხოლოდ სასკოლო მზაობის პროგრამის ფარგლებში);

-შეგვერჩია სკოლამდელი დაწესებულებები, სადაც როგორც ხელმძღვანელობა, ასევე აღმზრდელ-პედაგოგები გამოხატავდნენ კეთილ ნებას და მზაობას, მიეღოთ კვლევაში მონაწილეობა.

კვლევის კითხვების ჩამოყალიბებისას ვეყრდნობოდით როგორც ჩატარებული თეორიული კვლევის შედეგებს, ასევე “პროექტზე დაფუძნებული სწავლების” სასწავლო მიზნების ანალიზს და “სასკოლო მზაობის პროგრამაში” გაკეთებულ აქცენტებს ბავშვების სააზროვნო უნარების განვითარებასთან მიმართებით. კითხვარში შევიტანეთ კითხვები აღნიშნული მიდგომით წარმართული სამუშაო პროცესის შესახებაც.

ნაშრომის თეორიული ღირებულება

გამომდინარე იქიდან, რომ, როგორც აღვნიშნეთ, კვლევის მიზანია სკოლამდელი ასაკის ბავშვების (5-6 წელი) სწავლა-აღზრდის პროცესში ინდუქციური მიდგომებით სწავლების პრაქტიკის კვლევა („პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ მაგალითზე), სამიზნე ინდუქციური მიდგომა - "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ გაშუქებულია დეტალურად, მისი პრინციპების, სასწავლო მიზნების, განხორციელების პროცესის, დაგეგმვის სპეციფიკისა და პროექტის მაგალითების

ჩათვლით. აღნიშნული მიდგომა განხილულია, აგრეთვე, ზოგადპედაგოგიურ და დიდაქტიკურ პრინციპებთან მიმართებაში. ნაშრომის დასკვნით ნაწილში დეტალურადაა გაანალიზებული ჩატარებული კვლევის შედეგები და წარმოდგენილია დასკვნები და რეკომენდაციები.

გარდა მისა, ნაშრომში, აგრეთვე, მოყვანილი და გაანალიზებულია ცნობილი მოაზროვნეების – პედაგოგებისა და ფსიქოლოგების მოსაზრებები ბავშვთა სწავლა-აღზრდის პროცესში ინდუქციური მიდგომების გამოყენების საკითხთან დაკავშირებით, წარმოდგენილია ბავშვთა სწავლა-განვითარებისა და ნეირომეცნიერების სფეროში ჩატარებული უახლესი კვლევების შედეგები და დასკვნები. ასევე მოყვანილია ძირითადი ინდუქციური მიდგომების მოკლე აღწერა/დახასიათება, სასწავლო პროცესში მათი გამოყენების შედეგების შეფასების ანალიზი, განხილულია მათი თეორიული საფუძვლები და ისტორიული წინამძღვრები.

ნაშრომის პრაქტიკული ღირებულება

ჩვენი აზრით, ნაშრომში წარმოდგენილი თეორიული მასალის ანალიზსა და ჩატარებული კვლევის შედეგებს პრაქტიკული ღირებულებაც გააჩნია, მითუმეტეს, რომ აღნიშნულ მიდგომას თავისი ნიშა აქვს დამკვიდრებული საქართველოს სკოლამდელი განათლების სივრცეში და თემატურ პროექტებზე მუშაობას მნიშვნელოვანი ყურადღება ექცევა ახლად შემუშავებული “სასკოლო მზაობის პროგრამის” ფარგლებში. ნაშრომი შეიძლება სასარგებლო იყოს როგორც დარგის სპეციალისტებისათვის, ასევე პრაქტიკოსი აღმზრდელ-პედაგოგებისათვის. “პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ ბავშვებთან მუშაობის დეტალური აღწერა, ისევე როგორც სასწავლო მიზნების სიღრმისეული ანალიზი სწავლისა და განვითარების შედეგებთან მიმართებით და სხვა მნიშვნელოვანი ასპექტები თუ კომპონენტები აღმზრდელ-პედაგოგებს, როგორც ზოგადად, ადრეული ასაკის ბავშვებისათვის განკუთვნილი პროგრამის მიზნებსა და მათი მიღწევის გზებზე მიაწვდის მეტ ინფორმაციას, ასევე დაეხმარება პრაქტიკული რჩევებითა და რეკომენდაციებით.

ნაშრომის მოცლობა და სტრუქტურა

სადისერტაციო ნაშრომი შედგება შესავლის, სამი თავისა და კვლევითი ნაწილისაგან. ნაშრომს დართული აქვს დასკვნები, რეკომენდაციები, ლიტერატურის სია და დანართი.

თავი I

ინდუქციური მიდგომები სასწავლო პროცესში

ოცდამეერთე საუკუნე სწრაფი ცვლილებების ხანაა და ამ მხრივ გამონაკლისს არც განათლების სფერო წარმოადგენს. ახალი ათასწლეულის სპეციფიურმა მოთხოვნებმა კიდევ ერთხელ დასვა საკითხი იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები თუ მოზრდილები უკეთ, როგორ გავლენას ახდენს სწავლების სხვადასხვა მეთოდები და მიდგომები სწავლის შედეგებზე, რა უნარ-ჩვევები უნდა შეიძინონ დღევანდელმა ბავშვებმა თუ ახალგაზრდებმა, რათა წარმატებულ მოქალაქეებად და სპეციალისტებად ჩამოყალიბდნენ და ა.შ. დამკვიდრდა ისეთი ტერმინები, როგორიცაა უწყვეტი სწავლა, დისტანციური სწავლა, კომპეტენციებზე დაფუძნებული სწავლა, სწავლა სამუშაოდან მოუწყვეტლად და ა.შ. სულ უფრო ხშირად გვესმის ისეთი ტერმინები თუ ცნებები, როგორიცაა – აქტიური ჩართულობა სწავლაში, სოციალური ჩართულობა/მონაწილეობა, თვითრეგულაცია, მოსწავლეების მოტივირება, გამოცდილებით სწავლა, რეფლექსია, მეტაკოგნიცია და ა.შ.

როგორც პროფესორი შერონ ფრიზენი (Sharon Freisen) აღნიშნავს, დადგა დრო, “როდესაც ის თუ რა ვიცით იმდენად მნიშვნელოვანი არ არის, რამდენადაც ის, თუ როგორ გამოვიყენებთ ამ ცოდნას სხვადასხვა კონტექსტში.” [1]

განვითარებული ტექნოლოგიის, ახალი ეკონომიკური რეალობისა და გლობალიზაციის პირობებში გაზრდილი ყურადღება ეთმობა ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებისა და დამოუკიდებლად სწავლის უნარის შეძენის საკითხს. მოხდა ძვრები სხვადასხვა თვალსაზრისის შეფასების კუთხით, როგორც ხშირად ამბობენ – პარადიგმის ცვლილება, რამაც, თავის მხრივ, სწავლის თეორიების გადასინჯვა და შეჯერება გამოიწვია. ყოველივე ამან გავლენა მოახდინა სასწავლო პროცესის

წარმართვის სპეციფიკაზე და ახალი მოთხოვნები დააყენა განათლების დარგის სპეციალისტებისა და პრაქტიკოსი მასწავლებლების წინაშე.

როგორც განათლების დარგის თეორეტიკოსები აღნიშნავენ, აღმოცენდა სწავლის თეორიის ახალი კატეგორია, რომელსაც პირობითად “კოგნიტურ ჰუმანიზმს” უწოდებენ და რომელიც ასე ვთქვათ, ადაპტირებულია კოგნიტური, სოციალური და ჰუმანისტური მოძღვრებებიდან და მათ სინთეზს წარმოადგენს. ახალ მიდგომებს ის კვლევებიც ასაზრდოებს, რომლებიც გასული საუკუნის მეორე ნახევრიდან ტარდებოდა კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში. [2] აღნიშნული მიდგომა აერთიანებს კონსტრუქტივიზმის, სოციალური სწავლის, ტრანსფორმაციული სწავლის და ჰუმანისტური თეორიების პრინციპებს და თანამშრომლობითი სწავლის მიდგომებსა და სტრატეგიებს.

ახლებურმა შეხედულებებმა/აღნიშნულმა ცვლილებებმა გავლენა მოახდინა, აგრეთვე, მასწავლებლისა და მოსწავლის როლის, სწავლის შედეგების და მათი მიღწევის გზების ახლებურ გააზრებაზე, სწავლის კონცეპტუალურ მოდელზე.

სწავლების ყველა ეტაპზე წინა პლანზე წამოიწია ისეთი უნარების შეძენის საჭიროებამ, როგორიცაა კრიტიკული აზროვნება, მუდმივად ახალი ცოდნის შეძენის, დამოუკიდებლად სწავლის, პრობლემის გადაწყვეტის, გადაწყვეტილების მიღების უნარები. დღის წესრიგში დადგა სასწავლო პროცესში შესაბამისი სასწავლო მიდგომებისა და მეთოდების გამოყენება. ყოველივე ამან კი აქტუალური გახდა და გზა გაუხსნა სასწავლო პროცესში ინდუქციური მეთოდების უფრო ფართო გამოყენებას.

1.1 ინდუქციური სწავლების ზოგადი მიმოხილვა

ინდუქციური სწავლება წარმოადგენს ზოგად ტერმინს, რომელიც თავის თავში მოიაზრებს სწავლების სხვადასხვა მეთოდს, რომელთა შორისაა: „კვლევაზე

დაფუძნებული სწავლება“ (Inquiry Learning), „პროლემაზე დაფუძნებული სწავლება“ (Problem Based Learning), „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“, ე.წ. „პროექტის მეთოდი“ (Project Based Learning), „შემთხვევის ანალიზზე (“ქეისზე”) დაფუძნებული სწავლება“ (Case Based Teaching) და „აღმოჩენით სწავლა“ (Discovery Learning).

ინდუქციური და დედუქციური მეთოდების პრაქტიკაში გამოყენების თანმიმდევრობის სქემა პირობითად შემდეგნაირად შეიძლება გამოვსახოთ:

დედუქციური მიდგომა: ზოგადი წესი -- კონკრეტული მაგალითები –ვარჯიში

ინდუქციური მიდგომა: კონკრეტული მაგალითები -- ვარჯიში _ ზოგადი წესი

მრავალი მკვლევარისა და პრაქტიკოსი მასწავლებლის აზრით, სწავლების ინდუქციური მეთოდები საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, სიღრმისეულად ჩაერთონ სწავლის პროცესში, გააანალიზონ როგორც თავად პროცესი, ასევე - შედეგები. ქმედებაზე ორიენტირებულ გაკვეთილზე თუ მეცადინეობაზე ისინი მეტად მოტივირებულნი და აქტიურნი არიან და ნაკლებად ბეზრდებათ სწავლა, რადგან არ არიან ინფორმაციის პასიური მიმღებები. [3,4,21] აღნიშნული მეთოდების გამოყენებისას მოსწავლეები ერთვებიან დისკუსიაში, მონაწილეობენ დასმული პრობლემის გადაწყვეტაში, მუშაობენ ჯგუფებში, რაც, თავისთავად, სწავლის პროცესს თანამშრომლობით ხასიათს ანიჭებს.

მ. პრინსის და რ. ფელდერის აზრით, (M.Prince, R. Felder) სწავლების ინდუქციური მეთოდები მოსწავლეზე ორიენტირებულად მიიჩნევა, რადგან მოსწავლეებს მეტ პასუხისმგებლობას აკისრებს საკუთარ სწავლაზე. [3] მიჩნეულია, რომ ინდუქციური მეთოდების გამოყენება მოსწავლეების მოტივირების ერთ-ერთ საუკეთესო გზას წარმოადგენს. [4] მასწავლებელი აყენებს კონკრეტულ პრობლემა/საკითხს, რომელიც გადაწყვეტას მოითხოვს, მაგალითად შემთხვევას, რომელიც უნდა გააანალიზდეს, კომპლექსურ პრობლემას, რომელიც არსებულ რეალობას უკავშირდება, ექსპერიმენტულ მონაცემებს, რომელთა ინტერპრეტირებაც უნდა მოხდეს და ა.შ. მოსწავლეები, ცდილობენ რა პრობლემის გადაწყვეტას, აცნობიერებენ, რომ ამისათვის ესაჭიროებათ გარკვეული ფაქტები თუ ინფორმაცია, კონცეპტუალური

გააზრება, განსაზღვრული უნარები. აქ ერთვება მასწავლებელი, აწვდის საჭირო ინფორმაციას და, ამავდროულად ეხმარება მოსწავლეებს, რომ თავად გაიაზრონ, გამოიტანონ დასკვნები და ისწავლონ.

სწავლების პროცესში ინდუქციური მეთოდების გამოყენების მოსალოდნელი შედეგები ლაკონურად შეიძლება კონფუცის (551–479) სიტყვებით გამოვხატოთ: “მე გავიგონე და დამავიწყდა, მე დავინახე და დამამახსოვრდა, მე გავაკეთე და გავიგე.”

ედგარ დეილის “გამოცდილების კონუსის” (Edgar Dale’s Cone of Experience) მიხედვით, ადამიანები, ზოგადად, იმახსოვრებენ წაკითხულის 10% -ს, მოსმენილის 20 %-ს, ვიზუალურად აღქმულის 30%-ს, მოსმენილის და ვიზუალურად აღქმულის 50%-ს, მათ მიერვე სიტყვიერად ჩამოაყალიბებულის ან დაწერილის 70%-ს და თავად გაკეთებულის 90%-ს. (Brudnik *et al.* 2000).

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე, მეტ აქტუალობას იძენს “სწავლაში ჩართულობის” ფაქტორი, რომელის მნიშვნელობაზეც ბოლო ხანს მრავალი მკვლევარი შეთანხმდა, როგორც ოცდამეერთე საუკუნის შეცვლილი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად ერთ-ერთ აუცილებელ საჭიროებაზე. შემუშავებულ იქნა, აგრეთვე “სწავლაში ჩართულობის” ინდიკატორები, რომლებსაც ამგვარი სასწავლო პროცესის წარმართვის “კომპასად” მოიხსენიებენ. [5]

აღნიშნული ინდიკატორების ავტორებისეული განმარტება შემდეგში მდგომარეობს:

1. “სწავლაში ჩართულობის” ხედვა:

ამგვარი პრაქტიკის განხორციელებისას მოსწავლეები საკუთარ სწავლაზე მეტ პასუხისმგებლობას იღებენ, სახავენ სწავლის მიზნებს და ახდენენ შედეგების შეფასებას; სწავლა სახალისო ხდება, რაც ხელს უწყობს სიღრმისეულ შესწავლას, პრობლემის გადაჭრას, შემოქმედებით მიდგომას, სტიმული ეძლევა თანამშრომლობით სწავლასა და მუდმივად სწავლის მსურველად ჩამოყალიბებას.

2. “სწავლაში ჩართულობის” ამოცანები

იმისათვის, რომ მივაღწიოთ „სწავლაში ჩართულობას“, წარმართული სასწავლო საქმიანობა და დავალებები უნდა იყოს საინტერესო, ინტეგრირებული, რაც თავის მხრივ, გულისხმობს პრობლემის გადაჭრაზე დაფუძნებულ სწავლასა და პროექტების დამუშავებას, რომლებიც შესაბამისობაშია სასწავლო პროგრამის (კურიკულუმის) მოთხოვნებთან.

3. „სწავლაში ჩართულობის“ შეფასება

საჭიროა, რომ მოსწავლეებს მივცეთ აუტენტური ამოცანები/დავალებები – იმუშაონ პროექტზე, იკვლიონ და ა.შ. შეფასებისათვის კი საჭიროა დაკვირვება, კითხვების დასმა, მათი პასუხებისა და სწავლის შედეგების თუ პრაქტიკული ნამუშევრის ანალიზი. ამგვარი შეფასება მიმდინარე ხასიათს ატარებს და ითვალისწინებს კურიკულუმის მოთხოვნებს, ისევე, როგორც მოსწრების ყველა ასპექტს. შეფასებაში მონაწილეობენ თავად მოსწავლეებიც.

4. „სწავლაში ჩართულობის“ სასწავლო მოდელები და სტრატეგიები

სწავლების ძირითადი მოდელი ინტერაქტიურია. მოსწავლეები თანამშრომლობენ როგორც სხვა მოსწავლეებთან, ასევე მასწავლებელთან. ეს ხელს უწყობს ცოდნის ერთობლივ შენებას და „სწავლაში ჩართულობას“, რომელიც, თავის მხრივ, მიმართულია პრობლემის გადაჭრისაკენ, სასწავლო მიზნის მიღწევისაკენ და ხშირად ეფუძნება პროექტების განხორციელებას. ხდება ინდივიდუალური და ჯგუფური შეჯამება, სხვადასხვა თვალსაზრისის გაზიარება, გამოიყენება აზროვნების შტურმი, სოკრატული დიალოგი (Socratic dialogue) და ა.შ.

5. „სწავლაში ჩართულობის“ სასწავლო კონტექსტი

იმისათვის, რომ მივაღწიოთ „სწავლაში ჩართულობას“, საკლასო ოთახი თუ ჯგუფი უნდა გარდაიქმნას შემსწავლელთა ერთობად, რომლის წევრებიც თანამშრომლობით სწავლობენ, ერთმანეთს უზიარებენ მოსაზრებებს და გამოაქვთ დასკვნები. გარდა ამისა, უნდა სუფევდეს ემფატიური სასწავლო გარემო, სადაც პატივისცემით ეკიდებიან განსხვავებულ ხედვას. გამოყენებულ უნდა იქნას სტრატეგიები, რომლებიც ითვალისწინებს ჯგუფის წევრების ძლიერ მხარეებს.

6. ჯგუფებში მუშაობა

თანამშრომლობითი სწავლის პროცესი ხშირად მცირე ან ორი მოსწავლისაგან შემდგარ ჯგუფებში ხორციელდება. ჯგუფების შექმნის დროს მოქნილი მიდგომა უნდა იყოს გამოყენებული. შეიძლება შეიქმნას ჰეტეროგენული ჯგუფები, რაც საკითხის განხილვისას განსხვავებულ ხედვას, უნარებს, ცოდნის დონეს წარმოგვიდგენს და სწავლის გაზრდილ შესაძლებლობას ქმნის.

7. მასწავლებლის როლი

მასწავლებლის როლი იცვლება და მხოლოდ ინფორმაციის მიმწოდებლის მაგივრად, მასწავლებელი იქვეა დამხმარედ, მეგზურად და შემსწავლელადაც კი. მასწავლებელი ქმნის თანამშრომლობითი სასწავლო გამოცდილებისათვის შესაფერის სასწავლო გარემოს.

8. მოსწავლეების როლი

მოსწავლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი როლი კვლევაა. სხვებთან და ფიზიკურ გარემოსთან ურთიერთობით მოსწავლე ეცნობა ახალ ინფორმაციას, აღმოაჩენს ახალ მოვლენას, იძენს უნარ-ჩვევებს და ა.შ. მოსწავლეები ახდენენ რეფლექსიას, რაც ძალზე მნიშვნელოვანია შემეცნებითი თვალსაზრისით. შემეცნების პროცესში მოსწავლეები პრაქტიკოსებიც არიან. ამგვარი სასწავლო პროცესის დროს მოსწავლეები ახდენენ ათვისებული მასალის/ინფორმაციის ურთიერთდაკავშირებას, ასე რომ, ისინი დიდწილად თავად წარმოადგენენ ცოდნის “შემქმნელებს,” რომელთაც მომავალში ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი წვლილის შეტანა შეეძლებათ.[5] ზემოთმოყვანილ “სწავლაში ჩართულობის“ ინდიკატორებს თუ გადავხედავთ, შეიძლება გამოვიტანოთ დასკვნა, რომ ამგვარი სასწავლო პროცესის წარმართვაში მნიშვნელოვან როლს სწორედ სწავლების ინდუქციური მეთოდები თამაშობს.

როდესაც ინდუქციური მეთოდების სწავლების პროცესში გამოყენებაზე საუბრობენ, ხშირად ეხებიან ორ ძირითად საკითხს: შესაძლებელია, რომ სწავლება იყოს სრულიად ინდუქციური?

ხარისხიანი სწავლება, რა თქმა უნდა, ორივე მიდგომის გამოყენებას გულისხმობას, როგორც ინდუქციურის, ასევე – დედუქციურის. როდესაც სწავლების ინდუქციური მეთოდების გამოყენებაზე ვსაუბრობთ, არ გამოირიცხება მზა ინფორმაციის მიწოდების საჭიროება და არ იგულისხმება მხოლოდ “თვითაღმოჩენაზე” დაყრდნობა. მასწავლებელს მრავალი მნიშვნელოვანი როლი აკისრია: ახსნა-განმარტება, სასწავლო აქტივობის გაძღოლა, დახმარება, ინფორმაციის მიწოდება და ა.შ. როგორც ჯ.ბრენსფორდი (J. Bransford) აღნიშნავს, მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები თავად შეეჭიდებიან ამა თუ იმ პრობლემის გადაწყვეტას, და გარკვეულ დონეზე გაითავისებენ მას, მასწავლებლის მიერ ინფორმაციის მიწოდება მეტად ღირებულია. [6]

მეორე კითხვა, რომელიც სწავლების ინდუქციურ მეთოდებთან დაკავშირებით დაისმის, შემდეგში მდგომარეობს: **კერძოდ რაზე ვსაუბრობთ –ინდუქციურ სწავლაზე თუ ინდუქციურ სწავლებაზე?** ხანდახან სწორედ აქ აქვს ადგილი სემანტიკურ აღრევას. კერძოდ, ლიტერატურაში ხან გვხვდება “პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება,” ხან კი “პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლა”, “კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება” და “კვლევაზე დაფუძნებული სწავლა” და ა.შ. რა თქმა უნდა, არსებობს განსხვავება სწავლას (მოსწავლეების სასწავლო საქმიანობას) და მასწავლებლის საქმიანობას შორის, მაგრამ ხშირ შემთხვევაში, საკითხის განხილვისას თუ კვლისას პროცესის ორივე მხარე მოიაზრება. ანუ იგულისხმება როგორც ის მეთოდები/მიდგომები, რომელსაც მასწავლებელი იყენებს, ასევე ის პროცესი, რომელშიც მოსწავლეები არიან ჩართული და ის გამოცდილება, რომელსაც მოსწავლეები იძენენ სასწავლო პროცესში.

1.2 ძირითადი ინდუქციური მეთოდების ზოგადი დახასიათება

1.2.1 „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“

„კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“ კომპლექსურ მიდგომად მიიჩნევა, რომლიც აქცენტს გარდა ცოდნის ათვისებისა და კონკრეტული უნარების შეძენისა, საკითხის სიღრმისეულ შესწავლაზე აკეთებს და მოსწავლეებს სწავლაში აქტიური ჩართულობის პირობებს უქმნის. როგორც მკვლევარები აღნიშნავენ, ეს არის “კეთებით, გონებით და კვლევით სწავლა.” [7] „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“ მოსწავლეებს სათვარძობს აუტენტურ საკითხებზე მუშაობას, ხელს უწობს კითხვების გენერირებას, კვლევას, საკომუნიკაციო უნარების განვითარებას, პრობლემების გადაწყვეტის მიგნებას.

როგორც ჰარვარდის უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტის პროფესორი დევიდ პერკინსი (D.Perkins) აღნიშნავს, „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“ კარგად სტრუქტურირებული უნდა იყოს. მას მოჰყავს ჯონ სილი ბრაუნის (John Seely Brown) სიტყვები, რომელიც პარალელს ავლებს „კვლევაზე დაფუძნებულ სწავლებას“ და თამაშს შორის და აღნიშნავს, რომ როგორც თამაშის დროს უნდა დავიცვათ წესები, ასევე უნდა დავიცვათ საზღვრები აღნიშნული მიდგომის განხორციელებისას. [8] გარდა ამისა, აქცენტი უნდა კეთდებოდეს უკვე არსებულ ცოდნაზე - ფუნდამენტურ ცნებებზე და მთავარ იდეაზე, არსზე, მაგრამ უნდა დავტოვოთ ადგილი შემოქმედებითობისა და ინტერპრეტირებისთვის.

ზოგადად იგივე შეიძლება ითქვას „პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლებაზე“, „პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებაზე“, „აღმოჩენით სწავლაზე“. ასე რომ, გარკვეული თვალსაზრისით, „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“ სხვა ინდუქციური მეთოდების მახასიათებლებს აერთიანებს კიდევაც, თუმცა, როგორც აღინიშნა, თითოეულ მათგანს საკუთარი სპეციფიკა გააჩნია. როგორც ვ. ლი (V.Lee) აღნიშნავს, ერთადერთი სტრატეგია, რაც შეუსაბამოა ასეთი მეთოდისათვის, არის მხოლოდ ინფორმაციის პასიურ გადაცემაზე დაფუძნებული პრაქტიკა. [10].”

1.2.2 „აღმოჩენით სწავლა“

„აღმოჩენით სწავლისას“ მოსწავლეებს უსვამენ კითხვას, რომელზედაც პასუხი უნდა გასცენ, უყენებენ პრობლემას, რომელიც უნდა გადაწყვიტონ, რთავენ დაკვირვების პროცესში, რის შედეგადაც უნდა გამოიტანონ დასკვნები – გააკეთონ „აღმოჩენა“ და ამგვარად შეიძინონ ახალი ცოდნა თუ ინფორმაცია ამა თუ იმ მოვლენისა თუ ფაქტის შესახებ. [13]. აღნიშნული მეთოდის გამოყენების დროს მასწავლებელი ამყარებს უკუკავშირს მოსწავლესთან, თუმც არ აძლევს კონკრეტულ მითითებებს.

მასწავლებლები უფრო ხშირად მიმართავენ ე.წ. ”გამდლოითი აღმოჩენის” მეთოდს. (Guided discovery), რომლის პროცესშიც მასწავლებელი მიმართულებას აძლევს მოსწავლეებს. [14]. ასეთ შემთხვევაში ზღვარი აღნიშნულ მეთოდსა და „კვლევაზე და პრობლემაზე დაფუძნებულ“ სწავლებას შორის თითქმის იშლება.

ჯ. ბრუნერი ხაზს უსვამს, რომ ცოდნის შეძენა პროცესია, რომელშიც მთავარია წვდომა, გაგება–გაცნობიერება, „აქტიური სწავლა“ კი ამ მიზნის მიღწევის წინაპირობას ქმნის. ბრუნერი თვლის, რომ განათლების მიზანი ინტელექტუალური განვითარება უნდა იყოს და სასწავლო პროგრამამ ხელი უნდა შეუწყოს პრობლემის გადაწყვეტის უნარის ჩამოყალიბებას კვლევასა და აღმოჩენაზე დაფუძნებული სასწავლო საქმიანობის ხელშეწყობითა და მეშვეობით. ბრუნერის აზრით, „აღმოჩენით სწავლა“ ავითარებს მოსწავლეთა ინტუიციას, წარმოსახვას და შემოქმედებითობას.

„აღმოჩენით სწავლისას“ გასაქანი ეძლევა ინდუქციურ აზროვნებას, იწყებს რა სპეციფიურით და მიდის ზოგადისკენ. [13]

1.2.3 „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება“

ამგვარი სასწავლო პრაქტიკის განხორციელების დროს მოსწავლეების წინაშე დგას “ღია დაბოლოებიანი” აუტენტური, რეალურ სიტუაციასთან დაკავშირებული პრობლემა, რომელსაც გადაწყვეტა ესაჭიროება. მასწავლებლები დამხმარეების როლში გამოდიან და არა ინფორმაციის ძირითადი წყაროს როლში. მოსწავლეები ჯგუფებად მუშაობენ. სათანადოდ დასმული პრობლემა იძლევა იმის საშუალებას, რომ გამოყენებული იყოს როგორც უკვე არსებული ცოდნა, ასევე დაისახოს ახალი

სასწავლო საკითხები და სამუშაო გეგმა. გამოიყენება დისკუსია როგორც ცალკე ჯგუფებში, ასევე მთელ ჯგუფთან ერთად. ამგვარი მიდგომა საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, თავად მივიდნენ მათთვის მნიშვნელოვან დასკვნებამდე და ყოველთვის არ მიიღონ მზა პასუხები. მოსწავლეების ჩართულობა მაღალია, რაც დადებითად მოქმედებს სწავლის შედეგებზე. გამოიყენება დისციპლინათაშორისი მიდგომაც. [4] გარდა ამისა, ყურადღება უფრო მეტად მოსწავლეების მიერ “შეცნობასა” და “წვდომაზე” მახვილდება, ვიდრე ინფორმაციის გადაცემაზე.

1.2.5 „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“

„პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებას“ („პროექტის მეთოდი“) საერთო აქვს „პრობლემაზე დაფუძნებულ სწავლებასთან“. ორივე მათგანი მოსწავლეებს მიზნად უსახავს “ღია დაბოლოებიანი” დავალების შესრულებას, თუმცა პროექტზე მუშაობის არეალი გაცილებით ფართოა და არა ერთი პრობლემის გადაწყვეტას შეიძლება გულისხმობდეს. გარდა ამისა, პროექტზე მუშაობისას მოსწავლეები იყენებენ უკვე ათვისებულ სასწავლო მასალას და ცოდნას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, პროექტზე მუშაობის დროს მოსწავლეები ეყრდნობიან საკუთარ ცოდნას, ახდენენ მის ინტეგრირებას, და ახალ ცოდნასაც იძენენ, მაშინ, როდესაც „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების“ დროს აქცენტი ძირითადად ახალი ცოდნის შექმნაზე კეთდება. თუმცა პრაქტიკაში ხშირად ხდება, რომ ორივე მიდგომის პრინციპები ერევა ერთმანეთს. ამგვარ მიდგომას “ჰიბრიდულს” უწოდებენ.

მასწავლებლები იმგვარად არჩევენ პროექტებს, რომ ისინი სასწავლო პროგრამის მიზნებს შეუხამონ. ამავე დროს, ისინი მოსწავლეებს გარკვეულ ავტონომიასაც აძლევენ პროექტის ფორმულირების, სტრატეგიების შერჩევის თვალსაზრისით, რაც მოსწავლეთა მოტივაციას ზრდის.

პროექტზე მუშაობის დროს (თუკი სასწავლო პროცესი სათანადოდაა დაგეგმილი და წარმართული) თითქმის ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი ინდუქციური მეთოდის პრინციპი ხორციელდება, რადგან ადგილი აქვს როგორც კვლევას, ასევე აღმოჩენას (ახალი ფაქტის, ინფორმაციის, კანონზომიერების და ა.შ.), პრობლემის გადაწყვეტას, დასკვნების გამოტანას, კითხვების დასმასა და მათზე პასუხების ძიებას,

შემოქმედებით მიდგომას, რომლის დროსაც შესაძლოა კიდევ უფრო მეტი ინფორმაცია იყოს ათვისებული, ვიდრე განსაზღვრული იყო. გარდა ამისა, ხდება უნარ-ჩვევების შექმნა, საგანთაშორისი კავშირების დაყარება და მათი დაკავშირება რეალურ ცხოვრებასთან.

რა თქმა უნდა, ჩვეულებრივ, პროექტზე მუშაობა სასწავლო პროგრამის ნაწილია, რომელსაც გარკვეული დრო ეთმობა. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ პროცესის სათანადოდ დაგეგმვა და განხორციელება საკმაოდ შრომატევადია და გამოცდილი, კვალიფიციური მასწავლებელი სჭირდება. პროექტებზე მუშაობის დროს მასწავლებლის როლი არა თუ დაკნინებულია, არამედ მეტად კომპლექსური და მნიშვნელოვანია, რათა სწავლის სათანადო შედეგები იქნეს მიღწეული.

1.3 ინდუქციური მეთოდების პრაქტიკაში გამოყენების შედეგების შეფასების მიმოხილვა

როგორც მკვლევარები აღნიშნავენ, ინდუქციური მეთოდების გამოყენების შედეგების შედარებითი ანალიზის ჩატარება ძალზე რთული ამოცანაა, რასაც, თავის მხრივ, მრავალი მიზეზი განაპირობებს. [18:2-9] განვიხილოთ აღნიშნული მიზეზების ძირითადი და, შესაძლოა, არასრული ჩამონათვალი:

1. ინდუქციური მეთოდების მრავალი ნაირსახეობა არსებობს, რომელთაგან თითოეულის პრაქტიკაში განხორციელება სხვადასხვაგვარად შეიძლება – ასე მაგალითად, მასწავლებლის ჩართულობის ხარისხის, კლასში და კლასს გარეთ განხორციელებული სამუშაოს ოდენობის, ჯგუფური მუშაობის წარმართვის სპეციფიკისა და სხვა ფაქტორების გათვალისწინებით. ყოველივე ზემოთ თქმულის გამო, სწავლის შედეგებში შეიძლება შეინიშნებოდეს განსხვავება.
2. ერთი და იმავე მეთოდის გამოყენების დროსაც კი, სწავლის შედეგებზე დიდ გავლენას ახდენს მასწავლებლის უნარი და გამოცდილება
3. ასევე განსხვავებულია სტუდენტთა ჯგუფები – ინტელექტუალური განვითარების დონის, მოტივაციის, სწავლის სტილის, ასაკის და ა.შ. თვალსაზრისით. აქედან გამომდინარე, გასაკვირი არ არის, როდესაც ერთი და იგივე მასწავლებელი

ერთი და იმავე მეთოდის გამოყენებისას ორ სხვადასხვა ჯგუფში/კლასში განსხვავებულ შედეგებს აღწევს. [19]

4. ინდუქციური მეთოდები შეიძლება გამოყენებულ იქნას სხვადასხვა დისციპლინების სწავლებისას, რამაც, საგნის სპეციფიკიდან გამომდინარე, შესაძლოა მეტ-ნაკლებად განსხვავებული შედეგები მოგვცეს.

5. კვლევა შეიძლება ორიენტირებული იყოს სწავლის სხვადასხვა შედეგების შეფასებაზე – როგორცაა, მაგალითად, ცოდნის დონე, სხვადასხვა უნარ-ჩვევები, განწყობები/დამოკიდებულებები, ან მათი კომბინაცია. აქედან გამომდინარე, ინდუქციური მეთოდები შეიძლება წარმატებულად ჩაითვალოს ზოგიერთ მონაცემთან მიმართებაში და - პირიქით. გარდა ამისა, ზოგიერთი დამოკიდებულებისა თუ უნარ-ჩვევის შეფასება/გაზომვა გარკვეულ სირთულეებთანაა დაკავშირებული, მაგალითად, როგორცაა მუდმივი სწავლის სურვილის ჩამოყალიბება, ან შემოქმედებითი აზროვნება და ა.შ. აქედან გამომდინარე, შესაძლოა მოხდეს ისე, რომ ორმა სხვადასხვა კვლევამ განსხვავებული შედეგი გვიჩვენოს შეფასების სხვადასხვა მეთოდის გამოყენების გამო.

6. გარდა ამისა, როგორც მ. პრინსი აღნიშნავს, ერთი ცალკე აღებული ინდუქციური მეთოდი შეიძლება იყენებდეს რამდენიმე სასწავლო მიდგომას, როგორცაა, მაგალითად, აქტიური, თანამშრომლობითი სასწავლო მიდგომები. მკვლევარები შესაძლოა ადვილად ვერ შეთანხმდნენ, თუ კერძოდ და კონკრეტულად რას მიაწერონ განხორციელებული შეფასების შედეგები. (M.Prince,2007)

7. ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ როგორც ზემოთ უკვე ავღნიშნეთ, სწავლება არ შეიძლება იყოს მხოლოდ ინდუქციური ან მხოლოდ დედუქციური, რადგან სასწავლო პროცესში ეს ორი მიდგომა ერთმანეთს უნდა ავსებდეს. ხშირად შედეგები იმაზეცაა დამოკიდებული, თუ რამდენად თანმიმდევრულად და წარმატებულად წარიმართება პროცესი აღნიშნული თვალსაზრისით, რამდენადაა დაცული წონასწორობა, რაც თავის მხრივ, მრავალ ფაქტორზეა დამოკიდებული, მასწავლებლის კვალიფიკაციის, გამოცდილების, როლის ჩათვლით.

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე, ჩატარებული კვლევების შედეგები შესაძლოა განსხვავებული და ხანდახან წინააღმდეგობრივიც იყოს. მნიშვნელოვან როლს თამაშობს, აგრეთვე, კვლევის მეთოდოლოგია და მისი სხვა მახასიათებლები, რომლებიც კვლევის სრულფასოვნებასა და, აქედან გამომდინარე, მის სანდოობას უზრუნველყოფს.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ აღნიშნული საკითხის გადაწყვეტის ერთ-ერთი გზა სხვადასხვა კვლევის შედეგების ანალიზი და შეჯერება (ე.წ. მეტა-ანალიზი) შეიძლება იყოს, რომლებიც, თავის მხრივ, საკითხს სხვადასხვა კუთხით უდგებიან და პროცესის სხვადასხვა ასპექტს/კომპონენტს განიხილავენ.

მოკლედ მიმოვიხილოთ ინდუქციური მეთოდების ეფექტიანობის ზოგიერთი კვლევის შედეგები:

„კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“

გამოქვეყნებული კვლევების მეტა-ანალიზი „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლების“ ეფექტიანობაზე მიუთითებს სწავლის შედეგების თვალსაზრისით [20, 21]

ასე მაგალითად, ჯ.შიმანსკიმ და სხვებმა (Shimanski *et.al*) გააანალიზეს 81 ექსპერიმენტული კვლევის შედეგები, რომლებიც მოიცავდა ათასობით მოსწავლეს და დაადგინეს, რომ „კვლევაზე დაფუძნებულმა სწავლებამ“ დადებითი შედეგები გამოავლინა აკადემიური მოსწრების, ინფორმაციის წვდომის/სათანადოდ აღქმისა და შეთვისების და ანალიტიკური უნარის განვითარების თვალსაზრისით. [22] ახლოს მდგომი შედეგები იქნა მიღებული დ.სმიტის (D. Smith) მიერ ჩატარებული მეტა-ანალიზის შედეგად, რომელიც მოიცავდა 1965-95 წლებში განხორციელებულ 79 ინდივიდუალურ კვლევას, რომლებიც, თავის მხრივ, ემყარებოდა როგორც სკოლის მოსწავლეების (მე-7 კლასიდან), ასევე უმაღლესი სასწავლებლის სრუდენტების სწავლის შედეგებს.

კერძოდ, სმიტი ასკვნის, რომ აღნიშნული მეთოდის სასწავლო პროცესში გამოყენებამ გაზარდა აკადემიური მოსწრების მაჩვენებელი (0,33); ანალიტიკური აზროვნება (0,77). [23]; ს.რუბინი (S.Rubin) აღნიშნავს, რომ „კვლევაზე დაფუძნებულმა

სწავლებამ“ გააუმჯობესა კონკრეტული საგნის შესწავლის შედეგები, ასევე ლოგიკური აზროვნებისა და გააზრების უნარი და შემოქმედებითობა (0.18), დადებითი შემოქმედება მოახდინა ისეთ არაკოგნიტურ მაჩვენებელზე, როგორცაა - განწყობა (0.39) [24]

ა.კოლბურნის (A.Colburn) მიერ ჩატარებული ანალიზის მიხედვით, თუმცა „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“ ხელს უწყობს მოსწავლეების მიერ კონკრეტული მოვლენების აღქმას უშუალო დაკვირვების შედეგად, იგივეს ვერ ვიტყვით მათ მიერ იმის გაცნობიერებაზე, თუ როგორია ამ მოვლენების მეცნიერული ახსნა. [25] მართალია, კოლბურნი მიესალმება ისეთ აქტივობებს, რომლებიც გულისხმობს კვლევას, ექსპერიმენტირებას და კონკრეტული დასკვნების გამოტანას, მაგრამ, ამავდროულად, გვირჩევს აქტივობები ისე ავაგოთ, რომ დავეყრდნოთ მოსწავლეების მიერ უკვე შეთვისებულ ცოდნას, და დავსახოთ ისეთი ამოცანები, რომლთა გადაწყვეტაც გარკვეულ სირთულესთან იქნება დაკავშირებული, რაც აზროვნების განვითარებასა და სასარგებლო უნარების შეძენას შეუწყობს ხელს.

„პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება“

ვ. დოჩის და სხვების (Dochy *et al*) მიერ გამოქვეყნებული 43 ემპირიული კვლევის მეტა-ანალიზის მიხედვით, რომლებიც „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების“ შედეგების შესწავლას ემსახურებოდა უმაღლესი სასწავლებლების სტუდენტებში, აღნიშნული მეთოდი დადებითი შედეგის მომტანი აღმოჩნდა ცოდნის გრძელვადიანად შენარჩუნების თვალსაზრისით. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, აღმოჩნდა, რომ თუმცა „ტრადიციული“ მეთოდის გამოყენებისას სტუდენტები მეტ ცოდნას იძენდნენ დროის შედარებით მოკლე პერიოდში, ცოდნის შენარჩუნების მაჩვენებელი გაცილებით ჭარბობდა „პრობლემაზე დაფუძნებული“ სასწავლო პრაქტიკის განხორციელების შემთხვევაში. დადებითი შედეგები გამოვლინდა აგრეთვე, უნარ-ჩვევების შეძენის თვალსაზრისითაც. [26]

მ.პრინსის (M.Prince) მიერ ჩატარებულმა ანალიზმა, რომლის დროსაც მხედველობაში იქნა მიღებული და ცალ-ცალკე შეფასებული მეთოდის შემადგენელი კომპონენტები, მათ შორის აქტიური სწავლის მიდგომები, შემდეგი შედეგი გამოიღო:

თუმცა „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების“ დროს არ შეიმჩნეოდა აკადემიური მოსწრების მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება, ყურადსაღები შედეგები გამოვლინდა შეთვისებული ცოდნის შენარჩუნებისა და პრაქტიკული გამოყენების თვალსაზრისით. [27]

ინდივიდუალურმა კვლევებმა გამოავლინა აღნიშნული მეთოდის აშკარა დადებითი გავლენა უნარ-ჩვევების შექმნაზე, ცნებებს შორის ურთიერთკავშირის გაცნობიერებაზე, სიღრმისეულ კონცეპტუალურ გააზრებაზე ზერელე დამახსოვრებისაგან განსხვავებით, ასევე - მეტაკოგნიტური სტრატეგიების გამოყენების უნარზე, გუნდურ მუშაობაზე და სტუდენტთა დასწრებაც კი. თუმცა ხელჩასაჭიდი შედეგები ვერ გამოვლინდა კონკრეტულ საგანში შეთვისებული ცოდნის მოცულობის თვალსაზრისით. [28-37]

ზოგიერთი ნაშრომი ააშკარავებს წინააღმდეგობრივ შედეგებს ერთის მხრივ, უნარ-ჩვევების შექმნასა და, მეორეს მხრივ, ცოდნის შექმნას შორის. თუმცა აღნიშნული მეთოდის გამოყენების შედეგად, „ტრადიციული“ სასწავლო პრაქტიკისაგან განსხვავებით, შეინიშნება წინსვლა სასწავლო მასალის ანალიტიკური გააზრების თვალსაზრისით, ამავდროულად, იკვეთება გარკვეული ნაკლოვანებები ამა თუ იმ კონკრეტული საგნით გათვალისწინებული ცოდნის შექმნის კუთხით, რაც ამ მიმართულებით ყურადღების გამახვილებასა და გარკვეული ძალისხმევის გამოჩენას მოითხოვს. ყოველივე ზემოთ თქმული კიდევ ერთხელ მიუთითებს სწავლების მეთოდებითა თუ მიდგომებით ცალმხრივად გატაცების ნაკლოვანებებზე და მათ შორის გონივრული ბალანსის დაცვის აუცილებლობაზე. [38]

მკვლევარები თანხმდებიან, რომ „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების“ პრაქტიკა საკმაოდ რთული განსახორციელებელია და პედაგოგისაგან როგორც მაღალ კვალიფიკაციასა და გამოცდილებას, ასევე მოქნილ მიდგომას მოითხოვს.

გარდა იმისა, რომ პედაგოგი კარგად უნდა იყოს დაუფლებული აღნიშნული მეთოდის ტექნოლოგიას, მან აგრეთვე მნიშვნელოვანი დახმარება უნდა გაუწიოს მოსწავლეებს სამუშაო პროცესის ელემენტების სათანადოდ დაუფლებისა და პრაქტიკაში გამოყენების თვალსაზრისით. როგორც კვლევები მეტყველებს, ამგვარ

შემთხვევაში ვლინდება პოზიტიური დამოკიდებულება მოსწავლეების მხრიდანაც. [39-43]

„პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ – („პროექტის მეთოდი“)

ჯ.თომასის (J.Thomas) მიერ „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ სასწავლო პროცესში გამოყენების შედეგებთან დაკავშირებული კვლევების სიღრმისეული ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ და „პროლემაზე დაფუძნებული სწავლების“ სასწავლო პრაქტიკის შედეგები ახლოს იდგა ერთმანეთთან, თუმცა, „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ განხორციელების შემთხვევაში უკეთესი მაჩვენებლები გამოვლინდა ცოდნის შექმნის/სასწავლო მასალის ათვისების, საკითხის სიღრმისეული (კონცეპტუალური) გააზრების და, აქედან გამომდინარე, პრობლემის გადაჭრის, ასევე, მეტაკოგნიციის უნარის განვითარებისა და სწავლისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების თვალსაზრისით. [44]

თომასი აგრეთვე მიუთითებს, რომ აღნიშნული მიდგომა კარგად ეხამება სწავლის სხვადასხვა სტილს და, შესაბამისი შედეგებიც მოაქვს. თომასის კვლევა იმ პროექტებს მოიცავდა, რომლებიც დაკავშირებული იყო სასწავლო კურსის მნიშვნელოვან ასპექტებთან, ყურადღებას ამახვილებდა სასწავლო დისციპლინის ძირითად ცნებებსა და პრინციპებზე, ითვალისწინებდა ახალი მასალის ათვისებას და არა მხოლოდ ძველის განმტკიცებას და ხასიათდებოდა აუტენტურობით.

ჯ. მილსის და დ. ტრეგუსტის (Mills and Treagust) მიერ ჩატარებული კვლევის მიხედვით, მოსწავლეები, რომლებიც პროექტებზე მუშაობაში იყვნენ ჩართული, ამჟღავნებდნენ მეტ მოტივაციას, უკეთესი კომუნიკაციისა და გუნდური მუშაობის უნარს, ასევე უკეთ იყენებდნენ შექმნილ ცოდნას პრაქტიკაში - რეალური პრობლემების გადაწყვეტასთან მიმართებაში, თუმცა შედარებით მოიკოჭლებდნენ დისციპლინის საბაზო ცოდნის დაუფლების დონის თვალსაზრისით. გარდა ამისა, მკვლევარების აზრით, რადგანაც პროექტებზე მუშაობა ძირითადად ჯგუფურად მიმდინარეობს, მოსწავლეებს შესაძლოა სათანადოდ ვერ განუვითარდეთ დამოუკიდებლად მუშაობის უნარი. [45]

„აღმოჩენით სწავლა“

„აღმოჩენით სწავლის“ სასწავლო პროცესში გამოყენების შედეგებიც ახლოს დგას სხვა ზემოთ ჩამოთვლილი ინდუქციური მეთოდების პრაქტიკაში განხორციელების მაჩვენებლებთან. ასე, მაგალითად, როგორც ვ.ლეონარდი (W. Leonard) აღნიშნავს, მნიშვნელოვანი განსხვავება არ შეინიშნება „კვლევაზე დაფუძნებული“ და „აღმოჩენით სწავლის“ პრაქტიკაში გამოყენების შედეგებს შორის. [54]

უნდა აღინიშნოს, რომ სხვადასხვა კვლევის ანალიზისას შეიძლება აღმოვაჩინოთ წინააღმდეგობრივი დასკვნები მოსწავლეების მიერ ათვისებული ცოდნის/მასალის დამახსოვრების თვალსაზრისით. ყურადსაღებია ის გარემოებაც, რომ ის მკვლევარებიც, რომლებიც დადებით შედეგებზე საუბრობენ, ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ ამ თვალსაზრისით სასურველი შედეგები მაშინ დგება, როდესაც სასწავლო დავალებები მოსწავლეების მიერ უკვე ათვისებულ და გააზრებულ მასალასა და პრინციპებს ეფუძნება. [55-58]

დასასრულ, კიდევ ერთხელ უნდა გაესვას ხაზი, რომ როგორც უკვე ავღნიშნეთ, სწავლება/სწავლა არ შეიძლება იყოს მხოლოდ ინდუქციური ან დედუქციური. ხარისხიანი სასწავლო პროცესი ორივე მიდგომის ელემენტებს უნდა იყენებდეს. როდესაც ინდუქციურ მეთოდებზე ვსაუბრობთ, არ იგულისხმება, რომ მხოლოდ ამგვარი მიდგომებია ეფექტიანი, ან რომ ეს მეთოდები სრულად ჩაენაცვლებიან/შეცვლიან, მაგალითად, მოსწავლის მიერ სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული თეორიული მასალის შესწავლა/ათვისებას, მასწავლებლის მიერ ინფორმაციის გადაცემასა და ახსნა-განმარტებას, სახელმძღვანელოზე/წიგნზე მუშაობას, საშინაო დავალების შესრულებას და ა.შ., რაც პირდაპირ თუ არაპირდაპირ დაადასტურა ჩატარებული კვლევების ანალიზმაც.

როგორც ანალიტიკოსი და აკადემიური სფეროს ექპერტი მარტინ შათელვორსი (Martin Shuttleworth) აღნიშნავს, ინდუქციური და დედუქციური მიდგომები გადაჯაჭვულია ერთნეთთან და ისინი ერთი მთლიანი ციკლის განუყოფელ ნაწილებს წარმოადგენენ. [59]. იმისათვის, რომ სასურველი სასწავლო შედეგები მივიღოთ, სწავლებისა და სწავლის კომპონენტები ურთიერთგამომრიცხავად არ უნდა

აღვიქვით, ისინი ერთობლიობაში უნდა მოვიაზროთ და ცალმხრივ მიდგომას მოვერიდოთ. თუმც ერთი რამ ცხადია – შეცვლილი მოთხოვნების პირობებში ინდუქციური სწავლების მეთოდების გამოყენების როლი იზრდება და მნიშვნელოვან ადგილს იმკვიდრებს სწავლების ყველა საფეხურზე. ამის ერთ-ერთი მიზეზი ისიც შეიძლება იყოს, რომ როგორც საიმონი (Simon,1996) აღნიშნავს, “ინფორმაცია და ცოდნა ისეთი სისწარავით გროვდება, როგორც არასდროს კაცობრიობის ისტორიაში.... ამიტომ, თუ ადრე “რაიმეს ცოდნა” ძირითადად დამახსოვრებასა და გამეორებასთან ასოცირდებოდა, ახლა უფრო მეტად მოძიებასა და გამოყენებას გულისხმობს.” (Simon, 1996, in National research Council)

1.3 სწავლების ინდუქციური მეთოდების თეორიული საფუძვლები

ცნობილია, რომ წარმატებული პედაგოგიური/დიდაქტიკური პროექტირება ყოველთვის ითვალისწინებს შესაბამის თეორიულ საფუძველს. თუმც სწავლის თეორია არ იძლევა ზუსტ ინსტრუქციას, თუ როგორ უნდა აიგოს სწავლება/სწავლის პროცესი, როგორც მერილი (Merrill, 2001) აღნიშნავს, ის წარმოადგენს თეორიულ ინსტრუმენტს, რომელიც გვებმარება სასწავლო პროცესის კომპონენტების განსაზღვრაში.” ასევე, მერიამ და კაფარელლას (Merriam and Caffarella, 1999) აზრით, „თუმც სწავლის თეორიები არ გვთავაზობენ ამა თუ იმ საკითხისა თუ პრობლემის კონკრეტულ გადაწყვეტას, ისინი ჩვენს ყურადღებას იმ მიმართულებით და იმ შემადგენლებზე ამახვილებენ, რომლებიც ძალზე მნიშვნელოვანია შესაფერისი გადაწყვეტის მიგნებაში“.[68]

ასე რომ, თეორიული საფუძვლები/თეორიული მოდელი ასაზრდოებს სასწავლო პროცესს და დიდწილად განსაზღვრავს მისი წარმართვის სპეციფიკას, რადგან, თვალსაზრისი იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა მივიდეთ ცოდნამდე, სასწავლო პრაქტიკის საფუძველს წარმოადგენს.

თავისთავად, სწავლების ინდუქციური მეთოდების სასწავლო პროცესში გამოყენება სწავლების თეორიებს ეხმიანება და ზოგიერთ მათგანში პოულობს დასაყრდენს.

1.4.1 კონსტრუქტივიზმი

უპირველესად უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლების ინდუქციური მეთოდები კონსტრუქტივიზმს ეფუძნება, რადგან მათი გამოყენებისას სწავლების პროცესში მოსწავლეები ახალ ცოდნას უკვე არსებულ ცოდნასა და ინფორმაციაზე “აგებენ” იმის მაგივრად, რომ მხოლოდ მზა ინფორმაცია მიიღონ მასწავლებლისგან და დაიმახსოვრონ. აქედან გამომდინარეა სწორედ, რომ ეს მეთოდები აქტიურ და თანამშრომლობით სწავლასთან ასოცირდება.

კონსტრუქტივისტულ მოდელში სწავლა მუდმივად და მჭიდროდ ასოცირდება აზრის გამოტანასთან. [60] მოსწავლემ, მასწავლებლის დახმარებით, თვითონვე უნდა „ააგოს“ ცოდნა გონებაში, მასწავლებელმა კი სწავლებაში ისეთი მიდგომები უნდა გამოიყენოს, რომ მოსწავლეებს ცოდნის აღმოჩენის და, ამავდროულად, სწავლის სტრატეგიების გამოყენების შესაძლებლობა მისცეს, რაც, თავის მხრივ, სწავლის პროცესს, ისევე, როგორც მოპოვებულ ინფორმაციას, მოსწავლისათვის საინტერესოსა და ღირებულს ხდის. [89:107] აღნიშნულ პროცესში, მოსწავლეები სწავლობენ იმასაც, თუ როგორ ისწავლონ დამოუკიდებლად მომავალში.

აღნიშნული მიდგომის პრაქტიკაში გამოყენებისა და დანერგვის სპექტრი საკმაოდ მრავალფეროვნია და მოიცავს გამოცდილებაზე აგებულ სწავლას, სწავლას, თუ როგორ ვისწავლოთ, თანამშრომლობით სწავლას, სოციალურ კონტექსტუალიზაციას, სწავლის თვითრეგულირებას, ჯგუფურ მუშაობას, პრობლემის შემოქმედებითი გზით გადაჭრას, გაძლიერებით აღმოჩენას, რეფლექსიას.

[60]

კონსტრუქტივისტული მიდგომის დროს მასწავლებელი ახდენს კურიკულუმის და სასწავლო მიზნების ადაპტირებას მოსწავლეების ინტერესების/ჰიპოთეზების გათვალისწინებით, განიხილავს სასწავლო მიზნებსა და ამოცანებს მოსწავლეებთან, აყენებს ისეთ პრობლემებს, რომელთა გადაჭრაც მიღწევადია გარკვეული ძალისხმევით (Emerging relevance) აქცენტს აკეთებს კეთებით/ქმედებით სწავლაზე, რეალურ/ცხოვრებისეულ გამოცდილებაზე, მულტიდისციპლინურ (ინტეგრირებულ) სწავლებაზე, აღმოჩენით სწავლაზე, სტიმულს/გასაქანს აძლევს და აფასებს

მოსწავლეთა ინტერესებსა შეხედულებებს, ისევე, როგორც თანამშრომლობით სწავლას.

როდესაც კონსტრუქტივისტულ მოდელს ვირჩევთ, ერთ-ერთი მთავარი მიზანი ის არის, რომ მოსწავლეებმა თავად შეიტანონ მნიშვნელოვანი წვლილი ცოდნის შეძენასა და „შენებაში“ და საკუთარი გამოცდილებით განიმტკიცონ ან პირიქით, გადასინჯონ არსებული მოსაზრებები მიღებულ გამოცდილებაზე დაყრდნობით. როგორც ჯ. ბიგსი (J. Biggs) აღნიშნავს, ეს განმარტება სრულად შეესაბამება ინდუქციური სწავლის განსაზღვრებას. [63]

ხაზი უნდა გაესვას იმ გარემოებას, რომ როდესაც ცოდნის „აგებაზე“, აღმოჩენაზე თუ კვლევაზე ვსაუბრობთ მოსწავლეებთან მიმართებაში, ეს სულაც არ ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლეები იკვლევენ თუ იძიებენ იმას, რაც და როგორც მათ სურთ. ყოველივე ეს მასწავლებლის მეგზურობით, სტრუქტურირებულად ხდება, რაც წინასწარ დაგეგმვასა და შემდგომში სწავლის შედეგების შეფასებასაც გულისხმობს სასწავლო პროცესში კორექტივების შესატანად. ამიტომაც ენიჭება დიდი მნიშვნელობა მასწავლებლის კვალიფიკაციასა და როლს. გარდა ამისა, თუკი სასწავლო პროცესი ხარისხიანად არის წარმართული, მოსწავლეებისათვის მინიჭებული თავისუფლება პასუხისმგებლობასთანაა გადაჯაჭვული ანუ ეს არ არის “თავისუფლება პასუხისმგებლობისაგან”, არამედ –“თავისუფლება პასუხისმგებლობისთვის.”

1.3.2 პროგრესული განათლება და მისი სასწავლო მიდგომების სპეციფიკა

ინდუქციური მეთოდების გამოყენება კარგად ეხამება პროგრესული განათლების ძირითად პრინციპებსა და არსს. „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ სწორედ პროგრესული განათლების ერთ-ერთ ძირითად სასწავლო მიდგომას წარმოადგენს.

პროგრესული განათლების შეხედულებების ფესვები/ჩანასახი ჯ. ლოკის, ჟან-ჟაკ რუსოს, ი. პ. პესტალოცის, ფ. ფრობელის შრომებში შეიძლება ვეძიოთ, რომლებსაც შემდგომში, მე-19 საუკუნის მიწურულს, ამერიკელმა ფილოსოფოსმა და ფსიქოლოგმა ჯ. დიუიმ შეასხა ხორცი თავის რეფორმისტულ მოძრაობაში. გასული

საუკუნის 20-იანი წლებისათვის პროგრესივისტული მოძრაობა ამერიკის შერთებული შტატების განათლების სისტემაშიც აისახა.

პროგრესული განათლების აღმოცენება განათლების სფეროში ჩატარებულ ექსპერიმენტს უკავშირდება, რომელიც სათავეს XIX საუკუნის მიწურულიდან იღებს. 1896 წელს ამერიკელმა ფილოსოფოსმა, ფსიქოლოგმა, განათლების რეფორმატორმა ჯონ დიუიმ (1859-1952) ჩიკაგოს უნივერსიტეტთან დაწყებითი ექსპერიმენტული სკოლა-ლაბორატორია დააარსა, სადაც ბავშვების სწავლება სპეციფიურ მიდგომებზე დაყრდნობით უნდა წარმართულიყო და, ამავდროულად, აღნიშნული მიდგომების ეფექტიანობაც უნდა შეფასებულიყო.

სწორედ ჯონ დიუის უწოდებენ მოგვიანებით “პროგრესული განათლების მამას” იმ განუზომელი წვლილისთვის, რომელიც მან პროგრესული განათლების ფუძემდებლური პრინციპების შემუშავებასა და დანერგვაში შეიტანა.

დიუის თვალთახედვასა და მოსაზრებებს პროგრესული განათლების სხვა მიმდევრები და მკვლევარებიც იზიარებდნენ. ასეთი იყო, მაგალითად, ელა ფლაგ იანგი (Ella Flagg Young) ჩიკაგოს უნივერსიტეტში, გრანვილ სტენლი ჰოლი (Granville Stanley Hall), კლარკის უნივერსიტეტის ფსიქოლოგი, მისი სტუდენტი უილიამ კილპატრიკი (William H. Kilpatrick) და სხვები, რომლებიც მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო მიდგომის წინამძღვრებს წინა საუკუნეების ფილოსოფიურ და პედაგოგიურ მონაპოვარში ეძიებდნენ.

მკვლევარები ეყრდნობოდნენ ფრიდრიხ ფრობელისა (1782-1852) და იოჰან პესტალოცის (1746-1827) თეორიებსა და მოსაზრებებს, რომლებმაც პირველად გაუსვეს ხაზი და წინა პლანზე წამოსწიეს განათლების/სწავლის პროცესში ბავშვისადმი „ჰოლისტური“ მიდგომა, რომლის შემთხვევაშიც სწავლის პროცესი კონკრეტული საგნის ჩარჩოებს სცდებოდა და მოსწავლის ინდივიდუალურ მონაცემებსა და ინტერესებს ითვალისწინებდა. მათი აზრით, სწავლება თანაბრად უნდა ყოფილიყო მიმართული ბავშვის “თავისაკენ, ხელებისაკენ და გულისაკენ.” აქედან გამომდინარე, ისინი იმ გზებსა და მიდგომებს ეძიებდნენ, რომლებიც ამ ფუძემდებლური პრინციპის განხორციელებაში დაეხმარებოდათ.

ჯონ დიუის ფოლოსოფოსისა და ფსიქოლოგის, ფილოსოფიური პრაგმატიზმის მიმდევრის, უილიამ ჯეიმსის (William James, 1842-1910) იდეებიც ასაზრდოებდა, რომლებიც, გარკვეულწილად ახლოს იდგა პესტალოცის “საგნით სწავლებასთან”, აზროვნებისა და კონკრეტული თვალსაჩინოების/ქმედების/აქტივობის ერთობლიობის საჭიროებასა და ეფექტიანობასთან, რაც სწავლის პროცესის შემადგენელ და განუყოფელ ნაწილად აღიქმებოდა.

პროგრესული განათლების მიმდევრები თვლიდნენ, რომ სკოლაში მოსწავლეებმა არა მხოლოდ ცოდნა უნდა აითვისონ, არამედ შეძენილი ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენებისათვის აუცილებელ უნარ-ჩვევებსაც უნდა დაეუფლონ და ისიც უნდა ისწავლონ, თუ როგორ იცხოვრონ, ანუ სასიცოცხლო უნარ-ჩვევები შეიძინონ. ისინი განსაკუთრებულად უსვამდნენ ხაზს, აგრეთვე, მოსწავლის მიერ საკუთარი შესაძლებლობების/პოტენციალის სრულად გამომჟღავნების მნიშვნელობას და თვლიდნენ, რომ ამისთვის სათანადო პირობების შექმნა იყო აუცილებელი.

პროგრესული განათლება ეწინააღმდეგებოდა პასიურ, მექანიკურ დასწავლასა და დაზეპირებას, უარყოფდა სახელმძღვანელოს გადაჭარბებულ როლს, როგორც სწავლის ერთადერთ და უმნიშვნელოვანეს საშუალებას. პროგრესული განათლების მიმდევრები დიდი მნიშვნელობას ანიჭებდნენ ექსპერიმენტების ჩატარებას, სწავლების ალტერნატიული მიდგომების შემოტანას, ამდიდრებდნენ სასწავლო პროცესს პრაქტიკული აქტივობებით, ყურადღებას ამახვილებდნენ პრობლემების გადაჭრის უნარისა და დივერგენტული აზროვნების განვითარებაზე და სასწავლო პროექტებზე მუშაობაზე, ხელს უწყობდნენ ერთობლივი, ჯგუფური სწავლის პრინციპების დანერგვას შეჯიბრზე აგებული სწავლის საპირისპიროდ. საზოგადოდ, აღნიშნული მიმართულების მიმდევრები მხარს არ უჭერდნენ ისეთ სასწავლო პრაქტიკას, რომლის ამოსავალ წერტილსაც მხოლოდ ცალკეული სასწავლო დისციპლინების დაუფლება წარმოადგენდა. გარდა ამისა, ისინი სასწავლო პროცესში საგანთაშორის კავშირების აღმოჩენას უწყობდნენ ხელს. მათი აზრით, სასკოლო პროგრამა უნდა პასუხობდეს შემდეგ კითხვას: რა სჭირდება გარკვეული ასაკობრივი ჯგუფის თითოეულ ბავშვს ფიზიკური, გონებრივი და ზნეობრივი სრულყოფისათვის? [65]

თუმცა პროგრესივიზმის მიმდევრების შეხედულებები ცალკეულ საკითხებთან დაკავშირებით ერთმანეთისგან განსხვავდებოდა, ისინი შემდეგი პრინციპების წინააღმდეგ გამოდიოდნენ:

- ავტორიტარული მასწავლებელი
- მხოლოდ სახელმძღვანელოებისადმი და წიგნისმიერი მეთოდისადმი უკიდურესი დაქვემდებარება
- სასწავლო მასალის პასიური დასწავლა
- განათლების გამიჯვნა სოციალური რეალობიდან
- დაშინებისა და ფიზიკური დასჯის მეთოდების გამოყენება

ისინი მიიჩნევდნენ, რომ:

- ბავშვი ბუნებრივად უნდა განვითარდეს და ამიტომ მას თავისუფლება უნდა მივანიჭოთ
- ინტერესი სწავლის სტიმულს წარმოადგენს
- მასწავლებელი მკვლევარი და სწავლაში მიმართულების მიმცემი უნდა იყოს
- სკოლასა და ოჯახს შორის მჭიდრო ურთიერთობა უნდა არსებობდეს
- სკოლა უნდა წარმოადგენდეს “ლაბორატორიას” პედაგოგიური ექსპერიმენტებისა და რეფორმების ჩასატარებლად

ყველა ამ პრინციპების გათვალისწინებით, პროგრესული განათლება, თავისი არსით, ბავშვზე ორიენტირებულ მიდგომას ეფუძნებოდა და, აქედან გამომდინარე, სხვა ახლოს მდგომი თეორიების პრინციპებსაც იზიარებდა.

პროგრესული განათლების მიდგომის მიხედვით წარმართულ სასწავლო პროცესში მასწავლებელს გნსაკუთრებული როლი ეკისრებოდა, რადგან მას ერთდროულად მრავალი ფუნქციის შესრულება უწევდა. გარდა ამისა, სასწავლო პროცესი ხშირად სხვადასხვა სახის ექსპერიმენტებისა და პრაქტიკული საქმიანობის ჩატარებას გულისხმობდა, რაც ერთდროულად სასარგებლო და საინტერესო უნდა ყოფილიყო ბავშვებისათვის, ეს კი აიძულებდა მასწავლებელს, მუდმივად გაეღრმავებინა საკუთარი ცოდნა და მისგან დიდ ძალისხმევასა და შემოქმედებითობას მოითხოვდა.

გარდა ამისა, მასწავლებელი „პარტნიორად“ მოიაზრებოდა სწავლის პროცესში, რომელიც ბავშვებს “აღმოჩენებისაკენ” უბიძგებდა და დასკვნების გამოტანაშიც ეხმარებოდა.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ჯ.დიუი „ტრადიციულ“ და “არა ტრადიციულ” სასწავლო პროგრამას შორის “ოქროს შუალედის” მოძებნას ცდილობდა. იგი გადამეტებული “ბავშვზე ორიენტირებულობის” მომხრეც არ იყო.

1.3.3 ჰუმანისტური თეორია

ჰუმანიზმის, როგორც განათლების ფილოსოფიის აღმოცენებას, ლოკის, რუსოს და პესტალოცის სახელებს უკავშირებენ, რომლებიც დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ ბავშვების გრძნობად (სენსორულ) აღქმას და ამასთან მიიჩნევდნენ, რომ სწავლა-განვითარება თანდათანობითი პროცესია, რომელიც დაუჩქარებლად უნდა წარიმართოს, ბუნების შესაბამისად.

მოტივაცია და ის პირობები, რომლებიც მოტივაციას წარმოშობს, სისხლხორცეულია ჰუმანისტებისათვის, ამის მიღწევას კი სასწავლო პროცესის წარმართვისა და კონსტრუირების მრავალი ელემენტი განაპირობებს, რაც, მათ შორის, ასაკობრივი განვითარების დონის მახასიათებლების საფუძვლიან ცოდნასა და გათვალისწინებას მოითხოვს.

ჰუმანისტური ფილოსოფია თანამედროვე სასწავლო რეალობაში ხაზს უსვამს ბავშვის სოციალურ-ემოციური და კოგნიტური განვითარების მნიშვნელობას, ჯანსაღი თვითშეფასების შენებას, ბავშვის ფსიქოლოგიური საჭიროებების გათვალისწინებას და აქცენტს სწავლის პროცესზე აკეთებს.

ჰუმანისტური თეორია დაზეპირების წინააღმდეგია, თუნდაც იმიტომ, რომ იგი არ გულისხმობს მოსწავლის მთლიან ჩართულობას სწავლის პროცესში. იგი უპირატესობას გამოცდილებით სწავლას ანიჭებს. გარდა ამისა, მასწავლებელი აღქმულია არა როგორც ინფორმაციის უპირობო გადამცემი, არამედ როგორც დამხმარე, მეგზური, რომელმაც ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეების მიერ სასწავლო პროცესის შეძლებისდაგვარად დამოუკიდებლად წარმართვას. ჰუმანისტური

სასწავლო პროგრამა ისეთი გარემოს შექმნაზე ამახვილებს ყურადღებას, სადაც მოსწავლეებს არჩევანის გაკეთების საშუალება აქვთ. სწავლება დაფუძნებული უნდა იყოს მოსწავლის ინტერესზე, უნარსა და საჭიროებაზე.

კ.როჯერსის აზრით, განათლების მიზანია როგორც ინტელექტუალური განვითარება, ასევე შემოქმედებითი უნარისა და სწავლის დამოუკიდებლად მართვის უნარის ჩამოყალიბება. მასწავლებლის ვალია, სხვა ფუნქციებთან ერთად, შექმნას ისეთი სასწავლო გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს ცნობისმოყვარეობას, კვლევას, სტიმულს აძლევს შეცნობის სურვილს და გამოცდილებით სწავლას. ეს კი ხელს უწყობს როგორც სწავლას, ასევე სწავლის უნარის ჩამოყალიბებას. [89:173]

1.3.4 კოგნიტური განვითარების თეორია

კოგნიტური განვითარების თეორიამ დიდი გავლენა მოახდინა განათლების სფეროზე. უპირველესად, მან მეტი თავისუფლება მიანიჭა მოსწავლეებს, რომ არჩევანი გაეკეთებინათ სწავლის პროცესში. სასწავლო პროგრამები უფრო მოქნილი გახდა, შეფასება კი–მიმდინარე. სასწავლო პროცესში დაინერგა ჯგუფური მუშაობა, პრაქტიკული მუშაობა და სწავლა ერთმანეთს დაუკავშირდა, აქცენტმა ნასწავლი მასალის რეპროდუცირებიდან მატაკოგნიციაზე გადაინაცვლა, ყურადღება გამახვილდა პრობლემის გადაწყვეტისა და გადაწყვეტილების მიღების უნარების ჩამოყალიბებაზე. [60] აღნიშნული თეორიის მიხედვით სასწავლო მიზნებში გათვალისწინებული უნდა იყოს როგორც მოსწავლის ინტერესი, ასევე მისი როგორც ახლანდელი, ასევე მომავალი საჭიროებები. მოსწავლე სასწავლო პროცესის ცენტრშია, მაგრამ ეს ისე კეთდება, რომ სასწავლო პროცესს არ აზარალებს. [68]

აღნიშნული თეორია დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს მოსწავლეთა ინიციატივას და აქტიურ ჩართულობას სასწავლო პროცესში, ითვალისწინებს მოსწავლეთა განვითარების ტემპს, ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლეთა აზროვნების პროცესებზე.

1.4 ინდუქციური მიდგომების ისტორიული წინამძღვრები

1.4.1 “სამეცნიერო მეთოდის” აღმოცენება

მიუხედავად იმისა, რომ, როგორც უკვე ავლინებთ, ბოლო ხანებში სულ უფრო მეტს საუბრობენ ინდუქციური მეთოდების სასწავლო პროცესში გამოყენების შესახებ და მათ ხშირად „თანამედროვე მეთოდებადაც“ კი მოიხსენიებენ, ინდუქციური მეთოდებისა და ინდუქციური განსჯის გამოყენება საუკუნეებს ითვლის და მათ აღმოცენებასა და დამკვიდრებას ისტორიული წინამძღვრები გააჩნია.

ინდუქციური მეთოდების ფართო დამკვიდრება დასაბამს ე.წ. “სამეცნიერო მეთოდიდან” იღებს, რომელსაც ხანდახან „ინდუქციურ მეთოდადაც“ მოიხსენიებენ. „სამეცნიერო მეთოდის“ აღმოცენება, თავის მხრივ, იმ დროისათვის არსებულ სხვადასხვა მოწინავე კულტურასთან, ცნობილ სწავლულთა, ფილოსოფოსთა და თეოლოგთა სახელებთან ასოცირდება.

თუმც მველი ბაბილონის, ინდოეთისა და ეგვიპტის ასტრონომებმა, მათემატიკოსებმა და ზოგიერთი სხვა სფეროს წარმომადგენლებმა წამოაყენეს და განავითარეს ემპირიზმის იდეა, „სამეცნიერო მეთოდის“ აღმოცენება მველ ბერძნებს უნდა მივაწეროთ.

თავიდან მველი ბერძენი ფილოსოფოსები (მაგ. პლატონი) არ აღიარებდნენ ემპირიული მიდგომების სარგებლიანობასა თუ როლს, თუმც არისტოტელემ, რომელსაც “მეცნიერების მამად” მოიხსენიებენ, პირველმა წამოაყენა მოსაზრება ინდუქციის, როგორც ცოდნის შეძენის საშუალების შესახებ. არისტოტელე არ შემოიფარგლა მხოლოდ დედუქციური მეთოდით, გააანალიზა რა, რომ აბსტრაქტული აზროვნება და ლოგიკური განსჯა გამყარებული უნდა ყოფილიყო რეალურ სამყაროში მოძიებული აღმოჩენებით. არისტოტელეს აზრით, ინდუქციის შედეგად მიღებული ცოდნა მეცნიერულ ცოდნად არ უნდა ჩათვლილიყო, თუმც, მას მიაჩნდა, რომ ინდუქცია აუცილებელი წინაპირობა იყო სამეცნიერო კვლევისთვის.

[78]

არისტოტელეს ამგვარი ხედვა კარგად გამოხატა ინგლისელმა ფილოსოფოსმა და მეცნიერმა უილიამ ვეველმა (William Whewell) თავის ნაშრომებში ინდუქციური მეცნიერების ისტორია” და“ინდუქციური მეცნიერების ფილოსოფია” (History of Inductive Science, 1837, Philosophy of Inductive Sciences,1847): “მეცნიერების დოქტრინები კონკრეტულ ფაქტებზე დაკვირვების შედეგად მიღებულ დასკვნებზე დაყრდნობით იქმნება და ამ პროცესს ინდუქცია ეწოდება”. [79]

ამ თვალსაზრისით, დაკვირვებისა და სხვა ემპირიული მიდგომების როლის აღიარებაც, რასაც დიდწილად ეფუძნება „სამეცნიერო მეთოდი“, არისტოტელეს წვლილად მიიჩნევა. იგი აღნიშნულ მეთოდებს ფართოდ იყენებდა, დაწყებული პოეზიიდან და პოლიტიკიდან, დამთავრებული - ასტრონომიით. მისი პროტო-მეცნიერული მეთოდი გულისხმობდა სკრუპულოზური დაკვირვების გამოყენებას ყველა სფეროში. მართალია, ზოგიერთი მკვლევარი, მაგ. მარტინ შატლვორთი (Martyn Shuttleworth) მიიჩნევს, რომ არისტოტელემ საფუძველი ჩაუყარა ემპირიულ მეცნიერებას, ხოლო სამეცნიერო მეთოდი მოგვიანებით ჩამოყალიბდა, აღნიშნული მეთოდის ფესვები მაინც არისტოტელეს ნააზრევში უნდა ვეძიოთ, რამაც შემდგომი გავრცობა “ისლამურ ოქროს ხანაში” ჰპოვა და დაიხვეწა რენესანსის ეპოქაში. [80]

“სამეცნიერო მეთოდი” გულისხმობდა სხვადასხვა მიდგომის გამოყენებას მოვლენათა არსის შესასწავლად, ახალი ცოდნის შექმნას, ძველის გადახედვას და ახლის უკვე არსებულ ცოდნასთან შეჯერებას. იგი ეყრდნობოდა ემპირიულ და “გაზომვად” მტკიცებულებებს და განსჯის სპეციფიურ პრინციპებს. მოიაზრებდა დაკვირვებას, ექსპერიმენტირებას, ფორმულირებას, გადამოწმებას და ჰიპოთეზის მოდიფიცირებას, თუმცა აღნიშნული მიდგომების გამოყენების სპეციფიკა გარკვეულწილად განსხვავებული შეიძლება ყოფილიყო შესწავლის სფეროდან გამომდინარე, ძირითადი სქემა მაინც საერთო პრინციპებს ეყრდნობოდა და გულისხმობდა ისეთი კომპონენტების არსებობას, როგორცაა საკითხის/კითხვის დასმა/ფორმულირება, ჰიპოთეზის ჩამოყალიბება, ლოგიკური ვარაუდი, მისი გადამოწმება, ექსპერიმენტირება, ანალიზი, დასკვნის გამოტანა[[81] „სამეცნიერო მეთოდი“ დიდწილად ეფუძნებოდა ინდუქციურ განსჯას.

1.4.2 მუსლიმური გავლენა “სამეცნიერო მეთოდის” განვითარების ისტორიაში

ისლამურმა ოქროს ხანამ (დაახლ. მე-8 –მე-13-ე სს.) დიდი წვლილი შეიტანა ზოგადად მეცნიერების, და კერძოდ, “სამეცნიერო მეთოდის” განვითარებაში. მუსლიმმა ფილოსოფოსებმა შემოინახეს და განავრცეს ძველი ბერძნების მიერ დაგროვილი ცოდნა და ხელი შეუწყეს “სამეცნიერო მეთოდის” ისეთი ფორმით ჩამოყალიბებას, რომელიც დღემდე აღიარებულია მეცნიერებისა და ფილოსოფიების მიერ.

აღნიშნულ პერიოდში ადგილი ჰქონდა თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთ დაკავშირების მცდელობას. ისლამურ სამყაროში არც თუ იშვიათად, ის, ვინც მეცნიერებას ეწაფებოდა, ოსტატიც იყო და თავისივე შექმნილი ინსტრუმენტებით ატარებდა ექსპერიმენტებს, ახდენდა კალკულაციას, აწარმოებდა დაკვირვებას და ა.შ. მუსლიმი მეცნიერები მიმართავდნენ ექსპერიმენტსა და რაოდენობრივ ანალიზს, რათა მეცნიერული თეორიები ერთმანეთისათვის შეედარებინათ.

ასე, მაგალითად, უდიდესმა მუსლიმმა სწავლულმა იბნ ალ ჰაიტამმა, სხვაგვარად – ალჰაზენმა (Ibn al-Haytham, Alhazen, 965–1039), სამეცნიერო მეთოდის საფუძვრები შემდეგნაირად ჩამოაყალიბა:

1. პრობლემის ნათლად ჩამოყალიბება, დაკვირვებასა და ექსპერიმენტზე დაყრდნობით
2. ჰიპოთეზის გადამოწმება ექსპერიმენტით
3. მონაცემების ინტერპრეტაცია და დასკვნის გამოტანა
4. აღმოჩენის (მიღებული შედეგის) გასაჯაროება

ალჰაზენი ემხრობოდა მეცნიერულ სკეპტიციზმს და ხაზს უსვამდა ემპირიული კვლევის როლს. იგი ინდუქციას ჭეშმარიტი სამეცნიერო კვლევის საფუძვლად მიიჩნევდა [82] და ახალი ცოდნის მოსაპოვებლად მხარს უჭერდა სისტემატურ ექსპერიმენტირებას არსებულ ცოდნაზე დაყრდნობით.

სპარსმა მეცნიერმა ალ ბირუნიმ (Abū Rayhān al-Bīrūnī) 1020-1030-იან წლებში სამეცნიერო მეთოდი 7 სხვადასხვა კვლევის სფეროში დანერგა. იგი ხაზს უსვამდა

განმეორებადი ექსპერიმენტების ჩატარების აუცილებლობას და ხარისხობრივი ანალიზის საჭიროებას შეცდომებისა და ცდომილების თავიდან ასაცილებლად. მისი აზრით, „საყოველთაოდ პრაქტიკული ექსპერიმენტებით მივდივართ, და „თეორიების ფორმულირება ინდუქციის შედეგად მიღწეული აღმოჩენების შემდგომ ხდება.“ [83]

უდიდესი სპარსი მეცნიერი და ფილოსოფოსი იბნ სინა (ავიცენა 980-1037; Ibn Sina-Avicenna) მიიჩნევდა, რომ მეცნიერების პირველადი პრინციპების დადგენის ორი გზა არსებობდა – ინდუქცია და ექსპერიმენტირება და რომ მხოლოდ ამ მეთოდების დახმარებით იყო შესაძლებელი დედუქციისათვის საჭირო ამოსავალი პრინციპების მიგნება. თუმც ალ-ბირუნისგან განსხვავებით, მისთვის სწორედ ძირითადი და საყოველთაო (უნივერსალური) იდგა პირველ ადგილზე, რასაც ექსპერიმენტამდე მივყავდით.[84]

ასე რომ, მუსლიმმა სწავლულებმა ფასდაუდებელი წვლილი შეიტანეს „სამეცნიერო მეთოდის“ ჩამოყალიბება/განვითარებაში, რამაც ისლამური „ოქროს ხანა“ მეცნიერების „ოქროს ხანადაც“ აქცია. [85]

1.4.3 რენესანსის ეპოქა

„სამეცნიერო მეთოდმა“ „ისლამური ოქროს ხანის“ დაღმავლობის შემდგომ განვითარება ევროპაში, რენესანსის ეპოქაში ჰკოვა. ევროპელმა სწავლულებმა ბერძნებისა და მუსლიმების მიერ დაგროვილი ცოდნა ახალ ხარისხში აიყვანეს.

ამ თვალსაზრისით ერთ-ერთი თვალსჩინო მოღვაწე იყო როჯერ ბეკონი (Roger Bacon- 1214 - 1294). მან განავითარა დაკვირვების, ჰიპოთეზირებისა და ჰიპოთეზის ექსპერიმენტით გადამოწმების იდეა.

ფრენსის ბეკონი (Francis Bacon- 1561 - 1626) ხაზს უსვამდა ინდუქციის, როგორც სამეცნიერო მეთოდის შემადგენელი კომპონენტის მნიშვნელობას და მიიჩნევდა, რომ მეცნიერული აღმოჩენა ეფუძნებოდა დაკვირვების, ექსპერიმენტირების, ანალიზისა და ინდუქციური განსჯის გამოყენებას. მისი აზრით, ექსპერიმენტის შედეგად მიღებული მტკიცებულებები გვეხმარებოდა კონფლიქტური თეორიების

აღმოფხვრაში და გვაახლოვებდა ჭეშმარიტებასთან. ბეკონი აღნიშნავდა, რომ “როდესაც ვიწყებთ “უეჭველით”, ვამთავრებთ ეჭვებით, მაგრამ თუ დავიწყებთ ეჭვებით, მივალთ “უეჭველამდე.” [88] ფრენსის ბეკონი საკუთარ მოსაზრებას გამოთქვამდა, აგრეთვე, იმ დროისათვის სკოლებში არსებულ სასწავლო პროცესთან დაკავშირებით. იგი აკრიტიკებდა მასწავლებლებს და აღნიშნავდა, რომ ისინი მხოლოდ სიტყვებს სთავაზობდნენ მოსწავლეებს და არ აძლევდნენ გასაქანს აზროვნებას. ბეკონი მიიჩნევდა, რომ სკოლები “სამეცნიერო“ და “კვლევითი” ცენტრები უნდა ყოფილიყო. [164]

გალილეო გალილეი (Galileo Galilei -1564 -1642) დიდი წვლილი შეიტანა „სამეცნიერო მეთოდის“ განვითარებაში. იგი კვლევისას ინდუქციურ მიდგომებს იყენებდა და ექსპერიმენტს კვლევის იარაღად მიიჩნევდა. მართალია, მისი აზრით, ემპირიული მონაცემები პირდაპირ ვერ მიგვიყვანდა თეორიულ ვარაუდებამდე, მაგრამ თვლიდა, რომ განმეორებადი კვლევები ხელს უწყობდა თეორიის ფორმულირებას.

XVI-XVII საუკუნეებს ხშირად სამეცნიერო რევოლუციის პერიოდად მიიჩნევენ, რომელმაც ზენიტს ისააკ ნიუტონის (Isaac Newton 1642 –1726/7) აღმოჩენებით მიაღწია. ნიუტონის ინდუქციურმა მიდგომამ დიდი ზეგავლენა მოახდინა XVIII-XIX საუკუნეების მეცნიერულ აზროვნებასა და ხედვაზე.

„სამეცნიერო მეთოდი“ თავიდან საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში გამოიყენებოდა, თუმცა დროთა განმავლობაში სოციალურ მეცნიერებებშიც გადაინაცვლა და მისმა კომპონენტებმა თანდათანობით თითქმის ყველა დისციპლინაში დაიმკვიდრა ადგილი შესაბამისად ადაპტირებული თუ მოდიფიცირებული ფორმით.

აღორძინების ეპოქის მეცნიერულმა ძვრებმა პედაგოგიურ აზრზეც იქონია თავისი ზეგავლენა.

როგორც უკვე ავღნიშნეთ, მოგვიანებით, ინდუქციური მიდგომების გამოყენებამ სასწავლო პროცესშიც უფრო ფართოდ მოიკიდა ფეხი (რასაც მოწმობს ამგვარი

მიდგომების ნაირსახეობა, რომელიც ზემოთ იქნა განხილული), მათ შორის, მეტი აქტუალობა შეიძინა ბავშვთა სწავლა – აღზრდის სფეროშიც.

თავი II

პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური აზრი ბავშვთა სწავლა-აღზრდაში ინდუქციური მიდგომებისა და თვალსაჩინოების გამოყენებასთან დაკავშირებით

პასუხს კითხვაზე, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები უკეთ, საუკუნეების განმავლობაში არ დაუკარგავს მნიშვნელობა. სწორედ ამიტაც აიხსნება აღნიშნული საკითხის გარშემო არსებული განსხვავებული თვალსაზრისის არსებობა, ისევე, როგორც განვითარებისა და სწავლის თეორიებისა და სასწავლო მიდგომების მრავალფეროვნება.

გარდა ამისა, აღნიშნულ კითხვაზე პასუხი ძალზე აქტუალურია, რადგან ის, თუ როგორ ვასწავლოთ, პედაგოგიკის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ნაწილის – დიდაქტიკის საკვანძო საკითხს წარმოადგენს.

ცნობილია, რომ ბავშვებს ადრეულ ასაკში საგნობრივ-კონკრეტული აზროვნება ახასიათებთ და უფრო კარგად აცნობიერებენ მოვლენებს და გამოაქვთ დასკვნები, როდესაც კონკრეტულიდან/ცალკეულიდან ზოგადისაკენ მიგვყავს. გარდა ამისა, ზრდისა და განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე აზროვნების პროცესის ფორმაც განსხვავებულია. საწყის ეტაპზე, ანუ ადრეულ ასაკში, ბავშვები მოქმედებით, კეთებით უკეთ სწავლობენ, როდესაც კონკრეტულ საგნებთან ურთიერთობით იძენენ გამოცდილებას და, შესაბამისად, ცოდნის მოქმედებით გამოხატვაც დომინირებს. [89] ბავშვები მოქმედებას არიან „მიჯაჭვულნი“ და კონკრეტულობით ხასიათდებიან. “ამ პერიოდში გამუდმებული ბრძოლა მიმდინარეობს თვალსა და აზრს შორის, რომელიც თვალის სასარგელოდ მთავრდება.” [90:50]

თუ ყოველივე ზემოთ თქმულს შევაჯამებთ, ლოგიკური გახდება, რომ მოსაზრებები ინდუქციური მიდგომებისა და ზოგადად, ფართო გაგებით თვალსაჩინოების გამოყენების მიზანშეწონილობის შესახებ ბავშვთა სწავლების პროცესში მრავალი გამოჩენილი პედაგოგისა თუ ფსიქოლოგის ნააზრევშია ხაზგასმული.

ის, რომ, რომ ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლებაში მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს თვალსაჩინოებას, საყოველთაოდაა ცნობილი თუნდაც იმიტომ, რომ თვალსაჩინოების პრინციპი ერთ-ერთ დიდაქტიკურ პრინციპს წარმოადგენს. როგორც ცნობილია, არსებობს თვალსაჩინოების ე.წ. ფართო გაგება, რომელიც არ შემოიფარგლება მხოლოდ ვიზუალური აღქმით და დამყარებულია გრძნობად აღქმაზე ფართო გაგებით. ამ თვალსაზრისით თვალსაჩინოებაში ბავშვების/მოსწავლეების მიერ მასწავლებლის დახმარებით როგორც საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვება, ასევე ცდებისა და პრაქტიკული სავარჯიშოების/საქმიანობის შესრულებაც მოიაზრება. [91:135]

სწავლებაში თვალსაჩინოების იდეის გამოყენება ჯერ კიდევ უდიდესი ანტიკური მოაზროვნის –არისტოტელეს სახელს უკავშირდება, თუმც იგი მივიწყებულ იქნა ადრეული შუა საუკუნეების მანძილზე. [91:137]

2.1. ცნობილი მოაზროვნეების შეხედულებები აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აღორძინების ეპოქის მეცნიერულმა ძვრებმა მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია პედაგოგიურ აზრზეც. ასე, მაგალითად, გამოძახილი ჰპოვა XVII ს-ის დიდი ჩეხი პედაგოგის, “დიდი დიდაქტიკის” ავტორის - იან ამოს კომენსკის (1592 –1670) პედაგოგიურ ხედვასა და მოძღვრებაში.

კომენსკი მიიჩნევდა, რომ სწავლის საფუძველს ბუნებაში არსებული საგნები ქმნიან და ჭეშმარიტი ცოდნა სწორედ რეალობაში არსებულ საგნებსა და მოვლენებში უნდა ვეძიოთ. იგი სინამდვილის შემეცნების შესაძლებლობას აღიარებდა ამ სინამდვილის გრძნობათა ორგანოებზე ზემოქმედების გზით. “გონებაში არაფერია ისეთი, რაც პირველად შგრძნებებში არ ყოფილაო”, აღნიშნავდა იგი, ამიტომ, სწავლება უნდა იწყებოდეს არა სიტყვიერი განმარტებით საგნის შესახებ, არამედ თვით საგნებზე რეალური დაკვირვებით.[92:28] კომენსკი წინააღმდეგობდა შუასაუკუნეობრივ დოგმატურ-სქოლასტიკურ სწავლების წესებს, რომლებიც მოსწავლეებში სწავლისადმი ინტერესს აღშობდა და არც მათი ასაკობრივი განვითარების დონეს ითვალისწინებდა. იგი თვლიდა, რომ მასწავლებლებს უნდა გაეთვალისწინებინათ

მოსწავლეების განვითარების დონე და შესაბამისად მიესადაგებინათ და დაეგეგმათ სწავლების პროცესი.

მასზე დიდი გავლენა მოახდინა ფრენსის ბეკონის შეხედულებებმა, რომელიც მეცნიერულ კვლევაში დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა „ინდუქციურ მეთოდს“ და მკვეთრი პოზიცია გააჩნდა სწავლების საკითხებთან დაკავშირებითაც.

გარდა ამისა, კომენსკის აზრით, მასწავლებლებს, ცოდნის გარდა, მოსწავლეები ისეთი უნარ-ჩვევებით უნდა აღეჭურვათ, რომელებიც მათ ახალი ცოდნის შექმნაში მთელი ცხოვრების მანძილზე დაეხმარებოდა. კომენსკის მიაჩნდა, რომ სწავლა მოსწავლისათვის სასიამოვნო საქმიანობა უნდა ყოფილიყო და ამ მიზნის მიღწევის ერთ-ერთ გზას ინოვაციური მეთოდების გამოყენებაში ხედავდა.

კომენსკი დიდ ყურადღებას აქცევდა ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა - აღზრდის საკითხებს და განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდა თვალაჩინობას. სწორედ მის მოძღვრებაშია მოცემული თვალსაჩინოების პრინციპი დასაბუთებული სახით, როგორც “სწავლების ოქროს წესი.” [91:137] ამის დასტურია ისიც, რომ სწორედ კომენსკის სახელთან ასოცირდება პირველი დასურათებული სახელმძღვანელო ბავშვებისათვის - *Orbis Sensualium Pictus* - “ხილული სამყარო სურათებში” რომელიც მან 1658 წელს გამოაქვეყნა. როგორც ბრიტანიკის ენციკლოპედიაშია მოხსენიებული, ეს 150 სურათიანი წიგნი, რომლის ილუსტრაციებიც ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ საქმიანობას ასახავდა, დღევანდელი საბავშვო ლიტერატურის წინამორბედად უნდა ჩაითვალოს. [164] კომენსკის ამგვარი, იმ დროისათვის “რევოლუციური” მიდგომა ბავშვზე იყო ორიენტირებული და თვალსაჩინოების სარგებლიანობასა და განვითარების დონის შესაბამისობაზე აკეთებდა აქცენტს.

კომენსკი მიიჩნევდა, რომ ბავშვებთან სასწავლო პროცესი ისე უნდა წარმართულიყო, რომ რაც შეიძლება მეტად ყოფილიყო ჩართული მათი გრძნობადი აღქმა. იგი ემხრობოდა სურათების, მოდელების, სხვა რეალური “ნივთობრივი თუ საგნობრივი” საშუალებების, ისევე, როგორც ბავშვების უშუალო აქტივობის/საქმიანობის გამოყენებას სასწავლო პროცესში. იან ამოს კომენსკი ახლოს იდგა დიდი გერმანელი პედაგოგი დიდაქტიკოსის- ვოლფგანგ რატკეს (1571-

1635) მოსაზრებებთან, რომლის მიხედვითაც “საგნების/რეალობის გაცნობა წინ უნდა უსწრებდეს სიტყვებს ამ საგნების შესახებ და რომ უშუალოდ რეალობასთან კონტაქტის პირადი გამოცდილება წარმოადგენს ცოდნის წყაროს. მისი აზრით, “კონკრეტულის” შესწავლას მივყავართ ცოდნის ზოგადი პრინციპების დაუფლებასთან. [164]

კომენსკი არ უარყოფდა მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვისა და სახელმძღვანელოს როლს, მაგრამ აცხადებდა, რომ მოსწავლეებს ცოდნა არა მხოლოდ წიგნიდან და საგნების შესახებ მიწოდებული ცნობებიდან უნდა შეეძინათ, არამედ თავად უნდა ეკვლიათ რეალობაში არსებული საგნები და მოვლენები. კომენსკის აზრით, ცოდნა გრძნობადი აღქმით იწყებოდა და ცალკეულის განზოგადებას მივყავდით ზოგადის შემეცნებისკენ.

კომენსკი წერს : “თუ გვინდა, მოსწავლეებს ჩავუნერგოთ ჭეშმარიტი და ნამდვილი ცოდნა, უნდა ვეცადოთ, საერთოდ ყველაფერი ვასწავლოთ პირადი დაკვირვებისა და გრძნობადი თვალსაჩინოების გზით.” [91:137] მან იმ პერიოდში გამეფებულ სქოლასტიკას რეალური სამყაროს შესწავლა დაუპირისპირა. [95:47]

კომენსკის მოსაზრებები მრავალმა დიდმა მოაზროვნემ თუ პედაგოგმა გაიზიარა, ჯონ ლოკის, ჟან-ჟაკ რუსოს, ი. პესტალოცის, ფ.ფრობელის და სხვების ჩათვლით, რომლებიც “სენსორულ მიგდგომასა და მასალებს” სასწავლო პროცესის მნიშვნელოვან შემავსებელ კომპონენტად მიიჩნევდნენ.

ასე, მაგალითად, **ჯონ ლოკი** (1632-1704) სწავლის პროცესში დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა გრძნობად აღქმას და ამავე დროს მოუწოდებდა ბავშვთა ცნობისწადილის გაღვივებისაკენ. იგი უპირისპირდებოდა დოგმატიზმს და მხარს უჭერდა “თავისუფალი აზროვნების განვითარებასა და კვლევას” [95:55] ლოკი ხაზს უსვამდა პრაქტიკული ცოდნის მნიშვნელობას და მიიჩნევდა, რომ ბავშვები ყველაზე კარგად მაშინ სწავლობენ, როდესაც უშუალოდ არიან ჩართულები ამა თუ იმ საგნისა თუ მოვლენის შესწავლაში. მისი აზრით, ცოდნის შექმნას საფუძვლად ის გამოცდილება ედო, რომელიც გრძნობადი აღქმიდან მომდინარეობდა. (Baird, Forrest E; Kaufmann, Walter, 2008) ლოკი საუკუნეებით ადრე ავითარებდა ზოგიერთ თანამედროვე და

მოწინავე პედაგოგიურ თვალსაზრისს, როდესაც აცხადებდა, რომ ბავშვებს უნდა მიეცეთ უფლება, გარკვეულწილად თავადაც მართონ საკუთარი სწავლა და მისდიონ საკუთარ ინტერესებს. [96]

ჟან-ჟაკ რუსო (1712-1778) მიიჩნევდა, რომ ბავშვები საკუთარი შგრძნებებით სწავლობენ, როდესაც ბუნებრივი/რეალური სამყაროს მოვლენებსა თუ საგნებს იკვლევენ. ეყრდნობოდა რა ემპირიზმს, იგი ასეთი გზით სწავლას საუკეთესოდ მიიჩნევდა, რადგან თვლიდა, რომ გონებას სწორედ გრძნობადი კვებავს.

ფილოსოფიის პირველი მასწავლებელი ჩვენი ფეხები, ხელები და თვალებიაო - აღნიშნავდა იგი. [98:21] მისი აზრით, ასეთი სწავლის მხოლოდ წიგნებით ჩანაცვლება იმას გამოიწვევდა, რომ ბავშვებს აღარ განუვითარდებოდათ დამოუკიდებელი აზროვნება და მხოლოდ სხვის ნააზრევს დაეყრდნობოდნენ. იგი ბავშვების სწავლების მიზანს იმაში ხედავდა, რომ მათ დამოუკიდებლად ფიქრი და აზროვნება ესწავლათ. [98]

იოჰან პესტალოცის იდეებმა, (1746-1827), რომელსაც “თანამედროვე პედაგოგიკის მამად” მოიხსენიებენ, გზა გაუხსნა მნიშვნელოვან საგანმანათლებლო რეფორმებს XIX საუკუნის ევროპაში. მისი მოსაზრებები ბავშვთა სწავლა-აღზრდის საკითხებთან დაკავშირებით გამოძახილს თანამედროვეობის ისეთ მნიშვნელოვან ასპექტებში ჰპოვებს, როგორცაა, ბავშვის ინტერესების გათვალისწინება, ბავშვზე ორიენტირებული მიდგომა, ბავშვების აქტიური ჩართულობა სასწავლო პროცესში, ბავშვის მიერ რეალურ სამყაროს მოვლენებთან/საგნებთან ურთიერთობისას მიღებული გამოცდილების ღირებულება, საგანთაშორისი/ინტერდისციპლინური სწავლება, ბავშვისადმი/სწავლებისადმი „ჰოლისტური“ - “მთლიანობითი” მიდგომა-პესტალოცის სიტყვებით რომ ვთქვათ – “თავის, გულისა და ხელების განათლება” და სხვა. [99]

პესტალოცის მიერ შემუშავებული სწავლების მეთოდი ბუნებრივი სამყაროს გრძნობად აღქმას ეფუძნებოდა. იგი სწავლის პროცესში დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა კონკრეტულ გამოცდილებას და ალბათ ამიტომაც ბუნებრივი, რეალური საგნებით სწავლების პიონერად გვევლინება. (მაგალითად, სწავლებისას იგი

იყენებდა, მცენარეებს, მინერალების ნიმუშებს და სხვა ბუნებრივ მასალასა თუ საგნებს).

პესტალოცი მიიჩნევდა, რომ აზრს დასაბამს გრძნობადი აძლევს და ამიტომ ბავშვებმა ბუნებრივი გარემო, მასში არსებული საგნები და მოვლენები უნდა იკვლიონ და უშუალო გამოცდილებით შეისწავლონ. პესტალოცის “საგნების გაკვეთილებზე” ბავშვების მიერ კონკრეტული საგნების ყოველმხრივი შესწავლა განივრცობოდა ხატვაში, მიმატებაში, გამოკლებაში, აწონვაში და ა.შ. პესტალოცი ღრმად იყო დარწმუნებული, რომ ბავშვების სწავლება უნდა დაგვეწყო კონკრეტული საგნებით, ვიდრე აბსტრაქტულ ცნებებზე გადავიდოდით, უნდა დაგვეწყო უახლოესი გარემოთი, ვიდრე უფრო შორეულზე გადავიდოდით და ყოველთვის გვევლო მარტივიდან რთულისაკენ. [100]

პესტალოცი ბავშვების სწავლებისას ემპირიული, სენსორული მეთოდოლოგიის გამოყენებას უჭერდა მხარს, დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა თვალსაჩინოებასა და ბავშვების უშუალო აქტივობას/ქმედებას, კვლევას. იგი აღნიშნავდა, რომ რაც უფრო მეტი გრძნობადი აღქმა იქნებოდა ჩართული კონკრეტული საგნის თუ მოვლენის შესწავლაში, მით უფრო სწორად ჩავწვდებიდით მის არსსა თუ გამოვლინებას. [95:130] პესტალოცის მეთოდი ბავშვზე და ქმედებაზე იყო ორიენტირებული და არა მხოლოდ დამახსოვრებასა და გამეორებაზე.

პესტალოცი უპირისპირდებოდა ტრადიციული სკოლის ფორმალიზმს და ვერბალიზმს და აქცენტს ბავშვების ინტერესებსა და საჭიროებებზე აკეთებდა. გარკვეული აზრით, პესტალოციმ დაუდო აგრეთვე დასაბამი ბავშვების ჯგუფებად მუშაობას. ისეთი თანამედროვე ცნებები თუ ტერმინები, როგორცაა, მაგალითად, ბავშვზე ორიენტირებულობა, ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლება, სწავლა კეთებით - სწორედ პესტალოცის სახელს უნდა დავუკავშიროთ. მოგვიანებით, XIX საუკუნის ბოლოსა და XX საუკუნის დასაწყისში მისი მოსაზრებები ამერიკელმა პროგრესივისტმა პედაგოგებმა და მოაზროვნეებმა გაახმოვანეს. [101]

დიდი გერმანელი მოაზროვნე და პედაგოგი **ფრიდრიხ ფრობელი** (1782 - 1852), რომელიც საბავშვო ბაღის (Kindergarten) დამაარსებლად გვევლინება და

რომელზედაც დიდი გავლენა მოახდინა იოჰან პეტალოცის თეორიამ და მოსაზრებებმა, მიიჩნევდა, რომ “თვითაქტივობა” და თამაში ბავშვის სწავლა-აღზრდის საუკეთესო საშუალება იყო, ხოლო მასწავლებლის როლი იმაში მდგომარეობდა, რომ ყოველმხრივ შეეწყო ხელი ბავშვების თვითგამოხატვისთვის. ფრობელის მოსაზრებებმა მოგვიანებით, დიდი გავლენა მოახდინა ჯონ დიუის თვალთახედვაზე, ისევე როგორც თანამედროვე სკოლამდელი განათლების ამოსავალ პრინციპებზე.

ფრობელი მიიჩნევდა, რომ ბავშვებისათვის ისეთი პირობები და სასწავლო გარემო უნდა შეგვექმნა, რომ სრულად გამოქვეყნებულიყო მათი შესაძლებლობები და პოტენციალი, ეს კი ბუნებრივ პირობებში უნდა მომხდარიყო, სადაც გასაქანი ექნებოდა თავისუფალ აქტივობას, შემოქმედებითობას, სოციალურ ინტერაქციას და სასწავლო საქმიანობასთან დაკავშირებულ მოტორულ გამოხატვას, ანუ “სწავლას კეთებით”. ფრობელის აზრით, სწავლების მიზანი და ამოსავალი წერტილი მხოლოდ შესწავლა/შეთვისებით არ ამოიწურებოდა. ფრობელი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა რეალური/ბუნებრივი საგნების გამოყენებას სასწავლო პროცესში და ბავშვთა უშუალო აქტივობას/საქმიანობას, ისევე როგორც ბავშვის ინიციატივას.[102]

ფრობელისეული სწავლების ერთ-ერთ ამოსავალ პრინციპს შემოქმედებითი თამაში და მისი შემოქმედებით “სამუშაოდ” ანუ სასწავლო საქმიანობად გარდაქმნა წარმოადგენდა. იგი მიიჩნევდა, რომ ადრეულ ასაკში ბავშვები ყველაზე უკეთ კონკრეტული გამოცდილებით სწავლობენ, რომელსაც საკუთარ საქმიანობაზე დაყრდნობით იღებენ. ეს კონკრეტული გამოცდილება კი მოგვიანებით აბსტრაქტულ აზროვნებას ედება საფუძვლად. ამგვარი თამაში მოითხოვს შემოქმედებითობას, დაგეგმვას, ურთიერთობასა და თანამშრომლობას, ბავშვის მხრიდან მცდელობის გამოჩენას. გარდა ამისა, ფრობელის მეთოდის ერთ-ერთ პრინციპს ისიც წარმოადგენდა, რომ ბავშვებს დაენახათ კავშირები ყველაფერში და ყველგან, სადაც ეს შესაძლებელი იყო. როგორც მისი მიმდევრები აცხადებენ, “მისი კურიკულუმი ისეთივე ვრცელი იყო, როგორც სამყარო.”

ფრობელმა ბავშვებისათვის სპეციალური დიდაქტიკური სათამაშოების კომპლექტი შექმნა, რომელსაც “საჩუქრები” ეწოდებოდა და შედგებოდა კუბურების, მძივების, რგოლების, ჩხირების, ძაფის გორგოლების, პატარა დაფების, ბურთებისაგან და სხვ. გარდა ამისა, იგი დამატებით იყენებდა ხელოვნების აქტივობებს. აღნიშნული სათამაშოები და აქტივობები შესანიშნავ შესაძლებლობას იძლეოდა შემოქმედებითი გამოხატვისათვის, წარმოსახვის განვითარებისათვის, ისევე, როგორც სენსორული სწავლისა და მსჯელობისათვის. ბავშვები ეცნობოდნენ გეომეტრიულ ფორმებს, რომელთაც სიმბოლურად რეალურ სამყაროსთან აკავშირებდნენ, სწავლობდნენ საგნების თვისებებს, უყალიბდებოდათ წარმოდგენა რაოდენობის, ფორმის, წონის, შემადგენლობის შესახებ, აცნობიერებდნენ კავშირებს საგნებს/მოვლენებს შორის, იმდიდრებდნენ სიტყვების მარაგს. როგორც ამბობენ ხოლმე, ბავშვები “ხელებით ფიქრობდნენ.” და მასწავლებლის დახმარებით გამოცდილებით სწავლობდნენ. [104]

მეორე დიდი გერმანელი პედაგოგი, რომელსაც “გერმანელი მასწავლებლების მასწავლებელს” უწოდებდნენ, **ადოლფ დისტერვეგი** (1790-1866) შთაგონებული იყო მისი წინამორბედების იდეებით. მისი დიდაქტიკის ამოსავალი გამავითარებელი სწავლება იყო. იგი მიიჩნევდა, რომ მასწავლებლებს ბავშვებში შეცნობის უნარი და სურვილი უნდა გაეღვიძებინათ [95:155] იგი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა აზროვნების განვითარებას, განსაკუთრებით სწავლების საწყის საფეხურზე. იგი ევრისტიკული სწავლების მომხრეც იყო, როდესაც ბავშვებს თავიდანვე მზა პასუხებს არ აძლევდნენ და კითხვებით მიჰყავდათ პასუხებამდე.

დისტერვეგი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა თვალსაჩინობას. აზროვნების განვითარების საფუძველს სწორედ გრძნობად, ცოცხალ აღქმაში ხედავდა, მისი სიტყვებით რომ ვთქვათ, “უშუალო, თვალსაჩინო, ცოცხალ შეცნობაში,” რომლის პროცესშიც ბავშვები ინტერესით იქნებოდნენ ჩართული. [95:157]

დიდი რუსი მოაზროვნე და პედაგოგი **კონსტანტინ უშინსკი** (1823-1871) სწავლების პროცესში თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობის მომხრე იყო. მისი აზრით, მხოლოდ ცალკე აღებული თეორია, რომელიც არაფრითაა გამყარებული, ისეთივე უსარგებლოა, როგორც ფაქტი ან გამოცდილება, რომლისგანაც აზრს ვერ გამოვიტანთ,

რომელსაც წინ არ უსწრებს აზრი და არ მივყავართ იდეამდე. [95:208]. იგი ცალმხრივად მიიჩნევდა ისეთ სწავლებას, რომელიც დამყარებული იყო მხოლოდ ინდუქციაზე ან დედუქციაზე და ორივე მიდგომის ერთიანობას უჭერდა მხარს. ამავე დროს, უშინსკი უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებდა თვალსაჩინოებას, და, ზოგადად, გრძნობადი აღქმით მიღებულ გამოცდილებას. იგი მიიჩნევდა, რომ ბავშვებთან სასწავლო პროცესი აგებული უნდა ყოფილიყო არა განყენებულ, აბსტრაქტულ ცნებებსა და სიტყვებზე, არამედ კონკრეტულ გამოცდილებაზე, რომელსაც ბავშვები გარე სამყაროსაგან იღებდნენ. უშინსკის აზრით, რაც უფრო პატარა ასაკის იყვნენ ბავშვები, მით უფრო მეტად უნდა მიგვემართა თვალსაჩინოებისათვის მათი სწავლებისას. [95:214]

უშინსკი მიიჩნევდა, რომ, მართალია სწავლების კანონზომიერება პედაგოგიური კანონზომიერებაა, მაგრამ სპეციფიური ფსიქოლოგიური ბუნების მატარებელიცაა, რაც გათვალისწინებულ უნდა იქნას სწავლების პროცესში. იგი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა ფსიქოლოგიის როლს პედაგოგიკასთან მიმართებაში. [95:213]

უშინსკი სწავლებაში ბუნების შესაბამისობის პრინციპის განხორციელების მომხრე იყო და მიიჩნევდა, რომ სწავლების პროცესის წარმართვისას გათვალისწინებული უნდა ყოფილიყო ბავშვის ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური თავისებურებები. აცნობიერებდა რა, სწორედ ამ თავისებურებების მნიშვნელობას, მათ შორის იმასაც, რომ ადრეული ასაკის ბავშვებს ჯერ არა აქვთ ჩამოყალიბებული აბსტრაქტული აზროვნებისა და დამოუკიდებლად განსჯის უნარი, უშინსკი ხაზს უსვამდა ბავშვების მიერ “ცოცხალი შეცნობის პროცესს” მასწავლებლის დახმარებითა და ხელმძღვანელობით.

იაკობ გოგებაშვილი (1840-1912), ქართული პედაგოგიური აზრის კლასიკოსი, საზოგადო მოღვაწე და ბავშვთა მწერალი მიიჩნევდა, რომ ადრეული ასაკის ბავშვებს კონკრეტული საგანი უფრო იზიდავს და აინტერესებს და თანაც ისეთი, რომელსაც პირდაპირი კავშირი აქვს ცხოვრებასთან. [170:11] მისი აზრით, რადგან ბავშვის აზროვნების განვითარება კონკრეტული შემეცნებით იწყება, მისი ცნობიერება ადრეულ ასაკში კონკრეტული ცოდნით უნდა გამდიდრდეს. ამიტომაც ის უდიდეს

მნიშვნელობას ანიჭებდა თვალსაჩინოების პრინციპის გამოყენებას სწავლებაში. მისი აზრით, თვალსაჩინოების გაერეშე შეუძლებელია იყოს მიღწეული შეგნებულობა სწავლაში და რომ მხოლოდ გასაგებ და რეალურ მასალას შეუძლია აღძრას მოსწავლეში ინტერესი და მისწრაფება, ხელი შეუწყოს შინაარსის გაგებასა და შეთვისებას. იგი წერდა:“ჯერ საგანი, შემდეგ - სახელწოდება, ჯერ მხედველობითი შთაქმდილება, შემდეგ- სმენითი აღქმა.“ [171]

როგორც თავში აღვნიშნეთ, დროის მოთხოვნებმა ბიძგი მისცა სწავლის თეორიების გადასინჯვას, შეჯერებას და ახალი კატეგორიის თეორიის აღმოცენებასაც კი, რომელსაც პირობითად “კოგნიტურ ჰუმანიზმს” უწოდებენ. შეიძლება ითქვას, რომ მის ამოსავალ პრინციპებში, დიდწილად, ზემოთ განხილულ დიდ მოაზროვნეთა ჰუმანიტურ მოძღვრებებში მოცემული მოსაზრებებიც პოულობს გამოძახილს. გარდა ამისა, მათმა ნააზრევმა შემდგომი პერიოდის პედაგოგებისა თუ ფსიქოლოგების თეორიულ მოსაზრებებზეც იქონია მნიშვნელოვანი გავლენა, რასაც ქვემოთ განვიხილავთ.

ასე მაგალითად, მარია მონტესორი (1870 – 1952) უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებდა რა ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა-აღზრდისა და განვითარების საკითხებს, აღნიშნავდა, რომ – “ცხოვრების ყველაზე მნიშვნელოვანი ხანა უნივერსიტეტში სწავლის წლები კი არა, დაბადებიდან ექვს წლამდე პერიოდიანო.”[107] როგორც განათლების დარგის ექსპერტები აღნიშნავენ, მის ცნობილ მოსაზრებას - “ჯერ გავანათლოთ გრძნობადი, ხოლო შემდგომ - ინტელექტი”, რაც საფუძვლად ედო მის მეთოდს, – დღესაც არ დაუკარგავს მნიშვნელობა. [108] მარია მონტესორი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა ბავშვების ინიციატივასა და თვითრეალიზაციას დამოუკიდებელ აქტივობაზე/ქმედებაზე დაყრდნობით და გარმოსთან ურთიერთობით. ამისათვის კი სათანადო პირობების შექმნა იყო საჭირო. ერთ-ერთს ბავშვის ინტერესი/დაინტერესება წარმოადგენდა. მონტესორის აზრით, ბავშვებისათვის მიცემული დავალება ისეთი უნდა ყოფილიყო, რომ ისინი მთელი არსებით ჩართულიყვნენ მის შესრულებაში [109]

ეყრდნობოდა რა ბავშვის განვითარების დონის მახასიათებლებს, მონტესორის მეთოდი გზას უხსნიდა ბავშვების თავისუფალ აქტივობას წინასწარ მომზადებულ/სტრუქტურირებულ გარემოში, თუმც იგი აქვე ხაზს უსვამდა, რომ ბავშვების თავისუფლება გარკვეულ საზღვრებში უნდა მოქცეულიყო. ასეთი, გამავითარებელი გარემოს დანიშნულება იმაში მდგომარეობდა, რომ ბავშვისათვის საშუალება მიეცა, ბუნებრივად განვითარებულიყო და სრულად გამოემყდებინა საკუთარი პოტენციალი დამოუკიდებელ ქმედებაზე და გამოცდილებით/კეთებით სწავლაზე დაყრდნობით. “ბავშვის გონებრივი შესაძლებლობები გარკვეულ დონეზე მისი ხელების დაუხმარებლად შეიძლება განვითარდეს, მაგრამ როდესაც ხელის დახმარებით ვითარდება, უფრო მაღალ დონეს აღწევს,” აღნიშნავდა იგი. [110]

მონტესორი ბავშვებს 6 წლის ასაკის ჩათვლით კონკრეტულ, სენსორულ “მკვლევარებად” და შემსწავლელებად მოიაზრებდა, რომლებიც ჩართული იყვნენ რა გამავითარებელ საქმიანობაში, გარემოსთან ურთიერთობით და მასწავლებლის დახმარებით ახდენდნენ ფსიქოლოგიურ “თვითკონსტრუირებას,” იძენდნენ დამოუკიდებლობას და ოპტიმალურად ვითარდებოდნენ. მონტესორის მეთოდის გამოყენებისას ბავშვი, მასწავლებელი და გარემო “სწავლის სამკუთხედს” ქმნიდა, სადაც შუამავალს ბავშვის “ხელები”, ანუ მისი უშუალო ქმედება და ქმედებით სწავლა წარმოადგენდა. [111]

ადრეული ასაკის ბავშვები ცოდნას სენსორულ-მოტორული აქტივობებებით იძენდნენ - მხედველობით, მოსმენით, დაგემოვნებით, ყნოსვით, შეხებით და მოძრაობით, მუშაობდნენ რა ისეთი სასწავლო მასალით, რომლებიც ხელს უწყობდა მათ კოგნიტურ განვითარებას და სწავლას უშუალო გამოცდილებაზე დაყრდნობით. მონტესორის მეთოდი ბავშვების ცნობისწადილის, სწავლისაკენ ბუნებრივი მისწრაფებისა და მათი თვითგანვითარების უნარის მაქსიმალურ გამოყენებას ისახავდა მიზნად. [113]

როგორც აღნიშნავენ, ბავშვის მონტესორისეული ხედვა შემდეგში მდგომარეობს: ბავშვი ბუნებრივად მოწადინებულია სწავლას და შეუძლია კიდევაც ამის ინიცირება და განხორციელება სათანადოდ და გულდასმით კონსტრუირებულ სასწავლო

გარემოში. მონტესორის მიდგომა კი ის მიდგომაა, რომელიც ბავშვის ყოველმხრივ – ფიზიკურ, სოციალურ, ემოციურ და კოგნიტურ განვითარებას ემსახურება. როგორც ამბობენ, მონტესორის მოსწავლეები აზროვნებენ კრიტიკულად, მუშაობენ თანამშრომლობით და მოქმედებენ გაბედულად – რაც ასე საჭიროა ოცდამეერთე საუკუნეში.[114]

კოგნიტური განვითარების თეორიის ავტორი, ცნობილი შვეიცარიელი ფსიქოლოგი **ჟან პიაჟე** (1896 –1980), რომელმაც უდიდესი წვლილი შეიტანა განვითარების ფსიქოლოგიაში, მიიჩნევდა, რომ ბავშვობის წლებში მიღებულ გამოცდილება ფასდაუდებელია კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით. იგი თვლიდა, რომ ბავშვები აქტიური და მოტივირებული “შემსწავლელები” არიან. ისინი გამუდმებით ეძიებენ ახალ ინფორმაციას და მის მისაღებად ქმედებასა და საგნებით მანიპულირებას მიმართავენ, რადგან ცოდნას საკუთარ გამოცდილებასა და დაკვირვებაზე დაყრდნობით აგებენ.

პიაჟე მიიჩნევდა, რომ ფიზიკური გარემო უდიდეს გავლენას ახდენს ბავშვების კოგნიტურ განვითარებაზე, რადგან ისინი ძირითადად საგნებთან ურთიერთობითა და ექსპერიმენტირებით სწავლობენ. ამ მხრივ მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, სოციალური ინტერაქციაც, რადგან ბავშვებს საშუალება ეძლევათ, დაინახონ განსხვავებული მიდგომა, ქმედება ამა თუ იმ ამოცანის შესრულებისას. [115]. იგი ბავშვებზე დაკვირვების შედეგად აცხადებდა, რომ ბავშვები არ შემოიფარგლებიან მხოლოდ მშობლებისა თუ მასწავლებლებისაგან გადაცემული ცოდნით, არამედ თავადაც “აგებენ” მას.

მისმა თეორიამ უდიდესი გავლენა მოახდინა განათლების სფეროზე, როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული თვალსაზრისით. მან ხელი შეუწყო იმ თვალთახედვის ჩამოყალიბებას, რომელიც ყურადღებას განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების არსსა და მისი პრაქტიკაში გამოყენების მნიშვნელობაზე ამახვილებს. ამგვარ სწავლებაში კი ისეთი გარემო, კურიკულუმი, სასწავლო მასალა და მიდგომები მოიაზრება, რომელიც როგორც ბავშვის ფიზიკური და გონებრივი განვითარების დონეს, ასევე მის სოციალურ და ემოციურ საჭიროებებს მიესადაგება.

პიაჟეს თეორიის სასწავლო პოცესში გადმოტანისა და გამოყენების მთავარი არსიც იმაში მდგომარეობს, რომ სწავლების მეთოდები და შინაარსი ბავშვის განვითარების შესაბამისი იყოს. [118] როგორც ამერიკელი ფსიქოლოგი რობერტ სლავინი (Slavin, 2005) აღნიშნავს, სასწავლო პროცესში ჟან პიაჟეს თეორია შემდეგ ძირითად და მეტად მნიშვნელოვან პრინციპებში პოულობს გამოძახილს: [119]

-იმ უდიდესი როლის აღიარებაში, რომელსაც სასწავლო პროცესში/საქმიანობაში ბავშვების მოტივირებული და აქტიური ჩართულობა განაპირობებს. იმ ჯგუფებში/კლასებში, სადაც პიაჟეს თეორიას ეყრდნობიან, ბავშვებს სტიმული ეძლევათ, საკუთარი აღმოჩენები გააკეთონ გარემოსთან სპონტანური ურთიერთობით და არა მხოლოდ გარედან მიწოდებულ მზა ინფორმაციაზე დაყრდნობით.

-ისეთი სასწავლო პრაქტიკის უგულვებელყოფაში, რომელიც მიზნად ისახავს ბავშვების აზროვნების მიმსგავსებას მოზრდილთა აზროვნებასთან. ეს სწორედ ის საკითხია, რომელსაც პიაჟე “ამერიკულ შეკითხვას” უწოდებს. შეკითხვა კი იმაში მდგომარეობს, შეგვიძლია თუ არა დავაჩქაროთ ბავშვის განვითარების სტადიები, ანუ ბავშვის ბუნებრივი განვითარების ციკლი. გარდა იმისა, რომ პიაჟეს არ ესმის, როგორ შეიძლება გვინდოდეს “ბავშვობის დაჩქარება,” იგი მიიჩნევს, რომ ბავშვის განვითარებისადმი ამგვარი მიდგომა უარესი შედეგების მომტანია, ვიდრე ის, რომ ბავშვებს საერთოდ არაფერი ვასწავლოთ. (May & Kundert, 1997)

-სწავლების შესაბამისობაში განვითარების დონესთან. პიაჟეს თეორიის სასწავლო პოცესში გადმოტანისა და გამოყენების მთავარი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ სწავლების მეთოდები და შინაარსი ბავშვის განვითარების შესაბამისი იყოს. ამისათვის მასწავლებლებმა ბავშვებისათვის მრავალფეროვანი სასწავლო გამოცდილების შექმნის პირობები უნდა შექმნან და სასწავლო საქმიანობა არა მხოლოდ მთელი ჯგუფისთვის/კლასისთვის დაგეგმონ, არამედ ბავშვთა ჯგუფებისა და ცალკეული ბავშვებისთვისაც. რადგან, მართალია, ბავშვები განვითარების ერთიდაიგივე სტადიებს გადაიან, მაგრამ ტემპი შეიძლება განსხვავებული იყოს. გარდა ამისა, დიდი მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს გამოცდილებით სწავლას, ისევე, როგორც პრაქტიკულ საქმიანობას/ექსპერიმენტირებას.

-ყურადღების გამახვილებაში ბავშვების აზროვნების პროცესზე და არა მხოლოდ სწავლის შედეგზე. მასწავლებლებმა არა მხოლოდ პასუხის სისწორეს უნდა მიაქციონ ყურადღება, არამედ იმასაც, თუ რამდენად ჩასწვდა ბავშვი ძირითად არსს და როგორ მივიდა სწორ პასუხამდე. [120]

პიაჟე მიიჩნევდა, რომ ბავშვებს არ შეუძლიათ შეასრულონ/თავი გაართვან გარკვეულ დავალებებსა თუ საქმიანობას ვიდრე ამისათვის ფსიქოლოგიურად არ მომწიფდებიან. მათი აზროვნების განვითარება გარკვეულ სტადიებს გადის, რომელთაგან თითოეულს საკუთარი სპეციფიკა გააჩნია და სწორედ ეს უნდა იყოს გათვალისწინებული მათი სწავლების პროცესში, რადგან ის მეთოდები თუ მიდგომები, რომლებსაც სწავლების პროცესში ვიყენებთ, დიდწილად მოქმედებს სწავლის შედეგებზე. [121]

როგორც ცნობილია, პიაჟემ კვლევაზე დაყრდნობით, რომელსაც გენეტიკური ეპისტემოლოგია უწოდა, კოგნიტური განვითარების სტადიების კლასიფიცირება მოახდინა, რომელთაგან ერთ-ერთ – ოპერაციამდელ სტადიაში (2-7 წელი) „თავსდება“ სკოლამდელი ასაკი. ქვემოთ მოგვყავს ფსიქოლოგების ზოგიერთი რჩევა პედაგოგებისათვის, თუ როგორ გამოიყენონ განვითარების თეორია ოპერაციამდელ სტადიაში მყოფ ბავშვებთან მუშაობისას:

-სწავლებისას გამოიყენეთ რეალური/აუტენტური საგნები, მასალა, ვიზუალური, თვალსაჩინო მასალა, რათა ბავშვებმა ადვილად გააცნობიერონ ის, რაც გვინდა, რომ შეითვისონ;

-შეუქმენით ბავშვებს რაც შეიძლება მეტი შესაძლებლობა, რომ იკვლიონ გარემომცველი რეალობა, რათა ცნებების ჩამოყალიბებისათვის და ენის/მეტყველების განვითარებისათვის შეექმნათ საფუძველი;

-მიეცით ბავშვებს საშუალება, ივარჯიშონ, იკვლიონ და ქმედებაზე/კეთებაზე დაყრდნობით მიიღონ გამოცდილება, რაც მათი შემდგომი განვითარების საფუძველსა და რესურსს წარმოადგენს.

-მიეცით ბავშვებს საშუალება, ისაუბრონ საკუთარ გამოცდილებაზე, რომელიც სხვადასხვა საგნებთან ურთიერთობას უკავშირდება [122]

ასე რომ, როგორც მიმოხილვიდანაც ჩანს, ჟან პიაჟეს თეორიის მიხედვითაც, სკოლამდელი ასაკის ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესში უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება და ინდუქციური მიდგომების გამოყენებას.

როგორც პიაჟე, ცნობილი ბელორუსი ფსიქოლოგი, **ლევ ვიგოდსკი** (1896 – 1934) მიიჩნევდა, რომ ადრეული ასაკის ბავშვები გამოირჩევიან ცნობისწადილით, აქტიურად ერთვებიან სწავლაში და ცოდნას დიდწილად საკუთარ აღმოჩენებზე დაყრდნობით აგებენ. თუმცა ვიგოდსკი, პიაჟესაგან განსხვავებით, ამავდროულად, მეტ აქცენტს აკეთებდა სოციალურ ინტერაქციაზე და გამოცდილი მასწავლებლისა თუ სხვა კომპეტენტური დამხმარის როლზე.

იმ ჯგუფებში/კლასებში, სადაც სასწავლო პროცესში ვიგოდსკის თეორიას და მის მოსაზრებებს ითვალისწინებენ, ხშირად ხაზს უსვამენ ე.წ. აქტივობის ცენტრების-თემატურად სტრუქტურირებული სასწავლო კუთხეების მოწყობის მიზანშეწონილობას, რომლებიც მდიდარია მასწავლებლის მიერ წინასწარ მომზადებული მასალით და სადაც ბავშვებისთვის შექმნილია როგორც გარემოსთან ურთიერთობით მრავალფეროვანი გამოცდილების მიღების, ასევე თანატოლებთან თანამშრომლობის შესაძლებლობა. გარდა ამისა, გასაქანი ეძლევა თემატურ განაკვეთებზე მუშაობას, რაც, ტრადიციულ კლასებში წარმართული სასწავლო პროცესისაგან განსხვავებით, ბავშვებს საშუალებას აძლევს, გახდნენ აქტიური მკვლევარები და მასწავლებლის დახმარებით მიიღონ მდიდარი სასწავლო გამოცდილება საკუთარ აქტიურ ჩართულობაზე და რეალურ, აუტენტურ საგნებთან ურთიერთობაზე დაყრდნობით. [123] როგორც ვიგოდსკი აღნიშნავდა, “ბავშვის ყველაზე დიდი მიღწევები თამაშისას რეალიზდება, მიღწევები, რომლებიც მომავალში რეალური ქმედების საფუძველს წარმოადგენს.” [124]

2.2 პრაგმატიზმი

როგორც ხშირად აღნიშნავენ, XX საუკუნის ფილოსოფიური მიმდინარეობებიდან არც ერთს არ მოუხდენია ისეთი მნიშვნელოვანი გავლენა განათლების სფეროზე, როგორც პრაგმატიზმს (სხვაგვარად –ექსპერიმენტალიზმს). პრაგმატიზმი სწავლის პროცესთან დაკავშირებულ საკითხებს “პროგრესივისტული” პერსპექტივიდან განიხილავს: პროგრესს მოაქვს ცვლილება, ცვლილებას – სიახლე, ასე რომ ცოდნას ერთხელ და სამუდამოდ ვერ შვიძენთ. სასწავლო პროცესი ემპირიული, ექსპერიმენტული და დიდწილად ინდუქციურია. დიდი ყურადღება ექცევა აღმოჩენასა და პროლემის გადაჭრას. ბავშვის აქტივობა, ქმედება სასწავლო პროცესის ცენტრშია. ყურადღება გამახვილებულია გამოცდილების რეორგანიზაციასა და რეკონსტრუქციაზე. [125]

პრაგმატიზმის “პედაგოგიური დოქტრინის” საბოლოო ჩამოყალიბება ცნობილ ფილოსოფოსს, ფსიქოლოგსა და განათლების რეფორმატორს - ჯონ დიუის (1859 – 1952) უკავშირდება, რომლის მოძღვრებაშიც მოხდა ფილოსოფიური მიმდინარეობისა და პედაგოგიური კონცეფციის შერწყმა.” [126]

ჯ.დიუის პედაგოგიური შეხედულებები მხოლოდ ფილოსოფიურ პოსტულატებს როდი ეფუძნებოდა. მის მოსაზრებებზე დიდი გავლენა მოახდინეს წარსულის დიდმა მოღვაწეებმა – რუსომ, ფრობელმა, პესტალოციმ, ჰერბარტმა. გარდა ამისა, დიუი თავის შეხედულებებში ამერიკული სკოლის სასწავლო პრაქტიკის ანალიზსაც ეყრდნობოდა.

ჯ.დიუის პედაგოგიური მიდგომის თეორიულ და მეთოდოლოგიურ საფუძველს პრაგმატიზმის ძირითადი პრინციპები წარმოადგენს, სპეციფიურ, “ინსტრუმენტალისტურ” ვარიანტში. დიუის პროგრესივიზმის მიხედვით (რაც უფრო დაწვრილებით ზემოთ განვიხილეთ), დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ბავშვის მიერ საკუთარი გამოცდილების მუდმივ რეკონსტრუქციას და სწავლის პროცესში მის რეალიზაციას. [127] პროგრესივისტების აზრით, განათლება უნდა იყოს ბავშვისთვის და არა ბავშვი - განათლებისთვის. ბავშვი ცარიელი ჭურჭელი არ არის, რომელიც გარედან მიწოდებული ცოდნით უნდა გავავსოთ. სწავლება ისე უნდა

წარმართოს, რომ სრულად გამომჟღავნდეს ბავშვის პოტენციალი, ამსათვის კი სწავლების შესაბამისი მიდგომები უნდა გამოვიყენოთ. პროგრესივიზმის მიმდევრების აზრით, ბავშვმა ცოდნა დიდწილად ინდუქციურად, ექსპერიმენტირებაზე, ქმედებაზე და გამოცდილებაზე დაყრდნობით უნდა შეიძინოს, რისთვისაც გამოცდილმა მასწავლებელმა სათანადო პირობები უნდა შექმნას. პროგრესივისტებისთვის სკოლა წარმოადგენს საზოგადოებას “მინიატიურაში”, სადაც ბავშვი რეალურ, ცხოვრებისეულ გამოცდილებას იღებს და სადაც გათვალისწინებულია მისი ინტერესები, განვითარების დონე, უნარი და შესაძლებლობები.[128] განათლებამ ყველა ბავშვს სპონტანური, ჰარმონიული და ყოველმხრივი განვითარების საშუალება უნდა მისცეს, ამისათვის კი საჭიროა, რომ სწავლების მეთოდები მათ განვითარების დონის საჭიროებებსა და მოთხოვნებს შევუხამოთ. სწავლის საწყის ეტაპზე კი ბავშვები სწორედ მოქმედებით და “კეთებით” სწავლობენ უკეთ, რასაც თან აქტიური ჩართულობა, სხვებთან თანამშრომლობა და შინაგანი ინტერესი ახლავს.[129] პროგრესული განათლების მიდგომები თავდაპირველად სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან გამოიყენებოდა, შემდგომში კი დიუიმ აღნიშნული მეთოდები დაწყებით და საშუალო სკოლაშიც გადაიტანა.

2.3 ჯერომ სეიმორ ბრუნერი

ამერიკელი ფსიქოლოგი და პედაგოგი, ჰარვარდისა და ოქსფორდის უნივერსიტეტების პროფესორი, კონსტრუქტივიზმის ერთ-ერთი მამამთავარი - ჯერომ სეიმორ ბრუნერი, რომლის ნაშრომებმაც უდიდესი წვლილი შეიტანა როგორც კოგნიტურ, ასევე განათლებისა და განვითარების (ასაკობრივ) ფსიქოლოგიაში, დიდ ყურადღებას უთმობდა საკითხს, თუ როგორ სწავლობენ ბავშვები უკეთ.

ბრუნერზე დიდი გავლენა მოახდინა პიაჟეს მოსაზრებებმა ბავშვების კოგნიტური განვითარების შესახებ. იგი მიიჩნევს, რომ ბავშვებს აქტიური სასწავლო საქმიანობისას შეუძლიათ პრობლემების გადაწყვეტა და არც თუ მარტივი კვლევა. ბრუნერი თვლის, რომ რათა სასურველი შედეგები მივიღოთ, სწავლების ფორმა მოსწავლის კოგნიტურ განვითარებას უნდა შევუხამოთ. მისი აზრით, ნებისმიერი

შინაარსის მასალა შეიძლება ნებისმიერი ასაკის მოსწავლეს ვასწავლოთ, ისე, რომ ის მისთვის საინტერესო და გასაგები იყოს, იმ შემთხვევაში, თუ მასალის გადაცემის სწორ/შესაბამის ფორმას გამოვიყენებთ. თავდაპირველად, მასალა ბავშვებს მარტივი, მათთვის გასაგები და შესაფერისი ფორმით უნდა მივაწოდოთ ხოლო, შემდგომ ეტაპებზე – შედარებით რთული ფორმით [89:113] ბრუნერი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს შინაგან მოტივაციას, რომელსაც დიდწილად სწორედ სწავლების შესაბამისი “კონსტრუირება” განაპირობებს.

ბრუნერის აზრით, სწავლა კვლევას უნდა ეფუძნებოდეს და მასწავლებლის ერთ-ერთი მოვალეობა სწორედ ისაა, რომ ამის პირობები შექმნას და შემდგომ ბავშვების სპონტანურ კვლევას გაუძღვეს. [131]

ბრუნერი სწავლის პროცესში დიდ ყურადღებას უთმობს აქტიურ ჩართულობასა და ინდუქციურ განსჯას, როგორც ჭეშმარიტი გაცნობიერებისა და შეცნობის გზას. მის “აღმოჩენით სწავლას” სწორედ ინდუქციური მიდგომა უდევს საფუძვლად. აღნიშნული მიდგომა ინტუიტიური აზროვნების გამოყენებას გულისხმობს, რასაც მასწავლებლებმა ხელი უნდა შეუწყონ იმგვარი დაგეგმვით, რომ არა მზა, არამედ არასრული მოცემულობის მიწოდებით წახალისონ ბავშვები, რომ მათ ივარაუდონ, მოსცადონ, გადაამოწმონ, გამოიტანონ დასკვნები, დაამტკიცონ ან უარყონ საკუთარი ვარაუდები თუ “აღმოჩენა.”

“აღმოჩენით სწავლისას” ერთგვარადაც როგორც ინტუიცია, ასევე წარმოსახვა და შემოქმედებითობა. აღნიშნული მიდგომა ინდუქციურ განსჯას ეფუძნება, იწყებს რა ცალკეულიდან და მიდის ზოგადამდე. ბრუნერი თვლის, რომ ბავშვების სწავლებისას ამგვარი მიდგომის გამოყენება სასარგებლო და ეფექტიანია. ძირეული პრინციპი კონკრეტულ მაგალითებზე დაყრდნობით უნდა იქნეს მიგნებული, ხოლო მასწავლებელმა იმგვარად უნდა მოახდინოს სასწავლო გარემოსა და პროცესის კონსტრუირება, რომ სწორედ ინდუქციურ აზროვნებას შეუწყოს ხელი. [132]

ბრუნერი მიიჩნევს, რომ როდესაც მოსწავლეები თავად აღმოაჩენენ ძირითად პრინციპებს, მიაგნებენ ურთიერთკავშირს და ა.შ., მათ შორის, მასწავლებლის გაძლიერებით, ისინი უკეთ სწავლობენ, ვიდრე მაშინ, როდესაც მზა ინფორმაცია და

ახსნა-განმარტება მიეწოდებათ. მისი აზრით, როდესაც ბავშვებს მრავალი მაგალითით თუ სასწავლო შესაძლებლობით ვუზრუნველყოფთ, ისინი, ინდუქციური განსჯის მეშვეობით, თავად შეძლებენ განზოგადებას და მივლენ ძირითად, ამოსავალ პრინციპამდე. [133] ბრუნერის აზრით, ცოდნის შეძენა პროცესია, რომელშიც გაცნობიერება და წვდომაა მნიშვნელოვანი, “აქტიური სწავლა” კი სწორედ ამ მიზნის მიღწევაში გვეხმარება.

“აღმოჩენით სწავლის” და სხვა ინდუქციური მიდგომების ოპონენტების აზრით, აღნიშნული მიდგომების სასწავლო პროცესში განხორციელება საკმაოდ რთული, და, აქედან გამომდინარე, ხშირად არაეფექტიანია, რადგან პროცესის გაძლოლას როგორც სპეციალური მომზადება, ასევე მრავალფეროვანი სასწავლო მასალა სჭირდება, რომ აღარაფერი ვთქვათ, მასწავლებლის კვალიფიკაციაზე. მხარდამჭერები კი მიუთითებენ იმ მნიშვნელოვან სარგებელზე, რომელიც “აღმოჩენით სწავლასა” და სწავლების სხვა ინდუქციური მეთოდების გამოყენებას მოაქვს შედეგად, თუკი სასწავლო აქტივობები სათანადოდაა დაგეგმილი და სტრუქტურირებული. მათი აზრით, გარდა ცნობისწადილის გაღვივებისა და მოტივაციის გაზრდისა, სწავლების კონსტრუქტივისტული მეთოდები ხელს უწყობს ბავშვებში მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას. გარდა ამისა, სწავლის პროცესში აბსტრაქტული ცნებების თანდათანობითი გაცნობიერება ხარისხობრივად განსხვავებულ დონეზე ხდება, რადგან ცნებები ქმედებასთანაა დაკავშირებული და სწორედ ქმედებას მივყავართ ცნებებამდე, მოსწავლეები კი ამგვარი გზით ახდენენ ცოდნის კონსტრუირებას. [134] აღნიშნული განსაკუთრებით ნიშანდობლივია ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლების პროცესში, რადგან, როგორც ზემოთ აღინიშნა და რაზედაც პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური აზრი თანხმდება, ბავშვები ქმედებითა და კონკრეტული გამოცდილებით სწავლობენ უკეთ.

აღნიშნული სასწავლო მიდგომების გამოყენებისას მასწავლებელს მნიშვნელოვანი როლი აკისრია:

- იგი ახდენს სასწავლო გარემოს ორგანიზებას, სადაც ბავშვები საკუთარ აქტიურ ჩართულობაზე და გამოცდილებაზე დაყრდნობით სწავლობენ;

-მასწავლებელი ბავშვებს მიმართულებას აძლევს, ამარაგებს სათანადო სასწავლო მასალით და სტიმულს აძლევს მათ, დააკვირდნენ, იკვლიონ, ივარაუდონ და ცდისეულად მივიდნენ პასუხამდე. [135]

ბრუნერს მოსაზრებები სწავლისა და სწავლების შესახებ შემდეგნაირად შეიძლება ჩამოვაცალიბოთ:

-კურიკულუმი იმგვარად უნდა იქნეს შემუშავებული, რომ კვლევასა და აღმოჩენაზე დაყრდნობით ბავშვებში პრობლემის გადაწყვეტის უნარს ავითარებდეს;

-სასწავლო მასალა ისე უნდა იქნეს მიწოდებული, რომ გარემომცველი სამყაროს ბავშვისეულ ხედვას შეესაბამებოდეს;

- უნარების დაუფლების პროცესი მარტივიდან შედარებით რთულისაკენ უნდა იყოს მიმართული;

-სწავლება ისეთი აქტივობებს და ისეთ კონტექსტს უნდა ითვალისწინებდეს, რომ ბავშვს სწავლისადმი ინტერესი და სურვილი გაუღვიძოს და ამავდროულად სწავლა მისთვის დასაძლევია იყოს;

- სწავლების პროცესი ისე უნდა იყოს სტრუქტურირებული, რომ ხელს უწყობდეს კვლევას და ავსებდეს “ცოდნაში არსებულ ნაპრალებს,” ანუ ხელს უწოდებს გავრცობას მიწოდებული ინფორმაციის მიღმა; [136]

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბრუნერი ხაზგასმით მიუთითებს, რომ სწავლების ფორმა ბავშვის კოგნიტურ განვითარებას უნდა შეეუხამოთ, ანუ, ყოველივე ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, სწავლების კონსტრუირება ბავშვის აზროვნების ფორმის შესაბამისად უნდა მოხდეს. [135]

2.4 პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიისა მჭიდრო ურთიერთკავშირი და ნეირომეცნიერების სფეროში ჩატარებული კვლევის შედეგები

როგორც ვხედავთ, ფსიქოლოგთა ნააზრევმა და ბავშვთა ზრდა-განვითარების სფეროში ჩატარებულმა კვლევებმა მნიშვნელოვანი ბიძგი მისცა პედაგოგიური პროცესის პროექტირების ახლებურ ხედვას და თავად სასწავლო-აღმზრდელობითი

პროცესის კომპონენტებსა და მიდგომებს ახალი როლი და დატვირთვა მიანიჭა. კიდევ ერთხელ გაესვა ხაზი ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა-აღზრდის პროცესში ინდუქციური მიდგომების გამოყენების არა თუ მიზანშეწონილობას, არამედ აუცილებლობასაც კი ბავშვის განვითარების დონის სპეციფიური მახასიათებლებიდან გამომდინარე.

როგორც შვეიცარიელი ნევროლოგი, ბავშვთა ფსიქოლოგი და პედაგოგი ედუარდ კლაპარედი (Édouard Claparède -1873 – 1940) აღნიშნავდა, “პედაგოგიკა ისევე უნდა დაეყრდნოს ბავშვის შესწავლას, როგორ მებაღეობა მცენარეებისასო” [126:63] ამერიკელი ფილოსოფოსი, ფსიქოლოგი და ექიმი უილიამ ჯეიმსი (William James- 1842 –1910) კი მიიჩნევდა, ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის ურთიერთკავშირი ამ უკანასკნელს სწავლებისა და აღზრდის მეთოდების შერჩევასა და ორგანიზებაში ეხმარება და სასწავლო პროცესის სტრატეგიულ ხედვას მყარ ფუნდამენტს უქმნის. [126:63] კონსტანტინ უშინსკის ბუნების შესაბამისობის პრინციპი ესმოდა, როგორც აღზრდისა და სწავლების შესაბამისობა მოსწავლის საერთო განვითარებასთან მასწავლებლის ხელმძღვანელობით. უშინსკი სწავლებაში ბუნების შესაბამისობის განხორციელებისათვის აუცილებლად მიიჩნევდა სწავლების აგებას ფსიქოლოგიისა და ანატომია-ფიზიოლოგიის მეცნიერულ მონაცემთა გათვალისწინებით და, ამასთან, ფსიქოლოგიას სხვა მეცნიერებათა შორის პედაგოგიკისათვის ყველაზე საჭიროდ მიიჩნევდა. [92:53]

ფსიქოლოგიის ქართული სამეცნიერო სკოლის დამფუძნებელი, უდიდესი ქართველი ფსიქოლოგი **დიმიტრი უზნაძე**, რომელსაც ექსპერიმენტული პედაგოგიკის ფუძემდებლადაც მიიჩნევენ, რჩევას აძლევდა მასწავლებლებს და აღნიშნავდა, რომ ბავშვების განვითარება მხოლოდ აქტივობის პროცესშია შესაძლებელი. იგი მასწავლებლებს ურჩევდა, შეექმნათ ბავშვის განვითარების შესატყვისი გარემო და მიუთითებდა, რომ მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება, პირველ რიგში მოსწავლეების სურვილებისა და ინტერესების გათვალისწინებას გულისხმობს. იგი მასწავლებლებს იმასაც ურჩევდა, რომ არ გაეკეთებინათ აქცენტი მხოლოდ ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებაზე და დასძინდა: “აუცილებელია მთელი ბუნების მოქმედებაში მოყვანა, პიროვნების მთელი ძალების გახსნაო”. უზნაძისათვის

მოსწავლის განვითარების პროცესში მასწავლებელი შუამავალია მასალასა და მოსწავლეს (მის “ძალებს”) შორის.

უზნადის აზრით სწავლა არა მხოლოდ ცოდნის შეძენას გულისხმობს, არამედ უნარების და შესაძლებლობების განვითარებასაც. გარდა ამისა, უზნადე იმასაც მიიჩნევს, რომ თამაშის საშუალებით ხდება იმ ძალების და შესაძლებლობების განვითარება, რომელიც შემდგომში სერიოზული საქმიანობის განხორციელების საფუძველი ხდება. [141]

როგორც თავში უკვე აღვნიშნეთ, გასული საუკუნის მეორე ნახევარში კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში ჩატარებულმა კვლევებმა განახლებული ინტერესი აღძრა საკითხისადმი, თუ როგორ ხდება ცოდნის შეთვისება, შენარჩუნება/დამახსოვრება თუ ტრანსფორმირება და ამ პროცესთან უშუალოდ დაკავშირებულ, თანმდევ პროცესებსა თუ კომპონენტებზეც გაამახვილა ყურადღება.[137] ყოველივე ამან, თავის მხრივ, მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა სასწავლო პროცესისა და მისი შემადგენლების, სწავლის შედეგებისა და მათი მიღწევის გზების ახლებურ გააზრებაზე.

განათლების ფსიქოლოგიის ცალკე დარგად ჩამოყალიბებამ და გასული საუკუნის განმავლობაში პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის უფრო მჭიდროდ დაკავშირებამ ნიშანდობლივად შეცვალა სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული რიგი საკითხების ხედვა და ხშირ შემთხვევაში მათი გადასინჯვა გამოიწვია.

გარდა ფსიქოლოგთა ნააზრევისა და მათი კვლევების შედეგების ანალიზისა, ბოლო ათწლეულების განმავლობაში ნეირომეცნიერების სფეროში ჩატარებულმა კვლევებმა, რომლებიც დადამიანის ტვინის შესწავლას ისახავდა მიზნად, კიდევ ერთხელ წამოჭრა დისკუსია ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესში ეფექტიანი სასწავლო მიდგომების გამოყენების მნიშვნელობის შესახებ. [142,143:81]

კვლევებმა დაადასტურა, რომ ადრეულ ბავშვობაში მიღებული გამოცდილება ადამიანის მთელ ცხოვრებას ამჩნევს კვალს და ზემოქმედებას ახდენს როგორც წარმატებაზე თუ წრუმატებლობაზე სწავლის თვალსაზრისით, ასევე ბევრ სხვა

მნიშვნელოვან ფაქტორზე, რომლებიც, ერთობლიობაში ბავშვის მომავალ ცხოვრებას განსაზღვრავს. ამიტომაც ამბობენ, რომ თუ გვინდა სასურველი შედეგების მიღება მომავალში - მოზრდილობაში, ყურადღება ადრეულ ბავშვობაზე უნდა გავამახვილოთ. (Oberklaid, 2014)

კვლევები იმასაც მოწმობს, რომ სიცოცხლის პირველ ათწლეულში ბავშვის ტვინი ზედმიწევნით სწრაფ და კომპლექსურ განვითარებას განიცდის. ამიტომაც ბავშვობის ამ ხანას კრიტიკულსა და სენსიტიურს უწოდებენ [143:90], ხოლო ვულფი და ბრანდტი (Wolfe and Brandt 1998) “შესაძლებლობების ფანჯარად” მოიხსენიებენ [143:91] და ამ შესაძლებლობების სრულად და ამ შესაძლებლობების სრულად გამომჟღავნებისა და გამოყენებისათვის სასწავლო პროცესის სათანადო დაგეგმვას გვირჩევენ. ამ პერიოდში კი (განსაკუთრებით რვა/ათი წლის ასაკამდე) ბავშვები ყველაზე უკეთ სწორედ ექსპერიმენტირებისა და რეალურ გარემოსთან უშუალო ურთიერთობის მეშვეობით სწავლობენ.

აღნიშნული სფეროს ექსპერტები მეცნიერულ საფუძველზე დაყრდნობით ამტკიცებენ, რომ როგორც დამახსოვრებისათვის, ასევე უნარების განვითარებისათვის საუკეთესო პირობები მაშინ იქმნება, როდესაც ტვინში პარალელური პროცესები მიმდინარებს - ანუ როდესაც სასწავლო საქმიანობისას ჩართულია ტვინის სხვადასხვა უბანი - გააქტიურებულია სენსორული მეხსიერება, ხდება ცნებების იდენტიფიკაცია და ჩართულია მეტყველება. როგორც ფული (Pool, 1997) აღნიშნავს, ბავშვები უკეთ სწავლობენ, როდესაც ადგილი აქვს “ორკესტრირებულ ჩართულობას”, ანუ როდესაც ბავშვები უშუალოდ იღებენ მრავალფეროვან სასწავლო გამოცდილებას, რომელიც რეალურ საგნებთან და რეალურ ცხოვრებასთანაა კავშირში. [143:91] გარდა ამისა, კვლევები იმაზეც მეტყველებს, რომ ყურადღების შენარჩუნებასა და დამახსოვრებას ხელს უწყობს როგორც ინტერესი, ასევე სენსორული სტიმული, ხოლო “რუტინული” კურიკულუმი, იწვევს ტვინის ე.წ. “ჰაბიტუაციას” (habituation) და ყურადღების “გამოთიშვას”. (Howard, 1994). აქედან გამომდინარე, მკვლევარები მასწავლებლებს ურჩევენ, გაითვალისწინონ ეს ბავშვებთან მუშაობისას, შექმნან შესაბამისი გარემო და გამოიყენონ შესაფერისი სასწავლო მიდგომები, რადგან ასევე დადგენილია, რომ

გარემოსთან ურთიერთობა, როგორც პიაჟე ამბობდა, “ბავშვის დიალოგი გარემოსთან,” პერწავს ტვინს და ქმნის კოგნიტიური და სოციალურ-ემოციური განვითარების ტრაექტორიას გრძელვადიან პერსპექტივაში. [144]

მეცნიერულ საუბველზე დაყრდნობით, განათლების სფეროს ექსპერტები ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში ე.წ. “გამდიდრებული” კურიკულუმის შემუშავებასა და პრაქტიკაში დანერგვას გვირჩევენ, რომლის ზოგიერთი მახასიათებელიც ქვემოთ მოგვყავს:

- გასაქანი მივცეთ “კეთებით” სწავლას, პრაქტიკულ სასწავლო აქტივობებს
- ბავშვებთან ერთად ვიმუშაოთ პროექტებზე, რომლის დროსაც ხდება საკითხისა თუ თემის მრავალმხრივი შესწავლა
- საკლასო ოთახი ლაბორატორიად ვაქციოთ, სადაც ბავშვებს ექსპერიმენტირების, პრობლემების გადაჭრისა და დასკვნების გამოტანის საშუალება ექნებათ
- ვუზრუნველყოთ მრავალფეროვანი სასწავლო აქტივობების განხორციელების შესაძლებლობა
- გამოვიყენოთ თანამშრომლობითი სწავლის სტრატეგიები, წყვილებში და პატარა ჯგუფებში მუშაობა
- სწავლებისას გასაქანი მივცეთ ბავშვების, წარმოსახვასა და შემოქმედებითობას

[143:93]

მკვლევართა მნიშვნელოვანი ნაწილი მიიჩნევს, რომ აზროვნების განვითარებისათვის სასარგებლოა, როდესაც მასწავლებლები ბავშვებს წარმოსახვისა და შემოქმედებითი მიდგომის გამომჟღავნების, ექსპერიმენტირებისა და აქტივობების პრაქტიკულად განხორციელების საშუალებას აძლევენ. ასეთ შემთხვევაში ბავშვის მთლიანობაში წარმოიჩენა ხდება და, როგორც სტრენბერგი აღნიშნავს, ათასობით ბავშვს ექმნება პირობები საკუთარი ნიჭისა და პოტენციალის გამომჟღავნებისათვის, რაც სხვა შემთხვევაში ნაკლებად სავარაუდო იქნებოდა. (Stenberg, 1997)

2.5 “აკადემიური სტილისა” და “თამაშით სწავლაზე ორიენტირებული” სკოლამდელი დაწესებულებების სასწავლო-აღმზრდელობითი პრაქტიკის შედეგების შედარებითი ანალიზი

მოგვყავს, აგრეთვე, იმ კვლევების მოკლე მიმოხილვა, რომლებიც მიზნად ისახავდა ორი სახის - ე.წ. “აკადემიური სტილისა” და “თამაშით სწავლაზე ორიენტირებული” სკოლამდელი დაწესებულებების სასწავლო-სააღმზრდელო პრაქტიკის შედეგების შედარებას, მათ შორის, გრძელვადიან პერსპექტივაში. აღსანიშნავია. რომ სხვადასხვა კვლევის შედეგები დიდწილად ემთხვევა ერთმანეთს. კერძოდ, როგორც კვლევის შედეგებმა ცხადყო, “აკადემიური სტილი” თავიდან, თითქოს ზრდის ბავშვებში სწავლის შედეგების მაჩვენებლებს, თუმც ერთიდან სამ წლამდე ვადაში ეს მაჩვენებლები იცვლება და როგორც ზოგიერთი კვლევა ცხადყოფს, ხანდახან საპირისპირო შედეგებამდეც კი მივდივართ, განსაკუთრებით სოციალური და ემოციური განვითარების მაჩვენებლების კუთხით. [146] დაახლოვებით იგივე შედეგები გამოავლინა 1970-იან წლებში გერმანიაში ჩატარებულმა ფართომასშტაბიანმა კვლევამ, რომელიც მიზნად ისახავდა 50 “აკადემიური სტილის” საბავშვო ბაღის აღსაზრდელო მონაცემების შედარებას ამდენივე “თამაშზე ორიენტირებული” საბავშვო ბაღის აღსაზრდელების მონაცემებთან დროის სხვადასხვა პერიოდში, შედარებით გრძელვადიან პერსპექტივაში. [147]

როგორც აღმოჩნდა, მიუხედავად “აკადემიური სწავლების” შედეგად მიღწეული თავდაპირველი უპირატესი მაჩვენებლებისა, მეოთხე კლასისათვის ამ ჯგუფის ბავშვების მოსწრება არათუ არ აღემატებოდა, არამედ ჩამორჩებოდა საკონტროლო ჯგუფის თანატოლების მოსწრების მაჩვენებლებს როგორც კითხვაში, ასევე მათემატიკაში, რომ აღარაფერი ვთქვათ სოციალური და ემოციური განვითარების მაჩვენებლებზე.

აღნიშნული კვლევის შედეგებმა მნიშვნელოვანი ზეგავლენა მოახდინა “თამაშზე ორიენტირებულ” საბავშვო ბაღებთან დაკავშირებულ პოზიტიურ გადაწყვეტილებებზე და მთლიანად თუ არა, ნაწილობრივ მაინც იქონია გავლენა იმ

გარემოებაზე, რომ ქვეყანა კვლავ აღნიშნული ტიპის საბავშვო ბაღების არსებობისაკენ გადაიხარა და ისინი ე.წ. „აკადემიურით“ არ ჩაანაცვლა.

დევიდ ვეიკარტის (David Weikart) და მისი კოლეგების მიერ 1967 წელს ჩატარებულმა გრძელვადიანმა კვლევამაც, რომელიც 68 ბავშვს მოიცავდა და ეტაპობრივად ჩატარდა იგივე კონტინგენტთან წლების შემდგომ, უკვე 15 და 23 წლის ასაკში, მსგავსი შედეგები გამოავლინა. აღმოჩნდა, რომ, თუმცა მოგვიანებით, ანუ 15 და 23 წლის ასაკში აღარ შეიმჩეოდა მნიშვნელოვანი განსხვავება სხვადასხვა ჯგუფებს შორის აკადემიური თვალსაზრისით, მეტად ყურადსაღები და შთამბეჭდავი იყო მაჩვენებლები სოციალური და ემოციური კუთხით, პირადი პასუხისმგებლობისა და პრო-სოციალური ქვევის გამომჟღავნების ჩათვლით “თამაშზე ორიენტირებული” ჯგუფის აღსაზრდელების სასარგებლოდ. [148]

ფართომასშტაბიანი კვლევის შედეგად, რომელიც რებეკა მარკონის (Rebekka Marcon) თაოსნობით ჩატარდა აშშ-ში და 343, ძირითადად ფერადკანიანი ბავშვი მოიცვა, აღმოჩნდა, რომ მიუხედავად ე.წ. “აკადემიური” ჯგუფის მონაცემების თავდაპირველი უპირატესობისა, მეოთხე კლასისათვის “თამაშზე ორიენტირებული” ბაღების არსაზრდელების აკადემიური მოსწრება უფრო მაღალი აღმოჩნდა, ვიდრე პირველი ჯგუფის თანატოლებისა. კვლევას არ შეუფასებია სოციალური და ემოციური განვითარების მაჩვენებლები. [149]

თუ ზემოთ განხილულ და სხვა კვლევების შედეგებს დავეყრდნობით, შეიძლება ავლნიშნოთ, რომ პირველი “ფორმალური” სასწავლო გარემო მნიშვნელოვან და გრძელვადიან გავლენას ახდენს ბავშვობის შემდგომი ეტაპის მრავალ მონაცემზე და ადამიანის ცხოვრებასა და საქმიანობას გარკვეულ “ფონს” უქმნის. აქ ტერმინი “თამაშზე ორიენტირებული” ნაწილობრივ პირობითია, და რა თქმა უნდა, მარტო თამაშს არ გულისხმობს, არამედ, ზოგადად იმ გარემოს, რომელსაც სწორედ ფართო გაგებით “განვითარების დონის შესაბამისი” შეიძლება ვუწოდოთ.

2.6 “როგორ სწავლობენ ბავშვები უკეთ” - განათლების საერთაშორისო აკადემიისა და განათლების საერთაშორისო ბიუროს მიერ გამოცემული კვლევებზე დაფუძნებული პუბლიკაცია

უახლესი ვალიდური კვლევების (მათ შორის განათლების, განვითარების, კოგნიტურ, სოციალურ და კლინიკურ ფსიქოლოგიაში) შედეგების ანალიზსა და შეჯამებას ეფუძნება, აგრეთვე განათლების საერთაშორისო აკადემიისა (ბელგია) და განათლების საერთაშორისო ბიუროს (შვეიცარია) მიერ 2001 წელს გამოცემული პუბლიკაციაც – “როგორ სწავლობენ ბავშვები უკეთ” (How Children Learn Best), რომელიც იუნესკოს ვებ გვერდზეა განთავსებული (<http://www.ibe.unesco.org>) და, როგორც ავტორები აცხადებენ, თავისი შინაარსით და გამოყენების თვალსაზრისით საერთაშორისო დანიშნულებისაა.

როგორც პუბლიკაციაშია აღნიშნული, სასურველი სასწავლო შედეგების მიღწევა შეუძლებელია ბავშვის აქტიური ჩართულობის გარეშე. პუბლიკაციაში ხაზგასმითაა აღნიშნული ის სამი ძირითადი პრინციპი, რომელიც უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა და ბავშვებისათვის შექმნას ისეთი სასწავლო გარემო, რომელიც ბავშვებს უზიძგებს: 1. აქტიურად იყვნენ ჩართული საქმიანობაში, 2. პრაქტიკული საქმიანობისას გამოიყენონ აუტენტური მასალა. 3. ითანამშრომლონ სხვა ბავშვებთან.

[150:6]

პუბლიკაციაში შეჯამებული კვლევის შედეგების მიხედვით ბავშვები უკეთ სწავლობენ, როდესაც :

- აქტიურად არიან ჩართული საქმიანობაში,
- სწავლობენ რეალურ საგნებთან ურთიერთობით
- შექმნილი აქვთ პირობები, რომ იკვლიონ და გამოცდილებით შეიძინონ ახალი ცოდნა
- სწავლობენ პრაქტიკული საქმიანობით, კეთებით
- ახალ ცოდნას ძველზე აშენებენ
- სწავლობენ გაცნობიერებით წვდომით და არა დაზეპირებით

- შექმნილი აქვთ პირობები რეფლექსიისა და თვითრეგულაციისათვის ისევე, როგორც არსებული ცოდნის რესტრუქტურისაციისათვის
- ურთიერთობენ და თანამშრომლობენ სხვა ბავშვებთან
- როდესაც გათვლისწინებულია მათი ინდივიდუალური განსხვავებები და შექმნილია პირობები მოტივაციისათვის [150:8-28]

აღნიშნული მოსაზრებები და ჩამონათვალი კიდევ ერთხელ მიგვანიშნებს იმ საერთო მიმართულებებზე, რომლებიც მკვიდრდება და, კვლევებზე დაყრდნობით, საუკეთესოდ მიიჩნევა ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა-აღზრდის სფეროში.

2.7 თეორიული თვალსაზრისის გადასინჯვა და კურიკულუმის ახლებური კლასიფიკაცია

როდესაც განათლების სფეროში არსებულ ახლებურ აქცენტებსა თუ ცვლილებებზე ვსაუბრობთ, გვერდს ვერ ავუვლით პარადიგმის, ანუ მეტათეორიის ცვლილებას. სწორედ ეს ცვლილება ახდენს გავლენას სწავლის თეორიების გადასინჯვაზე, ხოლო ეს უნანასკნელი – სასწავლო პროცესის წარმართვის სპეციფიკაზე.

როგორც განათლების მეცნიერებების დოქტორი, პროფესორი დონ ფრიკელი (Don Prickel) აღნიშნავს, ადგილი აქვს დრამატულ ცვლილებას როგორც თეორიული თვალთახედვის თვალსაზრისით, ასევე იმ კუთხით, თუ როგორ უნდა იყოს პროექტირებული და წარმართული სასწავლო პროცესი. იგი აღნიშნულ პროცესს “კოგნიტურ რევოლუციადაც” კი მოიხსენიებს, რომელთანაც შერწყმულია ბავშვზე/მოსწავლეზე ორიენტირებული ჰუმანისტური პრინციპები. [153] აღნიშნული თეორიული თვალსაზრისი აქცენტს აკეთებს კონსტრუქტივიზმზე, ისევე, როგორც თანამშრომლობითი და ტრანსფორმაციული სწავლის მიდგომებსა და სტრატეგიებზე.

პარადიგმის ცვლილებამ და თეორიული თვალსაზრისის გადასინჯვამ ცვლილებები მოიტანა სასწავლო პროცესის წარმართვის თვალსაზრისითაც, რამაც, თავის მხრივ, ასახვა ჰპოვა ე.წ. “სწავლების მოდელზე” და აქცენტირება მოახდინა კურიკულუმის კლასიფიკაციაზე მისი ძირითადი მახასიათებლების მიხედვით.

გაჩნდა ისეთი ტრმინები, როგორცაა “კურიკულუმი, როგორც ტრანსმისია”, “კურიკულუმი, როგორც ტრანსაქცია”, “კურიკულუმი, როგორც კვლევა” და “კურიკულუმი, როგორც ტრანსფორმაცია”.

“ტრანსმისიულ კურიკულუმში” მოიაზრება ე.წ. “ტრადიციული სწავლების” მოდელი.” სადაც მასწავლებელი მისდევს გაკვეთილის ფორმალურ გეგმას.

“ტრანსაქციული კურიკულუმის” შემთხვევაში სასწავლო პროცესში აქცენტი კეთდება ცოდნის კონსტრუირებასა და რეკონსტრუირებაზე. თუმც მასწავლებლები ითვალისწინებენ და მიჰყვებიან კურიკულუმს, ისინი თავად არჩევენ აქტივობებს, რომლებიც მეტწილად “ღია დაბოლოებიანია” და მიმართულია მაღალი დონის სააზროვნო უნარების განვითარებაზე. ბავშვები ჯგუფებად მუშაობენ. შინაარსი მასწავლებლის მიერ არის მიწოდებული, ბავშვები კი მის კონსტრუირებას ახდენენ.

”კურიკულუმი, როგორც კვლევა”

ისევე, როგორც “ტრანსაქციული კურიკულუმის” შემთხვევაში, “კვლევითი კურიკულუმის” დროსაც წახალისებულია ჯგუფებად მუშაობა და ინტერაქცია. ბოლო ათწლეულების განმავლობაში კურიკულუმის აღნიშნულმა მოდელმა სულ უფრო მზარდი გამოყენება ჰპოვა, განსაკუთრებით კი იმ ჯგუფებში, სადაც “განვითარების დონის შესაბამისი სწავლების” პრინციპებს ეყრდნობიან.

მასწავლებლები ქმნიან ისეთ გარემოს, სადაც ბავშვებს საშუალება ეძლევათ კეთებით, კვლევით, ექსპერიმენტირებით ისწავლონ. გასაქანი ეძლევა ინდუქციურ მიდგომებს, პროექტებზე მუშაობას, სადაც, ხშირად თემის შერჩევის დროს ბავშვების ინტერესებია გათვალისწინებული. [143:77]

“კურიკულუმი, როგორც ტრანსფორმაცია” თითქმის არ განსხვავდება “კვლევითი კურიკულუმისგან.” ერთადერთი რაც შეიძლება დავამატოთ, არის ის, რომ ამ კურიკულუმის გამოყენებისას, მაგ. თემის შესწავლისას, აქცენტი ისეთი ინფორმაციის შექმნაზეც კეთდება, რომელიც სამყაროს უკეთესისაკენ შეცვლის თვალსაზრისით წვლილის შეტანაში შეიძლება დაგვეხმაროს. მაგ. თუკი თემა მწერების გარშემო იშლება, ბავშვები, მასწავლებლის დახმარებით, ეცნობიან რა

ინფორმაციას სხვადასხვა მწერის შესახებ, იმ საკითხსაც განიხილავენ, თუ რა უნდა გააკეთონ ადამიანებმა ეკოლოგიური ბალანსის შესანარჩუნებლად. [143: 78] თუმცა აქვე ისიც უნდა აღნიშნოთ, რომ თემისა თუ პროექტის ამგვარი გავრცობა არც “კვლევით კურიკულუმის” შემთხვევაშია გამორიცხული.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ, როგორც აღნიშნავენ, ბავშვების სწავლა-განვითარებასთან დაკავშირებული თვალსაზრისი ე.წ. “განვითარების კონტექსტუალიზმისაკენ” გადაიხარა, სადაც ბავშვის ბუნება და კონტექსტი/გარემო უფრო კომპლექსურ და ინტერაქტიურ ჭრილში მოიაზრება. თეორიები, რომლებიც ძირითად ამოსავალ წერტილად ბავშვის ბუნებას ან გარემოს მოიაზრებდნენ უფრო ინტერაქტიურმა თეორიებმა ჩაანაცვლა. გაჩნდა კიდევაც ისეთი ტერმინი, როგორცაა “განვითარების ინტერაქტიური მიდგომა”, (სხვაგვარად- „ბენკ სტრიტის მიდგომა“ - Bank Street Approach), რომელშიც აშკარად შეიმჩნევა პიაჟეს, ვიგოდსკის და ერიკსონის გავლენა, (Nager & Shapiro, 2000), თუმცა ყველაზე ახლოს პროგრესული განათლების ამოსავალ პრინციპებთან დგას. [143:114]

როგორც უკვე აღნიშნეთ, “კვლევითი” და “ტრასფორმაციული” კურიკულუმი სულ უფრო ხშირად გამოიყენება ბავშვებთან მუშაობისას დაახლოვებით უკანასკნელი 3 ათწლეულის განმავლობაში. სწავლების ეს მოდელი ინდუქციური მეთოდების გამოყენებას აძლევს გასაქანს და დიდწილად პროგრესული განათლების თეორიულ თვალსაზრისს ეფუძნება.

პროგრესული განათლება ხაზს უსვამს აქტიური ექსპერიმენტირებით და გამოცდილებით სწავლის მნიშვნელობას. მისი მიმდევრების აზრით, მასწავლებელმა ბავშვებს ისეთი გარემო უნდა შეუქმნას, სადაც მათ კეთებით სწავლა და ამ პროცესში მიღებული გამოცდილება დაეხმარებათ კითხვებზე პასუხის მიღებაში. მასწავლებლები იყენებენ ინდუქციურ მეთოდებს, რათა ბავშვებმა საკითხი თუ მოვლენა თვალსაჩინოდ, უშუალო დაკვირვებითა და კვლევით გააცნობიერონ და გამოიტანონ დასკვნები. აქცენტი იმ პროცესზე კეთდება, რომელიც მათ დასკვნის გამოტანაში და შესწავლა-შეთვისებაში ეხმარება. რა თქმა უნდა, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლის დახმარებასა და როლს.

მართალია, პროგრესივიზმმა თავისი აღზევების შემდგომ პოპულარობა დაკარგა, მაგრამ, როგორც ზოგიერთი ავტორი ამასთან კავშირში აღნიშნავს, “ამა თუ იმ ფილოსოფიურ – პედაგოგიური კონცეფციის კრიზისი სულაც არ ნიშნავს, რომ ის სამუდამოდ ჩამოვიდა სცენიდან.” [126:37] და მართლაც, გასული საუკუნის 70-იანი წლებიდან აშშ-ში კვლავ შეიმჩნევა “პროგრესივიზმის იდეებისაკენ დაბრუნება” [163:11]. მისი ძირითადი ამოსავალი პრინციპები დღესაც არ კარგავს აქტუალობას, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს რა სასწავლო პროცესის წარმართვის სპეციფიკაზე მრავალი ქვეყნის სასწავლო დაწესებულებებში.

პროგრესული განათლების წამყვან მიდგომას „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ ანუ ე.წ. “პროექტის მეთოდი” წარმოადგენს, რომელიც, თავისთავად ერთ-ერთ ინდუქციურ მიდგომად გვევლინება და რომლის ეფექტიანობასაც ძირითადად ადრეული ასაკის ბავშვთა (8/10 წლამდე) განათლებაში უსვამენ ხაზს.[154:51, 143:112].

თავი III "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა-აღზრდის პროცესში

3.1. "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" ზოგადი დახასიათება

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" დამფუძნებლებად ჯონ დიუი და უილიამ კილპატრიკი ითვლებიან. XX საუკუნის პირველ მეოთხედში სწორედ ამ ორმა მკვლევარმა დაასაბუთა მიდგომის ეფექტიანობა და ჩამოაყალიბა მისი ძირითადი კომპონენტები და მახასიათებლები.

თავისთავად, აღნიშნული მეთოდი განათლების სფეროს მრავალი უმნიშვნელოვანესი მოღვაწის იდეებს ეყრდნობა და იზიარებს, როგორებიც არიან, მაგალითად, ფრიდრიხ ფრებელი, სტენლი ჰოლი, ფრენსის პარკერი, უილიამ კილპატრიკი და სხვები (DuCharne, 1993). სწორედ უილიამ კილპატრიკმა უწოდა აღნიშნულ მიდგომას “პროექტის მეთოდი” პროგრესივიზმის აღზევების ხანაში. (L. Katz, S. Chard, 2000).

როგორც უკვე აღნიშნეთ, პროგრესული განათლების ამოსავალი პრინციპები პოსტმოდერნისტულ ეპოქაშიც არ კარგავს თავის აქტუალობას. მის ძირითად

მიდგომებად როგორც „პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ - სხვაგვარად - “პროექტის მეთოდი,” ასევე თემატური სწავლება (თემის სიღრმისეული დამუშავება) და განვითარების ინტერაქციული მიდგომა მოიაზრება. [143:111] მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მიდგომები თითქოს გამიჯნულია ერთმანეთისაგან, ეს გამიჯვნა უფრო ფორმალურ ხასიათს ატარებს, რადგან, მათი ძირითადი ამოსავალი პრინციპები ერთმანეთს ემთხვევა და მუშაობის პროცესში, რომელიც, თავისთავად, შემოქმედებით ხასიათს ატარებს, ხშირად მათ შორის ნიშანდობლივი საზღვრების გავლება ვერც კი ხერხდება.

გარდა ამისა, უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" "ფართო სპექტრის" მქონე ინდუქციური მიდგომაა, რადგან იგი თავის თავში დიდწილად მოიაზრებს გამოცდილებით სწავლას, და, აქედან გამომდინარე, აერთიანებს სხვა ინდუქციური მიდგომების პრინციპებსა და ელემენტებს, მაგალითად, როგორცაა, „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“, „პროლემაზე დაფუძნებული სწავლება“, „ადმოჩენით სწავლა“ .

პროგრესული განათლების ამოსავალ წერტილს ის წარმოადგენს, რომ ცხოვრება განვითარებაა, ხოლო განვითარება - თავად ცხოვრება. აქედან გამომდინარე, სწავლის პროცესი მუდმივ ხასიათს ატარებს (Dewey,1916). სწორედ ამიტომაა ძალზე მნიშვნელოვანი, რომ სწავლისადმი ინტერესი და დადებითი განწყობა ბავშვებს ადრეული ასაკიდანვე ჩამოვუყალიბოთ, რაშიც დიდ როლს სასწავლო პროცესში შინაარსიანი სასწავლო მოდგომების დანერგვა ასრულებს.

პროგრესული განათლების ძირითადი ამოსავალი წერტილი გამოცდილებით სწავლაა, რაც, თავის მხრივ, სასწავლო პროცესში ამგვარი მიდგომის შესაფერისი სასწავლო მეთოდებისა და სტრატეგიების დანერგვა - გამოყენებას გულისხმობს.

ჯონ დიუის მიაჩნდა, რომ ბავშვობა ცხოვრებისათვის მზადება კი არა, თავად ცხოვრების ნაწილია (Peterson,1986). ალბათ სწორედ ამიტომაც, პროგრესივიზმი განათლებაში რეალური, ცხოვრებისეული საკითხების/თემების კვლევასთან და მათ სიღრმისეულ დამუშავებასთან ასოცირდება. გარდა ამისა, ისევე, როგორც “ბავშვზე ორიენტირებული” მიდგომის პრინციპების დამცველი სხვა თეორეტიკოსები,

პროგრესული განათლების მიმდევრები თვლიან, რომ ბავშვები უკეთ სწავლობენ, როდესაც უშუალოდ და აქტიურად არიან ჩართული სასწავლო საქმიანობაში. მათი აქტიური ჩართულობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვან პირობას კი მათი საკითხითა თუ სასწავლო თემით დაინტერესება წარმოადგენს.

მიუხედავად იმისა, რომ როგორც ავლინშნეთ, "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" ეფექტიანობას ძირითადად ადრეული ასაკის (8/10 წლამდე) ბავშვებთან მუშაობისას უსვამენ ხაზს, არსებობს მოსაზრება, რომლის მიხედვითაც აღნიშნული მიდგომა შედეგიანად უნდა ჩაითვალოს სხვა ასაკობრივი ჯგუფებისათვისაც. [143:112].

ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლებაში "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" დანერგვისა და განხორციელების "დოზირება" და "საზღვრები" საკმაოდ მოქნილია. ზოგიერთ შემთხვევაში პროექტზე მუშაობა შესაძლოა ყოველდღიურად, გარკვეული დროის განმავლობაში მიმდინარეობდეს, ზოგჯერ კი კვირაში მხოლოდ ორჯერ შეიძლება განხორციელდეს. "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" არ არის მოწოდებული, რომ "ჩაანაცვლოს" სასწავლო პროგრამა. იგი მის დამატებას, გარკვეულ ნაწილს წარმოადგენს და ხშირად შეთვისებული მასალის განმტკიცება/გავრცობასაც უწყობს ხელს.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებას" ჯონ დიუის რამდენიმე ძირითადი მოსაზრება უდევს საფუძვლად. კერძოდ, დიუის აზრით, იმისათვის რომ ბავშვებმა სასურველ სასწავლო შედეგებს მიაღწიონ:

- 1) ბავშვები აქტიურად უნდა იყვნენ ჩართული პროცესში და რაიმე ხელშესახებიც შექმნან;
- 2) მათ უნდა ისწავლონ ფიქრი და აზროვნება;
- 3) უნდა შეეძლოთ პრობლემების გადაჭრა;
- 4) უნდა შეეძლოთ სხვებთან ურთიერთობა და ურთიერთთანამშრომლობა.

მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას გარკვეული თავისუფლება უნდა მისცემოდათ და მათი ინტერესები გათვალისწინებული უნდა ყოფილიყო, ჯონ დიუი თვლიდა, რომ მასწავლებელს

ძალზე მნიშვნელოვანი როლი ეკისრებოდა აღნიშნული მიდგომის მიხედვით წარმართულ სასწავლო პროცესში, რაც, თავის მხრივ, მუდმივი განვითარებისა და დასწავლის გარანტი უნდა ყოფილიყო.

3.2 "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" მახასიათებლები და პრინციპები

"პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებას" შემდეგი ძირითადი პრინციპები უდევს საფუძვლად:

- მოსწავლეების ინტერესების, საჭიროებებისა და ცხოვრებისეული გამოცდილების გათვალისწინება; (კავშირი სკოლასა და ცხოვრებას შორის);
- მათი წინარე ცოდნის განმტკიცება და ახალი ინფორმაციის მასზე დაშენება;
- დისციპლინათაშორისი კავშირების გამოვლენა/განმტკიცება და ცოდნის გავრცობა კონკრეტული სასწავლო საგნების მიღმა;
- ჯგუფური მუშაობა თანამშრომლობაზე დაყრდნობით;
- პროექტების სასწავლო მიზნობრიობისა და კონკრეტული შედეგების განსაზღვრა;
- სასწავლო პროცესში, ისევე როგორც თემების არჩევისას მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინება (შესაძლებელია მასწავლებლისა და მოსწავლეების თვალსაზრისის შეჯერება);
- მოსწავლეთა შინაგანი მოტივაციის ხელშეწყობა/შენარჩუნება.

სასწავლო თემატური პროექტების მიზანს შეიძლება წარმოადგენდეს პრობლემის გადაწყვეტა, რაიმეს შექმნა/კონსტრუირება, შეფასება/კვლევა და შედარება, სწავლის პროცესისა და სასწავლო შედეგების რეალურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან დაკავშირება, უნარ-ჩვევების ვარჯიშით განმტკიცება და სხვ.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას მთელი ჯგუფი ერთვება თემის სიღრმისეულ დამუშავებაში. ხაზგასმულია, რომ თუმც მასწავლებლებმა შესაძლოა მონაწილეობა მიიღონ თემის არჩევაში და გეზი მისცენ/ინტერესი გაუღვივონ ბავშვებს, მათ არ უნდა იმოქმედონ იძულების პრინციპით, რომც მიაჩნდეთ, რომ

შემდგომში მიაღწევენ ბავშვების ინტერესის აღძვრასა და მოტივაციის ჩამოყალიბებას. (Lilian Katz, Silvia Chard, 2000). მას შემდეგ, რაც სასწავლო თემა უკვე შეთანხმებულია, მოსწავლეები მომცრო ჯგუფებად დაიყოფიან და აღნიშნული თემის სხვადასხვა ასპექტების მიმართ არსებული ინტერესის მიხედვით აგრძელებენ მუშაობას. თემის დამუშავების პროცესში აღმოცენებული კითხვები სასწავლო პროცესის მიმართულებებს აყალიბებს. ბავშვები, მასწავლებლის დახმარებით, მიღებულ პასუხებს აანალიზებენ, აკეთებენ დასკვნებს და კონკრეტული მასალის შექმნის/კონსტრუირების გზითაც წარმოაჩენენ შეძენილ ცოდნასა და უნარებს. ამგვარად, პროექტებზე მუშაობისას, ბავშვები არა მხოლოდ თეორიულ ცოდნას, არამედ პრაქტიკულ უნარებსაც იძენენ, რომელიც მათ მთელი ცხოვრების განმავლობაში გამოადგებათ.

ზოგადად, ადამიანები, გარემოს ინტერაქტიური “მკვლევარები” არიან, ბავშვობაში ეს ინტერაქცია უფრო “ფიზიკურ” ხასიათს ატარებს, რადგან ბავშვებს საგნობრივ-კონკრეტული აზროვნება ახასიათებთ, ხოლო მოგვიანებით, ზრდასთან ერთად, ეს ინტერაქცია “სიმბოლურ” საფეხურზე გადადის. აქედან გამომდინარე, ბავშვებთან "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობისას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება კეთებით სწავლას, მასალისა თუ ქმედების თვალსაჩინოდ წარმოჩენას, ექსპერიმენტს, დაკვირვებას და, ზოგადად, გარემოსთან აქტიურ და უშუალო ურთიერთობას.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ ისევე, როგორც სხვა სასწავლო მიდგომები, აქცენტს არა მხოლოდ სწავლებაზე, არამედ სწავლაზე და მის შედეგებზედაც აკეთებს. მიუხედავად იმისა, რომ პროცესი თითქოს თამაშის ხასიათს ატარებს, სპონტანური თამაშისაგან განსხვავებით, აღნიშნული მიდგომის განხორციელება სასწავლო საქმიანობის სერიოზულ დაგეგმვას საჭიროებს და შესაძლოა საკმაოდ ხანგრძლივადაც გაგრძელდეს. ეს დამოკიდებულია როგორც დასამუშავებლად შერჩეული თემის სპეციფიკაზე, ასევე ბავშვების ინტერესის შენარჩუნებაზე მიმდინარე პროექტთან დაკავშირებით. პროექტზე მუშაობისას ხაზგასმულია ბავშვების აქტიური ჩართულობა, ისევე როგორც მათი ინტერესები და ურთიერთქმედება საგნებთან, და ზოგადად - გარემოსთან. განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლის როლს.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა ჯგუფში შექმნილ სასწავლო ცენტრებში განივრცობა. თავად მუშაობის პროცესი იმდენად მრავალფეროვანი ხდება ბავშვების ინტერესებსა და შემოქმედებითი მიდგომის გამო, რომ სწავლება ინტერდისციპლინარულ ხასიათს იღებს და რეალურ ცხოვრებასთან კავშირებსაც ამყარებს, რაც განსაკუთრებით სასარგებლოა ადრეული ასაკის ბავშვებისათვის. როგორც ცნობილია, ხშირად საუბრობენ ბავშვების სწავლა-აღზრდისადმი „ჰოლისტური“ მიდგომის სარგებლიანობაზე. ასეთ მიდგომას კი სწორედ კარგად ეხამება პროექტის თემისადმი “ჰოლისტური” - დისციპლინათაშორისი მიდგომა.

ბავშვის განვითარების თეორიის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პოსტულატს ის წარმოადგენს, რომ განვითარების ყველა სფერო – გონებრივი, სოციალური, ემოციური და ფიზიკური – ურთიერთდაკავშირებულია. „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობის ერთ-ერთ მნიშვნელოვანი მიზანი და მახასიათებელი კი სწორედ ისაა, რომ, თუკი პროცესი სათანადოდაა წარმართული, განვითარების ყველა ასპექტი მთლიანობაშია მოცული. პროექტზე მუშაობისას ხდება ურთიერთდაკავშირებული მასალის თავმოყრაც, რომლის ნაწილებიც განუყოფელ მთელს ქმნიან.

ბავშვებს ბუნებრივად ახასიათებთ ინტერესი, ცნობისმოყვარეობა, ფანტაზია, სპონტანურობა, რომელიც, თუ სათანადო პირობებს არ შევუქმნით, ათი წლის ასაკიდან შედარებით კლებულობს. თემატურ პროექტზე მუშაობა კი ამ თვისებების შენარჩუნებას და გაღრმავებას უწყობს ხელს. პროექტებზე მუშაობისას იმგვარი კონტექსტი იქმნება, რომელიც ბავშვის ცნობისწადილის მიზნობრივად გამოყენების საშუალებას იძლევა.

ამას გარდა, ხანდახან მასწავლებლები გაორებული არიან, რადგან იძულებული არიან მკაცრად მისდიონ სასწავლო პროგრამას და ბავშვების ინტერესები და მისწრაფებები არცთუ იშვიათად ყურადღების მიღმა რჩება.

პროექტზე მუშაობისას გამოცდილი მასწავლებელი ახერხებს წონასწორობის დამყარებას ბავშვების ინტერესებზე ყურადღების გამახვილებასა და სასწავლო პროგრამის მოთხოვნების გათვალისწინებას შორის. სხვადასხვა სასწავლო სფეროს

ერთი თემის გარშემო დაკავშირებისას მასწავლებლები როგორც ბავშვების ინტერესებს, ასევე სასწავლო პროგრამის მოთხოვნებსაც ითვალისწინებენ. სასწავლო ცენტრებში მუშაობა, პრაქტიკული საქმიანობა, ცდებისა და ექსპერიმენტების ჩატარება და პროექტთან დაკავშირებული სხვა საქმიანობა, ბავშვებისათვის მრავალფეროვან სასწავლო შესაძლებლობებს ქმნის. საინტერესო იდეის ან მოვლენის კვლევისას სხვადასხვა სასწავლო სფერო ერთიანდება. ბავშვები გაიაზრებენ ამ ურთიერთკავშირის არსებობას და მიღებულ ცოდნას რეალურ ცხოვრებასთანაც აკავშირებენ.

3.3 აკადემიური და ინტელექტუალური მიზნები

ადრეული ასაკის ბავშვებთან „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობის მომხრეები აცხადებენ, რომ ამ მიდგომის გამოყენებისას, როგორც, ზოგადად, განვითარების დონის შესაბამის პროგრამაში, აკადემიურ მიზნებთან ერთად, განსაკუთრებული აქცენტი ინტელექტუალურ მიზნებზე კეთდება. ამისათვის კი სასარგებლოა, რომ ბავშვის გონება იმგვარად იყოს ჩათული საქმიანობაში, რომ სულ უფრო მეტად გაიღრმავოს საკუთარი წარმოდგენები და ცოდნა გარემოსთან ურთიერთობითა და უშუალო გამოცდილებით. ზრდასთან ერთად ბავშვები უკეთ უმკლავდებიან აკადემიურ “დავალებებს,” დასწავლასა და განმეორებით ვარჯიშს ამა თუ იმ უნარისა თუ ცოდნის დასაუფლებლად, ხოლო ადრეულ ასაკში მათთან მუშაობა იმგვარად უნდა წარიმართოს, რომ სახალისოც იყოს და შედეგიანიც. [154:5]

როგორც ლილიან კაცი აღნიშნავს, ინტელექტუალური მიზნები “გონების ჩვევებს” აყალიბებს, რომლებიც მიღებული გამოცდილების მრავალმხრივი ინტერპრეტირების საშუალებას იძლევა (Katz, 1993). ასეთი “გონების ჩვევები”, უფრო ინტელექტუალური ხასიათისაა, ვიდრე აკადემიურის. მაგალითად, წინასწარი ვარაუდი და მისი გადამოწმება, ახლის აღმოჩენა/გაგება, მოვლენათა თანმიმდევრობის დაფიქსირება, პრობლემის გადაწყვეტისკენ სწრაფვა, მიზეზ-შედეგორივი კავშირების დანახვა/გაცნობიერება და ა.შ. პროფესიონალების აზრით, ინტელექტუალური მიზნების დასახვასა და მიღწევის გზებს მნიშვნელოვანი ყურადღება უნდა დაეთმოს სასწავლო პროგრამის დაგეგმვისას და სასწავლო მიდგომების შერჩევისას. როგორც

ლილიან კაცი აღნიშნავს, ამგვარი ინტელექტუალური “მიდრეკილებები” თანდაყოლილია, და განსაკუთრებით მძლავრია ბავშვებში, მათი ცნობისწადილის გამო. ამიტომ, მასწავლებლებმა დაგეგმვის დროს აღნიშნულ ასპექტებზე უნდა გაამახვილონ ყურადღება, რათა მათ განმტკიცებას შეუწყონ ხელი.

3.4 მოტივაცია

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას ყურადსაღებია, აგრეთვე, შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის საკითხი. იმის გამო, რომ საბაზო ცოდნისა და უნარების შეძენა ძალზედ მნიშვნელოვანია, მასწავლებლები ამ მიზნის მისაღწევად ხშირად მიმართავენ გარეგან მოტივაციას, განსაკუთრებით კი მაშინ, როდესაც მნელდება ბავშვის ყურადღებისა და მონდომების მობილიზება.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას წამყვანია შინაგანი მოტივაცია, რასაც საფუძვლად თავად ბავშვების ინტერესი უდევს სასწავლო საქმიანობისადმი. აღნიშნული მიდგომის დროს წარმართული პროცესი ნაკლებად ფორმალურ ხასიათს ატარებს და საქმიანობის და მასალის მრავალფეროვნებითაც გამოირჩევა. ბავშვებს მრავალფეროვანი აქტივობების პირობებში არჩევანის საშუალება ეძლევათ, ხოლო მასწავლებელს – ბავშვებთან ინდივიდუალური მიდგომის განხორციელების.

რადგან ბავშვები შინაგანად მოტივირებულები არიან, მათ მასწავლელის ნაკლები დახმარება ესაჭიროებათ. ხშირად, ექსპერიმენტირებისა და კვლევისას დამოუკიდებლად იღებენ გადაწყვეტილებებს, უვითარდებათ ლოგიკური აზროვნების, დასკვნების გამოტანის უნარი, ეხმარებიან ერთმანეთს და თანამშრომლობენ. ბავშვები დასახული მიზნისთვის ძალისხმევას არ იშურებენ, უწევთ სიძნელის გადალახვა და ხშირად თავად ეს პროცესი უფრო მნიშვნელოვანი და ღირებულია ბავშვების სწავლა-აღზრდისა და განვითარებისათვის, ვიდრე კონკრეტული შედეგი, რადგან ბავშვები საკუთარი სწავლის “ექსპერტები” ხდებიან, ანუ გარკვეულწილად თავად უძღვებიან საკუთარ სწავლას.

გარდა იმისა, როგორც აღვნიშნეთ, პროექტებზე მუშაობის დროს ბავშვები ნაკლებად ფორმალურ სასწავლო გარემოში სწავლობენ, ისინი საკუთარ ცოდნასა და უნარებს

გარკვეულ შინაარსობრივ კონტექსტს უსადაგებენ, რასაც მათთვის პიროვნული მნიშვნელობაც აქვს. ისინი იკვლევენ, მიმართავენ ექსპერიმენტირებას, მსჯელობენ, თამაშობენ, აცნობიერებენ საკუთარ მიღწევებს და მიღწეულ შედეგებს. პროექტზე მუშაობისას ჩართულია როგორც ბავშვის გონება, ასევე – ემოციები, ხოლო თავად პროცესი, თუკი ის სწორადაა წარმართული, თავგადასავალს ემსგავსება, რომელიც, თავის მხრივ, ღირებულ სასწავლო გამოცდილებას წარმოადგენს. [155]

3.5 ნორმატიული და დინამიური განვითარება

როგორც ცნობილია, ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების სფეროში ბავშვის განვითარების ზოგად მახასიათებლებს ეყრდნობიან და ითვალისწინებენ. ამ მხრივ გამონაკლისს არც "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობის პროცესი წარმოადგენს, თუმც ხაზი უნდა გაესვას იმ გარემოებას, რომ, ამ შემთხვევაში, ნორმატიულ განვითარებასთან ერთად, მნიშვნელოვანი აქცენტირება ხდება დინამიურ განვითარებაზე. ნორმატიული განვითარების სახელმძღვანელო პრინციპები განსაზღვრავს, მაგალითად, თუ რისი გაკეთება შეუძლია ბავშვების უმეტესობას ასაკობრივი განვითარების ამა თუ იმ საფეხურზე, მაგალითად, რამდენი სიტყვის თქმა შეუძლია ბავშვების უმეტესობას ამა თუ იმ ასაკში, რა არის ბავშვებისათვის დამახასიათებელი განვითარების ამა თუ იმ საფეხურზე და ა.შ.

რაც შეეხება დინამიურ განვითარებას, იგი სამ ურთიერთდაკავშირებულ ასპექტს აერთიანებს. პირველი მათგანი იმ საკითხებს განიხილავს, თუ რა ცვლილებებს აქვს ადგილი ბავშვის უნარების განვითარების თვალსაზრისით ბავშვის მიერ მიღებულ გამოცდილებაზე დაყრდნობით; მეორე ასპექტი გრძელვადიან ზეგავლენას, უფრო ზუსტად კი იმ შორეულ შედეგებს უკავშირდება, რომელსაც ადრეულ ასაკში მიღებული გამოცდილება განსაზღვრავს; მესამე ასპექტი კი - ე.წ. "კუმულაციურ" ეფექტს (ბავშვზე ამა თუ იმ მოვლენისა თუ გამოცდილების მრავალჯერადად განმეორებითი ზემოქმედების შედეგს), რომელმაც შესაძლოა უარყოფითად იმოქმედოს პიროვნულ განვითარებაზე გრძელვადიან პერსპექტივაში. [154:18]

დინამიური განვითარების ასპექტების ხაზგასმა და გათვალისწინება კიდევ ერთხელ

მიუთითებს ადრეულ ასაკში მიღებული გამოცდილების მნიშვნელობასა და შედეგებზე, რომელიც ბავშვობის პერიოდით არ შემოიფარგლება.

როდესაც სასწავლო-აღმზრდელობით პროცესში გათვალისწინებულია როგორც ნორმატიული, ასევე დინამიური განვითარების პრინციპები, ყურადღება ექცევა არა მხოლოდ იმას, თუ რისი გაკეთება შეუძლია ბავშვს, არამედ იმას, თუ რა უნდა აკეთოს მან მასწავლებლის დახმარებით, რათა მის სრულფასოვან განვითარებას მაქსიმალურად შეეწყოს ხელი გრძელვადიან პერსპექტივაში.

3.6 "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" სასწავლო და აღმზრდელობითი მიზნები

„პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობისას ოთხ ძირითად სასწავლო მიზანზე აკეთებენ აქცენტს. ესენია: ცოდნის შეძენა, უნარ-ჩვევების ფართო სპექტრის შეძენა (როგორც ინტელექტუალურის, ასევე სოციალურის), სასურველი განწყობის/დამოკდებულების ჩამოყალიბება და პოზიტიური გრძნობების ჩანერგვა.[154:20]

1. ცოდნა.

ადრეული ასაკის ბავშვებთან მიმართებაში ცოდნაში იგულისხმება ე.წ. „გონების შიგთავსი“, ანუ, როგორცაა, ცნებები, ფაქტები, ინფორმაცია და ა.შ. აღნიშნული ასაკის ბავშვებთან ამ მიდგომით მუშაობისას ცოდნა უფრო „ჰორიზონტალურ ჭრილში“ განიხილება, ვიდრე „ვერტიკალურში“. „ვერტიკალურ ჭრილში“ ცოდნის შეძენა უფრო შემდგომი სასწავლო ეტაპისათვის მომზადებას გულისხმობს, ხოლო „ჰორიზონტალური“ - აქცენტს სწავლების მიმდინარე პერიოდზე აკეთებს, ანუ იმაზე, თუ რა არის ბავშვებისათვის მნიშვნელოვანი დღეს. რა თქმა უნდა, ერთი მეორეს არ გამორიცხავს, თუმც ამგვარი აქცენტირება მუშაობის პროცესს გარკვეულ სპეციფიკას ანიჭებს.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" მიმდევრები იზიარებენ მოსაზრებას, რომ ადრეული ბავშვობის ასაკში ცოდნა ძირითადად „ბიჰევიორალური“ ანუ „მოქმედებითია“ და იმ კონტექსტზეა მიბმული, რომელშიც ის იქნა შეძენილი. „ბიჰევიორალური“ ცოდნა ძირითადად პრაქტიკული ხასიათისაა.

იგი უფრო ამ ცოდნის შესაბამის მოქმედებას უკავშირდება, ვიდრე აბსტრაქტულ სიმბოლოებს. გარდა ამისა, რაც უფრო მრავალფეროვანი გარემო იქმნება ამგვარი ცოდნის შესაძენად, მით უფრო მყარი საფუძველი იყრება აბსტრაქტული, რეპრეზენტატიული ცოდნის შექმნისათვის. ბავშვების ასაკის მატებასთან ერთად ეს ორი ტიპის ცოდნა სულ უფრო ურთიერთქმედითი ხდება. ამიტომაცაა, რომ უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება მრავალფეროვანი გარემოს შექმნას, სადაც ბავშვები თანდათანობით იმდიდრებენ ცოდნის “რეპერტუარს.” [154:22]

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობის განხილვისას კიდევ ერთხელ უნდა გავუსვათ ხაზი მასწავლებლის როლს, რომელიც საკმაოდ მრავალფეროვანი, საპასუხისმგებლო და შრომატევადია. უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება მის ცოცხალ სიტყვას, ახსნა-განმარტებას, ინფორმაციის მიწოდებას. განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა დაგეგმვის პროცესს, რომელიც დინამიურია და მუშაობის პროცესში ახალ-ახალ ძალისხმევას მოითხოვს, მასალის შერჩევას, და, ზოგადად, მის ურთიერთობასა და სასწავლო-აღმზრდელობით მუშაობას ბავშვებთან. გარდა ამისა, მასწავლებლები მუდმივად უნდა აკვირდებოდნენ ბავშვებს, აფასებდნენ მათ წინსვლას და საჭიროებებს, რაც მათ შემდგომი სასწავლო აქტივობების დაგეგმვაში ეხმარება.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას ცოდნის შექმნა სხვადასხვა სასწავლო სფეროებში ხდება – ბუნებისმეცნიერებაში, მათემატიკაში, წიგნიერებაში, სოციალურ მეცნიერებებში, ხელოვნებაში, ლიტერატურაში. ჩართულია ყველა სასწავლო ცენტრი, „მშენებლობისა“ და დრამატული თამაშის ჩათვლით, თუმც, შესაძლოა, სხვადასხვა პერიოდულობით, თემის სპეციფიკიდან გამომდინარე.

2.უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება.

როგორც ცნობილია, შეთვისების პროცესი და მისი ხარისხი დაკავშირებულია უნართან, რომელიც გულისხმობს ამა თუ იმ მოქმედების ეფექტურად შესრულების შესაძლებლობას. ჩვევა სწავლა-აღზრდის პროცესში ყალიბდება მოქმედების მრავალჯერადად განმეორების შედეგად. ჩვევა შეთვისების მაღალი ხარისხის მაჩვენებელია. [67:43] ამიტომაც, "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას, ისევე როგორც, ზოგადად, ნებისმიერი სასწავლო პროცესის წარმართვისას, დიდი

ყურადღება ეთმობა როგორც აკადემიური და ინტელექტუალური, ასევე სოციალური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას. ყურადღება ეთმობა ხატვას, ლებვას, მოდელების/მაკეტების შექმნას, გაზომვას, დრამატულ თამაშს, მოთხრობების/ამბების შეთხზვა/დაბოლოებას, მეტყველებას, ურთიერთობის დამყარება/დამეგობრებას, პრობლემის გადაჭრას და სხვა ასაკისა და განვითარების შესაბამისი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას.

უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება ბავშვებში სხვადასხვა და მრავალფეროვან კონტექსტში უნდა მოხდეს, როგორცაა, მაგალითად, დაკვირვება, იმიტაცია, ცდის ჩატარება, მოსინჯვა და შემდეგ შეცდომის გამოსწორება, და ა.შ. უნარ-ჩვევების დახვეწა ვარჯიშისა და პრაქტიკის შედეგად მიიღწევა, რასაც თან ახლავს მასწავლებლის დახმარება და ინსტრუქტაჟი. [154:25]

კვლევები მიუთითებს, რომ სიცოცხლის პირველი 6-7 წელი კრიტიკული პერიოდია სოციალური კომპეტენციის ჩამოყალიბების თვალსაზრისით (Parker & Asher, 1987; Katz, & McClellan, 1991) ამიტომ ადრეული ასაკის ბავშვთა სასწავლო პროგრამა უნდა ითვალისწინებდეს ისეთ საქმიანობას, რომლის დროსაც ბავშვები ერთმანეთთან ხშირად თანამშრომლობენ.

3. განწყობა/დამოკიდებულება

როგორც ლილიან კაცი აღნიშნავს, განწყობა “გონების ჩვევას” წარმოადგენს (L. Katz, 2000), ანუ სხვადასხვა სიტუაციაში რეაგირების გარკვეულ ხასიათს თუ ფორმას, მაგალითად, როგორცაა, საქმის ბოლომდე მიყვანა, გულმოდგინება, ძალისხმევის გამოჩენა, ცნობისმოყვარეობა, პრობლემის გადაჭრისაკენ სწრაფვა, სწავლის სურვილი, თანამშრომლობის/ურთიერთობის სურვილი, ძალისხმევის გამოჩენა, სირთულის გადალახვა. განწყობები არ “ისწავლება” პირდაპირი გაგებით. განწყობა/დამოკიდებულება ქცევის მდგრად ნიმუშს წარმოადგენს და მისი არსებობა/ჩამოყალიბება განმეორებითი მანიფესტაციის შედეგად დგინდება. [154:30] ბავშვებში სასურველი განწყობების ჩამოყალიბებას ხელს უწყობს ყოველდღიურ საქმიანობაში შესაბამისი პირობების შექმნა (მაგ. პრობლემის გადაწყვეტისათვის რეალური გამოცდილების მიღების შესაძლებლობა). კვლევის შედეგების მიხედვით,

ბავშვებში ამგვარი განწყობების ჩამოყალიბებას ისეთი სასწავლო გარემოს უქმნის, რომელიც ბავშვის მიერ ინიცირებული საქმიანობის განხორციელების შესაძლებლობას იძლევა.

4. გრძნობები

ისევე, როგორც განწყობები, გრძნობებიც, წარმოადგენს რა სუბიექტურ ემოციურ მდგომარეობას, არ "ისწავლება" პირდაპირი გაგებით. ისინი ურთიერთობისა და საქმიანობის დროს თანდათანობით ყალიბდება და ინერგება ბავშვებში. გრძნობებში მოიაზრება, მაგალითად, მიკუთვნების გრძნობა, კომპეტენტურობის შეგრძნება, ადექვატურობის შეგრძნება, ენთუზიაზმის ან კმაყოფილების გრძნობა, თავდაჯერებულობა, თვითშეფასება და ა.შ. ეს გრძნობები შესაძლოა სხვადასხვა ინტენსივობით იყოს გამოვლენილი და იცვლებოდეს კიდევაც, სანამ მეტ-ნაკლებად მდგრადად ჩამოყალიბდება. (Katz, 1991).

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" ერთ-ერთ ამოცანას ბავშვებში პოზიტიური გრძნობების ჩამოყალიბება წარმოადგენს. ამის მიღწევის ერთ-ერთ გზად აღნიშნული მიდგომა მრავალფეროვანი სასწავლო კონტექსტის შექმნას მიიჩნევს, რომელიც კარგად ეხამება და გასაქანს აძლევს ბავშვების ინდივიდუალურ განსხვავებულობას, რათა ბავშვებს შესაძლებლობა მიეცეთ, საკუთარი თავი გამოამჟღავნონ და საკუთარი შესაძლებლობების რეალიზაცია მოახდინონ, რათა არ დაეუფლოთ გარიყულობის, არაკომპეტენტურობის თუ არასრულფასოვნების გრძნობა. [154:39]

3.7 "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" ბავშვებთან მუშაობის კვლევის შედეგების მიმოხილვა

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას გასაქანი ეძლევა ბავშვების ინიციატივას, გათვალისწინებულია მათი ინტერესები და მათ აქვთ არჩევანის გაკეთების საშუალება როგორც სასწავლო საქმიანობასთან, ასევე სასწავლო მასალის გამოყენებასთან მიმართებაში. როგორც ლორენს შვინჰარტი აღნიშნავს, კვლევები ადასტურებს, რომ ამგვარი სასწავლო გარემო ხელს უწყობს ბავშვების აკადემიურ, სოციალურ და ემოციურ განვითარებას როგორც

მოკლევადიან, ასევე გრძელვადიან პერსპექტივაში. (Schweinhart, 1997). იგივეს ადასტურებს მარკონის (Marcon) [156], მილერისა და ბიზელის (Miller & Bizzell) კვლევები. [157]

დამატებით, „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ ბავშვებთან მუშაობის შედეგებს აფასებს ნეირომეცნიერებაში ჩატარებული კვლევები. კერძოდ, ტვინის უნარი/შესაძლებლობა, რომ აზროვნება წარიმართოს სხვადასხვა მიმართულებით – პრობლემის გადაწყვეტის უნარი, რეფლექსიის უნარი, სწრაფვა ახალი ცოდნის შეძენისაკენ და ა.შ. დროთა განმავლობაში ვითარდება, თუმცა განსაკუთრებული პლასტიურობა და პოტენციალი ამ თვალსაზრისით ადრეულ ასაკში იკვეთება. (Wexler, 2008). როგორც კეიტერვუდი (Catherwood) ასკვნის ბავშვთა ზრდა-განვითარების სფეროში ჩატარებულ უახლეს კვლევებზე დაყრდნობით, ისეთი სასწავლო გამოცდილება, რომელიც საშუალებას იძლევა, მოიცვას როგორც განვითარების, ასევე სხვადასხვა სასწავლო სფერო - მაგალითად, როდესაც სასწავლო საქმიანობა წარიმართება პროექტის/თემის გარშემო, ხელს უწყობს ბავშვის ტვინის ნეირონული ქსელის გამდიდრება-განვითარებას (Catherwood 2000). ამას გარდა, კვლევები იმასაც ცხადყოფს, რომ ბავშვის კოგნიტურ განვითარებას უპირატესად ისეთი კურიკულუმი უწყობს ხელს, რომელიც საშუალებას აძლევს ბავშვს, აქტიურად ეძიოს პასუხები კითხვებზე და გააზრებისა და შეცნობის გზით ააგოს ცოდნა და გამოიტანოს დასკვნები [158]

თემატურ პროექტებზე სათანადოდ წარმართული მუშაობის დროს ადგილი აქვს ამგვარი სახის საქმიანობას – როგორც განვითარების, ასევე სხვადასხვა სასწავლო სფეროების ერთმანეთთან დაკავშირების თვალსაზრისით. გარდა იმისა, რომ ბავშვები აქტიურად არიან ჩართული საქმიანობაში, თანამშრომლობის დროს ადგილი აქვს ბავშვების როგორც სოციალურ, ასევე ვერბალურ ურთიერთობას, ხდება წერა - კითხვის საწყისი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება, მათემატიკური ცნებების გაცნობა/შეთვისება, დაკვირვების, კვლევისა და ექსპერიმენტირების საწყისი უნარ-ჩვევების შეძენა. ვითარდება როგორც ინტელექტუალური, ასევე აკადემიური უნარ-ჩვევები, ჩართულია ბავშვის გრძნობები და ემოციები. [159]

მკვლევარები იმასაც მიუთითებენ, რომ აღნიშნული მეთოდით სათანადოდ წარმართული მუშაობის დროს იქმნება პირობები ბავშვების ემოციური განვითარებისათვის, ჯანსაღი თვითშეფასების ჩამოყალიბებისათვის, დამოუკიდებლობისა და შემოქმედებითობის განვითარებისათვის. (Walberg, 1984).).

ზოგადად, როგორც ჯესიკა ვითთაკერი (Jessica Vick Whittaker) კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით აღნიშნავს, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში ანალიტიკური აზროვნების განვითარების ხელშეწყობა – განსჯის, პრობლემის გადაწყვეტის, დასკვნების გამოტანის უნარის ჩამოყალიბება ხელს უწყობს არა მარტო, მათ კოგნიტურ, არამედ სოციალურ ემოციურ განვითარებას, ამზადებს ბავშვებს სკოლისათვის და მათი აკადემიური წარმატების წინაპირობას ქმნის. ამ თვალსაზრისით ძალზე სასარგებლოა, როდესაც ბავშვები სვამენ კითხვებს რეალური სამყაროს შესახებ, აკვირდებიან, აგროვებენ “მტკიცებულებებს” და გამოაქვთ დასკვნები. უახლესი კვლევების მიხედვით, მაღალი დონის სააზროვნო უნარების განვითარება შესაძლებელია და შესაბამისი ხელშეწყობით ვითარდება კიდევაც სკოლამდელი ასაკის ბავშვებშიც [168]

როგორც ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების ექსპერტი და მკვლევარი პროფესორი ლილიან კაცი (Lilian Katz) აღნიშნავს, „ბოლო ოცი წლის განმავლობაში ბავშვთა სწავლისა და განვითარების სფეროში ჩატარებულმა კვლევებმა ცხადყო, რომ “პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობა ხელს უწყობს ბავშვთა როგორც სოციალურ, ასევე ინტელექტუალურ განვითარებას და არამც და არამც არ აყენებს რისკის ქვეშ მათ წინსვლასა და განვითარებას აკადემიური კუთხით. [154:9]

საგულისხმოა ის გარემოებაც, რომ ადრეული ასაკის ბავშვების სწავლა-აღზრდის სფეროში ჩატარებული უახლესი კვლევების (2014 წ.) ანალიზმა, რომელიც ევროკავშირის წევრ ქვეყნებში ჩატარდა და ბავშვებისათვის ხარისხიანი სასწავლო პრაქტიკის მახასიათებლების გამოვლენას ისახავდა მიზნად, გამოყო ის ფაქტორები, რომლებიც ბავშვების როგორც კოგნიტური, ასევე სხვა სახის განვითარებისათვისაა შედეგიანი გრძელვადიან პერსპექტივაში. მოგვყავს იმ მახასიათებელთა

ჩამონათვალი, რომელიც "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" სპეციფიკასთან ძალზედ ახლოს დგას:

-ისეთი პედაგოგიური მიდგომა, რომელს ხელს უწყობს ბავშვების „ჰოლისტურ“ განვითარებას

-სადაც ხელი ეწყობა ბავშვების პოზიტიურ ემოციურ განწყობას და მათ აქტიურ ჩართულობას სწავლის პროცესში

-ისეთი პედაგოგიური პრაქტიკა და სასწავლო მიდგომები, რომლებიც სტიმულს აძლევს ბავშვების ცნობისწადილს და არ ეფუძნება მხოლოდ „ფორმალიზებულ“ სწავლას, რომელიც არ არის შესაბამისობაში ბავშვის განვითარების მახასიათებლებთან.

-ისეთი სასწავლო პროგრამა/მიდგომა, რომელიც ბავშვებს უქმნის პირობებს, მიიღონ გადაწყვეტილებები, იმუშაონ თანამშრომლობით, ჰქონდეთ წვდომა მრავალფეროვან სასწავლო მასალაზე, ისწავლონ თამაშით აღმზრდელის/მასწავლებლის გაძლიერება და დახმარებით.

სადაც დიდი ყურადღება ექცევა მშობელთა ჩართულობას. [169:17,18]

3.8 "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" და მრავალმხრივი ინტელექტი

პროექტის მეთოდით მუშაობის დროს კარგი ნიადაგი იქმნება სხვადასხვა სახის ინტელექტის განვითარებისათვის. ჰოვარდ გარდნერის მიხედვით, ინტელექტი პლურალისტური ფენომენია და არა სტატიკური სტრუქტურა, რომელიც ერთი სახის ინტელექტით შემოიფარგლება. [160] მისი მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიის მიხედვით, ყველა ადამიანს აქვს შვიდვე სახის ინტელექტი (ლინგვისტური/ენობრივი, ლოგიკურ-მათემატიკური, სივრცული, მუსიკალური, ფიზიკურ-კინესთეტიკური, ინტერპერსონალური, ინტრაპერსონალური), თუმცა სხვადასხვა დონით განვითარებული.

როგორც კვლევებმა დაადასტურა, სასწავლო პროცესის სათანადოდ დაგეგმვისა და ბავშვებისათვის შესაბამისი გამოცდილების მიღების შესაძლებლობის შექმნის

შემთხვევაში, შვიდივე სახის ინტელექტის განვითარებას შეიძლება შეეწყოს ხელი.
(Feuerstein, 1988)

მრავალფეროვანი ინტელექტის განვითარებისათვის სათანადო პირობები ვერ იქმნება, როდესაც მუდმივად/ძირითადად ბავშვების მთელ ჯგუფთან ერთდროული მუშაობა ხორციელდება და ყველა ბავშვი ერთი და იმავე აქტივობაშია ჩართული. როგორც მკვლევარები აღნიშნავენ, იმისათვის, რომ ამ მიზნით ოპტიმალური პირობები შეიქმნას, სასარგებლოა სასწავლო/აქტივობის ცენტრების შექმნა, რომლებიც სათანადო მასალით იქნება აღჭურვილი. ისეთი სტიმულის მიმცემი სასწავლო გარემო, რომელიც საშუალებას იძლევა, ბავშვები სხვადასხვა სახის მიზნობრივ საქმიანობაში იყვნენ ჩართული, თანამშრომლობით სწავლობდნენ, გასაქანი ეძლეოდეს მათ ინტერესს, ცნობისმოყვარეობას, შესაძლებელი იყოს სასწავლო აქტივობების მათი საჭიროებისადმი შეხამება, ბავშვებს ექმნებოდეთ პირობები კეთებით სწავლისა და ექსპერიმენტირებისათვის, პრობლემის გადაწყვეტისა და რეფლექსიისათვის, ისევე, როგორც მუსიკალური და ფიზიკური აქტივობისათვის, აღნიშნული მიმართულებით სასურველ შედეგებს იძლევა.[160]. თემატურ პროექტზე მუშაობის პროცესი, რომელიც სათანადოდაა დაგეგმილი და წარმართული, სრულად შეეხამება აღნიშნულ ჩამონათვალს.

3.9 "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" და ზოგადპედაგოგიური და დიდაქტიკური პრინციპები

განვიხილოთ "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობის პროცესი სწავლების ზოგადპედაგოგიურ და დიდაქტიკურ პრინციპებთან მიმართებაში.

როგორც ცნობილია, მოსწავლის ასაკობრივი განვითარების გათვალისწინება სწავლის პროცესში, ანუ მისაწვდომობის პრინციპი ერთ-ერთ ზოგადპედაგოგიურ პრინციპს წარმოადგენს. ამ პრინციპის მიხედვით, "ყოველი სწავლება, თუ მას სურს მიაღწიოს დასახული ამოცანების განხორციელებას, ანგარიშს უნდა უწევდეს მოსწავლის ფსიქო-ფიზიკური განვითარების დონეს, მათ უნარსა და ძალებს." (91:132)

ასაკობრივი განვითარების პრინციპს სწავლებაში ჯერ კიდევ ძველი ბერძნები იყენებდნენ. დიდმა პედაგოგმა კომენსკიმ თავისი ცნობილი ბუნების შესაბამისობის პრინციპის საფუძველზე მოითხოვა სასწავლო სისტემის აგება ბავშვთა ასაკობრივი განვითარების შესაბამისად [91:133]. აღნიშნულ საკითხს მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს კ.დ. უშინსკის მოძღვრებაშიც, რომელმაც მოსწავლეთა ასაკობრივი განვითარების თავისებურებათა გათვალისწინებით ჩამოაყალიბა ძირითადი მოთხოვნები სწავლის პროცესში. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, უშინსკი სწავლაში ბუნების შესაბამისობის პრინციპის განხორციელებისათვის აუცილებლად მიიჩნევდა სწავლის აგებას ფსიქოლოგიისა და ანატომია-ფიზიოლოგიის მეცნიერულ მონაცემთა გათვალისწინებით. [91:134].

როგორც ნაშრომის წინა ნაწილში აღვნიშნეთ, "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებისა" და სხვა ინდუქციური მიდგომების განხორციელების ეფექტიანობა ბავშვებთან, როდესაც ისინი დიდწილად აღმოჩენით, კეთებით, გამოცდილებით სწავლობენ, სწორედ პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის მჭიდრო ურთიერთკავშირმა, კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში და ნეირომეცნიერებაში ჩატარებულმა კვლევებმა დაადასტურა კიდევ ერთხელ. ადრეული ასაკის ბავშვებთან მუშაობისას, რომელთაც ჯერ არა აქვთ ჩამოყალიბებული აბსტრაქტული აზროვნება და დამოუკიდებელი განსჯის უნარი, სწორედ რომ გამართლებულია ისეთი მიდგომების გამოყენება, როდესაც ისინი კონკრეტულიდან ზოგადისაკენ მიგვყავს და რომლებიც მათ საგნობრივ-კონკრეტულ აზროვნებას მიესადაგება.

ამ თვალსაზრისით დიდაქტიკური პრინციპებიდან განსაკუთრებით ნიშანდობლივია **თვალსაჩინოების პრინციპი**. აღნიშნული პრინციპი განგვიმარტავს, რომ "ადამიანის მიერ სამყაროს შემეცნების პირველ წყაროს წარმოადგენს საგანი, რომელიც მოქმედებს მის გრძნობათა ორგანოებზე და იწვევს შეგრძნებას. ...თვალსაჩინოების პრინციპი გულისხმობს მოსწავლეების მიერ საგნებსა და მოვლენებზე უშუალო დაკვირვებას გრძნობადი ორგანოების მონაწილეობით და ამ საფუძველზე ამ მოვლენებისა და საგნების აღქმა-შესწავლას მასწავლებლის ხელმძღვანელობით." [91:135] ისიც დადასტურებულია, რომ თვალსაჩინოებას

ადრეული ასაკის ბავშვებთან უფრო მეტად იყენებენ, ბავშვების აზროვნების ტიპიდან გამომდინარე.

სწავლებაში თვალსაჩინოების გამოყენების იდეა არისტოტელეს სახელს უკავშირდება, თუმც იგი შემდგომ პერიოდში დიდი ხნით იყო მივიწყებული, ვიდრე მას ადრეულმა ჰუმანისტებმა არ მიაქციეს ყურადღება მე-17 საუკუნეში. თვალსაჩინოების პრინციპი, როგორც “სწავლების ოქროს წესი” მოცემულია იან ამოს კომენსკის მოძღვრებაში. მისი ბუნების შესაბამისობის იდეიდან გამომდინარე, კომენსკი უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებდა თვალსაჩინობას და წერდა: “თუ გვინდა, მოსწავლეებს ჩავუნერგოთ ჭეშმარიტი და ნამდვილი ცოდნა, უნდა ვეცადოთ, მათ ყველაფერი ვასწავლოთ პირადი დაკვირვებისა და გრძნობადი თვალსაჩინოების გზით”. [91:137]

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას, სწორედ რომ ადგილი აქვს თვალსაჩინოებით და უშუალო გრძნობადი აღქმით სწავლას, მითუმეტეს, რომ გამოყენებულია თვალსაჩინოება ფართო გაგებით. ბავშვები არა მხოლოდ აკვირდებიან საგნებს თუ მოვლენებს, არამედ მრავალფეროვან ფიზიკურ გარემოში, რომელიც მასწავლებლის მეშვეობით იქმნება, უშუალოდ მანიპულირებენ მათით, ატარებენ ცდებსა და ექსპერიმენტებს, ჩართული არიან პრაქტიკულ საქმიანობაში, გამოაქვთ დასკვნები, იძენენ ცოდნასა და უვითარდებათ უნარები.

რა თქმა უნდა, სასწავლო პროცესი მხოლოდ ამით არ შემოიფარგლება. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მასწავლებლის ცოცხალ სიტყვას, ახსნა-განმარტებას, შეთვისებული ცოდნის განმტკიცებას, ისევე, როგორც მასწავლებლის მიერ სასწავლო პროცესის დაგეგმვასა და გაძლოლას.

აქვე უნდა ვახსენოთ თეორიისა და პრაქტიკის ერთიანობის პრინციპი. როგორც ცნობილია, აღნიშნული პრინციპი გულისხმობს მოსწავლეების მომზადებას თეორიული ცოდნის სხვადასხვა პრაქტიკულ სიტუაციაში გამოყენებისათვის. აქვე ვკითხულობთ, რომ “ზოგჯერ შეიძლება პრაქტიკა გახდეს წინამორბედი მოსწავლის თეორიული დაინტერესებისა, რათა გამოვიწვიოთ მოსწავლეთა ინტერესი სწავლებისადმი”. [91:139] "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობისას

ორივე შემთხვევასთან გვაქვს საქმე. ერთის მხრივ, პრაქტიკული საქმიანობა ბავშვებში სწავლის მოტივაციას აღძრავს, მეორეს მხრივ კი მასწავლებლის მიერ მიწოდებული თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში თვალსაჩინოდ გამოყენება ხდება, რაც ხელს უწყობს ცოდნის შეთვისებასა და განმტკიცებას.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" სასწავლო პროცესის წარმართვისას წარმატებით ხორციელდება, აგრეთვე, **შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი**. აღნიშნულ პრინციპთან დაკავშირებით ვკითხულობთ: "შეგნებულობა სწავლებაში ნიშნავს მოსწავლის მიერ სასწავლო მასალის გააზრებულად შეთვისებას . . . მოვლენის არსში ჩაწვდომას, მისი მიზეზის გააზრებას, სხვადასხვა კავშირებისა და ურთიერთმიმართებების დადგენას...." [91:137] და, რომ, რა თქმა უნდა, ყოველივე ამის მიღწევა შეუძლებელია მოსწავლის აქტიურობის გარეშე, რომელიც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს შეგნებულ და მტკიცე შეთვისებას.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობის დროს, (თუკი პროცესი სათანადოდაა წარმართული), სწორედ ამგვარ პროცესებს აქვს ადგილი და, უფრო მეტიც, ყოველივე ზემოაღნიშნული ამ მიდგომის დასაყრდენს და ერთ-ერთ მიზანსაც წარმოადგენს. აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას ხდება თემისა თუ საკითხის სიღრმისეული და გააზრებული შესწავლა, რომელზე მუშაობაც შესაძლოა საკმაოდ ხანგრძლივადაც მიმდინარეობდეს. პროექტზე მუშაობის დროს იქმნება პირობები მოვლენათა ურთიერთკავშირისა თუ ურთიერთმიმართებების დადგენისათვის,, კანონზომიერებების დანახვისათვის, გააზრებისა და დასკვნების გამოტანისათვის. ყოველივე ეს, ბავშვების აქტიურ და მოტივირებულ ჩართულობასთან ერთად, ხელს უწყობს, შეგნებულ და მტკიცე შეთვისებას.

ასევე წარმატებულად ესადაგება "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა **ცოდნის მტკიცედ შეთვისებისა და გამეორების პრინციპს და ცოდნის სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის პრინციპს**.

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა ხელს უწყობს შეთვისებული ცოდნის განმტკიცებას, ადგილი აქვს აგრეთვე, გამეორებას, რომელსაც თან შეჯამება ახლავს. როგორც ცნობილია, პროექტზე მუშაობა განმტკიცებისა და შეფასების

მიზნითაც გამოიყენება. ხორციელდება, აგრეთვე **ცოდნის სისტემატურობისა და თანმიმდევრობის პრინციპიც**, რადგან ბავშვების მიერ შთვისებული ცოდნა არ არის ცალკე მდგომი და კონტექსტიდან “ამოგლეჯილი,” არამედ იგი ურთიერთდაკავშირებული მთელის ნაწილია. გარდა ამისა, სწავლების პროცესი წარმართულია ნაცნობიდან უცნობისკენ, მარტივიდან რთულისკენ. ნიშანდობლივია ის გარემოებაც, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობის დროს, მრავალფეროვანი მასალისა და საქმიანობის პირობებში, იქმნება პირობები სწავლების ინდივიდუალიზაციის განხორციელებისათვის, რითაც მასწავლებელს უადვილდება ბავშვებისათვის სასწავლო დავალების ოპტიმალური შერჩევა მისი განვითარების დონისა და საჭიროების გათვალისწინებით.

და ბოლოს, რა თქმა უნდა, აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას, ისევე, როგორც ზოგადად, სასწავლო პროცესის წარმართვისას, ხორციელდება **აღმზრდელითი სწავლების ზოგადპედაგოგიური პრინციპი** - მოსწავლეები არა მხოლოდ ცოდნას იძენენ, არამედ მათ უყალიბდებათ ჩვევები, ინტერესები, დამოკიდებულებები, სამყაროს აღქმა, და ა.შ.

3.10 "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობის პროცესი

როგორც უკვე ავლნიშნეთ, პროექტი შერჩეული თემის სიღრმისეული დამუშვებაა, რომელზედაც ბავშვები მასწავლებლის დახმარებით მომცრო ჯგუფებად ან მთელ ჯგუფში მუშაობენ. პროექტის მთავარი მახასიათებელი ისაა, რომ თავად პროცესი კვლევით საქმიანობას წარმოადგენს, რომელიც მიზნად ისახავს თემასთან დაკავშირებულ კითხვებზე პასუხების ძიებას. (Katz, 1997).

"პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა საუკეთესოდ მიიჩნევა ადრეული ასაკის ბავშვებში ოთხიდან რვა წლის ასაკის ჩათვლით, სწორედ იმ ასაკობრივ პერიოდში, როდესაც ადგილი აქვს სწრაფ ინტელექტუალურ განვითარებას. მიუხედავად იმისა, რომ განვითარება განგრძობითი პროცესია, იგი ყოველთვის თანაბრად არ მიმდინარეობს და გარდა ამისა, განსხვავებულია ბავშვების ინდივიდუალური მახასიათებლებიდან, პირობებიდან და გამოცდილებიდან გამომდინარე. აღნიშნული მიდგომა, თავისი სპეციფიკიდან გამომდინარე,

ითვალისწინებს ამ “უთანაბრობას” და სთავაზობს ბავშვებს, ერთობლივად იმუშაონ “ღია-დაბოლოებიან” დავალებებზე, რომლებიც ერთის მხრივ, განსხვავდება თავისი სირთულით, ხოლო მეორეს მხრივ, ალტერნატიულ და, ამავე დროს, მისაღებ შედეგებს ითვალისწინებს. [154:51] ასე მაგალითად, ერთი დ იმავე საქმიანობის დროს სხვადასხვა ბავშვმა სხვადასხვა როლი შეიძლება შეასრულოს, რომელიც მას უფრო ხელეწიფება. რა თქმა უნდა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ესა თუ ის ბავშვი მუდმივად მისთვის იოლ დავალებას შეასრულებს. მასწავლებლები ბავშვებზე დაკვირვებისა და შეფასების საფუძველზე გეგმავენ, თუ როგორ გაითვალისწინონ ბავშვების საჭიროებები და ხელი შეუწყონ მათ წინსვლას. გარდა ამისა, მასწავლებლები ქმნიან პირობებს, რომ ბავშვებმა, ერთობლივი მუშაობისას, ერთმანეთისაგან ისწავლონ და ერთმანეთს დაეხმარონ. მიუხედავად იმისა, რომ სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში შესაძლოა ერთი და იგივე თემა მუშავდებოდეს, თავად თემის დამუშავების სიღრმე და სირთულე განსხვავებულია ბავშვების ასაკობრივი განვითარების დონიდან გამომდინარე.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, პროექტზე/თემაზე მუშაობა არ იკავებს სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული საქმიანობის ადგილს. მისი “დოზირება” სხვადასხვაგვარი შეიძლება იყოს, პროგრამის მიზნების, მასწავლებლის თვალთახედვისა და გეგმის, ასევე, ბავშვების ინტერესებიდან გამომდინარე. მას შეიძლება ყოველდღიურად გარკვეული დრო ეთმობოდეს, შესაძლოა კვირის გარკვეულ დღეებში ტარდებოდეს, შესაძლოა გამოყენებულ იქნას, აგრეთვე, შეთვისებული მასალის განმტკიცებისათვის.

ჩვეულებრივ, პროექტზე მუშაობის პროცესში ჩაქსოვილია სწორედ პროგრამით გათვალისწინებული სასწავლო მიზნები, რადგან თავად მიდგომის სპეციფიკა ამისათვის კარგ ნიადაგს ქმნის.

ასევე განსხვავდება ამა თუ იმ პროექტზე მუშაობის ხანგრძლივობა. ზოგიერთი თემის დამუშავება შესაძლოა რამდენიმე კვირის განმავლობაში გაგრძელდეს, ზოგიერთს კი შედარებით მოკლე დრო დაეთმოს. ამ თვალსაზრისით, ისევე, როგორც თემის

შერჩევის დროს, ერთ-ერთ განმსაზღვრელ ფაქტორს ბავშვების ინტერესი წარმოადგენს.

პროექტზე მუშაობის დროს სასწავლო საქმიანობა ჩვეულებრივ სასწავლო ცენტრებში იშლება და გარდა იმისა, რომ ყველა სასწავლო სფეროს მოიცავს, მათი დაკავშირების საშუალებასაც იძლევა.

პროექტზე მუშაობამ/თემის სიღრმისეულმა დამუშავებამ უნდა:

- უზრუნველყოს სწავლება გრძელვადიანი გეგმით
- გააერთიანოს ბავშვების ჯგუფი საერთო ინტერესების გარშემო
- შექმნას პირობები თანამშრომლობითი სწავლისათვის
- მოიცვას ყველა სასწავლო სფერო
- ხელი შეუწყოს საკითხის სიღრმისეულ შესწავლას

სათანადოდ დაგეგმილი თემატური პროექტი უნდა ითვალისწინებდეს:

- რეალისტურ, მიღწევად ამოცანებს და სასწავლო მიზნებს
- მოსწავლისათვის საინტერესო მასალას
- აქტივობებს, რომლებიც განსხვავებულ უნარს და ინტერესს შეესაბამება
- ბავშვის ჩართვას დაგეგმვის პროცესში
- აქტიურ, კვლევაზე დაფუძნებულ საქმიანობას, რომელსაც ბავშვები არიან ჩართული
- შესაძლებლობას, რომ მოსწავლეებმა ერთად, თანამშრომლობით იმუშაონ (ბავშვთა რესურსების საერთაშორისო ორგანიზაცია, CRI, Inc, 1998)

როგორც აღნიშნული მიდგომის ექსპერტები და პრაქტიკოსი პედაგოგები აღნიშნავენ, თუკი სასწავლო პროცესი სათანადოდაა წარმართული:

- ბავშვები ჩვეულებრივ მეტ ინფორმაციასაც იღებენ ვიდრე სტანდარტული სასწავლო პროგრამითაა გათვალისწინებული
- ცალკეულ სასწავლო სფეროებს ერთმანეთთან, ხოლო შეძენილ ცოდნას რეალურ ცხოვრებასთან აკავშირებენ

- ბავშვებს უვითარდებათ დასკვნების გაკეთების, პრობლემების გადაწყვეტის უნარი
- ბავშვები მეტი ინტერესით სწავლობენ
- სასწავლო პროცესი უფრო სახალისო და პროდუქტიულია
- ხელს უწყობს საკითხის ფართო და სიღრმისეულ შესწავლას
- უვითარდებათ შემოქმედებითი უნარი
- იძენენ დამოუკიდებლობას
- აკეთებენ არჩევანს
- უვითარდებათ საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევები
- ვითარდებიან (აზროვნების, მეტყველების, სოციალური, ემოციური და ფიზიკური თვალსაზრისით)

პროექტზე მუშაობას თავისი ციკლი აქვს, თუმც თავად მუშაობის პროცესში როგორც მასწავლებლები, ასევე ბავშვები ხშირად შემოქმედებით თავისუფლებას განცდიან. ერთი და იგივე პროექტი სხვადასხვა ჯგუფში შესაძლოა სხვადასხვაგვარად წარიმართოს, რადგან პროცესი დინამიური და მოქნილია. ამა თუ იმ პროექტზე მუშაობა ხშირად ბავშვების ინიცირებულია (თემით დაინტერესება), მაგრამ მასწავლებლის მიერ წარმართული. მიუხედავად გარკვეული თავისუფლებისა, აღნიშნული მიდგომით მუშაობას განსაზღვრული ეტაპები, ჩარჩოები და მოთხოვნები გააჩნია, რათა ხარისხიანად წარიმართოს და სასურველი სასწავლო შედეგები მივიღოთ.

გარკვეული თემის შესწავლა იმდენ ხანს უნდა გაგრძელდეს, სანამ ბავშვები მის მიმართ ინტერესსა და ყურადღებას იჩენენ. მასწავლებელმა უნდა ყურადღება მიაქციოს ბავშვებს და დააკვირდეს მათ იმისათვის, რომ სწორად გადაწყვიტოს, თუ როდის შეცვალოს თემა.

თემის შერჩევა

დასამუშავებელი პროექტის თემის შერჩევა მეტად მნიშვნელოვანია, იმისათვის, რომ სასწავლო პროცესი შინაარსიანი და პროდუქტიული იყოს, მასწავლებლებმა წინასწარ

უნდა განსაზღვრონ თემის არჩევის საფუძველი. ყურადღება უნდა მიექცეს შემდეგ გარემოებებს:

1. თემას გარკვეული კავშირი/შეხება უნდა ქონდეს ბავშვების ცხოვრებასთან/გსმოცდილებასთან. ასეთ შემთხვევაში მათ უფრო უადვილდებათ მათთვის საინტერესო კითხვების დასმა და მოსაზრებების გამოთქმა, რომელიც სამუშაო პროცესის ერთ-ერთი წარმმართველი ფაქტორია.

2. თემა უნდა იძლეოდეს სასწავლო საქმიანობის სხვადასხვა სასწავლო სფეროებში/ცენტრებში (წიგნიერება, მათემატიკა, ხელოვნება, მშენებლობა/კონსტრუირება, ბუნებისმეტყველება, მუსიკა, დრამატული თამაში და ა.შ) გავრცობის შესაძლებლობას.

3. თემა უნდა იძლეოდეს საშუალებას, რომ ბავშვებს რეალურ საგნებთან/ბუნებრივ მასალასთან ჰქონდეთ შეხება

4. თემას უნდა გააჩნდეს კვლევის/ექსპერიმენტირების პოტენციალი

5. თემას ერთ კვირაზე ნაკლები დრო არ უნდა დართოს, სასურველია მეტ ხანს გრძელდებოდეს. თემა შესაძლოა განივრცოს “ქვე-თემებით”, რასაც ხშირად ბავშვების ინტერესიც განაპირობებს

6. თემა უნდა იძლეოდეს საშუალებას, რომ ბავშვებმა თანამშრომლობით იმუშაონ

7. თემა უნდა იძლეოდეს მრავალფეროვანი სასწავლო საქმიანობის გაშლის საშუალებას

8. თემის დამუშავების შედეგად შეთვისებული ცოდნა სასარგელო უნდა იყოს ბავშვებისათვის

9. თემაზე მუშაობა უნდა იძლეოდეს ბავშვებში სასურველი უნარ-ჩვევის ჩამოყალიბების საშუალებას

10. თემის სიღრმისეულად დამუშავებისათვის უნდა არსებობდეს/ხელმისაწვდომი იყოს სათანადო მასალა და რესურსები [161:15]

პროექტის თემის შერჩევა შესაძლოა ბავშვების ინტერესმა განაპირობოს. შეიძლება ისეც მოხდეს, რომ ერთი ბავშვის ინტერესი სხვა ბავშვებმაც გაიზიარონ და ამ ინტერესის სფერო საერთო თემად გადაიქცეს. შესაძლოა, თემის შერჩევას საფუძვლად მასწავლებლის/სასწავლო პროგრამის მიზნები დაედოს, ან საზოგადოებაში/სამეზობლოში რაიმე საინტერესო მოვლენას ჰქონდეს ადგილი, რითაც ბავშვებიც დაინტერესდებიან და მასწავლებელიც საჭიროდ ჩათვლის აღნიშნული თემატიკის გაშლას.

როდესაც მასწავლებელი თემას შეარჩევს, მან უნდა ჩამოაყალიბოს იდეები, მოსაზრებები სასწავლო პროექტის შინაარსთან დაკავშირებით, გადაწყვიტოს, როგორ შეუხამოს ის სასწავლო პროგრამის მიზნებს, განსაზღვროს თუ რა უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებაზე გაამახვილებს ყურადღებას, ჩააყენოს მშობლები საქმის ყურში და სთხოვოს მონაწილეობის მიღება და დახმარება, დაიწყოს თემის შესასწავლად საჭირო მასალის შეგროვება, განსაზღვროს, თუ რამდენ ხანს შეიძლება გაგრძელდეს თემაზე მუშაობა.

რაც შეეხება თავად პროექტზე მუშაობისათვის შესარჩევ თემებს, აქ მასწავლელებს ფართო არჩევანი ეძლევათ. მაგალითად: ოჯახი, მაღაზიები, საავადმყოფო, ტრანსპორტი, მშენებლობა, მდინარეები, წყალი, ამინდი, მცენარეები, ცხოველები, ფრინველები, მწერები, ბოსტნეული, ხილი, წელიწადის დროები, პური და ა.შ.

თემის შერჩევის შემდგომ მასწავლებელი ბავშვებთან ერთად ე.წ. “შესავალ დისკუსიაში” ერთვება. დისკუსიამ ბავშვებში ინტერესი და მოტივაცია უნდა აღძრას. დისკუსიის დროს ირკვევა, აგრეთვე, თუ რა იციან ბავშვებმა დასამუშავებელი თემის გარშემო. ამის შემდგომ, მასწავლებელი ბავშვებს ეკითხება, თუ რისი გაგება სურთ. ეს ყოველივე შეიძლება მასწავლებელმა დიდი ფორმატის ფურცელზე ჩამოწეროს, პროექტზე მუშაობის დასრულების შემდგომ კი დაუმატოს პასუხები კითხვაზე “რას ვისწავლეთ?” რა თქმა უნდა, თემის სიღრმისეული შესწავლა მხოლოდ ბავშვების პასუხებზე ვერ იქნება აგებული, თუმც მათი ინტერესი შეძლებისდაგვარად გათვალისწინებული უნდა იყოს.

პროექტის პირველ ფაზაში, თუკი კითხვაზე “რა იცით?” ზოგიერთ ბავშვს არასწორი პასუხი ექნება, მასწავლებელმა არ უნდა იჩქაროს იქვე სწორი პასუხის მიწოდება, რადგან სასწავლო პროცესში შესაძლოა სწორედ ეს საკითხი/საკითხები გახდეს კვლევისა და სწორი პასუხის მიგნების საფუძველი.

გარდა ამისა, მასწავლებელი, იმის მაგივრად, რომ პირდაპირ მიაწოდოს ბავშვს მზა ინფორმაცია, აძლევს მას “გასაღებს” და მიმართულებას, რომ იგი თავად მივიდეს სწორ პასუხამდე, აფიქრებს ბავშვებს ერთად, რათა აზრების გაზიარებით ერთმანეთს დაეხმარონ მიზნის მიღწევაში. ბავშვებს ეძლევათ შესაძლებლობა, დააკვირდნენ, თუ სხვებმა როგორ გადაჭრეს პრობლემა, რაც ამდიდრებს მათ ცოდნასა და ფანტაზიას და ეხმარება მათ სწავლისას შემდგომში.

თემატურ პროექტზე მუშაობის პროცესში, რომელიც, ჩვეულებრივ, დინამიური და შემოქმედებითია, ბავშვებს შესაძლოა ახალი კითხვები გაუჩნდეთ. ამას შეიძლება დაეთმოს შუალედური დისკუსია, რომლის დროსაც ხდება როგორც ბავშვების ჩართვა პროექტის შემდგომი ფაზის დაგეგმვის პროცესში, ასევე შეთვისებული ცოდნის შეჯამება.

მასწავლებლები ხშირად პროექტებზე მუშაობის დასაგეგმად ე.წ “ქსელის” ფორმას იყენებენ, რომლის ნიმუშსაც ქვემოთ წარმოვადგენთ. (იხ.დანართი).

სასწავლო გეგმის ქსელური სახით წარმოდგენა მეტად მოსახერხებელია. იმის გამო, რომ მას შეიძლება ახალი მოსაზრებები დაემატოს, განიცდოს ქვე-თემებად. ქსელი არასოდეს იღებს სტატიკურ ფორმას. ის შინაარსობრივი სფეროების სტრუქტურას ქმნის. დაგეგმვის პროცესი საშუალებას იძლევა, ერთმანეთთან დავაკავშიროთ სხვადასხვა სასწავლო სფეროები და შესაბამისი ინფორმაცია. ხანდახან მასწავლებლებსა და ბავშვებს ისეთი ურთიერთკავშირების აღმოჩენა შეუძლიათ, რომელზეც ადრე არც უფუქრიათ.

ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეთვისება, ისევე როგორც შეთვისებულის გადმოცემა ბავშვების მიერ სხვადასხვა სახით შეიძლება: მათი ნახატებით და სხვა ნიმუშებით, მაგალითად, მასწავლებლის დახმარებით შექმნილი კოლაჟებით ხელოვნების

ცენტრში, დრამატულ წრეში ინსცენირებით, სიტყვიერი გადმოცემით, წიგნების გაკეთებით წიგნიერების ცენტრში, მოთხრობებითა და ლექსებით, კონსტრუქციების აგებით „მშენებლობის“ ცენტრში, მოდელების, მაკეტების გაკეთებით, გრაფების/სხრილების შედგენით და ა.შ.

პროექტის ფარგლებში მასწავლებლები აწობენ, აგრეთვე, გასვლით ღონისძიებებს/მეცადინეობებს თემის სპეციფიკიდან გამომდინარე. პროექტის სასრულ ფაზაში, გარდა შეჯამებისა და შეფასებისა, ბავშვები და მასწავლებლები ხშირად აწობენ საჩვენებელ ღონისძიებებს მშობლებისათვის, სხვა ჯგუფების ბავშვებისა და მასწავლებლებისათვის - ბავშვების მიერ პროექტის ფარგლებში შექმნილი ნამუშევრების გამოფენას, ინსცენირებას, ხანდახან საბავშვო ვიქტორინებსა და “კონფერენციებსაც,” რითაც უზიარებენ სხვებს, თუ რა ისწავლეს და შექმნეს. არის შემთხვევები, როდესაც სხვადასხვა ჯგუფების ბავშვები და მასწავლებლები ერთოლივ პროექტებზე თანამშრომლობით მუშაობენ.

პროექტზე მუშაობისას კარგი პირობები იქმნება მშობელთა ჩართულობისათვის. გარდა იმისა, რომ მასწავლებლები წინასწარ ატყობინებენ მშობლებს დასამუშავებელი თემის შესახებ, ბავშვებიც ხშირად უსვამენ მათ კითხვებს. მოხალისე მშობლები ჯგუფშიც შეიძლება მოვიწვიოთ ბავშვების დასახმარებლად სასწავლო ცენტრებში მუშაობისას, ასევე შეიძლება ვთხოვოთ მათ დახმარება მასალით/რესურსებით მომარაგების თვალსაზრისით. შესაძლოა, ეს იყოს წიგნების თხოვება, ან სასწავლო მასალა, რომელიც ხშირად მეორადია. მაგალითად მუყაოს ყუთები, ბოთლის საცობები, ფერადი ნაჭრების, ძაფების ნაწილები და სხვ. პროექტის სპეციფიკიდან და საჭიროებიდან გამომდინარე, არცთუ იშვიათად, რომელიმე მშობელი სტუმარი-მოსაბურის როლსაც ასრულებს. მაგალითად, თუ რომელიმე მშობელი ექიმი ან მედდაა და ჯგუფში საავადმყოფოს თემა მუშავდება, იგი შეიძლება გაესაუბროს ბავშვებს და მათ კითხვებსაც გასცეს პასუხი.

3.11 პროექტების მაგალითები

პროექტი –“ადგილობრივი მდინარე”

აღნიშნული თემის შერჩევა დასამუშავებლად შესაძლოა სხვადასხვა ფაქტორმა განაპირობოს. შერჩეული თემა შესაძლოა სხვადასხვა ქვე-თემად დაიყოს, რომლებიც, ბავშვების ასაკის შესაბამისად, მათთვის სასარგელო და საინტერესო შეიძლება აღმოჩნდეს. მაგალითად, “წყალი” - მისი ზოგადი მახასიათებლები, თვისებები, სარგებლობა, წყლის დაინძურება, წყალი დედამიწაზე, უსაფრთხოება და ა.შ.

პროექტის დასაწყისში მასწავლებელმა შესაძლოა ბავშვები მდინარეზე წაიყვანოს და გარკვეული ინფორმაციაც მიაწოდოს. ბავშვებმა შეიძლება გადაჭრან ხიდი, დაინახონ ნავეები, მეთევზეები, წყალში მოცურავე იხვები, დააკვირდნენ წყლის ფერს, დინებას, მდინარის შემოგარენს და ა.შ., რათა შთაეჭდილებები და კითხვები გაუჩნდეთ პროექტის თემის გარშემო.

მასწავლებელს, რა თქმა უნდა, წინასწარ უნდა ჰქონდეს შედგენილი გეგმის მონახაზი და ქსელური სახითაც ჰქონდეთ მომზადებული, თუმცა ბავშვებთან შესავალი დისკუსიისას, მათი ინტერესებიდან, კითხვებიდან გამომდინარე, ჩანიშვნები შეიტანოს სასწავლო გეგმაში. ასეთი დამატებებისა თუ შესწორებების შეტანა შესაძლოა პროექტის მინდინარეობის განმავლობაში გრძელდებოდეს. უფრო მეტიც, რაც უფრო შემოქმედებითია პროცესი, მით უფრო მოქნილია მასწავლებლის გეგმა. პროექტზე მუშაობის დროს შესაძლოა ახალი პროექტის თემაც გამოიკვეთოს.

ამის შემდგომ ბავშვები ერთმანეთსა და მასწავლებელს უზიარებენ შთაბეჭდილებებს, ისევე, როგორც თავის გამოცდილებას მდინარესთან დაკავშირებით. მაგალითად, შესაძლოა მოყვნენ პიკნიკის შესახებ, რომელზეც მშობლებთან ერთად იყვნენ, ან სხვა მდინარეზე, რომელიც მათ სოფელში ან აგარაკთან ახლოს მოედინება და ა. შ.

როდესაც თემის დამუშავება სასწავლო ცენტრებში განივრცობა, მასწავლებელმა შეიძლება შესთავაზოს მათ ხიდების აშენება სამშენებლო ცენტრში, ნახატების შესრულება ხელოვნების ცენტრში, ბუნებისმეტყველების ცენტრში შეიძლება ჩაატარონ ცდების ფართო სპექტრი წყალზე - რა იძირება და რა არა, იღებება თუ არა

წყალი, რა იხსნება წყალში, გაადნონ ყინული, გადააქციონ ორთქლი წვეთებად, გააკეთონ ნაჯერი ხსნარი, გაიგონ, თუ რა განსხვავებაა მტკნარ და მარილიან წყლს შორის, შეადარონ მდინარიდან წამოღებული წყალი ჩვეულებრივ წყალს (ფერი, სუნი), გაფილტრონ მდინარის წყალი, დააკვირდნენ წყალმცენარეებს. ბავშვებმა მასწავლებელთან ერთად შეიძლება გააკეთონ პატარა, ბავშვების მიერ დასურათებული წიგნები მდინარესთან დაკავშირებულ თემებზე, შეისწავლონ რუკა, თუ სად იწყება მდინარე და სად ჩაედინება ის, მასწავლებლის დახმარებით გააკეთონ მდინარისა და მისი შემოგარენის კოლაჟი. გარდა ამისა, მასწავლებელმა შეიძლება წაუკითხოს მათ ლექსები, მოთხრობები მდინარეზე, მოუთხროს ისტორიული მოვლენების შესახებ, რომელიც მდინარესთანაა დაკავშირებული, შემდეგ კი მოამზადონ და გაითამაშონ ინსცენირება დრამატულ ცენტრში.

გარდა ამისა, ბავშვებმა მასწავლებელთან ერთად შეიძლება იმსჯელონ იმაზე, თუ რა აზინძურებს წყალს, შეიძლება ჩაატარონ ცდა და წყალში ჩაყარონ სხვადასხვა საგნები, მაგალითად, თუნუქის ქილა, პლასტმასის ნაწილები დააკვირდნენ გარკვეული დროის განმავლობაში და მიხვდნენ რომ ისინი არსად “გაქრებიან.” [161]

შესაძლებელია, რომ პროექტის თემა ხანდახან თანაბარი “დოზით” ვერ გაიშალოს ყველა სასწავლო ცენტრში, მაგრამ, როგორც ავლნიშნეთ, პროექტზე მუშაობა არ ჩანაცვლებს სასწავლო პროგრამას, არამედ მას გარკვეული დრო ეთმობა.

პროექტზე მუშაობის სასრულ ფაზაში მასწავლებელი ბავშვებთან ერთად აჯამებს შეთვისებულ მასალას და აფასებს შედეგებს. ჩართულია ბავშვების თვითშეფასებაც. ბავშვებმა შეიძლება უპასუხოთ მასწავლებლის კითხვებს, იმსჯელონ, რათა შეაჯამონ შედეგები, მოახდინონ რეფლექსია. მაგალითად, ბავშვებს შეიძლება დავუსვათ კითხვები:

- რა ვისწავლე ახალი?
- რა ვისწავლე ისეთი, რამაც გამაოცა?
- რა ვისწავლე ისეთი, რაც ყველაზე ძალიან მიხარია?
- ყველაზე მეტად რა მომეწონა ამ პროექტზე მუშაობის დროს?

- რისი ვაკუუმება შემიძლია ახლა, რასაც ადრე ვერ ვაკუუმებდი?
- თავიდან რომ ვიწყებდე მუშაობას, რას გავაკუუმებდი სხვანაირად? და სხვ.,
მასწავლებლის მოსაზრებებიდან გამომდინარე.

პროექტის დასრულებისას მასწავლებელმა და ბავშვებმა შეიძლება მოაწყონ საჩვენებელი ღონისძიება მშობლებისა და სხვა ჯგუფის ბავშვებისათვის, სადაც შეჯამებული და სხვადასხვა ფორმით იქნება წარმოდგენილი პროექტზე მუშაობის სწავლის შედეგები (შესაძლოა “მინი კონფერენციის” ან ვიქტორინის სახითაც), გამოფენილი იქნება ბავშვების ნამუშევრები, ბავშვები შეასრულებენ სიმღერებს, იტყვიან ლექსებს, მოახდენენ შესაბამის ინსცენირებას, და ა.შ.

თემატური პროექტი “ამინდი”

ქვემოთ მოგვყავს სავარაუდო მაგალითები, თუ რა საკითხები/საქმიანობა შეიძლება მოიცვას პროექტმა ამინდის შესახებ. (რა თემა უნდა, შერჩევითად, ბავშვების ასაკისა და მასწავლებლის მოსაზრებების გათვალისწინებით)

ამინდი

- ამინდისა და ჰავის ელემენტების შესწავლა
- იმის გაცნობიერება, თუ რა გავლენას ახდენს ამინდი ადამიანის ყოველდღიურ ცხოვრებაზე
- ამინდზე დაკვირვება და შედეგების ჩაწერა
- განსხვავებული ამინდი (მსოფლიო მასშტაბით) და შედარება (რუკის გამოყენება, სარტყელები)
- სხვა

წელიწადის დროები და სეზონური ამინდი

- საქმიანობა და დასვენება წელიწადის დროების მიხედვით
- ამინდის შესაფერისი ტანსაცმელი
- ამინდის მოვლენები (მზე, წვიმა, სეტყვა, თოვლი, გრიგალი, ქარი, ელვა, ქუხილი, მეხი)

- ამინდთან დაკავშირებული სხვა ინფორმაცია (მაგ. ღრუბლები, ნისლი)
- ამინდის პროგნოზი
- ამინდის მიმოხილვა
- თერმომეტრი, ბარომეტრი
- ტემპერატურა
- ლექსები, მოთხრობები, ინსცენირება, სიმღერა
- სხვა. _____

წიგნიერება

ამინდის მიმოხილვა, წიგნების გაკეთება ამინდის შესახებ

ამინდის შესახებ სიტყვების სიის შედგენა

ლექსები ამინდის შესახებ

წიგნების წაკითხვა ამინდის შესახებ

გამოცანები ამინდის შესახებ

მოთხრობების მოგონება ამინდის შესახებ

წიგნების გაკეთება ამინდის შესახებ

სხვა

მათემატიკა

ყოველდღიური ტემპერატურის ჩაწერა/შედარება

ტემპერატურის გრაფიკი

ტემპერატურის შედარება ცელსიუსისა და

ფარენჰეიტის შკალის მიხედვით

წვიმიანი, თოვლიანი, მზიანი, ქარიანი დღეების აღრიცხვა

სიმეტრიული ფიფქების გაკეთება

ელვასა და ქუხილს შორის დროის მონაკვეთი (რატომ?)

ტემპერატურის ცვალებადობა, რომელიც იწვევს ამინდის მოვლენებს –წვიმას, თოვლს, სეტყვას

სხვა

ბუნებისმეტყველება

ამინდზე დაკვირვება

ამინდის ცვალებადობის მიზეზები (რატომ მოდის წვიმა, თოვლი, ქარი, სეტყვა და ა.შ) მიზეზ-შედეგობრივი კავშირები

წყლის წრებრუნვა

ცდა ქარის მიმართულების დასადგენად

ღრუბლები და მასზე დაკვირვება (რით განსხვავდებიან, რატომ?)

აორთქლება, კონდენსაცია და ამ პროცესებზე დაკვირვება (მიზეზ-შედეგობრივი კავშირები)

მზის საათი და მისი მექანიზმი

სხვა

სოციალური მეცნიერება/შერეული

სხვადასხვა ქვეყნები და განსხვავებული ამინდი

რატომ? რუკის გამოყენება

საკვები (ხილი, ბოსტნეული და ა.შ) ამინდთან მიმართებაში

სხვადასხვა ტიპის ტანსაცმელი და საცხოვრებელი სხვადასხვა ქვეყნებში ამინდთან მიმართებაში

ადამიანებზე სხვადასხვა ამინდის ზემოქმედება

ექსტრემალური/საშიში ამინდი და როგორ დავიცვათ თავი (ქარიშხალი,

ქარბორბალა, წყალდიდობა, ზვავი და ა.შ)

ჰავა და ამინდი და ტემპერატურა (ზღვის, კონტინენტური, სუბტროპიკული, ტროპიკული და ა.შ)

სხვა

ხელოვნება

ამინდის ამსახველი ნახატები

“ამინდის წიგნების” ილუსტრირება

ამინდის კოლაჟების გაკეთება

ამინდის კოსტუმები – დიზაინი/დახატვა

ფიფქების გამოჭრა/დახატვა

ფრანის გაკეთება

ფლუგერის გაკეთება

ამინდის კალენდრის გაკეთება/გაფორმება

სხვა

მუსიკა/დრამა/რიტმული თამაში

სიმღერები ამინდზე

ცეკვა

ამინდის მოცლენების ინსცენირება

ამინდის შესახებ დაწერილი მოთხრობების, ლექსების ინსცენირება

შესაძლოა შევადგინოთ მსგავსი კითხვარი:

1. რის ჭამას მოისურვებდით ცხელ დღეს _____

2. რისი ჭამა გიყვართ, როდესაც ცივა _____

3. ცხოველი, რომელსაც სიცივეში უყვარს ცხოვრება _____

4. რა გაცვიათ, როდესაც თოვს _____

5. რა უბერავს _____

6. რა იცვლება სეზონის მიხედვით _____

7. რა გვიცავს წვიმისაგან _____

8. რას გააკეთებ დიდი წვიმის დროს _____

9. მცენარე, რომელსაც ბევრი წყალი არ სჭირდება _____

10. რას გააკეთებდი თოვლში _____

11. რა მოდის ღრუბლებიდან _____

12. რისი გაკეთება გიყვარს თბილ, მზიან ამინდში _____

13. ფრინველი, რომელიც ადგილსამყოფელს იცვლის

წელიწადის დროების მიხედვით _____

14.სად წახვიდოდი ცხელ ამინდში _____

15.რას გააკეთებდი ცხელ ამინდში _____

16, სხვ. _____ [165:198]

პროექტის თემა: ბოსტნეული/ მცენარეების ზრდა (მოკლე აღწერა)

(მაგ., ბოსტნეულის სახელები, სხვადასხვა ბოსტნეულზე დაკვირვება, დაჭრა, დათვლა, დაგემოვნება, ბოსტნეულის სალათის მომზადება, სქემა ბოსტნეულის ნახატებით და მწკრივებში მათი დათვლა, ვის და რამდენს რომელი უფრო უყვარს, ფერების შესწავლა, სხვადასხვა ბოსტნეულის დახატვა, მათი განსხვავებული თვისებები, მათი დარგვა, მორწყვა, რომელი ირგვება, რომელი ითესება, მათ თესლზე დაკვირვება, რაიმეს წაკითხვა თემის მიხედვით, სხვადასხვა ბოსტნეულის ფორმის წიგნების გაკეთება, რომელი ბოსტნეული წელიწადის რომელ დროს მოდის, ინსცენირება და ა.შ.)

რა თქმა უნდა, მოყვანილი პროექტების აღწერა მხოლოდ ნიმუშის მიზნითაა წარმოდგენილი და მასწავლებლები სასწავლო მიზნებიდან, ბავშვების ასაკიდან, ინტერესიდან და სხვა ფაქტორებიდან გამომდინარე, თავად გეგმავენ პროცესსა და აქტივობებს. როგორც ავღნიშნეთ, პროცესი შემოქმედებითია და ხშირად ბავშვების მიერ დასმული კითხვები და მათი ინტერესი მასწავლებელს ახალ იდეებს სთავაზობს თემის გასავრცობად.

ასევე განსხვავებული შეიძლება იყოს პროექტზე მუშაობის ხანგრძლივობა. ბავშვები სათანადოდ წარმართული სასწავლო პროცესის დროს მასწავლებლის მიერ ინფორმაციის მიწოდებასთან, მზა ცოდნის შეთვისებასთან ერთად უნდა იკვლევდნენ, აკეთებდნენ აღმოჩენებს, სწავლობდნენ კეთებით და გამოცდილებით, უნდა აწარმოებდნენ დაკვირვებას, გამოთქვამდნენ ვარაუდს, ახდენდნენ შედარებას, გადამოწმებას, გამოქონდეთ დასკვნები, მუშაობდნენ თანამშრომლობით.

მრავალფეროვანი საქმიანობა და სასწავლო მასალა ბავშვებს არჩევანის გაკეთების საშუალებას აძლევს, თუმც, საქიროების შემთხვევაში მასწავლებელი ამ არჩევანს

“არეგულირებს”, რათა ბავშვი ცალმხრივად არ აღმოჩნდეს ჩართული საქმიანობაში. პროექტზე სათანადოდ დაგეგმილი და წარმართული მუშაობა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან განსაკუთრებულად ნაყოფიერი შეიძლება აღმოჩნდეს, რადგან მან შესაძლოა მოიცვას და განამტკიცოს ოფიციალური სასწავლო პროგრამის მიზნები. (L.Katz,1997).

3.12 თემატურ პროექტებზე მუშაობა საქართველოს სკოლამდელ დაწესებულებებში (სასკოლო მზაობის პროგრამის ფარგლებში)

სასკოლო მზაობის პროგრამა – “თამაში სწავლისა და განვითარებისათვის” (აღმზრდელის სახელმძღვანელო – საპილოტე ვერსია), რომელიც 2015 წ. გამოიცა განათლების სამინისტროს მიერ გაეროს ბავშვთა ფონდის ტექნიკური და ფინანსური ხელსეწყობით, განკუთვნილია 5-6 წლის ასაკის ბავშვებისათვის და შესაბამისად აღნიშნული ასაკობრივი ჯგუფის განვითარების დონის თავისებურებებსა და საჭიროებებს ითვალისწინებს.

თავად შერჩეულ აკრონიმში – თ ა მ ა შ ი – ხაზგასმულია ის ძირითადი შემადგენლები, რომლებიც, სხვა მიზნებთან თუ პრინციპებთან ერთად საფუძვლად უნდა ედოს ხარისხიან და შედეგზე ორიენტირებულ სასწავლო-სააღმზრდელო პროგრამას. ესენია: თანამშრომლობა, აღმოჩენა, მოტივაცია, არჩევანი, შემოქმედებითობა, ინდივიდუალობა.

სახელმძღვანელოში დიდი ყურადღება ეთმობა “კვლევასა და აღმოჩენას”. დღის რეჟიმში სპეციალურად გამოყოფილია დროის არც თუ მცირე მონაკვეთი, რომელსაც “აღმოჩენის დრო” ეწოდება. მე-10 თავში, რომლის სათაურიცაა “კვლევა და აღმოჩენა”, ვკითხულობთ: ” ეს დრო დღის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია, ვინაიდან სწორედ ამ პერიოდში იკვეთება ყველაზე ნათლად პროგრამა თ-ა-მ-ა-შ-ი-ს არსი. [162:72] ნახევარდღიან პროგრამაში ამ საქმიანობისათვის გამოყოფილია არა ანაკლებ 45 წუთისა, ხოლო სრულდღიან დ პროგრამაში – ორჯერ მეტი (ორი სესია).

ავტორების თვალსაზრისით, მიუხედავად იმისა, რომ ქვედა დონის სააზროვნო უნარები მნიშვნელოვანია და მათ ყოველდღიურად ვიყენებთ, (მაგ., დამახსოვრება,

გამეორება, იმიტირება, დაზეპირება, ნიმუშის მიხედვით რაიმეს გაკეთება, მითითებების შესრულება და ა.შ.), განსაკუთრებული აქცენტი უნდა გაკეთდეს ბავშვებში მაღალი დონის სააზროვნო უნარების თანდათანობით განვითარებაზე.

ეს უნარები განხილულია, როგორც “ანალიტიკური, შემოქმედებითი და პრაქტიკული აზროვნება თვალსაჩინო პრაქტიკულ მასალაზე დაყრდნობით.” [162:26]

მოგვყავს, აგრეთვე, სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი სხვადასხვა სახის აზროვნების განმარტება:

ანალიტიკური აზროვნება: ანალიზი, მსჯელობა, კატეგორიზაცია/დახარისხება, დაგეგმვა/ორგანიზება, გადაწყვეტა, შედარება, შეფასება, რეფლექსია

შემოქმედებითი აზროვნება: შექმნა, გამოგონება, აღმოჩენა, წარმოდგენა/ვარაუდი, წინასწარი შეფასება

პრაქტიკული აზროვნება: წარდგენა/პრეზენტაცია, გამოყენება, გაკეთება, პრაქტიკაში გადმოტანა, განხორციელება

სახელმძღვანელოში აღნიშნულია, აგრეთვე, რომ საქმიანობებს, რომლებიც ხელს უწყობს მაღალი დონის სააზროვნო უნარების განვითარებას, საკმარისი დრო უნდა დაეთმოს დღის განრიგში განსაკუთრებით, “კვლევისა და აღმოჩენებისთვის” განსაზღვრული დროის მონაკვეთში. მასწავლებელმა უნდა შექმნას გარემო, სადაც ბავშვები, იკვლევენ, ატარებენ ექსპერიმენტებს, აზროვნებენ სიღრმისეულად. დიდი მნიშვნელობა აქვს, აგრეთვე, მრავალფეროვან მასალას, რომელიც აღვივებს ბავშვის ინტერესს. [162:31]

როგორც სახელმძღვანელოშია განმარტებული, კვლევისა და აღმოჩენის დროს სხვადასხვა ცენტრებში ერთდროულად მიმდინარეობს შემდეგი საქმიანობები:

- ბავშვები მუშაობენ თემასთან დაკავშირებულ პროექტზე
- ჩართული არიან თემასთან დაკავშირებულ აქტივობაში, რომელიც აღზრდელის მიერაა დაგეგმილი
- ბავშვები მონაწილეობენ თემასთან დაკავშირებულ როლურ თამაშში

- ბავშვები თამაშობენ და მუშაობენ მასალით, რომელიც თავად შეარჩიეს
- კვლევისა და აღმოჩენის დროს ყველა რესურსი ხელმისაწვდომია ბავშვებისათვის [162:72]

სახელმძღვანელოს ვრცელი ნაწილი სწორედ თემის სიღრმისეულ დამუშავებას და მასთან დაკავშირებულ პროექტებზე მუშაობას განიხილავს რაც, ავტორების თვალსაზრისით, აღნიშნული მიდგომის მნიშვნელობაზე მიუთითებს 5-6 წლის ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესში.

როგორც სახელმძღვანელოშია აღნიშნული, ცოდნისა და უნარების განვითარება ხდება თემის ფარგლებში დაგეგმილ ყველა საქმიანობაში. ავტორები მიიჩნევენ, რომ თემის სიღრმისეული დამუშავება და ჩართული საქმიანობები ემსახურება ბავშვის მრავალმხრივ – ფიზიკურ, შემეცნებით, სოციალურ, ემოციურ, მეტყველების განვითარებას, ასევე კომუნიკაციის და წიგნიერების უნარების განვითარებას. [162:90]

სახელმძღვანელოში სხვადასხვა სფეროების მიხედვით დეტალურადაა განხილული სხვადასხვა პროექტზე მუშაობა, მაგალითად, როგორცაა, „ექიმის ჩანთა“ , „გადავარჩინოთ ჩვენი ხეები“, „წყლის ძალა“, „ამინდი“, „ჩვენი გერბი“, „ჩვენი საყვარელი კერძები“, „ბიბლიოთეკა“, „თეატრი“ და სხვ. ასევე, განხილულია ქვე-თემები, მოყვანილია აქტივობების ნიმუშები და მოცემულია საჭირო სასწავლო მასალის ჩამონათვალი.

ყოველივე ზემოთ თქმული, ალბათ კიდევ ერთხელ მიუთითებს ინდუქციური მიდგომების, კეთებით, კვლევითა და აღმოჩენით სწავლის მიზანშეწონილობაზე აღნიშნული ასაკის ბავშვებთან მუშაობისას.

IV. კვლევის აღწერა

4.1 კვლევის მიზანი და აქტუალობა

ცოდნისა და ინფორმაციის ზრდის პირობებში საჭირო გახდა სწავლის შედეგების სერიოზული გადახედვა. ეპოქის დაკვეთებიდან გამომდინარე, აქცენტები კეთდება ცოდნის დამოუკიდებლად მოპოვების უნარის, „სწავლის სწავლის“ უნარის,

შემოქმედებითი აზროვნებისა და სხვა უნარების განვითარებაზე. ყოველივე ამან დღის წესრიგში დააყენა სასწავლო პროცესში შესაბამისი მიდგომების დანერგვის საკითხი, რამაც აქტუალური გახდა ინდუქციური მიდგომების უფრო ფართო გამოყენება.

ჩვენს მიერ ჩატარებული კვლევა აგებულია სწორედ ერთ-ერთი ინდუქციური მიდგომის – „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ გამოყენების მაგალითზე სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან (5-6 წელი) წარმართულ სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესში.

კვლევის თემატიკის შერჩევა რამდენიმე ფაქტორმა განაპირობა:

1. ინდუქციური სწავლება ზოგადი ტერმინია, რომელიც თავის თავში მოიაზრებს სწავლების სხვადასხვა მეთოდს, რომელთა შორის ერთ-ერთს სწორედ “პროექტზე დაფუძნებული სწავლება” წარმოადგენს.

2. "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" "ფართო სპექტრის" მქონე ინდუქციური მეთოდია, რადგან იგი თავის თავში დიდწილად მოიაზრებს გამოცდილებით სწავლას, და, აქედან გამომდინარე, მოიცავს სხვა ინდუქციური მეთოდების პრინციპებსა და ელემენტებს, როგორცაა, მაგალითად, „აღმოჩენით სწავლა“, „პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება“, „კვლევაზე დაფუძნებული სწავლება“. პროექტზე სათანადოდ წარმართული მუშაობის დროს ადგილი აქვს როგორც კვლევას, ასევე აღმოჩენას, პრობლემის გადაწყვეტას, დასკვნების გამოტანას, კითხვების დასმასა და მათზე პასუხების მიებას, შემოქმედებით მიდგომას, გარდა ამისა, ხდება უნარ-ჩვევების შექმნა, საგანთაშორისი კავშირების დამყარება და მათი დაკავშირება რეალურ ცხოვრებასთან. [155]

3. გარდა ამისა, ჩვენთვის ყურადსაღები იყო ის გარემოება, რომ, როგორც ცნობილია, "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა განსაკუთრებით ეფექტიანად მიიჩნევა ოთხიდან რვა/ათი წლის ასაკამდე ბავშვთა სწავლა-განვითარების თვალსაზრისით [154:51-52, 143:112].

4. "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" მუშაობა უცხო არ არის საქართველოს სკოლამდელი განათლების სივრცისათვის. აღნიშნული მიდგომით მუშაობა საქართველოს სკოლამდელ დაწესებულებებში ჯერ კიდევ 90-იანი წლების მიწურულიდან ხორციელდებოდა ალტერნატიული „ბავშვზე ორიენტირებული“ პროგრამის ფარგლებში, როგორც მისი ერთ-ერთი კომპონენტი.

5. ნიშანდობლივია ის გარემოება, რომ ალტერნატიული პროგრამის განხორციელების შეწყვეტის შემდგომ, რიგმა სკოლამდელმა დაწესებულებებმა აღნიშნული მიდგომით მუშაობა პროგრამის ფუნქციონირების დასრულების შემდგომაც წლების განმავლობაში გააგრძელა, რამაც მიდგომით მუშაობის მდგრადობას გაუსვა ხაზი.

5.გარდა ამისა, საგულისხმოა, რომ 2015 წლიდან თემატურ პროექტებზე მუშაობას გამოკვეთილი ყურადღება მიექცა "სასკოლო მზაობის პროგრამის" ფარგლებში, რომელიც 5-6 წლის ასაკის ბავშვებისთვის ოფიციალურად დაინერგა სკოლამდელ დაწესებულებებში.

ვფიქრობთ, გამომდინარე ყოველივე ზემოთ თქმულიდან, ჩვენი კვლევა აქტუალურია.

კვლევის მიზანია

სკოლამდელი ასაკის ბავშვების (5-6 წელი) სწავლა/აღზრდის პროცესში ინდუქციური მიდგომებით სწავლების პრაქტიკის კვლევა („პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ მაგალითზე)

კვლევის ამოცანები:

- კვლევასთან დაკავშირებული თეორიული მასალისა და კვლევების შესწავლა;
- კვლევის მეთოდოლოგიის შემუშავება;
- ემპირიული კვლევის ჩატარება;
- კვლევის შედეგების ინტერპრეტაცია.

კვლევის საგანია „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ გავლენები 5-6 წლის ასაკის ბავშვების სწავლა/აღზრდის პროცესზე.

კვლევის ობიექტია 5-6 წლის ასაკის ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესი „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ მაგალითზე

კვლევის მეთოდები: სამაგიდე კვლევა -- მეორეული ინფორმაციის მოძიება, თეორიული მასალა და თემატიკის მიხედვით არსებული კვლევები; ასევე - თვისებრივი კვლევა - კითხვარი

კვლევის სამიზნე ჯგუფი: ქ. თბილისის სახელმწიფო დაქვემდებარებაში მყოფი 6 სკოლამდელი დაწესებულების 54 აღმზრდელ-პედაგოგი და აღნიშნული სკოლამდელი დაწესებულების 6 საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორი.

ამ კუთხით საქართველოში კვლევა არ განხორციელებულა, შესაბამისად ჩვენი კვლევა სიახლეს წარმოადგენს ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში.

კვლევის კითხვების ჩამოყალიბებისას ვეყრდნობოდით როგორც ჩატარებული თეორიული კვლევის ანალიზსა და შედეგებს, ასევე “პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ სასწავლო მიზნების ანალიზს, და “სასკოლო მზაობის პროგრამაში” გაკეთებულ აქცენტებს ბავშვების სააზროვნო უნარების განვითარებასთან მიმართებაში. კითხვარში შევიტანეთ კითხვები აღნიშნული მიდგომით წარმართული სამუშაო პროცესის შესახებაც.

კვლევის კითხვები შემდეგნაირად დაჯგუფდა:

გამოკითხულთა ასაკი, გამოცდილება (როგორც სკოლამდელ დაწესებულებაში, ასევე აღნიშნული მიდგომით მუშაობის)

კითხვები “პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ წარმართული სასწავლო პროცესის შესახებ;

როგორ არჩევენ აღმზრდელ-პედაგოგები პროექტის თემას?

რამდენ ხანს გრძელდება საშუალოდ თემატურ პროექტზე მუშაობა?

განივრცობა თუ არა თემა სასწავლო ცენტრებში და ხდება თუ არა სასწავლო სფეროების დაკავშირება?

რომელ ასაკობრივ ჯგუფს (4-5; 5-6;) ანიჭებენ აღმზრდელ-პედაგოგები უპირატესობას სასწავლო პროცესის წარმართვის თვალსაზრისით?

რა სიძნელეებს აწყდებიან აღმზრდელ-პედაგოგები თემატურ პროექტებზე მუშაობის პროცესში?

ბავშვების განწყობა/დამოკიდებულება აღნიშნული მიდგომით სწავლისადმი პრაქტიკოსი აღმზრდელ-პედაგოგებისა და სკოლამდელი დაწესებულების საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორების თვალსაზრისით.

მოსწონთ თუ არა ბავშვებს თემატურ პროექტებზე მუშაობა ?

კერძოდ რითია გამყარებული გამოკითხულთა მოსაზრებები როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი პასუხის შემთხვევაში?

ბავშვებთან აღნიშნული მიდგომით წარმართული სასწავლო პროცესის შეფასება

წარმატებულად მიაჩნიათ თუ არა გამოკითხულ აღმზრდელ-პედაგოგებს და საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორებს აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ბავშვების სწავლა/აღზრდის თვალსაზრისით?

კერძოდ რა არგუმენტებს ეყრდნობიან ისინი საკუთარი მოსაზრების გასამყარებლად როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი პასუხის შემთხვევაში?

ეხმარება თუ არა მათ აღნიშნული მიდგომა სასწავლო მიზნების მიღწევაში?

ქმნის თუ არა პირობებს აღნიშნული მიდგომა, გამოკითხულთა აზრით, ბავშვების ანალიტიკური, შემოქმედებითი, სოციალურ-ემოციური განვითარებისათვის ?

დადებითი პასუხის შემთხვევაში, კერძოდ რა უწყობს ამს ხელს?

იყენებენ თუ არა ბავშვები წინა პროექტების დროს შეთვისებულ ცოდნას პრაქტიკაში ახალ სიტუაციაში?

ეხმარებიან თუ არა ბავშვები ერთმანეთს პრაქტიკული საქმიანობისას?

გამოკითხულთა აზრით, დამატებით რა თვისებების/უნარ-ჩვევების/განწყობების ჩამოყალიბებისათვის ქმნის პირობებს აღნიშნული მიდგომა ბავშვებში?

მშობლების განწყობა/დამოკიდებულება ბავშვებთან აღნიშნული მიდგომით წარმართული სასწავლო პროცესისადმი გამოკითხული აღმზრდელ-პედაგოგებისა და საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორების თვალსაზრისით.

როგორი დამოკიდებულება აქვთ მშობლებს აღნიშნული მიდგომის სასწავლო პროცესში გამოყენებისადმი?

კერძოდ რა მოსაზრებებითაა გამყარებული აღმზრდელების შეხედულება როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი პასუხის შემთხვევაში?

უწყობს თუ არა აღნიშნული მიდგომა ხელს მშობელთა ჩართულობას?

დადებითი პასუხის შემთხვევაში რა გვადლევს ამის მტკიცების საშუალებას?

აღნიშნული მიდგომით მუშაობის გავლენები თავად აღმზრდელ-პედაგოგებზე და საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორებზე

რა მოაქვს გამოკითხულთათვის თემატურ პროექტებზე მუშაობას?

ემპირიული მონაცემების მოსაპოვებლად შევარჩიეთ გამოკითხვის მეთოდი, კერძოდ - ანკეტირება. ჩატარებული თეორიული კვლევის ანალიზსა და კვლევის ძირითად კითხვებზე დაყრდნობით შევიმუშავეთ კითხვარი. კითხვარი მოიცავდა როგორც დახურულ (ალტერნატიული და არა ალტერნატიული ტიპის), ასევე ნახევრად დახურულ და ღია კითხვებს. (იხ.დანართი).

არა ალტერნატიული ტიპის დახურული კითხვები საშუალებას აძლევდა რესპონდენტებს, აერჩიათ პასუხის მათთვის მისაღები ერთი ან რამდენიმე ვარიანტი; ნახევრად დახურული და ღია კითხვების შემთხვევაში, რესპონდენტებს შეეძლოთ დაეფიქსირებინათ განსხვავებული მოსაზრება ან დაემატებინათ საკუთარი შეხედულება, რომელიც არ იყო მოცემული შესაძლო პასუხების ვარიანტებში. გამომდინარე იქიდან, ასეთი კითხვები რესპონდენტს აზრის თავისუფლად

გამოხატვის საშუალებას აძლევს და დამატებითი ინფორმაციის მიღების საშუალებას იძლევა, მათი გამოყენება სასარგებლოდ მივიჩნიეთ.

გამოკითხვა ანონიმურად ჩატარდა, რათა რესპონდენტებისაგან გულწრფელი პასუხები მიგვეღო, თუმც თითოეული სამიზნე სკოლამდელი დაწესებულებისათვის შედგა გამოკითხულთა სია. სულ გამოკითხულ იქნა თბილისის სახელმწიფო დაქვემდებარებაში მყოფი 6 ბაგა-ბაღის (№1, №160, №28, №131, №85, №27) 54 აღმზრდელ-პედაგოგი და აღნიშნული სკოლამდელი დაწესებულებების 6 საგანმანათლებელი პოგრამის კოორდინატორი.

გამომდინარე იქიდან, რომ , როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ამ მიდგომით მუშაობა საქართველოს სკოლამდელ დაწესებულებებში არ დაწყებულა ახლად შემუშავებული “სასკოლო მზაობის პროგრამის” ფარგლებში, ჩვენი რესპონდენტების დიდი წილი შეადგინეს იმ აღმზრდელ-პედაგოგებმა, რომლებიც აღნიშნული მიდგომით წლების განმავლობაში მუშაობდნენ და სპეციალური მომზადებაც ჰქონდათ გავლილი (ტრენინგების, მენტორობისა და კონსულტირების ჩათვლით). ეს გარემოება, ჩვენი აზრით, კვლევის შედეგებს მეტ სანდოობას ანიჭებს.

სკოლამდელი დაწესებულებებისა და აღმზრდელების შერჩევასა შემდეგ კრიტერიუმებს ვეყრდნობოდით:

-შევეცადეთ, რომ მოგვეცვა ქალაქის სხვადასხვა რაიონის სკოლამდელი დაწესებულებები;

-შეგვერჩია სკოლამდელი დაწესებულებები, სადაც აღმზრდელ-პედაგოგებს გააჩნდათ აღნიშნული მიდგომით მუშაობის გამოცდილება (მათ შორის, გრძელვადიანი, არა მხოლოდ სასკოლო მზაობის პროგრამის ფარგლებში)

-შეგვერჩია სკოლამდელი დაწესებულებები, სადაც როგორც ხელმძღვანელობა, ასევე აღმზრდელ-პედაგოგები გამოხატავდნენ კეთილ ნებას და მზაობას, მიეღოთ კვლევაში მონაწილეობა.

გამოკითხვის ჩატარებამდე რესპონდენტებს განემარტათ გამოკითხვის მიზანი, ჩაუტარდათ ინსტრუქტაჟი ანკეტის შევსების წესების შესახებ და იქვე მიეცათ კითხვების დასმის საშუალება შევსების პროცესთან დაკავშირებული დეტალების დაზუსტების მიზნით.

4.2 კვლევის შედეგები

წარმოგიდგინოთ გამოკითხვის მონაცემების შეჯამებისა და ანალიზის შედეგებს:

გამოკითხულ აღმზრდელთა ასაკი 30-დან 70 წლამდე მერყეობდა.

გამოკითხულთა ასაკი

30 - 40	25%
41 - 50	43,33%
51 – 59	23, 33%
60 - 70	8,33%

როგორც ვხედავთ, გამოკითხულთა შორის აღმოჩნდნენ სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფის აღმზრდელები.

რაც შეეხება აღმზრდელთა სკოლამდელ დაწესებულებაში მუშაობის სტაჟს, ეს მონაცემები შემდეგნაირად განაწილდა:

სკოლამდელ დაწესებულებაში მუშაობის სტაჟი

10 წლამდე	18,33%
10-დან 15 წლამდე	11,67%
15-დან 20 წლამდე	18,33%
20 წელი და მეტი	51,67%

ჩვენი აზრით, ის გარემოება, რომ გამოკითხულთა დიდ უმრავლესობას სკოლამდელ დაწესებულებაში მუშაობის ხანგრძლივი გამოცდილება აქვს (გამოკითხულთა ნახევარზე მეტი, კერძოდ კი **51,67%** სკოლამდელ დაწესებულებაში **20 წელზე მეტია** მუშაობს), მათ კომპეტენტურობასა და პროფესიონალიზმზე უნდა მეტყველებდეს და მათ მიერ გამოთქმულ მოსაზრებებს მეტ დამაჯერებლობას ანიჭებდეს.

კითხვაზე, თუ აღნიშნული მიდგომით მუშაობის რამდენი ხნის გამოცდილება აქვთ გამოკითხულ აღმზრდელებს, შემდეგი პასუხები მივიღეთ:

რამდენი ხანია, რაც მუშაობთ აღნიშნული მიდგომით?

1- დან 2 წლამდე	8.33%
2-დან 5 წლამდე	16,67%
5 წელი და მეტი	43,33%
10 წელი და მეტი	30 %
არ უპასუხა შეკითხვას	-1,67%

როგორც შედეგების ანალიზმა გვიჩვენა, გამოკითხულთა დიდ უმრავლესობას (70%-ზე მეტს) აღნიშნული მიდგომით მუშაობის საკმაოდ ხანგრძლივი გამოცდილება აქვს, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ამ ხნის განმავლობაში ბავშვებთან მუშაობისას მათ აღნიშნული მიდგომით მუშაობის ობიექტური შეფასებისა და მართებული დასკვნების გამოტანის შესაძლებლობა უნდა შექმნოდათ.

ცნობილია, რომ “პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით” მუშაობა სკოლამდელ ასაკში 4-6 წლის ბავშვებთან მიიჩნევა ყველაზე ეფექტიანად. [154:51-52] როგორც მოსალოდნელიც იყო, გამოკითხულ აღმზრდელთა 91,67%-ს (60-დან 55-ს) აღნიშნული მიდგომით მუშაობის გამოცდილება აქვს როგორც 4-5 წლიან, ასევე 5-6 წლიან ბავშვებთან.

ჩვენ დავინტერესდით, თუ რომელ ასაკობრივ ჯგუფს ანიჭებენ ისინი უპირატესობას აღნიშნული მიდგომით სასწავლო პროცესის წარმართვის თვალსაზრისით.

კითხვაზე, თუ რომელ ასაკობრივ ჯგუფს ანიჭებენ რესპონდენტები უპირატესობას აღნიშნული მიდგომით პროცესის წარმართვის თვალსაზრისით, შემდეგი შედეგები მივიღეთ: იმ აღმზრდელთა 72,72%, რომელთაც ორივე ასაკობრივ ჯგუფში აქვს მუშაობის გამოცდილება, ამ თვალსაზრისით უპირატესობას 5-6 წლიანთა ასაკობრივ ჯგუფს ანიჭებს, 27,28% კი თვლის, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა პროცესის წარმართვის თვალსაზრისით ორივე ასაკობრივ ჯგუფში თანაბრად წარმატებულია. თვალსაჩინოდ წარმოგიდგინთ აღნიშნულ კითხვაზე მიღებულ პასუხებს:

თუ ორივე ასაკობრივ ჯგუფში გიმუშავიათ, რომელ ასაკობრივ ჯგუფს ანიჭებთ უპირატესობას პროცესის წარმართვის თვალსაზრისით?

4-5 წლიანებს	-----
5-6 წლიანებს	72,72 %
ორივეს თანაბრად	27,28 %

შემდგომ კითხვაში გამოკითხულებმა მიუთითეს იმ განსხვავებებსა თუ ფაქტორებზე, რომლებიც შეიმჩნევა აღნიშნული მიდგომით 5-6 წლიან ბავშვებთან მუშაობისას. წარმოგიდგენთ მიღებულ შედეგებს:

თუკი რომელიმე ასაკობრივ ჯგუფს (5-6 წლიანს) ანიჭებთ უპირატესობას ამ თვალსაზრისით, გთხოვთ გაგვიზიაროთ, რატომ?

თემა უფრო სიღრმისეულად მუშავდება	51,66
უფრო ხანგრძლივი დროითაა შესაძლებელი ბავშვების ინტერესის შენარჩუნება	36,66
ბავშვებს საკუთარი მოსაზრებები/კითხვები უჩნდებათ, რომელიც სასწავლო პროცესს უფრო შინაარსიანს ხდის მათ ინტერესზე დაყრდნობით	48,33%
მეტადაა შესაძლებელი თემის გავრცობა და ქვე-თემების დამუშავება	48,33%

როგორც ვხედავთ, გამოკვლევის შედეგების მიხედვით, გამოკითხულები აღნიშნული თვალსაზრისით 5-6 წლიან ბავშვებთან მუშაობას ანიჭებენ უპირატესობას, თუმცა მიდგომის სასწავლო პროცესში გამოყენების მიზანშეწონილობაზე 4-5 წლიან ბავშვებთან მუშაობისასაც მიუთითებენ. ალბათ შემთხვევითი არ არის, რომ „სასკოლო მზაობის პროგრამა,“ რომელიც განკუთვნილია 5-6 წლის ასაკის ბავშვებისათვის და შესაბამისად ამ ასაკობრივი ჯგუფის განვითარების დონის თავისებურებებსა და საჭიროებებს ითვალისწინებს, აღნიშნული მიდგომით მუშაობას აუცილებლად კი მიიჩნევს.

ჩვენ ასევე დავინტერესდით, თუ რამდენ ხანს გრძელდება საშუალოდ თემატურ პროექტზე მუშაობა. გამოკითხულთა პასუხების შეჯამებისას აღმოჩნდა, თემატურ პროექტებზე მუშაობა არ შემოიფარგლება 2-3 დღით და ხშირად ერთი კვირითაც კი, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ ხდება თემის სიღრმისეული დამუშავება. აღნიშნული გარემოება ბავშვების ინტერესსა და ჩართულობაზეც მიუთითებს. რა თქმა უნდა, ამ შემთხვევაში მრავალი ფაქტორი მოქმედებს – თავად თემის სპეციფიკა, ბავშვების ინტერესი, თემის ქვე-თემებად გავრცობის შესაძლებლობა და ა.შ. მაგრამ მიუხედავად ყველაფრისა, გამოკითხულთა დიდმა ნაწილმა (63,33%) აღნიშნა, რომ “თემას გააჩნია, მაგრამ ერთ კვირაზე ნაკლებს არ გრძელდება.” როგორც ცნობილია, „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ სახელმძღვანელო პრინციპის მიხედვით თემატურ პროექტზე მუშაობას ერთ კვირაზე ნაკლები დრო არ უნდა დაეთმოს, რათა მოხდეს სიღრმისეული დამუშავება. (L. Katz, S.Chard, 1997). როგორც გამოკითხულთა პასუხებმა ცხადყო, ამ თვალსაზრისით სასწავლო პროცესი სწორადაა წარმართული.

ჩვენ აგრეთვე დავინტერესდით, თუ როგორ არჩევენ აღმზრდელ-პედაგოგები პროექტის თემას და რამდენად ითვალისწინებენ ამ თვალსაზრისით ბავშვების ინტერესებს.

როგორ არჩევთ პროექტის თემას?

ბავშვების ინტერესებიდან გამომდინარე	5%
სასწავლო პროგრამის მიზნებიდან გამომდინარე	15 %
ვცდილობ, ორივე ერთმანეთს შევუხამო	78,33%
სხვა - მონაცვლეობით	1,67%

როგორც აღმოჩნდა, გამოკითხულთა უდიდესი უმრავლესობა (თითქმის 80%) ცდილობს, ერთმანეთს შეუხამოს სასწავლო მიზნები და ბავშვების ინტერესები, რაც მოწოდებული და ხაზგასმულია აღნიშნული მიდგომით ბავშვებთან მუშაობის პროცესის სწორად წარმართვის მიზნით. [162:89; 155:3]

თემატურ პროექტზე მუშაობა, ჩვეულებრივ, სასწავლო ცენტრებში განიშლება, რადგან თემის მრავალმხრივი და სიღრმისეული დამუშავება ბუნებრივად მოითხოვს

მის გავრცობას სხვადასხვა კუთხით. აქედან გამომდინარე, ჩვენს რესპონდენტებს ასეთი კითხვაც დავუსვით:

განივრცობა თუ არა თემა სასწავლო ცენტრებში და ხდება თუ არა სასწავლო სფეროების დაკავშირება?

დიახ	78,33%
ნაწილობრივ	21,67%
არა	-----

როგორც ცხრილიდანაც ჩანს, აღნიშნულ კითხვაზე უარყოფითი პასუხი არ მიგვიღია, რაც აგრეთვე იმაზე მეტყველებს, რომ თემატურ პროექტებზე მუშაობის პროცესი ამ თვალსაზრისითაც შესაბამისობაშია „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან სახელმძღვანელო პრინციპთან.

როგორც ცნობილია, თემატურ პროექტებზე მუშაობა მეტად შრომატევადია და აღმზრდელ-პედაგოგისგან სათანადო კვალიფიკაციისა და გამოცდილების გარდა პროცესის შესაბამის დონეზე წარმართვისათვის დიდ ძალისხმევას მოითხოვს. არ არის ადვილი, აგრეთვე მრავალფეროვანი სასწავლო გარემოს შექმნა, მასალის მოპოვება/ მომზადება, დაგეგმვა და ა.შ. სწორედ ამიტომ, დავინტერესდით, თუ რა სიძნელებებს აწყდებიან გამოკითხულები აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას. პასუხები აღნიშნულ კითხვაზე შემდეგნაირად განაწილდა:

რა სიძნელებებს აწყდებით თემატურ პროექტებზე მუშაობის პროცესში?

შრომატევადია მასწავლებლისთვის	30%
საჭიროებს დეტალურ დაგეგმვას, რასაც დიდი დრო მიაქვს	15%
საჭიროა მრავალფეროვანი მასალა, რის მოპოვებაშიც სიძნელებებს ვაწყდებით	60%
დროს გვართმევს პროგრამის სასწავლო მიზნების მიღწევის თვალსაზრისით	----
ბავშვები არ ამყდვენებენ მონდომებას	—
თავიდან ძნელია სასწავლო პროცესის წარმართვა, თუმც შემდგომში	
საინტერესო და სახალისოა	18,33%

შრომატევადია მასწავლელისთვის, მაგრამ შედეგის მომტანია

ბავშვებისათვის

53,33%

როგორც ცხრილიდანაც ჩანს, აღმზრდელთა ყველაზე დიდმა ნაწილმა – ნახევარზე მეტმა (60%) - მიუთითა მასალის მოპოვებასთან დაკავშირებულ სირთულეზე, თუმც მათმა ნახევარზე მეტმა- (53,33%) მაინც აღნიშნა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა „შრომატევადია აღმზრდელისთვის, შედეგის მომტანია ბავშვებისათვის“. გამოკითხულთა ამ შეხედულების დასტურად ისიც შეიძლება მივიჩნიოთ, რომ არც ერთმა მათგანმა არ მიუთითა კითხვაში მოცემული კითხვის ერთ-ერთი ვარიანტზე – “ბავშვები არ ამჟღავნებენ მონდომებას.” ყურადსაღებია ის გარემოებაც, რომ, ასევე, არც ერთმა მათგანმა არ აღნიშნა ჩვენს მიერ კითხვაში შეტანილ ვარიანტი – “დროს გვართმევს პროგრამის სასწავლო მიზნების მიღწევის თვასალზრისით.”

რაც შეეხება ღია კითხვებს, აქ რესპონდენტებმა დამატებით მიუთითეს, რომ, ზოგადად, აღნიშნული მიდგომის ხარისხიანად განხორციელებისათვის, პროცესის სპეციფიკიდან გამომდინარე, სასურველია ჯგუფებში ბავშვების ნაკლები რაოდენობა იყოს. ზოგიერთმა მათგანმა აღნიშნა აგრეთვე, რომ კარგად დაგეგმილი პროექტის გაძღოლა ძნელი აღარ არის და საინტერესო და სახალისოა როგორც ბავშვებისათვის, ასევე აღმზრდელ-პედაგოგისთვის.

დასკვნის სახით, აღნიშნულ კითხვაზე გამოკითხულთა პასუხებიდან გამომდინარე შეიძლება ითქვას, რომ მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მიდგომა შრომატევადია და აღმზრდელ-პედაგოგებს საკმაო ძალისხმევა ესაჭიროებათ სასწავლო პროცესის ხარისხიანად წარმართვისათვის, როგორც ჩანს, ისინი გადაულახავ დაბრკოლებებს მაინც არ აწყდებიან და მიდგომას ბავშვების სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით სასარგებლოდ მიიჩნევენ.

როგორც ცნობილია, ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა/აღზრდის პროცესის ხარისხიანად წარმართვისათვის მნიშვნელოვანი ყურადღება ენიჭება მშობელთა ჩართულობასა და მონაწილეობას და ეს პუნქტი ცალკე მახასიათებლადაცაა

გამოყოფილი ჩამონათვალში. (მათ შორის ხაზგასმულია ევროკავშირის მიერ შემუშავებულ უახლეს დოკუმენტებში, რომლებიც ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა-აღზრდის საკითხებს შეეხება). [167:8] დიდი მნიშვნელობა აქვს, აგრეთვე იმას, თუ როგორ აფასებენ მშობლები ბავშვთა სწავლა/აღზრდის პროცესს, რაშიც, გარკვეულწილად, ბავშვების დამოკიდებულებას, განწყობებს და მათგან მიღებულ ინფორმაციასაც ეყრდნობიან. აქედან გამომდინარე, ჩვენ შევეცადეთ ამ კუთხითაც მოგვეპოვებინა ინფორმაცია.

კითხვაზე, მოსწონთ თუ არა, მათი აზრით, მშობლებს, რომ მათი შვილები აღნიშნული სასწავლო მიდგომით სწავლობენ, გამოკითხულთაგან შემდეგი პასუხები მივიღეთ:

მოსწონთ თუ არა მშობლებს, რომ მათი შვილები აღნიშნული სასწავლო მიდგომით სწავლობენ?

დიახ	76,67%
ნაწილობრივ	23,33%
არა	-----

იმისათვის, რომ გაგვერკვია, თუ რა ქმნის მშობელთა პოზიტიური განწყობის საფუძველს, ანკეტაში დამატებითი კითხვა შევიტანეთ. დასმულ კითხვაზე შემდეგი პასუხები მივიღეთ:

თუ მშობლებს მოსწონთ, რომ მათი შვილები აღნიშნული სასწავლო მიდგომით სწავლობენ, რაში გამოიხატება ეს თქვენი აზრით?

მშობლები მიიჩნევენ, რომ ბავშვები ინტერესით არიან ჩართული საქმიანობაში და ბავშვები ამაზე სახლშიც საუბრობენ **70%**

მშობლები თვლიან, რომ მათი შვილები საინტერესო და ღირებულ ინფორმაციას იღებენ **31,67%**

მშობლები მიიჩნევენ, რომ მათი შვილები უფრო ხალისით მიდიან სკოლამდელ დაწესებულებაში და ხალისიანები ბრუნდებიან **53,33%**

ღია კითხვების შეჯამებისას გამოიკვეთა აგრეთვე, რომ არის ცალკეული შემთხვევები, როდესაც ზოგიერთი მშობელი აღნიშნული მიდგომით მუშაობას ბავშვებთან მხოლოდ თამაშად მიიჩნევს და ურჩევნია, რომ ბავშვებმა მასწავლებლისაგან მხოლოდ “პირდაპირი გზით” ისწავლონ. თუმცა, ამ შემთხვევაში, აღმზრდელებმა დამატებით მიუთითეს, რომ მშობელთა ერთი ნაწილი, შესაძლოა, თავიდან ვერ ჩასწვდეს მიდგომის არსს, რაშიც მშობელს თავად აღმზრდელ-პედაგოგი უნდა დაეხმაროს.

შემდგომმა კითხვებმა ამ თვალსაზრისით აგრეთვე პოზიტიური შედეგები მოგვცა. კერძოდ, კითხვაზე, “თქვენი აზრით, უწყობს თუ არა ხელს აღნიშნული მიდგომით მუშაობა მშობელთა მონაწილეობას?” გამოკითხულთა 80% -მა დადებითი პასუხი გაგვცა, ხოლო დარჩენილმა 20%-მა გვიპასუხა, რომ ნაწილობრივ უწყობს ხელს.

თქვენის აზრით, უწყობს თუ არა ხელს აღნიშნული მიდგომით მუშაობა მშობელთა მონაწილეობას?

დიახ	80%
ნაწილობრივ	20%
არა	-----

ჩვენ დავინტერესდით, თუ, კერძოდ რა ედო საფუძვლად გამოკითხულთა პასუხებს ამ თვალსაზრისით, რისთვისაც მათ დამატებითი კითხვა დავუსვით, რომელზედაც პასუხები შემდეგნაირად განაწილდა:

თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ხელს უწყობს მშობელთა მონაწილეობას, გთხოვთ მიუთითოთ, რაში გამოიხატება ეს?

მშობლები ინტერესდებიან მუშაობის პროცესით	41,67%
მშობლები გვთავაზობენ დახმარებას	55%
მშობლები საქმის ყურში არიან დაა გამოხატავენ კმაყოფილებას	55%

როგორც აღნიშნულ კითხვაზე მიღებული პასუხებიდანაც ჩანს, გამოკითხულთა ნახევარზე მეტმა მიუთითა, რომ გარდა იმისა, რომ მშობლები გამოხატავენ კმაყოფილებას, აღმზრდელებს დახმარებასაც სთავაზობენ, ხოლო 40%-ზე მეტმა აღნიშნა, რომ მშობლები ინტერესდებიან მუშაობის პროცესით.

ჩვენ, აგრეთვე, შევაჯამეთ ღია კითხვებზე გაცემული პასუხები, რის შედეგადაც შემდეგი სურათი გამოიკვეთა: რესპონდენტების ნაწილმა აღნიშნა, რომ მშობლები ამარაგებენ მეორადი მასალით, რაც ფართოდ გამოიყენება აღნიშნული მიდგომით მუშაობის დროს, მონაწილეობას იღებენ გასვლით მეცადინეობებში და შემაჯამებელ აქტივობებში, ზოგიერთი ეხმარება მათ ინფორმაციის მოძიებაში, თემიდან და პროფესიიდან გამომდინარე შეიძლება მოიყვანონ სტუმარი მოსაუბრე ბავშვებთან ან თვითონ გამოვიდნენ ამ როლში.

რადგან, ჩვენის აზრით, „პროექტზე დაფუძნებული სწავლების“ განხორციელების ყველაზე მნიშვნელოვანი ადრესატი სწორედ ბავშვია, გადავწყვიტეთ კითხვების მნიშვნელოვანი ნაწილი სწორედ ამ მიმართულებით მიგვემართა და აღმზრდელ-პედაგოგებისგან და საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორებისგან გაგვერკვია, მოსწონთ თუ არა ბავშვებს თემატურ პროექტებზე მუშაობა. აღნიშნულ კითხვაზე მიღებული პასუხები შემდეგნაირად განაწილდა:

მოსწონთ თუ არა ბავშვებს თემატურ პროექტებზე მუშაობა?

ძალიან მოსწონთ **55%**

მოსწონთ **45%**

არც ისე მოსწონთ ----

არ მოსწონთ -----

როგორც აღმოჩნდა, არც ერთმა რესპონდენტმა არ მიუთითა პასუხი “არც ისე მოსწონთ” და “არ მოსწონთ.” ამის შემდგომ დავინტერესდით, თუ რა ედო საფუძვლად მათ პასუხებს.

კითხვაზე – “თუ თვლით, რომ ბავშვებს მოსწონთ თემატურ პროექტებზე მუშაობა, გთხოვთ აღნიშნოთ, რაში გამოიხატება ეს?” შემდეგი პასუხები მივიღეთ:

მოუთმენლად ელოდებიან საქმიანობის დაწყებას	40%
ხალისით ერთვებიან საქმიანობაში	66.67%
გამოყოფილი დროის ამოწურვის შემდგომ ზოგიერთ ბავშვს	
სურს კვლავ გაგრძელდეს მუშაობა	50%
ბავშვები სვამენ კითხვებს, თუ როდის გავაგრძელებთ კვლავ მუშაობას	40%
ამაყობენ თავისი ნამუშევრებით	60%

ღია კითხვებში ზოგიერთმა რესპონდენტმა დაამატა, რომ ბავშვებმა იციან, რომ ელოდებთ საინტერესო საქმიანობა, მთელი პასუხისმგებლობით ერთვებიან თემატურ პროექტზე მუშაობაში, არ იშურებენ შესაძლებლობებს, გამოთქვამენ საკუთარ აზრს, უზიარებენ მშობლებს და აჩვენებენ საკუთარ ნამუშევრებს.

ამგვარად, გამოკითხულთა პასუხების ანაღზმა დაგვიდასტურა, რომ ბავშვებისათვის აღნიშნული მიდგომით მუშაობა საინტერესო და მიმზიდველი უნდა იყოს.

მეტად მნიშვნელოვანი იყო იმის გარკვევა, თუ რამდენად წარმატებულად მიიჩნევენ თავად აღმზრდელ-პედაგოგები და საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორები აღნიშნული მიდგომით ბავშვებთან წარმართულ მუშაობას. ბავშვების სწავლა/აღზრდის კუთხით. გთავაზობთ აღნიშნულ კითხვაზე მიღებულ პასუხებს:

რამდენად წარმატებულად მიგაჩნიათ თემატურ პროექტებზე მუშაობა ბავშვების სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით?

წარმატებულია	78,33%
ნაწილობრივ წარმატებულია	21,67%
არ არის წარმატებული	-----

როგორც აღმოჩნდა, გამოკითხულთა დიდი უმრავლესობა - **78,33%** აღნიშნული მიდგომით მუშაობას წარმატებულად მიიჩნევს, ხოლო 21,67% -ნაწილობრივ წარმატებულად. საინტერესო იყო მიღებული მონაცემების კონკრეტული პასუხებით გამყარება, კერძოდ კი იმის გარკვევა, თუ რა ექმნის ამგვარი მოსაზრების საფუძველს. ფაქტიურად, არა მხოლოდ შემდგომი, არამედ თითქმის ყველა მომდევნო კითხვა სწორედ ამ მიმართულებით ემსახურებოდა სხვადასხვა ასპექტის გარკვევას. განვიხილოთ ისინი თანმიმდევრობით:

თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ბავშვების სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით წარმატებულია გთხოვთ, მიუთითოთ, რატომ?

მრავალფეროვანი აქტივობები და მასალა ბავშვებს საკუთარი მიდრეკილებების და პოტენციალის გამომჟღავნებისა და რეალიზაციის საშუალებას აძლევს **53,33%**

ბავშვები უფრო მეტ ინფორმაციასა და ცოდნასაც კი იღებენ, ვიდრე ეს პროგრამითაა გათვალისწინებული **53,33%**

კეთებით, კვლევითა და აღმოჩენით სწავლა შესამისობაშია ბავშვების ასაკობრივ თავისებურებებთან, რაც ხელს უწყობს ცოდნის შეთვისებას **36,67%**

ბავშვები ცოდნასთან ერთად მნიშვნელოვან უნარ-ჩვევებსაც იძენენ **56,67%**

კარგი პირობები იქმნება ინდივიდუალიზაციის პრინციპის განხორციელებისათვის **21,67%**

ხელს უწყობს ბავშვების ურთიერთთანამშრომლობას **46,67%**

რადგან ბავშვები ინტერესით არიან ჩართული, შეთვისების ხარისხი მაღალია და მიღებული ცოდნის შენარჩუნებაც ხდება **35%**

ხელს უწყობს კომუნიკაციისა და სასურველი ურთიერთობების ჩამოყალიბებას ბავშვებს შორის **43,33%**

ხელს უწყობს ჯგუფის ერთობის ჩამოყალიბებას **31,67%**

თუ მიღებულ პასუხებს გადავხედავთ, დავრწმუნდებით, რომ გამოკითხულებმა მრავალ პოზიტიურ ასპექტზე მიუთითეს. შევაჯამებთ მხოლოდ იმ პუნქტებს, რომელზედაც მათმა ყველაზე დიდმა ნაწილმა მიუთითა: მრავალფეროვანი აქტივობები და მასალა ბავშვებს საკუთარი მიდრეკილებების და პოტენციალის გამომჟღავნებისა და რეალიზაციის საშუალებას აძლევს; ბავშვები უფრო მეტ ინფორმაციასა და ცოდნასაც კი იღებენ, ვიდრე ეს პროგრამითაა გათვალისწინებული; ბავშვები ცოდნასთან ერთად მნიშვნელოვან უნარ-ჩვევებსაც იძენენ; ხელს უწყობს კომუნიკაციისა და სასურველი ურთიერთობების ჩამოყალიბებას ბავშვებს შორის.

კითხვაზე - „გეხმარებათ თუ არა აღნიშნული მიდგომა სასწავლო მიზნების მიღწევაში?“ შემდეგი პასუხები მივიღეთ:

დიახ - 78,33%

ნაწილობრივ- 20%

არა -----

არ უპასუხა შეკითხვას - 1, 67%

როგორც აღმოჩნდა, გამოკითხულთა უმრავლესობამ მიუთითა, რომ აღნიშნული მიდგომა მათ სასწავლო მიზნების მიღწევაში ეხმარება, რამაც, ჩვენი აზრით, გაამყარა წინა კითხვაზე მიღებული პასუხები. აქვე გვინდა დავამატოთ, რომ როგორც ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების ექსპერტი და მკვლევარი, პროფესორი ლილიან კაცი (Lilian G. Katz) აღნიშნავს, სკოლამდელ ასაკში (4-6 წელი) „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ ბავშვებთან მუშაობა სრულად შეესაბამება და ხელს უწყობს პროგრამის სასწავლო მიზნების მიღწევას. (L.G. Katz, 1997).

კითხვაზე, “ თქვენი აზრით, ქმნის თუ არა აღნიშნული მოდგომა პირობებს ბავშვის ანალიტიკური აზროვნების განვითარებისათვის?“ პასუხები შემდეგნაირად განაწილდა:

დიახ 76,67%

ნაწილობრივ 23,33%

არა

ყურადსაღებია ის გარემოება, რომ ამ კითხვაზე “დიახ” პასუხი დაახლოებით იმდენმა აღმზრდელმა გაგვცა, რამდენმაც წინა დასმულ კითხვაზე პასუხისას ბავშვებთან აღნიშნული მიდგომით მუშაობა წარმატებულად მიიჩნია. დანარჩენმა კი აღნიშნა “ნაწილობრივ.”

ჩვენ დავინტერესდით, თუ, გამოკითხულთა აზრით, რა შესაძლებლობები ექმნებათ ბავშვებს აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას, რომლებიც ბავშვებში ანალიტიკური აზროვნების განვითარებისათვის ქმნის პირობებს:

კერძოდ რა შესაძლებლობები ექმნებათ ბავშვებს აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას, რაც, თქვენის აზრით, ქმნის პირობებს მათი ანალიტიკური აზროვნების განვითარებისათვის?

ბავშვებს მასწავლებლის დახმარებით აქვთ:

მსჯელობის, შედარების, ვარაუდის გამოთქმის, გადამოწმების

შესაძლებლობა **71,67%**

ექსპერიმენტების ჩატარებისა და შედეგის თვალსაჩინოდ დანახვის

შესაძლებლობა **45%**

პრობლემების გადაწყვეტის შესაძლებლობა **40%**

როგორც ვხედავთ, გამოკითხულებმა ხაზი გაუსვეს იმ გარემოებას, რომ მუშაობის პროცესში ბავშვებს მასწავლებლის დახმარებით აქვთ: მსჯელობის, შედარების, ვარაუდის გამოთქმის, გადამოწმების, ექსპერიმენტების ჩატარებისა და შედეგის თვალსაჩინოდ დანახვის, პრობლემების გადაწყვეტის შესაძლებლობა.

შემდეგი კითხვა ბავშვების შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებას ეხებოდა, რომელზედაც პასუხები პროცენტულად თითქმის იმავენაირად განაწილდა:

თქვენი აზრით, ქმნის თუ არა პირობებს აღნიშნული მიდგომა ბავშვებში შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებისათვის?

დიახ **80%**

ნაწილობრივ 20%

არა -----

თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომა ქმნის პირობებს ბავშვებში შემოქმედებითი აზროვნების განავითარებისთვის, გთხოვთ მიუთითოთ, კერძოდ რა უწყობს ამას ხელს?

“ღია დაბოლოებიანი “ დავალებები 13,33%

ბავშვებს მზა რეცეპტები არ მიეწოდებათ (თუმც საჭიროებისამებრ იღებენ მასწავლელისგან დახმარებას) 36,67%

ბავშვებს საკუთარი ხედვის გამომჟღავნების საშუალება აქვთ 70%

გზა ეხსნება ბავშვების ინიციატივას 40%

არჩევანისა მრავალფეროვანი თვალსაჩინო მასალის გამოყენების საშუალება 46,67%

ლიდერი ამ ჩამონათვალში აღმოჩნდა პასუხის ერთ-ერთი ვარიანტი “ბავშვებს საკუთარი ხედვის გამომჟღავნების საშუალება აქვთ,” თუმც გამოკითხულებმა სხვა მნიშვნელოვან ასპექტებზეც მიუთითეს. მაგალითად, როგორცაა, არჩევანისა მრავალფეროვანი თვალსაჩინო მასალის გამოყენების საშუალება, გზა ეხსნება ბავშვის ინიციატივას, ბავშვებს მზა რეცეპტები არ მიეწოდებათ და სხვ.

როგორც ცნობილია, ბავშვის განვითარებისადმი “მთლიანობითი”, ჰოლისტური მიდგომისას აშკარადაა ხაზგასმული ბავშვის სოციალურ-ემოციური განვითარების მნიშვნელობა. ამიტომ დავინტერესდით, აღზრდელების აზრით, რამდენად იქმნება პირობები აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას ბავშვთა სოციალურ-ემოციური კუთხით განვითარებისათვის. პასუხების შეჯამებისას შემდეგი სურათი მივიღეთ:

თქვენის აზრით, ქმნის თუ არა აღნიშნული მიდგომა პირობებს ბავშვების სოციალურ-ემოციური განვითარებისათვის?

დიახ 78,33%

ნაწილობრივ 20%

არა

არ უპასუხა შეკითხვას 1.67%

როგორც ცხრილიდანაც ჩანს, დასმულ კითხვაზე უარყოფითი პასუხი არ მიგვიღია. გამოკითხულთა დიდმა უმრავლესობამ დადებითად გვიპასუხა, ხოლო 20%-მა მამიუთითა, რომ აღნიშნული მიდგომა ბავშვების სოციალურ და ემოციურ განვითარებისათვის ნაწილობრივ ქმნის პირობებს. შემდეგ კითხვაზე პასუხების გაცემისას გამოკითხულებმა გამოთქვეს საკუთარი მოსაზრებები იმასთან დაკავშირებით, თუ, მათი აზრით, კერძოდ რა უწყობს ხელს ბავშვთა სოციალურ-ემოციურ განვითარებას:

თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომა ქმნის პირობებს ბავშვების სოციალური და ემოციური განვითარების თვალსაზრისით, გთხოვთ მიუთითოთ, კერძოდ რა უწყობს ამას ხელს?

ბავშვებს მჭიდრო ურთიერთ თანამშრომლობის საშუალება ეძლევათ 56,67%

ხდება პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბების

ხელშეწყობა 56,67%

უვითარდებათ კომუნიკაციის უნარი 71,67%

ბავშვები ერთობლივი მუშაობისას ერთმანეთს ხშირად ეხმარებიან,

ერთმანეთთან თანხმდებიან 53,33%

ბავშვებს უვითარდებათ თავდაჯერებულობის გრძნობა

რომ “იციან და შეუძლიათ” 46,67%

მათი ნამუშევრების და სხვა მხრივ ათვისებული მასალის თვალსაჩინოდ

წარმოჩენის შესაძლებლობა მათ სიამაყის გრძნობას ანიჭებს 38,33%

ხელი ეწყობა ბავშვებში ჯანსაღი თვითშეფასების ჩამოყალიბებას 23,33%

ბავშვები ღიად გამოხატავენ ემოციებს და ეჩვევიან მათ მართვას 36,67%

ერთობლივ საქმიანობაში წვლილის შეტანის გამო უჩნდებათ

ყველაზე მეტი პროცენტული მაჩვენებელი ერგო პასუხების შემდეგ ვარიანტებს - ბავშვებს მჭიდრო ურთიერთთანამშრომლობის საშუალება ეძლევათ; უვითარდებათ კომუნიკაციის უნარი; ხდება პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბების ხელშეწყობა; ბავშვები ერთობლივი მუშაობისას ერთმანეთს ხშირად ეხმარებიან, ერთმანეთთან თანხმდებიან; ბავშვებს უვითარდებათ თავდაჯერებულობის გრძნობა რომ “იციან და შეუძლიათ.”

შემდეგი კითხვები ბავშვების მიერ შეძენილი ცოდნის ახალ სიტუაციებში გამოყენებას ეხებოდა, ასევე დავინტერესდით, ეხმარებიან თუ არა ბავშვები ერთმანეთს თემატურ პროექტებზე მუშაობისას. აღნიშნულ კითხვებზე პასუხები შემდეგნაირად განაწილდა:

იყენებენ თუ არა ბავშვები წინა პროექტების დროს შეთვისებულ ცოდნას პრაქტიკაში ახალ სიტუაციაში?

თითქმის ყოველთვის	78,33%
ხანდახან	21,67%
იშვიათად	-----
არა	-----

ეხმარებიან თუ არა ბავშვები ერთმანეთს პრაქტიკული საქმიანობისას?

თითქმის ყოველთვის	76,67%
ხანდახან	23,33%
იშვიათად	-----
არა	-----

ამ შემთხვევაშიც, როგორც ცხრილებიდან ჩანს, ცარიელი დარჩა გრაფები – “იშვიათად“ და “არა”, ხოლო გამოკითხულთა დიდმა უმრავლესობამ აღნიშნა “თითქმის ყოველთვის.”

იმისათვის, რომ გამოკითხულთათვის დამატებით მიგვეცა საშუალება, გამოეხატათ საკუთარი თვალთახედვა და მოსაზრებები, დავსვით კითხვა, თუ, მათი აზრით, კიდევ რა თვისებების/უნარ-ჩვევების/განწყობების ჩამოყალიბებისათვის ქმნის პირობებს აღნიშნული მიდგომა ბავშვებში? ქვემოთ მოგვყავს აღნიშნულ კითხვაზე მიღებული პასუხების შეჯამება:

თქვენი აზრით, კიდევ რა თვისებების/უნარ-ჩვევების/განწყობების ჩამოყალიბებისათვის ქმნის პირობებს აღნიშნული მიდგომა ბავშვებში?

გულმოდგინება	25%
ინიციატივა	43,33%
ინტერესი	70%
სწავლის, ახლის შეცნობის სურვილი	50%
მოტივაცია	58,33%
დაწყებულის ბოლომდე მიყვანის უნარი და სურვილი	48,33%
პასუხისმგებლობის გრძნობა	70%
თავდაჯერებულობა	46,67%
გადაწყვეტილებების უნარის ჩამოყალიბება	33,33%
კომპეტენტურობის შეგრძნება	15%

გამოკითხულთა დიდმა ნაწილმა ამ თვალსაზრისით ხაზი გაუსვა ბავშვების ინტერესს, მოტივაციას, ინიციატივას, ახლის შეცნობის სურვილს, თავდაჯერებულობას, პასუხისმგებლობას, დაწყებულის ბოლომდე მიყვანის სურვილს.

ღია კითხვებში რესპონდენტებმა ჩამონათვალს დაამატეს: საკუთარი აზრის დაფიქსირება, ამხანაგის დახმარებისა და სწავლების სურვილი.

როგორც ზემოთ უკვე ავღნიშნეთ, ზოგადად ინდუქციური მიდგომებით და, მათ შორის, "პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით" წარმატებული მუშაობის პროცესში ძალზე მნიშვნელოვანია აღმზრდელ-პედაგოგის როლი, რომელთაც სასწავლო პროცესში მრავალი მისია აკისრია, დაწყებული დაგეგმვიდან, დამთავრებული -

შეფასებით. ბუნებრივია, აღნიშნულ საქმიანობაში ჩართული არიან, აგრეთვე, საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორებიც. აქედან გამომდინარე, ჩვენ იმითაც დავინტერესდით, თუ რა მოუტანა თავად აღმზრდელ-პედაგოგებს/კოორდინატორებს ბავშვებთან აღნიშნული მიდგომით მუშაობამ.

კითხვაზე, თუ რა მოაქვს გამოკითხულთათვის თემატურ პროექტებზე მუშაობას, შემდეგი პასუხები მივიღეთ:

რა მოაქვს აღმზრდელ-პედაგოგისთვის თემატურ პროექტებზე მუშაობას?

მეტი ინტერესი მუშაობის პროცესში	43,33%
მიღწეული შედეგების გამო კმაყოფილების გრძნობა	43,33%
ბავშვებზე დაკვირვების მეტი შესაძლებლობა და მათი საჭიროებების გამოკვეთა	61,67%
მეტი თანამშრომლობა კოლეგებთან	28,33%
პროფესიული ზრდის შესაძლებლობა	33,33%
არაფერი განსაკუთრებული, გარდა იმისა, რომ შრომატევადი და რთულია ----	

გამოკითხულთა ყველაზე დიდმა რაოდენობამ მიუთითა მეტ ინტერესზე მუშაობის პროცესში, მიღწეული შედეგების გამო კმაყოფილების გრძნობაზე და ბავშვებზე დაკვირვების მეტი შესაძლებლობასა და მათი საჭიროებების გამოკვეთაზე. ნიშანდობლივია ის გარემოება, რომ არც ერთმა მათგანმა არ მიუთითა პასუხის ვარიანტზე – “არაფერი განსაკუთრებული, გარდა იმისა, რომ შრომატევადი და რთულია.”

ღია კითხვებზე შემდეგი პასუხები მივიღეთ: “აღმზრდელი სულ ძიების პროცესშია და მიღებული შედეგი აღუძრავს სიამაყის და კმაყოფილების გრძნობას;“ „აქვს ბავშვებთან ინდივიდუალური მიდგომის მეტი შესაძლებლობა“; „აღმზრდელს საშუალება ეძლევა, ფეხდაფეხ მიჰყვეს ახალ მოთხოვნებს და ხელი შეეწყოს მის თვითგანვითარებას“; „ამ მიდგომით მუშაობა საინტერესო, სახალისო და შედეგებზე ორიენტირებულია“.

გამოკითხულებმა ისიც ხაზგასმით აღნიშნეს, რომ ის, თუ რამდენად წარმატებული იქნება აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ბავშვებთან, დიდწილადაა დამოკიდებული აღმზრდელ-პედაგოგის კვალიფიკაციისა და მონდომებაზე. ერთ-ერთ ღია პასუხში თავად მიდგომას “სწავლების თანამედროვე და ეფექტიანი მოდელი” უწოდეს.

ჩვენ, აგრეთვე შევეცადეთ, კვლევის შედეგების ანალიზისას წარმოგვეჩინა ურთიერთმიმართებები შეკითხვებზე მიღებულ პასუხებს შორის. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, დასმულ კითხვაზე - „რამდენად წარმატებულად მიგაჩნიათ თემატურ პროექტებზე მუშაობა ბავშვების სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით?“ გამოკითხულთა **78,33%** „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ ბავშვებთან მუშაობის პრაქტიკა წარმატებულად მიიჩნია, ხოლო **21, 67%-მა** - ნაწილობრივ წარმატებულად.

კითხვარში შეტანილ შემდგომ კითხვებზე მიღებული პასუხების ანალიზიდან გაირკვა, რომ გამოკითხულთა პროცენტული რაოდენობა, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ აღნიშნული მიდგომა მათ სასწავლო მიზნების მიღწევაში ეხმარება (**78,33%**), ქმნის პირობებს ბავშვებში ანალიტიკური აზროვნების განვითარებისათვის (**76,67%**) შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებისათვის (**80%**), სოციალურ-ემოციური განვითარებისათვის (**78,33%**), ძალზე ახლოს დგას ან ემთხვევა აღნიშნულ მაჩვენებელს - (**78,33%**). იგივე შეიძლება ითქვას იმ პასუხების მაჩვენებლებზე, რომლის მიხედვითაც, გამოკითხულთა რწმუნებით, ბავშვები წარმატებით იყენებენ წინა პროექტების დროს შეთვისებულ ცოდნას პრაქტიკაში ახალ სიტუაციაში (**78,33%**), ერთმანეთს ეხმარებიან პრაქტიკული საქმიანობისას (**76,67%**). აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ თავად ზემოთ ჩამოთვლილი მონაცემებიც ძალზე ახლოს დგას ერთმანეთთან.

„პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ ბავშვებთან მუშაობის პრაქტიკა ნაწილობრივ წარმატებულად მიიჩნია გამოკითხულთა **21, 67%-მა**. ზემოთ მოყვანილ კითხვებზე მიღებული პასუხებიც შესატყვისად განაწილდა, კერძოდ, პასუხი „ნაწილობრივ“ - გაგვცა, შესაბამისად გამოკითხულთა- **20%, 23,33%, 20%, 20%, 21,67%, 21,33%-მა**.

ასევე „ამოსავალ“ კითხვასთან მიმართებით გავანალიზეთ გამოკითხულთა პასუხები კითხვებზე - მოსწონთ თუ არა მშობლებს, რომ მათი შვილები აღნიშნული სასწავლო მიდგომით სწავლობენ (დიახ - 76,67%; ნაწილობრივ - 23,33%) , და - უწყობს თუ არა ხელს აღნიშნული მიდგომით მუშაობა მშობელთა მონაწილეობას? (დიახ - 80%; ნაწილობრივ - 20%). როგორც ვხედავთ, მიღებული პასუხებიც შესატყვისობაში აღმოჩნდა „ამოსავალ“ კითხვაზე მიღებულ პასუხებთან.

აქედან გამომდინარე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ გამოკითხული აღმზრდელ-პედაგოგები და სკოლამდელი დაწესებულებების საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორები „პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებას“, (იმ მაჩვენებლებთან ერთად, რომლებზედაც უშუალოდ აღნიშნულ კითხვაზე პასუხის გასამყარებლად მიუთითეს), წარმატებულად მიიჩნევენ ყველა ზემოთ ჩამოთვლილ მოსაზრებაზე დაყრდნობითაც, რაც სრულიად ლოგიკურია და, იმავდროულად, ამყარებს გამოკითხულთა პასუხებს.

ჩვენ, ასევე, გამოვყავით ის ინდიკატორები, რომლებიც კვლევის სხვადასხვა ასპექტს უკავშირდება და, რომლებზედაც გამოკითხულთა უმრავლესობამ მიუთითა არა ალტერნატიულ კითხვებში. ესენია: „ბავშვები ხალისით ერთვებიან საქმიანობაში“; „გამოყოფილი დროის ამოწურვის შემდგომ ზოგიერთ ბავშვს სურს კვლავ გაგრძელდეს მუშაობა“; „ბავშვები ამაყობენ თავისი ნამუშევრებით“; „მრავალფეროვანი აქტივობები და მასალა ბავშვებს საკუთარი მიდრეკილებების და პოტენციალის გამომჟღავნებისა საშუალებას აძლევს“; „ბავშვები უფრო მეტ ინფორმაციასა და ცოდნასაც კი იღებენ, ვიდრე ეს პროგრამითაა გათვალისწინებული“; „ბავშვები ცოდნასთან ერთად მნიშვნელოვან უნარ-ჩვევებსაც იძენენ“; „ბავშვებს აქვთ მსჯელობის, შედარების, ვარაუდის გამოთქმის, გადამოწმების შესაძლებლობა“; „საკუთარი ხედვის გამომჟღავნების საშუალება“; „ერთმანეთთან მჭიდრო თანამშრომლობის საშუალება“; „ხდება პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბების ხელშეწყობა“; „უვითარდებათ კომუნიკაციის უნარი“; „ბავშვები ერთობლივი მუშაობისას ერთმანეთს ხშირად ეხმარებიან, ერთმანეთთან თანხმდებიან“; „მშობლები მიიჩნევენ, რომ ბავშვები ინტერესით არიან ჩართული საქმიანობაში და ამაზე სახლშიც საუბრობენ“.

გარდა ამისა, გამოკითხულთა უმრავლესობის ზრით, „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობა ხელს უწყობს ბავშვებში: ინტერესის გაღვივებას, მოტივაციას, სწავლის, ახლის შეცნობის სურვილს, პასუხისმგებლობას.

აქვე, შნიშვნის სახით გვინდა მივუთითოთ, რომ კვლევის შედეგების დამუშავებისას სამიზნე სკოლამდელი დაწესებულებების საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორები ცალკე არ გამოვყავით, როგორც მათი რაოდენობის, ასევე იმ გარემოების გამო, რომ მათი პასუხები კითხვარში შეტანილ კითხვებზე თანხვედრაში აღმოჩნდა გამოკითხულ აღმზრდელ-პედაგოგთა მოსაზრებებთან.

დასკვნები

-თეორიული კვლევის ანალიზმა გვიჩვენა, რომ როგორც პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური აზრი, ასევე ბავშვთა სწავლა-განვითარებისა და ნეორომეცნიერების სფეროში ჩატარებული კვლევების შედეგები ცხადყოფს, რომ გამოცდილებით, აღმოჩენით, კეთებით, კვლევით სწავლა მასწავლებლის დახმარებით, სათანადო ბალანსის დაცვითა და სათანადოდ მომზადებულ სასწავლო გარემოში მართლაც მიზანშეწონილია ბავშვების სწავლა/განვითარების თვალსაზრისით მათი ასაკობრივი განვითარების დონის თავისებურებებიდან თუ მახასიათებლებიდან გამომდინარე. კვლევებზე დაყრდნობით, იგივე ითქმის კონკრეტულად „პროექტზე დაფუძნებულ სწავლებაზე.“ კერძოდ, როგორც ბავშვთა სწავლა განვითარებისა და ნეორომეცნიერების სფეროში ჩატარებული კვლევები მოწმობს:

-პროექტებზე სათანადოდ წარმართული მუშაობის დროს იქმნება პირობები ბავშვების ემოციური განვითარებისათვის, ჯანსაღი თვითშეფასების ჩამოყალიბებისათვის, დამოუკიდებლობისა და შემოქმედებითობის განვითარებისათვის (Walberg, 1984).

-ამგვარი სასწავლო გარემო ხელს უწყობს ბავშვების აკადემიურ, სოციალურ და ემოციურ განვითარებას როგორც მოკლევადიან, ასევე გრძელვადიან პერსპექტივაში (Schweinhart, 1997, Marcon, 2000, Miller & Bizzell, 1984).

-ისეთი სასწავლო გამოცდილება, რომელიც მოიცავს როგორც განვითარების, ასევე სხვადასხვა სასწავლო სფეროს, მაგალითად, როდესაც სასწავლო საქმიანობა წარიმართება პროექტის/თემის გარშემო, ხელს უწყობს ბავშვის ტვინის ნეირონული ქსელის გამდიდრება-განვითარებას (Catherwood 2000).

შეჯამების სახით ვიტყვით, რომ, როგორც, ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების ექსპერტი და მკვლევარი, პროფესორი ლილიან კაცი (Lilian G. Katz) აღნიშნავს, ბოლო ოცი წლის განმავლობაში ბავშვთა სწავლისა და განვითარების სფეროში ჩატარებულმა კვლევებმა ცხადყო, რომ “პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით” მუშაობა ხელს უწყობს ბავშვთა როგორც სოციალურ, ასევე ინტელექტუალურ განვითარებას და არამც და არამც არ აყენებს რისკის ქვეშ მათ წინსვლასა და განვითარებას აკადემიური კუთხით. [154:9]

- როგორც შექმნილმა სურათმა გვიჩვენა, ემპირიული კვლევის შედეგები ახლოს დგას თეორიულ კვლევაში მეცნიერულ საფუძველზე დაყრდნობით მოყვანილ მოსაზრებებთან თუ არგუმენტებთან ინდუქციური მეთოდების გამოყენების მიზანშეწონილობის შესახებ ბავშვთა (განსაკუთრებით 4-დან 8/10 წლამდე) სწავლა/აღზრდის პროცესში. ეს გარემოება, თავისთავად, დიდწილად გაპირობებულია ბავშვების ასაკობრივი და განვითარების დონის თავისებურებებით, თუმცა ეს უპირობოდ არ უნდა იყოს აღქმული, რადგან, როგორც ზემოთ მრავალგზის ვახსენეთ, სწავლება/სწავლა არ შეიძლება იყოს მხოლოდ ინდუქციური ან დედუქციური და მათ შორის ბალანსის დაცვაა აუცილებელი. ამიტომაც, მაგალითად, ჩვენ მიერ განხილული ინდუქციური მიდგომა "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" სასწავლო პროგრამის ერთ-ერთ კომპონენტს წარმოადგენს, რომელსაც სასწავლო განრიგში გარკვეული დრო ეთმობა.

-როგორც მიღებული შედეგების შეჯამებამ და ანალიზმა გვიჩვენა, აღნიშნული ინდუქციური მიდგომის - "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" გამოყენების პრაქტიკა სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა (5-6 წელი) სწავლა-აღზრდის პროცესში გამოკითხული აღმზრდელებისა და საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორების მიერ წარმატებულად შეფასდა.

ბუნებრივია, მიღებული დასკვნები არ გავაძლევს იმის რწმუნების საშუალებას, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ყველა ცალკე აღებულ შემთხვევაში მსგავს შეფასებას დაიმსახურებს. მიუხედავად ამისა, კვლევის შედეგებმა წარმოაჩინა, რომ იმ შემთხვევაში, როდესაც პროცესს უძღვება კვალიფიცირებული აღმზრდელ-პედაგოგი, რომელსაც ამ კუთხით სათანადო მომზადება აქვს გავლილი, იმავდროულად გამოცდილებაც გააჩნია და თავად სასწავლო პროცესი სწორადაა დაგეგმილი და განხორციელებული, სკოლამდელი ასაკის (5-6 წელი) ბავშვთა სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" პრაქტიკა წარმატებულია.

-გამოკითხულთა მოსაზრებებზე დაყრდნობით, თემატურ პროექტებზე მუშაობის პროცესი წარმატებულია როგორც 4-5 წლიან, ასევე 5-6 წლიან ბავშვებთან, თუმც მათმა მნიშვნელოვანმა ნაწილმა ამ თვალსაზრისით უპირატესობა 5-6 წლიან ბავშვებთან მუშაობას მიანიჭა და მიუთითა სხვადასხვა ფაქტორზე, რომლებიც დამახასიათებელია/გამოიკვეთება 5-6 წლიანთა ჯგუფში აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას, მაგალითად: თემა უფრო სიღრმისეულად მუშავდება; უფრო ხანგრძლივი დროითაა შესაძლებელი ბავშვების ინტერესის შენარჩუნება; მეტადაა შესაძლებელი თემის გავრცობა და ქვე-თემების დამუშავება და სხვ.

-თუმც გამოკითხულებმა მიუთითეს აღნიშნული მიდგომით მუშაობასთან დაკავშირებულ გარკვეულ სიძნელებზე - *შრომატევადია აღმზრდელისთვის, საჭიროებს დეტალურ დაგეგმვას, რასაც დიდი დრო მიაქვს, საჭიროა მრავალფეროვანი მასალა, რის მოპოვებაშიც სიძნელებს ვაწყდებით* - მათმა ნახევარზე მეტმა აღნიშნა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა „შრომატევადია აღმზრდელ-პედაგოგისთვის, შედეგის მომტანია ბავშვებისათვის“.

-ერთ-ერთი დაბრკოლება, რომელზედაც გამოკითხულებმა ღია კითხვაში დამატებით მიუთითეს, უკავშირდება ბავშვთა მრავალრიცხოვან რაოდენობას ჯგუფებში. მათი აზრით, თემატურ პროექტებზე მუშაობის პროცესი, თავისი სპეციფიკიდან გამომდინარე, უმჯობესია განხორციელდეს ბავშვთა შედარებით პატარა ჯგუფებში.

-კვლევამ გვიჩვენა, აგრეთვე, რომ „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობის პროცესი სათანადოდაა წარმართული: ა) თემატურ პროექტებზე მუშაობის ხანგრძლივობის, ბ) თემის შერჩევისას სასწავლო მიზნების გათვალისწინებასა და ბავშვების ინტერესებს შორის ბალანსის დაცვის, გ) თემის სხვადასხვა სასწავლო ცენტრებში/სფეროებში გავრცობის კუთხით.

-კვლევის შედეგების ანალიზმა წარმოაჩინა, რომ, გამოკითხულთა რწმუნებით, ბავშვებს მოსწონთ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა, (რაც გამყარებულ იქნა მათ მიერ მოყვანილი არგუმენტებით);

-გამოკითხულებმა "პროექტზე დაფუძნებული სწავლების" გამოყენების პრაქტიკა სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა (5-6 წელი) სწავლა-აღზრდის პროცესში წარმატებულად შეაფასეს, რადგან, მათი თვალსაზრისით, სასწავლო პროცესში იქმნება პირობები როგორც ცოდნის შეთვისების, ასევე მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევების შეძენისათვის, ხელი ეწყობა ბავშვების ურთიერთთანამშრომლობას, ხოლო მრავალფეროვანი აქტივობები ბავშვებს საკუთარი პოტენციალის გამომჟღავნების საშუალებას აძლევს.

- როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, აღნიშნული მიდგომა მთლიანი პროგრამის ერთ-ერთ სეგმენტს წარმოადგენს. გამოკითხულთა აზრით, თემატურ პროექტებზე მუშაობა ხელს უწყობს პროგრამით განსაზღვრული სასწავლო მიზნების მიღწევას.

- გამოკითხულთა აზრით, ასევე, აღნიშნული მიდგომით მუშაობის პროცესში იქმნება პირობები ბავშვების ანალიტიკური და შემოქმედებითი აზროვნების, სოციალურ-ემოციური განვითარებისათვის. რესპონდენტები, მიიჩნევენ, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ასევე ქმნის პირობებს ბავშვებში ისეთი თვისებების/უნარ-ჩვევების/განწყობების ჩამოყალიბებისათვის, როგორცაა: სწავლის, ახლის შეცნობის სურვილი, ინტერესი, მოტივაცია, პასუხისმგებლობის გრძნობა, თავდაჯერებულობა და სხვ. ასევე აღუძრავს მათ ინტერესს, გზას უხსნის ბავშვის ინიციატივას. გარდა ამისა, ბავშვები, უმეტეს შემთხვევაში წარმატებულად იყენებენ წინა პროექტებზე მუშაობის დროს შეთვისებულ ცოდნას პრაქტიკაში ახალ სიტუაციაში.

-კვლევის შედეგებმა, გამოკითხულთა მოსაზრებებზე დაყრდნობით, დაგვანახა, აგრეთვე, მშობელთა პოზიტიური განწყობა აღნიშნული მიდგომის სასწავლო სააღმზრდელო პროცესში გამოყენების მიმართ, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მათ ჩართულობას.

-გარდა ამისა, გამოიკვეთა ის გარემოება, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობას საკუთარი ადგილი და ნიშა აქვს დამკვიდრებული ჩვენი სკოლამდელი განათლების სფეროში. ამას ამყარებს ისიც, რომ როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, „სასკოლო მზაობის პროგრამის“ ფარგლებში დიდი ყურადღება ექცევა თემატურ პროექტებზე მუშაობას.

-მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებთან თემატურ პროექტებზე მუშაობა შრომატევადია და დიდ ძალისხმევას მოითხოვს, გამოკითხულები მაინც მიიჩნევენ, რომ მუშაობის პროცესი მათ უჩენს ინტერესსა კმაყოფილების გრძნობას, იძლევა ბავშვებზე დაკვირვებისა და მათი საჭიროებების გამოკვეთის მეტ შესაძლებლობას, ხელს უწყობს მეტ თანამშრომლობას კოლეგებთან და პროფესიულ ზრდას. ღია კითხვებში მათ ხაზი გაუსვეს, აგრეთვე, აღმზრდელ-პედაგოგის როლსა და მნიშვნელობას აღნიშნული მიდგომით წარმართულ პროცესში, როგორც დაგეგმვის, ასევე ბავშვების დაინტერესებისა და სასწავლო მიზნების მიღწევის თვალსაზრისით, ასევე მშობელთა გათვითცნობიერებისა და მათი აქტიურობის სტიმულირების კუთხით.

- დამატებით უნდა აღვნიშნოთ, რომ გამოკითხულთა ასაკი 30- დან 70 წლამდე მერყეობდა, ხოლო მათ დიდ უმრავლესობას როგორც სკოლამდელ დაწესებულებაში მუშაობის, ასევე „პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ ბავშვებთან მუშაობის საკმაოდ ხანგრძლივი გამოცდილება აქვს.

რეკომენდაციები

1. ნებისმიერ მიდგომას, მეთოდს თუ სასწავლო პრაქტიკას მხოლოდ მაშინ მოაქვს სასურველი შედეგი, როდესაც იგი ხარისხიანად ინერგება და ხორციელდება. ამ მიზნის მიღწევას კი მრავალი კომპონენტი განაპირობებს, რომლებიც, საბოლოო ჯამში სწავლების ხარისხს განსაზღვრავს, რაც თავის მხრივ, სწავლის შედეგებზე

ასახეობა. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ინდუქციური მიდგომების სასწავლო პროცესში განხორციელება რთული და შრომატევადი პროცესია და ამას გარდა, მასწავლებლის სათანადო მომზადებას მოითხოვს. ამიტომაც, აღნიშნული მიდგომის სათანადოდ და შედეგიანად განხორციელებას გარკვეული დრო სჭირდება და თანდათანობით უნდა განივრცოს და დაიხვეწოს შესაბამის მომზადებაზე, დახმარებასა თუ კონსულტირებაზე დაყრდნობით, მაგალითად, სპეციალისტების/მენტორების, გამოცდილი მასწავლებლების ჩართვითა და დახმარებით. ყურადსაღებია ის გარემოება, რომ ევროკავშირის უახლეს დოკუმენტებში, (2014) რომლებიც ყურადღებას ამახვილებს ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლა-განვითარების სფეროში ხარისხიანი სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესის წარმართვის საკითხებზე, გაზრდილი ყურადღება ეთმობა სწორედ სამუშაო ადგილებზე პრაქტიკოს მასწავლებლებს შორის ინფორმაციის გაზიარებასა და კონსტრუირებას, რეფლექსიასა და “შიდა შეფასებას,” რაც უწყვეტი პროფესიული განვითარების ერთ-ერთ საშუალებად მიიჩნევა და ადგილებზე გუნდური მუშაობით მიიღწევა. [167]

2. გამოკითხულთა დიდმა ნაწილმა მიუთითა, აგრეთვე, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას მათ ბავშვებზე დაკვირვების მეტი საშუალება ეძლევათ. რეკომენდაციის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ზოგადად, ამ მიდგომით მუშაობისას, სასარგებლოა ბავშვების პროგრესის/წინსვლისა და, აგრეთვე, საჭიროებების დოკუმენტირება, რაც აღმზრდელებს მეტი ინდივიდუალიზაციის საშუალებას მისცემს ბავშვებთან მუშაობის პროცესში და იმავდროულად დაეხმარება როგორც უკეთ დაგეგმვაში, ასევე გარკვეული კორექტივების შეტანაში სასწავლო მიზნების ეფექტიანად მიღწევის თვალსაზრისით.

3. აღნიშნული მიდგომით მუშაობისას ერთ-ერთ სირთულეს დაგეგმვის პროცესი წარმოადგენს, რომელიც აღმზრდელ-პედაგოგისგან დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს, განსაკუთრებით კი ამ მიდგომით მუშაობის საწყის ეტაპზე. აღნიშნული სირთულის შემსუბუქების მიზნით შეიძლება მათ შემდეგი რჩევა მიეცეთ: ჩვეულებრივ, პროექტებზე მუშაობის დროს, დროთა განმავლობაში, აღმზრდელ-პედაგოგებს უამრავი რესურსი უგროვდებათ, ეს იქნება თუნდაც გეგმები,

მოსაზრებები, აქტივობების/საქმიანობის ჩამონათვალი, შესაბამისი ლიტერატურა და ა.შ. აღნიშნული რესურსის გამოყენება სხვა არმზრდელ-პედაგოგებსაც შეუძლიათ. მართალია, ყველა ჯგუფში ერთი და იმავე პროექტზე მუშაობის პროცესიც კი განსხვავებულობით და ინდივიდუალობით გამოირჩევა, მაგრამ რესურსების გაზიარება სასარგებლოცაა და აღმზრდელ-პედაგოგს დროსაც დაუზოგავს.

4“.პროექტზე დაფუძნებული სწავლებით“ მუშაობასთან დაკავშირებულ ერთ-ერთ სირთულეს, აგრეთვე, მრავალფეროვანი მასალის მოპოვება წარმოადგენს, რაზედაც ჩვენი რესპონდენტების 60% -მაც მიუთითა. ამ სირთულის დასაძლევად შეიძლება აღმზრდელ-პედაგოგებს ვურჩიოთ, რომ აღნიშნული მიდგომის განხორციელებისას მეტწილად გამოიყენება “მეორადი” და ბუნებრივი მასალა, რომელიც ხშირად როგორც, მათ მიერ, ასევე მშობლების დახმარებით გროვდება და შეიძლება მრავალჯერადად გამოვიყენოთ. გამოცდილმა აღმზრდელ-პედაგოგებმა ასეთი მასალის მრავალფეროვანი ჩამონათვალი შეიძლება შემოგვთავაზონ.

5.როგორც გამოკითხულებმა მიუთითეს, აღნიშნული მიდგომის ხარისხიანად განხორციელებისათვის სასურველია ჯგუფებში ბავშვების ნაკლები რაოდენობა იყოს. ეს, ზოგადად, სასწავლო-სააღმზრდელი პროცესის ხარისხის განმაპირობებელი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინდიკატორია. აღნიშნულ შემთხვევაში კი, პროცესის სპეციფიკიდან გამომდინარე, მასწავლელისათვის ყურადღების განაწილება და პროცესის გაძღოლა ბავშვების ჯგუფებად მუშაობისას მეტად შრომატევადია, და, აქედან გამომდინარე, მით უფრო აუცილებელია მისი დაცვა.

6. შეიძლება დავასკვნათ, რომ როგორც ამას თეორიული მოსაზრებები და პრაქტიკული კვლევის შედეგები ცხადყოფს, გამოცდილებით, აღმოჩენით, კეთებით, კვლევით სწავლა მასწავლებლის დახმარებით, სათანადო ბალანსის დაცვითა და სათანადოდ მომზადებულ სასწავლო გარემოში მართლაც მიზანშეწონილია ბავშვების სწავლა –განვითარების თვალსაზრისით. შესაძლოა ამ მიზნისათვის არც იყოს გამოყენებული რომელიმე კონკრეტული ინდუქციური მიდგომა, მაგალითად "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება“ ან რომელიმე სხვა, მაგრამ სასურველია, რომ

ადრეული ასაკის ბავშვებს სასწავლო - აღმზრდელობით დაწესებულებებში მიეცეთ ამგვარი გამოცდილების მიღების შესაძლებლობა.

7. რეკომენდაციის სახით შეიძლება ითქვას, აგრეთვე, რომ სასარგებლოდ მოგვაჩნია, აღმზრდელ-პედაგოგთა/საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორთა პროფესიული მომზადების დროს ყურადღება დაეთმოს ბავშვებთან ინდუქციური მიდგომებით მუშაობის სპეციფიკასა და განხორციელების გზებს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. Friesen, S. (2009). Teaching Effectiveness: A Framework and Rubric What did you do in school today? Published by the Canadian Education Association (CEA), retrieved from <http://www.galileo.org/cea-2009-wdydist-teaching.pdf>
2. Prickel, D. (2012). The Influence of New and Emerging Theories on Teaching Practices School of Education ,Oregon State University. Retrieved from: <http://oregonstate.edu/instruct/ed553/donart.html>
3. Prince, M., Felder, R. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, And Research Basis, Bucknell , Carolina State University
4. Prince M., Felder R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching, National Science Teachers Association (NSTA). *Journal of College Science Teaching*, Vol. 36, No. 5.
5. Jones, B., Valdez, G., Nowakowski, J., & Rasmussen, C. (1994). *Designing Learning and Technology for Educational Reform*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory
6. Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain , Mind, Experience, and School*, Washington, D.C.: National Academy Press, retrieved from <https://www.nap.edu/read/9853/chapter/1>
<http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>
7. Stephenson, N. (2015). An Overview to Inquiry Based Learning, pdf. retrieved from <http://teach.educ.ubc.ca/files/2015/11/Neil-Stephenson-Inquiry-2015.pdf>
8. Thomas, D., Brown, J.S. (2011). A New Culture of Learning Cultivating the Imagination of a World of Constant Change, Retrieved from: <http://www.newcultureoflearning.com/newcultureoflearning.pdf>
9. Bateman, W. (1990). *Open to Question: The Art of Teaching and Learning by Inquiry*, San Francisco: Jossey-Bass
10. Lee, V.S. (2004). *Teaching and Learning through Inquiry*, Sterling, VA: Stylus Publishing.
11. Staver, J.R., Bay, M. (1987). "Analysis of the Project Synthesis Goal Cluster Orientation and Inquiry, Emphasis of Elementary Science Textbooks," *J. Research in Science Teaching*, Vol. 24, pp.629–643.

12. Smith, D. (1996). A Meta-Analysis of Student Outcomes Attributable to the Teaching of Science as Inquiry as Compared to Traditional Methodology, Ph.D. dissertation, Temple University, Department of Education
13. Bruner, J.S. (1961). "The Act of Discovery," *Harvard Educational Review*, Vol. 31, No. 1
14. Spencer, J.A., Jordan, R.K. (1996). "Learner-Centred Approaches in Medical Education," *BMJ (British Medical Journal)*, Vol. 313, pp. 275–283
15. Felder, R.M. (1996). "Matters of Style," *ASEE Prism*, Vol. 6, No. 4, pp. 18–23. Retrieved from <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-Prism.htm>
16. Lynn, Jr., L.E. (1999). *Teaching and Learning with Cases*, New York: Chatham House Publishers
17. Graaff, E., and Kolmos, A.(2003). "Characteristics of Problem-Based Learning," *J. Engr. Education*, Vol. 19, No. 5, pp. 657–662
18. Prince, M. (2004). "Does Active Learning Work?, A Review of the Research," *J. Engr. Education*, Vol. 93. Retrieved from: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf
19. Felder, R.M., Brent, R. (2005). "Understanding Student Differences," *J. Engr. Education* Vol. 94, No. 1 , pp. 57–72
20. Smith, D. (1996). A Meta-Analysis of Student Outcomes Attributable to the Teaching of Science as Inquiry as Compared to Traditional Methodology, Ph.D. dissertation, Temple University, Department of Education,
21. Haury, D. (1993). "Teaching Science through Inquiry," *ERIC/CSMEE Digest*, ED359048,
22. Shymansky, J., Hedges, L., Woodworth, G. (1990). "A Reassessment of the Effects of Inquiry-Based Science Curricula of the 60's on Student Performance," *J. Research in Science Teaching*, Vol. 27, No. 2, pp. 127–144.
23. Smith, D. (1996). A Meta-Analysis of Student Outcomes Attributable to the Teaching of Science as Inquiry as Compared to Traditional Methodology, Ph.D. dissertation, Temple University, Department of Education
24. Rubin, S. (1996). Evaluation and Meta -Analysis of Selected Research Related to the Laboratory Component of Beginning College Level Science, Ph.D. dissertation, Temple University

- 25 Colburn, A. (1996). "What Teacher Educators Need to Know about Inquiry-Based Instruction," Retrieved from: <http://www.csulb.edu/~acolburn/AETS.htm> .
26. Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., Gijbels, D. (2003). "Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis," *Learning and Instruction*, Vol. 13, pp. 533–568.
- 27 Prince, M. (2004). "Does Active Learning Work? A Review of the Research," *J. Engr. Education*, Vol. 93, No. 3, pp. 223–231
28. Vernon, D., Blake, R.L. (1993). "Does Problem-Based Learning Work? A Meta-Analysis of Evaluative Research," *Academic Medicine*, Vol. 68, pp. 550–563.
29. Albanese, M.A., Mitchell, S. (1993). "Problem-Based Learning: A Review of Literature on its Outcomes and Implementation Issues," *Academic Medicine*, Vol. 68, pp. 52–81.
30. Gijbels, D., Dochy, F. P., Van den Bossche, P., Segers, M. (2005). "Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis from the Angle of Assessment," *Review of Educational Research*, Vol. 75, No. 1, pp. 27–61.
31. Dods, R.F. (1997). "An Action Research Study of the Effectiveness of Problem-Based Learning in Promoting the Acquisition and Retention of Knowledge," *J. for the Education of the Gifted*, Vol. 20, , pp. 423–437.
32. Felder, R.M., Brent, R. (2005). "Understanding Student Differences," *J. Engr. Education*, Vol. 94, No.1, pp. 57–72 Retrieved from: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Understanding_Differences.pdf
33. Norman, G.R., Schmidt, H.G. (1992). "The Psychological Basis of Problem-Based Learning: A Review of the Evidence," *Academic Medicine*, Vol. 67, No. 9, pp. 557–565. 72.
34. Coles, C.R. (1985). "Differences between Conventional and Problem-Based Curricula in Their Students' Approaches to Studying," *Medical Education*, Vol. 19, pp. 308–309.
35. Chung, J.C.C., Chow, S.M.K. (2004). "Promoting Student Learning through a Student-Centered Problem-Based Learning Subject Curriculum," *Innovation in Education and Teaching International*, Vol. 41, No. 2, pp. 157–168

36. Lieux, E.M. (1996). "A Comparative Study of Learning in Lecture vs. Problem-Based Format," *About Teaching*, #50, Center for the Effectiveness of Teaching and Learning, University of Delaware
37. Blumberg, B. (2000). "Evaluating the Evidence that Problem-Based Learners are Self-Directed Learners: A Review of the Literature," in D.H. Evensen and C.E. Hmelo, eds., *Problem-Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 199–226
- 38 de Graaff, E., and Kolmos, A. (2003). "Characteristics of Problem-Based Learning," *Intl. J. Engr. Education*, Vol. 19, No. 5, pp. 657–662
39. Vernon, D.T.A., Blake, R.L. (1993). "Does Problem-Based Learning Work? A Meta-Analysis of Evaluative Research," *Academic Medicine*, Vol. 68, pp. 550–563.
40. Dods, R.F. (1997). "An Action Research Study of the Effectiveness of Problem-Based Learning in Promoting the Acquisition and Retention of Knowledge," *J. for the Education of the Gifted*, Vol. 20, pp. 423–437.
41. Lieux, E.M., (1996). "A Comparative Study of Learning in Lecture vs. Problem-Based Format," *About Teaching*, #50, Center for the Effectiveness of Teaching and Learning, University of Delaware
42. Hung, W., Bailey, J.H., Jonassen, D.H. (2003). "Exploring the Tensions of Problem-Based Learning: Insights from Research," in D.S. Knowlton and D.C. Sharp, eds., *Problem-Based Learning in the Information Age*, New Directions for Teaching and Learning, #95, San Francisco: Jossey Bass, pp. 13–23.
43. Caplow, J.H., Donaldson, J.F., Kardash, C.A., Hosokawa, M. (1997). "Learning in a Problem-Based Medical Curriculum: Students' Conceptions," *Medical Education*, Vol. 31, pp. 1–8
44. Thomas, J.W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*, San Rafael, CA: Autodesk Foundation
45. Mills, J.E., Treagust, D.F. (2003–2004). "Is Problem-Based or Project-Based Learning the Answer?" *Australasian J. Engr. Education*, Retrieved from: [file:///C:/Users/Home/Downloads/mills_treagust03%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/mills_treagust03%20(3).pdf)
46. Galand, B., Frenay, M. (2005). *L'approche par Problèmes et par Projets dans l'Enseignement Supérieur: Impact, Enjeux et Défis*, Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain A video of Professor Frenay presenting (in English) a description of the Louvain

curriculum and summarizing the assessment and evaluation of its effectiveness.
http://video.aau.dk/lectures/I20/I20_UCPBL.html

47. Lundeberg, M., Levin, B., and Harrington, H. (1999). *Who Learns What from Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
48. Adams, M.E. (1995). *The Response to Eleventh Graders to the Use of the Case Method of Instruction in Social Studies*, Unpublished master's thesis, Simon Fraser University, Bambry, B.C. (Cited in Ciardiello, A., "A case for case-based instruction" in C.N. Hedley, P. Antonacci, and M. Rabinowitz, eds., *Thinking and literacy: The mind at work*, Hillsdale NJ: Erlbaum
49. Mayer, R. (2002). "Invited Reaction: Cultivating Problem-Solving Skills through Problem-Based Approaches to Professional Development," *Human Resources Development Quarterly*, Vol. 13, No.3, p. 263.
50. Levin, B. (1997). "The Influence of Context in Case-Based Teaching: Personal Dilemmas, Moral Issues or Real Change in Teachers' Thinking?" Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association
51. Gabel, C. (1999). "Using Case Studies to Teach Science," presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA, March 28–31
52. Fasko, D. (2003). "Case Studies and Method in Teaching and Learning," presented at the Annual Meeting of the Society of Educators and Scholars, Louisville, KY
53. Katsikitis, M., Hay, P.J., Barrett, R.J., Wade, T. (2002). "Problem- Versus Case-based Approaches in Teaching Medical Students about Eating Disorders: A Controlled Comparison," *Ed. Psychology*, Vol.22, No. 3, pp. 277–283.
54. Leonard, W. (1988). "An Experimental Test of an Extended Discretion Laboratory Approach for University." *J. Research in Science Teaching*, Vol. 26, No. 1, pp 79–91.
55. Kersh, B. (1962). "Motivating Effect of Learning by Directed Discovery," *J. Ed. Psychology*, Vol. 53, pp. 65–71.
56. Kittell, J. (1957). "An Experimental Study of the Effects of External Direction during Learning on Transfer and Retention of Principles," *J. Ed. Psychology*, Vol. 48, pp. 391–405.
57. Wittrock, M.C. (1963). "Verbal Stimuli in Concept Formation: Learning by Discovery," *J. Educational Psychology*, Vol. 54, pp. 183–190.

58. Singer, R. and Pease, D. (1978). "Effect of Guided vs. Discovery Learning Strategies on Initial Motor Task Learning, Transfer and Retention," *The Research Quarterly*, Vol. 49, No. 2, p. 206.
59. Shuttleworth, M. (2008). Inductive Reasoning, Retrieved from: <https://explorable.com/inductive-reasoning>
60. Ashworth, F. et al. (2004) . Learning Theories and Higher Education. Level3, Issue 2
61. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press
62. Bruner, J.S. (1961). "The Act of Discovery," *Harvard Educational Review*, Vol. 31, No. 1
63. Biggs, J. (1996) "Enhancing Teaching through Constructive Alignment," *Higher Education*, Vol. 32, pp. 1–18.
64. Bransford, J.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R., eds. (2000). *How People Learn: Brain , Mind, Experience, and School*, Washington, D.C.: National Academy Press, Online at <http://www.nap.edu/books/0309070368/html>
65. Johnson, M. (1928). The Educational Principles of the School of Organic Education in Rug, *The Foundations and Techniques of Curriculum Construction*, Fairhope, Alabama, School Publishing Co., p. 349
66. Washburne, C. (1998). The Philosophy of the Winnetka Curriculum in Rug, *The Foundations and Techniques of Curriculum Construction*, pp. 222-223.
67. ლორთქიფანიძე, დ.(1981). დიდაქტიკა, თბილისი
68. McLeod, G. Learning Theory and Instructional Design. Retrieved from: http://www.principals.in/uploads/pdf/Instructional_Strategie/learningtheory.pdf
69. Kemp, S. Constructivism and Problem Based Learning Learning Academy Retrieved from: http://www.tp.edu.sg/staticfiles/TP/files/centres/pbl/pbl_sandra_joy_kemp.pdf
70. Hurt-Chumley, S. (2002). Progressive Education in the Twenty-First Century, Current Issues and Trends in Education. Boston, MA
71. Dewey J. (1916). Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education. NY. The Free Press/Macmillan

72. Katz, L., Chard, S. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, NJ.
73. Aldridge, J. Goldmen, R. (2002). *Current Issues and Trends in Education*. Boston, MA.
74. DuCharme, C. (1993). *Historical Roots of the Project Approach in the United States*. Paper Presented at the NAEYC.
75. Helm, J., Katz L. (2001). *Young Inverstigators: The Project Approach in Early Years*. NY, Teachers College Press.
76. Shuttleworth, M. *History of the Scientific Method*, <https://explorable.com/history-of-the-scientific-method>
77. ღვინერია, ე. შონია, მ. (2005). “პროგრესივიზმი – მოსწავლეზე ორიენტირებული განათლების თეორია”. “საზრისი”, ი. გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიურ მეცნიერებათა ეროვნული ინსტიტუტი
78. *History of Scientific Method - Early Methodology - Aristotelian Science and Empiricism*, Retrieved from: http://www.liquisearch.com/history_of_scientific_method/early_methodology/aristotelian_s_cience_and_empiricism
79. Whewell, W. (1847). *Philosophy of Inductive Sciences*, London, volume first p.2 .
80. Shuttleworth, M. *Who Invented the Scientific Method?* Retrieved from: <https://explorable.com/who-invented-the-scientific-method>
81. *Rules for the study of natural philosophy*", (1999). *Newton transl* , pp. 794–6, after Book 3, *The System of the World*. Retrieved from: https://docs.lib.noaa.gov/rescue/Rarebook_treasures/QA803A451846.PDF
82. Plott, C. (2000). *Global History of Philosophy: The Period of Scholasticism*, p. 462.
- 83 . Ziauddin, S. (1998), "Science in Islamic philosophy", *Islamic Philosophy*, Retrieved from: [Routledge Encyclopedia of Philosophy](#)
84. Goodman, L. E (1992), *Avicenna*, p. 33, [Routledge](#), ISBN 0-415-01929-X
85. <https://explorable.com/history-of-the-scientific-method>

86. McGinnis, J. (2003), "Scientific Methodologies in Medieval Islam", *Journal of the History of Philosophy* 41 (3): 307–327, [doi:10.1353/hph.2003.0033](https://doi.org/10.1353/hph.2003.0033)
87. Goodman L. E. (2003), *Islamic Humanism*, p. 155, Oxford University Press, ISBN 0-19-513580-6.
88. Bacon, F. (1605) *The Advancement of Learning*, Book 1, v, 8 Retrieved from: <http://oll.libertyfund.org/titles/bacon-the-advancement-of-learning>
89. ჯანაშია, ნ., იმედაძე, ნ., გორგოძე, ს. (2008). განვითარებისა და სწავლის თეორიები, დამხმარე სახელმძღვანელო..
90. განათლების ფსიქოლოგია, სულხან საბა ორბელიანის სახელობის სახელმწიფო-პედაგოგიური უნივერსიტეტი, თბილისი, 2005
91. ჭკუასელი, ქ. სწავლების ზოგადპედაგოგიური და დიდაქტიკური პრინციპები, (1994) პედაგოგიკა, რედაქტორი ჯ. ბერიშვილი, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი
92. ჭკუასელი, ი. (1986.) პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა
93. Encyclopedia Britannica, Education, the New Scientism and rationalism (<https://www.britannica.com/topic/education/The-new-scientism-and-rationalism>)
94. 1902 Encyclopedia > Education <http://www.1902encyclopedia.com/E/EDU/education-08.html>
95. Очерки по истории педагогики, (1952). Издательство академии педагогических наук,
96. Internet Encyclopedia of Philosophy <http://www.iep.utm.edu/locke/#H6>
97. Yolton, J. W. (1985) John Locke: An Introduction; John-Locke-Introduction-W-Yolton/dp/0631133763 <https://books.google.ge>
98. Gianoutsos, J. J. Locke and Rousseau : Early Childhood Education Retrieved from: <https://www.baylor.edu/content/services/document.php?id=37670><https://www.baylor.edu/content/services/document.php?id=37670>
99. Modern School. Johann Heinrich Pestalozzi, Father of Modern Education Retrieved from: <http://modeducation.blogspot.com/2013/01/johann-heinrich-pestalozzifather-of.html>
100. jhpestalozzi.org http://faculty.knox.edu/jvanderg/202_K/Pestalozzi.htm
101. [Johann Pestalozzi \(1746–1827\) - Career and Development of Educational Theory](http://www.jhpestalozzi.org), Retrieved from: [Diffusion of Educational Ideas - School, Children, Method, and](http://www.jhpestalozzi.org)

<http://education.stateuniversity.com/pages/2319/Pestalozzi-Johann-1746-1827.html#ixzz3PUiOPKhZ>

102. froebel Analysis of Educational Theories Retrieved from: http://scholar.google.com/scholar?q=froebel+Analysis+of+Educational+Theories&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=1jvCVImzK4b-UsvGgcgL&ved=0CBkQgQ

104. Children think with their Hands, a Focus on Humanizing Education, Retrieved from: <http://www.gcrao.com/index.php/child-mainmenu-35/thinking-child-mainmenu-38>

105. Hallowell, E, (2002) *The Childhood Roots of Adult Happiness*, N.Y Balantine books

106. Cipro, M. (1984), PROSPECTS: the quarterly review of comparative education(Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. 14, no. 1, and again in vol. 24, no. 3/4, 1994 UNESCO: International Bureau of Education, 2001

107. http://www.brainyquote.com/quotes/authors/m/maria_montessori.html

108. Maria Montessori and Education, Retrieved from: <http://infed.org/mobi/maria-montessori-and-education/>

109. Montessori, M. (1949) *The Absorbent Mind*, The Theosophical Publishing House, India. Retrieved from: <https://archive.org/details/absorbentmind031961mbp>

110. Kramer, R. (1983); *Montessori: a biography*, Chicago, University of Vhicago Press, Sources Kramer, R. (1978) *Maria Montessori*, Oxford: Blackwell. *Maria Montessori and Education* <http://infed.org/mobi/maria-montessori-and-education>

111. American Montessori Society, *Montessory Education, Introduction to Montessori.* <http://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori>

112. Maria Montessori and Education, Retrieved from: <http://infed.org/mobi/maria-montessori-and-education>

113. Montessori connections, The Website for the Montessory Community <http://montessoriconnections.com/about-montessori-education/what-is-the-montessori-method>

114. American Montessori Society, Montessori: Valuing Diversity with Andrew Solomon
<http://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori>
115. Hurst, M. Monagan, E. Piaget's Theory of Cognitive Development, Retrieved from:
<http://study.com/academy/lesson/piagets-theory-of-cognitive-development.html>
116. Wood, K. C., Smith, H., Grossniklaus, D. Piaget's Stages of Cognitive Development
 Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University of Georgia.
 Retrieved from: [http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Piaget%27s Stages](http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Piaget%27s+Stages)
117. Jean Piaget, Education Implications of Piaget's Theory, Retrieved from:
<http://piaget.weebly.com/educational-implications--activities.html>
118. Wood, K. C., Smith, H., Grossniklaus, D. (2001). Piaget's Stages of Cognitive
 Development. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and
 technology*. <http://epltt.coe.uga.edu>
119. Educational Implications of Piaget's Theory, (2001). Ch. 2, p. 41, Retrieved from:
<http://wps.ablongman.com/abslavin/edpsych/8/38/9951/2547688.cw/content>
<http://www.massey.ac.nz/~wwpapajl/evolution/assign2/KS/piaget2.html>
120. Educational Implications of Piaget's Theory, Retrieved from:
<http://piaget.weebly.com/educational-implications--activities.html>
121. Piaget's developmental theory - Retrieved from:
<http://doceo.co.uk/l&t/learning/piaget.htm>
122. Huitt, W. (1997). Cognitive development: Applications. *Educational Psychology
 Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from:
<http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/piagtuse.html> Materials have been adapted
 from: Woolfolk & McCune-Nicolich. (1984). *Educational psychology for teachers*. (2nd Ed.).
 Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

123. Berk, L. E., Winsler, A. (1997). Scaffolding Children's Learning: Vigodsky and Early Childhood Education, Volume 7 of the NAEYC Research into Practice Series, Second Edition, p. 117, p. 130
124. Vygotsky L.S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, Harvard University Press, Cmbridge ,Massachisetts, London,England p.100
Retreived from: <https://books.google.ge/books?isbn=0674076680>
125. Implications of Pragmatism in Educational System, (2013), Educational System, A Narration on Education. Retrieved from: <http://educational-system.blogspot.com/2013/02/implications-of-pragmatism-in.html>
126. Буржуазная педагогика на современном этапе (1984). под редакцией З.А. Мальковой. Б.Л. Вульфсона, Москва, Педагогика
127. Clark, A.M., (2006). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach, Early Childhood Research and Practice, volume 8, number 2. Retrieved from: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>
128. Implications of Prgmatism in Educational System, (2013). Educational System, a Narration on Education. Retreived from: <http://educational-system.blogspot.com/2013/02/implications-of-pragmatism-in.html>
129. Warde W.F. (1960). John Dewey's Theories of Education, *International Socialist Review*, Vol. 21, No. 1. Retrieved from: <https://www.marxists.org/archive/novack/works/1960/x03.htm>
130. Dutton, E. P. (1969). Rousseau, Jean-Jacques. *Emile*. New York: Quoted in Barbara Kaye Greenleaf. *Children through the ages: a history of childhood* (New York: McGraw-Hill, 1978), 64, 67, 755. <https://chnm.gmu.edu/cyh/primary-sources/216> . Children and Youth in History
131. Jerome Bruner, Constructivism & Discovery Learning. Retrieved from: <https://www.learning-theories.com/discovery-learning-bruner.html>

132. Jerome Bruner and Discovery Learning, Copyright © 1995 – 2010. Pearson Education, Retrieved from: http://wps.prenhall.com/chet_mills_internet_1/0,11172,2580422-content,00.html
133. Woolfolk *et al*, (2000). Jerome Bruner and the Discovery Learning Approach. Retrieved from: <http://developmentalapproaches.pbworks.com/w/page/17621218/Bruner>
134. Cooperstein, S. E ., Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond Active Learning: a Constructivist Approach to Learning, pdf Retrieved from: http://www.academia.edu/4661394/Beyond_active_learning_a_constructivist_approach_to_learning
135. Julie McKoy, Bruner’s Approach, PPT, psyclotron.org.UK
136. Constructivist Theory, Jerome Bruner, instructional Design Retrieved from: <http://www.instructionaldesign.org/theories/constructivist.html>
137. Grinder, R.E. (1989). *Educational Psychology: the master science*. In M.C. Wittrock & F. Farley (Eds.), *The Future of Educational Psychology* (pp.3-18). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
138. Grezlik, A. (1999). G. Stanley Hall Retrieved from: <http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/hall.htm>
139. Berliner, D. C. The 100-Year Journey of Educational Psychology from Interest, to Disdain, To Respect for Practice, Arizona State University, Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/7f73/e4307bb13a4d52307bd94dbc8de22407d551.pdf>
140. Boring E. G. (1950). *A History of Experimental Psychology*, NY, p.568
141. კაციტაძე, თ. (2012). დიმიტრი უზნაძე თამაშსა და სწავლებაზე, ინტერნეტ გაზეთი, www.mastsavlebeli.ge
142. Hays, R. T. (2006). *The Science of Learning: A Systems Theory Perspective*, Brown Walker Press, Florida, p.89
143. Oldridge, J., Goldman, R. (2002). *Current Issues and Trends in Education*. A Pearson Education Company, Boston, MA, 02116

144. Oberklaid, F. (2014). ISSA International Conference Budapest October 10-12, Retrieved from: www.issa.nl
145. A position statement of the National Association for the Education of Young Children, (2009)
146. Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G.B. & Wolfsheimer Almon, J. (2015). Reading Instruction in Kindergarten: Little to Gain and Much to Lose. Published online by the Alliance for Childhood.
147. Darling-Hammond, L., Snyder, J. (1992). "Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Scientific Tradition." Edited by Philip W. Jackson. Handbook of Research on Curriculum. MacMillan, pp. 41-78.
148. Schweinhart L.J., Weikart, D, P. (1997). "The High/Scope Pre-school Curriculum Comparison Study through age 23." Early Childhood Research Quarterly 12. pp. 117-143.
149. Marcon, R. A. (2002). "Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success." Early Childhood Research & Practice 4(1). Retrieved from: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
150. Vosniedou, S. (2001). How Children Learn Best, Educational practices series IAE, IBE, UNESCO.
151. Hewitt, V. (2001). "Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education". *Early Childhood Education Journal* 29 (2): 95-10
152. "100 Hundred". Retrieved from: Retrieved from: <http://edcjcc.org/kids-and-parents/preschool/hundred-languages.html?referrer=https://www.google.ge/>
153. Prickel, D. (2012). The Influence of New and Emerging Theories on Teaching Practices, School of Education, Oregon State University. Retrieved from: <http://oregonstate.edu/instruct/ed553/donart.html>
154. Katz, L. G., Chard, S. C. (1997). Engaging Children's Minds: The Project Approach, Albex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 07648

155. Young Investigators, Projects and young children, (2011). Teachers College, Columbia University, Retrieved from <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/Publications/Young%20Investigators%20chapter%201.pdf>
156. Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success, University of North Florida, Early Childhood Research and Practice , an Internet journal on the development, care, and education of young children Retrieved from: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html> <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html> www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED464761/pdf/ERIC-ED464761.pdf
157. Golbeck, S. L. (2002). Instructional Models for Early Childhood Education, Source: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL. ERIC Digest, EARLY EMPIRICAL STUDIES AND LONGITUDINAL FOLLOW-UP Retrieved from: <http://www.ericdigests.org/2003-3/early.htm>
158. Mac Naughton, G. (2003). Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum And Contexts. Retrieved from: <https://books.google.ge/books?isbn=0335211062>
159. Helm J.H. & Katz, L (2016) Young Investigators, The Project Approach in Early Years, Third Edition, Teachers College Press, Columbia University, NY and London. https://books.google.com.au/books?id=2F1vMtlkQFgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
160. Hine, C. Developing Multiple Intelligences in Young Children. Earlychildhood News, Professional Resource for Teachers and Parents. Retrieved from: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=251].
161. Katz, L.G., Chard, S. (1992) The Project Approach, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf>
162. სასკოლო მზაობის პროგრამა, „თამაში სწავლისა და განვითარებისათვის“ აღმზრდბიელის სახელმძღვანელო, (2015). საპილოტე ვერსია, თბილისი

163. Crary, R., Petrone, L. (1971) Foundations of Education, N.Y.
164. free online Encyclopedia Britannica (9th Edition and 10th Edition) with added expert translations and commentaries <http://www.1902encyclopedia.com>
165. უოლში, კ.ბ. (1998). შევქმნათ ბავშვზე ორიენტურებული ჯგუფები, ბავშვთა რესურსების საერთაშორისო ორგანიზაცია
166. Philosophical Perspectives in Education, Related Theories of Learning (Psychological Orientations), Retrieved from: <http://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP4.html>
167. European Commission report, Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe Report) (Urban et al., 2012); European Commission (E.C.) (2014). Proposal for a quality framework on early childhood education and care: Report of the ET 2020 Thematic Working Group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
168. Whittaker, J. V. (2014). Good Thinking! Fostering Children’s Reasoning and Problem Solving, Preschool Research Review, Young Children. www.naeyc.org Retrieved from: http://www.naeyc.org/yc/files/yc/file/201407/YC0714_Fostering_Children's_Reasoning_Whittaker.pdf
169. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. October 2014 October 2014 pp 17-18
170. გოგებაშვილი, ი. ბუნების კარი, 1900
171. ლორთქიფანიძე, დ. (1953). იაკობ გოგებაშვილი; წყარო: სახალხო განათლების ქართველი მოღვაწეები, სახალხო მასწავლებლები, კრებული I, თბილისი,

დანართი

კითხვარი

მვირფასო რესპონდენტებო,

მოგახსენებთ, რომ გახლავართ ი.ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა დეპარტამენტის დოქტორანტი. საკვალიფიკაციო თემის ფარგლებში ვიკვლევ ერთ-ერთი ინდუქციური მიდგომის –“პროექტზე დაფუძნებული სწავლების” გამოყენების პრაქტიკას სკოლამდელი ასაკის ბავშვების სწავლა-აღზრდის პროცესში.

ვინაიდან თქვენ ბრძანდებით აღზრდელები, რომლებიც უშუალოდ უძღვებით ამ პროცესს და პრაქტიკაში ახორციელებთ ამ მიმართულებით წარმართულ საქმიანობას ბავშვებთან, მეტად ღირებულია თქვენი გულწრფელი მოსაზრებები იმის შესახებ, თუ რამდენად წარმატებულია აღნიშნული მიდგომით ბავშვებთან მუშაობა.

ჩვენ მიერ შემუშავებულ იქნა კითხვარი, რომლის დეტალური კითხვები საშუალებას მოგცემთ, გამოხატოთ საკუთარი აზრი. კითხვარი დამატებითი/განსხვავებული მოსაზრებების გამოთქმის საშუალებასაც იძლევა, რათა მხოლოდ მოცემული კითხვების შესაძლო პასუხების ვარიანტებით არ შეიზღუდოთ. გამოკითხვა ანონიმურია. გთხოვთ, მოგვაწოდოთ თქვენი გულწრფელი მოსაზრებები.

წინასწარ გიხდით მადლობას გაწეული დახმარებისათვის.

1. თქვენი ასაკი -----
2. სკოლამდელ დაწესებულებაში მუშაობის სტაჟი -----
3. დაკავებული თანამდებობა
 - ა) აღმზრდელ-პედაგოგი
 - ბ) საგანმანათლებლო პროგრამის კოორდინატორი
4. მუშაობთ ან გიმუშავიათ თუ არა სასწავლო მიდგომით "პროექტზე დაფუძნებული სწავლება" (თემის სიღრმისეული დამუშავება)?
 - ა) დიახ
 - ბ) არა
5. რამდენი ხანია, რაც მუშაობთ აღნიშნული მიდგომით?
 1. ერთ წელზე ნაკლები (მიუთითეთ რამდენი ----- თვე)
 2. 1 დან 2 წლამდე
 3. 2-დან 5 წლამდე
 4. 5 წელი და მეტი
 5. ადრე ვმუშაობდი ----- წელი/თვე ალტერნატიული პროგრამით, შემდეგ შევწყვიტე და 2015 წელს განვაახლე
 6. ----- წლის წინ დავიწყე აღნიშნული მიდგომით მუშაობა და მას შემდეგ არ შემიწყვეტია
 - 7) სხვა (ჩაწერეთ) -----
6. რომელ ასაკორივ ჯგუფებში გიმუშავიათ/მუშაობთ ბავშვებთან თემატურ პროექტებზე?
 - 1) 4-5 წლიანებთან
 - 2) 5-6 წლიანებთან
 - 3) ორივე ასაკორივ ჯგუფში

7. თუ ორივე ასაკობრივ ჯგუფში გიმუშავიათ, რომელ ასაკობრივ ჯგუფს ანიჭებთ უპირატესობას პროცესის წარმართვის თვალსაზრისით?

- 1) 4-5 წლიანებს
- 2) 5-6 წლიანებს
- 3) ორივეს თანაბრად
- 4) სხვა _____

8. თუკი რომელიმე ასაკობრივ ჯგუფს ანიჭებთ უპირატესობას ამ თვალსაზრისით, გთხოვთ გაგვიზიაროთ, რატომ? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

- 1) თემა უფრო სიღრმისეულად მუშავდება
- 2) უფრო ხანგრძლივი დროითაა შესაძლებელი ბავშვების ინტერესის შენარჩუნება
- 3) ბავშვებს საკუთარი მოსაზრებები/კითხვები უჩნდებათ, რომელიც სასწავლო პროცესს უფრო შინაარსიანს ხდის მათ ინტერესზე დაყრდნობით
- 4) მეტადაა შესაძლებელი თემის გავრცობა და ქვე-თემების დამუშავება
- 5) სხვა (გთხოვთ მიუთითოთ) _____

9. რამდენ ხანს გრძელდება საშუალოდ თემატურ პროექტებზე მუშაობა?

- 1) 2-3 დღე
- 2) ერთი კვირა
- 3) 2 კვირა და მეტი
- 4) შესაძლოა თვეც გაგრძელდეს
- 6) თემას გააჩნია, მაგრამ ერთ კვირაზე ნაკლებს არ გრძელდება
- 7) სხვა _____

10. როგორ არჩევთ პროექტის თემას?

- 1) ბავშვების ინტერესებიდან გამომდინარე
- 2) სასწავლო პროგრამის მიზნებიდან გამომდინარე
- 3) ვცდილობ, ორივე ერთმანეთს შევევხამო

4) სხვა (ჩაწერეთ) _____

11. განივრცობა თუ არა თემა სასწავლო ცენტრებში და ხდება თუ არა სასწავლო სფეროების დაკავშირება?

1) დიახ

2) ნაწილობრივ

3) არა

გ) სხვა (ჩაწერეთ) _____

12. რა სიძნელეებს აწყდებით/წააწყდით თემატურ პროექტებზე მუშაობისას? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

1) შრომატევადია მასწავლებლისთვის

2) საჭიროებს დეტალურ დაგეგმვას, რასაც დიდი დრო მიაქვს

3) საჭიროა მრავალფეროვანი მასალა, რის მოპოვებაშიც სიძნელეებს ვაწყდებით

4) დროს გვართმევს პროგრამის სასწავლო მიზნების მიღწევის თვასაზრისით

5) ბავშვები არ ამყლავნებენ მონდომებას

6) არ მოსწონთ მშობლებს

7) თავიდან ძნელია სასწავლო პროცესის წარმართვა, თუმც შემდგომში საინტერესო და სახალისოა

8) შრომატევადია მასწავლებლისთვის, მაგრამ შედეგის მომტანია ბავშვებისათვის

9) სხვა (ჩაწერეთ) _____

13. თქვენი აზრით, მოსწონთ თუ არა მშობლებს, რომ მათი შვილები აღნიშნული სასწავლო მიდგომით სწავლობენ?

1) დიახ

2) ნაწილობრივ

3) არა

14. თუ მშობლებს არ მოსწონთ, რომ მათი შვილები აღნიშნული სასწავლო მიდგომით სწავლობენ, რა არის, თქვენი აზრით, ამის მიზეზი? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

- 1) მშობლები თვლიან, რომ მათი შვილები დროს უქმად კარგავენ
- 2) მშობლებს უფრო მოსწონთ, როდესაც მათი შვილები უშუალოდ მასწავლებლისგან “პირდაპირი გზით” სწავლობენ
- 3) მშობლები ამ მიდგომით წარმართულ პროცესს მხოლოდ თამამად მიიჩნევენ
- 4) სხვა _____

15. თუ მშობლებს მოსწონთ, რომ მათი შვილები აღნიშნული სასწავლო მიდგომით სწავლობენ, რაში გამოიხატება ეს თქვენი აზრით? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

- 1) მშობლები მიიჩნევენ, რომ ბავშვები ინტერესით არიან ჩართული საქმიანობაში და ბავშვები ამაზე სახლშიც საუბრობენ
- 2) მშობლები თვლიან, რომ მათი შვილები საინტერესო და ღირებულ ინფორმაციას იღებენ
- 4) მშობლები მიიჩნევენ, რომ მათი შვილები უფრო ხალისით მიდიან სკოლამდელ დაწესებულებაში და ასეთივე ხალისიანები ბრუნდებიან

დ) სხვა _____

16. თქვენი აზრით, უწყობს თუ არა ხელს აღნიშნული მიდგომით მუშაობა მშობელთა მონაწილეობას?

- 1) დიახ
- 2) არა
- 3) სხვა _____

17. თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ხელს უწყობს მშობელთა მონაწილეობას, გთხოვთ მიუთითოთ, რაში გამოიხატება ეს? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

- 1) მშობლები ინტერესდებიან მუშაობის პროცესით
- 2) მშობლები გვთავაზობენ დახმარებას
- 3) მშობლები საქმის ყურში არიან დაა გამოხტავენ კმაყოფილებას

4) სხვა _____

18. მოსწონთ თუ არა ბავშვებს თემატურ პროექტებზე მუშაობა?

1) ძალიან მოსწონთ

2) მოსწონთ

3) არც ისე მოსწონთ

4) არ მოსწონთ

5) სხვა _____

19. თუ თვლით, რომ ბავშვებს არ მოსწონთ თემატურ პროექტებზე მუშაობა, გთხოვთ აღნიშნოთ, რაში გამოიხატება ეს? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

1) უხალისოდ ერთვებიან საქმიანობაში

2) მალევე ბეზრდებან საქმიანობა

3) უარს ამბობენ საქმიანობაში ჩართვაზე

4) სხვა _____

20. თუ თვლით, რომ ბავშვებს მოსწონთ თემატურ პროექტებზე მუშაობა, გთხოვთ აღნიშნოთ, რაში გამოიხატება ეს? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

1) მოუთმენლად ელოდებიან საქმიანობის დაწყებას

2) ხალისით ერთვებიან საქმიანობაში

3) გამოყოფილი დროის ამოწურვის შემდგომ ზოგიერთ ბავშვს სურს კვლავ გაგრძელდეს მუშაობა

4) სვამენ კითხვებს, თუ როდის გავაგრძელებთ კვლავ მუშაობას

5) ამაყობენ თავისი ნამუშევრებით

6) სხვა (ჩაწერეთ) _____

21. როგორ ფიქროთ, რამდენად წარმატებულია თემატურ პროექტებზე მუშაობა ბავშვების სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით?

1) წარმატებულია

2) ნაწილობრივ წარმატებულია

3) არ არის წარმატებული

4) სხვა _____

22. თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ბავშვების სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით წარმატებულია, გთხოვთ, მიუთითოთ, რატომ? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

1. მრავალფეროვანი აქტივობები და მასალა ბავშვებს საკუთარი მიდრეკილებების და პოტენციალის გამომჟღავნებისა და რეალიზაციის საშუალებას აძლევს

2. ბავშვები უფრო მეტ ინფორმაციასა და ცოდნასაც კი იღებენ, ვიდრე ეს პროგრამითაა გათვალისწინებული

3. კეთებით, კვლევითა და აღმოჩენით სწავლა შესაამისობაშია ბავშვების ასაკობრივ თავისებურებებთან, რაც ხელს უწყობს ცოდნის შეეთვისებას

4. ბავშვები ცოდნასთან ერთად მნიშვნელოვან უნარ-ჩვევებსაც იძენენ

5. კარგი პირობები იქმნება ინდივიდუალიზაციის პრინციპის განხორციელებისათვის

6. ხელს უწყობს ბავშვების უეთიერთთანამშრომლობას

7. რადგან ბავშვები ინტერესით არიან ჩართული, შეთვისების ხარისხი მაღალია და მიღებული ცოდნის შენარჩუნებაც ხდება

8. ხელს უწყობს კომუნიკაციისა და სასურველი ურთიერთობების ჩამოყალიბებას ბავშვებს შორის

9. ხელს უწყობს ჯგუფის ერთობის ჩამოყალიბებას

10. სხვა _____

23. თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ბავშვების სწავლა-აღზრდის თვალსაზრისით არ არის წარმატებული, გთხოვთ, მიუთითოთ, რატომ? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

1) ბავშვები ვერ ითვისებენ ცოდნას, რაც სასწავლო მიზნებითაა გათვალისწინებული

2) მრავალფეროვან აქტივობებსა და მასალაში იზნევიან და ბოლომდე ვერ მიყავთ დაწყებული საქმე

3) რადგან არჩევანის საშუალება აქვთ, მხოლოდ მათთვის სასურველ საქმიანობას ირჩევენ და ცალმხრივად ვითარდებიან

4) სხვა _____

24. გეხმარებათ თუ არა აღნიშნული მოდგომა სასწავლო მიზნების მიღწევაში?

1. დიახ 2. ნაწილობრივ 3. არა

25. თქვენი აზრით, ქმნის თუ არა პირობებს აღნიშნული მოდგომით მუშაობა ბავშვის ანალიტიკური აზროვნების განვითარებისათვის?

1. დიახ 2. ნაწილობრივ 3. არა

25. თუ თვლით, რომ აღნიშნული მოდგომით მუშაობა ქმნის პირობებს ბავშვებში ანალიტიკური აზროვნების განვითარებისათვის, თქვენის აზრით, რა უწყობს ამას ხელს? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

ბავშვებს მასწავლებლის დახმარებით აქვთ:

1. მსჯელობის, შედარების, ვარაუდის გამოთქმის, გადამოწმების შესაძლებლობა

2. ექსპერიმენტების ჩატარებისა და შედეგის თვალსაჩინოდ დანახვის შესაძლებლობა

3. პრობლემების გადაწყვეტის შესაძლებლობა

7. სხვა _____

25. თქვენი აზრით, ქმნის თუ არა პირობებს აღნიშნული მოდგომით მუშაობა ბავშვის შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებისათვის?

1. დიახ 2. ნაწილობრივ 3. არა

26. თუ თვლით, რომ აღნიშნული მოდგომით მუშაობა ქმნის პირობებს ბავშვებში შემოქმედებით აზროვნების განვითარებისათვის, გთხოვთ მიუთითოთ, რა უწყობს ამას ხელს? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთ პასუხზე მეტი)

1. “ღია დაოლოებიანი “ დავალებები

2. ბავშვებს მზა რეცეპტები არ მიეწოდებათ (თუმც საჭიროებისამებრ იღებენ მასწავლებლისგან დახმარებას)

3. ბავშვებს საკუთარი ხედვის გამომჟღავნების საშუალება აქვთ
4. გზა ეხსნება ბავშვების ინიციატივას
5. არჩევანისა მრავალფეროვანი თვალსაჩინო მასალის გამოყენების საშუალება
6. სხვა _____

27. იყენებენ თუ არა ბავშვები წინა პროექტების დროს შეთვისებულ ცოდნას ახალ სიტუაციაში?

1. თითქმის ყოველთვის
2. ხანდახან
3. იშვიათად
4. არა

28. ეხმარებიან თუ არა ბავშვები ერთმანეთს პრაქტიკული საქმიანობისას?

1. თითქმის ყოველთვის
2. ხანდახან
3. იშვიათად
4. არა

29. ქმნის თუ არა პირობებს აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ბავშვების სოციალური და ემოციური განვითარებისათვის?

1. დიახ
2. ნაწილობრივ
3. არა

30. თუ თვლით, რომ აღნიშნული მიდგომით მუშაობა ქმნის პირობებს ბავშვების სოციალური და ემოციური განვითარებისათვის, გთხოვთ მიუთითოთ, რა უწყობს ამას ხელს? (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთი პასუხზე მეტი)

1. ბავშვებს მჭიდრო ურთიერთთანამშრომლობის საშუალება ეძლევათ
2. ხდება პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბების ხელშეწყობა
3. უვითარდებათ კომუნიკაციის უნარი
4. ბავშვები ერთობლივი მუშაობისას ერთმანეთს ხშირად ეხმარებიან, ერთმანეთთან თანხმდებიან
5. ბავშვებს უვითარდებათ თავდაჯერებულობის გრძნობა რომ “იცინ და შეუძლიათ”
6. მათი ნამუშევრების და სხვა მხრივ ათვისებული მასალის თვალსაჩინოდ წარმოჩენის შესაძლებლობა მათ სიამაყის გრძნობას ანიჭებს
7. ხელი ეწყობა ბავშვებში ჯანსაღი თვითშეფასების ჩამოყალიბებას
8. ბავშვები ღიად გამოხატავენ ემოციებს და ეჩვევიან მათ მართვას

9. ერთობლივ საქმიანობაში წვლილის შეტანის გამო უჩნდებათ “მიკუთვნების” გრძნობა

10.სხვა _____

32. თქვენი აზრით, კიდევ რა თვისებების/უნარ-ჩვევების/განწყობების ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს აღნიშნული მიდგომა ბავშვებში? (აღნიშნეთ ის პუნქტები, რომელსაც, თქვენის აზრით ხელს უწყობს)

1. გულმოდგინება
2. ინიციატივა
3. ინტერესი
4. სწავლის, ახლის შეცნობის სურვილი
5. მოტივაცია
6. დაწყებულის ბოლომდე მიყვანის უნარი და სურვილი
7. პასუხისმგებლობა
8. თავდაჯერებულობა
9. გადაწყვეტილებებს უნარის ჩამოყალიბება
10. კომპეტენტურობის შეგრძნება
11. (ჩაწერეთ) -----

33. რა მოაქვს აღმზრდელ-პედაგოგისთვის/კოორდინატორისთვის თემატურ პროექტებზე მუშაობას?

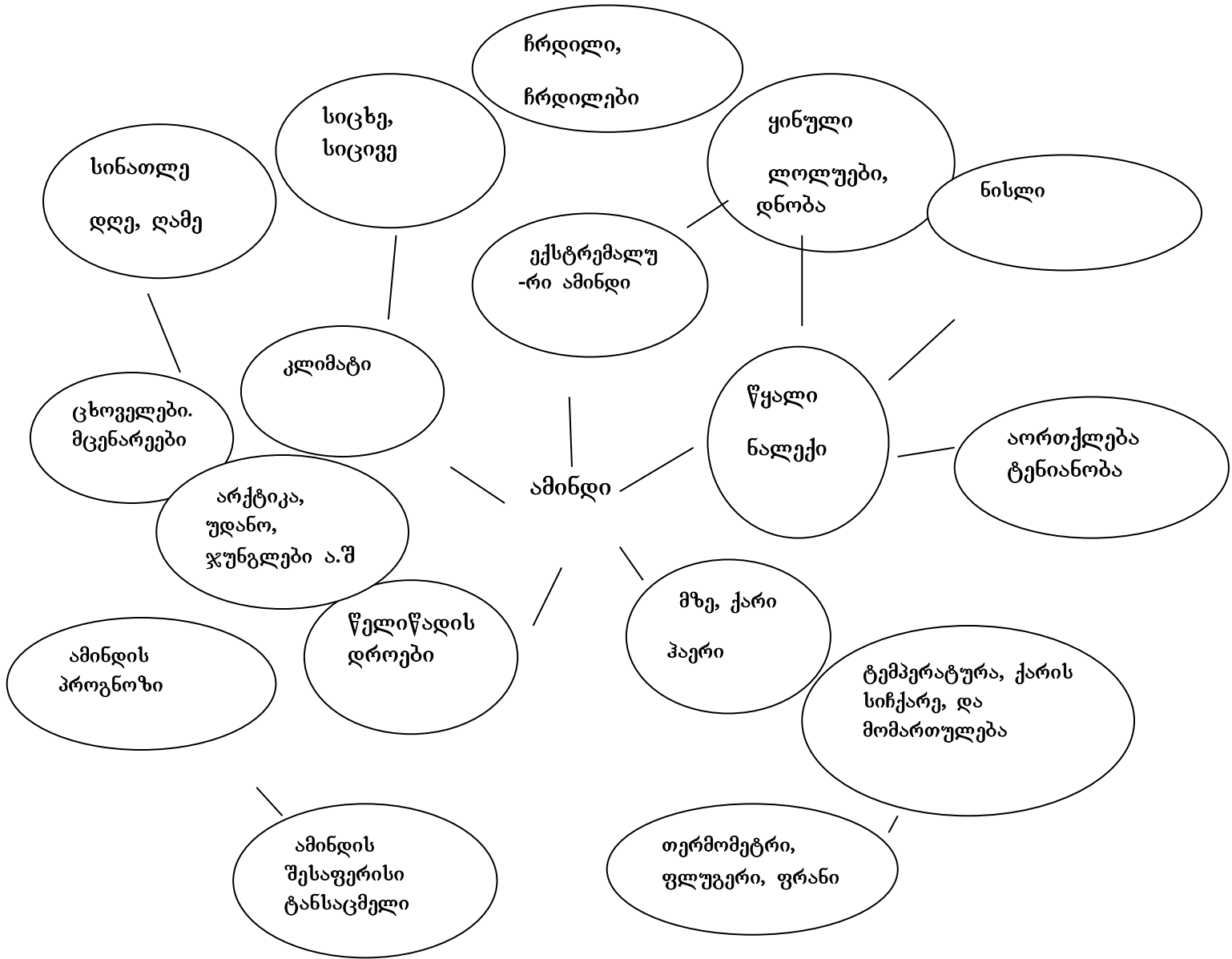
1. მეტი ინტერესი მუშაობის პროცესში
2. მიღწეული შედეგების გამო კმაყოფილების გრძნობა
3. ბავშვებზე დაკვირვების მეტი შესაძლებლობა და მათი საჭიროებების გამოკვეთა
4. მეტი თანამშრომლობა კოლეგებთან
5. პროფესიული ზრდის შესაძლებლობა

6. არაფერი განსაკუთრებული, გარდა იმისა, რომ შრომატევადი და რთულია
7 სხვა (ჩაწერეთ) _____

34. ხომ არ გნებავთ რაიმეს დამატება?

დიდი მადლობა დახმარებისათვის!

თემატური პროექტი –“ამინდი” „ქსელის“ სახით წარმოდგენილი ზოგადი
მიმოხილვა. (ერთ-ერთი მაგალითი)



შენიშვნა : წინამდებარე ქსელური სახით წარმოდგენილი გეგმა მხოლოდ მაგალითის სახითაა მოცემული. „ქსელი“ მოქნილია და შესაძლოა ცვლილებების/დამატებების შეტანა მრავალი ფაქტორის - სასწავლო მიზნების, აღმზრდელ-პედაგოგის მოსაზრებების, ბავშვების ასაკის, ინტერესის, ქვე-თემების და ა.შ. გათვალისწინებით.
 წყარო: Lilian Katz, Sylvia Chard, 1997, Engaging Children's Minds: The project Approach, Alex Publishing Corporation, New Jersey