

კურიკულუმი - პედაგოგიკური პრაქტიკის სრულყოფის საშუალება

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის

კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური გზამკვლევი

Curriculum – the way of improving pedagogical practice

Conceptual and Methodological Guideline for the third-Generation National Curriculum of Georgia



**თბილისი/Tbilisi, 2018**

ავტორები / Authors:

**თამარ ჯაყელი/Tamar Djakeli**

*საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტის ჰუმანიტარული და სოციალური მეცნიერებების მიმართულების ხელმძღვანელი / Head of the Humanities and Social Sciences of the National Curriculum Department, Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia.*

**ნიკოლოზ სილაგაძე/Nikoloz Silagadze**

*საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტის კურიკულუმების განვითარების კოორდინატორი / Coordinator of Curriculum Development of the National Curriculum Department, Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia****.***

**კონსულტანტები / Consultants:**

**ნათია ჯოხაძე/Natia Jokhadze,** *გაეროს ბავშვთა ფონდის (UNICEF) განათლების კონსულტანტი / Education Consultant of UNICEF.*

**მარიამ ჩიქობავა/Mariam Chikobava,** *საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტის ეროვნული სასწავლო გეგმების სამმართველოს უფროსი / Head of National Curriculum Division of the National Curriculum Department, Ministry of Educaiton, Science, Culture and Sports of Georgia.*

**ეინარ ვარა/Einar Vara,** *ესტონეთის განათლებისა და კვლევების სამინისტროს ფონდი ინოვეს განათლების მთავარი ექსპერტი / Chief Expert, Foundation Innove, Minsitry of Education and Research of Estonia.*

**ნატალია მიალიცინა/Natalja Mjalitsina,** *ესტონეთის განათლებისა და კვლევების სამინისტროს ფონდ ,,ინოვეს“ სასწავლო გეგმებისა და მეთოდოლოგიის სააგენტოს უფროსი / Head of Curriculum and Methodology Agency, Foundation Innove, Ministry of Education and Research of Estonia.*

**რედაქტორი / Editor: რუსუდან ჭუმბურიძე/Rusudan Chumburidze,** *საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტის ქართული ენისა და ლიტერატურის ექსპერტი / Expert of Georgian Language and Literature of the National Curriculum Department, Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia.*

წინასიტყვაობა

წინამდებარე გზამკვლევი წარმოადგენს რესურსს ეროვნული სასწავლო გეგმის კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური გააზრებისათვის. მისი შექმნის მიზანია ხელი შეუწყოს ზოგადი განათლების სისტემაში ეროვნული სასწავლო გეგმის ეფექტიანად დანერგვასა და ადამიანური რესურსის პროფესიულ განვითარებას. გზამკვლევი მომზადდა გაეროს ბავშვთა ფონდის, ესტონეთის განათლებისა და კვლევების სამინისტროს, საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროსა და ესტონეთის ფონდ ,,ინოვეს“ ერთობლივი პროგრამის „ხარისხიან განათლებაზე ხელმისაწვდომობის ხელშეწყობა საქართველოს ბავშვებისთვის“ ფარგლებში.

გზამკვლევი განკუთვნილია სასკოლო საზოგადოებისათვის (დირექცია, პედაგოგები, მშობლები), საგანმანათლებლო რესურსების შემქმნელთათვის, უმაღლესი განათლების სისტემის განათლების ფაკულტეტების აკადემიური პერსონალისთვის და სტუდენტებისა და ზოგადი განათლების საკითხებით დაინტერესებული ნებისმიერი პირისთვის.

Foreword

The Guideline has been elaborated within the partnership between UNICEF, Ministry of Education and Research of Estonia, Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia and Estonian Foundation Innove in the frame of the joint programme: “Strengthening Access to Quality Education for Children in Georgia”.

The guideline represents conceptual and methodological resource for understanding of the curriculum. Its goal is to support effective implementation of the National Curriculum and professional development of human resources in the system of General Education. The guideline is developed for school community (administrators, teachers, parents), authors of educational resources, academic personnel and students of education departments of universities and every individual, interested in the issues of general education.

სარჩევი

|  |  |
| --- | --- |
| შესავალი ---------------------------------------------------------------------------------- | 5 |
| თავი 1. სასწავლო გეგმები გუშინ, დღეს და ხვალ ---------------------------------- | 7 |
| * **სასწავლო გეგმების განვითარების სამი ძირითადი ეტაპი -----------------** |  |
| * **საკითხთა ჩამონათვალიდან გაზომვად ქცევათა ჩამონათვალისკენ ------** |  |
| * **გაზომვად ქცევათა ჩამონათვალიდან კურიკულუმისაკენ -----------------** |  |
| * **კურიკულუმი - ახალი ტიპის სასწავლო გეგმა -------------------------------** |  |
| თავი 2. მესამე თაობის (2018 – 2023 წლების) ეროვნული სასწავლო გეგმა ------- | 47 |
| * **ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების ეტაპები საქართველოში ----** |  |
| * **ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზიის ამოცანები -------------------------** |  |
| * **მესამე თაობის სასწავლო გეგმაში განხორციელებული ცვლილებები ----** |  |
| გამოყენებული ლიტერატურა ------------------------------------------------ ---------- | 61 |

შესავალი

პედაგოგის პროფესიაზე ბევრი თქმულა და დაწერილა. ვისაც ფილმი „მკვდარი პოეტების საზოგადოება“ უნახავს, ან დანიელ პენაკის „სკოლის სევდა“ წაუკითხავს, შეუძლებელია არ აღფრთოვანდეს იმ ემოციებით, რომლებიც პედაგოგიკურ მოღვაწეობას ახლავს. თუმცა, ეს მედლის მხოლოდ ერთი მხარეა. რეალურ პედაგოგიკურ პრაქტიკას პრობლემებიც მოსდევს:

* *მოსწავლეთა ხმაური გაკვეთილზე;*
* *სწავლაზე გულაცრუებული მოზარდები;*
* *შეუსრულებელი, ან ფორმალურად შესრულებული დავალებები;*
* *გადატვირთული სამუშაო ცხრილი;*
* *აუცილებლად შესავსები ადმინისტრაციული შინაარსის დოკუმენტაცია (მაგალითად ჟურნალი);*
* *გადატვირთული სამუშაო ცხრილი;*
* *გაურკვევლობები განმსაზღვრელ შეფასებასთან დაკავშირებით;*
* *მშობლების პრეტენზიები და სხვა.*

პრობლემები იმდენია, რომ მათ ფონზე ხშირად ნაკლებ აქტუალურად მოჩანს სწავლა-სწავლებისა თუ პედაგოგიკის ყველა პრინციპი, პედაგოგთა კვალიფიკაციის ამაღლებისთვის ჩატარებული ყველა ტრენინგი თუ საგანმანათლებლო რეფორმა.

* *როგორ გავართვათ თავი სასწავლო პროცესის თანმხლებ პროცესებს?*
* *როგორ შეიძლება ისინი სასიამოვნო თუ არა, კონტროლირებად რეალობად ვაქციოთ?*
* *როგორ მოვახერხოთ, რომ სწავლა-სწავლების პროცესში გაწეულ ძალისხმევას უშედეგოდ დახარჯული ენერგიის ნაცვლად სარგებელი და მისით მიღებული კმაყოფილების განცდა მოჰქონდეს?*
* *როგორ მოვახერხოთ სკოლაში სწავლა-სწავლების იმ პრინციპების დანერგვა, რომლებზეც არაერთხელ გვიფიქრია, წაგვიკითხავს და გვსმენია?*

წინამდებარე გზამკვლევი პედაგოგებს სწორედ ამ შეკითხვებზე პასუხის პოვნაში დაეხმარება. წიგნი სამი თავისგან შედგება:

**პირველ თავში *„კურიკულუმები გუშინ, დღეს და ხვალ“*** მოკლედაა წარმოჩენილი კურიკულუმების ევოლუციის გარდამტეხი ეტაპები. გაანალიზებულია, თუ როგორ განაპირობა განათლების მეცნიერებაში მომხდარმა პარადიგმულმა ცვლილებებმა საჯარო სკოლების სასწავლო გეგმის ფორმისა და შინაარსის შეცვლა დროთა განმავლობაში (როგორ გადაიქცა საკითხთა ჩამონათვალი დაკვირვებად ქცევათა ჩამონათვლად, დაკვირვებად ქცევათა ჩამონათვალი კი - კურიკულუმის ტიპის პროგრამად).

**მეორე თავში *„მესამე თაობის (2018-2023 წლების) ეროვნული სასწავლო გეგმა“***განხილულია ცვლილებები, რომლებიც 2015-2017 წლებში ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზიის შედეგად განხორციელდა. გაანალიზებულია მათი კონცეპტუალური საფუძვლები.

თავი I. სასწავლო გეგმები გუშინ, დღეს და ხვალ

|  |
| --- |
| * სასწავლო გეგმების განვითარების სამი ძირითადი ეტაპი * საკითხთა ჩამონათვალიდან გაზომვად ქცევათა ჩამონათვალისკენ * გაზომვად ქცევათა ჩამონათვალიდან კურიკულუმისაკენ * კურიკულუმი - ახალი ტიპის სასწავლო გეგმა * ფარული კურიკულუმი |
| საკვანძო შეკითხვები:   * *როგორ იცვლებოდა წარმოდგენები სწავლისა და სწავლების შესახებ XIX-XX საუკუნეებში?* * *რატომ და როგორ იცვლებოდა საგანმანათლებლო სისტემა და სასწავლო გეგმების ფორმა და შინაარსი?* * *როგორ და რატომ განსაზღვრავს პედაგოგიკური წარმოდგენები მასწავლებლის საქმიანობას?* * *როგორ გარდაიქმნება ინფორმაცია ცოდნად? რას გვეუბნება კოგნიტური ფსიქოლოგია ჩვენი მოსწავლეების შესახებ?* * *რა შესაძლებლობებს გვთავაზობს კურიკულუმის ტიპის სასწავლო პროგრამა?* |

**სასწავლო გეგმების განვითარების სამი ძირითადი ეტაპი**

თუკი სხვადასხვა ქვეყნის კურიკულუმების განვითარების ისტორიას გადავხედავთ, ვნახავთ, რომ ისინი ხარისხიანი განათლების ოპტიმალური გზების ძიებაში მუდმივად იცვლიან სახეს - იცვლება მათი შემადგენელი კომპონენტების შინაარსიც და სტრუქტურაც. ამ ცვლილებებს ორი ფაქტორი განაპირობებს:

* პირველი - ისტორიული ევოლუციის პროცესებია, რომლებიც ცვლის ეპოქის მახასიათებლებს, ჩნდება ახალი სოციალური მოთხოვნები და მოლოდინები, რომლებიც უკავშირდება ახალი ეპოქის დომინანტურ იდეებსა და ფასეულობებს. ამ ახალ მოთხოვნებს ვეღარ პასუხობს წინა ეპოქის კონტექსტში ჩამოყალიბებული საგანმანათლებლო მიზნები და პროგრამები. ჩნდება მათი განახლების აუცილებლობა.
* მეორე ფაქტორი - განათლების მეცნიერებასა და მომიჯნავე დისციპლინებში მიმდინარე სამეცნიერო კვლევა-ძიებებია, რომლებიც ახალი მონაცემებით ამდიდრებს პედაგოგიკას და ცვლის წარმოდგენებს იმასთან დაკავშირებით, თუ რა არის სწავლა, როგორ სწავლობს მოზარდი, როგორ ყალიბდება ცოდნა.

საზოგადოებრივ და სამეცნიერო დონეებზე მიმდინარე ცვლილებები, თავის მხრივ, კურიკულუმების ევოლუციას განაპირობებს. მიუხედავად იმისა, რომ სასკოლო სასწავლო გეგმების უამრავი მოდელი არსებობს, მათი ევოლუციის გზაზე შეიძლება სამი ძირითადი ეტაპი გამოიყოს:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| საკითხთა ჩამონათვალიდან გაზომვად ქცევათა ჩამონათვლამდე | გაზომვადი ქცევების ჩამონათვალიდან კურიკულუმისაკენ | კურიკულუმები - ახალი ტიპის სასწავლო გეგმები |
| მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარი - მე-20 საუკუნის პირველი ნახევარი | მე - 20 საუკუნის 50-იანი წლებიდან 80-იან წლებამდე | 80-იანი წლებიდან დღემდე |

პირველი და მეორე ეტაპის სასწავლო გეგმები ძირითადად ეფუძნებოდა იმგვარ საგანმანათლებლო ხედვას, რომელიც მოსწავლეს სწავლა-სწავლების ობიექტად განიხილავდა. ამდენად, შეიძლება ითქვას, რომ ამ ტიპის სასწავლო გეგმები „მოსწავლე-ობიექტის“ პარადიგმაში[[1]](#footnote-1) ჩამოყალიბდა. მესამე ეტაპის სასწავლო გეგმების ფილოსოფია კი უპირატესად ეფუძნება ისეთ საგანმანათლებლო კონცეფციას, რომელიც მოსწავლეს სწავლა-სწავლების სუბიექტად, მთავარ მოქმედ პირად მიიჩნევს. შესაბამისად, შეიძლება ამ ტიპის კურიკულუმები არსებითად „მოსწავლე-სუბიექტის“ , „მოსწავლე-პიროვნების“ პარადიგმას მივაკუთვნოთ.

**საკითხთა ჩამონათვალიდან გაზომვად ქცევათა ჩამონათვალისკენ**

უფასო და სავალდებულო ხასიათის საჯარო სასკოლო სისტემა მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარში, სამეცნიერო-ტექნიკური პროგრესის ეპოქაში ჩამოყალიბდა. ეს იყო მეცნიერებისა და ტექნოლოგიების აღზევების ხანა, რომელიც საყოველთაო ენთუზიაზმს იწვევდა, ქმნიდა პროგრესის ყოვლისშემძლეობის რწმენას; აჩენდა იმედს, რომ მეცნიერულ ცოდნასა და კულტურულ მონაპოვრებს შეუძლია სასიკეთოდ გარდაქმნას ადამიანი და მისი გარემო, მოუტანოს კაცობრიობას კეთილდღეობა და ბედნიერება. ამის განსახორციელებლად კი საჭირო იყო მეცნიერებისა და კულტურის სფეროებში დაგროვილი ცოდნის მომავალი თაობისთვის გადაცემა.

ამ კონტექსტში ჩამოყალიბდა ”სახალხო სასკოლო სისტემა,“ რომლისთვისაც შემუშავდა სასკოლო სასწავლო გეგმები. ეს გეგმები არსებითად დროში მკაცრად რეგლამენტირებულ შინაარსობრივ საკითხთა ჩამონათვალს წარმოადგენდა. მასწავლებელს, თავისი თავდაუზოგავი აქტიურობით, ეს საკითხები მოსწავლის გონების დაფაზე უნდა აღებეჭდა.

დღეს, სამეცნიერო ლიტერატურაში, ამგვარი ტიპის პროგრამებს უწოდებენ სასწავლო შინაარსზე ორიენტირებულ (content driven) კურიკულუმებს, ხოლო ამ პროგრამების თანმხლებ პედაგოგიკას - სწავლების (და არა - სწავლის) პედაგოგიკას (Altet, M. (2013).

რა არის „სწავლების პედაგოგიკის“ არსებითი ნიშან-თვისებები?

ჟან პიაჟე თავის ნაშრომში „ახალი მეთოდების ფსიქოლოგიური საფუძვლები,“ აღნიშნავს, რომ შინაარსზე (და არა - მოსწავლეზე) ორიენტირებულ პედაგოგიკას საფუძვლად უდევს გულუბრყვილო წარმოდგენები იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ იძენს მოზარდი ცოდნას (Piaget, 2008). ვგულისხმობთ, არა ინერტულ და უქმ, არამედ მყარ და დინამიკურ ცოდნას, რომელიც „თან დასდევს მცოდნელსა, რაზომსაც დაეტარების.“(დ. გურამიშვილი).

რაში მდგომარეობს ეს გულუბრყვილო წარმოდგენები? ამ წარმოდგენათა მიხედვით:

1. მოზარდისა და ზრდასრულის გონებრივი სტრუქტურები იდენტურია, მოზარდი არის პატარა ზრდასრული ცოდნის გარეშე. შესაბამისად, მასწავლებლის ამოცანაა მის ცარიელ გონებაში, როგორც საბარგულში, ჩააწყოს ის მზამზარეული ცოდნა, რომელიც აქვს ზრდასრულს და არა აქვს მოზარდს;
2. მეხსიერებაში „ჩაწყობილი“ ინფორმაცია პირდაპირ ცოდნად გარდაიქმნება;
3. დამახსოვრება განაპირობებს აზროვნების განვითარებას;
4. მოზარდი ზრდასრულისაგან განსხვავდება ფუნქციონირების თვალსაზრისით;

თუკი ზრდასრულს მოქმედების შესასრულებლად გარკვეული მოტივი სჭირდება, მოზარდს ამის საჭიროება არ აქვს. იგი შესანიშნავად ფუნქციონირებს გარეგანი ზეწოლით, ანუ გარემოს მოთხოვნით, შინაგანი მოტივის, მოთხოვნილების გარეშე.

სწორედ ამგვარი გულუბრყვილო წარმოდგენები იმის შესახებ, თუ როგორ ყალიბდება ცოდნა, მართავს მასწავლებლის საქმიანობას საკლასო ოთახში - პედაგოგი უკიდურესად აქტიურია და ძალ-ღონეს არ იშურებს იმისთვის, რომ როგორმე დაამახსოვრებინოს მოსწავლეს ის, რაც სასწავლო გეგმითაა განსაზღვრული. იგი სწავლების პროცესის სუბიექტია, მთავარი მოქმედი პირია, მოსწავლე კი - სწავლების პროცესის ობიექტი, რომელზეც უნდა აისახოს სუბიექტის მოქმედებები.

კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში წარმოებული კვლევების მონაცემებმა საპირისპირო სურათი აჩვენა. აღმოჩნდა, რომ:

* მოზარდისა და ზრდასრულის გონებრივი სტრუქტურები თვისებრივად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. მოსწავლის მეხსიერება ცარიელი „საბარგული“ კი არ არის, რომელიც უნდა აივსოს, არამედ ნორჩი შემეცნებითი სისტემაა, რომელიც ზრდა-განვითარებას საჭიროებს;
* ნორჩი შემეცნებითი სისტემის ზრდა-განვითარება მოითხოვს მოზარდის შინაგანი ძალების აქტიურობას. ამ მხრივ, მოზარდი ნერგს ჰგავს. ნერგის გაზრდას ადამიანი ხელს უწყობს თავისი მზრუნველობით, მაგრამ გარეგანი ზრუნვით ვერაფერს გავხდებით, თუ ნერგის შიგნით არ დაიძვრება პროცესები. მოზარდის შემეცნებისა და ცოდნის სტრუქტურების ზრდის საფუძველი მისი შინაგანი აქტივობაა. გონებაში ცოდნის სტრუქტურების ზრდა-განვითარება მოზარდის შინაგანი აქტივობის პირდაპირპროპორციულია;
* დამახსოვრება კი არ ავითარებს აზროვნებას, არამედ აქტიური და გააზრებული სწავლა აუმჯობესებს დამახსოვრების უნარებს.
* ფუნქციონირების კუთხით, მოზარდი ზრდასრულის იდენტურია: სამოქმედოდ, ამ შემთხვევაში, ცოდნის შესაძენად, მას ისევე სჭირდება მოტივი, როგორც ზრდასრულს. სასწავლო საქმიანობა შედეგს მაშინ გამოიღებს, თუ ის მოსწავლის შინაგან მოთხოვნილებას დაეფუძნება.

როგორც დ. უზნაძე აღნიშნავს, როცა მოზარდში მწიფდება გარკვეული ძალები, ფუნქციები, ბუნებრივად ჩნდება მათი ამოქმედების, რეალიზების მოთხოვნილება (უზნაძე, 2005). ამიტომ საგანმანათლებლო გარემო სამოქმედოდ აღძრულ ძალებს უნდა ითვალისწინებდეს, მათი ამოქმედების მოთხოვნილებას უნდა პასუხობდეს შესაფერისი სარბიელის შეთავაზებით. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლის მოქმედებები შინაგან მოთხოვნილებას დაეფუძნება და მისი აქტივობა ცოდნის ზრდა-განვითარების თვალსაზრისით მაქსიმალურ შედეგს გამოიღებს.

ამ ფსიქოლოგიური კანონზომიერების გათვალისწინებით დ. უზნაძე ამბობს, რომ სწავლა ორმხრივად განსაზღვრული პროცესია:

1) ერთი მხრივ, გასათვალისწინებელია ის ძალები, რომელთა ამოქმედების ტენდენცია ჩნდება მოზარდის განვითარების კონკრეტულ ეტაპზე. სასწავლო პროცესი იმგვარად უნდა დაიგეგმოს, რომ მზაობაში მყოფ ძალებს სარბიელი მიეცეს ასამოქმედებლად და გასავითარებლად;

2) მეორე მხრივ, საგანმანათლებლო პროცესი აღმზრდელის იდეალებსა და მიზნებს უნდა განსაზღვრავდეს, ანუ იმას, თუ როგორი ადამიანის აღზრდა გვსურს.

სასწავლო შინაარსზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმა, ცხადია, ცალმხრივად განსაზღვრულ პროცესს წარმოადგენს - იგი უმეტესწილად აღმზრდელის მიზნებს ითვალისწინებს და პასუხობს შეკითხვას: „*რა ვასწავლე? ახლა რა ვასწავლო?“* ამ პროცესში გათვალისწინებული არ არის ინტერაქცია სწავლისა და სწავლების კომპლექსურ პროცესებს შორის. სწავლების ამგვარ მოდელს თანამედროვე საგანმანათლებლო ლიტერატურაში სხვადასხვანაირად მოიხსენიებენ: „გადაცემის პედაგოგიკას,“ ,,მასწავლებელზე ორიენტირებულ პედაგოგიკას,” ან „სწავლების პედაგოგიკას“ (Altet, 2013), რამდენადაც ყურადღების ცენტრშია სწავლების და არა სწავლის პროცესი. როგორც წესი, სასწავლო შინაარსზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმები „სწავლების პედაგოგიკას“ გულისხმობს. იგი უგულებელყოფს იმ როლს, რომელსაც ცოდნის შეთვისების, უფრო ზუსტად კი, ცოდნის „შეზრდის“ პროცესში თავად მოსწავლე და მის გონებაში მიმდინარე კოგნიტური პროცესები თამაშობს.

ცალმხრივად განსაზღვრულ სწავლებას, რომელიც მხოლოდ აღმზრდელის მიზნებს ითვალისწინებს, უზნაძე სქოლასტიკურ სწავლებას უწოდებს.

რა ახასიათებს სქოლასტიკურ სწავლებას?

პირველ რიგში, დიდი ოდენობის საკითხთა გაუაზრებელი სწავლა-სწავლება მათი არსისეული ასპექტების წვდომის გარეშე. ეს იძლევა ზედაპირულ, ინერტულ, ერთმანეთთან დაუკავშირებელ ცოდნის „ნაგლეჯებს.“ ზედაპირული ცოდნის ნაგლეჯები უსარგებლოა, გამოუყენებელია, „უქმი საუნჯეა“, როგორც ამბობს ილია ჭავჭავაძე, რომელიც სასტიკად გმობდა საგნობრივ საკითხებზე ორიენტირებულ სწავლებას. იგი მას უდიდეს „ცდომად“ მოიხსენიებს: „ესეთი ყოფა და მიმართულება ეხლანდელის სკოლისა ერთი უსაშინელესი და უდიდესი ცდომაა ადამიანის ყოველ სხვათა ცდომათა შორის. ყმაწვილის ნორჩს გონებას ვტვირთავთ, საბარგულედა ვხდით რიცხვით აუარებელ და მრავალფერ ცოდნისათვის, იმისდა გამოურკვევლად თუ, რა აზრით ვშვრებით ამასა” (ჭავჭავაძე, 1928, გვ. 324).  „საბარგულედ ქცეული ნორჩი გონება“ - ესაა მეტყველი სიმბოლური ხატი, რომელიც „სწავლების პედაგოგიკის“ მთელ არსს გამოხატავს.

იაკობ გოგებაშვილიც, რომელიც „სამოსწავლო გეგმას“, ანუ სასკოლო სასწავლო გეგმას მიიჩნევს „უმნიშვნელოვანეს საგნად“, ებრძოდა საკითხთა სიმრავლეზე ორიენტირებულ სასწავლო გეგმებს. იგი აღნიშნავდა, რომ სასწავლო საკითხთა სიმრავლეზე ორიენტირებული სწავლება მხოლოდ ზერელედ, გადარბენით ეხება საგნობრივ საკითხებს. ამგვარი ზედაპირულობა „გონების გახსნის“ ნაცვლად, მოსწავლეებს აზროვნებას უჩლუნგებს: „ისე არაფერი უთხელებს ბავშვს ტვინსა, უსუსტებს გონებას და უუძლურებს ჰაზროვნებასა, როგორც საგნების კენწეროების ტოტინი და მეტადრე მრავალ საგნისა“ (გოგებაშვილი, 1989, გვ. 126). სამწუხაროდ, ზუსტად იგივე პრობლემები იკვეთება დღესაც: „საბარგულედ“ ქცეული გონება და აზროვნების დაუძლურება „გონების გახსნის“ ნაცვლად.

გაზომვად ქცევათა ჩამონათვალიდანკურიკულუმისაკენ

მე-20 საუკუნის მეორე ნახევრიდან საგანმანათლებლო სივრცეში ახალი ტიპის სასწავლო გეგმები ვრცელდება, მას შედეგებზე ორიენტირებულ (objective driven, Learning Outcomes Curriculum) სასწავლო გეგმას უწოდებენ ( Ross, 2000, გვ. 116-133).

სასწავლო პროცესში მის ფართოდ დამკვიდრებას ამერიკელი მკვლევრის, რალფ ტაილერის სახელს უკავშირებენ. მიზანი ამ ახალი ტიპის სასწავლო გეგმის შემუშავებისა იყო საგანმანათლებლო პროცესის მეცნიერული და რაციონალური ორგანიზება.

რალფ ტაილერმა მოდელად აიღო ინდუსტრიულ მრეწველობაში წარმატებით დანერგილი მართვის სტრატეგიები, რომლებიც გულისხმობდა შრომის პროცესის რაციონალიზაციას - საბოლოო პროდუქტის მისაღებად განსახორციელებელი მოქმედებების მარტივ „მამრავლებად“ დაშლას, ანუ საქმიანობათა სპეციფიკაციას, მარტივ ქმედებებამდე დაყვანას.

ინდუსტრიული საქმიანობის მართვის მოდელის მსგავსად, მიზნებზე ორიენტირებული მოდელი ითვალისწინებდა საგანმანათლებლო პროცესის ბოლოდან, ანუ უკუსვლით (Backward Design) დაგეგმვას. ეს ნიშნავდა, პირველ რიგში, მისაღწევი მიზნების, ანუ მოსალოდნელი შედეგებისა და შეფასების ფორმების ფორმულირებას. სასწავლო პროცესის დაგეგმვა კი მხოლოდ ამ პროცესს მოსდევდა.

რალფ ტაილერის აზრით, განათლებამ მოზარდი უნდა მოამზადოს თანამედროვე ცხოვრებაში ადაპტირებისთვის (Tyler, 1949). ამისათვის კი საჭიროა საზოგადოებრივი მოთხოვნებისა და ღირებულებების სასწავლო მიზნების ენაზე გადმოცემა. რაც უფრო მკაფიოდ და კონკრეტულად ჩამოვაყალიბებთ იმას, თუ რა ქცევების განხორციელებას ველით მოსწავლისაგან, სასწავლო პროცესი მით უფრო ეფექტიანი იქნება.

საგანმანათლებლო მიზნების ფორმულირება „დაკვირვებადი და გაზომვადი ქცევების“ ენაზე - იყო ტაილერისეული სასწავლო გეგმის ქვაკუთხედი, რაც ბიჰევიორისტული ხედვიდან მომდინარეობდა. ეს ხედვა ფსიქოლოგიის საგნად მხოლოდ და მხოლოდ დაკვირვებად ქცევებს აღიარებდა და მთლიანად უგულებელყოფდა ცნობიერებასა და მასში მიმდინარე პროცესებს, რომელსაც „შავ ყუთს“ უწოდებდა.

შესაბამისად, მიზნები ფორმულირებული უნდა ყოფილიყო მოსწავლის მიერ შესასრულებელი დაკვირვებადი ქცევების ენაზე, ხოლო სასწავლო პროცესს უნდა შეეთავაზებინა ისეთი სიტუაციები, რომლებიც ამ ქცევების შესრულებას განაპირობებდა.

ტაილერისეული სასწავლო გეგმა, არსებითად, სამი ტიპის მიზანს განასხვავებდა:

* გრძელვადიან მიზნებს (Aims, goals) – ეს კატეგორია მიზნებისა აღნიშნავს უფრო პედაგოგიკურ განზრახვას, ზოგად ორიენტირებს, რომლებისკენაც უნდა მიემართებოდეს სასწავლო პროცესი; მიზნის ეს კატეგორია არ იძლევა კონკრეტულ მითითებას სასურველ შედეგებზე;
* ზოგადი შედეგი (general objectives) - ეს კატეგორია აღნიშნავს ხილულ შედეგს, რომელსაც უნდა მიაღწიოს მოსწავლემ; ზოგადი შედეგი აღწერს მოქმედებებს, რომელთა შესრულება უნდა შეეძლოს მოსწავლეს;
* სპეციფიკური შედეგი (specific objectives)- ტაილერი ზოგად შედეგებს ქვესიმრავლეებად შლიდა, ანაწევრებდა კომპონენტებად. სპეციფიკური შედეგები იმგვარად უნდა ყოფილიყო ფორმულირებული, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო კონკრეტული დაკვირვებადი ქცევის სიტუაციით (სტიმულით) გამოწვევა და მოსწავლის რეაგირების (პასუხის) შეფასება.

როგორც ვხედავთ, შინაარსზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმისაგან განსხვავებით, ტაილერისეული სასწავლო გეგმა იძლეოდა ინდივიდუალიზებული სწავლების საშუალებას. ასევე იგი აღწერდა მოსწავლის (და არა მასწავლებლის) ქმედებებს. ამ თვალსაზრისით, ტაილერისეული სასწავლო გეგმა მოსწავლეზე ორიენტირებული კურიკულუმის ნიშნებს ატარებს. შეიძლება იგი განვიხილოთ, როგორც გარდამავალი ეტაპი „მოსწავლე-ობიექტის“ პარადიგმიდან „მოსწავლე-სუბიექტის“ პარადიგმისაკენ.

თუმცა, სასწავლო გეგმის ასაგებად „დაკვირვებადი და გაზომვადი“ ქცევების გამოყენებამ დაავიწროვა განათლების მნიშვნელობა, იგი დაყვანილ იქნა ატომიზებულ „გაზომვად და დაკვირვებად“ ქმედებათა სიმრავლეებზე.

აქ იკვეთება ფუნქციურ-მექანისტური პედაგოგიკური ხედვა, რომელიც საფუძვლად უდევს ტაილერისეულ, ანუ გაზომვად და დაკვირვებად ქცევებზე ორიენტირებულ სასწავლო გეგმას.

რას ეფუძნება ამგვარი პედაგოგიკური ხედვის არსი? ეს ხედვა ბიჰევიორისტული თეორიის ზეგავლენას განიცდის. ბიჰევიორისტები მიიჩნევენ, რომ ადამიანის ქცევა უშუალოდ გარედან მომდინარე ზეგავლენებითაა განპირობებული; გარემო უშუალოდ ზემოქმედებს ადამიანის ცალკეულ ფსიქიკურ თუ მოტორულ ძალებზე და ამდენად შესაძლებელია წინასწარ დეტალურად განსაზღვრო ყველა ქცევა, რომლებსაც სათანადო სტიმულების საშუალებით გამოიწვევ.

ამგვარი განმარტება ადამიანის მოქმედებისა, როგორც დ. უზნაძე აღნიშნავს, იმხანად ფართოდ გავრცელებულ მექანისტურ შეხედულებას ეფუძნება, რომლის მიხედვით ადამიანის ქცევა, ეს არის ცალკეული ფსიქიკური თუ მოტორული პროცესების უშუალო ურთიერთობა გარემოსთან (უზნაძე, 2006). ამგვარ ურთიერთობას ადამიანსა და გარემოს შორის დ. უზნაძე ორწევრიანი ფორმულით გამოხატავს:

* გარემო - ქცევა.

გარემო უშუალოდ ზემოქმედებს ქცევაზე, ამდენად შესაძლებელია ქცევათა ჩამოყალიბების პროცესის მთლიანად გარედან მართვა და კონტროლი. ამ ურთიერთობაში საერთოდ არ არის გათვალისწინებული პიროვნება, სუბიექტი, როგორც მთლიანობა.

„განწყობის თეორია“ გვეუბნება, რომ ქცევა მოთხოვნილების მქონე სუბიექტს უკავშირდება. მოთხოვნილების მქონე სუბიექტი ეძებს სიტუაციას, რომელიც მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების პირობებს შეიცავს. როცა ასეთ სიტუაციას შეარჩევს, სუბიექტი, როგორც მთელი, სამოქმედოდ განაწყობს სიტუაციის შესაფერის ძალებს მიზანშეწონილი ქცევის განსახორციელებლად. შემდეგ ამ განწყობის საფუძველზე აწარმოებს შესაბამის ქმედებებს. ასე რომ, ურთიერთობა სუბიექტსა და გარემოს შორის სამწევრიანი ფორმულით უნდა გამოიხატოს:

* გარემო - სუბიექტი - ქცევა

სუბიექტი, როგორც მთელი, როგორც ძალთა მთლიანობა, განაგებს ნაწილებს (სხვადასხვა ფსიქიკურ და მოტორულ ძალებს), ნაწილები მთელზეა დამოკიდებული და არა პირიქით - მთელი ნაწილებზე.

რას ეუბნება განწყობის თეორია პედაგოგიკას?

მოსწავლეს უნდა შევთავაზოთ ისეთი შინაარსის სასწავლო სიტუაციები, რომლებიც მის ცნობისმოყვარეობას, მის შემეცნებით მოთხოვნილებას პასუხობს, რათა იგი, როგორც მთელი, როგორც ძალთა მთლიანობა, სამოქმედოდ აღიძრას და განაწყოს სათანადო ძალები. სიტუაციის შესაფერისად განწყობილი მოსწავლე-სუბიექტი აქტიურ მზადყოფნაშია, რომ დასმული პრობლემების გადასაჭრელად შეითვისოს სიახლე, გადააქციოს იგი საკუთარი შემეცნებითი სისტემის ორგანულ ნაწილად.

განწყობა შეიცავს ქცევის მიზეზსაც და მიზანსაც. განწყობის გარეშე ქცევა მექანიკურ მოქმედებათა ჯამია. ასე რომ, მოზარდის შინაგანი მოთხოვნილების შესატყვისი შინაარსის მქონე სასწავლო სიტუაციები არის ის სარბიელი, რომელიც სჭირდება მოზარდს ნორჩ გონებაში ცოდნის სტრუქტურების გასავითარებლად, მყარი, დინამიკური და ფუნქციური ცოდნის შესაძენად.

საგულისხმოა რომ მოზარდის ზრდა-განვითარების პროცესების მართვის საშუალებად სამრეწველო პროდუქციის წარმოების სამართავად შექმნილი მოდელი გამოიყენეს. თუნდაც ეს ფაქტი ცხადყოფს იმ მექანისტურ ხედვას, რომელიც საფუძვლად უდევს „დაკვირვებად და გაზომვად“ ქმედებებზე ორიენტირებულ სასწავლო გეგმას. ეს სხვას არაფერს ნიშნავს, თუ არა ადამიანის „გაზომვად ობიექტად“ განხილვას.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მიუხედავად იმისა, რომ ტაილერისეული სასწავლო გეგმა თითქოს წინ წამოწევდა მოსწავლის აქტივობას და გარკვეულწილად ჩაეწერა მოსწავლეზე ორიენტირებული კურიკულუმების რიგში, იგი მექანისტური შეხედულებების გამო ვერ გასცდა იმ პედაგოგიკური ჩარჩოს საზღვრებს, რომელსაც „მოსწავლე-ობიექტის“ პედაგოგიკა შეიძლება ვუწოდოთ.

გარდა ამისა გამოიკვეთა პრაქტიკული ბუნების პრობლემებიც ტაილორისეული კურიკულუმების პრაქტიკაში გამოყენების მცდელობების შემდეგ ულაპარაკოდ მოინათლა ადმინისტრაციული ბუნების დოკუმენტებად. გასაკვირი არც იყო, რომ ამ ტიპის სასწავლო პროგრამებმა არსობრივად ვერაფერი შეცვალა ვერც მოსწავლის და ვერც სკოლის ცხოვრებაში. პრაქტიკაში მათზე ორიენტირება სრულიად ფორმალობას წარმოადგენდა. ხდებოდა ფორმალური დალინკვა, სასწავლო პროცესი კი დიდად ვერ განსხვავდებოდა საკითხებზე დაფუძნებული სიტუაციიდან.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, „მოსწავლე-ობიექტის“ პარადიგმაში მოვიაზრებთ როგორც შინაარსობრივ საკითხთა ჩამონათვალზე, ისე დაკვირვებად და გაზომვად ქცევებზე ორიენტირებულ სასწავლო გეგმებს.

**კურიკულუმი - ახალი ტიპის სასწავლო გეგმა**

მე-20 საუკუნის 60-იანი წლებიდან, ინდივიდუალიზმის აღმავლობის ხანაში, ძლიერდება მოსწავლეზე ორიენტირებული პედაგოგიკური მიმდინარეობები. ისინი შეიძლება გავაერთიანოთ „მოსწავლე-სუბიექტის“ პარადიგმაში. ეს პარადიგმა წამყვან საგანმანათლებლო პლატფორმად გასული საუკუნის 80-იანი წლებიდან იქცა. ამ პერიოდში საყოველთაო განსჯის საგნად იქცა ზოგადი განათლების ხარისხი. საყოველთაო უკმაყოფილება იმით იყო განპირობებული, რომ ძველი პარადიგმა ვეღარ პასუხობდა ცხოვრების ახალ საზოგადოებრივ მოთხოვნებს, პოსტინდუსტრიულ ეპოქაში მიმდინარე გარდატეხებით წარმოქმნილთ. განათლება ახალი გამოწვევებისა და მოთხოვნების წინაშე დადგა. ამ დროიდან მოკიდებული, სხვადასხვა ქვეყნის სასკოლო საგანმანათლებლო სისტემაში თანდათანობით ვრცელდება **კურიკულუმი - ახალი ტიპის სასწავლო პროგრამა.** მის შესახებ ქვემოთ ვისაუბრებთ, მანამდე კი უნდა გავეცნოთ ძირითად პედაგოგიკურ მიმდინარეობებს, რომლებმაც საგანმანათლებლო სისტემებში განხორციელებული ცვლილებების კონცეპტუალური საფუძვლები მოამზადეს.

„მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმაში ორი განშტოება შეიძლება გამოიყოს - ჰუმანისტური და კონსტრუქტივისტული. *რას წარმოადგენს ჰუმანისტური პედაგოგიკური ხედვა?* იგი აღიარებს მოსწავლეს, როგორც სწავლა-სწავლების აქტიურ სუბიექტს და მიიჩნევს, რომ განათლების უმთავრესი მიზანი მოსწავლის პიროვნულ ძალთა განვითარების ხელშეწყობაა. ჰუმანისტური პედაგოგიკის ფილოსოფიის არსის გასააზრებლად შეიძლება ჟან-ჟაკ რუსოს სიტყვები მოვიხმოთ მისი პედაგოგიკური რომანიდან "ემილი, ანუ აღზრდის შესახებ": *„ყოველივე მშვენიერია, რაც საგანთა შემოქმედის ხელით იქმნება, ადამიანის ხელში კი მახინჯდება“*.

ჰუმანისტები მიიჩნევდნენ, რომ მოზარდმა თავად იცის, რა სჭირდება პიროვნული ზრდისათვის, ამიტომ პედაგოგმა მაქსიმალურად მდიდარი და შინაარსიანი საგანმანათლებლო გარემო უნდა შექმნას, რათა მოსწავლეს მიეცეს იმ ტიპის აქტივობების შერჩევის საშუალება, რომლებიც მის მიდრეკილებებსა და ინტერესებს შეეფერება. სამაგიეროდ, პედაგოგმა ყოველმხრივ უნდა აარიდოს თავი პირდაპირ ჩარევებს, ინტერვენციებს ცოდნის შეძენის პროცესში, რათა არ დააბრკოლოს, არ შეაფერხოს მოსწავლის განვითარება. ამ აზრით, ჰუმანისტური პედაგოგიკა არაინტერვენციულია. პედაგოგის უმთავრესი როლია პოზიტიური, მამოტივირებელი გარემოს შექმნა, დადებითი თვითგანცდის გამოწვევა, რათა მოსწავლის საქმიანობა ძლიერ შინაგან მოტივაციას დაეფუძნოს. ასეთ კონტექსტში მოზარდი უკიდურესად აქტიურია, იგი თავად ირჩევს სასწავლო ამოცანებსა და აქტივობებს, რომლებიც შინაარსიან, ცხოვრებისეული კონტექსტის მქონე კომპლექსურ დავალებებს წარმოადგენს.

„მოსწავლე სუბიექტი“ პარადიგმის მეორე განშტოებაა კონსტრუქტივისტული საგანმანათლებლო პარადიგმა. კოგნიტური ფსიქოლოგიის განვითარებამ შესაძლებელი გახადა სწავლისას მიმდინარე გონებრივ პროცესებზე დაკვირვება და იმ მექანიზმებისა და პირობების დადგენა, რომლებიც უზრუნველყოფს ინფორმაციის მყარ და სისტემურ ცოდნად გარდაქმნას. დაგროვდა უმნიშვნელოვანესი ცოდნა, რომელიც უკეთესად სწავლისა და სწავლების შესაძლებლობას იძლევა. ცოდნამ სწავლა-სწავლების პრობლემატიკის შესახებ განიცადა არნახული ევოლუცია, რამაც პედაგოგიკაში კონსტრუქტივისტული პარადიგმის ჩამოყალიბება განაპირობა.

ამ პარადიგმაში ერთიანდება სწავლა-სწავლებისა და განვითარების ყველა თეორია, რომელიც აღიარებს ორ უმთავრესს პრინციპს:

* მოსწავლე სწავლა-სწავლების სუბიექტია;
* სწავლა ცოდნის აქტიური კონსტრუირების პროცესია.

ჰუმანისტური პედაგოგიკისგან განსხვავებით, კონსტრუქტივისტული პედაგოგიკა ინტერვენციული ხასიათისაა. პედაგოგი აქტიურად მონაწილეობს მოსწავლის ცოდნისა და კოგნიტური სისტემის კონსტრუირების პროცესში.

კოგნიტური ფსიქოლოგიის სფეროში წარმოებულმა კვლევებმა გამოავლინა უმნიშვნელოვანესი კანონზომიერებები და პრინციპები, რომელთა გათვალისწინებაც აუცილებელია სწავლა-სწავლების პროცესში (Bruner, 1983, 1996; Tardif, J. 1997; Barth, B., 1998 ; De Vecci,  G. 2002;  Marzano, R. J. and al, 1988; პერკინსი, 2007). ეს პრინციპებია:

   1) **ცოდნის აქტიური კონსტრუირება** -  ნებისმიერ შემსწავლელს, რა ასაკისაც უნდა იყოს იგი და რასაც უნდა სწავლობდეს, გარედან მიღებული ყველა ინფორმაციის „ფოტოკოპირება“  არ შეუძლია. ამიტომ იგი იძულებულია, ინფორმაცია გადაარჩიოს. რა ინფორმაციას გადაარჩევს და რას შეითვისებს შემსწავლელი, ამას  **მისი წინარე ცოდნა და გამოცდილება** განსაზღვრავს.

კანადელი მკვლევარი, ჟაკ ტარდიფი (Tardif, J. 1997, გვ. 28)  ცოდნის კონსტრუირების პროცესს ადარებს კინორეჟისორს, რომელმაც ორმოცდაათსაათიანი ფირიდან ოთხმოცდაათწუთიანი ფილმის მონტაჟი უნდა გააკეთოს.  ცხადია, რომ ერთი და იმავე მასალით სხვადასხვა რეჟისორი განსხვავებულ მონტაჟს გააკეთებს.ცალკეული მოსწავლეც, რეჟისორის მსგავსად, ერთნაირად მიწოდებული მასალიდან თავისებურ „მონტაჟს“ აკეთებს, ანუ თავისებურ წარმოდგენებს იქმნის. თუ რა წარმოდგენები ჩამოუყალიბდება ცალკეულ მოსწავლეს, ამას დიდწილად მისი წინარე ცოდნა -წარმოადგენები განსაზღვრავს. ამას ადასტურებს კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში წარმოებული კვლევები.

განვიხილოთ ცოდნის აქტიური კონსტრუირების  ერთი კონკრეტული მაგალითი: სამი წლის ბავშვმა აწარმოა ზმნის ასეთი ფორმა: დავწექოთ; რამ განაპირობა ეს? მან საკუთარ გამოცდილებაში ხშირად განმეორებად მაგალითებზე დაყრდნობით გაუცნობიერებლად შექმნა  ზმნის წარმოების წესი. ეს განმეორებადი მაგალითები იყო: დახატე -  დავხატოთ; დაიძინე - დავიძინოთ; წაიკითხე - წავიკითხოთ და სხვა. ხშირად გამოყენებულ ზმნის ფორმებზე დაყრდნობით ბავშვმა ბრძანებითი კილოს პირველი პირის მრავლობითი რიცხვის ფორმა აწარმოა: დაწექი -  და-ვ-წექ-ოთ.

ამ კონკრეტული მაგალითიდან, მკაფიოდ ჩანს, რომ მოზარდი ცოდნის აქტიურად ამგები და წესთა შემქმნელია. თუკი მოზარდს წინარე წარმოდგენებზე დაყრდნობით შექმნილი წესის მართებულობა სხვადასხვა მაგალითით დაუდასტურდება, იგი სწრაფადვე განაზოგადებს მას და ხანგრძლივ მეხსიერებაში შეინახავს.

*რას ეუბნება ეს კანონზომირება პედაგოგს? -* ერთი მხრივ, მასწავლებელმა ყურადღება უნდა მიაქციოს წარმოდგენების ჩამოყალიბებისა და „წესთა ქმნის“ პროცესს. მან მრავალფეროვანი მაგალითები უნდა შესთავაზოს მოსწავლეს, რათა მოზარდმა არასწორი წესები განზოგადებული წარმოდგენის სახით არ შეინახოს ხანგრძლივ მეხსიერებაში. მეორე მხრივ, მან უნდა ამოიცნოს ის არასწორი წარმოდგენები, რომლებიც აბრკოლებს მოსწავლეს ახალი მასალის გაგებაში და დაეხმაროს მათ გაცნობიერებაში, რათა შესაძლებელი გახდეს მათი ჩანაცვლება მართებული წარმოდგენებით.

2) **წინარე ცოდნის მნიშვნელობა -** გაგების აქტი რომ განხორციელდეს, კავშირი უნდა დამყარდეს ახალ ინფორმაციასა და მეხსიერებაში არსებულ ცოდნას შორის. „მხოლოდ იმის სწავლა შეგვიძლია, რის შესახებაც ცოდნა გვაქვს“, ამბობენ და კვლევებით ადასტურებენ კოგნიტივისტები (Tardif, 1997, გვ. 39). ეს დილემა ხარისხიანი განათლების ერთ-ერთ პრინციპს წარმოადგენს. თუ მეხსიერებაში არ გვაქვს სათანადო ცოდნა ახალი ინფორმაციის დასამუშავებლად, მას ვერ გავიაზრებთ და, შესაბამისად, ვერც ცოდნად გარდავქმნით. ამდენად, ცოდნის კონსტრუირებისთვის წამყვან როლს წინარე ცოდნა ასრულებს. წინარე ცოდნა განაპირობებს იმას, თუ მიწოდებული ინფორმაციიდან რის სწავლას შეძლებს მოსწავლე.

*რას ეუბნება ეს კანონზომირება პედაგოგს? -* ახალი მასალის სწავლებამდე აუცილებელია მასწავლებელმა გაარკვიოს, მოსწავლეებს აქვთ თუ არა ხანგრძლივ მეხსიერებაში ახალი ინფომაციის დასამუშავებლად საჭირო ცოდნის სტრუქტურები.

3) **სტრატეგიების გააზრებულად გამოყენების მნიშვნელობა (სწავლის სწავლა)-** მოსწავლეს შეძენილ ცოდნაზე მეტად ზრდის და განავითარებს სააზროვნო პროცესების გაცნობიერება და მათი ეფექტიანად მართვის სწავლა. სწავლაში მეტი მიღწევა იმას აქვს, ვინც ცოდნის განვითარების საშუალებებს ეუფლება.

აღმოჩნდა, რომ ყველა წარმატებული მოსწავლე მიმართავს როგორც კოგნიტურ, ისე მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს, რაც ზრდის მათ ქმედუნარიანობას. ისინი მიზანმიმართულად წარმართავენ სასწავლო პროცესს და ახერხებენ საკუთარ თავში რესურსების მოძიებას სიძნელეთა გადასალახად.

*რას ეუბნება ეს კანონზომიერება პედაგოგს? - მასწავლებელმა* მოსწავლე უნდა დააფიქროს სწავლის პროცესზე და გააცნობირებინოს, თუ რა ხერხებს იყენებს სასწავლო ამოცანების გადასაჭრელად და რამდენად ეფექტიანია ეს ხერხები.

|  |
| --- |
| **სწავლების მნიშვნელოვანი სტრატეგია: მეტაკოგნიტური პაუზა**  რას გულისხმობს მეტაკოგნიტური პაუზა? – სამუშაო პროცესის შეჩერებას იმ მიზნით, რომ გააანალიზო, როგორ მიმდინარეობდა იგი. მოსწავლეები, ასე ვთქვათ, "უკან ატრიალებენ კადრებს" და აკვირდებიან, როგორ იქცეოდნენ ისინი სამუშაოს შესრულების დროს - ვინ რა ხერხი, რა მიდგომა თუ სტრატეგია გამოიყენა, რა სირთულეებს წააწყდნენ, რამ შეუწყო ხელი სირთულის გადალახვას, რამ შეაფერხა წინსვლა, რა ვერ დაიძლია, რა შეცდომები იქნა დაშვებული და რატომ, რისი გაკეთება შეიძლებოდა, რა ეგონათ და რა აღმოჩნდა. ამ დროს მოსწავლეები აცნობიერებენ საკუთარ სამუშაო მეთოდებს, აფასებენ მათ ეფექტიანობასა და ეკონომიურობას, პოულობენ წარმატებისა თუ წარუმატებლობის მიზეზებს, ურთიერთგაზიარებით ამდიდრებენ ერთმანეთის გამოცდილებას, სწავლობენ განსხვავებული სტრატეგიების გამოყენებას. მასწავლებელი, ცხადია, ხელს უწყობს მოსწავლეებს გააცნობიერონ მნიშვნელოვანი ფაქტორები, ელემენტები, საჭიროებისამებრ, გეზს აძლევს მათ, სთავაზობს განსხვავებულ მიდგომებს.  მეტაკოგნიტური პაუზების ჩართვა მუშაობის პროცესში ხელს უწყობს თითოეულ მოსწავლეს, განავითაროს საკუთარი პოტენციალი, მოძებნოს საკუთარ თავში სიძნელეთა დაძლევის ახალი რესურსები, გახდეს უფრო ქმედითი, წამოჭრილი პრობლემების დასაძლევად. ასეთ კონტექსტში მკვეთრად იზრდება სწავლის მოტივაცია, რაც ორი ურთიერთდამოკიდებული ფაქტორითაა განპირობებული. ერთი მხრივ, მოსწავლე ხედავს, რომ მასწავლებლისათვის პრიორიტეტულია არა სწავლის შედეგი, არამედ სწავლის პროცესი, ანუ არა იმის განსჯა, თუ რა იცის ან არ იცის მოსწავლემ, რა შეუძლია ან არ შეუძლია მას, არამედ მისი თანადგომა ცოდნის აგების პროცესში. ასეთ კონტექსტში არ არსებობენ წაგებულები და მოგებულები და მოსწავლეს უჩნდება იმის განცდა, რომ შეუძლია იმ ცოდნის შეძენა, რომელიც აკლია წარმატების მისაღწევად.  ამასთან, მოსწავლე აცნობიერებს, რომ შეუძლია ისეთი სტრატეგიების გამომუშავება და განვითარება, რომლებიც მის ქმედითუნარიანობას გაზრდის. იჯერებს, რომ შეუძლია წინსვლა, დაბრკოლებების გადალახვა, ხარვეზების გამოსწორება, ანუ სწავლის პროცესის მიმდინარეობის მართვა. |

4) **ცოდნის ორგანიზების მნიშვნელობა** - გონებაში ცოდნის ორგანიზების ფორმებს აზრობრივ სქემებს უწოდებენ. რაც უფრო ორგანიზებულად და იერარქიზებულად უკავშირდება ერთმანეთს აზრობრივი სქემები, მით უფრო ძლიერდება სააზროვნო რესურსები და დამახსოვრების უნარები.

*რას ეუბნება ეს კანონზომიერება პედაგოგს? -* მასწავლებელი მუდმივად უნდა ზრუნავდეს მეხსიერებაში ცოდნათა ურთიერთდაკავშირებისა და ორგანიზების ხელშეწყობაზე სხვადასხვა საშუალების გამოყენებით.

5) **დინამიკური და ფუნქციური ცოდნის შეძენა ცოდნის სამგვარი კატეგორიის დაუფლებას გულისხმობს -** ერთი კატეგორია არის *სტატიკური ცოდნა*, *დეკლარატიული* და პასუხობს კითხვას - *რა ვიცი?* მაგალითად, მოსწავლეს შეუძლია შეკრება-გამოკლებისა ან გამრავლება-გაყოფის წესების, ან მეტაფორის განსაზღვრების ზეპირად თქმა - ეს დეკლარატიული ცოდნაა, მაგრამ წესებისა თუ განსაზღვრებების ზეპირად ცოდნა არაფერს გვეუბნება იმაზე, გააზრებული აქვს თუ არა მოსწავლეს წესის არსი, განსაზღვრების არსი და შეუძლია თუ არა მას ამ ცოდნის გამოყენება.

ცოდნის შემდეგი ორი კატეგორია *დინამიკური ხასიათისაა* და უნარებს შეესაბამება. ესენია:

* *პროცედურული* ცოდნა, რომელიც პასუხობს კითხვას - *როგორ განვახორციელო?* ამ კატეგორიის ცოდნის მაგალითია, შეკრება-გამოკლების ოპერაციების განხორციელება, მეტაფორის შექმნა;
* „პირობისეული ცოდნა“ - ეს კატეგორია, რომელიც ცოდნის გააზრებულად გამოყენების საფუძველს ქმნის, სასწავლო პროცესში ყველაზე მეტადაა იგნორირებული. იგი პასუხობს კითხვებს - *რატომ? როდის?რა ვითარებაში?*

პირობისეული ცოდნა საკითხთა არსისეული ასპექტების წვდომას გულისხმობს. მაგალითად, კვადრატული ფორმის ფანჯარას, წიგნსა და სარკეში კვადრატის იდენტიფიცირება ამ კონკრეტული საგნებში კვადრატის არსებითი მახასიათებლების (4 ტოლის გვერდის, 4 მართკუთხა კუთხის) განჭვრეტას გულისხმობს. ეს ორი თვალსაზრისითაა მნიშვნელოვანი. ერთი მხრივ, არსისეული ასპექტები უნივერსალურია, თავისუფალია კონკრეტული კონტექსტის მოცემულობებიდან და ცოდნის გადატანის (ტრანსფერის) საშუალებას იძლევა ერთი კონტექსტიდან მეორეში. მეორე მხრივ, არსისეული ასპექტების გააზრება მოვლენების, ცნებებს შორის არსებული მიმართებების, კავშირ-დამოკიდებულებების გააზრებას ნიშნავს, ანუ მეხსიერებაში ორგანიზებული, იერარქიზებული, ურთიერთდაკავშირებული ცოდნის ჩამოყალიბებას.

ცოდნის სამი კატეგორია:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **დეკლარატიული** | **პროცედურული** | **პირობისეული** |
| ვიცი | შემიძლია | ვიყენებ  ადეკვატურად |
| სტატიკური | დინამიკური | დინამიკური,  ფუნქციური |

*რას ეუბნება ეს კანონზომიერება პედაგოგს? -*მასწავლებელმა სამივე კატეგორიის ცოდნაზე უნდა იმუშაოს, რადგანაც მათი ერთობა ქმნის მყარ და დინამიკურ ცოდნას.

ამიტომაც არის მნიშვნელოვანი კომპლექსური, შინაარსიანი აქტივობების (მაგ., კვლევითი პროექტი, სიმულაცია, ლაბორატორიული სამუშაო, კონკრეტული პრობლემის გადაჭრა და სხვ.) შეთავაზება სწავლის პროცესში. ამგვარ დავალებათა შესრულების პროცესში მოსწავლე ეუფლება ცოდნის სხვადასხვა კომპონენტის ინტერაქტიულად და ურთიერთდაკავშირებულად გამოყენებას და, ასევე, სააზროვნო პროცესის კომპლექსურად მართვას. ცოდნის გამოყენებას ახერხებს არა ის, ვინც დაქუცმაცებულად დაისწავლის ცოდნათა ცალკეულ კომპონენტებს (მაგ., უცხოურ ენაში ლექსიკა, გრამატიკა), არამედ ის, ვინც ცოდნის კომპონენტების ინტეგრირებულად გამოყენებაშია გაწვრთნილი (მაგ., ლექსიკური და გრამატიკული ცოდნის გამოყენება ზეპირი და წერითი კომუნიკაციისას). ამგვარი ვარჯიშის შედეგად მოსწავლე იძენს დინამიკურ ცოდნას, ანუ პერკინსის სიტყვებით რომ ვთქვათ, გენერაციულ ცოდნას, რომელსაც გაიაზრებს, შეინარჩუნებს, გამოიყენებს და გაამდიდრებს.

აქვე აღვნიშნავთ, რომ ბიჰევიორისტულ პარადიგმაში აქცენტი კეთდება არა ცოდნათა ერთობლიობების ფუნქციურ გამოყენებაზე, არამედ ცოდნის ცალკეულ კომპონენტებზე. როგორც ვნახეთ, ბიჰევიორისტული ხედვის თანახმად, ძალების ცალკეულად წვრთნა მთლიანობაშიც განავითარებს მოსწავლის ძალებს, მაგრამ ამ შეხედულების უკუღმართობა აჩვენა „განწყობის თეორიამ,“ და, ზოგადად, „მოსწავლე-სუბიექტის“ პარადიგმაში შემუშავებულმა ყველა კოგნიტურმა თუ კონსტრუქტივისტულმა თეორიამ (Tardif, 1997; Piaget, 2008; Vygotski, 2002; უზნაძე, 2006). ნაწილები კი არ განავითარებს მთელს, არამედ მთელი ვითარდება ნაწილებისა და მათ შორის არსებული კავშირების მართვა-კოორდინირებით, ანუ, სუბიექტი ვითარდება, როგორც ძალთა მთლიანობა, ერთიანობა.

ზემოგანხილული კანონზომიერებებიდან გამომდინარე, კონსტრუქტივისტული პარადიგმის პედაგოგიკა, ჰუმანისტურისაგან განსხავებით, ინტერვენციული ხასიათისაა. პედაგოგი აქტიურად მონაწილეობს მოსწავლის ცოდნისა და კოგნიტური სისტემის კონსტრუირების პროცესში. იგი ეხმარება მას ძველი და ახალი ცოდნის დაკავშირებაში, ეფექტიანი სტრატეგიების შერჩევასა და დაუფლებაში, მართებული წარმოდგენების ჩამოყალიბებაში, ხანგრძლივ მეხსიერებაში ცოდნის ურთიერდაკავშირებასა და ორგანიზებაში; ამ შემთხვევაში შეფასება ძირითადად განმავითარებელია და, რაც მთავარია, მოსწავლის ზრდა-განვითარების პროცესზეა ორიენტირებული.

როგორც ვხედავთ, კონსტრუქტივისტულ პერსპექტივაში წინა პლანზე სწავლის პროცესი გამოდის - პედაგოგი გამუდმებით იმის მცდელობაშია, რომ ასწავლოს მოსწავლეს სწავლის ხელოვნება, ასწავლოს საკუთარი ზრდა-განვითარების პროცესის ეფექტურად მართვა, ჩამოუყალიბოს თვითგანვითარებისა და თვითსრულყოფის უნარები. სწორედ იმიტომ, რომ ეს პედაგოგიკა სწავლის პროცესზეა ორიენტირებული, მას სამეცნიერო ლიტერატურაში „სწავლის პედაგოგიკას“ უწოდებენ („სწავლების პედაგოგიკის“ საპირისპიროდ).

„სწავლის პედაგოგიკის“ არსობრივი მახასიათებლების წარმოსაჩენად სხვა საგანმანათლებლო პარადიგმისგან განსხვავების ხაზგასასმელად შეგვიძლია გამოვიყენოთ ჩინური გამონათქვამი:

„მითხარი და დამავიწყდება, მაჩვენე და დავიმახსოვრებ, გამაკეთებინე და გავიგებ“.

**ა) „მითხარი და დამავიწყდებას“ რეჟიმში** - მაგალითად ერთ-ერთი საგნობრივი საკითხის - თამარ მეფის საშინაო პოლიტიკა - სწავლა-სწავლება შეგვიძლია ასე დავახასიათოთ: მასწავლებელი ლექციის ფორმატში უყვება მოსწავლეებს თამარის მეფობისა და მოღვაწეობის შესახებ, ფრონტალური შეკითხვების რეჟიმში ახსენებს მათ წინარე საკითხებს; შემდეგ კი სახელმძღვანელოდან სასწავლად აძლევს შესაბამის პარაგრაფს. მომდევნო გაკვეთილზე რამდენიმე მოსწავლე ყვება გაკვეთილს, რასაც მოსდევს მასწავლებლისგან დასმული შეკითხვები პარაგრაფში გამოკვეთილი ცალკეული საკითხების შესახებ.

რამდენად არის დაცული სწავლა-სწავლების კონსტრუქტივისტული პრინციპები ასეთ დროს:

|  |  |
| --- | --- |
| **საგანმანათლებლო პრინციპები** | „მითხარი და დამავიწყდებას“ რეჟიმში |
| **აქტიური სწავლა** | მასწავლებელი აქტიურია, მოსწავლე პასიური მსმენლის როლშია. მოსწავლეების უმრავლესობა პრაქტიკულად არ არის ჩართული სასწავლო პროცესში;  სასწავლო პროცესი არ ასოცირდება შემოქმედებითობასთან. |
| **ახალი ცოდნის კონსტრუირება წინარე ცოდნაზე დაყრდნობით** | ახალი მასალის ახსნის პროცესი ორიენტირებულია მასწავლებელზე:   * მასწავლებელი ყველა მოსწავლეს აცნობს ერთსა და იმავე რესურსს, * ერთნაირად უხსნის ახალ მასალას, * გამოკვეთს შესასწავლი საკითხისთვის და არა მოსწავლეთა ინტერესების შესაბამის შეკითხვებს. |
| **ცოდნათა ორგანიზება და ურთიერთდაკავშირება** | გაკვეთილებზე დამუშავებული სასწავლო მასალა სუსტად უკავშირდება სხვა, მათ შორის, მანამდე ნასწავლ საკითხებს და ცხოვრებისეულ გამოცდილებას; არ ხდება მასალის სიღრმისეული გააზრება;  არ არის მკაფიო გრძელვადიანი მიზანი, რისთვისაც ისწავლება ეს საკითხი. |
| **სწავლის სწავლა** | აქცენტი არის მხოლოდ იმაზე, თუ რას სწავლობს მოსწავლე და არა - როგორ სწავლობს, რა სტრატეგიებს იყენებს საამისოდ იგი. |
| **ცოდნის სამი კატეგორია** | აქცენტი კეთდება დასამახსოვრებელ მასალაზე (ფაქტობრივი ინფორმაცია თამარ მეფის შესახებ), გარკვეულწილად - პროცედურებზე (მსჯელობა მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების შესახებ), მაგრამ ნაკლები ყურადღება ეთმობა მასალის რეალურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებასთან დაკავშირებას. |

**„მაჩვენე და დავიმახსოვრებ“** რეჟიმში იგივე საკითხის (თამარ მეფის საშინაო პოლიტიკა) სწავლება შეგვიძლია ასე დავახასიათოთ: მასწავლებელი მოსწავლეებს მრავალფეროვან რესურსებზე დაყრდნობით უხსნის ახალ მასალას; კერძოდ, უჩვენებს ილუსტრაციებს, ფრაგმენტებს ვიდეო-რესურსიდან, აწვდის დამატებით ინფორმაციას (ნაწყვეტებს სხვადასხვა წყაროდან) და სხვადასხვა ისტორიკოსის შეფასებას თამარის შესახებ და ა.შ.; სვამს მაღალ სააზროვნო უნარებზე ორიენტირებულ შეკითხვებს; მოსწავლეებს სთხოვს, მოიძიონ დამატებითი ინფორმაცია თამარზე და ციფრულ ფორმატში, პრეზენტაციის რეჟიმში „პროექტის“ სახით წარმოადგინონ. მომდევნო გაკვეთილზე რამდენიმე მოსწავლე წარადგენს პრეზენტაციას თამარის შესახებ და მასწავლებელი ცდილობს, დამატებითი შეკითხვებით ამოწუროს მასალა.

ასეთ დროს, მიუხედავად სასწავლო პროცესის განსხვავებული დეკორისა, პარადიგმული თვალსაზრისით ბევრი არაფერი იცვლება. აქ კვლავაც:

|  |  |
| --- | --- |
| **საგანმანათლებლო პრინციპები** | **„მაჩვენე და დავიმახსოვრებ“ რეჟიმში** |
| **აქტიური სწავლა** | მასწავლებელი აქტიურია (შესაძლოა, კიდევ უფრო მეტად აქტიური, ვიდრე პირველ შემთხვევაში), მოსწავლე პასიური მსმენლის როლშია;  მოსწავლეები უფრო მეტი ინტერესით ადევნებენ თვალს მიმდინარე პროცესს, თუმცა მათი უმრავლესობა ქმედებების დონეზე არ არის ჩართული სასწავლო პროცესში;  სასწავლო პროცესში მასწავლებელი შემოქმედებითია, თუმცა იგივე არ ითქმის მოსწავლეებზე. მათ მიერ მომზადებული პრეზენტაციები წარმოადგენს სახელმძღვანელოსა და სხვა დამატებით სასწავლო მასალაში მოცემული ინფორმაციის გადმოტანას ციფრულ ფორმატში. |
| **ახალი ცოდნის კონსტრუირება წინარე ცოდნაზე დაყრდნობით** | ახალი მასალის ახსნის პროცესი ორიენტირებულია მასწავლებელზე:   * მასწავლებელი ყველა მოსწავლეს გააცნობს ერთსა და იმავე რესურსს, * ერთნაირად უხსნის ახალ მასალას, * გამოკვეთს შესასწავლი საკითხისთვის და არა მოსწავლეთა ინტერესების შესაბამის შეკითხვებს. |
| **ცოდნათა ორგანიზება და ურთიერთდაკავშირება** | გაკვეთილებზე დამუშავებული სასწავლო მასალა მხოლოდ ნაწილობრივ უკავშირდება სხვა, მათ შორის, მანამდე ნასწავლ საკითხებსა და ცხოვრებისეულ გამოცდილებას;  არ ხდება მასალის სიღრმისეული გააზრება;  არ არის მკაფიო გრძელვადიანი მიზანი, რისთვისაც ისწავლება ეს საკითხი. |
| **სწავლის სწავლა** | აქცენტი არის მხოლოდ იმაზე, თუ რას სწავლობს მოსწავლე და არა - როგორ სწავლობს, რა სტრატეგიებს იყენებს საამისოდ იგი. |
| **ცოდნის სამი კატეგორია** | აქცენტი კეთდება დასამახსოვრებელ მასალაზე (ფაქტობრივი ინფორმაცია თამარ მეფის შესახებ), გარკვეულწილად - პროცედურებზე (მსჯელობა მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების შესახებ). მაგრამ ნაკლები ყურადღება ეთმობა მასალის რეალურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებასთან დაკავშირებას. |

რამდენად არის დაცული სწავლა-სწავლების კონსტრუქტივისტული პრინციპები ასეთ დროს:

**„გამაკეთებინე და გავიგებ რეჟიმში“** ამ საკითხის სწავლება შეიძლება სხვადასხვა ფორმით მოხერხდეს, „ახალი სკოლის მოდელისთვის“ ტიპურია სწავლა-სწავლების კონსტრუქტივისტული პრინციპების გასააზრებლად კომპლექსური დავალებების გამოყენება.

კომპლექსური დავალება არის შემოქმედებითი პროდუქტი, რომელსაც ქმნის მოსწავლე და რომლის საშუალებითაც ადასტურებს საკუთარ ცოდნას შესასწავლ საკითხთან დაკავშირებით. სწორედ ამ ტიპის დავალებებით ხდება ზემოაღნიშნული პრინციპების პრაქტიკული რეალიზება.

სასწავლო პროცესში მისი გამოყენება ხდება შემდეგნაირად. შესასწავლი საკითხის დაანონსებისთანავე, მასწავლებელი მოსწავლეებს გააცნობს კომპლექსური დავალების პირობას:

|  |
| --- |
| გაეცანით ყუთლუ-არსლანის დასის გამოსვლის შესახებუცნობი ავტორისცნობებს, სადაც მოვლენები თამარ მეფის სასარგებლოდაა აღწერილი. წარმოიდგინეთ რომ ხართ თამარის ეპოქაში მცხოვრები მემატიანე, რომელიც კეთილგანწყობილია მეფის მოწინააღმდეგე ყუთლუ არსლანის მიმართ და მხარს უჭერს „ისნის კარავის“ დაარსებას. შექმენით მოკლე „მატიანე“, სადაც ყუთლუ არსლანის დასის გამოსვლასთამარ მეფისუცნობი მემატიანისგანგანსხვავებული ინტერპრეტაციით წარმოაჩენთ.  ნაშრომში ნაშრომის პრეზენტაციისას ხაზგასმით წარმოაჩინეთ:   1. საიდან გვაქვს ინფორმაცია თამარ მეფის ცხოვრებისა და მოღვაწეობის შესახებ? 2. რა ტიპის ინფორმაციას გვაძლევს თამარ მეფის შესახებ სხვადასხვა ტიპის წყაროები (მაგ.: „ქართლის ცხოვრება“, ლიტერატურული თხზულებები, ნუმიზმატიკური მონაცემები, ფრესკები)? 3. რამდენად სანდოა „ქართლის ცხოვრებაში“ დაცული ინფორმაცია ყუთლუ-არსლანის დასის გამოსვლასთან დაკავშირებით? 4. თამარის საშინაო პოლიტიკასთან დაკავშირებულ რომელ საკითხებზე შეიძლება გაჩნდეს თამარის კარის ისტორიკოსისგან განსხვავებული მოსაზრება/შეფასება? |

საკითხზე მუშაობა გრძელდება 5-6 გაკვეთილის განმავლობაში. მოსწავლეებმა ზუსტად იციან, თუ რა შემოქმედებითი პროდუქტის შესაქმნელად სჭირდებათ გაკვეთილზე განხორციელებული აქტივობები, რა პროდუქტის საშუალებით უნდა დაამტკიცონ საკუთარი ცოდნა ახალ საკითხთან მიმართებით. სამუშაო პროცესში მოსწავლეები ეცნობიან მიცემულ/მოძიებულ მასალას, სვამენ დამაზუსტებელ შეკითხვებს - კომპლექსური დავალების ფორმასა და შინაარსთან დაკავშირებით. მასწავლებელი ამ შეკითხვებზე დაყრდნობით აკეთებს განზოგადებებს, რომლებიც ერთი მხრივ, აჯამებს ფაქტობრივ ცოდნას, მეორე მხრივ კი სასწავლო პროცესს მიმართავს გრძელვადიანი სასწავლო მიზნისკენ. 5-6 გაკვეთილის განმავლობაში, რომელიც ამ საკითხს ეხება, ყველა მოსწავლე წარადგენს საკუთარ ნაშრომს, იღებს განმავითარებელ უკუკავშირს მასწავლებლებისგან და თანაკლასელებისგან.

ასეთ დროს,

|  |  |
| --- | --- |
| **საგანმანათლებლო პრინციპები** | **„გამაკეთებინე და გავიგებ“ რეჟიმში** |
| **აქტიური სწავლა** | მოსწავლე აქტიურ შემოქმედებით პროცესშია ჩართული. მან წინდაწინვე იცის, რა პროდუქტი უნდა შექმნას შესასწავლ საკითხთან მიმართებით;  ამ პროდუქტზე მუშაობა მოსწავლისგან შემოქმედებითი ძალების მობილიზებას მოითხოვს. ყოველივე ეს ზრდის მის მოტივაციას. |
| **ახალი ცოდნის კონსტრუირება წინარე ცოდნაზე დაყრდნობით** | კომპლექსური დავალების პირობა ფორმულირებულია იმგვარად, რომ სწავლა-სწავლების პროცესში მოსწავლისთვის ნაცნობი კონტექსტები შემოაქვს; კერძოდ, მოსწავლისთვის ცნობილია, რომ ერთსა და აიმავე საკითხზე ადამიანებს შეიძლება სხვადასხვა მოსაზრება ჰქონდეთ. ოპოზიციური „მატიანეები“ ტელე თუ სოციალური მედიასიუჟეტების სახით მას არაერთხელ უნახავს;  სწავლა-სწავლების პროცესი ორგანიზებულია იმგვარად, რომ ახალი ცოდნის დაშენება ამ ნაცნობ კონტექსტზე ხდება; კერძოდ, მოსწავლე კრებს ინფორმაციას თამარ მეფის შესახებ იმისთვის, რათა კომპლექსური დავალების პირობა დააკმაყოფილოს. ანუ ახალ ცოდნას აკავშირებს მიზნობრივად იმ კონტექსტთან, რომელიც მისთვის ნაცნობი ყოველდღიურობაა. |
| **ცოდნათა ორგანიზება და ურთიერთდაკავშირება** | სასწავლო პროცესში მკაფიოდ არის გააზრებული რაკურსი, რომელზე ორიენტირებითაც ხდება თამარ მეფის მოღვაწეობის შესწავლა. ეს რაკურსია - მოსწავლემ გაიღრმავოს ცოდნა იმ ფაქტორებთან დაკავშირებით, თუ   * რა შეიძლება განაპირობებდეს ამა თუ იმ წყაროს ტენდენციურობას; * როგორ შეიძლება ყალიბდებოდეს სხვადასხვა მოსაზრება ერთსა და იმავე საკითხზე.   გამომდინარე აქედან, ზემოაღწერილი სასწავლო პროცესი მოსწავლის გონებაში დააჯგუფებს ყველა იმ ცოდნას, რომელიც წყაროების ავთენტურობასა და სანდოობას შეეხება. ამ კონტექსტში თამარ მეფისა და მისი ეპოქის შესახებ ცოდნაც უფრო სისტემური გახდება. |
| **სწავლის სწავლა** | კომპლექსურ დავალებაზე მუშაობის პროცესი გრძელდება 5-6 გაკვეთილის განმავლობაში. ამ პერიოდში მასწავლებელი რეგულარულად აძლევს განმავითარებელ უკუკავშირს თითოეულ მოსწავლეს. ყურადღებას ამახვილებს არამარტო შესასწავლ მასალასთან დაკავშირებულ ნიუანსებზე, არამედ იმაზეც, თუ როგორ უნდა მოხდეს ამ მასალის შესწავლა (მაგ. რა სტრატეგიებით უნდა წავიკითხოთ წყარო? - გამოვყოთ პერსონალიები და ტოპონიმები, განვსაზღვროთ ავტორის ვინაობა და მოტივაცია, ყურადღება მივაქციოთ, რა წყაროებიდან აქვს მას ინფორმაცია შესასწავლ საკითხთან დაკავშირებით, არის თუ არა ის ეპოქის თანამედროვე და ა.შ.) |
| **ცოდნის სამი კატეგორია** | სასწავლო პროცესში აქტიურად მუშავდება ცოდნის სამივე კატეგორია (დეკლარატიული, პროცედურული, პირობისეული):   * დეკლარატიული ცოდნა - განიხილება ძალიან კონკრეტული ფაქტობრივი მასალა თამარ მეფის მოღვაწეობასთან დაკავშირებით. მასწავლებელი არ იფარგლება მხოლოდ სახელმძღვანელოში მოცემული მასალით და სთავაზობს ადაპტირებულ ტექსტს „ქართლის ცხოვრებიდან“, რომლის ოპოზიციურ „მატიანესაც“ ქმნის მოსწავლე. * პროცედურული ცოდნა - კომპლექსურ დავალებაზე მუშაობისას მრავლად იკვეთება სადისკუსიო საკითხები. გამომდინარე აქედან, მოსწავლეები გამუდმებით მსჯელობენ, სვამენ შეკითხვებს, ანზოგადებენ გაკვეთილზე დამუშავებულ ინფორმაციას. * პირობისეული ცოდნა - კომპლექსური დავალების პირობა ჩამოყალიბებულია იმგვარად, რომ მოსწავლეს დღეს არსებულ პოლიტიკურ ცხოვრებასთან უჩნდება ასოციაცია. ის ძალაუნებურად უკავშირებს თამარის ეპოქას დღეს მიმდინარე, მისთვის ცნობილ მოვლენებს (მაგ. დაპირისპირება მთავრობასა და ოპოზიციურ პარტიებს შორის). |

სასწავლო პროცესთან ერთად „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმასთან ერთად შეიცვლა სასწავლო პროგრამების ბუნება. ამ პარადიგმისთვის (იმავე „სწავლის პედაგოგიკისთვის“), რა თქმა უნდა, აღარ არის რელევანტური შინაარსობრივ საკითხებზე თუ „დაკვირვებად და გაზომვად“ ქცევებზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმები. მე-20 საუკუნის 80-90-იანი წლებიდან სხვადასხვა ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემაში ფეხს იკიდებს ახალი ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამა, კურიკულუმი. როგორც ამ სიტყვის ეტიმოლოგია მიგვანიშნებს, იგი მთავარ ყურადღებას ამახვილებს „გზაზე“, რომელიც აღსაზრდელმა უნდა განვლოს. სხვა სიტყვებით, კურიკულუმი ორიენტირებულია მოზარდის განვითარების გზაზე.

|  |
| --- |
| აღსანიშნავია, რომ 80-90-იანი წლებიდან კურიკულუმის ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამები ფეხს იკიდებს იმ ცენტრალიზებულ საგანმანათლებლო სისტემის მქონე ქვეყნებშიც *(მაგ. იტალია, საფრანგეთი, გერმანია, ესპანეთი*), რომლებშიც მოქმედებდა ე.წ. საგნობრივ შინაარსზე ორიენტირებული პროგრამები (და არა ტაილერისეული დაკვირვებად ქცევებზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმები). კურიკულუმისეული ხედვის შემოტანა მკაცრად რეგლამენტირებული პროგრამების მქონე სისტემებში სასკოლო განათლების დამკვიდრებული კონცეფციის გარდაქმნის სურვილს აღნიშნავდა. თუკი დეცენტრალიზებულ ქვეყნებში კურიკულუმმა გარკვეულ ჩარჩოში მოაქცია არსებული სასკოლო კურიკულუმები, ცენტრალიზებულ ქვეყნებში მან პირიქით, ხელი შეუწყო დასასწავლ საკითხებზე ორიენტირებული და დროში მკაცრად რეგლამენტირებული პროგრამების არტახებიდან გათავისუფლებას. |

ეროვნული კურიკულუმი წარმოადგენს სკოლებისთვის გეზის მიმცემ ზოგად ჩარჩოს, ეროვნულ საგანმანათლებლო მეგაპროექტს, რომლის განხორციელების იმდენი გზა არსებობს, რამდენი სკოლაცაა კონკრეტულ საგანმანათლებლო სისტემაში. შესაბამისად, მისი (ეროვნული კურიკულუმის) არსებობა აუცილებლად გულისხმობს **სასკოლო კურიკულუმის** არსებობასაც. სკოლებმა საკუთარი პრიორიტეტების, მოსწავლეთა საჭიროებების, ადგილობრივი სასკოლო თემის მოლოდინების, სკოლასა თუ ადგილობრივად ხელმისაწვდომი რესურსების გათვალისწინებით უნდა შეიმუშავონ სასკოლო კურიკულუმი, რომელიც უზრუნველყოფს ეროვნული კურიკულუმის, მისი ხედვისა და ფილოსოფიის კონკრეტული სკოლის კონტექსტში რეალიზებას. მან, ფორმალური (საგაკვეთილო) და არაფორმალური (კლასგარეშე, ანუ ექსტრაკურიკულური) კომპონენტების გამოყენებით, თითოეულ მოსწავლეს უნდა შესთავაზოს მრავალფეროვანი აქტივობები, რომლებიც მჭიდროდ დაუკავშირდება, შეავსებს და გაამდიდრებს მოსწავლის ცხოვრებისეულ გამოცდილებას. ხელს შეუწყობს მოზარდთა მრავალმხრივ „წრთობას,“ მათი გონებრივი, ფიზიკური, ემოციური თუ სოციალური ძალების „ლესვასა“ და განვითარებას. მხოლოდ ამგვარად შეიძლება იქცეს სკოლა მომავალი მოქალაქის ფორმირების კერად.

სასკოლო სასწავლო გეგმა არის დოკუმენტი, რომელიც სკოლის „სავიზიტო ბარათს“ წარმოადგენს. მასში აისახება ინფორმაცია, როგორც სკოლის მისიასა და მიზნებთან, ისე სასწავლო პროცესსა და სკოლის საორგანიზაციო კულტურასთან დაკავშირებით.

2018-2024 წლების ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესში სასკოლო სასწავლო გეგმას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. ეროვნული სასწავლო გეგმა განსაზღვრავს ზოგად ორიენტირებს სწავლა-სწავლების მიზნებთან და სასწავლო პროცესის ორგანიზებასთან დაკავშირებით. ამ მიზნების დაკონკრეტება კი სასკოლო კურიკულუმის დონეზე ხდება. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, სასკოლო სასწავლო გეგმა წარმოადგენს პასუხს შეკითხვაზე - *რას აკეთებს კონკრეტული სკოლა ეროვნული სასწავლო გეგმის შედეგების მისაღწევად/მისი მოთხოვნების პრაქტიკაში განსახორციელებლად?*

სასკოლო კურიკულუმზე მუშაობისას საკვანძო სიტყვებია: **ადგილობრივი საჭიროებები და შესაძლებლობები, ჰოლისტური მიდგომა, განვითარება, მონაწილეობითობა.**

**ადგილობრივი საჭიროებები** **და შესაძლებლობები** - ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნები (მიზნები და შედეგები, საგანმანათლებლო პრინციპები, ადმინისტრაციული ნაწილი) საერთოა საქართველოს ყველა სკოლისთვის, თუმცა, მათი მიღწევის გზები შეიძლება იყოს იმდენი, რამდენიც სკოლაა. ყველა სკოლაში სხვადასხვა მოცემულობაა: სკოლების განსხვავებულობას, გარდა ცალსახა ცვლადებისა (მოსწავლეთა რაოდენობა, სკოლის მდებარეობა, ინფრასტრუქტურა და სხვა), ისეთი ელემენტებიც მონაწილეობს, როგორებიცაა: მასწავლებლების განწყობები, მშობელთა ინტერესი სასწავლო პროცესის მიმართ, სტრუქტურული ელემენტების პრაქტიკული ფუნქცია. ყოველივე ამის შედეგად, განსხვავებულია სკოლის კულტურა, ორგანიზება გაუწიოს საკუთარ ძალებს რეფორმის პროცესში დასახულ ამოცანებთან მიმართებით.

**განვითარება** - სასკოლო სასწავლო გეგმისთვის აუცილებელი მახასიათებელი უნდა იყოს განვითარებაზე ორიენტირებულობა. მნიშვნელოვანია, სკოლას ჰქონდეს უნარი, იკვლიოს საკუთარი მიღწევები, პრობლემები, რისკები და ამის საფუძველზე ცვლილებები შეიტანოს სტრატეგიულ და სამოქმედო გეგმებში. კურიკულუმის განვითარება მუდმივმოქმედ პროცესს უნდა წარმოადგენდეს.

**მონაწილეობითობა** - სასკოლო კურიკულუმთან მიმართებით მნიშვნელოვანია არა მარტო ხარისხის, არამედ მისი შემუშავების პროცესიც. მის განვითარებაში მაქსიმალურად ჩართული უნდა იყოს სასკოლო საზოგადოების ყველა წევრი: მშობლები, მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაცია, პარტნიორი ორგანიზაციები. სასკოლო სასწავლო გეგმა წარმოადგენს ერთგვარ კონტრაქტს ადმინისტრაციას, პედაგოგებსა და მშობლებს შორის. რაც უფრო მაღალია შეთანხმებულობის ხარისხი, მით უფრო მდგრადი და თანამიმდევრულია პროცესები, რაც გავლენას ახდენს მოსწავლეთა შედეგებზე.

განათლების კურიკულუმისეული პერსპექტივა განსაზღვრავს სასწავლო გეგმების სტრუქტურასა და შინაარსს. სტრუქტურული თვალსაზრისით, კურიკულუმი მიზნებზე ორიენტირებულ პროგრამას წარმოადგენს. მასში მიზნები იერარქიზებული სახითაა წარმოდგენილი. იერარქიის თავში არის ყველაზე მსხვილი, განზოგადებული და გრძელვადიანი მიზნები („Aims”). ისინი წარმოადგენენ იმ ძირითად კომპეტენციებს, რომლებიც უნდა წარმოაჩინოს ახალგაზრდამ ზოგადი განათლების დასრულებისას. ამ მიზნებიდან გამომდინარე, განისაზღვრება სასკოლო საგანთა სწავლების მიზნები (Gaols, objectives), რომლებიც კონკრეტული სასკოლო საგნების სწავლა-სწავლების დაგეგმვა-განხორციელების პროცესში მიზნობრივ ორიენტირებს ქმნის. კურიკულუმის ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამებში მიზნებზე ორიენტირებას პრინციპული მნიშვნელობა აქვს. აუცილებელია, რომ თითოეული საგნის სწავლების მიზნები საერთო დიდი მიზნებიდან გამომდინარეობდეს, რათა სწავლა-სწავლება მართლაც დასახული მიზნებისკენ მიმართულ „გზად“ იქცეს. სასწავლო პროცესში გრძელვადიანი მიზნის მხედველობის არედან დაკარგვა მოსწავლის განვითარების გზის დაკარგვასაც ნიშნავს, რაც იწვევს თვითმიზნურ, უფრო სწორად, უმიზნო, ქაოტურ, დაქუცმაცებულ სწავლებასა და შინაარსის ამოწურვაზე ორიენტირებას; განვითარების პედაგოგიკის ჩანაცვლებას სქოლასტიკური, ანუ ფორმალური, ზერელე სწავლებით.

მე-20 საუკუნის 80-90-იანი წლებიდან „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმისა და მოსწავლეზე ორიენტირებული პედაგოგიკური მიმდინარეობების ზეგავლენით, მნიშვნელოვნად იცვლება სასწავლო გეგმის აგების პრინციპები.

კერძოდ, ტრანსფორმაციას განიცდის ტაილერისეული, დაკვირვებად ქცევებზე ორიენტირებული პროგრამები. მკაცრად ბიჰევიორისტული ჩარჩოები მეტ მოქნილობას იძენს და ამ პროგრამებში თავს იჩენს კოგნიტურ-კონსტრუქტივისტული პარადიგმის ისეთი ელემენტები, როგორებიცაა, მაგალითად, „არადაკვირვებადი“ სააზროვნო ოპერაციები, სოციალური გარემოს ზეგავლენები და სხვა. სწორხაზოვნება დღეს ტაილერისეული მოდელის მთავარ სისუსტედაა გამოცხადებული. საგანმანათლებლო ლიტერატურაში ხაზგასმით აღინიშნება, რომ ძალიან მნიშვნელოვანია სასწავლო შედეგები განზოგადებული და ფლექსიური იყოს, რათა პედაგოგი მეტისმეტად არ მიეჯაჭვოს მათ (Hussey & Smith, 2008; Maher, 2004; Hussey & Smith, 2003).

გამოყოფენ კურიკულუმებს ორ ჯგუფად ყოფს, კერძოდ, ერთმანეთს უპირისპირებენ სწავლების შედეგებზე და სწავლა-სწავლების პროცესზე ორიენტირებულ მიდგომებს (O’Neill, 2010; Ross, 2000).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| დაპირისპირებული მოდელები | | |
| მიზანზე ორიენტირებული კურიკულუმი (Objective-Driven Curriculum) | VS | პროცესზე ორიენტირებული კურიკულუმი (Process-Driven Curriculum) |
| პროდუქტზე ორიენტირებული მიდგომა  (Product Model) | VS | პროცესზე ორიენტირებული მიდგომა  (Process Model) |

ზოგადად, უნდა ითქვას, რომ 60-80-იან წლებში „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმის გაძლიერების ფონზე, კურიკულუმის დიზაინერები მუდმივად ძიების პროცესში არიან. ძიების ეს პროცესი ძალიან თვალსაჩინოდ იკვეთება სასკოლო კურიკულუმების შინაარსების მიხედვით კლასიფიკაციისას. სასკოლო კურიკულუმების მოდელების იმდენი ნაირსახეობა წარმოიქმნა, რომ დღეს მათი კლასიფიცირება ბევრ სირთულესთანაა დაკავშირებული. ამერიკელი მეცნიერები ა. ორსტეინი და ფ. ჰანკინსი (Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) Curriculum Design. In *Curriculum: Foundations, Principlesand Issues (5th Ed.)*, pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon) კურიკულუმებს, პირველ ეტაპზე, სამ მსხვილ კატეგორიად ყოფენ. ესენია: საგანზე ორიენტირებული დიზაინი (Subject-Centered Designs), მოსწავლეზე ორიენტირებული დიზაინი (Learner-Centered Designs), პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებული დიზაინი (Problem-Centered Designs). ამ მსხვილი კატეგორიების შიგნით კი ისინი გამოყოფენ სხვადასხვა მახასიათებლის მქონე მოდელებს.

ქვემოთ ცხრილში **წარმოდგენილია ა. ორსტეინისა და ფ. ჰანკინსისეული კლასიფიკაცია:**

|  |  |
| --- | --- |
| საგანზე ორიენტირებული დიზაინი (Subject-Centered Designs) | |
| საგნობრივ სწავლებაზე ორიენტირებული დიზაინი  (Subject Design). | სკოლებში მთავარი აქცენტი საგნების შინაარსის ათვისებაზე კეთდება. სასწავლო გეგმა, უპირველეს ყოვლისა, საგნის შინაარსით ნაკარნახევი ლოგიკით იგება. პედაგოგები, ძირითადად, საგნის სპეციალისტები არიან და მთავარ რესურსად სახელმძღვანელოს აღიარებენ. |
| სამეცნიერო დისციპლინაზე ორიენტირებული დიზაინი  (Discipline Design). | სკოლაში მთავარი აქცენტი საგნის, როგორც სამეცნიერო დისციპლინის შესწავლაზე კეთდება. კურიკულუმი იმგვარად იგება, რომ მოსწავლეებს სხვადასხვა სპეციალისტის (ისტორიკოსის, ბიოლოგის და სხვა) გამოცდილების შეძენის საშუალება მიეცეთ. ამ მოდელის ფარგლებში მნიშვნელოვანია არა იმდენად საგნის შინაარსი, არამედ კვლევის მეთოდები, რომლებსაც ამ დისციპლინის სპეციალისტები იყენებენ. |
| ინტერდისციპლინური დიზაინი  (Broad-Fields Design). | სკოლა იმ „ხელოვნური“ ბარიერების მოშლას ცდილობს, რომლებიც საგნებს შორის არსებობს. კურიკულუმი იმგვარადაა აგებული, რომ სასწავლო შინაარსი საგნობრივი ჯგუფისთვის საერთო (და არა კონკრეტული საგნის) თემატიკას ემთხვევა. მაგალითად, ინტეგრირებულად შეიძლება ისწავლებოდეს - ისტორია, გეოგრაფია და ეკონომიკა, ან ბიოლოგია, ქიმია და ფიზიკა. |
| კორელაციური დიზაინი  (Correlation Design). | სკოლა, მიუხედავად იმისა, რომ მიზნად არ ისახავს ინტერდისციპლინურ სწავლებას, ორიენტირებულია საგნებს შორის მჭიდრო კავშირების დამყარებაზე. კურიკულუმი იმგვარადაა აგებული, რომ საგნები ინდივიდუალობას ინარჩუნებენ, თუმცა, მათი ცალკეული ელემენტები მჭიდროდაა ერთმანეთთან ინტეგრირებული. |
| პროცესზე ორიენტირებული დიზაინი  (Process Designe) | კურიკულუმი იმგვარადაა აგებული, რომ აქცენტი ყველა საგნისთვის საჭირო კომპონენტებზე კეთდება (განსხვავებით ინტერდისციპლინური მოდელისგან, სადაც მთელი ყურადღება მომიჯნავე საგნების თემების ინტეგრირებაზე გადადის). |
| მოსწავლეზე ორიენტირებული დიზაინი (Learner-Centered Designs) | |
| მოსწავლეზე ორიენტირებული დიზაინი (Child-Centered Design) | სკოლაში მთავარი აქცენტი მოსწავლის ინტერესებსა და საჭიროებებზე კეთდება. კურიკულუმის დიზაინერისთვის მთავარ ამოცანად სასწავლო შინაარსის მოსწავლის მონაწილეობით და მისი ინტერესების გათვალისწინებით შედგენაა დასახული. |
| პირად გამოცდილებაზე ორიენტირებული დიზაინი  (Experience-Centered Design) | ძალიან ჰგავს მოსწავლეზე ორიენტირებულ მოდელს. განსხვავება მხოლოდ ისაა, რომ ამ მოდელის მიმდევრები შეუძლებლად მიიჩნევენ ყველა მოსწავლისთვის საერთო კურიკულუმის შედგენას. |
| რომანტიკული (რადიკალური) დიზაინი  (Romantic (Radical) Design) | გარესამყარო ბოროტების აპოთეოზადაა გამოცხადებული. განათლების ყველა მიზანი ინდოქტრინაციის საშუალებად განიხილება. ცოდნა არ უნდა გაიწეროს საკითხთა ჩამონათვალის, ან სილაბუსის სახით. |
| ჰუმანისტური დიზაინი  (Humanistic Design) | სკოლაში მთავარია პოზიტიური სასწავლო გარემოს შექმნა. სწავლის მიზანი მოსწავლის თვითაქტუალიზებაა (ა. მასლოუსა და კ. როჯერსის მიერ შემოთავაზებული თვითაქტუალიზების ეტაპების მიხედვით) |
| პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებული დიზაინი  (Problem-Centered Designs) | |
| ცხოვრებისეულ სიტუაციებზე ორიენტირებული დიზაინი  (Life-Situations Design) | სკოლებისთვის მთავარია სამი პრინციპი:  ა) კურიკულუმის შინაარსი კავშირშია საზოგადოების კეთილდღეობისთვის მნიშვნელოვან პრობლემატიკასთან (სასწავლო თემები ამის მიხედვითაა დაგეგმილი);  ბ) მოსწავლე უნდა ხედავდეს მის გარემომცველ სოციალურ გარემოსა და სასწავლო შინაარსს შორის კავშირს;  გ) მოსწავლე ჩაბმული უნდა იყოს ლოკალური გარემოს მოვლა/განვითარებაზე ორიენტირებულ აქტივობებში. |
| სოციუმის ცხოვრების რეკონსტრუქციაზე ორიენტირებული დიზაინი (Reconstructionist Design) | სკოლებისთვის მთავარი კურიკულუმის იმგვარად აგებაა, რომ იგი რეალური საზოგადოებრივი ცხოვრების რეკონსტრუქციის საშუალებას იძლეოდეს. |

თანამედროვე მკვლევრები სასწავლო პროგრამები განვითარების 3 ეტაპს გამოყოფენ:

ა) შინაარსზე ორიენტირებული პროგრამები - გულისხმობს პროგრამის სახით დამტკიცებულ საგნობრივ საკითხებს;

ბ) მოკლევადიან მიზნებზე ორიენტირებული პროგრამები - გულისხმობს სასწავლო პროგრამებს, სადაც მიზნობრივი ორიენტირების სახით განსაზღვრულია მრავალრიცხოვანი შედეგები და ინდიკატორები, რომლებიც წარმოაჩენენ არა მხოლოდ იმას, თუ რა უნდა ისწავლოს მოსწავლემ (როგორც ეს ხდება შინაარსზე ორიენტირების შემთხვევაში), არამედ იმ უნარებსაც, რომლებიც მოსწავლეს ამ ცოდნის დემონსტრირებისთვის დასჭირდება;

გ) გრძელვადიან მიზნებზე/პროცესზე ორიენტირებული პროგრამები - გულისხმობს გრძელვადიან მიზნებზე ორიენტირებულ პროგრამებს, სადაც მიზნები მცირერიცხოვანია და ბევრ შემოქმედებით თავისუფლებას უტოვებს მასწავლებელს სწავლა-სწავლების პროცესის დასაგეგმად. ამ ტიპის პროგრამებს, როგორც წესი, კურიკულუმების სახელით იხსენიებენ და ხაზს უსვამენ, რომ მათი პრაქტიკული გამოყენებისას სასწავლო შედეგებზე არანაკლები მნიშვნელობა აქვს თავად სასწავლო პროცესს. ამ ტიპის პროგრამების მიზნები მასწავლებლებს მუდმივად თვალწინ უნდა ჰქონდეთ, მაგრამ მისი მიღწევის გზებს თავად უნდა არჩევდნენ საკუთარი სკოლის მოსწავლეების, სკოლის ინტერესებისა და შესაძლებლობების შესაბამისად.

განათლების რეფორმის ერთ-ერთი მიზანი სწორედ შინაარსზე და მოკლევადიან შედეგებზე ორიენტირებული პროგრამის ჩანაცვლებაა პროცესზე ორიენტირებული კურიკულუმებით.

ზემოაღნიშნულ პროგრამებს შორის არსებით განსხვავებას მიზნების რაობა და მათი ფორმულირების სტილი წარმოადგენს. შევადაროთ, როგორ ხდება მიზანზე ორიენტირება ზემოთ ჩამოთვლილი თითოეული ტიპის პროგრამის შემთხვევაში ისტორიის მაგალითზე.

მაგალითად, ყველა ქვეყანასა და ყველა დროში ისტორიის სწავლა-სწავლება თუკი რაიმე მიზანს ისახავს, ერთ-ერთი ნამდვილად არის წყაროების კრიტიკულად გააზრების უნარის განვითარება.

**ა) შინაარსზე ორიენტირებული პროგრამების შემთხვევაში** წყაროებზე მუშაობა შეიძლება მოხდეს ახალი საკითხების დამატების ხარჯზე, მაგ. თუკი პოლიტიკური და სოციალური ისტორიის საკითხებით გაჯერებულ პროგრამას დაემატება წყაროებთან დაკავშირებული საკითხები (მაგ. ისეთები, როგორებიცაა: ბოლნისის სიონის წარწერა, „ქართლის ცხოვრება“, „მოქცევაი ქართლისაი“ ან ნუმიზმატიკური მონაცემები, არქეოლოგიური მონაცემები და სხვა).

ისე გამოდის, რომ თუ მოსწავლეს ცალკე საკითხად ექნება ნასწავლი სხვადასხვა წყაროს/წყაროების ტიპები, ეს იმის საფუძველიცაა, რომ ის ამ წყაროს შესახებ ცოდნას საგნის სხვა საკითხებსაც დაუკავშირებს (ანუ წყაროების კრიტიკულად გაანალიზებას შეძლებს). სამწუხაროდ, რეალობაში ასე არ ხდება. ბავშვები იღებენ დანაწევრებულ ცოდნას და არათუ წყაროების კრიტიკულ უნარს ვერ ივითარებენ, არამედ პოლიტიკური და სოციალური ისტორიის ფაქტებს შორისაც ვერ ხედავენ მწყობრ კავშირებს.

**ბ) მოკლევადიან შედეგებსა და ინდიკატორებზე ორიენტირებული პროგრამების** შემთხვევაში ზემოაღწერილი პრობლემის თავიდან აცილების მიზნით სასწავლო პროგრამაშივე უნარების ენაზე აღიწერება შედეგები, რომელთა განვითარებასთანაც წყაროების კრიტიკული ანალიზია დაკავშირებული. მაგალითად, პირველი თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში, X კლასში მიზნობრივი ორიენტირი შემდეგი შედეგების სახით იყო ფორმულირებული:

|  |  |
| --- | --- |
| **ისტორიული ინტერპრეტაცია და კვლევა** | **კომუნიკაცია** |
| * მოსწავლე აანალიზებს და აფასებს ერთი და იმავე ისტორიული მოვლენის განსხვავებულ ინტერპრეტაციას; * მოსწავლე აანალიზებს პირველად და მეორად წყაროებს; * მოსწავლე გეგმავს და ატარებს ისტორიული კვლევას. | * მოსწავლე წერს ისტორიულ თემას |

ამ შემთხვევაში თითქოს უფრო კონკრეტულად არის წარმოდგენილი, რას გულისხმობს წყაროების კრიტიკული ანალიზი. კერძოდ, შედეგებსა და ინდიკატორებში დასახელებულია მოსწავლის ქცევები, რომლითაც მას წყაროების კრიტიკული ანალიზის კომპეტენციის დემონსტრირება შეუძლია. თუმცა ეს მხოლოდ ნაწილობრივ ასწორებს საკითხზე ორიენტირებული პროგრამების ხარვეზებს.

საქმე ისაა, რომ ამ შემთხვევაში ისტორიის შესწავლისთვის საჭირო კომპეტენციები (შედეგები და ინდიკატორები) აღიწერება დანაწევრებულად კლასების მიხედვით. თითქოს ისე გამოდის, რომ ჯერ ერთი მათგანი უნდა განვითარდეს, შემდეგ - მეორე, შემდეგ - მესამე. მაგალითად, ზემოთ მოცემულია შედეგები ისტორიულ წყაროებთან მუშაობასთან დაკავშირებით, მომდევნო XI კლასში კი გამოკვეთილია შედეგები, რომლებიც სოციალურ და პოლიტიკურ ისტორიას ეხება.

მაშასადამე, საკითხების დანაწევრებულად სწავლა-სწავლების კონცეფციას აქ ენაცვლება ხედვა კომპეტენციების დანაწევრებულად, თანამიმდევრობით განვითარებასთან დაკავშირებით. მოსწავლე ამ შემთხვევაში თითქოს საავტომობილო ქარხნის პერსონალს მოგვაგონებს, რომელმაც მანქანათმშენებლობის პრინციპების დასაუფლებლად ჯერ ერთი დეტალის აწყობა უნდა ისწავლოს, შემდეგ - მეორის და ა.შ.. პიროვნული განვითარება ასე მექანიცისტურად არ ხდება.

ყოველივე ამას ემატება ისიც, რომ მასწავლებლებისთვის ბუნდოვანია, როგორ უნდა დაიგეგმოს სასწავლო პროცესი ამ ტიპის შედეგებსა და ინდიკატორებზე ორიენტირებით. აქ ერთმანეთისგან იზოლირებულად აღიწერება შედეგები-ინდიკატორები და შინაარსი (რომელზე დაყრდნობითაც უნდა მოხდეს შედეგების მიღწევა), რაც მასწავლებლებს ძალიან აბნევს. პრაქტიკა აჩვენებს, რომ პედაგოგები დოკუმენტურ დონეზე ფორმალურად ადგენენ შესაბამისობებს სასწავლო პროცესში მიმდინარე აქტივობებსა და შედეგებს/ინდიკატორებს შორის. რეალური სწავლა-სწავლების პროცესის დაგეგმვა კვლავ სახელმძღვანელოს სარჩევზე დაყრდნობით ხდება. ამიტომაცაა, რომ ზემოხსენებული ტიპის ე.წ. რალფ ტაილერისეულ სტანდარტებს ხშირად მექანიკურ და ბიუროკრატიულ საჭიროებებზე ორიენტირებულ პროგრამებად მოიხსენიებენ.

**გ) პროცესზე ორიენტირებულ პროგრამებში** - მიზნობრივი ორიენტირების/შედეგების რაოდენობა უფრო მცირერიცხოვანია და ამ შედეგებზე მუშაობა გრძელდება მთელი საფეხურის განმავლობაში სხვადასხვა შინაარსობრივ საკითხებზე დაყრდნობით. მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შედეგები განსაზღვრულია საფეხურის და არა წლების მიხედვით. მაგ. თუკი ისტორიაში შედეგია - მოსწავლემ უნდა შეძლოს წყაროს კრიტიკული გააზრება, საკუთარი მოსაზრებები წყაროების საფუძველზე დასაბუთება - იგი ძალაშია ყველა სავალდებულო თემასთან მიმართებით საბაზო საფეხურზე.

თემა N3

თემა N2

თემა N1

გამოდის, რომ ყველ სასწავლო თემა ორიენტირებულია ერთსა და იმავე მიზნებზე. ამ ტიპის შედეგები დიდ შემოქმედებით თავისუფლებას აძლევს პედაგოგს. მასწავლებელს შეუძლია ისტორიის ნებისმიერი საკითხი გამოიყენოს ზემოაღწერილი შედეგის მისაღწევად. მაშინ, როცა პირველი და მეორე ტიპის პროგრამებში ის ამ თავისუფლებას მოკლებული იყო: შინაარსზე ორიენტირების შემთხვევაში გვაქვს საკითხების ზუსტი ჩამონათვალი, მოკლევადიანი შედეგების შემთხვევაში კი შინაარსის შემოსაზღვრული არეალი, რომელიც წინაპირობაა შედეგის მისაღწევად.

პროცესზე ორიენტირებულ კურიკულუმებს ზოგჯერ სამგანზომილებიან კურიკულუმებს უწოდებენ, განასხვავებენ რა მას ორგანზომილებიანი კურიკულუმისგან. ამ უკანასკნელში (ორგანზომილებიან კურიკულუმებში) ცალ-ცალკეა ჩამოთვლილი შესასწავლი ფაქტები და უნარები, სამგანზომილებიან კურიკულუმებში კი შემოტანილია სამიზნე ცნებების ელემენტი, რომელიც სასწავლო პროცესში ცოდნის, უნარების, ღირებულებების ერთობლივ აღქმას განაპირობებს. მაგალითად, მესამე თაობის კურიკულუმში შედეგებთან ერთად განსაზღვრულია სამიზნე ცნებებიც, რომელთა გააზრებაც შედეგების მიღწევის წინაპირობაა. მაგ., ისტორიაში სულ 6 სამიზნე ცნებაა: წყარო, დრო, სივრცე, საზოგადოება, ძალაუფლება, ისტორიული მოვლენა, პროცესი. შედეგებთან ერთად ეს სამიზნე ცნებები ყველა თემაში სავალდებულოდ მუშავდება. ეს მასწავლებლისთვის უფრო მკაფიოს ხდის, რის გააზრებასთან არის დაკავშირებული შედეგების მიღწევა.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **შინაარსზე ორიენტირებული** | **მოკლევადიან შედეგებსა და ინდიკატორებზე ორიენტირებული** | **პროცესზე ორიენტირებული** |
| **ორიენტირება ხდება შინაარსზე; შინაარსი მოცემულია საკითხების ჩამონათვალის სახით.** | ორიენტირება ხდება მოკლევადიან მიზნებზე; მოკლევადიანი მიზნები მოცემულია უნარების ენაზე აღწერილი შედეგებისა და ინდიკატორების სახით (რიგ შემთხვევებში, სარეკომენდაციო შინაარსთან ერთადაც) | ორიენტირება ხდება გრძელვადიან მიზნებზე და შედეგები განისაზღვრება საფეხურის/ მთლიანად სასწავლო კურსის დონეზე.  შუალედური მიზნები, შესაბამის შინაარსთან ერთად, განისაზღვრება სკოლისა და მასწავლებლის მიერ სასწავლო პროცესში გამოკვეთილი საჭიროებების შესაბამისად. |
| **საბოლოო მიზნის მიღწევის გზად მიჩნეულია მიზნობრივ ორიენტირებთან გაიგივებული საგნობრივი საკითხების ერთი მეორის მიყოლებით ამოწურვა.** | საბოლოო მიღწევის გზად მიჩნეულია მისაღწევ შედეგებსა და ინდიკატორებზე იზოლირებულად მუშაობა კლასების/ სემესტრების/ ტრიმესტრების მიხედვით. | მიზნები მუშავდება ე.წ. სამგანზომილებიანი კურიკულუმით, სადაც ცნებების საშუალებით გამთლიანებულ მიზნობრივ ორიენტირად არის წარმოდგენილი ცოდნა, უნარები და დამოკიდებულებები.  საბოლოოდ მიზნის მიღწევის გზად მიჩნეულია გრძელვადიან მიზნებზე მუშაობა ცვალებად შინაარსებზე დაყრდნობით. |
| **პროგრამები ცენტრალიზებულია** | მოჩვენებითი თავისუფლების მიუხედავად, პროგრამები ცენტრალიზებულია. მასწავლებელს შემოქმედებითი თავისუფლება რჩება მხოლოდ მოკლევადიან მიზნებთან შინაარსის მისადაგების საკითხში. | პროგრამებს ავითარებს სკოლა და მასწავლებელი; ისინი გრძელვდიანი მიზნების შესაბამისად აყალიბებენ შუალედურ მიზნებსაც და მასზე მუშაობისთვის საჭირო შინაარსებსაც. |

„მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმის პრაქტიკული რეალიზება წარმოუდგენელია პოზიტიური სასწავლო გარემოს ჩამოყალიბების გარეშე. საჭიროა დემოკრატიულ პრინციპებზე ორიენტირებული პოზიტიური სასწავლო გარემოს ჩამოყალიბებაა საჭირო, სადაც პროცესები ორიენტირებული იქნება:

ა) სამეცნიერო ტერმინთან - ფორდიზმი იგივდება სკოლის ტრადიციული მოდელი, სადაც უაღრესად დაბალ დონეზეა ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა: ინოვაციურობა, მრავალფეროვნება პროცესებში და პერსონალის პასუხისმგებლობა. მასობრივი განათლება მიღწეულია, თუმცა არ არის წახალისებული ინოვაციები (მაგ., პროგრამების განვითარება), ვხვდებით ერთფეროვან უნიფიცირებულ პროცესებს, უშუალო აღმასრულებლები (მასწავლებლები) კი მცირედ პასუხისმგებლობას იღებენ საერთო საქმესთან მიმართებით. ამ ყველაფრის თანმდევია ადმინისტრაციის როლის ზრდა, სამუშაოს მკვეთრი დანაწილება და ყოველდღიური ადმინისტრაციული და შინაარსობრივი ამოცანების დანაწევრებულობა.

|  |  |
| --- | --- |
| **ორიენტირება სასკოლო საზოგადოების წევრების შინაგან და არა გარეგან მოტივაციაზე** | სასკოლო საზოგადოების წევრების შინაგანი მოტივაცია დაბალია. მათ არ ეძლევათ შემოქმედებითი თავისუფლება. |
| **ორიენტირება ფორმალისტური ადმინისტრაციული ვალდებულებების შემცირებაზე** | სასწავლო პროცესი დამძიმებულია ადმინისტრაციული ვალდებულებებით. |
| **ორიენტირება ჰორიზონტალურ ურთიერთობებზე და არა მკაცრ, ავტორიტარულ, ცენტრალიზებულ მიდგომებზე** | სკოლის „ფარული კურიკულუმი“ ეფუძნება ტოტალიტარულ იმპულსებს. მასწავლებლებს ფორმალურად აქვთ კუთვნილების განცდა საგანმანთლებლო პროცესის მიმართ. გამომდინარე აქედან, არ იჩენენ ინიციატივას. |
| **ორიენტირება მხარდაჭერაზე და არა დასჯა-წახალისებაზე** | პროცესების ადმინისტრირება ასოცირდება დასჯასა და წახალისებაზე. მასწავლებლებს მკაცრად აქვთ გაწერილი ვალდებულებები, რომელთა დარღვევაც სასჯელებთანაა ასოცირებული. |
| **ორიენტირება ურთიერთდახმარებაზე და არა მასწავლებლებს შორის კონკურენციაზე** | მასწავლებლებს არ აქვთ ერთმანეთთან თანამშრომლობის საჭიროება. სიტუაცია არ მოითხოვს მათგან პროგრამების განვითარებას. დასჯა-წახალისების ბერკეტები კი განაპირობებს მათ შორის კონკურენციას. |
| **ორიენტირება დეცენტრალიზაციაზე გადაწყვეტილების მიღებისას და არა ცენტრალიზაციაზე.** | მასწავლებლები არ მონაწილეობენ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში; გადაწყვეტილების აღსრულების პროცესი კი დანაწევრებულია, ამოცანები - ფრაგმენტიზირებული, რაც განაპირობებს აღმასრულებლების დაბალ პასუხისმგებლობას. |

ბ) ფორდიზმისგან განსხვავებით ნეოფორდისტული მიდგომები აქცენტს აკეთებს ინოვაციურობასა და პროცესების მრავალფეროვნებაზე. თუმცა, საკმარისი ყურადღება არ ექცევა უშუალოდ აღმასრულებლებს. მოთხოვნები იზრდება სწავლა-სწავლების ხარისხის მიმართ, მაგრამ ამას არ მოსდევს მასწავლებლების შესაბამისი მხარდაჭერა.

|  |  |
| --- | --- |
| **ორიენტირება სასკოლო საზოგადოების წევრების შინაგან და არა გარეგან მოტივაციაზე** | სასკოლო საზოგადოების წევრების შინაგანი მოტივაცია დაბალია. დიდი დრო იხარჯება მათთვის შემოქმედებითი თავისუფლებისა და ინოვაციურობის მნიშვნელობის ახსნაზე, თუმცა პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით არ ხდება მათი შესაბამისი მხარდაჭერა.  მოტივაციის შემქმნელი ორი ფაქტორიდან (ეს მნიშვნელოვანია და მე ეს გამომდის), აქცენტი კეთდება მხოლოდ პირველ ფაქტორზე. |
| **ორიენტირება ფორმალისტური ადმინისტრაციული ვალდებულებების შემცირებაზე** | აქცენტი ინოვაციურობასა და მრავალფეროვნებაზე კიდევ უფრო მრავალრიცხოვან ფორმალურ ვალდებულებებს წარმოშობს. ამის გამო, სასწავლო პროცესი კვლავაც დამძიმებულია ფორმალისტური ვალდებულებებით. |
| **ორიენტირება ჰორიზონტალურ ურთიერთობებზე და არა მკაცრ, ავტორიტარულ, ცენტრალიზებულ მიდგომებზე** | ინოვაციურობისა და პროცესების მრავალფეროვნების გამო სკოლას აქვს მეზობელი სკოლისგან განსხვავებული ჰაბიტუსი. ეს, ბუნებრივია, აძლიერებს მიკუთვნებულობის განცდას და ახალისებს განხილვების პროცესში სასკოლო საზოგადოების მონაწილეობას. თუმცა, საკვანძო საკითხებთან მიმართებით (პოლიტიკის განსაზღვრა, სტრატეგიული დაგეგმვა) გადაწყვეტილებები კვლავ ვიწრო წრეში მიიღება. |
| **ორიენტირება მხარდაჭერაზე და არა დასჯა-წახალისებაზე** | მიუხედავად იმისა, რომ აქცენტი ინოვაციურობასა და მრავალფეროვნებაზე თანამშრომლობას მოითხოვს, დღის წესრიგიდან არ ქრება არც დასჯა-წახალისების ელემენტი, გამომდინარე იქედან, რომ სხვაგვარად ძალიან ძნელია დაბალკვალიფიციური კადრების ორიენტირება მაღალ სტანდარტებზე. |
| **ორიენტირება ურთიერთდახმარებაზე და არა მასწავლებლებს შორის კონკურენციაზე** | სასკოლო ცხოვრების დღის წესრიგში დგას სასკოლო პროგრამების განვითარება, ინოვაციური მეთოდების ინტეგრირება სასწავლო პროცესში. მაგრამ შენარჩუნებული დასჯა-წახალისების ბერკეტების გამო კონკურენციის ელემენტი მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს. |
| **ორიენტირება დეცენტრალიზაციაზე გადაწყვეტილების მიღებისას და არა ცენტრალიზაციაზე.** | გადაწყვეტილების აღსრულების პროცესი დანაწევრებულია, ამოცანები - ფრაგმენტიზირებული, რაც განაპირობებს აღმასრულებლების დაბალ პასუხისმგებლობას. ინოვაციურობა ხშირად ასოცირდება ახალი ტიპის სტრუქტურული ერთეულების ჩამოყალიბებასთან, რაც იმაზე მეტად აღრმავებს ფრაგმენტიზირების პროცესს, ვიდრე ეს ფორდისტული მიდგომების პირობებში ხდებოდა. |

გ) პოსტფორდისტული მიდგომების გამოყენებისას ინოვაციურობასა და მრავალფეროვან პროცესებთან ერთად ყურადღება მახვილდება ჰუმანური კაპიტალის განვითარებაზე. ამ შემთხვევაში ცვლილებების ტემპი მაღალი არ არის, მაგრამ სკოლის განვითარება უფრო მეტად მდგრადია და უფრო მეტადაა კონცენტრირებული განათლების რეფორმის მთავარ მიზნებზე.

ერთ-ერთი უმთავრესი ამოცანაა სასკოლო კლიმატის გარდაქმნა, სკოლის გადაქცევა ერთიან გუნდად, ანუ ისეთ ორგანიზაციად, რომელიც საკუთარ საჭიროებებსა და შესაძლებლობებს იკვლევს დასახულ მიზნებთან მიმართებით; ავტონომიურად, ლოკალურ დონეზე ახორციელებს რეფორმას.

საამისოდ სკოლები ჩართულები არიან ისეთ პროცესებში, როგორებიცაა: თვითშეფასების სისტემის განვითარება, ხარისხის მართვის სისტემის ჩამოყალიბება. თუმცა ამ პროცესებზე მუშაობა, უპირველეს ყოვლისა, ასოცირდება არა ადმინისტრაციულ სტრუქტურებთან, არამედ ისეთ ამოცანებთან, რომლებიც სასკოლო საზოგადოებას გააერთიანებს და მთლიანობითად დაანახებს მის წინაშე არსებულ პასუხისმგებლობებს. სასკოლო კურიკულუმის განვითარება ერთ-ერთ ასეთ ამოცანად შეგვიძლია განვიხილოთ.

განათლების რეფორმის პოსტფორდისტულ მიდგომებზე დაფუძნების შემთხვევაში სასკოლო კურიკულუმის განვითარების ხარისხის ტემპები შეიძლება არ იყოს მაღალი, თუმცა, მასზე მუშაობის პროცესი ითვალისწინებს შემდეგ გარემოებებს:

|  |  |
| --- | --- |
| **ორიენტირება სასკოლო საზოგადოების წევრების შინაგან და არა გარეგან მოტივაციაზე** | მთავარი აქცენტი შინაგან მოტივაციაზე კეთდება, აქ პრაქტიკულად იზოლირებულია გარედან ზეწოლის ისეთი ბერკეტებიც კი, როგორებიცაა: ვადები, მოკლევადიანი შედეგები და სხვა, და მთელი აქცენტი გადატანილია დანერგვის ინსტრუმენტებზე. ეს ინსტრუმენტები მასწავლებლებს დაანახებს, რომ მათ შეუძლიათ დასახული ამოცანების შესრულება და დაანახებს ამ ამოცანების მნიშვნელობას მთლიანობითი საქმისთვის. შინაგან მოტივაციას სწორედ ამ ორი ფაქტორის თანხვედრა იწვევს. |
| **ორიენტირება ფორმალისტური ადმინისტრაციული ვალდებულებების შემცირებაზე** | ორიენტირებულობა პროცესებზე და არა მოკლევადიან შედეგებზე - სასკოლო საზოგადოების ცხოვრების დღის წესრიგში შემოდის ისეთი საკითხები, რომლებიც მოსწავლის სწავლასა და განვითარებას უკავშირდება. შეთავაზებული ინსტრუმენტებიც (მაგ., კომპლექსური დავალების შექმნასთან, თემატური მატრიცის შექმნასთან, განმავითარებელ შეფასებასთან და ა.შ. დაკავშირებით) ორიენტირებულია მხოლოდ იმაზე, რომ შექმნას დიალოგის პლატფორმა ამ საკითხებზე სასაუბროდ. პროდუქტების შექმნა და განვითარება (მაგ. სასკოლო კურიკულუმის განვითარება) კი მხოლოდ სკოლის ინდივიდუალურ მოცემულობაზე დამოკიდებული. |
| **ორიენტირება ჰორიზონტალურ ურთიერთობებზე და არა მკაცრ, ავტორიტარულ, ცენტრალიზებულ მიდგომებზე** | საგანმანათლებლო რეფორმის პასუხისმგებლობის მაქსიმალურად გადანაწილება სასკოლო თემის წევრებზე (და არა კონცენტრირება რამდენიმე მასწავლებლის ხელში) - არ ხდება ფუნქცია-მოვალეობების ხელოვნური ფრაგმენტაცია და ინსტიტუციონალიზაცია. გარდა ამისა, ორგანიზება ხდება გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მასწავლებლების ფართე ჩართულობის. რეალურად ამ ორი ფაქტორის იზოლაცია (გადაწყვეტილების მიღება და საკუთარ თავზე პასუხისმგებლობის აღება) წარმოადგენს დემოკრატიული სკოლის ჩამოყალიბების წინაპირობას. |
| **ორიენტირება მხარდაჭერაზე და არა დასჯა-წახალისებაზე** | სკოლაში არ მოქმედებს დასჯა-წახალისების ბერკეტები. მასწავლებლები არც სასჯელს მოელიან შეუსრულებელი აქტივობების გამო და არც რაიმე ჯილდოს - კარგად განხორცილებული ამოცანებისთვის. პროცესებში ჩართულობისთვის მთავარი ფაქტორია ის, რომ ამოცანები მიცემულია მთლიანად სკოლაზე და ამ ამოცანებისგან თავის არიდება სასკოლო თემის საერთო საქმისგან თავის არიდებას ნიშნავს. |
| **ორიენტირება ურთიერთდახმარებაზე და არა მასწავლებლებს შორის კონკურენციაზე** | გარე ორგანიზაციები სკოლას ელაპარაკება, როგორც ერთიან გუნდს და არა ცალკეულ მასწავლებლებს სკოლაში; იქმნება პროდუქტები, რომლებიც ერთობლივი მუშაობის შედეგს წარმოდგენს. მაგ. სასკოლო კურიკულუმი არის ერთიანი პროდუქტი, რომელზეც შესაბამისი საგნის ყველა მასწავლებელი მუშაობს, სასკოლო პროექტი კი სასკოლო თემის მაქსიმალური ჩართულობით ხორციელდება. |
| **ორიენტირება დეცენტრალიზაციაზე გადაწყვეტილების მიღებისას და არა ცენტრალიზაციაზე.** | სკოლა დეცენტრალიზაციის იდეას ეფუძნება. მთავარი იდეა ისაა, რომ სკოლა შეიკრას ერთიან გუნდად და დამოუკიდებლად იზრუნოს ლოკალურ დონეზე განათლების რეფორმის განსახორციელებლად - ორიგინალური სასკოლო კურიკულუმის შესაქმნელად და საკუთარი სკოლის პლატფორმაზე მორგებული თვითშეფასების და ხარისხის მართვის სისტემების ჩამოსაყალიბებლად.  გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია ისიც, რომ არ მოხდეს ფორმალურ-ფუნქციური დანაწილება. მაგალითად, ზოგიერთს ევალება კვლევის ჩატარება, ზოგიერთს - საერთაშორისო ლიტერატურის გაცნობა და სხვა. ყველა მასწავლებელი ერთნაირად მონაწილეობს ერთიან პროცესებში. ეს სრულიადაც არ ნიშნავს იმას, რომ მიმდინარე პროცესებში არ ხდება ლიდერების გამოკვეთა. სკოლაში ჩნდებიან სიტუაციური ლიდერები, რომლებიც უძღვებიან იმ პროცესებს, რომელთა ჩარჩოსაც ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესი ქმნის. თუმცა მათი ლიდერობა დაკავშირებულია არა სტატუსთან, გარეგან სტიმულებთან, არამედ კოლეგების დახმარებასა და მხარდაჭერასთან. სწორედ ეს ორი ფაქტორია ის, რაც მათ ლიდერობას განაპირობებს. |

**დასკვნა**

თანამედროვე საგანმანათლებლო სივრცეში კურიკულუმის დიზაინერები მძიმე გამოწვევის წინაშე აღმოჩნდნენ. კურიკულუმი, ერთი მხრივ, საერთო მიზნებზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო გზას უნდა წარმოადგენდეს, მეორე მხრივ კი, როგორც მოსწავლეზე ორიენტირებული პროგრამა, თითოეული ბავშვისთვის უნდა ქმნიდეს განვითარების გზას. ამგვარი მოცემულობა მას (ე.ი. კურიკულუმს) უამრავი დილემის წინაშე აყენებს:

* + - * ერთი მხრივ, კურიკულუმმა ყველასათვის საერთო მოთხოვნები უნდა განსაზღვროს, მეორე მხრივ, მან მრავალფეროვან ინდივიდუალობათა მოთხოვნილებები და მახასიათებლები უნდა გაითვალისწინოს;
      * ერთი მხრივ, შედეგზე უნდა იყოს ორიენტირებული, მეორე მხრივ - პროცესზე;
      * ერთი მხრივ, სტაბილურ საგანმანათლებლო გარემოს უნდა ქმნიდეს, მეორე მხრივ, მუდმივადცვალებად პროცესებთან ადაპტირების საშუალებას იძლეოდეს;
      * ერთი მხრივ, საერთო სტანდარტებს უნდა ადგენდეს, მეორე მხრივ, არასტანდარტული სწავლისა და სწავლების საშუალებას იძლეოდეს;
      * ერთი მხრივ, საგანთა აუარებელ სპეციფიკაციებში უნდა შეიჭრას, მეორე მხრივ, გაერთიანებულ სწავლა-სწავლების პროცესსა და მთლიანობითი წარმოდგენების ჩამოყალიბებას უნდა შეუწყოს ხელი;
      * ერთი მხრივ, სკოლებს, მასწავლებლებს დამოუკიდებელი მოქმედების საშუალება უნდა მისცეს, მეორე მხრივ, საჭიროებისამებრ, მეგზურობა უნდა გაუწიოს მათ.

შემთხვევითი არ არის, რომ 80-იანი წლებიდან კურიკულუმები მუდმივად იცვლიან სახეს - იცვლება კურიკულუმების შემადგენელი ელემენტები, სტრუქტურა, კომპონენტებსა თუ ქვეკომპონენტებს შორის არსებული მიმართებები. ეს სახეობრივი ცვლილებები მიუთითებს იმ ძიებებზე, რომლებიც ხორციელდება „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმაში წარმოქმნილი დილემებისა და პრობლემების გადასაჭრელად.

კურიკულუმების საგანმანათლებლო სისტემებში დამკვიდრება-გავრცელებისა და განვითარების პროცესები მჭიდროდაა დაკავშირებული განათლების მეცნიერებაში მიმდინარე კვლევა-ძიებათა პროცესებთან - ეს ორი პროცესი ერთმანეთთან მჭიდრო ინტერაქციაში მიმდინარეობს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ეს არის ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, რომ სხვადასხვა ქვეყანაში კურიკულუმების დიზაინი მუდმივ ევოლუციას განიცდის. ამ მხრივ არც საქართველოა გამონაკლისი.

თავი II. მესამე თაობის (2018–2024) წლების ეროვნული სასწავლო გეგმა

|  |
| --- |
| * ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების ეტაპები საქართველოში * ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზიის ამოცანები * მესამე თაობის სასწავლო გეგმაში განხორციელებული ცვლილებები |
| **საკვანძო კითხვები:**   * როგორ მიმდინარეობს საქართველოში ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვისა და განვითარების პროცესი? * რატომ გაჩნდა მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ახალი სტრუქტურული ერთეულები? *(ეს ერთეულებია: განვითარებადი შედეგები, ცნებები, მკვიდრი წარმოდგენები, წლიური პროგრამა და საკვანძო შეკითხვები)* |

**ეროვნული სასწავლო გეგმის განვითარების ეტაპები საქართველოში**

განათლების რეფორმა ძალიან ხანგრძლივი პროცესია. მით უფრო ისეთი ქვეყნების საგანმანათლებლო სისტემებში, რომლებშიც არ არსებობს კურიკულუმის ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამით მუშაობისა და სასკოლო კულტურის გარდაქმნაზე ზრუნვის ტრადიცია.

საქართველოში პირველი ეროვნული სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესი 2001 წელს განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტ „ილია ჭავჭავაძის“ ფარგლებში (პროექტი „ილია ჭავჭავაძე, 2008).

2005 წელს მოხდა პირველი სასწავლო გეგმის პილოტირება. 2006 წლიდან კი დაიწყო მისი დანერგვა ზოგადი განათლების სისტემაში. პირველი თაობის სასწავლო გეგმა 2006-2010 წლების განმავლობაში ფუნქციონირებდა. 2010 წელს განხორციელდა ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზია. რევიზიის შედეგად მეორე თაობის სასწავლო გეგმა შემუშავდა. მისი დანერგვის ვადად 2011-2016 წლები განისაზღვრა.

პირველი და მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმები გრძელვადიან მიზნებზე, კერძოდ, „ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებზე“ ორიენტირებულ პროგრამებს წარმოადგენდა და მათი მთავარი ამოცანა იყო ამ მიზნების მისაღწევად ხელშემწყობი საგანმანათლებლო გარემოსა და რესურსების შექმნა. ორივე თაობის კურიკულუმში საგნობრივ პროგრამებს მსგავსი სტრუქტურა ჰქონდათ. თითოეული მათგანი შედგებოდა ორი ნაწილისაგან. პირველი ნაწილში ყოველწლიური სტანდარტები იყო წარმოდგენილი, მეორე ნაწილში - შინაარსობრივ საკითხთა ჩამონათვალი.

პირველი და მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა, არსებულისგან სრულიად განსხვავებული საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარებასა და მასშტაბური ცვლილებების განხორციელებას მოითხოვდა. შესაბამისად, მასზე მუშაობის პროცესს, რომელიც ჯერ კიდევ 2001 წელს დაიწყო, პარალელურად მისდევდა განათლების სისტემის გარდაქმნისთვის საჭირო ისეთი მნიშვნელოვანი რეფორმები, როგორებიცაა: ახალი საკანონმდებლო ბაზის შექმნა, მართვისა და დაფინანსების განსხვავებული პრინციპების შემოღება, ახალი ტიპის ინსტიტუციების განვითარება, რომლებიც პასუხს აგებდნენ ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვა-განვითარებაზე, პედაგოგთა გადამზადებაზე, ახალი ტიპის შეფასების სისტემის შექმნა-დანერგვაზე, სახელმძღვანელოების გრიფირების სისტემის შემუშავება-ამოქმედებაზე და სხვა.

პირველი თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის ამოქმედებიდან დღემდე მრავალი წელი გავიდა. შეიძლება ითქვას, რომ ეს წლები იყო მასშტაბურ ცვლილებებთან ადაპტაციის პერიოდი, რომლის დროსაც მოხდა ცვლილებათა განხორციელების საჭიროების გაცნობიერება, გამოიკვეთა სწავლა-სწავლების ახალი, დამკვიდრებულისგან განსხვავებული მიდგომების დანერგვის აუცილებლობა, სასკოლო თემის წევრების რიტორიკაში გაჩნდა თვისებრივად ახალი ელემენტები, სახელდობრ, ისეთი საკვანძო მნიშვნელობის ცნებები, როგორებიცაა შედეგზე და მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება, სტანდარტი და სწავლის შედეგი, განმავითარებელი შეფასება, აქტიური სწავლა-სწავლება. შეიცვალა საგაკვეთილო პროცესის გარეგნული იერსახე და სხვა. ადაპტაცია-შეგუების პერიოდი ყოველთვის უძღვის წინ იმ პროცესებს, რომლებმაც არსობრივად, სიღრმისეულად უნდა შეცვალოს სასკოლო კლიმატი და სწავლა-სწავლების პროცესი.

თუკი პირველი და მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმა რეფორმასთან ადაპტაცია-შეგუების პერიოდში მოქმედებდა და ამ პერიოდისათვის დამახასიათებელ გამოწვევებს პასუხობდა, მესამე თაობის გეგმა ისევე, როგორც საქართველოს განათლების სისტემაში შემავალი ყველა ინსტიტუცია, უკვე განსხვავებული ამოცანის წინაშე დგას. დადგა განათლების რეფორმის გარდამტეხი ეტაპი, როცა საკლასო ოთახებში თვისებრივი ძვრები უნდა განხორციელდეს, როცა ჩვენი სისტემის ყველა (და არა ცალკეულ) სკოლასა და საკლასო ოთახში არსობრივად (და არა ფორმალურად) უნდა დაინერგოს სწავლა-სწავლების ის პრინციპები, რომლებიც უზრუნველყოფს მყარი და საფუძვლიანი ცოდნის კონსტრუირებას.

2015 წელს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტმა მეორე თაობის (2011-2016 წლების) ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზია დაიწყო. რევიზიის პროცესში გამოიკვეთა, ერთ მხრივ, სასწავლო გეგმაში, მეორე მხრივ, სისტემურ დონეზე, არსებითი ცვლილებების შეტანის საჭიროება.

**ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზიის ამოცანები**

სასწავლო გეგმის რევიზიის ძირითად ამოცანას დანერგვის პროცესში გამოვლენილ პრობლემებზე რეაგირება წარმოადგენს. 2014-2016 წლებში ამ პრობლემების შესასწავლად გაანალიზებულ იქნა:

* დაწყებით და საბაზო საფეხურებზე განხორციელებული საკლასო დაკვირვების შედეგები;
* სკოლის პერსონალის მიერ შემუშავებული საგნობრივი სილაბუსები და თემატურ-კალენდარული სასწავლო გეგმები;
* სასკოლო სახელმძღვანელოები;
* საქართველოს სკოლებში ჩატარებული ეროვნული და საერთაშორისი კვლევის შედეგები.

რა პრობლემები გამოვლინდა პირველი და მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესში? ანალიზის შედეგებმა აჩვენა, რომ სწავლა-სწავლების პროცესსა თუ საგანმანათლებლო რესურსებში, უმეტეს შემთხვევაში, იგნორირებულია „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმისთვის არსებითი პრინციპები, რომელთა დაცვაც, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აუცილებელია მყარი და საფუძვლიანი ცოდნის კონსტრუირებისათვის.

პრობლემათა გაანალიზების დროს გამოიკვეთა სამი მთავარი პრობლემა, რომელთა გადაჭრის გარეშეც წარმოუდგენელია ეროვნული სასწავლო გეგმის შემდგომი დანერგვა-განვითარება:

1. გრძელვადიანი მიზნების მხედველობის არედან დაკარგვა. ამის გამო გაკვეთილებზე დანაწევრებული, ერთმანეთთან დაუკავშირებელი საკითხების ამოწურვა თვითმიზნადაა ქცეული;
2. სწავლა-სწავლების ორიენტირება დამახსოვრებაზე (დეკლარატიულ ცოდნაზე) და არა გააზრებასა და შეძენილი ცოდნის სხვადასხვა კონტექსტში გამოყენებაზე (პირობისეულ-ფუნქციურ ცოდნაზე). მიუხედავად გარკვეული ძვრებისა, სწავლა-სწავლება მაინც იგივდება რაიმეს დამახსოვრებასთან და არა მასალის სიღრმისეულ გააზრებასთან. ამის ბუნებრივი შედეგია „საბარგულედ“ ქცეული მოსწავლის გონება, ანუ სქოლასტიკური სწავლება - ურიცხვი საკითხის დამახსოვრებაზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესი და საკითხთა ზედაპირული სწავლება;
3. სრულიად ფორმალური საგნობრივი სასკოლო გეგმები, რაც პრაქტიკულად იმაზე მეტყველებს, რომ სკოლებში არ არსებობს პლატფორმა კურიკულუმის ტიპის პროგრამების განსავითარებლად.

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის რევიზიისას უმთავრეს მიზანს სწორედ, ამ პრობლემებზე რეაგირება და ამ გზით „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმის ამოქმედებისთვის ხელსაყრელი პირობების შექმნა წარმოადგენდა. შემდეგი ამოცანები დაისახე:

* გრძელვადიანი მიზნების უფრო მკაფიოდ გამოკვეთა;
* პროგრამის განტვირთვა და გააზრებული სწავლა-სწავლების ხელშეწყობა;
* მოსწავლისათვის შინაარსიანი კონტექსტების წინ წამოწევა;
* სასკოლო კურიკულუმების განვითარების ხელშეწყობა.

ცხადია, ზემოჩამოთვლილი პრობლემები მხოლოდ კურიკულუმის საშუალებით ვერ გადაიჭრება, თუმცა, ეროვნულმა სასწავლო გეგმამ მათ დაძლევაში საკუთარი წვლილი უნდა შეიტანოს. ეროვნული კურიკულუმის დიზაინი იმგვარად უნდა იყოს შერჩეული, რომ იგი თავად კარნახობდეს პედაგოგებს გრძელვადიანი მიზნების, პირობისეულ-ფუნქციური ცოდნისა თუ სასკოლო კურიკულუმების კუთხით არსებული სირთულეების დაძლევის გზებს.

**მესამე თაობის სასწავლო გეგმაში განხორციელებული ცვლილებები**

ზემოჩამოთვლილი პრობლემების გადასაჭრელად მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში განხორციელებული ცვლილებები 6 ნაწილად შეიძლება გაიყოს:

**ცვლილება 1. სწავლა სწავლების ხუთი პრინციპის განსაზღვრა.**

ეროვნული სასწავლო გეგმის შესავალ ნაწილში მკაფიოდ განისაზღვრა სწავლა-სწავლების 5 პრინციპი. ეს სწორედ ის პრინციპებია, რომელთა სასწავლო პროცესში განხორციელების გარეშეც წარმოუდგენელია „მოსწავლე სუბიექტის“ საგანმანათლებლო პარადიგმის საკლასო ოთახში დანერგვა.

|  |
| --- |
| **სწავლა-სწავლების ხუთი პრინციპი**  ეროვნული სასწავლო გეგმა ეფუძნება პიროვნების განვითარებაზე ორიენტირებულ კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო კონცეფციას და განსაზღვრავს ხუთ ძირითად საგანმანათლებლო პრინციპს, რომლებსაც უნდა დაეყრდნოს სწავლა-სწავლების პროცესი. ეს პრინციპებია:  ა) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლეთა შინაგანი ძალების გააქტიურებას. მიღებული ინფორმაცია ცოდნად გარდაიქმნება მოსწავლის მიერ მისი აქტიური დამუშავების შედეგად. მოსწავლე მიწოდებული ინფორმაციიდან გამოარჩევს ცოდნის შენებისთვის (კონსტრუირებისთვის) მნიშვნელოვან ელემენტებს და ცოდნად გარდაქმნის შერჩეულ ინფორმაციას სხვადასხვა სააზროვნო ოპერაციის განხორციელების საფუძველზე.  ბ) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს ცოდნის ეტაპობრივად კონსტრუირებას წინარე ცოდნაზე დაფუძნებით. ინფორმაციის დამუშავება და ცოდნად გარდაქმნა წინარე ცოდნის საშუალებით ხორციელდება. წინარე ცოდნა განაპირობებს იმას, თუ მიწოდებული ინფორმაციიდან რა კომპონენტებს მიაქცევს ყურადღებას მოსწავლე და რის სწავლას შეძლებს იგი.  გ) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს ცოდნათა ურთიერთდაკავშირებასა და ორგანიზებას. მეხსიერებაში ცოდნათა ურთიერთდაკავშირება და ორგანიზება ზრდის გააზრების, დამახსოვრებისა და ცოდნის ფუნქციური გამოყენების შესაძლებლობებს.  დ) სწავლა-სწავლება უნდა უზრუნველყოფდეს სწავლის სტრატეგიების დაუფლებას (სწავლის სწავლა). სწავლის პროცესში მართებული ხერხებისა და მიდგომების გამოყენება წარმატებული სწავლის განმსაზღვრელ ფაქტორს წარმოადგენს. კონკრეტული მიზნის მისაღწევად განსახორციელებელ ქმედებათა გააზრებულად, გაცნობიერებულად დაგეგმვა და კოორდინირება ზრდის მოსწავლის ქმედებაუნარიანობას, ეხმარება მას მიზნის ეფექტიანად მიღწევასა და სიძნელეთა გადალახვაში. აქედან გამომდინარე, მასწავლებელი ვალდებულია დააფიქროს მოსწავლე იმ ხერხებსა თუ მიდგომებზე, რომლებსაც იგი გამოიყენებს მიზნის მისაღწევად და დაეხმაროს მათ შორის საუკეთესოს აღმოჩენაში.  ე) სწავლა-სწავლება უნდა მოიცავდეს ცოდნის სამივე კატეგორიას: დეკლარატიულს, პროცედურულსა და პირობისეულს.  ე.ა) დეკლარატიული ცოდნა სტატიკური ხასიათისაა. იგი გულისხმობს თეორიების, ფაქტების, წესების ცოდნას და პასუხობს კითხვას: რა ვიცი?  ე.ბ) პროცედურული ცოდნა დინამიკურია და იძლევა ცოდნის რეალიზების საშუალებას. პროცედურული ცოდნა პასუხობს კითხვას: როგორ გავაკეთო/როგორ შევასრულო?  ე.გ) პირობისეული ცოდნა დინამიკურია და გულისხმობს არსებითი ნიშან-თვისებების ამოცნობას. იგი უზრუნველყოფს სხვადასხვა კონტექსტში ცოდნის ადეკვატურად გამოყენებას და პასუხობს კითხვას: როდის და/ან რატომ გამოვიყენო ეს ცოდნა? |

***რატომ გამოიკვეთა მკაფიოდ მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში სწავლა-სწავლების ზემოხსენებული პრინციპები?***

ზემოთ ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ საქართველოში განათლების რეფორმის უმთავრესი მიზანი „მოსწავლე ობიექტის“ პარადიგმის „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმით შეცვლაა. ეროვნული სასწავლო გეგმა სწორედ ამას ისახავდა მიზნად. მიუხედავად ამისა, პირველ და მეორე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმებში არ იყო გამოკვეთილი ახალი პარადიგმის ფუძემდებლური პრინციპები. ეს კი სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესში მნიშვნელოვან პრობლემებს ქმნიდა. როგორც პირველ თავში აღვნიშნეთ, ამ პრინციპების დანერგვის ხელშესაწყობად, პროექტი „ახალის სკოლის მოდელი“ ითვალისწინებს ცნებების პედაგოგიკის დანერგვას (იხ. ბროშურა ცნებების პედაგოგიკა).

**ცვლილება 2. საფეხურეობრივი სტანდარტებისა და წლიური პროგრამების გაჩენა.**

თითოეული საგნის სასწავლო გეგმა გაიყო ორ ნაწილად. პირველი ნაწილია საფეხურეობრივი სტანდარტი, რომელიც განსაზღვრავს სავალდებულო მოთხოვნებს: *რა უნდა იცოდეს მოსწავლემ, რა უნდა შეეძლოს და რა ღირებულებები უნდა ჩამოუყალიბდეს მას საფეხურის ბოლოს.* მეორე ნაწილია წლიური პროგრამა. იგი სარეკომენდაციო ხასიათისაა და აჩვენებს სტანდარტის მოთხოვნების რეალიზების ერთ-ერთ შესაძლო გზას თითოეული სასწავლო წლისათვის. წლიური პროგრამები ცოდნის კონსტრუირების ძირეული პრინციპების დაცვითაა შემუშავებული.

*რატომ გაჩნდა საგნობრივ სტანდარტებში საფეხურებრივი სტანდარტები და ახალი სტრუქტურული ერთეული „წლიური პროგრამები“?*

ამ ცვლილების შედეგად შესაძლებელი გახდა მკაფიო მიჯნის გავლება ეროვნული სასწავლო გეგმის სავალდებულო და სარეკომენდაციო ნაწილებს შორის. წინა თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმების დიზაინი ამის საშუალებას ნაკლებად იძლეოდა. წლიური შედეგებისა და ინდიკატორების სისტემა ამ საკითხზე გარკვეულ პასუხს ვერ იძლეოდა. სკოლებს შემოქმედებითი თავისუფლება თითქოს ინდიკატორებში უნდა ეძებნათ, თუმცა ინდიკატორების ფუნქციური დატვირთვა არ იყო ბოლომდე ნათელი (ზოგიერთი ინდიკატორი შედეგს აკონკრეტებდა, ზოგი შეფასების კრიტერიუმი იყო, ზოგი კონკრეტულ აქტივობას წარმოადგენდა).

საფეხურის სტანდარტისა და წლიური პროგრამების შემოტანით ეს პრობლემა მარტივად გადაიჭრა. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სტანდარტი წარმოადგენს მოთხოვნებს, წლიური პროგრამა კი მათი რეალიზების შესაძლო გზებს.

გარდა ამისა, წლიური პროგრამა მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია საგნობრივი სასკოლო გეგმების გასავითარებლად. წინა თაობების კურიკულუმებში არ იყო ნაჩვენები, თუ როგორ და რა პრინციპით უნდა განაწილებულიყო დროში სტანდარტით განსაზღვრული მოთხოვნები და როგორ უნდა დაგეგმილიყო თანადროულობაში მოცემული მოთხოვნების ქრონოლოგიურად სწავლა-სწავლება. ეროვნული სასწავლო გეგმის საკლასო ოთახის დონეზე დანერგვისას სასკოლო სასწავლო გეგმის დამაკვალიანებელი ინსტრუმენტის არარსებობა მნიშვნელოვან პრობლემებს ქმნიდა. ამას ნათლად ადასტურებს სკოლებში წარმოებული სილაბუსებისა და თემატურ-კალენდარული გეგმების ანალიზი.

სარეკომენდაციო წლიური პროგრამები შეასრულებენ „ხარაჩოს“ ფუნქციას, რომლითაც იხელმძღვანელებს სკოლა და მასწავლებელი სასწავლო პროცესის დასაგეგმად (გზამკვლევის მესამე თავში შემოთავაზებულია პრაქტიკული რჩევები, რომლებიც პედაგოგებს სასკოლო კურიკულუმის გამოყენებაში დაეხმარება). სურვილისამებრ, მასწავლებელს შეუძლია პირდაპირ გაჰყვეს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ რეკომენდებულ ვარიანტს, ან შემოქმედებითად მიუდგეს საქმეს და მასში გარკვეული ცვლილებები შეიტანოს; ან სულაც გვერდზე გადადოს რეკომენდაციები და იმავე პრინციპების დაცვით ახალი ვარიანტი შექმნას. ამ მხრივ სკოლებსა და მასწავლებლებს თავისუფალი არჩევანი აქვთ.

ვფიქრობთ, რომ წლიური პროგრამა სასკოლო კურიკულუმის განვითარების პლატფორმად უნდა იქცეს.

**ცვლილება 3. საფეხურის შედეგები; სტანდარტში გრძელვადიანი მიზნების გამოკვეთა.**

სწავლა-სწავლების შედეგებს ორ კატეგორიად ყოფენ: „mastery objectives“, რომელსაც დამდგარ შედეგს ვუწოდებთ და „developmental objectives“, რომელსაც განვითარებად შედეგად მოვიხსენიებთ. მათ შორის არსებული განსხვავების გათვალისწინება არსებით მნიშვნელობას იძენს საგანმანათლებლო პროგრამების სტრუქტურირებისას და სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას.

დამდგარი შედეგი სპეციფიკურ საგნობრივ საკითხთან გადაჯაჭვული კონკრეტული, მოკლევადიანი მიზანია, რომელიც სპეციფიკური დავალებებისაკენაა მიმართული. იგი ვიწროდ განსაზღვრულ უნარს/ცოდნას გულისხმობს, ამ მიზნის მიღწევა აღნიშნავს ნიშნულს, რომლის დაძლევის შემდეგაც სხვა ნიშნული იწყება.

განვითარებადი შედეგი უფრო ზოგადი, გრძელვადიანი მიზანია, თუმცა, იგი უფრო კონკრეტულია, ვიდრე საგნის ზოგადი მიზნები. გრძელვადიანი შედეგი აღნიშნავს უნარს/უნარებს, რომელთა განვითარება ხანგრძლივად მიმდინარეობს (მაგ., ტექსტისინტერპრეტაციაპირადან/დალიტერატურულგამოცდილებაზედაყრდნობით);თუკი დამდგარი შედეგი კონკრეტული საკითხებისა და დავალებებისკენაა მიმართული, განვითარებადი შედეგი ზოგადი განათლების უმაღლესი მიზნებისკენაა მიმართული.

მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში წლიური შედეგებისა და ინდიკატორების ნაცვლად საფეხურის შედეგები იქნა შემოტანილი. თითოეული საგნისთვის განისაზღვრა 5-14 გრძელვადიანი განვითარებადი შედეგი (developmental objectives), რომლებიც ყველა სასწავლო თემაში უნდა დამუშავდეს. სემესტრის, წლის განმავლობაში იცვლება სასწავლო თემები (შინაარსობრივი კონტექსტები), თუმცა, გრძელვადიანი მიზნები უცვლელი რჩება.

*რატომ გაკეთდა არჩევანი საფეხურის განვითარებად შედეგებზე?*

ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის მონიტორინგმა გამოავლინა, რომ გრძელვადიანი მიზნების მხედველობის არედან დაკარგვა საქართველოს განათლების სისტემის უმთავრესი პრობლემაა. პირველ და მეორე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მიზნობრივი ორიენტირის როლს წლიური შედეგები და ინდიკატორები ასრულებდა. ტიპოლოგიური თვალსაზრისით, ისინი არ იყვნენ ერთგვაროვანი (ზოგიერთ მათგანს გრძელვადიანი შედეგის ბუნება ჰქონდა, ზოგს კი არა), მიუხედავად ამისა, რაოდენობრივი სიმრავლე, დაქუცმაცებულობა და სტატუსი (წლიური შედეგი) მათ მოკლევადიან მიზნებად (mastery objectives - ებად) აქცევდა.

ამგვარი მიდგომა, შეიძლება ითქვას, რომ არც „მოსწავლე სუბიექტის“ პარადიგმის გადმოსახედიდან იყო ბოლომდე გამართლებული. წლიური შედეგებისა და ინდიკატორების სიმრავლე პირველი და მეორე თაობის კურიკულუმს რალფ ტაილერისეულ - დაკვირვებად ქცევებზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმის იერსახეს აძლევდა. მით უფრო, რომ დანერგვის პროცესში მკაფიოდ არ იყო გამოკვეთილი სასკოლო კურიკულუმების როლი (ამ თვალსაზრისით სპეციალური აქტივობები 2017 წლამდე არც განხორციელებულა).

ახალ სასწავლო გეგმაში საფეხურის გრძელვადიანი შედეგების შემოტანა, ერთი მხრივ, გრძელვადიან მიზნებზე ორიენტირების საშუალებას იძლევა, მეორე მხრივ, კი სასწავლო შინაარსის დაქუცმაცების საფრთხეს ამცირებს. მიზნებზე საუბრისას პედაგოგს მხოლოდ 5-14 გრძელვადიან მიზანზე მოუწევს ორიენტირება, ნაცვლად წლიური შედეგებისა და ინდიკატორებისა, რომელთა რაოდენობაც საფეხურზე 200-300 ერთეულის ფარგლებში მერყეობდა. სასწავლო შინაარსის შერჩევაც თემების მიხედვით სწორედ ამ მიზნებზე ორიენტირებით მოხდება, რაც, ცხადია, შინაარსის ზედმეტად დაქუცმაცებისგან დაგვიცავს.

როგორც ზემოთ განვმარტეთ, მოსწავლე-სუბიექტის ზრდა-განვითარება სეგმენტირებული, დაქუცმაცებული შინაარსით შეუძლებელია. მოზარდის ძალებს გასავითარებლად სარბიელი სჭირდება. გრძელვადიანი მიზნები, განსხვავებით ვიწრო ინდიკატორებისა თუ დაქუცმაცებული საკითხებისა, ამგვარი სარბიელის შექმნის პირობებს გულისხმობს. ამას გარდა, სამი წლის განმავლობაში ერთსა და იმავე განვითარებად უნარებზე მუშაობა განსხვავებულ სასწავლო კონტექსტებში, ხელს შეუწყობს მოსწავლეზეორიენტირებისპრინციპის გაძლიერებას, თითოეული მათგანისთვის მუდმივი განვითარების შესაძლებლობების ზრდას.

**ცვლილება 4. სტანდარტის შინაარსობრივ ნაწილში ახალი სტრუქტურული ერთეულების „ცნების“ და „მკვიდრი წარმოდგენების“ გაჩენა.**

მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შინაარსის სტრუქტურირებისა და ორგანიზებისთვის ცნებები გამოიყენება. სასწავლო გეგმის მოთხოვნით ცნებები სავალდებულო თემებში უნდა დამუშავდეს.

*რატომ გაჩნდა საგნობრივ სტანდარტებში ახალი სტრუქტურული ერთეული „ცნება“?*

ცნებათა დაუფლება მყარი და სისტემური ცოდნის საფუძველია. ამის რამდენიმე მნიშვნელოვან მიზეზს დავასახელებთ:

* 1. ცნებები წარმოადგენს ნებისმიერი დისციპლინის ფუნდამენტს; საგნის სისტემური და გააზრებული ცოდნის საფუძველი ამ საგნის ძირითად ცნებათა სისტემაა;
  2. ცნება წარმოადგენს ორგანიზებულ იდეას, აზრობრივ კონსტრუქტს, რომლის დაუფლებაც განაპირობებს აზროვნების სტრუქტურირებას, ორგანიზებას; ორგანიზებული ცოდნა კი გრძელვადიან მეხსიერებაში აძლიერებს სააზროვნო რესურსების შესაძლებლობებს.
  3. ცნება გვიჩვენებს, როგორ მივიყვანოთ მოსწავლე ცოდნის კონკრეტულ, კონტექსტუალიზებულ ფორმებიდან დეკონტექსტუალიზებულ, განზოგადებულ ფორმებამდე, რაც მისი სამნაწილიანი სტრუქტურითაა განპირობებული. ეს სტრუქტურული ელემენტებია:
     + სახელდება - ცნების აღმნიშვნელი სიტყვა;
     + ცნების შინაარსი - ცნების განმსაზღვრელი, არსებითი ნიშან-თვისებები;
     + ცნების მოცულობა - მაგალითების/შემთხვევების სიმრავლე, რომლებსაც ეს ნიშან-თვისებები მიესადაგება.

ამდენად, ცნება წარმოადგენს, ერთი მხრივ, აზროვნების ინსტრუმენტს, მეორე მხრივ, უნიკალურ პედაგოგიკურ ინსტრუმენტს, რომელიც აადვილებს თემის დაგეგმვასა და სასწავლო პროცესის მიზანმიმართულად მართვას პირობისეული, არსობრივი ცოდნისაკენ. ამ პროცესში მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავ მკვიდრ წარმოდგენების (enduring understandings) ჩამოყალიბებას, რომლებიც პირდაპირ უკავშირდება სამიზნე ცნებების არსობრივ მახასიათებლებს.

დაბოლოს აღვნიშნავთ, რომ ცნებები, როგორც შედეგის შემადგენელი ნაწილი და სასწავლო პროცესის მიზნობრივი ორიენტირი, პროგრამის განტვირთვის საშუალებას იძლევა. მართლაც, სტანდარტში სავალდებულო ცნებების გამოკვეთა საშუალებას იძლევა თავი ავარიდოთ სავალდებულო საგნობრივი საკითხების გრძელი ნუსხის შედგენას, ვინაიდან, საკითხი და თემა მხოლოდ საშუალებებია დასახული მიზნების მისაღწევად. ავტორსაც და მასწავლებელსაც თავისუფლება ეძლევათ საგნობრივი საკითხების არჩევისას. სავალდებულო მოთხოვნა მხოლოდ ისაა, რომ ეს საკითხები უნდა იძლეოდეს შედეგებზე ორიენტირებისა და საკვანძო ცნებების დაუფლების საშუალებას.

**ცვლილება 5. სტანდარტის შინარსობრივ ნაწილში ახალი სტრუქტურული ერთეულის „თემის“ გაჩენა.**

მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში განსაზღვრულია სავალდებული თემები, რომლებშიც სტანდარტის შედეგები უნდა დამუშავდეს. საგნების მიხედვით წლის განმავლობაში სასწავლო თემების რაოდენობა 3-დან 5-მდე მერყეობს (ზოგიერთ საგანში, საგნის სპეციფიკიდან გამომდინარე, თემებს სარეკომენდაციო ხასიათი აქვს). თითოეული მათგანი მოსწავლისათვის ნაცნობ და შინაარსიან კონტექსტს წარმოადგენს.

*რატომ გაჩნდა საგნობრივ სტანდარტებში ახალი სტრუქტურული ერთეული „თემა“?*

გრძელვადიანი მიზნების შესაბამისად საგნობრივი შინაარსის იმგვარად სტრუქტურირება და ორგანიზება, რომ მან ხელი შეუწყოს მყარი და დინამიკური ცოდნის კონსტრუირებას, მოითხოვს თითოეული სტრუქტურული ერთეულისა და მათ შორის არსებული მიმართებების მკაფიოდ გააზრებას. მესამე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში თემას, როგორც ერთ-ერთ სტრუქტურულ ერთეულს, ცოდნის აგების კომპლექსურ პროცესებში რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრია, კერძოდ:

* თემა მოსწავლეს უნდა სთავაზობდეს მისთვის ნაცნობ კონტექსტს. როგორც ზემოთ ვაჩვენეთ, მოსწავლე ინფორმაციას წინარე ცოდნით ამუშავებს. თემა კი მოსწავლისათვის ნაცნობი კონტექსტი უნდა იყოს, რომელიც დაეხმარება მას ახალი ინფორმაციის წინარე ცოდნასთან დაკავშირებაში, დამუშავებასა და გააზრებაში.
* ამასთანავე, თემა უნდა წარმოადგენდეს მოსწავლისათვის აზრიან, შინაარსიან კონტექსტს, რაც აუცილებელიპირობაამის შინაგანძალთაგასააქტიურებლად. როგორცზემოთვნახეთ, მხოლოდ შინაარსისეულ სიტუციებს შეუძლია სამოქმედოდ აღძრას მოსწავლე, აქციოს იგი სწავლის აქტიურ სუბიექტად;
* თემისერთიანიკონტექსტისასწავლომასალის (მიზნების, ცნებების, საკითხების) ურთიერთდაკავშირებულადსწავლებისსაშუალებასუნდაიძლეოდეს. როგორც პრინციპების განხილვისას ვნახეთ, ხანგრძლივ მეხსიერებაში ცოდნათა ურთიერთდაკავშირება აუცილებელი პირობაა მყარი და დინამიკური ცოდნის კონსტრუირებისათვის;
* სტანდარტის სავალდებულო მოთხოვნაა, თითოეული თემის კონტექსტში ყველა შედეგი დამუშავდეს. ასე რომ, თემები გრძელვადიან მიზნებზე, ანუ განვითარებად უნარებზე მრავალგზის მუშაობის საშუალებას იძლევა;
* თემა სტანდარტის მოთხოვნების დროში თანაბარზომიერად განაწილებისა და დაგეგმვის ოტპიმალური ინსტრუმენტია.

სასკოლო თემატური გეგმების ანალიზმა აჩვენა, რომ შერჩეული სასწავლო თემები, ხშირ შემთხვევაში, არ იძლევა ცოდნის კონსტრუირებისათვის საჭირო პრინციპების განხორციელების საშუალებას.

პირველი თაობის კურიკულუმი სასწავლო თემატიკის არჩევის თავისუფლებას პრაქტიკულად ავტორებსა და მასწავლებლებს უტოვებდა. პირველი თაობის რევიზიის პროცესში თემატიკის თავისუფალ არჩევანთან დაკავშირებული პრობლემების მოსაგვარებლად გადაწყდა გარკვეული რეგულაციების შემოღება. ამის შედეგად, მეორე თაობის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გაჩნდა ბირთვ-პროგრამის ფენომენი, რომელიც საგნების მიხედვით განსაზღვრავდა სავალდებულო შინაარსს. თუმცა, ეს „შინაარსი“ ერთ სიბრტყეში ათავსებდა თემებსაც და საკითხებსაც, ზოგად ცნებებსაც და კერძო ცნებებსაც.

მასწავლებელს, თავად უნდა განესაზღვრა, თუ როგორ განეხორციელებინა საგანმანათლებლო მიზნები, როგორ აღეჭურვა მოსწავლე იმგვარი ცოდნითა და უნარებით, როგორსაც ზოგადი განათლების მიზნები მოითხოვს; როგორ აეგო მოსწავლის კოგნიტურ სისტემაში იერარქიზებული და ორგანიზებული ცოდნა.

ასე რომ, პირველი და მეორე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმები ვერ იძლეოდა მკაფიო პასუხს შეკითხვაზე - როგორ უნდა ვაქციოთ სასკოლო კურიკულუმი მოსწავლის განვითარების გზად? საიდან დავიწყოთ? როგორ ავაგოთ მოსწავლის კოგნიტურ სისტემაში იერარქიზებული და ორგანიზებული ცოდნა, რაც დინამიკური ცოდნის აუცილებელ საფუძველს წარმოადგენს.

**ცვლილება 6. საკვანძო შეკითხვები**

სტანდარტსა და წლიურ პროგრამაში კიდევ ერთი ახალი სტრუქტურული ერთეულია - „საკვანძო შეკითხვები“. წლიურ პროგრამაში თითოეულ სავალდებულო თემასთან კავშირში მოცემულია შეკითხვები, რომლებიც აძლიერებენ მოსწავლის ცნობისმოყვარეობას და ეხმარებიან მას სასწავლო მასალის ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან დაკავშირებაში (დაწყებით საფეხურზე იმ საგნებში, სადაც სავალდებულო თემები არ არის განსაზღვრული ამგვარი შეკითხვები დ წარმოდგენები საგნობრივ გზამკვლევებშია წარმოდგენილი). საკვანძო შეკითხვები ორიენტირებულია პირობისეული ცოდნისკენ, ანუ სიღრმისეული აზროვნების გააქტიურებისკენ.

რა არის საკვანძო შეკითხვა (Essential Question)? რით განსხვავდება იგი გაკვეთილის ბოლოს დასმული შეკითხვებისგან? ჩვეულებრივ, ამ ტიპის შეკითხვების ზოგად მახასიათებლებს შემდეგი სახით აყალიბებენ:

* საკვანძო შეკითხვა ფოკუსირებულია ჩვენთვის მნიშვნელოვან იდეებზე, რომელთა გაგების/შემეცნების სურვილი ან მოთხოვნილება გვაქვს;
* იგი წვდება დისციპლინის სიღრმეებს და მიმართულია იმ ძირითადი ცნებების სიღრმისეული გააზრებისკენ, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელია სხვა პრობლემებთან და სიტუაციებთან მიმართებითაც;
* საკვანძო შეკითხვას არ აქვს ერთი „სწორი“ პასუხი; სანაცვლოდ, იგი იძლევა განსხვავებულ შეხედულებებსა და მოსაზრებებზე მსჯელობის საშუალებას;
* საკვანძო შეკითხვას არ აქვს ისეთი პასუხები, რომელთა პოვნაც შესაძლებელია წიგნებში ან ინტერნეტით; მასზე გაცემული პასუხები უნდა იყოს მოფიქრებული, დასკვნების შეჯერების შედეგად მიღებული;
* საკვანძო შეკითხვა მოსწავლეებს უბიძგებს მონაწილეობა მიიღონ ცხოვრებისეული პრობლემების გადაჭრაში;
* როგორც წესი, იგი რამდენიმე დისციპლინაში გამოიყენება;
* საკვანძო შეკითხვა ხელახლა ისმება დროთა განმავლობაში და ხელახლა მივყავართ პასუხებამდე, რომლებიც უფრო და უფრო დახვეწილია;
* საკვანძო შეკითხვა აგებულია იმგვარად, რომ უზრუნველყოს მოსწავლეთა ჩართულობა და მათი ინტერესის შენარჩუნება; ახდენს ფიქრის პროვოცირებას;
* აქტუალურია თითოეული მოსწავლისათვის, მიუხედავად მათი ინტერესებისა და წინარე ცოდნისა;
* ქმნის საერთო საფუძველს დისკუსიისთვის, მიუხედავად მოსწავლეების მზაობის დონისა;
* ბუნებრივად გადავყავართ სხვა კითხვებზე, რომლებსაც მოსწავლეები სვამენ თავიანთი იდეების დასაზუსტებლად ან ძიების გასაგრძელებლად;
* ზოგიერთ საკვანძო შეკითხვაზე პასუხის ძიება შესაძლოა მთელი ცხოვრება გაგრძელდეს (McConnell C., (2011) გვ. 5).

ყველა ამ მახასიათებლის გათვალისწინებით, სასურველია, საგნობრივი თემების საკვანძო შეკითხვები მინიმუმ შემდეგ ფუნქციას ასრულებდეს:

* მოსწავლის წინარე ცოდნის აქტუალიზება, ცნობისმოყვარეობის გაღვივება, პროვოცირება ახალი ცოდნის შესაძენად;
* სასწავლო თემის გრძელვადიან მიზნებზე ორიენტირებულად სწავლა-სწავლების უზრუნველყოფა;
* თემის სწავლა-სწავლების პროცესში შუალედური ბიჯების, ანუ მიზნების განსაზღვრა.

*რატომ გაჩნდა საგნობრივ სასწავლო გეგმებში ახალი სტრუქტურული ერთეული „საკვანძო შეკითხვები“? -* ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის მონიტორინგმა აჩვენა, რომ საქართველოს სკოლებში არ ექცევა სათანადო ყურადღება მოსწავლის ცნობისმოყვარეობის გაღვივებას, სასწავლო პროცესის მოსწავლის გამოცდილებაზე დაფუძნება, ასევე, სასწავლო პროცესი დაქსაქსული, დანაწევრებული, ფაქტობრივი ინფორმაციის სიმრავლეშია დანთქმული, არ ხდება სასწავლო პროცესის მიზანმიმართულად წარმართვა არსებითი, საკვანძო საკითხების გააზრებისა და ათვისებისაკენ. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, პრაქტიკულად იგნორირებულია პირობისეულ-ფუნქციური ცოდნის კომპონენტი. ვფიქრობთ, რომ წლიურ პროგრამაში კონკრეტული სასწავლო თემების მიხედვით საკვანძო შეკითხვებისა გამოკვეთა ამ პრობლემას ნაწილობრივ მაინც მოაგვარებს, ვინაიდან, იგი ემსახურება, ერთი მხრივ, მოსწავლის მოტივირებას, მისი წინარე ცოდნის გააქტიურებას, მეორე მხრივ, სასწავლო პროცესში არსებითი საკითხების გამოკვეთას.

**დასკვნა**

ზემოაღნიშნული ცვლილებებისა და პარადიგმის გათვალისწინებით დაიგეგმა მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის დანერგვის პროცესი, რომელიც საქართველოს განათლების სისტემაში 2018 წლიდან აქტიურად მიმდინარეობს.

**გამოყენებული ლიტერატურა:**

* Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l’apprentissage*, France : Puf;
* Barth, B., (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur, donner du sens aux savoirs*, France : Editions Retz;
* Bruner, J. (1983). Le developpement de l’enfant, savoir faire, savoir dire, (M. Deleau, trad.), France : PUF
* Brunner, J. (1996). *L’education dans la culture*, (I. Bonin, trad.*), France : Editions Retz;*
* De Vecci, G. (2002). *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, nouvelle édition;
* Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform, Center for strategic education;
* Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Editions Didier;
* Germain, C. (1998) Les *stratégies d'apprentissage*, CLE International;
* Golder, C., Gaonc’h D. (2004). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Paris : Hachette Education;
* Marzano, R. J. and all,Designing a Thinking   Curriculum, A framework for Curriculum and instruction (1988); https://www.alibris.com/Dimensions-of-Thinking-A-Framework-for-Curriculum-and-Instruction-Robert-J-Marzano/book/1722628;
* Mourished M., Chijioke Ch., Barber M (Mckinsey Company), (2010) *How the world’s most improved school systems keep getting better*, London: Media&Design;
* McConnell C., (2011) The Essential Questions, Published by Scholastic Inc. Printed in the U.S.A. 2011;
* O’Neill G, Overview of curriculum models, 2010;
* Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) Curriculum Design. In *Curriculum: Foundations, Principlesand Issues (5th Ed.)*, pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon;
* Perrenoud, Ph., (1993), Curriculum: le formel, le réel, le cache, Université de Genève;http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_1993/1993\_21.html;
* Piaget, J. (2008). *Psychologie et pédagogie*, (2e éd.) Paris: Denoel/Gonthier;
* Ross, A. (2000). *Curriculum, Construction and Critique*, London New York: Falmer Press;
* Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique,* L’apport de la psychologie cognitive. Montréal: les éditions logiques;
* Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press;
* Vygotski, L.(2002).  *Pensée et Langage (F. Sève, trad. 3eéd.).*Paris:La Dispute;
* გოგებაშვილი, 1989, რჩეული თხზულებანი, ტომი I, თბილისი;
* ვახანია, ზ., 2007, ძირითად მიმართებათა იერარქია და ცნება „მიზნობრიობა“, საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, N1;
* პროექტი „ილია ჭავჭავაძე“, 2008, განათლების სისტემის გარდაქმნისა და განმტკიცების პროექტი „ილია ჭავჭავაძის“ შეფასება;
* უზნაძე, დ. (2005). *ბავშვისფსიქოლოგია, სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია,* თბილისი;
* უზნაძე, დ. (2006). *ზოგადი ფსიქოლოგია*. თბილისი: საქართველოს მაცნე;
* პერკინსი. დ. (2007). *გონივრული სკოლა.* თბილისი: ილია ჭავჭავაძის

უნივერსიტეტი;

* ჭავჭავაძე, ი., (1928).  ცხოვრება და კანონი, ტომი VIII,  ტფილისი.

1. პარადიგმა - კულტურის, ცივილიზაციის, მეცნიერების განვითარების გარკვეული ეტაპისთვის დამახასიათებელი ძირითადი, კონცეპტუალური შეხედულებების სისტემა (სამოქალაქო განათლების ლექსიკონი, <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=5646>) [↑](#footnote-ref-1)