

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო  
უნივერსიტეტი

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

პედაგოგიკის ინსტიტუტი

ანა წეროძე

პროექტით მუშაობის როლი უცხოური ენის გაკვეთილზე  
სკოლის მესამე საფეხურსა და უმაღლეს სასწავლებელში

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

დ ი ს ე რ ტ ა ც ი ა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი,  
პროფ. ივანე მინდაძე



თბილისის  
უნივერსიტეტის  
განმცემლობა

2011

# სარჩევი

1. შესავალი	5
2. ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი	7
2.1 ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების ფორმები	8
2.2 ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის პრინციპები	18
2.3 ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ფაზები	21
2.4 ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი ალტერნატიულ სკოლებში	25
2.5 ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის დადებითი და უარყოფითი მხარეები	29
2.6 შეფასება და კონტროლი ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლებისას	31
3. პროექტით მუშაობის მეთოდი	35
3.1 პროექტის ცნების განმარტება	35
3.2 პროექტით მუშაობის მეთოდის ისტორიული მიმოხილვა	38
3.2.1 ჯონ დიუი	40
3.2.2 უილიამ ჰარდ კილპატრიკი	44
3.2.3 რეფორმის პედაგოგიკა გერმანიაში	46
3.2.4 პროექტები რუსეთსა და საქართველოში	51
3.3 პროექტით მუშაობის მიზნები	59
3.4 პროექტით მუშაობის პრინციპები	61
3.5 პროექტით მუშაობის სახეობები	69
3.6 პროექტით მუშაობის ფაზები	73
3.6.1. პროექტის ინიციატივა	73

3.6.2.	პროექტის მონახაზი	75
3.6.3.	პროექტის დაგეგმვა	76
3.6.4.	პროექტის განხორციელება	77
3.6.5.	პროექტის პრეზენტაცია	82
3.6.6.	რეფლექსია	84
3.7	შემოწმება და შეფასება პროექტით მუშაობისას	85
4.	პროექტები ქართულ და გერმანულ სახელმძღვანელოებში	90
4.1.	Учебник немецкого языка. Часть 1	90
4.2.	Alltagsdeutsch. Dialoge und Übungen	91
4.3.	Deutsches Sprachpraktikum	91
4.4.	გერმანული ენის სახელმძღვანელო მე-10 კლასელთათვის	92
4.5.	EM Brückenkurs (B1)	92
4.6.	Berliner Platz 3	95
4.7.	Passwort Deutsch 2	96
4.8.	Schritte 4 / Schritte International 4	98
4.9.	Mittelpunkt B2	99
4.10.	Natürlich Deutsch	101
5.	პროექტების პრაქტიკაში გამოყენება გერმანული ენის გაკვეთილზე	105
5.1.	მცირე-პროექტი გერმანული ენის გაკვეთილზე	105
5.2.	საშუალო მოცულობის პროექტი: აფთიაქის ჩეკი	108
5.3.	დიდი პროექტი: jung.ge	112
5.4.	დიდი პროექტი: ქართველ მოსწავლეთა თვალით დანახული გერმანულ - ქართული ურთიერთობები	116
5.5.	დიდი პროექტი: ეკოლოგია, გარემოს დაცვა	125

6. პროექტით მუშაობის მეთოდის პრაქტიკა სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში	126
7. რეკომენდაციები პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილისათვის საქართველოში	132
8. პროექტის ნიმუშების ვრცელი აღწერა	138
8.1 პროექტი: ინტერვიუ გერმანელებთან	138
8.2 პროექტი: ევროკავშირი	142
9. სასწავლო გეგმა და პროექტით მუშაობის მეთოდი ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაში	145
დასკვნა	148
გამოყენებული ლიტერატურა	149
ინტერნეტ გვერდები	160
დანართი 1	161
დანართი 2	162

## 1. შესავალი

მოცემული ნაშრომის მიზანია საქართველოში პროექტით მუშაობის როლის დადგენა ქმედებაზე ორიენტირებული უცხოური ენის გააკვეთილზე.

აღნიშნული საკითხი საქართველოში არ ყოფილა განხილვის საგანი, თუმცა ეს პრობლემა კომუნიკაციაზე ორიენტირებული გააკვეთილისთვის ძალზე მნიშვნელოვანია.

ამჟამად საქართველოს განათლების სისტემაში, და უცხოური ენის სწავლებაშიც რეფორმა ტარდება. ახალ სასწავლო გეგმებში წინა პლანზეა წამოწეული მოსწავლეებში კომუნიკაციური უნარ-ჩვევებისა და ინტერკულტურული კომპეტენციის გამომუშავება. დიდი ყურადღება ექცევა დამოუკიდებელ მუშაობასა და მიზანმიმართულ ქმედებას.

ამ მიზნის მიღწევაში, ჩემის აზრით, პროექტით მუშაობის მეთოდი მნიშვნელოვან როლს შეასრულებს.

პროექტით მუშაობის მეთოდი დამოუკიდებელი სწავლების ერთ-ერთი საშუალებაა, რომელიც მოსწავლეს საშუალებას აძლევს, დამოუკიდებლად გადაჭრას მისთვის მნიშვნელოვანი პრობლემები.

ენაზე ორიენტირებული პროექტი გულისხმობს მოსწავლეში ინტერაქტიული და ინტერკულტურული კომპეტენციების განვითარებას. ეს კითხვის მხრივ, ერთმანეთთან აკავშირებს არა მარტო განსხვავებულ დისციპლინებს, არამედ სხვადასხვა კულტურასაც.

ნაშრომი გამოიზრუნია გერმანული ენის შემსწავლელთათვის სკოლის მესამე საფეხურსა და უმაღლეს სასწავლებელში.

თემის დამუშავებისას გამოვიყარე ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების კონცეფციიდან და ვეერდნობი ამერიკელი ფილოსოფოსისა და პედაგოგის ჯონ დიუის შრომებს. ჯონ დიუის განსაზღვრებით პროექტით მუშაობის მეთოდი დასახული პრობლემის გადაჭრას ცდილობს დამოუკიდებელი აზროვნებისა და ქმედების გზით. რაც იმას ნიშნავს, რომ აღზრდის პროცესში წინა პლანზეა წამოწეული ისეთი ემანსიპატორული ასპექტი, როგორცაა პიროვნების

დამოუკიდებელ მოქალაქედ ჩამოყალიბება. ამ პროცესის ამოსავალი წერტილი კი დამოუკიდებელი აზროვნება და ქმედებაა.

ამ თვალსაზრისით პროექტით მუშაობის მეთოდი ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს.

ნაშრომში განვიხილავ პროექტით მუშაობის მეთოდის ისტორიულ ნაწილს; სად და როდის წარმოიშვა სწავლების აღნიშნული მეთოდი, სად მოიკიდა მან ფეხი და რა როლი შეასრულა გერმანიის სარეფორმო პედაგოგიკამ მის განვითარებაში.

ნაშრომის ძირითადი ნაწილი აღწერს პროექტით მუშაობის მეთოდის მიზნებს, პრინციპებსა და კრიტერიუმებს. ამ საკითხებთან დაკავშირებით შევეცადე წარმოემჩინა, პროექტით მუშაობის მეთოდის რომელ მნიშვნელოვან ასპექტებს უნდა მიექცეს ყურადღება და რომელი უნარ-ჩვევები უნდა იქნას დანერგილი. წარმოდგენილია პროექტით მუშაობის მეთოდის სახეობები და ფაზები. აქ ვეყრდნობი ფრაის, აპელისა და კნოლის ფაზების მოდელებს.

სახელმძღვანელოთა ანალიზისას განვიხილავ გერმანული ენის (გერმანულ და საბჭოთა და პოსტსაბჭოთა პერიოდის რუსულ და ქართულ) ძველ და ახალ სახელმძღვანელოებს იმ მიზნით, შეიცავენ თუ არა ისინი პროექტებს და როგორ არის მათში ეს საკითხი ასახული და დამუშავებული.

ნაშრომის ემპირიულ ნაწილში ვეხები პროექტით მუშაობის მეთოდის პრაქტიკას საქართველოში.

კითხვარების საშუალებით ვცდილობ დავადგინო, რამდენად აქტუალურია პროექტით მუშაობის მეთოდი საქართველოს სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში, რა სახის პროექტები გამოიყენება და რა შედეგს ვარწვევთ მათი მეშვეობით.

ნაშრომის ბოლო ნაწილში მომყავს უცხოური ენის გაკვეთილზე პროექტით მუშაობის მაგალითები (ორი გავრცობილი ნიმუშით), რომელთა დანერგვაც შესაძლებელია საქართველოში.

მოყვანილ ნიმუშებს თან ერთვის სკოლასა და უმაღლეს სასწავლებლებში ჩატარებული დიდი და მცირე პროექტები, რომლებიც ცალ-ცალკე განიხილება. ასევე თანდართულია უცხოური ენების სტანდარტის მოკლე მიმოხილვა და

რღევები იმის თაობაზე, თუ რომელი პროექტის დანერგვა იქნებოდა საქართველოში მიზანშეწონილი.

## 2. ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი

რა არის საკუთრივ ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი და სახელდობრ სწავლების ამ ფორმაზე რატომ უნდა გავამახვილოთ ყურადღება. ამ კითხვაზე სხვადასხვანაირი პასუხი არსებობს. ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი გულისხმობს უფრო ხალისიან, პრაქტიკაზე უფრო ინტენსიურად ორიენტირებულ მუშაობას, მოსწავლეთა მოტივირებას სხვადასხვა საშუალებებით, რაც განსაკუთრებით უინიციატივო (denkfaul) და პასიურ მოსწავლეთა გააქტიურებას უწყობს ხელს. მეორე მხრივ, ეს არის რევოლუციური კონცეფცია, რომლის მიზანია, უარის თქმა მოჭარბებულად ინტელექტუალურ (verkopft) გაკვეთილზე, რათა სწავლების პროცესი უფრო ხალისიანი გახდეს.

რას ნიშნავს ტერმინი „ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლება“? ეს ცნება პედაგოგიკის ენციკლოპედიაში შემდგენიარადაა განმარტებული: „ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი არის სწავლების კონცეფცია, რომელიც მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას, ქმედებით მიუდგნენ სასწავლო საგნებსა და მათ შინაარსს. საგნობრივ-პრაქტიკული ქმედება სწავლების პროცესის მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენს .....“ ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის მიზანია, რომ მოსწავლეები არსებულ საზოგადოებრივ რეალობას აქტიური ქმედებით დაუპირისპირდნენ, შექმნან გამოცდილებისა და ქმედების არეალი და ამ გზით სკოლასა და ცხოვრებას შორის არსებული დისტანცია შეამცირონ“ (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3. 1986: 600).

სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი წარმოადგენს სწავლების კონცეფციას, რომელიც წინა პლანზე წამოწევს მოსწავლის ინტერესებს, კერძოდ, მოსწავლის აქტიურ და ქმედით დამოკიდებულებას საზოგადოებრივი რეალობისადმი. ჰილბერტ მაიერის განმარტებით: „ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი არის კომპლექსური, მოსწავლეზე ორიენტირებული გაკვეთილის ფორმა, როცა მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის შეთანხმებული ქმედების პროდუქტები (შედეგი) სწავლების პროცესის ორგანიზებას ისე წარმართავენ, რომ მოსწავლე ამ პროცესში გონებრივად და პრაქტიკულად თანაბრადაა ჩართული (Meyer 1987: 214).“

ამრიგად, ერთ-ერთ ძირითად მომენტად ის შეიძლება ჩაითვალოს, რომ გაკვეთილის დაგეგმვისას მოსწავლეებს მეტი თავისუფლება ეძლევათ საკუთარი ინტერესების განსახორციელებლად. ისინი გეგმავენ გარკვეულ აქტიურ ქმედებებს და თვითონვე ახორციელებენ მათ.

## 2.1. ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების ფორმები

სწავლების ფორმები იძლევა ზოგადად მეთოდურ მიმართულებას, თუ როგორ უნდა წარიმართოს გაკვეთილი.

ყველა დროის პედაგოგი ცდილობდა, სკოლა მოსწავლისათვის გადაექცია ცხოვრებისათვის გამოსადეგ ადგილად. ეს იყო მცდელობა, მოსწავლეებისთვის სკოლაშივე მიეცათ მათი დამოუკიდებელი გადაწყვეტილებების, აქტივობის, ქმედების, რეალიზაციის საშუალება.

ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების ფარგლებში ჩამოყალიბდა მთელი რიგი კონცეფციებისა, რომლებიც ზემოაღნიშნული მიზნის მიღწევას ემსახურება:

- სწავლა-შემეცნების პროცესი (entdeckendes Lernen)
- ღია სწავლება/გაკვეთილი (offener Unterricht)
- თავისუფალი მუშაობა (freie Arbeit)
- გამოცდილებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი (erfahrungsbezogener Unterricht)
- სწავლების მიზანზე ორიენტირებული გაკვეთილი (lehrzielorientierter Unterricht)
- სოციალური სწავლა და ჯგუფური მუშაობა (soziales Lernen und Gruppenunterricht)
- ეგზემპლარულ-გენეტიკური სწავლება (exemplarisch-genetisches Lernen)
- სუბიექტური დიდაქტიკა (subjektive Didaktik)
- მრავალპერსპექტივიანი სწავლება (mehrperspektivisches Lernen)



- პრობლემაზე ორიენტირებული გაკვეთილი (problemorientierter Unterricht)

- პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილი (projektorientierter Unterricht)

მოკლედ განვიხილოთ რამდენიმე მათგანი

- **სწავლა-შემეცნების პროცესი:** გასული საუკუნის 70-იან წლებში სწავლა-აღმოჩენის მეთოდისა და სასწავლო გეგმის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი წარმომადგენელი იყო ი.ს. ბრუნერი. მისი აზრით, შემეცნება, თავისი არსით, არის მოცემულის ახლებურად განლაგება/სისტემატიზაცია ან ტრანსფორმირება. ეს პროცესი სცილდება არსებულის ფარგლებს და მას მივეყვართ ახალ შეხედულებებთან. შემეცნების შედეგი არ შემოიფარგლება მარტო შემეცნებლის კმაყოფილებით. შემეცნების პროცესში მოსწავლე მოიპოვებს ინფორმაციას, რომელიც პრობლემის გადაჭრისათვისაა საჭირო, და განსხვავდება ინფორმაციის დამახსოვრებაზე აგებული მეცადინეობისგან, სადაც სწავლების მიზანს მხოლოდ მოცემული ინფორმაციის მექანიკური დაგროვება შეადგენს (speichern). „შეთავაზებული გაკვეთილისგან“ (darbietender Unterricht) განსხვავებით (ფრონტალური გაკვეთილის ფორმა) სწავლა-აღმოჩენისას მოსწავლე თვითონ არის ცოდნის კონსტრუქტორი და არა სხვის მიერ მიწოდებული ინფორმაციის მიმღები, რეციპიენტი.

- **ღია გაკვეთილი:** ღია გაკვეთილის კონცეფცია უფრო პრაქტიკად ქცეული აღზრდის ფილოსოფიას წარმოადგენს და არა პედაგოგიკის თეორეტიკოსების მიერ შემუშავებულ კომპლექსურ მოდელს. აღზრდის ეს ფილოსოფია გულისხმობს თვითგამორკვევას, კრიტიკის უნარს, შემოქმედობითობას, არადოგმატურ აზროვნებას, კომუნიკაციის უნარსა და თავდაჯერებულობას ანუ საკუთარი სწავლისა და ქმედების დამოუკიდებლად მართვის უნარს.

- **თავისუფალი მუშაობა:** თავისუფალი მუშაობა ერთგვარი შუა საფეხურია ღია და პროექტზე ორიენტირებულ გაკვეთილს შორის.

1. მასწავლებელი გაკვეთილისთვის ირჩევს გარკვეულ მასალასა და სამუშაო საშუალებებს.

2. მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება, მასწავლებლის მიერ შეთავაზებული ვარიანტებიდან მთავარი თემა აირჩიონ და ქმედების ფორმები

(კვლევა, ძიება, ექსპერიმენტი, ...) განახორციელონ. მუშაობას წარმართავს ერთობლივად

შემუშავებული გეგმა. რამდენადაც თავისუფალი მუშაობა თემებისა და მიზნის დამოუკიდებლად შერჩევას გულისხმობს და მას ქმედებაზე ორიენტირებულად ახორციელებს, იგი ახლოს დგას პროექტით მუშაობის მეთოდთან.

**• გამოცდილებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი**

გამოცდილებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი უკავშირდება გერმანელი პედაგოგის ინგო შელერის სახელს. აღნიშნული მოდელი ცდილობდს სწავლების ახალი პრინციპების დამკვიდრებას, რომლებიც ძირითადად შემდეგ ასპექტებს მოიცავს:

➤ მასწავლებლები გაკვეთილზე ისეთ თემებს ამუშავებენ, რომლებიც მოსწავლეთათვის ნაცნობ რეალობას ასახავს და მათ გამოცდილებას შეესაბამება;

➤ მოსწავლეები ეუფლებიან არა მარტო კოგნიტიურ ცოდნას, არამედ პრაქტიკული მეცადინეობით იძენენ გარკვეულ გრძნობად და ფიზიკურ უნარებსა და ჩვევებს;

➤ მოსწავლეთა ქმედების შედეგად მივიღებთ ისეთ პროდუქტს, რომელიც, მოსწავლეთა გამოცდილებასა და წარმოდგენებს შეესაბამება და გარკვეულ პრაქტიკულ ღირებულებებს შეიცავს;

➤ მოსწავლეები მოქმედებენ არა ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად, არამედ, ერთმანეთისგან იღებენ გარკვეულ ცოდნას და ამით სოციალურ გამოცდილებასაც იძენენ;

➤ მეცადინეობა სცდება 45 წუთიან გაკვეთილისა და საკლასო ოთახის ფარგლებს და სკოლის გარეთაც გრძელდება. ამ დროს მოსწავლეები განაგრძობენ კვლევას, რომელიც შესასრულებელი ამოცანის გადასაჭრელადაა საჭირო;

➤ მოსწავლეები ადგენენ საკუთარ სამუშაო და სასწავლო გეგმას და დამოუკიდებლად წყვეტენ თემასთან დაკავშირებულ საკითხებსა და პრობლემებს.

ამ მოდელის ძირითადი აზრის უკეთ წარმოსაჩენად საჭიროა პასუხი გაეცეს შეკითხვას, თუ როგორ იქმნება გამოცდილება. ინგო შელერის აზრით, გამოცდილების დაგროვება შესაძლებელია მგრძობელობითი აღქმის შედეგად, გაცნობიერებული რეალობის დამუშავებით. გამოცდილების შექმნა, ცხადია, მიმდინარეობს როგორც სკოლაში, ასევე სკოლის გარეთაც, ხოლო პედაგოგის მოვალეობაა, მიღებული ინფორმაციის დამუშავების პროცესს მაქსიმალურად შეუწყოს ხელი. შელერის აზრით უნდა შეიქმნას სწავლების ისეთი გარემო, რომელიც შესაძლებელს გახდის რეალობის სინამდვილის გააზრებულ დამუშავებას. საამისოდ შელერისთვის გამოსავალს სიმბოლიზაციის გარკვეული ტექნიკის გამოყენება წარმოადგენს. შესაბამისად მეცადინეობის ფარგლებში განსაკუთრებით უნდა გამოიკვეთოს შემდეგი ასპექტები:

### **დისკუსია-მსჯელობა**

- გამოკითხვა;
- როლების მეშვეობით წარმართული საუბარი (Rollengespräch);
- წრიული საუბარი (Rundgespräch);
- Pro – Contra – დისკუსია.

## წერა

- ჩანიშვნა, ტრანსკრიბირება;
- მოხსენება, აღწერა, ოქმის შედგენა;
- სცენარის დაწერა;
- ლექსები, გაზეთი, სასკოლო წიგნები და ა.შ.;
- ლიტერატურის განხილვა, ტექსტის მონაკვეთების ახსნა, კომენტირება;
- მაგალითების დასახელება;
- ტექსტის პერსონაჟების მისამართით წერილების მიწერა;
- პერსონაჟების სცენური მიბაძვა-თამაში;
- კოლექტიური კითხვა;
- საკუთარი ტექსტების შექმნა: მონტაჟი.

## ფოტოგრაფირება

- ფოტოების დამზადება, შეგროვება, ამორჩევა
- ფოტოების დაჯგუფება, ფოტოკოლაჟების შექმნა,
- ფოტორომანის დამზადება,
- რეპორტაჟების გადაღება.

## დრამა

- სცენური თამაში - დრამა;
- პანტომიმა, ნიღბებით თამაში;
- სოციალური დრამა;
- სასწავლო პიესები;
- გეგმური თამაში;
- სპექტაკლი;
- უხილავი თეატრი;
- თამაში-იმპროვიზაცია;

- თეატრალური მიმოხილვა.

შეღერის აზრით, რაც უფრო უკეთ გააცნობიერებენ და გაითავისებენ მოსწავლეები სიმბოლოებისა და მათი ფორმების მნიშვნელობას, მით უფრო შეთანხმებულად იმოქმედებენ.

გამოცდილებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი შეღერთან მეთოდურად სამ ძირითად ფაზად იყოფა:

- ❖ გამოცდილების მიღება: მოსწავლე მოცემული თემაზე და შესაბამის განცდებს ერთმანეთთან აკავშირებს და აცნობიერებს მათ.

- ❖ მზადება გამოცდილების დასამუშავებლად: მოსწავლეები უზიარებენ ერთმანეთს აზრებსა და მიღებულ შედეგებს. მიმდინარეობს საკუთარი გამოცდილების შედარება სხვათა (მასწავლებლების, მეცნიერების, სასწავლო წიგნის ან ლიტერატურული ნაწარმოების ავტორების და ა.შ.) გამოცდილებასა და ცოდნასთან.

- ❖ გამოცდილებების გამოქვეყნება: მოსწავლეები საჯაროდ წარადგენენ საკუთარი მუშაობისა და სასწავლო პროცესის შედეგებს, მაგალითად, პრეზენტაციის ფორმით.

ამ კონცეფციის მიხედვით, მასწავლებელი და მოსწავლეები ერთობლივად წარმართავენ სასწავლო პროცესს.

შეღერთან, ერთის მხრივ, მასწავლებელს უკავია ცენტრალური ადგილი. მეორეს მხრივ, იგი ხაზს უსვამს, თუ როგორ შეიძლება მოსწავლემ გამოცდილებიდან გამომდინარე შექმნას ქმედების კონკრეტული საშუალებები გაკვეთილზე.

აქ სიფრთხილეა საჭირო! ხშირად მოსწავლე გამოცდილებაზე ორიენტირებულ გაკვეთილზე თავს იკავებს წარმოაჩინოს თავისი შინაგანი სამყარო. ამ შემთხვევაში მეტად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს პედაგოგიური ტაქტი და გაკვეთილის კეთილგანწყობილი ატმოსფერო.

სწავლების ზემოხსენებული მოდელი აკრიტიკებდა სკოლას როგორც ინსტიტუციას და სთავაზობდა სწავლების განსხვავებულ პრინციპებს, რომლებიც პრაქტიკაში იქნა გატარებული. ამ მოდელმა მოგვიანებით გარკვეული სახეცვლილება განიცადა და კიდევ უფრო დაიხვეწა.

### • სოციალური სწავლება და ჯგუფური გაკვეთილი

ჯგუფური გაკვეთილი ტარდება მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ერთ საკლასო ოთახში ერთდროულად მუშაობს რამდენიმე მცირე ჯგუფთან. ჯგუფები ძირითადად შედგება 3-6 მოსწავლესაგან და მეცადინეობის ხანგრძლივობა საერთოა ყველა ჯგუფისათვის.

სწავლების ეს ფორმა შეიცავს სასკოლო პროგრამით გათვალისწინებულ საკითხებს, რომელთა დამუშავებისას ყურადღება ექცევა თანამშრომლობის უნარის გამომუშავებას, საკითხისადმი კვლევით-აღმოჩენით მიდგომასა და პრობლემის ერთობლივ გადაჭრას. (Gudjons 2001: 33).

ჯგუფური გაკვეთილის სპეციალურ სოციალურ ფორმას პატარ-პატარა ჯგუფებად მუშაობა წარმოადგენს. ამაში იგულისხმება:

- ❖ ცოდნის რეპროდუცირება (დამახსოვრება);
- ❖ სამუშაო ხერხების დაუფლება;
- ❖ სოციალური ქცევისა და პიროვნების ჩამოყალიბების ფაქტორების შემუშავება (აქტივობა, პროდუქტიულობა, გონივრული მუშაობა, კონტაქტურობა და ა.შ ).

(Gudjons 2001: 33).

ჯგუფური მუშაობის მნიშვნელოვანი ფუნქციებია:

- ❖ მოსწავლეთა ჩართვა ჯგუფური მუშაობის პროცესის დაგეგმვაში: მოსწავლეთა აქტიური მონაწილეობა, მათი ინტერესების გათვალისწინება, როგორც თავისუფალი და აზრიანი („inhaltsliches Lernen“, Gudjons 2001: 34) სწავლის საწინდარი;

❖ მოსწავლეების ერთობლივი მუშაობა და ცალკეული ამოცანის პიროვნულად შესრულება;

❖ სოციალური სწავლება, ერთმანეთთან ურთიერთობა და კონფლიქტების მოგვარება.

ჯგუფურ გააკვეთილზე ხორციელდება ქმედებაზე ორიენტირებული გააკვეთილისთვის დამახასიათებელი ორი მნიშვნელოვანი ასპექტი:

❖ მოსწავლეები აქტიურად მსჯელობენ შესასწავლი ობიექტის შესახებ, ანუ ქმედება მოსწავლეების ფუნქციას შეადგენს და არა მასწავლებლისას.

❖ აქტიურობა როგორც სოციალური ქმედება. ქმედებაში იგულისხმება საგანზე ორიენტირებული აქტიურობა და ასევე საკუთარი თავის დანახვა სოციალური როლების შესრულებისა და კომუნიკაციის პროცესში.

### • სუბიექტური დიდაქტიკა

სუბიექტური დიდაქტიკა ემყარება სწავლებისა და განათლების სრულიად განსხვავებულ პრინციპს.

ფრაიბურგის სკოლის წარმომადგენელი ედმუნდ კოეხელი ტრადიციულს უპირისპირებს სუბიექტურ დიდაქტიკას როგორც რადიკალურ ალტერნატივას.

ამ კონცეფციის თანახმად სწავლა (ასევე სწავლება) უკიდურესად სუბიექტური პროცესია, რომელიც დამოკიდებულია თითოეული ინდივიდის სასწავლო ბიოგრაფიაზე და, ამდენად, განსხვავებულად მიმდინარეობს

სუბიექტურ დიდაქტიკას აინტერესებს აზროვნების სამი მნიშვნელოვანი წესი. ესენია: პოსტმოდერნი, ანუ პლურალიზმის აღიარება, საკუთარი სტილის ინდივიდუალიზირება და რადიკალურ კონსტრუქტივიზმი, რაც ნიშნავს, რომ ადამიანი სწავლების პროცესშიც კი საკუთარი ცხოვრების კონსტრუქტორია, და

სისტემის თეორია, ანუ იმ ცოცხალ სისტემათა ცირკულარული ორგანიზაცია, რომლებიც საკუთარ თავს წარმოქმნიან, მართავენ და აწესრიგებენ.

კოხელის აზრით, დიდაქტიკა გვაძლევს მხოლოდ იმპულსს, რომელსაც ცალკეული ინდივიდები, სუბიექტები სწავლის პროცესში გადაამუშავებენ და განავითარებენ. კოხელის წიგნის სათაურის მიხედვით, დიდაქტიკა შეიძლება იყოს „სწავლის სამყაროს მოდელირება“. იგი გამოყოფს პრაქტიკული სწავლების მრავალ კონცეფციას ჰუმანისტური ფსიქოლოგიიდან და პედაგოგიკიდან: ფსიქოდრამას (ცხოვრების პრობლემების ინსცენირება), გეშტალტპედაგოგიკას (თემასთან მიახლოება კოგნიციისა და ემოციის გზით- (Zugang zu Themen durch Kognition und Emotion), ინტერაქციულ აღზრდას /Interaktionserziehung (სოციალური სწავლა კომუნიკაციითა და ჯგუფში ერთობლივი მუშაობის გზით), ნევროლინგვისტურ პროგრამირებას (თვითზეგავლენა ენობრივი საშუალებებით), პროექტებით მუშაობას და სხვა.

### • ეგზემპლარულ-გენეტიკური სწავლა

exemplum (ლათ.)- მაგალითი, ნიმუში, მოდელი

genesis (ბერძნ.)- აღმოცენება, წარმოშობა, განვითარება

ეგზემპლარული სწავლებისა და სწავლის პრინციპი დიდაქტიკის ერთ-ერთი ძირითადი პრობლემაა. სწავლების ეს პრინციპი მოიაზრება როგორც “დიდაქტიკური რედუქცია“, ანუ გაკვეთილის ემპირიული მასალის რაოდენობრივი შეზღუდვა.

ეგზემპლარულ-გენეტიკური სწავლების პრინციპმა განსაკუთრებით აქტუალუობა მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ შეიძინა.

მარტინ ვაგენშაინის კრიტიკის ობიექტი გახდა მასალის მოცულობა სკოლაში, რაც იმაში მდგომარეობდა, რომ სწავლების ლოგიკურ და სისტემატურ პროცესს არაპედაგოგიური ხასიათი ჰქონდა, რადგან მნიშვნელოვანია არა ზოგადი განათლებისა და ცოდნის ენციკლოპედიური მიღების მეცნიერული მხარე, არამედ ისეთი სახის მასალის შერჩევა, რომელიც სწავლების პროცესში შემეცნების საშუალებას იძლევა.



ვაგენშაინისთვის ცნება „ეგზემპლარული“ არის „მთლიანობის ცალკეული ერთეული“ (Heimpel: mundus in gutta- სამყარო წყლის წვეთში) მოქცეული.

ვაგენშაინის მიხედვით, ეგზემპლარული დამუშავების ხერხი აუცილებლად გენეტიკური უნდა იყოს (Wagenschein 1973: 55. იხ. Gudjons 2001: 223).

გენეტიკური სწავლა სრულიად განსხვავდება ჩვეულებრივი გაკვეთილისაგან (darlegender/darbietender Unterricht). თავის ნაშრომში „გაგება, როგორც სწავლების გენეტიკური, სოკრატესული და ეგზემპლარული პროცესი“ („Verstehen lehren-genetisch, sokratisch, exemplarisch“) მარტინ ვაგენშაინმა მნიშვნელოვანი იმპულსი მისცა გენეტიკური სწავლების მეთოდს. მასწავლებელი კი არ უნდა მოძღვრავდეს მოსწავლეს და ამ გზით გადასცემდეს მას ცოდნას, არამედ მან თანამოსაუბრედ უნდა გაიხადოს იგი და მოხერხებული შეკითხვებით მას ახალი შემეცნებისკენ უბიძგოს (სოკრატესული მეოტიკა=Hebammekunst).

- **მრავალპერსპექტიული გაკვეთილი (mehrperspektivischer Unterricht)**

სწავლების აღნიშნული კონცეფცია მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას, გაკვეთილის თემები სხვადასხვა პერსპექტივიდან დაამუშავონ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ისინი ერთმანეთისგან განსხვავდება.

- **პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილი**

პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილი ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების უმაღლესი ფორმაა (იხ. მესამე თავი)

## 2.2. ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის პრინციპები

ქმედებაზე ორიენტირებულ სწავლებას ხშირად აკრიტიკებენ იმის გამო, რომ მას არ გააჩნია თეორიულად ჩამოყალიბებული და მეცნიერულად დასაბუთებული კონცეფცია და მხოლოდ თანამედროვე სკოლის მრავალი პრობლემის გადაჭრის მცდელობას წარმოადგენს.

მოგვიანებით უფრო დაწვრილებით განვიხილავთ ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების მეთოდურ ფორმებს. უპირველეს ყოვლისა კი ამ კონცეფციის ძირითად პრინციპებს შევეხებით.

- მოსწავლეთა ინტერესები

ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ერთ-ერთი ამოცანაა მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინება. მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება, ქმედითად მიუდგნენ ახალ თემებსა და პრობლემებს, კრიტიკულად შეაფასონ და განავითარონ ისინი.

- დამოუკიდებელი ქმედება და მისი წარმართვა

ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების დროს მოსწავლეები დამოუკიდებლად მუშაობენ. ისინი თვითონ იკვლევენ, აცნობიერებენ, აფასებენ, გეგმავენ სამუშაო პროცესს და მსჯელობენ მასზე. მხოლოდ ასეთი გზით მიიღწევა მოსწავლეთა დამოუკიდებლობა, ამ გზით იქცევა მოსწავლე „ქმედით სუბიექტად“ (handelnder Subjekt), „საკუთარი საქმის შემოქმედად“ (Täter seiner Taten). დამოუკიდებელი მუშაობისათვის წინაპირობის შექმნა კი მოსწავლეების მოვალეობაა. მისი როლის უგულებელყოფა არ ხდება, რადგან იგი ქმნის ქმედებისთვის საჭირო სიტუაციებს (Handlungsprodukte) და ამზადებს ამ სიტუაციებისათვის შესაფერის აზრობრივ და პრობლემურ ურთიერთმიმართებებს (Sinn- und Problemzusammenhänge).

- გონებრივი და პრაქტიკული მუშაობის ინტეგრირება

ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის მნიშვნელოვანი ნაწილია გონებრივი და პრაქტიკული მუშაობის ურთიერთკავშირი. პრაქტიკული მუშაობა (Handarbeit) გულისხმობს ყველა სახის ფიზიკურ შრომას, „გონებრივი მუშაობა“ („Kopfarbeit“) კი – გონებრივ-აზრობრივ ქმედებას, იქნება ის ენობრივად არტიკულირებული თუ მენტალურად მიმდინარე პროცესი.

იანკ/მაიერის თეზის თანახმად, „მოსწავლეთა გონებრივი და პრაქტიკული მუშაობა სწავლებისა და სწავლის პროცესში ერთმანეთთან დინამიკურადაა დაკავშირებული“ (Jank/ Meyer 1991: 317). ანუ რასაც გონებით ვსწავლობთ, იმას სხეულიც ითვისებს და, პირიქით. ამ პროცესში თვითონ გრძნობებიც მონაწილეობენ.

გონებრივი და პრაქტიკული მუშაობა ერთმანეთთან რომ დავაკავშიროთ, საჭიროა მათი იერარქიული დაყოფის გაბატონებული ტრადიცია უარყოფთ და ანუ „მოსწავლეთა საგნობრივ-პრაქტიკული ქმედება უნდა აღვიქვათ არა როგორც გონებრივი მუშაობის ხელოვნური დანამატი, არამედ როგორც პიროვნების განვითარების კომპლექსური გამოხატულება“ (Jank/ Meyer, 1991:317).

- სოლიდარული და თანამშრომლობითი ქმედება

მასწავლებლისა და მოსწავლის ქმედება შესაძლოა განსხვავებულ მიზნებს შეიცავდეს და განსხვავებული ფორმებით იყოს გამოხატული. ამიტომ მიზანშეწონილად მიგვაჩნია ერთმანეთისაგან განვასხვავოთ ქმედების სხვადასხვა ფორმის დიფერენციაცია:

*ენობრივი/სიტყვიერი გაგებინება* – კომუნიკაციური ქმედების ერთ-ერთი ფორმაა, სადაც სწავლებისა და სწავლის პროცესში ჩართული ყველა ინდივიდი ქმედების ამოცანებზე თანხმდება და ერთობლივად ეძებს მათი გადაჭრის გზას. გაგებინების პროცესი კი გულისხმობს პრობლემების ანალიზს, შეფასებას,

არგუმენტირებას, სისტემატიზაციას, გადაწყვეტილების მიღებასა და ანგარიშის ჩაბარებას.

*მიზანდასახული მუშაობა:* მოსწავლეები ამუშავებენ მათ მიერ შერჩეულ ქმედების ამოცანებს.

*სოლიდარული და კოოპერატიული ქმედება* წარმოიქმნება ენობრივი გაგებინებისა და მიზანდასახული მუშაობის ურთიერთშეთანხმებით. სოლიდარული მუშაობა არ გამოიცხავს ინდივიდუალურ მუშაობას, მაგრამ უპირატესობას ანიჭებს პარტნიორულ, ჯგუფურ და ერთობლივ საკლასო მუშაობას, რის შედეგადაც მოსწავლეები ეჩვევიან მუშაობის ისეთ ფორმებს, როგორცაა თანამშრომლობა, ერთმანეთისთვის ანგარიშის გაწევა, საკუთარი აზრის დასახულება, კონფლიქტების მოგვარება და კომუნიკაცია.

#### **• შედეგზე ორიენტირებული ქმედება**

ქმედებაზე ორიენტირებული გააკვეთილი კონკრეტულ პროდუქტს (შედეგს) მოითხოვს. ქმედების პროდუქტში იგულისხმება მუშაობის საგნობრივ-პრაქტიკული, სცენური და ენობრივი შედეგი. არსებობს მათი პრეზენტაციის სხვადასხვა საშუალება: ინსცენირება, როგორცაა მაგალითად როლის გათამაშება, გეგმური თამაში, თეატრი. ასევე საკლასო გაზეთი, კედლის გაზეთი, კოლაჟი, მოსწავლეთა დღიური. შესაძლოა ამ საშუალებებს ინფორმაციის ფუნქციაც ჰქონდეთ. მთავარია ამ პროცესებში არ მოხდეს აზროვნებისა და ქმედების ურთიერთდამოკიდებულების დარღვევა.

მხოლოდ ქმნადობა არ არის ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების მიზანი. მთავარი კომპეტენციები, რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა შეითვისონ და განავითარონ, შედეგის დოკუმენტაცია, შეჯამება და სიძნელეების ანალიზია.

### 2.3. ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ფაზები

რაც შეეხება ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის მიმდინარეობას, არ არსებობს მისი ერთი გამოკვეთილი, კონკრეტული ფორმა, მაგრამ შემდეგი პუნქტები აუცილებლად გასათვალისწინებელია. ნიმუშად მომყავს იანკისა და მაიერის სქემა:

- **დაწყება**

დაწყებით ფაზაში მოსწავლეებმა მასწავლებლის დახმარებით ორიენტაცია უნდა აიღონ თემაზე. გაკვეთილი შეიძლება დაიწყოს მასწავლებელმა ან მოსწავლემ. ეს კი დამოკიდებულია როგორც მასწავლებლის პროფესიულ კომპეტენციაზე და მის მიერ წამოჭრილ საკითხზე, ასევე მოსწავლეთა დაგეგმარების უნარზე და წარმოსახვაზე. რთულ სიტუაციებში მასწავლებელს შეუძლია გარკვეულწილად დაეხმაროს მოსწავლეს (მაგ. ჩვენება, ექსპერიმენტი, სცენარის შემუშავება). მაგრამ მოსწავლეებსაც უნდა მიეცეთ საშუალება ქმედითად მიუდგნენ თემას (მაგ. თამაში, დაგეგმვა, ექსპერიმენტის ჩატარება, შერჩევა).

- **შეთანხმება მიზანდასახული ქმედების პროდუქტზე**

ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ამ ფაზაში მასწავლებელი და მოსწავლეები ერთმანეთში თანხმდებიან ქმედების მიზანსა და პროდუქტზე (შედეგზე).

მასწავლებელმა ამავე დროს ორი მთავარი პუნქტი უნდა გაითვალისწინოს:

1. შეთანხმებული ქმედების პროდუქტი უნდა შეესაბამებოდეს მოსწავლის უნარებსა და მოცემული საგნის ცოდნის დონეს;

2. ამასთანავე მასწავლებელს მხედველობაში უნდა ჰქონდეს ქმედების მიზანი და მან მოსწავლეებს საშუალება უნდა მისცეს, საკუთარი იდეების განსახორციელებლად.

ამ შემთხვევაში სიფრთხილეა საჭირო. ორივე ამოცანის ერთდროულად შესრულება არც ისე ადვილია. დადგან შესაძლოა მოხდეს მათი ურთიერთდაპირისპირება.

- **დამუშავების პროცესი**

ეს ფაზა ჩვეულებრივ ყველაზე მეტ დროს მოითხოვს. მოსწავლეები სასურველი პროდუქტის მიღების მიზნით ახორციელებენ მათ წინაშე დასახულ ამოცანებს. მასწავლებელი კი აკონტროლებს, თუ რამდენად ფლობენ მონაწილეები ამ ამოცანების შესასრულებლად საჭირო კომპეტენციებს.

- **პრეზენტაცია და შეფასება**

ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ბოლო ფაზაში მოსწავლეები სხვადასხვა სახით წარმოადგენენ მიღებულ შედეგს (ოქმი, გაზეთი, პორტფოლიო, გამოფენა, ...), ბოლოს კი შეფასებას აძლევენ ჩატარებულ სამუშაოს.

რაც შეეხება შეფასების ფორმას, ის დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა ტიპის სამუშაო შესრულდა (მაგ. კომენტარი, თემასთან დაკავშირებული დისკუსია და ა.შ.).

შეფასების ფორმებზე უფრო დაწვრილებით შემდეგ თავში ვისაუბრებთ.

მაგალითისათვის მომყავს იანკისა და მაიერის ფაზების სქემა (ორიგინალი იხილეთ დანართში N1; Jank/ Meyer 1991: 329)

## **1. თემის წინასწარი განსაზღვრა**

### **2. მომზადების ფაზა:**

მიზანის გარკვევა და გაკვეთილზე შესასრულებელი ამოცანების ჩამოყალიბება;

საკითხის თემატიკის გარკვევა (რამდენად ლოგიკური და ხელმისაწვდომია ის);

გაკვეთილის საორგანიზაციო წინაპირობებისა და შესაძლებლობების გარკვევა;

მოსწავლეთა გამოცდილების გააზრება და მათი ინტერესების გათვალისწინება;

ამოცანის გადასაჭრელად მოსწავლეების მუშაობის მეთოდისა და ხერხების შემოწმება;

სწავლების საკუთარ მიზნების ჩამოყალიბება;

მოსწავლეთა შესაძლებლობების გათვალისწინება დასახული მიზნების მისაღწევად.

### **3. დაწყებითი ფაზა:**

თემის მოსწავლეებისათვის გაცნობა მასწავლებელზე თუ მოსწავლეზე ორიენტირებული გაკვეთილის დაწყებით ფაზაზე;

**4. მოსწავლეებთან შეთანხმებით მიზნად დასახული ქმედების პროდუქტის დადგენა.**

### **5. დამუშავების ფაზა**

მოსწავლეებთან ერთად ვაზუსტებ და ვთანხმდები სამუშაო პროცესზე. ვმსჯელობთ ამოცანის გადაჭრის სხვადასხვა საშუალებაზე და ვირჩევთ ჩვენი მიზნებისა და შესაძლებლობებისათვის შესაფერის ვარიანტებს;

ვადგენთ სამუშაო განრიგს და ვიღებთ გადაწყვეტილებას, რა სამუშაო უნდა შესრულდეს ერთობლივად, ჯგუფებში თუ ინდივიდუალურად;

ხდება ერთობლივი შეთანხმება სამუშაოს თამაშის წესებზე და ხარისხის სტანდარტზე;

ბოლო ფაზაში იწყება მუშაობა.

საჭიროებისდა მიხედვით: განისაზღვროს მოკლე სასწავლო ფაზები ყველასთვის ან ინდივიდუალური კვალიფიკაციისათვის; შესვენება, შუალედური შეფასება, კონსულტაცია, კრიტიკა და შექება.

## **6. შეფასების ფაზა:**

ვაჯამებთ თითოეული მოსწავლის მიერ მიღებულ შედეგებს და ერთობლივად წარვადგენთ მიღებულ პროდუქტს;

ვაშუქებთ სამუშაო პროცესს;

ვამოწმებთ სამუშაოს შედეგების ხარისხს. საჭიროების შემთხვევაში ზოგიერთს ვუბრუნებთ ნამუშევარს გადასამუშავებლად. წინასწარი შეთანხმების შემთხვევაში ვახდენთ მიღწეულის შეფასებას;

ვამოწმებთ პროდუქტის ხარისხიანობას და ვადგენთ, რამდენად პრაქტიკულია იგი კლასგარეთ;

ამით ვახდენთ მიღებულ ცოდნის განმტკიცებას;

ვიღებთ გადაწყვეტილებას, მთლიანი პროდუქტი გამოვაქვეყნოთ თუ მხოლოდ ნაწილი, და რა ფორმით.



## 2.4. ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი ალტერნატიულ სკოლებში

გერმანიასა და მთელ რიგ ქვეყნებში, ტრადიციულ სკოლებთან ერთად არსებობდა მრავალი ე.წ. ოფიციალური ალტერნატიული სკოლა, რომელთა მიზანი იყო ცხოვრებისა და სწავლის განსხვავებული ორგანიზება.

გერმანულ ალტერნატიულ სკოლებზე დიდი გავლენა მოახდინა საზღვარგარეთის სკოლებმა, როგორც იყო მაგალითად 70-იან წლებში ე.წ. „ტვინდ-სკოლები“ დანიაში (Tvind-Schulen). ამ სკოლებისათვის დამახასიათებელია ერთობლივი მუშაობა (საკვები პროდუქტების, ენერჯის, საყოფაცხოვრებო მომსახურების სფეროში), ერთად ცხოვრება (ძირითადად ინტერნატებში) და ერთობლივი სწავლა (ცხოვრებისეულ-პრაქტიკული ცოდნა): აღსანიშნავია სამივე ამ ფაქტორის მტკიცე ურთიერთკავშირი. ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლებისათვის მნიშვნელოვანია თეორიისა და პრაქტიკის დაკავშირება, პასუხისმგებლობა, თვითორგანიზებული და პროდუქტიული მუშაობა. მოსწავლემ უნდა იცოდეს, რა შემთხვევაში როგორ უნდა იმოქმედოს და რისთვის არის ეს საჭირო.

გერმანიაში ამ მიმართულებით შეიქმნა ისეთი სკოლები, როგორცაა:

- „ჰიბერნია-სკოლა“ (ვალდორფის სკოლა), სადაც სწავლების კონცეფცია გულისხმობს როგორც პრაქტიკულ, მხატვრულ და თეორიულ, ასევე პროფესიულ და ზოგადსაგანმანათლებლო სწავლებას.

- სამეურნეო აღმზრდელობითი სკოლები (Landerziehungsheime), სადაც წინა პლანზეა წამოწეული კოლექტიური ცხოვრება (Lebensgemeinschaft). აქ ყურადღება ექცევა მრავალი სახის პრაქტიკულ მუშაობას (მაგ. ხელოსნური მუშაობა, სახლის დასუფთავება, სამზარეულოში მუშაობა და ა.შ.). ქმედების ამ საშუალებებს მასწავლებელი ხელოვნურად კი არ განსაზღვრავს, არამედ ისინი ცხოვრებისა და გამოცდილების შემადგენელი ნაწილებია: არა დამოძღვრა, არამედ სწავლა გამოცდილების საფუძველზე.

სკოლის ასეთ ტიპებს „თავისუფალ სკოლებს“ უწოდებენ. თავისუფალი სკოლები „პედაგოგიური მიზნითა და ამ მიზნის განხორციელებით სახელმწიფოსგან შედარებით დამოუკიდებელია . ისინი საჯარო სკოლების მსგავსად, ასრულებენ საჯარო განათლებასთან დაკავშირებულ ამოცანებს (öffentliche Bildungsaufgaben), მაგრამ საკუთარ თავზე იღებენ მორალურ პასუხისმგებლობას რელიგიურ, მსოფლმხედველობრივ, პედაგოგიურ კონცეფციებზე, რომლებიც სცილდება სახელმწიფოს მიერ დაკანონებულ სასწავლო პროცესს. ”თავისუფალი სკოლები” ფედერაციული მხარეების იურიდიული სტატუსის თანახმად კერძო სკოლებს ნიშნავს, რომლებიც როგორც სკოლის მონაცვლე დაწესებულება (Ersatzschulen) კანონის ფარგლებში საჯარო სკოლებს უთანაბრდება“ (Wörterbuch Pädagogik 2004: 220).

თავისუფალი სკოლების პრინციპები და მიზნებია:

- სწავლება და სწავლა კმაყოფილებით და საკუთარი ინიციატივით;
- სპონტანურობის განვითარება;
- სურვილებისა და ინტერესების განხორციელება;
- თვითგანსაზღვრა კონფლიქტის გადაწყვეტისას ან კონფლიქტის გადაწყვეტით;
- სამართლიანობა და შანსებისა და შესაძლებლობების თანასწორობა;
- ყველანაირი იძულებისგან გათავისუფლება;
- სახელმწიფო კონტროლისგან გათავისუფლება;
- თავისუფალი დასწრება;
- სწავლებისა და სწავლის პროცესის თვითგანსაზღვრა;
- მოსწავლეთა ღონეზად დაყოფისა და კლასში ჩარჩენის გაუქმება;
- ემოციების გათვალისწინება სწავლების კოგნიტიურ ელემენტებთან ერთად; სწავლის წინაპირობების გათვალისწინება;
- პრაქტიკაზე ორიენტირებული სწავლა;
- სწავლებისა და სწავლის პროცესის ერთობლივი განსაზღვრა

მასწავლებლის, მოსწავლისა და მშობლების მიერ;

- მოსწავლეთა მოთხოვნების გათვალისწინება მასწავლებლისა და მშობლის მიერ.

„თავისუფალი სკოლები“ (უპირველეს ყოვლისა დაწყებით ეტაპზე) სკოლის შენობად სასკოლო პროცესისათვის შეუსაბამო ადგილებსაც იყენებენ (მაგ. ძველი ფაბრიკის შენობები, სახელოსნოები, სამზარეულო და ა.შ).

მაგრამ ისეთი ტიპის „თავისუფალი სკოლებიც“ არსებობს, რომლებიც სახელმწიფოს დაქვემდებარებაში არიან. მაგალითად: ბილეფელდის ლაბორატორიული სკოლა, „გლოქსეე-შულე“ ჰანოვერში (Glocksee-Schule), გივენბეკის საშუალო-სკოლა-პროექტი (Grundschulprojekt Gievenbeck) მიუნსტერში და ა.შ.

ტრადიციულ სახელმწიფო-სკოლაში ფეხი მოიკიდა „ალტერნატივებმა“, რომელთაგან ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვან იმპულსს სათემო განათლება (Community Education) და ფრაინეტის პედაგოგია (Freinet-Pädagogik) იძლევა.

Community Education- განათლების მიღების ეს სახეობა ინგლისსა და გერმანიაშია გავრცელებული. იგი მიზნად ისახავს სკოლის დაახლოებას ქალაქის უბნებთან. მისთვის დამახასიათებელია:

- თავისუფალი დროის გამოყენების საშუალებები: შეხვედრის ორგანიზება, სახელოსნოების მოწყობა, შვებულების გატარება ოჯახთან ერთად;
- მოსწავლეებთან ერთად მშობლების ჩართვა სკოლის ცხოვრებაში. სკოლა გვევლინება სხვადასხვა ქმედების ადგილად ქალაქის ერთ-ერთი უბნის მოსახლეობისათვის;
- თაობაზე ორიენტირებული სწავლება (generationsübergreifendes Lernen): უფროსი თაობა მოსწავლეებთან ერთად სწავლობს და მათივე ინტერესების სფეროებით არის დაკავებული.

- „ღია სკოლა“ (open school)- როგორც ქალაქის ერთი უბნის მცხოვრებლების სოციალური პრობლემების გადაჭრის ადგილი. უმუშევარი ახალგაზრდები უფროსი თაობის უმუშევრებისგან იღებენ განათლებას (პრაქტიკული სოციალური სამუშაო, უცხოელთა ინტეგრაცია).

- სკოლა, როგორც ორგანიზაცია, რომელიც თვითონ არეგულირებს და აწესრიგებს კავშირს ცხოვრებასა და სკოლას შორის.

ფრაინეტის-პედაგოგია: – ფრანგმა პედაგოგმა ფრაინეტმა (1896-1966) შემიმუშავა რეფორმის პედაგოგიური კონცეფცია, რომელმაც თანამედროვე გერმანული სკოლის რეფორმას მნიშვნელოვანი იმპულსი მისცა. ფრაინეტი აკრიტიკებდა სკოლის ტრადიციულ კონცეფციას, რომელიც აფერხებდა ბავშვის თვითგანვითარებას. ფრაინეტმა დააარსა ე.წ. „თანამედროვე სკოლა“ („Ecole moderne“), სადაც ცხოვრება, მუშაობა და სწავლა ერთმანეთთან იყო დაკავშირებული, რომ ბავშვები სკოლის კომპლექსურ, ერთიან და დემოკრატიულ გარემოში განვითარებულიყვნენ.

ფრაინეტის პედაგოგიკის ნიშან-თვისებებია დღიური და კვირეული გეგმური განრიგი, თავისუფალი მუშაობა, საკლასო ოთახის მოწყობა სხვადასხვა საშუალებით (გონებრივი და პრაქტიკული მუშაობა), სამუშაო ჩვევისა და ხერხების გადაცემა (სტამბა, თავისუფალი ტექსტები, საკლასო გაზეთი...), შეფასების სხვა ფორმები, პროექტები და ა.შ.

## 2.5. ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის დადებითი და უარყოფითი მხარეები

ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის დადებით მხარეებს განეკუთვნება:

- მოსწავლეების კომპლექსური სწავლება: გონებრივი და პრაქტიკული მუშაობის ურთიერთკავშირი. სწავლა და ქმედება ერთ მთლიანობას წარმოადგენს. დამოუკიდებელი ქმედებით მოსწავლეები უფრო ეფექტურად სწავლობენ და მასალას უკეთესად ითვისებენ.
- ტრადიციული გაკვეთილისაგან განსხვავებით, მოსწავლეების სწავლის პროცესის დაგეგმვასა და განხორციელებაში აქტიური მონაწილეობა და საკუთარი თავის შეცნობა;
- დამოუკიდებელი ქმედება, როგორც მომავალი პროფესიული, საზოგადოებრივ-პოლიტიკური და პირადი საქმიანობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობა. პედაგოგის მიერ ამ საქმიანობისთვის მაქსიმალური ხელისშეწყობა;
- დამოუკიდებელი და ქმედებაზე ორიენტირებული მუშაობისთვის მოსწავლეების მიერ ახალი მეთოდური კომპეტენციების გამომუშავება;
- სწავლის შეფასება დემოკრატიული კრიტიკისა და კონტროლის გზით. მოსწავლეების მიერ გაკვეთილის პროცესისა და ერთმანეთის შეფასება;
- ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი, როგორც მოსწავლეების მიერ ცხოვრებისეულ თემებზე მსჯელობის საშუალება;
- ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის პრინციპზე აგებული გაკვეთილის აუცილებლობა, სწავლებისა და სწავლის პროცესის რაციონალურად წარმართვის მიზნით.

ზემოსხენებულ კონცეფციასთან დაკავშირებით გასათვალისწინებელია შემდეგი საპირისპირო არგუმენტები:

- სკოლის ყოველდღიურობაში ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის არასტაბილური ხასიათი;

- მასწავლებლების გარკვეული ნაწილი ფიქრობს, რომ ტრადიციული, ფრონტალური გაკვეთილი უფრო მოსახერხებელი და ნაკლებად სარისკოა, ვიდრე ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების ის ფორმა, რომელიც მასწავლებლისგანაც და მოსწავლისგან მთელი ძალების რეალიზაციას მოითხოვს (ამის მიზეზი შეიძლება იყოს შიში, სიზარმაცე ან შესაძლოა, გადაღლილობაც);

- ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილისთვის დიდი მასალა და სხვადასხვა საშუალებაა საჭირო, ფრონტალური გაკვეთილის დროს კი ხშირად დაფა, ცარცი და ვიდეოც საკმარისია;

- ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი დიდ დროს მოითხოვს;

- ძნელია შეფასების კრიტერიუმების დადგენა;

- ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი ვერ უზრუნველყოფს სასწავლო გეგმის შესრულებას;

ამ დროს გარკვეულ წინააღმდეგობებს ვაწყდებით:

ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი არ გულისხმობს გაკვეთილის ფორმის შეცვლას. პირიქით, სწავლების ეს ფორმა ხელს უწყობს, რომ სკოლა რამდენადმე დაუახლოვოს საზოგადოებრივ გარემოს.

სწავლების ამ ფორმის მიმართ გამოთქვამენ საყვედურს, რომ მას არ გააჩნია თეორიული საფუძველი და ფაქტობრივად საპირისპირო ფაქტთან გვაქვს საქმე. ფრონტალური გაკვეთილისგან განსხვავებით, რომელიც მოსწავლეებს სწორედ თეორიის წინააღმდეგ განაწყოებს, ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილი მოსწავლეებს შესაძლებლობას აძლევს, თეორია პრაქტიკაში გამოიყენონ.

გაკვეთილის პროცესში ქმედებაზე ორიენტირება არ შეიძლება გავიგოთ როგორც თვითნებური საქციელი. ქმედების ცალკეული ფორმები წინდახედულად უნდა მომზადდეს და გააზრებულად იქნას ჩართული გაკვეთილის პროცესში.

მიზანშეწონილია დასაწყისში გაკვეთილზე ამ კონცეფციის ცალკეული ელემენტების გამოყენება, რადგანაც საკმაოდ რთულია თავიდანვე გადართვა ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ყველა ფორმაზე.

განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია „ნორმალურ“, ტრადიციულ ფრონტალურ გაკვეთილზე ერთმანეთს დაგუკავშიროთ სასწავლო პროცესის შესაბამისად დაგეგმილი და ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის ფაზები. უფრო მოზრდილ გეგმებსა და პროექტებში კი ცოდნის გადაცემა-მიღებისას მიზანშეწონილია მასწავლებელზე ორიენტირებული ფაზა.

იმისდა მიხედვით, ქმედების რა საშუალებებს ირჩევს, მასწავლებელი დაადგენს, თუ რა დიდაქტიკური ფუნქცია აქვს მხედველობაში და როგორ უნდა მოახდინოს მისი რეალიზაცია: უნდა აღზარდოს მოსწავლეთა მოტივაცია თუ იმსჯელოს გარკვეულ პრობლემებზე; ყურადღება მიაქციოს მოსწავლეთა მუშაობის ხერხებს თუ განამტკიცოს მათში გარკვეული ჩვევები; ან იქნებ უნდა წარმართოს ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების პროცესი, რომ საბოლოოდ იგი პროექტთან დაკავშირებული აღმოჩნდეს?

ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების ერთადერთ სრულყოფილ ფორმად პროექტით მუშაობა ითვლება.

ჩვენი ამოცანაა, დავადგინოთ, უცხოური ენის გაკვეთილზე რა მიზანმიმართული და ეფექტური საშუალებებით შეიძლება დაწინაურდეს ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების კონცეფცია, და ამ დროს რატომ უნდა გამოვიყენოთ მაინცდამაინც პროექტით მუშაობის მეთოდი?

ამ საკითხს დაწვრილებით მომდევნო თავებში განვიხილავთ.

## 2.6. შეფასება და კონტროლი ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლებისას

ტრადიციული მეთოდებისგან განსხვავებით, ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების დროს მოსწავლეთა შეფასების ორ ასპექტს გამოყოფენ. ესაა:

- გაკვეთილის შეფასება მოსწავლეთა თანამონაწილეობით;
- ცალკეული მოსწავლის მიერ მიღებული ცოდნის შემოწმება /ინდივიდუალური შემოწმება.

მოსწავლეების შემოწმება ხდება არა მარტო მიღწეული შედეგების მიხედვით. დიდ როლს ასრულებს ასევე მათი მონაწილეობა სწავლების პროცესში.

მთავარია, რომ შედეგის შემოწმებისას არ დაირღვეს ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების პრინციპი, რომლის ცალკეული ელემენტები შედარებით ძველი, ტრადიციული მეთოდით ჩატარებული გაკვეთილის პროცესშიც შეიძლება გამოვიყენოთ, რაც არც თუ ისე იოლია

ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების შეფასებისას ყურადღება არ ექცევა ზუსტად განსაზღვრულ დროს, როცა კონკრეტული ცოდნის და სასწავლო მიზნების რეპროდუცირება ტრადიციულად ხდება. ბევრად უფრო მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა ერთობლივი, შედეგზე ორიენტირებული ქმედება.

ამით არ ხდება შეფასების პროცესის გამარტივება და კონკურენცია, აღარ არსებობს ინდივიდებს შორის განსხვავების წინა პლანზე წამოწევა. მაგრამ ამავე დროს ყურადღება უნდა მიექცეს ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების შინაარსობრივ ხარისხს, რადგან ქმედების ისეთი პროცესები, როგორცაა თამაში, კვლევა, ფანტაზია და სხვ. არავითარ შემთხვევაში არ უნდა იქცეს მხოლოდ განსამუხტავ, გასართობ დროდ.

უფრო დაწვრილებით განვიხილოთ შეფასების ორივე ასპექტი:

#### 1. გაკვეთილის შეფასება მოსწავლეთა თანამონაწილეობით

ერთის მხრივ, შემუშავებული პროდუქტი და გადაჭრილი პრობლემა მოწმობს იმაზე, თუ რამდენად წარმატებით ჩაიარა გაკვეთილმა და, რა შედეგს მიაღწიეს მოსწავლეებმა. მეორეს მხრივ კი, ქმედების პროცესის ხარისხის



შესამოწმებლად და ცალკეული ფაზების ანალიზისათვის სასურველი იქნებოდა რეფლექსია, ფიქრი და მსჯელობა.

ამისათვის საჭიროა შემდეგი პრაქტიკული დამხმარე საშუალებები:

- კითხვარი - კატალოგი, რომელშიც ერთობლივადაა დამუშავებული გაკვეთილის მიზანი და გეგმა და, რომელიც გაკვეთილის შედეგზეა ორიენტირებული;
- კითხვარი, რომელსაც მასწავლებელი არიგებს, შეიცავს ღია შეკითხვებს ან პასუხებს (Multiple-choice პრინციპით);
- როლური თამაშები - აქ კიდევ ერთხელ განიხილება კონკრეტული ასპექტები, პრობლემები და ფაზები
- ოქმი, ფილმის ნაწილები როგორც დისკუსიის ამოსავალი
- შეფასება - დისკუსია, რომელსაც მოსწავლე თვითონ მართავს

## 2. ინდივიდუალური შემოწმება

ქმედებაზე ორიენტირებული გაკვეთილის მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია თვითშეფასება. რაც უფრო მეტადაა მოსწავლე ჩართული მიზნის განსაზღვრაში, მიღწევასა და მათ რეალიზაციაში, მით უფრო მაღალია მათი მოტივაცია და შედეგიც.

მიუხედავად ამისა, ნიშნით შეფასება გარდაუვალია, განსაკუთრებით პრობლემურია ის ყოველდღიური სწავლისას (პროექტით მუშაობის მეთოდისგან განსხვავებით). სწორედ ამიტომაც ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლებისას საჭირო, მოსწავლეებს წინასწარ განუმარტოთ, რა კრიტერიუმების მიხედვით უნდა შეფასდეს მოსწავლე. მონაწილეების მიერ თვითშეფასებაც უდავოდ უფრო მიზანშეწონილია, ვიდრე მხოლოდ მასწავლებლის მიერ უბრალო შეფასება.

ამ შემთხვევაში უნდა მივმართოთ შემდეგ პრაქტიკულ დამხმარე საშუალებებს (Gudjons 2001: 138), რომლებიც ერთობლივი მუშაობის დროს

შეიძლება გამოვიყენოთ. მაგრამ აქაც მხედველობაში უნდა მივიღოთ კონკურენციის ასპექტი და ფროთხილად მივუდგეთ მას.

- „ექსპერტების გამოკითხვა“ – პატარა ჯგუფებში მოსწავლეები შემუშავებენ კითხვებს, რაც მასწავლებლის თანამონაწილეობით ხდება. როლების გაცვლისას დაინტერესება იზრდება, მასწავლებელი გამოდის მოსწავლის როლში, მოსწავლეები ძალზე კონცენტრირებულები არიან და ბევრსაც სწავლობენ;

- ტესტის ერთობლივი შემუშავება: კითხვებს, რომელსაც მეორე გვერდზე პასუხები ახლავს, ერთობლივად ადგენენ მასწავლებელი და მოსწავლეები. საბოლოო ტესტისათვის მასწავლებელი არჩევს რამდენიმე დავალებას;

- „სიტუაცია-ტესტი“- პრობლემასთან დაკავშირებული სიტუაციის აღწერა;

- ერთობლივი საკლასო წერის პროცესში ვარიანტების შეგროვება და დისკუსია, ურთიერთდახმარება, შესწორების შეტანა;

- მოსწავლეების მიერ ნამუშევრების შეფასება: მასწავლებლის მიერ წერითი ნამუშევრების შესწორების შემდეგ მოსწავლეთა პატარა ჯგუფები აფასებენ სხვა ჯგუფის ნამუშევრებს, ბოლოს მათ ადარებენ მასწავლებლის მიერ შეფასებულს და კიდევ ერთხელ ერთობლივად მსჯელობენ განსხვავებულ შეფასებებზე;

- კედლის გაზეთი: მოსწავლეთა ერთი ჯგუფი აჯამებს კედლის გაზეთის სხვადასხვა თემატურ ასპექტს. ამას ერთვის კლასის შეფასება;

- მოსწავლეები წერილობითი სახით იძლევიან შემდგომი წარმატებული მუშაობისთვის რჩევებს;

- ჯგუფის ყოველი წევრი ერთი კონკრეტული შედეგისთვის ერთი და იგივე ნიშანს იღებს (ჯგუფის წევრების აქტივირება)

- წერილობითი ოქმების შედგენა საკუთარი სწავლის პროცესის შესამოწმებლად.

### 3. პროექტით მუშაობის მეთოდი

წინამდებარე თავში წარმოდგენილია პროექტით მუშაობა როგორც ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების ფორმა და განვსაზღვრულია ის პრინციპები, რომლებსაც ეფუძნება სწავლების ეს ფორმა, დადგენილია მისი შემადგენელი ფაზები და ბოლოს, პროექტით მუშაობისას მიღწეული შედეგები.

#### 3.1. პროექტის ცნების განმარტება

პროექტით მუშაობის იდეა არც თუ ისე ახალია, თუმცა ის დღესაც მსჯელობის საგნადაა ქცეული.

რა არის საკუთრივ სწავლების ეს ფორმა და რას მოიცავს იგი?

თანამედროვე პედაგოგიკაში სწავლების ამ მეთოდის სხვადასხვა დეფინიცია არსებობს: პროექტით სწავლა (Projektlernen), პროექტით მუშაობა (Projektarbeit), პროექტი-გაკვეთილი (Projektunterricht), პროექტით მუშაობის მეთოდი (Projektmethode), პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილი (projektorientierter Unterricht), პროექტზე ორიენტირებული სწავლა (projektorientiertes Lernen). იმის გამო, რომ პროექტით მუშაობა მრავალი პრინციპისა და კრიტერიუმისაგან შედგება, შეუძლებელია ამ მეთოდის ერთი განმარტებით შემოფარგვლა.

ამიტომ, სანამ კონკრეტულად პროექტის პრინციპებზე გადავიდოდეთ, საჭიროდ მიმაჩნია ნიმუშად მოვიყვანოთ პროექტით მუშაობის მეთოდის პედაგოგებისა და დიდაქტიკოსების მიერ წარმოდგენილი რამდენიმე განმარტება:

„პროექტი-გაკვეთილი (Projektunterricht) სწავლების განსაკუთრებული ფორმაა, რამდენადაც ამ შემთხვევაში საქმე ეხება მასწავლებლისა და

მოსწავლის მიერ ერთობლივად დაგეგმილ სწავლის პროცესს, რომელსაც კონკრეტული შინაარსი აქვს და, რომელიც სკოლასთან, როგორც საგანმანათლებლო დაწესებულებასთანაა დაკავშირებული. პროექტი გაკვეთილის ისეთი სახეობაა, რომელიც სცილდება ჩვეულებრივი გაკვეთილის ფარგლებსა და საგანთა ჩამონათვალს, რაც ნიშნავს, რომ პროექტები გამოეყოფა გაკვეთილის შინაარსის აკადემიურ მიმართულებას და მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას, სწავლის შინაარსი გარკვეულ ფარგლებში (პრაქტიკულად) მოაქციოს. მოსწავლეები საკუთარ თავზე იღებენ გაცნობიერებულ პასუხისმგებლობას, წარმართონ საკუთარი სწავლის პროცესი. მოსწავლეთა რეალური გამოცდილებიდან გამომდინარე, პრობლემა უმეტესად სწავლების ამოსავალი წერტილია“ (Wicke 2004: 137-138).

გუდიონთან პროექტი-გაკვეთილი „ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლებისა და სწავლის ვრცელი მოდელია“ (Gudjons 2001: 73).

„პროექტი-გაკვეთილი (.....) გაკვეთილის განსაკუთრებულ ფორმას წარმოადგენს, რომლის მიზანი *პედაგოგიურთან* ერთად პოლიტიკასა და საზოგადოებაზეცაა ორიენტირებული“ (Jürgens 1994: 124. In: Apell/Knoll 2001: 72).

პროექტი არის „სკოლაში სწავლის ორგანიზაციის ფორმა, რომელიც მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას, დამოუკიდებლად და მასწავლებელთან ერთად განსაზღვრონ სწავლების შინაარსი და გაკვეთილის თემა, გაკვეთილის მიზანი და განხორციელების მეთოდი, შეიმუშავონ პრობლემები, წარმოადგინონ შედეგები და შეაფასონ ჩატარებული მუშაობა“ (Bonn 1974: 472. In: Apell/Knoll 2001: 73).

დაგმარ ჰენზელი ეყრდნობა დიუსის კონცეფციას. პროექტი-გაკვეთილი შინაარსის მხრივ მისთვის ის გაკვეთილია, „რომლის დროსაც მასწავლებელი და მოსწავლე ერთობლივი დისკუსიისა და ქმედების გზით გადაჭრიან პრობლემას და კერძოდ, ბევრად უკეთესად, ვიდრე ეს სკოლასა და საზოგადოებაში ჩვეულებრივ ხდება.“ მეთოდურად კი პროექტი-გაკვეთილი წარმოადგენს „დაგეგმილ მცდელობას, პედაგოგიურ ექსპერიმენტს რეალობასთან მიმართებაში, რომელსაც მასწავლებელი და მოსწავლე გაკვეთილზე ახორციელებენ. იგი იმავ დროს გაკვეთილის საზღვრებსაც სცილდება“ (Hänsel 1986: 33. In: Jäger 1998: 57-58).

კარლ ფრაი თავის წიგნში „პროექტი-მეთოდი“ (Frey, „Die Projektmethode“ 1998, 2004) ეყრდნობა კილპატრიკის ნაშრომს „The Project Method“ (1918) და მას

გაკვეთილის ღია მეთოდს უწოდებს, ვინაიდან სწავლების ეს კონცეფცია დაწესებულების, სკოლის მიერ ორგანიზებულ გაკვეთილის ფარგლებს სცილდება. "პროექტი-მეთოდი განათლებისკენ მიმავალი გზაა. ის არის სწავლების ისეთი ფორმაა, რომელიც პიროვნების ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს" (Frey 1998:14).

პროექტის ზემოთ მოყვანილმა დეფინიციებმა გვიჩვენა, რომ მრავალი შესაბამისობის მიუხედავად, მათ განსხვავებული მიზნებიც აქვთ.

ზოგიერთისათვის პროექტით მუშაობა სწავლის სხვა ფორმებთან ერთად მნიშვნელოვანი მეთოდური ფორმაა. სხვები კი პროექტით მუშაობისას ხაზს უსვამენ საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ მიზანს, ინდივიდისა და საზოგადოების უფრო მაღალ განვითარებას და დიდ იმედს ამყარებენ სწავლების ამ ფორმაზე.

აზრთა სხვაობის მიუხედავად, უმნიშვნელოვანესი ყველასათვის მაინც ერთია, კერძოდ ის, რომ პროექტით მუშაობა ერთმანეთთან აკავშირებს ცხოვრებას, სწავლასა და მუშაობას, რაც მნიშვნელოვანია საზოგადოებისთვისაც და მოსწავლეთათვისაც.

წინამდებარე ნაშრომი მიზნად ისახავს პროექტით მუშაობას (პროექტი-სწავლა) როგორც ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლის სრულყოფილ ფორმას და ძირითადად მასზე ყურადღების გამახვილებას. რა თქმა უნდა, ეს არ გულისხმობს პროექტზე ორიენტირებული სწავლების სხვა ფორმების უგულვებელყოფას.

მოკლედ განვიხილოთ ზემოთ მოყვანილ პროექტთან დაკავშირებული ცნებების მნიშვნელობები:

პროექტზე ორიენტირებული სწავლა და პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილი სწავლის ის ფორმებია, როცა პროექტით მუშაობის რამდენიმე ელემენტი გაკვეთილზე სწავლების სხვა ფორმებთან ერთად გამოიყენება.

პედაგოგიკის ლექსიკონის თანახმად, პროექტზე ორიენტირებული სწავლა და პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილი „პროექტის გაკვეთილის შემოკლებული ფორმაა, რომლის საშუალებითაც სკოლის პირობებში ხორციელდება პროექტის იდეალური მეთოდის ცალკეული პრინციპები იმ

შემთხვევებშიც კი, როდესაც მოსწავლეებს აკლიათ საკმარისი გამოცდილება (Wörterbuch Pädagogik 2004: 441).

პროექტით მუშაობა და პროექტით სწავლა სწავლების ამ კონცეფციის იდეალური ფორმაა. მისი ამოსავალი წერტილია მოსწავლეთა აქტიუობა საკითხის დასმისა და მისი გადაწყვეტის დროს.

პროექტის კვირეული (Projektwoche) დროში შეზღუდული, წინასწარ შედგენილი პროექტია, რომელიც ასევე სკოლის საგნების სხვადასხვა ასპექტს აღრმაავებს.

„პროექტის თემები უნდა მოიცავდნენ საზოგადოებრივ პრობლემებს, ხელი უნდა შეუწყონ ერთობლივ ინტერდისციპლინარულ მუშაობასა და გონებრივისა და პრაქტიკული ქმედებების ინტეგრირებას“ (Wörterbuch Pädagogik 2004. 443).

პროექტის კვირეული შეიცავს პროექტით მუშაობისათვის დამახასიათებელ ფაზებს (მიზნის დასახვა, დაგეგმვა, განხორციელება და შეფასება). დასასრულ, მონაწილეები წარმოადგენენ შედეგებს და შეაფასებენ მათ.

რაც შეეხება *პროექტით მუშაობის მეთოდის* ცნებას (Projektmethode), ფრანის გაგებით იგი სწავლის ღია ფორმაა (offene Lernform), რომლის უფრო ზუსტი დეფინიცია ძნელია და ზოგადია, ვიდრე აპელისა და კნოლისა, რომელთა განმარტებით, პროექტით მუშაობის მეთოდი კონკრეტულად პროექტის ფაზებს აღწერს.

სიტუაციისა და შესასრულებელი ამოცანების მიხედვით პროექტები შეიძლება სხვადასხვანაირად განხორციელდეს. ეს ამოცანები შეიძლება იყოს კონსტრუქციული (პროექტს ბოლოს ეძლევა გარკვეული ფორმა, სახე), კვლევითი ან ინფორმაციული ხასიათის. ეს სამივე ფაქტორი კი ხაზს უსვამს მოსწავლეთა აქტიუობას, რომელსაც მიზანთან, პროდუქტთან მივყავართ.

### **3.2. პროექტით მუშაობის მეთოდის ისტორიული მიმოხილვა**

პროექტით მუშაობის მეთოდს დიდი ტრადიცია აქვს. მეცნიერები კარგა ხანია იკვლევდნენ, თუ როდის გაჩნდა ცნება „პროექტი“ პედაგოგიურ სფეროში და დროთა განმავლობაში რა მოდიფიკაცია და ცვლილება განიცადა.

უახლოესი გამოკვლევების თანახმად პროექტით მუშაობის მეთოდი XIX საუკუნეში არც ამერიკის შეერთებულ შტატებში და არც გერმანიაში არ შექმნილა XX საუკუნის სარეფორმო პედაგოგიკის დროს. პროექტის ცნება პირველად XVI საუკუნეში, იტალიაში და კერძოდ არქიტექტურის ფაკულტეტზე, საფრანგეთში კი- XVIII საუკუნის დასაწყისში გვხვდება. არქიტექტურის აკადემიებსა და უმაღლეს ტექნიკურ სასწავლებლებში გავრცელებული იყო სხვადასხვა მეთოდი, მათ შორის პროექტით მუშაობის მეთოდიც. პროექტი გულისხმობდა ფართო მოცულობის სამუშაოებს, რომლებიც სტუდენტებს უნდა შეესრულებინათ. ეს იყო კერძოდ, სხვადასხვა ნაგებობების (შადრევანი, ეკლესია, სასახლე) ესკიზები და ქუჩების, ხიდებისა და ა.შ. გეგმები. უმაღლესი სასწავლებლები სტუდენტებისაგან მოითხოვდნენ შემოქმედებით თანამშრომლობას. მათ მოეთხოვებოდა ფანტაზია და სამუშაოსადმი დამოუკიდებელი და ორიგინალური მიდგომა.

შემდგომში ამ მეთოდმა ფეხი მოიკიდა ამერიკასა და გერმანიაში.

XIX საუკუნის სამოციან წლებში პროექტის ცნება ამერიკულ პედაგოგიაში მასაჩუსეტსის ტექნოლოგიური უნივერსიტეტის დამაარსებელმა უილიამ ბ. როჯერსმა შეიტანა. შემდგომში პროექტის გაგების ორი ვარიანტი ჩამოყალიბდა: სოციალურ-კონსერვატიულ-ტექნოლოგიური (sozial-konservativ-technologisch) და სოციალურ-რეფორმირებულ-პოლიტიკური (sozialreformerisch-politisch). ეს უკანასკნელი ხაზს უსვამდა სწავლას ქმედებით ანუ პროექტისადმი ხელოსნურ მიდგომას და გზას უხსნიდა პრაქტიკული ნიჭით დაჯილდოებულ ახალგაზრდებს სოციალური და ეკონომიკური წინსვლისკენ. სოციალურ-რეფორმირებული ვარიანტი გულისხმობდა დამოუკიდებელ აზროვნებას და ერთობლივ მოქმედებას. „ახალგაზრდას (.....), რომელმაც იცის, როგორ დაგეგმოს და განახორციელოს პროექტი (.....), ვერც ხრიკებით მოატყუებ და ვერც მაღალი ავტორიტეტით დაჩაგრავ“ (Francis A. Walker, ციტ. Knoll, 1991:53. იხ. Gudjons 2001: 73).

პროექტის იდეა დროის მოთხოვნას შეესაბამება. იგი არის რეაქცია საზოგადოებრივ ვითარებათა სწრაფ ცვალებადობაზე (ინდუსტრიალიზაციის აღმავლობა, მასობრივი წარმოება, ცხოვრების ტრადიციული ნორმების რღვევა).

ამგვარად პროექტით სწავლა მოდა კი არა, პასუხია ჩვენი დროის საზოგადოებრივ მოთხოვნებზე.

### 3.2.1. ჯონ დიუი

(1859-1952)

ამერიკელმა ფილოსოფოსმა და პედაგოგმა, ჩიკაგოში ექსპერიმენტული სკოლის დამაარსებელმა ჯონ დიუიმ (1859-1952), მკაცრად გააკრიტიკა იმდროინდელი სკოლის დრომოჭმული სისტემა და მისი ქცევის ნორმები.

ჯონ დიუის სახელს უკავშირდება 20-იან წლებში ჩრდილოამერიკაში გავრცელებული ე.წ. „პროგრესული განათლების“ მოძრაობა (progressive education), რომელმაც შემდგომში სხვადასხვა სახით ევროპის რეფორმის პედაგოგიკაშიც მოიკიდა ფეხი.

აზრთა სხვადასხვაობის მიუხედავად, პროექტის „მამად“ გერმანიაში სწორედ ჯონ დიუი ითვლება, რომელმაც პროექტით მუშაობის მეთოდის საკუთარი თეორია განავითარა, თუმცა ამერიკელი პედაგოგები და ისტორიკოსები ამ აზრს არ იზიარებენ.

1916 წლიდან დიუი ხშირად გამოთქვამდა საკუთარ თვალსაზრისს პროექტის მეთოდთან დაკავშირებით და მანამდეც მრავალ მითითებასა და იმპულსს აძლევდა თანამედროვეებს. დიუის იდეები საკმაოდ სწრაფად გავრცელდა. მაგალითად, რიჩარდსმა 1900 წელს დიუის თეორიები გაიზიარა და პროექტით მუშაობის საკუთარ კონცეფციაშიც გამოიყენა.

კნოლისა და აპელის მიხედვით, დიუიმ პროექტით მუშაობის თავისებური თეორია შექმნა. თავის ნაშრომებში „დემოკრატია და აღზრდა“ (Demokratie und Erziehung“), „გამოცდილება და აღზრდა“ (Erfahrung und Erziehung“), „როგორც ვაზროვნებთ“ („Wie wir denken“) დიუი ხაზს უსვამს „პრობლემათ სწავლას“ (Lernen am Problem) და არა „პროექტით სწავლას“ (Lernen am Projekt). სწორედ პრობლემაზე და არა პროექტზე მუშაობის მეთოდი (Problemethode)



წარმოადგენდა გაკვეთილის კონცეპტუალურ საფუძველს დიუის ლაბორატორიულ სკოლებში (Apell/Knoll 2001: 35).

ლაბორატორიულ სკოლებში გაკვეთილი იმ აქტივობებს მოიცავდა, რომლებიც სოციალური ცხოვრებისათვის იყო დამახასიათებელი. დიუისთვის მნიშვნელოვანი იყო კონკრეტული გამოცდილება და პრობლემები, რომლებსაც მოსწავლეები სკოლის გარეთ არსებულ რეალობაში იყენებდნენ და, რომლებიც მათი ინტერესის სფეროს წარმოადგენდა.

დიუი მოსწავლეთა პრობლემებს მათ გამოცდილებას უკავშირებს და ამასთანავე შემდეგ ასპექტებს გამოყოფს:

- რამდენად ჭეშმარიტი და რეალურია პრობლემა ანუ რამდენად გაითავისებს მოსწავლე პრობლემას, ხომ არ არის ის „თავსმოხვეული“?
- რამდენად აქტუალური და მნიშვნელოვანია პრობლემა მოსწავლეთათვის, თუ მათ მხოლოდ მასწავლებელი და მოცემული სახელმძღვანელო განსაზღვრავს? მონაწილეობს მოსწავლე განსახილველი პრობლემის შერჩევაში?

დიუისთან მოსწავლის გამოცდილება და პრობლემები გაკვეთილის ამოსავალი წერტილია. ამასთანავე საკვლევი მასალა ისე უნდა შეირჩეს, რომ ბავშვის აზროვნების უნარი არ შეიზღუდოს. „მოსწავლეს, რომელის გონებაც ყველა სახის მასალით არის დატვირთული და, რომელსაც ის ცნობიერად ვერასოდეს შეაფასებს, აუცილებლად გაუჭირდება აზროვნება“ (Dewey 1964: 213).

შერჩეული მასალის დახმარებით მოსწავლეს უნდა მიეცეს საშუალება „წარმატებულად იაზროვნოს“ (erforlgreiches Denken), რაც ნიშნავს: გამოიყენოს საკუთარი გამოცდილება და კონკრეტული დამხმარე საშუალებებით გადაჭრას პრობლემები. „სააზროვნო მასალა შედგება არა აზრებისგან და ფიქრებისგან, არამედ ქმედებებისგან, ფაქტებისგან, მოვლენებისა და საგნების ურთიერთმიმართებისგან. სხვაგვარად რომ ვთქვათ: ვისაც სურს წარმატებულად იაზროვნოს, წინასწარ უნდა მიიღოს სხვადასხვა სახის გამოცდილება, რომელიც მას საშუალებას მისცემს, დამხმარე საშუალებებით გადაჭრას მოცემული პრობლემა“ (Dewey 1964: 209).

დიუის აზრით შესწავლილი მასალა ხშირად ხელოვნური და მოსწავლეთათვის არაბუნებრივია, რომელსაც მხოლოდ გამოცდაზე თუ გამოიყენებს. ყოველდღიური, სკოლის გარეთ არსებული რეალობისგან მიღებული გამოცდილებისთვის ეს მასალა მხოლოდ „მკვდარი მასაა“. თეორიული ცოდნა და პრაქტიკა, სწავლის შინაარსობრივი მხარე და ცხოვრება ერთმანეთთან უნდა იყოს დაკავშირებული, რადგანაც მხოლოდ ამ გზით წარმოიქმნება ბავშვის „აზროვნებით მიღებული გამოცდილება“ (Dewey 1964: 209).

„სადაც სკოლა ლაბორატორიებით, სახელოსნოებითა და ბაღებითაა აღჭურვილი, სადაც ხშირად იდგმება თეატრალური წარმოდგენები, იმართება თამაშები და, სადაც სპორტსაც გარკვეული ადგილი უკავია, იქ შესაძლებელია ცოდნის მიღება და იმ საზრისის („geistiger Inhalt“) გაცნობიერება, რომელიც მომავალზე ორიენტირებულ გამოცდილებას წარმოქმნის. გონებრივი შინაარსი სამყაროსგან განცალკევებულად არ არსებობს, ის მოველენათა ზღვის ცალკეულ კუნძულს კი არ წარმოადგენს, არამედ მას მოქმედებაში მოჰყავს და ამდიდრებს ყოველდღიურ ცხოვრებას. ცოდნა მაშინ ცოცხლდება, როცა ის ძალაში შედის და ქმედების დარეგულირებაში მონაწილეობს“ (Dewey 1964: 216).

პრობლემებისა და თემების დასამუშავებლად და „საგანმანათლებლო გამოცდილების“ (bildende Erfahrung) მისაღწევად მოსწავლე, დიუის მიხედვით, მეცნიერულად უნდა მიუდგეს თავის საქმეს და აზროვნების ხუთი ცნობილი საფეხური გაიაროს:

- პრობლემის სირთულის განცდა (სიტუაციაში მოხვედრა, რომელიც ბავშვისთვის პრობლემურია და მასში ინტერესს იწვევს);
- პრობლემის დაკონკრეტება;
- გეგმის შემუშავება;
- გეგმის გააზრება;
- პრობლემის გადაჭრა.

ეს საფეხურები მოსწავლეთა გამოცდილებასა და ინტერესებს უკავშირდება და მათი მეშვეობით მოსწავლეებს უვითარდებათ აზროვნების უნარი და ჩვევები, სოციალური და დემოკრატიული თვითშეგნება,

რაც შეეხება პროექტის ცნებას, დიუი მას „პრაქტიკული კონსტრუქტიული ქმედების“ მნიშვნელობით იყენებს. სხვა სამუშაოებს, როგორცაა მაგალითად, კვლევა, ძიება, სოციალური ქმედება, დიუი შეგნებულად გამოირიცხავს. კონსტრუქციული სამუშაო, საკმიანობა დიუის მიხედვით, არის „მოქმედება, შრომა, რომლის დროსაც მოსწავლე იყენებს ჩაქუჩს, ხერხს, ქლიბს და ა.შ.

კილპატრიკისგან განსხვავებით, რომელიც პროექტს განიხილავს როგორც ერთიან მეთოდს, დიუისთან ეს პროექტი კონკრეტული, განსაკუთრებული მეთოდია, რომელიც „პრობლემას“ ექვემდებარება.

დიუი გამოყოფს ოთხ კრიტერიუმს, რომელსაც ყველა პროექტი უნდა შეიცავდეს და რომლებმაც საგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი ამოცანები უნდა შეასრულონ:

- პროექტი უნდა ითვალისწინებდეს მოსწავლეთა ინტერესებს, ანუ ის უნდა შეესაბამებოდეს მათ მოთხოვნილებებსა და გამოცდილებებს;
- პროექტი ცხოვრებაში რაიმე ფასეულს უნდა წარმოადგენდეს, ანუ ის მოზრდილთა თვალთახედვითაც მნიშვნელოვანი და გამოსადეგი უნდა იყოს;
- პროექტი კომპლექსური უნდა იყოს. ის არა მხოლოდ ხელოსნურ, ხელსაქმით სამუშაოს უნდა შეიცავდეს, არამედ პროექტზე მუშაობისას მოსწავლემ შემეცნებითი ცოდნაც (geistiges Wissen) უნდა მიიღოს.
- პროექტი უნდა იყოს უწყვეტი. ის გარკვეულ დროის მონაკვეთს უნდა მოიცავდეს და შემდგომ ბუნებრივად ერწყმოდეს მომდევნო სასწავლო თემას, რაც მოსწავლეების გამოცდილებას თანმიმდევრულად გააფართოებს.

რაც შეეხება მასწავლებელს, დიუი მას პროექტზე მუშაობისას გადამწყვეტ მნიშვნელობას ანიჭებს. მასწავლებელი განზე არ უნდა იდგეს. იგი „უნდა ზრუნავდეს გეგმებზე და პროექტებზე, რომლებიც მოსწავლეებს აიძულებს, პრობლემა წინასწარ განჭვრიტონ და იაზროვნონ“ (Apell/Knoll, 1991: 38).

იმ მასწავლებლისგან განსხვავებით, რომელიც მოსწავლეს მზა მასალას აწვდის და შემდგომ მოცემულს ზუსტად ისმენს, დიუის კონცეფციის თანახმად მასწავლებელი გულხელდაკრეფილი კი არ ზის, არამედ მოსწავლესთან ერთად მუშაობს და პროექტის აქტიური თანამონაწილეა. საერთო მუშაობისას მასწავლებელი თავისდაუნებურად თვითონაც სწავლობს და სხვასაც ასწავლის. „რაც უფრო ნაკლებად ექნება გააზრებული მასწავლებელსაც და მოსწავლესაც, რომ ერთი ასწავლის, ხოლო მეორე სწავლობს, მით უკეთესი!“ (Dewey 1964: 214).

დიუის პროექტით მუშაობის მთავარი კრიტერიუმი, კილპატრიკისაგან განსხვავებით, ქმედების თავისუფლება კი არა, აზროვნების თავისუფლებაა, რომელიც კონსტრუქციულ ქმედებაში იჩენს თავს.

### 3.2.2. უილიამ ჰარდ კილპატრიკი (1871-1965)

პედაგოგიკის ფილოსოფოსი და დიუის მოწაფე უილიამ ჰარდ კილპატრიკი 1918 წელს გამოქვეყნებულ ნაშრომში „პროექტის მეთოდი“ (The Projectmethod) პროექტით მუშაობის მეთოდის ახალ დეფინიციას გეთავაზობს.

როგორც საყოველთაოდ ცნობილია, კილპატრიკი პროექტის საკუთარ კონცეფციას დიუის გამოცდილების თეორიაზე დაყრდნობით აყალიბებს, თუმცა დიუის პრაგმატული გამოცდილების თეორიის გარდა, ედუარდ თორნდაიკის სწავლების ბიჰევიორისტულ თეორიასაც იყენებს.

თორნდაიკის „სწავლის კანონებიდან“ გამომდინარე კილპატრიკი ასკვნის, რომ ბავშვის ფსიქოლოგია სწავლების პროცესის უმნიშვნელოვანესი მომენტია. ბავშვმა უნდა შეძლოს გადაწყვეტილების დამოუკიდებლად მიღება იმის შესახებ, თუ რისი გაკეთება სურს. როდესაც ბავშვი საკუთარ მიზანსა (Absicht) და მისწრაფებას მიჰყვება, მაშინ ის უკეთესადაც გრძნობს თავს და სწავლის პროცესშიც უკეთეს შედეგს აღწევს.

სწავლის ფსიქოლოგიის ამ თვალსაზრისს კილპატრიკმა შეუერთა ტერმინი „ქმედების თავისუფლება“ („Freiheit zum Handeln“) და „კმაყოფილებით ქმედება“ („Handeln mit Befriedigung“). ეს თვალსაზრისი კილპატრიკმა საფუძვლად დაუდო

ერთგვარად აღზრდისა და სწავლების საკუთარ კონცეფციას. ამასთან ერთად, იგი პროექტს მიიჩნევდა როგორც რაღაც „პრო-ექტირებულს“ (als „etwas Projektiertes“), „გონებაში დაგეგმილსა“ და „განხორციელებადს“. პროექტს წარმართავს ჩანაფიქრი (განზრახვა), რაც არ უნდა წამოიწყოს ბავშვმა. სიმღერა იქნება ეს თუ თამაში, სწავლა თუ შრომა- ყველა შემთხვევაში პროექტთან გვაქვს საქმე. აქედან გამომდინარე, კილპატრიკი პროექტს განმარტავს როგორც წინასწარგანზრახულ ქმედებას, რომელიც მთელი ძალისხმევით სრულდება სოციალურ გარემოში. თვალსაჩინოებისათვის კილპატრიკს ასეთი მაგალითი მოჰყავს: „ვთქვათ გოგონას უნდა კაბა შეიკეროს. თუ ამ ქმედებისას მთელი მისი გულისყური ამ საქმიანობისკენაა მიმართული და იგი დაგეგმილს ახორციელებს. ამ შემთხვევაში, კილპატრიკის აზრით, ტიპურ პროექტთან გვაქვს საქმე, რომელიც სოციალურ გარემოში გამიზნულად განხორციელდა. ის, რომ კაბის შეკერვა გამიზნული იყო, უდავოა. ჩანაფიქრი მას ყოველ შემდგომ ნაბიჯს კარნახობდა და მთელ ქმედებას ერთიან სახეს აძლევდა. შრომა რომ სოციალურ გარემოში მიმდინარეობდა, ნათელია: სხვა გოგონებს კაბა აუცილებლად უნდა ენახათ“ (Apel/Knoll 2001: 31).

კარგი გაკვეთილი კილპატრიკთან მთელ რიგს გულისხმობდა. ისევე როგორც ვუდვორთთან და რიჩარდთან, მასთანაც გაკვეთილი ოთხ ფაზას მოიცავდა: „განზრახვას“ („Beabsichtigen“), „დაგეგმვას“ („Planen“), „განხორციელებას“ („Durchführen“) და „შეფასებას“ („Beurteilen“). პროექტის იდეალურ განხორციელებაზე მაშინ შეიძლება ლაპარაკი, თუ ოთხივე ფაზას სისრულეში მოვიყვანთ და თუ შეფასების ინიციატორები მოსწავლეები იქნებიან და არა მასწავლებლები. მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეებს ქმედების თავისუფლება ექნებათ და ქმედება „კმაყოფილებით“ დასრულდება, ისინი თავდაჯერებულობას და სიხალისეს იგრძნობენ და გადაწყვეტილების მიღების უნარს შეიძენენ. ამ თვისებებს კი კილპატრიკი არსებობისა და ზრდა-განვითარებისათვის აუცილებელ ფაქტორებად მიიჩნევდა.

პროექტის კილპატრიკისეული დეფინიცია რევოლუციონერული ხასიათის იყო. აღნიშნული კონცეფცია დიდ წინააღმდეგობას არა მარტო კონსერვატიულად განწყობილ პედაგოგებისაგან წააწყდა, არამედ ლიბერალებიც და თვით პროგრესულად მოაზროვნე მეცნიერებიც კი ეწინააღმდეგებოდნენ მას. კილპატრიკი ვერც ჯონ დიუის კრიტიკას ასცდა.

### 3.2.3. რეფორმის პედაგოგიკა გერმანიაში

სარეფორმო პედაგოგიკა დაახლოებით 1895-1933 წლებს ითვლის. პროექტის იდეის განვითარებისთვის განსაკუთრებით ნაყოფიერი იყო XX საუკუნის 20-30-იანი წლები.

სარეფორმო პედაგოგიკის მნიშვნელოვანი დამახასიათებელი ნიშნებია:

- აღზრდა ბუნებრივი ცხოვრების მეშვეობით
- სხვადასხვა ასაკის მქონე მოსწავლეთა ერთობლივი ქმედება;
- ცალკეულ მოსწავლეთა სურვილების განხორციელება და ამ გზით მათი პიროვნებად ჩამოყალიბება;

წინა პლანზე წამოიწია კონსტრუქციულმა აზროვნებამ და პრაქტიკულმა ქმედებამ.

გერმანიაში ვხვდებით პროექტით მუშაობის მეთოდის მომხრე მრავალ მნიშვნელოვან წინამორბედსა და პედაგოგს, რომლებმაც პროექტზე ორიენტირებული სწავლების მნიშვნელოვანი ელემენტები და პრინციპები შეიმუშავეს.

კარლ ფრაი მათ პროექტის ფუძემდებლებად და ისტორიულ გზამკვლევეებად მიიჩნევენ. მოკლედ განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

**ბერთოლდ ოტო  
(1859-1933)**

ბერთოდდ ოტო არ იზიარებს განათლების სისტემაში არსებულ მტკიცე კანონებს. მისი აზრით, საზოგადოებრივი ცხოვრების შეცვლასა და განვითარებასთან ერთად იცვლება განათლების სისტემაც. აქედან გამომდინარე ბავშვებსა და მოზარდებს საკუთარი მსოფლმხედველობა ექმნებათ და მეტყველების თავისებური ფორმები ახასიათებთ. ამიტომ გააკვეთილზე მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა გაითვალისწინოს და დაამუშავოს მათი სპონტანური შეკითხვები და პრობლემები. ამგვარად, ბერთოდდ ოტო ამკვიდრებს ცნებას „ერთობლივი გაკვეთილი“ („Gesamtunterricht“) (გაკვეთილის ფორმა, რომელიც კომპლექსურ თემებს განიხილავს და არ არის დაყოფილი ცალკეულ საგნებად), რომლის დაგეგმვასა და ორგანიზებაში ბავშვი აქტიურადაა ჩართული (გაკვეთილის ეს ფორმა კვირაში რამდენიმე გაკვეთილისაგან შედგება). მთელი სკოლა იკრიბება და ყველანი ერთმანეთს შეკითხვებს უსვამენ. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი მოდერატორია და რჩევებს აძლევს თანამონაწილეებს. მისი მიზანია, მოსახლეობას საჭირო განათლება მიაღებინოს.

ოტო გაკვეთილის კონცეფციაში ეყრდნობა ბიურგერულ ოჯახში ბავშვის ორგანულ ზრდასა და განვითარებას. ყოველდღიურ საუბრებს (Tagesgespräch) იგი სკოლაში მიმდინარე სწავლის პროცესში განიხილავს (ორგანიზაციის პრინციპი), რომ არ მოხდეს ბავშვის გონების დანაწევრება. ბიურგერული ოჯახი, ოტოს აზრით, წარმოადგენს სხვადასხვა ასაკის ადამიანთა გონებრივი ერთობლიობის მთავარ ნიმუშს. ეს კი სკოლისა და გაკვეთილის ორგანიზაციის მნიშვნელოვანი ასპექტია.

### **ჰუგო გაუდიგი (1860-1923)**

ჰუგო გაუდიგი განათლების სისტემაში დიდ საფრთხეს ხედავს: მოსწავლეებს ცოდნის მიღება მხოლოდ წინასწარ დადგენილ ფარგლებში უხდებათ, რაც ზღუდავს როგორც მთელ საზოგადოებას, ასევე ცალკეული ადამიანის თავისუფალი განვითარების შესაძლებლობას. სწორედ სკოლამ უნდა შეუწყოს ხელი თავისუფალ გონებრივ მოქმედებას, რომელიც თვითგანვითარებისა და პიროვნებად ჩამოყალიბების უმთავრესი წინაპირობაა.

გაუდიგის მიხედვით, გონებრივ მოქმედებას ბავშვი თუ მოზარდი მხოლოდ მაშინ მიაღწევს, როცა მას მივცემთ საშუალებას, რომ მან არა მარტო მზა მასალით ისარგებლოს, არამედ დამოუკიდებლად იმოქმედოს, გაკვეთილი დაგეგმოს და დასახულ მიზანს მიაღწიოს.

### **ჰერმან ლიცი (1868-1919)**

ლიცი განათლების საჯარო, საერთო სისტემის წინააღმდეგ გამოდის. მისთვის ყოველად მიუღებელი და წარმოუდგენელია ინტელექტუალური ცალმხრივობა, რომელშიც იგი გულისხმობს მასალის დაზეპირებას, და შემდეგ, მის დავიწყებას გარკვეულ დროში. ლიცმა დაარსა სამეურნეო სკოლები, რომელთა დევიზია: „სინათლე-სიყვარული-ცხოვრება“, სადაც მოსწავლეებს დამოუკიდებლად ქმედება უნდა ესწავლათ. სამეურნეო სკოლებში მთავარ საქმიანობას წარმოადგენდა ფიზიკური და სასოფლო-სამეურნეო საქმე, ავეჯის დამზადება, საკუთარი საცხოვრებელი ადგილის მოწყობა, საერთო საცხოვრებლების გაფართოება, პასუხისმგებლობის აღება შორეული მოგზაურობების დაგეგმვისა და განხორციელების დროს. ლიცის მიხედვით, „მოსწავლეებს უნდა ჰქონოდათ გამბედაობა, რომ რაიმე გაეკეთებინათ. მათ უნდა ესწავლათ, ცხოვრება ერთ მთლიანობად აღექვათ და საკუთარი თავისუფალი დრო დამოუკიდებლად დაეგეგმათ“ (Frey 1998: 44).

### **პეტერ პეტერზენი (1884-1952)**

პეტერ პეტერზენისთვის სკოლა არის დასაქმების სხვადასხვა ფორმისთვის გამოყოფილი ადგილი (თამაში, ზეიმი, ცოდნის მიღების კურსები, ინდივიდუალური სამუშაო, მუშაობა პატარა და დიდ ჯგუფებში და ერთობლივი



სასკოლო სამუშაო (ე.წ. სასკოლო თემი, როდესაც ერთი სკოლის მასწავლებლები, მოსწავლეები და მშობლები ერთად მუშაობენ. „Gemeinschaft der Lehrer, Schüler und Eltern einer Schule, durch deren partnerschaftliches Zusammenwirken Unterricht und Schulleben ausgestaltet werden sollen“ ( Wörterbuch Pädagogik 200: 482).

პეტერზენის „იენის გეგმაში“ მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია სწავლების ცენტრალურ თემას -პროექტით მუშაობას. პროექტში მონაწილეობენ როგორც მოსწავლეები ისე მასწავლებელი. ისინი დამოუკიდებლად გეგმავენ დასახულ ამოცანებს, ერთობლივად მსჯელობენ სხვადასხვა პრობლემის გადაწყვეტილების შესაძლებლობებზე და, ამით ყოველდღიურ ცხოვრებაში ერთვებიან

### **გეორგ კერშენშტაინერი (1854-1932)**

კერშენშტაინერმა წინა პლანზე წამოსწია კონსტრუქციული საქმიანობა (konstruktive Betätigung) ანუ სარეწაო საქმიანობა. მოზარდებს უნდა ესწავლათ საკუთარი სამუშაო იარაღების გამოყენება და ამ გზით გამკლავებოდნენ კონკრეტულ ამოცანას.

სამუშაოს მთავარი იდეა იყო განსაზღვრულ დროში შესაბამისი მასალის გამოყენება და მისთვის შესაბამისი ფუნქციის მინიჭება. ეს იყო სწავლებისადმი კერშენშტაინისეული მიდგომა, რომელსაც იგი მიუნხენის პროფესიულ სკოლებსა და შრომის სკოლების საერთო პროგრამაში ნერგავდა

### **ფრიც კარზენი (1885-1951)**

ფრიც კარზენმა პირველმა გამოიყენა გერმანიაში ცნება ”პროექტი” ფართო გაგებით. პროექტის მიზანია საზოგადოება კულტურის უფრო მაღალ საფეხურზე აიყვანოს. მისთვის სკოლა სოციალური შრომის სკოლაა, რომელიც თანამედროვე სახელოსნოს ჰგავს. სკოლის წევრები დამოუკიდებლად სახავენ მიზნებს. მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისგან შემდგარი ჯგუფი პროექტის დასაწყისში ერთობლივად ადგენს გეგმას მთლიანი სკოლისთვის. ცალკეული

ჯგუფები კი შემდეგ იღებენ გადაწყვეტილებას, ამ გეგმის რომელი პროექტი განახორციელონ.

კარზენის მიზანია, მოსწავლეებმა აზრიანად იმუშაონ და ერთობლივი მუშაობით დასახული ამოცანებისა და პრობლემების წარმატებული გადაწყვეტა ისწავლონ. იგი ასევე მოითხოვს, რომ პროექტები საბოლოოდ პროდუქტებსაც შეიცავდნენ, რომლებსაც ყველა დაინახავს (ვიზუალური პროექტები), რადგანაც წლის ბოლოს ყველა მათგანს გამოფენაზე წარადგენენ და კრიტიკულად შეაფასებენ.

### **ოტო ჰაზე**

(1893-1961)

ოტო ჰაზე პროექტით მუშაობის მეთოდისთვის ამკვიდრებს ცნებას Vorhaben - გეგმა, განზრახვა, ჩანაფიქრი. ვარჯიშისა (გაკვეთილზე და ყოველდღიური ცხოვრებიდან მიღებული მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევების, მაგ: კითხვა, ლაპარაკი, წერა, ანგარიში; ფართო გაგებით: მანქანის ტარება, ტელეფონით სარგებლობა, ახალი მედიების გამოყენება და ა.შ. (Wörterbuch Pädagogik 2004: 337) და ერთობლივი გაკვეთილის (ბერტოლდ ოტოს სტილში) შემდეგ ჰაზე საბაზისო სკოლის მესამე ძირითად მეთოდურ ფორმად გეგმას მიიჩნევს. ჰაზე მოსწავლეებისაგან ითხოვდა კონკრეტული პროდუქტის შექმნას და საქმის სრულყოფილად შესრულებას. მოსწავლეებს რაღაც უნდა გაეკეთებინათ, უნდა ემოქმედათ. შესასრულებელი ამოცანები არ უნდა ყოფილიყო ხელოვნური, არამედ მოსწავლეებს მათთვის მნიშვნელოვან თემებთან გამკლავება უნდა შეძლებოდათ.

ჰაზე არ ზღუდავს დასამუშავებელ თემებს, მაგრამ განსაკუთრებით ყურადღებას ამახვილებს ისეთ სტანდარტულ თემებზე, როგორცაა მაგალითად: სკოლაში ზეიმის გამართვა, სკოლის გაზეთისა და საბავშვო თამაშების მომზადება და ა.შ. ბავშვებს ეძლევათ საშუალება, საკუთარი გეგმა წარმოადგინონ.

### **ადოლფ რაიჰვაინი**

(1898-1944)

ჰაზესგან განსხვავებით რაიჰვანი კომპლექსურ, ერთობლივ გააკვეთილზე წინა პლანზე წამოწევს ჩანაფიქრს, გეგმას.

მისთვის მნიშვნელოვანია დამოუკიდებელი, განათლებული საზოგადოების ჩამოყალიბება. მასწავლებელი და მოსწავლეები ერთად მუშაობენ და საბოლოოდ ერთობლივ პროდუქტს ქმნიან. რაიჰვანი სწორედ ამას მიიჩნევს ყოველმხრივ განვითარებულ ადამიანად ჩამოყალიბების წინაპირობად. დიუის მსგავსად, აქაც ხდება იდეალური საზოგადოების უარყოფა.

### 3.2.4. პროექტები რუსეთსა და საქართველოში

რუსეთის პედაგოგიურ პრაქტიკაში პროექტით მუშაობის მეთოდს გარკვეული გაგებით ბლონსკისთან და მაკარენკოსთან ვხვდებით.

**პაველ ბლონსკი** (1884-1941) ავტორია ცნობილი წიგნისა „შრომის სკოლა“, რომელშიც იგი რადიკალურად აკრიტიკებს ძველ სასკოლო სისტემას და შრომის მარქსისტულ გაგებას აყენებს წინა პლანზე.

ბლონსკის სურდა ჰუმანიტარულ სკოლებსა და გიმნაზიაში ერთმანეთისაგან გამოყოფილი კულტურისა და სკოლის ინტეგრირება. ინტეგრაციის ადგილი კი სკოლა უნდა ყოფილიყო, სადაც სამი წლის ასაკიდან 18 წლამდე უნდა ესწავლა ბავშვსაც და მოზრდილსაც.

ბლონსკი შრომის მარქსისტულ გაგებას იზიარებდა. „შრომა ადამიანსა და ბუნებას შორის ის პროცესია, როცა ადამიანი ბუნებას თავის ნებას უმორჩილებს, აიძულებს მას ემსახუროს ადამიანის მოთხოვნებს“ (Blonskij 1919/1979: 9. იხ. Frey 2007: 38). ბლონსკიმ გააკეთა რამდენიმე თემის სასწავლო გეგმის მსგავსი მონახაზი. მაგალითად: ადგილობრივი მრეწველობა (Heimindustrie, 2-დან 18 წლამდე). მისთვის მთავარი იყო, რომ მოსწავლეებს შრომის იარაღებით ემუშავათ, ამავე დროს, მოცემული მოდელის მიხედვით ახალი ნიმუში დაემზადებინათ, ექსკურსიები მოეწყოთ, ეკითხათ, მოეყოლათ სხვადასხვა ამბავი. დასამუშავებელი თემა სოციალურ ასპექტსაც მოიცავდა.

ბლონსკის შრომითი სკოლის მნიშვნელოვანი ნიშნებია:

- სკოლა, როგორც ცხოვრებისეული სივრცე, სამუშაო სივრცე და გასართობი სივრცე;

- ქმედითი ადამიანი, ხელოსანი, როგორც სასწავლო გეგმის შემუშავების მთავარი მონაწილე.

*ანტონ მაკარენკო* (1888-1939)- სკოლაში ასწავლიდა 1905-1920 წლებში და იგი ცდილობდა გაზეპირებაზე დაფუძნებული გაკვეთილის გაუქმებას და მოსწავლეების ერთობლივი ქმედებით აღზრდას. სხვადასხვა სფერო და მისი განხორციელების სხვადასხვა შესაძლებლობა მოტივაცია უნდა ყოფილიყო მათთვის. სკოლის გარეთ არსებულ რეალობას უნდა გაეფართოებინა და გაემდიდრებინა სასკოლო მუშაობა.

მაკარენკომ უსახლკარო და მშიერ მოზარდთათვის დააარსა კოლონია, რომლის მიზანი იყო ერთობლივ შრომაზე, ქმედებაზე დამყარებული ურთიერთგაგება, თვით უკიდურეს სიტუაციაშიც კი. მაკარენკო აღსაზრდელებთან ერთად მსჯელობდა არა მარტო მიზანზე, თემასა და სამუშაო პირობებზე, არამედ იმაზეც, თუ როგორ უნდა ემოქმედათ და, სად და როდის განხორციელებინათ ჩანაფიქრი. მაგალითად შეშის დაჩეხვა, ფეხსაცმლის შეკერვა და სხვ. ხელოსნურ, მწარმოებლურ და სხვა მსგავს საქმიანობას მაკარენკო განათლების მთავარ შემადგენელ ნაწილად მიიჩნევდა.

მისი აზრით, „ყველაფერი ეს ადამიანის ცხოვრების ნაწილია და ამიტომ განათლებისათვის მნიშვნელოვანი“ (Frey 1998: 56).

ადრეული საბჭოური რეფორმის პედაგოგიკაში ნადეჟდა კრუპსკაია (1869-1939) აკრიტიკებდა თეორიასა და პრაქტიკას, წიგნსა და ცხოვრებას შორის არსებულ „დამღუპველ უფსკრულს“, რომლის დაძლევაც შესაძლებლად მიაჩნდა პროექტით მუშაობის ამერიკულ მეთოდში „მცირედი ცვლილების შეტანით“. საჭირო იყო მხოლოდ „ინდივიდუალური მიზნებისა და ინდივიდუალური სამუშაო ფორმების კოლექტიურით შეცვლა. სტიმული და ინტერესი კი თავიდანვე კონკრეტული საზოგადოებრივი მიზნის მისაღწევად უნდა იყოს მიმართული“ (Krupskaja, 1971: 159. იხ: Suid de Boutemard 1976: 61).

1930 წელს იყო მცდელობა, გაკვეთილი პროექტით მუშაობის მეთოდით წარემართათ, მაგრამ საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტიის ცენტრალურმა

კომიტეტმა ეს მცდელობა ჩაშალა იმ მოტივით, რომ ეს მეთოდი ანტილენინური იყო და სკოლის დესტრუქციას უწყობდა ხელს.

საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაშიც პროექტით მუშაობის მეთოდის დამცველები (დიუი, კილპატრიკი, დანტონის გეგმა, მემარცხენეები). მკაცრად გააკრიტიკეს მათი იდეები საბჭოთა სკოლის სისტემისათვის ანტილენინურ, ანტიმეცნიერულ და საზიანოდ იქნა მიჩნეული.

მსურს წარმოვადგინო პროექტით მუშაობის მეთოდის იმდროინდელი კრიტიკა (სკოლის კვდომა) და ცალკეული კრიტიკული ასპექტი საპირისპირო მოსაზრებით დავასაბუთო.

- სისტემატური ცოდნის უარყოფა;
- სკოლის წამყვანი მნიშვნელობის უგულებელყოფა აღზრდაში;
- ბავშვთა შორის ქიშპი და კონკურენცია;
- მასწავლებლის პროფესიის გაუქმების მოთხოვნა;
- მოსწავლეთა (ინდივიდუალური) ცოდნის შეფასების გაუქმება;
- საკლასო ოთახების გაუქმება;
- სრული ანარქია გაკვეთილზე;
- სასწავლო გეგმის უარყოფა;
- ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდის შეუძლებლობა.

(დ. ლორთქიფანიძე 1983: 142-143)

## 1. სისტემატური ცოდნის უარყოფა

სისტემატური ცოდნა სწორედ პროექტით მუშაობის მეთოდით და პროექტზე ორიენტირებული სამუშაო ფორმებით უნდა შეივსოს.

მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ საშუალება, სასწავლო გეგმით დადგენილი სპეციალური ცოდნა, რომელსაც სისტემატურად იღებენ მოსწავლეები, სხვადასხვა ქმედებაზე ორიენტირებული სასწავლო ფორმებით დამოუკიდებლად გაამდიდრონ. სწავლების ეს ფორმა მოსწავლეებს სხვადასხვა უნარებსა და კომპეტენციებს განუვითარებს.

## **2. მოსწავლეებს შორის კონკურენცია**

რადგან პროექტით მუშაობის დროს შესრულებული სამუშაო ისეთი ტრადიციული მეთოდებით არ ფასდება, როგორცაა, მაგალითად ნიშნის მიღება, ქრება მოსწავლეთა შორის არსებული კონკურენციაც (უარყოფითი გაგებით). სხვადასხვა სოციალური ფორმებიც, რომლებიც პროექტით მუშაობის განუყოფელ ნაწილის შეადგენს, ხელს უწყობს მოსწავლეებში ერთობლივი მუშაობის უნარებისა და ურთიერთდახმარების სურვილის გამომუშავებას.

## **3. სრული ანარქია სწავლების პროცესში**

პროექტით მუშაობა არ გულისხმობს უბრალოდ აქციას, ქმედებას, რომელიც მოსწავლეებს გაახალისებს და მათში მოწყენილობას გააქრობს. სწავლის ეს მეთოდი წინა პლანზე წამოწევს პროდუქტიულ, შედეგზე ორიენტირებულ აქტივობას, ქმედებას, რომელსაც მოსწავლეები წინასწარ გეგმავენ, სტრუქტურად აყალიბებენ, და ბოლოს, დასახულ მიზანს აღწევენ.

## **4. მასწავლებლის როლის გაუქმება**

პროექტით მუშაობის მეთოდის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია მასწავლებლის როლი და მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობა. ისევე როგორც მოსწავლე, მასწავლებელიც აქტიურადაა ჩართული სხვადასხვა აქტივობაში, მოსწავლეებთან ერთად ის აყალიბებს ცალკეულ მიზნებსა და შესასრულებელ ამოცანებს.

მასწავლებელი არის არა ყოველისმცოდნე ადამიანი, რომელიც მთლიანად მართავს სწავლის პროცესს, არამედ იგი რჩევებს აძლევს თანამონაწილეებს და ეხმარება მათ პროექტის დაგეგმვასა და განხორციელებაში. რაც ნიშნავს, რომ ის მხოლოდ მასწავლებელი კი არ არის, არამედ, საჭიროების შემთხვევაში, პროექტის თანამონაწილეცაა.

მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელი სწავლის პროცესში არ დომინირებს, მას მაინც მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია პროექტში.

მოკლედ შევაჯამოთ ის ასპექტები, რომელიც მასწავლებელმა პროექტზე მუშაობის დროს აუცილებლად უნდა გაითვალისწინოს:

- მოსწავლეებთან ერთად მასწავლებელი პროექტის მიზნებს ადგენს და კონკრეტულ თემებსა და პრობლემატიკაზე მსჯელობს;
- მასწავლებელი დიდ დროს უთმობს ცალკეულ მოსწავლესა და ჯგუფს;
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს (განსაკუთრებით ახალბედებთან) ქმედებაზე ორიენტირებული მუშაობის მრავალი სახეობა უნდა შეუჩინოს და მიაწოდოს;
- თემის, პრობლემის შერჩევასა და შეტანის დროს მასწავლებელმა ფრთხილად უნდა იმოქმედოს. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს სასწავლო გეგმასა და სკოლის პროგრამაში მოცემულ თემებსა და საგნებს;
- მასწავლებელმა მოსწავლეებს ყურადღება უნდა გაამახვილებინოს ქმედებისა და მუშაობის სხვადასხვა საშუალებაზე;
- ცალკეული შესასრულებელი ამოცანების დაგეგმვასა და განხორციელების დროს მასწავლებელი ეხმარება პროექტის მონაწილეებს და მათ პრობლემის გადასაჭრელად სწორ მიმართულებას აძლევს;
- პროექტის მსვლელობისას მასწავლებელი აკვირდება მონაწილეებს და ობიექტურად და კონკრეტული კრიტერიუმების მიხედვით აფასებს შესრულებულ დავალებებსა და მიღწეულ

შედეგს. ამასთანავე ის მათ მითითებებს აძლევს მომავალში უკეთესი შედეგის მისაღწევად;

- მასწავლებელი წესებსა და ინსტრუქციებს კი არ ადგენს, არამედ მოსწავლეებთან ერთად ცალკეულ შეკითხვასა და პრობლემას განიხილავს.

(მასწავლებლის როლს დაწვრილებით შევეხებით მესამე თავში: „პროექტის ფაზები“).

## **5. თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური კონტროლის უარყოფა**

პროექტზე მუშაობისას თითოეული მოსწავლის ცოდნის და მუშაობის ხარისხის შემოწმება თავისთავად ძნელია და ხანდახან შეუძლებელიც. თუმცა იმისდა მიხედვით, თუ რა მოცულობისა და რა შინაარსისაა პროექტი და რა მიზნებს შეიცავს იგი, შეიძლება ინდივიდუალური კონტროლის შემოწმების რამდენიმე ხერხს მივმართოთ. შეფასების ფაზა (ევალუაცია) საშუალებას იძლევა, მთელი სამუშაო კიდევ ერთხელ შევაჯამოთ და ცალკეული დავალება ხელახლა დაწვრილებით განვიხილოთ. შესრულებული ამოცანების წარდგენის შემდეგ შეიძლება განვსაზღვროთ, რა მიზანს მიაღწია თითოეულმა მონაწილემ საკუთარი ქმედების შედეგად და, რომელი უნარი და ენობრივი კომპეტენცია გამოუმუშავდა მას. ეს კი უცხოური ენის შესწავლისთვის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია.

## **6. საკლასო ოთახების გაუქმება**

პროექტები და პროექტის მსგავსი სამუშაო ფორმები ხორციელდება როგორც საკლასო ოთახებში, ისე სკოლის გარეთაც. ეს დამოკიდებულია მხოლოდ იმაზე, თუ რა ტიპის დავალებებს ასრულებენ მოსწავლეები და რა მოცულობისაა დაგეგმილი პროექტი.

## **7. სკოლის წამყვანი როლის უგულვებელყოფა აღზრდაში**



სკოლა წინასწარ დაგეგმილი და შემუშავებული სასწავლო გეგმით მუდამ იქნება წამყვანი სასწავლო დაწესებულება. პროექტებმა და პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილის ფორმებმა კი უნდა შეავსონ და მრავალფეროვანი გახადონ სწავლის ტრადიციული პროცესი. ეს პროექტები სასწავლო გეგმას უნდა ესადაგებოდეს (სხვადასხვა საგანში ცოდნის გაღრმავება), მაგრამ ასევე მისგან დამოუკიდებლად სკოლის გარეთ არსებულ რეალობაშიც უნდა განხორციელდეს.

## 8. ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდის შეუძლებლობა

პროექტების საშუალებით მოსწავლეები საკუთარი გამოცდილებიდან და პრაქტიკული მუშაობით სხვადასხვა სფეროში მიღებულ ცოდნას აფართოებენ. საკუთარი ძალის გამოყენებით, ისინი არსებულ რეალობას უმკლავდებიან. აქედან გამომდინარე, თავდაჯერებულობა და იდენტურობის ჩამოყალიბება ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია. ამასთანავე საჭიროა ინტელექტის სხვადასხვა სფეროს განვითარება.

ერთის მხრივ ლოგიკურია, რომ პროექტით მუშაობის მეთოდი საბჭოთა კავშირის დროს უარყვეს. ყველა უნდა დამორჩილებოდა იმ სასწავლო გეგმებს, რომლებიც განსაზღვრულ, კონკრეტულ საგნებს შეიცავდნენ. მასწავლებელს, როგორც უმაღლეს ინსტანციას კლასში, წამყვანი როლი ეკავა გაკვეთილზე და, როგორც წესი, თვითონ განსაზღვრავდა, თუ როგორ უნდა ემუშავათ მოსწავლეებს და, რა დავალებები უნდა შეესრულებინათ გაკვეთილზე. საკლასო ოთახი კი სწავლის პროცესის მთავარ ადგილს წარმოადგენდა.

მიუხედავად იმისა, რომ პროექტით მუშაობის მეთოდი მკაცრად გააკრიტიკეს, სწავლების ამ მეთოდს გარკვეულწილად მაინც იყენებდნენ.

კედლის გახეთი, სასკოლო რედაქციები, სკოლის თეატრი და მრავალი წრე (ყველა საგანში) სკოლაში სწავლის ერთერთი მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილი იყო. მაგრამ მასში მხოლოდ საუკეთესო მოსწავლეები მონაწილეობდნენ. აღსანიშნავია აგრეთვე ისიც, რომ ასეთი ტიპის პროექტები და პროექტზე ორიენტირებული სწავლის ფორმები იდეოლოგიურ ხასიათს ატარებდა და გაკვეთილზე ერთ მიზანს, მოსწავლეების კომუნისტური სულისკვეთებით აღზრდას, ემსახურებოდა.

60იან და 70იან წლებში პროექტით მუშაობის მეთოდმა გერმანიასა და მთელ ევროპაში აღმავლობა განიცადა. ამ პერიოდს სხვაგვარად ინოვაციის ხანასაც უწოდებენ.

ახალი რეფორმები განათლების ახალ მოდელებს ითხოვდნენ. იტალიაში ამ დროს შეიქმნა მიმდინარეობა „ახალი სკოლა“ („scuola nuova“), ინგლისში შეიქმნა ახალი პროგრამები და სასწავლო გეგმა, შვეიცარიაში კი- ახალი გეგმები „მომავალი მასწავლებლების განათლებისათვის“ („Lehrerbildung von morgen“).

პროექტით მუშაობის მეთოდი იყო პროგრამა „სწავლების შინაარსების გაქვავების“ წინააღმდეგ (Versteinerung der Inhalte). ეს იყო დემოკრატიისა და სამართლიანობის სიმბოლო. ბუტემას მიხედვით, სწავლების ეს მეთოდი სტუდენტებმაც აიტაცეს (სტუდენტური მოძრაობა, 1968), რომ ამით თავიანთი პოლიტიკური მიზნები განეხორციელებინათ.

პროექტით მუშაობის მეთოდი უფრო და უფრო პოპულარული ხდებოდა. 80იან წლებში მასწავლებლებმა სურვილიც კი გამოთქვეს, რომ არა მარტო პროექტის კვირეულები ჩაეტარებინათ, არამედ პროექტით სწავლების მეთოდი ტრადიციულ გაკვეთილზეც გადმოეტანათ.

პროექტით მუშაობის მეთოდმა ფეხი მოიკიდა ასევე უმაღლეს სასწავლებლებში. სწავლების ამ მეთოდის მთავარი ხუთი კრიტერიუმი იყო: საზოგადოებასთან, პრობლემასა და პრაქტიკასთან დაკავშირება, ინტერდისციპლინარული სწავლება და მეთოდთა მრავალფეროვნება.

პროექტით მუშაობის მეთოდი მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლებაშიც გარკვეულ როლს თამაშობდა.

დღესდღეობით პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილის ფორმები პედაგოგიური პრაქტიკის მტკიცე შემადგენელი ნაწილია გერმანიის სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში.

### 3.3. პროექტით მუშაობის მიზნები

პროექტის სხვადასხვა დეფინიციის განმარტებისას უმეტესად ორმა მიმართულებამ იჩინა თავი, რომლებიც პროექტით სწავლების ზოგად მიზნებად შეიძლება ჩაითვალოს. ესენია. *ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდა და სკოლაში სწავლების შეცვლა.*

განვიხილოთ თითოეული მათგანი უფრო დაწვრილებით:

### **ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის აღზრდა:**

პროექტით მუშაობის დროს მოსწავლეები აქტიურად მუშაობენ კონკრეტულ პრობლემაზე და დამოუკიდებლად გეგმავენ, ახორციელებენ და აფასებენ საკუთარ ნამუშევარს. პროექტით მუშაობამ ხელი უნდა შეუწყოს ცალკეული ინდივიდის მრავალმხრივ განვითარებას, მასში აქტიური ერთობლივი მუშაობით სხვადასხვა უნარებისა და კომპეტენციების გამომუშავებას. მოსწავლემ ასევე სწორად უნდა გამოიყენოს მუშაობის სხვადასხვა ტექნიკა და სწავლის მეთოდი.

პიროვნების ჩამოყალიბების შედეგს რომ მივაღწიოთ, შემდეგი კონკრეტული მიზნები უნდა გავითვალისწინოთ:

- პროექტით მუშაობა თავისთავად გულისხმობს აზროვნების, შეგრძნებებისა და ქმედების. ჩართვას მასში. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლემ კონკრეტულ პრობლემაზე პრაქტიკულად მუშაობის დროს თემასთან დაკავშირებული ცოდნა და ინფორმაცია უნდა შეაგროვოს და დაამუშაოს;
- პროექტით მუშაობამ მოსწავლეში უნდა განავითაროს „პოლიტიკური ქმედების უნარები“ (Apell/Knoll 2001:103. ”Politische Handlungsfähigkeiten”).
- გამოცდილების მიღებასთან ერთად მოსწავლეებმა საჯარო პრობლემებზე უნდა იმსჯელონ, რომლებიც ასევე მნიშვნელოვანია მთელი საზოადოებისთვის და, მათგან პოლიტიკურ ანგაჟირებასა და ინტერესს მოითხოვენ;
- პროექტით მუშაობამ ინდივიდში „კოლექტიურობის უნარი“ (Apell/Knoll 2001:103. ”Gemeinschaftsfähigkeit“) უნდა განავითაროს.

დამოუკიდებლობა და გუნდური მუშაობა, პასუხისმგებლობის გრძნობა და პრობლემაზე ერთობლივი მუშაობა, პროექტით სწავლების ამოსავალი წერტილია;

- მოსწავლეები დამოუკიდებლად გეგმავენ, ახორციელებენ, წარადგენენ და აფასებენ საკუთარ ნამუშევარს. ქმედების ამ საშუალებებით მათ სწავლის და მუშაობის უნარი უფითარდებათ.

### სკოლაში სწავლის შეცვლა:

პროექტით მუშაობის მიზანია, გადალახოს სკოლაში არსებული ცალმხრივი სწავლა, წინა პლანზე წამოწიოს მოსწავლეთა გამოცდილება და გასცდეს სკოლის პროგრამაში დადგენილი საგნების საზღვრებს.

კონკრეტული მიზნები:

- სკოლა და გაკვეთილი არ უნდა წარმოადგენდეს სწავლების დომინანტურ დაწესებულებას. ქმედების სხვადასხვა ფორმამ სკოლის გარეთ ჩატარებული სწავლის პროცესი უნდა შეავსოს, მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს დამოუკიდებელ ქმედებას, თვითქმედებას, რომელიც სკოლაში დადგენილი გაკვეთილის მცირე დროით არ უნდა შემოიფარგლებოდეს;

- კონკრეტულად შესასრულებელმა ამოცანამ სკოლა და ცხოვრება ერთმანეთს უნდა დაუახლოოს და მოსწავლის ინტერესები გაითვალისწინოს;

- სასწავლო გეგმაში დადგენილ საგნებთან ერთად მოსწავლემ უნდა შეარჩიოს და დაამუშაოს სხვა მნიშვნელოვანი საზოგადოებრივ-პოლიტიკური თემები;

- სკოლაში არსებული შეფასების ტრადიციული სისტემისგან განსხვავებით, მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ საშუალება, რომ მათ პროექტზე მუშაობისას და ასევე პროექტის ბოლოს საკუთარი სამუშაოს შედეგები განიხილონ და შეაფასონ.

პროექტით მუშაობის ცალკეული პრაქტიკული მაგალითი (სკოლაში და სკოლის გარეთ) თვალნათლივ გვიჩვენებს, თუ რა კონკრეტულ მიზანს შეიძლება მივაღწიოთ და შესაბამისად, როგორ უნდა შევაფასოთ მუშაობის შედეგი.

### **3.4. პროექტით მუშაობის პრინციპები**

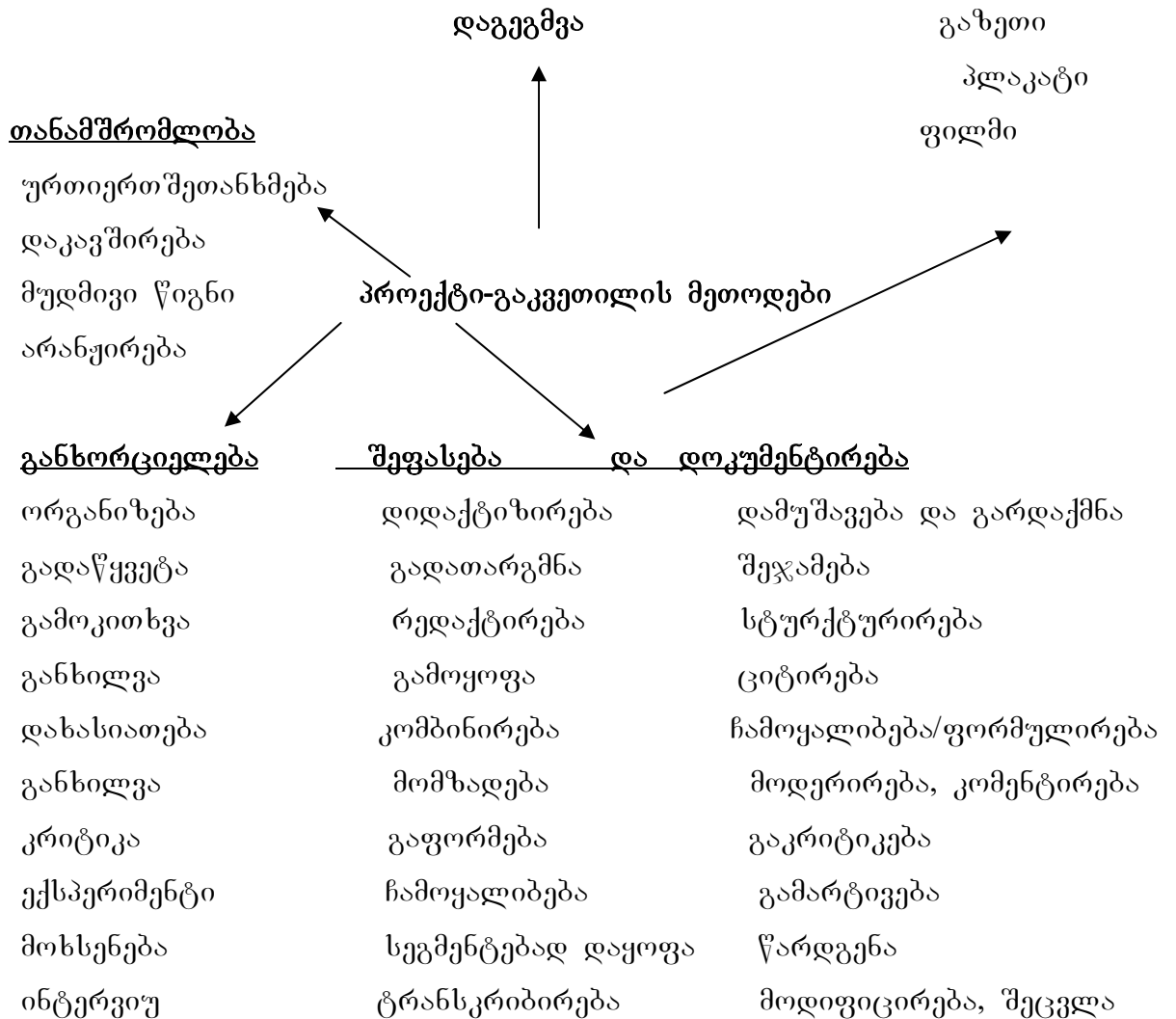
პროექტით მუშაობა სწავლების განსაკუთრებული ფორმაა. ის პრინციპულად განსხვავდება ტრადიციული სწავლებისაგან და ბევრად მეტ მუშაობას მოითხოვს ვიდრე ტრადიციული გაკვეთილი. განსაკუთრებით ძნელია მოულოდნელად პროექტებზე გადართვა იმ მასწავლებლებისათვის, რომლებიც მუდამ ფრონტალური გაკვეთილის სტილით მუშაობდნენ.

იმისათვის, რომ პროექტზე მუშაობის შემდეგ მოსწავლეებმა დადებით შედეგს მიაღწიონ, მათ გარკვეული უნარი და მუშაობის ხერხი უნდა განავითარონ და გაითვალისწინონ: დამოუკიდებელი მუშაობა, დაგეგმვა, ამორჩევა, გადაწყვეტილების მიღება, დისკუსია, არგუმენტირება, კოლექტიური მუშაობა, კვლევა, აღმოჩენა, შექმნა, პრეზენტაცია, შეფასება, კრიტიკა და ა.შ. ამასთან დაკავშირებით ვიკე სრულ გრაფას წარმოგვიდგენს (ორიგინალი იხ. დანართში, N2):

- ანალიზი
- ძიება
- ინფორმაციის მიღება
- პრობლემის წამოჭრა
- კონფრონტაცია
- დისკუსია
- მოტივირება

- შედარება
- აწონ-დაწონა
- კომენტარის გაკეთება
- მონახაზის გაკეთება
- პრობლემის წამოჭრა
- ამორჩევა
- განჭკვრეტა
- ჩამოთვლა

- წიგნი
- გაზეთი
- პლაკატი
- ფილმი



(Wicke 2004: 138)

პროექტით მუშაობისას მოსწავლეები სამუშაოსადმი ინტერესს იჩენენ და უკეთეს შედეგსაც აღწევენ. პროექტის განხორციელებისას ისინი დამოუკიდებლად მუშაობენ, პრაქტიკული მუშაობით იკვლევენ მათთვის აქტუალურ თემებს, აღმოაჩენენ და ამუშავებენ პრობლემებს.

პროექტით მუშაობის პრინციპები, რომლებსაც შემდგომში განვიხილავთ, ცხადყოფენ, თუ რას წარმოადგენს სწავლების ეს მეთოდი.

უცილებელი არ არის, რომ ყოველი პროექტი ყველა პრინციპს შეიცავდეს და სრულყოფილი ფორმით განხორციელდეს. მაგრამ თუ პროექტში არც ერთი პრინციპი არ იქნება გათვალისწინებული, მაშინ ეს პროექტი მისაღები არ იქნება. „ეს პრინციპები და მიზნები კი კონკრეტულად ასახავენ მასწავლებლისა და მოსწავლის ყოფიერებაზე ორიენტირებულ პედაგოგიურ ქმედებას“ (Leger 1998: 62).

### • სიტუაციაზე ორიენტირებული სწავლება

პროექტით მუშაობა განიხილავს ცხოვრებისეულ სიტუაციებზე ორიენტირებულ პრობლემას, რომელიც თავისთავად ცალკეულ დავალებებისგან შედგება. ეს პრობლემა არ შემოიფარგლება ამა თუ იმ სპეციალური მეცნიერებითა და სასწავლო საგნით. იგი ორიენტირებულია რეალობაზე, ყოფით სიტუაციებზე. პრობლემის სიტუაციაზე ორიენტირებული გადაწყვეტა განსხვავდება ჩვეულებრივი, ტრადიციული სასწავლო პროცესისაგან, ამიტომ ბევრ მასწავლებელს პროექტით სწავლების პროცესში პროფესიონალობის თვალსაზრისით გაცილებით მეტი მოეთხოვება, ვიდრე მარტო ერთი სპეციალური საგნის ცოდნა.

საკითხის გადაჭრის ერთ-ერთი საშუალებაა მასწავლებლისა და მოსწავლეების მიერ საკითხის ერთობლივი დამუშავება. ამ შემთხვევაში მასწავლებელმა უნდა შეამოწმოს, რამდენად შეესაბამება არჩეული პრობლემა მოსწავლეთა გამოცდილებას. გარდა ამისა, პრობლემა ახალი და აქტუალური უნდა იყოს, რომ მოსწავლეებს დისკუსიის, კამათის, აზრის გამოთქმის და



კრიტიკული შეფასების საშუალება მიეცეთ და ამ გზით პრობლემის გადაჭრა შეძლონ.

- მოსწავლეთა ინტერესები

პროექტით მუშაობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობა მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინებაა. „მოსწავლეთა წინადადებები კომუნიკაციის საბაზია, რომლის დროსაც ნამდვილი ინტერესი სულ უფრო მკვეთრად იკვეთება“ (Jäger 1989: 64).

თემა შეიძლება ძირითადად მასწავლებელს აინტერესებს, მაგრამ ის მოსწავლეთა ინტერესებს არ შეესაბამებოდეს. პროექტით მუშაობისას მასწავლებლის მოვალეობაა, მოსწავლეებში მუშაობის დაწყებამდე ინტერესის გაღვიძება.

გუდიონი გვიჩვენებს, პროექტის დაწყებამდე თემა სხვადასხვა საშუალებით გავშალოთ, იქნება ეს პრაქტიკული გამოცდილება, ფილმი, დათვალიერება თუ სხვა. ინტერესი, გუდიონის აზრით, „თემატური დისკუსიის შედეგია“. ასევე მნიშვნელოვანია მასწავლებლისა და მოსწავლეების ინტერესების დამთხვევა. ინტერესების დამთხვევა ამ შემთხვევაში განაპირობებს პროექტის მიმდინარეობასაც და ცალკეულ ამოცანებსაც, თუმცა მუშაობის პროცესში ინტერესების შეცვლა შესაძლებელია. „მაგრამ მონაწილეთა ინტერესებზე ორიენტირება არა მარტო პროექტის თემის არჩევას გულისხმობს, არამედ მთელი პროცესისადმი პასუხისმგებლურ მიდგომას, რაშიც მასწავლებელი და მოსწავლეები მონაწილეობენ და გამოცდილებას იღებენ“ (Gudjons, 2001: 82).

ტრადიციული გაკვეთილისაგან განსხვავებით, როცა მოსწავლეს წინასწარ განსაზღვრული მასალა ეძლევა სასწავლად, პროექტში ჩართული მოსწავლეები თვითონ განსაზღვრავენ პროექტის თემასა და ამოცანებს, ან კიდევ მასწავლებელთან ერთად მონაწილეობენ ამ პროცესში. დამოუკიდებლად განსაზღვრა, თანამონაწილეობა, თავისუფალი არჩევანი, გონება, გრძნობა და სხვადასხვა უნარი ხელს უწყობს მოსწავლეთა პიროვნულ განვითარებას.

პროექტით მუშაობის იდეალური მიზანია, მოსწავლეებმა პროექტში საკუთარი ინტერესი ჩართონ, რადგან არა მარტო სასწავლო პროგრამით დადგენილი საგნების შინაარსი განაპირობებს გააზრებულ სწავლას, არამედ

მოსწავლეთა სურვილები და ცნობისმოყვარეობაც. სწავლების სხვა მეთოდებისაგან განსხვავებით, „სწავლას ამ შემთხვევაში თვით მოსწავლე წარმართავს, ცხოვრებისეულ რეალობასთან სერიოზული დაახლოებით და, ამ შემთხვევაში, მოსწავლე საკუთარ თავზე იღებს პასუხისმგებლობას“ (Jäger 1998: 72).

- დამოუკიდებლად ორგანიზება, პასუხისმგებლობის გრძნობა

ჩვეულებრივი გაკვეთილისაგან განსხვავებით, როცა მასწავლებელი გაკვეთილის მიზანს, ფორმასა და მეთოდს თვითონ განსაზღვრავს, მოსწავლის პასუხისმგებლობის გრძნობა პროექტით მუშაობის დროს დიდ როლს ასრულებს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მასწავლებელი უკანა პლანზე გადადის და რაციონალურ წინადადებებს არ იძლევა. „პირიქით, საჭიროა, რომ მასწავლებელი და მოსწავლე ერთობლივად მოქმედებდნენ და მათ საქმის ცოდნით საჭირო გეგმები შეიმუშაონ“ (Gudjons 1998: 19). მასწავლებელი ამ შემთხვევაში გამოდის შუამავლის როლში, რომელიც სხვადასხვა კომპეტენციას უვითარებს მოსწავლეს. დამოუკიდებელი დაგეგმვა და პასუხისმგებლობა მოსწავლის მხრიდან, მნიშვნელოვანია დროის სპეციალურ მონაკვეთში ან შესვენებაზეც. ამ დროს პროექტის მონაწილენი კიდევ ერთხელ მსჯელობენ პრაქტიკულ და საორგანიზაციო საკითხებსა და პრობლემებზე. ყურადსაღებია ასევე მონაწილეთა ურთიერთობისას წარმოქმნილი კონფლიქტების მოგვარება.

- პროექტით მუშაობის პრაქტიკული მნიშვნელობა საზოგადოებრივი თვალსაზრისით

პროექტით მუშაობამ ხელი უნდა შეუწყოს თითოეული მოსწავლისა და საზოგადოების უფრო მაღალ განვითარებას. ეს კი ნიშნავს, რომ პროექტით მუშაობა არა მარტო მეთოდი, არამედ მეტად მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელიც „საზოგადოებრივ რეალობას სახეს უცვლის“ (Gudjons 1998: 20).

ამ შემთხვევაში საყურადღებოა შედეგი და პროდუქტი, რომლებიც მთელი საზოგადოებისათვისაა სასარგებლო. ეს ასპექტი დიდ მოთხოვნას უყენებს პროექტით მუშაობის პრაქტიკას. პროექტის შედეგი მოსწავლეებს დააფიქრებს, თუ ვისთვის შეიძლება იყოს ის გამოსადეგი და საჭირო. უფრო მეტიც:

პროექტით მუშაობა მეთოდია, რომელიც ერთსა და იმავე დროს ხელს უწყობს მოსწავლისა და რეალობის შეცვლას. ამაში რა თქმა უნდა, სწავლების პროცესის გაუმჯობესებაც იგულისხმება.

- პროექტის მიზანდასახული დაგეგმვა

პროექტით მუშაობა არ არის მხოლოდ მცდელობა ( ე.წ. trial-and-error-Probieren). ის ყოველთვის მიზანდასახული ქმედებაა.

ისმება კითხვა: როგორ უნდა მოხერხდეს პროექტით მუშაობის ქმედებაზე ორიენტირებული სიტუაციების დიდაქტიკური ორგანიზება. ჩვეულებრივ, მოსწავლეთა პერსპექტივიდან გამომდინარე, სწავლის მიზანს სხვა, უფრო ზუსტად მასწავლებელი განსაზღვრავს. პროექტით მუშაობისას მოსწავლეებმაც აქტიური მონაწილეობა უნდა მიიღონ სწავლის მიზნების განსაზღვრაში. სწავლის ეს მიზნები ძირითადად ქმედებაზეა ორიენტირებული.

მიზნის დასახვისას მნიშვნელოვანია ის მომენტი, თუ ქმედების სახეობა, მისი ხანგრძლივობა, თანმიმდევრობა და, ასევე, ვინ უხელმძღვანელებს ამ პროცესს (ჯგუფი თუ ცალკეული პირი). შესაძლებელია აგრეთვე პირუკუ დაგეგმვა. ამ შემთხვევაში დაგეგმვას პროდუქტი განსაზღვრავს, ანუ პროდუქტიდან გამოვდივართ და მთლიანი დაგეგმარება მისი წარმოებითაა განპირობებული. გასათვალისწინებელია მატერიალური ბაზაც (ხარჯი, მასალა, თანხმობა, სამუშაო ადგილი, ფორმულარები და სხვ.). ყველაფერი ეს დაგეგმვაში უნდა შედიოდეს, რომ პროექტის დაგეგმვა არ ჩაიშალოს.

- პროდუქტზე ორიენტირებული მუშაობა

ტრადიციულ გაკვეთილზე პროდუქტში იგულისხმება მოსწავლეთა მიერ ათვისებული ცოდნის შეცვლა. პროექტებში კი პროდუქტი ის შედეგია, რომელსაც მოსწავლეები შემდგომ საჯაროდ წარმოადგენენ.

ემერი გვთავაზობს პროდუქტის შემდეგ სახეობებს (Emer 1991: 43. ის Gudjons 2001: 89)

- მოქმედებისა და თანამშრომლობის პროდუქტი (მაგ.: პოლიუმის დისკუსია ან თანამშრომლობა კლასგარეშე ჯგუფში);
- ჩვენება, დემონსტრირება და ღონისძიების ჩატარება (პიესის, დიალიგისა და ვიდეოს ჩვენება);
- დოკუმენტაციის პროდუქტები: ბროშურა, რეცენზია, წიგნი;
- საგამოფენო პროდუქტი (მოძრავი გამოფენა, მოძრავი კედელი გამოფენის დარბაზში);
- გაფორმების პროდუქტი: სათამაშო მოედნების მოწყობა, გამწვანება.

პროდუქტები და პრობლემის გადაჭრა რეალობას უნდა შეესაბამებოდეს. მიღწეულია მიზანი და გაეცა დასმულ კითხვებს პასუხი? გაფართოვდა ჩვეულებრივი გაკვეთილის საზღვრები? უფრო გააზრებულად იქნა დამუშავებული წამოჭრილი პრობლემები? დაბოლოს, არა მარტო პროდუქტი, არამედ მუშაობის ხარისხიც გადამწყვეტია.

ცოდნის შექენასა და უნარ-ჩვევების გამომუშავებასთან ერთად, მოსწავლეები იძენენ ქმედების უნარს, რომელიც ენციკლოპენდიურ ცოდნას აქტიურ, ქმედით ცოდნად გადააქცევს, რომელიც მოსწავლეებს უფრო რაციონალურად და ფასეულად მიაჩნიათ. „საბოლოო პროდუქტი წარმატების შედეგია, რომელიც მოსწავლეს გამბედაობას, საკუთარი თავისადმი ნდობას უნერგავს და მყარ დასაყრდენს წარმოადგენს მომავალში ახალი პრობლემების გადასაჭრელად“ (Jäger 1998: 91).

### • ემოცია და პროექტით მუშაობა

პროექტით მუშაობაში მოსწავლეები და მასწავლებელი ერთობლივად მონაწილეობენ. ამ პროცესში ჩართულია გონება, გრძნობადი ორგანო, ხელი, ფეხი, თვალი, ყური, ცხირი, პირი და ენა. უპირველეს ყოვლისა ხდება გონებრივი და ფიზიკური შრომის გაერთიანება. ამით პროექტით მუშაობის მეთოდი უნიფიცირებულ ხასიათს იძენს. აზროვნება და ქმედება, სკოლა და ცხოვრება, მოხმარება და წარმოება, გონება და მგრძნობელობა, მუშაობა და

კმაყოფილება, თეორია და პრაქტიკა კვლავ უკავშირდება ერთმანეთს და, იდეალურ შემთხვევაში, ყველაფერი ერთ მთლიანობად აღიქმება.

ზემოთქმულიდან გამომდინარე, გაკვეთილი არა მარტო მოქმედებას („action“), არამედ სწავლისა და მუშაობისადმი ახალ მიდგომასაც გულისხმობს.

მაგრამ სიფრთხილე გვმართებს, რომ სწავლის ცნება მუშაობის ცნებით არ შევცვალოთ. მუშაობისათვის დამახასიათებელი აქტიური კამათი და რეალობისადმი აქტიური მიმართება გვეხმარება დავძლიოთ მშრალი, ცოდნით გადატვირთული გაკვეთილის ერთ-ერთი მთავარი ნაკლი: გამუდმებული ქადაგება (ჭკუის სწავლება) ცხოვრების პრობლემებთან დაკავშირებით, ნაცვლად იმისა, რომ მოსწავლეები შევანვიოთ რეალობისადმი უფრო აქტიურ და მოტივირებულ დამოკიდებულებას.

გარდა ამისა, პროექტი-გაკვეთილი დროის განსხვავებულ რიტმსაც მოითხოვს. 45-წუთიანი გაკვეთილის გაუქმება აადვილებს უწყვეტ მუშაობას. შესვენება საჭიროებისდა მიხედვით ინიშნება, განსაკუთრებით მაშინ, როცა პროექტის ცალკეული დაგეგმვა სკოლის გარეთ ხორციელდება.

### • ინტერდისციპლინარული სწავლა

მიუხედავად იმისა, რომ პროექტი ხშირად რამდენიმე საგანს მოიცავს, სწავლების ამ მეთოდის გამოყენება ერთ კონკრეტულ სფეროშიცაა შესაძლებელი.

ხშირად ინტერდისციპლინარული მუშაობა არასწორადაა გააზრებული. ის თითქოს მხოლოდ დიდ პროექტში ხორციელდება, რომელიც მინიმუმ ერთი კვირა გრძელდება და მხოლოდ ერთ კონკრეტულ გაკვეთილს არ მოიცავს. ინტერდისციპლინარული მუშაობისას მთავარია ცხოვრებისეული პრობლემა, შესასრულებელი ამოცანა კომპლექსურად იქნას გააზრებული.

ამ შემთხვევაში გადამწყვეტ როლს თამაშობს ის, თუ პრობლემის გადაწყვეტისას რა წვლილს შეიტანს ესა თუ ის საგანი და მეცნიერება. აქედან გამომდინარე, გამოიკვეთება საგნის სპეციალური ასპექტი.

ყოველდღიური ცხოვრების ფენომენები, როგორც წესი, სიტუაციასა და პრობლემასთანაა დაკავშირებული და აღიქმება ერთ მთლიანობად და არა ერთმანეთისაგან მოწყვეტილად, როგორც ეს სასკოლო საგნებში გვხვდება.

### • სოციალური სწავლა

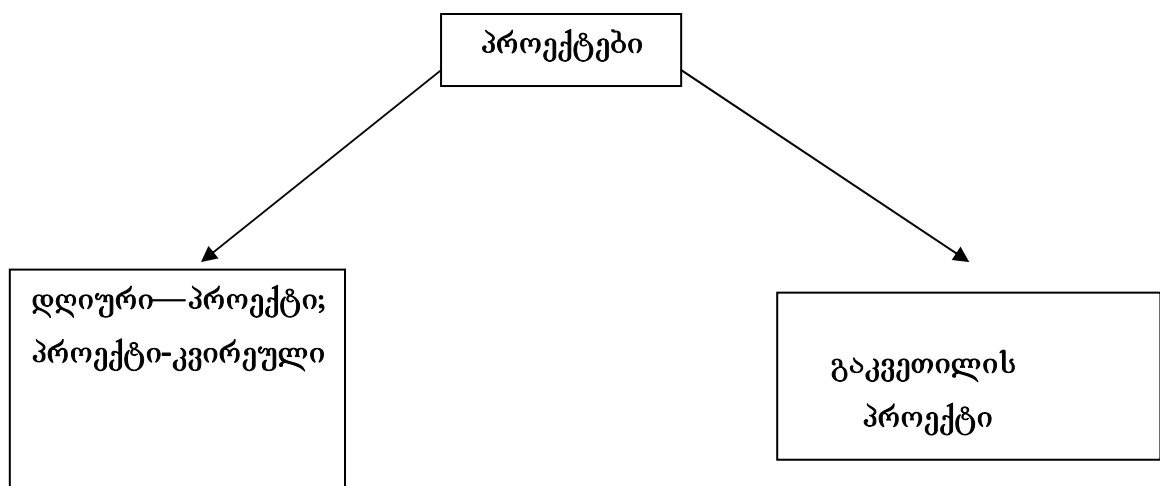
სოციალური სწავლა პროექტით მუშაობის მეთოდის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია. პროექტით მუშაობისას შეიძლება გამოვიყენოთ ყველა სოციალური ფორმა, რადგან ერთობლივი ქმედებისას თანამშრომლობას ვერ ავუვლით გვერდს. თანამშრომლობა ნიშნავს ერთობლივ მუშაობას და იმავდროს სწავლას.

ერთობლივი ქმედებისას კონფლიქტი ზოგჯერ გარდაუვალია, მაგრამ მისი გადაწყვეტა შესაძლებელია დემოკრატიული ფორმებით. ამრიგად, პროექტით მუშაობა ის სფეროა, სადაც მოსწავლეთა კონფლიქტების დამოუკიდებლად მოგვარება ხდება.

### 3.5. პროექტით მუშაობის სახეობები

ძირითადად გამოყოფენ ორი სახის პროექტს, ესენია: *გაკვეთილის პროექტი* და *დღიური პროექტი / პროექტი-კვირეული*.

თვალსაჩინოებისათვის მომყავს შესაბამისი სქემა:

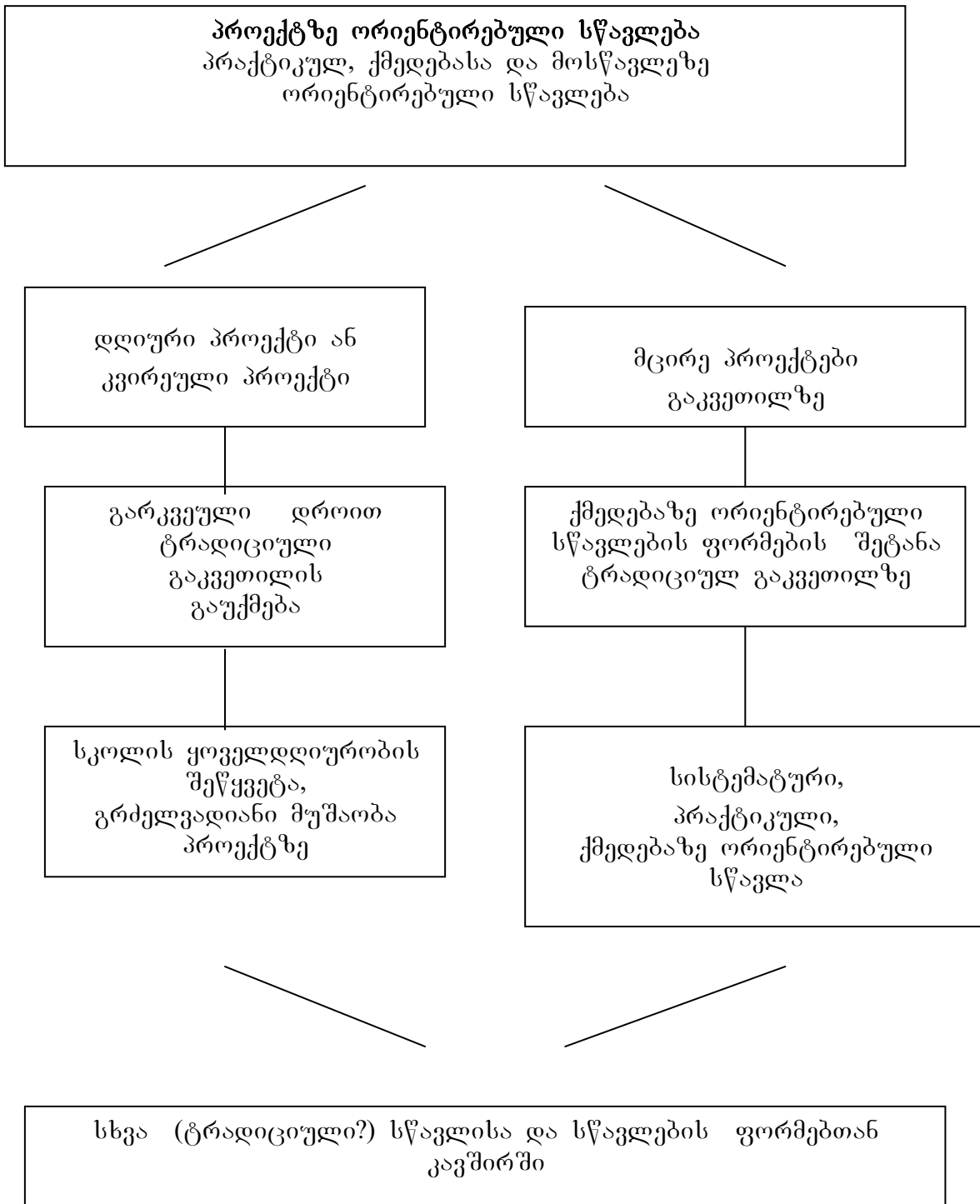


დღიურისა და გაკვეთილის მცირე პროექტის დროს გარკვეული დროით ტრადიციული გაკვეთილი გადადის მეორე პლანზე და მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება, სკოლის აკადემიური ყოველდღიურობისგან გათავისუფლდნენ.

კვირეული პროექტი უმეტესად პრეზენტაციით დასრულდება. ბასტიანი და გუდიონი ამ კვირეულს უწოდებენ „ტრადიციული გაკვეთილის ზღვაში არსებულ იზოლირებულ კუნძულს“ (Wicke 1997: 109).

მცირე პროექტების განხორციელების დროს კი ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლების ფორმების ინტეგრირება თვით გაკვეთილზე ხდება.

გაკვეთილზე პროექტით სწავლების ასპექტების შეტანა მოსწავლეებს დამოუკიდებელ, სისტემატურ, პრაქტიკაზე და ქმედებაზე ორიენტირებულ სწავლას აჩვენებს.



(Wicke 1997: 111)



კარლ ფრაი პროექტებს სამ ჯგუფად ყოფს. როგორც თვითონ ამბობს, პროექტთა მისეული დანაწევრება არ ექვემდებარება არანაირ თეორიასა და ტრადიციას.

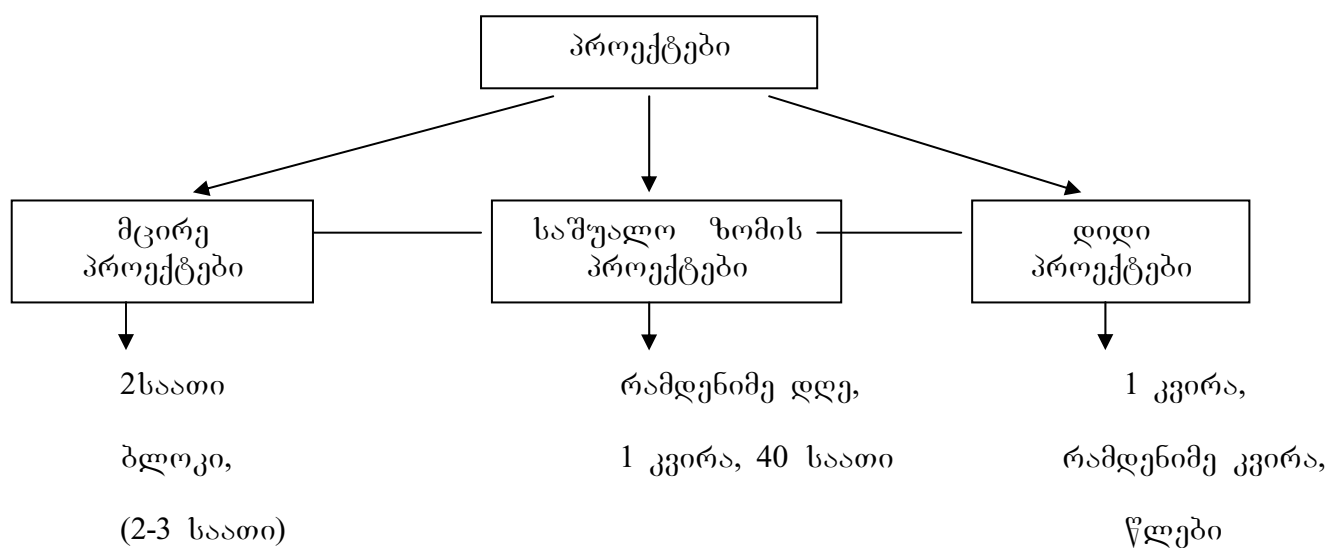
პროექტის ჯგუფებია:

- მცირე პროექტები;
- საშუალო მოცულობის პროექტები;
- დიდი პროექტები.

მცირე პროექტი დაახლოებით ორიდან ექვს საათამდე გრძელდება. იგი შეიძლება შედგებოდეს ბლოკისგან (2-3 საათამდე), ერთი სერიისაგან (2-6 საათამდე) ან ერთი სადამოსაგან. მცირე პროექტი მხოლოდ ორ ან სამ კომპონენტს მოიცავს და, აქედან გამომდინარე, უფრო პროექტზე ორიენტირებულ სწავლებას შეესაბამება.

საშუალო პროექტი ერთ ან ორ დღეს, ასევე ერთ კვირას და ორმოც საათსაც შეიძლება გრძელდებოდეს. ასეთი ტიპის პროექტები სწავლების პრაქტიკაში შედარებით ყველაზე ხშირია.

დიდი პროექტი საზოგადოდ ცნობილია. ის სულ მცირე ერთი კვირა (კვირეული პროექტი), ხანდახან ერთი წელიც გრძელდება, რომლის განხორციელებისას რამდენიმე ჯგუფი ან დაწესებულებაც კი მონაწილეობს.



### 3.6. პროექტით მუშაობის ფაზები

სწავლის ნებისმიერი პროცესი და მათ შორის პროექტით მუშაობაც გარკვეული ეტაპებისაგან შედგება, რომლებიც მუშაობის კონკრეტულ პროცესს წარმოაჩენენ. ეს პროცესი ძირითადად გეგმის მიხედვით მიმდინარეობს, რომლის დროსაც მოსწავლეები იძენენ ცოდნას, გამოიმუშავენ პრაქტიკული შრომის უნარ-ჩვევებს და სწავლობენ პრობლემის სწორად გადაწყვეტის ხერხებს.

რა ფაზებისაგან შედგება პროექტით მუშაობა?

ამ საკითხთან დაკავშირებით მრავალრიცხოვანი ლიტერატურა არსებობს. ნაწილი უშუალოდ დიუის სწავლის მოდელს ემხრობა, ნაწილი კი პროექტის დაგეგმვის საკუთარ განვრცობილ ნიმუშს ქმნის. კარლ ფრაი გეთაგაზობს თავის მოსაზრებას „პროექტით მუშაობის მეთოდის ძირითად ნიმუშის შესახებ“, აპელს და კნოლს კი „პროექტით სწავლის ფაზების მოდელი“ შემოაქვთ. ოტო ეგერი ეყრდნობა დაგმარ ჰენზელის პროექტით მუშაობის მეთოდის სტრუქტურას და წარმოგიდგენს პროექტით სწავლების მიმდინარეობასა და ორგანიზატორულ მხარეს. ჰერბერტ გუდიონსი კი გეთაგაზობს გაკვეთილის პროექტის "მეთოდურ რეალიზაციას" და იფარგლება მხოლოდ ძირითადი, აუცილებელი პუნქტებით.

ფაზების მოდელები თითქმის არ განსხვავდება ერთმანეთისაგან, ავტორები მათ მხოლოდ სხვადასხვა ცნებებით განმარტავენ და განავრცობენ, ძირითადი იდეა და პრინციპი კი უცვლელი რჩება.

შესაბამისად, ჩემი მიზანია არა პროექტის ახალი ფაზების შემუშავება, არამედ ზემოთ მოყვანილ ავტორებზე დაყრდნობით იმის ჩვენება, თუ როგორ უნდა დაიგეგმოს და განხორციელდეს პროექტი.

#### 3.6.1 პროექტის ინიციატივა:

ვიდრე პროექტით მუშაობას დაიწყებდეს, მასწავლებელმა სწავლის ეს ახალი ფორმა გულდასმით უნდა გააცნოს მოსწავლეებს. ოტო ეგერი მიიჩნევს, რომ დასაწყისში მოსწავლეებს სკოლაში წარმატებულად ჩატარებულ პროექტებზე უნდა ვესაუბროთ, რათა ამით მათში პროექტისადმი ინტერესი აღვძრათ. შემდგომ ამისა მოსწავლეები თავიანთ სურვილებს გამოთქვამენ.

აღნიშნული ინიციატივა, ფრანს მისედევით, ყოველი მონაწილესადმი მიმართული შეთავაზებაა, მაგრამ ეს შეთავაზება ჯერ კიდევ არ არის მზა გეგმა პროექტის განსახორციელებლად. ინიციატივას ჯერ არ აქვს საგანმანათლებლო ღირებულება. ინიციატივა ჯერ ღიაა.

ინიციატივა შეიძლება მასწავლებლიდანაც მოდიოდეს. მასაც აქვს უფლება, თემა შემოგეთავაზოს, მაგრამ ამავე დროს ყურადღება უნდა მიაქციოს იმას, რომ თავისუფალი არჩევანის პრინციპი არ შეიზღუდოს.

პროექტით მუშაობის მიზანია, "დაგვეხმაროთ მოსწავლეს საკუთარი მოთხოვნილებების გაცნობიერებაში" (Jäger 1998: 44).

ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია მასწავლებლის დამოკიდებულება საერთოდ სწავლების მეთოდისადმი. კერძოდ, არის თუ არა იგი მზად იმუშაოს ახალი მეთოდით და ამ გზით შეცვალოს ტრადიციული მასწავლებლის როლი. „მიზანი ის არის, რომ მასწავლებელი და მოსწავლე ახორციელებენ გაკვეთილის ახალი ფორმის ერთობლივ გაგებას“ (Gudjons 2001: 96).

აქ დაგვეხმარება გარკვეული მუშაობის ფორმები (მაგ. დოლიმენტაცია, დამოუკიდებელი გადაწყვეტა, ჯგუფური მუშაობა და სხვ.). მასწავლებელმა ეს ფორმები კონკრეტული საგნის სწავლებაში უნდა შეიტანოს.

პროექტის დაწყებამდე შემდეგი პუნქტები უნდა გავითვალისწინოთ:

- ვისდამია პროექტი მიმართული?
- რა ინტერესი და მოთხოვნა აქვთ მოსწავლეებს?
- რა ინფორმაცია უნდა მივაწოდოთ მათ?
- რა გამოცდილებას იღებენ მოსწავლეები?
- დამუშავების რა შესაძლებლობებს იძლევა თემა?
- თემა უშუალოდ მოსწავლეთა რეალურ სამყაროსთანაა დაკავშირებული?
- თემა ყველა მოსწავლის საერთო ინტერესს გამოხატავს?
- რა თემებს შეიცავს ინტერდისციპლინარული მუშაობა?

### 3.6.2. პროექტის მონახაზი

მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები საკუთარ სურვილს გამოთქვამენ, ხელმძღვანელის დახმარებით შეარჩევენ პროექტის დასამუშავებელ თემას. ფრანს მისხედით, პროექტის მონახაზი ჯერ კიდევ არ არის ზუსტი გეგმა. ის პროექტის ინიციატივის შემდგომი ნაბიჯია, წერილობით დაფიქსირებული.

ამ ფაზაში ყველა იღებს მონაწილეობას. ისინი თანხმდებიან ერთ რომელიმე საკითხზე და ქმნიან ე.წ. „ურთიერთგაგების ბაზისს“, საფუძველს („Verständigungsbasis“, Frey 2007: 56). ეს ფაზა ფრანსათვის იმდენად მნიშვნელოვანი, რამდენადაც ის ხელს უწყობს, ააქტიურებს ადამიანის ყველა შესაძლებელ ქმედების ფორმას, როგორცაა გრძნობის გამოხატვა, მოტორული მოძრაობა. მონაწილენი პოულობენ ქმედების სხვა შესაძლებლობებს, ეძებენ კონტაქტებს, იწვევენ კომპეტენტურ სპეციალისტებს. ქმედების ფორმის ძიებისას გამოთქმული სუბიექტური მოსაზრება ააქტიურებს მოსწავლეებს. ძირითადად პირველ ფაზაში ისინი მარტო საკუთარ თავს არ არიან მინდობილნი. ამ პროცესში მონაწილეობენ მასწავლებლები, სკოლის ხელმძღვანელობა და სხვა საკონტაქტო პირები და საქმითა და რჩევით გვერდში უდგანან მოსწავლეებს.

ფრანსაგან განსხვავებით, გუდიონსი ამ ფაზაში კიდევ უფრო წინ სწევს მასწავლებლის როლს. მასწავლებელი მოსწავლეებისაგან დამოუკიდებლად ადგენს პროექტის საკუთარ მონახაზს, რომ პროექტის გეგმა დაიმახსოვროს იმ შემთხვევისათვის, თუ პროექტი გადაუხვევს დაგეგმილ გზას.

მასწავლებლის მიერ შედგენილი პროექტის მონახაზი ისე მოქნილი უნდა იყოს, რომ მან ხელი არ შეუშალოს მოსწავლეთა დამოუკიდებელ აზროვნებასა და ქმედებას და მიესადაგოს მოსწავლეთა ინტერესებს. „ვისაც წარმოდგენა არ აქვს, რას ითვალისწინებს პროექტი, რას გვასწავლის ის და რა მოთხოვნასთან და ჩანაფიქრთანაა დაკავშირებული, ის ადვილად გახდება მცდარი სპონტანურობის მსხვერპლი“ (Gudjons 2001: 96).

პროექტის მონახაზი შეიცავს, სულ მცირე, ექვს მნიშვნელოვან ასპექტს:

- რომელ კლასში ტარდება პროექტი და რა არის მთავარი თემა;
- რა სახისაა ორგანიზატორული ჩარჩო (საათები);

- პროექტი ფარავს სასწავლო შინაარსს თუ განაგრძობს მას;
- რამდენი თემა, ქმედების ფორმა, მასალა, მედია და სხვა დაწესებულებაა საჭირო;
- პროექტის მოკლე ფაზებად დაგეგმვა;
- მიღწეულის შეფასების ფორმა.

გასათვალისწინებელია კიდევ შემდეგი მნიშვნელოვანი საკითხები:

- რა სასწავლო მიზნებია პროექტთან დაკავშირებული;
- რომელი სასწავლო მიზანია სასურველი, რომელია რეალური და რომლის მიღწევაა შესაძლებელი;
- სწავლის მიზანი მხოლოდ მასწავლებლის პრეროგატივაა თუ მას მოსწავლეებიც ეცნობიან ან სულაც მასწავლებელთან ერთად მსჯელობენ მასზე;
- რა შინაარსსა და მეთოდს შეუძლია ხელი შეუწყოს ამ მიზნის რეალიზაციას.

### 3.6.3. პროექტის დაგეგმვა

იდებების თავმოყრისა და პროექტის ესკიზის მოხაზვის შემდეგ პროექტის მონაწილენი თემატური საკვანძო საკითხების მიხედვით ჯგუფებად იყოფიან და მსჯელობენ, ვინ რას და როგორ აკეთებს.

ხდება ცალკეული დავალებების დაკონკრეტება. ასახელებენ კონკრეტულ მიზანსა და პრობლემას. აქ მნიშვნელოვანია, რა შედეგს მივიღებთ და ის, თუ რას მოგვცემს ეს შედეგი.

ფრთხი ხაზს უსვამს კეთების ფორმასა და ხარისხს. პროექტმა უნდა გვასწავლოს: ვინ აკეთებს, როგორ აკეთებს და რატომ აკეთებს. ეს პუნქტები პროექტის დაგეგმვის მნიშვნელოვანი კომპონენტებია.

ხემოთქმულის მისაღწევად პროექტის მონაწილენი გამოთქვამენ საკუთარ მოსაზრებას განხორციელებაზე, გამოცდილებაზე და კრიტიკულ შეფასებაზე.

ისინი ეუფლებიან ახალ ცოდნას და უფრო კონკრეტულად უდგებიან ცალკეულ ამოცანასა თუ თემას.

დაგეგმვის ფაზის ბოლოს მოსწავლეების მიერ წამოყენებულ წინადადებებს მასწავლებელი კითხულობს, კომენტარს უკეთებს მათ და უკან უბრუნებს მოსწავლეებს.

აქ მოგვყავს პროექტის დაგეგმვის მნიშვნელოვანი კომპონენტები:

- პროექტის დეტალური აღწერა;
- კონკრეტული მიზანი და ამოცანა;
- მოსწავლეთა მეთოდური მიდგომა მუშაობისადმი;
- საჭირო მასალისა და მედიის შერჩევა;
- შესვედრის თარიღის დადგენა (დათვალიერება, ინტერვიუ და სხვ.).

### 3.6.4. პროექტის განხორციელება

პროექტის დაგეგმვას უშუალოდ მოსდევს რეალიზაციის ფაზა. მას შემდეგ, რაც დადგინდება ამოცანები, უნდა მოხდეს მათი განხორციელება, ანუ პროექტის რეალიზაცია.

მონაწილენი უფრო დაწვრილებით ეცნობიან საკვანძო საკითხებს, რომლებიც მათ მოიძიეს, გამოიკვლიეს და მოამზადეს. აქ ფრთხილად უსვამს ისეთ საქიანობას, რომელიც წინა ფაზიდან განვითარებულ განათლებას უწყობს ხელს და არ არის მოუმზადებელი, თვითნებური ქმედება და არც ჩვეულებრივი ყოველდღიურობა.

გუდიონსიც ამ თვალსაზრისით უსვამს ხაზს პროექტით მუშაობის გაკვეთილის ხარისხსა და, კერძოდ, პროექტის შინაარსის დამუშავების ფორმებს მისი რეალიზაციის პროცესში. თუ პროექტით მუშაობის როგორც გაკვეთილის ფორმისადმი დამოკიდებულება სერიოზულია, მოქმედების ფორმა პროექტში უნდა აკმაყოფილებდეს ხარისხის მოთხოვნას.

აქ მომყავს დუნკერ/გიოტცის რამდენიმე მოდელის ნიმუში (Duncker/Götz 1984: 99. იხ. Gudjons 2001: 103):

- ინფორმაციის მოპოვება, შევსება და პრეზენტაცია: არა საფოსტო მარკების კოლექციონირება, არამედ „ჟურნალიზმი“. საფოსტო მარკების კოლექციონირების უსისტემოდაც. ჟურნალისტიც აგროვებს, მაგრამ იგი ატარებს აქტიურ, დასაბუთებულ, მოტივირებულ გამოკითხვას და ამ გზით წარმოაჩენს საგნებისა და მოვლენების არსებით მხარეებს.
- საგნები, აღწერილი ადგილები და სხვა: ძველმანების ბაზარში არა გაუაზრებელი ხეტიალი, არამედ არქეოლოგიური ძეგლი. ძველმანების ბაზარში ხეტიალის პრინციპი საგნის მხოლოდ ზედაპირულ ხიბლს გულისხმობს. რამდენიც არ უნდა ვათვალიეროთ იშვიათი საგანი, მაინც დამთვალიერებლის როლში ვრჩებით. არქეოლოგი კი საგნის კულტურულ მნიშვნელობას იკვლევს. იგი ადადგენს საგანზე (იქნება ეს საგანი ადგილი, შენობა და სხვა რამ) შრეებად დაღეჭილ კულტურულ ღირებულებებს.

➤ ესთეტიკური ზემოქმედების წარმოქმნა: არა ვიტრინის დეკორაცია, მოდების დემონსტრაცია, არამედ ექსპერიმენტული თეატრი. პროექტის პროდუქტი შოუ-ეფექტით არ უნდა განისაზღვროს. სიძნელები კარგად უნდა დამუშავდეს და უპასუხოდ დარჩენილ კითხვებს პასუხი გაეცეს. არა ტაშის დაკვრა, არამედ თვითკრიტიკული აზროვნება, ახსნა-განმარტება და პროვოცირება.

➤ მორალურ-პოლიტიკურ ფასეულობებზე მსჯელობა: არა კაფე-ბარების მუდმივ კლიენტთა ლაპარაკი, რომლებიც მზამზარეული ფრაზებითა და აზრებით უმასპინძლდებიან ერთმანეთს, არამედ დიდ საეკლესიო ღონისძიებაზე მოწყობილი დისკუსია, რომელიც საპირისპირო აზრის გამოთქმის, არგუმენტირებული, დისკურსიული კამათის საშუალებას იძლევა.

➤ სიტუაციის გაუმჯობესება: არა ბავშვების თამაში სილის ყუთში, არამედ მოქალაქეთა ინიციატივა, როცა თამაშის სიმულაციას აზრი აქვს. მაგრამ სამოქალაქო ინიციატივა სერიოზული რამაა, ის პასუხისმგებლობას ითხოვს ქმედების შედეგებზე. ასე და ამგვარად, მოსწავლეები იძენენ რეფორმის განხორციელების რწმენას, საკუთარი ინტერესების გამოთქმის შესაძლებლობას და ორგანიზებული ზემოქმედების უნარს.

➤ და ბოლოს, ხელოსნურ-პრაქტიკული მუშაობის ინტეგრაცია: საშობაო ჩხირკედელაობის მაგიერ, რომელიც გარეგნულად მშვიდი, შინაარსობრივად კი ნაკლებ პრეტენზიული ქმედებაა, უნდა გამოვიყენოთ გამომგონებელთა სახელოსნო, რომელიც არ შეიცავს მზა ინსტრუქციას, არამედ ორიგინალურ, შემოქმედებით შრომას გულისხმობს.

გეგმის განხორციელებისას მიზანშეწონილია შეიცვალოს ქმედების სხვადასხვა ფორმა. გამიზნული ქმედება შეიძლება შესრულდეს ცალკეულ, პატარა ან მოზრდილ ჯგუფებში, ანუ ინდივიდუალური, პარტნიორული და ჯგუფური მუშაობა, პლენუმში მუშაობა მოქნილი და ცვალებადი უნდა იყოს.

გეგმის რეალიზაციისას ძირითადად ფიზიკური და გონებრივი ქმედება ხორციელდება. ფრთხილად აღნიშნავს, რომ ყველა ყოველთვის კოლექტიურად არ უნდა მოქმედებდეს. შესაძლებელია, სამუშაოს დანაწილება, მაგრამ ის არ ემორჩილება განკარგულებასა და დაკანონებულ წესს. პროექტის



მონაწილენი დამოუკიდებლად და გააზრებულად განსაზღვრავენ ცალკეულ შესასრულებელ ამოცანას. გააზრებული ქმედება პროექტით მუშაობის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია.

პროექტით მუშაობისას, უშუალოდ მისი განხორციელების ფაზაში ან კიდევ განხორციელების შემდეგ, თავს იჩენს სხვადასხვა საორგანიზაციო საკითხი, რომელიც მასწავლებლის დახმარებით უნდა გადაიჭრას.

პროექტით მუშაობისას ფრთხილად იყავით ყურადღებიანი ორ ცნებას ამატებს: მტკიცე, საორიენტაციო პუნქტი (საორიენტიციო ბაზისი ფიქრის, მოსაზრებისა და ქმედებისათვის, Fixpunkte) და მეტაინტერაქცია (Metainteraktion). ამ ცნებებს იგი „პროექტით მუშაობის მეთოდის დანამატს“ უწოდებს (Frey 1998:84-85) .

საორიენტაციო პუნქტები (ე.წ. ფიქს-პუნქტები) შეგვიძლია დავგვეგმოდო პროექტის მიმდინარეობის პროცესშიც და მანამდეც. ისინი განსაკუთრებით გრძელი პროექტებისათვისაა გამოსადეგი. ფიქს-პუნქტები პროექტის საორგანიზაციო ჩანართებია. გარკვეული დროით მუშაობა წყდება, მონაწილეები ისვენებენ და საუბრობენ მუშაობის მიმდინარეობაზე, მსჯელობენ მუშაობის სხვადასხვა შესაძლებლობაზე, გადაწყვეტილების მიღებაზე, ახალ იდეებზე, საორგანიზაციო პრობლემებთან დაკავშირებულ საკითხებზე და სხვა. ფიქს-პუნქტები გვეხმარება, რათა არ ვიმოქმედოთ ბრმად და ნაჩქარევად.

მოსწავლეთა ერთობლივ მსჯელობისას გასათვალისწინებელია შემდეგი კონკრეტული კითხვები და ფუნქციები:

- რა იქმნება ჯგუფში;
- რა შეიძლება გამოვტოვოთ, გავაძლიეროთ ან შევაჩეროთ;
- რა იყო თვალში საცემი მასწავლებლისა და მოსწავლეებისათვის მუშაობის პროცესში;
- რა კორექტურა შეიძლება შევიტანოთ თემაში ან დამუშავების ფორმაში წინასწარ დასახულ გეგმასთან შედარებით.

ფიქს-პუნქტების გამოყენება საჭიროა, როცა

- ერთ ან რამდენიმე მონაწილეს ექმნება შთაბეჭდილება, რომ

ზუსტად არ იციან, რას აკეთებენ სხვები;

- ისინი საკუთარი აქტივობებით არიან გართულნი;
- ისინი ზედმეტად ჩქარობენ ან კიდევ შიში იპყრობთ, რომ პროდუქტს ვერ შექმნიან.

ფუნქციები:

- მოსწავლეებმა ერთმანეთს უნდა მიაწოდონ ინფორმაცია საბოლოო აქტიურობაზე;
- უნდა ჩაინიშნონ ინფორმაცია ბოლო ფაზაზე და ჩამოაყალიბონ მოსაზრებები მომდევნო ფაზისათვის;
- უნდა მოახდინონ შემდეგი ეტაპების ორგანიზება;
- სამუშაო პროცესის მდგომარეობა უნდა შეუდარონ დაგეგმილ მიზანს;
- ცალკეული მიზნისა და ამოცანის დაგეგმვა შედეგებისდაგვარად ხელახლა უნდა მოხდეს.

**მეტაინტერაქცია:** პროექტით მუშაობისას შინაარსზე ორიენტირებული კითხვების გვერდით ურთიერთობის პრობლემებიც იჩენს ხოლმე თავს. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი და მონაწილენი შეისწავლიან ჯგუფში არსებულ ურთიერთობებს. ისინი აცხადებენ შესვენებას და მსჯელობენ ისეთ პრობლემებზე, როგორცაა დაძაბულობა, კამათი, ერთმანეთს შორის კონკურენცია, ხელის შეშლა, თანამშრომლობის უუნარობა, (ჯგუფური) ეგოიზმი და სხვა.

აფექტები და ემოციები სპეციალური საუბრის თემაა. შემდეგი კითხვები შეიძლება გამოგვადგეს ცალკეული პრობლემის გადასაჭრელად:

- რას ეხება კონფლიქტი?
- როგორ შეიძლება ავსნათ კონფლიქტის მიზეზი (სუბიექტური აზრი და სურვილი, მიზეზის დადგენა პრობლემის გადაწყვეტამდე;
- როგორ უნდა გადაიჭრას კონფლიქტი (მოსაზრებების

გათვალისწინება).

კარლ ფრაის მსგავსად აპელი და კნოლიც ამგვარ პრობლემებს უწოდებენ „Scharniersitzungen“- „მათულის სეანსი“ (Apell/Knoll 2001: 97). აქ შინაარსზე ორიენტირებული, ორგანიზატორული და პირადი პრობლემები ერთად განიხილება.

### 3.6.5. პროექტის პრეზენტაცია

პროექტით მუშაობის დამთავრებას, როგორც წესი, პრეზენტაციის დღე მოსდევს. მოსწავლეები წარმოადგენენ შესრულებულ ამოცანებს. პრეზენტაცია ტარდება სხვადასხვა ტექნიკური საშუალებით (კედლის გაზეთი, ვიდეო, დიაფილმები, თეატრალური წარმოდგენა, გაზეთი, გამოფენა და სხვ.).

პრეზენტაციის შედეგი სხვისთვისაც ფასეული უნდა იყოს. მსმენელები, მათ შორის მოსწავლეებიც, მიღებული ინფორმაციისადმი ინტერესს შეკითხვებით გამოხატავენ. კარლ ფრაი პროექტის დასრულების სამ ვარიანტს იძლევა:

➤ გაცნობიერებული დასასრული: პროექტის მონაწილენი გამიზნულად ასრულებენ პროექტს, ანუ პროექტის დასასრული წინასწარაა განსაზღვრული. შექმნილია პროდუქტი, ე.ი. ამ შემთხვევაში პროდუქტზე ორიენტირებულ პროექტთან გვაქვს საქმე;

➤ პროექტის ინიციატივასთან დაბრუნება: ეს ვარიანტი გულისხმობს პროექტის ინიციატივის ხელახლა განხილვას მოსწავლეები მიღებულ შედეგებს აღარებენ პროექტის ინიციატივასა და მის დაგეგმვას. აქ ყურადღება ექცევა იმას, თუ რამ მოახდინა ყველაზე დიდი შთაბეჭდილება მოსწავლეებზე, უფრო ზუსტად, რამდენად კვალიფიციურად განხორციელდა განმანათლებელი პროცესი.

➤ პროექტის რეალობაში გადატანა: პროექტის ეს ვარიანტი ყოველდღიურობას უკავშირდება. მონაწილენი სწავლობენ ქმედებას, იძენენ შესაბამის უნარ-ჩვევებსა და ცოდნას, რომლის გამოყენებაც ყოველდღიურობაში შეუძლიათ. ამ გზას მოსწავლეები განათლებულ ყოველდღიურობასთან მიჰყავს (ეს უცხოური ენის გაკვეთილსაც ეხება,

რასაც ჩვენ მომდევნო თავებში მაგალითების საშუალებით აღვწერთ). დასრულების ასეთი ფორმა პროექტის იდეალურ ფორმად ითვლება, თუ „პროექტი ისეა დაგეგმილი, რომ იგი გარკვეული დროის შემდეგ პროფესიულ პრაქტიკაში, ნორმალურ გაკვეთილზე ან კიდევ თავისუფალ დროს შეგვიძლია გამოვიყენოთ, მაშინ მისი საგანმანათლებლო ღონისძიებათა ექსტერნული რელევანტობა და ტრანსფერი მნიშვნელოვნად გაიზრდება და პროექტს არ დაემუქრება საფრთხე, ცოდნის იზოლირებულ, უსარგებლო რამედ გადაქცევის.“ (Frey 2007: 61).

საბოლოო ჯამში ეს სამივე ვარიანტი შესაძლოა დიდ პროექტებში კომბინირებული სახით შეგვხვდეს. მცირე და საშუალო პროექტები კი აღნიშნული სამი ვარიანტიდან რომელიმე ერთით დასრულდება.

ბოლოს წარმოვადგენ პრეზენტაციის სხვადასხვა ფორმას, რომლებიც წარმოაჩენენ არგუმენტაციის, ცოდნის, გაუგებრობის ხარვეზებს ვიზუალური საშუალებების გამოყენებისას და მონაწილეებს აიძულებენ, კიდევ ერთხელ გაიაზრონ კონკრეტული თემატიკა. ბუნებრივია, ეს შესაძლებლობები სრულყოფილი არ არის, მაგრამ ისინი ალტერნატიულ მეთოდებს წარმოადგენენ საკუთარი შედეგის პრეზენტაციისა და შემდგომი რჩევისათვის.

საფუძვლად ვიღებ რაინერ ვიკესა და ჰერბერტ გუდიონსის წინადადებებს. ესაა:

- საინფორმაციო მასალის შეგროვება;
- კედლის გაზეთის, პლაკატის, კოლაჟის დამზადება (მუშაობის შედეგებზე საუბრისას ვერბალური თხრობა უნდა ემთხვეოდეს ვიზუალური საშუალებებით წარმოდგენილ მასალას);
- მოთხრობების წერა;
- რეპორტაჟისა და რადიო-პიესების წერა და მათი როლების განაწილებით თამაში;
- თოქ-შოუს ჩატარება;
- გამოფენის მოწყობა;
- თეზისების ჩამოყალიბება;
- აზრთა სხვადასხვაობის წარმოჩენა;

- ბროშურის შედგენა;
- გაზეთის შედგენა;
- სიმღერების, ტექსტების წერა;
- დებატები, კამათი;
- მოდელის შექმნა.

### 3.6.6. რეფლექსია

პროექტის პრეზენტაციის შემდეგ საჭიროა რეფლექსია, რომელიც პროექტის დამთავრებაზე მიანიშნებს. რეფლექსია გულისხმობს გაანალიზებას, განხილვას, შესრულდა თუ არა დასახული მიზანი და, თუ შესრულდა, როგორ, რა უნდა გაუმჯობესდეს, რა შეცდომები იქნა დაშვებული დაგეგმვისა და განხორციელებისას, რა ეფექტი მოჰყვა მუშაობას და რამდენადაა ჯგუფი მუშაობის პროცესითა და შედეგებით კმაყოფილი.

დასასრულ, მონაწილეებმა უნდა წარმოადგინონ ანგარიში მუშაობის მიმდინარეობის შესახებ. ანგარიშის შედგენა ინდივიდუალურადაც უნდა მოხდეს.

მუშაობის პროცესისა და შედეგების ობიექტურად, საქმის ცოდნითა და კრიტიკულად შეფასებასა და მომავალი პროექტისათვის ახალი იდეების პროვოცირებაში, ვფიქრობ დაგვეხმარება შემდეგი კითხვები:

- რა იყო პროექტის მიზანი;
- რატომ აირჩიეს მოსწავლეებმა და მასწავლებელმა აღნიშნული თემა;
- რა ამოცანა დაისახეს მოსწავლეებმა მის შესასრულებლად;
- რა იყო პროექტის განხორციელებისას უპრობლემო და რა პრობლემური;
- რა იყო მონაწილეთათვის განსაკუთრებით ძნელი;
- რა საკითხი იყო განსაკუთრებით სასარგებლო;
- რა რჩება კიდევ ღია;

- რომელი საკითხი დარჩა გაუთვალისწინებელი;
- როგორ შეიძლება პროექტი ყოველდღიურობას მივუსადაგოთ;
- როგორ იმუშავა ჯგუფმა? როგორ მიმდინარეობდა კომუნიკაცია და თანამშრომლობა მოსწავლეებს შორის.

აუცილებელი არ არის პროექტის ამ ფაზებს ბრმად მივყვეთ ფეხდაფეხ. პროექტის თემა და მოცულობა განსაზღვრავს ფაზების მიმდინარეობასა და სტრუქტურას. განსაკუთრებით მცირე მოცულობის პროექტებში შეიძლება გამოვტოვოთ ზოგიერთი ფაზა ან უარი ვთქვათ მათ თანმიმდევრობაზე.

მომდევნო თავებში შევეცდები, პრაქტიკულ მაგალითებზე ვაჩვენო, თუ როგორ უნდა გამოვიყენოთ ფაზების სტრუქტურა და, რომელ ფაზას უნდა მივცეთ უპირატესობა უცხოური ენის შესწავლისას.

### 3.7. შემოწმება და შეფასება პროექტით მუშაობისას

დღემდე მსჯელობის საგნადაა ქცეული, შესაძლებელია თუ არა საერთოდ პროექტის და პროექტზე ორიენტირებული სწავლის შეფასება და, თუ შესაძლებელია, როგორ? ნუ დაგვავიწყდება, რომ შეფასება ტრადიციულ სწავლებასაც ახლავს თან.

ამ საკითხთან დაკავშირებით აზრთა სხვადასხვაობაა. ზოგიერთები უარს ამბობენ შეფასებაზე პროექტით სწავლისას (თავდაპირველი რეფორმირებული პედაგოგიის მიზანი იყო შეფასების ასპექტის უკანა პლანზე გადატანა). სხვანი ფიქრობენ, რომ შეფასება შეუძლებელია, განსაკუთრებით ჯგუფური მუშაობისას, როდესაც ცალკეული მონაწილის მიერ გაწეული შრომის განსაზღვრა ძნელია. თუ ყველას ერთნაირად შევაფასებთ, უფრო ბეჯითნი დაზარალებიან. მაგრამ არიან შეფასების მომხრენიც, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ პროექტით მუშაობისას წამოჭრილი პრობლემების მიუხედავად პროექტით სწავლა მაინც უნდა შეფასდეს. „მოსწავლემ გაწეული სამუშაო თვითონ უნდა შეაფასოს, რადგან

შეფასება ხელს უწყობს აზროვნებას და ასწავლის კრიტიკულ დამოკიდებულებას საკუთარი თავისა და გარემოსადმი“ (Pütt 1982: 38).

პროექტების შემოწმება და შეფასება არ არის თავისთავად ცხადი რამ. სიტუაციის მიხედვით უნდა გადაწყდეს, საჭიროა თუ არა შეფასება. ამ საკითხთან დაკავშირებით ვეერდნობი კარლ ფრაის ნაშრომს „Projektmethode- der Weg zum bildenden Tun“ (Frey, 1998/2007)და შევეცდები საპირისპირო აზრთა გამოყოფას.

### საპირისპირო არგუმენტები:

- მზა პროდუქტი ან კიდევ გადაჭრილი პრობლემა გვიჩვენებს შრომის ხარისხსა და შედეგს. სხვა დასაბუთება (მტკიცება) საჭირო აღარ არის;
- შეფასება და ნიშნები განსაზღვრავს თითოეული მოსწავლის სტატუსს. ზოგი მათგანი წინა პლანზე გამოდის, ზოგიც თავს დახარალებულად მიიჩნევს. (ხშირად ეკითხებიან ერთმანეთს, ვინ უნდა გააკეთოს რაღაც კონკრეტული და, რატომ მაინცდამაინც მან და არა სხვამ);
- ჯგუფმა და ჯგუფის წევრებმა რომ შეთანხმებულად იმოქმედონ, არ უნდა გამოეყოთ უფრო სუსტი და უფრო ძლიერი, წამყვანი და შემსრულებელი, გონებრივად და პრაქტიკულად მომუშავე. აქ ნიშნების დაწერა არასწორი იქნება;
- განათლების სისტემა ისედაც გადატვირთულია ნიშნების წერით. პროექტის საშუალებით დროდადრო უფრო თავისუფალი, ლაღი გარემო უნდა შეექმნათ. მაგრამ აქ სიფრთხილეა საჭირო. პროექტით მუშაობა არ არის დროის თავისუფლად გატარება. ის ტრადიციული სწავლის სხვა, გამდიდრებული ფორმაა.

## შემოწმებისა და შეფასების არგუმენტები:

➤ ყველას შეუძლია თავისი ნამუშევრის დოკუმენტირება და მისი თანწადება საბუთის სახით. ჯგუფური მუშაობისას ამის გაკეთება ძნელია. მაგრამ თუ თითოეული მოსწავლის ნამუშევარს განვსაზღვრავთ და დავაკონკრეტებთ, მაშინ ის შესაძლებელი გახდება;

➤ პროექტით მუშაობის მეთოდი როგორც სწავლებისა და სწავლის მეთოდი, მოსწავლეთა მიერ შესრულებული სამუშაოს მიხედვით საჯაროდ უნდა იქნას დასაბუთებული, რათა სწავლების ეს მეთოდი სერიოზულად იქნას აღიარებული (გამოკვლევამ გვიჩვენა, რომ მოსწავლეები ითხოვენ ასეთ საბუთს);

➤ პროექტით მუშაობის მეთოდი ითვალისწინებს უნარ-ჩვევებს, რომელსაც სხვა მეთოდები გვერდს უვლიან (დამოუკიდებელი მოქმედება, ანგაჟირება, ..). პროექტში მიღებული ნიშნები ავსებენ სხვა გაკვეთილებში მიღებულ ცოდნას. თუ ნამუშევრის მთელ სპექტრს გავითვალისწინებთ, პროექტში ნიშნების მიღება აუცილებელია;

➤ პროექტებში მოსწავლეები რაიმეს ქმნიან. ამიტომ მათ თვითონ უნდა შეაფასონ პროცესი და შედეგი. აქ ჩვენ კვლავ საქმე გვაქვს თვითშეფასებასთან. შესაძლებელია ეს უფრო მკაცრი კრიტიკაც კი იყოს, ვიდრე მასწავლებლისა.

როგორც ვხედავთ, პროექტით მუშაობისას ჩატარებული შრომის შეფასება არც თუ ისე ადვილი საქმეა. პროექტის ამ ფაზაში თავს იჩენს გარკვეული სიძნელები. მნიშვნელოვანია შემოწმდეს პროექტის არა მარტო შედეგი, არამედ მისი ჩატარების მთელი პროცესიც.

მოსწავლემ უნდა გაიაზროს, თუ რა ცოდნა შესძინა მას პროექტით მუშაობამ, რა სარგებელი მოუტანა მას პროექტით გათვალისწინებულმა ქმედებამ.



შესაძლებელია გამოვეყნოთ პროექტით მუშაობის ორი ასპექტი:

- მასწავლებლისა და მოსწავლეების მიერ ერთობლივი შეფასება
- თითოეული მოსწავლის შეფასება.

პროექტის თითოეული მონაწილის შეფასებისას სიფრთხილეა საჭირო. კრიტიკამ შეიძლება ხელი შეუშალოს მათ ინტერესსა და მოტივაციას, რის გამოც შესაძლებელია პროექტის ჩავარდნა.

პეტერ შოტის მიხედვით, მოსწავლეები „გამოზომილად უნდა მივიყვანოთ ფასეულ მიღწევებთან, რაც იმას ნიშნავს, რომ შეფასების ცალკეული ფაზები პროექტში შუალედური საფეხურების სახით ჩავრთოთ“ (Schott 1990: 116).

ამასთან დაკავშირებით კოლინგსი გვთავაზობს ოთხ საფეხურს ((Dewey/Kilpatrick 1935: 185).

- დაგეგმილი სამუშაოს შეცვლა და შევსება
- შესწორებული გეგმის შეფასება
- კენჭისყრა
- შესწორებული შეცდომების სწორი განხორციელება

პროექტის მუშაობის დასასრულს მონაწილეები აჯამებენ მუშაობის შედეგებს, რამდენადაა მიზანი მიღწეული და მსჯელობენ მასზე.

პროექტის საბოლოო პროდუქტი, ცხადია, ერთ მთლიანობად განიხილება. მაგრამ, რაც შეეხება ცალკეული მოსწავლის ცოდნის გადრმავეების კონტროლს, პედაგოგების ნაწილი გვთავაზობს რამდენიმე შესაძლებლობას, მაგალითად შოტის „არაფორმალურ ტესტებს“ (informelle Tests), რომელიც მოიცავს სხვადასხვა განზომილებას (კოგნიცია, ემოცია, ფსიქომოტორიკა), ან კიდევ ფრაის ე.წ. „სიტუაციურ ტესტს“, რომელიც ეყრდნობა პროექტიდან გამომდინარე კონკრეტულ თემას და რომელიც მოსწავლემ ბოლომდე უნდა შეასრულოს.

იმის მიხედვით, თუ ქმედების რა შესაძლებლობები იქნა მიზნად დასახული, მასწავლებელმა ნათლად და გარკვევით უნდა დაანახოს მოსწავლეებს, რა დიდაქტიკური ფუნქციაა შესასრულებელი და, როგორ უნდა განხორციელდეს ის. რა არის მიზანი: მოსწავლეთა მოტივაციის გაზრდა თუ გარკვეულ პრობლემათა თვალსაჩინო ახსნა და მათი განხილვა; მთავარი სამუშაო ხერხების შემოტანა თუ კონკრეტული უნარ-ჩვევების განმტკიცება.

და ბოლოს, საჭიროა მოსწავლეებს წინასწარ გააცნოთ, რა კრიტერიუმით უნდა შეფასდეს შედეგი. *რა დავისაზე მიზნად, რა არის ჩემი სამუშაო და როგორ უნდა მივუღებე კონკრეტულ ამოცანას-* ასეთია პროექტის დაგეგმვისა და მისი შეფასების ძირითადი კითხვები.

#### 4. პროექტები ძველ და ახალ სახელმძღვანელოებში

წარმოდგენილი თავის მიზანია იმის დადგენა, შეიცავენ თუ არა გერმანული ენის სახელმძღვანელოები პროექტებს. ამ საკითხთან დაკავშირებით გავეცანი გერმანული ენის ძველ (საბჭოურ) და ახალ ქართულ და გერმანულ სახელმძღვანელოებს.

თითოეული სახელმძღვანელოს ანალიზის დროს ორ კრიტერიუმს დავეყრდენი:

1. მოსწავლეები დამოუკიდებლად ირჩევენ პროექტის თემას თუ თემა უკვე მოცემულია სახელმძღვანელოებში?
2. რა მოცულობისაა პროექტი?

განვიხილოთ ეს სახელმძღვანელოები მოცემული კრიტერიუმების მიხედვით.

##### 4. 1. Учебник немецкого языка. Часть 1

Берхина, А.Я/ Елинсон, В. Б./ Король, Т. И./Стендер, Г. М. Москва: Внешторгиздат 1965.

მოცემული სახელმძღვანელო შედგება შესავალი კურსისაგან (ათი ნაწილისაგან), რომელშიც ფონეტიკური ასპექტები მუშავდება. შემდეგი ე.წ. ძირითადი კურსი ოცდაერთ თავს მოიცავს, თითოეული თავი კი საკითხავ ტექსტებს, დიალოგებს და შესაბამის სავარჯიშოებს გრამატიკაში, ფონეტიკაში. კითხვის უნარის გამომუშავებაში (შეკითხვები ტექსტთან მიმართებაში), სახელმძღვანელოს ბოლოს ერთვის დანართი, ორენოვანი ლექსიკონი (გლოსარიუმი) და გრამატიკის ცალკეული საკითხების მიმოხილვა.

## 4.2. ALLTAGSDEUTSCH.

### Dialoge und Übungen.

L. S. Kossman (Moskau: Verlag „Internationale Beziehungen“ 1968)

სახელმძღვანელო ორი ნაწილისაგან შედგება და ძირითადად პრაქტიკაზეა ორიენტირებული.

პირველი ნაწილი შეიცავს ადაპტირებულ, დამუშავებულ დიალოგებს (მაგ. იუმორესკებს და სხვადასხვა პიესას) შესაბამისი ლექსიკური განმარტებებით, სათარგმნ (მშობლიური ენიდან უცხოურ ენაზე და პირიქით) და ყოველდღიური ენის განსამტკიცებელ სავარჯიშოებს.

სახელმძღვანელოს მეორე ნაწილში ნაწყვეტებს ვხვდებით ანტიფაშისტური გერმანელი ავტორების (მაგ. ფალადა, ფრიში, ბორხერტი, ნოლი და სხვ.) ნაწარმოებებიდან ლექსიკურ-სტილისტური ახსნა-განმარტებებითა და სავარჯიშოებით.

## 4.3. DEUTSCHES SPRACHPRAKTIKUM

Кольский, М.И./Штаинмец Л.М.: Практикум устной и письменной речи на немецком языке. Часть 2. Москва: Высшая школа 1968.

გერმანული ენის პრაქტიკა სამუშაო წიგნია და გათვლილია უმაღლეს სასწავლებლებში გერმანული ენის შემსწავლელ IV და V კურსელთათვის. სახელმძღვანელოს მიზანია ენის შემსწავლელებში ლექსიკური მარაგის გამდიდრება და მეტყველებისა და წერის უნარის გაომუშავება.

სახელმძღვანელოში მოცემული თემები იმდროინდელ სასწავლო გეგმებს შეესაბამება. ესენია: სავაჭრო ურთიერთობა, მეგობრობა გერმანიის დემოკრატიულ რესპუბლიკასა და საბჭოთა კავშირს შორის, მედია, პრესა, სპორტი და სხვ. თითოეული თემა გარკვეულ ასპექტს შეიცავს, რომელთაგან აღსანიშნავია:

- ძირითადი ლექსიკა: სიტყვები და გამოთქმები, რომლებიც სტუდენტმა უნდა შეითვისოს;

- სავარჯიშოები: აქ გამოიყოფა უცხო სიტყვები და შემდგომ ხდება მათი დაკავშირება უკვე შესწავლილ მასალასთან;
- ლექსიკური ნაწილის ცოდნის განმტკიცება: აქ გამოიყოფა სავარჯიშოთა ორი ჯგუფი: პირველი, რომელშიც განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა კონკრეტულ ენობრივ ასპექტს, მაგალითად სიტყვის მნიშვნელობის ანალიზს, და მეორე, კომპლექსური სავარჯიშოები, რომელთა საშუალებითაც მოსწავლეები ახლად შეძენილ ლექსიკურ მარაგს გერმანულ ენაზე მეტყველების დროს გამოიყენებენ.

#### 4.4. გერმანული ენის სახელმძღვანელო X კლასისათვის

შ. შათირიშვილი, ლ. ფურცელაძე, ც. ბეგლარიშვილი  
(თბილისი: „განათლება“ 1990)

სახელმძღვანელო შედგება რვა თავისაგან. თითოეული თავი შეიცავს ქვეყანათმცოდნეობით და ყოველდღიურ ტექსტებს, გერმანულენოვანი მწერლების ბიოგრაფიებსა და ნაწყვეტებს მათი ნაწარმოებებიდან, ასევე კონკრეტულ გრამატიკულ მოვლენებსა და სხვადასხვა სავარჯიშოს (თარგმანი).

#### 4.5. EM Brückenkurs :

M. Perlman-Balme, S. Svalb, D. Weers (Ismaning: Hueber, 2006)

სახელმძღვანელო შეესაბამება საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს 1 დონეს (უცხოური ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასებისათვის). იგი შედგება ათი თემატურად სტრუქტურირებული თავისაგან. თითოეული თავი შეიცავს ექვს ენობრივ ასპექტს: მეტყველებას, მოსმენას, კითხვას, წერას, ლექსიკასა და გრამატიკას.

სახელმძღვანელოში მოცემული თითოეული თავი კონკრეტულ თემატიკაზეა აგებული, აქედან ხუთი თავი დამატებით კიდევ ერთ პროექტს შეიცავს.

ყველა პროექტი ერთ პრინციპზეა აგებული, ამიტომ მათ ზემოთ მოყვანილი კრიტერიუმების მიხედვით ერთად განვიხილავ.

- **პროექტის თემის თვითგანსაზღვრა**

პროექტებში თემა წინასწარაა განსაზღვრული და თითოეული თემა თავის მხრივ, შესაბამის დავალებასა და მითითებას შეიცავს. მაგ. თემაში- „კინო“ მოსწავლეებმა ინტერვიუები უნდა აიღონ, სახელმძღვანელოში მოცემული კითხვარის მიხედვით მოსწავლეებმა ჯერ უნდა მოძებნონ ის პირები, რომლებისგანაც ინტერვიუ უნდა აიღონ, კითხვები დაუსვან, პასუხები ჩაინიშნონ, კითხვარები შეავსონ და საბოლოო შედეგები მთელ კლასს წარუდგინონ.

- **პროექტის მოცულობა**

პროექტების მოცულობა არ არის დაკონკრეტებული. ისინი სახელმძღვანელოს სტრუქტურას მიყვებიან და დავალებათა გარკვეულ მიმართულებას შეიცავენ. მოსწავლეებს გარკვეული დრო ესაჭიროებათ სკოლის გარეთ პროექტზე ორიენტირებული ქმედებების განსახორციელებლად (მაგ. ინტერვიუს აღება, ინფორმაციის მოძიება და შეგროვება, პრეზენტაციისათვის ფოტოებისა და პლაკატების მომზადება).

აქედან გამომდინარე, ასეთი ტიპის პროექტებს შეიძლება საშუალო ზომის პროექტები ვუწოდოთ.

თვალსაჩინოებისთვის სახელმძღვანელოდან მომყავს ერთ-ერთი მაგალითი

## SPRECHEN 3 – Projekt: Kino

1. Sehen Sie sich die beiden Fotos an.

- a) Welches Bild gefällt Ihnen besser?
- b) Um welches Thema könnte es jeweils gehen?
- c) Was fällt Ihnen dazu ein? Sammeln Sie einige Assoziationen.



2. Wählen Sie eines der beiden folgenden Themen für Ihr Projekt.

- a) Welche deutschen Filme sind in meiner Umgebung bekannt und beliebt?
- b) Wie werden die Deutschen in Filmen dargestellt?

3. Machen Sie mit Hilfe des Fragebogens ein Interview.

Befragen Sie

- einige Bekannte und
- eine/n deutschsprachige/n Bekannte/n.

Notieren Sie die Antworten in dem Fragebogen.

Deutsche Filme	Deutsche im Film
1 Welche Schauspieler sind bekannt?	1 Film, in dem ein Deutscher die Hauptfigur ist
2 Welche Schauspieler mögen Sie persönlich?	2 Rolle des Deutschen?
3 Deutsche Regisseure?	3 Rolle der Deutschen/häufig?
4 Deutsche Filme/wo gezeigt?	4 Typen? (angenehm – unangenehm, witzig – humorlos, streng – locker)
5 Wie häufig?	5 Beispiel?
6 Zwei Filmtitel der letzten Jahre?	6 Charakter?
7 Was für Filme?	7 Wirkung dieser Filme? (positiv – negativ)
8 Was für Themen?	

4. Tragen Sie Ihre Ergebnisse in der Klasse vor.

Vergleichen Sie die Antworten der deutschsprachigen und der nicht-deutschsprachigen Bekannten.

#### 4.6. BERLINER PLATZ 3

C. Lemcke, L. Rohrmann, T. Scherling

(München: Lamgenmscheidt, 2002)

სახელმძღვანელო ეყრდნობა საერთო ევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოს (უცხოური ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასებისათვის) და 1 დონეს შეესაბამება. იგი შედგება 12 თავისაგან, რომელთაგან ოთხი გამეორებისთვისაა გამოზნული. მათგან შვიდი თავი პროექტებს შეიცავს (დიდი და პატარა, სურსათი, მოსწავლეები, რომლებიც გერმანულ ენას სწავლობენ და იმავე დროს გერმანული ენის სხვა შემსწავლელებს ასწავლიან ენას. ესენია: ქალაქის/რეგიონის ისტორია, რაინზე მოგზაურობა, ნაგვის დეპონირება, მწარმოებლური იდეები, სწავლის სხვადასხვა საშუალება სკოლის გარეთ). ყველა ისინი მთავარ თემებს ექვემდებარებიან და პროექტის დავალებებს შეიცავენ.

- თემის განსაზღვრა საკუთარი მოსაზრებით

თითოეულ პროექტში დავალება უკვე წინასწარაა მოცემული:

მაგ. თემა: დიდი და პატარა ქალაქები გერმანიასა და თქვენს ქვეყანაში.

დავალება: ტექსტებისა და ფოტოების შეგროვება და კედლის გაზეთის მომზადება.

თემა: ქალაქის ისტორია

მოსწავლეებს არ ეძლევათ საშუალება, დამოუკიდებლად აირჩიონ თემა. შესასრულებელი ამოცანები წინასწარ არის დადგენილი. მოსწავლეებმა დამოუკიდებლად უნდა მოიძიონ, შეაგროვონ და დაამუშაონ თემასთან დაკავშირებული ტექსტები, სურათები და ინფორმაცია და კედლის გაზეთის საშუალებით წარადგინონ მიღებული შედეგი. ვფიქრობ, სასურველი იქნებოდა, აზრის თავისუფალი გამოხატვა.

კონკრეტულ თემას მეორე პროექტშიც ვხვდებით (ქალაქის ისტორია), მაგრამ ამ შემთხვევაში მოსწავლე იღებს გადაწყვეტილებას, რას წარადგენს,



მშობლიურ ქალაქს ან რეგიონს თუ გერმანიის რომელიმე ქალაქს. პროექტი-დავალებები კონკრეტულ შეკითხვებსა და ასპექტებს შეიცავენ, რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა დაამუშაონ, თუმცა მათ ასევე შეუძლიათ მათთვის საინტერესო ასპექტებით განავრცონ შესასრულებელი ამოცანები.

- პროექტის მოცულობა

ვინაიდან მოსწავლეებს პროექტის განსახორციელებლად სკოლის გარეთაც გარკვეული დრო ესჭიროებათ (ტექსტების, ქალაქისა და ცნობილი ადამიანების შესახებ ინფორმაციის მოძიება, მიღებული ინფორმაციის შეჯამება, ვიზუალური და ტექნიკური საშუალებების გამზადება, პრეზენტაციისთვის მომზადება), ასეთი სახის პროექტებს შეიძლება საშუალო ზომის პროექტები ვუწოდოთ.

#### **4.7. PASSWORT DEUTSCH 2**

U. Albrecht, D. Dane, C. Fandrych, G. grüßhaber, U. Henningsen, A. Kilimann, H. Knaus, R. Köhl-Kuhn, K. Papendieck, S. Schäfer (Stuttgart: Klett 2002).

Passwort Deutsch 2 მოსწავლეებს სთავაზობს უშუალო კონტაქტსა და კომუნიკაციას გერმანულ ენასთან, აცნობს ქვეყანას, მის კულტურას, და ადათ-წესებს. ნაჩვენებია გერმანულენოვან ქვეყნებში მცხოვრები სხვადასხვა ადამიანების თანამედროვე ცხოვრების რეალური სურათები. სახელმძღვანელო ითვალისწინებს ასევე ენის შესწავლის კომუნიკაციურ, ინტერკულტურულ და ქმედებაზე ორიენტირებულ მეთოდებს. უნარ-ჩვევების დაბალანსებული ვარჯიში და გრამატიკისა და ლექსიკის დამუშავება გაკვეთილზე ერთ მთლიანობას ქმნის. თითოეულ ტომს დამატებით ერთვის ინტერნეტ-დავალებები, პროექტები, თამაშები, ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციები და სხვ.

Passwort Deutsch 2 თორმეტი თავისაგან შედგება. მერვე თავი შეიცავს პროექტს: ნიურნბერგი- ჩვენი ქალაქი.

პროექტის მთავარი ამოცანაა, მოსწავლეებმა გამოიკვლიონ ქალაქი ნიურნბერგი. აღნიშნული თავის პირველივე გვერდზე, სამუშაო გეგმაში მოკლედ არის ახსნილი, თუ როგორ უნდა დაიგეგმოს ეს პროექტი:

- საკუთარი აზრის გამოთქმა თემასთან დაკავშირებით
- თემის ამორჩევა და ჯგუფური მუშაობა;
- ინფორმაციისა და კატალოგების შეგროვება;
- სხვა ადამიანებთან საუბარი;
- ტექსტების შემუშავება. კოლაჟებისა და კედლის გაზეთების მომზადება;
- საკუთარი ნამუშევრის წარდგენა.

პროექტის მონაწილეები სამ ჯგუფად იყოფიან. თითოეული ჯგუფი კონკრეტულ ამოცანებს ასრულებს:

1. პირველი ჯგუფი ნიურნბერგის ქუჩებსა და მოედნებს ეცნობა;
2. მეორე ჯგუფი მოდითა და კულტურითაა დაკავებული და ინტერვიუსათვის შეკითხვებს ამზადებს;
3. მესამე ჯგუფი ცნობილ საკონდიტროში მიდის და ინტერვიუს იღებს მეფუნთუშესაგან.

სამივე ჯგუფთან პროექტის განხორციელების ფაზაში განსაზღვრული უნარ-ჩვევა და გრამატიკული ასპექტი მუშავდება. თემის ბოლოს კი მოსწავლეები პროექტს წარმოადგენენ.

ნიურნბერგის პროექტის მაგალითზე მოსწავლეები პროექტზე მუშაობას სწავლობენ. ამასთანავე მათ ეძლევათ საშუალება, დაგეგმონ და განახორციელონ საკუთარი პროექტი.

- თემის განსაზღვრა საკუთარი მოსაზრებით

როგორც დავინახეთ, მერვე თავში გაკვეთილის რეალური სიტუაციაა აღწერილი, სადაც ნიურნბერგის სკოლის მოსწავლეები პროექტის თემას განსაზღვრავენ და დამოუკიდებლად მუშაობენ მასზე.

- პროექტის მოცულობა

ზემოთ აღწერილი პროექტი, ჩემის აზრით, საშუალო ზომის პროექტია, რადგანაც მოსწავლეებს გარკვეული დრო სჭირდებათ, რათა პროექტის ფაზები და დაგეგმილი ქმედებები განახორციელონ.

და ბოლოს მსურს აღვნიშნო, რომ სახელმძღვანელო- Passwort Deutsch დამატებით Online-სავარჯიშოებსა და პროექტებსაც შეიცავს, რომლებიც მოცემული სახელმძღვანელოს შესაბამისი ტომის დასრულების შემდეგ შეიძლება განხორციელდეს. რაც შეეხება მასალას, ის შედგება სამუშაო ფურცლებისგან (Arbeitsblatt) მოსწავლეთათვის და საინფორმაციო მასალისაგან (Infoblatt) პროექტის ხელმძღვანელისათვის.

#### **4.8. SCHRITTE 4**

S. Hilpert, M. Kerner, F. Specht, D. Wagner, D. Weers, M. Reimann, A. Tomasyewski  
(Ismaning: Hueber 2005)

#### **SCHRITTE INTERNATIONAL 5**

Hilpert, S./Kerner, M./Orth-Chambach, J./Schuemann, A./Specht, F./Gottstein-Schramm,  
B./Kraemer-Kienle, I./Reimann, M. (Ismaning: Hueber 2005).

ორივე სახელმძღვანელო ეყრდნობა საერთო ევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოს (უცხოური ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასებისათვის), ოღონდ ეთმანეთისგან იმით განსხვავდება, რომ SCHRITTE 4-ში ყოველდღიური თემებია წარმოდგენილი და სპეციალურადაა გათვლილი გერმანულენოვან ქვეყანაში მცხოვრებთათვის, SCHRITTE INTERNATIONAL კი შედგენილია უცხოეთში (არაგერმანულენოვან ქვეყნებში) არსებული კურსებისათვის (მოზარდთა და მოზრდილთათვის).

SCHRITTE INTERNATIONAL პროექტებს არ შეიცავს, თუმცა მასწავლებლის წიგნში ვხვდებით ისეთ მითითებებს, როგორცაა მაგალითად მოსწავლეთა ერთობლივი და დამოუკიდებელი მუშაობა, რის შედეგადაც ისინი დამუშავებულ მასალას მთელ კლასს წარუდგენენ.

რაც შეეხება სახელმძღვანელოს- SCHRITTE, ის სამუშაო რეგულის ყველა თავში შეიცავს სავარჯიშოებს სახელწოდებით- პროექტი. იმისდა მიხედვით, თუ რა თემა აქვთ მოსწავლეებს დასამუშავებელი, ისინი შესაბამის პროექტს ამზადებენ.

- თემის განსაზღვრა საკუთარი მოსაზრებით

საგარჯიშოებში ხდება პროექტის შეთავაზება. მაგალითად, მოსწავლეებმა კვირის ბოლოს გამართულ ღონისძიებებზე უნდა მოიძიონ ესა თუ ის ინფორმაცია. აქ კონკრეტულ დავალებებსაც ვხვდებით:

- მოსწავლეებმა უნდა შეაგროვონ ინფორმაცია ადგილობრივი გაზეთებიდან (რა რიცხვში და რომელ გვერდზე შეიძლება ინფორმაციის მოპოვება);

- ინფორმაციის მოპოვება ადგილობრივი რადიოთი, როგორც გაკატაროთ თავისუფალი დრო და, როდის მოვისმინოთ ეს ინფორმაცია;

- სად შეიძლება დამატებითი ინფორმაციის მოპოვება (ტურისტული ბიურო, ინტერნეტი...)

პროექტის ბოლოს მონაწილეები წარადგენენ საკუთარ შედეგებს (სხვადასხვა ვიზუალური საშუალებებით).

- პროექტის მოცულობა

პროექტის წინაპირობისა და იმის მიხედვით, თუ რა დავალებები გაინაწილეს მოსწავლეებმა, მოცემული მასალა შეიძლება საშინაო დავალებად მივცეთ მათ. მაგრამ, თუ დრო ამის საშუალებას იძლევა, პროექტი შეიძლება ჯგუფური მუშაობის სახით განხორციელდეს გაკვეთილზეც.

#### **4.9. MITTELPUNKT B2**

A. Daniels, C. Estermann, R. Koehl/Kuhn, I. Sander, E. Butler, U. Tallowitz  
(Stuttgart: Klett 2007)

განსაკუთრებით მსურს გამოვეო სახელმძღვანელო Mittelpunkt B2, რომელიც „სახელმძღვანელოთა ახალი თაობის დასაწყისადაა“ მიიჩნეული.

Mittelpunkt B2 შედგება 12 თავისაგან, რომლებიც ყოველდღიურ და პროფესიულ თემებზეა აგებული. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი სწავლის მიზნები და შინაარსები საერთო ეპროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს (უცხოური ენების სწავლის, სწავლებისა და შეფასებისათვის) II დონეს შეესაბამება

მასწავლებლის წიგნში მოცემულია სახელმძღვანელოზე მუშაობის სხვადასხვა საკითხები და მათ შორის პროექტებიც, რომლებიც გაკვეთილზე პრაქტიკული მუშაობის ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილია.

სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი პროექტის მაგალითები ორიენტირებულია პროექტით მუშაობის მეთოდის საერთო პრინციპებზე:

- წინა პლანზეა წამოწეული მოსწავლეთა ინტერესები;
- მოსწავლეები დამოუკიდებლად გეგმავენ საკუთარ სამუშაოს;
- მოსწავლეები მუშაობენ ჯგუფებში და აქტიურად არიან ჩართულნი დისკუსიაში;
- მოსწავლეები სხვადასხვა სფეროდან იღებენ თეორიულ ცოდნას და მას პრაქტიკული მუშაობის დროს იყენებენ;
- სამუშაო პროცესის დასრულების შემდეგ პროექტის მონაწილეები პრეზენტაციის სახით წარადგენენ კონკრეტულ პროდუქტს;
- მოსწავლეები თვითონ აფასებენ შესრულებულ სამუშაოს;
- პროექტის მიზანია მოსწავლეთა ენობრივი ქმედება აუთენტურ სიტუაციაში.

სახელმძღვანელოში მოცემული პროექტები კონკრეტულ სასწავლო მიზნებსა და შინაარსებს შეიცავენ. თითოეული პროექტის განხორციელებამდე კი პროექტის მონაწილეები კონკრეტულ დავალებებზე თანხმდებიან, ისინი ჯგუფებად იყოფიან, პრობლემის ცალკეულ ასპექტებზე მსჯელობენ და საკუთარ თავზე იღებენ დასახული ამოცანების შესრულებას (მაგ. ვინ წარადგენს რეფერატს, ვინ გაუძღვება პრეზენტაციას, რამდენ ხანს გაგრძელდება პროექტი და ა.შ.).

პროექტის ბოლოს მონაწილეები ადგენენ შეფასების ანკეტას და მსჯელობენ იმაზე, თუ რას მიაღწიეს პროექტის განხორციელების შემდეგ, და, რის გათვალისწინება შეიძლება სამომავლოდ.

ზემოთ მოყვანილ პროექტის პრინციპებზე დაყრდნობით მოკლედ მსურს წარმოვადგინო სახელმძღვანელოში აღწერილი ერთ-ერთი პროექტი.

თემა: ტურისტული მარშრუტი გერმანიასა და  
ავსტრიაში

(სახელმძღვანელოს პირველი თავის დამატებითი სამუშაო)

მოცემულ ვებსაიტებზე მოსწავლეები ეძებენ სხვადასხვა ტურისტულ მარშრუტს და ინიშნავენ მთავარ ინფორმაციებს:

- რა არის შეარჩეული: მარშრუტის მიზანი და თემა;
- რატომ არის ეს თემა მოსწავლეთათვის საინტერესო;
- მარშრუტის არეალი;
- მარშრუტის ხანგრძლივობა;
- რომელ ადგილებისა და ღირსშესანიშნაობების მონახულებას ურჩევდით სტუმრებს?

მოსწავლეები თავიანთ ნამუშევრებს ვიზუალური მედიების საშუალებით წარადგენენ, რასაც პროექტის შეფასება მოსდევს:

- რა იყო განსაკუთრებით დამაჯერებელი;
- რისი გაუმჯობესებაა შესაძლებელი.

და ბოლოს, თითოეულ ჯგუფს შეუძლია საკუთარი შედეგები შეაჯამოს და მოგზაურობისთვის გამოსადეგი რჩევები სკოლის გაზეთში გამოაქვეყნოს.

#### 4.10. ლ. ჯალაღონია, თ. ჯაშიაშვილი

##### NATÜRLICH DEUTSCH

მეცხრე კლასი (გამომცემლობა „ოცდამეერთე“, 2008)

აღსანიშნავია, რომ ახალ ქართულ სახელმძღვანელოებში შეინიშნება პროექტით მუშაობის ტენდენცია. განსაკუთრებით მსურს გამოვეყო IX კლასის გერმანული ენის სახელმძღვანელო Natürlich Deutsch (ლ. ჯაღალონია, თ. ჯაშიაშვილი) და ის კრიტერიუმების მიხედვით მოკლედ აღვწერო.

სახელმძღვანელო შედგება თერთმეტი თემატურად სტრუქტურირებული თავისაგან, თითოეული თავი კი შვიდ საბაზისო ენობრივ ასპექტს მოიცავს, ესენია: მეტყველება, მოსმენა, კითხვა, წერა, სწავლის სწავლა, გრამატიკა და პროექტი, რომელსაც თითოეული თავის ბოლოს დავალების სახით ვხვდებით. სახელმძღვანელოს ბოლოში წარმოდგენილია ასევე დამატებითი გრამატიკული მოვლენების მიმოხილვა და გერმანულ-ქართული გლოსარიუმი.

#### • პროექტის თემის განსაზღვრა

ყველა პროექტი შინაარსობრივად კონკრეტულ თავთანაა დაკავშირებული. პროექტის თემა ყოველთვის წინასწარაა მოცემული. თემის შესაბამისი დავალებები, მითითებები და შეკითხვები მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს სახელმძღვანელოსგან დამოუკიდებელი აქტივობები სკოლის გარეთ განახორციელონ (სკოლის გარეთ არსებულ რეალობასთან დაკავშირება), რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პროექტის დაგეგმვისა და განხორციელების დროს.

მაგალითად, სკოლის თემასთან დაკავშირებით მოსწავლეებმა ინტერნეტში უნდა მოიძიონ ინფორმაცია გერმანიის სკოლების შესახებ და რეფერატის სახით წარადგინონ იგი. ყველა პრეზენტაცია ვიზუალური საშუალებებით შეიძლება შევავსოთ. პროექტის ბოლოს მოსწავლეები შეფასების კითხვარითა და კონკრეტული კრიტერიუმებით აჯამებენ პროექტის შედეგებს.

#### • პროექტის მოცულობა

პროექტის მოცულობა არ არის დაკონკრეტებული. უმეტესად ვხვდებით მცირე და საშუალო მოცულობის პროექტებს, რომელიც სკოლის გარეთ უნდა

განხორციელდეს. შესაბამისად, მოსწავლეებს პროექტზე ორიენტირებული ქმედებების განსახორციელებლად გარკვეული დრო სჭირდებათ. თვალსაჩინოებისათვის სახელმძღვანელოდან მომყავს მშემდეგი აგალითი:

1.  
EINHEIT

**Projekt**

WWW-Recherche zum Thema Schule  
Einen Vortrag halten (etwa zwei Minuten)

Suche Informationen im Internet über eine Schule in Deutschland.  
Sammlle sie und bereite einen Vortrag vor.

Was weißt du schon vom Thema Schule in Deutschland? (Schultypen, Fächer...)  
Über welche Schule möchtest du berichten? Wie heißt die Schule/das Gymnasium/die Realschule, wo befindet sie sich u.s.w.?  
Ist die Schule fachbezogen? Welche Fächer werden bevorzugt?  
Vergleiche das Schulsystem in Deutschland mit dem in Georgien.  
Hier ist ein Link zum Thema: <http://www.schulweb.de>

Bewertet die Vorträge nach folgenden Kriterien:  
Versteht der Schüler / die Schülerin, was er/sie spricht?  
Kann der Schüler / die Schülerin Interesse wecken?  
Spricht der Schüler / die Schülerin deutlich und klar?  
Benutzt er / sie neue Vokabeln?

Name der Schüler/innen:	sehr gut	gut	nicht schlecht	sollte besser sein
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

Wählt den besten Vortrag aus.

13



ზემოთ განხილული სახელმძღვანელოების საფუძველზე შეიძლება შემდეგი დასკვნა გამოვიტანოთ:

მთავარ სახელმძღვანელოებად გამოყენებულ ძველ, საბჭოურ სახელმძღვანელოებში არ გვხვდება არც პროექტები და არც პროექტზე ორიენტირებული დავალებები. სახელმძღვანელოები უმეტესად შედგება ფონეტიკური ნაწილისაგან, საკითხავი ტექსტებისა და სხვადასხვა ტიპის სავარჯიშოებისაგან, რომლებშიც ყურადღება ექცევა კონკრეტულ გრამატიკულ და ლექსიკურ ნაწილს. მიუხედავად ამისა, ეს სახელმძღვანელოებიც მაინც პრაქტიკული ენის შესწავლაზე იყვნენ ორიენტირებულნი და ენობრივი კომპეტენციების გამომუშავებას უწყობდნენ ხელს.

ძველი სახელმძღვანელოებისაგან განსხვავებით, თანამედროვე გერმანულ და ქართულ სახელმძღვანელოებში გარკვეულ ცვლილებები შეინიშნება. პროექტით მუშაობის ტენდენცია საკმაოდ იზრდება.

ყველა სახელმძღვანელოში მოცემულია პროექტის თემა, რომელსაც მოსწავლეები დამოუკიდებლად ახორციელებენ. პროექტის ხანგრძლივობა და ჩატარების ადგილი უმეტესად არ არის განსაზღვრული. ჩემის აზრით, გარკვეულწილად გვხვდება საშუალო მოცულობის პროექტები, რომლებშიც კონკრეტული დავალებები სასწავლო დაწესებულების გარეთ (სახლში ან სხვაგან) უნდა შესრულდეს, პრეზენტაცია კი სასწავლო დაწესებულებაში ტარდება.

სასურველი იქნებოდა პროექტით მუშაობის იმ კლასიკური მოდელის გამოყენება, რომელიც გულისხმობს პროექტში მოსწავლეების ინტერესისა და სურვილის ჩართვას, მათთვის არჩევანის გაკეთების შესაძლებლობას, რის დროსაც მოსწავლეები თვითონ განსაზღვრავდნენ პროექტის თემას და აქედან გამომდინარე თვითონვე აიღებდნენ საკუთარ თავზე პროექტზე მუშაობის

პასუხისმგებლობას, რადგანაც მხოლოდ ამ გზით მივაღწევდით გააზრებულ სწავლას.

აქვე მსურს აღვნიშნო, რომ მოცემული პროექტები სახელმძღვანელოებისათვის მისაღებ პრინციპებზეა გათვლილი და მათ მიხედვითაა აგებული, ამიტომ ბუნებრივია, რომ პროექტის თემაც წინასწარ არის განსაზღვრული.

## 5. პროექტების პრაქტიკაში გამოყენება გერმანული ენის გაკვეთილზე

ჩემს მიერ განხილული პროექტების მაგალითზე (გერმანული ენის შესასწავლად) მსურს ვაჩვენო, რა როლს თამაშობს პროექტებით მუშაობა უცხოური ენის შესწავლისას, რომელ ცალკეულ მიზნებს, უნარებსა და კომპეტენციებს ვაღწევთ სწავლების ამ მეთოდით და რამდენად არის შესაძლებელი უცხოური ენის (ჩვენს შემთხვევაში გერმანული ენის) შესწავლა და ათვისება სხვა თემებთან მიმართებაში.

ახლა წარმოვიდგინო სხვადასხვა ტიპის პროექტზე ორიენტირებულ დავალებებსა და სავარჯიშოებს.

### 5.1. მცირე პროექტი გერმანული ენის გაკვეთილზე

#### ზედსართავი სახელის ბრუნება განსაზღვრული არტიკლით

მიზნობრივი ჯგუფი: გერმანისტიკა, მეოთხე სემესტრი

ენობრივი დონე: A2/2

მიზნები:

- გრამატიკული ასპექტის ენობრივი ათვისება და განმტკიცება;  
ზედსართავი სახელის ბრუნება (განსაზღვრული არტიკლით)
- მეთოდური:

- გააკეთილზე პროექტზე ორიენტირებული სწავლების ფორმების გამოყენება;
- მოსწავლეებში პრეზენტაციის ტექნიკის განვითარება;
- საკუთარი მაგალითების შედგენის სტიმულირება (სახელმძღვანელოს გარეშე, დამოუკიდებელი აზროვნება)

მედიები: სახელმძღვანელოები: Em, *Aspekte*;

ხანგრძლივობა: 15 წუთი;

მასწავლებლის როლი: სემინარის ხელმძღვანელი, გამომცდელი.

### **პროექტის ინიციატივა/ პროექტის მომზადება და განხორციელება**

კონკრეტული დავალება, მოცემული გრამატიკული ასპექტის დამუშავება სახელმძღვანელოში იყო მოცემული, რომელიც ჯგუფის ერთ წარმომადგენელს უნდა წარედგინა.

აუცილებელი ქმედებები:

- გრამატიკული ასპექტის გამეორება და განმტკიცება;
- თემის წარმოდგენა (საპრეზენტაციო ქაღალდზე).

### **პრეზენტაცია:**

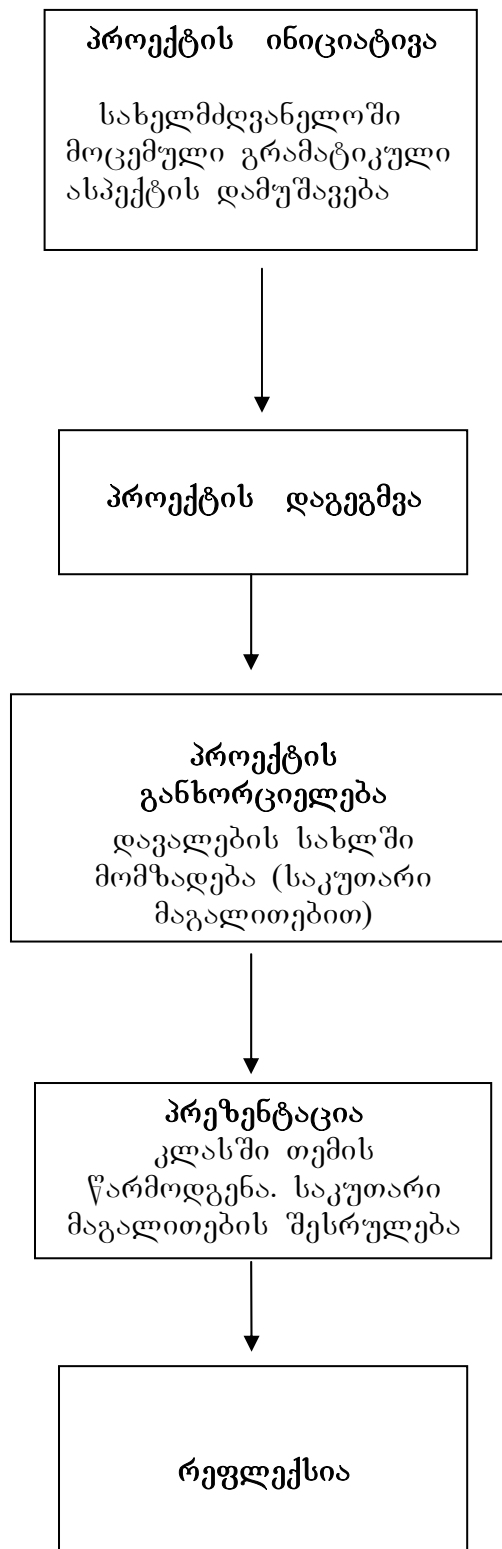
სტუდენტმა საპრეზენტაციო თემა დაწვრილებით და სრულყოფილად წარადგინა. პრეზენტაციის შემდეგ სტუდენტებმა შეასრულეს დამოუკიდებლად შედგენილი სავარჯიშო (გამოტოვებული ზედსართავი სახელების დაბოლოებების შევსება).

### **რეფლექსია, მსჯელობა**

გაკვეთილის პრეზენტაცია არ შეიცავდა რეფლექსიას, რადგანაც თვითონ პრეზენტაცია თემის გამეორებასა და განმტკიცებას გულისხმობს.

**დასკვნა:** სტუდენტებმა დამოუკიდებლად იმუშავეს აკონკრეტულ გრამატიკულ თემაზე, დამოუკიდებლად შეადგინეს საკუთარი მაგალითები და შექმნეს საკუთარი პროდუქტი, რამაც მათ საშუალება მისცა, განემტკიცებინათ მოცემული მასალა.

სქემა



## 5.2. საშუალო მოცულობის პროექტი

### აფთიაქის ჩეკი

პროექტში ნახვენებია, როგორ შეიძლება აუთენტური ტექსტის საშუალებით ცოდნის გამდიდრება უცხოურ ენაში და ამასთანავე შემოქმედებითად და პასუხისმგებლობის გრძნობით მუშაობა.

პროექტში მონაწილეობდნენ სახელმწიფო უნივერსიტეტის სამედიცინო ფაკულტეტის სტუდენტები, რომლებიც გერმანულ ენას სწავლობდნენ. დაწვრილებით განვიხილოთ პროექტი:

მიზნობრივი ჯგუფი: სამედიცინო ფაკულტეტი, მეოთხე სემესტრი

ენობრივი დონე: A2

მიზნები:

ენობრივი: - გრამატიკული კონსტრუქციის შეთვისება

sollen+Infinitiv I (რჩევის მიცემა)

könnte+Infinitiv I (შესაძლებლობა)

- უნარ-ჩვევების გამომუშავება: შემოქმედებითი წერა და სტუდენტებში ფანტაზიის განვითარება;
- შემოქმედებითი მუშაობა (პორტრეტის შექმნა) ;
- შედეგების პრეზენტაცია.

მედიები: ჩეკი, რეგული

მასწავლებლის როლი: სემინარის ხელმძღვანელი, დამხმარე, გამომცდელი

### **პროექტის ინიციატივა:**

(მასწავლებელზე ორიენტირებული)

ვინაიდან სტუდენტების პროფესია მედიცინა იყო, მათ გადაწყვიტეს აფთიაქის ჩეკის მაგალითზე შეემუშავებინათ პროექტი გერმანულ ენაზე მედიცინის სფეროში.

პირველ რიგში სტუდენტები გაეცნენ პროექტით მუშაობის მეთოდს, მის სამუშაო ფორმებს და შემდეგ ჩაებნენ სამუშაო პროცესში.

პროექტის გასაგრძობად სტუდენტებმა სხვადასხვა იდეები და რჩევები გაუზიარეს ერთმანეთს. მათ აფთიაქიდან ჩეკი უნდა გამოეტანათ, რომელზეც სავარაუდოდ, სხვადასხვა მედიკამენტის დასახელება იქნებოდა აღბეჭდილი.

### **პროექტის დაგეგმვა**

პროექტის დაგეგმვის ფაზაში მონაწილეებმა განსაზღვრეს შესასრულებელი დავალებების ცალკეული მიზნები და ერთობლივად გადაწყვიტეს, თუ რა პროდუქტის მიიღებას აპირებენ პროექტის ბოლოს.

პროექტის ზოგადი მიზანი იყო შემოქმედებითი მუშაობა და ფანტაზიის გამოვლენა (პერსონაჟის სახის შექმნა, რომელმაც აფთიაქში მოცემული წამლები იყიდა).

### **პროექტის პრეზენტაცია:**

პროექტის მონაწილეები სასწავლო დაწესებულების გარეთ მუშაობდნენ და ერთობლივი მუშაობის შედეგად შეადგინეს ტექსტი.

(ტექსტის ორიგინალი იხ. N3 დანართში)

პროექტის მონაწილეებმა ტექსტი წარმოადგინეს და ჯანმრთელობის თემაზე ისაუბრეს.

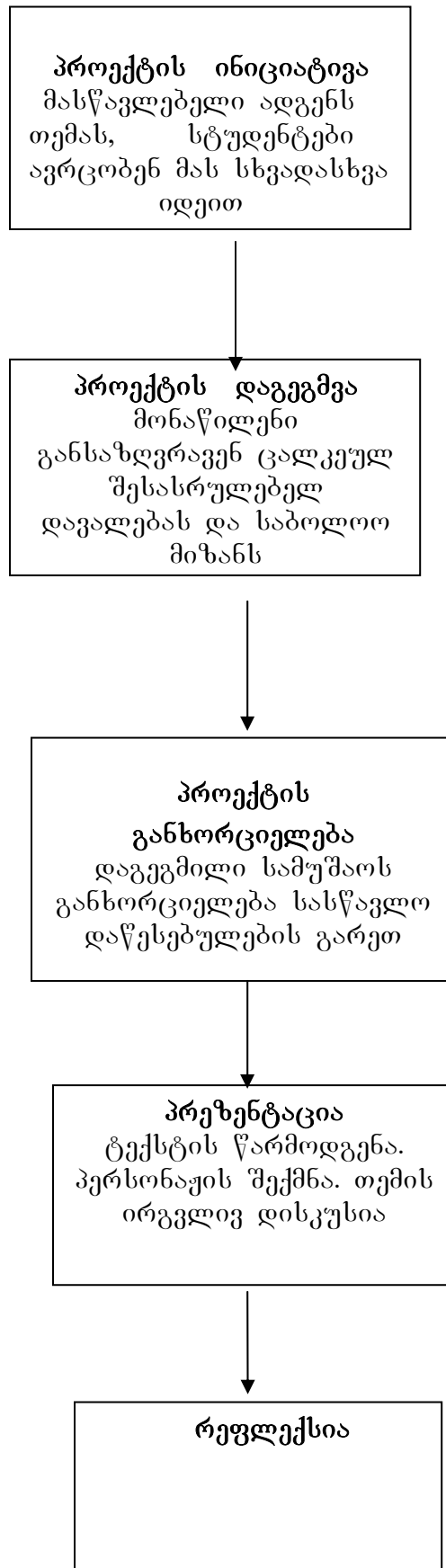
ერთობლივად გაასწორეს ტექსტში დაშვებული შეცდომები.

მეთოდური რჩევა: პროექტი შეიძლება განვრცობილ იქნას როლების გათამაშებითა და სცენარებით.

**შეჯამება:**

პროექტის საშუალებით სტუდენტები ენობრივად გააქტიურდნენ: ისინი შემოქმედებითად მიუდგნენ გერმანულ ენას, გამოავლინეს ფანტაზია და შექმნეს საკუთარი ტექსტი, განამტკიცეს კონკრეტული გრამატიკული კონსტრუქციის ცოდნა და გააღრმავეს შესაბამისი პროფესიული ცოდნა მედიცინის სფეროში.

სქემა





### 5.3. დიდი პროექტი

#### **jung.ge**

პროექტი jung.ge თბილისის გოეთეს ინსტიტუტის მიერ იქნა ორგანიზებული. პროექტის მიზანი იყო, ეჩვენებინა, თუ რა აკავშირებთ ქართველ მოზარდებს გერმანულ მოზარდებთან, რა გამოცდილება მიიღეს მათ ამის შედეგად და რითი განსხვავდებიან ისინი ერთმანეთისაგან, რა არის მათთვის მნიშვნელოვანი, რა მიზნებს ისახავენ ისინი და როგორ წარმოუდგენიათ თავიანთი მომავალი.

პროექტი შემდეგ თემებს მოიცავდა:

- განათლება
- სპორტი
- მუსიკა
- ეკოლოგია
- დღესასწაულები
- ოჯახი
- ემოციები
- პრობლემები
- მეგობრობა
- ცხოვრების სტილი

პროექტში მონაწილეობდნენ სხვადასხვა სკოლის მოსწავლეები და ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმძიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის, გერმანისტიკის მიმართულების სტუდენტები.

ამ პროექტში აღვწერ ამ სტუდენტების მიერ განხორციელებულ პროექტს.

მიზნობრივი ჯგუფი: გერმანისტიკის მიმართულების სტუდენტები  
( IV სემესტრი).

მიზნები: სპორტის სფეროში ცოდნის გაღრმავება;  
თარგმნის კომპეტენციის გამომუშავება;  
დამოუკიდებელი, ქმედებაზე ორიენტირებული მუშაობა;

პროექტის საბოლოო პროდუქტი: სპორტის თემაზე დისკის შექმნა;

მედიები: ინტერნეტი, გაზეთი, ჟურნალი, პლაკატები;

ხანგრძლივობა: ერთი თვე;

მასწავლებლის როლი: დამხმარე, მრჩეველი, დამკვირვებელი;

გოეთეს ინსტიტუტმა მონაწილეებს გამოუყო სამუშაო სივრცე და დააფინანსა პროექტი.

### **პროექტის ინიციატივა და პროექტის დაგეგმვა**

პროექტის ინიციატივა თავიდანვე გოეთეს ინსტიტუტს ეკუთვნის. მონაწილეებს მხოლოდ პროექტის თემა უნდა ამოერჩიათ.

თემის არჩევის შემდეგ სტუდენტებმა ერთმანეთში გაინაწილეს შესასრულებელი დავალებები:

- სტუდენტების გამოკითხვა;
- მოკლე მიმოხილვა სპორტის შესახებ საქართველოში;
- სპორტის პოპულარული სახეობების კონკრეტული აღწერა ;
- სპორტსმენების შესახებ ფოტოებისა და ინფორმაციის მოპოვება;
- სარეკლამო სააგენტოს მონახულება;
- სპორტსმენების ფოტოებზე საკუთარი იუმორისტული კომენტარების დართვა.

### **პროექტის განხორციელება:**

პროექტი ერთი თვე გაგრძელდა. პროექტის მონაწილეებმა მოცემულ დროში დასახული დავალებები შეასრულეს. მოკლედ მიმოვიხილოთ მონაწილეების კონკრეტული ქმედებები:

#### *გამოკითხვა:*

პროექტის მონაწილეებმა ინტერვიუ ჩამოართვეს სტუდენტებს. მათ აინტერესებდათ, სპორტის რომელი სახეობა თუ სპორტსმენი სარგებლობს პოპულარობით ქართველ ახალგაზრდებში; მათ ასევე სურდათ გაეგოთ,

რამდენად მისდევენ ისინი ცხოვრების ჯანსაღ წესებს და ვარჯიშობენ თუ არა. ამის შედეგად მათ ყურადღება იმ სპორტის სახეობებზე გაამახვილეს, რომლებიც გამოკითხვის შედეგად მიიღეს.

#### *ტექსტის შედგენა:*

თემა დამთვალეიერებლისთვის რომ ნათელი ყოფილიყო, მონაწილეებმა პირველ რიგში დაწერეს მოკლე მიმოხილვა სპორტის შესახებ საქართველოში. შემდეგ კი ცალკე-ცალკე განიხილეს საქართველოში ამჟამად პოპულარული სპორტის სახეობები.

#### *სურათების შერჩევა:*

ტექსტებთან ერთად საჭირო იყო ქართველი სპორტსმენების ფოტოები. მონაწილეებმა ფოტოები ინტერნეტში და ჟურნალებში მოიძიეს.

#### *დიზაინის შერჩევა:*

მონაწილეები ესტუმრნენ ერთ-ერთი სარეკლამო სააგენტოს და შეადგინეს პრეზენტაციისთვის (გამოფენისთვის) საჭირო პლაკატის დიზაინი.

ამით დისკის ერთი მხარე შეივსო და მონაწილეები შეუდგნენ დისკის მეორე მხარეზე მუშაობას. გადაწყდა, მეორე გვერდი თვითონ დაემზადებინათ.

გოეთეს ინსტიტუტის ფინანსური დახმარებით მონაწილეებმა შეიძინეს საჭირო ნივთები და გოეთეს ინსტიტუტის მიერ გამოყოფილ ოთახში ხუთი დღის განმავლობაში იმუშავეს. მათ დისკის მეორე გვერდი საკუთარი იუმორისტული ფოტო-კომენტარებით შეავსეს, რითაც დასრულდა სტუდენტთა მუშაობა დისკზე.

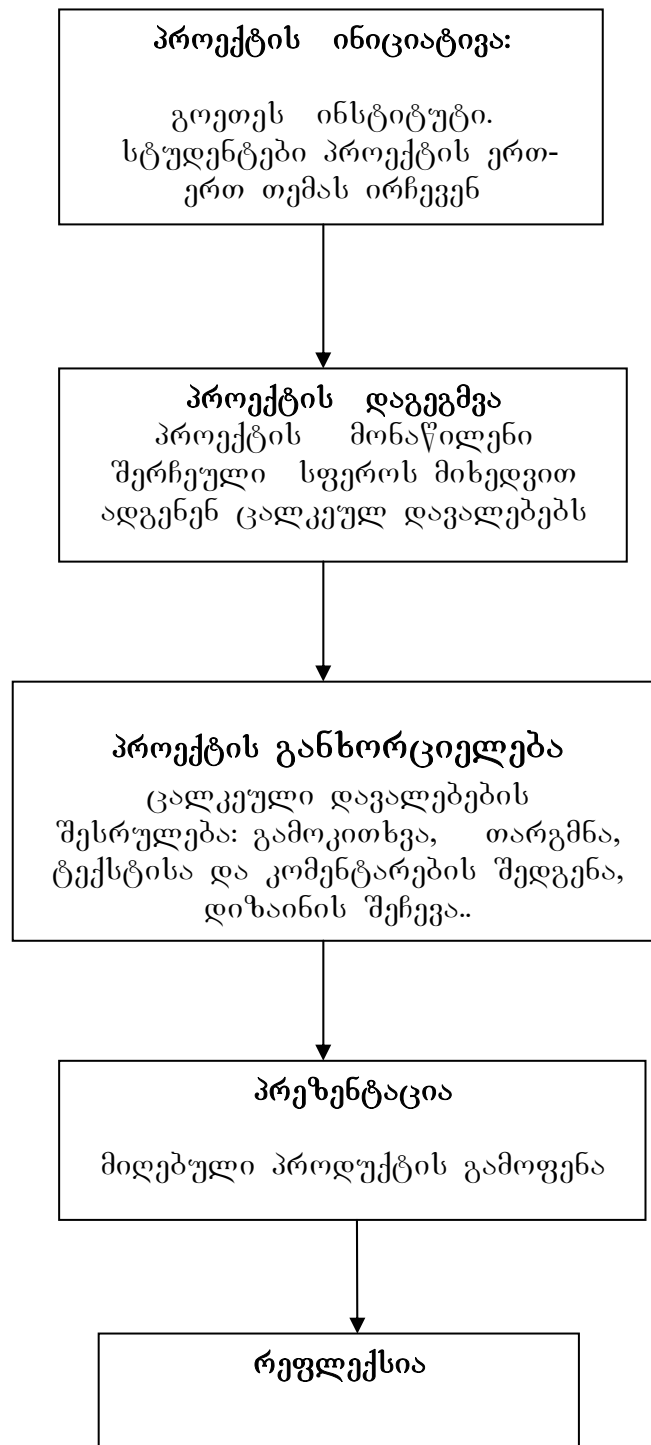
#### **პრეზენტაცია:**

პროექტის საბოლოო პროდუქტი, ე.წ. დისკი, სხვა დისკებთან ერთად გამოფენაზე დადგეს. გამოფენის დროს მონაწილეები თავიანთი პროდუქტს წარადგენდნენ და დამთვარიელებელთა შეკითხვებს პასუხობდნენ.

#### **დასკვნა:**

პროექტის მონაწილეები შემოქმედებითად მიუდგნენ გერმანულ ენას და ქმედების სხვადასხვა საშუალებებით მათთვის საინტერესო და აქტუალური თემა დაამუშავეს, პროექტის ბოლოს კი კონკრეტული პროდუქტი წარადგინეს.

სქემა:



## 5.4. დიდი პროექტი

### ქართულ მოსწავლეთა თვალთ დანახული გერმანულ-ქართული ურთიერთობები

დღევანდელ საგანმანათლებლო სივრცეში ინტერკულტურული სწავლბა უცხოური ენის დაუფლების ერთ-ერთი განუყოფელი ნაწილია.

სხვა უნარ-ჩვევებთან ერთად მოსწავლეებმა ინტერკულტურული კომპეტენცია უნდა გამოიმუშაონ. ინტერკულტურული მიზნების მისაღწევად კი მოსწავლეები პირველ რიგში სხვა ქვეყნის კულტურას უნდა გაეცნონ.

პროექტების საშუალებით შესაძლებელია სხვადასხვა კულტურული პრობლემის გადაწყვეტა, დამოუკიდებლად აზროვნება და, შესაბამისად, სწორი ქმედებით დასახული მიზნის მიღწევა.

ამასთან დაკავშირებით მსურს აღვწერო კონკრეტული პროექტი, რომელიც გოეთეს ინსტიტუტში არსებული ქართულ-გერმანული საზოგადოების წევრებთან და გ. რამიშვილის სახელობის გერმანული სკოლის XX კლასის მოსწავლეებთან ერთად ჩავატარე. პროექტი გოეთეს ინსტიტუტმა დააფინანსა.

პროექტის აღწერა:

მიზნები:

- პრობლემატიკა: კულტურათა შედარება, სტერეოტიპების დაძლევა;
- ენობრივი უნარ-ჩვევების გამოიმუშავება: მოსმენა, მეტყველება, წერა, კითხვა;
- სოციალურად ორიენტირებული სწავლება;
- პრაქტიკული და პროდუქტიული მუშაობა;
- დამოუკიდებელი აზროვნება და ქმედება;

პროექტის ხანგრძლივობა: ერთი წელი.

მედიები: კომპიუტერი (ინტერნეტი), ხმის ჩამწერი ტექნიკური

საშუალებები, ვიდეოკამერა, ფოტოაპარატი, ქაღალდი, პლაკატები და ა. შ.

მასწავლებლის როლი: პროექტით მუშაობის სემინარის ხელმძღვანელი, მრჩეველი, დამხმარე, გამომცდელი, თანამონაწილე.

### **პროექტის ინიციატივა**

პროექტის განხორციელების იდეა გოეთეს ინსტიტუტმა და ქართულ-გერმანული საზოგადოების წევრებმა წამოაყენეს. პროექტი გერმანული სკოლის მეათე კლასელებთან ერთად უნდა ჩატარებულიყო.

პროექტის სამ ხელმძღვანელთან ერთად მოსწავლეებმა ოთხი ძირითადი თემა შეირჩიეს და შესაბამისად ოთხ ჯგუფად დაიყვნენ.

პროექტის თემები:

- პოლიტიკა
- ეკონომიკა
- კულტურა
- განათლება

თითოეულ ჯგუფს ერთი ხელმძღვანელი ჰყავდა

### **პროექტის დაგეგმვა და განხორციელება:**

შერჩეული სფეროდან გამომდინარე, ჯგუფების წევრებმა ერთმანეთში გაინაწილეს შესასრულებელი დავალებები, რომლებიც თითონვე განსაზღვრეს:

- საქართველოში მცხოვრები იმ გერმანელი მოღვაწეების მოძიება (ინტერნეტში), რომლებიც შესაბამის სფეროებში საქმიანობდნენ;

- გერმანული დაწესებულებებისა და ფორმების მოძიება და მათ ხელმძღვანელებისაგან ინტერვიუს აღება;
- მათთან შეხვედრის დროზე შეთანხმება;
- ინტერვიუსათვის შეკითხვების მომზადება;
- შეკითხვების სიმულირება;
- ინტერვიუს აღება;
- მიღებული ინფორმაციის შეჯამება;
- ჩაწერილი ინტერვიუების თარგმნა;
- ფოტოგრაფირება;
- საბოლოო ინფორმაციის შეჯამება და პრეზენტაცია.

**პროექტის პრეზენტაცია:**

ერთი წლის მუშაობის შემდეგ პროექტის მონაწილეებმა დამსწრე საზოგადოებას წარუდგინეს სამუშაო შედეგები და მიღებული გამოცდილება. პრეზენტაცია გოეთეს ინსტიტუტში ჩატარდა.

**კულტურისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური განსხვავებები:**

პროექტის განხორციელების დროს თავი იჩინა სხვადასხვა კულტურისათვის დამახასიათებელმა განსხვავებებმა. მაგალითად:

- მოსწავლეები გერმანიის საელჩოში ინტერვიუს ასაღებად წინასწარ დათქმული დროის გარეშე მივიდნენ. რა თქმა უნდა შეხვედრა იმ დღეს არ შედგა;
- შეხვედრის დროის შესათანხმებლად მოსწავლეებმა ერთ-ერთ გერმანელს გვიან საღამოს დაურეკეს, რაც გერმანულენოვან ქვეყნებში მიუღებელია.

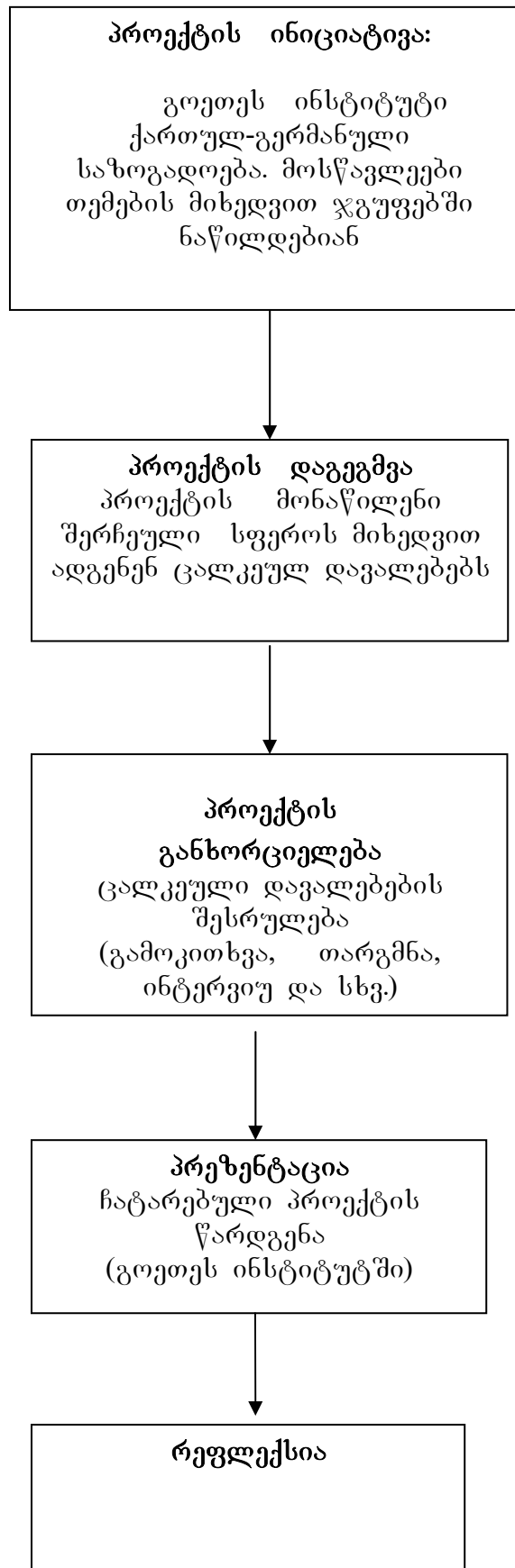
იყო შემთხვევა, როცა გერმანელებმაც მენტალობას სოლიდარობა გამოუცხადეს და ერთ-ერთ შეხვედრაზე არ მოვიდნენ (სტერეოტიპების დაძლევა).

მაგრამ ვინაიდან პროექტის მონაწილეები ე.წ. გერმანული სკოლის მოსწავლეები იყვნენ და გარკვეულ დონეზე იცნობდნენ გერმანულ კულტურას, მათ სიძნელეები ადვილად დასძლიეს და დასახული ამოცანები იოლად შეასრულეს.

დასასრულ მინდა აღვნიშნო, რომ პროექტის საშუალებით მოსწავლეებმა არა მხოლოდ გერმანულ ენაში მიიღეს გარკვეული ენობრივი ცოდნა, არამედ წარმატებული, შედეგიანი ქმედების უნარი გამოავლინეს საკუთარ და სხვა ქვეყნის კულტურასთან მიმართებაში. მათ აქტიურად გამოიყენეს ენა, საკუთარ ქვეყანაში გაეცნენ გერმანული კულტურისათვის დამახასიათებელ ასპექტებს და მულტიკულტურულ სიტუაციებში ორიენტირების გამოცდილება შეიძინეს.



სქემა:



## 5.5. დიდი პროექტი

### ეკოლოგია, გარემოს დაცვა

როგორც დავინახეთ, პროექტით მუშაობის მეთოდის გამოყენება ძალიან ნაყოფიერი აღმოჩნდა უცხოური ენის შესწავლისას. ის მოსწავლეებს დამოუკიდებლად მუშაობას აჩვენებს, ეხმარება კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმების ათვისებაში, ხელს უწყობს უცხოურ ენაზე თავისუფალი მეტყველების უნარის ფორმირებას.

ნიმუშად მომყავს პროექტი, რომელიც გერმანელმა და ქართველმა კოლეგებმა VIII კლასის მოსწავლეებთან ერთად (თბილისისა და ბათუმის გერმანული სკოლები) განვახორციელეთ 2005 წელს ბათუმში. პროექტის თემა იყო: „ეკოლოგია და გარემოს დაცვა“.

პროექტის სასწავლო მიზნები:

○ ენობრივ - დარგობრივი ლექსიკის სემანტიზაცია და გამოყენება;

○ მეთოდოლოგიური - პროექტით მუშაობის ტექნიკის ათვისება;

○ შინაარსობრივი - მოსწავლეების მიერ ისეთი ეკოლოგიური პრობლემების სწორი გააზრება, როგორცაა ადამიანის ზეგავლენა ეკოლოგიურ სისტემაზე;

○ ისოციალური - მოსწავლეებში გუნდური მუშაობის უნარის გამომუშავება, ტოლერანტობა და სხვისი მიღწევებისადმი ინტერესის გამომჩენა.

**პროექტის ინიციატივა და დაგეგმვა:**

მასწავლებლებმა და მოსწავლეებმა ერთობლივად დასახეს პროექტის თემა. მოსწავლეები წინასწარ გაეცნენ შერჩეულ პრობლემასთან დაკავშირებულ მასალას და კვლევის ორი ობიექტი შეარჩიეს: ზღვის სანაპირო და ტყე. პროექტის მონაწილეები შესაბამისად ორ ჯგუფად დაიყვნენ (“ზღვის ჯგუფი” და “ტყის ჯგუფი”).

„ზღვის ჯგუფის“ პროგრამაში შედიოდა ბათუმის აკვარიუმისა და ბათუმისა და გონიოს სანაპიროს შესწავლა. მონაწილეებმა შეადგინეს კითხვები ინტერვიუსათვის. აიღეს წყლის სინჯები და გაეცნენ წყლის შემოწმების ტექნიკის ძველ და ახალ მეთოდებს. შემდეგ შეაჯამეს მიღებული ინფორმაცია და მეორე ჯგუფის წევრებს წარუდგინეს. პრეზენტაციის შემდეგ იმსჯელეს არსებული ეკოლოგიური სიტუაციის გაუმჯობესების შესახებ.

ბათუმისა და გონიოს დათვალიერების მიზანს წარმოადგენდა სისუფთავის თავალსაზრისით ორივე სანაპიროს ერთმანეთთან შედარება. სანაპიროს ფოტოგრაფირებისა და მოსახლეობისგან ინტერვიუს აღების შემდეგ მონაწილეებმა წარადგინეს თავიანთი შედეგები. გაიმართა დისკუსია, გარემოს დაბინძურებასთან ბრძოლის საკითხების შესახებ. მონაწილეებმა გამოთქვეს საკუთარი მოსაზრებები.

„ტყის ჯგუფის“ პროგრამაში შედიოდა ბოტანიკური ბაღისა და თურქეთის საზღვართან მდებარე ტყის მონახულება. მონაწილეებმა ინტერვიუ აიღეს ბოტანიკური ბაღის თანამშრომლებისგან და შეაგროვეს ინფორმაცია. ტყის დათვალიერებისას აღმოჩნდა, რომ იგი კატასტროფულად ნადგურდება. პრეზენტაციის დროს მოსწავლეებმა იმსჯელეს ტყეების განადგურებისა და ბუნების დაბინძურების საკითხების შესახებ.

### **პროექტის პრეზენტაცია**

ჩატარებული პროექტის ბოლოს ორივე ჯგუფის წევრებმა მოწვეულ საზოგადოებას წარუდგინეს დასახული მიზნის განხორციელების შედეგად მიღებული მონაცემები და პასუხი გასცეს დამსწრეთა შეკითხვებს. დისკუსიები და პრეზენტაციები, ცხადია, გერმანულ ენაზე მიმდინარეობდა.

პროექტის მონაწილეების მიერ შევსებული კითხვარებისა და ხელმძღვანელების დაკვირვების შედეგების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, თუ რა უნარები გამოიმუშავეს მოსწავლეებმა პროექტის განხორციელებისას, რა სასწავლო მიზნებს მიაღწიეს და ქმედების რომელ ტიპებს მიენიჭა უპირატესობა:

## გამოცდილება:

○ პროექტის მონაწილეებმა ისწავლეს პრობლემებზე დამოუკიდებლად მუშაობა;

○ მეთოდური თვალსაზრისით მოსწავლეებმა აითვისეს პროექტით მუშაობის სხვადასხვა ტექნიკა,

○ ინტერდისციპლინარული სწავლა: მონაწილეებმა შეიძინეს და შესაბამის სიტუაციებში გამოიყენეს სხვადასხვა სფეროებიდან მიღებული ცოდნა. მათ მიერ არჩეული თემა მოიცავდა არა მარტო ერთ, არამედ სხვა საგნებსაც (გარემოს დაცვა, გარემოს დაცვის პოლიტიკა, ქიმია, ბოტანიკა);

○ პრაქტიკული და შედეგზე ორიენტირებული მუშაობა პროექტის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნაწილი იყო. ტექნიკური და არატექნიკური საშუალებების დახმარებით მოსწავლეები შემოქმედებითად მუშაობდნენ (მაგ: სხვადასხვა ინფორმაციისა და თვალსაჩინოებისათვის საგნების შეგროვება, პლაკატების დამზადება, ფოტოგრაფირება, ძერწვა, ხატვა, საინფორმაციო ტექსტების შედგენა და პრეზენტაცია, ლაბორატორიული მუშაობა);

○ სოციალური სწავლება პროექტის მნიშვნელოვანი ნაწილია. მოსწავლეებმა გამოიჩინეს ჯგუფში მუშაობის უნარი და ტოლერანტობა სხვა სკოლების მოსწავლეების მიმართ;

○ საკუთარი თვალთ ნანახი და განცდილი. პროექტის მონაწილეებმა პრობლემასთან დაკავშირებული ადგილები - ბათუმი და მისი შემოგარენი მოინახულეს და შეისწავლეს.

## ენობრივი მიზნები:

○ ენობრივი უნარების გააქტიურება: პროექტის ცალკეული დავალების შესაბამისად გააქტიურდა შემდეგი კომუნიკაციური უნარები:

მეტყველება - მაგ. ინტერვიუს აღება, გამოკითხვა, დისკუსია, დოკუმენტირება, პრეზენტაცია, როლების გათამაშება;

**წერა** - ინტერვიუს წარმოდგენა წერილობითი ფორმით, საინფორმაციო ტექსტების წერილობით მომზადება;

**მოსმენა** - გერმანელი და ქართველი კოლეგებისა და ურთიერთმოსმენის კულტურა, ინტერვიუების გაშიფვრა;

**კითხვა** - პრობლემასთან დაკავშირებული დამატებითი ინფორმაციის მოპოვება და დამუშავება.

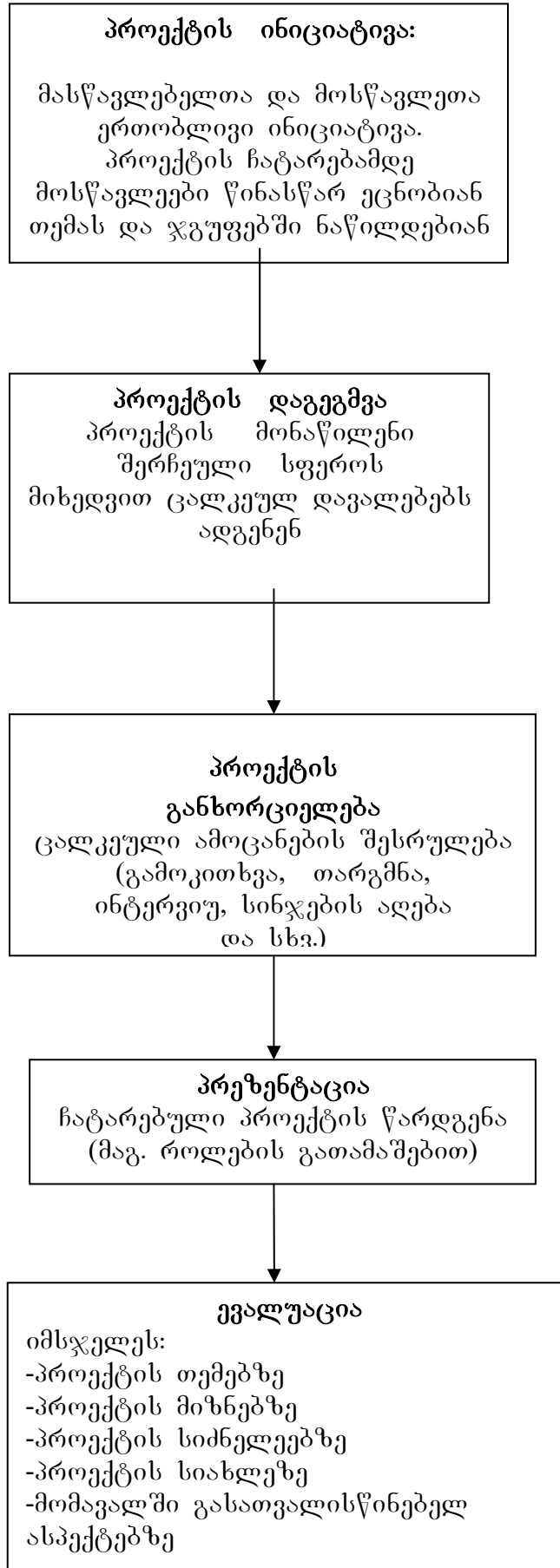
○ **დარგობრივი ლექსიკის სემანტიზაცია და გამოყენება** - მოსწავლეებმა პრობლემაზე მუშაობისას შეიძინეს და გაააქტიურეს ეკოლოგიასა და გარემოს დაცვასთან დაკავშირებული ლექსიკა.

○ **მოტივაცია** - გერმანული ენის შედარებით ნაკლებ მცოდნე მოსწავლეები პროექტის განხორციელების პროცესში ენობრივად გააქტიურდნენ.

ზემოთქმულიდან გამომდინარე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ პროექტმა წარმატებით ჩაიარა. პრაქტიკული მუშაობის შედეგად მოსწავლეებმა გაიცნეს მათთვის საინტერესო აქტუალური პრობლემები.

აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ პროექტით მუშაობა შეიძლება ინტერდისციპლინარული პროექტის სახითაც დაიგეგმოს. ეს ასპექტი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს, თუკი გავითვალისწინებთ თანამედროვე სასწავლო გეგმებში პოსტულირებულ ინტეგრაციულ სწავლებას. პროექტით მუშაობის დროს მოსწავლეებს, ერთის მხრივ, საბუნებისმეტყველო დარგებში ცოდნის გაღრმავების, ხოლო, მეორეს მხრივ, უცხოურ ენაში ლექსიკისა და სხვა ენობრივი უნარების დახვეწისა და გამოყენების საშუალება ეძლევათ.

სქემა



## 6. პროექტით მუშაობის მეთოდის პრაქტიკა საქართველოს სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში

ნაშრომის ემპირიულ ნაწილში მსურს დავადგინო, რამდენად აქტუალურია პროექტით მუშაობის მეთოდი საქართველოს სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში, რა სახის პროექტები ხორციელდება უმეტესად და რა შედეგს ვიღებთ საბოლოოდ.

გამოკითხვა 2009 წლის გაზაფხულს ჩატარდა. გამოკითხვისას გამოვიყენე ანონიმური კითხვარი (დახურული შეკითხვებით), რომ მაქსიმალურად ობიექტური პასუხი მიმეღო.

დროის სიმცირის გამო საქართველოს მასშტაბით გამოკითხულ იქნა სულ 58 სკოლის მასწავლებელი, რომლებსაც გოეთეს ინსტიტუტში ჩატარებულ სემინარებზე შეესხვი და უმაღლესი სასწავლებლების 25 ლექტორი.

წარმოვადგენ თითოეულ შეკითხვაზე სკოლის მასწავლებელთა და ლექტორთა პასუხების შედეგს:

შეკითხვაზე: „მუშაობთ თუ არა პროექტებით გერმანული ენის გაკვეთილზე?“ მივიღეთ შემდეგი პასუხები: გერმანული ენის გაკვეთილზე პროექტით მუშაობის მეთოდს იყენებს მასწავლებელთა 93% და ლექტორთა უმრავლესობა- 92%.

სქემა:

მასწავლებელი		ლექტორი	
კი	93 %	კი	92 %
არა	4 %	არა	7 %
სულ:	100%	სულ:	100%

შეკითხვაზე: „პროექტის რომელ სახეობებს ანიჭებთ უპირატესობას?“ შემდეგ შედეგი მივიღეთ: მასწავლებელთა 97% და ლექტორთა 95,6% პატარა მოცულობის პროექტებს ანიჭებს უპირატესობას (მაგ. კედლის გახეთი, საინფორმაციო პლაკატი, მოკლემეტრაჟიანი ფილმი, თამაშები ენობრივი უნარების გამოსამუშავებლად). საშუალო მოცულობის პროექტებს ატარებს მასწავლებელთა 37% და ლექტორთა 70% (მაგ. ინტერვიუ, წვეულება, დია-ფილმებით პრეზენტაცია, ლიტერატურული საღამოები).

დიდი მოცულობის პროექტებს გაკვეთილზე აგრეთვე მასწავლებელთა 97% და ლექტორთა 48% (ექსკურსიები, სპექტაკლის დადგმა, ქალაქის შესახებ ინფორმაციის მოძიება და ქალაქის დათვალიერება, გერმანულენოვანი ფილმების ჩვენება და სხვ.) იყენებს.

სქემა

მასწავლებელი		ლექტორი	
მცირე მოცულობის პრ.	97 %	მცირე მოცულობის პრ.	96 %
საშუალო მოცულობის პრ.	37 %	საშუალო მოცულობის პრ.	70 %
დიდი მოცულობის პრ.	37 %	დიდი მოცულობის პრ.	48 %
სულ:	100%	სულ:	100%

შეკითხვაზე: „რა სიხშირით ახორციელებთ პროექტებს?“ პასუხი შემდეგია: მასწავლებელთა 16% და ლექტორთა 30% პროექტებს კვირაში ერთხელ ატარებს, მასწავლებელთა 39% და ლექტორთა 52%- თვეში ერთხელ, მასწავლებელთა 20% და ლექტორთა 43%- ყოველ ტრიმესტრში და მასწავლებელთა 18% და ლექტორთა 13%- წელიწადში მხოლოდ ერთხელ.



სქემა:

მასწავლებელი		ლექტორი	
1 X კვირა	16 %	1 X კვირა	30 %
1 X თვე	39 %	1 X თვე	52%
1 X ტრიმესტრში	20 %	1 X ტრიმესტრში	43 %
1 X წელიწადში	18 %	1 X წელიწადში	13 %
სულ:	100%	სულ:	100%

შეკითხვაზე: ”რომელ კლასში/კურსზე ატარებთ პროექტებს?” შემდეგი პასუხი მივიღეთ:

მასწავლებლები პროექტებს (33%) უმთავრესად VII-VIII კლასებში, ყველაზე ნაკლებად კი III-VI კლასებში (9%) ატარებენ. მასწავლებლების 31% ყველა კლასში ახორციელებს პროექტის მაგალითებს.

სქემა:

ლექტორი		მასწავლებელი	
I კურსი	17%	III-V კლასი	9%
II კურსი	39%	V – VI კლასი	26%
III კურსი	30%	VII-VIII კლასი	33%
IV კურსი	26%	IX-XII კლასი	7%
ყველა კურსი	35%	ყველა კლასი	31%
სულ	100%	სულ:	100%

შეკითხვის: „რა შედეგს მიაღწიეთ ჩატარებული პროექტებით?“ შედეგია: მასწავლებელთა 18%-მა და ლექტორთა 39%-მა ძალიან კარგ შედეგს მიაღწია. არც ისე კარგი შედეგია მასწავლებელთა 5%-თან და ლექტორთა 4%-თან. წარმოგიდგინო სრულ სქემას:

მასწავლებელი		ლექტორი	
ძალიან კარგი	18%	ძალიან კარგი	39%
კარგი	76%	კარგი	73%
არც ისე კარგი	5%	არც ისე კარგი	4%
ცუდი	---	ცუდი	----
სულ:	100%	სულ:	100%

შეკითხვაზე: „მომავალში იმუშავეთ პროექტებით?“ შემდეგ პასუხს მივიღეთ: მასწავლებელთა 75% და ლექტორთა 87% მოსწავლეებთან ერთად პროექტებით მომავალშიც იმუშავენ, რადგანაც მოსწავლეებში მოტივაცია იზრდება და ისინი წარმატებულად აღწევენ შედეგს.

აგრეთვე მასწავლებლების 29% და ლექტორთა 26% ასევე აგრძელებს პროექტებით მუშაობას, რადგანაც მოსწავლეები სწავლების ამ გზით გარკვეულ მიზანს აღწევენ.

სქემა:

მასწავლებელი	ლექტორი
კი (მოსწავლეები წარმატებულად აღწევენ შედეგს, მათში მოტივაცია იზრდება) 75%	კი (მოსწავლეები წარმატებულად აღწევენ შედეგს, მათში მოტივაცია იზრდება) 87%
კი (მოსწავლეები გარკვეულ შედეგს აღწევენ) 29%	კი (მოსწავლეები გარკვეულ შედეგს აღწევენ) 26%
არა (პროექტი შედეგს არ იძლევა)- -----	არა (პროექტი შედეგს არ იძლევა)- -----
სხვა: ---	სხვა: ----
სულ: 100%	სულ: 100%

შეკითხვაზე: „რამდენი წლის ხართ?“ გამოკითხულ მასწავლებელთა და ლექტორთა უმრავლესობის ასაკი ორმოციდან ორმოცდაათ წელს შეადგენს.

წარმოვადგენ სრულ სქემას:

მასწავლებელი	ექტორი
20-25 9%	20-25 ----
25-30 20%	25-30 4%
30-40 22%	30-40 32%
40-50 29%	40-50 32%
50 < 16%	50 < 28%
სულ: 100%	სულ: 100%

ემპირიულმა გამოკვლევებმა გვიჩვენა, რომ როგორც სკოლებში, ასევე უმაღლეს სასწავლებლებში გერმანული ენის გაკვეთილზე პროექტებით აქტიურად მუშაობენ და უმეტესად კარგ შედეგს აღწევენ. მასწავლებელთა და ლექტორთა საშუალო ასაკი 30-50 წლამდეა. გამოკითხულ მასწავლებელთა და ლექტორთა შორის ახალგაზრდა მასწავლებელთა რიცხვი შედარებით მცირეა (9%). მათ შორის ორი ლექტორი და ოთხი სკოლის მასწავლებელი საერთოდ არ ახორციელებს პროექტს. ეს კი სხვადასხვა მიზეზით შეიძლება ავსხნათ:

- ახალგაზრდა მასწავლებლებს ჯერ არ აქვთ მიღებული საჭირო გამოცდილება;
- მასწავლებლები/ლექტორები სასწავლო დაწესებულებაში ტექნიკური ხარვეზებისა და ფინანსური პრობლემების გამო ვერ ახორციელებენ პროექტებს;
- მასწავლებელთა/ლექტორთა სწავლების მეთოდი ძირითადად ერთფეროვანია;
- ისინი შიშობენ, არ დაკარგონ თავიანთი „ძალაუფლება“;
- პროექტი დიდ დროს, შრომასა და დამატებით თემების დამუშავებას მოითხოვს.

მიუხედავად ზემოთ აღნიშნული სხვადასხვა ხელის შემშლელი ფაქტორისა, გამოკვლევამ საკმაოდ დადებითი შედეგი გვიჩვენა. თვით კვლევის პროცესიც საინტერესო და ნაყოფიერი იყო. დროის სიმცირის მიუხედავად შევეცადე კონკრეტული და ამომწურავი პასუხები მიმეღო და მიღწეული შედეგი შეძლებისდაგვარად ნათლად წარმომეჩინა.

## 7. რეკომენდაციები პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილისათვის საქართველოში

საქართველოს სასწავლო დაწესებულებებში უცხოური ენის შესწავლისას ძირითადად კითხვა, წერა, შეკითხვაზე პასუხის გაცემა დომინირებს, რაც ენის პრაქტიკულ გამოყენებას არ უწყობს ხელს. გაკვეთილზე უმეტესად გრამატიკულად სწორ ლაპარაკსა და წერას ექცევა ყურადღება, ფრონტალური გაკვეთილი სწავლის პროცესის წამყვანი სოციალური ფორმაა. შემოქმედებითი საქმიანობა იშვიათად თუ გამოიყენება უცხოური ენის შესწავლისას, რადგანაც მოსწავლეები მხოლოდ სახელმძღვანელოთი შემოიფარგლებიან და მიღებულ გამოცდილებასა და წინარე ცოდნას სწავლის პროცესში ვერ იყენებენ..

პროექტზე ორიენტირებული სწავლება როგორც ჩვეულებრივი გაკვეთილისათვის მნიშვნელოვანი ელემენტი (კარგი სახელმძღვანელო, სხვადასხვა ტექნიკური საშუალება, სოციალური ფორმები), მოსწავლეს საშუალებას აძლევს უცხოური ენის დახმარებით საკუთარი პროდუქტი შექმნას.

მოცემულ თავში მსურს წარმოვადგინო პროექტზე ორიენტირებული გაკვეთილის რამდენიმე მაგალითი, რაც ხელს შეუწყობს ქართველ მოსწავლეებს, რათა მათ უკეთ შეისწავლონ ენა, ინტერესით იმუშაონ სასკოლო თუ სხვა თემებზე მუშაობას და განავითარონ საჭირო უნარ-ჩვევები (დამოუკიდებელი დაგეგმვა, დისკუსია, ამორჩევა, კვლევა-ძიება, საკუთარი სამუშაოს შეფასება და ა.შ.).

წარმოდგენილი პროექტები უმეტესად საშუალო და დიდი მოცულობისაა და იმ მოსწავლეებისათვისაა გამიზნული, რომლებსაც გერმანულ ენაში ცოდნის შექმნა და ენობრივი უნარების გაუმჯობესება სურთ.

❖ **საინფორმაციო პლაკატები:** საინფორმაციო პლაკატების საშუალებით მოსწავლეებს შეუძლიათ სხვადასხვა სფეროებიდან ინფორმაციების მოძიება, მაგ.: გერმანულენოვანი ქვეყნების პოლიტიკა, ეკონომიკა, მოდა, პოპ-კულტურა, ფილმი.

მოსწავლეები სკოლაში დამუშავებული თემების გამოფენას აწყობენ პლაკატების სახით და თემასთან დაკავშირებულ აქტუალურ ინფორმაციას სხვა მოსწავლეებს აწვდიან.

**მიზანი:** მასალის მოძიება, ტექსტების დამუშავება, ინფორმაციის წარმოდგენა.

**მასალა:** გაზეთი, ჟურნალი, ვებ-საიტები, ტურისტული ბუკლეტები.

❖ **ექსკურსიები უცხოელთათვის:** გარკვეული დროით მოსწავლეები საკუთარ თავზე იღებენ ექსკურსიის ორგანიზებას და უცხოელ სტუმრებს საქართველოს სხვადასხვა კუთხეს ათვალიერებინებენ. სათანადო მასალების დახმარებით ისინი ამუშავებენ მიღებულ ინფორმაციას და გერმანულ ენაზე წარუდგენენ ტურისტებს. ექსკურსიის ბოლოს მოსწავლეები პრეზენტაციის სახით (კედლის პლაკატებითა და ფოტოებით) მოახსენებენ დამსწრე საზოგადოებას, სად იყვნენ და რა ნახეს უცხოელ სტუმრებთან ერთად.

**მიზანი:** უცხოურ ენაზე მეტყველება, პრეზენტაციის გაკეთება; უცხოური ენის აუთენტურ სიტუაციაში გამოყენება.

❖ **დიაფილმები.** დიაფილმების საშუალებით შეიძლება სხვადასხვა ტიპის დავალებების ჩვენება, დამუშავებული მასალის პრეზენტაცია.

❖ **სკოლის გაზეთი:** მასწავლებლების ხელშეწყობით შეიძლება გერმანულ ენაზე სკოლის გაზეთის შექმნა. მოსწავლეები თვითონ ირჩევენ თემებს და დამოუკიდებლად ამუშავებენ მათ. სკოლის გაზეთის საშუალებით მოსწავლეები იყენებენ სკოლაში მიღებულ ცოდნას და ეცნობიან სკოლის გარეთ რეალურად არსებულ პრობლემებს. მუშაობის ამ პროცესში მნიშვნელოვანია თავისუფალი აზრის გამოთქმა, სპონტანურობა და შემოქმედებითობა.

**მიზანი:** დამოუკიდებელი აზროვნება, შემოქმედებითი მუშაობა.

**დამხმარე საშუალებები:** გაზეთის გამოსაცემად საჭირო კომპიუტერი და სხვა ტექნიკური საშუალებები.

❖ **უცხოელებისაგან ინტერვიუს აღება:** უცხოელებისაგან ინტერვიუს აღება უცხოური ენის აქტიური გამოყენების ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა. საქართველოში მცხოვრები გერმანულენოვანი უცხოელებისაგან მოსწავლეები იღებენ მათთვის აქტუალურ და მნიშვნელოვან ინფორმაციას (მაგ. ქვეყნის პოლიტიკური და ეკონომიკური მდგომარეობა).

პროექტის ამ ფორმის საშუალებით მოსწავლეები აუთენტურ სიტუაციაში იყენებენ სკოლაში მიღებულ ცოდნას და ენობრივი ქმედებით აფართოებენ და აფასებენ მას.

პროექტის განხორციელებამდე მოსწავლემ შემდეგი ასპექტები უნდა გაითვალისწინოს:

- მთავარი თემის არჩევა;
- ინტერვიუს აღების უნარის გამომუშავება;
- ცალკეული დავალებების განაწილება;
- სიმულირება;
- პრეზენტაცია;
- მედიები: მაგნიტოფონი, ვიდეოკამერა, ფოტოაპარატი და სხვ.

❖ **სასწავლო-სახელოსნო:** ამჟამად სახელოსნო, სადაც სამუშაო პროცესი მიმდინარეობს, ქმედებაზე და პროექტზე ორიენტირებული სწავლების განუყოფელი ნაწილია. სასწავლო-სახელოსნო შეიძლება პროექტის დაგეგმვის და ნაწილობრივ განხორციელების ადგილადაც ჩაითვალოს. პროექტი არა მარტო ერთ საგანს, ჩვენს შემთხვევაში გერმანულ ენას მოიცავს, არამედ მასში ხშირად ჩართულია სხვა სფეროებიც, მაგ.: მათემატიკა, ბუნება, პოლიტიკა, მუსიკა და ა.შ. (ინტერდისციპლინარული სწავლება). მოსწავლეები ამუშავებენ მათთვის აქტუალურ თემებს თუ პრობლემებს, კითხულობენ, ასრულებენ ცალკეულ დაგეგმილ ამოცანებს და სხვადასხვა სახის პრეზენტაციისთვის ემზადებიან. ამით ისინი დამოუკიდებელ მუშაობას ეჩვენებიან. სასწავლო-სახელოსნო გულისხმობს აგრეთვე ხელოსნურ, პრაქტიკულ

საქმიანობას, იმის მიხედვით, თუ რა არის პროექტის საბოლოო მიზანი.

სასწავლო-სახელოსნოს მოსაწყობად გასათვალისწინებელია შემდეგი წინაპირობა:

:

- სპეციალური ლიტერატურა, მხატვრული ლიტერატურა, აქტუალური გაზეთები და ჟურნალები;
- სამკითხაო ოთახი;
- ტექნიკური მოწყობილობა (კომპიუტერი, ქსერო-აპარატი და სხვ.);
- ხელსაწყოები;
- საგამოფენო კედლები;
- საინფორმაციო დაფები.

(Wicke 1997: 122)

სასწავლო-სახელოსნოს უპირატესობა: ავტონომიური სწავლა. სხვადასხვა უნარ-ჩვევისა და კომპეტენციის გამომუშავება.

❖ **ლიტერატურული სადამოები:** დროდადრო მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შეუძლიათ სკოლაში ან სკოლის გარეთ (კაფეში, როელიმე მოსწავლესთან სახლში ან ბუნების წიაღში) მოაწონ ლიტერატურული სადამო. ერთ-ერთი მოსწავლე კითხულობს რომელიმე ნოველას, მოთხრობას, ან სულაც საკუთარ ნაწარმოებს. ბოლოს ყველა მსჯელობს წარმოდგენილი ნაწარმოების შესახებ და საკუთარ აზრს გამოთქვამს. ნაწარმოები და კომენტარები სასკოლო გაზეთში შეიძლება გამოქვეყნდეს. ლიტერატურული სადამოებისათვის ისეთი თემა უნდა შეირჩეს, რომელიც მოსწავლეთა ასაკს ითვალისწინებს.

მიზანი: შემოქმედებითი წერა, წერისა და კითხვის უნარების გამომუშავება, საკუთარი ფანტაზიის გამოყენება.



❖ **თეატრი (გერმანულ ენაზე):** მოსწავლეთა ასაკის მიხედვით შესაძლებელია შედგეს თეატრალური ჯგუფი და სხვადასხვა ავტორის ნაწარმოებები (ნოველა, მოთხრობა, ზრაპარი, პიესა) იქნას დადგმული. მოსწავლეებს აგრეთვე შეუძლიათ საკუთარი ნაწარმოების წარმოდგენაც.

მიზნები:

- ენობრივი კომპეტენციის განვითარება;
- სხვადასხვა ენობრივი ასპექტის აუთენტურ სიტუაციაში გამოყენება (დაგეგმვა, წერა, სცენაზე წარმოდგენა);
- ენობრივ უნარ-ჩვევების განვითარება (მეტყველება, კითხვა, წერა);
- ლიტერატურულ ტექსტებზე მუშაობა;
- საკუთარი ფანტაზიის გამოყენება.

მოსამზადებელი ღონისძიებები:

- წინასწარ წასაკითხი მასალის დამუშავება
- კონკრეტული თემის, პრობლემის განხილვა

❖ **ვებ-საიტები, ელექტრონული ფოსტა:** ქართველ მოსწავლეებს, რომელთა სკოლებიც ტექნიკური საშუალებებით აღჭურვილნი არიან შეუძლიათ საკუთარი ვებ-გვერდების შექმნა, სადაც მათი სკოლაც იქნება წარმოდგენილი. ინტერნეტის საშუალებით მოსწავლეებს შესაძლებლობა ეძლევათ, გერმანულენოვან მოსწავლეებთან დაამყარონ კონტაქტი, გაეცნონ ქვეყნის კულტურას, თავიანთი ქვეყანა კი უცხოელ მეგობრებს წარუდგინონ. ელექტრონული ფოსტისა და წერილების საშუალებით მოსწავლეები წერის კომპეტენციას იძენენ. მოსწავლეთა ინტერნეტ-პროექტი შეიძლება მათ რეალურ შეხვედრაშიც გადაიზარდოს და სკოლებს შორის გაცვლითი პროგრამებიც შეიქმნას.

მიზნები:

- ენობრივი ასპექტების გამოყენება და გათავისება (გერმანულენოვან მოსწავლეებთან კომუნიკაციის დროს);
- ინფორმაციის მიღება და გაცვლა;
- უცხო ქვეყნის კულტურასთან დაახლოება;

- ინტერკულტურული აზროვნების განვითარება;
- ენობრივი უნარ-ჩვევების განვითარება თანამედროვე ტექნიკური საშუალებებით (მეტყველება, მოსმენა, კითხვა, წერა).

დასკვნის სახით მსურს აღვნიშნო, რომ ეს მაგალითები არ არის პროექტის განხორციელების ერთადერთი საშუალება. რა თქმა უნდა არსებობს უფრო დიდი (რადიოგადაცემაში მონაწილეობა, მოსწავლეთა გამგზავრება გერმანულენოვან ქვეყანაში) ან მცირე მოცულობის პროექტები (ღია დავალებები გაკვეთილზე, თამაშები, როლების გათამაშება, კონკრეტული თემის მოკლედ წარდგენა და ა.შ.). ყველა ეს პროექტი, ცხადია, ბევრ შრომას და მასწავლებლისგან დიდ ხელშეწყობას მოითხოვს.

ზემოთ მოყვანილი მაგალითები არ დავეყავი პროექტის სახეობებად. იმისდა მიხედვით, თუ რა მოცულობისაა პროექტი და რას ისახავს მიზნად, პროექტი შეიძლება სხვადასხვა დროსა და ადგილას (სკოლაში ან სკოლის გარეთ არსებულ სხვა დაწესებულებებში, სახლში, ბუნების წიაღში) განხორციელდეს.

დამოუკიდებელი, პრაქტიკაზე და ქმედებაზე ორიენტირებული სწავლის საშუალებით ქართველი მოსწავლეები ინტერაქციისა და კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმას ითვისებენ, კონკრეტულ პრობლემასთან დაკავშირებულ ცოდნას იღებენ და ენობრივ კომპეტენციას იძენენ.

მომდევნო თავში მსურს წარმოვადგინო პროექტის ორი ვრცელი მაგალითი, რომლებიც მასწავლებლებს დაეხმარება მომავალში გაკვეთილზე და სასწავლო დაწესებულების გარეთ სხვადასხვა სახის პროექტის განხორციელებაში

და ბოლოს, აუცილებელი არ არის პროექტის ყველა ფაზის თანმიმდევრული გამოყენება. პროექტის მიზნისა და მოცულობის მიხედვით იგი შეიძლება გარკვეული სახით შეიცვალოს.

## 8. პროექტის ნიმუშების ვრცელი აღწერა

## 8.1. ინტერვიუ გერმანელებთან

მიზნობრივი ჯგუფი: IX-X კლასი

ენობრივი დონე: B1

მედლები: ვიდეოკამერა, მაგნიტოფონი, ფოტოაპარატი, მიკროფონი,  
(ვიდეო)კასეტები და სხვ.

მიზანი: ენობრივი კომპეტენციის დახვეწა;

ენობრივი ქმედება;

აუთენტურ სიტუაციებში ორიენტირება;

ინტერკულტურული განსხვავებების დანახვა.

პროექტის ხანგრძლივობა. ერთი კვირა.

### პროექტის ინიციატივა:

პროექტის ყოველი მონაწილე საკუთარ იდეას აცნობს მონაწილეებს. მოსწავლეები მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ან დამოუკიდებლად გამოხატავენ სურვილს, რომ ინტერვიუ აიღონ გერმანელი ტურისტებისაგან და, იმისდა მიხედვით, თუ რა სფერო აინტერესებთ, შესაბამისი შეკითხვები დაუსვან მათ. მოსწავლეებისთვის აქტუალური თემები შეიძლება იყოს: გერმანიის პოლიტიკა, ეკონომიკა, განათლების სისტემა, ყოველდღიური ცხოვრება, ხელოვნება, სპორტი. პროექტის თანახმად, თემებს მონაწილეები წინასწარ ირჩევენ.

### პროექტის დაგეგმვა:

მოსწავლეები ინაწილებენ ცალკეულ შესასრულებელ დავალებას, მაგალითად:

- ინტერვიუსათვის შეკითხვების შედგენა;

- მათი სიმულაცია;
- ინტერვიუსათვის საჭირო ტექნიკური საშუალებების მომზადება;
- ოქმების შედგენა;
- სურათების გადაღება;
- ინტერვიუს პასუხების წერილობითი ჩანიშვნა;
- მათი გაშიფვრა;
- საჭიროების შემთხვევაში ინტერვიუს პასუხების თარგმნა.

პროექტის მონაწილეები ხშირად ერთმანეთში ვერ თანხმდებიან, ზოგი საერთოდ უარს ამბობს პროექტის განხორციელებაზე. ამ შემთხვევაში ინიშნება დამატებითი დრო და მოსწავლეები მასწავლებელთან ერთად მსჯელობენ იმის შესახებ, როგორ გადაწყვიტონ პრობლემა.

#### **პროექტის განხორციელება:**

პროექტის დაგეგმვის შემდეგ მოსწავლეები ახორციელებენ ცალკეულ კონკრეტულ ამოცანებს.

#### **პროექტის პრეზენტაცია:**

პრეზენტაციის ფაზაში მოსწავლეები დოკუმენტაციის სახით (ვიზუალური საშუალებების დახმარებით: ფოტოებით, პლაკატებით, დია-ფილმებით და .ა.შ.) დამსწრე საზოგადოებას (მშობლებს, სხვა კლასებსა და მასწავლებლებს) წარუდგენენ პროექტით მუშაობის შედეგებს და აღნიშნავენ, რომელი ინფორმაცია იყო მათთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი და საჭირო.

მონაწილეებსა და მსმენელებს შორის შეიძლება დისკუსიაც შედგეს. ამ შემთხვევაში პროექტის მონაწილეები სტუმრების მიერ დასმულ შეკითხვებს პასუხობენ.

#### **რეფლექსია, მსჯელობა**

რეფლექსიის ფაზაში პროექტის მონაწილეები და მასწავლებელი იკრიბებიან და მსჯელობენ იმაზე, რა მიზნებს მიაღწიეს, რა საკითხები გამორჩათ, რა შეიძლებოდა უკეთესად ჩატარებულიყო და, რამდენად კმაყოფილები არიან ისინი თავიანთი ნამუშევრით.

პროექტის დასასრულს მოსწავლეები წერილობითი ფორმით აჯამებენ პროექტის განხორციელების შედეგებს და შემდეგ პუნქტებს ითვალისწინებენ:

- პროექტის მიზანი;
- კონკრეტული ამოცანები;
- პროექტის მთავარი თემები
- რა იყო მოსწავლეებისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი;
- რა სიძნელებებს შეხვდნენ ისინი პროექტის განხორციელების დროს;

- პროექტთან დაკავშირებული რომელი ინტერკულტურული განსხვავებები გამოავლინეს მათ გერმანულ და ქართულ კულტურათაშორის.

პროექტის სქემა:



## 8.2. ევროკავშირი

**თემა:** ევროკავშირი

**მიზნები:**

- ევროკავშირი- პროექტის თემა და პრობლემატიკა;
- პოლიტიკის სფეროში ლექსიკური მარაგის გაღრმავება;
- დამოუკიდებელი მუშაობა (კვლევა-ძიება, დამატებითი ინფორმაციის მოძიება და პრეზენტაცია);
- თემის შესახებ საკუთარი აზრის გამოთქმა. დებატების გამართვა.

**მიზნობრივი ჯგუფი:** XI-XII კლასი, სტუდენტები

**ენობრივი დონე:** B1/B2

**მედიები:** ტექსტები ევროკავშირზე („ინფორმაციები პოლიტიკურ განათლებაზე“), კომპიუტერი (ინტერნეტი), ჟურნალი, გაზეთი, პლაკატი

**პროექტის ხანგრძლივობა:** ორი საათი

**პროექტის ინიციატივა და პროექტის დაგეგმვა**

(მასწავლებელზე ორიენტირებული)

კლასის ხელმძღვანელი მოსწავლეებს უსვამს შეკითხვას: „რას ნიშნავს თქვენთვის ევროპა?“ და მოსწავლეთა პასუხების მიხედვით ადგენს პროექტის თემას: ევროკავშირი.

თემასთან დაკავშირებით გამოიყოფა სამი ძირითადი ასპექტი:

- ევრო-პარლამენტი;
- ევრო-საბჭო;
- ევრო-კომისია.

მონაწილეები პროექტის დასაწყისში სამ ჯგუფად იყოფიან. თითოეული მოსწავლე თემასთან დაკავშირებულ საბაზისო ტექსტს იღებს, რომელსაც ინტერნეტიდან მოძიებული ინფორმაციით განავრცობს დამოუკიდებლად.

### **პროექტის განხორციელება:**

სამუშაო პროცესში თითოეული ჯგუფი ერთ ასპექტს ამუშავებს. ტექსტებისა და ინფორმაციების დაწვრილებით დამუშავების შემდეგ ისინი წარადგენენ პლაკატს, რომელზეც მნიშვნელოვანი ინფორმაცია და თარიღებია მითითებული.

მოსწავლეები დამატებით იღებენ შეკითხვებს, რომლებიც თემის დამუშავების და პრეზენტაციის დროს უნდა გაითვალისწინონ:

- ვინ მართავს ევროკავშირს;
- დაწესებულების დასახელება;
- ევროკავშირის ეროვნული ინტერესების დაცვა;
- დაწესებულების ადგილმდებარეობა;
- წევრთა რაოდენობა;
- მმართველობის სტრუქტურა;
- ორგანიზაციის დანიშნულება;

### **პროექტის პრეზენტაცია:**

თითოეული ჯგუფი (კოლაჟების საშუალებით) წარმოადგენს „თავის ინსტიტუციას“.

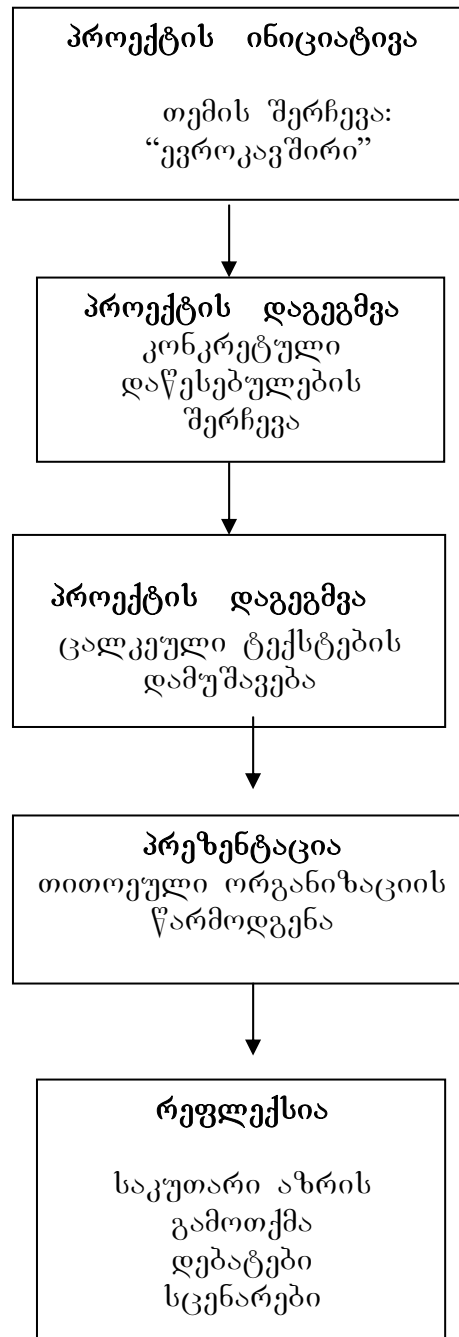
### **რჩევა:**

პრეზენტაცია შეიძლება სცენარებით განივრცოს, მაგ.: კომისრები ან პარლამენტის წევრები მოგვითხრობენ თავიანთი მუშაობის შესახებ; გარკვეული ოფიციალური დელეგაცია მონიხულებს ევროკავშირის რომელიმე



ორგანიზაციას და აღწერს, თუ რა გამოცდილება მიიღო მან იქ და, რა შთაბეჭდილება მოახდინა მასზე ამ ორგანიზაციამ.

სქემა:



## 9. სასწავლო გეგმა და პროექტით მუშაობის მეთოდი ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაში

დღესაც გრძელდება კამათი იმის შესახებ, თუ რამდენად საჭიროა პროექტით მუშაობის მეთოდის ინტეგრირება სასწავლო გეგმაში.

ერთი რამ ცხადია: პროექტზე მუშაობისას მოსწავლე უფრო დამოუკიდებლად მოქმედებს და პასუხისმგებელია საკუთარი მუშაობის შედეგზე, ის თვითონ განსაზღვრავს სწავლის მიზნებსა და შინაარსებს და პროექტის სხვა მონაწილეებთან ერთად (ჯგუფური მუშაობით) იხილავს წამოჭრილ პრობლემებს.

სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ გაკვეთილზე (ტრადიციულ გაკვეთილზე) მოსწავლისთვის წინასწარ არის დადგენილი სასწავლო მიზნები და იგი მოცემულ დავალებებსა და შინაარსზე იღებს ორიენტაციას. პროექტით მუშაობის მეთოდისაგან განსხვავებით, ტრადიციულ გაკვეთილზე მასწავლებელი არეგულირებს სასწავლო პროცესს, თვითონ ადგენს გაკვეთილის მიზნებს, თემებსა და სხვადასხვა ტიპის დავალებებს.

დიდაქტიკური თვალსაზრისით, იდეალური გამოსავალი იქნებოდა გაკვეთილზე სწავლების ამ ორივე ფორმის ერთმანეთთან დაკავშირება. ერთის მხრივ, სწავლების ეს ორივე ფორმა სრულიად განსხვავდება ერთმანეთისაგან, მაგრამ იმავდროულად ერთმანეთს ავსებს და მრავალფეროვანს ხდის სწავლის პროცესს. ტრადიციული გაკვეთილი შეიძლება შეიცავდეს პროექტის ისეთ პრინციპებს, როგორცაა მოსწავლეთა აქტივობა და კონკრეტულ პრობლემაზე მუშაობა. პროექტზე ორიენტირებული სწავლების დროს ასევე ვერ ავუვლით გვერდს ტრადიციული გაკვეთილის ფორმებს: კონკრეტული ცოდნის მიღებასა და უნარ-ჩვევების ათვისებასა და გამომუშავებას.

დამატებითი სამუშაოს სახით პროექტში ასევე შეიძლება განვირცოვოთ და შევივსოთ სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სხვადასხვა თემა და საგანი.

ამჟამად საქართველოში უცხოური ენის განახლებულ პროგრამაში (უცხოური ენის სტანდარტი) შვიდ მიმართულებას გამოყოფენ. ესენია:

- მოსმენა;
- მეტყველება;
- კითხვა;
- წერა;
- კულტურათა დიალოგი;
- ენის პრაქტიკული გამოყენება;
- სწავლის სწავლა;

რას გულისხმობს უცხოური ენის პრაქტიკული გამოყენების საკითხი? სასწავლო გეგმა შემდეგ განმარტებას იძლევა: მოსწავლე უცხოურ ენაზე განახორციელებს სხვადასხვა ტიპის პროექტს (მაგ., კულინარული რეცეპტების კრებული, სკოლის მოსწავლეთა ნახატების/ნაკეთობების კატალოგი ინტერნეტ-გვერდზე დასადებად უცხოენოვანი მოსწავლეების საყურადღებოდ, მარშრუტი რეგიონის ღირსშესანიშნაობების დასათვალიერებლად უცხოენოვანი ტურისტებისათვის და სხვ).

პროექტის სამუშაო პროცესს განსაზღვრავენ შემდეგი დავალებები:

- მოსწავლეები მასწავლებელთან ერთად აყალიბებენ პროექტის წარმატებით განხორციელების კრიტერიუმებს;
- გუნდის წევრები დამოუკიდებლად განსაზღვრავენ და გეგმავენ განსახორციელებელ ეტაპებს;
- მოსწავლეები ერთმანეთს აცნობენ შედგენილ გეგმას, ადარებენ და აუმჯობესებენ მას;
- მოსწავლეები მასწავლებელთან ერთად ადგენენ გეგმის შესრულების ვადებს;
- ისინი მასწავლებლის დახმარებით ახდენენ ცოდნისა და უნარების მობილიზაციას, განსაზღვრავენ, თუ რა ცოდნა და უნარი სჭირდებათ დასმული ამოცანების გადასაჭრელად;
- გუნდის წევრები მასწავლებლის დახმარებით განსაზღვრავენ და ინაწილებენ ფუნქციებს;
- გუნდის წევრები მოიძიებენ, არჩევენ და დაამუშავებენ ინფორმაციას, განახორციელებენ პროექტს;

- მოსწავლეები წარუდგენენ სხვა ჯგუფს პროექტის გეგმის შავ ვარიანტს;
- შენიშვნებისა და კომენტარების გათვალისწინებით პროექტის მონაწილეები საბოლოოდ აუმჯობესებენ და ასრულებენ პროექტს.

როგორც ვხედავთ, უცხოური ენის შესწავლისას პროექტით მუშაობის მეთოდს გარკვეული როლი ეკისრება..

სასურველია პროექტით მუშაობის მეთოდი ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაში დაინერგოს როგორც უცხოური ენის შესწავლის ერთ-ერთი მიზანმიმართული, დამატებითი ფორმა, რაც მოსწავლეებს დაეხმარება ცოდნის შექმნასა და ენობრივი უნარ-ჩვევების გამომუშავებაში.

პროექტით მუშაობის მეთოდმა სასწავლო გეგმით დადგენილი თემა და შინაარსი უნდა განავრცოს. მოსწავლეებმა სწავლის ამ ფორმის საშუალებით დამოუკიდებლად უნდა დაამუშავონ მათთვის აქტუალური თემები და განახორციელონ გრძელვადიანი პროექტები.

პროექტით მუშაობის მეთოდი უმთავრესად ინტერდისციპლინარულია. მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ, სხვადასხვა სფეროში მიღებული ცოდნა გააღრმავონ და განამტკიცონ და, ამასთანავე, საჭირო ენობრივი უნარ-ჩვევები გამოიმუშავონ და დახვეწონ.

სკოლებისა და უმაღლესი სასწავლებლების სასწავლო გეგმებში პროექტით მუშაობის მეთოდის შეტანა ხელს შეუწყობს არა მხოლოდ უცხოური ენის უკეთ შესწავლას, არამედ ინტერდისციპლინარული სწავლების დამკვიდრებასაც.

## დასკვნა

პროექტით მუშაობის მეთოდი როგორც თეორიულად, ასევე პრაქტიკულად განსხვავდება ტრადიციული გაკვეთილისაგან.

პროექტზე ორიენტირებული სწავლება მოსწავლეებს აჩვენებს დამოუკიდებელ, შემოქმედებით, პრაქტიკულ და ქმედებაზე ორიენტირებულ მუშაობას, რის შედეგადაც ისინი კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმას ითვისებენ და უცხოურ ენაზე მეტყველებას ეუფლებიან

პროექტით მუშაობის მეთოდი წინა პლანზე აყენებს მოსწავლის ინტერესებს, მის დამოუკიდებელ ქმედებას. ამ გზით მას უვითარდება პრობლემის დანახვისა და მისი გადაჭრის უნარი. სწავლების ამ მეთოდისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მუშაობის საბოლოო შედეგი.

პროექტით მუშაობის მეთოდს ევროპასა და ამერიკაში გარკვეული ტრადიცია აქვს. საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში კი ის შედარებით ახალია, თუმცა ჩატარებულმა გამოკვლევამ გვიჩვენა, რომ სწავლების ამ მეთოდისადმი ინტერესი ჩვენთანაც იზრდება.

გამოვთქვამთ იმედს, რომ პროექტით მუშაობის მეთოდი ქართულ საგანმანათლებლო სისტემაშიც მოიკიდებს ფეხს. სკოლებისა და უმაღლესი სასწავლებლების სასწავლო გეგმებში მისი შეტანა ხელს შეუწყობს უცხოური ენების უკეთ შესწავლას, ინტერდისციპლინარული სწავლებისა და თანამედროვე ცხოვრებისათვის ესოდენ აუცილებელი პრაგმატული ცნობიერების დამკვიდრებას.

## გამოყენებული ლიტერატურა

1. გიორგობიანი, ი./კახიშვილი, ი./ქვლივიძე, რ./მაცხოვნაშვილი, გ.: უცხოური ენების სწავლების თეორია და მეთოდოლოგია. თბილისი, გამომცემლობა „ენა და კულტურა“, 2004
2. გომელაური, ბ./თავხელიძე, მ.: ევროპული დიდაქტიკა. გრიგოლ რობაქიძის სახელობის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2003
3. გორგოძე, ს.: პროგრესული განათლების პრინციპები და დიუის სკოლა-ლაბორატორია. განვითარებისა და სწავლის თეორიები. დამხმარე სახელმძღვანელო I, გამომცემლობა „საქართველოს მაცნე“, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2008
4. გორგოძე, ს.: მონტესორის სწავლების მეთოდი. განვითარებისა და სწავლის თეორიები. დამხმარე სახელმძღვანელო I, გამომცემლობა „საქართველოს მაცნე“, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი, 2008
5. ეროვნული სასწავლო გეგმა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისათვის, 2009-2010 სასწავლო წელი, 2009
6. კრავეიშვილი, მ.: უცხოური ენის სწავლების მეთოდოლოგია. თბილისი, „ენა და კულტურა“, 2002
7. ლორთქიფანიძე, დ.: დიდაქტიკა. თბილისი, გამომცემლობა უნივერსიტეტი, 1983
8. საქართველოს მთავრობის განკარგულება 84: ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დამტკიცების შესახებ. 18 ოქტომბერი, თბილისი, 2004
9. ჯალაღონია, ლ./ჯაშიაშვილი, T: Natürlich Deutsch. 9. კლასი. მოსწავლის წიგნი. თბილისი, გამომცემლობა „ოცდამეერთე“, 2008
10. შათირიშვილი, შ./ფურცელაძე, ლ./ბეგლარიშვილი, ც: Deutsch. გერმანული ენის სახელმძღვანელო X კლასისათვის. თბილისი, გამომცემლობა „განათლება“, 1990
11. Albrecht, U./Dane, D./Fandrych, C./Grüßhaber, G./Henningsen, U./Kilimann, A./Knaus, H./Köhl-Kuhn, R./Papendieck, K./Schäfer, S.: Passwort Deutsch 2. Stuttgart: Ernst Klett 2002
12. Apel, H./Knoll, M.: Aus Projekten lernen. München, Oldenbourg GmbH. 2001

13. Aufderstrasse, H./mueller, J./Storz, T.: Lagune, Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch 2, Niveaustufe A2. Ismaning: Hueber 2006
14. Aufderstrasse, H./Mueller, J./Storz, T.: Lagune, Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsbuch 2, Niveaustufe A2. Ismaning: Hueber 2007
15. Barkowski, H./Krumm, H. J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Narr Franke Verlag 2010
16. Bastian, J./Combe, A./Langer, R.: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag 2007
17. Becker, G.E.: Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007
18. Becker, G.E.: Unterricht auswerten und beurteilen. Teil II. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002
19. Bendler, A.: Leistungsbeurteilung in Offenen Unterrichtsformen. In: Pädagogik, 47.Jg./Heft 3. Weinheim: Beltz Verlag 1995
20. Berg,H.C./Aeschlimann, U/Eichenberger, A.: Lehrstückunterricht. Exemplarisch-genetisch-dramaturgisch. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2002
21. Bernhard, A.: Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Pädagogik und Politik. Band 1. 3. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2008
22. Berthold, A.: Ein dynamisches System. Fächerverbindendes Lernen in der Profil-Oberstufe. In: Pädagogik, 63. Jahrgang, Heft 7-8/Juli-August. Weinheim: Beltz 2011
23. Beste, G: Außerhalb des Klassenzimmers lernen. In: Dies. (Hrsg.): Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2007
24. Biesta, G.: Problemlösen. In: Andersen, A./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, R. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: BeltzVerlag 2009
25. Bohl, T.: Prüfen und Beurteilen im offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2006
26. Bolton, S.: Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. München: Langenscheidt 1996
27. Boutemard, B. S.: Projektunterricht- wie macht man das? In: Geisler,W/Scholz, D./Schweim, L.: Projektorientierter Unterricht. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1978

28. Chott, P: Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden: Schuch-Verlag 1990
29. Dallapiazza, R. M./Evans, S./Fischer, R./Kilimann, A./Schuemann, A./Winkler, M.: Ziel, Kursbuch, Band 1, Lektion 1-8, Niveau B2/1. Ismaning: Hueber 2008
30. Dallapiazza, R.M./Evans, S./Fischer, R./Kilimann, A./Schuemann, A./Winkler, M.: Ziel, Arbeitsbuch, Band 1, Lektion 1-8, Niveau B2/1. Ismaning: Hueber Verlag 2008
31. Daniels, A./Dengler, S./Estermann, C./Kohl-Kühn, R./Sander, I./Tallowitz, U.: Mittelpunkt B2. Lehrbuch, 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. 2007
32. Daniels, A./Dengler, S./Estermann, C./Kohl-Kühn, R./Sander, I./Tallowitz, U.: Mittelpunkt C1. Lehrbuch, 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. 2008
33. Dewey, J: Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1964 (Deutsch von Erich Hylla)
34. Dietrich, I.:Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht. In: Bausch,K.R./Christ,H./Krumm,H.J.(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3.Aufl. Tübingen: 1995
35. Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 3. neu bearbeitete Auflage auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim: Dudenverlag 1996
36. Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage, herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim: Duden Verlag 2007
37. Duden. Das grosse Fremdwörterbuch, 4. aktualisierte Auflage. Mannheim: Duden Verlag 2007
38. Dusemund-Brackham, C.: Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht. In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsplanung und Durchführung. Band 3. Ismaning: Hueber 2008
39. Dusemund-Brackham, C.: Sprechen im DaZ-Unterricht. In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsplanung und Durchführung, 1. Auflage, Band. Ismaning: Hueber 2008
40. Edelstein, W.: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.): Praxis Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009
41. Eickhorst, A.: Selbsttätigkeit im Unterricht. München: Oldenbourg GmbH. 1998
42. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hrsg. D. Lenzen. Bd. 3. Stuttgart: 1986.
43. Fengler, J.: Feedback geben. Strategien und Übungen. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2009



44. Freibichler, H.: Freiarbeit und Computer in der Grundschule. In: Prima. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich. Heft 23. Regensburg: Dürr und Kessler 1999
45. Frey, K.: Die Projektmethode. 8.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1998
46. Frey, K.: Die Projektmethode. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007
47. Funk, H./Kuhn, C./Demme, S.: Studio d, Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch. A2. Berlin: Cornelsen 2006
48. Funk, H./Kuhn, C./Demme, S./Winzer, B.: studio d, Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining. B1. Berlin: Cornelsen 2006
49. Garner, B. K.: Ich hab's! Aha-Erlebnisse beim Lernen- Was schwachen Schülern wirklich hilft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009
50. Gerdes, M: Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen. In: Schlemminger, G./Brysch, T./Schewe, M.L.: Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen 2000
51. Giesecke, H.: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim- München: Juventa 2000
52. Großmann, R.: Evaluation im DaZ-Unterricht. In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsplanung und Durchführung. Band 3. München: Hueber 2008
53. Giest, H.: Projektarbeit. Ansätze für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen 1994
54. Grell, J.: Direktes Unterrichten. Ein umstrittenes Modell. In: Wiechmann, J.: Zwölf Unterrichtsmethoden. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2002
55. Grell, J./Grell, M.: Unterrichtskonzepte. Weinheim und Basel: Beltz 2007
56. Gruber, H. u. a : Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe 2000
57. Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. 6. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2001
58. Gudjons, H.: Didaktik zum Anfassen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1998
59. Gudjons, H: Pädagogisches Grundwissen. 7. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt 2001

60. Gudjons, H: Was ist Projektunterricht? In: Bastian,J./Gudjons, H./Teske, R./Tillmann, K. (Hrsg.): Pädagogische Beiträge 2. Aufl. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag 1988
61. Gudjons, H.: Frontalunterricht- neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003
62. Gugel, G. 100 neue Methoden. Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007
63. Gugel, G: Methoden-Manual „Neues Lernen“. Tausend Vorschläge Für die Schulpraxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2006
64. Hameyer, U.: Entdeckendes Lernen. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002
65. Haan, G./Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007
66. Hänsel, D.: Projektmethode und Projektunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Projektunterricht. Weinheim: Beltz 1997
67. Hegenbart, C.: Motivierend und aktivierend. Fächerverbindende Unterrichtswochen in der Sekundarstufe I. In: Pädagogik. 63. Jahrgang, Heft 7-8/Juli-August. Weinheim: Beltz 2011
68. Hentig, H.: Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel: Beltz 2004
69. Heyd, G.: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutech als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Diesterweg 1991
70. Hilliger, E.: Vom Thema zum Projekt. Fächerverbindendes Lernen als Unterrichtsprinzip. In: Pädagogik. 63. Jahrgang, Heft 7-8/Juli-August. Weinheim: Beltz 2011
71. Hilpert, S./Kerner, M./Specht, F./Wagner, D./Weers, D./Reimann, M./Tomaszewski, A: Schritte 4, Niveau A2/2, Kursbuch+Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag 2005
72. Hilpert, S./Kerner, M./Orth-Chambach, J./Schuemann, A./Specht, F./Gottstein-Schramm, B./Kraemer-Kienle, I./Reimann, M.: Schritte International 5, Kursbuch+Arbeitsbuch, Niveau B1/1. Hueber: Ismaning 2005
73. Höfer, C./Madelung, P.: Lehren und Lernen für die Zukunft. Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen. Troisdorf 2006
74. Jäger, O: Projektwoche. Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft. Neuwied: Luchterhand 1998
75. Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen 1991

76. Kerschensteiner, G.: Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule. Paderborn: Schöningh 1968
77. Kempfert, E./ Ludwig, M.: Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Weinheim und Basel: Beltz 2008
78. Kiper, H./Mischke, W.: Zum Aufbau von Interaktionskompetenz bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. In: Kraler, C./Schratz, (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2008
79. Kiper, H./Mischke, W.: Unterrichtsplanung. Weinheim und Basel: Beltz 2009
80. Klippert, H.: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2000
81. Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2001
82. Koithan, U./Schmitz, H./Sieber, T./Sonntag, R./Ochmann, N.: Aspekte, Mittelstufe Deutsch, Lehrbuch 1, Niveau B1+. Berlin und München: Langenscheidt 2007
83. Koithan, U./Schmitz, H./Sieber, T./Sonntag, R.: Aspekte. Arbeitsbuch 1, Niveau B1+. Berlin und München: Langenscheidt 2007
84. König, E./Volmer, G.: Systematisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2003
85. Konrad, K./Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg GmbH. 1999
86. Kossman, L.S.: Alltagsdeutsch. Dialoge und Übungen. Moskau: Internationale Beziehungen 1968
87. Krumm H.J.: Unterrichtsprojekte. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 4. Stuttgart: Klett 1991
88. Krumm, H./J.: Zuer Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken fuer den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt 1994
89. Krumm, H.J.: Sprachenfielfalt im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 20. Stuttgart: Klett 1999
90. Klippert, H.: Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen lernen in Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz 2008
91. Kohlhaas, R.: Thema im Unterricht. In: Informationen zur politischen Bildung. Europäische Union. Nr. 279, 6. Auflage. Bonn 2005

92. Koester, J.: Lernaufgaben-Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht. Heft 5. Braunschweig: Westermann 2008
93. Köker, A./Lemcke, C./Rohrmann, L./Rusch, P./Scherling, T./Sonntag, R.: Berliner Platz, Lehr- und Arbeitsbuch, Band 3. Berlin und München: Langenscheidt 2005
94. Lange, G.: Lust am Projekt. Deutschdidaktik aktuell 5. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 1999
95. Lanz, M./Lunquist-Mong, A.: Mittelpunkt B2, Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH 2007
96. Lanz, M./Lunquist-Mong, A.: Mittelpunkt C1. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH 2008
97. Legutke, M.: Projektunterricht. In: Bausch, K-R./Christ, H./ Krumm, H-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: Franke 2007
98. Lemcke, C./Rohrmann, L./Scherling, T.: Berliner Platz 3. München: Langenscheidt 2002
99. Lindemann, B.: Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 20. Stuttgart: Klett 1999
100. Lohnenbach, H.: Ideen zum Themenfeld „Pädagogische Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“. In: : Stock, C./Wortmann, E. (Hrsg.): 40 Ideen für den Pädagogikunterricht. Didactica Nova. Band 16. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2007
101. Mattes, W.: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Frankfurt am Main: Cornelsen 1994
102. Mayer, W.G.: Freie Arbeit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe bis zum Abitur. Heinsberg: Agentur Dieck 1992
103. Mayrhofer, H./Zacharias, W.: Projektbuch ästhetisches Lernen. Reinbeck bei Hamburg: Rohwohl Tachsenbuch Verlag 1997
104. Meyer, H: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Berlin: Cornelsen 2003
105. Meyer, H: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Berlin: Cornelsen 2005
106. Moegling, K: Fächerübergreifender Unterricht- Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1998
107. Mohr, K.: Methodische Gestaltung des Unterrichts. München, Frankfurt, Berlin, Hamburg, Essen: List 1996
108. Müller, F.: Selbständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen. Weinheim und Basel: Beltz 2006
109. Müller-Harter, M.: Offener Unterricht-Ein Konzept der kleinen Schritte. In: Prima. Heft 32. München: Duerr und Kessler 2002

110. Müller-Hartmann, A.: Lernen mit E-Mail und Internet. In: Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: Francke 2007
111. Neber, H.: Kooperatives Lernen. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2006
112. Neuner, G.: Perspektiven fuer Deutsch als Fremdsprache nach der Jahrtausendwende. In: Fremdsprache Deutsch. München- Kassel: Klett 1997
113. Neuner, G.: Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In: Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt 1994
114. Oelkers, J.: Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, D.: Projektunterricht. Weinheim: Beltz 1997
115. Oelkers, J.: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2009
116. Pädagogik: Projektunterricht gestalten . Neltz. 60. Jahrgang, Heft 1/Januar. Weinheim: Beltz 2008
117. Pallasch, W.: Werstattarbeit. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Weinheim und Basel: Beltz 2002
118. Perlmann-Balme, M./Schwalb, S./Weers, D: EM Neu Brückenkurs. Niveaustufe B1. 1. Aufl. Ismaning: Hueber 2006
119. Perlmann-Balme, M./Schwalb, S.: Em Neu, Hauptkurs, Niveau B2. Ismaning: Hueber 2008
120. Petersen, P. (Hrsg.): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger 1935
121. Piepho, H.E.: Lernspuren im Alltag Deutsch lernender Grundschul Kinder. In: Prim. Heft 23, 8. Regensburg: Verlag Dürr und Kessler 1999
122. Preis, W: Vom Projektstudium zum Projektmanagement. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 1998
123. Pogner, K.H.: Raus aus der Alltagskiste! In: Fremdsprache Deutsch. Heft 4. Stuttgart: Klett 1991
124. Pütt, H: Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft GmbH 1982
125. Quetz, J: Framdsprachliches Curriculum. In: Bausch,K-R./ Christ,H./Krumm, H-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdspracheunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2007

126. Reinmann, G./Mandl, H.: Unterrichten und lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz 2006
127. Roche, J: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Handlungsbezogener Unterricht. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2005
128. Röseler, R: Voraussetzungen und Vorbereitung projektorientierten Lernens. In: Geisler, W./Scholz, D./Schweim, L.: Projektorientierter Unterricht. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1978
129. Schaller, R.: Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2001
130. Schaub, H./Zenke, K: Wörterbuch Pädagogik. 6. Aufl. München: dtv 2004
131. Schawerdaschwili, E.: Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. München: LIT Verlag 2000
132. Sliwka, A./Frank, S./Grieshaber, C: Demokratisches Sprechen. In: Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A (Hrsg.): Praxis Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009
133. Stahl, E.: Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim und Basel: Beltz 2007
134. Schlemminger, G./Brysch, T./Schewe M.: Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen 2000
135. Schnack, J.: Fächerverbindendes Lernen. Von den Grenzen der Fächer und der Lust, sie zu überschreiten. In: Pädagogik. 63. Jahrgang, Heft 7-8/Juli-August. Weinheim: Beltz 2001
136. Schrieverhoff, C.: Waldorfpädagogik- eine Alternative? In: Stock, C./Wortmann, E. (Hrsg.): 40 Ideen für den Pädagogikunterricht. Didactica Nova. Band 16. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2007
137. Schwerdtfeger, I.: Sozialformen:Überblick. In: Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auflage. Tübingen und Basel: Francke 2007
138. Struck, P: Projektunterricht. Stuttgart: Kohlhammer 1980
139. Tenorth/Tippelt (Hrsg.): Lexikos Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2007
140. Terhart, E.: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München: Juventa-Verlag 1989

141. Vaupel, D.: Wochenplanarbeit. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2002
142. Wahrig-Burfeind (Hrsg.): Wahrig. Deutsches Woerterbuch. 8. vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Gütersloh/München: Bertelsmann, Wissen Media Verlag GmbH 2006
143. Weinert, F.E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht<sup>5</sup>, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, J./Gruber, H./Weidinger, W. (Hrsg.): Guter Unterricht- Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien: Pädagogischer Verlag 1998
144. Wellenreuther, M.: Grundlagen der Schulpädagogik. Lehren und Lernen- aber wie? Empirisch-exemplarische Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Band 50. 4. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2008
145. Wicke, R.E.: Vom Text zum Projekt. Berlin: Cornelsen 1997
146. Wicke, R.E.: Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag 2004
147. Wicke, R.E.: Kontakte knüpfen. Fernstudieneinheit 9. München: Langenscheidt 1995
148. Wicke, R.E.: Schüler- und Klassenkonferenz. In: Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: Francke 2007
149. Winter, F.: Schüler lernen Selbsrbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt a. M.: Lang 1991
150. Winter, F.: Person-Prozess-Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben. In: Friedrich Jahresheft XXI: Aufgaben. Lernen fördern- Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag 2003
151. Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Schneider Verlag Hohengehren 2004
152. Winkler, B./Kaufmann, S.: Projektarbeit im DaZ-Unterricht. In: : Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsplanung und Durchführung. Band 3. Ismaning: Hueber 2008
153. Witt, D.: Die Leitfrage weist den Weg. Fächerverbindender Unterricht im Lernbereich. IN: Pädagogik, 63. Jahrgang, Heft 7-8-/Juli-August. Weinheim: Beltz 2011
154. Wöll, G: Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Band 23. Schneider Verlag Hohengeheren GmbH 2004

155. Wortmann, E.: Projekt: Orte der Kinder. In: Stock, C./Wortmann, E. (Hrsg.): 40 Ideen für den Pädagogikunterricht. Didactica Nova. Band 16. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2007
156. Wortmann, E.: Schule als Leben oder Leben als Schule. Einführung in Grundprobleme institutionalisierter Lehr-lernprozesse. In: Stock, C./Wortmann, E. (Hrsg.): 40 Ideen für den Pädagogikunterricht. Didactica Nova. Band 16. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2007
157. Dewey, J.: Democracy and education. New York: Macmilian/Mineola, NY: Dover Publications 1916/2004
158. Dewey, J.: How we think. Boston: Heath 1933
159. Thomas, J.W.: A review of research in project-based learning. San Rafael: Autodesk Foundation 2000
160. Берхина, А.Я/ Елинсон, В. Б./ Король, Т. И./Стендер, Г. М.: Учебник немецкого языка. Часть 1. Москва; Внешторгиздат 1965
161. Ротенберг, В. А.: Педагогическая деятельность и взгляды Н. К. Крупской. История педагогики. Под редакцией М. Ф. Шабаевой. Москва «Просвещение» 1981
162. Кольский, М.И./Штаинмец Л.М.: Практикум устной и письменной речи на немецком языке. Часть 2. Москва: Высшая школа 1968.
163. Шабаева, М. Ф.: Педагогическая деятельность и теория А. С. Макаренко. История педагогики. Под редакцией М. Ф. Шабаевой. Москва «Просвещение» 1981



## ინტერნეტ-გვერდები:

1. [www.bpb.de](http://www.bpb.de)
2. [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)
3. [www.cornelsen.de/studio-d](http://www.cornelsen.de/studio-d)
4. [www.degede.de](http://www.degede.de)
5. [www.de.schola-21.de](http://www.de.schola-21.de)
1. [www.deutsch-perfekt.com](http://www.deutsch-perfekt.com)
2. [www.d-unterricht.de](http://www.d-unterricht.de)
3. [www.fritz-zaugg.com](http://www.fritz-zaugg.com)
4. [www.kooperatives-lernen.de](http://www.kooperatives-lernen.de)
5. [www.langenscheidt.de/aspekte](http://www.langenscheidt.de/aspekte)
6. [www.passwort-deutsch.de](http://www.passwort-deutsch.de)
7. [www.praxisgeschichte.de](http://www.praxisgeschichte.de)
8. [www.praxispolitik.de](http://www.praxispolitik.de)
9. [www.hueber.de/Ziel](http://www.hueber.de/Ziel)

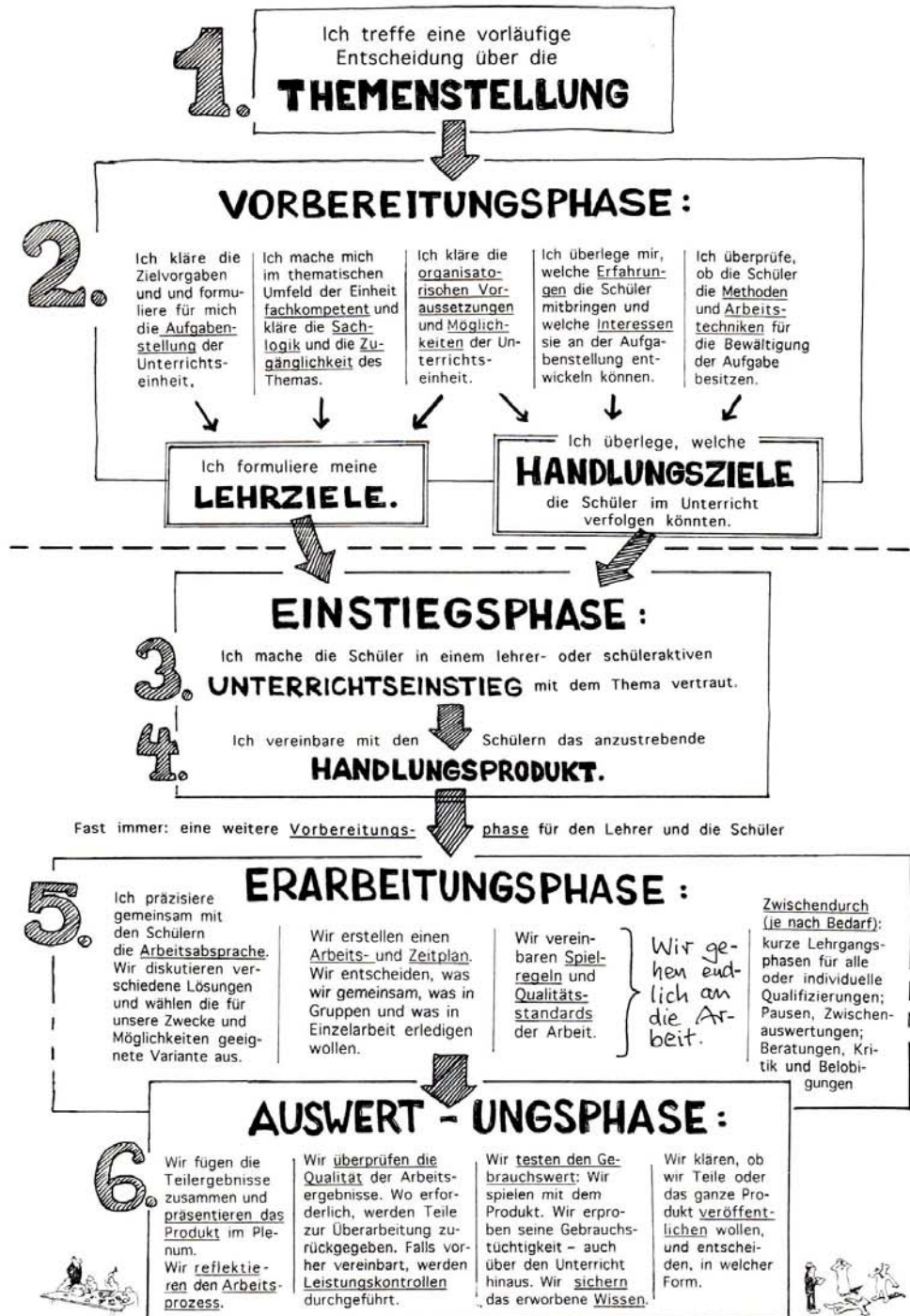


Abb. 11.4 Planungsraster für Handlungsorientierten Unterricht

